الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم علم النفس

أطروحة

لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث

الميدان: العلوم الاجتماعية الشعبة: علم النفس
الاختصاص: علم النفس الصحة المدرسية

من إعداد:
سفيان برينات

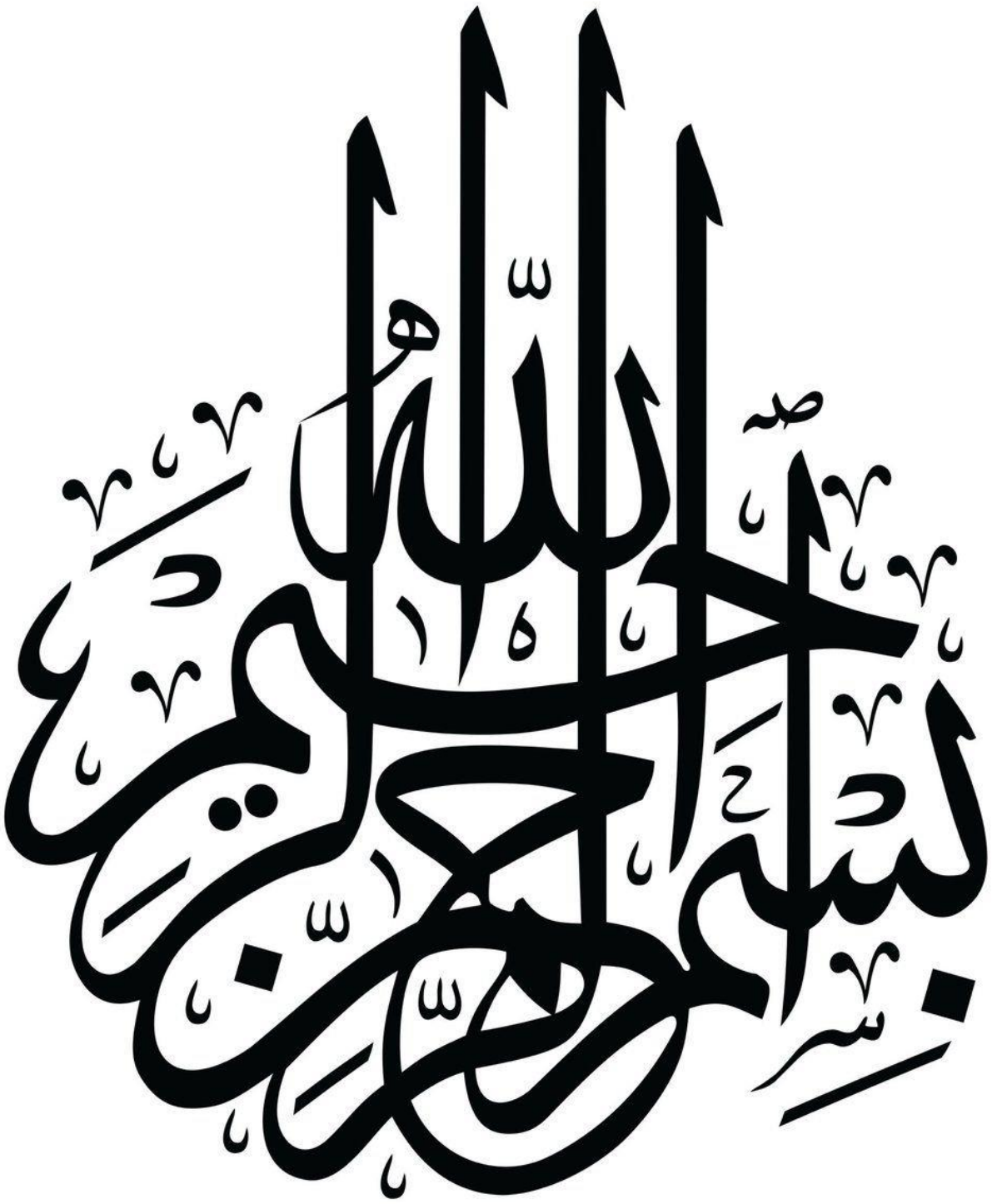
بعنوان

الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وعلاقته بتعدد المهام البيداغوجية وغير البيداغوجية

بتاريخ: 2023/03/08 أمام لجنة المناقشة المكونة من:

الاسم واللقب	الرتبة		
السيدة: وسيلة حرقاس	أستاذ تعليم عالي	بجامعة 8 ماي 1945– قالمة	رئيسا
السيدة: نذيرة إغمين	أستاذ تعليم عالي	بجامعة 8 ماي 1945– قالمة	مشرفا
السيدة: نادية دشاش	أستاذ محاضر قسم أ	بجامعة 8 ماي 1945– قالمة	ممتحنا
السيد: عبد القادر بهتان	أستاذ تعليم عالي	بجامعة محمد الصديق بن يحي– جيجل	ممتحنا
السيدة: نصيرة خلايفية	أستاذ تعليم عالي	بجامعة 20 أوت 1955– سكيكدة	ممتحنا
السيد: عبد العزيز بن عبد المالك	أستاذ تعليم عالي	بجامعة عبد الحميد مهري – قسنطينة 2	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022–2023


بسم الله الرحمن الرحيم

شُكرٌ وتَقدِيرٌ

أحمد الله وأشكره على توفيقي لإنجاز هذا العمل.

ولا يسعني في فاتحة الأطروحة إلا أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدر والإحترام للأستاذة الفاضلة:

الدكتورة " نذيرة إغمين "

لمتابعتها وحرصها بقراءاتها وتوجيهاتها القيمة لإخراج هذا العمل في صورته النهائية.

كما أشكر كل من ساهم من قريب أو من بعيد في انجاز هذا العمل

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على العلاقة بين إدراك الضغط النفسي وتعدد مهام أساتذة التعليم الإبتدائي البيداغوجية وغير البيداغوجية، ولتحقيق الغرض من هذه الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي وقد تم اختيار عينة عشوائية عنقودية من 34 مدرسة قوامها 338 أستاذا يدرسون بمؤسسات التعليم الأساسي بولاية قالمة، حيث اعتمد الباحث على مقياس إدراك الضغط لليفنستاين وآخرون (1993) Levenstein Susan، المقنن والمكيف على البيئة الجزائرية من طرف آيت حمودة حكيمة (2006)، ولمعالجة البيانات الخام قام الباحث باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS حيث تم اعتماد مجموعة من الأساليب الإحصائية كالمتوسطات الإنحرافات المعيارية، وحساب النسب المئوية، و معامل ارتباط "بيرسون"، ومقياس "T" لدراسة الفروق وتحليل التباين أحادي التصنيف ANOVA ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الضغط النفسي وتعدد مهام أساتذة التعليم الابتدائي البيداغوجية وغير البيداغوجية.
- مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي متوسط.
- لا توجد فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الرتبة.
- تنفي وجود فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير طبيعة التكوين.
- لا توجد فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وفق متغير المؤهل العلمي.

ABSTRACT:

The current study aimed to identify the relationship between the perception of stress and the multiplicity of pedagogical and non-pedagogical tasks of the primary education teachers, to achieve the purpose of this research, the descriptive approach has been adopted, a random cluster sample has been selected from 34 schools consisting of 338 teachers in primary education institutions in Guelma. The researcher relied on Levenstein pressure perception scale and others which is codified and adapted to the Algerian environment by Hakima Hamouda 2006, and to process the raw data the researcher used statistical package program for social sciences to calculate a range of statistical methods such as averages, standard deviation, percentage calculation, Pearson correlation coefficient and T-scale to study the differences and analyze single-classification variation ANOVA. The results of the study have resulted in:

- No correlation has been found between stress and the multiple pedagogical and non-pedagogical tasks of primary education teachers.
- the level of stress perception among primary school teachers is medium.
- There are no differences in the level of stress perception among primary school teachers due to the grade variable.
- There are no differences in the level of stress perception among primary school teachers due to the nature of formation variable.
- There are no differences between the level of stress perception among primary school teachers due to the scientific qualification variable.

الفهرس:

العنوان **الصفحة**

شكروتقدير

ملخص الدراسة

الفهرس

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة..... **أ+ب**

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة

1-الإشكالية..... **6**

2- فرضيات الدراسة..... **9**

3- أهمية الدراسة..... **9**

4- أهداف الدراسة..... **10**

5- ضبط المصطلحات..... **10**

6- الدراسات السابقة..... **12**

1-6 الدراسات العربية **12**

2-6 الدراسات الأجنبية **14**

3-6 التعقيب على الدراسات السابقة..... **17**

1-3-6 من حيث موضوع الدراسة وأهدافها..... **17**

2-3-6 من حيث المنهج..... **18**

3-3-6 من حيث عينة الدراسة..... **18**

4-3-6 من حيث طريقة اختيار العينة..... **18**

5-3-6 من حيث أدوات الدراسة..... **19**

6-3-6 من حيث النتائج..... **19**

4-6 الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية..... **20**

الفصل الثاني: الضغط النفسي

تمهيد **23**

1- المسار التاريخي لمفهوم الضغط النفسي..... 24
2- تعريف الضغط النفسي 25
3- علاقة الضغط ببعض المفاهيم..... 27
1-3 القلق 27
2-3 الإحباط..... 28
3-3 الإكتئاب..... 29
4-3 التعب..... 29
5-3 الإجهاد..... 30
3 -6 الإحتراق النفسي..... 30
4- أنواع الضغط..... 31
1-4 حسب الإتجاه..... 31
1-1-4 الضغط الإيجابي Eustress..... 31
2-1-4 الضغط السلبي Distress..... 32
2-4 حسب الشدة..... 33
1-2-4 الضغط العرضي..... 33
2-2-4 الضغط الحاد..... 33
3-2-4 الضغط الحاد العرضي..... 33
4-2-4الضغط المزمن..... 34
5- النماذج والنظريات المفسرة للضغط النفسي..... 34
6- النظريات المفسرة للضغط النفسي..... 37
1-6 نظرية التحليل النفسي..... 37
2-6 النظرية السلوكية..... 39
3-6 نظرية هانز سيلي (نموذج متلازمة التكيف العام) 41
1-3-6 مرحلة الإنذار..... 41
2-3-6 مرحلة المقاومة..... 41
3-3-6 مرحلة الإنهاك أو الإستنفاذ 42
4-6 نظرية والتر كانون (المواجهة أو الهروب) 42

5-6 نظرية هنري موراي (التفسير الفكري) 43
6-6 نظرية لا زاروس (التقدير المعرفي) 46
7-6 نظرية تشارلز دونالد سبيلبرجر (النظرية الإدراكية) 48
7- أعراض الضغط النفسي..... 49
8- آثار الضغط النفسي..... 50
1-8 الآثار الفيزيولوجية..... 50
1-1-8 الجهاز العصبي المركزي والغدد الصماء..... 50
2-1-8 جهاز المناعة..... 51
3-1-8 الجهاز الهضمي..... 52
4-1-8 الجهاز التنفسي والقلب والأوعية الدموية..... 52
5-1-8 الجهاز العضلي الهيكلي..... 52
6-1-8 النشاط الجنسي والجهاز التناسلي..... 53
2-8 الآثار النفسية..... 53
3-8 الآثار السلوكية..... 53
9- مصادر الضغط النفسي..... 54
1-9 المصادر الشخصية..... 54
2-9 المصادر العضوية..... 54
3-9 المصادر المهنية..... 55
4-9 المصادر البيئية..... 55
5-9 المصادر الاجتماعية..... 55
6-9 مصادر أخرى..... 55
10- استراتيجيات التكيف مع الضغط النفسي..... 56
11- الضغط النفسي في ظل تفشي جائحة كورونا..... 59
12- الضغط النفسي والتعليم..... 61
خلاصة الفصل..... 63

الفصل الثالث: أستاذ التعليم الإبتدائي

تمهيد 66
أولا: التعليم في المدرسة الإبتدائية..... 67
1-تعريف المدرسة الإبتدائية..... 67
2-بعض المفاهيم المرتبطة بالمدرسة..... 68
2-1 المنهج..... 68
2-2 التقويم التربوي..... 69
2-3 الإصلاحات التربوية..... 69
2-4 تعريف المقاربة بالكفاءات..... 69
2-4-1 المقاربةAPROCH 69
2-4-2مناهج الجيل الأول..... 70
2-4-3 مناهج الجيل الثاني..... 70
2-5 الجودة الشاملة..... 70
3- أطوار المدرسة الإبتدائية..... 71
4- الفاعلون في المدرسة الإبتدائية..... 72
4-1 مدير المدرسة الإبتدائية..... 72
4-2 مفتش التعليم الإبتدائي (المشرف التربوي) 72
4-3 معلم المدرسة الإبتدائية..... 73
4-4 التلميذ..... 73
4-5 جمعية أولياء التلاميذ..... 74
5- خصائص المدرسة الجزائرية..... 75
6 - جائحة كورونا والتعليم..... 75
ثانيا: أستاذ التعليم الإبتدائي..... 78
1- تعريف أستاذ (مدرس، معلم) التعليم الإبتدائي..... 78
2- المفاهيم المرتبطة بأستاذ التعليم الإبتدائي..... 79
2-1 البيداغوجيا..... 79
2 - 2 تعريف الكفاية..... 79
2--3 الإدارة الصفية..... 80

2- 4المشكلات الصفية..... 80
2-5 الأنشطة المدرسية اللاصفية..... 81
2-6 التقويم التربوي..... 81
3- مهام أستاذ التعليم الإبتدائي..... 81
3-1 مهام أستاذ التعليم الإبتدائي في النصوص القانونية..... 81
3- 2 مهام أساتذة التعليم الإبتدائي حسب الطبيعة..... 84
4- رتب أساتذة التعليم الإبتدائي..... 86
5- تكوين أساتذة التعليم الإبتدائي..... 88
5-1 حسب طبيعة التكوين..... 89
5-1-1 مؤسسات التكوين المتخصص..... 89
❖ المعهد التكنلوجي للتربية..... 89
❖ المدرسة العليا للأساتذة..... 90
5-1-2 مؤسسات التكوين الجامعي..... 91
5-2 حسب نمط التكوين..... 93
5-2-1التكوين التحضيري..... 93
5-2-2التكوين أثناء الخدمة..... 94
6- الصحة النفسية لأستاذ التعليم الإبتدائي..... 95
خلاصة الفصل..... 98

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد..... 102
1- الدراسة الإستطلاعية..... 103
1-1 أهداف الدراسة الإستطلاعية..... 103
1-2 عينة الدراسة الإستطلاعية..... 103
1-2-1الجنس..... 104
1-2-2 حسب الأقدمية في المهنة..... 104
1-2-3 حسب الرتبة..... 105

3-1 أدوات الدراسة الإستطلاعية..... 106
❖ الملاحظة..... 106
❖ المقابلة..... 107
4-1 نتائج الدراسة الإستطلاعية..... 107
2- الدراسة الأساسية..... 108
1-2 منهج الدراسة..... 108
2-2 حدود الدراسة الأساسية..... 109
3-2مجتمع الدراسة..... 110
4-2 عينة الدراسة..... 110
5-2 خصائص عينة الدراسة الأساسية..... 110
1-5-2 حسب الجنس..... 110
2-5-2 حسب الرتبة..... 111
3-5-2 حسب طبيعة التكوين 112
4-5-2 حسب المؤهل العلمي..... 113
6-2 أدوات جمع البيانات..... 114
1-6-2 الإستبيان..... 114
2-6-2مقياس إدراك الضغط "P-S-Q"..... 114
أولا: تطبيق المقياس..... 115
ثانيا: تصحيح المقياس..... 115
ثالثا: الأساليب الإحصائية الخاصة بالمقياس..... 116
رابعا: الخصائص السيكو مترية للمقياس..... 116
أ- صدق المقياس..... 116
ب- ثبات المقياس..... 116
خامسا: الخصائص السيكو مترية لمقياس إدراك الضغط في البيئة المحلية..... 117
أ-صدق المقياس..... 117
*حساب الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية 117
ب-ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس إدراك الضغط بطريقتين 118

* طريقة التطبيق وإعادة التطبيق 118
*طريقة التجزئة النصفية 118
7-2 أساليب المعالجة الإحصائية..... 119
خلاصة الفصل..... 120

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج

تمهيد..... 123
1-عرض نتائج التدريس وفق نظام التفويج..... 124
2-عرض نتائج المهام غير البيداغوجية..... 125
3-عرض نتائج أداء المهام غير البيداغوجية..... 127
4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 129
5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 131
6-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 133
7-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 135
8-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 137
9-مناقشة عامة للنتائج..... 139
خلاصة الفصل..... 141
الخاتمة..... 143
قائمة المراجع 146
قائمة الملاحق 175

فهرس الجداول:

العنوان **الصفحة**

جدول 1: الفرق بين الضغط والإحباط 28
جدول 2: الاختلافات الرئيسية بين الضغط النفسي والإحتراق النفسي 31
جدول 3: جدول يوضح اختلاف خصائص الضغط النفسي الإيجابي والضغط النفسي السلبي 32
جدول 4: ملخص لبعض أهم النماذج المفسرة للضغوط 35
جدول 5: أعراض الضغط النفسي 49
جدول 6: مصادر الضغط النفسي المرتبطة بالعوامل المرتبطة بالشخصية 53
جدول 7: المصادر المهنية للضغط النفسي 54
جدول 8: الفرق بين استراتيجيات التكيف/المواجهة ميكانيزمات الدفاع 56
جدول 9: أبرز تصنيفات إستراتيجيات التكيف/المواجهة 56
جدول 10: الجوانب التي ينبغي تضمينها في المنهج الدراسي 68
جدول 11: خصائص نمو الطفل المتمدرس في الطور الإبتدائي 75
جدول 12: رتب أساتذة التعليم الإبتدائي 88
جدول 13: تكوين أساتذة المدارس الإبتدائية 89
جدول 14: تكوين معلم التعليم الإبتدائي بالمعهد التكنلوجي للتربية 90
جدول 15: أنماط التكوين الجامعي 92
جدول 16: التخصصات الجامعية المقبولة للمشاركة بمسابقة الإلتحاق برتبة أستاذ التعليم الإبتدائي 93
جدول 17: توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس 106
جدول 18: توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الأقدمية في المهنة 106
جدول 19: توزيع عينة الدراسة الأستطلاعية حسب الرتبة 107
جدول 20: يوضح تكرارات المهام غير البيداغوجية كما جاءت في المقابلات 109
جدول 21: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس 112
جدول 22: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الرتبة 113
جدول 23: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب طبيعة التكوين 114
جدول 24: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي 115
جدول 25: كيفية تنقيط مقياس إدراك الضغط لفنستاين (Levestein) 118
جدول 26: المؤشرات الإحصائية للمقاربة الطرفية للتحقق من صدق المقياس 120
جدول 27: الدراسات المحلية المستخدمة لمقياس إدراك الضغط المقنن على البيئة الجزائرية 121

جدول 28: يوضح الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات 122
جدول 29: تدريس عينة الدراسة بنظام التفويج 127
جدول 30: مهام أستاذ التعليم الإبتدائي غير البيداغوجية 128
جدول 31: أداء أستاذ التعليم الإبتدائي لمهام غير البيداغوجية 130
جدول 32: نتائج معامل الارتباط بيرسون بين مقياس إدراك الضغط وتعدد مهام أساتذة التعليم الابتدائي البيداغوجية وغير البيداغوجية 132
جدول 33: نتائج درجة إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي للضغط النفسي 134
جدول 34: نتائج الفروق فروق في درجة إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وفقا لمتغير الرتبة136
جدول 35: نتائج الفروق فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وفقا لمتغير طبيعة التكوين 138
جدول 36: نتائج الفروق فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وفقا لمتغير المؤهل العلمي 140

فهرس الأشكال:

العنوان **الصفحة**

الشكل 1: علاقة مستوى الضغط بمستوى الأداء 32
الشكل 2: نموذج نقاط الضعف الثلاثية في تطوير بعض الاضطرابات العاطفية 39
الشكل 3: مراحل متلازمة التكيف العام لهانز سيلي 42
الشكل 4: تصنيف الحاجات حسب نظرية هنري موراي 44
الشكل 5: نموذج موراي الحاجة- الضغط 45
الشكل6 : مخطط لازاروس وفولكمان النظري للضغط والمواجهة والتكيف 47
الشكل7 : نموذج لازاروس المنقح للضغط والمواجهة. 48
الشكل 8: رسم توضيحي لتأثير الاستجابة للضغط على افراز الهرمونات 50
الشكل 9: آثار الضغط النفسي على شبكات محيط الدماغ 51
الشكل 10: إحصائيات البحث عن مصطلح الضغط في محرك قوقل عبر العالم من 2017/06/25 إلى 22/06/25 .. 59
الشكل 11: إحصائيات الجزائر في البحث عن مصطلح الضغط في محرك قوقل من 2017/06/25 إلى 2022/06/25 60
الشكل 12: إحصائيات الجزائر في البحث عن مصطلح الضغط في محرك قوقل مقارنة بدول العالم من 2017/06/25 إلى 2022/06/25 61
الشكل 13: إحصائيات البحث عن مصطلح الضغط النفسي لدى المعلمين في محرك قوقل عبر العالم من 2017/06/25 إلى 2022/06/25 61
الشكل 14: رصد تأثير جائحة كورونا على التعليم قي الدخول الإجتماعي للموسم الدراسي 2020-2021..... 77
الشكل 16: رصد تأثير جائحة كورونا على التعليم قي الموسم الدراسي 2021- 2022 77
الشكل 15: رصد تأثير جائحة كورونا على التعليم بعد إعلان منطمة الصحة العالمية لها 77
الشكل 17: مهارات الإدارة الصفية 81
الشكل 18: توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس 106
الشكل 19: توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الأقدمية في المهنة 107
الشكل 20: توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الرتبة 108
الشكل 21: يوضح تكرارات المهام غير البيداغوجية كما جاءت في المقابلات 110
الشكل 22: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس 113
الشكل 23: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الرتبة 114
الشكل 24: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية في المهنة 115
الشكل 25: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي 116

الشكل 26: تدريس عينة الدراسة بنظام التفويج 127
الشكل 27: مهام أستاذ التعليم الإبتدائي غير البيداغوجية 128
الشكل 28: ارتفاع عدد الإصابات بفيروس كورونا في الجزائر بالتزامن مع إجراء الدراسة الأساسية..... 130
الشكل 29: أداء أستاذ التعليم الإبتدائي لمهام غير البيداغوجية..... 131

مقدمة

مقدمة:

يواجه الإنسان المعاصر مشاكل يومية عديدة بسبب إيقاع الحياة السريع وكثرة الإلتزامات، مما جعل يومياته تتسم في أغلب الأحيان بالمشاعر السلبية كالقلق، الشد العصبي، عدم الاستقرار، الحزن أو الغضب... وقد يؤدي التداخل بين هذه المشاعر نتيجة التفاعل بين الوضعية الضاغطة أو التهديد وقدرة الفرد على إدارته أو التحكم فيه الى الضغط النفسي STRESS (عدم توازن نفسي و/أو عدم اعتدال جسدي) كرد فعل طبيعي للتفاعل مع الأحداث اليومية، أي أن الضغط هو استجابة للعديد من المواقف المختلفة أو أحداث الحياة وتختلف درجته تبعا لقدرة الفرد على التكيف معه والتي تتأثر بعوامل الجينات وأحداث الحياة المبكرة والشخصية والظروف الاجتماعية والاقتصادية.

ومن المصادر الهامة للضغط النفسي نجد ضغط المهنة وما تفرضه من التزامات على العامل أو الموظف خاصة إذا تجاوزت حدود إمكاناته وقدراته، ومهنة التعليم تعد من المهن المولدة للضغط النفسي، إذ يتم توثيق الضغط النفسي للمعلم في جميع أنحاء العالم، فهو يلحق خسائر قابلة للقياس بالقوى العاملة في التدريس، حيث يشعر العديد من المعلمين بالإرهاق ويقررون ترك المهنة. الاعتراف بأن الضغط هو عملية نفسية ناتجة عن كيفية تقييم المعلمين لسياق الفصل الدراسي الخاص بهم والمهام التي يؤدونها خارج الفصل قد يوفر طرقًا للتدخل مع المعلمين الأكثر عرضة للضغط (المصدر)، و تشمل هذه التدخلات جهودًا هيكلية في المنبع لمعايرة الطلبات عبر حرم المدرسة لتناسب بشكل أفضل قدرة كل معلم وتدخلات أكثر نجاعة تستهدف المعلمين الأكثر طلبًا للمساعدة لتحقيق التكيف مع الوضعيات الضاغطة، حيث أن القوة العاملة الأكثر استقرارًا ورضا ستخلق بيئة عمل أكثر متعة وفعالية، فالمعضلات متأصلة في مهنة التدريس ويمكن وصفها بأنها مفاهيمية أو تربوية أو ثقافية أو سياسية، ولتحليل هذه المعضلات كنقاط نمو لتطوير المعلم تستكشف دراسة الحالة المتعددة هذه التصور النظري للنشاط للتناقضات كمصادر لتحفيز استجابة الضغط النفسي.

وتعد المدرسة الجزائرية مثلها مثل بقية مدارس العالم، حيث لا تخلو من المشكلات والمعوقات التي من شأنها أن تؤثر على الصحة النفسية للمعلم وكذا مستوى أدائه وما ينجر عنه من أثار تمس نجاح ونجاعة العملية التعليمية التعلمية كنتيجة لتعدد المهام الملقاة على عاتق هذا الأخير وبالخصوص ما تعلق بما يطلق عليه بالمهام غير البيداغوجية والتي تشير إلى مجموعة من المهمات الغير منصوص عليها قانونيا والتي يجد المعلم نفسه مطالبا بالقيام بها إلى جانب أدواره القانونية، فتعدد المهام خاصة غير البيداغوجية منها، أسال الكثير من الحبر ونادى به كثير من المعلمين لاعفائهم منها، حتى أنهم قاموا بعمل إضرابات للضغط على الوزارة الوصية

لتلبية مطالبهم وكان من أبرزها اعفاؤهم من كل ما يحول دون الارتقاء بأدائهم لتحقيق أهداف المنظومة التربوية، وهذا ما سنحاول تسليط الضوء عليه من خلال هذه الدراسة التي ارتأينا تقسيمها كما يلي:

حيث خصص الفصل الأول للضبط المفاهيمي وذلك تحديد الإشكالية وصياغة التساؤلات والفروض، تليها توضيح أهمية الموضوع وأهدافه ووضع المفاهيم الإجرائية للدراسة، ثم عرض الدراسات السابقة وأخيرا التعقيب عليها.

أما الفصل الثاني فتضمن الحديث عن ماهية الضغط النفسي، حيث تم التطرق للمسار التاريخي لمفهوم الضغط النفسي ثم التعريف به وعلاقته ببعض المفاهيم، أنواعه، أهم نماذجه وأبرز النظريات المفسرة له، كما تم تناول أعراضه وأثاره ومصادره، واستراتيجيات التكيف مع الوضعيات الضاغطة، كما تم التركيز على الضغط النفسي في ظل تفشي جائحة كورونا، أيضا تمت الإشارة إلى الضغط النفسي في ميدان التعليم خاصة في المرحلة الأساسية، وفي الأخير ختمنا الفصل بخلاصة.

وقد قسم الفصل الثالث الخاص بأساتذة التعليم الإبتدائي لجزئين: الجزء الأول لتوصيف التعليم في المدرسة الإبتدائية من تعريف والتطرق لبعض المفاهيم المرتبطة بالمدرسة وأطوارها والفاعلون، ثم عرضنا خصائص المدرسة الإبتدائية الجزائرية، وأخيرا تأثير جائحة كورونا على سيرورة التعليم في المدارس، أما الجزء الثاني لتناول أستاذ التعليم الإبتدائي بشيء من التحليل، حيث استُهِلَّ بتقديم تعاريف لغوية واصطللاحية ثم عرضت بعض المفاهيم المرتبطة به، وخصائصه ومهامه ورتبه، والتكوين، كما تم التطرق للصحة النفسية لأستاذ التعليم الإبتدائي.

فيما خصص الفصل الرابع لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة، وقد تضمن جزئين الأول خصص للدراسة الإستطلاعية، حيث استهله الباحث بأهدافها وخصائص عينتها ثم أدوات الدراسة الإستطلاعية ونتائجها، أما الجزء الثاني فحدد فيه منهج الدراسة الأساسية ومجالاتها والأدوات المستخدمة فيها لجمع البيانات والأساليب الإحصائية لمعالجتها.

واشتمل الفصل الخامس تحليل البيانات المتعلقة بـ: التدريس وفق نظام التفويج، المهم غير البيداغوجية لأستاذ التعليم الإبتدائي وأدائه لها، مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي للضغط النفسي وتبيان الفروق في بعض المتغيرات، وأخيرا عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة والإطار النظري لها.

الجانب النظري

الفصل الأول:
الإطار المفاهيمي للدراسة

خطة الفصل:

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. ضبط المصطلحات:
   1.5 أستاذ التعليم الإبتدائي
   2.5 الضغط النفسي
   3.5 المهام البيداغوجية
   4.5 المهام غير بيداغوجية
   5.5 رتب أستاذ التعليم الابتدائي
   6.5 المستوى الأكاديمي لأستاذ التعليم الإبتدائي
6. الدراسات السابقة:
   1.6 الدراسات العربية
   2.6 الدراسات الأجنبية
   3.6 التعليق على الدراسات السابقة:
   1.3.6 من حيث موضوع الدراسة وأهدافها
   2.3.6 من حيث المنهج
   3.3.6 من حيث عينة الدراسة
   4.3.6 من حيث طريقة اختيار العينة
   5.3.6 من حيث أدوات الدراسة
   6.3.6 من حيث النتائج
   4.6. الفجوة العلمية

1-الإشكالية:

لقد حاول علم النفس منذ القدم الاهتمام بكل الاضطرابات النفسية التي يعاني منها الأفراد في شتى المجالات، و كان ذلك بهدف البحث عن حلول لها وفق تصور علمي دقيق، و نفس الأمر ينطبق على مجال الصحة النفسية الذي ارتبط بفرع مهم من فروع علم النفس، إنه علم النفس الصحة المدرسية الذي انصبت موضوعاته حول الإشكالات النفسية المرتبطة بالفاعلين التربويين خاصة في المدارس الإبتدائية، و في هذا الصدد تمكن رواد هذا المجال العلمي من بناء العديد من النظريات و التصورات التي كانت موفقة في كثير من الأحيان في فهم و تفسير العديد من القضايا التي تخص عملية التفاعل داخل الوسط المدرسي، زيادة على ذلك فإن علم النفس الصحة المدرسية يعمل على رصد مختلف الاضطرابات النفسية التي تظهر عندهم في إطار كل من السيرورة التعليمية التعلمية وديناميةالتفاعل بين عناصرها ولعل أهم هذه المشكلات وأكثرها شيوعا مشكل الضغط النفسي خاصة لدى فئة المعلمين القائمين بالدرجة الأولى على العملية التعليمية، ففي دراسة استقصائية أجرتها نقابة NASUWT(2022)شملت ما يقرب من 12000 معلم بالمملكة المتحدة، في الفترة من منتصف ديسمبر 2021 إلى أوائل يناير 2022، أفاد 90٪ أنهم عانوا من مستويات أعلى من الضغط المرتبط بالعمل خلال العام الماضي، بينما قال 91٪ أن عملهم قد أثر سلبًا على صحتهم العقلية، كما أظهر تعديد الدراسات مستويات مقلقة للضغط النفسي لدى الأساتذة وهو ما يستدعي إعادة النظر فيها والتمحص في نتائجها ومقترحاتها للدراسات المستقبلية، وأن معدل اكتشاف الأعراض المرتبطة بالصحة النفسية لديهم كان أعلى من المهن الأخرى، فالضغط النفسي حسب Elizabeth Scott (2022)هو:" أي نوع من التغيير الذي يسبب إجهادًا جسديًا أو عاطفيًا أو نفسيًا، وهو استجابة الجسم لأي شيء يتطلب الاهتمام أو العمل"، أما فيما يخص الضغط النفسي لدى أستاذ المدرسة الإبتدائية، فقد قدمت له تعاريف كثيرة تتميز في غالب الأحيان بطابعها الإجرائي، على غرار ما ذكره كيرايسو كريس (Kyriacou, 2003) من أنه تجربة الأستاذ للمشاعر السلبية غير السارة مثل الغضب والإحباط والقلق والاكتئاب والعصبية، الناتجة عن بعض جوانب عملهم، وهو ما أكدته دراسة (Kyriacou & Chien, 2004)(Sprenger, 2011)(Asaloei et al., 2020)حيث وصف أساتذة التعليم الابتدائي مفردات البحث مهنة التدريس بالمرهقة، وأن الضغط النفسي أثر على كل من أدائهم وفعالية المدرسة على حد سواء، فالضغوط لا تؤثر على الأساتذة وصحتهم النفسية فقط، ولكنها تتسبب كذلك في انخفاض التحصيل لدى التلاميذ وضعف مخرجات التعليم، وتؤثر على صحة التلاميذ النفسية ورفاهيتهم، كما أن تحديات الضغط النفسي مشكلة واسعة النطاق لا تؤثر فقط على أساتذة التعليم الإبتدائي الذين يعانون منه

ولكن أيضاً على أسرهم وبيئة عملهم وعلى المنظومة التعليمية بأكملها ومن مصادر الضغط النفسي لدى فئة الاساتذة والمعلمين نجد تعدد المهام الملقاة على عاتقهم.

ويتجلى تعدد المهام جزئيا في التكنولوجيا المتغيرة باستمرار والطبيعة المتسارعة المتزايدة لعالم اليوم حيث يرى (Salvucci & Taatgen, 2011) (CECUTTI, 2020)أننا نحن أنفسنا نسهم في جنون تعدد المهام من خلال إجراءات لا حصر لها في حياتنا اليومية، وفي الوقت نفسها انتشرت فكرة أنه يمثل ذروة الإنتاجية إلى حد أصبح مطلبًا لا غنى عنه تقريبًا خاصة في مكان العمل، غير أن دايف كرينشو Crenshaw Dave (2020) ذكر في كتابه "The Myth of Multitasking" أن «تعدد المهام أسوأ من كذبة»، لأنها تؤثر على النتيجة النهائية للأداء خاصة من حيث الدقة، لأن الانتقال من مهمة إلى أخرى تؤدي إلى فقدان التركيز والكفاءة، وفوق كل شيء، زيادة فرص ارتكاب الأخطاء، ففي تقرير نشره موقع "بيزنس تو كوميونيتي" قال الكاتب كونور بروك (2017) أن محاولة التوفيق في مهام متعددة أمر غير منتج في أحسن الأحوال ويمكن ان يكون سيئا للعمل على المدى الطويل، حيث تشير بعض الدراسات (Kalenkoski & Foster, 2016) (Dönmez & Akbulut, 2021) أن تعدد المهام يقلل الإنتاجية بنسبة تصل إلى 40%، ويزيد من نسبة ارتكاب الأخطاء أكثر مما يرتكب عندما يركز على هدف واحد، كما يستغرق وقتًا أطول لإنجاز المهام حيث يلزم التركيز العقلي أيضا لا تُتذكر الكثير من التفاصيل تقريبًا عند الإنتهاء من المهمة، وفي ضوء ذلك فإن قرارات الأفراد بتعدد المهام في سياقات أخرى كان لها عواقب على الرفاهية الشخصية أو العائلية أو المجتمعية.

والمتصفح لمسببات الضغط النفسي لدى أستاذ التعليم الابتدائي يجد أنها تتعلق بعدة عوامل منها ما يرتبط بالأسرة ومنها ما يرتبط بالوسط المدرسي ومنها ما يرتبط ب خصائص الشخصية، واذا اخذنا التجربة الجزائرية نموذجا نجد أن وزارة التربية والتعليم أقرت عديد القوانين التي تنظم وتسير مهنة أستاذ التعليم الابتدائي والتي تعتبر مهاما بيداغوجية بحتة اوكلت إلى هذه الفئة من الموظفين تجعلهم مجبرين على الالتزام بها ضمانا لأداء مهني قائم على أسس قانونية ،بالمقابل وفي اطار الممارسة الميدانية وجد أستاذ التعليم الابتدائي نفسة مطالبا بأداء مهام أخرى يمكن نعتها بالمهام غير البيداغوجية والمتمثلة: في تنظيم التلاميذ في الصف، مراقبتهم في فترة الراحة، مرافقة التلاميذ للمطعم المدرسي والإشراف على إطعامهم، وفي ظل انتشار جائحة كورونا و غلق المدارس على غرار المؤسسات التربوية، وضمن الإجراءات الاحترازية للحد من انتشار فيروس كوفيد 19، تم تكليفهم بتطبيق البروتوكول الصحي داخل المدارس الإبتدائية بداية من الدخول المدرسي 2020-

2021، ومن هذه المهام: تعقيم أيدي التلاميذ قبل دخولهم للقسم وتوزيع القنع الواقي والحرص على التباعد الجسدي في الفضاء المدرسي (القسم الساحة، المطعم المدرسي) ...، ولقد مثل تعدد مهام أساتذة التعليم الإبتدائي في المدرسة الجزائرية، نقطة للصراع بين الوزارة والوصية والأساتذة والتي تمخضت عنه عديد الإضرابات للمطالبة بإعفاء الأساتذة من أدائها خاصة غير البيداغوجية منها، والتي أوكلت للأستاذ تحت مسمى "المهام التربوية" في المواثيق والقرارات الوزارية، فعل سبيل المثال: احتجاج أساتذة التعليم الابتدائي ومقاطعتهم لمهمة مرافقة التلاميذ للمطعم المدرسي، والذي قوبل برسالة من مديريات التربية عبر القطر الوطني إلى مديري المدارس الابتدائية فحواها أن "عملية المرافقة تدخل في صميم المهام التربوية المنوطة بهم والمنصوص عليها في المرسوم التنفيذي 18-03 لاسيما المادة 1 التي تنص على أن المطعم المدرسي مرفق لضمان تغذية مدرسية سليمة باعتبارها نشاطا اجتماعيا مكملا للفعل التربوي والبيداغوجي" كما أشارت ذات المراسلة إلى المادة 22 التي تنص على مرافقة مستخدمي التعليم وإدارة المدرسة الابتدائية والتغذية المدرسية للتلاميذ المستفيدين من الإطعام المدرسي خلال فترة الإطعام وعليه – تقول المراسلة – فإن عملية المرافقة "تدخل في الأداء التربوي للأساتذة"، وأن التلميذ تحت مسؤولية الأستاذ داخل المدرسة الإبتدائية، الأمر الذي جعل مشكل تعدد مهام أساتذة التعليم الابتدائي بين ما هو بيداغوجي وغير بيداغوجي يطرح جدلا كبيرا في الوسط التربوي، خاص في ظل تعدد مصادر الضغط النفسي للأستاذ وما نشأ عنها من تأثيرات سلبية عليه كعدم الرضى الوظيفي وضعف مستوى الأداء...، وهذا ما أردنا تسليط الضوء عليه بالدراسة والتحليل ،من خلال طرحنا للتساؤلات التالية :

- هل توجد علاقة بين مستوى إدراك الضغط النفسي وتعدد مهام أساتذة التعليم الإبتدائي البيداغوجية وغير البيداغوجية؟

-ما هو مستوى إدراك الضغط النفسي عند أساتذة التعليم الإبتدائي؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الرتبة؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى طبيعة التكوين؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى المؤهل العلمي؟

2- فرضيات الدراسة:

بناءات على التساؤلات المطروحة قام الباحث بصياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: توجد علاقة ارتباطية بين مستوى إدراك الضغط النفسي وتعدد مهام أساتذة التعليم الإبتدائي البيداغوجية وغير البيداغوجية.

الفرضية الثانية: مستوى إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للضغط النفسي مرتفع.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الرتبة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق في إدراك مستوى الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير طبيعة التكوين.

الفرضية الخامسة: توجد فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- أهمية الدراسة:

3-1-الأهمية النظرية:

- تنبثق الأهمية النظرية لهذه الدراسة من أهمية الأستاذ ودوره الحيوي في إنجاح العملية التربوية والتعليمية وتحقيق أهدافها.

- تناولها لفئة مهمة في المجتمع وهي فئة اساتذة التعليم الابتدائي حيث أن لها وزن ومكانة بالغة الأهمية باعتبارهم أساس رقيه وازدهاره.

- تناول موضوع الضغط النفسي كاضطراب زاد انتشاره في الوقت الحالي وزاد الاهتمام به لما يخلفه من آثار على الفرد والمجتمع.

- إن الدراسة الحالية تحاول إلقاء الضوء على مهام المعلم داخل المدارس الابتدائية باعتبارها إحدى الظواهر التي لم تحظ في اعتقادنا بالاهتمام الكافي.

- إن موضوع الدراسة الحالية يفتح مجالا خصبا أمام الباحثين الجدد للخوض فيه على مستوى البحوث المستقبلية القادمة بكافة أنواعها.

2-3- الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في كونها إضافة علمية في مجال دراسات الصحة النفسية المدرسية خاصة تلك المتعلقة بموضوع الضغط النفسي للمعلم، بالإضافة إلى ما ستسفر عنه من نتائج والتي ستساعد على بناء ووضع استراتيجيات للارتقاء بالصحة النفسية للمعلم وزيادة عطائه في عمله وتمكينه من القيام بدوره التعليمي والتربوي على أكمل وجه، وعلى العموم يمكن أن نوجز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في:

- تبرز الواقع الفعلي لأداء المعلم في المدرسة الابتدائية بعد اصلاح المنظومة التربوية.
- تساعد القائمين على مهنة التعليم في إعادة النظر نحو مهام المعلم والوقوف على أهم المشكلات العملية التعليمية لرفع مستوى أداء المعلم مهنيا واقتصاديا واجتماعيا.
- تساعد القائمين على مهنة التعليم في معرفة بعض الصعوبات الميدانية التي يواجهها المعلم داخل المدرسة الابتدائية والتي قد تؤثرا سلبا على أداءه وفاعليته.

4- أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
- تقصي علاقة الضغط النفسي بتعدد مهام أساتذة التعليم الابتدائية البيداغوجية منها وغير بيداغوجية.
- التعرف على دور بعض المتغيرات الديموغرافية في زيادة أو خفض مستوى الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
- التمكن من خلال الممارسة الميدانية من تطبيق مجموعة من التقنيات لجمع المعلومات حول متغيرات الدراسة.

5-ضبط المصطلحات:

1-5- أستاذ التعليم الابتدائي:

هم فئة من أساتذة التعليم الابتدائي الذين يؤدون مهامهم على مستوى مجموعة من المدارس الإبتدائية العمومية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة سواء كانت بصفة دائمة أو بعقد، مع استبعاد الاساتذة المكلفين بمهام إدارية على مستوى هذه المؤسسات.

2-5 الضغط النفسي:

هو الدرجة التي يحصل عليها أستاذ التعليم الابتدائي على مقياس إدراك الضغط (P S Q) المطبق في هذه الدراسة، وتعبر عن شدة التوتر والإنفعالات السلبية التي تؤثر على أستاذ التعليم الإبتدائي، وما ينتج على ذلك من آثار جسمية ونفسية والتي تستلزم التكيف معها، وتتم معرفة مستوى إدراكه من خلال الدرجات المسجلة في المقياس.

3-5 المهام البيداغوجية:

هي مجموع النشاطات البيداغوجية التي يقدمها أستاذ التعليم الإبتدائي لتنمية وتطوير قدرات التلميذ المعرفية والبدنية والفنية...إلخ، والإرتقاء بمستواه الأكاديمي وتحقيق الأهداف المسطرة من الوزارة الوصية، وهذه المهام محددة في النصوص والمراسيم التنظيمية الخاصة بأساتذة المرحلة الإبتدائية.

4-5 المهام غير البيداغوجية:

هي مجموعة المهام التي يقوم بها أستاذ المرحلة الابتدائية لتنظيم حركة التلاميذ داخل المؤسسة: الساحة والمطاعم المدرسية، بالإضافة للإشراف على تطبيق إجراءات البروتوكول الصحي، وهي مهام تنظيمية أوكلت للأساتذة لعدم توفر المساعدين التربويين في المدارس الإبتدائية.

5-5 رتب اساتذة التعليم الابتدائي:

هي مجموعة من الأصناف أو الرتب التي يُرَقَّى اليها أستاذ التعليم الإبتدائي بعد إثباته للعدد الأدنى لسنوات الخبرة ونجاحه بمسابقة الترقية في مسار التدريس التي تنظم من طرف الهيئات الوصية، وتتميز كل رتبة بمهام إضافية يشرف على تطبيقها أستاذ المدرسة الإبتدائية.

6-5 طبيعة تكوين أساتذة التعليم الابتدائي:

هي الميدان الذي تلقى فيه أستاذ التعليم الإبتدائي تكوينه بمؤسسة التعليم العالي أو التعليم المتخصص، حيث تم تزويده بمعارف ومهارات وتطوير قدراته والرفع من كفاءته في أداء المهام الموكلة إليه في الوظائف التي يخول له قانون التوظيف الإلتحاق بها تبعا لتخصصه والشهادة المتحصل عليها.

7-5المؤهل العلمي لأساتذة التعليم الابتدائي:

هي الشهادة المتحصل عليها من طرف أستاذ التعليم الإبتدائي في نهاية مساره الجامعي أو التعليم المتخصص، فتكون شهادة متخصصة لخريجي المدارس العليا لأساتذة التعليم الإبتدائي أو المعاهد التكنولوجية للتربية سابقا، أو الشهادة الجامعية سواء قبل التدرج كالليسانس والماستر، أو بعد التدرج كالماجستير والدكتوراه.

6-الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الضغط النفسي عند أساتذة التعليم الإبتدائي وتناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية و الأجنبية، وسوف تستعرض هذه الدراسة جملة من الدراسات التي تم الاستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها، مع تقديم تعليق عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية، إضافة إلى جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية، ويود الباحث أن يشير إلى أن الدراسات التي سوف يتم استعراضها جاءت في الفترة الزمنية بين 2019و 2022، وشملت جملة من الأقطار والبلدان مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي، هذا وقد تم تصنيف هذه الدراسات الى دراسات عربية أو أجنبية.

1-6 الدراسات العربية:

- دراسة قدوري يوسف(2022) بعنوان مستوى الاجهاد النفسي لدى معلمي الطور الابتدائي-دراسة ميدانية في فترة انتشار فيروس كورنا، والتي هدفت إلى معرفة مستوى الاجهاد النفسي لدى معلمي الطور الابتدائي بمدينة غرداية في فترة انتشار فيروس كورونا، وكذلك معرفة الفروق في مستوى الاجهاد النفسي بالنسبة لمتغيرين (الجنس، الخبرة)، وتمثلت عينتها في 62 معلم ومعلمة بإبتدائيات مقاطعة الثنية ولاية غرداية تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، كما استخدم الباحث استبانة فتيحة بن زروال (2001) للإجهاد النفسي لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها: إدراك المعلمين لمستوى منخفض من الإجهاد النفسي، وترتيب أعراض الإجهاد النفسي لدى أفراد العينة على الشكل التالي: الأعراض النفسية ثم الأعراض السيكوسوماتية، ثم الأعراض السلوكية، وأخيرا الأعراض المعرفية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاجهاد النفسي تعزى لمتغير الجنس، أيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاجهاد النفسي تعزى لمتغير الخبرة.
- دراسة سفيان برينات ونذيرة إغمين (2022) بعنوان استراتيجيات التكيف لدى أساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة وعلاقتها بتعدد المهام البيداغوجية وغير البيداغوجية، والتي هدفت إلى التعرف على استراتيجيات تكيف أساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة والكشف عن علاقتها بتعدد مهامهم البيداغوجية وغير البيداغوجية، اعتمد الباحثان على العينة العشوائية الصدفية وتمثلت في 110 أستاذ وأستاذة تعليم ابتدائي ينتمون لـ 44 مدرسة ابتدائية، واستخدمت النسخة المترجمة والمقننة من قائمة التكيف مع الوضعيات الضاغطة (CISS)لأندلر وباركر، كما تم جمع البيانات وفق المنهج الوصفي الإرتباطي وكان من أبرز نتائجها: أنه لا توجد علاقة بين استراتيجيات تكيف أساتذة التعليم الإبتدائي مع

الوضعيات الضاغطة وتعدد مهامهم البيداغوجية وغير البيداغوجية، كما أنهم يعتمدون دائما استراتيجية حل المشكل للتكيف بينما استراتيجية الإنفعال و استراتيجية التجنب فتعتمد احيانا، كما أنه لا توجد فروق في استخدام استراتيجيات التكيف لدى أساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة حسب متغيري طبيعة التكوين وسنوات الخبرة.

- دراسة عبد القادر حسين وأحمد بن سعد (2021) بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بإدراك الضغط النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي - دراسة تطبيقية بمدارس التعليم الابتدائي بولاية الأغواط والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وإدراك الضغط النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي، وقد تمثلت عينتها في 160 معلم ومعلمة تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية البسيطة كما تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني من إعداد (عبد المنعم الدردير 2002) و مقياس مؤشر الضغط (P.S. Q)من إعداد (ليفين شتاين) والمعالجة السيكو مترية على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة (آيت حمودة حكيمة 2006) لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي، وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وتحمل الضغوط، فالمعلمون ذو الذكاء الوجداني المرتفع هم الأكثر تحملا للضغوط النفسية مقارنة بالمعلمين ذو الذكاء الوجداني المنخفض.

- دراسة شافية غليظ(2019) بعنوان: "علاقة الضغط النفسي بالصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي"، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الضغط النفسي وأهم مصادره، والتعرف على علاقته بالصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، ولجمع البيانات اعتمدت المنهج الوصفي واستخدمت مقياس يوسف عبد الفتاح محمد حول مصادر الضغوط المهنية للمعلمين (مقياس يتضمن 4 أبعاد للضغوط هي: الضغوط الإدارية ، ضغوط المتعلمين ،ضغوط العملية التدريسية و ضغوط العلاقات مع الزملاء) واستبيان الصلابة النفسية من إعداد الباحثة، وكان من أبرز نتائجها: وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية لدى المعلمين في عينة من المدارس الإبتدائية بولاية _قسنطينة، كما كشفت عن وجود علاقة إرتباطية عكسية بين الضغوط النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي والصلابة النفسية كما أوردت عددا من التحديات التي تفرض على الأساتذة الكثير من الضغوط: العدد الكبير للتلاميذ في الصف الواحد، ونقص التعاون من إدارة المدرسة والزملاء فيما يتعلق بجدول توزيع الحصص والمغادرات والأعمال الإدارية المضافة إلى عملهم في التعليم...إلخ، زيادة على ذلك فإن مصادر ضغط خارجية كتلك المتعلقة بصعوبة تنقلهم للمدارس خاصة في المناطق النائية ،وعدم ممارسة أغلبهم هذه المهنة عن رغبة وعن ميل ،إضافة إلى عدم تلقيهم التكوين المناسب...إلخ.

- دراسة مريم بن سكيريفة (2019) بعنوان أساليب مقاومة الضغط النفسي وعلاقتها بظهور الأمراض السيكوسوماتية للمعلم- دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بمدينة ورقلة، والتي هدفت إلى استكشاف مستوى ظهور الأمراض السيكوسوماتية بين المعلمين، والتعرف على مدى استعمال أساليب مقاومة الضغط النفسي، ومعرفة طبيعة العلاقة بين أساليب مقاومة الضغط النفسي والأمراض السيكوسوماتية بين المعلمين ودراسة الفروق تبعا لبعض المتغيرات، وتمثلت عينتها في 399معلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة، ولجمع البيانات تم استخدام كل من مقياس أساليب مقاومة الضغط النفسي من إعداد الباحثة، وقائمة كورنل للأمراض البسيكوسوماتية لبرودمان ترجمة محمد السيد أبو النيل، كما اعتمدت المنهج الوصفي من خلال الأسلوب: الاستكشافي، الإرتباطي والمقارن، ومن ابرز نتائجها: إستخدام المعلمين أساليب متنوعة لمقاومة الضغط النفسي، كما أن هناك انتشار كبير للأمراض السيكوسوماتية بين المعلمين، كما كشفت عن وجود علاقة إرتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين أساليب مقاومة الضغط النفسي السلبية وظهور الأمراض السيكوسوماتية، كما كشفت نتائج اختبار (T) أنه توجد فروق في أساليب مقاومة الضغط النفسي المستخدمة لدى المعلمين تبعا لمتغير الجنس، كما لا توجد فروق تبعا لإختلاف الحالة العائلية.

2-6 الدراسات الأجنبية:

- دراسة كوتوسكي سوزان. أ وآخرون (2022).Kotowski Susan E & all بعنوان:

" يشعر الأساتذة بعبء COVID-19: التأثير على الرفاهية، الضغط النفسي والإحتراق النفسي".

"Teachers feeling the burden of COVID-19: Impact on well-being, stress, and burnout"

هدفت هذه الدراسة للكشف عن مدى استمرار تأثير COVID-19 على الضغط النفسي والإحتراق النفسي والرفاهية لدى الأساتذة بعد عام من الوباء، ولجمع البيانات اعتمدت على استقصاءات مقطعية صممت للحصول على تصورات ما قبل وبعد COVID-19، وقد تم ارسالها عبر البريد الإلكتروني لـ5300 أستاذ في المدارس العامة والخاصة بمنطقة سينسيناتي بولاية أوهايو (الولايات المتحدة الأمريكية)، ولم يسترجع منها إلى 703 استجابة وهي تمثل عينة الدراسة.

أبرزت النتائج تأثر الأساتذة بشكل سلبي بـ COVID-19، وقد استمر هذا التأثير من 12 إلى 14 شهر من الوباء، كما تم تسجيل مستويات مرتفعة من الضغط والاحتراق النفسي لدى الأساتذة، وتوصلت أيضا لعدم وجود فروق في نتائج الضغط والإحتراق النفسي وفق مستوى المدرسة (الابتدائية، المتوسطة والثانوية).

- دراسة نايارا اوزاميز-اتكسيباريا وآخرون (2021) Naiara Ozamiz-Etxebarria & all الموسومة بـ: "الحالة النفسية للمعلمين خلال أزمة COVID-19: تحدي العودة إلى التدريس وجهًا لوجه"

"The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching"

والتي تهدف إلى قياس الأعراض النفسية لهيئة التدريس في إقليم الباسك بإسبانيا بعد فتح المدراس وقد تمثلت عينة الدراسة في 1633 أستاذ من كافة المستويات التعليمية (مرحلة ما قبل المدرسة، إبتدائي متوسط، ثانوي، جامعي) إضافة للمدرسين بمراكز التكوين المهني، ولجمع البيانات تم تطبيق النسخة الإسبانية لمقياس الإضطراب النفسي(الإكتئاب، قلق، ضغط نفسي) DASS -21 (depression, anxiety, stress) وقد تمت استجابة افراد العينة للمقياس عبر الانترنت، ومن أبرز النتائج المتوصل اليها ارتفاع مستوى الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بين الأساتذة والتي كانت أعلى بكثير مقارنة بما قبل جائحة COVID-19 وأن أساتذة المراحل المبكرة من التعليم (ما قبل المدرسة و التعليم الإبتدائي) تحصلوا على أعلى الدرجات في القلق، كما كشفت أن مستويات القلق والضغط النفسي أعلى لدى النساء مقارنة بالرجال، و أن أبناء الأساتذة في سن التمدرس كان لهم التأثير الكبير على ارتفاع مستوى الضغط النفسي، وقد توصلت الى ارتفاع مستوى الضغط النفسي بين الأساتذة الشباب (23-35 عامًا) مقارنة بمن تتراوح أعمارهم بين 36 و 46 عاما، ووجدت أيضا أن الأساتذة الذين يعانون من عدم استقرار وظيفي تحصلوا على درجات مرتفعة في مقياس - DASS 21.

- دراسة باتريك سيفيرين كافينوك، جويل جوناثان كايومبو ومجيج كينيوتا (2021)Patrick Severine Kavenuke, Joel Jonathan Kayombo and MjegeKinyota بعنوان:

"هل هم دون ضغوط؟ اختبار الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي بتانزانيا".

Are they Stress-Free? Examining Stress among Primary School Teachers in Tanzania.

والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي، و دراسة العوامل التي تؤثر على الضغط النفسي بين معلمي المدارس الابتدائية، وقدتم بطريقة عشوائية اختيار 50 من 78 مدرسة ابتدائية بمدينة كسروي المتواجدة في الساحل بتانزانيا، وتمثلت عينتها في 550 مدرس تعليم ابتدائي (اختيار 11 مدرسا من كل مدرسة بطريقة عشوائية)، ولجمع البيانات قام الباحثون بتصميم استبيان لقياس مستوى الضغط النفسي، وهو يتضمن مجموعة من المحاور لكل بعد من أبعاد قياس الضغط النفسي للمعلم، كما أُعتمد على المنهج النوعي، وكان من أبرز نتائجها تراوح مستوى الضغط النفسي لدى اساتذة

التعليم الابتدائي بتانزانيا بين منخفض إلى متوسط، وفيما يتعلق بالعوامل التي تؤثر على الضغط النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية فقد أشارت النتائج إلى أن حجم الفصل هو مؤشر إيجابي على ضغط المعلم، كما لم يكن لعدد سنوات الخبرة ارتباط بشكل كبير في ضغوطهم، كما تم تسجيل درجات أعلى نسبيا في جانب من جوانب الأعباء الإضافية للمهام، وفيما يتعلق بمستوى تعليم المعلمين فإن المعلمين ذوي المستويات الأعلى من التعليم كانوا الأكبر ضغطا.

- دراسة أثينا دانيليدو وآخرون Athena Daniilidou& all(2020) بعنوان: " مرونة أساتذة التعليم الإبتدائي: الإرتباط بالكفاءة الذاتية للأستاذ، الإحتراق النفسي والضغط النفسي".

"Primary School Teachers 'Resilience :Association with Teacher Self-Efficacy, Burnout and Stress"

تهدف هذه الدراسة للكشف عن دور الوساطة الذي تؤديه أبعاد المرونة الذاتية في التنبؤ بالاحتراق النفسي والضغط النفسي الناجم عن الكفاءة الذاتية، ولجمع البيانات تم تطبيق المقاييس التالية بعد تكييفها على البيئة اليونانية واختبار لخصائصها السيكومترية: مقياس مرونة المعلم متعدد الأبعاد، مقياس ماسلاش للإحتراق النفسي، مقياس كفاءة المعلمين ومقياس الضغط المدرك، تمثلت عينة الدراسة في 636 من أساتذة المدارس الإبتدائية اليونانية، وكان من أبرز نتائجها أن للمرونة العاطفية دور وساطة أقوى بين أبعاد المرونة، كما تتنبأ الكفاءة الذاتية للمعلمين بالأبعاد الأربعة للمرونة والضغط المرتبط بالوظيفة والضغط العام.

أيضا تتنبأ مرونة المعلمين بأبعاد معينة للاحتراق النفسي وبعد واحد للضغط النفسي وهو الخصائص الشخصية، وقد توصلت كذلك لقدرة التكيف على التنبؤ بشكل كبير بالإرهاق العاطفي وتَبَدُّد الشخصية وأشارت أيضا لتأثير الجوانب التحفيزية للمرونة على الضغط والإحتراق النفسي للمعلمين.

- دراسة دانيال تيثيرادج وآخرون(2019) Daniel Titheradge &ALL بعنوان: "الضغط النفسي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية: مقارنة بين عينة اكلينيكية وعينة من المعلمين".

"Psychological distress amongst primary school teachers a comparison with clinical and population samples"

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الضغط النفسي لدى معلمي المرحلة الإبتدائية في جنوب غرب إنجلترا، ولجمع البيانات اعتمدوا على استبيان المشاعر اليومية (EFQ) لقياس الضغط النفسي، وقد تم تطبيقه على 90 معلم مرحلة ابتدائية، كما تم استخدم المنهج الوصفي المقارن (مقارنة نتائج المعلمين الأسوياء وعينة من المعلمين المترددين على عيادة الاكتئاب- المتابعة لمدة 30 شهرا)، ومن أبرز نتائج الدراسة تسجيل مستويات أعلى من الضغط النفسي لدى مجموعة المعلمين المترددين على عيادة الإكتئاب مقارنة بالمعلمين الأسوياء، كما كانت مستويات الضغط النفسي أقل من تلك الموجودة في العينة السريرية بإستخدام

نقطة توقف تشير إلى الاكتئاب المعتدل، وتشير بياناتهم إلى أن ما بين 19٪و29٪ من المعلمين ذوي الخبرة يعيشون ضائقة كبيرة سريريا في كل نقطة زمنية.

3-6 التعقيب على الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة التي تمكن الباحث من الإطلاع عليها قريبة من موضوع الدراسة الحالية وكلها في مجال إهتمام الباحث كما مست متغيرات الدراسة، وقد ساعدته على تكوين تصور شامل حول موضوع البحث من خلال ما اعتمده الباحثون في الدراسات السابقة من أساليب وطرق ومناهج بحثية وما توصلوا إليه من نتائج، وهو ما ساعد على تحديد المشكلة وصياغة تساؤلات وفرضيات الدراسات الحالية التي سعى الباحث لاختبارها، ويستعرض الباحث فيما يلي أهم النقاط التي قام بتسجيلها حول الدراسات السابقة في علاقتها بالدراسة الحالية:

1-3-6 من حيث موضوع الدراسة وأهدافها:

عالجت الدراسات السابقة المعروضة موضوع الضغط النفسي وبعض المتغيرات التي قدمت لنا تصورا عن الصحة النفسية للأستاذ باعتبار التعليم من المهن الضاغطة، حيث تناولت دراسة عبد القادر حسين 2021 موضوع "الذكاء الوجداني وعلاقته بإدراك الضغط النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي - دراسة تطبيقية بمدارس التعليم الابتدائي بولاية الأغواط"، وكانت دراسة شافية غليظ 2019 حول "علاقة الضغط النفسي بالصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي"، وتناولت أثينا دانيليدو وآخرون2020 في دراستهم "مرونة أساتذة التعليم الإبتدائي: الإرتباط بالكفاءة الذاتية للأستاذ، الإحتراق النفسي والضغط النفسي"، كما سعت كل من دراسة قدوري يوسف 2022 "مستوى الاجهاد النفسي لدى معلمي الطور الابتدائي دراسة ميدانية في فترة انتشار فيروس كورنا"، ودراسة كوتوسكي سوزان. أ وآخرون 2022 "يشعر الأساتذة بعبء COVID-19: التأثير على الرفاهية، الضغط النفسي والإحتراق النفسي"، ودراسة نايارا اوزاميز-اتكسيباريا وآخرون 2021 "الحالة النفسية للمعلمين خلال أزمة COVID-19: تحدي العودة إلى التدريس وجهًا لوجه" الكشف على مستوى الضغط النفسي لدى الأساتذة في ظل تفشي جائحة كورونا (COVID-19)، والتعرف على الفروق في مستويات الضغط تبعا لبعض المتغيرات الديموغرافية، كما تناولت دراسة سفيان برينات ونذيرة إغمين 2022 متغير تعدد المهام البيداغوجية وغير البيداغوجية الذي لم يسبق التطرق اليه في دراسات أخرى ، وهاته الدراسات أثارت فضولنا حول الربط بين الضغط النفسي و تعدد المهام البيداغوجية وغير البيداغوجية.

2-3-6 من حيث المنهج:

تنوعت المناهج المتبعة في الدراسات السابقة بين المنهج الوصفي بأسلوبه الارتباطي والأسلوب المقارن والمنهج النوعي، فقد استعمل باتريك سيفيرين كافينوك جويل جوناثان كايومبو ومجيج كينيوتا 2021 المنهج النوعي لتحقيق أهداف دراستهم، فيما اعتمدت أغلب الدراسات السابقة على المنهج الوصفي كدراسة قدوري يوسف 2022وسفيان برينات وإغمين نذيرة 2022 وعبد القادر حسين وأحمد بن سعد 2021،وقد استفاد الباحث في هذا الجانب من خطوات المنهج الوصفي وأساليبه المتبعة في بعض الدراسات السابقة في اختيار المنهج الذي سيعتمده في دراسته الأساسية وهو المنهج الوصفي.

3-3-6 من حيث عينة الدراسة:

تشابهت عينة دراستنا الحالية وخصائصها مع أغلب الدراسات السابقة، فبالنسبة لدراسة كل من: قدوري يوسف 2022، سفيان برينات وإغمين نذيرة 2022، عبد القادر حسين وأحمد بن سعد 2021 باتريك سيفيرين كافينوك، جويل جوناثان كايومبو ومجيج كينيوتا2021، أثينا دانيليدو وآخرون2020 شافية غليظ 2019، مريم سكريفة 2019 تكون عينة بحثهم من أساتذة المرحلة الإبتدائية، فيما اختلف بعض الدراسات السابقة في العينة عن عينة دراستنا الحالية، حيث تمثلت عينة دراسة كوتوسكي سوزان. أ وآخرون 2022 ونايارا اوزاميز-اتكسيباريا وآخرون 2021 من أساتذة يدرسون بمستويات تعليم مختلفة واجريت دراسة دانيال تيثيرادج وآخرون 2019 على عينة اكلينيكية وعينة من المعلمين الأسوياء، وباطلاعنا على مختلف خصائص الدراسات السابقة تمكنا من تحديد خصائص عينة دراستنا الحالية.

4-3-6 من حيث طريقة اختيار العينة:

أجمع أغلب الباحثين في الدراسات السابقة على الطريقة العشوائية في اختيار عينة الدراسة، فعينة دراسة قدوري يوسف 2022 وعبد القادر حسين وأحمد بن سعد 2021 كانت عشوائية بسيطة، فيما اختار سفيان برينات ونذيرة إغمين 2022 عينة عشوائية صدفية، كذلك اعتمدت كوتوسكي سوزان. أ وآخرون 2022 ونايارا اوزاميز-اتكسيباريا وآخرون 2021 على العينة المسحية، واستعانوا بالبريد الالكتروني للتواصل مع مفردات الدراسة بسبب تفشي وباء كورونا (COVID-19).

