العوامل المحتملة الضاغطة على طلاّب الجامعة وطُرُق تعزيز المناخ الجامعيّ: حالة جامعة البلمند*

نايلة نحّاس الكوسى[1]
لوري ل. وليامسون[2]
إيلي منسّى[3]

ملخص

تشير الأبحاث الحالية إلى أن انتشار الإجهاد بين طلاب الجامعات آخذ في التزايد ويؤثر على إنجازاتهم وعلى استمرارهم في الدراسة، وكلا المسألتين جزءٌ لا يتجزأ من رسالة أية جامعة. من هنا، فإن تحديد أسباب الإجهاد المحتملة التي يمكن أن تتدخل بشكل مباشر أو غير مباشر في التعلم والإنجاز وحسن الحال لدى الطلاب يصبح ذا أهمية كبرى للجامعة. تعرض الورقة نتائج دراسة حالة أجريت خلال العام الدراسي 2008/2007 على عينة تمثيلية من طلاب جامعة البلمند (عددهم 584) يعيشون في الحرم الجامعي. وتحلل الورقة أسباب الإجهاد كما يراها الطلاب ويعيشونها بحسب الجنس والعمر. ومن الناحية المنهجية، تقترح الدراسة طريقة جديدة لتعرّف أسباب الإجهاد المحتملة تتوافق مع مقاربة نظرية تنظر إلى الشخص نظرة شمولية. وقد استخدمت الدراسة مزيجاً من الأساليب النوعية والكمية.

تشير نتائج الدراسة إلى أن المصدر الرئيسي للإجهاد يتعلق بمسائل شخصية يعتبرها الطلاب مرهقة للغاية. وأكثر الأحداث المجهدة التي حدّدها الطلاب هو عدم الاستقرار السياسي في لبنان وارتفاع مستوى السطحية في النظرة إلى الآخر. وتبين أن الذكور أكثر تعرضاً للإجهاد من الإناث، والكبار أكثر من الأصغر سنا. وتقدم الورقة اقتراحات لتطوير برامج مناسبة لمساعدة الطلاب على التعامل مع أسباب الإجهاد وتحملها بفعالية.

---

* مترجم عن الإنكليزية

[1] جامعة البلمند، كليّة الفنون والعلوم الاجتماعيّة، البريد الإلكتروني nayla@balamand.edu.lb
[2] جامعة ولاية الأبالاش.
[3] جامعة البلمند.

أوّلاً: المقدّمة

يمكن أن يكون الحضور في الجامعة خبرة ضاغطة بالنسبة إلى الكثير من طلاّب الكلّيات، إذ تؤثّر على حسّهم بحسن الحال. ولم تنظر الأبحاث المتعلّقة بالضغوط النفسيّة إلى الجسم الطلاّبي العام كوحدة للدراسة ذات أهمية أولية، لأن معظم الأبحاث ركّزت على حقول مهنيّة محدّدة كالحقوق والطبّ (Benton, Robertson, Tseng, Newton, & Benton, 2003; Robotham & Julian, 2006; Smith & Renk, 2007). وتشير الأبحاث الحاليّة إلى أنّ تفشّي الضغوط النفسيّة يزداد بين طلاّب الكليّات ويؤثّر على إنجازهم واستبقائهم، فإنّ المسألتين تُتَمِّمان رسالة أيّ جامعة. وإذا كان إداريّو جامعة ما يريدون أن يدعموا الطلاّب بفاعليّة، تلزمهم معرفة أنواع الضغوط النفسيّة التي يختبرها الطلاّب وكيفيّة تأثيرها على حسّهم بحسن الحال وعلى أدائهم الأكاديميّ. وإنّ تعرّف العوامل الضاغطة التي تؤثّر على الطلاّب فضلاً عن تقييمها أمران مهمّان لتطوير برامج ملائمة من شأنها أن تساعد الطلاّب على تدبّر أمرهم بفاعليّة. وبوسع برامج إدارة الضغوط النفسيّة أن تعلّم الطلاّب تقنيّات تساعدهم على الحؤول دون المفاعيل السلبيّة للضغوط النفسيّة أو على التخفيف من حدّتها وتساهم في بسط حسّ بحسن الحال (Cooper & Dewe, 2004). وُضِعَت هذه الدراسة لاستقصاء العوامل الضاغطة الأكثر تفشّيًا التي يختبرها الطلاّب في جامعة خاصّة من شمالي لبنان ولتعرّفها، ولتقديم توصيات إلى الإدارة في ما يتعلّق باستراتيجيّات التدخّل التي يمكن تنفيذها بهدف دعم الطلاّب في التخفيف من حدّة الضغوط النفسيّة وفي تحقيق غاياتهم التعلّميّة بفاعليّة أكبر.

ثانيًا: الإطار النظريّ

1. التعريف بالضغوط النفسيّة

إنّ التعريف بالضغوط النفسيّة مسألة جوهرية عندما يحاول المرء تعرّف ما سيختبره شخص ما عند مواجهته حالات صعبة. فأيّ حدث يمكن تسميته بضغوط نفسيّة ومتى وبالنسبة إلى مَن؟ وقد قارب الباحثون هذه الأسئلة بطُرُق مختلفة. بالنسبة إلى بعضهم، فإنّ الضغوط النفسيّة هي الحافز الذي يولّد ردود فعل غير مُريحَة (Chambel & Curral, 2005; Karasek & Theorell, 1990; Shannon, 1999). أمّا بالنسبة إلى بعضهم الآخر فيمكن أن تكون هذه الاستجابات فيزيولوجيّة (Selye, 1956)؛ أو انفعاليّة (Dantzer, 1989) أو اجتماعيّة – ثقافيّة، وتُسَمّى بالضغوط النفسيّة وتعكس اضطرابًا في حالة تكيُّف الشخص (Chrousos & Gold, 1992). وتُسَمّى المثيرات التي تسبِّب هذه الاستجابات الضاغطة بالعوامل الضاغطة. وإنّ هاتين المقاربتين تنظران إلى علاقة الشخص بالضغوط النفسيّة من وجهة نظر المثير والاستجابة وتهمل دور الشخص كعامل في التعريف بما يتسبّب له بالضغوط.

إنّ مقاربة ثالثة (Chrousos & Gold, 1992) هي تعامليّة. إذ تعتبر الضغوط النفسيّة «علاقة ديناميكيّة، متبادَلة التأثير، وثنائيّة الاتّجاه» تقوم بين الشخص وبيئته ويتوسّطها «التقييم المعرفيّ» واستراتجيات إدارة الضغوطات. وإنّ هاتين العمليّتَين الأخيرتَين تسمحان للشخص بتقييم ما إذا كانت مواجهة معيّنة تتخطّى موارده الخاصة وتشكّل خطرًا على حسن حاله. وبالانسجام مع هذه المقاربة

الأخيرة، تمّ التركيز بقوّة على دراسة المستويات المعرفيّة لتعامل الشخص مع بيئته، التي سمّاها لازاروس (Lazarus, 1966) بالتقييمات الأوليّة والثانويّة للأحداث (Devonport & Lane, 2006; Folkman, Lazarus, Delongis, & Gruen, 1986; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, Delongis, & Gruen, 1986; Nonis, Hudson, Logan, & Ford, 1998; Robotham & Julian 2006; Towbes 1995). ومع أنّ هذه المقاربات شدّدت على بناء الشخص لمعنى الحدث، فقد كانت المستويات الانفعالية تُعتَبَر بمعظمها استجاباتٍ تُظهِر الانزعاج الذي تتسبّب به المثيرات، أو كانت تُعتَبَر نواحي من استراتيجيات إدارة الظغوطات. وكانت المستويات الاجتماعية تُعتَبَر بشكل أساسيّ أحداثًا تتسبّب بالضغوط النفسيّة أو موارد لتدبّر الأمر ومكافحته.

