



جامعة الزاوية
إدارة الدراسات العليا والتدريب
كلية الآداب
قسم التربية وعلم النفس
قسم الدراسات النفسية

الذكاء الوجداني وعلاقته بالذات المهنية لدى عينة من المرشدين
النفسيين بمدارس التعليم الأساسي مدينة الزاوية المركز
دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على الإجازة العالية (الماجستير) في
الدراسات النفسية

إعداد الطالبة:

هاجر حرب أبو الغيث

إشراف:

أ.د. عمران محمد مسعود التويب

الدرجة العلمية: أستاذ

العام الدراسي: [2025-2026م].

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى:

﴿قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِ فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِمَّا

يَجْمَعُونَ﴾

سورة يونس .، الآية 58.

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم، الحمد لله

إلى الذين كان فضلهما أساس كل نجاح، وبه تمّت هذه الرحلة. أهدي ثمرة جهدي

إلى والديّ رحمهما الله

مصدر فخري وسندي بعد الله، من غرسا في نفسي القيم والعزيمة، وكانا الدعاء

الخفي والقوة الدافعة في مسيرتي.

وإلى زوجي العزيز

شريك دربي، الذي كان عونًا لي بصبره ودعمه وتشجيعه الدائم، فكان خير سند في

هذه المسيرة.

كما أهدي هذا العمل

إلى أبنائي الأحبة

أملّي في الغد، ومصدر سعادتي وقوتي، أهديكم هذا الإنجاز ليكون دافعًا لكم نحو التفوق وتحقيق

أحلامكم.

إلى إخوتي وأخواتي

عزوتي وسندي الدائم

الشكر والتقدير

قال رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس، لم يشكر الله عز وجل"
أحمد الله تعالى حمداً كثيراً طيباً مباركاً مِلء السماوات والأرض على ما أكرمني به من
إتمام هذه الدراسة التي أرجو أن تنال رضاك.

ثم أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى كل من:

- الدكتور الفاضل: أ.د. عمران محمد التويب، لتفضله الكريم بالإشراف على هذه الدراسة، وتكرمه بنصحي وتوجيهي حتى إتمام هذه الدراسة.
- أعضاء لجنة المناقشة الكرام: الدكتور الفاضل/ رحاب علي أبوالقاسم
- والدكتور الفاضل/ د. علي محمد الوليد
- الدكتور/ سعاد المريري الذي قام بتصحيح هذه الدراسة لغوياً فله مني جزيل الشكر والاحترام.
- أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس بكلية الآداب بجامعة الزاوية والذين لم يبخلوا علينا بتقديم النصح والإرشاد والعلم..
- وأخيراً أود أن أشكر كل من كان دعماً وعونا لي على مدار سنوات الدراسة نحو المستقبل متخطية الكثير من الصعاب والمشقة والتعب.

والله ولي التوفيق.

الباحثة..

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الرسالة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والذات المهنية لدى عينة من المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية، إضافة إلى التعرف على مستوى كلٍّ من الذكاء الوجداني والذات المهنية لديهم، والكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات: سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومرحلة التعليم الأساسي (الشق الأول - ابتدائي/الشق الثاني - اعدادي). واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته طبيعة المشكلة وأهدافها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين النفسيين العاملين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية خلال العام الدراسي (2024/2025م)، والبالغ عددهم (200) مرشدة وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغت (117) مرشدة. استخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات، وتم التحقق من الخصائص السيكمترية للأداة من حيث الصدق (صدق المحكمين، المقارنة الطرفية، الاتساق الداخلي) والثبات (ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية)، كما استخدمت حزمة SPSS (الإحصاء الوصفي، معامل ارتباط بيرسون، اختبار (t) وتحليل التباين الأحادي). وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يتمتعون بمستويات مرتفعة إلى مرتفعة جداً في أبعاد الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات، التعاطف الوجداني، الدافعية الذاتية، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي)، كما جاءت الذات المهنية بمستوى مرتفع جداً في بعديها (مفهوم الذات المهنية المدرك، والمفهوم المثالي للذات المهنية). كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والذات المهنية، بما يؤكد أهمية الذكاء الوجداني في تعزيز تقدير الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين. في المقابل، لم تُسفر الاختبارات الإحصائية عن فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني أو الذات المهنية تبعاً لسنوات الخبرة والحالة الاجتماعية ومرحلة التعليم الأساسي. وخلصت الدراسة إلى توصيات أبرزها: تعزيز البرامج التدريبية لتنمية الذكاء الوجداني، وتكثيف ورش العمل المتعلقة بإدارة الانفعالات والتواصل، ودعم أخلاقيات الممارسة والسرية المهنية بما ينعكس على جودة الإرشاد النفسي داخل المدارس.

Abstract

The study aimed to reveal the nature of the relationship between emotional intelligence and professional self among a sample of psychological counselors in basic education schools in the city of Az-Zawiya. It also sought to identify the level of both emotional intelligence and professional self among them, and to examine differences according to the variables of years of experience, marital status, and the stage of basic education (first cycle – primary / second cycle – preparatory).

The study adopted the descriptive correlational approach due to its suitability for the nature of the problem and its objectives. The study population consisted of all psychological counselors working in basic education schools in the city of Az-Zawiya during the academic year (2024/2025), totaling (200) counselors. A stratified random sample of (117) male and female counselors was selected.

The study used the questionnaire and interview as tools for data collection. The psychometric properties of the instrument were verified in terms of validity (expert validity, extreme group comparison, and internal consistency) and reliability (Cronbach's alpha and split-half reliability). The SPSS statistical package was used for data analysis (descriptive statistics, Pearson correlation coefficient, t-test, and one-way ANOVA).

The results indicated that the sample members showed high to very high levels across the dimensions of emotional intelligence (emotion management, emotional empathy, self-motivation, emotional awareness, and social communication). The professional self also appeared at a very high level in its two dimensions (perceived professional self-concept and ideal professional self-concept).

Furthermore, the findings revealed a strong and statistically significant positive correlation between emotional intelligence and professional self, highlighting the importance of emotional intelligence in enhancing the professional self-esteem of psychological counselors. On the other hand, the statistical tests did not reveal any significant differences in emotional intelligence or professional self according to years of experience, marital status, or stage of basic education.

The study concluded with several recommendations, most notably: strengthening training programs aimed at developing emotional intelligence, intensifying workshops related to emotional regulation and communication skills, and supporting professional ethics and confidentiality in practice, which would positively reflect on the quality of psychological counseling within schools.

فهرس المحتويات

الصفحة	البيان
ب	الآية القرآنية
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	ملخص الدراسة باللغة العربية
و	ABSTRACT
ز	فهرس المحتويات
ي	قائمة الجداول
ل	قائمة الأشكال
م	فهرس الملاحق
1	الفصل الأول الإطار العام للدراسة
2	المقدمة
3	مشكلة الدراسة
5	أهمية الدراسة
6	أهداف الدراسة
6	تساؤلات الدراسة
7	حدود الدراسة
7	مصطلحات الدراسة
9	الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة
10	تمهيد
11	المبحث الأول: الذكاء الوجداني
12	مفهوم الذكاء الوجداني
14	نشأة وتطور الذكاء الوجداني
16	أهمية الذكاء الوجداني
19	مكونات الذكاء الوجداني
21	الأسس النظرية للذكاء الوجداني
24	العوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني

27	الذكاء الوجداني والذات المهنية
34	خلاصة تحليلية
40	التعقيب على المبحث الأول
41	المبحث الثاني: الذات المهنية
42	مفهوم الذات المهنية
45	أشكال الذات المهنية
48	العوامل المؤثرة في مفهوم الذات المهنية
54	خصائص مفهوم الذات المهنية
64	تنمية الذات المهنية لدى المرشد النفسي
67	التعقيب على المبحث الثاني
69	المبحث الثالث: المرشد النفسي والعمل الإرشادي
70	مفهوم المرشد النفسي
75	أهداف برامج الإرشاد النفسي
78	صفات المرشد النفسي الفعال
80	مهارات الاتصال الإرشادي
83	أخلاقيات العمل المهني
84	التحديات المهنية
90	التعقيب على المبحث الثالث
91	الفصل الثالث الدراسات السابقة
92	تمهيد
92	الدراسات المتعلقة بالذكاء الوجداني
105	الدراسات المتعلقة بالذات المهنية
110	الدراسات الأجنبية
114	التعقيب على الدراسات السابقة
116	ما يميز الدراسة الحالية
117	جوانب الاستفادة
118	الفصل الرابع الإجراءات المنهجية
119	منهج الدراسة
120	مجتمع الدراسة

122	عينة الدراسة
128	أداة الدراسة
130	صدق الأداة
134	ثبات الأداة
136	المعالجة الإحصائية
138	الفصل الخامس عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها
139	عرض إجابة التساؤل الأول
154	عرض إجابة التساؤل الثاني
162	عرض إجابة التساؤل الثالث
165	عرض إجابة التساؤل الرابع
168	عرض إجابة التساؤل الخامس
171	عرض إجابة التساؤل السادس
175	ملخص النتائج
175	الاستنتاجات
176	التوصيات
176	المقترحات
177	الخاتمة
178	قائمة المصادر والمراجع
189	الملاحق

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
(1) جدول رقم	يوضح توزيع المرشدين النفسيين العاملين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية المركز خلال العام الدراسي (2024-2025م)	120
(2) جدول رقم	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على مدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية المركز	123
(3) جدول رقم	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب سنوات الخبرة	125
(4) جدول رقم	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الحالة الاجتماعية	126
(5) جدول رقم	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المرحلة التعليمية	127
(6) جدول رقم	قيم ومعايير كل وزن من أوزان المقياس الخماسي المعتمد في الدراسة	129
(7) جدول رقم	مقياس الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي	130
(8) جدول رقم	لاختبار الفرق بين المجموعتين T يوضح نتائج اختبار	131
(9) جدول رقم	لاختبار الفرق بين المجموعتين T يوضح نتائج اختبار	131
(10) جدول رقم	معاملات الارتباط بين فقرات محور الإدارة بالأهداف مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمحور	132
(11) جدول رقم	معاملات الارتباط بين فقرات محور الميزة التنافسية مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمحور	133
(12) جدول رقم	علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس	134
(13) جدول رقم	نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة (كرونباخ ألفا)	135
(14) جدول رقم	نتائج اختبار الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية	135
(15) جدول رقم	إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذكاء الوجداني المتعلقة ببعد إدارة الانفعالات لدى عينة من المرشدين النفسيين	140
(16) جدول رقم	إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذكاء الوجداني المتعلقة ببعد العاطف الوجداني لدى عينة من المرشدين النفسيين	143
(17) جدول رقم	إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذكاء الوجداني المتعلقة ببعد الدافعية الذاتية في بيئة العمل	145
(18) جدول رقم	إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذكاء الوجداني المتعلقة ببعد المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات)	148
(19) جدول رقم	إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذكاء الوجداني المتعلقة ببعد التواصل الاجتماعي	151

155	إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذات المهنية المتعلقة ببعد مفهوم الذات المهنية المدرك	(20) جدول رقم
158	إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذات المهنية المتعلقة ببعد المفهوم المثالي للذات المهنية	(21) جدول رقم
162	Kolmogorov-Smirnov نتائج اختبار	(22) جدول رقم
163	اختبار العلاقة بين مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الذات المهنية	(23) جدول رقم
165	نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في الذكاء الوجداني حسب سنوات الخبرة	(24) جدول رقم
166	نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في الذات المهنية حسب سنوات الخبرة	(25) جدول رقم
168	لاختبار الفروق في الذكاء الوجداني حسب الحالة T نتائج اختبار الاجتماعية	(26) جدول رقم
169	لاختبار الفروق في الذات المهنية حسب الحالة T نتائج اختبار الاجتماعية	(27) جدول رقم
171	لاختبار الفروق في الذكاء الوجداني حسب مرحلة T نتائج اختبار التعليم الأساسي	(28) جدول رقم
172	لاختبار الفروق في الذات المهنية حسب مرحلة T نتائج اختبار التعليم الأساسي	(29) جدول رقم

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
125	أعمدة بيانية لتوزيع عينة الدراسة بحسب متغير الخبرة	شكل (1)
126	أعمدة بيانية لتوزيع عينة الدراسة بحسب متغير الحالة الاجتماعية	شكل (2)
127	أعمدة بيانية لتوزيع عينة الدراسة بحسب متغير المرحلة التعليمية	شكل (3)

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	الموضوع	ت
190	ملحق (1) الاستبانة في صورتها الأولى	1
198	ملحق (2) الاستبانة في صورتها النهائية	2
206	ملحق (3) قائمة المحكمين	3
207	ملحق (4) المراسلات	4

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

المقدمة

مشكلة الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

تساؤلات الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

المقدمة:

تُعَدُّ التربية النفسية من الأبعاد الأساسية التي تؤدي دوراً محورياً في تشكيل المتعلم وتنمية المهارات المعرفية والاجتماعية، لديه خصوصاً في مرحلة التعليم الأساسي التي تُعَدُّ نقطة تحول حرجية في مسار نمو المتعلمين، خلال هذه المرحلة يتعرض المتعلمون لمجموعة متنوعة من التحديات النفسية والاجتماعية التي تتطلب استجابة منهجية ودعمًا متخصصًا، بما في ذلك الضغوط الأكاديمية والتغيرات العاطفية والتفاعلات الاجتماعية المعقدة، في هذا السياق يبرز دور المرشدين النفسيين كعناصر رئيسة في النظام التعليمي، حيث يساهمون في خلق بيئة تعليمية تدعم الصحة النفسية، وتعزز من قدرة المتعلمين على تحقيق إمكاناتهم. ويمثل الذكاء الوجداني الذي يُعرَّف بأنه القدرة على التعرف على المشاعر وفهمها وإدارتها بفاعلية، أحد الركائز الأساسية لنجاح المرشدين النفسيين في أداء مهامهم، إذ يتجاوز الذكاء الوجداني مجرد الفهم العاطفي ليشمل القدرة على استخدام المشاعر بشكل إيجابي، فالذكاء الوجداني هو معرفة الفرد المرشد مشاعره وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبةً بالتعاطف والفهم لمشاعر المتعلمين مما يؤدي الى علاقه ناجحة معهم" (الدريد، 2004م: 28) كما يعد أيضاً بانه القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها، لذلك فإن من صفات المرشد الذكي عاطفياً انه يمتلك الكثير من المفردات العاطفية ويعرف الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في التعامل مع عواطفه وعواطف الآخرين (مأمون، 2003م: 13) فالذكاء الوجداني أثبتت أهميته الكبيرة في مختلف المجالات ومن هذه المجالات التعليم والإرشاد النفسي حيث يعرف بأنه القدرة على التعرف على المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين وفهم العلاقة بين العقل والانفعال بشكل فعال وتحسين العلاقات الشخصية والمهنية بين الأشخاص ويتضمن هذا المفهوم مهارات مثل الوعي الذاتي والتحكم الذاتي والتحفيز والتعاطف والمهارات الاجتماعية حيث تؤدي الذات المهنية دوراً رئيساً في تحديد الكفاءة للمرشد النفسي وفاعليته في أداء مهامه وتعكس الذات المهنية تصور المرشد لكفاءته المهنية وقدرته على تحقيق الأهداف المهنية.

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال فهم العلاقة بين الذكاء الوجداني والذات المهنية لدى المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الأساسي، و يفترض أن المرشدين الذين يتمتعون بذكاء وجداني عالٍ يكونون أكثر قدره على بناء علاقات إيجابية مع الطلاب وزملائهم مما يعزز

شعورهم بالرضا والانجاز المهني فالدراسة تسعى إلى استكشاف علاقة الذكاء الوجداني والذات المهنية مما يساعد في تطوير برامج تدريبية تركز على تعزيز الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين، و تحسين جودة الخدمات الإرشادية في المدارس وزيادة الدعم النفسي المقدم للمتعلمين، وتوجيه المرشدين النفسيين إلى تطوير مهارات الذكاء الوجداني لديهم، مما يعزز من علاقات الثقة ويدعم تجارب التعلم.

فالذكاء الوجداني يؤثر بشكل إيجابي على الأداء المهني للمرشدين النفسيين، حيث يُحسن من قدرتهم على التكيف مع الضغوط النفسية والمهنية، فالمرشدين الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الذكاء الوجداني يظهرون قدرة أكبر على التعامل مع المواقف المعقدة وحل المشكلات، مما يُعزز جودة الإرشاد النفسي المُقدم ويعكس إيجابًا على البيئة المدرسية ككل.

أن المرشدين النفسيين الذين يمتلكون مهارات عالية في الذكاء الوجداني يساهمون في خلق بيئة تعليمية إيجابية، مما يؤدي إلى تحسين سلوك المتعلمين وتقليل حالات العنف والتوتر، وبالتالي تعزيز السلامة النفسية داخل المؤسسات التعليمية، ومع تزايد الاهتمام بالصحة النفسية في المدارس، يُعدّ تعزيز الذكاء الوجداني لدى المرشدين أمرًا حيويًا لتقليل المشكلات السلوكية وزيادة شعور الانتماء لدى المتعلمين

كما تسعى الدراسة أيضا إلى تقديم توصيات علمية، ونتائجها تهدف إلى تطوير ممارسات الإرشاد النفسي وتعزيز قدرة المرشدين على تلبية احتياجات المتعلمين النفسية.

مشكلة الدراسة:

تُعدّ الصحة النفسية للمتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي من القضايا الحيوية التي تؤثر بشكل كبير على الأداء الأكاديمي والتفاعل الاجتماعي، فالطلاب في هذه المرحلة يواجهون مجموعة من التحديات النفسية والاجتماعية، مثل الضغوط الأكاديمية، والتغيرات العاطفية، والعلاقات الاجتماعية المعقدة، و التي يمكن أن تؤدي هذه التحديات إلى مشكلات سلوكية، مثل الانسحاب الاجتماعي أو التصرفات العدوانية، بالإضافة إلى مشكلات نفسية مثل القلق والاكتئاب، مما يُعيق تطورهم الشخصي والأكاديمي، ومن هذا المنطلق يُعدّ دور المرشدين النفسيين في المدارس أمرًا أساسيًا، حيث يُتوقع منهم تقديم الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب لمساعدتهم في التغلب على هذه الصعوبات ومع ذلك تشير الأبحاث إلى أن فعالية الإرشاد

النفسي تعتمد بشكل كبير على مستوى الذكاء الوجداني لديهم، فالذكاء الوجداني هو القدرة على التعرف على المشاعر وفهمها وإدارتها بفعالية، ويُعد من العوامل الأساسية التي تُعزز جودة الإرشاد النفسي ومع ذلك لا يزال هناك نقص في الفهم العلمي لكيفية تأثيره على الأداء المهني للمرشدين وعلاقته بالنتائج النفسية للطلاب.

بالرغم من الأهمية المتزايدة للذكاء الوجداني، فإن العديد من البرامج التدريبية المخصصة للمرشدين النفسيين تفتقر إلى التركيز على تطوير هذه المهارات، و ما يتعلق بها من متغيرات مختلفة مثل الذات المهنية، التي تُعد جوهر الشخصية الإنسانية للمرشدين النفسيين حجر الزاوية الذي ينضم السلوك وأن مفهوم وتقدير الذات يتأثر بخبراته وأهدافه وفكرته عن نفسه وهي ارتقائية منذ الميلاد وتتميز بالتدرج خلال مرحلتي الطفولة والمراهقة (أبو شمالة، 2016م: 22)

تعرف الذات المهنية بأنها قدرة المرشد التي تمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية ونفسية وإرشادية تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالعمل الإرشادي وتؤدي بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك الطلبة بشكل يمكن ملاحظته في سلوك المرشد و أدائه، كما أنها قامت ببنية مفاهيم متناسقة ومنظمة تشكل مدركات الشخصية الإنسانية للمرشد بحيث ينظر إلى الذات من جانبين يكمل بعضها البعض (الحراشة، 2012م: 153) هذا يثير تساؤلات حول تأثير غياب التدريب المتخصص على فعالية الإرشاد النفسي، بالإضافة إلى ذلك، تُعد بيئة العمل المدرسية عاملاً مهماً في تطوير الذكاء الوجداني، لكن الكثير من المدارس تفتقر إلى الدعم الكافي في هذا الجانب، مما يؤثر سلباً على جودة الإرشاد النفسي.

أن جودة الإرشاد النفسي لا تؤثر فقط على الصحة النفسية للطلاب، بل تمتد تأثيراتها إلى أدائهم الأكاديمي وسلوكهم الاجتماعي، فالإرشاد الفعال يمكن أن يسهم في تحسين معدلات الحضور والمشاركة في الأنشطة المدرسية، ويُعزز القدرة على التعامل مع الضغوط الحياتية، لذلك من الضروري دراسة العلاقة بين مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين وتأثيره على جودة الإرشاد النفسي المقدم، وبالتالي على الصحة النفسية والأداء الأكاديمي للطلاب و بناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في طرح التساؤل الرئيس التالي:

- ما مستوى الذكاء الوجداني ومستوى الذات المهنية والعلاقة بينهما لدى عينة من

المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التالي:

أولاً- الأهمية النظرية:

- تتجلى الأهمية النظرية لدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والذات المهنية لدى المرشدين النفسيين في مجموعة من الجوانب الرئيسية:
- يُمكن أن توفر الدراسة رؤى معمقة حول كيفية تأثير الذكاء الوجداني على سلوكيات المرشدين النفسيين وفاعليتهم في العمل.
- تُعد هذه الدراسة نقطة انطلاق لتطوير برامج تدريب وتأهيل فعّالة للمرشدين النفسيين، من خلال النتائج المستخلصة، يمكن تصميم استراتيجيات تعليمية تستهدف تعزيز الذكاء الوجداني، مما يُعزز من كفاءة المرشدين في تقديم الدعم النفسي للطلاب.
- ستمهد النتائج التي تُستخلص من هذه الدراسة الطريق لدراسات مستقبلية تهتم بجوانب متعددة من الذكاء الوجداني والإرشاد النفسي، مثل هذه الدراسات قد تستكشف تأثير الذكاء الوجداني على فعالية التعليم وأساليب التعلم، مما يُغني الحقل الأكاديمي.
- توجيه السياسات التعليمية: ستوفر الدراسة مرجعاً لصانعي القرار لتطوير سياسات تعليمية فعّالة تعزز من الذكاء الوجداني في برامج إعداد المعلمين والمرشدين النفسيين، هذه السياسات قد تُساهم في تحسين جودة التعليم والدعم النفسي المقدم للطلاب، مما ينعكس إيجاباً على نتائجهم الأكاديمية.
- ستسهم الدراسة في إثراء الأدبيات النفسية من خلال تقديم بيانات جديدة تدعم الفرضيات المتعلقة بالعلاقة بين الذكاء الوجداني والذات المهنية.

ثانياً- الأهمية التطبيقية:

تظهر الأهمية التطبيقية للدراسة في النقاط التالية:

- ستعمل هذه الدراسة على مساعدة المرشدين النفسيين على استخدام الذكاء الوجداني في تفاعلاتهم مع الطلاب، مما يُعزز قدرتهم على التعامل مع التحديات بفعالية.
- ستوفر النتائج إطاراً لتصميم برامج تدريبية تستهدف تعزيز مهارات الذكاء الوجداني، مثل الوعي الذاتي وإدارة المشاعر.

- إبراز أهمية العوامل الوجدانية في تحسين بيئة العمل داخل المؤسسات التعليمية، وتعزيز التعاون والتكامل بين المرشدين، بما يساهم في رفع جودة الدعم النفسي المقدم.

أهداف الدراسة:

- 1- التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية المركز.
- 2- معرفة مستوى الذات المهنية لدى عينة من المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية المركز.
- 3- تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة على مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مجموع فقرات مقياس الذات المهنية.
- 4- الكشف عن أهم الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة على مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مجموع فقرات مقياس الذات المهنية وفقاً لمتغير الخبرة.
- 5- التعرف على أهم الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة على مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مجموع فقرات مقياس الذات المهنية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية.
- 6- معرفة أهم الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة على مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مجموع فقرات مقياس الذات المهنية وفقاً لمتغير مرحلة التعليم الأساسي ابتدائي - إعدادي.
- 7- تقديم توصيات علمية في ضوء نتائج الدراسة يمكن الاستفادة منها في تصميم برامج تدريبية وتطويرية تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني وتعزيز الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين في البيئة المدرسية.

تساؤلات الدراسة:

- 1- ما مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية المركز؟
- 2- ما مستوى الذات المهنية لدى عينة من المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية المركز؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة على مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مجموع فقرات مقياس الذات المهنية؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة على مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مجموع فقرات مقياس الذات المهنية وفقاً لمتغير الخبرة؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة على مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مجموع فقرات مقياس الذات المهنية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة على مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مجموع فقرات مقياس الذات المهنية وفقاً لمتغير مرحلة التعليم الأساسي ابتدائي - إعدادي؟

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والذات المهنية لدى عينة من المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية المركز.
- **الحدود البشرية:** عينة من المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية.
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم الأساسي مدينة الزاوية المركز.
- **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي (2024 / 2025م)

مصطلحات الدراسة:

أولاً- الذكاء الوجداني:

يعرف الذكاء الوجداني بأنه قدرة المرشد النفسي على التعرف على العواطف وإدارتها سواء كانت عواطفه الخاصة أو عواطف الآخرين، ويتضمن مهارات متعددة منها إدارة العواطف الشخصية، وإدارة عواطف الآخرين، والوعي بالمشاعر (عبد القادر، وبن سعد 2021م: 16). كما عرّفه جولمان بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة لنجاحه المهني وفي شؤون الحياة الأخرى (جولمان، 1995م: 32).

التعريف الإجرائي:

يُعرّف الذكاء الوجداني إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه الدرجة التي يحصل عليها المرشد النفسي على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة، والذي يقيس أبعاد الوعي بالذات، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية.

ثانيًا - الذات المهنية:

عُرفت الذات المهنية بأنها مهارة لدى المرشد للتعبير عن آرائه، والإفصاح عن مشاعره الإيجابية والسلبية بطريقة ملائمة، والاستمرار في العلاقات الاجتماعية إيجابيًا، مع الالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية والأخلاقية (عبدالمعزم، 2012م: 34).

كما عُرِف مفهوم الذات المهنية بأنه التصورات التي يدركها المرشد النفسي عن نفسه جراء مكانة حرفته، ومدى التقدير الذي يحظى به من الآخرين، وهي الدرجة التي يتحصل عليها أعلى مقياس مفهوم الذات المهنية. (العزة، 2010م: 67)

التعريف الإجرائي:

تُعرّف الذات المهنية إجرائيًا بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها المرشد النفسي على مقياس الذات المهنية المعتمد في هذه الدراسة، والتي تعكس مستوى إدراكه لذاته في ضوء دوره المهني ومسؤولياته الإرشادية.

ثالثًا - المرشدون النفسيون:

المرشد النفسي هو الشخص المتخصص المؤهل علميًا وتربويًا لتقديم خدمات الإرشاد النفسي والتربوي داخل المؤسسة التعليمية، بهدف مساعدة المتعلمين على التوافق النفسي والاجتماعي وتحقيق النمو المتكامل. (العزة، 2010م: 68)

التعريف الإجرائي:

ويقصد بالمرشدين النفسيين في هذه الدراسة جميع المرشدين العاملين رسميًا في المدارس محل الدراسة خلال العام الدراسي المحدد، والذين تنطبق عليهم شروط العينة البحثية.

الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

المبحث الأول - الذكاء الوجداني

المبحث الثاني - الذات المهنية

المبحث الثالث - المرشد النفسي والعمل الإرشادي

تمهيد:

يُعدّ الإطار النظري الركيزة العلمية التي يستند إليها البحث في تفسير المتغيرات قيد الدراسة وتوضيح العلاقات المحتملة بينها، وفي ضوء ما يتناوله هذا البحث من موضوعات تتصل بالذكاء الوجداني والذات المهنية لدى المرشد النفسي خلال عمله الإرشادي في مرحلة التعليم الأساسي، فإن هذا الفصل يسعى إلى استعراض المفاهيم الأساسية المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وإبراز الأسس النظرية والنماذج العلمية التي تفسرها، بما يدعم بناء تصور شامل وواضح لإطار البحث.

وانطلاقاً من أهمية الذكاء الوجداني كأحد المحددات الرئيسة لنجاح الأداء المهني والعلاقات الإنسانية، فقد خُصّص المبحث الأول لعرض مفهومه وتطوره ومكوناته وأبرز نماذجه، أما المبحث الثاني فيتناول الذات المهنية بوصفها أحد الجوانب الجوهرية في بناء الهوية المهنية لدى المرشد النفسي، مع التركيز على خصائصها والعوامل المؤثرة فيها وأهميتها في تعزيز فاعلية العمل التربوي والإرشادي.

وفي المبحث الثالث، يجري التطرق إلى دور المرشد النفسي وطبيعة العمل الإرشادي، من حيث مهامه ومجالات تدخله داخل المدرسة، والعلاقة بين قدراته المهنية ونجاح العملية الإرشادية.

وبذلك يشكل هذا الإطار النظري خلفية علمية منهجية تُسهم في فهم وتفسير أبعاد الدراسة، وتدعم صياغة فرضياتها وتحليل نتائجها بما يحقق أهداف الدراسة.

المبحث الأول- الذكاء الوجداني:

تمهيد:

يُعدّ الذكاء الوجداني أحد المفاهيم المحورية في علم النفس المعاصر، إذ تجاوز في جوهره النظرة التقليدية للذكاء باعتباره مجرد قدرة معرفية تقاس بدرجات الذكاء العقلي (IQ)، لينفتح على أبعاد أعمق تتعلق بقدرة الفرد على فهم ذاته ومشاعره، وإدارة انفعالاته، والتفاعل بفاعلية مع الآخرين في المواقف الاجتماعية والمهنية المختلفة، وقد جاء هذا التحول استجابة لحاجة الإنسان الحديثة إلى نمط جديد من الذكاء يعكس نضجه الانفعالي والاجتماعي، وليس فقط قدرته العقلية أو التحليلية.

لقد ارتبط ظهور مفهوم الذكاء الوجداني بمحاولات تفسير السلوك الإنساني في ضوء العوامل العاطفية والانفعالية التي تُوجّه التفكير واتخاذ القرار، بعد أن أثبتت الدراسات أن النجاح في الحياة لا يعتمد فقط على القدرات العقلية، بل يتطلب كذلك مهارات وجدانية تسهم في التكيف الإيجابي مع الذات والمجتمع، وفي هذا الإطار، يُعدّ الذكاء الوجداني أحد المحددات الجوهرية للصحة النفسية والتوازن الانفعالي والتفاعل الاجتماعي البناء.

كما أن الذكاء الوجداني يكتسب أهمية خاصة في مهن المساعدة الإنسانية، وعلى رأسها مهنة الإرشاد النفسي، حيث تُبنى العلاقة المهنية على التواصل العاطفي والتفهم المتبادل بين المرشد والمسترشد، فالمرشد الذي يتمتع بذكاء وجداني مرتفع يكون أكثر قدرة على إدراك انفعالاته وتنظيمها، وفهم مشاعر الآخرين واستيعابها، مما ينعكس إيجاباً على فعالية العملية الإرشادية ومستوى الكفاءة المهنية لديه.

وقد شكّل هذا المفهوم نقلة نوعية في فهم العلاقة بين الانفعال والعقل، إذ أكدت النظريات الحديثة - مثل نظرية جولمان وماير وسالوفي وبار-أون - أن العواطف ليست نقيضاً للعقل، بل مكملة له وموجهة لقراراته، وبناء على ذلك، أصبح الذكاء الوجداني مجاًلاً متكاملًا يجمع بين الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية، ويسعى إلى تعزيز قدرة الفرد على التوازن بين ذاته الداخلية ومتطلبات بيئته الخارجية.

إنّ تناول الذكاء الوجداني في هذه الدراسة يهدف إلى إلقاء الضوء على طبيعته ومكوناته وأبعاده النظرية، والعوامل التي تسهم في تنميته، إضافة إلى بحث علاقته بالذات المهنية للمرشدين النفسيين، بوصفهم فئة تعتمد في عملها على التفاعل الإنساني والتفهم العاطفي، ومن خلال هذا التناول سيتم تحليل الأسس النظرية والنماذج التفسيرية للذكاء الوجداني، وبيان دوره في

تحقيق النمو المهني والتوافق النفسي، بما يعزز من كفاءة الممارسة الإرشادية ويضمن تحقيق أهدافها الإنسانية.

مفهوم الذكاء الوجداني:

يُعدّ الذكاء الوجداني من المفاهيم النفسية الحديثة التي استحوذت على اهتمام الباحثين والممارسين في مجالات علم النفس والتربية والإدارة، نظرًا لارتباطه الوثيق بالنجاح الشخصي والمهني، وقد شهد المفهوم تطورًا ملحوظًا منذ ظهوره في تسعينيات القرن العشرين، عندما صاغه كل من ماير وسالوفي عام 1990م باعتباره "قدرة الفرد على إدراك الانفعالات في ذاته وفي الآخرين، وفهمها وتنظيمها بما يسهم في توجيه التفكير والسلوك نحو التكيف الإيجابي" (Joseph & Newman, 2010: 57).

يُعدّ مصطلح الذكاء الوجداني مركبًا من كلمتين أصلهما عربي فصيح: الذكاء والوجدان، وقد وردت لهما معانٍ متعددة في المعاجم القديمة تدور حول الفطنة والإدراك والحسّ والشعور، وهي معانٍ تتكامل في سياق المفهوم النفسي الحديث.

فالذكاء في اللغة مأخوذ من ذَكَ يَذْكُو، أي اشتعل وتوقد، فيقال: «ذَكَ النارُ» إذا التهب، و«ذَكَ الذهنُ» إذا صار متوقدًا سريع الفهم (ابن منظور، لسان العرب، 1992م، ج 14: 272)، ويُقال: «رجلٌ ذكيٌّ» أي حادّ الفطنة، نافذ البصيرة، سريع الإدراك، ومن هنا ارتبطت دلالة الذكاء بالصفاء العقلي والنشاط الذهني والقدرة على استنباط المعاني.

أما في الاصطلاح الحديث، فقد تطوّر مدلول الكلمة ليعبر عن قدرة الفرد على التعلّم واكتساب المعارف والتفكير المنطقي وحلّ المشكلات، ثم توسّع المفهوم ليشمل أبعادًا وجدانية واجتماعية في إطار الذكاء الوجداني (السمادوني، 2007م: 15).

أما الوجدان، فهو من مادة وجدّ، ويُقال: «وَجَدَ الشيءَ» أي أدركه أو أحسّه أو شعر به، و«الوجدان» هو الإحساس الباطني بما يقوم في النفس من مشاعر وانفعالات (الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن: 513)، كما يُقال في اللغة: «وجد عليه» أي غضب، و«وجد به» أي أحبّه، و«الوجدان» أخصّ من الشعور لأنه يتضمن عمق الإحساس وتأثر النفس (الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ج 4: 324).

وقد استخدم علماء النفس مصطلح الوجدان للدلالة على الحالة الانفعالية الداخلية التي يعيشها الفرد، وتشمل الانفعالات والمشاعر والعواطف التي تُعبّر عن استجابة الذات لما يحيط بها (الأنصاري والفيل، 2009م: 21).

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الذكاء الوجداني لغويًا يشير إلى "صفاء الذهن وتوقده في إدراك الانفعالات والمشاعر الإنسانية"، أي أنه يجمع بين حدة الفطنة العقلية وحساسية الوعي الشعوري، وهو ما يُمكن الفرد من فهم ذاته والتعامل الواعي مع عواطفه ومع الآخرين في مختلف المواقف الحياتية (داليب سنغ، 2006م: 38).

ويُستخلص من هذه المعاني أن المفهوم اللغوي للذكاء الوجداني لا يقتصر على العقل، بل يتجاوز إلى الفطنة الوجدانية التي تُعدّ أساسًا للتوازن النفسي والاجتماعي، وتعكس إدراك الإنسان لذاته الداخلية كما هي دون انفصال عن محيطه الخارجي.

أما تعريفات العلماء والباحثين في هذا المجال فيرى جولمان (Goleman) أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من الكفاءات العاطفية التي تحدد قدرة الفرد على النجاح في التعامل مع ذاته والآخرين، وتشمل الوعي الذاتي، وضبط الانفعالات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية التي تمكّنه من بناء علاقات فعالة وإدارة مواقف الحياة المختلفة (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011: 91).

أما بار-أون (Bar-On) فيعرّفه بأنه "مجموعة من القدرات غير المعرفية التي تؤثر على قدرة الفرد في التكيف مع ضغوط البيئة والتعامل بفعالية مع متطلبات الحياة" (O'Boyle et al., 2011: 792)، ويشير هذا التعريف إلى أن الذكاء الوجداني يتجاوز المفهوم العقلي التقليدي للذكاء، ليشمل الجوانب الانفعالية التي تُعدّ ضرورية للنجاح الاجتماعي والمهني.

وعرّفه السمدوني بأنه "القدرة على إدراك الانفعالات الذاتية وفهمها والتحكم فيها، بما يساعد الفرد على تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي في علاقاته الشخصية والمهنية" (السمدوني، 2007م: 34)، كما يرى داليب سنغ أن الذكاء الوجداني هو "تفاعل بين الإدراك العاطفي والمعرفي، يُمكن الإنسان من استخدام مشاعره بشكل بناء لتحقيق أهدافه، وفهم مشاعر الآخرين والتعامل معها بفاعلية" (سنغ، 2006م: 41).

أما شيماء حسني فتؤكد أن الذكاء الوجداني يمثل "مجموعة من المهارات الانفعالية التي تساعد الفرد على فهم ذاته والتحكم في انفعالاته وإدارتها بشكل إيجابي، بما ينعكس على استقراره النفسي وعلاقاته الأسرية والمهنية" (حسني، 2015م: 22).

ويضيف الأنصاري والفيل أن الذكاء الوجداني هو "القدرة على استيعاب الانفعالات الذاتية للإنسان وتحويلها إلى طاقة إيجابية توجه سلوكه نحو تحقيق ذاته في إطار من التوافق الاجتماعي والمودة الإنسانية" (الأنصاري والفيل، 2009م: 18).

في حين يشير حبيب إلى أن الذكاء الوجداني لا ينفصل عن الذكاء الاجتماعي أو الأخلاقي، لأنه يجمع بين مهارة التعاطف وفهم الآخرين والقدرة على اتخاذ القرار الأخلاقي في المواقف الإنسانية المختلفة (حبيب، 2009م: 49).

ومن المنظور التطبيقي، يرى حسين سلامة أن الذكاء الوجداني في بيئة العمل يُعدّ أساساً للقيادة الفعالة، لأنه يساعد القائد على إدارة ذاته وانفعالات مرؤوسيه بوعي، بما يعزز الإنتاجية وروح الفريق (حسين سلامة، 2006م: 61).

ومن ثم، يتضح أن الذكاء الوجداني يمثل تكاملاً بين الجانب المعرفي والانفعالي للشخصية، فهو ليس مجرد سمة فطرية، بل مهارة قابلة للتعلّم والتطوير من خلال الخبرة والتدريب والتفاعل الاجتماعي، مما يجعله مكوناً أساسياً للنجاح المهني لدى فئة المرشدين النفسيين الذين تتطلب طبيعة عملهم وعيًا عاطفيًا عاليًا وفهمًا دقيقًا لانفعالات الذات والآخرين.

نشأة وتطور الذكاء الوجداني:

بدأ الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني يظهر في علم النفس الحديث في النصف الأول من القرن العشرين، حين أدرك عدد من الباحثين أن الذكاء لا يمكن حصره في القدرات المعرفية البحتة أو التحليل المنطقي فقط، بل إن الجوانب الوجدانية والانفعالية تلعب دوراً محورياً في تحديد سلوك الإنسان ونجاحه في الحياة، فقد ركّز الجيل الأول من علماء النفس على العمليات العقلية المعرفية مثل التفكير والذاكرة والإدراك، غير أن بعض المفكرين لاحقاً نبهوا إلى أن تلك النظرة كانت قاصرة لأنها أهملت التأثير العميق للعواطف في السلوك الإنساني وفي التفاعل الاجتماعي.

وخلال الفترة الممتدة ما بين عامي 1920 و 1930 م قدّم إدوارد ثورندايك (E، Thorndike) أول إشارة إلى الذكاء الاجتماعي باعتباره قدرة الإنسان على فهم الآخرين والتعامل معهم بفاعلية، وهو ما شكّل الأساس النظري الأول الذي مهد لظهور مفهوم الذكاء الوجداني فيما بعد (زياد، 2010م: 35).

وفي الأربعينيات، وتحديدًا عام 1940م، أسهم ديفيد وكسلر (D، Wechsler) في تطوير الفكرة عندما أشار إلى أن القدرات الوجدانية والانفعالية تعدّ مكونات أساسية في الذكاء العام، وأن الذكاء الحقيقي لا يقتصر على القدرات العقلية، بل يشمل الطريقة التي يستخدم بها الفرد هذه القدرات في تفاعله مع محيطه الاجتماعي، وقد كان ذلك التحول بمثابة الانتقال من المفهوم التقليدي للذكاء العقلي إلى المفهوم الواسع الذي يجمع بين العقل والعاطفة.

وفي الثمانينيات من القرن الماضي، جاءت نظرية الذكاءات المتعددة التي طرحها هاورد جاردنر (H، Gardner) لتفتح آفاقًا جديدة في دراسة الذكاء، حيث أكدت أن الذكاء ليس واحدًا بل أنواعًا متعددة ومتنوعة، منها الذكاء الشخصي بشقيه: الداخلي (Intrapersonal) الذي يتصل بفهم الذات وضبطها، والخارجي (Interpersonal) الذي يعنى بفهم الآخرين والتفاعل معهم، وقد مثّل هذا التصنيف تمهيدًا مباشرًا لتبلور فكرة الذكاء الوجداني بصيغته المعاصرة.

وفي التسعينيات، وخصوصًا عام 1990م، قدّم العالمان بيتر سالوفي (Peter Salovey) وجون ماير (John Mayer) مصطلح الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence) لأول مرة في سياق علمي دقيق، عرّفاه بأنه قدرة الفرد على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين، واستخدام هذا الإدراك في توجيه التفكير والسلوك نحو التكيف الإيجابي، وقد عدّ هذان العالمان الذكاء الوجداني شكلاً متطورًا من الذكاء الاجتماعي الذي تحدث عنه ثورندايك، مؤكدين أنه مهارة معرفية-انفعالية يمكن تعلمها وتنميتها عبر الخبرة والتدريب.

وفي عام 1995م، جاء دانييل جولمان (Daniel Goleman) ليُسهم في نشر المفهوم على نطاق واسع من خلال كتابه الشهير Emotional Intelligence، الذي أبرز أهمية هذا النوع من الذكاء في النجاح الشخصي والمهني، موضحًا أن الكفاءة الانفعالية قد تكون أكثر تأثيرًا في تحقيق التميز من الذكاء العقلي التقليدي (IQ).

وقد ساهمت أعمال جولمان في ترسيخ الذكاء الوجداني كأحد المفاهيم الأساسية في علم النفس المعاصر، وربطه بميادين متعددة مثل القيادة والإدارة والإرشاد النفسي، مما جعله محوراً رئيساً في دراسات الشخصية والصحة النفسية.

من خلال هذا التطور التاريخي، ترى الباحثة أن الذكاء الوجداني لم يظهر فجأة، بل تدرّج عبر مراحل علمية متلاحقة، بدءاً من الذكاء الاجتماعي عند ثورندايك، مروراً بإسهامات وكسلر وجاردنر، وصولاً إلى الصياغة الحديثة التي وضعها سالوفي وماير، ثم التوسع التطبيقي الذي قدّمه جولمان، وهكذا أصبح الذكاء الوجداني إطاراً شاملاً يربط بين القدرات العقلية والانفعالية والاجتماعية، ويعبّر عن التكامل النفسي للشخصية الإنسانية في مواجهة تحديات الحياة.

أهمية الذكاء الوجداني:

يُعتبر الذكاء الوجداني أحد العوامل الجوهرية في تشكيل شخصية الفرد وتحديد مدى نجاحه في الحياة العامة والمهنية، لما له من أثر مباشر في التوافق النفسي والاجتماعي وتنظيم السلوك، وتظهر أهميته في عدة جوانب يمكن تناولها على النحو التالي:

أولاً- دوره في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي:

يساعد الذكاء الوجداني الفرد على فهم ذاته ومشاعره والتعامل معها بمرونة، مما يُمكنه من التكيف مع مواقف الحياة المختلفة دون أن يقع في اضطرابات انفعالية أو ضغوط نفسية زائدة، فالأشخاص ذوو الذكاء الوجداني المرتفع يتميزون بقدرتهم على استيعاب المواقف الانفعالية والتفاعل معها بصورة متوازنة، مما يعزز من استقرارهم النفسي وتوافقهم الاجتماعي (السمادوني، 2007م: 42).

وقد بينت دراسات عديدة أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الوعي العاطفي يتميزون بعلاقات أكثر دفئاً وتعاوناً مع الآخرين، ويكونون أقل عرضة للصراع النفسي والاجتماعي (Brackett et al., 2011: 95).

ثانياً- أثره في النجاح المهني وتنمية الكفاءة الذاتية:

يُسهم الذكاء الوجداني في تحسين الأداء الوظيفي وزيادة القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة في بيئة العمل، لأنه يمكّن الفرد من السيطرة على انفعالاته وفهم الآخرين والتفاعل معهم

بفعالية، ويرى جولمان أن التفوق في العمل لا يعتمد فقط على الذكاء العقلي، بل يرتبط بنسبة كبيرة بالذكاء الوجداني الذي يحدد مدى قدرة الفرد على ضبط ذاته وتحفيزها في مواجهة الضغوط (Joseph & Newman, 2010: 60).

كما يشير داليب سنغ إلى أن الذكاء الوجداني هو ما يجعل الموظف قادرًا على توجيه طاقته العاطفية نحو تحقيق الأهداف المهنية بعيدًا عن التوتر والانفعال السلبي (سنغ، 2006م: 45).

ثالثًا: دوره في بناء العلاقات الإنسانية الإيجابية

يساعد الذكاء الوجداني الفرد على التواصل الفعال وفهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، مما يخلق بيئة اجتماعية قائمة على الاحترام المتبادل والثقة، فالأشخاص ذوو الذكاء الوجداني المرتفع يجيدون التعبير عن مشاعرهم بطريقة مقبولة، ويحسنون الاستماع إلى الآخرين، مما يجعلهم أكثر قدرة على إدارة العلاقات وحل الخلافات بشكل بناء (الأنصاري والفيل، 2009م: 27).

وقد أظهرت الأبحاث الأجنبية أن هذه المهارات الاجتماعية ترتبط ارتباطًا مباشرًا بمستوى الرضا عن العلاقات الشخصية والمهنية (Mattingly & Kraiger, 2019: 147).

رابعًا - أهميته في الصحة النفسية وجودة الحياة:

تشير العديد من الدراسات إلى أن الذكاء الوجداني يُعدّ من أبرز محددات الصحة النفسية، فهو يساعد الفرد على مقاومة القلق والاكتئاب والتعامل الإيجابي مع الإخفاقات، فالقادر على إدارة انفعالاته يكون أكثر قدرة على التكيف النفسي وتحقيق التوازن الداخلي، مما ينعكس على جودة حياته العامة (حسني، 2015م: 32).

كما أكدت نتائج دراسات ماكان وآخرون (MacCann et al., 2019: 155) أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بقدرة أكبر على تجاوز الأزمات النفسية وممارسة التفكير الإيجابي الذي يقلل من آثار الضغوط.

خامسًا - علاقته بتنمية الذات المهنية لدى المرشد النفسي:

تتجلى أهمية الذكاء الوجداني بوضوح في مجال الإرشاد النفسي، إذ يعتمد المرشد في عمله على قدرته على فهم ذاته أولاً قبل فهم الآخرين، فكلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني لدى

المرشد، زادت قدرته على إدارة انفعالاته أثناء الجلسة الإرشادية، والتعامل بموضوعية مع مشاعر المسترشد دون اندماج انفعالي مفرط.

كما أن الوعي بالذات والتعاطف، وهما من مكونات الذكاء الوجداني، يمثلان أساساً لبناء العلاقة المهنية الإرشادية القائمة على الثقة والاحترام (حبيب، 2009م: 54)، وقد أكدت المللي أن الذكاء الوجداني يُعدّ مؤشراً مهماً على مدى نضج الشخصية المهنية وقدرتها على التعامل المتوازن مع الآخرين في المواقف الإرشادية (المللي، 2010م: 118).

سادساً- الذكاء الوجداني كعامل وقائي ضد الاحتراق النفسي:

أظهرت دراسات ميدانية حديثة أن الأفراد الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً من الذكاء الوجداني يكونون أكثر قدرة على مواجهة الضغوط المهنية والوقاية من الاحتراق النفسي، خاصة في المهن التي تتطلب تفاعلاً إنسانياً مستمراً مثل الإرشاد والتعليم (O'Boyle et al., 2011: 794).

إذ إن قدرتهم على ضبط مشاعرهم وفهم دوافع الآخرين تساعدهم في تقليل التوتر والحفاظ على التوازن الانفعالي، مما يعزز من فاعليتهم المهنية واستقرارهم النفسي. يُعدّ الذكاء الوجداني من المقومات الأساسية التي تسهم في تمكين المرشد النفسي من أداء دوره المهني بكفاءة داخل البيئة المدرسية، حيث يساعده على فهم مشاعر التلاميذ والتفاعل معها بمرونة واتزان، بما ينعكس على جودة العملية الإرشادية، فالمرشد النفسي الذي يمتلك قدرات وجدانية عالية، يكون أكثر قدرة على بناء علاقات مهنية إيجابية يسودها الاحترام والثقة المتبادلة، مما يعزز من قبول التلميذ للتوجيه الإرشادي وتفاعله معه بفاعلية.

كما يسهم الذكاء الوجداني في رفع مستوى الوعي الذاتي لدى المرشد النفسي، وتمكينه من التحكم في انفعالاته وتوجيهها نحو مواقف الدعم والمساندة النفسية، دون أن تتداخل مشاعره الشخصية مع متطلبات دوره المهني، إضافة إلى ذلك، يساعده هذا النوع من الذكاء على قراءة السياقات النفسية والاجتماعية داخل المدرسة وفهم الفروق الفردية بين التلاميذ، الأمر الذي يمكنه من اختيار الاستراتيجيات الإرشادية الملائمة لكل حالة.

وترى الباحثة في النهاية أنّ تنمية الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين في المدارس يعد ضرورة مهنية وتربوية، حيث يسهم في تعزيز كفاءتهم في التعامل مع المشكلات السلوكية

والانفعالية لدى التلاميذ، ويدعم بناء بيئة مدرسية آمنة وصحية تعزز التوازن النفسي والنمو السليم للطلاب.

مكونات الذكاء الوجداني :

تعددت النماذج النظرية التي تناولت الذكاء الوجداني، إلا أنها تكاد تتفق على مجموعة من المكونات أو الأبعاد الرئيسية التي تشكل جوهر هذا الذكاء، وتسهم في تنظيم السلوك الإنساني وتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي، ومن أبرز هذه المكونات ما يأتي:

أولاً- الوعي بالذات (Self-Awareness) :

يُعدّ الوعي بالذات الأساس الذي تُبنى عليه باقي عناصر الذكاء الوجداني، ويقصد به إدراك الفرد لانفعالاته ومشاعره في اللحظة الراهنة، ومعرفة نقاط قوته وضعفه، وفهم تأثير حالته الوجدانية على سلوكه واتخاذ قراراته، فالمرشد النفسي الذي يتمتع بدرجة عالية من الوعي بذاته يستطيع ضبط استجاباته الانفعالية في المواقف المهنية الحساسة، ويُدير تفاعله مع المسترشدين بوعي واتزان (السمادوني، 2007م: 55).

ويشير جولمان (Goleman) إلى أن الوعي بالذات هو «القدرة على التعرف إلى المشاعر الشخصية لحظة حدوثها، بما يتيح للفرد السيطرة على توجهاته الانفعالية» (Brackett et al., 97: 2011)، ومن هنا، يُعد هذا المكوّن محوراً لتطوير النضج الانفعالي والمهنية العالية في العلاقات الإنسانية.

ثانياً: إدارة الانفعالات وضبطها (Self-Regulation) :

يمثل هذا المكوّن قدرة الفرد على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية وتوجيهها بصورة إيجابية، بحيث لا تطغى العاطفة على التفكير السليم، ويظهر الفرد الذكي وجدانياً سلوكاً انفعالياً متزنًا حتى في المواقف المليئة بالتوتر أو الاستفزاز.

وقد أكد بار-أون (Bar-On) أن إدارة الانفعالات تمثل جوهر الكفاءة الانفعالية لأنها تحدد قدرة الفرد على التعامل مع التحديات وضبط ردود أفعاله دون اندفاع أو تسرع (O'Boyle et al., 795: 2011).

أما في المجال الإرشادي، فإن مهارة ضبط الانفعال لدى المرشد تساعده في الحفاظ على الموضوعية والمهنية عند التعامل مع الحالات الانفعالية الحادة (حسني، 2006م: 36).

ثالثاً: الدافعية الداخلية (Motivation)

تُشير الدافعية الداخلية إلى قدرة الفرد على تحفيز ذاته والاستمرار في السعي لتحقيق أهدافه رغم الصعوبات، وهي من أهم مظاهر الذكاء الوجداني التي تميّز بين الأداء العادي والتميز، والفرد الذي يتمتع بدافعية ذاتية يستمد حماسه من قيمه الداخلية وليس من المكافآت الخارجية، مما يجعله أكثر ثباتاً في مواجهة الإحباطات (سنغ، 2006م: 49).

ويضيف جوزيف ونيو مان (Joseph & Newman, 2010: 61) أن الدافعية تمثل «محرّكاً داخلياً يربط بين الانفعال والسلوك، ويؤثر في استمرارية الأداء وجودته». وفي مهنة الإرشاد النفسي، تسهم الدافعية في تعزيز الالتزام المهني لدى المرشد وتحفيزه على تطوير ذاته باستمرار لخدمة المسترشدين بفعالية أعلى.

رابعاً: التعاطف (Empathy)

يُعدّ التعاطف من أهم مظاهر النضج الوجداني، وهو القدرة على إدراك مشاعر الآخرين وفهم احتياجاتهم النفسية دون إصدار أحكام، فالتعاطف لا يعني التماهي العاطفي، بل الوعي الانفعالي الواعي بالآخرين مع الحفاظ على التوازن النفسي.

ويرى الأنصاري والفيل أن التعاطف هو «القدرة على استشعار انفعالات الآخرين وفهم دوافعهم الخفية بطريقة تسهم في تحسين العلاقات الإنسانية» (الأنصاري، 2009م: 29). أما ماير وسالوفي فيعتبرانه مكوناً رئيساً للذكاء الوجداني لأنه يساعد الفرد على الاستجابة المناسبة في المواقف الاجتماعية والمهنية المعقدة (MacCann et al., 2019: 153).

وفي الإرشاد النفسي، يُعدّ التعاطف حجر الأساس للعلاقة الإرشادية الفعالة، إذ يتيح للمرشد النفاذ إلى عالم المسترشد الداخلي، مما يُسهم في عملية الفهم والتقبل الإيجابي (حباب، 2009م: 59).

خامساً: المهارات الاجتماعية (Social Skills) :

تشمل المهارات الاجتماعية مجموعة القدرات التي تمكّن الفرد من التواصل الفعّال والتعاون مع الآخرين، وإدارة الصراعات، والتأثير الإيجابي في المحيط الاجتماعي، ويظهر الأفراد ذوو الذكاء الوجداني المرتفع قدرة كبيرة على تكوين شبكات دعم اجتماعي، والتعبير عن أفكارهم بطريقة لائقة، وكسب احترام الآخرين (Mattingly & Kraiger, 2019: 149).

ويرى حسين سلامة أن هذه المهارات تمثل البعد العملي للذكاء الوجداني، لأنها تجسّد قدرة الفرد على تطبيق وعيه وانفعالاته في المواقف الواقعية بشكل بناء (حسين سلامة، 2006م: 69).

