Burnout and Coping Styles in Secondary School Teachers

https://doi.org/10.57642/AJOPSY--5

Jalal El Ati-Rabbi
doctorja@gmail.com
Department of Psychology, Faculty of Letters and Human Sciences- Dhar El Mehraz, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes, Morocco
Received: 21/09/2023 Accepted: 05/12/2023 Published: 31/12/2023

Abstract

The current study explored the effect of coping styles on the dimensions of burnout in a sample of high school teachers in Morocco. The study sample consisted of 120 teachers from Casablanca city. The study based on two measures; the first one focused on the four coping strategies (active coping, negative coping, searching for social support, traditional education method), which are used by teachers to overcome stress and burnout, while the second one is devoted to burnout (MBI) that seems to be a tool used to evaluate the syndrome through three dimensions: Emotional exhaustion, depersonalization in relation to others and poor personal performance. Therefore, the study has concluded that there is a surely significant correlation between types of coping and burnout's dimensions for high school teachers. As a result, the correlation analysis illustrated that the emotional exhaustion and depersonalization have a noteworthy and positive rapport with the negative coping strategy. Meanwhile, searching for social support has a positive link with the personal performance, but it has a negative link with emotional exhaustion. However, the active coping strategy has a negative correlation with just one of the burnout dimensions, which is the emotional exhaustion. To sum up, the regression analysis showed that negative coping is a genuine variable that triggers the burnout more than others.

Keywords: burnout; coping styles; secondary school teachers.

الاحتراق النفسي وأساليب مواجهته لدى أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي

جلال العاطي ربي
doctorja@gmail.com
شعبة علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية- ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله فاس، المغرب
الاستلام: 2023/09/21 القبول: 2023/12/05 النشر: 2023/12/31

ملخص

تتوخى الدراسة الحالية تسليط الضوء على تأثير أساليب المواجهة على أبعاد الاحتراق النفسي لدى عينة من أساتذة وأستاذات التعليم الثانوي بالمغرب. وقد تألفت هذه العينة من 120 أستاذا وأستاذة من ساكنة مدينة الدار البيضاء. واعتمدت الدراسة على مقياسين الأول خاص بتقييم أساليب المواجهة الأربعة (المواجهة الفاعلة، المواجهة السلبية، البحث عن الدعم الاجتماعي، أسلوب التعليم التقليدي) التي يعتمد عليها الأساتذة للتصدي للضغط النفسي والاحتراق النفسي، والثاني خاص بالاحتراق النفسي (MBI) وهو أداة تقيم عرض الاحتراق النفسي انطلاقا من ثلاثة أبعاد: الإنهاك العاطفي، انمحاء الذاتية أو تغييب البعد الإنساني في العلاقة مع الأغيار وقلة الأداء الشخصي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية دالة بين أنواع المواجهة وأبعاد الاحتراق النفسي لدى أساتذة الثانوي؛ حيث كشفت نتائج تحليل الارتباط أن أساليب المواجهة السلبية ترتبط ارتباطا إيجابيا ودالا بالإنهاك العاطفي والا ذاتية. في حين أن البحث عن الدعم الاجتماعي له ارتباط إيجابي بالأداء الشخصي. ولكنه يرتبط سلبا بالإنهاك العاطفي. أما أسلوب المواجهة الفاعلة فيرتبط سلبا ببعد واحد من أبعاد الاحتراق النفسي ألا وهو الإنهاك العاطفي. وفي الأخير، فقد أظهر تحليل الانحدار الخطي أن متغير المواجهة السلبية يتسبب أكثر من المتغيرات الأخرى في الاحتراق النفسي.

الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي؛ أساليب المواجهة؛ أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي.

مقدمة

ليس فضاء العمل دائما فضاء للراحة النفسية وتحقيق الذات بل يمكنه، في أحيان كثيرة، أن يكون آفة تهدد الصحة النفسية ومصدرا لتوليد صنوف المشاعر السلبية من قبيل الضغط والاحتراق النفسيين. في الواقع، لقد أظهرت أبحاث ودراسات ميدانية عديدة أن موظفي كثير من القطاعات أمسوا فريسة سهلة تنهشها أعراض جسمية وسيكولوجية ناجمة عن الإنهاك الوظيفي قد تصل إلى درجة العجز عن الحركة (Sémobilisation) (أنظر، Truchot, 2006). وتعتبر هذه الأعراض بمثابة مؤشرات أولية على ما يصطلح عليه بالاحتراق النفسي (Burnout) الذي أصبح من المعلوم اليوم كونه يمس -أولا وقبل أي شيء آخر- مهن المساعدة الاجتماعية أو تلك التي تقتضي مسؤولية أخلاقية حيال الغير. وهو لا يتبدى على ضحاياه عموما إلا حينما ينشأ لديهم انطباع بعدم السيطرة والتحكم في وسطهم المهني، أو عندما يخالجهم الشعور بأنهم قد كانوا ضحية حيف أو معاملة جائرة أو عند الإحساس بغياب أي دعم أو سند خارجي (أنظر، العاطي ربي، 2016). إن الاحتراق النفسي (أو ما يؤثر الفرنسيون ترجمته بالإنهاك المهني) الذي يعتري الأساتذة وثيق الصلة، من جهة، بالعوامل المتعلقة بسياق العمل ولكنه يمكن أن يتمظهر، من جهة أخرى، عن طريق السيرورات أو العمليات التي يفعلها الفرد للسيطرة على إنهاكه ومراقبته والتخفيف من وطأة المعاناة الجسدية والنفسية التي تولدها الوضعية الضاغطة. أو بعبارة أخرى، مختلف أساليب المواجهة أو التكيف أمام الضغط والاحتراق النفسيين. إن هذه السيرورة التبادلية-التفاعلية تنشط بين الفرد وبيئة العمل بهدف القضاء على المحنة الانفعالية أو التخفيف على الأقل من عبئها الذي يجثم على كاهل الفرد. وعلى الرغم من تعدد تصنيفات أساليب المواجهة تلك إلا أن اختيارنا قد وقع على ثلاث منها عامة. ويعتبر الأساتذة من بين عينات العاملين المهددة بعرض الاحتراق النفسي (Kyriacou, 1989; Travers & Cooper, 1998). في هذا الشأن، تستعرض الأدبيات السيكولوجية كما وافرا من المعلومات الخاصة بالعوامل المسؤولة عن نشوء هذا العرض وفي تفسير التوترات الفيزيائية والنفسية التي يتسبب فيها سواء تلك المتعلقة بالسياق التربوي و/أو الخصائص الفردية (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005a, 2005b). وأمام هذه الإكراهات التنظيمية، لا يقف الأستاذ حيالها موقفا سلبيا بل إنه يتبنى عددا من الأساليب التي تسمى أساليب المواجهة أو التكيف؛ وهي تعني على وجه العموم مجموع الجهود المعرفية والسلوكية التي من شأنها أن تساعد الفرد على تدبير والسيطرة على المتطلبات الداخلية والخارجية التي تهدد أو تتجاوز موارده والتخفيف منا أو تلطيفها كأضعف إيمان. هذه الأساليب التي يواجه بها الفرد تحديات الحياة المهنية يمكن أن تكون مباشرة وفاعلة أو غير مباشرة وسلبية (El Ati-Rabbi, 2013).

لقد سلطت بعض الدراسات الضوء على العلاقة الممكنة بين أساليب المواجهة والاحتراق النفسي. ويعتبر البحث الذي أجراه ليتر Leiter (1991) على العاملين في مشفى للطب النفسي من الدراسات السباقة إلى بيان أن الأساليب المتبناة مؤشر جيد على وجود الاحتراق النفسي من عدمه. في المقابل، كشفت أبحاث أخرى أجريت على جماعات مهنية متنوعة تستلزم علاقة المساعدة بما في ذلك الأساتذة أن الأساليب الفاعلة أو المتمركزة حول المشكلة ترتبط بمستوى ضعيف من الاحتراق النفسي، في حين أن نتائج مناقضة قد تم التوصل إليها فيما يخص الأساليب المتمركزة حول الانفعال (Fagin et al., 1996; Lyons, Mickelson & Sullivan, 1998). وعلاوة على ذلك، لاحظ فورتين Fortin وفانيي Vanier (1998) وجود علاقة إيجابية بين الأساليب المتمركزة حول الانفعال وكل أبعاد الاحتراق النفسي. ليس هذا فحسب بل إن دراسات أخرى أجريت على الأساتذة قد انتهت إلى نفس النتائج أعلاه (أُنظر، Laugaa & Bruhon-Schweitzer, 2005a). وحتى وإن كانت دراسة أساليب المواجهة في وضعيات منفرة وضاغطة كتلك التي يعيشها الأساتذة قد بلغت ذروتها في العقود الأخيرة. غير أن قلة قليلة فقط من الباحثين قد انشغلوا بالعلاقات الموجودة بين أساليب المواجهة (المواجهة الفاعلة، المواجهة السلبية، الدعم الاجتماعي، أسلوب التعليم التقليدي) والأبعاد الثلاثة للاحتراق النفسي. هذا الواقع دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع كإشكالية للدراسة الراهنة. ومن ثمة فالهدف المركزي من هذه الدراسة يتمثل في اختبار وفحص تأثير أساليب المواجهة على أبعاد ومكونات الاحتراق النفسي لدى عينة من أساتذة الثانوي التأهيلي في المغرب في قطاعي التعليم العام والخاص.

إشكالية الدراسة

انطلاقا مما بسط في مقدمة هذه الدراسة، يمكن القول إن الاحتراق النفسي يؤدي إلى نتائج وخيمة الوقع على التنظيمات المغلقة، وعلى الأساتذة وعلى المجتمع سواء بسواء. غير أن مؤسساتنا التربوية هي اليوم في أمس الحاجة إلى أساتذة في صحة عقلية وجسمية جيدة لتحقيق الأهداف المنشودة وتزويد النشء بالكفايات الضرورية لمواجهة تحديات المستقبل. ولهذا ينبغي توجيه العناية إلى العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى مشكلة الاحتراق النفسي وتحديد العوامل التي يمكن أن تحد من أعراضه. إن قراءة الأدبيات الخاصة بالموضوع توضح أن هناك ارتباطا دالا بين العوامل الفردية وتطور ضروب المحنة النفسية بما في ذلك الإنهاك النفسي (مثلا، Plana et al., 2003). علاوة على ذلك، تبين تجريبيا أن بعض أساليب المواجهة التي تُتبنى في بعض مهن المساعدة ومن بينها مهنة التدريس ترتبط سلبا أو إيجابا ببعض سمات وأبعاد الاحتراق النفسي (Pronost, 2012). وبصورة أكثر تصريحية، فقد أثبتت تلك الدراسات أن الأساليب الفاعلة ترتبط على نحو دال باحتراق نفسي ضعيف، في حين أن الأساليب السلبية القائمة على التجنب تقف وراء ظهور الاحتراق النفسي لدى فئة الأساتذة والأستاذات. إضافة إلى ذلك، فإن عوامل أخرى خارجة عن دائرة العمل على غرار العوامل الداخلية أو العوامل خارج العمل لها تأثير لا يستهان به على وجود الاحتراق النفسي. لنحتفظ هنا بفكرة لامبرت وهوغان القائلة بأنه رغم الكم

الوافر من الدراسات ذات المصداقية والموثوقية على الارتباط بين العوامل السياقية والاحتراق النفسي فإنه يعوزها الدليل الإمبريقي القوي (Lambert & Hogan, 2010). بالفعل، إننا نعتبر في الوقت الراهن أن مهنة التدريس هي مهنة الضغط النفسي بامتياز وهي مولدة لعدة حالات من الاحتراق النفسي. بيد أن هذا التأكيد المعمم لدى شريحة واسعة من العموم ولدى الأساتذة أنفسهم لا يتحقق على مستوى الدراسات الإمبريقية دائما (Jaoul & Kovess, 2004). هذا من جانب، لكن من جانب آخر تبين الأدبيات في هذا المجال أن النظريات تؤكد على علاقة ارتباطية بين أساليب المواجهة وأبعاد الاحتراق النفسي. فإذا كانت المواجهة الفاعلة والدعم الاجتماعي في العمل وخارجه تتموقع باعتبارها معدِّلات أو مخفِّفات في العلاقة بين عوامل الشغل والعوامل الفردية والاحتراق النفسي. في هذا الإطار، تدعم بعض الأبحاث (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005a) أن المواجهة المتمركزة على المشكلة والحاجة إلى التواصل أو الدعم الاجتماعي يتفاعلان مع تأثير متطلبات العمل بتخفيض تأثيرها والتخفيف منه، ناهيك عن العلاقة بين العوامل السياقية والاستعدادات والاحتراق النفسي. والنتيجة، أن فهم العلاقات والروابط بين عوامل الاحتراق النفسي وأساليب المواجهة من المفروض أن يتيح توفير منظورات خاصة بالوقاية والتدخل النوعي لدى هذه العينة.