ونركّز في مقاربتنا على الشخص الذي ننظر إليه في كماله على أنّه العامل المركزيّ في نظام الضغوط النفسيّة. ونعتبر أنّ حدثًا ما يكون عاملاً ضاغطًا محتملاً عندما يعتبره الشخص الذي يختبره مصدرًا للضغوط النفسيّة. ولا يرتكز هذا الاعتبار على تقييمات معرفيّة صرفة بل على رؤية شاملة و كليّة. فإنّ الشخص الذي «يحيا» حدثًا محدّدًا يعطيه معنى خاصًّا. وإنّ هذا المعنى هو تفسير شخصيّ تسبّبت به الاستجابات الجسديّة والمعرفيّة والانفعالية لتلك اللحظة، وكلّها متجذرة في التمثيل الاجتماعي-الثقافيّ للأحداث وفي التاريخ التطوّريّ للشخص. وبالتالي، لا يتسبّب بتنشيط الاستجابة للضغوط النفسيّة التقييمُ المعرفيّ وحده للحدث، بل تحدثه «التجربة العضويّة» الناجمة عن عيش الحدث. وإنّ هذه «التجربة العضويّة»، بحسب المعنى الضمنيّ الذي أورده روجرز (Rogers, 1995)، تُشرِك الشخصَ بكماله وتتضمّن مظاهر أو مشاعر جسديّة وانفعاليّة ومعرفيّة واجتماعيّة. وبوسعها أحيانًا أن تتسبّب باستجابة ضاغطة نفسيًّا حتّى قبل أن يعيها الشخص، وذلك وقفٌ على «انفتاح الشخص لتجربته الخاصة».

2. قياس الضغوط النفسيّة

تمّ تطوير أنواع مختلفة من المقاييس المدرجة بالانسجام مع مختلف المقاربات للضغوط النفسيّة. وتتقصّى إحدى الفئات الأحداث الحياتيّة التي تُعتَبَر قَبْليًّا ضاغطة نفسيًّا. ويسألون في هذه الفئة الشخص ما إذا مرّ أم لا بأحداث معيّنة (تُسَمّى بمشاحنات، أو عوامل ضاغطة، الخ...) من دون أن يدرسوا ما إذا كان الشخص قد اعتبرها ضاغطة أو ما إذا تعرّض أم لا للضغوط النفسيّة بعد أن مرّ بهذه الأحداث. وإنّ أحد المقاييس الأوسع شهرةً في هذه الفئة هو سلّم التأقلم من جديد (Social Readjustment Rating Scale-SRRS) (Holmes & Rahe, 1967)

وتستخدم فئة أخرى مقاربة عرضيّة symptomatic approach. فتقيِّم الضغوط النفسيّة من خلال أعراضها المفترضة النفسيّة-الجسديّة والانفعالية والسلوكيّة. وتهدف المقاييس لدى هذه الفئة إلى تقصّي ردّة الفعل على الضغوط النفسيّة، وتسأل الشخص أن يشير إلى حالة ضاغطة بالنسبة إليه ومن ثمّ تتقصّى ردّة فعله تجاهها. وتقوم أحيانًا بتقييم مجموعة من الأشخاص الذين تعتبر أنّهم يتعرّضون للضغوط النفسيّة وتقيس مستواهم الفعليّ من الضغوط النفسيّة. وإنّ أحد الأمثلة على هذه المقاييس هو السلّم التولوزي للضغوط النفسيّة (Toulousian Scale of Stress) (Nahas, 2001).

وتقيّم الفئة الأخيرة الرؤية للضغوط النفسيّة، وتتقصّى الانفعالات السلبيّة الناجمة عن شعور عام بالافتقار إلى التحكّم بالحياة، والوقت، والموارد. وإنّ أنواع المقاييس هذه لا تربط ملاحظة الضغوط

النفسيّة بأحداث حياتيّة محدّدة لكنّها تحاول اكتشاف حالة عامة من الضغوط النفسيّة الملاحظة لدى السكّان الواقعين تحت الضغط. ونُدرِج أيضًا في هذه الفئة مقاييسَ حول تقييم الضغوط النفسيّة. وإنّ أحد المقاييس المستخدَمة تكراراً لدى هذه الفئة هو سلّم الضغوط النفسيّة المدركة (Perceived Stress Scale) (Cohen & Williamson, 1983).

وفي حالتنا وبالانسجام مع مقاربتنا النظريّة، طوّرنا طريقة جديدة لتعرّف العوامل الضاغطة المحتملة. وإنّ الأحداث التي تنطوي على صعوبة لا تُعتَبَر ضاغطة قَبْلِيًّا. وإنّ تقييم الحدث كمتسبّب بالضغوط النفسيّة ليس مبنيًّا على تقييمه المعرفيّ بل على «التجربة العضويّة» الناجمة عن «عيش» الحدث. وفي الواقع يقدّم مقياسنا إلى الشخص عددًا من الأحداث أو الحالات المصوغة بطريقة حياديّة تقريبًا. ولكلّ حدثٍ واجَهَهُ هذا الشخص، نَقَلَ على مقياس ليكرت «تجربته العضويّة» المتعلّقة بالحدث لجهة المظاهر الجسديّة والانفعالية والمعرفيّة والاجتماعية. وبالتالي يجب أن يتسبّب الحدث المواجَه إلى حدّ ما بإحدى التجارب العضويّة على الأقلّ، ليتمّ اعتباره عاملاً ضاغطًا بالنسبة إلى شخص ما، وإلاّ تبقى الأحداث عاديّة أو حياديّة بالنسبة إلى هذا الشخص حتّى عندما تكون صعبة وعندما يواجهها بشكل متكرّر. وكلّما ازدادت التجارب العضويّة السلبية التي يتسبّب بها الحدث، وكلّما كانت الدرجة عند كلّ تجربة، اعتُبِر الحدث مثيرًا للضغوط النفسيّة. وفي هذا المقياس يواجه الشخص تذكّره لِما مرّ به عندما واجه الأحداث المحدّدة.

ثالثًا: الضغوط النفسيّة في الجامعة

1. العوامل الضاغطة بالنسبة إلى طلاّب الجامعة

لقد وثّق البحث أنّ طلاّب الكليّات يواجهون نموذجيًّا مجموعة واحدة من العوامل الضاغطة. إذ يمكن أن تكون بيئة الحياة في الكليّة صعبة ومختلفة تمامًا عن أنواع الضغوط النفسيّة التي يختبرها الأشخاص من غير الطلاّب. فمثلاً، ثمّة ضغط دائم للأداء وللحصول على علامات جيّدة، الأمر الذي تتمّ مراقبته بتقييمات متواصلة كالامتحانات والأبحاث أو المشاريع. وقد يكون ثمّة مشاكل في التواصل مع هيئة الأساتذة في ما يتعلّق بالتوقّعات من المشاركة في الصف، والواجبات، ومعايير التقييم أو تحديد الترتيب. وعلى الطلاّب أن يظهروا قدرة على التأقلم مع مستوجبات المزيد من الاستقلالية وقلة الإشراف، ممّا يتطلّب مستويات جديدة من المبادرة والمراقبة الذاتيّة. وغالبًا ما تأتي الجامعة بترتيبات جديدة في العيش، وعادات جديدة في الأكل والنوم، والحاجة إلى إقامة شبكة دعم جديدة. وقد تعرّف الباحثون إلى مجالات من الضغوط النفسيّة النموذجيّة الواقعة على الطلاّب وتتضمّن: الرفاه الاقتصادي، والعلاقات الاجتماعية (الأقران والأسرة والرومنسيّة)، والتأقلم الأكاديميّ، وإدارة الوقت، وغايات المهنة، والمظهر الخارجيّ والصحة (Kearns & Gardiner, 2007; Lowe & Gayle, 2007; Magaya, Asner-Self, & Schreiber, 2005; Murff, 2005; Pope & Simon, 2005; Robotham & Julian, 2006; Simmons, Aysan, Thompson, Hamarat, Steele, 2002; Towbes & Cohen, 1996).