أما في المجال الإرشادي، فإن امتلاك المرشد لمهارات اجتماعية قوية يجعله قادرًا على بناء علاقة مهنية قائمة على الثقة والتفاهم، مما يُسهم في نجاح العملية الإرشادية وتحقيق أهدافها.

ومن خلال تحليل هذه المكونات يتضح أن الذكاء الوجداني ليس سمة جامدة، بل منظومة ديناميكية تتفاعل فيها الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية، ليصبح الفرد أكثر قدرة على إدارة ذاته، وفهم الآخرين، وتحقيق التوافق النفسي والمهني في حياته العامة والعملية. ترى الباحثة أن مكونات الذكاء الوجداني تمثل حجر الزاوية في نجاح المرشد النفسي داخل البيئة المدرسية، إذ تشكل الوعي بالذات، وضبط الانفعالات، والدافعية الداخلية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية منظومة متكاملة تعزز قدرة المرشد على فهم ذاته وفهم تلاميذه، والتعامل مع المشكلات النفسية والسلوكية بفاعلية واتزان، وأن المرشد الذي يمتلك ذكاءً وجدانيًا مرتفعًا يكون أكثر قدرة على تكوين علاقات مهنية إيجابية قائمة على التقبل والثقة، مما يسهّل عملية الإرشاد ويزيد من دافعية التلاميذ للتغيير، كما ترى الباحثة أن هذه المكونات لا تُعد خصائص ثابتة، بل يمكن تطويرها من خلال التدريب والممارسة والخبرة المهنية، الأمر الذي يستدعي تبني خطط تطوير مهني مستمرة تستهدف رفع مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين بما يسهم في تعزيز دورهم الوقائي والعلاجي داخل المدرسة، وتحقيق بيئة تعليمية أكثر دعمًا للصحة النفسية للتلاميذ.

الأسس النظرية للذكاء الوجداني :

شهد مفهوم الذكاء الوجداني تطورًا نظريًا كبيرًا منذ ظهوره في تسعينيات القرن الماضي، وتعددت النماذج التي حاولت تفسير طبيعته ومكوناته، ويمكن تلخيص أبرزها في ثلاثة نماذج رئيسية هي: أنموذج ماير وسالوفي، وأنموذج جولمان، وأنموذج بار-أون، هذه النماذج شكّلت الأساس العلمي لفهم الذكاء الوجداني من زوايا مختلفة، ما بين الاتجاه المعرفي، والمهاري، والشخصي الاجتماعي.

أولاً - نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey Model) :

يُعدّ هذا النموذج من أوائل النماذج العلمية التي تناولت الذكاء الوجداني من منظور معرفي، إذ اعتبر ماير وسالوفي أن الذكاء الوجداني هو قدرة عقلية يمكن قياسها وتطويرها، وقد قسّم هذا الذكاء إلى أربع قدرات متتابعة تُشكل ما يُعرف بـ القدرات الفرعية للذكاء الوجداني:

1- إدراك الانفعالات (Perceiving Emotions): وهي القدرة على التعرف إلى الانفعالات في الذات والآخرين من خلال تعابير الوجه أو نبرات الصوت أو السلوك الظاهر.

2- تسهيل التفكير بالانفعالات (Using Emotions to Facilitate Thought): أي توظيف المشاعر الإيجابية لتوجيه عمليات التفكير واتخاذ القرار.

3- فهم الانفعالات (Understanding Emotions): وهي القدرة على تفسير المشاعر المعقدة وفهم أسبابها وتطورها.

4- إدارة الانفعالات (Managing Emotions): وتعني تنظيم المشاعر الذاتية والتحكم بها لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي (Brackett et al., 2011: 99).

يمتاز هذا النموذج بتركيزه على الجانب المعرفي والعمليات الذهنية التي يستخدمها الفرد للتعامل مع الانفعالات، حيث يرى أن العاطفة لا تُعارض العقل، بل تعمل كآلية توجيهية للفكر والسلوك.

ويشير السمادوني إلى أن هذا النموذج أرسى الأساس العلمي لدراسة الذكاء الوجداني بوصفه قدرة عقلية يمكن التدريب عليها، مما فتح المجال أمام الدراسات التجريبية في هذا المجال (السمادوني، 2007م: 61)، ومن الناحية التطبيقية، يُعدّ هذا النموذج مناسباً لبيئات العمل الأكاديمي والإرشادي، حيث يتطلب التفاعل اليومي بين المشاعر والتفكير المنطقي.

ثانياً - أنموذج جولمان (Goleman Model)

يمثل هذا النموذج الامتداد العملي للنموذج السابق، حيث طوّره دانييل جولمان ليبرز البعد التطبيقي للذكاء الوجداني في الحياة العملية والمهنية، يرى جولمان أن الذكاء الوجداني لا يقتصر على القدرات العقلية، بل يتجلى في مجموعة من الكفاءات الانفعالية والسلوكية التي تسهم في النجاح الشخصي

وقد قسّم جولمان الذكاء الوجداني إلى خمسة أبعاد رئيسة هي:

1- الوعي بالذات: إدراك الفرد لانفعالاته ومشاعره وقدرته على فهم تأثيرها على الآخرين.

- 2- ضبط الذات: السيطرة على الاندفاعات والتحكم في ردود الفعل الانفعالية.
- 3- الدافعية: الرغبة الداخلية لتحقيق الأهداف رغم الصعوبات.
- 4- التعاطف: فهم مشاعر الآخرين والاستجابة لها بطريقة إيجابية.
- 5- المهارات الاجتماعية: إدارة العلاقات الإنسانية والتأثير في الآخرين بفعالية (Joseph & Newman, 2010: 63).

يتميز نموذج جولمان بشموليته، إذ يجمع بين الأبعاد المعرفية والانفعالية والاجتماعية، ويُركّز على التطبيق العملي في بيئات العمل والقيادة والإرشاد، وقد أكّد حسين سلامة أن هذا النموذج يُعدّ الأكثر ملاءمة للمؤسسات التي تعتمد على التواصل الإنساني، مثل التعليم والإرشاد، لأنه يربط الذكاء الوجداني بالأداء المهني والقيادة الفعالة (حسين سلامة، 2006م: 72)، كما أوضح حباب أن جولمان وسّع المفهوم ليشمل الذكاء الأخلاقي والذكاء الاجتماعي، مؤكّداً أن المشاعر الإيجابية تشكل دافعاً قوياً للإنتاج والتفاعل الإنساني البناء (حباب، 2009م: 63).

ثالثاً: أنموذج بار-أون (Bar-On Model)

يُعتبر نموذج بار-أون من أبرز النماذج التي تناولت الذكاء الوجداني من المنظور الشخصي الاجتماعي (Personal-Social Model)، حيث يرى أن الذكاء الوجداني ليس قدرة معرفية بقدر ما هو مجموعة من السمات الانفعالية والاجتماعية التي تحدد كيفية تكيف الفرد مع البيئة ومواجهة متطلباتها، وقد قسّم بار-أون الذكاء الوجداني إلى خمسة مجالات كبرى تتفرع عنها عدة أبعاد فرعية:

- 1- القدرة الشخصية (Intrapersonal) وتشمل الوعي الذاتي، احترام الذات، والحس بالمسؤولية.
- 2- القدرة البينشخصية (Interpersonal) وتضم التعاطف والعلاقات الشخصية والروح التعاونية.
- 3- التكيف (Adaptability) أي القدرة على حل المشكلات والتعامل مع التغيير.
- 4- إدارة الضغط (Stress Management) وتشمل ضبط الانفعال والتحكم في التوتر.
- 5- المزاج العام (General Mood) ويشير إلى النظرة الإيجابية للحياة والرضا الذاتي (O'Boyle et al., 2011: 798).

يُعدّ هذا النموذج الأكثر استخداماً في القياس النفسي، إذ طوّر بار-أون مقياساً يُعرف بـ (EQ-i Emotional Quotient Inventory) لقياس مستويات الذكاء الوجداني، ويرى داليب سنغ أن

أنموذج بار-أون يُركّز على البعد الشخصي في إدارة الانفعال، ويُبرز أهمية الاستقرار النفسي والقدرة على التكيف مع المواقف الحياتية (سنغ، 2006م: 54).

كما أشار الأنصاري والفيل إلى أن هذا النموذج يُعدّ الأكثر انساقًا مع ثقافات المجتمعات العربية نظرًا لاهتمامه بالعلاقات الإنسانية والانفعالات الاجتماعية كعناصر أساسية في بناء الشخصية (الأنصاري والفيل، 2009م: 31).

على الرغم من أن النماذج الثلاثة تتفق في كون الذكاء الوجداني قدرة على التعامل الواعي مع المشاعر، ومما سبق يتضح للباحثة أنها تختلف في منطلقاتها الفلسفية:

- ف ماير وسالوفي ركّزا على الجانب المعرفي التحليلي الذي يمكن قياسه علميًا.
- بينما جولمان وسّع المفهوم ليشمل الكفاءات الانفعالية والسلوكية في الحياة الواقعية.
- أما بار-أون فقد ركّز على السمات الشخصية والاجتماعية التي تعكس النضج الانفعالي والتكيف النفسي.

ومن خلال هذه المقارنة يتضح أن الذكاء الوجداني مفهوم ديناميكي متعدد الأبعاد، تتكامل فيه القدرات العقلية مع السمات الشخصية لتشكل الأساس الذي يُمكن الفرد من النجاح في مجالات الحياة المختلفة، ولا سيما في مهن الإرشاد النفسي التي تتطلب حساسية وجدانية عالية وفهمًا عميقًا للسلوك الإنساني.

العوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني :

يتأثر الذكاء الوجداني بجملة من العوامل المتداخلة التي تُساهم في تشكيله وصقله على مدار حياة الفرد، إذ لا يُعدّ سمة فطرية ثابتة بقدر ما هو قدرة ديناميكية يمكن تطويرها من خلال البيئة والخبرة والتفاعل الاجتماعي، ومن أبرز العوامل التي تؤثر فيه مايلي:

أولاً: العوامل الوراثية والبيولوجية

تشير الدراسات الحديثة إلى أن الذكاء الوجداني يتأثر جزئيًا بالعوامل الوراثية، إذ تلعب الجينات العصبية دورًا في تحديد مدى حساسية الفرد للمثيرات الانفعالية، واستجابته للمواقف العاطفية، فقد بينت الأبحاث أن مراكز الدماغ المسؤولة عن الانفعال، مثل اللوزة الدماغية (Amygdala) والفص الجبهي (Prefrontal Cortex)، هي التي تتحكم في ضبط الانفعالات وتوجيه السلوك (Keltner et al., 2011: 317).

ويرى السمادوني أن الجانب البيولوجي يشكل القاعدة الأولية للذكاء الوجداني، لكنه لا يكفي وحده، إذ يحتاج إلى بيئة محفزة لتنمية القدرات الوجدانية (السمادوني، 2007م: 68)، كما يشير سنغ إلى أن الاختلافات العصبية في نشاط الجهاز العصبي المركزي تفسّر التباين بين الأفراد في سرعة الاستجابة الانفعالية وقدرتهم على الضبط العاطفي (سنغ، 2006م: 57).

ثانيًا - العوامل البيئية والاجتماعية :

تؤدي البيئة الاجتماعية دورًا محوريًا في بناء الذكاء الوجداني، حيث يُكتسب من خلال الاحتكاك بالعلاقات الإنسانية والتجارب اليومية، فالأسرة هي النواة الأولى التي يتعلم فيها الفرد كيف يعبر عن مشاعره وكيف يتعامل مع انفعالات الآخرين، ويؤكد حباب أن الطفل الذي ينشأ في بيئة مشبعة بالتواصل الوجداني والحوار المفتوح يكون أكثر قدرة على ضبط انفعالاته والتعاطف مع غيره في مراحل لاحقة (حباب، 2009م: 65).

كما أن المدرسة ومحيط الأصدقاء يساهمان في ترسيخ هذا النمط، إذ تُعتبر المواقف الاجتماعية اليومية بمثابة مختبر طبيعي لاختبار مهارات الذكاء الوجداني في التفاعل والتفاهم، وتشير الأنصاري والفيل إلى أن العلاقات الاجتماعية الصحية تساعد الفرد على تنمية قدراته الوجدانية، بينما تؤدي البيئات المتوترة إلى ضعف الحس العاطفي والتكيف الاجتماعي (الأنصاري والفيل، 2009م: 33).

ثالثًا: العوامل التربوية والتعليمية

يُعد النظام التربوي من أكثر العوامل تأثيرًا في تنمية الذكاء الوجداني، خصوصًا من خلال أساليب التدريس والتقويم والأنشطة اللاصفية، فالمعلم أو المرشد الذي يستخدم أساليب قائمة على الاحترام المتبادل، والتواصل الوجداني، وتنمية التفكير التأملي، يُسهم في تعزيز وعي الطلبة بمشاعرهم وبالآخرين، ويشير جولمان إلى أن المؤسسات التعليمية التي تُعنى بالتربية الوجدانية تنتج أفرادًا أكثر اتزانًا وانضباطًا عاطفيًا، وقادرين على حل المشكلات بطرق إيجابية (Brackett et al., 2011: 101).

كما يؤكد داليب سنغ أن التدريب على الذكاء الوجداني في المراحل التعليمية يطور من مهارات القيادة والتواصل، ويعزز الثقة بالنفس والانضباط السلوكي (سنغ، 2006م: 59).

رابعاً- العوامل المهنية والخبرات العملية :

في بيئة العمل، يُعد الذكاء الوجداني من أهم محددات النجاح والقيادة والتكيف مع الضغوط المهنية، فالخبرة العملية المتراكمة تُنمّي مهارات التعامل مع المواقف الانفعالية الصعبة، وتُكسب الفرد قدرة على إدارة النزاعات والتفاهم مع الزملاء والعملاء.

ويشير حسين سلامة إلى أن الذكاء الوجداني يمثل أحد مقومات القيادة الناجحة، حيث يساعد على بناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، ويقلل من حالات الاحتراق النفسي والضغط المهني (حسين سلامة، 2006م: 75).

أما بالنسبة للمرشدين النفسيين، فإن بيئة العمل الإرشادية تتيح فرصاً متكررة لاختبار الذكاء الوجداني في الواقع العملي؛ فكل جلسة إرشادية تتطلب وعياً انفعالياً، وتعاطفاً، وضبطاً للمشاعر الشخصية أثناء التعامل مع المسترشدين المختلفين في طباعهم وانفعالاتهم.

خامساً- العوامل الثقافية والقيمية :

تؤثر الثقافة العامة للمجتمع في توجيه الذكاء الوجداني، إذ تحدد طريقة التعبير عن المشاعر المقبولة اجتماعياً، وحدود الانفعال المقبول أو المرفوض، فالمجتمعات التي تُشجع على التعبير الانفعالي والتواصل المفتوح تُنتج أفراداً أكثر وعياً بذواتهم وبالأخرين، بينما المجتمعات التي تميل إلى الكبت العاطفي قد تحد من تطور الذكاء الوجداني (Joseph & Newman, 2010: 65)، ويشير الأنصاري والفيل إلى أن القيم الثقافية تشكّل الإطار الذي يُنظّم السلوك الوجداني للأفراد، وأن الذكاء الوجداني في الجانب العربي يجب أن يُفهم في ضوء منظومة القيم الأخلاقية والاجتماعية التي تميّز الشخصية العربية (الأنصاري والفيل، 2009م: 34).

سادساً- العوامل الشخصية والنفسية :

تُعدّ سمات الشخصية من العوامل التي تؤثر بعمق في الذكاء الوجداني، إذ ترتبط بعض السمات مثل الانبساط، والثقة بالنفس، والاستقرار الانفعالي بارتفاع مستوى الذكاء الوجداني، في حين تُعدّ سمات العصابية والانطواء من العوامل التي تعيق نموه (MacCann et al., 2019: 157).

كما يوضح حسني أن النضج النفسي والتوازن الداخلي يعززان قدرة الفرد على إدارة مشاعره، وأن ضعف تقدير الذات والاضطرابات الانفعالية يقللان من كفاءة الذكاء الوجداني (حسني، 2006م: 40).

ومن ثم فإن تحقيق التوازن النفسي والرضا الذاتي يعدّ مدخلاً أساسياً لتنمية هذا النوع من الذكاء .

يتبين من تحليل هذه العوامل أن الذكاء الوجداني نتاج تفاعل مستمر بين الوراثة والخبرة والتنشئة والتعليم والثقافة، وأنه قابل للنمو والتطور في أي مرحلة من مراحل الحياة، وكلما توفرت بيئة محفزة وداعمة وجدانياً، ازداد مستوى هذا الذكاء وظهر أثره في السلوك الإنساني والممارسات المهنية، ولا سيما لدى المرشدين النفسيين الذين يشكل الذكاء الوجداني محور كفاءتهم في العمل مع الأفراد والجماعات.

الذكاء الوجداني والذات المهنية :

تُعَدُّ العلاقة بين الذكاء الوجداني والذات المهنية علاقة تفاعلية عميقة، إذ يشكل الذكاء الوجداني أحد المحددات الرئيسة لبناء الذات المهنية لدى الأفراد عموماً، ولدى المرشدين النفسيين خصوصاً، نظراً لما تتطلبه مهنتهم من تفاعل إنساني واعي، وقدرة على فهم الذات وإدارة الانفعالات والتعامل الفعّال مع الآخرين، وتُظهر الدراسات أن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني يسهم في تعزيز الوعي المهني، وزيادة الكفاءة الذاتية، وتحقيق التوازن بين الحياة الشخصية والمهنية.

أولاً- مفهوم الذات المهنية ودلالاتها

الذات المهنية هي الصورة التي يُكوّنها الفرد عن نفسه في الإطار المهني، وتشمل إدراكه قدرته على أداء مهامه، وتقييمه لمكانته داخل المهنة، ومدى توافق قيمه الشخصية مع متطلبات العمل، وهي جزء من مفهوم الذات العام، لكنها ترتبط تحديداً بهوية الفرد المهنية وتطوره في مساره الوظيفي، ويرى السّمادونى أن الذات المهنية تتكوّن عبر مراحل من الوعي الذاتي والتجارب العملية، وتتأثر بمستوى الإدراك الانفعالي والاجتماعي الذي يمتلكه الفرد (السّمادونى، 2007:م 72)، كما يؤكد جوزيف ونيو مان أن التفاعل بين العوامل الوجدانية والمعرفية هو ما يحدد نوعية تصور الفرد لذاته المهنية وسلوكه في المواقف العملية (Joseph & Newman, 67: 2010م).

ثانيًا - الذكاء الوجداني كمنظومة داعمة لتكوين الذات المهنية :

يُسهّم الذكاء الوجداني في تكوين الذات المهنية من خلال تعزيز الوعي الذاتي، وهو أحد مكونات الذكاء الوجداني التي تمكّن الفرد من فهم قدراته ودوافعه وتوجهاته المهنية، فالشخص الواعي بانفعالاته يكون أقدر على إدراك ميوله المهنية وتحديد المجالات التي تتوافق مع قيمه وقدراته.

ويشير داليب سنغ إلى أن الذكاء الوجداني يساعد الفرد على تحليل ذاته بموضوعية، فيقلل من التوتر المرتبط بالتقييم الذاتي السلبي، ويُنمّي لديه اتجاهًا إيجابيًا نحو ذاته المهنية (سنغ، 2006م: 61).

كما أن هذا الوعي يُمكن المرشد النفسي من إدراك مشاعره أثناء ممارسة عمله، مما يمنحه قدرة أكبر على التعامل المهني السليم مع المواقف الإرشادية الحساسة.

ثالثًا - ضبط الانفعالات ودوره في تعزيز الاستقرار المهني :

يمثل ضبط الانفعالات أحد أهم مظاهر الذكاء الوجداني التي تؤثر في الذات المهنية، لأنه يُمكن الفرد من إدارة المواقف المهنية الصعبة بموضوعية وتروٍّ، فالمهني الذي يمتلك مهارة التنظيم الانفعالي يكون أكثر ثباتًا في مواجهة الضغوط وأقل عرضة للاحتراق المهني. وتشير حسني إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بقدرة عالية على التحكم في انفعالاتهم يظهرون مستوى أكبر من الرضا الوظيفي والالتزام بالمسؤوليات المهنية (حسني، 2006م: 43). وفي المجال الإرشادي، يسهم ضبط الانفعالات في تقليل التحيزات الانفعالية أثناء الجلسة الإرشادية، ما يجعل المرشد أكثر توازنًا في التعامل مع المسترشدين.

رابعًا - التعاطف والاتصال المهني الفعال :

يُعدّ التعاطف من المكونات الرئيسة للذكاء الوجداني، وهو في الوقت ذاته من أهم العناصر التي تميّز الذات المهنية للمرشد النفسي، فالتعاطف يمكّن المرشد من فهم حاجات المسترشدين وتقدير مشاعرهم دون أن يتأثر بها مفرطًا، مما يخلق علاقة مهنية قائمة على الثقة والتقبل الإيجابي.

ويؤكد الأنصاري والفيل أن التعاطف لا يُعدّ مجرد سلوك وجداني، بل مهارة مهنية تُظهر مدى نضج الذات المهنية وقدرة المرشد على استخدام انفعالاته بوعي لخدمة الآخرين (الأنصاري والفيل، 2009م: 36).

كما بين MacCann et al، أن التعاطف الإيجابي يعزز الكفاءة الاجتماعية والمهنية، ويزيد من فعالية التواصل بين أعضاء فرق العمل (p. 159).

خامساً - الدافعية الداخلية والالتزام المهني :

تُعتبر الدافعية الداخلية من أقوى مظاهر الذكاء الوجداني التي تسهم في تنمية الذات المهنية، إذ تدفع الفرد نحو تحقيق الإنجاز وإثبات ذاته في مجاله دون انتظار مكافآت خارجية. ويرى جولمان (Goleman) أن الدافعية تُشكّل جوهر الاحتراف المهني لأنها تساعد الفرد على الاستمرار في العمل رغم التحديات، وتغذي الإبداع والمثابرة (Brackett et al., 2011: 103).

أما في المجال الإرشادي، فإن المرشد الذي يمتلك دافعية وجدانية قوية يكون أكثر التزامًا بأخلاقيات المهنة، وأكثر رغبة في تطوير ذاته واكتساب مهارات جديدة لخدمة المسترشدين.

سادساً: الذكاء الوجداني كحاجز ضد الاحتراق المهني

يُعدّ الاحتراق المهني من أبرز الظواهر التي تواجه المرشدين النفسيين نتيجة الانخراط المستمر في المواقف الانفعالية الصعبة، إلا أن الذكاء الوجداني يشكّل حاجزًا وقائيًا ضد هذه الظاهرة.

فالفرد القادر على فهم مشاعره وضبطها، والمتعاطف بحدود مهنية، يكون أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط دون أن يفقد توازنه النفسي.

وتشير O'Boyle et al، إلى أن الذكاء الوجداني يرتبط إيجابيًا بالرضا المهني وبمستوى التكيف النفسي في بيئة العمل (p. 799)، كما يوضح حسين سلامة أن القادة والمرشدين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتميزون بالهدوء والقدرة على احتواء المواقف الانفعالية دون أن تتأثر مهنتهم (حسين سلامة، 2006م: 78).

سابعاً- التكامل بين الذكاء الوجداني والهوية المهنية للمرشد :

تتبلور الذات المهنية لدى المرشد النفسي عندما يمتلك وعياً عميقاً بانفعالاته وقدرته على ضبطها وتوظيفها في المواقف الإرشادية، وهذا ما يوفره الذكاء الوجداني، فالمرشد الذكي وجدانياً لا يتعامل مع المسترشدين بمشاعره فقط، بل بعقله وانفعاله معاً، مما يعكس نضجه المهني. ويؤكد حباب أن التكامل بين الذكاء الوجداني والهوية المهنية يشكل أساس النجاح في المهن الإنسانية، حيث يصبح المرشد قادراً على الفصل بين ذاته الشخصية وذاته المهنية دون أن يفقد حسه الإنساني (حباب، 2009م: 67).

ثامناً- انعكاس الذكاء الوجداني على الأداء المهني للمرشد النفسي :

تتبعكس مستويات الذكاء الوجداني على طبيعة أداء المرشد النفسي، إذ تُظهر الدراسات أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر فاعلية في العمل الجماعي، وأكثر قدرة على حل المشكلات، وأكثر مرونة في مواجهة المواقف الانفعالية المعقدة، ويشير Mattingly & Kraiger إلى أن الذكاء الوجداني يُعدّ من أقوى المتغيرات المفسّرة للأداء المهني لأنه يجمع بين التفكير التحليلي والقدرة على إدارة الانفعال في بيئة العمل (p. 151). وهذا ما يجعل الذكاء الوجداني محوراً أساسياً في تطوير الذات المهنية للمرشدين النفسيين.

يتضح من العرض السابق أن الذكاء الوجداني والذات المهنية مرتبطان بعلاقة تبادلية، فكلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني زاد وعي الفرد بذاته المهنية واستقلاله الانفعالي، وأصبح أكثر قدرة على التكيف مع ضغوط المهنة ومتطلباتها، كما أن الذات المهنية المستقرة تُسهم بدورها في تعزيز مهارات الذكاء الوجداني من خلال التجارب العملية والتأمل الذاتي المستمر، مما يؤدي إلى تحقيق الكفاءة المهنية والاستقرار النفسي لدى المرشدين النفسيين.

الذكاء الوجداني والصحة النفسية

التوازن الانفعالي وتنظيم المزاج :

ارتفاع الذكاء الوجداني يعني قدرة أدق على التعرف إلى الإشارات الانفعالية الدقيقة، ثم إعادة تنظيمها قبل أن تتحول إلى اندفاع أو سلوك دفاعي، هذه العملية تُحسن "الهوميوستاز" الانفعالي عبر دوائر اللوزة الدماغية والقشرة الجبهية، فتقل تقلبات المزاج ويثبت الإيقاع الانفعالي

اليومي، وهو ما ينعكس مباشرة على مستويات الهدوء الداخلي والنوم المنتظم والتحمل النفسي للمنغصات الصغيرة. (Keltner وآخرون، 2011: 317؛ Brackett وآخرون، 2011م: 95)

خفض القلق والاكتئاب :

تنظيم الانفعال وإعادة تقييم المواقف يحدّان من دوامات التفكير الاجتراري التي تغذي القلق والاكتئاب، الشخص العالي الوعي الانفعالي يلتقط أفكاره المشوّشة مبكرًا، ويبدّل استجابته الفسيولوجية عبر التنفس الواعي والتأطير المعرفي، فتتراجع أعراض فرط اليقظة والانسحاب الاجتماعي، تظهر هذه الفوائد بوضوح في البيئات الدراسية والوظيفية حيث تتخفض الأعراض وتحسن المشاركة. (حسني، 2006م: 32)

المرونة النفسية في مواجهة الضغوط :

الذكاء الوجداني يوفر ”حزمة مهارات” للمواجهة: تسمية المشاعر، توزيع الانتباه، طلب الدعم الملائم، وتحويل الانفعال إلى طاقة موجّهة، بهذه السلسلة، لا يُكبت الانفعال ولا يُطلق عشوائيًا، بل يُستخدم لدعم القرار وضبط الاندفاع، النتيجة: استهلاك أقل للموارد المعرفية تحت الضغط، وقدرة أعلى على العودة لخط الأساس بعد الأحداث الضاغطة. (Joseph & Newman، 2010م: 60-65)

جودة الحياة والرضا العام :

حين يثبت المزاج وتحسن العلاقات اليومية، يرتفع الرضا عن الحياة والعمل والأسرة، يتكوّن شعور بالمعنى والسيطرة الداخلية بدل العجز المتعلم؛ ويتسع نطاق السلوكيات الصحية (نشاط بدني، تغذية، رعاية ذاتية) لأن الفرد بات أقل انجرافًا وراء التوترات وأقدر على التخطيط للراحة والتجديد. (المللي، 2010م: 118)

الوقاية من الاضطرابات والعادات السلبية :

القدرة على ”قراءة” الانفعال مبكرًا تمنح نافذة تدخل قصيرة تمنع التصعيد نحو أنماط إدمانية أو تعويضات غير صحية (الأكل الانفعالي، الانسحاب الاجتماعي)، بوعي الدوافع العميقة، يُستبدل التفريغ السريع بإستراتيجيات بديلة: نشاط بدني، تواصل داعم، أو إعادة هيكلة معرفية؛ ما يقلل تراكم المخاطر على المدى الطويل. (O’Boyle وآخرون، 2011م: 794-799)

التكامل الجسدي-النفسي (Psychophysiological Integration) :

تنظيم الانفعال ليس معنويًا فقط؛ فهو يقترن بخفض فرط نشاط محور HPA ونغمة سمبثاوية أقل، ما ينعكس على معدل ضربات القلب وتباينه (HRV) واستقرار ضغط الدم، هذا التكامل يفسر لماذا يرتبط الذكاء الوجداني بانخفاض الشكاوى الجسدية المرتبطة بالتوتر، وتحسن التعافي بعد الإجهاد الحاد. (Joseph & Newman، 2010م: 63)

تطبيقات إرشادية للوقاية وتعزيز الصحة ؛

في السياقات العلاجية، تستند برامج بناء الذكاء الوجداني إلى تدريب تسمية الانفعال، وإعادة الصياغة المعرفية، ومهارات التواصل العاطفي، عند المرشدين النفسيين تحديدًا، تُترجم هذه المهارات إلى علاقة مهنية أكثر أمانًا، وحدود تعاطف صحية تمنع "العدوى الانفعالية"، مع بروتوكولات ذاتية للعناية تسند الصحة النفسية المهنية وتقلل الاحتراق. (الأنصاري والفيل، 2009م: 33-36)

خصائص المرشدين النفسيين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض :

يُظهر المرشدون تباينًا واسعًا في مستوى ذكائهم الوجداني، وينعكس هذا التباين في سلوكهم، وانفعالاتهم، وتفاعلاتهم الاجتماعي، وطريقتهم في مواجهة المواقف المهنية والإنسانية، ويمكن تحليل خصائصهم من خلال مقارنة شاملة بين من يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني ومن تتخفص لديهم هذه القدرة.

السمات الانفعالية :

المرشدون النفسيون ذوو الذكاء الوجداني المرتفع يمتازون بانسجامهم الداخلي واستقرارهم الانفعالي؛ فمشاعرهم واضحة لهم، لا يُفاجئون بها، ولا تسمح حالتهم الانفعالية بالتحكم في قراراتهم، يظهر لديهم توازن في استجاباتهم للمثيرات، وقدرة على تحويل الغضب أو الإحباط إلى طاقة إيجابية تُستخدم في تعديل الموقف أو تطوير الذات.

أما ذوو الذكاء الوجداني المنخفض فتغلب عليهم الانفعالات الحادة والمتقلبة، ويجدون صعوبة في التمييز بين مشاعرهم وفي كبح اندفاعهم عند الغضب أو الخوف، مما يجعلهم أكثر عرضة للنزاعات وسوء الفهم.

هذا التباين الانفعالي يُعد أحد مؤشرات الصحة النفسية، إذ يحقق الذكاء الوجداني المرتفع نوعاً من التوازن بين العاطفة والعقل، في حين يؤدي ضعفه إلى اضطراب المزاج وتكرار حالات التوتر. (MacCann وآخرون، 2019م: 156)

السمات المعرفية والسلوكية :

يتسم المرشدون النفسيون ذوو الذكاء الوجداني المرتفع بقدرتهم على التفكير المرن، واتخاذ القرار بعد تحليل عقلاني للموقف، مع إدراك الأبعاد الانفعالية المرافقة له، لديهم وعي سياقي يجعلهم أكثر قدرة على حل المشكلات المعقدة بطريقة إبداعية، لأنهم يستفيدون من مشاعرهم كمصدر للمعلومات لا كعائق أمامها.

في المقابل، يتعامل أصحاب الذكاء الوجداني المنخفض مع المواقف تحت ضغط الانفعال دون تحليل، فتكون قراراتهم سريعة وغير متزنة، يسيطر عليهم الميل إلى التبرير الدفاعي، وتغيب لديهم القدرة على مراجعة الذات أو التعلم من الخبرة الانفعالية، ومع تكرار ذلك، تتضاءل كفاءتهم المهنية ويزداد احتمال ارتكابهم أخطاء ناتجة عن الاندفاع أو سوء التقدير. (السمادوني، 2007م: 75)

السمات الاجتماعية والعلاقات الإنسانية :

المرشدون النفسيون ذوو الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بقدرة كبيرة على تكوين علاقات إنسانية مستقرة ومتبادلة المنفعة، تميزهم مهارة الإصغاء وفهم الإشارات غير اللفظية واحترام خصوصية الآخر، علاقاتهم تتسم بالمرونة والتسامح والقدرة على حل الخلافات دون تصعيد.

أما الأفراد ذوو الذكاء الوجداني المنخفض فيميلون إلى العزلة أو الصراع، ويواجهون صعوبة في قراءة تعبيرات الآخرين أو في ضبط ردود أفعالهم، غالباً ما تتسم تفاعلاتهم بالتوتر وسوء الفهم لأنهم لا يدركون كيف تؤثر مشاعرهم على الآخرين، وتؤدي هذه الصعوبات إلى ضعف الروابط الاجتماعية وتراجع روح الفريق في العمل. (Mattingly & Kraiger، 2019م: 149)

السمات المهنية والأداء العملي :

في المواقف المهنية، يظهر المرشدون النفسيون أصحاب الذكاء الوجداني المرتفع كأشخاص يتقنون التعامل مع الضغوط ويحتفظون بقدرتهم على التفكير المنظم، يتصف أداؤهم بالثبات، ويتميزون بالقدرة على القيادة والتأثير الإيجابي في الآخرين، كما أنهم أكثر تقبلاً للتغذية

الراجعة، ويستخدمون النقد كوسيلة لتحسين الأداء لا للتهديد الذاتي، على النقيض، فإن أصحاب الذكاء الوجداني المنخفض يتأثرون بسرعة بالتوترات المهنية، ويجدون صعوبة في الفصل بين انفعالاتهم ومهامهم، يتراجع أدائهم تحت الضغط، ويكثر لديهم الإحباط المهني والانسحاب العاطفي من مهنتهم، خصوصاً في المجالات الإنسانية مثل الإرشاد والتعليم. (حسين سلامة، 2006م: 81)

السمات الشخصية والقيمية :

يميل المرشدون النفسيون ذوو الذكاء الوجداني المرتفع إلى تقدير الذات الواقعي، والالتزان الداخلي، والإيمان بالقدرة على التغيير والنمو، يظهر لديهم حس بالمسؤولية ومرونة في تقبل الآخرين، ويرتبط سلوكهم بمنظومة قيم إنسانية قائمة على التعاون والاحترام المتبادل. أما ذوو الذكاء الوجداني المنخفض فتغلب عليهم نزعة التمرکز حول الذات وضعف الثقة بالآخرين، ويظهرون مقاومة للتغيير، مع ميل إلى التفكير السلبي والانفعالات الموجهة نحو الدفاع عن الأنأ، هذه السمات تجعلهم أقل قدرة على النمو الشخصي والمهني. (حباب، 2009م: 69)

الانعكاسات على الصحة النفسية :

المرشدون النفسيون ذوو الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بدرجة عالية من الوعي الذاتي، ما يجعلهم قادرين على منع تراكم الضغوط وتحويلها إلى تجارب تعلم، هذا يحد من أعراض القلق والاحترق، ويرفع مستوى المرونة النفسية، أما الأفراد ذوو الذكاء الوجداني المنخفض، فمعاناتهم من الارتباك العاطفي تجعلهم أكثر عرضة للاضطرابات النفسية؛ تتزايد لديهم الشكاوى الجسدية الناتجة عن التوتر، ويعانون من ضعف الثقة بالذات والشعور بالعجز أمام المواقف الصعبة. (Keltner وآخرون، 2011م: 318)

خلاصة تحليلية :

الذكاء الوجداني ليس مجرد سمة إضافية للشخصية، بل هو البنية العميقة التي تحدد جودة الأداء النفسي والاجتماعي والمهني، الأفراد ذوو الذكاء الوجداني المرتفع يمثلون النموذج المتكامل للتوازن بين الشعور والفكر والسلوك، بينما يظل ضعف هذا الذكاء عاملاً رئيساً في سوء

التكيف النفسي والاجتماعي، في البيئات المهنية، يُعد ارتفاع الذكاء الوجداني مؤشراً مباشراً على القدرة القيادية والإنتاجية، في حين يُعد انخفاضه مؤشراً على احتمالات التوتر والعزلة المهنية.

1- الفرق بين الذكاء الوجداني والذكاء العقلي :

يشكّل كلّ من الذكاء الوجداني والذكاء العقلي جانبيين متكاملين من القدرات الإنسانية، إلا أن لكلٍ منهما طبيعته ووظيفته الخاصة في توجيه السلوك البشري، فبينما يرتبط الذكاء العقلي بالقدرة على التفكير المنطقي والتحليل والاستنتاج، يرتبط الذكاء الوجداني بقدرة الفرد على فهم ذاته ومشاعره والتعامل الواعي مع انفعالاته وانفعالات الآخرين، إنّ التمايز بينهما لا يعني التعارض، بل التكامل، حيث يُعدّ الجمع بين الذكاءين الأساس في التكيف الفعّال والنجاح في الحياة والعمل.

من حيث المفهوم وطبيعة التكوين :

الذكاء العقلي (IQ) هو قدرة ذهنية معرفية تقيس العمليات العقلية العليا مثل التفكير المجرد، الذاكرة، الفهم، التحليل، والقدرة على حل المشكلات، وهو مفهوم يقوم على الأداء المعرفي الذي يمكن قياسه باختبارات معيارية، ويعبّر عن الطاقة الفكرية التي يمتلكها الفرد. أما الذكاء الوجداني (EQ) ، فهو منظومة من القدرات الانفعالية والاجتماعية التي تمكّن الفرد من إدراك مشاعره وتنظيمها والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، يركّز هذا الذكاء على كيفية استخدام المشاعر في خدمة الفكر والسلوك، وليس على قوة التفكير المجرد.

الذكاء العقلي فطري إلى حدّ كبير ومستقر عبر الزمن، في حين أن الذكاء الوجداني يتطوّر بالتعلم والخبرة والممارسة اليومية. (Joseph & Newman، 2010: 59)

من حيث مجالات التطبيق :

يُستخدم الذكاء العقلي في المواقف التي تتطلب التفكير التحليلي، وحل المشكلات المجردة، والتعامل مع الأرقام والمعلومات المنطقية، مثل المجالات العلمية والهندسية.

أما الذكاء الوجداني فيُستخدم في المواقف الاجتماعية والمهنية التي تتطلب تفاعلاً إنسانياً، وضبطاً للانفعال، وفهماً للسياق العاطفي، لذلك فهو يمثل العنصر الأهم في المهن التي تعتمد على التواصل، مثل التعليم، الإرشاد، الإدارة، والقيادة، ويظهر الأفراد ذوو الذكاء الوجداني المرتفع أداءً أفضل في المواقف التي تتطلب صبراً وتعاوناً وإقناعاً، بينما يُظهر أصحاب الذكاء العقلي المرتفع تفوقاً في التحليل الفني أو الأكاديمي البحت. (حسين سلامة، 2006م: 84)

من حيث الوظيفة النفسية والسلوكية :

يقوم الذكاء العقلي بتزويد الفرد بالقدرة على معالجة المعلومات واتخاذ القرار من خلال المنطق والاستدلال، أما الذكاء الوجداني فيزوّده بالبصيرة الانفعالية التي تنظّم استجاباته وتوجّه قراراته نحو التوازن النفسي والاجتماعي.

فعندما يواجه الفرد موقفًا صعبًا، فإن الذكاء العقلي يساعده على تحليل الأسباب والبدائل، بينما يساعده الذكاء الوجداني على التحكم في انفعالاته واختيار الطريقة المناسبة للتعامل مع الموقف دون توتر أو اندفاع، ومن هنا يمكن القول إن الذكاء العقلي يوجّه الفكر، والذكاء الوجداني يوجّه السلوك. (سنغ، 2006م: 66)

من حيث أدوات القياس والتقويم :

يُقاس الذكاء العقلي عادة بواسطة اختبارات معيارية مثل اختبار ستانفورد-بينيه واختبار وكسلر، التي تقيس القدرات المعرفية الكمية واللفظية، أما الذكاء الوجداني فيُقاس من خلال أدوات تقييم ذاتية أو ملاحظة، مثل مقياس بار-أون (EQ-i) أو اختبار ماير وسالوفي (MSCEIT)، التي تركز على مدى إدراك الفرد لمشاعره وقدرته على التعامل مع الآخرين.

وتكشف هذه الاختبارات أن الذكاء العقلي لا يكفي لتفسير الفروق في الأداء المهني والاجتماعي، وأن نسبة كبيرة من النجاح تُعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني الذي يمتلكه الفرد. (Mattingly & Kraiger، 2019م: 147) .

من حيث أثرهما في النجاح المهني والتكيف الاجتماعي :

يرتبط الذكاء العقلي بالنجاح الأكاديمي والمعرفي، لكنه لا يضمن بالضرورة نجاحًا اجتماعيًا أو وظيفيًا، كثير من الأفراد ذوي القدرات العقلية العالية يفشلون في التفاعل الاجتماعي أو القيادة بسبب ضعفهم في الجوانب الوجدانية، في المقابل، يحقق الأفراد ذوو الذكاء الوجداني المرتفع نجاحًا أكبر في العلاقات المهنية، وإدارة فرق العمل، وتحقيق الرضا المهني، لأنهم يمتلكون قدرة على قراءة المواقف الانفعالية والتأثير في الآخرين بطريقة إيجابية، وفي بيئة الإرشاد النفسي، يُعد الذكاء الوجداني أكثر ارتباطًا بالأداء الفعّال من الذكاء العقلي، لأنه يوجّه تفاعل المرشد مع المسترشدين ويحدّد جودة العلاقة الإرشادية. (حباب، 2009م: 73)

التكامل بين الذكاءين :

لا يمكن النظر إلى الذكاءين على أنهما قوتان متافرتان؛ فالفكر بلا عاطفة يصبح جافاً، والعاطفة بلا فكر تصبح عمياء، الذكاء العقلي يمدّ الفرد بالأدوات التحليلية لتفسير الواقع، والذكاء الوجداني يمدّه بالبصيرة الوجدانية لاختيار السلوك الملائم.

الفرد الناجح هو الذي يدمج بين الذكاءين، فيفكر بعقله ويشعر بقلبه، ويتخذ قرارات منضبطة بالعقل والعاطفة معاً، في الإرشاد النفسي، يتحقق هذا التكامل حين يستخدم المرشد التحليل المنطقي لتشخيص المشكلة، والذكاء الوجداني للتفاعل الإنساني مع المسترشد. (السمادوني، 2007م: 84)

3- نظرية الذكاءات المتعددة

في عام 1983م توصل هاورد جاردنر (Howard Gardner) إلى طرح نظريته الشهيرة حول الذكاءات المتعددة، التي مثلت تحولاً جوهرياً في الفكر التربوي والنفسي، إذ رفضت المفهوم التقليدي السائد للذكاء باعتباره قدرة عقلية واحدة قابلة للقياس عبر اختبارات الذكاء المعروفة، وأكدت أن الإنسان يمتلك مجموعة متنوعة من القدرات العقلية التي تعمل بصورة متكاملة ومتداخلة، وتشكل كلٌ منها نوعاً مستقلاً من الذكاء.

يرى جاردنر أن النظر إلى الذكاء كقدرة واحدة تقتصر على التفكير المنطقي واللغوي يُعدّ تصوراً قاصراً، لأن التجربة الإنسانية أعمق من أن تختزل في بعدٍ واحد، فالفرد قد يمتلك قدرات فنية أو موسيقية أو اجتماعية تعادل في أهميتها القدرة العقلية التحليلية، ولذلك فإن الذكاء لا يمكن فهمه إلا من خلال إطار تعددي شامل يتناول جوانب الشخصية المختلفة (عامر وربيع، 2018م: 174-176).

اعتمدت نظرية جاردنر على عدة أسس رئيسة يمكن إجمالها فيما يلي:

- الإنسان يملك أنماطاً متعددة من الذكاء وليس نوعاً واحداً ثابتاً.
- تختلف الذكاءات من فرد إلى آخر تبعاً للوراثة والبيئة والخبرة الشخصية.
- تعمل الذكاءات بصورة تكاملية؛ فكل ذكاء يتفاعل مع غيره في مواقف الحياة الواقعية.
- لكل ذكاء مجاله الحيوي الخاص الذي يمكن تنميته بالتدريب والتعليم الموجّه.

- لا يمكن قياس الذكاءات المتعددة بالأدوات التقليدية لاختبارات الذكاء، لأنها تقيس القدرات التحليلية فقط.

- جميع الأفراد يمتلكون كل أنواع الذكاءات بدرجات متفاوتة، ويمكن صقلها وتطويرها عبر الخبرة والتجربة.

وقد أوضح جاردنر أن العقول الإنسانية لا تعمل جميعها بالطريقة نفسها، فلكل إنسان نمط مميز في التفكير والتعلم والتعبير عن ذاته، بعض الأفراد يتفوقون في اللغة أو الرياضيات، وآخرون في الموسيقى أو التفاعل الاجتماعي أو الحس الحركي، ومن ثم فإن اختلاف القدرات لا يعني التفاوت في الذكاء، بل تنوع طرائق التفكير والإبداع. (الشرع، 2021م: 60)

الأنواع الرئيسية للذكاءات كما حددها جاردنر :

وصف جاردنر مجموعة من الذكاءات التي تتكامل فيما بينها لتكوّن البنية العقلية والوجدانية للإنسان، ويمكن توضيح أبرزها على النحو التالي:

1- الذكاء اللغوي (Verbal-Linguistic Intelligence):

يتمثل في القدرة على استخدام اللغة بفاعلية في التعبير عن الأفكار والمشاعر، سواء بالكلام أو الكتابة، يشمل هذا الذكاء مهارات الخطابة، والقراءة، والكتابة، والتأليف الأدبي، وفهم النصوص، والقدرة على توظيف المفردات والمعاني، يبرز هذا النوع من الذكاء لدى الكتّاب، والشعراء، والخطباء، والصحفيين، والمعلمين.

2- الذكاء المنطقي-الرياضي (Logical-Mathematical Intelligence):

يُعنى بالقدرة على التفكير المجرد، والتحليل المنطقي، وفهم العلاقات السببية، واستخدام الأرقام في تفسير الظواهر، يتميز أصحاب هذا الذكاء بمهارة في حل المشكلات الرياضية والتجريبية، وتنظيم المعلومات، واستخدام التفكير الاستدلالي، يظهر هذا الذكاء بوضوح لدى العلماء، والمهندسين، والمبرمجين، والمحليلين.

3- الذكاء المكاني أو البصري (Visual-Spatial Intelligence):

يتعلق بقدرة الفرد على إدراك العلاقات المكانية والأبعاد البصرية بدقة، وتخيل الأشكال والأحجام، والتعبير عنها بطريقة فنية أو هندسية، يساعد هذا الذكاء في التصميم والرسم والتصوير، وفي التعامل مع الخرائط والمجسمات، يتميز به المهندسون المعماريون، والمصممون، والرسامون، وقادة الطيران والملاحه.

4- **الذكاء الموسيقي (Musical Intelligence):** هو القدرة على إدراك الإيقاع والنغمة واللحن، والتعبير عن الانفعالات من خلال الصوت والموسيقى، يشمل مهارات التلحين والغناء والعزف، إضافة إلى الحس المرفه للتناغم الصوتي، يُعد هذا الذكاء شكلاً من أشكال التعبير الوجداني الذي يعكس التوازن بين الإبداع العاطفي والانضباط الإيقاعي.

5- **الذكاء الجسمي-الحركي (Bodily-Kinesthetic Intelligence):** يتمثل في استخدام الجسم للتعبير أو الإنجاز، والقدرة على تنسيق الحركات بدقة لتحقيق هدف معين، يظهر لدى الرياضيين، والراقصين، والممثلين، والحرفيين، حيث يُترجم الإحساس الداخلي إلى أداء جسدي متقن يجمع بين الانفعال والسيطرة العضلية.

6- **الذكاء الاجتماعي (Interpersonal Intelligence):** يشير إلى مهارة فهم الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية، ومعرفة مشاعرهم ودوافعهم، وإدارة العلاقات الاجتماعية باحترام وتعاون، هذا الذكاء هو الأساس في القيادة، والإقناع، والعمل الجماعي، والإرشاد النفسي، لأنه يتيح للفرد قراءة لغة الجسد ونبرات الصوت والتعبيرات الوجدانية بدقة.

7- **الذكاء الذاتي (Intrapersonal Intelligence):** يُعنى بقدرة الفرد على فهم ذاته والتأمل في دوافعه الداخلية، وتحديد نقاط قوته وضعفه، وتوجيه سلوكه نحو تحقيق التوازن الداخلي، أصحاب هذا الذكاء يميلون إلى الهدوء، والتفكير العميق، وضبط الانفعال، وهم الأكثر وعياً بذواتهم وميولهم.

8- **الذكاء الطبيعي (Naturalistic Intelligence):** يمثل القدرة على التفاعل الواعي مع البيئة الطبيعية، وفهم الأنماط البيئية والكائنات الحية، يظهر لدى المزارعين، وعلماء الأحياء، والبيئيين، والمهتمين بالطبيعة والحيوانات والنباتات، يعكس هذا الذكاء حب النظام البيئي والقدرة على التمييز بين الظواهر الطبيعية وتحليلها. (الشرع، 2021م: 62).

يتضح من النظرية أن الإنسان يمتلك مزيجاً من الذكاءات المتعددة، وأن تطوير كل نوع منها يساهم في بناء الشخصية المتكاملة، ف نجاح الفرد لا يعتمد فقط على تفوقه العقلي التقليدي، بل على مدى قدرته على توظيف أنماط ذكائه المختلفة في مواقف الحياة.

وتؤكد تطبيقات هذه النظرية في التعليم والإرشاد النفسي أهمية احترام الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنمية ذكاءاتهم الفريدة بدلاً من التركيز على الذكاء العقلي وحده، مما يعزز الثقة بالنفس ويشجع الإبداع والتعلم الذاتي المستمر.

التعقيب على المبحث الأول :

ترى الباحثة أن الذكاء الوجداني يمثل الإطار الخفي الذي يُمسك بخيوط الشخصية الإنسانية، وأن الاكتفاء بالنظر إلى الذكاء العقلي وحده لا يفسّر الفروق الكبيرة بين الأفراد في نجاحهم المهني وتكيفهم النفسي والاجتماعي، فالذكاء الوجداني - كما اتضح في هذا المبحث - هو منظومة متكاملة من الوعي بالذات، وضبط الانفعالات، والدافعية الداخلية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، تعمل معًا لتحديد كيفية إدارة الفرد لمشاعره وعلاقاته وقراراته في الواقع اليومي والمهني، ولا سيما في مهن المساعدة الإنسانية مثل الإرشاد النفسي.

وتخلص الباحثة إلى أن النماذج النظرية الثلاثة الكبرى (ماير وسالوفي، جولمان، بار-أون) رغم اختلاف زوايا تناولها، تتفق على أن الذكاء الوجداني قدرة يمكن قياسها وتنميتها وليست سمة جامدة، وأنه يتشكل من تفاعل عوامل وراثية وبيولوجية مع بيئة أسرية وتربوية ومهنية وثقافية حاضنة أو معيقة، كما يتضح أن هذا الذكاء يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالصحة النفسية؛ فهو يساهم في تحقيق التوازن الانفعالي، وخفض القلق والاكتئاب، وزيادة المرونة في مواجهة الضغوط، والوقاية من الاحتراق النفسي، إلى جانب دوره في رفع جودة الحياة والرضا العام.

ومن وجهة نظر الباحثة، يعد الذكاء الوجداني هو المحور الرئيس في بناء الذات المهنية للمرشد النفسي؛ فهو الذي يعزز وعي المرشد بذاته وحدوده المهنية، ويقوّي قدرته على التعاطف المنضبط مع المسترشدين، ويُرسّخ دافعيته الداخلية والتزامه الأخلاقي بعمله، كما يشكل خطّ الدفاع الأول ضد الضغوط والانهاك الانفعالي المرتبطين بطبيعة العمل الإرشادي، ومن ثمّ، فإن تطوير هذا النوع من الذكاء لا يُعدّ ترفاً معرفياً، بل ضرورة مهنية وتربوية.

وأخيراً ترى الباحثة أن التمييز بين الذكاء الوجداني والذكاء العقلي، في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، يقود إلى قناعة أساسية مفادها أن نجاح المرشد النفسي - خاصة في البيئة المدرسية - لا يقوم على التفوق المعرفي فقط، بل على القدرة على توظيف مزيج من الذكاءات، يتصدرها الذكاء الوجداني، وبناءً على ذلك توصي الباحثة بأن تُدمج برامج تنمية الذكاء الوجداني ضمن خطط الإعداد والتدريب المستمر للمرشدين النفسيين، وأن تُراعى هذه الأبعاد في معايير اختيارهم وتقويم أدائهم، بما يساهم في تعزيز كفاءتهم المهنية ودورهم الوقائي والعلاجي داخل المدرسة.

المبحث الثاني - الذات المهنية

تمهيد:

تتكوّن ملامح الذات المهنية للمرشد النفسي داخل سياق اجتماعي وتنظيمي تتفاعل فيه المعارف والمهارات والقيم والانفعالات، لتشكل الصورة التي يدرك بها المرشد نفسه كفاعل مهني من حيث كفاءته وأدواره وحدود مسؤوليته ومعايير أدائه. وهذه الذات ليست ثابتة، بل عملية نمائية تتشكل عبر التعليم والخبرة والتقييم الذاتي والتغذية الراجعة من البيئة المهنية، لذلك تمر قرارات المرشد المهنية - من اختيار الأساليب إلى التعامل مع المواقف الضاغطة والالتزام بأخلاقيات المهنة - عبر تصوره لذاته المهنية قبل أن تتحول إلى سلوك عملي.

وتؤثر المؤسسات التربوية والإرشادية في بناء هذه الذات من خلال الممارسة اليومية وأنماط الإشراف ومعايير الأداء؛ فوضوح الدور المهني يقلل من غموضه وتعارضه، ويرفع مستوى الرضا والالتزام المهني، ويحد من الاحتراق النفسي، خاصة في المهن الإنسانية مثل الإرشاد المدرسي.

كما تسهم عمليات التعلم الاجتماعي وبناء الكفاءة الذاتية في تعزيز الذات المهنية؛ إذ تؤدي النجاحات المتراكمة، والنماذج المهنية الإيجابية، والتغذية الراجعة البناءة إلى تعزيز شعور المرشد بقدرته على الإنجاز، مما يزيد من المبادرة وضبط الانفعالات وتحسين اتخاذ القرار. وفي البيئة المدرسية تتحدد قوة الذات المهنية للمرشد من خلال وضوح مهامه الإرشادية، وتوفر الموارد، وطبيعة علاقته بالإدارة والمعلمين والطلبة، إضافة إلى وجود معايير مهنية واضحة للدور الإرشادي.

وعليه فإن الذات المهنية ليست مجرد تصور ذهني عن الدور المهني، بل منظومة تنعكس في الأداء الفعلي من خلال أساليب التواصل، واتخاذ القرارات، وإدارة الانفعالات، والسعي إلى تحسين جودة العمل؛ لذلك يتناول هذا المبحث مفهوم الذات وخصائصها ومحدداتها، ثم مفهوم الذات المهنية وأبعادها وعلاقتها بالتوجه المهني ومناخ المدرسة وأخلاقيات الممارسة، تمهيداً لفهم علاقتها بالذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين.

مفهوم الذات المهنية :

تُعَدُّ الذات المهنية من أكثر المفاهيم عمقًا وتشعبًا في علم النفس، إذ تمثل نواة الشخصية الإنسانية ومركز توازنها الداخلي، فالذات في أصلها اللغوي تُشير إلى "عين الشيء وحقيقته ونفسه"، أي الجوهر الذي يقوم عليه الكائن ويعبّر عن وجوده المميز، فهي ليست مجرد جسد مادي، بل الكيان الداخلي الذي يحتوي الفكر والعاطفة والإرادة في وحدة متكاملة (ابن منظور، 1992م: 112).

