

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي الأغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا



الموضوع:

الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى
مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني - "دراسة ميدانية"

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم

تخصص: علوم التربية

إشراف الأستاذ:

أ.د. صخري محمد

إعداد الطالب:

طبيي بغدادي

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
ناصر جلال	أستاذ محاضر أ	جامعة الأغواط	رئيسا
محمد صخري	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مشرفا ومقررا
بدوي عائشة	أستاذ محاضر أ	جامعة الأغواط	مناقشا
عطاء الله بن يحي	أستاذ محاضر أ	جامعة الأغواط	مناقشا
شلالي لخضر	أستاذ محاضر أ	المركز الجامعي أفلو	مناقشا
أحمد رماضنية	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة الأغواط	مناقشا

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، حمدا يملأ ما بين أرضه وسماؤه،
وصلّي اللهم وسلم على من منه انشقت الأسرار وانفلقت الأنوار وفيه ارتقت الحقائق، وتنزلت عليه علوم سيدنا
أدم فأعجز الخلائق، وله تضاءلت الفهوم فلم يدركه منا سابق ولا لاحق.

بادئا ببدء الحمد لله الذي أعانني طوال مشواري الدراسي وسير في طريقي أناسا مخلصين ذوي كفاءة لأستنير
بعلمهم وأجتهد إلى جنب مساعدتهم ووقوفهم بجني بكل اخلاص وأمانة. وصدق الله العظيم إذ يقول وقوله
الحق: "ولا تنسوا الفضل بينكم إن الله بما تعملون بصير". فمن لا يشكر الناس لا يشكر الله ومن هذا المنطلق
كان علي لزاما وواجبا أن أشكر أساتذتي المحترمين من أولى المراحل الدراسية حتى هذه اللحظة. وأخص بالذكر
الأستاذ المشرف الدكتور صخري محمد الذي كان لي السند الحقيقي، وخفف عني كل الضغوط النفسية التي
يمكن أن تصادف طالب الدكتوراه أثناء إنجاز رسالته العلمية، وهذا بفضل ذكائه الوجداني في معاملاته معي
وشحني بروح العزيمة والتفاني، فكان لي سندا وعونا وأفاض علي من سعة علمه وكرم أخلاقه ورحابة صدره ما
يعجز القلم عن وصفه فجزاه الله عني خير الجزاء وله مني جزيل الشكر ووافر احترامي وتقديري.

وأشكر كل أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة عمار ثليجي بالأغواط على نصائحهم
وتوجيهاتهم القيمة، كما لايفوتني أن أبعث كل رسائل الشكر والامتنان لزملائي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي
والمهني بالأغواط خاصة وعبر الوطن عامة على مساهمتهم في تقديم المساعدة في هذه الدراسة العلمية.

أخيرا أشكر كل من ساهم في هذا البحث من قريب أو بعيد وأقول لهم ألف شكر.

سائلا الله أن يجازهم عنا خير الجزاء.

الإهداء

كلما كبرنا كبرت أحلامنا في نفوسنا، وكبرت آمال الغير فينا...منها ما تحقق ومنها ما هو قيد التحقيق بإرادة الله ومشئئته، فأسأل الله أن يوفقني بحوله وقوته في تحقيق كل هذه الأحلام والآمال. أهدي ثمرة عملي هذا إلى من قال فيهما رب العزة جل وعلا: "وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيرا" والدي اللذين ملكا عرش كياني، وأول من نطق بهما لساني، وبهما ربي أوصاني. إلى التي أحيتني بهواها وغمرتني بحبها وحنانها وأجمل هدية منحها لي ربي "أمي الحبيبة". إلى الذي مهما أعطيته لن أو فيه حقه ومهما قلت فيه يستحق أكثر منه "أبي الغالي".

إلى جدتي أطل الله عمرهما في طاعة الله. إلى من تعطرت أرض الجزائر الحبيبة بدمائه الطاهرة الزكية من أجل أن يرفرف علمها خفاقا في سماء الحرية. أخي شهيد الواجب الوطني " طيبي جلول". عليه رحمة من الله وسلام.

إلى زوجتي وأم أولادي علي زين العابدين، ومحمد الفاتح. إلى أخي عبد القادر وزوجته وابنه المهدي زيد الخير.

إلى أخي مولاي عبد الحفيظ وأخواتي: خضرة، نورة، نسيمة، خيرة. حفظهم الله ورعاهم.

إلى عمي وعماتي وأولادهم، وإلى أخوالي وخالاتي وأولادهم. إلى كل أصدقائي وزملائي من كل مكان من أرض هذا

الوطن. إلى كل من أحبني وقدرني أهدي هذا العمل. إلى كل من نسيه قلبي سهوا

طيبي بغدادي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، والكشف عن وجود فروق في: النوع (ذكر، أنثى)، والتخصص (علم النفس، علم الاجتماع)، سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، مكان العمل (المتوسطة، الثانوية، مركز التوجيه)، وتمثلت عينة الدراسة في ثلاثمئة وتسعة وأربعون (349) مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من كلا الجنسين، موزعين عبر كافة أنحاء ولايات الجزائر، من خلال نشر مقياسين الإلكترونيين على موقع التواصل الاجتماعي في مجموعات خاصة بمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. واتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي كما تم استخدام في هذه الدراسة مقياسين هما (الذكاء الوجداني، واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية) من إعداد الباحث، وهذا بعد الاطلاع على العديد من الدراسات النظرية السابقة.

وقمت معالجة البيانات الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 22) باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- 1- وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى) لصالح الإناث.
- 3- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى).
- 4- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص (علم النفس، علم الاجتماع).
- 5- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص (علم النفس، علم الاجتماع).
- 6- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

7- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

8- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير مكان العمل (متوسطة، ثانوية، مركز التوجيه).

9- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير مكان العمل (متوسطة، ثانوية، مركز التوجيه).

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

Summary:

The current study consists of a descriptive and interrelated study aiming to investigate the relationship between the emotional intelligence and its strategies to deal with psychological stress among school and counseling counselors, and to reveal the presence of differences in both variables attributed to the following variables: Gender (male, female), specialization (psychology, sociology), years of service (less than 5 years, 5-10 years, more than 10 years), workplace (middle school, secondary school, orientation center). The study sample consists of three hundred and forty-nine (349) counselors and career guidance counselors from colleges. This study covers Algeria schools through the publication of two electronic scales that were published on the social media for school and vocational guidance and counseling. Two scales were used in this study (emotional intelligence, and strategies for coping with psychological stress) prepared by the researcher, after reviewing many previous theoretical studies.

Statistical data were processed using the statistical package for social sciences using (SPSS 22) appropriate statistical methods.

The following conclusions have been drawn:

- 1 There is a positive, statistically significant correlation between the emotional intelligence and strategies for coping with psychological stress among vocational guidance and counseling counselors.
- 2 There are statistically significant differences in the emotional intelligence among vocational guidance counselors due to the gender variable (male, female) in favor of females.
- 3 There are no statistically significant differences in the strategies of coping with psychological stress among guidance counselors due to the gender variable (male, female).
- 4 There are no statistically significant differences in the emotional intelligence among vocational guidance counselors due to the variable of specialization (psychology, sociology).
- 5 There are no statistically significant differences in the strategies for coping with psychological stress among vocational guidance and counseling counselors for language specialists (psychology, sociology).

-6 There are no statistically significant differences in the emotional intelligence among the vocational guidance and counseling counselors and for years of service store.

-7 There are no statistically significant differences in the strategies for coping with psychological stress among the vocational guidance and counseling counselors for the two years of service.

-8 There are no statistically significant differences in the emotional intelligence among the vocational guidance and counseling counselors to change the workplace (intermediate, secondary, guidance center).

-9 There are no statistically significant in the strategies for coping with psychological stress among the guidance counselors due to the workplace variable (intermediate, secondary, guidance center).

Keywords: Emotional intelligence, strategies for coping with psychological stress, guidance counselor.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	/
اهداء	/
ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ت
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجدول	د
قائمة الاشكال	ر
قائمة الملاحق	ر
مقدمة	01
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. اشكالية الدراسة	05
2. فرضيات الدراسة	08
3. أهداف الدراسة	09
4. أهمية الدراسة	09
5. مصطلحات الدراسة	11
6. الدراسات السابقة	13
الفصل الثاني: الذكاء الوجداني	
تمهيد	31
1. التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني	32
2. مفهوم الذكاء الوجداني	36
3. العوامل المساهمة في الذكاء الوجداني	43
4. أبعاد الذكاء الوجداني	48
5. نظريات الذكاء الوجداني	55
6. قياس الذكاء الوجداني	59
7. أهمية الذكاء الوجداني	63
خلاصة الفصل	68

الفصل الثالث: استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية	
70	تمهيد:
71	1. الضغوط النفسية
71	1.1. مفهوم الضغوط
73	2.1. أنواع الضغوط النفسية
75	3.1. مصادر الضغوط النفسية
77	4.1. نظريات اللضغط النفسي
83	5.1. أعراض الضغوط النفسية
84	6.1. آثار الضغوط النفسية
86	7.1. مقاييس الضغوط النفسية
88	2. استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية
88	1.2. التطور التاريخي لاستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية
90	2.2. مفهوم استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية
91	3.2. الفرق بين استراتيجيات المواجهة والتكيف وآليات الدفاع
92	4.2. أنواع استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية
94	5.2. نظريات استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية
98	6.2. تصنيف استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية
99	7.2. فنيات واستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية
104	8.2. العوامل المؤثرة في استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية
106	9.2. نماذج قياس استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية
108	10.2. أهمية استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية
109	خلاصة الفصل
الفصل الرابع: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	
111	تمهيد
112	1. التوجيه والإرشاد المدرسي
112	1.1. التطور التاريخي للتوجيه في العالم
115	2.1. مفهوم التوجيه
116	3.1. مفهوم الإرشاد

118	4.1. مفهوم التوجيه والإرشاد المدرسي
119	5.1. ميادين التوجيه والإرشاد
121	6.1. نظريات الإرشاد والتوجيه
126	7.1. أهداف التوجيه والإرشاد
128	2. مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
128	1.2. التطور التاريخي للتوجيه في الجزائر
132	2.2. مفهوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
133	3.2. خصائص وصفات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
135	4.2. مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
139	5.2. علاقات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
141	6.2. أدوات ووسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
145	7.2. صعوبات عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
147	8.2. الآليات والاستراتيجيات التي يطبقها مستشار التوجيه
149	9.2. أهداف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
150	خلاصة الفصل
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
153	تمهيد
154	1. منهج الدراسة
154	2. حدود الدراسة
155	3. مجتمع الدراسة وعينته
155	4. أدوات الدراسة
165	5. الأساليب الإحصائية
166	خلاصة الفصل
الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	
170	1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها
173	2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها
175	3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها
177	4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

179	5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها
181	6. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها
183	7. عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها
185	8. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة ومناقشتها
187	9. عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة ومناقشتها
189	الاستنتاج العام
192	اقتراحات الدراسة
194	قائمة المراجع
216	قائمة الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل قائمة موري لأفراض الضغوط التي تواجه الفرد	79
02	يوضح نموذج سجل التكوين لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	143
03	يوضح نموذج سجل النشاطات اليومية	143
04	يوضح نموذج سجل طالب الإعلام	143
05	يوضح نموذج سجل المتابعة لجذع مشترك علوم	144
06	يوضح نموذج سجل المقابلات	144
07	يوضح نموذج سجل المداومة	144
08	يوضح توزيع العينة من حيث الجنس والتخصص وسنوات الخدمة ومكان العمل.	156
09	بين العبارات المعدلة في مقياس الذكاء الوجداني على ضوء ملاحظات المحكمين	159
10	يوضح معامل الارتباط درجة كل عبارة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس الذكاء الوجداني.	160
11	يوضح الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.	160
12	يوضح معامل الثبات لمقياس الذكاء الوجداني بطريقة التجزئة النصفية	161
13	يوضح معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني	161
14	العبارات المعدلة في مقياس استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية على ضوء ملاحظات المحكمين	164
15	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية.	165

165	الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية.	16
166	يوضح معامل الثبات لمقياس استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية بطريقة التجزئة النصفية	17
166	يوضح معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية	18
169	يوضح العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه.	19
172	يوضح دلالة الفروق في الذكاء الوجداني حسب متغير النوع (ذكر، أنثى) لدى مستشاري التوجيه.	20
174	يوضح دلالة الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية حسب متغير النوع (ذكر، أنثى) لدى مستشاري التوجيه.	21
176	يوضح دلالة الفروق في الذكاء الوجداني حسب متغير التخصص (علم النفس، علم الاجتماع) لدى مستشاري التوجيه.	22
178	يوضح دلالة الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية حسب متغير التخصص (علم النفس، علم الاجتماع) لدى مستشاري التوجيه.	23
180	يوضح دلالة الفروق في الذكاء الوجداني حسب متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) لدى مستشاري التوجيه.	24
182	يوضح دلالة الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية حسب متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) لدى مستشاري التوجيه.	25
184	يوضح دلالة الفروق في الذكاء الوجداني حسب متغير مكان العمل (متوسط، ثانوي، مركز التوجيه) لدى مستشاري التوجيه.	26
186	يوضح دلالة الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية حسب متغير مكان العمل (متوسط، ثانوي، مركز التوجيه) لدى مستشاري التوجيه.	27

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الأشكال	الصفحة
01	نماذج الذكاء الوجداني	40
02	أبعاد الذكاء الوجداني لدانيال جولمان	49
03	أبعاد الذكاء الوجداني "لمايروسالوفي"	51
04	أبعاد الذكاء الوجداني "لبار-أون"	53
05	ويمثل المخطط التوضيحي لمراحل التكيف العام مع الضغط في نظرية سيلبي	78
06	يوضح نظرية التقدير المعرفي للازوراس.	81

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	البرنامج السنوي لنشاطات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	216
02	البرنامج الأسبوعي لنشاطات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	216
03	نموذج بطاقة الرغبات للسنة 1 ثانوي	217
04	نموذج استبيان الميول والاهتمامات للسنة الرابعة متوسط	218
05	البطاقة الفنية التي يستعملها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	219
06	نموذج البطاقة التربوية التي يستعملها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	219
07	نموذج بطاقة المتابعة والتوجيه	220
08	نموذج تقرير نشاطات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	221
09	بعض مجموعات التوجيه على مواقع التواصل الاجتماعي التي نشر فيها الاستبيان الإلكتروني	222
10	استمارة تحكيم مقياس الذكاء الوجداني في صورته الأولية	223
11	قائمة الأساتذة المحكمين لأدوات الدراسة	227
12	مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية	228
13	استمارة تحكيم مقياس استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية	231
14	مقياس استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية في صورته النهائية	234
15	الجدول الإحصائية spss	236

مقدمة

يعتقد الناس أن مقياس النجاح يعتمد على (الذكاء المعرفي) وحده فقط، ولكن مع ظهور نظريات حديثة مثل نظرية الذكاء المتعدد (Theory of Multiple Intelligence) لجاردنر (Gardner)، ونظريات الذكاء الوجداني (Emotional intelligence) لماير وسالوفي (Salovey & Mayer) وجولمان (Goleman)، تؤكد فيه أن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل ومن بينها العوامل الوجدانية، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الذكاء الوجداني يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية.

فنجد الأفراد يختلفون في طرق استجابتهم وتفاعلهم نحو ما يواجهونه في حياتهم، وذلك تبعاً لما يملكون من قدرات مختلفة، فالبعض يحقق نجاحاً في أسلوب تعامله مع محيطه، وهذا ينعكس على حياتهم الخاصة ويجعلها أكثر سعادة ورضاً. بينما يفشل الآخرون في أساليب تعاملهم مما ينعكس على حياتهم سلباً ولا شك أن للذكاء الوجداني علاقة رئيسية بمدى نجاح الفرد في حياته العلمية والعملية وكذا في حياته الاجتماعية.

فالذكاء الوجداني أصبح أحد أهم المواضيع الحديثة التي تحظى باهتمام علماء النفس والتربية والباحثين ككل. نظراً لقدرته على تكيف سلوك الفرد، وتنظيم انفعالاته، وفهم مشاعر الغير، ومواجهة متطلبات الحياة وضغوطها. وهذا مما يساهم في نجاح الفرد وتميزه في جميع مراحل حياته.

ويرى الكثير من الباحثين من علماء النفس والتربية على أن الذكاء الوجداني يمكن تعلمه في أي مرحلة من مراحل الحياة، وذلك من خلال تربية مستمرة تمتد من الأسرة إلى المدرسة ثم إلى المجتمع ككل، فالاهتمام بتنمية الفرد من الناحية العقلية والوجدانية يقودنا إلى بناء مجتمع سليم ومتماسك يتمتع أفراداه بعلاقات إنسانية راقية ومتميزة.

كما أكدت الكثير من الدراسات من خلال تجارب وخبرات الحياة على أن النجاح المهني يتطلب اكتساب الفرد لمجموعة من القدرات الوجدانية، تساعد على الوعي بذاته، والتحكم في أهوائه وانفعالاته، والتقليل من التوترات والضغوطات التي تصادفه في حياته اليومية.

فالفرد السوي هو ذلك الإنسان القادر على مواجهة مشاكل الحياة وضغوطها، والوقوف أمام تحديات الحياة ومصائبها، موقفاً إيجابياً يؤهله أن يكون إنساناً فعالاً ومؤثراً في هذه الحياة.

ففي ظل كل هذه التغيرات المتسارعة على المستوى الأسري والاجتماعي والتطور العلمي والتكنولوجي الهائل، وحدوث تقدم في التعليم ومناهجه، وزيادة أعداد التلاميذ في المدارس، وكثرة الضغوط النفسية ووجود عوائق في العمل والمهن، وخروج المرأة للعمل، وتفشي للعديد من الآفات والظواهر الاجتماعية الخطيرة في المجتمع، زيادة

على القلق الذي نعيشه في عصرنا الحالي. أصبحنا في حاجة ماسة إلى خدمات التوجيه والإرشاد في مناحي الحياة عامة وفي المؤسسات التربوية خاصة.

وهذا ما استدعى استحداث منصب مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في المنظومة التربوية، وأصبح وجوده جزء مهم وأساسي في المؤسسات التربوية، كونه يساعد في تحسين المستوى الدراسي، والمردود التربوي للمدرسة فهو يسعى إلى تحقيق التوافق بين إمكانيات وقدرات التلميذ، وبين متطلبات الفروع الدراسية كما يساعد التلميذ في بناء مشروعه المستقبلي المهني، ويساعده على حل مشاكله والتغلب عليها.

كما يعد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أحد الفاعلين في تقديم الدعم والرعاية النفسية للتلميذ طيلة مساره الدراسي عن طريق المتابعة والمرافقة المستمرة، وهذا قصد الاستثمار الأمثل والأنجع لقدرات وميول وطموح التلميذ نحو تحقيق النجاح في الحياة العلمية والعملية.

وكل هذه الخدمات التي يقوم بها مستشار التوجيه ويقدمها تجعله عرضة للضغوط النفسية، ودائم الحرص على تقديم أفضل الخدمات التوجيهية وأجودها، باستخدام أساليب واستراتيجيات مواجهة فعالة لمساعدته على التغلب على ما يعترضه من مشاكل وصعوبات وعوائق يمكن أن تؤدي به إلى ضغوط نفسية تشكل خطرا على صحته وتوازنه وتهدد أمنه النفسي.

وعلى إثر هذه العوائق والصعوبات التي يمكن أن تقف حاجزا أمام تحديات ومهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، أصبح من الضروري أن يقدم هذا الأخير كل ما لديه من الإمكانيات والقدرات للتغلب على كل المشاكل والضغوط النفسية التي يمكن أن تكون عائقا له على تادية مهامه وواجباته على أكمل وجه.

وعلى هذا الأساس يحاول الباحث في هذه الدراسة معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، نظرا لما يكتنفه هذا الموضوع من أهمية بالغة يمكن ان تسهم في تقديم نتائج إيجابية تساعد على مواجهته للضغوط النفسية التي يمكن أن تشيخه على تادية واجبه المهني وبالتالي تكون سببا وجيها في تقديم خدمات ارشادية متدنية.

وسنحاول التطرق في هذه الدراسة إلى ستة فصول (أربعة فصول في الجانب النظري، وفصلين في الجانب الميداني). في الفصل الأول سنحاول عرض إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها، وحدودها، ومصطلحات الدراسة والتعاريف الإجرائية لمتغيراتها، والدراسات السابقة. أما في الفصل الثاني فسنحاول التطرق فيه إلى الذكاء الوجداني. في إطار التصورات النظرية المختلفة، وسيتم التطرق فيه إلى الجذور التاريخية له، ومفهومه، وأبعاده، وعلاقته ببعض المتغيرات، ونظرياته، وقياسه، وأهميته. أما في الفصل الثالث فسنحاول التطرق فيه إلى

استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وسيتم تناول فيه جانبين الجانب الأول نتناول فيه الضغوط النفسية ويتم التطرق فيه إلى مفهوم الضغوط النفسية، أنواعها، مصادرها، النماذج النظرية المفسرة لها، أعراضها، الآثار المترتبة عليها، طرق قياسها. أما الجانب الثاني فنتناول فيه استراتيجيات المواجهة ويتم التطرق فيه إلى تطور مفهوم المواجهة، وتعريفاتها، وأنوعها، ونظرياتها، وقياسها، وأهميتها، أبعادها، محدداتها. وفي الفصل الرابع سنتطرق إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وسنتناول في هذا الفصل إلى جانبين أيضا الجانب الأول التوجيه والإرشاد المدرسي ويتم التطرق فيه إلى التطور التاريخي للتوجيه في العالم، ثم مفهوم التوجيه، والإرشاد، والتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ثم ميادينه، ونظرياته، وأهدافه. وفي الجانب الثاني نتناول مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بحيث نتطرق فيه إلى التطور التاريخي للتوجيه في الجزائر، ثم مفهوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وخصائصه وصفاته، ومهامه، وعلاقاته، وأدوات ووسائل عمله، وصعوبات عمله وأهدافه.

وفي الفصل الخامس سنتطرق لإجراءات البحث والمنهجية التي يقوم عليها، بينما في الفصل السادس والأخير فسنحاول عرض نتائج البحث ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المتاحة وختم البحث بمناقشة عامة للنتائج واقتراحات.

الفصل الأول الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. تحديد المفاهيم الأساسية
6. الدراسات السابقة

1. الإشكالية:

يعتبر الذكاء الوجداني أحد المفاهيم الحديثة والمعاصرة التي نالت اهتماما كبيرا في العصر الحالي من قبل الباحثين، فامتلاك الفرد لمهارات وجدانية واجتماعية تجعله أكثر تحكما في أفعاله وانفعالاته وأكثر فهما واستيعابا لانفعالات الغير، وهذا ما يجعله يتمتع بدرجة عالية من الصحة النفسية التي تدفعه إلى تحقيق النجاح في حياته بصفة عامة.

ولذلك أصبح وجود هذا المفهوم مهم وله دور كبير في مساعدة الفرد على تحقيق النجاح ومواجهة المشكلات التي تصادفه في جميع ميادين الحياة. وخاصة في ميدان التربية والتعليم الذي أصبح يعيش العديد من المشاكل والضغوط النفسية، ويؤرق الأطراف العاملة بهذا الميدان والتي من بينها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الذي يواجهه عوائق وضغوط نفسية أثناء تأديته مهامه وتقديمه لخدماته الإرشادية، مما يستدعي منه مجابهة هذه العوائق بسبل وطرق مختلفة وباستراتيجيات مواجهة فعالة وإيجابية.

فالضغوط النفسية حسب (الأهواني، 2005) تمثل تهديداً للشخصية وقد ينتج عنها الابتعاد عن تأدية المهام الصعبة والشعور بمقدرة ضعيفة لتحقيق الأهداف والنجاح، مما يؤدي إلى نقص الثقة بالنفس والكفاءة الأكاديمية، فقد تظهر الضغوط في شكل استئثار انفعالية كالقلق والاكتئاب وغيرها من اضطرابات انفعالية لها تأثيرها على أنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية والعصبية، وتؤدي إلى خفض وضعف الأداء.

ومن بين أهم الفئات العمرية التي يتعامل معها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ويمكن أن تسبب له مشاكل وضغوط نفسية. هي فئة المراهقة التي تستدعي منه متابعة مستمرة ومتأنية. نظرا لما تتركه هذه المرحلة من آثار سلبية إذا لم تتابع بدقة وعناية. وتأتي هذه المرحلة في المنظومة التربوية ما بين مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي. بحيث تظهر بهاتين المرحلتين الكثير من المشاكل والصعوبات التي تواجه التلاميذ. والتي تستدعي التدخل السريع والفعال من طرف الفاعلين في التربية بشتى الأساليب والطرق لمواجهتها.

لذلك فإن هذه المرحلة تحتاج إلى وقفة متأنية من الراشدين، سواء كانوا آباء أو أمهات أم كانوا ناشطين يعملون في المؤسسات والمنظمات العاملة مع الأطفال والشباب، بهدف العمل على تزويد هذه الفئة بالمعلومات والخبرات والمهارات العملية الضرورية لمواجهة الضغوط والتكيف مع الظروف والأزمات. (العبد الله، 2014، ص3)

فقد تبين أن أسوأ الضغوط، وأكثرها ارتباطا بالتوتر والاضطراب النفسي، هي تلك التي تحدث للفرد الذي يفقد المساندة الوجدانية، والصلات، والدعم الاجتماعي، والمؤازرة. فمن المعروف أن جزءا كبيرا من عوامل النجاح في العلاج النفسي، يكمن في وجود معالج دافئ يمد مريضه بالتشجيع، والمشاركة الوجدانية empathy ويسانده بالفهم والتوجيه عندما تحيق به الصعاب، وتتراكم عليه الصراعات. (جولمان، 2000، ص118-119)

لذا أصبح وجود مستشاري التوجيه في المؤسسات التربوية من الحاجات الضرورية حيث أكد الزعبي (1994) أننا نعيش الآن في عصر القلق والضغوط النفسية، كما أن المجتمع الحالي مليء بالصراعات والمطامح والمشكلات المدنية التي تظهر الحاجة الملحة إلى خدمات الإرشاد النفسي في مجال الشخصية ومشكلاتها. (عوض، 2003، ص3)

ويقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بدور فعال وإيجابي في مواجهة المشاكل والصعوبات التي تصادفه، وهذا باستعمال استراتيجيات مواجهة مناسبة لتحقيق التوافق والانسجام الذي يجعله يقدم خدمات إرشادية وتوجيهية مميزة ومفيدة.

كما أن مستشار التوجيه يستخدم استراتيجية معرفية انفعالية لمواجهة مشاكل الحياة، والتخلص من كثير الصعوبات والمشاكل وما ينتج عنها من ضغوط نفسية التي تعترض تقدم الطالب في حياته اليومية وتؤثر على توافقه النفسي والاجتماعي. (حسن، 2011، ص8)

وبحكم عمل الباحث كمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لمقاطعة تربوية تتكون من ثانوية وثلاث متوسطات متباعدة فيما بينها، ومن خلال المتابعة المستمرة للطلاب، ومحاولة إيجاده للحلول الفعالة والبناءة للمشاكل التي تصادفه أثناء أداء مهامه، كل هذا قد يؤدي بمستشار التوجيه إلى التعرض لضغوط نفسية تفقده التركيز وعدم التوازن النفسي، وعدم تقديم خدمات إرشادية مناسبة وبأسس علمية تكفل له تحقيق نتائج إيجابية على مستوى المؤسسات التربوية. وهذا ما يستدعي منه استخدام استراتيجيات مواجهة لإدارة الضغوط التي تصادفه. وبالتالي تحسين جودة الحياة الدراسية لدى طلاب مرحلتى التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، وهذا قصد ترشيد التفكير لديهم، وتحسين المزاج الإيجابي الذي ينشط الإبداع وحل المشكلات، ومساعدتهم على التحكم في انفعالاتهم وإدارتها، وتحفيزهم واعطائهم الثقة اللازمة بأنفسهم. وسعيًا منا لتحقيق كل هذه الأهداف نحاول في هاته الدراسة معرفة علاقة الذكاء الوجداني باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، لدى مستشاري التوجيه. هاته الفئة الأخيرة التي لها دور مهم وفعال في مؤسساتنا التربوية في مرافقة التلاميذ ومساعدتهم على حل مشاكلهم، وتزويد الطاقم الإداري والتربوي بكل ما يمكنه أن يساهم في خلق جو ملائم ومريح داخل المؤسسات التربوية، ومن هذا المنطلق فإن الحديث في هذه الدراسة سينصب على معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل التالي:

هل توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؟

ومن خلال ما سبق يمكن طرح التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير سنوات الخدمة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير سنوات الخدمة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير مكان العمل؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير مكان العمل؟

2. فرضيات الدراسة:

- ✱ الفرضية العامة: توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- ✱ الفرضيات الجزئية:
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى).
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى).
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير التخصص.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير سنوات الخدمة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير الخبرة/الاقدمية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني تعزى لمتغير مكان العمل.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه تعزى لمتغير مكان العمل.

3. أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- معرفة الفروق التي تعزى للنوع (ذكر، أنثى) في الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- معرفة الفروق التي تعزى للتخصص (علم النفس، علم اجتماع) في الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- معرفة الفروق التي تعزى لتأثير سنوات الخدمة (اقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) في الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- معرفة الفروق التي تعزى لمكان العمل (مركز التوجيه، متوسطة، ثانوية) في الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- 4. أهمية الدراسة: تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعي الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، وتتمثل أهمية هذه الدراسة من خلال جانبين أساسيين هما:

1.4. الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في معالجة مفهوم الذكاء الوجداني، فعلى الرغم من تناول العديد من الدراسات له إلا أنه في البيئة الجزائرية يحتاج للمزيد من التوضيحات والتجريب على كافة المجالات البحثية.
- كما تنبثق أهمية هذه الدراسة في الربط بين متغيرين هما الذكاء الوجداني باعتباره مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية يتسم بها الفرد لتحقيق النجاح في الحياة، ومتغير استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية الذي يعتبر عاملاً مهماً في تحقيق الصحة النفسية وفي المحافظة على التوازن النفسي أثناء الأوقات الضاغطة. خاصة في مجال الإرشاد المدرسي الذي يعد آلية مهمة في الوقاية والعلاج النفسي والاجتماعي بالمؤسسات التربوية.
- كما أن هذه الدراسة تكتسي أهمية من حداثة الموضوع على البيئة الجزائرية، فبالرغم من وجود دراسات عديدة تناولت موضوع الذكاء الوجداني، ودراسات أخرى تناولت استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، إلا أنه في حدود علم الباحث لم تكن دراسة جزائرية بعلاقة الذكاء الوجداني باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- كما أن هذه الدراسة تستهدف فئة تستدعي تسليط الضوء عليها وعلى الدور التوجيهي والإرشادي الذي تلعبه بالمؤسسات التربوية الجزائرية.

2.4. الأهمية التطبيقية:

- التأكيد على أهمية الذكاء الوجداني في سمات وصفات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، لاستغلاله في مواجهة الضغوط النفسية التي تصادفه في إطار القيام بمهامه المسندة إليه. ودوره في خلق ديناميكية وفاعلية في العلاقات الإنسانية داخل المؤسسات التربوية.
- مدى مساهمة استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المستخدمة من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، في مساعدة التلميذ على تجاوز مشاكله النفسية والاجتماعية.
- مساهمة هذه الدراسة في لفت انتباه القائمين على التوجيه (وزارة التربية الوطنية، ومدراء مراكز التوجيه) بمفهوم الذكاء الوجداني. لاستحداث دورات تكوينية لفائدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، تساعدهم على التعرف على هذا المفهوم لاستغلاله بصورة ايجابية وفعالة في التعامل مع كل المشاكل والعوائق التي تصادفهم في المؤسسات التربوية.
- مساهمة هذه الدراسة في تعريف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمفهوم الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، قصد تطوير أساليبهم الإرشادية والعلاجية للتكفل الأمثل بالتلاميذ ومساعدتهم نفسياً وسلوكياً.

5. مصطلحات الدراسة:

1.5. الذكاء الوجداني:

عرف بارون (BAR-ON) الذكاء الوجداني بأنه "مجموعة منظمة من الكفايات والمهارات الغير معرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح والتكيف مع متطلبات وضغوط البيئة وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة (Bar-On,2005, p41) .

كما يعرف فاروق عثمان 2000 الذكاء الوجداني، بأنه القدرة على الانتباه، والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي الانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. (عامر، والمصري، 2018، ص51)

التعريف الإجرائي: الذكاء الوجداني هو قدرة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على التحكم في انفعالاته وضبطها، وفهم مشاعر وانفعالات التلاميذ داخل المؤسسة التربوية، قصد التكفل الأمثل والتصرف الأنسب في حل المشاكل النفسية والسلوكية التي يتعرض لها التلاميذ.

ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من خلال إجاباتهم على بنود مقياس الذكاء الوجداني (من إعداد الباحث)، المطبق في الدراسة الحالية.

2.5. استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية:

يعرفها فليشمان بأنها السلوكيات الظاهرة أو الخفية التي تحدث للتقليل من الضغوط النفسية أو الظروف الضاغطة، أما بالنسبة لكابلن فهي السلوك الذي يهدف إلى خلق تغيير في الذات أو تغيير في القدرات أو الحاجات. (العنزي، 2004، ص 59)

ويعرفها الشاوي بأنها "مجموعة من السلوكيات التي يتخذها الفرد للتعامل مع الضغوط والأزمات التي تواجهه للتخلص منها، أو التقليل من آثارها السلبية؛ بهدف المحافظة على تكيفه النفسي والاجتماعي". (الشاوي، 2010، ص 15)

التعريف الإجرائي: هي تلك التقنيات والمهارات والأساليب التي يستخدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مواجهة الضغوط والمشاكل التي تعترضه داخل المؤسسة التربوية، بحيث تساعد هذه الأساليب على تقديم خدمات ارشادية متميزة.

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من خلال إجاباتهم على بنود مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية (من إعداد الباحث)، المطبق في الدراسة الحالية.

3.5. مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

ترى سمية جميل بأنه: المسؤول المتخصص الأول عن العمليات الرئيسية في التوجيه والإرشاد وخاصة عملية الإرشاد النفسي، وبدون مستشار التوجيه يكون من الصعب تنفيذ أي برنامج للتوجيه والإرشاد.

ويعرف أنه " ذلك الشخص المهني المتخصص في حقل التوجيه والإرشاد والذي يقدم خدمات التوجيه والإرشاد في المدرسة بشكل متفرغ". (عوض، 2003، ص8)

التعريف الإجرائي: هو ذلك المختص في مجال التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الذي يمتلك مهارات وجدانية تمكنه من إدارة ذاته وضبط انفعالاته وفهم مشاعره. قصد مواجهة الصعوبات والضغوط النفسية التي تصادفه أثناء تأدية مهامه داخل المؤسسة التربوية وخارجها.

6. الدراسات السابقة:

يعتبر الذكاء الوجداني مفهوم حديث ظهر على الساحة العالمية، وبرز في كل المجالات وأصبح أحد مفاتيح النجاح في الحياة. كما أنه بات يشغل الكثير من الباحثين والمفكرين نظراً لإسهامه في تحسين الكثير من المجالات الحياتية. ومن بين هاته المجالات الحالة النفسية للإنسان التي صارت تمر بالعديد من التقلبات المزاجية التي تستدعي استخدام استراتيجيات مواجهة فعالة وبناءة للتغلب على الضغوط النفسية التي تصيب الإنسان. ويعتبر مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أهم عنصر في المنظومة التربوية. وجب امتلاكه لمفهوم الذكاء الوجداني لمساعدته على تفعيل استراتيجيات المواجهة الفعالة والبناءة. وسوف نحاول التطرق في هذا العنصر إلى الدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية.

1.6. الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه:

1.1.6. الدراسات العربية:

1.1.1.6. دراسة (أبو عقيل، 2019):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفاءة المهنية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب، وتكونت عينة الدراسة من (152) من المرشدين في مدارس عرب النقب (بفلسطين)، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتطبيق مقياسي الكفاءة المهنية والذكاء الوجداني من بناء الباحث، وأسفرت الدراسة على عدة نتائج من بينها.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الكفاءة المهنية لدى المرشدين حسب متغير الجنس، والمؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين حسب متغير الجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين حسب متغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح المرشدين حملة درجة الماجستير فأعلى.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين حسب متغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر.

2.1.1.6. دراسة (جعبري، 2018):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياسين مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الكفاءة الاجتماعية، وقد أجريت الدراسة على عينة تتكون من (100) مرشد ومرشدة وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير المديرية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3.1.1.6. دراسة (زبيدي، 2017):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بولاية ورقلة، كما سعت إلى دراسة مدى دلالة الفروق في كل منهما تبعاً للجنس، الأقدمية. وتكونت عينة الدراسة من (67) مستشار توجيه وإرشاد مدرسي ومهني موزعين على ثانويات، ومتوسطات، ومركزي التوجيه لولاية ورقلة (الجزائر). وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، كما تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي (عبيد، 2014)، ومقياس الكفاءة الذاتية (شفارتسر، 1994) ترجمة جميل 1997. وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تبعاً لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الذاتية لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تبعاً لمتغير الأقدمية المهنية.

4.1.1.6. دراسة الصباحين (2016):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي (الذكاء الوجداني) لدى المرشدين الطلابيين في مدينة الرياض والتعرف على الفروق في مستوى الذكاء الإنفعالي لدى المرشدين الطلابيين، تبعاً للجنس والخبرة والمؤهل العلمي، والتخصص والحالة الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من (126) مرشدا ومرشدة بمدينة الرياض. وكانت أداة الدراسة مقياس الذكاء الإنفعالي (للباحثين عثمان ورزق، 2001) والمكون من (58) فقرة. وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- مستوى الذكاء الانفعالي كان مرتفعاً عند المرشدين الطلابيين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي حسب متغيرات الدراسة: الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، والحالة الاجتماعية (متزوج، أعزب).

5.1.1.6. دراسة القرني (2014):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين بمكة المكرمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (190) مرشداً من المرشدين الطلابيين في جميع المراحل الدراسية، واستخدم الباحث مقياس مهارات الاتصال، إعداد محسن (1993)، ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد عبد الله والعقاد (2008). وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جميع أبعاد الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين، وجاء مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين الطلابيين مرتفع.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في وجهة نظرهم تجاه مقياس الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير التخصص ما عدا بعد الوعي بالذات لصالح غير المتخصصين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة.

2.1.6. الدراسات الأجنبية:

1.2.1.6. دراسة (LEWIS , 2020):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة سمات الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية لمستشار المدرسي وعلاقتها بجودة المهنية للمقياس الفرعية للحياة. وتكونت عينة الدراسة من (194) مستشار المدرسي ممارساً في الولايات المتحدة من

خلال استطلاع عبر الانترنت يتكون من مقياس جودة الحياة الاحترافي، والنموذج المختصر للذكاء الوجداني لبيتريدس 2009 واستبيان المناصرة الذاتية لمستشار المدرسة وكشفت النتائج التالية:

- وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات المستقلة ورضا التعاطف والعلاقات السلبية ذات الدلالة بين المتغيرات المستقلة ومكونات التراحم والتعب والارهاق وضغوط الصدمة الثانوية
- سمات الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية يتفاعلان بشكل كبير للتنبؤ بمكونات جودة الحياة المهنية وان الذكاء الوجداني هو مساهم فريد في جميع المقاييس الفرعية الثلاثة.

2.2.1.6. دراسة (Cejudo Javier, 2016):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني كقدرة والذكاء الوجداني كصفة وصحة نفسية لعينة من مرشدي المدارس. بحيث تكونت العينة من 203 مرشدا مدرسيا. وتم استخدام مقياس Mayer-Salovey-Caruso لاختبار الذكاء الوجداني (MSCEIT)، ونموذج قصير لاستبيان السمات العاطفية (TEIQUE-SF) ومقياس الصحة العقلية (MH-5). وأسفرت الدراسة على عدة نتائج من بينها:

- أن العلاقات القائمة بين الذكاء الوجداني كصفة شخصية والصحة النفسية أعلى من تلك الموجودة بين الذكاء الوجداني كقدرة والصحة النفسية.
- كما تم تسجيل درجات أعلى بشكل ملحوظ لدى المرشدين المدرسيين في المرحلة الثانوية في متغير الذكاء الوجداني كقدرة في الفهم الوجداني.
- تسجيل درجات أعلى بشكل ملحوظ لدى الإناث في درجات الذكاء الوجداني لديهن كقدرة في التنظيم الوجداني. ونتائج أعلى بشكل ملحوظ في درجة الذكاء الوجداني كصفة شخصية عند الذكور.

3.2.1.6. دراسة (Rorlinda Yusof, et al , 2015):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءات لدى المستشار المدرسي على أساس المدرسة والجنس والعمر. تم إجراء البحث عن طريق توزيع أداة النسبة العاطفية الماليزية (MEQI) على 108 مرشد مدرسة، 46 (42.6٪) من المدرسة الابتدائية و62 (57.4٪) من المدرسة الثانوية. 50 (46.3٪) من المستجوبين ذكور و58 (53.7٪) اناث تتراوح اعمارهم بين 25 و54 سنة. تم استخدام التحليل الإحصائي الوصفي (المتوسط والانحراف المعياري والنسب المئوية) لتحديد الهدف الأول والإحصاء أحادي المتغير (ثلاثي الاتجاهات ANOVA) للهدف الثاني. وأسفرت الدراسة على عدة نتائج من بينها:

- لا يوجد فروق في الذكاء الوجداني بين المستشارين بناءً على المتغيرات الثلاثة.
- تظهر النتائج أن كلا من مستشاري المدارس الابتدائية والثانوية سواء من الذكور أو الإناث الذين تقل أعمارهم عن 40 عامًا أو أكثر لديهم نفس معدل الذكاء الوجداني تقريبًا. مع تفاوت بسيط لمستشاري المدارس الثانوية على مستشاري الابتدائي.
- كما أثبتت الدراسة أن الذكاء الوجداني هو كفاءات مهمة لمرشدي المدارس.

4.2.1.6 دراسة (Sharif et al, 2013):

هدفت الدراسة إلى تحليل العلاقة بين مستويات الذكاء العاطفي وكفاءة المهارات وتنمية الشخصية لمرشدي المدارس الثانوية في جوهور، وتكونت عينة الدراسة من (60) مرشدا مدرسيا تم اختيارهم بشكل عشوائي وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت الدراسة عدة نتائج من بينها:

- أظهرت الدراسة امتلاك المبحوثين على مستوى متوسط من الذكاء الوجداني.
- وجود علاقة متوسطة بين الذكاء الوجداني وكفاءة المهارات.
- وتم استنتاج أن الذكاء الوجداني في الممارسات التعليمية يصقل ويعزز التنمية الشخصية وكفاءة المهارات لدى مرشد المدرسة الثانوية.

5.2.1.6 دراسة مارتن وسوليفان (Martin & sullivan, 2004):

بعنوان: "الذكاء العاطفي سمة أساسية لكيونة المرشد التربوي" هدفت هذه الدراسة في معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية في الإرشاد التربوي. وتكونت عينة الدراسة من (140) فردا من طلبة تخصص الإرشاد التربوي ومن المرشدين التربويين الممارسين، الذين اجتازوا اختبار الذكاء الوجداني واختبار التقدير الذاتي في الإرشاد التربوي. وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- الذكاء الوجداني يختلف بين المرشدين التربويين من غيرهم ولكنه يعطي نتائج مختلطة عند التمييز بين المرشدين الدارسين والمرشدين الممارسين في مجال الإرشاد التربوي.
- اعتبار الذكاء الوجداني دلالة أخرى على الأشخاص الذين يسعون إلى الإرشاد المتخصص كمهنة، وكذلك لتحسين الكفاءة الذاتية لدى الطلاب في مجال الإرشاد التربوي. (شليح، 2015، ص70)

2.6. الدراسات التي تناولت استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه:

1.2.6. الدراسات العربية:

1.1.2.6. دراسة (الجمعان، 2018):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات المرشد التربوي في التعامل مع الازمات، كما هدفت إلى التعرف على مهارات المرشد التربوي في التعامل مع الازمات وفق متغيرات: الجنس، سنوات الخدمة. وتكونت عينة الدراسة من (150) مرشدا ومرشدة. وقد استعملت الباحثة مقياس (العطوي، 2006) لقياس المهارات الارشادية لدى المرشدين التربويين في التعامل مع الازمات. وأشارت الدراسة الى النتائج التالية:

- المرشدين التربويين لديهم مهارات أعلى من المتوسط في التعامل مع الازمات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الذكور والاناث في مهارات التعامل مع الازمات.
- وجود فروق ذات دلالة معنوية وفق متغير سنوات الخدمة.

2.1.2.6. دراسة (نهران، 2015):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الارشادية في التعامل مع الأزمات بالمدارس الحكومية بمحافظات غزة، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات (الجنس، جامعة التخرج، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). وطبق الباحث استبانة المهارات الإرشادية للتعامل مع الأزمات، وبطاقة الملاحظة لتقويم مدى امتلاك المرشد للمهارات الارشادية. وتكونت عينة الدراسة من (141) مرشدا ومرشدة، وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الدعم النفسي الديني ومهارة التعاطف ومهارة التعامل مع الأزمات وبناء الأمل تعزى لمتغير الجنس، جامعة التخرج، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في البعد الأول والثالث مهارة الدعم النفسي الديني ومهارة التعامل مع الأزمات وبناء الأمل.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في البعد الثاني لمهارة التعاطف لصالح الخبرة الأقل من 5 سنوات.

3.1.2.6. دراسة (قرعوش، 2012):

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين في مدارس شمال الضفة الغربية، وكذلك التعرف إلى استراتيجيات التكيف التي يستخدمها المرشدون التربويون وعلاقتها بالمتغيرات (الجنس، العمر، مكان السكن، الحالة الاجتماعية، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التخصص الدراسي)، وفحص العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية واستراتيجيات التكيف. وتكونت عينة الدراسة من (26) مرشدا ومرشدة، وقد اعتمد المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة، وكانت الأداة الدراسية مكونة من استبانتين، وهما الضغوط النفسية واستراتيجيات التكيف. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- بأن درجة الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين جاءت بدرجة متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية تعزى إلى متغيرات الجنس لصالح الإناث، ومتغير العمر لصالح الفئة العمرية (50 سنة فأكثر) ومتغير مكان السكن، ومتغير التخصص الدراسي لصالح علم الاجتماع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الضغوط النفسية تعزى إلى المتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.

4.1.2.6. دراسة (الشايب، 1991):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها المرشدون في المدارس الأردنية للتعامل مع ضغوطهم النفسية، وتحديد إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاستراتيجيات تعزى لمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والخبرة، وتألفت عينة الدراسة من (150) مرشداً ومرشدة، واستخدم الباحث أسلوب قائمة تحليل التباين الثلاثي لتحديد أثر المتغيرات الثلاثة على كل استراتيجية من الخمس عشرة استراتيجية، وأظهرت الدراسة عدة نتائج من بينها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استخدام استراتيجيات وسائل الدفاع، التمارين الرياضية، الترفيه.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات التالية: وسائل الدفاع، التمارين الرياضية، الترفيه، العدوان تعزى إلى الحالة الاجتماعية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استخدام الاستراتيجيات التالية: إعادة البناء المعرفي، حل المشكلات، البناء، الدعم الاجتماعي، الاسترخاء، الكشف الذاتي، التقبل والثقة، العدوان، الانشغال الذاتي، الانعزال، مراقبة الضغط، التوجيه الذاتي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات التالية: إعادة البناء المعرفي، حل المشكلات، الدعم الاجتماعي، الكشف الذاتي، الانعزال تعزي إلى الخبرة. (شومان، 2008، ص123)

2.2.6. الدراسات الأجنبية:

1.2.2.6. دراسة (Onoyase Anna, 2015):

تم إعداد الدراسة للتحقيق في استراتيجيات التعامل مع الضغوط بين مستشاري التوجيه في أداء وظائفهم في مدارس دلتا الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (104) مستشار التوجيه بنيجيريا. وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- لا توجد فروق بين مستشاري التوجيه في المدارس الثانوية الكبيرة والصغيرة في اختيارهم للاسترخاء كاستراتيجية للتعامل مع الضغوط.
- لا توجد فروق بين مستشاري التوجيه في المدارس الثانوية الحضرية والريفية في اختيارهم الموسيقى كاستراتيجية للتغلب على الضغوط.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستشاري التوجيه تعزي لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) في اختيارهم للتمارين البدنية المنتظمة كاستراتيجية للتعامل مع الضغوط.

2.2.2.6. دراسة (Wallace & Lee, 2010):

هدفت هذه الدراسة إلى فحص إمكانية أن تكون استراتيجيات التكيف وسيطاً في العلاقات بين ضغوط العمل والضغط والاحتراق النفسي للمرشد النفسي. وتكونت عينة الدراسة من (232) مرشداً ومرشدة تعاملوا مع مشكلات الإساءة الجنسية وسوء استخدام العقاقير، وقد تم اختيار العينة من خلال شبكات الحاسوب، وتشكلت العينة من جنسيات مختلفة مثل اليابان، وفرنسا، والهند، وكندا، وأستراليا، والمملكة المتحدة. واستخدم الباحثون مقياس ضغوط العمل، ومقياس التوجهات نحو التكيف مع المشاكل، ومقياس الضغط والاحتراق النفسي للمرشد النفسي. وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود ارتباط قوي بين ضغوطات العمل والضغط والاحتراق النفسي للمرشد النفسي.

- كما أظهرت النتائج أن استراتيجيات التكيف العاطفية مثل: التنفيس والمرح يمكن أن تكون وسيطا بين ضغوطات غموض الدور والضغط والاحتراق النفسي للمرشد النفسي. (المهايرة والطنوس، 2016، ص1987-1988)

3.2.2.6. دراسة (Castillo, Furlong, 1980) :

هدفت الدراسة إلى تحديد أنماط الضغط الذي يتعرض له المرشدون أثناء العمل، ومدى توفر برامج المساعدة الذاتية كوسائل لمقاومة هذا الضغط، وتكونت عينة الدراسة من (77) مرشداً يعملون في مراكز الإرشاد الجامعية في (سانت بربرا) في مقاطعة "كاليفورنيا" في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم الباحث استبانة لتحديد أنواع الضغط التي يواجهها المرشدون أثناء العمل، ومدى توفر برامج المساعدة الذاتية، وأسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- أن المرشدين قد أفادوا بوجود نمط معين من الضغوط المرتبطة بالعمل لدى كل واحد منهم و أن الذين لم يحصلوا على درجة مناسبة من المساعدة و المساندة يعانون من درجات أعلى من الضغط من أولئك الذين أشاروا إلى برنامج المساعدة من ذات المرشد (المساعدة الذاتية) تليها المساعدة من الأصدقاء في المهنة، فأفراد العائلة، ثم الزملاء، ثم الرؤساء في العمل، ثم الاختصاصيين في العلاج النفسي، فالمعلم، وأخيراً رجال الدين. (شومان، 2008، ص127-128)

3.6. الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية:

1.3.6. الدراسات العربية:

1.1.3.6. دراسة (بن بركة وآخرون، 2020):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني ودرجة التحكم في الضغوط النفسية لدى عينة من أساتذة التعليم المتوسط قوامها 40 أستاذ وأستاذة، تم الاعتماد على مقياس الذكاء الوجداني المطور من قبل الباحثات، ومقياس الضغوط النفسية المقتبس والمعدل من مقياس (Davis, 1997) توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة ارتباطيه بين درجات أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني ودرجاتهم على مقياس الضغوط النفسية.
- عدم وجود فروق بين الجنسين على مقياس الذكاء الوجداني.
- وجود فروق دالة إحصائية على مقياس الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس.

2.1.3.6. دراسة (المعقل، 2016):

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، والكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني تبعاً لعدد سنوات الخبرة والنوع، وإمكانية التنبؤ من الذكاء الوجداني لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية باستراتيجيات مواجهتهم لضغوط العمل. وشملت عينة البحث (53) معلماً. بمعاهد التربية الفكرية شرق الرياض بنين وبنات وغرب الرياض بنين وبنات. وتم تطبيق قائمة بار-أون للذكاء الوجداني، ومقياس استراتيجيات مواجهة ضغوط العمل. وكشفت الدراسة على النتائج التالية:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى المعلمين.
- ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات المواجهة لدى المعلمين تعزى للنوع (معلمين/معلمات) لصالح المعلمات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات المواجهة لدى المعلمين تعزى لعدد سنوات الخبرة.
- ويمكن التنبؤ من الذكاء الوجداني لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية باستراتيجياتهم في مواجهة ضغوط العمل.

3.1.3.6. دراسة (المشوح والوهط، 2015):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المرشدين الطلابيين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. كما هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط والمتغيرات الشخصية (التخصص، العمر، سنوات الخبرة) لدى المرشدين الطلابيين. واستخدم الباحثان مقياس الذكاء الوجداني (من إعداد عثمان ورزق 1998، وتقنين البلوي 2004)، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط (من إعداد الشاوي 2010). على عينة حجمها (173) مرشداً طلابياً من مجتمع الدراسة. وقد خلصت الدراسة إلى عدة نتائج من بينها:

- المرشدين الطلابيين يتمتعون بالذكاء الوجداني.
- وجود علاقة طردية بين الذكاء الوجداني بصورة عامة واستراتيجيات مواجهة الضغوط التالية: (استراتيجية الدينية، استراتيجية حل المشكلات استراتيجية الضبط الذاتي، استراتيجية التخطيط).
- وجود علاقة عكسية بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط التالية: (استراتيجية التفريغ الانفعالي، استراتيجية التجنب والهروب).
- عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بصورة عامة تعزى لمتغير التخصص والعمر وسنوات الخبرة.

- عدم وجود فروق في اتجاهات عينة الدراسة حول استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الضبط الذاتي، استراتيجية التفرغ الانفعالي، استراتيجية التخطيط، استراتيجية التقبل السلبي، استراتيجية المساندة الاجتماعية، استراتيجية التجنب والهروب، استراتيجية المواجهة النشطة باختلاف متغير التخصص.
- وجود فروق في اتجاهات عينة الدراسة حول (استراتيجية الدينية، استراتيجية لوم الذات) باختلاف متغير التخصص.

4.1.3.6. دراسة (رشيد سعاد، 2012):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على إدارة الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التعليمية، تم استخدام قائمة الكفاءة الانفعالية (Boyatzis. R و Goleman. D 2002)، واستبانة إدارة الضغوط المهنية من إعداد الباحث. على عينة تتكون من 180 مديراً للتعليم الابتدائي، المتوسط، والثانوي بولاية ورقلة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على إدارة الضغوط المهنية لدى أفراد عينة الدراسة.
- لا تختلف درجات الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف الجنس.
- تختلف درجات الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف الأقدمية المهنية.
- تختلف درجات الذكاء وانطلاقاً من العلاقة الارتباطية القوية الموجودة بين متغير الذكاء الانفعالي ومتغير إدارة الضغوط.
- مكن التنبؤ بمستوى المدراء في القدرة على إدارة ومواجهة الضغوط من خلال معرفة ذكائهم الانفعالي.
- لا يوجد فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.
- توجد فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لكل من متغيري الأقدمية المهنية والمرحلة التعليمية.

5.1.3.6. دراسة (عبد الله، 2006):

- هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين أبعاد كل من الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط. على عينة بلغت (425) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية، تم إعداد مقياس الذكاء الوجداني، والكفاءة الذاتية وقائمة استراتيجيات مواجهة الضغوط وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها:
- وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين أبعاد كل من الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط، ما عدا "تجنب المواجهة" ترتبط سلبياً بأبعاد الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية.
 - وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عدد سنوات الخبرة وبين أبعاد الذكاء الوجداني.

- لا يوجد تأثير للتخصص (علمي/أدبي) على الذكاء الوجداني وأبعاده.
- وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أنه يوجد تأثير للتخصص وسنوات الخبرة على استراتيجيات مواجهة الضغوط.
- وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن التنبؤ باستراتيجيات مواجهة الضغوط للمعلم من خلال أبعاد ذكائه الوجداني.

2.3.6. الدراسات الأجنبية:

1.2.3.6. دراسة (Abhishek Shukla & Rajeev Srivastava, 2016):

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والمتغير الاجتماعي والديموغرافي وضغوط العمل ومعرفة التأثير الوسيط للذكاء الوجداني على العلاقة بين المتغير الاجتماعي الديموغرافي وضغوط العمل. تم تطبيق هذه الدراسة على عينة تتكون من 564 وعمل التجزئة من مختلف متاجر البيع بالتجزئة في نيودلهي (الهند). وأظهرت الدراسة عدة نتائج من بينها:

- وجود اختلافاً اجتماعياً وديموغرافياً فيما يتعلق بسمات الذكاء الوجداني (EI) وضغوط العمل.
- وجود فروق في ابعاد الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- وجود فروق في التعامل مع الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.
- وجود علاقة ايجابية كبيرة في الذكاء الوجداني مع متغير العمر والتعليم والدخل السنوي والخبرة العملية.

2.2.3.6. دراسة (Limor Zomer, 2012):

هدفت إلى دراسة العلاقات بين الذكاء الوجداني والجنس واستراتيجيات المواجهة والرفاهية في إدارة الإجهاد في العلاقات الشخصية الوثيقة ومكان العمل، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من 300 مشارك من عموم مستخدمي الإنترنت، من حوالي 66.7% من الإناث (العدد = 200)، و 33.3% من الذكور (العدد = 100). بالولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت عدة نتائج من بينها:

- وأظهرت فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالذكاء الوجداني واستراتيجيات المواجهة التي استخدمها الأشخاص في كل سياق يُعزى في الغالب إلى التنشئة الاجتماعية لدور النوع الاجتماعي (أي درجة السمات الفاعلة والجماعية) بدلاً من ذلك من الجنس (أي ذكر أو أنثى).
- اقترحت نماذج الاعتدال أن الجنس لا يتفاعل مع الذكاء الوجداني التأثير على استجابات التأقلم أو الرفاهية الذاتية مجتمعة.

3.2.3.6. دراسة (Azman Ismail et all, 2010):

هدفت هذه الدراسة إلى قياس تأثير الإجهاد المهني (أي الفسيولوجي الإجهاد والضغط النفسي) والذكاء الوجداني عن الرضا الوظيفي في القطاع الخاص بمؤسسات التعليم العالي في ساراواك، ماليزيا. بحيث شملت العينة 80 موظف من الموظفين الأكاديميين الذين عملوا في المنظمات. وأسفرت هذه الدراسة على النتائج التالية:

- التفاعل بين الذكاء الوجداني والضغط الفسيولوجي يرتبط بشكل كبير بالرضا الوظيفي.
- التفاعل بين الذكاء الوجداني والضغط النفسي يرتبط ارتباطاً ضعيفاً بالرضا الوظيفي.
- قدرة الموظفين الأكاديميين على إدارة عواطفهم وعواطف الموظفين الأخرى زادت من قدراتهم على السيطرة على الضغط النفسي في تنفيذ المهام. مما يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي.
- يعمل الذكاء الوجداني كمتغير معتدل جزئي في الضغط المهني.

4.2.3.6. دراسة (Ramesar saras et all, 2009):

هدفت إلى دراسة علاقة الذكاء الوجداني بإدارة الضغوط لدى عينة من العاملين بمؤسسة مالية بجنوب إفريقيا حيث بلغ عددهم 142 فرداً -105 منهم فقط أكملوا الدراسة -واعتمدت الدراسة على الطرق الإحصائية لحساب معاملات الارتباط، واستخدمت معامل الذكاء الوجداني لبار أون ومقياس الشخصية المهنية والذي يتضمن مجالات للتفكير والمشاعر والواقعية. وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود علاقات ارتباطية بين مكونات الذكاء الوجداني وإدارة الضغوط.
- وكذا وجود علاقات خطية موجبة دالة على بعض أبعاد مقياس الذكاء الوجداني، الوعي بالذات التوكيدية، العلاقات البين شخصية والسعادة وبعض مقياس إدارة الضغوط (الاسترخاء، الجمود الذهني، التفاؤل والثقة الاجتماعية).

5.2.3.6. دراسة (fariselli & valentini, 2008):

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغط المهني من ناحية والأداء الوظيفي من ناحية أخرى، تكونت العينة من (68) أخصائياً وأخصائية من العاملين والعاملات في أقسام طب النساء بمدينة بولونيا بإيطاليا، بحيث كانت نسبة الإناث (93%) بينما نسبة الذكور (7%)، وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- الذكاء الوجداني يتنبأ بالأداء الوظيفي بنسبة (66%)، أما ضغوط العمل فكانت من (6-24%).

- الذكاء الوجداني يتنبأ بنسبة (6.5%) في القدرة على إدارة الضغوط النفسية الناشئة في بيئة العمل. وقد فسر الباحثون النتيجة في ضوء الاختلافات بين الموظفين في العمر والخبرة الوظيفية، حيث وجد أن الأطول خبرة والأكثر سناً بين الموظفين يمتلكون مهارات أعلى في إدارة الانفعالات وفي أساليب مواجهة ضغوط العمل.
- وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والأداء المهني في ثلاث مجموعات من العينة الرئيسية.
- كما خلصت الدراسة إلى أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يواجهون مستويات منخفضة من ضغوط العمل وأن كفايات الذكاء الوجداني تساعد في خفض الاجتهاد والتوتر الناشئين في محيط العمل. (Fariselli, et al, 2008, p. 7- 11)

❖ تعقيب على الدراسات السابقة:

نخلص من عرض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية إلى أهمية هذين الموضوعين في ميدان التربية عامة والإرشاد النفسي والتربوي خاصة. وقد حاولنا في هذه الدراسة التطرق إلى ثلاث محاور من الدراسات السابقة. تناولنا في المحور الأول الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالمرشد التربوي (دراسات عربية، ودراسات أجنبية)، وتناولنا في المحور الثاني الدراسات التي تناولت علاقة الضغوط النفسية واستراتيجياتها بالمرشد التربوي (دراسات عربية، ودراسات أجنبية)، وتناولنا في المحور الثالث الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية أو استراتيجيات مواجهتها (دراسات عربية، ودراسات أجنبية)، وسوف نحاول التعقيب على هذه الدراسات من حيث المنهج المتبع، والعينة الدراسية، والأدوات المستعملة، والنتائج المتحصل عليها.

• المنهج المتبع في الدراسات السابقة:

تمت جميع الدراسات السابقة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي والتحليلي، وهو المنهج الذي تم استخدامه في الدراسة الحالية نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

• عينة الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة في محورها الأول والثاني المتعلقين بالذكاء الوجداني واستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية عينة مستشاري التوجيه، أما في المحور الثالث فتناولت الدراسات عينة الأساتذة مثل دراسة (بن بريكة وآخرون، 2020)، والمعلمين مثل دراسة (المعقل، 2016) ودراسة (عبد الله، 2006)، ومدراء المؤسسات التعليمية مثل دراسة (رشيد سعاد، 2012)، وعمال التجارة بالتجزئة مثل دراسة (Abhishek Shukla & Rajeev، 2016)، وموظفي المنظمات مثل دراسة (Azman Ismail et al, 2010)، والأطباء مثل

دراسة (fariselli & valentini, 2008)، فيما تناولت دراسة وحيدة هي دراسة (المشوح والوهطه، 2015) عينة مستشاري التوجيه.

• الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة:

استخدمت الدراسات عدة أدوات دراسية ومقاييس منها ماهي مقاييس جاهزة، ومنها من استعمل مقاييس جديدة ومن بين المقاييس المستعملة: الذكاء الوجداني، والكفاءة المهنية، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الذاتية، السمات العاطفية، الصحة العقلية، المهارات الارشادية، الضغوط النفسية، استراتيجيات التكيف، ضغوط العمل، التوجهات نحو التكيف، الاحتراق النفسي، استراتيجية مواجهة الضغوط، قائمة الكفاءة الانفعالية، إدارة الضغوط، الشخصية المهنية.

• نتائج الدراسات السابقة:

توصلت الدراسات السابقة المتناولة في المحور الأول الخاص بالذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه إلى العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات مثل: الكفاءة الذاتية، ومهارات الاتصال، والصحة النفسية. ومن بين هذه الدراسات: دراسة (زبيدي، 2017)، دراسة الصبحين (2016)، دراسة القرني (2014)، دراسة (Cejudo Javier, 2016)، دراسة (Rorlinda Yusof, et al , 2015) دراسة (Sharif et al, 2013)، كما أسفرت عن وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث مثل دراسة (Cejudo Javier, 2016)، دراسة (المعقل، 2016)، دراسة (Abhishek Shukla & Rajeev Srivastava, 2016)، دراسة (2016)، دراسة (Limor Zomer, 2012)، وبعضها أشارت إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس مثل دراسة (أبو عقيل، 2019)، دراسة (جعبري، 2018)، دراسة (زبيدي، 2017)، دراسة الصبحين (2016)، دراسة (Rorlinda Yusof, et al , 2015)، دراسة (بن بركة وآخرون، 2020)، دراسة (رشيد سعادته، 2012)، كما أسفرت عن وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير سنوات الخدمة الأكبر مثل: دراسة (أبو عقيل، 2019)، دراسة (عبد الله، 2006)، دراسة (Abhishek Shukla & Rajeev Srivastava, 2016)، دراسة (Srivastava, 2016)، دراسة (fariselli & valentini, 2008). كما أسفرت عن عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير سنوات الخدمة مثل: دراسة (جعبري، 2018)، دراسة (زبيدي، 2017)، دراسة الصبحين (2016)، دراسة القرني (2014)، دراسة (أبو عقيل، 2019)، دراسة (المشوح والوهطه، 2015)، دراسة (رشيد سعادته، 2012).

كما توصلت الدراسات السابقة المتناولة في المحور الثاني الخاص باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه إلى العلاقة بين الضغوط النفسية وبعض المتغيرات مثل: استراتيجية التكيف، والأداء الوظيفي، والاحترق النفسي، المساعدة الذاتية. ومن بين هذه الدراسات: دراسة (قرعوش، 2012)، دراسة (Onoyase Anna, 2015)، دراسة (Wallace & Lee, 2010)، دراسة (Castillo, Furlong, 1980)، كما أسفرت عن وجود فروق في استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث مثل دراسة (قرعوش، 2012)، دراسة (الشايب، 1991)، (بن بريكة وآخرون، 2020)، دراسة (المعقل، 2016)، دراسة (Abhishek Shukla & Rajeev Srivastava, 2016)، دراسة (Limor Zomer, 2012)، وبعضها أشارت إلى عدم وجود فروق في استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية تعزى لمتغير الجنس مثل دراسة (الجمعان، 2018)، دراسة (نبهان، 2015)، دراسة (Onoyase Anna, 2015)، كما أسفرت عن وجود فروق في استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية تعزى لمتغير سنوات الخدمة مثل دراسة (الجمعان، 2018)، دراسة (نبهان، 2015)، دراسة (عبد الله، 2006)، دراسة (fariselli & valentini, 2008). كما أسفرت عن عدم وجود فروق في استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية تعزى لمتغير سنوات الخدمة مثل دراسة (قرعوش، 2012)، دراسة (الشايب، 1991)، دراسة (المعقل، 2016)،

كما توصلت الدراسات السابقة المتناولة في المحور الثالث الخاص بعلاقة الذكاء الوجداني باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية ومن بين الدراسات التي توصلت لوجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين: دراسة (المعقل، 2016)، دراسة (المشوح والوهطه، 2015) والتي كان الارتباط فيما بينهما في الاستراتيجيات التالية (استراتيجية الدينية، استراتيجية حل المشكلات استراتيجية ضبط الذاتي، استراتيجية التخطيط)، دراسة (رشيد سعادته، 2012)، دراسة (عبد الله، 2006)، دراسة (Ramesar saras et all, 2009)، دراسة (fariselli & valentini, 2008)، أما الدراسات التي توصلت لعدم وجود ارتباط بين المتغيرين مثل: دراسة (بن بريكة وآخرون، 2020)، دراسة (المشوح والوهطه، 2015) والتي كان عدم الارتباط فيما بينهما في الاستراتيجيات التالية (استراتيجية التفرغ الانفعالي، استراتيجية التجنب والهروب). دراسة (Abhishek Shukla & Rajeev Srivastava, 2016).

ونخلص من خلال عرض نتائج الدراسات السابقة إلى نقص الدراسات السابقة إن لم نقل انعدامها بعد الاطلاع على العديد من الدراسات النظرية (العربية والأجنبية) التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني، عدا دراسة وحيدة على حد علمنا تلك التي قام بها (المشوح والوهطه، 2015) والتي كانت بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المرشدين الطلابيين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وبعد اطلعنا على هاته الدراسة تبين لنا أنها تناولت متغيرات

(العمر، والتخصص، وسنوات الخدمة)، وكانت هذه الدراسة على المرشدين الطلابيين في المرحلة الثانوية وبمدينة الرياض بالسعودية. في حين أن الدراسة الحالية التي نحن بصددتها طبقت على مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني العاملين بالمتوسطات والثانويات ومراكز التوجيه، وتناولت متغيرات (النوع، والتخصص، وسنوات الخدمة، ومكان العمل). كما طبقت هذه الدراسة على عينة مكونة من جميع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بكل ولايات الوطن بالجزائر.

