مجلة العلوم التربوية، المجلد 28، العدد (3)، ص ص 455 - 473، الرياض (2016م/ 1438هـ)

الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية

إبراهيم بن عبد العزيز المعيقل(1)

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 10/ 09/ 1437هـ؛ وقبل للنشر في 19/ 01/ 1438هـ)

المستخلص: هدف البحث التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، والكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني تبعًا لعدد سنوات الخبرة والنوع، وإمكانية التنبؤ من الذكاء الوجداني لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية باستراتيجيات مواجهتهم لضغوط العمل. وشملت عينة البحث (53) معلمًا، بمعاهد التربية الفكرية شرق الرياض بنين وبنات وغرب الرياض بنين وبنات. وتم تطبيق قائمة بار- أون للذكاء الوجداني، ومقياس استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل. وكشفت النتائج عن: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى المعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات المواجهة لدى المعلمين تعزى للنوع (معلمين / معلمات) لصالح المعلمات، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المعلمين تعزى لعدد سنوات الخبرة، ويمكن التنبؤ من الذكاء الوجداني لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية باستراتيجياتهم في مواجهة ضغوط العمل.

الكلمات المفتاحية: التنبؤ بالذكاء الوجداني، التوافق الاجتماعي، النجاح الوظيفي.

Emotional intelligence and its relationship to Strategies in Facing Work Stress by Teachers of Students with Intellectual Disabilities

Ibraheem A. Almuaqel(1)

King Saud University

(Received 15/06/2016; accepted 10/10/2016)

Abstract: The aim of this study was to investigate the relation between emotional intelligence and strategies in facing work stress by teachers of students with intellectual disabilities, and detect differences in emotional intelligence depending on the years of experience, gender, and predictability of work stress methods. The research sample included 53 teachers (29 male, 24 female), at The Intellectual Education Institutes (east and west of Riyadh). Participants were assigned to complete the list of Bar-On of emotional intelligence scale: translated and preparation by (Ajwa, 2003), and strategies in facing work stress scale (as perceived by teachers of students with intellectual disabilities) Prepared by the researcher. Results showed that: there were significant differences at the Results showed that: there were significant differences between emotional intelligence and strategies to cope with the pressures of work. In addition, there were significant differences in emotional intelligence among teachers of students with intellectual disabilities attributed to differences in gender; for female. There were no significant differences in strategies to cope with pressures of work attributed to the years of experience. The implications of these results and recommendations for future research are discussed.

Key words: Prediction of Emotional intelligence, Social Harmony, Career Success.

---

(1) أستاذ التربية الخاصة المشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (380785)، الرمز البريدي (11345)

(1) Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University.
Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (380785) , Postal Code: (11345)

البريد الإلكتروني: *e-mail: muaqel@ksu.edu.sa*

مقدمة:

مهنة التدريس تعد إحدى المهن الاجتماعية الضاغطة نظرًا لكثرة مسئولياتها ومتطلباتها وزيادة أعبائها التي تجعل بعض المدرسين غير راضين عن مهنتهم وغير مطمئنين على حياتهم ومستقبلهم المهني؛ مما يكون له آثار سلبية على عطائهم وكفاءاتهم في الأداء.

وإذا كان الأمر على هذا النحو بالنسبة للمعلمين بالتعليم العام فإن الأمر يكون أكثر حدة بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة؛ إذ ينطوي تعليم الأطفال ذوي الإعاقة على تحديات وصعوبات كبيرة، فمواجهة الاحتياجات التعليمية والانفعالية والخاصة بالأطفال ذوي الإعاقة يوميًا تجعل تعليمهم مهنة مسببة للضغوط، وتقلل من دافعية المعلم؛ بل يمكن أن تؤدي إلى تأثيرات سلبية وخيمة (Brownell, 1997) إذ أكدت العديد من الدراسات أن معلمي التربية الخاصة يتعرضون لضغوط أكبر من معلمي التعليم العام (Fimian, 1983; Trendal, 1989; Kasyoki, 1996)، وترجع الضغوط التي يتعرض لها المعلمون في مجال التربية الخاصة للعديد من المصادر، منها: انخفاض الرواتب، وقلة المكافآت، وزيادة العبء الوظيفي، وغموض الدور، وصراع الدور، وانخفاض دافعية التلاميذ ذوي الإعاقة نحو البحث، وصعوبة ضبط الصف، وقلة فرص الترقي الوظيفي، وانخفاض الدعم الاجتماعي، والعلاقة المتعارضة مع الزملاء والإدارة والموجهين، وعدم المشاركة في القرارات المدرسية، والمكانة الاجتماعية المتدنية، والاستنزاف الانفعالي والجسدي (Fimian, 1983; Fimian, & Michel, 1983; Vilma, & Martha, 1985; Trendal, 1989; Capehart, 1990; Bunch, 1992, Mace, 1992; Toodle, 2001; Plichta, 2014).

وينظر إلى استراتيجيات المواجهة على أنها عمليات نشطة وهادفة تساعد على تعديل نواتج الضغوط المواجهة، كما تعمل على تكيف الفرد مع هذه المواقف الضاغطة إما بإزالة النتائج السلبية المترتبة عن وجودها والوقاية منها أو تخفيفها أو حتى قبولها من خلال التكيف معها حيث يعتبر التكيف نتيجة لجهود المواجهة الفعالة، وهذه الجهود الفعالة هي كل ما يفكر فيه الأفراد للتعامل مع الموقف أو المشكلة المواجهة (Curry & Russ,1985, p. 61).

وأشار التراث السيكولوجي إلى أن الذكاء الوجداني يسهم في النجاح المهني بدرجة تفوق نظيره الذكاء الأكاديمي، وإذا كان الذكاء الأكاديمي يسهم بنسبة 20٪ للتنبؤ بالنجاح المهني - تاركاً نسبة 80٪ لباقي المتغيرات الأخرى - فإنه من المتوقع أن يسهم الذكاء الوجداني بنسبة كبيرة في النجاح المهني، فضلاً عن تأثيره في علاقتنا الاجتماعية بزملاء العمل والأصدقاء... الخ. وإذا كان الذكاء الأكاديمي والمهارات المعرفية لازمة للحصول على وظيفة ما، فإن الذكاء الوجداني يعمل على

النجاح المهني للفرد (عثمان ورزق، 2001، ص 35)

كما أشار (Brown, Swigart, Bolen, Hall & Webster 1998) إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن اثنتين من القدرات المهمة للنجاح المهني هما: قدرة الفرد على الوعي بذاته وكذلك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم، والقدرة على استخدام المعلومات لحل الصراعات وحل المشكلات وتحقيق التفاعلات مع الآخرين.