إن هذه الدراسة هي استكشاف للأساليب المستخدمة من قبل الأساتذة في القطاعين العام والخاص من المنظومة التربوية المغربية وذلك من أجل الاستجابة للاحتراق النفسي والمعاناة الناجمة عنه، والتحقيق -بالتبعة- من العلاقة الممكنة بين أساليب المواجهة العامة والخاصة والأبعاد أو المكونات الثلاثة للاحتراق النفسي لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب. ثم إن العلاقة بين الاحتراق النفسي وأساليب مواجهته يمكن أن تحظى كذلك بفرصة للتحقق من جديد بالاستعانة بمعطيات جديدة. بالفعل، كما نوهنا بذلك سلفا، فالأبحاث الإمبريقية في هذا المضمار تبقى نادرة جدا في سياقنا الاستكشافي خاصة وحتى في السياق الغربي لأن دراسة هذا العامل حديثة العهد في الأبحاث الخاصة بالاحتراق النفسي. ولتسليط الضوء على طبيعة العلاقة بين أساليب المواجهة ومكونات الاحتراق النفسي سنحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هي أساليب المواجهة التي يفعلها أساتذة الثانوي بالمغرب أكثر لمواجهة الاحتراق النفسي؟
- كيف تؤثر هذه الأساليب على الاحتراق النفسي لدى هؤلاء الأفراد؟ وهل هناك علاقة ارتباطية بين هذه الأساليب ومكونات الاحتراق النفسي؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى بلوغ الأهداف التالية:

- تحديد أساليب المواجهة التي يفعلها الأستاذ (ة) وتأثيرها الممكن على صحته النفسية؛
- فحص تأثير أساليب المواجهة على أبعاد الاحتراق النفسي لدى أساتذة الثانوي بالمغرب؛
- اختبار وجود علاقة ارتباطية بين أساليب المواجهة ومكونات الاحتراق النفسي.

فرضيات الدراسة

في ضوء الأدبيات المستعرضة أعلاه نطرح الفرضيات التالية:

- **الفرضية الأولى:** المواجهة المتمركزة حول المشكلة أو المواجهة الحذرة لها ارتباط دال بمكون الإنهاك العاطفي، وبتبدد الذاتية وانعدام الأداء الشخصي.
- **الفرضية الثانية:** المواجهة المتمركزة حول الانفعال أو المواجهة التجنبية لها ارتباط فعلي ودال بكل من الإنهاك العاطفي وتبدد الذاتية.
- **الفرضية الثالثة:** البحث عن الدعم الاجتماعي له ارتباط دال بالإنهاك العاطفي والذاتية والأداء الشخصي.

الإطار النظري للدراسة

أساليب مواجهة الضغط والاحتراق النفسيين

مفهوم المواجهة. على امتداد صيرورة الوجود يمكن للفرد أن يتصور بعض الأحداث على أنها مهددة أو منفرة أو قاهرة. هذه التجارب وكيفما كانت حدتها تولد اضطرابات انفعالية ونفسية لا يقف الفرد إزاءها موقفا سلبيا ولكنه يحاول مواجهتها وصدها وقهرها في النهاية. وهذه هي الترجمة الحرفية للمصطلح الإنكليزي (to cope with). بصفة عامة، يحيل فعل المواجهة إلى كل ما يجيشه الشخص لكي يواجه وضعية مسببة للتوتر أو الضغط. اقترحت الكثير من التعريفات للمفهوم. وهي تعريفات تختلف عن بعضها البعض بشكل رئيسي فيما يهم الوضع الذي يُمحض لها (في علاقتها بالوضعية هل ترتبط بها على نحو قار أو متغير)، وفيما يتعلق بمضمونها (مجهودات واعية في مقابل مجهودات غير واعية) وفيما يخص مداها (اشتغال عام أو مقصور على وضعيات ضاغطة بعينها).

أصول مفهوم المواجهة. تعود جذور مفهوم المواجهة (coping) إلى ميدانين نظريين جد متباعدين: التجريب الحيواني وسيكولوجية الأنا في التقليد التحليل-نفسي (Lazarus & Folkman, 1984).

ففي المقاربة التجريبية على الحيوانات وسيرا على درب المنظور التطوري لداروين أوضح بعض الباحثين أمثال ميلر N.E. Miller ورسين Ursin أن غريزة البقاء لدى الحيوان ترتبط بقدرته على اكتشاف ما هو قابل للتنبؤ وما يمكن

السيطرة عليه في بيئته ليتفادى أو يتغلب على المخاطر التي تتهدده (Lazarus & Folkman, 1984). ووفقا لـ لازاروس و فولكمان، فالمواجهة عند الحيوان عبارة عن ميكانيزم حيوي يقوم على الفعل لمراقبة الظروف البيئية القاهرة بهدف اختزال أي اضطرابات سيكوفيزيولوجية محتملة وذلك بواسطة سلوك الفرار أو التجنب أساسا (Lazarus & Folkman, 1984). في مقابل ذلك، يربط ثلة من الباحثين (Parker & Endler, 1996; Snyder, Dinoff & Beth, 1999) الأبحاث الأولى حول المواجهة بسنوات الستينيات من القرن العشرين (1960s) في إطار الأبحاث الدائرة حول ميكانيزمات الدفاع لتلك التي وصفت من قبل فرويد وتلامذته في التقليد السيكودينامي. بالنسبة إلى نموذج سيكولوجية الأنا، تماهي المواجهة دفاعات الأنا أي مجموع العمليات المعرفية اللاواعية الهادفة إلى التخفيف أو إزالة كل ما من شأنه أن يؤدي إلى تطوير القلق أو التوتر. وبذلك، فوظيفة تلك الميكانيزمات والمواجهة تكمن في المحافظة أو إقامة نوع من التوازن (التوازن النفسي homéostasie psychologique) عندما يختل هذا التوازن بسبب نزاعات ذات أسباب مختلفة (Vaillant, 1971, p. 107). وإذا كان مفهوم المواجهة تابعا لميكانيزمات الدفاع بهذا المعنى فإن بعض الباحثين يرفض هذه الفكرة. فحسب هان (1977) تكون ميكانيزمات الدفاع جامدة ولاشعورية ولا متمايزة بشكل لا يقاوم ترتبط بصراعات نفسية داخلية وبأحداث من حياة ماضية وهي ميكانيزمات تشوه الواقع عامة. وظيفتها الإبقاء على القلق في مستوى مسموح به. بينما أسلوب المواجهة مرن، واع ومتمايز (خاص بنوع من المشكلات التي تطرح في العلاقات بين الفرد وبيئته) وهو موجه للواقع (الداخلي أو الخارجي). وظيفته أن تتيح للفرد السيطرة على الاضطرابات المتأتية من ذلك الحدث (أو تلك الوضعية) واختزالها وتحمل تبعاتها. لقد أضحت أساليب المواجهة تتمايز شيئا فشيئا عن ميكانيزمات الدفاع لا سيما وأنها محاولات واعية (إرادية) لتذليل صعوبات ذات راهنية.

تعريف المواجهة. مفهوم المواجهة نحته كل من لازاروس Lazarus ولونييه Launier (1978) ليقصدا به مجموع السيرورات التي يضعها الفرد بينه وبين الحدث الذي أدرك أنه مهدد لكي يتحكم أو يلطف أو يخفف من تأثيره على صحته الجسدية والنفسية (Paulhan, 1992). ثمة العديد من التعريفات لهذا المفهوم في الأدبيات السيكولوجية. فتبعا لـ لازاروس وفولكمان Folkman (1984) تتحدد المواجهة باعتبارها " مجموع الجهود المعرفية والسلوكية المتغيرة باستمرار والمبذولة من أجل تدبير بعض المتطلبات النوعية الداخلية و/أو الخارجية التي قيّمت من قبل الشخص على أنها تستهلك أو تتعدى موارده" (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141). ونلفت إلى أن الأنجلوسكسون يتحدثون عن "سيرورة المواجهة"(coping strategy) لكن الأدبيات العلمية الفرنسية توظف عبارة "أساليب التعديل"(stratégies d'ajustement) (Dantzer, 1994). إن دراسة هذه الأساليب من طبيعة معرفية أو وجدانية أو سلوكية قد غيرت كليا الطريقة التي ينظر بها إلى الضغط والاحتراق النفسيين وتمظهراتهما. لم يعد البحث يقتصر على وصف ردود فعل الضغط النفسي بواسطة الأحداث والوقائع التي يتعرض لها الفرد ولكن بالكيفية التي يدبر بها الوضعية. من الواضح أن الأمر هنا يتعلق بمقاربة تفاعلية للضغط النفسي وأساليب المواجهة التي ليست لا خصائص خاصة بالوضعية ولا خصائص خاصة بالأفراد. بل هي سيرورات تقتضي أفعالا معاكسة بين الفرد والبيئة (يمكن للفرد أن يغير الوضعية و/أو أن يتغير بالوضعية). يتعلق الأمر إذن بأساليب أحدثت لمحاولة السيطرة على الوضعيات القاهرة و/أو الحد من الوضعية الصعبة (Bruchon-Schweitzer, 2001). وكما تشهد على ذلك الكثير من الدراسات (أُنظر مثلا، Rascle & Irachabal, 2001) فالمواجهة تعتبر ضابطة ومعدلة (و/أو وسيطة) للعلاقة بين الحدث المسبب للضغط والمحنة الانفعالية. هكذا، فاستجابات المواجهة من طبيعة معرفية سلوكية تلعب دورا معدلا في ديناميكية الضغط النفسي وتبعاته. وهذا التعريف الذي عرضناه، قبل قليل، يشدد على أن المواجهة هي سيرورة (خاصة ومتغيرة باستمرار) وليس خاصية عامة وثابتة (Bruchon-Schweitzer, 2001). إنها تمتاز باستبعاد أي التباس بين أساليب المواجهة (كل ما يعتقد الفرد وكل ما يجيشه أمام وضعية ما) وتأثيراتها أو مفعولاتها (النجاح أو الإخفاق). وبذلك، لا يمكننا التنبؤ بشكل مسبق وقبلي بأن أسلوبا ما للمواجهة ملائما أو غير ملائم إذ أن أسلوب المواجهة يمكن أن يكون فعالا في بعض الوضعيات وغير فعال في أخرى. غير أن فعالية الأسلوب تبقى وثيقة الصلة بنتائجه البعدية. ويعني هذا أن ذلك الأسلوب يكون فعالا وناجعا (أو مناسبا) إذا أتاح للفرد أن يسيطر على الوضعية المسببة للضغط أو أن يخفف من تأثيرها على صحته الجسمية والنفسية. ويقتضي ذلك أن الفرد يتمكن من التحكم في المشكلة أو حلها من جهة والنجاح في ضبط انفعالاته السلبية من جهة أخرى (Lazarus & Folkman, 1984a). فالمواجهة هي سيرورة لا يمكن اختزالها في ظاهرة خطية من النوع مثير-استجابة. فهي تشمل مجهودات معرفية وسلوكية تتغير باستمرار بدلالة التقييمات المطردة من قبل الذات في علاقتها ببيئتها. والتقييم سيرورة معرفية مستمرة بواسطتها تقيم الذات الوضعية الضاغطة (تقييم أولي) ومواردها المخصصة لمواجهتها (تقييم ثانوي). أي تعديل للعلاقة بين الفرد والبيئة يمكن أن يتبعه تقييم ثان للوضعية وللموارد المتاحة (Bruchon-Schweitzer, 2001).

