جامعة الشرقية
A' SHARQIYAH UNIVERSITY

مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية

إعداد الطالبة

زُمرد بنت سعيد بن سليمان الجهورية

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في التربية
تخصص: علم النفس

قسم علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الشرقية
سلطنة عُمان

2025م / 1447هـ

جامعة الشرقية
A' SHARQIYAH UNIVERSITY

مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية

Skills for Coping with Academic Stress and Their Relationship with Self-Efficacy among Faculty Members at the University of Sharqiyah

رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة
الماجستير في التربية
تخصص: علم النفس

إعداد الطالبة

زمرد بنت سعيد بن سليمان الجهورية

لجنة الإشراف:

د. خليفة بن راشد الجهوري — مشرفًا رئيسًا

د. جوخة بنت محمد الصوافي — مشرفًا ثانيًا

2025م / 1447هـ

قرار لجنة المناقشة

مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية

لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية

أعدتها الطالبة:

زمرد بنت سعيد بن سليمان الجهوري

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2025/10/15م

المشرف الرئيس

د. خليفة الجهوري

المشرف الثاني

د. جوخة الصوافي

أعضاء لجنة المناقشة

م	صفته في اللجنة	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الكلية/ المؤسسة	التوقيع
1	رئيس اللجنة	د. شريف السعودي	أستاذ مشارك	القياس والتقويم	جامعة الشرقية	
2	المناقش الخارجي	د. عبدالفتاح الخواجة	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي	جامعة نزوى	
3	المناقش الداخلي	د. عامر الحبسي	أستاذ مساعد	الإرشاد النفسي	جامعة الشرقية	
4	المشرف الرئيس	د. خليفة الجهوري	أستاذ مساعد	الإرشاد النفسي	جامعة الشرقية	

إقــرار الباحثة

الإفـــــــــــرار

أقر بأن المادة العلمية الواردة في هذه الرســالة حُدّد مصــدرها العلمي، وأن محتوى الرســالة غير مقدم للحصــول على أي درجة علمية أخرى، وأن مضــمون هذه الرســالة يعكس آراء الباحثة الخاصة، وهي ليست بالضرورة الآراء التي تتبناها الجهة المانحة.

الباحثة/ زُمرد بنت سعيد بن سليمان الجهورية الرقم الجامعي: 2318332

التوقيع:

إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ هود: ٨٨

ما وصلته اليوم، هو فضلٌ من الله أولًا، ثم دعاءٌ خفيّ، وصبرٌ مشترك، وحبٌّ عميق سكن من حولي.

إلى والدي الحبيب، رحمه الله، كنتَ أول الحلم، وأول من زرع في داخلي اليقين بأن الطريق وإن طال... يستحق. رحلتَ، لكنك لم تغب...

فكل دعاءٍ منك لا يزال يُثمر في أيامي، وكل ذكرى لك تُنير قلبي حين يهت الضوء. هذا الإنجاز... امتداد لحلمك، وشيء منكَ يتجلّى فيه. فاجعل يا رب هذا العمل رحمة تبلّ روحه، ونورًا لا ينطفئ في قبره.

إلى أمي، دعاؤك كان غيمتي الآمنة، وصبرك هو ما علّمني الثبات. كل ما وصلتُ إليه اليوم، بدأ من قلبك. هذا الإنجاز... ثمرة حبك، وامتداد لحنانك الذي لا ينضب.

إلى زوجي، كنت السند حين ضعفت، والضوء حين خفت الطريق. كنت صدى الحلم حين يغفو اليأس، ونقطة الثبات في قلب التعب. شكرًا لك... على أمانٍ ظلّ ثابتًا حين تزعزع كل شيء.

إلى طفلتي، أهديك هذا الإنجاز، لأنه كُتب على إيقاع حبك في قلبي.

إلى إخوتي وأخواتي، كنتم الأمان في الزحام، والدافع حين تعبت...

وهذا الإنجاز يحمل من حبكم أكثر مما يحمل من جهدي.

هذه الرسالة ليست سطورًا علمية فقط، إنها حياةٌ كاملة... كتبتها بقلبي.

أتوجه بخالص الشكر والتقدير والامتنان إلى الفاضل الدكتور خليفة بن سيف الجهوري، المشرف الرئيس على هذه الرسالة، على ما بذله من جهد علمي مخلص، وتوجيهات رصينة، وملاحظات دقيقة كان لها أبلغ الأثر في صياغة هذا العمل وتطويره. لقد شكّل دعمه المستمر ركيزة أساسية في استكمال هذه الدراسة بهذا المستوى الأكاديمي.

كما أُعرب عن امتناني لكل من أسهم في الإشراف أو قدّم مشورة علمية أثناء إعداد هذه الرسالة، على ما أبدوه من تعاون وحرص على إثراء المحتوى العلمي.

ولا يفوتني أن أخصّ جامعة الشرقية بجزيل الشكر، ممثلة بإدارتها الكريمة وأعضاء هيئة التدريس، على دعمهم وتعاونهم البنّاء خلال مراحل تنفيذ الدراسة، لا سيما أثناء جمع البيانات.

وإلى أسرتي العزيزة، سندي في كل وقت، والداعمين لي في كل خطوة، أقدّم خالص الامتنان، لما كان لهم من أثر لا يُنسى في مسيرتي.

وأسأل الله تعالى أن يجعل هذا العمل لبنة صالحة في بناء العلم، وأن يُنفع به، ويرزقني فيه الإخلاص والقبول.

مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية
لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية

الباحثة: زُمرد بنت سعيد بن سليمان الجهورية

د. خليفة الجهوري (مشرفًا رئيسًا) د. جوخة الصوافي (مشرفًا ثانيًا)

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مُستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية لمهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية وكفاءتهم الذاتية، مع الكشف عن العلاقة بين هذين المتغيرين، وتبيان الفروق الدالة إحصائيًا في كليهما تبعًا للمتغيرات الديموغرافية مثل الجنس، سنوات الخبرة، ومُستوى الدخل، وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وكان مجتمع الدراسة المستهدف جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرقية بسلطنة عُمان، وتم تحديد عينة الدراسة الفعلية التي تكونت من (131) عضو هيئة تدريس في جامعة الشرقية بسلطنة عُمان، وتم استخدام مقياسين من إعداد الباحثة، كأداة رئيسية للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان جاءت مرتفعًة بشكلٍ عام، بمُتوسط حسابي كلي بلغ (3.99). وقد أظهرت معظم الأساليب الفرعية مستويات مرتفعة أيضًا، حيث جاءت مهارة إعادة التقييم في المقدمة تليها مهارة البحث عن المعلومة ثم مهارات التنفيس الانفعالي والتحليل المنطقي والإحجام المعرفي والتقبل وأخيرًا مهارة حل المشكلات. في المُقابل، جاءت مهارة البحث عن مكافآت بديلة بدرجة متوسطًة. كما كشفت النتائج عن مُستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بمُتوسط حسابي كلي بلغ (4.10)، وشمل ذلك جميع المجالات الفرعية: التعليم والتعلم، والنمو والتطوير المهني، وتطوير التعليم الجامعي. وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية. وفيما يتعلق بالفروق، وجدت الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية (بتأثير متوسط)، ونوع الكلية، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بتطوير برامج متكاملة

تُعزز العلاقة التبادلية بين مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية، مع التركيز على تصميم دعم موجه خصـــيصًـــا للإناث وللكليات العلمية لمعالجة الفروق الملحوظة وتحقيق بيئة أكاديمية أكثر دعمًا وفعالية للجميع.

الكلمات المفتاحية: *مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية، الكفاءة الذاتية، أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية.*

Skills for Coping with Academic Stress and Their Relationship with Self-Efficacy among Faculty Members at the University of Sharqiyah

Researcher:

Dr. (Supervisor) & Dr. (Co-Supervisor)

Abstract

The current study aimed to identify the level at which faculty members at the University of Sharqiyah practice skills for coping with academic stress and to assess their self-efficacy. It also sought to explore the relationship between these two variables and to examine statistically significant differences in both based on demographic variables such as gender, years of experience, and income level. The study employed a descriptive research method and targeted all faculty members at the University of Sharqiyah in the Sultanate of Oman. The actual study sample consisted of 131 faculty members. Two scales were used as the primary data collection tool. The findings revealed that the overall level of practicing academic stress coping skills among faculty members was high, with a mean score of 3.99. Most of the sub-skills also showed high levels. The highest was cognitive reappraisal, followed by information seeking, emotional ventilation, logical analysis, cognitive withdrawal, acceptance and surrender, and finally problem solving. In contrast, the strategy of seeking alternative rewards scored moderately. The study also found a high level of self-efficacy among faculty members. This included all subdomains: teaching and learning, professional growth and development, and higher education development. Furthermore, the results indicated a statistically significant relationship between coping skills for academic stress and self-efficacy. Regarding demographic differences, the study identified statistically significant differences based on gender, academic rank (with a medium effect size), and type of college. However, no significant differences were found related to years of experience. In light of these findings, the study recommended the development of comprehensive programs that enhance the reciprocal relationship between coping skills for academic stress and self-efficacy. It also emphasized the need for targeted support programs specifically designed for female faculty members and those in scientific colleges to address the observed disparities and to foster a more supportive and effective academic environment for all.

Keywords: *coping skills for academic stress, self-efficacy, faculty members at the University of Sharqiyah.*

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	أ
إقرار الباحثة	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
ملخص الدراسة باللغة العربية	هـ
Abstract	ز
قائمة المحتويات	ح
قائمة الجداول	ك
قائمة الملاحق	م
الفصل الأول: مشكلة الدراسة: أهدافها، وأهميتها	**11-1**
مقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	4
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	9
حدود الدراسة	10
مصطلحات الدراسة	10
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**72-12**
أولًا: الإطار النظري	13
المحور الأول: مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية	13
مفهوم ضغوط العمل	14
أسباب ضغوط العمل	16
تأثير العلاقة بين الموظف وزملائه على مستوى ضغط العمل	17
أنواع ضغوط العمل	18
مصادر الضغوط الاكاديمية	21
مهارات واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية	23
المحور الثاني: الكفاءة الذاتية	35
مفهوم الكفاء الذاتية	35

الموضوع	الصفحة
نظرية الكفاءة الذاتية (Bandura, 1994)	37
أهمية الكفاءة الذاتية	40
مصادر الكفاء الذاتية	43
خصائص الكفاءة الذاتية	45
أنواع الكفاءة الذاتية	47
أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس	49
مؤشرات ارتفاع الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس	50
أبعاد الكفاءة الذاتية	51
الخلاصة	53
ثانيًا: الدراسات السابقة	54
الدراسات المتعلقة باستراتيجيات ومهارات مواجهة الضغوط	54
الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية	62
أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة	67
أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية	71
الفصل الثالث: منهجية الدراسة	**87-73**
منهج الدراسة	74
مجتمع الدراسة	74
عينة الدراسة	74
أداتي الدراسة	75
متغيرات الدراسة	85
إجراءات الدراسة	85
المعالجات الإحصائية	87
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها	**125-88**
أولًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها	89
ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها	99
ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها	105
رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ومناقشتها	108
ملخص نتائج الدراسة	124

الموضوع	الصفحة
التوصيات	125
المقترحات	126
المصادر والمراجع	**127- 139**
أولًا: المراجع العربية	127
ثانيًا: المراجع الأجنبية	136
الملاحق	**140-152**

قائمة الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة المستقلة	75
2	التعديلات التي طرأت على مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية	77-78
3	صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية (ن=40)	79
4	ثبات مقياس الضغوط النفسية بطريقة ألفا كرونباخ (ن=40)	80
5	التعديلات التي طرأت على مقياس الكفاءة الذاتية	81-82
6	صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية (ن=40)	83
7	ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بطريقة ألفا كرونباخ (ن=40)	84
8	دلالات المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي	84
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية	89
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة إعادة التقييم)	91
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة البحث عن المعلومة)	92
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة التنفيس الانفعالي)	92
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة التحليل المنطقي)	93
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة الإحجام المعرفي)	94
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة التقبل)	95
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة حل المشكلة)	96
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة البحث عن مكافآت بديلة)	97
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية	99
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (كفاءة المدرس الجامعي في مجال التعليم والتعلم)	100
20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (النمو والتطوير المهني للمدرس الجامعي)	101
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (تطوير التعليم الجامعي)	102
22	نتائج معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية	105
23	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس	108
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياسي مواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية تبعًا للرتبة الأكاديمية	111
25	نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية	112
26	نتائج اختبار (LSD) لإيجاد الفروقات بين المجموعات لكل من مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية، ومقياس الكفاءة الذاتية، والتي تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية	113

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
27	نتائج مربع إيتا (η^2) متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة حول مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية	114
28	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياسي مواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية تبعًا لسنوات الخبرة	118
29	نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير سنوات الخبرة	118
30	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير نوع الكلية	121

قائمة الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	المقياس بصورته الأولية	145-141
2	أسماء المحكمين	146
3	المقياس بصورته النهائية	152-147

الفصل الأول

مشكلــة الدراســـة: أهدافها، وأهميتهـــــا

المقدمـــــــــــــــــــــــــــة

مشـــــــــــكلة الدراســـــــــــة

أســـــــــــئلة الدراســـــــــــة

أهـــــــــــداف الدراســـــــــــة

أهميـــــــــــة الدراســـــــــــة

مصـــــــــــطلحات الدراســـــــــــة

حـــــــــــدود الدراســـــــــــة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة: أهدافها، وأهميتها

مقدمـــــــة

تعتبر الجامعات مؤســـســـات اجتماعية تهدف إلى اســـتثمار طاقاتها البشـــرية لتحقيق جودة مخرجاتها التعليمية، وقد شـهدت الجامعات العُمانية تطورًا ملحوظًا في هذا الاتجاه عبر تعزيز الاهتمام بمواردها البشـرية وتنمية مهاراتهم الإدارية والأكاديمية، حيث يُعد أعضـاء هيئة التدريس العنصـر الأهم في تنفيذ وظائف الجامعة الأساسية من تدريس وبحث علمي وخدمة مجتمع.

وفي ظل التطورات المتسارعة والتحديات الحديثة، برزت الحاجة إلى تبني فلسفات إدارية تُعنى برأس المال البشري بوصـفه محور الميزة التنافسـية، مما دفع المؤسـسـات الجامعية إلى تحسـين جودة الحياة الوظيفية لأعضـــاء هيئة التدريس، وتعزيز دافعيتهم وتوفير بيئة عمل داعمة تســـهم في رفع كفاءتهم المهنية وتحقيق الرضا الوظيفي لديهم (العتيبي، 2021).

وفي هذا السـياق، يُعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم النفسـية الحديثة التي برزت في إطار نظرية التعلم الاجتماعي المعرفية لألبرت باندورا، والتي تؤكد أن معتقدات الفرد حول قدرته على أداء المهام تؤثر في مســـتوى جهده واســـتمراره في مواجهة التحديات. فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة يبذلون جهدًا أكبر في تحليل المشـــكلات والتغلب عليها، بينما يميل ذوو الكفاءة المنخفضـــة إلى أداء أضعف وقدرة أقل على استخدام مهاراتهم بكفاءة (حنا، 2022).

وتُعد الكفاءة الذاتية من أهم العوامل المؤثرة في أداء الأفراد عامة وأعضـاء هيئة التدريس خاصـة، إذ تمكّنهم من مواجهة المواقف الجديدة والتعامل مع الصـــعوبات ورفع جاهزيتهم وقدرتهم على التدريس والتفاعل الفعّال مع الطلبة. وتتجسد هذه الكفاءة في معتقدات الفرد حول قدرته على الإنجاز، بحيث يشكّل ارتفاعها مؤشرًا إيجابيًا يسهم في تحسين العملية التربوية وزيادة فاعليتها (عطية وأبو بكر، 2022).

وقد بينت الدراسات أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة أكثر قدرة على أداء مهامهم التدريسية والتأثير في الطلاب إيجابيًا بغض النظر عن العوامل الخارجية (Fackler & Malmberg, 2016)، في حين يميل ذوو الكفاءة المنخفضة إلى أداء أقل فاعلية وعدم استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لاحتياجات الطلاب (Chao et al., 2017). كما أثبتت الأدلة أن الكفاءة الذاتية تؤثر بوضوح في جودة أداء الأكاديميين داخل قاعات التدريس (Haddad & Taleb, 2016).

وتتميز بيئة العمل الجامعية بكثرة المسؤوليات الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس، إذ تتطلب منهم التوفيق بين مهام التدريس والبحث العلمي إلى جانب الأعباء الإدارية، مما يؤدي إلى ارتفاع مستويات الضغوط الأكاديمية (Agyapong et al., 2022). وقد تؤثر هذه الضغوط في أدائهم لمهامهم المهنية المختلفة، مما يستدعي التركيز على استراتيجيات الحد منها مثل إدارة الوقت وترتيب الأولويات وتخفيف الأعباء الإدارية وتوفير متطلبات العمل الداعمة (عشوش، 2020).

وقد تتسبب الضغوط الأكاديمية في إجهاد يتجاوز قدرة الفرد على التكيف، فينعكس سلبًا على تقدمه المهني وصحته الجسدية والانفعالية والعقلية، ويؤدي إلى الإرهاق وتدني جودة الأداء. وعلى الرغم من ذلك، فإن إدارة الضغوط بشكل فعّال يمكن أن يسهم في تعزيز الأداء الأكاديمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس، نظرًا لطبيعة العمل الجامعي التي تتطلب جهدًا كبيرًا وتحملًا عاليًا لضغوطها المتعددة (Adom, 2020).

وقد أكدت دراسات عديدة معاناة أعضاء هيئة التدريس من ضغوط العمل الأكاديمي؛ إذ توصلت دراسة عبد المجيد (2017) إلى وجود مستوى مرتفع من ضغوط العمل بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، كما بينت دراسة النعال (2022) أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات والمعاهد العليا يعانون ضغوطًا وظيفية مرتفعة. في المقابل، وأشارت دراسة العريقي (2021) إلى مستوى متوسط من ضغوط العمل لدى القيادات الأكاديمية في جامعة تعز، ويرجع ذلك لقدرتهم على التعامل مع هذه الضغوط.

وانطلاقًا من ذلك، ينبغي على الجامعات دعم أعضـــاء هيئة التدريس وتمكينهم من مواجهة الضـغوط الأكاديمية من خلال تزويدهم بالأسـاليب والاسـتراتيجيات المناسـبة، خاصـة في ظل البيئة الجامعية المجهدة التي قد تؤثر سلبًا على صـحتهم المهنية والنفسـية. وتوضـح الأدبيات أن الضـغوط تنتج عن مصـادر متعددة، مثل كثرة الأعباء، وسـلوك الطلاب، والعلاقات المهنية، وإدارة الوقت، مما يستدعي إدارة فعّالة لهذه العوامل للتقليل من تأثيرها (Von der Embse, 2021).

وفي ضـوء ما سـبق، يصـبح تدريب أعضـاء هيئة التدريس على مهارات مواجهة الضـغوط ضرورة أساسية، خصوصًا مع ما أثبته عدد من الدراسات من ارتفاع مستوى الضغوط التي يتحملها الأكاديميون بسـبب مسـؤولياتهم الواسـعة. ومن هنا جاءت هذه الدراسـة بهدف التعرف إلى مسـتوى مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة بسلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تمارس الجامعات في الوقت الحاضر أنشطتها في ظل مناخ جديد، إذ أضحت مهمة بقائها واستمرارها في ظل الثورة المعرفية والتقنية المتسـارعة عملية صـعبة ومعقدة، فقد باتت البيئة الأكاديمية تتسـم بتحديات متعددة، بما في ذلك التغيرات السـريعة في طرق التدريس، والتي تنامي توقعات البحث العلمي، والتطورات المسـتمرة في التكنولوجيا التي تتطلب من الجامعات التكيف باسـتمرار مع متطلبات العصـر الحديث، وهذه التحديات تتطلب من أعضـاء هيئة التدريس امتلاك مهارات لمواجهة هذه الصـعوبات، بما في ذلك القدرة على إدارة الضـغوط المتعلقة بالعمل الأكاديمي وتطوير اسـتراتيجيات فعالة للتكيف مع هذه التغيرات، وامتلاك كفاءة ذاتية تمكنهم من الحفاظ على جودة أدائهم الأكاديمي على الرغم من الضغوط المستمرة.

وتعد مهنة التدريس بالجامعة واحدة من المهن الضاغطة لما تنطوي عليه من مسؤوليات وواجبات تفرضـها على عضـو هيئة التدريس والتي تسـبب له العبء والثقل والتوتر، حيث يتعرض عضـو الهيئة التدريسـية في الجامعة للعديد من الضـغوط المهنية، والتي تتعدد مصـادرها، وبالتالي تؤثر تلك الضـغوط سلبًا على مستوى أدائه وإنتاجيته وعلى مستوى كفاءته في أداءه لعمله (عوض وأمين، 2019).

وقد أكد الباحثون في العديد من الدراسات على ما يتعرض له أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات من ضغوط عديدة مرتبطة بالعمل، حيث أثبتت دراسة عبد المجيد (2017) أن مستوى ضغوط العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ومستوى الضغوط المرتبطة بالبيئة الداخلية بجامعة تبوك كانت مرتفعة جدًا، وأوصت الدراسة بضرورة تقديم الدورات التدريبية التي تهدف لتوعية وتوجيه أعضاء هيئة التدريس بظاهرة ضغوط العمل وكيفية مواجهتها والتعامل معها. كما أكدت دراسة الجخري (2023) على أن مستوى ضغوط العمل التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في جامعة الجفرة جاءت مرتفعة جدًا، وأوصت الدراسة بضرورة وضع صيغ فعالة لتحديد مصادر الضغوط في العمل وتشخيصها، بهدف إدارتها والتقليل من آثارها بالأساليب والطرق العلمية، وإعداد الدورات النفسية في مواجهة الضغوط والتكيف معها بهدف تعزيز الفاعلية الذاتية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات. وفي ذات السياق، أثبتت دراسة النعال (2022) تعرض أعضاء هيئة التدريس في الكليات والمعاهد العليا للعديد من الضغوطات المرتبطة بالعمل بدرجة مرتفعة، وأوصت بضرورة العمل على تخفيف هذه الضغوطات والتحفيز المادي والمعنوي. كما أكدت دراسة أنديجاني (2022) على مواجهة أعضاء الهيئة التدريسية لضغوط متعددة على مستوى بيئة العمل، وكلما ارتفعت المرونة النفسية لدى عضو هيئة التدريس استطاع التكيف مع هذه الضغوطات ومواجهتها بالشكل السليم، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببيئة العمل التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على التعامل مع ضغوط العمل، وتجنب تحميلهم أعباء لا علاقة لها بطبيعة العمل.

من جانبٍ آخر، أكدت دراسة عوض وأمين (2019) على أن الضغوط التي يتعرض لها عضو هيئة التدريس تؤثر بشكل قوي على أدائه وقدراته في العمل، فحين تزداد هذه الضغوط إلى درجة تفوق قدراته وإمكاناته وقوة تحمله، فإنها بلا شك تصبح عاملًا معيقًا على أداء عمل بالشكل المطلوب، وتؤدي لانخفاض كفاءته في إنجاز المهام الوظيفية المتطلبة منه. كما أظهرت نتائج دراسة مراد (2022) أن هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية وأساليب مواجهة الضغوط، وبينت الدراسة وجود أثر مباشر للكفاءة الذاتية في قدرة الفرد على مواجهة الضغوط بشكل إيجابي، والقدرة على حل المشكلات التي تواجهه من خلال إدراكه لقدراته التي تمثل حافزًا وداعمًا له في مواجهة هذه المشكلات.

وأشـــارت دراســـة العتيبي (2023) إلى أن هناك بعض القصـــور في بيئة العمل المرتبطة بأعضـــاء هيئة التدريس، ويتضـــح ذلك في أن توفير القســـم للأدوات والأجهزة الجاهزة لأداء المهام، وتوزيع العمل بشكل عادل بين الأعضـاء، وتوفير الظروف المادية لأداء المهام دون التعرض لحوادث قد جاء بدرجة متوسطة. كما أثبتت دراسة الجهني والعتيبي (2024) إلى أن هناك حاجة لتعزيز عملية مشاركة السياسات والأنظمة المستحدثة التي تخص تحسين بيئة العمل الأكاديمية، وإتاحتها بما يخول أعضـــاء هيئة التدريس للاطلاع الدائم عليها وتقديمها بطرق يســـهل عليهم تطبيقها بما يحقق أهدافها، كما أن هناك احتياج حقيقي وكبيرة لرفع جودة ومستوى البيئة المادية بالجامعات، بل أصـبح أمرًا ملحًا وإلزاميًا لضمان خلق بيئة عمل محفزة تدعم مبادرات تحقيق الأهداف الأكاديمية والتعليمية.

وبينت نتائج دراسـة بينتينج ودومينج (Pentang & Domingo, 2024) أن مستوى الكفاءة الذاتية المرتبطة بالأبحاث جاء متوسطًا، كما أكدت أن هناك انخفاض في إنتاجية الأبحاث بين أعضاء هيئة التدريس، حيث واجه أعضـاء هيئة التدريس تحديات كبيرة قد تكون وسـيلة لوضـع خطط لتطوير أعضاء هيئة التدريس وتحسين كفاءتهم.

وفي ضـوء ما سـبق عرضـه من دراسـات أكدت ارتفاع مسـتويات الضـغوط الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس ومدى التأثير السلبي على أدائهم، يتضح أن امتلاكهم لمهارات فعّالة في مواجهة هذه الضـــغوط يعتبر ضـــرورة ملحة. وفي المقابل أشـــارت الأدبيات إلى الدور الهام للكفاءة الذاتية في تعزيز قدرة أعضـاء الهيئة التدريسية على التعامل مع متطلبات بيئة العمل الأكاديمية، إذ تُسـهم الكفاءة الذاتية المرتفعة في تعزيز قدرته على مواجهة المواقف الضـــاغطة وتنظيم جهوده واتخاذ القرارات التي تدعم أداءه الأكاديمي والبحثي.

ومن خلال تحليل الاتجاهات البحثية الحديثة، يظهر أن العلاقة بين مهارات مواجهة الضـغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضـــاء هيئة التدريس لم تحظَ بالاهتمام الكافي –لاسـيما في السـياق العربي والخليجي– على الرغم من أن كلًّا من المتغيرين يرتبط ارتبـاطًـا وثيقًـا بقدرة الجـامعـات على تحسين جودة بيئة العمل الأكاديمية ورفع كفاءة أدائها المؤسسي.

كما لاحظت الباحثة، من خلال عملها واطلاعها الميداني، وجود تفاوت بين أعضـــاء هيئة التدريس في كيفية تعاملهم مع ضـــغوط العمل الأكاديمي، وفي مســـتوى ثقتهم بقدرتهم على أداء مهامهم التعليمية والبحثية بكفاءة. ويُشـــير هذا التفاوت إلى فجوة بحثية تحتاج إلى دراســـة علمية معمقة تربط بين المهارات التي يستخدمها عضو هيئة التدريس لمواجهة الضغوط الأكاديمية وبين مستوى كفاءته الذاتية.

وعليه؛ وانطلاقًا من أهداف الجامعات العُمانية في دعم البيئة الأكاديمية وتحسين أداء أعضـاء هيئة التدريس، جاءت هذه الدراسـة لتسـدّ هذه الفجوة، من خلال الكشـف عن مسـتوى كلٍّ من مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية، ودراسة طبيعة العلاقة بينهما، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما مستوى مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية؟"

ويتفرع من السؤال الرئيسي للدراسة الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مســتوى ممارســة مهارات مواجهة الضــغوط الأكاديمية لدى أعضــاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان؟
2. ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان؟
3. هل توجد علاقة بين مسـتوى ممارسـة مهارات مواجهة الضـغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لممارسـة مهارات مواجهة الضـغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الشـرقية بسـلطنة عُمان تعزي لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، مستوى الدخل)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن مستوى ممارسة مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان.
- بيان مستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان.
- الكشف عن العلاقة بين مستوى ممارسة مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان.
- تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمستوى ممارسة مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان تعزي لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة، مستوى الدخل).

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

الأهمية النظرية:

- يؤمل من هذه الدراسة إثراء المكتبة العربية بدراسة تتناول موضوع مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية، وفي حدود علم الباحثة لم يتم إجراء هذا العنوان سابقًا.
- التركيز على الجامعات العمانية الخاصة وأعضاء هيئتها التدريسية وذلك لأهمية هذه المرحلة ودورها الفعال في تخريج كفاءات ومواطنين منافسين.
- تعميق الفهم النظري حول مفهوم الضغوط الأكاديمية والتي تعد من العوامل التي تؤثر على جودة أداء أعضاء هيئة التدريس، ومن خلال هذه الدراسة يمكن تسليط الضوء على طبيعة هذه الضغوط وأسبابها وتأثيراتها.

- من خلال فهم أسباب الضغوط وكيفية تأثيرها على الكفاءة الذاتية، يمكن للمؤسسات الأكاديمية أن تبني بيئات عمل أكثر صحة وداعمة لأعضائها.
- لفت أنظار الباحثين لإجراء البحوث والدراسات الأخرى التي يمكن أن تسهم في تطوير العملية التربوية والتعليمية.

الأهمية العملية:

- يؤمل من هذه الدراسة أن تسهم في تصميم برامج تدريبية مخصصة لتعزيز مهارات مواجهة الضغوط والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس، مما يساهم في تحسين أدائهم ورفاهيتهم.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تفيد القائمين على الجامعات في السلطنة تطوير سياسات وبرامج تدعم الصحة النفسية والاجتماعية لأعضاء هيئة التدريس، وتوفر بيئة عمل داعمة وأكثر مرونة.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تلفت انتباه القائمين على الجامعات أهمية تطوير بيئة عمل أكثر داعمة لأعضاء هيئة التدريس، من خلال توفير مرافق أفضل، وتبسيط الإجراءات الإدارية، وتشجيع التعاون بين أعضاء هيئة التدريس.
- تساعد الدراسة في تحديد أنواع الضغوط الأكاديمية التي تؤثر سلبًا على أعضاء هيئة التدريس، مما يتيح تقديم توصيات لإدارة الجامعة لتخفيف هذه الضغوط، وتحسين ظروف العمل، وتهيئة بيئة داعمة تساهم في تعزيز الأداء الأكاديمي.
- توجيه صناع القرار حول أهمية إدارة الضغوط الأكاديمية وتبني أساليب دعم الكفاءة الذاتية في سياساتهم، مما يضمن بيئة عمل متوازنة وفعّالة تسهم في تحقيق أهداف الجامعة التعليمية والبحثية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدارسة على معرفة مستوى ممارسة مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الخاصة بسلطنة عُمان.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في جامعة الشرقية بسلطنة عُمان.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 2024-2025م.
- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرقية.

مصطلحات الدراسة

مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

تعرف مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية بأنها: مجهودات معرفية وانفعالية وسلوكية تتضمن توظيف مجموعة من العمليات تشمل التعامل بنشاط، التخطيط، اليقظة، والمراقبة الذاتية؛ بهدف مواجهة الضغوط الأكاديمية (أحمد، 2024).

وتعرف الباحثة مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في جامعة الشرقية على المقياس المستخدم لقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية، والتي تتجسد في مجموعة من الاستجابات السلوكية والمعرفية والانفعالية التي يوظفها الفرد للتعامل بفعالية مع المواقف الأكاديمية الضاغطة. وتشمل هذه المهارات: مهارة التحليل المنطقي، وإعادة التقييم المعرفي، والبحث عن المعلومة، وحل المشكلة، والإحجام المعرفي، والتقبل، والبحث عن مكافآت بديلة، والتنفيس الانفعالي، كما تقيسها البنود الواردة في أبعاد المقياس.

الكفاءة الذاتية:

الكفاءة الذاتية هي: "معتقدات الفرد وتصوراته حول قدراته ومهاراته وإمكاناته الذاتية فيما يتعلق بتنظيم الأعمال وتنفيذها، والإجراءات اللازمة لتحقيق نتاجات إيجابية في مختلف جوانب حياته" (الشراري، 2020، ص. 92).

وتعرف الباحثة الكفاءة الذاتية إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصـــل عليها عضـــو هيئة التدريس في جامعة الشـرقية على مقياس الكفاءة الذاتية المسـتخدم في الدراسـة، والذي يقيس مدى ثقته بقدرته على أداء مهامه الأكاديمية بكفاءة وفاعلية. وتتجسد هذه الكفاءة في ثلاث مجالات رئيسية هي: الكفاءة في مجال التعليم والتعلّم، والكفاءة في تطوير التعليم الجامعي، والكفاءة في النمو والتطوير المهني، كما تقيسها البنود الواردة في أبعاد المقياس.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطـــــار النظـــــري

- المحور الأول: مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية
- المحور الثاني: الكفاءة الذاتية

ثانيًا: الدراســـــات السابقـــــة

- الدراسات المتعلقة باستراتيجيات ومهارات مواجهة الضغوط
- الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية
- أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة
- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطـــــار النظـــري

يستعرض الإطار النظري موضوع الدراسة من خلال محورين أساسيين مترابطين، يُركز المحور الأول على مهارة مواجهة الضغوط الأكاديمية، حيث يتم تحليل المفاهيم المرتبطة بهذه المهارة واستعراض أبرز العناوين ذات الصلة. أما المحور الثاني، فيتناول مفهوم الكفاءة الذاتية، من خلال مناقشة أبعاده المختلفة وتسليط الضوء على أهم العوامل المؤثرة فيه. وفي ختام الإطار النظري، سيتم استكشاف العلاقة التفاعلية بين مهارة مواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية، مع تقديم توضيح مفصل لهذه العلاقة في سياق الدراسة.

المحور الأول: مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية

مقدمـــــة

تختلف حدة الضـــغوط المهنية باختلاف طبيعة المهن والخصـــائص الفردية للعاملين فيها، إذ تتباين مصادر الضغوط في بيئات العمل المختلفة، كما تختلف استجابات الأفراد تبعًا لعوامل نفسية وشخصية متعددة. وتشير الدراسات إلى أن الضغوط المهنية لا تقتصر آثارها على الفرد فقط، بل تمتد لتشـــمل المنظمة والمجتمع، حيث تؤثر على الأداء الوظيفي للأفراد، وتؤدي إلى تراجع الشـــعور بالانتماء، وارتفاع معدلات الغياب، وزيادة نســـبة دوران العمالة، فضـــلًا عن تزايد الأخطاء الوظيفية (السمدوني، 2014).

وفي هذا السياق، أظهرت الدراسات أن العاملين في المهن التي تقدم خدمات إنسانية، مثل التعليم والطب والتمريض، هم الأكثر عرضة للضغوط المهنية، نظرًا لطبيعة عملهم التي تتطلب تفاعلًا مستمرًا مع الأفراد في بيئات عمل ديناميكية وذات متطلبات مرتفعة (Miho & Yuko, 2020). أما في المجال التعليمي، فقد أشـــارت بعض الأبحاث إلى أن المعلمين يواجهون مســـتويات مرتفعة من

الضـــغوط المهنية، مما يؤثر ســلبًا على أدائهم ورفاههم النفســي (Shahid & Nauman, 2019; Rich, 2020). وفي ذات الســياق، أكد عبد الرحمن (2020) أن المعلمين يواجهون تحديات مهنية فريدة تزيد من حدة الضـغوط التي يتعرضـون لها، مما يستدعي ضـرورة توفير بيئة عمل داعمة وبرامج مساندة تساهم في التخفيف من هذه الضغوط.

وعلى مسـتوى أعضـاء هيئة التدريس في الجامعات، تُشـكل الضـغوط المهنية عاملًا مؤثرًا في خلق حالات من الإجهاد العقلي والجسـدي، نتيجة الظروف السـلبية السـائدة في بيئة العمل. إذ تؤدي هذه الضـــغوط إلى ارتفاع مســـتويات القلق والتوتر، مما ينعكس ســـلبًا على إنتاجيتهم وقدرتهم على الإنجاز بكفاءة. كما يمكن أن تؤثر هذه الضـــغوط على جودة علاقاتهم المهنية، وقدرتهم على التكيف مع بيئة العمل، مما يجعل الحاجة ملحة إلى توفير اســـتراتيجيات فعالة لدعمهم وتمكينهم من التغلب على التحديات المهنية (الجخري، 2023).

وتم في هذا المحور توضـيح مفهوم ضـغوط العمل وأسـبابها، إلى جانب توضـيح تأثير العلاقة بين الموظف وزملائه على مستوى ضغط العمل، وكذلك إدراج لأنواع ضغوط العمل، كما تم استعراض مصادر الضغوط الأكاديمية، والمهارات والاستراتيجيات الفعالة في مواجهة هذه الضغوط.

مفهوم ضغوط العمل

تناول الباحثون مفهوم ضـــغوط العمل من زوايا متعددة، مما أدى إلى اختلاف تعريفاته تبعًا للمنظور الذي يتم تناوله من خلاله. فبينما تركز بعض التعريفات على الأبعاد النفسـية والجسـدية لهذه الضـغوط، تسـلط تعريفات أخرى الضـوء على تأثيراتها التنظيمية والسـلوكية. وفيما يلي عرض لبعض التعريفات التي قدمها الباحثون حول ضغوط العمل:

عرف دعجم والهزايمة (2020) ضغوط العمل بأنها "مجموعة من العوامل التنظيمية والوظيفية التي يتعرض لها الأفراد، مما يؤدي إلى اسـتجابات نفسـية، وجسـمانية، وسـلوكية، وتنظيمية تختلف باختلاف الأفراد. كما أشارا إلى أن هذه الضـغوط قد تؤثر إيجابيًا أو سلبيًا على فعالية الأداء الوظيفي، وذلك وفقًا لمدى قدرة الفرد على تحملها" (ص. 69).

أما هيبة والحربي (2019)، فقد عرفا ضـــغوط العمل بأنها "ردود فعل الأفراد تجاه الظروف والمتغيرات المحيطة بهم في بيئة العمل، والتي قد تترك آثارًا نفسية، أو جسدية، أو سلوكية، سواء كانت إيجابية أو سلبية" (ص. 9).

من جهة أخرى، قدمت التمامي (2018) تعريفًا لضـغوط العمل باعتبارها "تغيرات بيئية مكثفة قد تؤدي إلى اســتجابات غير توافقية لدى الأفراد، حيث تتفاعل هذه التغيرات مع العوامل العضــوية والنفســية، مما يترتب عليه ضـــغط متزايد قد يحد من قدرة الفرد على التكيف مع المتغيرات البيئية والاجتماعية" (ص. 18).

وأضـــافت أبو فنس (2020) تعريفًا لضـــغوط العمل بأنها "الصـــعوبات والعقبات والتأثيرات السلبية التي يواجهها المدير أثناء أداء مهامه الوظيفية، والتي تؤثر بشكل حتمي على صحته النفسية والجسدية. نتيجةً لذلك، يشعر المدير بالتعب والإرهاق، ويقل حماسه ورغبته في العمل، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائه وفاعليته في إنجاز المهام" (ص.15).

من جانبها، ترى السواعير (2021) "أن ضغوط العمل هي تلك الضغوطات التي يتعرض لها القائد التربوي أثناء ممارسته لمهنته، والتي تنشأ نتيجةً للضغوط المباشرة أو غير المباشرة عليه، سواء من البيئة الداخلية أو الخارجية" (ص. 23).