ولقد اتفقت العديد من الدراسات السابقة على أهمية الذكاء الوجداني في أداء الفرد لعمله وتحقيقه للنجاح الوظيفي، فقد أشار لام (Lam, 1998) إلى أن كل جوانب الذكاء الوجداني ترتبط بالأداء في العمل، وخاصة في حالة الذكاء الوجداني المرتفع، كما أن الذكاء الوجداني يتنبأ بالأداء والتفهم والمنافسة.

ويعرف جولمان (1995) Goleman الذكاء الوجداني بأنه: «يعبر عن القدرة على التعرف على مشاعرنا الخاصة ومشاعر الآخرين، وتحفيز ذواتنا، وإدارة انفعالاتنا في الذات، وفي علاقاتنا بالآخرين» (Goleman, 1995, p. 160).

ويعرف بار – أون (1997) Bar-On الذكاء الوجداني بأنه: «تنظيم من المهارات والكفايات الشخصية، والوجدانية، والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع متطلبات البيئة وضغوطها، وتم تحديد قدرات الذكاء الوجداني في خمس قدرات أساسية» (Bar-On 1997, p.3).

وتعرف إليكسنن (2003) Elksnin الذكاء الوجداني بأنه: «القدرة على الملاحظة الدقيقة والتقييم والتعبير عن الوجدان، وهو كذلك القدرة على التعبير عن الوجدان الذي يسهل عملية التفكير، وفهم الوجدان، والمعرفة الوجدانية، وتنظيم الوجدان من أجل تشجيع النمو الوجداني والإدراكي، وفي ضوء ما سبق، فإن الذكاء الوجداني يمكن النظر إليه على أنه قياس لدرجة نجاح الفرد، أو فشله في عملية الاستدلال والمعالجات؛ بهدف تحديد عواطفه، أو الاستجابة للمشاعر التي تقابله في المواقف العملية» (Elksnin, 2003, p.45).

وقد حدد جولمان أن هناك خمسة أبعاد للذكاء الوجداني هي:

1 – الوعي بالذات: يتمثل في القدرة على الانتماء والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والأحداث.

2 – معالجة الجوانب الوجدانية: يشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية، وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها لانفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب، وممارسة الحياة بفاعلية.

3 – الدافعية: إن الدافعية تؤدي دورًا مهمًا في تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز

والتوافق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

4 – التفهم: يمثل القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليًا، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملاً بالانفعالات الشخصية.

5 – المهارات الاجتماعية: تشير إلى التأثير الإيجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة (في روبنز وسكوت، 2000، ص ص 67 - 70؛ وعثمان، 2001، ص ص 174 - 175).

وللتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والأساليب الدفاعية كشفت نتائج بحث بليتر Pellitter (1999) عن وجود ارتباط بين قدرات الذكاء الوجداني والإدراك الحسي وأساليب المواجهة. ولا يوجد ارتباط بين الأساليب الدفاعية ومكونات الذكاء الوجداني المدرك، وارتبطت الأساليب الدفاعية التكيفية مع المعرفة العاطفية فقط بعد الأخذ في الاعتبار السببية المعرفية.

وللتعرف على علاقة الذكاء الوجداني بمركز التحكم سواء الداخلي أو الخارجي أجرى جودة (2001) بحثا كشف نتائجه عن: وجود فروق دالة إحصائيًا في الذكاء الوجداني بين ذوي التحكم الداخلي والخارجي لصالح ذوي التحكم الداخلي. ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين (الذكور، الإناث) في الذكاء الوجداني.

وللتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات التوافق الاجتماعي كشفت نتائج بحث تشان (2003) Chan أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني، وتحفيز الذكاء الوجداني عند المراهقين الموهوبين أو مساعدتهم في تعزيز ذكائهم الوجداني ربما يساعدهم في تعزيز قدرتهم على التوافق مع المشكلات التي تظهر بسبب كونهم موهوبين.

ويعود الفضل الأول في تطوير مفهوم استراتيجيات المواجهة إلى كلٍّ من فولكمان ولازروس Folkman and Lazaurus (1984) حيث وضعا تعريفًا شاملاً لاستراتيجيات المواجهة على أنها: تغيير مستمر في الجهود المعرفية والسلوكية للتحكم في بعض المتطلبات، أو الحاجات الداخلية أو الخارجية والتي تقدر على أنها تتعدى قدرات الفرد (In Campas, 1987, p. 395).

ويعرف ليومان وجرفيس (Lohman & Jarvis, 2000, p.17) استراتيجيات المواجهة بأنها: «عمليات انتقائية معقدة تتغير بوصفها وظيفة للتقديرات الشخصية في الضغوط الموقفية، كما تتضمن الجهود

السلوكية والمعرفية النشطة للفرد؛ بالإضافة إلى أنها عملية ديناميكية تتغير حسب طبيعة المواقف الضاغطة».

وقد عرف أيسن وثوميسون وهامارات (Aysan, Thompson and Hamarat, 2001, p. 403) استراتيجيات المواجهة بأنها: «عبارة عن خطط وأفعال للتعامل مع المواقف المليئة بالضغوط للتقليل من التوتر».

وقسم ليومان وجرفس (Lohman and Jarvis, 2000, p.18) أبعاد استراتيجيات المواجهة للضغوط إلى ثلاثة أبعاد رئيسة وهي: استراتيجية المواجهة النشطة وتتضمن: التخطيط (الوقائية)، وكبت الأنشطة التنافسية، والسعي للمساندة الاجتماعية. واستراتيجية المواجهة غير النشطة وتتضمن: الهروب والتجنب النشط، والهروب والتجنب السلبي، واستراتيجية المواجهة الخاصة بالقبول وإعادة التفسير.

وعن إمكانية توقع الذكاء الوجداني لاستجابات الأفراد للضغوط الصدمية كشفت نتائج بحث هنت وإيفانس (2004) Hunt and Evans أن للأحداث الصدمية تأثيرًا على النساء أكبر من الرجال حيث أن الرجال لديهم ذكاء وجداني أعلى من النساء. فيما أكدت نتائج بحث Limoner, Tomas, Joaquin, & Bentio. (2004) أن المرأة تعاني من مستويات ضغط أعلى من الرجل بالنسبة للضغط المهني، ويوجد تأثير مختلف لكل مكون من مكونات الذكاء الوجداني المدرك مع ضغط العمل.