وليس مصدر الضغوط النفسيّة عاملاً مهمًّا ينبغي أخذه بعين الاعتبار فحسب، بل أيضًا التمييز بين الضغوط النفسيّة التي يمكن أن تُعتَبَر إيجابيّة من تلك التي يتمّ اختبارها بشكل سلبيّ. وليست متطلّبات

الحياة الجامعيّة سلبيّة أو إيجابيّة بشكل ملازم. فيمكن اعتبار مستوى ما من الضغوط النفسيّة مساعِدَة ومفيدة (الضغوط النفسيّة الإيجابيّة) ويمكن أن تزوّد بالتحفيز اللازم لتحقيق الغايات. أمّا الضغوط النفسيّة السلبيّة، من جهة أخرى، فهي ضارّة لجهة أنّها تُتلِف عمل الذاكرة ويمكن أن تؤثّر على الصحة وعلى الأداء الأكاديميّ. وقد تمّ التعريف بالضغوط النفسيّة السلبيّة بأنّها تحصل عندما يتمّ تقييم الحالة باعتبارها تشكّل تهديدًا أو تكون متطلّبة لحد لا يتوفّر معه ما يكفي من الموارد لتدبّر أمر الحالة. وإنّ الضغوط النفسيّة الأكاديميّة المقرونة بدرجة متدنّية من التحكّم والدعم يمكن أن تؤدّي إلى الإرهاق النفسيّ، والاكتئاب، وإلى درجة متدنّية من الصحة الجسديّة كما أنّه يتمّ ربطها بأشكال مختلفة من الحصيلات الصحيّة السلبيّة، بما فيها الاكتئاب، والاختلال الوظيفيّ الاجتماعي، والأمراض الجسديّة (MacGeorge, Samter, Gillihan, 2005; Morrison & O'Connor, 2005; Nonis et al., 1998). ويمكن أن تؤدّي الضغوط النفسيّة إلى استراتيجيّات تَدَبُّر غير مرغوب فيها كشرب الكحول والتدخين واستخدام الأدوية غير المشروعة، والانعزال الاجتماعي، والأكل والنوم المفرِطَين (Oliver, Reed, Katz & Haugh, 1999; Pierceall & Keim, 2007). وغالبًا ما يتسبّب هبوط كهذا في حسن الحال العامة بمستوى متدنٍّ في الأداء الأكاديميّ (Chambel & Curral, 2005; Iglesias et al., 2005; Misra et al., 2000; Moore et al., 1992; Zakowski et al,. 1992). ومن هنا، عندما لا تعود متطلّبات الجامعة تُعتَبَر تحدّيّات بل تؤدّي إلى إتلاف جسديّ وانفعاليّ وفكريّ واجتماعيّ، تصبح عوامل ضاغطة محتملة.

2. جمهور الطلاب المعرَّض للضغط

إنّ طلاّب السنة الجامعيّة الأولى هم معرّضون بشكل خاص للضغوط النفسيّة إذ يقومون بالنقلة المفاجئة والكبيرة من الثانويّة. فعليهم التأقلم للابتعاد عن البيت (ربّما للمرّة الأولى)، وعليهم التأقلم مع بيئة اجتماعيّة وأكاديميّة جديدة (Chickering & Havighurst, 1988; D'Zurilla & Sheedy, 1991; Towbes & Cohen, 1996). ويواجه الطلاّب الدوليّون بشكل خاص تحدّيّات استثنائيّة تتضمّن مسائل التأقلم الثقافيّ، والعوائق اللغويّة، والانعزال الاجتماعي (Olivas & Li, 2006). وإنّ قضايا الجنسين قائمة أيضًا، مع نقل مستويات أعلى من الضغوط النفسيّة لدى الإناث، فضلاً عن قلقهنّ بشأن الوزن والمظهر الخارجيّ، وحاجتهنّ الكبرى إلى الدعم الاجتماعي. ويُرَجَّح أن تطلب الإناث المساعدة أكثر من الذكور، لكن رُجِّحَ أنّ كلّ الطلاّب شاركوا قلقهم مع مصادر غير نظاميّة للمساعدة (أي الأسرة والأصدقاء). وإنّ الطلاّب الذين يطلبون العون النظاميّ يتّصلون أوّلاً بشكل عام بقسم الخدمات الطبيّة في الحرَم الجامعيّ (Baker, 2003; Magaya et al., 2005; Meijer, 2007; Oliver et al., 1999; Weckwerth & Flynn, 2006). وبالتالي تحتاج استراتيجيّات دعم الطلاّب إلى أن تكون مختلفة ومُكَيَّفة وفقًا لحاجات الطلاّب المحدّدة.

رابعًا: المنهجيّة

1. المقابَلات

تمّ منهجيًّا اقتراح طريقة جديدة لتعرّف العوامل الضاغطة المحتملة، وهي تتناغم مع مقاربة نظريّة

تنظر إلى الشخص من وجهة نظر كليّة. وتمّ استخدام مزيج من التقنيّات النوعيّة والكمّيّة. وفي المرحلة الأولى، أجرى الباحثون 18 مقابلة فرديّة مع الأساتذة و الموظّفين المعنيّين بحياة الطلاّب اليوميّة داخل الحرم الجامعيّ وخارجه. وشمل ذلك ممثّلين (أحدهما ذكر والآخر أنثى حيث أمكن) من كلّ الأقسام الأكاديميّة الخمسة الكبرى في الحرم الجامعيّ. وشمل القسم الأكاديميّ أساتذة من: الفنون والعلوم الاجتماعية، والهندسة، والعلوم، وإدارة الأعمال، والفنون الجميلة. كما أُجْرِيَت مقابلات أيضًا مع موظّفين من المستوصف ومكتب الشؤون الطلاّبيّة والمكتبة.

وفي المرحلة الثانية، أجرينا مقابلات مع طلاّب وطلبنا منهم أن يعرّفوا العوامل الضاغطة من وجهة نظرهم. وقد أُجرِيَت المقابلات مع الطلاّب لضمان أنّه قد تمّ تعرّف مجالات القلق قبل أن نجري مسحًا للجسم الطلاّبيّ ككلّ. وقد جرت مجموعتا المقابلات بشكل أسئلة نوعيّة ومفتوحة. وطرحنا على هيئة الأساتذة والموظّفين السؤالَين التاليين: «أيّ عوامل ضاغطة لاحظتَ لدى الطلاّب؟ أيّ عوامل ضاغطة قد نقلها الطلاّب إليك مباشرةً؟» وطرحنا على الطلاّب السؤال التالي: «ما الذي يتسبّب لك بالضغوط النفسيّة في حياتك كطالب؟» وقد أجرى المقابلات كلا الباحثين الأوّلين، وسجّل كلّ منهما المواد بشكل مستقلّ. وقام كلا الباحثَين بترميز ما دوّناه وعَمَدا لاحقًا إلى مقارنة المعلومات التي حصّلاها بهدف الاتفاق عليها. ومن ثمّ تمّ بشكل نظاميّ تقييم الاتجاهات والأنماط لتعرّف المواضيع والنماذج الكبرى للعوامل الضاغطة على الطلاّب، كما تعرّفتها هيئة الأساتذة وهيئة الموظّفين والطلاّب.

2. الاستبيان

تمّ تطوير الاستبيان عبر إدخال مواضيع محدّدة من المجالين الكبيرين اللذين تمّ تعرّفهما: المجال الأكاديمي (56 وحدة) والمجال الشخصيّ (28 وحدة). ومن ثمّ عمدنا إلى ترميز القضايا الأكاديميّة بشكل إضافيّ إلى فئات محدّدة هي المهارات (AS 7 وحدات)، والمتطلّبات (AR 6 وحدات)، والامتحانات (AE 10 وحدات)، وعلاقات الطلاّب بهيئة الأساتذة (SF 7 وحدات)، ووقت الحرم الجامعيّ (CT 5 وحدات)، وفضاء الحرم الجامعيّ (CS 13 وحدة)، وعلاقات الأقران (PR 3 وحدات) والاعتبار الشخصيّ (PC 5 وحدات). كما تمّ ترميز القضايا الشخصيّة إلى فئات محدّدة هي المهارات (PS 4 وحدات)، والمستقبل (PF وحدة واحدة)، علاقات شخصيّة مع الأقران (PRP 4 وحدات) والقضايا العائليّة (FI 8 وحدات)، والقضايا الثقافيّة (CI 3 وحدات)، والقضايا الماليّة (M 8 وحدات). ومن ثمّ تمّ التعبير عن مختلف المواضيع بـ84 بيانًا بسيطًا وواضحًا باللغتين (الإنكليزيّة والعربيّة). وتمّ لاحقًا ربط كلّ بيان بـ«تجربة عضويّة» يُحتمَل أن تكون غير مريحة لجهة المظاهر الجسديّة والانفعالية والمعرفيّة والاجتماعية. وإنّ المؤشّرات التي أُخِذَت بعين الاعتبار في المظاهر الجسديّة هي الشعور بالإنهاك والاكتئاب. أمّا المؤشّرات التي أُخِذَت بعين الاعتبار في المظاهر المعرفيّة فهي الإحساس بالشرود والضعف. في حين أنّ المؤشّرات التي أُخِذَت بعين الاعتبار في المظاهر الانفعالية هي الإحساس بضغط الوقت وانشغال البال. وإنّ المؤشّرات التي أُخِذَت بعين الاعتبار في المظاهر الاجتماعية هي الإحساس بالغضب والاستياء والانزعاج. وطُلِب من الطلاّب أن يضعوا علامة على البيانات التي تنطبق عليهم في الاستبيان كـ: إطلاقًا، أحيانًا، ومرارًا، ومن ثمّ أن يتعرّفوا كيفيّة اختبارهم هذه المواجهة سلبيًّا إذا ما كانت كذلك، من خلال وضع علامة تحت كلّ مظهر من المظاهر الأربعة المحتملة (جسديّة، معرفيّة، انفعاليّة/عاطفيّة أو اجتماعيّة) للإشارة إلى ما إذا كانت تنطبق