وتعرف ضـــغوط العمل بأنها "تلك الضـــغوط التي تنتج عن وجود متطلبات للعمل أو الوظيفة غير المتوافقة مع قدرات المدير النفسية والعقلية والجسدية، والتي تشكل لديه حالة من عدم التوازن في تأدية مهامه" (العمرات، 2018، ص.189).

وعرفها المومني (2018) بأنها: "ظاهرة بيئية سلوكية مادية ومعنوية ناتجة عن سلوك المدراء وقراراتهم غير الرشيدة وفقًا للسلطة التي يمتلكونها، والتي تنعكس سلبًا على المعلمين، مما يؤثر عليهم نفســيًا أو جســديًا أو ســلوكيًا، ويجعلهم يعيشــون حالة من التوتر والقلق وعدم الاســتقرار أو الارتياح الوظيفي، الذي يؤدي بدوره إلى عدم قيامهم بالأعمال والمهام الموكلة إليهم بشـكل تام، ويعرّضــهم إلى العديد من المخاطر أو الآثار السلبية" (ص. 93).

وبعد ما تم عرضـــه ترى الباحثة أن ضـــغوط العمل هي مجموعة من العوامل التنظيمية والوظيفية التي يواجها الأفراد في بيئة العمل، مما يؤدي إلى استجابات نفسية وجسدية وسلوكية تتأثر بقدرة الفرد على التكيف. ومن الممكن أن تكون هذه الضـغوط إيجابية أو سلبية، وقد تؤثر على الأداء الوظيفي وتؤدي إلى شعور بعدم التوازن في تأدية المهام.

أسباب ضغوط العمل

يعد ضـــغط العمل أحد التحديات الرئيســية التي تواجه العاملين في بيئة العمل، لا سـيّما في المؤســسـات التي تسـتغل الموظفين بهدف تحقيق أعلى مسـتوى ممكن من الإنتاجية، مما يؤدي إلى وضـعهم تحت ضـغوط كبيرة أثناء أداء مهامهم. ووفقًا لحمدي (2014)، تتعدد أسباب ضـغط العمل، حيث تمتلك كل مؤسسة عوامل خاصة تسهم في تفاقمه. وأشار كل من هيبة والحربي (2019) إلى أن عدم الرضا الوظيفي، وغياب التعاون، والاضطرابات التي يشعر بها بعض الموظفين، تعدّ من العوامل التي تؤدي إلى ارتفاع مستوى الضغط المهني لديهم.

ومن بين العوامل الرئيســية التي تســاهم في زيادة ضـــغوط العمل هي عدم وضـــوح المهام المطلوبة، وتقييد الصـــلاحيات في اتخاذ القرارات، وغياب الحوافز المادية والمعنوية. إن هذه العوامل تضـاعف العبء على الأفراد العاملين، مما يؤدي إلى تراجع في حماسهم للعمل وانخفاض ملحوظ في مســتوى الإنجاز. ومن هنا، يصـــبح فهم هذه المصـــادر المختلفة للضـــغوط أمرًا أســاســيًا لتطوير اســـتراتيجيات فعالة لإدارتها وتحســـين بيئة العمل، وبالتالي تعزيز الأداء والرفاهية النفســـية للعاملين (Haydon et al., 2018).

وفي السياق ذاته، أوضح عايض (2013) أن غياب البيئة المناسبة، وصعوبة المهام، وارتفاع مستوى الضـغط الناجم عن طبيعة العمل، من العوامل التي تسهم في زيادة حدة الضـغوط التي يواجهها الأفراد في أماكن العمل. ويمكن توضـيح العوامل التي تؤدي إلى تفاقم مسـتوى الضـغط الوظيفي الذي يتعرض له الموظف كما تناولتها الأدبيات الســابقة الســباعي (2013)؛ عايض (2013) على النحو التالي:

تأثير العلاقة بين الموظف وزملائه على مستوى ضغط العمل

تعد العلاقة بين الموظف وزملائه أحد العوامل الأكثر شيوعًا في التأثير على مستوى ضغط العمل، حيث قد يتعرض بعض الأفراد لضغوط نفسية ناجمة عن عدم تلقيهم الدعم أو التقدير الكافي من رؤسائهم. وتزداد هذه الضغوط سوءًا عندما يكون القائد غير مؤهل إداريًا أو فنيًا، إذ قد يلجأ إلى إلقاء اللوم على الآخرين عند وقوع الأخطاء، مع رفضه للنقاش أو تبادل وجهات النظر، مما يؤدي إلى خلق بيئة عمل غير آمنة تتسم بانعدام الثقة بين الرئيس والمرؤوس. وفي مثل هذه الحالات، يسعى كل طرف إلى حماية نفسه بأساليب مختلفة، مما يزيد من حدة التوتر الوظيفي. ومن هذا المنطلق، كما أنّ اختيار القادة الأكفاء القادرين على تقييم أداء الموظفين وتقدير جهودهم يمثل حلًّا رئيسيًا للحد من هذه المشكلة. كما أن بعض الموظفين قد يكونون بحاجة إلى تطوير مهاراتهم وتعزيز كفاءتهم، حيث قد يكون افتقارهم للمهارات سببًا رئيسيًا في ضعف أدائهم المهني وصعوبة تكيفهم مع بيئة العمل.

1. الخوف من الفشل وتأثيره على ضغط العمل:

يعد الخوف من الفشل أحد العوامل الرئيسية التي تزيد من مستوى ضغط العمل، خاصة عندما يُكلّف المدير الموظفين بمهام لا تتناسب مع قدراتهم أو مهاراتهم الوظيفية دون معرفة كافية بإمكاناتهم. في مثل هذه الحالات، يشعر الموظف بقلق مستمر حول احتمالية الفشل، مما يؤدي إلى تراكم مشاعر التوتر والخوف أثناء أداء المهام، وقد يترتب على ذلك ارتكاب الأخطاء المهنية أو المعاناة من المشكلات الصحية المرتبطة بضغط العمل. كما أن عدم مراعاة توزيع المهام وفقًا لقدرات الموظفين يسهم بشكل كبير في خلق بيئة عمل غير مستقرة تزيد من حدة القلق والتوتر لديهم.

2. تأثير غموض الدور الوظيفي على مستوى الضغط المهني

عندما لا يكون الموظف على دراية واضحة بمسؤولياته وواجباته، أو يفتقر إلى فهم دقيق لأولويات وظيفته وحدود علاقته بالوظائف الأخرى، فإنه يصبح عرضةً لمستويات عالية من ضغط العمل. إذ يؤدي هذا الغموض إلى شعور الموظف بعدم الأمان والبحث عن وسائل دفاعية، سواء داخل بيئة العمل أو خارجها، لحماية نفسه من العواقب المحتملة. كما أن ارتباك الأدوار واختلاط الأولويات يؤديان إلى تصاعد التوتر في بيئة العمل وظهور صراعات بين الموظفين، مما قد يتسبب

في نشوء خلافات مع الإدارة بسبب اختلاف التصورات حول طبيعة الأدوار والمسؤوليات. وفي النهاية، فإن غياب الوضـــوح في تحديد الأدوار ينعكس ســـلبًا على الهيكل التنظيمي للمؤســـســـة ويؤثر على معنويات الموظفين وأدائهم الوظيفي.

3. تأثير نقص الدعم على ضغط العمل:

يعد غياب الدعم الكافي أحد الأسباب الشائعة التي تسهم في زيادة مستويات ضغط العمل، حيث يؤدي نقص الموارد المالية، وضـــعف الإمدادات، وعدم توافر الأدوات المناســـبة، إلى خلق بيئة عمل غير مريحة تعيق الموظفين عن أداء مهامهم بفاعلية. كما أن ضـــعف التعاون بين الزملاء يعزز من التوتر داخل بيئة العمل، مما يســـتنزف طاقات الموظفين ويؤثر على معنوياتهم وإنتاجيتهم. كما أنّ تقديم الدعم المناســـب للموظفين، ســـواء كان ماديًا أو معنويًا، يعد عنصـــرًا أســـاســـيًا في تحقيق الأداء الفعّال، حيث يؤدي غياب هذا الدعم إلى زيادة الضـــغط الوظيفي، مما قد يؤثر ســـلبًا على الصـــحة النفسية والجسدية للعاملين.

وترى الباحثة أن الســـبب الجذري لمعظم ضـــغوط العمل يكمن في ضـــعف الإدارة وســـوء التخطيط، أكثر من كونه مرتبطًا بعوامل خارجية. فغياب الوضـــوح في توزيع الأدوار، واعتماد أســـاليب إدارية سلطوية وغير مرنة، يسهمان في خلق بيئة عمل غير صحية تؤثر سلبًا على الموظفين نفسيًا ومهنيًا قبل أن تنعكس على إنتاجيتهم. كما أن العديد من المؤســـســـات تركز على تحقيق الأرباح والأهداف قصيرة المدى دون إيلاء الاهتمام الكافي لصحة الموظفين النفسية والجسدية، مما يؤدي إلى استنزافهم المستمر، وهو ما قد يترتب عليه خسائر أكبر على المدى البعيد.

أنواع ضغوط العمل

تعتبر ضغوط العمل ظاهرة معقدة تتأثر بالعديد من العوامل البيئية والمهنية والشخصية، وتزداد تعقيدًا مع التطورات السريعة في عالم العمل اليوم. ومع تزايد الضـغوط المهنية، يصـبح من الضـروري فهم أنواعها وأســـبابها لتطوير آليات فعالة لإدارتها. ووفقا للطوال وعليمات (2020) يتم تصـــنيف

ضــغوط العمل اســتنادًا إلى معايير عدة، مثل طبيعتها (إيجابية أو ســلبية)، وفيما يلي تفصــيل لأنواع ضغوط العمل وفقًا لهذه المعايير:

أولًا: أنواع الضغوط وفقًا لطبيعتها إيجابية أم سلبية

- **الضغط النفسي الإيجابي:**

يعرف هذا النوع من الضـــغوط بأنه التحديات التي تواجه الفرد في العمل وتدفعه نحو النمو والتطور، فإن الضــغط الإيجابي يعزز الأداء العام ويزيد من الثقة بالنفس والإبداع. على ســبيل المثال، قد يؤدي تحديد مواعيد نهائية صــارمة لإنجاز المهام إلى تحسين كفاءة الفرد وزيادة إنتاجيته. هذا النوع من الضـغط يُعتبر محفزًا وله انعكاسات إيجابية على الصـعيدين الشـخصـي والمهني، حيث يشـعر الفرد بالإنجاز والرضا عند تحقيق الأهداف.

- **الضغط النفسي السلبي:**

على النقيض من الضـغط الإيجابي، يشـير الضـغط السـلبي إلى تلك الضـغوط التي تؤثر سـلبًا على الحالة النفسـية والجسـدية للفرد. وفقًا للدراسـات، فإن الضـغط السـلبي قد يؤدي إلى ظهور أعراض مثل الصــداع، آلام الظهر، التشــنجات العضــلية، عســر الهضــم، الأرق، وارتفاع ضــغط الدم. هذه الضـغوط تنعكس سـلبًا على أداء الفرد وإنتاجيته، وقد تنتج عن عوامل مثل العلاقات المتوترة في العمل أو الأعباء المفرطة، كما تعتبر الضـغوط بأنواعها المختلفة تحديًا كبيرًا للأفراد، حيث تؤثر على صـحتهم النفسية والجسدية وأدائهم اليومي.

ووفقًا لعشوش (2020) تنقسم ضغوط العمل إلى عدة أنواع رئيسية تشمل:

1. الضغوط الانفعالية والنفسية والمرضية:

تتعلق بالأوضــاع الاجتماعية والاقتصــادية مثل الاكتئاب أو التغيرات الســياســية التي قد تؤثر على الفرد، وتكون غالبًا خارجة عن سيطرته، مما يجعل التعامل معها أكثر صعوبة.

2. الضغوط الأسرية:

تنشأ نتيجة التفاعلات داخل الأسرة مثل الصراعات الزوجية أو تحديات تربية الأطفال، وقد تؤثر هذه الضغوط على الأداء في العمل نتيجة انتقالها إلى بيئة العمل.

3. الضغوط الاجتماعية:

ناتجة عن التفاعلات الاجتماعية مثل الالتزامات الاجتماعية أو العزلة، حيث يمكن أن يؤدي الإفراط في المشاركة الاجتماعية أو غياب التوازن بين الحياة الشخصية والعملية إلى زيادة الضغوط.

4. ضغوط العمل:

تعتبر من أكثر الأنواع شيوعًا، وتنشأ نتيجة عوامل مثل التوترات مع الزملاء أو الرؤساء، أو الأعباء الزائدة أو غموض الأدوار والمسؤوليات، مما يزيد من حدة الضغط المهني.

ثانيًا: أنواع الضغوط وفقًا للفترة الزمنية:

وتعد الضغوط جزءًا أساسيًا من الحياة اليومية، وتختلف شدتها وتأثيرها وفقًا لطبيعتها ومدتها. فوفقًا لبطير وباغلي (2018) يمكن تقسيم الضغوط حسب الفترة الزمنية إلى الأنواع التالية:

1. الضغوط البسيطة:

هي ضغوط قصيرة الأمد تستمر من ثوانٍ إلى ساعات، وغالبًا ما تكون ناتجة عن مواقف طارئة أو تفاعلات مع أشخاص ذوي تأثير محدود، مثل النقاشات البسيطة مع الزملاء.

2. الضغوط المتوسطة:

تمتد هذه الضغوط من ساعات إلى أيام، وتنتج عن مواقف طارئة أو أحداث معينة، مثل العمل الإضافي أو التعامل مع زبائن صعبين. تؤثر هذه الضغوط بشكل مؤقت على الحالة النفسية للفرد.

3. الضغوط المضاعفة (الشديدة):

تستمر هذه الضغوط لأسابيع أو أشهر، وتنشأ عادة بسبب أحداث كبيرة أو أزمات، مثل فقدان وظيفة أو وفاة شخص عزيز. قد تؤدي هذه الضغوط إلى آثار صحية ونفسية خطيرة إذا لم يتم التعامل معها بشكل صحيح.

وعلى الرغم من تفاوت مستويات الضغوط المهنية، فإنها تؤثر بشكل كبير على الأفراد، سواء كانت مرتفعة أو منخفضة. فالضغوط المرتفعة غالبًا ما تكون سلبية، حيث يشعر الفرد بتراكم الأعباء، مما يؤدي إلى تدهور معنوياته وصحته النفسية والجسدية. وفي المقابل، تمثل الضغوط المقبولة أو الإيجابية تحديات محفزة، حيث يختبر الفرد شعورًا بالمتعة في العمل وقدرة على حل المشكلات، مما يعزز تفاؤله وإبداعه. أما الضغوط المنخفضة، فتعد سلبية أيضًا، حيث يشعر الفرد بالملل والعجز، مما يؤثر سلبًا على أدائه ورضاه الوظيفي (العمري، 2019).

وترى الباحثة أن الضغوط المهنية لا تقتصر فقط على التصنيفات التقليدية بين الإيجابية والسلبية أو قصيرة وطويلة الأمد، بل يمكن تصنيفها إلى أنواع أكثر تفصيلًا تعكس طبيعة بيئة العمل المعاصرة .الضغوط التكنولوجية تعد من أبرز الضغوط الحديثة، حيث يواجه الأفراد تحديات مستمرة في مواكبة التطورات التقنية والتكيف مع أنظمة العمل الرقمية. كما أن الضغوط التنافسية الناتجة عن بيئات العمل عالية الأداء قد تدفع الأفراد إلى الشعور بالقلق المستمر من تحقيق الأهداف ومقارنة أنفسهم بالآخرين. بالإضافة إلى ذلك، هناك الضغوط الثقافية والتنظيمية، والتي تنشأ من التوقعات غير الواضحة، أو التعارض بين القيم الشخصية وقيم المؤسسة، مما يخلق بيئة عمل غير مريحة نفسيًا. وأخيرًا، الضغوط الناتجة عن التوازن بين العمل والحياة، حيث يعاني الأفراد من صعوبة تحقيق التوازن بين متطلبات الوظيفة والالتزامات الشخصية، مما قد يؤدي إلى الإجهاد والإرهاق النفسي.

مصادر الضغوط الأكاديمية

تعد الضغوط الأكاديمية من أبرز التحديات التي يواجها الأفراد في البيئة الأكاديمية، سواء كانوا طلابًا، أساتذة، باحثين، أو موظفين إداريين. وتنشأ هذه الضغوط نتيجة للمتطلبات المتعددة التي تفرضها طبيعة العمل الأكاديمي، مثل الأعباء الدراسية والتدريسية، وضغوط البحث والنشر، والتوقعات العالية للأداء، بالإضافة إلى المنافسة الشديدة على الموارد والترقيات. علاوة على ذلك، تساهم صعوبات إدارة الوقت، والتكيف مع التغيرات التكنولوجية السريعة، ومحاولة تحقيق التوازن بين الحياة المهنية والشخصية في زيادة هذه الضغوط (خشبة، 2017).

وقد تتنوع مصـادر الضـغوط الأكاديمية بشـكل كبير، مما يتطلب فهمًا عميقًا لهذه المصـادر وآليات التعامل معها لتحسين الأداء الأكاديمي والرفاهية النفسية للأفراد. فلا تقتصر هذه الضغوط على المتطلبات الأكاديمية التقليدية فقط، بل تشمل أيضًـا التفاعلات الاجتماعية والبيئة التنظيمية والتحديات الشخصية التي يواجها الأفراد في مسيرتهم الأكاديمية. إن فهم هذه المصادر بشكل شامل يتيح تطوير اسـتراتيجيات فعالة لإدارة الضـغوط، مما يسـاهم في تحسـين جودة الأداء الأكاديمي والمهني، ويحقق التوازن بين الحياة العملية والشخصية. وفيما يلي تصنيف لأهم هذه المصادر (الحمايدة، 2017):

1. الضغوط الناتجة عن علاقات العمل:

تنشـأ هذه الضـغوط نتيجة للتفاعلات بين الأكاديمي والإدارة والزملاء والطلاب. قد تكون هذه التفاعلات معقدة وتتسـم أحيانًا بالتوترات أو سـوء الفهم، مما يؤدي إلى تأثير سـلبي على الأداء الأكاديمي والمهني.

2. الضغوط الناتجة من بيئة العمل:

تتضـمن هذه الضـغوط العوامل البيئية التي قد تؤثر على عملية التعليم بشـكل غير مباشـر، مثل مستويات الضوضاء العالية، نقص التهوية الجيدة، أو بُعد مكان العمل عن المرافق الأساسية التي يسهل الوصول إليها. هذه العوامل قد تساهم في خلق بيئة عمل غير مثالية.

3. الضغوط الناتجة من العبء المهني:

تشـير هذه الضـغوط إلى كثرة المهام والمسـؤوليات التي يتحملها الأكاديمي. وتشـتمل على التحديات المتعلقة بالضـغط المهني مثل مواعيد التسـليم الضـاغطة، والمهام الإدارية، بالإضـافة إلى القضايا المتعلقة بالمردود المادي والرواتب.

4. الضغوط الناتجة من العلاقة مع المشرف الأكاديمي:

تتعلق هذه الضغوط بالعلاقة بين الأكاديمي والمشرف الأكاديمي، خصوصًا في سياق التوجيه والتقييم. تؤثر هذه العلاقة بشكل كبير على الأداء الأكاديمي، حيث قد تؤدي المشكلات في التواصل أو التوجيه إلى صعوبة في تحقيق الأهداف الأكاديمية.

5. الضغوط الناتجة من زيادة عدد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

مع تزايد أعداد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الأكاديمية، يواجه الأكاديميون ضغوطًا إضافية في توفير الدعم اللازم لهذه الفئة. هذا قد يؤدي إلى شعور بالإرهاق بسبب المسؤولية الإضافية الملقاة على عاتقهم.

مهارات واستراتيجيات مواجهة الضغوط الأكاديمية

تعرف استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية بأنها "مجموعة من الأساليب والوسائل التي يعتمدها الفرد للتكيف مع الضغوط والتعامل معها" (العبدلي، 2012، ص. 13). أما مهارات مواجهة الضغوط، فهي القدرات الشخصية التي يطورها الفرد لتحسين قدرته على إدارة الضغوط بفعالية. من جهة أخرى، يُقصد بسياسات المواجهة "الخطط التي يتم تطويرها من قبل الأفراد أو المجموعات للتعامل مع الظروف الاجتماعية أو العاطفية أو غيرها من الحالات التي قد تكون غير مقبولة" (Huang et al., 2018, p. 15)، وتشمل هذه السياسات المحاولات النفسية والسلوكية التي تهدف إلى تقليص مستويات الضغط والتوتر الناتجة عن عوامل الضغط. كما تسعى استراتيجيات وآليات التكيف إلى الحد من الآثار السلبية المترتبة على الضغوط (Chuo et al., 2022).

وفقًا لقاشي وفاطي (2017) تتضمن هذه الاستراتيجيات والمهارات مجموعة من الاستجابات السلوكية والمعرفية والانفعالية التي يستخدمها الأفراد لمواجهة المواقف والأحداث الضاغطة في بيئة العمل، بهدف تحقيق التكيف النفسي وتقليل التأثيرات السلبية الناجمة عن الضغوط.

أ. الاستراتيجيات والمهارات المستخدمة في مواجهة الضغوط

1. استراتيجيات المواجهة الفعالة:

تُعد استراتيجية المواجهة الفعّالة مجموعة من الجهود المعرفية والسلوكية التي يُوجّهها الفرد مباشرة نحو حل المشكلة الأكاديمية أو إعادة تفسيرها بصورة إيجابية يمكن تقبّلها. وعندما يتمكن الفرد من إدارة ضغوطه الأكاديمية بفعالية، فإنه لا يعزز شعوره بالقدرة فقط، بل يطوّر أيضًا إحساسًا بالإنجاز والفخر، وهما عنصران جوهريان في بناء تقدير الذات. فالنجاح في تجاوز التحديات

الأكاديمية يسهم في ترسيخ صورة ذاتية إيجابية، ويمنح الفرد شعورًا بأنه شخص يستحق الاحترام والتقدير. وفي البيئة الجامعية، لا يُنظر إلى الإنجاز الأكاديمي على أنه مجرد درجات، بل يُعد مؤشرًا على قيمة الفرد ومكانته (العطيات، 2025).

وتعتبر الاستراتيجيات المعرفية من أبرز استراتيجيات المواجهة الفعالة وتشمل تغيير طريقة التفكير تجاه المواقف الضاغطة، مثل إعادة تقييم الموقف بشكل إيجابي أو استخدام التفكير المنطقي لحل المشكلات. المهارات المرتبطة بهذا النوع تشمل تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لتحليل المواقف وإيجاد حلول مبتكرة (قاشي وفاطي، 2017).

2. الاستراتيجيات السلوكية:

تشمل تغيير السلوكيات اليومية، مثل تحسين إدارة الوقت أو ممارسة الرياضة لتقليل التوتر. المهارات المرتبطة تشمل تعلم مهارات التنظيم وإدارة الأولويات لتحقيق التوازن بين العمل والحياة الشخصية (العبدلي، 2012).

3. الاستراتيجيات الانفعالية:

تشمل التحكم في المشاعر السلبية، مثل استخدام تقنيات الاسترخاء أو التأمل. المهارات المرتبطة تشمل تطوير مهارات الذكاء العاطفي للتعامل مع المشاعر بشكل صحي وفعال (Huang et al., 2018).

كما تتضمن المواجهة المرتكزة على الانفعال عددًا من الأساليب المعرفية والسلوكية التي تهدف إلى خفض التوتر الانفعالي المصاحب للموقف الضاغط، مثل التفكير التفاؤلي، وإنكار المشكلة، وطلب المساندة الانفعالية من الآخرين، والتحكم الذاتي، وإعادة التفسير الإيجابي، وتحمّل المسؤولية، إضافة إلى الهروب أو التجنب واللجوء إلى الدين. ويُعد هذا النمط من المواجهة ذا فائدة واضحة في تقليل الشعور بالضيق أو التعاسة الانفعالية، مما يمكّن الفرد لاحقًا من العودة إلى استخدام استراتيجيات المواجهة الموجهة نحو المشكلة بصورة أكثر فعالية بعد أن يخفت أثر الانفعالات (عفيفي وآخرون، 2019).

4. الاستراتيجيات الاجتماعية:

تشمل طلب الدعم من الزملاء أو الأصدقاء أو العائلة، وتتضمن مهارات متنوعة مثل مهارات التواصل الفعال لبناء شبكة دعم قوية (Chua et al., 2022). كما تتضمن الجهود المبذولة للحصول على مساندة معنوية (نصيحة، تعاطف) أو عملية من الآخرين (أساتذة، زملاء، أسرة). (العطيات، 2025).

كما تشير استراتيجيات الدعم الاجتماعي إلى لجوء الفرد لطلب المساندة من الأشخاص المحيطين به ضمن شبكته الاجتماعية، مثل الأسرة والمعلمين وغيرهم ممن تجمعه بهم علاقات إيجابية. وتشمل هذه المساندة الأبعاد الاجتماعية والمعرفية والوجدانية، إذ يعتمد بعض الأفراد على هذا النوع من الدعم للتعامل مع الضغوط التي يواجهونها. كما تختلف درجة استخدام هذه الاستراتيجيات بين الذكور والإناث، وتُسهم بشكل مباشر في خفض مستويات الضغوط وتحسين الصحة النفسية للفرد (أحمد، 2024).

5. الاستراتيجيات الوقائية:

تشمل التخطيط المسبق لتجنب المواقف الضاغطة، مثل وضع أهداف واقعية وتجنب المهام غير الضرورية. المهارات المرتبطة تشمل تطوير مهارات التخطيط الاستباقية والمرونة للتعامل مع التغيرات غير المتوقعة (العبدلي، 2012).

6. الاستراتيجيات التجنبية:

تمثل الاستراتيجيات التجنبية أحد الأساليب غير الفعّالة في التعامل مع الضغوط، إذ يلجأ الفرد إلى الهروب من الموقف الضاغط أو إنكاره معرفيًا وسلوكيًا، كالتشتيت أو لوم الذات أو الانغماس في أنشطة بديلة لا ترتبط بحل المشكلة (العطيات، 2025).

ويُعَد هذا النمط من المواجهة سلوكًا سلبيًا، حيث يميل الفرد إلى الانسحاب أو خلق مبررات لتجنب التصدي للمسؤوليات الواقعة عليه، فينشغل بأنشطة مثل مشاهدة التلفاز، أو الادعاء بأهمية زيارة الأقارب، أو الانخراط في مشكلات الأسرة بهدف الابتعاد عن التفكير في الضغوط الحقيقية التي يواجها (أحمد، 2024).

وتُســـهم المواجهة التجنبية في إضـــعاف الكفاءة الذاتية؛ إذ إن لجوء الفرد إلى المماطلة أو الهروب أو الإنكار يحرمه من فرصـــة خوض تجارب الإتقان التي تُعد أســـاسًـــا لبناء الكفاءة الذاتية. فالموقف الضـــاغط لا يختفي بتجنبه، بل يتراكم ويزداد إلحاحًا، مما يعزز شـــعور الفرد بالعجز وفقدان السيطرة على مجريات الأمور، ويغذي بدوره المعتقدات السلبية حول قدراته الذاتية مثل: "أنا غير قادر على التعامل مع هذا" (العطيات، 2025).

وترى الباحثة أن الأمثلة المذكورة تظهر تنوعًا في استراتيجيات مواجهة الضغوط، لكن فعاليتها تعتمد على الســياق وطبيعة الفرد، وأن نجاحها يتطلب دعمًا مؤســســيًا، مثل برامج تدريبية وبيئة عمل داعمة، لتعزيز مهارات الأفراد وضمان نتائج إيجابية مستدامة.

ب. استراتيجيات المدرس في التعامل مع ضغوط العمل

لقد تناول العديد من الباحثين المهتمين بموضـــوع الضـــغوط النفســـية العديد من الأســـاليب والتقنيات التي يمكن للمدرسين استخدامها للتعامل مع ضغوط العمل، وتم تصنيف هذه الاستراتيجيات إلى أربعة أســاليب رئيســية هي: الأســاليب الفســيولوجية، الأســاليب الســلوكية، الأســاليب المعرفية، والأساليب الوجودية والروحية. وفيما يلي تفصيل لهذه الأساليب:

أولًا: الأساليب الفسيولوجية:

تركز الأساليب الفسيولوجية على تحسين الصحة الجسدية والنفسية للمدرس بهدف تعزيز قدرته على مواجهة الضغوط. من أبرز هذه التقنيات (الدسوقي، 2021):

1. التأمـــــل:

يشـــمل التأمل الجلوس في بيئة هادئة بعيدة عن الإزعاج، حيث يصـــفى المدرس ذهنه من الضـغوط اليومية ويركز على أفكار إيجابية. هذا النشـاط يسـاعد على تنشـيط الجزء الأيمن من الدماغ المسؤول عن الحدس والمشاعر، مما يعزز الهدوء النفسي.

2. ممارسة الرياضة:

تلعب التمارين الرياضـــية دورًا مهمًا في تخفيف التوتر وزيادة الاســـترخاء. الأنشـــطة مثل المشـي، الجري، والسـباحة تسـاعد على تنظيم وظائف الجسـم وتحسـين الصـحة العامة، مما يقلل من الآثار السـلبية للضـغوط النفسـية. وقد أدى التركيز على ممارسـة الرياضـة والتمارين البدنية والتنفسـية والمشـي يوميًا تحسـنًا في الجانب النفسـي والجسـدي للمعلمين قد حسـن ذلك من قدرتهم على مواجهة الضغوط المهنية.

3. التغذية الصحية:

التغذية المتوازنة تسـاهم في تعزيز قدرة الجسـم على التكيف مع الضـغوط. حيث يوفر النظام الغذائي المتوازن الطاقة والعناصر الغذائية الضرورية للتعامل مع التوتر.

ثانيًا: الأساليب السلوكية:

تركز الأسـاليب السـلوكية على تعديل السـلوكيات اليومية للمدرس بهدف تحسـين قدرته على إدارة ضغوط العمل، وتشمل هذه الأساليب:

1. التدريب على الاسترخاء:

تسهم مهارة الاسترخاء في خفض نشاط الجهاز العصبي الذاتي، مما يقلل من التوتر العضلي ويعزز الصـــحة العامة، ويمكن تحقيق ذلك عبر تمارين التنفس العميق أو اليوغا (Yu et al., 2015). وتشـمل تقنيات الاسـترخاء جانبين رئيسـيين: الجانب الذهني الذي يعتمد على اسـتراتيجيات التأمل والتخيل، مثل التركيز على اللحظة الراهنة وملاحظة المشـاعر دون إصـدار أحكام، إضـافةً إلى تمارين التصـور التي تستخدم الصـور الذهنية لإحداث حالة من الهدوء العقلي؛ والجانب الجسدي الذي يقوم على اسـترخاء العضـلات من خلال تمارين الانقباض والبسـط، إلى جانب تمارين التنفس العميق التي تعتمد على تفعيل الحجاب الحاجز. وتُســهم هذه التقنيات مجتمعةً في خفض مســتويات هرمون الكورتيزول، مما يقلل من التوتر والإجهاد البدني وتوتر العضلات (الحداد، 2025).

2. تعديل أسلوب الحياة:

يشـــمل هذا التعديل تغيير الروتين اليومي للمدرس، مثل الخروج من بيئة العمل وبناء شـــبكة اجتماعية خارج العمل. هذا التغيير يســـاعد على تحســـين الصـــحة النفســـية من خلال تجنب الروتين الممل (Yu et al., 2015).

3. القدرة على الرفض:

يُعد تعلّم المدرس كيفية قول "لا" في المواقف التي قد تزيد من أعبائه من المهارات الأســـاســـية لتجنب الإرهاق والحفاظ على التوازن النفسي (Yu et al., 2015). كما تُعد مهارة الحزم من المهارات المهمة التي تمكّن المعلمين من التعبير عن احتياجاتهم بوضـــــوح دون الشـــــعور بالذنب أو الخوف، وتســاعدهم على وضــع الحدود المناســبة وتطبيق اســتراتيجيات فعّالة لحل النزاعات بين الأفراد بما يقلل من التوتر في بيئة العمل. وتبرز أهمية تطبيق مهارات الحزم اللفظية وغير اللفظية من خلال جلســـات لعب الأدوار، حيث يمارس المعلمون ســيناريوهات متنوعة تتعلق بالتواصــل مع الطلاب وأولياء الأمور وزملاء العمل، مما يســـــاعدهم على تعزيز قدرتهم في التعبير عن آرائهم واحتياجاتهم بثقة ووضـــــوح (الحداد، 2025).

4. إدارة الوقت:

إن تنظيم الوقت وتحديد أهداف واضــحة يُســهم في تحســين الإنتاجية وتقليل الشــعور بالضــغط الناتج عن تراكم المهام (Yu et al., 2015). وفي هذا الســـياق يتمكن المعلم من تنظيم مهامه بما يقلل من الشـعور بالضـغط الناتج عن ضـيق الوقت، كما قد يسـتفيد من فترات الاسـتراحة لتجديد طاقته وزيادة تفاعله مع الآخرين، مما يساعده على التعامل بصورة أفضل مع الضغوطات. كما يذكر الأثر الإيجابي لمهارة إدارة الوقت في تقليل الضــغط الناتج عن عبء العمل وكثرة المهام على عاتق المعلم، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الإنتاجية وتحسـين الأداء الوظيفي، وارتفاع مسـتوى الرضـا الوظيفي، إلى جانب تحسين الصحة النفسية للمعلمين بما ينعكس على جودة التعليم (الحداد، 2025).

ثالثًا: الأساليب المعرفية:

تعتمد الأساليب المعرفية على تعديل طريقة تفكير المدرس تجاه المواقف الضاغطة، حيث أن التقييم المعرفي للموقف يحدد استجابة الفرد للضغوط، وتشمل هذه الأساليب ما يلي (Herman et al., 2017):

1. تعديل الأفكار السلبية:

يتم استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية وواقعية، مما يساعد المدرس على التعامل مع المواقف بشكل أكثر موضوعية.

وتشمل هذه المهارة عمليات إعادة الصياغة المعرفية، وتعديل المعتقدات غير الواقعية، وتعزيز التفكير الإيجابي. ويُعد امتلاك هذه المهارة عاملًا مهمًا لدى المعلمين؛ إذ تمكنهم من تغيير المعتقدات غير العقلانية – مثل الاعتقاد بضرورة السيطرة الكاملة على جميع الطلاب، أو الحاجة إلى اعتراف كل الطلاب بكفاءته المهنية – إلى معتقدات أكثر مرونة وواقعية، مما يسهم في تخفيف مستويات الضغط المهني لديهم. كما بينت الدراسات أن التدريب الذهني المرتبط بتعديل الأفكار يحقق آثارًا إيجابية متعددة، منها تحسين التواصل بين المعلم وزملائه وطلابه، وتقليل التحديات المهنية التي يواجهها (الحداد، 2025)

2. إدارة الذات:

تتضمن تحسين تقدير الذات وتعزيز الثقة بالنفس، مما يزيد من قدرة المدرس على التعامل مع الضغوط بكفاءة أكبر.

3. أحاديث الذات الإيجابية:

تشجيع المدرس على تحدي الأحاديث الذاتية السلبية وتحويلها إلى أفكار إيجابية يعزز من قدرته على مواجهة التحديات.

4. التخيل أو التصور البصري:

يساعد التخيل المدرس على التدريب المسبق لمواجهة المواقف الضاغطة، مما يزيد من استعداده النفسي للتعامل مع هذه الضغوط عند حدوثها.

ترى الباحثة أن هناك استراتيجيات إضافية يمكن أن تساعد المدرسين في التعامل مع ضغوط العمل بفعالية أكبر، خاصة في ظل التغيرات المستمرة في بيئات التعليم. فبناء شبكات الدعم المهني والاجتماعي يسهم في خلق بيئة تفاعلية تعزز من قدرة المدرس على تبادل الخبرات والحصول على استشارات مهنية تقلل من التوتر المرتبط بالعمل. كما أن تبني أساليب تدريس مرنة يتيح إمكانية استخدام تقنيات تعليمية حديثة، مما يسهم في تقليل الأعباء وتعزيز فاعلية التدريس. ومن جانب آخر، يلعب الذكاء العاطفي دورًا محوريًا في تمكين المدرس من إدارة مشاعره بفعالية وتحسين تواصله مع الطلاب والزملاء، مما يحد من التوتر الناتج عن ضغوط العمل اليومية. بالإضافة إلى ذلك، فإن تخصيص فترات للراحة العقلية يساعد على استعادة النشاط الذهني والتعامل مع التحديات بروح أكثر إيجابية. ولا يمكن إغفال أهمية إعادة هيكلة بيئة العمل، حيث ينعكس تحسين المساحة المادية للصف أو المكتب إيجابيًا على الراحة النفسية، مما يسهم في خلق بيئة تعليمية أكثر تحفيزًا وأقل توترًا.

ج. مهارات التعامل مع الضغوط الأكاديمية

تمثل الضغوط الأكاديمية تحديًا واسع الانتشار بين المعلمين في البيئات التعليمية، إذ تؤثر سلبًا في رضاهم الوظيفي وفي جودة مخرجات العملية التعليمية. وفي هذا السياق، تبرز مهارة التكيّف الإيجابي مع الضغوط بوصفها إحدى المهارات الجوهرية في دعم المعلم، كونها آلية فعّالة لإدارة التوتر وتنظيم الانفعالات. ويقوم هذا النوع من التكيّف على توجيه التركيز نحو المستقبل، من خلال القدرة على إدارة الأهداف، واستبصار المشكلات المحتملة، والتعامل مع التحديات بروح المبادرة، مما يجعله نهجًا استباقيًا يعزّز عمليات التنظيم الذاتي المرتبطة بتحقيق الأهداف. وتشير الأدبيات إلى أن تحسين مهارات التكيّف الإيجابي يسهم بدرجة كبيرة في رفع مستوى رضا المعلمين عن وظائفهم، الأمر الذي ينعكس مباشرة على جودة البيئة التعليمية (Qiu et al., 2025).

وقد أورد التمامي (2018) عددًا من المهارات التي تُعين الفرد على مواجهة ضـــغوط العمل، بما في ذلك الضغوط الأكاديمية وإدارتها بفعالية، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. المهارات الروحانية العامة:

تشمل إخلاص النية لله تعالى، وإصـلاح العلاقة بين الفرد وخالقه، والالتزام بشرعه، والاستعانة به والتوكل عليه مع الأخذ بالأسباب. وتُسهم هذه المهارات في تحقيق الطمأنينة النفسية وتخفيف أثر الضغوط.

2. المهارات الإدارية:

وتتمثل في القدرات التي تسـاعد الفرد—وخاصـة من يشـغل مواقع قيادية تعليمية—على أداء مهامه بمرونة وكفاءة دون عناء زائد، مثل مهارة تنظيم العمل، واختيار المعاونين، وتكوين فرق عمل فعّالة ومتجانسة.

3. المهارات الفنية:

وهي مجموعة من القدرات التي تمكّن الفرد من استخدام الأدوات والإجراءات والوسائل المرتبطة بالتخصص المهني، بما يساعده على تنفيذ المهام المطلوبة بكفاءة.

4. المهارات الذاتية:

وتشمل الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية التي تشكل شخصية الفرد وتنعكس على سلوكه وتفاعلاته مع الآخرين، مثل الثقة بالنفس، وضبط الانفعالات، والمرونة في التعامل.