وقد اعتمد الباحث في دراسته الحالية على الطريقة العشوائية الصدفية في اختيار العينة الإستطلاعية فيما تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية عنقودية.

5-3-6 من حيث أدوات الدراسة:

تنوعت أدوات البحث المطبقة في الدراسات السابقة وكأن اغلبها مقاييس الضغط النفسي فدراسة عبد القادر حسين وأحمد بن سعد 2021 طبقت مقياس مؤشر الضغط (P.S.Q) من اعداد (ليفين شتاين) للكشف عن مستوى الضغط النفسي، واقتبسا مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عبد المنعم الدردير (2002) من دراسة سابقة، كما صمم باتريك سيفيرين كافينوك، جويل جوناثان كايومبو ومجيج كينيوتا(2021)استبيانا لقياس مستوى الضغط النفسي، وتمثلت أدوات دراسة دانيال تيثيرادج وآخرون (2019) في استبيان المشاعر اليومية (EFQ)، وقد كيفت أثينا دانيليدو وآخرون(2020) المقاييس المستخدمة في دراستها على البيئة اليونانية والمتمثلة في: مقياس مرونة المعلم متعدد الأبعاد، مقياس ماسلاش للإحتراق النفسي، مقياس كفاءة المعلمين ومقياس الضغط المدرك كما تم اعتماد البريد الإلكتروني في دراسة كوتوسكي سوزان. أ وآخرون (2022) لتوزيع استقصاءات مقطعية صممت للحصول على تصورات ما قبل وبعد COVID-19 والنسخة الإسبانية لمقياس الإضطراب النفسي DASS-21 في دراسة نايارا اوزاميز-اتكسيباريا وآخرون 2021.

6-3-6من حيث النتائج:

توصلت أغلب نتائج الدراسات السابقة إلى مستويات الضغط النفسي المرتفعة لدى الأساتذة حيث توصلت دراسة نايارا اوزاميز-اتكسيباريا وآخرون2021 إلى ارتفاع مستوى الاكتئاب والقلق والضغط النفسي بين الأساتذة والتي كانت أعلى بكثير مقارنة بما قبل جائحة كورونا، كما تحصل أساتذة المراحل المبكرة من التعليم(ما قبل التمدرس، التعليم الإبتدائي) على أعلى الدرجات في القلق وقد تم تسجيل مستويات قلق وضغط نفسي أعلى لدى النساء مقارنة بالرجال، كذلك ارتفاع مستوى الضغط النفسي بين الأساتذة الشباب، وتحصل الأساتذة الذين يعانون من عدم استقرار وظيفي على درجات مرتفعة في مقياس DASS-21،وأكدت نتائج دراسة كوتوسكي سوزان. أ وآخرون2022تسجيل مستويات مرتفعة من الضغط والاحتراق النفسي لدى الأساتذة، كما أشارت أيضا لتأثر الأساتذة بشكل سلبي بجائحة كورونا في ظل انتشار فيروس COVID-19، وأشارت دراسة كل من سفيان برينات ونذيرة إغمين 2022 ومريم بن سكريفة 2019 إلى استخدام أساتذة التعليم الإبتدائي استراتيجيات وأساليب متنوعة للتكيف مع الضغط النفسي ومقاومته.

استفاد الباحث من نتائج بعض الدراسات السابقة في إضافة متغيرات ديموغرافية لفرضيات البحث كمتغير الرتبة والمستوى الأكاديمي لأستاذ التعليم الإبتدائي وذلك لعدم مصداقية الفروق تبعا لمتغير النوع (الجنس) بسبب تباين نسبة الإناث مقارنة بالذكور سواء في عينة الدراسة وحتى المجتمع الأصلي.

4-6 الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية:

تعرض الفجوة العلمية بعد استعراض الدراسات السابقة من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة نشير إلى أن الدراسة الحالية تتفق مع موضوعها الرئيس وهدفها العام إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي تمثلها هذه الدراسة وهي:

- تضمنت هذه الدراسة ربط المشكلة البحثية بالمتغيرات المعاصرة.
- استخدمت هذه الدراسة مدخلين بحثيين (المدخل الكمي/المدخل الكيفي) وذلك لتكوين فكرة دقيقة عن مشكلة الدراسة كما تضمنت تنوعا في منهج الدراسة لتشمل المنهج الوصفي.
- لم تقتصر هذه الدراسة على عينة فقط وإنما تضمنت عينة ممثلة لضمان تشخيص الواقع بدقة.
- تعددت أدوات هذه الدراسة حيث شملت الملاحظة المباشرة، المقابلة نصف الموجهة ومقياس إدراك الضغط P -S-Qلسوزان ليفنستاين " LEVENSTIENSUSAN"وذلك من أجل جمع البيانات بدقة أكبر.
- ومن العرض السابق يتضح أن هذه الدراسة عالجت فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرقها لموضوع الضغط النفسي وشمول عينتها لأساتذة التعليم الابتدائي وتعدد أدواتها واستخدامها للمنهج الوصفي بأسلوبيه الإرتباطي والتحليلي.

الفصل الثاني:
الضغط النفسي

خطة الفصل:

تمهيد

1. المسار التاريخي لمفهوم الضغط النفسي
2. تعريف الضغط النفسي
3. علاقة الضغط النفسي ببعض المفاهيم
4. أنواع الضغط النفسي
5. نماذج الضغط النفسي
6. النظريات المفسرة للضغط النفسي
7. أعراض الضغط النفسي
8. أثار الضغط النفسي
9. مصادر الضغط النفسي
10. استراتيجيات التكيف مع الضغط النفسي
11. الضغط النفسي في ظل تفشي جائحة كورونا
12. الضغط النفسي والتعليم

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الضغط النفسي رد فعل بشري طبيعي، فجسم الإنسان مهيئ لتجربة الضغوط والتفاعل معها، فعندما نواجه تغييرات أو تحديات (كون المواقف الضاغطة جزءًا من الحياة اليومية للفرد) ينتج جسمنا استجابات جسدية ومعرفية وانفعالية لتحقيق التوازن داخل نظام بيئي معين أو سياق بيئي داخلي كان أو خارجي،

سنحاول في هذا الفصل التعرف على الضغوط النفسية من اصولها التاريخية إلى علاقتها بالتعليم مرورا بأهم العناصر المتعلقة بهذه الظاهرة.

1-المسار التاريخي لمفهوم الضغط النفسي:

يقول هان سيلي Hans Selye : "الضغط النفسي في الصحة والمرض هو أكثر الموضوعات ذات مغزى للبشرية طبيًا واجتماعيًا وفلسفيًا التي يمكنني التفكير فيها" (Robinson, 2018, p. 334)

الضـغط STRESS هي كلمة إنجليزية لا مرادف لها في اللغة الفرنسـية ظهرت في القرن السـابع عشـر في الأدب الإنجليزي (Servant, 2007, p. 153)، ويرتبط كل من القرنين الثامن عشـر والقرن التاسـع عشـر بفترة من التقدم العلمي والصـناعي المكثف، ومع تطور العلوم تكيفت اللغة من أجل اسـتيعاب هذه التغيرات والتعبير عنها،حيث بدأت العلوم الفيزيائية وأبرزها الهندسة في استخدام مصطلحات مثل الإجهاد، الانفعال، الضغط والمرونة لوصـف تأثيرات المواد.(O'Leary, 2018)، ففي القرن 17م اسـتخدم عالم الفيزياء والبيولوجيا البارز "روبرت هوك[1]Robert Hooke" مصـطلح STRESS للتعبير عن تشـوه الهيكل الناتج عن تفاعل كل من الثقل والضـغط على الرغم من أن هذه الاسـتخدامات قد تغيرت إلى حد ما في الانتقال من الفيزياء إلى تخصـصـات أخرى (Lazarus, 1993, p. 2).

يعتبر العمل الفسيولوجي التجريبي المبكر لوالتر كانون Walter B. Cannonفي كلية الطب بجامعة هارفارد من بين أول من أنشأ العلاقات بين المشاعر المتزايدة واضطرابات العمليات الجسدية (مثل الهضم بسبب "الأدرينالين")، وهو ما أوضحه في الكتاب الذي أصدره في سنة 1915 تحت عنوان: "التغييرات الجسدية في الألم والجوع والخوف والغضب"(Pykett & Paterson, 2022,p.6)، ويشير أيضا إلى استجابة القتال أو الانسحاب (the fight-or-flight response) كآلية داخلية تساعد في الحفاظ على التوازن الداخلي - بيئة داخلية يتم فيها تثبيت المتغيرات الفسيولوجية مثل ضغط الدم والتنفس والهضم ودرجة الحرارة عند المستويات المثلى للبقاء على قيد الحياة(Spielman et al., 2020, p. 518)، وفي ذات السياق أعلن دنلاب Dunlap أن نظرية جيمس ولانج James and Langeعن العواطف كعمليات عضوية "لم تصبح راسخة بقوة في الفكر العلمي فحسب، بل لدرجة أنه يفترض عمليا اليوم كأساس لدراسة الحياة العاطفية ، ولكنها أدت أيضا إلى تطوير فرضية رد الفعل أو الاستجابة كأساس لكل الحياة العقلية (Cannon, 1927, p. 106).

وقـد تـم اسـتعارة مصـطلح الضـغط النفسـي STRESS مـن مجـال الفيزيـاء مـن قبـل أحـد آبـاء أبحـاث الضـغط النفسـي "هـانز سـيلي"Hans Selye، حيـث بـدأ باسـتخدام هـذا المصـطلح بعـد الانتهـاء مـن تدريبـه الطبي في جامعـة مونتريـال في عـام 1920، فقـد لاحـظ أنـه بغـض النظـر عمـا يعـاني منـه

[1]Robert Hookeمهندس مهتم بالهياكل التي من صنع الإنسان، مثل الجسور التي يجب أن تكون مصممة لتحمل الأحمال الثقيلة ومقاومة الضرب من الرياح والزلازل والقوى الطبيعية الأخرى التي يمكن أن تدمرها.

مرضاه في المستشفى، إلا أن لديهم جميعا شيئا واحدا مشتركا، وفي رأيه "**كانوا جميعا تحت ضغط بدني**"("HistoryofStress,"2017)،لكن كلمة "الضغط" لم يتم استخدامها كمصطلح سريري أو طبي قبل 1935، عندما كتب هانز سيلي لأول مرة ورقة بحثية نشرت في مجلة NATUREحول ما يُعرف الآن باسم: "متلازمة التكيف العام" (General Adaptaion Syndrome)('Olds and Selye Share Psychiatry Prize', 1976, p. 279).

2-تعريف الضغط النفسي:

2-1 لغة:

الدلالة اللغوية كما جاءت في لسان العرب:

- الضَّغْطُ والضَّغْطَةُ: عَصْرُ شَيْءٍ إلى شَيْءٍ، يقال: ضَغَطَه إذا عَصَرَهُ وضَيَّقَ عليه وقَهَرَهُ.
- الضُّغْطَةُ، بالضَّمِّ: الشِّدَّةُ والمَشَقَّةُ.(ابن منظور، 2007، ص. 2591)

كما أشير اليها في المعجم الوسيط:

- (ضَغَطَهُ): قهره وأكرهه.
- (الضَّغْطُ): - (ضَغْطُ الدَّم) في الطب: هو الضغط الذي يحدثه تيار الذم على جدر الأوعية.

- في الهندسة والميكانيكا: القوة الواقعة على وحدة المساحات في الاتجاه العمودي عليها.

- (الضَّغْطُ الجوي) في الطبيعة: الضَّغْطُ الذي يتركز على نقطة معينة بفعل الثِّقْل الذي يحدثه عمود الهواء على هذه النقطة.

- (الضَّغْطَةُ): الضِّيق، القهر والإضطرار.(مجمع اللغة العربية، 2014، ص ص. 540، 541)

أما في معجم اللغة العربية المعاصرة: فالمصدر ضَغَطَ/ ضَغَطَ على تحت ضغط الرأي العام/ تحت ضغط العمل: تحت تأثيره – ضَغْط خارجي: تأثير خارجي. (مختار عمر، 2008، ص. 1564)

وفي اللغة الفرنسية STRESSفي قاموس لاروس LAROUSSE: الضغط هي الحالة التفاعلية للكائن الحي عند تعرضه لهجوم مفاجئ. (Larousse, n.d.)

أما في اللغة الإنجليزية تعني كلمة STRESS: الإجهاد أو القلق الناجم عن مشاكل في حياة شخص ما أو بسبب وجود الكثير لأدائه.

(*Stress_1 Noun - Definition, Pictures, Pronunciation and Usage Notes | Oxford Advanced Learner's Dictionary at Oxford Learners Dictionaries.Com*, n.d.)

2.2 إصطلاحا:

تتعدد وتتنوع التعاريف التي وضعها الباحثون حول الضغط النفسي حسب وجهات نظرهم، فمنهم من يرى أنه استجابة ومنهم من يرى أنه مثير ومنهم من يرى أنه علاقة متبادلة بينهما، ونقدم بعضها فيما يلي:

يعرفه غاري. ر. فاندنبوسVandenBos. Gary.R في قاموس علم النفس العيادي للجمعية الأمريكية لعلم النفس APA dictionary of Clinical psychology بأنه حالة من الاستجابة الفسيولوجية أو النفسية للضغوط الداخلية أو الخارجية، ويتضمن الضغط تغييرات تؤثر على كل نظام من أجهزة الجسم تقريبًا، مما يؤثر على شعور الناس وتصرفهم.(VandenBos & American Psychological Association, 2015, pp. 561, 562)،

ويشير أ' تووللإلى أن الضغط النفس: أي عامل عاطفي، جسدي، إجتماعي أو اقتصادي أو أي عامل آخر يتطلب استجابة أو تغيير، ومن الأمثلة على ذلك الانفصال عن الوالدين، وهو ما قد يؤدي إلى بكاء الطفل الصغير، أيضا يمكن أن يكون الضغط إيجابي أو سلبي، كما يُنظر إلى الضغط كعامل رئيسي يساهم في العديد من الأمراض الجسدية مثل الربو.(O'Toole, 2017, p. 1693) وماري. ت O'Toole .Marie T في قاموس موسبيس الطبي Mosby's medical dictionary

حسب كولمان أندرو. م (2015) Colman Andrew M في قاموس علم النفس: هو الإجهاد النفسي والجسدي أو التوتر الناتج عن ظروف أو أحداث جسدية أو عاطفية أو اجتماعية أو اقتصادية أو مهنية، أو هو الخبرات التي يصعب على الفرد إدارتها أو تحملها (pp. 1880, 1881).

كما ينظر للضغط النفسي في العلوم السلوكية على أنه "تصور للتهديد، مع القلق الناتج عن عدم الراحة والتوتر العاطفي وصعوبة في التكيف(Fink, 2017, p. 4) .

أما قادري حليمة (2013) فتعرف الضغط على أنه حالة فيزيولوجية تؤدي إلى انخفاض الإنتاجية أو الكفاية أو القدرة على الاستمرار في العمل بالنسبة للعمل، أما بالنسبة للفرد فتؤدي إلى الأحاسيس والمشاعر المعقدة التي تضايق الفرد وتؤلمه (ص. 153)، وقد أشارت في تعريفها لتأثير الضغط السلبي على إنتاجية الفرد، بينما أثبتت الدراسات التأثير الإيجابي للضغط النفسي على أدائه، أي أن تأثير الضغط على أداء الفرد يتحدد تبعا لإدراكه و الاستجابة له.

كما يقول زعفار وآخرون (2021): "التعرف على كل حافز متأصل أو خارجي يتضمن تفاعلات طبيعية على أنه ضغط، ويُعرف رد الفعل المخفف لهذه الضغوط باسم تفاعلات الضغط" (Zafar et al., 2021, p. 1).

نستخلص من خلال ما تم تقديمه أن بعض الباحثين عرفوا الضغط على أنه مثير، بينما اعتبره البعض الآخر استجابة نتيجة لعجز الفرد عن التحمل أو لعدم تحقيق التوازن بين متطلبات الموقف وقدرة الفرد على الاستجابة لهذا الموقف، ويختلف حجم تأثيره تبعا لإدراك الفرد له، كما نجد أن هناك ضغوط إيجابية تكون صحية وضرورية كون الفرد يطور فيها بعضا من سمات الشخصية كالمرونة مثلا، أو يستثمر فيها بعضا من الاستراتيجيات اعتمادا على الجانب المعرفي والسلوكي والانفعالي لمواجهة مثل تلك الأحداث أو الوضعيات الضاغطة مستقبلا، أما الضغوط السلبية فتؤثر على الصحة النفسية والجسدية للفرد سواء من حيث الحالة المزاجية أو الاضطرابات السيكوسوماتية، وبالتالي فهي تؤثر على إمكانات الفرد في التوافق بعها.

وتبعا لاختلاف الخلفيات النظرية للعلماء والباحثين في تفسير الظواهر النفسية بشكل عام، والضغط النفسي بشكل خاص، إضافة للتداخل بين الضغوط النفسية والظواهر النفسية، فقد حاول أحمد عبد المطيع الشخانبة(2010)ايجاز أوجه اختلاف تعريف الضغط النفسي في الاتجاهات التالية:

I.الاتجاه الأول: يركز على المثيرات أو الظروف الخارجية فيعرفها بأنها:" وجود متطلبات أو تغيرات بيئية تفوق قدرة الفرد على احتمالها"، ومن الأمثلة على ذلك دراسات (Frankenhaeuser & Gardell, 1976; Gardell, 1976, 1977).

II.الاتجاه الثاني: يركز على الاستجابات الفيسيولوجية والنفسية للضغوط النفسية، فيعرفها بأنها: "الإستجابات السلوكية والإنفعالية الناجمة عن وجود متطلبات تفوق قدرة الفرد على احتمالها"، ومن الأمثلة على ذلك دراسات ("Rheumatic Disease As Diseases Of Adaptation: Hans Selye's Heberden," 1950; Selye, 1958, 1971)

III.الاتجاه الثالث: يركز على التفاعل بين المثيرات الخارجية وخصائص شخصية الفرد، فيعرفها بأنها: "العلاقة التفاعلية بين الفرد والظروف الخارجية، وهو يركز على التفاعل بين العضوية والمثيرات الخارجية" ومن الأمثلة على ذلك دراسات (A. Biggs et al., 2017; Contrada & Baum, 2011; R. Hall et al., 1993)(ص ص. 20، 23)

3-علاقة الضغط ببعض المفاهيم:

من خلال عرضنا لبعض تعريفات الضغط النفسي لاحظ الباحث تطرقها لبعض المصطلحات التي تتداخل مع مفهوم الضغط سواء كونها سببا أو نتيجة للضغط أو حتى مرادفة لها في مراجع أخرى، ونقدم فيما يلي بعض من هذه المفاهيم:

3-1 القلق:

يعرفه جارى ر. فاندنبوسGary R. VandenBos في القاموس الموسوعي في مصطلحات العلوم النفسية والسلوكية بأنه حالة وجدانية تتميز بالتوتر والخوف والتوجس تجعل الفرد خائفا ومتوجسا من الخطر والكوارث، وفي حالة التوجس يكون التوقع حقيقيا أو متخيلا، داخليا أو خارجيا، قد يكون القلق من موقف

يمكن تحديده، أو من موقف غامض ومجهول المصـــدر، وعند حدوث القلق يقوم الجســـم بشـــحذ ووظائفه وتحريكها بهدف مواجهة الخطر(نخبة، 2015، ص. 417)، وتبعا لهذا التعريف نلاحظ أن هناك خطا رفيعا بين الضغط والقلق أوجزته ألفورد ماري و هالفوند ركيل (Alvord & Halfond, 2022) في النقاط التالية:

- كلاهما رد فعل عاطفي.
- الضغط عادة ما يكون ناتجًا عن محفز خارجي.
- الأشخاص الذين يعانون من الضغط من أعراض عقلية وجسدية، مثل: التهيج، والغضب، والتعب وآلام العضلات، مشاكل الجهاز الهضمي وصعوبة النوم، وهو يؤدي إلى مجموعة متطابقة تقريبًا من الأعراض.
- يستجيب كل من الضغط والقلق جيدًا لآليات التكيف المماثلة.

3-2الإحباط:

حسب معجم علم النفس والتحليل النفسي: عندما ينشط دافع نفسي لدى الفرد ويلح طلب الإشباع – سواء أكان هذا الدافع فطريا أم مكتسبا، شعوريا أو لا شعوريا – فإن الأنا عليه أن يقوم بإشباعه وتحقيق مطالب الدافع، ويتقيد الأنا بثلاث قوى أساسية (الواقع، الأنا الأعلى وعجز الانا ذاته) تحد من حريته في إشباع الدافع إشباعا مباشرا وفوريا وصريحا وكاملا (عبد القادر طهوآخرون.، 1989، ص. 15)، كما يرى راد فورد ويليامز Redford Williamsأن الفرد عندما لا تنجح محاولاته لإدارة الموقف – محاولاته للتعامل معه - يبدأ في الشعور بالإحباط(Redford, 2008)، وفي ذات السياق ترى تريسي سميث Tracy Smith أن الإحباط متجذر في توقع داخلي من الشخص الذي يختبره، كما يمكن أن يكون هذا الإحباط مرهقًا جدًا(Smith, 2021)، وقد أورد فيشواس لونـدياس Londheas Vishwasالفرق بين الضغط والإحباط في النقاط التالية:

جدول 1: الفرق بين الضغط والإحباط

الضغط	الاحباط
يأتي التوتر عندما أرفض طرق أبواب المساعدة عندما يكون هذا هو الشيء الوحيد الصحيح الذي يجب أن أفعله	يأتي الإحباط عندما يتضح أن كل باب أطرقه طلباً للمساعدة هو الباب الخطأ.
يأتي من عدم البدء في الوظائف التي أعتقد أنني يجب أن أقوم بها، إطار عمل إضافي للجسم، في انتظار إجهاد العقل.	يأتي من عدم قدرتي على معرفة ما يجب أن أفعله.
يأتي التوتر من مشاكل خيالية	يأتي من المشاكل الفعلية
اضطراب نفسي	ارهاق عقلي.

المصدر: (Vishwas, 2019)

3-3الإكتئاب:

تشير منظمة الصحة العالمية (2017) إلى أن الاكتئاب هو السبب الرئيسي لاعتلال الصحة والعجز في جميع أنحاء العالم، فحسب التقديرات الصادرة عنها: فإن هناك أكثر من 300 مليون شخص يعيشون الآن حالة اكتئاب، أي بزيادة تجاوزت نسبتها 18% في الفترة بين عامي 2005 و2015، فالاكتئاب هو اضطراب مزاجي يسبب شعورا مستمرا بالحزن وفقدان الاهتمام، ويسمى أيضا الاضطراب الاكتئابي الرئيسي أو الاكتئاب السريري، فهو يؤثر على شعور الفرد وتفكيره وسلوكه، كما يمكن أن يؤدي إلى مجموعة متنوعة من المشاكل العاطفية والجسدية، أيضا قد يواجه الفرد مشكلة في القيام بالأنشطة اليومية العادية المرتبطة بالدور (Martell et al., 2022; Mayo Clinic Staff, 2018, p. 3; McGonagle & Kessler, 1990, p. 682)، هذا بالإضافة لعوامل خطر الإصابة بالاكتئاب كيميائية حيوية أو طبية أو اجتماعية أو وراثية أو ظرفية (Saripalli, 2021).

يمكن أن يكون للضغط النفسي آثار سلبية على صحة الفرد البدنية والعقلية، إلا أنه يمكن أن يكون ضارا بشكل خاص إذا كان يعاني من الاكتئاب، كما يمكنه أن يجعل الفرد يشعر بأنه أقل قدرة على الحفاظ على عادات إيجابية أو استراتيجيات التكيف والتي تعتبر مهمة لإدارة الاكتئاب وقد تجعلها أعراض الاكتئاب تبدو أكثر شدة، وهو ما قد يؤدي إلى استراتيجيات تكيف سلبية ويمكن أن تؤدي هذه الإجراءات إلى مزيد من التوتر و تعكر المزاج بالإضافة لليأس، وهو ما قد يؤدي إلى تفاقم أعراض الاكتئاب فقد تصل شدته الى ظهور التصورات الانتحارية أو حتى التخطيط للانتحار وتنفيذه (Timothy,2018;.بلحسيني،2019، ص.150)، وتتمثل الخطوة الأولى في تخفيف الضغط فهم كيفية تعامل جسم الإنسان معه من الناحية الفسيولوجية(Romanos et al.,1982,p.513).

3-4 التعب:

التعب هو أحد الأعراض العالمية ليس فقط المرتبطة بمعظم الأمراض الحادة والمزمنة، ولكن أيضا مع الأداء الطبيعي والصحي والحياة اليومية، إنها واحدة من أكثر الأعراض شيوعا للأشخاص في الرعاية الصحية الأولية(Aaronson et al., 1999, p. 45)، لا يوجد إجماع عام على تعريف عالمي للتعب ، حتى بالمعنى الواسع أو جزئيًا على الأقل، ويظل هذا النقص في التعريف التوافقي للتعب عقبة رئيسية أمام فهم مظاهره العلمية والسريرية(Deluca, 2005, p. 320)، وهو ما أشار إليه رايان T.A.RYAN في تحديده بعض الصعوبات في تعريف التعب من حيث انخفاض الناتج أو انخفاض القدرة على الأداء، واقترح بدلاً من ذلك تحليل المتلازمات المتصورة لمختلف أنواع العمل(Bitterman, 1944, p. 569)فالشعور بالتعب قد يكون مرحلة متأخرة في عملية تكون فيها التأثيرات غير المرغوب فيها قد ظهرت بالفعل على الأداء(Phillips, 2015, p. 49)، وقد أورد محمد الصيرفي (2008، ص. 48) الإختلاف بين الضغط والتعب في النقاط التالية:

- تنوع مصادر ضغط العمل، بينما التعب غالبا ما ينتج عن مصدر واحد هو عبء العمل الزائد.
- ينتهي التعب بالحصول على قدر من الراحة والنوم، بينما ضغط العمل غالبا ما يستمر.
- من يتعرض للتعب يتوقف عن العمل بينما الضغط ليس كذلك. ذكر في (عريس،2017، ص. 64)

3-5 الإجهاد:

تعرفه منظمة الصحة العالمية(2020) على أنه استجابة الناس عند مواجهة متطلبات العمل والضغوط التي لا تتوافق مع معرفتهم وقدراتهم والتي تتحدى قدرتهم على التكيف، يحدث الإجهاد في مجموعة واسعة من ظروف العمل ولكن غالبا ما يزداد سوءا عندما يشعر الموظفون أنهم لا يحصلون إلا على القليل من الدعم من المشرفين والزملاء، فضلا عن القليل من السيطرة على عمليات العمل غالبا ما يكون هناك خلط بين الضغط أو التحدي والإجهاد، أيضا أن الإجهاد عبارة عن حالة انفعالية جسمية تظهر على العضو كاستجابة لضغوط داخلية وخارجية (بابشو اسماعيلي،،2022، ص. 43)، ويشار اليه أيضا على أنه الآلية التي تستجيب بها عقولنا وأجسادنا لجميع الأشياء المحيطة بنا، والتي تكون خارجة عن نطاق طاقتنا وقدراتنا)عبد الفتاح, 2021(

3-6 الإحتراق النفسي:

يرى هيربرت فرودنبرغ Herbert Freudenberg أن الإحتراق النفسي ناجم عن الإفراط في التفاني والإفراط في الالتزام ووجود أهداف غير واقعية(Becker, 1993, p. 348; Bryan, 2020)، أما كريستينا ماسلاش MASLACH-CHRISTINA فتعرف الاحتراق النفسي بأنه متلازمة الإرهاق العاطفي والسخرية التي تحدث بشكل متكرر بين الأفراد الذين يقومون «بعمل بشري» من نوع ما، ومن الجوانب الرئيسية للإحتراق النفسي: زيادة الشعور بالإرهاق العاطفي، مع استنفاد مواردهم العاطفية(Leiter & Maslach, 2015, p. 32; Maslach & Jackson, 1981, p. 99) وهو التعبير الأكثر استخدامًا لوصف الآثار الضارة لظروف العمل، كما يشار إليه على أنه نتيجة نفسية للضغط أو شكل أكثر اعتدالًا من المفهوم المألوف لـ «الانهيار العصبي»(Marengo, 1995, p. 95).

ويكمن الاختلاف الرئيسي بين الضغط والإحتراق النفسي في النقاط التالية:

جدول 2: الاختلافات الرئيسية بين الضغط النفسي والإحتراق النفسي

الضغط	الإحتراق النفسي
استجابة الفرد لموقف خارجي ناتج عن ظروف معاكسة.	حالة الإرهاق العقلي أو العاطفي تحدث نتيجة التعرض المستمر للضغط.
يشعر الشخص بالقلق، وتقلب المزاج والذنب، وما إلى ذلك.	يشعر الشخص بارتفاع ضغط الدم، والاكتئاب العقلي وسرعة الانفعال وما إلى ذلك.
يواجه الفرد التعب	يواجه الإرهاق المزمن
ينتج عن الضغط عدم الرضا عن العمل	قد يؤدي إلى الملل والسخرية تجاه العمل.
يتم إسقاط الالتزام الوظيفي في الضغط.	يشعر الشخص بالانفصال الذهني عن المنظمة.
قد يجد الشخص صعوبة في التركيز ويميل إلى نسيان الأشياء بسهولة.	النسيان هو علامة على الإحتراق النفسي.
يمر الشخص بتغيرات فسيولوجية مثل ارتفاع ضغط الدم أو ضربات القلب.	يتم مواجهة اضطرابات نفسية جسدية.

المصدر: (Surbhi, 2016)

4-أنواع الضغط:

يقول شالتون بروس .جCharlton Bruce G(1992).عند تصريح سيلي: "لا يمكن أن يكون هناك أنواع مختلفة من التوتر" بأنه كان في الواقع بعيدًا عن الهدف بمقدار مائة وثمانين درجة، فيمكن أن يكون هناك أنواع مختلفة من الضغط فقط إذا كان مفهومًا متماسكًا، وإذا اعترفنا بوجود أنواع مختلفة من الضغط فإننا لا نحتاج إلى الكلمة، بل نصف بأكبر قدر ممكن من الدقة طبيعة الحافز والاستجابة التي يثيرها(p. 158) فالضغط النفسي يتعلق بالعوامل المعرفية التي تؤدي إلى تقييم التهديد(Sager & Wilson, 1995, p. 54)، وفي ذات السياق يرى غرينبرغ ميلاني Melanie Greenbergأن الخطوة الأولى في إدارة الضغط الخاص بالفرد هي فهم نوع الضغوطات التي تواجهه، فهناك العديد من الأنواع المختلفة من الضغوطات بما في ذلك التحولات التنموية وأحداث الحياة الرئيسية، والضغوطات المزمنة، والمتاعب اليومية والصدمات، وتداعيات تجارب الطفولة السلبية، كما قد يواجه ضغوطا في مجال مهم من حياته (p. 49)، وسنقوم بعرض أبرز تصنيفات الضغط النفسي المعتمدة في الدراسات والبحوث العلمية وهي كالتالي:

4-1حسب الإتجاه:

4-1-1 الضغط الإيجابيEustress:

"الشجاعة للنمو من الضغط" وصف Maddiللمرونة، فهو يرى بأننا لا نستطيع دائما السيطرة على الضغوط في حياتنا، ولكن يمكننا اختيار علاقتنا بها(McGonigal, 2015, p. 97)، فقد نجد أشخاصا يعانون من مستوى معين من الضغط لكنهم في الواقع أكثر إنتاجية وينتجون بشكل أكثر فعالية مما لو تم التخلص من الضغوط، كما تم اعتبارها عمليةً ومُنتجًا فعلى سبيل المثال: يمكن أن يؤثر الضغط الإيجابي على العملية من حيث الاستجابة للموقف الضاغط وكذلك جودة المنتج النهائي (O'Sullivan, 2011, p. 156; Sandipkumar, 2020).

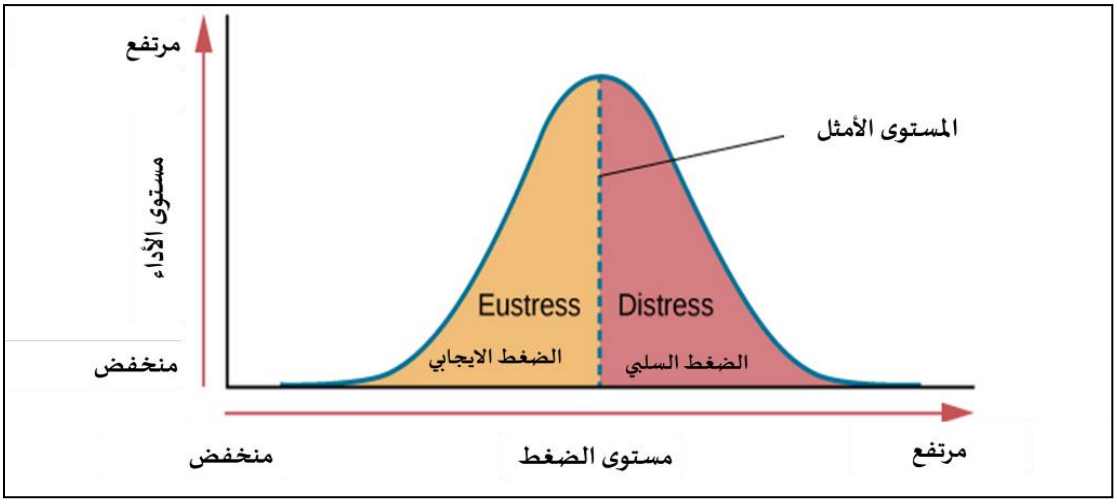
2-1-4 الضغط السلبي Distress:

هو شعور مستمر بالإرهاق والضعف فيما يتعلق بحدث يحتمل أن يكون مؤلمًا، مثل تلك التي تعطل الأداء الاجتماعي كالحروب والكوارث الطبيعية والأوبئة، يعتبر الضيق متغيرًا يتم تقييمه عادةً على أنه أعراض إجهاد ما بعد الصدمة، والسمات المميزة لهذا النوع هي عدم القدرة على التعامل بشكل فعال مع هذا الموقف الضاغط والاضطراب العاطفي، كما يتميز بأفكار تدخلية، وتجنب الحدث المؤلم، وفرط الحركة واضطراب في التنفس(Arakelyan, 2019; Drapeau et al., 2012, p. 5; Toledo-Fernández et al., 2021, p. 1)

حسب كريستوفر هوقان (Hogan, 2013)يتطلب المنطق أنه يجب أن منح بعض المزايا للحفاظ على السلوك ، فإذا كان لدينا القليل من الضغط فإننا نتصرف بأقل من ذروة كفاءتنا، وأننا نعمل بكفاءة قصوى عند زيادة الإجهاد (p. 542)، وفي ذات السياق يرى ميلز، رايس ودومبك Mills, Reiss and Dombeckأن الاختلاف بين الضغط الإيجابي (الصحي) eustressوالضغط السلبي (المرضي) distress يكمن في الخصائص التالية:

جدول 3: جدول يوضح اختلاف خصائص الضغط النفسي الإيجابي والضغط النفسي السلبي

الضغط الإيجابي eustress	الضغط السلبي distress
يستمر فقط على المدى القصير	دائم على المدى القصير والطويل
ينشط ويحفز	يثير القلق واللهفة للانشغال بأمور أخرى
يُنظر إليه على أنه شيء ضمن قدرتنا على التأقلم	يتجاوز قدراتنا على التأقلم
شعور مثير	يولد المشاعر غير السارة
يزيد التركيز والأداء	يقلل التركيز والأداء
	يساهم في المشاكل العقلية والجسدية



الشكل 1: علاقة مستوى الضغط بمستوى الأداء

المصدر:(American Addiction Centers, 2022; Tocino-Smith, 2019)

المصدر:(Everly & Lating, 2002, p. 12)

يتضح لنا من خلال الشكل 3 أن الأداء يزداد عند ارتفاع مستوى الضغط من منخفض إلى معتدل (eustress)، ويصل الأداء إلى ذروته عند المستوى الأمثل (ذروة المنحنى)،وإذا تجاوز الضغط المستوى الأمثل أصبح مفرطًا ومنهكًا، وسينخفض الأداء**distress**،وفي ذات السياق أشار هانز سيلي في كتابه Stress without distress (1975) لمستوى الضغط المثالي بقوله: "من الواضح أن القدرة على التكيف أو طاقة التكيف هي كمية محدودة من الحيوية التي تعطى لنا عند الولادة" (Fakouri, 1976, p. 79)،كما لا يجب بالضرورة تجنبه بل يجب الحفاظ على الضغط الناجم عن مستوى مناسب من الحافز إذا تم قبول المستوى الأمثل من التوتر (Selye & Turcotte, 1976, p. 611).

4-2حسب الشدة:

4-2-1 الضغط العرضي:

أورد في بن مصمودي (2014) تعريفوليد السيد احمد خليفة، مراد على عيسى سعد(2008، ص 136) بأنه الضغط الناتج عن موقف معين مثل مناقشة مذكرة تخرج، دخول مسابقة، الوقوف أمام لجنة ...يتميز هذا النوع من الضغوط النفسية بأنه آني يزول بزوال الموقف، كما أنه دافع جيد للنجاح في الدراسة والعمل ومختلف النشاطات فهو فعال متى تم التحكم فيه والسيطرة على أعراضه، أما إذا زاد عن حده وصعب التحكم فيه فإنه يكون سببا للفشل والانهيار(ص.49).

4-2-2الضغط الحادAcute stress:

هذا النوع من الضغط يؤثر على توازن الفرد من الناحية العقلية، يأتي بسرعة ،غالبا بشكل غير متوقع، لا يدوم طويلا ويتطلب استجابة، مثل جدال مع شخص ما في حياتك...إلخ، كما يمكن أن تساعد مسكنات الضغط على الاسترخاء والتعافي بسرعة أكبر من الضغط الحاد لتعزيز الصحة الجيدة والرفاه(Kapur, 2021; Scott, 2022a).

يضيف على بن مصمودي(2014) بأنه استجابة فورية لتهديد مباشر يهدد حياة الفرد دون سابق انذار حيث يجد الفرد نفسه في مواجهة حتمية مع موقف لا يستطيع تجنبه، كما أنه لا يملك الوقت الكافي للتفكير في أسلوب مناسب للتعامل معه، وتختلف استجابات الأفراد في التعامل مع الضغط الحاد حسب تركيبتهم النفسية وخبراتهم السابقة، تتراوح الاستجابة بين الانهيار العصبي، الانتحار... (ص. 50)

4-2-3 الضغط الحاد العرضي Episodic acute stress:

يحدث الضغط الحاد العرضي عند تعرض الفرد لضغوط حادة بشكل متكرر، ويمكن أن يتطور نتيجة لتحمل الكثير من المسؤولية أو زيادة الأعباء أو المواقف المتكررة عالية التوتر مثل ضيق مواعيد العمل بشكل متكرر، ونجد أن الشخصيات من النوع "أ" أو الأشخاص الذين

يقلقون باستمرار هم أكثر عرضة لتجربة هذا النوع من الضغط، تتشابه أعراض الإجهاد الحاد العرضي مع أعراض الإجهاد الحاد، فقد تؤدي إلى مشاكل صحية خطيرة مثل الاكتئاب أو أمراض القلب في حالة لم يتم التعامل مع الأعراض بشكل صحيح، وفي ذات السياق تشير المعاناة من الضغط الحاد العرضي إلى الحاجة إلى إجراء بعض التغييرات في نمط الحياة، وتقليل المطالب التي تطلبها من نفسك، أو التي يطلبها منك الآخرون (Malcolm, 2021; *Types of Stress*, 2021; Waters, 2021).

4-2-4 الضغط المزمن Chronic Stress:

الضغط المزمن هو شعور طويل المدى أو متكرر من التوتر والإجهاد الذي يستزف موارد الفرد، و يمكن أن يؤثر سلبًا على صحة الفرد الجسدية النفسية إذا لم يتم علاجه، فقد يكون سببه الضغوط اليومية للأسرة والعمل، التعرض لصدمة أو المواقف المؤلمة، وهو يحدث عندما يعاني الجسم من ضغوط ذات تكرار أو شدة بحيث لا يكون للجهاز العصبي اللاإرادي فرصة كافية لتنشيط استجابة الاسترخاء على أساس منتظم مما يعني أن الجسم لا يزال في حالة ثابتة من الإثارة الفسيولوجية (Duszynski-Goodman, 2021; Lindsäter et al., 2021, p. 1; Gottlieb, 1997, p. 8; Scott, 2020).

5-النماذج والنظريات المفسرة للضغط النفسي:

حاول نورمي(2013) التمييز بين النظريات والنماذج، فهو يرى أن النظريات تعبر عن النماذج والتقاليد والأدلة التراكمية ويتم استخدامها لتوجيه البحث، في المقابل تعبر النماذج عن الملاحظات والبيانات ويتم استخدامها لاختبار النظريات وتزييفها، ومن المثير للاهتمام أن نورمي يصف العلاقة بين النظرية والنموذج على أنها تسلسل هرمي للتجريد حيث تتداخل نماذج المستوى الأدنى مع نظريات المستوى الأعلى والعكس صحيح.

وفي ذات السياق أدى تنوع الاتجاهات والأطر النظرية في دراسة الضغوط (أسس فيزيولوجية، نفسية أو اجتماعية) وكثرة الدراسات والبحوث التي تناولت هذه الظاهرة إلى تعدد النماذج التي تفسرها، وقد أورد عريس نصر الدين (2017) بعضا من أهم نماذج الضغط النفسي في الجدول التالي:

جدول 4: ملخص لبعض أهم النماذج المفسرة للضغوط

النموذج	السنة	أبرز النقاط
نموذج FRENSH ROGERS	1974	حسب هذا النموذج تتمثل عدم الموائمة بين الفرد وبيئته في: • عدم تطابق حاجات الفرد وتوقعاته مع مكافآت المنظمة. • عدم تطابق قدرات الفرد ومهاراته مع متطلبات الوظيفة. ويشير إلى أن الموائمة بين الفرد والبيئة لا تكون مطلقة في جميع الحالات، وإنما مرتبطة بشروط محددة يتعلق بعضها بطبيعة اعمال الفرد وكيفية إنجازها، والبعض الآخر مرتبط بذات الفرد كخصائصه الشخصية مثلا.
نموذجMARCHALLE	1979	يحدد هذا النموذج العوامل المسببة للضغوط في العمل وظهور أعراض: إما على الفرد كأمراض القلب مثلا، على المؤسسة كالعدوانية وتكرار الحوادث، وبالتالي عدم شعور الفرد بالراحة النفسية والجسمية.
نموذجKOPER	1979	يوضح هذا النموذج تأثير الضغوط على الفرد ويعتبر البيئة مصدر الضغوط التي تجعله يعيش في حالة طوارئ، وفي حالة فشل استراتيجيات التكيف في ومواجهتها، أدت إلى أمراض سيكوسوماتية أو اضطرابات سلوكية.
نموذج KRAYNTR KINIKE	1979	يوضح مسببات الضغوط التنظيمية الداخلية: عمل الفرد، الجماعة والمنظمة، والخارجية: الأوضاع الاقتصادية، الأسرية، نوعية الحياة وغيرها، مع مراعاة الفروق الفردية التي تؤثر في إدراك الفرد لمصادر الضغوط.
نموذج GIBSON	1982	يوضح مصادر الضغوط في أربع مجموعات وهي كالتالي: عوامل الضغوط البيئية المادية، عوامل الضغوط الفردية، عوامل الضغوط الجماعية وعوامل الضغوط التنظيمية، ويترتب عليها من النتائج الموضوعية، السلوكية، المعرفية، الفيزيولوجية والتنظيمية مع مراعاة الفروق الفردية، كما ناقش هذا النموذج إدارة الضغوط على مستوى الفرد والمنظمة.

نموذجBRIEF ET AL	1984	يصنف مصادر ضغوط العمل إلى مجموعتين: 1- مجموعة الخصائص التنظيمية: وتشمل ثلاث مجموعات فرعية: السياسات التنظيمية، الهيكل التنظيمي والمراحل التنظيمية، ويندرج تحت كل منها عدد من مسببات الضغوط. 2- مجموعة متطلبات وخصائص المهام: تشمل خمس مجموعات فرعية: تجهيزات بيئة العمل المادية، السلامة والصحة المهنية، علاقات العمل الشخصية، متطلبات الوظيفة ومتطلبات الدور، ويندرج تحت كل منها عدد من مسببات الضغوط.
نموذجSIZALKI WALASS	1987	للضغوط ثلاث مصادر رئيسية: البيئة، المنظمة والعوامل الفردية وتسهم هذه العناصر مجتمعة في خلق أنماط مختلفة من الضغوط، والتي تترك بدورها آثارا على المستوى الفردي وعلى مستوى المنظمة التي ينتمي إليها الفرد.
نموذج لطفي راشد	1992	أشار إلى ثلاث نقاط أساسية مسببة للضغوط: ضغوط العمل، خصائص الفرد والبيئة الخارجية، ويختلف عن النماذج الأخرى في تطرقه لكيفية إدراك الفرد لهذه الضغوط وكيفية مواجهته من خلال استعمال استراتيجيات للتكيف

المصدر: عريس، 2017، ص ص. 69، 82)

يتضح لنا من خلال الجدول (4) التقارب بين النماذج في محاولتها لتفسير الضغط النفسي سواء من حيث تصنيف مصادر الضغوط (بيئية، إدارية، فردية) وتفاعل الفرد معها سواء على المستوى الداخلي والخارجي، أو من حيث طرق إدراكه للضغط وتأثير استجابات وفعالية الإستراتيجيات التي يعتمدها الفرد لإدارة الضغط والتكيف معه وتحقيق التوازن، والآثار المترتبة عن فشله في مواجهتها على مستوى الفرد كظهور الامراض السيكوسوماتية والاضطرابات السلوكية وسوء تكيف مع البيئة...، وعلى مستوى المنظمة كتراجع الآداء، أيضا على مستوى المجتمع كسوء التوافق الاجتماعي.

6-النظريات المفسرة للضغط النفسي:

6-1نظرية التحليل النفسي:

في سبتمبر 1909 ألقى سيغموند فرويد Sigmund Freud محاضرة في الاحتفال بالذكرى العشرين لافتتاح جامعة كلارك Clark University، حاول فيها بشكل موجز للغاية تقديم مسح تاريخي لأصل التحليل النفسي كأسلوب جديد للبحث والعلاج وزيادة تطويره قائلا:" من المسلم به أنه من الجدارة أن تكون قد خلقت تحليلًا نفسيًا فهذا ليس جدارتي، كنت طالبًا مشغولًا باجتياز امتحاناتي الأخيرة، عندما قدم طبيب آخر من فيينا، الدكتور جوزيف بروير Dr. Joseph Breuer أول تطبيق لهذه الطريقة على حالة فتاة هستيرية[2](Freud, 1910, p. 181).

يتضح لنا أن مدرسة التحليل النفسي بدأت كطريقة لعلاج بعض الأمراض النفسية، ثم أصبحت نظرية ونظاما سيكولوجيا كان له بالغ الأثر، ليس فقط في علم النفس بل وفي سائر العلوم والفنون الإنسانية من علوم الاجتماع والتربية والسياسة إلى الأدب والفن ...، كما كانت من أولى المدارس الحديثة التي أكدت على وحدة النفس وقاومت الثنائية القديمة للجسم والنفس (عزت راجح،1968، ص ص. 51،52)، ويشير ارفينغ ل. جانيس Irving L .Janisفي كتابه:

" Psychological stress: psychoanalytic and behavioral studies of surgical patients "

الى أن مساهمات بحوث التحليل النفسي المقدمة لهذه النظرية في مجالين مركزيين هما:

- تنمية شخصية الإنسان من الطفولة إلى المراهقة.
- ديناميات اللاوعي، الدوافع، الدفاعات والصراعات الكامنة وراء العصاب واضطرابات الشخصية الأخرى(Janis, 1958, p. 14).

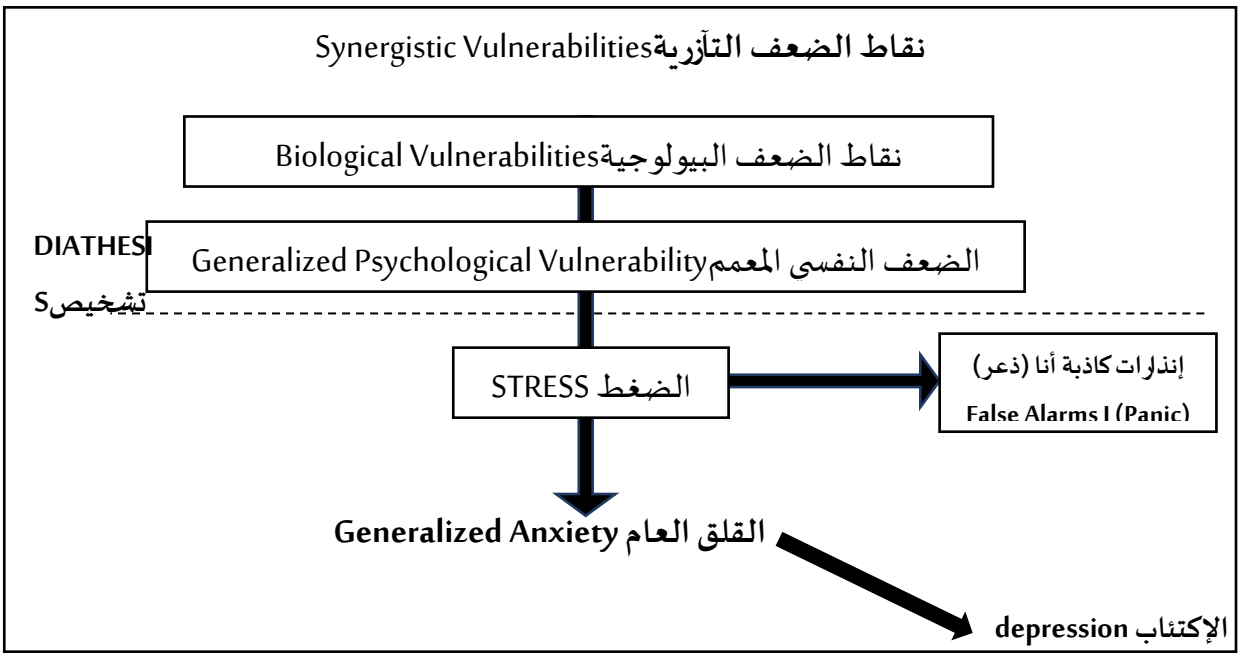
يؤكد فرويد ("Professor Freud And Hysteria," 1908)أن رفض رد الفعل الشخصي المناسب للموضوع في وقت حدوث الصدمة النفسية الأصلية، إما بقوة الظروف أو بكبتها الطوعي من جانب الشخص المعني، و كنتيجة لهذا الحرمان من الإغاثة والكبت الطوعي أو التشريد من ميدان العقلية الواعية للانطباع المؤلم بتلوينه العاطفي المستمر، تتخذ هذه الأخيرة موقفاً مستقلاً في وجود العقل الباطن «المنقسم»، وهو ما يؤدي إلى ارتباطاتهم الخفية و تفكك نفسي ثابت إلى حد ما، فوفقًا لفرويد وآخرون لا يمكن الوصول إلى هذا المجمع المنفصل عن خداع اليقظة إلا بإعطاء الإطار للأحلام وإحياؤه في حالات التنويم الإيحائي أو التنويم

[2] عرض الدكتور ج. أ. أدامس لحالات هستيرية تعاني من مشاكل في النظر ضمن لقاء جمعية طب العيون في بريطانيا العظمى. الخميس 13 أكتوبر (Bowman et al., 1881)، وقدم تم نشر الأوراق البحثية في الجريدة الطبية البريطانية، دفع العديد من علماء النفس للبحث في سبل علاج هذه الحالات من أبرزهم Dr. Joseph Breuer.

المغناطيسي[3]، ومع ذلك فإن لها منافذها في شكل جسدي من خلال ما يسميه فرويد "تحويل مجموع «الإثارة»" فالفكرة المكبوتة بسبب الشعور غير السار تنتقم بتحولها لأعراض جسدية، وفي ذات السياق تحول الإثارة النفسية إلى الامتثال الفيزيولوجي للمنفذ الجسدي للعمليات النفسية المكبوتة (p. 103)، ويمكن لأنظمة رد الفعل الغريزية أن تؤثر على عمل أنظمة الاستجابة الناضجة لدينا، وتؤثر إلى حد ما حتى على إمكانية تشكيلنا لأنظمة العادات الجديدة التي يجب أن نتوقع بشكل معقول أن نشكلها (Watson, 1916, p. 590)، أيضا يرى فرويد أن العصاب ذات مغزى نفسي، وفسره على أنه تكوينات تسوية بين الدوافع المكبوتة وأجزاء الرقابة في العقل وجزء واحد من كل أعراض يُفهم على أنه تعبير عن تحقيق الرغبة، وجانب آخر يمثل البنية العقلية التي تتفاعل ضد الرغبة البدائية، كما أشار فرويد أن القلق العصبي نشأ من مصادر جنسية؛ على وجه التحديد واتهم فرويد الحياة الجنسية الملعونة كأساس جسدي للعصاب(Roazen, 2007, p. 274).

من خلال اطلاع الباحث على العديد من الدراسات والكتب حول تفسير نظرية التحليل النفسي للضغط النفسي كمتغير مستقل، فقد جاء في شكل محاولات لإجراء روابط نفسية ديناميكية ذات مغزى بين ضغوط حياة الفرد والاستجابات النفسية الداخلية والأعراض الجسدية (Nemiah, 1973, p. 107)، كما أنه يُتناول كأحد الاضطرابات العاطفية حيث كان مرادفا للقلق والاكتئاب في عديد الدراسات، فقد توصل بارلو وآخرون (Barlow et al., 2004) في دراسته للبحث عن علاج موحد للاضطرابات العاطفية، إلى وجود أدلة كثيرة على العلاقة النظرية والتجريبية الوثيقة بين الضغط والقلق والاكتئاب، وهو ما يشير إلى انتمائهم جميعًا إلى نفس الطيف بدلاً من تمثيل الصور السريرية المستقلة، وقد قام بتوصيف العلاقة في الشكل التالي:

[3] Hall G. Stanley(1897) ذكر في مقال له بعنوان: "دراسة الخوف" أن أحلام المرضى النفسيين الجسديين عالم غير مستكشف تمامًا تقريبًا، وهي من الطرق التي يتم من خلالها التعامل مع الدراسة النفسية للظواهر".



الشكل 2: نموذج نقاط الضعف الثلاثية في تطوير بعض الاضطرابات العاطفية

المصدر:(Barlow, 2000, p. 1257; Barlow et al., 2004, p. 213)

وفي ضوء ذللك تحاول مدرسة التحليل النفسي إجراء روابط نفسية ديناميكية ذات مغزى بين ضغوط حياة الفرد والاستجابات النفسية الداخلية والأعراض الجسدية(Nemiah, 1973, p. 107).

2-6 النظرية السلوكية:

أسسها عالم النفس الأمريكي جون ب، واطسون John B. Watson (أستاذ علم النفس التجريبي والمقارن بجامعة جونز هوبكنز، و م أ) في مطلع القرن العشرين كمحاولة للمرور الحر من البنيوية إلى السلوكية، حيث انطلق في دراسته النفسية التجريبية للسلوك سنة 1908 على سلوك الطيور وقام بنشر النتائج في مقال بعنوان : "The Behavior of Noddy and Sooty"، والتي كان من ابرزها تعرض الطيور لدرجات عالية من الضغط نتيجة لسلوك حماية صغارها، وقد أجمع أغلب المراجعين لهذه النتائج على أنها تهم عالم النفس أكثر من عالم الطيور(A., 1909, p. 214)، كما أشار في ورقته البحثية تحت عنوان: " Psychology as the Behaviorist" بأن أشكال السلوك الصريحة والضمنية المذكورة في هده الورقة مكتسبة وليست خلقية، كما يرى واطسون بأن وصف سلوك الشخص يتعلق ب:

- الاستجابة الفورية للتحفيز: والذي يتم من خلال العضلات الأكبر.
- تأخر الاستجابة: الذي يتم من خلال نفس العضلات (ما يسمى بالعمل بعد المداولة).

وهما تشكلان ما يسميه سلوكًا صريحًا، فالحالات التي يتأخر فيها العمل عند التحفيز (ما يسمى بعمليات التفكير) تمثل هذا الشكل الأخير من السلوك، والذي يتجلى بشكل أساسي في حركات الحنجرة ولكنه قد يستمر في شكل غير محسوس: العين، في الأصابع، اليدين والجسم ككل، ويسميه "السلوك الضمني" كما أن الحافز ينتج إما استجابة علنية فورية (على سبيل المثال، عندما يُخبر جون أن يذهب إلى الخزانة الجانبية ويحصل على تفاحة، معتبراً ذلك أمرًا مفروغًا منه)، أو استجابة علنية متأخرة (على سبيل المثال، عندما يُطلب من مهندس أن يفكر ويصنع جهازًا لتحويل الماء المالح إلى حلو، والذي قد يستهلك سنوات قبل بدء العمل العلني) (Watson, 1913)، وفي ذات السياق يرى واطسون أن المدرسة السلوكية تعتمد على ردود الفعل، مشيرا الى أن للإنسان بعد الولادة عددا كبيرا من الاستجابات الوراثية أو الجنينية التي تنتمي لطبيعته الأصلية والأساسية في عملية "التكييف" conditioning" مع البيئة، وتعمل هذه العملية وفقا لقانون التبديلات والتركيبات **permutations and combinations** (Watson & Morgan, 1917, p. 170; Watson, 1926, p. 454).

يرى سكينر أن الضغط هو أحد المكونات الطبيعية في حيات الفرد اليومية، وأنه ينتج عن تفاعل الفرد مع البيئة، كما يؤيد مبدأ واطسون في كون السلوك موضوعًا علميًا في حد ذاته، وليس مجرد تعبير عن الظواهر العقلية حيث تكمن القوة التفسيرية الحقيقية، ويرى كل منهما أن التصنيف المنطقي للاستجابة هما «خارجي» و «داخلي»، وقد قام سكينر بإضافة مبدأين هما:

- مبدأ التردد الخاص: يعني أن الاستجابة التي يتم استدعاؤها بشكل متكرر بواسطة المحفز ستكون الاستجابة التي يتم استدعاؤها عند تقديم التحفيز التالي.
- مبدأ الوتيرة والحداثة: يعني أن الاستجابة التي نادى بها الحافز مؤخرًا ستكون الاستجابة التي تم استدعاؤها عند تقديم الحافز بعد ذلك.

كما أكد ثورندايك المعاصر لواطسون على الروابط العصبية الافتراضية بين التحفيز السابق والاستجابة التي ختمها الشعور المرضي بالعواقب أو الشعور المزعج بالعواقب؛ ومن أبرز الانتقادات الموجهة لهذه المدرسة تجاهل واطسون وسكينر للمشاعر، وهوما جعل البشر مجرد روبوتات تتفاعل ميكانيكيًا مع المحفزات، كما تجاهل القدرات والاستعدادات الفطرية من خلال الادعاء بأن كل السلوك قد تم تعلمه وبالتالي تجاهل إبداع العمليات الفكرية العليا(Moore, 2017).

3-6 نظرية هانز سيلي Hans Selye (نموذج متلازمة التكيف العام - General Adaptaion Syndrome):

ينطلق هانز سيلي في نظريته من مسلمة ترى أن الاستجابات عبارة عن سلسلة منسقة من التفاعلات الفسيولوجية غير المحددة، وقام بوضع مصطلح «طاقة التكيف» لوصف قدرة الكائن الحي على اكتساب مقاومة الضغط(Selye, 1938b, p. 759)، والتي تظهر بمرور الوقت أثناء التعرض المستمر للضغط (يمثل التوتر أو الضغط التفاعل بين القوة والمقاومة المقدمة لها)،وفي ظل تلك المؤشرات سيحدث نفس نمط التفاعلات بغض النظر عن نوع الضغط، ليعبر عنه هانز سيلي بـ "متلازمة التكيف العام" General Adaptation Syndrome"استجابة الجسم الفيسيولوجية الغير مُحَدَّدَة للتوتر"، وتتطور هذه الاستجابة انطلاقا من مرحلة رد فعل الإنذار عندما لا تكون طاقة التكيف معبأة بعد، ومع بداية مرحلة الاستنفاد عند استنفاد طاقة التكيف يتعلم الحيوان في رحلة المقاومة أداء وظائف تكيفية بشكل أكثر اقتصادًا على ثلاث المراحل وهي كالتالي:

(Selye, 1938, p. 926, 1950, pp. 1383, 1384; Le Vay, 1952, p. 158; "Reactions to Stress" 1954; Jones, 1978, p. 1901)

1-3-6 مرحلة الإنذار alarm reaction stage:

تشير مرحلة الإنذار إلى الأعراض الأولية التي يعاني منها الجسم عندما يكون تحت الضغط في مواجهة موقف تهديد أو حالة طوارئ، وهي مشابهة تقريبًا للاستجابة التي وصفها كانونCannonبـ: "القتال أو الهروب""fight-or-flight"وهي استجابة فسيولوجية للتوتر نتيجة لعامل ضغط، حيث يقوم الجسم بسلسلة من التفاعلات الفسيولوجية التي تزوده بالطاقة لإدارة الموقف مثل: زيادة معدل ضربات القلب، وإفراز الغدة الكظرية للكورتيزول (هرمون التوتر) وتتلقى دفعة من الأدرينالين مما يزيد من الطاقة (Higuera, 2017; Spielman et al., 2020, p. 520).

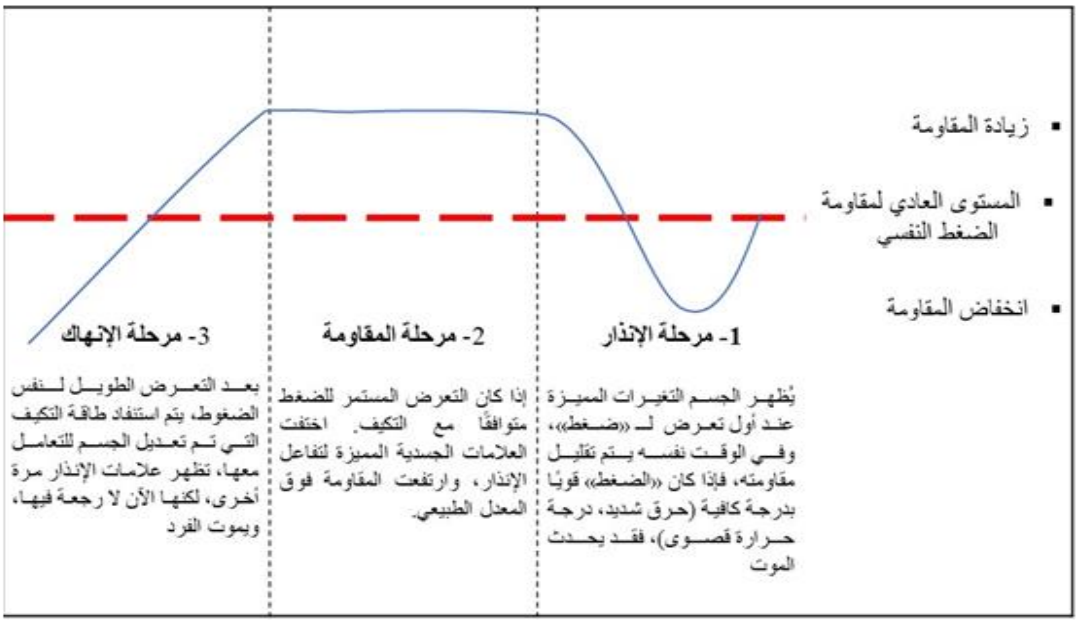
2-3-6 مرحلة المقاومة Resistance Stage:

تمثل مرحلة المقاومة مجموع جميع الإجراءات الجهازية غير المحددة الناتجة عن التعرض المطول للمنبهات، خلال هذه المرحلة تتلاشى الصدمة الأولية للفزع، كما تختفي العلامات الجسدية للمرحلة الأولى وإذا كان التعرض المستمر للضغط متوافقًا مع التكيف، فإن المقاومة تتبع ذلك، ومع ذلك يظل الجسم أيضًا في حالة تأهب ومستعدًا للاستجابة كما فعل بزيادة المقاومة للعامل المحدد الذي يتعرض له الجسم وانخفاض مقاومة أنواع الإجهاد الأخرى، وذلك لاكتساب التكيف مع عامل واحد "على حساب مقاومة العوامل الأخرى. ومن الجدير بالذكر أيضًا أن معظم التغيرات المنطقية والكيميائية الحيوية في «تفاعل الإنذار» تختفي أثناء مرحلة المقاومة، وفي بعض الحالات يتم عكس اتجاه الانحرافات عن الوضع الطبيعي (أثناء تفاعل الإنذار، أثناء مرحلة المقاومة)(Selye, 1946, p. 234; Bodman, 1976, p. 147; Spielman et al., 2020, p. 521).

3-3-6مرحلة الإنهاك أو الإستنفاذ stage of exhaustion:

تبعا لتعرض الشخص لعامل الضغط لفترة أطول من الوقت أو للضغط المزن مزمن إلى المرحلة الأخيرة وهي: الانهاك، فتحمل الضغوط دون راحة يؤدي إلى استنزاف الموارد الجسدية والعاطفية والعقلية لدرجة أن الجسم لم يعد قادرًا على التكيف مع الضغط وعاجزا عن المقاومةوهو ما يؤثر سلبًا على أنسجة وأعضاء الجسم بسبب لتوقف التدريجي للجهاز الصبي السمبتاوي عن انتاج الطاقة، هنا يبدأ الجهاز العصبي الباراسمبثاوي وظيفته فتتباطأ أنشطة الجسم، و قد يصاحب ذلك أعراض الإكتئاب أو السلوك الذهاني أو الجسدية، كما يمكن أن تتفاقم لتصل حتى الموت أحيانا (مغزى بخوش و بوسنة الوافي، 2018، ص.521;659 ,.Edwards, 2021; Spielman et al., 2020, p).