عليهم، من الصفر (لا تنطبق إطلاقًا) ولغاية 5 (تنطبق كثيرًا). وإنّ مُعامِل ألفا كرونباخ المُحتَسَب على الوحدات الـ84 من الاستبيان أعاد قيمةً قدرُها 0،89 ممّا يبيّن أنّ قابليّة التعويل على الاستبيان كانت جيّدة من حيث التناغم الداخليّ.

وإنّ المعلومات الديموغرافيّة التي تمّ تحصيلها تضمّنت: العمر والجنس، والوضع الاجتماعي-الاقتصادي، وسنة الدراسة، ومكان الإقامة، والانتساب الدينيّ، ومعدّل نقاط الترتيب التراكميّ.

3. العيّنة

استهدفت الدراسةُ الجسمَ الطلاّبي الذي لم يتخرّج بعد في الحرم الجامعيّ الأساسيّ، أي ما يقارب الـ2000 طالب. وقد تمّ تقديم سبعماية واثنين وتسعين استبيانا خلال مقرّرين مطلوبَين في الدراسات الثقافيّة واللغة الإنكليزيّة. وبما أنّ هذين المقرّرين مطلوبان من كلّ طلاّب جامعة البلمند، فقد سمحا لنا بجمع عيّنة تمثيليّة عشوائيّة من طلاّبنا. وكان وقت إكمال الاستبيان 60 دقيقة تقريبًا. وقد تلقّينا خمسماية وأربعة وثمانين استبيانا قابلاً للاستخدام. أنظر في الملحق خصائص المشاركين الديموغرافيّة.

4. الإجراء

لمعرفة كم كانت الأحداث المواجَهة ضاغطة على من عاشوها، احتسبنا مجموع نقاط الضغوط النفسيّة لكلّ حدث عبر إضافة الفئات الأربع من الأحاسيس المرتبطة بالحدَث. وإنّ مستوى الضغوط النفسيّة لكلّ حدث بالنسبة إلى كلّ شخص يمكن أن يراوح بين صفر و16. فاعتُبِرَ غير ضاغط الحدث الذي سجّل مستوى من الضغوط النفسيّة تراوح بين صفر و3،99. في حين أنّ حدثًا سجّل بين 4 و7،99 اعتُبِرَ ضاغطًا بعض الشيء. واعتُبِر ضاغطًا بشكل كبير الحدث الذي سجّل بين 8 و11،99. في حين أنّ حدثًا سجّل بين 12 و16 اعتُبِرَ ضاغطًا بإفراط. وإنّ مقارنة وسائل مجموع نقاط الضغوط النفسيّة تسمح لنا بأن نفهم أيّ أحداث كانت ضاغطة أكثر من غيرها على طلاّبنا. وفي هذا البحث، سنتعرّف مستوى الضغوط النفسيّة على الطلاّب بحسب الأحداث المعاشة، وظروف تلك الضغوط النفسيّة (أي الجامعة أو ضغوط نفسيّة شخصيّة)، وكيفيّة ارتباط الضغوط النفسيّة بالعمر والجنس (الجندر). وسيُعمَل في مخطوطات مستقبليّة على تقييم وفرة المتغيّرات الإضافيّة المتوفّرة في معطياتنا.

خامسًا: النتائج

1. مستويات الضغوط النفسيّة

إنّ المسألة الأولى التي ينبغي معالجتها هي مستوى الضغوط النفسيّة لدى الطلاّب. فقد واجه 11% من الطلاّب على الأقلّ اثنين وثمانين حدثًا في حين أنّ حدثين فقط واجههما 5 و4% من الطلاّب. ومن وجهة نظرنا، فإنّ مجرّد مواجهة الحدث لا تشكّل دليلاً كافيًا على كونه ضاغطًا. ولهذا السبب درسنا مجموع نقاط الضغوط النفسيّة لكلّ حدث بهدف تحديد أيّ أحداث عاشها طلاّبنا على أنّها ضاغطة. وفي معطياتنا، تَراوَحَ مستوى الضغوط النفسيّة لكلّ حدث ما بين الضغوط النفسيّة المتدنّية (مجموع نقاط بين 4 و7،99) والضغوط النفسيّة المرتفعة (مجموع نقاط بين 8 و12). ولم تسجّل أيّ أحداث

مستوى معدومًا أو مستوى مرتفعًا بإفراط من الضغوط النفسيّة. وأظهرت كلّ الأحداث مستوى ما من الضغوط النفسيّة، ممّا يؤكّد على قابليّة التعويل على المقابلات.

اختُبِرَ ثمانية وعشرون حدثًا على أنّها ضاغطة بشكل كبير (مجموع نقاط بين 9 و12). وعِيشَ ستّة وخمسون حدثًا على أنّها ضاغطة بعض الشيء (مجموع نقاط بين 5 و8). وبوسعنا أن نلاحظ أنّ بين هذه الأحداث الـ28 التي تمّ نقلها على أنّها الأكثر ضغطًا، فإنّ أكثر من النصف (15) لم يكن يتعلّق بقضايا جامعيّة لا لجهة القضايا الأكاديميّة ولا لجهة القضايا الإداريّة. وفي الواقع، تعلّق 13 حدثًا من أصل 56 (22%) بالقضايا الجامعيّة واعتُبِرَت ضاغطة، في حين أنّ 15 قضية شخصيّة من أصل 28 (54%) سجّلت مجموع نقاط بأنّها ضاغطة بشكل كبير (مستوى الضغوط النفسيّة أعلى من 8). ومن جهة أخرى، من بين القضايا الأكاديميّة الـ23 (من مهارات، ومتطلّبات، وامتحانات) فقط سجّلت 3 قضايا منها مجموع نقاط بأنّها ضاغطة بشكل كبير في حين أنّ القضايا الـ20 الأخرى سجّلت مجموع نقاط بأنّها ضاغطة بعض الشيء. ويعني ذلك أنّ مصدر الضغوط النفسيّة لطلاّبنا شخصيّ أكثر ممّا هو أكاديميّ، وهو مسألة متعلقة بنمو الشخصية بشكل أساسيّ.

أ. القضايا الجامعيّة

من بين الأحداث الـ13 التي تتعلّق بقضايا جامعيّة، تعلّقت 8 أحداث منها بإدارة الحرم الجامعيّ لجهة المساحة، والوقت والبيروقراطيّة. وتعلّقت 3 قضايا منها بظروف الحياة في المهاجع (الوحدات 32، و40، و41). وانصبّت ثلاثة أحداث أخرى على قضايا كالضجة في قاعات الامتحانات (الوحدة 48)، ومشاحنات بيروقراطيّة (الوحدة 54)، وسرقة ممتلكات شخصيّة (الوحدة 42). وإنّ الحدثين المتبقّيَين المتعلّقين بالمساحة خاصّان بحالة جامعة البلمند إلى حدّ بعيد كونها معزولة على تلّة (الوحدتان 39 و34). وأن يكون طلاّبنا يتعرّضون لضغوط نفسيّة من هذه الأحداث يبيّن افتقارهم إلى مهارات التكيّف، فهم يستصعبون تدبّر أمر مشاكل لوجستيّة كهذه. أهي مسألة متعلقة بنمو الشخصية، مسألة اجتماعيّة – ثقافيّة، أم مسألة اقتصاديّة؟ تلزم دراسات إضافيّة لاستكشاف هذا الأمر.