5. المهارات الإنسانية:

وتركز على القدرة على التواصـــل الفعّال، وتنســـيق جهود الآخرين، وخلق روح التعاون والعمل الجماعي، إلى جانب تعزيز العلاقات الإيجابية داخل بيئة العمل، مما يدعم فعالية الأداء ويحدّ من الضغوط.

6. مهارة الإنصات:

وتعد من المهارات المهمة في فهم الآخرين وبناء تواصـل فعال. ويمكن للفرد تنمية هذه المهارة من خلال التركيز على المتحدث وملاحظة الإشارات غير اللفظية التي تعبّر عن مشاعره وانفعالاته.

7. مهارة توكيد الذات:

ويقصـد بها التعبير عن الحقوق والمشـاعر بوضـوح وثقة دون الاعتداء على حقوق الآخرين. وتمثل هذه المهارة ركيزة أساسية في التواصل الجيد، ويمكن اكتسابها عبر أساليب مثل تمثيل الأدوار والتدريب على السلوك التوكيدي والتعزيز.

8. مهارة حلّ المشكلات:

يتعرض الفرد في سياقه الدراسي أو المهني لأنماط مختلفة من المشكلات التي قد تُعد مصدرًا للضـغط، خصـوصًـا عند غياب الخبرة أو ضـعف المهارات اللازمة للتعامل معها. لذا تُعد مهارة حل المشـكلات من الأدوات الأسـاسـية في خفض الضـغوط، ويمكن التدريب عليها فرديًا أو جماعيًا من خلال اتباع منهجيات منهجية لا تركز على مشـــكلة واحدة، بل على نمط التفكير الذي يســـاعد في مواجهة مختلف المشكلات.

9. مهارات التخلص من الطرائق السلبية في إدارة الضغوط:

وتشمل التخلّص من الممارسات التي تزيد من حدة الضغوط، ومنها:

- الاتكالية وتأجيل المهام.
- إهدار الوقت وضعف مهارات تنظيمه.
- اللجوء إلى الحيل الدفاعية كالإنكار والانسحاب.
- الإفراط في الانشغال دون أخذ قسط كاف من الراحة.
- العادات الصحية والغذائية الخاطئة وغياب النشاط البدني.
- التمسك بالأفكار غير المنطقية والتعصب للرأي وضعف المرونة.

10. مهارات الضبط الانفعالي:

وتشـمل مهارة التعرّف على المشـاعر، تقليل التفاعل العاطفي المفرط، وإعادة تأطير المشـاعر بطريقة تمكّن من أداء المهمة بدلًا من الانغماس في القلق أو الغضب. وتتضمن هذه المهارات توظيف اســـتراتيجية إعادة التقييم؛ التي تعني التحكم في العواطف من خلال تغيير طريقة التفكير في الموقف،

إلى جانب توظيف اســـتراتيجية القمع التعبيري، التي تتمثل في القدرة على التحكم في العواطف من خلال التعبير عنها (Farhi & Rubinsten, 2024).

كما صـــنف De la Fuente et al. (20220) مهارات التكيف مع الضـــغوط إلى فئتين رئيسيتين على النحو التالي:

أ. مهارات التكيف المرتكز على الانفعال:

يركز هذا النوع إلى تخفيف المشاعر السلبية الناتجة عن الموقف الضاغط دون محاولة تغييره مباشرة. من أمثلته:

- التشتت التجنبي: حيث يبتعد الفرد عن الموقف مؤقتًا لتخفيف الضغط.
- تقليل القلق: مثل ممارسة الرياضة لتخفيف التوتر.
- الاستعداد للأسوأ: عبر توقع النتائج السلبية والتأقلم معها.
- التنفيس الانفعالي والعزلة: كالتصرف بعدوانية أو الانسحاب الاجتماعي.
- القبول المستسلم: حين يرضى الفرد بالأمر الواقع لاعتقاده بعدم القدرة على تغييره.

ب. مهارات التكيف المرتكز على المشكلة:

يهدف هذا النوع إلى التعامل المباشر مع مصدر المشكلة ومحاولة حله. من أمثلته:

- طلب المساعدة: بالتحدث مع من يمكنه المساهمة في الحل.
- التعليمات الذاتية: عبر وضع خطة عمل وتنفيذها.
- إعادة التقييم الإيجابي: بالبحث عن جوانب إيجابية في الوضع.
- التواصل والدعم الاجتماعي: بمشاركة المشاعر مع الأصدقاء أو العائلة.
- البحث عن تعزيز بديل: مثل بدء أنشطة جديدة لتجاوز الأزمة.

وقد أشار Fitzgerald et al. (2022) إلى ضرورة امتلاك المعلمين إلى المهارات العاطفية المستندة على العلاقات لتحسين إدارة الضغوط في البيئة الأكاديمية على النحو التالي:

1. مهارات الاتصال (Connection Skills):

وتتضمن مهارات الاتصال امتلاك المعلم القدرة على إدخال الإيجابية في التفاعلات اليومية، وإظهار الاهتمام الحقيقي بالطلاب وفهم تجاربهم العاطفية. كما تشتمل على الملاحظة، التقدير، الإصغاء، وتسمية المشاعر. ومن أبرز الأمثلة: استخدام لغة الجسد الإيجابية، إعادة صياغة كلام الطالب، طرح أسئلة مفتوحة، والتمهل لإعطاء الطالب وقتًا للرد.

2. مهارات دعم المشاعر (Emotion Support Skills):

وتتضمن امتلاك المعلم القدرة على التحقق من صحة التجربة العاطفية للطالب وقبولها. كما تشمل أخذ المنظور، التعاطف، تطبيع المشاعر وإظهار الرعاية واللطف. وذلك بهدف تعزيز العلاقات الداعمة بين المعلم والطالب، وتحفيز التعلم الاجتماعي–العاطفي، وزيادة رفاهية المعلم.

3. مهارات التدريب العاطفي (Emotion Coaching Skills):

وتتضمن قدرة المعلم على مساعدة الطلاب على فهم مشاعرهم وتفهم مشاعر الآخرين، إلى جانب دعم تنظيم الانفعالات، التعاطف، بناء استراتيجيات التكيف، وحل المشكلات بصورة تعاونية. كما تتضمن تحديد المشاعر في السياق، لفهم أسبابها ونتائجها، وتسمية المشاعر المختلطة وشدتها. ومن أبرز الأمثلة: تعليم الطلاب تقنيات مثل التنفس العميق، طلب المساعدة، أو التشتيت، بالإضافة إلى خطوات حل المشكلات (العصف الذهني، التقييم، التجريب، التحسين).

المحور الثاني: الكفاءة الذاتية

تواجه الأفراد في حياتهم اليومية العديد من التحديات التي تتطلب منهم التكيف والتطور المستمر. وهذه التحديات، سواء كانت شخصية أو مهنية أو أكاديمية، تعتبر محفزات للنمو وتطوير المهارات. في هذا السياق، تبرز الكفاءة الذاتية كعامل حاسم في كيفية تعامل الأفراد مع هذه التحديات. الكفاءة الذاتية، أو اعتقاد الفرد بقدرته على النجاح في مواقف محددة، تلعب دورًا محوريًا في تحديد مدى استعداد الفرد لمواجهة الصعوبات والمثابرة في تحقيق أهدافه. من خلال تعزيز الكفاءة الذاتية، يمكن للأفراد تحويل التحديات إلى فرص للتطور الشخصي والمهني، مما يساهم في تحقيق النجاح والرفاهية على المدى الطويل (أبو ريان، 2020).

مفهوم الكفاء الذاتية

يُعد مفهوم الكفاءة الذاتية من المفاهيم الجوهرية في علم النفس والتربية، حيث يرتبط بإدراك الفرد لقدراته وكفاءته في التعامل مع التحديات وتحقيق الأهداف. وقد كان (Kanwhaite) من أوائل الباحثين الذين استخدموا مصطلح "الكفاءة" أو "الفعالية"، حيث وظّفه للإشارة إلى الدافعية التي لا تعتمد على عوامل خارجية أو حاجات بيولوجية، بل تستند أساسًا إلى الحاجة الذاتية للنجاح في التفاعل مع البيئة.

ومن بين الباحثين الذين أسهموا بوضوح في تطوير هذا المفهوم، يبرز ألبرت باندورا من خلال نظريته في التعلم الاجتماعي، حيث أشار إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بتوقعات مرتفعة بشأن كفاءتهم الذاتية يكونون أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم، ويتمتعون بمستويات أعلى من الفعالية والصحة مقارنة بأولئك الذين لديهم توقعات منخفضة حول كفاءتهم الذاتية (أولاد سالم وآخرون، 2019).

وفي السياق التربوي والنفسي، يُسهم مفهوم الكفاءة الذاتية في تعزيز رؤية الأفراد لأنفسهم بطريقة إيجابية، مما يزيد من إدراكهم لقدراتهم، ويُعد هذا الإدراك عاملًا محفزًا لاستنهاض الاستعدادات والقدرات الفردية في مختلف المجالات (عبد الوهاب، 2021). كما أظهرت الدراسات أن ارتفاع مستوى

الكفاءة الذاتية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بزيادة الفعالية والقدرة على التعامل مع متطلبات الحياة المتنوعة (Wray et al., 2022).

من جهة أخرى، تعرف الكفاءة الذاتية "بأنها معرفة الفرد بمستوى فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات معرفية، والفعالية، وحسبة فسيولوجية عصبية لمعالجة المواقف والمهمات أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز في ظل المحددات البيتية القائمة" (الفراهيد، 2021، ص. 93).

وينظر عبد الرحيم (2021)، لمفهوم الكفاءة المدركة "على أنه لفظ واسع النطاق، وتُعني قدرة الفرد على التعامل والتفاعل مع البيئة بصورة مؤثرة، وهي تشمل اكتساب المعرفة والمهارات الخاصة بالتكيف مع المحيط المدرسي؛ لذا فإنه يتم ربط الكفاءة المدركة بمخرجات ما يقوم الفرد بإنجازه بصورة قوية" (ص. 72).

كما عرّفتها الكركي (2021) بأنها إدراكات الفرد المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، أو الأداء المتضمن في السلوك وتعكس هذه التوقعات مدى ثقة الفرد في نفسه، بالإضافة إلى قدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها" (ص. 11). وقد أشارت برقيق (2020) أن الكفاءة الذاتية هي 'الآلية التي من خلالها يتكامل الأشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية في أداء مهمة معينة ويعبر عنها بأنها صفة شخصية في القدرة على أداء المهام بنجاح في مستوى معين" (ص. 23).

وقامت تاحوليت (2021) بتعريف الكفاءة الذاتية بأنها: "قناعة الفرد الذاتية بقدراته على أداء المهمة التي توكل إليه واستشعاره لقدراته للتغلب على المشكلات التي قد تواجهه" (ص. 313).

ويرى المومني وحسبان (2021) أن معتقدات الفرد حول كفاءته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي لما يمتلكه من قدرات شخصية وخبرات متنوعة، سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة. وبالتالي، فإن الكفاءة الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد في اتخاذ الإجراءات السلوكية، سواء كانت هذه الإجراءات ابتكارية أو نمطية. تُعرّف الكفاءة الذاتية بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على

تنظيم وتنفيذ المخططات العقلية اللازمة لتحقيق هدف محدد. كما تشـــير أيضًـــا إلى المعتقدات التي يمتلكها الفرد حول نفسه وقدراته، بالإضافة إلى قدرته على التحكم في ظروف الحياة.

وظهر مفهوم الكفاءة الذاتية في البيئة العربية بعدة مســـميات، مثل الفعالية الذاتية وفعالية الذات، بينما ظهر في البيئات الأجنبية بمصـــطلحات أخرى تعبر عن المعنى ذاته. يُعتبر مصـــطلح الكفاءة الذاتية مناسبًا من الناحية اللغوية والعلمية لترجمة المصطلح الإنجليزي Self-Efficacy الذي قدمه باندورا (Bandura)، حيث يعبر هذا المصطلح بشكل مباشر عن الجدارة والكفاءة والقدرة دون الحاجة إلى تأويل أو تفســـير. يُعد باندورا أول من قدم هذا المصـــطلح، ثم تتابعت جهود الباحثين في دراســـة هذا المتغير وتحليله (الظفري، 2018).

وترى الباحثة، من خلال اســـتعراض التعريفات المختلفة، أن الكفاءة الذاتية تعد مفهومًا متعدد الأبعاد يرتبط ارتباطًا وثيقًا بقدرة الفرد على تنظيم سلوكه وتحقيق أهدافه والتعامل بفاعلية مع التحديات. فهي تعكس معتقدات الفرد حول إمكاناته، مما يجعلها عاملًا مؤثرًا في دافعيته وأدائه ومدى قدرته على التكيف مع المتغيرات المختلفة. وبذلك، تُعد الكفاءة الذاتية عنصـــرًا جوهريًا في فهم الســـلوك البشـــري وتعزيز الأداء في مختلف السياقات، سواء كانت أكاديمية أو مهنية أو اجتماعية.

نظرية الكفاءة الذاتية (Bandura, 1994)

تُعدّ نظرية الكفاءة الذاتية، المنبثقة عن نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي لباندورا، من الأطر التربوية المهمة في فهم أداء المعلم، إذ تؤكد على دور المعرفة والمهارات والمواقف في تمكينه من إنجاز مســؤولياته ومهامه التعليمية بكفاءة. إلا أن تفســير كفاءة المعلم لا يمكن اختزاله في جانب الفاعلية فقط؛ فالكفاءة الذاتية ليســت قدرة ســاكنة مرتبطة بالذات، بل هي قدرة نشــطة تتداخل فيها آليات التنظيم الذاتي والدافعية التي توجه ســلوك المعلم وتؤثر في جهوده وأدائه المهني (Hasan et al., 2014). وفيما يلي لمحة موجزة عن نظرية الكفاءة الذاتية، وعملياتها الرئيســية، إلى جانب توضــيح لمصــادر الكفاءة الذاتية حسب نظرية ألبرت باندورا (Bandura, 1994):

تُعد نظرية الكفاءة الذاتية من أبرز إســـهامات ألبرت باندورا التي وردت في إطار نظرية التعلم الاجتماعي/المعرفي الاجتماعي، حيث عرّف الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال المطلوبة لتحقيق مستويات أداء معينة والسيطرة على الأحداث المؤثرة في حياته. وتؤثر هذه المعتقدات في كيفية تفكير الأفراد، مشاعرهم، دافعيتهم وسلوكهم، من خلال أربع عمليات رئيسية: العمليات المعرفية، التحفيزية، الانفعالية، والاختيارية. يمكن توضيحها كما يلي:

1. العمليات المعرفية (Cognitive Processes):

إنّ إيمان الفرد بقدراته يحدد نوعية الأهداف التي يضـــعها لنفســـه وكيفية تخيل ســـيناريوهات النجاح أو الفشـل. من يملك كفاءة ذاتية عالية يتصـور النجاح ويسـتفيد من التفكير التحليلي حتى في مواجهة العقبات، بينما من يشك في نفسه يركز على احتمالات الفشل ويضعف أداؤه.

2. العمليات الدافعية (Motivational Processes):

إنّ الكفاءة الذاتية توجه الدافعية من خلال تحديد الأهداف وتفســـير النتائج. من يثق بقدراته يعزو الفشل إلى نقص الجهد ويضاعف المحاولة، أما من يفتقر إليها فيراه نتيجة ضعف القدرة فيتراجع سريعًا. هذا الإيمان يحدد مقدار الجهد المبذول ودرجة المثابرة أمام الصعوبات.

3. العمليات الوجدانية (Affective Processes):

تســـهم تصـــورات الفرد عن قدرته في مواجهة المواقف الصـــعبة وتؤثر على مســـتوى القلق والاكتئاب. فمن يعتقد أنه قادر على التحكم في التهديدات يقلل من الأفكار المزعجة ويواجه المواقف بثبات، بينما من يفتقر إلى هذا الإيمان يغرق في القلق والانسحاب الاجتماعي.

4. العمليات الاختيارية (Selection Processes):

إنّ الكفاءة الذاتية توجه خيارات الفرد في الحياة، إذ يبتعد عن الأنشـــطة التي يظن أنها تفوق قدراته ويتجه نحو تلك التي يعتقد أنه قادر على التعامل معها. هذه الاختيارات تشـــكل مســـار حياته، وتحدد شبكاته الاجتماعية ومجالات نموه الشخصي والمهني.

كما أوضح باندورا أربعة مصادر للكفاءة الذاتية تتمثل في:

1. الخبرات المباشرة (Mastery Experiences):

فحين ينجح الفرد في مواجهة التحديات، تتعزز ثقته بقدراته ويصبح أكثر استعدادًا لمواجهة العقبات المستقبلية. أما الفشل المبكر فيضعف هذا الإيمان، لكن التغلب على الصعوبات بالمثابرة يرسخ شعورًا بالمرونة ويجعل الشخص أكثر قوة في مواجهة الأزمات.

2. الخبرات غير المباشرة أو النمذجة (Vicarious Experiences):

عندما يرى الفرد أشخاصًا مشابهين له يحققون النجاح بجهد مستمر، يزداد اقتناعه بأنه قادر أيضًا على الإنجاز. أما مشاهدة إخفاق الآخرين فقد تضعف هذا الاعتقاد، ويظل تأثير النماذج مرتبطًا بمدى التشابه المدرك بين الشخص ومن يراقبهم.

3. الإقناع الاجتماعي (Social Persuasion):

الكلمات المشجعة من الآخرين تمنح الفرد دفعة نفسية تجعله يبذل جهدًا أكبر ويثابر رغم الصعوبات. لكن النقد السلبي أو التشكيك في القدرات يزرع الشك ويؤدي إلى تجنب التحديات، لذلك يظل الدعم اللفظي عاملًا مهمًا في بناء الثقة بالنفس.

4. الحالات الجسدية والعاطفية (Physiological & Emotional States):

حيث أنّ التوتر، التعب، والمزاج العام كلها إشارات يفسرها الفرد لتقدير قدرته على الأداء. فالشخص ذو الكفاءة العالية يرى الإثارة العاطفية كحافز، بينما من يشك في نفسه يعتبرها عائقًا، مما يجعل الحالة النفسية والجسدية عنصرًا هامًا في تشكيل الإيمان بالقدرة الذاتية.

وتأسيسًا على ما سبق؛ ترى الباحثة أن نظرية الكفاءة الذاتية لباندورا تمثل إطارًا نظريًا لائما للدراسة الحالية؛ ويتجلى ذلك في إمكانية تفسير سلوك عضو هيئة التدريس في مواجهة المهام الأكاديمية والضغوط المرتبطة بها. إذ تنطلق النظرية من أن معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم سلوكه وتنفيذ مهامه المهنية تشكّل المحرك الأساسي لأدائه ودافعيته ومدى مثابرته عند مواجهة الصعوبات. وبالاستناد إلى هذه الرؤية، يمكن تحديد مستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية من خلال

قياس ثلاثة أبعاد رئيسية تمثل صور الكفاءة المهنية لديهم: الكفاءة في التعليم والتعلّم، وتطوير التعليم الجامعي، والنمو والتطوير المهني. وهذه الأبعاد تأتي انعكاسًا للعمليات الأربع التي حددتها النظرية (المعرفية، والتحفيزية، والوجدانية، والاختيارية)، إذ تتجسد في كيفية تخطيط عضو هيئة التدريس لمهامه الأكاديمية، ومثابرته، وقدرته على ضبط مشاعره في المواقف التعليمية.

كما تسهم النظرية في تفسير العلاقة بين الكفاءة الذاتية ومهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية، حيث توفر نظرية باندورا تفسيرًا واضحًا لهذه العلاقة؛ فهي تفترض أنّ الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة يتمتعون بقدرة أكبر على استخدام استراتيجيات فعّالة لإدارة المواقف الضاغطة، إذ يرون التحديات فرصًا للإنجاز، كما يستخدمون التنظيم الذاتي والتحكم الانفعالي كآليات فاعلة لتقليل أثر الضغوط. وبذلك تسهم الكفاءة الذاتية في تعزيز قدرة عضو هيئة التدريس على التعامل مع متطلبات التدريس والبحث العلمي والمهام الجامعية الأخرى دون أن تتأثر إنتاجيته أو دافعيته.

أهمية الكفاءة الذاتية

تُعد الكفاءة الذاتية من المفاهيم المحورية في علم النفس التربوي والاجتماعي، حيث تشكل أحد الركائز الأساسية التي تعتمد عليها نظريات التعلم والدافعية. يُعرّف هذا المفهوم بشكل عام بأنه اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف محددة، مما يجعله عاملًا حاسمًا في تحديد سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم نحو النجاح أو الفشل. وقد أكد ألبرت باندورا (1994) أحد أبرز علماء النفس الذين أسسوا لهذا المفهوم، على أن الكفاءة الذاتية تلعب دورًا محوريًا في عملية التنظيم الذاتي، حيث تساعد الفرد على اختيار الخبرات التي يمر بها، وتحقيق الدافعية الذاتية، ومواجهة التحديات بفاعلية (عبده، 2022).

من خلال هذا، سيتم استعراض أهمية الكفاءة الذاتية كعامل حاسم في عملية التنظيم الذاتي والدافعية، ودورها في تعزيز قدرة الأفراد على مواجهة التحديات، وتحقيق الإنجازات. كما سيتم تسليط الضوء على كيفية تأثير الكفاءة الذاتية في توجيه السلوكيات وتمكين الأفراد من التحكم في بيئتهم، مما يسهم في تحقيق النمو والتطور الشخصي بشكل مستمر.

1. الكفاءة الذاتية كعامل محوري في تحقيق النجاح والتطور:

تعد الكفاءة الذاتية عاملًا محوريًا في فهم قدرات الذات واستجابتها المعرفية للظروف والتحديات المختلفة. فهي تسهم في تعزيز الثقة بالنفس، وتحسين التوجيه الذاتي، وتحديد الأهداف بوضوح، مع وضع خطط فعالة لتحقيقها، مما يدعم تحقيق النجاح والتطور المستمر في مختلف المجالات (فضل السيد، 2022).

2. دور الكفاءة الذاتية في تحقيق النجاح الشخصي والمهني:

تشكّل الكفاءة الذاتية إحدى السمات الأساسية التي تسهم في تحقيق النجاح في مختلف جوانب الحياة، حيث تلعب دورًا محوريًا في تعزيز القدرة على التخطيط، والتنظيم، وإدارة الوقت بفاعلية. كما أنها تُمكّن الأفراد من مواجهة التحديات والتعامل مع الضغوط بكفاءة عالية (إسماعيل، 2021).

3. تأثير الكفاءة الذاتية على الجهد والإنجاز:

تؤثر الكفاءة الذاتية بشكل مباشر على مقدار الجهد الذي يبذله الفرد لتحقيق أهدافه، سواء على المستوى الشخصي أو المهني. فالأفراد الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يكونون أكثر قدرة على تنفيذ المهام بفاعلية، ويعززون فهمهم واستيعابهم للمتطلبات المتنوعة، مما يساهم في تحقيق إنجازات ملموسة (Agbaria, 2021).

4. تأثير الكفاءة الذاتية على سلوك الفرد والإنجاز:

تؤثر الكفاءة الذاتية بشكل كبير على سلوك الفرد من خلال تحديد اختياراته، وقدرته على التعلم والإنجاز، والجهد والإصرار الذي يبذله في مواجهة التحديات. الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية العالية يميلون لاختيار الأنشطة التي يعتقدون أنهم سينجحون فيها، مما يعكس ثقتهم بقدراتهم، ويظهرون مستويات أعلى من التعلم والإنجاز. كما يبذلون جهدًا أكبر ويُظهرون إصرارًا ملحوظًا في مواجهة الصعوبات، مما يعزز قدرتهم على تحقيق النجاح في مختلف المجالات (أبو غزال وعلاونة، 2012).

5. تأثير الكفاءة الذاتية على التفاعلات الاجتماعية:

كما أوضح متولي (2021)، تلعب الكفاءة الذاتية دورًا محوريًا في تعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية، حيث تسهم في جعل الأفراد أكثر فاعلية وإسهامًا في محيطهم الاجتماعي، وأكثر التزامًا بتحمل المسؤوليات الاجتماعية، وأقل عرضة للتورط في صراعات مع الآخرين. هذه العوامل تعمل مجتمعة على تعزيز ثقة الفرد بذاته وزيادة مستوى تفاؤله، مقارنةً بالأفراد الذين يفتقرون إلى روح التعاون والتفاعل الإيجابي.

6. الكفاءة الذاتية وتعزيز الثقة بالنفس:

بالإضافة إلى ذلك، تسهم الكفاءة الذاتية بشكل كبير في تعزيز الثقة بالنفس، حيث تمنح الأفراد القدرة على مواجهة التحديات والتغلب على العقبات التي قد تعترض طريقهم. فكلما ارتفعت مستويات الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، كلما زادت قدرتهم على التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة بثقة وفعالية. الأفراد الذين يثقون في قدراتهم الذاتية يميلون إلى تحقيق النجاح في بيئاتهم الشخصية والمهنية بشكل أفضل، ويظهرون مستوى عالٍ من التفاؤل والإصرار في مواجهة الصعوبات (Hussain et al., 2022).

وترى الباحثة أن أهمية الكفاءة الذاتية تتجاوز تعزيز الثقة بالنفس وقدرة الأفراد على مواجهة التحديات، فهي تشكل أيضًا أساسًا لتحسين العلاقات الاجتماعية وبناء التعاون. فالأفراد الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية يظهرون قدرة أكبر على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، حيث يسهمون في بيئات العمل والدراسة بشكل أكثر فعالية، مما يعزز العمل الجماعي والتنسيق بين الأفراد. كما أن الكفاءة الذاتية تدعم القدرة على التكيف مع التغيرات الاجتماعية والبيئية، مما يجعل الأفراد أكثر مرونة في مواجهة التقلبات الاجتماعية والمهنية. إضافة إلى ذلك، فإن الكفاءة الذاتية تسهم في تعزيز الابتكار والإبداع، حيث يمكن للأفراد الذين يثقون بقدراتهم أن يطرحوا أفكارًا جديدة ويخوضوا تجارب مبتكرة دون الخوف من الفشل.

مصادر الكفاء الذاتية

تعتبر الكفاءة الذاتية، التي قدمها عالم النفس ألبرت باندورا، من المفاهيم الأساسية في علم النفس، حيث تشير إلى إيمان الفرد بقدرته على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف بنجاح. هذا الاعتقاد يحدد بشكل كبير كيفية تعامل الأفراد مع التحديات واتخاذ القرارات في حياتهم اليومية، فضلًا عن تأثيره الكبير على جودة أدائهم وحياتهم بشكل عام (Bandura, 2007). وفي هذا السياق، يُطرح تساؤل حول المصادر التي تؤدي إلى تعزيز أو تضعف هذا الإيمان بالكفاءة الذاتية. الإجابة على هذا التساؤل تكمن في عدة مصادر رئيسية، التي تتداخل وتتفاعل فيما بينها لتشكيل صورة شاملة عن كيفية تقييم الفرد لقدراته الذاتية.

فقد أشار الفزاري (2021) إلى أن الكفاءة الذاتية تتطور من خلال أربعة مصادر رئيسية، وهي: خبرات الإتقان، وخبرات النمذجة، والإقناع اللفظي، والحالات الانفعالية والفسيولوجية. كل من هذه المصادر يساهم في تشكيل معتقدات الفرد حول قدراته، ويؤثر بشكل كبير على مستوى ثقته بنفسه وقدرته على مواجهة التحديات. وفيما يلي سنتناول شرحًا تفصيليًا لهذه المصادر وكيفية تأثيرها على الكفاءة الذاتية للفرد.

1. خبرات الإتقان:

تعد خبرات النجاح المباشرة من أبرز العوامل التي تعزز الكفاءة الذاتية. فعندما ينجح الفرد في إتمام مهمة ما، سواء كانت بسيطة أو معقدة، فإن ذلك يعزز ثقته في قدراته، ويزيد من إيمانه بكفاءته الذاتية. على الجانب الآخر، فإن تكرار الفشل قد يؤدي إلى تراجع هذه الثقة. كما أن النجاح الذي يحققه الفرد بمفرده، دون مساعدة من الآخرين، يساهم بشكل أكبر في تعزيز كفاءته الذاتية مقارنة بالنجاح الذي يتم بدعم خارجي (الفراهيد، 2021؛ عبد الكافي، 2021).

2. خبرات النمذجة:

بالإضافة إلى خبرات الإتقان، يتأثر الفرد بشكل كبير بالنجاحات والإخفاقات التي يحققها الآخرون. عند رؤية شخص آخر ينجح في إنجاز مهمة ما، وخاصة إذا كان هذا الشخص يشبه الفرد

في قدراته أو ظروفه، ويعزز ذلك من إيمان الفرد بإمكانية تحقيق النجاح بنفســـه. فهذه العملية تُعرف بتأثير النمذجة الاجتماعية، حيث يتعلم الأفراد من خلال مراقبة الآخرين. وعلى النقيض، فإن مشـاهدة شخص آخر يفشل في مهمة معينة قد تؤدي إلى تقليل الثقة بالكفاءة الذاتية (الفراهيد، 2021).

3. الإقناع اللفظي:

إلى جانب الخبرات الشـخصـية والنمذجة، يلعب الإقناع اللفظي دورًا مهمًا في تشـكيل الكفاءة الذاتية. فعندما يتلقى الفرد كلمات تشجيعية من الأشخاص ذوي المصداقية أو السلطة، فإن ذلك يعزز من ثقته بنفســه ويحفزه على بذل المزيد من الجهد. إن الرســائل الإيجابية التي يقدمها الآخرون تؤدي إلى تعزيز الإيمان بالقدرة على النجاح، مما يعزز الدافعية الشخصية للفرد (عبد الكافي، 2021).

4. الحالات الانفعالية والفسيولوجية:

تؤثر الحالة النفسية والجسدية للفرد بشكل كبير في تقييمه لقدراته الذاتية. على سبيل المثال، يمكن أن تؤدي مســـتويات التوتر والقلق المرتفعة إلى تراجع في الكفاءة الذاتية، حيث يعاني الفرد من شـــعور بالعجز أو قلة الفعالية. في المقابل، يمكن أن تُعزز الحالة الانفعالية المعتدلة من الأداء العام، حيث يشـــعر الفرد بالتحدي والتحفيز، مما يعزز من شـــعوره بالكفاءة. إذًا، يؤثر التوازن الانفعالي والجسدي في تحديد تقييم الفرد لقدرته على إتمام المهام بنجاح (Agbaria, 2021).

وترى الباحثة أن هناك مصــادر إضــافية تســاهم في تعزيز الكفاءة الذاتية للفرد، تشــمل المرونة النفسية التي تُمكن الشـخص من التكيف مع التحديات والمواقف غير المتوقعة، مما يساعده على الحفاظ على استقراره النفسي أمام الضغوط. كما أن الاستقلالية تُعد مصدرًا مهمًا للكفاءة الذاتية، حيث تعكس قدرة الفرد على اتخاذ القرارات وتحمل المسـؤولية دون الحاجة إلى دعم خارجي. إضــافة إلى ذلك، يُعد التفكير النقدي من المصادر التي تساهم في تعزيز الكفاءة الذاتية، حيث يسهم في اتخاذ قرارات مدروسة وعقلانية ترفع من مسـتوى الإنجاز. كما تلعب القدرة على التحفيز الذاتي دورًا كبيرًا في هذا السـياق، حيث تسـاعد الأفراد على متابعة أهدافهم وتحقيق النجاح حتى في غياب الدعم من الآخرين. وأخيرًا، يُعد الوعي بالقدرات الشخصية مصدرًا أساسيًا لتحسين مهارات الفرد وتطويرها، في حين تساهم القدرة على التعلم المستمر في تعزيز قدرة الفرد على التكيف والنمو في بيئات تتسم بالتغير المستمر.

خصائص الكفاءة الذاتية

تعتبر الكفاءة الذاتية من المفاهيم النفسية الجوهرية التي تشكل إيمان الفرد بقدرته على تحقيق الأهداف والتغلب على التحديات. وفقًا لأحدث الأبحاث في مجال علم النفس التربوي، أشار أولاد سالم وآخرون (2019) إلى خصائص وسمات الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة والمنخفضة بناءً على نظرية باندورا، كما يلي:

أولًا: خصائص ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة:

1. الثقة في القدرات:

يتمتع الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة بثقة كبيرة في قدراتهم، حيث يؤمنون بقدرتهم على تحقيق أهدافهم والتعامل مع التحديات. هذه الثقة تعزز شعورهم بالسيطرة على بيئتهم، مما يزيد من احتمالية نجاحهم في مواجهة مختلف الظروف.

2. المثابرة:

يظهر هؤلاء الأفراد قدرة عالية على الاستمرار في بذل الجهد حتى في مواجهة الصعوبات والفشل، إذ ينظرون إلى التحديات والفشل كجزء من عملية التعلم، ولا يتراجعون بسهولة.

3. التفكير الإيجابي:

يواجه الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المرتفعة التحديات بنظرة إيجابية، حيث يرونها فرصًا للتطور والنمو. هذا التفكير يعزز تفاؤلهم وثقتهم في النتائج الإيجابية ويحفزهم على اتخاذ قرارات فعالة.

تحمل المسؤولية: يتسم هؤلاء الأفراد بتحمل المسؤولية عن أفعالهم وقراراتهم. يحرصون على تصحيح أخطائهم، مما يعزز من استقلاليتهم وقدرتهم على الاعتماد على الذات.

ثانيًا: خصائص ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة:

1. الشك في القدرات:

يفتقر الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة إلى الثقة في قدراتهم، مما يؤدي إلى شكهم في قدرتهم على تحقيق أهدافهم. هذا الشعور يقلل من شأن قدراتهم ويجعلهم يتجنبون المهام التي يعتقدون أنها تفوق إمكانياتهم (أولاد سالم وآخرون، 2019).

2. التجنب:

يميل هؤلاء الأفراد إلى تجنب المهام الصعبة والالتزام بمناطق الراحة التي لا تتطلب تحديات أو مجهودًا إضافيًا، مما يحد من فرصهم في النمو والتطور.

3. التفكير السلبي:

ينظر الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة إلى التحديات على أنها عقبات يصعب التغلب عليها. يعتقدون أن النتائج السلبية حتمية، مما يؤدي إلى تعزيز التشاؤم لديهم وتأثيره السلبي على أدائهم.

4. الاعتماد على الآخرين:

يعتمد هؤلاء الأفراد بشكل كبير على الآخرين في اتخاذ القرارات، مما يعوق استقلاليتهم ويقلل من قدرتهم على تحمل المسؤولية.

وترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية تتضمن خصائص إضافية تسهم في تحديد نجاح الفرد وتفاعله مع بيئته. فإلى جانب الثقة في القدرات والمثابرة، ترى الباحثة أن المرونة النفسية تعد سمة أساسية، حيث تساعد الأفراد على التكيف مع التغيرات والضغوط التي قد تواجههم. كما أن القدرة على تحديد الأولويات وتنظيم الوقت تمثل جانبًا حيويًا آخر، يعزز من قدرة الفرد على إنجاز المهام بكفاءة وفعالية. علاوة على ذلك، فإن التفكير النقدي يمثل سمة مهمة تساهم في اتخاذ قرارات مدروسة، مما يعزز من قدرة الفرد على مواجهة التحديات بثقة وبطريقة أكثر استراتيجيات.

أنواع الكفاءة الذاتية

1. الكفاءة الذاتية العامة:

تعتبر هذه الكفاءة الأساس الذي يعتمد عليه الفرد في إدارة حياته اليومية وتحقيق أهدافه. وهي تشمل قدرة الفرد على تنفيذ السلوكيات التي تؤدي إلى نتائج إيجابية في ظل ظروف متغيرة. وتتضمن هذه الكفاءة أيضًا القدرة على التحكم في الضغوط الحياتية وإدارة التوقعات الذاتية فيما يتعلق بأداء المهام المختلفة. وتعكس الكفاءة الذاتية العامة مدى قدرة الفرد على الحفاظ على الدافعية والمثابرة في مواجهة التحديات، مما يساعده على تحقيق النجاح في مختلف جوانب الحياة (ديب، 2021).

2. الكفاءة الذاتية الخاصة:

تركز هذه الكفاءة على قدرات الفرد في مجالات محددة ومهارات خاصة. وهي تعبر عن أحكام الفرد الذاتية حول قدرته على أداء مهام معينة في نشاطات محددة، مثل الرياضيات أو اللغة العربية. حيث أن هذه الكفاءة تعكس مدى ثقة الفرد في مهاراته الخاصة وقدرته على التغلب على التحديات المرتبطة بهذه المهارات. على سبيل المثال، قد يشعر الطالب بالكفاءة في حل المسائل الرياضية المعقدة، بينما قد يواجه صعوبة في التعبير الكتابي باللغة العربية (المصري، 2019).

3. الكفاءة الاجتماعية:

تشير إلى قدرة الجماعات على العمل معًا بشكل متناغم لتحقيق أهداف مشتركة. فهذه الكفاءة تعتمد على إيمان الأفراد بقدراتهم الجماعية وتفاعلهم ضمن نظام اجتماعي محدد. وإن إدراك الكفاءة الجماعية يؤثر على مدى استعداد الأفراد للمشاركة في الأنشطة الجماعية ومدى الجهد الذي يبذلونه لتحقيق النجاح المشترك. ونجد جذور هذه الكفاءة تكمن في الكفاءة الفردية لأعضاء الجماعة وكيفية تفاعلهم مع بعضهم البعض. وقد تعكس الكفاءة الاجتماعية أهمية العمل الجماعي والتعاون في تحقيق الأهداف المشتركة (الدهامشة، 2019).

4. الكفاءة القومية:

ترتبط هذه الكفاءة بالهوية الوطنية والشعور بالانتماء إلى أمة أو بلد معين. وهي تعكس كيفية تأثير الأحداث الكبرى، التي غالبًا ما تكون خارجة عن سيطرة الأفراد، على تشكيل معتقداتهم عن أنفسهم كجزء من كيان قومي موحد. وإن هذه الكفاءة تعزز الإحساس بالوحدة والمسؤولية الجماعية تجاه الوطن. وبالتالي تعكس الكفاءة القومية أهمية الهوية الوطنية في تشكيل تصورات الأفراد عن أنفسهم ودورهم في المجتمع (ديب، 2021).

5. الكفاءة الذاتية الأكاديمية

تشير إلى إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوبة ومطلوبة. تعكس هذه الكفاءة القدرة الفعلية للشخص في التعامل مع موضوعات الدراسة المختلفة، مما يؤثر على أدائه الأكاديمي ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف التعليمية. تعتبر الكفاءة الذاتية الأكاديمية عنصرًا أساسيًا في تحديد مدى تفاعل الطالب مع المواد الدراسية وقدرته على التغلب على التحديات التعليمية التي يواجهها (المصري، 2019).

كما تُعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية أحد أشكال الكفاءة الذاتية، وقد حظيت باهتمام واضح في علم النفس التربوي نظرًا لدورها المؤثر في سلوك الطلاب ودافعية التعلم لديهم. وتمثل هذه الكفاءة معتقدات الطالب حول قدرته على أداء المهام التعليمية المختلفة، وهو ما يجعلها عاملًا حاسمًا في نجاحه الأكاديمي. فكلما ارتفع اعتقاد الطالب بقدرته وكفاءته، تحسن أداؤه وزادت مثابرته وارتفعت تطلعاته التعليمية؛ بينما يؤدي تدني هذا الاعتقاد إلى انخفاض دافعيته للتعلم وزيادة احتمالية الإخفاق في تنفيذ المهام المطلوبة منه (السعيد وآخرون، 2019).