الجانب النظري

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني

تمهيد

1. التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني

2. مفهوم الذكاء الوجداني

3. العوامل المساهمة في الذكاء الوجداني

4. أبعاد الذكاء الوجداني

5. نظريات الذكاء الوجداني

6. قياس الذكاء الوجداني

7. أهمية الذكاء الوجداني

خلاصة الفصل

تمهيد:

يلاحظ في السنوات الأخيرة أنه لم يعد الاهتمام بالنظرة التقليدية التي تتناول موضوع الذكاء قاصرا على الذكاء المعرفي فقط. انتبه علماء النفس إلى أهمية الجانب الوجداني للإنسان وهذا نظرا لتأثير الوجدان في حياة الإنسان، كما أنه لا ينفصل عن التفكير، ومن ثم أصبح اقتناع تام بعدم وجود الازدواجية بين العقل والوجدان فعند الرجوع إلى كتابات (جاردنر) و(سالوفي ماير) و(جولمان) نجد أنهم أجمعوا على أن الاختبارات التقليدية للذكاء لن تعطي صورة وافية وكاملة عن سلوك الفرد ولن تكون كافية بالتنبؤ بنجاح الفرد على الصعيد الدراسة والعمل والأسرة وفي مستقبله بصفة عامة.

وقد ظهرت الكثير من الاستفسارات التي دعت إلى أهمية الربط بين الجانب المعرفي والوجداني، لأنك قد تجد شخصا نسبة ذكائه العقلي مرتفعة ولكنه غير ناجح في حياته، وشخصا آخر نسبة ذكائه متوسطة ولكنه ناجح في حياته، كل هذا دفع علماء النفس إلى الاهتمام بالذكاء الوجداني ومن ثم تبدوا أهمية الذكاء الوجداني كبيرة خصوصا ونحن في بداية الألفية الثالثة، حيث نجد المجتمع يواجه العديد من المشاكل المتعلقة بالمجال السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وليس هناك شك في أن الحلول لمعظم هذه المشاكل التي تسبب الضغوط والقلق للمجتمع هو أن يمتلك الفرد ليس فقط قدرات فكرية مطورة بطريقة جيدة بل عليهم أيضا أن يمتلكوا مهارات اجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية، ومن هنا يتضح أهمية المهارات بين الأشخاص والقدرة على الانسجام بينهم بفاعلية. وقد ساهم كل هذا في الاهتمام بالذكاء الوجداني. والفصل الحالي يحاول عرض مجموعة من المفاهيم التي تناولت الذكاء الوجداني وتاريخه، ونماذجه ...

1 . التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

لقد برز الذكاء الوجداني كأحد أهم المفاهيم التي تستدعي اهتمام الباحثين في علم النفس وعلوم التربية وفي كل الميادين والمجالات نظراً لأهميته ومدى تأثيره على المتغيرات التي يتفاعل معها. وقد تعددت الترجمات للمصطلح الأجنبي بالإنجليزية (Emotional intelligence) تحت مسمى الذكاء الوجداني، وهناك من يطلقون عليه اسم الذكاء العاطفي أو الذكاء الانفعالي أو ذكاء المشاعر أو الذكاء الفعال، وحتى نفهم هذا المصطلح لا بد من معرفة التطور التاريخي لهذا المفهوم.

وحتى يتسنى لنا معرفة مراحل التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني. سوف نحاول الاعتماد على التقسيم الذي اعتمدته mayer & salovey في عام 1997 في تفسيره للعلاقة بين الذكاء والوجدان. كما سنحاول تقديم بعض الإضافات التي نرى أنها قد ساهمت في التطور التاريخي لهذا المفهوم، ويمكن أن نقسمها إلى خمسة مراحل:

1.1. الفترة ما بين 1872 إلى 1969:

تعود الأصول المبكرة لمفهوم الذكاء الوجداني إلى العمل المبكر الذي قام به تشارلز داروين عام (1872) في مقاله بعنوان "تعبيرات العواطف عند الإنسان والحيوان"، كما وجد داروين أنه من أجل الحصول على التكيف الصوتي للأنواع، يجب أن تكون التعبيرات الوجدانية هي العنصر الأساسي. (Alhamami and al, 2016, p30)

ليأتي بعده السيكولوجي الأمريكي الشهير (وليام جيمس w.james) عام 1890 ويؤكد أن الشعور بالذات هو في جوهره خبرة اجتماعية والشعور بالذات حالة وجدانية تعني انتباه الفرد إلى مشاعره وتحليلها وفهمها وتوظيفها في سلوكه أثناء تفاعله مع الآخر (معمرية، 2005، ص43)

وفي عام (1920) كانت بدايات حركة اختبار الذكاء الذي وضعه (E. L. Thorndike)، أستاذ علم النفس التربوي في جامعة كولومبيا، فقد كان من أوائل من حددوا جانب الذكاء الوجداني بما يسمى بالذكاء الاجتماعي. وأشار إلى أن البشر يمتلكون عدة أنواع من الذكاء، أحدها يسمى الذكاء الاجتماعي ويعرفه بأنه هو "القدرة على فهم وإدارة الرجال والنساء والفتيان والفتيات -للتصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية. (Cherniss and Goleman, 2001, P16)

ورغم ذلك كان هناك القليل من الإجماع على طبيعة الذكاء. فقد عقدت ندوة في عام 1921 حيث قدم 13 من علماء النفس 13 تعريفاً مختلفاً للذكاء البشري عندما طُلب منهم ذلك. (Shuler, 2004, p12)

وهذا ما جعل سبيرمان يهتم بالذكاء الاجتماعي حيث اقترح ما أسماه بالعلاقة السيكلوجية بين أنواع العلاقات العشرة التي تؤلف قانون إدراك العلاقات، فعرّفها بأنها القدرة على إدراك أفكار ومشاعر الآخرين والحكم عليها حيث يستطيع الفرد أن يدرك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التماثل بينه وبين عالمه الداخلي. (السمادوني، 2007، ص36) وفي عام 1940 اقترح ديفيد وكسلر فكرته عن "الذكاء الغير فكري". وكان من أوائل الباحثين الذين أشاروا إلى هناك مجموعة من الذكاءات. (Gawai, 2016, p15)

وأكد "وكسلر" wechsler في أعوام 1940، 1943، 1955 بأن الذكاء الاجتماعي يمثل القدرة العامة على السلوك الصادق الفعال والتفكير المنطقي، كما اعتبر "وكسلر" أن العوامل الانفعالية أو الوجدانية (غير عقلية) هي المؤشر الأكبر على نجاح الفرد في حياته.

وفي عام 1950 اقترح عالم النفس الإنساني أبراهام ماسلو أنه بإمكان الناس بناء القوة الوجدانية. (Dhani and Sharma, 2016, p190)

ليأتي بعده جيلفورد Guilford في عام 1956 ويقدم نظرية متقدمة للذكاء المتعدد (Intelligence Multiple) تتضمن الذكاء اللغوي والموسيقى والشخصي. ثم طور هذا النموذج عام (1967) حيث أشار إلى المحتوى السلوكي على أنه معلومات تتسم في جوهرها بأنها معلومات غير لفظية تشمل التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بمدرجات الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم. (العويدي، 2013، ص370)

2.1. الفترة ما بين 1970 إلى 1982:

وفي عام 1973 وضع فؤاد أبو حطب نموذج المعروف بالنموذج المعرفي المعلوماتي حين طرحت حينئذ مشكلة العلاقات بين القدرات العقلية كموضوع ينتمي تقليدياً لميدان المعرفة وسمات الشخصية باعتبارها تنتمي إلى مجال الوجدان وكان بصورته المبدئية يومئذ أن الذكاء هو دالة لنشاط الشخصية ككل فالمعرفة والوجدان طرفا لمتصل واحد هو الذكاء الشخصي يقع بينهما إلا أن هذا التصنيف الثلاثي لأنواع الذكاء لم يستمر وصنف الذكاء إلى سبعة فئات تنمو من الذكاء الحسي وحتى الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي له وجود واضح وصريح. (الأسطل، 2010، ص20)

ليعدل بعد ذلك أبو حطب في عام 1978 ما جاء به في السابق ويقوم بتصنيف الذكاء مرة أخرى إلى سبعة أنواع هي: الذكاء الحسي والذكاء الحركي، والذكاء الإدراكي والذكاء الرمزي والذكاء السيماتي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي. (حسين وحسين، 2006، ص21)

كما قدم أيضا (royce, wordel) سنة 1978 تصورا نظريا في إطار نتائج الدراسات التي أجريت عن العلاقة بين الإنفعال والذكاء، وتبين وجود علاقة قوية بين كل من النظام الانفعالي والنظام المعرفي، ويظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخيّلها ونظرتها وتعاملها مع العالم. (عثمان، 2001)

وفي عام 1980 قدم ت. بيزان (T.BUZAN) نموذجه الذي يوضح فيه العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي بالتفاعل مع وظائف نصفي المخ الأيمن والأيسر. (معمرية، 2005، ص 43)

كما بدأ بار أون بحثه في نفس السنة 1980 بمراجعة منهجية للمتغيرات (مثل القدرات والكفاءات والمهارات) التي يعتقد أنها مسؤولة عن النجاح بشكل عام. (Mercedes & Gina, 2012, P146)

3.1. الفترة ما بين 1983 إلى 1989:

ساهم جاردنر في عام 1983 بفضل جهوده المستمرة بتميز القدرات المعرفية كعلم مطلق، وزيادة مستوى الوعي بقدرات الذكاء المتعددة من خلال إدخال مجالات مثل "داخل النفس" و"مهارات التعامل مع الآخرين" وقدمت مساهمات جاردنر لتطوير الذكاء الوجداني فرصة لتقديم الأطر النظرية التي تصف فلسفة الإدارة ونموذج القيادة. (Broughton, 2017, p6)

كما أن جيتيري يرى في كتابه "أطر العقل" بأن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة يمتلكها كل فرد بدرجات متباينة وعلى هذا صنف جاردنر الذكاء إلى ثمانية أنواع وقد صنفها كالتالي:

أ. الذكاء اللغوي: (linguistic intelligence)

ويعني القدرة على تناول ومعالجة استخدام بناءات اللغة وأصواتها سواء كان ذلك شفويا أو تحريريا بفعالية في المهام المختلفة وفهم معانيها المعقدة والتي تظهر في مجملها درجات عالية من الذكاء مثل المؤلف والشاعر والصحفي والخطيب والمذيع. (Nolen, 2003, P 116)

ب. الذكاء المنطقي الرياضي: (logiciel mathematical intelligence)

ويعني قدرة الفرد على التفكير التجريدي والاستنباطي، والتصوري واستخدام الإعداد بفعالية، وإدراك العلاقات، واكتشاف الأنماط المنطقية. (Nelson, 1998, P 57)

ج. الذكاء البصري المكاني: (visual spatial intelligence)

وهو إدراك العالم البصري بدقة والقيام بعمل التحولات بناء على ذلك الإدراك وحساسية الألوان والخطوط والأشكال والحيز والعلاقات بينها والتصور البصري والفكري. (نخبة من المتخصصين، 2009، ص 4-5)

د. الذكاء الجسمي الحركي: (bodily- kinetic intelligence)

ويعني قدرة الفرد على استخدام قدراته العقلية مرتبطة مع حركات جسمه ككل لتعبير عن الأفكار والمشاعر وتحركه. (karen, 2001, p6)

هـ. الذكاء الموسيقي: (musical intellegence)

الذكاء الموسيقي الذي يشير إلى المهارة في أداء وتأليف وتقدير الأنماط الموسيقية.

و. الذكاء الاجتماعي (التعامل مع الآخرين): (interpersonal intelligence)

وهو يتضمن العلاقة بين الفرد والآخرين والقدرة على فهم مشاعر الآخرين والتمييز بينهما وإدراك نواياهم ودوافعهم ومشاعرهم. (عبد الهادي، 2007، ص 114)

ر. الذكاء الشخصي: (interpersonnel intelligence)

وتشير (علا، 2009) بأنه يعني قدرة الفرد على الإدراك الصحيح لذاته والوعي بمشاعره الداخلية وقيمه ومعتقداته وتفكيره، ودوافعه وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديه واستخدام المعلومات المتاحة في التصرف والتخطيط وإدراك شؤون حياته والحكم على صحة تفكيره واتخاذ قرارات واختيار بدائل المناسبة في ضوء أولوياته.

ويعتبر باين أول من قدّم وعرّف مفهوم الذكاء الوجداني رسمياً لأول مرة عام 1986 في تقرير غير منشور، تمثل هذا التقرير في أطروحة دكتوراه في الفلسفة بعنوان دراسة العاطفة: تنمية الذكاء الوجداني. تكامل، وأكد أن الأفراد يمكن أن يتعلموا المهارات اللازمة من خلال البرمجة التربوية في المدارس، كما يعتقد باين أن القمع الوجداني الجماعي عبر التاريخ قد خنق نمونا الوجداني، واعتبر أن العديد من مشاكل المجتمع الحديث هي بسبب الجهل الوجداني، وقد بلغت ذروتها في الحروب والاكتئاب والمرض والإدمان والصراع الديني، والعنف. (Zomer, 2012, p5)

وتوصل روبرت ستيرنبرغ R. Sternborg في عام 1988 إلى (النظرية الثلاثية للذكاء)، بحيث بين فيها أن الذكاء بنية تتألف من ثلاثة أبعاد هي (بعد المكونات، والبعد السياقي، وبعد الخبرات)، وأن الذكاء الوجداني يقع في بعد الخبرات من ذكاء الفرد. (أبو عودة، 2014، ص 22)

وفي عام 1989 قدم "جرينسبان" (green span) مفهوما للذكاء الوجداني في نموذج التعليم في ضوء نظرية "بياجيه" والتحليل النفسي والتحليل الانفعالي. (هريدي، 2003، ص58)

4.1. الفترة الممتدة ما بين 1990 إلى 1997:

في عام 1990 قدم بيتر سالوفي وجون ماير (peter salovey and jhon mayer) نموذجا للذكاء الوجداني في كتابهما "الخيال والمعرفة الشخصية". (الأعسر، والكافي، 2000، ص77)

ثم جاء دانيال جولمان danial goleman عام 1995 وأصدر كتابا بعنوان الذكاء الوجداني. وبدأ جولمان بحملة إعلامية واسعة للتعريف بكتابه عن طريق المقابلات التلفزيونية وغيرها فأصبح الكتاب في عداد الكتب الأكثر مبيعا في العالم. (المبيض، 2003، ص12)

كما أكد (إيلسون ellissan) في عام 1996 على ضرورة الاهتمام بتطوير البحث في مجال الذكاء الوجداني وأدوات قياسه. (فراج، 2005، ص94)

ليأتي في عام 1997 بار-أون bar-on ويحدد مكونات الذكاء الوجداني بالاعتماد على نظريته ومفهومه له وأشار إلى أنه يتكون من 15 كفاية موزعة على خمسة مكونات بين الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية. (سعيد، 2008، ص14)

5.1. الفترة ما بين 1998 إلى يومنا هذا:

في عام 1998 قدم جولمان كتابه الثاني واقترح نظرية الأداء في المنظمات على أساس نموذج الذكاء الوجداني. وتم إنشاء هذا النموذج وتكييفه للتنبؤ بالفعالية والنتائج الشخصية في مكان العمل، ويعتمد النموذج على عدة كفاءات تم تحديدها من خلال الأبحاث التي أجريت في مئات المنظمات، التي توصلت إلى أن هذه الكفاءات تجعل من الموظفين الأكثر ذكاءً ونجاحًا في العمل. (Berrocal, Extremera, 2006, p9)

وفي عام 2000 طور العالمان ماير وسالوفي مفهومهما عن الذكاء الوجداني، وأشارا إلى أنه القدرة على معالجة المعلومات الوجدانية بما تتضمنه من إدراك واستيعاب وفهم وإدارة انفعالات. (العتوم، 2014، ص12)

2. مفهوم الذكاء الوجداني:

يعد موضوع الذكاء الوجداني من الموضوعات الحديثة، التي اهتم علماء النفس والتربية بدراساتها والبحث فيها، لما لها من تأثير على الفرد في مجالات الحياة كافة.

ولذلك تعددت الترجمات العربية لهذا المصطلح الأجنبي تحت مسمى الذكاء الوجداني، وهناك من يطلقون عليه اسم الذكاء الانفعالي أو الذكاء العاطفي، أو ذكاء المشاعر. وقبل أن نتطرق أو نستعرض تعاريف العلماء الذكاء الوجداني. نحاول أن نتطرق إلى بعض مفاهيم الذكاء الوجداني.

1.2. الذكاء الوجداني وبعض المفاهيم:

1.1.2. مفهوم الذكاء:

أ. الذكاء لغة:

قد جاء في معجم الوجيز أن كلمة الذكاء مأخوذة من "ذكت" النار ذُكُوا وذكا، وذكاء ويقال ذكت الشمس اشتدت حرارتها وفلان ذكاء: سرع فهمه ويقال ذكا عقله. (المعجم الوجيز، 1994، ص245)

ب. الذكاء اصطلاحاً:

تعرفه جمعية علماء النفس الأمريكية بأنه " اختلاف الأفراد في قدرتهم على فهم الأمور المعقدة والتكيف بفعالية مع البيئة المحيطة والتعلم من التجارب والمشاركة في العمليات المنطقية المتنوعة، والتغلب على العضلات من خلال التفكير المنطقي". (ماضي، 2014، ص40)

2.1.2. مفهوم الوجدان: emotion

أ. الوجدان لغة:

كلمة (وجد) فلان - (يجد) وجداء: حزن وعليه موجدة: غضب وبه وجداء: أحبه. والوجدان في (علم النفس)، جملة الظواهر الانفعالية لدى الإنسان كالحب والبغض واللذة والألم، ويقال الفكر والنزوع، إلى هذه الظواهر ترجع الظواهر النفسية كلها. (المعجم الوجيز، 1994، ص660)

ب. الوجدان اصطلاحاً:

استخدم جولمان مفهوم emotion حسب (الأعسر والكفافي، 2000) وترجمها إلى "الوجدان" ليشير إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة وحالة نفسية وبيولوجية واستعدادات متفاوتة للسلوك.

والوجدان مكون أساسي في الشخصية ويشار إليه ضمن مفاهيم معينة كالمشاعر والعواطف والانفعالات يعبر عنه كذلك ضمن الحاجات والميول والاتجاهات والاهتمامات والقيم ومواقف التقدير والتقبل والتفصيل والالتزام. (معمرية، 2005، ص41)

3.1.2. مفهوم العاطفة:

أ. العاطفة لغة:

جمع عاطفات وعواطف وهي ميل وشفقة وحنو ورقة.

ب. العاطفة اصطلاحاً:

استعداد نفسي ينزع بصاحبه إلى الشعور بانفعالات وجدانية خاصة، والقيام بسلوك معين حيال شخص أو جماعة أو فكرة معينة. (عمر، 2008، ص1516)

كما أن العاطفة سمة مزاجية مكتسبة تتكون باجتماع عدد من الانفعالات المتشابهة حول موقف أو موضوع معين من العواطف حيث أنها تنظم الانفعالات وتربطها بالموضوعات. (الحفني، 2003، ص300)

4.1.2. مفهوم الانفعال:

أ. الانفعال لغة:

مشتقة من ردود الفعل، والفعل كناية عن كل عمل متعدد أو غير متعدد. فقولنا فعلت الشيء فانفعل كقولنا كسرت فانكسر. (سعيد، 2008، ص9)

ب. الانفعال اصطلاحاً:

يعرف الانفعال بأنه: «اضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، وهو ينشأ في الأصل عن مصدر نفسي". (سليم، 2003، ص182)

ويرى (جولمان، 2000) أن كل الانفعالات في جوهرها هي دوافع لأفعالنا وهي الخطط الفورية للتعامل مع الحياة التي غرسها التطور في كياننا الإنساني. ويشير إلى أن كل انفعال يتضمن نزوعاً إلى القيام بفعل ما.

5.1.2. مفهوم المشاعر:

أ. المشاعر لغة:

يعرفها ابن منظور بأنها "الحواس" لقول الشاعر بلعاء بن قيس:

والرأس مرتفع فيه مشاعره * يهدي السبيل له سمع وعينان. (ابن منظور، 1119، ص2276)

ب. المشاعر اصطلاحاً:

عرف المعجم الوسيط الشعور بأنه " الإحساس والإدراك بلا دليل، ويطلق عليها علماء النفس العلم بما في النفس وبما في البيئة، وعلى ما يشتمل عليه العقل من إدراكات ووجدانيات ونزعات". (حسن، 2010، ص89)

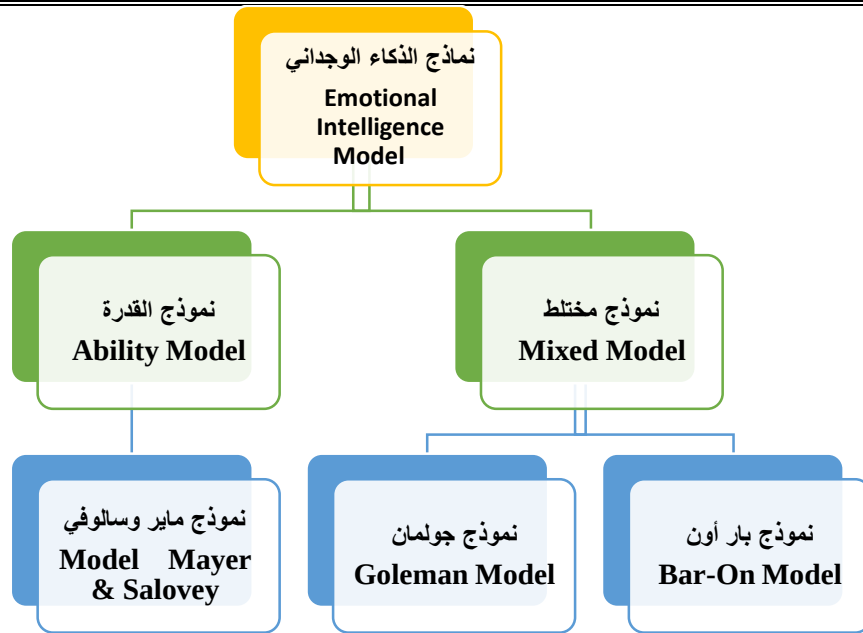
6.1.2. الفرق بين الانفعال والوجدان والعاطفة:

تشير (سعيد، 2008) بأن سعفران يرى الانفعال ظاهرة تجريبية ذاتية أو حالة نفسية مركبة وهو جانب من جوانب الوجدان، والسلوك الانفعالي استجابة مركبة تعتمد على الإدراك للموقف، والاضطراب الانفعالي هو حالة تكون فيها الاستجابة الانفعالية غير مناسبة لمثيرها سواء بالزيادة أو بالنقصان، والوجدان هو تنظيم من الأحاسيس والمشاعر والانفعالات عن طريقه تستشعر الألم والسعادة، والعاطفة فكرة مركزية تتجمع حولها الانفعالات وهي التي تكسب الحياة الانفعالية قدراً من التناسق والثبات، وإذا كان الانفعال له خاصية واحدة مثل انفعال القلق أو انفعال الغضب فإن العاطفة هي تنظيم من الانفعالات المتشابهة والمختلفة.

2.2. تعريفات الذكاء الوجداني:

يعتبر مفهوم الذكاء الوجداني حديث التراث السيكولوجي وما زال يكتنفه الغموض حيث أنه يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي والتعريفات التي تم رصدها للذكاء الوجداني تؤكد هذا الغموض. (عثمان، 2001، ص172)

وتنقسم نماذج الذكاء الوجداني إلى مجموعتين رئيسيتين: نموذج القدرة والنموذج المختلط، بحيث يمثل النموذج المختلط نموذج دانيال جولمان، ونموذج بار أون، أما بالنسبة لنموذج القدرة فيمثل نموذج ماير وسالوفي وهذا ما يبينه الشكل رقم (01).



(Tessema and alemu, 2011, p5)

1.2.2. التعاريف التي تشير على أنه قدرة:

يعرفه سالوفي وماير 1993 على أنه "القدرة الفرد على فهم وإدارة العواطف والانفعالات الذاتية وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الفرد". (maul, 2010, p395)

كما يبين سالوفي وآخرون، 1993 أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم، ومراقبة الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات كما يبين سالوفي وآخرون 1995 كذلك على أن مرتفعي الذكاء الوجداني يحتمل أن يكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم، والتحكم فيها والحساسية لها وتنظيم تلك الانفعالات. (معمرية، 2005، ص43)

ويعرف بيكرت (Bichart 1998) الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على فهم مشاعره والتحكم في غضبه، وتهدئة القلق، وإظهار التعاطف والتفاعل مع الآخرين والمثابرة لتحقيق الأهداف. (علا، 2009، ص16)

وحسب (زيدان والإمام، 2003) يعرفه ريد وكلاكرك (read et klarek) بأنه "القدرة على إدراك وفهم وتناول الانفعال ببطء واستخدامه كمصدر للطاقة الإنسانية والتزود بالمعلومات والعلاقات مع الآخرين".

أما بشتاين (epstein) فيرى أن الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على التعرف على مشاعر الآخرين لتقوده نهائياً للقدرة على تنظيم مشاعره. (علا، 2009، ص16)

ويشير (حسين، 2003) أن مؤسسة (world mind) الأمريكية تعرفه بأنه "القدرة على التعرف السريع على الاستجابات وردود الأفعال بشكل سريع تجاه الموقف والناس واستخدام المعرفة بطريقة فعالة."

ويعرفه ماير (mayer,1999) بأنه دراسة علمية إدراكية تعمل على تحقيق التوازن بين الانفعالات، واستخدام المنطق والعقلانية، مع عمل إدراك والتحليل لهذا التوازن. (علا، 2009، ص16)

كما يبين (زيدان والإمام، 2003) أن جورج يعرفه بأنه "القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين."

2.2.2. التعاريف التي تشير إلى أنه مهارات وسمات شخصية:

ويتبنى هذا الموقف كل من دانيال جولمان وبار أون.

بحيث يعرفه جولمان (Golman, 1995) بأنه القدرة على إدراك الانفعالات وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين، بحيث يؤدي ذلك إلى تنظيم وتطوير النمو الانفعالي المرتبط بتلك الانفعالات من خلال الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والدافعية والتعاطف والمهارات الاجتماعية. (Rode et al, 2007, p400)

كما يعرفه بأنه القدرة على الإدراك والوصول وتوليد العواطف لمساعدة الجيل من الأفكار المقابلة كما أنها القدرة على فهم العواطف والمعرفة، قصد تنظيم العواطف ومحاولة تعزيز الفكر. (supramaniam, Singaravelloo, 2021, p2)

ويؤكد "جولمان" أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم "جاردرن" في الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي والذكاء بين الأفراد ولذلك نجد مفهوم الذكاء الشخصي عند "جاردرن" قريب لمفهوم الوعي بالذات عند جولمان. (الدردير، 2004، ص32)

وأوضحت برنت (Bernet 1996) أن الذكاء الوجداني يعبر عن قدرة الفرد على الإصغاء السريع والمناسب للمثيرات، والقدرة على إصدار الاستجابات المناسبة لهذه المثيرات، وكذلك القدرة على تنظيم عواطفه. (علا، 2009، ص19)

ويعرفه (Bar on ,1997) بأنه مجموعة من القدرات والكفاءات والمهارات غير المعرفية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في التعامل مع المطالب والضغوط البيئية. (Punia and al, 2015, P973)

وعرفه "أبرهام" في عام 2000 بقوله: "بأنه مجموعة من المهارات التي يعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها من أجل الدافعية والإنجاز في حياة الفرد. (زيدان والإمام، 2003، ص22-23)

كما يعرفه (الأعسر والكفافي، 2000) بأنه: "بناء الخبرة الحية لدى المتلقي التي ينغمس فيها فيتخللها ويتخلله، ليخرج منه بخبرة جيدة تعدل خبراته ورؤيته كما يعدل هو فيها ويتبع في ذلك منهاجاً واضحاً.

وعرفه ديولكس وهيكلس (Dulwicz, Higgs) بأنه معرفة الفرد لمشاعره وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية، مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم. (سعيد، 2008، ص11-12)

وحسب (علا، 2009) يعرف رشدي فام وآخرون (2001) الذكاء الوجداني في دراستهم كما أطلقوا عليه الذكاء الفعال بأنه: "ذلك السلوك الذي يهتم بعدة خصائص هي الإلتقان، والتروي، والتفاؤل، والتعامل الفعال مع الذات ومع الآخرين.

ويعرف عبد العال عجوة (2002) الذكاء الوجداني بأنه "تنظيم من القدرات والمهارات والكفاءات العقلية والوجدانية والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات وفهم المعلومات الانفعالية ومعالجتها واستخدامها والتي تجعل لديه الأمل والتفاؤل وتجعله قادر على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغط". (حسين وحسين، 2006، ص40)

ويعرفه (المبيض، 2003) بأنه القدرة على التعامل مع المعلومات الوجدانية من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها.

ويعرفه العيتي (2003) بأنه عملية تغيير أنماط التفكير، وطريقة النظر إلى الأمور، بحيث تولد في النفس أكبر قدر ممكن من المشاعر الايجابية ولأطول فترة ممكنة. (سعيد، 2008، ص12)

كما تعرفه (خوالدة، 2004) بأنه: "القدرة على التحكم في النزاعات والنزوات وقراءة مشاعر الآخرين الدفينة والتعامل بمرونة في العلاقة مع الآخرين".

ويعرف جمال الدين الذكاء الوجداني بالقدرة على استخدام وتطويع العواطف والمشاعر. (جمال الدين، 2006، ص59)

ويعرفه (السمادوني، 2007) بأنه: "مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الشخص على فهم مشاعره وانفعالاته وسيطرته عليها جيداً، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم وقدرتهم على استغلال الطاقة الوجدانية في الأداء الجيد وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين به".

ويعرفه (Henriette J Lubbe) على أنه مجموعة كاملة من كفاءات المشاعر التي يحتاجها الفرد ليكون فعالاً في حياته المهنية وعلاقاته الشخصية. كما أنه القدرة على التحديد والفهم والتعبير وإدارة العواطف، وفي نفس الوقت الإحساس بمشاعر الآخرين. (Henriette, 2012, p51)

ومن خلال ما ورد من التعريفات السابقة لمفهوم الذكاء الوجداني نستخلص التعريف التالي:

الذكاء الوجداني هو: "معرفة الفرد على فهم انفعالاته الوجدانية، والسيطرة عليها والتحكم فيها. مما يكفل له توازن يؤهله للتعامل بإيجابية مع الآخرين، بحيث يسمح له بالنجاح في الحياة العملية والعلمية الشخصية وتجعله يتغلب على كل الضغوطات النفسية التي تصادفه.

3. العوامل المساهمة في الذكاء الوجداني:

1.3. الأسرة:

يشير (جولمان، 2000) إلى أن الأسرة هي المدرسة الأولى للتعليم الوجداني، فنحن نتعلم في هذا المحيط الحميم كيف نشعر بأنفسنا، وكيف يستجيب الآخرون لمشاعرنا، وكيف نتمتع في مشاعرنا ونحدد اختياراتنا كرد فعل لهذه الاستجابات، وكيف نقرأ المشاعر ونعبر عن الآمال والمخاوف، هذا التعلم لا يتوقف فقط على مجرد ما يقوله ويفعله الآباء مباشرة مع الأطفال بل أيضاً فيما يقدمونه لهم من نماذج في كيفية تعاملهم مع أطفالهم، وكيف يتبادلون المشاعر هم أنفسهم فيما بينهم، فهناك آباء موهوبون كمعلمين عاطفيين لأبنائهم وآخرون يتصفون بالشناعة.

ويؤكد مونتانيه أنه منذ الأيام الأولى من حياة المولود الجديد نجده قادراً على التفاعل مع أبيه وأمه، فالأطفال هم كائنات اجتماعية منذ الأيام الأولى لحياتهم وعلاقاتهم الاجتماعية والوجداني تحتل مكاناً أساسياً في أطوار نموهم الأولي. (روشان، 2001، ص 13)

وتشير (خوالدة، 2006) أن الرضاع والقطام يلعبان دوراً هاماً في التأثير على الجانب الوجداني للطفل، ويعبر (إيريكسون) عن هذا الرأي معتبراً أن عملية الإرضاع "يدخل فيه القطام ونجاحها وسلامتها سواء من حيث الكم أو الكيف أو الوقت الملائم يؤدي إلى شخص متفائل وعكس ذلك يؤدي إلى التواكل أو التشاؤم والقسوة، وهذه الصفات تنعكس على عاطفة الحب لتجعلها تملكية مرضية أو عدوانية من جانب الطفل أو لتجعلها طبيعية معتدلة.

والطفل في عمره المبكر يكون متقلب العواطف وسريع التغير من موقف لآخر. ولكن يمكن القول في هذا الصدد من أن تربية الطفل السوية، ووجود الاستقرار الأسري من حوله وشعور الطفل بالحب والرعاية والحنان يؤدي إلى ثبات الاستقرار الوجداني عند الطفل، وتخلق لديه ميولاً وجدانية سليمة ومستقرة. (الخليدي ووهبي، 1997، ص 42)

ويشير (الشيباني، 2000) إلى أنه قد وجد أن الأطفال الذين يحرمون من الحب ورعاية الأم لمدة طويلة قبل سن الثالثة هم عرضة للمعاناة من التأخر في نموهم وفي عملية التكيف والتوافق مع البيئة وقد يعانون من النقص في القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين في المستقبل.

كما يؤكد جولمان أن السنوات الثلاثة أو الأربعة الأولى هي الفترة التي يتكون فيها حوالي ثلثي حجم مخ الطفل، ويتطور خلالها في عملية تتسم بالتعقيد بمعدلات لا تحدث في السنوات التالية وخلال هذه الفترة الأولى تغرس أنواع التعلم الأساسي باستعداد يفوق استعدادات الفترة الثالثة في حياة الطفل ويأتي التعلم الوجداني في مقدمة كل أنواع التعليم الأخرى. وخلال هذا الوقت قد يفسد الضغط الشديد مراكز التعلم في المخ (ومن ثم يدمر الذهن) ومع ذلك فمن الممكن أن يعالج هذا الإفساد فيما بعد إلى حد ما من خلال التجارب الحياتية، وكما جاء في أحد التقارير أن نتائج الدروس الوجدانية التي يتلقاها الطفل في السنوات الأربع الأولى نتائج هائلة الأثر. (جولمان، 2000، ص 274)

وقد أكد أيضا جولمان حسب (علا، 2009) أنه لكي يكون الآباء سندا فاعلا لأطفالهم، فإنه ينبغي عليهم أن يكونوا متمكنين من مبادئ الذكاء الوجداني فمثلا، في أحد الدروس الوجداني التي يجب تعلمها للطفل التمييز بين المشاعر المختلفة فهناك فرق كبير بين أب مزاجه منحرف للغاية بسبب أحزانه الخاصة، فلا يستطيع أن يساعد ابنه كي يفهم الفرق بين الحزن لفقد شخص أو شيء ما، وبين الشعور بالحزن من مشاهدة فيلم تراجيدي حزين، أو الحزن على أمر حدث لإنسان يحبه الطفل ويهتم به.

وتعتبر علاقة الوالدين هي أساس الجو الوجداني الذي ينشأ فيه الطفل ويحدد فيه توافقاته الأولى مع الحياة. فقد قيل أن الجو الوجداني الذي يحيط بالأطفال المختلفين من حيث القدرة أو المظهر تؤثر في اتجاهات الطفل نحو نفسه ونحو الآخرين. (داود، 2004، ص 59)

كما أن المناخ الأسري السليم الذي يتيح لأفراد الأسرة الفرصة في التعبير عن انفعالاتهم ويشجعهم على إبداء أفكارهم ومشاعرهم بطريقة إيجابية دون خوف أو قلق أو انتهاك لمشاعر الآخرين يساعد على نمو الذكاء الوجداني. (حسين وحسين، 2006، ص 62)

وأما إذا كان المناخ الأسري خائفا ومضطربا أو يتسم بالقسوة والنبذ وقمع الانفعالات حيث لا يسمح فيه بالتعبير عن المشاعر والانفعالات فإن مثل هذه البيئة تخلق ضحايا يعيشون في محيط وجداني سلبي، ومن ثم يتصرف فيه الفرد بعكس رغباته ويتحدث بما لا يعتقد ويتظاهر بما لا يؤمن به وبالتالي يكون عرضة للاضطرابات النفسية وينخفض مستوى الذكاء الوجداني لديه.

وقد صرح جولمان بأنه لاحظ من نتائج الدراسات أن أسخف الأساليب الوجدانية الشائعة هي تجاهل المشاعر تماماً، دعه وشأنه، احتقار مشاعر الطفل وعدم احترامها، لذلك فإن التعلم الوجداني يبدأ من سنوات الطفولة الأولى ويستمر طوالها. (أبو رياش، 2006، ص 251)

2.3. المدرسة:

بعد انقضاء سن الطفولة تبدأ المدرسة تسهم مع البيت في مهمة مساعدة الأطفال على النمو الذهني والوجداني والاجتماعي. (كلير فهم، 1998، ص 10)

فلا يكاد الطفل يصل إلى السادسة من عمره حتى يكون قد أرسل إلى المدرسة، حيث يقوم بقضاء جزء كبير من الوقت للتعلم وكسب المهارات بمختلف صنوفها، ولتكوين الاتجاهات الاجتماعية الضرورية لحسن تكيفه مع البيئة الاجتماعية الضرورية الكبرى معنى هذا أنه يضاف إلى المؤثرات المنزلية مؤثرات مدرسية أو تعليمية تستمر في الناشئ إلى أن يخرج إلى الحياة. (داود، 2004، ص 157)

وترى (خوالدة، 2004) أن المجال المدرسي وخاصة من زاوية العلاقات التي نحاول أن ننظر إليه من خلالها من حيث أن العلاقات هي أساساً موقف وحالات عاطفية قبل كل شيء قادر أن يوفر للمتعلمين الذين يعانون من فقر وضحالة في بيئتهم المنزلية، كل الفرص لتعويض جزء غير يسير من حياتهم الوجدانية، وهذا كفيل بإعداد الطفل للقيام بواجباته الاجتماعية وتنمية عواطفه سواء عن طريق توسيع أفق ما تبلور منها في المنزل أو عن طريق خلق ما يظهر منها فيما بعد.

ولابد من نظرة جديدة للدور الواجب على المدرسة أن تضطلع به من أجل تعليم طلابها، بحيث يجمع التعليم فيها بين ثقافتَي العقل والقلب. (جولمان، 2000، ص 14)

فقد ظهرت في الآونة الأخيرة حسب (Pablo et Dosire, 2008) طروحات تنادي بتدريس الذكاء الوجداني في المدارس ويرى كل من ماير وسالوفي أن تدريس الذكاء الوجداني صار مهمة ضرورية في الميدان الدراسي. ولذلك فليس من الغريب أن ننظر إلى المدارس على أنها من أولى الأماكن لتحسين وتنمية الذكاء الوجداني حيث اعتبر جولمان المدارس أنها الأماكن الأولى التي يمكن أن تديرها المجتمعات لتصحيح القصور في الكفاءة الوجدانية للتلاميذ وهذا التحديد يمكن أن يواجهه عن طريق تثقيف عاطفي للتمكن من الأمية الوجدانية (émotionalliteracy) من خلال مناهج معدة لهذا الغرض مع مجالات عديدة. (طحاح، 2008، ص 155)

ويرى (كلير فهميم، 1998) أن المدرسة تعلم تلاميذها كيف يحققون النضج الانفعالي (الوجداني) الذي هو في جوهره وحقيقته نواة الصحة النفسية ذلك لأن العوامل التي سوف تؤدي إلى النجاح أو الفشل آخر الأمر بكل ما ينتج عن النجاح أو الفشل من الآثار الصحية هي في أساسها عوامل وجدانية مرتبطة بالحافز إلى أداء العمل والرغبة في النهوض بالتعبية والقدرة على حسن التعامل مع الغير قبل أن تكون المهارات أو الكفاءات حرفية معينة وذلك الآن النضج الوجداني للمواطن الصالح إن كان يعني هو الموظف الصالح ، الزوج الصالح ، والوالد الصالح والإنسان الصالح علي أي نحو وبأي صورة.

وأبرز التقرير الصادر عن المركز القومي لبرامج الأطفال في أمريكا أن النجاح المدرسي لا ينبئ به رصيد الطفل من المعارف أو مقدرته المبكرة على القراءة بقدر ما تنبئ به المقاييس الانفعالية والاجتماعية تلك المقاييس المتمثلة في ثقته بنفسه وأن يكون مهتماً بالنواحي الأكاديمية، وكيف يكبح ميله إلى التصرف الخطأ وأن يكون قادراً على الترقب الانتظار والالتزام بالتوجهات واللجوء إلى مدرسيه لمساعدته والتعبير عن احتياجاته عندما يكون منسجماً مع الأطفال الآخرين. (علا، 2009، ص14)

ولهذا تقوم المدرسة بتطوير العواطف وتنميتها من جهة، وعلى خلق غيرها من جهة أخرى. (خوالدة، 2004، ص 138)

3.3. العمل:

مما لا شك فيه أن أداء الفرد يتأثر كثيراً بانفعالاته المختلفة مهما كان مقدارها أو مستواها فالانفعالات إما تدفع إلى سلوك ما أو تمنع من سلوك آخر. وإما أن تجعل السلوك إيجابياً فعالاً بناءً أو تجعله سلبياً خاملاً هداماً. فالانفعال يواجه التفكير والتفكير يقود السلوك ومن ثم فالانفعال هو الذي يقود السلوك وليس التفكير كما يبدو لمن لا يتأمل. (زيدان والإمام، 2003، ص13-14)

ويرى (نوفل، 2007) أن الذكاء الوجداني له دور مهم في دفع الفرد نحو الوصول إلى الهدف والأخذ بيده لتحقيق النجاح في حياته العملية وفي التنمية وتقوية الذكاء العام وتنمية الذكاء الوجداني أيضاً، كما أن الذكاء العام وحده لا يضمن تحقيق نجاح الفرد في المجالات العملية وإنما يحتاج الفرد إلى الذكاء الوجداني في تحقيق النجاح في الحياة.

وقد قام "بار أون" بنشر كتاب عن الذكاء الوجداني سنة (1997) وقام بدعم وتطوير هذا الكتاب وتقديمه إلى المهنيين ورجال الأعمال والمعلمين والأطباء والطلاب بالإضافة إلى أن المادة النظرية لهذا الكتاب قد زودت

بالتطبيقات العملية بصفة خاصة في مجال التعليم، وفي مجال العمل وتمت الاستفادة من هذا الكتاب في مجال التوظيف والتدريب والمكافأة والترقية وتحسين التفاعل داخل الهيكل التنظيمي للعمل. (فراج، 2005، ص 94)

وتشير (الحطاح، 2008) أن الموظفون أدركوا كثيرا القدرات الخاصة بالذكاء الوجداني في منتصف الثمانينات من القرن الماضي حيث قامت منظمة إدارة الأعمال في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة مسحية قومية لما يتطلع إليه الموظفون حيث أعدت قائمة تقيس سمات ومهارات اجتماعية ووجدانية كالتكيف في مواجهة الإحباطات والعوائق وإدارة الذات والثقة بالنفس أو الدافعية للعمل لتحقيق الأهداف والغايات وفعالية الجماعة في العمل وفي العلاقات بين الأفراد وفريق العمل. والمهارة في ممارسة الرفض وقوة القيادة وهي الصفات التي يجب توفرها لدى العاملين بدرجة كبيرة بسبب التزايد المستمر للضغوطات والتنافس والتغير المستمر في مجال العمل.

كما أكد الباحثين (Hong & Lee, 2016; O'Connor, Nguyen, & Anglim, 2017) أن الموظفين الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء الوجداني أكثر كفاءة في العمل ويمكنهم التعامل مع التوتر بشكل فعال. وبعبارة أخرى، بسبب ارتفاع مستوى ضبط النفس الوجداني والقدرة على التكيف، يطور الموظفون نفسية مختلفة الآليات التي تسهل تكيفها مع الإجهاد. (Ramona.d and Ramona.l, 2018, p52)

وقد ذهب كل من جولمان 1998 وماير (Mayer 1997) إلى ضرورة أن يتمتع المدير بمهارات الذكاء الوجداني ليستطيع توفير كل تلك المطالب والاحتياجات الضرورية للعمل دخل المؤسسة-ومن هنا فإن مهارة الذكاء الوجداني تلعب دورا بارزا في تقليل نسبة الاستقالة بين الموظفين كما تلعب دور مهما أيضا في توظيف العمالة الماهرة التي تساهم في تطوير ورفع مستوى أداء المؤسسة ككل. (حسين وحسين، 2006، ص 214)

وقد أدت تطبيقات الذكاء الوجداني في مجال الانتقاء المهني إلى عوائد اقتصادية هائلة إذ توفر للقوات الجوية الأمريكية ثلاثة ملايين دولار سنويا. (هريدي، 2003، ص 70)

كما أكد جولمان (1995) إلى أهمية تأثير الذكاء الوجداني في العلاقات الاجتماعية مع زملاء العمل والأصدقاء والأبناء وجميع من تربط الفرد بهم علاقات سلوكية تأثيرا وتأثرا ويضيف أن الذكاء الوجداني يساعد في النجاح الوظيفي للفرد ويضمن له النجاح في العمليات والعلاقات المهنية داخل العمل. (سليم، 2003، ص 53-54)

كما يشير (حسين، 2006) أن نجاحنا في الحياة العملية لا يرجع إلى مستوى الذكاء عندنا بأكثر من 20% فقط أما النسبة الباقية لهذا النجاح تعود إلى عوامل أخرى وهي تلك الخصائص إلى تشكل في مجموعها ما يسمى بالذكاء الوجداني.

وقد تلقى مجموعة من الموظفين في بنك اكسبريس الأمريكي (American express) برامج تدريبية لتنمية مهارات الذكاء الوجداني وتم مقارنة أدائهم بالموظفين الذين لم يتلقوا برامج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني وقد تبين من نتائج تلك الدراسة أن الموظفين الذين التحقوا بالبرامج ارتفعت نسبة إنتاجيتهم في أعمالهم بنسبة 18 % عن زملائهم الذين لم يتلقوا البرنامج والتي وصلت إلى 2. 16. % (السماذوني، 2007، ص 126)

وحسب (المبيض، 2003) أننا إذا نظرنا في مجال علم النفس الصناعي والإداري فإننا نجد أن الباحثين الذين أشاروا إلى أهمية الجوانب اللاذهنية في الذكاء والإدارة ومن هؤلاء هيمفيل (Hemfill) فقد كتب حسن الاهتمام بالآخر يعتبر من الأمور الهامة في الإداري الناجح وأشارت هذه الدراسات هو الذي يستطيع أن يبني الثقة المتبادلة والصلة الدافئة بأعضاء فريق عمله وهكذا بدأت تظهر اختبارات قياس القدرات القيادية والإدارية والتي تضمنت بالإضافة إلى الجوانب المعرفية جوانب أخرى اجتماعية ووجدانية وحوارية ودرجة الحساسية للآخرين وروح المبادرة والمهارات الاجتماعية .

ولذا يؤكد جولمان على أهمية الذكاء الوجداني بالنسبة لفريق العمل، وبالنسبة للتعاون، ومساعدة الناس على التعلم معا كيف يؤدون العمل على نحو أكثر فعالية. (جولمان، 2000، ص 234)

4. أبعاد الذكاء الوجداني:

أجمعت الدراسات والبحوث السابقة أن الذكاء الوجداني يتكون من عدة أبعاد تشابه فيما بينها في العدد والمفهوم والدلالة (زيدان والإمام، 2003، ص 23). ونظرا لأننا تناولنا الذكاء الوجداني باعتباره سمة شخصية فقد اخترنا أن نبين أبعاده كما يراها دانيال جولمان:

1.4. أبعاد الذكاء الوجداني لدانيال جولمان: تتكون أبعاد الذكاء الوجداني لدى دانيال جولمان من خمسة (05) أبعاد هي كالتالي:

شكل رقم (02) أبعاد الذكاء الوجداني لدانيال جولمان



(Olawoyin, 2018, p42) بتصرف

1.1.4. الوعي بالذات: self- awareness

يعتبر حجر الزاوية للذكاء الوجداني حسب دانيال جولمان حيث يتكون من جزأين الوعي الذاتي الوجداني المرتبط بالقدرة على التعرف على مشاعر الفرد وتأثيره على حياة المرء، والجزء الثاني هو الوعي الذاتي الدقيق ويهتم بتحديد نقاط القوة وتحديداتها. (Al-azzam, 2015, P1668)

فنحن في حاجة دائما لنعرف أو جه القوة لدينا وكذلك أو جه القصور. وتتخذ من هذه المعرفة أساسا لقراراتنا. ولذلك يحتاج الأطفال منذ سن مبكرة تعلم المفردات الدالة على المشاعر المختلفة وكذلك أسباب هذه المشاعر والبدائل المختلفة في السلوك. (الأعسر والكفافي، 2000، ص 67-68)

وعند التفكير في توضيح الوعي بالذات يمكنك اعتبار القوى التالية محددة لتقييمك لذاتك:

- ✓ العمل بفاعلية عند اختبار الطباع المتغيرة.
- ✓ فهم الأسباب التي تجعلك تشعر بالارتباك.
- ✓ فهم أسباب ردة فعلك العاطفية ومن ثم التعامل معها.
- ✓ إنشاء تصميم مبني على هذه القوى يمكن أن يكون طريقة فعالة لتعزيز قدرتك في إدراك الذات. (Jan, 2007, p04)

2.1.4. إدارة الذات: self management

القدرة الرئيسية لهذا المجال هي امتلاك المهارة للتعامل مع مشاعر مختلفة بطرق مناسبة، مثل القلق أو الكآبة أو التهيج. (Shuler, 2004, p28)

ويعني هذا القسم قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة وألا يكون عبدا لها، أي يشعر بأنه سيد لنفسه، وهذا يمثل دلالة على الكفاءة في تناول أمور الحياة (تنظيم الذات). (المصدر، 2008، ص 597)

فالشخص الذي لديه قدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأي موقف أن يؤثر على مشاعره المزاجية، كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية. (السمادوني، 2007، ص 115)

إن التعامل مع المشاعر لتكون مشاعر ملائمة القدرة تنبني على الوعي بالذات هي القدرة على تهيئة النفس والتخلص من القلق الجامع، والتهجم. إن من يفتقرون إلى هذه المقدرة يظلون في حالة عراك مستمر مع الشعور بالكآبة، أما من يتمتعون بها فهم ينهضون من كبوات الحياة وتقلباتها بسرعة أكبر. (خوالدة، 2006، ص 32)

وهي تعني أيضا معرفة الفرد لكيفية التعامل مع المشاعر التي تسبب له الإزعاج والإيذاء وتمثل هذه المعالجة أساس الذكاء الوجداني ويرتبط هذا البعد بالقدرة على التحكم في الرغبات والانفعالات وبالتالي تقليل العنف، وتزيد درجة التوافق. (علا، 2009، ص 26)

3.1.4. الدافعية: Motivation

وتتضمن دافعية الفرد للإنجاز أو التحصيل والمثابرة وتحمل الضغوط والإحباط في سبيل إنجاز الأعمال، والتفائل والتحدي والمخاطرة المحسوبة والعمل المتواصل دون ملل أو إجهاد، والتزامه بالوعود والتعهدات مع الآخرين، وتركيزه في عمله حتى في الظروف الضاغطة. (الدردير، 2004، ص 31)

كما يطلق عليها أيضا تحفيز الذات أي توجيه العواطف في خدمة هدف ما. (جولمان، 2000، ص 68)

4.1.4. التعاطف: empathy

أو التعرف على عواطف الآخرين أو التقمص الوجداني "empathy" وهو مقدرة أخرى تتأسس على الوعي بالانفعالات إنه مهارة إنسانية جوهرية بحق. (جولمان 2000، ص 68)

كما أن التعاطف يعني التعرف على مشاعر الآخرين وأسباب هذه المشاعر، والقدرة على المشاركة في التجربة العاطفية للفرد دون أن يصبح جزءًا منها. (Ioannidou and Konstantikaki, 2008, P119)

كما يعني قراءة مشاعر الآخرين "الغير" من صورتهم أو تعبيرات وجههم وليس بالضرورة مما يقولون. (الأعسر والكفافي، 2000، ص 69)

5.1.4. المهارات الاجتماعية:

إن فن العلاقة بين البشر هو في معظمه مهارة في تطويع عواطف الآخرين، والمهارات المميزة التي تستلزمها هذه الكفاءة هذه هي القدرات التي تكمن وراء التمتع بالشعبية، والقيادة، والفعالية، في عقد الصلات مع الآخرين. (جولمان، 2000، ص 69)

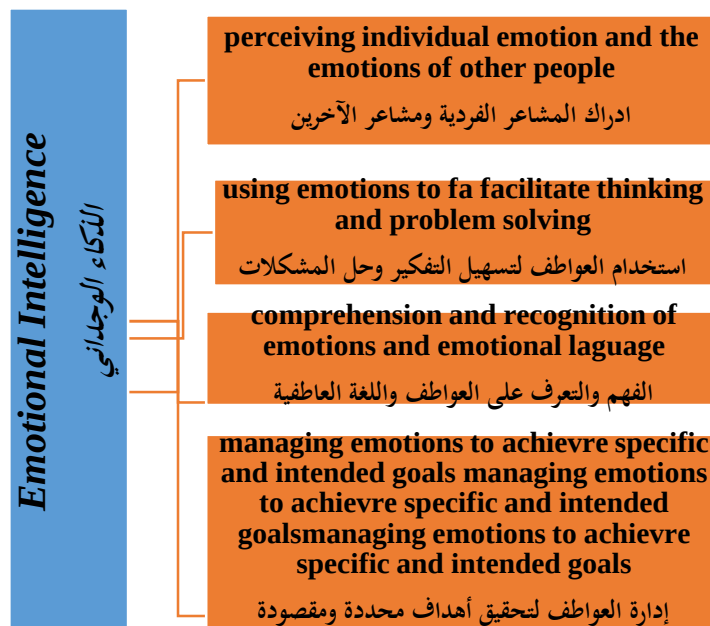
ويقصد بها التفاعل الجيد والفعال مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم. (المصدر، 2008، ص 297)

كما يشير حسب (حسين وحسين، 2006) إلى التأثير الإيجابي والقوى في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى نقود ومتى نتبع الآخرين، ونساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة وبناء الثقة وتكوين شبكة علاقات اجتماعية ناجحة.

2.4. أبعاد الذكاء الوجداني "لمايروسالوفي":

حدد ماير وسالوفي النموذج الثاني للذكاء الوجداني وقسمه إلى مجموعة من القدرات الرئيسية بحيث تم تصنيفها إلى أربعة مجالات وهي:

شكل رقم (03) أبعاد الذكاء الوجداني "لمايروسالوفي"



(Broughton, 2017, p8)

1.2.4. القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة:

وتعني قدرة الفرد في التعبير عن الانفعالات من خلال ملامح الوجه أو التلميحات أو الإرشادات من خلال الموسيقي وينعكس ذلك في معرفة الشخص المكونة مشاعره والوعي بالذات والتعرف على كيفية مشاعره تماماً. (السمادوني، 2007، ص108)

وتشير (سعيد، 2008) إلى أنها تتضمن القدرة على إدراك الانفعالات بدقة والتعبير عنها وتتضمن كذلك التقييم والتدقيق للانفعالات الذاتية والانفعالات الآخرين.

كما يبدأ الذكاء الوجداني مع القدرة على إدراك المشاعر التعبير عنها في ذات الفرد ولدي الآخرين، ويقصد بالإدراك الوجدان: قدرة الفرد على تحديد العواطف الكامنة في الوجود faces، أو الموسيقي music أو التصميمات designs أو القصص storie. (علا، 2009، ص31)

2.2.4. القدرة على استخدام الانفعالات:

هي القدرة على توظيف الوجدان لتسهيل التفكير من خلال الرابط الرقيق للوجدانيات بالأحاسيس الرئيسية والأخرى واستخدام الوجدانيات لتعبير زوايا الرؤية. (هريدي، 2003، ص64)

ويعرفها (حسين وحسين، 2006) بأنها "استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف وتوليد الانفعالات الحية والتأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا مختلفة".

وتنشأ الانفعالات فجأة في أثناء تفاعل الأفراد مع الخيارات التي يتعرضون لها، وتتضمن تلك المشاعر بعدم القدرة على التحكم فيها. (دافيدوف، 2000، ص78)

3.2.4. القدرة على فهم الانفعالات:

وتتضمن القدرة على تحليل الانفعالات إلى أجزاء وفهم الانفعالات، وكذلك القدرة على فهم المشاعر المتداخلة والمعقدة في المواقف الاجتماعية. (سعيد، 2008، ص15)

كما يرى (حسين وحسين، 2006) أنها تشير إلى تنمية الانفعالات والتمييز بين الانفعالات المتشابهة، وفهم الانفعالات المركبة مثل الغيرة فهي تتضمن الغضب والحسد والخوف، والانفعالات المتناقضة مثل الجمع بين الحب والكراهية لشخص ما وملاحظة التغيرات التي تحدث في مستوى الانفعال سواء من حيث الشدة مثل مستوى الغضب، أو من حيث النوع (من الحسد إلى الغيرة).

فقد يبدو لنا للوهلة الأولى أن مشاعرنا واضحة، ولكن إذا تأملنا نجد أن مشاعرنا واضحة تماماً بشأن موقف ما في بعض الأحيان، ولكننا لا ننتبه لحقيقة مشاعرنا في بعض الأحيان، أو ننتبه إليها بعد فوات الأوان. (الأعسر والكفافي، 2000، ص 43)

4.2.4. القدرة على إدارة الانفعالات:

تعد القدرة على إدارة الوجدان نتيجة طبيعية ليصبح أكثر وعياً وجدانياً. بحيث يمتلك القدرة على اختيار ما يفعله عندما يشعر بعاطفة قوية. وهي أيضاً القدرة على اختيار ما ستشعر به. كما أنها الاعتناء بالمشاعر بحيث تكون لديك السيادة على إدارة الانفعالات بدلاً من أن تسيطر عليك. (patricia Clason, 2016, p4)

ويطرح مايروسالوفي عام 1997 سؤالاً هاماً: لما ذا يجب أن يبدأ الفرد التعلم من خلال الإدراك ووعيه بالانفعال فقط؟ ويجيب على ذلك بحسب (السمادوني، 2007) أنه إذا كان للفرد إدراك انفعالي جيد فيمكنه أن يستغل التغيير في الحالة المزاجية ويتفهم مشاعره، بحيث يجب أن يتوافق الفرد الذكي وجدانياً مع حالته المزاجية غير المستقرة، ويتطلب ذلك فهم جيداً لحالته.

إن أساس العلاقات الجهرية السليمة مع الآخرين، تقوم إدارة الانفعالات باعتبار أن التعامل مع مشاعر الآخرين يعد من المهارات المهمة في إقامة علاقة إيجابية مثمرة مع الآخرين. (علا، 2009، ص 23-24)

3.4. أبعاد الذكاء الوجداني "بار-أون": يتكون نموذج بار-أون من خمسة أبعاد الذكاء الوجداني من خمسة عشرة مكوناً تم ترتيبهم في خمسة أبعاد أساسية هي:

شكل رقم (04) أبعاد الذكاء الوجداني "بار-أون"

الذكاء الشخصي	الذكاء الوجداني	القدرة على التكيف	إدارة الضغوط	الحالة المزاجية العامة
- الوعي الذاتي - توكيد الذات - تحقيق الذات - الاستقلال	- القدرة على التعاطف مع الآخرين - القدرة على تحمل المسؤولية - القدرة على تكوين علاقات اجتماعية	- حل المشكلات بمنطقية ومهارة - اختبار الواقع - والمرونة	- إدارة الضغوط - التكيف معها - بفاعلية كبيرة	- التفاؤل - السعادة

1.3.4. الذكاء الشخصي:

والذي يمثل التغيرات والكفاءات والمهارات المرتبطة بداخل ذلك الفرد. (حسين وحسين، 2006). تلك القدرات التي توجد داخل الفرد نفسه intrzpesonalabilities وتتضمن القدرة على الوعي الذاتي الوجداني -emotional awareness وتوكيد الذات، وتحقيق الذات، والاستقلال independence. (علا، 2009، ص 26-27)

2.3.4. الذكاء البينشخصي:

يعرفها (السمادوني، 2007) بأنها كفاءات ضرورية للعلاقة بين الأشخاص، فهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات الاجتماعية منها: العلاقات الاجتماعية social relationship.

وتعرف بأنها قدرات تجمع بين الفرد وعلاقته بالآخرين inter personalabilities، وتتضمن قدرة الفرد على التعاطف مع الآخرين، وقدرته على تحمل المسؤولية الاجتماعية، والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين. (علا، 2009، ص 27)

3.3.4. القدرة على التكيف:

ويوضح كيفية نجاح الفرد في مواكبة الظروف والمتطلبات البيئية والتكيف معها خلال زيادة مهارات ذلك الفرد في مرونة التفاعل مع الآخرين وحل المشكلات بمنطقية ومهارة. (حسين وحسين، 2006، ص 57) وتشير هذه الكفاية حسب (نوفل، 2007) إلى مرونة الفرد في التعامل مع عوامل التغيير التي يتعرض لها، حيث أن الأفراد الذين يتمتعون بهذه الكفاية يتعاملون بيسر مع المتغيرات المتعددة ويغيرون الأولويات ويتغيرون بسرعة استجابة لطبيعة المتغيرات.

4.3.4. إدارة الضغوط:

ويمثل قدرة الفرد على إدارة الضغوط والتكيف معها بفاعلية كبيرة. (حسين وحسين، 2006، ص 57). إذا تعرضت لأية مشكلة أو أزمة، فإن ردود أفعالك ستكون متأثرة، بما تعانیه من توتر وضغوط نفسية، ومن ثم فأنت في حاجة إلى التحكم بعض الشيء فيما يصدر عنك من كلام. (نوتس، 2003، ص 57)

5.3.4. الحالة المزاجية العامة:

ويمثل قدرة الفرد ومهاراته في الاستمتاع بالحياة وفي الحفاظ على مكانته ومركزه الإيجابي داخل المجتمع والذي يضم كل من السعادة والتفاؤل. (حسين وحسين، 2006، ص 57)

وهي أيضا عبارة عن مجموعة من الكفايات التي تساعد على إدراك حالته المزاجية وتغييرها وتشتمل على التفاؤل والسعادة. (سعيد، 2008، ص 15)

5. نظريات الذكاء الوجداني:

لقد أخذ الذكاء الوجداني منحى تصاعديا في نموه وتطوره، حتى يصبح بمفهومه الحالي. حيث تناولته العديد من النماذج والنظريات النفسية والتربوية، وسوف نحاول أن نعرض أهم النماذج والنظريات التي اهتمت بدراسة طبيعة الذكاء الوجداني:

1.5. نظرية ماير وسالوفي للذكاء الوجداني:

في عام 1990 قدم بيتر سالوفي وجون ماير piter salovey and john mayer نموذجا للذكاء الوجداني في كتابهما (الخيال، المعرفة والشخصية). (الأعسر والكفافي، 2000، ص 77)

وهما يطلقان على هذا النموذج القدرة والمهارة المتعلقة بالذكاء الوجداني.

ويوردان في نموذجها حسب (حسين وحسين، 2006) على أن هناك فروق فردية في كل فرد على جمع المعلومات المتعلقة بطبيعته النفسية والوجدانية وأيضا في قدرته على بين تك العمليات الوجدانية وعملية الإدراك الكلي للمدركات الحسية والمعنوية التي تحيط بذلك الفرد.

وعرّفا الذكاء الوجداني سنة 1990 بأنه "القدرة على فهم الانفعالات الذاتية للآخرين وتنظيمها للرفي بكل انفعال وتفكير". (عبدو وعثمان، 2002، ص 252)

ثم طوراه عام 1997 بقولهما "أنه القدرة على الوصول إلى الانفعال أو توليده أو كليهما". (نوفل، 2007، ص 75)

ويشير (هريدي، 2003) بأنه في عام 1993 صرح "ماير وسالوفي" بأن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي، والذي يتضمن القدرة على مراقبة المرء لمشاعره، ومشاعر الآخرين والتمييز بينهما، وتوظيف المرء لتلك

المعلومات في توجيه سلوكه الشخصي وتصرفاته ويشير تعريفهما بوضوح إلى أن الذكاء العاطفي يتضمن الذكاءات البينشخصية والبيئداتية.

إن النموذج الذي أعده "ماير وسالوفي" 1990 لتحليل الذكاء الوجداني قد اتخذ منحى القدرة، وأجريت عليه عدة بحوث سواء من قبل الباحثين أو الاشتراك مع باحثين آخرين معها، وقد ظهرت تلك النظرية بعد التحقيق التجريبي من نموذجهما عام 1997، والشخص الذكي وجدانيا حسب تعريف "ماير وسالوفي" أفضل من غيره في التعرف على الانفعالات سواء كانت انفعالات الشخص ذاته أو انفعالات الآخرين، ولديه القدرة على التعبير الانفعالي بصورة دقيقة تمنع سوء فهم الآخرين له. (السمادوني، 2007، ص 106-107)

ومضمون تعريفهما للذكاء الوجداني كما يورده (معمرية، 2005) أنه يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات.

وقد تم تحديد مكونات نموذج وفقا لتعريفهم للذكاء الوجداني بأنها القدرة على إدراك الوجدان والقدرة على فهم الوجدان، والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الوجدان لتدعيم الرقي الوجداني والعقلي. (علا، 2009، ص 30)

2.5. نظرية بار-أون للذكاء العاطفي:

تعتبر هذه النظرية أولى النظريات التي فسرت الذكاء الوجداني وكان عام 1988 أول فترة لظهور هذه النظرية عندما قدم بار-أون في رسالة الدكتوراه بصياغة مصطلح "النسبة الانفعالية (emotional quotient Q) كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي (intelligence quotient IQ) وفي توقيت نشر بارون رسالته في نهايته الثمانينات كانت هناك زيادة من اهتمام الباحثين بدور الانفعال في الأداة الاجتماعي، وجودة الحياة (السعادة). (السمادوني، 2007، ص 103)

وتشير (علا، 2009) بأن بار-أون (bar-on, 1997) يعتبر أيضا من رواد النماذج المختلطة للذكاء الوجداني يوضح نموده أن الذكاء الوجداني يضم نظام من القدرات الغير معرفية والمهارات شخصية واجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع متطلبات البيئة وضغوطها.

وقد بنى نموده على تعريفه للذكاء الوجداني بقوله: "عبارة عن التنظيم من المهارات والكفاءات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع متطلبات البيئة." (فراح، 2005، ص 115)

وحدد بار-أون (bar-on 1997) مكونات الذكاء الوجداني بالاعتماد على نظريته ومفهومه للذكاء الوجداني إلى (15) كفاية موزعة على خمسة مكونات وهي:

- ❖ القدرة على التعرف على العواطف والمشاعر وفهمها والتعبير عنها.
- ❖ القدرة لفهم كيف يشعر الآخرون ويتواصلون معهم.
- ❖ القدرة على الإدارة والسيطرة على العواطف.
- ❖ القدرة على إدارة التغيير والتكيف وحل مشاكل الطبيعة والشخصية.
- ❖ القدرة على توليد التأثير الإيجابي ويكون دوافع ذاتية. (Valerie, 2018, p21)

ويؤكد (هريدي، 2003) بأن بار-أون تأثر بنظرية (جاردنر) إذا احتل الذكاء البين ذاتي (الذكاء الشخصي) صدارة مكونة الذكاء الوجداني، كما يبدو تأثره في إضافة المكونات الثلاثة الأخيرة بنظرية (wechsler 1943) سنة 1990 في الذكاء بوصفه جماع مقدرة الفرد للتصرف بفرضية والتفكير بمنطقه والتعامل مع البيئة بفعالية، وضرورة النظر للذكاء بوصفه نتيجة وأثر، لاكتساب أي لقدرات متفاعلة لما فيها من قدرات غير عقلية.