المصدر: (Selye, 1976, p. 5; Wallot& Selye, 1978, p. 533)



الشكل 3: مراحل متلازمة التكيف العام لهانز سيلي

4-6 نظرية والتركانون (المواجهة أو الهروب) (Fight or Flight Theory)(CANNON, 1931)

يقول والتر برادفورد كانون Walter Bradford Cannon (1911): "إن الإشارة مرارا إلى ما هو غير معروف أو أين تقع الحدود بين معرفتنا وجهلنا، قد يكون ممارسة فكرية مثيرة للاهتمام، لكنه لا يخفف من معاناة المرضى أو يساعد على مواجهة أي حالة طارئة عملية فورية. ومع ذلك، فإن جهلنا بالمرض وظروفه هو الذي يحد بشكل مطلق من معاناتنا الفعالة مع العديد من آلام البشرية"(p. 64)، كما يرى أن الاستفسار عن إمكانية البحث عن تنظيم اجتماعي يحقق فوائد الأمن أكثر مما يتمتع به الآن، وأن هذا البحث طبيعي في تطور وسلوك الكائنات الحية نحو الأمن كان أحد السمات البارزة(Cannon, 1941, p. 1).

إن نظرية المواجهة أو الهروب لوالتر كانون هي نتيجة للدراسات التي أجراها في البحث عن مشاكل علم وظائف الأعضاء المهمة من وجهة نظر تكييف الكائن الحي مع بيئته المتغيرة، وكان طرحه للنتائج اصطناعي وبيولوجي وليس تحليليا وميكانيكيا، ووصف بقدر ما يمكن أن يكون كيفية عمل الجسم ككل، كون الكائن الحي نظام غير مستقر، وهو يتمكن من الحفاظ على نفسه في حالة ثابتة بشكل فريد وبفضل عدم الاستقرار نفسه لتحقيق التوازن وهو ماكن يسميه كلود برنارد «ثبات البيئة الداخلية»، وقد قام بنشر هذه النتائج في كتابه: "THE WISDOM OF THE BODY" ('Review of The Wisdom Of The Body', 1932, p. 713; Boycott, 1933, p. 177; FLEMING, 1984, p. 639)

لقد اقترحت نظرية كانون فكرة استجابة القتال أو الهروب لسؤال رئيسي: "عندما تواجه سيناريو يحتمل أن يكون خطيرًا، ماذا تخبرك غرائزك أن تفعل؟"، حسب كانون الاستجابة هي مجموعة من التغيرات الفيزيولوجية التي تحدث في الجسم: يبدأ التوتر والضغط في دماغ الإنسان وتنقل حواسه المخاطر المحتملة إليه، تعالج اللوزة ما تراه وتسمعه (اللوزة تعالج المشاعر) ويترجم الخطر المحتمل على ما تحت المهاد، فيكون لدى عقل الانسان استجابة ضغط للبقاء ومحاربة الخطر أو الهروب، فبمجرد أن تبدأ اللوزة إشارة استغاثة ينبه ما تحت المهاد جهازك العصبي الودي عن طريق إرسال إشارات إلى غددك الكظرية. يبدأ الأدرينالين في الضخ عبر عروقك، مما يؤدي بسرعة إلى: زيادة نبضات القلب أسرع ومعدل النبض أعلى، زيادة ضغط الدم، تنفس أسرع، الحواس المتزايدة والمرهفة واليقظة، كما أن الاستجابة ترتبط بتنشيط الجهاز العصبي الودي، وترجع أيضا إلى وجود أساليب دفاعية فيزيولوجية غريزية في جسم الانسان تساهم في احتفاظها بحالة التوازن "Homeostasis"لمواجهة الموقف الطارئة، فبدلاً من قضاء الوقت في اتخاذ قرار منطقي بناءً على سيرورة الاحداث المتوقعة، يقرر العقل - الجري أو البقاء والقتال(مداني، 2016، ص. 399 ,Contributors, 2021 ;Heckman, 2019).

5-6 نظرية هنري موراي (التفسير الفكري) (MURRAY, 1938)

يعتبر هنري موراي Henry Murrayمن رواد التحليل النفسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو من علماء النفس الذين يرون أن الاستكشافات في الشخصية هي إلى حد بعيد المحاولة الأكثر شمولاً لجعل علم النفس الفرويدي وعلم النفس التجريبي متوافقين مع بعضهما البعض(Elliott, 1939, p. 453)، وهو يربط الاستجابة بالشخصية باعتبارها نظام: معقد للغاية، مستمر ولكنه متغير، وهو من أنظمة الأجزاء والأنظمة الفرعية المتنوعة التي تعمل منذ الولادة حتى الموت في مواقف متنوعة ومتتالية ذات نتائج وعواقب متنوعة (Brengelmann et al., 1960, p. 17)، ويرى أيضا بأن الشخصية انعكاس للسلوكيات التي تتحكم فيها الحاجات

النفسية (Billstedt et al., 2017, p. 46) ، كما اعتمد في نظريته على تقديم وصف تفصيلي للحاجات وأنواع "الضغط" (القوى البيئية التي تؤثر على الموضوع)(Anderson, 1988, p. 167)، يمثل الضغط في هذه النظرية المحددات المؤثرة أو الجوهرية للسلوك في البيئة، و وهو يمثل صفة أو خاصية لموضوع بيئي تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول لهدف معين، كما انها ترتبط بموضوعات بيئة لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع حاجاته (علي ايبو، 2019، ص. 99)، وفيما يخص المكونات الأساسية للنظرية:الحاجة، التحفيز والاستجابة، فالحاجات حسب موراي عبارة عن قوة طاقة داخلية توجه السلوك نحو الإجراءات التي تسمح بإشباع وإطلاق الحاجة نفسها (أي الشبع)، ويؤكد موراي على وجود معيارين فقط لتمييز الحاجات: (1) الاتجاه (التأثير) الملاحظ موضوعيا ويمثل الجانب النموذجي (جانب النوعي وجانب طاقي)،و (2) نوع التأثير الذي تقوله توقعات هذا الموضوع ومثل جانب الطاقة (الجانب الكمي) كما يصنف الحاجات إلى:

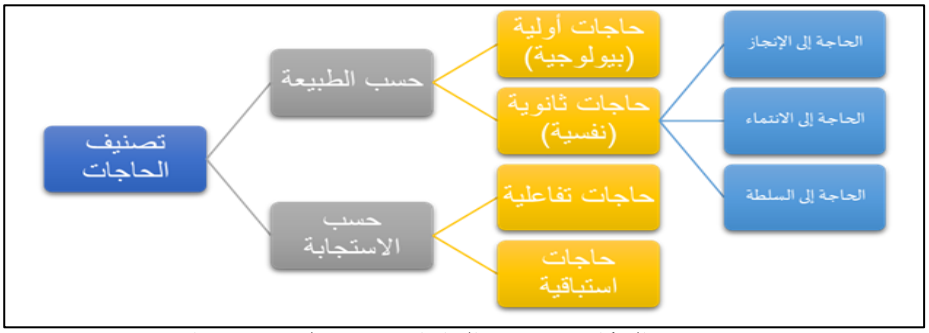
أولا-حسب الطبيعة:

- **حاجات أولية (حشوية):** مرتبطة مباشرة بطبيعتنا البيولوجية (على سبيل المثال، الحاجة إلى الغذاء).
- **حاجات ثانوية (نفسية):** الاحتياجات الأولية: هذه الاحتياجات قد لا تكون أساسية للبقاء، إلا أنها ضرورية للرفاهية النفسية.

خمن موراي في البداية حوالي عشرين حاجة نفسية، إلا أن وينتر (1996) أشار إلى ثلاثة فقط أساسية: الحاجة إلى الإنجاز، والحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى السلطة.

ثانيا-حسب الإستجابة:

- **حجات تفاعلية:** تتضمن استجابة لشيء محدد في البيئة ولا تثأر إلا عندما يظهر هذا المثير (حافز) على سبيل المثال: لا تظهر الحاجة إلى التجنب إلا عندما يكون هناك تهديد.
- **حاجات استباقية:** لا تعتمد على وجود كائن معين، حاجات عفوية تثير سلوكًا مناسبًا كلما استثيرت بغض النظر عن البيئة، على سبيل المثال: يبحث الجائع عن الطعام لتلبية حاجته دون انتظار حافز مثل إعلان تلفزيوني للهامبرغر، قبل التمثيل للعثور على الطعام.



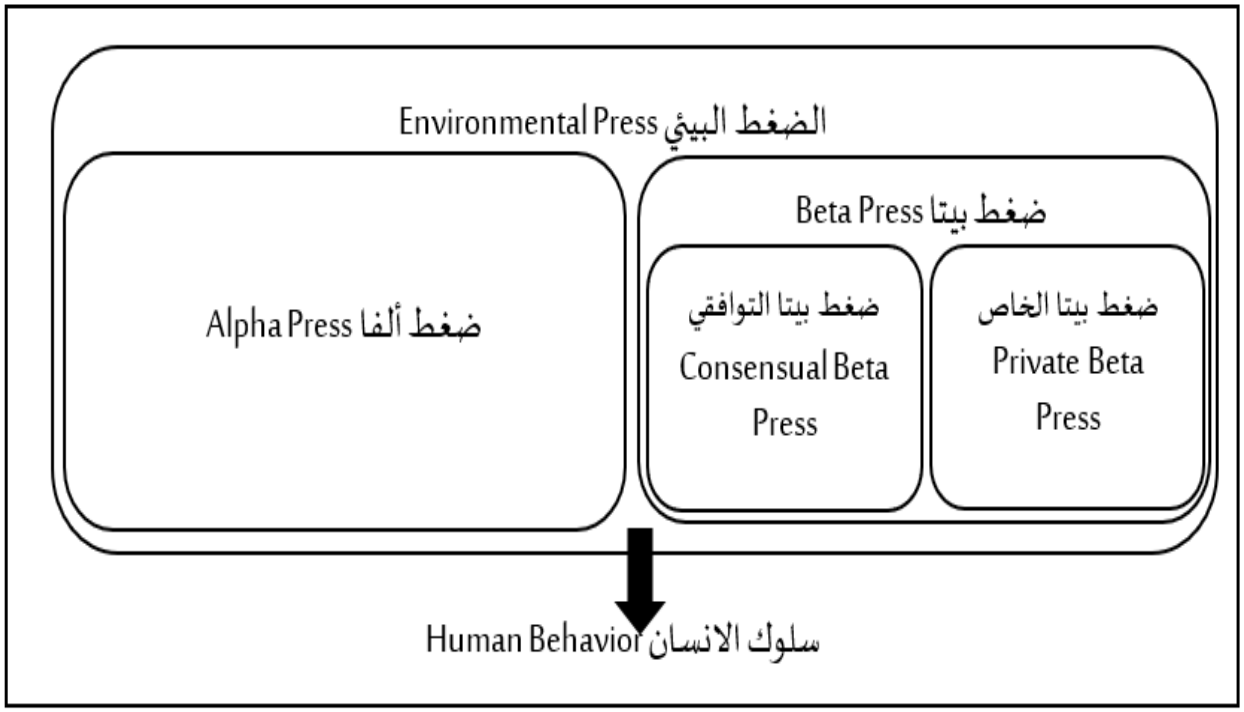
الشكل 4: تصنيف الحاجات حسب نظرية هنري موراي

المصدر: إعداد الباحث

وتشمل الحاجات التفاعلية الاستجابة لجسم معين؛ وتنشأ الاحتياجات الاستباقية تلقائيا.

يشير موراي إلى أن الحاجة الأكثر ضغطا هي التي نحاول إرضاءها أو إعادة تلطيفها من خلال أفكارنا وسلوكياتنا، ويمكن أن تتأثر شدة الحاجة بالإشارات السابقة الموصوفة بالضغط، أيضا يحدث الضغط عندما نواجه مواقف نتوقع أن يكون لديها فرصة جيدة لتلبية الحاجة قريبًا، وبالتالي يصبح بروز وشدة تلك الحاجة حادا، كما يمتلك الضغط أحادية تراكمية قوية مع العديد من البنى النفسية الحديثة وذات التصميم الجيد في استعراض مركب(Glenn & Murray, 1983; Schultz & Schultz, 2005; Steel & König, 2006, pp. 895, 896; Murray, 2008, p. 75).

كما اقترح موراي نموذجًا للضغط -الحاجة، وقام بتصنيف الحافز البيئي الذي يؤثر على الكائن الحي إلى نوعين، حيث يعتمد الأول على ما إذا كانت المنبهات تعزز أو تمنع تلبية حاجاته، أما الثاني فيصنفه بضغط ألفا وبيتا (alpha and beta press)، حيث يشير ضغط ألفا إلى البيئة الفعلية، أما ضغط بيتا فيشير الى الواقع الذي يدركه الأشخاص داخل البيئة(Hirata & Fisher, 2013, pp. 28, 29)، والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل 5: نموذج موراي الحاجة- الضغط

المصدر:(Hirata & Fisher, 2013, p. 28)

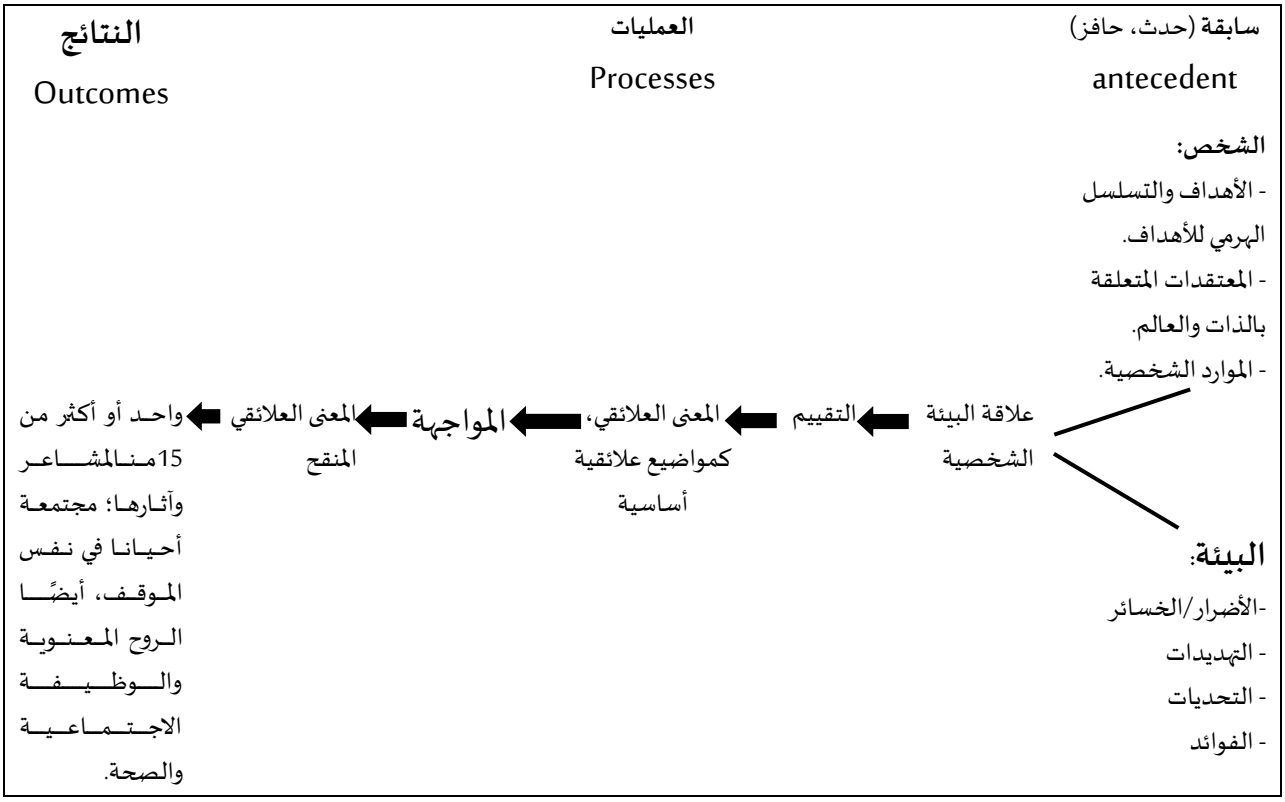
6-6 نظرية لا زاروس (التقدير المعرفي)(LAZARUS, 1970) :

يقول ريتشارد لازاروس (1959)Richard S. Lazarus أن الضغط النفسي ومشاكل الصحة العقلية والتعلم والإدراك، وتطور الشخصية الطبيعية - كلها متشابكة مع مجال التحفيز، كما تحدد الاختلافات في النمط التحفيزي حساسية الأشخاص للضغط، اعتمادًا على طبيعة الظروف التي يتعرضون لها(pp. 3, 5).وهناك سمة هامة من سمات الضغط بالمعنى النفسي في تحليلات التهديد، حيث غالبًا ما يُلمح ضمنيًا إلى أن الضغط يعتمد على توقع شيء ضار في المستقبل، وأنه يتطلب تفسيرًا من قبل الفرد حول الأهمية الشخصية لحالة التحفيز، وتوقع المحتوى الذي تم تنزيله من الضرر المحتمل أو إحباط الدافع (مفتاح مفهوم التهديد)، كما أنه يعتبر التهديد المتغير المركزي المتدخل في الضغط النفسي (النقطة المهمة هنا لإنتاج التهديد هي عملية التمييز بين الظروف الخطرة أو المهددة والظروف الحميدة)، فالفرد يستجيب لحافز يحتمل أن يكون مهددًا من خلال إضفاء الطابع الفكري عليه أو عن طريق الإنكار وتشكيل رد الفعل، فعلى الرغم من الإشارة إلى نظرية الدفاع عن الأنا واستخدام مصطلحات التفكير والإنكار وتشكيل رد الفعل ماهي الا نظائر للتقييم المعرفي كما يُنظر عادة إلى الدفاع على أنه ينطوي على إثارة التهديد، ومن خلال آليات لا تزال غير واضحة تفعل بعض أساليب التفكير الذاتية التي تقلل من التهديد (Lazarus, 1963, pp. 199, 200,210)، استجاب لازاروس بشكل موضعي لتفسير الضغط، واعتمد في بناء نظريته على التعامل مع: (أ) دور سمات الشخصية في الضغط والمواجهة والعاطفة؛ (ب) التشويش وسمة التأثر السلبي؛ (ج) الموضوعية والذاتية؛ (د) الميول المعرفية بشأن الطريقة التي ينبغي بها إجراء بحوث الضغط والعاطفة (Lazarus, 1990, p. 41)،وقام لازاروس وفولكمان بوضع مخطط نظري لوصف سيرورة الضغط والمواجهة والتكيف:

الشكل6: مخطط لازاروس وفولكمان النظري للضغط والمواجهة والتكيف

(Lazarus & Folkman, 1984, p. 305)

يتضح لنا من خلال الشكل 6 أن لازاروس يرى بأن للعاطفة نطاق أكبر من الضغط في تحديد الصراعات التكيفية للأشخاص في تفاعلهم مع النظام الإجتماعي، فالضغط نتاج الصراعات بين هذه العلاقات وهو مفهوم محدود يكون عادة ما أحادي الأبعاد مقارنة بالعاطفة، والذي يسمح بالتركيز على مجموعة متنوعة من العلاقات الهادفة بين الشخص والبيئة والحالات العاطفية التي تولدها هذه العلاقات(Lazarus & Folkman, 1984, pp. 234, 235; Lazarus, 1990, pp. 24,50)، وقد تعرضت أفكار لازاروس للكثير من الانتقادات من طرف علماء النفس الذين ينتمون للمدارس الأخرى، وهو ما دفعه لتنقيح أفكاره وتعديل مخططه للضغط والمواجهة في كتابه: الضغط والعاطفة: طرح جديد" " Stress and emotion: a new synthesis" (1999)، وهو كالتالي:



الشكل7: نموذج لازاروس المنقح للضغط والمواجهة.

المصدر:(Lazarus, 1999, p. 198)

حسب لازاروس أراء سيكولوجية الماضي كانت تركز على الضغط والصراع والأزمة بدلاً من الصفات العاطفية الأكثر إيجابية وأنماط الحياة المرغوبة التي يستطيع الناس التعامل معها، هذا يعني أن المواجهة والعاطفة مفهومان مترابطان، ولا ينبغي فصلهما إلا لغرض تحديدهما ووصفهما شفهيًا، كما يجب دراستهم معًا، وسيكون حل الروابط السببية بين المواجهة والعواطف الإيجابية والسلبية خطوة مهمة نحو المعرفة المتقدمة.(Lazarus, 2003, pp. 174, 186)

7-6 نظرية تشارلز دونالد سبيلبرجر(النظرية الإدراكية)(Charles Donald Spielberger) :

يقول سبيلبرجر (1966): "الاستجابة لمنبه ضغط معين ستعتمد على التجربة السابقة للفرد، وأي محفز يمكن أن يكون له آثار مسببة للقلق إذا تم تفسيره على أنه تهديد، بغض النظر عن الخطر الحقيقي الذي ينطوي عليه، وتبعا لذلك من المهم تحديد فئات المحفزات أو المواقف (الضغوطات) التي من المحتمل أن تسبب حالات القلق"(p. 14)، كما يناقش سبيلبرجر طبيعة القلق وقياسه كحالة عاطفية عابرة تتكون من مشاعر الخوف والتوتر، وزيادة نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي، وهي تختلف في شدتها وتتقلب بمرور الوقت كدالة للضغوط التي تؤثر على الفرد، كما يتميز قلق الحالة عن القلق أو القلق من السمة والذي يتم تعريفه من حيث الاختلافات الفردية في تكرار ظهور حالات القلق بمرور الوقت(C. D. Spielberger et al., 1972, p. 10).

كما يشير سبيلبرجر إلى أن تقييم عامل الضغط باعتباره تهديدًا يؤدي إلى إثارة القلق وما يرتبط بذلك من تنشيط للجهاز العصبي الذاتي، إذا كانت شديدة ومستمرة، فإن الإجهاد النفسي والجسدي الناتج قد يتسبب في عواقب سلوكية سلبية، وفي ذات السياق وضع سبيلبرجر Spielberger's نموذج عملي للحالة-السمة State-Trait Process(STP)للضغط النفسي في بيئة العمل على الشدة المتصورة وتكرار حدوث فئتين رئيسيتين من أحداث الضغط، وضغوط العمل ونقص الدعم، كما يسعى نموذج STP إلى دمج نموذج لازاروس مع مفهوم سمة حالة سبلينبرج للقلق والغضب، كما يدرك نموذج STP أيضًا أهمية الاختلافات الفردية في سمات الشخصية في تحديد كيفية إدراك وتقييم الضغوطات في مكان العمل (C. Spielberger et al., 2003, pp. 188, 189)

7-أعراض الضغط النفسي:

يمكن أن يؤثر الضغط على جميع مجالات حياة الانسان، بما في ذلك عواطفه وسلوكياته وقدرته على التفكير وصحته الجسدية، فلا يوجد جزء من الجسم محصن من الضغط، ونظرًا لاختلاف أشكال تعامل الأشخاص مع الضغط، فإن أعراضه تختلف باختلاف الأشخاص وحتى باختلاف الموقف الضاغط بالنسبة للفرد نفسه، كما يمكن أن تكون الأعراض غامضة وقد تظهر في الجسم كحالات صحية ، كما قد تكون أعراضا لحالات طبية، وفي ذات السياق التعرف على أعراض الضغط قد يكون أصعب مما نعتقد، لأن معظمنا معتاد عليه ،وغالبًا ما لا نعرف أن لدينا مستوى مرتفع من الضغط النفسي حتى نصل إلى نقطة الانهيار.(Marks, 2021; Sam Jayakumar &Sulthan, 2013, p. 13)، ويمكن ابراز أهم أعراض الضغط النفسي في الجدول التالي:

جدول 5: أعراض الضغط النفسي

الأعراض الجسمية	الأعراض المعرفية	الأعراض السلوكية	الأعراض العاطفية
- الأوجاع والآلام - الإسهال أو الإمساك - غثيان ودوخة - ألم في الصدر، سرعة معدل ضربات القلب - فقدان الدافع الجنسي - نزلات البرد أو الأنفلونزا المتكررة التعب وعدم القدرة على الاسترخاء	- مشاكل الذاكرة - عدم القدرة على التركيز - سوء التقدير - رؤية السلبية فقط - أفكار قلقة أو متسابقة	- تناول الطعام أكثر أو أقل - النوم كثيرا أو قليلا جدا - الانسحاب الإجتماعي -المماطلة أو إهمال المسؤوليات - العادات العصبية (مثل قضم الأظافر، والوتيرة)	- الاكتئاب - القلق والإثارة - مزاجية أو تهيج أو غضب - الشعور بالإرهاق - الوحدة والعزلة - مشاكل صحية عقلية أو عاطفية أخرى

المصدر:(Dudkina&Perepjolkina, 2021, pp. 68, 69; Segal et al., 2021)

8- آثار الضغط النفسي:

يتفاعل جسم الإنسان وعقله مع الضغط من خلال تنشيط ذخيرة معقدة من الجهاز العصبي المركزي الفسيولوجي والسلوكي والاستجابات التكيفية المحيطية، فإذا كانت غير كافية أو مفرطة و/أو طويلة أثرت على نمو الفرد وتطوره(Charmandari et al., 2005, pp. 259, 260)، ومن بين الآثار المترتبة على الضغط النفسي نذكر ما يلي:

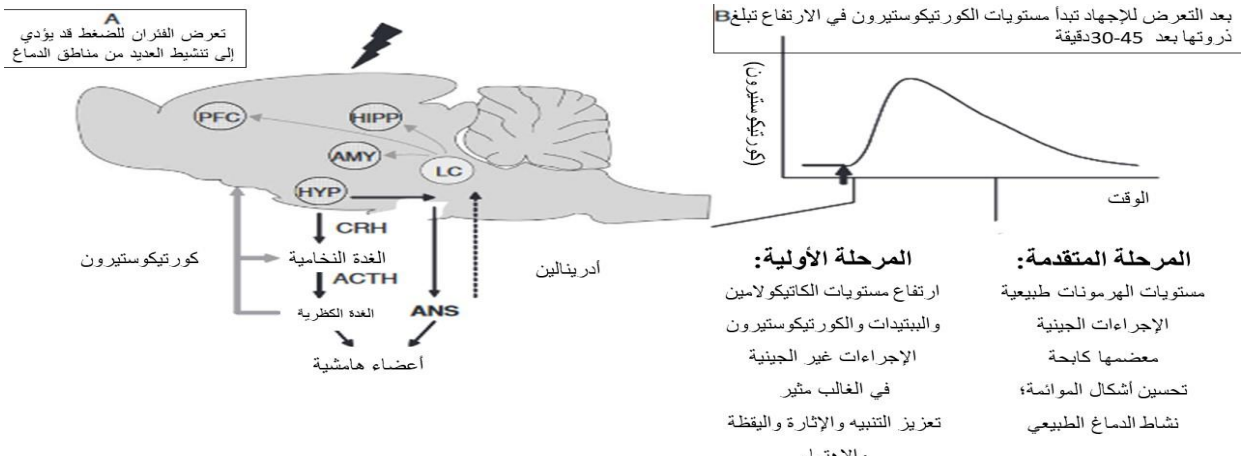
8-1 الآثار الفيزيولوجية: يؤثر الضغط على جميع أنظمة الجسم بما في ذلك الجهاز العضلي الهيكلي والجهاز التنفسي والقلب والأوعية الدموية والغدد الصماء والجهاز الهضمي والجهاز العصبي والجهاز التناسلي **(Shaw et al., 2018)**، ويمكن إيجاز الآثار الفيزيولوجية للضغط النفسي في النقاط التالية:

8-1-1الجهاز العصبي المركزي والغدد الصماء Central nervous and endocrine systems:

خلال أوقات الضغط يبدأ الدماغ سلسلة من الأحداث التي تنطوي على محور الغدة النخامية والغدة الكظرية، وهو المحرك الأساسي لاستجابة إجهاد الغدد الصماء. يؤدي هذا في النهاية إلى زيادة في إنتاج هرمونات الستيرويد التي تسمى الجلوكوكورتيكويد، والتي تشمل الكورتيزول، وغالبا ما يشار إليها باسم "هرمون التوتر". وتشير منطقة ما تحت المهاد إلى الغدة النخامية لإنتاج هرمون والذي بدوره يشير إلى الغدد الكظرية لزيادة إنتاج الكورتيزول، وبالتالي توفير الطاقة اللازمة للتعامل مع التحدي المطول أو الشديد.

وفي ذات السياق قامت ماريان جويل وآخرون (2008) بإجراء دراسة تجريبية على الفئران للتعرف على تأثير الضغط على مناطق الدماغ وافراز الهرمونات، وقد توصلت للنتائج التالية:

المصدر:(Joëls et al., 2008, p. 4)



الشكل 8: رسم توضيحي لتأثير الاستجابة للضغط على افراز الهرمونات

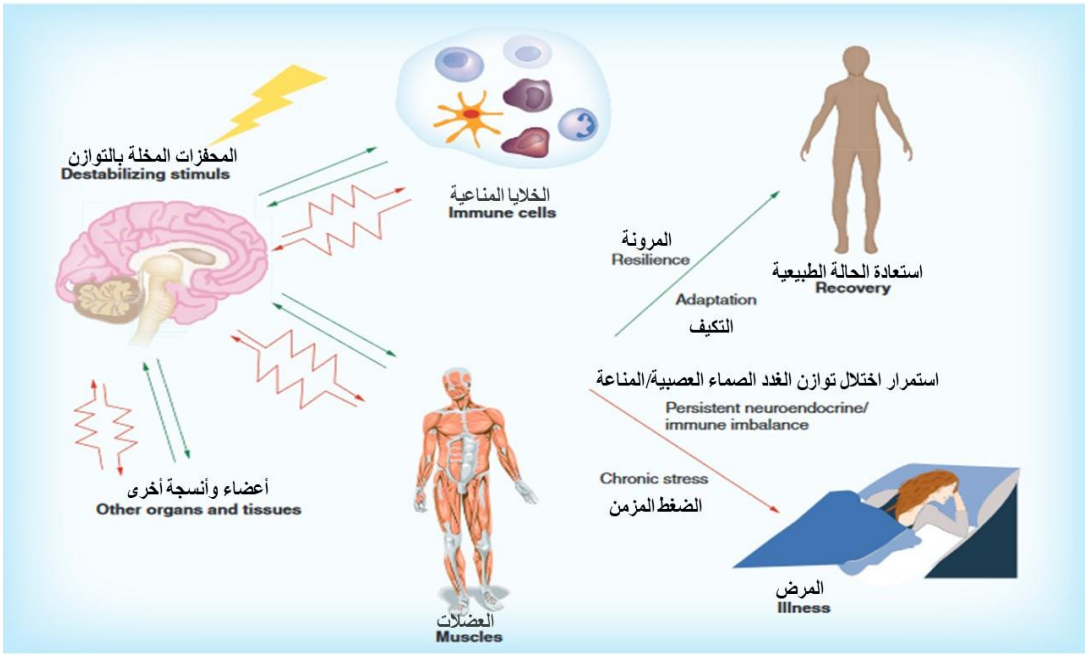
اللوزة (AMY)	قشرة الفص الجبهي (PFC)	اللوزة الدماغية (LC)	هرمون قشرة الكظر (ACTH)

يتضح لنا من خلال الشكل 8 أن تعرض الفئران للضغط يؤدي إلى تنشيط العديد من مناطق الدماغ (اعتمادًا على نوع الضغط)، بما في ذلك اللوزة والحصين وقشرة الفص الجبهي،

وتتوجه هذه المناطق إلى منطقة ما تحت المهاد، يؤدي تحفيز الخلايا في تحت المهاد إلى تنشيط نظام Sympatho-adrenomedullar سريع المفعول (أسفل اليمين) ومحور ما تحت المهاد-الغدة النخامية-الكظرية (أسفل اليسار)، كما يتم توزيع الكورتيكوستيرون في جميع أنحاء الدماغ ولكنه يعمل فقط في تلك المواقع التي يتم فيها إثراء المستقبلات ، الجهاز العصبي اللاإرادي؛ هرمون قشرة الكظر، هرمون إطلاق الكورتيكوتروفين (ب) بعد فترة وجيزة من التعرض للإجهاد (السهم)، تبدأ مستويات الكورتيكوستيرون في الارتفاع؛ تبلغ ذروتها بعد 30-45 دقيقة وترجع لطبيعتها بعد 2 ساعة بالتقريب بعد بدء التعرض للضغط (p. 4).

8-1-2جهاز المناعةImmune system:

يحفز الضغط الجهاز المناعي والذي يمكن أن يكون ميزة إضافية للمواقف الفورية، فيمكن أن يساعد هذا التحفيز على تجنب الالتهابات وشفاء الجروح، وبمرور الوقت تضعف هرمونات الضغط جهاز المناعة لدى الانسان وتقلل من استجابة جسمه للتهديد/الخطر الخارجي، كما أن الأشخاص الذين يعانون من الضغط المزمن أكثر عرضة للإصابة بأمراض معدية و/أو فيروسية مثل الأنفلونزا ونزلات البرد، أيضا يمكن أن يزيد الضغط من الوقت الذي يستغرقه للتعافي من مرض أو إصابة.



الشكل 9: آثار الضغط النفسي على شبكات محيط الدماغ

المصدر:(Mariotti, 2015)

يتضح لنا من الشكل 9 التفاعلات بين الأجهزة العصبية والأنسجة والأعضاء المحيطية عند تعرضها لموقف/وضعية ضاغطة، وتشير أغنيز ماريوتي (2015) Agnese Mariotti إلى أنه من الاكتشافات المهمة أن الضغط المزمن من ناحية يمكن أن يسبب اختلالات مناعية (أي يضعف الوظيفة المحيطية)، ومن ناحية أخرى

يمكن أن يؤدي التحفيز المناسب للأنسجة المحيطية مثل العضلات الهيكلية إلى تخفيف أعراض الضغط وحماية الدماغ، كما يمكن وصف برامج التمارين البدنية كشكل من أشكال العلاج جنبًا إلى جنب مع العلاجات الأخرى لتخفيف الحالة المزاجية والعجز المعرفي الناجم عن الضغط المزمن، كما أشارت لبنى أحمان (2017) إلى أن الضغط النفسي يؤثر على الجهاز المناعي ويضعفه ويجعله عرضة للفيروسات والطفيليات.

3-1-8 الجهاز الهضمي Digestive system:

تحت الضغط، ينتج الكبد نسبة سكر إضافية في الدم (الجلوكوز) لمنحك دفعة من الطاقة، وقد يزيد الضغط المزمن من خطر الإصابة بمرض السكري من النوع 2، كما يمكن أن يؤدي اندفاع الهرمونات والتنفس السريع وزيادة معدل ضربات القلب إلى اضطراب الجهاز الهضمي، فمن المرجح أن يعاني الإنسان من حرقة المعدة أو ارتجاع الحمض نتيجة زيادة حمض المعدة، لا يسبب الإجهاد القرحة(غالبًا ما تتسبب بكتيريا تسمى H. pylori)، أيضًا يمكن أن يؤثر الضغط على طريقة تحرك الطعام عبر الجسم، مما يؤدي إلى الإسهال أو الإمساك، وقد يعاني أيضًا من الغثيان أو القيء أو آلام في المعدة، فقد أشارت سوزان ليفنستاين (2008) إلى أنه منذ وصف مرض التهاب الأمعاء (IBD) لأول مرة ، كان العديد من الأطباء والمرضى مقتنعين بأن الضغط يساهم في مسبباته أو في تطوره السريري، وأن الضغط والكرب يؤثران على التقلبات في النشاط الالتهابي (pp. 206, 2007).

4-1-8 الجهاز التنفسي والقلب والأوعية الدموية Respiratory and cardiovascular systems:

تؤثر هرمونات الضغط على الجهاز التنفسي والقلب والأوعية الدموية، فالإنسان أثناء الاستجابة للتوتر: يتنفس بشكل أسرع في محاولة لتوزيع الدم الغني بالأكسجين بسرعة على جسمه، يضخ قلبه الدم بشكل أسرع، تنقبض الأوعية الدموية، ويحول المزيد من الأكسجين إلى عضلاته حتى يكون لديه المزيد من القوة لاتخاذ الإجراءات، وكنتيجة لذلك يرتفع ضغط الدم وهو ما يزيد من مخاطر الإصابة بسكتة دماغية أو نوبة قلبية.

5-1-8 الجهاز العضلي الهيكلي Musculoskeletal system:

تتوتر عضلات الإنسان لحماية نفسها من الإصابة عندما يكون تحت الضغط، فتميل إلى الإطلاق مرة أخرى بمجرد الاسترخاء، ولكن إذا كان تحت الضغط باستمرار فقد لا تحصل عضلاته على فرصة للاسترخاء كما يسبب تشدد العضلات الصداع وآلام الظهر والكتف وآلام الجسم، ومع مرور الوقت يمكن أن يؤدي إلى دورة غير صحية عند توقف الأنسان عن ممارسة الرياضة، كما أشار رايان كيلي وآخرون (2019) للآثار الكيميائية الحيوية والفسيولوجية الكبيرة للضغط النفسي على تفاقم الأمراض الشائعة بما في ذلك هشاشة العظام(Kelly et al., 2019, p. 1).

6-1-8النشاط الجنسي والجهاز التناسلي Sexuality and reproductive system:

قد يتسبب الإجهاد قصير المدى في إنتاج الرجال المزيد من هرمون التستوستيرون الذكري، لكن هذا التأثير لا يدوم إذا استمر الضغط لفترة طويلة، إذ يمكن أن تبدأ مستويات هرمون التستوستيرون لدى الرجل في الانخفاض، كما قد يزيد الضغط المزمن من خطر الإصابة بالعدوى للأعضاء التناسلية الذكورية مثل البروستات...، أما بالنسبة للنساء فيمكن أن يؤثر الضغط النفسي على الدورة الشهرية، فقد يؤدي إلى فترات غير منتظمة أو أثقل أو أكثر إيلامًا، أيضا يمكن أن يؤدي الضغط المزمن إلى تضخيم الأعراض الجسدية لانقطاع الطمث.

2-8 الآثار النفسية:

ورد عن بوريكار هيرال وشيث ك. ن (2016) أن هاري ميلز Harry Mills يرى أن الضغط المزمن يمكن أن يؤدي لاضطرابات مختلفة مثل:

- مرض الاكتئاب الشائع والخطير سلبًا
- التقلبات الشديدة للاضطراب ثنائي القطب في المزاج
- الشعور بالقلق من الخوف أو الذعر
- المشكلات المعرفية (التفكير) - التأثير على التعلم والإدراك وحل المشكلات
- تغيرات الشخصية - التحول في طريقة التفكير أو التصرف أو الشعور(Borikar & Sheth, 2016, p. 4).

3-8 الآثار السلوكية:

تشير ساندي كارمن وجوزيف هالر (Sandi Carmen & Haller Jozsef, 2015) أن الضغط يفرض نمطًا تدريجيًا من السلوك الاجتماعي المختل الذي يبدأ بالارتباط (الذي تثيره ضغوطات ما قبل الولادة)، ويتقدم إلى العداء (الذي يظهر عندما يعاني الضغط بعد الولادة) وينتهي بمعاداة المجتمع (والتي يبدو أنها لا بد أن تعاني من الإجهاد بشكل خاص في فترة الأحداث)، على الرغم من أنه لم يتم تحديد السببية المباشرة بعد، ويبدو أن هناك علاقة ثنائية الاتجاه بين الإجهاد والسلوكيات الاجتماعية، يعد الاندماج الاجتماعي والدعم الاجتماعي من العوامل المهمة لتفاعل الإجهاد والنتائج المرتبطة بالتوتر: التفاعلات الاجتماعية الإيجابية(pp. 299, 300).

9- مصادر الضغط النفسي:

للضغط النفسي مصادر متعددة ومتنوعة نذكر منها:

1-9 المصادر الشخصية: يشير محمد مكناسي إلى وجود مجموعة من العوامل المرتبطة بالشخصية وهي:

جدول 6: مصادر الضغط النفسي المرتبطة بالعوامل المرتبطة بالشخصية

	العامل	المفهوم
1	مفهوم الذات	يمثل إدراك الفرد وفكرته عن ذاته، ويحدد وينظم بدرجة كبيرة مدى قابلية الفرد للتعرض للضغوط وللتعامل معها.
2	نمط الشخصية (أ)	يتصف هذا النمط ببذل أقصى جهد للتحصيل والإنجاز وحب المغامرة ويفتقد أصحاب هذه الشخصية للمرونة ويفضلون القيادة على الاتباع كما أنهم يتعرضون للضغوط بصورة خطير أكثر من الأنماط الأخرى.
3	نمط الشخصية (ب)	يتصف هذا النمط بالهدوء والإعتدال وعدم الصراع مع الوقت، إلا أنهم يعانون من الضغوط لاتصافهم بالإنطواء.
4	الشخصية القلقة	يبالغ أصحاب هذه الشخصية فيتوقع تهديد خطر فعلي أو رمزي مصاحب بخوف غامض وأعراض جسمية ونفسية، وتعتبر هذه الأسباب منبعا للضغوط، كما قد لاحظ الباحثون أن ردود أفعالهم في الوضعيات الضاغطة أشد حدة وتطرفا.
5	مركز التحكم	يقصد به مدى قناع الفرد بإمكانية سيطرته على ما يجري حوله من أمور، وله الأثر الكبير في زيادة أو قلة حدة الضغوط من خلال تأثيره على إدراك الفرد لإمكانية تعامله مع الضغوط من عدمه

المصدر:(مكناسي،2017، ص ص. **228، 230)**

يتضح لنا من خلال الجدول 6 أن المصادر الشخصية للضغط تتعلق بفكرة الفرد عن ذاته ومرونته واستعداده في إدراك للوضعيات الضاغطة، ونوعية وشدة استجابته في التعامل معها.

9-2المصادر العضوية:

ورد في بن شيخ رزقية (2018) أن بولهواش عمر (2003، ص. 178) أشار لارتباط أعراض الضغط النفسي في جانبه العضوي بمصادر متنوعة تتعلق جميعها بفقدان أو تهديد الفرد لأمنه الصحي، ومن هذه الاضطرابات والأمراض نذكر: صعوبة النوم أو تغيير عاداته، ومعاناة الفرد من الأمراض أو الإعاقة أو العاهات له أو لأفراد أسرته...الخ.

9-3المصادر المهنية: توجز سميرة طراد خوجة (2017) مصادر الضغوط التي تتعلق بطبيعة عمل الفرد وبيئته التنظيمية في النقاط التالية:

جدول 7: المصادر المهنية للضغط النفسي

	طبيعة الضغط	المفهوم
1	ضغوط تتعلق بطبيعة العمل المادية	وتشتمل عوامل أرغنومية مثل: الضوضاء والحرارة وتلوث الهواء وغيرها.

2	**ضغوط فردية**	وتتمثل في: صراع الدور، غموضه، طبيعة المهنة والعبء الزائد في العمل.
3	**ضغوط اجتماعية**	تتمثل في: ضعف العلاقة مع الزملاء في العمل والمرؤوسين والمدير.
4	**ضغوط تنظيمية**	تتمثل في: ضعف تصميم الهيكل التنظيمي (مستويات إدارية متعددة أو قليلة في هرم التنظيم)، وعدم وجود سياسات محددة.

المصدر: (طراد خوجة، 2017، ص. 8)

يتضح لنا من خلال الجدول 7 أنه من المصادر المهنية للضغوط ما يتعلق بطبيعة الوظيفة وأعبائها وصلاحيتها وأخرى تأخذ البعد العلائقي والإجتماعي، كما أشارت نصيرة شوشان(2020)إلى الدور الأساسي ان للمناخ التنظيمي في خلق ضغوطات تنظيمية تدخل ضمن الضغوط الأخرى (ص549).

4-9المصادر البيئية:

هي مجموعة العوامل البيئية التي تؤثر في الإنسان كالمناخ والهواء والأرض، وهذه العوامل تجعل الإنسان يتفاعل مع المجال الفيزيقي المحيط به، حيث يقوم باستجابات تتوافق مع المحيط، وهذه العوامل تتغير حسب الزمان والمكان من الفصول الأربعة (علي ايبو، 2019، ص ص. 61، 62)

5-9 المصادر الاجتماعية:

تشتمل المصادر الاجتماعية ضغوط المجموعات والتشكيلات الاجتماعية والخلافات العائلية، وتنتج عن علاقة اجتماعية يعطيها الشخص دلالة معينة، بالإضافة إلى تعارض رغبات الفرد مع العادات والتقاليد والعادات الاجتماعية المفروضة عليه(علي ايبو، 2019، ص ص. 62، 63).

6-9 مصادر أخرى:

لايمكن حصر مصادر الضغط النفسي ولا إحصاؤها ونذكر بعضا آخر من المصدر مثل: المصادر السياسية، المصادر الاقتصادية، مصادر تكنولوجية...

10-استراتيجيات التكيف مع الضغط النفسي:

انطلاقا من سنوات الستينات والسبعينات من القرن الماضي وبعدما كانت كل الأبحاث مكرسة للبحث في ميكانزمات الدفاع، اتجهت في السبعينيات دراسات ومحاولات للبحث في مصطلح التكيف / المواجهة وقد استعمل هذا المصطلح لأول مرة من طرف لازاروس سنة 1978، وكان هناك التباس وتداخل بين المصطلحين الدفاع والتكيف مع أن ميكانيزمي التسامي والدعابة كانا هم الأكثر تكيفا مع المفهوم الجديد، إلى أن جاءت محاولة هان Haan 1977 لتبيين الفروق بينهما:

جدول 8: الفرق بين استراتيجيات التكيف/المواجهة ميكانيزمات الدفاع

استراتيجيات التكيف / المواجهة	ميكانيزمات الدفاع
– مرنة – شعورية – مرتبطة بالفرد والبيئة – مرتبطة بالواقع الحالي – تهدف إلى خفض الاضطرابات الناتجة عن الموقف الضاغط الحالي	– صلبة – لاشعورية – مرتبطة بصراعات شخصية – مرتبطة بأحداث الحياة الماضية – تهدف لخفض القلق إلى مستوى قدرة الفرد على التحمل

المصدر: جبالي, 2012، ص.81. 82.

واستراتيجيات التكيف هي الاستراتيجيات التي تنطوي على السلوكيات التكيفية والتنظيم الذاتي للحالات العاطفية التي تسمح للفرد بتحديد المعنى، واتخاذ القرارات، وحل المشاكل، و/أو تحقيق الأهداف المحددة(Collins & O'Brien, 2011, p. 105)، ويعرفها ماتسو موتو(Matsumoto, 2009) بأنها عملية إدارة في ظروف صعبة تتضمن تطوير الاستراتيجيات للتعامل مع الإجهاد الداخلي والخارجي وبذل الجهد بأكثر الطرق إفادة أثناء تأجيل بعض المهام من أجل إنجاز الأكثر أهمية أولاً(p. 134)، كما ورد في ناسيمنتو (Nascimento et al., 2022)أن كل من كول مان 2019، فولكمان وآخرون 1986 يعرفونها بأنها: "محاولة لمنع أو تقليل التهديد أو الضرر أو الخسارة أو لتقليل المعاناة المرتبطة بالتوتر (pp. 153, 154).

تعتبر استراتيجيات التكيف من العوامل الوسيطة بين أثر الضغوط والنتيجة التكيفية للفرد، فقد ورد في آيت حمودة وآخرون (2018)أن كلا من لازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman(1988)يصرح:

"أن الطريقة التي يواجه به بها الأفراد هي التي تؤثر في صحتهم النفسية والجسدية فقط وليس الضغط بحد ذاته"(ص.3).

ويمكن عرض أبرز تصنيفات استراتيجيات التكيف في الجدول التالي:

جدول 9: أبرز تصنيفات إستراتيجيات التكيف/المواجهة

التصنيف	السنة	الاستراتيجيات	التعريف
Billing & Moss	1981	**الإستراتيجية السلوكية الفعالة**	محاولات سلوكية لحل المشكل بشكل مباشر
		الإستراتيجية المعرفية الفعالة	محاولات معرفية لتغيير أساليب تفكير محاولة الفرد عن المشكلة

		الإستراتيجية التجنبية	محاولات معرفية بهدف الانكار ومحاولات سلوكية لتجنب التحدي
Lazarus & Folkman	1984	التركيز على المشكل	مجهودات لتغيير الظروف الضاغطة الناتجة عن التفاعل فرد-بيئة
			جهود الفرد للتعامل الفعال مع عوامل الضغط او مع الموقف مباشرة
		التركيز على الانعال	الافكار والافعال التي تهدف إلى تقليص الأثر الانفعالي للضغط
			المجهودات لتقليص الانفعالات السلبية التي تنشأ كاستجابة للتهديد
Fletcher & Salus	1984	المواجهة التجنبية	استراتيجيات سلبية واستسلامية مثل التجنب والنفي والتقبل الطوعي
		المواجهة اليقظة	استراتيجيات نشطة منها البحث عن المعلومات ومخططات حل المشكل والدعم الاجتماعي
Sheier& All	1986	الانكار	رفض الفرد الاعتقاد بحدوث الموقف الضاغط أو تجاهله كلية
		التعامل الموجه نحو المشكلة	وضع خطة معية والقيام باستجابة سريعة للسيطرة على الموقف الضاغط
		لوم الذات	يرى الفرد أنه هو المسؤول عن تعرضه للموقف الضاغط
		التقبل والاستسلام	تقبل الفرد للموقف نظرا لعجزه أو نتيجة لرفضه القيام بأي شيء تجاهه
		إعادة التفسير الإيجابي للموقف	محاولة إيجاد معنى وتفسير جديد للموقف ما يدعله يشعر بالثقة بالنفس
		الهروب من خلال التخيل	كالركون إلى أحلام اليقظة
		المساندة الاجتماعية	سعي الفرد نحو الآخرين لطلب العون والنصيحة والمعلومات والمساعدة
Cohen	1994	التفكير العقلاني	يقوم بها الفرد حيال الموقف الضاغط بحثا عن مصادره وأسبابه
		التخيل	تخيل الأفكار والسلوكيات التي يمكن القيام بها لمواجهة هذه المواقف في المستقبل
		الإنكار	استراتيجية لاشعورية يسعى من خلالها الفرد لإنكار وتجاهل المواقف الضاغطة
		حل المشكلات	استراتيجية معرفية يستنبط فيها الفرد أفكار وحلول جديدة ومبتكرة لمواجهة الضغط

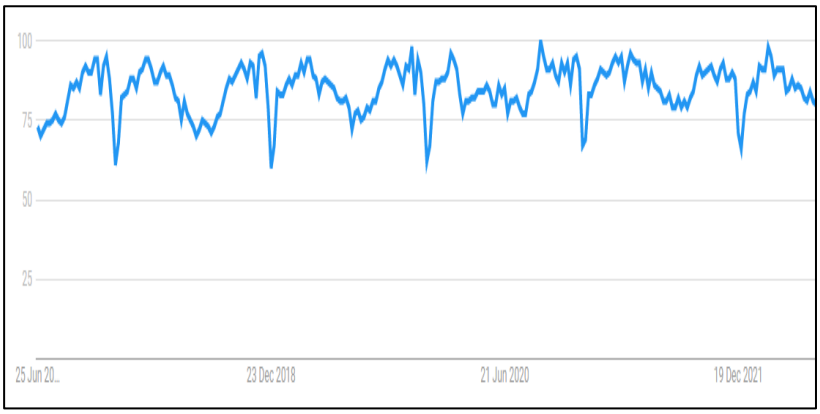
		الدعابة والمرح			تتضمن التعامل مع الخبرات الضاغطة بروح المرح والدعابة	
		الرجوع للدين			مصدر للدعم والروحي والأخلاقي والانفعالي في مواجهة الموقف الضاغط	
إبراهيم لطفي عبد الباسط	1994	العمليات السلوكية الموجهة نحو	مصدر المشكلة	الفعل النشط	أفعال لمواجهة المشكلة مع زيادة الجهد وتعديله	
				التريث(الكبح)	محاولة الفرد عدم التسرع وانتظار الوقت المناسب	
			الانفعال	السلبية	نقص الجهد في التعامل مع الموقف الضاغط	
				عزل الذات	إخفاء الفرد ما حدث وما يشعر به ويلوم نفسه	
				التنفيس الانفعالي	قيام الفرد بأفعال قد لا تكون مرتبطة بالمشكلة ولا يجيدها أصلا لتفريغ مشاعره	
		العمليات المعرفية المتمركزة	حول المشكلة	إعادة التفسير الإيجابي	تحويل الموقف في إطار إيجابي وقد يقتضي ذلك تغيير الفرد لأهدافه أو تعديلها	
				الإنكار	تجاهل خطورة الموقف بل ورفض الاعتراف به	
			الجوانب الانفعالية	القبول/الاستسلام	قبول الفرد الواقع ومعايشته والاعتراف به	
				الانسحاب المعرفي	محاولة الفرد الاستغراق في أحلام اليقظة والتفكير في موضوعات بعيدة عن المشكلة	
				التفكير الإيجابي	انشغال الفرد بما ينتهي اليه الموقف إذا قام بعمل ولتحسينه وزوال المشكلة والتوتر	
		العمليات المختلطة (سلوكية ومعرفية)		البحث عن المعلومات والدعم الإجتماعي	سعي الفرد للحصول على المعلومات بغرض النصيحة والمساعدة والفهم الجيد للموقف ويعد تحمل موجها نحو المشكلة	
				التحول للدين	اكثار العبادات وتعد مصدرا للدعم الروحي أو سلوكا وعملا لتجاوز الموقف الضاغط	
Endler & Parker	1998	استراتيجيات تركز على المهمة			تستهدف حل المشكلة واعادة البناء المعرفي عنها وتحقيق توافق ايجابي	

		استراتيجيات تركز على الانفعال	تركز على الانفعالات المصاحبة للضغط والعمل على خفضها بدلا من التعامل مع الموقف الضاغط
		استراتيجيات تجنبية	التشتت: تجنب المشكلة والاندماج في مهام وانشطة أخرى
			التحويل الاجتماعي: غير فعالة وترتبط بنتائج مستهجنة كالأعراض الاكتئابية

المصدر: آيت حمودة وآخرون، (2018) ، ص ص.17-34)

يتضح لنا من خلال الجدول 9 أن هذه التصنيفات تتضمن استراتيجيات سلوكية و/أو انفعالية و/أو معرفية في الإستجابة للوضعية الضاغطة، وقترن فعالية استراتيجيات التكيف بمدى قدرتها على التحكم في الوضع الضاغط، أو التقليل من أثره السلبي على الصحة الجسمية والنفسية، وكذا الحد من الانفعالات غير الفعالة الناتجة عنها، لتجنب مشاكل أخرى متولدة عن نفس الوضع، وتشير مغزي بخوش (2019) إلى أنتفاعل الفرد مع الوضع الضاغط يؤدي إلى ظهور ردود أفعال متباينة ذات علاقة بشدة المثير وطبيعته، وكذا مميزات الشخص وخصائصه النفسية(ص.69).

11- الضغط النفسي في ظل تفشي جائحة كورونا:

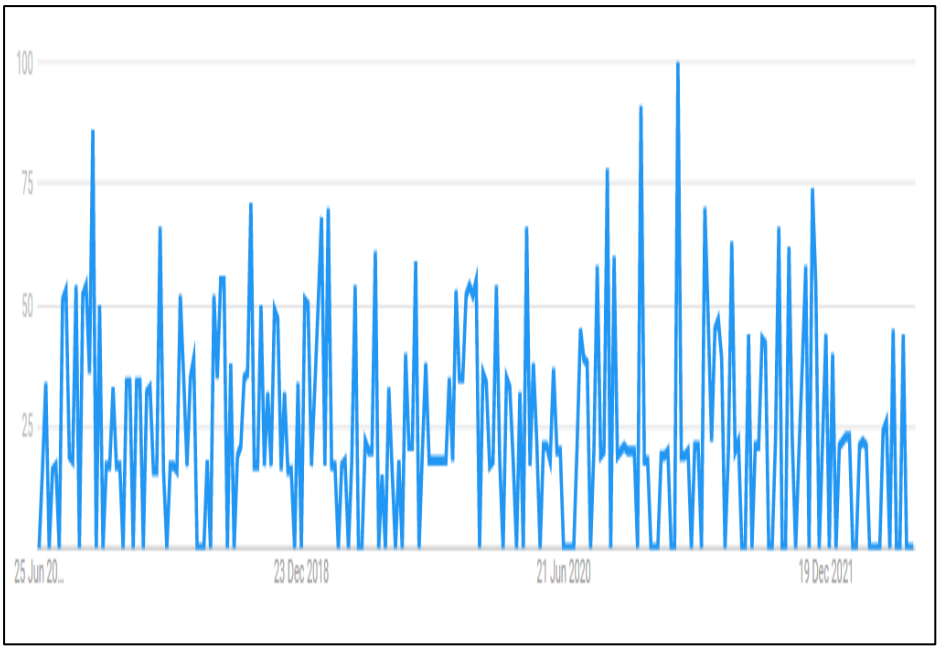


لشكل 10: إحصائيات البحث عن مصطلح الضغط في محرك قوقل عبر العالم من 2017/06/25 إلى 2022/06/25

المصدر: (*Google Trends*, n.d.)

من خلال الشكل 10 يتضح لنا المستويات المرتفعة في البحث عن مصطلح الضغط النفسي في الفترة من 2017/06/25 إلى 2022/06/25، أي قبل و أثناء وبعد تلاشي فيروس كوفيد 19، وهو ما يعبر على أنه أصبح سمة من سمات الحياة المعاصرة، فالتغيرات المتسارعة في نمط الحياة سواء من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والتكنلوجية...الخ، كان لها الصدى الواسع والأثر الكبير على الصحة النفسية والتي تعتبر الضغط النفسي أهم أسباب اختلال التوازن النفسي وأكثر الإضطرابات النفسية شيوعا، كما أن تأثير كوفيد - 19وتدابير الحد من انتشاره على كل مجالات الحياة، فالدول درست فقط آثارها في الحد من انتشار

الوباء، ولكن لم تسعى لكيفية تكييف الأفراد مع هذا الوضع حسب احتياجات الفئات العمرية والمهنية والأسرية، فالضغط النفسي الذي نجمعن فيروس كوفيد - 19 لا يهدد الصحة البدنية للناس فحسب، بل خلق أيضًا اضطرابًا في الصحة النفسية كدراسة (Toledo-Fernández et al., 2021) (Datta &Rej, 2020) (Souto-Manning & Melvin, 2022)(Bourduge et al., 2022) ، والعمل كدراسة (Urcos et al., 2020) (RM et al., 2021) (Vargas Rubilar &Oros, 2021) والعلاقات الاجتماعية كدراسة (Chan & Fung, 2022).

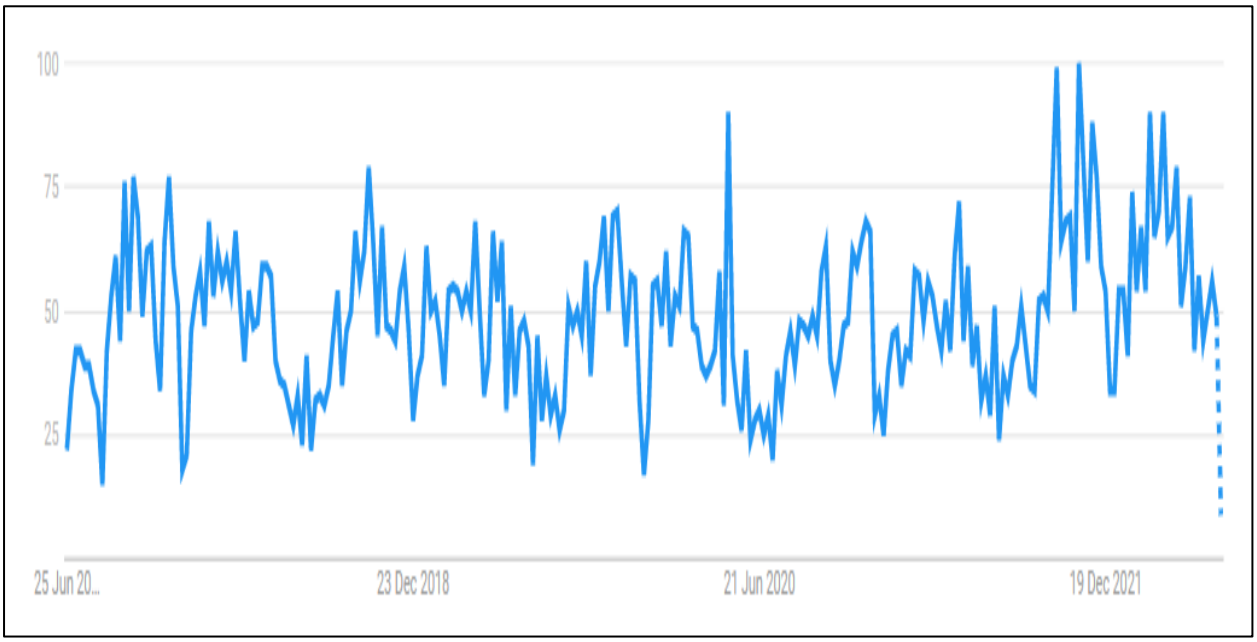


الشكل 11: إحصائيات الجزائر في البحث عن مصطلح الضغط في محرك قوقل من 2017/06/25 إلى 2022/06/25
المصدر:(*Google Trends*, n.d.)

شكل 12: إحصائيات الجزائر في البحث عن مصطلح الضغط في محرك
قوقل مقارنة بدول العالم من 2017/06/25 إلى 2022/06/25
المصدر:(*Google Trends*, n.d.)

نلاحظ من خلال الشكلين 11و 12 أن الجزائر من بين الدول التي حققت فيها إحصاءات البحث عن مصطلح الضغط مستويات متوسطة، لكنها حققت درجات مرتفعة بالتزامن مع الدخول الاجتماعي 2020-2021 بسبب الضغط النفسي الذي شكله تهديد فيروس كوفيد 19 على أمنهم الصحي وجودة حياتهم النفسية، وهو ما أشارت إليه دراسة (Hallouane, 2022) و)عابد, 2022)(بلقاسمي & مسعودي, 2021(.

12- الضغط النفسي والتعليم:



لشكل 13: إحصائيات البحث عن مصطلح الضغط النفسي لدى المعلمين في محرك قوقل عبر العالم من 2017/06/25 إلى 2022/06/25
المصدر: (*Google Trends*, n.d.).

يتضح لنا من خلال الشكل 13 إرتفاع إحصاءات البحث عن الضغط لدى المعلمين، فالتعليم يصنف ضمن المهن الضاغطة، فقد توصلت دراسة بريطانية إلى أن المعلمين أكثر عرضة للضغط المرتبط بالوظيفة مقارنة بغيرهم من المهنيين (Heckman, 2019b)، فمستوى الضغط يؤثر على جودة التفاعلات بين المعلمين والطلاب، وبالتالي التأثير على تحصيلهم المعرفي والأكاديمي، والملاحظ أيضا من الشكل أن هذه الإحصاءات وصلت أقصى مستوياتها مع تفشي فيروس كوفيد 19، والتي يرجعها الباحث للتعرف أكثر على نذكر منها دراسة:(D. F. O. Silva et al., 2021) حول انتشار القلق والاكتئاب والتوتر بين المعلمين خلال جائحة كوفيد 19 ودراسة:

(Hagan et al., 2022; Barbosa et al., 2022; Ozamiz-Etxebarria, Berasategi Santxo, et al., 2021; N. S. S. E. Silva et al., 2021; Ozamiz-Etxebarria, Idoiaga Mondragon, et al., 2021; Pressley et al., 2021; Santamaría et al., 2021; Wakui et al., 2021; Du et al., 2020)

والتي هدفت للتعرف على الحالة النفسية للمعلمين، وانتشار القلق والاكتئاب والضغط النفسي بينهم أثناء جائحة كورونا، من خلال استكشاف كيفية تأثير غلق المدارس والعودة إلى التدريس على صحتهم النفسية.

خلاصة الفصل:

يتضح من خلال عرض العناصر آنفة الذكر، أن الضغط النفسي سمة من سمات حياة الفرد اليومية المعاصرة، وأن طبيعة استجابة الفرد معرفية و/أو سلوكية و/أو انفعالية مع الوضعيات الضاغطة هي التي تحقق له التوازن النفسي، وهذه الإستجابة مع الضغط النفسي تكون إما استراتيجيات تكيفية على نهج واع ومباشر للمشاكل، أو على النقيض من ذلك آليات الدفاع على نهج غريزي وغير واعي، وأن هذا الضغط على اختلاف أنواعه ومستوياته يؤثر على سلوك الفرد في مختلف الجوانب النفسية والجسدية والإجتماعية والمنهية، ومن بين المهن التي صنفت ضمن المهن الضاغطة نذكر مهنة التعليم خاصة في الطور الإبتدائي، تبعا لتعدد مصادر الضغط التي يتفاعل معها وخصوصية المدرسة الإبتدائية الجزائرية.