وتعرف بأنها: "الاعتقادات التي يمتلكها الفرد حول قدراته في التكيف مع البيئة التعليمية وحل مشكلاتها ومواجهة المواقف المعقدة التي فيها" (حمدي، 2023، ص.131).

وينظر إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها: بنية معرفية تتكون نتيجة الممارسات التعليمية المتراكمة والتي تؤدي إلى الاعتقاد أو التوقع بأن الفرد يمكن أن ينجح في المهام التعليمية، ومن أبرز مكوناتها: السلوك الأكاديمي، السياق الأكاديمي، تنظيم وإدارة الوقت (ملحم، 2015).

كما أشارت البدادوة والصمادي (2021) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تتمثل في تصورات الأفراد حول أدائهم الأكاديمي، وثقتهم بقدراتهم ومهاراتهم وعمليات التفكير لديهم اللازم لإنجاز المهام الأكاديمية والقدرة على تحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة.

والكفاءة الذاتية الأكاديمية هي: "ثقة الفرد في قدراته على التعليم الفعال، وتأثيره الإيجابي في طلابه، حتى أولئك الذين لا يملكون دافعية كافية للتعليم" (بولطيعة وأبو بكر، 2022، ص.128).

أهمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس

تعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية ذات أهمية بارزة في مؤسسات التعليم العالي، حيث يتحمل أعضاء هيئة التدريس ومعاونوهم مجموعة من المهام المتنوعة والمعقدة، إضافة إلى مسؤولياتهم الشخصية والاجتماعية. ويُعد التصنيف الأكثر شيوعًا لهذه المهام ذلك الذي يقسمها إلى ثلاث مجالات رئيسية: التدريس، والبحث العلمي، والخدمات الجامعية والمجتمعية، وهي مجالات تحظى باهتمام واسع في الخطط الاستراتيجية وبرامج التحسين والتقييم الذاتي في الجامعات (منتصر، 2024).

وتُعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية من أبرز العوامل النفسية المؤثرة في أداء أعضاء هيئة التدريس، إذ تسهم في تمكينهم من مواجهة المواقف المهنية الجديدة، والتعامل مع المشكلات والصعوبات المختلفة، والعمل على رفع استعداداتهم وقدراتهم الأكاديمية، ولا سيما فيما يتعلق بتدريس المقررات والتفاعل الفعال مع الطلبة. كما تتجلى هذه الكفاءة في صورة معتقدات وأفكار يحملها الفرد حول قدرته على الإنجاز، ويُعد تمتع عضو هيئة التدريس بمستوى مرتفع منها مؤشرًا إيجابيًا يسهم في تحسين العملية التربوية وتعزيز جودة مخرجاتها (بولطيعة وأبو بكر، 2022).

ومن جانب آخر، تُعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية قوة دافعة ومحركًا أساسيًا للسعي والمثابرة نحو تحقيق الأهداف المهنية والشخصية. فهي لا تقتصر على إدراك الفرد لقدراته وإمكاناته فحسب، بل تشمل أيضًا ثقته بذاته وتنظيمه لانفعالاته وحالاته الوجدانية، مما يساعده على مواجهة مشاعر الرتابة والملل، والتغلب على أداء المهام بصورة نمطية معتادة. وينعكس ذلك بصورة واضحة على جودة أدائه في البيئة التعليمية وكفاءته في تنفيذ مسؤولياته الأكاديمية (حمدي، 2023).

مؤشرات ارتفاع الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس

يمكن رصد مجموعة من المؤشرات التي تدل على ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس، والتي تتجلى في الجوانب المعرفية والانفعالية والمهنية وتنعكس مباشرة على أدائهم وتفاعلهم مع متطلبات العمل الجامعي، والتي أوضحها بولطيعة وأبو بكر (2022) كما يلي:

- الثقة بالنفس والمبادرة بوصفهما من السمات الشخصية البارزة لدى أعضاء هيئة التدريس، مما يعزز قدرتهم على العطاء والإنجاز.
- الاستفادة من الخبرات البديلة والمتراكمة التي اكتسبوها عبر مسيرتهم الأكاديمية والمهنية.
- متابعة كل ما هو جديد في مجالات تخصصهم، بما في ذلك التطورات المعرفية والبحثية، مما يعزز استعدادهم للتجديد والتطوير.
- إتقان طرق توصيل المعرفة للطلاب واستخدام أساليب تدريس فعّالة، وهو ما يدعم نجاحهم في أداء مهامهم الأكاديمية.
- ارتفاع الطموح وحب المهنة نتيجة تراكم الخبرة والشعور بالكفاءة، مما ينعكس على جودة أدائهم التدريسي.
- الاستفادة من برامج التطوير المهني مثل الدورات والندوات وعمليات التأهيل المستمر، والتي تُسهم في رفع كفاءتهم التدريسية.
- الاطلاع المستمر على كل ما يفيد في مجال التخصص، مما يدعم دافعيتهم ويزيد من شعورهم بالرضا عن ذاتهم المهنية.
- تنوع خبراتهم التدريسية، ومحاولتهم نقل هذه الخبرات لطلابهم وتبادلها مع زملائهم.
- اعتزازهم بأنفسهم وبقدراتهم الأكاديمية والذي يعزى لتقدير المجتمع لمكانتهم العلمية وما يمنحه لهم من احترام.
- القدرة على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في الممارسات التدريسية، انطلاقًا من ثقتهم بقدراتهم وإيمانهم بفاعلية جهودهم.
- توقع مستقبل مهني مشرق نتيجة تواصلهم الفعال مع المجتمع المحلي وقدرتهم على الإقناع والتأثير.

- الإدراك الواضـــح لأهمية الكفاءة الذاتية التدريســـية في تحســـين قدراتهم العلمية والمهنية، بغضّ النظر عن الجنس (ذكور أو إناث).
- السعي المستمر لتحقيق الطموحات المهنية عبر تطوير الذات، وتحسين الآراء، وتعميق المعرفة العلمية.

وترى الباحثة أنه بالإضـــافة إلى الأنواع التقليدية للكفاءة الذاتية، توجد أنواع أخرى تســـهم في تعزيز النجاح والتطور الشخصي. من هذه الأنواع الكفاءة الذاتية الإبداعية، التي تعكس قدرة الفرد على التفكير المبدع وإيجاد حلول جديدة للتحديات. كما تشـــمل الكفاءة الذاتية العاطفية، التي تتعلق بإدارة المشاعر والتفاعل الاجتماعي بشكل فعّال. بالإضافة إلى الكفاءة الذاتية القيادية، التي تمكّن الأفراد من اتخاذ القرارات وتوجيه الآخرين نحو تحقيق الأهداف. وأيضًـا، هناك الكفاءة الذاتية الرقمية، التي تتعلق بقدرة الأفراد على اسـتخدام التكنولوجيا بشـكل فعّال في العمل والتعلم. إن جميع هذه الأنواع تسـاهم في تعزيز قدرة الفرد على التكيف والتطور، مما يساهم في تحقيق النجاح المستدام.

أبعاد الكفاءة الذاتية

أشـــار العديد من الباحثين إلى أن الكفاءة الذاتية تتعدد وتتنوع في جوانب مختلفة من الحياة، حيث تساهم في تعزيز قدرة الأفراد على التعامل مع مختلف التحديات وتحقيق أهدافهم في سياقات متعددة. فقد تم تحديد عدة أبعاد رئيسية للكفاءة الذاتية التي تعكس أهمية هذا المفهوم في تحسين الأداء الشخصي والمهني. وعند استعراض هذه الأبعاد، يمكن ملاحظة تنوعها وتداخلها في مجالات متعددة، مما يعكس الدور الحيوي الذي تلعبه الكفاءة الذاتية في حياة الأفراد (برقيق، 2020؛ Watson, 2007). من خلال هذا، ســـنقوم بعرض أهم أبعاد الكفاءة الذاتية التي تتوزع بين مختلف المجالات الحياتية:

1. حجم أو مقدار الكفاءة الذاتية:

يشـــير هذا البعد إلى قدرة الفرد على مواجهة المهام ذات الصـــعوبة المتفاوتة، حيث تختلف مسـتويات الكفاءة الذاتية وفقًا لطبيعة المهمة وصـعوبتها. في هذا السـياق، يوضـح باندورا أن هذا البعد يتحدد بدرجة صـــعوبة المواقف التي يواجهها الأفراد، حيث يمكن ملاحظة التباين في توقعات الكفاءة الذاتية بين الأفراد عندما يواجهون مهامًا متنوعة من حيث الصعوبة. وبناءً على ذلك، فإن الأفراد الذين

يمتلكون مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية يبدون ثقة أكبر في قدرتهم على التعامل مع التحديات المتزايدة، مما يعكس استعدادهم لتجاوز العقبات وتحقيق النجاح في المهام الأكثر تعقيدًا (أولاد سالم وآخرون، 2019).

2. العمومية:

يعكس هذا البعد مدى اعتقاد الفرد في قدرته على التعامل مع مواقف متشابهة بنفس مستوى الكفاءة. يشير باندورا إلى أن العمومية تتأثر بدرجة التشابه بين المواقف والأنشطة التي يواجهها الفرد، حيث تتزايد احتمالية انتقال الكفاءة الذاتية من موقف إلى آخر عندما تكون هذه المواقف متشابهة في طرق التعامل معها. كما أن هذا البعد يتأثر بشكل كبير بالخبرات السابقة التي مر بها الفرد، ومدى توافق هذه الخبرات مع المواقف الجديدة التي يواجهها. وبالتالي، تعكس العمومية قدرة الفرد على تطبيق كفاءته الذاتية في مجالات متنوعة، مما يعزز مرونته وقدرته على التكيف مع مختلف الظروف (جاد الله وآخرون، 2021).

3. القوة أو الشدة:

يشير هذا البعد إلى مدى قوة اعتقاد الفرد في قدرته على أداء مهام أو أنشطة معينة، حيث تتحدد هذه القوة بناءً على الخبرات السابقة للفرد ومدى نجاحه في التعامل مع مواقف مماثلة. كلما كانت الخبرات السابقة إيجابية وملائمة للمواقف الحالية، زادت قوة اعتقاد الفرد في كفاءته الذاتية. ويعكس هذا البعد ثبات وديمومة إيمان الفرد بقدراته، مما يعزز استعداده لمواجهة التحديات الجديدة ويزيد من ثقته في نفسه عند مواجهة مواقف قد تكون أكثر تعقيدًا أو تحديًا (الفزاري، 2021).

وترى الباحثة أن هناك بعض الأبعاد الخاصة التي تسهم بشكل كبير في تعزيز الكفاءة الذاتية على مستوى الأفراد. من أهم هذه الأبعاد هو المرونة النفسية، التي تساعد الأفراد على التكيف مع الظروف المتغيرة والضغوط الحياتية، وتعزز قدرتهم على الصمود والمثابرة في مواجهة الصعوبات. كذلك، تُمثل الاستقلالية بعدًا مهمًا، حيث أن قدرة الفرد على اتخاذ القرارات والتحكم في مصيره الشخصي تلعب دورًا أساسيًا في تعزيز الكفاءة الذاتية. بالإضافة إلى ذلك، يعتبر الوعي الذاتي من

الأبعاد التي تساهم في بناء الكفاءة الذاتية، حيث أن معرفة الفرد لنقاط قوته وضعفه تتيح له تحسين مهاراته وتجاوز التحديات بشكل أكثر فاعلية. في الوقت نفسه، تلعب القدرة على التحفيز الذاتي دورًا محوريًا في تمكين الأفراد من الحفاظ على دافعهم الشخصي لتحقيق أهدافهم، مما يعزز من فاعليتهم في إنجاز المهام دون الحاجة إلى دعم خارجي. هذه الأبعاد المتكاملة تسهم في تطوير الكفاءة الذاتية من خلال تعزيز المهارات النفسية والعاطفية للأفراد.

الخلاصـــــة

ترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية تشكل عاملًا حاسمًا في كيفية تعامل الأفراد مع التحديات وتحقيق أهدافهم. من خلال تحليل أنواع الكفاءة الذاتية (العامة، الخاصة، الاجتماعية، والقومية)، يتضح أن تعزيز هذه الكفاءة يعتمد على تفاعل الفرد مع ذاته ومحيطه. الكفاءة الذاتية العامة توفر أساسًا لإدارة الحياة اليومية، بينما الكفاءة الخاصة تعزز الثقة في المهارات المحددة. الكفاءة الاجتماعية تُظهر أهمية العمل الجماعي، والكفاءة القومية تعكس دور الهوية الوطنية في تشكيل تصورات الأفراد.

وكذلك تشير الباحثة أن تعزيز الكفاءة الذاتية يسهم في تحسين الأداء وزيادة القدرة على مواجهة التحديات بفعالية، مما يعزز النجاح والرفاهية على المدى الطويل. بالإضافة إلى ذلك، فإن الكفاءة الذاتية تلعب دورًا محوريًا في تعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية، حيث تسهم في جعل الأفراد أكثر فاعلية وإسهامًا في محيطهم الاجتماعي، وأكثر التزامًا بتحمل المسؤوليات الاجتماعية، وأقل عرضة للتورط في صراعات مع الآخرين. هذه العوامل تعمل مجتمعة على تعزيز ثقة الفرد بذاته وزيادة مستوى تفاؤله، مقارنةً بالأفراد الذين يفتقرون إلى روح التعاون والتفاعل الإيجابي.

من خلال ما سبق، تستنتج الباحثة أن الكفاءة الذاتية تؤثر بشكل جوهري في سلوك الفرد من خلال تشكيل توقعاته حول النجاح أو الفشل. فكلما كان الفرد أكثر وعيًا وإدراكًا لقدراته الذاتية، انعكس ذلك إيجابيًا على سلوكياته، مما يعزز توقعاته بتحقيق النجاح في المهام التي يضطلع بها. هذا الوعي بالقدرات الذاتية لا يعزز فقط ثقة الفرد بنفسه، بل يحفزه أيضًا على تبني المزيد من التحديات والمبادرات، مما يسهم في تطوير أدائه وتحقيق إنجازات أكبر على المستوى الشخصي والاجتماعي.

أولًا: الدراسات السابقة

أ. الدراسات المتعلقة باستراتيجيات ومهارات مواجهة الضغوط

1. الدراسات العربية:

هدفت دراسة اليحيى (2024) إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الذكاء العاطفي وأساليب مواجهة ضغوط البيئة الأكاديمية لدى طلاب وطالبات العلاقات العامة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها 166 طالبًا وطالبة. اعتمدت الدراسة على أداتين رئيسيتين هما مقياس الذكاء العاطفي ومقياس أساليب إدارة ضغوط البيئة الأكاديمية. أظهرت النتائج أن المتوسط العام للذكاء العاطفي بلغ 3.77 من 5، مع تفوق أبعاد "التعاطف" و"التواصل الاجتماعي". كما أظهرت النتائج أن المتوسط العام لأساليب إدارة الضغوط بلغ 3.49 من 5، مع تفوق الأساليب الإقدامية (4.05) على الإحجامية (2.94). كشفت الدراسة عن وجود علاقة طردية قوية بين الذكاء العاطفي والأساليب الإقدامية (معامل ارتباط 0.638)، وعلاقة عكسية ضعيفة بين الذكاء العاطفي والأساليب الإحجامية (معامل ارتباط −0.247). بالإضافة إلى ذلك، لم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي أو أساليب إدارة الضغوط تعزى لمتغيرات النوع أو السنة الدراسية أو المعدل الدراسي. وأوصت الدراسة بتعزيز الذكاء العاطفي لدى الطلاب من خلال برامج تدريبية تركز على أبعاد مثل التعاطف وإدارة الانفعالات. كما توصي بتشجيع استخدام الأساليب الإقدامية في مواجهة الضغوط الأكاديمية.

وقام المحاسنة (2022) بعمل دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الضغوط المهنية التي يواجهها معلمو المدارس الحكومية في الأردن. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وشملت عينة من 274 معلمًا من معلمي المرحلة الثانوية في مديرية تربية جرش، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. تم جمع البيانات باستخدام مقياس الضغوط الوظيفية المكون من 30 فقرة. أظهرت النتائج أن مستوى الضغوط المهنية لدى المعلمين كان مرتفعًا. أوصت الدراسة بوضع إرشادات وإجراءات أفضل للممارسة المهنية لمساعدة المعلمين على أداء واجباتهم بشكل منظم وفعال.

هدفت دراسة الجلالي وحسين (2022) إلى الكشف عن مستوى استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط المدركة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر، ودراسة علاقتها بسلوك النمط "أ". استخدم الباحثان المنهج الوصـــفي الارتباطي، وتكونت العينة من 160 عضـــو هيئة تدريس (90 ذكور، 70 إناث). واعتمدت الدراســة على مقياس اســتراتيجيات مواجهة الضــغوط ومقياس ســلوك النمط "أ." وقد أظهرت النتائج ارتفاع استخدام استراتيجية التركيز على المشكلة والتوجه نحو الانفعالات، في حين كان استخدام التجنب وطلب الدعم الاجتماعي متوسطًا. كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين اســتراتيجيات مواجهة الضــغوط وســلوك النمط "أ". وظهرت فروق لصــالح الذكور في اســتراتيجيتَي التركيز على المشــكلة وطلب الدعم الاجتماعي، ولصــالح الإناث في اســتراتيجية التجنب. كما ظهرت فروق في استراتيجية التركيز على المشكلة لصالح درجة أستاذ، بينما لم تظهر فروق دالة وفق الدرجة العلمية في الاستراتيجيات الأخرى. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز استراتيجيات مواجهة الضغوط عبر برامج تدريبية، وتحسين بيئة العمل للحد من مصـادر التوتر، إضـافة إلى توعية أعضـاء هيئة التدريس بآثار سلوك النمط "أ" وكيفية إدارته بشكل صحي.

وأجرى شلبي وصبحي (2021) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين التدفق النفسي وقلق المســـتقبل المهني واســـتراتيجيات مواجهة الضـــغوط النفســـية لدى الطلاب المعلمين. ببرنامج التربية الخاصـــــة. اعتمد الباحثان المنهج الوصـــفي الارتباطي، واشـــتملت العينة على 602 طالبًا وطالبة. استخدمت الدراسة مقاييس: التدفق النفسي، وقلق المستقبل المهني، واستراتيجيات مواجهة الضغوط. أظهرت النتائج أن مستوى التدفق النفسي وقلق المستقبل المهني كان متوسطًا، مع وجود علاقة عكسية دالة بينهما. كما وُجدت فروق دالة بين مرتفعي ومنخفضـــي التدفق النفســـي وقلق المســـتقبل في استراتيجيات المواجهة الفعّالة والتحليل المنطقي، وذلك لصالح مرتفعي التدفق النفسي ومنخفضي قلق المستقبل. وكشفت النتائج أيضًا عن فروق بين الذكور والإناث؛ إذ تفوقت الإناث في الاستراتيجيات الإيجابية والتحليل المنطقي، بينما تفوق الذكور في استراتيجية لوم الذات والآخرين. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز التدفق النفسي لدى الطلاب المعلمين من خلال برامج تدريبية، وبخفض قلق المستقبل المهني عبر توفير دعم أكاديمي ومهني يشمل ورش العمل والإرشاد الوظيفي.

كما أجرى القحطاني والقحطاني (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين سمة الصبر وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى تحديد الفروق بين المعلمين منخفضي ومرتفعي الخبرة في هذين المقياسين. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت العينة 146 معلمًا من معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم في منطقة الرياض، وتم جمع البيانات باستخدام مقياسي سمة الصبر وأساليب مواجهة الضغوط النفسية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المعلمين في مقياس الصبر ودرجاتهم في مقياس مواجهة الضغوط النفسية. كما كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين منخفضي ومرتفعي الخبرة على أبعاد الصبر وأساليب مواجهة الضغوط النفسية، لصالح المعلمين مرتفعي الخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز سمة الصبر وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى المعلمين، خاصة ذوي الخبرة المنخفضة، من خلال برامج تدريبية وتأهيلية تهدف إلى تطوير مهاراتهم وقدراتهم في مواجهة الضغوط.

كما هدفت دراسة السواعير (2021) إلى التعرف على العلاقة بين القيادة الرشيقة ومواجهة ضغوط العمل لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة وزعت على عينة مكونة من 302 معلمًا ومعلمة. أظهرت النتائج أن درجة مواجهة مديري المدارس لضغوط العمل كانت متوسطة في جميع المجالات، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرشيقة ومواجهة ضغوط العمل. أوصت الدراسة بتعزيز ممارسات القيادة الرشيقة لدى مديري المدارس لمساعدتهم على مواجهة ضغوط العمل بشكل أكثر فعالية.

كما هدفت دراسة الصبان (2019) إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل النفسي وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى أساتذة جامعة الملك عبد العزيز، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 120 أستاذًا بجامعة الملك عبد العزيز. وتم استخدام مقاييس التحصيل النفسي وأساليب مواجهة الضغوط النفسية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية

بين التحصيل النفسي وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى مجتمع الدراسة. كما توجد علاقة إيجابية بين إدارة الوقت وإعادة البناء المعرفي وتحمل المسؤولية والدرجة الكلية لمقياس التحصيل النفسي. كما توجد علاقة سلبية بين العدوان والبعد العاطفي. وفيما يتعلق بمتغير السن، كشفت الدراسة عن وجود فروق في الأبعاد الاجتماعية والنفسية لصالح الفئة العمرية (45 إلى 55 سنة فأقل). ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المتغير مع البعد العاطفي أو المهني. وفيما يتعلق بمتغير المستوى الأكاديمي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد النفسي والاجتماعي والمهني لصالح الأساتذة والأساتذة المساعدين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد العاطفي. وفيما يتعلق بمتغير الحالة الزوجية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد العاطفي والاجتماعي لصالح المجموعة المتزوجة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد النفسي لصالح المجموعة المتزوجة، وصي الدراسة بالتركيز على تعزيز أساليب مواجهة الضغوط النفسية الفعّالة، مثل إدارة الوقت وإعادة البناء المعرفي وتحمل المسؤولية، كما توصي بتقديم برامج تدريبية ودعم نفسي للأساتذة، خاصة في الأبعاد الاجتماعية والنفسية.

هدفت دراسة عوض وأمين (2019) إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط المهنية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة الفروق في كلا المتغيرين وفق بعض المتغيرات الديموغرافية، وكذلك التحقق مما إذا كان يمكن لمتغير الضغوط المهنية التنبؤ بالكفاءة الذاتية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت 222 عضو هيئة تدريس من كليات جامعة حلوان، وتم استخدام مقياسي الضغوط المهنية والكفاءة الذاتية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة بين الضغوط المهنية والكفاءة الذاتية. كما وُجدت فروق دالة في الضغوط المهنية والكفاءة الذاتية وفق الدرجة العلمية والنوع، بينما لم تظهر فروق وفق طبيعة الكلية. وأشارت النتائج إلى أن الضغوط المهنية يمكن أن تتنبأ بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس. وأوصت الدراسة بضرورة تقليل الضغوط المهنية خاصة للمدرسين والإناث عبر توفير بيئة عمل داعمة، وتعزيز الكفاءة الذاتية لدى الذكور والأساتذة من خلال ورش عمل ودورات تدريبية تركز على تطوير الثقة بالنفس والقدرات المهنية

وهدفت دراسة عوض (2016) إلى الكشف عن فعالية استراتيجية إدارة الوقت في مواجهة ضغوط العمل التنظيمية في المجال الأكاديمي بالجامعات. اعتمد البحث على منهج المسح الاجتماعي، وشملت العينة 27 عضو هيئة تدريس ومعاونيهم بقسم العلوم الاجتماعية، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل – فرع الطالبات، المملكة العربية السعودية. وتم استخدام مقياس لتقدير مستوى فعالية استراتيجية إدارة الوقت في مواجهة ضغوط العمل التنظيمية. أظهرت النتائج فعالية استراتيجية إدارة الوقت في مواجهة ضغوط العمل التنظيمية بالمجال الأكاديمي، مع الإشارة إلى بعض الصعوبات التي تحد من هذه الفعالية، مثل كثرة الاجتماعات غير الضرورية، ضعف روح الفريق، محدودية الخصوصية في مكان العمل، زيادة الإجراءات الروتينية، عدم المرونة في وضع الخطط، قلة التفويض، وعدم وضوح الأولويات. وأشارت الدراسة إلى ضرورة معالجة هذه الصعوبات لتعزيز فعالية إدارة الوقت وتحسين القدرة على مواجهة ضغوط العمل الأكاديمي.

2. الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة Saed et al., (2019) إلى تحليل استراتيجيات التعامل مع الضغوط لدى معلمي المدارس العامة والخاصة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وشملت عينة من 400 معلم تم اختيارهم بشكل عشوائي من منطقتين في باكستان. أظهرت النتائج أن 60% من المعلمين يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط، وأن المعلمات لديهن مستوى ضغوط أعلى من المعلمين الذكور. كما كشفت الدراسة أن أساليب التوجه نحو الدين، والتخطيط، وحل المشكلات بفاعلية، والتفكير الإيجابي كانت من أكثر الاستراتيجيات استخدامًا وفعالية في مواجهة الضغوط. أوصت الدراسة بتعزيز هذه الاستراتيجيات وتوفير برامج تدريبية لدعم المعلمين في التعامل مع الضغوط.

وهدفت دراسة Cancio et al. (2018) بعنوان "الضغوطات التي تواجه معلمي التربية الخاصة واستراتيجيات التكيف المستخدمة" هدفت إلى الكشف عن الضغوطات التي يواجهها معلمو التربية الخاصة والتعرف على الاستراتيجيات التكيفية التي يستخدمونها للتعامل مع هذه الضغوط. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وشملت عينة من 209 معلمًا من معلمي التربية الخاصة.

أظهرت النتائج أن معظم المعلمين يقدرون عملهم ولديهم علاقات إيجابية مع زملائهم وطلابهم، ولكنهم يواجهون ضغوطًا ناتجة عن حجم العمل الكبير والالتزام بتحضير الدروس في المنزل. بالإضافة إلى ذلك، أشارت النتائج إلى أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات تكيفية يومية للتعامل مع الضغوط، مثل بناء العلاقات الإيجابية وإدارة الوقت بشكل فعال. أوصت الدراسة بتوفير الدعم النفسي والتدريب على استراتيجيات التكيف لمساعدة المعلمين على التعامل مع الضغوط بشكل أفضل.

التعقيب على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة أهمية استخدام استراتيجيات ومهارات مواجهة الضغوط في تحسين الصحة النفسية والأداء الوظيفي في مختلف المجالات. من بين الدراسات الأربع عشرة التي تم تحليلها، ركزت أربع دراسات على الضغوط الأكاديمية، حيث تناولت كيفية تأثير هذه الضغوط على أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وأهمية تطوير استراتيجيات فعالة لمواجهتها. كما تناولت خمس دراسات الضغوط المهنية، وركزت على الضغوط التي يواجهها المعلمون وأعضاء هيئة التدريس في بيئات العمل المختلفة، وكيفية تأثير هذه الضغوط على أدائهم الوظيفي. بالإضافة إلى ذلك، تناولت ثلاث دراسات موضوع استراتيجيات المواجهة بشكل عام، حيث ركزت على فاعلية هذه الاستراتيجيات في تحسين الصحة النفسية والتكيف مع التحديات المهنية والثقافية. أخيرًا، تناولت دراستان موضوع البرامج الإرشادية ودورها في خفض الضغوط وتحسين التدفق النفسي، بينما ركزت دراسة واحدة على تأثير العوامل الثقافية والفردية على استراتيجيات المواجهة.

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في كثير من الجوانب واختلفت مع بعضها وذلك على النحو التالي:

أولًا: أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. من حيث الهدف:

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة اليحيى (2024) في هدف استكشاف العلاقة بين الذكاء العاطفي وأساليب مواجهة الضغوط، ومع دراسة المحاسنة (2022) في هدف قياس مستوى الضغوط

المهنية، ومع دراسة السواعير (2021) في هدف دراسة العلاقة بين القيادة الرشيقة ومواجهة الضغوط، ومع دراسة شلبي وصبحي (2021) في هدف دراسة العلاقة بين التدفق النفسي واستراتيجيات المواجهة، ومع دراسة القحطاني والقحطاني (2021) في هدف دراسة العلاقة بين سمة الصبر وأساليب مواجهة الضغوط، ومع دراسة Saed et al. (2019) في هدف تحليل استراتيجيات التعامل مع الضغوط، ومع دراسة Cancio et al. (2018) في هدف دراسة الضغوطات التي تواجه معلمي التربية الخاصة، ومع دراسة عوض وأمين (2019) في هدف دراسة العلاقة بين الضغوط المهنية والكفاءة الذاتية، ومع دراسة عوض (2016) في هدف دراسة فعالية استراتيجية إدارة الوقت في مواجهة ضغوط العمل.

2. من حيث المنهج:

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة اليحيى (2024) في استخدام المنهج الوصفي المسحي، ومع دراسة المحاسنة (2022) ودراسة السواعير (2021) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومع دراسة شلبي وصبحي (2021) في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ومع دراسة القحطاني والقحطاني (2021) في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ومع دراسة Saed et al. (2019) في استخدام المنهج الوصفي، ومع دراسة Cancio et al. (2018) في استخدام المنهج الوصفي، ومع دراسة عوض وأمين (2019) في استخدام المنهج الوصفي.

3. من حيث العينة:

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة المحاسنة (2022) في اختيار عينة من المعلمين، ومع دراسة Saed et al. (2019) في اختيار عينة من المعلمين، ومع دراسة Cancio et al. (2018) في اختيار عينة من معلمي التربية الخاصة، ومع دراسة عوض وأمين (2019) في اختيار عينة من أعضاء هيئة التدريس.

4.من حيث الأدوات:

تشــابهت الدراســة الحالية مع دراســة اليحيى (2024) في اســتخدام مقاييس الذكاء العاطفي وأساليب مواجهة الضـغوط، ومع دراسـة المحاسـنة (2022) في اسـتخدام مقياس الضـغوط الوظيفية، ومع دراسة شلبي وصبحي (2021) في استخدام مقاييس للتدفق النفسي واستراتيجيات المواجهة، ومع دراسـة القحطاني والقحطاني (2021) في اسـتخدام مقياس سـمة الصـبر وأسـاليب مواجهة الضـغوط، ومع دراسة Saed et al. (2019) في استخدام استبيانات لقياس استراتيجيات التعامل مع الضغوط.

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1.من حيث الهدف:

فيما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تركيزها على جوانب محددة، مثل دراسة الصبان (2019) التي ركزت على العلاقة بين التحصيل النفسي وأساليب مواجهة الضغوط، ودراسة الجلالي وحسين (2022) التي ركزت على العلاقة بين استراتيجيات مواجهة الضغوط وسلوك النمط "أ."

2.من حيث المنهج:

اختلف الدراسة مع دراسة الصبان (2019) التي اتبعت المنهج الوصفي، ومع دراسة عوض (2016) التي اعتمدت على منهج المسح الاجتماعي.

3.من حيث العينة:

اختلفت الدراسـة الحالية مع دراسـة اليحيى (2024) التي ركزت على طلاب العلاقات العامة، ومع دراســة شــلبي وصــبحي (2021) التي ركزت على الطلاب المعلمين، ومع دراســة القحطاني والقحطاني (2021 (التي ركزت على معلمي الأطفال ذوي صــعوبات التعلم، ومع دراســة الســواعير (2021) التي ركزت على مديري المدارس، ومع دراســة الجلالي وحســين (2022) التي ركزت على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر.

4. من حيث الأدوات:

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة السواعير (2021) التي استخدمت استبانة لقياس القيادة الرشيقة، ومع دراسة Cancio et al. (2018) التي استخدمت أدوات لقياس استراتيجيات التكيف اليومية. ومع دراسة عوض (2016) التي استخدمت مقياسًا لتقييم فعالية استراتيجية إدارة الوقت.

ب. الدراسات المتعلقة بالكفاءة الذاتية:

1. الدراسات العربية:

أجرى نعمة وكريم (2023) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات رياض الأطفال، وفحص الفروق وفقًا لمتغيري التحصيل الدراسي ومدة الخدمة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت 400 معلمة من أصل 479 في مديرية تربية النجف الأشرف، العراق، باستخدام مقياس مكون من 46 فقرة لقياس الكفاءة الذاتية. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية وفقًا لمتغيري التحصيل الدراسي ومدة الخدمة، مما يشير إلى وعي المعلمات بأدوارهن المهنية وأهمية امتلاك الكفاءة الذاتية لأداء المهام التعليمية بفاعلية. أوصت الدراسة بضرورة تعزيز الكفاءة الذاتية من خلال برامج تدريبية وتأهيلية، مع التركيز على الوعي المهني لدى المعلمات، ودعت لإجراء مزيد من الدراسات لاستكشاف عوامل أخرى مؤثرة.

وهدفت دراسة الحوامدة (2023) إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة جرش بالأردن. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت 269 معلمًا ومعلمة، وتم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية لألبرت باندورا. وقد أظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين كان متوسطًا، مع وجود فروق دالة لصالح الإناث، وحملة البكالوريوس، وللمعلمين ذوي الخبرة الأعلى. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، خاصة الذكور وحملة المؤهلات الأقل، مع تقديم برامج تدريبية لدعم المعلمين ذوي الخبرة الأقل.

وهدفت دراسة عطية وأبو بكر (2022) إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 135 عضو من أعضاء هيئة التدريس بجامعة درنة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة لقياس توقع الكفاءة الذاتية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لصالح متوسط العينة، مما يشير إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية لدى العينة ككل، وهذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس راضون إلى حد ما على أدائهم التدريسي وقدرتهم على العطاء، بينما لم تظهر أي فروق بين أعضاء هيئة التدريس في مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية تبعًا لمتغيرات النوع، التخصص العلمي، المؤهل العلمي والدرجة العلمية.

وهدفت دراسة النجار (2022) للتعرف على مستوى التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى، واستكشاف العلاقة بين التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (250) من أعضاء هيئة التدريس؛ وطورت الباحثة ثلاثة مقاييس؛ التميز الأكاديمي، وتوكيد الذات المهنية، والكفاءة الذاتية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية والكفاءة الأكاديمية وقعا ضمن المستوى المرتفع، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين توكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية، وتوصي الباحثة بتوفير فرص النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس للحفاظ والارتقاء بمستوى أدائهم الجامعي، وتشجيعهم على تقديم الأفكار المبدعة التي ترتقي بالجامعة ومستواها الأكاديمي.

كما هدفت دراسة العنزي (2022) إلى التعرف على العلاقة بين مفاهيم التقويم والكفاءة الذاتية التقويمية والممارسات التقويمية لدى أعضاء هيئة التدريس، وفحص دور الكفاءة الذاتية التقويمية كمتغير وسيط بين مفاهيم التقويم والممارسات التقويمية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت 98 عضو هيئة تدريس، وتم جمع البيانات باستخدام استبانات لمفاهيم التقويم والكفاءة الذاتية التقويمية والممارسات التقويمية، وتحليلها باستخدام اختبار بيرسون وتحليل الانحدار. وقد أظهرت

النتائج وجود علاقات إيجابية دالة بين متغيرات البحث، وإمكانية التنبؤ بالكفاءة الذاتية التقويمية والممارسات التقويمية من مفاهيم أعضاء هيئة التدريس، كما أظهرت أن الكفاءة الذاتية التقويمية تلعب دورًا وساطيًا جزئيًا بين مفاهيم التقويم والممارسات التقويمية. وأشارت الدراسة إلى أهمية تعزيز الكفاءة الذاتية التقويمية لدى أعضاء هيئة التدريس لدعم ممارساتهم المهنية وتحسين الأداء التقويمي.

كما أجرى إبراهيم (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية وكل من المرونة النفسية واتخاذ القرار لدى مديري المدارس، وفحص الفروق وفق متغير الجنس. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت 85 مديرًا ومديرة من محافظة الوادي الجديد، وتم تحليل البيانات باستخدام الارتباط واختبارات الفروق. وقد أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية دالة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية، وكذلك بين الكفاءة الذاتية واتخاذ القرار. كما وُجدت فروق في الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق في اتخاذ القرار. وأكدت الدراسة أن الكفاءة الذاتية تسهم في التنبؤ بالمرونة النفسية واتخاذ القرار. وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية لتعزيز الكفاءة الذاتية لدى مديري المدارس، مع التركيز على تعزيز مهارات اتخاذ القرار والمرونة النفسية، وتصميم ورش عمل لدعم المديرات بشكل خاص لتقليل الفجوة بين الجنسين.

وهدفت دراسة القثامي (2019) إلى التعرف على درجة الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بمستوى الأداء المهني للمشرفات التربويات في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من 87 مشرفًا ومشرفة تربوية. تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المشرفات التربويات في الرياض كان مرتفعًا جدًا، كما كان مستوى الأداء المهني لديهن مرتفعًا أيضًا. بالإضافة إلى ذلك، وجدت الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والأداء المهني للمشرفات التربويات. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفاءة الذاتية المدركة ومستوى الأداء المهني تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت النتائج لصالح الحاصلات على الدراسات العليا مقارنة بحاملات درجة البكالوريوس.

وقد أجرى أبو كويك والسعايدة (2019) دراسة سعت إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة. اعتمد الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت العينة 110 طالبًا وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياسي الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة لجمع البيانات. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة، بينما لم تظهر فروق دالة وفقًا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة من خلال برامج تعليمية وتدريبية، بما يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي والشخصي.

2. الدراسات الأجنبية:

وهدفت دراسة woodcock et al., (2023) إلى الكشف عن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين أثناء الخدمة في المدارس الدامجة في كوينزلاند، أستراليا، ودراسة تأثير سنوات الخبرة والعمر والمؤهل العلمي على هذه الكفاءة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واشتملت عينتها على 200 معلم ومعلمة، مستخدمة مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم كأداة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمين كان مرتفعًا، كما وجدت علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين معتقدات المعلمين وكفاءتهم الذاتية، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في الكفاءة الذاتية تبعًا لسنوات الخبرة أو العمر أو المؤهل العلمي. أوصت الدراسة بضرورة تعزيز برامج التدريب والتطوير المهني لدعم الكفاءة الذاتية للمعلمين في بيئات التعليم الدامج، مع التركيز على تنمية معتقداتهم حول قدراتهم التعليمية.

وقام Sibagariang & Pandia (2021) بإجراء دراسة هدفت إلى وصف منهج التدريس والكفاءة الذاتية لمعلمات رياض الأطفال أثناء التعلم عن بعد، وفحص العلاقة بينهما. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت 116 معلمة من رياض الأطفال العامة في جاكرتا، إندونيسيا، وتم استخدام مقياسي إدارة الفصل الدراسي وإحساس المعلمين بالفعالية عبر الإنترنت. وقد أظهرت النتائج أن معلمات رياض الأطفال اتبعن مبدأين فقط من مبادئ تعليم رياض الأطفال، وهما التدريس الموضوعي وتطوير المهارات الحياتية. كما أظهرت النتائج أن الكفاءة الذاتية لدى المعلمات كانت منخفضة بسبب عدم الاستعداد الكافي لمواجهة تحديات التعلم عن بعد. وأشارت الدراسة إلى وجود

علاقة بين أساليب التدريس والكفاءة الذاتية، مما يؤكد أهمية تعزيز الكفاءة الذاتية لتحسين الممارسات التدريسية في ظروف التعليم غير التقليدية.