كما يفترض بار-أون أن الذكاء الوجداني مهارة يتم تنميتها وتطويرها يمضي الوقت من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية هدفها الأول تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية، ويفترض أن الأفراد الذين ترتفع نسبة الذكاء العام لديهم هم أكثر الأفراد للنجاح وتلبية للمتطلبات والضغوط البيئية والاجتماعية وذكر أيضا أن نقصان مهارة الذكاء الوجداني لدى الفرد يقلل من فرص نجاحه في الحياة ويزيد من حدوث المشكلات الوجدانية والذكاء المعرفي حيث أنهما يؤديان بدورهما إلى زيادة نسبة الذكاء العام لدى الفرد مما يعطي انطبعا للمجتمع ذلك الفرد من أكثر الأفراد تحقيقا للنجاح سواء في حياته العملية أو الاجتماعية. (حسين وحسين، 2006، ص 55-56)

3.5. نظرية دانيال جولمان للذكاء الوجداني:

دانيال جولمان سيكولوجي وصحافي أمريكي وحصل على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة هارفارد، قدم نموذجاً حول الذكاء الوجداني مع سمات وخصائص الشخصية متمثلة في خصائص الصحة النفسية لسعادة (well-being) والدافعية والقدرات التي تجعل الفرد يكون فعالاً في المشاركة الاجتماعية. (السمادوني، 2007، ص 113)

ويشير (زبدان والإمام، 2003) إلى أن جولمان يؤكد أن الذكاء الوجداني هو حجر الأساس الذي تبنى عليه كافة أنواع الذكاءات الأخرى، ويرى أنه الأكثر إسهاماً في النجاح في الحياة، كما يعتقد أن الاهتمام بالعلوم الأخرى (الرياضيات، الفيزياء، الخ...) في التعليم على حساب المهارات الانفعالية والاجتماعية إنما تنذر بخطر نقص شديد أسماه "الأمية الوجدانية".

ووصف نموذج جولمان (golman,1995) الذكاء الوجداني بأنه يتضمن مجموعة من السمات وهي كما يلي: إدراك الفرد لمشاعر إدراك الفرد لمشاعره، ومشاعر الآخرين وتوظيف هذه المشاعر لاتخاذ قرارات الصائبة في الحياة، والقدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، وإثارة الحماس في النفس والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل عندما يصادف الفرد صعوبات في تحقيق أهدافه، والتعاطف وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين. (علا، 2009، ص39)

ويورد (حسين وحسين، 2006) أن جولمان عرف الذكاء الوجداني بأنه "قدرة الفرد على فهم الانفعالات لديه وللآخرين ومعرفتها والتمييز بينها والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية والقدرة على التحفيز الذات وعلى إدارة انفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال.

ويعطي جولمان مجموعة من المهارات والانفعالات الاجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الوجداني وتشمل الوعي بالذات self a warness، والتحكم في الاندفاعات impluse control والمثابرة persteness والدافعية الذاتية self-motivation والتقمص العاطفي empathy، واللياقة الاجتماعية social defrness وان انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس فيصالح تفكير الفرد أو نجاحه المهني. (عبدو وعثمان، 2002، ص252)

وقد أكد جولمان أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم هوارد جاردنر في الذكاءات المتعددة multiple interpersonal intelligence، والذكاء بين الشخص أو الغير. (الأعسر والكفافي، 2000، ص58)

ويرى (حسين، 2003، ص75) أن دانيال جولمان الأمريكي يعد هو المنظر للذكاء الوجداني حيث استوحى الفكرة واستمدّها من مفهوم الذكاء الاجتماعي والذي يعود السبق الأول فيه إلى إدوارد ثورندايك عام 1920.

6. قياس الذكاء الوجداني:

إن محاولة قياس الذكاء الإنساني قد أخذت من الجهد الطويل المكثف والمستمر أكثر من أي موضوع آخر من موضوعات القياس النفسي ففي دراسة الذكاء يتفاعل الفضول الفلسفي مع المطالب العلمية. (ليون و تايلر، 1998، ص 67)

كما يتحدد حسب (هريدي، 2003) أسلوب مقياس الذكاء الوجداني في ضوء النظرية التي ينطلق منها الباحث فالذكاء الوجداني بوصفه معالجة للمعلومات تتضمن التفسير وواقع المعلومات المحملة بالوجدان يتطلب لقياسه أدوات تقيس الأداء الأقصى.

فبالإضافة إلى معرفة الوجدان وتمييزه فإن من المهم كذلك تعلم قياس شدته، بحيث يمكن من ملاحظة كيف تتغير وتتقلب ويساعد هذا أيضا على التنبيه إلى الحالات أو المواقف أو الأفكار المتعلقة بتبديل العاطفة. (باديسكي، وغرينبرغر، 2001، ص 41)

وقد استخدم كل من الباحثين ماير سالوفي، وبار أون، وجولمان، وآخرين مجموعة من المقاييس لقياس الذكاء الوجداني وهي:

1.6. المقاييس المستخدمة في نموذج ماير وسالوفي:

يرى سالوفي وماير 1990 أن المقاييس التقليدية للذكاء فشلت في دراسة الفروق في الوعي وتشغيل والإدارة الفعالة للانفعالات والمعلومات الانفعالية (السمادون، 2007، ص 106)

فبدأ "ماير وسالوفي" في قياس النموذج من خلال استخدام مقياس الذكاء الوجداني (MSCEIT) (salophy, caruso, emential test) والذي يتكون من 12 مقياسا للذكاء الوجداني تقع في نطاق القدرات الأربع التي يتضمنها النموذج (الإدراك الوجداني، الاستيعاب الوجداني، الفهم الوجداني، الإدارة الوجدانية)، وتشير عمليات تقييم باستخدام نموذج الذكاء الوجداني إلى أن الذكاء الوجداني يعتبر مختلفا من ثلاث زوايا مختلفة وهي الإدراك الوجداني والفهم الوجداني والإدارة الوجدانية للمشاعر. (حسين وحسين، 2006، ص 53)

وقد تم تصميم MSCEIT من أجل الأفراد الذين تبلغ أعمارهم 17 عامًا أو أكثر ويهدف إلى قياس القدرات الأربع للإدراك، وتيسير الفكر، والفهم، والتنظيم الذي تحدده القدرة نموذج الذكاء الوجداني. (ugoani et all, 2015, p570)

ويهدف هذا المقياس إلى قياس قدرة الأفراد على تمييز المحتوى الانفعالي لمثيرات بصرية مرتبطة بالسمات الشخصية ذات الصلة بالذكاء الوجداني. (سعيد، 2008، ص136)

ويشمل المقياس على 141 سؤال ويعطي هذا المقياس 07 نتائج ونسب:

- النسبة العامة للذكاء الوجداني
- النسبة المتعلقة بمجال التجربة والخبرة في الذكاء الوجداني
- النسبة المتعلقة بالمجال التخطيطي والاستراتيجي
- النسبة المتعلقة بالإدراك الوجداني
- النسبة المتعلقة بالاستيعاب الوجداني
- النسبة المتعلقة بالفهم الوجداني
- النسبة المتعلقة بالإدارة الوجدانية. (حسين وحسين، 2006، ص56)

ويشير (زيدان والإمام، 2003) أن ماير وسالوفي اتخذوا مهام أو مواقف محددة يتم فيها مطالبة الأفراد بالحكم على المحتوى الانفعالي الذي يعبر عنه عمل فني أو موسيقي ضمن أشياء أخرى، والذكاء الوجداني كسمة شخصية يقاس بواسطة مفردات اختبار للشخصية من النوع التقليدي.

2.6. المقاييس المستخدمة في نموذج بار-أون:

توصل بار-أون حسب (حسين وحسين، 2006) إلى واحد من أهم وأول المقاييس المستخدمة لتقييم الذكاء الوجداني معتمداً على مفهوم نسبة الذكاء *emontial quotientin ventorry* ويتصل ذلك النموذج بقياس قدرات وإمكانيات والأداء الوظيفي والنجاح المهني للفرد وهومن مقاييس التقرير الذاتي حيث الدرجة تعكس إجابات الفرد على أسئلة المقاييس، ويعتبر ذلك المقياس باعثاً ومحفزاً على الوصول إلى النتائج الجيدة وليس فقط مجرد، إحصاء النتائج التي يتوصل إليها الأفراد.

ويعتبر بار-أون أول من بنى أداة تقيس الذكاء الوجداني عام (1988)، عندما حاول بناء مقياس للذكاء الوجداني في أطروحته الدكتوراه. (العويدي والروسان، 2013، ص548)

وقد أعد بار-أون أداة لقياس الذكاء الوجداني وصممت لتعرف على تلك الكفاءات غير المعرفية (الشخصية). (السماذوني، 2007، ص 104)

واستخدم بار-أون لقياس الذكاء الوجداني قائمة باسمه وقد تم نشر هذه القائمة عام 1997 وتعتمد على التقرير الذاتي للفرد وتقيس تلك القائمة 05 أبعاد الذكاء الوجداني وتطبق هذه القائمة على الأفراد من سن 16 عاماً أو أكثر وتم تصميمها لقياس الكفاءات والمهارات الوجدانية والاجتماعية التي تعطي انطباعاً وصورة واضحة للذكاء الوجداني. (حسين وحسين، 2006، ص 62)

ويشير (المبيض، 2003) بأن هذا الاختبار من تأليف الباحث (DR.REAVON) منذ عقد من الزمن وهو اختبار ذاتي أي أن الإنسان يقوم بنفسه بالإجابة على الأسئلة المقدمة وقد وضع هذا الاختبار من أجل التطبيقات السريرية في معرفة الصحة الوجدانية للأشخاص وقد استعمل حتى الآن مع آلاف من الأفراد حيث وجد أنه قياس دقيق ومحدود وإن كنا لا نعرف حتى الآن قدرته على توقع مدى نجاح الفرد، ويتألف الاختبار من 133 عنصراً ويجدي في خلال نصف ساعة وهو يعطي قياساً عاماً للذكاء الوجداني بالإضافة إلى القياس المتعلق بخمسة جوانب تفصيلية تتضمن ما يلي: العلاقة الذاتية للشخص، العلاقة مع الآخرين، القدرة على التكيف، التعامل مع الصعوبات، العواطف العامة.

يتم قياس العناصر على مقياس من 5 نقاط يتراوح من 1 (نادراً جداً / ليس صحيحاً بالنسبة لي) إلى 5 (غالباً / غالباً ما يكون صحيحاً بالنسبة لي). يتم تحويل مجموع النقاط الخام إلى درجات قياسية بمتوسط 100 وانحراف معياري قدره 15، على غرار درجات معدل الذكاء، طور Bar-On عدة إصدارات من Emotion Quotient Inventory لاستخدامها مع مجموعات سكانية مختلفة وفي مواقف مختلفة. من بينها مقابلة EQ (سيتم إجراؤها مكتمل بعد التقرير الذاتي)، النسخة القصيرة EQ-i (نسخة مكونة من 52 عنصراً من النسخة الأصلية)، و(إصدار 125 عنصراً من الأصل الذي يستبعد مقياس الانطباع السلبي)، ونسخة الشباب EQ-i (للأطفال والمراهقين من سن 7 إلى 15 عاماً)، و EQ-360 التقييم (أداة متعددة المقيمين تُستخدم جنباً إلى جنب مع التقرير الذاتي العادي EQ-i to إعطاء تقييم أكثر اكتمالاً). (Stys & Brown, 2004. P12)

ولقد تم ترجمة تلك القائمة إلى 22 لغة مختلفة وتم تعميم نتائجها وتدريبها في حوالي 15 دولة وذلك نتيجة لأنها مختصرة وذات معايير جيدة. (حسين وحسين، 2006، ص 64)

ويورد (السمادوني، 2007) أن مكونات الذكاء الوجداني كما يقيسها مقياس بار-أون ترتبط مع الأبنية التي فسرتها النظريات القائمة على السمات، وأن ارتباطها مع الذكاء المعرفي كان منخفضاً، فقد أشار بارون إلى أن تلك المكونات تتوافق بدرجة عالية مع المقاييس التقليدية الشخصية.

وتعد قائمة بارون أقدم أداة لقياس الذكاء الوجداني وهي أداة تقرير ذاتية. (زيدان والإمام، 2003، ص 27) وتتضمن هذه القائمة على فقرات تتطلب إجابة من قبيل صواب/خطأ وهذا لقياس الأداء الأقصى بينما الذكاء الوجداني كسمة، فإنه يقاس بفقرات من قبيل التقرير الذاتي. (هريدي، 2003، ص 73)

3.6. المقاييس المستخدمة في نموذج دانيال جولمان:

لقد قام جولمان بتصميم وتطوير مقياس الكفاءة الوجدانية لقياس وتقييم الذكاء الوجداني اعتماداً على الكفاءات المتعلقة بالذكاء العام والذي كان يستخدم لتقييم أداء المديرين والقادة حيث كان يسمى باستفتاء التقييم الشخصي للمؤلف ريتشارد بوياتزيس 1994 Boyatzis ويعتبر ذلك المقياس متعدد الآليات حيث يهتم بتقديم تصنيفات سلوكية ومؤشرات للذكاء الوجداني. (حسين وحسين، 2006، ص 64)

ويشير (الأعسر والكفافي، 2000) إلى أن جولمان قام بتصميم المقياس للكشف عن نسبة الذكاء الوجداني، ويتكون المقياس من عشرة مواقف بحيث يندرج تحت كل موقف بدائل تغطي تلك المواقف والأبعاد الرئيسية للذكاء الوجداني.

ويورد الدردير أن نموذج جولمان لعام (1998) يتضمن 92 مفردة والتي تنطوي تحتها الكفاءة الشخصية (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية) والكفاءة الاجتماعية (التعاطف، المهارة الاجتماعية) وأمام كل مفردة خمس إجابات هي (تنطبق علي تماماً، تنطبق علي كثيراً، تنطبق علي قليلاً، لا تنطبق علي إطلاقاً وقد تم كتابة مفردات المقياس بما يتناسب مع مفرداته. (الدردير، 2004، ص 61)

ويشير أيضاً (حسين وحسين، 2006) إلى أن جولمان قام بتصميم مقياس للإستفتاء وتقييم الأداء يعتمد على التقرير الذاتي ويقيس سبع كفاءات لتحسين مستوى الأداء الوظيفي حيث يشتمل على 84 سؤالاً موزعاً على: سبعة كفاءات مختلفة منها الإبداع والاختراع والوعي بالذات والتحفيز والتعاطف والمهارات الاجتماعية.

7. أهمية الذكاء الوجداني:

منذ أن ظهر مفهوم الذكاء الوجداني على الساحة العالمية أصبح من المواضيع الهامة التي تحظى باهتمام الاختصاصيين والنفسيين وغيرهم على جميع الأصعدة والمجالات.

وأظهرت الدراسات بالبرهان القاطع أن الذكاء الوجداني أكثر أهمية من الذكاء العام أو المعرفي في معظم الأدوار، وهو أكثر أهمية في أدوار القيادة. (Newman, 2008, p3)

ونظرا للدور الذي يلعبه الذكاء الوجداني على جميع الأصعدة وفي شتى المجالات، سوف نحاول التعرّيج عليه في جميع المجالات سواء كانت أسرية، أو مدرسية، أو اجتماعية، أو صحية، أو اقتصادية، أو سياسية.

1.7. الجانب الأسري:

تعتبر الأسرة هي المدرسة الأولى للتعلم الوجداني، فهي تعلمنا كيف نشعر بأنفسنا، وكيف يستجيب الآخرون لمشاعرنا، وكيف نتمتع في مشاعرنا، ونحدد اختياراتنا كرد فعل لهذه الاستجابات، وكيف نقرأ المشاعر ونعبر عن الآمال والمخاوف. (جولمان، 2000، ص266)

ولقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات أن الوالدين اللذان يتمتعان بدرجة عالية من الذكاء الوجداني يستطيعان تقديم فائدة كبرى لأبنائهم وذلك لأن أسلوب تبادل المشاعر بين الوالدين من جهة وبين أبنائهم من جهة أخرى يساعد على منح الطفل دروسا علمية عميقة الأثر في التبادل الوجداني الصحي. وقد أكد (ماير، سالوفي، وبار أون) على أهمية تربية الطفل على توضيح وفهم وإدراك مشاعره ومشاعر الآخرين ليتمكن من التفاعل مع محيطه ومع انفعالاته بشكل ناضج. وأكدوا أيضا أن الرعاية الإيجابية من قبل الآباء تعني منح الأطفال التغذية الراجعة وسماعهم على المستوى الانفعالي فالرعاية الأبوية تعني المشاركة في حياة الطفل الوجدانية بما يتضمن ذلك من لعب معهم ومشاركتهم أنشطة هادفة محبة إليهم تساعد على رفع مستوى الذكاء الوجداني لديهم. (سالم وأحمد، 2012، ص379-380)

كما أن الذكاء الوجداني يلعب دورا عاملا مهما في استقرار الحياة الزوجية فالتعبير الجيد عن المشاعر وتفهم مشاعر الطرف الآخر ورعايته بشكل ناضج، كل ذلك يضمن توافقا زوجيا رائعا. (نخبة من المتخصصين، 2009)

أما الانخفاض في مستوى الذكاء الوجداني، فيؤدي حتما إلى انعدام العلاقة العاطفية بين الزوج والزوجة، ويؤدي في الأخير إلى تصاعد حالات الطلاق. (جولمان، 2000، ص188)

2.7. الجانب المدرسي:

يرتبط الذكاء الوجداني بسلوك الفرد بشكل مباشر فقد أثبتت معظم الدراسات أن التلاميذ ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، اقل عدوانية مع زملائهم وأكثر قبولاً اجتماعياً من قبل معلمهم مقارنة بالتلاميذ ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، مما يثبت دور الذكاء الوجداني في التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف لدى التلاميذ. (العبد اللات، 2008، ص 23)

ويشير (المبيض، 2003) إلى أن الإنسان يحتاج طبعاً إلى مستوى مرتفع من الذكاء ليستطيع الالتحاق بأحد الفروع العلمية لكلية من الكليات لكن يبدو أنه بعد دخول الإنسان في مثل هذه الكليات فإن ما يميز بين نجاح الطلبة وتقدمهم لا يرتبط كثيراً بذكائهم بقدر ما يرتبط بالعوامل الاجتماعية والوجدانية.

بحيث ترتكب المؤسسات أكبر الأخطاء عندما تبحث عن الذكاء ومعدل النجاح في الجامعة ومستوى الشهادات العلمية وتتجاهل الذكاء الوجداني والرشد والحكمة والبلوغ، فما يهم أكثر للنجاح والتعايش مع الآخرين هو معرفتنا بأنفسنا وبهم وقدرتهم على التكيف معهم بروح المرونة والمبادرة والتفاؤل والإيجابية. (جمال الدين، 2006، ص 65)

كما يتضح لنا حسب (علا، 2009) أنه مما سبق الدور الذي يمكن أن يلعبه الذكاء الوجداني داخل المدارس ودور المعلمات على تشجيع الأطفال على تعلم العواطف الأساسية فهم المشاعر والتعبير عن مشاعرهم المختلفة والسيطرة على المشاعر السلبية.

وقد ازدادت شعبية الذكاء الوجداني في ضوء نجاح تطبيقاته بمجال التربية والعمل والنمو الشخصي إذ يعد أفضل منبئ بالنجاح في الحياة الاجتماعية مقارنة بالذكاء المعرفي فالأذكاء وجدانياً متفوقون دافئون معدلم أصيل ومثابرون ومتفائلون متمتعون بصحة عقلية ووجدانية على المستوى الشخصي يوفر الذكاء الوجداني بعوامله المتعددة آليات ضرورية وكافية لتحقيق المرء لذاته. (هريدي، 2003، ص 68)

وقد أرجع العديد من رجال التعليم أسباب بعض الانحرافات في صعوبات التعلم، إلى بعض مظاهر الانحراف الوجداني مثل الانسحاب، والشعور بالقلق والاكتئاب، صعوبات الانتباه والتفكير، الجنوح والعدوانية إلى الضعف في المهارات والكفاءات الوجدانية أو الأمية الوجدانية. (عبد العظيم، 2013، ص 34)

3.7. الجانب الاجتماعي:

يؤكد (فراج، 2005) على أهمية الذكاء الوجداني خصوصا ونحن في بداية الألفية الثالثة حيث نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي، الاجتماعي والثقافي والاقتصادي وليس شك في أن الحلول لمعظم هذه المشكلات التي تسبب الضيق والقلق أن يمتلكوا مهارات اجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل هذه المشكلات الراهنة ومن هنا تتضح أهمية المهارات بين الأشخاص والقدرة على الانسجام بينهم بفاعلية وقد ساهم كل هذا في الاهتمام بالذكاء الوجداني.

وفي العصر الحالي الذي تتفكك فيه بنية المجتمع بصورة متسارعة وتنتشر فيه ظواهر مثل الأنانية والعنف والفراغ الروحي والمشكلات الوجدانية والانفعالية المختلفة وفي ظل الدراسات والأبحاث المتعلقة بعواطف الإنسان والدراسات المتعلقة بالدماغ وآليات عمله في ظل التكنولوجيا الحديثة والتي أصبح بفضلها من الممكن رؤية كيف تعمل الخلايا المعقدة في اللحظات التي يفكر فيها الفرد أو يشعر أو يتخيل كان لا بد من التوجه للاهتمام بالناحية الانفعالية للإنسان. (خوالدة، 2006، ص 46)

وهناك اهتمام متزايد بمفهوم الذكاء الوجداني بوصفه نتاجا لروح العصر الجديد الذي يعتنق وجهات نظر غير تقليدية بشأن الذكاء والاعتقاد لدى قطاعات عريضة لأنه يحمل وعدا لجل العديد من مشكلات المجتمع الضاغطة. (هريدي، 2003، ص 67)

4.7. الجانب الصحي:

يؤكد جولمان بأن الجمع بين الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني يوفر نجاحا بالحياة بحيث للذكاء الوجداني تأثير إيجابي على الصحة الجسمية، ويساعد على عملية الشفاء الذاتي، ويرتبط بمقاومة المرض والتعافي منه. (نفس المرجع السابق، ص 70)

ففي دراسة أجراها، سياروتشي، وأندرسون (2002) على دور الذكاء الوجداني في العلاقة بين الضغوط وعدد من مقاييس الصحة النفسية، مثل الاكتئاب واليأس والانتحار التفكير بين الشباب. أكدت على أن الذكاء الوجداني يشكل جوهر رئيسي، وأشارت إلى وجود ارتباط سلبي بين الضغط وسوء الصحة ومستويات الذكاء الوجداني، وأن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع من المتوقع تعاملهم مع الضغوط بشكل فعال مثل تلك التي يتم تقييمها بشكل شائع من خلال الإجهاد المهني والإجراءات الصحية. (Tsaousis & Nikolaou, 2005, p79)

ويرى جولمان أنه حان الوقت كي يحقق الطب استفادة منهجية أكثر من الارتباط بين العاطفة وصحة الإنسان، ليصبح الطب أكثر إنسانية ويساعد المرضى على سرعة الشفاء. (جولمان، 2002، ص 263)

5.7. الجانب الإقتصادي (المهني):

يرى دانيال جولمان "daniel golman" أنه بمقدار ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة فيما نعمل يكون اندفاعنا نحو الإنجاز وبهذا المعنى يشير إلى أن الذكاء الوجداني استعداد رئيسي وقدرة تؤثر بقوة على كل قدراتنا الأخرى. (الأعسر والكفافي، 2000، ص 263)

ومن الدراسات التي دلت على أهمية الذكاء الوجداني حسب (المبيض، 2003) تلك التي درست 80 طالب من طلاب شهادة الدكتوراه في العلوم والتكنولوجيا. عام 1950 عند تخرجهم من كلية بريكلي BEREKLY، حيث تلقى هؤلاء الطلبة عدة اختبارات للشخصية والذكاء المعرفي وبعض المقابلات، ومن ثم الاتصال بهم بعد 40 سنة عندما كانوا في بداية السبعينيات من العمر. وجرى تقدير مدى نجاحهم في الحياة بناء على تقدير اختصاصيين في مجالات عملهم بالرجوع إلى السجلات التي تتحدث عن الإنجازات العلمية للعلماء وخبراء التكنولوجيا، وكانت النتيجة أن القدرات الاجتماعية والعاطفية أكثر تأثيراً بأربع مرات من مجرد الذكاء المعرفي وتحديد مدى نجاح هؤلاء العلماء.

6.7. الجانب السياسي (القيادي):

يعد الذكاء الوجداني أحد العوامل التي تميز القادة البارزين؛ فالقادة الذين يتمتعون بمستوى عالي من الذكاء الوجداني لديهم تأثير فعال على الآخرين، ويتصفون بشخصيات قيادية، كون القيادة تتطلب قدرة على تحفيز الذات والآخرين والتأثير عليهم من أجل إنجاز الأعمال بفاعلية، إضافة إلى القدرة العالية على إدارة الصراع، وخلق الثقة بين المرؤوسين. (نعمان، 2017، ص38)

ولقد أوضحت دراسة جولمان (2004) أن الذكاء الوجداني يؤثر على قدرة القادة ليكونوا فعالين، وأن الوعي الذاتي، والاتصال والتأثير، والالتزام والوحدة من السمات الأكثر تعزيز القدرة القادة على اتخاذ قرارات فعالة، كما أوضحت الدراسة أن القادة الذين يتسمون بالقدرات الوجدانية يستطيعون تنمية وتطوير المهارات والقدرات الوجدانية والاجتماعية للقائمين بالعمل. (الشمري، 2016، ص147)

كما أجرى جرينشتاين (2001) دراسة نظرت في نجاحات وإخفاقات أحد عشر رئيس أمريكي. بحيث تم تقييمهم على أساس ست صفات: التنظيم، التواصل، الرؤية، المهارة السياسية والأسلوب المعرفي والذكاء الوجداني. وأظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني هو السمة الرئيسية التي ميزت الناجح (مثل روزفلت). (Shipley et al, 2010, p3)

فقد توصل المهتمين بهذا المجال إلى أن الذكاء الوجداني أهم القدرات التي لها علاقة مباشرة بالنجاح في الحياة ولكن من الصعب أن تحدد إلى أي مدى تصل أهمية الذكاء الوجداني في الإسهام بتلك النسبة. (السمادونى، 2007، ص 46)

وبعد كل الأهمية التي أو رداها سابقا نصل إلى نتيجة مفادها بأن الذكاء الوجداني يعتبر أحد أهم المفاهيم التي تطرق إليها الباحثين في علم النفس. فمن خلال الإطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت مفهوم الذكاء الوجداني بمفاهيمه المتغيرة، فقد تبين لنا أن هذا المفهوم يمكن أن يحدث نقلة نوعية في كل المجالات، ويستطيع أن يساهم في بناء فرد سوي ومتزن نفسيا وواعي ذاتيا، قادرا على تنظيم مشاعره واحاسيسه، ويمتلك مهارات اجتماعية مميزة، ويتحلى بالصبر والحكمة في إدارة الضغوط، ويسهم في إعطاء دافعية وإنجاز في مجال عمله.

وهذا ما يؤكد جولمان بقوله: "ماذا تنادي شخصا تافها بعد خمس عشر عاما من الآن؟" لكن الذكاء الوجداني حتى مع أولئك التافهين يمكن أن يضيف لهم قدرا من التقدم التدريجي في وظائفهم. (جولمان، 2000، ص 58)

خلاصة الفصل:

لقد أصبح الذكاء الوجداني في الآونة الأخيرة، أحد أهم المفاهيم في كل المجالات الإنسانية، نظرا لنتائج الايجابية التي أصبح يحققها على كافة المجالات التي يستخدم فيها. ومن بين العديد من المجالات التي أصبح يمارس فيها، المجال التربوي أو الأنظمة التربوية التي أظهر فيها نتائج باهرة وفعالة من خلال استخدامه فيها.

لذا تناولته العديد من الدراسات والأبحاث قصد معرفة قدرته في التأثير على المجالات المتعددة، ودراسة فاعليته في نجاح الانسان وتفوقه في كل المجالات. ولعل المؤسسات التربوية تعتبر الحقل الأكبر أهمية الذي يجب أن يغرس فيه هذا المفهوم. نظرا لقدرته على المساهمة الفعالة والبناءة في تحقيق نمو الطلاب انفعاليا ونفسيا واجتماعيا، وامكانية مساهمته في بناء الإنسان العصري المتحضر المؤهل نفسيا واجتماعيا والمزود بجهاز مناعي يحميه من كل أنواع الضغوط النفسية والمشاكل الاجتماعية، التي قد تؤثر على سير حياته العادية.

الفصل الثالث: استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

تمهيد

1. الضغوط النفسية

1.1. مفهوم الضغوط النفسية

2.1. أنواع الضغوط النفسية

3.1. مصادر الضغوط النفسية

4.1. نظريات الضغوط النفسية

5.1. أعراض الضغوط النفسية

6.1. آثار الضغوط النفسية

7.1. مقاييس الضغوط النفسية

2. استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

1.2. التطور التاريخي لمفهوم استراتيجيات المواجهة

2.2. مفهوم استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية

3.2. الفرق بين استراتيجية المواجهة والتكيف وآليات الدفاع

4.2. أنواع الضغوط النفسية

5.2. نظريات استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية

6.2. تصنيف استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية

6.2. فنيات واستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية

7.2. العوامل المؤثرة في استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية

8.2. نماذج قياس استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية

9.2. أهمية استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعيش الفرد البشري في العصر الحالي جملة من المشاكل الاجتماعية والنفسية ولعل أبرزها موضوع الضغوط النفسية الذي أصبح يشكل خطرا كبيرا على صحة الفرد وتوازنه، ويهدد أمن وسلامته، وهذا ما جعل المفكرين والباحثين يدقون نقوس الخطر من أجل إيجاد طرق واستراتيجيات لمواجهة هذه الضغوط النفسية، ولعل المنظومة التربوية العالمية بشكل عام والجزائرية بشكل خاص تعتبر أكبر المتضررين من مشكل الضغوط النفسية، التي أصبحت تشكل عائقا نفسيا أمام قدرة الطالب على التكيف، وتسبب له ضعف في مستوى الأداء التربوي، وانخفاض في الدافعية للإنجاز وحلل في التحصيل الدراسي. وفي هذا الفصل الحالي سوف نحاول التطرق إلى كل جانبين مهمين في هذه الدراسة: الجانب الأول سوف نحاول فيه معرفة مفهوم الضغوط النفسية، ومصادرها، وأنواعها، ونظرياتها، والجانب الثاني سوف نحاول فيه التطرق إلى استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، والتطور التاريخي لنماذج المواجهة، ونظرياتها.

1. الضغوط النفسية

1.1. مفهوم الضغوط:

أ. لغة:

ضَغَطٌ، ضَغْطًا، عَصَرَ، كَبَسَ أي مارس ضغطًا على جسم لإنقاص وزنه أو حجمه، وجمعها ضواغيط ومصدرها ضَغَطٌ، وقد يكون ضغطًا ماديًا أو معنويًا يعرف في المعجم الكبير لعلم النفس بأنه: استجابة الجسم غير محددة لأي مطلب يفرض عليه. (حمودي، 2000، ص 883)

ويذكر أبو السعود (2000) أن المعنى اللغوي لكلمة ضغوط (stess) بقاموس اللغة الانجليزية، هو قوة أو ضغط سببه صعوبات الحياة، أو قوة ووزن سببه شيء ثقيل. (زغارير، 2009، ص 12)

ب. اصطلاحاً:

هي كلمة مشتقة من "distress" التي تعني المحنة والاستغاثة، وجاءت من الكلمة الفرنسية القديمة "destrece" ومعناها ضيق وشدة، و"estrece" معناها ضيق واضطهاد، وهي مشتقة أيضاً من اللغة اللاتينية من كلمة "stringere" التي معناها ضيق وشدة. ويستعمل هذا المصطلح في عدة مجالات ويشغل مكانة هامة في علم النفس والطب السلوكي. (عايش، 2011، ص 31)

ويعرف لازوراس Lazarus الضغط بأنه مجموعة المثيرات التي يتعرض لها الفرد بالإضافة إلى الاستجابات المترتبة عليها وكذلك تقدير الفرد لمستوى الخطر وأساليب التكيف مع الضغط والدفاعات النفسية التي يستخدمها الفرد في مثل هذه الظروف. (الطريي، 1994، ص 10)

ويعرفه قوتان 1984: بأنه حالة قلق ناتجة عن أو ضاع تتجاوز فيها المسؤوليات والاحداث قدرات الفرد. ويرى أكرم عثمان أن الضغط هو أي تغير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي إلى استجابة انفعالية حادة أو مستمرة. (عثمان، 2002، ص 14)

ويرى ابراهيم (1994) بأن مواجهة الضغوط تعني ببساطة أن نتعلم ونتقن بعض الطرق التي من شأنها أن تساعدنا على التعامل اليومي مع هذه الضغوط والتقليل من أثارها السلبية بقدر الإمكان. (الضريبي، 2010، ص 680)

ويرى (ديفيد فونتانا) أن الضغط النفسي عبارة عن العنصر المحدد للطاقة التكيفية لكل من العقل والجسم، فإذا كانت هذه الطاقة يمكنها احتواء المتطلبات وتستمتع بالاستثارة المتضمنة فيها، فإن الضغط النفسي يكون مقبولا ومفيدا، أما إذا كانت لا تستطيع ووجود الاستثارة يضعفها، فإن الضغط لا يكون مقبولا وغير مفيد بل ضار. (فونتانا، 1994، ص14)

ويشير الهادي (2005) بأنَّ الضغط النفسي هو الاستجابة الداخلية للضاغط، والمتمثلة في مشاعر سلبية هي الشعور بالقلق، الخوف، الاكتئاب، العجز، اليأس، انخفاض نظرة الإنسان لنفسه، ويشير إلى ذلك بقوله: إنَّ الضغط يشير إلى أي تأثير يتعارض مع الأداء الوظيفي للكائن الحي، وينتج عنه انفعال داخلي أو توتر. (الهادي، 2005، ص24)

أما ابراهيم فيرى أنها تغير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي إلى استجابة انفعالية حادة ومستمرة. إنَّ هذه المفاهيم الذي شاع استخدامها في علم النفس والطب النفسي، تمت استعارتها من الدراسات الهندسية والفيزيائية، بحيث يشر إلى الإجهاد، والضغط والعبء. (علي، 2012، ص9)

ويعرفها الطنجور (2001) بأنها حالة من الشعور بالضييق وعدم الارتياح يشترك في تكوينها عوامل عدة نفسية واجتماعية وبيولوجية متظافرة كتزايد افراز الأدرينالين، والشعور بالإحباط أمام موقف محرج لا مخرج منه، أو نقص التفهم من قبل الأهل أو الأصدقاء أو المعلمين. (عبيد، 2008، ص32)

ويعرفها جمعة سيد يوسف: " بأنها الأحداث التي تفرض على الشخص وتلزمه أو تتطلب منه تكيفا فسيولوجيا أو معرفيا أو سلوكيا" (جمعة، 2007، ص12)

ويعرفها معروف، 2001 "بأنها حالة نفسية وذهنية واجتماعية يتعرض لها الإنسان وتتسم بالشعور بالإرهاق الجسمي والبدني الذي قد يصل إلى الاحتراق، كما تتسم بالشعور بالضييق والتعاسة وعدم القدرة على التوافق وما يصاحب ذلك من عدم الرضا عن النفس أو المنظمة أو المجتمع بصفة عامة". (أيوب، 2019، ص41)

ويقول هانس سيلبي: " إن الضغط النفسي مجموعة من الأعراض تتزامن مع التعرض لموقف ضاغط وهو استجابة غير محددة من الجسم نحو متطلبات البيئة مثل التغير في الأسرة، فقدان العمل، الرحيل والتي تمنع الفرد تحت الضغط النفسي. (عبيد، 2008، ص20)

ويقول اسبيلبرجر (Speilberger) بأن الضغوط هي تلك القوة الخارجية التي تحدث تأثيرا على الفرد كخواص الموضوعات البيئية أو ظروف مثيرة تتميز بدرجة من الخطر الموضوعي فالضغوط النفسية تشير إلى الإحساس الناتج عن فقدان المطالب أو الامكانيات ويصاحبه عادة مواقف فشل حيث يصبح هذا الفشل في المواجهة مؤثرا قويا في إحداث الضغوط النفسية. (خليفة، وعيسى، 2008، ص168)

كما يشير مفهوم الضغط إلى العوامل النفسية التي قد تحد من قدرة الإنسان على تأدية واجباته اليومية بشكل مناسب ويقود الضغط إلى ردود فعل سيئة نفسية وجسمية قصيرة أو طويلة المدى وغالبا ما يكون الضغط حالة من الإحساس بالتوتر الانفعالي تنشأ من المواقف الصعبة التي يتعرض لها الشخص وينتج عنها آثار سلبية في الوظائف الفيزيولوجية والمعرفية والنفسية. (عبد الغني، 2008، ص 86)

ويعرفها الربيعي بأنها الأحداث والمشكلات والصعوبات التي يدركها الطلبة وتشعرهم بالخوف والقلق وعدم الاتزان مما يتطلب منهم جهداً إضافياً لإعادة التوازن. (الربيعي، 2009، ص 710)

ويعرف جبريل الضغط النفسي بأنه: تلك الحالة الوجدانية التي يخبرها الفرد، الناتجة عن إحداث وأمر تتضمن تهديدا لإحساسه بالحياة الهائلة وتشعره بالقلق فيما يتعلق بمواجهتها. (أبو أسعد ونائل، 2008، ص 25)

ويعرف (Gregory, 1998) الضغط النفسي بأنه العملية التي تشمل أحداث ضاغطة تثير استجابات وتغيرات جسمية وسلوكية وانفعالية. (Gregory & Burroughs, 1998)

2.1. أنواع الضغوط النفسية:

1.2.1. حسب سيللي (selye, 1993) هناك أربعة أنواع من الضغوط النفسية التي حددها وهي:

❖ الضغوط الإيجابية: وهذا النوع من الضغوط يدفع للإنجاز، وينمي الثقة بالنفس، ويدفع الأفراد إلى سرعة إنجاز الأعمال، ويكونوا مثارين عقليا وجسميا.

❖ الضغوط السلبية: ويقصد به الضغوط التي تنطوي على أحداث سلبية مهددة ومؤذية للفرد.

❖ الضغط المرتفع: ويقصد به الضغط الناتج عن تراكم الأحداث المسببة للضغط والتي مرت بالفرد وفشل في التوافق معها.

❖ الضغط المنخفض: ويقصد به حالة الملل والضجر التي يعيشها الفرد وانعدام الإثارة والتحدي حيث أن الفرد لا يمارس فيها أي أنشطة أو أعمال، وعندما يعاني الفرد من تدني الشعور بتحقيق الذات، مما يؤدي إلى حالة من الضغط. (السميران والمساعد، 2014، ص 18)

2.2.1. حسب عويس: يشير إلى أن هناك نوعين من الضغوط النفسية هما كالتالي:

❖ ضغط نفسي حاد: وهو الحالة التي يظهر فيها الضغط بسرعة ويزول أيضا بوتيرة سريعة، ولكنه يتميز بالحدة والشدة وفي الغالب ما يكون هذا الضغط مفاجئ ومؤقت، مثل تقديم امتحان بصورة مفاجئة، أو خبرات الحروب.

❖ ضغط نفسي مزمن: وهو الحالة التي يظهر فيها الضغط بشكل حاد وواضح، غير أنه يستمر لفترات زمنية طويلة تمتد لأسابيع أو لأشهر، أو لسنوات، وتكون الضغوطات دائمة ومزمنة ومستمرة في حياة الفرد، مثل خلافات مستمرة بين زوجين، عمل مع مدير متسلط، أو عيش في مكان غير مريح وغيرها من الضغوطات. ويسبب هذا النوع من الضغط الأمراض والاضطرابات المختلفة، لأن على الفرد أن يعيش هذه الحالة وآثارها على عقله وجسمه فترة طويلة، لذا فهو بحالة استثارة تفوق المعدل الطبيعي لفترة زمنية طويلة نسبياً. (فياض، 2017، ص 37-38)

3.2.1. حسب أبتير Apter: قسم أبتير الضغوط إلى نوعين وهما كالتالي:

❖ ضغوط التوتر: وهي المشاعر التي تنشأ عندما يدرك الفرد أن دافعيته للقيام بعمل ما منخفضة، ومستوى المثير أصبح عالياً، وهنا الفرد يحتاج إلى بذل جهد أكبر.

❖ ضغوط الجهد: ويعني أن الفرد يبذل جهداً أكبر للتقليل من ضغوط التوتر. فالعلاقة بين التوتر والجهد إيجابية فكلما زاد التوتر زاد الجهد للتغلب عليه. كما أن ضغوط الجهد تحدث أحياناً في غياب ضغوط التوتر، كنتيجة للضغوط التي تؤدي إلى ضغوط التوتر. مثال: الشخص ذي المسؤوليات الكثيرة. (العامرية، 2014، ص 31-32)

4.2.1. حسب Moor 1975: بحيث قام بوضع نموذج ميّز فيه بين ثلاثة أنواع من الضغوط هم كالتالي:

❖ الضغوط الموقفية: وتتضمن المشكلات التي يتعرض لها الفرد من خلال حياته اليومية وعادة ما تكون منخفضة الشدة.

❖ الضغوط النمائية: وهي التي ترتبط بمراحل نمو الفرد خلال نموه

❖ ضغوط الأزمات: هي الشدائد التي يتعرض لها الفرد. (العنزي، 2004، ص 36)

5.2.1. حسب Kagan: يقسم الضغوط إلى ثلاثة أنواع هي كالتالي:

❖ الضغوط المفاجئة العنيفة: وتشمل الأحداث المفاجئة، وهي ضغوط عنيفة وتحدث فجأة تؤثر على الكثير من الأشخاص في وقت واحد، وتعتبر الكوارث الطبيعية من الأعاصير والزلازل والسقوط الطائرات نموذجاً لها، وهذه الأحداث تؤثر على المئات من الشعوب، والضغط الناتج عن تلك الأحداث هو ضغط عام

❖ الضغوط الشخصية: وتشمل أحداث الحياة الرئيسية مثل وفاة شخص عزيز، أو فقد وظيفة، وغير ذلك مما يهدد بالمرض.

❖ الضغوط البيئية والاجتماعية: وتشمل المشاكل التي يصادفها المرء في الحياة اليومية مثل الانتظار والوقوف في طابور طويل في بنك أو الازدحام في المرور وهذه تختلف شدتها من وقت لآخر ومن شخص لآخر. (عراقي، 2002، ص 20-21)

3.1. مصادر الضغوط النفسية:

تباين وتنوع مصادر الضغط النفسي، حسب آراء العلماء والباحثين في علم النفس، ومن خلال الدراسات النفسية نجد منها ما هو مصدر متعلق بالبيئة ومنها ما هو مرتبط بالفرد نفسه، وسوف نحاول ان نبين أهم المصادر للضغوط النفسية وهذا حسب تحديد كل باحث على حدى للمصدر المسبب للضغوط النفسية.

1.3.1. حسب ميلر Miller: وقد حدد ميلر سببين للضغوط هما:

- ❖ الأسباب الداخلية: وتكون نابعة من المعتقدات والأفكار الخاطئة وهي افتراضات غير واقعية.
- ❖ الأسباب الخارجية: وهي المواقف للضغوط مثل ضغوط القيم والمعتقدات والمبادئ والصراع بين العادات والتقاليد التي يتمسك بها الفرد وبين الواقع مما يسبب له ضغوط عالية، وتتحدد الضغوط بالموقف الذي يسبب الصراع بين القيم والواقع. (العامرية، 2014، ص29)

2.3.1. حسب (شأو وآخرون، 1981): حيث أشاروا إلى أن مصادر الضغط النفسي تشمل كل ما يُعرض الفرد للضغط بحيث يكون نتائج عن مصادر بيئية أو عضوية وهي كالتالي:

- ❖ المشكلات الصحية: المرتبطة بالصحة الجسمية والفيسيولوجية كالصداع وارتفاع ضغط الدم وحركة المعدة وارتفاع معدل ضربات القلب وغيرها من المشكلات
- ❖ المشكلات الشخصية: كالهروب والمقاومة وانخفاض تقدير الذات وانخفاض مستوى الطموح والتصلب وجمود الرأي وصعوبة اتخاذ القرار.
- ❖ المشكلات الدراسية: المتعلقة بظروف الدراسة مثل صعوبة التعامل مع الزملاء والمعلم وصعوبة التحصيل الدراسي وضعف القدرة على التركيز وعدم القدرة على أداء الواجبات المنزلية والفشل في الامتحانات. (شقيير، 2003، ص 9-10)

3.3.1. حسب كوبر ومارشال: أشار كوبر ومارشال إلى وجود سبعة مصادر رئيسية للضغوط هي:

- ❖ ضغوط مصدرها العمل.
- ❖ ضغوط مصدرها تنظيمات الدور.
- ❖ ضغوط مصدرها مراحل النمو.
- ❖ ضغوط مصدرها التنظيمات البيئية والمناخ.
- ❖ ضغوط مصدرها العلاقات الداخلية في التنظيمات البيئية.

❖ ضغوط تنشأ من المصادر والتنظيمات العليا.

❖ ضغوط تنشأ من المكونات الشخصية للفرد. (عرافي، 2002، ص19)

4.3.1. حسب كوهين وآخرون Cohen & all: صنفها من حيث الشدة ودرجة إزمائها إلى أربعة فئات رئيسية هي كالتالي:

❖ ضغوط حادة: وهي تلك الضغوط القوية التي يتعرض لها الفرد من خلال انتظار خبر ما، قد يكون هذا الخبر جيد أو سيء مثل انتظار عملية جراحية.

❖ خبر صادم: من خلال وقوع حدث ضاغط ممكن أن ينتج عنه أحداث معينة مثل الطلاق أو موت أحد الأقارب.

❖ ضغوط مزمنة أو مستمرة: هي تلك الضغوط التي يكون لها تأثير بعيد المدى، والتي يمكن بطول الوقت أن تولد نتائج سلبية مثل البطالة.

❖ ضغوط مزمنة مستمرة ولكنها متقطعة: مثل الاتصال بأفراد الأسرة الذين يتسببون في صراعات أو تهديدات مدركة. (حساني، 2015، ص20)

5.3.1. حسب جيردانو وايفرلي Girdano&Everly 1980: ميز بين نوعين من الضغوط هما كالتالي:

❖ المصادر النفسية الاجتماعية: وتصبح مصدرا للضغط وفق التفسير المعرفي لها من قبل الفرد

❖ المصادر الحيوية الوراثية: وتشمل الاستجابات الجسمية والعصبية والوراثية (شويخ، 2007، ص132)

6.3.1. حسب الطبري 1994: وقد صنفها في أربعة مصادر وتمثل في المشكلات الذاتية للفرد وتمثل في المصادر التالية:

❖ المشكلات النفسية (الانفعالية): كالثورة والغضب والاكتئاب والفتور والإثارة وسرعة التهور.

❖ المشكلات الاقتصادية: فالأفراد الذين يعانون من الضغوط النفسية هم الأفراد الذين يعيشون في مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض، وأن هؤلاء يعيشون اضطرابات أسرية ويعانون من ارتفاع معدل الإصابة بالأمراض النفسية الجسمية.

❖ المشكلات الأسرية: حيث تنشأ الضغوط الاجتماعية والمشكلات الأسرية من أسباب متعددة داخل الأسرة مثل المرض، وغياب أحد الوالدين عن الأسرة والطلاق، وكلها مصادر لضغوط النفسية تتسبب في ظهور بعض الاضطرابات النفسية لدى الأبناء.

❖ الضغوط الاجتماعية: المتمثلة في سوء العلاقة بالآخرين، وصعوبة تكوين صداقات. (الطبري، 1994، ص60)

7.3.1. حسب فونتانا 1989 Fontana: ويعد المجال المهني أكثر عرضة للضغط النفسي وترتبط مصادر الضغط النفسي بشكل مباشر بالوظيفة وقد حددها فونتانا في:

غموض الدور، صراع الدور، التوقعات غير الواقعية عن الذات، ضعف القدرة على التأثير في وضع القرارات فقط تأييد الزملاء، عبء العمل وضغوط الوقت، الرتابة والشعور بالملل، سوء الاتصال والتواصل، القيادة غير مناسبة، صعوبة انجاز العمل، صعوبة التعامل مع الجمهور، قلة فرص التدريب، التوحد الانفعالي مع العملاء، مسؤوليات ترتبط بطبيعة العمل. (عثمان، 2001، ص 79)

4.1. نظريات الضغوط النفسية:

لقد تعددت النماذج التي تناولت تفسير الضغوط، وذلك تبعاً لاختلاف توجهات العلماء والباحثين، الذين قاموا بدراساتها، حيث ينظر كل واحد منهم إليها من جانب مختلف وستتناول بعض النماذج النظرية التي حاولت تفسير الضغوط النفسية بشيء من التفصيل.

1.4.1. النسق النظري لهانز سيلبي Selye.H:

يعتبر "هانز سيلبي" من أشهر الباحثين الذين ارتبطت أسمائهم بموضوع الضغط ويرجع له الفضل في تعريف الباحثين بتأثير الضغط على الإنسان. (النعاس، 2008، ص 52)

بحيث قدم هانز سيلبي لأول مرة مصطلح "الضغط" في لغة علم نفس الصحة في عام 1926. (Baqutayan, 2015, p479)

وكان لطبيعة تخصصه الدراسي تأثير كبير في صياغة نظريته في الضغوط، فقد تخصص في دراسة الفسيولوجيا والأعصاب، وظهر هذا التأثير من خلال اهتمامه باستجابات الجسم الفسيولوجية الناتجة عن الموقف الضاغط. فقد شرح في كتابه ضغوط الحياة الذي ألفه سنة 1956 عندما كان طالباً في كلية الطب الذي تحدث فيه عن جملة أعراض التكيف وهي مجموعة من الأعراض والتغيرات التي تحدث عندما يتعرض الكائن الحي لضغوط شديدة من أجل تحقيق نوع من التوافق بين الكائن والبيئة الضاغطة. (أيوب، 2019، ص 106)

بحيث يرى سيلبي أن هناك متلازمة متكاملة مترابطة بشكل وثيق مع ردود الفعل التكيفية للضغوط غير المحدد نفسه، وهذا ما يطلق عليه "متلازمات التكيف العامة". (Selye, 1950, p1383)

وتتكون هذه الأعراض حسب سيلبي من ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: مرحلة الإنذار بالخطر (Alarm Response)

حيث يدرك الفرد في هذه المرحلة خطورة ما يتعرض له من عوامل ضاغطة فتتنشط ميكانيزمات التكيف لديه، كما تنشط الدفاعات الفيسيولوجية، وهو ما يؤدي إلى إفراز هرمون الأدرينالين الدم وزيادة ضربات القلب وضغط الدم، بالإضافة إلى حدوث اضطرابات معدية ومعوية وضيق في التنفس. (أيبو، 2019، ص106)

المرحلة الثانية: مرحلة المقاومة (Resistance Stage)

حيث إذا استمر المصدر الضاغط في التأثير فإن مرحلة الإنذار تتبعها مرحلة أخرى وهي مرحلة المقاومة لهذا المصدر، وتشمل هذه المرحلة الأعراض الجسمية التي يحدثها التعرض المستمر للمنبهات والمواقف الضاغطة التي يكون الإنسان فيها قد اكتسب القدرة على التكيف معها. وتعتبر هذه المرحلة هامة في نشأة أعراض التكيف أو ما يسمى بالأعراض السيكوسوماتية ويحدث ذلك خاصة عندما تعجز قدرة الإنسان على مواجهة المواقف عن طريق رد الفعل التكيفي، ويؤدي التعرض المستمر للضغوط إلى اضطراب التوازن الداخلي مما يحدث مزيداً من الإفرازات الهرمونية المسببة للاضطرابات العضوية والنفسية. (النوايسة، 2013، ص24)

المرحلة الثالثة: مرحلة الإعياء أو الإنهاك استنفاد الطاقة (Stage Exhaustion)

تحدث مع استمرار تعرض الفرد للضغوط لمدة طويلة ما يوصله إلى نقطة يعجز فيها عن الاستمرار في المقاومة، ويدخل في مرحلة الإنهاك أو الإعياء ويصبح عاجزاً عن التكيف بشكل كامل، وفي هذه المرحلة تنهار الدفاعات الهرمونية وتضطرب الغدد وتنقص مقاومة الجسم، وتصاب الكثر من أجهزة الجسم بالخلل، فيصاب الشخص بالأمراض المزمنة، ويسر المريض نحو الموت بخطى سريعة. (علي، 2012، ص13)

شكل رقم (05) ويمثل المخطط التوضيحي لمراحل التكيف العام مع الضغط في نظرية سيلبي



(عسكر، 2019، ص67)

2.4.1. نظرية هنري موراي (Murray)

ينفرد موراي بعمق الفهم للديناميات التي تحدث في داخل الكائن البشري من أجل لحظة انبثاق، لحظة التكيف واحداث التوازن النفسي، ويتسم منهجه بالدينامية النفسية، ويصل موراي إلى مستوى عال من الدينامية النفسية عندما يتعرض لمفهوم الحاجة ومفهوم الضغط ويعتبرهما متكافئين على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة الجوهرية للسلوك في البيئة، ويعرف الضغط بأنه خاص لموضوع بيئي أو لشخص يعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين. ويميز موراي بين نوعين من الضغوط:

✓ ضغط بتا: وهي دلالات الموضوعات البيئية كما يدركها الأفراد.

✓ ضغط ألفا: وهي خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع أو كما يظهرها البحث الموضوعي.

(خليفة، وعيسى، 2008، ص151-153)

ويرى موراي (H.Murray) أن سلوك الفرد يرتبط بالنوع الأول، لأن تلك الضغوط تعبر عن حقيقة إدراكه ووجهة نظره الذاتية، وإلى جانب ما أضفاه إليها من خصائص وصفات ذاتية صاغها بنفسه، عكس النوع الثاني الذي يرى فيه الفرد خارج إرادته وذاتيته. فالضغط النفسي في نظر موراي ينشأ من وجود الحاجة لدى الإنسان والتي تعبر عن حالة من النقص والافتقار الجسمي والنفسي لم تلق الاشباع بعد، وتعمل على دفع الإشباع، فتصبح عاملا مهددا للفرد إذا لم يتم اشباعها. (بوفاتح، 2005، ص38)

وقدم موراي قائمة بأهم الضغوط التي تواجه الفرد وهذا حسب الجدول التالي:

جدول رقم (01) ويمثل قائمة موراي لأمراض الضغوط التي تواجه الفرد

ضغوط نقص التأييد الأسري	ضغط ولادة أخوان
ضغوط الأخطار والكوارث الطبيعية	ضغط العدوان
ضغوط النقص والضياع	ضغط السيطرة والقسر والمنع
ضغوط الاحتجاز والموضوعات الكابحة	ضغط العطف على الآخر والتسامح
ضغوط النبذ وعدم الاهتمام	ضغط العطف من الآخر وطلب الرفق
ضغوط الخصوم والأقران المتنافسين	ضغط الانقياد والمدح والتقدير

(أيوب، 2019، ص100)

3.4.1. نظرية سيبيلجر: speilberger

يعتبر فهم نظرية سيبيلجر في القلق مقدمة ضرورية لفهم نظريته في الضغوط، فلقد أقام نظريته في القلق على أساس التمييز بين نوعين من القلق هما قلق الحالة state anxiety وقلق السمة anxiety trait.

ويهتم سيبيلجر في الإطار المرجعي لنظريته بتحديد طبيعة الظروف البيئية المحيطة والتي تكون ضاغطة. ويميز بين حالات القلق الناتجة عنها ويحدد العلاقة بينها وبين ميكانيزمات الدفاع التي تساعد على تجنب تلك النواحي الضاغطة. فافرد في هذا الصدد يقدر الظروف الضاغطة التي أثارت حالة القلق لديه ثم يستخدم الميكانيزمات الدفاعية المناسبة لتخفيف الضغط (كبت، إنكار، إسقاط) أو يستدعي التجنب الذي يسمح بالهرب من الموقف الضاغط. (السميران، والمساعد، 2014، ص 43)

ويحدد سيبيلجر مفهوم الضغوط في ثلاثة أبعاد الأول مصدر الضغط ويبدأ بمثير يحمل تهديدا أو خطرا ما نفسيا أو جسميا، والثاني: هو إدراك الفرد للمثير، والثالث: يشكل رد فعل نفسي مرتبط بالتهديد ومن هنا ترتبط شدة رد الفعل بمدى شدة المثير ومدى إدراك الفرد له. ولقد صاغ نظريته على الضغط والقلق والتعليم ويرى أن النظرية الشاملة للضغوط لا بد أن تأخذ في اعتبارها العوامل والمتغيرات الآتية:

- طبيعة وأهمية الضغوط في المواقف المختلفة.
- قياس مستوى شدة القلق الناجمة عن الضغوط في المواقف المختلفة.
- قياس الاختلافات الفردية في الميل للقلق.
- توفر السلوك المناسب للتغلب على حالات القلق الناتجة عن الضغوط في مختلف المواقف.
- توضيح تأثير الدفاعات السيكولوجية التي يستخدمها الأفراد اللذين تجري عليهم تجارب التعلم للتخفيف من حالة قلق.
- تحديد القوة النسبية للاستجابات الصحيحة والميول نحو الأخطاء التي تنتج عن التعليم.
- قياس ذكاء الاشخاص التي تجري عليهم تجارب التعلم ومعرفة قدراتهم على التعلم. (أيوب، 2019، ص 110-111)

4.4.1. نظرية التقدير المعرفي:

قدم هذه النظرية لازوراس (1970, lazarus). وقد نشأت هذه النظرية نتيجة للاهتمام الكبير بعملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي، والتقدير المعرفي هو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث أن تقدير كم التهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف، ولكنه رابطة بين البيئة المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية

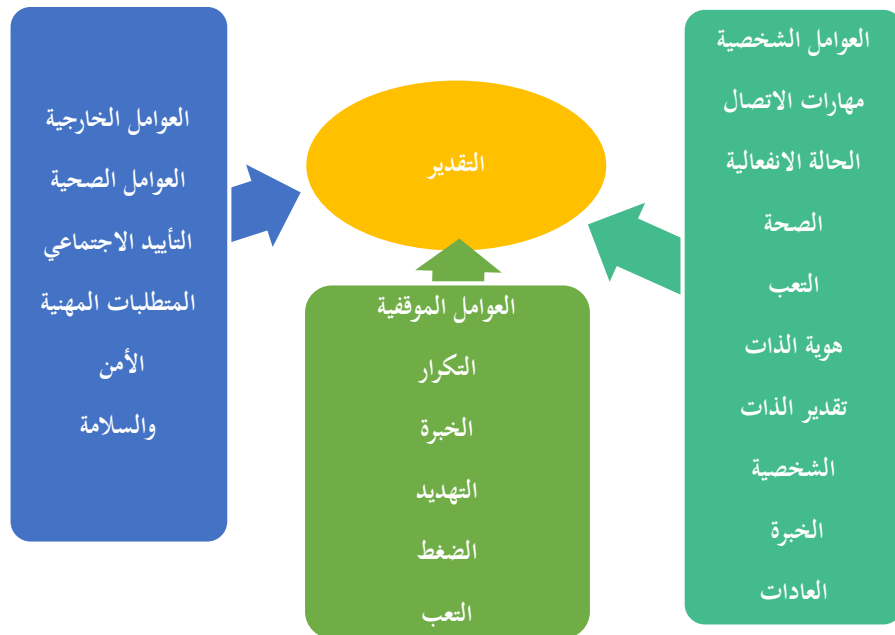
مع الضغوط وبذلك يستطيع الفرد تفسير الموقف. ويعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل منها العوامل الشخصية، والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية، والعوامل المتصلة بالموقف نفسه، وتعرف نظرية التقدير المعرفي "الضغوط" بأنها تنشأ عندما توجد تناقص بين متطلبات الشخصية للفرد ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه في مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: وهي الخاصة بتحديد ومعرفة أن بعض الأحداث هي في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط.

المرحلة الثانية: وهي التي يحدد فيها الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف. (عثمان، 2001، ص 100-101)

ويرى لازوراس وفولكمان 1947 أنه ليس بالضرورة أن يتضمن الضغط أحداثاً سلبية، ولكن الأحداث الموجبة قد تفضي أحياناً إلى الضغط، ويطلق على الأحداث التي تؤدي إلى إحساس الفرد بالضغط مصطلح (الأحداث الضاغطة، Stressors)، لأن هذه الأحداث يتم إدراكها على أنها مهددة أو متحدية. ولذا يؤكد لازوراس أن الأحداث قد يكون ضاغطةً بالنسبة لفرد ولا يكون ضاغطةً بالنسبة لفرد آخر، وهذا ما يطلق عليه لازوراس التقدير المعرفي Cognitive Appraisal للضغوط التي يخبرها الفرد، أي الضغوط كما يدركها ويفسرها. (العمرى، 2012، ص 23)

والشكل رقم (06) يوضح نظرية التقدير المعرفي لللازوراس.



(عثمان، 2001، ص 101)

5.4.1. نظرية التحليل النفسي:

تعود هذه النظرية لمؤسسها فرويد (freud) الذي يرى أن الهو يحاول السعي وراء إشباع الغرائز ولكن دفاعات الأنا تسد الطريق ولا تسمح للرغبات الصادرة بالإشباع مادام لا يتماشى مع قيم ومعايير المجتمع، ويتم ذلك عندما تكون الأنا قوية، أما حينما تكون الأنا ضعيفة وكمية الطاقة المستثمرة لديها منخفضة فسرعان ما يقع الفرد فريسة للصراعات والتوترات والتهديدات ومن ثم لا تستطيع الأنا القيام بوظائفها ولا تستطيع تحقيق التوازن بين مطالب ومحفزات الهو ومتطلبات الواقع الخارجي وعلى هذا ينتج الضغط النفسي.

ويؤكد كذلك على دور العمليات اللاشعورية وميكانيزمات الدفاع في تحديد كل من السلوك السوي واللاسوي للفرد حينما يتعرض لمواقف ضاغطة ومؤلمة فإن يسعى إلى تفريغ انفعالاته السلبية الناتجة عنها عبر ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية، وعلى هذا فالقلق أو الخوف أو انفعالات سلبية أخرى تكون مصاحبة للمواقف الضاغطة التي يمر بها الفرد ويتم تفريغ عليها بصورة لا شعورية عن طريق الكبت والأفكار. (عبيد، 2008، ص 132-133)

بحيث يرى أنصار هذا الاتجاه أن الكبت والعدوان واللاشعور عوامل أساسية تدفع إلى الشعور بالضغط فهذا الأخير ينشأ نتيجة كبت دوافع ممنوعة لا تفصح عن نفسها بشكل صريح، فتجدها متنفسا بالتحويل والإزاحة إلى موضوعات أخرى.

وركزت في تفسيرها للضغوط النفسية على مراحل النمو لتقدم تفسيراً لكل اضطراب سيكوسوماتي فمثلاً يرجع أساس القرحة المعدية إلى مراحل النمو الأولى من حياة الطفل حيث كان يواجه مشكلات متعلقة بالتغذية بسبب سلوك الأم الرفض الذي يخلق لديها مواقف انفعالية مؤلمة، وقرحة القولون تعود إلى عملية التدريب على النظافة في الصغر وما يصاحبها من مواقف انفعالية مرتبطة بأوامر الوالدين المتشددة لتنظيم عملية التحكم في الإخراج مما يولد لدى الطفل رغبة في معاقبتها. (ريحاني، 2019، ص 44)

6.4.1. نظرية العجز المتعلم:

طور هذه النظرية العالم (seligman,1979)، بحيث يرى أن تعرض الفرد لحالة العجز تجعل سلوكه غير تكيفي، فعزوف الفرد عن القيام بأية محاولة أو استجابة تخلصه من الوضع المزعج القائم يمثل ردة فعل غير تكيفية، وترى هذه النظرية أن الضغط النفسي نتاج للشعور بالعجز المتعلم. (أبو أسعد والغريز، 2009، ص 62)

ويرى سيلجمان أن حالة عجز المتعلم تؤدي إلى آثار تعليمية ودافعية وانفعالية، ويتمثل الأثر الدافعي بعزوف الفرد عن المبادرة والمحاولة، أما الأثر التعليمي فيتمثل في أن الفرد يتعلم أن سلوكه غير ذي جدوى، وأن النتائج التي

يرغب بها لا تعتمد على سلوك يقوم به، أما الأثر الانفعالي فيتمثل في أن فقدان القدرة على التحكم والسيطرة على مجريات الأمور يؤدي استجابات انفعالية سلبية. (البسطامي، 2013، ص18)

5.1. أعراض الضغوط النفسية: يظهر الضغط النفسي من خلال عدة أعراض وهي:

1.5.1. الأعراض الجسدية:

في ردة فعل الضغط العادية، يخفق القلب بقوة وبسرعة، تتشنج العضلات، تزداد سرعة التنفس، ويجف الحلق، تصبب العرق، والإحساس باضطراب في المعدة.

2.5.1. الأعراض العاطفية:

من الشائع أن يشعر من يتعرض لضغوطات بالعصبية، القلق، التوتر، سرعة الغضب، الانفعال، عدم الراحة أو الإثارة، ومن جهة أخرى قد يجد بعض الأفراد متباطئين، محبطين، حزينين أو كئيبين.

3.5.1. الأعراض السلوكية:

عند شعور الفرد بالضغط فإنه يحول التخلص منه القيام بسلوكيات، مثل: هز الركبة، قضم الأظافر، الإكراه على الأكل، التدخين، التكلم بصوت عال، إلقاء الملامة على الغير، وغيرها. (العامرية، 2014، ص32)

4.5.1. الأعراض الفكرية والمعرفية:

إن استمرار تأثير المواقف الضاغطة يؤدي إلى استنزاف طاقات التكيف لدى الفرد وهو ما يترك آثاراً على أدائه الفكري وعلى العمليات العقلية وكفاءة تقديره للموقف، وقد يصل هذا التأثير إلى الدرجة التي لا يمكن للفرد تحملها حتى ترغمه على التخلي عن الطرق السوية في التفكير فيلجأ إلى تبرير الفعل الضاغطة بفعل شدة الموقف ومن بين الأعراض الفكرية للضغط يذكر "عسكر":

- ✓ النسيان وضعف الذاكرة أو صعوبة استرجاع الأحداث.
- ✓ الصعوبة في التركيز وتزايد الأخطاء.
- ✓ صعوبة اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام الصائبة.
- ✓ استحواذ فكرة واحدة على الفرد.
- ✓ انخفاض الدافعية للإنجاز. (شفيق، 2010، ص66)

5.5.1. الأعراض العلائقية:

عدم الثقة في الآخرين، وتجاهلهم، وغياب الاهتمام في العلاقات الاجتماعية، تأجيل المواعيد هرباً من الآخرين، والتأخر في إنجاز المهام خوفاً من الخطأ، انسحاب اجتماعي. (بوفاتح، 2005، ص 69)

ويؤكد كيسر وبولزنسكي (polezynsky, koiser, 1982) إلى أن السلوك الانسحابي والعدوانية وانخفاض الابتكارية لدى المعلم وقدرته على إدارة الفصل، وانخفاض قدرته على استخدام الفنيات التربوية في التدريس وضعف مستوى الأداء، جميعها آثار ناتجة عن التعرض للضغوط النفسية.

ويؤكد هاريس (harris et al, 1985) على أن الضغوط تؤثر على طلاب الصف فتؤدي إلى اضطراب الطلبة وتكوين اتجاهات سلبية اتجاه المدرسة واختلال نظام الطلاب وعدم الراحة والتعب المستمر. (أبو أسعد، والغريز، 2009، ص 53-54)

6.1. آثار الضغوط النفسية:

تشير الإحصاءات العالمية أن (80%) من الأمراض الحديثة سببها الضغوط النفسية وأن (50%) من مشكلات المرضى المراجعين للأطباء والمستشفيات ناتجة عن الضغوط النفسية، وإن (25%) من أفراد المجتمع يعانون شكلاً من أشكال الضغط النفسي. (نفس المرجع السابق، 2009، ص 18)

وهذا ما يؤكد بأنه يوجد تأثير على النفس البشرية جراء هذه الضغوط النفسية، فقد تعددت الآثار التي تتركها الضغوط على المستوى الصحي، أو النفسي، أو الفكري، أو الاجتماعي للفرد البشري. وهذا ما سنحاول التطرق إليه في هذا العنصر لمعرفة هذه الآثار التي تؤثر في الفرد.