أما في المفهوم النفسي، فقد تطورت فكرة الذات لتصبح محورًا أساسًا في فهم السلوك الإنساني، فهي ليست مجرد إدراك عقلائي، بل بناء معرفي-انفعالي يتكون عبر التجارب والخبرات الاجتماعية، ويضم جملة من التصورات والاتجاهات والمشاعر التي يحتفظ بها الفرد نحو نفسه.

وقد ركّز زهران (1998م: 33) على أن الذات تمثل الصورة التي يرى بها الإنسان نفسه كما هي، والصورة التي يطمح أن يكون عليها، وهو ما يفسر الصراع الدائم بين الذات الواقعية والذات المثالية، وكلما اتسعت الفجوة بين هاتين الصورتين، ظهرت مشاعر القلق وعدم الرضا، بينما يسود التوازن النفسي حين يتحقق قدر من الانسجام بينهما.

ويرى دويدار (1992م: 18) أن مفهوم الذات يعكس اتجاهات الفرد نحو نفسه، ويتجلى في أحكامه على كفايته وقدرته الاجتماعية والانفعالية، أما الظاهر (2004م: 27) فيصف الذات بأنها بناء متكامل من القيم والمعارف يوفر للفرد مرجعًا داخليًا لاتخاذ القرار وضبط سلوكه، ما يجعلها أساسًا للالتزان الشخصي والاجتماعي، وفي الإطار نفسه، يؤكد أبو حطب وصادق (1996م: 112) أن الذات هي منظومة من المعارف والانفعالات تكتسب بالخبرة، وتتميّز بالثبات النسبي مع إمكانية التعديل وفقًا للتجارب الجديدة.

كما يرى عبد الباقي وآخرون (2002م: 143) أن الذات تتجسد في الطريقة التي يقيم بها الإنسان نفسه، فتؤثر في أدائه المهني والاجتماعي، إذ يعبّر مفهوم الذات المرتفع عن إدراك إيجابي للقدرات، في حين يرتبط انخفاضه بالشعور بالعجز أو الدونية، وقد درس جبريل (1995م: 1064) مفهوم الذات لدى المراهقين المعاقين حركيًا، فبيّن أن إدراك الفرد لذاته الجسدية والاجتماعية يحدد مستوى تكيفه النفسي، ويؤثر في تفاعله مع الآخرين، أما عماد الدين إسماعيل (1961م: 5) فقد طوّر تعريفًا إجرائيًا لمفهوم الذات باعتباره درجة رضا الفرد عن نفسه

في مجالات الحياة المتعددة — الاجتماعية، الأكاديمية، الانفعالية — وهي الدرجة التي تُقاس بمقاييس معيارية موضوعية.

ويؤكد الديب (1994م: 72) أن الذات بمثابة "بوصلة نفسية" تترجم تصورات الفرد إلى قرارات وأفعال، فهي التي تحدد كيف يرى الإنسان نفسه وكيف يريد أن يراه الآخرون، وتدعم الدراسات الأجنبية هذا الاتجاه؛ إذ يصف هويت (Huitt، 2015م) الذات بأنها حزمة من المخططات المعرفية والانفعالية التي تتشكل عبر التعلم الاجتماعي وتتحكم في التوقعات والسلوكيات اليومية، مما يجعلها أساساً في بناء الهوية الشخصية والمهنية معاً.

وهكذا، يمكن القول إن مفهوم الذات هو حجر الزاوية في تكوين الشخصية، فهو المرأة التي يرى الإنسان من خلالها ذاته في العالم، وهو الإطار الذي يصوغ سلوكه ويحدد مستوى طموحه وقدرته على التكيف، ومن خلاله تتبلور نظرة الفرد إلى ذاته في المجال المهني، الأمر الذي يجعل الذات المهنية امتداداً وتطبيقاً عملياً للذات العامة في سياق العمل والتفاعل الوظيفي.

تعريف الذات المهنية لغوياً:

يُعدّ مفهوم "الذات" من المصطلحات ذات الجذور العميقة في اللغة العربية، حيث ارتبطت دلالاته منذ القدم بالنفس الإنسانية وماهيتها، فقد ورد في لسان العرب أن الذات هي "عين الشيء وحقيقته ونفسه"، أي الكيان الذي يقوم به الوجود الإنساني ويتميّز به عن سائر الكائنات (ابن منظور، 1992م: 112)، كما أشار الزاوي (1978م: 173) إلى أن الذات تُستخدم للدلالة على ما يختص بالشيء من صفات وخصائص، فهي تمثل النواة التي تحدد جوهره وتميّزه عن غيره، ومن المنظور اللغوي الحديث، يوضح مسعود (1967م: 245) أن "الذات" تعبّر عن الشخصية الفردية المستقلة التي تحتوي الفكر والعاطفة والوعي بالهوية.

وفي بعض المراجع اللغوية القديمة، نجد أن لفظ "الذات" قد ارتبط بالوجود الشخصي للإنسان، فكانوا يقولون "فلان عرف ذاته"، أي أدرك نفسه ووعى حقيقتها، ومن هذا المنطلق، جاءت استعمالات المصطلح في التراث العربي للدلالة على "الجوهر الباطني للإنسان" مقابل الظاهر أو الشكل الخارجي، كما ارتبط المفهوم بمسائل فلسفية وكلامية مثل "ذات الله" أي حقيقته غير المدركة، ما يعكس عمق الجذر الدلالي للمصطلح في الثقافة العربية والإسلامية، وهكذا،

فإن "الذات" لغويًا تشير إلى الكيان الداخلي الحي الذي يمثل جوهر الشخصية الإنسانية، ويعبر عن هويتها الفكرية والوجدانية في وحدةٍ منسجمة تتجاوز المظهر الخارجي.

تعريف الذات المهنية سيكولوجيًا:

أما في علم النفس، فقد تطور مفهوم الذات عبر مراحل متعددة، حتى أصبح أحد المفاتيح الأساسية لفهم السلوك الإنساني وتفسير أنماط التوافق أو الصراع داخل الشخصية، يرى أبو زيد (1987م: 21) أن الذات تمثل منظومة معرفية وانفعالية تشكل الإطار المرجعي للفرد في إدراك ذاته وتفسير العالم من حوله، فهي ليست مجرد إدراك عقلي، بل بناء دينامي متفاعل يضم الأفكار والانفعالات والدوافع، وينعكس في السلوك والاتجاهات، وقد اعتبرها لابين (1986م: 41) بمثابة "مرآة نفسية" تجمع بين تصورات الفرد عن نفسه كما هو في الواقع، وبين الصورة التي يتمنى أن يكون عليها، لتكوّن معًا ما يُعرف بالذات الواقعية والذات المثالية.

ويرى زهران (1998م: 33) أن مفهوم الذات هو الصورة الذهنية التي يحتفظ بها الفرد عن ذاته في ضوء تجاربه السابقة وتفاعلاته الاجتماعية، وهذه الصورة قد تكون إيجابية تُفضي إلى الرضا والثقة بالنفس، أو سلبية تُنتج الشعور بالنقص والتردد، أما سويف (1966م: 109) فيؤكد أن الذات ليست بنية جامدة، بل منظومة متغيرة تتأثر بخبرة الفرد وتفاعله مع بيئته، وأنها تتكوّن من "مخططات معرفية" تتولى تفسير المواقف الجديدة وضبط الاستجابات الانفعالية.

من جانبه، يوضح دويدار (1992م: 18) أن الذات هي مجموع الاتجاهات التي يكونها الفرد نحو نفسه، وتشمل تقويمه لكفائته وقدرته على التكيف الاجتماعي والانفعالي، بينما يرى الظاهر (2004م: 27) أنها نظام متكامل من القيم والمعتقدات يوجه السلوك ويوفر للفرد مرجعًا داخليًا لتحديد أهدافه واتخاذ قراراته، ويضيف أبو حطب وصادق (1996م: 112) أن الذات تتسم بالثبات النسبي، لكنها قابلة للتطور والتعديل بفعل الخبرات الجديدة والتغذية الراجعة من البيئة الاجتماعية والمهنية، مما يجعلها مرنة في مواجهة ضغوط الحياة.

وفي الاتجاه ذاته، يشير عبد الباقي وآخرون (2002م: 143) إلى أن الذات تُعد انعكاسًا للطريقة التي يدرك بها الإنسان قيمته وكفاءته في المجالات المختلفة من حياته، فهي تعبير عن توازن الفرد بين قدراته الواقعية وطموحاته المستقبلية، ويضيف راجح (1985م: 211) أن الاتساق بين الذات الواقعية والذات المثالية شرطٌ أساسي للصحة النفسية، إذ يؤدي التباين بينهما

إلى اضطرابات في السلوك والوجدان، بينما يرى الديب (1994م: 72) أن الذات تعمل كبوصلة توجه قرارات الإنسان وتضبط انفعالاته، فهي الإطار الذي تنعكس فيه قيمه ومعتقداته وشعوره بالكفاءة الذاتية.

ويعزز هويت (Huitt، 2015م) هذا المفهوم في الأدبيات الغربية الحديثة، حيث يصف الذات بأنها منظومة من المخططات الإدراكية والانفعالية (Self-Schemas) التي يكتسبها الفرد بالتعلم الاجتماعي، وتعمل كآلية داخلية تنظم السلوك والتوقعات والتفاعل مع الآخرين، فهي ليست مجرد انعكاس للعالم الخارجي، بل عامل فاعل في تفسيره وبناءه، ومن هنا، يمكن القول إن الذات السيكولوجية هي المركز الناظم للشخصية، ومن خلالها يُبنى الإحساس بالهوية والاستقلال والثقة، وهي الأساس الذي تنبثق منه الذات المهنية في ميدان العمل والعلاقات الإنسانية.

أشكال الذات المهنية:

تُعدّ الذات بناءً مركباً يتكوّن من مجموعة من الصور المتفاعلة التي يعكس كل منها جانباً من شخصية الإنسان وطريقة إدراكه لنفسه، فالذات ليست مفهوماً جامداً أو واحداً، بل هي نظام متعدّد الأوجه يتغير تبعاً لتجارب الفرد وخبراته وانفعالاته ومواقفه، وقد بيّن علماء النفس، خاصة في المدرسة الإنسانية، أن فهم السلوك الإنساني لا يكتمل إلا من خلال إدراك الأشكال المختلفة للذات والعلاقات المتبادلة بينها، إذ تعبّر كل صورة من صور الذات عن بعدٍ معرفي أو وجداني أو اجتماعي يحدد طبيعة استجابات الفرد وتوجهاته في الحياة (أبو زيد، 1987م: 29). وفيما يلي أهم أشكال الذات كما وردت في الأدبيات النفسية الحديثة:

1- الذات الواقعية (The Real Self)

الذات الواقعية هي الصورة التي يدرك الفرد نفسه من خلالها كما هو في الواقع الفعلي، أي إدراكه لصفاته وقدراته وسلوكياته وحالته النفسية كما يعيشها فعلاً، لا كما يتمنى أن تكون، وتمثل هذه الذات ما وصل إليه الفرد حتى لحظة معينة من حياته، نتيجة خبراته السابقة وتفاعلاته الاجتماعية والبيئية (زهران، 1998م: 41).

وتتسم الذات الواقعية بدرجة من الثبات النسبي لأنها تُبنى على التجارب المتكررة، غير أنها تبقى قابلة للتعديل بفعل المواقف الجديدة أو التغذية الراجعة من الآخرين، وكلما كانت صورة

الفرد عن ذاته الواقعية إيجابية وواقعية، كلما زاد اتزان الانفعالي وثقته بنفسه، أما إذا كانت مشوهة أو سلبية، فإنها تؤدي إلى اضطرابات في السلوك والشعور بالدونية أو القلق.

فالإنسان الذي يرى نفسه عاجزاً أو أقل من الآخرين غالباً ما ينسحب من المواقف الاجتماعية أو المهنية خوفاً من الفشل، بينما من يدرك نفسه بموضوعية واقعية يتعامل مع المواقف بثقة واتزان (أبو حطب وصادق، 1996م: 112).

2- الذات المثالية (The Ideal Self)

تمثل الذات المثالية الصورة التي يتمنى الفرد أن يكون عليها، فهي انعكاس لطموحاته وأهدافه ومعاييره العليا، وتُعدّ بمثابة المعيار الذي يقيس به الفرد مدى تقدّمه أو تقصيره، وتتأثر الذات المثالية بالقيم الاجتماعية والدينية والتربوية، وبما يكتسبه الإنسان من ثقافته ومحيطه الأسري والمدرسي (راجع، 1985م: 213).

وكلما اقتربت الذات الواقعية من المثالية، شعر الفرد بالرضا والتوازن، بينما كلما اتسعت الفجوة بينهما ازداد القلق والتوتر، فمثلاً، الموظف الذي يرى نفسه بعيداً عن مستوى الكفاءة الذي يطمح إليه يعيش حالة من التوتر المهني وعدم الرضا عن ذاته، ويشير زهران (1998م: 42) إلى أن الانسجام بين الذات الواقعية والمثالية هو أحد أهم مؤشرات الصحة النفسية، بينما الاختلاف الشديد بينهما يمثل سبباً رئيساً في الصراع الداخلي والشعور بالفشل.

3- الذات المدركة (The Perceived Self) :

الذات المدركة هي الصورة التي يعيها الفرد عن نفسه من خلال وعيه الشخصي، أي إدراكه لذاته كما يتصورها في وعيه الداخلي، وتشكل هذه الذات البعد المعرفي الأوضح في بناء الشخصية، إذ تمثل الوعي الذاتي الذي يتيح للفرد تقييم سلوكه وضبطه وتوجيهه نحو الأهداف (لابين، 1986م: 55).

وقد أكد كارل روجرز أن الذات المدركة تتكوّن من مجموعة من التصورات والمعتقدات التي يكوّنها الفرد حول ذاته في مجالات متعددة، مثل القدرات والمهارات والعلاقات الاجتماعية، وهي التي تحدد مدى شعور الإنسان بالكفاءة أو العجز، وبالثقة أو الخوف من الفشل، وكلما كان إدراك الفرد لذاته أكثر دقة وواقعية، كان أكثر قدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة ومواجهة المواقف بثبات، أما إذا اختلط عليه إدراكه، فسوف يعيش حالة من التشتت وعدم التوازن الانفعالي (الظاهر، 2004م: 38).

4- الذات الاجتماعية (The Social Self) :

الذات الاجتماعية هي الصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين يدركونه بها، وهي تتكوّن من خلال التفاعل مع المجتمع، وتعكس مدى قبول الآخرين له وتقديرهم لشخصيته ودوره الاجتماعي (سويف، 1966م: 115).

فالإنسان يعيش في شبكة من العلاقات، ويستمد جزءًا كبيرًا من مفهومه عن ذاته من نظرات الآخرين إليه، ومن نوعية التغذية الراجعة التي يتلقاها منهم، فإذا شعر بالقبول والتقدير، عزز ذلك صورته الذاتية الإيجابية، أما إذا تعرض للرفض أو الإهمال، فقد يرى نفسه غير جدير بالاحترام أو النجاح.

وتُعَدّ الذات الاجتماعية مهمة للغاية لأنها تمثل الجسر الذي يربط بين الشخصية الفردية والمجتمع، فهي التي تحدد كيفية تعامل الفرد مع الآخرين ومدى تكيفه معهم، كما تلعب دورًا مهمًا في تكوين الذات المهنية لاحقًا، لأن نظرة الزملاء والرؤساء تسهم في بناء صورة الفرد عن ذاته داخل بيئة العمل (أبو حماد، 2008م: 71).

5- الذات المهنية (The Professional Self) :

الذات المهنية تمثل الامتداد التطبيقي للذات العامة في ميدان العمل، وهي الصورة التي يدرك بها الفرد نفسه في دوره المهني، وما يملكه من كفاءات وقدرات تؤهله للنجاح في عمله، فالمعلم مثلاً يرى ذاته المهنية من خلال كفاءته في التدريس وقدرته على ضبط الصف وبناء علاقات إيجابية مع الطلبة، بينما الطبيب يرى ذاته المهنية من خلال قدرته على التشخيص والتواصل الإنساني مع المرضى (عبد الباقي وآخرون، 2002م: 143).

وتلعب الذات المهنية دورًا جوهريًا في تحديد مستوى الرضا الوظيفي والانتماء للمهنة، إذ ترتبط مباشرة بتقدير الذات العامة، وكلما زادت ثقة الفرد بكفاءته المهنية، ارتفع مستوى دافعيته وإنجازه، أما عندما تتعرض هذه الذات للتقويض، كالنقد المستمر أو ضعف التقدير، فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض الحماس والشعور بالإحباط الوظيفي (الظاهر، 2004م: 40).

ومن هنا، تُعَدّ الذات المهنية تعبيرًا واقعيًا عن اندماج الفرد في عمله، ومدى شعوره بالقيمة والاعتراف من المؤسسة والمجتمع.

ترى الباحثة أن تعدد أشكال الذات يمثل إطارًا مهمًا لفهم الشخصية الإنسانية بعمق، حيث يسهم التفاعل بين الذات الواقعية والمثالية والمدرّكة والاجتماعية والمهنية في تشكيل التوازن

النفسي للفرد وتوجيه سلوكه في مختلف مواقف الحياة، وتؤكد الباحثة أن وعي المرشد النفسي بهذه الأشكال يُعد ضرورة مهنية، لأنه يساعده في إدراك الفجوات التي قد يعاني منها الطلاب بين ذواتهم المختلفة، وبالتالي توجيههم نحو تحقيق قدر أكبر من الانسجام والتوافق الذاتي، كما ترى أن الذات المهنية لدى المرشد تمثل محوراً رئيساً في أدائه الإرشادي، لأنها تحدد مستوى ثقته بكفاءته وقدرته على إحداث التغيير الإيجابي لدى التلاميذ، ومن هذا المنطلق، توصي الباحثة بضرورة الاهتمام بتنمية الوعي الذاتي وتعزيز بناء الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين داخل المؤسسات التعليمية، لما لذلك من أثر مباشر في تحسين جودة الخدمات النفسية والإرشادية المقدمة للطلاب.

العوامل المؤثرة في مفهوم الذات المهنية:

إنّ مفهوم الذات لا يتكوّن في فراغٍ نفسي، بل يتشكل تدريجيّاً عبر مجموعة من العوامل المتداخلة التي تعمل مجتمعة على صياغة صورة الفرد عن نفسه، فالذات ما هي إلا حصيلة تفاعلٍ مستمر بين الوراثة والبيئة، وبين الخبرة الفردية والتنشئة الاجتماعية، وهي نتاج لتفاعل الماضي مع الحاضر والتطلعات المستقبلية.

ويشير زهران (1998م: 57) إلى أن بناء الذات يبدأ منذ الطفولة المبكرة، حيث يتأثر الطفل بطريقة تعامل الوالدين معه، ثم تتطور هذه الصورة مع الخبرات المدرسية والاجتماعية، فكل تجربة يعيشها الفرد — سواء كانت نجاحاً أو فشلاً أو نقداً أو تعزيزاً — تترك أثراً في إدراكه لذاته، وتساهم في تكوين ما يسمى بـ"الهوية الذاتية".

وقد أجمع علماء النفس أن العوامل المؤثرة في مفهوم الذات تتوزع بين داخلية ترتبط بالنفس وبالخبرة الانفعالية، وخارجية ترتبط بالمجتمع والمؤسسات والبيئة الثقافية، وفيما يلي عرض لأبرز هذه العوامل:

1- العوامل النفسية والشخصية :

تُعدّ العوامل النفسية من أهم المحددات التي تُسهم في تكوين مفهوم الذات، حيث تتعلق بسمات الشخصية، والقدرات العقلية، والمستوى الانفعالي للفرد، فالشخص ذو المزاج المستقر والاتجاهات الإيجابية تجاه ذاته غالباً ما يتمتع بصورة ذاتية متزنة، بينما يعاني من الاضطراب من يتعرض لصراعات داخلية أو إحباطات متكررة (أبو زيد، 1987م: 45).

كما تلعب الخبرات الانفعالية دورًا حاسمًا، إذ تؤثر الطريقة التي يتعامل بها الفرد مع مشاعر القلق أو الإخفاق على رؤيته لنفسه، فالفرد الذي يمتلك ذكاءً وجدانياً مرتفعاً يستطيع تحويل الفشل إلى تجربة تعلّم، بينما من يفتقر إلى هذا الذكاء يفسّر الأحداث سلبيًا ويكوّن صورة مهزوزة عن ذاته (Joseph & Newman, 2010: 56).

وقد بيّنت دراسة الجعيد (2011م: 72) أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الوعي الذاتي والانضباط الانفعالي يمتلكون تصورًا أكثر واقعية عن أنفسهم، مما يعزز توافقهم المهني والاجتماعي.

2- العوامل الاجتماعية والأسرية :

تُعدّ البيئة الاجتماعية هي الحاضنة الأولى لتشكيل مفهوم الذات، إذ يبدأ الفرد في بناء صورته الذاتية من خلال علاقاته بأسرته وأقرانه والمجتمع، فالأسرة تمثل الإطار الأول الذي يمدّ الطفل بالتغذية الراجعة حول سلوكه، من خلال التشجيع أو العقاب أو الإهمال، فإذا اتسمت المعاملة بالاحترام والتقدير نشأت ذات إيجابية، أما إذا غلب عليها النقد والرفض، تكونت ذات سلبية مليئة بالشعور بالنقص (العلوان، 2011م: 132).

كما تؤثر العلاقات مع الأصدقاء والمعلمين والمؤسسات الاجتماعية في تعزيز تقدير الذات أو تقويضه، فالتفاعل الاجتماعي الإيجابي يولّد الثقة والانتماء، بينما يؤدي التهميش أو التمر إلى اهتزاز الهوية الشخصية (زمزمي، 2011م: 148).

وقد أثبتت دراسة الحايك وأبوعيش (2024م: 4) أن الدعم الاجتماعي والتقدير من الآخرين يرتبطان ارتباطًا طرديًا بارتفاع مفهوم الذات، خصوصًا لدى طلبة الجامعات الذين يعيشون مرحلة البحث عن الهوية الاجتماعية والمهنية.

3- العوامل التربوية والتعليمية :

تؤدي المدرسة دورًا محوريًا في صياغة الذات من خلال الخبرات التعليمية والتربوية التي يتلقاها الطالب، فالتفاعل بين المعلم والطالب، ونمط إدارة الصف، وأساليب التقويم، كلها عوامل تشكّل صورة المتعلم عن ذاته الأكاديمية والاجتماعية (المللي، 2010م: 67).

وقد أكد مغربي (2009م: 88) أن بيئة التعلم التي تشجع على المشاركة والثقة بالنفس تنمّي لدى الطلبة مفهوماً ذاتيًا إيجابيًا، بينما بيّنت التعليم القائمة على العقاب والتلقين تولّد لدى الطالب إحساسًا بالعجز وتحدّ من طاقته الإبداعية.

أما المعلم نفسه، فإن مفهومه عن ذاته المهنية يؤثر بدوره على طلابه، إذ يعكس سلوكًا نموذجياً يراه المتعلمون مرآة للثقة والكفاءة، وقد خلصت دراسة علاء الدين (2018م: 51) إلى أن المعلمين ذوي الذات المهنية الإيجابية أكثر قدرة على تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم وتحفيز دافعيتهم نحو الإنجاز.

4- العوامل الثقافية والمجتمعية :

الثقافة هي الإطار الواسع الذي يحدد القيم والمعايير التي يُقاس بها نجاح الفرد وفشله، فكل مجتمع يزرع في أفرادهِ نمطاً معيناً من التوقعات حول الذات، سواء في اتجاه الفردية أو الجماعية، في المجتمعات العربية مثلاً، يُربى الفرد على ربط قيمته بالانتماء للأسرة والمجتمع، بينما في الثقافات الغربية تُربط القيمة بالاستقلالية والإنجاز الشخصي (Hen & Goroshit, 118: 2014م).

ويؤكد قدوري وذبيحي (2016م: 95) أن السياق الثقافي يؤثر في الطريقة التي يعبر بها الفرد عن ذاته، فالمجتمع المتسامح والمنفتح يُشجع على التعبير الإيجابي عن الذات، في حين أن المجتمع المتحفظ أو القمعي يؤدي إلى تكوين ذات دفاعية مغلقة. كما تشير دراسات حديثة (Dogru et al., 2022: 142) إلى أن العولمة وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي أسهما في إعادة تشكيل مفهوم الذات المعاصرة، بحيث أصبح الأفراد يقيسون قيمتهم من خلال التفاعل الرقمي والمقارنة المستمرة بالآخرين.

5- العوامل المهنية والتنظيمية :

في مرحلة الرشد، يكتسب الفرد بُعداً جديداً في مفهومه عن ذاته من خلال تجربته المهنية، فبيئة العمل والعلاقات الوظيفية والاعتراف بالكفاءة تؤثر جميعها في صورة الفرد عن نفسه كعامل منتج، ويؤكد مغربي (2009م: 90) أن الموظف الذي يتلقى التقدير والاحترام يشعر بالفاعلية المهنية والقدرة على الإنجاز، بينما غياب العدالة أو ضعف الحوافز يؤدي إلى انخفاض في تقدير الذات.

كما توصلت دراسة O'Boyle وآخرون (2011م، p. 793) إلى أن وجود ارتباط قوي بين الذكاء الوجداني والأداء المهني، إذ يساهم الذكاء الوجداني في تطوير تصور إيجابي عن الذات المهنية وتحسين العلاقات داخل بيئة العمل.

من جهة أخرى، أوضحت دراسة بن سماعيل وشمس الهدى (2020م: 61) أن الدعم التنظيمي والإشراف الإيجابي يرفع من مستوى الرضا الوظيفي وبالتالي من تقدير الذات المهنية، الأمر الذي يعزز الانتماء والالتزام تجاه المؤسسة.

ترى الباحثة أن تكوين مفهوم الذات هو عملية نمائية مستمرة تتأثر بتفاعل معقد بين العوامل النفسية والاجتماعية والتعليمية والثقافية والمهنية، وأن هذه العوامل لا تعمل بمعزل عن بعضها، بل تتشابك في صياغة إدراك الفرد لنفسه وتوجيه سلوكه في الحياة، كما تؤكد الباحثة أن للمدرسة دوراً محورياً في هذه العملية، خصوصاً في مرحلة التعليم الأساسي التي تتشكل خلالها اللبنة الأولى لمفهوم الذات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية، وتعتقد الباحثة أن تعزيز مفهوم ذات إيجابي لدى الطلبة يساهم في رفع مستوى توافقه النفسي ودافعتهم نحو التعلم، ويحد من السلوكيات السلبية الناشئة عن صورة ذاتية مهزوزة، وبناءً على ذلك، فإنها توصي بضرورة تركيز المرشدين النفسيين على تقوية مفهوم الذات لدى المتعلمين عبر أساليب دعم بنائي قائمة على التشجيع والتقبل وتقديم التغذية الراجعة الإيجابية، لما لذلك من أثر مباشر في تحسين جودة الحياة النفسية والتحصيل الدراسي لديهم.

مفهوم الذات المهنية الموجب والسلبي:

يُعدّ مفهوم الذات من المفاهيم المحورية التي تحدّد سلوك الإنسان واتجاهاته نحو ذاته ونحو الآخرين، إلا أنّ هذا المفهوم لا يكون دائماً موجباً أو إيجابياً، فقد يكون في بعض الأحيان سلبياً يؤدي إلى الانسحاب أو الشعور بالنقص والعجز، إنّ التمييز بين الذات الموجبة والذات السالبة يمكن من فهم الفروق الفردية في الثقة بالنفس والتوافق النفسي والاجتماعي، ويُفسّر الكثير من أنماط السلوك في الحياة الشخصية والمهنية (زهرا، 1998م: 62).

وفيما يلي توضيح لأهم مظاهر كل نوع ودلالاته النفسية والاجتماعية:

أولاً- مفهوم الذات الموجب (Positive Self-Concept) :

الذات الموجبة تعبّر عن الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد عن نفسه، وتشمل مشاعر الثقة والرضا والقبول الذاتي، فالفرد ذو الذات الموجبة يرى نفسه قادراً على مواجهة الصعوبات، ويشعر بالكفاءة والاستقلالية في اتخاذ قراراته، ويشير راجح (1985م: 216) إلى أن الشخص

الذي يمتلك مفهوم ذات موجب يتصف بالتفاؤل والقدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية والمهنية، كما أنه يتعامل مع الإخفاقات بروح من المرونة والإصرار بدلاً من الإحباط واليأس.

يُظهر أصحاب الذات الموجبة قدرة عالية على **ضبط الانفعالات** والتعبير عن مشاعرهم بطرق بناءة، ويكونون أكثر استعدادًا لتقبل النقد من دون تهديد لصورتهم الذاتية، ويؤكد العلوان (2011م: 138) أن الأفراد ذوي الذات الإيجابية يميلون إلى بناء علاقات اجتماعية ناجحة، لأنهم يشعرون بالأمان الداخلي ولا يعتمدون على تقييم الآخرين لتقدير قيمتهم الذاتية، كما تبين دراسة الحايك وأبو عيش (2024م: 6) أن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني يرتبط بارتفاع مفهوم الذات الموجب، وهو ما يعزز الصحة النفسية والتوازن العاطفي لدى الأفراد.

ومن السمات الأساسية للذات الموجبة أنها تُحفز **الدافعية الداخلية** نحو الإنجاز، فالشخص الواثق من ذاته يسعى إلى تطوير قدراته وتحقيق أهدافه المهنية بإصرار، ويرى في كل تحدٍّ فرصة للنمو لا تهديدًا لقيمه، وتشير دراسة (Joseph & Newman 2010، p. 59) إلى أن الأفراد الذين يمتلكون تقديرًا إيجابيًا لذواتهم أكثر إنتاجية في بيئة العمل، لأنهم يربطون الأداء الذاتي بالإحساس بالجدارة والقدرة على النجاح.

ثانيًا - مفهوم الذات السلبي (Negative Self-Concept)

أما الذات السالبة، فهي الصورة المشوّهة أو المنخفضة التي يحملها الفرد عن نفسه، حيث يبالغ في تقدير عيوبه ويتجاهل نقاط قوّته، ويعرّفها لابين (1986م: 61) بأنها "الإدراك المشحون بمشاعر النقص والعجز الذي يجعل الفرد غير قادر على تقبل ذاته"، ويعيش أصحاب الذات السالبة في دوامة من التردد والقلق، ويميلون إلى مقارنة أنفسهم بالآخرين على نحو يُضعف ثقتهم بأنفسهم ويؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي أو العدوان السلبي.

كما أنهم يفسّرون إخفاقاتهم على أنها دليل على عدم الكفاءة، وليس كنتيجة لعوامل ظرفية يمكن تجاوزها (دويدار، 1992م: 23).

ويلاحظ أن الذات السلبية ترتبط غالبًا بظروف تنشئة قاسية أو بيئات تفتقر إلى التشجيع، مما يزرع في الفرد الإحساس بالعجز والاعتماد على الآخرين في تقدير قيمته، وتظهر نتائج دراسة زمزمي (2011م: 153) أن انخفاض الدعم الاجتماعي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتدني مفهوم الذات، خصوصًا لدى الفتيات الجامعيات، حيث يؤدي الرفض أو الإهمال إلى تبني صورة ذاتية سلبية، كما تبين دراسة بن سماعيل وشمس الهدى (2020م: 65) أن ضعف التواصل

الاجتماعي وتكرار الفشل الدراسي أو المهني من أهم العوامل التي تؤدي إلى تكوين ذات سلبية لدى الشباب.

ويشير (2014، Hen & Goroshit، p. 121) إلى أنَّ الأفراد ذوي مفهوم الذات السلبي يعانون من ضعف الكفاءة الذاتية (Self-Efficacy) ويظهرون أداءً أكاديمياً أقل من أقرانهم، لأنهم يفسّرون الصعوبات على أنها ناتجة عن عجز شخصي لا يمكن تجاوزه، في المقابل، فإن التدخلات الإرشادية التي تركز على تنمية الوعي الذاتي والذكاء الوجداني يمكن أن تساعد على تحويل الذات السلبية إلى موجبة من خلال تعزيز الثقة والإدراك الواقعي للقدرات.

ثالثاً- المقارنة بين الذات الموجبة والسالبة :

تُظهر المقارنة بين الذات الموجبة والسالبة فروقاً جوهرية في طريقة التفكير والانفعال والسلوك، فصاحب الذات الموجبة يتسم بالتوازن الانفعالي، والقدرة على تقبّل النقد دون انهيار، كما أنه يمتلك نظرة واقعية لقدراته ويستخدمها في تحقيق أهدافه، أما صاحب الذات السالبة، فيميل إلى التحسّس المفرط للنقد، ويُظهر سلوكيات دفاعية كالتبرير أو الانسحاب.

كذلك، فإن الذات الموجبة تُنتج سلوكاً بناءً وإنتاجية مهنية مرتفعة، بينما الذات السالبة تؤدي إلى ضعف الدافعية والإحباط المهني (O'Boyle et al., 2011: 794).

ويشير قدوري وذبيحي (2016م: 102) إلى أن تعزيز مفهوم الذات الموجب يسهم في تحسين العلاقات الإنسانية داخل المؤسسات التعليمية والمهنية، لأنه يرفع من مستوى التفاهم والتعاون والثقة المتبادلة.

وترى الباحثة أن الفارق بين مفهوم الذات الموجب والسلبي لا ينعكس فقط على حياة الفرد الشخصية، بل يمتد تأثيره ليشمل أدائه الأكاديمي والمهني وعلاقاته الاجتماعية، فامتلاك الطالب لصورة إيجابية عن ذاته يعزز ثقته بقدراته واستعداده للمبادرة والتعلم، بينما يؤدي مفهوم الذات السلبي إلى الإحباط وتجنب مواجهة التحديات، مما يعيق قدرته على النمو النفسي والمعرفي، كما تؤكد الباحثة أن دور المرشد النفسي داخل المدرسة يصبح أكثر أهمية مع وجود طلاب يعانون من تدني مفهوم الذات، لأن التدخل الإرشادي القائم على تعزيز الوعي الذاتي وتنمية الذكاء الوجداني يسهم في تحويل الذات السلبية إلى صورة أكثر إيجابية وقبولاً، ومن هذا المنطلق، ترى الباحثة أن تنمية مفهوم الذات الموجب لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي يُعد

هدفًا تربويًا وإرشاديًا محوريًا يضمن إعداد جيل قادر على مواجهة الضغوط والتكيف الناجح مع متطلبات المجتمع المدرسي والحياة المستقبلية.

خصائص مفهوم الذات المهنية:

يمثل مفهوم الذات أحد أهم المكونات النفسية التي تحدد شخصية الفرد وسلوكه في المواقف المختلفة، وهو ليس مجرد إدراك عقلي جامد، بل بناء دينامي متكامل يتأثر بالخبرات اليومية وينعكس على التفكير والانفعال والأداء، ويشير دويدار (1992م: 29) إلى أن الذات ليست خاصية ثابتة، بل منظومة متغيرة تستجيب للتجارب والمواقف الجديدة، مما يجعلها من أكثر المفاهيم مرونة في علم النفس.

فالذات هي المعيار الذي يقيس به الإنسان قيمته، وهي الموجه الذي يرسم حدود سلوكه، وتتحكم في طريقة تفسيره للنجاح والفشل، وتتميز بعدة خصائص تجعلها محورًا رئيسًا في فهم السلوك الإنساني، وفيما يلي أهم هذه الخصائص:

1- الذات منظومة ديناميكية قابلة للتغير :

تتصف الذات بالحركة المستمرة والقدرة على التكيف مع الظروف الجديدة، فهي ليست كيانًا جامدًا يتشكل في مرحلة معينة ثم يتوقف، بل تتطور مع نمو الإنسان وتراكم تجاربه، فكل خبرة جديدة يمر بها الفرد — سواء نجاح أو فشل أو علاقة جديدة — تترك بصمة في تصوره عن نفسه.

ويؤكد زهران (1998م: 69) أن الذات تتغير تبعًا لتغير الظروف الاجتماعية والمهنية، فهي تتسع مع الخبرات الإيجابية وتنكمش مع الإحباطات المتكررة، كما أن عمليات الإرشاد النفسي يمكن أن تعيد بناء مفهوم الذات عبر تعديل الاتجاهات والأفكار الخاطئة.

وقد أظهرت دراسة الحايك وأبوعيش (2024م: 7) أن التدريب على الوعي الذاتي والذكاء الوجداني يساهم في تعديل صورة الذات لدى الطلبة الجامعيين، مما يؤكد ديناميكية هذا المفهوم وقابليته للتطور.

2- الذات متعددة الأبعاد :

الذات ليست بُعدًا واحدًا، بل هي منظومة من الأبعاد المتفاعلة: البُعد المعرفي الذي يمثل إدراك الفرد لصفاته، والبُعد الوجداني الذي يعبر عن مشاعره نحو نفسه، والبُعد السلوكي الذي يتجسد في أفعاله اليومية.

ويشير أبو زيد (1987م: 57) إلى أن الإنسان قد يكون مدركًا لذاته إدراكًا معرفيًا صحيحًا، لكنه لا يشعر نحوها بالمشاعر الإيجابية نفسها، مما يعني أن مكونات الذات قد تتناقض أحيانًا.

أما من الناحية المهنية، فهناك ذات مهنية، وأخرى اجتماعية، وثالثة أخلاقية، تتكامل جميعها لتشكّل صورة الفرد الكاملة، وكل خلل في أحد هذه الأبعاد ينعكس على الاتزان النفسي العام.

وبينت دراسة بن سماعيل وشمس الهدى (2020م: 63) أن مفهوم الذات المهني يتأثر بشكل مباشر بمستوى الثقة الاجتماعية والوعي الذاتي، مما يؤكد أن الذات شبكة متداخلة من المجالات التي تتفاعل فيما بينها.

3- الذات ذات طبيعة تنظيمية موجهة للسلوك :

تعمل الذات كمنظّم داخلي يوجّه سلوك الإنسان نحو تحقيق التوازن بين الواقع والطموح، فهي تُحدد ما يراه الفرد ممكنًا وما يعتبره مستحيلًا، وتؤثر في اتخاذ القرارات والسعي نحو الأهداف.

ويشير لابين (1986م: 66) إلى أن الذات تعمل كجهاز ضبط داخلي (Self-Regulatory System) يحكم العلاقة بين المثيرات الخارجية والاستجابات السلوكية، فتجعل الفرد يختار الأفعال التي تتناسب مع صورته الذاتية. فالفرد الذي يرى نفسه ناجحًا يسعى لتحقيق الإنجاز، أما من يرى نفسه ضعيفًا فغالبًا ما يتجنب المنافسة خوفًا من الفشل.

وقد أكد O'Boyle وآخرون (2011م، p. 795) أن وجود مفهوم ذات موجب يرتبط بارتفاع الأداء المهني لأن الأفراد يوجهون سلوكهم بما يتفق مع صورتهم الإيجابية عن أنفسهم.

4- الذات تنتظم في إطار اجتماعي وثقافي :

الذات لا تتشكل بمعزل عن المجتمع، بل تتأثر بالثقافة السائدة والمعايير الاجتماعية، فالقيم والمعتقدات والتقاليد تحدد الصورة المثالية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها. في المجتمعات العربية مثلاً، ترتبط الذات غالباً بالانتماء الجماعي والالتزام الديني، بينما في الثقافات الغربية تميل إلى الفردية والاستقلال (Hen & Goroshit, 2014: 123). ويشير العلوان (2011م: 141) إلى أن مفهوم الذات يتأثر بدرجة الانفتاح الثقافي ومدى التسامح الاجتماعي، إذ إن المجتمعات التي تتيح حرية التعبير والتقدير الذاتي تساعد على بناء ذات إيجابية متوازنة.

كما أظهرت دراسة Doğru وآخرون (2022، p. 146) أن الانفتاح التكنولوجي ووسائل التواصل الحديثة أعادت تشكيل الذات الاجتماعية للأفراد، فصارت تُبنى جزئياً من خلال التفاعل الافتراضي وصورة "الذات الرقمية".

5- الذات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالدافعية والإنجاز :

تُعد الذات المحرك الأساسي للدافعية نحو العمل والتفوق، إذ تُثلي على الفرد ما يسعى لتحقيقه وما يراه ممكناً، فصاحب الذات الموجبة ينظر إلى الجهد كوسيلة للنجاح، بينما من يحمل ذاتاً سلبية يرى الفشل نتيجة حتمية.

ويؤكد مغربي (2009م: 92) أن مفهوم الذات المهني يرتبط ارتباطاً طردياً بدافعية الإنجاز لدى المعلمين، حيث إن الصورة الإيجابية عن الذات ترفع الرضا المهني وتزيد من الكفاءة الإنتاجية.

كما أوضحت دراسة Flasch وآخرون (2016م: 18) أن تنمية الوعي الذاتي لدى طلاب الإرشاد النفسي تزيد من كفاءتهم العملية، لأن تصورهم الموجب لذواتهم يجعلهم أكثر ثقة في تقديم المساعدة للآخرين.

وتشير النتائج إلى أن الذات ليست مجرد تصور نفسي بل قوة دافعة وراء السلوك الإنساني والنجاح المهني.

وترى الباحثة أن فهم خصائص مفهوم الذات يُعدّ مدخلاً أساسياً لتحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأفراد، لاسيما في البيئات التعليمية، حيث تتشكل أبرز ملامح الهوية الشخصية والمهنية، وتعتقد الباحثة أن ديناميكية الذات وقابليتها للتغير تمنح المرشد النفسي فرصة حقيقية

لإحداث تأثير إيجابي في بناء صورة الطالب عن ذاته، وذلك من خلال التدخلات الإرشادية التي تعزز تقدير الذات وتدعم نقاط القوة وتعيد تفسير الخبرات السلبية بصورة بناءة، كما تؤكد أن تعددية أبعاد الذات تجعل من الضروري التعامل مع الطالب بشكل شامل، يأخذ في الاعتبار جوانبه المعرفية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية، وعدم الاقتصار على جانب واحد في التقييم أو التدخل.

وتشير الباحثة كذلك إلى أن ارتباط الذات بالدافعية والإنجاز يضع مسؤولية إضافية على المؤسسات التربوية لتهيئة مناخ مدرسي داعم يعزز الثقة بالنفس ويشجع المشاركة الفعالة، ومن هذا المنطلق، ترى الباحثة أن فهم المرشد النفسي لآليات تكون الذات وخصائصها يمكن أن يسهم في بناء شخصيات متوازنة وقادرة على مواجهة متطلبات الحياة، مما يجعل تنمية مفهوم الذات الإيجابي هدفًا تربويًا وإرشاديًا لا يقل أهمية عن التعليم الأكاديمي.

تكوين مفهوم الذات المهنية:

يُعدّ تكوين مفهوم الذات من أهم العمليات النفسية والاجتماعية التي تبدأ منذ السنوات الأولى لحياة الإنسان، وتستمر في التطور حتى مراحل الرشد المتقدمة، فالذات لا تُولد مع الفرد مكتملة، بل تتكوّن عبر سلسلة من التفاعلات بين الوراثة والبيئة، وبين ما يتلقاه الفرد من الآخرين وما يكتسبه من خبراته الشخصية.

وقد عرّف أبو زيد (1987م: 61) تكوين الذات بأنه "العملية التي يطور من خلالها الفرد وعيه بنفسه من خلال إدراكه لمميزاته وأدواره ومكانته بين الآخرين". ويؤكد زهران (1998م: 71) أن الذات تتكوّن كنتيجة مباشرة للتفاعل بين الكائن وبيئته، حيث تُبنى عبر تراكم الاستجابات الاجتماعية والانفعالية التي تُشكّل تدريجيًا صورة الفرد عن نفسه.

أما (125: 2014) (Hen & Goroshit) فيريان أن عملية تكوين الذات ليست مجرد انعكاس للواقع الاجتماعي، بل إعادة تفسير ذاتي للخبرات، إذ يعيد الفرد بناء تجربته تبعًا لمشاعره وتوقعاته، مما يجعل كل ذات فريدة من نوعها.

وفيما يلي عرض لأهم المراحل والعوامل التي تسهم في تكوين مفهوم الذات:

1- مرحلة الطفولة المبكرة :

تبدأ بذور مفهوم الذات في الطفولة حين يبدأ الطفل في إدراك ذاته ككيان منفصل عن الآخرين، ففي هذه المرحلة يتعلم الطفل من خلال التفاعل مع الوالدين والمحيطين به كيف يُقَيَّم نفسه، إذ يعتمد على التغذية الراجعة التي يتلقاها من الكبار حول سلوكه.

فإذا كانت الرسائل التي يتلقاها إيجابية، مثل التشجيع والثناء، فإنها تسهم في تكوين مفهوم ذات موجب قائم على الثقة، أما النقد الدائم والإهمال فيؤديان إلى نشوء ذات سلبية تتسم بالخوف والتردد (إبراهيم، 1998م: 88).

وتشير دراسة جيبيريل (1995م: 1072) إلى أن الأطفال الذين ينشأون في أسر داعمة ومتعاطفة يتمتعون بمستوى مرتفع من تقدير الذات مقارنة بأقرانهم الذين يعيشون في بيئات متوترة.

وتُعد مرحلة الطفولة الأساس الذي تُبنى عليه كل المراحل التالية، إذ تُغرس فيها مفاهيم القبول والحب والانتماء، وهي التي تحدد اتجاهات الفرد المستقبلية نحو ذاته والمجتمع.

2- مرحلة المراهقة وتبلور الهوية :

في مرحلة المراهقة، تتعمق عملية تكوين الذات نتيجة التغيرات الجسدية والانفعالية والاجتماعية التي يعيشها الفرد، حيث يبدأ في التساؤل: من أنا؟ وما دوري في الحياة؟ ويشير حسين (2006م: 44) إلى أن المراهق يسعى في هذه الفترة لتأكيد ذاته واستقلاله عن الأسرة، ويبدأ في مقارنة نفسه بالآخرين، مما يجعله أكثر حساسية للنقد وأكثر بحثاً عن القبول الاجتماعي.

كما أن العلاقات بالأقران تلعب دوراً كبيراً في تشكيل مفهوم الذات، فالمراهق الذي يُقبل في جماعته يشعر بالثقة والانتماء، بينما من يُرفض يشعر بالدونية والعزلة (المومني والصمادي، 1995م: 28).

وقد أظهرت دراسة الحايك وأبوعيش (2024م: 8) أن المراهقين الذين يمتلكون نكاء وجدانياً مرتفعاً أكثر قدرة على التكيف مع التغيرات الانفعالية والاجتماعية، مما يُعزّز تكوين ذات متوازنة ومستقرة.

3- مرحلة الرشد وبناء الذات المهنية :

مع دخول الفرد مرحلة الرشد، تتخذ عملية تكوين الذات بُعدًا مهنيًا واجتماعيًا أكثر وضوحًا، حيث يبدأ في تحديد أهدافه المهنية وأدواره الاجتماعية ومسؤولياته الأسرية. فالنجاح في العمل والتقدير الاجتماعي والقدرة على الإنجاز تُسهم جميعها في تعزيز الصورة الإيجابية للذات.

ويشير مغربي (2009م: 94) إلى أن تجارب النجاح المتكررة تُرسّخ لدى الفرد الإحساس بالكفاءة المهنية، مما ينعكس على الرضا عن الذات والقدرة على التكيف مع متطلبات الحياة العملية.

بينما يرى Flasch وآخرون (2016، p. 21) أن إخفاق الفرد المتكرر في المجال المهني دون دعم نفسي أو اجتماعي كافٍ قد يؤدي إلى ضعف في مفهوم الذات المهني، مما يولد مشاعر العجز وعدم الكفاءة.

وتشير دراسة بن سماعيل وشمس الهدى (2020م: 67) إلى أنّ المرشدين النفسيين الذين يتمتعون بتقدير ذاتي مرتفع يؤدون مهامهم بثقة أكبر، ويتفاعلون إيجابيًا مع زملائهم وطلابهم.

4- دور العوامل البيئية والاجتماعية في تكوين الذات :

البيئة الاجتماعية تُعدّ الميدان الأساسي الذي تُبنى فيه الذات، فهي التي توفرّ للفرد أنماط التفاعل، والنماذج التي يقلّدها، والمعايير التي يقيس بها سلوكه. فالثقافة المجتمعية تحدّد ما يُعتبر سلوكًا مرغوبًا أو مرفوضًا، وبالتالي تشكّل تصور الفرد عن ذاته في ضوء تلك المعايير (دويدار، 1992م: 33).

وتشير دراسة قدوري وذبيحي (2016م: 104) إلى أن المناخ الاجتماعي الإيجابي — القائم على التشجيع والتقدير — يسهم في بناء مفهوم ذات مرتفع، بينما البيئات القائمة على التسلّط والإهمال تؤدي إلى نشوء ذات منكشّة دفاعية.

كما أن التطورات التكنولوجية الحديثة، ولا سيما وسائل التواصل الاجتماعي، أصبحت عاملًا جديدًا في تكوين الذات، حيث يُعيد الأفراد تعريف أنفسهم عبر تفاعلهم مع "الذات الرقمية" التي قد تتفق أو تختلف عن الواقع (Doğru et al., 2022: 148).

وقد لاحظ O'Boyle وآخرون (796: 2011م) أن دعم الزملاء والتقدير المهني في بيئة العمل الحديثة يُعزّز مفهوم الذات المهني ويزيد من الالتزام التنظيمي.

5- دور الخبرة الذاتية والتقويم الذاتي :

تتأثر عملية تكوين الذات بالخبرة الشخصية المباشرة، أي بالطريقة التي يُقيّم بها الفرد ذاته وأدائه، فالفرد الذي يُراجع سلوكياته بموضوعية ويسعى لتطويرها يبني ذاتًا أكثر نضجًا وواقعية، بينما الذي يبرّر أخطائه أو يرفض النقد يُجمّد نموه النفسي.

ويشير لابين (1986م: 70) إلى أن التقويم الذاتي من أهم آليات نمو الذات، لأنه يسمح للفرد بالتعرّف على نقاط قوّته وضعفه وإعادة توجيه سلوكه وفق قيمه الشخصية.

كما تبين دراسة (Hen & Goroshit 2014: 127) أن الوعي الذاتي المرتفع يرتبط مباشرة بالتحصيل الأكاديمي العالي، لأن الطالب الذي يُدرك ذاته بواقعية يمتلك القدرة على ضبط مشاعره وتحديد أهدافه بوضوح.

ومن هذا المنطلق، تُعدّ عملية المراجعة المستمرة والتغذية الراجعة الإيجابية وسائل فعّالة لتدعيم تكوين الذات المتكاملة والمتوازنة.

وترى الباحثة أن تكوين مفهوم الذات هو عملية تطويرية مستمرة تتداخل فيها العوامل النمائية والاجتماعية والتعليمية والمهنية بشكل متكامل، وأن الأساس الذي يُبنى في مرحلة الطفولة يظل مؤثرًا في تشكيل الصورة النهائية للذات خلال المراهقة والرشد، كما تعتقد الباحثة أن البيئة المدرسية تمثل أحد أهم ساحات تكوين الذات لدى الطلبة، نظرًا لما توفره من فرص للتفاعل الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي وبناء الثقة بالنفس، وتؤكد أن للمرشد النفسي دورًا محوريًا في هذه العملية، من خلال تقديم الدعم النفسي والتربوي الذي يساعد الطلبة على فهم ذاتهم وتقبّلها وتطويرها بصورة واقعية وإيجابية، ومن هذا المنطلق، ترى الباحثة أنّ تعزيز أساليب التقويم الذاتي والوعي بالقدرات الشخصية داخل المدرسة يُعدّ خطوة أساسية في بناء مفهوم ذات سليم، مما ينعكس على الصحة النفسية والنجاح الأكاديمي والاستعداد المهني للطالب في المستقبل.

العوامل المؤثرة في تطوير الذات المهنية :

تمثّل الذات المهنية أحد أهم مكونات الشخصية المهنية للفرد، فهي تعكس إدراكه لذاته في ضوء أدواره الوظيفية ومهاراته وخبراته وتطلعاته المستقبلية، وتطوير الذات المهنية لا يعني

فقط تحسين الأداء في العمل، بل يشمل بناء هوية مهنية متكاملة قائمة على الكفاءة والثقة والالتزام الأخلاقي.

ويشير القاسم (2001م: 33) إلى أن تطوير الذات المهنية هو عملية مستمرة تهدف إلى تنمية قدرات الفرد العقلية والانفعالية والسلوكية بما يتلاءم مع متطلبات المهنة والتغيرات في بيئة العمل.

أما (12: 2016) Bandura فيرى أن الكفاءة المهنية لا تُكتسب فقط بالتعلم الأكاديمي، بل عبر ما يسمى بالتعلم بالملاحظة والنمذجة الاجتماعية، حيث يتأثر الفرد بنماذج النجاح في بيئته المهنية ويعيد تشكيل ذاته تبعاً لها.

وفيما يلي توضيح لأبرز العوامل التي تؤثر في تطوير الذات المهنية:

1- العوامل الشخصية والنفسية :

تُعَدّ الدوافع الشخصية والقدرات العقلية والانفعالية من أهم العوامل التي تحدد مدى استعداد الفرد لتطوير ذاته المهنية، فالشخص الذي يمتلك وعياً بذاته، ويؤمن بقدرته على الإنجاز، يكون أكثر قابلية للنمو المهني.

ويشير عبد الجواد (2006م: 55) إلى أن الذكاء الوجداني يلعب دوراً رئيساً في تطوير الذات المهنية، لأنه يساعد الفرد على التعامل الإيجابي مع الضغوط المهنية، وضبط الانفعالات، وتحفيز الذات نحو التعلم المستمر.

كما أن تقدير الذات المهني يُعتبر مؤشراً قوياً للتطور الوظيفي، إذ أظهرت دراسة الحايك وأبوعيش (2024م: 9) أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذاتي مرتفع يظهرون مرونة مهنية وقدرة على التكيف مع تحديات بيئة العمل.

أما مغربي (2009م: 97) فأكد أن الثقة بالنفس والإحساس بالكفاءة من أهم محددات الأداء الفعال، وأن غيابها يؤدي إلى تردد في اتخاذ القرار وضعف في المبادرة المهنية.

2- العوامل التعليمية والتدريبية :

تطوير الذات المهنية لا يتحقق دون تعليم وتدريب مستمر، فالمعارف النظرية التي يكتسبها الفرد في مراحل التعليم الأولى تمثل الأساس، لكن التدريب العملي والخبرة الميدانية هما ما يعززان هذا الأساس ويحولانه إلى كفاءة حقيقية.

ويرى رفاعي (1988م: 132) أن التدريب المستمر يوسع مدارك الفرد ويمنحه القدرة على التكيف مع التغيرات التكنولوجية والتنظيمية في العمل، كما أنّ برامج التطوير المهني تعزز الثقة بالذات وتشعر الموظف بقيمته داخل المؤسسة.

وتؤكد دراسة Flasch وآخرون (2016م، p. 23) أن المتدربين الذين يتلقون برامج تدريبية قائمة على الوعي الذاتي والمهارات الانفعالية يحققون تقدماً ملحوظاً في الأداء والإنتاجية. كذلك توصلت دراسة Mullen (2014: 7) إلى أن التدريب القائم على النماذج السلوكية (Behavioral Modeling) يسهم في رفع الكفاءة المهنية ويقلل من الشعور بالاحتراق الوظيفي.

3- العوامل التنظيمية والإدارية :

البيئة التنظيمية تشكّل الإطار العام الذي إما يدعم أو يعيق تطوير الذات المهنية، فوجود قيادة مشجعة، وعدالة في التقييم، وفرص للترقّي، كلها عوامل تدفع العاملين إلى تحسين أدائهم وتوسيع قدراتهم.

ويشير القذافي (1997م: 85) إلى أن أسلوب الإدارة القائم على المشاركة والتحفيز يعزّز الإحساس بالانتماء، بينما يؤدي النمط السلطوي إلى فقدان الدافعية المهنية. كما تبين دراسة Ben Ismail وشمس الهدى (2020م: 69) أن الدعم التنظيمي من المشرفين والزملاء يُعد من أقوى محددات تطوير الذات المهنية، لأنه يُوفّر مناخاً من الثقة والتقدير.

أما دراسة O'Boyle وآخرون (2011م، Petrides. 797) فأشارت إلى أن المؤسسات التي تعزز بيئة العمل الإيجابية تسهم في رفع مستوى الذكاء الوجداني بين الموظفين، وهو ما ينعكس في تحسين الأداء المهني والالتزام التنظيمي.