الفصل الثالث:

أستاذ التعليم الإبتدائي

خطة الفصل:

تمهيد

أولا: التعليم في المدرسة الإبتدائية

1- تعريف المدرسة الإبتدائية

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالمدرسة

3- أطوار المدرسة الإبتدائية

4- الفاعلون في المدرسة الإبتدائية

5- خصائص المدرسة الابتدائية الجزائرية

6- تأثير جائحة كورونا على التعليم في المدارس

ثانيا: أستاذ التعليم الإبتدائي:

1. تعريف أستاذ التعليم الإبتدائي
2. بعض المفاهيم المرتبطة بأستاذ التعليم الإبتدائي:
3. مهام أستاذ التعليم الإبتدائي
4. رتب أستاذ التعليم الابتدائي
5. تكوين أستاذ التعليم الإبتدائي
6. الصحة النفسية لأستاذ التعليم الإبتدائي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يحظى التعليم باهتمام متزايد في معظم المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، فهو يعتبر الرصيد الإستراتيجي الذي يغذي المجتمع، فالتعليم الذي يتلقاه التلاميذ اليوم سيشكل مجتمع المستقبل، وفي هذا السياق يقول مدير معهد اليونسكو للإحصاء **UNESCO Institute for Statistics** هاند ريك فاندر بول Hendrik van der Pol "لماذا يفشل نظام التعليم في تزويد طلابه بتعليم جيد؟ المدارس هي واحدة من الأماكن الأولى للبحث عن الإجابات انها تمثل عنصرا حيويا في نجاح أي جهد لتحسين جودة التعلم" (Zhang et al., 2008, p. 4) ويعتبر المعلم هو الركيزة الأساسية في تحقيق المستوى العالي للتعليم وذلك بالإرتقاء بأدائهم في دورهم التدريسي

وسنحاول في هذا الفصل التطرق للتعليم بالمدرسة الإبتدائية باعتبارها البيئة التنظيمية التي تحتوي كل المؤثرات المحيطة بالأستاذ، ثم نتناول أستاذ التعليم الإبتدائي بالتعريف به، أهم المفاهيم المرتبطة به، مهامه رتبه تكوينه وأخيرا صحته النفسية.

أولا: التعليم في المدرسة الإبتدائية:

1- تعريف المدرسة الإبتدائية:

1-1 لغة:

الدلالة اللغوية كما جاءت جاء في لسان العرب لابن منظور (2007):

- **المِدْرَسُ:** الكتاب.
- **المِدْراسُ:** الموضع الذي يُدرس فيه، البيت الذي يُدرس فيه القرآن (ص. 1360).

الدلالة اللغوية في المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية(2004):

- المَدْرَسَ: الموضع يدرس فيه. (جمع) مَدارِسُ.
- المدرسة: مكان الدرس والتعليم، جماعة تعتنق مذهبا معينا أو تقول برأي مشترك يقال من مدرسة فلان: على رأيه ومذهبه (ص. 280).

أما في معجم اللغة العربية المعاصرة: فالمدرسة هي مكان للدرس والتعليم(مختار عمر، 2008، ص. 739).

وبهذا المعنى الإشتقاقي اللغوي تكون المدرسة هي المكان الذي يُدرس فيه ويتعلم فيه الأفراد.

2-1 التعريف الإصطلاحي:

يقول جون ديوي (1943) أننا نميل إلى النظر للمدرسة من وجهة نظر فردية بوصفها شيئا بين المعلم والطالب أو بين المعلم والتلميذ، لان أكثر ما يثير اهتمامنا التقدم الذي يحرزه الطفل في تقدم قدراته الأكاديمية وتحسن في طباعه وعاداته، وقد اعتبرها المعايير التي يقاس بها عمل المدرسة، وأي نموذج آخر للمدارس غير هذا يكون ناقصا وغير مقبول (ديوي، 1978، ص.31).

وورد في حنان مساعدية (2019) أن منصوري عبد الحق (2000، ص. 8) يرى أن المفهوم التقليدي للمدرسة هي التي تشمل الطلبة والمعلمين و الإدارة المدرسية و صفوف التدريس والملاعب وغيرها... وما يحيط بها من سور يفصلها عن المباني المجاورة، أما المفهوم الحديث هو أن مفهوم المدرسة يشمل علاقتها بعملية التمدرس وهو ما يطلق عليه النظام التعليمي بأكمله (أهدافه ونظمه ووسائله) (ص. 55).

كما تعرفها ألاء الحياري (2015) بأن ها مؤسسة اجتماعية رسمية تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، وهي المؤسسة التي بناها المجتمع لتحقيق أهدافه، كما أن التلميذ يتأثر بالمنهج الدراسي بمعناه الواسع علما وثقافة وتنمو شخصيته من كافة جوانبها (ص ص. 111، 112).

من خلال ما تم عرضه من تعريفات نلاحظ أنها تركز على الوظائف التربوية و دورها في نمو السوي للتلميذ في كافة المجالات، إلا أن لها وظائف أخرى نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما أكدته فروجة بالحاج (2021) بالقول أن دور المدرسة لا يقتصر فقط على إعداد المناهج والأنشطة المدرسية، بل تهتم

بالصحة النفسية لتلاميذها باعتبار الصحة المدرسية مدخلا للسلوك الصحي (ص. 835)، وفي ذات السياق تقول كلثوم جعفر ورضا بن تامي (2022) أن هدف المدرسة الإبتدائية تحقيق الصحة وتفعيلها، ويضيف بلال بلهامل و أمال فاسي (2021) وظيفة أخرى للمدرسة الإبتدائية تتمثل في شكيل شخصية الفرد وبناء الذات (ص. 840).

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالمدرسة:

2-1 المنهج:

يعرف محمد زايد حمدان(1982) المنهج كمفهوم تربوي بأنه يتمثل في مجموع المعارف والمفاهيم والأنشطة التي يَخبرُها التلاميذ بتخطيط المدرسة وإشرافها، لتحقيق نموهم ونجاحهم الاجتماعي والشخصي من خلال تعليم هادف (ص ص. 32، 33)، أما علي أحمد مدكور (2001) المنهج التربوي هو نظام متكامل من الحقائق والمعايير الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين بقصد إيصالهم لأرقى المراتب وتحقيق الأهداف المنشودة فيهم (ص. 14).

ويرى علي قاسم قحوان (2016) أن المنهج الدراسي لكي يكون سليما وصالحا، ينبغي أن يعالج أمور ثلاث أساسية مهمة في عملية التربية، ويتحمل مسؤوليته تجاهها والتي مستعرضها كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول 10: الجوانب التي ينبغي تضمينها في المنهج الدراسي

	الجوانب	الأهمية
1	الجانب التربوي	وهو العنصر الأساسي في وضع المنهج الدراسي في مراحله الأولى، فالمنهج هو المسؤول عن غرس القيم والأخلاق في ذهن الطفل ونفسيته، وهو الذي ينبغي أن يعود الطفل على الحياة الاجتماعية السليمة والسلوك السامي وهو الجانب المسؤول عن تصحيح أخطاء البيئة الاجتماعية وانحرافاتها.
2	الجانب العلمي الثقافي	ويشمل تدريس الطفل مبادئ العلوم والمعارف النافعة له ولمجتمعه، سواء كانت الطبيعية منها أو الاجتماعية أو العلمية أو الرياضية وغيرها التي تؤهله لأن يتعلم في المستقبل علوما ومعارف.
3	النشاط الجانبي (اللامنهجي)	ويتمثل تشجيع الطفل وتنمية مواهبه وتوسيع مداركه وصقل ملكاته الأدبية والعلمية والفنية والجسمية والعقلية، كالرسم وكتابة النشرات وسائر الأعمال الفنية الأخرى، أو الرياضة والألعاب الكشفية...، التي تدفعه للابتكار والاختراع والاكتشاف والابداع.

المصدر: (قحوان، 2016، ص ص. 81،82)

2-2 التقويم التربوي:

ترى رجاج فريدة و أوشين الجودي (2017) التقويم التربوي بأنه عملية للحكم على مدى تحقيق أهداف أي نظام أو مؤسسة تعليمية، وهو أيضا عملية منهجية تقوم على أسس عملية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي، وتحدد مراحل القوة والقصور في كل منها واتخاذ ما يلزم من قرارات وإجراءات لعلاج وإصلاح ما يتم تحديده في مواطن القصور.

2-3 الإصلاحات التربوية:

حسب سليماني فاطمة الزهراء (2021) هي إحداث تغيير على مستوى المضامين والطرائق التعليمية وترقية وتعبئة الموارد وتصميم وصياغة الهياكل و التواصل مع المحيط الخارجي بالشكل الذي يكفل التعلم المندمج مع الواقع مما يجعل المدرسة تواكب العالمية (ص. 153).

وورد في عبد الناصر سناني (2016) أن أحمد الخطيب (2006) أجمل المبادئ الأساسية التي يرتكز عليها في الإصلاح التربوي لتحقيق أهدافه، وهي كالتالي:

أ- الحداثة أو التحديث: ويتمثل في ضرورة تحديث نظم التعلم لممارستها وإجراءاتها، بحيث تواكب هذه الممارسات ما طرأ من تطور على نظريات التعلم والتعليم، فضلا عن ضرورة مواكبة التطورات التي طرأت في المجالات العلمية والمعرفية والتجارب والخبرات الإنسانية.

ب- المرونة: وتمثل في قدرة نظم التعليم على تلبية الإحتياجات التربوية والعلمية المتجددة والمتفاوتة للطلبة.

ت-الإرتباط أو العلاقة: ويتمثل في ضرورة ارتباط نظم التعليم أو إقامة العلاقة بين هذه النظم والإحتياجات والمطالب المتغيرة والمتجددة للمجتمعات المعاصرة (ص. 5).

2-4 تعريف المقاربة بالكفاءات:

قبل التعرض لمفهوم المقاربة بالكفاءات يجد بنا أن نتعرض قبل ذلك لبعض المصطلحات المستعملة والمتداولة في إطار هذه البيداغوجيا:

2-4-1 المقاربةAPROCH :

ورد في محمد جراح وعبد الزاق حمايمي (2016) أن حاجي (2005، ص. 11) يعرفها بأنها:" تصور مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية" (ص. 159)، وترى إغمين نذيرة (2013) أن المقاربة تحكمها مجموعة من العوامل والمؤثرات تتعلق بـ:

-**المدخلات:** أو المنطلقات وتتمثل في المعطيات المادية والبشرية والعلمية والبيداغوجية وبالظروف الزمانية والمكانية والوسط التعليمي عموما.

-**الفعاليات:** أو العمليات وهي جملة التفاعلات التي تحدث بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية، المعلم والمتعلم والمحتويات والطرائق والوسائل والبيئة التعليمية.

-**المخرجات:** أو وضعيات الوصول وهي نواتج التعلمات المحققة من حيث الكفاءات المتنوعة وفي مختلف المجالات، ومؤشراتها البارزة من خلال وضعيات التقويم والمرافقة لعملية التعليم والتعلم.

أما بيداغوجيا الكفاءات فيعرفها صابر بحري ومنى خرموش (2017) بأنها المنهجية او الطريقة التي يستخدمها المعلم لبلوغ أهداف معينة يتم تحديدها مسبقا اعتمادا على قدرات التلاميذ ، حيث تنطلق من واقع التلميذ لتحقيق أهداف الدرس (ص. 90).

وتقول أمال سنقوقه ومصطفى عوفي (2021) في توصيف المقاربة بالكفاءات بأنها تجعل من المعارف المدرسية أدوات للتفكير والتصرف، وتصل بالمتعلم إلى تعلم التفكير والملاحظة والتصور والتوصل والتحليل... وبالتالي فهي تنتقل بالمتعلم من متلق للمعرفة إلى ناشط وباحث عن المعرفة والمعلومات بفعل إرساء أسسها على مبدأ التطبيق لاكتساب الكفاءة بعيدا عن الجفاء الذي ميز التعليم التقليدي (ص. 133).

2-4-2 مناهج الجيل الأول:

حسب فاطمة الزهراء قمقاني(2022)جاءت لتجيب على سؤال" كيف نضمن في أحسن الظروف نجاح الإنتقال من النموذج القديم إلى نموذج بيداغوجي جديد في القسم بضمان خصوصية أحدهما وتكامل الآخر؟ فكانت المناهج تطرح بصورة واضحة فلسفتها القاعدية للعلاقة الاجتماعي بكل تعقيداتها، والطموح المتمثل في تزويد التلاميذ بكفاءات فكرية عالية، والإنسجام بين مناهج مختلف المراحل العلمي (ص. 56)

3-4-2 مناهج الجيل الثاني:

هي المناهج التي جاءت لمعالجة الثغرات وأوجه القصور التي تم تحديدها في مناهج الجيل الأول، وامتثال المناهج المدرسية للضوابط المحددة في القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي لإعدادها، وتعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلمات (مسكين, 2018، ص. 253).

5-2 الجودة الشاملة:

تعرف إلهام علي أحمد الشبلي (2010)الجودة الشاملة في مدارس التعليم الإبتدائي بأنها تكوين ثقافة في الأداء بحيث يعمل أعضاء المجتمع المدرسي كلهم بشكل صحيح منذ البداية وبصفة مستمرة لتحقيق أعلى جودة في الأداء، والعمل بروح الفريق الواحد المتعاون لترجمة احتياجات المستفيدين وتوقعاتهم من الخدمة التعليمية (التلاميذ، أولياء الأمور، المجتمع) إلى معايير محددة تكون مؤشرات وموجهات للتحسين والتطوير في هذه المدارس بغية الوصول إلى درجة الجودة التي ينشدها المجتمع" (ص ص. 447، 448).

وأشار كل عبد الصمد سعودي و مروة مويسي(2018) من خلال دراسة تطبيقية على مدرسة ابتدائية أجروها حول دور إدارة الجودة الشاملة في تحقيق التميز في المنظومة التعليمية، بأن إدارة الجود الشاملة في التعليم الإبتدائي أمر نسبي ولكن في سعي إلى تطوير وتحسين جودة القطاع التربوي، حيث تعمل وتسعى وزارة التربية والتعليم جاهدة في تحسين المستوى التعليمي من خلال تطوير المناهج التربوية واستبدال بعض الطرق في سعيها إلى تكوين مدرسة عصرية (حديثة) تواكب العصر والتطورات الحاصلة من أجل خلق مجتمع راقي ومتحضر (ص، 360).

3- أطوار المدرسة الإبتدائية:

يمثل التعليم الإبتدائي القاعدة الأولى لجميع المراحل التعليمية المختلفة، ولتحقيق غايات المنظومة التربوية تم توزيع أهدافها على 3 أطوار منظمة ومنسجمة تراعي العمل البيداغوجي ومبادئ نمو التلميذ أوردها كل مخلوفي علي (2022) عن أبوبكر بن بوزيد (2009)، و فرجيوي مريم وصباح حيواني(2022) كالتالي:

❖ **الطور الأول**: يسمى أيضا بطور " الإيقاظ والتعلمات الأولية"، وفيه يكتسب التلميذ الرغبة في التعلم والمعرفة ويمكنه من البناء التدريجي لتعلماته الأساسية من خلال اكتساب المنهجيات التي تشكل قطبا آخر من الكفاءات العرضية لمختلف المواد بكفاءات تشمل في آن واحد المعارف والطرائق الخاصة بكل مجال من المواد ويشمل السنتين الأولى والثانية من التعليم الإبتدائي.

❖ **الطور الثاني**: يطلق عليه أيضا "طور التعمق في التعلمات الأساسية" بحيث يتعمق التلميذ في اللغة العربية التي تشكل قطبا أساسيا لتعلمات المرحلة، ويتعمق أيضا في مجالات المواد الأخرى، ويشمل السنتين الثالثة والرابعة إبتدائي.

❖ **الطور الثالث:** " طور التحكم في اللغات الأساسية" وفيه تعزز تعلمات التلاميذ الأساسية خاصة التحكم في القراءة والكتابة والتعبير الشفوي باللغة العربية وفي المعارف المندرجة في مجالات المواد الأخرى ويخص السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي.

ويشير علي مخلوفي(2022) إلى أن نظام الأطوار يخضع لمنطق التدرج باعتبار أن الكفاءات الختامية المستهدفة في نهاية كل طور (بالنسبة لكل التعلمات المقررة فيه)، كما تشملها بالضرورة الكفاءة المستهدفة في نهاية الطور الموالي، ولا ينتقل التلميذ من طور إلى آخر إلا إذا أظهر التقويم تحكمه بصفة كافية للكفايات في الطور السابق وبذلك يصبح الطور هو الوحدة القاعدة لتقويم مدى تمكن التلاميذ من الكفاءات الختامية (ص.178).

4- الفاعلون في المدرسة الإبتدائية:

للفاعلين في المدرسة الإبتدائية دورا هاما في نجاح العملية التعليمية متى التزم كل منهم بأداء واجباته وكان تفاعله مع الفاعلين الآخرين وفق علاقة دينامية إيجابية، فالعملية التعليمية هي نسق متكامل يجمع بين أعضائها لتحقيق الجودة الشاملة من خلال الإرتقاء بمستوى مخرجاتها ومن أهم الفاعلين نذكر:

4-1 مدير المدرسة الإبتدائية:

أورد في فتيحة كركوش وأمينة بن قويدر(2014) أن المركز الوطني للوثائق التربوية يعرف مدير المدرسة الإبتدائية بأنه موظف يضطلع بمهام ومسؤوليات تحددها القوانين، وهو قبل ذلك معلم ذو خبرة وقدرة ومهارة علمية وتربوية أهلته لتولي إدارة المدرسة، وهو كذلك مسؤول عن حسن سير المؤسسة والتأطير والتسيير الإداري وهو أيضا القائد الطي يعرف كيف يصل بمجموعته إلى تحقيق الأهداف المنشودة (ص.71؛ ص, 144) ،وقد أشار يوسف لعجيلات وهاجر لعجيلات(2021) لكل من التأثير البالغ لمهام المدير والتفاعل بينه وبين المعلم على تحقيق الأهداف الجماعية للمنظمات التربوية.

4-2 مفتش التعليم الإبتدائي (المشرف التربوي):

يرتبط نجاح العملية التعليمية التعلمية بالتكامل بين القائمين عليها ومستوى التفاعل في تحقيق المدرسة الإبتدائية للأهداف التربوية، ومفتش المدرسة الإبتدائية من الفاعلين الذين لهم الأثر الكبير في سيرورة هذه العملية، وتعرفه نعيمة ستر الرحمان (2016) بأنه خبير وظيفته الرئيسية هي مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملي التربوية، مما يتطلب أن يكون المشرف التربوي قائد يتمتع بكفاءة عالية وثقافة واسعة وقدر كبير من الخبرة التربوية والصفات الشخصية التي تؤهله (ص. 27)، كما يجدر بالذكر أن الوزارة الوصية أوكلت لمنظومة الإشراف[4] مهمة التكوين أثناء الخدمة نتيجة لعجز المدارس العليا للأساتذة عن تغطية الحاجات الفعلية أو الحقيقية للميدان واكتفائها بالتكوين الأولي (أو التكوين التحضيري) لمعلمي المدرسة الإبتدائية، كما ربطت عديد الدراسات التفتيش بمصطلح الممارسة التسلطية كدراسة حسين قرساس و عبد الرحمن العوفي (2022)والتي كشفت عن التأثير السلبي لممارسات المشرفين التربويين السلبية على الرضى الوظيفي لمعلمي الطور الإبتدائي كما رصدت حرقاس وسيلة (2008) عجز المفتشين عن تقديم ما يفتقده المعلمون من خلفيات علمية وبيداغوجية والتقنيات التي يستخدمونها في القسم (ص. 73)، و أوعز رحيم الحبيب (2020) السبب للدرجة العالية في المستوى الثقافي والعلمي للمعلمين.

[4] استبدلت العديد من المنظومات التربوية عبر العالم مصطلح مفتش بمشرف تربوي

3-4 معلم المدرسة الإبتدائية:

ترى نور الهدى دباش ويوسف حديد(2022) بأنه المعلم هو العنصر الفعال في العملية التربوية والممثل الرسمي لها فهو من يقوم بتدريس التلاميذ وتزويدهم بالخبرات والمهارات، وهو المشرف و المسير للعملية التعليمية بغية إحداث التغيير المرغوب في سلوك المتعلمين حتى يكونوا قادرين على مجابهة المشكلات التي تواجههم في الحياة المدرسية وخارجها (ص. 303)، من خلال استقراءانا لعديد تعريفات أستاذ التعليم الإبتدائي وجدنا أنها تُعَظِّمُ دوره في عملية التعليم وتنسب إليه النتائج والمكتسبات التي يحققها المتعلمون وتحملهم مسؤولية النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف المسطرة من المنظومة التربوية، وتحجم دور التلميذ في سيرورة هذه العملية، وهو ما أشار إليه جون ديوي (2013) بالقول أن الطريقة الوحيدة لزيادة تعلم التلاميذ هي زيادة كمية ونوعية التعلم الحقيقي فالتعلم شيء يجب على التلميذ القيام به بنفسه ولنفسه، فالمبادرة تقع على عاتق المتعلم وما المعلم إلا مرشد.

4-4 التلميذ:

تعرف زوبيدة (2022)التلميذ بأنه كل فرد متلق للعلم، ويعرفه التربويون على أنه أساس العملية التعليمية التعلمية، والذي من أجله أسست المدارس، وجند الكم الهائل من المعلمين والإداريين لتحقيق الهدف الأساسي ألا وهو إعداد هذا الإنسان الصغير (مواطن المستقبل) للحياة، وتمكينه من بناء شخصيته وتأهليه، ويرى بركاني محمد رضا (2022) أن مراعاة الميولات والخيارات الفكرية والخصوصيات النفسية المناسبة للطفل المتمدرس وتنشئته تربويا ونفسيا وسلوكيا دون مساس لا بأحاسيسه ولا بشخصه يكون له بالغ الأثر على مستقبله وتكوينه (ص. 481) ، وفي ذات السياق يقول جون ديوي (2013) أن المعلم يجب ان يكون على دراية بالتجارب السابقة للطلاب وآمالهم، ورغباتهم، واهتماماتهم الرئيسية، كلما كان فهمه أفضل للقوى الدينامية التي يجب توجيهها واستخدامها لتكوين عادات انعكاسية"، وهو ما أكدته حنان مساعدية (2019) بالقول بأنه يجب أن لا ينظر للمتعلم كأداة استقبال وانما كطاقة انسانية لها القدرة على التفكير كما له ذاتيه وامكانياته الفردية ولديه احتياجاته التعليمية التي تفرضها المرحلة التعليمية (ص. 62)، أيضا التلميذ هو المرجع في بناء وتخطيط الأهداف التربوية لأنها تؤسس بما يتناسب وخصائص مراحل نموه (الطفولة الوسطى: 6-8 سنوات، الطفولة المتأخرة: 9-12/13 سنة)، والتي يمكن ايجازها في الجدول التالي:

جدول 11: خصائص نمو الطفل المتمدرس في الطور الإبتدائي

		الخصائص	
		الطفولة الوسطى: 6-8 سنوات	الطفولة المتأخرة: 9-12/13 سنة
جوانب النمو	الجسمي	- حيوية وشاط كبيرين. - نمو المهارات الحركية. - التوافق بين العين واليد في الأعمال اليدوية.	- اهتمام الطفل بجسمه (نمو مفهوم الجسم لديه) - تتعدل النسب الجسمية. - تزايد النمو العضلي ووضوح الفروق الفردية. - زيادة المهارات الجسمية. - مقاومة المرض بدرجة ملحوظة.
	الحسي - الحركي	- سرعة الاستجابات الحركية زيادة عمر الطفل. - النشاط الحركي الزائد. - ضعف الحركة التي تعمد على العضلات الدقيقة.	- وصول النضج الحسي لأقصاه في سن الـ 9. - ضعف الحركة التي تعمد على العضلات الدقيقة - يميل للنشاط الحركي ويقضي معظم خارج المنزل
	العقلي	- نمو إدراك الطفل للعالم الخارجي. - إدراكه يكتسي الصبغة الكلية. - القدرة على فهم الأشياء المجردة. - زيادة قدرته على التجريد. - تفكيري حسي.	- زيادة ميل الطفل للإستطلاع. - يتسع مجال انتباهه وإدراكه للعالم الخارجي. - سن العاشرة فما فوق مرحلة تفسير العلاقات. - تزداد قدرته على التجريد. - تفكير عملي وظيفي.
	الإنفعالي – الاجتماعي	- زيادة مستوى النضج الإنفعالي. - تناقص حدة الإنفعالات. - يقل اعتماده على والديه وتبدأ دائرة الاتصال مع الآخرين بالإتساع. - زيادة الثقة بالنفس. - القدرة على اشباع الحاجات والاستقلالية. - تنتابه فترات من الضيق والكراهية.	- إعادة استيعاب الخبرات السابقة. - مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي. - ضبط الانفعالات ومحاولة السيطرة على النفس - نمو الاتجاهات الوجدانية الإيحائية. - يتنازل عن حاجاته العاجلة. - يعرف المزيد من المعايير والضمير ومعاني الخطأ والصواب ويهتم بالتقييم الأخلاقي للسلوك - زيادة الإحتكاك بجماعات الكبار وتأثير جماعة الرفاق عليه.

المصدر:(حربي، 2010، ص151، 156)

5-4 جمعية أولياء التلاميذ:

تقول زرقة دليلة (2022): "إن الدور الراهن اليوم للمجتمع المدني يظهر جليا أكثر من أي وقت مضى حيث تبنت الدول والحكومات قرار تؤيد مسعى مؤسسات المجتمع المدني في تنمية وتطوير المجتمع وعلى مستويات متعددة" (ص. 155) ، وتعتبر جمعية أولياء التلاميذ أحد أبرز تنظيمات المجتمع المدني لما لها من دور بارز في سيرورة المؤسسات التربوية وتحقيق أهداف المنظومة التربوية، فهي تمثل همزة الوصل بين الأسرة والمدرسة وتعتبر من أهم الشركاء الاجتماعيين للمدرسة الإبتدائية، كما أنها تشارك بشكل فعال في السيرورة الحسنة للمؤسسات التربوية، ويمكن تعريفها بأنها مؤسسة اجتماعية غير رسمية تخدم أهداف المجتمع وقيمه، وتساهم في تماسكه واستمراره من خلال الأدوار المنوطة به، أعضاؤها هم أولياء التلاميذ الذين يزاولون دراستهم بصفة منتظمة في المدرسة الإبتدائية مقر التأسيس (أو التشكيل)، وهم يساهمون بمعارفهم وخبراتهم

من أجل ترقية الأنشطة المتنوعة: اجتماعية، تربوية، علمية، دينية...(مهوبي، العطري،2022، ص 92؛ كحول،2017، ص. 558).

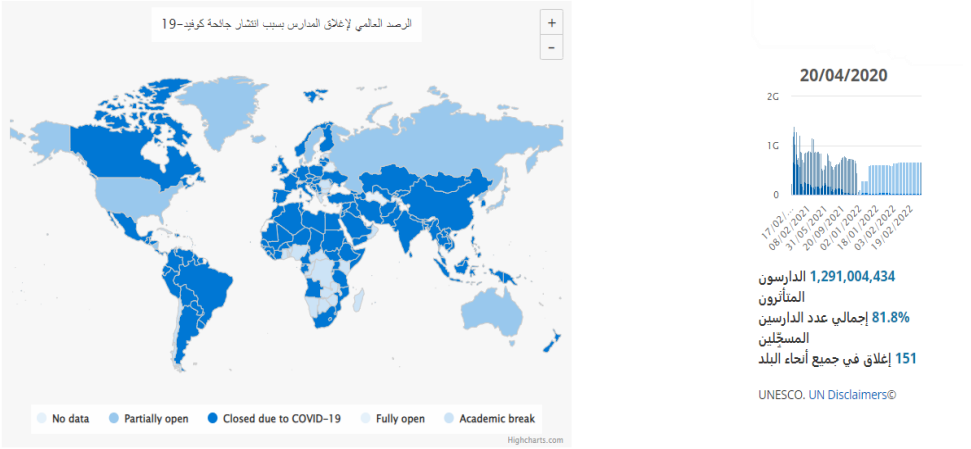
5- خصائص المدرسة الجزائرية:

لكل مدرسة خصائص بما يتناسب والأهداف التربوية التي تسطرها الدولة لتحقيقها إضافة لاعتبارات أخرى وفق مبدأ سياسة التعليم هي التي تحدد هوية المجتمع، والمدرسة الإبتدائية الجزائرية هي مؤسسة اجتماعية رسمية مستقلة لها مجموعة من الخصائص أوجزتها مساعدية (2019)في النقاط التالية:

- التعلم في المدرسة الجزائرية حق لكل طفل وهو إجباري ومجاني.
- مدرسة وطنية تستجيب لمتطلبات المجتمع الجزائري وهي مترابطة بشخصيته، ومحتوى برامجها مستوحى من القيم العربية الإسلامية دون اهمال الثقافة المحلية والامازيغية.
- تضمن قدر من المعلومات والمعارف لكل طفل بفضل طابعها الموحد ودوامها المتصل.
- تستجيب لمتطلبات العصر، وتعمل على ربط المعارف النظرية بتطبيقاتها التكنلوجية المباشرة بغية إعداد فرد واع يستطيع التكيف في مختلف الأوساط الاجتماعية.
- نظامها التربوي يستمد منطلقاته من المبادئ المؤسسة للأمة الجزائرية (ص ص. 79، 80).

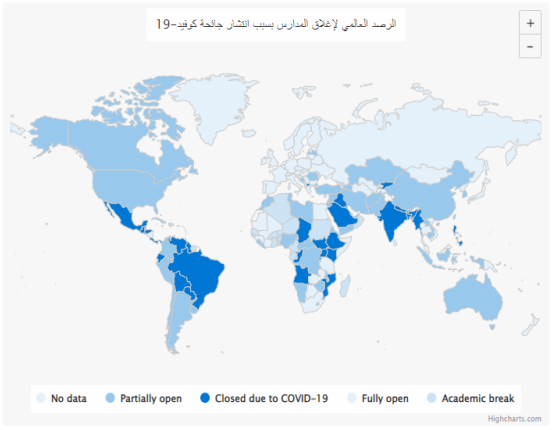
6 – جائحة كورونا والتعليم:

الحياة دون مدرسة عنوان سطرته جائحة كورونا، وترجم الخوف من سرعة انتشاره حسب احصائيات منظمة اليونسكو في الإغلاق التام للمؤسسات التربوية، فقد أحصت منظمة الأمم المتحدة للتربية، والعلم، والثقافة، "اليونسكو"، أكثر من 1.5 مليار طالب في 188 دولة اضطروا للانقطاع عن الذهاب للمدارس والجامعات جراء جائحة فيروس كورونا المستجد وهم يمثلون نسبة 91% من التلاميذ والطلاب حول العالم، فالغلق الكلي للمؤسسات التعليمية عامة والمدارس الابتدائية خاصة أثر بشكل كبيرا جدا على التلاميذ لأنها توفر لهم خدمات متعددة سواء في الجانب الجسدي كالتغذية أو الجانب الصحي كالنظافة الصحية، والصحّة العقلية للتلاميذ، أضف لهذا الدعم النفسي الاجتماعي، وعمق الفوارق في المنظومات التعليمية حول العالم، وأجبرت الجائحة الهيئات الأكاديمية حول العالم على اكتشاف أنماط جديدة للتعلم والتعليم منها التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، وسنحاول توضيح التأثير الكرونولوجي لجائحة كورونا على التعليم في العالم من خلال الأشكال التالية:



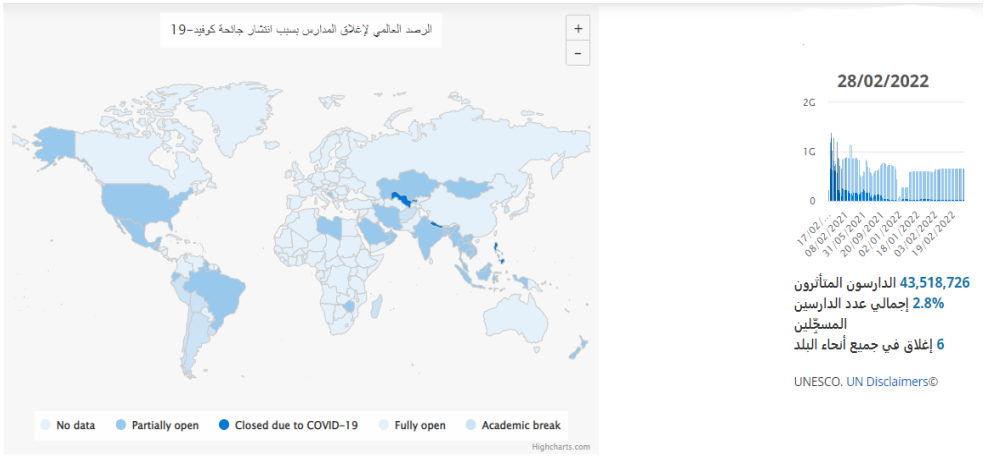
الشكل 15: رصد تأثير جائحة كورونا على التعليم بعد إعلان منظمة الصحة العالمية لها

المصدر: (https://plus.google.com/+UNESCO, n.d.)



الشكل 14: رصد تأثير جائحة كورونا على التعليم في الدخول الإجتماعي للموسم الدراسي 2020-2021

المصدر: (https://plus.google.com/+UNESCO, n.d.)



الشكل 16: رصد تأثير جائحة كورونا على التعليم في الموسم الدراسي 2021- 2022

المصدر: (https://plus.google.com/+UNESCO, n.d.)

يتضح لنا من خلال الأشكال 14، 15 و 16 التأثير الكبير لجائحة كورونا على التعليم بمستوياته المختلفة عبر العالم، وتقول مساعدة المديرة العامة لليونسكو للتربية استيفانيا جانيني في هذا الصدد: "على الرغم من تنفيذ الحكومات وشركائها لإجراءات سريعة ترمي إلى ضمان استمرارية التعلُّم، فإنَّ إغلاق المدارس بسبب تفشي جائحة "كوفيد-19" حال دون تمتع الأطفال والشباب في شتى أنحاء العالم بحقهم في تعليم جيد وشامل للجميع"(عندما تغلق المدارس أبوابها, 2021) حيث تم وضع مجموعة من التدابير الاحترازية المشددة لإعادة فتح المؤسسات التعليمية عبر مراحل، كما اعتمد على عليها كفضاء لنشر الثقافة الصحية السليمة للوقاية ومنع العدوى، وقد عددت اليونيسكو (UNESCO, 2020)الآثار السلبية لجائحة كوفيد – 19 في النقاط التالية:

- **توقف التعلّم**: عند إغلاق المدارس حرم الأطفال والشباب من فرصٍ للنمو والتطور، وتأتي مساوئ الإغلاق أشد وطأة على الدارسين من الفئات المحرومة، الذين يحظون بفرص تعليمية أقل خارج المدرسة.
- **عدم استعداد الأهل لتعليم أولادهم عن بعد أو في المنزل**: عندما تُغلق المدارس، غالباً ما يُطلب من الأهل تيسير تعليم الأطفال في المنزل، وقد يواجهون صعوبة في أداء هذه المهمة، خاصة للأهل محدودي التعليم والموارد .
- **عدم المساواة في إمكانية الانتفاع بمنصات التعلّم الرقمية**: يمثل غياب الانتفاع بالتكنولوجيا أو ضعف الربط بالإنترنت، عائقاً أمام التعلّم المستمر، ولا سيما بالنسبة إلى الطلاب الذين ينتمون إلى عائلات محرومة.
- **ازدياد الضغط على المدارس التي لا تزال مفتوحة**: يشكّل إغلاق المدارس في بعض المناطق ضغطاً على المدارس بسبب توجيه الأهل والمديرين الأطفال إلى المدارس التي لا تزال مفتوحة.
- **ميل نسب التوقف عن الدراسة إلى الارتفاع**: إن ضمان عودة الأطفال والشباب إلى المدارس عند إعادة افتتاحها واستمرارهم في الدراسة، يمثل تحدياً، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بإغلاق المدراس لفترة طويلة.
- **العزلة الاجتماعية**: تعتبر المدارس مراكز لممارسة الأنشطة الاجتماعية والتفاعل الإنساني، فعندما تغلق المدارس أبوابها، يفقد الكثير من الأطفال والشباب علاقاتهم الاجتماعية التي لها دور أساسي في التعلّم والتطور.

ومع استمرار الوباء والجهود المبذولة للسيطرة عليه، يواجه المعلمون في الآونة الأخيرة ضغوطًا غير مسبوقة فقد تصدرت دراسة استقصائية نشرتها جمعية المعلمين في ألبرتا عناوين الصحف مع النتيجة المذهلة المتمثلة في أن ثلث المعلمين الذين شملهم الاستطلاع قالوا إنهم غير متأكدين من أنهم سيعودون إلى الفصل الدراسي العام الدراسي المقبل، كما وجدت دراسة استقصائية حديثة أجرتها مؤسسة RAND زيادة ملحوظة (حوالي 50٪) في نسبة المعلمين الذين يقولون إنهم قد يتركون المهنة في نهاية العام الدراسي الحالي، مقارنة بنتائج مسح ما قبل الوباء(Gershenson & Holt, 2022).

ثانيا: أستاذ التعليم الإبتدائي:

1- تعريف أستاذ (مدرس، معلم) التعليم الإبتدائي:

1-1لغة:

الدلالة اللغوية كما جاءت جاء في لسان العرب:

- **المُدَارِسُ:** الذي قرأ الكتب ودرسها.
- **المِدْرَسُ:** الكتاب.

الدلالة اللغوية في المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية:

- دَرَّس الكتاب ونحوه: درسه
- المُدرِّس: الكثير الدرس والتلاوة في الكتاب، و- المُعلِّمُ. 279 280

الدلالة اللغوية كتاب أساس البلاغة لمحمود بن عمر الزمخشري(1998):

- دارسته الكتاب مدارسة وتدارسوه حتى حفظوه
- رجل مُدَرَّس: مجرب (ص. 284)

الدلالة اللغوية في معجم اللغة العربية المعاصرة لمختار عمر(2008):

- دَرَّس، يدرِّس، تدريسا، فهو مُدَرِّس، والمفعول مدروس.
- المُدرِّس: اسم فاعل من درَّس، وهو معلم يمارس مهنة التدريس في المدارس (ص. 738).

حسب نخلة وهبة(1986)لفظة " معلم" بصيغة اسم الفاعل، تتضمن حتما وجود فريقين اثنين: الأول فاعل الفعل وهو ممتلك للمعرفة والسلطة والقوة، وثانيهما متقبل الفعل وهو جاهل وضعيف (ص. 14).

وبهذا المعنى الإشتقاقي اللغوي يكون الأستاذ هو الشخص ذو رصيد العلمي والخبرة الذي ينقل للمعرفة ويلقنها للآخرين.

1-2اصطلاحا:

حسب المادة رقم 41 من المرسوم التنفيذي رقم 08-315 (2008): المعلم هو الشخص الذي يمارس عدة مهام في التعليم الإبتدائي تتمثل في تربية التلاميذ وتعليمهم من النواحي الفكرية والخلقية والمدنية والبدنية وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام و الإتصال وتقييم عملهم المدرسي(ص. 8).

يعرفه كولينز و و. براين (2011) هو كل من يمتهن التعليم في المدرسة الابتدائية، وتنطوي مهمته على قيادة الموضوع والقدرة على تدريسه لمختلف التلاميذ، إضافة لرصد وفهم كيفية تطورهم وتعلمهم والتفكير بشكل منهجي حول ما يمارس، والعمل الجماعي لتعزيز التعلم لديهم. (Collins & O'Brien, 2011)، حاول الباحثان من خلال هذا التعريف تقديم الأستاذ كعامل محفز في سيرورة نمو الطفل وتطور خصائصه المختلفة.

عبد الرحمن تلي وفاطمة الزهراء زهرة (2020)ترى هو عصب العملية التربوية والعامل الرئيسي الذي يتوقف عليه نجاح التربية في بلوغ غايتها، وتحقيق دورها في تطوير الحياة في عالمها الجديد، وهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، كما تعتبره ركن أساسي من أركان العملية التعليمية – التعلمية وحجر الزاوية فيها (ص. 690)، ويبرز هذا التعريف الدور المحوري لأستاذ التعليم الإبتدائي في نجاعة العملية التعليمية التعلمية لتحقيق أهداف المنظومة التربوية.

حسب سفيان برينات و نذيرة إغمين (2021)هو شخص مؤهل مهمته تدريس تلاميذ المرحلة التعليم الابتدائي وتربيتهم وتكوينهم فكريا وأخلاقيا وجسميا وتطبيق المنهاج الدراسي، محدد في النصوص التشريعية والتنظيمية والمناشير الوزارية(ص. 162).

ما يلاحظ في التعريفات السالفة الذكر أنها تحمل في ثناياها فكرة موحدة حول مفهوم الأستاذ/المعلم/ المدرس على اختلاف اسم الفاعل إلا أن الجوهر واحد وهو أن المعلم يوصل القناعات بأدواتها العلمية، ومربي وهو تكملة للجهد التعليمي، فدوره في التعليم بناء المعرفة وفي التربية تكوين المعرفة في شخصية التلاميذ بما يتناسب مع خصائصه وإمكاناته و غاياته.

2- المفاهيم المرتبطة بأستاذ التعليم الإبتدائي:

2-1 البيداغوجيا:

أوردت كريمة فاتحي(2021) من خلال استقرائها لمعاجم مختصة في التربية توصيفا للبيداغوجيا:

- البيداغوجيا فن للتدريس وفعل للتدريس.
- البيداغوجيا منهجية وأسلوب للتدريس.
- البيداغوجيا مجموعة من الوسائل التي يستخدمها المربي أثناء عملية تعليم الطفل.
- البيداغوجيا تعبير عن العناصر التي تقوم عليها التربية.
- البيداغوجيا ليست علما بعينه وإنما مجموعة علوم متكاملة فيما بينها لتوفير الوسائل والأساليب التي يستخدمها المعلم أثناء التعليم (ص. 14).

2 - 2 تعريف الكفاية:

يرى يوسف خنيش (2016) أن الكفاية هي مجموعة المعارف والاتجاهات التي يمتلكها المعلم والتي تمنح له القدرة على توظيفها أثناء قيامه بمهامه بصورة تحقق له الأهداف المرجوة وبمستوى مقبول من الإتقان (ص. 62).

كما ورد في رياض بن علي الجوّادي(2018) أن دوكيتال DE KETELE(1996) يعرف الكفاية بأنها: "مجموعة منظمة من القدرات، تمارس على جملة من المحتويات في إطار أصناف معينة من الوضعيات قصد حل المشكلات التي تطرحها" (ص ص. 83، 84).

ويرى الجوادي أن عملية تفكيك مفهوم الكفاية أعمق بكثير مما أدركناه وذلك يرجع لثلاث أسباب:

أ – الحرص على أن تكون مكونات الكفاية معارف، مهارات ووضعيات، في صيغة الجمع لكل منها، وهو ما يجافي تماما منطق الأهداف السلوكية التي لا تقبل التركيب.

ب- العلاقة التفاعلية بين عناصر الكفاية المختلفة التي تستبعد التجميع التراكمي، فلا وجود لكفاية إلا في ظل إبداع شيء مختلف يخلط المكونات في ظل "مقومات التجربة الذاتية" و"سياقات الوضعية المشكلة" ليترجم عن هذا الأخير من خلال "خليط" مبتكر يأخذ عدة سياقات.

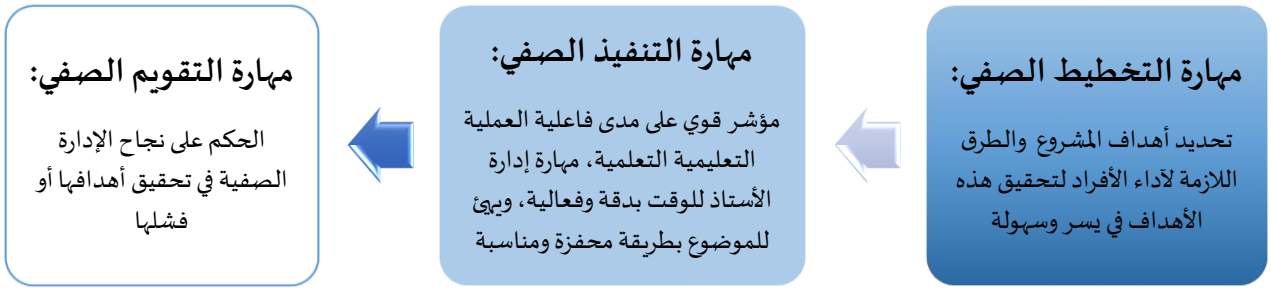
ج- النتيجة المفعلة لكل تلك العناصر والمعبأة لكل الموارد وهي حل المشكلات.

وبذلك تكون للكفاية جهتان أساسيتان: -عمليات التفاعل والتعبئة والإدماج والتحويل...

- النقطة المرجوة أو المتوقعة وهي حل المشكلة (ص ص. 84، 86).

وهو تعريف يستحضر ثلاث عناصر للكفاية وهي: "المحتويات" و "الوضعيات" والقدرات"

2--**3 الإدارة الصفية:** تعرفها سلام هدى (2022) بأنها جميع الخطوات والإجراءات اللازمة التي يخطط لها أستاذ التعليم الإبتدائي بطريقة ذكية، ولكي تكون فعالة يجب أن تبنى على أسس معرفية وإجتماعية ونفسية واضحة (ص ص. 567، 571)، وتشمل:



الشكل 17: مهارات الإدارة الصفية

المصدر: (سلام, 2022، ص.775)

2- 4المشكلات الصفية:

يعرفها بوبكر شرفي ومحمد داودي(2021) بأنها عبارة عن الصعوبات والعقبات التي يواجهها أساتذة المدرسة الإبتدائية في إدارتهم لأفواجهم التربوية ويشعرون بأنها تمنعهم أو تعيقهم عن تحقيق الأهداف المرجوة من العملية العلمية التعلمية (ص. 152).

5-2 الأنشطة المدرسية اللاصفية:

يعرفها يوسف ناصر(2022)بأنها مختلف الأنشطة التي يمارسها التلميذ في المؤسسة التربوية وخارج أوقات الدراسة الرسمية، تهدف إلى شغل أوقات الفراغ في تحقيق الأهداف التربوية وتنمية جوانب الشخصية النفسية، الاجتماعية، العقلية، البدنية والصحية لدى التلميذ، تتمثل الأنشطة في المسرح المدرسي، الإنشاد الألعاب والمسابقات...(ص، 805)، ويضيف كل من إبراهيم تاملت و جابر قزريط (2022) عنصر رغبة المتعلم الإنظمام لهذه الأنشطة، والإشراف على النشاط اللاصفي من مشرف أو من الإدارة (ص. 25) ، و مصطفى مجادي وعبد الكريم ملياني و محمد مروان دهينة (2021)المستوى التعليمي البسيط أو في إطارها التنافسي بين الأفراد والجماعات أو حتى المؤسسات، وسمية بن عمارة (2020) التكليف من المعلم أو المشرف التربوي (ص. 116).

6-2 التقويم التربوي:

ترى جليلة لفقي ومحمد الساسي شايب (2018) أن التقويم التربوي عملية مستمرة تتضمن استخدام أدوات القياس الدقيقة والموضوعية المتنوعة بغرض جمع المعلومات والبيانات حول ظاهرة تربوية معينة في جميع مراحلها: في بدايتها، وأثناءها، وعند انتهائها، والحكم على تحقيق هذه الظاهرة للأهداف المحددة لها، وذلك بقصد اتخاذ الإجراءات المناسبة، إما تعزيز المكتسبات وتدعيمها، أو تحديد الخطوات العلاجية في حالة عدم تحقق بعض الأهداف (ص. 776)، وتقدم مريم أزمري(2022) تعريفا موجزا للتقويم التربوي في المدرسة الإبتدائية فتقول بأنه مجموع الإجراءات التي يمارسها أستاذ التعليم الإبتدائي لتقويم أداء المتعلمين من خلال اعتماد أدوات مختلفة توفر لهم معلومات كمية وكيفية تمكنهم من الحكم على أداء المتعلمين وقياسه (ص. 391)

.

3- مهام أستاذ التعليم الإبتدائي:

إن مهنة التربية والتعليم من المهن التي يصعب فيها تحديد النشاط المهني بشكل دقيق على عكس المهن الأخرى، ومن هذا المنطلق تصبح مهام أستاذ التعليم الإبتدائي أكثر تعقيدا من متطلبات المهنة (التربية والتعليم) في حد ذاتها حيث تتداخل فيها المهام بشكل يصبح الفصل بينها اعتباطيا غير حقيقي، وتتنوع فيها المهام من مهام التربية والتعليم والتدريس إلى مهام تنظيم ومراقبة حركة التلاميذ داخل المدرسة، وسنحاول توصيف مهام أستاذ التعليم الإبتدائي كما يلي:

1-3 مهام أستاذ التعليم الإبتدائي في النصوص القانونية:

المرسوم التنفيذي 08-315 المعدل والمتمم ب 12-240.

القرار الوزاري رقم 831 المؤرخ في 13/11/ 91يحدد مهام معلمي المدرسة الأساسي:

المادة 01: يهدف هذا القرار طبقا لأحكام المرسوم 49/90 إلى تحديد مهام معلمي المدرسة الأساسية.

المادة 02: يمارس معلمو المدرسة الأساسية مهامهم تحت سلطة المدير.

المادة 03: يقوم معلمو المدرسة الأساسية بنصاب التعليم الأسبوعي المقرر لهم وفقا للأحكام القانونية الأساسية المطبقة عليهم.

المادة 04: تتمثل مهمة معلمي المدرسة الأساسية في تربية التلاميذ وتعليمهم، وبهذه الصفة فإنهم يقومون بنشاطات بيداغوجية وتربوية.

*** النشاطات البيداغوجية:**

المادة 05: تشتمل النشاطات البيداغوجية التي يكلف بها معلمو المدرسة الأساسية على الآتي:

- التعليم الممنوح للتلاميذ
- العمل المرتبط بتحضير الدروس والتصحيح والتقييم.
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات.
- تأطير الخرجات التربوية للتلاميذ.
- المشاركة في المجالس التي تنعقد في المؤسسة.
- المشاركة في عمليات التكوين المختلفة.

المادة 06: يقوم معلمو المدرسة الأساسية بمنح التلاميذ تعليما تضبطه قانونا مواقيت وبرامج وتعليمات وتوجيهات صادرة عن وزارة التربية.

المادة 07: يسهر معلمو المدرسة الأساسية على:

- حسن استعمال الكتاب المدرسي والوسائل التربوية والمعدات السمعية البصرية.
- المحافظة على الأثاث المدرسي والتجهيزات والأدوات التعليمية.
- مشاركة التلاميذ في النشاطات الثقافية الفنية والرياضية.

المادة 08: يتولى معلمو المدرسة الأساسية في أداء مهامهم الإمساك المنتظم والاستعمال المحكم للوثائق التالية:

- الكراس اليومي لتحضير الدروس.
- المذكرات المتعلقة باعداد الدروس.
- التوزيع الشهري للبرنامج.
- التوزيع السنوي للبرنامج.
- دفتر المناداة.
- كراس المداولة.
- كراريس الإختبار.

المادة 09: يتفقد مدير المؤسسة الوثائق المذكورة في المادة 08 أعلاه بانتظام ويؤشر عليها بصفة دورية.

المادة 10: يراقب مفتش التربية والتعليم الأساسي للمقاطعة حسن إمساك الوثائق المذكورة واستعمالها أثناء الزيارات التي يقوم بها.

المادة 11: يتولى معلمو المدرسة الأساسية اختيار مواضيع الفروض والإختبارات المتعلقة بالأقسام المسندة إليهم وتصحيحها إلا في حالات خاصة تقررها المجالس المعنية أو السلطة السلمية.

المادة 12: يتولى معلمو المدرسة الأساسية حساب المعدل وتسجيل العلامات والملاحظات التي يتحصل عليها التلاميذ في الفروض والإختبارات على الوثائق الرسمية.

المادة 13: يرافق معلمو المدرسة الأساسية التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة بمناسبة النشاطات التربوية والثقافية المرتبطة بأهداف المنظومة التربوية وانفتاح المدرسة على المحيط.

المادة 14: تندرج مشاركة معلمي المدرسة الأساسية في اجتماعات المعلمين ضمن واجباتهم المهنية.

المادة 15: يلتزم معلمو المدرسة الأساسية بالمشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات التي تنظمها وزارة التربية سواء كمستفيدين أو مؤطرين، بما في ذلك العمليات التي تبرمج أثناء العطل المدرسية.

المادة 16: تدخل مشاركة معلمي المدرسة الأساسية في العمليات المتعلقة بالإمتحانات والمسابقات التي تنظمها السلطة السلمية من حيث اجرائها وحراستها وتصحيحها ولجانها في الواجبات المهنية المرسومة لهم.

*** النشاطات التربوية:**

المادة 17: يساهم معلمو المدرسة الأساسية بصفة فعلية في ازدهار الجماعة التربوية واعطاء المثل بما يلي:

- المواظبة والإنتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما.
- المشاركة في النشاطات التربوية والإجتماعية.
- الإهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة.

المادة 18: يكون معلمو المدرسة الأساسية مسؤولين عن جميع التلاميذ الموضوعين سلطتهم المباشرة في القسم طبقا للتنظيم التربوي المقرر في المؤسسة.

المادة 19: يتولى معلمو المدرسة الأساسية مهام حراسة التلاميذ أثناء الدخول والخروج، وفي فترات الإستراحة وبصفة عامة أثناء حركتهم داخل المؤسسة وفقا للترتيبات التي تنص عليها لائحة النظام الداخلي للمؤسسة.

3- 2 مهام أساتذة التعليم الإبتدائي حسب الطبيعة:

*** المهام البيداغوجية:** إضافة لمهمة التربية والتعليم يقوم أساتذة التعليم الإبتدائي بـ:

- العمل **بالمذكرة التربوية** المقترحة من مفتش التربية شكلا ومضمونا، والحرص على تفعيل طريقة المقاربة بالكفاءات.

- ملء **دفتر النصوص** وتسجيل كل ما ينجز من وضعيات وتعليمات وواجبات وفروض واختبارت ومواعيد تصحيحها.

- التسجيل والاهتمام بـ**دفتر المراسلة** لكونه همزة وصل بين الأستاذ والإدارة.

- الوقوف إلى جانب التلاميذ أثناء الكتابة.

- يراقب جميع **الكراريس أثناء تقديم** الدرس.

- **تصحيح** الكراريس.

- **تحضير** الدروس واعتماد الدعائم البيداغوجية.

- الاشراف على حصة **التربية البدنية**.(مدونة التعليم والدراسة في الجزائر،2022؛Ennahar Tv Plus, 2019)

*** المهام غير البيداغوجية:**

هي مهام تتلخص في حراسة و مرافقة التلاميذ أثناء حركتهم في محيط المدرسة الإبتدائية خارج القسم والأصل في المهام غير البيداغوجية المسؤولية الكبيرة في حالة وقوع حادث خطير للتلميذ وتحمل أستاذ التعليم الإبتدائي المسؤولية وفق القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، المادة 22: المعلمون مسؤولون عن الضرر الذي يسببه تلاميذهم في الوقت الذي يكونون تحت رقابتهم، وقد تمخض عن أعباء هذه المهام شن أساتذة التعليم الابتدائي إضرابات وطنية كان آخرها، في الفصل الأول للموسم الدراسي 2019-2020، لمطالبة وزارة التربية الوطنية بإعفائهم من التكفل بالمهام غير البيداغوجية، إما ما تعلق بالحراسة داخل المطاعم المدرسية أو الحراسة بالفناء خارج الأقسام)عثماني, 2020(، وقد أكد وزير التربية الوطنية خلال لقائه مع الشركاء الإجتماعيين إعفاء أساتذة التعليم الإبتدائي من المهام غير البيداغوجية، وتوظيف من يقوم بها أن القانون الخاص الجديد سيتضمن رتبة جديدة في الطور الابتدائي للقيام بهذه المهام وتفريغ الأستاذ للمهام البيداغوجية (ت, 2022)، وفي انتظار تفعيل هذه القرارات، يبقى أستاذ التعليم الإبتدائي ملزما بأداء المهام غير البيداغوجية وهي:

- **تنظيم التلاميذ في الصف:** تنظيم التلاميذ اثناء دخولهم للمدرسة في الصف، ومرافقتهم بنظام للقسم.

- **مر اقبة التلاميذ في فترة الراحة:** مراقبة حركة التلاميذ في فترة الراحة: يتدخل لفض الشجارات، توجيه التلاميذ لتجنب الألعاب الشديدة/الخطيرة، تنظيم دخولهم للمراحيض...

- **مر افقة التلاميذ للمطعم المدرسي:** تنظيم ومرافقة التلاميذ المستفيدين من الإطعام المدرسي للمطعم تدخل في صميم المهام التربوية المنوطة بأستاذ التعليم الإبتدائي والمنصوص عليها في المرسوم التنفيذي 18-03 لاسيما المادة 1 التي تنص على أن المطعم المدرسي مرفق لضمان تغذية مدرسية سليمة باعتبارها نشاطا اجتماعيا مكملا للفعل التربوي والبيداغوجي"، وهي تدخل في أدائهم التربوي(تقمونت،2021)

- **الإشراف على إطعام التلاميذ في المطعم:** الإشراف على عملية تنظيمهم جلوسهم في طاولات المطعم المدرسي والسهر على احترام قواعد التربية الصحية والغذائية ثم مرافقتهم بعد الانتهاء من تناول الوجبة إلى الباب الخارجي للمؤسسة.

*** المهام الإدارية:**

- تسليم الوثائق والأعمال المطلوبة للإدارة في آجالها المحددة.
- إدراج الاختبارات في مصلحة الأرشيف أوراق الامتحانات بعد تصحيحها وتدوين النقاط.
- احتفاظ الأستاذ بما لديه من وثائق رسميه وشهادات عمل ومؤهلات وتقارير الزيارات والتثبيت والتعيين ("مهام الأستاذ الإدارية و البيداغوجية," 2016).

*** الإشراف على تطبيق إجراءات البروتوكول الصحي للحد من انتشار فيروس كورونا:**

في مقال نشرته منظمة اليونيسف بعنوان: "الاحتياطات في الصفوف المدرسية أثناء كوفيد-19" (2020) أبرزت المسؤولية الكبيرة التي ستقع على عاتق الأساتذة في خلق بيئة آمنة للمتمدرسين قائلة: "أحد الدروس الرئيسية المستفادة خلال الوباء هو الدور المهم الذي يلعبه المعلمون في ضمان استمرار التعلم. ومع إعادة فتح المدارس، الكلّ سيعتمد على المعلمين لضمان تمكن الأطفال من مواصلة تعليمهم في بيئة آمنة وصحية؛ والتعويض عن المعرفة والمهارات التي ربما فقدت"، وهي نفس المسؤولية التي ألقيت على عاتق الأستاذ بالمؤسسة الربوية الجزائرية، فبعد تعليق الدراسة في الجزائر طيلة 7 أشهر بسبب انتشار فيروس كوفيد- 19، أقرت وزارة التربية الوطنية بمعية اللجنة العلمية لمتابعة تفشي فيروس كورونا بروتوكولا صحيا[5]يتضمن مجموعة من التدابير الاحترازية المشددة لإعادة فتح المؤسسات التعليمية عبر مراحل، وكانت المدارس الابتدائية هي أولى الدفعات، إلا أن مهمة الإشراف على تطبيق البروتوكول الصحي أوكلت لأستاذ التعليم الإبتدائي، ليشكل عبئا ومصدرا آخر من مصادر الضغط لأن تسجيل أكثر من 3 إصابات بفيروس كوفيد – 19 في المؤسسة التربوية

[5]إن الهدف من البروتوكول الصحي ليس القضاء على جميع المخاطر المحتملة لانتشار فيوس كوفيد - 19، ولكن توفير مسار منهجي وعملي آمن في بيئة الجائحة. (*COVID-19 Health and Safety Protocols | Student Health Services at Moffitt Health Center | The University of Southern Mississippi*, n.d.)

يؤدي الى الغلق وإخضاع جميع الموظفين و التلاميذ للحجر الصحي المقدر ب "15" يوما، وفي ظرف شهر من الدخول المدرسي (21 أكتوبر و21 نوفمبر 2020) قدر عدد الأساتذة وأعضاء الأسرة التربوية المصابين بفيروس كورونا، بـ 811 حالة، في حين أن عدد المدارس التي تعرضت للإغلاق بسبب كورونا بلغ 17 مدرسة)الطيب، 2020(، وهو ما دفع بالقائمينعلى المنظومة التربوية والصحية في البحث عن السبب والتساؤل: هل هو متعلق بالتقيد بالبروتوكول الصحي في المدرسة؟ أم أن هذا البروتوكول غير ناجع في الحد من انتشار الوباء في الوسط المدرسي؟، والمهام التي يشرف عليه أستاذ التعليم الإبتدائي في تطبيق البروتوكول الصحي هي:

- **التدريس وفق نظام التفويج التناوبي:** اعتماد التفويج بحيث يقسم كل قسم إلى فوجين فرعيين لا يتعدى عدد التلاميذ فيه 20 تلميذا، وتضمّن البروتوكول المدرسي التناوب بين الفوجين الفرعيين، وتجنب تجمع أعداد كبيرة من التلاميذ وفق تنظيم الدخول وخروج التلاميذ، مع ضمان حجم ساعي كاف لتدريس المواد الموجودة في المقرر الدراسي خاصة الأساسية منها (بن تركي، 2020).

- **تعقيم أيدي التلاميذ:** يعقم الأستاذ أيدي التلاميذ باستعمال المعقم أو السائل الكحولي قبل دخولهم للقسم، لحمايتهم من انتقال الفيروس الذي يبقى على الأسطح كثيرة اللمس مقبض باب القسم وصنابير المياه ...

- **توزيع القناع الواقي:** تبعا لإلزامية ارتداء القناع الواقي (الكمامة) من طرف التلاميذ والأساتذة والإداريين يقوم أستاذ التعليم الإبتدائي بتوزيع الكمامات على التلاميذ قبل دخولهم القسم.

4-رتب أساتذة التعليم الإبتدائي:

جاءت عديد التعديلات في صنف أساتذة التعليم الإبتدائي تبعا للاختلاف الجذري لطبيعة المهام عن مهام هم في رتبهم الأصلية أبرزها استحداث رتب جديدة كمناصب عليا هيكلية، وسنحاول في الجدول التالي توصيف الرتب:

جدول 12: رتب أساتذة التعليم الإبتدائي: المصدر: إعداد الباحث (وزارة التربية الوطنية، 1991؛ الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2008؛ الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2012)

الرتبة		ماهية	استحداث الرتبة	الالتحاق بالرتبة	المهام
أستاذ متعاقد	استخلاف	تعويض أستاذ غائب لمدة زمنية معينة (غالبا من شهر إلى 3أشهر)	/	دراسة ملف من طرف مدير المدرسة	مهام معلمي المدرسة الأساسي في القرار الوزاري رقم 831 المؤرخ في 13/11/ 91
	متعاقد	منصب شاغر			
معلم مدرسة ابتدائية		الأساتذة في فترة التربص	/	الأساتذة الذين وظفوا عن طريق المسابقة الأساتذة خريجي مؤسسات التكوين المتخصص	مهام معلمي المدرسة الأساسي في القرار الوزاري رقم 831 المؤرخ في 13/11/ 91
أستاذ تعليم إبتدائي		الأساتذة الذين رُسِّمُوا بعد نجاحهم في امتحان الترسيم	المرسوم التنفيذي 08-315 المادة 43، المؤرخ في 2008/10/12	الأساتذة الذين وظفوا عن طريق المسابقة الأساتذة خريجي مؤسسات التكوين المتخصص بالنسبة لترقية خريجي ITE[6]: - معلم متحصل على شهادة الليسانس بعد التوظيف - الاختبار المهني 80%: معلم يثبت 5 سنوات خدمة فعلية -قائمة التأهيل 20%: معلم يثبت 10سنوات خدمة فعلية	مهام معلمي المدرسة الأساسي في القرار الوزاري رقم 831 المؤرخ في 13/11/ 91
أستاذ رئيسي		- الأساتذة المجازون في التعليم الأساسي المرسمون والمتربصون، العاملون في المدارس الإبتدائية. - مفتشو التربية والتعليم الأساسي المرسمون والمتربصون المنحدرون من رتبة معلم المدرسة الإبتدائية.	المرسوم التنفيذي 08-315 المادة 46، المؤرخ في 2008/10/12	الترقية للرتبة بالنسبة لأساتذة التعليم الإبتدائي: - الاختبار المهني 80%: معلم يثبت 5 سنوات خدمة فعلية بهذه الصفة. -قائمة التأهيل 20%: معلم يثبت 10سنوات خدمة فعلية بهذه الصفة.	مهام معلمي المدرسة الأساسي في القرار الوزاري رقم 831 المؤرخ في 13/11/ 91 - تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي وأعمال البحث التربوي التطبيقي.
أستاذ مكون		أعلى رتبة يرقى إليها أستاذ المدرسة الإبتدائية، تخوله ليكون طرفا فاعلا في كل ما يخص تكوين أساتذة الطور الإبتدائي من تخطيط ووضع برامج...	المرسوم التنفيذي رقم 12-240، المادة 48 مكرر، المؤرخة في 2012/06/03	الترقية للرتبة بالنسبة لأساتذة التعليم الإبتدائي الذين: - يثبتون 10 سنوات خدمة فعلية بهذه الصفة عند 2011/12/31. - الاختبار المهني 80%: معلم يثبت 5 سنوات خدمة فعلية بهذه الصفة. -قائمة التأهيل 20%: معلم يثبت 10سنوات خدمة فعلية بهذه الصفة.	**إضافة لمهام الأستاذ الرئيسي، يكلف بالمشاركة في:** - تأطير طلبة المدارس العليا للأساتذة (الإبتدائي). **-تأطير عمليات التكوين وتحسين المستوى وتجديد معلومات موظفي قطاع التربية والتعليم.** - أعمال البحث والدراسات. -إعداد وتقييم برامج التكوين، وتقييم أثر ه. - التنسيق مع المفتشين لتحضير الملتقيات

[6] المعهد التكنلوجي للتربية: يلتحق الأساتذة للتكوين التحضيري لمدة سنتين بالمعهد بمستوى ثانوي ويلتحقون بالتعليم برتبة معلم مساعد بالمدرسة الإبتدائية.