ولمعرفة مدى إسهام أبعاد الذكاء الوجداني على قائمة بار-أون في التنبؤ بأساليب المواجهة المستخدمة أظهرت دراسة خليل والشناوي (2005) وجود ارتباطات إيجابية دالة بين أبعاد الذكاء الوجداني وأساليب المواجهة التكيفية، وارتباطات سالبة دالة مع أساليب المواجهة غير التكيفية، وتختلف مكونات الذكاء الوجداني المنبئة لكل أسلوب من أساليب المواجهة، ولا يوجد تفاعل بين الجنس وأبعاد الذكاء الوجداني في التأثير على أساليب المواجهة، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث على متوسطات درجات مكونات الذكاء الوجداني (ماعدا تحمل المشقة) وأساليب المواجهة (ما عدا المرح). وللتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التعامل مع الضغوط لدى طلاب الجامعة كشفت نتائج بحث Noorbakhsh, Besharat, & Zarei, (2010) أن الذكاء الوجداني ارتبط إيجابيا مع بُعد التركيز على المشكلة بإيجابية العاطفة حيث ركزت على أساليب التغلب عليها، وسلبيا ارتبطت بسلبية العاطفة، وأكد الباحثين على أن للذكاء الوجداني تأثيرا على استراتيجيات مواجهة الضغوط. وعلى الرغم من اختلاف المهن فقد كانت هناك العلاقة بين الذكاء الوحداني واستراتيجيات مواجهة الممرضات للضغوط؛ فقد كشفت نتائج بحث Por, Barriball, Fitzpatrick

and Roberts, (2011) عـن ارتبـاط الـذكاء الوجـداني بشكل إيجابي مع القدرة على مواجهة الـضغوط، وتـشير النتائج إلى أن زيادة مشاعر السيطرة والكفاءة الوجدانيـة تـساعد التمـريض الطـلابَ عـلى تبنـي اسـتراتيجيات المواجهة النشطة والفعالة عند التعامل مع الضغوط. بينما كشف بحث أجراه Mayuran, (2013) عن وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وإدارة الضغوط لدى معلمي المدارس.

ومما سبق تتضح أهميـة الـذكاء الوجـداني الـذي يحقق للفرد النجاح المهني في عمله، مع مراعـاة أن ذلـك يختلف من مهنة لأخرى، حيـث إن الوظـائف المختلفـة تحتاج لأنماط مختلفة من الذكاء الوجداني.

مشكلة البحث:

يواجه معلمو ذوي الإعاقة الفكرية العديـد مـن الضغوط، ومن بينهـا ضـغوط العمـل وهـو مـا أكدتـه العديد مـن البحـوث والدراسـات العربيـة والأجنبيـة، وهناك العديد من العوامـل والمتغـيرات التـي تـسهم في شعور معلمي ذوي الإعاقـة الفكريـة بـضغوط العمـل والتي سبق للعديد من البحـوث أن تناولتهـا بالبحـث، ولكن لم يعثر الباحث – في حدود علمـه – عـن بحـوث كشفت عن العلاقة بين الذكاء الوجـداني لـدى معلمـي ذوي الإعاقة الفكرية واستراتيجيات مواجهـة ضـغوط العمل، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي.

أهداف البحث:

تتلخص أهداف البحث الحالي في النقاط التالية:

1 – التعرف على العلاقـة بـين الـذكاء الوجـداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهـة ضـغوط العمـل لـدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية.

2 – الكـشف عـن الفـروق في اسـتراتيجيات المواجهة تبعًا لعدد سنوات الخبرة والنوع.

3 – إمكانية التنبـؤ مـن الـذكاء الوجـداني لـدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية باستراتيجيات مـواجهتهم لضغوط العمل.

أسئلة البحث:

حاول البحث لتحقيق أهدافه الإجابة عن:

1 – هـل توجـد علاقـة بـين الـذكاء الوجـداني واستراتيجيات مواجهة ضـغوط العمـل لـدى معلمـي ذوي الإعاقة الفكرية؟

2 – هل توجد فروق في اسـتراتيجيات مواجهـة الـضغوط لـدى معلمـي ذوي الإعاقـة الفكريـة تعـزى للنوع؟

3 – هل توجد فروق في اسـتراتيجيات مواجهـة الـضغوط لـدى معلمـي ذوي الإعاقـة الفكريـة تعـزى للخبرة؟

4 – هل يمكن التنبؤ من الذكاء الوجـداني لـدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية باستراتيجياتهم في مواجهة

ضغوط العمل؟

منهج البحث:

في ضوء الأهداف التي يسعى لتحقيقها البحث الحالي فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على العلاقة بين متغيرَي البحث، والفروق في استراتيجيات المواجهة وفقًا للمتغيرات الديموجرافية.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من معلمي ومعلمات التربية الخاصة في معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض والبالغ عددهم (163) معلمًا.

عينة البحث:

اختيرت عينة البحث بالطريقة العمدية من مجتمع البحث، حيث تكونت العينة من (53) معلمًا ومعلمة؛ منهم (29) معلمًا، و(24) معلمة بمدارس التربية الفكرية. وتوزعت العينة في أربعة معاهد هي معهد التربية الفكرية بنين شرق الرياض، ومعهد التربية الفكرية بنات شرق الرياض، ومعهد التربية الفكرية بنين غرب الرياض، ومعهد التربية الفكرية بنات غرب الرياض.

جدول (1). المتغيرات المرتبطة بعينة البحث.

المتغيرات	التقسيم	العدد
عدد سنوات الخبرة	1-3 سنوات	18
	3- 6 سنوات	16
	6 سنوات فأكثر	19
النوع	ذكور	29
	إناث	24

أدوات البحث:

1 - قائمة بار- أون للذكاء الوجداني: تعريب وإعداد (عجوة، 2003)

هذه القائمة قام ببنائها (Bar –On ,1997) وتتألف هذه القائمة من 133 عبارة موزعة على خمسة عشر بعدًا، ويتم الاستجابة عليها بطريقة ليكرت من خمس مستويات (دائما – كثيرا – أحيانا – نادرا – أبدا) (5-4-3-2-1) وصالحة للتطبيق على عينات في سن 16 سنة فأكثر، ولها درجة كلية، وخمس درجات للأبعاد الرئيسة، وخمس عشرة درجة فرعية بالإضافة للدرجة الكلية للمقياس.

وللتحقق من صدق القائمة قام معرب القائمة باستخدام صدق المحك التلازمي، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين القائمة ومقياس الذكاء الوجداني تعريب واعداد (جودة، 1999) بعد تطبيقها على عينة مكونة من (65) طالبًا وطالبة، وقد بلغ معامل الارتباط (0.519) وهو دال عند مستوى (0.01).