4- العوامل الاجتماعية والثقافية :

الثقافة المهنية السائدة في المجتمع تلعب دوراً حاسماً في تشكيل الاتجاهات نحو تطوير الذات، فالمجتمع الذي يُقدّر الكفاءة والابتكار يشجّع الأفراد على تحسين أنفسهم، بينما المجتمعات التي تُقيّم الفرد بناءً على العلاقات أو المركز الوظيفي تعيق النمو المهني. ويؤكد عبد الرحمن عدس وقطامي (2000م: 111) أن القيم الاجتماعية مثل المسؤولية والإنجاز والتعاون تُعد ركائز أساسية لتطور الذات المهنية في بيئة العمل.

أما Doğru وآخرون (2022م: 149) فقد وجدوا أن الثقافة المؤسسية الداعمة للتعليم والتفاعل الإيجابي تؤدي إلى تعزيز الهوية المهنية، لأن العامل يشعر أن جهده معترف به ومؤثر في نجاح المؤسسة.

كما يرى Bandura (2016م: 19) أن الأفراد يتعلمون مهنيًا من خلال الملاحظة والنمذجة، أي من خلال رؤية الآخرين وهم يحققون النجاح في بيئة اجتماعية تشجع على الأداء المتميز.

5. العوامل الاقتصادية والتكنولوجية

تغيرات سوق العمل وتطور التكنولوجيا فرضت على الأفراد ضرورة تطوير ذواتهم المهنية باستمرار، فالعصر الرقمي جعل المهارات التقليدية غير كافية، وأصبح التعلم الذاتي والتدريب الإلكتروني ضرورة حتمية للاستمرار في المنافسة.

ويشير القاسم (2001م: 41) إلى أن التحولات الاقتصادية تتطلب إعدادًا مهنيًا مرئيًا قادرًا على التكيف مع متغيرات السوق والوظائف الجديدة.

كما تؤكد دراسة Yuan وآخرون (2017م: 65) أن امتلاك المهارات التكنولوجية الحديثة يعد من أبرز مظاهر الذات المهنية المتطورة في القرن الحادي والعشرين، لأنه يرفع من الإنتاجية ويزيد من فرص الترقية.

أما Oteer (2015م: 182) فقد أوضح أن الذات المهنية القوية ترتبط بالاستعداد لتعلم مهارات جديدة، وهو ما يشكل سمة أساسية للعاملين في البيئات الديناميكية المعاصرة.

وترى الباحثة أن تطوير الذات المهنية عملية تراكمية تتأثر بجملة من العوامل المتداخلة التي لا يمكن فصل أحدها عن الآخر، فبُعد الشخصية والدافعية الداخلية يمثلان المحرك الأساسي، بينما يأتي التعليم والتدريب كأداة لتعزيز الكفاءة وتحويل الإمكانيات إلى أداء فعلي، في حين تُعد البيئة التنظيمية والقيادة الداعمة ركيزة حقيقية لاستدامة التطوير المهني، كما تؤكد الباحثة أن السياق الاجتماعي والثقافي يلعب دورًا فاعلاً في صياغة الاتجاهات نحو العمل والإنجاز، الأمر الذي قد يدفع الفرد إلى تحسين ذاته أو يحد من طموحاته، وتضيف أن التطور التكنولوجي المتسارع أصبح يتطلب من العاملين - خاصة في المجال النفسي والتربوي - تحديث مهاراتهم بصورة مستمرة لضمان الفاعلية المهنية.

وبناءً على ذلك، ترى الباحثة أن توفير بيئة مهنية محفزة، ورفع الوعي بأهمية التطوير الذاتي، وتبني برامج تدريبية مبنية على احتياجات المرشدين النفسيين في المدارس، تعد عناصر أساسية للنهوض بالذات المهنية لديهم، مما ينعكس إيجاباً على جودة الخدمات الإرشادية المقدمة للطلاب ويدعم بناء مجتمع مدرسي أكثر صحة وتكاملاً.

تنمية الذات المهنية لدى المرشد النفسي :

تُعدّ تنمية الذات المهنية من الركائز الأساسية لنجاح المرشد النفسي، إذ تمكّنه من أداء أدواره الإرشادية بكفاءة، وتساعد على تحقيق التوازن بين المتطلبات المهنية والضغوط النفسية، فالمرشد الذي يمتلك ذاتاً مهنية متطورة يكون أكثر وعياً بقدراته وحدوده، وأكثر قدرة على التفاعل الإيجابي مع المسترشدين وزملاء العمل.

ويشير أبو حماد (2008م: 61) إلى أن تنمية الذات المهنية للمرشد النفسي تعني بناء الشخصية المهنية الواعية التي تجمع بين المعرفة النظرية، والمهارة التطبيقية، والنضج الانفعالي، والإحساس بالمسؤولية الأخلاقية.

كما يؤكد عبد الجواد (2006م: 59) أن الذات المهنية الناضجة لدى المرشد هي التي تمكّنه من التكيف مع التحديات المتجددة في الميدان الإرشادي، سواء في التعامل مع المشكلات النفسية أو في تطوير استراتيجيات التدخل العلاجي المناسبة.

وفيما يلي أبرز الأسس والعوامل التي تسهم في تنمية الذات المهنية للمرشد النفسي:

1- الوعي الذاتي والتقويم المستمر للأداء :

يُعتبر الوعي الذاتي الخطوة الأولى نحو تنمية الذات المهنية، فهو يمكّن المرشد من فهم نقاط قوته وضعفه، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تطوير.

ويشير أبو يوسف (2003م: 73) إلى أن المرشد الذي يُراجع أدائه بانتظام ويطلب التغذية الراجعة من المشرفين والزملاء يطور ذاته مهنيّاً بسرعة أكبر من غيره.

كما تبين دراسة Flasch وآخرون (2016م، p. 24) أن التدريب على مهارات الوعي الذاتي في برامج إعداد المرشدين يسهم في رفع مستوى الكفاءة الإرشادية ويقلل من أخطاء الممارسة المهنية.

ويدعو (21: 2016) Bandura إلى ما يُعرف بـ "التقويم الذاتي البناء" الذي يعتمد على الملاحظة والتأمل النقدي للسلوك المهني، بحيث يصبح المرشد أكثر قدرة على تعديل اتجاهاته وأساليبه الإرشادية.

2- التدريب والتطوير المهني المستمر :

لا يمكن للمرشد النفسي أن يطور ذاته مهنيًا من دون التدريب المنتظم والممارسة الفعلية، فالمعارف النظرية تحتاج إلى تطبيق عملي لتتحول إلى كفاءات حقيقية. ويؤكد زهران (1998م: 76) أن التدريب المهني المستمر هو السبيل الوحيد لمواكبة المستجدات في مجال الإرشاد النفسي، خاصة في ظل تطور نظريات العلاج وأساليب التقويم الحديثة.

كما يرى عجاجة (2007م: 83) أن البرامج التدريبية التي تدمج بين الجوانب النظرية والتطبيقية تُنمّي الكفايات الإرشادية وتُعزّز الثقة بالذات المهنية.

وفي دراسة حديثة لـ Mullen (2014: p9) وُجد أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المرشدين يزداد بقدر مشاركتهم في ورش العمل والدورات المتخصصة، وأن التدريب العملي هو العامل الأكثر تأثيرًا في تحسين أدائهم المهني.

3- الدعم التنظيمي والإشراف المهني :

الإشراف المهني المستمر يعد من أهم وسائل تنمية الذات المهنية، إذ يوفر للمرشد بيئة آمنة لتبادل الخبرات وتلقي التوجيه.

ويشير سلامة (2003م: 116) إلى أن الإشراف الفعال لا يقتصر على تصحيح الأخطاء، بل يمتد لتقديم تغذية راجعة بناءة تساعد المرشد على فهم ذاته المهنية وتطوير مهاراته. كما تبين دراسة Ben Ismail وشمس الهدى (2020م: 71) أن الدعم التنظيمي والإداري داخل المؤسسات التعليمية يعزّز الرضا المهني والثقة بالنفس لدى المرشدين، ويقلل من احتمالية الاحتراق الوظيفي.

أما O'Boyle وآخرون (2011، 798.27 Petrides) فيؤكدون أن بيئة العمل التي تدعم الحوار المفتوح والإشراف المستمر ترفع من مستوى الأداء الوجداني والمهنية لدى المرشدين.

4- تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية :

يُعدّ الذكاء الوجداني من أهم أدوات تنمية الذات المهنية للمرشد النفسي، لأنه يمكنه من التعامل الهادئ والمتوازن مع المشكلات الإنسانية. ويشير داليب سنغ (2006م: 97) إلى أن المرشد الذي يمتلك مهارات التعاطف وفهم مشاعر الآخرين يحقق فعالية أكبر في جلسات الإرشاد، ويكسب المسترشدين الثقة والاطمئنان. كما توصلت دراسة الحايك وأبوعيش (2024م: 11) إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات المهنية، وأن التدريب على المهارات الانفعالية يساهم في رفع الكفاءة الإرشادية العامة.

ويرى Hen & Goroshit (2014 / 128) أن المهارات الانفعالية مثل الوعي بالمشاعر، والقدرة على التنظيم العاطفي، والاتصال الفعّال، تُعدّ مؤشرات قوية على نضج الذات المهنية لدى العاملين في المجالات الإنسانية.

5- الالتزام الأخلاقي والهوية المهنية :

تُعدّ الأخلاقيات المهنية من أهم ركائز تنمية الذات لدى المرشد النفسي، إذ تمنحه الشعور بالمسؤولية والانتماء إلى مهنة سامية. ويؤكد زهران (1997م: 63) أن المرشد الذي يلتزم بالمبادئ الأخلاقية يحافظ على اتزانه النفسي ويشعر بالاحترام لذاته، مما يعزز ثقته المهنية. كما يشير أبو الهيجاء (1988م: 59) إلى أن المرشد الذي يدرك حدود دوره ومسؤولياته الأخلاقية يتجنب التورط في صراعات مهنية أو انفعالية. وأظهرت دراسة (Urofsky 2000، p. 225) أن الوعي بأخلاقيات المهنة يرتبط إيجابياً بتطور الهوية المهنية للمرشدين، ويُساهم في ترسيخ مفهوم الذات الإيجابي لديهم.

وترى الباحثة أن تنمية الذات المهنية لدى المرشد النفسي تُعدّ عملية جوهرية تستهدف تعزيز كفاءته في تقديم خدمات إرشادية فاعلة داخل المدرسة، فهي لا تقتصر على اكتساب المعارف والمهارات، بل تُساهم في بناء شخصية مهنية متوازنة قادرة على التعامل مع الضغوط والتحديات اليومية، كما تؤكد الباحثة أنّ الوعي الذاتي والتدريب المستمر والدعم التنظيمي تُعدّ ركائز أساسية لرفع مستوى الأداء الإرشادي، وأنّ تطوير المهارات الانفعالية يُعزّز قدرة المرشد على إقامة علاقات مهنية قائمة على التعاطف والثقة والاحترام المتبادل، وبناءً على ذلك، ترى الباحثة ضرورة تبني خطط مهنية مستدامة داخل المؤسسات التعليمية تسعى إلى تمكين المرشدين

من صقل هويتهم المهنية، بما يضمن تقديم خدمات إرشادية مبنية على الكفاءة والمسؤولية الأخلاقية، ويسهم في تحسين الصحة النفسية للطلبة وبناء مناخ مدرسي أكثر دعمًا وفاعلية.

التعقيب على المبحث الثاني:

ترى الباحثة أن مفهوم الذات، كما عرضته الأدبيات النفسية واللغوية، يمثل حجر الزاوية في فهم الشخصية الإنسانية بوجه عام، وفي تفسير الأداء المهني بوجه خاص؛ إذ لا ينفصل ما يفكر فيه الفرد عن نفسه وما يشعر به تجاه قدراته عن الطريقة التي يتصرف بها في مواقف العمل المختلفة، فالإنسان لا يتعامل مع الواقع كما هو، بل من خلال "مرشح داخلي" هو مفهومه عن ذاته، بما يحمله من تصوّرات وانفعالات وتوقعات عن الكفاءة والجدارة والاستحقاق، من هنا، يصبح مفهوم الذات الأساس الذي تُبنى عليه الذات المهنية، والتي تُجسّد امتدادًا تطبيقيًا للذات العامة في سياق الدور الوظيفي والعلاقات المهنية داخل المؤسسة.

وتخلص الباحثة إلى أن تعدّد أشكال الذات - الواقعية، والمثالية، والمدرّكة، والاجتماعية، والمهنية - يفسّر جانبًا مهمًا من تباين استجابات الأفراد للمواقف المهنية المتشابهة؛ فالفرد لا يحمل "ذاتًا واحدة" بسيطة، بل شبكة متداخلة من الصور عن نفسه، وكلما كان هناك قدر من الانسجام بين هذه الصور، وخاصة بين الذات الواقعية والمثالية والاجتماعية والمهنية، كلما ارتفع مستوى التوازن النفسي والرضا الوظيفي، أما حين تتسع الفجوة - مثل أن يحمل الفرد طموحًا مهنيًا مرتفعًا، في حين يدرك نفسه عاجزًا أو مرفوضًا اجتماعيًا - فإن ذلك يولّد صراعات داخلية تنعكس على أدائه في العمل، وعلى نوعية علاقاته مع الزملاء والمسترشدين.

كما ترى الباحثة أن التمييز بين مفهوم الذات الموجب ومفهوم الذات السلبي يُعدّ من المفاتيح التفسيرية الأساسية لأداء المرشد النفسي داخل المدرسة؛ فالمرشد ذو مفهوم الذات الموجب يتسم بالثقة في قدراته، والمرونة في مواجهة النقد، والاستعداد لتحمل المسؤولية المهنية، وينظر إلى المشكلات الإرشادية كتحديات قابلة للحل، لا كتهديد لقيمه الشخصية، في المقابل، فإن المرشد الذي يتبنى مفهوم ذات سلبي يميل إلى تجنّب المواقف الصعبة، ويُسقط فشله على الظروف أو على المسترشدين، ويشعر بالتهديد من الملاحظة أو التقييم، ما يضعف قدرته على المبادرة والإبداع في التدخل الإرشادي، ومن ثمّ، فإن نوعية مفهوم الذات لا تؤثر فقط في شعور المرشد النفسي تجاه نفسه، بل في جودة الخدمات التي يقدّمها، وفي صورة التلميذ عن ذاته أيضًا.

وتشير الباحثة إلى أن تكوين مفهوم الذات - ومن ثم الذات المهنية - هو عملية نمائية ممتدة تبدأ من الطفولة المبكرة، مرورًا بمرحلة المراهقة وتبلور الهوية، وصولًا إلى الرشد وبناء الهوية المهنية، وخلال هذه المراحل، تتداخل عوامل عدّة: أسرية، واجتماعية، وتربوية، وثقافية، ومهنية، لتصوغ في مجموعها صورة الفرد عن نفسه، فالأسرة المتقبّلة الداعمة، والمدرسة التي تعزّز المشاركة والثقة بالنفس، والثقافة التي تقدّر الإنجاز والكفاءة، وبيئة العمل التي تتسم بالعدالة والتقدير، جميعها عوامل تسهم في بناء مفهوم ذات إيجابي، ينعكس لاحقًا في صورة ذات مهنية ناضجة، بينما يسهم النقد المستمر، والإهمال، والتهم، وضعف التقدير، والثقافة القمعية أو المركزية المفرطة، في تكوين ذات منكشّة دفاعية، يصعب عليها أن تتخطى بفعالية في العمل المهني الإنساني، وعلى رأسه الإرشاد النفسي.

وانطلاقًا من ذلك، ترى الباحثة أن الذات المهنية للمرشد النفسي لا تُعدّ مجرد "وصف وظيفي داخلي"، بل هي نسيج متكامل من الكفاءة المعرفية، والمهارة الإجرائية، والنضج الانفعالي، والالتزام الأخلاقي، فالمرشد الذي يمتلك ذاتًا مهنية متطورة يكون أكثر وعيًا بحدود دوره وإمكاناته، وأقدر على تنظيم انفعالاته في المواقف الضاغطة، وأكثر قدرة على إقامة علاقة مهنية قائمة على التعاطف المنضبط مع المسترشدين، كما أن شعوره بقيمته المهنية يعزز دافعيته للتعلم المستمر، ويجعله أكثر استعدادًا للانخراط في برامج التدريب والتطوير، وهذا بدوره ينعكس في صورة أداء إرشادي أكثر فاعلية وعمقًا.

وتؤكد الباحثة أن تطوير الذات المهنية عند المرشد النفسي يتأثر بعدة محاور متداخلة:

- **محور شخصي- نفسي** يقوم على الوعي الذاتي، والتقويم المستمر للأداء، وتنمية تقدير الذات والذكاء الوجداني.
- **ومحور تعليمي- تدريبي** يعتمد على برامج الإعداد الأولي، والتدريب المستمر، وفرص الإشراف العملي، وورش العمل المتخصصة التي تدمج بين النظرية والتطبيق.
- **ومحور تنظيمي- مؤسسي** يرتبط بثقافة المدرسة، وأسلوب القيادة، ونُظم الحوافز والتقدير، وتوافر الدعم الإداري والفني لشخص المرشد ودوره.
- **ومحور أخلاقي- مهني** يرسّخ التزام المرشد بقواعد السرية، واحترام خصوصية المسترشد، والعدالة، وحدود العلاقة المهنية، مما يكوّن لديه هوية مهنية راسخة تحميه من التذبذب والانجراف مع الضغوط.

وترى الباحثة أن الذكاء الوجداني يمثل خيطاً ناظماً يربط بين جميع هذه الأبعاد؛ فهو الذي يمكن المرشد النفسي من فهم مشاعره ومشاعر الآخرين، وتنظيم انفعالاته، واتخاذ قرارات متزنة في المواقف الإرشادية المعقدة، وبالتالي، فإن العلاقة بين الذات المهنية والذكاء الوجداني ليست علاقة تتابع فحسب، بل علاقة تفاعل وتغذية متبادلة؛ فارتفاع مستوى الذكاء الوجداني يدعم بناء مفهوم ذات مهني موجب، والذات المهنية القوية بدورها تعزز استخدام المهارات الوجدانية بثقة وفاعلية أكبر، وهنا تبرز أهمية موضوع الدراسة الحالي الذي يسعى إلى الكشف عن طبيعة هذه العلاقة لدى المرشدين النفسيين في البيئة المدرسية.

وتخلص الباحثة أخيراً إلى أن الاستثمار في تنمية الذات المهنية للمرشد النفسي داخل المؤسسات التعليمية ليس ترفاً أكاديمياً، بل ضرورة تربوية ونفسية ملحة؛ لأن المرشد الذي يمتلك ذاتاً مهنية ناضجة وذكاءً وجدانياً مرتفعاً يكون أكثر قدرة على مساعدة الطلبة في بناء ذواتهم الإيجابية، والوقاية من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، وتحسين جودة الحياة النفسية داخل المدرسة، ومن هذا المنطلق، توصي الباحثة بأن تُدرج موضوعات مفهوم الذات، والذات المهنية، والذكاء الوجداني ضمن برامج إعداد المرشدين النفسيين وتدريبهم، وأن تُفعل برامج إشراف مهني ودعم تنظيمي تساهم في صقل هذه الذات المهنية وتطويرها بصورة مستمرة، بما ينعكس في نهاية المطاف على ترقية مستوى الخدمات الإرشادية، وتحقيق أهداف المؤسسة التربوية في بناء إنسان متوازن وقادر على التكيف مع متطلبات الحاضر وتحديات المستقبل.

المبحث الثالث - المرشد النفسي والعمل الإرشادي

تمهيد:

يُعدّ المرشد النفسي عنصراً محورياً في المنظومة التربوية، لما يقدمه من دعم نفسي وسلوكي واجتماعي للمتعلمين، ويساهم في تهيئة بيئة تعليمية صحية تُعزز من التكيف والتعلم السليم، وقد فرضت التغيرات المتسارعة في المجتمع وازدياد الضغوط المدرسية والأسرية ضرورة تفعيل خدمات الإرشاد النفسي داخل المؤسسات التعليمية؛ باعتبارها استجابةً مهنية لمواجهة المشكلات السلوكية والدراسية والنمائية التي تعترض الطلبة في مراحلهم المختلفة.

ومع تطور مفهوم الصحة النفسية واتساع أدوار المدرسة، لم يُعد المرشد النفسي مجرد مستمع للمشكلات أو وسيطاً لحل النزاعات، بل أصبح شريكاً تربوياً داعماً لعملية التعليم يساهم في تعزيز النمو الشامل للطالب: أكاديمياً وانفعالياً واجتماعياً.

ومن هنا، يأتي هذا المبحث ليفصل دور المرشد النفسي المدرسي، والمهارات المهنية اللازمة لنجاحه، إضافةً إلى توضيح مرتكزات فنياته وأهدافه الوقائية والعلاجية، مع إبراز رؤية الباحثة في تطوير وتجويد خدمات الإرشاد النفسي بما يواكب احتياجات الطلبة وتعقيدات البيئة المدرسية المعاصرة.

1- مفهوم المرشد النفسي :

يُعرف المرشد النفسي في البيئة المدرسية بأنه الشخص المتخصص الذي يتولى مساعدة التلاميذ على فهم ذاتهم والتكيف مع محيطهم الدراسي والاجتماعي، من خلال تقديم خدمات إرشادية تهدف إلى تنمية قدراتهم وتحسين توافقه النفسي والتربوي (القذافي، 2011م: 21).

كما يرى زهران أن المرشد النفسي هو المسؤول عن مساعدة الطالب في مواجهة ما يمر به من مشكلات انفعالية أو سلوكية أو تعليمية، مع الاهتمام بتحقيق النمو المتكامل لشخصيته داخل المدرسة (زهران، 1997م: 45).

ويؤكد أبو أسعد أن دور المرشد النفسي يتخطى حل المشكلات الطارئة ليشمل العمل الوقائي، وتعزيز الصحة النفسية، وتنمية مهارات اتخاذ القرار والتكيف الاجتماعي لدى الطلبة (أبو أسعد، 2009م: 33).

كما يشير العزة إلى أن المرشد النفسي في المدرسة شريك أساسي في العملية التعليمية؛ إذ يساهم في تحسين المناخ المدرسي والعلاقات الإنسانية بين عناصره، ويساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي عبر الإرشاد الأكاديمي الفعال (العزة، 2006م: 52).

ويرى المحمداوي أن المرشد يمارس أدواراً متعددة تشمل التشخيص، والاستشارة، والإرشاد الفردي والجمعي، إضافة إلى التعاون مع أولياء الأمور والمعلمين لضمان تحقيق التوافق المهني والتربوي للطلاب (المحمداوي، 2000م: 66).

أما سفاصفة فيؤكد على أهمية الدور التثقيفي للمرشد من خلال توجيه البرامج والأنشطة النفسية التي تحفز النمو الإيجابي وتحد من الانحرافات السلوكية داخل المجتمع المدرسي (السفاصفة، 2003م: 78).

يرى حسن أن المرشد النفسي هو الشخص المؤهل نفسيًا وتربويًا الذي يعمل على مساعدة الطلبة في اكتشاف قدراتهم وتحسين أدائهم الدراسي بما يحقق لهم الشعور بالنجاح والثقة بالنفس داخل المدرسة (حسن، 2008م: 41).

كما عرّفه شعبان وتيم بأنه مختص في دعم الطالب انفعاليًا واجتماعيًا، من خلال استخدام أساليب مهنية مبنية على فهم عميق للنمو النفسي ومراحل التعلم ومشكلاته (شعبان وتيم، 1999م: 28).

ويؤكد أبو يوسف ووقوته أن المرشد يقوم بدور تنظيمي داخل المدرسة، عبر متابعة أحوال الطلبة وتوجيههم نحو الخيارات السليمة في حياتهم الدراسية والمهنية (أبو يوسف ووقوته، 2008م: 19).

أما النغمشي فقد ركز على أن المرشد النفسي هو الشخص الذي يقدم خدمات إرشادية قائمة على مبادئ إسلامية تراعي القيم والتقاليد المجتمعية، بهدف تحقيق الصحة النفسية السوية لدى الناشئة (النغمشي، 2004م: 14).

ويشير سفعان إلى أن المرشد التربوي مسؤول عن تطبيق أساليب الإرشاد المختلفة، مثل الإرشاد الفردي والجمعي، وبرامج تعديل السلوك، والعمل الوقائي لمنع تفاقم المشكلات، مما يجعله عنصرًا أساسيًا في تطوير البيئة النفسية للمدرسة (سفعان، 2014م: 55).

كما وصف ملحم المرشد النفسي بأنه خبير في التفاعل الإنساني يساعد الطلبة على فهم مشاعرهم، وإدارة انفعالاتهم، وتحسين علاقاتهم بالآخرين، من خلال بناء علاقة مهنية آمنة قائمة على الثقة والاحترام (ملحم، 2015م: 73).

وأخيرًا يرى الداهري أن المرشد المدرسي هو داعم للتكيف السلوكي والتعليمي، ويعمل كحلقة دعم للطلبة الذين يواجهون صعوبات نفسية أو اجتماعية تعيق تحصيلهم الدراسي (الداهري، 2008م: 61).

تري الباحثة أن المرشد النفسي المدرسي يمثل محور الاستقرار الانفعالي داخل المدرسة، فهو الداعم الأول للطلبة في مواجهة ضغوطهم النفسية والدراسية، وهو أيضًا حلقة الوصل بين

الأسرة والمدرسة، ومسؤول عن تحقيق بيئة تعليمية صحية تراعي الفروق الفردية وتساعد المتعلم على بناء شخصية متوازنة قادر على التكيف والإبداع، وتشدد الباحثة على أن دور المرشد لا يقتصر على الجانب العلاجي، بل يمتد ليشمل الوقاية المبكرة وتعزيز النمو النفسي والاجتماعي للمتعلمين داخل المدرسة.

العوامل التي دعت إلى الحاجة إلى المرشد النفسي المدرسي :

شهدت المدرسة الحديثة تحولات واسعة في أدوارها ووظائفها، فلم تعد مقتصرة على نقل المعارف وتنمية المهارات الأكاديمية فقط، بل أصبحت مسؤولة عن تهيئة بيئة نفسية آمنة تدعم النمو الشامل للمتعلمين، وتعمل على وقايتهم من المشكلات السلوكية والانفعالية التي قد تعيق مسارهم التعليمي، ومع ازدياد الضغوط الاجتماعية والتكنولوجية، وتفاقم بعض الظواهر المدرسية مثل العنف والتنمر والقلق الدراسي، برزت الحاجة إلى وجود مرشد نفسي متخصص يتابع حالات الطلبة بصورة منتظمة، ويقدم خططاً مهنية في التشخيص والإرشاد والوقاية.

كما أصبحت المدرسة مجتمعاً مصغراً يضم تنوعاً كبيراً في القدرات والخلفيات والظروف الاقتصادية والنفسية، مما يتطلب خدمات إرشادية تراعي الفروق الفردية وتضمن العدالة في فرص التعلم والتوافق المدرسي، ومن هنا اتجهت السياسات التربوية المعاصرة إلى تعزيز حضور المرشد النفسي كجزء أساسي من البنية المدرسية، لما له من دور حاسم في تحقيق الاستقرار النفسي ورفع التحصيل وتنمية الذات الاجتماعية للمتعلمين.

1- تعقد الحياة المدرسية وتزايد الضغوط الأكاديمية تنامت متطلبات المقررات والتقويمات والأنشطة، فأصبح كثير من الطلبة عرضةً للتوتر والقلق وصعوبات التنظيم الذاتي، ما يستلزم وجود مرشد يتابع المؤشرات المبكرة للإنهاك الدراسي ويقدم تدخلات داعمة للمرونة النفسية وإدارة الوقت..

2- نمو المشكلات السلوكية والانفعالية في سن المدرسة والمراهقة .
مرحلة الطفولة المتأخرة وبدايات المراهقة تتسم بتقلبات انفعالية وتجريب لأدوار اجتماعية جديدة؛ ويؤدي غياب الدعم المهني إلى تفاقم العدوان، الانسحاب، أو السلوكيات الاندفاعية داخل الصفوف..

- 3- الحاجة إلى خدمات وقائية لا تقتصر على العلاج : المدرسة الفعّالة لا تنتظر المشكلة حتى تظهر، بل تُخطّط لبرامج وقائية: توعية انفعالية، مهارات حياة، إدارة غضب، وحلقات دعم جماعي—وهي وظائف مركزية للمرشد. (أبو أسعد، 2009م: 33).
- 4- دعم التوافق الأكاديمي والحدّ من التأخر الدراسي يؤثر القلق الامتحاني واستراتيجيات المذاكرة غير الفعّالة على التحصيل؛ يتدخل المرشد بالتشخيص وخطط الإرشاد الأكاديمي الفردي والجماعي لتحسين العادات الدراسية والدافعية. (الوحش، 1998م: 71).
- 5- اتساع ظواهر العنف المدرسي والتنمّر : تزايد التعرّض للتنمّر المباشر والإلكتروني يتطلب كوادراً مهنية تُجري تقييمات للمخاطر، وتتفّذ بروتوكولات للإبلاغ والحماية، وبرامج مهارات اجتماعية تُقلّص دوائر الاعتداء.
- 6- الشراكة التربوية مع الأسرة والمجتمع المدرسي : تحتاج المدارس إلى قناة مهنية تربط بين البيت والصف، تُبلغ أولياء الأمور مبكراً، وتُنسّق خطط المتابعة المشتركة بما يعزّز الاتساق بين معايير البيت والمدرسة.
- 7- ترسيخ أخلاقيات الممارسة والعلاقات الإنسانية : وجود مرشد متمكّن يشيع ثقافة السرية، الاحترام، والعدالة الإجرائية، ويُدرّب العاملين على التواصل غير العنيف وحل النزاعات بالمدرسة.
- 8- تلبية احتياجات الفئات المعرضة للخطر وذوي الاحتياجات الخاصة : طلاب صعوبات التعلّم والاضطرابات الانفعالية يحتاجون خططاً فردية، تيسيرات صفية، وإسناداً انفعالياً يضمن دمجهم الأكاديمي والاجتماعي.
- 9- مواكبة التحوّل الرقمي ومخاطره على الصحة النفسية : الانشغال الرقمي، المقارنة الاجتماعية، وتشتت الانتباه تتطلب برامج محو أمية رقمية ومرونة نفسية، وإرشاداً يوجّه استخدام التقنية بصورة صحية. (حسن، 2008م: 41).
- 10- الحاجة إلى فنيات إرشادية علمية داخل المدرسة: الإرشاد الفردي والجماعي، والتقنيات المعرفية السلوكية، ومهارات المقابلة المهنية، كلها أدوات لا بد من وجود مختص قادر على تطبيقها وتقييم أثرها.

11- أُطر وسياسات وزارية تنظّم دور الأخصائي : الوثائق الإجرائية الحديثة حدّدت مسؤوليات الأخصائي النفسي المدرسي وآليات العمل والتوثيق والمتابعة، ما يستلزم مرشدًا مؤهلًا لتنفيذها على أرض الواقع.

12- الحاجة إلى تدريب ميداني مستمر ورفع الكفايات: تُظهر الأدلة تحسّن مهارات الإرشاد والتفاعل المهني مع ازدياد فرص التدريب الميداني والإشراف؛ ما يبرّر تعيين مرشدين وتطويرهم باستمرار.

13- تحسين المناخ المدرسي والاندماج الاجتماعي: وجود المرشد يسهم في بناء ثقافة صقيّة داعمة، ويعزّز الانتماء، ويحدّ من العزلة والصراعات بين الأقران عبر برامج الاندماج والتواصل. (ملحم، 2015م: 73)

14- التكامل مع العملية التعليمية ورفع التحصيل : الإرشاد ليس خدمة موازية بل مساندة مباشرة للأهداف التعليمية عبر المتابعة الأكاديمية، الإرشاد المهني المبكر، وتعديل الممارسات الصفّية الداعمة للتعلّم.

15- المتابعة المهنية للمعلمين ودعمهم النفسي : المعلمون كذلك يتعرضون لضغوط العمل؛ يسهم المرشد في الوقاية من الإرهاق، وتنشيط دوائر الدعم الزملائي، وتقديم الاستشارات الصفّية.

16- تعزيز صورة المرشد وثقة المجتمع المدرسي : كلما لمس الطلبة والأسر أثر البرامج الإرشادية في الوقاية والعلاج، تزايدت النظرة الإيجابية نحو المرشد وتوسّعت قابلية التعاون معه. (المصري، 2020م: 58).

ترى الباحثة أن العوامل السابقة تتكامل لتجعل وجود المرشد النفسي المدرسي ضرورة بنيوية لا ترفًا تنظيميًا؛ فوظيفته تمسّ جوهر العملية التعليمية عبر خفض المخاطر السلوكية والانفعالية، وبناء كفايات التعلّم والحياة، وتفعيل الشراكة مع الأسرة، وتؤكد أن الاستثمار في الإرشاد الوقائي، وبناء برامج تدريبية مستمرة، وتثبيت الأطر الأخلاقية والمهنية هي مفاتيح جوهرية لتعظيم أثر المرشد ورفع جودة الحياة المدرسية.

أهداف برامج الإرشاد النفسي المدرسي :

تهدف برامج الإرشاد النفسي المدرسي إلى تحقيق نمو نفسي وتربوي متوازن لدى التلاميذ، من خلال جملة من الأهداف التي تعزز الصحة النفسية وتدعم التوافق المدرسي .

فمن ناحية، تهدف هذه البرامج إلى مساعدة الطلاب على فهم ذاتهم وقدراتهم الشخصية مما يساهم في تحسين ثقتهم بأنفسهم وتنمية شخصياتهم بصورة سوية .

كما تعمل على الوقاية من المشكلات السلوكية والانفعالية عبر الكشف المبكر وتطبيق خطط مهنية للحد من تفاقمها داخل البيئة المدرسية (أبو عبادة، 2000م: 43).

ومن أهدافها أيضًا تعزيز الدافعية نحو التعلم والرفع من مستوى التحصيل الدراسي من خلال الإرشاد الأكاديمي الذي ينظم مسار التلميذ الدراسي ويعالج صعوبات التعلم .

وتهتم برامج الإرشاد بتطوير المهارات الاجتماعية والتواصل الإيجابي بين الطلبة، مما يدعم انخراطهم في المجتمع المدرسي ويقلل من الصراعات والانطواء والتوتر .

كما تركز على التوجيه المهني المبكر ومساعدة التلاميذ في اختيار مسارات تعليمية تتناسب مع قدراتهم وميولهم في المستقبل (السفاسفة، 2003م: 80).

وتسعى كذلك إلى تعزيز العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال تقديم الاستشارات لأولياء الأمور ودعم أدوارهم التربوية في رعاية الأبناء .

وفي سياق متقدم، تساهم في دعم الصحة النفسية والحد من القلق والضغوط التي تواجه الطلاب داخل البيئة التعليمية (أحمد، 2008م: 41).

ترى الباحثة أن أهداف برامج الإرشاد النفسي المدرسي لا ينبغي أن تقتصر على معالجة السلوكيات السلبية، بل يجب أن تمتد نحو تمكين الطلاب نفسيًا واجتماعيًا وتعليميًا وتزويدهم بمهارات التكيف مع متغيرات الحياة المعاصرة، وتشدد الباحثة على أهمية أن تكون هذه الأهداف قابلة للقياس والتقويم المستمر لضمان تحقيق أعلى فائدة للمتعلمين.

خصائص برامج الإرشاد النفسي المدرسي :

تتسم برامج الإرشاد النفسي المدرسي بمجموعة من الخصائص التي تجعلها عنصرًا أساسيًا في دعم العملية التربوية وتحقيق النمو النفسي المتوازن لدى الطلاب.

أولى هذه الخصائص أنها مستمرة؛ فهي لا تُقدّم كردّ فعل لمشكلة طارئة، بل ترتبط طوال العام الدراسي بخطط واضحة للوقاية والعلاج (زهران، 1997م: 48).

وتُعد مرتبطة بالبيئة المدرسية مباشرة، إذ تُصمم وفق حاجات الطلبة وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، مع تكييف التدخلات بما يناسب الواقع المدرسي كما تتميز بكونها علمية ومنهجية تعتمد على أدوات تشخيص مقننة وأساليب إرشادية تركز على النظريات النفسية المعاصرة .

وتتصف هذه البرامج بطابعها الشمولي، حيث تراعي جميع جوانب شخصية الطالب: الانفعالية، والاجتماعية، والأكاديمية، والمهنية، بذل التركيز على جانب واحد فقط (حسن، 2008م: 43).

وفي جانب آخر، فإنها تكاملية؛ تتطلب تعاونًا وثيقًا بين المرشد والمعلمين والإدارة وأولياء الأمور بما يحقق أهدافًا مشتركة في رعاية الطالب (القاضي وآخرون، 1981م: 56). كما تتسم البرامج الإرشادية بأنها وقائية وعلاجية في آنٍ واحد، فتعمل على منع حدوث المشكلات من جهة، ومعالجتها عند الظهور من جهة أخرى .

إضافة إلى أنها سرّية وأخلاقية تلتزم بالضوابط المهنية التي تحفظ خصوصية الطالب وكرامته في أثناء العملية الإرشادية (ملحم، 2015م: 76).

ترى الباحثة أن خصائص برامج الإرشاد النفسي المدرسي لا تكتمل إلا عندما تُبنى على أساس تشاركي حقيقي داخل المدرسة، مع مراعاة الاحتياجات الفعلية للطلبة، وتطبيق مبادئ السرية المهنية والاحترام الإنساني، كما تؤكد أن نجاح هذه البرامج يتطلب تقويمًا مستمرًا لفاعليتها، وتحديثًا متواصلًا لأساليبها بما يتناسب مع المتغيرات التربوية والنفسية.

الاستفادة من برامج الإرشاد النفسي المدرسي :

تسهم برامج الإرشاد النفسي المدرسي في مساعدة التلاميذ على مواجهة ما يعترضهم من صعوبات نفسية أو تعليمية عبر تقديم خدمات مهنية تهدف إلى تعديل السلوك وتعزيز التوافق المدرسي، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على التحصيل الدراسي والاندماج الاجتماعي داخل البيئة التعليمية.

كما تتيح هذه البرامج فرصًا لتطوير المهارات الحياتية لدى الطلبة مثل مهارات الحوار واتخاذ القرار وضبط الانفعالات، مما يساعدهم على بناء علاقات إيجابية مع أقرانهم ومعلميهم ويقلل من بروز السلوكيات غير التوافقية في المدرسة .

وتبرز الاستفادة أيضًا في رفع مستوى الوعي النفسي لدى التلاميذ تجاه مشكلاتهم وتشجيعهم على طلب المساعدة وتقبل الإرشاد دون خجل، بما يعزز الصحة النفسية الوقائية ويحد من تفاقم الأزمات الفردية والجماعية في الوسط المدرسي (حسن، 2008م: 43).

ترى الباحثة أن الاستفادة الأكبر من برامج الإرشاد تكمن في قدرتها على تحويل الطالب من متلقٍ سلبي إلى فرد مشارك في فهم ذاته واتخاذ قراراته السليمة، مما يرفع من مستوى نضجه النفسي والاجتماعي داخل المدرسة وخارجها.

منافع وفوائد البرامج الإرشادية لأولياء الأمور :

تمثل البرامج الإرشادية حلقة وصل مهمة بين المدرسة والأسرة، حيث تساعد أولياء الأمور على فهم احتياجات أبنائهم النفسية والسلوكية وتمنحهم إرشادات عملية للتعامل مع مختلف المواقف التربوية اليومية.

وتسهم كذلك في تعزيز وعي الأسر بالمؤشرات السلوكية المبكرة لمشكلات قد تؤثر على التحصيل أو التوافق، مما يسهل التدخل السريع بالتعاون بين الطرفين للحد من تطور المشكلات (أبو أسعد، 2009م: 40).

كما تشجع هذه البرامج الأسرة على الانخراط الإيجابي في العملية التعليمية، بما يضمن تكامل الأدوار داخل البيئة المدرسية ويدعم تكيف الطالب مع متغيرات النظام التربوي (ملحم، 2015م: 75).

ترى الباحثة أن فاعلية الإرشاد المدرسي تعتمد بدرجة كبيرة على مستوى تعاون الأسرة، وأن بناء الثقة بين ولي الأمر والمرشد يشكل أساسًا لتقديم الدعم المهني الصحيح الذي يضمن حماية الطالب وتنمية شخصيته في آن واحد.

صفات وشخصية المرشد النفسي الفعال :

يعد الجانب الشخصي والمهني للمرشد النفسي أحد أهم العوامل التي تحدد فاعليته في مساعدة الطلبة والتأثير في حياتهم المدرسية والاجتماعية، فنجاح العملية الإرشادية يعتمد بدرجة كبيرة على شخصية المرشد، ومدى قدرته على إقامة علاقة مهنية صحية مع المسترشدين. فالمرشد الفعال هو الذي يتسم بالقدرة على التواصل الإنساني بطريقة إيجابية تتيح للطلبة التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم دون خوف أو خجل، ويملك مهارة الإنصات النشط الذي يجعله يدرك المعاني الضمنية وراء السلوك والكلام، مما يمكنه من فهم المشكلة بدقة وإرشاد الطالب نحو الحلول المناسبة (أبو أسعد، 2009م: 44).

يجب أن يتمتع المرشد بالاتزان الانفعالي والقدرة على ضبط الذات، قد يكون مرهقاً نفسياً ويحتوي على مواقف مشحونة بالعواطف، لذلك لا بد أن يظهر المرشد ثباتاً انفعالياً يقلل من التوتر ويبعث الاطمئنان في نفس الطالب، ويجعله قدوة في التفاعل السوي والمهذب داخل البيئة المدرسية (زهران، 1997م: 52).

ومن أهم الصفات أيضاً السرية والأمانة المهنية، فالطالب لا يبوح بمشكلاته الشخصية وسلوكياته الخاصة إلا لمرشد يشعر معه بالأمان والثقة، والالتزام بالحفاظ على خصوصية المسترشد يحمي العلاقة الإرشادية من أي تهديد أو تدهور ويزيد من مصداقيتها داخل المدرسة. ويتميز المرشد الفعال بأنه موضوعي وغير متحيز، لا يحكم على الطالب أو يصنّفه وفق خلفيته أو سلوكه السابق، بل يتعامل معه إنسانياً بوصفه قادراً على التغيير والنمو، ويعمل على تعزيز تقديره لذاته وتقوية ثقته بقدراته.

كما يجب أن يتحلى المرشد بالمرونة والقدرة على التكيف مع اختلاف الشخصيات والمواقف، فبعض الطلاب يحتاجون إلى الحزم، وآخرون يحتاجون إلى التعزيز والانفتاح، مما يتطلب تنوعاً في الأساليب الإرشادية تبعاً لطبيعة الحالة.

أما من الجانب المهني، فالمرشد الناجح هو الذي يمتلك مهارات تشخيص وتحليل دقيقة، يعتمد في عمله على المعرفة العلمية بنظريات الإرشاد والعلاج السلوكي والاجتماعي، ويخطط لتدخلاته بشكل منهجي يراعي الفروق الفردية بين الطلبة وخصائصهم النمائية (ملحم، 2015م: 78).

وتجدر الإشارة انه لا يمكن إغفال صفة الابتكار والمبادرة، حيث يتوقع من المرشد تقديم أنشطة وبرامج مهنية إبداعية تساهم في معالجة المشكلات بأساليب جذابة للمتعلمين، وتعمل في الوقت ذاته على الوقاية وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الذات والمدرسة. وأخيراً، يجب أن يمتلك المرشد مهارات الإقناع والتأثير الإيجابي، وأن يكون لديه حضور قوي، وشخصية محببة ومرنة تجعل الطلاب يقبلون عليه دون تردد أو مقاومة. ترى الباحثة أن صفات المرشد النفسي يجب أن تتبع من نضج شخصي حقيقي قبل أن تكون مجرد مهارات مكتسبة، وأن فاعلية المرشد تقاس بقدرته على إحداث تغيير إيجابي في حياة الطلبة وبناء الثقة معهم، كما تؤكد الباحثة أن النمو المهني المستمر هو جزء أساسي من شخصية المرشد الناجح، إذ لا يمكن للمرشد أن يساعد الآخرين على النمو ما لم يكن في حالة مستمرة من التطور الذاتي.

إعداد المرشد النفسي وتأهيله الأكاديمي والتدريبي :

يُعد إعداد المرشد النفسي وتأهيله عنصراً أساسياً في ضمان تقديم خدمات إرشادية فعالة داخل المدرسة؛ حيث يستلزم هذا الإعداد تكويناً علمياً ومهنيّاً متكاملًا يُمكنه من فهم احتياجات الطلاب النفسية والسلوكية.

ويبدأ الإعداد الأكاديمي للمرشد من خلال دراسة تخصصية في مجالات علم النفس والإرشاد النفسي، يكتسب فيها الطالب معارف أساسية حول النمو الإنساني، والصحة النفسية، وصعوبات التعلم، وديناميات الجماعات المدرسية، إضافة إلى فهم خصائص كل مرحلة عمرية ومشكلاتها المحتملة (السفاسفة، 2003م: 84).

كما يعتمد إعداد المرشد على الارتقاء بخبرته عبر برامج تدريبية عملية تتضمن التدريب الميداني تحت إشراف أكاديمي مهني، حيث يطبق خلالها الطالب مهارات المقابلة الإرشادية واستخدام أدوات القياس النفسي والتشخيص، ويكتسب الخبرة الواقعية للتعامل مع الحالات المختلفة والنزاعات المدرسية والضغوط الانفعالية (الخالدة والمهايرة، 2018م: 347).

ويتطلب الإعداد المهني كذلك إكساب المرشد مهارات البحث والتقييم، بما يشمل تصميم البرامج الإرشادية وتقييم أثرها في تحسين الصحة النفسية للمتعلمين، من خلال جمع البيانات وتحليلها وتوثيقها وفق منهجيات علمية.

و ينبغي أن يكون المرشد على دراية بأخلاقيات الممارسة الإرشادية من حيث احترام خصوصية الطالب، والحفاظ على سرية المعلومات، ومراعاة الفروق الفردية والثقافية عند تقديم الخدمات الإرشادية.

ويُعزز هذا كله من خلال التطوير المهني المستمر عبر حضور الدورات المتخصصة، وورش العمل، والمؤتمرات التربوية والنفسية، بهدف مواكبة المستجدات العلمية والتقنيات الحديثة في أساليب الإرشاد والعلاج النفسي (سعفان، 2014م: 60).

كما أن تأهيل المرشد لا يقتصر على الجانب المعرفي، بل يشمل بناء مهارات شخصية مثل الاتزان الانفعالي، والقدرة على الإقناع والحوار، والمرونة في التعامل مع الطلاب وأسـرهم والعاملين في المدرسة، مما يجعله قادرًا على أداء دوره بكفاءة وفاعلية.

وتبرز أهمية الإعداد الجيد للمرشد في كونه يشكل الأساس الذي يُبنى عليه مستوى الخدمات المقدمة، فكلما كان المرشد مؤهلًا علميًا ومهنيًا؛ ارتفعت قدرة المدرسة على مواجهة التحديات النفسية والسلوكية للطلبة بطرق احترافية.

ترى الباحثة أن إعداد المرشد النفسي المدرسي يجب أن يقوم على دمج المعرفة النظرية بالخبرة الميدانية، مع التركيز على رفع الكفايات المهنية التي تلبي احتياجات الواقع المدرسي الراهن، كما تشدد الباحثة على ضرورة توفير إشراف متخصص ودعم مستمر للمرشدين، بما يسهم في تطوير قدراتهم على التعامل مع الحالات الإرشادية المعقدة، ويضمن جودة الخدمات النفسية داخل المدرسة.

مهارات الاتصال الإرشادي لدى المرشد النفسي :

تُعد مهارات الاتصال الإرشادي إحدى الركائز الجوهرية في عمل المرشد النفسي؛ إذ تعتمد العملية الإرشادية بالأساس على التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المرشد والطالب، ويأتي في مقدمة هذه المهارات الإنصات النشط الذي يمكّن المرشد من فهم أعمق للمشكلات التي يعاني منها الطالب، ليس فقط من خلال الكلمات، بل من خلال نبرة الصوت ولغة الجسد والتعبيرات الانفعالية التي ترافق الحديث (أبو أسعد، 2009م: 45).

كما يحتاج المرشد إلى القدرة على طرح الأسئلة الإرشادية بذكاء، وهي أسئلة تهدف إلى الاستيضاح وتوجيه الطالب للتفكير في جذور المشكلة وحلولها، دون إصدار أحكام أو إلقاء

اللوم، وتساعد هذه الأسئلة في تعزيز الوعي الذاتي لدى الطالب وتحفيز قدرته على اتخاذ القرارات المناسبة.

أما التواصل غير اللفظي فيمثل جزءاً مهماً من مهارات الاتصال، فهو يشمل تعابير الوجه، والإيماءات، ووضعية الجلوس، ونبرة الصوت، وكلها تؤثر بشكل كبير في شعور الطالب بالأمان والقبول، وتساهم في خلق علاقة مهنية قائمة على الاحترام والثقة المتبادلة (زهران، 1997م: 56).

ويتطلب كذلك امتلاك مهارة التعاطف المهني، والتي لا تعني الشفقة، بل القدرة على فهم مشاعر الطالب وإدراك منظوره للأحداث دون فقدان موضوعية المرشد، ويُنظر إلى التعاطف بوصفه أساساً في بناء علاقة إرشادية ناجحة تشجع الطالب على الانفتاح والتعبير الحر عن مشكلاته (ملحم، 2015م: 80).

كما يجب أن يتقن المرشد النفسي مهارة إعادة الصياغة والتلخيص، والتي تساعد الطالب على فهم ما يمر به بطريقة أوضح، وتؤكد له أن المرشد مهتم ويستوعب ما يقوله، وهو ما يعزز الدافعية نحو مواصلة الجلسات الإرشادية.

وتتضمن مهارات الاتصال أيضاً القدرة على التغذية الراجعة الإيجابية التي تدعم السلوك السوي وتشجع الطالب على الاحتفاظ بالاتجاهات الإيجابية، مع الحرص على تقديمها بأسلوب يعزز الثقة بالنفس ويشجع على التقدم المستمر.

ومن الواجب أن يلتزم المرشد بالسرية والاحترام في جميع تواصله مع الطلاب، لأن أي خلل في هذا الجانب يؤدي إلى فقدان الثقة وتوقف الطالب عن المكاشفة، مما يحد من فاعلية الإرشاد.

ترى الباحثة أن مهارات الاتصال ليست مجرد أدوات يستخدمها المرشد عند الحاجة، بل هي جوهر العملية الإرشادية ومحركها الأساسي، فكل تواصل فعال يفتح باباً للحل والنمو، وكل تعثر في التواصل قد يفاقم المشكلة، وتؤكد الباحثة أن الاستثمار في تدريب المرشدين على مهارات الاتصال يجب أن يكون أولوية في تطوير الخدمات النفسية المدرسية.

علاقة المرشد النفسي بالبيئة المدرسية

أولاً - علاقة المرشد النفسي بالإدارة المدرسية :

تُعَدُّ الإدارة المدرسية الشريك الأول للمرشد النفسي في تنفيذ البرامج الإرشادية، فهي التي توفر الظروف التنظيمية والإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإنجاح عمله، ويقدم المرشد للإدارة تقارير واستشارات حول السلوكيات الطلابية، ويساهم في إعداد السياسات التربوية التي تدعم الصحة النفسية داخل المدرسة (القاضي وآخرون، 1981م: 58).

كما يتعاون المرشد مع الإدارة في وضع خطط الوقاية من المشكلات السلوكية وتنفيذ حملات التوعية وتنظيم اللقاءات الإرشادية، بما يجعل العلاقة بينهما علاقة مهنية قائمة على الثقة والتكامل، لا علاقة تبعية أو رقابة مباشرة (ملحم، 2015م: 82).

ثانياً - علاقة المرشد النفسي بالمعلمين :

المعلمون هم الأكثر تفاعلاً مع الطلبة يوميًا، لذا فهم مصدر أساسي للمعلومات التي تعين المرشد في تشخيص الحالات، ويعمل المرشد على تقديم الدعم للمعلمين من خلال إرشادات حول طرق التعامل مع المشكلات السلوكية داخل الصف، وتعزيز مهارات التواصل الإيجابي وإدارة الانفعالات لدى الطلبة، كما يشارك المرشد في تدريب المعلمين على استراتيجيات وقائية مثل مهارات حل المشكلات والضبط السلوكي، ويعمل معهم كفريق واحد يهدف لتحقيق أفضل توافق مدرسي للطالب (أبو عبادة، 2000م: 43).

ثالثاً - علاقة المرشد النفسي بأولياء الأمور :

تُعَدُّ الشراكة مع الأسرة أساسًا لنجاح أي تدخل إرشادي، فالمرشد ينسق مع أولياء الأمور لمتابعة التقدم السلوكي والدراسي للطالب، ويقدم لهم استشارات تساعد في تحسين أساليب التربية داخل المنزل.

وتعزز اللقاءات الإرشادية وورش التوعية من وعي الأهل بدور الإرشاد المدرسي، وتزيد من دافعيتهم للتعاون في حل المشكلات التي قد تواجه أبناءهم (زهران، 1997م: 56).

ترى الباحثة أن نجاح المرشد النفسي مرهون بجودة علاقته مع الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور، وأن تلك العلاقات يجب أن تُبنى على الاحترام المتبادل والتواصل الدائم وتبادل

المعلومات وفق ضوابط السرية المهنية، كما تؤكد الباحثة أن تكامل الأدوار هو الطريق الأنجح لتحقيق بيئة مدرسية صحية تدعم الطالب في نموه النفسي والتحصيلي.

أخلاقيات العمل المهني للمرشد النفسي :

تُعد الأخلاقيات المهنية إطارًا أساسيًا ينظم عمل المرشد النفسي داخل المدرسة، ويحفظ للطلاب حقوقهم وكرامتهم ويضمن جودة الخدمات المقدمة لهم، في مقدمة هذه الأخلاقيات تأتي السرية التامة للمعلومات التي يفرض بها المسترشد، فهذه السرية هي الأساس الذي تقوم عليه الثقة، ولا يجوز للمرشد أن يكشف عن أسرار الطالب إلا في الحالات التي تُشكل خطرًا على حياته أو حياة الآخرين، مع إبلاغ الإدارة والجهات المختصة وفق ضوابط مهنية (زهران، 1997م: 60).

كما يلتزم المرشد باحترام الفرد وتقبله دون أحكام، وعدم التمييز على أساس المستوى التحصيلي أو الاقتصادي أو الاجتماعي أو السلوكي، لأن الإرشاد يقوم على تعزيز إنسانية الطالب وتمكينه من النمو والتطور (ملحم، 2015م: 83).

ومن الأخلاقيات المهمة كذلك الحدود المهنية بين المرشد والطالب، حيث يجب أن تبقى العلاقة علاقة مهنية تحكمها الضوابط الرسمية، وتُمنع أي علاقة شخصية قد تُضعف الموضوعية أو تستغل المسترشد أو تضر بمصلحته.

كما يتوجب على المرشد التحلي بالامانة العلمية والمهنية في استخدام أدوات القياس النفسي وتقديم الاستشارات دون مبالغة في تقدير قدراته أو وعوده، مع توثيق الحالات والإجراءات بشكل منظم يحفظ حقوق الجميع، ويُفترض بالمرشد أيضًا الالتزام بالتطوير الذاتي المستمر للحفاظ على مستوى كفاياته المهنية ومعرفته بأحدث الأساليب الإرشادية، لأن التوقف عن التعلم قد يؤدي إلى ممارسات قديمة لا تناسب احتياجات الطلبة الحالية (سعفان، 2014م: 62).

كما تشمل الأخلاقيات التعاون والتشاور مع مؤسسات المدرسة بما يخدم الطالب دون المساس بسريته؛ إذ لا يمكن للمرشد أن يعمل بمعزل عن الفريق المدرسي أو ينغزل بحجة حماية المعلومات.

ترى الباحثة أن الالتزام بأخلاقيات العمل المهني ليس خيارًا، بل هو شرط جوهري لوجود المرشد النفسي داخل المدرسة، وأن أي خلل في تطبيق هذه القواعد قد يؤدي إلى فقدان الثقة،

والحاق ضرر نفسي مباشر بالطلاب، كما تؤكد الباحثة على أن الأخلاق المهنية هي ما يمنح الإرشاد قيمته الإنسانية ويحوّله إلى ممارسة تربوية راقية تسهم في بناء جيل متوازن وواثق.