تعلّقت ثلاثة أحداث بقضايا أكاديميّة؛ وبشكل خاصّ، الامتحانات (يُبَرمَج الكثير منها في الوقت نفسه) (الوحدة 19) أو تتمّ تغطية مواد أكثر ممّا ينبغي (الوحدة 14) ويسود القلق بشأن الرسوب (الوحدة 17).

وتعلّق الحدثان الأخيران بخلافات شخصيّة: التمييز في الحرم الجامعيّ (21,7%) (الوحدة 55) وخلافات شخصيّة مع الأساتذة (21,8%) (الوحدة 28). ويوجّهنا ذلك أيضًا نحو النظر إلى ميدان نمو الشخصية. فيُنصَح الطلاّب الذين يواجهون ضغوطًا نفسيّة كهذه بالتدرّب على المهارات الشخصيّة وعلى حلّ الخلافات. ومن الجدير بالاهتمام ملاحظة أنّه من بين القضايا الأكاديميّة الصرفة الـ23، ثلاث منها فقط نُقلَت بأنّها ضاغطة بشكل كبير، في حين أنّ القضايا الـ20 الأخرى سجّلت مجموع نقاط بضغوط نفسيّة متدنّية.

ب. القضايا الشخصيّة

من بين القضايا الشخصيّة الـ15: تعلّقت سبعة أحداث من أصل ثمانية بقضايا ماليّة وسجّلت ضغوطًا نفسيّة مرتفعة. ويعني ذلك أنّ كلّ الطلاّب اعتبروا بأنّ كلّ القضايا الماليّة تقريبًا هي ضاغطة بشكل كبير، أيًّا يكن عمرهم أو جنسهم أو دِينهم أو سنة دراستهم. ووحدهم الطلاّب المتحدّرون من وضع اقتصادي – اجتماعي متدنٍّ نقلوا مستوى مفرطًا من الضغوط النفسيّة (معدّل = 12،2) على وحدة دفع الأقساط. وتنسجم نتائج البحث هذه مع الدراسات السابقة لمستويات الضغوط النفسيّة على الطلاّب (Gadzella, 1991; Kohn & Frazer, 1986).

وتعلّقت 5 أحداث من أصل 15 بقضايا عائليّة؛ وإنّ أكثرها شيوعًا نزاعات حول إنفاق المال (الوحدة 70) أو حول علاقات عاطفيّة (الوحدة 67). وقد يشير ذلك إلى أنّ الراشدين الشباب لا يزالون يسعون إلى موافقة الوالدين على قضايا مثل الحبّ والمال. أو أنّ الوالدِين ربّما في مجتمع الطبقة الوسطى يسعون إلى التحكّم بذرّيتهم من خلال المال والحبّ. أهي مسألة اعتماد أم دعم؟ تحتاج هذه المسألة إلى المزيد من الدرس في دراسات مستقبليّة.

وإنّ الضغط المتعلق باختيار التخصّص الأكاديميّ (الوحدة 73) لم يُواجَه كما كان متوقّعًا (11,4%)، لكنّه كالمتوقّع لا يزال يُعتَبَر ضاغطًا بشكل كبير. وإنّ مشاكل الوالدِين الزوجيّة (الوحدة 68) (15,8%) أو العنف الأسريّ (الوحدة 72) (5,3%) لم تسجل بشكل كبير لكنّ من يعيشونها اختبروها على أنّها ضاغطة بشكل كبير. وإنّ العيش بعيدًا عن المنزل وتوقّعات الأسرة الكبيرة سجّلت ضغوطًا نفسيّة متدنيّة على سلّم الضغوط النفسيّة، بعكس ما كان المرء ليتوقّع. أهي عمليّة تثبيث الذات عبر إنكار ما هو سلبيّ (Nahas, 2001) ما يدفع بالمراهق المتأخّر والبالغ الشاب إلى إنكار الضغوط النفسيّة الناجمة عن ابتعاده عن المنزل وتوقّعات الأسرة عند التعبير عن ذلك بصراحة؟

وتعلّقت وحدتان بشكل خاص بخصائص المحيط اللبناني. إحداهما عدم الاستقرار السياسيّ الذي نقله 66،1% من الطلاّب. والأخرى هي مظهر ثقافيّ عبارة عن "الحكم عليك على أساس أمور سطحيّة" (الوحدة 75) والذي يواجهه 84،4% من الطلاّب. ومن الجدير ذكره أنّ هاتين المواجهتين سجّلتا المستوى الأعلى من الضغوط النفسيّة من بين كلّ الأحداث. وأن يواجه الطلاّب ضغوطًا نفسيّة مرتفعة من هذا الحدث يبيّن أنّ شبابنا يشعرون نوعًا ما أنّهم عالقون في فخّ مواقفهم الخاصة. ويُشتَبَه بالحسّ بفقدان الأصالة، ويلزم استكشافه. فهل يرجع إلى مسائل اجتماعيّة – ثقافيّة تُظهِر وقع العولمة الفوضويّة وتؤثّر على صورة الإنسان لذاته؟ وأخيرا تعلّق حدث واحد بالمهارات الشخصيّة، خصوصًا إدارة الوقت، وقد واجهه نصف الطلاّب تقريبًا.

2. عامل السنّ

إنّ المسألة الأخرى التي ينبغي النظر فيها هي ما إذا كانت هذه المستويات من الضغوط النفسيّة تختلف مع العمر. وتمّ استخدام اختبار (ت) t-test لمقارنة المستويات المتوسّطة للضغوط النفسيّة وفقًا للعمر. وكون عدد الطلاّب الذين تبلغ أعمارهم 25 وما فوق ضئيلاً جدًّا، فقد ألغينا هذه الفئة من المقارنة. وبيّنت دراستنا أنّ الطلاّب الذين تتروح أعمارهم بين 22 و24 يعانون بوضوح ضغوطًا نفسيّة مرتفعة وأكثر ارتفاعًا ممّا لدى الطلاّب الذين تتروح أعمارهم بين 16 و18 سنة وبين 19 و21 سنة، من جرّاء الأحداث التالية: اكتشاف أن الصفوف مضجرة، والإحساس بأنّ الأساتذة يركّزون قيمة الطالب على العلامة، والتدخين في الأماكن العامة. وإنّ الطلاّب الأكبر سنًّا نسبيًّا (الذين تتراوح أعمارهم بين 22 و24) هم أيضًا الأكثر اختبارًا للضغوط النفسيّة من جرّاء وجوب التحوّل من أستاذ إلى آخر ومن أسلوب تعليميّ إلى آخر، ومن خلال اختبارهم الخلافات مع الأساتذة، واختبارهم التمييز. ومن المثير للاهتمام أن نرى أنّ 4 أحداث من أصل 7 أحداث متعلّقة بعلاقة الطلاّب بأساتذتهم تتأثّر بالعمر مع كون الطلاّب الأكبر سنًّا أكثر اختبارًا للضغوط النفسيّة من الطلاّب الشباب الذين بيّنوا فقط مستويات متدنّية من الضغوط النفسيّة في هذه الوحدات. أنظر في الملحق النتائج وفقًا للأعمار.

3. عامل الجنسَين

وكان السؤال الثالث الذي طُرِح عبارة عمّا إذا كان ثمّة فرق في الأحداث الضاغطة أو في مستويات الضغوط النفسيّة ما بين الجنسين. وتمّ استخدام تحليل التباين أنوفا ANOVA لمقارنة مستويات الضغوط النفسيّة بين مجموعتَي كلّ وحدة. وبرهنت نتائجنا أنّه عندما كانت الفوارق في المتوسّطات هامة، ذَكَرَ الذكور ككلّ ضغوطًا نفسيّة أعلى من الإناث. وفي بعض الحالات، كان حدثُ ما يُقَدَّر بأنّه ضاغط بشكل كبير بالنسبة إلى الذكور في حين أنّ الإناث ذكرنَ أنّه ضاغط عليهنَّ بشكل متدنٍّ. وفي الواقع، من بين الأحداث الـ28 التي تمّ تعرّفها على أنّها ضاغطة بشكل كبير، أظهرت 10 منها فرقًا هامًا في مستوى الضغوط النفسيّة بين الذكور والإناث. ومن بين هذه الأحداث الـ10، حدثان فقط (دفع الأقساط وامتحانات كثيرة مبرمَجَة في الوقت نفسه) اختبرتها الإناث بأنّها ضاغطة بشكل كبير في حين أنّ الأحداث الثمانية الأخرى اعتبرنها ضاغطة بعض الشيء. وفضلاً عن ذلك، تعرّف الذكور إلى تسعة أحداث أخرى ونقلوا أنّها ضاغطة بشكل كبير في حين أنّ الإناث لم يتعرّفن إليها. وككلّ، تعرّف الذكور إلى 37 حدثًا بأنّها ضاغطة بشكل كبير في حين أنّ الإناث تعرّفن فقط إلى 20.