1.6.1. الآثار الفسيولوجية:

إن تعرض الفرد للضغوط النفسية يؤدي إلى زيادة افرازات هرمونات الجسم مثل هرمون الأدرينالين والكورتيزول وهي هرمونات ينتج عنها تغيرات في معدل التنفس ومعدلات ضغط الدم وهي تؤدي إلى تدمير الجسم على المدى الطويل، حيث أشارت بعض الدراسات التي تم إجراؤها إلى أن هنالك علاقة مباشرة بين الضغوط النفسية وبعض الأمراض كأمراض القلب، وضغط الدم، والصداع النصفي، والربو وقرحة المعدة، واضطرابات الدورة الشهرية عند النساء، والأمراض الجلدية. (صباح، 2016، ص 31)

تشير مراجعة العديد من الدراسات التي أجريت لفحص العلاقة بين الضغوط النفسية وجهاز المناعة على أن الضغوط النفسية تؤثر وتضر بجهاز المناعة لدى الإنسان فهرمون الكورتيزول الذي يفرز خلل في حالة الضغط النفسي قد يعطل أو يقلل مقاومة الجسم للعدوى وجعله أكثر عدوة للأمراض المعدية كالأعراض التنفسية. (Rice, 1999, p25)

2.6.1. الآثار المعرفية:

عند مواجهة أحداث ضاغطة فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعّالة، فالفرد الأكثر تعرضاً للضغوط هو الأكثر نقصاً في الكفاءة المعرفية، والأكثر اضطراباً وتشوشاً في التفكير، كما تتأثر الذاكرة وهذا لأنّها قصيرة المدى تعتمد على مقدار الانتباه للمدخلات الحسية الحديثة، واستعادة محتوياتها القديمة يعتمد على سهولة عمليات استخدام الذكريات، فعند وجود الضغط يظهر النسيان وصعوبة استدعاء المعلومات التي تم تخزينها في الذاكرة، كما تؤثر الضغوط مباشرة في قدرة الفرد على حل المشكلات، والحكم والتقدير واتخاذ القرارات، وهذا نتيجة ضعف القدرة على إدراك البدائل، وتعمل على إحلال التفكير النمطي والمتصلب بدلاً من الاستجابة، الأكثر ابتكارية ومرونة. (حسن، 2010، ص 64-65)

3.6.1. الآثار الاجتماعية:

وتشمل إنهاء العلاقات والعزلة وانعدام القدرة على قبول وتحمل المسؤولية والفشل في أداء الواجبات اليومية المعتادة. (أبو أسعد، والغريب، 2009، ص 18)

كما تتأثر حياة الفرد الاجتماعية وعلاقته مع الآخرين سواء في الأسرة أو المجتمع الخارجي بسبب الضغط النفسي، مما يؤدي به إلى إنهاء العلاقات الاجتماعية، والفشل في أداء الدور المناط به، وقد يؤدي للوحدة والعزلة الاجتماعية. (السميران، والمساعد، 2014، ص 27)

4.6.1. الآثار النفسية:

الضغوط تؤدي إلى فقدان قدرة الفرد على الاستمتاع بالحياة، وفقدان الأمل في المستقبل. وهذا ما يؤدي الى ظهور اضطرابات انفعالية متعددة تؤثر على نفسية الانسان وتضعه وجها لوجه مع الأمراض العصبية والمزاجية، مثل زيادة التوتر، والوساوس القهرية، والتغير في سمات الشخصية، والقلق، والعدوانية، وعدم القدرة في التحكم في السلوك، والاكتئاب.... الخ. (عبد المعطي، 2006، ص 83-84)

1.5.6.1. الآثار السلوكية:

أظهرت الكثير من الدراسات بأن الضغط النفسي قد يكون سببا مباشرا للعنف وإدمان الكحول والمخدرات والتدخين، وكذلك تتأثر طريقة أداء الفرد لأعماله ومهامه اليومية، بسبب ما يعانيه من ضغوط نفسية. (السميران، والمساعد، 2014، ص 27)

1.7.6.1. الآثار التربوية:

يؤكد كيسر وبولزنسكي (kaiser & polezynsky, 1982) أن السلوك الانسحابي والعدوانية وانخفاض الابتكارية لدى الأستاذ، وقدرته على إدارة الفصل، وانخفاض قدرته على استخدام الفنيات التربوية في التدريس وضعف مستوى الأداء، جميعها آثار ناتجة عن التعرض للضغوط النفسية، كما يؤكد هاريس وآخرون على أن الضغوط النفسية تؤثر على التلاميذ وتؤدي إلى اضطرابهم وتكوين اتجاهات سلبية تجاه المدرسة، واختلال نظامهم وعدم الراحة والتعب المستمر. (شرفاوي، 2020، ص 33)

1.7.1. مقاييس الضغوط النفسية:

1.7.1.1. مقياس هولمز وراهي (1976):

قام هولمز وراهي بتطوير قائمة بعنوان مقياس تقدير إعادة التكيف الاجتماعي (SRRS) حيث قاما بتحديد الأحداث التي تدفع الأفراد لإجراء أهم تغييرات في حياتهم. (جبالي، 2012، ص 73)

ويعتبر هذا المقياس من أهم مقاييس التقدير للضغوط النفسية، فقد استخدم في العديد من البحوث والدراسات، كما يعد من أشهر المقاييس التي تقيس الضغوط على الإطلاق، لدرجة أن شركات الطيران في جميع دول العالم كانت تقوم بطباعته وتوزيعه على الركاب، كنوع من الاهتمام بصحتهم النفسية، بحيث كان يسارع الركاب لتحديد الضغوط التي يتعرضون لها، وحساب الدرجة التي حصلوا عليها، ودلالاتها ومؤشراتها. (غانم، 2009، ص 96)

ومن بين الفقرات التي تدل على وجود ضغوط معينة هي: وفاة القرين (الزوج أو الزوجة)، حبس أو حجز أو سجن أو ما شابه ذلك، موت أحد أفراد الأسرة المقربين، فصل عن العمل، تغير في صحة أحد أفراد الأسرة، تغير مفاجئ في الوضع المادي، وفاة صديق. (أبو أسعد، والغريز، 2009، ص 105)

2.7.1. مقياس لازوراس وفولكمان 1984:

تم وضعه سنة 1984، وهو موجه لقياس استراتيجيات المواجهة، حسب بعديها الرئيسيين لدى لازوراس وفولكمان، تتكون من 67 بند، أظهر التحليل العاملي، أنها تتنوع على 8 مقاييس فرعية، ينتمي المقياسان الأولان إلى (المواجهة المركزة على المشكل)، وتنتمي الستة 06 الباقية إلى (المواجهة المركزة على الإنفعال). (دايلي، 2013، ص81)

وتتمثل الأبعاد الفرعية الثمانية 08 الموزعة بين الاستراتيجيتين في التالي:

- ❖ استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل: وتتكون من بعدين هما كالاتي:
 - ✓ استراتيجية حل المشكلة: وتضم البحث عن المعلومة، واتباع مخطط عمل.
 - ✓ الروح القتالية وتقبل المواجهة.
- ❖ استراتيجيات المواجهة المركزة على الانفعال: وتتكون من ستة 06 أبعاد هم كالاتي:
 - ✓ اتخاذ مسافة أو التقليل من قيمة التهديد.
 - ✓ إعادة التقييم الإيجابي.
 - ✓ إتهام الذات.
 - ✓ الهروب، التجنب.
 - ✓ البحث عن الدعم الاجتماعي.
 - ✓ التحكم في الذات.

وقد تم تعديل المقياس فيما بعد ليصبح 50 بند (نسخة WCQ). (سعداوي، 2010، ص84-85)

2. استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية:

إن ما يعيشه اليوم المجتمع العالمي عامة والمجتمع الجزائري خاصة. من أزمات وكوارث وآفات ولد لدينا الكثير من المشاكل والضغوطات النفسية التي من شأنها أن تهدد أمن وسلامة الفرد البشري، مما استدعى بالكثير من العلماء والباحثين إلى البحث عن أساليب واستراتيجيات مواجهة قادرة على كبح نمو وتطور هذه الضغوط التي أصبحت تشكل خطرا كبيرا على الراحة النفسية للإنسان، فاستراتيجيات المواجهة التي يمتلكها الإنسان هي استراتيجية فطرية طبيعية أزلية في النفس البشرية، وسوف نحاول في هذا الجانب أن نبرز مراحل تطور مفهوم المواجهة على مر التاريخ.

1.2. التطور التاريخي لمفهوم استراتيجيات المواجهة:

يعد من المفاهيم ذات الأصول القديمة والذي اهتم به كل من الفلاسفة والفنانين منذ آلاف السنين، فقد اهتم أفلاطون من خلال أعماله بتقديم شرح للطرائق أو الاستراتيجيات التي ينتهجها الأفراد للتعامل مع الأوقات والظروف العصيبة التي تمر في حياتهم، وقدم وليم شكسبير وصفا لاستجابات الأفراد للمواقف الضاغطة. وعلى الرغم من الاهتمام القديم بالمفهوم، إلا أن الاهتمام العلمي بهذا المفهوم يعد حديثا نسبيا. (الشويخ، 2007، ص 53)

فقد كانت بدايته مع داروين في عام 1872، حيث حدد في نظريته عن التطور، بأن الخوف لدى البشر والحيوان له دور في تعبئة الجسم لمواجهة الخطر، بشرط عدم تجاوز عتبة معينة. فقد نظر داروين إلى الخوف على أنه آلية مفيد للبقاء، إلا إذا تسبب في الذعر وكانت تكلفته كبيرة. (**Direction générale Humanisation du travail, 2006, p7**)

كما أكد كلود برنارد في عام 1915، على أهمية توازن الشخص في التعامل مع أحداث الحياة اليومية. هذا التوازن ممكن إذا كان الشخص بمقدوره الحفاظ على هدوئه في مجاله الداخلي مهما كانت المؤثرات الخارجية، عندما يفقد الشخص قدرته على التحكم في معطياته الداخلية يحدث اللاتوازن، وهذا ما يعرضه لخطر الأمراض وحتى الموت. (سلامي، 2008، ص 56)

وبعدها جاءت دراسة مورفي (Murphy, 1962) التي تعتبر من أوائل الدراسات التي استخدمت مصطلح التعامل مع الضغوط، وذلك للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف المهددة بهدف السيطرة عليها. (مريم، 2007، ص 151)

فمصطلح المواجهة "Coping" طرح مع مفهوم آخر هو ميكانيزمات التكيف "mécanismes d'adaptation" وكذلك مع مفهوم الدفاع "défense" ولقد أستعمل مصطلحا "Coping" و "défense" بالتوازي في سياقات مختلفة حتى أعوام (1960-1970). أما عن أصل هذا المصطلح فهو إنجليزي من الفعل "To

"cope with" والذي تمت ترجمته إلى اللغة الفرنسية بـ "Faire face" أما في اللغة العربية فقد استخدمت الكثير من المصطلحات كالمقاومة أو المواجهة أو التعامل أو التكيف فيما يفضل بعض الباحثين الغربيين مصطلح استراتيجيات التوافق "Stratégies d'ajustements" وعند تتبع استخدامات هذا المفهوم نجد بالرجوع إلى نموذج علم نفس الأنا "Psychologie du Moi" اعتبرت المواجهة كنظام دفاعي أولي لا واعي بحيث تكون أنماط التفكير المرتبطة به ثابتة ومتكررة ونمطية، وأن الاضطراب يكون مصحوبا بنوع خاص من الدفاعات. (شفيق، 2010، ص75)

ويعتبر (Walter Canon) أو ل من وصف مصطلح المواجهة أو الهروب من جانب أن استجابة الهجوم أو الهروب هي طريقة للتكيف، سلوك تكيفي لأنها تعين الكائن على أن يستجيب بسرعة للتهديد، وخلص إلى القول من جانب آخر أن الضغط قد يؤدي بالكائن إلى أن يغير من الأداء الوجداني والفيسيولوجي، وقد يؤدي إلى مشاكل طبية مع الوقت، حينما لا يستطيع الكائن أن يهاجم ويتعرض إلى خطر مستمر فإن حالة التهيج الفسيولوجي قد، تستمر دون انقطاع الأمر الذي يهدد لأرضية خصبة لحدوث مشاكل صحية. (العمري، 2012، ص77)

هناك تعريفات كثيرة لمواجهة الضغوط تعتمد على الباحثين ومجال الاهتمام البحثي الذي اعتمده كما كان لترجمة المصطلحات المستخدمة لهذا المفهوم الدور الرئيسي في تعدد التعريفات، فقد تنوعت الترجمة من التكيف إلى التوافق إلى التأقلم ولكن فاختار (1988) ترجم "Coping Behavior" إلى السلوك الناجح وعلى الرغم من هذا التنوع، إلا هناك شيء مشترك في التعريف على أن المواجهة التي تشير إلى الجهود التي يبذلها الفرد لتأمين حاجاته الملحة من خلال السيطرة على الظروف التي تتضمن الأذى والتهديد والتحديات وهذه الحاجات تتجاوز موارده وامكانياته. (دوابشة، 2017، ص34)

وتعتبر جهود كل من لازاروس وفولكمان (Lazarus and Folkman, 1984) الأبرز في محاولة توضيح مفهوم استراتيجيات التوافق مع الضغوط النفسية باعتبارها مجموعة من الجهود التي يقوم بها الفرد لإحداث تغييرات في بنائه النفسي والسلوكي، للتعامل مع المتطلبات الداخلية والخارجية والتي يقيمها الفرد بأنها تتجاوز قدراته التوافقية المتاحة مما يبرر البحث عن أساليب ومهارات توافقية جديدة. (ضمرة، 2009، ص451)

2.2. مفهوم استراتيجية المواجهة:

يعرف (Henderson et al, 1992) المواجهة على أنها محاولة الفرد لضبط المطالب والصراعات في البيئة الداخلية والخارجية التي ترهق مصادر تكيفه، أي أنه يتضمن جهود الفرد لضبط البيئات الداخلية والخارجية والعلاقة التي ترتبط معها. (العنزي، 2004، ص53)

ويرى جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاني: 1989 أن كلمة المواجهة تعني أسلوب مواجهة المشكلات الشخصية والتغلب على المصاعب، وأسلوب المواجهة هو سلوك التصدي أو الكفاح الناجح أي أنه تكيف شعوري أو لا شعوري يخفف التوتر في المواقف والخبرات الضاغطة. (عبد المعطي، 2006، ص98)

كما يعرفها معجم علم النفس والطب النفسي بأنها سلسلة من الأفعال وعمليات التفكير تستخدم لمواجهة موقف ضاغط أو غير سار أو في تعديل استجابات الفرد في مثل هذه المواقف. (طبي، 2005، ص102)

ويرى كمال دسوقي سلوك المواجهة "coping behaviour" بأنه الفعل الذي يمكن المرء من أن يتوافق مع الظروف البيئية، وهو السلوك الفاعل أو الإجمالي، فهو فعل فيه يتفاعل الفرد مع البيئة لغرض تحصيل شيء ما. (عرافي، 2012، ص30)

ويعرفها شوبل (schwebel) على أنها "تلك الاستراتيجيات التي تساعد الفرد في الحصول التوازن في الحياة اليومية الضاغطة. (Schwebel et al, 1990, p 130)

ويرى " جمعة سيد " أنها عملية التصدي للمتطلبات الخارجية والداخلية التي يقدرها الفرد على أنها مرهقة أو مكلفة أو تستنزف مصادره وموارده وتتكون عملية المواجهة من الجهود سواء النفسية أو السلوكية. (جمعة، 2007، ص43)

كما يشير ولمان Wolman أن أساليب مواجهة الضغوط عبارة عن: "مجموعة من الوسائل التي تيسر التكيف مع البيئة ومواقفها الضاغطة بغرض تحقيق هدف أو بعض الأهداف " (wolman, 1972, p79)

ويعرفها بولهان وفينتار (paulhan&Quintard, 1994) بأنها مجموعة السياقات التي يضعها الفرد بينه وبين الوضعيات المدركة كمهددة للتحكم أو التخفيض من آثارها على حالته النفسية والجسدية. (paulhan et al, 1994)

ويشير تايلور بأنها ميل عام Propensity General لدى الفرد يمكنه من التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة بطريقة معينة. (Taylor, 1995, p 267)

أما ريان فيرى أنها "استراتيجيات توافقية متعلمة مكتسبة، تمثل محتوى السلوك، وتستخدم للسيطرة على أزمات الحياة وظروفها الضاغطة. (Ryan, 1989, p110)

وقد عرف بتروفسا وآخرون (pietrofesa & other, 1978) المواجهة بأنها ارتباط نشط بين التعاطف والتفسير والفورية مما يساعد المسترشد على بلورة وتجسيد التناقضات التي تبدو في تعبيراتهم وسلوكياتهم حتى يتمكنوا من تحقيق التوافق السليم في حياتهم بناء على تخفيف حدة الصراعات والاضطرابات التي تنتابهم، وبناء على إزالة حالة التوتر والقلق التي يعانون منها. (عمر، 1999، ص408)

ويعرفها الباحث بأنها استخدام الطرق الفعالة والناجعة في مواجهة تلك الأزمات والضغوط، التي تحاول السيطرة على تفكير وأحاسيس الفرد، ومحاولة إدارة وتنظيم تلك الأحاسيس والأفكار المضطربة قصد بناء مناعة نفسية قادرة على مواجهة المشاكل والضغوط النفسية.

3.2. الفرق بين استراتيجيات المواجهة والتكيف وآليات الدفاع:

إن مفهوم المواجهة أخذ مرجعيته من النظريات المتعلقة بالتكيف وتطور الأجناس، التي ترى بأن الفرد يمتلك مجموعة من الاستجابات سواء كانت فطرية أو مكتسبة تسمح له بالبقاء والاستمرار تجاه مختلف التهديدات، خاصة عندما يتعرض إلى موقف خطير أو عدو (المهجوم، الهروب)، وهذا ما أكدته العديد من الباحثين باعتبار أن العملية الدينامية التي تربط الضغط بالواجهة تعتبر كجزء من ميكانيزمات التكيف للتصدي لصعوبات الحياة. (Bruchon, 2001, p70)

1.3.2. استراتيجيات المواجهة:

هي عمليات مرنة، شعورية تختلف وتتغير تماشياً مع ما يتطلبه الموقف، متجهة نحو الواقع سواء (داخليا أو خارجيا)، وظيفتها تسمح للفرد بتسيير وتخفيف أو تحمل الضغوط الناتجة عن أحداث الحياة. ولعل جوهر الفصل بينهما يكمن في أن استراتيجيات المواجهة تنفصل شيئاً فشيئاً عن ميكانيزمات الدفاع بالتحديد لكونها محاولات شعورية (إرادية) لمواجهة مشاكل حالية (حديثه). (كربال، 2010، ص26)

2.3.2. مفهوم التكيف:

مصطلح التكيف مرتبط بعلم الحياة يدل على تغير في الكائن الحي سواء أكان في البناء أم في الوظيفة يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته أو على أبناء جنسه، واستخدام المصطلح في علم النفس الاجتماعي ليشير إلى

تغيير سلوك الفرد لكي يتفق مع غيره من الأفراد وخاصة بإتباع التقاليد والخضوع للالتزامات الاجتماعية. (بدوي، 1982، ص8)

كما يعرفه (cordon, 1963) بأنه: محاولات الفرد لتحقيق نوع من العلاقات الثابتة والمرضية مع البيئة. (cordon, 1963, p10)

3.3.2. آليات الدفاع:

هي أنماط مختلفة من العمليات التي يمكن للدفاع أن يتخصص فيها. وتنوع الآليات السائدة تبعاً لنمط الإصابة موضع البحث، وتبعاً للمرحلة التكوينية موضع الدراسة، وكذلك تبعاً لدرجة إرضاء الصراع الدفاعي. فهناك إجماع بأن آليات الدفاع تستخدم من قبل الأنا. (لابلان، وبونتاليس، 1997، ص132)

4.2. أنواع استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية:

تختلف استراتيجيات مواجهة ومقاومة الضغوط النفسية من فرد إلى آخر، حسب الميكانيزمات والآليات التي يتبعها الفرد في التغلب على هاته الصعوبات والمشاكل التي تصادفه في حياته الشخصية أو المهنية، فالمواجهة عامل استقرار يساعد الأفراد على الحفاظ على توافقهم النفسي الاجتماعي خلال فترات الضغط، وهذا ما دفع بالعديد من الباحثين إلى إجراء دراسات لمعرفة الاستراتيجيات التي تمكن الفرد من مجابهة ومواجهة الضغوط النفسية بأكثر إيجابية وفاعلية، ويوجد العديد من الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد على هذا ومن بينها:

1.4.2. التعامل المتمركز حول الانفعال Focused Coping – Emotion:

تشمل هذه المجموعة الاستجابات التي تكون وظيفتها الأولى التعامل مع الانفعالات الناتجة عن مصادر الضغوط، ومن ثم الاحتفاظ باتزان وجداني. ومن الأساليب التي تشتمل عليها هذه المجموعة ما يلي:

❖ **التنظيم الوجداني:** تشمل هذه الاستراتيجيات الجهود المباشرة لضبط الانفعال الناشئ عن المشكلة عن طريق التأجيل الواعي للالتفات للحفز الذي يحدث للانفعال، أي عن طريق القمع، كذلك معاشة الانفعالات الشخصية والتعامل معها ومحاولة عدم الانشغال بالمشاعر المتصارعة، وتحمل الغموض عن طريق التصرف المباشر. (عرافي، 2002، ص33)

❖ **التقبل المذعن:** كالانتظار بعض الوقت مع توقع الأسوأ، وتقبل الموقف كما هو والإقرار بأن لا شيء يمكن عمله والاستسلام للقدر.

❖ **التفريغ الانفعالي:** يدخل فيه الأساليب المشتعلة على التعبيرات الكلامية، البكاء، التدخين وزيادة الأكل والانغماس في أنشطة اندفاعية موجهة إلى الخارج. (ممادي، وبن عيسى، 2018، ص18)

2.4.2. المواجهة المتمركزة حوله المشكلة:

يظهر هذا النوع من استراتيجيات التعامل في بذل جهود معرفية وسلوكية لمواجهة الوضع الضاغط، هذا الأسلوب لا يكمن فقط على الجانب الانفعالي للتفكير في التخفيض من التوتر الانفعالي، بل في فهم المشكلة ومحاولة مواجهته لحله بصفة فعلية.

فاستخدام التعامل مع الضغط الموجه نحو المشكلة، سيؤدي إلى قيام الشخص بتعبئة أفعاله في طريقة هادفة لتغيير علاقته فيما بينه وبين بيئته. (Sapranaviciute et all, 2012, p336)

وقد قام العلماء بدراسة تأثيرات الضبط السلوكي، وضعف الضبط وفقدان السيطرة على الأحداث المنفرة لدى الفرد التي أدت إلى زيادة الضغط النفسي، وزيادة الاستجابات الفسيولوجية الضارة، مقارنة بالظروف القابلة للضغط. (العززي، 2004، ص55)

ويتكون هذا النوع من الاستراتيجيات من ثلاث عناصر هي كالتالي:

- ❖ بحث عن معلومات أو طلب النصيحة: أي البحث عن معلومات أكثر حول الموقف أو الحصول على توجيه من شخص مسؤول والتحدث مع شخص آخر وطلب المساعدة. (ممادي، وبن عيسى، 2018، ص17)
- ❖ اتخاذ إجراء حل المشكلة: وتشمل هذه المجموعة على إعداد خطط بديلة، واتخاذ تصرف محدد للتعامل مباشرة مع الموقف، وتعلم مهارات جديدة موجهة نحو المشكلة، والمفاوضة والتوفيق لحل المشكلة. (عرافي، 2002، ص33)
- ❖ تطوير مكافأة أو اثابات بديلة: عن طريق تغيير أنشطة الفرد وإيجاد مصادر جديدة للرضا، كبناء علاقات اجتماعية، استقلالاً ذاتياً، وتنمية وجهة ذاتية. (حسين، وحسين، 2006، ص 31)

5.2. نظريات استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية:

الكثير من العلماء والباحثين تطرقوا إلى مفهوم الضغوط النفسية وكيفية مواجهتها، فقاموا بإسهامات نظرية مختلفة، وسوف نحاول في هذا العنصر التطرق إلى أهم نظريات استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية.

1.5.2. النموذج الحيواني:

حسب هذا النموذج التقليدي أن المواجهة تتجلى بشكل جلي في الاستجابات السلوكية الفطرية المكتسبة لمواجهة أي تهديد حيوي، وحسب هذا النموذج فإن الميكانيزمات التكيفية تتم عبر شكلين:

✓ ميكانيزمات تجنبية أو هروبية وتستعمل في حالة الخوف.

✓ ميكانيزمات المواجهة وتستعمل في حالة الغضب.

ومن هنا يتبين أن رد فعل الكائن اتجاه المواقف المهددة يقود الجسم لاستجابة إما بالمواجهة أو بالبحث عن استراتيجية انسحاب ملائمة وذلك لأن العضوية خلقت مهياً لمواجهة التحديات. (الفرماوي، 2009، ص26)

فقد أكد سويس وفليتشر (Suis et Fletcher, 1985) بأن المواجهة التجنبية تؤدي إلى راحة مؤقتة، وغير فعالة خاصة إذا كان الوضع الضاغط مستمر، والمحك الرئيسي للحكم على نجاح المواجهة في هذا النموذج هو البقاء على قيد الحياة. (Paulhan, 1992, p551)

كما تعتبر المواجهة حسب هذا النموذج على أنها استراتيجية تكيفية يعتمد عليها الفرد لمواجهة مختلف التهديدات التي تأتي من العالم الخارجي، أو للدفاع ضد الانفعالات الداخلية كآلية التجنب أو الهروب الناجمة عن الخوف أو آلية المواجهة أو الهجوم الناجمة عن الغضب. (ريحاني، 2019، ص92)

وفي هذا الصدد يرى كل من فولكمان ولازوراس (1984) أن البحوث التي تستند على النموذج الحيواني تركز أساساً على ما بين السلوك التجنبي أو سلوك التفادي وعلى سلوك الهروب والفرار. (ازروق، 1997، ص66)

وتتمثل الفكرة الأساسية لهذه النظرية في الاعتماد على عملية التعلم كمنطلق ثم من خلال معالجة المعلومات، ويفترض هذا النموذج أن تعرض الفرد المواقف الضاغطة المثيرة للضغط قد يقتزن ببعض المثيرات الأخرى، مثل: الصدمات فارتبطت شرطياً بما فكلما تعرض الفرد لهذه المثيرات أياً كان نوعها فإنه سيضعها على أنها مخيفة وقلقة، ويرى أصحاب هذه النظرية أنه من المناسب تعريض الفرد لمواقف خطيرة ومخيفة، كي يعتاد عليها ومن ثم تشكيل سلوكه وفق مبدأ الشرطية وبالصورة الإيجابية. (صبار محمد، 2017، ص47)

2.5.2. نظرية التحليل النفسي:

تعد آليات الدفاع من منظور التحليل النفسي من أهم الاستراتيجيات التعامل ومقاومة الضغوطات النفسية حيث يرى " سيجموند فرويد Sigmund Freud " أن الناس يلجئون إليها لحماية أنفسهم وتساعدهم على معالجة الصراعات والاحباطات وبالتالي فهي أساليب عقلية لا شعورية تقوم بتشويه الخبرات وتزييف الأفكار والصراعات التي تمثل تهديدا وتساعد على خفض التوتر والقلق أثناء المواجهة وتشمل عملية المواجهة حسب النظرية التحليلية على سلسلة من الاستراتيجيات تتطور انطلاقا من آليات أولية غير ناضجة إلى آليات ناضجة. (حساني، 2015، ص32)

وحسب هذا النموذج فالمواجهة تقتصر على الاستجابات السلوكية الفطرية أو المكتسبة لمواجهة إي تهديد حيوي، وقد أشار (Cannon, 1932) إلى مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب التي قد يسلكها الكائن الحي حيال تعرضه للمواقف المهددة في البيئة، وهي استجابات السلوكية التي يقوم بها الفرد لخفض الاستثارة الفيزيولوجية والتي من خلالها ينخفض تأثير المثيرات الضاغطة مثلا هروب الخوف من الذئب. أن هذا الأسلوب يكون ملائم للعديد من المواقف التي يتعرض لها الفرد لأنه لا يجسد العنصر الانفعالي أو المعرفي في الاستجابة للمواقف. أي أن الفرد يلجأ إلى نوعين من الميكانيزمات التكيفية: ميكانيزم الهروب (التجنب) في حالة الخوف والفرع، وميكانيزم الهجوم في حالة الغضب. (جدو، 2014، ص102)

وترى (Hann,1977) أن الدفاع والمواجهة عبارة عن بنائين مختلفين وظيفيا. وتنطلق في منظومتها النظرية حول الشخصية من عشرة عمليات أساسية للأنا، تتحقق من خلال أساليب ثلاثة: الأول هو أسلوب المواجهة ويكون قائما على الواقع ومتناسبا معه ومرنا ويتم وفق المنطق. والأسلوب الثاني عبارة عن دفاع مشوه للواقع وجامد. والثالث هو أسلوب التشبث أو التفتيت وهو أسلوب مرضي. وتعتبر " هان " أن تشويه الواقع هو المعيار الفاصل الذي يمكن من خلاله تمييز الدفاع عن أشكال المواجهة التلاؤمية وتنطلق في تصوراتها النظرية من تصنيف هرمي لأشكال المواجهة تتسلسل فيه حسب فائدتها. وتحتل المواجهة بالنسبة لها قمة الهرم. (حنصالي، 2014، ص93)

3.5.2. النظرية المعرفية التفاعلية:

لم ينظر لازاروس (1991) وفولكمان (1984) إلى التوتر على أنه حافز أو استجابة، ولكن باعتباره علاقة بين الشخص والبيئة. فعند مواجهة موقف مرهق، يقوم الشخص بتقييم إمكاناته من حيث تأثيرها على الأهداف الشخصية. (ntoumanis et al, 2009, P 250)

كما يرى أنصار هذه النظرية، أنه لا يكمن الضغط في الحدث ولا في الفرد، ولكن في المعاملة بين الفرد والبيئة. عندما يتم تقييم الموقف من قبل الفرد على أنه موقف ضاغط وقد يعرض سلامته للخطر، فإن استجابة الإجهاد هي نتيجة للحلل بين المتطلبات الداخلية أو الخارجية وموارد الفرد التي يصنعها. (Paulhan, 1992, p 548)

ظهرت هذه النظرية كرد فعل على المدخل السكودينامي والذي استمر في دراسة المواجهة في سياق المرض النفسي، حيث أن هذه النظرية تنظر إلى المواجهة على أنها عملية صحية وطبيعية، وأنها تمكن الفرد من حل مشاكله وأن ميكانيزمات التكيف مع البيئة تزداد لدى الفرد كلما كانت عقلانية وشعورية، بدلا من أن تكون لاشعورية ولا إرادية، من جهة ثانية تركز هذه النظرية على أن الاستجابة للضغوط كنتيجة للتفاعل بين المطالب البيئية وتقييم الفرد لهذه المطالب والمصادر الشخصية لديه، وتمثل عملية التقييم المعرفي مفهوما مركزيا في هذه النظرية وترتبط بشكل كبير. بالمواجهة. (بخوش، 2019، ص50)

ففي عملية المواجهة يستخدم الفرد ثلاثة أنواع من التقييم هي:

❖ التقييم الأولي (المبدئي): فيه يقيم الفرد الموقف من حيث هو مهدد أو لا للإشارة إلى الطريقة التي يتعرف بها الفرد على الوضعية أو الموقف (طبيعته، دلالاته) ويقيم فيها مختلف خصائص الموقف من حيث خطورته، سيطرته، غموضه، مدته. (Bruchon, 2001, p288)

❖ التقييم الثانوي: فحسب Lazarus et Folkman، يتساءل الفرد من خلال التقييم الثانوي عما يمكن فعله للوقاية من التهديد، ثم يقرر نوعية تعامله، حيث يحدد الفرد نوعية استراتيجية المواجهة التي يمكن استعمالها إزاء العمل الضاغط، كما يوجه هذا التقييم الثانوي الفرد إلى اختبار استراتيجية التعامل في المستقبل إذا اعترضته حالة ضاغطة. (يخلف، 2001، ص60)

❖ إعادة التقييم: فيه يقوم الفرد بإعادة تقييم كفاءة إدراكه ومواجهته للموقف الضاغط نتيجة حصوله على معلومات جديدة تخضع الموقف الضاغط. وهكذا نخلص إلى أن نموذج لازاروس يؤكد على أهمية التقييم المعرفي حيث يعتبره أساسيا في تصوره النظري كعنصر داخلي في سيرورة التعامل مع الضغط النفسي. (حسين، وحسين، 2006، ص 92)

4.5.2. النموذج المتعدد الأبعاد لجرانز فورت Gransfourt,1998:

يشير هذا النموذج إلى أن عملية المواجهة ذات طبيعة معقدة، ولا بد أن تفهم من خلال نموذج متعدد الأبعاد. حيث قدم Gransfourt 1998 الدعائم الأساسية التي يقوم عليها النموذج:

❖ هوية الفرد: إحساس الفرد بالاستمرارية وتفرد في التفاعل مع السياق الاجتماعي، وتشمل الخصائص الشخصية والشعور بالكفاية الشخصية، واتجاهات النوع. وتعد الهوية الفردية متغيراً مستقلاً يؤثر في عملية المواجهة، كما يعاد تشكيلها على نحو متواصل في تفاعل مستمر مع المواجهة والسياس الاجتماعي.

❖ المواجهة: تتأثر المواجهة بالسياق الاجتماعي، الذي يقع فيه تفاعل كل من الهوية والمواجهة، ويتم تحديد استراتيجيات المواجهة من خلال القيم الثقافية والمعتقدات. (بكداش، 2017، ص26)

5.5.2. نظرية السمات الشخصية:

تنطلق هذه النظرية من فكرة الفروق الفردية، ومن ثم فمفهوم المواجهة بالنسبة لهذه النظرية، ما هو إلا عدد من الأبعاد التي تشبه السمات المكونة للشخصية الانسانية. فإذا كانت السمة تشير الى استعداد عام للاستجابة بطريقة خاصة ومميزة للفرد عبر المواقف المتنوعة التي تواجهه في حياته، فان المواجهة تشير من هذا المنظور إلى استعداد أو ميل عام أو أسلوب للحياة. (الشويخ، 2007، ص76)

فقد وجد أن سمات مثل التسلبية، والإنبساطية، وتحمل الغموض، والقلق، والحالة الإنفعالية، ونمط (أ) من الشخصية، ودرجة الثقة بالنفس، ودرجة التفاؤل وغيرها من السمات لها علاقة في نوعية الاستجابة السلوكية للمواقف المختلفة، بحيث تساهم هذه الصفات الشخصية إما سلباً أو إيجاباً في الضغوط الواقعة على الفرد. (آيت حمودة، 2005، ص100)

6.5.2. نموذج "ستيرز Sters" وبلاك BLAK 1994:

ويستند هذا النموذج إلى البرنامج الذي وضعه "ستيرز" للتعامل مع الضغوط المتعلقة بالعمل على وضع استراتيجيات خاصة بالفرد والمنظمة أيضاً وتمثل هذا البرنامج في العناصر التالية:

- ❖ استراتيجيات خفض الضغوط: وذلك على مستوى الفرد من خلال تنمية الوعي الذاتي، بحيث يمكن للأفراد أن يزيدوا من الوعي بكيفية معرفتهم للعمل ويمكنهم من تعلم حقوقهم وواجباتهم والتكهن بالمشكلات الكامنة والناجمة عن الضغوط النفسية والوعي بمشاعرهم وانفعالاتهم والقدرة على التحكم والسيطرة عليها.
- ❖ تنمية الاهتمامات الخارجية: يمكن للأفراد الاشتراك في الأنشطة البديلة التي تأخذهم بعيداً عن ضغوط العمل في بيئة المنظمة وإيجاد عمل بديل في مكان آخر.
- ❖ التمارين البدنية: حيث تمثل وسيلة فعالة لمساعدة الجسم على التعامل مع الضغوط.

❖ **التقييم المعرفي:** تنتج الضغوط من عملية التقويم المعرفي السلبي والتفسير للأحداث التي توجد حول الفرد في بيئة العمل، ومن ثم خفض الضغوط والتعامل معها لابد من إعادة التقييم المعرفي للضغوط المرتبطة بالعمل بطريقة ايجابية. (غطاس ومجوجة، 2012، ص49)

6.2. تصنيف استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية:

حدد كل من "فولكمان ولازوراس" تصنيفين عريضين لمواجهة الضغوط النفسية، وهما (المواجهة التي تركز على المشكل والمواجهة التي تركز على الانفعال). وهذا بالاستناد الى وظيفتين أساسيتين لاستراتيجيات الاستجابة للضغط، وهما ضبط التوتر والضييق الانفعالي أو تغيير المشكل الذي يسبب الانزعاج والضييق، ويتضمن هذين الخيارين أغلب استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الفرد عند مواجهة المواقف الضاغطة. (آيت حمودة، 2005، ص 179)

1.6.2. حسب (موس 1990): صنف استراتيجيات المواجهة إلى استراتيجيات إقدامية، واستراتيجيات إحجامية.

❖ **استراتيجيات المواجهة الإقدامية:** وهي تلك الاستراتيجيات التي تتعامل مباشرة مع الموقف الضاغط لتخفيفه أو التخلص منه.

● استراتيجية التحليل المنطقي: وفيها يتبع الفرد أسلوب التحليل المنطقي للمواقف الضاغطة بغية فهمه والتهؤ الذهني له ولما يترتب عليه.

● استراتيجية إعادة التقييم الإيجابي للموقف: يحاول الفرد معرفيا استجلاء غموض الموقف الضاغط، وإعادة بنائه بطريقة إيجابية مع محاولة استمرار تقبل الواقع كما هو. (المشوح والوهطة، 2015، ص80)

● استراتيجية البحث عن المعلومات والمساعدة: حيث يحاول الفرد البحث عن المعلومات المتعلقة بالموقف الضاغط وطلب المساعدة من الآخرين أو مؤسسات المجتمع المتوقع ارتباطها بالموقف الضاغط.

● استراتيجية حل المشكلة: من خلال التصدي المباشر للمشكلة ولتداعياتها. (مشري، 2016، ص12)

❖ **استراتيجيات المواجهة الإحجامية:** وفيها يحاول الفرد الهروب من المواجهة الفعلية أو المباشرة للمواقف، حيث يلجأ لأساليب وطرق تغير مشاعره وأفكاره نحو هذه المواقف بمعنى تنظيم انفعالاته أكثر من التعامل مع المشكلة وحلها. (اسماعيل، 2004، ص84-85)

● استراتيجية الإحجام المعرفي: ويعكس المحاولات المعرفية لتجنب التفكير الواقعي في الموقف الضاغط.

● استراتيجية التقبل والاستسلام: ويعكس المحاولات السلوكية للاشتراك والاندماج في أنشطة بديلة وخلق

مصادر جديدة للإشباع. (العبد الله، 2014، ص32)

- استراتيجية البحث عن الإثبات أو المكافآت البديلة: وذلك عن طريق الاشتراك في أنشطة بديلة ومحاولة الاندماج فيها، بهدف توليد مصادر جديدة للإشباع والتكيف بعيدا عن مواجهة الموقف الضاغط.
- استراتيجية التنفيس والتفريغ الانفعالي: وذلك بالتعبير اللفظي عن المشاعر السلبية غير السارة، وفعليا عن طريق الجهود الفردية المباشرة لتخفيف التوتر. (مشري، 2016، ص13)

2.6.2. حسب "جراشا 1998Grasha": يصنف جراشا استراتيجيات مواجهة الضغوط إلى نوعين هما:

- ❖ أساليب مواجهة لا شعورية: ويتمثل ذلك في الحيل الدفاعية اللاشعورية التي تستخدم لخفض القلق والتوتر والصراعات النفسية لدى الفرد
- ❖ أساليب مواجهة شعورية: التي تستخدمها الفرد في التعامل مع الضغوط من خلال القيام بمحاولات سلوكية ومعرفية للتغلب على الضغوط. (حسين، 2006، ص97)

3.6.2. حسب ميتشل وبرنسون (Mitchell & Berenson. 1978): يصنفانها إلى خمسة تصنيفات هي:

- ❖ مواجهة الخبرة: حيث تتضمن استجابة المرشد النفسي لأي تناقض بين ما يقوله المسترشد عن نفسه وعما يراه هو عنه نتيجة لخبراته في السلوك الإنساني.
- ❖ المواجهة التعليمية: حيث تتضمن استجابة المرشد النفسي لأي نقص في معلومات المسترشد حول موضوع المناقشة أو عدم فهمه له.
- ❖ مواجهة القوة: وتتضمن التركيز على قدرات المسترشد البنائية.
- ❖ مواجهة الضعف: حيث تحدث عندما يركز المرشد النفسي على نقاط الضعف في شخصية المسترشد وفي سلوكه.
- ❖ مواجهة التشجيع: وتتضمن تشجيع المسترشد على التصرف في شؤون حياته باستقلالية وبأسلوب بنائي إيجابي. (عمر، 2008، ص410)

7.2. فنيات واستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية:

لقد أصبحنا نعيش في ظل أحداث متغيرة ومتسارعة، تدفع بنا إلى الكثير من المشاكل والضغوط المتلاحقة، جراء كثرة الأعباء وتطور أساليب الحياة وتغير تعامل الأفراد مع الآخرين وكثرة استخدام التكنولوجيا المتطورة، والكثير من الأسباب التي جعلت منا نعيش تحت وطأة الضغوط النفسية. وهذا ما يؤدي بنا الى استخدام استراتيجيات لمواجهة الضغوط. وسوف نحاول التطرق إلى أهم الفنيات والاستراتيجيات لمواجهة الضغوط كما يراها الباحث:

1.7.2. الاستراتيجيات المعرفية:

❖ إعادة الصياغة المعرفية: تدخل العمليات المعرفية أو الذهنية في أسلوب الذي يعتمد الفرد للتعامل مع مصادر التوتر لذلك يمكن القول أن أساليب التي يتم توظيفها تنبع أساساً من بعد ذهني أو معرفي، وتستند في ذلك غالباً على افتراضين الأول مفاده أن التعرض لمصادر الضغط النفسي لا يسبب في حد ذاته الإزعاج والتوتر بل نوعية رد الفعل من جانب الفرد هي التي تحدد النتيجة النهائية. (العسكر، 2000، ص178)

فإعادة الصياغة المعرفية هو نهج مدروس جيداً وفعال لإدارة كل من المدى القصير وقلق مزمن. يساعد الفرد على أن يكون على دراية بالطريقة التي يتحدث بها مع نفسه في المواقف العصيبة. (Mcintosh et Horowitz, 2017, P43)

❖ إستراتيجية إعادة التقييم الإيجابي: تشير إلى المجهودات المعرفية لتغيير المعنى الذاتي للتجربة من خلال إعادة تقييم الوضعية والاهتمام بالجوانب الإيجابية للحدث ووضع معنى إيجابي. (dantcher, 1989, p25)

❖ التدريب على السلوك التوكيدي: يعتبر التدريب على التوكيدية أحد الفنيات الرئيسية في إدارة الضغوط، والتوكيدية تعني القدرة على القول (لا) والقدرة على رفض الطلبات غير المعقولة، والقدرة على التعبير عن المشاعر الموجبة والسالبة، والقدرة على بدء واستمرار وانهاء المحادثات. أي تتضمن القدرة على التعبير عن الأفكار والآراء وعدم الموافقة على الآراء الأخرى التي تتعارض مع الآراء الشخصية للفرد. ويساعد التدريب على اكتساب وتعلم مهارات التوكيدية على حل المشاكل بطريقة إيجابية وملائمة ويزيد من الثقة بالنفس ويحسن من مفهوم الذات وتجنب كثير من جوانب الإحباط ومواجهة الضواغط البينشخصية. (موسى، 2016، ص25)

2.7.2. الاستراتيجيات السلوكية:

❖ مواجهة المشكلة (Problem – Focysed Coping): وهي آلية من آليات التعامل مع الضغوط تشير إلى الجهود المبذولة لتصديق مصدر الضغط وذلك بفعل شيء ما لتغيير مسببات الكرب للأحسن أو تغيير العلاقة المضطربة بين الإنسان والبيئة المسببة للأسى ويحدث التعامل المرتكز على المشكلة عندما يعتقد بالإمكان أداء شيء ما للاعتماد على معرفته بمصدر الضغط. وهذا النوع من الأساليب يلجأ إليها عادة الأفراد الفاعلون وهو نوع من السلوك الفعال فهو سلوك ظاهر يحاول التعامل المباشر مع المشكلة. (الجوري، وحافظ، 2017، ص41)

❖ التدريب على الاسترخاء Relaxation: وهو يستند إلى مسلمة مؤداها التفاعل المتبادل بين الجسم والنفس، وأن التوتر يؤدي إلى توترات عضلية وإجهاد في عدد من أجهزة الجسم، كما أن آلام الجسم تؤدي إلى تغيرات انفعالية واضحة، ومن ثم فإن تحقيق درجة من الاسترخاء يؤدي إلى تحسن الحالة النفسية. ولما كان التوتر

العضلي عرضا شائعا في حالات التعرض للضغوط النفسية فإن استخدام التدريب على الاسترخاء يعد أحد الأساليب العلاجية السلوكية التي تستخدم مع حالات القلق والمخاوف وغيرها. (جمعة، 2007، ص47)

❖ **الفكاهة:** تمثل مصدرا سيكولوجيا ذا قيمة يمكنه القيام بدور فعال في تقليل التأثيرات السلبية المسببة للضغوط، وهذا الأمر يتطلب بنية أو هيئة جوهرية من المعلومات التجريبية التي يمكن عليها حول وظائف الفكاهة تتعلق بعناصر ومكونات تخلفها الضغوط الحياتية، كما أن الفكاهة تدور حول تبني الفرد اتجاهات من شأنها أن تجعله حريصا على اعطاء بعض من وقته للانفصال أو البعد عن مصدر الضغوط، بحيث تفيد الفكاهة في عمليات التجديد والتنشيط النفسي والمعنوي للفرد أن يمارس هذه الفكاهة في إطار ثقافي وقيمي يقبله المجتمع. (شليبي، 2015، ص94)

❖ **التريث:** ويتمثل في محاولة الفرد عدم التسرع وإجبار الذات على الانتظار إلى الوقت المناسب، وقد يؤدي ذلك إلى استرجاع الفرد لخبراته السابقة في المواقف المضاعطة. (أبو أسعد، والغريز، 2008، ص128)

❖ **اللياقة البدنية:** من الأشياء التي بين البحث العلمي أهميتها في التخفيف من الضغوط، والاكثاب، الاهتمام بالتمارين الرياضية. ولا نعني بذلك التعصب المقيت لجماعات رياضية معينة أوناد بعينه، ولا نعني به الاهتمام القهري بالقوة، وبناء العضلات، لكن التمرينات الرياضية الخفيفة كالمشي والسباحة، من الأشياء التي تساعد على التنظيم الفيزيولوجي لأعضاء الجسم، كما أنها تزيد من حيوية الجسم والطاقة والنشاط. (عبد الستار، 1998، ص187)

❖ **التفريغ الانفعالي عند الأزمات de-briefing:** مساعدة المصابين بالصدمة النفسية يحتاج إلى تدخل مباشر من قبل الأخصائي النفسي بعد وقوع الحدث الصادم مباشرة في مدة تتراوح ما بين (24-72) ساعة، حتى يتمكن الأشخاص من إعادة تمثيل الحدث بما صاحبه من أفكار ومشاعر وانفعالات وردود أفعال بشكل جيد وبدرجة من الوعي والتذكر قد تكون الصدمة طبيعية كالكوارث والزلازل والبراكين والأعاصير... الخ، وقد تكون بفعل الإنسان كالقتل والحروب... الخ. (الفسفوس، 2011، ص154)

كما يمكن أن نضيف بعض الأزمات والصدمات التي قد تستدعي التدخل المباشر من طرف الأخصائي النفسي، أو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، مثل أزمة جائحة كوفيد19، وكارثة حرائق الغابات بالجزائر وما خلفته من آثار نفسية سلبية على الأفراد عامة، وعلى التلاميذ خاصة.

3.7.2. الاستراتيجيات الدينية:

❖ **الصلاة والقرآن:** تعتبر الصلاة وتلاوة القرآن من أهم طرق الاسترخاء وتهذئة النفس، فالاستماع للقرآن وتلاوته يحدثان شعورا عميقا بالراحة والطمأنينة فيهدأ القلب وتنخفض سرعة التنفس وترتخي العضلات، فحشوع العبد في صلاته واستحضاره لعظمة الخالق يعمل على تهدئة النفس، وترتيل القرآن في الصلاة يعمل على تنظيم

التنفس، وتتابع الركوع والسجود يعمل على الإقلال من مادة الأدرنالين مما يضمن سلامة القلب وتنشط الدورة الدموية والوقاية من ارتفاع الضغط الدموي، كما تعمل الصلاة على الإقلال من تركيز مادة الكورتيزول في الجسم مما يساعد على استعادة قدرات المناعة ضد العديد من الأمراض. ولهذا كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذ أهمه شيء قال لبلال أرحنا بها يا بلال» رواه أحمد. «(شفيق، 2010، ص71)

❖ الدعاء: يقول الله -تبارك وتعالى: "وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِي لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ" سورة البقرة: 186

وقوله تبارك وتعالى: "وَأَيُّوبَ إِذْ نَادَى رَبَّهُ أَلَنِّي مَسْنِي الضُّرِّ وَأَنْتَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ فَاسْتَجَبْنَا لَهُ فَكَشَفْنَا مَا بِهِ مِنْ ضُرٍّ وَآتَيْنَاهُ أَهْلَهُ وَمِثْلَهُمْ مَعَهُمْ رَحْمَةً مِّنْ عِنْدِنَا وَذِكْرَى لِلْعَابِدِينَ" سورة الأنبياء: 83

فمهما زادت عليك الضغوط أو كثرت فالله أكبر، كن واثقا من مولاك وادعه فبيده ملكوت كل شيء، فهو قادر على إزالة كل الهموم والضغوط. (مرضاح، ب.ت، ص44)

4.7.2. استراتيجيات المهارات الاجتماعية:

❖ استراتيجية الدعم الاجتماعي: وتعرف بأنها الحصول على المعلومات من الأشخاص الذين يشعر الفرد نحوهم بالحب، الاهتمام، الاحترام والتقدير، ويشكلون جزءا من دائرة علاقاته الاجتماعية، ويرتبط معهم بمجموعة من الالتزامات المتبادلة مثل: الوالدين، وشريك الحياة، الأقرباء والأصدقاء الذين تربطه معهم علاقات اجتماعية، حيث أن الأفراد الذين يحصلون على مستوى مرتفع من المساندة الاجتماعية قد يشعرون بضغط أقل عندما يتعرضون لخبرة ضاغطة، وقد يتعاملون معها بنجاح أكثر. (تايلور، 2008، ص45)

أي أن هذه الطريقة للمواجهة تتأثر في كثير من الأحيان بمدى المساندة التي يتلقاها الفرد ممن حوله وقد وصف كنج King وزملاؤه 2002 المساندة الاجتماعية بأنها أحد أهم، العوامل المؤثرة على كيفية توافق الأفراد مع الشدائد. (شويخ، 2012، ص 157)

وفي دراسة أجريت على (600) طبيب تبين أنهم يتفقون على أن المريض المحاط بدعم الأسرة والأصدقاء يتلقى تحسن أفضل من هؤلاء الذين يتركون في عزلة ودون دعم اجتماعي. (السميران والمساعد، 2014، ص298)

❖ المساندة الاجتماعية: وتعتبر المساندة ضرورة لدعم شبكة العلاقات الاجتماعية إذ أنها تتضمن المودة والصداقة والحميمية والتكامل الاجتماعي والثقة المتبادلة بين الفرد والآخرين. كما ترتبط المساندة بمقدار الدعم الوجداني الذي يقدم للفرد وخاصة وقت الشدة والأزمات، فالشخص الذي يتمتع بالمساندة الاجتماعية يتمتع بالثقة

النفسية ويكون قادرا على تقديم المساعدة للآخرين ويصبح أقل عرضة للاضطرابات، كما أن المساعدة تزيد من قدرة الفرد على مواجهة احباطات وضغوط الحياة التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية ويكون قادرا على حل مشكلاته بطريقة ايجابية. (شليبي، 2015، ص94)

5.7.2. استراتيجيات المتابعة النفسية:

❖ **استراتيجية إدارة المقابلة:** تهدف هذه المقابلة إلى مساعدة الأفراد الذين يعانون من بعض المشكلات السلوكية أو الاضطرابات النفسية أو يعانون من سوء التوافق والتكيف.

❖ **التغذية الراجعة:** تعتبر استراتيجية التغذية الراجعة أداة أساسية وجد ضرورة في العلاج النفسي، إذ تمكن المعالج من التعرف على مدى نجاح العملية العلاجية وعلى مدى تمكن المريض من تعلم المهارات المستهدفة خلال العملية العلاجية.

فقد أكد (الحجار، 1990) على ضرورة حصول المعالج في نهاية الجلسة العلاجية على التغذية الراجعة، والتي تمكنه من تغيير طريقة العلاج إذا لم يتم وصوله إلى الهدف المنشود، وذلك من خلال تحدث المريض عن انفعالاته ومقاوماته التي ظهرت خلال الجلسة العلاجية، إذ تسمح هذه الاستراتيجية بالتعرف على مدى تقدم العلاج والثغرات التي يمكن ان تتخلل العملية العلاجية. (الحجار، 1990، ص176)

❖ **التطعيم الانفعالي:** وتعني مساعدة الفرد على المعيشة الذهنية للمواقف التي تسبب له القلق والانزعاج لإيجاد مناعة لديه ضد الضغوط النفسية. وتسير عملية التطعيم الانفعالي على النحو التالي:

✓ جمع معلومات واقعية كاملة عن الموقف الضاغط، حتى وان كانت المعلومات غير سارة أو تزيد من حالة الضيق التي تمر بها.

✓ جمع معلومات عن المصادر الخارجية المتوفرة والتي بإمكانها مساعدتك على التعامل بفعالية مع المشكلة. وفي حالة عدم وجودها عليك إدراك ذلك، فربما يكون هذا الوعي الشخصي عاملا مساعدا يمكنك من عمل شيء قبل استفحال المشكلة.

✓ تشجيع النفس على تبني خططاً لمواجهة الموقف مع الاعتراف الشخصي بوجود المشكلة ووجوب المواجهة. (عبد

المعطي، 2006، ص124)

8.2. العوامل المؤثرة في استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية:

1.8.2. المتغيرات الشخصية:

❖ **مركز التحكم:** يشير هذا المفهوم إلى كيفية إدراك الفرد لمواجهة الأحداث في حياته أو إدراكه لعوامل الضبط والسيطرة في بيئته، فالأفراد الذين لديهم مركز تحكم داخلي يربطون إنجازاتهم وإخفاقاتهم إلى جهودهم الشخصية ويعتقدون أن لديهم القدرة على التحكم في الأحداث، بينما الأفراد ذوي مركز تحكم خارجي يربطون إنجازاتهم وإخفاقاتهم بالحظ والصدفة وقوة الآخرين، ولديهم مستوى مرتفع من الاكتئاب ومستوى منخفض من الرضا عن الحياة. (حسين، وحسين، 2006، ص124)

❖ **تقدير الذات ومفهوم الذات:** يرتبط مفهوم الذات بشكل إيجابي بالمواجهة الفاعلة تجاه الضغوط، مفهوم الذات يشير إلى كيفية ادراك الأفراد لقدرتهم وأنفسهم بشكل عام وبما يشمل مدركاتهم الاجتماعية، الجسمية، الانفعالية، والقدرات الأكاديمية، ولو أن الأفراد لديهم مشاعر جيدة نحو أنفسهم فإن الضغوط ينظرون إليها على أنها تحدى أكثر من كونها مشكلة، وهؤلاء لديهم قدرة على التحكم في حياتهم وقدرة جيدة على تحمل الضغوط، وفي المقابل فإن المشاعر المنخفضة لمفهوم الذات أو تقدير الذات يمكن أن تؤدي إلى زيادة مشاعر القلق والأفكار السلبية التي تؤدي إلى ضعف سلوكيات المواجهة، والتي تدعم أو تزيد الأفكار السلبية. (الغبور، 2015، ص42-43)

وقد أشار (Hamrick and Rosato, 2003) بأن شعور الناس تجاه أنفسهم والآخرين وتصوراتهم عن الضغوطات في حياتهم هي جزء من سيكولوجية التوتر. (Asonaba & George, 2015, p12)

❖ **نمط الشخصية:** لا يستجيب الأشخاص للضغوط بطريقة واحدة بل يختلفون في طرق استجاباتهم نظرا لاختلاف نمط الشخصية، فالأشخاص ذوي الحساسية للتحدى القادم من بيئة هم أكثر حساسية وشعور بالضغط وسريعي التأثير بمسببات الضغوط ويستعملون أساليب مواجهة أقل فعالية، بينما الأشخاص الأكثر استرخاء وصبرا ورضا عن العمل والحياة وغير العدوانين يستعملون استراتيجيات المواجهة المركزة على المشكل. (عبد العظيم، 2006، ص127)

❖ **الشعور بالأمان:** الأشخاص الذين يشعرون بالأمان لديهم مستوى مرتفع من الثقة الداخلية بالنفس، ومشاعر تقدير إيجابية. وعندما يستجيب الفرد للآخرين بدون خوف مع مراعاة حقوقهم ففي هذه الحالة يؤكدون ذواتهم ويديرونها بشكل يسمح بتفاعل اجتماعي إيجابي. (عبد المجيد، 2019، ص513)

❖ **البحث عن جوانب الدعابة والفكاهة:** من الممكن أن تكون الدعابة من الوسائل الممتازة التي لها تأثير إيجابي في مساعدتك على نزع فتيل الغضب. فإذا كان في الموقف الانفعالي الذي تواجهه جانبا فكاهيا أو يرسم

ابتسامة على شفتيك، فمن المؤكد في هذه الحالة أن حدة الضغوط التي تشعر بها من جراء هذا الموقف ستخف أو تزول تماما. (نوتس، 2003، ص37)

2.8.2. العوامل الموقفية:

❖ **طبيعة المواقف وخصائصها:** فالمواقف الضاغطة التي تتسم بدرجة من الشدة تؤدي إلى ظهور انفعالات سلبية مثل الخوف، القلق وهذه الانفعالات تتعارض مع قدرة الفرد على حل المشكل. (هلال، 2000، ص130)

❖ **المساندة الاجتماعية:** تعتبر المساندة الاجتماعية من المتغيرات الموقفية التي تسهم بدور فعال في تحديد أساليب المواجهة وإدارة الضغوط، كما تمثل عاملا موقفيا يؤثر في كيفية إدراك الفرد للأحداث الضاغطة وفي كيفية مواجهتها، كما أنها تلعب دورا هاما في التخفيف من الآثار السلبية المترتبة على الأحداث الضاغطة. (سعادي، 2017، ص110)

3.8.2. العوامل الشخصية والديموجرافية:

وتتضمن كلا من العمر، والجنس، والمستوى التعليمي، والاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي والنضج المعرفي والانفعالي، والثقة بالنفس، والعقائد الدينية، وخبرات الفرد السابقة في مواجهة الأحداث الضاغطة.

❖ **العمر:** أكد (kovacic, 1995) على أن عمر الفرد والمرحلة التطورية لديه عاملا هاما من العوامل المؤثرة في مواجهة الضغوط، حيث تكون القابلية للتأثر السلبي بالضغوط الملموسة في مرحلة الطفولة، والمراهقة، وسن الكهولة. (كداش، 2017، ص16)

❖ **النوع (الجنس):** لقد أوضحت الدراسات وجود فروق بين الجنسين في استخدام استراتيجيات المواجهة، وأن الذكور يميلون إلى استخدام استراتيجيات المواجهة التي تنصب على المهمة واستراتيجيات المواجهة الإقدامية في مواجهة الأحداث والمواقف الضاغطة، وفي المقابل تميل الإناث إلى استخدام استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول الانفعال. (حسين، وحسين، 2006، ص141)

وفي دراسة أجراها مارتوكشيو وأوليري (martocchion & O'lear, 1989) أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التأثر بالضغوط. (عبد المعطي، 2006، ص65)

❖ **المستوى الاقتصادي:** يختلف سلوك المواجهة باختلاف المستوى الاقتصادي والثقافي، فالأفراد تختلف استجاباتهم للضغط باختلاف ثقافتهم، وهذا ما يجعلهم يستخدمون استراتيجيات مختلفة في التعامل مع الأحداث الضاغطة. كما أن الأفراد الذين ينحدرون من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع يميلون إلى استخدام أساليب المواجهة السلوكية والمعرفية الفعالة، بينما الأفراد المنحدرون من أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي منخفض يستعملون أساليب المواجهة التي تركز على التجنب. (حسين، 2006، ص141)

9.2. نماذج قياس استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية:

1.9.2. مقياس المواجهة Paulhan 1994:

قام Paulhan وآخرون 1994 بتكييف النسخة المختصرة ل (Vitaliano, 1985) مع البيئة الفرنسية وكانت النتيجة الإبقاء على 29 بنداً، وتأخذ بنود الاختبار بعين الاعتبار محور عام للمواجهة يضم استراتيجيات متمركزة حول الانفعال وأخرى متمركزة حول المشكلة وتعكس بنود المقياس 05 مستويات للمواجهة: حل المشكلة، التجنب، البحث عن الدعم الاجتماعي، إعادة التقييم، التأنيب الذاتي. (دعوة وشنوفي، 2013، ص 114-116)

قائمة التعامل في المواقف الضاغطة (Parker & Endler, 1990): تعرف اختصاراً ب (CISS)، تتكون من (48) عبارة تتضمن ثلاث أبعاد لمواجهة الضغوط:

- ❖ أساليب التعامل مرتكزة على المشكلة.
- ❖ أساليب التعامل مرتكزة على الانفعال.
- ❖ أساليب التعامل مرتكزة على الاحجام. (Bruchon, 2001, p76)

2.9.2. قائمة المواجهة في المواقف الضاغطة (Parker et Endler, 1990):

وتعرف ب (CISS) يتكون من 48 عبارة تتضمن ثلاث أبعاد لمواجهة الضغوط:

- ❖ استراتيجيات متمركزة على المشكلة.
- ❖ استراتيجيات متمركزة على الانفعال.
- ❖ استراتيجيات متمركزة على التجنب (الإحجام). (جبالي، 2012، ص 96)

3.9.2. مقياس WCC من طرف لازاروس وفولكمان (1988):

يتكون الاستبيان من 66 بند تقيس استراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية التي سيستخدمها الأفراد للتعامل مع المواقف الضاغطة، يضم ثمانية أبعاد أساسية هي:

- ❖ التحدي: الجهود العدائية في مواجهة الموقف الضاغطة.
- ❖ الابتعاد: الابتعاد عن الموقف للتقليل من أهميته.
- ❖ ضبط الذات: تنظيم الفرد لانفعالاته وسلوكياته.

❖ طلب المساعدة الاجتماعية: سعي الفرد للحصول على المساعدة سواء كانت مادية، معرفية، أو اجتماعية في أوقات الضغوط.

❖ تحمل المسؤولية: إدراك الفرد لدوره في حل المشكلة.

❖ الهروب: تجنب الموقف الضاغط.

❖ حل المشكلة: جهود يقوم بها الفرد لتحليل المشكلة.

❖ إعادة التقييم الإيجابي: إعطاء معنى إيجابي. (حسين، وحسين، 2006، ص112)

4.9.2. مقياس (Rudolf Moos, 1988):

هذا المقياس من إعداد رودولف موس، وقام كل من رجب شعبان شافعي ورجب علي شعبان بترجمته للعربية وتقنيته في البيئة المصرية سنة (1990)، وأعاد رجب علي شعبان تقنيته عام (2000)، ويتكون المقياس من (48) عبارة موزعة على (08) مقاييس فرعية تقيس نوعين من أساليب التعامل هي:

❖ أساليب التعامل التي تركز على حل المشكلة: وتشمل (04) مقاييس فرعية هي: التحليل المنطقي،

إعادة التقييم الإيجابي، البحث عن المساعدة والمعلومات، استخدام أسلوب حل المشكلة.

❖ أساليب التعامل التي تركز على الإنفعال: وتشمل (04) مقاييس فرعية هي: الإحجام المعرفي،

التقبل، البحث عن الإثابة البديلة، التنفيس الإنفعالي. (شرفاوي، 2020، ص75)

10.2. أهمية استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية:

وقد تبين من خلال البحوث أن مواجهة الضغوط لها فوائد صحية لا تنكر في التغلب على الاضطرابات المرتبطة بها، إذ اتم استخدامها بنجاح لعلاج أنواع الصداع وتوتر العضلات، والصداع النصفي، والتحكم في ضغط الدم المرتفع، لمعالجة مشكلات تعاطي الكحول، والسمنة، وتدريب الأفراد على التعرف على أعراض أمراض القلب أو تصلب الشرايين. (جمعة، 2007، ص44)

كما تهدف أساليب مقاومة الضغط النفسي، إلى تعديل الوضعية الضاغطة (المواجهة النشطة)، وتهدف كذلك لتغيير المعنى الذاتي للوضعية قصد جعلها أقل تهديداً، كما أنها تخفف من التوتر وتعديل الضيق من خلال التحكم في الانفعال. (Lionard & Carmi 1978, P60)

كما تسمح للفرد أيضاً بالسيطرة على الوضعية المجهدة الضاغطة أو تحد من التأثير على الصحة النفسية والبدنية، مما يدل على أنه لا يأتي فقط للسيطرة أو حل المشكلة، ولكنه يتمكن من تنظيم وتعديل العواطف والانفعالات السلبية والمعاونة النفسية للشخص تجاه المواقف الضاغطة. (Roberge, 2007, p27)

كما تسمح أيضاً بأساليب مواجهة الضغوط بغض النظر كونها ايجابية أو سلبية باحتياز الصعوبات وخفض التوتر الناتج، بينما قد يزيد البعض الآخر من حدة المشكلة، وترمي المواجهة Coping عموماً لهدفين رئيسيين:

❖ مساعدة الفرد على التوافق النفس الاجتماعي مع المحيط.

❖ التخفيف من حدة الضغط والتوتر النفسي الذي يسببه الموقف لضغط. (بن عمور، 2017، ص92)

خلاصة الفصل:

تعتبر الضغوط النفسية أحد العوامل التي تؤثر إما سلباً أو إيجاباً على سلوك الفرد في عصرنا الحالي. فتؤثر سلباً إذا لم يستطع الفرد المواجهة أو التكيف مع هذه الضغوط، التي قد تؤدي بالفرد إلى الإصابة بالإحباط أو فقدان التوازن النفسي في هذه الحياة. وتؤثر إيجاباً إذا أعطت هذه الضغوط حافزاً للفرد من أجل مواجهتها بكل الأساليب والطرق، وقبوله التحدي بأنه قادر على استخدام استراتيجيات وتقنيات مواجهة فعالة. من أجل أن يعيش حياة متزنة وسعيدة.

فقد أصبحت استراتيجيات المواجهة من العوامل التي تساعد الفرد على التكيف مع الضغوط النفسية التي تصادفه في حياته، كما أنها تساعد الفرد أيضاً على الاستقرار النفسي والاجتماعي وتجعل منه فرداً متزاناً نفسياً واجتماعياً. ونظراً لتطور الحياة وكثرة الأحداث الضاغطة في هذا العصر. جعلت الكثير من الأفراد إلى تبني العديد من استراتيجيات المواجهة، التي من شأنها أن تمنح الفرد الاتزان النفسي والاجتماعي.

الفصل الرابع: مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

تمهيد

1. التوجيه والإرشاد المدرسي
 - 1.1. التطور التاريخي للتوجيه في العالم
 - 2.1. مفهوم التوجيه
 - 3.1. مفهوم الإرشاد
 - 4.1. مفهوم التوجيه والإرشاد المدرسي
 - 5.1. ميادين التوجيه والإرشاد
 - 6.1. نظريات الإرشاد والتوجيه
 - 7.1. أهداف التوجيه والإرشاد
 2. مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
 - 1.2. التطور التاريخي للتوجيه في الجزائر
 - 2.2. مفهوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
 - 3.2. خصائص وصفات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
 - 4.2. مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
 - 5.2. علاقات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
 - 6.2. أدوات ووسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
 - 7.2. صعوبات عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
 - 8.2. الآليات والاستراتيجيات التي يطبقها مستشار التوجيه
 - 9.2. أهداف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عنصر مهم وفعال على مستوى كل الأنظمة التربوية في العالم، نظرا لأهميته في رسم معالم التلميذ وبناء شخصيته ومساعدته على انجاز مشروعه المستقبلي، وكذا مساعدته على تنمية طاقاته وقدراته ومعرفة ميوله الدراسية والمهنية وقصد تحقيق التوافق النفسي والتربوي في المؤسسة التربوية.

ولا يمكن تحقيق هذا التوافق النفسي والتربوي على مستوى مؤسساتنا التربوية، إلا عن طريق مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذي يعتبر فردا مهما وفاعلا في المنظومة التربوية، فهو يقدم خدمات إرشادية ونفسية للتلاميذ من أجل مساعدتهم على التغلب على مشاكلهم النفسية أو المدرسية، كما يقوم بتقديم خدمات مهنية تساعدهم على تحقيق النجاح في مشوارهم المهني. وكل هذا وفق استعداداتهم ورغباتهم وميولهم بحيث تكون متوافقة وحاجات المجتمع وسوق العمل بناء على تخطيط تربوي مبني على أسس علمية.

وفي هذا الفصل سوف نحاول تقسيمه إلى جانبين، بحيث نتناول في الجانب الأول: التوجيه والإرشاد المدرسي ونتطرق فيه إلى التطور التاريخي للتوجيه في العالم، مفهومه، ميادين التوجيه والإرشاد، نظريات التوجيه والإرشاد، وأهدافه. وفي الجانب الثاني سنتناول مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ونتطرق فيه إلى: مفهوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، التطور التاريخي للتوجيه في الجزائر، مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وعلاقاته، وأدوات ووسائل عمله، وصعوبات عمله، وأهدافه، والآليات والاستراتيجيات التي يطبقها في عمله.