كما تم احتساب معامل الارتباط بين القائمة وبعدَي العصبية والاتزان الانفعالي من قائمة إيزنك للشخصية (إعداد: جابر عبد الحميد جابر، ومحمد فخر الاسلام، ب.ت)، ومقياس بيك للاكتئاب (إعداد غريب عبد الفتاح غريب، 1999) بعد تطبيقها على (71) طالبًا وطالبة، حيث بلغت معاملات الارتباط (-0.276،

-0.449) وهما دالين عند مستوى 0.01.

كما قام معرب المقياس بحساب ثبات القائمة بطريقة إعادة التطبيق، وذلك على عينة مكونة من (62) طالبًا وطالبة، وقد بلغ معامل الثبات للقائمة (0.736). مما سبق يتضح أن قائمة بار-أون للذكاء الوجداني تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات.

2 - مقياس استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل (كما يدركها معلمو ذوي الإعاقة الفكرية) إعداد: الباحث

بعد بحث الخلفية النظرية للضغوط التي يتعرض لها معلمو التربية الخاصة بشكل عام ومعلمو ذوي الإعاقة الفكرية على وجه الخصوص، وجد الباحث أن استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل يمكن تضمينها في بعدين رئيسين هما:

أولاً: المواجهة النشطة:

وتتضمن بعدين هما:

1 - استراتيجية الفعل المباشر لحل المشكلات: وتعني قدرة معلم التربية الفكرية على وضع البدائل واختيار الأولويات المتمركزة حول المشكلة لتغيير العلاقة المتوترة بينه وبين بيئته.

2 - استراتيجية السعي للدعم: وتعنى مدى توافر المصادر الخارجية للمعلومات المساعدة لمعلم التربية الفكرية، والتي يمكن الاعتماد عليها عند مواجهة المواقف الضاغطة والاستفادة من خبرات الآخرين ذات الأهمية في الحصول على الراحة النفسية والبدنية.

ثانيًا: المواجهة غير النشطة:

وتتضمن بعدين هما:

1 - استراتيجية الانفعال النفسي: وتعني ردود الأفعال الوجدانية لدى معلم التربية الفكرية والتي تصاحب متطلبات حل المشكلة، أو تجنبها والسعي لإعادة التنظيم للموقف الضاغط لتقليل التوتر المواجهة.

2 - استراتيجية التجنب: وتعني جهود معلم التربية الفكرية للابتعاد عن مصدر الضغط والانخراط في أنشطة وممارسات تشتته ذهنيًا لتخرجه من الشعور بوجود مشكلة.

وقد صاغ الباحث (24) عبارة موزعة على بعدين بمعدل (6) عبارات لكل بعد، وهي تغطي استراتيجيات مواجهة الضغوط (كما يدركها معلمو ذوي الإعاقة الفكرية) وأمام كل منها أربعة اختيارات للإجابة هي: (كثيرا، أحيانًا، نادرا، أبدًا) والمطلوب اختيار إجابة واحدة منها لكل عبارة وتعطى الدرجات (4، 3، 2، 1) على الترتيب.

وللتحقق من صلاحية المقياس للتطبيق أجرى الباحث الخطوات التالية:

كفاءة المقياس: بعد أن انتهى الباحث من الخطوات والإجراءات التي اتبعها في إعداد وتصميم المقياس؛ بدأ في الإجراءات الخاصة بتقنين المقياس

وضبطه ليصبح أداة علمية تستخدم في التعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط، وذلك على النحو التالي:

حساب صدق المقياس:

صدق المحتوى: للتحقيق من صدق المحتوى اعتمد الباحث على آراء خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود والقصيم والطائف، وذلك لإبداء الرأي في مدى مناسبة العبارات، ومدى وضوح العبارات ودقتها، ومدى قدرة المقياس على تحديد نوع استراتيجيات مواجهة الضغوط التي يلجأ إليها معلمو ذوي الإعاقة الفكرية. وقد استبقى الباحث على العبارات التي وصلت نسب الاتفاق عليها 85 ٪ فأكثر، وقد أسفرت هذه الخطوة عن تعديل في صياغة (7) عبارات، وحذف عبارتين.

حساب ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (كما يدركها معلمو ذوي الإعاقة الفكرية) بطريقتين؛ الأولى هي حساب معامل ألفا لـ «كرونباخ»، والثانية هي حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ«سبيرمان/ براون»، فكانت النتائج كما في الجدول (2).

جدول (2). معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس.

م	الأبعاد	معامل الثبات	
		ألفا لـ كرونباخ	التجزئة النصفية
1	استراتيجية حل المشكلات	0.75	0.78
2	استراتيجية السعي للدعم	0.86	0.83
3	استراتيجية الانفعال النفسي	0.83	0.81
4	استراتيجية التجنب	0.72	0.79
الثبات الكلي للمقياس		0.80	0.79

يتضح من الجدول (2) أن معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس الضغوط (كما يدركها معلمو ذوي الإعاقة الفكرية) بالطريقتين (ألفا لـ كرونباخ، التجزئة النصفية لـ سبيرمان/ براون) مرتفعة مما يدل على ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي، وذلك بإيجاد معامل ارتباط كل عبارة بالمجموع الكلي للبعد باستخدام معامل بيرسون، ويوضح ذلك الجدول (3).

جدول (3). معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي (البعد).

البعد الأول	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد الثاني	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد الثالث	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد الرابع	رقم المفردة	معامل الارتباط
استراتيجية الفعل المباشر	1	0.63	استراتيجية السعي للدعم	2	0.78	استراتيجية الانفعال النفسي	3	0.68	استراتيجية التجنب	4	0.66
	5	0.73		6	0.76		7	0.85		8	0.72
	9	0.65		10	0.65		11	0.75		12	0.84
	13	0.78		14	0.62		15	0.79		16	0.78
	17	0.68		18	0.56		19	0.80		20	0.65
	21	0.82		22	0.71		23	0.76		24	0.71

مفتاح تصحيح مقياس الضغوط (كما يدركها معلمو التربية الفكرية).

يتكون المقياس في صورته النهائية من (22) عبارة موزعة كما في الجدول (4).

جدول (4). مفتاح تصحيح مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (كما يدركها معلمو التربية الفكرية).