5- تكوين أساتذة التعليم الإبتدائي:

أصبح ينظر للمعلم/الأستاذ/ المدرس اليوم كمورد بشري لرقي المجتمع وازدهاره باعتباره المحرك الأساسي في مجال التربية والتعليم، وتبعا للمكانة التي يحظى بها أولي الاهتمام الكبير لتكوينه بما يحقق الأهداف التربوية والجودة الشاملة، وتعتبر وسيلة عيسات(2022) التكوين من اهم أسس ومقومات التنمية والتطور في أي مجتمع كان من أجل الرفع من مستوى أداء الأفراد وبالتالي تكوينهم كفاعلين في شتى المجالات ليصبحوا بعد ذلك فاعلين اجتماعيين، على اعتبار إعداد وتكوين الأفراد للأخذ بأسباب التطور الحضاري، وهو يعد مطلبا أساسيا من مطالب التنمية الاجتماعية (ص. 308)، كما أشار إكسيا (Xia,2022) إلى ضرورة فهم تعلم المعلمين وتدريسهم لمسايرة سرعة التغير التي يعرفها العالم خاصة في ظل الإصلاحات التربوية، وسنحاول توصيف تكوين أستاذ التعليم الإبتدائي في الجزائر كما يلي:

جدول 13: تكوين أساتذة المدارس الإبتدائية

							الإلتحاق بالتعليم	مدة التكوين	شروط التكوين
التصنيف	الطبيعة (قبل التوظيف)	التكوين المتخصص	المؤسسة				التوظيف المباشر	سنتين	- مستوى ثانوي
			المدرسة العليا للأساتذة اول دفعة 1998					3 سنوات	- شهادة البكلوريا - معدل القبول للمشاركة في المقابلة - النجاح في المقابلة الشفوية
		التكوين الجامعي	الجامعات	علمي		- شهادة البكلوريا	- تخصص الليسانس ضمن الشهادات المرخص لها للمشاركة بالمسابقة. - النجاح في المسابقة الخارجية للتوظيف.	3 سنوات	
				أدبي					
	النمط (بعد التوظيف)	تكوين تحضيري	_ مؤسسة تكوين متخصص - مؤسسة التعليم العالي			- الأساتذة الذين نجحوا في التوظيف عن طريق المسابقة.		9 أشهر	
		تكوين أثناء الخدمة				- تحيين المعلومات والمهارات - الترقية في الرتبة		يحدد بحسب برنامج التكوين	

المصدر: إعداد الباحث

1-5 حسب طبيعة التكوين:

يشير الباحث في طبيعة التكوين إلى المؤسسات التي تلقى فيها أستاذ التعليم الإبتدائي تكوينه قبل الإلتحاق الفعلي بالخدمة ومساره التكويني في الجامعة، وهي:

1-1-5 مؤسسات التكوين المتخصص:

❖ **المعهد التكنلوجي للتربية:** تزامن إنشـــاؤه مع بدء عمل المنظومة التربوية وفقا للمخططات الإنمائية، وجاء تأسيسه للتخفيف من حدة مرحلة التكوين الإستثنائي (1962-1970) والتي تميزت بافتقارها لنظام تربوي مجزأر يعكس هويتها نتيجة لعدم وجود كوادر بشرية جزائرية توكل لها مسؤوليات التربية والتعليم في مدرسة جزائرية مستقلة، حيث كانت تعتمد على التوظيف المباشر دون شرط، وعمدت الوصاية انشاء هذه المعاهد (1970-1985) لتكوين المعلمين وتحسين مستواهم، وإكسابهم ثقافة نظرية وتطبيقية تسمح لهم بالممارسة التربوية الفعالة، وأورد تركي رابح 3 مبادئ أسند إليها للتأسيس:

- مبدأ تقوية أهداف التكوين وتطبيقاتها في المعاهد التكنلوجية.
- مبدأ استعمال الوسائل الإستثنائية للتكوين.
- الأعمال العاجلة للتكوين الأولي 73/70 (عبيد و بن عيسى, 2021، ص. 126).

يدوم تكوين أساتذة التعليم الإبتدائي سنتان: سنة في التكوين الأولي وسنة في التكوين المتواصل، ويتمثل محتوى التكوين فيما يلي:

جدول 14: تكوين معلم التعليم الإبتدائي بالمعهد التكنلوجي للتربية

	السنة الأولى	السنة الثانية
مواد التخصص	24	17
المواد البيداغوجية والمهنية	08	15
المجموع	بمعدل 32 ساعة في الأسبوع	

المصدر: (طوطاوي مبدوعة، 2013، 146)

وترى طوطاوي مبدوعة(2013) أن محتوى تكوين معلم التعليم الإبتدائي في المعهد مناسب تكوينه لمباشرة عمله، ولاحظت قلة الحجم الساعي للتكوين البيداغوجي والمهني لمعلمي المدارس الإبتدائية، رغم أن العمل مع الأطفال في التعليم الإبتدائي يتطلب تحكما أكبر في التقنيات البيداغوجية، وحاجته للتشبع بالمواد البيداغوجية (علم النفس التربوي، منهجية التدريس...) للتمكن من القيام بعمله بكل فعالية، وأن الإنطلاقة

الصحيحة من التعليم القاعدي تسهل نجاح التلميذ في المستويات المتتالية (ص.146)،وترى حرقاس وسيلة (2008) أن التحضير المسبق للهياكل البشرية والمادية يسهل تطبيق هذه الإصلاحات (ص.67).

❖ **المدرسة العليا للأساتذة:**

تبني المدارس العليا تكوينها على احتياجات التربية الوطنية بدليل أنها تفتح التخصصات وتحدد عدد المتكونين حسب ما تطلبه الوزارة، وأن متربصيها يوقعون عقودا في بداية أولى سنوات التكوين ويلتحقون بمناصب عملهم فور تخرجهم (شطيبي، 2021، ص. 118)، وهو ما خلق فجوة بين المدارس العليا التي تبحث عن النوع و ووزارة التربية الوطنية التي تبحث عن الكم لسد احتياجات مؤسساتها التعليمية (رشيد، 2012، ص ص. 98،99)، فقد أوردت مرجانة رشيد(2020) أربع (4) اتجاهات مختلفة ومتباينة استخلصها إسماعيل حجي (2011، ص ص. 30، 32) بصورة عامة حول تكوين المعلمين في المدارس العليا للأساتذة وهي:

- **اتجاهات القصور والعيوب:** ينظر لعملية تكوين المعلمين على كونها عملية تتسم بالنقص والإهمال وعدم كفاءة المتخرجين من هذه المؤسسات وأنهم دون المستوى المطلوب، كما يجهلون نظريات وعلوم التربية الحديثة.

- اتجاهات اكتساب الخبرة: التعليم عملية صعبة وتتطلب الكثير من المهارات، ويجب على المعلمين توظيف خبراتهم واستغلالها في القسم، وأن البيداغوجية تكتسب من الميدان من المعلمين ذو خبرة، وبذلك يكتسب المعلمون الجدد أولويات فن التدريس بالممارسة.

- اتجاهات نحو التغيير: هذا الصنف يرى بأن التغير لا يتوقف ويتم بسرعة، وأنه يجب على البرامج مراعاة هذه التحولات، مما يتطلب إعادة النظر وتقويم البرامج التكوينية بعد كل فترة ومنية قصيرة لمجابهة هذه التغيرات.

- اتجاهات لحل المشاكل: يرون أن المناهج التعليمية والبرامج التكوينية يجب أن تعرض وتدرب المتعلمين على حل المشاكل كتمارين تدريبية داخل القسم (ص ص. 24، 25).

فبالرغم من تمتع طلبة المدارس العليا للأساتذة بمستويات مرتفعة في الإتجاه نحو مهنة التدريس (رماضنية 2018)(قدوري و بن كريمة، 2016)، وتلبية حاجاتهم الإرشادية خاصة النفسية (لزعر و نيس، 2015)، و رهان اعتماد نظام **LMD** في التكوين بالمدرسة العليا للأساتذة لرفع المستوى إلا أنه تسبب في ضعف التكوين النوعي بسبب نقص التأطير(خطوط و جلاب، 2018) ، وقد أشارت نتائج بوشيخاوي اسمهان (2012) أن أغلب ¾ الطلبة /معلمي الطور الابتدائي بالمدرسة العليا للأساتذة غير راضون عن التكوين من حيث نقص الإمكانيات ووسائل التكوين وغياب كل من الأساتذة المتخصصين وبرامج التكوين (ص ص. 54، 55)، كما أسفرت نتائج دراسة حسينة لقان (2017)تقييم الطلبة/المعلمون بدرجة متوسطة لمحتوى التكوين، والقصور في المقرارات النفسية التربوية، أيضا ذكرت لالوش صليحة و ميادة كساسرة (2020) في دراستها تقارب نسب

الطلبة المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة المتحكمين في المقاربة بالكفاءات بغير المتحكمين فيها، وفسرت ذلك لطبيعة التكوين ومحتواه الذي يعتمد على حشو المعارف النظرية التخصصية للمادة أكثر من البيداغوجية بجانبها الميداني و عدم مواكبة برامج التكوين التي يتلقونها مع المناهج المسطرة من الوزارة الوصية (ص ص. 188، 189)، والمستقرء لهذه النتائج يلاحظ أن المدارس العليا للأساتذة لم تحقق غاياتها لأسباب تلخص في مجملها في محتوى التكوين البيداغوجي والتطبيقي.

2-2-5 مؤسسات التكوين الجامعي:

تعتبر الدول التعليم العالي ومخرجاته رهانا لرقيها وتقدمها، وكان من ابرز تحدياتها تطوير برامج لتكوين الطلاب ذو كفاءة عالية، بما يتماشى متطلبات المهنة المراد شغلها خاصة في ظل الانفتاح الاقتصادي والإجتماعي للجامعات، ويعتبر محمد دهان(2022) التعليم العالي من القطاعات التي حدثت نظامها التعليمي وطورت العملية التعليمية لمسايرة التكنولوجيات الجديدة والتحديات التي قد تؤثر على مستوى تكوين طلبتها، فالتكوين الجامعي هو أساس أي نهضة يرتجيها المجتمع وتسعى إليها الدول لأنه يعد المرحلة الأخيرة من تكوين الطالب المقبل على الحياة العملية، ولذا لابد أن يكون التكوين الجامعي متكاملا في مراحله ومواده ومقرراته، حتى يخرج لنا طلبة مؤهلين لمواصلة البحث في المجال المعرفي والإتقان العلمي (صص. 275، 276)، وقد أورد سعودي عبد الكريم (2019) أنماط التكوين الجامعي التي يكتسب بها الطالب المعرفة وينتجها بعد ذلك، وهي:

جدول 15: أنماط التكوين الجامعي

	متمركز حول	الهدف منه	أسسه
نمط التكوين الدمجي (المتمركز حول تبليغ المعرفة)	- تبليغ أو تلقين المعرفة على مستوى الأهداف والوسائل الديداكتية	- تهذيب سلوك المتعلم وخضوعه لسلطة الواجب والحق. - الحرص على تحصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعرفة. - حشد المعلومات والمهارات	- تهديب سلوك المتعلم. - تخطيط المحتويات التدريسية - تبليغ المتعلم المادة عن طريق الإلقاء والحوار الموجه. - أسلوب التبعية والسلطوية بين الطالب والأستاذ. - النظام المركزي للطابع الإداري. - تقويم حفظ ما لقن.

نمط التكوين الإنتاجي **(المتمركز حول إنتاج المعرفة)** **يطلق عليه أيضا: "النموذج الحديث للتكوين"**	- تعديل سلوك المتعلم من خلال تخطيط وبرمجة مسبقة،	- تحديد السلوكات المراد تغييرها لدى المتعلم - تكوين الفرد المتشبع بقيم الإستقلالية والحرية والمبادرة والتواصل التربوي والإجتماعي. - إكساب المهارات والقدرات اللازمة لمواجهة المواقف الحياتية. - القدرة على الإدماج في سوق العمل	- تعدد الوسائل التعليمية - يبرز فيه المتعلم كجانب نشط في الحصول على المعرفة. - علاقة تفاعل وشراكة بين الأستاذ المكون والطالب -تكوين طالب متشبع بقيم الحرة والمبادرة. - التقويم بإيجاد الفارق بين الهدف المنشود والهدف المراد الوصول إليه - تنظيم إداري يمتاز بالمرونة

المصدر: (سعودي، 2019، ص ص. 73، 75)

وقد أشار سعودي (2019) لاعتماد الجامعة الجزائرية على نموذج التكوين الدمجي (النموذج الكلاسيكي) في تكوين الطلبة، وأن نظام الـ **LMD**[7] المطبق في الجامعة يخدم ويحقق التنمية المرجوة في جميع القطاعات إذا توفرت له الشروط اللازمة (ص.84)، فد أسفرت نتائج جميلة بن عمور وآخرون (2021) عن انخفاض جودة التكوين **LMD** من وجهة نظر الطلبة الجامعيين في جميع المعايير التي اعتمدتها في استبيانها، فالتكوين الجامعي هو المسار الذي تصقل فيها مهارات وقدرات الطلبة لتأهيلهم للولوج لسوق الشغل بما يحقق لهم مستويات عالية من الكفاءة في الأداء، إلا أن مخرجات الجامعة اليوم وواقعها تحكي ما يفند ذلك، فقد رصدت فضلون الزهراء(2019) من خلال الشواهد الإحصائية التي حصلت عليها، عدم استجابة برامج التكوين الجامعي لمتطلبات الشغل في عصر المعرفة، وذهبت للقول أن برامج التكوين مازالت تعاني بعض المشكلات منها انعزال الجامعة عن المحيط السوسيو اقتصادي من جهة و عدم تجديد البرامج بما يتوافق ومستجدات الوظيفة.

وما يدفع الشباب خريجي الجامعات للمشاركة في مسابقات التوظيف الإبتدائي، هو الهروب من شبح البطالة بعد أن كان يحمل أثناء تكوينه الجامعي طموحات للالتحاق بالمهنة التي يؤهله تخصصه لمزاولتها، حيث تراها مفيدة بن حفيظ(2022) انكسارا لهوية الشباب خريجي الجامعات.

وفيما يخص المشاركة في مسابقة الإلتحاق برتبة أستاذ في التعليم الإبتدائي، فقد أجازت وزارة التربية الوطنية لـ 18 شهادة فقط المشاركة في المسابقة، وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول 16: التخصصات الجامعية المقبولة للمشاركة بمسابقة الإلتحاق برتبة أستاذ التعليم الإبتدائي

شهادة الليسانس في	
الشعب الانسانية والاجتماعية	*الشعب العلمية والتقنية*

[7] نظام تعليم جديد دخل في الموسم الجامعي 2004-2005 ضمن الإستراتيجيات الجديدة المستلهمة من النظام الغربي، والذي يهدف مضمونه إلى استيعاب مختلف التحولات والتغيرات والمستجدات وكذا متطلبات التنمية في المجتمع (عيسات،-2022، ص. 307).

1- اللغة والأدب العربي بفروعها وتخصصاتها الثمانية	8- الرياضيات
2- الفلسفة	9- الرياضيات "إعلام آلي"
3- العلوم الإسلامية	10-الكيمياء
4- علوم التربية	11- الفيزياء
5- علم الاجتماع	12-العلوم الطبيعية
6- علم النفس	13-البيولوجيا
7- التاريخ أو الجغرافيا	14-العلوم التجارية.
	15-العلوم المالية.
	16-علوم التسيير.
	17-اللغة الفرنسية.
	18-اللغة والثقافة الأمازيغية بفروعها وتخصصاتها الخمسة

المصدر: (Radj, 2021)

2-5 حسب نمط التكوين:

1-2-5 التكوين التحضيري:

تنطلق عملية التكوين من استراتيجية شاملة ومخطط كامل يتضمن تحديد احتياجات المتكونين، بتسطير برامج تضمن تحقيق أهدافها في سد الثغرات واشباع حاجاتهم، وهو ما يضمن فعالية في الأداء ومرونة في التكيف مع متطلبات الدور المتغيرة كوننا نعيش في عالم السرعة والتغيير أبرز سماته، حيث ترى خديجة دولة(2022) أن استجابة البرامج التكوينية لمتطلبات المنصب الذي يخضع له المتدرب شاغل الوظيفة مستقبلا من أهم مؤشرات فاعليته، لكيلا تكون مجرد شعارات جوفاء منفصلة ومغتربة عن محيطها الذي تزوده بما يحتاج إليه من يد عاملة مؤهلة وذات كفاءة، لا تضمن الاستقرار لمنظماتها فقط بل تسعى للتطور دائما (ص.25)، والتربية والتعليم بمفهومهما الحديث تفرضان نوعا من التخصص ونمطا من الإعداد والتكوين والإعداد المسبق لمن يشرف عليهما، فقد ذكر بوعبد الله بلقاسمي(2022) أن محتوى التكوين البيداغوجي المقدم للأساتذة الجدد في شكل حقيبة بيداغوجية تم إعدادها بوزارة التربية الوطنية وبمساعدة المفتشية العامة للبيداغوجيا، وتتضمن هذه الحقيبة ثلاث محاور كبرى هي:

أ- **المعرفة المهنية:** وهو يشمل مجال التعليمية بنوعيها (التعليمية المادة وتعليمية المواد) وكذا المناهج الدراسية ومحتوياتها.

ب-**الممارسة المهنية:** وهو محور يتضمن (الإعلام الآلي، تسيير القسم، والتقويم والمعالجة) للوصول إلى كيفية التخطيط والتنفيذ وإدارة القسم والتواصل البيداغوجي الفعال مع المتعلمين.

ج- **الإلتزام المهني:** أساسه التعلم المهني معرفيا ومنهجيا، عبر التحكم في (أخلاقيات المهنة، التشريع المدرسي ومبادئ علم النفس وعلوم التربية) (ص ص. 421، 422).

وما يثير تساؤلنا هو هل تلبي هذه البرامج احتياجات الأساتذة في ظل التغيرات في النظام التربوي الجزائري؟ والإجابة توجزها بوحارة هناء (2022) في رصدها لدرجة الاحتياجات التدريبية المرتفعة من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي، وقد أوعزت ذلك لصعوبة المنهج ضآلة تكوين الأستاذ فيه وهو ما يجعله يجد صعوبة في شرحها للمتلقي لتحقيق الكفاية المرجو تحقيقها، كما أشارت الى إستراتيجية التوظيف دون مراعاة بروفايل الأستاذ في قدراته الشخصية والخبرة والتعامل مع التلاميذ، وهو ما ذهب إليه كل بهتان عبد القادر (2018) و هيلالي نعيمة وزكو أمال (2018) بربط الفحص النفسي بنوعية الأداء في طبيعة المسابقات و الإختبارات المهنية بهدف انتقاء الكفاءات، بينما ترى ليندة العابد وسليمة حفيظي (2021) أنه يجب على الأستاذ الجديد "المتربص يعي ويدرك أن التكوين الذاتي هو السبيل الأمثل لتطوير كفاءاته المهنية (ص. 340).

2-2-5 التكوين أثناء الخدمة:

إن تدريب أساتذة التعليم الإبتدائي أثناء الخدمة مطلب حيوي لمواكبة التطور السريع في نظم التعليم التي يعرفها العالم اليوم، وهي أيضا فضاء للقائمين على المنظومة التربوية للتعرف على كفاءة المعلم، والتكوين أثناء الخدمة حسب حرقاس وسيلة وآخرون (2021) هو:" الفكرة الجوهرية لهذا المفهوم هي اعتبار التكوين عامل ابتكار وتجديد تربويين فالتكوين هو سيرورة اجتماعية على حد تعبير (claude-lassard) تجمع بين التكوين و التقييم والبحث، كما ترى أن التحدي الذي يطرح أمام التكوين أثناء الخدمة هو كيفية جعل المدرسين يسيرون تكوينهم ذاتيا أي جعل المدرس يملك أدوات ووسائل تدبير تكوينه الذاتي بكيفية مستمرة "(ص. 560)، فقد أورد ضيف محمد الشريف و أقنيني أمينة (2022) أهم أسباب الاهتمام ببرامج التدريب أثناء الخدمة في النقاط التالية:

- إن الإعداد قبل الخدمة نادرا ما يكون مثاليا، بل يصح أن يكون مقدمة لإعداد معلم.
- إن التغير الاجتماعي يجعل الممارسات المهنية غير فعالة نسبيا بعد وقت قصير من التخرج وهذا ينطبق على الطرق والوسائل والمعدات والمعرفة نفسها.
- إن عوامل متنوعة أخرى تحث على نشاطات التدريب التربوي مثل الروح المعنوية والحوافز التشجيعية التي يمكن إثارتها وإبقاؤها من خلالها.
- إن التنسيق والتتابع في الممارسات التعليمية يتطلب تغيرات مهنية وشخصية في الأفراد القائمين بالعملية التربوية (ص. 42)

ويعتبر بوسعدة قاسم وسلام بوجمعة (2011)التركيز على المتعلم باعتباره محورا للعملية التعليمية، وتزويده بالمهارات التي تمكنه من إشباع حاجاته المختلفة اتجاه حديثا مرتكزا للاتجاه الحديث في برامج إعداد المعلمين (ص. 254) ، وفي ذات السياق أشار بيغز جون. ب وتانج كاترين سوكوم(J. B. Biggs & Tang, 2011)إلى مجموعة من النظريات في التدريس تسمى «أبحاث تعلم الطلاب»، والتي تتعلق مباشرة بالممارسة والبنائية والظواهر كونها الأكثر تأثيرًا، يؤكد كلاهما أن المعنى أنشأه المتعلم، لكن البنائية تركز بشكل خاص على طبيعة أنشطة التعلم التي يستخدمها الطالب وعلى هذا الحساب من وجهة نظرهم تؤدي بسهولة أكبر إلى تصميم سياقات لتعزيز التعلم(p.31)، فقد كشفت دراسة شيخي عبد العزيز(2020) عن قوة الارتباط بين أبعاد التكوين أثناء الخدمة مع كل من الكفايات التدريسية، والدافعية للتدريس، وعلى النقيض من ذلك رصدت الزهرة بن ندير (2020) في دراستها اتجاهات سلبية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي للتكوين أثناء الخدمة، وارجعت السبب للضغوط التي يعيشها الأستاذ بسبب تحضير المذكرات، حجم الفصل...، أما دراسة شيخي عبد العزيز و محمد الساسي شايب الذرعين(2018) فقد بينت تقديرا متوسطا لمضمون التكوين أثناء الخدمة، وتضيف بن غدفة شريفة(2018) مجموعة من الأسباب التي تؤثر على تحقيق التكوين أثناء الخدمة الغايات المرجوة من تطبيقه، نذكر منها:

- عدم مصداقية التكوين لأنه نظري في الغالب.
- نقص التكوين الميداني لمعرفة ومواجهة الصعوبات.
- مدة التكوين غير كافية ومتقطعة أي لا توجد استمرارية في التكوين.
- صعوبة مسايرة أساتذة التعليم الإبتدائي للدروس الإصلاحية (ص ص. 374، 397).

والملاحظ في مدارسنا الإبتدائية من غياب استعمال أساتذة التعليم الإبتدائي للوسائط الإلكترونية في التعليم، وهي تعد من أبرز المحاور المغفلة في برامج تكوين أساتذة التعليم الإبتدائي حسب ما خلصت إليه دراسة قهلوز منير ومختار بروال (2022) ، وفي هذا المجال ترى مختارية بن عابد (2016) أننا بحاجة لمنظومة تربوية لا تكتفي بأن تتكيف مع واقع المجتمع فحسب، بل ينبغي أن تُعدَّ ذهنيا ونفسيا لمسايرة وتقبل التغيرات الكبرى التي ستحدث مستقبلا (ص. 113).

إن تكوين أساتذة التعليم الإبتدائي في الجزائر رغم ما عرفته المنظومة التربوية والجامعية من إصلاحات فيما يخص برامج التكوين، لم يتعدى ممارسات تقليدية وهو ما يترجم المراتب المتأخرة في الترتيب وفق المعايير الدولية، فما زلنا في 2022 نتحدث عن الجانب التطبيقي لتكوين أستاذ التعليم الإبتدائي، والتشبع في النظري، سياسة الكم والكيف في التوظيف والتكوين... وهي متغيرات قد لا تؤهل لبناء مدرسة قادرة على مواجهة تحديات العصر الحديث وتلبية متطلباته المتبلورة في جودة مخرجات التعليم.

6- الصحة النفسية لأستاذ التعليم الإبتدائي:

قد تكون الإستفاضة في الحديث عن أستاذ التعليم الإبتدائي كفاعل في المنظومة التربوية كونه روح التغيير التي تؤسس عليه أهدافها، وفي ظل الأوضاع الراهنة التي يعيشها الأستاذ والتعليم في العالم طفت إلى السطح "الصحة النفسية لأستاذ المدرسة الإبتدائية" كحتمية للرفع من مستوى أدائه لبلوغ المواصفات المطلوبة لتحقيق الأهداف، فقد كشفت بيانات المسح لنقابة NASUWT للمعلمين البريطانيين عن نتائج مفادها أن تسعة من كل 10 يقولون إن وظيفتهم كان لها تأثير سلبي على صحتهم النفسية(Lough, 2022) وفي سياق الصحة النفسية تقول ماري جهودا (1953)**Marie Jahoda** أنه قد لا يوجد مصطلح في الفكر النفسي الحالي غامض ومراوغ وغامض مثل مصطلح «الصحة النفسية»، وأن الكثير من الناس يستخدمونه دون حتى محاولة تحديد المعنى الخاص الذي يحمله المصطلح بالنسبة لهم يجعل الوضع أسوأ، وترى أن الشخص الذي تمتع بالصحة النفسية يظهر ميولا سلوكية ترفع مستوى رضاه العام في ظل ظروف مواتية (ص ص. 349، 354) وتعرفها منظمة الصحة العالمية على أنها حالة من العافية يمكن فيها للفرد تكريس قدراته او قدراتها الخاصة والتكيّف مع أنواع الإجهاد العادية والعمل بتفان وفعالية والإسهام في مجتمعه أو مجتمعها(*Mental Health*, 2022)،

أما صليحة القص وشريفة بن غدفة (2022) فترى أن الصحة النفسية هي قدرة الشخص على التعامل بإيجابية وانتظام مع مطالب الحياة اليومية مسيطرا على انفعالاته ودون أن يرهق نفسه (ص ص. 700،701)، وما يهدد التوازن النفسي للفرد النفسية وصحته النفسية "الإضطرابات النفسية"، حيث ترى هامل أميرة(2020)أن فهم التنظيم والتوظيف النفسي من الأمور المعقدة لأنه يعتمد على عوامل مختلفة ومتداخلة في نفس الوقت (ص. 692)، وتضيف خميس حياة (2022)الأنثروبولوجيا الطبية[8] للاضطراب كمؤثر فاعل في تفسيره.

وقد أوردت وجدة عواد المشهداني (2020)عن (Coste, s .2014)محددات الصحة النفسية للمعلم وهي كما يلي:

- **الصحة الإنفعالية:** وتعتبر من العوامل الأساسية التي تحدد طبيعة الصحة النفسية للمعلم إن لم تكن أهمها، والتي تؤثر على جودة الحياة في عمل المعلم، وللوصول إلى ازدهار مهني تعليمي يجب التركيز على عامل الإنفعالات والاستفادة منها وتوظيفها من أجل جودة أحسن للحياة النفسية (ص. 205)، وإدارة الإنفعالات تعتبر من أهم البرامج التي يدرب عليها خاصة الموظفون لتسييره وتغير اتجاهه من سلبي هدام إلى إيجابي بناء.
- **الفعالية الذاتية للمعلم**: قدم باندورا 1977 مفهوم الإحساس بالفاعلية الذاتية أنها تفسر السلوكات الإيجابية عند الفرد، وتتضمن معايير التحكم الذاتي، والضبط الذاتي، الإبداع والدافعية إلى التغيير والتحسين، إذ يهدف الفرد هنا إلى خلق نتائج إيجابية تتوافق وأهدافه، هذه الأبعاد الناجمة عن إحساس المعلم بالفعالية تكون ميكانيزم أساسي لتسيير الذات، فديمومتها والتفكير الإيجابي وردة الفعل الإنفعالية المتكيفة مع وضعيات إشكالية تتيح للمعلم أداءا يرقى للمستوى المطلوب، مستغلا ذكاءه الإنفعالي والإجتماعي ووعيه وإدراكه في راحته النفسية وتحكمه وتوظيفه لانفعالاته في الوقت المناسب (ص. 205)

وقد انتقل الباحثون في علم النفس والطب النفسي من مفهوم الصحة والمرض في الصحة النفسية إلى مفهوم الجودة النوعية للحياة ومرادفاتها (الرضى عن الحياة/life satisfaction)و(الرفاه النفسي/ well-being) وهي مؤشرات إيجابية للصحة النفسية حسب بوزيدي (2020)، ومن بين الدراسات التي تناولت الرفاه النفسي لأساتذة التعليم الإبتدائي نذكر ,.Carroll et al)(Aulén et al., 2021)(Luque-Reca et al., 2022) (2021 ، وفيما يخص الدراسات المحلية نذكر (شداني، 2019) (فواطمية، 2017) ودراسة امحمد مسعودي(2022) التي كشفت نتائجها عن مستوى مرتفع للرفاهية النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي.

[8] تبحث في مضمونها العلاقة بين الثقافة والصحة والمرض، باعتبار أن مفهومي الصحة والمرض يرتبطان بالنواحي الثقافية والإجتماعية، كارتباطهما بالصحة البيولوجية وهذا ما يعني أن للمرض بعدا طبيا وآخر ثقافيا(خميس، 2022، ص. 86).

يُعترف على نطاق واسع بأنها مهنة التعليم خاصة في الطور الإبتدائي مرهقة، ترتبط بالضغط النفسي وارتفاع معدل دوران المعلمين المؤهلين، وتشير عديد الأبحاث لتأثر الحالة النفسية للأستاذ بجودة التدريس وإدارة الفصل والعلاقات مع التلاميذ، وأن التلاميذ يميلون لأن يكونوا أكثر توتراً عندما يكون معلميهم كذلك، مما قد يؤثر سلبًا على أدائهم الأكاديمي ومشاركتهم.

خلاصة الفصل:

تعد المدرسة الإبتدائية أكبر حاضنة لإعداد الناشئة، ويضطلع أساتذة المدارس الابتدائية باعتبارهم أحد أهم الفاعلين في هذه المؤسسة بدور حيوي في تشكيل المسار التعليمي للتلاميذ وإرساء أساس متين للتعلم، حيث تطالبه المنظومة التربوية بتحقيق المعادلة الصعبة التي حددت في أهدافها والتي تتمثل في الرفع من مستوى الآداء كي يحاكي معايير الجودة العالمية ويضمن مستقبلا مزدهرا لخريجيها، ذلك أن الدول المتقدمة راهنت في مسارها للرقي والتطور على التعليم والمعلم خاصة الطور الإبتدائي، و قد حاولنا في هذا الفصل إثراء هذا السياق من خلال تسليط الضوء على المدرسة الإبتدائية و توصيف لأستاذ التعليم الإبتدائي، مع رصد لواقع معلم الطور الإبتدائي بالجزائر خاصة من حيث المهام والتكوين الذي يتلقاه سواء قبل أو أثناء الخدمة لتأهيله وتحيين معلوماته للارتقاء بمستوى أدائه ثم عرضنا تصورا جديدا لماهية صحتهم النفسية.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:
الإطار المنهجي
للدراسة

خطة الفصل:

تمهيد

1. الدراسة الإستطلاعية:

1.1 أهداف الدراسة الإستطلاعية

2.1 خصائص عينة الدراسة الإستطلاعية

3.1 أدوات الدراسة الإستطلاعية

4.1 نتائج الدراسة الإستطلاعية

2. الدراسة الأساسية:

1.2 منهج الدراسة

2.2 حدود الدراسة الأساسية

3.2 مجتمع وعينة الدراسة:

1.3.2 مجتمع الدراسة

2.3.2 عينة الدراسة وطريقة اختيارها

4.2 أدوات جمع البيانات:

1.4.2 الإستبيان

5.2 أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن الكشف عن الحقائق بطريقة علمية يلزمنا إسقاط الإطار النظري على الواقع الذي يثبت وجودها أو نفيه من خلال الدراسة الميدانية، وتعتمد هذه الأخيرة على توفير جملة من الخطوات المنهجية لتحديد الخطوط العريضة للدراسة الأساسية انطلاقا من نتائج الدراسة الإستطلاعية، على اعتبار أن البحوث النفسية كغيرها من البحوث تفرض على الباحث وضع الإجراءات المناسبة للوصول إلى نتائج دقيقة وموضوعية.

1- الدراسة الإستطلاعية:

أمام تعدد المهام التي يجب أخذها بعين الاعتبار في موضوع بحثنا وتبعا لطبيعة الموضوع المتناول، كان من الضروري إجراء دراسة استطلاعية مع عينة من أساتذة التعليم الإبتدائي للتعرف على آرائهم حول الموضوع الأمر الذي ساعد الباحث بالإحاطة أكثر بالموضوع، إذ لا يمكن للباحث بمفرده إدراك تعدد المهام والذي يعتبر موضوعا متفرع ومتشابك، وهو ما يعطي الدراسة أكثر موضوعية لمقاربة البحث وتحديد أدوات جمع البيانات بما يتوافق وطبيعة الظاهرة موضوع الدراسة، أي إعطاء إطار علمي كمنطلق لدراستنا الميدانية.

1-1 أهداف الدراسة الإستطلاعية:

أوردت هيلينا دودت وآخرون(Daudt et al., 2013)تعريف Mays et alللدراسة الإستطلاعية : «هي رسم خريطة سريعة للمفاهيم الرئيسية التي يقوم عليها مجال البحث والمصادر الرئيسية وأنواع الأدلة المتاحة، ويمكن القيام بها كمشاريع قائمة بذاتها في حد ذاتها»، وتمثل الدراسة الإستطلاعية نقطة البداية في وضع وتحديد المعالم النظرية والتطبيقية للبحث العلمي، فهي تقدم للباحث فهما أفضل وتصورا أشمل لموضوع الدراسة من خلال استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة والكشف عن جوانبها وأبعادها، وترى إغمين نذيرة(2013)أن البحوث والدراسات الإستطلاعية ترتكز على اكتشاف الأفكار الجديدة والإستبصارات المتباينة التي تعين على فهم المشكلة المدروسة في البحث الأساسي (ص. 260)، وتتمثل أهداف دراستنا الإستطلاعية فيما يلي:

- الإطلاع على الواقع التربوي وضبط مسا ر البحث.
- التعرف أكثر على مجتمع الدراسة ومدى إدراك الاساتذة للضغط النفسي.
- تحديد فرضيات البحث.
- رصد مهام أساتذة التعليم الإبتدائي غير البيداغوجية.
- تحديد أدوات جمع البيانات.

1-2 عينة الدراسة الإستطلاعية:

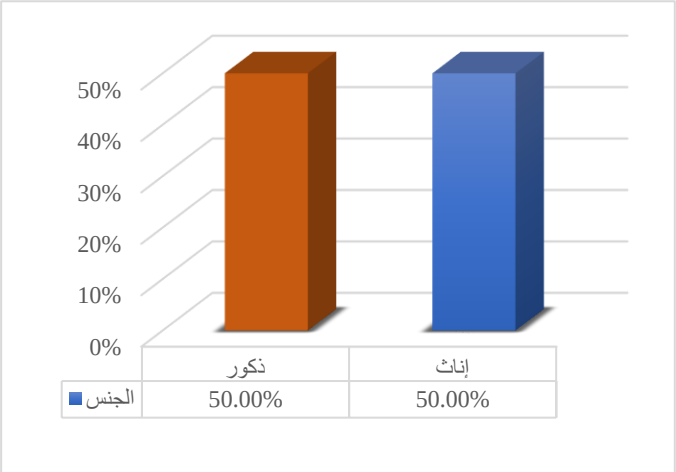
تم اختيار عينة الدراسة الإستطلاعية بطريقة قصدية للإشارة إلى مهام أساتذة التعليم الإبتدائي غير البيداغوجية، وقد تكونت عينة الدراسة الإستطلاعية من 10 أساتذة موزعين على 10 مدارس ابتدائية من مناطق مختلفة من ولاية قالمة بالموسم الدراسي 2020-2021، ويمكن توضيح خصائص العينة كما يلي:

1-2-1 حسب الجنس:

جدول 17: توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية %
ذكر	05	%50
أنثى	05	%50
المجموع	10	%100

يتضح لنا من خلال الجدول 17 أن نسبة الذكور تمثل 50% من عينة الدراسة، وهي مساوية لنسبة الإناث المقدرة كذلك بـ 50%.



الشكل 18: توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

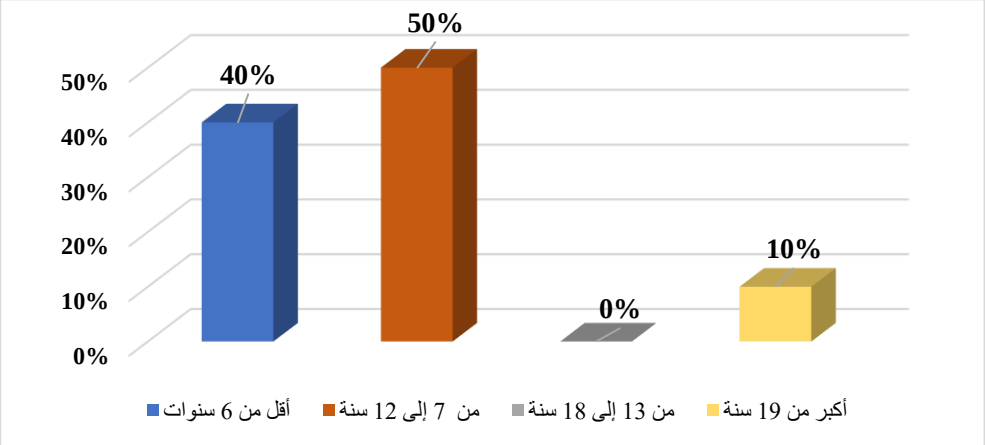
يتضح لنا من خلال الشكل 18التوزيع الاعتدالي لعينة الدراسة الإستطلاعية وفق متغير الجنس، حيث مثل أساتذة التعليم الإبتدائي الذكور ½ نصف العينة، ومثلت ½ الإناث النصف الآخر للأساتذة.

2-2-1 حسب الأقدمية في المهنة:

جدول 18: توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الأقدمية في المهنة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 6 سنوات	04	% 40
من 7 إلى 12 سنة	05	% 50
من 13 إلى 18 سنة	00	%00
أكبر من 19 سنة	01	% 10
المجموع	10	%100

يتضح لنا من خلال الجدول 18 أن نسبة الأساتذة الذين تقل خبرتهم عن 6 سنوات يمثلون 40 % من عينة الدراسة الاستطلاعية، ونسبة الأساتذة الذين تقع سنوات خبرتهم ضمن فئة 07 إلى 12 سنة تمثل 50%، كما مثل المستجوبون الذين تفوق سنوات خبرتهم 19 سنة نسبة 10%، في حين لا يوجد أفرد لديهم أقدمية في المهنة بين 13 و18سنة ضمن عينة الدراسة الإستطلاعية.



الشكل 19: توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الأقدمية في المهنة

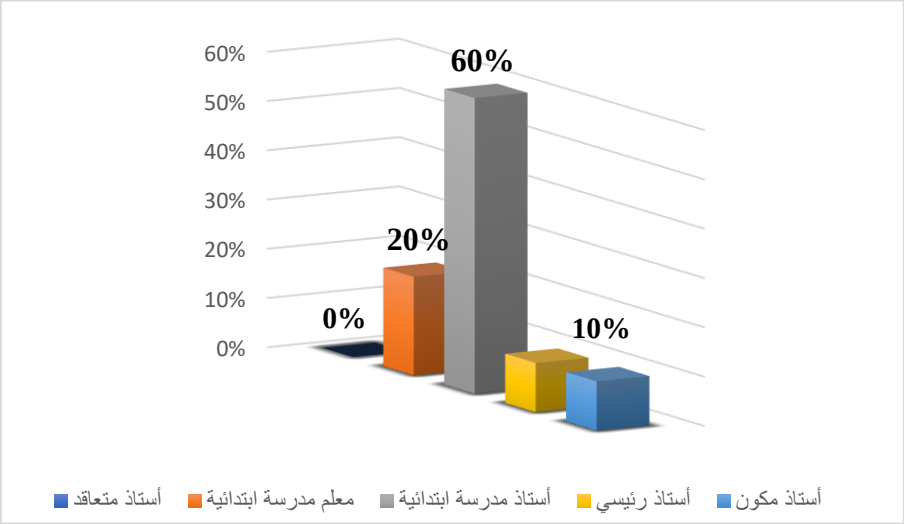
يتضح لنا من خلال الشكل19 أن توزيع عينة الدراسة وفق متغير الأقدمية في المهنة متباين نوعا ما حيث مثل الأساتذة الذين تقع سنوات خبرتهم ضمن فئة 07 إلى 12 سنة ½ نصف العينة، أما من تقل عدد سنوات خبرتهم عن الـ 6 سنوات فيمثلون نسبة 40% من العينة، كما أن الأساتذة الذين تزيد خبرتهم عن 19 سنة 10/1، في حين سجلنا غياب الأساتذة الذين لهم أقدمية في المهنة ضمن فئة 13 إلى 18 سنة ضمن افرد العينة.

1-2-3حسب الرتبة:

جدول 19: توزيع عينة الدراسة الأستطلاعية حسب الرتبة

الرتبة الوظيفية	التكرار	النسبة المئوية %
أستاذ متعاقد	00	% 00
معلم مدرسة ابتدائية	02	% 20
أستاذ مدرسة ابتدائية	06	% 60
أستاذ رئيسي	01	% 10
أستاذ مكون	01	% 10
المجموع	338	%100

من خلال الجدول 19 يتضح لنا أن رتبة أستاذ المدرسة الإبتدائية تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 60%، كما نجد أن20% تمثل رتبة معلم المدرسة الإبتدائية، أما الأساتذة برتبة أستاذ رئيسي فيمثلون 10% وهي نفس نسبة أستاذ مكون، في حين الأساتذة المتعاقدون لا يتواجدون ضمن عينة الدراسة الإستطلاعية.



الشكل 20: توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الرتبة

يتضح لنا من خلال الشكل 20 أن توزيع عينة الدراسة وفق متغير الرتبة متباين نوع ما، فنجد أن أعلى نسبة تمثل رتبة أساتذة التعليم الإبتدائي وهي أكبر من نصف عينة الدراسة، أما معلمي المدارس الابتدائية والأساتذة المكونون فيمثلون 5/1، ثمن ثم نجد أن المستجوبين برتبة أستاذ رئيسي وأستاذ مكون يمثلون 10 % من عينة الدراسة، في حين لم يتواجد الأساتذة المتعاقدون ضمن عينة دراستنا الإستطلاعية.

1-3 أدوات الدراسة الإستطلاعية:

❖ الملاحظة البحثية:

تعتبر الخطوة الأولى في البحوث العلمية وأهم خطواتها خاصة التي تهدف منها لجمع البيانات والمعلومات الخاصة بظاهرة ما خاصة التي يكون الإنسان محورها (آداء الفرد وسلوكه)، ويعرفها عبد الباقي دفع الله أحمد وآخرون (2017) بأنها: "انتباه مقصود ومنظم ومضبوط للظاهرات أو الحوادث بغية اكتشاف أسبابها وقوانينها" (ص. 52)، فقد تم ملاحظة أساتذة التعليم الإبتدائي أثناء تواجدهم في العمل وذلك على مدى 3 أشهر غير متالية (90 يوما متقطعا)، من خلال معاينة أداء مهامهم اليومية في القسم وساحة المدرسة الإبتدائية إضافة للمطعم المدرسي، وتفاعلاتهم والتعرف على العوامل التي تؤثر على حالتهم النفسية والجسدية، كما تسنى للباحث بقاعة الأساتذة الإستماع لملاحظاتهم ثم جمع كم كبير من المعلومات والوقوف على إدراكهم لمستويات مختلفة للضغط النفسي، وعلى طبيعة المهام التي يقومون بها سواءا البيداغوجية منها وغير البيداغوجية.

❖ **المقابلة:**

تعرفها الجمعية الأمريكية لعلم النفس على أنها محادثة موجهة، يعتزم فيها الباحث أو المعالج (المحاور) الحصول على معلومات محددة من فرد (الشخص الذي تمت مقابلته) لأغراض البحث أو التشخيص أو العلاج، وقد تكون أسئلة المقابلات محددة أو مفتوحة، كما يجب على المحاورين توخي الحذر لتقليل أو إلغاء الحكم الشخصي والتحيز في تقييم الاستجابات(*APA Dictionary of Psychology*, n.d.)، وفي ذات السياق يضيف ن.م.س بأنها عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو مواد غير منظمة ومتنوعة قدمها الشخص الذي تمت مقابلته(N., 2013).

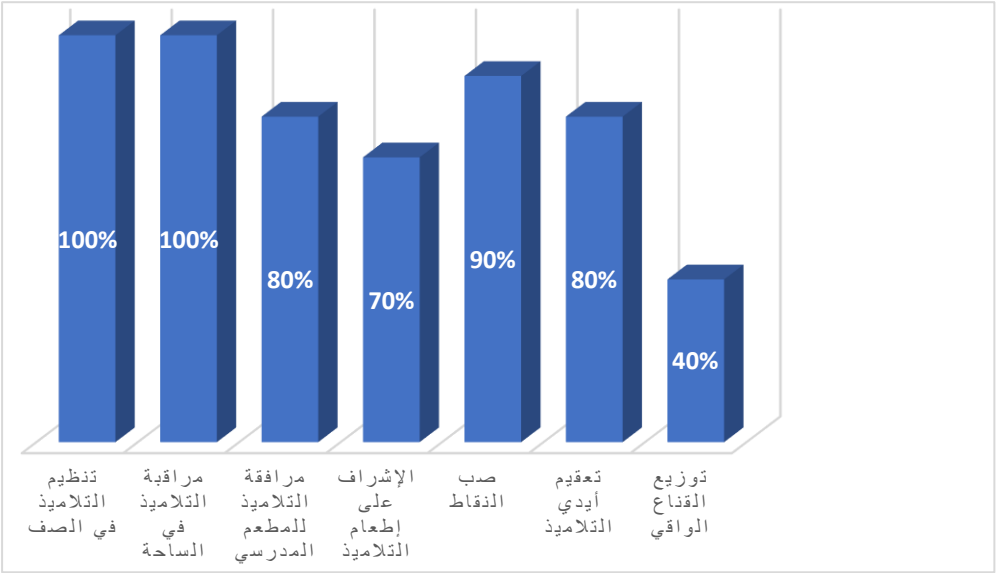
استخدم الباحث المقابلة المفتوحة في الدراسة الإستطلاعية وفق المنهجية المتبعة بتوفير جو الثقة المتبادلة وتوضيح الهدف من الدراسة ووجوب صدق الأجوبة للحصول على معلومات دقيقة تحقق لنا نتائج تخدم موضوعية البحث، وقد تضمنت مجموعة من الأسئلة المفتوحة حاول الباحث من خلالها رصد فكرة عامة عن مهام أساتذة التعليم الإبتدائي غير البيداغوجية، ومستوى إدراكهم الضغط النفسي. (انظر دليل المقابلة في الملاحق)

4-1 نتائج الدراسة الإستطلاعية:

مكنت الملاحظة المباشرة والمقابلة المفتوحة التي أجراها الباحث مع عينة من أساتذة التعليم الإبتدائي بولاية قالمة من التعرف أكثر على موضوع بحثه الذي كان يكتنفه بعض الغموض في بدايته، وقد انطوت المقابلة على إجابات تدور حول المهام التي يقوم بها أساتذة التعليم الإبتدائي والتعرف على طبيعة المهام غير البيداغوجية، ويمكن توضيح نتائج الدراسة الإستطلاعية في الجدول التالي:

جدول 20: يوضح تكرارات المهام غير البيداغوجية كما جاءت في المقابلات

الرقم	المهمة غير البيداغوجية	التكرار	النسبة المئوية%
01	تنظيم التلاميذ في الصف	10	% 100
02	مراقبة التلاميذ في الساحة	10	% 100
03	مرافقة التلاميذ للمطعم المدرسي	08	% 80
04	الإشراف على إطعام التلاميذ	07	% 70
05	صب النقاط	09	% 90
06	تعقيم أيدي التلاميذ	08	% 80
07	توزيع القناع الواقي	04	%40



يتضح لنا من خلال الجدول 20 والشكل 21 أن جميع أفراد العينة الإستطلاعية يؤدون مهام غير بيداغوجية، حيث أن نسبة 100% يقومون بتنظيم التلاميذ في الصفوف ويراقبونهم في فترة الراحة، وبلغت نسبة الأساتذة الذين يرافقون التلاميذ للمطعم المدرسي 80%، وال 70 % هي نسبة الأساتذة الذين يشرفون على إطعامهم، أما صب النقاط فقد بلغت النسبة 90 %، وفيما يخص إجراءات البروتوكول الصحي فيمثل الأساتذة الذين يعقمون أيدي التلاميذ 80%، فيما يوزع 40% من الأساتذة القناع الواقي.

وقد صرح كل الأساتذة على إدراكهم لمستويات مرتفعة من الضغط النفسي، والذي عبروا عنهم بإنهاكهم الجسدي واستنفاذهم لطاقتهم التكيفية في موسم اعتبروه استثنائيا على كافة المستويات.

وقد اعتمد الباحث على نتائج الدراسة الإستطلاعية في:

- إعداد قائمة بالمهام غير البيداغوجية التي سيتناولها الباحث في دراسته الأساسية.
- تحديد المقاربة النظرية للضغط النفسي.
- ضبط فرضيات البحث.
- اختيار أداة البحث بما يحقق أهداف دراسته.

2- الدراسة الأساسية:

2-1منهج الدراسة:

غالبًا ما يقوم الباحث باختيار الطرق الواجب استخدامها في دراسته من خلال إجابته على أسئلة مثل ما هو سؤال بحثي؟ ما هي افتراضاتي النظرية؟ لما أنا مهتم به؟ يمكننا بعد ذلك البدء في العمل على الطرق التي قد تكون الأنسب ففي علم النفس تستخدم مجموعة من الأساليب النوعية والكمية، مع الجدير بالذكر أنه لا

توجد طريقة بحث مثالية، فلكل منها مزايا وعيوب، لذا يختار الباحث أفضل طريقة لتحقيق الأهداف المرجوة (Cook & Wood, 2021, p. 14).

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته مع طبيعة هذا النوع من الدراسات التي تتطلب الوصف التحليلي والأساليب الإحصائية، وترى جيفن ليزام. (2008) .GivenLisa M أن التماثل يتكرر في الطرق التي يجمع بها الباحثون النوعيون البيانات لبناء حجتهم، فبغض النظر عن التفضيل النموذجي فإن جميع الأساليب الوصفية لها خصائص مشتركة يتم إجراؤها في تبادل بين أشخاص حقيقيين، يركزون على المعاني كما ينقلها المشاركون في إعداد البحث بالإضافة إلى السلوك، وهي تأخذ في الاعتبار السياقات الاجتماعية والثقافية والمادية التي يعيش فيها الأفراد ويعملون ويتفاعلون معها، كما تشتهر جميع أشكال البحث الوصفي بالتزامها بالتعلم عن الآخرين وفهمهم بدلاً من فرض آراء الباحث وتحيزاته ونظرياته في شرح الاختلافات بين الأفراد أو المجتمعات في المعتقدات والسلوكيات(pp. 521, 522)، وفي ذات السياق تشير إغمين نذيرة (2013) إلى أن يحرص الباحث الذي يرغب في الوصول إلى نتائج علمية يعتمد عليها للحصول على أوصاف دقيقة للظواهر التي يدرسها بغية الإجابة عن المشكلات التي يتناولها بالبحث (ص 262).

يرى معظم علماء المنهجية مثل مقراث (1963) وجالفو وميلر (1970)، وساكس (1968)، وآرى (1972) وبست (1981)، وغيرهم أن البحث الارتباطي أحد أنواع المنهج الوصفي وأسلوب من أساليب تطبيقه، إلا أن اعتماد الكثير من الباحثين عليه خاصة في ميداني العلوم الاجتماعية والإنسانية جعل بعضهم يعرضونه مفصلاً في كتاباتهم مثل: فان دالين (1952)، ساكس (1968) ولهمان ومهرنز(1979) ، بينما يراه البعض الآخر منهجاً قائماً بذاته، ولم يعرضه كفرع من المنهج الوصفي. ومن هؤلاء بورق وقول (1979) وإيزاك ومايكل (1981).(المنهج الوصفي الارتباطي، 2019)

2-2 حدود الدراسة الأساسية:

تعتبر حدود الدراسة من العناصر المهمة في الدراسات والبحوث العلمية بصفة عامة، حيث تمكن كل من الباحث والقارئ من تحديد المجال المكاني والزماني والبشري، لأن نتائج البحوث والدراسات تختلف باختلاف الزمان والمكان والمجتمع الذي تجرى فيه، وقد تمثلت حدود دراستنا فيما يلي:

* **الحدود الزمنية:** تم إجراء الدراسة في الفترة الممتدة من 2019/11/20إلى 2022/07/11.
* **الحدود المكانية:** 34 مدرسة ابتدائية موزعة عبر كامل تراب ولاية قالمة.
* **الحدود البشرية:** أساتذة التعليم الإبتدائي.

2-3 مجتمع الدراسة:

يعرفه احمد عبد الباقي وآخرون (2017):"هو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، والغرض من تعريف المجتمع هو تحديد مدى ما يشمله من أفراد " (ص. 41).

يتكون أفرد مجتمع الدراسة الحالية من أساتذة التعليم الإبتدائي بالمدارس الأساسية لولاية قالمة والمقدر عددهم ب 3076 أستاذ (2813 أنثى/ 91.45 %و263 ذكر / 08.55 %).

2-4 عينة الدراسة وطريقة اختيارها:

يشير جابر عبد الحميد جابر و أحمد خيري كاظم (1986) إلى أن معظم الدراسات التربوية والنفسية تستقي بياناتها من مجموعات صغيرة نسبيا من الأفراد، وتهدف للتوصل إلى استنتاج صحيح عن المجتمع الأصل الذي اشتقت منه، كما أن الحقائق التي نحصل عليها قد لا تقبل على ظاهرها باعتبارها تعبيرا دقيقا عن المجتمع الأصلي، وإنما ينبغي اعتبارها تقريبية أو تقديرات للحقائق المقابلة لها (ص ص. 228، 229).

وقد اعتمد الباحث في دراسته على العينة العشوائية العنقودية، حيث قام بالسحب العشوائي من قوائم المدارس الإبتدائية بولاية قالمة والمقدر عددها ب 298 مدرسة، حيث تم سحب مدرسة ابتدائية من كل بلدية من البلديات ال 34 لولاية قالمة[9] ، وانطلاقا من قائمة المدارس المسحوبة تم الاتصال بأساتذة التعليم الابتدائي لتوضيح الهدف من تطبيق المقياس وشرح طريقة الإجابة على الأسئلة وذلك بمساعدة مديري المدارس الابتدائية والمفتشين المسؤولين عليهم، وتشير ويني شن وآخرون (2011)Winny Shen et al أن أحجام العينات النموذجية صغيرة في مجال البحث قد يؤدي إلى نتائج بحث غير متسقة ومتغيرة وحتى متحيزة، كما يجب للباحثين إدراك مخاطرها مع مرور الوقت وتجنبها(pp. 1055, 1056)،

2-5خصائص عينة الدراسة الأساسية:

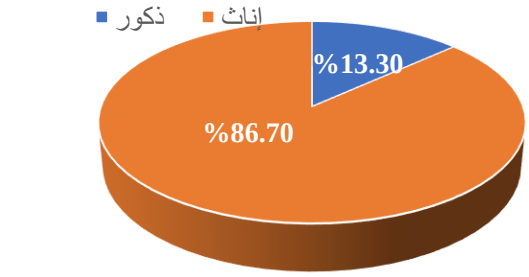
2-5-1 حسب الجنس:

جدول 21: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية %
ذكر	45	%13.3
أنثى	293	%86.7
المجموع	338	%100

[99] تعتمد وزارة التربية على التقسيم الاداري للجماعات المحلية في توزيع المدارس الابتدائية لمقاطعات، انظر الملاحق

يتضح لنا من خلال الجدول 21 أن هناك تباينا كبيرا جدا في نسبة الاناث التي بلغت 86.7% مقارنة بنسبة الذكور التي مثلت 13.3 % فقط من عينة الدراسة، ويشير الباحث إلى أن هذه النتائج تتوافق مع توزيع الأساتذة حسب الجنس في مجتمع الدراسة، حيث مثلت نسبة الإناث في المجتمع الأصلي 91.45 %، في حين أن نسبة الذكور 08.55 % فقط، وهذا يرجع إلى أن مهنة التعليم خاصة في المرحلة الابتدائية تجتذب النساء أكثر من الرجال بسبب طبيعة مهنة التعليم والمزايا المحيطة بها.



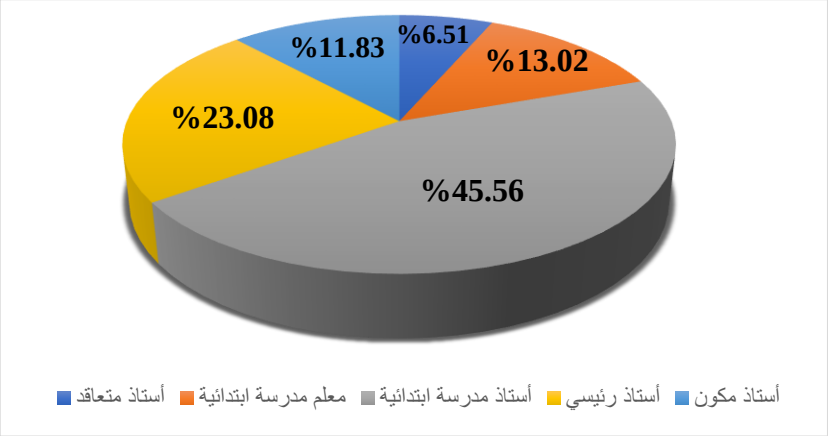
يتضح لنا من خلال الشكل 22 أن التوزيع متباين جدا لعينة الدراسة الأساسية وفقا لمتغير الجنس لصالح فئة الإناث مقارنة بفئة الذكور.

2-5-2حسب الرتبة:

جدول 22: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الرتبة

الرتبة الوظيفية	التكرار	النسبة المئوية %
أستاذ متعاقد	22	%06.51
معلم مدرسة ابتدائية	44	% 13.02
أستاذ مدرسة ابتدائية	154	% 45.56
أستاذ رئيسي	78	%23.08
أستاذ مكون	40	% 11.83
المجموع	338	%100

من خلال الجدول 22 يتضح لنا أن رتبة أستاذ المدرسة الإبتدائية تمثل أكبر نسبة حيث بلغت 45.56%، أما الأساتذة برتبة أستاذ رئيسي فيمثلون 23.08%، كما نجد أن 13.02% تمثل رتبة معلمي المدرسة الإبتدائية، والأساتذة المكونون يمثلون 11.83%، في حين أن الأساتذة المتعاقدون فيمثلون 06.51% فقط من عينة الدراسة.



الشكل 23: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الرتبة

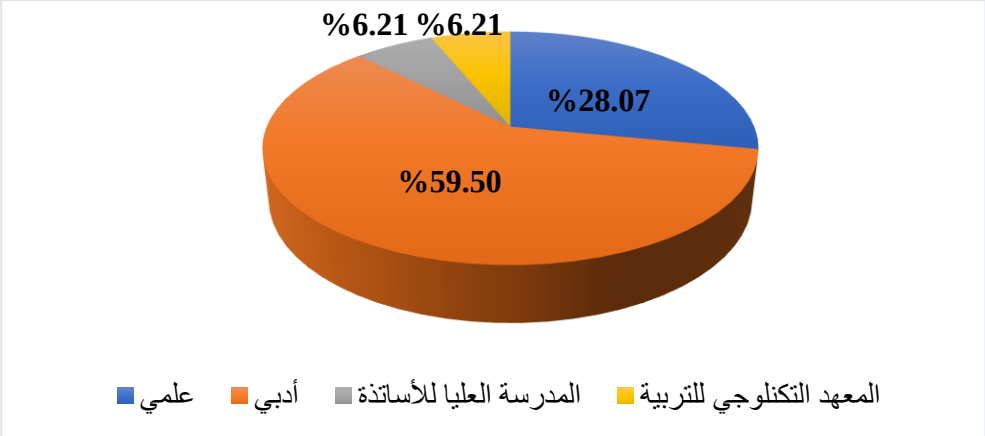
يتضح لنا من خلال الشكل 23 أن توزيع عينة الدراسة وفق متغير الرتبة معتدل نوع ما، فنجد أن أعلى نسبة تمثل رتبة أساتذة التعليم الإبتدائي وهي بالتقريب ½ نصف عينة الدراسة، ثم نجد أن المستجوبين برتبة أستاذ رئيسي يمثلون بالتقريب ¼ ربع عينة الدراسة، أما معلمي المدارس الابتدائية والأساتذة المكونون فيمثلون بالتقريب 8/1 ثمن عينة الدراسة، في حين الأساتذة المتعاقدون يمثلون أقل نسبة من عينة الدراسة الأساسية.

3-5-2 حسب طبيعة التكوين:

جدول 23: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب طبيعة التكوين

طبيعة التكوين	التكرار	النسبة المئوية %
علمي	95	%28.1
أدبي	201	% 59.56
مدرسة عليا	21	%06.22
المعهد التكنلوجي للتربية	21	%06.22
المجموع	338	%100

يتضح لنا من خلال الجدول 23 أن أفراد عينة البحث الذين تلقو تكوينا في الشعب الأدبية في الجامعة يمثلون أكثر من ½ نصف عينة الدراسة الأساسية بنسبة بلغت 59.56 %، أما نسبة المستجوبين الذين تلقو تكوينهم في الشعب العلمية في الجامعة فبلغت 28.1%، كما مثل المستجوبون الذين تلقو تكوينهم متخصصا بالمدارس العليا للأساتذة 06.22 % فقط من عينة الدراسة الأساسية، وهي نفس نسبة الأساتذة الذين تلقو تكوينهم المتخصص بالمعهد التكنلوجي للتربية.



الشكل 24: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية في المهنة

يتضح لنا من خلال الشكل24 أن توزيع عينة الدراسة وفق متغير طبيعة التكوين متباين جدا، حيث مثل الأساتذة الذين تلقو تكوينا أدبيا أغلب عينة الدراسة الأساسية بنسبة أكبر من ½ نصف العينة، أما من تلقو تكوين علميا فيمثلون بالتقريب ¼ من العينة، كما أن الأساتذة ذو التكوين المتخصص في المدرسة العليا للأساتذة أو المعهد التكنلوجي للتربية أقل نسبة حيث بلغت 06.21% لكلا الفئتين.

4-5-2 حسب المؤهل العلمي:

جدول 24: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية %
شهادة أستاذ	41	%12.11
ليسانس	217	% 64.20
ماستر	76	%22.51
ماجستير	03	% 00.89
دكتوراه	01	% 0.29
المجموع	338	%100

يتضح لنا من خلالالجدول24 أن الليسانس هو المؤهل العلمي لأعلى نسبة من عينة الدراسة حيث بلغت 64.20 %، كما مثلت 22.51% نسبة الأساتذة حملة شهادة الماستر، فيما بلغت نسبة الأساتذة خريجي المدارس العليا للأساتذة والمعهد التكنلوجي للتربية ذو شهادة أستاذ 12.11%، أما 0.89% من عينة الدراسة مؤهلهم العلمي الماجستير، في حين مثلت 0.29 % نسبة الأساتذة الحاصلين على شهادة الدكتوراه كمؤهل علمي.

يتضح لنا من خلال الشكل 25 التباين الكبير جدا في توزيع عينة الدراسة، حيث يشكل الأساتذة ذو مؤهل الليسانس أغلب عينة الدراسة، تليها ممن مؤهلهم العلمي ماستر، أما حاملو شهادة أستاذ تعليم ابتدائي فلم يمثلوا إلا 8/1 الثمن بالتقريب من عينة الدراسة الأساسية، أما الأساتذة ممن لهم مؤهل دراسات عليا سواء حملة الماجيستير أو الدكتوراه فمثلوا نسبا قليلة جدا جدا من عين الدراسة.

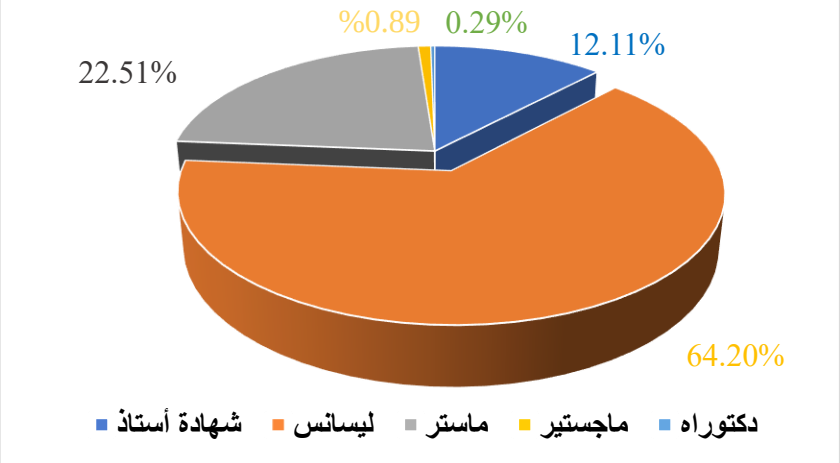
6-2 أدوات جمع البيانات:

تشير العافري مليكة (2015)الباحث في العلوم الاجتماعية يتأثر بإيقاعات الحياة الاجتماعية التي يواجهها ويعيش فيها بسبب عدم قدرته على الإنعزال وعدم التأثر بمختلف مثيرات البيئة الخارجية (ص. 268)، وقد استعان الباحث بالاستبيان كأداة منهجية بغرض تقصي الحقائق الموضوعية وكشف متغيرات المشكلة المطروحة والعلاقات القائمة وإمكانية الإجابة على فروضها، وفيما يلي عرض لهذه الأدوات:

الشكل 25: توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المؤهل العلمي

1-6-2 الإستبيان:

تم تصميم استبيان بهدف جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات حول أفراد العينة، وقد اشتمل مجموعة من البيانات (الجنس، المؤهل العلمي، الأقدمية في المهنة، الرتبة، المهام غير البيداغوجية: تنظيم التلاميذ في الصف مراقبة التلاميذ في الساحة، مرافقة التلاميذ للمطعم المدرسي، الإشراف على إطعامهم صب النقاط



تعقيم أيدي التلاميذ وتوزيع القناع الواقي)، وقد خصص الباحث سؤالا عن التدريس وفق نظام التفويج بالتناوب.