ومن الجدير ذكره أنّ الفوارق في طريقة اختبار الذكور والإناث كانت بارزة بشكل خاص عندما تضمّنت الأحداث مسائل اجتماعيّة تقتضي الإكتراث لتقبل الآخرين للذات ، كاختيار تخصّص أكاديميّ (الوحدة 73)، واختبار التمييز (الوحدة 55)، وخلافات شخصيّة مع الأستاذ (الوحدة 28)، والتقدير من قِبَل الأساتذة (الوحدة 26)، وأن يكون الطالب فردًا من مجموعة (الوحدة 50)، والمشاركة في النشاطات الاجتماعية (الوحدة 38)، واختبار قلّة الاحترام (الوحدة 53)، أو حكم أستاذ على الطالب (الوحدة 29). وإنّ أمرًا آخر جديرًا بالذكر هو أنّ الأحداث المتعلّقة بتحمّل المسؤوليّات بيّنت فرقًا هامًا في تقييم الضغوط النفسيّة بين الذكور والإناث. فقد وجد الذكور أنّ تحمّل مسؤوليّة أنفسهم (الوحدة 60) والعيش بعيدًا عن المنزل والأسرة (الوحدة 66) أمران يتسبّبان بضغوط نفسيّة عليهم أكثر ممّا على الإناث. وبالإضافة إلى ذلك، وجد الذكور أنّ تحمّل مسؤوليّة إدارة الوقت والمساحة للوصول إلى الجامعة (الوحدة 34)، وإيجاد الموارد التكنولوجيّة (الوحدة 37)، والوصول إلى مطعم الجامعة (الوحدة 44)، أو تحديد موضع آلات البيع (الوحدة 43) أمور تتسبّب لهم بالضغوط النفسيّة. أنظر في الملحق النتائج المتعلّقة بالضغوط النفسيّة وقضايا الجنسين.

خامسًا: المناقشة

بيّنت مراجعة الأدبيّات تنوّعًا كبيرًا في الدراسات حول الفوارق بين الجنسين، في ما يتعلّق باختبار الضغوط النفسيّة، لكن لم يتمّ التوصّل إلى إجماع حول الموضوع. وإنّ أبحاثًا أجراها كودييلكا، وبوسكي-كيرشباوم، وهيلهامر، وكيرشباوم (Kudielka, Buske-Kirschbaum, Hellhammer, & Kirschbaum, 2004) برهنت أنّ الإناث يتعرّضن لمستويات من الضغوط النفسيّة أعلى من الذكور، بالرغم من العمر. وبالعكس، إنّ نتائج أبحاث قام بها دين، وشمّون وبراشاد (Deane, Chummun and Prashad, 2002) برهنت أنّ النساء الشابّات أو ما قبل سنّ اليأس يتعرّضنَ لمستويات أقلّ من الضغوط النفسيّة، الأمر الذي يفترضون أنّه يرجع إلى منفعة من هرمون الإستروجين. وبرهنت

تجارب خاصة أجريَت على نساء في سنّ الجامعة أنّهنّ يتعرّضن لمستويات أعلى من الضغوط النفسيّة (Baker, 2003; Magaya et al., 2005; Meijer, 2007; Oliver et al., 1999; Weckwerth & Flynn, 2006).

وإنّ دراسة حول حسن الحال الذاتيّ بين طلاّب الجامعات في لبنان أظهرت أنّ الذكور سجّلوا مجموع نقاط أعلى من الإناث في العواطف الإيجابيّة (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007)، في حين أنّ دراستنا بيّنت أنّ الذكور يختبرون ضغوطًا نفسيّة أعلى من الإناث، مِمّا يدفعنا إلى النظر في فرضيّتين ممكنتَين:

تتعلّق الأولى بتعليم الذكور والإناث في مجتمعنا. فإنّ نموذج التعلُّم الذي طوّرته روغوف (Rogoff, 1991) عبر نظرية المشاركة الموجَّهَة في البيئة الاجتماعية – الثقافيّة، يقترح كون النشاطات المنظّمة التي يشارك فيها الأطفال تؤثّر على نموهم فعندما ننظر إلى نتائجنا من وجهة النظر هذه، وطالما أنّه يتمّ تعليم الإناث في لبنان ليكن المسؤولات الأوليات عن الاعتناء بالأولاد، فقد يخامرهنّ الظنّ بأنّهنّ مُستعدّات بشكل أفضل من الذكور للاعتناء بأنفسهنّ ولإدارة مختلف مهمّات الحياة اليوميّة، في حين أنّ الذكور معتادون بدرجة أكبر على أن يكون لديهم من يعتني بهم. وبالتالي، قد يكون تولّي مسؤوليّات مطلع البلوغ ومتطلّبات الحياة الجامعيّة أقلّ ضغطًا بالنسبة إلى الإناث ممّا إلى الذكور.

ومن جهة أخرى، قد نقيم فرضيّات أيضًا بأنّه من جرّاء الضغوط أو التوقّعات الاجتماعية ذاتها، يشعر الطلاّب الذكور أنّهم يتعرّضون لضغوط أكثر من الإناث لينجحوا (أي ليصبحوا المُعيل) (Faour, 1998) لذا فهم يقلقون بدرجة أكبر وبالتالي يختبرون ضغوطًا نفسيّة أكبر بشأن تعليمهم ومستقبلهم. ووفقًا لدراستنا، يبدو الطلاّب الذكور قلقين أكثر من الإناث بشأن ارتكاب الأخطاء (الوحدة 71)، وهم أيضًا يخضعون لضغوط نفسيّة أكثر من الإناث في مسائل كالعلامات (الوحدتان 16 و15) والدرس (الوحدات 4 و9 و10). كما أنّ المسائل الماليّة كانت ضاغطة بدرجة أكبر على الطلاّب الذكور، كتكلفة المواد (الوحدة 84) والحاجة إلى العمل إلى جانب الدارسة (الوحدة 78)، والمسؤوليّات العائليّة إلى جانب العمل (الوحدة 71).

وفي ما يتعلّق بمتغيّرة العمر، كانت نتيجة مراجعة الأدبيّات مختلطّة جدًّا. فقد نقلت بعض الدراسات أنّ البالغين الذين يختبرون الاكتئاب والضعف والضغوط النفسيّة ما بعد الصدمة هم من الأصغر سنًّا، في حين أنّ دراسات أخرى نقلت أنّهم من الأكبر سنًّا، كما أنّ بعض الدراسات نقلت أنّهم من ذوي الأعمار المتوسّطة (Kudielka et al., 2004; Mazure & Maciejewski, 2003; Norris, Friedman, Watson, Byrne, Diaz & Kaniasty, 2002a; Suar, Mishra, & Khuntia, 2007). ولم يجد باحثون آخرون أيّ فرق بين الأشخاص الأصغر سنًّا والأكبر سنًّا (Livingston, Livingston, Brooks, McKinlay, 1992; Geonjian, Najarian, Pynoos, 1994) في استجابتهم للضغوط النفسيّة.