أساليب المواجهة. الأساليب المعرفية والسلوكية التي يضعها الفرد بينه وبين الحدث الذي تم إدراكه على أنه مهدد أو موتر عرفت تحت مسمى المواجهة أو أساليب التعديل من قبل لازاروس و فولكمان (Lazarus & Folkman, 1984). وهي تفيد مجموع المجهودات المعرفية والسلوكية الموجهة نحو تدبير المتطلبات الداخلية والخارجية التي تهدد أو تتجاوز موارد الفرد والسيطرة عليها والتخفيف من وطأتها أو تلطيفها على أقل تقدير. وحسب لازاروس وفولكمان، فأساليب المواجهة تنهض بأداء وظيفتين رئيسيتين:

- التحكم أو تعديل المشكلة المتسببة في الضغط النفسي في البيئة (أساليب متمركزة حول المشكلة)؛

- ضبط الاستجابة الانفعالية للمشكلة (أساليب متمركزة حول الانفعال).

يتميز هذان النوعان من المواجهة بكونها متكاملين ويتبادلان التأثير فيما بينهما في وضعية محددة. انطلاقا من النموذج التبادلي التفاعلي أمكن للباحثين بناء استمارات (مثل استمارة طرق المواجهة) التي تسمح بتكميم الأساليب المختلفة للمواجهة بدلالة الوضعيات المعيشة من طرف الفرد. إن قراءتنا للأدبيات الخاصة بالموضوع سنحت لنا بالخلوص إلى استنتاج قوامه أن تفييء أساليب المواجهة ليس موضع إجماع بين الباحثين. ويرجع ذلك إلى عدم الاتفاق بينهم بسبب تصوراتهم وتنوع الوضعيات الضاغطة وتعدد الطرق المنهجية والتعريفات. والحصيلة عدد كبير من أساليب المواجهة التي يصعب مقارنتها والتوليف بينها (Dupain, 1998). فالتباين والتعدد بين أساليب المواجهة (التي توجد بمسميات متباينة) يفسره كذلك تنوع الوضعيات (بعض الدراسات تستحضر أحداثا رئيسة من الحياة، البعض يتحدث عن هموم ومشاغل يومية، البعض الآخر عن موترات جد خاصة: مشاكل صحية، آلام، توتر مهني، أحداث موترة من حياة الأطفال والمراهقين...). ويعود كذلك تنوع الأساليب إلى تعريفات الباحثين المختلفة للمواجهة. فبالنسبة إلى البعض، تعد المواجهة رد فعل ثابت نسبيا للأفراد تجاه وضعيات متنوعة، وهو رد فعل محدد أساسا بالسمات المعرفية ودافعية الفرد (Moos & Billing, 1981; De Ridder, 1997). البعض الآخر يؤكد أن أساليب المواجهة محددة أساسا بخصائص الوضعية (McCrae, 1984). بينما دراسات أكثر حداثة تربط المواجهة بالضغط المدرك من قبل الأساتذة على أنه ضغط من الدرجة الأولى (Rascle & Buchon-Schweitzer, 2006; Laugaa, 2005a). ورغم ذلك فهناك ثلاثة أساليب كبرى للمواجهة يمكن أن تتفاعل فيما بينها وبصورة ارتجاعية (rétroactives). بالفعل، يمكن للفرد أن يستعمل أسلوبا إستراتيجيا أو اثنين أو استعمال الأساليب الثلاثة في إطار مخطط الفعل الذي أنشأه لمواجهة الوضعية. إنه بدلالة الأساليب التي سيوظفها الفرد سيعدل هذا الفرد سلوكه لقهر الوضعية وتجاوزها وخاصة محاولة التخفيف من تبعاتها وانعكاساتها على شكل ضغط واحتراق نفسيين. وتشمل هذه الأساليب ما يلي:

الأساليب المتمركزة على المشكلة أو المواجهة الفاعلة. تقوم على اختزال متطلبات الوضعية و/أو زيادة الموارد الخاصة لمواجهتها على الوجه الأمثل (Bruchon-Schweitzer, 2002). تزخر الحياة اليومية بالأمثلة من هذا النوع مثل مناقشة أجل تسديد الفواتير، البحث عن عمل بأجر أكبر، زيارة طبيب، تنمية المعارف في بعض الميادين، إعداد برنامج أو جدولة البحث عن المعلومات... وحسب لازاروس وفولكمان، فالمواجهة المتمركزة على المشكلة تتضمن عاملين أصغر هما حل المشكلة ومواجهة الوضعية. الهدف من هذه المواجهة هو إعداد أفعال إجرائية ليسيطر ويتحكم الفرد في الوضعية من أجل التخفيف من مفعولاتها السلبية.

الأساليب المتمركزة حول الانفعال أو المواجهة السلبية. تشمل مواقف الفرد المختلفة لضبط التوترات الانفعالية الناجمة عن الوضعية (Bruchon-Schweitzer, 2002). يهدف هذا النوع من المواجهة إلى تدبير الاستجابات الانفعالية التي تسببت فيها الوضعية. إن ضبط الانفعالات يمكن أن يتم بطرق مختلفة (انفعالية، فيزيولوجية، معرفية، سلوكية). ثمة كثير من الاستجابات التي تنتمي إلى هذه الفئة: تعاطي مواد مخدرة (الكحول، التبغ، المخدرات)، الانخراط في أنشطة ترفيهية (تمارين رياضية، قراءة، تلفزة...)، الإحساس بالمسؤولية (توجيه اللوم للذات)، التعبير عن الانفعالات (الغضب، القلق...). هذا الشكل المعرفي للمواجهة يقوم على تحويل دلالة الوضعية مثلا بتلطيف حدتها أو إنكار الواقع (الفكر السحري، الإنكار).

وتراهن هذه الأساليب هو إعادة التمركز على الذات من أجل فهم التأثيرات السلبية للوضعية على الفرد.

البحث عن الدعم الاجتماعي. تقوم على المجهودات التي تقوم بها الذات من أجل نيل تعاطف ومساعدة الآخرين (Bruchon-Schweitzer, 2002). الغرض من هذا الأسلوب يتمثل في التوجه إلى الآخرين للحصول على دعمهم وإرشادهم في مخطط فعله. وتحضر هذه الأساليب العامة في الأبحاث التي تتناول موضوعة المواجهة والمحنة النفسية (الضغط النفسي، الإجهاد العاطفي والجسدي...).

خلاصة القول، يبدو أن لأساليب المواجهة التي تستتبع التقييم المعرفي انعكاسات (وظيفية أو غير وظيفية) على الصحة النفسية. إجمالا، تقترح خلاصات الأبحاث حول الموضوع أساليب مرتكزة على المشكلة أو فاعلة (أو أساليب التحكم وممركزة على المهمة) تتيح مجابهة الضغط النفسي في العمل بفعالية وصد المخاطر الممكنة للاحتراق النفسي مع التشجيع على تكيف الأفراد العاملين في مهن تقتضي العلاقة مع الآخر. في المقابل، فاستعمال أساليب سلبية أو متمركزة على الانفعالات قد تكون مدمرة ومسرعة لاستفحال الاحتراق النفسي في نهاية المطاف.

النماذج التفسيرية لأساليب المواجهة. إن تحليل الأدبيات المتعلقة بأساليب المواجهة قد أفضى إلى التمييز بين عدة نماذج نظرية لمفهوم المواجهة. فهذه الأدبيات تقابل بين مقاربتين: الأولى تعتبر أن المواجهة ميكانيزم دفاعي أو وظيفة للسمات الشخصية (المقاربة التحليلية والبنيوية). أما الثانية فتدرس المواجهة كسيرورة (المقاربة المعرفية والتبادلية-التفاعلية للضغط والمواجهة لفولكمان ولازاروس). وبناء على هذا التصور، سنعمد إلى تقديم أربعة نماذج نظرية مفسرة للمواجهة.

النموذج السيكومرضي. يتصور هذا النموذج المواجهة كميكانيزم دفاعي شبيه بميكانيزم الأنا (Vaillant, 1992) يهدف إلى إزالة أو تخفيف كل ما من شأنه أن يثير القلق علاوة على التقليل من التوتر النفسي. في هذا المنظور النظري، تندرج المواجهة في سياق الأبحاث الأولى المهتمة بميكانيزمات الدفاع التي بلغت ذروتها في بدايات القرن العشرين مع المحلل النفسي النمساوي سيغموند فرويد وتلامذته من بعده. تمثل هذه الميكانيزمات حسب أنا فرويد (1936) وسائل "دفاع الأنا ضد نوازع غريزية والتأثيرات ذات الصلة بهذه الحوافز". وستميز فيما بعد النماذج ما بعد الفرويدية بين عدد من ميكانيزمات الدفاع التي يتوسلها أي فرد لضبط قلقه. فالنماذج في هذا الميدان، غالبا ما تحيل إلى نموذج فايان Vaillant (1971)، الذي يقترح رؤية هرمية لميكانيزمات الدفاع بدءا بالدفاعات "غير الناضجة" (الإسقاط، توهم المرض...) إلى الدفاعات "الناضجة" (التسامي، الفكاهة...)، في حين أن الدفاعات "العصابية" (الاستذهان intellectualisation، القمع) تمت موضعتها في مستوى وسيط. وباقتضاب شديد، يمكن الزعم أن هذا البراديغم السيكومرضي يتصور المواجهة كمجموعة من العمليات اللاشعورية غايتها اختزال أو قل اجتثاث كل ما قد يؤدي إلى استثارة وتطور القلق (Paulhan & Bouregeois, 1994). فالأفراد يلوذون بهذه الأساليب ويتحصنون بها لمواجهة الضغط النفسي واستعادة توازنهم الانفعالي/العاطفي إزاء كل حدث مقلق.

النموذج البنيوي للمواجهة. بالنسبة إلى المتحمسين لهذا النموذج، تعكس أساليب المواجهة السمات الثابتة لشخصية الفرد؛ إذ أن كل فرد بما هو ذات يستعمل بصورة تفاضلية نوعا من المواجهة. تبعا لبونل Ponelle ولانكري Lancry (2002) فـ "بعض سمات الشخصية تهيئ الذات قبليا من أجل التوافق مع الوضعيات الموترة على نحو من الأنحاء" (Ponelle & Lancry, 2002, p. 59). وفي نفس الاتجاه يذهب موس Moos و بيلينغ Billing (1981) إلى أن المواجهة هي انعكاس لاستعدادات ثابتة للشخصية. فكل فرد يعرض طريقة شخصية في التعامل مع الضغط النفسي مستقلة عن الوضعية وعن شكلها. ويقدم هذا النموذج ثلاثة أنماط من الشخصية، وثلاثة أشكال مختلفة للاستجابة:

الشخصية من النمط A: تتسم بنوع من الحركية المفرطة، والتنافسية والطموح، والنزوع إلى الكمال، وبأسلوب حياة متسارع وهي أشكال عديدة من المواجهة لمجابهة الضغط. الفرد يرد على الضغط النفسي بفرط في الضغط النفسي. فمن ناحية، يرتبط النمط A ارتباطا دالا بأسلوب المواجهة المتمركزة على الانفعالات وأسلوب المواجهة التجنبية أو التهربية عند الرجال (Endler & Parker, 1990) أما من ناحية أخرى، فهو لا يرتبط بشكل دال مع المواجهة المتمركزة على المشكلة. ومع ذلك ثمة استعدادات شخصية تيسر استخدام المواجهة الفاعلة ولا تشجع على المواجهة التجنبية (Holahan & Moos, 1985).