أبعاد المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
استراتيجية الفعل المباشر لحل المشكلات	1، 5، 9، 13، 17	5
استراتيجية السعي للدعم	2، 6، 10، 14، 18، 21	6
استراتيجية الانفعال العاطفي	3، 7، 11، 15، 19	5
استراتيجية التجنب	4، 8، 12، 16، 20، 22	6

من الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (كما يدركها معلمو التربية الفكرية)، وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي لقياس الضغوط.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول وتفسيره:

ينص الفرض الأول على أنه: «توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية»، وللتحقق من نتيجة الفرض تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل. كما يوضحه الجدول (5) على النحو التالي:

جدول (5). حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والأبعاد والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل ن = 53

الأبعاد والدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل	معامل الارتباط
استراتيجية الفعل المباشر لحل المشكلات	0.623**
استراتيجية السعي الدائم	0.564**
استراتيجية الانفعال النفسي	0.507**
استراتيجية التجنب	0.140
الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل	0.639**

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من جدول (5) أنه توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين درجات مقياس الذكاء الوجداني لدى معلمي الإعاقة الفكرية وبين الأبعاد الثلاثة الأولى والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل، بينما تشير نتائج الجدول أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني وبُعد استراتيجية التجنب كأحد أبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل.

وهو ما يتفق مع صحة الفرض الأول والذى ينص على «وجود علاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية». وقد اتفقت تلك النتيجة مع نتائج بحث كلٍّ من بحث خليل والشناوي (2005)، عبد المجيد (2001)؛ Hunt & Evans (2004); Limoner, et al. (2004); Mayuran, (2013); Nabrady (2002); Noorbakhsh, et al. (2010); Por, et al. (2011)

وذكر الأطباء النفسانيون: إن معظم مما نصاب به من إجهاد ينتج من سلوكياتنا العقلية، والعاطفية، فالذي يتعبنا ليس العمل فحسب بل هو عدم الشعور بالاحترام...، أو الجذع، والقلق، فنحن إنما نتعب لأن عواطفنا تنتج في أجسامنا توترًا عصبيًا (ديل كرينجي، 2002، ص ص. 401-402). ولذلك وجب علينا أن نستخدم ذكاءنا الوجداني لمواجهة ضغوط الحياة فما يصيبنا من إجهاد وضغط، وفقدان الشعور بمعنى الحياة وجودتها ليس بسبب العمل أو الظروف والمواقف الضاغطة فقط، ولكن عدم قدرتنا على توظيف ذكائنا الوجداني في مواجهة أعبائنا المختلفة.

وكشف بحث جيري (1997) Geery بأن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الانفعالي يتميزون بأنهم: يستخدمون معارفهم للحفاظ على الهدوء، والتحكم في الانفعالات، ويتحكمون في استجاباتهم السلبية حتى يهدؤوا، ويحاولون جادين إيجاد حلول للصراعات والمشكلات بهدوء انفعالي، كما ينشدون فهم استجابات الآخرين الانفعالية للسيطرة على تصعيد الصراعات.

ويرى الباحث أن الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يمتلكون استراتيجية مهمة في مواجهة الضغوط، والفاعلية حيث إن الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة من الأبعاد، وهي الذكاء الشخصي، والاجتماعي، وقدرة على التكييف مع ظروف الحياة، وإدارة الضغوط بفاعلية مع الاحتفاظ بحالة مزاجية مستقرة، ومحاولة الوصول إلى السواء النفسي حتى في أشد الظروف، ومما لاشك فيه أن درجة الذكاء الوجداني تختلف من فرد لآخر، وكلما زادت هذه الدرجة زاد نجاح الفرد في مواجهة ضغوط البيئة وأعبائها.

والذكاء الوجداني مهارة يمكن إكسابها للأفراد الذين يفتقدونها؛ لأن ذلك قد يرجع إلى عوامل وراثية،

أو ظروف بيئية ليس لهم يد فيها، ويتم ذلك خلال البرامج الإرشادية، ومن ثم فهم بحق يحتاجون إلى المساعدة؛ لأنهم يعانون كثيرًا عندما يواجهون ضغوط الحياة، وقد يصل بهم الأمر إلى حالة من الاضطراب الوجداني.

الواقع الوجداني للفرد من الممكن أن يشكل منطلقًا لاستراتيجية يتم من خلالها مواجهة الضغوط واحتوائها، ومن ركائز هذه الاستراتيجية التغذية الراجعة التي ترفع معنويات الفرد، وتزيد من صلابته النفسية في مواجهة الظروف والتحديات أو مثيرات الضغط، كما أن من الركائز التدريب على الاسترخاء والطمأنينة في مواجهة الظروف الضاغطة. ومفهوم الذات أحد العناصر الواجب استهدافها للتغيير عند زيادة مهارات التفاعل الوجداني عند الفرد، ذلك أن الصورة التي يحملها الفرد حول ذاته تؤثر في الكيفية التي يتفاعل من خلالها مع الظروف، كما أنها تسهم في تحديد نوعية ردود الفعل الصادرة من الفرد نحو هذه المثيرات. إن تصور الفرد أنه قادر على التحكم فيما حوله من متغيرات تسهم في تخفيض مستوى الضغط، كما أن تصور الفرد عدم قدرته وعدم عجزه يسهم في رفع مستوى الضغط، بالإضافة إلى جعل الحالة العقلية في وضع غير مستقر وغير طبيعي. وكذلك اتجاهات الفرد نحو العمل وبيئة العمل ونحو زملاء العمل من الممكن أن تكون ركيزة أخرى في البناء الوجداني للفرد، والذى يمكن من خلاله مواجهة الضغط، ذلك أن وجود اتجاهات سلبية عند الفرد نحو العمل أو نحو أي عنصر من عناصر العمل سيجعل الفرد في حالة تهيؤ وإثارة للضغط عنده، إن تغيير اتجاهات الفرد للإيجابية بدلاً من السلبية سيمكن الفرد من انخفاض مستوى الضغوط لديه.

نتائج الفرض الثاني وتفسيره:

ينص الفرض الثاني على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات المواجهة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى للنوع (معلمين / معلمات) لصالح المعلمات». وللتحقق من نتيجة الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطَي درجات (المعلمين – المعلمات) ذوي الإعاقة الفكرية في الذكاء الوجداني كما يوضحه الجدول (6) على النحو التالي:

جدول (6). دلالة الفروق بين متوسطي درجات (المعلمين – المعلمات) ذوي الإعاقة الفكرية في استراتيجيات المواجهة ن1 = 29، ن2 = 24

المتغير	معلمون		معلمات		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	المتوسط 1	الانحراف المعياري 1	المتوسط 2	الانحراف المعياري 2		
استراتيجيات المواجهة	106.000	11.461	123.332	20.344	3.905**	0.000

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من جدول (6) أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات معلمين ومعلمات ذوي الإعاقة الفكرية في الذكاء الوجداني وذلك لصالح معلمات ذوي الإعاقة الفكرية.