وما يثير الاهتمام في نتائج بحثنا هو أنّنا توقّعنا أن تزيد مع العمر قدرة الطلاّب على التكيّف، لكنّ نتائجنا بيّنت صلابة معيّنة لديهم واعتمادهم على حكم الأساتذة. إنّ الطلاّب الذكور الأكبر سنًّا أوردوا ما يلي على أنّه مصدر للضغوط: صعوبات في التحوّل من أستاذ إلى آخر ومن أسلوب تعليميّ إلى آخر، وخلافات مع الأساتذة، واختبار التمييز، والصفوف المضجرة، والضغوط النفسيّة بشأن كتابة الموضوعات. ألأنّهم طلاّب ذكور أكبر سنًّا وعلى أهبة التخرّج، أم لأنّهم يشعرون أنّه ليس بوسعهم تغيير النظام؟ وبشكل مثير للفضول، يبدو الطلاّب الأصغر سنًّا أكثر تمكّنًا، ألأنه يتم التساهل معهم أكثر؟

سادسًا: التبعات والتوصيات

إنّ مستويات الضغوط النفسيّة التي أظهرها الطلاّب، وبشكل خاص الطلاّب الأصغر سنًّا، قد تكون مهمّة في تسهيل انتقالهم، وتكيّفهم، واستبقائهم في الجامعة. وبشكل عام، يسعنا القول إنّ الطلاّب في عيّنتنا كانوا متأثّرين بمسائل شخصيّة ومتعلّقة بالنضوج والقضايا الاقتصاديّة والاجتماعيّة-الثقافيّة أكثر منه بمسائل خاصة بسياسات الجامعة أو بإجراءاتها. وقد تعرّف البحث المسبَق إلى مجالات محدّدة من شأنها أن تحسّن مستويات الضغوط النفسيّة، وتتضمّن هذه المجالات: الدعم الاجتماعي، وإدارة الوقت، ووضع الأهداف، والتوجيه الأكاديميّ، ومراقبة الضغوط النفسيّة، وتقنيّات الاسترخاء، والدمج في المجتمع الأكاديميّ (Friedlander, Reid, Shupak & Cribbie, 2007; Iglesias et al., 2005; Nonis et al., 1998; Pope & Simon, 2005; Rayle, & Chung, 2008; Sellars-Mulhern, 2000; Thompson, Orr, Thompson & Grover, 2007). وقد تمّ التعرّف إلى الدعم الإعلاميّ والانفعالي كموارد فاعلة تقي من الضغوط النفسيّة (Lambert, McCarthy, Gilber, Sebree, Steinley-Bumgarner, 2006; MacGeorge et al., 2005; Pritchard, Wilson & Yamnitz, 2007). ويمكن لتعليم استراتيجيّات بسيطة للتخفيف من الضغوط النفسيّة أن يؤثّر إيجابًا على حسّ الطلاّب بحسن الحال وأن يحسّن الأداء الأكاديميّ ويخفّض معدّلات التسرّب.

تعرّف سيلارز-مولرن (Sellars-Mulhern, 2000) إلى "راءات أربعة" لمساعدة تعليم الطلاّب على تدبّر أمر الضغوط النفسيّة وتحسين إنجازهم الأكاديميّ. وتصف "الراءات الأربعة" برنامجًا لإعادة التنظيم المعرفيّ الذي يساعد الطلاّب على إعادة تقييم ملاحظاتهم للضغوط النفسيّة واستجاباتهم لها. ويحتاج طاقم عمل الجامعة إلى النظر في تطوير التدريب هذا على إدارة الضغوط النفسيّة في نشاطات التوجيه، وبشكل خاص للطلاّب الجُدُد وطلاّب السنة الأولى الملتحقين حديثًا (Brown & Ralph, 1999; Nonis et al., 1998; Ross, Niebling, & Heckert, 1999).

وعلى سبيل المراجعة، شكّلت الشواغل الأكاديميّة التالية مصدر قلق لطلاّب عيّنتنا: إمتحانات كثيرة مُبرمجة في الوقت نفسه، والكثير من المواد المغطّاة، وانشغال البال بشأن الرسوب. في حين أنّ القضايا الجامعيّة تضمّنت: إدارة الحرم الجامعيّ لجهة الفضاء، والوقت، والبيروقراطيّة، وظروف العيش في المهاجع. وقد نقل الطلاّب التمييز في الحرم الجامعيّ واختبارهم خلافات شخصيّة مع الأساتذة. وقد ضاعفت القضايا الشخصيّة من الضغوط النفسيّة على الطلاّب، وهي تتعلّق بمعظمها بقضايا ماليّة، وقضايا عائليّة واجتماعيّة-ثقافيّة (من سياسيّة ومن الحكم على المرء على أساس أمور سطحيّة). وقد اختبر الطلاّب الضغوط النفسيّة بوضوح وبوسعهم الاستفادة من استراتيجيّات تخفيضه.

ونتوجّه بالتوصيات التالية إلى الإداريّين في الحرم الجامعيّ فيما يطوّرون أنظمة الدعم النفسيّ للطلاّب:

1) خلق الوعي حول دور مهنة الإرشاد في محيطات الجامعة. وقد أَقرّ نصف الجسم الطلاّبيّ تقريبًا (49,3%) بحاجته إلى خدمات الارشاد. ولا يزال الإرشاد كمهنة يعتَبَر أمرًا محرَّمًا في المجتمعات العربيّة مع أنّ الحاجة إليها في الزمن المعاصر باتت أكثر إلحاحًا، الأمر الذي يجعل مهمّة العاملين في مجال الصحّة النفسية أكثر دقّة في تكييف ممارساتهم مع ذهنيّات أهل البيئة التي يخدمونها.

2) توسيع برامج الارشاد لتتضمّن تنظيم حلقات دعم وتوجيه ذات غايات قريبة وبعيدة المدى، للطلاّب فيكون لهم المجال في التعبير عن وقع الضغوط النفسيّة، فيقومون باستكشاف طُرُق التغلّب عليها ويمارسونها. ويمكن أن تتألّف المجموعات من جنس واحد أو من الجنسين معًا، ويكون ذلك وفقًا على الموضوع. وكما يبدو، فإنّ الطلاّب الذكور يحتاجون أكثر إلى الدعم والتوجيه.
3) خلق منبر مفتوح في أوقات الأزمات حيثُ يسعى الطلاّب الشبان كي يعبّروا عن قلقهم وهمومهم.
4) الزيادة في توفّر المجموعات على دعم وتوجيه في مواضيع محدّدة كالمساعدة الماليّة، وتطوير المهنة، واختيار التخصّص الأكاديميّ، وإدارة الوقت والمال.
5) تطوير ورش عمل لاستكشاف «ثقافة السطحيّة» ومعالجتها، إذ إنّ الكثير من الطلاّب يشعرون أنّهم عالقون في فخّها، وهي قد تكون نتيجة عولمة فوضويّة تؤثّر على صورة الذات.
6) إنّ الطلاّب الذكور يثيرون القلق بشكل خاصّ وسيستفيدون من جهود في خلق برامج إرشاد منسّقة لهم.
7) إعادة تقييم تنظيم الامتحانات وبرمجتها وتوقيتها. والنظر في استبدال بعض الامتحانات النظاميّة بطُرُق أخرى لتقييم إنجازات الطلاّب (أي المحفظات، والمشاريع، والعروض).
8) تيسير وتفعيل نظام المساعدة الماليّة لتخفيض الحدّ الأدنى من الضغوط النفسيّة الناجمة عن الهموم الماليّة.
9) تطوير الأبحاث القائمة على الطرُق السرديّة لاستكشاف مصادر الضغوط النفسيّة لدى الطلاّب بشكلٍ أعمق. وبتعبير عام، تطوير دراسات طوليّة لاستكشاف عمليات التكيّف ونمو الاستقلاليّة لدى الشخص في المجتمعات العربيّة وتطوّرها، من وجهة نظر نفسيّة واجتماعيّة وثقافيّة.
10) تطوير دراسات مقارنة بين الجامعات العربيّة، في ما يتعلّق باستكشاف الضغوط النفسيّة، لفهم أفضل لعوامل الخطر والانبعاث ولتعزيز المناخ الجامعيّ فيها بشكل أفضل.

تتمتّع الجامعات بتاريخ من التفاني في الامتياز الأكاديميّ، لكن على مؤسسات التعليم العالي أيضًا أن تزوّد الجسم الطلاّبيّ بدعم نفسيّ فاعل. وإنّ المواضيع الأكاديميّة والشخصيّة التي تولّد الضغوط النفسيّة، كما تعرّفها الطلاّب، تُلَطَّف حدّتها بشكل أفضل باتخاذ تدابير تربوية للدعم النفسي. ولنكرّر اقتباسًا من السابق: إنّنا نحتاج بهدف تخفيض مستوى الضغوط النفسيّة إلى تزويد الطلاّب بإحساس التحكّم بتعليمهم عبر تزويدهم بالمعلومات والدعم والتغذية الارتجاعية. ويكفي تزويد الطلاّب بتعليم نوعيّ وبخدمات الإرشاد لتطوير طلاّب راسخين ومُنتِجين.