التحديات والمشكلات المهنية التي تواجه المرشد النفسي المدرسي :

تواجه مهنة الإرشاد المدرسي مجموعة من التحديات العملية والتنظيمية التي قد تُضعف أثرها إن لم تُدار بسياسات واضحة وكفايات مهنية كافية، فيما يلي عرضٌ سردي لأبرز هذه التحديات كما تُلاحظها الأدبيات والممارسة المدرسية:

1- **تضخم الأعباء وتداخل الاختصاصات**، كثيرًا ما يُكلّف المرشد بمهام إدارية أو رقابية لا تمتّ لجوهر عمله بصلة (مراقبة، ضبط غياب، أعمال سجلات)، مما يزاحم الوقت المخصص للتشخيص والجلسات الفردية والجماعية، تشير الأدلة الإجرائية إلى ضرورة تحديد الأدوار وحدودها داخل المدرسة لضمان فاعلية الخدمة الإرشادية (وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، 2016م: 12).

2- **ارتفاع كثافة الحالات وقلة الوقت**، أعداد كبيرة من الطلبة مقابل مرشد واحد تؤدي إلى قوائم انتظار طويلة، وتقل من جودة المتابعة والتقييم، خصوصًا في المدارس ذات الكثافة العالية أو البيئات الهشة اجتماعيًا.

3- **نقص التدريب المستمر والإشراف المهني**، تتطلب الممارسة الإرشادية تحديثًا دائمًا للمهارات (المقابلة، القياس، تعديل السلوك)، تظهر نتائج التدريب الميداني والإشراف أن الكفايات الإرشادية تتحسن بشكل ملحوظ عندما تتوفر فرص منتظمة للتدريب العملي المنظم (الحوالة والمهيرة، 2018م: 346).

4- **غموض السياسات الإجرائية ومسارات الإحالة**، غياب نماذج موحدة للتوثيق، والتعامل مع الحالات عالية الخطورة (إيذاء الذات، العنف، التمر الإلكتروني)، يربك التدخل ويُضعف المسؤولية القانونية والأخلاقية على المرشد.

5- **وصمة الصحة النفسية وضعف الوعي المجتمعي**، قد يتردد بعض الطلبة والأسر في طلب المساعدة خوفًا من الوصم، ما يستلزم حملات توعوية واتصالًا مجتمعيًا يشرح ماهية الإرشاد وحدوده.

6- **محدودية الموارد المادية والبشرية**، نقص غرف مهياة بسرّية كافية، وأدوات قياس وتقويم، وضعف الدعم التقني (سجلات إلكترونية آمنة)، يعيق جودة الخدمة ويهدد خصوصية المسترشد.

7- **تعاون غير كافٍ من بعض المعلمين أو أولياء الأمور**، ضعف قنوات التواصل أو تضارب التوقعات قد يُفشّل خطط التدخل ويقلل من استمرارية التغيير السلوكي داخل الصف والمنزل.

8- **الاحترق النفسي وضغط المهنة**، التعامل اليومي مع قضايا حساسة (فقدان، عنف، تفكك أسري، إدمان رقمي) قد يرفع مخاطر الإنهاك الانفعالي إن لم تتوافر شبكات دعم مهنية وعبء عمل متوازن وبرامج عناية بالذات (ملحم، 2015م: 83).

9- **تعقّد القضايا المدرسية المعاصرة**، تنمّر إلكتروني، اضطرابات تعلّم، قلق امتحان، سلوكيات خطرة، تفاوت طبقي وثقافي، كلها تتطلب تدخلات متعددة المستويات وتنسيقاً مع جهات خارج المدرسة عند الضرورة.

10- **ضعف ثقافة التقييم والمساءلة البناءة**، في بعض البيئات لا تُقاس فاعلية البرامج بمؤشرات واضحة (حضور، التزام، تحسّن تحصيلي، انخفاض مشكلات سلوكية)، ما يحد من التطوير المبني على البيانات.

11- **مفارقة السرية ومتطلبات الإبلاغ**، تحتاج الحالات إلى توازن دقيق بين سرية الطالب وواجب الحماية والإبلاغ عند وجود خطر، وهو ما يتطلب بروتوكولات واضحة وتدريباً متكرراً لجميع الأطراف.

12- **تفاوت الكفايات بين المرشدين الجدد والمتمرسين**، الفجوة في الخبرة والأساليب قد تؤثر على جودة الخدمة عبر المدارس، ما يستدعي برامج إسناد وإشراف أقران وتوحيداً للأدلة والإجراءات.

ترى الباحثة أن جوهر الحل يكمن في حوكمة الإرشاد المدرسي عبر:

1_ توصيف دقيق للأدوار وتخفيف الأعمال غير الاختصاصية.

2_ بناء مسارات إحالة وتوثيق معيارية.

3_ تمكين المرشدين بالتدريب والإشراف الدوري.

4_ثقافة تقويم مبنية على مؤشرات أداء مدرسية واضحة، بهذه المقاربة تتراجع عوامل الإعاقة، ويتحول الإرشاد إلى ذراع فاعلة لرفع التحصيل وبناء مناخ نفسي آمن وداعم للتعلّم.

تزايد النظرة الإيجابية نحو المرشد النفسي المدرسي :

شهد دور المرشد النفسي في المدرسة تحسناً ملحوظاً في تقبّل المجتمع المدرسي له خلال السنوات الأخيرة، إذ ازدادت قناعة الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور بفاعلية خدمات الإرشاد في تحسين التحصيل والتوافق السلوكي للطلبة، مما عزز مكانة المرشد داخل المؤسسة التعليمية (أبو أسعد، 2009م: 49).

كما أسهم تطوير السياسات التربوية وتخصيص الأدلة الإجرائية في تحديد مسؤوليات المرشد، وتعزيز دوره المهني بوصفه أحد الركائز الأساسية في نجاح العملية التعليمية، وليس مجرد عنصر مكمل أو ثانوي (وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، 2016م: 15).

وتزايد اهتمام وسائل الإعلام، والمؤسسات التعليمية، والجمعيات المهنية بنشر ثقافة الصحة النفسية، مما أفرز وعياً مجتمعياً متنامياً بأهمية وجود مرشد نفسي مؤهل داخل المدرسة لدعم الطلبة في مواجهة التحديات النفسية والسلوكية المعاصرة (ملحم، 2015م: 92).

كما أسهم نجاح البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية في الكثير من المدارس في تحسين علاقات الطلبة داخل الصف، وخفض المشكلات السلوكية، وزيادة دافعية التعلّم، الأمر الذي انعكس إيجاباً على صورة المرشد وثقة المجتمع به.

ولم يعد المرشد محصوراً في حل الأزمات فقط، بل برز كعنصر فاعل في تطوير مهارات الحياة لدى المتعلمين، وتعزيز الصحة النفسية، وتشجيع السلوكيات الإيجابية، ما عزز النظرة إليه بوصفه شريكاً تربوياً مؤثراً.

ترى الباحثة أن ارتفاع الوعي بأهمية الإرشاد يسهم في تمكين المرشد من أداء دوره دون عوائق، وتؤكد أن تعظيم هذا الأثر يستدعي توفير دعم مؤسسي أكبر، وإشراك المرشد في صنع القرارات التربوية، وتعزيز التواصل بينه وبين الأسرة، لضمان استمرار هذا التحول الإيجابي في النظرة للمرشد النفسي المدرسي.

فنيات الإرشاد النفسي وأساليبه الحديثة داخل المدرسة :

تتنوع الفنيات الإرشادية المستخدمة داخل المدارس بهدف الاستجابة لاحتياجات الطلبة المختلفة، وتطبيق برامج تعالج الجوانب الانفعالية والأكاديمية والاجتماعية بطريقة علمية متوازنة. ويُعد الإرشاد الفردي أحد أهم الأساليب، حيث يجلس المرشد مع الطالب بصورة سرية لبحث مشكلته بعمق، وتصحيح أفكاره واتجاهاته، وتزويده باستراتيجيات تساعد على مواجهة الضغوط النفسية والسلوكية (أبو أسعد، 2009م: 92).

أما الإرشاد الجمعي فيُستخدم عندما تكون المشكلة مشتركة بين مجموعة من الطلبة أو عندما تستهدف البرامج الوقائية تعزيز المهارات الاجتماعية والتفاعل الإيجابي، وهو أسلوب فعال في تنمية التعاون ومهارات الحوار والتعاطف داخل الصف (العزة، 2010م: 68).

وفي جانب متقدم، يُستخدم تعديل السلوك ووضع خطط سلوكية تعتمد على التعزيز الإيجابي وتشكيل السلوك المناسب وخفض السلوكيات غير المرغوبة، خاصة لدى من يعانون من اضطرابات سلوكية أو صعوبات في الانضباط المدرسي (ملحم، 2015م: 104).

كما يلجأ المرشد إلى فنيات العلاج المعرفي السلوكي، كإعادة البناء المعرفي واستبدال الأفكار السلبية بأفكار أكثر تكييفًا، وتدريب المتعلم على مهارات التحكم في الغضب وتنظيم الانفعالات وحل المشكلات بأسلوب منطقي.

وتبرز كذلك فنية لعب الأدوار في تدريب الطلبة على مواجهة مواقف اجتماعية مثيرة للقلق، عبر محاكاة الموقف وتقديم تغذية راجعة فورية تساعد على اكتساب سلوك أكثر ثقة. ومن الأساليب أيضًا الإرشاد الواقعي الذي يركز على المسؤولية واتخاذ قرارات واقعية، والإرشاد بالاسترخاء للحد من التوتر والانفعالات الحادة، والإرشاد المهني المبكر في مرحلة لاحقة من التعليم لدعم اختيار المسارات المستقبلية المناسبة.

ويعتمد الدور المعاصر للإرشاد المدرسي على برامج إلكترونية وإرشاد رقمي آمن، يساهم في التواصل مع الطلبة وتقديم بعض الخدمات الإرشادية غير وجاهيًا، بما يناسب التطورات التكنولوجية الحديثة في التعليم.

ترى الباحثة أن تنوع الفنيات الإرشادية يشكل مصدر قوة للعمل الإرشادي؛ فكل طالب هو حالة فريدة تتطلب أسلوبًا خاصًا يراعي احتياجاته الفردية، كما تؤكد الباحثة ضرورة ربط

اختيار الفنية بالتشخيص الدقيق والمراقبة المستمرة للتغير السلوكي والأداء الدراسي، بحيث تكون جميع التدخلات مبنية على منهجية وأهداف واضحة تراعي خصوصية الطالب والبيئة المدرسية.

مراحل العملية الإرشادية وخطوات تنفيذ الجلسات :

تسير العملية الإرشادية في المدرسة ضمن مسار مهني متدرج يضمن الانتقال المنظم من التعرف على المشكلة إلى إغلاق الحالة ومتابعتها، ويمكن عرضها في مراحل مترابطة، مع إبراز ما يتخللها من خطوات عملية داخل الجلسات:

1- **الاستقبال وبناء العلاقة المهنية**، تبدأ العملية منذ اللحظة الأولى بلقاء يوفر الأمان النفسي للطالب، ويؤكد على السرية وحدود العلاقة، ويشرح ماهية الإرشاد وتوقعاته، في هذه المرحلة، يُنشئ المرشد تحالفًا علاجيًا قائمًا على التقبّل والاحترام والإنصات، باعتباره المدخل الأهم لنجاح أي تدخل لاحق (أبو أسعد، 2009م: 45).

2- **جمع البيانات والتقييم الأولي**، يتقصى المرشد أبعاد المشكلة عبر مصادر متعددة: المقابلة الإرشادية، ملاحظة السلوك داخل الصف، استمارات المتابعة، وآراء المعلم وولي الأمر (بقدر الضرورة وبما لا يخلّ بالسرية)، يهدف هذا إلى صياغة رؤية أولية متوازنة عن السياق المدرسي والبيئي للطالب.

3- **التشخيص وصياغة الفرضيات**، يعيد المرشد تنظيم البيانات لتشكّل فرضيات تفسيرية للمشكلة: هل هي أكاديمية؟ انفعالية؟ اجتماعية؟ أم مزيج منها؟ هنا تظهر أهمية التمييز بين الأعراض والأسباب، وتحديد العوامل المساندة والمعيقة، تمهيدًا لوضع خطة موجهة بالأهداف.

4- **التخطيط الإرشادي القائم على الأهداف القابلة للقياس**، تصاغ الأهداف سلوكيًا (محددة، قابلة للقياس، مرتبطة بزمن واقعي)، ويُختار الأسلوب الأنسب: فردي/جمعي، معرفي-سلوكي، تعديل سلوك، تدريب مهارات حياة، أو مزيج تكاملي، كما تُحدّد الموارد، وعدد الجلسات، وآليات الإحالة عند الحاجة (سعفان، 2014م: 60).

5- **التدخل وتنفيذ الجلسات**، خلال الجلسات، يستخدم المرشد أدوات مهنية:

- **المقابلة الإرشادية** بضوابطها (الإنصات النشط، الأسئلة الكاشفة، إعادة الصياغة، التلخيص المرحلي).

• **فنيات التعلّم الانفعالي-المعرفي:** إعادة البناء المعرفي، حلّ المشكلات، تنظيم الانفعال، وإدارة الغضب.

- **خطط تعديل السلوك:** التعزيز الإيجابي، تشكيل السلوك، عقود سلوكية صفّية.
- **الواجبات المنزلية الإرشادية** ودّفاتر المتابعة لتعزيز انتقال التعلّم من الجلسة إلى الصف والمنزل، تتخلل الجلسة «مراجعة مُركّزة» لما تمّ التقدم فيه، وتعديل المسار عند الحاجة (محمد محروس الشناوي، 1995م: 27).

6- **التقييم المرحلي وتعديل الخطّة،** بعد عدد محدد من الجلسات، تُراجع المؤشرات: الحضور، الالتزام، تحسّن السلوك، أثر التدخل على التحصيل والعلاقات الصفّية، إذا تباطأ التقدم يُعدّل الأسلوب أو يُزاد إشراك الأسرة والمعلم، أو يُنظر في الإحالة المتخصصة.

7- **الإغلاق المهني والمتابعة،** عند بلوغ الأهداف أو الوصول إلى أفضل مستوى ممكن، تُنفّذ جلسة إغلاق تتضمن تلخيصًا للمكاسب، وخطة صيانة قصيرة، ومواعيد متابعة لاحقة، مع توثيق إجرائي منضبط يضمن استمرارية الرعاية عند الحاجة (وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، 2016م: 15).

تفصيل بنية الجلسة الإرشادية الواحدة :

- افتتاح قصير يراجع الواجب/المكسب السابق، وتحديد «أجندة» الجلسة.
- **جسم الجلسة:** تطبيق الفنية المختارة (تحدّي أفكار، تدريب مهارة، لعب أدوار، خطة سلوكية).
- تلخيص واتفاق على واجب واقعي قصير.
- إغلاق داعم يرسّخ الأمل والقدرة على التغيير.

ترى الباحثة أن قوّة العملية الإرشادية تكمن في انضباط مراحلها ومرونة تطبيقها معًا؛ فالسلسل الواضح يحفظ الجودة المهنية، والمرونة تتيح تكييف التدخل مع خصوصية كل طالب، وتؤكد أن النجاح يتطلب صياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس، وتتبع مؤشرات التحسّن داخل الصف وخارجه، مع توثيق منظم يضمن الاستمرارية، ويحوّل الإرشاد من جلسات معزولة إلى مسار إنمائي متكامل داخل البيئة المدرسية.

التعقيب على المبحث الثالث:

تري الباحثة أن المرشد النفسي في المدرسة يمثل عنصرًا محوريًا في دعم التلاميذ نفسيًا واجتماعيًا، وأن دوره يتجاوز حدود المهام التقليدية ليصبح عاملاً مؤثرًا في تحقيق التوازن النفسي داخل البيئة المدرسية. كما ترى أن فاعلية هذا الدور ترتبط ارتباطًا وثيقًا بما يمتلكه المرشد من مهارات وجدانية ومهنية تعزز قدرته على التفاعل الإيجابي مع التلاميذ وفهم احتياجاتهم. و أن الذكاء الوجداني يُعد من المقومات الأساسية لشخصية المرشد النفسي، إذ يمكنه من إدراك مشاعره وتنظيمها، والتعامل بوعي وتعاطف مع مشاعر الآخرين، الأمر الذي يساهم في بناء علاقات مهنية قائمة على الثقة والاحترام، ويعزز جودة أدائه داخل المؤسسة التعليمية. كما ترى أن الذات المهنية تمثل بعدًا مهمًا في تكوين شخصية المرشد، فهي تعكس مستوى إدراكه لدوره وقيمه داخل المدرسة، ومدى ثقته بكفاءته المهنية. وكلما ارتفع مستوى الذات المهنية لدى المرشد، انعكس ذلك إيجابًا على أدائه واستقراره النفسي وقدرته على مواجهة التحديات.

وعليه، ترى أن التكامل بين الذكاء الوجداني والذات المهنية يشكل أساسًا في دعم فاعلية المرشد النفسي، ويؤكد أهمية الاهتمام بهذين المتغيرين عند السعي إلى تطوير أدائه المهني داخل البيئة المدرسية.

الفصل الثالث:

الدراسات السابقة

الدراسات المتعلقة بمتغير الذكاء الوجداني.

الدراسات المتعلقة بمتغير الذات المهنية.

التعقيب على الدراسات السابقة.

تمهيد:

تعد الدراسات السابقة ركيزة أساسية في أي دراسة علمية، حيث تتيح للباحث التعرف على ما توصلت إليه من طرائق تساعد في إعداد دراسته.

فالدراسة الحالية تبحث في معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والذات المهنية لدى عينة من المرشدين النفسيين بمدارس التعلم الأساسي بمدينة الزاوية المركز. فهناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لهذا الموضوع، وتناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت بين المحلية والعربية والأجنبية، وسوف تستعرض هذه الدراسة جملة من الدراسات التي تتم الاستفادة منها، مع الإشارة إلى أبرز ملامحها مع تقديم تعليقاً عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية. ونود أن نشير إلى أن الدراسات سوف يتم استعراضها جاءت في الفترة الزمنية بين (1993، 2023 م) وشملت جملة من الأقطار والبلدان مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي.

وقد تناولت الدراسات السابقة الذكاء الوجداني والذات المهنية، كما تناولت دراسات ربطت بين الذكاء الوجداني والذات المهنية ومجالات مهنية أخرى.

وفيما يلي نقدم عرضاً لهذه الدراسات، ثم نبين التقاطع والاختلاف بينها، ثم نوضح الفجوة العلمية من خلال التعرف على اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة وما يميزها عنها، وأخيراً جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

أولاً- الدراسات المتعلقة بمتغير الأول الذكاء الوجداني:

الدراسات المحلية والعربية:

1- دراسة الدييب (2023 م) :

بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى المرشد النفسي في مؤسسات التعليم الأساسي بمدينة بني وليد.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى المرشدين النفسيين العاملين في مؤسسات التعليم الأساسي بمدينة بني وليد، ومعرفة مستوى كل من الذكاء الوجداني والتوافق المهني لديهم.

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه الأنسب لطبيعة الدراسة، وشملت العينة جميع المرشدين والمرشحات النفسيين العاملين في المؤسسات التعليمية التابعة لمراقبة التعليم بمدينة بني وليد، وبلغ عدد أفرادها (32) مرشدًا ومرشدة. واعتمدت الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني من إعداد (صالح، 2012م) ومقياس التوافق المهني من إعداد (فحجان، 2010م) كأدوات رئيسة لجمع البيانات. وقد توصلت النتائج إلى أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى المرشدين النفسيين، مما يعني أن ارتفاع الذكاء الوجداني يسهم في زيادة التوافق المهني لديهم ويعزز قدرتهم على التكيف مع متطلبات المهنة وضغوطها.

2- دراسة العشري (2016م) :

بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين بمدينة مصراتة الليبية

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة لدى المعلمين بمدينة مصراتة، والكشف عن الفروق بين الجنسين في المتغيرين. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه. تكونت عينة الدراسة من (410) معلمين ومعلمات بواقع (128) ذكرًا و(232) أنثى. واستخدم الباحثان المقياس العربي للذكاء الوجداني (ماير وسالوفي) بتعريب عثمان وخضر، إضافة إلى مقياس جودة الحياة.

أسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة.
- وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في كل من الذكاء الوجداني وجودة الحياة.
- ارتفاع مستوى جودة الحياة لدى ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني.

3-دراسة عبد القادر و بن سعد (2021م) بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بإدراك

الضغط النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي بولاية الأغواط - الجزائر

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وإدراك الضغط النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي.

تكونت عينة الدراسة من (160) معلماً ومعلمة.

استخدم الباحثان مقياس الذكاء الوجداني ومقياس إدراك الضغط النفسي كأدوات لجمع البيانات.

أسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وإدراك الضغط النفسي.
- وجود فروق دالة بين المعلمين ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الوجداني والمعلمين ذوي المستوى المنخفض في إدراك الضغط النفسي.
- وجود تباين دال إحصائياً في إدراك الضغط النفسي يعزى إلى الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما.
- وجود تباين دال إحصائياً في إدراك الضغط النفسي يعزى إلى الذكاء الوجداني والخبرة والتفاعل بينهما.

4-دراسة طنطاوي (2021م)، بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى

القيادات الإدارية

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية لدى القيادات الإدارية.

تكونت عينة الدراسة من (153) قائدًا إداريًا يعملون في مديريات الخدمات بمحافظات الفيوم وبني سويف والجيزة، وتراوح أعمارهم بين (35-60) عامًا.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الكفاءة المهنية من إعداد فاروق عثمان محمد عبد السميع، إضافة إلى استبانة البيانات الأولية.

أسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين جميع مكونات الذكاء الوجداني وأبعاد الكفاءة المهنية لدى القيادات الإدارية.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني ومكوناته.

5-دراسة شلح، وفاء سليمان (2013م) :

بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين العاملين في المدارس الحكومية بمحافظة غزة. تكونت عينة الدراسة من (118) مرشدًا ومرشدة من مرشدي المدارس الحكومية بمحافظة غزة.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي.

استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني، واستبانة الأداء المهني كأدوات لجمع البيانات.

أسفرت نتائج الدراسة عن:

- حصول الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين على وزن نسبي (81.75%) بدرجة كبيرة.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مكونات الذكاء الوجداني والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده تعزى لمتغيرات الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، أو التخصص.

6-دراسة عبيد (2010م)

بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى الأيتام المقيمين في قرية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لدى الأيتام المقيمين في قرية SOS، كما سعت إلى التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الذكاء الوجداني وفاعلية الذات تبعًا لمتغيرات: العمر، والجنس، والتحصيل الأكاديمي، وحالة اليتيم، وفترة الإقامة.

تكون مجتمع الدراسة من الأيتام المقيمين في قرية SOS (ذكورًا وإناثًا)، في حين تكونت عينة الدراسة من (63) يتيمًا من المقيمين في قرية SOS، وتراوح أعمارهم بين (12-22) سنة.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

استخدمت الباحثة أداتين من إعدادها هما:

- مقياس الذكاء الوجداني.
- مقياس فاعلية الذات.
- أسفرت نتائج الدراسة عن:
- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لدى الأيتام المقيمين في قرية SOS .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات تعزى لمتغير العمر، مع وجود فروق دالة إحصائية في بعدين فقط هما: الوعي بالذات والقوة، وذلك لصالح الفئة العمرية (16-22) سنة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، مع ظهور فروق دالة في بعدين هما: الوعي بالذات والقوة لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير حالة اليتيم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير فترة الإقامة.

7-دراسة زمزمي (2011م) :

بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية بجامعة أم القرى

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي نظرًا لملاءمته لطبيعة الدراسة التي تسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين.

تكونت العينة من (128) طالبة من كلية الفنون والاقتصاد المنزلي بجامعة أم القرى. واستخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني من إعداد بار-أون (Bar-On) كما عرّبه عودة

(2003م)، إضافة إلى مقياس المشكلات الاجتماعية من إعداد زويلر ونيوبي (Zirillo & Newby) بترجمة العدل (1998م).

توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والكفاءات الشخصية والاجتماعية مثل الكفاءة الانفعالية، والتكيف، وإدارة الضغوط، والمراجعة العامة للذات، وبين القدرة على مواجهة المشكلات الاجتماعية (توجّه المشكلة، ومهارات حل المشكلات). وأظهرت النتائج أن الطالبات ذوات الذكاء الوجداني المرتفع أكثر فاعلية في إدارة الانفعالات، وأكثر قدرة على التفكير الإيجابي عند التعامل مع المواقف الاجتماعية الصعبة

الدراسات الأجنبية:

1-دراسة (Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2021)

بعنوان: العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء الوظيفي: دراسة تحليلية تلوية

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل العلاقة بين الذكاء الوجداني ومستوى الأداء المهني في بيئات العمل المختلفة، وذلك من خلال دمج نتائج عدد كبير من الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع لتحديد حجم الأثر الحقيقي للذكاء الوجداني على الأداء المهني والكفاءة الذاتية. استخدم الباحثون منهج التحليل التلوي (Meta-Analysis) الذي يُعد من أدق المناهج الكمية في دمج وتحليل نتائج الدراسات، وشملت العينة الإحصائية أكثر من (95) دراسة منشورة وغير منشورة تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء المهني في قطاعات متعددة (التعليم، الصحة، الإدارة، والخدمات).

اعتمد الباحثون على تحليل الأبعاد الرئيسية للذكاء الوجداني (الوعي الذاتي، التنظيم الانفعالي، المهارات الاجتماعية، والتعاطف) وربطها بمؤشرات الأداء المهني المختلفة. وتوصلت النتائج إلى أن الذكاء الوجداني يُعد من أهم المتغيرات النفسية المؤثرة في الأداء الوظيفي، حيث وُجدت علاقة ارتباطية موجبة قوية ($r = 0.43$) بين الذكاء الوجداني ومستوى الأداء المهني العام، كما أشارت الدراسة إلى أن المهارات الاجتماعية وإدارة الانفعالات كانتا أكثر العوامل تأثيرًا في التنبؤ بالكفاءة المهنية.

8- وأوصت الدراسة بضرورة دمج برامج تنمية الذكاء الوجداني ضمن استراتيجيات التدريب والتطوير المهني، لما له من أثر مباشر في رفع مستوى الفاعلية والإنتاجية في المؤسسات.

2-دراسة MacCann et al (2019م) :

بعنوان: الذكاء الوجداني بوصفه متغيرًا متنبئًا بالأداء الأكاديمي: دراسة تحليلية تلوية دراسات دولية متعددة (تحليل تلوي لدراسات منشورة عالميًا)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الدور الذي يلعبه الذكاء الوجداني في التنبؤ بالأداء الأكاديمي في مختلف المراحل التعليمية، اعتمد الباحثون على تحليل إحصائي تلوي شمل (42) دراسة سابقة من جامعات مختلفة حول العالم.

أظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني يسهم بنسبة تقارب (10-15%) في التباين في الأداء الأكاديمي، وهو ما يجعله من العوامل النفسية المهمة في التعلم، خاصة في تنظيم الانفعالات أثناء الامتحانات والتفاعل داخل الصفوف الدراسية، كما بينت الدراسة أن النساء غالبًا ما يسجلن درجات أعلى في الذكاء الوجداني من الرجال.

3-دراسة Ben Hussein وآخرون (2018م)

بعنوان: الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية المهنية لدى طلبة الجامعة (جامعات في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية).

استهدفت هذه الدراسة استكشاف العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية المهنية لدى طلبة الجامعات في ضوء اختلاف التخصصات الأكاديمية ومستوى الدراسة، وذلك من خلال فحص مدى قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ بمستوى الثقة المهنية التي يشعر بها الطالب تجاه مستقبله الوظيفي.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام تحليل الانحدار لدراسة القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني بالكفاءة الذاتية المهنية. كما استخدم الباحثان أداتين رئيسيتين هما مقياس الذكاء الوجداني (Bar-On Emotional Quotient Inventory) ومقياس الكفاءة الذاتية المهنية (Professional Self-Efficacy Scale) ، وتكونت العينة من (242) طالبًا وطالبة من جامعات أوروبية وأمريكية مختارة بطريقة طبقية عشوائية.

وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية المهنية، كما تبين أن الطلبة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر قدرة على تحديد أهدافهم المهنية والتعامل مع ضغوط بيئة العمل المستقبلية بثقة وفاعلية، كما أظهرت النتائج وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث في مستوى الذكاء الوجداني، بينما لم تظهر فروق في الكفاءة الذاتية المهنية حسب التخصص الدراسي.

4-دراسة Schutte et al (2013م) :

بعنوان: تحليل تلوي للعلاقة بين الذكاء الوجداني والصحة دراسات دولية متعددة (تحليل تلوي لدراسات منشورة عالمياً).

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني والصحة النفسية والجسدية، من خلال مراجعة وتحليل (105) دراسة دولية.

توصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الذكاء الوجداني ومستويات الرفاه النفسي، وانخفاض معدلات الاكتئاب والقلق، كما أظهرت الدراسة أن الذكاء الوجداني يسهم في تحسين أنماط الحياة الصحية من خلال التحكم في العادات الانفعالية والسلوكيات الضارة. خلص الباحثون إلى أن الذكاء الوجداني يمثل أحد المحددات الوقائية المهمة للصحة العامة.

5-دراسة Brackett, Rivers & Salovey (2011م)

بعنوان: الذكاء الوجداني وآثاره في النجاح الشخصي والاجتماعي والأكاديمي وسوق العمل هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء الوجداني والنجاح الشخصي والاجتماعي والأكاديمي، وذلك في عينة من (500) طالب جامعي بجامعة Yale الأمريكية.

استخدمت الدراسة مقياس MSCEIT لقياس الذكاء الوجداني، ومجموعة من المقاييس السلوكية لقياس التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

وأظهرت النتائج أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بقدرة أكبر على ضبط الانفعالات، والتعامل الإيجابي مع الضغوط، مما انعكس على مستويات أعلى من الأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية الصحية.

6-دراسة Gharetepeh (2011م)

بعنوان: الذكاء الوجداني بوصفه متغيراً متنبئاً بالكفاءة الذاتية لدى طلبة كلية الصحة العامة دراسة على (جامعة Kermanshah University of Medical Sciences تقع في مدينة كرمانشاه - إيران).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الذكاء الوجداني في التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية الصحة العامة، من خلال تحليل العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، المهارات الاجتماعية، التعاطف، الدافعية) ومستوى الإحساس بالكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره الأنسب لطبيعة الموضوع، وتكونت عينة الدراسة من (129) طالبًا وطالبة (98 إناث، 31 ذكور) من طلبة كلية الصحة العامة، تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence Scale) ومقياس الكفاءة الذاتية العامة (General Self-Efficacy Scale).

أظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني يُعد أحد العوامل المفسرة للكفاءة الذاتية لدى الطلاب، حيث وُجدت علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، كما تبين أن بُعد إدارة الانفعالات يُعد الأكثر تأثيرًا في التنبؤ بالكفاءة الذاتية، يليه التعاطف والوعي بالذات، وتشير النتائج إلى أن الطلاب الذين يمتلكون ذكاءً وجدانيًا مرتفعًا يكون لديهم مستوى ثقة أكبر بقدرتهم على مواجهة الصعوبات الدراسية والمهنية المستقبلية.

7- دراسة Joseph & Newman (2010م)

بمعنوان: الذكاء الوجداني: دراسة تحليلية تلوية تكاملية ونموذج تسلسلي

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل نتائج الأبحاث السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني، بغرض صياغة نموذج تنبؤي يوضح العلاقة بين مكونات الذكاء الوجداني وأداء الأفراد في بيئات العمل، استخدم الباحثان منهج التحليل الإحصائي التلوي (Meta-Analysis) لعدد كبير من الدراسات بلغ (191) دراسة أجريت بين عامي 1990 و2009م.

أظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني يؤثر تأثيرًا غير مباشر في الأداء الوظيفي من خلال متغيرات وسيطة مثل الدافعية والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، كما تبين أن الذكاء الوجداني التفاعلي (Ability EI) أكثر ارتباطًا بالأداء من الذكاء الوجداني الذاتي (Trait EI)، وأوصت الدراسة بضرورة إدماج مهارات الذكاء الوجداني في برامج تدريب الموظفين وقادة المؤسسات.

8-دراسة Martin وآخرون (2004م) :

بمعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى المرشدين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لدى المرشدين وطلبة الإرشاد النفسي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة البحث القائم على الكشف عن العلاقة بين المتغيرين، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل الارتباط والقدرة التنبؤية.

تكونت عينة الدراسة من (140) طالبًا ومتدربًا في مجال الإرشاد النفسي.

أسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود علاقة إيجابية بين القدرة على توظيف المشاعر الإيجابية ومستوى الذكاء الوجداني.
- إمكانية التنبؤ بفاعلية الذات من خلال مستويات الذكاء الوجداني.
- توصية الدراسة بضرورة اعتبار الذكاء الوجداني من السمات الأساسية لدى المرشدين وطلبة الإرشاد النفسي.

9-دراسة Brown وآخرون (2003م) :

بمعنوان: دور الذكاء الوجداني في الالتزام المهني وصنع القرار وفاعلية الذات (الولايات المتحدة الأمريكية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الذكاء الوجداني في الالتزام المهني، والقدرة على اتخاذ القرار، وفاعلية الذات لدى العاملين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرات محل الدراسة، وتحليل أثر الذكاء الوجداني في كل من الالتزام المهني واتخاذ القرار وفاعلية الذات.

طبقت الدراسة على عينة من العاملين (لم يُحدد عددها بدقة). واستخدم الباحثون مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الالتزام المهني، ومقياس اتخاذ القرار، ومقياس فاعلية الذات.

أسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني (خاصة التعاطف وتنظيم المشاعر وضبط النفس) وفاعلية الذات والقدرة على اتخاذ القرار المهني
- عدم وجود تأثير دال لمتغير النوع (ذكور/إناث) في مستوى الذكاء الوجداني.

10- دراسة ليندلي (Lindiel, 2001)

بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية (الولايات المتحدة الأمريكية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة البحث القائم على الكشف عن العلاقة بين المتغيرات النفسية محل الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من (613) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة. واستخدمت الباحثة مقياس جولمان للكفاءة الوجدانية.

أسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني ومتغيرات: الانبساطية، وكفاءة الذات، والتفاؤل، ووجهة الضبط الداخلية، والتكيف.
- وجود علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني وسمة العصبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس.

11- دراسة تابيا (Tapia, 1999)

بعنوان: العلاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي (الولايات المتحدة الأمريكية، ونُشرت في مجلة Educational Research Quarterly المتخصصة في البحوث التربوية)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء الأكاديمي كما يُقاس بدرجة التحصيل الدراسي (GPA). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، مع استخدام تحليل الانحدار للكشف عن مدى إسهام الذكاء الوجداني في تفسير فروق التحصيل الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من (215) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، تراوحت أعمارهم بين (17-19) سنة. واستخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني (OLSAT) ومقياس التحصيل الدراسي العام.

أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية متوسطة القوة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، كما تبين أن الذكاء الوجداني يسهم في تفسير فروق التحصيل أكثر من الذكاء العام وحده، خصوصًا في المقررات التي تتطلب تفاعلًا اجتماعيًا وتفكيرًا نقديًا.

وخلصت الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر انضباطاً وتحكماً بانفعالاتهم، مما ينعكس إيجاباً على إنجازهم الأكاديمي.

12- دراسة جامين (Jamen, 1999)

بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرات المعرفية: دراسة مقارنة (الولايات المتحدة الأمريكية، ونُشرت في مجلة *Intelligence المتخصصة في دراسات الذكاء والقدرات العقلية*).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرات العقلية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن للكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين، إضافة إلى فحص الفروق تبعاً لمتغير الجنس.

تكوّنت عينة الدراسة من (150) فرداً من الموظفين في مؤسسات حكومية وخاصة في مدينة مانشستر البريطانية. واستخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني لماير وسالوفي، واختبار القدرات العقلية العامة (WISC).

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وبعض القدرات العقلية العليا مثل التفكير التحليلي والإبداعي، كما بيّنت النتائج أن الإناث حققن درجات أعلى من الذكور في الذكاء الوجداني، بينما تفوق الذكور في القدرات المنطقية.

واستنتجت الدراسة أن الذكاء الوجداني ليس بديلاً عن الذكاء العقلي، بل هو مكمل له في تحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي والنجاح المهني.

13- دراسة لام وتي (Lam & Thi, 1998)

بعنوان: دراسة مكونات الذكاء الوجداني وعلاقتها بالتعبير الانفعالي وإدارة الضغوط النفسية (الولايات المتحدة الأمريكية، ونُشرت في مجلة *The Journal of Social Psychology المتخصصة في دراسات علم النفس الاجتماعي والسلوك الإنساني*).

هدفت هذه الدراسة إلى فحص وتحليل مكونات الذكاء الوجداني الأساسية، مثل إدراك

العواطف، والتعامل مع العواطف، وفهم العواطف، وكذلك السيطرة على الانفعالات والقدرة على التكيف الاجتماعي. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، من خلال تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين وفق مستوى الضغط النفسي (منخفض/مرتفع)، بالإضافة إلى استخدام الأسلوب الارتباطي للكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء العام.

تكوّنت عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة الجامعيين قُسموا إلى مجموعتين: الأولى تؤدي مهامًا أكاديمية تحت ضغط نفسي منخفض، والثانية تحت ضغط نفسي مرتفع. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني تمكنوا من إدارة ضغوط المواقف بفاعلية أكبر، واتسمت استجاباتهم بدرجة أعلى من المرونة الانفعالية. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والذكاء العام، مما يشير إلى أن كلا النوعين من الذكاء يتكاملان في تكوين الشخصية المتوازنة.

14- دراسة بار-أون (1997م)

بعنوان: مقياس الذكاء الوجداني (EQ-i) وعلاقته بالقدرة العقلية الأكاديمية (تورونتو، كندا). هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء الأكاديمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة البحث الذي يسعى إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين دون التدخل في ضبطهما تجريبيًا.

استخدمت الدراسة مقياس بار-أون للذكاء الوجداني (EQ-i) ومقياس وكسلر لذكاء البالغين (WAIS). وتكوّنت العينة من مجموعة من الطلبة والمرشدين الجامعيين، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الارتباطية.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة جدًا بلغت ($r = 0.12$) بين الذكاء الوجداني والذكاء الأكاديمي، مما يشير إلى أن الذكاءين يشكّلان بُعدين مختلفين للشخصية الإنسانية، يكمل أحدهما الآخر دون أن يتطابقا.

قد أكّد بار-أون في نتائجه أن الذكاء الوجداني يتصل بالقدرة على التكيف الاجتماعي وتنظيم الانفعالات، بينما يركّز الذكاء الأكاديمي على الجوانب المعرفية والمنطقية.

15- دراسة ماير وآخرين (1993م) :

بعنوان: الذكاء الوجداني: إطار مفاهيمي متعدد العوامل (الولايات المتحدة الأمريكية، ونُشرت في مجلة Intelligence، وهي مجلة علمية دولية متخصصة في دراسات الذكاء والقدرات العقلية).

تُعد هذه الدراسة من أوائل البحوث التي تناولت الذكاء الوجداني بوصفه مفهومًا مستقلًا عن الذكاء العقلي العام. وهدفت الدراسة إلى بناء مقياس جديد للذكاء الوجداني أطلق عليه

"مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (Multifactor Emotional Intelligence Scale – MEIS)" ، الذي أعده كلٌّ من ماير وسالوفي وكاروسو. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ذي الطابع السيكومتري، بهدف بناء المقياس والتحقق من خصائصه من حيث الصدق والثبات. تكوّنت عينة الدراسة من (503) من الراشدين و(229) من المراهقين من خلفيات تعليمية مختلفة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيًا بين الذكاء الوجداني ومهارات التواصل الاجتماعي، وإدارة الانفعالات، واتخاذ القرار الشخصي، كما أشارت إلى أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط اليومية. وقد أوصى الباحثون بضرورة إدماج الذكاء الوجداني ضمن الأطر التربوية والتعليمية، مؤكدين أن الذكاء الوجداني مفهوم حديث نسبيًا لكنه يحمل دلالات هامة لفهم الشخصية البشرية بطريقة شمولية.

ثانيًا- الدراسات المتعلقة بمتغير الذات المهنية:

أولاً- الدراسات المحلية والعربية :

1-دراسة أبو بكر (2022م) :

بعنوان: مستوى الفاعلية الذاتية لدى المرشدين النفسيين بمرحلة التعليم الثانوي بمدارس مدينة الزاوية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الفاعلية الذاتية المهنية لدى المرشدين النفسيين العاملين بمرحلة التعليم الثانوي في مدارس مدينة الزاوية، وذلك في ضوء أبعاد القيم المهنية، والطموح المهني، والأداء المهني، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى الفاعلية الذاتية تبعًا لمتغيري النوع وسنوات الخبرة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين النفسيين العاملين بمدارس التعليم الثانوي بمدينة الزاوية، وتكونت العينة من (90) مرشدًا نفسيًا.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

استخدم الباحث مقياس الفاعلية الذاتية المهنية كأداة لجمع البيانات.

أسفرت نتائج الدراسة عن:

- أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى المرشد النفسي جاء بدرجة متوسطة في بعدي الطموح المهني والأداء المهني.
- أن مستوى الفاعلية الذاتية جاء مرتفعاً في بعد القيم المهنية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح من تزيد خبرتهم عن (11) سنة فأكثر.

2-دراسة ناضرين (2021م) :

بعنوان: مكونات مفهوم الذات المهنية كعوامل منبئة بفاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين (مصر – جامعة بنها).

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى إسهام مكونات الذات المهنية في التنبؤ بفاعلية الذات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين في المدارس الثانوية.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّنت العينة من (179) مرشداً ومرشدة طلابيين في عدد من المدارس الحكومية.

وأظهرت النتائج أنّ مكونات الذات المهنية (المعرفة، الطموح، خصائص الشخصية المهنية) فسّرت ما نسبته (89%) من التباين في فعالية الذات الإرشادية، كما لم تُسجَل فروقا دالة إحصائية بين أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس أو المرحلة الدراسية أو المؤهل العلمي.

وأوصت الدراسة بضرورة إدراج برامج إرشادية وتدريبية تُعزّز من وعي المرشدين بالذات المهنية وتعمل على تطوير أدائهم في العمل الإرشادي.

3-دراسة الشرفا (2021م)

بعنوان: مفهوم الذات المهنية لدى حرفيي مؤسسات التكوين المهني في الغرب الجزائري

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات المهنية لدى العاملين في مؤسسات التكوين المهني، ودراسة الفروق بين الجنسين ومستوى الخبرة.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة مكونة من (80) مكوناً ومكونة في مراكز التكوين المهني.

وأشارت النتائج إلى أن مستوى الذات المهنية كان متوسطاً بصفة عامة، مع وجود فروق ذات دلالة لصالح ذوي الخبرة الأطول، كما أظهرت الدراسة أن الدافعية نحو العمل والتفاعل الاجتماعي من أهم مكونات الذات المهنية لدى المكونين.

4- دراسة صمادي وجوامعة (2020م) :

بعنوان: القدرة التنبؤية للذات المهنية والكفاية الذاتية في فاعلية المرشد المدرسي لدى المرشدين العاملين في محافظة إربد - الأردن

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للذات المهنية والكفاية الذاتية في فاعلية المرشدين المدرسين، وذلك في ضوء متغيرات الخبرة والمؤهل العلمي والجنس. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (233) مرشداً ومرشدة يعملون في مدارس محافظة إربد خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018-2019م).

استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس رئيسة لقياس الذات المهنية والكفاية الذاتية وفاعلية المرشد المدرسي.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذات المهنية وفاعلية المرشدين المدرسين، كما تبين أن الذات المهنية تُعد متغيراً تنبؤياً قوياً بفاعلية المرشدين في العمل الإرشادي.

وأوصت الدراسة بتكثيف البرامج التدريبية التي تُعزز من وعي المرشدين بذواتهم المهنية وتُكسبهم مهارات تساعد على تطوير أدائهم وتحقيق التوازن الانفعالي والمهني في بيئة العمل.

5- دراسة الزايد، (2015م) :

بعنوان: الذات المهنية لدى المرشدات الطالبات بمدارس محافظة الرس في ضوء بعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذات المهنية لدى المرشدات الطالبات العاملات في مدارس محافظة الرس، والكشف عن الفروق في الذات المهنية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

تكونت عينة الدراسة من (51) مرشدة طالبة.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي.

استخدمت الباحثة مقياس الذات المهنية الذي أعدته الشرفاء (2011م).

أسفرت نتائج الدراسة عن:

- ارتفاع مستوى الذات المهنية لدى المرشحات الطالبات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذات المهنية بأبعادها تعزى للمتغيرات الديموغرافية.

6- دراسة حجازي (2013 م) :

بعنوان: فاعلية المعرفة المهنية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية بمحافظة الطفيلة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى فاعلية الذات ومستوى التوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية بمحافظة الطفيلة، كما سعت لتحديد طبيعة العلاقة بين الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات والأبعاد الفرعية المرتبطة بها. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (45) معلمة من معلمات غرف المصادر خلال العام الدراسي (2011-2012م).

استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس لقياس فاعلية الذات، والتوافق المهني، وجودة الأداء، وأشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات لدى المعلمات جاءت بمستوى مرتفع بلغ (58%) من المستوى الكلي، كما تبين وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات وأبعادها الفرعية باستثناء بُعدي التوافق الاجتماعي والمرونة الانفعالية.

كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكبر، وأوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات التوافق والانفعالات المهنية لدى معلمات غرف المصادر من خلال برامج تدريبية متخصصة.

7- دراسة الشرفاء (2012م) :

بعنوان: الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي الثانوي بقطاع غزة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين العاملين في مرحلة التعليم الثانوي بقطاع غزة، والكشف عن العلاقة بين الذات المهنية وتقدير الآخرين، إضافة إلى التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذات المهنية تعزى لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات العاملين في المدارس الثانوية بقطاع غزة، والبالغ عددهم (352) مرشدًا ومرشدة، في حين تكونت عينة الدراسة من (279) مرشدًا ومرشدة.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة. قامت الباحثة بإعداد مقياس خاص للذات المهنية، وتكون من ثمانية أبعاد شملت: البعد المعرفي و الأداء المهني و سمات الشخصية النفسية و الطموح المهني، إضافة إلى أبعاد أخرى مرتبطة بالتصور الذاتي المهني. أسفرت نتائج الدراسة عن:

- ارتفاع مستوى الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين، حيث بلغ الوزن النسبي (87.51%).
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين تقدير الآخرين وأبعاد الذات المهنية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

8 - دراسة السيد (2006م)

بغنوان: فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائيين النفسيين بالمدارس، وتحديد علاقتها بعوامل المناخ المدرسي كالقيادة، والتعاون، والانضباط. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (160) أخصائيًا نفسيًا في مدارس التعليم العام بمحافظات القاهرة والجيزة. وأظهرت النتائج أن فعالية الذات الإرشادية متأثرة بدرجة كبيرة بالمناخ المدرسي العام، وأن الأخصائيين الذين يعملون في بيئة مدرسية داعمة يمتلكون مستوى أعلى من الكفاءة المهنية والشعور بالانتماء الوظيفي.

9- دراسة غنام (2005م)

بعنوان: السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية (فلسطين - غزة).

سعت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين السمات الشخصية والولاء التنظيمي بوصفهما متغيرين مرتبطين بمستوى الذات المهنية لدى المعلمات.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت عينة البحث (150) معلمة من المدارس الحكومية في فلسطين.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السمات الشخصية والذات المهنية، وأن الولاء التنظيمي يعد من أبرز مؤشرات الذات المهنية الإيجابية، حيث ترتفع معه الرغبة في تحسين الأداء الوظيفي والميل للمبادرة.

ثانياً - الدراسات الأجنبية:

1- دراسة Yuan وآخرون (2017م)

بعنوان: العلاقة بين مفهوم الذات المهنية والمعرفة المهنية وفاعلية الذات المهنية لدى معلمي الخدمة الاجتماعية وعلم النفس في تايوان

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات المهنية والمعرفة المهنية وفاعلية الذات المهنية لدى المعلمين المتخصصين في الخدمة الاجتماعية وعلم النفس. اعتمدت الدراسة المنهج الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (244) معلمًا ومعلمة من مدارس تايوان.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين مفهوم الذات المهنية والمعرفة المهنية وفاعلية الذات المهنية لدى أفراد العينة.

كما أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات المعلمين المهنية من خلال التدريب المستمر على الأساليب الحديثة في التعليم والتقويم، لما لذلك من أثر مباشر في تطوير الذات المهنية وتحقيق التوافق الوظيفي.

2-دراسة Bohecker ودوتي (2016م) :

بعنوان: تعزيز تعاطف الطلبة وفاعلية الذات الإرشادية لديهم عبر برنامج جماعي قائم على اليقظة الذهنية (Ohio University – الولايات المتحدة الأمريكية)

هدفت الدراسة إلى فحص أثر برامج تدريبية قائمة على التأمل الذهني (Mindfulness) في تنمية التعاطف وفاعلية الذات المهنية لدى طلبة تخصص الإرشاد النفسي. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (60) طالبًا جامعيًا في مرحلة ما قبل الخدمة بجامعة أوهايو.

وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت تدريبًا على مهارات التأمل، مما انعكس على ارتفاع مستوى الذات المهنية والثقة في الأداء الإرشادي.

3-دراسة Canrinus وآخرون (2016م)

بعنوان: هوية الذات المهنية وفاعلية الذات لدى المعلمين في التعليم الثانوي بهولندا.

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين هوية الذات المهنية وفاعلية الذات والانتماء المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية في هولندا. اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (214) معلمًا ومعلمة يعملون في المدارس الثانوية.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين هوية الذات المهنية ومستوى فاعلية الذات المهنية، كما أشارت إلى أن التزام المعلم بمهنته يزداد كلما ارتفع مستوى إحساسه بهويته المهنية.

كما توصلت الدراسة إلى أن فاعلية الذات تسهم في تعزيز الالتزام المهني والرضا الوظيفي، وأوصت بضرورة تضمين برامج التدريب المهني مكونات خاصة بتنمية الوعي المهني وتحسين صورة الذات لدى المعلمين.

4-دراسة Jo و Bednarz (2016م) :

بعنوان: العلاقة بين معرفة الذات المهنية وفاعلية الذات الإرشادية لدى الأخصائيين النفسيين والمعلمين (الولايات المتحدة الأمريكية).

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين معرفة الذات المهنية ومستوى فاعلية الذات لدى المرشدين العاملين في المرحلة الثانوية.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (40) مرشدًا ومدرسًا يعملون في المدارس الثانوية.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين معرفة الذات المهنية وفاعلية الذات الإرشادية، مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى إدراك الأفراد لذواتهم المهنية يؤدي إلى زيادة فاعليتهم في أداء مهامهم المهنية والإرشادية.

كما أوصت الدراسة بتكثيف البرامج التدريبية التي تركز على تطوير معرفة الذات المهنية لدى الأخصائيين النفسيين والمعلمين لتحسين أدائهم وتفاعلهم المهني.

5-دراسة Oteer (2015م) :

المفهوم المهني للذات لدى مرشدي التربية في المدارس الحكومية بالمحافظات الشمالية في فلسطين

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات المهنية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية بمحافظات شمال فلسطين.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت العينة (180) مرشدًا ومرشدة. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الذات المهنية لدى المرشدين كان متوسطًا بصفة عامة، مع وجود فروق دالة تبعًا لمتغير الخبرة لصالح الأكثر خبرة، وأوصت بضرورة تطوير برامج تدريبية لرفع مستوى الكفاءة المهنية والإدراك الذاتي لدى المرشدين.

6-دراسة Bartos وآخرون (2014م) :

بعنوان: العلاقة بين المعرفة المهنية وفاعلية الذات المهنية لدى المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية.

استهدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين المعرفة المهنية والفاعلية الذاتية لدى المعلمين، وتكونت عينة البحث من (123) معلمًا ومعلمة من المدارس الأمريكية

اتبعت الدراسة المنهج الارتباطي التحليلي، واستخدمت استبانة لقياس المعرفة المهنية وأخرى لفاعلية الذات.

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين المعرفة المهنية والفاعلية الذاتية، مما يشير إلى أن المعلمين الذين يمتلكون معرفة مهنية عالية يتمتعون بدرجة مرتفعة من فاعلية الذات المهنية.

كما أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين لتشمل محاور تُعزز الوعي بالذات المهنية وتربطها بالمعرفة العملية التطبيقية داخل الميدان التربوي.

7- دراسة Zlatković وآخرون (2012م) :

بعنوان: مفهوم الذات وعلاقته بالأدوار المهنية لدى المعلمين (صربيا)

سعت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين مفهوم الذات العام ومفهوم الذات المهني ودورهما في تحديد فاعلية المعلمين في أداء أدوارهم المهنية. اعتمدت الدراسة المنهج الارتباطي، وبلغت العينة (120) معلمًا ومعلمة من مدارس التعليم المتوسط.

وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي متوسط بين أبعاد مفهوم الذات العام والكفاءة المهنية المدركة، كما أن تقدير الذات المهنية يسهم في تعزيز الأداء التربوي والإبداع في التعليم.

8- دراسة (Stefano & Darpeau 2010) :

بعنوان: الفاعلية الذاتية المهنية أثناء التدريب على مهنة الإرشاد في كندا

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات الفاعلية الذاتية المهنية لدى طلبة الإرشاد النفسي أثناء التدريب الميداني، وذلك في خمسة مجالات هي: المهارات الإرشادية، الأساليب الفنية، العملية الإرشادية، التعامل مع سلوكيات المسترشدين، والكفاءة في الإرشاد متعدد الثقافات، إضافة إلى الوعي بالقيم المهنية.

تكونت عينة الدراسة من (20) متدربًا ومتدربة من طلبة الإرشاد في كندا.

أسفرت نتائج الدراسة عن:

- تحسن مستوى الفاعلية الذاتية المهنية لدى الطلبة تدريجيًا مع التقدم في عدد الجلسات التدريبية عبر مراحل التدريب المختلفة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تُظهر الدراسات السابقة المعروضة أن الذكاء الوجداني أصبح من المتغيرات النفسية التي حظيت باهتمام واضح في البيئات التربوية والمهنية، إذ ركّزت أغلب الدراسات العربية والأجنبية على الكشف عن علاقته بمخرجات مهنية متنوعة مثل التوافق المهني، الأداء المهني، جودة الحياة، إدراك الضغوط، فاعلية الذات، والتحصيل أو الأداء الأكاديمي. وقد اتفقت غالبية النتائج على أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطاً موجباً ودالاً بمؤشرات النجاح والتكيف المهني، ويُسهم في تحسين إدارة الانفعالات وتطوير المهارات الاجتماعية بما ينعكس إيجاباً على أداء الفرد في مهنته (مثل: الدبيب، 2023م؛ شلح، 2013م؛ The Relationship between Emotional Intelligence and Job Performance: A Meta-Analysis, 2021 Joseph & Newman, 2010).