1. التوجيه والإرشاد المدرسي:

يعتبر التوجيه والإرشاد المدرسي أحد العناصر المهمة والاساسية في المؤسسات التربوية، فهو يعد وسيلة قاعدية وهامة لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذ، وتحقيق الامن النفسي والاجتماعي داخل المؤسسات التربوية. وقبل أن نتطرق إلى مفهوم التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، لابد من التطرق إلى التطور التاريخي لهذا المفهوم عبر كافة أنحاء العالم، وسوف نحاول معرفة كل المراحل التي مر بها هذا المفهوم.

1.1. التطور التاريخي للتوجيه في العالم:

ليس هناك نقطة بداية متفق عليها لعلم النفس الإرشادي، إلا أن جذورها مبروطة بفلاسفة اليونان في العصور القديمة، حيث كانت هناك العديد من الكتابات التي كان جل اهتمامها هو علم النفس الإرشادي والتوجيه، ومساعدة الناس في التغلب على بعض المشكلات وإيجاد الحلول الصحيحة والسليمة لبعضها الآخر. ولعل أهم الكتب هو كتاب اختبار عقول الرجال (جون هارتز 1575) الذي كان امتدادا لتفكير (بالتو) حول أن الناس يوجد بينهم اختلافات كبيرة في قدراتهم وكفاءاتهم. (أبو أسعد، 2011، ص 14-15)

ومع تحول علم النفس كفرع من فروع الفلسفة إلى علم تطبيقي بدأ الاهتمام بالتوجيه بإنشاء فونت أول مخبر لعلم النفس التجريبي عام 1879. وفي عام 1883 قام Hall Stanley بدراسة الحركات الأولى للطفل وأنشأ عيادة لتوجيه الأطفال، وفي سنة 1892 إستخدم Cattell لأول مرة مصطلح الاختبارات العقلية في مجال علم النفس، أما في عام 1896 أنشأ Witmer Lightner عيادة نفسية تهتم بالتأخرين عقليا والمضطربين نفسيا امتدت نشاطاتها فيما بعد إلى مجالات التعليم المختلفة، وفي عام 1898 عمل Davis Jessic مرشدا في المدرسة الثانوية الرئيسية في ديترويت ً كما عمل مديرا لثانوية أخرى وخصص حصصا أسبوعية للتوجيه المهني والأخلاقي، بعدها أعد Binet Alfred أول اختبار فردي للذكاء. (براك، 2008، ص 50)

كما كان جون ديوي وزملائه عام 1899 من الذين اهتموا بالتوجيه إذ أصبحت المدارس بفضلهم تهتم بالخبرات الخاصة المتصلة بالمشكلات اليومية للطفل، وأصبحت وظيفة التعليم هي النمو، وليس تدريب الذاكرة، أو استظهار المعلومات وأصبح التلاميذ يصنفون حسب استعداداتهم وقدراتهم وقد أيد ثورندايك هذا الاتجاه الذي يهتم بالمتعلم وفروقه الفردية. (حمري، 2012، ص 68)

وفي عام 1905 في باريس اهتم بينيه بالإرشاد والتوجيه لغرض تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم وإمكاناتهم ومستوياتهم العلمية. (الهييتي، 2012، ص 42)

ونشر "بارستور" سنة 1908 في الولايات المتحدة الأمريكية تقرير عن ضرورة ادخال التوجيه المهني في المدارس العامة باعتبار أن من وظائفها إعداد الناشئة للحياة المهنية وتوجيههم إلى المهن الملائمة لقدراتهم وميولهم. (براهمية، 2006، ص25)

وأسس (Healy, 1909) معهد رعاية الأطفال الجانحين في شيكاغو وهو يعتبر أول عيادة نفسية لتوجيه الاطفال لعلاج مشكلاتهم الانفعالية ومشكلات التوافق في كل من الأسرة والمدرسة. (النوايسة، 2013، ص135)

ثم جاء كيلبي بعده عام 1914 ليصف التوجيه بأنه نشاط تربوي يهدف إلى مساعدة التلاميذ على اختيار المقررات الدراسية وعلى التكيف مع المشكلات المدرسية وقد تلى ذلك عدد من الباحثين أكدوا الاهتمام بشخصية المتعلم من جوانبها المتعددة. (الغامدي، 2007، ص22)

أما في عام 1918 نشر بروير Brewer مقالا ذكر فيه أن التوجيه التربوي يهتم بنمو الفرد من الناحية العقلية وبتدريسه وتعليمه. (عجروود، 2007، ص30)

وفي عام 1923 نظم مجلس التربية الأمريكي لجنة تجارب في ميدان الخدمات الشخصية للطلبة بالإضافة إلى مؤتمرات وجمعيات أخرى ساهمت في خلق وعي واهتمام جميع أنحاء البلاد الأمريكية بإدخال برامج توجيه المدارس والجامعات، وبهذا وجد التوجيه المدرسي طريقة إلى الوجود في المدارس والجامعات. (بن فليس، 2014، ص86)

وفي عام 1925 كتب Harry D.kitson كتاب "علم النفس لضبط المهن"، وبعده في عام 1931 أنشئ معهد مينسوتا لبحوث التوظيف زواج فيه باترسون وجون دارلي بين التوجيه المهني والقياس النفسي بغرض مساعدة الأفراد على الالتحاق بالوظائف المناسبة لهم، وفي هذه السنة بالذات ستخدم مصطلح الإرشاد لأول مرة من طرف بروكنز. (براك، 2008، ص51)

وعاد بروير Brewer لينشر كتابه عام 1932 بعنوان التربية كتوجيه "Education as Guidance" أين يوضح محدودية التوجيه التربوي لأنه يهتم بنجاح التلميذ في حياته المدرسية. (عجروود، 2007، ص30)

وفي عام 1937 كتب Walter bingham كتاب بعنوان "الإستعداد وقياس الإستعداد". (براك، 2008، ص51)

وفي عام 1939 ساهم وليامسون في وضع بداية للعلاج الإرشادي عندما أصدر كتابه "كيف نرشد الطلبة". (الهييتي، 2012، ص43)

ليأتي بعده في عام (1942) حيث حدث تحول مهم في مجال الإرشاد النفسي عندما كتب (كارل روجرز) كتابه الإرشاد والعلاج النفسي وقد كان هذا مفتاحاً لدفع الآخرين إلى الاهتمام الجدي بالعلاج النفسي. وفي عام (1949) كتب (جون روثنى) كتاباً بعنوان "الإرشاد التربوي للطلاب" وفي عام (1951) كتب (كارل روجرز) كتابه "العلاج المتمركز حول العميل". (التميمي، 2016، ص18)

أما في عام 1961 طورت جامعة تايوان أول برنامج تربوي للمرشدين، وفي جامعة (سيثول) في كوريا الجنوبية تم تأسيس مركز التوجيه عام 1962، كما تم تقديم خدمات إرشادية للطلبة في جامعة (فكتوريا) في نيوزلندا عام. (العبيدي، 2010، ص8)

ثم أنشأ ويتمر (Witmer) عام 1968 أول عيادة نفسية في جامعة بنسلفانيا بأمريكا وبدأت بعلاج حالات التأخر الدراسي والضعف العقلي، وكذلك التوجيه المهني ثم زاد عدد العيادات النفسية، والتي كانت تهتم بعلاج مشكلات سوء التوافق في كل من المدرسة والأسرة.

فقد أظهرت نتائج الدراسات التي أجريت على الأطفال من ذوي المشكلات ضرورة توفير خدمات الإرشاد النفسي لكل الأطفال في المدارس، وقد تطور إرشاد الصحة النفسية وأصبح جزءاً أساسياً من المحرر الأساسي لمهنة الإرشاد النفسي. (عبد، 2000، ص20)

وفي عام (1970) بدأ التوجيه والإرشاد النفسي يركز على عملية اتخاذ القرار بهدف التقليل من قلق الطلاب، ثم تطور بعد ذلك وأصبحت الاتجاهات نحو برامج التوجيه والإرشاد النفسي المتعددة وأخذ مكانته كعلم معترف به. (النوايسة، 2013، ص15)

ففي عام 1971 أجرى الباحثون دراسة ركزت على سبب التوجيه والإرشاد المدرسي تم تقديمها في معظم المدارس في بريطانيا. وكشفت على أن الإرشاد المدرسي تم إدخاله في المدارس البريطانية كرد فعل للتغيرات في المجتمع، في الحياة الأسرية وفي المدارس التي خلقت ظروفًا أكبر، وكان الاهتمام بالاحتياجات الفردية ضروريًا. وذكر كذلك أن الضغوط الاجتماعية أدت إلى إدخال الاستشارة المهنية. والتطورات في المدينة والثورة الصناعية خلقت الاضطرابات العاطفية بين المتعلمين. وأصبحوا يدرسون تحت مستويات عالية من القلق. (Maliwa, 2016, p8)

بعد اطلاعنا على العديد من الدراسات والنظريات الأدبية وجدنا أن جميعها تؤكد على بداية التوجيه والإرشاد عند العلماء الغربيين، في حين أغفلوا أو تجاهلوا البداية الحقيقية لهذا المفهوم، والتي كانت من كلام الله تعالى، وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، والعلماء المسلمين. لذا نعتبر أن نشأة التوجيه والإرشاد كانت كالتالي:

فقد ورد مصطلح الرشد في القرآن الكريم تسعة عشر (19) مرة وبصيغ مختلفة، ومتعددة: فوردت كلمة إرشاد ملازمة للتعليم لأول مرة في القرآن الكريم وذلك في قوله سبحانه وتعالى: "قَالَ لَهُ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَن تُعَلِّمَنِي مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا" (سورة الكهف، الآية 66). أي يسأل سيدنا موسى العالم الخضر إن كان يسمح بمرافقته ليتعلم منه مما علمه الله، ويسترشد به في حياته، فقد اختار موسى عليه السلام أن يكون العالم الخضر موجهها ومرشدا له.

وفي قوله تعالى: "إِذْ أَوْى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا" (سورة الكهف، الآية 66)

وفي قوله تعالى: "قُلْ أَوْ حَيٍّ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا (1) يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ ۖ وَلَن تُشْرِكَ بِرَبِّنَا أَحَدًا (2)". (سورة الجن، الآية (1) و(2))

كما نجد أن ابن سينا أشار إلى الإرشاد بقوله: "ينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولا طبع الصبي ويسير قريحته ويختبر ذكائه"، ومن مظاهر الارشاد المهني اهتمام الاسلام بالعلاقات الانسانية بين العامل وصاحب العمل، فقد فرض الإسلام واجبات على أصحاب العمل تجاه العمال والعكس، وحدد العلاقة التي تؤدي إلى الصحة النفسية بالعقود الشخصية. (الخرعان، وآخرون، 2010، ص9)

وكل هذا يبين لنا أن القرآن الكريم وردت فيه الكثير من الآيات التي تحت على النصح والإرشاد، كما أن المفكرين المسلمين تطرقوا إلى أبواب كثيرة في نصح وإرشاد طالب العلم مما يجعلنا نؤكد على أن أولى الإسهامات جاءت من العلماء والمفكرين المسلمين.

2.1. مفهوم التوجيه:

أ. لغة:

جاء في معجم اللغة العربية: توجيه مفرد: جمع توجيهات (لغير المصدر)، مصدر وجه إلى إرشادات أو نصح أو بيان يوجه إلى المواطنين أو الأتباع. (عمر، 2008، ص2407)

كما جاء في المنجد في اللغة والأعلام ما يلي: وجه يجه وجاهة: صار وجيها، وجه الأمير: شرفه والشيء: أداره إلى جهة ما. واجه وجاها ومواجهة: قابله وجها بوجه، يقال "لقيه مواجهة ووجاها" أي قابل وجهه بوجهه. (معلوف، 1992، ص889)

تعرفه جمعية التوجيه والموظفين الأمريكية (1967) على أنه جهد منظم لمدرسة لمساعدة الطفل الفردي على تطوير أقصى إمكاناته. (Govind, 2018, p46)

ويعرفه الهيتي بأنه: مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد السوي على أن يفهم مشاكله، وأن يستثمر إمكاناته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول. كما أنه مجموع الخدمات النفسية والتربوية والمهنية التي تقدم للفرد لمساعدته على التكيف في المدرسة والمجتمع أو مكان العمل. والتوجيه هو أكثر من أسلوب أو تكنيك، إنه فن التواصل مع الناس، وهو علم يسمح بتبادل المعلومات الصحيحة التي يمكن استغلالها لمصلحة الفرد. (الهيتي، 2012، ص44)

ويعرفه أحمد لطفي بركات: بأنه مجموعة الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله وأن يستغل إمكاناته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستغل إمكانات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وإمكانياته من ناحية وإمكانيات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهم نفسه وبيئته ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا عملية تؤدي إلى التكيف مع نفسه ومجتمعه فيبلغ أقصى ما يمكن بلوغه من النمو والتكامل في شخصيته. (بدر، 2000، ص07)

وممكن أن نأخذ التوجيه عندما نكون في مرحلة إعادة تنظيم المعارف، لحظة بلورة صورة ذاتية جديدة، كما يراه كانط يقول إنه ممكن فقط عن طريق الشعور الذاتي، الذي يجد مصدره من حيث الحساسية وليس في المعايير الموضوعية الخارجية.

ويعرفه عبد الحميد بن أحمد النعيم بأنه عملية مساعدة الفرد لفهم نفسه، وفهم ما حوله، ما يهمه، ليصبح قادرا على اتخاذ القرار. (النعيم، 2008، ص10)

3.1. مفهوم الإرشاد:

أ. لغة:

ورد في المنجد (1992) بأن " الإرشاد مصدر الفعل أرشد وهو يأتي من الفعل رشد ومعنى أرشده هداه، واسترشده طلب منه الرشد، والرشد ضد الغي أي الاستقامة على طريق الحق ". (عوض، 2003، ص23)

وجاء في معجم اللغة المعاصرة أرشد يرشد، إرشادا، فهو مرشد، والمفعول نرشد (للمعتدي). أرشد فلانا للشيء: هداه ودله إليه "أرشدته الله-أرشدته إلى طريق الصواب -أرشدته على الحق وأرشدته للخير. (عمر، 2008، ص894)

حسب معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية: هو نظام تعليمي أو عملية تعليمية تتضمن جهوداً منظمة للتأثير على الأفراد وتعديل سلوكهم في مجال معين بما يتفق وظروف مجتمعهم. (بدوي، 1982، ص188)

كما يرى باتريسون (pettarson, 1964) أن الإرشاد يتضمن المقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد ومعرفة ما يمكنه تغييره في سلوكه، بطريقة أو أخرى، يختارها المرشد ويقرأها مسترشد يعاني من مشكلة ما، ويكون لدى المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المسترشد للوصول إلى حل المشكلة. (آسيا، 2009، ص9)

ويعرفه النعيم بأنه عملية مساعدة الفرد للتغلب على المشاكل التي تواجهه. (النعيم، 2008، ص10)

ويعد الإرشاد فنا وعلماً ينسب إلى العلوم التربوية والنفسية، كما أنه خدمة فنية يمارسها المرشد المتخصص؛ لكي يقوم بتقديم المساعدة بشكل مباشر أو غير مباشر لشخص بحاجة لها لمساعدته على التكيف الشخصي أو التربوي أو المهني. أو هو فن من فنون العلاقات الاجتماعية التي تقوم على أساس علمي وتدريب عملي وفي مراكز ومؤسسات متخصصة. (الهييتي، 2012، ص49)

ويعرف (حسين، 2006) الإرشاد النفسي بأنه علم تطبيقي في المقام الأول. وبأنه مهنة تستمد جذورها من تلاقي وتداخل معارف كثيرة مستمدة من مجالات علم النفس والاجتماع والأنثروبولوجيا والتربية والإقتصاد والفلسفة. فهو علم يهدف إلى مساعدة الفرد على تحقيقه لذاته وليبئته وللمشكلات التي تواجهه. واستغلاله لإمكانياته الذاتية وامكانيات بيئته. ويتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلاً سليماً. ويستخدم ما لديه من امكانيات واستعدادات وامكانيات بيئته ويوظفها أحسن توظيف. (ملحم، 2015، ص69)

التوجيه والإرشاد عملية إنسانية تربوية تتضمن مجموعة من الخدمات التي تقدم للأفراد لمساعدتهم على فهم أنفسهم، وحل المشكلات التي يعانون منها، وكيفية الاستفادة من قدراتهم وإمكاناتهم في التغلب عليها، بما يؤدي إلى تحقيق توافقهم مع ذاتهم ثم مع البيئة التي يعيشون فيها، توافقاً يؤدي إلى نمو وتكامل شخصياتهم وراحتهم النفسية والاجتماعية. (موسى، 2016، ص227)

4.1 مفهوم التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يعرفه (Heller,1978) بأنه: المساعدة المقدمة للتلاميذ والطلاب لاتخاذ القرار المناسب من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المدرسية التي يطمحون إليها. (claudé, 1998, p2)

ويعرفه (موسى، 2016) بأنه: "عملية مساعدة الطالب على اختيار المجال العلمي والعمل الذي يتناسب مع طاقاته واستعداداته وقدراته وموازنتها بطموحاته ورغباته لتحقيق أهداف سليمة وواقعية. (موسى، 2016، ص10)

ويعرفه فرديناند ناطة (Ferdinand Natha) بأنه نظام مدرسي ومنهج تعليمي (إرشادي) يهدف إلى توعية التلميذ عن قدراته واهتماماته من أجل مساعدته على اختيار فرع دراسي أو نشاط مهني والتي تضمن له أقصى حظوظ النجاح. (تمجيات، 2008، ص15)

كما يعرفه الباحثان (Andreani.F and Boyé.F) على أنه يحتوي على مجموعة من الحقائق التي تسمح للتلميذ بعبور المراحل التي يتكون منها النسق المدرسي، بحيث يتبعه في مشواره الدراسي ويصدم في كل مرة بمجموعة من الإختيارات الدالة على التوجيه. (Andreani & boyé, 1991, p5)

بينما يشير التعريف الوارد سنة 1970 من طرف منظمة اليونيسكو إلى أن التوجيه المدرسي يتمثل: " في جعل الفرد واعيا بخصائصه الشخصية وتطورها حسب خياراته الدراسية أو نشاطاته المهنية في كل ظروف حياته مع الاهتمام بخدمته، وتعدد مسؤولياته وقدرته على تحملها" (Jean et Michel, 2001, p 25)

كما أنه عملية مهنية تفاعلية تهدف إلى مساعدة المتعلم في رسم الخطط التربوية التي تتناسب وقدراته وإمكاناته وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمقررات المناسبة التي تساعد في برنامج التعليمي، إضافة إلى تشخيص وعلاج المشكلات التعليمية والتربوية بما يحقق التوافق التربوي والأكاديمي. (الصمادي، والتلاهين، 2016، ص713)

ويشير المنشور الوزاري رقم 1051 المؤرخ في 23 جوان 2018 الخاص بإجراءات تنظيمية لمهام ونشاطات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعينين بالمتوسطات. بأن التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يعتبر عملا تربويا يهدف إلى مساعدة التلاميذ طوال مشوارهم الدراسي على التعرف على قدراتهم وإمكاناتهم الذاتية وميولهم ونمط شخصيتهم، وكذا العمل على مرافقتهم في البناء التدريجي عن دراية لمشروعهم الشخصي والمدرسي والمهني.

5.1. ميادين التوجيه والإرشاد

1.5.1. التوجيه والإرشاد الديني والأخلاقي:

ويهدف إلى تكثيف الجهود الرامية إلى تنمية القيم والمبادئ الإسلامية لدى الطلاب واستثمار الوسائل والطرق العلمية المناسبة لتوظيف وتأصيل تلك المبادئ والأخلاق الإسلامية وترجمتها إلى ممارسات سلوكية تظهر في جميع تصرفات الطالب. (الطروانة، 2009، ص23)

2.5.1. الإرشاد الزواجي:

يعرف الإرشاد الزواجي بأنه مجموع الخدمات الإرشادية التي تقدم للراغبين في الزواج بهدف اختيار الشريك المناسب، ومن ثم تحقيق الاستقرار والتوافق وحل المشكلات التي تعترض الحياة الزوجية قبل الزواج وأثناءه وبعده. (النعيم، 2008، ص41)

3.5.1. التوجيه والإرشاد النفسي:

ويهدف إلى تقديم المساعدة النفسية اللازمة للطلاب خاصة ذوي الحالات الخاصة من خلال الرعاية النفسية المباشرة والتي تتركز على فهم شخصية الطالب وقدراته واستعداداته وميوله وتبصيره بمرحلة النمو التي يمر بها ومتطلباتها النفسية، والاجتماعية، والفسولوجية ومساعدته على التغلب على مشكلاته وحلها بنفسه. (الشهري، 1999، ص24)

4.5.1. التوجيه والإرشاد الأسري:

يعرف التوجيه والإرشاد الأسري بأنه نوع من التدخل الإرشادي أو العلاجي في نظام الأسرة كمجموعة مترابطة وذلك من أجل أحداث تغيير فيها، ويتم النظر إلى الأسرة من خلال العلاقة الإرشادية كوحدة خاضعة بكاملها للإرشاد أو العلاج دون أن يكون موجهاً إلى شخص واحد أو فرد بعينه، ومن الجدير بالاعتبار أن الإرشاد الأسري يأخذ أساليب متعددة تهدف جميعاً إلى محاولة تغيير نوعية العلاقات بين أفراد الأسرة الواحدة، حيث أنه يهدف إلى مساعدة أعضاء الأسرة الواحدة (الأم والأب والأبناء) على النمو عن طريق تنمية علاقة كل فرد بالآخرين. (النوايسة، 2013، ص147)

5.5.1. التوجيه والإرشاد التعليمي والمهني:

يعد من الخدمات الإرشادية الرئيسية ذات الارتباط الفعال بمتطلبات الفرد والمجتمع فعن طريقه يستطيع الطالب التعرف على ما يمتلكه من طاقات وقدرات وموازنتها بظموحاته ورغباته لتحقيق أهداف سليمة وواقعية، ويهدف إلى تحقيق التكيف التربوي للطلاب ومساعدته على اختيار مستقبله المهني وتقديم المعلومات عن المجالات الدراسية

أكاديمياً ومهنياً وعلاقة هذه المجالات بوظيفة المستقبل التي تتلاءم مع استعدادات الطالب وقدراته وميوله وطموحاته. (الشهري، 1999، ص 24-25)

6.5.1. إرشاد المراهقين والشباب:

"عملية تهدف إلى مساعدتهم، وذلك بتقديم الخدمات الإرشادية الوقائية والنمائية والعلاجية لهم بهدف تحقيق التوافق السوي والنمو السليم وبناء الشخصية الإيجابية". ويتعامل الإرشاد في هذا السن مع عدد من المشكلات أثناء نموهم على سبيل المثال:

مشكلات جنسية، مشكلات المستقبل النفسي والمهني، مشكلات نفسية، مشكلات دراسية، مشكلات أسرية، مشكلات اجتماعية، مشكلات صحية، مشكلات أخلاقية. (علي، وعباس، 2015، ص 53-54)

إن الأطفال والمراهقين بحاجة إلى المساعدة في اكتساب مهارات المواجهة الضرورية لإتقان المهام المختلفة اللازمة للتوجه نحو نموهم، يمكن أن توجه الاستراتيجيات الإرشادية نحو مساعدة الأطفال والمراهقين في اكتساب مهارات المواجهة هذه، وذلك من خلال تعزيز المرونة، علاقات الارتباط الموجبة، الذكاء العقلي والوجداني، والخصائص الأخرى التي تعزز النمو الأمثل، كما ينبغي مخاطبة البحوث الحديثة عن قضايا التنوع وما بعد المعاصرة عند صياغة الإستراتيجيات الإرشادية مع الأطفال والمراهقين. (نيسنل، 2015، ص 372)

7.5.1. الإرشاد الاجتماعي:

يهتم هذا المجال بالنمو والتنشئة اللازمة للطلاب وخصيصاً ذوي الحالات الخاصة، من خلال الرعاية النفسية المباشرة والتي تتمركز على شخصية الطالب وقدراته وميوله واستعداداته وتبصيره بمرحلة النمو والتي يمر بها الفرد ومتطلباتها النفسية والجسمية والاجتماعية ومساعدته على التغلب على مشكلاته. (المهدي، 2019، ص 13)

8.5.1. التوجيه والإرشاد الوقائي:

يهدف إلى توعية وتبصير الطلاب ووقايتهم من الوقوع في بعض المشكلات سواء كانت صحية أو نفسية أو اجتماعية والتي قد تترتب على بعض الممارسات السلبية، والعمل على إزالة أسبابها، وتدريب الطالب وتنمية قناعاته الذاتية، والحفاظ على مقوماته الدينية والخلقية والشخصية. (موسى، 2016، ص 10)

6.1. نظريات الإرشاد والتوجيه:

1.6.1. نظرية الإرشاد المتمركز حول المسترشد (روجرز) 1947:

تسمى هذه النظرية أيضا نظرية الذات، لأن الإرشاد النفسي هو دراسة للذات ومفهومها التي هي جوهر الشخصية، ومفهوم الذات هو حجر الزاوية وهو الذي ينظم السلوك. وأنه مفهوم أساسي في دراسة الشخصية. (الفرخ، وتيم، 1999، ص52)

يعود الفضل في هذا الأسلوب إلى كارل روجرز ويركز هنا على التعامل مع المسترشد نفسه لا مشكلته حيث يعمل الإرشاد في توفير وتهيئة الجو النفسي للملائم المراجع في أثناء الجلسات الإرشادية حتى يتمكن العميل من تفريغ انفعالاته ومشكلاته والوصول إلى اتخاذ قرارات بنفسه لإيجاد حلول لتلك المشكلات، أي أن التعامل وفق هذا الأسلوب يكون مع الجانب الانفعالي والنفسي. ويتطلب ذلك إعطاء حرية كاملة للمسترشد في الحديث والتعبير عما يدور في داخله من مشاعر وانفعالات، ويدعو ذلك إلى توثيق العلاقة بينه وبين القائم على الإرشاد.

فالإرشاد بالنسبة إليه عملية يحدث فيها استرخاء بنية الذات للمسترشد في إطار الأمن الذي توفره العلاقة مع المرشد والتي يتم فيها إدراك المسترشد لخبراته المستبعدة في ذات جيدة. (الشناوي، 1994، ص28)

وتنطلق هذه النظرية أساسا على دراساته وخبرة روجرز في الإرشاد والعلاج النفسي، وترتكز هذه النظرية على منطلقين أساسيين هما:

❖ **نظرية المجال:** وترى ضرورة النظر إلى العميل من وجهة نظر العميل نفسه وكما ينظر هو إلى نفسه ويراها، وليس كما يراه الآخرون.

❖ **النظرية الحتمية:** الإيمان بمبادئ خيرية الإنسان التي ترى أن الإنسان خير بطبيعته، وبقدراته على مواصلة النمو والتطور الذاتي، وإن لدى كل إنسان الحق في أن تكون له أفكاره وآرؤه الخاصة كما يجب أن يكون مسئولا عن تقرير مصيره ورعاية مصالحه بطريقته الخاصة دون المساس بحرية الآخرين، وأن انحراف السلوك الذي يحدث بسبب طبيعة العميل السيئة أو ميله إلى الشر وإنما بسبب وجود عوائق بيئته تعترض طريقه وتحول دون تحقيق أهدافه. (آسيا، 2009، ص34-35)

2.6.1. النظرية السلوكية:

دراسة السلوك علم تجريبي اهتم به قديماً كوهلر وبافلوف وواطسن وغيرهم كما اهتم به سكنر وهاسفورد وكرمبلز من المحدثين وغيرهم، تسمى النظرية السلوكية بنظرية التعلم، وتهتم بدراسة سلوك الإنسان وأسبابه وطرق

تعديله أو تغييره إذا كان بحاجة إلى ذلك من خلال برامج تعديل السلوك، والسلوكية تهتم بالسلوك الظاهري وتحاول تعديله، ولا تهتم بتعديل السبب العميق والجوهري الذي يقف من ورائه. (عوض، 2003، ص31)

ويمتاز الإرشاد والعلاج السلوكي بتوفر الفنيات الإرشادية والعلاجية التي يمكن استخدامها، كما أنه لا يركز على الخبرات المبكرة للمسترشد، إضافة إلى أنه لا يهتم بسمات المشكلات فينظر لها على أنها متعلمة، وهو أيضاً سهل التطبيق ولملموس النتائج ومقبول اجتماعياً، ويضع الإرشاد السلوكي من خلال عملية الإرشاد تصوراً للمتغيرات التي تدخل في عملية الإرشاد على أساس أنها جزء من بيئة التعلم ومن ثم فإنها تعتبر حيوية لنجاح عملية الإرشاد. (الطروانة، 2009، ص76)

ويرى يوسف مصطفى وآخرون من وجهة نظر السلوكية، توجد أربع خطوات يجب اتباعها لتحقيق الهدف والأسلوب الذي تم وضعه وهي:

- ❖ تحديد المشكلة ونقصها بما تحديده السلوك غير السوي، وذلك من خلال تحديد أين ومتى ومع من يقع السلوك غير المقبول كما يتم التعرف على الوقائع والأحداث التي تؤدي إليه.
- ❖ التاريخ التطوري والاجتماعي للعميل، التعرف على حياة العميل أمر هام لتحديد مدى النجاح والاختفاق في حياته ونواحي قوته وضعفه وشكل العلاقات الشخصية وأنواع السلوك التوافقي والمناطق المشكلة وكذلك أي عوامل عضوية أو جسمانية.
- ❖ وضع أهداف محور الإرشاد، عندما يأتي العميل للمرشد فإنه يطلب المساعدة في سلوك معين واقعي، فالسلوكيون يتناولون مسألة محددة حسب الأولوية في الاهتمام بمعنى أنهم يعملون في اتجاه واحد في الوقت الواحد.
- ❖ تحديد الوسائل والأساليب التي تستخدم لتحقيق الأهداف فهناك عدد من الأساليب الإرشاد السلوكي منها الحق المتبادل، إزالة الحساسية، الاشراف المضاد. (آسيا، 2009، ص39-40)

وتهدف طريقة الإرشاد السلوكي بصفة عامة إلى تغيير وتعديل وضبط السلوك مباشرة ومحو تعلم مظاهر السلوك المضطرب المطلوب التخلص منه. (الخرعان وآخرون، 2010، ص51)

3.6.1. نظرية الإرشاد العقلاني والوجداني:

صاحب هذه النظرية هو ألبرت إليس (Albert, Ellis, 1973) الذي يرى أن كل المشكلات الانفعالية تولدها أفكارنا فنحن عندما نفكر بالمشكلات التي تعترض حياتنا بطريقة تدعو إلى الاكتئاب، أو الغضب، أو ترقب الكارثة والخطر، فإننا نشعر بالغضب والاكتئاب، وبالاغتراب والكارثة. (حجار، 1993، ص13)

كما ترى هذه النظرية على أن الإنسان مركز الوجود والانفعالات وهو المسؤول الوحيد عن صحته النفسية أو اضطرابه النفسي وترى هذه النظرية بأن الإنسان قد يتعرض أحياناً للاضطرابات عندما يقوم بتصديق افتراضاته الخاطئة وغير المنطقية عن نفسه وعن الآخرين، كما أنه في ذات الوقت يمكن أن يحمي نفسه من الاضطرابات عن طريق استخدام الأساليب المنطقية الانفعالية، وتشير هذه النظرية إلى تعقد وتقدم الثقافة والمعدات التقنية مما جعلت الإنسان يعيش في أحيان كثيرة بلا مشاعر أو انفعالات مما يجعله أن يعيش حالة من الاغتراب عن ذاته والآخرين وعليه فقد أبحر هذا الأسلوب إلى العمل كقوة تصحيحية تجريبية لتعويض النقص في أساليب التوجيه والإرشاد السلوكية وغيرها من الطرق التقليدية. (النوايسة، 2013، ص176)

فالإرشاد العقلي-الوجداني من وجهة نظر ألبرت إليس إرشاداً مباشراً موجهها حيث استخدم فيه تكتيكات تربوية معرفية وانفعالية لمساعدة المسترشد لتصنيع أفكاره ومعتقداته غير العقلانية التي تظهر اضطراب سلوكي ونفسي أفكار ومعتقدات عقلانية ينتج عنها ضبط انفعالي وسلوكي سوي، لذلك فإن أساس الإرشاد أو العلاج العقلي الوجداني، هو علاج غير المعقول بالمعقول. (آسيا، 2009، ص46)

وقد بدأ إليس يبلور طريقته معتقداً أن المعلومات والأفكار غير العقلانية أو الخرافية التي تتعلم في الطفولة تستمر إذا عززت ولم تنطفئ. وأخذ إليس يطور طريقته لمساعدة المريض وتعليمه كيف يتعرف على أفكار غير العقلانية وكيف ينظم تفكيره ويغيره بأسلوب عقلائي في مواجهة مشكلاته واضطراباته. وتهتم هذه الطريقة بالتوجيه والإرشاد المدرسي والإرشاد الزواجي والأسري. (عطية، 2013، ص148)

4.6.1. نظرية السمات والعوامل: (Trait Theory)

ترجع هذه النظرية إلى جهود فرانك بيرسونز Frank Persons التي تتضح في كتابه اختيار مهنة عام 1909 Choosing Vocation، وتعتمد هذه النظرية على القياس النفسي، والسمة تعني صفة الفرد التي يمكن قياسها بأدوات خاصة، والعامل يرجع إلى الصفة المطلوبة للنجاح في أداء العمل، ويشير إلى التوجه الإحصائي الذي يستخدم في تعرف الفروق أو الاختلافات بين أفراد المجموعة من الناس. (أبو عيطة، 2015، ص30)

وتستعين نظرية السمات بعدد كبير من السمات أو الأبعاد التي يفترض أنها مشتركة بين الناس جميعاً في وصف كثير من الفروق الأخرى في الشخصية التي لا يمكن وصفها بعدد محدود من الأنماط. ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن هذه الطريقة البسيطة في تحديد سمات الفرد هي أحسن وسيلة لوصف وتقييم الشخصية، وهم يذهبون أن لكل شخصية نمطها الفريد من السمات، وأن هذه السمات تلعب دوراً رئيسياً في تحديد سلوك الفرد. (أحمد، 2000، ص101)

وترى هذه النظرية أن تفاعلات المرشد والمسترشد تكون كتفاعلات المعلم مع التلميذ بحيث يكون دور المرشد هو تعليم أو مساعدة الفرد على أن يتعلم فهم ذاته وتقبلها في صورة قدرات واستعدادات وميول، وأن يتعرف على دوافعه الخاصة وأساليب الحياة وأن يتصورها في صورة استخدامات أو نتائج. (بلان، 2015، ص316)

وقد ساهمت نظرية السمات بقدر كبير في الإرشاد النفسي والتوجيه من خلال تأكيد ألبرت على التركيز على الحالة الفردية في دراسة السلوك مستخدماً الطرق والمتغيرات التي تناسب فردية كل شخص، ويشير ألبرت في مقابلته بين التنبؤ الفردي والجمعي إلى أن تساهم نظرية السمات في عملية الإرشاد النفسي أو التوجيه. (أحمد، 2000، ص106)

5.6.1. النظرية التحليلية:

تهدف العملية الإرشادية والعلاجية في المدرسة التحليلية إلى تحليل الفرد من أسباب التوتر، وذلك عن طريق خلق موقف علاجي خالي من التهديد والخطر بحيث يتيح للمتعالج التعبير عن انفعالاته وأفكاره دون خوف من التحقير أو السخرية وبالتالي يتطهر من الانفعالات والأفكار والمواد المكبوتة في اللاشعور. (العويدي، 2013، ص34)

بحيث تبنى هذه النظرية على الخطوات التالية:

❖ **التداعي الحر (free association):** وهي عبارة عن ميثاق يتعهد فيه المريض بالتعبير عن كل ما يحول بذهنه دون حذف أو اختيار إرادي، فهي تعارض الاتجاه السائد نحو السكوت عن الخواطر المؤلمة وعدم التصريح بها للنفس. والغاية من تطبيقها معارضة عوامل الكبت المسؤولة عن تكوين المرض النفسي. (أحمد، 2000، ص93)

❖ **التحويل (Transference):** بحيث يوفر المرشد الجو المناسب للمسترشد والذي يتيح له فحص نفسه بدقة، وتقبل المواد التي تم كشفها خلال التداعي الحر.

❖ **المقاومة (Resistance):** وهي التردد الذي يظهره المسترشد لإظهار الأفكار المكبوتة وتعمل المقاومة كدفاع ضد القلق، وتتضمن سلوكيات متعددة من المسترشد. (أبو أسعد (أ)، 2011، ص134)

ويهدف الإرشاد عن طريق التحليل النفسي إلى المحافظة على الصحة النفسية، وذلك من خلال توافق العميل (التلميذ) مع بيئته الداخلية والخارجية. وتتمثل مهمة المرشد إلى مساعدة العميل (التلميذ) لزيادة وعيه بسلوكه

وبالدوافع الكامنة وراءه، وتتضمن تحليل المرشد لما يحدث وتفسيره وتبيين ذلك للعميل (التلميذ) حتى يتعرف على تلك العوامل التي تتدخل وتفرض نفسها عليه فتسبب له المشاكل. (آسيا، 2009، ص 50-51)

وتم تطبيق نظرية التحليل النفسي في التوجيه والإرشاد بخطوات إجرائية منها:

- ❖ قيام المرشد الطلابي بطمأنة المسترشد وتأكيد ثقته بنفسه وتكون علاقة مهنية سليمة معه تعتمد على التقبل.
- ❖ إعطاء المسترشد الفرصة للتعبير عما يدور في ذهنه من خلال التداعي الحر وهذا ليس بالأمر السهل حتى يتمكن من التحدث عن نفسه بطلاقة لإخراج المشاعر والخبرات المؤلمة المكبوتة بداخله.
- ❖ إمكانية الاستفادة من الألعاب الرياضية والتمارين السويدية يشق أنواعها للطلاب الذين يظهرون ميولاً عدوانية مثلاً من خلال التعاون مع معلم التربية الرياضية بالمدرسة.
- ❖ الاستفادة من المعايير الاجتماعية التي تضبط وتوجه سلوكيات المجتمع من خلال توضيح أهمية الالتزام بها للطلاب وأولياء أمورهم وحثهم على التعامل بها في حياتهم اليومية.
- ❖ إمكانية وقوف المرشد الطلابي على المشاعر الانفعالية التي يظهرها المسترشد للكشف عن صراعاته الأساسية المكبوتة الدفينة. (عطية، 2013، ص 159)

7.6.1. نظرية العلاج الواقعي (وليم جلاسر) Relativity Therapy Theory_Glaseer:

يعد وليم جلاسر مؤسس نظرية العلاج الواقعي في الإرشاد والعلاج النفسي وهي إحدى الاتجاهات الحديثة في الإرشاد النفسي، بحيث يرى أن الواقع يشمل الشخص والظروف التي تحيط به بعلاقة تفاعلية والذي يعانون من مشكلات نفسية بصرف النظر عن العوارض التي تبدو عليهم يعانون من علة واحدة وهي العجز عن إشباع حاجاتهم بطريقة واقعية وإنهم يسلكون سلوكاً غير واقعي وغير صحيح وغير مسؤول في محاولاتهم لإشباعها. (علي، وعباس، 2015، ص 124-125)

ويعتبر الإرشاد بالواقع أسلوب إرشادي وعلاجي نشط يعتمد على الجانب اللفظي، وهو عقلائي بدرجة كبيرة ويتجه نحو تغيير السلوك، ويعتبر استراتيجية وقائية أكثر منها علاجية، فهو فعال مع الطلاب لأنه يثق بالطلاب وقدراتهم في اتخاذ قرارات دراسية، لأنهم أحرار في قدرتهم على توجيه حياتهم، كما تركز هذه النظرية على حل المشكلات والتفكير الناقد والمهارات الاجتماعية بدلا من التركيز على الحقائق. (بلان، 2015، ص 247)

وتتعامل نظرية العلاج بالواقع مع السلوك وفق مفهوم السلوك الكلي والذي يتكون من الأفعال والمشاعر والتفكير والوظائف العضوية الداخلية في الجسم. ويقوم العلاج الواقعي على ثلاثة مفاهيم أساسية وهي المسؤولية

والواقع والصحيح (الصواب والخطأ) وأشار جلاسر أنه عندما يعجز الانسان عن إشباع حاجاته فإنه يبدأ بالبحث عن بناء خطوات تساعد على بناء علاقات طيبة مع الآخرين. (علي، وعباس، 2015، ص124-125)

7.1. أهداف التوجيه والإرشاد:

يسعى التوجيه والإرشاد إلى تحقيق أهداف وغايات تؤهله إلى تحقيق التوافق النفسي للفرد، وتجعل منه فرداً مؤهلاً وصالحاً في المجتمع ومن بين هاته الأهداف ما يلي:

1.7.1. تحقيق الذات:

يعتبر تحقيق الذات أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل البشر الأسوياء ولا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون الفرد حقق وأشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه مثل: الأمن، السلامة، الحب، التقدير، الاحترام، الانتماء إلى أسرته ومجتمعه، بعد تحقيق هذه المتطلبات يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته ويرغب أن يحتل مكانة اجتماعية ومهنية لائقة يحقق من خلالها سعادته وقيمه كإنسان وينظر إلى نفسه نظرة أمل وتفاؤل. (فنطازي، 2011، ص155)

2.7.1. تحقيق التوافق النفسي:

بحيث يسعى التوجيه والإرشاد لمساعدة الفرد للوصول إلى التوافق، وطبيعة العمليات التي يتم بواسطتها التوافق، ويؤكد على عملية التأثير المتبادل بين الفرد وبيئته في عملية التوافق، وهو من أجل هذا الهدف يهتم بمجال الفرد، ويرى أنه يتوقف تأثر وتأثير الفرد على مجاله على أمرين: قابليته للتأثر وقدرته على التأثير، والإمكانيات المتاحة في المجال للتأثر والتأثير. (أحمد، 2000، ص10)

3.7.1. تحقيق الصحة النفسية:

إن الهدف العام للتوجيه والإرشاد النفسي هو تحقيق الصحة النفسية وسعادة وهناء الفرد، وليست الصحة النفسية كالتوافق، فالفرد قد يكون متوافقاً مع بعض الظروف وبعض المواقف ولكنه قد لا يكون صحيحاً نفسياً، لأنه قد يساير البيئة خارجياً ولكنه يرفضها داخلياً، ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية كهدف حل مشكلات العميل أي مساعدته في حل مشكلاته بنفسه، ويتضمن ذلك التعرف على أسباب المشكلات وأعراضها وإزالة الأسباب وإزالة الأعراض. (الأعور، 2005، ص54)

4.7.1. تحسين العملية التعليمية:

لا يمكن فصل التوجيه المدرسي عن العملية التربوية، ولا يمكن الاستغناء عن خدمات التوجيه، وذلك بسبب الفروقات بين الطلاب واختلاف المناهج، وازدياد أعداد الطلبة وازدياد المشكلات الاجتماعية، وذلك لإيجاد جو نفسي وصحي وودي في المدرسة بين الطالب والمعلم والإدارة والأهل وتشجيع كل منهم على احترام الطالب كفرد له إنسانيته وله حقوق وعليه واجبات ليتمكن من الإنجاز الناجح والابتعاد عن الفشل. (سهل، 2009، ص33)

2. مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

تعتبر عملية التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عامل مهم في المنظومة التربوية. بحيث يقوم على تقديم المساعدة للطلاب في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، ومساعدته على ضبط رغباته الدراسية والمهنية، وتوجيهه توجيهها حقيقيا يتوافق مع ميوله وقدراته. ولا تحقق هذه العملية التربوية غايتها إلا بوجود عنصر مهم وفعال هو مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الذي يعتبر أحد ركائز المؤسسات التربوية في تحقيق النجاح. وسوف نحاول التطرق إلى التطور التاريخي للتوجيه في الجزائر.

1.2. التطور التاريخي للتوجيه في الجزائر:

لقد مر التوجيه في الجزائر بعدة مراحل حتى يتمكن من التطور والتماشي مع المتغيرات والمشاكل الطارئة بالمؤسسات التربوية، وتم التدرج في القوانين والمناشير والنصوص التوجيهية قصد تحسين مردود المؤسسات التربوية. ويمكن أن نقسمه إلى أربعة مراحل:

1.1.2. المرحلة الأولى: (1962-1976)

غداة الاستقلال لم تكن وزارة التربية الوطنية تحتوي على مصالح مركزية خاصة بتسيير التوجيه بعد إجلاء الفرنسيين القائمين بهذه العملية. ففي سنة 1962 تم توظيف أربعة مستشارا منهم خمسة جزائريين الأصل موزعين على ستة مراكز للتوجيه المدرسي في كل من: عنابة، الجزائر، وهران، سطيف، قسنطينة، مستغانم. (براهمية، 2006، ص 29)

وكان يقتصر عمل هؤلاء على ما يلي:

جمع الوثائق والقيام بالإعلام الدراسي، وتعتبر الجهود التي بذلت في هذا المجال هي الأساس في النجاح وإعادة الاعتبار للتوجيه في الجزائر بحيث أعيد فتح المراكز التي أغلقت في مطلع الاستقلال. ففي سنة 1964 تم إحداث معهد علم النفس التطبيقي، خلفا لمعهد علم النفس التقني و"اليوم تري" المحدث عام 1945 وأوكلت له مهمة تكوين مستشارين في التوجيه المدرسي والمهني وأخصائيين في علم النفس التقنيين حيث تخرجت أول دفعة سنة 1966 تتكون من حوالي 10 مستشارين. (حمري، 2012، ص 71)

وأقيم أول ملتقى حول التوجيه المدرسي والمهني في الجزائر سنة 1968، تلاه ملتقى آخر سنة 1971 عكف فيه المختصون على دراسة الرواثر النفسية والتقنية، أما الفلسفة التي انتهجت في هذه المرحلة فكانت تنطلق من كون فعل التوجيه كان متمركزا على الفرد نفسه (التلاميذ المتدربين)، حيث كان الإهتمام منصبا حول كيفية بناء إرشادات توجيه مدرسي ومهني قائمة على تنبؤات فردية. (زروقي، 2014، ص 212)

2.1.2. المرحلة الثانية (1976-1990):

من أهم الأحداث التي عرفت هذه المرحلة هي ظهور المدرسة الأساسية وفقا للمرسوم الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية رقم 33 بتاريخ 23 أبريل 1976، بينما تم غلق المعهد التطبيقي لعلم النفس والتوجيه المدرسي حيث أدمج الطلبة الراغبين بالتكوين في التوجيه المدرسي في معهد علم النفس بالجزائر، للحصول على شهادة الليسانس من أجل تكوين أخصائيين في علم النفس نستفيد منهم في التوجيه المدرسي وخاصة ما يتعلق بالحالات الصعبة. (براهمية، 2006، ص30)

وعرفت هذه المرحلة تغيرات هيكلية ووظيفية في التوجيه المدرسي حيث انتقل من مجال الفحوص الفردية إلى مجال الإعلام الجماعي والتوجيه الكمي وفقا للأهداف المحددة مسبقا في الخريطة المدرسية. فقد أصبحت وظيفة التوجيه وظيفة انتقائية حيث ينتقى التلاميذ حسب معدلاتهم وحسب الخريطة المدرسية للمقاطعة التربوية. وتم تميز هذه المرحلة باستحداث منصب مستشار التوجيه المدرسي. (زروقي، 2014، ص212)

3.1.2. المرحلة الثالثة (1990 - 2008):

أعيد النظر في معايير التوجيه عدة مرات ففي سنة 1990 أسندت مهام التوجيه إلى مديرية التوجيه والتقويم بموجب المرسوم رقم 91-89 المؤرخ في 1991/04/20 وحُدثت مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين بدقة في مجال التوجيه المدرسي والمهني وكذلك نشاطهم في المؤسسات التعليمية بإصدار القرار رقم 827 بتاريخ 1990/11/13 وإنشاء مجلس القبول والتوجيه في السنة الثانية ثانوي بمقتضى القرار رقم 157 المؤرخ في 1991/02/26. (براك، 2008، ص53)

وتميزت هذه المرحلة بعدة تعديلات خاصة بعملية الانتقال إلى المرحلة الثانوية حيث أن التوجيه لم يعد يعتمد على الاتصال المباشر بالتخصص، بل أحدثت الجذوع المشتركة، وأصبح التعليم الثانوي ينقسم إلى مرحلتين:

مرحلة الجذع المشترك وتدوم سنة واحدة، ومرحلة التخصص وتدوم سنتان. (براهمية، 2006، ص31)

وفي المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 المؤرخ في 91/10/12 الخاص بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات أكد على ضرورة إعادة النظر في مفهوم التوجيه وأساليبه والخروج به من حقل التسيير الإداري للمسار الدراسي للتلاميذ إلى مجال المتابعة النفسانية والتربوية والإسهام الفعلي في رفع مستوى الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية والأداءات الفردية للتلاميذ.

كما أكد المنشور رقم 92/1242/012 المؤرخ في 26/09/1992 الخاص بالإعلام المدرسي في السنة السابعة أساسي على ضرورة الشروع في عملية الإعلام المدرسي ابتداء من السنة السابعة أساسي بعدما كانت تقتصر على الأقسام النهائية لأطوار التعليم. وذلك لأن السابعة تتوافق مع "مرحلة العمليات المجردة" من ناحية النمو المعرفي للطفل، وحتى يستطيع الطفل التعرف على محيطه من جهة، ومعرفة امكانياته تدريجيا من جهة أخرى، مما يجعله يشارك في توجيهه بصفة موضوعية وفعالة.

كما تمّ تنصيب إستبيان الميول المهنية والاهتمامات عام 1993 للتعرف على ميول تلاميذ الجذوع المشتركة إلى جانب بطاقة الرغبات لتوجيههم نحو مختلف الشعب، الذي عدل في 1999 ونصبت بطاقة المتابعة والتوجيه في 14/10/1994 وكذلك وضع الإجراءات الخاصة بتوجيه التلاميذ، كما أعيد النظر في معايير التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي مرة أخرى سنة 2003. (براك، 2008، ص 53-54)

ثم جاء المنشور الوزاري المشترك رقم 01 بتاريخ 06 مارس 2006 الذي يتضمن توجيه التلاميذ إلى مسلكي التعليم ما بعد الإلزامي. ليوضح الرؤية الجديدة لتوجيه مدرسي ومهني يكرس التعليم عن طريق الاختيار واتخاذ القرار لدى التلميذ، خاصة إذا كان التعبير عن رغبته وبناء مشروعه الشخصي، وضعية معقدة تتطلب معالجتها انسجام مؤهلاته وقدراته مع نمط التعليم أو التكوين الذي يرغب فيه.

4.1.2. المرحلة الرابعة (2008-إلى يومنا هذا):

تميزت هذه المرحلة بداية بصدور المرسوم التنفيذي رقم 08-315 المؤرخ في 11 أكتوبر سنة 2008، المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية. في المادة رقم 100 تغيير تسمية مستشاري التوجيه المدرسي والمهني إلى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. (الجريدة الرسمية، 2008، ص 15)

وتعديل التسمية لهذا الحقل لم يكن من أجل التغيير فحسب بل لمواكبة المهام الجديدة والمتعددة التي أصبحت تضطلع بها المدرسة. فإدخال مفهوم الإرشاد إلى هذا الحقل كان استجابة لأهداف المؤسسة التربوية المتمثلة في خدمة كل شرائح المتعلمين الأسوياء منهم وذوي الاحتياجات الخاصة وتوجيه طاقاتهم توجيهها يلي احتياجات المجتمع الجزائري التوافق إلى العدالة والديمقراطية. (حناش، ومحمد بن يحيى، 2001، ص 10)

وتميزت هذه المرحلة بانطلاق ورشات عمل إصلاحية حسب المنشور رقم 13/0.0.3/315 المؤرخ في 23/07/2013، المتضمن ورشة عمل للإرشاد المدرسي: تطوير التصورات والممارسات التي ركزت استقراء النصوص الرسمية والوثائق المختلفة في ميدان الإرشاد المدرسي، ضبط المفاهيم وتدقيقها، رصد الخبرات الميدانية وتبادل الآراء،

استخلاص آليات وتقنيات لتطوير عمل الإرشاد المدرسي، استخراج برنامج لمهارات الحياة الأساسية من المناهج الرسمية قصد توظيفها في المجال الخاص بمهام الإرشاد والتوجيه، تفعيل العمل لمساعدة كل تلميذ على بناء مشروعه الشخصي، إعادة إحياء مشروع تربية الاختيارات (تجربة 1998).

ومن بين ما أفرزته ورشة العمل الإصلاحية لجنة الإرشاد والمتابعة بالمتوسط. حسب المنشور رقم 13/0.0.2/242 المؤرخ في 2013/08/29، المتضمن آليات تجسيد الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط. الذي ركز على مرحلة التعليم المتوسط لأنها المرحلة التي ينفتح فيها التلاميذ على المراهقة، وتتطلب إدراكا وفهما بالمتغيرات الجسدية والعاطفية والأحاسيس الجديدة والتساؤلات الملحة والتحديات.

وتباشر هذه اللجنة عملها ابتداء من الدخول المدرسي وتستمر إلى نهايته، تحت إشراف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذي يبلغ بالحالات التي تعامل معها أعضاء اللجنة، حال ملاحظة أي سلوك أو مشكل مطروح.

ثم جاء المنشور الوزاري رقم: 1051 المؤرخ في: 2018/06/23 الذي يحتوي على إجراءات تنظيمية لمهام ونشاطات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالمتوسطات فقد تم الشروع في التعيين التدريجي لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالمتوسطات بالتنسيق بين المصالح المعنية ومفتشي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بناء على معايير دقيقة تتمثل في:

- حجم وشاسعة قطاع تدخل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

- عدد الأفواج التربوية وحجمها.

- وجود تلاميذ يعانون من صعوبات تعليمية بالمتوسط.

كما يتولى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المعين في المتوسطة مهامه أيضا في المدارس الابتدائية التابعة للمتوسطة يحددها مفتش التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المشرف على مركز التوجيه.

2.2. مفهوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

جاء في المعجم الوجيز "المستشار" هو العليم الذي يؤخذ رأيه في أمر هام علمي أو فني أو سياسي أو قضائي أو نحوه، فالجذر اللغوي للاستشارة يفيد التدخل الإنساني المحض للتأثير الفعال في الوعي قصد تغيير سلوك فرد ما. (بن صاولة، 2000، ص20)

كما يعرف بأنه ذلك الفرد المتحصل على شهادة جامعية في علم النفس التوجيه المدرسي، أو علم الاجتماع، أو علوم التربية. يعمل في مؤسسة تعليمية بمقاطعة معينة تحت إشراف مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني. (بلقاسم، وهامل، 2017، ص70)

وتعرفه وزارة التربية الوطنية على أنه أحد أعضاء الهيئة التدريسية أو المؤهل لدراسة مشكلات الطلبة التربوية والصحية والاجتماعية والسلوكية من خلال المعلومات التي تتصل بهذه المشكلة سواء أكانت هذه المعلومات متصلة بالطالب نفسه أم بالبيئة المحيطة لغرض تبصيره بمشكلته ومساعدته على ان يفكر في الحلول المناسبة لهذه المشاكل التي يعاني منها واختيار الحل المناسب الذي يطرحه لنفسه. (وزارة التربية الوطنية، 1986، ص10)

كما يعرف "بأنه شخص مؤهل، وأخصائي في عملية إعلام التلاميذ في التعليم الثانوي، والطلبة أيضا حول مقترحات عملية التوجيه بهدف مساعدتهم على اتخاذ أنسب القرارات". (silany, 2004, p68)

ويعرفه أندرياني وبوي: "بأنه المورد البشري الذي يمكنه تقديم قدر من الرضا لاحتياجات التلميذ ويساعده على إعداد مشروعه المدرسي والمهني". (Andeani & boyé, 1991, p7)

ويعرف بأنه أحد موظفي قطاع التربية والتعليم، يسهر على تنفيذ برنامجه السنوي المستوحى من برنامج مركز التوجيه المدرسي المسطر من طرف وزارة التربية ضمن المقاطعة التي يشرف عليها ويحتوي البرنامج السنوي على عدة أنشطة مبنية وفق المحاور الأساسية: (الإعلام والتوجيه والتقويم والدراسات). ويطبقها وفق جدول نشاطات مبرمج وفق ما يخدم مصلحة التلميذ، كما أن جميع النشاطات التي يقدمها تحددها منشور وزارية. (الندوة العلمية، 2017، ص3)

3.2. خصائص وصفات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

يعتبر مستشار التوجيه عضواً فاعلاً في المنظومة التربوية من خلال الدور المهم الذي يقوم به في مساعدة الطالب على تحقيق التوافق والاتزان النفسي والاجتماعي، ونظراً للدور الذي يقوم به مستشار التوجيه على مستوى المؤسسات التربوية فإنه يتطلب منه أن يتوفر على خصائص علمية ومعرفية، وخصائص شخصية، وخصائص مهنية. تؤهله للقيام بأداء مهامه على أكمل وجه. وسوف نحاول التطرق إلى هذه الخصائص في العناصر التالية:

1.3.2. الخصائص العلمية والمعرفية:

يرى عدد من الباحثين المتخصصين أن للتأهيل العلمي لمستشار التوجيه أهمية كبرى لنجاح عمله في التوجيه والإرشاد، وأهمية حصوله على مؤهل علمي متخصص بالإضافة إلى صفات شخصية تجيز له العمل في التوجيه والإرشاد. فمستشار التوجيه بخلفيته العلمية وخبرته الميدانية يقدم خدمات تربوية وإرشادية لجميع العاملين والمتواجدين في المؤسسة التربوية من طلاب ومعلمين وإداريين، بل وجميع المشاركين في العملية التعليمية، فدور المرشد التربوي في المدرسة دور حيوي، هدفه تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني لبناء شخصية سوية ينعم بها طلاب المدارس، ويساعدهم على التكيف مع المشكلات المدرسية. (الصمادي والتلاهين، 2016، ص 709-710)

كما أن المرشد يحتاج إلى الإلمام بمعلومات دقيقة من حقول عديدة منها علم النفس العام، وعلم نفس الطفل، وعلم نفس الشواذ والمجرمين، وعلم الاجتماع والتربية والفلسفة وأن يكون على معرفة جيدة باستعمال الاختبارات النفسية والتربوية المختلفة كاختبارات الذكاء واختبارات الشخصية والميول والإنجازات المدرسية. (العبيدي والعبيدي، 2010، ص 14)

كما يجب تزويد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بمعرفة كاملة عن طبيعة الإنسان وحاجياته ومطالب نموه ودوافع سلوكه وأهداف التعليم وغاياته وكذلك تنمية الخصائص الإنسانية عنده. (الغامدي، 2007، ص 21)

2.3.2. الخصائص الشخصية:

يرى برير وشوسترم (Brammer & Shostrom, 1982) أن الخصائص الشخصية للمرشد تلعب دوراً مسؤولاً في نجاح أو فشل العملية الإرشادية، فالمرشد يثق بالآخرين، ويحبهم ويقدرهم، وهم بدورهم يبادلونه هذا التقدير والاحترام. (جدوع، 2008، ص 88)

كما أن المرشد يتحلى بالصبر والصدق والإخلاص وخاصة عند التعامل مع الآخرين فلا يطلق أحكاماً ولا يتعجل النتائج. ولديه القدرة على التأثير على الآخرين من خلال منطقته وقدرته على تقديم ما يثبت كلامه، من

خلال إصراره عليه من ناحية ومرونته في التغيير من ناحية أخرى. ويتميز بمهارة حسن الاستماع بحيث يستمع للآخرين ولا يتذمر من حديثهم ولا يهتم باصطياد الأخطاء أثناء حديثهم، فهو يستمع من أجل الفهم والدعم والتواصل وليس من أجل الحكم والانتقاد. (أبو أسعد، والغريب، 2009، ص18)

كما يتسم مستشار التوجيه بالدافعية للإنجاز برغبته في النجاح والتقدم في عمله الإرشادي، واستقلاله الذاتي، كما يعمل على توفير مظهر ومركز اجتماعي ملائم له. (الأحرش، 2020، ص491)

كما يجب أن تتوفر فيه المهارات التحليلية، من حيث القدرة على التحليل والتفسير العلمي والنقد البناء والربط والتميز للعلاقات المختلفة للعملية التربوية، فهذه الصفات تسهل على مستشار التوجيه بعض التقنيات أو الطرق التي تمكنه من أداء دوره على أكمل وجه. (الأعور، 2005، ص58)

ويرى كارل روجرز أن على المرشد أن تتسم شخصيته بالتكامل والإنسجام، بحيث يكون على طبيعته دون تكلف أو زيف. كما يؤكد أيضا على أن يتحلى المرشد بالذكاء الوجداني، وأن يفكر ويشعر بالطريقة التي يفكر ويشعر بها المسترشد. كما يرى بأن المرشد عليه التركيز على احتياجات المسترشد أكثر من احتياجاته الخاصة، ويهيئ له الجو المفرح والسعيد. (الحريري، والإمامي، 2011، ص115)

3.3.2. الخصائص المهنية:

من خصائص مستشار التوجيه الإيمان بمهنته واحترامها. وقدرته على بناء الثقة بينه وبين المسترشد. والإلمام بنظريات الإرشاد وأساليبه وطرق جمع البيانات والمعلومات وتصنيفها وتبويبها، والبراعة والدقة في كتابة التقارير عن حالة المسترشد والحفاظ على سريتها، والانتظام في الدوام والمواظبة والتواجد في المكان المخصص وذلك لفسح المجال أمام المسترشد لمقابلته في أوقات الضرورة، واحترام نظام العمل، وحسن التواصل مع الرؤساء والمرؤوسين، وقدرته على الإبداع والمبادرة. (الحريري والإمامي، 2011، ص117-118)

ويسعى مستشار التوجيه دائما في المحافظة على كرامة المهنة، والعمل جاهدا إلى تطوير نفسه بالمعلومات الضرورية في مجال تخصصه، والتواصل البناء مع المختصين الآخرين للاستفادة من خبراتهم في مجال الإرشاد النفسي للطلاب. (العاسمي، 2015، ص321)

وترى (النوايسة، 2013) أنه على المرشد أن يكون مخلصا في عمله وإنجازه على أكمل وجه دون تقصير أو إهمال، ويلتزم بأخلاقيات المهنة وأخلاقيات المجتمع وقيمه. ويتصف بالموضوعية والحياد في الإرشاد، والطموح المستمر من أجل التقدم والتجديد في مجال العمل. (النوايسة، 2013، ص78)

4.2. مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

تتعدد مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ويعتبر القلب النابض للمؤسسات التربوية، فلا يخلوا مجلس من المجالس التربوية من وجوده، ولا يحدث من مشكل داخل المؤسسات التربوية إلا وواجهه باحترافية واقتدار، وسوف نحاول أن نذكر هذه المهام التي يقوم بها وهي كالتالي:

1.4.2. مجال الاعلام المدرسي والمهني:

يعتبر الاعلام الركيزة الأساسية التي يبنى عليها نجاح التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، حيث يؤهل التلميذ من اكتساب مجموعة من المعارف والمعلومات الدراسية والمهنية الخاصة التي تنمي قدراته ومهاراته وتساعد على اتخاذ قرارات سليمة في بناء مشروعه المدرسي، فهو وسيلة يتعرف من خلالها التلميذ على المنطلقات والمنافذ المدرسية والمهنية، ومستلزمات كل شعبة في التعليم الثانوي وفروعها وتخصصاتها في التعليم العالي. (خماذ، 2014، ص114)

كما أنه يقوم بتزويد التلميذ بمعلومات عن مختلف المسارات المدرسية والمهنية المتوفرة في المحيط الاجتماعي والاقتصادي، ومساعدته على تحضير توجيهه وفقاً لاستعداداته، وقدراته، ورغباته، ومتطلبات المجتمع. (وزارة التربية الوطنية، 2013، ص54)

كما أكد المنشور الوزاري رقم: 1051 المؤرخ في: 2018/06/23 المتضمن إجراءات تنظيمية لمهام ونشاطات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالمتوسطات على:

- ضمان السيولة الإعلامية وتنمية الاتصال داخل المؤسسة التربوية باستعمال كل الوسائل المتوفرة، لا سيما تكنولوجيات الإعلام والاتصال (TIC).
- المساهمة في تطوير قنوات الاتصال التربوي داخل المتوسطة.
- تنشيط حصص ولقاءات إعلامية لفائدة التلاميذ وأولياءهم طبقاً لبرنامجها يتم إعدادها بالتنسيق مع مديري المتوسطات ومديري المدارس الابتدائية.
- تفعيل وتنشيط خلية الإعلام والتوثيق على مستوى المتوسطات.
- تفعيل وتنشيط المكاتب المشتركة في قطاع التكوين والتعليم المهنيين.
- المساهمة في إعداد الوثائق الإعلامية حول العمليات الإرشادية والتحسيسية المتعلقة بالمنافذ الدراسية.

• المساهمة في تنشيط وتنظيم زيارات ميدانية لفائدة التلاميذ في إطار دعم إطار بناء المشروع الشخصي للتلميذ تحت إشراف مدير المتوسطة.

• المشاركة في مختلف التظاهرات الإعلامية والتحسيسية المنظمة بالمتوسطة أو خارجها.

• تحضير وتنظيم الأسبوع الوطني للإعلام.

• العمل على بناء كفاءة الإستعلام الذاتي لدى التلاميذ وتفعيل الملف الإعلامي.

يقدم مستشار التوجيه حصص إعلامية تساعد على صنع نوع جديد من العلاقة بينه وبين التلميذ، ويستخدم فيها أساليب وطرق مختلفة لشرح المعلومات، كالكتابة على السبورة، الملصقات الإعلامية، كما يطرح بين الحين والآخر أسئلة للتأكد من مدى استيعاب التلاميذ للمعلومات المقدمة وفهمهم لها. (الأعور، 2005، ص39)

2.4.2. مجال التوجيه المدرسي:

تعد عملية التوجيه أهم العمليات التربوية، وجوهر برنامج التوجيه المدرسي حيث يقضي مستشار التوجيه معظم وقته داخل الثانوية في عملية التوجيه المدرسي والمهني سواء كانت فردية أو جماعية. (براهمية، 2005، ص53)

كما أنها عبارة عن مجمل النشاطات التربوية التي يقوم بها، بهدف الوصول إلى توجيه التلاميذ إلى مختلف الجذوع المشتركة توجيهها عمليا وموضوعيا، يتماشى وقدراتهم وكفاءاتهم. (لبوز، والأعور، 2010، ص262)

فهو إجراء يسمح للتلميذ باجتياز المراحل التي يتكون فيها النسق المدرسي بحيث يتبعه في مشواره الدراسي، وفي كل مرة تحضر أمامه مجموعة من الاختيارات وعليه أن يخضع لعملية التوجيه. (عطيات، 2019، ص362)

وقد حددت مهام المستشار في مجال التوجيه بنصوص تشريعية وقرارات وزارية تضمنت مختلف إجراءات قبول وتوجيه التلاميذ.

• مرافقة التلاميذ خلال مسارهم الدراسي وتوجيههم في بناء مشروعهم الشخصي وفق رغباتهم واستعداداتهم ومقتضيات التخطيط التربوي.

• تقييم نتائج التلاميذ المدرسية ودراستها وتحليلها وتبليغها للفريق التربوي في المؤسسة.

• الاطلاع على ملفات التلاميذ وعلى جميع المعلومات التي تساعد على ممارسة وظائفه من أجل معرفة نتائجهم ومساهمهم الدراسي، مع إخضاعه لقواعد السر المهني.

• يشارك في مجالس الأقسام بصفة استشارية على أن يأخذ برأيه في مجال تخصصه.

3.4.2. مجال التقويم:

يحتل التقويم التربوي جانبا مهما من العملية التربوية ويشكل عنصرا أساسيا من عناصر المنهج المدرسي، حيث يسعى إلى معرفة مدى نمو شخصية المتعلم من جميع نواحيها العقلية والعاطفية والنفسية والسلوكية وغيرها. (براهمية، 2005، ص53)

وحسب المنشور رقم 13/0.0.3/328 المؤرخ في 2013/07/31، المتضمن التقويم التشخيصي ودعم المكتسبات القبلية. فإن التقويم يهدف إلى كشف مواطن القوة والضعف في أداء المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يواجهونها أثناء التعليم واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج كما يرمي إلى مساعدة المتعلم في التعرف على قدراته وامكانياته وتقديم سبل ووسائل تحسينها وتنميتها الى اقصى حد ممكن.

ومن أهم النشاطات التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في هذا المحور والتي يقوم ببرمجتها سنويا هي: تحليل النتائج لامتحان البكالوريا، وشهادة العليم المتوسط، وتقديم أداء المؤسسات التعليمية وتحليل المضامين، والقيام بدراسات أحادية حسب الطلب من المصالح المحلية والمركزية، ويكون مطلعاً على البرنامج السنوي، وعلى بيداغوجية التدريس والتقويم والإلمام بالتقنيات الحديثة للتقييم، والتقويم لبناء الإخبارات.