الشخصية من النمط B: إنها القوة الهادئة (Bensabat, 1997). وهي تميز الأفراد الذين يعرفون السيطرة والتحكم في ذواتهم، والبرهنة على الواقعية والتحكم الذاتي والهدوء لمواجهة المصاعب.

الشخصية من النمط C: يستدخل الشخص المنطوي على ذاته الضغط النفسي ويميل إلى التقوقع على ذاته والفرار والرفض. المقاربة البنيوية ترتكز على المسلمة التي مفادها أن الفرد لديه استعداد للاستجابة للضغط النفسي بطريقة تفاضلية انسجاما مع السمات الطاغية على شخصيته (Carver et al., 1989). يذكر أندلر و باركر (1990) تفضيلات للمواجهة لدى الشخص الذي يواجه الحدث المولد للضغط بصورة متشابهة مهما كانت طبيعة ذلك الحدث.

والآن سننتقل إلى مقاربة تتقاطع مع المقاربة السابقة، وقد حلت محلها ابتداء من سنوات السبعينيات من القرن الماضي: النموذج التبادلي التفاعلي. لم يعد الأمر يتعلق بالمواجهة كسيرورة "لاسياقية" وغير ذات صلة واقعية بالخصائص البيئية ولكن على العكس من ذلك كبناء يتموقع بين الخصائص البيئية والاستعدادات السيكولوجية للفرد.

النموذج التبادلي التفاعلي. برزت المقاربة المعرفية للضغط والمواجهة إلى حيز الوجود سنوات السبعينيات من القرن العشرين (1970s)، وقد استثمرها كل من فولكمان ولازاروس (Folkman & Lazarus, 1984, 1985, 1988). فهذان الباحثان لا ينظران إلى المواجهة كسمة ثابتة للشخصية بل كسيرورة متغيرة ودينامية وحساسة للسياق. وبكلمات أخرى، الأمر يتعلق بسيرورة يتفاعل فيها كل من الفرد والبيئة والعوامل السياقية الخارجية والوضعياتية (situationnels) والاستعدادات الداخلية. إذ أن الفرد يقيّم، في آن، الوضعية التي هو بصدد مواجهتها والموارد المعرفية التي في حوزته من أجل تدبيرها. نتحدث هنا عن تصور تبادلي تفاعلي للضغط النفسي والمواجهة التي ليست لا خصائص تميز الوضعية ولا سمات خاصة بالفرد ولكن سيرورة تفترض أفعالا متبادلة بين الذات والبيئة (يمكن للفرد أن يغير، وأن يتغير بسبب الوضعية). الأمر يتعلق بأساليب معدة لمحاولة السيطرة عل الوضعيات الصعبة و/أو التقليل من المحنة الناجمة عنها. وتتحدد المواجهة، حسب هذا البراديغم، كسيرورة متحركة ومتغيرة باستمرار وخاصة، وليست استعدادا عاما وثابتا. إنها تتبدل وتتغير من وضعية إلى أخرى، وفي داخل نفس السيناريو المولد للضغط. ويعرف لازاروس وفولكمان (1984) المواجهة بأنها "مجموع الجهود المعرفية والسلوكية الموجهة إلى السيطرة والتقليل أو التسامح مع المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تهدد أو تتجاوز موارد الفرد" (Lazarus & Folkman, 1984, p. 141). هكذا فالمواجهة هي عبارة عن وسيط في العلاقة بين الحدث الموتر (المحنة العاطفية الوجدانية). وعلى أساس ذلك، فالحدث نفسه لن يكون له بالضرورة نفس التأثير (على شكل الضغط المحسوس والمعاش والتمثل...) على فردين مختلفين. وتحيل عبارة "تبادلي" إلى أن بين الشخص والبيئة علاقة دينامية وتبادلية تفاعلية وموجهة إلى الطرفين (Folkman et al., 1986). فعندما تقيم هذه العلاقة من قبل الفرد على أنها تفوق موارده وتهدد صحته فإننا نتكلم عن الضغط النفسي. هناك سيرورتان تتوسطان الرابط بين

مثل هذا التبادل فرد-بيئة والنتائج التي يمكن أن تكون لهذا الأخير على المدى القريب والبعيد: إنهما التقييم المعرفي والمواجهة (Folkman et al., 1986).

التقييم المعرفي. التقييم سيرورة معرفية تقيم بواسطتها الذات الوضعية الموتّرة (التقييم الأولي) ومواردها الخاصة لمواجهتها (التقييم الثانوي). ومن ثم، فأي تعديل للعلاقة بين الفرد والبيئة يمكن أن يفضي إلى تقييم جديد للوضعية والموارد المتوفرة.

تسلط المقاربة التبادلية الضوء على شكلين من التقييم، اللذين يتقاربان لتحديد الاحتمال الضاغط للوضعية وموارد المواجهة القابلة للتحريك والاستنفار والتعبئة.

التقييم الأولي. إنه تقييم خاص بالوضعية المولدة للضغط. ففيه يتساءل الفرد عن طبيعية ومعنى الوضعية وتأثيرها عليه. وبتلك الطريقة التي يقيم بها الفرد الوضعية سترتبط المعرفيات (cognitions) والانفعالات الخاصة. يمكن لنفس الحدث أن يقيم من طرف البعض على أنه خسارة (عاطفية، مادية، جسدية...) مرفقة بحزن وخجل أو غضب. ويمكن أن يقيم على أنه تهديد (خسارة محتملة) مصحوبة بقلق وخوف. ويمكن أن يقيم أخيرا كتحد أو رهان (رهان احتمالية الحصول على منفعة) مصحوب بانفعالات إيجابية مثل الإثارة والاعتزاز بالنفس والابتهاج.

التقييم الثانوي. في هذه المرحلة، يتساءل الفرد عما يمكن أن يفعله لمواجهة الوضعية وعن الموارد وردود الفعل التي يملكها وعن نجاعة محاولاته. وبالتالي يمكن التفكير في العديد من الخيارات (البحث عن المعلومات، إعداد مخطط فعل، طلب المساعدة أو النصائح، التعبير عن الانفعالات، تفادي المشكلة، الترفيه، التقليل من أهمية الوضعية...). هذا التقييم يوجه أساليب المواجهة المستخدمة للتصدي ومجابهة الوضعية. مبدئيا، الذات التي تعتقد أنها تملك الموارد الكافية للسيطرة على الوضعية ستتوسل أساليب تستهدف مواجهتها (المواجهة المتمركزة على المشكلة). في حين أن الذات التي تحسب أنها ليس بمقدورها التحكم في الوضعية ستحاول أن تتغير هي نفسها لتتحملها على النحو الأتم (المواجهة المتمركزة على الانفعال).

أساليب المواجهة. حسب لازاروس وزملاءه، تضطلع المواجهة بوظيفتين رئيستين: يمكن أن تمكن من تعديل المشكلة مصدر الضغط النفسي أو يمكن أن تسمح بضبط الاستجابات الانفعالية المقترنة بالمشكلة (Lazarus & Folkman, 1984b; Lazarus & Launier, 1978). إنها تتحدد كـ "استجابات فريدة (مثلا، التخييل، التفكير الإيجابي، التشجيع الذاتي بصوت عال) لمطالب داخلية أو خارجية قدرت على أنها موترة أو مهددة" (Lazarus & Folkman, 1984: 179).

إجمالا، فأعمال لازاروس وفولكمان المكرسة لأساليب المواجهة تميز بين فئتين منها: الأولى تقوم على الفعل الموجه إلى العنصر المتسبب في الضغط نفسه، والثانية تبحث عن ضبط الانفعالات المقترنة بذلك العنصر.

المواجهة المتمركزة على المشكلة. هي أسلوب يهدف إلى اختزال مطالب الوضعية و/أو زيادة الموارد الخاصة لمواجهة أمثل مع تلك الوضعية. يشمل هذا الأسلوب عاملين ضمنيين: حل المشكلة (البحث عن المعلومات؛ إعداد مخطط)، ومواجهة الوضعية (مجهودات وأفعال مباشرة لتعديل المشكلة).

المواجهة المتمركزة على الانفعال. تهدف إلى تدبير الاستجابات الانفعالية الناجمة عن الوضعية. إن تضبيط الانفعالات يمكن أن يتم بطرق متنوعة (انفعالية، فيزيولوجية، معرفية، سلوكية). هناك العديد من الاستجابات التي تنتمي إلى هذه الفئة: استهلاك مواد مخدرة (الكحول، التبغ، المخدرات...)، الانخراط في أنشطة ترفيهية متنوعة (التمارين الرياضية، القراءة، مشاهدة التلفاز..)، الإحساس بالمسؤولية (اتهام الذات)، التعبير عن الانفعالات (الغضب، التوتر).

كشفت طرق لائحة المواجهة للازاروس وفولكمان عن العديد من العوامل الفرعية للمواجهة بالانفعال:

- التخفيف من حدة التهديد، أخذ مسافة (تعاملت مع الأمر كأن شيئا لم يحدث، قلت لنفسي الأمر ليس خطيرا إلى هذا الحد)؛
- إعادة تقييم إيجابي (خرجت من هذا البلاء أكثر قوة من ذي قبل)؛
- إلقاء اللائمة على الذات (أدركت أنني أنا المسؤول عن المشكلة)؛
- التجنب-التفادي (أردت أن أتحسن بمعاقرة الخمر أو التدخين، حاولت أن أنسى كل شيء)؛
- البحث عن الدعم العاطفي (قبلت تعاطف وتفهم شخص آخر).

في النهاية يمكن أن نستخلص حسب هذا النموذج أن سيرورات التقييم (الأولي والثانوي) وأساليب المواجهة تبدو في الغالب كوسائط دالة في العلاقات بين العوامل (الاستعدادات والمحيط) والمعايير. غير أنه ورغم شعبيته، فهذا النموذج يعاني من بعض مواطن القصور والضعف؛ فهو يرتكز على دور سيرورات التقييم، وعلى نموذج ثنائي لأساليب المواجهة ويقلل أو يخفي دور محددات الصحة الأخرى (العوامل البيوصحية، البيئية، السوسيواقتصادية والاستعدادية) التي يبقى تأثيرها حاضرا (Marks, Murray, Evans & Willig, 2000; Marmot & Davey-Smith, 1997، نقلا عن Bruchon-Schweitzer, 2001).

النموذج التبادلي المدمج المتعدد العوامل. يستند هذا النموذج إلى النموذج التبادلي للازاروس وفولكمان مع الأخذ في الحسبان الانتقادات التي وجهت للنموذج الأولي. إن هذا النموذج التبادلي المندمج المتعدد العوامل أعد انطلاقا من تركيب كلي للأدبيات الخاصة بالضغط والمواجهة من السبعينات (1970s) إلى 2000s (Bruchon-Schweitzer, 2002;

Bruchon-Schweitzer & Quintard, 2001; Koleck et al., 2003). أجريت دراسات عديدة على عينات من المرضى وعلى أشخاص يكونون في مواجهة وضعيات مسببة للضغط المزمن (الأساتذة، المساعدون الأسريون، المعالجون...).