وهو ما يتفق مع صحة الفرض الثاني والذى ينص على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى للنوع (معلمين / معلمات) لصالح المعلمات».

تشير معظم البحوث السابقة إلى أن الذكور أكثر استخداما لاستراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة، وذلك عندما يحتاجون لمزيد من المعلومات أو عندما يكون عليهم قبول الموقف، وغالبًا ما يكون ذلك في الضغوط المرتبطة بالعمل أو بالمدرسة، وهذا ما أكده «فولكمان» و«لازروس» (1984) عندما أشارا إلى أن الذكور يتجهون نحو المواجهة للأحداث المليئة بالضغوط، في حين الإناث لديهم الميل أكثر نحو استراتيجيات الاسترخاء والمساندة الاجتماعية؛ كالتنفيس عن الذات والتشتت، وأيضًا استراتيجية الانفعال العاطفي، وبصفة عامة أكد هذا البحث بأن الذكور أكثر نشاطًا وفاعلية في المواجهة عن الإناث، وأرجع ذلك إلى أن التنشئة الاجتماعية للذكور تجعلهم أكثر إقدامًا على المواجهة لحل المشكلة بشكل آلي أو طبيعي، وفى الإناث يتم تنشئتهن ليكنَّ أكثر تعبيرًا من الناحية العاطفية (in sigmon, et. al, 1995, p.566).

وعند بحث الفروق بين الجنسين عند «ذويتس» (Thoits,1995, p.61) أكد نفس الاتجاه السابق بأن الذكور لديهم عوامل ضغط معبرة، وأسلوب استجابة ثابت، كما أن الإناث لديهن أسلوب وجداني معبر، وأن الذكور أكثر تحكمًا في عواطفهم عند المشكلة وينشغلون بحلها، في حين الإناث ينسحبن ويستجبن لمشاعرهن نحو استراتيجيات تجنبية، كما أظهر هذا البحث وجود استثناءات عند استخدام الذكور للمواجهة المركزة على المشكلة اعتمادا على إدراك التحكم والسيطرة على الموقف، فعلى سبيل المثال الذكور أكثر تحكمًا في المجال الوظيفي بينما الإناث أكثر تحكمًا في مجال الأسرة.

لكن «ميري فرنسيس» (Mary and Frances, 1996, p. 1482) أوضح بأن الإناث أكثر جاذبية للمناقشة وانسيابية وثقة بالنفس في استراتيجيات المواجهة، بينما الذكور يميلون إلى التشعب في استراتيجيات المواجهة.

وقد ساند هذا الاتجاه هيرمان وبترسن (Herman and Petersen, 1996, pp. 737-739) حينما أوضحا أن الفتيات تظهرن معدلات أعلى من سوء التكيف عن الذكور نتيجة للتغيرات البدنية والنفسية المتعددة والتي تزيد تعرضهن للاضطراب والضغط أكثر من الذكور؛

مما يؤدى لأتباعهن استراتيجيات أكثر فاعلية لمواجهة الضغوط وخاصة في مرحلة المراهقة.

في حين تعارضت نتائج بحث «آني» (Anne, 1989, p.229) حينما أظهرت نتائجه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق باستراتيجيات المواجهة الخاصة بالتكيف مع المواقف الضاغطة لصالح الإناث.

وربما يرجع ذلك إما لظروف تطبيق البحث أو لطريقة القياس أو لتشابه الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها أفراد عينة البحث، وهذا ما سوف توضحه نظريتي التنشئة الاجتماعية وتغيير الدور اللتان توضحان تفسيرًا نظريًا هامًا للفروق بين الجنسين في كيفية مواجهة الأحداث الضاغطة.

أولاً: نظرية تغيير الدور: وهذه النظرية تفترض أن الفروق الواضحة بين الجنسين في المواجهة مع الضغوط قد يتم تفسيرها عن طريق شغل أدوار اجتماعية مختلفة تصاحب شغل الدور الذي يقوم به كل من الذكور والإناث، بينما تتلاشى هذه الفروق عندما يشغل كل من الذكور والإناث نفس الأدوار الاجتماعية أو أدوارا اجتماعية متشابهة ومن خلال ما افترضته هذه النظرية نجد أنها تنبئ باختفاء الفروق بين الجنسين في استخدامهم لاستراتيجيات المواجهة إذا شغل كل منهما نفس الدور الاجتماعي أو أدوار متشابهة لكل منها.

ثانيًا: نظرية التنشئة الاجتماعية: تفترض أن الإناث يتم تنشئتهن اجتماعيا بطريقة تجعلهن أقل تجهيزًا مع أنماط المواجهة الفعالة، كما يتم تعليمهن التعبير عن عواطفهن بشكل أكثر وضوحًا مما يجعلهن أقل إقدامًا على المواجهة، في حين يتم تعليم الذكور الاقتراب والمواجهة أو الإقدام على المواجهة بشكل أكثر فاعلية وتركيزًا على المشكلة بطريقة أدائية، وقد تبنى هذه النظرية الاتجاه الذي يوضح الفروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات المواجهة، والتي تتفق وطبيعة الأدوار الاجتماعية المختلفة عند كل من الذكور والإناث.

ويرى الباحث الحالي: أن البحث يوفر المزيد من الأدلة على وجود فروق بين الجنسين في استراتيجيات المواجهة، كما يشير إلى أنه من الأهمية بمكان أن يتم تضمين أكثر من نمط واحد لمسببات الضغوط عند اختيار المواجهة الخاصة بالمراهقة؛ لأنه ربما يكون اختلاف سبب الضغط المواجهة والمصادر المتاحة لدى الفرد عند المواجهة مع عوامل أخرى قد تكون شخصية أو بيئية؛ لها تأثير في حدوث هذه الفروق بين الجنسيين، لذلك يجب الأخذ في الاعتبار الظروف الأخرى غير التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين.

لكن «أيسن» وآخرين (Aysan, et. al, 2001, p.408-409) أرجعوا اختلاف الجنسين في استراتيجيات

المواجهة إلى ثقافة المجتمع الـذي تنتمـي إليـه عينـة البحـث، بالإضافة إلى عامل السن والمساندة الاجتماعيـة المقدمـة لهـم، فقد أشار هذا البحث إلى أن الإناث يفضلن أكثر اسـتراتيجيةَ السعي للمساندة الاجتماعية كاستراتيجية إيجابية للمواجهـة، في حين يفضلن استراتيجية لوم الذات والتـشتت (التجنـب أو الإنكـار) كاسـتراتيجية سـلبية، في حـين يفـضل الـذكور استراتيجيتَي التمركز حول المشكلة أو القبول.