وفي المقابل، أوضحت الدراسات المتعلقة بالذات المهنية (أو ما يقاربها مثل الفاعلية الذاتية المهنية، الهوية المهنية، مفهوم الذات المهني) أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجودة الأداء، والالتزام المهني، والرضا الوظيفي، وفاعلية المرشد المدرسي، وأن الذات المهنية تُعد متغيراً تنبؤياً مهماً في تفسير الفاعلية المهنية داخل البيئات التعليمية والإرشادية (صمادي وجوامعة، 2020م؛ الشرفاء، 2012م؛ Canrinus et al., 2016؛ Oteer, 2015). كما كشفت بعض الدراسات عن تأثير متغيرات ديموغرافية مثل الخبرة والجنس في الذات المهنية أو فاعلية الذات المهنية، بينما لم تُظهر دراسات أخرى فروقاً واضحة، وهو ما يعكس تباين السياقات ومحددات القياس والعينات. ومن زاوية المنهجية، يتضح أن غالبية الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه الأنسب لدراسة العلاقات بين المتغيرات النفسية داخل البيئات التعليمية، مع استخدام مقاييس معيارية أو مقننة للذكاء الوجداني والذات المهنية/فاعلية الذات، إلى جانب اختلاف ملحوظ في حجم العينات وطبيعتها؛ فبعض الدراسات اعتمدت عينات صغيرة شاملة لمجتمع البحث (مثل الدبيب 2023م بعينة 32)، بينما توسعت دراسات أخرى إلى عينات كبيرة (مثل العشري وحسن 2016م بعينة 410). كذلك تُلاحظ تعددية في الفئات المدروسة: مرشدون نفسيون، معلمون، قيادات إدارية، طلبة جامعات، وأخصائيون نفسيون، بما يبرز مرونة المتغيرين وإمكان توظيفهما في مجالات متعددة.

وعلى مستوى الاتساق بين نتائج الدراسات السابقة، يتضح وجود تقاطع في عدد من النتائج التي أشارت إلى ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وبعض المؤشرات المهنية (الدبيب، 2023م؛ شلح، 2013م). كما تتقاطع هذه النتائج مع دراسات أخرى تناولت الذات المهنية، حيث أشارت إلى إمكانية ارتفاعها أو ارتباطها بعوامل داعمة للأداء والفعالية المهنية.

غير أن جانباً مهماً يظل أقل حضوراً في الأدبيات، ويتمثل في الجمع المباشر بين الذكاء الوجداني والذات المهنية لدى فئة المرشدين النفسيين داخل سياق محلي محدد، إضافة إلى تباين نتائج الدراسات في الفروق الديموغرافية، الأمر الذي يكشف عن فجوة بحثية تتطلب مزيداً من التحقق في بيئات بحثية عربية ومحلية.

الفجوة البحثية (Research Gap) التي تعالجها الدراسة الحالية:

بالرغم من ثراء الدراسات السابقة وتنوعها، يمكن تحديد الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية لمعالجتها في النقاط الآتية:

1- فجوة موضوعية (العلاقة المباشرة بين المتغيرين): معظم الدراسات تناولت الذكاء الوجداني مرتبطاً بالتوافق المهني أو الأداء أو الضغوط أو جودة الحياة، وتناولت الذات المهنية مرتبطة بالفاعلية والهوية المهنية، لكن الدراسات التي بحثت العلاقة المباشرة بين الذكاء الوجداني والذات المهنية تحديداً لدى المرشدين النفسيين ما تزال محدودة، خصوصاً في السياق العربي والليبي.

2- فجوة سياقية/محلية: لا تزال البيئة الليبية تعاني ندرة نسبية في الدراسات التي تتناول هذين المتغيرين معاً داخل المدارس، وبشكل أكثر تحديداً لدى المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية، بما يجعل نتائج الدراسات الأخرى غير كافية لتفسير الوضع المحلي.

3- فجوة فئوية (المجتمع المستهدف): عدد من الدراسات الأجنبية والعربية ركّز على المعلمين أو الطلبة أو القيادات الإدارية، بينما الدراسة الحالية تركز على المرشدين النفسيين بوصفهم فئة مهنية ذات طبيعة انفعالية/إرشادية خاصة، تتطلب مستوى مرتفعاً من تنظيم الانفعالات وإدراك الذات المهنية.

4- فجوة مرتبطة بالمتغيرات الديموغرافية: تُظهر الدراسات السابقة تباينًا في نتائج الفروق تبعًا للخبرة والجنس والمرحلة وغيرها؛ فبعضها أثبت فروقًا (مثل تأثير الخبرة في بعض دراسات الذات المهنية)، وبعضها لم يثبت (شلق 2013م في الذكاء الوجداني). ومن ثم تأتي الدراسة الحالية لتقديم نتيجة محكمة بسياق الزاوية حول الفروق تبعًا للخبرة والحالة الاجتماعية ومرحلة التعليم الأساسي.

وبناءً عليه تسعى الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوات عبر: قياس مستوى الذكاء الوجداني والذات المهنية لدى مرشدي التعليم الأساسي بمدينة الزاوية، وتحديد طبيعة العلاقة بينهما، والكشف عن الفروق وفق المتغيرات الديموغرافية المشار إليها، بما يقدّم إضافة علمية محلية يمكن البناء عليها في تطوير برامج الدعم والتدريب المهني للمرشدين النفسيين.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بعدد من الجوانب العلمية والمنهجية والتطبيقية، ويمكن إبراز ذلك فيما يلي:

1- تميّز موضوعي: تتناول الدراسة العلاقة المباشرة بين الذكاء الوجداني والذات المهنية لدى المرشدين النفسيين، وهو دمج قلّ حضوره في الدراسات السابقة التي غالبًا ما ربطت الذكاء الوجداني بمتغيرات مهنية أخرى (التوافق/الأداء/الضغط) أو درست الذات المهنية بمعزل عن الذكاء الوجداني.

2- تميّز فئوي (المجتمع المستهدف): تركز الدراسة على المرشدين النفسيين بوصفهم فئة مهنية إرشادية تتطلب تنظيمًا انفعاليًا عاليًا وصورة مهنية إيجابية، بخلاف كثير من الدراسات التي انصبت على المعلمين أو الطلبة أو القيادات الإدارية.

3- تميّز مكاني/سياقي: تُعد الدراسة من الدراسات التي تُقدّم بيانات ميدانية داخل البيئة الليبية وبشكل محدد مدينة الزاوية في مدارس التعليم الأساسي، وهو ما يرفد المكتبة المحلية بنتائج يمكن الاستفادة منها في فهم واقع الإرشاد النفسي المدرسي محليًا.

4- تميّز تحليلي: لا تكتفي الدراسة بقياس المستويات والعلاقة الارتباطية، بل تمتد إلى اختبار الفروق في الذكاء الوجداني والذات المهنية وفق متغيرات ديموغرافية مركّبة في أنموذج واحد

سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية (متزوج/أعزب)، مرحلة التعليم الأساسي (الشق الأول/الشق الثاني)، بما يتيح تفسيراً أدق لاختلافات الميدان.

5- تميز في النتائج ودلالاتها التطبيقية: تقدم الدراسة مؤشرات عملية لكون المستويات جاءت مرتفعة مع علاقة ارتباطية موجبة دالة، إلى جانب عدم وجود فروق دالة وفق المتغيرات المدروسة؛ وهو ما يدعم التوجه نحو برامج تعزيز المهارات الانفعالية والمهنية بوصفها احتياجاً عاماً لجميع المرشدين وليس لفئة بعينها.

6- قيمة تطبيقية للسياسات والتدريب: يمكن توظيف نتائج الدراسة في تطوير خطط التدريب أثناء الخدمة، وبناء برامج لتنمية الذكاء الوجداني وتعزيز الذات المهنية داخل مدارس التعليم الأساسي، بما ينعكس على جودة الأداء الإرشادي والتعامل مع مشكلات الطلبة والانضباط المدرسي.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

مما لا شك فيه أن الدراسة الحالية استفادت كثيراً مما سبقها من دراسات حيث حاولت أن توظف كثيراً من الجهود السابقة للوصول إلى تشخيص دقيق للمشكلة ومعالجتها بشكل شمولي، ومن جوانب الاستفادة العلمية من الدراسات السابقة ما يلي:

1- استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في الوصول إلى صياغة دقيقة لعنوان الدراسة.

2- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الوصول إلى المنهج الملائم لها.

3- وظفت الدراسة الحالية توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة الدراسة وأهميتها.

4- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار محاور وأبعاد أداة الدراسة وصياغتها.

5- قدمت الدراسات السابقة لدراسة الحالية قاعدة معرفية اعتمدت عليها في إثراء الجانب النظري.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

- أولاً- منهج الدراسة.
- ثانياً- مجتمع الدراسة.
- ثالثاً- عينة الدراسة.
- رابعاً- أداة الدراسة:
- أ- تصميم الأداة.
- ب- صدق الأداة.
- ج- ثبات الأداة.
- د- طريقة تطبيق الأداة.
- خامساً- المعالجة الإحصائية.

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد :

يتناول هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للإجراءات المنهجية التي اتبعتها الدراسة الحالية، وذلك بهدف تحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها، حيث يشمل وصفاً لمنهج الدراسة المتبع، ومجتمع الدراسة وعينتها وكيفية اختيارها، وأداة الدراسة وطريقة إعدادها، و استخراج الصدق والثبات لها، إلي جانب الأساليب الإحصائية التي استخدمت لمعالجة البيانات واستخلاص النتائج.

أولاً- منهج الدراسة :

نظراً لطبيعة هذه الدراسة المتعلقة بالذكاء الوجداني وعلاقته بالذات المهنية لدى عينة من المرشدين النفسيين، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي، لكونه الأنسب، لما يوفره من إمكانية التوصل إلى حقائق دقيقة عن الظروف القائمة ويساعد على استنباط علاقات هامة بين جوانب الظاهرة المدروسة وتفسير جيد لمعني البيانات.

ويقصد بالمنهج الوصفي: هو ذلك المنهج الذي يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع والحقائق، ويهتم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة، والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور.

ولا يقتصر المنهج الوصفي علي جمع البيانات وتبويبها، وإنما يمضي إلى أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات، فمجرد الوصف بما هو حادث أو كائن لا يشكل جوهر عملية المنهج الوصفي، وعلى الرغم من أن جمع البيانات ووصف الظروف أو الممارسات الشائعة خطوات ضرورية ف، إلا أن عملية البحث لا تكتمل حتى تنظم هذه البيانات، وتحلل وتستخرج منها الاستنتاجات ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة للدراسة، ويحقق المنهج الوصفي علي وجه الخصوص هدفين رئيسيين هما:

1- تزويد العاملين في المجالات التربوية بمعلومات صحيحة عن الوضع الراهن للظواهر المختلفة التي يتأثر بها التربويون في عملهم، ومثل هذه المعلومات ذات قيمة علمية قد تؤيد بعض الممارسات القائمة، أو توجه إلي طرائق تغييرها نحو ما ينبغي أن يكون.

2- يقدم المنهج الوصفي من التعليمات والحقائق ما يضيفه إلي رصيدنا من المعارف، مما يساعد علي فهم الظواهر والتنبؤ بحدوثها مستقبلاً (جابر، ورشوان، 1996م: 134).

ثانياً - مجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المرشدين النفسيين العاملين فعليًا بمدارس التعليم الأساسي (الشق الأول - المرحلة الابتدائية، والشق الثاني - المرحلة الإعدادية) بمدينة الزاوية المركز خلال العام الدراسي (2024-2025م)، والبالغ عددهم (200) مرشدًا نفسيًا، وذلك وفقًا للبيانات الرسمية الصادرة عن مكتب الخدمات التعليمية بمدينة الزاوية المركز.

ويُعد هذا المجتمع مناسبًا لطبيعة الدراسة الحالية، نظرًا لارتباط طبيعة عمل المرشدين النفسيين ارتباطًا مباشرًا بمتغيري الدراسة (الذكاء الوجداني والذات المهنية) داخل البيئة المدرسية؛ إذ يتطلب العمل الإرشادي قدرة على إدارة الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي الفعال، إضافة إلى امتلاك تصور مهني واضح يعكس مستوى الذات المهنية، كما أن أفراد هذا المجتمع يمتلكون خبرات مهنية تراكمت عبر سنوات عملهم في المجال التربوي والإرشادي، مما يمكنهم من تكوين آراء موضوعية وناضجة حول الذكاء الوجداني وعلاقته بالذات المهنية.

والجدول التالي يبين توزيع المرشدين النفسيين العاملين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية المركز خلال العام الدراسي (2024-2025م):

جدول رقم (1) يوضح توزيع المرشدين النفسيين العاملين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية المركز خلال العام الدراسي (2024-2025م)

ت	اسم المدرسة	المرحلة التعليمية	عدد المرشدين النفسيين
1	أبوحميرة	الشق الأول (ابتدائي)	3
2	حي الوحدة	الشق الأول (ابتدائي)	2
3	شهداء الركينة	الشق الأول (ابتدائي)	3
4	شهداء ديلة	الشق الأول (ابتدائي)	2
5	أبوبكر الصديق	الشق الثاني (إعدادي)	3
6	عثمان بن عفان	الشق الثاني (إعدادي)	2
7	خالد بن الوليد	الشق الثاني (إعدادي)	3
8	جمال عبدالناصر	الشق الثاني (إعدادي)	3
9	ضي الهلال	الشق الثاني (إعدادي)	2

ت	اسم المدرسة	المرحلة التعليمية	عدد المرشدين النفسيين
10	الظاهر الزاوي	الشق الثاني (إعدادي)	3
11	محمد كردمين	الشق الثاني (إعدادي)	2
12	المجاهد عبدالحميد الصغير	الشق الثاني (إعدادي)	3
13	عائشة أم المؤمنين	الشق الثاني (إعدادي)	3
14	الشهيد أبودربالة	الشق الثاني (إعدادي)	2
15	17 فبراير	الشق الثاني (إعدادي)	3
16	عمر بن العاص	الشق الثاني (إعدادي)	2
17	الزاوية المركزية	الشق الثاني (إعدادي)	3
18	الزاوية الجنوبية بنات	الشق الثاني (إعدادي)	2
19	البرناوي بنات	الشق الأول والثاني	6
20	أحمد الشارف	الشق الأول والثاني	5
21	بئر ترفاس	الشق الأول والثاني	5
22	الشهيد رمضان زعيط	الشق الأول والثاني	6
23	علي بن أبي طالب	الشق الأول والثاني	5
24	انتفاضة 17 فبراير	الشق الأول والثاني	5
25	الزاوية الجنوبية بنين	الشق الأول والثاني	6
26	شهداء الحرشة	الشق الأول والثاني	5
27	علي القمودي	الشق الأول والثاني	5
28	فاطمة الزهراء	الشق الأول والثاني	6
29	السمريات	الشق الأول والثاني	5
30	سعد بن معاذ	الشق الأول والثاني	5
31	شهداء اسبان	الشق الأول والثاني	5
32	خولة بنت الأزور	الشق الأول والثاني	6

ت	اسم المدرسة	المرحلة التعليمية	عدد المرشدين النفسيين
33	الطليلة	الشق الأول والثاني	5
34	معاذ النائب	الشق الأول والثاني	5
35	امحمد العجيلي	الشق الأول والثاني	6
36	عبدالواحد	الشق الأول والثاني	5
37	الكرامة	الشق الأول والثاني	5
38	عمر بن العزيز	الشق الأول والثاني	6
39	أسماء بنت أبي بكر	الشق الأول والثاني	5
40	الجيل الجديد	الشق الأول والثاني	5
41	الحرية	الشق الأول والثاني	6
42	عمر بن يحيى	الشق الأول والثاني	5
43	أسامة بن زيد	الشق الأول والثاني	5
	المجموع الكلي		200

ثالثاً - عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة بأسلوب العينة العشوائية التطبيقية مما يكفل تمثيل العينة لمجتمع الدراسة، وبما يساعد على التجانس بين العدد الكلي لمجتمع الدراسة وحجم العينة. فقد تم اختيار العينة بنسبة (58.5%) من المجتمع الكلي للدراسة البالغ عدده (200) مرشداً ليبلغ بذلك مجموع عينة الدراسة (117) مرشداً موزعين على مدارس التعليم الأساسي الآتية:

جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة على مدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية المركز

ت	المدرسة	العينة	المجموع	% النسبة من العينة
1	أبوحميرة	2	3	1.7%
2	حي الوحدة	1	2	0.9%
3	شهداء الركينة	2	3	1.7%
4	شهداء ديلة	1	2	0.9%
5	أبوبكر الصديق	2	3	1.7%
6	عثمان بن عفان	1	2	0.9%
7	خالد بن الوليد	2	3	1.7%
8	جمال عبدالناصر	2	3	1.7%
9	ضي الهلال	1	2	0.9%
10	الطاهر الزاوي	2	3	1.7%
11	محمد كردمين	1	2	0.9%
12	المجاهد عبدالحميد الصغير	2	3	1.7%
13	عائشة أم المؤمنين	2	3	1.7%
14	الشهيد أبودربالة	1	2	0.9%
15	فبراير 17	2	3	1.7%
16	عمر بن العاص	1	2	0.9%
17	الزاوية المركزية	2	3	1.7%
18	الزاوية الجنوبية بنات	1	2	0.9%
19	البرناوي بنات	4	6	3.4%
20	أحمد الشارف	3	5	2.6%
21	بئر ترفاس	3	5	2.6%
22	الشهيد رمضان زعيط	4	6	3.4%
23	علي بن أبي طالب	3	5	2.6%

ت	المدرسة	العينة	المجموع	% النسبة من العينة
24	انتفاضة 17 فبراير	3	5	2.6%
25	الزاوية الجنوبية بنين	4	6	3.4%
26	شهداء الحرشة	3	5	2.6%
27	علي القمودي	3	5	2.6%
28	فاطمة الزهراء	4	6	3.4%
29	السمريات	3	5	2.6%
30	سعد بن معاذ	3	5	2.6%
31	شهداء اسبان	3	5	2.6%
32	خولة بنت الأزور	4	6	3.4%
33	الطليعة	3	5	2.6%
34	معاذ الثائب	3	5	2.6%
35	امحمد العجيلي	4	6	3.4%
36	عبدالواحد	3	5	2.6%
37	الكرامة	3	5	2.6%
38	عمر بن العزيز	4	6	3.4%
39	أسماء بنت أبي بكر	3	5	2.6%
40	الجيل الجديد	3	5	2.6%
41	الحرية	4	6	3.4%
42	عمر بن يحيى	3	5	2.6%
43	أسامة بن زيد	3	5	2.6%
المجموع		117	200	100%

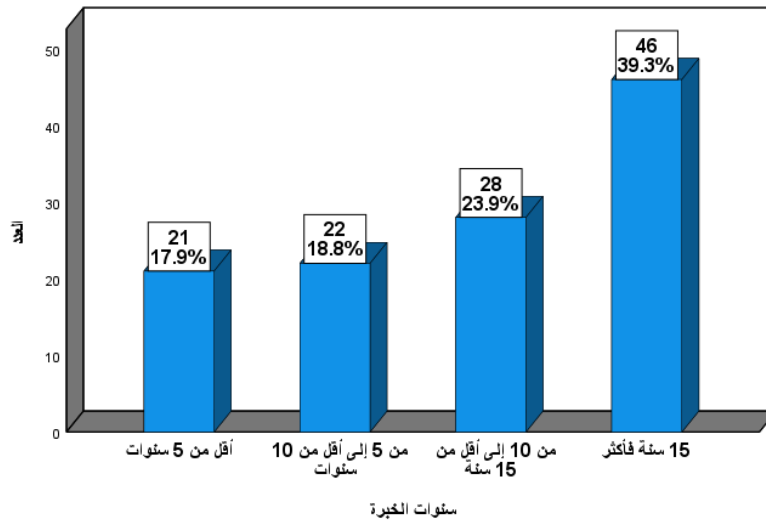
وصف خصائص العينة :

يتناول هذا الجزء النتائج المتعلقة بخصائص عينة الدراسة من حيث سنوات الخبرة والحالة الاجتماعية والمرحلة التعليمية، وهذا التوزيع يعكس تنوعاً مناسباً في خصائص العينة بما يسمح بتعميم النتائج في حدود مجتمع الدراسة. والجداول التالية رقم (3 - 4 - 5) تبين توزيع أفراد العينة وفق هذه المتغيرات من حيث التكرار والنسبة المئوية:

جدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	21	17.9%
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	22	18.8%
من 10 إلى 15 سنة	28	23.9%
أكثر من 15 سنة	46	39.3%
المجموع	117	100%

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة تقع ضمن فئة أكثر من 15 سنة خبرة، حيث بلغ عددهم (46) مرشداً بنسبة (39.3%)، مما يدل على أن غالبية أفراد العينة يتمتعون بخبرة مهنية طويلة في المجال الإرشادي، تليها فئة من 10 إلى 15 سنة بعدد (28) مرشداً بنسبة (23.9%)، ثم فئة من 5 إلى أقل من 10 سنوات بنسبة (18.8%)، وأخيراً فئة أقل من 5 سنوات بنسبة (17.9%). ويشير هذا التوزيع إلى أن العينة تتسم بتنوع في سنوات الخبرة، مع ميل واضح نحو أصحاب الخبرات الطويلة، الأمر الذي يعزز من موثوقية البيانات المستخلصة نظراً لتراكم الخبرات المهنية لديهم.

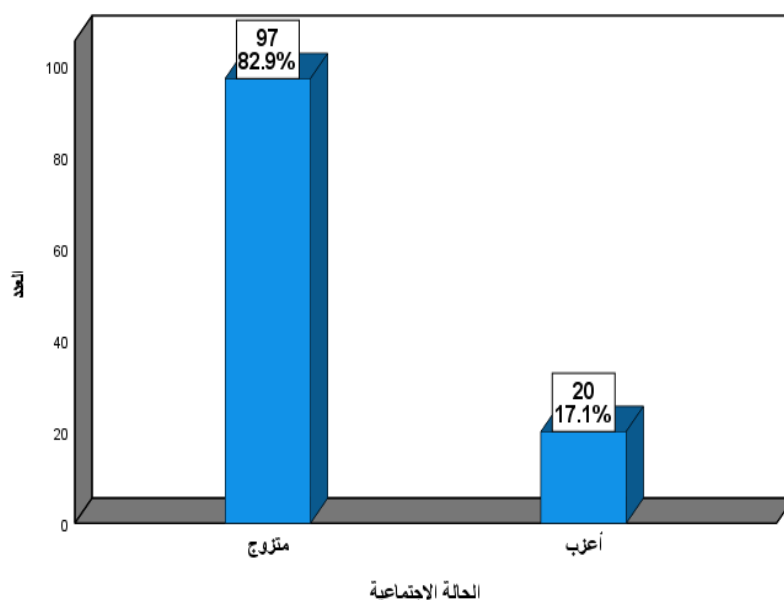


شكل رقم (1) أعمدة بيانية لتوزيع عينة الدراسة بحسب متغير الخبرة

جدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية
متزوج	97	82.9%
أعزب	20	17.1%
المجموع	117	100%

يبين الجدول أن غالبية أفراد عينة الدراسة من المتزوجين، حيث بلغ عددهم (97) مرشداً بنسبة (82.9%)، في حين بلغ عدد غير المتزوجين (20) مرشداً بنسبة (17.1%)، ويعكس هذا التوزيع غلبة الاستقرار الأسري بين أفراد العينة، وهو متغير قد يكون له ارتباط بطبيعة التفاعل الاجتماعي والانفعالي في بيئة العمل الإرشادي.

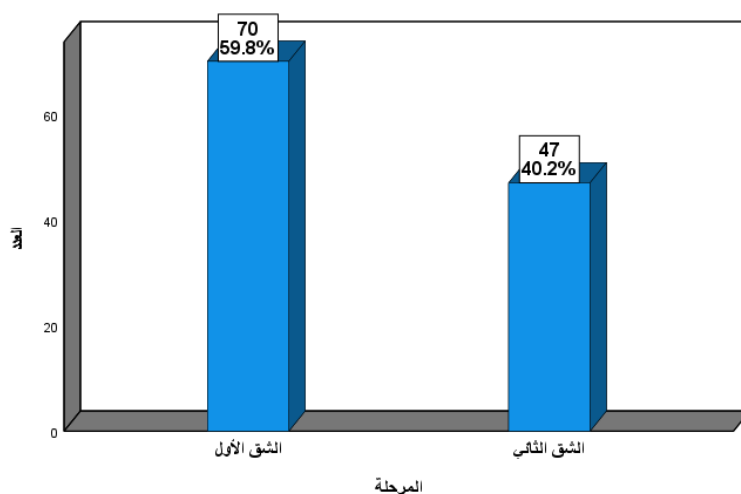


شكل رقم (2) أعمدة بيانية لتوزيع عينة الدراسة بحسب متغير الحالة الاجتماعية

جدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	التكرار	النسبة المئوية
الشق الأول (ابتدائي)	20	17.1%
الشق الثاني (إعدادي)	33	28.2%
الشق الأول والثاني	64	54.7%
المجموع	117	100%

يتضح من الجدول أن النسبة الأكبر من أفراد العينة يعملون في مدارس تضم الشقين معاً (الابتدائي والإعدادي)، حيث بلغ عددهم (64) مرشداً بنسبة (54.7%)، مما يشير إلى أن أكثر من نصف أفراد العينة يمارسون عملهم في بيئة تعليمية مزدوجة المراحل، تليها فئة العاملين في الشق الثاني (الإعدادي) بنسبة (28.2%)، ثم العاملون في الشق الأول (الابتدائي) بنسبة (17.1%)، ويعكس هذا التوزيع تنوع البيئة التعليمية التي يعمل بها المرشدون النفسيون، الأمر الذي قد يسهم في اختلاف طبيعة الخبرات المهنية لديهم.



شكل رقم (3) أعمدة بيانية لتوزيع عينة الدراسة بحسب متغير المرحلة التعليمية

رابعاً- أداة الدراسة:

تعد الأداة المستخدمة في أي دراسة هي أساس نجاحها، فقد استخدمت الاستبانة في هذه الدراسة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بمدى معرفة علاقة الذكاء الوجداني بالذات المهنية لدى عينة من المرشدين النفسيين بمدار التعليم الأساسي بمدينة الزاوية المركز، وفيما يلي بيان للخطوات الرئيسية التي مرت بها الاستبانة قبل أن تصبح في صورتها النهائية:

أ_تصميم الأداة:

لتصميم أداة تحقق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة الخطوات التالية في بناء الاستبانة:

1- الصورة الأولية للاستبانة:

بعد الاطلاع على جملة من الدراسات السابقة المتصلة بصورة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع الدراسة، وعلى ما اعتمدت عليه هذه الدراسات من أدوات لجمع بياناتها، وفي ضوء الإطار النظري للدراسة تم بناء استبانة تتلاءم وأهداف الدراسة، وتكون في صورتها الأولية من (69) فقرة موزعة علي مقياسين، مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الذات المهنية حيث اشتمل مقياس الذكاء الوجداني على خمسة أبعاد: بعد إدارة الانفعالات واشتمل على (9) فقرات، وبعد التعاطف الوجداني وتضمن (9) فقرات، وبعد الدافعية الذاتية في بيئة العمل (11) فقرة، وبعد المعرفة الانفعالية الوعي بالذات (9) فقرات، وبعد التواصل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة العمل واحتوى على (9) فقرات.

كما أشتمل أيضاً مقياس الذات المهنية على بعدين: بُعد الذات المهنية المدرك ويضم (13) فقرة، وبُعد المفهوم المثالي للذات المهنية واحتوى على (9) فقرات.

وبعد ذلك تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على بعض الأساتذة من ذوي الخبرة والدراية بهذا المجال (**انظر الملحق 1**)، فبعد أن أوضحت لهم الهدف من الاستبانة، والمقاييس وأبعادها التي وضعت على أساسها، طلبت منهم تحديد ما إذا كانت فقرات الاستبانة تقيس الأهداف الذي وضعت من أجله، وما درجة أهميتها، ومدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذي وضعت فيه، إلي جانب التأكيد علي سلامة صياغة الفقرات ووضوحها وسهولة فهمها.

وقد أبدى الأساتذة جملة من الملاحظات تجاه بعض الفقرات التي استفادت منها عند وضع الصورة النهائية للاستبانة.

2- الصورة النهائية للاستبانة

بعد إجراء التعديلات اللازمة على الصورة الأولية للاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين، تم إعداد الصورة النهائية بحيث اشتملت على (60) فقرة، منها (41) فقرة لقياس الذكاء الوجداني، و (19) فقرة لقياس الذات المهنية.

وقد تكونت الاستبانة في مجملها من خمس صفحات؛ حيث تضمنت الصفحة الأولى عنوان الدراسة، إلى جانب مجموعة من التعليمات الإرشادية الخاصة بكيفية الإجابة عن فقرات الاستبانة، بالإضافة إلى البيانات الأولية المتعلقة بالخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة، والمتمثلة في: سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، والمرحلة التعليمية.

أما الصفحات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة، فقد اشتملت على فقرات الاستبانة الخاصة بمتغيري الدراسة (الذكاء الوجداني والذات المهنية)، والتي صيغت في صورة عبارات تقيس اتجاهات المرشدين النفسيين نحو أبعاد المتغيرين، وذلك وفق مقياس تقدير خماسي، كما هو موضح في الملحق رقم (2).

3- طريقة تصحيح الأداة وتفسير المتوسطات:

اعتمدت الدراسة مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale of Five Points) لتحديد درجة استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة، بحيث تم ترميز بدائل الإجابة رقمياً على النحو الآتي: (لا أوافق بشدة = 1، لا أوافق = 2، أحياناً = 3، أوافق = 4، أوافق بشدة = 5)، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6) قيم ومعايير كل وزن من أوزان المقياس الخماسي المعتمد في الدراسة

المقياس	لا أوافق بشدة	لا أوافق	أحياناً	أوافق	أوافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

ولغرض تفسير النتائج، تم اعتماد مقياس الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي لتحديد مستوى الاستجابة (منخفضة جداً/منخفضة/متوسطة/مرتفعة/مرتفعة جداً) وفق حدود فاصلة للمتوسطات الحسابية، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7) مقياس الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي

الأهمية النسبية	المتوسط الحسابي
منخفضة جدًا	1.00 – 1.79
منخفضة	1.80 – 2.59
متوسطة	2.60 – 3.39
مرتفعة	3.40 – 4.19
مرتفعة جدًا	4.20 – 5.00

وبناءً على ذلك، تم تفسير المتوسطات الحسابية لفقرات ومحاور الأداة وفق الحدود السابقة، وذلك لتحديد مستوى استجابة أفراد العينة وتسهيل عرض النتائج ومناقشتها.

ب. صدق أداة الدراسة:

يقصد بصدق أداة الدراسة أن تقيس عبارات الاستبانة ما وضعت لقياسه، وقمنا بالتأكد من صدقها من خلال أنواع الصدق التالية:

1- الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحكمين) :

اختبرت الباحثة صدق أداة الدراسة إذ تم استخدام أسلوب الصدق وذلك من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين (انظر ملحق 3) من أصحاب الخبرة في مجال الدراسة وقد أخذت الباحثة بغالبية ملاحظاتهم لوضعها في صيغتها النهائية.

2- صدق المقارنة الطرفية :

الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية ويحسب باستخدام اختبار t لعينتين مستقلتين لمعرفة الفرق بين المجموعتين المتطرفين، فقيمة t المحسوبة لدلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية تمثل الصدق التمييزي للمقياس، ولتحقيق ذلك، يتم ترتيب الدرجات الكلية لمفردات الاستبيان ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أقل درجة، وحددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة 27% في كل مجموعة، ومن خلال اختبار t لعينتين مستقلتين، تم الحصول على قيمة الدلالة المحسوبة والتي تساوي $0.001 <$ لجميع محاور الاستبيان وهي أصغر من 0.05 مما يدل على أن الأداة تمتاز بصدق تمييزي أي لها قدرة تمييزية عالية.

أولاً: مقياس الذكاء الوجداني

جدول (8) يوضح نتائج اختبار t لاختبار الفرق بين المجموعتين

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
إدارة الانفعالات	المجموعة العليا	36.53	1.436	7.97	16.628	< 0.001
	المجموعة الدنيا	28.56	2.299			
التعاطف الوجداني	المجموعة العليا	37.38	1.238	7.57	19.170	< 0.001
	المجموعة الدنيا	29.81	1.857			
الدافعية الذاتية في بيئة العمل	المجموعة العليا	37.72	1.350	9.41	22.000	< 0.001
	المجموعة الدنيا	28.31	2.007			
المعرفة الانفعالية	المجموعة العليا	41.09	1.573	9.12	17.309	< 0.001
	المجموعة الدنيا	31.97	2.533			
التواصل الاجتماعي مع الآخرين	المجموعة العليا	36.00	1.295	7.91	17.320	< 0.001
	المجموعة الدنيا	28.09	2.234			
الدرجة الكلية المقياس	المجموعة العليا	184.38	7.097	34.50	18.179	< 0.001
	المجموعة الدنيا	149.88	8.055			

ثانياً - مقياس الذات المهنية :

جدول (9) يوضح نتائج اختبار t لاختبار الفرق بين المجموعتين

البعد	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
مفهوم الذات المهنية المدرك	المجموعة العليا	52.06	1.480	9.90	20.392	< 0.001
	المجموعة الدنيا	42.16	2.316			
المفهوم المثالي للذات المهنية	المجموعة العليا	37.84	1.110	9.81	25.303	< 0.001
	المجموعة الدنيا	28.03	1.892			
الدرجة الكلية المقياس	المجموعة العليا	89.19	1.958	18.22	25.071	< 0.001
	المجموعة الدنيا	70.97	3.614			

3- صدق الاتساق الداخلي:

لإجراء صدق الاتساق الداخلي قام الباحث بإيجاد الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد مع بعده ومع الدرجة الكلية للمقياس، كما قام الباحث بإيجاد معامل الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس والنتائج موضحة في الجداول (3)، (4)، (5)، حيث يتضح من هذه الجداول بأن جميع الفقرات ترتبط مع الدرجة الكلية للاستبيان، أي أن فقراته دالة إحصائياً، حيث نجد أن معنوي معاملات الارتباط المحسوبة لكل فقرة من فقراته أقل من 0.05، في جميع فقرات الاستبيان أي يوجد ارتباط معنوي ومنه تعتبر فقرات الاستبيان، صادقة ومتسقة داخلياً، لما وضعت لقياسه.

أولاً- بين درجات كل فقرة مع بعدها والدرجة الكلية للمقياس :

1- مقياس الذكاء الوجداني :

جدول رقم (10) معاملات الارتباط بين فقرات محور الإدارة بالأهداف مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمحور

رقم الفقرة	ارتباطه ببعد	ارتباطه بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباطه ببعد	ارتباطه بالدرجة الكلية
إدارة الانفعالات					
1	0.515**	0.277**	5	0.542**	0.445**
2	0.348**	0.277**	6	0.585**	0.495**
3	0.483**	0.353**	7	0.479**	0.415**
4	0.610**	0.551**	8	0.609**	0.515**
التعاطف الوجداني					
1	0.296**	0.235*	5	0.413**	0.404**
2	0.514**	0.485**	6	0.471**	0.259**
3	0.648**	0.498**	7	0.564**	0.435**
4	0.584**	0.431**	8	0.588**	0.494**
الدافعية الذاتية في بيئة العمل					
1	0.347**	0.320**	5	0.576**	0.509**
2	0.685**	0.621**	6	0.702**	0.480**
3	0.571**	0.499**	7	0.681**	0.613**
4	0.513**	0.422**	8	0.664**	0.514**

رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية
المعرفة الانفعالية					
1	0.424**	0.347**	6	0.655**	0.335**
2	0.428**	0.373**	7	0.633**	0.657**
3	0.546**	0.527**	8	0.677**	0.561**
4	0.594**	0.527**	9	0.558**	0.536**
5	0.454**	0.411**			
التواصل الاجتماعي مع الآخرين					
1	0.482**	0.321**	5	0.749**	0.605**
2	0.458**	0.527**	6	0.586**	0.451**
3	0.419**	0.416**	7	0.473**	0.498**
4	0.464**	0.367**	8	0.538**	0.368**

2- مقياس الذات المهنية :

جدول رقم (11) معاملات الارتباط بين فقرات محور الميزة التنافسية مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للمحور

رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباطه ببعده	ارتباطه بالدرجة الكلية
مفهوم الذات المهنية المدرك					
1	0.329**	0.312**	7	0.544**	0.501**
2	0.632**	0.557**	8	0.526**	0.398**
3	0.455**	0.471**	9	0.573**	0.484**
4	0.507**	0.506**	10	0.561**	0.521**
5	0.622**	0.561**	11	0.558**	0.518**
6	0.617**	0.553**			
المفهوم المثالي للذات المهنية					
1	0.660**	0.615**	5	0.635**	0.589**
2	0.665**	0.600**	6	0.712**	0.680**
3	0.685**	0.694**	7	0.548**	0.523**
4	0.613**	0.461**	8	0.670**	0.616**

ثانيا - الارتباط بين درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس :

جدول رقم (12) علاقة الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

المقياس	البعد	الدرجة الكلية للمقياس
الذكاء الوجداني	إدارة الانفعالات	0.786**
	التعاطف الوجداني	0.794**
	الدافعية الذاتية في بيئة العمل	0.834**
	المعرفة الانفعالية	0.846**
	التواصل الاجتماعي مع الآخرين	0.837**
الذات المهنية	مفهوم الذات المهنية المدرك	0.912**
	المفهوم المثالي للذات المهنية	0.909**

ج- ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداء قامت الباحثة بحساب معاملات ثبات المقياس باستخدام الطرائق

التالية:

1- معامل ألفا كرونباخ :

من أجل اختبار ثبات أداة الدراسة تم استخدام اختبار ألفا كرونباخ لاختبار الاتساق الداخلي للأداة، حيث تشير النتائج الواردة في الجدول (11) إلى درجة ثبات في استجابات عينة الدراسة كانت 89.7% لمقياس الذكاء الوجداني، 85.5% لمقياس الذات المهنية وهي نسب مقبولة، لأن قيم ألفا أكثر من 70%، وبالتالي يمكن القول إن هذا المقياس ثابت بمعنى أن المبحوثين يفهمون بنوده بنفس الطريقة وكما يقصدها الباحث، وعليه يمكن اعتماده في هذه الدراسة الميدانية لكون نسبة تحقيق نفس النتائج لو أعيد تطبيقه مرة أخرى تقدر بـ 89.7% لمقياس الذكاء الوجداني و85.5% لمقياس الذات المهنية.

جدول رقم (13) نتائج اختبار ثبات أداة الدراسة (كرونباخ ألفا)

المقياس	البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا	المقياس ككل
الذكاء الوجداني	إدارة الانفعالات	8	0.795	0.897
	التعاطف الوجداني	8	0.792	
	الدافعية الذاتية في بيئة العمل	8	0.743	
	المعرفة الانفعالية	9	0.718	
	التواصل الاجتماعي مع الآخرين	8	0.711	
الذات المهنية	مفهوم الذات المهنية المدرك	11	0.752	0.855
	المفهوم المثالي للذات المهنية	8	0.784	

2_ التجزئة النصفية :

تم حساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية وذلك بتقسيم فقرات المقياس إلى نصفين، حيث يحتوي النصف الأول على الفقرات الفردية بينما يحتوي على الفقرات الزوجية، تم حساب معامل الارتباط بين مجموع فقرات النصفين حيث كانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (14) نتائج اختبار الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية

المقياس	البعد	معامل الارتباط		معامل الارتباط المصحح باستخدام معادلة سبيرمان براون
		معدل الفقرات الزوجية	معدل الفقرات الفردية	
الذكاء الوجداني	إدارة الانفعالات	0.580	0.734	0.837
	التعاطف الوجداني	0.568	0.724	
	الدافعية الذاتية في بيئة العمل	0.477	0.646	
	المعرفة الانفعالية	0.481	0.650	
	التواصل الاجتماعي مع الآخرين	0.470	0.640	
	الدرجة الكلية للمقياس	0.720	0.837	
الذات المهنية	مفهوم الذات المهنية المدرك	0.595	0.746	0.804
	المفهوم المثالي للذات المهنية	0.618	0.764	
	الدرجة الكلية للمقياس	0.672	0.804	

وهي قيم دالة احصائيا وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

د- طريقة تطبيق الأداة :

بعد الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة من إدارة الدراسات العليا، ومكتب الخدمات التعليمية بمدينة الزاوية المركز، وكذلك إدارات مدارس التعليم الأساسي محل الدراسة، وبعد تحديد حجم العينة والتأكد من صدق الأداة وثباتها، قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة خلال شهر مارس 2025م.

وقد استمر تطبيق الأداة على مدار شهر كامل، بحيث تم توزيع الاستبانات على المدارس بفواصل زمني يومي، حيث كانت الباحثة تقوم بزيارة مدرسة يوميًا وفق جدول زمني منظم، بما يتناسب مع ظروف العمل داخل المدارس وأوقات تواجد المرشدين النفسيين.

وقد اعتمدت الباحثة في توزيع الاستبانات على أسلوب الاتصال المباشر بأفراد العينة، حيث أشرفت بنفسها على عملية التطبيق، وبالتعاون مع إدارات المدارس، وذلك لضمان وضوح التعليمات وسلامة إجراءات جمع البيانات، وقبل البدء في الإجابة، قامت الباحثة بشرح هدف الدراسة، وتوضيح طريقة الإجابة عن فقرات الاستبانة، مع التأكيد على أهمية الدقة والموضوعية في الاستجابة.

وقد أبدى أفراد العينة تعاونًا واضحًا أثناء عملية التطبيق، مما ساعد على استرجاع عدد (117) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. كما تم الالتزام بالمعايير الأخلاقية للبحث العلمي، من خلال ضمان السرية التامة للبيانات وعدم استخدامها إلا لأغراض البحث العلمي، وعدم الإفصاح عن هوية المشاركين.

خامساً- المعالجة الإحصائية للبيانات:

لبيان مدى استجابة عينة الدراسة لأسئلة أداة القياس، تم استخدام الأسلوب الوصفي الإحصائي من أجل تحليل البيانات واختبار الفرضيات وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS 27) إذ تم استخدام الوسائل التالية:

أولاً- الاحصاء الوصفي: ويشمل

1- الجداول التكرارية: متضمنة العدد والنسبة

2- الرسومات البيانية: متمثلة في الأعمدة البيانية

3- المتوسط الحسابي: بهدف التعرف على تقييمات عينة الدراسة.

4- الانحراف المعياري: لقياس درجة تشتت قيم اجابات عينة الدراسة عن الوسط الحسابي.

ثانيا- الاحصاء الاستدلالي: ويشمل

1- معامل ارتباط بيرسون: لقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة.

2- اختبار t -test: تم استخدام اختبار t لعينتين مستقلتين لاختبار معنوية الفروق بين متغيرات الدراسة تبعا لمتغير الحالة الاجتماعية ومرحلة التعليم الأساسي.

3- اختبار تحليل التباين الأحادي: تم استخدام هذا الاختبار لاختبار معنوية الفروق بين متغيرات الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً- إجابة السؤال الأول.

ثانياً- إجابة السؤال الثاني.

ثالثاً- إجابة السؤال الثالث.

رابعاً- إجابة السؤال الرابع.

خامساً- إجابة السؤال الخامس.

سادساً- إجابة السؤال السادس.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

انطلاقاً مما جاء في الفصل السابق الخاص بإجراءات الدراسة والذي بينت فيه الإجراءات المنهجية التي سلكتها أثناء الدراسة، سوف أقوم بعرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة، مستندة إلى الإطار النظري، وما أسفرت عنه الدراسات السابقة.

أولاً- عرض نتائج التساؤل الأول ومناقشتها وتفسيرها:

ينص التساؤل الأول على "ما مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية المركز؟"

اشتمل مقياس الذكاء الوجداني على واحد وأربعون (41) فقرة، توزعت على خمسة أبعاد: بعد إدارة الانفعالات واشتمل على (8) فقرات، وبعد التعاطف الوجداني وتضمن (8) فقرات، وبعد الدافعية الذاتية في بيئة العمل (8) فقرات، وبعد المعرفة الانفعالية الوعي بالذات (9) فقرات، وبعد التواصل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة العمل واحتوى على (8) فقرات.

وكانت إجابات أفراد العينة على هذا المقياس محددة بخمس إجابات هي: (أوافق بشدة، أوافق، أحياناً، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، حيث توزعت عليها وعلى التوالي خمس درجات هي: (5، 4، 3، 2، 1). وتم وضع لها مقياس ترتيبي وفقاً لمستوى أهمية المتوسط الحسابي وذلك لاستخدامه في تحليل النتائج تمثل في: (أوافق بشدة 4.20-5.0)، (أوافق 3.40-4.19)، (أحياناً 2.60-3.39)، (لا أوافق 1.80-2.59)، (لا أوافق بشدة 1-1.79).

كما تم وضع مقياس لتحديد الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي لمعرفة مستوى التوافق تمثل في: (المتوسط الحسابي 1.79 - 1.00 لأهمية النسبية منخفضة جداً)، (المتوسط الحسابي 2.59 - 1.80 الأهمية النسبية منخفضة)، (المتوسط الحسابي 3.39 - 2.60 الأهمية النسبية متوسطة)، (المتوسط الحسابي 4.19 - 3.40 الأهمية النسبية مرتفعة)، (المتوسط الحسابي 5.00 - 4.20 الأهمية النسبية مرتفعة جداً).

وللتعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من المرشدين النفسيين، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافق لاستجابات أفراد العينة، وفيما يلي عرض نتائج استجابات عينة الدراسة على مستوى الذكاء الوجداني ومناقشتها وتفسيرها بحسب كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني:

1- بعد إدارة الانفعالات

جدول (15) يوضح إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذكاء الوجداني المتعلقة ببعد إدارة الانفعالات لدى عينة من المرشدين النفسيين لمدارس التعليم الأساسي لمدينة الزاوية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافق	الترتيب
1	أظهر انفعالاتي الإيجابية لجميع أثناء عملي في المؤسسة التعليمية	3.82	1.080	مرتفعة	7
2	أوجه انفعالاتي إلى ما يحتاجه المسترشد في (المدرسة)	3.47	0.925	مرتفعة	8
3	التحكم في مستوى انفعالاتي بشكل جيد تجاه المسترشد في (المدرسة)	4.26	0.759	مرتفعة جدا	3
4	أتمتع بدرجة عالية من الاتزان الانفعالي أثناء المواقف الصعبة في العمل	4.12	0.853	مرتفعة جدا	5
5	أضبط انفعالاتي بما يتوافق مع الفئة العمرية للمسترشد داخل (المدرسة)	4.42	0.633	مرتفعة جدا	1
6	أحافظ على أتراني الانفعالي أثناء المواقف الصعبة داخل المدرسة	4.23	0.792	مرتفعة جدا	4
7	لدي انفعالات إيجابية نحو المسترشد في (المدرسة)	3.95	0.741	مرتفعة	6
8	أظهر انفعالاتي الإيجابية كالمرح والسعادة والتفاؤل أثناء عملي مع المسترشد داخل المدرسة	4.41	0.709	مرتفعة جدا	2
	المتوسط العام	4.09	0.420	مرتفعة	

أظهرت نتائج الدراسة في جدول (15) أن مستوى الذكاء الوجداني من حيث إدارة الانفعالات لدى عينة من المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي في مدينة الزاوية جاء

بمتوسط عام بلغ (4.09) وانحراف معياري (0.420)، مما يشير إلى مستوى مرتفع من التوافق في هذا البُعد، وقد تبين أن أعلى الفقرات من حيث التقدير كانت "أضبط انفعالاتي بما يتوافق مع الفئة العمرية للمسترشد داخل (المدرسة)" بمتوسط حسابي (4.42) وانحراف معياري (0.633)، و"أظهر انفعالاتي الإيجابية كالمرح والسعادة والتفاؤل أثناء عملي مع المسترشد داخل المدرسة" بمتوسط (4.41) وانحراف معياري (0.709)، وكلاهما يعكسان قدرة عالية على الضبط والتعبير الانفعالي الملائم في السياق المدرسي، كما حصلت فقرات مثل "التحكم في مستوى انفعالاتي بشكل جيد تجاه المسترشد في المدرسة" (متوسط 4.26، انحراف معياري 0.759) و"أحافظ على انفعالاتي الانفعالي أثناء المواقف الصعبة داخل المدرسة" (متوسط 4.23، انحراف معياري 0.792) على تقديرات مرتفعة جدًا، مما يعكس قدرة فعالة على التعامل مع الضغوط المهنية، في المقابل، جاءت الفقرة "أوجه انفعالاتي إلى ما يحتاجه المسترشد في المدرسة" بأقل متوسط (3.47، انحراف معياري 0.925) مع بقاء مستوى التوافق عند درجة مرتفعة، ما قد يشير إلى وجود مجال لتحسين توجيه الانفعالات بما يتماشى مع احتياجات الطلبة، تشير هذه النتائج عمومًا إلى أن أفراد العينة يتمتعون بكفاءة جيدة في إدارة انفعالاتهم بشكل يدعم أداءهم المهني والتربوي داخل المدرسة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني من حيث إدارة الانفعالات لدى المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية، مع نتائج عدد كبير من الدراسات السابقة التي أكدت تمتع العاملين في المجال الإرشادي والتربوي بمستويات مرتفعة من الذكاء الوجداني، لا سيما في بعدي ضبط الانفعالات والالتزان الانفعالي أثناء المواقف المهنية الضاغطة. فقد أشارت دراسة الدييب (2023م) إلى أن المرشدين النفسيين يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني، وأن هذا الارتفاع يسهم في تحسين توافقهم المهني، كما أكدت دراسة شلح (2013م) ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة، ووجود قدرة عالية على التحكم في الانفعالات أثناء العمل الإرشادي، وهو ما يتسق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية من ارتفاع المتوسطات الحسابية لفقرات تتعلق بضبط الانفعال والالتزان أثناء المواقف الصعبة داخل المدرسة.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات العشري وحسن (2016م) وطنطاوي (2021م)، التي بينت وجود مستويات مرتفعة من الذكاء الوجداني لدى المعلمين والقيادات الإدارية، واعتبرت إدارة الانفعالات والتعبير الانفعالي الإيجابي من أهم مكونات الكفاءة

المهنية، وهو ما ظهر في ارتفاع تقدير أفراد العينة لفقرات مثل إظهار الانفعالات الإيجابية، وضبط الانفعال بما يتناسب مع طبيعة المسترشد والفئة العمرية. كذلك تنسجم هذه النتائج مع نتائج الدراسات الأجنبية، خاصة دراسات التحليل التلوي مثل دراسة (Joseph & Newman 2010) ودراسة (2021) (The Relationship between Emotional Intelligence and Job Performance)، التي أكدت أن إدارة الانفعالات تُعد من أكثر أبعاد الذكاء الوجداني تأثيرًا في الأداء المهني والتكيف الوظيفي.

وفي المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع بعض الدراسات التي أظهرت مستويات متوسطة أو وجود جوانب ضعف نسبية في بعض أبعاد الذكاء الوجداني، مثل دراسة عبيد (2010م) التي لم تجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لدى عينة من الأيتام، وكذلك مع بعض النتائج التي أشارت إلى تباين مستويات الذكاء الوجداني تبعًا لمتغيرات فردية أو سياقية. كما يلاحظ اختلاف نسبي مع بعض الدراسات التي سجلت انخفاضًا في القدرة على توجيه الانفعالات أو توظيفها بصورة فعالة في مواقف معينة، وهو ما قد يفسر انخفاض المتوسط النسبي للفقرة المتعلقة بتوجيه الانفعالات وفق احتياجات المسترشد مقارنة ببقية الفقرات في الدراسة الحالية.

ويُعزى هذا الاتفاق والاختلاف إلى مجموعة من العوامل، من أبرزها اختلاف طبيعة المجتمع والعينة، حيث تركز الدراسة الحالية على مرشدين نفسيين يعملون في بيئة مدرسية محددة، فضلًا عن اختلاف السياق الثقافي والتربوي، وأدوات القياس المستخدمة، إلى جانب طبيعة الضغوط المهنية التي يتعرض لها أفراد العينة. وبوجه عام، تؤكد هذه النتائج أن إدارة الانفعالات تمثل بعدًا محوريًا في الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين، وأن ارتفاع هذا البعد يسهم في دعم أدائهم المهني داخل المدرسة، وهو ما يعزز من مصداقية نتائج الدراسة الحالية واتساقها مع الاتجاه العام للأدبيات السابقة.

2- بعد التعاطف الوجداني :

جدول (16) إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذكاء الوجداني المتعلقة ببعد العاطف الوجداني لدى عينة من المرشدين النفسيين لمدارس التعليم الأساسي لمدينة الزاوية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافق	الترتيب
1	أدرك أن انفعالات المسترشد جزء مهم في عملية التوجيه والإرشاد داخل المدرسة	4.41	0.790	مرتفعة جدا	1
2	لدي القدرة على فهم مشاعر المسترشدين واحتوائهم داخل المدرسة	4.00	0.820	مرتفعة	8
3	أميل إلى التعاطف مع المسترشدين داخل المدرسة وأراعي مشاعر أسرهم	4.25	0.798	مرتفعة جدا	4
4	أحرص على عدم إظهار انفعالاتي السلبية تجاه المسترشدين داخل المدرسة	4.35	0.769	مرتفعة جدا	2
5	يدفعني الإحساس بمشاكل المتعلمين إلى البحث عن الحلول المناسبة لها	4.25	0.681	مرتفعة جدا	3
6	إحساسي باستجابة المسترشدين داخل المدرسة تؤدي إلى الالتزام بأعلى المعايير المهنية	4.16	0.742	مرتفعة	6
7	تعاطفي الوجداني مع المسترشدين عامل مهم في تحقيق نجاحي في العمل كمرشد نفسي داخل المدرسة	4.23	0.885	مرتفعة جدا	5
8	أتعرف على احتياجات المسترشدين داخل المدرسة بطريقة إيجابية	4.15	0.677	مرتفعة	7
	المتوسط العام	4.23	0.394	مرتفعة جدا	

تشير نتائج جدول (16) إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي في مدينة الزاوية من حيث التعاطف الوجداني جاء بمتوسط عام بلغ (4.23) وانحراف معياري (0.394)، وهو ما يعكس مستوى مرتفعاً جداً من التوافق في هذا البعد، وقد حظيت الفقرة "أدرك أن انفعالات المسترشد جزء مهم في عملية التوجيه والإرشاد داخل المدرسة" بأعلى متوسط بلغ (4.41) وانحراف معياري (0.790)، مما يدل على وعي كبير بأهمية المشاعر والانفعالات في سياق الإرشاد التربوي، كما حققت الفقرتان أحرص على عدم إظهار انفعالاتي السلبية تجاه المسترشدين داخل المدرسة" و"يدفعني الإحساس بمشاكل المتعلمين إلى البحث عن الحلول المناسبة لها" متوسطين بلغ كل منهما (4.35) و(4.25) على التوالي، مع انحرافات معيارية منخفضة نسبياً، مما يشير إلى مستوى عالٍ من ضبط الذات والتفاعل الإيجابي مع معاناة الطلبة، أما الفقرة "الذي القدرة على فهم مشاعر المسترشدين واحتوائهم داخل المدرسة" فجاءت في أدنى ترتيب بمتوسط (4.00) وانحراف معياري (0.820)، رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع، ما قد يعكس تفاوتاً في القدرة على التعاطف العملي أو التعبير عنه، هذه النتائج تؤكد أن التعاطف الوجداني يُعد مكوناً قوياً في شخصية المرشدين المشاركين في الدراسة، ويسهم بوضوح في ممارساتهم المهنية داخل المدرسة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين من حيث التعاطف الوجداني، مع عدد كبير من الدراسات السابقة التي أكدت أن التعاطف يُعد من الركائز الأساسية للعمل الإرشادي، لما له من دور في فهم مشكلات المسترشدين وبناء علاقة مهنية قائمة على القبول والدعم النفسي. فقد أظهرت دراسات مثل شلح (2013م) والديب (2023م) أن المرشدين النفسيين يتمتعون بدرجات مرتفعة في أبعاد الذكاء الوجداني المرتبطة بفهم مشاعر الآخرين والتفاعل الإيجابي معهم، وهو ما يتسق مع ارتفاع المتوسطات الحسابية لفقرات إدراك انفعالات المسترشدين، ومراعاة مشاعرهم، والسعي إلى مساعدتهم في حل مشكلاتهم في الدراسة الحالية.

كما تتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات عربية وأجنبية عديدة، مثل دراسة العشري وحسن (2016م) ودراسات التحليل التلوي التي أشارت إلى أن التعاطف الوجداني يسهم في تحسين جودة الأداء المهني وتعزيز الالتزام بالمعايير الأخلاقية في المهن التربوية والإرشادية،

وهو ما ظهر في ارتفاع تقدير أفراد العينة لل فقرات المتعلقة بعدم إظهار الانفعالات السلبية، والالتزام بالسلوك المهني الإيجابي داخل المدرسة.