2-6-2 مقياس إدراك الضغط[10] "P-S-Q":

صممت سوزان ليفنستاين وآخرون[11] (1993)Levenstein Susan هذا الإستبيان لقياس مؤشر إدراك الضغط **Perceived Stress Questionnaire**، وقد تم بناء المقياس لتنطبق بنوده على البالغين من أي سن أو جنس أو مهنة أو مرحلة من الحياة، ويشمل هذا الإستبيان 30 عبارة منها بنود مباشرة وبنود غير مباشرة:

- **البنود المباشرة:** تتمثل في 22 عبارة: (2-3-4-5-6-8-9-11-12-14-15-18-19-20-22-23-24-26-27-28-30)، وتدل هذه العبارات على وجود مؤشر الضغط المرتفع عندما يجيب عليها المفحوص بالقبول اتجاه الموقف وعلى مؤشر إدراك الضغط المنخفض عندما يجيب عليها بالرفض.
- **البنود غير مباشرة:** تتمثل في 8 عبارات: (1-7-10-13-17-21-25-29)، وتدل على وجود مؤشر إدراك الضغط المرتفع عندما يجيب عليها بالرفض وعلى مؤشر إدراك منخفض عندما يجيب عليها بالقبول.

أولا: تطبيق المقياس:

يقوم الفاحص بشرح بعض التعليمات الفرعية للفرد المعرض لوضعية القياس النفسي، وتتمثل التعليمة فيما يلي:

أمام كل عبارة من العبا ا رت التالية ضع علامة (X) في الخانة التي تصف ما ينطبق عليك عموما، وذلك من خلال الشهر أو الشهرين الماضيين، أجب بسرعة دون أن تزعج نفسك بمراجعة إجابتك واحرص على وصف مسار حياتك بدقة خلال هذه المدة.

هناك أربع اختيارات عند الإجابة على كل عبارة من عبارات الاختبار وهي بالترتيب:

- تقريبا أبدا.
- أحيانا.
- كثيرا.
- عادة.

ثانيا: تصحيح المقياس:

[10] مقياس مكيف على البئية الجزائرية، وتشير هامل أميرة ومليكة العافري لإشكالية ترجمة أدوات قياس الاختبارات والتدابير النفسية دون تكييفها، بأنها لا تتوافق في معظمها مع بيئة التطبيق، لأنها لا تتكيف مع البيئة الجزائرية. على الرغم من أن الفرد الجزائري لا يمتلك نفس القيم مثل الفرد الأوروبي أو الأمريكي الذي تم تحديد الاختبار له(ص.415).

[11] S. LEVENSTEIN, C. PRANTERA, V. VARvo,t M. L. SCRIBANO, E. BERTO, C. LUZI and A. ANDREOLI. : مجموعة متكونة من أطباء مختصين في أمراض الجهاز الهضمي

إن كيفية تصحيح وتنقيط عبارات الاختبار يتم التدرج فيها من 1 إلى 4 نقاط وهذه الدرجات تتغير حسب نوع البنود:

* **البنود المباشرة:** تنقط من 1 إلى 4 من اليمين (تقريبا أبدا) إلى اليسار (عادة) .
* **البنود غير المباشرة:** تنقط من 4 إلى 1 من اليمين (تقريبا أبدا) إلى اليسار (عادة) .

والجدول التالي يوضح ذلك. بعد تنقيط كل بند نقوم بجمع الدرجات المحصل عليها لإيجاد الدرجة الكمية للاختبار.

جدول 25: كيفية تنقيط مقياس إدراك الضغط لفنستاين (Levestein)

العبارات / البنود	مباشرة	غير مباشرة
01 تقريبا	نقطة	4 نقاط
02 أحيانا	نقطتان	3 نقاط
03 كثيرا	3 نقاط	نقطتان
04 عادة	4 نقاط	نقطة

ثالثا: الأساليب الإحصائية الخاصة بالمقياس:

يتغير التنقيط حسب نوع البنود مباشرة أو غير مباشرة ويستنتج مؤشر إدراك الضغط في هذا المقياس وفق المعادلة التالية:

$$\text{مؤشر إدراك الضغط} = \frac{\text{الدرجة الخام} - 30}{90}$$

$$\text{Perceived stress index} = \frac{\text{raw score} - 30}{90}$$

يتم الحصول على القيم الخام بجمع كل النقاط المتحصل عليها في الاختبار من البنود المباشرة وغير المباشرة، وتتراوح الدرجة الكلية بعد حساب مؤشر إدراك الضغط من (0) ويدل على أدنى مستوى من الضغط (lowest possible level of stress)، وإلى (1) ويدل على أعلى مستوى ممكن من الضغط Highest possible (level of stress).

رابعا: الخصائص السيكومترية للنسخة الأصلية للمقياس:

أ- صدق المقياس:

تم التحقق من صدق الإستبيان باستخدام الصدق التلازمي الذي يقوم على مقارنة مقياس إدراك الضغط مع المقاييس الأخرى للضغط، وقد توصلت النتائج إلى وجود ارتباطي قوي مع كل من: مقياس سمة

القلق وقدر بـ 0.75، ومع مقياس إدراك الضغط لكوهين Cohen وقدر بـ 0.73، بينما تم تسجيل ارتباط معتدل مع مقياس الإكتئاب وقدر بـ 0.56، بينما سجل ارتباط ضعيف قدر ب 0.35 مع مقياس القلق حالة.

ب- ثبات المقياس:

تم قياس التوافق الداخلي للإستبيان بإستعمال معامل ألفا، وقد أشارت النتائج إلى وجود تماسك قوي قدر بـــ: 0.90، كما أظهر قياس ثبات الاستبيان بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق (8 أيام كفاصل زمني)، وقد توصلت النتائج إلى وجود معامل ثبات مرتفع قدر بـ 0.82(Levenstein et al., 1993).

يجدر بالذكر أن سوزان ليفنستاين اعتمدت مقياس إدراك الضغط في عديد الدراسات التي نشرت نتائجها في أوراق بحثية نذكر منها:

Psychological stress and disease activity in ulcerative colitis: a multidimensional cross-sectional study(Levenstein et al., 1994), & Stress and Exacerbation in Ulcerative Colitis: A Prospective Study of Patients Enrolled in Remission(Levenstein et al., 2000).

خامسا: الخصائص السيكو مترية لمقياس إدراك الضغط في البيئة المحلية:

أ- صدق المقياس:

ورد في رشيد مسيلي و فاضلي أحمد (2013) أن الباحثة آيت حمودة حكيمة (2006) قامت بدراسة صدق مقياس إدراك الضغط بطريقة الصدق الظاهري، فبعد ترجمة المقياس وتعريبه عرضت الصورية الأولية للمقياس على (10) أساتذة من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة باجي مختار عنابة لقراءة العبارات وتحكيم معنى البنود في اللغتين (الإنجليزية والعربية) في ضوء تعريف محدد له، واقتراح تعديل في صياغة أي عبارة أو ترجمة بعض بنود المقياس، وترتب على صدق المحكمين تعديل صياغة بعض العبارات تلخص معظمها في الإتجاه نحو مزيد من التبسيط وسهولة صياغة البنود ووضوحها (ص ص. 315، 316)

* **حساب الصدق التمييزي عن طريق المقارنة الطرفية:**

لاتباع هذا النوع من الصدق يتم تتبع مجموعة من الإجراءات وهي كالتالي:

- ايجاد الدرجة الكلية لكل فرد.

- ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة والبالغ عددهم في دراستنا الإستطلاعية الحالية (40) فرد تصاعديا من الأسفل إلى الأعلى.

– اعتماد المجموعتين المتطرفتين في المجموعة الكلية، بمعنى تقسيمهم لفئتين بناءا على درجاتهم الكلية في الإختبار، فسمت الدرجات إلى 27% (الثلث الأدنى) و27% (الثلث الأعلى) فأصبح بذلك عدد أفراد كل مجموعة (10) أفراد واستبعدت نسبة 46% المتحصلة على درجات وسطى، وبعدها طبق اختبار T لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين عند مستوى الدلالة 0,01 والجدول التالي يوضح المؤشرات الإحصائية للمجموعتين وقيمة اختبار T.

جدول 26: المؤشرات الإحصائية للمقاربة الطرفية للتحقق من صدق المقياس

المؤشرات الإحصائية / المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الإنحراف المعياري	تجانس التباين F	مستوى الدلالة	قيمةT	مستوى الدلالة	درجة الحرية
المجموعة الدنيا	10	54.5	5.147	0.195	0.664	12.792	0.05	18
المجموعة العليا	10	84.5	5.338					

من خلال الجدول يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا قدر بـ 54.5 بانحراف معياري 5.147 فيما قدر المتوسط الحسابي للمجموعة العليا بـ 84.5 بانحراف معياري 5.338، أما قيمة T بين المجموعتين المستقلتين والمتجانستين قدرت بـ 12,792 وهي دالة عند 0.05 مما يعني أن المقياس يميز بين المجموعتين بطريقة جيدة وهو مؤشر من مؤشرات الصدق.

ب- ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس إدراك الضغط بطريقتين:

*** طريقة التطبيق وإعادة التطبيق:**

قامت الباحثة آيت حمودة حكيمة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التطبيق وإعادة تطبيق الإختبار، حيث طبق المقياس مرتين على عينة قوامها 08 فرد من طلاب قسم علم النفس السنة الرابعة علم النفس عيادي من جامعة باجي مختار- عنابة، وكان الفاصل الزمني بين مرتي التطبيق أسبوعين، ثم حساب درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني وذلك بالإعتماد على معامل الإرتباط بيرسون، وقد أسفرت النتائج على معامل ارتباط يقدر بـ 0.69 وهو دال إحصائيا عند 0.01، وفي ضوء ذلك يمكن القول إن المقياس قد استوفى شروط الثبات والثقة في نتائجه (ص. 235).

كما قام فاضلي أحمد (2009)بحساب ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق، حيث تم تطبيقه على مجموعة قوامها (ن= 40) فردا من طلاب السنة الثالثة بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة سعد دحلب البليدة، وكان الفاصل الزمني بين مرتي التطبيق ثلاثة أسابيع ثم تم حساب معامل الإرتباط بين درجات التطبيق الأول والثاني والذي بلغ 0.70 وهو معامل دال عند مستوى الدلالة 0.01 (ص ص. 102،101).

* **طريقة التجزئة النصفية:**

قام كل من رشيد مسيلي و فاضلي أحمد (2013) بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تطبيق القياس على عينة من 40 فرد، حيث قام الباحثان بحساب معامل الإرتباط بين البنود الفردية والزوجية وبلغ معامل إرتباط بيرسون 0.51 (دال عند مستوى الدلالة 0.01) (ص. 316).

أما بالنسبة لدراستنا الحالية فقد قام الباحث بتطبيق المقياس على 40 أستاذ تعليم إبتدائي، حيث تم حساب الإرتباط بين البنود الزوجية والفردية وبلغ معامل الإرتباط بيرسون 0.794، ثم صحح الطول بمعادلة "سبيرمان- براون" وبلغ معامل التصحيح 0.885، وهو معامل ثبات مرتفع ويشير إلى اتساق داخلي للمقياس.

قام الباحث باختيار مقياس إدراك الضغط لاستخدامه في دراسته لعدة اعتبارات نذكر منها توفر المقياس مترجم ومقنن على البيئة الجزائرية، واستيفائه شروط الثبات والثقة في نتائجه، واعتماد عديد الباحثين في الجامعات الجزائرية عليه في دراساتهم نذكر منها:

جدول 27: الدراسات المحلية المستخدمة لمقياس إدراك الضغط المقنن على البيئة الجزائرية

الرقم	الباحث	السنة	العنوان
1	حكيمة آيت حمودة أحمد فاضلي	2011	دور الرياضة في إدارة الضغوط النفسية وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الشباب ممارسي كرة القدم
2	عائشة عوالي	2016	الصلابة النفسية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية المدركة وإدراك الضغط النفسي لدى المرضى المصابين بإحتشاء عضلة القلب
3	آسيا بن شعبان هناء شريفي	2017	خفض الضغط النفسي المدرك لدى أعوان فرقة التدخل الإستعجالي للحماية المدنية بتطبيق تقنية التدريب على حل المشكلة الاجتماعية
4	رشيد بلخير	2018	علاقة إدراك الضغط النفسي بالقلق (حالة- سمة) لدى أعوان الحماية المدنية
5	نادية بوحوي	2020	إدراك الضغط النفسي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى آباء وأمهات الأطفال المصابين بالتوحد
6	عبد القادر سامي محمد تمار	2021	الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين في إدراك الضغط النفسي دراسة ميدانية في مرحلة الثانوية

يتضح لنا من الجدول حداثة الدراسات التي اعتمدت على مقياس إدراك الضغط "PSQ" للفنستاين (1993) المترجم والمقنن على البيئة الجزائرية كأداة لجمع البيانات.

2-7أساليب المعالجة الإحصائية:

الأساليب الإحصائية التي اعتمدناها في معالجة البيانات المتحصل عليها موضحة كما يلي:

جدول 28: يوضح الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات

استخدام برنامج SPSSللمعالجة الإحصائية للبيانات	
الإحصاء الوصفي	**الإحصاء الاستدلالي**
-النسب المئوية. **-التكرارات.** **-الانحراف المعياري.** **- المتوسط الحسابي.** **صدق المقارنة الطرفية** **معامل ألفا كرونباخ** **التجزئة النصفية**	-معامل ارتباط "بيرسون." -مقياس "T" لدراسة الفرق. -تحليل التباين أحادي التصنيف

خلاصة الفصل:

ساعد الفصل الخاص بالإطار المنهجي الباحث على توضيح الرؤية من خلال تحديد الخطوات التي سيتم اعتمداها للحصول على المعطيات الميدانية التي تخدم أهداف هذه الدراسة، وقد تمحور هذا الفصل على تحديد المنهج الوصفي كمنهج للدراسة حيث اعتبره الباحث الأنسب لها، كما تم تحديد الأدوات التي استعان بها الباحث للإلمام بجزئيات الموضوع وحيثياته، أيضا تم توضيح خصائص عينة الدراسة بما يخدم أهداف الدراسة، وأخيرا أنهى الباحث الفصل بعرض أساليب المعالجة الإحصائية التي اعتمدها في تحليل البيانات المتحصل عليها.

وفي ضوء هذه الرؤية المنهجية التي تشكل نقطة ربط بين الجانب النظري والتطبيقي، سيتم تتبع طبيعة البيانات التي تم الحصول عليها ومحاولة تحليلها في فصل عرض وتحليل النتائج.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة

النتائج

خطة الفصل:

تمهيد

1. عرض نتائج التدريس وفق نظام التفويج
2. عرض نتائج مهام أستاذ التعليم الإبتدائي غير البيداغوجية
3. عرض نتائج أداء المهام غير البيداغوجية
4. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
5. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
6. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
7. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
8. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
9. مناقشة عامة للنتائج

خلاصة الفصل

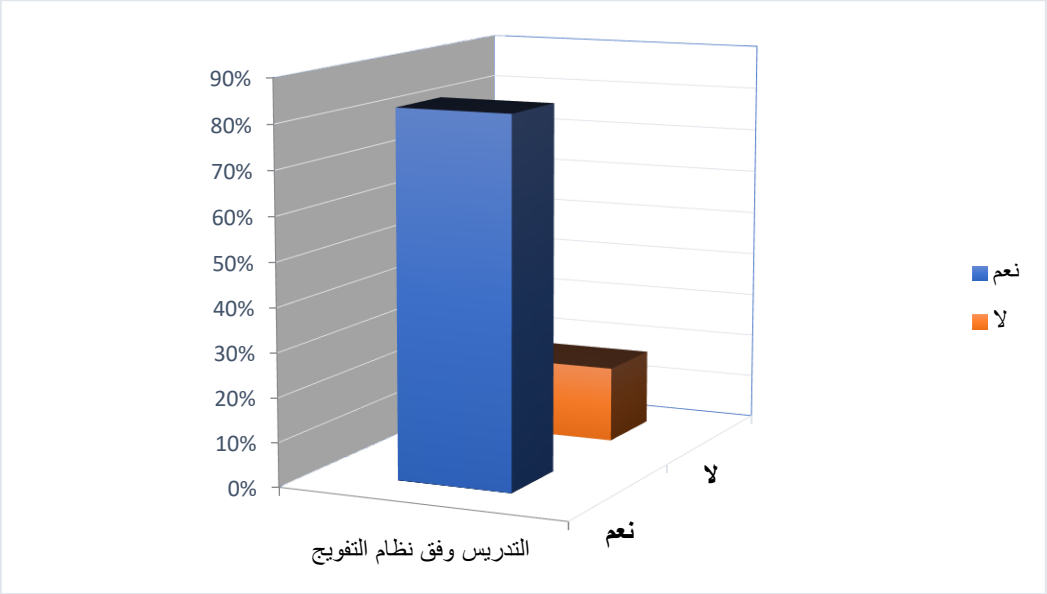
تمهيد:

تتضمن أي دراسة مجموعة من الأهداف التي يضعها الباحث ويسعى لتحقيقها، وفي هذا الإطار سيتم في هذا الفصل عرض النتائج التي تمكن الباحث من الوصول إليها وتحليلها ومناقشتها، والمتضمن عرض وتحليل المعطيات واستخراج النتائج المتعقلة بالنسبة لمشكلة البحث وأهدافه، من خلال عرض كل فرضية وتحديد مدى تحققها أو نفيها، ثم تقديم مناقشة عامة حول النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية مع التعرض لموقع هذه الأخيرة من الدراسات السابقة.

1- عرض نتائج التدريس وفق نظام التفويج:

جدول 29: تدريس عينة الدراسة بنظام التفويج

	الاستجابة	التكرار	النسبة المئوية %
التدريس وفق نظام التفويج	نعم	280	% 82.84
	لا	58	% 17.16
المجموع		338	% 100



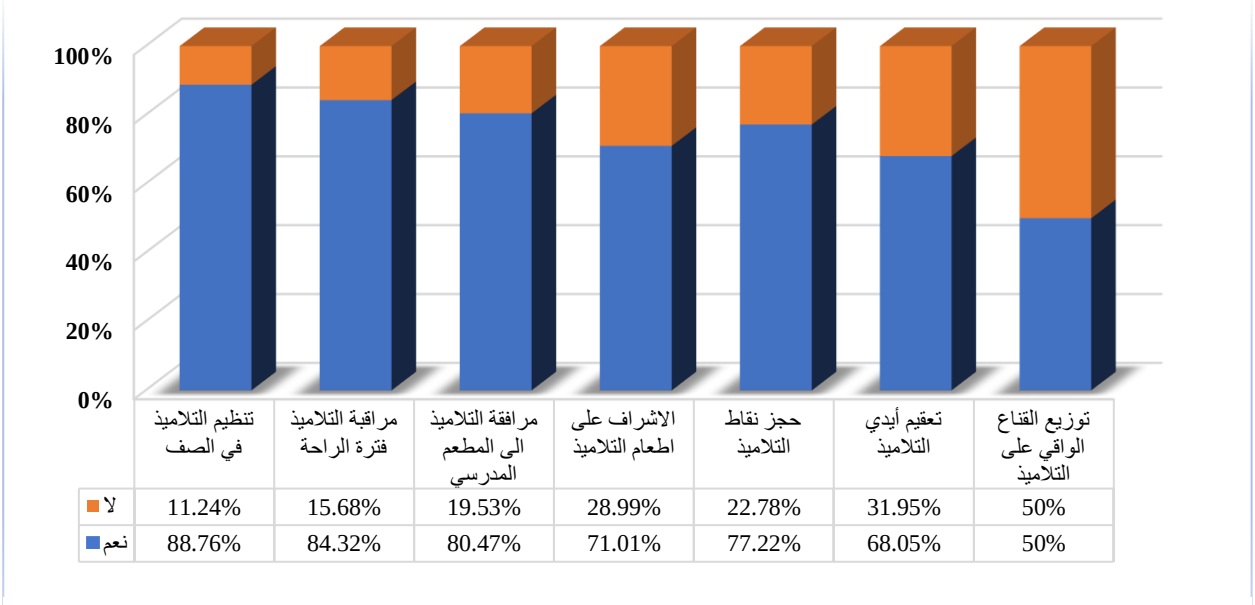
الشكل 26: تدريس عينة الدراسة بنظام التفويج

يتضح لنا من خلال 29 الجدول والشكل 26 التباين الكبير جدا في نسبة أساتذة التعليم الإبتدائي الذين يدرسون وفق نظام التفويج بالتناوب حيث بلغت 81.42%، في حين يُدرس 17.16%فقط من الأساتذة بصفة الدوام الكامل، فقد توصلت دراسة حنان بونيف وهجيرة بوساق(2021) بعنوان: "التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية في ظل الظرف الاستثنائي –جائحة كوفيد19 -" إلى أن 86.85% من المبحوثين راضون عن نظام العمل بالتفويج، وارجعوا ذلك لما له من انعكاسات إيجابية على سيرورة العملية التعليمية بشكل عام وعملية التقويم بشكل خاص (ص. 239)، وفي ذات السياق تشير النتائج التي توصل إليها إبراهيم لهزيل و محمد عبد النور (2022) أن نظام التفويج خدم كثيرا سيرورة النسق التعليمي والتربوي لأساتذة التعليم الإبتدائي، حيث ساعد هذا النظام خاصة من ناحية التوقيت الأساتذة على تطوير الأداء وكذا التحكم الكامل في سيرورة الدرس وكذا التفاعل داخل الصف، وذلك نتيجة للقضاء على معظم المشاكل التي كانت تؤرق الأستاذ سواء داخل الحجرة أو خارجها وأعطته بذلك دفعة نوعية للإبداع وجودة الأداء (ص ص. 29،36).

2- عرض نتائج المهام غير البيداغوجية:

جدول 30: مهام أستاذ التعليم الإبتدائي غير البيداغوجية

المهام غير البيداغوجية	التكرارات			
	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية
تنظيم التلاميذ في الصف	300	% 88.76	38	% 11.24
مراقبة التلاميذ فترة الراحة	285	% 84.32	53	% 15.68
مرافقة التلاميذ الى المطعم المدرسي	272	% 80.47	66	% 19.53
الاشراف على اطعام التلاميذ	240	% 71.01	98	% 28.99
حجز نقاط التلاميذ	261	%77.22	77	%22.78
تعقيم أيدي التلاميذ	230	% 68.05	108	% 31.95
توزيع القناع الواقي على التلاميذ	169	% 50	169	% 50

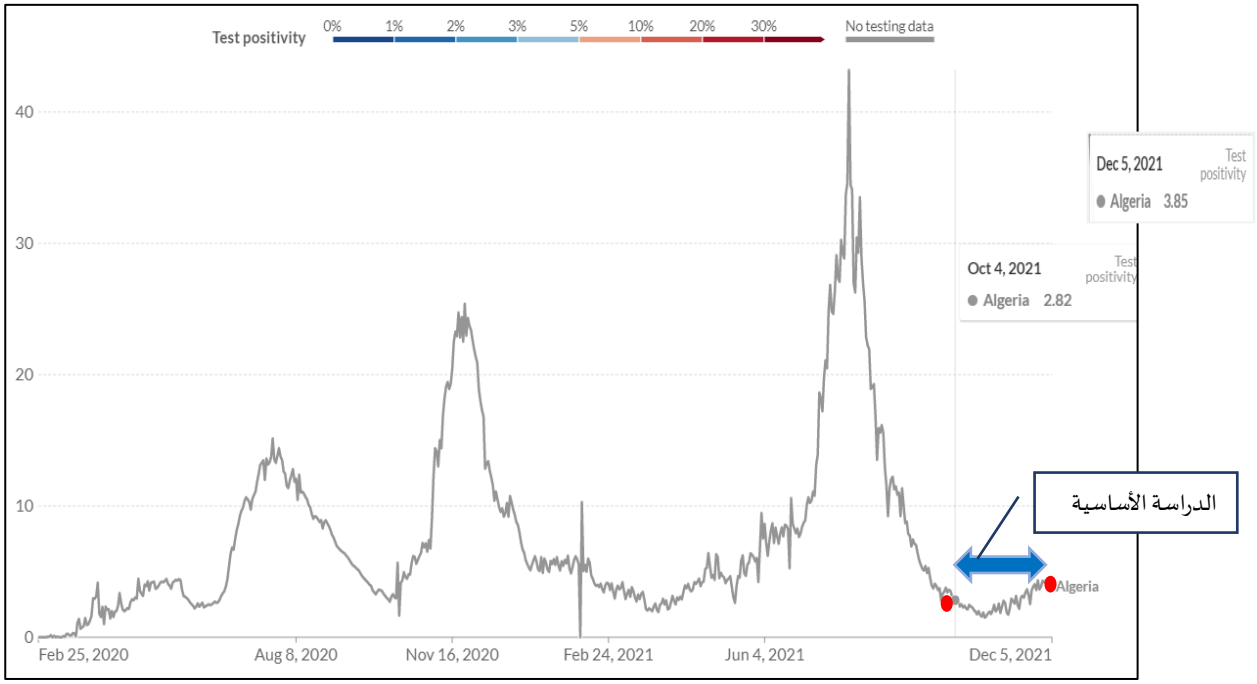


الشكل 27: مهام أستاذ التعليم الإبتدائي غير البيداغوجية

يتضح لنا من خلال الجدول 30 والشكل 27 أن هناك تباينا كبيرا في نسب الأساتذة الذين يقومون بأداء المهام غير البيداغوجية مقارنة بالأساتذة الذين يؤدونها، فنجد أن 88.76 % من المبحوثين ينظمون التلاميذ في الصف، في حين 11.24% لا يؤدون هذه المهمة، ويجدر بالذكر أن الأغلبية القصوى من أساتذة اللغة العربية في المدارس الإبتدائية هم من يشرفون على تنظيم تلاميذ القسم الذي يدرسونه، وهم يمثلون بالتقريب 85 % من مجتمع الدراسة، في حين أن أساتذة اللغات لا يمثلون سوى 14.6% فقط من مجتمع الدراسة، كما تمثل 84.32% نسبة الأساتذة الذين اللذين يراقبون التلاميذ في فترة الراحة، بينما 15.68% نسبة من لا يقومون بها، فحسب بونوويقة نصيرة وبوخيط سليمة(2020) تسعى العملية التصميمية للمدرسة خاصة للفراغات

الداخلية[12] للوصول إلى الأهداف المنشودة وهي تكوين جيل في المستوى المطلوب بفضل المناخ العام الذي يوفره الفضاء له (ص. 171)، وفي ذات السياق تشير فوزية بلحجي وجميلة بن عمور(2021) إلى تكاثف جهود القائمين على المدارس التربوية في ظل جائحة كوفيد – 19 لإيجاد حلول تخدم مصالح التلميذ التعليمية بالحد من المظهر السلبية كالتنمر مثلا، والذي نجده بكثرة في فترة الراحة خاصة التنمر الجسدي وافتعال الشجار دون سبب... أيضا بلغت نسبة الأساتذة الذين يرافقون التلاميذ للمطعم المدرسي 80.47%، بينما 19.53% تمثل نسبة من لا يرافقون التلاميذ للمطعم، كما يشرف 71.01% من المبحوثين على إطعام التلاميذ، و 28.99% مثلت نسبة الأساتذة الذين لا يشرفون على عملية إطعام التلاميذ في المطاعم المدرسية، وترى دندان أسمى وحجايل فاطمة الزهراء(2015) أن أستاذ التعليم الإبتدائي فاعل تربوي في عملية التثقيف الصحي للمتمدرسين في المدرسة الجزائرية حيث يقوم بممارسات بيداغوجية مختلفة داخل المطعم المدرسي تهدف لغرس ثقافة صحية للمتمدرسين، بينما ذهبت سلامي دلال (2022) للقول بأن بعض المشكلات التي تواجه أستاذ المرحلة الابتدائية تحوله إلى حارس للتلاميذ خلال تواجدهم بالساحة والمطعم، وبلغت نسبة الأساتذة الذين يقومون بمهمة حجز نقاط التلاميذ 77.22%، وهي أعلى نسبة مقارنة بالأساتذة الذين لا يقومون بعملية الحجز بنسبة بلغت 22.78% فقط من عينة الدراسة الأساسية وتعبر هذه النسب عن الاتجاه الإيجابي لأساتذة المرحلة الأساسية نحو رقمنة المدرس الإبتدائية، وفيما يخص إجراءات تطبيق البرتوكول الصحي التي أقرتها اللجنة العلمية لرصد ومتابعة تفشي فيروس كورونا، نلاحظ تقارب نوعا ما في نسبة تعقيم أيدي التلاميذ فقد بلغت نسبة الاستجابات بـ"نعم" 68.05 %، أما الأساتذة الذين لا يقومون بتعقيم أيدي التلاميذ فيمثلون 31.05%، وفي ذات السياق تساوت نسبة الأساتذة الذين يوزعون القناع الواقي بالأساتذة الذين لا يوزعون حيث بلغت 50% لكل منهما، ويرى سفيان برينات ونذيرة إغمين(2022) أن إشراف الأساتذة على تطبيق إجراءات البروتوكول الصحي تشكل عبئا ومصدرا آخر من مصادر الضغط (ص. 345)، ولقد تزامنت دراستنا الأساسية مع تشديد إجراءات تطبيق البروتوكول الصحي نتيجة لارتفاع عدد الحالات المصابة بفيروس أوميكرون المتحور في الجزائر، فقد استدعى تسجيل حالات للإصابة بفيروس كورونا (كوفيد-19) في الوسط المدرسي من وزارة التربية تقديم عطلة الشتاء لتكون من يوم الخميس 09 ديسمبر إلى غاية 1جانفي 2022، والشكل التالي يوضح ارتفاع عدد الحالات بسبب سرعة انتشار الفيروس المتحور "أوميكرون":

[12] يعتبر هذا المعيار أساسا لقياس أداء المدارس في العديد من البلدان المتقدمة، حيث يؤخذ عند وضع البرنامج الفراغي.



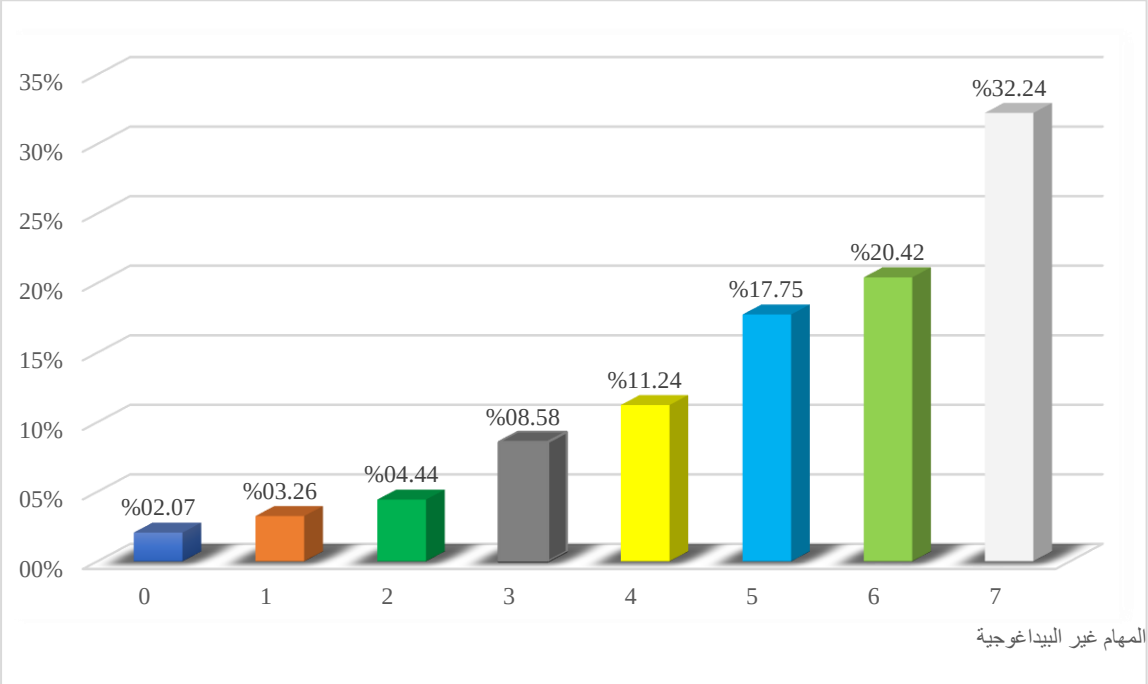
الشكل 28: ارتفاع عدد الإصابات بفيروس كورونا في الجزائر بالتزامن مع إجراء الدراسة الأساسية

المصدر: (Ritchie et al., https://ourworldindata.org/covid-vaccinations)

3- عرض نتائج أداء المهام غير البيداغوجية:

جدول 31: أداء أستاذ التعليم الإبتدائيلمهام غير البيداغوجية

عدد المهام غير البيداغوجية	التكرارات	النسبة المئوية %
00	07	%02.07
01	11	% 03.26
02	15	% 04.44
03	29	% 08.58
04	38	% 11.24
05	60	% 17.75
06	69	% 20.42
07	109	% 32.24
المجموع	338	% 100



الشكل 29: أداء أستاذ التعليم الإبتدائي لمهام غير البيداغوجية

يتضح لنا من خلال الجدول 31 والشكل 29 التناسب الطردي بين عدد المهام غير البيداغوجية التي يقوم بها أستاذ التعليم الإبتدائي ونسبة الأساتذة الذين يؤدونها، وهي تتخذ منحنى تصاعدي أو هرم مقلوب، فنجد أن 02.07 % فقط لا يقومون بأي مهام غير بيداغوجية، في حين بلغت أعلى نسبة 32.24% وهي تمثل الأساتذة الذين يؤدون سبع مهام غير بيداغوجية، وتمثل 03.26% من يقومون بمهمة غير بيداغوجية واحدة، و من يؤدون مهمتين نسبتهم 04.44%، أما 08.58% في نسبة المبحوثين الذين يقومون بثلاث مهام، كما بلغت نسبة من يؤدون 4 مهام 08.58%، ومن يؤدون خمس مهام يمثلون 17.75%، أيضا من يؤدون 6 مهام بلغت نسبتهم 20.42% من عينة الدراسة، فقد أشار يوسف لعجيلات(2021) لتداخل الوظائف بشكل يصبح فيها الفصل بينها اعتباطي وغير حقيقي، وتبعا لتنوع المهام من مهام التربية والتعليم والتدريس إلى مهام التنظيم والإشراف وفي ذات السياق توصلت دراسة لعريط بشير و بوساحة عبلة (2018) المعنونة بـ" معلم الطور الإبتدائي بين متطلبات المهام ومصادر ضغوط العمل" إلى أن معلم الطور الإبتدائي يعاني: - عبء عمل مرتفع.

- غموض الدور: وهو حالة ناشئة عن عدم وضوح الدور والافتقار لتحديد مضمونه.
- صراع الدور في جل مهامهم: وهو تعارض بين متطلبات الدور.
- عدم المشاركة في اتخاذ القرار: وهو ما يؤدي بالشعور بالتهميش والذي يؤثر على جودة الأداء.

وقد أكدت النتائج وجود خلل في عملية التفاعل بين متطلبات مهام المعلم وواقع السياسة التربوية المتبناة في المنظومة التربوية (ص ص. 408، 409).

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نبحث في هذا الفرض عن وجود علاقة ارتباطية بينإدراك الضغط النفسي وتعدد مهام أساتذة التعليم الإبتدائي البيداغوجية وغير البيداغوجية، وللتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وكذا حساب معامل الارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول 32: نتائج معامل الارتباط بيرسون بين مقياس إدراك الضغط وتعدد مهام أساتذة التعليم الابتدائي البيداغوجية وغير البيداغوجية

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة معامل الارتباط بيرسون"R"	مستوى الدلالة
مقياس إدراك الضغط	70.52	10.917	0.70	0.198
المهام البيداغوجية وغير البيداغوجية	07.04	01.875		

من خلال الجدول 32 يتضح لنا ان قيمة "R" المحسوبة 0.70بمستوى دلالة (0.198)، وهو أعلى من مستوى الدلالة المعتمدة في الدراسة (0.05)، وبالتالي نرفض الفرضية المقرة بوجود علاقة ارتباطية بين الضغط النفسي وتعدد مهام أساتذة التعليم الابتدائي البيداغوجية وغير البيداغوجية.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات السابقة، نذكر منها دراسة برينات وإغمين (2022) والتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود علاقة بين استراتيجيات تكيف أساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة وتعدد مهامهم البيداغوجية وغير البيداغوجية، كما خلصت الدراسة الميدانية لسفيان برينات ونذيرة إغمين (2022) التي أجريت على عينة من أساتذة ابتدائيات ولاية قالمة إلى عدم وجود علاقة بين استراتيجيات تكيف أساتذة التعليم الابتدائي وبتطبيق البروتوكول الصحي في ظل جائحة كورونا، وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت اليه دراسة الهادي سرايه(2018) حيث كشفت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية ارتباطية بين الأعمال الإدراية للمعلمين[13] ببعض المدارس الإبتدائية بمدينة ورقلة والضغط النفسي، وأشار إلى أن المهام البيداغوجية وغير البيداغوجية التي يقوم بها أستاذ التعليم الأساسي بالمدرسة الإبتدائية، قد جعلت المعلم يشعر بنوع من الدونية مقارنة بما يراه في المستوى المتوسط والثانوي أين يكون للأستاذ دور التعليم فقط أسفرت نتائج دراسة كاترين داماريس قارث (2015)عن وجود 14 مصدرا للضغط منها: نقص المعرفة أو التدريب، إضافة للسلوكيات السلبية للتلاميذ، وتضيف كل من ألسون جولي (2019) أن بيئة العمل هي المصدر الرئيسي للضغط، ووبندينغ ت.ن وآخرون (Winding et al., 2022) ارتباط تصورات الأساتذة عن

[13] المهام البيداغوجية التي يقوم بها الأستاذ لإدرة الصف لتحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج الدراسي

التلاميذ في المدارس الابتدائية الدانيماركية بالضغط النفسي لدى المعلمين، وتبعا لتعرض أستاذ التعليم الإبتدائي المستمر للضغط يكتسب مقاومة للضغط عبر عنها هانز سيلي في نظريته ب"طاقة التكيف"، كما ترى شيم سانقوك سيرينا وآخرون (2021) ,.Shim et al أن حاجة الأستاذ إلى الرضا مؤشر أقوى للنتائج الإيجابية (مثل الرضا الوظيفي) من الحاجة إلى الإحباط، بينما كانت الحاجة إلى الإحباط مؤشرًا أقوى على النتائج السلبية (مثل الإستقالة) من الحاجة إلى الرضا، والملاحظ في دراستنا الحالية التقارب الكبير جدا بين نسب الأساتذة الذين صرحوا عن رغبتهم في مواصلة مهنة التدريس بالطور الإبتدائي وبين من أبدو رغبتهم في الاستقالة من التدريس والإلتحاق بوظائف أخرى، فقد عبر 180 أستاذ (ما يمثل 53.3%) من عينة الدراسة عن رغبتهم في الاستقالة والإلتحاق بوظائف أخرى، ونجد في المقابل استجابة 158 (ما يمثل 46.7%) أستاذ برغبتهم في مواصلة مهنة التدريس، وفي ذات السياق قالت أنجيلا بتلر رئيسة[14]NASUWT(2022) أن ارتفاع ساعات عمل المعلمين وضغوط عبء العمل وهو ما أدى إلى إجبار الكثير من المعلمين الموهوبين على ترك الوظيفة التي يحبونها، وآن الروح المعنوية في القوى العاملة (المعلمين) في أدنى مستوياتها على الإطلاق"، كما توصلت دراسة بريطانية إلى أن المعلمين أكثر عرضة للضغط المرتبط بالوظيفة مقارنة بغيرهم من المهنيين وقدتم وضع استراتيجية تهدفلإزالة العبء غير الضروري للمعلمين عند تقييم أداء المدرسة(Heckman, 2019b)، كما ترى لوكاس مانقاس سوزانا وآخرون (Lucas-Mangas et al., 2022) أن المتغيرات التفعيلية الرئيسية للرفاهية النفسية والذكاء العاطفي التي تؤثر على المعلمين عملية تقييم الرفاهية ودوافعهم وقدرتهم على إدراك وتنظيم مصادر الضغط والإجهاد، وأن الرفاهية النفسية هي المؤشر الرئيسي للتكيف و/أو عدم التوافق في عمل هيئة التدريس من خلال تنظيم مناسب للعلاقات الإيجابية والتعامل مع بيئتهم المدرسية وفي ذات السياق أظهرت دراسة محمد بن الحاج جلول و كمال فرحاوي(2021) أجراها حول أنماط الشخصية على عينة من أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الإبتدائي بولاية غليزان باستخدام مقياس TDS لمايكل جون آبتر Michael John APTER [15] للكشف عن نمطين للشخصية (النمط الهادف والنمط غير الهادف) ، وكشفت النتائج أن النمط الهادف هو السائد لدى أراد عينة الدراسة، ومن أبعاده الأساسية تخطيط الأهداف والجدية في تطبيقها وهما عاملان مهمان في إثارة دافعية التدريس لدى الأستاذ.

[14]National Association of School Teachers/Union of Women Teachers - A trade union for teacher's and educator's

الرابطة الوطنية لمعلمي المدارس / اتحاد المعلمات - نقابة المعلمين والمربين بالمملكة المتحدة

[15]مايكل آبتر تناول نهجًا عامًا لعلم النفس، وقد أطلق على هذا النهج اسم «الظواهر الهيكلية» ،وتعرف النظرية المستمدة منه باسم «نظرية الانعكاس». The (Apter, 2007, p. 17) theory of psychological inversion

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: "مستوى إدراك الضغط النفسي عند أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع".

جدول 33: نتائج درجة إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي للضغط النفسي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	مستوى إدراك الضغط النفسي	
10.917	70.52	338	$\frac{70.56-30}{90}=0.45$	مستوى إدراك متوسط

من خلال عرض نتائج الجدول 33 يتضح أن إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بالمدارس الابتدائية لولاية قالمة للضغط النفسي متوسط، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة تتفق مع مجموعة من الدراسات السابقة نذكر منها دراسة شافية غليظ (2019)والتي هدفت للتعرف على الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، وقد أشارت نتائجها إلى وجود مستوى متوسط من الضغوط النفسية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، ودراسة باتريك سيفيرين كافينوك، جويل جوناثان كايومبو ومجيج كينيوتا (2021)وكان من أبرز نتائجها أن مستوى الضغط النفسي لدى اساتذة التعليم الابتدائي بتانزانيا يتراوح بين منخفض إلى متوسط، هي تختلف مع نتائج كل من دراسة يوسف قدوري (2022) والتي هدفت إلى معرفة مستوى الإجهاد النفسي لدى معلمي الطور الابتدائي بمدينة غرداية في فترة انتشار كورونا والتي أسفرت نتائجها إدراك المعلمين لمستوى منخفض من الإجهاد النفسي، ودراسة سوزان كوتوفسكي وآخرون (Kotowski et al., 2022)اعتمدت على تصورات المعلمين، أنه حتى مع التعافي من تداعيات الوباء COVID19والعودة إلى الحياة الطبيعية، فلا يزال المعلمون يعانون من الضغط ونقص التوازن بين العمل والأسرة وكنتيجة لذلك من المحتمل أن يعاني المعلمون من الضغط المرتفع الذي قد يؤدي إلى معدلات دوران عالية في المستقبل القريب كما لاحظ لينغ دار أونغ وخان فايزول (Ong & Khan, 2022) أن مطالب التلاميذ وأولياء الأمور والحكومة ومديري المدارس في أزمة COVID-19 الحالية ساحقة، فالعديد من المعلمين الماليزيين يعانون من ضغط متزايد، أما دانيال تيثيرادج وآخرون (2019) فقد سجلت نتائج دراستهم مستويات أعلى من الضغط النفسي لدى مجموعة المعلمين المترددين على عيادة الإكتئاب.

حسب هيلي موهينين و آخرون (Muhonen et al., 2022) الضغط المعتدل قد يرتبط بوعي المعلمين بأدائهم وما يحدث في الفصل، أما تايلور (2019) فيرى معظم الناس يتسمون بالمرونة اتجاه الضغوط، ومن المرجح أن يخرج العديد منهم من الأحداث الضاغطة للغاية دون أن يصابوا بأذى نفسي، وفي ذات السياق أشارت عديد الدراسات لمدى فاعلية استراتيجيات التكيف التي يعتمدها الأساتذة للتعامل مع الوضعيات الضاغطة وإدارتها، ويعرف إدواردو ماندیز ناسيمنتو وآخرون(Nascimento et al., 2022) استراتيجية التكيف بأنها سلوك يحمي الفرد من الضرر النفسي المرتبط بالتجارب الاجتماعية، ومن خلال هذه السلوكيات يدير

الأفراد تجاربهم اليومية، مما يساعد على الحفاظ على صحتهم العقلية، فقد توصل سفيان برينات ونذيرة إغمين(2022) إلى أن أساتذة التعليم الابتدائي عينة الدراسة يعتمدون في أغلب الوضعيات الضاغطة على استراتيجية حل المشكل للتكيف معها، كون أسلوب حل المشكلات يعتبر أحد أساليب مقاربة الكفاءات التي ينتهجها أستاذ التعليم الأساسي في المدرسة الجزائرية، والتي تعتمد أساسا على إكساب المتعلم مجموعة من الكفايات للتعامل بفعالية مع الوضعيات التي يصادفها في مختلف مجالات حياته، واعتمادهم على أسلوب الإنفعال أحيانا للتكيف مع المواقف الضاغطة، والذي يعتبر حسب دراسة موتو إيزايا ماخيثا (2019)أحد المتغيرات التنبؤية للاحتراق النفسي للأستاذ، نتيجة عجزه عن إدارة مشاعره وبلوغه مستويات مرتفعة من الضغط ومن ثم ينتج التوتر والتعب الذي يظهر على شكل قلق متزايد واستثارة وزيادة العدوانية والإحساس بالعجز في حل المشكل، كما يستخدم أحيانا استراتيجية التجنب للتكيف مع الوضعيات الضاغطة[16] لا يستطيع التعامل معها، أو لتجنب التوتر والصراع الداخلي الناتج عن الأحداث الضاغطة التي قد تؤثر على أدائه وعلى تفاعل التلاميذ، وهى غالبا ما تكون ميكانزمات دفاعية لا شعورية وقد تصبح شعورية لاحقا عند تحقيقها للتوافق والتوازن النفسي، وفي ذات السياق أشارت صونيا و' براين(2019) في الدراسة التي أجرتها على 400 معلم للصف الخامس ابتدائي K-5 في 17 مقاطعة شمال ولاية مينيسوتا بالولايات المتحدة الامريكية أن اللجوء للعلاقات الشخصية والعائلية، وممارسة النشاط البدني والترفيه الاستراتيجيات الأكثر استخداما للتكيف مع الضغوط، وتضيف جينيفر رامسي توليفر(2019) أن تهيئة بيئات عمل إيجابية داخل المدرسة و تبني اتصال فعال يمكن أن يحد من آثار الضغط، فالتكيف مع هذه الوضعيات الضاغطة لا يتطلب فقط امتلاك أستاذ التعليم الإبتدائي قدرات فكرية ومعرفية مطورة بطريقة جيدة،بلعلىأيضاأنيمتلكمهاراتاجتماعيةوجدانيةتتكاملمعمهاراتهالمعرفيةالفكرية للتكيف مع المتغيرات المتسارعة(حسين و بن سعد, 2021)، كما أن فرويد يشير لإمكانية أنظمة رد الفعل الغريزية التأثير على عمل أنظمة الاستجابة الناضجة لدينا ، وتؤثر إلى حد ما حتى على إمكانية تشكيلنا لأنظمة العادات الجديدة التي يجب أن نتوقع بشكل معقول أن نشكلها، وهو ما يفسر اعتماد الأساتذة في عديد الدراسات على استراتيجية حل المشكل أو الدعم الاجتماعي لإدارة الضغوط وبالتالي التقليل من حدتها، كما أن الضغط هو أحد المكونات الطبيعية في حياة الأستاذ اليومية، وهو ينتج عن تفاعله مع البيئة المدرسية والتي تحوي مصادر ضغط متعددة،كما أن أغلبهم يعتمدون أسلوب المواجهة في الوضعيات الضاغطة بدل الهروب.

[16] يعرفها سفيان برينات (2022) بأنها المواقف التي يتعرض فيها الأستاذ لأحد مصادر الضغط النفسي داخل المدرسة الإبتدائية سواء داخل القسم كسلوك التلاميذ، أو في الفناء في مراقبة وتنظيم التلاميذ ...إلخ.

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه: "لا توجد فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الرتبة"، وقد قام الباحث باستخدام اختبار "F" لتحليل التباين أحادي التصنيف ANOVA (Analysis of variance) وكانت النتائج كالتالي:

جدول 34: نتائج الفروق فروق في درجة إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وفقا لمتغير الرتبة

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة SIG
مقياس إدراك الضغط	بين المجموعات	654.610	4	163.652	1.379	0.241
	داخل المجموعات	39511.745	333	118.654		
	المجموع الكلي	40166.355	337			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول 34، نلاحظ أن قيمة F= 1.379 وهي دالة عند مستوى الدلالة المحسوبة SIG= 0.241 والذي هو أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة في دراستنا (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الرتبة.

ترتبط رتبة أساتذة التعليم الإبتدائي بعدد سنوات الخبرة في الوظيفة، فهي تمثل الترقيات التي يتحصل عليها أستاذ التعليم الإبتدائي بعد نجاحه في مسابقة مهنية بالنسبة للأساتذة الذين يستوفون 5 سنوات عمل فعلي في الرتبة الحالية، أو الترقية المباشرة بالنسبة للأساتذة الذين يملكون 10 سنوات على الأقل عمل فعلي في الرتبة الحالية.

وتتفق نتيجة دراستنا مع دراسة يوسف قدوري (2022) والتي هدفت للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإجهاد النفسي تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وقد أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجهاد النفسي لدى عينة من أساتذة التعليم الإبتدائي بمدارس التعليم الأساسي بمقاطعة الثنية بولاية غرداية حسب متغير سنوات الخبرة، كما أشارت نتائج دراسة عبد القادر حسين وأحمد بن سعد (2021) لعدم وجود أثر للخبرة على متوسطات إدراك الضغط النفسي، وفي ذات السياق لاحظ سفيان برينات ونديرة إغمين (2022) عدم وجود فروق في استراتيجيات تكيف أساتذة التعليم الإبتدائي مع الوضعيات الضاغطة وفق متغير سنوات الخبرة، وهي تختلف مع نتائج دراسة دانيال تيثيرادج وأخرون (2019) والتي أشارت إلى أن المعلمين ذوي الخبرة يعيشون ضائقة نفسية (الضغط النفسي المزمن أو الكرب النفسي)، وفي ذات السياق أشارت مريم بن سكيريفة (2019) عن وجود فروق في بالنسبة للمعلمين الذين يستخدمون الأساليب السلبية لمقاومة الضغط النفسي في ظهور الأمراض السيكوسوماتية وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

أشارت نوال بناي(2021) في دراستها إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الضغط النفسي والرضى الوظيفي لدى أساتذة المرحلة الإبتدائية، أي أن التغير يسير في اتجاهين متعاكسين في كلا المتغيرين، كما ترى أن كثرة الضغوط وتزايدها تنقص بشكل كبير من درجة الرضى الوظيفي، وفي ذات السياق كشفت دراسة بوكريطة كوثر وسعيدة لونيس (2022) عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى الضغط النفسي ومستوى التوافق المهني لدى عينة من معلمات التعليم الإبتدائي، أيضا التوافق المهني المتوسط لعينة الدراسة. وتعزي كلا الدراستين النتيجة إلى تعدد مصادر الضغط النفسي والمحاولات الدائمة للتكيف مع متطلبات العمل ومعوقاته المتنوعة، ويرى حمزة الأحسن(2015) أن تعامل أساتذة التعليم الإبتدائي مع المواقف الضاغطة المنتشرة داخل المدارس الأساسية سواء ما تعلق الأمر بطبيعة ومحتوى المقررات والمناهج الدراسية أو الادراة التربوية ...، من شأنه أن يؤزم ويعقد الحالة النفسية للمعلم، وتبعا للتفاعل المستمر للأساتذة مع مصادر الضغط النفسي، قد جعله يطور من الأساليب والإستراتيجيات التي يعتمدها للتكيف مع الوضعيات الضاغطة، وتحقيق أفضل النتائج للمحافظة على الصحة النفسية والعقلية والجسدية لضمان مستويات مرتفعة من الأداء، وهو ما توصلت اليه دراسة خالد شوقي وممادي بن عيسى (2018) حيث أسفرت عن وجود علاقة بين أبعاد استراتيجيات المواجهة وفعالية التدريس لدى أساتذة التعليم الإبتدائي ، ويشيران إلى أنه الأفراد الذين يميلون إلى استعمال استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل يسعون للبحث عن المعلومات وتحمل المسؤولية لمواجهة المشكل المفروض عليهم بغية تحقيق النجاح بفعالية، وما استحداث الوزارة الوصية لرتبة أستاذ مكون إلا لنقر الخبرات والتجارب للأساتذة الملتحقون حديثا بقطاع التعليم الابتدائي في اطار التكوين التحضيري، أو التكوين التكميلي للترقية من رتبة إلى رتبة.

يرى الباحث أن عدم وجود فروق في إدراك أساتذة الإبتدائي لمستوى الضغط النفسي حسب متغير سنوات الرتبة، قد يرجع لإجراء روابط نفسية دينامية ذات مغزى بين الضغوط التي صادفها الأستاذ في المدرسة والاستجابات النفسية الداخلية والأعراض الجسدية والأمراض السيكوسوماتية، معتمدا على الإستجابات الجينية في عملية التكيف، كما أنهم استجابوا لفيروس كوفيد 19 كحافز يحتمل أن يكون مهددًا من خلال إضفاء الطابع الفكري عليه أو عن طريق الإنكار وتشكيل رد الفعل، وشكل تقاربا في كيفية إدراك وتقييم الضغوطات في مكان العمل، كما كان له الأثر البالغ في إبراز مكانة الصحة النفسية في حياة الأستاذ خاصة في ظل إجراءات الحجر المنزلي الكلي أو الجزئي، والتي أرى أنها ساهمت بشكل كبير في تطوير الأساتذة لطاقتهم التكيفية و/أو الداخلية لتوجيه السلوك نحو الاستجابات التي تسمح بإدارة الضغوط وهو ما يفسر إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي لمستوى متوسط من الضغط النفسي.

7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

ينص هذا الفرض على عدم وجود فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير طبيعة التكوين، حيث قام الباحث باستخدام اختبار "F" لتحليل التباين أحادي التصنيف ANOVA (Analysis of variance)، وأسفرت النتائج على ما يلي:

جدول 35: نتائج الفروق فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وفقا لمتغير طبيعة التكوين

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة SIG
مقياس إدراك الضغط	بين المجموعات	247.184	4	82.395	0.689	0.559
	داخل المجموعات	39919.171	333	119.518		
	المجموع الكلي	40166.355	337			

من خلال عرض نتائج الجدول 35، نلاحظ أن قيمة F=0.689 وهي دالة عند مستوى الدلالة المحسوبة SIG= 0.559 والذي هو أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة في دراستنا (0.05)، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير طبيعة التكوين، وهي تتفق نتائج هذه الفرضية مع ما توصل إليه سفيان برينات وإغمين نديرة (2022) بعدم وجود فروق في استخدام استراتيجيات التكيف لدى أساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة تعزى لمتغير طبيعة التكوين.

ويمكن مناقشة هذه النتائج في ضوء ما أشارت إليه عديد الدراسات حول برامج تدريب معلمي الطور الإبتدائي والتكوين الذي يتلقونه قبل وأثناء الخدمة، فقد ورد في جونس جين (2021) أن باتريك فارين يعرب عن إيمانه العميق بتكوين المعلمين كمسعى أخلاقي في السعي لتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص كما تقول شيريل.ج كريج (Craig, 2017)عضو فريق البحث الدولي المجمع، أن برامج تكوين المعلمين يجب أن تتضمن طرقا للتخفيف من سوء تكيف المعلمين مع الضغط وحمايتهم من الإجهاد، وفي ذات السياق تقول كونولي كورنيلا وآخرون(Connolly et al., 2022) أن تكوين المعلمين ظاهرة معقدة و غير خطية يرتبط جزء منه بإصلاحات المناهج الدراسية الأخيرة التي أدت إلى تغيير هيكل برامج التكوين الأولي للمعلمين في المدارس الإيرلندية، فقد أشارت دراسة هايس ر.أ وآخرون (2019) إلى أن تدريب (TCM)[17]لا يقلل من "الإحتراق النفسي" الذي أبلغ عنه المعلم، ولا أنه يحسن الكفاءة الذاتية أو الرفاهية وفسر ذلك بعدم الأخذ باحتياجات المعلمين وتصوراتهم، أما جيريمي هاني (2021) فقد أجرى بحثه على نموذج (LS)[18] على عينة من أساتذة الطور الإبتدائي

[17](TCM) Teacher Classroom Managementبرنامج تدريبي للمعلمين لإدارة الفصول الدراسية

[18](LS)Lesson Study نموذج لتطوير المعلمين وإنجاز التلاميذ

بالمدراس الأساسية بإنجلترا، وتوصل إلى أن لهذا النموذج تأثير إيجابي على المناخ التنظيمي في المدرسة الإبتدائية، وكان له دور في تحسين الكفاءة الذاتية للمعلمين في تنفيذ السياسات الشاملة، وقد لاحظ من خلال دراسته التجريبية أن النظريات في العمل تؤثر بشكل إيجابي على تصورات المعلمين لمناخ المدرسة والكفاءة الذاتية التي تدعم في الوقت نفسه التعلم العميق للمعلم ونتائج التلاميذ، كما يرى جيرالدين سكانلون وآخرون (Scanlon et al., 2022)أن تدريب المعلمين أمر بالغ الأهمية لتلبية متطلبات الإصلاحات، ويذهب كزينجلين جين وآخرون (Jin et al., 2022)للقول أن الموارد والفرص بتطوير المعلمين المبتدئين، ترتبط بتكوين اللوائح المرنة وموارد التدريس المناسبة وعلاقات الزملاء الداعمة والقيادة المسؤولة ضرورية للمعلمين المبتدئين لتطبيق ما تعلموه من تعليقات الخبراء في الممارسة العملية.

أسفرت نتائج دراسة محمد شريف ضيف و أمينة أقنيني(2022) و إبراهيم لهزيل(2021) عن مساهمة التكوين بعد الخدمة في تحسين أداء أستاذ التعليم الإبتدائي لأدواره المتعددة داخل البيئة التربوية، كما توصلت دراسة فضيلة حناش و علي فارس (2015) إلى أن اتجاه الطالب المعلم بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة نحو التكوين البيداغوجي إيجابية، أما الزهرة بن ندير (2020) فقد توصلت نتائج دراستها لوجود اتجاهات سلبية لدى أساتذة التعليم الإبتدائي بمدينة متليلي للتكوين أثناء الخدمة بسبب الضغوط التي يعيشها الأستاذ بسبب تحضير المذكرات، حجم الفصل...، كما أن نوال السيد و محمد تيعشادين(2021) قد كشفت من خلال نتائج دراستها عن ضعف معلم الطور الإبتدائي في تشخيص صعوبات التعلم، أيضا تشير شوركورة إليس و سوورد لورين(Ní Chorcora & Swords, 2021) للدور الحاسم الذي يلعبه المعلمون في تحديد صعوبات الصحة العقلية للأطفال والاستجابة لها، وفي ذات السياق يرى بن يطو بن عمران(2020)أن التكوين النظري لأساتذة التعليم الإبتدائي الجدد خريجي الجامعات لا يؤهلهم لأداء مهامهم على أحسن وجه، لأن تكوين الأساتذة في المدارس العليا يدوم لثلاث سنوات بالإضافة لتكوين ميداني في السنة الأخيرة، كما أن الطالب يرى أن برامج التكوين الجامعي لا تستجيب لمتطلبات الشغل.

إن عدم وجود فروق في إدراك مستوى الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وفقا لمتغير طبيعة التكوين قد يعزى لتركيز برامج التكوين سواء الجامعي أو المدارس العليا للمعلمين أو التكوين قبل وبعد الإلتحاق بالخدمة على الجانب البيداغوجي (إدارة الصف، تنفيذ المنهج والمقررات)، وقد أغفل جانب التحضير النفسي نظرا لخصوصية الفئة (الأطفال من 5 إلى 12 سنة) التي يتعامل معها أستاذ الطور الإبتدائي فللصحة النفسية للمعلم الأثر الكبير على أدائه، وهي ترتبط بدرجة كبيرة في مدى نجاعة استراتيجيات التكيف التي يعتمدها للتعامل مع الوضعيات الضاغطة.

8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

يبحث هذا الفرض في الفروق الموجودة في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وفق متغير المؤهل العلمي، حيث قام الباحث باستخدام اختبار "F" لتحليل التباين أحادي التصنيف ANOVA (Analysis of variance)، وأسفرت النتائج على ما يلي:

جدول 36: نتائج الفروق فروق في مستوىإدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة SIG
مقياس إدراك الضغط	بين المجموعات	331.990	4	82.997	0.694	0.597
	داخل المجموعات	39834.366	333	119.623		
	المجموع الكلي	40166.355	337			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول36، نلاحظ أن قيمة F= 0.694وهي دالة عند مستوى الدالة المحسوبة SIG=0.597 والذي هو أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة في دراستنا (0.05)، ومنه نرفض الفرضية البديلة المقرة بوجود فروق في درجة إدراك أساتذة التعلم الابتدائي للضغط النفسي وفق متغير المؤهل العلمي وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الاختلاف في درجة إدراك أساتذة التعليم الابتدائي للضغط النفسي تعزى لمتغير طبيعة المؤهل العلمي.

تتفق نتائج داستنا الحالية مع دراسة باتريك سيفيرين كافينوك، جويل جوناثان كايومبو ومجيج كينيوتا (2021)وفيما يتعلق بمستوى تعليم المعلمين فإن المعلمين ذوي المستويات الأعلى من التعليم كانوا الأكبر ضغطا، ونتائج دراسة نور الهدى دباش ويوسف حديد (2022)في عدم وجود فروق ذات ذلالة إحصائية في درجة استخدام أساتذة المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات القائمة على التعلم النشط في تدريس مادة الرياضيات تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة بودربالة محمد وحسين حرزلي(2015) حيث دلت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المقاربة النفسية الاجتماعية لأساتذة التعليم الإبتدائي نحو تكوينهم أثناء الخدمة حسب متغير مستواهم التعليمي، أيضا دراسة جويدة مقاتلي والتي هدفت للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي الإبتدائي اللغة العربية نحو الوضعية الإدماجية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد أسفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو الوضعي الإدماجية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأسفرت نتائج دراسة محمود حامد المقدادي وصالح سويلم الشرفات (2014)عن عدم وجود فروق في اتجاهات معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة

المفرق بالأردن نحو مقاومة التغيير تبعا لمتغير المؤهل العلمي، فمن خلال تم التطرق إليه من دراسات التي غلب عليها الطابع البيداغوجي نلاحظ عدم وجود فروق في أي من المتغيرات وفق المؤهل العلمي، وهو ما نلاحظه في نتائج دراسة هبد الله مسكين ومحمد مكي (2014) في عدم وجود فروق الفروق في العصابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد أرجع ذلك للاتزان الإنفعالي للمعلم والذي يترجم رضاه عما يقوم به.

إن عدم وجود فروق في درجة إدراك أساتذة التعلم الابتدائي للضغط النفسي وفق متغير المؤهل العلمي يعبر عن الروابط النفسية الديناميكية بين الضغط النفسي للأستاذ واستجاباته، وأن الروابط العصبية الافتراضية بين التحفيز السابق الحصول على الوظيفة والتنازل على الدرجة العلمية، والاستجابة التي ختمها الشعور المرضي بالعواقب خاصة في ظل السياسة التي تعتمدها الدولة في التوظيف خاصة فيما يخص التحويل بين الوظائف، فالدكتور باتريك روتش الأمين العام لـ(2022)NASUWTيتحدث عن الدوران الوظيفي قائلا أن مستقبل التعليم في بريطانيا مهدد باستنزاف المتخصصين في التعليم ذوو المؤهلات، أو الشعور المزعج بالعواقب تبعا لتعدد مصادر الضغوط وأعباء الدور الموكل له، كما تعبر أيضا عن تطور استجابة التكيف مع الوضعيات الضاغطة خاصة في ظل انتشار فيروس كوفيد 19، وفي ذات السياق التنظيم الاجتماعي الذي احتوى الأستاذ محققا له الأمن من خلال دعم الزملاء جعل الفوارق الاكاديمية تتلاشى، كما أن تفاعل الأساتذة على اختلاف مؤهلاتهم مع الضغط النفسي ومشاكل الصحة العقلية والتعلم والإدراك...، وتطور الشخصية الطبيعية - كلها متشابكة مع مجال التحفيز، والذي يعتبر من مزايا مقاربة الكفاءات التي ينتهجها أستاذ التعليم الأساسي في المدرسة الجزائرية مع تلاميذهم، والتي ترتكز على فسلفة مساعدة التلميذ على تحقيق دجات عالية في التكيف مع محيطه، وهي تعتمد أساسا على بذل مجهود يؤدي لبناء معارف تحول مع الوقت لقدرات وكفاءات تتسم بالفعالية، وممارسة الأساتذة اليومية ولسنوات طويلة لهذا الأسلوب قد يكون له تأثير كبير في حياتهم اليومية لمعالجة الإشكاليات (مثال: وضعيات ضاغطة) وإيجاد الحلول المناسبة لها وهو ما يلغي بدرجة كبيرة الفوارق في الإستجابات.