4.4.2. مجال التكفل والمرافقة (المتابعة النفسية):

وتتمثل في كافة النشاطات التي يقدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتلاميذ، من تقديم مشورة ومنحهم الفرص حتى يستطيعوا اتخاذ قراراتهم بأنفسهم وتفسير لهم كل ما هو غامض وتوضيح البدائل المتاحة أمامهم وتحديد السلوكات المطلوبة منهم، ومساعدتهم على شق طريقهم في بناء مشاريعهم المدرسية والمهنية بنجاح. (بن سعيد، 2016، ص62)

فنظام المرافقة من النظم التي أثبتت نجاعتها من حيث التكفل بالتلاميذ، بحيث تستدعي منا مرافقة التلاميذ طيلة مشوارهم الدراسي. وتقديم المساعدة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم. (وزارة التربية الوطنية، 2015، ص12)

وهي تهدف إلى إكسابه شخصية سوية، تساعد على التكيف مع محيطه المدرسي الجديد، وعلى التحصيل الدراسي الجيد وتنمية تربية الاختيارات لديه.

وتعتبر عملية التكفل والمرافقة النفسية من بين أهم العمليات التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وتوجه نحو فئات معينة من التلاميذ يقوم مستشار التوجيه بحصرها من أجل التدخل ومن بين هذه الفئات:

❖ التكفل بفئة التلاميذ المتأخرين دراسيا:

وتتمثل هاته الفئة في الذين يعانون من ضعف التحصيل وانخفاض نسبته دون المستوى العادي. وقد يكون تأخر دراسيا عاما في كل المواد، أو خاصا في مواد معينة. ويلاحظ أن بعض المتأخرين دراسيا يكونون من بين المتفوقين عقليا. (موسى، 2016، ص24)

ويتم حصر التلاميذ المتأخرين دراسيا من واقع النتائج المدرسية، ثم تسجيلهم في سجل خاص لمتابعتهم والوقوف على مستوياتهم. والتعرف على الأسباب والعوامل التي أدت إلى تأخرهم دراسيا مثل عدم تنظيم الوقت، عدم حل الواجبات، أو ضعف المتابعة المنزلية، أو كره للمادة، أو وجود ظروف تمنعه من الدراسة. أو لأسباب تتعلق بالأستاذ أو المنهاج الدراسي، إلى غير ذلك من الأسباب الملموسة. (وزارة التربية الوطنية، 2015، ص12)

❖ التكفل بالتلاميذ المعيدين:

يقوم مستشار التوجيه بالتكفل ومرافقة التلاميذ المعيدين ويسعى لإيجاد التوافق الدراسي المطلوب لهم، وذلك عن طريق استدعائهم في بداية السنة لتحسيسهم بأهمية الاستعداد الدراسي المبكر، وكذا باستدعاء أو لياهم لتذكيرهم بأهمية رعاية أبنائهم المعيدين، مع مناقشة أو ضاعهم مع أساتذتهم، قصد متابعتهم دراسيا والاهتمام بهم داخل القسم. (الندوة العلمية، 2017، ص18)

❖ التكفل بفئة المتفوقين والموهوبين:

وهم التلاميذ الذين يحصلون على تقديرات ممتازة في جميع المواد الدراسية، ويحتاجون الى دعم وتحفيز ورعاية خاصة وخدمات إرشادية مميزة، للحفاظ على مستواهم الدراسي، وتنمية ملكاتهم، وحثهم على مواصلة تقدمهم. (الندوة العلمية، 2017، ص18)

فهاته الفئة تحتاج إلى رعاية خاصة وخدمات إرشادية سلوكية ونفسية خاصة بحكم تفوقهم. وإذا ما أهملت هذه الفئة فقد تضيع مواهبهم. وقد يشعر الموهوب بالوحدة والإنعزال في الفصل الدراسي العادي ويشعر بالقلق. (موسى، 2016، ص24)

❖ التكفل بالتلاميذ وقت الأزمات (جائحة كوفيد19):

المنشور رقم 1164 المؤرخ في 2020/10/21 الخاص بالتكفل والمرافقة النفسية للتلاميذ. التحضير والمرافقة النفسية للتلاميذ عند عودتهم إلى مقاعد الدراسة، تحفيز التلاميذ للتعبير عن مشاعرهم والتنفيس عما يجول بخاطرهم من

أجل إزالة التوتر والقلق الزائد، التخفيف من آثار جائحة كوفيد 19 والتقليص وتصحيح التصورات الخاطئة لدى التلاميذ، دعم الجاهزية النفسية للتلاميذ من أجل تحصيل وأداء دراسي أحسن، استرجاع الثقة في النفس والشعور بالأمان.

❖ التكفل والمرافقة للتلاميذ في الامتحانات الرسمية:

حسب المنشور رقم 2014/0.0.3/98 المؤرخ في 29 أفريل 2014، الخاص بالتكفل بحالات القلق والتوتر بتلاميذ الإمتحانات. فإنه تم إضافة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إلى البطاقة التقنية الخاصة بمراكز إجراء الإمتحانات الرسمية لمساعدة التلاميذ على التغلب على حالات القلق، والتوتر، والخوف، واللاتوازن النفسي، وهذا باستعمال عدة تقنيات منها: تقنية الاسترخاء، التنفيس الانفعالي، المقابلة الإرشادية، إعادة البرمجة وبناء المعارف، الإيحاء الإيجابي.

5.4.2. في مجال الدراسات:

حسب المنشور رقم 2013/0.0.5/76 المؤرخ في 2013/04/02 الخاص بالتكفل ببرمجة دورات تكوينية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. يتم إنجاز دراسات تشخيصية تعكس خصوصية كل ولاية في مختلف المجالات التي لها علاقة بالفعل التربوي مشفوعة باقتراحات المعالجة والتحسين بالإعتماد على الكفاءات الموجودة بالقطاع أو بالتعاون مع كفاءات أخرى من خارج القطاع.

بحيث يجري بحوث ودراسات علمية تهتم بالتلاميذ وكل ما يتعلق بتحسين المردود الدراسي للمؤسسات التربوية مثل أسباب تدني التحصيل الدراسي أو ظاهرة العنف المدرسي أو الإعادة والتخلي عن الدراسة وغيرها من المواضيع ذات المجال الدراسي.

5.2. علاقات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

تمثل العلاقة الإرشادية الجانب الفني في العمل الإرشادي فمن خلالها يتم توظيف معظم فنيات العمل الإرشادي، بحيث يمكن للمرشد في إطار العلاقة الإرشادية استظهار مشكلاته والتعبير عن مشاعره، ويساعده على الحكم على سلوكه والتعامل مع خبراته وأن يساهم بإيجابية في حل مشكلته بعد التعرف على أسبابها ومصادرها، وأن يتعلم أسلوب حل المشكلات وكيفية اتخاذ القرارات السليمة. (الطروانة، 2009، ص 47)

وتدخل ضمن مهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني العديد من العلاقات، التي ينسجها في إطار أداء مهامه على أحسن وجه، وتتمثل هذه العلاقات في:

1.5.2. علاقته بمركز التوجيه:

من خلال المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 المؤرخ في 91/10/12 الخاص بتعيين مستشاري التوجيه في الثانويات يؤكد على تلقي مستشار التوجيه العامل بالثانوية كل الدعم التقني والوثائق الاعلامية من مركز التوجيه، ويقوم بنشاطه التقني تحت الإشراف الكامل لمدير مركز التوجيه، كما يشارك مستشار التوجيه في الاجتماعات التنسيقية الأسبوعية للفريق التقني بالمركز قصد ضبط وتنظيم النشاطات، ويعد مستشار التوجيه تقريراً عن نشاطه في نهاية كل ثلاثي ويرسله إلى مدير مركز التوجيه قصد التقويم.

2.5.2. علاقته بمدير مؤسسة التكوين:

يعتبر المستشار عضواً من الطاقم الإداري، ولذلك فهو يعمل تحت إشراف مديرها من حيث المواظبة والتنظيم الإداري للعمل بمراعاة وجوب تدخله في الإعلام إلى مدير المؤسسة. في حين يقدم المدير كل الدعم المادي والمعنوي الذي من شأنه أن يسهل للمستشار القيام بمهامه على الوجه الصحيح، كما يقوم بتنقيطه في الجانب الإداري. (مشري، 2002، ص 80)

ويندرج النشاط الذي يقوم به مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في المؤسسات التعليمية في إطار نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة، بحيث يقدم في بداية كل سنة دراسية برنامج نشاطه إلى مدير المؤسسة التعليمية. وهذا البرنامج يكون مستخلص من برنامج مركز التوجيه وبرنامج الوزارة السنوي، ويمكن لمدير المؤسسة أن يضيف بالتنسيق مع مستشار التوجيه بعض النشاطات حسب خصوصية المؤسسة. (خمداد، 2014، ص 113)

3.5.2. علاقته مع مراكز التكوين المهني:

يقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالدراسات والإستقصاءات في مؤسسات التكوين المهني حول عالم الشغل وكذلك حول المهن، إضافة إلى التنسيق مع مستشار توجيه التكوين والتقويم المهني فيما يخص تنشيط المكاتب المشتركة للإعلام والتوجيه، كما يقوم بتنظيم المسابقات والامتحانات للدخول لمراكز التكوين المهني، وكذلك بتقديم محاضرات حول التخصصات وهذا بالتنسيق مع مدير مركز التكوين المهني.

4.5.2. علاقته بالتلميذ:

تكون هذه العلاقة في جو حيادي خال من التهديد والرقابة حيث تتحدد فيه ملامح عملية الإرشاد بشكل يركز على السرية المطلقة مع تحديد كل من مسؤولية مستشار التوجيه والتلميذ. (الداهري، 2016، ص 68)

كما يهدف الإرشاد النفسي والتربوي إلى مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي، وكذا مساعدتهم على فهم مشكلاتهم والتوصل إلى حلها كل هذا يتطلب ليونة ومرونة من قبل الموجه. (عطيات، 2019، ص361)

وتعتبر العلاقة المهنية بين كل من مستشار التوجيه والتلميذ علاقة تبادلية، بمعنى أن مستشار التوجيه لا يفرض على التلميذ أهدافا محددة ويجبره على تبنيها، كما أن التلميذ ينظر إلى مستشار التوجيه كشخص مقبول ومتفهم ويمكن الاعتماد عليه، وهذا النوع من العلاقة مهم للإنجاز الأهداف العلاجية وإتمام عملية التدخل الإرشادي. (أبو أسعد، والأزيدة، 2015، ص305)

6.2. أدوات ووسائل عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

قصد قيام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بعمله وأداء مهامه ونشاطاته المنصوص عليها تنظيميا، يستعمل أدوات ووسائل تساعد على القيام بهذه الأعمال التقنية والتربوية. ومن بين هذه الوسائل:

1.6.2. البرنامج السنوي: (أنظر الملحق رقم 01) حسب المنشور رقم 1993/245 المؤرخ في 1993/12/04 المتضمن إجراءات تنظيمية لنشاط مستشاري التوجيه في الثانويات. يضع مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني برنامجا سنويا للنشاطات مكيفا لمقاطعته من جانب نوعية التدخلات ومن جانب تعدادها انطلاقا من البرنامج العام للمركز، وذلك في بداية السنة الدراسية، ويقدمه (يشرحه) لمدير المؤسسة قبل أن يسلم له نسخة منه للإعلام.

ويحتوي هذا البرنامج على أربعة محاور هي: محور الإعلام، ومحور التوجيه، ومحور التقويم، ومحور الدراسات والتحقيقات، كما مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

2.6.2. البرنامج الأسبوعي: (أنظر الملحق رقم 02) هو عبارة عن برنامج تفصيلي لما جاء به البرنامج السنوي، حيث يقوم بوضع برنامج للنشاطات الأسبوعية التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ويتم إنجاز هذا البرنامج في نهاية الاجتماع التنسيقي لمستشاري التوجيه في مركز التوجيه بإشراف مدير المركز، وينجز هذا البرنامج في ثلاث (03) نسخ ممضاة من طرف مدير المركز، بحيث تسلم نسخة لمدير المركز، ونسخة لمدير مؤسسة التعيين، ونسخة لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

3.6.2. سجل التكوين: يجب على كل مستشار أن يكون بحوزته سجل للتكوين الفردي، من خلال تسجيله لمختلف الملتقيات التكوينية الجهوية التي تنظمها المفتشية العامة للتوجيه المدرسي والملتقيات التكوينية بالمركز، والزيارات التكوينية للمفتش العام للتربية والتكوين للتوجيه المدرسي من أجل الاستفادة منها والاستعانة بها في تحسين أداء المهام والنشاطات. (براهمية، 2005، ص62)

جدول رقم (02) يوضح نموذج سجل التكوين لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

التاريخ	المكان	النشاطات	الملاحظات

4.6.2. سجل النشاطات اليومية: تسجل فيه النشاطات المنجزة من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يوميا بكل دقة مع توضيح الفترة الصباحية والمسائية، مع ذكر التأجيل أو تعديل النشاط في حالة حدوث تغيير في البرمجة والنشاط الذي عوض بها مع ذكر الصعوبات والملاحظات.

جدول رقم (03) يوضح نموذج سجل النشاطات اليومية

اليوم	الفترة	النشاطات	الملاحظات

5.5.2. سجل طالب الإعلام (سجل الاستقبال): هو وسيلة يستعملها مستشار التوجيه لتدوين الاستقبالات الإعلامية طيلة السنة الدراسية ولجميع الفئات حيث يبرز فيه الإشكالية لطالبي الإعلام وكيفية التكفل بها بحيث يقسم حسب أربعة فئات والمتمثلة في: التلاميذ بمختلف مستوياتهم (متوسط، ثانوي)، الأساتذة حسب تخصصاتهم الدراسية، أولياء التلاميذ (متوسط، ثانوي)، الجمهور الواسع بمختلف شرائحه. (مركز التوجيه المدرسي والمهني عناية، 2017، ص 85)

جدول رقم (04) يوضح نموذج سجل طالب الاعلام

الرقم	الإسم واللقب	تاريخ الزيارة	سبب الزيارة	ملاحظات

6.6.2. سجل المتابعة: يعتبر الوسيلة الرئيسية لتجميع المعلومات في عملية الإرشاد، ويقصد به السجل الذي يجمع معلومات تامة لها دلالتها، وعلى مدى سنين تغطي حياة الفرد الدراسية. فهو بهذا يعتبر مخزن معلومات يتضمن أكبر قدر في أقل حيز ممكن، حيث يشمل معلومات عديدة كالتائج المدرسية للتلميذ في المواد في مختلف مراحل الدراسة، بيانات عن الأسرة وحالتها، تقديرات عن خلق التلميذ وسلوكه الاجتماعي، صحته... الخ. (وزارة التربية الوطنية، 2015، ص 10)

جدول رقم (05) يوضح نموذج سجل المتابعة لجذع مشترك علوك

الرقم	الإسم واللقب	الإعادة	المؤسسة الاصلية	معدل الشهادة	معدل السنوي	المعدل السنوي للمواد المميزة للشعبة		
						رياضيات	علوم	تك

7.6.2. سجل المقابلات: وهو سجل يدون فيه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني المقابلات الفردية والجماعية التي يقوم بإجرائها طوال السنة، في إطار المتابعة النفسية والسلوكية للتلميذ، ومحاولة التعرف على الاشكالية ثم المساهمة في تقديم الحلول المناسبة من خلال تقنية المقابلة الإرشادية.

جدول رقم (06) يوضح نموذج سجل المقابلات

الرقم	تاريخ المقابلة	الإسم واللقب	القسم	المصدر	الموضوع	الحلول المقترحة	الملاحظات

8.6.2. سجل الزيارات الميدانية (المداومة): يسجل فيه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني كل النشاطات التي يقوم بها في المؤسسات التابعة لقطاعه، ويسجل فيها النشاطات التي يقوم بها أثناء زيارته لمعاهد التكوين في إطار البحث الوطني حول امكانيات التكوين أو زيارته للجامعات، ويحمله في كل خرجاته الميدانية، ويصادق على النشاط المنجز من طرف الإدارة المستقبلية.

جدول رقم (07) يوضح نموذج سجل المداومة

اسم المؤسسة	تاريخ الزيارة	النشاط المنجز	الملاحظات

9.6.2. الاختبارات النفسية والروائز: تستخدم هذه الاختبارات في التعرف على الحالات النفسية والوجدانية والعقلية للتلميذ والنظر إليه كشخصية متكاملة وهذه الاختبارات تتجلى أهميتها في عملية التوجيه وميزتها الأساسية أنها أكثر نجاعة وموضوعية إذ ما قورنت بسابقتها وهذا لا يعني أنها خالية من العيوب. (زعوب، 2011، ص154)

10.6.2. بطاقة رغبات التلميذ: حسب المنشور رقم 2012/0.0.3/168 المؤرخ في 2012/01/03 المتضمن توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (أنظر الملحق رقم 03). فهي تعبير التلميذ عن طريق هذه الأداة عن رغباته المتعلقة بمساره المدرسي أو المهني المستقبلي خلال اختياره للشعبة والفرع الذي يميل إليه، بمساعدة أو ليائه بكل ما تقتضيه هذه العملية من جدية ومسؤولية.

11.6.2. استبيان الميول والاهتمامات: يعد استبيان الميول والاهتمامات الموجه لتلاميذ السنة الرابعة متوسط (أنظر الملحق رقم 04) والسنة أولى ثانوي أداة هامة تساعد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على التعرف على قدرات التلميذ واستعداداته من أجل مرافقة أثناء بنائه لمشروعه المدرسي.

12.6.2. البطاقة التقنية أو الفنية : تعتبر وثيقة عمل فردية (أنظر الملحق رقم 05) بحيث تظهر فيها اللمسة الخاصة بمستشار التوجيه دون أن يؤدي ذلك إلى اختلاف منهجية العمل، وتنجز البطاقة الفنية بالتنسيق مع الفريق التقني بالمركز، بحيث يتم تحضير البطاقات الفنية ابتداء من نهاية السنة الدراسية، ويتم الاطلاع عليها وامضاءها في بداية السنة من طرف مدير المركز إذا كانت تتوافق مع البرنامج السنوي للنشاطات، وتعتبر البطاقة الفنية الإطار العام الذي يضعه مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للنشاطات التي سينجزها طيلة السنة الدراسية، وتحتوي على (الموضوع، الهدف، فترة التدخل، طريقة التدخل، الوسائل والمناشير المستعملة، تقييم للعملية)، بحيث ترفق مع أي نشاط يقوم بإجازه مستشار التوجيه. (مركز التوجيه المدرسي عنابة، 2017، ص75)

13.6.2. البطاقة التربوية: هذه البطاقة ينجزها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني (أنظر الملحق رقم 06)، بحيث تتضمن محتوى الحصة الإعلامية المراد تقديمها، مع ضبط العناصر والخطوات وفق الهدف، والفترة المناسبة للحصة، وتنجز هذه البطاقة في الأنشطة الخاصة بمحور الإعلام فقط. (المفتشية العامة للبيداغوجيا، 2016، ص10)

14.6.2. بطاقة المتابعة والتوجيه: شهدت بطاقة المتابعة والتوجيه (أنظر الملحق رقم 07) تطورا سريعا عقب سنوات الثمانيات إلى غاية يومنا هذا من حيث شكلها ومضمونها إلى أن وصلت بالشكل والمحتوى الذي عليه اليوم، دور بطاقة التوجيه والمتابعة في الجزائر وحسب المنشور الوزاري رقم 273 الصادر في 7 ديسمبر 2002 فإن هذه البطاقة تستعمل في آخر مرحلة في التعليم المتوسط حيث تستغل المعلومات المسجلة في هذه البطاقة عن كل تلميذ أثناء التوجيه للتعليم الثانوي بشعبته (ج.م علوم، ج.م آداب). (زيرق، 2018، ص73)

15.6.2. خلية الإعلام والتوثيق: وهي عبارة عن وضع وثائق كاملة حول الدراسة والتكوين والمهنة في متناول التلاميذ والأساتذة، في قاعة مخصصة ومجهزة أو ركن مهيب داخل مكتبة المؤسسة، بحيث يحتوي أثار لترتيب الوثائق، وأثار للاستقبال، وسجل لطلب المعلومات، ويسهر على مدير المؤسسة على تجهيزها ومراقبتها، ويكلف مساعد التربية بتسييرها، ويقوم مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالإشراف عليها وتزويدها بكافة الوثائق الملائمة للحاجيات الإعلامية للتلاميذ والأساتذة في مجال الدراسات والتكوين والمهنة وعالم الشغل. (وزارة التربية الوطنية، 1993، ص134)

16.6.2. التقارير الفصلية والسنوية لنشاطات مستشار التوجيه: بحيث يعد تقريره عند نهاية كل فصل ويسمى التقرير الفصلي (أنظر الملحق رقم 08)، ويعد تقرير في نهاية السنة عن مجمل النشاطات المقدمة ويسمى التقرير السنوي، بحيث يكون عبارة عن حوصلة نقدية لكل ما قام به من النشاطات المبرمجة في البرنامج السنوي، وينجز التقرير في ثلاث (03) نسخ. نسخة تعود لمدير مركز التوجيه، ونسخة لمفتش التربية المكلف بالتوجيه في المقاطعة، ويحتفظ مستشار التوجيه بالنسخة الثالثة، بحيث يمكن هذا التقرير كل من مدير مركز التوجيه والمفتش من متابعة عمل مستشار التوجيه ومراقبته وتقييمه. (وزارة التربية الوطنية، 1993، ص202)

7.2. صعوبات عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

تصادف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني العديد من الصعوبات والمشاكل التي تقف سدا حازما أمام تأديته لمهامه بكل سهولة وسلاسة، وهذا ما من شأنه أن يسهم في ضعف المردود الدراسي للتلميذ وللمؤسسات التربوية ككل، ومن بين هذه الصعوبات ما يلي:

1.7.2. الصعوبات الذاتية المتعلقة بمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

- الفروق في المستوى الإرشادي لمستشاري التوجيه، والفروق في مستوى التحكم في الاستراتيجيات والتقنيات الاستراتيجية للتوجيه، وهذا راجع لانعدام التكوين لهاته الفئة رغم المناشير التي تحث على ذلك.
- عدم القدرة على التعامل بإيجابية مع التلاميذ، نظرا لعدم الرغبة في هذه الوظيفة.
- تقصير مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في توضيح عمله الإرشادي.

2.7.2. صعوبات تتعلق بالطلاب:

- اعتقاد الطلاب الخاطئ أن عمل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني خاص فقط بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- اعتقاد الطلاب أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني طبيب نفسي. (أبوشاقور، 2014، ص65)
- تخوف الطلاب من البوح بالمشاكل التي تصادفهم لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وبالتالي تفويت الفرصة لمعالجة هذه المشاكل قبل أن تتفاقم.

3.7.2. الصعوبات المعرفية:

- نقص الوعي النفسي للمديرين وضعف قناعتهم بأهمية العمل الإرشادي.
- عدم وعي التلاميذ بأهمية العملية الإرشادية.

- ضعف الوعي النفسي عند أفراد البيئة.
- ضعف الاتصال بأولياء الأمور وتراجع اهتمامهم بمشاكل الأبناء.
- إقحام مستشار التوجيه والإرشاد في أعمال إدارية ليس لها علاقة بعمله.
- التشكيك في قدرة مستشار التوجيه والإرشاد على تغيير سلوك التلاميذ.
- عدم رغبة الهيئات التدريسية في التغيير. (عطيات، 2019، ص 363)

4.7.2. صعوبات مادية:

- عدم توفر مكتب لائق لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لمزاولة العمل فيه الفردي والجماعي.
- انعدام التقنيات الحديثة والوسائل المادية المساعدة في تنفيذ برنامج التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- انعدام التسهيلات والمواد من طرف إدارة المؤسسة في تطبيق العملية الإرشادية. (براهمية، 2005، ص 63)
- تعامله مع عدد كبير من التلاميذ نظرا لاتساع المقاطعة التي تقع تحت إشرافه.
- طغيان الجوانب التقنية في عمله مما يعده عن ممارسة دوره الحقيقي في الإعلام والتوجيه.
- اعتماد التوجيه على الكم بدل الكيف وعلى الشكل بدل النوعية. (قوارح، وغريب، 2016، ص 324)

5.7.2. صعوبات متعلقة بأولياء التلاميذ:

- عدم اهتمام الأولياء بالجانب النفسي للتلميذ والاهتمام بالجانب الدراسي فقط.
- عدم التنسيق بين الأولياء ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني فيما يخص احتياجات التلميذ النفسية.
- غياب ثقافة التوجيه لدى الأولياء وعدم فهم دور مستشار التوجيه.

6.7.2. صعوبات خاصة بالإطار التشريعي والتنظيمي للإرشاد المدرسي والمهني:

- عدم مواكبة النصوص التنظيمية والمناشير الرسمية للتطورات والتغيرات الحاصلة في عالم التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- غموض بعض المناشير وتداخلها وخاصة في المناشير التنظيمية لمهام مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.
- كثرة المناشير وتداخلها مع المناشير القديمة، مما يستدعي تنظيم ورشات عمل من أجل تصفية هذه المناشير والإبقاء على المستعملة حاليا فقط.

8.2. الآليات والاستراتيجيات التي يطبقها مستشار التوجيه:

تختلف الاستراتيجيات الإرشادية من حيث مبادئها وأجرائها والمشكلات التي تتناولها وعلى المرشد أن يلم بجميع الاستراتيجيات المناسبة لكل حالة إرشادية وينبغي عليه أن يتقيد باستخدام استراتيجية محدودة دون غيرها وقد حدد (cormmer) مجموعة من المعايير التي يختار المرشد بموجبها الاستراتيجيات الإرشادية المناسبة وهي: طبيعة المشكلة، طبيعة وتفضيلات المسترشد، العوامل البيئية، طبيعة الأهداف الإرشادية. (اسماعيل، 2013، ص 79-80)

وسوف نحاول في هذا لعنصر إبراز أهم الآليات والاستراتيجيات التي يستخدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ويوظفها من أجل تحقيق نتائج إيجابية لصالح التلميذ والمنظومة التربوية ككل.

1.8.2. خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات:

حسب المنشور رقم 14/0.0.3/291 المؤرخ في 20/08/2014 المتضمن إنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات. تعتبر خلية الإصغاء آلية أو وسيلة للتكفل بآثار السلبية لكل نزاع أو ظاهرة توتر أو عنف قد يعرفها الوسط المدرسي، وهذا قبل أن تستفحل هذه الظاهرة وتؤثر سلباً على العملية التعليمية، وتشكل في كل ثانوية من: أستاذ رئيسي أو أستاذ منسق، رئيساً، مستشار التوجيه، منسقاً وأمين خلية، مستشار التربية، عضواً، مشرف رئيسي للتربية أو مشرف تربية، مساعد رئيسي للتربية أو مساعد تربية، مندوب قسم، بحيث يختار المدير ممثلاً له من بين الأساتذة الرئيسيين أو المنسقين تقديراً لكفاءته، وتقوم هذه الخلية بالاستماع على أفراد لكل تلميذ بحاجة للإصغاء، وتقدر الحالة أن كان يكفي الاستماع إليها أو تحويلها إلى خلية الإصغاء، ثم يبلغ المدير بالوضعية ليحدد إطار العملية ومكانها، مع شرط ضمان السرية والاستقرار للفرد أو الجماعة المستهدفة، وتعتمد في تنشيط عملها على أسلوب التعبير الحر عن الحدث لتسهيل التبليغ عن الأحاسيس عند الحالة، وطرح أسئلة بسيطة، وفي الأخير تعد الخلية تقريراً لمدير الثانوية يتضمن طرق المعالجة واقتراحات التدخل.

2.8.2. لجنة الإرشاد والمتابعة بالمتوسط:

حسب المنشور رقم 13/0.0.2/242 المؤرخ في 29/08/2013، المتضمن آليات تجسيد الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط. فإن هذه اللجنة عبارة آلية إرشادية تساهم في العملية الإرشادية بكل مجالاتها: المدرسية، والنفسية، والسلوكية، والأخلاقية على مستوى المتوسطة، وتقوم بالتكفل بكل الحالات التي تتطلب التدخل الإرشادي، وتشكل هذه اللجنة تحت رئاسة مدير المتوسطة ومن الأعضاء التالية: مستشار التوجيه للمقاطعة، مستشار التوجيه المهني المنصب على مستوى المكاتب المشتركة، مستشار التربية، ثلاث أساتذة يختارهم المدير، المختص النفسي التابع لوحدة الكشف والمتابعة أن وجد. تقوم اللجنة بجمع المعلومات عن الحالة التي تستدعي

التدخل والتكفل من خلال وثيقة طلب مساعدة يقدمها التلميذ، أو من خلال وثيقة إحالة تلميذ على اللجنة بمألفها الأستاذ أو أي شخص آخر، ومن ثم تتم معالجة الحالة من طرف اللجنة، وتعد تقرير في نهاية كل فصل حول نشاطها، والحالات المتكفل بها وتسلم نسخة منه إلى مستشار التوجيه، وترسل نسخة إلى مركز التوجيه ليعد حصيلة عامة وفصلية لتقارير المتوسطات.

3.8.2. المقابلة الإرشادية:

تعتبر المقابلة الإرشادية قلب الإرشاد النفسي، حيث أنها تتيح الفرصة للمرشد النفسي للتعرف على طبيعة المشكلة التي حضر من أجلها المسترشد، ومعرفة الخصائص والسمات الشخصية للمسترشد، وكذلك المعلومات الأخرى التي تفيد العملية الإرشادية، وذلك تمهيدا لوضع خطة العلاج المناسبة التي تساعد المسترشد على حل مشكلة. (برزان، 2016، ص118)

4.8.2. مهارة الإصغاء الفعال:

من المهم أن يكون المرشد مستمعاً جيداً لطلابه، يتعرف على آرائهم، وأفكارهم، ومقترحاتهم، والمشكلات التي يواجهونها، الأمر الذي يعزز ثقتهم بأنفسهم ويقوي العلاقة بين المرشد وبينهم ويمكنه بالتالي من مد يد العون لهم. وهذه المهارة تلعب دوراً واضحاً في التخفيف من الميول العدوانية في لحظات التوتر والانفعال. إن الإصغاء الفعال يحميننا من الوقوع أسرى أفكارنا المسبقة أو انفعالاتنا المحمومة. (عطية، 2013، ص53)

5.8.2. مهارة الإيحاء:

يستخدم المرشد الإيحاء كوسيلة للتأثير على المسترشد، حيث يقوم المرشد باستخدام الألفاظ والكلمات والإشارات ليوحي للمسترشد بالإجابات دون الإشارة إليها صراحة، كما يستخدم المرشد إطاره المرجعي في الإيحاء لتحديد ما يجب أن يقوله ويفعله المسترشد، وكذلك ما يتوقع منه. (أبو أسعد، 2011، ص99)

9.2. أهداف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

مساعدة الطالب على التعرف على خصائص نفسه، فهم قدراته وميوله واتجاهاته، باستخدام الطرق المتاحة مثل الاختبارات، الملاحظات مما يساعد على تحقيق الذات وتقبلها وفهمها.

تحقيق التوافق والتكيف للطلبة من أجل تسهيل قدراتهم على القيام بالوظائف النفسية المختلفة والتوفيق بين الدوافع والنزعات الداخلية والرغبات وبين المتطلبات المحيطة والبيئة. (أبو أسعد، 2011، ص21)

كما يهدف إلى تبني برنامج تطويري يتميز بالاستمرارية وقابليته للمتابعة، والتقويم في النواحي الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية، والذاتية للطلاب، وإلى بناء وصقل وإخراج منتج صالح متفاعل ونافع للمجتمع. (الحريري، والإمامي، 2010، ص27)

كما يحاول إبراز الميول الفردية والقدرات العقلية والمواهب والاتجاهات للتلاميذ، وتخليص التلاميذ من الحيرة والتردد في اختيار التخصص وحل المشكلات المدرسية، وتحقيق الصحة المدرسية للتلميذ باعتبار أن التلميذ قد يتكيف خارجياً مع مواقف هو يرفضها في الأصل من الداخل، وحل المشكلات من خلال مساعدة التلميذ على تخطي مشكلاته بأسلوب سليم ومنظم، وتوجيه التلاميذ إلى الطرق السلمية في المذاكرة. (ميدون، د.ت، ص2)

فالغرض من الإرشاد الطلابي هو مساعدة الطالب لتحقيق النمو المتكامل له في جميع الجوانب؛ ولذا فإن للإرشاد في المدرسة نوعين من الأهداف، هما الأول: أهداف خاصة بكل موقف إرشادي يسعى المرشد لتحقيقه بعد دراسة مشكلة الطالب بدقة، والثاني: أهداف عامة تم التأكيد عليها في معظم نظريات الإرشاد وهي:

- ✓ تسهيل التغيير في سلوك الفرد.
- ✓ تحسين العلاقات الاجتماعية والشخصية.
- ✓ زيادة الفاعلية الاجتماعية، وقدرة الفرد على التغلب على المشكلات.
- ✓ تعليم عمليات اتخاذ القرار.
- ✓ تحسين الإمكانيات الإنسانية، وإثراء نمو الذات. (الجعيد، 2019، ص264-265)

خلاصة الفصل:

إن التوجيه والإرشاد في الوسط المدرسي يعتبر عملية تفاعلية بين مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من جهة وبين التلميذ من جهة أخرى، بحيث تهدف هذه العملية إلى مساعدة التلميذ على فهمه لشخصيته ومعرفته لقدراته، وإيجاد الحلول اللازمة لمشاكله، وهذا قصد تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي لذاته.

ولا يمكن لهذا أن يتحقق إلى بوجود مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، على مستوى المؤسسات التربوية. هذا الأخير الذي يعتبر عنصرا فعالا في استقرار المؤسسات التربوية، من خلال مساهمته في تقديم خدمات نفسية وتربوية تساعد على تكيف واتزان التلميذ نفسيا واجتماعيا، وتجعل منه فردا قادرا على مواجهة الضغوط والمشاكل النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها

الجانِب المِيداني

فصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. منهج الدراسة

2. حدود الدراسة

3. مجتمع الدراسة وعينته

4. أدوات الدراسة

5. الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

بقدر الأهمية التي يكسبها الجانب النظري من أي بحث، إلا أن الصفة العلمية تتشبه به أكثر إذا خضع لمجال التطبيق، وتعتبر الدراسة الميدانية سبيلاً أساسياً ينتهجها الباحث. بداية من جمع المعلومات والبيانات الهامة، التي تفيد الدراسة، ووصولاً إلى تحليل ومناقشة النتائج. للتحقق من مدى صدق الفرضيات الموضوعة، والتي تمحورت في هذه الدراسة في معرفة العلاقة والفروق من ناحية النوع، ومن ناحية التخصص، ومن ناحية سنوات الخدمة، ومن ناحية مكان العمل على متغيرين هما متغير الذكاء الوجداني، ومتغير استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه. وسيتم في هذا الفصل توضيح مختلف الخطوات الاجرائية الميدانية التي تدعم ذلك بدءاً بالمنهج المتبع في الدراسة الحالية، وحدود الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، ووصف الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات، وصولاً إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في عرض وتحليل النتائج.

1 . منهج الدراسة:

من أجل تحليل ودراسة الإشكالية المطروحة واستجابة لطبيعة الموضوع تم الاعتماد على المنهج الوصفي وذلك باستخدام الطريقة الارتباطية حيث أنها أكثر ملائمة لأهداف الدراسة الحالية.

ويتمثل هذا المنهج في تحديد ظواهر معينة واكتشاف كل من العلاقات والفروق بين تلك الظواهر لدى أفراد لعينة، والأسلوب الارتباطي يوضح إلى أي حد يرتبط متغيران وإلى حد تتفق التغيرات في أحد العوامل مع التغيرات في عامل آخر، أي أن الأسلوب الارتباطي تظهر أهميته كأسلوب تمهيدي للكشف عن الظاهرة موضوع الدراسة. (الدردير، 2004، ص59)

2. حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

1.2. الحدود البشرية:

طبقت الدراسة على عينة قوامها (349) من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. عبر كافة أنحاء الوطن في (الجزائر).

2.2. الحدود المكانية:

نظرا للظروف الصحية المتمثلة في جائحة (كوفيد 19)، التي يمر بها العالم عامة، وبلادنا الجزائر خاصة، ونظرا للتقدم التكنولوجي الحاصل في العالم من توفر وسائل وتقنيات من شأنها اختصار الوقت، وتقريب المسافة، وخلق جو من المرونة في جلب المعلومات. تم إجراء الدراسة الميدانية على مستوى مواقع التواصل الاجتماعي بحيث تم الولوج إلى المجموعات الخاصة بمراكز التوجيه والإرشاد المدرسي والوطني عبر كافة أنحاء التراب الوطني بالجزائر (أنظر الملحق 09).

3.2. الحدود الزمانية:

قمنا في هذه الدراسة بجمع المعلومات في الجانب النظري بداية من نوفمبر 2017، أما الجانب الميداني فتم إجراؤه بداية من 2021/06/07 إلى غاية 2021/09/30.

4.2. الحدود الموضوعاتية:

تتناول هذه الدراسة متغيرات الذكاء الوجداني واستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية، من ناحية العلاقة بينهما وتحديد الفروق في النوع (ذكر، أنثى)، والتخصص (علم النفس، علم الاجتماع)، وسنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، ومكان العمل (متوسطة، ثانوية، مركز التوجيه).

3. مجتمع الدراسة وعينته:

1.3. مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع الأصلي لهاته الدراسة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني البالغ عددهم على المستوى الوطني (3010)، وهذا طبقا للإحصائيات الرسمية من وزارة التربية الوطنية للعام الدراسي 2021/2020. حسب تصريح حصري أدلى به رئيس النقابة المستقلة لموظفي التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

2.3. عينة الدراسة:

يعتبر اختيار العينة جزءا أساسيا ومهما جدا في البحث العلمي، نظرا لصعوبة الوصول إلى كل أفراد المجتمع. لذا وجب على الباحث اختيار عينة أو مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة تساعد على فهم أنماط وديناميات المجتمع المدرس. فالعينة هي شريحة أو جزء من مجتمع الدراسة تحمل خصائص وصفات هذا المجتمع وتمثله فيما يخص موضوع البحث. (ماجد، 2016، ص29)

وقد تمت في هذه الدراسة التعامل مع عيتين هما: عينة البحث الاستطلاعية، وعينة البحث الأساسية.

1.2.3. عينة الدراسة الاستطلاعية:

❖ كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية استكشاف ميدان الدراسة واختبار صدق وثبات المقاييس المعتمدة فيها. وقد تم تطبيق هذه العينة الاستطلاعية التي بلغ قوامها 40 مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بواقع 15مستشار و25 مستشارة من عينة الدراسة، على مستوى مواقع التواصل الاجتماعي بحيث تم الولوج إلى مجموعة خلية الاعلام والتوثيق لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني-الجزائر.

تم سحب العينة بهدف التحقق من صدق أدوات البحث وثباتها وصلاحياتها للاستخدام النهائي، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية عن ملائمة المقاييس وتمتعها بصدق وثبات مقبولين.

2.2.3. عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (349) مستشارا للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من كافة أنحاء ولايات الجزائر تم اختيارهم بطريقة عشوائية، من كلى الجنسين، الحاصلين على مؤهل علمي في تخصصات علم النفس وعلم الاجتماع، والعاملين في المتوسطات، والثانويات، ومراكز التوجيه.

جدول (08) يوضح توزيع العينة من حيث الجنس والتخصص وسنوات الخدمة ومكان العمل.

المتغير	الخصائص			المجموع
النوع (ذكر/أنثى)	ذكر		349	
	أنثى		227	
التخصص	علم النفس		349	
	علم اجتماع		137	
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات		349	
	أكثر من 5 سنوات		101	
مكان العمل	المتوسطة		349	
	الثانوية		13	

يتضح من الجدول رقم (08) أن عدد الذكور (122)، مقابل (227) من الإناث، بينما عدد الحاملين لتخصص علم النفس (212)، مقابل (137) من حاملين تخصص علم الاجتماع، كما أن ذوي سنوات الخدمة أقل من 5 سنوات عددهم (186)، مقابل (62) من ذوي من 5-10 سنوات، ومقابل (101) من ذوي أكثر من 10 سنوات، بينما العاملين في المتوسطات (187)، مقابل (149) العاملين في الثانويات، ومقابل (13) من العاملين في مراكز التوجيه.

4. أدوات الدراسة:

لكل دراسة أو بحث علمي مجموعة من الأدوات والوسائل، التي يستخدمها الباحث ويطوعها بالمنهج الذي يستخدمه، ويحاول اللجوء إلى الأدوات التي توصله إلى الحقائق المرجوة، وللحصول على القدر الكافي من المعلومات والمعطيات التي تفيد في الموضوع الدراسة الحالية تم تطوير مقياسين من طرف الباحث هما مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، وفيما يلي وصف للأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية:

1.4. مقياس الذكاء الوجداني:

بعد اطلاع الباحث على العديد من الأدب النظري والدراسات السابقة لمفهوم الذكاء الوجداني، والنماذج النظرية التي تناولت هذا المفهوم، ومراجعة عدة مقاييس عربية وأجنبية تناولت علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات منها: مقياس جولمان (2000)، مقياس أحمد العلوان (2011)، مقياس الكرخي (2011)، مقياس فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (2002)، مقياس بن بريكة وآخرون (2020)، مقياس عبد المنعم أحمد الدردير (2002). طور الباحث مقياسا للذكاء الوجداني، ليناسب فئة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، إذ أن بعض المقاييس التي اطلع عليها الباحث طورت على عينات غير مستشاري التوجيه، وأجريت على بيئات غير البيئة الجزائرية. وقد قام الباحث بتطوير المقياس وفق الخطوات التالية:

- تحديد مفهوم الذكاء الوجداني من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات والنظريات المرتبطة بهذا المفهوم.
- تبني الباحث لنموذج السمات (المختلط) المتمثل في نموذج دانيال جولمان وبار أون. والاعتماد على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني المتمثلة في خمسة (05) أبعاد هي: الوعي بالذات، الدافعية، تنظيم الذات، المهارات الاجتماعية، التعاطف.

بعد هذه الخطوات التي قام الباحث بها تم تطوير مقياس للذكاء الوجداني يتكون من 57 عبارة (انظر الملحق رقم 10) كل عبارة يقابلها خمسة بدائل (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، وبعدها تم عرضه على المشرف لإعطاء ملاحظاته وتقييم ملاءمته للدراسة، ومن ثم تم اخضاع المقياس للتحكيم من قبل (08) محكمين مختصين (انظر الملحق رقم 11) من جامعة الأغواط، وجامعة الجزائر 2، وجامعة المدية، وجامعة تيزي وزو، وجامعة الجلفة. وبعد الإطلاع على ملاحظات المحكمين تم اجراء بعض التعديلات على المقياس قصد ملاءمة فقراته لأغراض الدراسة، ليصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (54) عبارة (انظر الملحق رقم 12) يقابلها خمسة بدائل (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا)، وتقدر الدرجات حسب ترتيب البدائل (5-4-3-2-1)، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للمقياس تساوي مجموع درجات الفرد على الأبعاد الخمسة للمقياس وتتراوح بين (54) درجة كحد أدنى و(270) درجة كحد أقصى موزعة على خمسة أبعاد هي كالتالي:

❖ **الوعي بالذات:** وتتضمن معرفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها والقدرة على تقدير ذاته وانفعالاته وعواطفه، ويضم الفقرات التالية: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10.

❖ **الدافعية:** وتتضمن دافعية مستشار، ويضم الفقرات التالية: 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22. التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للإنجاز وتحمل الضغوط والصعاب من أجل التكفل ومساعدة التلاميذ نفسياً، والتفاؤل والتحدي للمخاطر والعمل الدؤوب من أجل تهيئة الجو الملائم للتلميذ للدراسة.

❖ **تنظيم الذات:** وتتضمن قدرة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على ضبط انفعالاته والتحكم فيها، والقدرة على الاتزان والهدوء في الظروف الصعبة ويضم الفقرات التالية: 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32.

❖ **المهارات الاجتماعية:** وتتضمن مهارة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع التلاميذ والآخرين والتعاون معهم والتأثير فيهم وقدرته على أداء دور القيادة بتميز وحل الخلافات بينهم. ويضم الفقرات التالية: 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44.

❖ **التعاطف:** ويتضمن إحساس مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالتلاميذ ومعرفة انفعالاتهم وتفهمهم، ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشاكل، وتدعيمهم وتحفيزهم، ووعيه الجيد بالعلاقات الانسانية البحتة. ويضم الفقرات التالية: 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54.

1.1.4. قياس صدق مقياس الذكاء الوجداني:

ولكي نتحقق من مدى سلامة المقياس لجمع البيانات. لجأنا إلى التحقق من صدقه من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية. حتى نتأكد من أنه يصلح فعلاً لقياس ما وضع من أجله. ومن أجل ذلك استخدم الباحث عدة أنواع من صدق المقاييس هي: الصدق الظاهري، صدق الاتساق الداخلي، وصدق البناء (الصدق العاملي).

❖ **الصدق الظاهري:** بعد الانتهاء من إعداد المقاييس، تم عرضهما على المشرف ثم القيام بعرضهما على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بكلية العلوم الاجتماعية لجامعة الأغواط، ومن بعض جامعات الوطن منها جامعة تيزي وزو، وجامعة المدية، وجامعة الجلفة، بحيث تم توجيه استبانة بها جميع المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة من إشكالية وفرضيات، وأهداف، وقد بلغ عدد المحكمين (08). وذلك للتأكد من مدى سلامة كل عبارة ووضوحها وملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه. فتم أخذ الفقرات التي حصلت على اجماع (06) محكمين، بنسبة 80% فأعلى، وتم حذف الفقرات التي لم تحصل على اجماع المحكمين، وتعديل صياغة بعض الفقرات، وفيما يلي أبرز التعديلات:

جدول (09) بين العبارات المعدلة في مقياس الذكاء الوجداني على ضوء ملاحظات المحكمين

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
بعد الوعي بالذات	
أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف الإرشادية
أشعر في كثير من الأحيان بثقة التلاميذ اتجاهي	أشعر في كثير من الأحيان بثقة التلاميذ اتجاه معاملتي لهم
بعد الدافعية	
أطرح أفكار جديدة لتطوير مهنتي	أسعى باستمرار إلى تنمية إمكانياتي وقدراتي
أتصرف بسرعة عند تعرض أحد التلاميذ لمشكلة ما	أقدم كل ما لدي عند تعرض أحد التلاميذ لمشكلة ما
بعد تنظيم الذات	
أتحكم في مشاعري قصد الابتعاد عن الذاتية	أتحكم في مشاعري قصد الابتعاد عن الذاتية عند اتخاذ قرار اداري خاص بالتلميذ
بعد التعاطف	
أستطيع أن أفهم لغة الإشارة عندما يكون التلميذ متألماً	أستطيع أن أفهم لغة الإشارة عندما يكون التلميذ حزينا أو محبطا

✱ العبارات المحذوفة من المقياس في صورته النهائية:

- لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي
- أبحث عن حلول للمشكلات التي تواجهني
- أخطط للأهداف التي أريد تحقيقها مسبقا
- أحدد الهدف الذي اسعى اليه بوضوح
- أعمل بطريقة دبلوماسية فعالة مع الموظفين معي
- لدي القدرة على التأثير في الآخرين
- أجد فهم مشاعر التلاميذ جيدا

✱ العبارات المضافة للمقياس في صورته النهائية:

- لدى الدافع الذاتي لتحقيق طموحاتي
- أغتنم الفرصة لتطوير نفسي من خلال التكوين المستمر

وفي ضوء تلك الملاحظات والإقتراحات المقدمة من طرف الأساتذة المحكمين تم تعديل المقياس قبل توزيعه على العينة الاستطلاعية.

❖ حساب صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي بتحديد مدى اتساق كل

مفردة مع مفردات المقياس

جدول (10) يبين معامل ارتباط درجة كل عبارة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه:

الوعي بالذات		الدافعية		تنظيم الذات		المهارات الاجتماعية		التعاطف	
الفقرة	م. الارتباط	الفقرة	م. الارتباط	الفقرة	م. الارتباط	الفقرة	م. الارتباط	الفقرة	م. الارتباط
1	0,491**	11	**0.583	23	**0.551	33	**0.426	45	**0.654
2	0,715**	12	**0.600	24	**0.466	34	**0.441	46	**0.426
3	0.432**	13	*0.394	25	*0.360	35	**0.602	47	**0.732
4	0.741**	14	*0.364	26	**0.478	36	**0.676	48	**0.497
5	0.646**	15	**0.538	27	**0.432	37	**0.646	49	**0.541
6	0.582**	16	*0.397	28	**0.449	38	**0.716	50	**0.601
7	0.716**	17	*0.363	29	**0.507	39	**0.710	51	**0.675
8	0.458**	18	*0.378	30	**0.701	40	**0.770	52	**0.680
9	0.573**	19	**0.479	31	**0.708	41	**0.412	53	**0.715
10	0.392*	20	*0.377	32	**0.700	42	**0.456	54	**0.701
		21	*0.370			43	*0.368		
		22	**0.588			44	*0.367		

يتضح من الجدول رقم (10) أن جميع قيم معامل الارتباط تتراوح ما بين (0.360 و 0.741) لمقياس الذكاء الوجداني وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى 0.01^{**} وأخرى دالة عند 0.05^{**} وهذا ما يثبت أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

❖ الصدق البنائي:

تم حساب هذا النوع من الصدق من خلال إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد المقياس مع درجة المقياس ككل (مقياس الذكاء الوجداني) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (11) يوضح الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل

م	الأبعاد الرئيسية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	الوعي بالذات	0.859**
2	الدافعية	0.727**
3	تنظيم الذات	0.752**
4	المهارات الاجتماعية	0.833**
5	التعاطف	0.729**

يتضح من الجدول رقم (11) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الرئيسية والدرجة الكلية للمقياس ككل والتي تراوحت بين (0.727^{**} ، 0.859^{**}) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يدل على صدق

بناء فقرات المقياس وصلاحيته لقياس ما أعد من أجله كما يعتبر مؤشر أن الأبعاد الرئيسية مرتبطة بالمقياس ككل أي تقيس الذكاء الوجداني ومهاراته.

وانطلاقاً من نتائج تطبيق كل من صدق الاتساق الداخلي والصدق العملي يمكن أن نقول أن المقياس صادق وصالح للاستعمال على البيئة الجزائرية.

2.1.4. ثبات المقياس: استخدم الباحث لقياس ثبات المقياس طريقتين هما:

❖ **طريقة التجزئة النصفية:** وذلك بتقسيمه إلى قسمين: القسم الأول يتكون من الأسئلة الفردية والتي تتكون من (29) سؤال، والقسم الثاني يتكون من الأسئلة الزوجية والتي تتكون من (28) سؤال على عينة تتكون من 40 مستشار توجيه.

جدول (12) يوضح معامل الثبات لمقياس الذكاء الوجداني بطريقة التجزئة النصفية.

معامل الارتباط	تصحيح المعامل بمعادلة سيرمان-براون	العينة (n)
0.835	0.915	40

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن المقياس يتمتع بثبات عالي يشجع على استخدامه في هذه الدراسة الحالية.

❖ **طريقة ألفا كرونباخ:** بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها 40 مستشار توجيه والإرشاد المدرسي والمهني، على مستوى مواقع التواصل الاجتماعي، تم سحب العينة بطريقة عشوائية، ليتم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ.

جدول (13) يوضح معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني.

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الوعي بالذات	10	0.751
الدافعية	12	0.778
تنظيم الذات	10	0.764
المهارات الاجتماعية	12	0.764
التعاطف	9	0.766
الدرجة الكلية		0.831

يتبين من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة معامل الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني (0.831) بينما تراوحت قيم معاملات الأبعاد بين (0.764 و 0.778) وهي معاملات دالة على تمتع المقياس بثبات عالي يشجع على استخدامه في هذه الدراسة وفي البيئة الجزائرية.

2.4. مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية:

بعد اطلاع الباحث على العديد من الأدب النظري والدراسات السابقة لمفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، والنماذج النظرية التي تناولت هذا المفهوم، ومراجعة عدة مقاييس عربية وأجنبية تناولت علاقة استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية ببعض المتغيرات منها: مقياس ليونارد بون وترجمة علي عبد السلام، مقياس إندلر وباركر Endler et parker (1990)، مقياس لازاروس وفولكمان (Lazarus&Folkman) (1980)، مقياس بولمان (1994). طور الباحث مقياساً لاستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية، ليناسب فئة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، إذ أن بعض المقاييس التي اطلع عليها الباحث طورت على عينات غير مستشاري التوجيه، وأجريت على بيئات غير البيئة الجزائرية. وقد قام الباحث بتطوير المقياس وفق الخطوات التالية:

- تحديد مفهوم استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية من خلال الإطلاع على العديد من الدراسات والنظريات المرتبطة بهذا المفهوم.

- تبني الباحث نموذج بولمان 1994. من خلال الاعتماد على أبعاد مقياس مواجهة الضغوط النفسية المتمثل في خمسة (05) أبعاد هي: حل المشكلة، التجنب، البحث عن الدعم الاجتماعي، إعادة التقييم، التأنيب الذاتي. مع إجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية للأبعاد وتصبح كالتالي: استراتيجية استكشاف وحل المشكلة، استراتيجية التجنب، استراتيجية المساندة النفسية والاجتماعية، استراتيجية التقييم الإيجابي، استراتيجية تحفيز الذات.

بعد هذه الخطوات التي قام بها الباحث تم تطوير مقياس استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية يتكون من (32) عبارة (انظر الملحق رقم 13) كل عبارة يقابلها ثلاثة اقتراحات (تنطبق علي، تطبق علي أحياناً، لا تنطبق)، وبعدها تم عرضه على المشرف لإعطاء ملاحظاته وتقييم ملاءمته للدراسة، ومن ثم تم اخضاع المقياس للتحكيم من قبل (08) محكمين وبعد الإطلاع على ملاحظات المحكمين تم إجراء بعض التعديلات على المقياس مع حذف بعض الفقرات وزيادة فقرات أخرى، ليصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (32) عبارة (انظر الملحق رقم 14) يقابلها ثلاثة اقتراحات (تنطبق علي، تطبق علي أحياناً، لا تنطبق)، وتقدر الدرجات حسب ترتيب البدائل

(3-2-1)، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للمقياس تساوي مجموع درجات الفرد على الأبعاد الثلاثة للمقياس وتتراوح بين (32) درجة كحد أدنى و(96) درجة كحد أقصى موزعة على خمسة أبعاد هي كالتالي:

❖ **استراتيجية استكشاف وحل المشكلة:** وتتضمن استكشاف للمشكلة وإيجاد الحلول لها من طرف

مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ويضم الفقرات التالية: 01، 02، 03، 04، 05، 06، 07.

❖ **استراتيجية التجنب:** وتتضمن مدى قدرة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على تجنب المشاكل،

والقدرة على مساعدة التلميذ في مواجهة المشاكل والظروف الصعبة التي يمر بها. ويضم الفقرات التالية: 08، 09،

10، 11، 12، 13.

❖ **استراتيجية المساندة النفسية والاجتماعية:** وتتمثل في المتابعة النفسية للتلميذ من طرف مستشار التوجيه

والإرشاد المدرسي والمهني ومساعدته والتكفل به نفسياً، من أجل تخفيف الضغوط النفسية عنه وتحسين مستواه

الدراسي. ويضم الفقرات التالية: 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20.

❖ **استراتيجية التقييم الإيجابي:** ويتضمن تقويم وتعديل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لسلوك

ونائج التلاميذ، ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشاكل، وتدعيمهم وتحفيزهم، ووعيه الجيد بالعلاقات الانسانية

البحثية. ويضم الفقرات التالية: 21، 22، 23، 24، 25، 26.

❖ **استراتيجية تحفيز الذات:** وتتضمن تحفيز التلاميذ وتشجيعهم على النجاح، ومساعدتهم على التفكير

الإيجابي والابتعاد عن التفكير السلبي. من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. ويضم الفقرات التالية:

27، 28، 29، 30، 31، 32.

1.2.5. قياس صدق مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية:

ولكي نتحقق من مدى سلامة المقياس لجمع البيانات. لجأنا إلى التحقق من صدقه من خلال تطبيقه على

عينة استطلاعية. حتى نتأكد من أنه يصلح فعلاً لقياس ما وضع من أجله. ومن أجل ذلك استخدم الباحث نوعين

من الصدق هما الاتساق الداخلي وصدق البناء (الصدق العاملي) حتى يتأكد من صدق المقياس

❖ **الصدق الظاهري:** بعد الانتهاء من إعداد المقياس، تم عرضه على المشرف ثم القيام بعرضه على مجموعة

من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بكلية العلوم الاجتماعية

لجامعة الأغواط، ومن بعض جامعات الوطن منها جامعة تيزي وزو، وجامعة المدية، وجامعة الجلفة، بحيث تم توجيه

استبانة بها جميع المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة من إشكالية وفرضيات، وأهداف، وقد بلغ عدد المحكمين

(08). وذلك للتأكد من مدى سلامة كل عبارة ووضوحها وملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه. ومنه تم أخذ جميع الفقرات لحصولها على إجماع المحكمين، مع تعديل صياغة بعض الفقرات، وفيما يلي أبرز التعديلات:

جدول (14) يبين العبارات المعدلة في مقياس الذكاء الوجداني على ضوء ملاحظات المحكمين

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
بعد استراتيجية حل المشكلة	
أقوم بالتخطيط مسبقاً لما سأقوم به وأصل إلى هدي المعين	أضع خطة إرشادية وأتبعها في حل مشاكل التلاميذ
أحاول عدم التصرف بتسرع أو بإتباع أول فكرة خطرت لي	أحاول عدم التسرع أو بإتباع أول فكرة خطرت لي في حل مشاكل التلاميذ
أتفاوض مع التلميذ للحصول على سلوك إيجابي يخدم الموقف	أضع بدائل مختلفة لحل مشاكل التلاميذ
بعد الاستراتيجية التجنب	
أتجنب تحمل المسؤوليات التي لدي	أتجنب الحلول الوسط في حل مشاكل التلاميذ
أؤجل بعض المشاكل إلى وقت لاحق	أواجه الشخص الذي سبب لي المشكلة
أحاول عدم التدخل في مشكل بين التلميذ والإدارة أو الأستاذ	أدخل عند حدوث مشكل بين التلميذ والأستاذ أو الإدارة
بعد المتابعة النفسية	
أحدث التلاميذ عما أحس به اتجاههم	أحدث التلاميذ عما أحس به من مسؤولية اتجاههم
أطلب المساعدة من قبل الآخرين بشأن ما يعترضني من مشاكل	أطلب المساعدة من قبل الآخرين بشأن ما يعترضني من مشاكل أمام التلاميذ
بعد التقويم الإيجابي	
أحاول ضبط انفعالاتي من أجل أن أتحمّل مشاكل التلاميذ	أحاول كبح مشاعر الغضب لدى التلميذ حتى يستطيع تحمل مشاكله

* العبارات المحذوفة من المقياس في صورته النهائية:

- أكتشف حالات سلوكية ونفسية لدى التلاميذ عن طريق التقنيات المستعملة
- أتضايق لعدم قدرتي على تجنب المشاكل

* العبارات المضافة في المقياس في صورته النهائية:

- أدرس عواقب ونتائج الحل الذي أنفذه في تعاملتي مع المشكل
- لدي القدرة على تجنب المشاكل التي تصادفني مع التلاميذ

وفي ضوء تلك الملاحظات والإقتراحات المقدمة من طرف الأساتذة المحكمين تم تعديل المقياس قبل توزيعه على العينة الاستطلاعية.

❖ صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس كما

هو مبين في الجدول.

جدول (15) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

استكشاف وحل المشكلة		استراتيجية التجنب		المساندة النفسية		التقييم الإيجابي		تحفيز الذات	
الفقرة	م. الارتباط	الفقرة	م. الارتباط	الفقرة	م. الارتباط	الفقرة	م. الارتباط	الفقرة	م. الارتباط
1	0,652**	8	0.571**	14	0.688**	21	0.705**	27	0.710**
2	0.603**	9	0.368*	15	0.881**	22	0.688**	28	0.815**
3	0.648**	10	0.719**	16	0.853**	23	0.647**	29	0.701**
4	0.519**	11	0.546**	17	0.680**	24	0.530**	30	0.625**
5	0.566**	12	0.714**	18	0.659**	25	0.558**	31	0.769**
6	0.778**	13	0.531**	19	0.341*	26	0.715**	32	0.761**
7	0.500**			20	0.671**				

يتضح من الجدول رقم (15) أن جميع قيم معامل الارتباط تتراوح ما بين (0.500**)، (0.881**) لمقياس الذكاء الوجداني وهي قيم دالة احصائيا عند مستوى 0.01**، وهذا ما يثبت أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

❖ الصدق البنائي:

تم حساب هذا النوع من الصدق من خلال إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد المقياس مع درجة المقياس ككل (مقياس استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (16) يوضح الارتباط بين الدرجة الكلية لأبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس ككل

م	الأبعاد الرئيسية	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
1	بعد استراتيجية استكشاف وحل المشكلة	0.779**
2	بعد استراتيجية التجنب	0.829**
3	استراتيجية المتابعة النفسية	0.905**
4	استراتيجية التقويم الإيجابي	0.851**
5	استراتيجية تحفيز الذات	0.924**

يتضح من الجدول رقم (16) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس ككل دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، حيث تراوحت القيم بين (0.779**)، (0.924**) وهذا يدل على صدق بناء فقرات المقياس وصلاحيته لقياس ما أعد من أجله أي يقيس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه بالبيئة الجزائرية.

2.2.4. ثبات المقياس:

❖ طريقة التجزئة النصفية: وذلك بتقسيمه إلى قسمين: القسم الأول يتكون من الأسئلة الفردية والتي تتكون من (16) سؤال، والقسم الثاني يتكون من الأسئلة الزوجية والتي تتكون من (16) سؤال.

جدول (17) يوضح معامل الثبات لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية بطريقة التجزئة النصفية.

معامل الارتباط قبل التصحيح	تصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان-براون	العينة (n)
0.736	0.846	40

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن المقياس يتمتع بثبات عالي يشجع على استخدامه في هذه الدراسة الحالية.

❖ طريقة ألفا كرونباخ: بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية البالغ عددها 40 مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، على مستوى مواقع التواصل الاجتماعي، تم سحب العينة بطريقة عشوائية، ليتم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ.

جدول (18) يوضح معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية.

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
استراتيجية حل المشكلة	10	0.793**
استراتيجية التجنب	12	0.790**
المساعدة النفسية	10	0.763**
التقييم الإيجابي	12	0.791**
تحفيز الذات	9	0.770**
الدرجة الكلية		0.908**

يتبين من خلال الجدول رقم (18) أن قيمة معامل الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية (0.908) بينما تراوحت قيم معاملات الأبعاد بين (0.763 و 0.793) وهي معاملات دالة على تمتع المقياس بثبات عالي يشجع على استخدامه في هذه الدراسة وفي البيئة الجزائرية.

5. الأساليب الإحصائية:

إن الهدف من استعمال الأساليب الإحصائية هو التواصل إلى نتائج وبيانات تساعدنا في عملية التحليل والتفسير وإصدار الأحكام وقد تمت عملية التحليل الإحصائي باستعمال البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية

والاجتماعية (Spss 22)، ولغرض تحليل النتائج عمدنا إلى استخدام عدة تقنيات إحصائية وفق ما أملتة عملية واختبار وقياس فرضيات البحث وتمثلت هذه التقنيات في:

- ❖ المتوسط الحسابي: وهو أحد مقاييس النزعة المركزية، يستخدم لقياس مدى تركز الدرجات حول المتوسط.
- ❖ معامل ارتباط بيرسون: تم استخدامه لقياس معامل الثبات ومعرفة العلاقة بين المقياسين.
- ❖ الانحراف المعياري: قيمة احصائية تعبر عن درجة انحراف أو تشتت مجموعة من البيانات عن وسطها.
- ❖ الصدق البنائي: تم استخدامه للتأكد من صدق المقياسين.
- ❖ طريقة الاتساق الداخلي: تم استخدامه للتأكد من صدق المقياسين.
- ❖ طريقة التجزئة النصفية: للتأكد من ثبات المقياسين.
- ❖ طريقة ألفا كرونباخ: للتأكد من ثبات المقياسين.
- ❖ اختبار(ت) للفروق: تم استخدامه لمعرفة الفروق في متغيرات النوع، والتخصص.
- ❖ تحليل التباين الأحادي (one-way Anova): تم استخدامه لمعرفة الفروق في متغيرات، سنوات الخدمة ومكان العمل.

خلاصة الفصل:

تم من خلال هذا الفصل التطرق إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبعة في الجانب الميداني، والمتمثلة في اختيار المنهج المناسب للدراسة، وكذا حدود الدراسة، ومعرفة مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية، ومن ثم حساب صدق وثبات عينة الدراسة الاستطلاعية. ومن ثم اختيار الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل المعطيات لاستخدامها في حساب الفرضيات من أجل عرضها وتحليلها وتفسيرها.

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها
2. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها
3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها
4. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها
5. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها
6. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ومناقشتها
7. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة ومناقشتها
8. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة ومناقشتها
9. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة ومناقشتها

تمهيد:

بعد الإنتهاء من تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة، تم تفرغ البيانات (أنظر الملحق 15) وكانت النتائج موضحة كالتالي:

1. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها:

نصت الفرضية الأولى على أنه توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه، ولاختبارها احصائيا تم استخدام الأسلوب الاحصائي معامل الارتباط بيرسون (pearson) * جدول رقم (19): يوضح العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه.

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	349	236.33	16.92		
استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية	349	137.31	13.28	0.000 دالة	0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (19) أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكاء الوجداني بلغ (236.33) بانحراف معياري قدره (16.92)، مقابل المتوسط الحسابي لدرجات استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية بلغ (137.31) بانحراف معياري يقدر ب (13.28).

وبعد تطبيق معامل الارتباط (بيرسون) باستخدام برنامج spss قدرت قيمته ب(0.88) مما يدل على أن العلاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية قوية وموجبة، أي أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الوجداني ارتفعت درجات استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية عند مستوى الدلالة (0.01) وعليه تم تحقق الفرضية التي تقول بوجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه.

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها وبعد تحليلها من خلال المعالجات الاحصائية تمكنا من الحصول على نتائج كمية تؤكد لنا أنه توجد علاقة ارتباطية ايجابية بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه.

ويمكن تفسير هذه العلاقة بين المتغيرين إلى أن استراتيجية مواجهة الضغوط تعتبر بعد من أبعاد الذكاء الوجداني. وبالتالي فهي مهارة أساسية لذوي الذكاء الوجداني، وتعد أحد العوامل الأساسية في نجاح الفرد.

وهذا ما يشير إليه بار-أون في نموذجهِ إلى أن الذكاء الوجداني يتكون من خمسة أبعاد من بينها إدارة الضغوط والتي تعني (استراتيجية مواجهة الضغوط)، وهي قدرة الفرد على إدارة الضغوط والتكيف معها بفاعلية كبيرة. (حسين وحسين، 2006، ص 57).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا إلى أن ذوي الذكاء الوجداني، يستطيعون التأقلم والتكيف مع الانفعالات والحالات النفسية التي يمكن أن تؤدي إلى تغير في السلوك وعدم الاتزان النفسي والاجتماعي. وهذا باستخدام استراتيجيات وتقنيات تساعدهم على التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم.

وهذا ما يؤكدُه (سالوفي وآخرون، 1993) على أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم، ومراقبة الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات. (معمرية، 2005، ص 43)

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بأن الذكاء الوجداني يجعل من الفرد مؤهلا نفسيا للتعامل مع المشاكل والضغوط النفسية من خلال التفكير بإيجابية وطرد كل الأفكار السلبية التي من شأنها أن تثبط الدفاعات المناعية.

فقد أشار عبد العال عجوة (2002) بأن الذكاء الوجداني يجعل الفرد قادرا على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط". (حسين وحسين، 2006، ص 40)

ويمكن تفسير هذه العلاقة أيضا إلى طبيعة وظيفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، التي تتطلب منه التعامل بمهارات وجدانية واجتماعية عالية مع التلاميذ، فالتلاميذ يلجؤون إليه لطلب المساعدة وإيجاد حلول للمشاكل المختلفة التي تصادفهم في حياتهم اليومية، قصد مساعدتهم على التغلب على الضغوط النفسية.

فالتلميذ ينظر إلى مستشار التوجيه كشخص مقبول ومتفهم ويمكن الاعتماد عليه، وهذا النوع من العلاقة مهم للإنجاز الأهداف العلاجية وإتمام عملية التدخل الإرشادي. (أبو أسعد، والأزادة، 2015، ص 305)

كما يمكن تفسير هذه العلاقة إلى كفاءة وقدرة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على المزج بين الجانب العقلي والوجداني، فكلما تحكم في ذاته وانفعالاته وطور مهاراته الاجتماعية، استطاع أن ينجح في اختيار استراتيجيات مواجهة تمكنه من التغلب على الضغوط وإيجاد حلول لها.