بينما هدفت دراسة Abdel-Hadi (2017) إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية العاطفية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس الناطقين باللغة العربية في جامعة أبوظبي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 99 عضو هيئة تدريس من حملة الدكتوراه والماجستير من التخصصات العلمية والاجتماعية والتربوية والإدارية والإنسانية في فروع الجامعة أبوظبي والعين، واستخدمت النسخة العربية من مقياس الكفاءة الذاتية العاطفية المقنن على البيئة الإماراتية كأداة للدراسة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الجنس (ذكر/أنثى) والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة أهمية الكفاءة الذاتية في تحسين الأداء المهني والتعليمي في مختلف المجالات. من بين الدراسات التي تم تحليلها، بعض الدراسات على الكفاءة الذاتية لدى المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، حيث تناولت كيفية تأثير الكفاءة الذاتية على أدائهم المهني والتعليمي، وأهمية تعزيزها من خلال برامج تدريبية وتأهيلية. في حين تناولت دراسات أخرى الكفاءة الذاتية في بيئات التعليم الخاصة، مثل رياض الأطفال والتعليم الدامج، وركزت على التحديات التي تواجه المعلمين في هذه البيئات وكيفية تعزيز كفاءتهم الذاتية لتحسين ممارساتهم التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، تناولت دراسات العلاقة بين الكفاءة الذاتية ومتغيرات أخرى مثل الذكاء الروحي والمرونة النفسية، حيث أظهرت نتائجها وجود علاقات إيجابية بين هذه المتغيرات والكفاءة الذاتية. أخيرًا، ركزت دراسة واحدة على الكفاءة الذاتية العاطفية لدى أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات مثل الجنس أو المؤهل العلمي.

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في كثير من الجوانب واختلفت مع بعضها وذلك على النحو التالي:

أولًا: أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. من حيث الهدف:

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة نعمة وكريم (2023) في هدف استكشاف مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمات، ومع دراسة woodcock et al. (2023) في هدف دراسة تأثير سنوات الخبرة والعمر والمؤهل العلمي على الكفاءة الذاتية، ومع دراسة الحوامدة (2023) في هدف التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الأساسية، ومع دراسة عطية وأبو بكر (2022) في هدف قياس مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى أعضاء هيئة التدريس، ومع دراسة النجار (2022) في هدف استكشاف العلاقة بين التميز الأكاديمي والكفاءة الذاتية، ومع دراسة العنزي (2022) في هدف دراسة العلاقة بين مفاهيم التقويم والكفاءة الذاتية التقويمية، ومع دراسة Sibagariang & Pandia (2021) في هدف وصف منهج التدريس والكفاءة الذاتية لمعلمات رياض الأطفال، ومع دراسة إبراهيم (2021) في هدف دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية، ومع دراسة أبو كويك والسعايدة (2019) في هدف دراسة العلاقة بين الذكاء الروحي والكفاءة الذاتية المدركة، ومع دراسة القثامي (2019) في هدف دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والأداء المهني.

2. من حيث المنهج:

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة نعمة وكريم (2023) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومع دراسة woodcock et al. (2023) في استخدام المنهج الوصفي، ومع دراسة الحوامدة (2023) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومع دراسة عطية وأبو بكر (2022) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومع دراسة النجار (2022) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، ومع دراسة العنزي (2022) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومع دراسة Sibagariang & Pandia (2021) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومع

دراسة إبراهيم (2021) في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ومع دراسة أبو كويك والسعايدة (2019) في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ومع دراسة القثامي (2019) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

3.من حيث العينة:

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة نعمة وكريم (2023) في اختيار عينة من معلمات رياض الأطفال، ومع دراسة woodcock et al. (2023) في اختيار عينة من المعلمين في المدارس الدامجة، ومع دراسة الحوامدة (2023) في اختيار عينة من معلمي المرحلة الأساسية، ومع دراسة عطية وأبو بكر (2022) في اختيار عينة من أعضاء هيئة التدريس، ومع دراسة النجار (2022) في اختيار عينة من أعضاء هيئة التدريس، ومع دراسة العنزي (2022) في اختيار عينة من أعضاء هيئة التدريس، ومع دراسة Sibagariang & Pandia (2021) في اختيار عينة من معلمات رياض الأطفال، ومع دراسة إبراهيم (2021) في اختيار عينة من مديري المدارس، ومع دراسة أبو كويك والسعايدة (2019) في اختيار عينة من طلبة التعليم الأساسي، ومع دراسة القثامي (2019) في اختيار عينة من المشرفات التربويات.

4.من حيث الأدوات:

تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة نعمة وكريم (2023) في استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومع دراسة woodcock et al. (2023) في استخدام مقياس الكفاءة الذاتية للمعلم، ومع دراسة الحوامدة (2023) في استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المستند إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، ومع دراسة عطية وأبو بكر (2022) في استخدام الاستبانة لقياس الكفاءة الذاتية، ومع دراسة النجار (2022) في استخدام مقاييس التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية والكفاءة الذاتية، ومع دراسة العنزي (2022) في استخدام استبانات لقياس مفاهيم التقويم والكفاءة الذاتية التقويمية، ومع دراسة Sibagariang & Pandia (2021) في استخدام مقياس إدارة الفصل الدراسي ومقياس إحساس المعلمين بالفعالية، ومع دراسة إبراهيم (2021) في استخدام مقاييس الكفاءة الذاتية والمرونة النفسية، ومع دراسة أبو كويك والسعايدة (2019) في استخدام مقياس الذكاء الروحي ومقياس الكفاءة

الذاتية المدركة، ومع دراسة القثامي (2019) في استخدام الاستبانة لقياس الكفاءة الذاتية المدركة والأداء المهني.

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. من حيث الهدف:

اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في تركيزها على جوانب محددة، مثل دراسة Abdel-Hadi (2017) التي ركزت على الكفاءة الذاتية العاطفية لدى أعضاء هيئة التدريس.

2. من حيث المنهج:

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة Abdel-Hadi (2017) التي اعتمدت على المنهج الوصفي فقط.

3. من حيث العينة:

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة Abdel-Hadi (2017) التي ركزت على عينة من أعضاء هيئة التدريس الناطقين باللغة العربية.

4. من حيث الأدوات:

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة Abdel-Hadi (2017) التي استخدمت النسخة العربية من مقياس الكفاءة الذاتية العاطفية.

أوجه تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

1. التركيز على الضغوط الأكاديمية:

تميزت الدراسة الحالية بالتركيز بشكل خاص على الضغوط الأكاديمية التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس، وهو جانب لم يتم تناوله بشكل مباشر في العديد من الدراسات السابقة. بينما ركزت معظم الدراسات السابقة على الضغوط المهنية بشكل عام أو ضغوط العمل في مجالات أخرى.

2. الربط بين مهارات مواجهة الضغوط والكفاءة الذاتية:

تميزت الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس، وهو رابط لم يتم استكشافه بشكل كافٍ في الدراسات السابقة. حيث ركزت الدراسات السابقة إما على مهارات المواجهة بشكل منفصل أو على الكفاءة الذاتية دون الربط بينهما.

3. البيئة الأكاديمية العمانية:

تميزت الدراسة الحالية بتطبيقها في البيئة الأكاديمية العمانية، مما يوفر رؤية جديدة حول كيفية تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الضغوط الأكاديمية في هذا السياق الثقافي والمؤسسي المحدد. بينما ركزت الدراسات السابقة على بيئات مختلفة مثل المدارس أو الجامعات في دول أخرى.

4. شمولية المتغيرات:

شملت الدراسة الحالية متغيرات متنوعة مثل الجنس، سنوات الخبرة، ومستوى الدخل، مما يوفر تحليلًا أكثر شمولًا لفروق الكفاءة الذاتية ومهارات مواجهة الضغوط بين أعضاء هيئة التدريس. بينما ركزت بعض الدراسات السابقة على متغيرات محدودة.

5. التوصيات العملية:

تميزت الدراسة الحالية بتقديم توصيات عملية لتعزيز مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس، مع التركيز على تصميم برامج تدريبية وتأهيلية تلبي احتياجات البيئة الأكاديمية العمانية. بينما كانت توصيات بعض الدراسات السابقة عامة أو غير مرتبطة بسياق محدد.

6. الجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية:

جمعت الدراسة الحالية بين الجوانب النظرية (مثل تحليل العلاقة بين المتغيرات) والجوانب التطبيقية (مثل تقديم حلول عملية لمواجهة الضغوط)، مما يجعلها أكثر فائدة للباحثين والممارسين في المجال الأكاديمي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

تملت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية كما يلي:

1. تحديد الإطار النظري:

ساعدت الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية من خلال تقديم مفاهيم ونظريات متعلقة بـ مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية، مما وفر أساسًا نظريًا قويًا للدراسة.

2. تصميم الأدوات البحثية:

تم الاستفادة من الأدوات والمقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة، مثل مقاييس الكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط، لتطوير أدوات بحثية مناسبة للدراسة الحالية، مع تعديلها لتناسب السياق الأكاديمي العماني.

3. تحديد المتغيرات:

ساعدت الدراسات السابقة في تحديد المتغيرات الرئيسية للدراسة الحالية، مثل الجنس، سنوات الخبرة، ومستوى الدخل، والتي تم التأكد من أهميتها في فهم العلاقة بين مهارات مواجهة الضغوط والكفاءة الذاتية.

4. تفسير النتائج:

وفرت الدراسات السابقة إطارًا مرجعيًا لتفسير نتائج الدراسة الحالية، حيث يمكن مقارنة النتائج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، مما يسهم في تعميق الفهم وتحليل الفروق أو التشابهات.

5. تطوير التوصيات:

تم الاستفادة من التوصيات التي قدمتها الدراسات السابقة، مثل أهمية البرامج التدريبية لتعزيز الكفاءة الذاتية ومهارات مواجهة الضغوط، لتطوير توصيات عملية وفعالة تناسب البيئة الأكاديمية العمانية.

6. تجنب الأخطاء السابقة:

ساعدت الدراسات السابقة في تحديد التحديات والمشكلات التي واجهتها، مما سمح للدراسة الحالية بتجنب هذه الأخطاء وتحسين منهجية البحث وأدواته.

7. توسيع نطاق البحث:

وفرت الدراسات السابقة رؤى حول جوانب لم يتم استكشافها بشكل كافٍ، مما دفع الدراسة الحالية إلى التركيز على الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية، كمجال يحتاج إلى مزيد من البحث والتحليل.

الفصل الثالث

منهجيـــــة الدراســـــة

مـــــــــنهج الدراســـــــــة

مجتمـــــــــع الدراســـــــــة

عينـــــــــة الدراســـــــــة

أداة الدراســـــــــــــــــة

إجـــــــــراءات الدراســـــــــة

متغيـــــــــرات الدراســـــــــة

المعالجـــــات الإحصـــــائية

الفصل الثالث

منهجيـــــة الدراســـــة

يتناول هذا الفصل المنهجية العلمية التي اعتمدت عليها الدراسة، موضحًا خطواتها وإجراءاتها بالتفصيل وفقًا لطبيعة المنهج المستخدم. ويشمل ذلك وصفًا دقيقًا لمجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة إلى عرض أدوات الدراسة، وتحديد المتغيرات وأساليب التحليل الإحصائي المعتمدة. كما يُبرز هذا الفصل الآليات المتبعة في تحليل البيانات، بهدف الوصول إلى مستوى مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرقية.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي والذي يعرف بأنه "المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثًا أو قضية موجودة حاليًا حيث يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها" (العساف، 2012، ص. 259).

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرقية، ويبلغ عددهم (199) عضوًا.

عينة الدراسة

أ. العينة الاستكشافية

قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة استكشافية قوامها (40) فرد من مجتمع الدراسة، وذلك بهدف التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ب. العينة الأساسية

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة ممثلة من مجتمع الدراسة، مكوّنة من (131) عضو هيئة تدريس في جامعة الشرقية في سلطنة عُمان.

وقد تم توزيع المقاييس إلكترونيًا، وكانت جميع المقاييس صالحة للتحليل والترميز والإدخال.

الجدول (1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة المستقلة

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	92	70.2
	أنثى	39	29.8
	المجموع	131	100.0
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	12	9.2
	أستاذ مشارك	22	16.8
	أستاذ مساعد	30	22.9
	محاضر	33	25.2
	مدرس	34	26.0
	المجموع	131	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	44	33.6
	سنوات 10 -5	57	43.5
	سنوات فأكثر 10	30	22.9
	المجموع	131	100.0
نوع الكلية	إنسانية	50	38.2
	علمية	81	61.8
	المجموع	131	100.0

أداتي الدراسة

تمثلت أدوات الدراسة في تصميم الباحثة لمقياسين هما: مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية، ومقياس الكفاءة الذاتية، وفيما يلي عرضًا لخطوات التصميم والتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياسين:

أولًا: مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية:

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات على مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية الذي قامت بتوزيعه على عينة الدراسة، والذي اعتمدت في تصميمه وبنائه على الاطلاع على عدد من الرسائل والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة والتي استخدمت مقياس الضغوط الأكاديمية كأداة

لجمع بيانات الدراسة كدراسة اليحيى (2024) ومن ثم حددت الباحثة، ومن ثم تم فحص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، ومن ثم تم إخراج المقياس في صورته النهائية، حيث تكون المقياس في صورته النهائية من ثمانية محاور بواقع (26) عبارة، وكان توزيع

عددها وفق محاور المقياس كالتالي:

- المحور الأول: مهارة التحليل المنطقي، وتكون من (3) عبارات.
- المحور الثاني: مهارة إعادة التقييم، وتكون من (4) عبارات.
- المحور الثالث: مهارة البحث عن المعلومة، وتكون من (3) عبارات.
- المحور الرابع: مهارة حل المشكلة، وتكون من (3) عبارات.
- المحور الخامس: مهارة الإحجام المعرفي، وتكون من (4) عبارات.
- المحور السادس: مهارة التقبل، وتكون من (4) عبارات.
- المحور السابع: مهارة البحث عن مكافآت بديلة، وتكون من (3) عبارات.
- المحور الثامن: مهارة التنفيس الانفعالي، وتكون من عبارتين.

صدق مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية

للتحقق من مؤشرات صدق المقياس تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أ. التحقق من الصدق الظاهري لمقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري، بهدف التأكد من مدى صلاحية مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية وملاءمته لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها في صورتها الأولية ما في ملحق (1) على عدد (6) من المحكمين من الأساتذة المختصين والواردة أسماءهم في ملحق (2) لإبداء الرأي فيما يتعلق في مدى مناسبة الفقرات وانتمائها للمقياس، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، حيث قدم السادة المحكمين العديد من التعديلات الجوهرية على أداة الدراسة، واستجابت الباحثة لهذه التعديلات، وقامت بإعادة صياغة فقرات المقياس في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمين كما تظهر في جدول (2)، حتى أخذ المقياس شكله النهائي كما في ملحق (3).

الجدول (2)

التعديلات التي طرأت على مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية

قبل التعديل	الإجراء	بعد التعديل
المحور الأول: مهارة التحليل المنطقي		
عند تعرضي لمواقف ما أسعى لمعرفة الأسباب التي أدت إلى حدوثه وتفسيرها.	إعادة صياغة	أسعى لفهم أسباب استبعادي من فرص الترشيح الأكاديمي أو المهني في مجالي.
أحاول فهم ما حدث وأقوم بتحليله ثم أربطه ومقارنته بتجاربي السابقة.	إعادة صياغة	أتعامل بجدية مع المعايير الصارمة للنشر في المجلات الدولية المحكمة.
أحاول الهدوء عند مواجهتي للمواقف الصحية ثم أبدأ بدراستها والتفكير في الحلول.	إعادة صياغة	أتعامل مع ضغط الجدول التدريسي بعدد كبير من المواد بروح إيجابية وسلوك مهني متزن.
المحور الثاني: مهارة إعادة التقييم		
أسعى للاستفادة من تجارب الآخرين وأستخلص منها الدروس والعبر.	–	أسعى للاستفادة من تجارب الآخرين وأستخلص منها الدروس والعبر.
أعتبر ما مررت به من مواقف تجربة جيدة وإضافة لخزينتي المعرفية.	إعادة صياغة	أُدرك أهمية أنظمة التقييم الرقمية، إلا أنها قد لا تُنصف دائمًا الجهد البشري المبذول في العملية التعليمية.
أنظر للمواقف وأدرسه من عدة زوايا لأستخلص النتائج بشكل مختلف.	إعادة صياغة	أسعى إلى تطوير أساليب تدريس مبتكرة لأهميتها في تحسين التعلم، رغم تحفظي على استخدامها كأداة لتقييم أداء المدرس الجامعي.
	إضافة عبارة	أحرص على تصحيح الواجبات والامتحانات بدقة عالية، رغم ما يتطلبه ذلك من جهد ووقت كبيرين.
المحور الثالث: مهارة البحث عن المعلومة		
عند مواجهتي لمواقف صعب أستشير من أثق بهم عن الطريقة التي أتصرف بها.	إعادة صياغة	أستشير من أثق بهم لمشاورتهم في قضية بحثية شائكة وقعت بها أثناء إجرائي لبحث علمي ما.
أسأل من لديهم خبرة عن الطريقة التي أتصرف بها عندما أتعرض لمواقف صعب.	إعادة صياغة	أبحث عن الحلول المناسبة عند مواجهتي مشكلة في التقدم للترقية الأكاديمية.
عند مواجهتي لمواقف صعب أبحث عن كافة المعلومات المتعلقة به.	إعادة صياغة	أجتهد لتحسين أدائي التدريسي رغم ضغطي من استخدام الطلبة لتقييم للمدرس الجامعي.
المحور الرابع: مهارة حل المشكلة		
قبل اتخاذ أي قرار أتخيل النتائج المتوقعة وأضع الاحتمالات الممكنة للنجاح والفشل.	إعادة صياغة	قبل اتخاذ قراري بالانتقال من التدريس في جامعة إلى أخرى أضع الاحتمالات الممكنة للنجاح أو الفشل.
عندما أواجه مشكلة أو موقف ما؛ أحاول أن أوجد البدائل لحلها.	إعادة صياغة	أتدرب على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتفادي الضغوط من التحول الرقمي السريع.
عند مواجهة مشكلة أو موقف ما؛ أضع حلًا جذريًا لها.	إعادة صياغة	عند مواجهة مشكلة أو موقف ما في تدريس الطلبة أضع حلًا جذريًا لها.
المحور الخامس: مهارة الإحجام المعرفي		
أتجاهل الموقف تمامًا وأمارس حياتي المعتادة.	إعادة صياغة	أتجاهل نوعية التعليقات على الأبحاث المراد نشرها في المجلات العلمية.

قبل التعديل	الإجراء	بعد التعديل
أنهمك في نشاطات تتطلب تركيز ذهني لأتجنب التفكير فيما حدث.	إعادة صياغة	أحرص على التركيز على روح التعاون والعمل الجماعي عند التقدم للمشاريع البحثية المشتركة، متجاوزًا أية مظاهر تنافس غير بنّاء.
أبتعد عن أي شيء يذكرني بالموقف الصعب (الضاغط)	إعادة صياغة	أسعى لتجاوز الخلافات السابقة مع الزملاء، وأُركّز على ما يعزز بيئة العمل الصحية.
	إضافة عبارة	أشارك بعض الزملاء في التقدم للحصول على تمويل للبحوث على رغم من التحديات والتنافس في بيئة العمل.
المحور السادس: مهارة التقبل		
أتخلى عن أهدافي إذا اعترضتني مواقف صعبة (ضاغطة).	إعادة صياغة	أنظر إلى النقد البنّاء كأداة لتحسين الأداء وتطوير المهارات، سواء في المهام الأكاديمية أو عند تقييم البحوث للنشر.
عندما أتعرض لموقف صعب (ضاغط) أكتفي بإبداء مشاعر الألم كالبكاء دون محاولة لمواجهته.	إعادة صياغة	ألتزم بدعم الطلبة والإجابة على استفساراتهم حتى خارج وقت العمل، رغم ما يشكله ذلك من ضغط أحيانًا.
حينما أتعرض لمواقف صعبة (ضاغطة) لتقبل ما حدث وأتعايش معه.	إعادة صياغة	ألتزم بشروط الترقية المعتمدة من قبل الجامعة، رغم التحديات التي قد تفرضها طبيعة الإجراءات ومتطلباتها.
	إضافة عبارة	أحول شعوري بالإحباط عند رفض أحد أبحاثي للنشر إلى دافع إيجابي، من خلال الانخراط في أنشطة أكاديمية أخرى.
المحور السابع: مهارة البحث عن مكافآت بديلة		
عندما أواجه موقف صعب (ضاغط) أتغيب عن المحاضرات للابتعاد عن مصادر الضغوط.	إعادة صياغة	عندما أواجه موقفًا ضاغطًا، أتغيب عن المحاضرات للابتعاد عن مصادر الضغوط.
عندما أواجه موقف صعب (ضاغط) أنجه لممارسة هواياتي المفضلة.	إعادة صياغة	أحول شعوري بالإحباط عند رفض أحد أبحاثي للنشر إلى دافع إيجابي، من خلال الانخراط في أنشطة أكاديمية أخرى
عندا أواجه موقف صعب (ضاغط) أسعى لإشغال ذهني بأي شيء آخر يجعلني لا أفكر بالمشكلة.	إعادة صياغة	أُقابل غياب فرصة الإشراف على الرسائل العلمية بالتركيز على إعداد محتوى تعليمي متميز يتماشى مع مستجدات المعرفة.
المحور الثامن: مهارة التنفيس الانفعالي		
أفرط في تناول الأطعمة والمشروبات عند تعرضي للمواقف الصعبة.	إعادة صياغة	أتحاور مع زملاء أكفاء وموثوقين حول القرارات المتعلقة بالترقيات مما يساعدني في الحصول على رؤى معمقة بشأن الخيارات المتاحة.
أقوم برد فعل غاضب دون وعي مني عندما تواجهني مشكلة.	إعادة صياغة	أحيانًا أواجه مواقف ضاغطة مع الطلبة وأتعامل معها بهدوء واحترافية، مع التركيز على إيجاد حلول مناسبة لضبط المواقف بنجاح.
عندما أتعرض لضغوط كثيرة قد أنخرط في البكاء.	حذف	

ب. صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وعليه فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وذلك عبر عينة استطلاعية بحجم (40) عضو هيئة تدريس، والجدول (3) التالي توضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية.

الجدول (3)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية (ن=40)

المحور الأول: مهارة التحليل المنطقي			المحور الثاني: مهارة إعادة التقييم			المحور الثالث: مهارة البحث عن المعلومة			المحور الرابع: مهارة حل المشكلة		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مُستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مُستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مُستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مُستوى الدلالة
1	.844**	.000	4	.777**	.000	8	.903**	.000	11	.703**	.000
2	.871**	.000	5	.814**	.000	9	.909**	.000	12	.825**	.000
3	.691**	.000	6	.742**	.000	10	.802**	.000	13	.739**	.000
			7	.831**	.000						

المحور الخامس: مهارة الإحجام المعرفي			المحور السادس: مهارة التقبل			المحور السابع: مهارة البحث عن مكافآت بديلة			المحور الثامن: مهارة التنفيس الانفعالي		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مُستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مُستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مُستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مُستوى الدلالة
14	.709**	.000	17	.821**	.000	20	.804**	.000	23	.873**	.000
15	.734**	.000	18	.888**	.000	21	.699**	.000	24	.835**	.000
16	.726**	.000	19	.849**	.000	22	.616**	.000			

** دالة إحصائية عند مُستوى دلالة 0.01

يتضح من الجداول السابق أن جميع فقرات مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية ترتبط ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مُستوى دلالة 0.01، بالدرجة الكلية لمحاورها التي تنتمي إليها، حيث تراوحت معاملات الارتباط لجميع الفقرات بين 0.616 و0.909 ويُشير ذلك لوجود صدق اتساق داخلي في فقرات هذا المقياس.

ج. ثبات مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية

هناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها التحقق من ثبات أداة الدراسة وذلك للتأكد من مدى صلاحية هذه الأداة لقياس ما وضعت لقياسه، وفي هذه الدراسة تم استخدام طريقة ألفا–كرونباخ Cronbach's Alpha لحساب الثبات في البيانات، والجدول (4) يبين ثبات أداة الدراسة بكلا الطريقتين.

الجدول (4)

ثبات مقياس الضغوط النفسية بطريقة ألفا كرونباخ (ن=40)

أبعاد المقياس	الثبات بطريقة الفا كرونباخ	
	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
أسلوب التحليل المنطقي	3	0.715
أسلوب إعادة التقييم	4	0.801
أسلوب البحث عن المعلومة	3	0.842
أسلوب حل المشكلة	2	0.618
أسلوب الإحجام المعرفي	3	0.498
أسلوب التقبل	3	0.813
أسلوب البحث عن مكافآت بديلة	3	0.443
أسلوب التنفيس الانفعالي	2	0.627
مُواجهة الضغوط الأكاديمية	24	0.919

يتضـــح من الجداول الســـابق أن قيمة ألفا كرونباخ في مقياس مهارات مواجهة الضـــغوط الأكاديمية بلغت (0.919) ويُشير ذلك لوجود ثبات جيد في بيانات الدراسة، مما يدعم صحة البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة بهذا الشأن.

ثانيًا: مقياس الكفاءة الذاتية:

قامت الباحثة بتصميم مقياس الكفاءة الذاتية للتعرف على مُستوى مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية، وذلك بالاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية كدراسة عوض وأمين (2019) وقد عملت على إعداد قائمة لأهم مهارات الكفاءة الذاتية، وقد تم بناء المقياس بناءً على تلك المهارات ومن ثم تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والأخذ بآرائهم بحيث خرج المقياس في صورته النهائية من ثلاثة محاور بواقع (32) عبارة، وكان توزيع عددها وفق محاور المقياس كالتالي:

- المحور الأول: كفاءة المدرس الجامعي في مجال التعليم والتعلم، وتكون من (12) عبارة.
- المحور الثاني: تطوير التعليم الجامعي، وتكون من (9) عبارات.
- المحور الثالث: النمو والتطوير المهني للمدرس الجامعي، وتكون من (11) عبارة.

صدق مقياس الكفاءة الذاتية

للتحقق من مؤشرات صدق المقياس تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أ. الصدق الظاهري لمقياس الكفاءة الذاتية

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري، بهدف التأكد من مدى صلاحية المقياس وملاءمته لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها في صورتها الأولية ما في ملحق (1) على عدد (6) من المحكمين من الأساتذة المختصين والواردة أسماءهم في ملحق (2) لإبداء الرأي فيما يتعلق في مدى مناسبة الفقرات وانتمائها للمقياس، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، حيث قدم السادة المحكمين العديد من التعديلات الجوهرية على أداة الدراسة والتي تظهر في جدول (5)، واستجابت الباحثة لهذه التعديلات، وقامت بإعادة صياغة فقرات المقياس في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمين، حتى أخذ المقياس شكله النهائي كما في ملحق (3).

الجدول (5)

التعديلات التي طرأت على مقياس الكفاءة الذاتية

قبل التعديل	الإجراء	بعد التعديل
المحور الأول: كفاءة المدرس الجامعي في مجال التعليم والتعلم		
أبذل جهدًا لتطوير التفكير لدى الطلبة	لم يطرأ أي تعديل	أبذل جهدًا لتطوير التفكير النقدي لدى الطلبة
أوجه الطلبة وأساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية بأعلى درجة.	لم يطرأ أي تعديل	أوجه الطلبة وأساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية بدرجة عالية.
أوفر للطلبة مناخًا تعليميًا واجتماعيًا إيجابيًا أثناء التعلم.	لم يطرأ أي تعديل	أوفر للطلبة مناخًا تعليميًا واجتماعيًا إيجابيًا أثناء التعلم.
أساعد طلبتي ما أمكن في المواقف الصفية.	لم يطرأ أي تعديل	أساعد طلبتي ما أمكن في المواقف الصفية التعليمية.
أطور ذاتي مهنيًا وبما يستجد من تطورات في مجال تخصصي.	إعادة صياغة	أمتلك مادة علمية مناسبة لتدريس المقرر وتوظيفه في التدريس
أشجع طلبتي على التعلم التشاركي.	لم يطرأ أي تعديل	أشجع طلبتي على التعلم التشاركي.
أبتعد قدر الإمكان عن التلقين متجهًا إلى الفهم والإبداع.	إعادة صياغة	أعتمد أساليب تدريسية تحفز الفهم والإبداع أكثر من التلقين.
أحاول تطبيق ما يتعلمه الطلبة في المواد الدراسية.	إعادة صياغة	أحاول مساعدة الطلاب على تطبيق ما تم تعلمه في المادة الدراسية.
أنمي الدافعية الداخلية لدى طلبتي تجاه التعليم والتعلم.	إعادة صياغة	أقدم المادة العلمية للطلبة بأسلوب واضح وفعال
أساعد طلبتي على حل مشكلاتهم.	إعادة صياغة	أسعى إلى تعزيز الدافعية الداخلية لطلبتي نحو التعلم.
أنفذ الخطط التعليمية تشاركيًا مع الطلبة.	إعادة صياغة	أساعد طلبتي على حل مشكلاتهم التعليمية والاجتماعية والنفسية.
	إضافة عبارة	أنفذ الخطط التعليمية بمشاركة الطلبة.

قبل التعديل	الإجراء	بعد التعديل
المحور الثاني: تطوير التعليم الجامعي		
أطور انتماء طلبتي تجاه جامعتهم.		أعزز انتماء طلبتي تجاه جامعتهم.
أشجع على بناء علاقات مع مؤسسات المجتمع.	إعادة صياغة	أشجع طلبتي على بناء علاقات مع مؤسسات المجتمع المدني.
أشجع على تبادل الزيارات مع الجامعات الأخرى.	لم يطرأ أي تعديل	أشجع طلبتي على تبادل الزيارات مع الجامعات الأخرى.
أجعل من التعليم الجامعي مصدرًا لإشباع حاجات الطلبة التعليمية.	إعادة صياغة	أجعل من التعليم الجامعي مصدرًا لإشباع حاجات الطلبة التعليمية.
أهتم بتطوير مرافق الجامعة في مجال تخصصي.	إعادة صياغة	أتقدم باقتراحات لتطوير مرافق الجامعة في مجال تخصصي.
أحاول تطبيق معايير الجودة والنوعية في التعليم الجامعي.	إعادة صياغة	أحاول تطبيق معايير نوعية وترقى بجودة التعليم الجامعي.
أشعر بالسعادة لإنجازاتي الأكاديمية.	إعادة صياغة	أشعر بالسعادة بعد كل إنجاز أكاديمي.
أتبادل الخبرات والمعلومات مع زملائي لتطوير الجامعة.	إعادة صياغة	أحترم التنوع والاختلاف المبني على أساس علمي.
ألتزم بفلسفة الجامعة وأهدافها وسياساتها المستقبلية.	إعادة صياغة	ألتزم بفلسفة الجامعة وأهدافها وسياساتها المستقبلية.
المحور الثالث: النمو والتطوير المهني للمدرس الجامعي		
أرغب في تطوير قدراتي ومهاراتي التدريسية.	لم يطرأ أي تعديل	أرغب في تطوير قدراتي ومهاراتي التدريسية.
أستفيد من تجارب زملائي في العمل.	إعادة صياغة	أطور ذاتي مهنيًا بالمستجدات في مجال تخصصي.
أطلع على كل ما هو جديد في مجال تخصصي.	إعادة صياغة	أستفيد من تجارب زملائي في العمل.
أبتعد عن التكرار والروتين في أداء مهماتي.	إعادة صياغة	أطلع على كل ما هو جديد في مجال تخصصي.
أبتعد عن التكرار والروتين في أداء مهماتي.	إعادة صياغة	أبتعد عن التكرار والروتين في أداء مهام عملي.
أطمح في تحقيق التعلم المستمر في عملي.	لم يطرأ أي تعديل	أطمح في تحقيق التعلم المستمر في عملي.
أهتم بقضايا الطلبة ومشكلاتهم.	لم يطرأ أي تعديل	أهتم بقضايا الطلبة ومشكلاتهم.
أستطيع تطوير أدائي تبعًا لمتطلبات الموقف.	لم يطرأ أي تعديل	أستطيع تطوير أدائي تبعًا لمتطلبات الموقف.
أحترم التنوع والاختلاف المبني على أساس علمي.	إعادة صياغة	أتبادل الخبرات والمعلومات مع زملائي لتطوير الجامعة
أشارك في المؤتمرات العلمية.	لم يطرأ أي تعديل	أشارك في المؤتمرات العلمية.
أقوم بعمل أبحاث علمية في مجال تخصصي.	لم يطرأ أي تعديل	أقوم بعمل أبحاث علمية في مجال تخصصي.

ب. صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية

يقصد بالاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات المقياس مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة. وللتحقق من ذلك، تم إدخال بيانات العينة الاستطلاعية (ن=40) إلى برنامج (SPSS)، ثم حساب معاملات الارتباط الثنائي (Pearson Correlation) بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. كلما ارتفع معامل الارتباط دل ذلك على أن الفقرة تتسق مع المحور وتقيس البُعد نفسه. وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) أو (0.05)، مما يعكس تمتع المقياس بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي. ويوضح الجدول (6) نتائج معاملات الارتباط الخاصة بمقياس الكفاءة الذاتية.

الجدول (6)

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة الذاتية (ن=40)

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.527**	13	.734**	22	.679**
2	.789**	14	.730**	23	.737**
3	.739**	15	.833**	24	.853**
4	.762**	16	.816**	25	.745**
5	.768**	17	.672**	26	.660**
6	.650**	18	.834**	27	.834**
7	.836**	19	.401*	28	.607**
8	.739**	20	.724**	29	.815**
9	.815**	21	.662**	30	.697**
10	.761**			31	.664**
11	.829**			32	.646**
12	.735**				

** دالة إحصائية عند مُستوى دلالة 0.01 * دالة إحصائية عند مُستوى دلالة 0.05

يتضـــح من الجداول الســـابق أن جميع فقرات مقياس الكفاءة الذاتية ترتبط ارتباط ذو دلالة إحصـائية عند مُستوى دلالة 0.01، ومُستوى دلالة 0.05، بالدرجة الكلية لمحاورها التي تنتمي إليها، حيث تراوحت معاملات الارتباط لجميع الفقرات بين 0.401 و0.836 ويُشير ذلك لوجود صدق اتساق داخلي في فقرات هذا المقياس، مما يدعم صحة البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة بهذا الشأن.

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية

تم قياس ثبات مقياس الكفاءة الذاتية، وذلك للتأكد من مدى صـــلاحية هذه الأداة لقياس ما وضـعت لقياسـه، وفي هذه الدراسـة تم اسـتخدام طريقة ألفا–كرونباخ Cronbach's Alpha لحسـاب الثبات في البيانات، والجدول (7) يبين ثبات أداة الدراسة بكلا الطريقتين.

الجدول (7)

ثبات مقياس الكفاءة الذاتية بطريقة ألفا كرونباخ (ن=40)

أبعاد المقياس	الثبات بطريقة الفا كرونباخ	
	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
كفاءة المدرس الجامعي في مجال التعليم والتعلم	12	0.924
تطوير التعليم الجامعي	9	0.875
النمو والتطوير المهني للمدرس الجامعي	11	0.892
مقياس الكفاءة الذاتية	**32**	**0.955**

يتضــح من الجداول الســابق أن قيمة ألفا كرونباخ في مقياس الكفاءة الذاتية بلغت (0.955) ويُشــير ذلك لوجود ثبات جيد في بيانات الدراســة، مما يدعم صــحة البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة بهذا الشأن.

دلالة المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة

تم حساب معدلات استجابات عينة الدراسة باستخدام المعيار الموضح كما يلي في جدول (8):

الجدول (8)

دلالات المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي

المتوسط الحسابي	المستوى
من (1.00 – 1.79)	منخفضة جدًا
من (1.80 – 2.59)	منخفضة
من (2.60 – 3.39)	متوسطة
من (3.40 – 4.19)	مرتفعة
من (4.20 – 5.0)	مرتفعة جدًا

تمَّ اعتماد آلية محدّدة لتوزيع درجات المقياســين وفق نظام التقدير الخماســي، بحيث تُمنح الدرجة المناسبة استنادًا إلى المتوسط الحسابي للمهارة التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، وذلك على النحو الآتي:

- من (1.00 – 1.79): تعبر عن مستوى منخفضة جدًا.
- من (1.80 – 2.59): تعبر عن مستوى منخفضة.
- من (2.60 – 3.39): تعبر عن مستوى متوسطة.

- من (3.40 – 4.19): تعبر عن مستوى مرتفعة.
- من (4.20 – 5.0): تعبر عن مستوى مرتفعة جدًا.

متغيرات الدراسة

احتوت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

- **المتغيرات التابعة المتصلة وهي:**
  - الكفاءة الذاتية.
  - مُواجهة الضغوط الأكاديمية.
- **المتغيرات التصنيفية وهي:**
  - الجنس، وله فئتان: (ذكر/ أنثى)
  - الرتبة الأكاديمية، وله خمس مستويات: (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد/ محاضر)
  - عدد سنوات الخبرة، وله ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات/ 5–10 سنوات/ أكثر من 10 سنوات)
  - نوع الكلية، وله مستويان (إنسانية/ علمية).

إجراءات الدراسة

خلال الدراسة الحالية قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات تتمثل في الاتي:

- تحديد مشكلة الدراسة وعنوانها وأسئلتها والهدف منها.
- الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة للاستفادة من الأدب النظري لإعداد المقياس في صورته الأولية.
- التحقق من صدق محتوى المقياس في صورته الأولية وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص.
- التحقق والتأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة وملائمتها للتطبيق وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استكشافية من مجتمع الدراسة الأصلي.

- تحديد مجتمع الدراسة والذي يتمثل بأعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان، واعتماد طريقة تطبيق المقياس عن طريق (Google Form).
- توزيع المقياس من خلال نموذج (Google Form) ، وقد تم توضيح هدف الدراسة في مقدمة المقياس، وكيفية الإجابة على كل فقرة منها، وبعد توزيع المقياس تم استرداد (131) مقياس مفرغ وبناء على ذلك وبعد التدقيق على جميع المقاييس، كانت جميع نسخ المقياس المسترجعة صالحة للتحليل بنسبة (100 %) من إجمالي نسخ المقياس التي تم استرجاعها.
- بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة على العينة المطلوبة تم تحويل البيانات إلى برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) على الحاسب الآلي وذلك بهدف المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

اختبار شرط التوزيع الطبيعي

يعد التحقق من شرط التوزيع الطبيعي من المتطلبات الأساسية عند استخدام الاختبارات الإحصائية البارامترية مثل اختبار (ت) للعينات المستقلة أو معامل ارتباط بيرسون. ومع ذلك، يشير العديد من الباحثين إلى أن هذا الشرط يصبح أقل أهمية مع العينات الكبيرة، وذلك استنادًا إلى ما تقرره **نظرية النهاية المركزية(Central Limit Theorem)** ، والتي تنص على أن توزيع المتوسطات لعينة عشوائية ذات حجم كبير (أكبر من 30) يقترب من التوزيع الطبيعي بغض النظر عن شكل التوزيع الأصلي للبيانات (Field, 2013; Tabachnick & Fidell, 2019),

وبناءً على ذلك، ونظرًا لأن حجم العينة في هذه الدراسة بلغ (131) عضو هيئة تدريس، وهو أكبر من العدد المطلوب وفق نظرية النهاية المركزية، فإنه يمكن الاعتماد على الاختبارات البارامترية دون الحاجة لإجراء اختبارات إضافية للتأكد من شرط التوزيع الطبيعي.