المراجع

Ayyash-Abdo, H.A & Alamuddin. R. (2007). Predictors of Subjective Well-Being Among College Youth in Lebanon. *The Journal of Social Psychology* 147(3), 265-284. Retrieved from Heldref Publications.

Baker, S.R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality & Individual Differences* 35, 569-591.

Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W., Newton, F. B., & Benton, S. L. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice* 34, 66-72.

Brown, M. & Ralph, S. (1999). Using the DYSA programme to reduce stress and anxiety in first-year university students. *Pastoral Care* 17, 8-13.

Chambel, M. J. & Curral, L. (2005). Stress in academic life: Work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied Psychology: An International Review* 54, 135-147.

Chickering, A., & Havighurst, R. (1988). The life cycle. In Chickering, A., and Associates (Eds.), *The Modern American College*. Jossey-Bass, San Francisco.

Chrousos, G.P. & Gold, P.W. (1992). The concepts of stress and stress system disorders: Overview of physical and behavioral homeostasis, *JAMA* 267, 1244-1254

Cohen, F. & Williamson, G.M. (1983). Perceived stress in a probability sample of the United States. In Spacapan, S. & Oskamp, S. (Eds), *The Social Psychology of Health*, 31-68. London: Sage.

Dantzer, R. (1989). *Adaptation à l'environnement*: Psychologie de la réaction au stress, col. Scientifique, Stablon 1.

Deane, R., Chummun, H., & Prashad, D. (2002). Differences in urinary stress hormones in male and female nurses at different ages. *Journal of Advanced Nursing* 37, 304-310.

D'Zurilla, T. J., & Sheedy, C. F. (1991). Relation between social problems-solving and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal of Personality and Social Psychology* 61, 841-846.

Devonport, J.T. & Lane, A.M. (2006). Cognitive appraisal of dissertation stress among undergraduate students. *The psychological record* 56, 259-266.

Faour, M. (1998). *The silent revolution in Lebanon: Changing values of youth*. Beirut, Lebanon: American University of Beirut.

Folkman, S., Lazarus, R.S., Dunkel-Schetter, C., Delongis, A., & Gruen, R.J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology* 50, 992-1003.

Folkman, S., Lazarus, R.S., Delongis, A., & Gruen, R.J. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology* 3, 571-579.

Friedlander, L., Reid, G., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year students. *Journal of College Student Development* 48, 259-274.

Gadzella, B. M. (1991). *Student-Life Stress Inventory*. Commerce, TX: Author.

Goenjian, A. K., Najarian, L. M., Pynoos, R. S. (1994). Posttraumatic stress disorder in elderly and younger adults after the 1988 earthquake in Armenia. *American Journal of Psychiatry* 151, 895-901.

Holmes, T.H. & Rahe, R.H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research* 11, 213-218.

Iglesias, S. L., Azzara, S., Squillace, M., Jeifetz, M., Arnais, M. R., Desimone, M. F., & Diaz, L.E. (2005). A study on the effectiveness of a stress management programme for college students. *Pharmacy Education* 5, 27-31.

Kearns, H. & Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviors, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context. *Higher Education Research and Development* 26, 235-247.

Kohn, J.P., & Frazer, G.H. (1986). An academic stress scale: Identification and rated importance of academic stressors. *Psychological Reports* 59(2), 415-426.

Kudielka, B. M., Buske-Kirschbaum, A., Hellhammer, D. H., & Kirschbaum, C. (2004). Differential heart rate reactivity and recovery after psychosocial stress (TSST) in healthy children, younger adults, and elderly adults: The impact of age and gender. *International Journal of Behavioral Medicine* 11, 116-121.

Lambert, R., McCarthy, C., Gilbert, T., Sebree, M., & Steinley-Bumgarner, M. (2006). Validity evidence for the use of the preventive resources inventory with college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 39, 66.

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

Livingston, H. M., Livingston, M. G., Brooks, D. N. & McKinlay, W. W. (1992). Elderly survivors of the Lockerbie air disaster. *International Journal of Geriatric Psychiatry* 7, 725-729.

Lowe, J. & Gayle, V. (2007). Exploring the work/life/study balance: The experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education* 31, 225-238.

MacGeorge, E., Samter, W., & Gillihan, S. (2005). Academic stress, supportive communication, and health. *Communication Education* 54, 365-372.

Magaya, L., Asner-Self, K., & Schreiber, J. (2005). Stress and coping strategies among Zimbabwean adolescents. *British Journal of Educational Psychology* 75, 661-671.

Mazure, C.M. & Maciejewski, P.K. (2003). A model of risk for major depression: Effects of life stress and cognitive style vary be age. *Depression and Anxiety* 17, 26-33.

Meijer, J. (2007). Correlates of student stress in secondary education. *Educational Research* 49, 21-35.

Misra, R., McKean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal* 34, 236-245.

Moore, K. A., Burrows, G. D., & Dalziel, J. (1992). Stress: How to define and challenge it. *Mental Health in Australia* 32-40.

Morrison, R., & O'Connor, R. (2005). Predicting psychological distress in college students: The role of rumination and stress. *Journal of Clinical Psychology* 61, 447-460.

Murff, S. (2005). The impact of stress on academic success in college students. *ABNF Journal* 16, 102-194.

Nahas, N. (2001). The war in Lebanon: Sequels or psychosocial resilience? Adaptation and Personalization of Lebanese children: from Attachment to Coping. *Unpublished doctoral dissertation. Toulouse*: University of Toulouse le mirail.

Nonis, S., Hudson, G., Logan, L. & Ford, C. (1998). Influence of perceived control over time on college students. *Research in Higher Education* 39, 587-605.

Norris, F. H., Friedman, J. J., Watson, P.J., Byrne, C. M., Diaz, E. & Kaniasty, K. Z. (2000). 60,000 disaster victims speak: Part I, An empirical review of the empirical literature, 1981-2001. *Psychiatry* 65, 207-239.

Olivas, M., & Li, C. (2006). Understanding stressors of international students in higher education: What college counselors and personnel need to know. *Journal of Instructional Psychology* 33, 217-222.

Oliver, J. M., Reed, C. K., Katz, B. M., & Haugh, J. A. (1999). Students' self-reports of help-seeking: The impact of psychological problems, stress, and demographic variables on utilization of formal and informal support *Social Behavior and Personality* 27, 109-128.

Pope, D. C. & Simon, R. (2005). Help for Stressed Students. *Educational Leadership* 62, 33-37.

Pritchard, M., Wilson, G., & Yamnitz, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study. *Journal of American College Health* 56, 15-21.

Rayle, A. & Chung, K. (2008). Revisiting first-year college students' mattering:

Social support, academic stress, and the mattering experience. *Journal of College Student Retention* 9, 21-37.

Robotham, D. & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: A critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education* 30, 107-117.

Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person, a therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Rogoff, B. (1991). The joint socialization of development by young children and adults. In P & Sheldon, S. & Woodhead, M (eds). *Child development in social context learning to think*. London. N.Y: Routledge.

Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Journal* 33, 312-317.

Sellars-Mulhern, P. (2000). The four R's to self-empowerment: Teaching students strategies for channeling stress and improving academic performance. *Community Review* 18, 90-95.

Selye, H. (1956). *Le stress de la vie*. Paris: Gallimard.

Simons, C., Aysan, F., Thompson, D., Hamarat, E., & Steele, D. (2002). Coping resource availability and level of perceived stress as predictors of life satisfaction in a cohort of Turkish college students. *College Student Journal* 36, 129-141.

Smith, T. & Renk, K. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety. *NASPA Journal*, 44, 405-431.

Suar, D., Mishra, S., & Khuntia, R. (2007). Placing age differences in the context of the Orissa supercyclone: Who experiences psychological distress? *Asian Journal of Social Psychology* 10, 117-122.

Thompson, D., Orr, B., Thompson, C., & Grover, K. (2007). Examining students' perceptions of their first semester experience at a major land-grant institution. *College Student Journal* 41, 640-648.

Towbes, L. C., & Cohen, L. H. (1996). Chronic stress in the lives of college students: Scale development and prospective prediction of distress. *Journal of Youth and Adolescence* 25, 199-217.

Weckwerth, A. & Flynn, D. (2006). Effect of sex on perceived support and burnout in university students. *College Student Journal* 40, 237-249.

Zakowski, S., Hall, M. H., & Baum, A. (1992). Stress, stress management, and the immune system. *Applied and Preventive Psychology* 1, 1-13.