ويؤكد هـذه النتـائج بحـث «كـاو» (Kao, 2000, p. 3921) والذي طبـق عـلى عينـة قوامهـا (325) طالبًـا وطالبـة بالمرحلة الثانوية، وأقر بوجود فروق بين الجنسين، فعند مقارنة الذكور بالإناث وجد أن الإناث يملْنَ إلى اختيار استراتيجيات المواجهـة المعرفيـة Cognitive Coping أو اسـتجابات مواجهة ذات منحى عـاطفي Emotional approach أو استراتيجيات مواجهة تجنبية Avoidance coping.

كذلك أظهرت نتائج بحث «بابتستا» (Baptista, 2000, p. 2614) أن الإنـاث اسـتخدمن ميكانيزمـات مواجهة تجنبية معرفية أكثر من الذكور.

وقد جاءت نتائج بحث «نيل» و«كوهن» (Neill & Kohn, 1999, p. 320) في هـذا الاتجـاه بـالرغم مـن اختلاف طبيعة المواجهة من الناحية الشكلية لكنها تعني نفس المضمون، فقـد أظهـرت النتـائج أن الإنـاث أكثـر استخدامًا من الذكور لاستراتيجيات المواجهة الدينية أو الروحية، حيث يمِلْـنَ إلى ممارسـة الأنـشطة في الكنيـسة انسحابًا من المجتمع؛ حيث وجد أن الممارسـات الدينيـة والصلاة بالإضافة للأنشطة الاجتماعية الأخـرى فرصـة مفيـدة للـشعور بالـسعادة والهـروب مـن التعامـل مـع المشكلات الأسرية والعلاقات مع الأصدقاء.

نتائج الفرض الثالث وتفسيره:

ينص الفرض الثالث على أنه: «لا توجـد فـروق ذات دلالـة إحـصائية في اسـتراتيجيات المواجهـة لـدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لعدد سنوات الخبرة (1-3 سـنوات/ 3-6 سـنوات/ 6 سـنوات فـأكثر)». وللتحقق من نتيجة الفرض تـم حـساب تحليـل التبـاين لحساب دلالة الفروق في اسـتراتيجيات المواجهـة لـدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وفقًا لسنوات الخـبرة. كـما يوضحه الجدول (7) على النحو التالي:

جدول (7). تحليل التباين لحساب دلالة الفروق في استراتيجيات المواجهة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وفقًا لسنوات الخبرة (1/ 3، 3/ 6، أكثر من 6 سنوات).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	206.740	2	103.370	2.019	0.144
داخل المجموعات	2560.543	50	51.211		

* غير دال إحصائيًا

يتضح من جدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات استراتيجيات المواجهة لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وفقًا لعدد سنوات الخبرة (1-3)، (3-6)، (أكثر من 6 سنوات).

وهو ما يتفق مع صحة الفرض الثالث والذى ينص على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لعدد سنوات الخبرة (1-3 سنوات / 3-6 سنوات / 6 سنوات فأكثر».

نتائج الفرض الرابع وتفسيره:

ينص الفرض الرابع على أنه: «يمكن التنبؤ من الذكاء الوجداني لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية باستراتيجياتهم في مواجهة ضغوط العمل». وللتحقق من نتيجة الفرض تم حساب تحليل الانحدار الخطي لحساب العلاقة التنبؤية من الذكاء الوجداني لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية باستراتيجيتهم في مواجهة ضغوط العمل. كما يوضحه الجدول (7) على النحو التالي:

جدول (8). تحليل الانحدار الخطي لحساب العلاقة التنبؤية من الذكاء الوجداني لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية باستراتيجيتهم في مواجهة ضغوط العمل.

متغير تابع	متغير مستقل	R	R2	قيمة B	بيتا	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل	الذكاء الوجداني	0.639	0.409	53.980 0.257	0.639	35.267	0.000

معادلة الانحدار y = 53.980 +.257 x

يتضح من جدول (4) أن هناك علاقة ارتباطية طردية بين متغير الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تبلغ نسبة مساهمة الذكاء الوجداني كمتغير مستقل (41 ٪) في التنبؤ باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل كمتغير تابع، وأن النسبة المتبقية ترجع لعوامل عشوائية أخرى.

كما تشير نتائج الجدول إلى أن الزيادة في الذكاء الوجداني بمقدار درجة واحدة يؤدى إلى التنبؤ بزيادة القدرة على مواجهة ضغوط العمل لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية قيد البحث بمقدار (0.26) درجة.

وهو ما يتفق مع صحة الفرض الرابع والذى ينص على أنه «يمكن التنبؤ من الذكاء الوجداني لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية باستراتيجياتهم في مواجهة ضغوط العمل».

حيث أوضحت تلك النتيجة أن الذكاء الوجداني

يسهم بقدر ليس بالقليل في قدرة معلمي التربية الخاصة على ما يواجهونه من ضغوط في العمل.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

جودة، محمد إبراهيم. (2001). دراسة لبعض مكونات الذكاء الانفعالي في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة، *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، 10 (40).

جولمان، دانييل. (1995). *ذكاء المشاعر* (ترجمة هشام الحناوي). القاهرة: هلا للنشر والتوزيع.

جولمان، دانييل. (2000). *الذكاء العاطفي* (ترجمة ليلى الجبالي). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

الخضر، عثمان حمود. (2002). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد؟. *دراسات نفسية*. 12 (1)، 5-41.

خليل، إلهام عبد الرحمن؛ والشناوي، أمنية إبراهيم .(2005). الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار- أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة، *مجلة دراسات نفسية، 15* (1)، 99-161.

روبنز، ب.، وسكوت. ج .(2000). *الذكاء الوجداني*. (ترجمة صفاء الأعسر، وعلاء الدين كفافي). القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.

عبد المجيد، سحر فاروق. (2001). *تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة*، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين شمس.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (1432). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. الرياض: إدارة التربية الخاصة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alkheder, O. (2002). Is emotional intelligence a new concept? (in Arabic). *Psychological Studies, 12*(1), 5-41.

Aysan, F., Thompson, D., & Hamarat, E. (2001). Test anxiety, coping strategies and perceived health in a group of high school students: A Turkih sample. *The Journal of Genetic psychology* ,*162*(4) ,402-411.