المعالجات الإحصائية

تمت المعالجات الإحصـــائية لبيانات الدراســـة باســـتخدام برنامج الحزم الإحصـــائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**)، وذلك على النحو الآتي:

- **للإجابة عن الســؤال الأول:** تم اســتخراج المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية والرتب لمُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان.
- **للإجابة عن الســؤال الثاني:** تم اســتخراج المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية والرتب لمُستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان.
- **للإجابة عن الســؤال الثالث:** تم اســتخدام معامل ارتباط بيرســون (Person correlations) لاختبار العلاقة بين مُســتوى ممارســة مهارات مُواجهة الضــغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان.
- **للإجابة عن الســـؤال الرابع:** تم اســـتخدام اختبار "ت" لعينتين مســـتقلتين (Independent Samples T-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار LSD لإجراء المقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات أكثر من مجموعتين.

الفصل الرابع

نتائـــــج الدراســـــة ومناقشتهـــــا

عـــــــــــــــرض النتـــــــــــــــائج

المعيـــــــــار الإحصـــــــــائي المســـــــــتخدم

عــرض النتــائج المتعلقــة بالســؤال الأول ومناقشــتها

عــرض النتــائج المتعلقــة بالســؤال الثــاني ومناقشــتها

عــرض النتــائج المتعلقــة بالســؤال الثالــث ومناقشــتها

عــرض النتــائج المتعلقــة بالســؤال الرابــع ومناقشــتها

النتـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــائج

التوصـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــيات

المقترحـــــــــــــــــــــــــــــــــــــات

الفصل الرابع

نتائـــــج الدراســـــة ومناقشتهـــــا

تناولت الباحثة في هذا الفصـــل عرضًـــا للنتائج الخاصـــة باســـتجابات أفراد العينة على فقرات المقاييس الخاصـــة بالدراســـة والتي تتعلق بالإجابة على أســـئلة الدراســـة، وذلك بعد تطبيق الإجراءات الخاصة بالدراسة، وتحليل البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة.

أولًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها

والذي نص على: ما مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضـغوط الأكاديمية لدى أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان؟

للإجابة عن الســـؤال الأول تم حســـاب كل من: قيم المتوســـطات الحســـابية، والانحرافات المعيارية، والرتب ودرجة التقدير لكل محور من محاور مقياس (مُواجهة الضـــغوط الأكاديمية)، والجدول (9) يبين ذلك:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية

الرقم	المهـــــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	إعادة التقييم	4.18	0.57	1	مرتفعة
3	البحث عن المعلومة	4.16	0.59	2	مرتفعة
8	التنفيس الانفعالي	4.11	0.61	3	مرتفعة
1	التحليل المنطقي	4.08	0.59	4	مرتفعة
5	الإحجام المعرفي	4.05	0.62	5	مرتفعة
6	التقبل	4.00	0.72	6	مرتفعة
4	حل المشكلة	3.98	0.70	7	مرتفعة
7	البحث عن مكافآت بديلة	3.33	0.67	8	متوسطة
	المتوسط الحسابي الكلي للمقياس	**3.99**	**0.51**		**مرتفعة**

يتبين من الجدول (9) أن مستوى ممارسة مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان جاء بدرجة (مرتفعة) وبمتوسط حسابي كلي (3.99) وانحراف معياري (0.51)، وأن قيم المتوسطات الحسابية لمحاور المقياس قد تراوحت بين.(4.18 – 3.33)

من المهم التنويه إلى أن تصنيف جميع الأساليب في المستوى المرتفع (باستثناء "البحث عن مكافآت بديلة" الذي جاء متوسطًا) يعود إلى آلية التصنيف الإحصائي المعتمدة في مقياس ليكرت الخماسي، حيث يُعتبر أي متوسط يقع بين (3.40 – 5.00) ضمن فئة "مرتفعة"، الأمر الذي أظهر معظم الأساليب في صورة إيجابية. ومع ذلك، فإن هذا لا يعني أن جميع هذه الأساليب إيجابية من الناحية العملية أو التربوية، إذ إن بعض الاستراتيجيات مثل "التقبل" أو "الإحجام المعرفي" قد لا تعكس استجابات فعّالة لمواجهة الضغوط، وإنما قد تمثل ميولًا نحو التكيف السلبي أو الاستسلام لضغوط البيئة الأكاديمية.

وعليه، يمكن القول إن ارتفاع مستوى ممارسة هذه الأساليب يعكس لجوء أعضاء هيئة التدريس إلى أنماط متنوعة من الاستجابات، بعضها يُعد استراتيجيات بنّاءة وفعّالة (مثل: إعادة التقييم، البحث عن المعلومة، التحليل المنطقي)، في حين أن البعض الآخر قد يكشف عن حاجتهم إلى مزيد من الدعم والتدريب على تبني استراتيجيات أكثر إيجابية للتعامل مع الضغوط الأكاديمية).

وفيما يلي نستعرض مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة في كل من المحاور السابقة:

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة إعادة التقييم)

الرقم	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
4	أحرص على تصحيح الواجبات والامتحانات بدقة عالية، رغم ما يتطلبه ذلك من جهد ووقت كبيرين.	4.37	0.65	1	مرتفعة جدًا
1	أسعى للاستفادة من تجارب الآخرين وأستخلص منها الدروس والعبر.	4.15	0.71	2	مرتفعة
2	أُدرك أهمية أنظمة التقييم الرقمية، إلا أنها قد لا تُنصف دائمًا الجهد البشري المبذول في العملية التعليمية.	4.10	0.69	3	مرتفعة
3	أسعى إلى تطوير أساليب تدريس مبتكرة لأهميتها في تحسين التعلم، رغم تحفظي على استخدامها كأداة لتقييم أداء المدرس الجامعي.	4.10	0.67	3	مرتفعة
المتوسط الحسابي الكلي للمحور		**4.18**	**0.57**	**1**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (10) بأن مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية فيما يتعلق بمهارة إعادة التقييم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان كانت بدرجة (مرتفعة)، بمُتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.57)، وأن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (4.10 –4.37).

وبالاطلاع على أعلى وأدنى الفقرات، جاءت الفقرة رقم (4) في المرتبة الأولى والتي تنص على " أحرص على تصـــحيح الواجبات والامتحانات بدقة عالية، رغم ما يتطلبه ذلك من جهد ووقت كبيرين" بمُتوســط حســابي (4.37) وانحراف معياري (0.65)، بينما كانت أدنى فقرة هي الفقرة (3) والتي تنص على "أسعى إلى تطوير أساليب تدريس مبتكرة لأهميتها في تحسين التعلم، رغم تحفظي على اســتخدامها كأداة لتقييم أداء المدرس الجامعي" بمُتوســط (4.10) وانحراف معياري (0.67)، وكذلك الفقرة رقم (2) والتي تنص على " أُدرك أهمية أنظمة التقييم الرقمية، إلا أنها قد لا تُنصف دائمًا الجهد البشري المبذول في العملية التعليمية" بمُتوسط (4.10) وانحراف معياري (0.69).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة البحث عن المعلومة)

الرقم	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
1	أستُشير من أثق بهم لمشاورتهم في قضية بحثية شائكة وقعت بها أثناء إجرائي لبحث علمي ما.	4.18	0.68	1	مرتفعة
2	أبحث عن الحلول المناسبة عند مواجهتي مشكلة في التقدم للترقية الأكاديمية.	4.16	0.65	2	مرتفعة
3	أجتهد لتحسين أدائي التدريسي رغم ضغطي من استخدام الطلبة لتقييم للمدرس الجامعي.	4.13	0.65	3	مرتفعة
المتوسط الحسابي الكلي للمحور		**4.16**	**0.59**		**مرتفعة**

يتبين من الجدول (11) بأن مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية فيما يتعلق بمهارة البحث عن المعلومة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان كانت بدرجة (مرتفعة) بمُتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.59)، وأن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (4.13 –4.18).

وبالاطلاع على أعلى وأدنى الفقرات، جاءت الفقرة رقم (1) في المرتبة الأولى والتي تنص على " أستُشير من أثق بهم لمشاورتهم في قضية بحثية شائكة وقعت بها أثناء إجرائي لبحث علمي ما" بمُتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.68)، بينما كانت أدنى فقرة هي الفقرة (3) والتي تنص على " أجتهد لتحسين أدائي التدريسي رغم ضغطي من استخدام الطلبة لتقييم للمدرس الجامعي" بمُتوسط (4.13) وانحراف معياري (0.65).

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة التنفيس الانفعالي)

الرقم	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
2	أحيانًا أواجه مواقف ضاغطة مع الطلبة وأتعامل معها بهدوء واحترافية، مع التركيز على إيجاد حلول مناسبة لضبط المواقف بنجاح	4.17	0.66	1	مرتفعة
1	أتحاور مع زملاء أكفاء وموثوقين حول القرارات المتعلقة بالترقيات مما يساعدني في الحصول على رؤى معمقة بشأن الخيارات المتاحة	4.05	0.69	2	مرتفعة
المتوسط الحسابي الكلي للمحور		**4.11**	**0.61**		**مرتفعة**

يتبين من الجدول (12) بأن مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية فيما يتعلق بمهارة التنفيس الانفعالي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان كانت بدرجة (مرتفعة) بمُتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.61)، وأن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (4.05 –4.17).

وبالاطلاع على أعلى وأدنى الفقرات، جاءت الفقرة رقم (2) في المرتبة الأولى والتي تنص على "أحيانًا أواجه مواقف ضاغطة مع الطلبة وأتعامل معها بهدوء واحترافية، مع التركيز على إيجاد حلول مناسبة لضبط المواقف بنجاح" بمُتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.66)، بينما كانت أدنى فقرة هي الفقرة (1) والتي تنص على "أتحاور مع زملاء أكفاء وموثوقين حول القرارات المتعلقة بالترقيات مما يساعدني في الحصول على رؤى معمقة بشأن الخيارات المتاحة" بمُتوسط (4.05) وانحراف معياري (0.69).

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة التحليل المنطقي)

الرقم	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
2	أتعامل بجدية مع المعايير الصارمة للنشر في المجلات الدولية المحكمة.	4.20	0.66	1	مرتفعة جدًا
3	أتعامل مع ضغط الجدول التدريسي بعدد كبير من المواد بروح إيجابية وسلوك مهني متزن.	4.11	0.66	2	مرتفعة
1	أسعى لفهم أسباب استبعادي من فرص الترشيح الأكاديمي أو المهني في مجالي.	3.92	0.82	3	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي للمحور	**4.08**	**0.59**		**مرتفعة**

يتبين من الجدول (13) بأن مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية فيما يتعلق بمهارة التحليل المنطقي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان كانت بدرجة (مرتفعة) بمُتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.59)، وأن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (3.92 –4.20).

وبـالاطلاع على أعلى وأدنى الفقرات، جـاءت الفقرة رقم (2) في المرتبـة الأولى والتي تنص على " أتعامل بجدية مع المعايير الصـارمة للنشـر في المجلات الدولية المحكمة" بمُتوسـط حسـابي (4.2) وانحراف معياري (0.66)، بينما كانت أدنى فقرة هي الفقرة (1) والتي تنص على " أسـعى لفهم أسـباب اسـتبعادي من فرص الترشـيح الأكاديمي أو المهني في مجالي" بمُتوسـط (3.92) وانحراف معياري (0.82).

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة الإحجام المعرفي)

الرقم	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
2	أسعى لتجاوز الخلافات السابقة مع الزملاء، وأُركّز على ما يُعزز بيئة العمل الصحية.	4.15	0.70	1	مرتفعة
1	أحرص على التركيز على روح التعاون والعمل الجماعي عند التقدم للمشاريع البحثية المشتركة، متجاوزًا أية مظاهر تنافس غير بنّاء.	4.07	0.69	2	مرتفعة
3	أشارك بعض الزملاء في التقدم للحصول على تمويل للبحوث على الرغم من التحديات والتنافس في بيئة العمل	3.93	0.80	3	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي للمحور	**4.05**	**0.62**		**مرتفعة**

يتبين من الجدول (14) بأن مُستوى ممارسـة مهارات مُواجهة الضـغوط الأكاديمية فيما يتعلق بمهارة الإحجام المعرفي لدى أعضـــاء هيئة التدريس بجامعة الشـــرقية بســـلطنة عُمان كانت بدرجة (مرتفعة) بمُتوسـط حسـابي (4.05) وانحراف معياري (0.62)، وأن قيم المتوسـطات الحسـابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (3.93 –4.15).

وبـالاطلاع على أعلى وأدنى الفقرات، جـاءت الفقرة رقم (2) في المرتبـة الأولى والتي تنص على " أسعى لتجاوز الخلافات السابقة مع الزملاء، وأُركّز على ما يُعزز بيئة العمل الصـحية" بمُتوسط حســابي (4.15) وانحراف معياري (0.70)، بينما كانت أدنى فقرة هي الفقرة (3) والتي تنص على " أشـارك بعض الزملاء في التقدم للحصـول على تمويل للبحوث على الرغم من التحديات والتنافس في بيئة العمل" بمُتوسط (3.93) وانحراف معياري (0.80).

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة التقبل)

الرقم	العبـــــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
3	ألتزم بشروط الترقية المعتمدة من قبل الجامعة، رغم التحديات التي قد تفرضها طبيعة الإجراءات ومتطلباتها.	4.16	0.71	1	مرتفعة
1	أنظر إلى النقد البنّاء كأداة لتحسين الأداء وتطوير المهارات، سواء في المهام الأكاديمية أو عند تقييم البحوث للنشر	4.15	0.68	2	مرتفعة
2	ألتزم بدعم الطلبة والإجابة على استفساراتهم حتى خارج وقت العمل، رغم ما يشكله ذلك من ضغط أحيانًا.	3.70	1.15	3	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي للمحور	**4.00**	**0.72**		**مرتفعة**

يتبين من الجدول (15) بأن مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية فيما يتعلق بمهارة التقبل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان كانت بدرجة (مرتفعة) بمُتوسط حسابي (4.0) وانحراف معياري (0.72)، وأن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (3.70 –4.16).

وبالاطلاع على أعلى وأدنى الفقرات، جاءت الفقرة رقم (3) في المرتبة الأولى والتي تنص على " ألتزم بشروط الترقية المعتمدة من قبل الجامعة، رغم التحديات التي قد تفرضها طبيعة الإجراءات ومتطلباتها" بمُتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.71)، بينما كانت أدنى فقرة هي الفقرة (2) والتي تنص على " ألتزم بدعم الطلبة والإجابة على استفساراتهم حتى خارج وقت العمل، رغم ما يشكله ذلك من ضغط أحيانًا" بمُتوسط (3.70) وانحراف معياري (1.15).

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة حل المشكلة)

الرقم	العبـــــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
3	عند مُواجهة مشكلة أو موقف ما في تدريس الطلبة أضع حلًا جذريًا لها.	4.09	0.73	1	مرتفعة
1	قبل اتخاذ قراري بالانتقال من التدريس في جامعة إلى أخرى أضع الاحتمالات الممكنة للنجاح أو الفشل.	3.96	0.92	2	مرتفعة
2	أتدرب على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتفادي الضغوط من التحول الرقمي السريع.	3.89	0.88	3	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي للمحور	**3.98**	**0.70**		**مرتفعة**

يتبين من الجدول (16) بأن مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية فيما يتعلق بمهارة حل المشكلة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان كانت بدرجة (مرتفعة) بمُتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.7)، وأن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (3.89 –4.09).

وبالاطلاع على أعلى وأدنى الفقرات، جاءت الفقرة رقم (3) في المرتبة الأولى والتي تنص على " عند مُواجهة مشكلة أو موقف ما في تدريس الطلبة أضع حلًا جذريًا لها" بمُتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.73)، بينما كانت أدنى فقرة هي الفقرة (2) والتي تنص على " أتدرب على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتفادي الضغوط من التحول الرقمي السريع" بمُتوسط (3.89) وانحراف معياري (0.88).

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (مهارة البحث عن مكافآت بديلة)

الرقم	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
3	أُقابل غياب فرصة الإشراف على الرسائل العلمية بالتركيز على إعداد محتوى تعليمي متميز يتماشى مع مستجدات المعرفة.	3.95	0.73	1	مرتفعة
2	أحول شعوري بالإحباط عند رفض أحد أبحاثي للنشر إلى دافع إيجابي، من خلال الانخراط في أنشطة أكاديمية أخرى	3.91	0.91	2	مرتفعة
1	عندما أواجه موقفًا ضاغطًا، أتغيب عن المحاضرات للابتعاد عن مصادر الضغوط.	2.13	1.38	3	منخفضة
	المتوسط الحسابي الكلي للمحور	**3.33**	**0.67**		**متوسطة**

يتبين من الجدول (17) بأن مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية فيما يتعلق بمهارة البحث عن مكافآت بديلة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان كانت بدرجة (متوسطة) بمُتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.67)، وأن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (2.13 –3.95).

وبالاطلاع على أعلى وأدنى الفقرات، جاءت الفقرة رقم (3) في المرتبة الأولى والتي تنص على " أُقابل غياب فرصة الإشراف على الرسائل العلمية بالتركيز على إعداد محتوى تعليمي متميز يتماشى مع مستجدات المعرفة" بمُتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.73)، بينما كانت أدنى فقرة هي الفقرة (1) والتي تنص على "عندما أواجه موقفًا ضاغطًا، أتغيب عن المحاضرات للابتعاد عن مصادر الضغوط" بمُتوسط (2.13) وانحراف معياري (1.38).

مُناقشة النتائج المتعلقة بمحاور السؤال الأول

بشكلٍ عام، تبين أن مُمارسة جميع المهارات وعيًا كبيرًا لدى أعضاء هيئة التدريس وفاعليته في مُواجهة الضغوط الأكاديمية، وذلك عدا مهارة مواجهة الضغوط الذي جاء بدرجة متوسطة، وهذا يعكس قدرتهم على تغيير طريقة تفكيرهم ونظرتهم للمواقف الضاغطة تمكنهم من التعامل مع التحديات بشكلٍ أكثر إيجابية ومرونة، وبالتالي لديهم قابلية للتعامل مع الظروف المحيطة بهم والمتغيرة في مجال العمل.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تشير إلى أن سياسة ومهارة إعادة التقييم تمثل الأسلوب الشائع لدى الأكاديميين العاملين في الجامعة، وهذا الأمر نابع من مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس لأهمية مواجهة الضغوط الأكاديمية التي يعانون منها على مدار الوقت ومستوى نظرتهم الإيجابية لضغوط العمل وكيفية تعاملهم معه، كما أنها تختلف مصادر التعامل مع الضغوط الأكاديمية التي يمر يعاني منها أعضاء هيئة التدريس.

كما تشير الباحثة إلى أن هذه النتيجة تظهر توازن واضح بين كل من الالتزام المهني والمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية، على الرغم من أن ميلهم للبحث عن الحصول على مكافآت بديلة ويعكس مستوى قدرة أعضاء هيئة التدريس على التكيف مع الضغوط وبالتالي توجيه الطاقات نحو إنجازات أخرى تشعرهم بالرضا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصبان (2019) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين إعادة البناء المعرفي (وهو عنصر أساسي في مهارة إعادة التقييم) والتحصيل النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس، ومع دراسة اليحيى (2024) أشارت إلى تفوق الأساليب الإقدامية في مُواجهة الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب، ومنها البحث عن الحلول والمعلومات. ويمكن ربط هذا الاتجاه بنصيحة دراسة شلبي وصبحي (2021) التي أوصت بتعزيز التدفق النفسي لدى الطلاب المعلمين من خلال برامج تدريبية، حيث أن البحث عن مكافآت بديلة يمكن أن يساهم في تحقيق التدفق النفسي من خلال الانغماس في أنشطة أخرى تثير الاهتمام وتجلب الرضا، مما يقلل من قلق المستقبل المهني.

كما تتوافق مع دراسة Saed et al. (2019) التي أكدت أن التخطيط وحل المشكلات بفاعلية من أكثر الاستراتيجيات استخدامًا وفعالية في مُواجهة الضغوط، وهذه النتيجة قد تتقاطع مع دراسات أشارت إلى مصادر الضغط في البيئة الأكاديمية، مثل: دراسة Cancio et al. (2018) التي ذكرت أن حجم العمل الكبير والالتزام بتحضير الدروس في المنزل يمثلان ضغوطًا على المعلمين. وعلى الرغم من أن أعضاء هيئة التدريس يلتزمون بهذا الدعم، فإن المُستوى الأقل هنا يُشير إلى أنهم يدركون العبء الذي يفرضه هذا الالتزام، مما يجعله أقل تقبلًا "بسلاسة" مُقارنة بالالتزامات الأكثر تنظيمًا كالترقيات.

ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة عوض (2016) التي أكدت على فعالية استراتيجية إدارة الوقت في مُواجهة ضـــغوط العمل التنظيمية في مجال العمل الأكاديمي. فربما يكون التخوف من التقييم الرقمي أو المبتكر نابعًا من صـــعوبة إدارة الوقت اللازمة للتكيف مع هذه الأســـاليب الجديدة، ويمكن مُقارنة هذا جزئيًا بدراســة عوض وأمين (2019) التي أشــارت إلى وجود فروق في الضــغوط المهنية وفقًا للدرجة العلمية، مما يُوحي بأن مســـتويات معينة قد تواجه ضـــغوطًا مرتبطة بالترقيات والفرص بشكلٍ أكبر، وقد يكون التحليل المنطقي وحده غير كافٍ للتعامل مع الإحباط الناتج عنها.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها

والذي نص على: **"ما مُستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان؟**

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب كل من: قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب ودرجة التقدير لكل محور من محاور مقياس (الكفاءة الذاتية)، والجدول (18) يبين ذلك:

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة الذاتية

الرقم	محاور المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
1	كفاءة المدرس الجامعي في مجال التعليم والتعلم	4.14	0.58	1	مرتفعة
3	النمو والتطوير المهني للمدرس الجامعي	4.09	0.60	2	مرتفعة
2	تطوير التعليم الجامعي	4.05	0.62	3	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي للمقياس	**4.10**	**0.56**		**مرتفعة**

يتبين من الجدول (18) بأن مُستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان كانت بدرجة (مرتفعة) وبمُتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.56)، وأن قيم المتوسطات الحسابية لمحاور المقياس قد تراوحت بين (4.05 –4.14).

وبالاطلاع على أعلى المحاور، جاء محور (كفاءة المدرس الجامعي في مجال التعليم والتعلم) في المرتبة الأولى بمُتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.58)، يليه محور (النمو والتطوير

المهني للمدرس الجامعي) بمُتوســـط (4.09) وانحراف معياري (0.60)، بينما جاء محور (تطوير التعليم الجامعي) في المرتبة الأخيرة بمُتوســـط (4.05) وانحراف معياري (0.62)، وجميعها كانت بمُستوى مرتفع.

وفيما يلي نستعرض مُستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان في كل من المحاور السابقة:

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (كفاءة المدرس الجامعي في مجال التعليم والتعلم)

الرقم	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
9	أقدم المادة العلمية للطلبة بأسلوب واضح وفعال	4.34	0.60	1	مرتفعة
2	أوجه الطلبة وأساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية بدرجة عالية.	4.30	0.62	2	مرتفعة
5	أمتلك مادة علمية مناسبة لتدريس المقرر وتوظيفه في التدريس	4.29	0.65	3	مرتفعة جدًا
4	أساعد طلبتي ما أمكن في المواقف الصفية التعليمية.	4.22	0.69	4	مرتفعة جدًا
3	أوفر للطلبة مناخًا تعليميًا واجتماعيًا إيجابيًا أثناء التعلم.	4.21	0.63	5	مرتفعة جدًا
10	أسعى إلى تعزيز الدافعية الداخلية لطلبتي نحو التعلم.	4.21	0.63	5	مرتفعة جدًا
1	أبذل جهدًا لتطوير التفكير النقدي لدى الطلبة	4.15	0.70	7	مرتفعة جدًا
8	أحاول مساعدة الطلاب على تطبيق ما تم تعلمه في المادة الدراسية.	4.11	0.80	8	مرتفعة
7	أعتمد أساليب تدريسية تحفز الفهم والإبداع أكثر من التلقين.	4.10	0.81	9	مرتفعة
11	أساعد طلبتي على حل مشكلاتهم التعليمية والاجتماعية والنفسية.	3.97	0.82	10	مرتفعة جدًا
6	أشجع طلبتي على التعلم التشاركي.	3.92	0.97	11	مرتفعة جدًا
12	أنفذ الخطط التعليمية بمشاركة الطلبة.	3.81	0.92	12	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي للمحور	**4.14**	**0.58**		**مرتفعة**

يتبين من الجدول (19) بأن مُستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسـلطنة فيما يتعلق بمجال التعليم والتعلم كانت بدرجة (مرتفعة)، بمُتوسـط حسـابي (4.14) وانحراف معياري (0.58)، وأن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (3.81–4.34).

وبـالاطلاع على أعلى وأدنى الفقرات، جـاءت الفقرة رقم (9) في المرتبـة الأولى والتي تنص على " أقدم المادة العلمية للطلبة بأسـلوب واضـح وفعال" بمُتوسـط حسـابي (4.34) وانحراف معياري (0.60)، تليها الفقرة رقم (2) والتي تنص على " أوجه الطلبة وأساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية

بدرجة عالية" بمُتوسـط حسـابي (4.3) وانحراف معياري (0.62)، بينما كانت أدنى الفقرات هي الفقرة رقم (12) والتي تنص على " أنفذ الخطط التعليمية بمشاركة الطلبة" بمُتوسط (3.81) وانحراف معياري (0.92)، تليها الفقرة رقم (6) والتي تنص على " أشجع طلبتي على التعلم التشاركي" بمُتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.97).

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (النمو والتطوير المهني للمدرس الجامعي)

الرقم	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
1	أرغب في تطوير قدراتي ومهاراتي التدريسية.	4.40	0.63	1	مرتفعة جدًا
2	أطور ذاتي مهنيًا بالمستجدات في مجال تخصصي.	4.31	0.65	2	مرتفعة جدًا
4	أطلع على كل ما هو جديد في مجال تخصصي.	4.30	0.63	3	مرتفعة جدًا
6	أطمح في تحقيق التعلم المستمر في عملي.	4.27	0.62	4	مرتفعة جدًا
3	أستفيد من تجارب زملائي في العمل.	4.25	0.68	5	مرتفعة جدًا
8	أستطيع تطوير أدائي تبعًا لمتطلبات الموقف.	4.15	0.66	6	مرتفعة
9	أتبادل الخبرات والمعلومات مع زملائي لتطوير الجامعة	4.06	0.75	7	مرتفعة
10	أشارك في المؤتمرات العلمية.	3.96	0.82	8	مرتفعة
11	أقوم بعمل أبحاث علمية في مجال تخصصي.	3.94	0.92	9	مرتفعة
7	أهتم بقضايا الطلبة ومشكلاتهم.	3.81	0.97	10	مرتفعة
5	أبتعد عن التكرار والروتين في أداء مهام عملي.	3.53	1.18	11	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي للمحور	**4.09**	**0.60**		**مرتفعة**

يتبين من الجدول (20) بأن مُستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة فيما يتعلق بالنمو والتطوير المهني للمدرس الجامعي كانت بدرجة (مرتفعة)، بمُتوسـط حسـابي (4.09) وانحراف معياري (0.60)، وأن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (3.53-4.4).

وبـالاطلاع على أعلى وأدنى الفقرات، جـاءت الفقرة رقم (1) في المرتبـة الأولى والتي تنص على " أرغب في تطوير قدراتي ومهاراتي التدريسـية" بمُتوسـط حسـابي (4.4) وانحراف معياري (0.63)، تليها الفقرة رقم (2) والتي تنص على "أطور ذاتي مهنيًا بالمسـتجدات في مجال تخصـصـي" بمُتوسـط حسـابي (4.31) وانحراف معياري (0.65)، بينما كانت أدنى الفقرات هي الفقرة رقم (5)

والتي تنص على " أبتعد عن التكرار والروتين في أداء مهام عملي" بمُتوسط (3.53) وانحراف معياري (1.18)، تليها الفقرة رقم (7) والتي تنص على " أهتم بقضايا الطلبة ومشكلاتهم" بمُتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (0.97).

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور (تطوير التعليم الجامعي)

الرقم	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المُستوى
7	أشعر بالسعادة بعد كل إنجاز أكاديمي.	4.47	0.64	1	مرتفعة جدًا
9	ألتزم بفلسفة الجامعة وأهدافها وسياساتها المستقبلية.	4.39	0.63	2	مرتفعة جدًا
8	أحترم التنوع والاختلاف المبني على أساس علمي.	4.36	0.62	3	مرتفعة جدًا
1	أعزز انتماء طلبتي تجاه جامعتهم.	4.01	0.84	4	مرتفعة
6	أحاول تطبيق معايير نوعية ترقى بجودة التعليم الجامعي.	3.98	0.80	5	مرتفعة
4	أجعل من التعليم الجامعي مصدرًا لإشباع حاجات الطلبة التعليمية.	3.95	0.78	6	مرتفعة
2	أشجع طلبتي على بناء علاقات مع مؤسسات المجتمع المدني.	3.89	0.87	7	مرتفعة
5	أتقدم باقتراحات لتطوير مرافق الجامعة في مجال تخصصي.	3.83	0.89	8	مرتفعة
3	أشجع طلبتي على تبادل الزيارات مع الجامعات الأخرى.	3.61	1.07	9	مرتفعة
	المتوسط الحسابي الكلي للمحور	**4.05**	**0.62**		**مرتفعة**

يتبين من الجدول (21) بأن مُستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة فيما يتعلق بتطوير التعليم الجامعي كانت بدرجة (مرتفعة)، بمُتوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري (0.62)، وأن قيم المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (3.61–4.47).

وبالاطلاع على أعلى وأدنى الفقرات، جاءت الفقرة رقم (7) في المرتبة الأولى والتي تنص على " أشعر بالسعادة بعد كل إنجاز أكاديمي" بمُتوسط حسابي (4.47) وانحراف معياري (0.64)، تليها الفقرة رقم (9) والتي تنص على " ألتزم بفلسفة الجامعة وأهدافها وسياساتها المستقبلية" بمُتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.63)، بينما كانت أدنى الفقرات هي الفقرة رقم (3) والتي تنص على " أشجع طلبتي على تبادل الزيارات مع الجامعات الأخرى" بمُتوسط (3.61) وانحراف معياري (1.07)، تليها الفقرة رقم (5) والتي تنص على "أتقدم باقتراحات لتطوير مرافق الجامعة في مجال تخصصي" بمُتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.89).

مُناقشة النتائج المُتعلقة بمحاور السؤال الثاني

تبين من الجدول (15) أن مُستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان كانت بدرجة مرتفعة، بمُتوسط حسابي كلي بلغ (4.10) وانحراف معياري (0.56). هذا يدل على أن أعضاء هيئة التدريس لديهم إيمان راسخ بقدراتهم ومهاراتهم اللازمة لأداء مهامهم الأكاديمية بفعالية، مما ينعكس إيجابيًا على أدائهم العام وثقتهم بأنفسهم في مُواجهة التحديات المهنية. هذا يتوافق مع تعريف باندورا للكفاءة الذاتية بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف بنجاح (Bandura, 2007).

وتُؤكد النتيجة الكلية المرتفعة لمُستوى الكفاءة الذاتية (4.10) أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية يمتلكون شعورًا قويًا بالقدرة على إنجاز مهامهم الأكاديمية والتعامل مع متطلبات بيئتهم المهنية. هذا المُستوى المرتفع من الكفاءة الذاتية يعكس ثقتهم في مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية، ويتضح مما سبق أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية يتمتعون بمُستوى مُرتفع بشكلٍ عام من الكفاءة الذاتية، مع تركيز خاص على كفاءتهم في مهام التعليم والتعلم المباشرة. هذا يُعزز قدرتهم على الأداء الفعال والمُثابرة في مُواجهة التحديات الأكاديمية. ومع ذلك، قد يكون هناك مجال لتعزيز شعورهم بالكفاءة في الجوانب المتعلقة بتطوير التعليم الجامعي على نطاق أوسع، مما يمكن أن يتم من خلال إشراكهم بشكلٍ أكبر في هذه العمليات وتوفير الدعم اللازم.

كما تشير هذه النتائج الحاجة الماسة والضرورية لدعم مستمر لتعزيز مستوى الكفاءة الذاتية ليس فقط على نطاق الأداء الفردي، بل أيضًا في أدوار القيادة الأكاديمية وفي مستوى المشاركة في عملية تطوير السياسات التعليمية، مما يساهم في بناء بيئة أكاديمية متكاملة وشاملة تدعم تحقيق النجاح المهني وكذلك الابتكار المؤسسي.

كما أن الكفاءة الذاتية في هذا المجال تدل على أنهم يرون أنفسهم جزءًا فعالًا من منظومة الجامعة، ولديهم القدرة على إحداث فرق إيجابي فيها، مما يُعزز من مُساهمتهم الشاملة في تطوير التعليم الجامعي ويجعلهم أكثر انخراطًا في أدوار تتجاوز التعليم المُباشر، وهذا يتفق مع التوصية

العامة في العديد من الدراسات، مثل: دراسة القثامي (2019) بضرورة تعزيز الكفاءة الذاتية لتحسين الأداء المهني الشـــامل، وكذلك يتوافق مع ما ذكره عبد الوهاب (2021) بأن إدراك الفرد لقدراته يعد عاملًا محفزًا لاستنهاض الاستعدادات والقدرات الفردية في مختلف المجالات.

وهذا يتوافق مع ما ذكره فضل السيد (2022) بأن الكفاءة الذاتية تسهم في تعزيز الثقة بالنفس وتحسين التوجيه الذاتي، وتحديد الأهداف بوضوح، مع وضع خطط فعالة لتحقيقها، مما يدعم تحقيق النجاح والتطور المســـتمر في مختلف المجالات. كما أن هذا مؤشـــر على أن لديهم الدافعية الذاتية للمثابرة في مسار التنمية المهنية، وهي سمة أساسية لأصحاب الكفاءة الذاتية المرتفعة كما ذكرها المومني وحســـبان (2021). الأمر الذي يعكس وعيًا عاليًا بمتطلبات دورهم التعليمي وقدرتهم على الوفاء بها، وهو ما يتوافق مع مفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية كما عرفها المصري (2019).

وهذه النتائج تتفق بشكلٍ كبير مع دراسة عطية وأبو بكر (2022) التي أظهرت ارتفاع مُستوى الكفاءة الذاتية التدريســـية لدى أعضـــاء هيئة التدريس، مما يعكس رضـــاهم عن أدائهم وقدرتهم على العطاء في مجال التدريس. كما أنها تتوافق مع توصيات دراسة نعمة وكريم (2023) التي أكدت على ضـــرورة تعزيز الكفاءة الذاتية لدى المعلمين لتمكينهم من أداء أدوارهم المهنية والتعليمية بشـــكلٍ فعال. هذه الكفاءة في العرض والتوجيه تعتبر من أهم مصادر الكفاءة الذاتية عبر "خبرات الإتقان" التي تُعزز الثقة بالنفس، وفقًا لما ذكره الفزاري (2021).

وهذه النتائج تختلف عن التوقعات المرتبطة بالكفاءة الذاتية في ســياقات معينة، فمثلًا، دراســة Sibagariang & Pandia (2021) وجدت كفاءة ذاتية منخفضــة لدى المعلمين في التعلم عن بعد بســبب عدم الاســتعداد الكافي، مما يُشــير إلى أن بعض الجوانب الجديدة أو المعقدة في التدريس قد تحتاج إلى تطوير. بينما لا تتفق مع دراســة الحوامدة (2023) التي وجدت مُســتوى متوســطًا للكفاءة الذاتية لدى المعلمين بشـــكلٍ عام. يمكن تفســير هذا التفاوت في أســاليب التدريس التشــاركي بأنها قد تتطلب مهارات إضــافية في إدارة الفصــل وتصــميم الأنشــطة التي تعزز التعاون، وهو ما لم يتم إتقانه بنفس درجة إتقان مهارات العرض والتوجيه الفردي.

كما تختلف هذه النتائج عن التوقعات المُثلى في بعض جوانب الدور الشـــامل للمدرس الجامعي، فمثلًا، دراســة إبراهيم (2021) أوصــت بضــرورة توفير برامج تدريبية لتنمية الكفاءة الذاتية لدى مديري المدارس، مع التركيز على تعزيز مهارات اتخاذ القرار والمرونة النفســـية، والتي يمكن أن تســـاهم في كســـر الروتين. كما أن دراســـة متولي (2021) أكدت على أن الكفاءة الذاتية تلعب دورًا محوريًا في تعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية والالتزام بالمســـؤوليات الاجتماعية، وهو ما قد يتضـمن الاهتمام بقضـايا الطلبة. هذا التباين قد يُشـير إلى أن الكفاءة الذاتية في هذه الجوانب تتطلب تنمية مستهدفة.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها

والذي نص على: "هل توجد علاقة بين مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان؟

قامت الباحثة باستخدام بحساب معامل ارتباط (بيرسون) لاختبار العلاقة بين مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان، وذلك كما يلي:

الجدول (22)

نتائج معامل ارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية

قيمة معامل ارتباط بيرسون	مُستوى الدلالة	حجم الأثر	التفسير	النتيجة
0.867	0.000	0.867	كبير جدًا	دالة

يتضـــح من الجدول (22) وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مســـتوى ممارســـة مهارات مواجهة الضــغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضــاء هيئة التدريس بجامعة الشــرقية في ســلطنة عُمان، حيث بلغ معامل ارتباط بيرســـون ($r=0.867$، $p<0.05$). وتشـــير هذه القيمة إلى حجم أثر كبير جدًا وفقًا لمعايير Cohen (1988)، مما يعني أن ارتفاع مســـتوى ممارســـة مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية يرتبط بقوة بارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة.

مُناقشة النتائج المُتعلقة: بالإجابة عن السؤال الثالث:

يتضح من الجدول (19) وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.867) ومُستوى الدلالة أقل من (0.05). هذه النتيجة تُشير إلى أنه كلما زادت قدرة عضو هيئة التدريس على ممارسة مهارات فعالة لمُواجهة الضغوط الأكاديمية، ارتفع مُستوى كفاءته الذاتية، والعكس صحيح. وهذه العلاقة القوية تُؤكد على الدور المحوري لمهارات إدارة الضغوط في تعزيز شعور الأفراد بقدرتهم على الأداء الفعال.

وتُفسر هذه العلاقة بأن الكفاءة الذاتية، وهي إيمان الفرد بقدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف معينة، تُعد عاملًا حاسمًا في كيفية تعامل الأفراد مع التحديات والضغوط. عندما يشعر أعضاء هيئة التدريس بقدرتهم على مُواجهة الضغوط بفعالية، فإن هذا يُعزز من ثقتهم بقدراتهم العامة ويؤثر إيجابًا على كفاءتهم الذاتية في مُختلف جوانب عملهم الأكاديمي. هذا يتوافق مع نظرية ألبرت باندورا التي تُؤكد أن مصادر الكفاءة الذاتية، مثل الخبرات الناجحة (إتقان المهام)، تُعزز من إيمان الفرد بقدراته، والتعامل الفعال مع الضغوط يمثل تجربة إتقان تُعزز هذا الإيمان.