هذا النموذج الذي أسس على مكتسبات الأعمال العلمية من ميادين مختلفة (علم النفس، علم الاجتماع، الاقتصاد، الطب، علم المناعة السيكوعصبي...). هكذا، فالنموذج المتعدد العوامل هو كذلك لأنه يضم عوامل من طبيعة جد متباينة وهو مندمج لأنه يأخذ في اعتباره متغيرات قادمة من معارف متنوعة تبدأ من اللامتناهي في الصغر (علم النفس العصبي مثلا) وتنتهي في اللامتناهي في الكبر (علم الاجتماع). وبذلك، فهذه المقاربة، التي تندرج داخل ميدان خاص للصحة، تبدو على درجة كبيرة من الأهمية ما دامت تسمح بفهم جيد للإصابات الجسدية والنفسية وذلك باقتراحها نموذجا ديناميا مندمجا ومتعدد العوامل (النموذج النفسي الاجتماعي للتكيف) الذي يراعي في نفس الوقت المتنبئات (Prédicteurs) (المحددات الفردية- السياقية، والاجتماعية) والوسائط (الضغط النفسي المدرك، والتحكم المدرك، والدعم المدرك) وأساليب المواجهة التي تؤثر على صحة الأفراد (معايير التعديل أو اللاتعديل). بعبارة واحدة، يمكن هذا النموذج من إجراء تحليل شامل للمتغيرات التنبئية ذات الصلة بالحالة الصحية. ويتألف هذا النموذج، حسب بروشون-شفيتزر، من ثلاث مراحل رئيسية:

المرحلة الأولى. تتناسب مع الماضي (البعيد أو القريب) وتتكون من عوامل/سوابق بيئية وشخصية، التي أخذت قليلا أو لم تؤخذ بالمرة في الحسبان من طرف النموذج التبادلي الكلاسيكي والتي أكدت الأبحاث المتراكمة عن وجود تأثيرات دالة (مباشرة أو غير مباشرة) على مخرجات الصحة:

- عوامل بيئية: البلد، الثقافة، الإثنية، الجماعة، الدين، الأسرة، الخصائص المهنية. لقد تأكد فعلا تأثير هذه العوامل على الصحة (Bruchon-Schweitzer, 2002; Marmot, 2005).

- الوضعيات الضاغطة والخصائص الموضوعية (خصائص الوضعية المدركة، التقييم الأولي). الأعمال المندرجة في إطار النموذج التبادلي المندمج المتعدد العوامل تبين أن خصائص متنوعة للمرض وعلاجات تستحق أن تأخذ في الحسبان في الأبحاث والدراسات ذات الصلة.

- العوامل النفسية الاجتماعية الفردية: تاريخ الفرد (أحداث حياته) والخصائص السوسيوديموغرافية والبيوطبية والمستوى السوسيواقتصادي والمستوى الدراسي والسن والجنس.

المرحلة الثانية. المرحلة "التبادلية" التي توافق ما يحسه الفرد، وما يدركه، وما يفهمه وكيفية مواجهته للوضعية (الانفعالات، والمعرفيات والسلوكات التي يهيئها للتصرف في وقت الشدة). بعض السيرورات (الضغط المدرك، والتحكم المدرك، والدعم المدرك وأساليب المواجهة) أفضت إلى ظهور كثير من الإصدارات والدراسات (دراسات كيفية، نظرية، إثبات صدقية أدوات بحث، تطبيقات) (أُنظر، Bruchon-Schweitzer, 2002).

تركيب النتائج والتوليف بينها منذ عشر سنوات أثبتته بعض الدراسات الراهنة. إذ أن كل ضغط مدرك على أنه ضعيف، وكل تحكم مدرك ودعم اجتماعي اعتبرا هامين وكل أسلوب متمركز على المشكلة لكل هؤلاء تأثيرات وظيفية (إيجابية) على الصحة العاطفية والجسدية. بينما المواجهة المتمركزة على الانفعال لها في أغلب الأحيان تأثيرات غير وظيفية (سلبية). وفي الغالبية الساحقة للدراسات المنجزة انطلاقا من النموذج التبادلي المندمج المتعدد العوامل، تأكدت التأثيرات الإيجابية للدعم الاجتماعي على الصحة. ويشمل ذلك الدعم الاجتماعي المدرك (التبادل) وأقل درجة من الدعم الاجتماعي المستقبل (من قبل الشريك، ومن الأسرة، ومن الزملاء...) والدعم الاجتماعي المبحوث عنه (وهو أسلوب للمواجهة).

المرحلة الثالثة. المخرجات تناسب معايير للتعديل متعددة (صحة جسدية، وعقلية، واجتماعية...) كثيرا أو قليلا عامة أو خاصة، تم تقييمها موضوعيا أو قيمت ذاتيا. الدراسات التي استعملت النموذج التبادلي المندمج المتعدد العوامل بحثت عن التنبؤ ببداية وتطور (بقاء على قيد الحياة، وغفران، وانتكاسية) عدة أمراض وعدة مخرجات (Issues) (جودة الحياة، والنجاح في الفطام، والسلوكات الغذائية، والإدمان...). يبقى هذا النموذج مفتوحا على التغيير والتطوير ويمكن أن يكون ملائما للتنبؤ بعدة مخرجات أخرى. ويمكننا تخصيصه حسب خصوصيات الدراسات المنجزة (وضعية، عينة، معايير للتنبؤ بها) بالارتكاز على نتائج الدراسات السابقة. إذا كان المخرج مثلا هو النجاح في علاج ما، فينبغي بطبيعة الحال دمج متغيرات سوسيومعرفية (الهشاشة المدركة، والمخاطر، وتقدير تأثيرات العلاج، والكلفة والعوائد)، وكذلك مدى ودرجة انخراط المرضى في العلاج.

الاحتراق النفسي في مهن التدريس

يعتبر الاحتراق النفسي من الأعراض التي تصيب الأفراد العاملين في مهن المساعدة الاجتماعية أو تلك التي تنطوي على مسؤولية أخلاقية تجاه الغير. وهو لا يظهر على ضحاياه عموما إلا حينما ينشأ لديهم انطباع بعدم السيطرة والتحكم في وسطهم المهني، أو عند الشعور بأنهم قد كانوا ضحية معاملة جائرة أو عند الإحساس بغياب أي دعم أو سند خارجي (أُنظر، العاطي ربي، 2016). ثم إن الاحتراق النفسي عبارة عن متلازمة متعددة الأبعاد والمكونات تؤدي إلى حالة من الإرهاق البدني والانفعالي والذهني، وتعتري أشخاصا عاديين راضين عن عملهم، لكنهم معرضون لعوامل ضغط (stressors) لمدة طويلة. وتتعدد دلالات الاحتراق النفسي وأعراضه وأبعاده وأسبابه ومراحل تطوره كما تتعدد آثاره ومفعولاته على الصحة النفسية للمهنيين المعنيين به وعلى علاقتهم بالآخرين وبمحيط العمل (لمزيد من التفاصيل أُنظر، العاطي ربي،

2016، 2018). لكننا مع ذلك، سنعمل في هذا المحور على عرض موجز لأهم تعاريف الاحتراق النفسي تبعا لترتيبها التاريخي:

تعريف بريل Brill (1984). الاحتراق النفسي هو " حالة انزعاج واختلال يحس بها فرد ليست لديه سوابق مرضية، حيث كان هذا الفرد فيما مضى يحقق مردودية مهنية مقبولة ويتمتع بمزاج طيب، غير أنه يفقد إحساسه هذا إلا إذا ما استعان بمساعدة خارجية أو إذا ما قام بتدبير خارجي" (Brill, 1984, p. 15).

تعريف ماسلاش Maslach وجاكسون Jackson (1986). يعتبر هذا التعريف الأكثر قبولا والأكثر شعبية في الأدبيات النظرية. فوفقا لهذين الباحثين يشير الاحتراق النفسي إلى "عرض لإجهاد انفعالي، ولتبدد الذاتية، ولإحساس بعدم تحقيق الذات، ويحدث لدى الأفراد الذين يشتغلون في مهن تستوجب العلاقة مع الغير" (Maslach & Jackson, 1986, p. 1).

تعريف بينز Pines وأرونسون Aronson (1988). يحيل الاحتراق النفسي إلى " حالة من الإرهاق البدني، والانفعالي، والذهني التي تنجم عن التواجد في وضعيات انفعالية تتطلب الكثير (من الوقت والطاقة)" (Pines & Aronson, 1988, p. 9).

النماذج التفسيرية للاحتراق النفسي. ثمة الكثرة من النماذج النظرية والإمبريقية التي حاولت توصيف و/أو تفسير تطور الاحتراق النفسي (Schaufeli & Enzmann, 1998; Truchot, 2004). ونظرا لأن الحيز هنا لا يسعفنا في تفصيل كل تلك النماذج فإننا سنكتفي بتقديم نموذجين رئيسيين يعتبران من بين أهم النماذج والأكثر ورودا وتواترا في النقاشات النظرية والإمبريقية في العقد الأخير، وهما تواليا: المقاربة التبادلية ونظرية المحافظة على الموارد.

المقاربة التبادلية التفاعلية. تتصور هذه المقاربة التبادلية التفاعلية (Transactionnelle) الضغط النفسي بوصفه علاقة دينامية بين الشخص والمحيط. فمثلا فولكمان (Folkman, 1984) ينفي أن يكون الضغط عبارة عن مثير أو استجابة ولكن يعتبره بدلا من ذلك سيرورة تامة، ويعرفه بأنه " علاقة نوعية بين الفرد ومحيطه. هذه العلاقة الخاصة التي قيّمت بأنها صعبة التحمل من قبل الفرد أو قدّرت بأنها تتجاوز موارده الخاصة إلى درجة أنها أصبحت تتهدد راحته ورفاهيته" (Folkman, 1984, p. 840). وإذا سلمنا أن الفرد والمحيط هما على اتصال دائم وفي علاقة دائمة وعكسية، بمعنى أنهما يتبادلان التأثير والتأثر على نحو دائم ومستمر، فهذه النظرية من ثمة تتصور الضغط النفسي كحركة تبادلية (تفاعلية) بين الفرد والمحيط. وتتوسط هذه العلاقة سيرورات كالتقييم وأساليب المواجهة coping. فمن ناحية أولى، يقوم التقييم باعتباره سيرورة معرفية على مرحلتين أساسيتين: تقييم الوضعية وتقييم الموارد التي من شأنها الحد من وضعية الضغط النفسي (Folkman, 1984; Folkman & Lazarus, 1980).

هكذا إذن يقوم الفرد في خطوة أولى بتقييم الوضعية والمخاطر الممكنة التي تحتملها. ومن ثمة، لا تكون الوضعية خطرة إلا إذا احتملت:

الخسارة: التي تكون في وضعيات أصبح فيها الضرر أمرا حتميا؛

النذير بالخسارة: وهي الحالة التي يتم فيها استباق الضرر أو الخسارة؛

الرهان: وهو ما يعني استباق الأرباح الممكنة.