وهذا ما يؤكده (Ellis Albert, 1973) في نظرية الإرشاد العقلاني والوجداني الذي يرى أن المرشد يستخدم تكتيكات واستراتيجيات تربوية معرفية وانفعالية لمساعدة المسترشد على تصنيع أفكاره ومعتقداته غير العقلانية التي تظهر اضطراب سلوكي ونفسي وأفكار ومعتقدات عقلانية ينتج عنها ضبط انفعالي وسلوكي سوي. (آسيا، 2009، ص46)

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا إلى قدرة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على القراءة الجيدة لمشاعر وأحاسيس التلميذ، والقدرة على إعطاء تفسير وتحليل فوري للاضطرابات النفسية التي يواجهها التلميذ، وتزويده بطاقة تحفيزية إيجابية من أجل مواجهة مثل هذه المشاكل.

وهذا ما أكدته الباحثين (Hong & Lee, 2016; O'Connor, Nguyen, & Anglim, 2017) بأن الموظفين الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء الوجداني أكثر كفاءة في العمل ويمكنهم التعامل مع التوتر بشكل فعال، بسبب ارتفاع مستوى ضبط النفس الوجداني والقدرة على التكيف لديهم، ويطورون نفسية مختلفة الآليات تسهل تكيفها مع الضغوط. (Ramona.d and Ramona.l, 2018, p52)

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (المعقل، 2016) التي ترى بوجود علاقة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية، ودراسة (المشوح والوهطة، 2015) التي بينت وجود علاقة طردية بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المرشدين، ودراسة (رشيد سعادة، 2012) التي تقول بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على إدارة الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التعليمية، ودراسة (عبد الله، 2006) التي تؤكد وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ابعاد الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ودراسة (Ramesar saras et all, 2009) التي اشارت الى وجود علاقة ارتباطية بين مكونات الذكاء الوجداني وإدارة الضغوط لدى موظفين بمؤسسة مالية، ودراسة (fariselli & valentini, 2008) التي اكدت على ان كفايات الذكاء الوجداني تساعد في خفض الضغوط والتوتر الناشئين في محيط العمل، ودراسة (azmzn ismail et al, 2010) التي أشارت بأن قدرة الموظفين الأكاديميين على إدارة عواطفهم وعواطف الموظفين الآخرين زادت من قدراتهم على السيطرة على الضغط النفسي في تنفيذ المهام.

وتختلف مع دراسة (بن بريكة وآخرون، 2020) التي توصلت الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والضغوط النفسية لدى أساتذة التعليم المتوسط.

2. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها:

نصت الفرضية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، ولاختبارها إحصائياً تم استخدام الأسلوب الإحصائي اختبار "T" لعينة واحدة جدول رقم (20): يوضح دلالة الفروق في الذكاء الوجداني حسب متغير النوع (ذكر/ أنثى).

الذكاء الوجداني التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
ذكر	122	233.60	18.40	2.222	347	0.027	0.05
أنثى	227	237.60	15.92				

يتضح من خلال الجدول رقم (20) أن قيمة (ت) بلغت (2.222) عند مستوى الدلالة (0.027)، وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نقول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث.

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها وبعد تحليلها من خلال المعالجات الإحصائية تمكنا من الحصول على نتائج كمية تؤكد لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى التنشئة الاجتماعية التي تقوم على إعطاء الوالدين أكبر نسبة من التعاطف للإناث، وتجاوز الأم مع البنت في جميع المجالات الانفعالية والوجدانية، عكس الذكور الذين يكون لهم اتصال قليل وضعيف مع الوالدين وخاصة بعد تجاوز مرحلة الطفولة.

وهذا ما يؤكده جولمان بقوله: أنه يتعلم البنات والأولاد دروساً مختلفة عن كيفية التعامل مع المشاعر إذ يناقش الآباء عموماً الانفعالات باستثناء الغضب مع بناتهم أكثر من أولادهم. وتحتاج البنات إلى التعرف على معلومات تتعلق بالعواطف أكثر من الأولاد، وعندما يحكي الآباء حكايات لأطفالهم وهم في سن الحضانة، يستخدمون الكلمات العاطفية مع البنات أكثر من الأولاد. (جولمان، 2000، ص189)

كما يمكن تفسير هذه النتائج إلى أن الإناث (مستشارات التوجيه) يتمتعن بمستوى عالي من الذكاء الوجداني لأنهن يمتلكن مهارات جيدة في التواصل الاجتماعي، والتعاطف مع التلاميذ، ويستطعن فهم مشاعر التلاميذ وتقبلها، نظرا لطبيعة سيكولوجية الأنثى التي تتميز بتحمل مشاكل وضغوط الأبناء.

فقد أشار ديولكس وهيكس (Dulwicz, Higgs) أن معرفة الفرد لمشاعره وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية، مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم. (سعيد، 2008، ص11-12)

كما يمكن تفسير هذه النتائج إلى أن الإناث اجتماعيات ومتفهمات، بحيث لديهن القدرة على التواصل الاجتماعي بمهارات عالية، ويحاولن كسب أكبر ثقة واثبات قدراتهن على تحمل المسؤوليات مثلهن مثل الرجل، ويتصفن بدافعية الإنجاز في أداء مهامهن.

وهذا ما أكدته جولمان بقوله أن النساء الذكيات وجدانيا يتصفن بالحسم، والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، ويثقن في مشاعرهن، والحياة بالنسبة لهن لها معنى. وهن أيضا مثل الرجال اجتماعيات. (جولمان، 2000، ص71) وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Cejudo javier, 2016) التي سجلت درجات أعلى بشكل ملحوظ لدى المرشدات الاناث في درجات الذكاء الوجداني من خلال قدرتهن على التنظيم الوجداني.

وتختلف مع دراسة (أبو عقيل، 2019) التي اشارت بعدم وجود فروق في الذكاء الوجداني لدى المرشدين، ودراسة (جعبري، 2018) التي تقول بعدم وجود فروق في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين العاملين في المدارس الحكومية، ودراسة (زبيدي، 2017) التي اكدت على عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، ودراسة (الصباحين، 2016) التي تبين عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي لدى المرشدين الطلابيين، ودراسة (Rorlinda yusof et al, 2015) التي أظهرت عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني لدى مستشاري المدارس.

3. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها:

نصت الفرضية الثالثة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، ولاختبارها إحصائياً تم استخدام الأسلوب الإحصائي اختبار "T" لعينة واحدة.

جدول رقم (21): يوضح دلالة الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية حسب متغير النوع (ذكر، أنثى).

الذكاء الوجداني	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
ذكر	122	136.59	14.022	0.739	347	0.461	0.05
أنثى	227	137.70	12.884				

يتضح من خلال الجدول رقم (21) أن قيمة (ت) بلغت (0.739) عند مستوى الدلالة (0.461)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية بين الذكور والإناث.

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها وبعد تحليلها من خلال المعالجات الإحصائية تمكنا من الحصول على نتائج كمية تؤكد لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية بين الذكور والإناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن خروج المرأة للعمل. وتحملها المسؤولية في أعباء الحياة ومشاكلها، جعلها تكتسب مناعة في مواجهة الضغوط النفسية، وأهلها بأن تقوم بمهامها الأسرية والمهنية شأنها شأن الرجل، عكس ما كان في السابق من تفوق الذكور على الإناث في استراتيجيات المواجهة.

وهذا ما تؤكدته دراسة (martocchion & O'lear, 1989) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التأثير بالضغط. (عبد المعطي، 2006، ص 65)

كما يمكن تفسير هذه النتائج إلى أن نسبة الموظفات بسلك التوجيه بصفة عامة والعينة المأخوذة منهم بصفة خاصة مرتفعة مقارنة بالذكور، بحيث بلغت نسبة الإناث 65%، بينما بلغت نسبة الذكور 35%، بحيث يمكن أن تسهم هذه النسبة في تناغم وتفاهم وتعاون مستشارات التوجيه فيما بينهن من أجل إيجاد المشاكل التربوية والنفسية والاجتماعية لدى التلاميذ ومحاولة تقديم حلول لها، وهذا باستخدام اختبارات نفسية وتقنيات ارشادية موحدة فيما بينهن. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضا إلى أن مستشارات التوجيه، لديهن القدرة على معرفة الانفعالات والأحاسيس التي يمر بها التلميذ، ويجدن التعامل مع هذه الانفعالات من خلال امتلاكهن لقدرات تساعدن على إيجاد حلول لمواجهة هذه الضغوط النفسية.

وهذا ما أشار إليه (حسين، وحسين، 2006) بأن الذكور يميلون إلى استخدام استراتيجيات المواجهة الإقدامية في مواجهة الأحداث والمواقف الضاغطة، وفي المقابل تميل الإناث إلى استخدام استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول الانفعال.

تتفق مع دراسة (الجمعان، 2018) التي اشارت بعدم وجود فروق بين الذكور والاناث في التعامل مع الأزمات لدى المرشدين التربويين، ودراسة (نبهان، 2015) التي اكدت على عدم وجود في مهارة الدعم النفسي الديني ومهارة التعاطف ومهارة التعامل مع الأزمات لدى المرشدين، ودراسة (Onoyase Anna, 2015) التي رأت بعدم وجود فروق بين مستشاري التوجيه في اختيارهم للتمارين البدنية كاستراتيجية للتعامل مع الضغوط. وتختلف مع دراسة (قرعوش، 2012) التي تقول بوجود فروق في درجة الضغوط النفسية لصالح المرشدات الإناث، ودراسة (الشايب، 1991) التي أكدت على وجود فروق في الجنسين في استخدام استراتيجيات وسائل الدفاع لدى المرشدين في المدارس.

4. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها:

نصت الفرضية الرابعة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه تعزى لمتغير التخصص، ولاختبارها إحصائياً تم استخدام الأسلوب الإحصائي اختبار "T" لعينة واحدة.

جدول رقم (22): يوضح دلالة الفروق في الذكاء الوجداني حسب متغير التخصص (علم النفس، علم الاجتماع).

الذكاء الوجداني	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
علم النفس	212	237,47	15,578	1.559	347	0.120	0.05
علم الاجتماع	137	234,58	18,755				

يتضح من خلال الجدول رقم (22) أن قيمة (ت) بلغت (1.559) عند مستوى الدلالة (0.120)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني حسب متغير التخصص (علم النفس، وعلم الاجتماع).

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها وبعد تحليلها من خلال المعالجات الإحصائية تمكنا من الحصول على نتائج كمية تؤكد لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين تخصص علم النفس وتخصص علم الاجتماع.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني يقدم خدمة نفسية واجتماعية في نفس الوقت، فهو شخص يجب عليه أن يكون ملماً بالجوانب النفسية للفرد وملماً بالجوانب والعوامل الاجتماعية المؤثرة فيه. ويكون على معرفة ودراية جيدة بكيفية استعمال الاختبارات النفسية والتربوية المساعدة على بناء تلميذ متزن نفسياً واجتماعياً.

فالمرشد يحتاج إلى الإلمام بمعلومات دقيقة من حقول عديدة منها علم النفس العام، وعلم الاجتماع والتربية والفلسفة وأن يكون على معرفة جيدة باستعمال الاختبارات النفسية والتربوية المختلفة كاختبارات الذكاء واختبارات الشخصية والميول والإنجازات المدرسية. (العبيدي، والعبيدي، 2010، ص14)

كما يمكن تفسير هذه النتائج أيضا إلى أنه من بين الموصفات التي يتسم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. تقديم المساعدة النفسية للتلميذ لدعمه وجدانيا وقت الأزمات والاضطرابات النفسية، وللتغلب على سلوكياته الداخلية الغير مرغوب فيها، والمساندة الاجتماعية لدعمه أثناء تعرضه لمشاكل مع الآخرين، وهذا قصد الحد من السلوكيات الغير مرغوب فيها اجتماعيا.

فالمساندة تمثل الدعم الوجداني الذي يقدم للفرد وخاصة وقت الشدة والأزمات، والشخص الذي يتمتع بالمساندة الاجتماعية تصبح لديه ثقة بالنفس ويكون قادرا على تقديم المساعدة للآخرين ويصبح أقل عرضة للاضطرابات، كما أنها تزيد من قدرة الفرد على مواجهة احباطات وضغوط الحياة التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية ويكون قادرا على حل مشكلاته بطريقة ايجابية. (شلي، 2015، ص94)

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا إلى تقارب التخصصات الانسانية التي تتم دراستها بالجامعة الجزائرية وخاصة علم النفس وعلم الاجتماع، وهذا ما أسهم في اكساب الطلبة المتخرجين من هذه التخصصات معلومات موحدة ومفيدة في التعامل مع التلاميذ ومبادلتهم الأحاسيس والمشاعر الوجدانية.

فالإرشاد النفسي مهنة تستمد جذورها من تلاقي وتداخل معارف كثيرة مستمدة من مجالات علم النفس والاجتماع والأنثروبولوجيا والتربية والإقتصاد والفلسفة. ويهدف إلى مساعدة الفرد لتحقيق ذاته ولبئته وللمشكلات التي تواجهه. واستغلاله لإمكانياته الذاتية والبيئية. ويتكيف مع نفسه ومع مجتمعه فيتفاعل معه تفاعلا سليما. ويستخدم ما لديه من امكانيات واستعدادات وامكانيات بيئته ويوظفها أحسن توظيف. (ملحم، 2015، ص69)

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الصباحين، 2016) التي تبين عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى للتخصص لدى المرشدين الطلابيين، ودراسة (المشوح والوهطة، 2015) التي تقول بعدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص لدى المرشدين، ودراسة (عبد الله، 2006) التي اشارت الى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى للتخصص لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

5. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها:

نصت الفرضية الخامسة على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه تعزى لمتغير التخصص، ولاختبارها احصائيا تم استخدام الأسلوب الاحصائي اختبار "T" لعينة واحدة

جدول رقم (23): يوضح دلالة الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية حسب متغير التخصص (علم النفس، علم الاجتماع).

استراتيجيات المواجهة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية	مستوى الدلالة
علم النفس	212	138,23	12,087	1,614	347	0.107	0.05
علم الاجتماع	237	135,89	14,880				

يتضح من خلال الجدول رقم (23) أن قيمة (ت) بلغت (1.614) عند مستوى الدلالة (0.107)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه نقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية بين تخصص علم النفس وتخصص علم الاجتماع.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى التكامل بين علم النفس وعلم الاجتماع، فلا يمكن أن ندرس السلوك النفسي للفرد دون الرجوع إلى الأسباب الاجتماعية والبيئة المحيطة به، كما أنه لا يمكن أن ندرس ظاهرة اجتماعية دون الرجوع إلى دراسة السلوك الفردي للإنسان، وهذا ما يسهم في التوافق بدل الاختلاف.

فمستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني هو شخص مؤهل لدراسة مشكلات الطلبة التربوية والصحية والاجتماعية والسلوكية من خلال المعلومات التي تتصل بهذه المشكلة سواء أكانت هذه المعلومات متصلة بالطالب نفسه أم بالبيئة المحيطة لغرض تبصيره بمشكلاته ومساعدته على أن يفكر في الحلول المناسبة لهذه المشاكل التي يعاني منها واختيار الحل المناسب الذي يطرحه لنفسه. (وزارة التربية الوطنية، 1986، ص 10)

كما يمكن تفسير هذه النتائج أيضا إلى تقارب المصطلحات والمفاهيم التي تستعمل في علم النفس وعلم الاجتماع مثل (التكيف، التفاعل، السلوك... الخ) والكثير من المصطلحات التي تؤدي نفس الدور في هذين التخصصين.

وهذا ما يؤكد بدوي بقوله أن: استخدام مصطلح التكيف في علم النفس الاجتماعي ليشير إلى تغيير سلوك الفرد لكي يتفق مع غيره من الأفراد وخاصة بإتباع التقاليد والخضوع للالتزامات الاجتماعية. (بدوي، 1982، ص8)

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى تطوير مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لنفسه في مجال تخصصه من خلال التواصل مع الباحثين والمختصين في هذا المجال، ومعرفته للمشاكل النفسية والاجتماعية التي تصادف التلاميذ ومحاولة إيجاد الحلول لها. قصد ضمان تقديم خدمة ارشادية جيدة للتلاميذ.

فمستشار التوجيه دائما يسعى جاهدا إلى تطوير نفسه بالمعلومات الضرورية في مجال تخصصه، والتواصل البناء مع المختصين الآخرين للاستفادة من خبراتهم في مجال الإرشاد النفسي للطلاب. (العاسمي، 2015، ص321)

تتفق هذه الدراسة مع دراسة (نبهان، 2015) التي ترى بعدم وجود فروق في مهارة التعامل مع الأزمات تعزى لمتغير التخصص لدى المرشد التربوي.

وتختلف مع دراسة (قرعوش، 2012) التي أكدت على وجود فروق في درجة الضغوط النفسية تعزى للتخصص لصالح تخصص علم الاجتماع، ودراسة (المشوح والوهطة، 2015) التي تشير بوجود فروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية تعزى للتخصص لدى المرشدين، ودراسة (عبد الله، 2006) التي تقول بوجود تأثير للتخصص على استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

6. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ومناقشتها:

نصت الفرضية السادسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ولاختبارها إحصائياً تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي (one-way Anova) للكشف عن دلالة الفروق.

جدول رقم (24): تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق في الذكاء الوجداني حسب متغير سنوات الخدمة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.257	2	0,629	0.002	0.998
داخل المجموعات	999742.846	346	288,274		
المجموع الكلي	99744.103	348			

يوضح الجدول رقم (24) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه تستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير سنوات الخدمة حيث جاءت قيمة ف (0.002) بقيمة احتمالية تقدر ب (0.998) وهي غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها وبعد تحليلها من خلال المعالجات الإحصائية تمكنا من الحصول على نتائج كمية تؤكد لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى مفهوم التوجيه القائم على مساعدة الأفراد على التعرف على ذواتهم، والقائم على التواصل النفسي والوجداني مع الآخرين.

وهذا ما يؤكده **الهييتي** في تعريفه للتوجيه بأنه: مجموع الخدمات النفسية والتربوية والمهنية التي تقدم للفرد لمساعدته على التكيف في المدرسة والمجتمع أو مكان العمل. والتوجيه هو أكثر من أسلوب أو تكنيك، إنه فن التواصل مع الناس، وهو علم يسمح بتبادل المعلومات الصحيحة التي يمكن استغلالها لمصلحة الفرد. (الهييتي، 2012، ص44)

ويمكن تفسير هذه النتائج أيضاً إلى امتلاك مستشار التوجيه لمهارة الاصغاء الفعال، بحيث يقوم بالاستماع إلى أفكار التلاميذ وأحاسيسهم مما يولد لهم ثقة بأنفسهم، ويقوي العلاقة الوجدانية بين مستشار التوجيه والتلاميذ.

فالمرشد يكون مستمعاً جيداً لطلابه، يتعرف على آرائهم، وأفكارهم، ومقترحاتهم، والمشكلات التي يواجهونها، الأمر الذي يعزز ثقتهم بأنفسهم ويقوي العلاقة بين المرشد وبينهم ويمكنه بالتالي من مد يد العون لهم. فالإصغاء الفعال يحميننا من الوقوع أسرى أفكارنا المسبقة أو انفعالاتنا المحمومة. (عطية، 2013، ص53)

كما يمكن تفسير هذه النتائج أيضاً إلى نمط التكوين، والندوات الدراسية، والملتقيات العلمية التي تقوم بها مراكز التوجيه دورياً، وسنوياً من أجل تزويد مستشاري التوجيه في كيفية التعامل مع التلاميذ، ومعرفة العوامل النفسية والاجتماعية المساهمة في بناء التلميذ نفسياً ووجدانياً.

تتفق هذه النتائج مع دراسة (جعبري، 2018) التي خلصت الى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة (الزبيدي، 2017) التي اشارت الى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي لدى مستشاري التوجيه المدرسي والمهني تعزى لمتغير الأقدمية المهنية، ودراسة (الصبحين، 2016) التي اسفرت عن عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني لدى المرشدين الطلابيين تعزى لمتغير الخبرة، ودراسة (القربي، 2014) التي أكدت بعدم وجود فروق في الذكاء الوجداني لدى المرشدين تعزى لمتغير الخبرة، ودراسة (Rorlinda yusof 2015) التي تقول بعدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين المستشارين تعزى لمتغير العمر، ودراسة (المشوح والوهطة، 2015) التي ترى بعدم وجود فروق في الذكاء الوجداني لدى المرشدين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وتختلف مع دراسة (أبو عقيل، 2019) التي اسفرت عن وجود فروق في الذكاء الوجداني لدى المرشدين حسب متغير سنوات الخبرة لصالح ذوي 10 سنوات فأكثر، (رشيد سعادة، 2012) التي تأكد بوجود اختلاف في درجة الذكاء الوجداني لدى مديري المؤسسات التعليمية يعزى لمتغير الاقدمية المهنية، ودراسة (عبد الله، 2006) التي خلصت الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عدد سنوات الخبرة وبين أبعاد الذكاء الوجداني لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ودراسة (Abhishek Shukla & Rajeev Srivastava, 2016) التي تقول بوجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وتغير الخبرة العلمية لدى العمال، ودراسة (fariselli & valentini, 2008) التي اشارت بأن الموظفين الأطول خبرة يمتلكون مهارات أعلى في إدارة الانفعالات.

7. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة ومناقشتها:

نصت الفرضية السابعة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ولاختبارها إحصائياً تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي (one-way Anova) للكشف عن دلالة الفروق.

جدول رقم (25): تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية حسب متغير سنوات الخدمة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	848,891	2	424,446	2.425	0.090
داخل المجموعات	60554,438	346	175,013		
المجموع الكلي	61403,330	348			

يوضح الجدول رقم (25) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه تستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية تعزى لمتغير سنوات الخدمة حيث جاءت قيمة ف (2.425) بقيمة احتمالية تقدر ب (0.090) وهي غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها وبعد تحليلها من خلال المعالجات الإحصائية تمكنا من الحصول على نتائج كمية تؤكد لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية تعزى لمتغير سنوات الخدمة. ويمكن تفسير هذه النتائج إلى اعتماد مستشاري التوجيه على استخدام تقنية المقابلة الإرشادية وتطبيق الاختبارات النفسية والروايات للكشف عن المشاكل النفسية للتلاميذ والحالات الخاصة التي تستدعي التدخل الفوري، وهذا ما يؤدي لعدم وجود فروق في خبرة السنوات لمستشاري التوجيه.

فالاستراتيجيات الإرشادية يمكن أن توجه نحو مساعدة الأطفال والمراهقين في اكتساب مهارات المواجهة هذه، وذلك من خلال تعزيز المرونة، وعلاقات الارتباط الموجبة، والذكاء العقلي والوجداني، والخصائص الأخرى التي تعزز النمو الأمثل. (نيستال، 2015، ص372)

ويمكن تفسير هذه النتائج أيضاً إلى امتلاك مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لمهارات التعامل مع المشاكل النفسية والسلوكية التي تصادف التلميذ.

وهذا ما يؤكد عبد القادر آسيا في قوله بأنه: "يكون لدى المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المسترشد للوصول

إلى حل المشكلة". (آسيا، 2009، ص9)

كما يمكن تفسير ذلك إلى الآليات الإرشادية التي يطبقها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، منها لجنة الإرشاد والمتابعة بالمتوسط التي تسهم في إدراك وفهم المتغيرات الجسدية والعاطفية والأحاسيس الجديدة للتلاميذ والتساؤلات الملحة والتحديات، وخلفية الاصغاء والمتابعة بالثانوي. التي تعتبر وسيلة للتكفل بالآثار السلبية لكل نزاع أو ظاهرة توتر أو عنف قد يعرفها الوسط المدرسي، قبل أن تستفحل هذه الظاهرة وتؤثر سلباً على العملية التعليمية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى التطور التكنولوجي الحاصل، من خلال استخدام تقنيات ووسائل تكنولوجية للحصول على معلومات تفيد في الجانب المهني أو العلمي، ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أحد المستفيدين من هذه الوسائل التكنولوجية، من خلال ولوجه مواقع التواصل الاجتماعي لمجموعات تختص بكل ما من شأنه أن يفيد ويخدمه. وتعتبر مجموعة خلية الإعلام والتوثيق لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني - الجزائر بإشراف أحد أعمدة مستشاري التوجيه بولاية الأغواط (عبيدي عبد القادر)، من أبرز المجموعات الناشطة في هذا المجال والتي ساهمت بشكل كبير في تكوين هذه الفئة على المستوى الوطني وساهمت في انعدام الفروق من ناحية عدد سنوات الخدمة. من خلال الإجابة على تساؤلات المستشارين ونشر كل ماهو جديد في ميدان التوجيه.

تتفق مع دراسة (نبهان، 2015) التي خلصت إلى عدم وجود فروق في مهارة التعامل مع الأزمات لدى المرشد التربوي تعزى لمتغير سنوات الخدمة ، ودراسة (قرعوش، 2012) التي تقول بعدم وجود فروق في درجة الضغوط النفسية لدى المرشدين التربويين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ودراسة (الشايب، 1991) التي ترى بعدم وجود فروق في استخدام استراتيجية حل المشكلات لدى المرشدين تعزى لمتغير الخبرة، ودراسة (المعقل، 2016) التي بينت عدم وجود فروق في استراتيجيات المواجهة لدى المعلمين تعزى لعدد سنوات الخبرة، ودراسة (المشوح والوهطة، 2015) التي أفرزت عن عدم وجود فروق في استراتيجية المواجهة لدى المرشدين الطلابيين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تختلف مع دراسة (الجمعان، 2018) التي أسفرت عن وجود فروق في مهارة التعامل مع الازمات وفق متغير سنوات الخدمة لدى المرشد التربوي، ودراسة (عبد الله، 2006) التي ترى بوجود تأثير لسنوات الخدمة على استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ودراسة (fariselli & valentini, 2008) التي أشارت بان الموظفين الأطول خبرة يمتلكون مهارات أعلى في أساليب مواجهة ضغوط العمل.

8. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة ومناقشتها:

نصت الفرضية الثامنة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه تعزى لمتغير مكان العمل، واختبارها إحصائياً تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي (one-way Anova) للكشف عن دلالة الفروق.

جدول رقم (26): تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق في الذكاء الوجداني حسب متغير مكان العمل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	139.047	2	69,523	0.242	0.786
داخل المجموعات	99605,056	346	287,876		
المجموع الكلي	99744,103	348			

يوضح الجدول رقم (26) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه تستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير مكان العمل حيث جاءت قيمة ف (0.242) بقيمة احتمالية تقدر ب (0.786) وهي غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها وبعد تحليلها من خلال المعالجات الإحصائية تمكنا من الحصول على نتائج كمية تؤكد لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير مكان العمل.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى الحصص الإعلامية المستمرة التي يقوم بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في مكان عمله، مما يؤدي إلى نسج علاقة وجدانية بينه وبين التلاميذ وتخلق نوع من التفاعل والديناميكية التي تساعد على بناء جسر قوي من العلاقات الإنسانية، والتي من شأنها زيادة الذكاء الوجداني.

وهذا ما يؤكد **الأعور** بقوله: أن مستشار التوجيه يقدم حصص إعلامية تساعد على صنع نوع جديد من العلاقة بينه وبين التلميذ. (الأعور، 2005، ص 39)

كما يمكن تفسير هذه النتائج أيضاً إلى امتلاك مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني إلى مهارات تعتبر أساسية للتوظيف في هذه المهنة، والتي من بينها مهارة المساندة الاجتماعية، التي تضمن العلاقات الوجدانية والاجتماعية بينه وبين التلاميذ، وتدعم التكامل الاجتماعي والثقة المتبادلة بينهم.

فالمساندة ضرورية لدعم شبكة العلاقات الاجتماعية فهي تضمن المودة والصداقة والحميمية والتكامل الاجتماعي والثقة المتبادلة بين الفرد والآخرين. وهي ترتبط بمقدار الدعم الوجداني الذي يقدم للفرد وخاصة وقت الشدة والأزمات. (شليبي، 2015، ص94)

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا إلى العلاقة بين مستشاري التوجيه ومدراء مراكز التوجيه من جهة ومدير مؤسسة التعيين من جهة أخرى. هذه العلاقة المبنية على أساس من التقدير والاحترام المتبادل، ومن تقديم كل الدعم المادي المعنوي لمستشار التوجيه، مما يولد له رضا وظيفي بالمكان الذي يعمل به، ويساعده في التأقلم مع بيئة العمل لتقديم أفضل النتائج المرجوة. وهذا ما أكدته كل من **جولمان وماير** بأن تتمتع المدير بمهارات الذكاء الوجداني يمكنه من توفير كل تلك المطالب والاحتياجات الضرورية للعمل دخل المؤسسة، وتلعب دورا بارزا في تقليل نسبة الاستقالة بين الموظفين كما تلعب دور مهما أيضا في توظيف العمالة الماهرة التي تساهم في تطوير ورفع مستوى أداء المؤسسة ككل. (حسين، 2006، ص214)

كما أن تقديم المدير لدعم المادي والمعنوي لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، من شأنه أن يؤدي إلى تسهيل تأدية مستشار التوجيه والقيام بمهامه على الوجه الصحيح. (مشري، 2002، ص80)

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا إلى العلاقات التي يتميز بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مع الطاقم الإداري والطاقم التربوي، التي تسهل من عمله داخل المؤسسة، وتجعل منه قادرا على تقديم أفضل الأعمال، وتحقيق أحسن النتائج.

فالذكاء الوجداني له تأثير في العلاقات الاجتماعية مع زملاء العمل والأصدقاء، وجميع من تربط الفرد بهم علاقات سلوكية تأثيرا وتأثرا، فهو يساعد في النجاح الوظيفي للفرد ويضمن له النجاح في العمليات والعلاقات المهنية داخل العمل. (أحمد، 2003، ص53-54)

تتفق هذه النتائج مع دراسة (جعبري، 2018) التي أسفرت عن عدم وجود فروق في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين تعزى لمتغير المديرية.

وتختلف مع دراسة (Cejudo javier, 2016) التي خلصت إلى أن المرشدين في المرحلة الثانوية يمتلكون أعلى درجة في الذكاء الوجداني مقارنة بمرشدي مرحلة الابتدائي والمتوسط، ودراسة (رشيد سعادة، 2012) التي أسفرت عن وجود فروق في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية لدى مديري المؤسسات التعليمية.

9. عرض وتحليل النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة ومناقشتها:

نصت الفرضية التاسعة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه تعزى لمتغير مكان العمل، واختبارها إحصائياً تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين الأحادي (one-way Anova) للكشف عن دلالة الفروق.

جدول رقم (27): تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية حسب متغير مكان العمل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	262,315	2	131,158	0.742	0.477
داخل المجموعات	61141,014	346	176,708		
المجموع الكلي	61403,330	348			

يوضح الجدول رقم (27) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه ومنه تستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية تعزى لمتغير مكان العمل حيث جاءت قيمة ف (0.742) بقيمة احتمالية تقدر ب (0.477) وهي غير دالة إحصائياً لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

بالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها وبعد تحليلها من خلال المعالجات الإحصائية تمكنا من الحصول على نتائج كمية تؤكد لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية تعزى لمتغير مكان العمل.

ويمكن تفسير هذه النتائج إلى التنسيق بين مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، من خلال الاجتماع الأسبوعي التنسيق بمركز التوجيه الذي يقومون به، قصد وضع رزمة البرنامج الأسبوعي والتي يتم ضبطها من خلال البرنامج السنوي لمستشار التوجيه. بحيث يتطرقون في هذا الاجتماع إلى بعض المشاكل النفسية والتربوية للتلاميذ التي تصادفهم في أماكن عملهم، ويتطرقون إلى العديد من القضايا المتعلقة بالجانب التربوي ومحاولة إيجاد الحلول اللازمة له.

وهذا ما يؤكد المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 الذي يرى أن مستشار التوجيه يشارك في الاجتماعات التنسيقية الأسبوعية للفريق التقني بالمركز قصد ضبط وتنظيم النشاطات، ويعد تقريراً عن نشاطه في نهاية كل ثلاثي ويرسله إلى مدير مركز التوجيه قصد التقويم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى المهام المتعلقة بمستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني والخاصة بتولييه مقاطعة متكونة من ثانوية ومتوسطات، وهذا ما يجعله يتنقل بين الثانوية والمتوسطة، فيكسبه مهارة في التعامل مع المشاكل في المؤسسات التربوية سواء كانت في الثانوية أو المتوسطة. كما أن مستشار التوجيه المعين في مركز التوجيه هو أيضاً قد مر بكل هاته المراحل السابقة، وهذا ما يؤدي إلى عدم وجود فروق في مكان العمل.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى الظروف المحيطة ببيئة العمل. من خلال توفير الإدارة بالمؤسسة التربوية لمستشار التوجيه والارشاد المدرسي والمهني مكتب خاص بكافة تجهيزاته ووسائله، مما يساعده على أدائه مهامه الإدارية والتربوية على أكمل وجه.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة (Limor zomer, 2012) التي أشارت إلى أن معظم المشاركين في الدراسة لم يتكيفوا مع الضغوط في أماكن العمل.

وتختلف مع دراسة (Wallance & Lee, 2010) التي أسفرت عن وجود ارتباط قوي بين ضغوط العمل والضغط النفسي للمرشد النفسي، ودراسة (Asman Ismail et al, 2010) التي رأت بأن الضغط الفسيولوجي يرتبط بشكل كبير بالرضا الوظيفي.

انطلاقاً مما سبق يتبين لنا جلياً أهمية الذكاء الوجداني في شتى المجالات، وعلى كافة الأصعدة مما يؤهله لأن يكون عامل مهم في نجاح الفرد في الحياة كافة وفي عديد المجالات. فقد أكدت الدراسات السابقة أهميته في بناء فرد متزن نفسياً واجتماعياً. قادراً على تحمل الأزمات والضغوط النفسية وفق الاستراتيجيات التي يكتسبها من خلال امتلاكه لأبعاد الذكاء الوجداني.

وتعتبر المؤسسة التربوية أهم صرح وقاعدة، يمكن أن يسهم فيها الذكاء الوجداني في خفض الضغوط النفسية وتعديل السلوكيات غير المرغوب فيها. وذلك من خلال التقنيات والاستراتيجيات المطبقة من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. كونه عنصراً مهماً وفعالاً في المؤسسات التربوية، وقادراً على تصدير شحنة قوية وإيجابية للطلاب. تجعلهم أكثر قوة وجاهزية لمواجهة الأزمات والضغوط النفسية.

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة الميدانية على أنه توجد علاقة قوية وموجبة بين الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ويمكن تفسير هذه العلاقة بين المتغيرين إلى أن استراتيجية مواجهة الضغوط تعتبر مهارة من مهارات الذكاء الوجداني. كما يمكن تفسيرها أيضاً إلى أن ذوي الذكاء الوجداني، يستطيعون التأقلم والتكيف مع الانفعالات والحالات النفسية التي يمكن أن تؤدي إلى تغير في السلوك وعدم الاتزان النفسي والاجتماعي، كما يمكن تفسيرها أيضاً إلى طبيعة وظيفة مستشار التوجيه، التي تتطلب منه التعامل بمهارات وجدانية واجتماعية عالية مع التلاميذ، فالتلاميذ يلجؤون إليه لطلب المساعدة وإيجاد حلول للمشاكل المختلفة التي تصادفهم في حياتهم اليومية، قصد مساعدتهم على التغلب على الضغوط النفسية، كما يمكن تفسيرها أيضاً إلى كفاءة وقدرة مستشار التوجيه على المزج بين الجانب العقلي والوجداني، فكلما تحكم في ذاته وانفعالاته وطور مهاراته الاجتماعية، استطاع أن ينجح في اختيار استراتيجيات مواجهة تمكنه من التغلب على الضغوط وإيجاد حلول لها.

كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى التنشئة الاجتماعية التي تقوم على إعطاء الوالدين أكبر نسبة من التعاطف للإناث، وتجاوز الأم مع البنت في جميع المجالات الانفعالية والوجدانية، كما يمكن تفسيرها أيضاً إلى أن مستشارات التوجيه يتمتعن بمستوى عالي من الذكاء الوجداني لأنهن يمتلكن مهارات جيدة في التواصل الاجتماعي، والتعاطف مع التلاميذ، ويستطعن فهم مشاعر التلاميذ وتقبلها، نظراً لطبيعة سيكولوجية الأنثى التي تتميز بتحمل مشاكل وضغوط الأبناء. كما أنهن اجتماعيات ومتفهمات، بحيث لديهن القدرة على التواصل الاجتماعي بمهارات عالية، ويحاولن كسب أكبر ثقة واثبات قدراتهن على تحمل المسؤوليات مثلهن مثل الرجل، ويتصفن بدافعية الإنجاز في أداء مهامهن.

وكشفت أيضا بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية بين الذكور والإناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن خروج المرأة للعمل. وتحملها المسؤولية في أعباء الحياة ومشاكلها. ويمكن تفسيرها أيضا بارتفاع نسبة الموظفات بسلك التوجيه مقارنة بالذكور، مما يساهم في تفاهم وتعاون مستشارات التوجيه فيما بينهن من أجل إيجاد المشاكل التربوية والنفسية والاجتماعية لدى التلاميذ ومحاولة تقديم حلول لها، وهذا باستخدام اختبارات نفسية وتقنيات ارشادية موحدة فيما بينهن، كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا إلى أن مستشارات التوجيه، لديهن القدرة على معرفة الانفعالات والأحاسيس التي يمر بها التلميذ، ويجدن التعامل مع هذه الانفعالات من خلال امتلاكهن لقدرات تساعدن على إيجاد حلول لمواجهة هذه الضغوط النفسية.

وخلصت كذلك بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين تخصص علم النفس وتخصص علم الاجتماع. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مستشار التوجيه يقدم خدمة نفسية واجتماعية في نفس الوقت، ويمكن تفسيرها أيضا بأن من بين الموصفات التي يتسم بها مستشار التوجيه. تقديم المساندة النفسية للتلميذ لدعمه وجدانيا وقت الأزمات والاضطرابات النفسية، والمساندة الاجتماعية لدعمه أثناء تعرضه لمشاكل مع الآخرين، ويمكن تفسيرها أيضا إلى تقارب التخصصات الانسانية التي تتم دراستها بالجامعة الجزائرية وخاصة علم النفس وعلم الاجتماع، وهذا ما أسهم في اكساب الطلبة المتخرجين من هذه التخصصات معلومات موحدة ومفيدة في التعامل مع التلاميذ ومبادلتهم الأحاسيس والمشاعر الوجدانية.

وخلصت أيضا بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية بين تخصص علم النفس وتخصص علم الاجتماع. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى التكامل بين علم النفس وعلم الاجتماع، فلا يمكن أن ندرس السلوك النفسي للفرد دون الرجوع إلى الأسباب الاجتماعية والبيئة المحيطة به، كما أنه لا يمكن أن ندرس ظاهرة اجتماعية دون الرجوع إلى دراسة السلوك الفردي للإنسان، ويمكن تفسيرها أيضا إلى تقارب المصطلحات والمفاهيم التي تستعمل في علم النفس وعلم الاجتماع، كما يمكن تفسيرها أيضا إلى تطوير مستشار التوجيه لمهاراته في مجال تخصصه من خلال التواصل مع الباحثين والمختصين في هذا المجال.

كما خلصت أيضا بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير سنوات الخدمة. ويمكن تفسير هذه النتائج إلى مفهوم التوجيه القائم على مساعدة الأفراد على التعرف على ذواتهم، والقائم على التواصل النفسي والوجداني مع الآخرين. كما يمكن تفسيرها أيضا إلى امتلاك مستشار التوجيه لمهارة الاصغاء الفعال، بحيث يقوم بالاستماع إلى أفكار التلاميذ وأحاسيسهم مما يولد لهم ثقة بأنفسهم، ويقوي العلاقة الوجدانية بين

مستشار التوجيه والتلاميذ. كما يمكن تفسيرها أيضا إلى نمط التكوين، والندوات الدراسية، والممتلكات العلمية التي تقوم بها مراكز التوجيه دوريا، وسنويا من أجل تزويد مستشاري التوجيه في كيفية التعامل مع التلاميذ، ومعرفة العوامل النفسية والاجتماعية المساهمة في بناء التلميذ نفسيا ووجدانيا.

وخلصت أيضا بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية تعزى لمتغير سنوات الخدمة. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى اعتماد مستشاري التوجيه على استخدام تقنية المقابلة الإرشادية وتطبيق الاختبارات النفسية والروايات للكشف عن المشاكل النفسية للتلاميذ والحالات الخاصة التي تستدعي التدخل الفوري، ويمكن تفسيرها أيضا إلى امتلاك مستشار التوجيه لمهارة التعامل مع المشاكل النفسية والسلوكية التي تصادف التلميذ. وتفسيرها أيضا للآليات الإرشادية التي يطبقها مستشار التوجيه، منها لجنة الإرشاد والمتابعة بالمتوسط، وخلية الاصغاء والمتابعة بالثانوي. ويمكن تفسيرها أيضا إلى التطور التكنولوجي الحاصل، من خلال استخدام تقنيات ووسائل تكنولوجية للحصول على معلومات تفيد في الجانب المهني أو العلمي.

وخلصت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير مكان العمل. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى الحصص الإعلامية المستمرة التي يقوم بها مستشار التوجيه في مكان عمله، مما يؤدي إلى نسج علاقة وجدانية بينه وبين التلاميذ، كما يمكن تفسيرها أيضا إلى امتلاك مستشار التوجيه إلى مهارات تعتبر أساسية للتوظيف في هذه المهنة، والتي من بينها مهارة المساندة الاجتماعية، التي تضمن العلاقات الوجدانية والاجتماعية بينه وبين التلاميذ، وتدعم التكامل الاجتماعي والثقة المتبادلة بينهم. كما يمكن تفسيرها أيضا إلى العلاقة الجيدة بين مستشاري التوجيه ومدراء مراكز التوجيه من جهة ومدير مؤسسة التعيين من جهة أخرى وعلاقته مع الطاقم الإداري والطاقم التربوي داخل المؤسسة التربوية.

وكشفت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية تعزى لمتغير مكان العمل. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى التنسيق بين مستشاري التوجيه، من خلال الاجتماع الأسبوعي بمركز التوجيه الذي يقومون به، بحيث يتطرقون في هذا الاجتماع إلى بعض المشاكل النفسية والتربوية للتلاميذ التي تصادفهم في أماكن عملهم، ويتطرقون إلى العديد من القضايا المتعلقة بالجانب التربوي ومحاولة إيجاد الحلول اللازمة له. كما يمكن تفسيرها أيضا إلى المهام المتعلقة بمستشار التوجيه والخاصة بتولييه مقاطعة متكونة من ثانوية ومتوسطات، وهذا ما يجعله ينتقل بين الثانوية والمتوسطة، فيكسبه مهارة في التعامل مع المشاكل في المؤسسات التربوية، كما يمكن

تفسيرها أيضا إلى الظروف المحيطة ببيئة العمل. من خلال توفير الإدارة بالمؤسسة التربوية لمستشار التوجيه مكتب خاص بكافة تجهيزاته ووسائله، مما يساعده على أدائه مهامه الإدارية والتربوية على أكمل وجه.

وعلى العموم فإن النتائج المتوصل إليها تبقى نسبية وفي حدود العينة المختارة والأدوات المستخدمة، كما يمكن أن تكون هناك متغيرات عارضة خارجة عن نطاق الباحث أثرت على النتائج المتحصل عليها مثل (أدوات الدراسة، موضوعية المستشارين في الإجابة على بنود المقاييس، كيفية تطبيق المقاييس...الخ).

ويبقى أن نقول أن هذه الدراسة ما هي إلا بداية لدراسات أخرى يمكن أن تسهم في معرفة الدور الذي يلعبه الذكاء الوجداني في استخدام الأساليب والاستراتيجيات في مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ومحاولة معرفة أهم الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في التخفيف من هذه المشاكل.

وفي الضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة الحالية وفي ضوء تشابهها واتفاقها مع مجموعة من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع، أو في ضوء اختلافها مع دراسات أخرى. توصلنا إلى مجموعة اقتراحات يمكن أن تسهم في مساعدة الدراسات المستقبلية المشابهة لهاته الدراسة منها:

❖ إجراء دراسات مشابهة لهاته الدراسة على عينة أخرى وباستعمال أدوات ومقاييس أخرى، قصد التأكد من نتائج هاته الدراسة.

❖ اجراء دراسة تتناول الذكاء الوجداني لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ودوره في التخفيف من آثار جائحة كوفيد 19.

❖ اهتمام المناهج التربوية ببناء برامج خاصة بتنمية الذكاء الوجداني، بحيث تكون هذه البرامج تدرجية تميز كل المراحل العمرية التي يمر بها التلميذ.

❖ القيام بدورات تكوينية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، من أجل تعريفهم بهذا المفهوم الجديد وحتى يتسنى لهم التعامل بإيجابية مع التلاميذ. وخاصة تلاميذ الثانوي نظرا لما تخلقه فترة المراهقة من مشاكل قد تؤدي إلى نتائج وخيمة.

❖ تطوير برامج تدريبية لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

❖ محاولة التعريف بهذا المفهوم الجديد، نظرا لأهميته في الحياة العلمية والعملية. وحبذا لو يدرس كمقياس موسمي في الجامعة، مع كل الفصول والتخصصات الجامعية لما له من أهمية مستقبلية، يمكن أن تقضي على المشاكل التربوية والاجتماعية المتفشية في المؤسسات التربوية وداخل الأسرة وفي المجتمع برمته.

المصادر والمراجع

❖ القرآن الكريم

أو لا: المراجع باللغة العربية:

1. ابن المنظور، محمد (1119). لسان العرب. القاهرة: دار المعارف.
2. أبو أسعد، أحمد عبد الطيف (2011). المهارات الإرشادية. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
3. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2011). علم النفس الإرشادي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
4. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، والأزايذة، رياض عبد اللطيف (2015). الاساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي (ج2). ط1. الأردن: مركز دينو لتعليم التفكير.
5. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف، والغريب، أحمد نايل (2009). التعامل مع الضغوط النفسية. ط1. دار عمان: الشروق للنشر والتوزيع.
6. أبو رياش، حسين، وشريف، سليم، والصافي، عبد الحكيم، وعمور، أميمة (2006). الدافعية والذكاء العاطفي. ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
7. أبو شاقور، نعيمة المهدي (2014). ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة التوجيه والإرشاد النفسي التربوي. دفا تر المخبر، 9 (1)، 47-66.
8. أبو عقيل، مراد محمد عبد العزيز (2019). الكفاءة المهنية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب. رسالة ماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي، جامعة الخليل، فلسطين.
9. أبو عودة، حسين حسن (2014). الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح واتخاذ القرار لدى طلبة الصف العشر أساسي في قطاع غزة. رسالة ماجستير في علم النفس تخصص إرشاد نفسي، الجامعة الإسلامية، غزة.
10. أبو عيطة، سهام درويش (2015). نظريات الإرشاد والنمو المهني. ط1. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
11. الأحرش، خيرى علي القمودي (2020). أهمية التوجيه المهني في العملية التعليمية. مجلة كلية الآداب، 29 (1)، 481-498.
12. أحمد، سهير كامل (2000). التوجيه والإرشاد النفسي. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.
13. أرزوق، فاطمة الزهراء (1997). الكفاءة النفسية للمصابين بداء السكري وأساليب المواجهة الفعالة، رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، معهد علم النفس، الجزائر.
14. الأسطل، مصطفى رشاد مصطفى (2010). الذكاء العاطفي و علاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعة غزة، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، غزة.

15. اسماعيل، صالح عبد الرحمان (2013). فنيات وأساليب العملية الإرشادية. ط1. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
16. آسيا، عبد القادر محمد (2009). الدور الإرشادي والنفسي للأستاذ الجامعي. الخرطوم: جامعة إفريقيا العالمية.
17. الأعسر، صفاء، وكفاي، علاء الدين (2000). الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
18. الأعور، اسماعيل (2005). واقع الإعلام التربوي في مؤسسات التعليم الثانوي بالجزائر من منظور
مستشاري التوجيه المدرسي والمهني والتلاميذ. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، الجزائر.
19. أمزال، حليلة (2017). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم
الابتدائي ولاية تيزي وزو نموذجا. رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.
20. الأهواني، هاني (2005). مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية لدى
طلاب المرحلة الثانوية العامة والأزهرية (دراسة مقارنة). مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.
21. أيوب، نائف علي (2019). الضغوط النفسية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
22. آيت حمودة، حكيم (2005). دور سمات الشخصية واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية في تعديل العلاقة
بين الضغوط النفسية والصحة الجسدية والنفسية. أطروحة دكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر، الجزائر.
23. باديسكي، كريستين، وغرينبرغر، دينيس (2001). العقل فوق العاطفة. ترجمة مأمون المبيض. بيروت:
المكتب الاسلامي.
24. بخوش، أميمة مغزي (2019). استراتيجية مواجهة الزوجة العاملة لمواقف الحياة الضاغطة. أطروحة
دكتوراه في علم النفس عيادي، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
25. بدر، إسماعيل إبراهيم محمد (2000). أسس التوجيه والإرشاد النفسي. جامعة القصيم.
26. بدوي، أحمد زكي (1982). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان.
27. براك، صليحة (2008). الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالأداء الدراسي لدى تلاميذ الجذعين
المشاركين في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير في علم النفس، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
28. براهيمية، صونية (2006). تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه المدرسي والمهني. مذكرة
ماجستير في علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر.
29. برزان، جابر أحمد (2016). الإرشاد والتوجيه النفسي. ط1. عمان: الجنادرية للنشر والتوزيع.
30. البسطامي، سلام راضي أنيس (2013). مستوى إدارة استراتيجيات التكيف للضغوط النفسية لدى
آباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأمهاتهم في محافظة نابلس. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية،
جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

31. بكداش، رنيم عدنان (2017). علاقة أساليب مواجهة الضغوط بالوحدة النفسية، رسالة ماجستير في الارشاد النفسي، جامعة تشرين، سوريا.
32. بلان، كمال يوسف (2015). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ط1. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
33. بلقاسم، محمد، وهامل، منصور (2017). مستوى المهارات الإرشادية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. مجلة التنمية البشرية، 7 (1)، 60-82.
34. بن بريكة، زينب، وبوريحية، فاطيمة، وسعال، ياسمين (2020). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط النفسية بحث ميداني على عينة من اساتذة مرحلة التعليم المتوسط، Route Educational & Social Science Journal, 7 (1), 443- 462.
35. بن سعيد، عبد القادر (2016). دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تحقيق الصحة النفسية للتلميذ. مجلة الحوار المتوسطي، ع (13-14)، 60-70.
36. بن صاولة، أحمد (2000). العوامل الاجتماعية المؤثرة في التوجيه المدرسي. رسالة ماجستير، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة عنابة، الجزائر.
37. بن عمور، جميلة (2017). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب مواجهة مواقف الحياة الضاغطة لدى الطلبة الجامعيين. أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة وهران2، الجزائر.
38. بن فليس، خديجة (2014). المرجع في التوجيه المدرسي والمهني. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
39. بوفاتح، محمد (2005). الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة، الجزائر.
40. تمحيات، عاشور (2008). واقع التوجيه في الجزائر. رسالة ماجستير في علم النفس تخصص العمل والتنظيم، جامعة الجزائر.
41. التميمي، محمود كاظم محمود (2016). الإرشاد الجامعي. ط1. عمان: مركز ديونو لتعليم التفكير.
42. جبالي، صباح (2012). الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أمهات الأطفال المصابين بمتلازمة داون. رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.
43. الجبوري، حسين موسى، حافظ، ارتقاء يحي (2017). أساليب التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلبة الاعدادية، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، ص 37-54.
44. جدو، عبد الحفيظ (2014). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير تخصص تربية علاجية، جامعة سطيف2، الجزائر.

45. جدوع، أبو يوسف محمد (2008). فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة. رسالة ماجستير في علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.
46. جعبري، أنوار جبارة شعبان (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل. رسالة ماجستير في التوجيه والإرشاد النفسي، جامعة الخليل، فلسطين.
47. الجعيد، صالحه معيوض بن دهار (2019). الإرشاد الطلابي في مدارس التعليم العام في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والأردن وإمكانية الاستفادة منه في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 11 (4)، 255-293.
48. جمال، الدين جمال (2006). الإنسان الفعال. ط3. دمشق: دار الفكر.
49. الجمعان، سناء عبد الزهرة (2018). المهارات الإرشادية لدى المرشدين التربويين في التعامل مع الأزمات وعلاقتها ببعض المتغيرات. Route Educational and Social Science Journal. (9) 5. 749-765.
50. جمعة، سيد يوسف (2007). إدارة الضغوط، ط1. القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية.
51. جولمان، دانيال (200). الذكاء العاطفي. (ترجمة ليلي الجبالي). الكويت: عالم المعرفة.
52. الحجار، محمد (1990). فن العلاج في الطب النفسي السلوكي. لبنان: دار العلم للملايين للنشر والتوزيع.
53. حجار، محمد حمدي (1993). فن الإرشاد النفسي السريري (الأكلينيكي) الحديث المختصر. الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.
54. الحريري، رافدة، والإمامي، سمير (2011). الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
55. حساني، فاطمة (2015). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين المتدربين (13-14-15 سنة). رسالة ماجستير تخصص علم النفس عيادي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
56. حسن، أنعام هادي (2013). الذكاء الإنفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
57. حسن، صادق عبده (2010). الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر. رسالة ماجستير في الإرشاد والصحة النفسية، جامعة الجزائر2، الجزائر.

58. حسين، سلامة عبد العظيم، وحسين، طه عبد العظيم (2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. ط2. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
59. حسين، طه عبد العظيم (2006). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية. ط1. عمان: دار الفكر.
60. حسين، محمد عبد الهادي (2003). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة. الأردن: دار الفكر.
61. الحطاح، فريدة (2008). الذكاء العاطفي مفاهيمه أبعاده وتأثيره على مجالات الحياة، مجلة دراسات نفسية وتربوية، ع (3)، 147-168.
62. الحفني، عبد المنعم (2003). الموسوعة النفسية "علم النفس والطب النفسي". ط2. القاهرة: مكتبة المدبولي.
63. حمري، محمد (2012). ثقافة التوجيه المدرسي في الجزائر بين الإصلاح والواقع. مذكر ماجستير تخصص انثروبولوجيا، جامعة أبي بكر القايد تلمسان، الجزائر.
64. حمودي، صبحي (2000). المنجد في اللغة العربية المعاصرة. ط2، بيروت: دار المشرق.
65. حناش، فضيلة، ومحمد بن يحيى، زكريا (2011). التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من منظور إصلاحات التربية الجديدة، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
66. حنصالي، مريامة (2014). إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الإنفعالي. أطروحة دكتوراه في علم النفس عيادي، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
67. الخزعان، عبد الله، وابن خنين، عبد الله، والفارس، عبد الله، والخريف، عبد الله، والحصان، فهد، والحماذ، عبد الرحمان (2010). فنيات الإرشاد النفسي والطلاي. السعودية: جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
68. الخليدي، عبد المجيد، ووهبي، كمال حسن (1997). الأمراض النفسية والعقلية. ط1. لبنان: دار الفكر العربي.
69. خليفة، وليد السيد، وعيسى، مراد علي (2008). الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي. ط1. الإسكندرية: دار الوفاء.
70. خماد، محمد (2014). تأثير الوضعية المهنية على أداء مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع(8)، 109-124.
71. خوالدة، محمود (2004). الذكاء العاطفي، الإنفعالي. الأردن: دار الشروق.
72. دايدوف، ليندا (2000). الشخصية الدافعية والإنفعالات. موسوعة علم النفس(5)، (ترجمة سيد الطواب، ومحمود عمر). مراجعة فؤاد أبو حطب. القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
73. الداهري، صالح حسن (2016). الإشراف النفسي والتربوي الأسس والنظريات. ط1. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

74. داود، عبد الباري محمد (2004). الصحة النفسية للطفل. ط1. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
75. دايلي، ناجية (2013). الضغط النفسي لدى المرأة المتزوجة العاملة في الميدان التعليمي وعلاقته بالقلق. رسالة ماجستير في علم النفس العيادي، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.
76. الدردير، عبد المنعم أحمد (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
77. دعو، سميرة، وشنوفي، نورة (2012). الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى أم الطفل التوحدي "دراسة عيادية لخمسة حالات". مذكرة ماستر في علم النفس العيادي، جامعة البويرة، الجزائر.
78. دوابشة، عز الدين أحمد محمد (2017). الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أسر الشهداء المحتجزة جثامينهم لدى سلطات الاحتلال الاسرائيلي، رسالة ماجستير في الارشاد النفسي التربوي، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
79. الربيعي، فاضل جبار (2009). الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، ع (خ).
80. روشان، ليونيسل (2001). التفتح النفسي الحركي عند الطفل. ط1. بيروت: عويدات للنشر والتوزيع.
81. ربحاني، الزهرة (2019). مصادر الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها، أطروحة دكتوراه في علم النفس المرضي الاجتماعي، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
82. زيدي، مفيدة (2017). علاقة الذكاء الانفعالي بالكفاءة الذاتية لدى مستشار التوجيه (دراسة ميدانية بولاية ورقلة). مذكرة ماستر في الارشاد والتوجيه، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
83. زروقي، توفيق (2014). واقع التوجيه المدرسي والخطاب التربوي الرسمي في الجزائر. مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، ع (9)، 209-230.
84. زعارير، علي أحمد (2009). مصادر الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها لدى أولياء الأمور الأطفال التوحدين في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير في التربية الخاصة، جامعة عمان، الأردن.
85. زعبوب، سامية (2011). التكيف المهني لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني في ظلال الإصلاحات التربوية الجديدة. أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
86. زيدان، عصام، والإمام، كمال (2003). الذكاء الإنفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية. دراسات عربية في علم النفس، 2 (1)، 11-62.
87. زيرق، سعاد (2018). عرض تكوين مقترح في تخصص التوجيه المدرسي والمهني في ضوء متطلبات المنصب. أطروحة دكتوراه في العلوم الاجتماعية، جامعة أم البواقي، الجزائر.

88. سالم، طالب عبده، وأحمد سافرة سعدون (2012). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتحلل لدى طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع (34)، 377-412.
89. سعادة، رشيد (2012). الذكاء الانفعالي وعلاقته بإدارة الضغوط المهنية لدى مديري المؤسسات التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية، ع (38)، 155-175.
90. سعادى، وردة (2017). أثر استراتيجيات المواجهة على العلاقة بين الكفاءة الذاتية وتناذر الانهاك المهني لدى الأطباء الممارسين في مصلحتي الاستعجالات الطبية "الجراحية ومصلحة الإنعاش الطبي". أطروحة دكتوراة في علم النفس العيادي، جامعة باتنة، الجزائر.
91. سعداوي، مريم (2010). علاقة الذكاء الانفعالي بإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة بوزريعة، الجزائر.
92. سعيد، سعاد جبر (2008). الذكاء الانفعالي. الأردن: عالم الكتب الحديث.
93. سلامي، باهي (2008). مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي. أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة الجزائر، الجزائر.
94. سليم، أحمد مدثر (2003). الوضع الراهن في بحوث الذكاء. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
95. السمدادوني، السيد إبراهيم (2007). الذكاء الوجداني (أسسه تطبيقاته تنميته). الأردن: دار الفكر.
96. السميزان، ثامر حسين علي، والمساعد، عبد الكريم عبد الله (2014). سيكولوجية الضغوط النفسية وأساليب التعامل معها. ط1. عمان: دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
97. سهل، فريدة (2009). أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى التلاميذ. رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، الجزائر.
98. الشاوي، سليمان بن ابراهيم (2010). استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض. أطروحة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
99. شرفاوي، رايح (2020). أساليب التعامل مع الضغوط الناتجة عن المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي. أطروحة دكتوراه في علم النفس الصحة، جامعة لمين دباغين سطيف2، الجزائر.
100. شفيق، ساعد (2010). مصادر الضغط النفسي واستراتيجيات المواجهة لدى المراهقين. رسالة ماجستير في علم النفس المرضي الاجتماعي، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
101. شقير، زينب محمود (2003). مقياس مواقف الحياة الضاغطة في البيئة العربية (مصر-السعودية). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
102. شلي، نعيم عبد الوهاب (2015). إدارة الضغوط الحياتية. ط1. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

103. شلح وفاء سلمان (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة. رسالة ماجستير في الصحة النفسية والاجتماعية. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.
104. الشمري، راضي بن محسن بن عبيد (2016). درجة ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية في المدارس الأهلية بالرياض. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 168 (1)، 145-175.
105. الشناوي، محمد محروس (1994). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي-موسوعة الإرشاد والعلاج النفسي (1). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
106. الشهري، عبد الله بن علي أبوعراد (1999). مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين بمدينة مكة. رسالة ماجستير في إرشاد نفسي، جامعة أم القرى، السعودية.
107. شومان، زياد محمود محمد (2008). دراسة تقييمية لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
108. شويخ، هناء أحمد (2007). أساليب تخفيف الضغوط النفسية الناتجة عن الأورام السرطانية مع تطبيقات على حالات أورام المثانة السرطانية. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
109. الشيباني، بدر ابراهيم (2000). سيكولوجية النمو (تطور النمو من الانحصاب حتى المراهقة). ط 1. الكويت: دار الوراقين للنشر والتوزيع.
110. صبار محمد، أسيل (2017). أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة العائدين وأقاربهم غير العائدين من النزوح. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 3 (ع.خ)، 37-60.
111. الصبحين، علي موسى (2016). مستوى الذكاء الانفعالي لدى المرشد الطلابي في مدارس مدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الدولية لتطوير التفوق، 12 (7)، ص 120-195.
112. صبوح، محمد يوسف صالح (2016). الضغوط النفسية وعلاقتها بالإلتجاه نحو الهجرة لدى خريجي الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير في الصحة النفسية الاجتماعية، الجامعة الإسلامية، غزة.
113. الصمادي، منال عثمان محمد، والتلاهين، فاطمة محمد راشد (2016). الكفايات الإرشادية لدى المرشدين وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر مدرء المدارس في الأردن. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 169 (03)، 709-744.
114. الضريبي، عبد الله (2010). أساليب مواجهة الضغوط النفسية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، 26 (4)، 669-719.
115. ضمرة، جلال كايد (2009). استراتيجيات التوافق مع الضغوط النفسية لدى أطفال النساء المعنفات وعلاقتها بمتغيري جنس الطفل وعمره، مجلة دراسات العلوم التربوية، 36، ص 449-463.

116. طي، سهام (2005). أنماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة اضطراب الضغوط التالية للصدمة "دراسة ميدانية لدى عينة للمصابين بالحروق". رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، الجزائر.
117. الطراونة، عبد الله (2009). مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي. ط1. عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
118. الطيرري، عبد الرحمن (1994). الضغط النفسي والاجتماعي " مفهومه - تشخيصه - طرق علاجه - مقاومته". ط1. السعودية: شركة الصفحات الذهبية.
119. العاسمي، رياض نايل (2015). التصميم الناجح لبرامج الإرشاد النفسي المدرسية الشاملة. ط1. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
120. عامر، طارق عبد الرؤوف محمد، والمصري إيهاب عيسى (2018). الذكاء العاطفي والذكاء الاجتماعي. ط1. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
121. العامرية، منى بنت عبد الله بن نبهان (2014). أبعاد مفهوم الذات لدى العاملات وغير العاملات وعلاقته بمستوى الضغوط النفسية والتوافق الأسري. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، جامعة نزوى، ليبيا.
122. عايش، صباح (2011). أثر الضغوط النفسية لدى أسر المعاقين على العلاقات الأسرية من حيث متغيري سن ونوع الإعاقة. رسالة ماجستير في علم النفس الأسري، جامعة وهران، الجزائر.
123. عبد الستار، إبراهيم (1998). الاكتئاب "اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليبه علاجه". المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت: عالم المعرفة.
124. عبد العزيز، محمد أحمد بن حسين (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى متعاطي المخدرات وغير المتعاطين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (48)، 79-144.
125. عبد العظيم، حمدي عبد الله (2013). البرامج التنموية وطرق تصميمها. ط1. الجيزة: مكتبة أولاد الشيخ للتراث.
126. عبد الغني، خالد محمد (2008). احتياجات وضغوط أسر ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
127. العبد اللات، أسماء ضيف الله (2008). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الإنفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الإبتحاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. أطروحة دكتوراه في الارشاد والتربية، كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن.
128. عبد الله، جابر محمد (2006). الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات عربية، 5 (3)، 533-641.

129. العبد الله، فايذة غازي (2014). استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية عند اليافعين في مدارس مدينة دمشق الثانوية. أطروحة دكتوراه في علم النفس الإرشاد النفسي، جامعة دمشق، سوريا.
130. عبد المجيد، نصرة منصور (2019). المقاومة النفسية وتوكيد الذات بصفتها منبئين بجودة الحياة الزوجية لدى عينة من الزوجات. دراسات نفسية، 29 (3)، ص 499-548.
131. عبد المعطي، حسن مصطفى (2006). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. ط1. مكتبة زهراء الشرق. القاهرة، مصر.
132. عبد الهادي، حسين محمد (2006). تنمية الذكاء العاطفي مشاغل تدريبية. العين: دار الكتاب الجامعي.
133. عبد الهادي، حسين محمد (2007). الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي. العين: دار الكتاب الجامعي.
134. عبده، أشرف علي (2000). الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: كلية الآداب جامعة أسيوط.
135. عبده، عبد الهادي، وعثمان، فاروق السيد (2002). القياس والاختبارات النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
136. عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد (2008). الضغط النفسي. ط1. الأردن: دار الصفاء.
137. العبيدي، محمد جاسم، والعبيدي، آلاء جاسم (2010). الإرشاد والتوجيه النفسي. ط1. عمان: دار ديونو للنشر والتوزيع.
138. العتوم، نداء عقلة (2014). مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش وعلاقته باتجاهاتهن نحو مهنة التدريس. رسالة ماجستير في التربية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
139. عثمان، أكرم (2002). الخطوات المثيرة لإدارة الضغوط النفسية. بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع.
140. عثمان، فاروق السيد (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
141. عجرود، صباح (2007). التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية. مذكرة ماجستير في علم النفس، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
142. العدوي، دعاء محمد، وأحمد، جمال شفيق، وحسين، محمود عبد الحميد (2018). الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات البيئية والاجتماعية، مجلة العلوم البيئية، 43 (1)، 269-295.
143. عراقي، أحمد محمد (2002). أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بتأكيد الذات. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، السعودية.
144. العسكر، علي (2000). ضغوط الحياة وأساليبها. الكويت: دار الكتاب الحديث.
145. عسكر، محمد السيد (2019). المهارات النفسية في علم النفس الرياضي. مصر: ماستر للنشر والتوزيع.

146. عطيات، بلقاسم (2019). قراءة في عملية التكوين بالنسبة لمستشار التوجيه. مجلة أفق علمية، 11 (2)، 357-373.
147. عطية، عماد محمد (2013). تقنيات الإرشاد الجماعي. ط1. الرياض: مكتبة الرشد.
148. علا، عبد الرحمان (2009). الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال. ط1. عمان: دار الفكر.
149. علي، اسماعيل عبد الرحمان (2012). الضغوط النفسية القاتل الخفي. ط2. مصر: دار اليقين للنشر والتوزيع.
150. علي، ناسو صالح سعيد، وعباس، حسين وليد حسين (2015). الإرشاد النفسي الاتجاه المعاصر لإدارة السلوك الإنساني. ط1. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
151. عمر، أحمد مختار (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. المجلد الأول. ط1. القاهرة: عالم الكتب.
152. عمر، ماهر محمد (1999). المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي. ط2. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
153. العمري، مرزوق بن أحمد عبد المحسن (2012). الضغوط النفسية المدرسية وعلاقتها بالإنتاج الأكاديمي ومستوى الصحة النفسية. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى، السعودية.
154. العنزي، أمل سليمان تركي (2004). أساليب مواجهة الضغوط عند الصغيرات والمصابات بالاضطرابات النفسجسمية السيكوسوماتية. رسالة ماجستير في علم النفس. جامعة الملك سعود، السعودية.
155. عوض، أحمد محمد (2003). اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي. رسالة ماجستير في علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.
156. العويدي، عليا محمد صالح (2013)، الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغيري الجنس والفئة العمرية لدى عينة أردنية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21 (1)، 367-399.
157. العويدي، عليا محمد صالح، والروسان، فاروق فارع قفطان (2013). اشتقاق معايير أردنية لمقياس بار-أون: نسخة الشباب للذكاء العاطفي في عينة أردنية من الطلبة العاديين والموهوبين. دراسات العلوم التربوية، 40 (2)، 548-568.
158. الغامدي، سالم بن علي بن شبنان (2007). فعالية دور المرشد المدرسي في مساعدة الطلاب على التوافق مع بعض المتغيرات البيئية في مدينة جدة. رسالة ماجستير في التوجيه والإرشاد، جامعة أم القرى، السعودية.
159. غانم، محمد حسن (2009). كيف تهزم الضغوط النفسية؟. القاهرة: دار أخبار اليوم.
160. الغبور، عبير محمد جمعة (2015). فاعلية استراتيجيات المواجهة في خفض مستوى الاكتئاب لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير في صحة نفسية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.