تتفق هذه النتيجة بشكلٍ كبير مع العديد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والقدرة على التعامل مع الضغوط. مثلًا، دراسة عوض وأمين (2019) وجدت علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المهنية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس، مما يعني أن انخفاض الضغوط أو القدرة على مواجهتها يرتبط بارتفاع الكفاءة الذاتية. كما تدعم هذه النتيجة دراسة النجار (2022) التي توصلت إلى أن الكفاءة الذاتية تقع ضمن المُستوى المرتفع لدى أعضاء هيئة التدريس وتوصي بتوفير فرص النمو المهني للحفاظ على مُستوى الأداء، وهذا النمو يشمل بالضرورة القدرة على إدارة الضغوط

علاوة على ذلك، تُساند هذه العلاقة النتائج التي توصلت إليها دراسة إبراهيم (2021) والتي أكدت أن الكفاءة الذاتية تسهم بشكلٍ دال إحصائيًا في التنبؤ بكل من المرونة النفسية واتخاذ القرار. فالقدرة على

مُواجهة الضـغوط تتطلب مرونة نفسـية وقدرة على اتخاذ قرارات صـائبة تحت الضـغط، وهي مهارات تتأثر بالكفاءة الذاتية وتُعززها. كما أن دراســة القثامي (2019) وجدت علاقة طردية ذات دلالة إحصــائية بين الكفاءة الذاتية المدركة والأداء المهني، والذي يتضمن بشكلٍ ضمني القدرة على التعامل مع تحديات العمل.

من جانب آخر، بينما تُؤكد معظم الدراســات على العلاقة الإيجابية بين الكفاءة الذاتية والقدرة على مُواجهة الضــغوط بفعالية، فإن بعض الدراســات قد تظهر اختلافات في تفاصــيل هذه العلاقة أو في جوانب معينة منها. مثلًا، دراســة الصــبان (2019) أشــارت إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصـائية بين التحصـيل النفسـي وأسـاليب مُواجهة الضـغوط النفسـية لدى مجتمع الدراسـة، وهو ما قد يبدو مختلفًا. ومع ذلك، يجب الأخذ في الاعتبار أن "التحصــيل النفســي" قد يكون مفهومًا أوســع من "الكفاءة الذاتية"، وقد لا يقيس نفس جوانب الأداء أو الإدراك الذاتي

يتضح مما سبق أن هناك علاقة ارتباطية قوية ومباشرة بين قدرة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشـرقية على ممارسـة مهارات مُواجهة الضـغوط الأكاديمية وبين مُسـتوى كفاءتهم الذاتية. هذه العلاقة المنطقية تُؤكد أن شــعور الفرد بالقدرة على التعامل مع التحديات والصــعوبات يُعزز من ثقته في إمكانياته وقدراته على الأداء والتطور. هذا يعني أن تطوير مهارات إدارة الضــغوط ليس فقط مهمًا للحفاظ على الصــحة النفسـية لأعضــاء هيئة التدريس، بل هو أيضًــا عامل حاسـم في تعزيز كفاءتهم الذاتية العامة، مما ينعكس إيجابًا على جودة الأداء الأكاديمي والتعليمي في الجامعة. لذلك، فإن برامج التدريب التي تسـتهدف تعزيز مهارات مُواجهة الضـغوط يمكن أن تكون ذات فائدة مضـاعفة: تخفيف العبء النفسي وزيادة الكفاءة الذاتية في آن واحد.

وتشــير الباحثة إلى أن هذه النتيجة تعكس وجود علاقة قوية ومتينة بين مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية وكذلك الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية، مما يشير إل أن تطوير القدرة على التعامل الفعال مع الضـغوط لا يمكن أن يقتصـر على عملية تخفيف الأثر النفسـي للضــغوط ب أنه يتعداه إلى مســتوى تعزيز الثقة بالذات وبالتالي الشــعور بالكفاءة في أداء وظائفهم ومهامهم الأكاديمية المختلفة.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ومناقشتها

والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مُســـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لممارســـة مهارات مُواجهة الضـــغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضـــاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان تعزي لمتغير (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة، نوع الكلية)؟

وفيما يلي عرض بأهم النتائج المتصلة بهذا السؤال، كما يلي:

1. متغير الجنس:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ وذلك لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة حول مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما يلي:

الجدول (23)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مُستوى الدلالة	النتيجة
مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية	ذكر	92	4.18	.523	2.633	0.009	دالة
	أنثى	39	3.90	.598			
الكفاءة الذاتية	ذكر	92	4.08	.466	3.400	0.001	دالة
	أنثى	39	3.76	.545			

يتضـــح من الجدول (23): وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة حول مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الشـرقية بسـلطنة عُمان تعزي لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة مُسـتوى الدلالـة في اختبـار (ت) لمقيـاس مهـارات مواجهـة الضـــغوط الأكـاديميـة، ومقيـاس الكفـاءة الـذاتيـة، والاســتبيان ككل أقل من (0.05)، وهي قيم دالة عند مُســتوى (0.05). وهذا يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من مستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضـغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان تعزي لمتغير الجنس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: متغير الجنس

يُظهر الجدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية عند مُســـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسـطات درجات تقدير اسـتجابات عينة الدراسـة حول مُسـتوى ممارسـة مهارات مُواجهة الضـغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية والاستبيان ككل، تُعزى لمتغير الجنس. وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية، يتضح أن الذكور (متوسط 4.18 للضغوط، 4.08 للكفاءة) يظهرون مُستوى أعلى في ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية مُقارنة بـالإناث (متوسط 3.90 للضغوط، 3.76 للكفاءة). هذه النتيجة تُشير إلى وجود تباين ملحوظ بين الجنسين في إدراكهم لقدراتهم على التعامل مع الضغوط وثقتهم الذاتية في أدائهم الأكاديمي.

ويمكن تفســير هذه الفروق بأنها قد تعود إلى عوامل ثقافية واجتماعية ونفســية متداخلة. ففي بعض الســياقات، قد يواجه أعضــاء هيئة التدريس الإناث تحديات إضــافية تتعلق بالأدوار المزدوجة (العمل والأســـرة)، أو توقعات مجتمعية مُختلفة، مما قد يؤثر على إدراكهن لقدرتهن على مُواجهة الضـــغوط أو على شـــعورهن بالكفاءة الذاتية. كما قد يميل الذكور في بعض الثقافات إلى تبني اسـتراتيجيات مُواجهة تركز على الحلول المباشـرة والعملية، والتي قد تُعزز من شـعورهم بالكفاءة، بينما قد تميل الإناث إلى اسـتراتيجيات أكثر تركيزًا على العواطف أو طلب الدعم، والتي قد لا تنعكس بنفس القدر في مقاييس الكفاءة الذاتية المُدركة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسـات سـابقة أظهرت فروقًا في الكفاءة الذاتية أو اسـتراتيجيات مُواجهة الضـغوط تعزى لمتغير الجنس، مع وجود تفوق للذكور في بعض الجوانب. مثلًا، دراسـة إبراهيم (2021) وجدت فروقًا في الكفاءة الذاتية لصالح الذكور، وكذلك فروقًا في المرونة النفسية لصالح الذكور؛ مما يدعم توجه هذه الدراســة. كما أن دراســة عوض وأمين (2019) وجدت فروقًا ذات دلالة إحصــائية وفقًا للنوع (ذكور، إناث) في الكفاءة الذاتية وأبعادها لصــالح الذكور. هذه النتائج تعزز الفرضــية القائلة بأن الجنس يلعب دورًا في تشكيل إدراك الفرد لكفاءته الذاتية وقدرته على مُواجهة التحديات.

وفي سياق استراتيجيات مُواجهة الضغوط، تُساند نتائج الدراسة الحالية جزئيًا ما توصلت إليه دراسة الجلالي وحسين (2022) التي أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في استخدام استراتيجيتي التركيز على المشكلة وطلب الدعم الاجتماعي لصالح الذكور، وفي استخدام استراتيجية التجنب لصالح الإناث. هذا قد يُشير إلى أن الاستراتيجيات التي يميل الذكور لاستخدامها قد تُساهم بشكلٍ أكبر في تعزيز شعورهم بالكفاءة الذاتية في مُواجهة الضغوط الأكاديمية.

في المُقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي لم تجد فروقًا دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس. مثلًا، دراسة اليحيى (2024) لم تظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية في مُستوى الذكاء العاطفي أو أساليب إدارة الضغوط تعزى لمتغير النوع. وبالمثل دراسة Abdel-Hadi (2017) توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية العاطفية بين أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس. كما أن دراسة نعمة وكريم (2023) لم تجد فروقًا في الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات رياض الأطفال وفقًا لمتغير التحصيل الدراسي أو مدة الخدمة، ولم تشر إلى فروق بين الجنسين.

وهذا الاختلاف قد يعود إلى عدة عوامل منها: طبيعة العينة (طلاب مقابل أعضاء هيئة تدريس، ومراحل تعليمية مختلفة)، والسياق الثقافي والاجتماعي للجامعات المختلفة، ونوع الضغوط التي تم قياسها. فمثلًا، دراسة شلبي وصبحي (2021) وجدت تفوق الإناث في الاستراتيجيات الإيجابية والتحليل المنطقي لمُواجهة الضغوط، بينما تفوق الذكور في استراتيجية لوم الذات والآخرين. وهذا التباين في النتائج يعكس تعقيد العلاقة بين الجنس والكفاءة الذاتية واستراتيجيات مُواجهة الضغوط، وأنها قد تكون متأثرة بخصائص العينة والسياق المحدد للدراسة.

يتضح مما سبق أن الجنس يُعد عاملًا مؤثرًا في مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية، حيث يُظهر الذكور مستويات أعلى في كلا الجانبين مُقارنة بالإناث. هذه النتيجة تُشير إلى أن الدعم والبرامج التدريبية الموجهة قد تكون ضرورية لسد هذه الفجوة. مثلًا، قد تحتاج عضوات هيئة التدريس إلى برامج تُعزز من

اســـتراتيجيات المُواجهة الفعالة المرتكزة على حل المشـــكلات، وتُقدم آليات لدعم التوازن بين متطلبات العمل والحياة الشـخصـية، مما يُسـهم في تعزيز كفاءتهن الذاتية. إن فهم هذه الفروق يسـاعد الجامعات على تصـميم تدخلات أكثر فعالية تُعزز من رفاهية وأداء جميع أعضـاء هيئة التدريس، بصـرف النظر عن جنسهم.

2. متغير الرتبة الأكاديمية:

قامت الباحثة باســـتخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ وذلك لتحديد الفروق بين متوسـطات درجات تقدير اسـتجابات عينة الدراسـة حول مُسـتوى ممارسـة مهارات مُواجهة الضـغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية، وذلك كما يلي:

الجدول (24)

المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لمقياسـي مهارات مواجهة الضـغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية تبعًا للرتبة الأكاديمية

المقياس	الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية	أستاذ	12	3.70	.536	مرتفع
	أستاذ مشارك	22	4.12	.622	مرتفع
	أستاذ مساعد	30	4.38	.527	مرتفع
	محاضر	33	4.06	.443	مرتفع
	مدرس	34	4.01	.560	مرتفع
الكفاءة الذاتية	أستاذ	12	3.54	.473	مرتفع
	أستاذ مشارك	22	3.98	.516	مرتفع
	أستاذ مساعد	30	4.23	.468	مرتفع
	محاضر	33	4.00	.426	مرتفع
	مدرس	34	3.93	.533	مرتفع

الجدول (25)

نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مُستوى الدلالة	النتيجة	قيمة " η^2"	مقدار حجم الأثر
مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية	بين المجموعات	4.563	4	1.141	3.994	0.004	دالة	0.11	متوسط
	داخل المجموعات	35.986	126	.286					
	المجموع								
الكفاءة الذاتية	بين المجموعات	4.203	4	1.051	4.473	0.002	دالة	0.12	متوسط
	داخل المجموعات	29.595	126	.235					
	المجموع	33.798	130						

وقد تبين من الجدول (25) أنه: باستخدام اختبار "التباين الأحادي" لمُقارنة ثلاث متوسطات أو أكثر من البيانات، تبين أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة حول مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية، وهذا يعني أنه لا توجد علاقة ارتباطية بينها، حيث كانت قيمة مُستوى الدلالة في اختبار (ف) لكل من مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية، ومقياس الكفاءة الذاتية، أقل من (0.05)، وهي قيم دالة عند مُستوى (0.05). ولإيجاد الفروقات بين المجموعات والتي تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية، تم استخدام اختبار (LSD) كما مبين في الجدول التالي:

الجدول (26)

نتائج اختبار (LSD) لإيجاد الفروقات بين المجموعات لكل من مقياس مهارات مواجهة الضـــغوط الأكاديمية، ومقياس الكفاءة الذاتية، والتي تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية

المقياس	الرتبة الأكاديمية	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر	مدرس
مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية	أستاذ	–	-.419*	-.675*	-.356	-.305
	أستاذ مشارك	.409*	–	-.256	.063	.114
	أستاذ مساعد	.675*	.256	–	.319*	.370*
	محاضر	.356	-.063	-.319*	–	.050
	مدرس	.305	-.114	-.370*	-.050	–
الكفاءة الذاتية	أستاذ	–	-.436*	-.683*	-.460*	-.387*
	أستاذ مشارك	.403*	–	-.248	-.024	.048
	أستاذ مساعد	.683*	.248	–	.224	.296*
	محاضر	.460*	.024	-.224	–	.072
	مدرس	.387*	-.048	-.296*	-.072	–

تُشـــير نتائج اختبار (LSD) إلى وجود فروق دالة إحصـــائيًا في مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية تُعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية وهي كتالي:

- هناك فروقًا دالة إحصـــائيًا بين (أســـتاذ) وبين كل من (أســـتاذ مشـــارك) متوســـط فرق مقداره (0.419)، لصالح أستاذ مشارك، وبين (أستاذ مساعد) متوسط فرق مقداره (0.675-)، لصالح أستاذ مساعد.
- هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين (أستاذ مساعد) وبين كل من (محاضر) متوسط فرق مقداره (0.319)، لصالح أستاذ مساعد، وبين (مدرس) متوسط فرق مقداره (0.370)، لصالح أستاذ مساعد.

كما تُشير نتائج اختبار (LSD) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مقياس الكفاءة الذاتية تُعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية وهي كتالي:

- هناك فروقًا دالة إحصـــائيًا بين (أســـتاذ) وبين كل من (أســـتاذ مشـــارك) متوســـط فرق مقداره (0.436-)، لصـالح أسـتاذ مشـارك، وبين (أسـتاذ مسـاعد) متوسـط فرق مقداره (0.683-)، لصالح أستاذ مساعد، وبين (محاضر) متوسط فرق مقداره (0.460-) لصالح محاضر، وبين (مدرس) متوسط فرق مقداره (0.387-) لصالح مدرس.

- هناك فروقًا دالة إحصـائيًا بين (أسـتاذ مسـاعد) وبين (مدرس) متوسـط فرق مقداره (0.296)، لصالح أستاذ مساعد.

ولحسـاب حجم الأثر بين متوسـطات درجات تقدير اسـتجابات عينة الدراسـة حول مُسـتوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان لمتغير الرتبة الأكاديمية، تم استخدام معادلة مربع إيتا (η^2) وذلك وفق الصيغة:

$$\text{Eta Squared } (\eta^2) = \frac{\text{SS\_between}}{\text{SS\_total}}$$

حيث:

SS_between = مجموع المربعات بين المجموعات،

SS_total = مجموع المربعات الكلي،

إذا كانت:

(η2) = 0.01 فإن حجم التأثير صغير.

(η2) = 0.06 فإن حجم التأثير متوسط.

(η2) = 0.14 فإن حجم التأثير كبير.

وجاءت النتائج كما يبين الجدول التالي:

جدول (27)

نتائج مربع إيتا (η^2) متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة حول مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان تعزي لمتغير الرتبة الأكاديمية

المقياس	قيمة مجموع المربعات بين المجموعات	قيمة مجموع المربعات الكلي
مُواجهة الضغوط الأكاديمية	4.563	40.549
الكفاءة الذاتية	4.203	33.798

نستنتج أنَّ حجم الأثر متوسط أي أن الرتبة الأكاديمية لها تأثير دال إحصائيًا على استجابات عينة الدراسة، ولكن بقوة تأثير متوسطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: متغير الرتبة الأكاديمية

يُشير الجدول (24) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مُستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية، وكذلك في الاستبيان ككل، تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان، وهذا يعني أنه لا توجد علاقة ارتباطية. وقد أكد اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) هذه الفروق، حيث كانت قيم مُستوى الدلالة جميعها أقل من (0.05). هذا يعني أن الرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس مُرتبطة بشكلٍ كبير بقدرته على مُواجهة الضغوط وشعوره بالكفاءة الذاتية.

ولفهم طبيعة هذه الفروق، تم استخدام اختبار (LSD) كما هو موضح في الجدول (22) فيما يتعلق بمُواجهة الضغوط الأكاديمية، أظهرت النتائج تفوق الأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين على الأساتذة (بفروق متوسطة −0.419 و−0.675 على التوالي). كما تفوق الأساتذة المساعدون على المحاضرين والمدرسين (بفروق 0.319 و0.370 على التوالي). هذه النتائج تُشير إلى أن الرتب الأكاديمية المتوسطة (أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد) قد تكون أكثر فعالية في ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط، ربما بسبب مزيج من الخبرة المتراكمة والحيوية في هذه المراحل المهنية.

أما بالنسبة للكفاءة الذاتية، فقد كانت الفروق أكثر تعقيدًا. فقد لوحظ أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الأستاذ وكل من (أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد/ محاضر/ مدرس)، وكانت هذه الفروق لصالح الرتب الأكاديمية الأقل من الأستاذ (أستاذ مشارك: −0.436/ أستاذ مساعد: −0.683/ محاضر: −0.460/ مدرس: −0.387). بينما تفوق الأستاذ المساعد على المدرسين (بفارق 0.296). هذه النتيجة قد تبدو غير بديهية للوهلة الأولى، حيث يُتوقع أن تكون الكفاءة الذاتية أعلى لدى الرتب الأكاديمية الأعلى. ومع ذلك، قد يعكس هذا أن الرتب الأكاديمية العليا (كالأساتذة) قد يواجهون مستويات أعلى من الضغوط والمسؤوليات، مما قد يؤثر على إدراكهم لكفاءتهم الذاتية في بعض الجوانب، أو قد يكونون أكثر وعيًا بالتحديات التي لا تزال قائمة، مما يُقلل من تقييمهم لكفاءتهم الذاتية مُقارنة بالرتب الأقل الذين قد يركزون على إنجازاتهم وتقدمهم في المسار الأكاديمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع دراسات سابقة تناولت الفروق في الكفاءة الذاتية أو مُواجهة الضـــغوط بناءً على الرتبة الأكاديمية أو المُســتوى العلمي. مثلًا، دراســة الجلالي وحســين (2022) وجدت فروقًا دالة إحصائيًا في استخدام استراتيجية التركيز على المشكلة لصالح درجة أستاذ، بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصـــائية في اســتراتيجيات أخرى بناءً على الدرجة العلمية. هذا يتناقض جزئيًا مع نتائجنا التي تُظهر تفوق الرتب المتوســطة في مُواجهة الضــغوط. ومع ذلك، دراســة عوض وأمين (2019) وجدت فروقًا دالة إحصـائيًا وفقًا للدرجة العلمية في الضـغوط المهنية لصـالح المدرس؛ مما يعني أن المدرسين يعانون ضـغوطًا أعلى، وفي الكفاءة الذاتية لصـالح الأستاذ. هذه النتائج الأخيرة تتفق مع الجزء المتعلق بالكفاءة الذاتية في الدراســة الحالية؛ حيث تُشــير إلى أن الأســاتذة قد يكونون أكثر كفاءة ذاتيًا بشــكلٍ عام، ولكن التباين الذي وُجد في تفوق رتب معينة (أســتاذ مشــارك/ أســتاذ مساعد) في مُواجهة الضغوط يستدعي مزيدًا من التفسير.

ويُمكن أن يُعزى هذا التفوق إلى عدة عوامل مُتداخلة. فمن جهة، قد تكون الرتب المتوسـطة قد وصــلت إلى مرحلة من الخبرة العملية الكافية في التدريس والبحث والإشـراف، مما يُمكنهم من التعامل بفعالية أكبر مع التحديات اليومية. في الوقت نفســـه، قد لا تكون هذه الرتب قد وصـــلت بعد إلى المستويات العليا من الضـغوط الإدارية والقيادية التي غالبًا ما تُصـاحب رتبة الأستاذ الكامل، والتي قد تُقلل من الموارد النفســية المتاحة لمواجهة الضــغوط الأكاديمية المُباشــرة. علاوة على ذلك، قد تكون الرتب المتوسـطة أكثر انخراطًا في برامج التطوير المهني وورش العمل التي تُعنى بمهارات التعامل مع الضــغوط، ســعيًا للترقية وتطوير الذات، بينما قد يرى الأســاتذة أنهم تجاوزوا هذه الحاجة أو أن لديهم استراتيجياتهم الخاصة التي قد لا تتناسب بالضرورة مع جميع أنواع الضغوط المُعاصرة.

كما أن دراسـة الصـبان (2019) وجدت فروقًا دالة إحصـائيًا في الأبعاد النفسـية والاجتماعية والمهنية لصـالح الأساتذة والأساتذة المساعدين، مما يُشير إلى أن هذه الرتب قد تكون أكثر قدرة على التكيف وإدارة التحديات المهنية، وهو ما قد ينعكس في قدرتهم على مُواجهة الضـغوط. هذا يدعم جزئيًا فكرة أن الرتب الأكاديمية الأعلى، مثل: الأستاذ المساعد والأستاذ المشارك قد تكون لديها قدرة أفضل على إدارة الضغوط بسبب الخبرة والتطور المهني.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية بشكلٍ ملحوظ مع دراسات أخرى لم تجد فروقًا جوهرية بناءً على المؤهل العلمي أو الرتبة الأكاديمية. مثلًا، دراســـة عطية وأبو بكر (2022) لم تظهر أي فروق بين أعضــاء هيئة التدريس في مُســتوى الكفاءة الذاتية التدريســية تبعًا لمتغيرات النوع، التخصــص العلمي، المؤهل العلمي، والدرجة العلمية. وبالمثل، دراسة Abdel-Hadi (2017) لم تجد فروقًا دالة إحصائيًا في الكفاءة الذاتية العاطفية تعزى لمتغير المؤهل العلمي أو ســـنوات الخبرة. هذه الاختلافات قد ترجع إلى طبيعة العينات المختلفة، الســـياقات الجامعية المتباينة، أو المقاييس المســـتخدمة، مما يؤكد على أهمية دراسة كل سياق على حدة.

وعلى الرغم من هذه الاختلافات، فإن الاتجاه العام في النتائج التي تُشـــير إلى وجود تأثير للرتبة الأكاديمية على الكفاءة الذاتية ومُواجهة الضـــغوط يتماشـــى مع فكرة أن التطور المهني والخبرة المكتسبة مع الترقي في الرتب الأكاديمية يُساهمان في صقل مهارات التعامل مع التحديات. إذ أكدت نتائج دراســة القثامي (2019) على وجود فروقًا في الكفاءة الذاتية والأداء المهني لصــالح الحاصــلات على الدراسات العليا، مما يُشير إلى أن التطور الأكاديمي والمهني يُساهم في تعزيز هذه الجوانب.

وتُظهر نتائج هذه الدراســة أن الرتبة الأكاديمية لها تأثير متوسـط ومُهم إحصــائيًا على مهارات مُواجهة الضــغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضــاء هيئة التدريس بجامعة الشــرقية. من اللافت للنظر هو أن بعض الرتب المتوســطة (أســتاذ مشــارك / أســتاذ مســاعد) قد تُظهر قدرة أفضــل على مُواجهة الضــغوط من الأســاتذة، بينما قد تكون الكفاءة الذاتية مُدركة بشــكلٍ مختلف عبر الرتب. هذه الفروق تســـتدعي تحليلًا أعمق لفهم العوامل النوعية المرتبطة بكل رتبة أكاديمية، مثل طبيعة المسؤوليات، مُستوى الخبرة، أو حتى الدعم المتاح، والتي قد تُسهم في تشكيل هذه النتائج. إن فهم هذه الديناميكيات يُمكن أن يُساعد الجامعات على تطوير برامج دعم مُخصصة لكل رتبة أكاديمية لتعزيز الكفاءة الذاتية وتحسين آليات مُواجهة الضــغوط، وتشــير الباحثة إلى الأســتاذ المســاعد يكون ذو قدرة أكبر على مواجهة الضــغوط الأكاديمية لأنه يكون في مســتوى أكاديمي حســاس يســعى دومًا لإظهار صورته بأفضل شكل وكذلك كونه يستعد للانتقال لمراحل أكاديمية أعلى فهذا الأمر يحفزه لبذل أفضل ما لديه.

3. متغير عدد سنوات الخبرة:

قامت الباحثة باســـتخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)؛ وذلك لتحديد الفروق بين متوسـطات درجات تقدير اسـتجابات عينة الدراسـة حول مُسـتوى ممارسـة مهارات مُواجهة الضـغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان تعزي لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما يلي:

الجدول (28)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياسي مواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية تبعًا لسنوات الخبرة

المقياس	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
مُواجهة الضغوط الأكاديمية	أقل من 5 سنوات	44	4.04	.601	مرتفع
	5- 10سنوات	57	4.05	.536	مرتفع
	10سنوات فأكثر	30	4.27	.516	مرتفع
الكفاءة الذاتية	أقل من 5 سنوات	44	3.99	.582	مرتفع
	5- 10سنوات	57	3.97	.476	مرتفع
	10سنوات فأكثر	30	4.02	.472	مرتفع

الجدول (29)

نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) لدلالة الفروق بين متوســـطات درجات تقدير اســـتجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير سنوات الخبرة

المقياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مُستوى الدلالة	النتيجة
مُواجهة الضغوط الأكاديمية	بين المجموعات	1.192	2	.596	1.939	0.148	غير دالة
	داخل المجموعات	39.356	128	.307			
	المجموع	40.549	130				
الكفاءة الذاتية	بين المجموعات	.045	2	.023	0.086	0.918	غير دالة
	داخل المجموعات	33.752	128	.264			
	المجموع	33.798	130				

وقد تبين من الجدول (29) أنه: باستخدام اختبار " التباين الأحادي" لمُقارنة ثلاث متوسطات أو أكثر من البيانات، تبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة حول مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الشـرقية بسـلطنة عُمان تعزي لمتغير سـنوات الخبرة، وهذا يعني أنه لا توجد علاقة ارتباطية، حيث كانت قيمة مُســـتوى الدلالة في اختبار (ف) لكل من مقياس مهارات مواجهة الضـــغوط الأكاديمية، ومقياس الكفاءة الذاتية، أكبر من (0.05)، وهي قيم غير دالة عند مُستوى (0.05).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: متغير عدد سنوات الخبرة

يُشير الجدول (24) بوضوح إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير اسـتجابات عينة الدراسـة حول مُسـتوى ممارسـة مهارات مُواجهة الضـغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الشـرقية بسـلطنة عُمان، والتي تعزى لمتغير سـنوات الخبرة. فقد كانت قيم مُســـتوى الدلالة في اختبار (F) لكل من مقياس مهارات مواجهة الضـــغوط الأكاديمية (0.148)، ومقياس الكفاءة الذاتية (0.918)، وهي جميعها أكبر من (0.05). هذا يعني أن مدة خدمة عضـــو هيئة التدريس لا تؤثر بشـــكلٍ كبير على كيفية مواجهته للضـــغوط الأكاديمية أو على إحساسه بالكفاءة الذاتية في هذا السياق، وفقًا لبيانات هذه الدراسة.

وقد يبدو هذا التوجه غير مُتوقع للبعض، حيث يُفترض غالبًا أن الخبرة الطويلة تُســـاهم في صـقل المهارات والقدرات، بما في ذلك القدرة على التعامل مع الضـغوط المهنية وتعزيز الكفاءة الذاتية. ومع ذلك، تُشير هذه النتيجة إلى أن آليات التكيف مع الضـغوط أو مستويات الكفاءة الذاتية قد تتشكل بعوامل أخرى بخلاف مُجرد عدد السنوات في المهنة.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسـات السـابقة التي لم تجد علاقة ذات دلالة إحصـائية بين سـنوات الخبرة ومتغيرات مشـابهة. مثلًا، دراسـة نعمة وكريم (2023) حول الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات رياض الأطفال لم تُظهر فروقًا ذات دلالة إحصـائية تعزى لمتغير مدة الخدمة. هذا يدعم فكرة

أن الخبرة وحدها قد لا تكون العامل الحاسم في تحديد مُستوى الكفاءة الذاتية في جميع السياقات المهنية. كذلك، دراسة Woodcock et al.(2023) حول الكفاءة الذاتية للمعلمين أثناء الخدمة في المدارس الدامجة لم تُظهر فروقًا دالة إحصائيًا في الكفاءة الذاتية تبعًا لسنوات الخبرة. وهذا يُعزز أن تراكم الخبرة لا يضمن بالضرورة ارتفاع مستويات الكفاءة الذاتية.

وبالمثل، دراسة السواعير (2021) حول مُواجهة ضغوط العمل لدى مديري المدارس لم تُظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة، مما يتوافق مع نتائجنا في سياق مُواجهة الضغوط الأكاديمية. هذه الدراسات تُشير إلى أن هناك عوامل أخرى أكثر تأثيرًا في تشكيل استراتيجيات المُواجهة وأن الخبرة وحدها قد لا تكون كافية لإحداث فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المهارات.

في المُقابل، تتناقض هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي وجدت تأثيرًا إيجابيًا لسنوات الخبرة على الكفاءة الذاتية أو استراتيجيات مُواجهة الضغوط. مثلًا، دراسة القحطاني والقحطاني (2021) وجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين منخفضي ومرتفعي الخبرة على أبعاد الصبر وأساليب مُواجهة الضغوط النفسية لصالح المعلمين مرتفعي الخبرة. هذا يُشير إلى أن الخبرة قد تلعب دورًا في تطوير استراتيجيات المُواجهة الفعالة.

كما أن دراسة الحوامدة (2023) حول مُستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الأساسية وجدت فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأعلى. هذا يدعم الفرضية القائلة بأن الخبرة الطويلة تُساهم في تعزيز الكفاءة الذاتية. هذا التناقض بين الدراسات قد يعود إلى اختلاف المنهجيات، طبيعة العينات، السياقات التعليمية، أو حتى التعريفات التشغيلية لسنوات الخبرة. ففي حين أن بعض الدراسات قد تجد أن الخبرة تُساهم في نضج الفرد وقدرته على التعامل مع التحديات، قد تُشير دراسات أخرى إلى أن الوصول إلى مُستوى معين من الخبرة قد لا يُحدث فرقًا إضافيًا، أو أن عوامل أخرى مثل الدعم التنظيمي أو السمات الشخصية هي الأكثر أهمية.

علاوةً على ذلك، إن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بناءً على سنوات الخبرة في هذه الدراسة قد يُشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرقية يكتسبون مهارات مُواجهة الضغوط والكفاءة

الذاتية في مراحل مبكرة من مسيرتهم المهنية، أو أن العوامل المؤسسية مثل بيئة العمل، الدعم الإداري، أو برامج التطوير المهني تُقدم دعمًا متساويًا بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة. قد يعني ذلك أيضًا أن التحديات والضغوط التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس لا تختلف جوهريًا باختلاف سنوات الخبرة، أو أن استراتيجياتهم لمُواجهة هذه الضغوط تصبح ثابتة نسبيًا بعد فترة معينة. هذا يستدعي التفكير في أهمية برامج التوجيه والدعم لأعضاء هيئة التدريس الجدد لضمان اكتسابهم لمهارات التكيف الفعالة منذ البداية، بدلًا من الاعتماد على تراكم الخبرة وحده.

4. متغير نوع الكلية:

قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ وذلك لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة حول مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان تعزي لمتغير نوع الكلية، وذلك كما يلي:

الجدول (30)

نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة تعزي لمتغير نوع الكلية

المقياس	نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مُستوى الدلالة	النتيجة
مُواجهة الضغوط الأكاديمية	إنسانية	50	4.28	.514	3.052	0.003	دالة
	علمية	81	3.98	.557			
الكفاءة الذاتية	إنسانية	50	4.10	.496	2.051	0.042	دالة
	علمية	81	3.92	.508			

يتضح من الجدول (30): وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة حول مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان تعزي لمتغير نوع الكلية، وهذا يشير إلى أنه لا توجد علاقة ارتباطية، حيث كانت قيمة مُستوى الدلالة في اختبار (ت) لمقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية، ومقياس الكفاءة الذاتية، أقل من (0.05)، وهي قيم دالة عند مُستوى (0.05).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: متغير نوع الكلية

يتضـــح من الجدول (25) وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين متوســـطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة حول مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضـغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الشـرقية بسـلطنة عُمان، والتي تُعزى لمتغير نوع الكلية. فقد كانت قيمة مُســـتوى الدلالة في اختبار (ت) لمقياس مهارات مواجهة الضـــغوط الأكاديمية (0.003)، ومقياس الكفاءة الذاتية (0.042)، وهي جميعها أقل من (0.05). تُشـــير هذه النتائج إلى أن أعضـــاء هيئة التدريس في الكليات الإنسـانية يميلون إلى امتلاك مُستوى أعلى في ممارسـة مهارات مُواجهة الضـغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية مُقارنة بزملائهم في الكليات العلمية.

وتُعد هذه النتيجة مُثيرة للاهتمام وتسـتدعي التفسـير، حيث قد تعكس طبيعة المهام الأكاديمية والبيئة التعليمية المختلفة بين الكليات الإنســـانية والعلمية. فمن المُمكن أن تكون طبيعة التحديات والضـغوط في الكليات الإنسـانية تتطلب مهارات تواصـل وتفاعل اجتماعي أكبر، والتي قد تُعزز بدورها مهارات مُواجهة الضـغوط والكفاءة الذاتية.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراســـة عوض وأمين (2019)، التي هدفت إلى تحديد الفروق في الضـــغوط المهنية والكفاءة الذاتية لدى أعضـــاء هيئة التدريس وفقًا لمتغيرات متعددة، منها طبيعة الكلية (نظرية / عملية). وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية وجدت فروقًا دالة إحصائيًا لصالح الكليات الإنسانية في كل من مُواجهة الضـــغوط والكفاءة الذاتية، فإن دراســـة عوض وأمين (2019) لم تُظهر فروقًا ذات دلالة إحصـــائية وفقًا لطبيعة الكلية (نظرية / عملية) في الضـــغوط المهنية وأبعادها أو في الكفاءة الذاتية وأبعادها. هذا الاختلاف قد يُعزى إلى السياق الجامعي المختلف بين الدراستين أو تباين تصنيف الكليات.

ويمكن تفســـير تفوق أعضـــاء هيئة التدريس في الكليات الإنســـانية في مُواجهة الضـــغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية بعدة عوامل. غالبًا ما تركز تخصـــصـــات الكليات الإنســـانية على تنمية المهارات اللينة، مثل: التفكير النقدي، وحل المشكلات المعقدة، والتواصل الفعال، والتعاطف، والتي تُعد أساسًا قويًا لمُواجهة الضـغوط وتعزيز الثقة بالقدرة على إنجاز المهام. بالإضـافة إلى ذلك، قد تتضـمن

طبيعة البحث والتدريس في الكليات الإنسـانية تفاعلًا أكبر مع القضـايا الاجتماعية والنفسـية، مما قد يُكسب أعضاء هيئة التدريس فهمًا أعمق للضغوط وكيفية التعامل معها بفعالية.

من ناحية أخرى، قد يواجه أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية ضغوطًا من نوع مختلف، مثل الضـــغط المُرتبط بالابتكار التكنولوجي، أو الحاجة إلى التمويل البحثي، أو العمل في مختبرات تتطلب دقة عالية ومُراقبة مستمرة. هذه الضـغوط قد تتطلب اسـتراتيجيات مُواجهة مختلفة قد لا تتطور بنفس القدر من الفعالية في سـياق الكفاءة الذاتية الشـاملة أو مُواجهة الضـغوط العامة. قد يكون لديهم تركيز أكبر على المهارات التقنية والتحليلية التي، على الرغم من أهميتها، قد لا تُترجم مباشـــرة إلى تعزيز الكفاءة الذاتية في التعامل مع الضغوط الأكاديمية.

بالتالي، تُشير هذه النتائج إلى ضرورة تصميم برامج دعم وتطوير مهني مُخصصة لأعضاء هيئة التدريس في الكليات المختلفة، تأخذ في الاعتبار الطبيعة الفريدة للضـــغوط والتحديات التي يواجهونها. يمكن أن تُركز هذه البرامج في الكليات العلمية على تعزيز مهارات التواصـل، وإدارة التوتر، وبناء شـبكات الدعم الاجتماعي، لتعزيز قدرتهم على مُواجهة الضغوط الأكاديمية وتحسين كفاءتهم الذاتية.

وتشير الباحثة إلى أن هذه النتائج تبرز مدى أهمية تصـميم برامج تطوير ودهم مهني متخصصـة تراعي خصـوصـيات وسمات الكليات المختلفة، وهذا التوجه يعتبر ضـروريًا وأسـاسـيًا لضـمان تطوير بيئة العمل الأكاديمية لتكون بيئة فعالة وصـــحية تدعم أعضـــاء هيئة التدريس في مختلف المجالات والتخصصات وبالتالي تعزز من مستوى جودة الأداء الأكاديمي وبالتالي تحقيق التطوير المهني المستدام.

ملخص نتائج الدراسة

أظهرت الدراسة الحالية النتائج الآتية:

- مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان جاء بدرجة (مرتفعة).
- مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية فيما يتعلق بأسلوب (إعادة التقييم، البحث عن المعلومة، التنفيس الانفعالي، التحليل المنطقي، الإحجام المعرفي، التقبل، حل المشكلة) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان كانت بدرجة (مرتفعة),
- مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية فيما يتعلق بأسلوب البحث عن مكافآت بديلة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان كانت بدرجة (متوسطة) بمُتوسط حسابي (3.33) وانحراف معياري (0.67).
- مُستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان كانت بدرجة (مرتفعة) وبمُتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.56).
- مُستوى الكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة فيما يتعلق بمجال (التعليم والتعلم، النمو والتطوير المهني للمدرس الجامعي، تطوير التعليم الجامعي) كانت بدرجة (مرتفعة)، بمُتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.58).
- وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة حول مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان تعزي لمتغير: الجنس، الرتبة الأكاديمية، نوع الكلية.
- الرتبة الأكاديمية لها تأثير دال إحصائيًا على استجابات عينة الدراسة، ولكن بقوة تأثير متوسطة.