إذا ما قاد التقييم الأول الفرد إلى تقدير الوضعية بأنها منبع مؤكد للضغط النفسي، فإنه سيقدّر وقتئذ إذا ما كانت أساليب المواجهة التي في حوزته ستمكنه من التخفيف أو تفادي أو الوقاية من التأثيرات المدمرة لتلك الوضعية (Folkman, 1984; Park & Folkman, 1997). وبحسب فولكمان ولازاروس (Folkman & Lazarus, 1980 ; Folkman, 1984) تتميز أساليب المواجهة هاته، من حيث هي مجهودات معرفية وسلوكية، بقدرتها على تحقيق هدفين رئيسيين:

- تدبير العلاقة بين الشخص والمحيط، التي تعتبر مسؤولة عن الضغط النفسي (أساليب متمركزة حول المشكلة): حيث يمكن للفرد، تبعا لتقييمه للوضعية، إما أن يقرر قبولها أو أن يجابهها أو أن يحاول حل المشكلة؛
- ضبط الانفعالات (أسلوب متمركز حول الانفعالات): فتبعا كذلك لتقييم الفرد للوضعية التي يوجد فيها، يمكنه إما أن يبحث عن تجنب هذه الوضعية أو إنكارها أو تحملها عبر تعاطي عقاقير خاصة. يقود هذا النوع من الأساليب الفرد إلى العزلة ويكون في الغالب مصحوبا بضغط نفسي أكبر (Zeidner, 1994).

نظرية المحافظة على الموارد. حسب هذا النموذج الذي بلوره كل من هوبفل وشيروم (Hobfoll & Shirom, 2000)، فكلما كان الفرد في وضعية مسببة للضغط والتوتر فأول ما سيفعل هو الذود بموارده المادية (المنزل، المال، المسكن، الاستقرار في العمل) ثم بموارده العاطفية (شبكة العلاقات الاجتماعية)، وأخيرا بموارده الذاتية (الكفاءات الاجتماعية، وتقدير الذات). ومن هنا يتبين أن مصادر الضغط النفسي ثلاثة:

1) في حال ما كان هناك تهديد للموارد (غياب الأمن المهني، ضبابية والتباس الدور المنوط بالفرد)؛
2) في حال فقدان الموارد (الفصل عن العمل، الطلاق)؛
3) عندما يستثمر الفرد موارده الخاصة دون أن يجني ثمار عمله المتوقعة (مثل الحرمان من الترقية).

ولهذا، ففي مثل هذه الحالات، يقوم الفرد بتفعيل أساليب المواجهة (coping strategies) الموجودة لديه. فإذا أفلحت هذه الأساليب، وبتأثير رجعي، فهي تعلي من شأو وقيمة موارد الشخص (دائرة الربح). أما في الحالة النقيض، أي إذا ما فشلت، فلا جدوى من المجهودات التكيفية التي يقوم بها هذا الشخص ما دام أنه سيفقد موارده دون فرصة لاسترجاعها (دائرة الفشل). وفي نهاية هذه السيرورة ينشأ الاحتراق النفسي إضافة إلى تأثيرات ذات طبيعة اكتئابية تحيل على معنى العجز واليأس. ثم إن الهدف الأساسي بالنسبة إلى الفرد حسب هذه النظرية هو محاولة " الحصول على الأشياء التي يراها قيمة، والمحافظة عليها وحمايتها والارتقاء بها " (Hobfoll, 2001, p. 341). وللنجاح في ذلك، على الفرد أمام وضعية مهددة أن يعمل على:

- تجميع كل موارده الممكنة؛
- تقليص هامش الخسارة غير المباشرة لموارده في حال ما أساء استثمارها؛
- التخفيف من خسارة موارده عند التعرض لعوائد سلبية في فضاء العمل (Hobfoll, 1998).

من الواضح إذن أن هذا النموذج يقوم، من جهة، على أهمية الموارد التي في حوزة الفرد وخاصة تلك المتعلقة بشبكة العلاقات الاجتماعية. ومن اللافت للانتباه كذلك أن هذا النموذج يركز، من جهة أخرى، على ما يسمى بأساليب المواجهة، التي تتفرع إلى ثلاثة أنواع أساسية وهي: الأساليب الفاعلة المرتكزة على المشكلة والأساليب السلبية القائمة أساسا على تجنب مصدر الضغط النفسي أو الإجهاد المهني إضافة إلى الأساليب المتمحورة على البحث عن الدعم الاجتماعي. وفي بحث أجريناه في نهاية سنة 2013 تبين لنا أن هناك نسبة لا يستهان بها من الأساتذة تلجأ إلى أسلوب رابع وهو أسلوب التلقين التقليدي القائم على الإلقاء بدل تقنيات التنشيط المبنية على الحوار للحد أو التخفيف من الضغط النفسي الناتج عن اعتماد طرائق تعليم المدرس الديمقراطي (El Ati-Rabbi, 2013).

أبعاد الاحتراق النفسي. يحدد كل من ماسلاش وجاكسون (Maslach & Jackson, 1981) ثلاثة أبعاد للاحتراق النفسي في سلم قياسه أو MBI، وهي أبعاد مشتركة على صلة بمهن تفترض علاقة مع الغير. وترتبط هذه الأبعاد، كما سبق وأسلفنا، بإرهاق انفعالي، وبنكران للذات، وشعور بعدم تحقيق الذات أو بانعدام الفعالية الشخصية.

الإرهاق العاطفي. يتعلق بحمولة انفعالية زائدة متصلة بالعمل، وترتبط بنقصان موارد الفرد مما يعوقه على متابعة عمله مثلما كان في السابق لمّا كانت موارده متوفرة (Halbesleben & Buckley, 2004). يؤدي هذا التناقص على مستوى موارد الفرد إلى انخفاض في طاقته الفيزيائية وإلى ارتفاع مستوى الإعياء (Maslach & Jackson, 1981; Shirom & Melamed, 2006).

انمحاء الذات أو اللاشخصنة. يوصف أيضا بالنزعة الكلبية cynisme أو التجرد من أي التزام، وهي رد فعل حيال الإرهاق العاطفي (Halbesleben & Buckley, 2004). كما تعتبر هذه الاستجابة نتيجة لسيرورة يتحرر فيها الفرد من عمله لكي يدرأ عن نفسه الإرهاق، وذلك عبر تبني مواقف تنعدم فيها العاطفة والطابع الشخصي (Maslach & Jackson, 1981) ويتصل ذلك بفقدان الاهتمام بالعمل والمعنى الذي يصبغه عليه (Maslach et al., 1996).

انخفاض الشعور بتحقيق الذات. يعرف أيضا بعدم الشعور بالفعالية الشخصية. ويتعلق بما يدركه الفرد من نزول لمستوى قدراته على إنجاز عمله. إذ يشعر الفرد بعدم امتلاكه للكفاءة التي كانت تميزه في السابق، وبأنه ليس في مستوى العمل الذي سينجزه (Maslach et al., 1996).

منهجية الدراسة

المشاركون

أنجزت الدراسة على عينة قوامها 120 أستاذا وأستاذة وتتوزع على قطاعين من التعليم الثانوي المغربي: العام والخاص. وتتكون العينة من 78 أستاذا (65 %) و42 أستاذة (35 %) يعملون في ثانويات مدينة الدار البيضاء. وتتراوح أعمار المستجوبين ما بين 23 و60 سنة بمتوسط يبلغ 40 سنة تقريبا وانحراف معياري يقدر بـ 9,89. وتتحدد الخبرة العملية لهؤلاء الأساتذة في 16 سنة في المتوسط وهم يعملون 20,25 ساعة أسبوعيا. 50 % من الأفراد المشاركين في الدراسة الموافقين على ملء استمارة البحث ينتمون إلى القطاع العام وتنتمي النسبة نفسها إلى القطاع الخاص.

أدوات القياس

يدور القسم الأول من الاستمارة حول أساليب المواجهة، وقد قيّمت هذه الأساليب بناء على سلم لأساليب المواجهة خاص بالأساتذة (أُنظر، Dewe, 1985). هذه الأداة خضعت لإثبات الصدقية تحت إصدار فرنسي (أنظر، Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005b)، وأبانت عن جودة سيكومترية عالية. فبفضل 25 سؤالا تسمح الأداة بقياس ثلاثة أشكال من أساليب المواجهة. يتعلق الشكل الأول بالمواجهة التي بؤرتها المشكلة (تحليل موضوعي للوضعية ومراقبة للانفعالات؛ التفكير في الجوانب الإيجابية للتعليم...). أما الثاني فيمس المواجهة المتمركزة حول الانفعال (عدم جلب أعمال إلى المنزل؛ نسيان العمل في نهاية اليوم...). بينما الثالث يقوم على البحث عن الدعم الاجتماعي (الحديث عن المشاكل مع الزملاء في العمل؛ والحديث مع المدير...). وبناء عليه، فهذه الاستمارة تسمح بتقييم ثلاثة أبعاد للمواجهة انطلاقا من سلم من

أربع مستويات (0= لا يستعمل أبدا هذه الإستراتيجية؛ 1= أحيانا؛ 2= في أغلب الأحيان؛ 3= دائما). كما تم الاعتماد على قياس الانسجام الداخلي بين الأسئلة على أساس تحليلات استكشافية للمعطيات وللموثوقية الإحصائية (أُنظر قيم ألفا كرونباخ). وهذا النهج سمح لنا بالإبقاء على 25 سؤالا كانت قيمة ألفا كرونباخ الخاصة بها دالة. ويستعرض الجدول أسفله النتائج المتوصل إليها:

جدول 1

الانسجام الداخلي بين أسئلة الاستمارة بدلالة أساليب مواجهة الاحتراق النفسي

المقاييس السلمية	عدد العناصر أو الأسئلة	معاملات الارتباط بين العناصر ببعضها	قيمة ألفا لكرونباخ
المواجهة المتمركزة على المشكلة	5	,346	,715
الإستراتيجية المتمركزة على الانفعال	7	,204	,642
البحث عن الدعم الاجتماعي	7	,203	,642
أسلوب التعليم التقليدي	6	,218	,631

ويقيم القسم الثاني من الاستمارة الاحتراق النفسي بواسطة قياس الاحتراق النفسي لـ مسلاش (Maslash Burnout Inventory) (أُنظر، Maslash, Jackson & Leiter, 1996) وهو عبارة عن أداة تقيم عرض الاحتراق النفسي لدى الأساتذة انطلاقا من ثلاثة مكونات: الإنهاك العاطفي، اللاشخصنة أو تبدد الذاتية وقلة الأداء الشخصي. وقد استخدم هذا المقياس لتقييم الاحتراق النفسي لدى أفراد العينة لأنه من غير المنطقي أن نختبر أساليب مواجهة الاحتراق النفسي من دون تشخيص هذا الأخير لدى عينة الدراسة.

تحتوي هذه المقاييس، التي تمثل أبعاد الاحتراق النفسي على التوالي، على 9 و5 و7 أسئلة أو عناصر items. كل سؤال يقيم بالتكرار والكثافة: التكرار يقاس بمقياس من سبع نقط حيث 0 يرمز إلى أبدا و1 يطابق الجواب "أحيانا كل سنة أو أقل"... وستة التي تطابق "كل الأيام".

الإنهاك العاطفي: 9 أسئلة (الأسئلة: 1، 2، 3، 6، 8، 13، 14، 16، 18).

اللاشخصنة: 5 أسئلة (الأسئلة: 5، 10، 11، 15، 22).

الأداء الشخصي: 8 أسئلة (الأسئلة: 4، 7، 9، 12، 17، 18، 19، 21).

تحليل النتائج ومناقشتها

تحليل النتائج

بهدف التحقق من فرضيات الدراسة عمدنا إلى إجراء تحليل الارتباط للكشف عن العلاقات الممكنة بين مختلف الأبعاد ثم تحليل الانحدار لتسليط الضوء على علاقات التأثير بين مختلف أبعاد سيرورة المواجهة والاحتراق النفسي. وتوضح الجداول 2، 3، 4، و5 نتائج تحليلات الارتباط والانحدار للبيانات المتحصل عليها في الدراسة.