Bar-On, R. (1997). *Emotional quotient inventory: technical manual.* New York: Multi-Health systems, Inc.

Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. In R. Bar-on & J. parker (Eds.).*handbook of emotional intelligence*(pp.334-348). san Francisco: Jossy – Bass.

Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. Mayer (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp.82-97).Philadelphia: Psychology Press.

Brown, M., Swigart, M., Bolen, L., Hall, C., & Webster,R. (1998). Doctoral and non doctoral practicing school psychologists: Are there differences?. *Psychology in the schools*. *35* (4), 347- 354.

Brownell, M. (1997). *Coping with stress in the special education classroom: Can individual teacher more effectively manage stress ?* Eric Document Reproduction Service, *No. ED 389157*

Bunch, E. (1992). The sources and manifestations of the job stress for special education teachers. (Stress sources, stress management), *Dissertation Abstracts International, 53* (08A). 2763.

Campas, B. (1987). Coping with stress during childhood and adolescence. *Psychology Bulletin*,*101*(3),393-403.

Capehart, W. (1990). A comparison of occupational stress as reported by teachers of exceptional students (stress), *Dissertation Abstracts International*, 51 (06A). 1982.

Caton, D., Grossnickle, W., Cope, J., Long, T., & Mitchell, C. (1988). Burnout and stress among employees at a state institution for mentally retarded person, *American journal Mental Retardation, 93* (3). 300 – 304.

Chan, D (2003).Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships with Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong, *Journal of Youth and Adolescence*, *32* (6), 409-418

41.

Lohman, B. & Jarvis, P. (2000). Adolescent stressors, coping strategies and psychological health studied in the family context. *Journal of Youth and Adolescent*, *29* (1),15-43.

Mace, W. (1992). The relationship between stress and the classroom among event styles of regular education and special education teachers. *Dissertation Abstracts International*, *54* (01 A). 130.

Martin, P., Poon, L., Clayton, G., Lee, H., Fulks, J., & Johnson, M. (1992). Personality, life events and coping in the oldest-old. *International Journal of Aging &Human Development*, *34*(1), 19-30.

Mayer, J. (2001). A field guide to emotional intelligence. In J. Ciarrochi, J. Forgas & J. Mayer (Eds.). *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 3-24). Philadelphia: Psychology Press.

Mayer, J., & Salovey, P. (1990).Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211.

Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, *17*, 433-442.

Mayuran, I. (2013). Impact of emotional intelligence on stress management: Study of schools with banks in Jaffna district. *Global Journal of Commerce & Management Perspective*(*J.C.M.P*), *2* (6),67-71

Nabrady, M. (2002). The relationship between racket feelings, coping strategies, and emotional intelligence. *J. of Translation-Analysis*, *32*, (2), 86-91.

Noorbakhsh, S., Besharat, M. & Zarei, J. (2010). Emotional intelligence and coping styles with stress. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. *5*, 818–822.

Pellitteri, J. (1999). The relation ships between emotional intelligence, cognitive reasoning, and befense mechanisms**,** *Journal of Dissertation Abstracts International*, *60* (1B), 403.

Plichta, P.(2014) Occupational burdens in special educators working with intellectually disabled students. *Med Pr*, *65* (2),239-50.

Por, J., Barriball L, Fitzpatrick J, & Roberts, J.(2011). Emotional intelligence: its relationship to stress, coping, well-being and professional performance in nursing students. *Nurse Education Today*, *31*(8), 855-60.

Purkable, T. (2003). Emotional intelligence leadership style and coping mechanisms of executives*, J. of Dissertation Abstracts International, 63*, (12B),

Cohen, R. (1994). *Psychology and adjustment, values, culture and changes*. Boston: Allyn and Bacon.

Curry, S., & Russ, S. (1985). Identifying coping strategies in children. *Journal of Clinical child Psychology ,14* (1) ,61-69.

Elksnin, L.(2003). Fostering social-emotional learning. *Education,124* (1), 36-53.

Fimian, M. & Michael, J. (1983). A comparison of occupational stress correlates as reported by teachers of mentally retarded and non mentally retarded, Handicapped students, *Education and Training of the Mentally Retarded*, 26, 26 – 68.

Fimian, M. (1983). An analysis of relationship among personal and professional variables and perceived stress of mainstream and special education teachers, *Dissertation Abstracts International*, *43*, (08– A). 2590.

Gawda, M. I. (2001). A Study of some emotional intelligence in relation to control center in university students (in Arabic). *College of Education Journal, Banha University, 10*(40).

Gore, S. (2000). Enhancing students emotional intelligence and social adeptness*, Master's Actions Research Project,* Saint Xavier University and Sky Light Professional Development Field-Based Masters Program, Hllinois.

Greenglass, E. (1993). The contribution of social support to coping strategies. *Applied Psychology*, *42* (4), 323–340.

Hunt, N & Evans, D. (2004). Predicting traumatic stress using emotional intelligence. *J. of Behavior Research and Therapy*, *42*(7), 791-798.

Kasyoki, B. (1996). Regular classroom and special education teacher. Perceptions regarding causes of stress*. Dissertation Abstracts International*, *58* (01 A). 43.

Khaliel, E., & Alshenawy, A. (2005). Relative contribution of Bar-Own List for emotional intelligence in predicting confrontation styles in university students (in Arabic). *Psychological Studies Journal, 15*(1), 99-161.

Lam, L. (1998). *Emotional intelligence: Implications for individual performance*. PHD, Texas Tech University

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

Limonero, J., Tomas, S., Joaquin, F, & Bentio, J. (2004). Influence of Perceived Emotional Intelligence in Nursing Job Stress, *Journal of Ansiedad*, *10* (1), 29-

6133

Thoits, P. (1995). Stress, coping and social support processes: Where are we? what next?. *Journal Of* Health *and Social Behavior*, Spe., 53-79.

Toodle, C. (2001). A study of perceived stress and the constructs of burnout among special education middle school teachers, *Dissertation Abstracts International*, 62 (09A): 2946.

Trendal, C. (1989). Stress in teaching and teacher across main stream and special education. *Education Research*, *31* (1), 52 – 58.

Trendal, C. (1989). Stress in teaching and teacher across main stream and special education. *Education Research*, *31* (1), 52 – 58.

Vilma, J. & Martha, E. (1985). Occupational stress in special education. A challenge for school health professional. *Journal of School Health*, *55* (7), 258 – 261.

Wang, C. (2002). Emotional intelligence, general self efficancy, and coping style of juvenile delinquents**,** *J. of Chinesse. Mental. Health*, *16* (8), 566-567.

❊ ❊ ❊