161. غطاس، عز الدين، ومجوعة، علي (2012). استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المرأة العاملة "دراسة ميدانية على عينة من المعلمات لبعض الابتدائيات بمدينة تفرت وورقة". مذكرة لسانس في علم النفس، جامعة ورقلة، الجزائر.
162. فراج، محمد أنور إبراهيم (2005). الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات عربية، 4 (1)، 93-151.
163. الفرخ، كاملة، وتيم، عبد الجابر (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. ط1. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
164. الفرماوي، حمدي علي (2009). الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة. ط1. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
165. الفسفوس، عدنان أحمد (2011). المرجع البسيط في أساليب تعديل السلوك. ط1: بدون دار نشر.
166. فنتازي، كريمة (2011). العملية الإرشادية في المرحلة الثانوية ودورها في معالجة مشكلات المراهق المتمدرس. أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة الاخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.
167. فونتانا، ديفيد (1994). الضغوط النفسية. ترجمة حمدي علي الفرماوي، ورضا عبد الله أبو سريع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
168. فياض، اسلام محمد (2017). فاعلية برنامج ارشادي لتنمية أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الأمهات البديلات في قرية الأطفال رفح. رسالة ماجستير في الصحة النفسية المجتمعية، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.
169. قرعوش، صالح حسين (2012). الضغوطات النفسية واستراتيجيات التكيف والعلاقة بينهما لدى المرشدين التربويين في مدارس شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير في الصحة النفسية المجتمعية. جامعة القدس. فلسطين.
170. القرني، علي بن محمد علي (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات الاتصال لدى المرشدين الطلابيين. رسالة ماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي. جامعة الملك عبد العزيز. السعودية.
171. قوارح، محمد، وغريب، مختار (2016). نمط تكوين مستشاري التوجيه وعلاقته بالقدرة على تشخيص المشكلات السلوكية والنفسية للتلاميذ. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 27 (8)، 319-329.
172. القوصي، عبد العزيز (1952). أسس الصحة النفسية، ط8، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
173. القيسي، لبنى ناطق عبد الوهاب (2005). كفايات الذكاء الانفعالي لدى مدراء المدارس الثانوي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، المعهد العربي العالي للعلوم التربوية والنفسية، جامعة بغداد.
174. كربال، مختار (2010). استراتيجيات المواجهة لدى المساجين وعلاقتها بظهور الإصابات لاضطرابات السيکوسوماتية. رسالة ماجستير في علم النفس الصدمي، جامعة بوزريعة، الجزائر.

175. كلير، فاهيم (1998). أولادنا والمدرسة. ط1. مصر: جهاد للنشر والتوزيع.
176. لابلاش، جان، وبونتاليس، جان برتراند (1997). معجم مصطلحات التحليل النفسي. ترجمة مصطفى حجازي. ط1. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
177. لبوز، عبد الله، والأعور، إسماعيل (2010). "ضغوط وعراقيل أداء مستشار التوجيه المدرسي لمهامه في المقاطعة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، 3 (3)، 256-268.
178. ليونا، تايلر (1998). الاختبارات والمقاييس. ترجمة سعد عبد الرحمان. مراجعة محمد عثمان نجاتي. ط2. مصر: دار الشروق.
179. ماجد، ريم (2016). منهجية البحث العلمي. بيروت: مؤسسة فريدريش إيبيرت.
180. ماضي، خالد محمد صلاح (2014). دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي للمديرين وإدارة الصراع التنظيمي بالتطبيق على المنظمات الحكومية المحلية بمحافظة كفر الشيخ. رسالة ماجستير في إدارة الاعمال، جامعة المنوفية، مصر.
181. المبيض، مأمون (2003). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية. بيروت: المكتب الإسلامي للطباعة والنشر.
182. مرضاح، عوض بن محمد (ب. ت). الضغوط النفسية في حياة الداعية. السعودية: مدار الوطن للنشر.
183. مريم، رجاء (2007). الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، 05(1)، 145-172.
184. مشري، سلاف (2016). الضغط النفسي في المجال المدرسي المفهوم والمصادر واستراتيجيات المواجهة. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 29، ص3-16.
185. المشوح، سعد بن عبدالله، والوهبط، محمد بن سيف (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المرشدين الطلابيين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة الإرشاد النفسي، 41 (1)، 47-131.
186. المصدر، عبد العظيم (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، 16 (1)، 587-632.
187. المعجم الوجيز (1994). مجمع اللغة العربية، مصر: طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم.
188. معلوف، لويس (1992). المنجد في اللغة والأعلام. بيروت: دار المشرق.
189. معمري، البشير (2005). الذكاء الوجداني كمفهوم جديد في علم النفس. عالم التربية، ع (16)، 81-96.
190. المعقل، ابراهيم بن عبد العزيز (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة ضغوط العمل لدى معلمي ذوي الاعاقة الفكرية. مجلة العلوم التربوية، 28 (3)، 455-473.

191. ملحم، سامي محمد (2015). الإرشاد النفسي عبر مراحل العمر. ط1. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
192. نمادي، شوقي، وبن عيسى، خالد (2018). استراتيجيات مواجهة الضغوط المهنية وعلاقتها بفاعلية التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية. مجلة البحوث والدراسات العلمية، ع 21، جوان، جامعة الوادي، ص 09-35.
193. المهايره، عبدالله سالم، وطنوس، عادل جورج (2016). فعالية برنامج إشرافي يستند إلى النموذج السلوكي المعرفي في تحسين المهارات الإرشادية وخفض الضغوط النفسية لدى مرشدي مدارس الطفيلة. دراسات العلوم التربوية، 43، 2001-1981.
194. المهدي، صباح آدم أحمد (2019). الكفايات المهنية لدى المرشدين النفسيين بالمدارس الثانوية بولاية الخرطوم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
195. موسى، مي محمد (2016). التوجيه والإرشاد النفسي والسلوكي للطلاب. ط1. عمان: دار دجلة للنشر والتوزيع.
196. ناصر، أيمن غريب (2011). الذكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر (دراسة تطبيقية بعد أحداث ثورة 25 يناير بمصر) المؤتمر السنوي السادس عشر. مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. 154-202.
197. نيهان، سعيد عمر (2015). مدى امتلاك المرشد التربوي للمهارات الإرشادية في التعامل مع الأزمات بالمدارس الحكومية بمحافظات غزة. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي. الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.
198. نخبة من المتخصصين (2009). الذكاء الوجداني. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.
199. النعاس، عمر مصطفى محمد (2008). الضغوط المهنية وعلاقتها بالصحة النفسية، ط1. ليبيا: منشورات جامعة 7 أكتوبر.
200. نعمان، نسرين عبد الله علي (2017). أثر المهارة السياسية في القرار الاستراتيجي: الذكاء العاطفي متغير معدل "دراسة ميدانية في قطاع توزيع الكهرباء الأردني"، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
201. النعيم، عبد الحميد بن أحمد (2008). أسس التوجيه والإرشاد النفسي. الرياض: مركز التنمية الأسرية.
202. النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (2013). الضغوط والأزمات النفسية وأساليب المساندة. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
203. نوتس، كويك (2003). كيف تغلب على الضغوط النفسية في العمل. (ترجمة عما حداد). ط1. مصر: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

204. نوفل، محمد بكر (2007). الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق. الأردن: دار المسيرة.
205. نيستال، ميشال (2015). المدخل الى الارشاد النفسي من منظور فني وعملي. ترجمة مراد علي سعد، وأحمد عبد الله الشريفين. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
206. الهادي، فوزي محمد (2005). الضغوط الأسرية من منظور الخدمة الاجتماعية. مصر: دار القاهرة.
207. هريدي، عادل (2003). الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية/ الاجتماعية. دراسات عربية، 2 (2)، 57-108.
208. هلال، محمد عبد الغني حسن (2000). مهارات إدارة الضغوط السيطرة والتحكم في الضغوط. ط1. القاهرة: مركز تطوير الأداء.
209. هوارى أحلام (2014). الاحتراق النفسي لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في ضوء بعض المتغيرات. رسالة ماجستير في انتقاء وتوجيه. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان. الجزائر.
210. الهيقي، موفق أسعد محمود (2012). التوجيه والإرشاد والصحة النفسية للرياضيين. ط1. دمشق: دار العرب ودار نور.
211. يخلف، عثمان (2001). علم نفس الصحة الأسس النفسية والسلوكية للصحة. قطر: دار الثقافة للطباعة والنشر.
- ثانيا: المناشير والنشرات الرسمية والندوات:**
212. المنشور رقم 1051 المؤرخ في 23 جوان 2018، اجراءات تنظيمية لمهام ونشاطات مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني المعينين بالمتوسطات.
213. الندوة العلمية الرابعة، 06 ديسمبر (2017). مهام مستشار التوجيه والإرشاد بين التشريع القانوني والواقع الميداني، تنظيم مخبر المهارات ا حياتية بالتنسيق مع مركز التوجيه المدرسي والمهني، المسيلة، الجزائر.
214. مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عنابة (2017). مذكرة تربص مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، الجزائر.
215. المفتشية العامة للبيداغوجيا (2016). مقترحات لتنظيم عمل مستشاري التوجيه بالمتوسطات، الجزائر.
216. وزارة التربية الوطنية (2015). الدليل المنهجي للإرشاد المدرسي. المديرية الفرعية للتقييم البيداغوجي والتوجيه. الجزائر.
217. المنشور رقم 14/0.0.3/291 المؤرخ في 20/08/2014 المتضمن إنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات.

218. المنشور رقم 2014/0.0.3/98 المؤرخ في 29 أبريل 2014، الخاص بالتكفل بحالات القلق والتوتر بتلاميذ الإمتحانات.
219. المنشور رقم 13/0.0.2/242 المؤرخ في 29/08/2013، المتضمن آليات تجسيد الإرشاد المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط.
220. وزارة التربية الوطنية (2013). النشرة الرسمية للتربية الوطنية. المديرية الفرعية للتوثيق التربوي. الجزائر.
221. المنشور رقم 13/0.0.3/328. التقويم التشخيصي ودعم المكتسبات القبلية. مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا.
222. المنشور رقم 12/0.0.3/432. البرنامج التقديري الموحد لنشاط مراكز التوجيه المدرسي والمهني.
223. المنشور الوزاري المشترك رقم 01. بتاريخ 06 مارس 2006. توجيه التلاميذ إلى مسلكي التعليم ما بعد الإلزامي.
224. منشور رقم 98/6.2.0/214. تنصيب وإعادة تنشيط خلية الإعلام والتوثيق.
225. وزارة التربية الوطنية (1993). مجموعة نصوص التوجيه المدرسي والمهني 1962-1992. الجزائر.
226. ميدون، عباس (بدون تاريخ). المشكلات السلوكية الشائعة الأسباب والآليات الإرشادية. مركز التوجيه المدرسي والمهني، باتنة، الجزائر.
227. المنشور رقم 92/1242/012 المؤرخ في 26/09/1992. الإعلام المدرسي في السنة السابعة أساسي.
228. المنشور الوزاري رقم 91/1241/219 المؤرخ في 12/10/91. تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات.
229. المنشور رقم 2013/0.0.5/76 المؤرخ في 02/04/2013 الخاص بالتكفل ببرمجة دورات تكوينية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
230. المنشور رقم 1993/245 المؤرخ في 04/12/1993 المتضمن إجراءات تنظيمية لنشاط مستشاري التوجيه في الثانويات.
231. المنشور رقم 2012/0.0.3/168 المؤرخ في 03/01/2012 المتضمن توجيه تلاميذ السنة الأولى ثانوي إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا

ثالثا المراجع باللغة الأجنبية:

232. Abhishek, Shukla, Rajeev, Srivastava (2016). Examining the effect of emotional intelligence on socio-demographic variable and job stress among retail employees, Cogent Business & Management, 3:1, 1201905, DOI: 10.1080/23311975.2016.1201905
https://doi.org/10.1080/23311975.2016.1201905

233. Ajibade, B.L, Olabisi, Fabiyi B, Ajao O, and Ayeni A.R (2016). stress, types of stressors and coping strategies amongst Selected Nursing Schools Students in South-West, nigeria, *European Journal of Biology and Medical Science Research*, 4 (3), 1-15.
234. al-azzam, Zeyad faisal (2015).The Effects of Perceived Transformational Leadership Style and Emotional Intelligence on Enhancing the Effectiveness of Decision Making in Public Health Sector, *International Journal of Advanced Research*, 3 (12), 1665 – 1682.
235. Alhamami, Mohammed Nasser, Wan Khairuzzaman, Wan Ismail (2016). A Literature Review on Historical and Conceptual Evolution of Emotional Intelligence, *International Journal of Innovation and Business Strategy (IJIBS)*, 6 (2), 27-44.
236. Asonaba, Kofi Addison, and George, Yankyera (2015). An Investigation into How Female Teachers Manage Stress and Teacher Burnout: A Case Study of West Akim Municipality of Ghana, *Journal of Education and Practice*, 6 (10), 1-24.
237. Azman, Ismail, Yao, Amy, Yeo, Elizabeth, Lai-Kuan, Kong, Soon-Yew, Ju Occupational (2010). stress features, emotional intelligence and job satisfaction: an empirical study in private institutions of higher learning, *Negotium*,. 16 (6), 5-33.
238. Baqutayan, Shadiya Mohamed Saleh (2015). Stress and Coping Mechanisms: A Historical Overview, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6, (2), 479-488.
239. Bar-On, R, (2005). The Impact of Emotional Intelligence on Subjective Well- Being. *Perspectives in Education*. 23 (2), 41-62.
240. Berrocal, Pablo Fernández, Extremera, Natalio (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history, *Psicothema*, 18, 7-12
241. Broughton, Napoleon (2017). The Evolution of Emotional Intelligence, *International Journal of Business and Social Science*, 8 (6), 6-15.
242. Bruchon, Schweitzer, M (2001). Concepts, Stress, Coping. *Recherche en soins infirmiers*, 67, 68-83 .
243. Cejudo, Javier (2016). Relationship between Emotional Intelligence and mental health in School Counselors, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (1), 131-153.
244. Cherniss, cary (2000): Emotional Intelligence ;What it is and Why it matters, New Orleans:Rutgers University . www.eicortium.org .
245. Cherniss, Cary, Goleman, Daniel (2001). the emotionally intelligent workplace How to Select for, Measure, and Improve Emotional

- Intelligence in Individuals, Groups, and Organizations, The Jossey-Bass business & management series, 1st ed, san francisco.
246. Claude, Lévy-Leboyer (1998). La motivation dans l'entreprise : modèles et stratégies, Edited by Éd. d'Organisation. Paris.
247. Dantcher, N (1989). Stratégies de coping et pattern a coronaogène. Revue de médecine psychosomatique, no 17/18.
248. Dhani, Priyam, Sharma, Tanu (2016). Emotional intelligence; history, models and measures, international journal of science technology and management. 5 (7), 189-201.
249. Direction générale Humanisation du travail (2006). le stress au travail facteurs de risques, evaluation rt prevention. SPF Emploi, Travail et Concertation sociale. Bruxelles.
250. F.Andreani, F.Boyé (1991). le Conseiller d'orientation - psychologue, Edition Nathan, Paris.
251. Fariselli, Lorenzo, Freedman, Joshua, Massimiliano, Chini and Valentini, Federica (2008) Stress, emotional intelligence and performance inhealthcare. White Paper, Emotional intelligence. Network
252. Gawai, Milind (2016). A Historical Overview of the Evolution of Emotional Intelligence, Ushus J B Mgt, 15 (3), 11-19.
253. Goleman, Daniel (2006). emotional intelligence, 10th edition, Bantam Dell A Division of Random House, Inc. New York.
254. Gordon (1963). HE, psychology and life, Newyourk social science.
255. Govind, Singh (2018). educational guidance and counseling concept and its development strategies, Bodhi International Journal of Research in Humanities, Arts and Science, 2 (3), 46-52.
256. Gregory,W, Burroughs, W (1989). Introduction to Applied Psychology, Scott, Foresman and Company, USA.
257. Henriëtte, J Lubbe (2012). Researching and developing the emotional intelligence of History teachers in the Lejweleputswa District, Free State (South Africa), Yesterday&Today, 8, 47-61
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1043.8003&rep=rep1&type=pdf>
258. Ioannidou, Konstantikaki (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about?, International Journal of Caring Sciences, 1 (3), 118–123.
259. J. Guichard, & M., Huteau (2001). Psychologie de l'orientation. Paris : Dunod.
260. Jan, sampel (2007). Emotional intelligence, published by ase, london.
261. Karen , G. (2001). Multiple intelligences theory : Aframework for personalizing science curricula. Journal ofSchool Science and Mathematics ,101 (4): 3-14.
262. Kelly G, Shaver, Roger M, Tarpy (1993). Psychology, macmillan publishing company, New York.

263. Lewis, kindle dawn (2020). School counselor self-advocacy and trait emotional intelligence as predictors of professional quality of life in school counselors. Dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Counselor Education and Supervision. The University of Montana . Missoula, MT.
264. Lionard, Pearlin, CARMI, Schooler (1978). the Structure of Coping, journal of health and social behavior , national institute of mental health, 19, 2-21.
265. Magnano, Paola, Craparo, Giuseppe, Paolillo, Anna (2016). Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation, international journal of psychological research, 9 (1), 9–20.
266. Maliwa, ndiyoi muliwana (2016). assessment of the provision of guidance and counselling services in secondary schools. a survey of chilanga district zambia, A dissertation Masters of Science in Counselling, the university of zambia.
267. Maul, Andrew (2010). The Validity of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) as a Measure of Emotional Intelligence. Emotion Review, 4 (4), 394-402.
268. Mcintosh, Diane, Horowitz, Jonathan (2017). Stress: The Psychology of Managing Pressure, First American Edition, DK Publishing, New York.
269. Mercedes, De Weerd, Gina, Rossi (2012). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Evaluation of Psychometric Aspects in the Dutch Speaking Part of Belgium, Psychology - Selected Papers.
270. Nelson, K. (1998). Developing students multiple intelligences. New York: holistic.
271. Newman, Martyn (2008). "Emotional Capitalists – The New Leaders" San Francisco, Imprint 1st, Jossey- Bass A Wiley.
272. Nolen, J (2003). multiple intelligences in classroom. Journal of Education , 124 (1), 115-119.
273. Ntoumanis, Nikos, Edmunds, Jemma, Joan L. Duda (2009). Understanding the coping process from a self-determination theory perspective, British Journal of Health Psychology, 14, 249–260.
274. Olawoyin, Richard (2018). Emotional Intelligence Assessing Its Importance in Safety Leadership, professional safety, 63 (8), 41–47.
275. Onoyase, Anna (2015). Stress Coping Strategies among Guidance Counsellors in the Performance of Their Jobs in Secondary Schools Delta North Senatorial District. Journal of Education and Practice, 30 (6), 111-116.
276. Patricia Clason (2016). Emotional Intelligence, Leadership and Change, Center for Creative Learning, university of wisconsin.
277. Paulhan, I., Nuissier, J., Quintard, B., Cousson, F., et Bourgeois, M. (1994), La mesure du « coping ». traduction et validation françaises de l'échelle de Vitaliano. Annales Médico-psychologiques, 152(5), pp. 292-299.

278. Paulhan, Isabelle (1992). Le concept de coping , L'année psychologique, 92 (4) 545-557.
279. Punia, Namrata, Dutta, Jayanti, Sharma, Yukti (2015). Emotional Intelligence: A Theoretical framework, International Journal of Scientific & Engineering Research, 6 (5), 967-1006.
280. Ramesar, S., Koortzen, P.,& Oosthuizen, R.M. (2009),The relationship between emotional intelligence and stress management, SA Journal of Industrial Psychology/ SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde, 35 (1), 39-48
281. Ramona, Diana LEON, Ramona, Ioana tanasescu (2018). Emotional Intelligence and Occupational Stress in Romanian Organizations, Management Dynamics in the Knowledge Economy, 6 (1), 51-65.
282. Rice, P. L (1999). Stress and Health. (2nd ed). California: Brooks/Cole publishing co.
283. Roberge, julie (2007). les strategier de coping utilisees par les militaires ou ex-militaires masculins atteints d'un stress post-traumatique suite au retour d'une misson dz paisc, mémoire de magister, luntversite laval quebec.
284. Rode, J., Mooney, C., Arthaud-Day, M., Near, J., Baldwin, T., Rubin, R. and Bommer, W (2007). Emotional Intelligence and Individual Performance: Evidence of Direct and Moderated Effects. Journal of Organizational Behavior, 28, 399-421.
285. Rorlinda, Yusof, Noriah, mohd ishak, Jamaliah, hamdan, Mohd, hakimie zainudin, & Abu yazid, abu bakar (2015). Emotional Intelligence (EQ) Competencies AmongMalaysian Schools Counsellor. international journal for research in emerging science and technology, 2 (3), 32-41.
286. Ryan, N, (1989): "stress-coping strategies identified from school age childrens pcerspective "Research in Nursing and Health ,12 (2), 111-122.
287. Saprnaviciute, Laura, Perminas, Aidas, Pauziene, Neringa (2012). Stress coping and psychological adaptation in the international students, Central European Journal of Medicine, 7 (3), 335-343.
288. Schwebel, Andrew I, Barocas, Harvey A, Reichman, Walter, &Schwebel, Milt (1990). personal adjustment and growth: Alif Span Approach, New York, Mitton- brown publishers.
289. Selye, Hans (1950). stress and the general adaptation syndrome, british medical journal. London, 1383-1392.
290. Sharif, Mustaffa, zaidatul, nasir,rashid, Aziz, &Mohd, nasir mahmood (2013). Emotional intelligence, skills competency and personal development among counseling teachers .Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93, 2219 – 2223.

291. Shipley, N.L., Jackson, M.J. & Segrest, S.L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, (9), 1-18.
292. Shuler, Nobles Celeste (2004). an analysis of the emotional quotient inventory youth version as measure of emotional intelligence in children and adolescents. A Dissertation of Doctora of Philosophy, the florida state university.
293. Silany, Norbert. (2004). Dictionnaire de psychologie. Edition nathan. paris.
294. Stys ,Y, & Brown ,S.L (2004). Étude de la documentation sur l'intelligence émotionnelle et ses conséquences en milieu correctionnel, correctionnel Direction de la recherche, Service correctionnel du Canada,Ouest, Ottawa (Ontario).
295. Supramaniam, Suganthi, Singaravelloo, Kuppusamy (2021). Impact of emotional intelligence on organisational performance: An analysis in the Malaysian public administration, *Administrative Sciences*, 11 (3), 1-22,
296. Taylor, H. (1995). *Health Psychology*, 3rd, ed, Mc Graw Hill, Inc.
297. Tessema, Dereje B, Alemu, Bezakulu A (2011). Emotional Intelligence (EQ) and Transformational Leadership for Organizational Development, Research Paper Submitted to the Academy of Management (AOM) Annual Conference, January, 1-34
298. Tsaousis, Ioannis, Nikolaou, Ioannis (2005). Exploring the relationship of emotional intelligence with physical and psychological health functioning, *Stress and Health*, 21, 77–86.
299. Ugoani, John N. N, Amu, Christain U, Kalu, Emenike O (2015). dimensions of emotional intelligence and transformational leadership: A correlation analysis Independent. *Journal of Management & Production*, 6 (2), 563-584.
300. Valerie E. Charles (2018). The Relationship Between Emotional Intelligence and Performance Among Executive Coaches PhD dissertation of Philosophy Industrial Organizational Psychology, Walden University.
301. Wolman .B. et.al (1972). *Dictionary of Behavioral Science*. Krieger Publishing Company.
302. Zomer, Limor (2012). the relationships among emotional intelllgence, gender, coping strategies, and well-being in the management of stress in close interpersonal relationships and the workplace, A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto.

الملاحق

ملحق رقم (03) يوضح نموذج بطاقة الرغبات للسنة 1 ثانوي (جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية
لولاية :

بطاقة الرغبات

خاصة بتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
جذع مشترك آداب
200 / 200

المؤسسة:
لقب و اسم التلميذ:
القسم:
تاريخ الإزدياد:

بعد التشاور مع أوليائي، وقع اختياري على الترتيب التالي (1، 2، 3، 4):

أ- السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

لغات أجنبية
آداب وفلسفة

ب- المسار المهني:

تعليم مهني
تكوين مهني

التاريخ:
(مضاء الولي)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية
لولاية :

بطاقة الرغبات

خاصة بتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
200 / 200

المؤسسة:
لقب و اسم التلميذ:
القسم:
تاريخ الإزدياد:

بعد التشاور مع أوليائي، وقع اختياري على الترتيب التالي (1، 2، 3، 4، 5، 6):

أ- السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

رياضيات
تقني رياضي
علوم تجريبية
تسيير واقتصاد

ب- المسار المهني:

تعليم مهني
تكوين مهني

التاريخ:
(مضاء الولي)

ملحق رقم (04) يوضح نموذج استبيان الميول والاهتمامات للسنة الرابعة متوسط

مدينة الزنية لولاية : مركز التوجيه المدرسي والمهني :

استبيان الميول والاهتمامات

للسنة الرابعة متوسط

القسم : 4 م الخروطة :

تعليمات وتوجيهات : أيتها التلميذ نقدم إليك هذا الاستبيان قصد التعرف بشكل عام على رغباتك ، ميولاتك واهتماماتك . إجاباتك ستعطى السرية التامة من طرف مستشار (ة) التوجيه . لذا نرجو منك الإجابة بصدق و موضوعية ، بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة لإجاباتك ، بعض الأسئلة تتطلب إنتاجا أدبيا .

المعلومات العامة :

إسم و لقب التلميذ : تاريخ و مكان الإزدياد : ب :
العنوان :
الإعادة : السوابق الصحية :
عدد الإخوة : الذكور : الإناث : الرتبة في العائلة :

الجانب العائلي :

الأولياء	المهنة	المستوى الدراسي	الوفاة	الإنفصال	الكفالة
الأب					
الأم					

هل الأولياء مشغولون بتأجيلك المدرسية ؟

الولي	الأب	الأم	الكفيل
المتابعة			
باستمرار			
أحيانا			
نادرا			

الجانب الدراسي :

أذكر باستحقاق المواد التي تفضلها : 1 2 3

لماذا ؟

ما هي المواد التي تتلقى فيها صعوبات : 1 2 3

لماذا ؟

أذكر الجذع المشترك الذي ترغب أن توجه إليه : ج م آداب ج م علوم و تكنولوجيا
ما هي المواد المحيرة لهذا الجذع المشترك : 1 2 3

هل إهتمامك بالدراسة راجع إلى : - تشجيع الأولياء - تشجيع الأساتذة

- متابعة دروس خاصة - المنافسة مع الزملاء

عند إهتمامك بعلم القدرة على فهم الدرس هل تطلب المزيد من المعلومات من :

- زملاء القسم - الأساتذة - مطالعة الكتب - وسيلة أخرى أذكرها :

هل المعاملة الطيبة للأساتذة تشجعك على حب المادة و بذل الجهد فيها ؟ لا نعم

هل مكافأة والديك لنجاحك الدراسي تجعلك أكثر إهتماما بالدراسة ؟ لا نعم

هل تحبورت مع أوليائك حول مشروعك الدراسي المستقبلي الخاسب لك ؟ لا نعم

في حالة الإجابة ب لا ، أذكر السبب :

هل إهتمامك بالدراسة راجع إلى رغبتك في الحصول على : مهنة مستقرة - دراسات عليا - ثقافة عامة

أسباب أخرى أذكرها ؟

الجانب المهني :

ما هي المهنة التي تفضلها في المستقبل ؟ لماذا ؟

حسب رأيك ما هو المستوى الدراسي الذي تتطلبه المهنة المرغوبة :

تعليم أساسي - تعليم ثانوي - تعليم جامعي - تعليم أو تكوين مهنيين

في أي قطاع تريد ممارسة مهنتك مستقبلا ؟ الصناعة - الفلاحة - التربية - الصحة

الدفاع الوطني - الإدارة - قطاعا آخر : أذكره ؟

الجانب الترفيهي :

هل لك نشاط ترفيهي : لا نعم

فيما تقضي أوقات فراغك : مطالعة الكتب - مراجعة الدروس - مشاهدة التلفزة

ممارسة الرياضة - التنزه - مجالات أخرى :

الجانب الإعلامي :

هل تعتقد أن لديك المعلومات الكافية حول مشروعك المستقبلي ؟ لا نعم

ما هي المعلومات التي ترغب في الحصول عليها لتحقيق ذلك ؟

الجانب النفسي البيداغوجي :

هل تعاني من صعوبات تعيق السير الحسن لدراساتك ؟ لا نعم

في حالة الإجابة بنعم ، أذكره ؟

هل لديك إشغال أو مشكل تريد مناقشته مع مستشار (ة) التوجيه ؟ لا نعم

في حالة الإجابة بنعم ، أذكره ؟

ملحق رقم (05) يوضح البطاقة الفنية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

مديرية التربية لولاية :		مقاطعة :
مركز التوجيه المدرسي والمهني		السنة الدراسية :
بطاقة فنية رقم : 1.1		
المحور		
عنوان النشاط		
الموضوع		
المستوى		
الأهداف العامة		
الأهداف الخاصة		
الوسائل		
المراحل		
الفترة		
مدة الإنجاز		
المراجع		
كيفية التقويم		
مستشار (ة) التوجيه (م.م)		في : / / مدير مركز التوجيه المدرسي والمهني

ملحق رقم (06) يوضح البطاقة التربوية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

مديرية التربية لولاية :		مقاطعة :
مركز التوجيه المدرسي والمهني		السنة الدراسية :
مذكرة تربوية رقم : 1.1.1		
المحور		
عنوان النشاط		
الموضوع		
المستوى		
تاريخ التدخل		
الأهداف الخاصة		
الأهداف الإجرائية		
المحتوى		
التقويم		
مستشار (ة) التوجيه (م.م)		في : / / مستشار (ة) التوجيه (م.م)

ملحق رقم (07) يوضح نموذج بطاقة المتابعة والتوجيه

الوثيقة قيد الإنجاز
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

	بطاقة المتابعة و التوجيه إلى السنة الأولى ثانوي	الصورة
معدل 4 م معدل ش ت م معدل القبول		
الترتيب حسب الرغبة الأولى في التوجيه النهائي		

السنة الدراسية : 2018 - 2019

مديرية التربية لولاية : مديرية التربية لولاية تلمسان (الفزوات)

المؤسسة : متوسطة

القسم : رابعة متوسط 1

القسم : المواد :

بالحدود اللاتينية : تاريخ الميلاد : الفزوات
 اللغة : معلمة الأم :
 الجنس : الرتبة في العائلة :
 الحالة الصحية : عدد الإخوة :
 (أرفق الملف الطبي) : العائل الجسدي (إن وجد) :

نتائج التلميذ في السنة 3 متوسط :															
المواد	رياضيات	ع ف ت ك	ع طبيعية	ل عربية	ت د ج	فرنسية	الإنجليزية	ت مدنية	ت إسلامية	أدب وثقافة	رسم	موسيقى	ت بدنية	إعلام آلي	المعدل
المعدل السنوي															

رغبات التلميذ			
الترتبة	المستوى المهني	الترتبة	الجدع المشترك
	تعليم مهني		علوم وتكنولوجيا
	تكوين مهني		آداب

نتائج التلميذ في السنة 4 متوسط :															
المواد	رياضيات	ع ف ت ك	ع طبيعية	ل عربية	ت د ج	فرنسية	الإنجليزية	ت مدنية	ت إسلامية	أدب وثقافة	رسم	موسيقى	ت بدنية	إعلام آلي	المعدل
المعدل السنوي	8.08	7.6	10.8	10.26	10.1	7.86	12.63	8.4	9.5	0	13	0	18	19.39	10.28
المعدل 1	10.1	9.8	9.19	11.6	5.5	7	8.9	6.6	12.2	0	15.3	0	19	18	10.20
المعدل 2	8.3	12.3	9.9	9.6	9.9	8.69	11	6.5	16.2	0	18.39	0	19	18	10.97
المعدل 3	8.16	9.9	11.06	10.48	8.5	7.84	10.84	7.16	12.63	0	15.72	0	18.66	18.46	10.48
ش ت م															

https://amati.education.gov.dz/scolaire/passage_eleves/fiche_orientation/impression/2400001
1/82

نتائج التلميذ (ة) حسب مجموعات التوجيه											
جدع مشترك آداب						جدع مشترك علوم وتكنولوجيا					
المواد	المعدل 1	المعدل 2	المعدل 3	المعدل 4	المعدل 5	المواد	المعدل 1	المعدل 2	المعدل 3	المعدل 4	المعدل 5
المعدل السنوي	9.09	8.16	4	36.36	32.64	المعدل السنوي	9.95	11.06	4	39.98	44.24
المعدل 1	10.93	10.48	5	54.65	52.4	المعدل 1	10.93	10.48	5	54.65	52.4
المعدل 2	10.93	10.48	5	54.65	52.4	المعدل 2	10.93	10.48	5	54.65	52.4
المعدل 3	10.93	10.48	5	54.65	52.4	المعدل 3	10.93	10.48	5	54.65	52.4
المعدل 4	10.93	10.48	5	54.65	52.4	المعدل 4	10.93	10.48	5	54.65	52.4
المعدل 5	10.93	10.48	5	54.65	52.4	المعدل 5	10.93	10.48	5	54.65	52.4

خلاصة المتابعة التي قام بها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني			
الإختبارات النفس - عقلية	استبيان الميول و الإهتمامات	مقابلات الإرشاد المدرسي	الملاحظات المستخلصة

إقتراحات التوجيه	
مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني	محل : من القسم : م

القرار النهائي لمجلس القبول و التوجيه

مقبول (ة) في السنة الأولى ثانوي جده مشترك : _____
 مؤسسة الإستقبال : _____

حرر في الفزوات بتاريخ 2019/06/26
 ختم وامضاء مدير المؤسسة

(ي) تمديد السنة الرابعة متوسط ☐
 (ي) توجه إلى التعليم المهني ☐
 (ي) توجه إلى التكوين المهني ☐

https://amati.education.gov.dz/scolaire/passage_eleves/fiche_orientation/impression/2400001
3/123

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مقاطعة :
السنة الدراسية : 2016 - 2017

مديرية التربية لولاية :
مركز التوجيه المدرسي و المهني

تقرير نشاط عملية

المحور :
النشاط / العملية :
الموضوع :

المستوى :
فترة الإنجاز :
المحتوى :

التقييم :

في :
بـ :

مستشار (ة) التوجيه ا . م . م

ملحق رقم (09) يوضح بعض مجموعات التوجيه على مواقع التواصل الاجتماعي التي نشر فيها الاستبيان الالكتروني



ملحق رقم (10)

استمارة تحكيم مقياس الذكاء الوجداني (في صورته الأولى)

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الأستاذ الفاضل:

الدرجة العلمية:

التخصص:

الجامعة:

في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه علوم تخصص علوم التربية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط/الجزائر. يشرفني أساتذتي الكرام أن أضع بين أيديكم مقياس الذكاء الوجداني. الذي نود اعتماده في دراستنا بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. فأرجو من سيادتكم تقويم هذا المقياس بما يخدمه ويعدله، وذلك من خلال تقديركم له من النواحي التالية:

✓ مدى قياس الفقرات لكل بعد من الأبعاد، ومدى ترابط الفقرات.

✓ مدى وضوح التعليمات المقدمة لأفراد العينة واقتراح البديل في حالة عدم الموافقة.

✓ ملاحظات أخرى إضافية إن وجدت.

وصف مقياس الذكاء الوجداني: يتكون المقياس من 57 عبارة كل عبارة يقابلها خمسة اقتراحات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبداً)، وتقدر الدرجات حسب ترتيب البدائل (5-4-3-2-1)، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للمقياس تساوي مجموع درجات الفرد على الأبعاد الخمسة للمقياس وتتراوح بين (57) درجة كحد أدنى و(285) درجة كحد أقصى موزعة على خمسة أبعاد هي كالتالي:

الوعي بالذات: وتتضمن معرفة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها والقدرة على تقدير ذاته وانفعالاته وعواطفه.

تنظيم الذات: وتتضمن قدرة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على ضبط انفعالاته والتحكم فيها، والقدرة على الاتزان والهدوء في الظروف الصعبة.

الدافعية: وتتضمن دافعية مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للإنجاز وتحمل الضغوط والصعاب من أجل التكفل ومساعدة التلاميذ نفسياً، والتفاؤل والتحملي للمخاطر والعمل الدؤوب من أجل تهيئة الجو الملائم للتلميذ للدراسة.

التعاطف: ويتضمن احساس مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بالتلاميذ ومعرفة انفعالاتهم وتفهمهم، ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشاكل، وتدعيمهم وتحفيزهم، ووعيه الجيد بالعلاقات الانسانية البحتة.

المهارات الاجتماعية: وتتضمن مهارة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع التلاميذ والآخرين والتعاون معهم والتأثير فيهم وقدرته على أداء دور القيادة بتميز وحل الخلافات بينهم.

التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني: هو قدرة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على التحكم في انفعالاته وضبطها، وفهم مشاعر التلميذ داخل المؤسسة التربوية قصد التكفل وحل كل المشاكل النفسية والسلوكية التي يتعرض لها.

وفي الأخير تفضلوا مني أساتذتي فائق التقدير والاحترام.

البيانات الشخصية:

الجنس:	☐ ذكر	☐ أنثى
التخصص:	☐ علم النفس	☐ علم اجتماع
مؤسسة العمل:	☐ متوسطة	☐ ثانوية
عدد سنوات العمل:	☐ أقل من 5 سنوات	☐ أكثر من 05 سنوات
		☐ أكثر من 10 سنوات

ولاية العمل:

-أخي، أختي مستشار(ة) التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه نرجوا منكم التفضل بالإجابة اللازمة على هذا المقياس بكل صدق وشفافية قصد التوصل إلى النتائج الحقيقية لهاته الدراسة، كما نرجوا منكم قراءة كل بند باهتمام وتمعن بالإجابة عنها باختيار إجابة واحدة من بين الإجابات الخمس الموضحة أمام كل عبارة بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك وبكل صراحة ودقة، ثم قم بوضع إشارة (X) في المربع المقابل لكل عبارة، ونطمئنكم أن إجاباتكم ستحظى بسرية تامة وتستخدم في صالح الدراسة فقط.

-أخي، أختي مستشار(ة) التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه نرجوا منكم التفضل بالإجابة اللازمة على هذا المقياس بكل صدق وشفافية قصد التوصل إلى النتائج الحقيقية لهاته الدراسة، نرجوا منكم قراءة كل بند باهتمام وتمعن بالإجابة عنها باختيار إجابة واحدة من بين الإجابات الخمس الموضحة أمام كل عبارة بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك وبكل صراحة ودقة، ثم قم بوضع إشارة (X) في المربع المقابل لكل عبارة، ونطمئنكم أن إجاباتكم ستحظى بسرية تامة وتستخدم في صالح الدراسة فقط.

الرقم	بعد الوعي بالذات	تقيس	لا تقيس	التعديل
1	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف			
2	أحس باحترام وتقدير كبيرين من طرف التلاميذ			
3	أدرك أهدافي مع التلاميذ بوضوح			
4	أشعر في كثير من الأحيان بثقة التلاميذ اتجاهي			
5	تساعدني مشاعري في التعامل مع التلاميذ			
6	لا أقول كلام يجرح التلميذ فأندم عليه			
7	يزداد تقديري لذاتي عند مساهمتي في حل مشكل يعاني منه التلميذ			
8	أشعر أنني كفء في إدارة المقابلات النفسية			
9	أستطيع التعبير عن مشاعري اتجاه التلاميذ			
10	أبحث عن حلول للمشكلات التي تواجهني			
بعد الدافعية				
11	أستطيع إنجاز أعمالي بنشاط وتركيز عالي			
12	أبدى استعدادا للتأدية أي خدمة ارشادية للتلاميذ			
13	أخطط للأهداف التي أريد تحقيقها مسبقا			
14	أطرح أفكار جديدة لتطوير مهنتي			
15	أستعمل التقنيات الإرشادية المناسبة من أجل تحقيق نتائج إيجابية			
16	أتصرف بسرعة عند تعرض أحد التلاميذ لمشكلة ما			
17	لدي دافع في أن أكون مختلفا عن الآخرين في الإنجازاتي			
18	عند إنجاز أعمالي فإنني أبدأ بالعقبات التي تحول بيني وبينه			
19	لدي القدرة على مواجهة المشاكل النفسية لدى التلاميذ			
20	أحدد الهدف الذي أسعى إليه بوضوح			
21	أسعى بإصرار لمواجهة أية تحديات تواجهني في مهنتي			
22	أبذل أقصى جهدي لإنجاز المهام المكلف بها نحو التلاميذ			
تنظيم الذات				
23	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي			
24	أستطيع التفكير جيدا والتركيز على عملي في الظروف الصعبة			
25	أتحكم في مشاعري قصد الابتعاد عن الذاتية			
26	لدي القدرة على عدم إقحام مشاكلي الشخصية في أداء عملي			
27	أبقى هادئا عند أي مشكل أو ضغط أتعرض له			

28	أستطيع تحويل مشاعري السلبية إلى إيجابية بسهولة		
29	أمتلك القدرة على ضبط انفعالاتي والتحكم في عواطفني.		
30	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي		
31	أستطيع تحقيق النجاح في عملي رغم كل الضغوط		
32	أستطيع أن أعبر للتلاميذ عن مشاعري اتجاههم		
بعد المهارات الاجتماعية			
33	أستطيع إدراك مشاعر التلاميذ الصادقة.		
34	لدي القدرة على تشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ		
35	أجيد الاستماع الى مشاكل التلاميذ		
36	يمكنني معرفة ميول التلاميذ واهتماماتهم		
37	استوعب وافهم ما يقصده التلميذ معي		
38	أستطيع فهم مشكلات التلاميذ وحل الخلافات بينهم		
39	لدي القدرة على اقناع التلاميذ والتأثير فيهم		
40	أعمل بطريقة دبلوماسية فعالة مع الموظفين معي		
41	أظهر احترامي وتقديري لكل من هو حولي		
42	أحرص دائما على تكوين علاقات ناجحة مع التلاميذ		
43	أجيد فهم مشاعر التلاميذ جيدا		
44	أعامل الآخرين بتقدير واحترام.		
45	أبتسم دائما عند مقابلة الآخرين		
46	أجد صعوبة عند التحدث أمام عدد كبير من التلاميذ		
بعد التعاطف			
47	أستطيع أن أفهم لغة الإشارة عندما يكون التلميذ متألما		
48	أشعر بالضيق عند مواجهة تلميذ غاضب		
49	أشجع التلاميذ على تفريغ ما بداخلهم من طاقة سلبية		
50	أتعاطف مع التلاميذ الذين يتعرضون لمضايقات من الآخرين		
51	كثيرا ما يلجأ إلي التلاميذ لطلب مساعدة أو استشارة نفسية		
52	أشعر بالسعادة عندما أقدم المساعدة لمن يحتاج إليها		
53	أظهر احترامي وتقديري لكل من هو حولي		
54	أقوم بتشجيع التلميذ عند شعوره بالإحباط		
55	أستمع باهتمام ومشاركة وجدانية لمشاكل التلاميذ		
56	أساعد التلاميذ في نموهم وتطورهم الذاتي		
57	أبادر بتقديم المساعدة لأي تلميذ يتعرض للأذى أو الضرر		

ملحق رقم (11)

قائمة الأساتذة المحكمين للمقياس

الرقم	اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية
01	بوفاتح محمد	جامعة الأغواط - كلية العلوم الاجتماعية	أستاذ التعليم العالي
02	عمومن رمضان	جامعة الأغواط - كلية العلوم الاجتماعية	أستاذ التعليم العالي
03	محمد الطاهر طعيلي	جامعة الجزائر 2 - كلية العلوم الاجتماعية	أستاذ التعليم العالي
04	بن يحيى عطاء الله	جامعة الأغواط - كلية العلوم الاجتماعية	أستاذ محاضر "أ"
05	بن شهرة قرينات	جامعة الأغواط - كلية العلوم الاجتماعية	أستاذ محاضر "أ"
06	حدبي حميدة	جامعة تيزي وزو - كلية العلوم الاجتماعية	أستاذ محاضر "أ"
07	زرقط خديجة	جامعة الجلفة - كلية العلوم الاجتماعية	أستاذ محاضر "ب"
08	زروط علي	جامعة المدية - كلية العلوم الاجتماعية	أستاذ محاضر "ب"

الملحق رقم (12)

مقياس الذكاء الوجداني (في صورته النهائية)

البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ☐ علم النفس ☐ علم اجتماع

مؤسسة العمل: ☐ متوسطة ☐ ثانوية ☐ مركز التوجيه

عدد سنوات العمل: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ أكثر من 05 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

ولاية العمل:

-أخي، أختي مستشار(ة) التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه نرجوا منكم التفضل بالإجابة اللازمة على هذا المقياس بكل صدق وشفافية قصد التوصل إلى النتائج الحقيقية لهاته الدراسة، كما نرجوا منكم قراءة كل بند باهتمام وتمعن والإجابة عنها باختيار إجابة واحدة من بين الإجابات الخمس الموضحة أمام كل عبارة بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك وبكل صراحة ودقة، ثم قم بوضع إشارة (X) في المربع المقابل لكل عبارة، ونطمئنكم أن إجاباتكم ستحظى بسرية تامة وتستخدم في صالح الدراسة فقط.

الرقم	بعد الوعي بالذات	يحدث دائما	يحدث غالبا	يحدث أحيانا	يحدث نادرا	لا يحدث أبدا
1	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف الإرشادية					
2	أحس باحترام وتقدير كبيرين من طرف التلاميذ					
3	أدرك أهدافي مع التلاميذ بوضوح					
4	أشعر في كثير من الأحيان بثقة التلاميذ اتجاه معاملي لهم					
5	تساعدني مشاعري في التعامل مع التلاميذ					
6	لا أقول كلام يجرح التلميذ فأندم عليه					
7	يزداد تقديري لذاتي عند مساهمتي في حل مشكل يعاني منه التلميذ					
8	أشعر أنني كفء في إدارة المقابلات النفسية					
9	أستطيع التعبير عن مشاعري اتجاه التلاميذ					
10	أقبل النقد وأحاول الاستفادة منه					
بعد الدافعية						
11	أستطيع إنجاز أعمالي بنشاط وتركيز عالي					

12	أبدي استعدادا للتأدية أي خدمة ارشادية للتلاميذ				
13	لدى الدافع الذاتي لتحقيق طموحاتي				
14	أسعى باستمرار إلى تنمية إمكانياتي وقدراتي				
15	أستعمل التقنيات الإرشادية المناسبة من أجل تحقيق نتائج ايجابية				
16	أقدم كل ما لدي عند تعرض أحد التلاميذ لمشكلة ما				
17	أغتتم الفرصة لتطوير نفسي من خلال التكوين المستمر				
18	لدي دافع في أن أكون مختلفا عن الآخرين في انجازاتي				
19	عند انجاز أعمالي فإنني أبدأ بالعقبات التي تحول بيني وبينه				
20	لدي القدرة على مواجهة المشاكل النفسية لدى التلاميذ				
21	أسعى بإصرار لمواجهة أية تحديات تواجهني في مهنتي				
22	أبذل أقصى جهدي لإنجاز المهام المكلف بها نحو التلاميذ.				
بعد تنظيم الذات					
23	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي				
24	أستطيع التفكير جيدا والتركيز على عملي في الظروف الصعبة				
25	أتحكم في مشاعري قصد الابتعاد عن الذاتية عند اتخاذ قرار اداري خاص بالتلميذ				
26	لدي القدرة على عدم إقحام مشاكلي الشخصية في أداء عملي				
27	أبقى هادئا عند أي مشكل أو ضغط أتعرض له				
28	أستطيع تحويل مشاعري السلبية إلى إيجابية بسهولة				
29	أمتلك القدرة على ضبط انفعالاتي والتحكم في عواطفني				
30	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي				
31	أستطيع تحقيق النجاح في عملي رغم كل الضغوط				
32	أستطيع أن أعبر للتلاميذ عن مشاعري اتجاههم				
بعد المهارات الاجتماعية					
33	أستطيع إدراك مشاعر التلاميذ الصادقة				
34	لدي القدرة على تشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ				
35	أجيد الاستماع الى مشاكل التلاميذ				
36	يمكنني معرفة ميول التلاميذ واهتماماتهم				
37	استوعب وافهم ما يقصده التلميذ معي				
38	أستطيع فهم مشكلات التلاميذ وحل الخلافات بينهم				

					39	لدي القدرة على اقناع التلاميذ والتأثير فيهم
					40	أحرص دائما على تكوين علاقات ناجحة مع التلاميذ
					41	أظهر احترامي وتقديري لكل من هو حولي
					42	أعامل الآخرين بتقدير واحترام
					43	أبتسم دائما عند مقابلة الآخرين
					44	أجد صعوبة عند التحدث أمام عدد كبير من التلاميذ
بعد التعاطف						
					45	أستطيع ان افهم لغة الاشارة عندما يكون التلميذ حزينا أو محبطا
					46	أشعر بالضيق عند مواجهة تلميذ غاضب
					47	أشجع التلاميذ على تفريغ ما بداخلهم من طاقة سلبية
					48	اتعاطف مع التلاميذ الذين يتعرضون لمضايقات من الآخرين
					49	كثيرا ما يلجأ إلي التلاميذ لطلب مساعدة أو استشارة نفسية
					50	اشعر بالسعادة عند تقبل المساعدة لمن يحتاج إليها
					51	أقوم بتشجيع التلميذ عند شعوره بالإحباط
					52	أستمع باهتمام ومشاركة وجدانية لمشاكل التلاميذ
					53	أساعد التلاميذ في نموهم وتطورهم الذاتي
					54	أبادر بتقديم المساعدة لأي تلميذ يتعرض للأذى أو الضرر

ملحق رقم (13)

استمارة تحكيم مقياس استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية (في صورته الأولى)

وصف مقياس استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية: يتكون المقياس من 32 عبارة كل عبارة يقابلها ثلاثة اقتراحات (تنطبق على، تطبق على أحياناً، لا تنطبق)، وتقدر الدرجات حسب ترتيب البدائل (3-2-1)، وبالتالي تكون الدرجة الكلية للمقياس تساوي مجموع درجات الفرد على الأبعاد الخمسة للمقياس وتتراوح بين (32) درجة كحد أدنى و(96) درجة كحد أقصى موزعة على خمسة أبعاد هي كالتالي:

01-استراتيجية استكشاف وحل المشكلة: وتتضمن استكشاف للمشكلة وإيجاد الحلول لها من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

02-استراتيجية التجنب: وتتضمن مدى قدرة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على تجنب المشاكل، والقدرة على مساعدة التلميذ في مواجهة المشاكل والظروف الصعبة التي يمر بها.

03-استراتيجية المتابعة النفسية: وتتمثل في المتابعة النفسية للتلميذ من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ومساعدته والتكفل به نفسياً، من أجل تخفيف الضغوط النفسية عنه وتحسين مستواه الدراسي.

04-استراتيجية التقويم الإيجابي: ويتضمن تقويم وتعديل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لسلوك ونتائج التلاميذ، ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشاكل، وتدعيمهم وتحفيزهم، ووعيه الجيد بالعلاقات الانسانية البحتة.

05-استراتيجية تحفيز الذات: وتتضمن تحفيز التلاميذ وتشجيعهم على النجاح، ومساعدتهم على التفكير الإيجابي والابتعاد عن التفكير السلبي. من طرف مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

التعريف الإجرائي لاستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية: هي تقنيات ومهارات وأساليب يستخدمها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في مواجهة الضغوط والمشاكل التي يتعرض لها التلميذ داخل المؤسسة التربوية، بحيث تساعد هذه الأساليب في تحقيق التوازن النفسي والسلوكي للتلميذ.

وفي الأخير تقبلوا مني أساتذتي فائق التقدير والاحترام.

البيانات الشخصية:

الجنس:	☐ ذكر	☐ أنثى
التخصص:	☐ علم النفس	☐ علم اجتماع
مؤسسة العمل:	☐ متوسطة	☐ ثانوية
عدد سنوات العمل:	☐ أقل من 5 سنوات	☐ أكثر من 05 سنوات
		☐ أكثر من 10 سنوات
		☐ مركز التوجيه

-أخي، أختي مستشار(ة) التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه نرجوا منكم التفضل بالإجابة اللازمة على هذا المقياس بكل صدق وشفافية قصد التوصل إلى النتائج الحقيقية لهاته الدراسة، كما نرجوا منكم قراءة كل بند باهتمام وتمعن والإجابة عنها باختيار إجابة واحدة من بين الإجابات الخمس الموضحة أمام كل عبارة بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك وبكل صراحة ودقة، ثم قم بوضع إشارة (X) في المربع المقابل لكل عبارة، ونطمئنكم أن إجاباتكم ستحظى بسرية تامة وتستخدم في صالح الدراسة فقط.

-أخي، أختي مستشار(ة) التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه نرجوا منكم التفضل بالإجابة اللازمة على هذا المقياس بكل صدق وشفافية قصد التوصل إلى النتائج الحقيقية لهاته الدراسة، نرجوا منكم قراءة كل بند باهتمام وتمعن والإجابة عنها باختيار إجابة واحدة من بين الإجابات الخمس الموضحة أمام كل عبارة بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك وبكل صراحة ودقة، ثم قم بوضع إشارة (X) في المربع المقابل لكل عبارة، ونطمئنكم أن إجاباتكم ستحظى بسرية تامة وتستخدم في صالح الدراسة فقط.

الرقم	بعد استراتيجية استكشاف وحل المشكلة	تقيس	لا تقيس	التعديل
1	أقوم بالتخطيط مسبقا لما سأقوم به وأصل إلى هديني المعين			
2	أتحمل المشكلات والصعوبات التي أواجهها			
3	أكتشف حالات سلوكية ونفسية لدى التلاميذ عن طريق التقنيات المستعملة			
4	أنتبأ بالنتائج المحتملة للمشكل الذي يصادف التلاميذ			
5	أتفاوض مع التلميذ للحصول على سلوك إيجابي يخدم الموقف			
6	أحاول عدم التصرف بتسرع أو بإتباع أول فكرة خطرت لي			
7	أجد الحلول اللازمة للمشاكل النفسية التي تعترض التلاميذ			
بعد استراتيجية التجنب				
8	أتجنب تحمل المسؤوليات التي لدي			
09	أتضايق لعدم قدرتي على تجنب المشاكل			
10	أحاول عدم إبقاء التلميذ يواجه المشكل وحده			
11	أؤجل بعض المشاكل إلى وقت لاحق			
12	أحاول عدم التدخل في مشكل بين التلميذ والإدارة أو الأستاذ			
13	أواجه ضغوطات العمل التي تصادفني في المؤسسة			
استراتيجية المتابعة النفسية				
14	أحدث التلاميذ عما أحس به اتجاههم			
15	أتناقش مع التلاميذ لأعرف أكثر عن مشاكلهم وأحاسيسهم.			

16	أحاول عدم إبقاء التلميذ الذي تعرض لمشكل وحده		
17	احتفظ بمشاعري السلبية لنفسي ولا أظهرها للتلاميذ		
18	أتعاطف مع التلاميذ وأنفهم مشاعرهم عند تعرضهم لموقف حزين		
19	أطلب المساعدة من قبل الآخرين بشأن ما يعترضني من مشاكل أمام التلاميذ		
20	أساند التلاميذ نفسيا واجتماعيا في مواجهتهم للضغوط النفسية		
استراتيجية التقويم الإيجابي			
21	أتمني لو يكون التلميذ أكثر قوة وتفاؤلا وحامسا		
22	أسعى لتعديل وتصحيح سلوك التلميذ إلى الأحسن		
23	أركز على الجانب الإيجابي للتلميذ الذي يمكن أن يظهر فيما بعد		
24	أستغل نتائج التلاميذ لإقتراح طرق وأساليب علاجية مع الطاقم الإداري		
25	أستخدم اختبارات وتقنيات لمساعدة التلاميذ على تقديم أفضل النتائج		
26	أحاول ضبط انفعالاتي من أجل أن أتحمّل مشاكل التلاميذ		
استراتيجية تحفيز الذات			
27	أقوم بسرد قصص نجاح واقعية في حصص الدعم النفسي		
28	أستخدم الإيحاءات الإيجابية في تعاملتي مع التلاميذ		
29	أنجز مطويات وفيديوهات مصورة خاصة بالنجاح لفائدة التلاميذ		
30	أساعد في التخفيف من التفكير السلبي من خلال تطبيق تقنية الإسترخاء		
31	أشجع التلاميذ عند القيام بسلوك إيجابي		
32	أعطي إحساسا للتلاميذ بأهميتهم من خلال السؤال عليهم		

ملحق رقم (14)

مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية (في صورته النهائية)

البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ☐ علم النفس ☐ علم اجتماع

مؤسسة العمل: ☐ متوسطة ☐ ثانوية ☐ مركز التوجيه

عدد سنوات العمل: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ أكثر من 05 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

ولاية العمل:

-أخي، أختي مستشار(ة) التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني:

في إطار التحضير لنيل شهادة الدكتوراه نرجوا منكم التفضل بالإجابة اللازمة على هذا المقياس بكل صدق وشفافية قصد التوصل إلى النتائج الحقيقية لهاته الدراسة، كما نرجوا منكم قراءة كل بند باهتمام وتمعن والإجابة عنها باختيار إجابة واحدة من بين الإجابات الخمس الموضحة أمام كل عبارة بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك وبكل صراحة ودقة، ثم قم بوضع إشارة (X) في المربع المقابل لكل عبارة، ونطمئنكم أن إجاباتكم ستحظى بسرية تامة وتستخدم في صالح الدراسة فقط.

الرقم	استراتيجية استكشاف وحل المشكلة	يحدث دائما	يحدث غالبا	يحدث أحيانا	يحدث نادرا	لا يحدث أبدا
1	أضع خطة إرشادية وأتبعها في حل مشاكل التلاميذ					
2	أكافح لتحقيق ما أريده من أهداف ونتائج إيجابية مع التلاميذ					
3	أضع بدائل مختلفة لحل مشاكل التلاميذ					
4	أتنبأ بالنتائج المحتملة للمشاكل الذي يصادف التلاميذ					
5	أدرس عواقب ونتائج الحل الذي أنفذه في تعاملي مع المشاكل					
6	أحاول عدم التسرع أو بإتباع أول فكرة خطرت لي في حل مشاكل التلاميذ					
7	أجد الحلول اللازمة للمشاكل النفسية التي تعترض التلاميذ					
استراتيجية التجنب						
8	أتجنب الحلول الوسط في حل مشاكل التلاميذ					
9	لدي القدرة على تجنب المشاكل التي تصادفني مع التلاميذ					
10	أحاول عدم إبقاء التلميذ يواجه المشكل وحده					

11	أواجه الشخص الذي سبب لي المشكلة				
12	أتدخل عند حدوث مشكل بين التلميذ والأستاذ أو الإدارة				
13	أواجه ضغوطات العمل التي تصادفني في المؤسسة				
استراتيجية المساندة النفسية والاجتماعية					
14	أحدث التلاميذ عما أحس به من مسؤولية اتجاههم				
15	أتناقش مع التلاميذ لأعرف أكثر عن مشاكلهم وأحاسيسهم.				
16	أحاول عدم إبقاء التلميذ الذي تعرض لمشكل وحده				
17	احتفظ بمشاعري السلبية لنفسي ولا أظهرها للتلاميذ				
18	أعاطف مع التلاميذ وأتفهم مشاعرهم عند تعرضهم لموقف حزين				
19	أطلب المساعدة من قبل الآخرين بشأن ما يعترضني من مشاكل أمام التلاميذ				
20	أساند التلاميذ نفسيا واجتماعيا في مواجهتهم للضغوط النفسية				
استراتيجية التقييم الإيجابي					
21	أ سعى دائما أن يكون التلميذ أكثر قوة وتفاؤلا وحماسا				
22	أسعى لتعديل وتصحيح سلوك التلميذ إلى الأحسن				
23	أركز على الجانب الإيجابي للتلميذ الذي يمكن أن يظهر فيما بعد				
24	أستغل نتائج التلاميذ لإقتراح طرق وأساليب علاجية مع الطاقم الإداري				
25	أستخدم اختبارات وتقنيات لمساعدة التلاميذ عل تقديم أفضل النتائج				
26	أحاول كبح مشاعر الغضب لدى التلميذ حتى يستطيع تحمل مشاكله				
استراتيجية تحفيز الذات					
27	أقوم بسرد قصص نجاح واقعية في حصص الدعم النفسي				
28	أستخدم الإيجاءات الإيجابية في تعاملتي مع التلاميذ				
29	أنجز مطويات وفيديوهات مصورة خاصة بالنجاح لفائدة التلاميذ				
30	أساعد التلاميذ في التخفيف من التفكير السلبي من خلال تطبيق تقنية الإسترخاء				
31	أشجع التلاميذ عند القيام بسلوك إيجابي				
32	أعطي إحساسا للتلاميذ بأهميتهم من خلال السؤال عليهم				

الملحق رقم (15) جداول البيانات الاحصائية

الصدق البناني للذكاء الوجداني

Corrélations

		للذكاء الكلية الدرجة الوجداني	بالذات الوعي بعد	الدافعية بعد	الذات تنظيم بعد	المهارات بعد الاجتماعية	التعاطف بعد
الكلية الدرجة الوجداني للذكاء	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	1	,859**	,727**	,752**	,833**	,729**
			,000	,000	,000	,000	,000
N		40	40	40	40	40	40
بالذات الوعي بعد	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,859**	1	,439**	,551**	,677**	,649**
		,000		,005	,000	,000	,000
N		40	40	40	40	40	40
الدافعية بعد	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,727**	,439**	1	,681**	,592**	,233
		,000	,005		,000	,000	,147
N		40	40	40	40	40	40
الذات تنظيم بعد	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,752**	,551**	,681**	1	,441**	,267
		,000	,000	,000		,004	,096
N		40	40	40	40	40	40
المهارات بعد الاجتماعية	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,833**	,677**	,592**	,441**	1	,595**
		,000	,000	,000	,004		,000
N		40	40	40	40	40	40
التعاطف بعد	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale)	,729**	,649**	,233	,267	,595**	1
		,000	,000	,147	,096	,000	
N		40	40	40	40	40	40

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

معامل ألفا كرونباخ للذكاء الوجداني

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
بالذات الوعي بعد	431,1750	1062,661	,818	,751
الدافعية بعد	422,6500	1143,874	,669	,778
الذات تنظيم بعد	435,1250	1084,317	,681	,764
الاجتماعية المهارات بعد	424,0000	1106,974	,793	,764
التعاطف بعد	432,6500	1077,208	,646	,766
الوجداني للذكاء الكلية الدرجة	238,4000	335,169	1,000	,831

الصدق البنائي لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

Corrélations

		الكلية الدرجة لاستراتيجية المواجهة	استراتيجية بعد المشكلة حل	استراتيجية بعد التجنب	المساعدة بعد النفسية	التقييم بعد الاجابي	تحفيز بعد الذات
لاستراتيجية الكلية الدرجة المواجهة	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 40	,779** 40	,829** 40	,905** 40	,851** 40	,924** 40
المشكلة حل استراتيجية بعد	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,779** 40	1 40	,567** 40	,559** 40	,555** 40	,676** 40
التجنب استراتيجية بعد	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,829** 40	,567** 40	1 40	,727** 40	,585** 40	,688** 40
النفسية المساعدة بعد	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,905** 40	,559** 40	,727** 40	1 40	,748** 40	,802** 40
الاجابي التقييم بعد	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,851** 40	,555** 40	,585** 40	,748** 40	1 40	,792** 40
الذات تحفيز بعد	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,924** 40	,676** 40	,688** 40	,802** 40	,792** 40	1 40

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الفاكرونباخ لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Varianse de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
المواجهة لاستراتيجية الكلية الدرجة	137,8500	260,387	1,000	,908
المشكلة حل استراتيجية بعد	246,2000	869,703	,728	,793
التجنب استراتيجية بعد	250,7750	868,794	,790	,790
النفسية المساعدة بعد	245,5750	798,610	,874	,763
الاجابي التقييم بعد	249,1500	875,618	,819	,791
الذات تحفيز بعد	248,9500	824,715	,903	,770

جدول يوضح ارتباط معامل بيرسون pearson بين الذكاء الوجداني واستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية

Corrélations

الوجداني للذكاء الكلية الدرجة	الاستراتيجية الكلية الدرجة المواجهة
الوجداني للذكاء الكلية الدرجة	الاستراتيجية الكلية الدرجة المواجهة
Corrélacion de Pearson	1
Sig. (bilatérale)	,884**
N	,000
	349
الواجهة لاستراتيجية الكلية الدرجة	الذكاء الوجداني الكلية الدرجة
Corrélacion de Pearson	1
Sig. (bilatérale)	,884**
N	,000
	349

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

جداول توضح الفروق في الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية حسب متغير الجنس

النوع	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	أنثى	227	237,8062	15,92953
	ذكر	122	233,6066	18,40704
الدرجة الكلية لاستراتيجية المواجهة	أنثى	227	137,7004	12,88404
	ذكر	122	136,5984	14,02221

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	Hypothèse de variances égales	1,825	,178	2,222	347	,027	4,19961	1,88986	,48258	7,91664
	Hypothèse de variances inégales			2,128	219,012	,034	4,19961	1,97359	,30996	8,08926
الدرجة الكلية لاستراتيجية المواجهة	Hypothèse de variances égales	,001	,970	,739	347	,461	1,10208	1,49214	-1,83270	4,03686
	Hypothèse de variances inégales			,720	230,327	,472	1,10208	1,53066	-1,91381	4,11797

جداول توضح الفروق في الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية حسب متغير التخصص

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	علم اجتماع	137	234,5839	18,75564	1,60240
	علم النفس	212	237,4717	15,57870	1,06995
الدرجة الكلية لاستراتيجية المواجهة	علم اجتماع	137	135,8905	14,88074	1,27135
	علم النفس	212	138,2358	12,08779	,83019

جداول توضح الفروق في الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية حسب متغير سنوات الخدمة

Descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimu m	Maximum	
					Borne inférieure	Borne supérieure			
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	أقل من 5 سنوات	186	236,2903	17,98443	1,31868	233,6887	238,8919	164,00	268,00
	من 5-10 سنوات	62	236,4516	18,68433	2,37291	231,7067	241,1965	199,00	270,00
	أكثر من 10 سنوات	101	236,3564	13,64228	1,35746	233,6633	239,0496	206,00	267,00
	Total	349	236,3381	16,92988	,90624	234,5557	238,1205	164,00	270,00
الدرجة الكلية لاستراتيجية المواجهة	أقل من 5 سنوات	186	136,0000	15,03114	1,10214	133,8256	138,1744	67,00	160,00
	من 5-10 سنوات	62	140,0806	11,43234	1,45191	137,1774	142,9839	116,00	159,00
	أكثر من 10 سنوات	101	138,0396	10,38453	1,03330	135,9896	140,0896	117,00	160,00
	Total	349	137,3152	13,28331	,71104	135,9167	138,7137	67,00	160,00

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	Intergroupes	1,257	2	,629	,002	,998
	Intragroupes	99742,846	346	288,274		
	Total	99744,103	348			
الدرجة الكلية لاستراتيجية المواجهة	Intergroupes	848,891	2	424,446	2,425	,090
	Intragroupes	60554,438	346	175,013		
	Total	61403,330	348			

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
								Inférieur	Supérieur
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	5,260	,022	1,559	347	,120	2,88776	1,85203	6,53037	,75485
			1,499	252,015	,135	2,88776	1,92678	6,68240	,90689
الدرجة الكلية لاستراتيجية المواجهة	,696	,405	1,614	347	,107	2,34534	1,45275	5,20264	,51197
			1,545	247,685	,124	2,34534	1,51840	5,33596	,64529

جداول توضح الفروق في الذكاء الوجداني واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية حسب متغير مكان العمل

Descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
متوسطة الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	187	236,0856	18,11739	1,32488	233,4718	238,6993	164,00	268,00
ثانوية	149	236,3826	15,89560	1,30222	233,8092	238,9559	203,00	270,00
مركز التوجيه	13	239,4615	9,82018	2,72363	233,5273	245,3958	222,00	246,00
Total	349	236,3381	16,92988	,90624	234,5557	238,1205	164,00	270,00
متوسطة الدرجة الكلية لاستراتيجية المواجهة	187	136,5241	14,86691	1,08718	134,3793	138,6688	67,00	160,00
ثانوية	149	138,1544	11,31175	,92669	136,3231	139,9856	114,00	160,00
مركز التوجيه	13	139,0769	9,54342	2,64687	133,3099	144,8440	122,00	148,00
Total	349	137,3152	13,28331	,71104	135,9167	138,7137	67,00	160,00

ANOVA

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	139,047	2	69,523	,242	,786
Intragroupes	99605,056	346	287,876		
Total	99744,103	348			
الدرجة الكلية لاستراتيجية المواجهة	262,315	2	131,158	,742	,477
Intragroupes	61141,014	346	176,708		
Total	61403,330	348			