جدول 2

الارتباطات بين المواجهة الفاعلة وأبعاد الاحتراق النفسي

الأبعاد	الإنهاك العاطفي	اللاشخصنة	الأداء الشخصي
المواجهة المتمركزة حول المشكلة	-,276**	-,078	,154

**الارتباط دال عند مستوى0.01.

* الارتباط دال عند مستوى0,05.

حسب معطيات الجدول 1. يبين التحليل الارتباطي وجود علاقة بين أحد أساليب المواجهة وأبعاد الاحتراق النفسي. فالواضح أن المواجهة الفاعلة (المتمركزة حول المشكلة) ترتبط سلبا بالإنهاك العاطفي (276,-؛ دال عند 0,01). ويعني ذلك أنه كلما لجأ(ت) الأستاذ(ة) إلى هذا الأسلوب كلما أنهك عاطفيا أقل. وبالتالي نستنتج أن لهذا النوع من المواجهة تأثيرا سلبيا على أحد أبعاد الاحتراق النفسي.

جدول 3

الارتباطات بين المواجهة السلبية وأبعاد الاحتراق النفسي

الأبعاد	الإنهاك العاطفي	اللاشخصنة	الأداء الشخصي
المواجهة المتمركزة حول الانفعال	,361**	,182*	-,093

**الارتباط دال عند مستوى0.01.

* الارتباط دال عند مستوى 0,05.

كما هو الحال مع الجدول 2، تبين نتائج الجدول 3 أن المواجهة السلبية (المتمركزة حول الانفعال أو العاطفة) ترتبط إيجابا مع كل من الإنهاك العاطفي (,361؛ الارتباط دال عند 0,01) واللاشخصنة (,182؛ دال عند 0,05). وهذا الأسلوب إذن له تأثير يتمثل في الزيادة في مستويات مكونين من مكونات الإنهاك المهني.

جدول 4

الارتباطات بين البحث عن الدعم الاجتماعي وأبعاد الإنهاك المهني

الأبعاد	الإنهاك العاطفي	اللاشخصنة	الأداء الشخصي
البحث عن الدعم الاجتماعي	-,195*	-,105	,192*

الارتباط دال عند مستوى 0.01.

* الارتباط دال عند مستوى 0,05.

أما بالنسبة إلى النتائج المتضمنة في الجدول 4، فيبدو أنها تؤكد أن البحث عن الدعم الاجتماعي يرتبط سلبيا على نحو دال مع الإنهاك العاطفي (195 ,-؛ دال عند 0,05) ويرتبط إيجابا مع الأداء الشخصي (,192؛ دال عند 0,05). وبعبارة أخرى، فكلما تواصل المدرس (ة) مع شبكته الاجتماعية أكثر كلما قل إنهاكه العاطفي وكلما زاد أداؤه الذاتي. ومن ناحية أخرى، تكشف نتائج تحليل الارتباط أن كل المتغيرات ترتبط ارتباطا دالا بالاحتراق النفسي. بالفعل، فالتحليل -كما رأينا أعلاه- يبين أن أسلوب المواجهة التجنبية يرتبط إيجابا بالإنهاك العاطفي واللاشخصنة. في حين أن البحث عن الدعم الاجتماعي له ارتباط إيجابي بالأداء الشخصي. ولكنه يرتبط سلبا بالإنهاك العاطفي. أما أسلوب المواجهة المتمركزة حول المشكلة فيرتبط سلبا ببعد واحد من أبعاد الاحتراق النفسي ألا وهو الإنهاك العاطفي. ومجمل القول، إن اختيار أسلوب المواجهة يقترن إما إيجابا أو سلبا بالاحتراق النفسي؛ إذ كلما وجدت مصادر الاحتراق النفسي كلما أدركت على أنها ضاغطة ومهددة وكلما واجهها الأساتذة والأستاذات بالتجنب، وبالتالي كلما زادت احتمالية الاحتراق النفسي. في المقابل، إذا ما وضع الأستاذ وضعية العمل تحت سيطرته وكلما لجأ إلى شبكته الاجتماعية طلبا للدعم والمساعدة كلما خف احتراقه النفسي. ويوضح الجدول 5 بصورة موجزة نتائج تحليل الانحدار المتعدد. ونستشف انطلاقا من معطياته أن المواجهة التجنبية لها تأثير دال على انحدار الإنهاك العاطفي. ومن ثم يمكن القول إن للمواجهة التجنبية علاقة تناسبية (β=,369؛ قيمة الدلالة= 0,000).

جدول 5

تحليل الانحدار المتعدد البسيط

البعد	نوع الأسلوب	β	t	p
الإنهاك العاطفي	**المواجهة التجنبية**	,369	4,233	,000

* R^2=,133، F=8.961؛ p<.000

تبين النتائج أن متغيرا واحدا له إسهام دال في تفسير بعد واحد من أبعاد الاحتراق النفسي، وذلك عند مراقبة باقي المتغيرات. إن الأمر يتعلق بالمواجهة التجنبية التي لها تأثير دال وإسهام كبير في الرفع من معدل الاحتراق النفسي. إجمالا، فقد أثبت التحليل الإحصائي الذي اتبع في هذه الدراسة أن هناك فروقا بين أفراد العينة على مستوى المواجهة التجنبية لأنه ظهر أن الأساتذة يلجؤون إلى هذا الأسلوب أكثر من غيره ليتصدوا إلى الإنهاك العاطفي. وأخيرا، فقد أتاح تحليل الانحدار المتعدد البسيط لنا أن نتعرف على المتغير الذي يفسر الاحتراق النفسي أكثر من غيره وهو المواجهة السلبية.

مناقشة النتائج

من أجل تحديد المتغيرات التي لها تأثير فعلي ودال على مكونات الاحتراق النفسي. وبعد إجراء تحليلات الارتباط والانحدار الخطي الهادفة إلى التثبت من علاقات التأثير والارتباط بين متغيرات نموذجنا النظري، فقد تبين تبعا لنتائج هذه الدراسة، كما استعرضت أعلاه، أن تبني أسلوب المواجهة السلبية يؤثر إيجابا على الإنهاك العاطفي واللاشخصنة. لكن هذه الإستراتيجية لا ترتبط على نحو دال مع الأداء الشخصي أو الشعور بالفعالية الذاتية. وعليه، فهذه الإستراتيجية لها تأثير إيجابي ودال على مكونين لا أكثر من مكونات الاحتراق النفسي. تتوافق هذه النتيجة جزئيا مع نتائج دراسات أخرى مثل تلك التي أنجزها كل من لوغا Laugaa وراسكل Rascle وبروشون-شفيتزر Bruchon-Schweitzer (2008). فطبقا لهذه الدراسة الأخيرة، تبدو المواجهة المتمركزة حول العاطفة التي تتميز بالانعزالية وتفادي الآخرين وتقوم على نسيان وتحاشي وتجاهل كل ما يمت إلى العمل بصلة وتكريس كل الوقت لأمور أخرى، كأسلوب مواجهة أساسي لدى الأساتذة الفرنسيين. وحسب الدراسة نفسها دائما، فتواتر الأحداث الضاغطة (عبء العمل، والنزاعات...) وتكرارها يؤدي بالأستاذ إلى الإنهاك العاطفي، وبرود العلاقة مع التلميذ (ما يعني عدم الالتزام بالعلاقة البيداغوجية وما يؤدي إلى سلوك مسبوغ باللامبالاة وعدم الإحساس بالآخرين) ويؤثر -بالنتيجة- على أدائه المهني. وفي الواقع، فالتعرض بكثافة إلى تلك الصعاب والمشاكل يؤدي في آن واحد إلى إجهاد الوظيفة الانفعالية وتطوير أسلوب تجنب الآخرين. فحينما يكون عبء العمل غير

محتمل يصير الطفح العاطفي ساحقا ومكلفا (الضغط المدرك) مما يفضي مباشرة إلى إعياء جسدي وعاطفي وفكري. وفي حالة الصراعات العنيفة مع التلاميذ أو أوليائهم أو الإدارة يتعزز لدى الأستاذ الإحساس بضعف الأداء وفقدان التعاطف بعدم الاستجارة بأي أسلوب متمركز حول المشكلة (العقلنة، التحليل الموضوعي للوضعية، التفكير في الجوانب الإيجابية للتعليم وتشجيع المتعلمين). فإذا أكدت هذه الدراسة أن المواجهة الاحترازية أو التجنبية تزيد من خطر الإنهاك العاطفي واللاشخصنة وغياب الأداء الشخصي، فإن دراستنا قد وجدت أن هذا الأسلوب ليس له أي تأثير على هذا المكون الأخير للاحتراق النفسي. وذلك بخلاف موقف غانا Gana وبوبليك Boblique (2000) القائل بأن الأسلوب الاحترازي يتسبب في تراجع للشعور بتقدير الذات والموارد المدركة سواء لدى رجال الشرطة أو المدرسين. وغير خفي أن لأسلوب المواجهة المتمركز حول المشكلة تأثيرات وظيفية على مظهر من مظاهر الاحتراق النفسي (الإنهاك العاطفي). وتأتي هذه النتيجة لتتوج نتائج سابقة رصدت في ميدان التعليم وفي سياقات مهنية أخرى. إن هذا الأسلوب الذي يدعى أحيانا بالمواجهة الحذرة (Suls & Fletcher, 1985) أو المواجهة الفاعلة (Brenner et al., 1985) يحضر في كل استمارات المواجهة تقريبا (Cousson et al., 1996). وهو، بالتعريف، يمثل مجموع الاستجابات المعرفية (اتخاذ مسافة من المشكلة وعقلنتها، تحليل موضوعي للوضعية) وتوافق موقفا إيجابيا (التفكير في جوانب التعليم الإيجابية، تشجيع المتعلمين). إن هذه النتيجة تتماشى جزئيا مع دراسات أخرى كتلك التي أجراها كيرياكو Kyriacou (1980) على أساتذة أمريكيين، وتلك التي أنجزها ديوي (1985) على أساتذة نيوزيلنديين ما دمنا لم ننجح في إثبات وجود ارتباط بين المواجهة الفاعلة واللاشخصنة والأداء الشخصي.

أما الأسلوب الأخير الذي ينبغي أخذه في الحسبان فهو البحث عن الدعم الاجتماعي الذي يعتمد عليه بعض الأساتذة للتخفيف من وطأة الضغط والاحتراق النفسيين. هذا الأسلوب الذي يسمى أيضا "الحاجة إلى التواصل" (Laugaa & Bruchon-Schweitzer, 2005) يتأسس على الحديث عن المشكلات ذات الصلة بالعمل مع الشبكة الاجتماعية للفرد من أجل البحث عن الدعم والمساندة. ومن ثم فـ "البحث عن الدعم الاجتماعي" أسلوب وظيفي لأن له تأثيرا مباشرا وسلبيا على الإنهاك العاطفي واللاشخصنة. في المقابل، تبين أنه يؤثر إيجابا على الإحساس بتحقيق الذات. تتماشى هذه النتيجة مع تلك التي توصلت إليها كل من لوغا وبروشون-شفيتزر بشأن أساليب المواجهة لدى الأساتذة الفرنسيين. لكن ليت Litt وتورك Turk(1985)، في المقابل، قد بينا أن التواصل مع الزملاء في محيط العمل ليس أسلوبا وظيفيا ومؤثرا. فمن الممكن أن الثقافة السائدة في بعض المؤسسات المدرسية، واشمئزاز الأساتذة من تقبل حقيقة أنهم يواجهون مشكلات وصعابا في بيئة العمل، وعدم الاعتراف بالحاجة إلى مساعدة ذوي الاختصاص يؤدي إلى تفعيل هذا الأسلوب غير الفعال، في حين أن البحث عن الدعم الاجتماعي لدى الزملاء يمكن أن يكون أسلوبا وقائيا إزاء الاحتراق النفسي.