وفي المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع بعض الدراسات التي أشارت إلى وجود مستويات متوسطة أو تفاوت فردي في القدرة على التعاطف العملي أو الاحتواء الانفعالي، حيث لوحظ في الدراسة الحالية أن فقرة القدرة على فهم مشاعر المسترشدين واحتوائهم جاءت في أدنى ترتيب نسبي، رغم بقائها ضمن المستوى المرتفع، وهو ما قد يعكس اختلافاً في مستوى ممارسة التعاطف التطبيقي باختلاف المواقف أو الخبرات المهنية.

وبوجه عام، تؤكد نتائج الدراسة الحالية أن التعاطف الوجداني يمثل بُعداً جوهرياً من أبعاد الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين، وأن ارتفاعه يسهم في دعم العلاقة الإرشادية وتحقيق فاعلية أكبر في العمل المدرسي، بما ينسجم في مجمله مع الاتجاه العام للدراسات السابقة مع وجود تباينات محدودة تفسرها طبيعة السياق والعينة.

3- بعد الدافعية الذاتية في بيئة العمل :

جدول (17) إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذكاء الوجداني المتعلقة ببعد الدافعية الذاتية في بيئة العمل لدى عينة من المرشدين النفسيين لمدارس التعليم الأساسي لمدينة الزاوية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافق	الترتيب
1	يزداد تقديري لذاتي كمرشد نفسي بعد أي نجاح في عملي الإرشادي	4.49	0.651	مرتفعة جداً	1
2	لدي القدرة على المثابرة في إنجاز المهام في عملي	4.21	0.717	مرتفعة جداً	3
3	مستوى دافعتي يزيد من أداء عملي على أكمل وجه	4.06	0.735	مرتفعة	5
4	يدفعني النجاح في عملي الإرشادي إلى تطوير مستوى أدائي	4.38	0.666	مرتفعة جداً	2
5	أستطيع إنجاز المهام الموكلة إلي بمعايير عالية تتسم بالحرص والدقة	4.01	0.760	مرتفعة	6
6	أجد نفسي مستمتعاً في عملي بالرغم من الضغوط التي تواجهني	4.11	0.954	مرتفعة	4

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافق	الترتيب
7	الظروف النفسية والانفعالية التي تواجهني في حياتي لا تؤثر في رضائي المهني كمرشد نفسي	3.82	0.979	مرتفعة	8
8	لدي القدرة على تحمل المسؤولية اتجاه مشكلات المتعلمين مهما كان مستوى الإجهاد في العمل	3.94	0.854	مرتفعة	7
	المتوسط العام	4.13	0.477	مرتفعة	

أوضحت نتائج جدول (174) أن مستوى الذكاء الوجداني من حيث الدافعية الذاتية في بيئة العمل لدى عينة المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية جاء بمتوسط عام (4.13) وانحراف معياري (0.477)، وهو ما يعكس مستوى مرتفعاً من التوافق في هذا الجانب، وقد حصلت الفقرة "يزداد تقديري لذاتي كمرشد نفسي بعد أي نجاح في عملي الإرشادي" على أعلى متوسط حسابي (4.49) بانحراف معياري (0.651)، مما يدل على أن الإنجاز المهني يعزز من التقدير الذاتي لدى أفراد العينة، كما جاءت الفقرة "يدفعني النجاح في عملي الإرشادي إلى تطوير مستوى أدائي" في المرتبة الثانية بمتوسط (4.38) وانحراف معياري (0.666)، مما يعكس وجود حافز داخلي للتطور المهني، في حين عبّرت فقرتا "الظروف النفسية والانفعالية التي تواجهني في حياتي لا تؤثر في رضائي المهني كمرشد نفسي" (متوسط 3.82، انحراف معياري 0.979) و"لدي القدرة على تحمل المسؤولية تجاه مشكلات المتعلمين مهما كان مستوى الإجهاد في العمل" (متوسط 3.94، انحراف معياري 0.854) عن أدنى المستويات، لكنها بقيت ضمن النطاق المرتفع، ما قد يشير إلى وجود تحديات واقعية تتعلق بالضغط والإجهاد المهني، ومع ذلك، فإن بقية الفقرات أظهرت مستويات توافق مرتفعة جداً في جوانب المثابرة، الدقة، والقدرة على الاستمتاع بالعمل، مما يؤكد أن أفراد العينة يتمتعون بدافعية داخلية قوية تعزز من جودة ممارستهم المهنية في بيئة العمل الإرشادي.

تتفق نتائج الدراسة الحالية التي بينت ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني من حيث الدافعية الذاتية في بيئة العمل لدى المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن ارتفاع الذكاء الوجداني يرتبط بارتفاع مؤشرات الدافعية الداخلية والإنجاز والمثابرة والقدرة على تطوير الأداء في السياقات التربوية والمهنية. فقد أشارت

دراسة الديبيب (2023م) إلى تمتع المرشدين النفسيين بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني، وأن هذا الارتفاع يرتبط إيجابياً بالتوافق المهني، وهو ما ينسجم مع ما أظهرته الدراسة الحالية من أن النجاح في العمل الإرشادي يعزز تقدير الذات ويدفع إلى تحسين الأداء والاستمرار في إنجاز المهام بكفاءة. كما تتسق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة شلح (2013م) من أن ارتفاع الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين يرتبط بالأداء المهني، بما يدل على أن الدافعية الذاتية وما يرتبط بها من مثابرة وتنظيم للجهد تعد من محددات فاعلية الأداء الإرشادي.

وتتوافق نتائج الدراسة الحالية كذلك مع ما انتهت إليه دراسات عربية تناولت فئات مهنية أخرى، مثل دراسة طنطاوي (2021م) التي بينت وجود علاقة موجبة بين مكونات الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية لدى القيادات الإدارية، بما يفترض أن الدافعية الداخلية وتوجيه الجهد نحو تطوير الأداء تتعزز مع ارتفاع الذكاء الوجداني. كما ينسجم ذلك مع نتائج دراسة حسين وبن سعد (2021) التي أوضحت أن الذكاء الوجداني يرتبط بمستوى إدراك الضغط النفسي، وأن بعض المتغيرات (ومنها الخبرة والتفاعل معها) قد تفسر تباين الاستجابات تحت الضغط، وهو ما يساعد في فهم انخفاض بعض فقرات الدراسة الحالية نسبياً حين ارتبطت الدافعية بالقدرة على الاستمرار دون تأثر بالظروف النفسية والانفعالية أو تحمل المسؤولية عند ارتفاع الإجهاد، رغم بقاء المستوى العام مرتفعاً.

وعلى المستوى الأجنبي، تتسق نتائج الدراسة الحالية مع ما أكدت عليه دراسات التحليل التلوي، مثل دراسة (Joseph & Newman 2010)، التي أوضحت أن الذكاء الوجداني يؤثر في الأداء بصورة غير مباشرة عبر متغيرات وسيطة مثل الدافعية والرضا الوظيفي والالتزام، وهو ما يدعم ما توصلت إليه الدراسة الحالية من أن النجاح في العمل يولد دافعية ذاتية تدفع إلى تحسين الأداء. كما تتوافق مع نتائج The Relationship between Emotional Intelligence and Job Performance: A Meta-Analysis (2021) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين الذكاء الوجداني والأداء المهني، وأن التنظيم الانفعالي والمهارات الاجتماعية من أكثر الأبعاد تأثيراً، وهي أبعاد ترتبط عملياً بتوليد الدافعية والاستمرار في الأداء رغم التحديات. ويعضد ذلك كذلك ما ذهبت إليه دراسات مثل Brackett, Rivers & Salovey (2011) حول أثر الذكاء الوجداني في النجاح الأكاديمي والمهني عبر تحسين ضبط الانفعالات والتعامل مع الضغوط، بما ينعكس على ارتفاع الدافعية الذاتية.

وفي المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع بعض الدراسات التي لم تجد علاقة دالة أو لم تؤكد قوة الارتباط بين الذكاء الوجداني وبعض المؤشرات الدافعية/الفاعلية، مثل دراسة عبيد (2010م) التي لم تثبت علاقة ذات دلالة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لدى فئة خاصة (الأيتام)، وهو اختلاف يمكن تفسيره باختلاف طبيعة الفئة المدروسة والسياق الاجتماعي والنفسي، مقارنة ببيئة العمل الإرشادي المدرسي في الدراسة الحالية. وبوجه عام، فإن نتائج الدراسة الحالية تُعد منسجمة مع الاتجاه السائد في الأدبيات، إذ تؤكد ارتفاع الدافعية الذاتية لدى المرشدين النفسيين، مع وجود مؤشرات محدودة تتأثر بعوامل الضغط والإجهاد النفسي داخل بيئة العمل.

4- بعد المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات) :

جدول (18) إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذكاء الوجداني المتعلقة ببعد المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات) لدى عينة من المرشدين النفسيين لمدارس التعليم الأساسي لمدينة الزاوية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافق	الترتيب
1	أعرف بأن إدارة الانفعالات وضبطها عامل مهم في نجاحي كمرشد داخل المدرسة	4.44	0.579	مرتفعة جداً	1
2	تساعدني انفعالاتي الإيجابية إلى إجراء تعديل في نمط تفكيري في العمل الإرشادي	4.09	0.714	مرتفعة	5
3	أستطيع الاستجابة انفعالياً وفق متطلبات بيئة العمل الإرشادي	3.58	0.768	مرتفعة	9
4	أدرك صدق مشاعري تجاه للمتعلمين في أغلب الأحيان	4.03	0.787	مرتفعة	6
5	أستطيع التعبير عن مشاعري للمسترشدين داخل المدرسة بكل وضوح	3.94	0.864	مرتفعة	8
6	أتحكم بانفعالاتي قبل القيام بأي مهمة إرشادية داخل المدرسة	4.15	0.734	مرتفعة	3
7	أستطيع تقييم انفعالات المسترشدين لكي أنجح في التعامل معهم وضبط سلوكهم من	3.97	0.798	مرتفعة	7

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافق	الترتيب
8	يسهل على تقبل المسترشدين داخل المدرسة كما هم	4.10	0.904	مرتفعة	4
9	اعتبر نفسي مسؤول عن مشاعري تجاه المسترشد داخل المدرسة	4.32	0.715	مرتفعة جدا	2
	المتوسط العام	4.07	0.425	مرتفعة	

أظهرت نتائج جدول (18) أن مستوى الذكاء الوجداني من حيث المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات) لدى عينة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي في مدينة الزاوية جاء بمتوسط عام بلغ (4.07) وانحراف معياري (0.425)، وهو ما يعكس مستوى مرتفعاً من التوافق في هذا البعد، وقد جاءت الفقرة "أعرف بأن إدارة الانفعالات وضبطها عامل مهم في نجاحي كمُرشد داخل المدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.44) وانحراف معياري (0.579)، مما يدل على وعي كبير بأهمية التحكم الانفعالي في الأداء المهني، كما حصلت الفقرة "أعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري تجاه المسترشد داخل المدرسة" على متوسط (4.32) وانحراف معياري (0.715)، وهو مؤشر إيجابي على النضج الانفعالي وتحمل المسؤولية الذاتية، أما أقل الفقرات من حيث المتوسط فكانت "أستطيع الاستجابة انفعالياً وفق متطلبات بيئة العمل الإرشادي" بمتوسط (3.58) وانحراف معياري (0.768)، تليها "أستطيع التعبير عن مشاعري للمسترشد داخل المدرسة بكل وضوح" بمتوسط (3.94)، وهو ما يشير إلى بعض التحديات التي قد تواجه المرشدين في التعبير أو الاستجابة الانفعالية في السياق المهني، رغم بقاء مستوى التوافق في كلا الحالتين عند الدرجة المرتفعة، وتعكس هذه النتائج بشكل عام قدرة أفراد العينة على إدراك مشاعرهم الذاتية والتحكم بها والتعامل معها بطريقة داعمة لأدوارهم التربوية، مما يعزز من كفاءتهم في الإرشاد المدرسي.

تتفق نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني من حيث المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات) لدى المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن الوعي بالذات والانتباه للمشاعر وفهمها يمثلان قاعدة أساسية للذكاء الوجداني، وأن ارتفاعهما يرتبط بتحسين الأداء المهني والقدرة على إدارة

المواقف الضاغطة داخل بيئة العمل، فقد دعمت نتائج الدراسات المحلية والعربية التي تناولت الذكاء الوجداني في المجال التربوي والإرشادي فكرة أن إدراك الفرد لمشاعره وتحمل مسؤوليته عنها ينعكس إيجاباً على فعاليته المهنية وتوافقه مع متطلبات الدور الوظيفي؛ وهو ما ينسجم مع ارتفاع تقديرات أفراد العينة في الدراسة الحالية لفقرات تؤكد أهمية ضبط الانفعالات للنجاح المهني، وتحمل المسؤولية عن المشاعر تجاه المسترشدين، والتحكم في الانفعالات قبل أداء المهام الإرشادية.

كما تتوافق هذه النتائج مع ما أكدته الدراسات الأجنبية التي تناولت الذكاء الوجداني بوصفه إطاراً يتأسس على الوعي بالذات والتنظيم الانفعالي، حيث أشارت أعمال Brackett, Rivers & Salovey (2011) إلى أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يمتلكون قدرة أفضل على فهم مشاعرهم والتعامل معها بصورة ترفع من كفاءتهم في التفاعل الاجتماعي والنجاح في المواقف التعليمية والمهنية. وتؤكد كذلك نتائج التحليل التلوي مثل Joseph & Newman (2010) أن الذكاء الوجداني - وخاصة ما يرتبط بإدراك الانفعالات وتنظيمها - يرتبط بالأداء عبر آليات وسيطة تعزز الفاعلية المهنية، وهو ما يدعم ما انتهت إليه الدراسة الحالية من أن المرشدين لديهم وعي مرتفع بأهمية ضبط الانفعالات كعامل نجاح في العمل الإرشادي.

وفي المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية جزئياً عن بعض الدراسات التي أشارت إلى وجود تباينات في مهارات الوعي بالذات والتعبير الانفعالي، أو انخفاض نسبي في القدرة على الاستجابة الانفعالية الملائمة للموقف المهني في بعض البيئات الضاغطة. ويظهر ذلك في الدراسة الحالية من خلال انخفاض المتوسط النسبي لفقرتي القدرة على الاستجابة الانفعالية وفق متطلبات بيئة العمل الإرشادي، والتعبير الواضح عن المشاعر للمسترشد، رغم بقائهما ضمن المستوى المرتفع؛ الأمر الذي يشير إلى أن امتلاك الوعي بالذات لا يعني بالضرورة سهولة ترجمة هذا الوعي إلى استجابة انفعالية مرنة أو تعبير مباشر في كل المواقف، خاصة في السياق المدرسي الذي تحكمه اعتبارات مهنية واجتماعية وثقافية.

وعليه، تؤكد الدراسة الحالية - في مجملها - اتساقاً واضحاً مع الدراسات السابقة في أن الوعي بالذات يمثل بعداً قوياً لدى المرشدين النفسيين ويسهم في جودة أدائهم، مع بقاء مساحة محدودة من التباين مرتبطة بكيفية الاستجابة الانفعالية والتعبير عنها داخل المواقف المهنية

اليومية، وهو ما يفتح مجالاً لتدريب أكثر تخصصاً على مهارات التعبير الانفعالي المرن والتواصل الوجداني داخل المدرسة.

5- بعد التواصل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة العمل :

جدول (19) إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذكاء الوجداني المتعلقة ببعد التواصل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة العمل لدى عينة من المرشدين النفسيين لمدارس التعليم الأساسي لمدينة الزاوية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافق	الترتيب
1	علاقتي بالمسترشدين داخل المدرسة لا تتأثر برود أفعالهم	3.90	0.941	مرتفعة	6
2	علاقتي مع المسترشدين تكون إيجابية داخل المدرسة	4.28	0.693	مرتفعة جدا	2
3	أعمل على تطوير مهارات المسترشدين في مشكلاتهم داخل المدرسة	3.94	0.746	مرتفعة	5
4	أقدم الدعم والتوجيه للمسترشدين لحل مشاكلهم السلوكية داخل المدرسة	4.37	0.690	مرتفعة جدا	1
5	أشعر أنني موضع ثقة من المسترشدين داخل المدرسة والأشخاص المحيطين بهم	4.21	0.808	مرتفعة جدا	3
6	أدرك الإشارات الاجتماعية التي تصدر عن المسترشدين بالمدرسة	3.81	0.730	مرتفعة	7
7	أحتوي المسترشدين رغم أسئلتهم العديدة والمتنوعة	4.04	0.736	مرتفعة	4
8	لا أجد صعوبة في التواصل مع أولياء أمور المسترشدين	3.62	1.040	مرتفعة	8
	المتوسط العام	4.02	0.418	مرتفعة	

تشير نتائج جدول (19) إلى أن مستوى الذكاء الوجداني من حيث التواصل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة العمل لدى عينة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي في مدينة

الزاوية جاء بمتوسط عام (4.02) وانحراف معياري (0.418)، ما يعكس مستوى مرتفعاً من التوافق في هذا البعد، وقد جاءت الفقرة "أقدم الدعم والتوجيه للمسترشدين لحل مشاكلهم السلوكية داخل المدرسة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.690)، تليها الفقرة "علاقتي مع المسترشدين تكون إيجابية داخل المدرسة" بمتوسط (4.28)، مما يدل على فاعلية كبيرة في بناء علاقات داعمة وإيجابية داخل بيئة العمل المدرسية، كما أظهرت فقرتنا "أشعر أنني موضع ثقة من المسترشدين داخل المدرسة والأشخاص المحيطين بهم" (متوسط 4.21) و"أحتوي المسترشدين رغم أسئلتهم العديدة والمتنوعة" (متوسط 4.04) مستويات مرتفعة من التوافق، مما يعكس قدرة عالية على بناء الثقة والاحتواء، في المقابل، جاءت الفقرة "لا أجد صعوبة في التواصل مع أولياء أمور المسترشدين" في أدنى ترتيب بمتوسط (3.62) وانحراف معياري (1.040)، وهو ما قد يشير إلى تحديات تواجه بعض المرشدين في التواصل مع أولياء الأمور رغم بقاء التقدير العام مرتفعاً، كما حصلت الفقرة "أدرك الإشارات الاجتماعية التي تصدر عن المسترشدين بالمدرسة" على متوسط (3.81)، مما يشير إلى وجود حاجة محتملة لتطوير المهارات المرتبطة بقراءة الإشارات غير اللفظية، وبشكل عام، تعكس النتائج امتلاك المرشدين المشاركين لمستوى جيد من مهارات التواصل الاجتماعي، وهو ما يساهم في دعم أدوارهم المهنية والتربوية داخل المدرسة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين من حيث التواصل الاجتماعي في بيئة العمل، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن المهارات الاجتماعية وبناء العلاقات الإيجابية تمثل عنصراً أساسياً في فاعلية العمل الإرشادي. فقد أشارت دراسة شلح (2013م) إلى أن المرشدين النفسيين الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني يمتلكون قدرة أعلى على التفاعل الاجتماعي الإيجابي وبناء علاقات مهنية داعمة مع المسترشدين داخل المدرسة. كما أكدت دراسة الدبيب (2023م) أن ارتفاع الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين يساهم في تحسين التوافق المهني من خلال تعزيز مهارات التواصل، والقدرة على احتواء المسترشدين، والتعامل الإيجابي مع ردود أفعالهم المختلفة.

وتتسق هذه النتائج أيضاً مع ما توصلت إليه دراسات أجنبية تناولت الذكاء الوجداني في البيئات التعليمية، حيث بينت دراسة Brackett, Rivers & Salovey (2011) أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بقدرة أفضل على بناء علاقات اجتماعية إيجابية قائمة على الثقة

والتقاهم، وهو ما ينعكس على جودة التفاعل المهني داخل المؤسسات التعليمية. كما دعمت نتائج التحليل التلوي الذي قدمه Joseph & Newman (2010) هذا الاتجاه، إذ أكدت أن المهارات الاجتماعية تُعد من أكثر أبعاد الذكاء الوجداني ارتباطاً بالأداء المهني، خاصة في المهن التي تتطلب تفاعلاً إنسانياً مباشراً مثل الإرشاد النفسي.

وفي المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع نتائج بعض الدراسات التي أظهرت وجود صعوبات أو مستويات متوسطة في بعض جوانب التواصل الاجتماعي لدى المرشدين النفسيين، خاصة تلك المرتبطة بالتواصل مع أطراف خارج نطاق العلاقة الإرشادية المباشرة. فقد أشارت دراسة Oteer (2015) إلى أن مستوى الذات المهنية والتواصل الاجتماعي لدى المرشدين التربويين جاء متوسطاً، مع وجود صعوبات ملحوظة في التفاعل مع أولياء الأمور. كما بيّنت دراسة Canrinus وآخرون (2016م) أن بعض المعلمين، رغم امتلاكهم مستوى جيداً من الهوية المهنية، يواجهون تحديات في قراءة الإشارات الاجتماعية غير اللفظية والتواصل مع المحيط الخارجي للعمل المدرسي. ويتقاطع ذلك مع ما أظهرته الدراسة الحالية من انخفاض نسبي في متوسط الفئتين المتعلقين بإدراك الإشارات الاجتماعية الصادرة عن المسترشدين، وسهولة التواصل مع أولياء أمورهم، رغم بقائهما ضمن المستوى المرتفع.

وعليه، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تؤكد ما ذهبت إليه غالبية الدراسات السابقة من أن التواصل الاجتماعي يُعد بعداً قوياً من أبعاد الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين، ويسهم بفاعلية في نجاح العمل الإرشادي داخل المدرسة، مع وجود بعض التحديات الجزئية التي تتفق مع ما أشارت إليه دراسات مثل Oteer (2015) و Canrinus et al (2016)، والتي تُعزى إلى طبيعة الأدوار المهنية، وضغوط العمل، ومتطلبات التواصل مع الأسرة والمجتمع المدرسي.

ثانياً - عرض نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص التساؤل الثاني على "ما مستوى الذات المهنية لدى عينة من المرشدين النفسيين

بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية المركز؟"

اشتمل مقياس الذات المهنية على تسعة عشرة (19) فقرة، توزعت على بعدين: بُعد الذات المهنية المدرك ويضم (11) فقرة، وبُعد المفهوم المثالي للذات المهنية واحتوى على (8) فقرات.

وكانت إجابات أفراد العينة على هذا المقياس محددة بخمس إجابات هي: (أوافق بشدة، أوافق، أحياناً، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، حيث توزعت عليها وعلى التوالي خمس درجات هي: (5، 4، 3، 2، 1). وتم وضع لها مقياس ترتيبي وفقاً لمستوى أهمية المتوسط الحسابي وذلك لاستخدامه في تحليل النتائج تمثل في: (أوافق بشدة 4.20-5.0)، (أوافق 3.40-4.19)، (أحياناً 2.60-3.39)، (لا أوافق 1.80-2.59)، (لا أوافق بشدة 1-1.79).

كما تم وضع مقياس لتحديد الأهمية النسبية للمتوسط الحسابي لمعرفة مستوى التوافق تمثل في: (المتوسط الحسابي 1.79 - 1.00 لأهمية النسبية منخفضة جداً)، (المتوسط الحسابي 2.59 - 1.80 الأهمية النسبية منخفضة)، (المتوسط الحسابي 3.39 - 2.60 الأهمية النسبية متوسطة)، (المتوسط الحسابي 4.19 - 3.40 الأهمية النسبية مرتفعة)، (المتوسط الحسابي 5.00 - 4.20 الأهمية النسبية مرتفعة جداً). وللتعرف على مستوى الذات المهنية لدى عينة من المرشدين النفسيين، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى التوافق لاستجابات أفراد العينة، وفيما يلي عرض نتائج استجابات عينة الدراسة على مستوى الذات المهنية ومناقشتها وتفسيرها بحسب كل بعد من أبعاد مقياس الذات المهنية:

1- بعد مفهوم الذات المهنية المدرك

جدول (20) إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذات المهنية المتعلقة بمفهوم الذات المهنية المدرك

لدى عينة من المرشدين النفسيين لمدارس التعليم الأساسي لمدينة الزاوية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافق	الترتيب
1	أحرص على تقديم خدمة الإرشاد في سرية تامة	4.79	0.432	مرتفعة جدا	1
2	لدي معرفة بكل المسؤوليات والمهام المطلوبة مني كمرشد	4.21	0.680	مرتفعة جدا	8
3	أوثق العملية الإرشادية بشكل منظم وأضعها في أرشيف إلكتروني وورقي	3.79	0.886	مرتفعة	11
4	لدي إلمام بالمهارات الشخصية والمهنية في العملية الإرشادية	3.90	0.674	مرتفعة	10
5	أأنصف بشخصية متفائلة في أداء عملي الإرشادي	4.25	0.694	مرتفعة جدا	6
6	مهنة الإرشاد النفسي تتناسب مع ميولي ورغباتي	4.22	0.832	مرتفعة جدا	7
7	لدي رضا وظيفي عالٍ عن مهنتي كمرشد	4.29	0.732	مرتفعة جدا	5
8	أشعر بالفخر عندما أقوم بإحداث تغييرات إيجابية في سلوك المسترشدين داخل المدرسة	4.59	0.645	مرتفعة جدا	3
9	الترزم بمبادئ العمل الإرشادي وأخلاقياته	4.51	0.582	مرتفعة جدا	4
10	أقدم المشورة لزملائي في كثير من قضاياهم للمهنية	4.13	0.783	مرتفعة	9
11	علاقتي مع المسترشدين داخل المدرسة تقوم على الاحترام المتبادل	4.65	0.562	مرتفعة جدا	2
	المتوسط العام	4.30	0.371	مرتفعة جدا	

أظهرت نتائج جدول (20) أن مستوى الذات المهنية من حيث مفهوم الذات المهنية المدرك لدى عينة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي في مدينة الزاوية جاء بمتوسط عام بلغ (4.30) وانحراف معياري (0.371)، ما يشير إلى مستوى مرتفع جداً من التوافق في هذا البعد، وقد تصدرت الفقرة "أحرص على تقديم خدمة الإرشاد في سرية تامة" الترتيب بمتوسط حسابي (4.79) وانحراف معياري (0.432)، وهو ما يعكس التزاماً قوياً بمبدأ السرية، وهو أحد الأسس الأخلاقية في العمل الإرشادي، تلتها الفقرة "علاقتي مع المسترشدين داخل المدرسة تقوم على الاحترام المتبادل" بمتوسط (4.65)، ثم "أشعر بالفخر عندما أقوم بإحداث تغييرات إيجابية في سلوك المسترشدين داخل المدرسة" بمتوسط (4.59)، مما يدل على شعور عميق بالرضا المهني والانتماء للمهنة، كذلك أظهرت فقرات مثل "التزم بمبادئ العمل الإرشادي وأخلاقياته" و"لدي رضا وظيفي عالٍ عن مهنتي كمرشد" مستويات عالية من التقدير، مما يعزز صورة الذات المهنية بشكل إيجابي، في المقابل، كانت أقل الفقرات في المتوسط هي "أوثق العملية الإرشادية بشكل منظم وأضعها في أرشيف إلكتروني وورقي" بمتوسط (3.79)، و"لدي إلمام بالمهارات الشخصية والمهنية في العملية الإرشادية" بمتوسط (3.90)، وهي لا تزال ضمن المستوى المرتفع، لكنها قد تشير إلى حاجة لتطوير مهارات التوثيق أو تعزيز الكفاءة المهنية بشكل أكثر منهجية، بشكل عام، تعكس النتائج إدراكاً إيجابياً قوياً لدى أفراد العينة لمفهوم الذات المهنية، ما يدل على التزامهم المهني العالي وشعورهم بالانتماء والرضا تجاه عملهم الإرشادي في بيئة التعليم الأساسي.

تتفق نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت ارتفاع مستوى الذات المهنية من حيث مفهوم الذات المهنية المدرك لدى المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن المرشدين الذين يمتلكون صورة مهنية إيجابية عن أنفسهم يميلون إلى الالتزام بالأخلاقيات المهنية، والشعور بالرضا والانتماء للمهنة، وبناء علاقة قائمة على الاحترام مع المسترشدين. فقد أشارت دراسة الشرفاء (2012م) إلى ارتفاع مستوى الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين، وارتباطها بعناصر تقدير الآخرين وأبعاد التصور الذاتي المهني، وهو ما ينسجم مع النتائج الحالية التي بينت ارتفاع فقرات مثل الالتزام بأخلاقيات العمل الإرشادي والاحترام المتبادل مع المسترشدين، والشعور بالفخر عند تحقيق تغييرات إيجابية في سلوك المسترشدين. كما تتوافق النتائج مع دراسة الزايد (2015م) التي خلصت إلى ارتفاع الذات المهنية

لدى المرشحات الطالبات، مما يدعم الاتجاه الذي تشير إليه الدراسة الحالية من وجود إدراك مهني مرتفع لدى المرشدين نحو مهنتهم ودورهم داخل المدرسة.

وتلتقي نتائج الدراسة الحالية أيضًا مع ما انتهت إليه دراسة **صمادي وجوامعة (2020م)** التي أكدت أن الذات المهنية تُعد متغيرًا تنبؤيًا قويًا بفاعلية المرشد المدرسي، وأن ارتفاعها يرتبط بارتفاع الفاعلية في الممارسة الإرشادية؛ وهو ما يتسق مع ارتفاع المتوسطات في الدراسة الحالية في الفقرات الدالة على كفاءة الدور المهني، مثل المعرفة بالمسؤوليات، وتقديم المشورة المهنية، والالتزام بالمبادئ الأخلاقية. كما يتسق هذا الاتجاه مع دراسة **حاتم ناضرين (2021م)** التي بيّنت أن مكونات مفهوم الذات المهنية تفسر نسبة كبيرة من التباين في فاعلية الذات الإرشادية، بما يعني أن قوة تصور المرشد لذاته المهنية تدعم قدرته على الإنجاز وتحمل المسؤولية وممارسة الإرشاد بكفاءة.

وعلى المستوى الأجنبي، تتوافق هذه النتيجة مع دراسة **Yuan وآخرون (2017م)** التي أكدت وجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات المهنية والمعرفة المهنية وفاعلية الذات المهنية، وهو ما يدعم تفسير ارتفاع الذات المهنية في الدراسة الحالية باعتباره مؤشرًا على توافر أساس معرفي ومهني يدعم الممارسة الإرشادية. كما تلتقي مع دراسة **Canrinus وآخرون (2016م)** التي أوضحت أن هوية الذات المهنية ترتبط بفاعلية الذات والالتزام المهني والرضا الوظيفي لدى المعلمين، وهي نتائج تتقاطع مع ارتفاع فقرات الرضا الوظيفي والانتماء للمهنة والتفاؤل المهني في الدراسة الحالية. ويعزز ذلك كذلك ما توصلت إليه دراسة **Zlatković وآخرون (2012م)** التي أشارت إلى أن مفهوم الذات المهني يساهم في تعزيز الأداء المهني والإبداع داخل الدور الوظيفي، وهو ما ينسجم مع ارتفاع شعور العينة بالفخر عند إحداث أثر إيجابي لدى المسترشدين.

وفي المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية جزئيًا عن بعض الدراسات التي أشارت إلى أن الذات المهنية قد تأتي بمستوى متوسط في بعض الأبعاد أو تتأثر بمتغيرات مثل الخبرة أو النوع. فقد توصلت دراسة **محمد (2022م)** إلى أن الفاعلية الذاتية المهنية لدى المرشدين جاءت متوسطة في بعدي الطموح المهني والأداء المهني، مع وجود فروق تبعًا للنوع وسنوات الخبرة، كما أظهرت دراسة **Oteer (2015)** أن مستوى الذات المهنية لدى المرشدين التربويين جاء متوسطًا بصفة عامة مع فروق لصالح الأكثر خبرة. كما أشارت دراسة **الشرفاء (2021م)** إلى أن الذات المهنية كانت متوسطة بصفة عامة لدى فئة مهنية أخرى (حرفيي التكوين المهني) مع فروق لصالح ذوي

الخبرة الأطول. وهذا الاختلاف يمكن تفسيره باختلاف المرحلة التعليمية (أساسي/ثانوي)، وطبيعة البيئة المدرسية، ومتطلبات الدور المهني، وكذلك اختلاف الأدوات والأبعاد المقاسة بين الدراسات. وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة الحالية رغم ارتفاع المستوى العام قد أظهرت انخفاضاً نسبياً في فقرتي توثيق العملية الإرشادية وأرشفتها والإلمام بالمهارات الشخصية والمهنية مقارنة ببقية الفقرات، وهو ما يتقاطع مع ما أشارت إليه بعض الأدبيات التطبيقية حول أن جوانب التنظيم الإجرائي والتوثيق المهني قد تكون أضعف نسبياً من الجوانب القيمية والأخلاقية لدى بعض العاملين في الميدان، خاصة عند ضعف التدريب الموجه أو ضغط الأعباء داخل المدرسة. وبوجه عام، تؤكد نتائج الدراسة الحالية قوة مفهوم الذات المهنية المدرك لدى المرشدين النفسيين في التعليم الأساسي، مع وجود مؤشرات محدودة تشير إلى حاجتهم لمزيد من الدعم في الجوانب الإجرائية مثل التوثيق وتطوير المهارات المهنية بصورة أكثر منهجية.

2- بعد المفهوم المثالي للذات المهنية :

جدول (21) إجابات أفراد العينة على فقرات مستوى الذات المهنية المتعلقة بعدد المفهوم المثالي للذات المهنية

لدى عينة من المرشدين النفسيين لمدارس التعليم الأساسي لمدينة الزاوية

ت	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوافق	الترتيب
1	أساعد المتعلمين على اكتشاف مواهبهم من خلال الأنشطة التعليمية	4.12	0.811	مرتفعة	7
2	أقدم الدعم النفسي بأعلى مستوى لجميع المتعلمين	4.37	0.638	مرتفعة جداً	3
3	أسعى إلى تطوير وتحسين مهارات التواصل مع المسترشدين داخل المدرسة	4.39	0.731	مرتفعة جداً	2
4	أرغب في استكمال الدراسات العليا في مجال تخصصي	3.17	1.213	متوسطة	8
5	أطمح إلى أن أكون متميزاً في عملي الإرشادي	4.40	0.683	مرتفعة جداً	1
6	أسعى لأن أكون مبادراً في تقديم أفكار جديدة في الممارسات الإرشادية	4.24	0.703	مرتفعة جداً	5
7	أسعى إلى التعامل مع مشكلات المتعلمين في الظروف المختلفة	4.12	0.709	مرتفعة	6
8	أسعى إلى تطوير مهاراتي الإرشادية لمواجهة الظروف الصعبة في العمل	4.34	0.721	مرتفعة جداً	4
	المتوسط العام	4.14	0.501	مرتفعة	

تشير نتائج جدول (21) إلى أن مستوى الذات المهنية من حيث المفهوم المثالي للذات المهنية لدى عينة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي في مدينة الزاوية جاء بمتوسط عام (4.14) وانحراف معياري (0.501) ، مما يعكس مستوى مرتفعاً من التوافق في هذا البعد، وقد حصلت الفقرة "أطمح إلى أن أكون متميزاً في عملي الإرشادي" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.40) بانحراف معياري (0.683) ، تلتها الفقرة "أسعى إلى تطوير وتحسين مهارات التواصل مع المسترشدين داخل المدرسة" بمتوسط (4.39) ، ما يدل على وجود تطلعات مهنية عالية لدى أفراد العينة نحو التميز وتطوير الذات، كما حققت فقرات أخرى مثل "أقدم الدعم النفسي بأعلى مستوى لجميع المتعلمين" (متوسط 4.37) و"أسعى إلى تطوير مهاراتي الإرشادية لمواجهة الظروف الصعبة في العمل" (متوسط 4.34) تقديرات مرتفعة جداً، وهو ما يعكس التزاماً قوياً بالتحسين المستمر والجاهزية لمواجهة التحديات المهنية، أما الفقرة الأقل في التقدير فكانت "أرغب في استكمال الدراسات العليا في مجال تخصصي" بمتوسط (3.17) وانحراف معياري (1.213)، لتأتي في المستوى المتوسط، وهو ما قد يشير إلى تباين في الدافعية الأكاديمية أو وجود عوائق محتملة تحول دون متابعة الدراسات العليا، بشكل عام، تعكس هذه النتائج تصوراً مثالياً إيجابياً للذات المهنية لدى المرشدين، قائماً على الطموح في التميز، وتطوير المهارات، وتقديم دعم نفسي فعال للمتعلمين، مما يعزز من جودة الأداء الإرشادي في بيئة العمل المدرسية.

تتفق نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت ارتفاع مستوى الذات المهنية من حيث المفهوم المثالي للذات المهنية لدى المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن امتلاك المرشد لصورة مثالية عن ذاته المهنية يرتبط بالطموح في التميز، والسعي للتطوير المستمر، والاستعداد لمواجهة المواقف المهنية الصعبة، والانخراط الإيجابي في دعم المسترشدين. فقد أشارت دراسة الشرفاء (2012م) إلى ارتفاع الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين واحتوائها على أبعاد مثل الطموح المهني والأداء المهني والبعد المعرفي، وهي أبعاد تتقاطع مع ما كشفت عنه الدراسة الحالية من ارتفاع فقرات الطموح إلى التميز، وتطوير المهارات الإرشادية، وتحسين مهارات التواصل، وتقديم الدعم النفسي بأعلى مستوى. كما تتسق النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الزايد (2015م) من ارتفاع الذات المهنية لدى المرشدين، بما يدعم الاتجاه العام الذي يؤكد أن المرشدين غالباً ما يمتلكون تصوراً إيجابياً ومثالياً عن الدور المهني، خاصة فيما يتعلق بالالتزام بمساعدة الطلبة ودعمهم.

وتتفق الدراسة الحالية كذلك مع نتائج دراسة حاتم ناضرين (2021م) التي بينت أن مكونات الذات المهنية (المعرفة المهنية والطموح وخصائص الشخصية المهنية) تُعد عوامل منبئة بفاعلية الذات الإرشادية؛ وهو ما يفسر ارتفاع الفقرات التي تعكس المبادرة، وتقديم أفكار جديدة، وتطوير المهارات للتعامل مع الظروف المختلفة، باعتبارها مظاهر مباشرة للطموح المهني والفاعلية الإرشادية. كما تتوافق مع دراسة صمادي وجوامعة (2020م) التي أكدت أن الذات المهنية تُعد متغيرًا تنبؤيًا قويًا بفاعلية المرشد المدرسي، وأن تعزيز الوعي بالذات المهنية يرتبط بتطوير الأداء وتحقيق التوازن الانفعالي والمهني؛ وهو ما ينسجم مع ارتفاع فقرات تحسين التواصل وتطوير المهارات لمواجهة الضغوط في الدراسة الحالية.

وعلى المستوى الأجنبي، تتلاقى نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Yuan وآخرون (2017م) التي أكدت العلاقة الموجبة بين مفهوم الذات المهنية والمعرفة المهنية وفاعلية الذات المهنية؛ إذ إن ارتفاع تصور المرشد عن ذاته المثالية غالبًا ما يُترجم إلى سلوك مهني تطوري يسعى لتحسين الكفاءة والمعرفة المهنية. كما تتسق مع نتائج Canrinus وآخرون (2016م) التي أوضحت أن هوية الذات المهنية ترتبط بفاعلية الذات والالتزام المهني والرضا الوظيفي؛ وهو ما يتقاطع مع توجه أفراد العينة نحو التميز، وتطوير الأداء، والمبادرة المهنية. ويعزز ذلك ما أشارت إليه دراسة Bartos وآخرون (2014م) حول ارتباط المعرفة المهنية بفاعلية الذات المهنية، بما يفسر أن الميل إلى تطوير المهارات وتحسين التواصل يعد أحد تمظهرات الذات المهنية المثالية القائمة على رفع الكفاءة.

وفي المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية جزئيًا عن بعض الدراسات التي أظهرت أن بعض أبعاد الذات المهنية قد تأتي بمستويات متوسطة أو تتأثر بمتغيرات شخصية ومهنية. ويتضح ذلك في الدراسة الحالية من خلال انخفاض فقرة الرغبة في استكمال الدراسات العليا إلى مستوى متوسط، وهو ما يلتقي مع ما أشارت إليه دراسة محمد (2022م) التي بينت أن بعض أبعاد الفاعلية الذاتية المهنية جاءت متوسطة، وأن الخبرة قد تُحدث فروقًا في بعض المؤشرات المهنية، كما يتقاطع مع نتائج Oteer (2015) التي خلصت إلى أن مستوى الذات المهنية جاء متوسطًا بصفة عامة مع فروق لصالح الأكثر خبرة، بما يشير إلى أن الطموح الأكاديمي/التطوير الرسمي (مثل الدراسات العليا) قد يتأثر بظروف السياق المهني وفرص التدريب والترقي. كما تتفق هذه الملاحظة مع ما ورد في دراسة الشرفاء (2021م) التي أوضحت أن الذات المهنية لدى فئة مهنية

أخرى جاءت متوسطة مع فروق لصالح الخبرة الأطول، وهو ما يدعم فكرة أن بعض مكونات "الذات المثالية" قد تتأثر بإمكانات التطوير المتاحة والعوائق الواقعية.

وبوجه عام، تؤكد نتائج الدراسة الحالية أن المرشدين النفسيين يمتلكون مفهومًا مثاليًا مرتفعًا عن ذواتهم المهنية يركز على الطموح للتميز، وتطوير المهارات، والمبادرة المهنية، وتقديم الدعم للمتعلمين، مع وجود جانب واحد أقل نسبيًا يرتبط بالطموح الأكاديمي الرسمي (الدراسات العليا)، وهو اختلاف يمكن تفسيره بعوامل تنظيمية وفرص مهنية وظروف واقعية داخل البيئة التعليمية.

اختبار التوزيع الطبيعي للبيانات :

قبل البدء في الإجابة عن التساؤل الثالث المتعلق بمعرفة: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة على مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مجموع فقرات مقياس الذات المهنية؟ والإجابة عن السؤال الرابع والخامس والسادس المتعلقة بمعرفة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة على مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مجموع فقرات مقياس الذات المهنية؟ تعزي إلى متغير (الخبرة، الحالة الاجتماعية، المرحلة التعليمية) لابد من إخضاع البيانات للتحليل للتأكد من أن هذه البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي أم لا؟ وللوقوف على ذلك تم استخدام اختبار (Kolmogorov-Smirnov)، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

جدول رقم (22) نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov

المعنوية المشاهدة	Kolmogorov- Smirnov	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	البعد
0.101	0.112	.4200	4.09	إدارة الانفعالات
0.107	0.099	.3940	4.23	التعاطف الوجداني
0.162	0.080	.4770	4.13	الدافعية الذاتية في بيئة العمل
0.109	0.097	.4250	4.07	المعرفة الانفعالية
0.106	0.100	.4180	4.02	التواصل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة العمل
0.133	0.086	0.371	4.30	مفهوم الذات المهنية المدرك
0.160	0.080	0.501	4.14	المفهوم المثالي للذات المهنية

من نتائج الجدول أعلاه رقم (22)، يتبين أن قيم مستوى المعنوية المشاهدة لكل الأبعاد أكبر من (0.05) مما يعني أن البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي، وبالتالي فإنه يمكن استخدام أساليب التحليل الإحصائي المعملية في الإجابة عن التساؤل الثالث والرابع والخامس والسادس وهي كما يلي.

ثالثاً- عرض نتائج التساؤل الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص التساؤل الثالث على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني ودرجاتهم على مقياس الذات المهنية؟

للإجابة عن التساؤل أعلاه، تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) حيث كانت النتائج كما موضحة في الجدول التالي:

جدول (23) يبين اختبار العلاقة بين مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ومجموع فقرات مقياس الذات المهنية

مقياس الذات المهنية			مقياس الذكاء الوجداني
الدرجة الكلية للمقياس	المفهوم المثالي للذات المهنية	مفهوم الذات المهنية المدرك	
0.475**	0.336**	0.528**	إدارة الانفعالات
0.595**	0.485**	0.597**	التعاطف الوجداني
0.625**	0.532**	0.606**	الدافعية الذاتية في بيئة العمل
0.662**	0.550**	0.654**	المعرفة الانفعالية
0.680**	0.564**	0.673*	التواصل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة العمل
0.743**	0.604**	0.747**	الدرجة الكلية للمقياس

(**) تدل على دلالة عند مستوى 0.01، (*) تدل على دلالة عند مستوى 0.05

من خلال النظر إلى نتائج الجدول رقم (22) أظهرت نتائج اختبار الفرضية الأولى، كما هو موضح في جدول (23)، وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجات استجابات أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مقياس الذات المهنية، عند مستوى الدلالة (0.05)، فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية لمقياس الذات المهنية 0.743 وهو ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى 0.01، مما يشير إلى علاقة قوية.

كما أظهرت النتائج أن جميع أبعاد الذكاء الوجداني ترتبط دالًا بمفهوم الذات المهنية المدرك، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين 0.528 (إدارة الانفعالات) و 0.673 (التواصل الاجتماعي مع الآخرين)، كذلك، وجدت علاقات ارتباط دالة بين أبعاد الذكاء الوجداني والمفهوم المثالي للذات المهنية، تراوحت من 0.336 إلى 0.564، وكان أقواها في بعد "التواصل الاجتماعي مع الآخرين"، وقد جاءت أعلى علاقة ارتباط بين بعد "المعرفة الانفعالية" والدرجة الكلية لمقياس الذات المهنية (0.662)، تليه الدافعية الذاتية (0.625).

تدل هذه النتائج على أن ازدياد مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين يرتبط بارتفاع تقديرهم لذاتهم المهنية، سواء في بعدها المدرك أو المثالي، مما يعزز أهمية الذكاء الوجداني كعامل أساسي في تشكيل وتطوير الذات المهنية لدى المرشدين في بيئة العمل المدرسي.

وتشير هذه النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذات المهنية لدى المرشدين النفسيين، مما يعني أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني لديهم ارتفع مستوى تقديرهم لذاتهم المهنية. كما توضح قوة معاملات الارتباط، خاصة في بعدي المعرفة الانفعالية والتواصل الاجتماعي، أن القدرة على فهم الانفعالات وإدارتها تمثل عاملاً مهماً في بناء مفهوم ذات مهني إيجابي ومتوازن داخل البيئة المدرسية.

انتهت نتيجة الدراسة الحالية، التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذات المهنية لدى المرشدين النفسيين ($r=0.743^{**}$)، مع نتائج عدد من الدراسات التي أكدت ارتباط الذكاء الوجداني بمؤشرات الممارسة المهنية والصورة المهنية الإيجابية. فقد جاءت النتيجة منسجمة مع دراسة الدبيب (2023م) التي توصلت إلى علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى المرشدين النفسيين، ومع دراسة شلح (2013م) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مكونات الذكاء الوجداني والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين. كما تتوافق مع نتائج الدراسات الأجنبية التي ربطت الذكاء الوجداني بمتغيرات قريبة من الذات المهنية مثل الكفاءة الذاتية المهنية، مثل دراسة Emotional Intelligence and Professional Self-Efficacy among University Students (2018)، وكذلك دراسة Intelligence as a Predictor of Self-Efficacy... (2011)، إذ بينت هذه الدراسات وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني والكفاءة/الفاعلية المهنية. وتنسجم أيضاً مع نتائج التحليل التلوي The Relationship between Emotional Intelligence and Job Performance: A Meta-Analysis (2021) و Joseph & Newman (2010) التي أكدت أن الذكاء الوجداني يرتبط بالأداء المهني، وأن تأثيره قد يمر عبر متغيرات وسيطة مثل الدافعية والالتزام؛ وهو ما يفسر قوة الارتباط الكلي في الدراسة الحالية.

وفي المقابل، تختلف نتيجة الدراسة الحالية عن دراسة عبيد (2010م) التي لم تجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لدى الأيتام، ويُفسّر هذا الاختلاف باختلاف طبيعة الفئة والسياق النفسي والاجتماعي، مقارنة ببيئة العمل الإرشادي المدرسي لدى المرشدين النفسيين في الدراسة الحالية.

رابعاً- عرض نتائج التساؤل الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص التساؤل الرابع على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة على مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مجموع فقرات مقياس الذات المهنية وفقاً لمتغير الخبرة؟

للإجابة عن هذا التساؤل، تم استخدام تحليل التباين الأحادي حيث كانت النتائج كما مبينة في الجدولين الآتيين:

1- مقياس الذكاء الوجداني :

جدول (24) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في استجابات عينة الدراسة حول أبعاد مقياس الذكاء الوجداني وفق متغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر الاختلاف	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	مستوى الدلالة
إدارة الانفعالات	سنوات الخبرة	3	0.078	0.026	0.145	0.933
	الخطأ العشوائي	113	20.348	0.180		
	المجموع الكلي	116	20.427			
التعاطف الوجداني	سنوات الخبرة	3	0.171	0.057	0.361	0.781
	الخطأ العشوائي	113	17.806	0.158		
	المجموع الكلي	116	17.976			
الدافعية الذاتية في بيئة العمل	سنوات الخبرة	3	1.276	0.425	1.911	0.132
	الخطأ العشوائي	113	25.161	0.223		
	المجموع الكلي	116	26.437			
المعرفة الانفعالية	سنوات الخبرة	3	0.675	0.225	1.252	0.294
	الخطأ العشوائي	113	20.309	0.180		
	المجموع الكلي	116	20.984			
التواصل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة العمل	سنوات الخبرة	3	1.059	0.353	2.076	0.107
	الخطأ العشوائي	113	19.211	0.170		
	المجموع الكلي	116	20.269			
الدرجة الكلية للمقياس	سنوات الخبرة	3	0.324	0.108	0.879	0.454
	الخطأ العشوائي	113	13.904	0.123		
	المجموع الكلي	116	14.229			

تشير نتائج جدول رقم (24) المتعلق بأبعاد مقياس الذكاء الوجداني، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفق متغير سنوات الخبرة، حيث لم تكن أي من قيم اختبار (F) دالة عند مستوى (0.05)، فقد تراوحت قيم الدلالة الإحصائية بين 0.107 و0.933، وكانت أعلى قيمة (F) لبُعد التواصل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة العمل (2.076) بمستوى دلالة (0.107) لكنها ظلت غير دالة، كما لم تُظهر الدرجة الكلية للمقياس فروقاً ذات دلالة إحصائية (مستوى الدلالة = 0.454).

2- مقياس الذات المهنية :

جدول (25) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في استجابات عينة الدراسة حول أبعاد مقياس الذات المهنية وفق متغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر الاختلاف	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	مستوى الدلالة
مفهوم الذات المهنية المدرك	سنوات الخبرة	3	0.456	0.152	1.106	0.350
	الخطأ العشوائي	113	15.544	0.138		
	المجموع الكلي	116	16.000			
المفهوم المثالي للذات المهنية	سنوات الخبرة	3	0.737	0.246	0.977	0.406
	الخطأ العشوائي	113	28.408	0.251		
	المجموع الكلي	116	29.144			
الدرجة الكلية للمقياس	سنوات الخبرة	3	0.484	0.161	1.075	0.363
	الخطأ العشوائي	113	16.965	0.150		
	المجموع الكلي	116	17.449			

أما نتائج تحليل التباين الأحادي الخاصة بمقياس الذات المهنية، كما هو موضح في جدول (28)، فقد أظهرت أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على أي من أبعاد المقياس وفق متغير سنوات الخبرة، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة أكبر من (0.05)، فقد بلغت قيمة (F) لمفهوم الذات المهنية المدرك (1.106) بمستوى دلالة (0.350)، وللمفهوم المثالي للذات المهنية (0.977) بمستوى دلالة (0.406)، كما كانت قيمة (F) للدرجة الكلية (1.075) بمستوى دلالة (0.363).

بناءً على ما سبق، فإن نتائج تحليل التباين الأحادي تدعم وتؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الذكاء الوجداني أو الذات المهنية لدى أفراد العينة تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة، وتشير هذه النتائج إلى أن مستوى الذكاء الوجداني والذات المهنية بين المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية لا يتأثر بمدة الخبرة المهنية، ما قد يدل على تجانس نسبي في تكوينهم المهني.

انفقت نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذات المهنية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن إدراك المرشدين لذواتهم المهنية لا يتأثر بالضرورة بطول مدة الخبرة، بقدر ما يرتبط بعوامل أخرى مثل الإعداد المهني، والالتزام الأخلاقي، وطبيعة الدور الوظيفي، فقد انفقت هذه النتيجة مع دراسة الشرفاء (2012م) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين تعزى لمتغيرات ديموغرافية، كما انسجمت مع دراسة الزايد (2015م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذات المهنية لدى المرشدين تبعاً لمتغيرات الخبرة.

كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة حاتم ناضرين (2021م)، التي بينت عدم وجود فروق دالة في مكونات الذات المهنية تبعاً لسنوات الخبرة، وأكدت أن الذات المهنية تتشكل أساساً من خلال الوعي المهني والمعرفة المهنية أكثر من ارتباطها بطول الخدمة. وعلى المستوى الأجنبي، تلتقي هذه النتائج مع دراسة Canrinus وآخرون (2016م) التي أشارت إلى أن هوية الذات المهنية لدى المرشدين لا تتأثر بشكل جوهري بعدد سنوات الخبرة، بل تتأثر بدرجة الاندماج المهني والالتزام الوظيفي.

وفي المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي وجدت فروقاً دالة لصالح ذوي الخبرة الأطول، مثل دراسة محمد (2022م) التي أظهرت وجود فروق في مستوى الفاعلية الذاتية المهنية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة Oteer (2015) التي توصلت إلى أن مستوى الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين جاء متوسطاً مع وجود فروق دالة لصالح الأكثر خبرة، كما أشارت دراسة عبير فتحي الشرفاء (2021م) إلى وجود فروق في الذات المهنية تعزى للخبرة لدى فئات مهنية أخرى.

ويُعزى هذا الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية وتلك الدراسات إلى اختلاف السياق التعليمي والمرحلة الدراسية، إضافة إلى تجانس مهام المرشدين النفسيين في التعليم الأساسي

بمدينة الزاوية، واعتمادهم على نفس الأطر التنظيمية والتوجيهية، مما يقلل من أثر سنوات الخبرة في تمييز مستويات الذات المهنية بينهم

خامساً- عرض نتائج التساؤل الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص التساؤل الخامس على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة على مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مجموع فقرات مقياس الذات المهنية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية متزوج - أعزب؟ للإجابة عن هذا التساؤل، تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين حيث كانت النتائج كما مبينة في الجدولين الآتيين:

1- مقياس الذكاء الوجداني :

جدول (26) يبين نتائج اختبار t لاختبار الفروق في استجابات عينة الدراسة حول أبعاد مقياس الذكاء

الوجداني وفق متغير الحالة الاجتماعية

البعد	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
إدارة الانفعالات	متزوج	97	4.09	0.432	0.268	0.789
	أعزب	20	4.06	0.364		
التعاطف الوجداني	متزوج	97	4.23	0.393	0.316	0.753
	أعزب	20	4.20	0.406		
الدافعية الذاتية في بيئة العمل	متزوج	97	4.13	0.478	0.150	0.881
	أعزب	20	4.11	0.488		
المعرفة الانفعالية	متزوج	97	4.08	0.422	0.724	0.471
	أعزب	20	4.01	0.447		
التواصل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة العمل	متزوج	97	4.02	0.420	0.043	0.966
	أعزب	20	4.02	0.418		
الدرجة الكلية للمقياس	متزوج	97	4.11	0.350	0.375	0.709
	أعزب	20	4.08	0.361		

تشير النتائج التي وردت في جدول (26) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة على كل من مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الذات المهنية تبعاً لاختلاف الحالة الاجتماعية (متزوج / أعزب).

ففي جدول (30)، لم تسجل أي فروق دالة إحصائية بين المتزوجين والعُزَّاب في أي بُعد من أبعاد الذكاء الوجداني؛ حيث تراوحت قيم مستوى الدلالة بين (0.471) و(0.966)، كما كانت قيمة (t) للدرجة الكلية للمقياس (0.375) مع دلالة إحصائية (0.709)، ما يؤكد عدم وجود فروق بين المجموعتين.