9- مناقشة عامة للنتائج:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن:

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الضغط النفسي وتعدد مهام أساتذة التعليم الابتدائي البيداغوجية وغير البيداغوجية.
- إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بالمدارس الابتدائية لولاية قالمة للضغط النفسي متوسط.
- لا توجد فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الرتبة.
- تنفي وجود فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير طبيعة التكوين.
- عدم وجود فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وفق متغير المؤهل العلمي.

قد يعزو الباحث الدرجة المتوسطة في مستوى إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي للضغط النفسي للزمن الذي طبقت فيه الدراسة الأساسية، والذي كان بعد بداية الموسم الدراسي 2021-2022 بقرابة الشهر، أي بعد عودتهم من العطلة الصيفية، كما أن الضغط النفسي الذي خلفته جائحة كورونا بعد الغلق التام أثر بشكل كبير على معدل فعالية أساتذة التعليم الإبتدائي مقارنة بمعدلهم قبل تفشي الفيروس، فدراسة تيم بريسلي وشيون ها أشارت إلى أن فعالية المعلمين في التعليم والمشاركة كانت منخفضة عند عودتهم في خريف 2020 إلى التدريس(Pressley & Ha, 2021, p. 8)، فقد واجه المدرسون عند عودتهم إلى الفصول الدراسية بيئات وروتين (إجراءات البروتوكول الصحي) ونهج تعليمية مختلفة اختلافا كبيرا، فضغوط أساتذة التعليم الابتدائي تتعلق مصادرها كلها بطبيعة مهنة التدريس ومتطلباتها كما دلت عليها نتائج دراسة علياء قاسمي الحسني وعبد الرحمن تلي(2021)، فرد الفعل الشخصي المناسب للموضوع (فيروس كوفيد 19) في وقت حدوث الصدمة النفسية الأصلية (الانتشار وتحوله إلى وباء وارتفاع نسبة الإصابات والوفيات)، جعله يطور أشكالا لسلوكياته سواء كانت صريحة و/أو ضمنية كاستجابة فورية للتحفيز (الصحة النفسية والجسدية)، وفي ظل تلك المؤشرات سيحدث نفس نمط التفاعلات بغض النظر عن نوع الضغط، و التي يعبر عنها هانز سيلي بـ"متلازمة التكيف العام"، لتتطور هذه الاستجابة انطلاقا من مرحلة رد فعل الإنذار عندما لا تكون طاقة التكيف معبأة بعد وعند استنفاد طاقة التكيف تعلم الأستاذ في رحلة المقاومة أداء وظائف تكيفية بشكل أكثر اقتصادًا، وهو ما أشار إليه سفيان برينات وإغمين نذيرة (2022 a, 2022b, 2022c) إلى استخدام أساتذة التعليم الإبتدائي استراتيجية حل المشكل للتكيف ، بالاعتماد على أساليب دفاعية فيزيولوجية غريزية في جسم الانسان

تســـاهم في احتفاظها بحالة التوازن "Homeostasis"لمواجهة الوضـــعيات الضـــاغطة بالمحددات المؤثرة أو الجوهرية للسلوك في البيئة.

كما أن عدم وجود فروق في إدراك مستوى الضغط النفسي وفق: الرتبة، طبيعة التكوين و المؤهل العلمي قد يرجع لعدة عوامل أشارت عليها عديد الدراسات والتي نذكر منها:دراسة بوعبد الله بلقاسمي ومسعوي امحمد (2021) والتي أسفرت نتائجها عن إرتفاع مستوى جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي في ظل تأثيرات كوفيد 19،وتطوير الإستراتيجيات التي اعتمدها أساتذة التعليم الإبتدائي للتعامل مع التغيرات التي فرضتها التدابير الاحترازية للحد من تفشي والوباء (من أبرزها الحجر المنزلي وطول فترة التوقف عن الدراسة والتي بلغت 7 أشهر)،والتي أثبتتها نتائج دراسات سفيان برينات وإغمين نذيرة في اعتماد أساتذة التعليم الإبتدائي لاستراتيجية حل المشكل للتكيف مع أغلب الوضعيات الضاغطة، أيضا توظيف الخبرات المكتسبة من تجاربهم الشخصية والبرامج التكوينية لمواجهة التحديات والوضعيات الضاغطة، والعنصر الأهم هو الذكاء الوجداني وهو مأ كده عبد القادر حسين وابن سعد أحمد (2021) حول استخدام مهارات الذكاء الوجداني للتكيف مع الأحداث.

خلاصة الفصل:

حاول الباحث في هذ الفصل عرض وتحليل النتائج التي تحصل عليها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والفرضيات التي تم تناولها في الجانب النظري، وهي تعتبر كقاعدة للبيانات العلمية قام فيها بتقديم براهين علمية ومنطقية لتأكيد صحة البحث الذي قام به من خلال الإجابات والحقائق التي توصل إليها الباحث، فهي بمعنى أخر حل البحث العلمي الذي قام بدراسته، قد يؤدي هذا في بعض الأحيان إلى أسئلة جديدة تؤسس على نتائجها مزيد من البحوث وفق مبدأ التراكمية.

الخاتمة

الخاتمة:

إن مهمة الأستاذ الأساسية لا تتمثل في التعليم وإلقاء الدروس والمحاضرات العلمية فقط، إلا أن مهمته الفعلية تتجاوز ذلك بكثير، فقد وضع على عاتقه مسؤولية الرقي بالتلاميذ وتربيتهم بالطريقة الصحيحة، فهم يحملون ما يتعلمونه في سن مبكرة وحتى بقية حياتهم، وهم يستخدمون ما يتعلمونه من الأمور في المدرسة الإبتدائية من أجل التأثير على المجتمع بكل شرائحه، وعلى غرار م أكدته الدراسات البحوث الرائدة في مجال علم النفس الصحة المدرسية، فقد رصدت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود علاقة ارتباطية بين الضغط النفسي وتعدد مهام أساتذة التعليم الابتدائي البيداغوجية وغير البيداغوجية، وان إدراك أساتذة التعليم الإبتدائي بالمدارس الابتدائية لولاية قالمة للضغط النفسي متوسط، كما انه لا توجد فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير الرتبة، أيضا تنفي وجود فروق في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي تعزى لمتغير طبيعة التكوين، وأخيرا الفروق الموجودة في مستوى إدراك الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الإبتدائي وفق متغير المؤهل العلمي، وهي تتفق مع نتائج عديد الدراسات وتختلف مع أخرى لعدة عوامل منها خصوصية كل منطقة ومستوى التلاميذ والمناخ التنظيمي ...، نتائج هذه الدراسة جاءت لتدعم فكرة ضرورة الاهتمام بالصحة النفسية لأستاذ التعليم الابتدائي في المدرسة الإبتدائية الجزائرية، وذلك في إطار أي محاولة اشراك الأستاذ في عملية التخطيط ،حيث بات أكيدا أن المناخ الإيجابي والصحي الذي من شأنه حفز دافعية الأستاذ وتوطيد علاقتهم بمهنتهم، والتي لا يمكن الوصول إليها إلا من خلال دراسات علمية تقوم بها فرق بحث من خلال مسح شامل لواقع الصحة النفسية بمختلف أبعادها على المستوى الوطني، والنتائج التي تسفر عنها تعطينا صورة وتشخيصا شاملا يتم من خلاله تقييم أوضاع الأساتذة لتكون محاولة جادة للإصلاح.

وختاما فإن النتائج المتوصل إليها تفتح آفاقا جديدة للبحث العلمي، وذلك للكشف عن حقائق أخرى من شأنها أن تصب جميعا لصالح أستاذ التعليم الإبتدائي، من خلال تشخيص واقعه والكشف عن الجوانب التي تحتاج للتطوير للنهوض بمستواه وجعله يتماشى مع التطورات العالمية، وتطلعات المجتمع الجزائري من جهة أخرى.

الإقتراحات والتوصيات:

تتباين المقترحات من تعديل الأداء الفردي إلى التغيير في السياسة المهنية وبيئة العمل، وفي ضوء ما أسفرت عند الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

1- وضع استراتيجيات عمل منظمة ودورية تنشط الأستاذ وتحفز دافعيته للإنجاز لاستثمار طاقته التكيفية مع المجهود المبذول.

2- إجراء المزيد من الدراسات حول أبعاد الصحة النفسية لأساتذة التعليم الإبتدائي.

3- إنشاء خلية إصغاء ومرافقة لتوفير الرعاية النفسية والاجتماعية والصحية لأساتذة التعليم الإبتدائي.

4- برمجة ندوات علمية لتحيين المعطيات حول الوضعيات الضاغطة التي يصادفها في أداء مهامه.

5- إعادة النظر في مهام أستاذ التعليم الابتدائي البيداغوجية وتوزيع الحجم الساعي لعمله.

6- إعطاء مهام أستاذ التعليم الابتدائي مفاهيم أكثر تخصصا كالتربوية والديداكتيكية...

7- إعداد برامج إرشادية وعلاجية لتدريب الأساتذة على مواجهة الضغوط، وتنمية مهاراته للتكيف معها وإدارتها.

8- العمل على نشر الوعي لدى أفرد المجتمع خاصة أولياء التلاميذ، حول ما يهدد التوازن النفسي للأستاذ والذي يؤثر بدوره على أدائه، وكنتيجة حتمية التحصيل الدراسي للتلميذ.

9- مراعات الفترات المناسبة لأفراد العينة في تطبيق مثل هذه البحوث (بعد العطل الرسمية، أثناء فترة الإمتحانات، نهاية الموسم الدراسي...).

10- إعادة تطبيق هذه الدراسة على عينة أكبر، والبحث عن العلاقة والفروق بين متغيرات أخرى (متغير بيئة المدرسة، الالتحاق بسلك التعليم، الإستقالة من المهنة...).

11- دعم المكانة الاجتماعية لأستاذ التعليم الإبتدائي من خلال الوقوف على المشكلات التي تواجهه ومحاولة حلها.

12- اخضاع الأساتذة لدورات تكوينية مستمرة في مجالات قد تكون ذات علاقة مباشرة أو غير مباشرة بطبيعة مهنتهم وكذا المادة التي يشرفون على تدريسها.

13- التحفيز المادي من خلال تحسين وضعية أستاذ التعليم الابتدائي الاقتصادية والاجتماعية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

آيت حمودة، ح.، طيبي، ا.، وآيت حمودة، د. (2018). *استراتيجيات مواجهة ضغوط أحداث الحياة وعلاقتها بالصحة النفسية والجسدية*. ديوان المطبوعات الجامعية.

آيت حمودة، ح.، وفاضلي، أ. (2011). دور الرياضة في إدارة الضغوط النفسية وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لدى الشباب ممارسي كرة القدم. *دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *11*(2)، 241–280.

ابن منظور. (2007). *لسان العرب*. دار المعارف .

أحمان، ل. (2017). سبل تأثير الضغط النفسي الاجتماعي على النظام المناعي. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، *6*(3)، 231–260.

أزمري، م. (2022). ثقافة التقويم وكيفية ممارسته عند الأساتذة: دراسة ميدانية. *مجلة العلوم وافاق المعارف*، *3*(1)، 386–407.

إغمين، ن. (2013). *دور الكتاب المدرسي في تربية التلميذ على المواطنة—كتب التربية المدنية للصفوف الثالث والرابع والخامس ابتدائي نماذجا-* [دكتوراه علوم في علم النفس التربوي]. جامعة عبد الحميد مهري - قسنطينة 2.

الاحتياطات في الصفوف المدرسية أثناء كوفيد-19 . (2020، سبتمبر 15).

https://www.unicef.org/ar/%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AD%D8%AA%D9%8A%D8%A7%D8%B7%D8%A7%D8%AA-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%B5%D9%81%D9%88%D9%81-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D8%A3%D8%AB%D9%86%D8%A7%D8%A1-%D9%83%D9%88%D9%81%D9%8A%D8%AF-19/%D9%81%D9%8A%D8%B1%D9%88%D8%B3-%D9%83%D9%88%D8%B1%D9%88%D9%86%D8%A7

الأحسن، ح. (2015). الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وانعكاساتها على مستوى تقدير الذات لديهم دراسة ميدانية في البليدة وتيبازة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *1* (1)، 188–215.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية. (2008، ديسمبر 1). 7.

الحياري، أ. (2015). *أصول التربية (الاجتماعية الثقافية الاقتصادية)*. دار المجد للنشر والتوزيع.

الزمخشري، م. ب. ع. (1998). *أساس البلاغة* (م 1). دار الكتب العلمية.

الشخانبة، أ. ع. م. (2010). *التكيف مع الضغوط النفسية—دراسة ميدانية* (م 1–1). دار الحامد للنشر والتوزيع.

الشلبي، إ. ع. أ. (2010). أثر ادارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين: تجربة وكالة الغوث الدولية - الاردن. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، *26*(4)، 437–484.

الطيب، إ. (2020، مارس 12). *إصابات كورونا في المدارس الجزائرية... خروقات متعددة للبروتوكول الصحي*. العربي الجديد. https://www.alaraby.co.uk/;

https://www.alaraby.co.uk/investigations/%D8%A5%D8%B5%D8%A7%D8%A8%D8%A7%D8%AA-%D9%83%D9%88%D8%B1%D9%88%D9%86%D8%A7-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D8%B2%D8%A7%D8%A6%D8%B1%D9%8A%D8%A9-%D8%AE%D8%B1%D9%88%D9%82%D8%A7%D8%AA-%D9%85%D8%AA%D8%B9%D8%AF%D8%AF%D8%A9-%D9%84%D9%84%D8%A8%D8%B1%D9%88%D8%AA%D9%88%D9%83%D9%88%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%B5%D8%AD%D9%8A

العابد، ل.، وحفيظي، س. (2021). التقاعد النسبي للمعلمين في قطاع التربية والتعليم—الدواعي والآثار-. *مجلة العلوم الانسانية، 21*(1)، 324–347.

العافري، م. (2015). *المناخ التنظيمي وعلاقته بالإلتزام التنظيمي للأستاذ الجامعي—دراسة ميدانية بجامعة 8 ماي 1945—قالمة* [دكتوراه علوم في علم النفس الإجتماعي]. جامعة عبد الحميد مهري - قسنطينة 2.

القص، ص.، وبن غذفة، ش. (2022). الصحة النفسية ونوعية الحياة في ظل جائحة كورونا. *المجلة الجزائرية للأمن الإنساني، 7*(2)، 688–709.

الماحي، ز. (2022). دور المدرسة الجزائرية في التنشئة السياسية للمتعلم في الطور الابتدائي. *المجلة الجزائرية للدراسات السياسية، 9*(1)، 63–78.

المقدادي، م. ح.، والشرفات، ص. س. (2014). مقاومة المعلمين للتغيير أسبابها وطرق التقليل منها من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق في الأردن. *الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، 6*(2)، 65–79.

بابش، ع.، واسماعيلي، ي. (2022). الإجهاد النفسي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، 14*(1)، 41–56.

بحري، ص.، وخرموش، م. (2017). معيقات تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل واقع المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الإبتدائي. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10*(2)، 296–321.

بركاني، م. ر. (2022). الخصائص الذهنية والعقلية للطفل المتمدرس في ظل علم النفس التربوي. *دراسات وأبحاث، 14*(2)، 537–549.

برينات، س. (2022). *استراتيجيات تكيف أساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة تبعا للتكوين الجامعي*. 9.

برينات، س.، وإغمين، ن2022a) .، .(12/05 *استراتيجيات تكيف أساتذة التعليم الابتدائي مع الوضعيات الضاغطة في ظل جائحة كورونا—دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية قالمة*-. المؤتمر الافتراضي الدولي الأول حول: "مجتمعات ما بعد الجائحة"، جامعة طاهري محمد بشار.

برينات، س.، وإغمين، ن .(2022b) .استراتيجيات التكيف لدى أساتذة التعليم الابتدائي وعلاقتها بتعدد المهام البيداغوجية وغير البيداغوجية. *حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 16*(1)، 121–142.

برينات، س.، وإغمين، ن .(2022c) .استراتيجيات تكيف أساتذة التعليم الابتدائي وعلاقتها بتطبيق البروتوكول الصحي في ظل جائحة كورونا—دراسة ميدانية على عينة من أساتذة ابتدائيات ولاية قالمة-. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *11*(2)، 343–362.

بلحاج، ف. (2021). أهمية الفضاء الهندسي المدرسي. الموقع. غرفة الصف. الفناء. في تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ -دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي التعليم الإبتدائي -. *مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي*، *8*(1)، 830–849.

بلحجي، ف.، وبن عمور، ج. (2021). درجة التنمر المدرسي لدى تلاميذ التعليم الابتدائي في ظل جائحة كوفيد-19—دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي بولاية الشلف-. *مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية*، *4*(2)، 61–80.

بلحسيني، و. (2019). تشخيص الاكتئاب—كيف نفهمه من منظور .(DSM-V) *مجلة آفاق للبحوث والدراسات*، *2*(2)، 148–160.

بلخير، ر. (2018). علاقة إدراك الضغط النفسي بالقلق (حالة- سمة) لدى أعوان الحماية المدنية. *المرشد*، *8* .(1) https://www.asjp.cerist.dz/en/article/51051

بلقاسمي، ب. (2022). فاعلية التكوين التحضيري البيداغوجي في تنمية مهارات التدريس النشط -القائم على البنائية الاجتماعية- لدى أساتذة التّعليم الابتدائي الجدد. *تنمية الموارد البشرية*، *17*(2)، 414–442.

بلقاسمي، ب.، ومسعودي، ا. (2021). تأثيرات جائحة كوفيد 19 على جودة الحياة النفسية لدى معلمي التعليم الابتدائي (دراسة ميدانية بولاية مستغانم). *تنمية الموارد البشرية*، *16*(3)، 233–258.

بلهامل، ب.، وفاسي، أ. (2021). الإضطرابات النفسية الأكثر إنتشارا لدى التلاميذ في الوسط المدرسي الجزائري من وجهة نظر معلمي الطور الإبتدائي. - دراسة ميدانية لبعض ابتدائيات ولاية سطيف -. *مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي*، *8*(3)، 839–861.

بن الحاج جلول، م.، وفرحاوي، ك. (2021). أنماط الشخصية لدى أساتذة اللغة العربية دراسة ميدانية على عينة من أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بولاية غليزان. *الكَلِم*، *6*(2)، 423–441.

بن تركي، خ. (2020، ديسمبر 16). *كوفيد 19 يخلّف آثارا نفسية ونظام التفويج يقلب الموازين*. يومية الشعب الجزائرية . http://www.ech-chaab.com/ar/الملفات-الأسبوعية/ملفات-خاصة-162696/item/كوفيد-19-يخلّف-آثارا-نفسية-ونظام-التفويج-يقلب-الموازينhtml.

بن حفيظ، م. (2022). انكسار الهوية عند الشباب الجامعي البطال أستاذ التربية البدنية والرياضية أنموذجا. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية*، *21*(2)، 116–124.

بن شعبان، آ.، وشريفي، هـ. (2017). خفض الضغط النفسي المدرك لدى أعوان فرقة التدخل الإستعجالي للحماية المدنية بتطبيق تقنية التدريب على حل المشكلة الاجتماعية 2. *دراسات نفسية*، *8*(14)، 41–54.

بن شيخ، ر. (2018). *مدى فعالية الإرشاد الجماعي في تخفيف الضغط النفسي لدى المرأة العاملة* [دكتوراه علوم- علم النفس العيادي]. جامعة محمد لمين دباغين - سطيف - 2.

بن علي الجوّادي، ر. (2018). *مداخل حديثة في التّعليم* (1 ط). دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

بن عمارة، س. (2020). دور المعلم في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذه من خلال النشاطات اللاصفية دراسة تحليلية على عينة من معلمي المدارس الابتدائية بولاية ورقلة – الجزائر –. *تنمية الموارد البشرية*، *15* (3)، 103–129.

بن عمور، ج.، بوجلال، س.، وقاجة، ك. (2021). جودة التكوين الجامعي لنظام LMDمن وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، *5*(2)، 120–144.

بن غدفة، ش. (2018). تكوين المعلم بين الخبرات السابقة وحاجات الإصلاح التربوي. *دفـاتر*، *09*، Art. 09. http://revues.univ-biskra.dz/index.php/dftr/article/view/2909

بن مصمودي، ع. (2014). الضغط النفسي وإستراتيجيات مواجهته. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، *2*(2)، 48–58.

بن ندير، ا. (2020). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة دراسة ميدانية بمدينة متليلي. *مجلة إسهامات للبحوث والدراسات*، *5*(2)، 03–21.

بن يطو، ب. ع. (2020). المشاكل التعليمية والبيداغوجية التي تعاني منها المدرسة الابتدائية The educational and pedagogical problems of the elementary school. *مجلة المجتمع والرياضة*، *3*(2)، 101–115.

بناي، ن. (2021). الضغوط النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة مرحلة الابتدائي "دراسة ميدانية في ابتدائيات مقاطعة جندل". *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *7*(2)، 55–71.

بهتان، ع. ا. (2018). علاقة الفحص النفسي بالكفاءة المهنية -دراسة طرائق الانتقاء المهني *Recherches psychologiques et educatives*، *9*(3)، 59–72.

بوحارة، هـ. (2022). الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة التعليم الابتدائي، المتوسط والثانوي في ضوء المقاربة بالكفاءات— دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة بالأطوار الدراسية الثلاثة ببعض المؤسسات التربوية بالجزائر-. *المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والإجتماعية*، *14* (1)، 220–239.

بوحوي، ن. (2020). إدراك الضغط النفسي وعلاقته بالمساندة الاجتماعية لدى آباء وأمهات الأطفال المصابين بالتوحد. *المجلة الجزائرية للأمن الإنساني*، *5*(2)، 170–190.

بودربالة، م.، وحرزلي، ح. (2015). المقاربة النفسية الاجتماعية لتكوين أساتذة الابتدائي أثناء الخدمة: دراسة ميدانية لبعض مفتشي ومديري وأساتذة الابتدائي بالمسيلة. *الحوار الثقافي*، *4*(2)، 276–285.

بوزيدي، ع. ع. (2020). *بناء نموذج تنبؤي للصحة النفسية في العمل لدى الأساتذة العاملين في المؤسسات التربوية* [دكتوراه الطور الثالث تخصص علم النفس تنظيم وعمل، جامعة قاصدي مرباح].

http://dspace.univ-ouargla.dz:8080/jspui/handle/123456789/25182

بوسعدة، ق.، وسلام، ب. (2011). إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، *3*(2)، 243–255.

بوشيخاوي، ا. (2012). آليات النظام التربوي وعلاقته بتكوين المعلم (المدرسة العليا للأساتذة وهران دراسة ميدانية). *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *1* (1)، 39–56.

بونوويقة، ن.، وبوخيط، س. (2020). التصميم العمراني للمدرسة الجزائرية بين النظرية والواقع. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*، *5*(19)، 158–172.

بونيف، ح.، وبوساق، هـ. (2021). "التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية في ظل الظرف الاستثنائي –جائحة كوفيد19 -"دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي للغة العربية بالمسيلة. *مجلة آفاق لعلم الاجتماع*، *11*(1)، 223–242.

ت، غ. (2022، فبراير 17). بلعابد يطمئن اساتذة الابتدائي بتفريغهم من المهام غير البيداغوجية عبر القانون الاساسي. *الجزائر الآن*.

https://algeriemaintenant.dz/2022/02/%D8%A8%D9%84%D8%B9%D8%A7%D8%A8%D8%AF-%D9%8A%D8%B7%D9%85%D8%A6%D9%86-%D8%A7%D8%B3%D8%A7%D8%AA%D8%B0%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%A8%D8%AA%D8%AF%D8%A7%D8%A6%D9%8A-%D8%A8%D8%AA%D9%81%D8%B1%D9%8A%D8%BA

تامتلت، إ.، وقزريط، ج. (2022). الأنشطة اللاصفية وعلاقتها بتقدير الذات لدى عيّنة من طلبة نادي شباب مؤسسة الشيخ عمي سعيد بغرداية. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، *6*(2)، 19–45.

تڤمونت، ع. (2021، أكتوبر 11). *مرافقة التلاميذ خلال الإطعام ضمن المهام التربوية للأستاذ*. الشروق أونلاين. https://www.echoroukonline.com/مرافقة-التلاميذ-خلال-الإطعام-ضمن-المه

تلي، ع. ا.، وزهرة، ف. ا. (2020). صفات وأدوار معلم القرن الحادي والعشرين. *Annales de l'université d'Alger*، *34*(4)، 687–707.

تلي، ع. ا.، وقاسمي الحسني، ع. (2021). مصادر الضغط المهني لدى أساتذة التعليم الابتدائي -دراسة ميدانية -. *تنمية الموارد البشرية*، *16*(2)، 750–773.

جبالي، ص. (2012). *الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون* [Thesis]. http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/setif2/200

جراح، م.، وحمايمي، ع. ا. (2016). العملية التعليمية التعلمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، 151–177. https://doi.org/10.12816/0043391.

جعفر، ك.، وبن تامي، ر. (2022). الادارة المدرسية ودورها في تحقيق الصحة المدرسية بمدارس التعليم الابتدائي. *الرواق*، *8*(1)، 690–709.

حربي، س. (2010). *اتجاهات معلمي التعليم الإبتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ—دراسة ميدانية في بعض المدارس الإبتدائية بولاية عنابة-* [دكتوراه علوم في علم الإجتماع التنمية]. جامعة منتوري.

حرقاس، و. (2008). مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش. *Revue Des Sciences Humaines*، *19*(3)، 67–75.

حرقاس، و.، مرابط، ح.، وبرينات، س. (2021). إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات—حسب المعلمين والمفتشين*Revue Des Sciences Humaines* .-، *32*(2)، 533–574.

حسين، ع. ا.، وبن سعد، أ. (2021). الذكاء الوجداني وعلاقته بإدراك الضغط النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي—دراسة تطبيقية بمدارس التعليم الابتدائي بولاية الأغواط. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، *13*(2)، 27–42.

حسين، ق.، والعوفي، ع. ا. (2022). الممارسات التسلطية لمفتش التربية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي. *دراسات إنسانية واجتماعية*، *11*(2)، 345–346.

حليمة، ق. (2013). الضغط النفسي للمرأة المعرضة للتحرش النفسي*La revue regards sur le droit social* .، *4*(1)، 152–162.

حمدان، م. ز. (1982). *المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته* (1 ط). دار الرياض للنشر والتوزيع.

حناش، ف.، وفارس، ع. (2015). اتجاهات الطالب المعلم بالمدرسة العليا للأساتذة نحوالتكوين البيداغوجي في ضوء بعض المتغيرات-دراسة ميدانية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة أنموذجاً-. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *4*(7)، 125–152.

خالد، ش.، وبن عيسى، م. (2018). استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية وعلاقتها بفاعلية التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية*Revue de Recherches et Etudes Scientifiques* .، *12*(1)، 810–836.

خطوط، ر.، وجلاب، م. (2018). استراتيجيات التكوين بالمدارس العليا للأساتذة وفق نظام .LMD *دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *18*(2)، 114–132.

خميس، ح. (2022). ثقافة الصحة والمرض من منظور الانثروبولوجيا الطبيبة. *مجلة الإناسة وعلوم المجتمع*، *6*(1)، 86–99.

خنيش، ي. (2016). *فعالية الوحدات التعليمية المصغرة وأثرها على كفايات التقويم لدى معلمي المرحلة الإبتدائية* .[Thesis] http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/123456789/773

دباش، ن. ا.، وحديد، ي. (2022). مدى استخدام معلمي المرحلة الابتدائية للاستراتيجيات القائمة على التعلم النشط في تدريس مادة الرياضيات -دراسة وصفية من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية -بولاية جيجل*Revue Des* .- *Sciences Humaines*، *33*(1)، 297–320.

دفع الله أحمد، ع. ا.، السيد الطيب العباس، ر.، وأحمد، س. (2017). *أساسيات مناهج البحث في علم النفس*.

دندان، أ.، وحجايل، ف. ا. (2015). الفاعل التربوي والتثقيف الصحي للمتمدرسين في المدرسة الجزائرية -المطعم المدرسي أنموذجا-. *المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والإجتماعية*، *7*(1)، 257–275.

دهان، م. (2022). مناهج التكوين الأزهري بين جامع الأزهر وجامعته -دراسة وصفية-. *مجلة روافد للبحوث والدراسات*، *7*(1)، 254–278.

دولة، خ. (2022). ملاءمة برنامج التّكوين لمتطلبات المنصب. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*، *7*(1)، 23–33.

ديوي، ج. (1978). *المدرسة والمجتمع* (م. ح. آل ياسين، تحقيق; أ. حسن الرحيم، ترجمة; م 2). دار مكتبة الحياة للذباعة والنشر.

رجاح بوروبي، ف.، وأوشيش، ا. (2017). إشكالية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية على مستوى مرحلة التعليم الابتدائي. ولاية بجاية- أساتذة السنوات الأولى والثانية ابتدائي—نموذجا–. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 10* . https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33527

رحيم، ا. (2020). *واقع التقويم التربوي بمرحلة التعليم الابتدائي من منظور تمثلات المعلمين للمفاهيم البيداغوجية "دراسة ميدانية على معلمي مدينة ورقلة* http://dspace.univ-ouargla.dz:8080/jspui/handle/123456789/24393 ".

رشيد، م. (2012). برامج التكوين في الجزائر بين الأمس (مدارس ترشيح المعلمين) واليوم (المدارس العليا للأساتذة). *مجلة البحوث التربوية والتعليمية، 1* (1)، 81–100.

رشيد، م. (2020). أهمية البرامج التكوينية وضرورة تقويمها في المدارس العليا للأساتذة لمسايرة التطور العلمي والتربوي. *الباحث، 12* (2)، 7–32.

رماضنية، أ. (2018). الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، 11* (1)، 213–226.

زرقة، د. (2022). قراءة سوسيولوجية في مفهوم المجتمع المدني .A sociological reading in the concept of civil society—— *تطوير، 9*(1)، 147–157.

سامي، ع. ا.، وتمار، م. (2021). الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي وغير الممارسين في إدراك الضغط النفسي دراسة ميدانية في مرحلة الثانوية. *مجلة رصين في الأنشطة الرياضية و علوم الحركة، 2*(1)، 88–106.

ستر الرحمان، ن. (2016). *مستوى تحكم مفتشي التعليم الابتدائي في المتطلبات البيداغوجية لمنظور التكوين الاندماجي* [Thesis]. http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/123456789/789

سرايه، ا. (2018). الإداريات التربوية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى عينة من معلمي المدارس الابتدائية بمدينة ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، 10* (1)، 717–728.

سعودي، ع. ا. (2019). انماط التكوين في الجامعة الجزائرية " الواقع والمأمول ". *الساورة للدراسات الانسانية والاجتماعية، 5*(2)، 68–87.

سعودي، ع. ا.، ومويسي، م. (2018). دور ادارة الجودة الشاملة في تحقيق التميز في المنظومة التعليمية دراسة تطبيقية على مدرسة ابتدائية. *مجلة آفاق للبحوث والدراسات، 1* (3)، 346–362.

سلام، ه. (2022). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي -دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية سطيف .Social-*دراسات، 11* (1)، 566–585.

سلامي، د. (2022). أستاذ المدرسة الابتدائية. *مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 5*(1)، 20–33.

سليماني، ف. ا. (2021). تطور المناهج التعليمية في ظل الإصلاحات الجديدة، واقع وآفاق. (دراسة استكشافية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي). *مجلة حقول معرفية، 2*(3)، 150–173.

سنقوقه، آ.، وعوفي، م. (2021). المنظومة التربوية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي في ظل التطورات التكنولوجية. *مجلة العلوم الاجتماعية، 15* (2)، 129–140.

سيد، ن.، وتيعشادين، م. (2021). تقييم درجة امتلاك معلمي مرحلة التعليم الابتدائي قدرة التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (دراسة ميدانية في المؤسسات التعليمية الابتدائية بولاية بومرداس). *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، *13* (3)، 31–44.

شداني، ع. (2019). *استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية ودورها في تجويد الحياة المهنية لدى معلمي المرحلة الإبتدائية* [Thesis]. http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/123456789/1321

شرفي، ب.، وداودي، م. (2021). تقنين مقياس المشكلات الصفيــة لدى أساتذة المدرسة الابتدائية حديثي التوظيف في ولايـــــة الأغواط. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، *13* (2)، 149–162.

شطيبي، ف. ا. (2021). انفتاح المدارس العليا للأساتذة على المحيطين الاقتصادي والاجتماعي—الإكراهات و السبل-. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *10* (1)، 113–126.

شوشان، ن. (2020). أثر الضغوط التنظيمية على أداء العاملين بمؤسسة القبَّاضة الرئيسية –تبسة-. *مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي*، *7* (2)، 539–563.

شيخي، ع. ا.، والشايب، م. ا. (2018). واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي "دراسة ميدانية بمدينة غرداية". *مجلة العلوم الاجتماعية*، *12* (3)، 309–321.

ضيف، م. ش.، وأقنيني، أ. (2022). التكوين بعد الخدمة وأهميته في تحسين أداء أستاذ التعليم الابتدائي -دراسة ميدانية لعينة من الأساتذة بابتدائيات مدينة حاسي بحبح ولاية الجلفة-. *مجلة آفاق لعلم الاجتماع*، *12* (1)، 35–51.

طراد خوجة، س. (2017). ضغوط العمل: آثاره، أسبابه واستراتيجية مواجهته. *مجلة الإنسان والمجتمع*، *7* (13)، 5–16.

طوطاوي مبدوعة، ز. (2013). تكوين المدرس وواقعه المهني -دراسة ميدانية في مؤسسات التعليم الإلزامي. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *2* (4)، 143–158.

عابد، س. (2022). تأثيرات كوفيد 19 على الأمن الصحي الجزائري. *Algerian Journal of Human and Social Sciences*، *6*(1)، 261–282.

عبد الحميد جابر، ج.، وخيري كاظم، أ. (1986). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار النهضة العربية.

عبد العزيز، ش. (2020). *واقع التكوين أثناء الخدمة من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي وعلاقته بكفاياتهم المهنية وبدافعيتهم للتدريس" دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي بولاية غرداية* [Thesis]"، Université Kasdi Merbah Ouargla]. http://dspace.univ-ouargla.dz:8080/jspui/handle/123456789/25010

عبد الفتاح، إ. (2021، أكتوبر 3). *الضغط النفسي.. أسبابه وعلاجه بأبسط الخطوات*. https://www.qallwdall.com/%d8%a7%d9%84%d8%b6%d8%ba%d8%b7-%d8%a7%d9%84%d9%86%d9%81%d8%b3%d9%8a/

عبد القادر طه، ف.، عطية قنديل، ش.، السيد أبو النيل، م.، عبد القادر محمد، ح.، وكامل عبد الفتاح، م. (1989). *معجم علم النفس والتحليل النفسي* (1 ط). دار النهضة العربية.

عبد الناصر، س. (2016). المدرسة وجهود الإصلاح التربوي في الجزائر " ما مدى مساهمة ثقافات المدرسة في بلورة عملية الاصلاح". *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، *4* (7)، 257–271.

عبيد، ن.، وبن عيسى، ر. (2021). تكوين أستاذ المدرسة الجزائرية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، *13*(2)، 119–132.

عثماني، ع. (2020، يناير 14). مديريات التربية تشدّد أن مهمة أساتذة الابتدائي بيداغوجية فقط... إجبار أصحاب "العقود" على حراسة التلاميذ خارج الأقسام. *الموعد*.

https://elmaouid.dz/%d9%85%d8%af%d9%8a%d8%b1%d9%8a%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d8%b1%d8%a8%d9%8a%d8%a9-%d8%aa%d8%b4%d8%af%d9%91%d8%af-%d8%a3%d9%86-%d9%85%d9%87%d9%85%d8%a9-%d8%a3%d8%b3%d8%a7%d8%aa%d8%b0%d8%a9-%d8%a7/

عريس، ن. ا. (2017). *استراتيجيات تكيف أطباء مصلحة الإستعجالات في وضعيات الضغط النفسي—دراسة ميدانية على عينة من الأطباء بالمستشفى الجامعي لتلمسان* [دكتوراه علوم علم النفس العيادي، جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان]http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/12321 .

عزت راجح، أ. (1968). *أصول علم النفس* (م 7). دار الكاتب العربي.

علي ايبو، ن. (2019). *الضغوط النفسية*. دار المعرفة الجامعية.

عندما تغلق المدارس أبوابها: دراسة جديدة لليونسكو تكشف عن الفشل في أخذ البعد الجنساني في الحسبان في تصدي قطاع التعليم لجائحة "كوفيد-19". (2021، أكتوبر 21)-https://ar.unesco.org/news/ndm-tglq-lmdrs . UNESCO. bwbh-drs-jdyd-llywnskw-tkshf-n-lfshl-fy-khdh-lbd-ljnsny-fy-lhsbn-fy-tsdy-qt

عواد المشهداني، و. (2020). *الصحة النفسية والجسمية للمعلم*. *4*(1)، 29.

عوالي، ع. (2016). الصلابة النفسية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية المدركة وإدراك الضغط النفسي لدى المرضى المصابين بإحتشاء عضلة القلب. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *5*(9)، 125–145.

عيسات، و. (2022). التكوين الجامعي للأساتذة ودوره في التحصيل العلمي والمعرفي وتنمية المجتمع. *افاق فكرية*، *10*(1)، 304–315.

غليط، ش. (2019). علاقة الضغط النفسي بالصلابة النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي The relationship of psychological stress to the psychological hardness of teachers of primary education. *Revue Des Sciences Humaines*، *30*(3)، 207–220.

فاتحي، ك. (2021). *البيداغوجية وتعليمية اللغة العربية في التعليم الابتدائي*.[Thesis] ، جامعة مستغانم-http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/18327

فاضلي، أ. (2009). تصور الانتحار لدى الطلاب المقبلين على التخرج وعلاقته بإدراك الضغط النفسي واستراتيجيات المقاومة. *دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *9*(1)، 89–122.

فتيحة، ك.، وأمينة، ب. ق. (2014). إدراك المعلم لمهام المدير في ظل المقاربة بالكفاءات—دراسة ميدانية عينة من المعلمين ببلدية شلالة العذاورة –المدية-. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *3*(6)، 141–162.

فرجيوي، م.، وحيواني، ص. (2022). الخصائص النمائية وتطبيقاتها التربوية في مرحلة التعليم الابتدائي. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *11* (2)، 185–200.

فضلون، ا. (2019). مدى استجابة التكوين الجامعي لمتطلبات الشغل في عصر المعرفة –دراسة استطلاعية بجامعة أم البواقي- . *المعيار*، *23*(1)، 1117–1133.

فواطمية، م. (2017). واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية للتعليم الابتدائي بولاية مستغانم. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، *9*(31)، 451–462.

قحوان، ق. ع. (2016). *إضاءات في أصول التربية* (1 ط). دار غيداء للنشر والتوزيع.

قدوري، ا.، وبن كريمة، ب. (2016). اتجاهات طلبة المدرسة العليا للأساتذة نحو مهنة التدريس—دراسة استكشافية لدى عينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة بورقلة -. *آفاق علمية*، *8*(2)، 148–176.

قدوري، ي. (2022). مستوى الاجهاد النفسي لدى معلمي الطور الابتدائي دراسة ميدانية في فترة انتشار فيروس كورنا. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *11* (2)، 723–742.

قمقاني، ف. ا. (2022). التعليم في المدرسة الجزائرية وفق مناهج الجيل الأول و الثاني من المقاربة بالكفاءات (قراءة في مضامين المناهج). *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *11* (2)، 49–70.

قهلوز، م.، وبروال، م. (2022). استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للوسائط الالكترونية في التعليم. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *11* (1)، 25–38.

كحول، ش. (2017). آليات تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ في تعزيز الوعي المروري لدى المتعلمين -دراسة ميدانية في ضوء أراء عينة من أولياء الأمور. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، *6*(4)، 557–580.

كركوش، ف.، وبن قويدر، أ. (2014). إدراك المعلم لمهام المدير في ظل المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية عينة من المعلمين ببلدية شلالة العذاورة – المدية-. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية*، *2*(4)، 67–88.

لالوش، ص.، وكساسرة، م. (2020). أثر تدريس المقاربة بالكفاءات على تكوين خريجي معلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة العليا للأساتذة. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *9*(1)، 165–196.

لزعر، خ.، ونيس، ح. (2015). الحاجات الإرشادية لمعلمي الابتدائي خرجي المدارس العليا. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *4*(7)، 197–216.

لعجيلات، ي. (2021). الأنشطة المهنية المطبقة في مهمة المرافقة الصفية من طرف مدير المدرسة الابتدائية دراسة ميدانية على عينة في المدرسة الجزائرية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، *13* (3)، 111–122.

لعريط، ب.، وبوساحة، ع. (2018). معلم الطور الابتدائي بين متطلبات المهام ومصادر ضغوط العمل دراسة ميدانية ببعض مدارس البوني ـ عنابة ـ *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، *3*(1)، 396–412.

لفقي، ج.، والشايب، م. ا. (2018). تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي "دراسة على عينة من أساتذة مقاطعة الرويسبات ورقلة". *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، *10* (1)، 773–784.

لقان، ح. (2017). تقييم فعالية تكوين الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة *Recherches psychologiques et educatives*، *4*(10)، 309–330. .

لهزيل، ا. (2021). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي حول مدى استجابة التكوين أثناء الخدمة لمتطلبات الأداء لديهم—دراسة ميدانية –. *المحترف*، *8*(2)، 64–87.

لهزيل، ا.، وعبد النور، م. (2022). أداء أستاذ التعليم الابتدائي في ظل جائحة كورونا (كوفيد19) -دراسة ميدانية-. *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*، *12* (2)، 24–38.

مجادي، م.، ملياني، ع. ا.، ودهينة، م. ر. (2021). دور ممارسة الأنشطة الرياضية اللاصفية على الصحة النفسية لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الأغواط "دراسة ميدانية ". *مجلة الابداع الرياضي*، *12* (3)، 440–453.

مجمع اللغة العربية. (2004). *المعجم الوسيط* (4 ط). مكتبة الشروق الدولية https://waqfeya.net/book.php?bid=210 .

مختار عمر، أ. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة* (1 ط). عالم الكتب .https://waqfeya.net/search.php ; https://archive.org/details/waq99366

مختارية، ب. ع. (2016). المدرسة الجزائرية في ظل الاصلاحات التربوية واقع وآفاق. *الرواق*، *2*(1)، 106–115.

مخلوفي، ع. (2022). معايير التقويم وفق بيداغوجيا الإدماج في ظل المقاربة بالكفاءات (أطوار التعليم الابتدائي أنموذجا). *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، *11* (2)، 165–184.

مداني، ف. (2016). التوتر النفسي في العمل -التعليم نموذجا-. *الحوار الثقافي*، *5*(2)، 397–402.

مدكور، ع. أ. (2001). *مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها*. دار الفكر العربي.

مدونة التعليم والدراسة في الجزائر. (2022، يناير 17). *مهام الاستاذ الادارية والبيداغوجية* [مدونة]-https://www.edu-onec.com/2017/09/blog-post_92.html .

مراسيم تنظيمية. (2008، ديسمبر 10). *الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية*.

مساعدية، ح. (2019). *الوسط المدرسي ودوره في ترسيخ أبعاد التربية البيئية—دراسة ميدانية على عينة من معلمي الطورين الثاني والثالث بالمدارس الإبتدائية بمقاطعة حمام النبائل 1—ولاية قالمة* [دكتوراه علوم في علم اجتماع البيئة]. جامعة محمد خيضر.

مسعودي، أ. (2022). الرفاهية النفسية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. *دراسات نفسية وتربوية*، *15* (1)، 1–12.

مسكين، ع. ا. (2018). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو مضمون القيم والمواقف في مناهج الجيل الثاني (دراسة ميدانية لدى أساتذة السنة الثانية من التعليم الابتدائي بمديرية التربية لولاية مستغانم). *دراسات نفسية وتربوية*، *11* (1)، 249–265.

مسكين، ع. ا.، ومكي، م. (2014). الفروق في العصابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. (دراسة ميدانية لدى معلمي مقاطعة س.م بن علي 03 بمديرية التربية لولاية غليزان). *دراسات نفسية وتربوية*، *7* (2)، 85–102.

مسيلي، ر.، وفاضلي، أ. (2013). الضغوط النفسية المدركة وعلاقتها بمعاودة المحاولة الانتحارية دراسة مقارنة بين أساليب التعامل ومستوى الشعور بالاكتئاب واليأس. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، *5*(13)، 305–331.

مغزي بخوش، أ. (2019). *إستراتيجية مواجهة الزوجة العاملة لمواقف الحياة الضاغطة—دراسة ميدانية لعينة من السيدات العاملات بالقطاعات الحكومية الخدماتية (التعليم، الصحة، البريد، الضمان الاجتماعي) مدينة – بسكـــــرة –* [دكتوراه علوم. علم النفس العيادي، جامعة محمد خيضر - بسكرة]. http://thesis.univ-biskra.dz/4649/ .

مغزى بخوش، أ.، وبوسنة الوافي، ز. (2018). المقاربات النظرية المفسرة للضغوط النفسية. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، *7*(4)، 647–667.

مكناسي، م. (2017). مصادر ضغوط العمل: تحليل ومناقشة. *Recherches psychologiques et educatives*، *4*(10)، 209–234.

مهام الأستاذ الإدارية والبيداغوجية. (2016، سبتمبر 1). *موقع الدراسة الجزائري* https://eddirasa.com/%d9%85%d9%87%d8%a7%d9%85-%d8%a7%d9%84%d8%a3%d8%b3%d8%aa%d8%a7%d8%b0-%d8%a7%d9%84%d8%a5%d8%af%d8%a7%d8%b1%d9%8a%d8%a9-%d9%88-%d8%a7%d9%84%d8%a8%d9%8a%d8%af%d8%a7%d8%ba%d9%88%d8%ac%d9%8a%d8%a9/

ميهوبي، إ.، والعطري، أ. (2022). جمعيات أولياء التلاميذ وبُنْيَة إنتاج الفعل التطوعي للتلاميذ بالمدرسة الجزائرية "مقاربة سوسيولوجية مُقترح تفعيل الأدوار التربوية لجمعيات أولياء التلاميذ كآلية إنتاج فعل تطوع – نشر الثقافة البيئية – عند التلاميذ. *مجلة الابراهيمي للعلوم الاجتماعية والانسانية*، *5*(1)، 82–101.

ناصر، ي. (2022). تأثير الأنشطة المدرسية اللاصفية على العلاقات السوسيومترية بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. *مجلة العلوم الانسانية*، *22*(1)، 803–814.

نخبة. (2015). *القاموس الموسوعي في العلوم النفسية والسلوكية* (م 1). المركز القومي للترجمة.

هامل، أ. (2020). قراءة سيكو ثقافية للاضطراب النفسي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية*، *12* (2)، 691–700.

هلالي، ن.، وزكو، أ. (2018). الانتقاء لمهنة التعليم في الجزائر على مستوى المدارس العليا لتكوين الأساتذة (الآليات والمقترحات). *مجلة الروائز*، *2*(2)، 22–37.

وزارة التربية الوطنية. (1991). *قرار وزاري يحدد مهام أساتذة التعليم الإبتدائي*.

وزارة التربية: تقديم موعد عطلة الشتاء ليوم الخميس 9 ديسمبر. (2021، يوليو 12). الإذاعة الجزائرية. http://news.radioalgerie.dz/ar/node/2131

وهبة، ن. (1986). *اعداد المعلم الأداة: ملاحظات وآراء حول تنظيم ومناهج كلية التربية—لبنان* (1 ط). معهد الانماء العربي .

A., J. A. (1909). Watson's "The Behavior of Noddy and Sooty Terns". *The Auk*, *26*(2), 209–214. https://doi.org/10.2307/4070324

Aaronson, L., Teel, C., Cassmeyer, V., Neuberger, G., Pallikkathayil, L., Pierce, J., Press, A., Williams, P., & Wingate, A. (1999). Defining and measuring fatigue. *Image--the journal of nursing scholarship*, *31*, 45–50.

Admin, *مجله سيرتفايند*. (2019, مارس 3). المنهج الوصفي "الارتباطي".ب.

https://certifind.com/blog/%d8%a7%d9%84%d9%85%d9%86%d9%87%d8%ac-%d8%a7%d9%84%d9%88%d8%b5%d9%81%d9%8a-%d8%a7%d9%84%d8%a7%d8%b1%d8%aa%d8%a8%d8%a7%d8%b7%d9%8a/

Alson, J. (2019). *Stress Among Public School Teachers*. *4*(2), 7.

Alvord, M., & Halfond, R. (2022). *What's the difference between stress and anxiety?* Https://Www.Apa.Org. https://www.apa.org/topics/stress/anxiety-difference

American Addiction Centers. (2022). Types of Stressors (Eustress vs. Distress). *mentalhelp.net*. https://www.mentalhelp.net/stress/types-of-stressors-eustress-vs-distress/

Anderson, J. W. (1988). Henry A. Murray's Early Career: A Psychobiographical Exploration. *Journal of Personality*, *56*(1), 139–171. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1988.tb00465.x

APA Dictionary of Psychology. من ,2022 استرجع في 4 يونيو، (د.ت). https://dictionary.apa.org/

Apter, M. J. (2007). *Reversal theory: The dynamics of motivation, emotion, and personality* (Second edition [fully revised and updated]). Oneworld.

Arakelyan, H. (2019). *Stress, Distress and Health* .

Asaloei, S., Wolomasi, A., & Werang, B. (2020). Work-related stress and performance among primary school teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, *9*, 352–358. https://doi.org/10.11591/ijere.v9i2.20335

Aulén, A.-M., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, *102*, 103323. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323

Barbosa, R. E. C., Fonseca, G. C., Souza E Silva, N. S., Silva, R. R. V., Assunção, A. Á., & Haikal, D. S. (2022). Back pain occurred due to changes in routinary activities among Brazilian schoolteachers during the COVID-19 pandemic. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *95*(2), 527–538. https://doi.org/10.1007/s00420-021-01793-w

Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, *55*(11), 1247–1263.

https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.11.1247

Barlow, D. H., Allen, L. B., & Choate, M. L. (2004). Toward a unified treatment for emotional disorders. *Behavior Therapy*, *35*(2), 205–230. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80036-4

Becker, K. A. (1993). The Characteristics of Bibliographic Instruction in Relation to the Causes and Symptoms of Burnout. *RQ*, *32*(3), 346–357.

Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's Psychological Stress and Coping Theory. في C. L. Cooper & J. C. Quick (تحقيق), *The Handbook of Stress and Health* (364–349 ص). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch21

Biggs, J. B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th edition). McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Billstedt, E., Waern, M., Falk, H., Duberstein, P., Östling, S., Hällström, T., & Skoog, I. (2017). Time Trends in Murray's Psychogenic Needs over Three Decades in Swedish 75-Year-Olds. *Gerontology*, *63*(1), 45–54. https://doi.org/10.1159/000448113

Bitterman, M. E. (1944). Fatigue Defined as Reduced Efficiency. *The American Journal of Psychology*, *57*(4), 569–573. https://doi.org/10.2307/1417253

Bodman, F. (1976). General adaptation syndrome. *British Homeopathic Journal*, *65*(03), 146–153. https://doi.org/10.1016/S0007-0785(76)80020-8

Borikar, H., & Sheth, k. n. (2016). *Stress and Human Body System Reaction – A Review. volume 3*, 2349-7637 https://rhimrj.co.in/past.

Bowman, W., Wilks, S., & Lister, J. (1881). Reports Of Societies. *The British Medical Journal*, *2*(1086), 667–670.

Boycott, A. E. (1933). Review of The Wisdom of the Body [Review of *Review of The Wisdom of the Body*, مراجعة W. B. Cannon]. *Science Progress (1933-)*, *28*(109), 177–177.

Brengelmann, J. C., David, H. P., & International Union of Psychological Science. (1960). *Perspectives in personality research*. Springer.

BRINET, S., & IGHMINE, N. (2021). Coping Strategies for primary school teachers to stressful situations. *International Journal of Human Settlements*, *5*(6), 159–172.

Brooke, C. (2017, 4 فبراير). *Why Multitasking is Bad for Your Business*. Business 2 Community. https://www.business2community.com/strategy/multitasking-bad-business-01766638

Bryan, E. R. (2020, 18 نوفمبر). *The Surprising Difference Between Stress and Burnout | Psychology Today*. Psychologytoday. https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-right-mindset/202011/the-surprising-difference-between-stress-and-burnout

Cannon, W. B. (1911). The Career of the Investigator. *Science*, *34*(864), 65–72.

Cannon, W. B. (1927). The James-Lange Theory of Emotions: A Critical Examination and an Alternative Theory. *The American Journal of Psychology*, *39*(1/4), 106. https://doi.org/10.2307/1415404

Cannon, W. B. (1941). The Body Physiologic and the Body Politic. *Science*, *93*(2401), 1–10.

Carroll, A., York, A., Fynes-Clinton, S., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Forrest, K., & Ziaei, M. (2021). The Downstream Effects of Teacher Well-Being Programs: Improvements in Teachers' Stress, Cognition and Well-Being Benefit Their Students. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2021.689628

CECUTTI, C. (2020). *MULTITASKING? NO GRAZIE;DA PERFETTA TUTTOFARE A FELICE IMPERFETTA*. HOEPLI.

Charlton, B. G. (1992). Stress. *Journal of Medical Ethics*, *18*(3), 156–159.

Charmandari, E., Tsigos, C., & Chrousos, G. (2005). Endocrinology of the stress response. *Annual review of physiology*, *67*, 259–284. https://doi.org/10.1146/annurev.physiol.67.040403.120816

Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (تحقيق). (2011). *The Greenwood dictionary of education* (2nd ed). Greenwood.

Colman, A. M. (2015). *A dictionary of psychology* (Fourth edition). Oxford University Press.

Connolly, C., Logue, P. A., & Calderon, A. (2022). Teaching about curriculum and assessment through inquiry and problem-based learning methodologies: An initial teacher education cross-institutional study. *Irish Educational Studies*, *0*(0), 1–18. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.2019083

Contrada, R. J., & Baum, A. (تحقيق). (2011). *The handbook of stress science: Biology, psychology, and health*. Springer Pub.

Contributors, W. E. (2021). *What Is Cannon Bard Theory?* WebMD. https://www.webmd.com/mental-health/what-is-cannon-bard-theory

Cook, E., & Wood, L. (2021). *Health psychology: The basics*. Routledge, Taylor & Francis Group.

COVID-19 Health and Safety Protocols | Student Health Services at Moffitt Health Center | The University of Southern Mississippi. من ,2021 سبتمبر، 10 في استرجع .(د.ت) https://www.usm.edu/student-health-services/covid-19-health-protocols.php

Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: Multiperspective views. *Teachers and Teaching*, *23*(8), 859–862. https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360860

Crenshaw, D. (2020). *The Myth of Multitasking* (SECOND). Mango Publishing Group.

Damaris Garth, K. (2015). *Preventing teacher attrition: Expert teachers' sources of stress and coping strategies* [Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction]. Mississippi State University.

Daudt, H., Mossel, C., & Scott, S. (2013). Enhancing the Scoping Study Methodology: A Large, Interprofessional Team's Experience with Arksey and O'Malley's Framework. *BMC Medical Research Methodology*, *13*. https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-48

Deluca, J. (2005). Fatigue: Its definition, its study and its future. *Fatigue As A Window to the Brain*, 319–325.

Dönmez, O., & Akbulut, Y. (2021). Timing and relevance of secondary tasks impact multitasking performance. *Computers & Education*, *161*, 104078. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104078

Drapeau, A., Marchand, A., & Beaulieu-Prévost, D. (2012). Epidemiology of Psychological Distress. في *Mental Illnesses—Understanding, Prediction and Control*. https://doi.org/10.5772/30872

Du, J., Mayer, G., Hummel, S., Oetjen, N., Gronewold, N., Zafar, A., & Schultz, J.-H. (2020). Mental Health Burden in Different Professions During the Final Stage of the COVID-19 Lockdown in China: Cross-sectional Survey Study. *Journal of Medical Internet Research*, *22*(12), e24240. https://doi.org/10.2196/24240

Dudkina, A., & Perepjolkina, V. (2021). DEVELOPMENT AND INITIAL VALIDATION OF THE STRESS SYMPTOMS SCALE. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, *7*, 67–85. https://doi.org/10.17770/sie2021vol7.6426

Duszynski-Goodman, L. (2021, 27 مايو). *Chronic Stress: Symptoms And Treatment*. Forbes Health. https://www.forbes.com/health/mind/what-is-chronic-stress/

Edwards, R. (2021, 4 سبتمبر). *How the Body Reacts to Stress*. Verywell Health. https://www.verywellhealth.com/general-adaptation-syndrome-overview-5198270

Elliott, R. M. (1939). The Harvard "Explorations in Personality". *The American Journal of Psychology*, *52*(3), 453–462. https://doi.org/10.2307/1416756

Ennahar Tv Plus (إدارة). (2019, 3 نوفمبر). *نجاة خلوف..تُلخص يوميات أستاذة التعليم الإبتدائي*. https://www.youtube.com/watch?v=KD__1-hZYRM

Everly, G. S., & Lating, J. M. (2002). *A clinical guide to the treatment of the human stress response*. Kluwer Academic/Plenum.

Fakouri, M. E. (1976). Stress Without Distress by Hans Selye. *Journal of Thought*, *11*(1), 78–80.

Fink, G. (2017). Stress: Concepts, Definition and History☆. في *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology* (ص B9780128093245022000). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.02208-2

FLEMING, D. (1984). Walter B. Cannon and Homeostasis. *Social Research*, *51*(3), 609–640.

Frankenhaeuser, M., & Gardell, B. (1976). Underload and Overload in Working Life: Outline of a Multidisciplinary Approach. *Journal of Human Stress*, *2*(3), 35–46. https://doi.org/10.1080/0097840X.1976.9936068

Freud, S. (1910). The Origin and Development of Psychoanalysis. *The American Journal of Psychology*, *21*(2), 181–218. https://doi.org/10.2307/1413001

Gardell, B. (1976). Reactions at Work and Their Influence on Nonwork Activities: An Analysis of a Sociopolitical Problem in Affluent Societies. *Human Relations*, *29*(9), 885–904. https://doi.org/10.1177/001872677602900905

Gardell, B. (1977). Psychological and Social Problems of Industrial Work in Affluent Societies. *International Journal of Psychology*, *12*(2), 125–134. https://doi.org/10.1080/00207597708247383

Gershenson, S., & Holt, S. (2022, 8 فبراير). How much do teachers struggle with stress and burnout? *Brookings*. https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2022/02/08/how-much-do-teachers-struggle-with-stress-and-burnout/

Given, L. M. (تحقيق). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications.

Glenn, R., & Murray, H. A. (1983). *HENRY A MURRAY AND THE HARVARD PSYCHOLOGICAL CLINIC, 1926-1938: A STRUGGLE TO EXPAND THE DISCIPLINARY BOUNDARIES OF ACADEMIC PSYCHOLOGY* [Doctoral Dissertations.]. University of New Hampshire, Durham.

Google Trends. (د.ت). Google Trends. استرجع في 24 يونيو، 2022, من https://trends.google.com/trends/explore?cat=14&date=today%205-y&q=Stress

Google Trends. (د.ت). Google Trends. استرجع في 24 يونيو، 2022, من https://trends.google.com/trends/explore?date=today%205-y&q=Stress%20teacher.

Gottlieb, B. H. (تحقيق). (1997). *Coping with Chronic Stress*. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9862-3

Hagan, J. E., Quansah, F., Anin, S. K., Sorkpor, R. S., Abieraba, R. S. K., Frimpong, J. B., Srem-Sai, M., & Schack, T. (2022). COVID-19-Related Knowledge and Anxiety Response among Physical Education Teachers during Practical In-Person Lessons: Effects of Potential Moderators. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, *12*(3), 83. https://doi.org/10.3390/bs12030083

Hall, G. S. (1897). A Study of Fears. *The American Journal of Psychology*, *8*(2), 147–249. https://doi.org/10.2307/1410940

Hall, R., Richards, C. J., & Lazarus, J. H. (1993). The thyroid and pregnancy. *BJOG: An International Journal of Obstetrics and Gynaecology*, *100*(6), 512–515. https://doi.org/10.1111/j.1471-0528.1993.tb15299.x

Hallouane, Z. (2022). L'impact de la Covid-19 sur le Coping au stress des infirmières. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*, *11*(2), 877–892.

Hannay, J. (2021). *Lessons from Lesson Study: Exploring School Climate, Teacher Learning and Teacher Self-Efficacy in an Inner London Primary School* [Doctor of Education in Special Educational Needs]. University of Exeter.

Hayes, R. A., Titheradge, D., Allen, K., Allwood, M., Byford, S., Edwards, V., Hansford, L., Longdon, B., Norman, S., Norwich, B., Russell, A. E., Price, A., Ukoumunne, O. C., & Ford, T. (2019). *The Incredible Years® Teacher Classroom Management programme and its impact on teachers' professional self-efficacy, work related stress and general well-being: Results from the STARS randomised controlled trial*. https://doi.org/10/3006/07

Heckman, W. (2019a). How the Fight or Flight Response Works. *The American Institute of Stress*. https://www.stress.org/how-the-fight-or-flight-response-works

Heckman, W. (2019b, 22 سبتمبر). Teachers suffer more stress than other workers, study finds. *The American Institute of Stress*.
https://www.stress.org/teachers-suffer-more-stress-than-other-workers-study-finds

Higuera, V. (2017, 1 مايو). *General Adaptation Syndrome: Your Body's Response to Stress*. Healthline. https://www.healthline.com/health/general-adaptation-syndrome

Hirata, S., & Fisher, D. (2013). Re-activating the learning environment research in environmental psychology. *The Japanese Journal of Environmental Psychology*, *1*, 27–37.

History of stress. (2017, 17 أغسطس). *The Center for Studies on Human Stress*. https://humanstress.ca/stress/what-is-stress/history-of-stress/

Hogan, C. (2013). Chronic stress. *Australian Journal for General Practitioners*, *42*(8), 542–545.

(د.ت). *عندما تغلق المدارس أبوابها: دراسة جديدة لليونسكو تكشف عن الفشل في "أخذ البعد الجنساني في الحسبان في تصدي قطاع التعليم لجائحة "كوفيد-19"*. UNESCO. استرجع في 7 أبريل، 2022, من https://ar.unesco.org/news/ndm-tglq-lmdrs-bwbh-drs-jdyd-llywnskw-tkshf-n-lfshl-fy-khdh-lbd-ljnsny-fy-lhsbn-fy-tsdy-qt

https://plus.google.com/+UNESCO. (2020, 16 مارس). UNESCO. *الآثار السلبية لإغلاق المدارس*. https://ar.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences

Jahoda, M. (1953). The Meaning of Psychological Health. *Social Casework*, *34*(8), 349–354. https://doi.org/10.1177/104438945303400805

Janis, I. L. (1958). *Psychological stress: Psychoanalytic and behavioral studies of surgical patients*. Academic Press Inc.

Jin, X., Tigelaar, D., van der Want, A., & Admiraal, W. (2022). Novice teachers' appraisal of expert feedback in a teacher professional development programme in Chinese vocational education. *Teaching and Teacher Education*, *112*, 103652. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103652

Joëls, M., Krugers, H., & Karst, H. (2008). Stress-induced changes in hippocampal function. في *Progress in Brain Research* (15–3 ص ,167 م). Elsevier. https://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)67001-0

Jones, P. S. (1978). An Adaptation Model for Nursing Practice. *The American Journal of Nursing*, *78*(11), 1900–1906. https://doi.org/10.2307/3462120

Kalenkoski, C. M., & Foster, G. (تحقيق). (2016). *The Economics of Multitasking*. Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137381446

Kapur, R. (2021). *Understanding the Types of Stress*.

Kavenuke, P. S., Kayombo, J. J., & Kinyota, M. (2021). Are they Stress-Free? Examining Stress among Primary School Teachers in Tanzania. *CEPS Journal*. https://doi.org/10.26529/cepsj.1058

Kelly, R. R., McDonald, L. T., Jensen, N. R., Sidles, S. J., & LaRue, A. C. (2019). Impacts of Psychological Stress on Osteoporosis: Clinical Implications and Treatment Interactions. *Frontiers in Psychiatry*, *10*. https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyt.2019.00200

Kotowski, S. E., Davis, K. G., & Barratt, C. L. (2022). Teachers feeling the burden of COVID-19: Impact on well-being, stress, and burnout. *Work (Reading, Mass.)*, *71*(2), 407–415. Scopus. https://doi.org/10.3233/WOR-210994

Kyriacou, C. (2003). *Stress-busting for teachers*. Nelson Thornes.

Kyriacou, C., & Chien, P.-Y. (2004). Teacher stress in Taiwanese primary schools. *Journal of Educational Enquiry*, *5*.

Larousse, É. (د.ت). *Définitions: Stress - Dictionnaire de français Larousse*. من ,2022 ،19 أبريل في استرجع https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/stress/74848

Lazarus, R. S. (1959). MOTIVATION — Some Basic Psychological Issues. *Health Education Monographs*, *6*, 2–13.