خلاصة

لقد انتهت هذه الدراسة إلى التأكيد على أن اللوذ بأسلوب المواجهة السلبية أو المتمركزة حول الانفعال يؤثر إيجابا على الإنهاك العاطفي واللاشخصنة. لكن هذا الأسلوب، من ناحية أخرى، لا يرتبط على نحو دال مع الأداء الشخصي أو الشعور بالفعالية الذاتية. وعليه، فهذا الأسلوب له تأثير إيجابي ودال على مكونين فقط من مكونات الاحتراق النفسي. كما أن تحليل الانحدار المتعدد قد أكد على أن المتغير الذي يفسر الاحتراق النفسي أكثر من غيره هو المواجهة السلبية. في حين أن أسلوبي المواجهة الفاعلة والبحث عن الدعم الاجتماعي يرتبطان سلبا بأبعاد الاحتراق النفسي الثلاثة. أمام هذه النتيجة، فلا بد من التوصية بشدة بالاهتمام بالصحة النفسية للمدرسين ووضع برامج تحسيسية ترصد مكامن الضغط والاحتراق النفسيين، وتشجع هذه الفئة السوسيو- اقتصادية على التصدي بفعالية لأعراض الاحتراق النفسي (في حالة تشخيصه) وتوفير البيئة الملائمة لمزاولة مهامهم التربوية؛ لا سيما أن الصحة النفسية للمدرسين تبقى آخر مفكر فيه في بعض بقاع العالم العربي، ومن طابوهات المجتمع المسكوت عنها في بقع جغرافية أخرى منه.

المراجع

العاطي ربي، جلال. (2016). أثر الإنهاك المهني على علاقة المدرس بالمتعلم. *مجلة الطفولة العربية، 68*، 93-103.

العاطي ربي، جلال. (2018). استراتيجيات مواجهة الاحتراق النفسي لدى المدرس، *المجلة العربية لعلم النفس، 6*، 106-118.

Bensabat, S. (1997). Vive le stress. Changer le "message" du stress en énergie positive. Editeur: Robert Laffont

Brenner, S. O., Sörbom, D., &Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, *58*(*1*), 1-13.

Brill P.L (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and community Health, 4*, 12-24.

Bruchon-Schweitzer, M. (2001). *Vulnérabilité et résistance aux maladies: le rôle des facteurs psychosociaux.* M. Bruchon-Schweitzer et B. Quintard (Éd.), *Personnalité et maladies, pp. 1-22. Stress, coping et ajustement*.

Bruchon-Schweitzer, M., (2001). Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress. *Recherche en soins infirmiers, 67,* 68-83.

Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé. Modèles, concepts et méthodes*. Dunod.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, *56*(*2*), 267.

Cousson, F., Bruchon-Schweitzer, M., Quintard, B., Nuissier, J., Rascle, N. (1996). Analyse multi dimensionnelle d'une échelle de coping: validation française de la W.C.C (ways of coping check list). *Psychologie française, 41*, 155-164.

Dantzer, R. (1994). *Psychobiologie du stress*, In M. Bruchon-Schweitzer et R. Dantzer (Eds.), *Introduction à la psychologie de la santé, pp. 155-182. Paris: PUF*.

Dupain, P. (1998). Le "coping": Une revue du concept et des méthodes d'évaluation. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, *8*(*4*), 131-138.

De Ridder, G. (1997). *Les nouvelles frontières de l'intervention sociale*. Editions Le Harmattan.

Dewe, P. J. (1985). Coping with work stress: An investigation of teachers' actions. *Research in Education*, *33*(*1*), 27-40.

El Ati-Rabbi, J. (2013). L'épuisement professionnel et les strategies de coping chez les enseignants du secondaire [mémoire de master inédit, Université Mohammed V Souissi]. Rabat. 99-100.

Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. Journal of Personality and Social Psychology, 58(5), 844–854. https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.844

Fagin, L., Carson, J., Leary, J., De Villiers, N., Bartlett, H., O'Malley, P., & Brown, D. (1996). Stress, coping and burnout in mental health nurses: findings from three research studies. *International journal of social psychiatry*, *42*(*2*), 102-111.

Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. Journal of Personality and Social Psychology, *46*(*4*), 839-852.

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior, 21*(*3*), 219–239. https://doi.org/10.2307/2136617

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. Journal of Personality and Social Psychology, *48*(*1*), 150-170. https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.1.150

Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(*3*), 466–475. https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466

Folkman, S., Lazarus, R., Gruen, R., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 571–579.

Fortin, D. et Vanier, C. (1998). *Etude du stress, des stratégies d'adaptation et de l'épuisement professionnel chez les intervenants et intervenantes de ressources communautaires en santé mentale. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale*, Université du Québec à Montréal.

Gana, K., & Boblique, C. (2000). Coping and burnout among police officers and teachers: Test of a model. European Review of Applied Psychology / Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 50(4), 423–430.

Haan, N. (1977). *Coping and defending*. New York: Academic Press.

Halbesleben J.R.B. & Buckley M.R. (2004). Burnout in Organizational Life. *Journal of Management, 30*(*6*), 859-879.

Hobfoll, S.E. (1988). *The Ecology of Stress*. New York: Hemisphere.

Hobfoll, S.E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review, 50* (*3*), 337-421.

Hobfoll, S.E., &Shirom, A. (2000). *Conservation of resources theory: Applications to stress and management in the workplace*. In R.T. Golembiewski (Ed.), Handbook of organization behaviour (2nd Revised Edition), New York: Dekker.

Holahan, C. J., & Moos, R. H. (1985). Life stress and health: Personality, coping, and family support in stress resistance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 739–747. https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.739.

Jaoul, G., &Kovess, V. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. In *Annales Medico-psychologiques, revue psychiatrique*, *162*(*1*), 26-35.

Jullian, M. (2007). Comprendre et prévenir l'épuisement professionnel des soignants. *L'exemple de la Maison de retraite intercommunale de Fontenay-sous-Bois. ENSP: Mémoire*.

Koleck, M., Bruchon-Schweitzer, M., & Bourgeois, M. L. (2003). Stress et coping: un modèle intégratif en psychologie de la santé. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, *161*(*10*), 809-815.

Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education, 10*(*3*), 154-159.

Kyriacou, C. (1989). The nature and prevalence of a teacher's stress. In M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress*, 26-35. Milton Keynes Philadelphia: Open University Press.

Kyriacou, C., & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 55*(*1*), 61-64.

Lambert E.G. & Hogan N.L. (2010). Wanting Change: The Relationship of Perceptions of Organizational Innovation With Correctional Staff Job Stress, Job Satisfaction, and Organizational Commitment. *Criminal Justice Policy Review*, *21*(*2*), 160–184.

Laugaa, D., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue européenne de psychologie appliquée/EuropeanReview of Applied Psychology*, *58*(*4*), 241-251.

Laugaa, D. &Bruchon-Schweitzer, M. (2005a). L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, *4*, 499-519.

Laugaa, D. &Bruchon-Schweitzer, M. (2005b). Construction et validation d'une échelle de stress pour les enseignants en école primaire. *Psychologie et Éducation*, *1*, 13-31.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984a). *Coping and adaptation*. In W.D. Gentry (Ed.), *Handbook of behavior medicine*, New York: Guilford.

Lazarus, R.S. & Launier, R. (1978). *Stress-related transactions between person and environment*. In L.A. Pervin et M. Lewis (Eds.), *Perspectives in Interactional Psychology*. New York: Plenum.

Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: the function of control and escapist coping pattern. *Journal of Organizational Behavior*, *12*, 123-144.

Litt, M. D., & Turk, D. C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *The Journal of Educational Research*, *78*(*3*), 178-185.

Marmot, M., 2005. Social determinants of health inequalities. Lancet 365 (9464), 1099-1104.

Maslach, C., Jackson, S.E. & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd Ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto California: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experience burnout. *Journal of Occupational Behavior*, *2*, 99-113.

Mc Crae, R.R. (1984). Situational determinants of coping responses. Loss, threat, and challenge. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 919-928.

Moos, R. H., & Billing, A. G. (1981). The role of coping responses attenuating the impact of stressful life events. *Journal of Behavioral Medicine*, *4*, 139-157.

Lyons, R. F., Mickelson, K. D., Sullivan, M. J., & Coyne, J. C. (1998). Coping as a communal process. *Journal of Social and Personal Relationships*, *15*(*5*), 579-605.

Park, C.L. & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, *1*(*2*), 115-144.

Parker, J. D. A., & Endler, N. S. (1996). *Coping and defense: A historical overview*. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), Handbook of coping: Theory, research, applications (pp. 3–23). John Wiley & Sons.

Paulhan I. & Bourgeois, M. (1994). *Stress et coping: les stratégies d'ajustement à l'adversité*. Paris: PUF.

Paulhan, I. (1992). Le concept de coping. *L'Année Psychologique*, 92, 545-557.

Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.

Plana, A. B., Fabregat, A. A., & Gassió, J. B. (2002). Burnout syndrome and coping strategies: A structural relations model. *Psicología*, *18*(*1*), 57-74.

Ponnelle, S. & Lancry, A. (2002). *Stratégies d'ajustement et ressources environnementales et personnelles dans la dynamique du stress*. In M. Neboit et M. Vézina (dir.), *Stress au travail et santépsychique*. 59-78. Toulouse: Octarès Éditions.

Pronost, A. (2012). *Coping*. Dans : Monique Formarier (éd.), *Les concepts en sciences infirmières: 2ème édition.* 127-129. Toulouse, France: Association de recherche en soins infirmiers.

Rascle, N. & Bruchon-Schweitzer, M. (2006). Dans A. El Akremi, S. Guerreo, & J-P. Neveu. *Burnout et santé des personnels : déterminants et prises en charge, Comportement organisationnel* - Vol. 2 : *Justice organisationnelle, enjeux de carrière et épuisement professionnel*, *2*, 290-310. Bruxelles. De Boek.

Rascle, N., & Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs : implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. *Le travail humain*, *64*(*2*), 97-118.

Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *4*, 1-12.

Schaufeli W.B. & Enzmann D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Palo Alto: Taylor & Francis.

Shirom A. & Melamed S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals, *International Journal of Stress Management*, *13*(*2*), 176-200.

Snyder, C. R., & Dinoff, B. L. (1999). Coping: Where Have You Been? In C. R. Snyder (Ed.), Coping: The Psychology of What Works (pp. 3-19). New York: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195119343.001.0001

Suls, J., & Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies: A meta-analysis. *Health Psychology*, *4*(*3*), 249–288. https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.249.

Travers, C. J. & Cooper, C. L. (1998). *Stress in teaching*. In D. Shorrocks-Taylor (Ed.), *Directions in educational psychology* (pp. 365-390). London: Whurr Publishers.

Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout : concepts, méthodes et intervention.* Paris : Dunod.

Truchot, D. (2006) L'épuisement professionnel. *Cerveau & Psycho, 15,* mai-juin. http://www.cerveauetpsycho.fr/ewb_pages/a/article-l-epuisement-professionnel-20768.php

Vaillant, G. E. (1971). Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms: A 30-year follow-up of 30 men selected for psychological health. *Archives of General Psychiatry*, *24*(*2*), 107-118.

Vaillant, G.E. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little Brown.

Vaillant, G. E. (1992). *Ego mechanisms of defense: a guide for clinicans and researchers*. American Psychiatric Pub.

Zeidner, M. (1994). Personal and Contextual Determinants of Coping and Anxiety in an Evaluative Situation: A Prospective Study, *Personality and Individual Differences*, *16*(*6*), 899-918.