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير استجابات عينة الدراسة حول مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية والكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية بسلطنة عُمان تعزي لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيـــــــات:

خرجت الدراسة بعددٍ من التوصيات؛ في ضوء النتائج، وهي كالتالي:

- الحفاظ على مُستوى ممارسة مهارات مُواجهة الضغوط الأكاديمية، وتعزيزه من خلال برامج توعية مستمرة وورش عمل تركز على تطوير مهارات التفكير الإيجابي والبحث الاستباقي عن حلول للمشكلات الأكاديمية.
- الاحتفاء بمُستوى الكفاءة الذاتية المرتفع وتعميم ممارساته.
- تطوير برامج متكاملة لا تُركز فقط على مهارات مُواجهة الضغوط أو الكفاءة الذاتية بشكلٍ منفصل، بل تُعزز العلاقة التبادلية بينهما.
- عقد ورش العمل تُعزز الثقة بالنفس في التعامل مع المهام الصعبة، وتُحسن القدرة على مُواجهة الضغوط المرتبطة بتلك المهام.
- تطوير برامج توجيه ودعم مخصصة لكل رتبة أكاديمية، مع التركيز على تلبية الاحتياجات والتحديات الخاصة بكل مرحلة مهنية.
- تصميم برامج تدريبية لجميع أعضاء هيئة التدريس دون تمييز كبير بناءً على سنوات الخبرة، مع التركيز على المحتوى بغض النظر عن مدة الخدمة.

المقترحـــــــات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم المقترحات التاليَّة:

- دراسة مُقارنة حول واقع أعضاء هيئة التدريس الذين يفضلون أساليب المُواجهة الإيجابية والذين يميلون إلى أساليب التجنب.
- دراســـة تدخلية لتقييم فاعلية برنامج تدريبي في تعزيز المرونة النفســـية والتعامل مع الإحباط الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

قائمـــــة مراجـــع

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، وليم. (2021). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفســـية واتخاذ القرار لدى عينة من مديري المدارس. *مجلة كلية الآداب بالوادي الجديد*، *14*(7)، 725 – 775.

أبو ريان، عبير. (2020). مقارنة بين اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية لأســـاليب إشـــرافيه وعلاقتها بكفاءتهم الذاتية في التدريس. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، *13*(4)، .362–333

أبو غزال، معاوية، وعلاونة، شفيق. (2012). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد. *مجلة جامعة دمشق*، *26*(4)، 285 – 317.

أبو فنس، نجاح. (2020). *ضـغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الخاصـة في محافظة عمان وعلاقتها بالأمن الوظيفي من وجهة نظر المعلمين* [رســالة ماجســتير غير منشــورة]. جامعة الشرق الأوسط.

أبو كويك، باســـم، والســـعايدة، إكرام. (2019). الذكاء الروحي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب المرحلة الأســـاســـية في جامعة الأزهر بغزة. *مجلة جامعة الأزهر: ســـلســـلة العلوم الإنسانية*، *21*(2)، 137 – 174.

البدادوة، هند محمد، والصمادي، عبد الله عبد الغفور. (2021). أثر برنامج تدريبي مستند إلى التفكير الإيجابي في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية في عمان. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *29*(5)، 400–418.

أحمد، محمد عبد العظيم. (2024). إســـتراتيجيات مواجهة الضـــغوط الأكاديمية، وعلاقتها بكلٍ من المناعة النفسـية، وطيب الحياة النفسـية لدى طلاب تخصـص علم النفس بكلية التربية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، *39*(4)، 169–220.

إســـماعيل، بليغ. (2021). *المرجع في تدريس اللغة العربية (النظرية والتطبيق)*. وكالة الصـــحافة العربية. https://2u.pw/f2IuC

أنديجاني، عبد الوهاب. (2022). ضغوط العمل وعلاقتها بالمرونة النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعتي أم القرى والباحة. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، *11*(1)، 182-212.

أولاد سالم، حمزة، مخلوفي، محمد، وعياض، محمد. (2019). *أثر الكفاءة الذاتية للقائد في سلوكياته: دراسة حالة مديرية جامعة قاصدي مرباح* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح.

برقيق، سالمة. (2020). الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم. *مجلة كلية الآداب*، *49*(2)، 389 – 409.

برقيق، سالمة. (2020). الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم: دراسة تقويمية ميدانية ببعض مدارس مدينة نالوت. *مجلة كلية الآداب*، *2*(29)، 22 – 40.

بطير، كريمة، وباغلي، نورة. (2018). *الحوافز وأثرها على الضغط المهني لدى الأستاذ الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة أحمد دراية أدرار* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أحمد دراية.

بولطيعة، علي عمر، وأبو بكر، عبد الجواد أبو بكر. (2022). الكفاءة الذاتية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي وفق بعض المتغيرات "دراسة ميدانية على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة درنة-القبة". *مجلة المنارة العلمية*، (5)، 126-144.

تاحوليت، عادل. (2021). مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة: أسباب واقتراحات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *7*(3)، 312 – 327.

التمامي، مها. (2018). تطوير مهارات مديرات المدارس الابتدائية الأهلية في مدينة الرياض في ضوء استراتيجيات إدارة ضغوط العمل. *مجلة المعرفة التربوية*، *6*(12)، 1 – 174.

جاد الله، فاطمة، الزهيري، أميرة ومحمود، رفيدة. (2021). أثر الكفاءة الذاتية في تحقيق التوافق الوظيفي للعاملين في قطاع الأدوية في مصر. *المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية*، *4(35)*، 309 – 364.

جادالله، فاطمة. (2021). أثر الكفاءة الذاتية في تحقيق التوافق الوظيفي للعاملين في قطاع الأدوية في مصر. *المجلة العلمية للبحوث والدراسات التجارية، 35(4)، 309- 364.*

الجخري، بدرالدين. (2023). ضغوط العمل وانعكاسها على أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب هون جامعة الجفرة. *الجمعية الليبية للعلوم التربوية والإنسانية مجلة الأصالة، 2*(7)، 28-58.

الجلالي، طارق، وحسين، أحمد. (2022). استراتيجيات مواجهة الضغوط المدركة وعلاقتها بسلوك النمط "أ" لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر بالقاهرة. *مجلة التربية، 195*(4)، 1-46.

الجهني، فاديه، والعتيبي، سعد. (2024). قياس مستوى ركائز البيئة المحفزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بمنطقة مكة المكرمة. *المجلة العربية للإدارة، 44*(3)، 287-304.

الحمايدة، علا. (2017). درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في محافظة اربد للتخطيط الاستراتيجي من وجهة نظر رؤساء الأقسام الإدارية والفنية. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 1(8)*، 42 – 60.

حمدي، فهيمة. (2014). *أثر ضغوط العمل على أداء المورد البشري* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم البواقي.

حمدي، مكية عبده. (2023). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالملل الأكاديمي لدى طالبات جامعة أم القرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7*(38)، 127-144.

حنا، نبيل وليم. (2022). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالمرونة النفسية واتخاذ القرار لدي عينة من مديري المدارس. *مجلة كلية الآداب بالوادي الجديد، 7*(14)، 725-775.

الحداد، أنفال أحمد. (2025). *برامج تخفيف الضغوط المهنية لدى المعلمين في بعض الدول: (تحليل محتوى)* [رسالة ماجستير، جامعة الكويت].

الحوامدة، بسمة. (2023). مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة جرش. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 14*(42)، 31 – 39.

خشـبة، فاطمة. (2017). التدفق النفسـي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسـية الاجتماعية في ضـوء بعض المتغيرات الديمغرافية لدى المعلمين. *المجلة المصـرية للدراسـات النفسـية، 27(96)، 221 – 316.*

الدسـوقي، حنان. (2021). الضـغوط المهنية لدى معلم التربية الخاصـة – دراسـة سـيكومترية– كلينيكية. *مجلة جامعة حلوان للدراسات التربوية والاجتماعية، 5*(2)، 76 – 116.

دعجم، هشام، والهزايمة، أحمد. (2020). أثر ضـغوط العمل على عملية اتخاذ القرار. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 4*(2)، 59 – 70.

الدهامشـة، سـيف. (2019). التمكين النفسـي وعلاقته بكفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز: دراسـة في علم النفس. *مجلة العلوم القانونية والسياسية، 9(1)، 388 – 414.*

ديب، رانيا. (2019). توقعات الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة الجامعية: دراسـة ميدانية على عينة من طلبة جامعة. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 41(30)*، 37 – 77.

السباعي، محمد. (2013). *تطور الفكر الإداري التربوي* (ط. 3). شركة مطابع الجراح.

السعيد، تقى عبد المنعم. (2019). الخصـائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب المرحلة الجامعية. *دراسات تربوية واجتماعية، 2*(25)، 43–83.

السـمدوني، إبراهيم. (2014). الضـغوط المهنية لدى أعضـاء هيئة التدريس بالجامعات السـعودية وأساليب مقترحة للتعامل معها.*مجلة التربية*،1(157)، 269 – 332.

السواعير، ابتسام. (2021). *القيادة الرشقة وعلاقتها بمواجهة ضغوط العمل لدى مديري المدارس الحكومية في لواء ناعور من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

الشـراري، هدوى محمد. (2020). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف. *مجلة جامعة الخليل للبحوث، 15*(2)، 91–113.

شلبي، مروة، وصبحي، رجب. (2021). التدفق النفسي وعلاقته بقلق المستقبل المهني واستراتيجيات مواجهة الضـغوط لدى الطلاب المعلمين ببرنامج التربية الخاصـة. *مجلة تطوير الأداء الجامعي، 16*(2)، 641 – 764.

الصبان، عبير، طلاقى، أريج، ومؤمنة، دينا. (2019). التحصين النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز. *المجلة المصرية للدراسات المتخصصة*، *1*(24)، 148-196.

الطوال، سامي، وعليمات، صالح. (2020). ضغوط العمل الإداري وعلاقتها بالكآبة التنظيمية لدى القادة الإداريين في الجامعات الأردنية الحكومية. *المجلة التربوية الأردنية*، *5*(1)، 66 – 102.

الظفري، سعيد. (2018). علاقة الكفاءة الذاتية بالتوافق النفسي لدى طلبة الصفوف من 12-7 في سلطنة عُمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، *12*(1)، 163 – 178.

عايض، عبد اللطيف. (2013). ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية على الشركة اليمنية للغاز. *مجلة الدراسات الاجتماعية*، *38*، 183 – 250.

عبد الرحمن، حمد السيد. (2020). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط المهنية وأساليب مواجهتها لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمصر. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، *20(2)*، 1 – 48.

عبد الرحيم، محمد. (2021). استخدام استراتيجية 'SWOM' في تدريس وحدة تشابه المضلعات وأثرها في تنمية مهارات التميز الرياضياتي والكفاءة الذاتية المدركة لدى طالب الصف الأول الثانوي. *الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، *24*(3)، 70 – 128.

عبد الكافي، أحمد. (2021). مشاركة تلاميذ المرحلة الثانوية في غرفة الدردشة الصوتية بالألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة. *المجلة المصرية*، *20*(1)، 155 – 195.

عبد المجيد، أشرف. (2017). مستويات ضغوط العمل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك "دراسة ميدانية". *مجلة كلية التربية*، (173)، 13-69.

عبد الوهاب، سلوى. (2021). تطوير بيئة تعلم اجتماعي قائمة على تنوع أساليب عرض المحتوى في ضوء استراتيجية إعادة استخدام عناصر التعلم لتنمية مهارات إنتاج الإنفوجرافيك المتحرك والذكاء الرقمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .*مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية – جامعة عين شمس*، (22)، 367 – 419.

العبـــدلي، خالد. (2012). *الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيًا والعاديين بمدينة مكة المكرمة* [رسـالة ماجسـتير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

عبده، عبد الهادي. (2022). *وهج التعلم: مؤثرات وضرورات*. مكتبة الانجلو المصرية.

العتيبي، منيرة. (2023). المناخ التنظيمي الســـائد وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى أعضـــاء هيئة التدريس في جامعة شـقراء. *مجلة الجامعة الإسـلامية للدراسـات التربوية والنفسـية*، *31*(5)، 278-315.

العتيبي، نادية. (2021). *القِيادة الرّشيقة مَدخل لتحسين جَوْدَة الحياة الوظيفيّة لأعضاء هيئة التّدريس بالجامعات السُّعوديّة (تصوُّر مُقترَح)* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

عدان، نبيلة. (2019). *ضغوط العمل والأداء الوظيفي* .مركز الكتاب الأكاديمي: عمان.

العريقي، عائدة. (2021). مسـتوى ضـغوط العمل لدى القيادات الأكاديمية في جامعة تعز من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، *6*(15)، 492-515.

العساف، صالح. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط.2). دار الزهراء.

عشـوش، عبير. (2020). ضـغوط العمل وتأثيرها على أداء عضـو هيئة التدريس بالجامعة لأدواره: دراسة تطبيقية على جامعة الإسكندرية. *مجلة كلية التربية ببنها*، *2*(124)، 35-92.

العطيات، وائل عبد الرازق. (2025). اســـتراتيجيات مواجهة الضـــغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية وتقدير الذات لدى طلاب الجامعات الحكومية الأردنية. *سـلسـلة الدراسـات التربوية وعلم النفس*، *6*(9)، 1-28.

عطية، علي، وأبو بكر، أبو بكر. (2022). الكفاءة الذاتية التدريسية لأعضـاء هيئة التدريس الجامعي وفق بعض المتغيرات: دراســـة ميدانية على عينة من أعضـــاء هيئة التدريس بجامعة درنة – القبة. *مجلة المنارة العلمية*، *1*(5)، 126-143.

عفيفي، حسام فهمي، عبد الجواد، وفاء محمد، وأحمد، عبد الله سيد. (2019). الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط الدراسية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية، 1*(27)، 321-359.

العمرات، محمد. (2018). الأساليب التي يستخدمها مديرو المدارس في منطقة الطفيلة لمساعدة المعلمين على مواجهة الضغوط المهنية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 16*(1)، 179 – 206.

العمري، وفاء. (2019). ضغوط العمل وعلاقتها بالانزعاج الانفعالي لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 149، 144 – 187.*

العنزي، سعود. (2022). الكفاءة الذاتية التقويمية كمتغير وسيط في العلاقة بين مفاهيم التقويم وممارساته المستندة إلى مخرجات التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس. المجلة السعودية للعلوم النفسية، *1*(8)، 117-132.

عوض، أسماء. (2016). فعالية استراتيجية إدارة الوقت في مواجهة ضغوط العمل التنظيمية في مجال العمل الأكاديمي بالجامعات. *مجلة الخدمة الاجتماعية، 1*(55)، 115-178.

عوض، السيدة، وأمين، آمال. (2019). الضغوط المهنية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة حلوان. *مجلة كلية التربية، 19*(3)، 1-84.

الفراهيد، مريم. (2021). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. *المجلة التربوية، 35*(138)، 91 – 130.

الفزاري، خليل. (2021). *التنبؤ بقلق الاختبار الإلكتروني لدى الطلبة الجامعيين بسلطنة عُمان من خلال التشوهات المعرفية ومعتقدات الكفاءة الذاتية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

فضل السيد، عثمان. (2022). نظرية الكفاءة الذاتية المدركة: أرقى نظريات المنحى الاجتماعي المعرفي. *مجلة التأصيل*، 3، 183 – 211.

قاشي، محمد، وفاطي، مريم. (2017). علاقة مصادر ضغوط العمل بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم المتوسط. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، *2*(22)، 67 – 124.

القثامي، نهى. (2019). درجة الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بمستوى الأداء المهني للمشرفات التربويات في مدينة الرياض. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، *1*(17)، 222 – 241.

القحطاني، خالد، والقحطاني، عبد الله. (2021). سمة الصبر وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، *22*(2)، 76 – 124.

الكركي، رشا. (2019). *فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على اللعب في خفض التعلق غير الآمن وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

متولي، وائل. (2021). الذكاء الروحي وعلاقته بكل من التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة العلوم التربوية*، مصر، *1*(26)، 329 – 342.

المحاسنة، خالد. (2022). مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المدارس الحكومية في الأردن. *جرش للبحوث والدراسات، 23(2)، 3795 – 3807.*

مراد، هاني فؤاد. (2022). بناء نموذج للعلاقات السببية بين كل من الكفاءة الذاتية المدركة والمرونة النفسية وأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من طلبة الجامعة. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 101*(101)، 631–729.

المصري، إبراهيم. (2019). أثر التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة الدراسات العليا في برنامج الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة الخليل. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 39(1)، 1- 16.*

ملحم، محمد أمين. (2015). الكفاءة الذاتية لدى طلبة المرحلة لأساسية في تربية لواء المزار الشمالي بالأردن. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، *34*(164)، 235–267.

منتصـــر، أماني مصـــطفى. (2024). الكفاءة الذاتية البحثية في ظل التغيرات الاقتصـــادية وعلاقتها بالصـــمود النفســـي لدى أعضـــاء هيئة التدريس ومعاونيهم. *مجلة دراسـات تربوية واجتماعية*، *30*(10)، 891-969.

المومني، إبراهيم. (2018). أثر ضـغوط العمل لدى العاملين في القطاع الصـحي في محافظة عجلون في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 9(26)، 90 – 102.*

المومني، فواز، وحسـبان، رشـا. (2021). فاعلية برنامج إرشـادي يسـتند إلى العلاج الإداري في رفع مســـتوى الكفاءة الذاتية لدى اللاجئات الســـوريات المعنفات. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1(17)*، 39 – 56.

النجار، مرفت. (2022). التميز الأكاديمي وتوكيد الذات المهنية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصـى. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسـات التربوية والنفسية*، *13*(39)، 148-163.

النعال، كميلة أبو زيد. (2022). ضـــغوط العمل وأثرها على أداء أعضـــاء هيئة التدريس في التعليم التقني العالي دراســـة ميدانية في الكليات والمعاهد العليا التقنية بالمنطقة الغربية. *مجلة جامعة صبراتة العلمية*، *6*(11)، 209-231.

نعمة، رؤى، وكريم، ليلى. (2023). الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية*، *29*(120)، 216 – 231.

هيبة، زكريا، والحربي، رقية. (2019). مســـتوى ضـــغوط العمل التي تواجهها مديرات المدارس المتوسطة الحكومية بالمدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية*، *1*(2)، 497 – 528.

اليحيى، هديل. (2024). العلاقة بين مســـتوي الذكاء العاطفي وأســـاليب مواجهة ضـــغوط البيئة الأكاديمية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب وطالبات العلاقات العامة. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز الاتصال والدراسات الإعلامية*، *1*(1)، 119-157.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abdel-Hadi, S. A. (2017). Emotional Self-Efficacy among a Sample of Faculty Members and Its Relation to Gender (Male/Female), Experience, Qualification, and Specialization. *International Education Studies, 10*(1), 211-224.

Adom, D., Chukwuere, J., & Osei, M. (2020). Academic stress among faculty and students in higher institutions. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 28*(2), 1055-1064.

Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burback, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International journal of environmental research and public health, 19*(17), 10706.

Antoniou, A.-S., Efthymiou, V., Polychroni, F., & Kofa, O. (2020). Occupational stress in mainstream and special needs primary school teachers and its relationship with self-efficacy. *Educational Studies, 79*(106), 1–18.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998). [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. Academic Press, (1998).

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26*(6), 641–658.

Bandura, A. (2014). Self-efficacy: The foundation of agency. New York: McGraw Hill.

Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, R., Estes, M., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special education teacher stress: Coping strategies. *Education and Treatment of Children, 41*(4), 457–481.

Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, R., Estes, M., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special education teacher stress: Coping strategies. *Education and Treatment of Children, 41*(4), 457–481.

Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 1*(66), 360-369.

Chua, B. L., Al-Ansi, A., Kim, S. S., Wong, A. K. F., & Han, H. (2022). Examining airline employees' work-related stress and coping strategies during the global tourism crisis. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, *34*(10), 3715–3742.

De la Fuente, J., Amate, J., González-Torres, M. C., Artuch, R., García-Torrecillas, J. M., & Fadda, S. (2020). Effects of levels of self-regulation and regulatory teaching on strategies for coping with academic stress in undergraduate students. F*rontiers in psychology*, *11*, 22.

Enyinwa, G. &. (2021). Teachers' work-Related Stress: Implications for Educational Administrators. *Journal of Educational Research & Development, 4*(2), 72-82.

Fackler, S., & Malmberg, L. E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and teacher education, 1*(56), 185-195.

Farhi, M., & Rubinsten, O. (2024). Emotion regulation skills as a mediator of STEM teachers' stress, well-being, and burnout. *Scientific Reports, 14*(1), 15615.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). SAGE Publications.

Fitzgerald, M. M., Shipman, K., Pauletic, M., Ellesworth, K., & Dymnicki, A. (2022). Promoting educator social emotional competence, well-being, and student–educator relationships: A pilot study. *Mental Health & Prevention*, *26*, 200234.

Haddad, S. I., & Taleb, R. A. (2016). The impact of self-efficacy on performance: An empirical study on business faculty members in Jordanian universities. *Computers in Human Behavior, 1*(55), 877-887.

Hasan, M. Z. B., Hossain, T. B., & Islam, A. (2014). Factors affecting self-efficacy towards academic performance: A study on polytechnic students in Malaysia. *Advances in Environmental Biology*, 695-706.

Haydon, T., Stevens, D., & Leko, M. (2018). Teacher stress: Sources, effects, and protective factors. *Journal of Special Education Leadership, 31*(2), 99–108.

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2017). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *20*(1), 90–100.

Huang, S. S., Veen, V. R., & Song, Z. (2018). The impact of coping strategies on occupational stress and turnover intentions among hotel employees. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, *27*(1), 1-20.

Huang, S. S., Veen, V. R., & Song, Z. (2018). The impact of coping strategies on occupational stress and turnover intentions among hotel employees. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, *27*(1), 1-20.

McIntyre, T. M., McIntyre, S. E., & Francis, D. J. (2017). Educator stress: Applying occupational health theories to educator stress. In *Aligning perspectives on health, safety and well-being*. Springer.

Mohammadi, Y., Monavvarifard, F., Salehi, L., Movahedi, R., Karimi, S., & Liobikiene, G. (2023). Explaining the Sustainability of Universities through the Contribution of Students' Pro-Environmental Behavior and the Management System. *Sustainability, 15*(2), 1562-1569.

Pentang, J., & Domingo, J. (2024). Research self-efficacy and productivity of select faculty members: Inferences for faculty development plan. *European Journal of Educational Research, 13*(4), 1693-1709.

Qiu, S. Qiu, J. Xu, J. and Wang, L. (2025). Eective emotion regulation and positive psychological capital as coping strategies to alleviate teacher burnout: a narrative review. *Front. Psychol. 16*:1639037

Rich, T. (2020). *The effect of collective efficacy on stress among elementary teachers* (Publication No. 27956037) [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Rich, T. (2020). *The effect of collective efficacy on stress among elementary teachers* (Publication No. 27956037) [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Shahid, A., & Nauman, S. (2019). Job stress among ECE teachers of Karachi. *Journal of Education and Educational Development, 6*(2), 254–268.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say? *International Education Studies, 8*(3), 181–192.

Syed, N., Asia, Z., & Fakhra, A. (2019). Analyzing stress coping strategies and approaches of school teachers. *Pakistan Journal of Education, 36*(1), 1-18.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). Pearson.

Von Der Embse, N. &. (2021). Changes in teacher stress and wellbeing throughout the academic year. Journal of Applied School Psychology, 37(2), 165-184.

Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research, 122*(3), 701–708.

المـــــــــــلاحق

ملحق (1): المقيـــاس بصـــورته الأوليـــة

ملحق (2): أســـــــــماء المحكمـــــــــين

ملحق (3): المقيـــاس بصـــورته النهائيـــة

الملحق (1)

المقياس بصورته الأولية

جامعة الشرقية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس

الأستاذ/ة: ..... **المحترم/ة**

الدكتور/ة: ..... **المحترم/ة**

تحية طيبة وبعـــــــد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية**"؛ كمتطلب لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص الإرشاد النفسي؛ يرجى وضع إشارة (✓) في الخانة الي تعبر عن رأيك، علمًا بأن نتائج هذا المقياس ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع خالص الشكر والتقدير

أولًا: مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية

ت	العبـــــــــــــارة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
المحور الأول: مهارة التحليل المنطقي						
1	عند تعرضي لمواقف ما أسعى لمعرفة الأسباب التي أدت إلى حدوثه وتفسيرها.					
2	أحاول فهم ما حدث وأقوم بتحليله ثم أربطه ومقارنته بتجاربي السابقة.					
3	أحاول الهدوء عند مواجهتي للمواقف الصحية ثم أبدأ بدراستها والتفكير في الحلول.					
المحور الثاني: مهارة إعادة التقييم						
1	أسعى للاستفادة من تجارب الآخرين وأستخلص منها الدروس والعبر.					
2	أعتبر ما مررت به من مواقف تجربة جيدة وإضافة لخزينتي المعرفية.					
3	أنظر للمواقف وأدرسه من عدة زوايا لأستخلص النتائج بشكل مختلف.					
المحور الثالث: مهارة البحث عن المعلومة						
1	عند مواجهتي لمواقف صعب أستشير من أثق بهم عن الطريقة التي أتصرف بها.					
2	أسأل من لديهم خبرة عن الطريقة التي أتصرف بها عندما أتعرض لمواقف صعب.					
3	عند مواجهتي لمواقف صعب أبحث عن كافة المعلومات المتعلقة به.					
المحور الرابع: مهارة حل المشكلة						
1	قبل اتخاذ أي قرار أتخيل النتائج المتوقعة وأضع الاحتمالات الممكنة للنجاح والفشل.					
2	عندما أواجه مشكلة أو موقف ما؛ أحاول أن أوجد البدائل لحلها.					
3	عند مواجهة مشكلة أو موقف ما؛ أضع حلًا جذريًا لها.					
المحور الخامس: مهارة الإحجام المعرفي						
1	أتجاهل الموقف تمامًا وأمارس حياتي المعتادة.					
2	أنهمك في نشاطات تتطلب تركيز ذهني لأتجنب التفكير فيما حدث.					
3	أبتعد عن أي شيء يذكرني بالموقف الصعب (الضاغط)					
المحور السادس: مهارة التقبل						
1	أتخلى عن أهدافي إذا اعترضتني مواقف صعبة (ضاغطة).					
2	عندما أتعرض لموقف صعب (ضاغط) أكتفي بإبداء مشاعر الألم كالبكاء دون محاولة لمواجهته.					
3	حينما أتعرض لمواقف صعبة (ضاغطة) لتقبل ما حدث وأتعايش معه.					

ت	العبـــــــــــــارة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
المحور السابع: مهارة البحث عن مكافآت بديلة						
1	عندما أواجه موقف صعب (ضاغط) أتغيب عن المحاضرات للابتعاد عن مصادر الضغوط.					
2	عندما أواجه موقف صعب (ضاغط) أنجه لممارسة هواياتي المفضلة.					
3	عندا أواجه موقف صعب (ضاغط) أسعى لإشغال ذهني بأي شيء آخر يجعلني لا أفكر بالمشكلة.					
المحور الثامن: مهارة التنفيس الانفعالي						
1	أفرط في تناول الأطعمة والمشروبات عند تعرضي للمواقف الصعبة.					
2	أقوم برد فعل غاضب دون وعي مني عندما تواجهني مشكلة.					
3	عندما أتعرض لضغوط كثيرة قد أنخرط في البكاء.					

ثانيًا: مقياس الكفاءة الذاتية

ت	العبـــــــــــــارة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
المحور الأول: كفاءة المدرس الجامعي في مجال التعليم والتعلم						
1	أبذل جهدًا لتطوير التفكير لدى الطلبة					
2	أوجه الطلبة وأساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية بأعلى درجة.					
3	أوفر للطلبة مناخًا تعليميًا واجتماعيًا إيجابيًا أثناء التعلم.					
4	أساعد طلبتي ما أمكن في المواقف الصفية.					
5	أطور ذاتي مهنيًا وبما يستجد من تطورات في مجال تخصصي.					
6	أشجع طلبتي على التعلم التشاركي.					
7	أبتعد قدر الإمكان عن التلقين متجهًا إلى الفهم والإبداع.					
8	أحاول تطبيق ما يتعلمه الطلبة في المواد الدراسية.					
9	أنمي الدافعية الداخلية لدى طلبتي تجاه التعليم والتعلم.					
10	أساعد طلبتي على حل مشكلاتهم.					
11	أنفذ الخطط التعليمية تشاركيًا مع الطلبة.					
المحور الثاني: تطوير التعليم الجامعي						
1	أطور انتماء طلبتي تجاه جامعتهم.					
2	أشجع على بناء علاقات مع مؤسسات المجتمع.					
3	أشجع على تبادل الزيارات مع الجامعات الأخرى.					
4	أجعل من التعليم الجامعي مصدرًا لإشباع حاجات الطلبة التعليمية.					
5	أهتم بتطوير مرافق الجامعة في مجال تخصصي.					
6	أحاول تطبيق معايير الجودة والنوعية في التعليم الجامعي.					
7	أشعر بالسعادة لإنجازاتي الأكاديمية.					
8	أتبادل الخبرات والمعلومات مع زملائي لتطوير الجامعة.					
9	ألتزم بفلسفة الجامعة وأهدافها وسياساتها المستقبلية.					
المحور الثالث: النمو والتطوير المهني للمدرس الجامعي						
1	أرغب في تطوير قدراتي ومهاراتي التدريسية.					
2	أستفيد من تجارب زملائي في العمل.					
3	أطلع على كل ما هو جديد في مجال تخصصي.					
4	أبتعد عن التكرار والروتين في أداء مهماتي.					
5	أبتعد عن التكرار والروتين في أداء مهماتي.					

ت	العبـــــــــــــارة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
6	أطمح في تحقيق التعلم المستمر في عملي.					
7	أهتم بقضايا الطلبة ومشكلاتهم.					
8	أستطيع تطوير أدائي تبعًا لمتطلبات الموقف.					
9	أحترم التنوع والاختلاف المبني على أساس علمي.					
10	أشارك في المؤتمرات العلمية.					
11	أقوم بعمل أبحاث علمية في مجال تخصصي.					

الملحق (2)

أسمـــــاء المحكميـــــن

م	الاسم	الرتبة العلمية والتخصص	جهة العمل
1	د. أمينة قويدر	أستاذ مشارك تخصص علم نفس اكلينيكي	كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة الشرقية
2	د. سعيد بن راشد بن محمد الحارثي	أستاذ مشارك في اللغة الإنجليزية	كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الشرقية
3	د. فاطمة بن سلطان بن راشد الحجرية	أستاذ مشارك تخصص التربية وعلم النفس	كلية الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة الشرقية.
4	د. محمد بن سعيد الغافري	أستاذ مشارك تخصص مناهج وطرق تدريس	كلية التربية جامعة الشرقية
5	د. خميس بن عبدالله بن سعيد البوسعيدي	باحث دكتوراه علوم التربية	باحث تربوي أول في وزارة التربية والتعليم
6	د. علي بن سيف بن ناصر الجهوري	باحث دكتوراه في فلسفة التربية– – تخصص تكنولوجيا التعليم	وزارة التربية والتعليم

الملحق (3)

المقياس بصورته النهائية

جامعة الشرقية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم علم النفس

الأستاذ/ـة: ..... **المحترم/ـة**

الدكتور/ـة: ..... **المحترم/ـة**

تحية طيبة وبعـــــد ،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشرقية**"؛ كمتطلب لنيل درجة الماجستير في التربية تخصص الإرشاد النفسي؛ يرجى وضع إشارة (✓) في الخانة الي تعبر عن رأيك، علمًا بأن نتائج هذا المقياس ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع خالص الشكر والتقدير

أولًا: المتغيرات الديموغرافية

1. **الجـــــــــــــنس:** ❐ أنثـــــــى ❐ ذكـــــــر

2. **الرتبـــة الأكاديميـــة:** ❐ أستاذ ❐ أستاذ مشارك ❐ أستاذ مساعد
❐ محاضر ❐ مدرس

3. **ســـــنوات الخبـــــرة:** ❐ أقل من 5 سنوات ❐ 5- 10 سنوات
❐ 10 سنوات فأكثر

4. **نـــــــوع الكليـــــــة:** ❐ إنسانية ❐ علمية

ثانيًا: مقياس مهارات مواجهة الضغوط الأكاديمية

ت	العبـــــــــــارة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
المحور الأول: مهارة التحليل المنطقي						
1	أسعى لفهم أسباب استبعادي من فرص الترشيح الأكاديمي أو المهني في مجالي.					
2	أتعامل بجدية مع المعايير الصارمة للنشر في المجلات الدولية المحكمة.					
3	أتعامل مع ضغط الجدول التدريسي بعدد كبير من المواد بروح إيجابية وسلوك مهني متزن.					
المحور الثاني: مهارة إعادة التقييم						
1	أسعى للاستفادة من تجارب الآخرين وأستخلص منها الدروس والعبر.					
2	أُدرك أهمية أنظمة التقييم الرقمية، إلا أنها قد لا تُنصف دائمًا الجهد البشري المبذول في العملية التعليمية.					
3	أسعى إلى تطوير أساليب تدريس مبتكرة لأهميتها في تحسين التعلم، رغم تحفظي على استخدامها كأداة لتقييم أداء المدرس الجامعي.					
4	أحرص على تصحيح الواجبات والامتحانات بدقة عالية، رغم ما يتطلبه ذلك من جهد ووقت كبيرين.					
المحور الثالث: مهارة البحث عن المعلومة						
1	أستشير من أثق بهم لمشاورتهم في قضية بحثية شائكة وقعت بها أثناء إجرائي لبحث علمي ما.					
2	أبحث عن الحلول المناسبة عند مواجهتي مشكلة في التقدم للترقية الأكاديمية.					
3	أجتهد لتحسين أدائي التدريسي رغم ضغطي من استخدام الطلبة لتقييم للمدرس الجامعي.					
المحور الرابع: مهارة حل المشكلة						
1	قبل اتخاذ قراري بالانتقال من التدريس في جامعة إلى أخرى أضع الاحتمالات الممكنة للنجاح أو الفشل.					
2	أتدرب على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتفادي الضغوط من التحول الرقمي السريع.					
3	عند مواجهة مشكلة أو موقف ما في تدريس الطلبة أضع حلًا جذريًا لها.					

ت	العبـــــــــــــارة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
المحور الخامس: مهارة الإحجام المعرفي						
1	أتجاهل نوعية التعليقات على الأبحاث المراد نشرها في المجلات العلمية.					
2	أحرص على التركيز على روح التعاون والعمل الجماعي عند التقدم للمشاريع البحثية المشتركة، متجاوزًا أية مظاهر تنافس غير بنّاء.					
3	أسعى لتجاوز الخلافات السابقة مع الزملاء، وأُركّز على ما يعزز بيئة العمل الصحية.					
4	أشارك بعض الزملاء في التقدم للحصول على تمويل للبحوث على رغم من التحديات والتنافس في بيئة العمل.					
المحور السادس: مهارة التقبل						
1	أنظر إلى النقد البنّاء كأداة لتحسين الأداء وتطوير المهارات، سواء في المهام الأكاديمية أو عند تقييم البحوث للنشر.					
2	ألتزم بدعم الطلبة والإجابة على استفساراتهم حتى خارج وقت العمل، رغم ما يشكله ذلك من ضغط أحيانًا.					
3	ألتزم بشروط الترقية المعتمدة من قبل الجامعة، رغم التحديات التي قد تفرضها طبيعة الإجراءات ومتطلباتها.					
4	أحول شعوري بالإحباط عند رفض أحد أبحاثي للنشر إلى دافع إيجابي، من خلال الانخراط في أنشطة أكاديمية أخرى.					
المحور السابع: مهارة البحث عن مكافآت بديلة						
1	عندما أواجه موقفًا ضاغطًا، أتغيب عن المحاضرات للابتعاد عن مصادر الضغوط.					
2	أحول شعوري بالإحباط عند رفض أحد أبحاثي للنشر إلى دافع إيجابي، من خلال الانخراط في أنشطة أكاديمية أخرى					
3	أُقابل غياب فرصة الإشراف على الرسائل العلمية بالتركيز على إعداد محتوى تعليمي متميز يتماشى مع مستجدات المعرفة.					
المحور الثامن: مهارة التنفيس الانفعالي						
1	أتحاور مع زملاء أكفاء وموثوقين حول القرارات المتعلقة بالترقيات مما يساعدني في الحصول على رؤى معمقة بشأن الخيارات المتاحة.					
2	أحيانًا أواجه مواقف ضاغطة مع الطلبة وأتعامل معها بهدوء واحترافية، مع التركيز على إيجاد حلول مناسبة لضبط المواقف بنجاح.					

ثالثًا: مقياس الكفاءة الذاتية

ت	العبـــــــــــــارة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
المحور الأول: كفاءة المدرس الجامعي في مجال التعليم والتعلم						
1	أبذل جهدًا لتطوير التفكير النقدي لدى الطلبة					
2	أوجه الطلبة وأساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية بدرجة عالية.					
3	أوفر للطلبة مناخًا تعليميًا واجتماعيًا إيجابيًا أثناء التعلم.					
4	أساعد طلبتي ما أمكن في المواقف الصفية التعليمية.					
5	أمتلك مادة علمية مناسبة لتدريس المقرر وتوظيفه في التدريس					
6	أشجع طلبتي على التعلم التشاركي.					
7	أعتمد أساليب تدريسية تحفز الفهم والإبداع أكثر من التلقين.					
8	أحاول مساعدة الطلاب على تطبيق ما تم تعلمه في المادة الدراسية.					
9	أقدم المادة العلمية للطلبة بأسلوب واضح وفعال					
10	أسعى إلى تعزيز الدافعية الداخلية لطلبتي نحو التعلم.					
11	أساعد طلبتي على حل مشكلاتهم التعليمية والاجتماعية والنفسية.					
12	أنفذ الخطط التعليمية بمشاركة الطلبة.					
المحور الثاني: تطوير التعليم الجامعي						
1	أعزز انتماء طلبتي تجاه جامعتهم.					
2	أشجع طلبتي على بناء علاقات مع مؤسسات المجتمع المدني.					
3	أشجع طلبتي على تبادل الزيارات مع الجامعات الأخرى.					
4	أجعل من التعليم الجامعي مصدرًا لإشباع حاجات الطلبة التعليمية.					
5	أتقدم باقتراحات لتطوير مرافق الجامعة في مجال تخصصي.					
6	أحاول تطبيق معايير نوعية وترقى بجودة التعليم الجامعي.					
7	أشعر بالسعادة بعد كل إنجاز أكاديمي.					
8	أحترم التنوع والاختلاف المبني على أساس علمي.					
9	ألتزم بفلسفة الجامعة وأهدافها وسياساتها المستقبلية.					
المحور الثالث: النمو والتطوير المهني للمدرس الجامعي						
1	أرغب في تطوير قدراتي ومهاراتي التدريسية.					
2	أطور ذاتي مهنيًا بالمستجدات في مجال تخصصي.					
3	أستفيد من تجارب زملائي في العمل.					
4	أطلع على كل ما هو جديد في مجال تخصصي.					

ت	العبـــــــــــــارة	بدرجة كبيرة جدًا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًا
5	أبتعد عن التكرار والروتين في أداء مهام عملي.					
6	أطمح في تحقيق التعلم المستمر في عملي.					
7	أهتم بقضايا الطلبة ومشكلاتهم.					
8	أستطيع تطوير أدائي تبعًا لمتطلبات الموقف.					
9	أتبادل الخبرات والمعلومات مع زملائي لتطوير الجامعة.					
10	أشارك في المؤتمرات العلمية.					
11	أقوم بعمل أبحاث علمية في مجال تخصصي.					