Lazarus, R. S. (1963). A Laboratory Approach to the Dynamics of Psychological Stress. *Administrative Science Quarterly*, *8*(2), 192–213. https://doi.org/10.2307/2390899

Lazarus, R. S. (1990). [Theory-Based Stress Measurement]: Author's Response. *Psychological Inquiry*, *1*(1), 41–51.

Lazarus, R. S. (1993). From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review of Psychology*, *44*(1), 1–22. https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Pub. Co.

Lazarus, R. S. (2003). The Lazarus Manifesto for Positive Psychology and Psychology in General. *Psychological Inquiry*, *14*(2), 173–189.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Pub. Co.

Le Vay, D. (1952). Hans Selye and a Unitary Conception of Disease. *The British Journal for the Philosophy of Science*, *3*(10), 157–168.

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2015). Conquering BURNOUT. *Scientific American Mind*, *26*(1), 30–35.

Levenstein, S. (2008). Could stress play a role in IBD?: *Inflammatory Bowel Diseases*, *14*, S206–S207. https://doi.org/10.1002/ibd.20663

Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Andreoli, A., Luzi, C., Arcà, M., Berto, E., Milite, G., & Marcheggiano, A. (2000). Stress and exacerbation in ulcerative colitis: A prospective study of patients enrolled in remission. *The American Journal of Gastroenterology*, *95*(5), 1213–1220. https://sci-hub.hkvisa.net/10.1016/s0002-9270(00)00804-2. https://doi.org/10.1016/S0002-9270(00)00804-2

Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Andreoli, A., & Luzi, C. (1994). Psychological stress and disease activity in ulcerative colitis: A multidimensional cross-sectional study. *The American Journal of Gastroenterology*, *89*(8), 1219–1225.

Levenstein, S., Prantera, C., Varvo, V., Scribano, M. L., Berto, E., Luzi, C., & Andreoli, A. (1993). Development of the perceived stress questionnaire: A new tool for psychosomatic research. *Journal of Psychosomatic Research*, *37*(1), 19–32. https://doi.org/10.1016/0022-3999(93)90120-5

Lindsäter, E., Axelsson, E., Salomonsson, S., Santoft, F., Ljótsson, B., Åkerstedt, T., Lekander, M., & Hedman-Lagerlöf, E. (2021). The mediating role of insomnia severity in internet-based cognitive behavioral therapy for chronic stress: Secondary analysis of a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, *136*, 103782. https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103782

Lough, C. (2022, 14 فبراير). *Nine in 10 teachers say their job has made mental health worse*. The Independent. https://www.independent.co.uk/news/uk/patrick-roach-nasuwt-teachers-covid-b2014664.html

Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., Espinoza-Díaz, I. M., & Tous-Pallarés, J. (2022). Emotional Intelligence, Psychological Well-Being and Burnout of Active and In-Training Teachers. *International Journalof Environmental Research and Public Health*, *19*(6). Scopus. https://doi.org/10.3390/ijerph19063514

Luque-Reca, O., García-Martínez, I., Pulido-Martos, M., Lorenzo Burguera, J., & Augusto-Landa, J. M. (2022). Teachers' life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation,

intrinsic job satisfaction and affect. *Teaching and Teacher Education*, *113*, 103668. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103668

Makhetha, M. I. (2019). *Stress coping strategies to prevent burnout amongst primary school teachers in Lesotho* [DOCTOR OF EDUCATION]. UNIVERSITY OF SOUTH AFRICA.

Malcolm, X. (2021, 18 مايو). The 3 Different Types of Stress and How Each Can Affect Our Health. *Health Beat*. https://www.flushinghospital.org/newsletter/the-3-different-types-of-stress-and-how-each-can-affect-our-health/

Marengo, S. (1995). Burnout. *Agenda: Empowering Women for Gender Equity*, *26*, 95–97. https://doi.org/10.2307/4065932

Mariotti, A. (2015). The effects of chronic stress on health: New insights into the molecular mechanisms of brain–body communication. *Future Science OA*, *1*(3). https://doi.org/10.4155/fso.15.21

Marks, H. (2021). *Stress Symptoms: Effects of Stress on the Body*. WebMD. https://www.webmd.com/balance/stress-management/stress-symptoms-effects_of-stress-on-the-body

Marksberry, K. (د.ت). Stress Effects. *The American Institute of Stress*. استرجع في 23 مايو، 2022, من https://www.stress.org/stress-effects

Martell, C. R., Dimidjian, S., & Herman-Dunn, R. (2022). *Behavioral activation for depression: A clinician's guide* (Second Edition). The Guilford Press.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, *2*(2), 99–113.

Matsumoto, D. R. (تحقيق). (2009). *The Cambridge dictionary of psychology*. Cambridge University Press.

Mayo Clinic Staff. (2018, 3 فبراير). *Depression (major depressive disorder)—Symptoms and causes*. Mayo Clinic. https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/depression/symptoms-causes/syc-20356007

McGonagle, K. A., & Kessler, R. C. (1990). Chronic stress, acute stress, and depressive symptoms. *American Journal of Community Psychology*, *18*(5), 681–706. https://doi.org/10.1007/BF00931237

McGonigal, K. (2015). *The upside of stress: Why stress is good for you, and how to get good at it*. https://openlibrary.org/books/OL27182758M

Mental health: Strengthening our response. (2022, 17 يونيو). World Health Organization. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

Moore, J. (2017). John B. Watson's Classical S–R Behaviorism. *The Journal of Mind and Behavior*, *38*(1), 1–34.

Muhonen, H., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2022). Professional vision of Grade 1 teachers experiencing different levels of work-related stress. *Teaching and Teacher Education*, *110*, 103585. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103585

Murray, H. A. (2008). *Explorations in personality* (Harvard University, 70 ;تحقيقth anniversary ed). Oxford University Press.

N., S. M. S. (2013, 11 مايو). *What is INTERVIEW? Definition of INTERVIEW (Psychology Dictionary)*. https://psychologydictionary.org/interview/

Nascimento, E. M., Garcia, M. C., & Cornacchione, E. (2022). Accounting Faculty mental health: Coping strategies against stress. *Revista Contabilidade e Financas*, *33*(88), 150–166. Scopus. https://doi.org/10.1590/1808-057x202113960

NASUWT. (2022, 18 مايو). *Teachers unite to demand better from Government*. https://www.nasuwt.org.uk/article-listing/teachers-unite-to-demand-better-from-government.html

Nemiah, J. C. (1973). Psychology and Psychosomatic Illness: Reflections on Theory and Research Methodology. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *22*(2/6), 106–111.

Ní Chorcora, E., & Swords, L. (2021). Mental health literacy and help-giving responses of Irish primary school teachers. *Irish Educational Studies*, *0*(0), 1–17. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1899029

Nurmi, J.-E. (2013). Modeling Developmental Processes in Psychology. *Perspectives on Science*, *21*(2), 181–195. https://doi.org/10.1162/POSC_a_00092

O'Bryan, S. M. (2019). *Work-Related Stress and Coping Strategies for Elementary Teachers* [Doctor of Education in Educational Administration and Leadership, Cloud State University]. https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1072&context=edad_etds

Olds and Selye Share Psychiatry Prize. (1976). *Science News*, *109*(18), 279–279. https://doi.org/10.2307/3961067

O'Leary, S. (2018, 6 نوفمبر). *A Brief History of the term Stress* [Medical Reviewer]. Healthcentral. https://www.healthcentral.com/article/a-brief-history-of-the-term-stress

Ong, L. D., & Khan, F. A. bin S. (2022). The Impact of Coworker and Supervisor Support on Stress among Malaysian School Teachers during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *21*(1), Art. 1. https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/4466

O'Sullivan, G. (2011). The Relationship Between Hope, Eustress, Self-Efficacy, and Life Satisfaction Among Undergraduates. *Social Indicators Research*, *101*, 155–172. https://doi.org/10.1007/s11205-010-9662-z

O'Toole, M. T. (تحقيق). (2017). *Mosby's medical dictionary* (Tenth edition). Elsevier.

Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The Psychological State of Teachers During the COVID-19 Crisis: The Challenge of Returning to Face-to-Face Teaching. *Frontiers in Psychology*, *11*. https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2020.620718

Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., & Santabárbara, J. (2021). Prevalence of Anxiety, Depression, and Stress among Teachers during the COVID-19 Pandemic: A Rapid Systematic Review with Meta-Analysis. *Brain Sciences*, *11*(9), 1172. https://doi.org/10.3390/brainsci11091172

Phillips, R. O. (2015). A review of definitions of fatigue – And a step towards a whole definition. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, *29*, 48–56. https://doi.org/10.1016/j.trf.2015.01.003

Pressley, T., & Ha, C. (2021). Teaching during a Pandemic: United States Teachers' Self-Efficacy During COVID-19. *Teaching and Teacher Education*, *106*, 103465. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103465

Pressley, T., Ha, C., & Learn, E. (2021). Teacher stress and anxiety during COVID-19: An empirical study. *School Psychology*, *36*(5), 367. https://doi.org/10.1037/spq0000468

Professor Freud And Hysteria. (1908). *The British Medical Journal*, *1*(2454), 103–104.

Pykett, J., & Paterson, M. (2022). Stressing the 'body electric': History and psychology of the techno-ecologies of work stress. *History of the Human Sciences*, 09526951221081754. https://doi.org/10.1177/09526951221081754

، هذا ما تقوله منظمة الصحة العالمية عن الاكتئاب، لأنه يتصدر قائمة أسباب "الاكتئاب: دعونا نتحدث عنه" اعتلال الصحة. (2017). https://www.who.int/ar/news/item/02-07-1438--depression-let-s-talk-says-who-as-depression-tops-list-of-causes-of-ill-health

Radj, H. (2021, أغسطس 17). التخصصات المطلوبة في مسابقة الأساتذة 2021 ابتدائي متوسط ثانوي. *مدونة الحسام للتربية والتعليم في الجزائر*. https://www.h-onec.com/2021/04/specialisations-requises-concours-enseignants.html

Ramsey-Tolliver, J. R. (2019). *Teacher Stress and Coping: A Qualitative Case Study* [Doctor of Education, Concordia University]. https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/335/

Reactions To Stress. (1954). *The British Medical Journal*, *1*(4872), 1195–1196.

Redford, W. (2008). *How Does Stress Differ From Frustration?* ABC News. https://abcnews.go.com/Health/StressOverview/story?id=4672837

Review of The Wisdom Of The Body. (1932). [مراجعة W. B. Cannon]. *The British Medical Journal*, *2*(3745), 713–713.

Rheumatic Disease As Diseases Of Adaptation: Professor Hans Selye's Heberden Oration on JSTOR. (1950). *The British Medical Journal*, *1*(4666), 1362–1364.

Ritchie, H., Mathieu, E., Rodés-Guirao, L., Appel, C., Giattino, C., Ortiz-Ospina, E., Hasell, J., Macdonald, B., Beltekian, D., & Roser, M. (2020). Coronavirus Pandemic (COVID-19). *Our World in Data*. https://ourworldindata.org/covid-vaccinations

Roazen, P. (2007). Psychoanalysis. في *Encyclopedia of Stress* (ص 274–278). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-012373947-6.00316-0

Robinson, A. M. (2018). Let's Talk about Stress: History of Stress Research. *Review of General Psychology*, *22*(3), 334–342. https://doi.org/10.1037/gpr0000137

Romanos, W. J., Wise, J. C., & Sewards, J. M. (1982). Stress differs from distress. *Journal (American Water Works Association)*, *74*(10), 512–517.

Sager, J. K., & Wilson, P. H. (1995). Clarification of the Meaning of Job Stress in the Context of Sales Force Research. *The Journal of Personal Selling and Sales Management*, *15*(3), 51–63.

Salvucci, D. D., & Taatgen, N. A. (2011). *The multitasking mind*. Oxford University Press.

Sam Jayakumar, D., & Sulthan, A. (2013). Stress Symptoms: Structural Equation Modelling. *SCMS Journal of Indian Management*, *10*, 95–109.

Sandi, C., & Haller, J. (2015). Stress and the social brain: Behavioral effects and neurobiological mechanisms. *Nature reviews. Neuroscience*, *16*, 290–304. https://doi.org/10.1038/nrn3918

Sandipkumar, G. P. (2020, 30 أكتوبر). *Types of Stress*. https://www.youtube.com/watch?v=2kNEjUQjobI&ab_channel=Dr.SandipkumarG.Prajapati

Santamaría, M. D., Mondragon, N. I., Santxo, N. B., & Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global Mental Health*, *8*. https://doi.org/10.1017/gmh.2021.14

Saripalli, V. (2021, 12 أكتوبر). *Everything You Want to Know About Depression*. Healthline. https://www.healthline.com/health/depression

Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., & Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *112*, 103650. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2005). *Theories of personality* (8th ed). Thomson/Wadsworth.

Scott, E. (2020, 7 ديسمبر). *STRESS MANAGEMENT What Is Chronic Stress?* Verywell Mind. https://www.verywellmind.com/chronic-stress-3145104

Scott, E. (2022a, 26 أبريل). *Types of Stress and Stress Relief Techniques*. verywellmind. https://www.verywellmind.com/types-of-stress-and-stress-relief-techniques-3144482

Scott, E. (2022b, أغسطس). *How Is Stress Affecting My Health?* Verywell Mind. https://www.verywellmind.com/stress-and-health-3145086

Segal, J., Smith, M., Segal, R., & Robinson, L. (2021, نوفمبر). *Stress Symptoms, Signs, and Causes—HelpGuide.org*. Https://Www.Helpguide.Org. https://www.helpguide.org/articles/stress/stress-symptoms-signs-and-causes.htm

Selye, H. (1938a). Adaptation Energy. *Nature*, *141*(3577), Art. 3577. https://doi.org/10.1038/141926a0

Selye, H. (1938b). EXPERIMENTAL EVIDENCE SUPPORTING THE CONCEPTION OF "ADAPTATION ENERGY". *American Journal of Physiology-Legacy Content*, *123*(3), 758–765.

https://doi.org/10.1152/ajplegacy.1938.123.3.758

Selye, H. (1946). The general adaptation syndrome and the diseases of adaptation. *Journal of Allergy*, *17*(4), 231–247. https://doi.org/10.1016/0021-8707(46)90148-7

Selye, H. (1950). Stress And The General Adaptation Syndrome. *The British Medical Journal*, *1*(4667), 1383–1392.

Selye, H. (1958). The Humoral Production Of Cardiac Infarcts. *The British Medical Journal*, *1*(5071), 599–603.

Selye, H. (1971). *Hormones and Resistance: Part 1 and Part 2*. Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-65192-2

Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Butterworths.

Selye, H., & Turcotte, P. (1976). La gestion du stress. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, *31*(4), 609–616.

Servant, D. (2007). Trouble de l'adaptation et gestion du stress. في *Gestion du stress et de l'anxiété* (ص 153–190). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-2-294-07593-3.50005-2

Shaw, W., Labott-Smith, S., Burg, M. M., Hostinar, C., Alen, N., van Tilburg, M. A. L., Berntson, G. G., Tovian, S. M., & Spirito, M. (2018, 1 نوفمبر). *Stress effects on the body*. Https://Www.Apa.Org. https://www.apa.org/topics/stress/body

Shen, W., Kiger, T., Davies, S., Rasch, R., Simon, K., & Ones, D. (2011). Samples in Applied Psychology: Over a Decade of Research in Review. *The Journal of applied psychology*, *96*, 1055–1064. https://doi.org/10.1037/a0023322

Shim, S. S., Finch, W. H., Cho, Y., & Knapke, M. (2021). Understanding teachers' job satisfaction and flow: The dual process of psychological needs. *Educational Psychology*, *42*(3), 316–333. https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1985970

Silva, D. F. O., Cobucci, R. N., Lima, S. C. V. C., & de Andrade, F. B. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic. *Medicine*, *100*(44), e27684. https://doi.org/10.1097/MD.0000000000027684

Silva, N. S. S. E., Rose Elizabeth Cabral, B., Leão, L. L., Pena, G. das G., Pinho, L. de, Magalhães, T. A. de, Silveira, M. F., Rossi-Barbosa, L. A. R., Silva, R. R. V., & Haikal, D. S. (2021). Working conditions, lifestyle and mental health of Brazilian public-school teachers during the COVID-19 pandemic. *Psychiatrike = Psychiatriki*, *32*(4), 282–289. https://doi.org/10.22365/jpsych.2021.045

Smith, T. (2021, 5 يوليو). *Stress vs. Frustration: What's the Difference?* E-Counseling.Com. https://www.e-counseling.com/articles/stress-vs-frustration/

Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and Behavior*. Academic Press.

Spielberger, C. D., Barratt, E. S., & Florida State University (تحقيق). (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Academic Press.

Spielberger, C., Vagg, P., & Wasala, C. (2003). Occupational stress: Job pressures and lack of support. *Handbook of Occupational Health Psychology*. https://doi.org/10.1037/10474-009

Spielman, R. M., Jenkins, W. J., Lovett, M., & OpenStax College. (2020). *Psychology 2e* (Second). OpenStax.

Sprenger, J. (2011). *Stress and Coping Behaviors Among Primary School Teachers*. https://thescholarship.ecu.edu/handle/10342/3548

Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating Theories of Motivation. *The Academy of Management Review*, *31*(4), 889–913. https://doi.org/10.2307/20159257

stress_1 noun—Definition, pictures, pronunciation and usage notes | Oxford Advanced Learner's Dictionary at OxfordLearnersDictionaries.com. (د.ت). استرجع في 19 أبريل، 2022, من https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/stress_1?q=STRESS

Surbhi. (2016, 10 أغسطس). Difference Between Stress and Burnout (with Comparison Chart). *Key Differences*. https://keydifferences.com/difference-between-stress-and-burnout.html

Taylor, S. (2019). *The psychology of pandemics: Preparing for the next global outbreak of infectious disease*. Cambridge scholars publishing.

the world health organization. (2020). *Occupational health: Stress at the workplace*. The World Health Organization. https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/ccupational-health-stress-at-the-workplace

Timothy, J. L. (2018). *Depression & Stress Management Techniques: Therapy & More*. Healthline. https://www.healthline.com/health/depression/stress-management

Titheradge, D., Hayes, R., Longdon, B., Allen, K., Price, A., Hansford, L., Nye, E., Ukoumunne, O. C., Byford, S., Norwich, B., Fletcher, M., Logan, S., & Ford, T. (2019). *Psychological distress among primary school teachers: A comparison with clinical and population samples*. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2018.09.022

Tocino-Smith, J. (2019, 15 يناير). *What Is Eustress? A Look at the Psychology and Benefits*. PositivePsychology.Com. https://positivepsychology.com/what-is-eustress/

Toledo-Fernández, A., Betancourt-Ocampo, D., & González-González, A. (2021). Distress, Depression, Anxiety, and Concerns and Behaviors Related to COVID-19 during the First Two Months of the Pandemic: A Longitudinal Study in Adult MEXICANS. *Behavioral Sciences*, *11*(5), 76. https://doi.org/10.3390/bs11050076

Types of stress. (2021, 7 ديسمبر). Good-Thinking. https://www.good-thinking.uk/types-stress/

VandenBos, G. R., & American Psychological Association (تحقيق). (2015). *APA dictionary of Clinical psychology* (Second Edition). American Psychological Association.

Vishwas, L. (2019). *What is the difference between stress and frustration?* Quora. https://www.quora.com/What-is-the-difference-between-stress-and-frustration

Wakui, N., Abe, S., Shirozu, S., Yamamoto, Y., Yamamura, M., Abe, Y., Murata, S., Ozawa, M., Igarashi, T., Yanagiya, T., Machida, Y., & Kikuchi, M. (2021). Causes of anxiety among teachers giving face-to-face lessons after the reopening of schools during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, *21*(1), 1050. https://doi.org/10.1186/s12889-021-11130-y

Wallot, H., & Selye. (1978). LA PARTICIPATION COMME REMÈDE AU STRESS: UN COMMENTAIRE. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, *33*(3), 532–540.

Waters, S. (2021, 13 أكتوبر). *Types of Stress and What You Can Do to Fight Them*.

https://www.betterup.com/blog/types-of-stress

Watson, J. B. (1913). Image and Affection in Behavior. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, *10*(16), 421–428. https://doi.org/10.2307/2012899

Watson, J. B. (1916). Behavior and the Concept of Mental Disease. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, *13*(22), 589–597. https://doi.org/10.2307/2012555

Watson, J. B. (1926). Behaviourism a Psychology Based on Reflex-Action. *Journal of Philosophical Studies*, *1*(4), 454–466.

Watson, J. B., & Morgan, J. J. B. (1917). Emotional Reactions and Psychological Experimentation. *The American Journal of Psychology*, *28*(2), 163–174. https://doi.org/10.2307/1413718

Winding, T. N., Aust, B., & Andersen, L. P. S. (2022). The association between pupils´ aggressive behaviour and burnout among Danish school teachers—The role of stress and social support at work. *BMC Public Health*, *22*(1). Scopus. https://doi.org/10.1186/s12889-022-12606-1

Xia, M. (2022). *Primary School Teachers' Learning, Their Approaches to Teaching and the Relationships Between the Two: A Study in the Context of China* [Thesis, University of Cambridge]. https://doi.org/10.17863/CAM.80338

Zafar, M. S., Nauman, M., Nauman, H., Nauman, S., Kabir, A., Shahid, Z., Fatima, A., & Batool, M. (2021). Impact of Stress on Human Body: A Review. *European Journal of Medical and Health Sciences*, *3*(3), Art. 3. https://doi.org/10.24018/ejmed.2021.3.3.821

Zhang, Y., Postlethwaite, T. N., Grisay, A., UNESCO/OECD World Education Indicators Programme, & UNESCO Institute for Statistics (تحقيق). (2008). *A view inside primary schools: A world education indicators (WEI) cross-national study*. UNESCO Institute for Statistics.

قائمة الملاحق

الملحق 01 : دليل المقابلة:

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

دليل مقابلة دراسة بعنوان:

"الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي وعلاقته بتعدد المهام البيداغوجية وغير البيداغوجية "

التاريخ:

مقابلة رقم:

1- البيانات الشخصية:

- الجنس:
- الأقدمية في المهنة:
- الرتبة:

2- أسئلة حول موضوع الدراسة:

- ماهي المهام التي تقوم بها في المدرسة الإبتدائية؟
- هل يمكن ان تصنف هذه المهام؟
- ما هي أكثر ما يميز مهنة التدريس؟
- ما هو المستوى الذي تصنف به الضغط النفسي لديك: منخفض، متوسط، مرتفع؟

الموسم الجامعي 2020-2021

الملحق 2: مقياس إدراك الضغط للفينستاين "PSQ":

جامعة 8 ماي 1945 قالمة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

استاذي الفاضل، استاذتي الفاضلة

نقدم إليكم بهذه الاستمارة التي صممت للحصول على بعض المعلومات التي تخدم دراستنا المعنونة بـ:

"الضغط النفسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي وعلاقته بتعدد المهام البيداغوجية وغير البيداغوجية "

طالبين منكم اختيار الإجابة المناسبة على الفقرات التي تحتويها الاستمارة، كما أن المعلومات التي نحصل عليها تبقى سرية ولا تستعمل إلا لأغراض علمية.

تمنياتنا لكم بالتوفيق

الطالب:

سفيان برينات

الأستاذة المشرفة:

د. نذيرة إغمين

الموسم الجامعي:2021-2022

I. البيانات الديموغرافية:

الجنس:ذكر ☐ أنثى ☐

السن: أقل من 25 سنة ☐ 26-35 سنة ☐ 36-45 سنة ☐ أكبر من 46سنة ☐

طبيعة التكوين الجامعي: علمي ☐ **أدبي** ☐ **مدرسة عليا** ☐ **المعهد التكنولوجي للتربية** ☐

المستوى الأكاديمي: ديبلوم متخصص ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

II. البيانات المهنية:

الرتبة: متعاقد ☐ معلم مدرسة ابتدائية ☐ أستاذ مدرسة ابتدائية ☐ أستاذ رئيسي ☐ أستاذ مكون ☐

III. المهام البيداغوجية:

التدريس وفق نظام التفويج: **نعم** ☐ **لا** ☐

IV. المهام غير بيداغوجية:

تنظيم التلاميذ في الساحة: **نعم** ☐ **لا** ☐

مر اقبة التلاميذ في فترة الراحة: **نعم** ☐ **لا** ☐

مر افقة التلاميذ للمطعم المدرسي: **نعم** ☐ **لا** ☐

الاشراف على اطعام التلاميذ في المطعم: **نعم** ☐ **لا** ☐

حجز نقاط التلاميذ: **نعم** ☐ **لا** ☐

تعقيم أيدي التلاميذ: **نعم** ☐ **لا** ☐

توزيع القناع الواقي على التلاميذ: **نعم** ☐ **لا** ☐

الرجاء التأكد من الإجابة على كامل

مقياس إدراك الضغط لـ "LEVENSTIEN"P-S-Q

التعليمة:أمام كل عبارة من العبارات التالية ضع علامة (X) في الخانة التي تصف ما ينطبق عليك عموما، وذلك خلال السنة أو السنتين الماضيتين، أجب بسرعة دون أن تزعج نفسك بمراجعة إجابتك واحرص على وصف مسار حياتك بدقة خلال هذه المدة.

	الوضعيات الضاغطة	تقريبا أبدا	أحيانا	كثيرا	عادة
1	تشعر بالراحة				
2	تشعر بمتطلبات كثيرة لديك				
3	أنك سريع الغضب				
4	لديك أشياء كثيرة للقيام بها				
5	تشعر بالوحدة او العزلة				
6	تجد نفسك في مواقف صراعية				
7	تشعر بأنك تقوم بأشياء تحبها فعلا				
8	تشعر بالتعب				
9	تخاف من عدم استطاعتك إدارة الأمور لبلوغ أهدافك				
10	تشعر بالهدوء				
11	لديك عدة قرارات لاتخاذها				
12	تشعر بالإحباط				
13	أنت مليء بالحيوية				
14	تشعر بالتوتر				
15	تبدو مشاكلك أنها تتراكم				
16	تشعر أنك في عجلة من أمرك				
17	تشعر بالأمن والحماية				
18	لديك عدة مخاوف				
19	أنت تحت ضغط مقارنة بالأشخاص الآخرين				
20	تشعر بفقدان العزيمة				
21	تمتع نفسك				
22	أنت خائف من المستقبل				
23	تشعر بأنك قمت بأشياء ملزم بها وليس لأنك تريدها				
24	تشعر بأنك موضع انتقاد وحكم				
25	أنت شخص خال من الهموم				
26	تشعر بإنهاك وتعب فكري				
27	لديك صعوبة في الاسترخاء				
28	تشعر بعبء المسؤولية				
29	لديك الوقت الكافي لنفسك				
30	تشعر أنك تحت ضغط مميت				

الملحق 3 : الترخيص لإجراء الدراسة الأساسية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية قالمة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

قالمة في: 2021/10/04
مدير التربية لولاية قالمة
إلى
السيدات و السادة مديري الابتدائيات
لولاية قالمة

الرقم :09/م.ت./2021/1.5 .

الموضوع:الترخيص بإجراء تربص تطبيقي
المرجع : مراسلة السيد/ رئيس قسم علم النفس – جامعة 08 ماي 45 - قالمة -

بناء على ما جاء في المراسلة المشار إليها بالمرجع أعلاه،

يشرفني إعلامكم بأنه تمت الموافقة للطالب:

- برينات سفيان

لإجراء تربص نظري، وذلك لتحضير شهادة الدكتوراه وموضوعها الضغط النفسي لدى أساتذة الطور الابتدائي وعلاقته بتعدد المهام البيداغوجية وغير البيداغوجية .

في الفترة الممتدة من : 2021/10/04 إلى 12/05 /2021

ملاحظة :
على المعنيين التقيد بالتدابير الصحية والوقائية من فيروس كورونا وفقا للبروتوكول الصحي المعتمد

مدير التربية
مدير التربية
كمال بوسطيل

الملحق 4: ترخيص مصلحة التنظيم التربوي:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية قالمة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين

قالمة في: 2021/10/11
مدير التربية لولاية قالمة
إلى
السيد: رئيس مصلحة التنظيم التربوي

الرقم :10/م.ت./2021/1.5 .

الموضوع:الترخيص بإجراء تربص تطبيقي
المرجع : مراسلة السيد/ رئيس قسم علم النفس – جامعة 08 ماي 45 - قالمة -

بناء على ما جاء في المراسلة المشار إليها بالمرجع أعلاه،

يشرفني إعلامكم بأنه تمت الموافقة للطالب:

- برينات سفيان

بالحصول على إحصائيات خاصة بأساتذة التعليم الابتدائي، وذلك لتحضير شهادة الدكتوراه وموضوعها الضغط النفسي لدى أساتذة الطور الابتدائي وعلاقته بتعدد المهام البيداغوجية وغير البيداغوجية

مدير التربية
مديرية التربية
كمال بوسطيل

ملاحظة :
على المعنيين التقيد بالتدابير الصحية والوقائية من فيروس كورونا وفقا للبروتوكول الصحي المعتمد

الملحق 5: المدارس الإبتدائية عينة الدراسة الأساسية:

	البلدية	المدرسة الإبتدائية
1	الدهوارة	سايغي أمحمد
2	الركنية	عنابي السعيد
3	الفجوج	سريدي أحمد
4	برج صباط	يخلف مبروك
5	بلخير	هتفي بشير
6	بن جراح	عمر بلحساب
7	بني مزلين	عثامنية عبد المجيد
8	بوحشانة	حساينية سليمان
9	بوحمدان	بوحمدان الجديدة
10	بشفوف	عيايشية محمد
11	بوعاتي. م	بن عربية صالح
12	بومهرة. أ	غريب الكبلوتي - 2
13	تاملوكة	طعيوج عبد القادر
14	جبالة	زدادرة عبد الزاق
15	حمام النبائل	قواسمية موسى
16	حمام دباغ	بوسطحة أحمد
17	راس العقبة	مصطفى بولدروع

	البلدية	المدرسة الإبتدائية
18	سلاوة عنونة	أومدور صالح
19	عين العربي	عبدي مبروك
20	عين بن بيضاء	جبيحي صالح
21	عين رقادة	سليمان بوحرام
22	عين صندل	ستيتي بلخير
23	عين مخلوف	الشهيد بسكري علي
24	قالمة	الأمير عبد القادر
25	قلعة بوصبع	زيو عمار
26	لخزارة	أحمد عقاقنية
27	مجاز الصفاء	رقامي عبد الحفيظ
28	مجاز عمر	صالح بورارة
29	نشماية	بوعكة مبروك
30	هواري بومدين	المجاهد بكوش السعيد
31	هيليوبوليس	بن جميل عبد الحميد
32	وادي الزناتي	مريـــم بوعتـــورة
33	وادي الشحم	فكار أحمد
34	وادي فراغة	شعابنة مهدي

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن					المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة						
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
		الولاية: قالمة										الدائرة: قالمة				
بلدية: قالمة	1	الأمير عبد القادر	16	16	15			1	20	18	17		293	135	328	148
	2	مولـود فرعـون	17	17	10		1		14	14	12		400	204	429	220
	3	عائشة أم المؤمنين	12	12	10				14	13	12		450	222	450	222
	4	بوجاهم محمد الصالح	10	10	9				12	9	10		195	101	227	110
	5	عبد المجيد الشافعي	10	10	9				12	12	10		256	129	301	154
	6	خالـد بن الوليـد	10	10	9				11	11	10		392	202	451	228
	7	محمد العيد ال خليفة	14	14	13	1		1	16	14	14		173	75	198	86
	8	فاطمة الزهراء رقي	16	16	14		1	1	17	14	14		293	135	356	166
	9	طارق بن زيـاد	11	11	8	1			10	9	9		307	155	362	181
	10	الامـام مـالك	12	12	10				14	14	12		421	202	490	237
	11	تريكي الهـادي	14	14	12				16	14	14		321	150	375	176
	12	أومـدور المدني	12	12	5		1		7	5	6		214	109	249	130
	13	أ حمد رضا حوحـو	12	12	10	1			14	14	12		293	135	328	148
	14	هبـاش بشيـر	18	18	10				14	12	12		400	204	429	220
	15	الحـاج النـوي	15	15	15	1		1	20	19	17		450	222	450	222

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن				المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة					
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
	16	شريـط عمـار	15	15	11				15	15	13		195	101	227	110
	17	الإخـوة سريـدي	12	12	10				13	13	11		256	129	301	154
بلدية: قالمة	18	بوريب بوجمعة	12	10				14	12	12	2		338	160	402	191
	19	أومـدور مسعـود	12	10				14	13	12	2		278	145	327	169
	20	هـواري بومديـن	12	12				14	13	12	2		361	159	361	159
	21	مسيـاد عيـاد	12	20			1	27	24	23	4		659	313	762	366
	22	عميـرة عمـار	13	11			1	15	13	13	2		338	145	390	178
	23	بوجاهـم أحسـن	9	5			1	7	7	6	1		160	74	191	88
	24	شهـب إبراهيـم	12	15			1	18	15	15	3		473	224	473	224
	25	خليـل مختـار	12	10				14	14	12	2		277	141	334	170
	26	بونـاب محمـد	13	10				14	12	12	2		270	125	326	150
	27	عبـدي محمـد	13	15				20	19	17	3		429	203	506	239
	28	زغـدودي محمـد	7	10				14	13	12	2		326	161	396	191
	29	الشيخ محمد المقراني	12	14	1		1	19	17	16	3		457	231	521	264
	30	دواخـة محمـد	11	10				14	12	12	2		347	161	400	192
	31	أحمـد قـروم	12	9				13	12	11	2		224	118	260	137
	32	شرفـة أحمد صالح	6	5	1			7	7	6	1		153	68	169	77

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــؤسســـة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن				المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة					
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
	33	تواتي عبد الله	6	5		1		8	7	7	1		201	103	241	124
	34	بونار السعدي	17	20		1	1	27	23	23	4		575	283	667	333
	35	ماضي محمد	4	4				5	3	4	1		40	19	40	19
	36	سرفاني الطاهر	7	10				12	12	10	2		315	153	315	153
	37	بوديار سليمان	7	11				13	12	11	2		354	147	354	147
	38	أومدور التوهامي	9	14	1		1	20	18	17	3		386	185	444	208
	39	نوري حسين	9	10				12	11	10	2		342	163	342	163
بلدية: قالمة	40	بوحليط علي	10	15				19	14	16	3		358	188	404	212
	41	خضري لخضر	10	11			1	15	15	13	2		335	159	392	185
	42	مجالدي محمود	9	17	1	1		21	21	18	3		484	242	541	273
	43	شعبان عمار	9	15		1		20	19	18	2		636	322	716	365
	44	الشهيد فرنان العربي	9	16		1		21	21	18	3		546	278	626	319
	45	غولي محمد الطيب	6	9				14	13	12	2		275	129	322	151
	46	كردوسي عبد السلام	12	5				7	7	6	1		156	73	186	85
مجموع بلدية قالمة			**534**	**509**	**8**	**8**	**12**	**677**	**619**	**579**	**98**	**0**	**15268**	**7351**	**17104**	**8352**

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن					المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة						
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
بلدية: بن جراح	47	بلحساب عمر	9	10	1		1	12	10	10	2		301	135	301	135
	48	بن الشيخ الكبلوتي	10	10	1			12	6	10	2		289	139	289	139
	49	بولخيوط محمد العربي	9	10	1			12	11	10	2		273	139	273	139
	50	أمدور وناسة	6	5	1			7	7	6	1		147	65	171	73
مجموع بلدية بن جراح			34	35	4		1	43	34	36	7	0	1010	478	1034	486
مجموع دائرة قالمة			**568**	**544**	**12**	**8**	**13**	**720**	**653**	**615**	**105**	**0**	**16278**	**7829**	**18138**	**8850**
ولاية قالمة													**دائرة هيلوبوليس**			
بلدية هيلوبوليس	51	بوخبو العربي	12	11	1			14	10	12	2		392	200	424	214
	52	منتصر اسماعيل	13	11	1		1	15	14	13	2		352	178	422	215
	53	مجالدي مختار	9	12	1		1	16	14	14	2		392	174	458	208
	54	بولحفة عبد الحميد	6	5	1			7	7	6	1		175	79	209	99
	55	بن جميل عبد الحمد	12	10	1			14	14	12	2		307	153	363	182
	56	كحل الراس ع/ العزيز	7	9	1		1	11	11	10	1		255	116	290	131
	57	علوط يحي	7	10	1			13	12	12	1		346	168	409	199
	58	غربي عمار	6	5	1			7	7	6	1		124	58	152	75
	59	دزيري جميل علاوة	6	5	1			7	6	6	1		158	75	191	89
	60	مبارك الميلي	6	5	1			7	6	6	1		151	64	181	82
	61	عياد عمار	7	10	0			13	13	11	2		277	127	312	146
	62	بريكي مسعود	6	5	1		1	7	7	6	1		182	92	213	106
	63	فنيدس بشير	7	7	1			9	9	8	1		170	69	191	79
	64	بوخالفة اسماعيل	6	5	1			6	6	5	1		51	19	51	19

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن				المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة					
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
مجموع بلدية هيلوبوليس			110	110	13	0	4	146	136	127	19	0	3332	1572	3866	1844
بلدية ماضي السعيد	65	ماضي السعيد	15	15	1	0	1	21	17	18	3		478	225	568	264
	66	جمال الدين الافغاني	9	5	1	0		7	6	6	1		173	75	205	86
	67	زيادة صدوق	6	10	1	0		13	13	11	2		259	136	299	155
	68	زيادة العمري	6	5	1	0		7	6	6	1		138	80	161	93
	69	سريدي أحمد	4	5	1	0		5	4	4	1		34	16	34	16
	70	زيدان السعيد	6	5	1	1		7	7	6	1		180	77	215	100
مجموع بلدية لفجوج			46	45	6	1	1	60	53	51	9	0	1262	609	1482	714
بلدية بوعاتي محمود	71	البشير الابراهيمي	12	10	1		1	14	14	12	2		303	138	368	169
	72	عبد الحميد بن باديس	7	6	1			8	9	7	1		191	91	225	111
	73	أحمد مناجلي	9	10	1			14	13	12	2		292	147	346	171
	74	بن عربية صالح	6	5	1	1		7	7	6	1		106	52	106	52
	75	بن نخلة بوجمعة	6	5	1			7	7	6	1		64	31	76	35
	76	مناعي عيسى	6	10	1			14	13	12	2		267	130	325	155
مجموع بلدية بوعاتي محمود			46	46	6	1	1	64	63	55	9	0	1223	589	1446	693
مجموع دائرة هيلوبوليس			202	201	25	2	6	270	252	233	37	0	5817	2770	6794	3251
ولاية قالمة								دائرة قلعة بوصبع								
بلدية: قلعة بوصبع	77	بوسنة العياشي	10	10	1			14	15	12	2		297	129	361	159
	78	زيوعمار	9	10	1		1	14	16	12	2		247	112	290	134
	79	فنيدس رابح	6	5	1			7	7	6	1		109	50	126	63
	80	زيتوني عمار	6	5	1	1		7	8	6	1		122	58	152	69
مجموع بلدية قلعة بوصبع			31	30	4	1	1	42	46	36	6	0	775	349	929	425

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن					المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة						
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
بلدية: بلخير	81	هـدفي بشيـر	11	10	1		0	14	14	12	2		350	161	400	189
	82	بن عاتي مسعـود	12	10	1		0	12	11	10	2		282	142	332	165
	83	بركاني موسى-حي كافي م,ص	12	10	1		0	14	14	12	2		357	179	428	212
	84	مجالـدي عيسى	12	15	1		1	21	21	18	3		477	233	555	277
	85	كتيتني حسيـن	12	7	1		0	9	6	8	1		204	99	230	111
	86	طبة المكي (شيحاوي العيد)	6	5	1		0	7	4	6	1		173	74	206	94
	87	بوغابة العياشي	6	5	1		0	7	5	6	1		116	50	130	55
	88	بوجـاهم ميلـود	3	3	0		0	4	4	3	1		18	9	18	9
	89	بوبيـدي مسعـود	6	5	1		0	7	7	6	1		170	72	198	86
مجموع بلدية بلخير			80	70	8	0	1	95	86	81	14	0	2147	1019	2497	1198
بلدية: بومهرة أحمد	90	سلاطنيـة محمـد	3	5	1			6	6	5	1		66	32	66	32
	91	شكاروة عبد الحميد	4	5	1			7	6	6	1		94	45	140	68
	92	عبد الحميد بن باديس	9	10	1			13	12	11	2		263	140	140	68
	93	رو ابحبـة الطاهـر	6	5	1			7	7	6	1		184	84	215	104
	94	-غريـب الكبلوتي-1	10	10	1		1	14	14	12	2		335	140	388	167
	95	بوسعيـد السعيـد	11	10	1			14	14	12	2		356	160	421	199
	96	لعمـاري بورجيبة	4	5	1			7	7	6	1		119	55	141	65
	97	حـرود أحمـد	6	5	1			7	7	6	1		171	90	201	106
	98	-غريـب الكبلوتي-2	12	11	0			15	6	13	2		381	190	438	209
	99	بومهرة أحمد الجديدة	6	5	1			6	6	5	1		91	46	91	46
	100	شكاروة عبد الحميد 2	6	9	0	1		13	12	11	2		252	108	302	132
مجموع بلدية بومهرة أحمد			77	80	9	1	1	109	97	93	16	0	2312	1090	2696	1196

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن				المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة					
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
بلدية: جبالة خميسي	101	زدادرة عبد الرزاق	7	9	1		1	13	12	11	2		276	131	336	167
	102	سيـدي سميـر	6	5	1			7	4	6	1		175	88	210	105
	103	جبالة خميسي الجديدة	6	5	1			7	7	6	1		172	84	210	103
مجموع بلدية جبالة خميسي			**19**	**19**	**3**	**0**	**1**	**27**	**23**	**23**	**4**	**0**	**623**	**303**	**756**	**375**
بلدية: بني مزلين	104	عثامنية عبد المجيد	8	10	1		1	14	14	12	2		396	173	463	203
	105	خبالـة علـي	3	5	1			7	7	6	1		82	43	99	53
	106	رضاضعة صالـح	7	5	1			7	5	6	1		154	76	193	96
	107	زوايدية مسعود	8	5	1			7	7	6	1		150	76	188	95
مجموعبلدية بني مزلين			**26**	**25**	**4**	**0**	**1**	**35**	**33**	**30**	**5**	**0**	**782**	**368**	**943**	**447**
بلدية: النشماية	108	مـراح عبد اللـه	12	10	1	1		14	14	12	2		358	168	421	195
	109	بوعكـة مبـروك	12	15	1	1		20	18	17	3		415	193	494	234
	110	حميـدة عبد اللـه	6	5	1	1		7	7	6	1		171	84	198	95
	111	تازيـرمضـان	6	5	1	1		7	7	6	1		181	74	214	90
	112	شابـي محمـد	4	5	1	1		7	5	6	1		62	27	71	29
	113	باطـح محمـد	3	5	1	1		6	6	5	1		51	22	51	22
	114	بوشاهد حمودة-النشماية ج	6	4	1	1		6	6	5	1		105	48	122	60
مجموع بلدية النشماية			49	49	7	7	0	67	63	57	10	0	1343	616	1571	725
مجموع دائرة قلعة بوصبع			**282**	**273**	**35**	**9**	**5**	**375**	**348**	**320**	**55**	**0**	**7982**	**3745**	**9392**	**4366**

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن					المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة						
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
ولاية قالمة												دائرة عين حساينية				
بلدية: هواري بومدين	115	بكـوش السعيـد	10	11	1			13	13	11	2		381	174	381	174
	116	رمـوش صالـح	6	6	1			7	7	6	1		191	101	191	101
	117	بركاني الطاهـر	12	10	1			14	13	12	2		265	124	314	151
	118	محجوب عبد الحق	7	5	1			7	7	6	1		98	56	115	63
	119	بوثلجة بوجمعة	6	5	1			7	6	6	1		64	27	75	32
مجموع بلدية هواري بومدين			41	37	5	0	0	48	46	41	7		999	482	1076	521
بلدية: مجاز عمار	120	بـورارة صالـح	12	10	1			14	13	12	2		273	139	314	159
	121	شعابنـة محمـد	7	7	1	1		8	8	7	1		218	97	218	97
	122	قـدادرة علـي	6	5	1			7	7	6	1		133	71	155	82
	123	راس الماء حسين	10	10	1			14	13	12	2		319	154	388	185
	124	عبـدة مسعـود	5	5	1			6	3	5	1		84	42	84	42
	125	سريـدي محمـود	9	5	1			7	7	6	1		133	65	165	81
مجموع بلدية مجاز عمار			49	42	6	1	0	56	51	48	8		1160	568	1324	646
بلدية سلاوة عنونة	126	أومدور صالح	17	11	1			15	15	13	2		337	172	408	209
	127	محمد الصالح عجرود	3	4	1			5	3	4	1		45	19	45	19
مجموع بلدية سلاوة عنونة			20	15	2	0	0	20	18	17	3	0	382	191	453	228
بلدية: راس العقبة	128	بولـذروع مصطفى	9	6	1			8	7	7	1		198	88	225	99
	129	قيراطي عمـار	9	6	1			8	8	7	1		158	83	192	95
مجموع بلدية راس العقبة			18	12	2	0	0	16	15	14	2	0	356	171	417	194
مجموع دائرة عين احساينية			**128**	**106**	**15**	**1**	**0**	**140**	**130**	**120**	**20**	**0**	**2897**	**1412**	**3270**	**1589**

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن					المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة						
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
ولاية قالمة								دائرة حمام دباغ								
بلدية: حمام دباغ	130	جربيي مسعـود	16	19	1			22	22	19	3		565	303	565	303
	131	هـواري بومديـن	12	15	1			20	19	17	3		341	165	409	187
	132	زايـدي لخضـر	7	8	1			10	10	9	1		193	97	229	112
	133	نعيجة العربي-17 أكتوبر-	6	5	1			7	7	6	1		185	84	218	106
	134	دواخـة لخضـر	6	5	1			7	7	6	1		139	76	164	85
	135	بوسطحة أحمد-البساتين-	9	15	1			19	18	16	3		537	272	577	291
	136	يحي مسعود الجديدة -1-	6	5	1			7	7	6	1		170	85	200	100
	137	بوزعرورةالسعيدالجديدة 2	9	8	1			10	10	9	1		205	103	239	122
مجموع بلدية حمام دباغ			71	80	8	0	0	102	100	88	14	0	2335	1185	2601	1306
بلدية: الركنية	138	رزاوق عيسـى	10	10	0			14	11	12	2		256	112	314	141
	139	بورغـدة رابـح	13	6	1			8	8	7	1		162	74	193	86
	140	عنابي السعيد	17	11	1			15	14	13	2		348	168	413	201
	141	غرسي علي	6	4	1			5	5	4	1		35	15	35	15
	142	سلامي علي	3	2	1			2	2	2	0	1	12	10	17	13
	143	منجلي علي	6	10	1			14	14	12	2		303	166	346	196
	144	الركنية الجديدة	6	5	1	1		7	7	6	1		146	79	165	92
مجموع بلدية الركنية			61	48	6	1	0	65	61	56	9	1	1262	624	1483	744
بلدية: بوحمدان	145	دحمـون الطاهـر	10	9	1	0		10	9	9	1		260	123	309	147
	146	بن يـوب محمـد	5	5	1	0		6	4	5	1		94	54	94	54
	147	بوحمـدان الجديدة	6	5	1	1		7	4	6	1		106	46	131	59
مجموع بلدية بوحمدان			21	19	3	1	0	23	17	20	3	0	460	223	534	260

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــؤسســـة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن					المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة						
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
مجموع دائرة حمام دباغ			**153**	**147**	**17**	**2**	**0**	**190**	**178**	**164**	**26**	**1**	**4057**	**2032**	**4618**	**2310**
ولاية قالمة													دائرة لخزارة			
بلدية: لخزارة	148	بودبـوز محمـد	12	10	1			14	12	12	2		137	62	163	76
	149	بوجنـاح أحمـد	12	10	1			14	13	12	2		148	70	174	84
	150	بولبغـال بلقاسـم	6	6	1			7	5	6	1		28	16	34	19
	151	بغـور أحمـد	6	5	1			7	7	6	1		28	11	32	13
	152	عقاقنيـة أحمـد	3	5	1			4	4	3	1		200	95	230	104
	153	عمايريـة محمـد	3	3	1			4	4	3	1		300	127	347	148
	154	حساينيـة محمـد	4	6	1			8	7	7	1		137	62	163	76
	155	عبد الحميد بن باديس	10	10	1			14	14	12	2		148	70	174	84
مجموع بلدية لخزارة			**56**	**55**	**8**	**0**	**0**	**72**	**66**	**61**	**11**	**0**	**1534**	**737**	**1800**	**874**
بلدية عين صندل	156	-سكاكمية حسين-عين صندل	6	5	1			7	5	6	1		178	80	205	92
	157	-فتاتنية م لخضر-عين السودة	6	5	1			7	7	6	1		191	98	219	115
	158	-ستيتي بلخير-سبع عيون	6	5	1			7	7	6	1		95	43	105	50
	159	-عبداوي مسعود-ويدان لعجول	6	5	1			6	5	5	1		56	23	56	23
	160	-بوساحة العربي-مشتى معروف	4	4	1			5	5	4	1		55	25	55	25
	161	-خليفة ساعد-عين الصابون	3	3	1			4	4	3	1		23	11	23	11
	162	-طواهرية عمر-جنان الرخمة	3	3	1			4	4	3	1		29	12	29	12
مجموع بلدية عين صندل			**34**	**30**	**7**	**0**	**0**	**40**	**37**	**33**	**7**	**0**	**627**	**292**	**692**	**328**
بلدية:	163	سخـاف محمـد	13	14	1			20	18	17	3		450	222	542	276
	164	بكاكريـة الصـادق	6	5	1			7	5	6	1		96	46	111	51
	165	عيـاد عبد المجيـد	3	3	1			3	3	2		1	15	3	15	3

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن				المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة					
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
	166	حساينية سليمان	3	3	1			4	3	3	1		30	13	30	13
	167	قتاتلية عبد الله	3	3	1			4	3	3	1		25	8	25	8
	168	بخوش رابح	3	1	1			1	1	1			8	4	8	4
مجموع بلدية بوحشانة			31	29	6	0	0	39	33	32	6	1	624	296	731	355
مجموع دائرة لخزارة			**121**	**114**	**21**	**0**	**0**	**151**	**136**	**126**	**24**	**1**	**2785**	**1325**	**3223**	**1557**
ولاية قالمة								دائرة وادي الزناتي								
بلدية: وادي الزناتي	169	الشهداء العشرة	14	10	1			14	14	12	2		337	160	384	184
	170	شغيب الصادق	9	10	1			13	13	11	2		231	110	266	131
	171	سعايدية رابح	6	6	1			8	8	7	1		182	88	218	109
	172	مريم بوعتورة	12	8	1		1	10	10	9	1		209	109	243	126
	173	محمد شريفي	12	6	1		1	8	8	7	1		178	83	212	105
	174	مغزي محمد	15	10	1			14	12	12	2		324	157	386	186
	175	بلعابد عبد الوهاب	13	14	1			17	15	14	3		421	219	421	219
	176	ضيعة مسعود حدوش	3	5	1			6	5	5	1		55	21	66	25
	177	محمد بعطوش	9	10	1			14	13	12	2		305	140	365	163
	178	مقلاتي العكي م الشريف	6	5	1	1		7	5	6	1		142	73	165	82
	179	كردوسي مصطفى	6	5	1			7	7	6	1		131	59	153	74
	180	محمد رشيد عمارة	12	10	1			13	11	11	2		269	135	297	150
	181	عمار شطيبي	8	5	1			7	7	6	1		149	78	179	93
	182	سلاوي برج	13	10	1			14	14	12	2		281	128	334	149
	183	150مسكن"سهتال ابراهيم "	6	5	1			7	7	6	1		104	48	120	59

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن					المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة						
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
	184	الجديدة وادي الزناتي	6	10	1	1		14	12	12	2		291	151	335	173
	185	حي 19 مارس 1962	10	10	0			13	12	11	2		273	136	313	157
	186	قنيفي عبد الرحمان	6	9	1	1		11	11	10	1		236	110	268	129
مجموع بلدية وادي الزناتي			166	148	17	3	2	197	184	169	28	0	4118	2005	4725	2314
بلدية: عين رقادة	187	سليمـان بوحـرام	12	10	1			14	12	12	2		264	125	312	146
	188	جـداب بوشهـرة	6	5	1			7	7	6	1		156	74	181	86
	189	بوكحيل عبد الحـق	10	10	1			14	14	12	2		358	168	429	205
	190	سوداني محمد الصالح	6	5	1			7	7	6	1		131	74	158	86
	191	عواشريـة ابراهيـم	3	5	1			5	6	4	1		39	13	39	13
	192	طعيوج محمد و أبنائه	6	5	1			7	7	6	1		195	97	235	116
مجموع بلدية عين رقادة			43	40	6	0	0	54	53	46	8	0	1143	551	1354	652
بلدية: برج صباط	193	حفايظيـة حمـو	4	5	1			6	5	5	1		52	29	52	29
	194	قربـوع الطيـب	8	5	1			7	7	6	1		63	37	80	52
	195	بوحلاسة عبد الحفيظ	9	10	1			14	12	12	2		262	129	310	158
	196	سماعلي الطاهـر	7	6	1			8	8	7	1		203	104	234	119
	197	يخلـف مبـارك	17	16	1			22	20	19	3		509	264	632	331
	198	علي حبشـي	6	5	1			7	8	6	1		135	60	155	69
مجموع بلدية برج صباط			51	47	6	0	0	64	60	55	9	0	1224	623	1463	758
مجموع دائرة وادي الزناتي			**260**	**235**	**29**	**3**	**2**	**315**	**297**	**270**	**45**	**0**	**6485**	**3179**	**7542**	**3724**

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــؤسســـة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن					المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة						
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
ولاية قالمة								دائرة عين مخلوف								
بلدية: عين مخلوف	199	محمـد غضبـان	10	9	1			12	12	10	2		216	105	246	123
	200	نـدة حسيـن	12	10	1		1	15	13	13	2		306	139	366	170
	201	مسيـخ العمـري	6	5				7	5	6	1		142	70	172	88
	202	أحمـد عجـول	3	5	1			7	7	6	1		85	41	102	47
بلدية: عين مخلوف	203	بسكـري علي	6	5	1			7	4	6	1		62	31	76	34
	204	الإخـوة خباطي	6	10	1			13	12	11	2		339	159	373	173
	205	بورقبة محمد الصالح	10	9	1			13	12	11	2		261	140	312	166
	206	مرزوقي محمـد	6	5	1			7	6	6	1		146	75	176	86
	207	حميداني بشاغـة	14	9	0			12	12	10	2		236	102	274	116
مجموع بلدية: عين مخلوف			73	67	7	0	1	93	83	79	14	0	1793	862	2097	1003
مجموع: بلدية تاملوكة	208	لكحـل عشـي	12	6	0		1	8	7	7	1		169	77	203	91
	209	البشير الابراهيمي	10	10	1			14	14	12	2		348	154	407	180
	210	صالـح بومايدة	12	12	1		1	14	14	12	2		396	197	396	197
	211	زكـري مـراد	12	10	1			14	13	12	2		248	105	292	128
	212	ختلـة خليـفة	5	5	1			6	5	5	1		87	42	87	42
	213	طعيوج عبد القادر	3	5	1			6	5	5	1		77	41	77	41
	214	بلحواس عبد الكريم	3	2	1			2	2	0	0	2	14	8	14	8
	215	بوخدنـة عمـار	5	5	1			6	5	5	1		38	22	38	22

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن					المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة						
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
	216	عيسى بلعابـد	3	0	1			3	2	1	0	2	19	6	19	6
	217	محمد فنطازي	9	9	1		1	11	10	9	2		255	134	255	134
	218	حصيدة عبد الحفيظ	3	5	1			6	4	5	1		60	21	60	21
	219	بهلـول علـي	6	9	1			12	7	10	2		216	82	257	101
	220	رابـح زهيـوة	9	10	1			14	14	12	2		379	185	439	220
	221	بوبقيرة اسماعيل	3	2	0			2	2	1	0	1	6	2	6	2
	222	صالـح لوصيف	12	10	1			14	14	12	2		305	140	358	165
مجموع بلدية تاملوكة			107	100	13	0	3	132	118	108	19	5	2617	1216	2908	1358
بلدية: عين العربي	223	عبد الحميد بن باديس	9	10	1			14	11	12	2		297	138	359	162
	224	عبـدي مبـروك	8	10	1		1	14	12	12	2		313	162	370	189
	225	دبوش محمد الصالح	6	5	1			7	6	6	1		96	44	116	56
	226	قحـام حسيـن	6	5	1			7	5	6	1		116	51	132	61
	227	قـادري يحـي	6	5	1			6	5	5	1		54	23	54	23
	228	أحمـد دلـول	5	5	1			7	6	6	1		81	48	103	58
مجموع بلدية عين العربي			40	40	6	0	1	55	45	47	8	0	957	466	1134	549
مجموع دائرة عين مخلوف			**220**	**207**	**26**	**0**	**5**	**280**	**246**	**234**	**41**	**5**	**5367**	**2544**	**6139**	**2910**

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن					المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة						
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
ولاية قالمة								دائرة بوشقوف								
بلدية: بوشقوف	229	براهمية الطاهـر	12	10	1		1	14	15	12	2		375	180	448	218
	230	قتمي السبتي	15	15	1		1	21	20	18	3		538	286	596	320
	231	هنـاد ساعـد	12	15	1		1	20	19	17	3		459	238	509	272
	232	شرقي محمد بورياشي	6	5	1			7	7	6	1		92	43	111	53
	233	مـرداس لخضـر	9	14	1			20	19	17	3		508	234	619	293
	234	جاهل صالح (جبار الطيب)	6	5	1			7	6	6	1		142	70	163	77
	235	عبـاس لغـرور	8	9	1			12	12	10	2		204	110	243	133
	236	نواري مالك (الصليعة)	6	5	1			7	7	6	1		87	48	97	55
	237	سلطاني الشابي	7	5	1			7	4	6	1		108	46	128	55
	238	بهلـول خميسـي	5	5	1			7	5	6	1		83	45	100	51
	239	حمارنية الطيب (الدخرج)	3	4	1			6	6	5	1		56	27	67	31
	240	عيايشية محمـد	10	10	1			14	14	12	2		376	201	442	234
بلدية: بوشقوف	241	بوكرش الشريف (حي الشمال)	7	5	1			7	7	6	1		136	60	158	71
	242	قاسـم عبـد الله	6	5	1			7	7	6	1		163	77	192	90
	243	مخلوفي صالح (شيشاط)	3	5	1			4	4	3	1		32	16	32	16
	244	كيران عبد الحفيظ-تحصيص 4-	6	5	1			7	7	6	1		189	82	221	96
	245	جـاهـل بوضياف	6	5	1			7	6	6	1		114	67	124	72
	246	بوعصيدة الشابي	6	5	1			7	6	6	1		94	57	109	66
مجموع بلدية بوشقوف				133	132	18	0	3	181	171	154	0	3756	1887	4359	2203

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن				المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة					
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
بلدية: واديفراغة	247	شعابنة مهدي	9	8	1		1	10	8	9	1		237	103	276	118
	248	بوطقوقة لخضر	7	9	1			12	12	10	2		210	104	246	122
	249	عنون محمد الصالح	7	6	1			8	8	7	1		190	108	211	122
	250	بن رقطان الصادق	7	5	1			7	7	6	1		129	71	148	78
	251	عيسى العيفاوي	6	5	1			7	7	6	1		81	30	106	44
	252	عمامرة العياشي-حي140مسكن-	6	5	1			7	7	6	1		186	102	225	122
مجموع بلدية وادي فراغة			42	38	6	0	1	51	49	44	7	0	1033	518	1212	606
بلدية: عين بن بيضاء	253	عطايلية عبيد	11	15	1		1	21	20	18	3		467	205	547	246
	254	جبيحي صالح	9	5	1			7	5	6	1		184	83	223	102
	255	دريدي ابراهيم	6	5	1			7	4	6	1		109	59	130	70
	256	-عماري صالح -ع ب بيضاءم	6	9	1			13	11	11	2		232	118	273	140
	257	عيساوي أحمد	6	5	1			7	6	6	1		188	81	223	101
	258	لكحل عبد المجيد	4	5	1			7	5	6	1		141	68	179	88
	259	بواشرية السبتي (المطاريح)	6	5	1			7	6	6	1		123	59	152	73
مجموع بلدية عين بن بيضاء			48	49	7	0	1	69	57	59	10	0	1444	673	1727	820
بلدية: مجاز الصفاء	260	رقامي عبد الحفيظ	9	10	1		1	14	11	12	2		280	135	328	152
	261	طهراوي الشريف	8	5	1			8	8	7	1		168	88	210	117
	262	لعرايبية ابراهيم	3	5	1			7	7	6	1		157	67	184	79
	263	طواهرية الطاهر	6	5	1			7	6	6	1		70	27	82	32
	264	سحتوري إبراهيم	7	5	1			7	7	6	1		116	51	144	68

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن				المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام	اللغـــــة						
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
	265	رقامي بورقعة	6	9	1			12	12	10	2		215	108	260	126
	مجموع بلدية مجاز الصفاء		39	39	6	0	1	55	51	47	8	0	1006	476	1208	574
	مجموع دائرة بوشقوف		**262**	**258**	**37**	**0**	**6**	**356**	**328**	**304**	**52**	**0**	**7239**	**3554**	**8506**	**4203**
	ولاية قالمة							دائرة حمام النبائل								
بلدية: حمام النبائل	266	بلوصيف عبد المجيد	15	10	1		1	14	13	12	2		332	161	400	193
	267	مرابط محمد	16	11	1		1	15	13	13	2		358	170	421	196
	268	شعابنية الزين	12	12	1		1	16	15	14	2		366	167	435	212
	269	مزياني علي- السويق -	6	5	1			6	4	5	1		64	33	64	33
	270	قواسمية موسى	6	5	1			7	7	6	1		190	73	218	89
	271	عقاقنية احمد	7	5	1			7	7	6	1		163	83	186	92
	272	جبايرية موسى	6	5	1			7	3	6	1		95	40	107	45
	273	حساينية عبد الله	7	5	1			6	6	5	1		76	46	90	54
	274	قاضي العربي	9	5	1			6	3	5	1		37	15	37	15
	275	رزايقية عبدالله	3	3	1			4	4	3	1		30	17	30	17
	276	رزايقية أمحمد (شعبة الطرفة)	5	5	1			7	6	6	1		66	31	78	38
	277	دبابسية علي	6	5	1			7	7	6	1		160	83	196	102
	278	رزايقية محمد	3	3	1			4	2	3	1		23	13	23	13
	279	زيدي سليمان	6	7	1			9	8	8	1		187	96	220	116
	مجموع بلدية حمام النبائل		107	86	14	0	3	115	98	98	17	0	2147	1028	2505	1215

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــؤسســـة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن					المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة						
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
بلدية: الدهوارة	280	البشير الإبراهيمي	12	11	1			15	14	13	2		401	183	470	216
	281	مساعدية يلقاسم	6	5	1			7	7	6	1		60	27	75	36
	282	الدهوارة مركز	6	10	1			14	13	12	2		342	157	407	186
	283	مشتى ام العروق	3	3	1			4	4	3	1		22	11	22	11
	284	ضيعة سايغي أمحمد	6	6	1			7	5	6	1		57	30	70	35
	285	365شهيد -البسباسة -	3	3	1			4	4	3	1		22	12	22	12
	286	سيماوي محمد-الزوبية	3	3	1			3	3	1		2	23	13	23	13
	287	القـرايـر	6	5	1			6	4	5	1		54	24	54	24
مجموع بلدية الدهوارة			45	46	8	0	0	60	54	49	9	2	981	457	1143	533
بلدية: وادي الثـحم	288	فكـاراحمـد	15	11	1			15	13	13	2		308	152	359	178
	289	زيـوط صالـح	9	10	1			14	14	12	2		337	169	401	192
	290	كانون الطيـب	6	5	1			7	6	6	1		194	93	227	108
	291	حمايزية الشريف-وش مركز-	6	5	1			7	5	6	1		169	85	200	106
	292	معامرية بوجمعة -الطقطاقة -	6	10	1			13	13	11	2		279	115	333	137
	293	محمـودي محمـد	7	9	1			11	10	10	1		236	115	274	127
	294	مساعدية العياشي	6	5	1			5	3	4	1		38	21	38	21
	295	القـــرورة	5	5	1			7	7	6	1		47	15	57	18
	296	ويل مبوك -الحامة-	3	5	1			7	6	6	1		61	29	76	41
	297	هراقمي محمد-الجديدة-	4	7	1			9	9	8	1		208	108	252	129

الملحق 6: احصائيات المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية لولاية قالمة في الموسم الدراسي 2021- 2022

	الرقم	المـــــؤسســـــة	عدد الحجرات	الأفواج التربوية	المطاعم	عدد الملاعب	عدد المخابر	عدد المعلميـــن				المجموع العام لتلاميذ التعليم الابتدائي		مجموع تلاميذ التعليم الابتدائي +التحضيري	
								المجموع العام		اللغـــــة					
								مج	إناث	عربية	فرنسية	مزدوج	مج	إناث	مج	إناث
	298	محفوظية الشريف	6	6	1			8	7	7	1		161	72	187	85
مجموع بلدية وادي الشحم			73	78	11	0	0	103	93	89	14	0	2038	974	2404	1142
مجمـوع دائرة حمام النبائل			**225**	**210**	**33**	**0**	**3**	**278**	**245**	**236**	**40**	**2**	**5166**	**2459**	**6052**	**2890**
مجموع ولايـــة قالمـــة			**2421**	**2295**	**250**	**25**	**40**	**3076**	**2813**	**2622**	**445**	**9**	**64073**	**30909**	**73860**	**35798**