2- مقياس الذات المهنية :

جدول (27) يوضح نتائج اختبار t لاختبار الفروق في استجابات عينة الدراسة حول أبعاد مقياس الذات المهنية وفق متغير الحالة الاجتماعية

البعد	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
مفهوم الذات المهنية المدرك	متزوج	97	4.29	0.363	-0.620	0.537
	أعزب	20	4.35	0.416		
المفهوم المثالي للذات المهنية	متزوج	97	4.16	0.510	0.861	0.391
	أعزب	20	4.06	0.460		
الدرجة الكلية للمقياس	متزوج	97	4.24	0.389	0.124	0.901
	أعزب	20	4.23	0.392		

وبالمثل، في جدول (27)، أظهرت نتائج اختبار (t) لمقياس الذات المهنية عدم وجود فروق دالة بين المتزوجين والعزَّاب في كل من مفهوم الذات المهنية المدرك (مستوى الدلالة = 0.537)، والمفهوم المثالي للذات المهنية (مستوى الدلالة = 0.391)، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس (مستوى الدلالة = 0.901).

تعني هذه النتائج أن الحالة الاجتماعية للمرشدين النفسيين لا تُعد متغيرًا مؤثرًا على درجاتهم في الذكاء الوجداني أو إدراكهم لذاتهم المهنية، ويُحتمل أن يكون ذلك بسبب طبيعة المهنة التي تتطلب كفاءة وجدانية ومهنية مستقرة نسبيًا بغض النظر عن الحالة الاجتماعية، أو نتيجة تجانس العينة من حيث الخلفية المهنية والتدريب الإرشادي.

ونتيجة تجانس العينة من حيث الخلفية المهنية والتدريب الإرشادي، الأمر الذي قد يكون أسهم في تقارب مستويات الذكاء الوجداني والذات المهنية بين أفراد العينة، وجعل الفروق المرتبطة بالحالة الاجتماعية غير واضحة إحصائيًا.

انفقت نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني والذات المهنية تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج/أعزب)، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن الخصائص الوجدانية والمهنية لدى المرشدين النفسيين تتسم بالاستقرار النسبي، ولا تتأثر بالحالة الاجتماعية بقدر تأثرها بالإعداد المهني وطبيعة الدور الوظيفي، فقد انفقت هذه النتائج مع دراسة شلح (2013م) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين تعزى لمتغيرات شخصية مثل الجنس والحالة الاجتماعية، كما انسجمت مع دراسة الديب (2023م) التي لم تُشر إلى وجود فروق دالة في الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين تبعاً للمتغيرات الديموغرافية، مؤكدة أن الذكاء الوجداني يرتبط أكثر بالتوافق المهني ومتطلبات العمل الإرشادي.

كما تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة العشري وحسن (2016م) التي لم تجد فروقاً دالة في الذكاء الوجداني لدى المعلمين تعزى للحالة الاجتماعية، وأكدت أن الذكاء الوجداني يُعد سمة مهنية مكتسبة نسبياً من خلال الخبرة والتدريب أكثر من كونه متغيراً شخصياً مرتبطاً بالوضع الاجتماعي. وفيما يتعلق بالذات المهنية، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الشرفاء (2012م) التي لم تُسجل فروقاً دالة في الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين تعزى لمتغيرات ديموغرافية، وكذلك مع دراسة الزايد (2015م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذات المهنية لدى المرشدين تبعاً للحالة الاجتماعية.

وعلى المستوى الأجنبي، تتقاطع هذه النتائج مع دراسة Canrinus وآخرون (2016م) التي أكدت أن هوية الذات المهنية وفاعلية الذات لا تتأثر بالحالة الاجتماعية، بل ترتبط بالالتزام المهني والانخراط في الدور الوظيفي، وهو ما ينسجم مع تجانس نتائج الدراسة الحالية بين المتزوجين والعزاب.

وفي المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات المحدودة التي أشارت إلى وجود فروق دالة في بعض المتغيرات النفسية أو المهنية تعزى للحالة الاجتماعية، إلا أن هذه الدراسات غالباً ما تناولت فئات غير إرشادية أو سياقات مهنية مختلفة، مما يقلل من إمكانية تعميم نتائجها على المرشدين النفسيين العاملين في البيئة المدرسية.

وبوجه عام، تؤكد نتائج الدراسة الحالية أن الحالة الاجتماعية لا تمثل عاملاً فارقاً في تحديد مستوى الذكاء الوجداني أو الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين، وهو ما يعزز فكرة أن

المهنة الإرشادية تعتمد على كفايات وجدانية ومهنية مستقرة نسبياً، تتشكل أساساً من خلال التدريب والتجربة المهنية لا من خلال الوضع الاجتماعي.

سادساً - عرض نتائج التساؤل السادس ومناقشتها وتفسيرها:

ينص التساؤل السادس على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين استجابات أفراد العينة على مجموع فقرات مقياس الذكاء الوجداني ودرجات استجاباتهم على مجموع فقرات مقياس الذات المهنية وفقاً لمتغير مرحلة التعليم الأساسي الشق الأول ابتدائي - الشق الثاني إعدادي؟

للإجابة عن هذا التساؤل، تم استخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين حيث كانت النتائج كما مبينة في الجدولين الآتيين:

1- مقياس الذكاء الوجداني :

جدول (28) نتائج اختبار t لاختبار الفروق في استجابات عينة الدراسة حول أبعاد مقياس الذكاء الوجداني وفق متغير مرحلة التعليم الأساسي (الشق الأول ابتدائي، الشق الثاني إعدادي)

البعد	مرحلة التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
إدارة الانفعالات	الشق الأول	70	4.05	0.448	-1.003	0.318
	الشق الثاني	47	4.13	0.373		
التعاطف الوجداني	الشق الأول	70	4.22	0.405	-0.313	0.755
	الشق الثاني	47	4.24	0.379		
الدافعية الذاتية في بيئة العمل	الشق الأول	70	4.10	0.488	-0.699	0.486
	الشق الثاني	47	4.16	0.464		
المعرفة الانفعالية	الشق الأول	70	4.06	0.462	-0.298	0.766
	الشق الثاني	47	4.08	0.368		
التواصل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة العمل	الشق الأول	70	4.02	0.487	0.027	0.981
	الشق الثاني	47	4.02	0.292		
الدرجة الكلية للمقياس	الشق الأول	70	4.09	0.382	-0.562	0.575
	الشق الثاني	47	4.13	0.300		

تشير نتائج جدول (28) الخاص بأبعاد مقياس الذكاء الوجداني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير مرحلة التعليم الأساسي (الشق الأول ابتدائي، الشق الثاني إعدادي)، فقد تراوحت قيم مستوى الدلالة لجميع الأبعاد بين (0.318) و (0.98) ، وكانت قيمة اختبار (t) للدرجة الكلية للمقياس (-0.562 مع دلالة 0.575)، ما يدل على تجانس في مستويات الذكاء الوجداني بين المرشدين الذين يعملون في المرحلتين.

2- مقياس الذات المهنية :

جدول (29) توضح نتائج اختبار t لاختبار الفروق في استجابات عينة الدراسة حول أبعاد مقياس الذات المهنية وفق متغير مرحلة التعليم الأساسي (الشق الأول ابتدائي، الشق الثاني إعدادي)

البعد	مرحلة التعليم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار t	مستوى الدلالة
مفهوم الذات المهنية المدرك	الشق الأول	70	4.29	0.411	-0.454	0.651
	الشق الثاني	47	4.32	0.307		
المفهوم المثالي للذات المهنية	الشق الأول	70	4.15	0.547	0.208	0.836
	الشق الثاني	47	4.13	0.429		
الدرجة الكلية للمقياس	الشق الأول	70	4.23	0.429	-0.137	0.891
	الشق الثاني	47	4.24	0.322		

وبالمثل، أظهرت نتائج اختبار (t) لمقياس الذات المهنية في جدول (29) أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة في المفهوم المدرك والمفهوم المثالي للذات المهنية، حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية (0.651) و (0.836) على التوالي، فيما كانت قيمة (t) للدرجة الكلية (-0.137) ودلالة (0.891)، مما يؤكد استقرار الذات المهنية بين المرشدين بغض النظر عن مرحلة التعليم الأساسي التي يعملون بها.

تعكس هذه النتائج أن مرحلة التعليم الأساسي التي يعمل بها المرشد النفسي لا تؤثر بشكل معنوي على مستويات الذكاء الوجداني أو إدراك الذات المهنية لديهم، مما قد يعود إلى التشابه في متطلبات العمل والمهام المهنية للمرشدين في المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وكذلك إلى التوازن في الخبرات والمهارات المكتسبة التي تؤهلهم لأداء أدوارهم بشكل متقن في بيئتي التعليم المختلفتين.

انققت نتائج الدراسة الحالية، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني والذات المهنية تبعاً لاختلاف مرحلة التعليم الأساسي التي يعمل بها المرشد النفسي، مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن الكفايات الوجدانية والمهنية لدى المرشدين النفسيين تتسم بدرجة عالية من الاستقرار، ولا تختلف باختلاف المرحلة التعليمية طالما أن طبيعة الدور الإرشادي ومتطلباته المهنية متقاربة. فقد انققت هذه النتائج مع دراسة شلح (2013م) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين تعزى لاختلاف السياق المدرسي، وأكدت أن الأداء الإرشادي يتحدد أساساً بمهارات وجدانية ومهنية مشتركة، كما انسجمت مع دراسة الدبيب (2023م) التي لم تظهر فروقاً دالة في الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين تبعاً لاختلاف بيئات العمل التعليمية، مشيرة إلى أن الذكاء الوجداني يرتبط بالتوافق المهني أكثر من ارتباطه بالمرحلة التعليمية.

وفيما يتعلق بالذات المهنية، تتوافق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الشرفاء (2012م) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين تعزى لمتغيرات مرتبطة بالسياق التعليمي أو المرحلة الدراسية، وكذلك مع دراسة الزايد (2015م) التي أكدت استقرار الذات المهنية لدى المرشدين بغض النظر عن اختلاف مواقع العمل داخل المدرسة، كما تتقاطع هذه النتائج مع دراسة صمادي وجوامعة (2020م) التي بينت أن الذات المهنية تُعد متغيراً مرتبطاً بالهوية المهنية وفاعلية الدور الإرشادي أكثر من ارتباطها بالمرحلة التعليمية التي يُمارَس فيها العمل.

وعلى المستوى الأجنبي، تنسجم نتائج الدراسة الحالية مع دراسة Canrinus وآخرون (2016م) التي أوضحت أن هوية الذات المهنية وفاعلية الذات لدى العاملين في الميدان التربوي لا تتأثر بشكل جوهري بالمرحلة التعليمية، بل تتحدد بدرجة الانخراط المهني والالتزام الوظيفي، كما تتفق مع نتائج Yuan وآخرون (2017م) التي أكدت أن مفهوم الذات المهنية يرتبط بالمعرفة المهنية والفاعلية الذاتية بغض النظر عن مستوى الصف أو المرحلة التي يعمل بها المعلم أو المرشد.

وفي المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية عن بعض الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق مهنية تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية، إلا أن هذه الدراسات غالباً ما تناولت المعلمين

وليس المرشدين النفسيين، أو ركزت على أدوار تعليمية تختلف في طبيعتها عن الدور الإرشادي، مما يحدّ من إمكانية مقارنتها المباشرة بنتائج الدراسة الحالية.

وبوجه عام، تؤكد نتائج الدراسة الحالية أن مرحلة التعليم الأساسي (ابتدائي/إعدادي) لا تمثل عاملاً فارقاً في تحديد مستويات الذكاء الوجداني أو الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين، وهو ما يعكس تجانس المهام والمسؤوليات الإرشادية، ووحدة الإطار المهني الذي يحكم عملهم عبر مختلف مراحل التعليم الأساسي.

ملخص نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة أن عينة المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية تتمتع بمستويات مرتفعة إلى مرتفعة جدًا في أبعاد الذكاء الوجداني المختلفة، حيث برزت إدارة الانفعالات والتعاطف الوجداني والدافعية الذاتية والمعرفة الانفعالية والتواصل الاجتماعي كعوامل أساسية تعكس قدرة المرشدين على التعامل بفعالية مع بيئة عملهم والتفاعل الإيجابي مع المسترشدين، كما تميزت الذات المهنية لدى أفراد العينة بمستوى مرتفع جدًا، سواء من حيث مفهوم الذات المهنية المدرك أو المفهوم المثالي للذات المهنية، مع اهتمام واضح بالسرية والاحترام المتبادل والرغبة في التميز المهني وتطوير المهارات.

كما تبين وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية ودالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني والذات المهنية، مما يبرز دور الذكاء الوجداني في تعزيز تقدير الذات المهنية لدى المرشدين النفسيين، أما فيما يتعلق بتأثير المتغيرات الديموغرافية، فلم تُظهر نتائج تحليل التباين أو اختبار (t) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الذكاء الوجداني أو الذات المهنية تبعًا لسنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، أو مرحلة التعليم الأساسي التي يعمل بها المرشدون، مما يدل على استقرار هذه السمات عبر هذه المتغيرات.

الاستنتاجات:

- 1_ المرشدون النفسيون في مدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية يتمتعون بمستويات مرتفعة في الذكاء الوجداني وجوانب الذات المهنية، مما يعكس كفاءة وجدانية ومهنية عالية.
- 2_ توجد علاقة ارتباطية إيجابية وقوية بين الذكاء الوجداني والذات المهنية، مما يشير إلى أن زيادة مستوى الذكاء الوجداني تسهم في تعزيز تقدير الذات المهنية لدى المرشدين.
- 3_ لم تؤثر سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، أو مرحلة التعليم الأساسي على مستويات الذكاء الوجداني أو الذات المهنية، مما يشير إلى تجانس هذه الخصائص عبر هذه المتغيرات.

التوصيات والمقترحات:

أولاً- التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- 1- تعزيز برامج التدريب والتطوير المهني التي تركز على تنمية الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين لتعزيز أدائهم المهني.
- 2- تقديم ورش عمل ودورات تدريبية تهدف إلى تقوية مهارات التواصل الاجتماعي وإدارة الانفعالات بما يخدم تحسين جودة الإرشاد داخل المدارس.
- 3- الاهتمام بتطوير مفاهيم الذات المهنية لدى المرشدين من خلال تعزيز الوعي بأهمية السرية والأخلاقيات المهنية وتعزيز رضاهم الوظيفي.
- 4- إجراء بحوث مستقبلية لدراسة تأثير عوامل أخرى مثل البيئة التنظيمية وأساليب الإدارة على الذكاء الوجداني والذات المهنية للمرشدين النفسيين.
- 5- توفير دعم مستمر للمرشدين النفسيين بغض النظر عن سنوات خبرتهم أو حالتهم الاجتماعية أو المرحلة التعليمية التي يعملون بها لضمان استمرارية الكفاءة المهنية.

ثانياً- المقترحات:

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- 1- إجراء دراسة مقارنة بين المرشدين النفسيين في مراحل تعليمية مختلفة (الابتدائي - الإعدادي - الثانوي) لبحث الفروق في الذكاء الوجداني والذات المهنية.
- 2- دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الأخرى مثل الرضا الوظيفي، الاحتراق النفسي، أو الضغوط المهنية لدى المرشدين النفسيين.
- 3- تطبيق برنامج إرشادي أو تدريبي قائم على تنمية الذكاء الوجداني وقياس أثره تجريبياً على مستوى الذات المهنية.
- 4- توسيع نطاق الدراسة لتشمل مدناً ليبية أخرى للمقارنة ومعرفة مدى تعميم النتائج.
- 5- استخدام مناهج بحث نوعية (مثل المقابلات المتعمقة أو الملاحظة) للكشف عن الأبعاد النفسية العميقة المرتبطة بتشكيل الذات المهنية لدى المرشدين.

الخاتمة

توصّلت هذه الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني والذات المهنية يُشكّلان معًا ركيزتين أساسيتين في بناء الكفاءة الشخصية والمهنية للمرشد النفسي داخل البيئة المدرسية، وأن توافر مستوى مرتفع منهما لدى المرشدين النفسيين في مدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية يعكس درجة عالية من النضج المهني والقدرة على التفاعل الإيجابي مع متطلبات العمل الإرشادي. وقد بيّنت النتائج أن أفراد العينة يتمتعون بمستويات مرتفعة إلى مرتفعة جدًا في أبعاد الذكاء الوجداني المختلفة، كما أظهرت أن مستوى الذات المهنية لديهم جاء مرتفعًا جدًا، الأمر الذي يدل على إدراكهم الإيجابي لدورهم المهني، وشعورهم بأهميته، ووعيهم بقيمة الأثر الذي يتركونه داخل المؤسسة التعليمية.

كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذات المهنية، وهو ما يشير إلى أن تنمية المهارات الوجدانية لدى المرشد النفسي تسهم بصورة مباشرة في تعزيز صورته المهنية عن ذاته، وتقوية ثقته بقدراته، ورفع مستوى التزامه بأدواره الإرشادية. وتبرز هذه النتيجة أهمية الذكاء الوجداني، ليس فقط بوصفه متغيرًا نفسيًا مستقلًا، بل باعتباره عاملاً داعمًا وموجّهًا للهوية المهنية للمرشد النفسي داخل المدرسة.

وفي المقابل، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الذكاء الوجداني والذات المهنية تُعزى إلى متغيرات سنوات الخبرة أو الحالة الاجتماعية أو مرحلة التعليم الأساسي، بما يعكس قدرًا من الثبات والتجانس في هذه السمات لدى أفراد العينة. كما يؤكد ذلك أن امتلاك الذكاء الوجداني والذات المهنية لا يرتبط بالضرورة بمتغيرات ديموغرافية، بقدر ما يرتبط بطبيعة الإعداد المهني، ومستوى التأهيل النفسي والتربوي، والخبرة التراكمية في ممارسة الدور الإرشادي.

وانطلاقًا من ذلك، تخلصت الدراسة إلى أن الارتقاء بجودة الإرشاد النفسي في المدارس لا يتحقق فقط من خلال توفير الأدوات والإجراءات التنظيمية، وإنما يتطلب كذلك الاستثمار في بناء المرشد النفسي وجدانيًا ومهنيًا، عبر برامج تدريبية متخصصة، وورش عمل مستمرة، ومناخ مدرسي داعم يعزز التواصل الفعال، وإدارة الانفعالات، والتقدير المهني. ومن ثم، فإن تعزيز الذكاء الوجداني والذات المهنية لدى المرشدين النفسيين يعد مدخلًا مهمًا لتحسين جودة الخدمات الإرشادية، ودعم الصحة النفسية للمتعلمين، والإسهام في بناء بيئة مدرسية أكثر توازنًا واستقرارًا.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم: من سورة يونس، الآية: 58.

ثانياً: الكتب العربية

- 1- ابن منظور، محمد بن مكرم. (1992). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- 2- إبراهيم، محمد عبد العال. (1998). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 3- إسماعيل، محمد عماد الدين. (1961). اختبار مفهوم الذات للكبار. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 4- أبو أسعد، أحمد. (2009). المهارات الإرشادية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 5- أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (1996). علم النفس التربوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 6- أبو حماد، محمد حسن. (2008). الإرشاد النفسي والتربوي في المؤسسات التعليمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 7- أبو زيد، أحمد محمد. (1987). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار النهضة العربية.
- 8- أبو زيد، إبراهيم أحمد. (1987). سيكولوجية الذات والتوافق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 9- أبو شمالة، محمد عبد الله. (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة. غزة: الجامعة الإسلامية.
- 10- أبو عبادة، صالح بن عبد الله. (2000). الإرشاد النفسي والاجتماعي. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- 11- أحمد، سهير كامل. (2008). التوجيه والإرشاد النفسي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- 12- أحمد، عادل، والشريف، حسين. (2020). الكفايات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق المهني لدى المرشدين، مجلة العلوم التربوية

- 13- الأنصاري، سامية، والفيل، حلمي. (2009). ما وراء معرفة الذكاء الوجداني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 14- الداهري، صالح حسن. (2008). سيكولوجية الإرشاد النفسي المدرسي. عمان: دار صفاء.
- 15- الدريد، عبد المنعم. (2004). علم النفس المعرفي. القاهرة: عالم الكتب.
- 16- الدريدري، عبد المنعم. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 17- الديب، علي محمد. (1994). بحوث في علم النفس. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 18- دويدار، عبد الفتاح. (1992). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. بيروت: دار النهضة العربية.
- 19- رفاعي، محمد رفاعي. (1988). السلوك التنظيمي. القاهرة: المطبعة الكمالية.
- 20- راجح، أحمد عزت. (1985). أصول علم النفس. القاهرة: دار المعارف.
- 21- الزاوي، الطاهر أحمد. (1978). مختار القاموس. طرابلس: الدار العربية للكتاب.
- 22- زهران، حامد عبد السلام. (1997). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: دار الكتاب.
- 23- زهران، حامد عبد السلام. (1998). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.
- 24- زياد، مصطفى محمد. (2010). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب الجامعة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 25- سنغ، داليب. (2006). الذكاء الانفعالي في العمل. القاهرة: دار الكتب العلمية.
- 26- سوييف، مصطفى. (1966). مقدمة في علم النفس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 27- سعفان، محمد. (2014). العملية الإرشادية. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- 28- السفاسفة، محمد إبراهيم. (2003). أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي. الإمارات: مكتبة الفلاح.
- 29- سلامة، حسين، وسليمان، عوض الله. (2006). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. عمان: دار الفكر.
- 30- السمدوني، السيد إبراهيم. (2007). الذكاء الوجداني. عمان: دار الفكر.
- 31- شعبان، كاملة الفرخ، وتيم، عبد الجابر. (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. عمان: دار صفاء.

- 32- الشناوي، محمد محروس. (1995). العملية الإرشادية. القاهرة: دار غريب.
- 33- الظاهر، قحطان أحمد. (2004). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي. عمان: دار وائل.
- 34- عامر، طارق عبد الرؤوف، وربيعة، محمد عبد الرؤوف. (2018). الذكاءات المتعددة. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.
- 35- عبد الباقي، صلاح الدين، وحنفي، عبد الغفار. (2002). إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- 36- عبد الحميد، جابر عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيرى. (1996). مناهج البحث التربوي وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.
- 37- عبد القادر، حسين، وبن سعد، أحمد. (2021). الذكاء الوجداني وعلاقته بإدراك الضغط النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي: دراسة تطبيقية بمدارس التعليم الابتدائي بولاية الأغواط. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 38- عبد الرحمن، عدس، وقطامي، يوسف. (2000). علم النفس التربوي. عمان: دار الفكر.
- 39- عبد المنعم، الدريدي. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 40- العزة، سعيد. (2006). الإرشاد النفسي: أساليبه وفنياته. عمان: دار الثقافة.
- 41- العزة، سعيد. (2010). الإرشاد الجماعي العلاجي. عمان: دار الثقافة.
- 42- علاء الدين، أحمد محمد. (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 43- الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب. (د.ت). القاموس المحيط. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- 44- القاسم، بديع محمود. (2001). علم النفس المهني بين النظرية والتطبيق. عمان: مؤسسة الوراق.
- 45- القاضي، يوسف مصطفى وآخرون. (1981). الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي. الرياض: دار المريخ.
- 46- القذافي، رمضان محمد. (1997). التوجيه والإرشاد النفسي. طرابلس: الدار الجماهيرية.
- 47- لابين، والاس. (1986). مفهوم الذات. بيروت: دار النهضة العربية.
- 48- ملحم، سامي. (2015). أساليب الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الإعصار العلمي.

- 49- مسعود، جبران. (1967). الرائد: معجم لغوي عصري. بيروت: دار العلم للملايين.
- 50- المحمداوي، حسن إبراهيم حسن. (2000). محاضرات في الإرشاد النفسي والتربوي. الدنمارك: الأكاديمية العربية المفتوحة.
- 51- المؤمني، أحمد نوري، والصمادي، عبد الله محمد. (1995). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة.
- 52- مبيض، مأمون. (2003). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية. بلفاست: المكتب الإسلامي.
- 53- النغمشي، عبد العزيز بن محمد. (2004). الإرشاد النفسي: خطواته وكيفيته في ضوء المنهج الإسلامي. الرياض: دار المسلم.
- 54- حبيب، مجدي عبد الكريم. (2009). الذكاء الوجداني: النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 55- حسني، أحمد محمد. (2006). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 56- حسني، أحمد محمد. (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 57- حسن، إبراهيم حسن. (2008). محاضرات في الإرشاد النفسي والتربوي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 58- جبريل، محمد السيد. (1995). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- 59- وزارة التربية والتعليم. (2016). دليل عمل الأخصائي النفسي في المجال المدرسي. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

ثالثاً: الرسائل العلمية

- 1- أبو بكر، محمد أحمد. (2022). مستوى الفاعلية الذاتية لدى المرشدين النفسيين بمرحلة التعليم الثانوي بمدارس مدينة الزاوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزاوية، ليبيا.
- 2- أبو يوسف، محمد جدوع. (2003). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات المرشدين النفسيين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 3- أبو يوسف، محمد جدوع. (2003). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات المرشدين النفسيين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 4- أبو يوسف، محمد، وقوتة، سمير. (2008). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 5- الزايد، فاطمة بنت محمد. (2015). الذات المهنية لدى المرشحات الطالبات بمدارس محافظة الرس في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- 6- حجازي، هناء محمد. (2013). فاعلية المعرفة المهنية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية بمحافظة الطفيلة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.
- 7- الجعيد، حمد ساعد. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة تبوك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- 8- الدبيب، محمد أحمد محمد. (2023). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى المرشد النفسي في مؤسسات التعليم الأساسي بمدينة بني وليد.
- 9- السيد. (2006). فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي.
- 10- الشرفاء، منى محمود. (2012). الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي الثانوي بقطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

- 11- شلح، وفاء سليمان. (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 12- صالح، محمد عبد الله. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة المرحلة الجامعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- 13- طنطاوي. (2021). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى القيادات الإدارية.
- 14- عبد الجواد، أحمد سيد عبد الفتاح. (2006). فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفيوم، الفيوم، مصر.
- 15- عبد القادر، حسين، وبن سعد، أحمد. (2021). الذكاء الوجداني وعلاقته بإدراك الضغط النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي.
- 16- عبيد، هبة عبد الكريم. (2010). الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى الأيتام المقيمين في قرية SOS. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 17- العشري، حسن عبد السلام حسن. (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين بمدينة مصراتة الليبية.
- 18- عجاجة، صفاء أحمد. (2007). العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط وجودة الحياة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، الزقازيق، مصر.
- 19- فحجان، أحمد محمد. (2010). التوافق المهني وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى العاملين في المؤسسات التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- 20- مغربي، عمر بن عبد الله مصطفى. (2009). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 21- الوحش، عبد العزيز مهيوب. (1998). قلق الامتحان وأثره على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. اليمن: جامعة صنعاء.

22- زمزمي، عواطف أحمد. (2011). الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، القاهرة: دار الفكر العربي.

رابعاً: المجالات والدوريات العلمية

1- الحايك، عبير؛ وأبوعيش، خديجة. (2024). الذكاء الوجداني وعلاقته بتقدير الذات. المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)، العدد (72)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

2- الحرشة، محمد أحمد. (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة. [بيانات المجلة غير مكتملة في النص المرسل].

3- الخوالدة، محمد، والمهايرة، عبد الله. (2018). أثر التدريب الميداني في تحسين كفايات الإرشاد المهني والرضا الإشرافي لدى طلبة الإرشاد والصحة النفسية في الجامعة الأردنية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.

4- الدبيب، محمد أحمد محمد. (2023). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى المرشد النفسي في مؤسسات التعليم الأساسي بمدينة بني وليد. المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

5- الشرع، علي محمد عبد الحسن. (2021). الذكاء الوجداني وعلاقته بالنضج المهني لدى طلاب المرحلة الجامعية. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، 5(5)، 57-64.

6- الشرفا، عبير فتحي. (2021). مفهوم الذات المهنية لدى حرفيي مؤسسات التكوين المهني بالغرب الجزائري. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (74)، 67-90.

7- العشري، حسن عبد السلام حسن. (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين بمدينة مصراتة الليبية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، 18(3).

8- العلوان، أحمد. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)، إربد، الأردن.

9- المصري، إبراهيم. (2020). دور التدريب الميداني في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة والمهارات الإرشادية لدى طلبة ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة الخليل. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.

- 10- المللي، سعاد. (2010). الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي. مجلة جامعة دمشق، 26(3)، دمشق، سوريا.
- 11- زمزمي، عواطف أحمد. (2011). الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية. مجلة كلية التربية - جامعة أم القرى، العدد (11)، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 12- شمس الهدى، خالد. (2020). الذكاء الوجداني وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(2)، 45-62.
- 13- صمادي، أمل، وجوامعة، رائدة. (2020). القدرة التنبؤية للذات المهنية والكفاية الذاتية في فاعلية المرشد المدرسي لدى المرشدين العاملين في محافظة إربد. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد (125)، 297-299.
- 14- عبد القادر، حسين، وبن سعد، أحمد. (2021). الذكاء الوجداني وعلاقته بإدراك الضغط النفسي لدى معلمي التعليم الابتدائي: دراسة تطبيقية بمدارس التعليم الابتدائي بولاية الأغواط. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- 15- قدوري، رابح؛ وذبيحي، لحسن. (2016). الذكاء الانفعالي وحل المشكلات. مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد (2)، الجزائر.

خامساً: المراجع الأجنبية

- 1- Bandura, A. (2016). *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves*. New York: Worth Publishers.
- 2- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- 3- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103.
- 4- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103.
- 5- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2016). Self-Efficacy, Job Satisfaction, Motivation and Commitment: Exploring the Relationships between Teachers' Professional Identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- 6- Doğru, M., Yılmaz, E., & Arslan, A. (2022). The relationship between emotional intelligence and professional self-concept among teachers. *International Journal of Educational Research Review*, 7.
- 7- Flasch, P., Russell, M., & Hoang, T. (2016). The Effects of Counselor Self-Efficacy on Counseling Competence. *Journal of Counseling & Development*, 94(3), 295-304.
- 8- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- 9- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic Procrastination, Emotional Intelligence and Academic Self-Efficacy. *Journal of Educational Research*, 107(3), 1-9.
- 10- Huitt, W. (2015). *Self-concept and self-esteem*. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University.
- 11- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78.
- 12- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L., Double, K., Bucich, M., & Minbashian, A. (2019). Emotional Intelligence Predicts Academic Performance. *Psychological Bulletin*, 145(2), 150-186.
- 13- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29.(2)
- 14- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

- 15- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2021). A meta-analysis of emotional intelligence and work performance: Testing the mediating role of job satisfaction and organizational commitment. *Personality and Individual Differences*.
- 16- O'Boyle, E. H., Jr., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., & Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *32*.(5)
- 17- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- 18- Keltner, D., Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2011). *Understanding Emotions* (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- 19- Mullen, P. R. (2014). Counselor self-efficacy: A meta-analysis of its relationship to counselor performance. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 7–16
- 20- Oteer, R. (2015). The Professional Self-Concept of Educational Counselors in Government Schools in the Northern Governorates of Palestine. *Journal of Education and Practice*, 6(9), 182–189
- 21- .Bartos, S., et al. (2014). The Relationship between Professional Knowledge and Professional Self-Efficacy among Teachers in the United States.
- 22- Ben Hussein, A., et al. (2018). Emotional Intelligence and Professional Self-Efficacy among University Students (Universities in Europe and the United States).
- 23- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103.
- 24- Brown, R. B., George-Curran, R., & Smith, M. L. (2003). The Role of Emotional Intelligence in the Career Commitment and Decision-Making Process. *Journal of Career Assessment*, 11.(4)
- 25- Canrinus, E. T., et al. (2016). Professional Identity and Self-Efficacy among Secondary School Teachers in the Netherlands.
- 26- Gharetepeh, A., Safari, Y., Pashaei, T., Razaeei, M., & Kajbaf, M. (2011). Emotional Intelligence as a Predictor of Self-Efficacy among Students. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 1–12.
- 27- Jamen, D. (1999). Emotional Intelligence and Its Relationship with Cognitive Abilities: A Comparative Study.
- 28- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional Intelligence: An Integrative Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54–78.
- 29- Lam, L. T., & Thi, K. (1998). Components of Emotional Intelligence and Their Relationship with Emotional Expression and Stress Management.

- 30- Lindley, L. D. (2001). Perceived Barriers to Career Development in the Context of Social Cognitive Career Theory. *Journal of Career Assessment*, 9(1), 1–20.
- 31- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L., Double, K., Bucich, M., & Minbashian, A. (2019). Emotional Intelligence Predicts Academic Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 145(2), 150–186.
- 32- Martin, A. J., et al. (2004). Emotional Intelligence and Its Relationship with Self-Efficacy among Counselors.
- 33- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442.
- 34- Miao, C., Humphrey, R. H., & Qian, S. (2021). Emotional Intelligence and Job Performance: A Meta-Analysis.
- 35- Oteer, R. (2015). Professional Self-Concept among Educational Counselors.
- 36- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. (2013). Emotional Intelligence and Health. *Personality and Individual Differences*, 54(4), 493–497.
- 37- Stefano, J., & Darpeau, M. (2010). Professional Self-Efficacy during Counseling Training in Canada.
- 38- Tapia, M. (1999). The Relationship between Emotional Intelligence and Academic Achievement.
- 39- Zlatković, B., et al. (2012). Self-Concept and Its Relationship with Professional Roles among Teachers.
- 40- Mayer, J. D., Salovey, P., & DiPaolo, M. (1990). Emotional Intelligence: A Multifactor Conceptualization

الملاحق

الملحق رقم (1)

(استبانة آراء المحكمين)

الإدارة العامة للدراسات العليا والتدريب / جامعة الزاوية

كلية الآداب / قسم علم النفس

شعبة الدراسات النفسية

الأستاذ الفاضل الدكتور: الجامعة.....

التخصص : الدرجة العلمية:

تحية طيبة وبعد ،،،،

انقدم إليكم بالاستبانة المرفقة بصورتها الأولية المتعلقة بموضوع: الذكاء الوجداني وعلاقته بالذات المهنية لدى عينة من المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية بصورتها الأولية جمعت فقراتها من المراجع والأبحاث والمقاييس ذات العلاقة، ونظراً لما تتمتعون به من دراية وخبرة وكفاءة علمية في الميدان النفسي والتربوي، نأمل من سياداتكم التكرم بإبداء آرائكم في تقدير مناسبة فقرات الاستبانة مع ابداء الملاحظات بالإضافة أو الحذف أو التعديل خدمة للبحث العلمي، علماً بأن فقرات الاستبانة عند تطبيقها على عينة الدراسة ستعتمد على مقياس (ليكرت الخماسي) والمتمثل في بدائل الإجابة التالية: (أوافق بشدة، أوافق، أحياناً، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

شاكره لكم حسن تعاونكم معنا

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الباحثة

أولاً- مقياس الذكاء الوجداني

البعد الأول- إدارة الانفعالات:

ونقصد به في المقياس أو الاستبانة تحكم المرشدين النفسيين في سير انفعالاتهم اثناء عملهم بعد ان يدركوها، ثم وضعها في مكانها المناسب، وذلك من اجل تحقيق التوافق مع ذواتهم، ومع البيئة المحيطة بهم.

ت	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	مكررة مع الفقرة	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	تؤثر مشاعر الإيجابية تجاه الآخرين في حياتي.					
2	مشاعري الصادقة تجاه المسترشدين تساعدني على النجاح في عملي كمرشد.					
3	أستطيع تحويل تفكيري السلبي إلى تفكير إيجابي في عملي.					
4	أستطيع السيطرة على مشاعري وانفعالاتي أثناء أي موقف مزعج في العمل.					
5	أحتفظ بدرجة عالية من الاتزان الانفعالي اثناء المواقف.					
6	أضبط مشاعري السلبية تجاه الآخرين بسهولة.					
7	أتحكم في مستوى انفعالاتي في معظم الأحيان.					
8	لدي اتجاهات إيجابية نحو المسترشدين.					
9	أظهر الانفعالات الإيجابية بالمرح والسعادة والتفاؤل أثناء العمل					

البعد الثاني - التعاطف الوجداني:

ونقصد به قدرة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي على إدراك انفعالات الآخرين في بيئة العمل، والتفاعل معهم انفعاليًا، وفهم مشاعرهم.

ت	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	مكررة مع الفقرة	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	أقبل شكاوي المسترشدين وبكل تفاهم.					
2	لدي القدرة على فهم مشاعر المسترشدين وانفعالاتهم.					
3	أميل إلى التعاطف مع المسترشدين.					
4	التعاطف مع مشاعر أهل المسترشدين.					
5	أحرص على عدم إظهار أي مشاعر أو انفعالات سلبية تجاه المسترشدين.					
6	يدفعني إحساسي بمشاعر المسترشدين إلى الالتزام إلى أعلى المعايير في عملي.					
7	تعاطفي الوجداني مع المسترشدين عامل مهم في تحقيق نجاحي المهني.					
8	تتطلب الحياة الناجحة للمرشدين إلى التعاطف الوجداني.					
9	لدي إحساس باحتياجات المسترشدين ومشاعرهم.					

البعد الثالث- الدافعية الذاتية في بيئة العمل:

ونقصد بها في هذه الاستبانة قدرة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي على تحقيق دوافعهم، وذلك عن طريق المثابرة والحماس في العمل ، رغم الشك في ذواتهم.

ت	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	مكررة مع الفقرة	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	يزداد تقديري لذاتي كمرشد بعد أي نجاح في العمل.					
2	لدي القدرة على المثابرة في إنجاز المهام في عملي حتى وإن فشلت في أدائها.					
3	روتين العمل لا يؤثر في مستوى دافعتي لأداء عملي على أكمل وجه.					
4	النجاح في العمل يدفعني نحو تطوير مستوى أدائي في عملي.					
5	أستطيع إنجاز المهام الموكلة إلي وبمعايير عالية طيلة فترة عملي.					
6	أجد نفسي مستمتعاً في عملي بالرغم من الضغوط المتنوعة.					
7	لدي القدرة على المبادرة رغم الضغوط في العمل.					
8	ظروفي النفسية والانفعالية لا تؤثر على رضائي كمرشد.					
9	لدي القدرة على تحمل المسؤولية تجاه المسترشدين مهما كان مستوى الإجهاد في العمل					
10	مستوى تقديري لذاتي عامل مهم في نجاحي في العمل كمرشد.					
11	تبقى دافعتي للعمل عالية بالرغم من عدم استقرار الحالة النفسية لدي					

البعد الرابع- المعرفة الانفعالية "الوعي بالذات":

ونقصد بها معرفة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي، أفراد العينة لعاطفتهم، وإدراك مشاعرهم أثناء حدوثها، والتميز بينها.

ت	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	مكررة مع الفقرة	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	المعرفة بإدارة الانفعالات عامل مهم في النجاح في عملي كمرشد.					
2	تؤدي انفعالاتي السلبية إلى إجراء تعديل في نمط تفكيري في العمل.					
3	أستطيع الاستجابة انفعاليا وفق متطلبات الموقف أثناء العمل.					
4	أدراك صدق مشاعري تجاه المسترشد في أغلب الأحيان.					
5	أستطيع التعبير عن مشاعري للمسترشد بكل وضوح.					
6	أتحكم بانفعالاتي قبل القيام بأي مهمة في العمل.					
7	أستطيع تقديم انفعالات المسترشد لكي أنجح في التعامل معهم بنجاح.					
8	نمط شخصيتي التفاعلي يساعد على تقبل المسترشد لي.					
9	أعتبر نفسي مسؤول عن مشاعري.					

البعد الخامس - التواصل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة العمل:

ونقصد به قدرة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي (أفراد العينة) على إدارة انفعالات الآخرين في بيئة العمل ، والقيام بتفاعل شخصي مثل حل المشكلات.

ت	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	مكررة مع الفقرة	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	لا تتأثر علاقتي بالمسترشدين بردود أفعالهم.					
2	أميل الى أن تكون علاقتي إيجابية مع المسترشدين.					
3	لا أجد صعوبة في التواصل مع المسترشدين وفهم احتياجاتهم.					
4	لدي القدرة على تغيير اتجاهات المسترشدين.					
5	أشعر انني موضع ثقة من المسترشدين.					
6	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.					
7	نادراً ما أغضب اذا ضايقتني بعض المسترشدين بأسئالتهم.					
8	أعتبر نفسي موضع ثقة عند الآخرين.					
9	لا أجد صعوبة في التحدث مع أهل المسترشدين.					

ثانياً - مقياس الذات المهنية:

ونقصد بالذات المهنية في هذه الدراسة قدرة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الاساسي بمدينة الزاوية على ممارسة المهارات الارشادية وتقبل ذواتهم ومدى خبرتهم في تنظيم مهاراتهم ونشاطاتهم وكذلك تمكنهم من أداء سلوكهم وضبط ارشادهم ومهامهم الارشادية وذلك وفق البعدين التاليين:

البعد الأول - مفهوم الذات المهنية المدرك:

ونقصد بها في هذه الدراسة الطرائق التي يرى فيها المرشدين النفسيين أنفسهم من خلال ادراكهم لعملهم كمرشدين نفسيين بمدارس التعليم الأساسي، وذلك من خلال تفاعلهم مع بيئة العمل.

ت	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	مكررة مع الفقرة	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	أحافظ على سرية معلومات المسترشدين.					
2	أتابع كل ما هو جديد في مهنتي كمرشد.					
3	أتفهم مشاعري وانفعالي وأعمل على ضبطها.					
4	لدي وعي بكل المسؤوليات والمهام المطلوبة مني كمرشد.					
5	أوثق اعمالي الارشادية بشكل منتظم.					
6	لدي القدرة على العمل والنجاح تحت الضغط والظروف المتغيرة.					
7	أعتبر نفسي كمرشد شخصية متفائلة.					
8	مهنتي تتناسب مع ميولي ورغباتي.					
9	لدي رضا وضيقي عالٍ عن مهنتي كمرشد.					
10	أفتخر عند احداث تغيرات إيجابية في سلوكيات الآخرين.					
11	التزم بمبادي وأخلاقيات العمل الارشادي.					
12	أتجنب استغلال المسترشدين.					
13	أقدم المشورة لزملائي في كثير من قضاياهم الشخصية					

البعد الثاني - مفهوم الذات المهنية المثالي:

ونقصد بها الإدراكات والتصورات التي تحدد الصور التي يود ان يكون عليها المرشدين

النفسيين بمدارس التعليم الأساسي في حياتهم الواقعية.

ت	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	مكررة مع الفقرة	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	أساعد المسترشدين على اكتشاف مواهبهم من خلال الأنشطة التعليمية.					
2	أسعى لتقديم الدعم النفسي وبأعلى مستوى لجميع من اتعامل معهم.					
3	أسعى لتطوير مهارة التواصل للحديث مع الآخرين.					
4	أرغب في اكمال دراستي في مجال الارشاد.					
5	أطمح لأن أكون متميزاً في عملي كمرشد.					
6	أسعى لأكون مبادراً في تقديم أفكار الممارسات الارشادية الجديدة.					
7	أسعى للتعامل مع المشكلات المختلفة للمسترشدين في الظروف كافة.					
8	أسعى لأكون متحرراً من كل أشكال التميز والتعصب.					
9	أسعى لتطوير مهاراتي الارشادية للعمل في الظروف الصعبة.					

ملحق (2)

الاستبانة في صورتها النهائية

الإدارة العامة للدراسات العليا والتدريب / جامعة الزاوية

كلية الآداب / قسم علم النفس

شعبة الدراسات النفسية

أخي المرشد النفسي

تحية طيبة،،،

استكمالاً لمتطلبات الدرجة العالية (الماجستير) أقوم بإجراء دراسة بعنوان: (الذكاء الوجداني وعلاقته بالذات المهنية لدى عينة من المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي بمدينة الزاوية).

تحتوي الاستبانة المرفقة على عدد (60) فقرة وبما أنكم طرف رئيس في هذا الموضوع فإن تعاونكم مهم جداً لإنجاح هذه الدراسة، كما نأمل منك قراءة كل فقرة ووضع علامة (x) في البديل المناسب لإجابتك.

ملاحظات:

- نأمل عدم ترك فراغ أمام أي فقرة وعدم كتابة إجابتين لسؤال واحد.
 - أود إعلامك أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة سوف تعامل بالسرية التامة ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة، فهي مصممة لأغراض البحث العلمي.
- ولك سلفاً الشكر الجزيل على حسن تعاونك

معلومات عامة:

المدرسة:

المرحلة التعليمية: ابتدائي () إعدادي: ()

عدد سنوات الخبرة:

الحالة الاجتماعية: متزوج () أعزب ()

أولاً- مقياس الذكاء الوجداني:

يقصد به في هذه الدراسة قدرة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي على فهم ومعرفة ووصف أنفسهم، والتعامل مع انفعالاتهم والتحكم فيها، والتنبؤ بالتغير، وحل المشكلات المختلفة سواء على مستوى الشخصي، أو الاجتماعي، والذي قسمته إلى خمسة أبعاد هي كما يلي:

البعد الأول- إدارة الانفعالات:

يقصد بها تحكم المرشدين النفسيين في سير انفعالاتهم أثناء عملهم بعد أن يدركوها، ثم وضعها في مكانها المناسب، وذلك من أجل تحقيق التوافق مع ذواتهم، ومع البيئة المحيطة بهم.

م	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أظهر انفعالاتي الإيجابية للجميع أثناء عملي في المؤسسة التعليمية.					
2	أوجه انفعالاتي إلى ما يحتاجه المسترشد في (المدرسة).					
3	أتحكم في مستوى انفعالاتي بشكل جيد تجاه المسترشد في (المدرسة).					
4	أتمتع بدرجة عالية من الاتزان الانفعالي أثناء المواقف الصعبة في العمل.					
5	أضبط انفعالاتي بما يتوافق مع الفئة العمرية للمسترشد داخل (المدرسة).					
6	أحافظ على اتزاني الانفعالي أثناء المواقف الصعبة داخل المدرسة.					
7	لدي انفعالات إيجابية نحو المسترشد في (المدرسة).					
8	أظهر انفعالاتي الإيجابية كالمريح والسعادة والتفاؤل أثناء عملي مع المسترشد داخل المدرسة					

البعد الثاني - التعاطف الوجداني:

يقصد به قدرة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي على إدراك انفعالات المتعلمين في بيئة العمل، والتفاعل معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم.

م	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أدرك أن انفعالات المسترشدين جزء مهم في عملية التوجيه والإرشاد داخل المدرسة.					
2	لدي القدرة على فهم مشاعر المسترشدين واحتوائهم داخل المدرسة.					
3	أميل إلى التعاطف مع المسترشدين داخل المدرسة وأراعي مشاعر أسرهم.					
4	أحرص على عدم إظهار انفعالاتي السلبية تجاه المسترشدين داخل المدرسة.					
5	يدفعني الإحساس بمشاكل المتعلمين إلى البحث عن الحلول المناسبة لها.					
6	إحساسي باستجابة المسترشدين داخل المدرسة تؤدي إلى الالتزام بأعلى المعايير المهنية.					
7	تعاطفي الوجداني مع المسترشدين عامل مهم في تحقيق نجاحي في العمل كمرشد نفسي داخل المدرسة.					
8	أتعرف على احتياجات المسترشدين داخل المدرسة بطريقة إيجابية.					

البعد الثالث - الدافعية الذاتية في بيئة العمل:

يقصد بها في هذه الاستبانة قدرة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي على تحقيق دوافعهم، وذلك من خلال المثابرة والحماس في العمل برغم عدم ثقتهم في أنفسهم.

م	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	يزداد تقديري لذاتي كمرشد نفسي بعد أي نجاح في عملي الإرشادي.					
2	لدي القدرة على المثابرة في إنجاز المهام في عملي.					
3	مستوى دافعتي يزيد من أداء عملي على أكمل وجه.					
4	يدفعني النجاح في عملي الإرشادي إلى تطوير مستوى أدائي.					
5	أستطيع إنجاز المهام الموكلة إلي بمعايير عالية تتسم بالحرص والدقة.					
6	أجد نفسي مستمتعاً في عملي بالرغم من الضغوط التي تواجهني.					
7	الظروف النفسية والانفعالية التي تواجهني في حياتي لا تؤثر في رضائي المهني كمرشد نفسي.					
8	لدي القدرة على تحمل المسؤولية المجاه مشكلات المتعلمين مهما كان مستوى الإجهاد في العمل.					

البعد الرابع- المعرفة الانفعالية "الوعي بالذات":

يقصد بها معرفة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي لعواطفهم، وإدراك مشاعرهم أثناء حدوثها والتميز بينها.

م	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أعرف بأن إدارة الانفعالات وضبطها عامل مهم في نجاحي كمرشد داخل المدرسة.					
2	تساعدني انفعالاتي الإيجابية إلى إجراء تعديل في نمط تفكيري في العمل الإرشادي.					
3	أستطيع الاستجابة انفعالياً وفق متطلبات بيئة العمل الإرشادي.					
4	أدرك صدق مشاعري تجاه المتعلمين في أغلب الأحيان.					
5	أستطيع التعبير عن مشاعري للمسترشد داخل المدرسة بكل وضوح.					
6	التحكم بانفعالاتي قبل القيام بأي مهمة إرشادية داخل المدرسة.					
7	أستطيع تقييم انفعالات المسترشدين لكي أنجح في التعامل معهم وضبط سلوكهم.					
8	يسهل علي تقبل المسترشدين داخل المدرسة كما هم.					
9	أعتبر نفسي مسؤول عن مشاعري تجاه المسترشد داخل المدرسة.					

البعد الخامس - التواصل الاجتماعي مع الآخرين في بيئة العمل:

يقصد به قدرة المرشدين النفسيين على إدارة انفعالات المسترشدين داخل المدرسة والتفاعل

معهم.

م	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	علاقتي بالمسترشدين داخل المدرسة لا تتأثر برؤود أفعالهم.					
2	علاقتي مع المسترشدين تكون إيجابية داخل المدرسة.					
3	أعمل على تطوير مهارات المسترشدين في مشكلاتهم داخل المدرسة.					
4	أقدم الدعم والتوجيه للمسترشدين لحل مشاكلهم السلوكية داخل المدرسة.					
5	أشعر أنني موضع ثقة من المسترشدين داخل المدرسة والأشخاص المحيطين بهم.					
6	أدرك الإشارات الاجتماعية التي تصدر عن المسترشدين بالمدرسة.					
7	أحتوي المسترشدين رغم أسئلتهم العديدة والمتنوعة.					
8	لا أجد صعوبة في التواصل مع أولياء أمور المسترشدين.					

ثانياً - مقياس الذات المهنية:

يقصد بالذات المهنية قدرة المرشدين النفسيين بمدارس التعليم الأساسي على ممارسة مهاراتهم ونشاطاتهم الإرشادية وخبرتهم في تنظيمها، وتقبل ذواتهم، وأداء سلوكهم وضبطه، وذلك وفق البعدين الآتيين:

البعد الأول - مفهوم الذات المهنية المدرك:

يقصد به الطرائق التي يرى فيها المرشدون النفسيون بمدارس التعليم الأساسي أنفسهم من خلال أدراكهم لعملهم كمرشدين نفسيين وذلك من خلال تفاعلهم مع بيئة المدرسة.

م	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أحرص على تقديم خدمة الإرشاد في سرية تامة.					
2	لدي معرفة بكل المسؤوليات والمهام المطلوبة مني كمرشد.					
3	أوثق العملية الإرشادية بشكل منظم وأضعها في أرشيف إلكتروني وورقي.					
4	لدي إلمام بالمهارات الشخصية والمهنية في العملية الإرشادية.					
5	أنصف بشخصية من متفائلة في أداء عملي الإرشادي.					
6	مهنة الإرشاد النفسي تتناسب مع ميولي ورغباتي.					
7	لدي رضا وظيفي عام عن مهنتي كمرشد.					
8	أشعر بالفخر عندما أقوم بإحداث تغييرات إيجابية في سلوك المسترشدين داخل المدرسة.					
9	التزم بمبادئ العمل الإرشادي وأخلاقياته.					
10	أقدم المشورة لزملائي في كثير من قضاياهم المهنية.					
11	علاقتي مع المسترشد داخل المدرسة تقوم على الاحترام المتبادل.					

البعد الثاني_المفهوم المثالي للذات المهنية:

يقصد به الإدراكات والتصورات التي تحدد الصور التي يود أن يكون عليها المرشدون النفسيون بمدارس التعليم الأساسي في حياتهم المهنية الواقعية.

م	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	أحياناً	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	أساعد المتعلمين على اكتشاف مواهبهم من خلال الأنشطة التعليمية.					
2	أقدم الدعم النفسي على مستوى الجميع المتعلمين.					
3	أسعى إلى تطوير وتحسين مهارات التواصل مع المسترشدين داخل المدرسة.					
4	أرغب في استكمال الدراسات العليا في مجال تخصصي.					
5	أطمح إلى أن أكون مميزاً في عملي الإرشادي.					
6	أسعى لأن أكون في تقديم أفكار جديدة في الممارسات الإرشادية.					
7	أسعى إلى التعامل مع مشكلات المتعلمين في الظروف المختلفة.					
8	أسعى إلى تطوير مهاراتي الإرشادية لمواجهة الظروف الصعبة في العمل.					

ملحق (3) قائمة المحكمين

الاسم	الدرجة العلمية	الجامعة المنتمي لها
لطيفة علي أبوزينة	أستاذ	جامعة الزاوية
عبدالغني سعيد بوزيد	أستاذ	جامعة الزاوية
خالد المختار الفار	أستاذ	جامعة الزاوية
علي صالح أبوعائشة	أستاذ	جامعة الزاوية
سالمة الرتيمي	أستاذ مساعد	جامعة الزاوية
ابتسام محمد بشابش	أستاذ مساعد	جامعة الزاوية
فاطمة علي المرخي	أستاذ مساعد	جامعة الزاوية
حافظ إمام زكري	أستاذ مساعد	جامعة الزاوية

ملحق (4) المراسلات



549/2026

إشاري:

التاريخ: 202 / /

السادة المحترمون / مديرو مدارس التعليم الأساسي والثانوي

بمقتضى التليقية

بناء على المراسلة الواردة إلينا من مدير إدارة الدراسات العليا والتدريب والمعيدين بجامعة الزاوية ذات الرقم الإشاري أ.د.ع / 1/379 بتاريخ 2026/2/26 والمتضمن فيها التعاون مع الطالبة / هاجر حرب بلغيث المسجلة بالدراسات العليا كلية الآداب / قسم التربية وعلم النفس وذلك لتوزيع الإشتيان الخاص بالمدارس .

هاليل

نأمل منكم منح التعاون مع طالبة الكلية المذكورة أعلاه لتوزيع الإشتيان الخاص برسالتها داخل مدارسكم الموقرة .

وشكرا لحسن تعاونكم

وزارة التربية والتعليم
مراقبة التربية والتعليم بالزاوية

د. عادل محمد الكاسح

مراقب التربية والتعليم بالزاوية المركز

هاليل



صورة إلى :-
* شهود مراقب التربية والتعليم بالزاوية
* نائبه
* المندوب العام
* الكاشف
* المصراشي



السيد المحترم / مراقبة التعليم ببلدية الزاوية المركز...

تحية طيبة ...

في الوقت الذي نحىكم فيه على الجهود التي تبذلونها لخدمة العملية التعليمية وبناء على الطلب المقدم من الطالبة / هاجر حرب بلغيث إحدى الطلبة المسجلين بالدراسات العليا " ماجستير " كلية الآداب / قسم التربية وعلم النفس، وهي في مرحلة إعداد الرسالة.

عليه ...

نأمل ... مساعدة الطالبة المعنية لتوزيع الاستبيان الخاص بموضوع رسالتها.

شاكرين لكم حسن التعاون

والسـ عليكم ورحمة الله وبركاته ——— لـام

د. همزة الهادي كشلاف

مدير إدارة الدراسات العليا والتدريب والمعيدين

مسورة إلى:
وكل الجامعة للشؤون العلمية
مكتب التخطيط والمناهج
البيروت 2020

165
26 2 26
م.ب. 16418 الزاوية