



الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الاتزان الانفعالي وجودة الأداء
لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في فلسطين وبناء
تصور مقترح

إعداد
أماني وحيد أحمد عبد الحليم

إشراف
أ. د. زياد بركات

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراة
في تخصص علم النفس

حزيران / 2024

©الجامعة العربية الأمريكية- 2024. جميع حقوق الطبع محفوظة.

إجازة الأطروحة

اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في فلسطين وبناء تصور مقترح

إعداد

أمني وحيد أحمد عبد الحليم

نُوقِشت هذه الأطروحة بتاريخ 2024/06/13 وأُجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة:

التوقيع

1. أ. د. زياد بركات مشرفاً ورئيساً



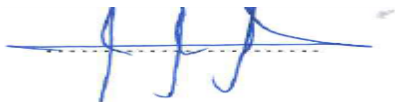
2. أ. د. غسان سرحان ممتحناً داخلياً



3. أ. د. محمد شاهين ممتحناً خارجياً



4. أ. د. ماجد الخياط ممتحناً خارجياً



الإقرار

أنا الموقعُ أدناه، مقدِّمُ الأطروحة التي تحمل العنوان:
اليقظة العقلية كمتغيِّر وسيط بين الاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في
المدارس الحكومية في فلسطين وبناء تصوُّر مُقترح

أقرُّ بأنَّ ما اشتمَلت عليه هذه الأطروحة إنما هو نتاجُ جهدي الخاص، باستثناء ما تمَّت
الإشارة إليه حيثما ورد، وأنَّ هذه الأطروحة كاملة، أو أي جزءٍ منها، لم يُقدَّم من قبل لنيل أيِّ
درجةٍ علمية، أو لقبٍ علمي، أو بحثٍ لدى أيِّ مؤسسةٍ تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: أماني وحيد أحمد عبد الحليم

رقم الطالب/ة الجامعي: 202012789

التوقيع: أماني عبد الحليم

التاريخ: 2024-12-22م

الإهداء

إلى رُوحِ والدي وأستاذي الأول، إلى قُرّةِ العين والدّتي، إلى زوجي سندي ومسندي، إلى أشقاء
الروح إخوتي، إلى كلّ حلمي ومقصدي بناتي

إلى كلّ من أحبّني في الله أصدقاء وزملاء

أهدي عملي هذا

والله وليّ التّوفيق

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أفضل المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد...

قال عليه أفضل الصلاة والسلام : (مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ لَا يَشْكُرُ اللَّهَ).

أتقدم بالشكر الجزيل والتقدير والعرفان إلى مشرفي الأستاذ الدكتور زياد بركات، على ما بذله معي من جهد وصبر وحرص شديد على إتقان العمل، وعطائه الكبير في توجيهي الدائم وتشجيعي لإخراج الأفضل وإتمام رسالتي، وأتوجه بالشكر والتقدير للجنة المناقشة الموقرة الأستاذ الدكتور غسان سرحان، والأستاذ الدكتور محمد شاهين، والأستاذ الدكتور ماجد الخياط على تفضلهم بقبول مناقشة أطروحتي، وكل من قدم لي الدعم والمساندة لإنجاز هذا العمل .

أسأل الله التوفيق لي ولجميع من سعى لطلب العلم

ملخص الأطروحة

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في فلسطين وبناء تصور مقترح، وأُستخدِم المنهج الكمي باتباع أسلوب الدراسات السابقة، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، والبالغ عددهم (1265) مرشداً ومرشدة، وقد بلغ حجم العينة (295) مرشداً ومرشدة من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية. وقد أُختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، وأُعتمدت أداة القياس لجمع البيانات اللازمة، وأُستخدِمَت المقياس الكمي، وهي مقياس اليقظة العقلية، ومقياس الاتزان الانفعالي، ومقياس جودة الأداء بعد التأكد من الخصائص السيكمترية؛ حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة كالاتي:

أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية ككل بلغ (3.53)، ونسبة مئوية (70.6)، وتقدير متوسط، وكما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل بلغ (3.91)، ونسبة مئوية (78.2)، وتقدير مرتفع، كما أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس جودة الأداء ككل بتقدير مرتفع، وكما أظهرت النتائج أن المتغير الوسيط دال إحصائياً، والتأثير المباشر للمتغير المستقل على التابع دال إحصائياً في ظل وجود المتغير الوسيط، فإن المتغير الوسيط (اليقظة العقلية) يُعد وسيطاً جزئياً (Partial Mediation) للعلاقة بين المتغير المستقل (الاتزان الانفعالي) والمتغير التابع (جودة الأداء)، كما أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، فقد جاءت العلاقة طردية موجبة. وأظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس اليقظة العقلية ومجالي: (الملاحظة، والتصرف بوعي) لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى متغير الجنس، في حين جاءت الفروق دالة إحصائياً على مجالات: (الوصف، وعدم إصدار الأحكام، وعدم التفاعل مع التجربة الداخلية)، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور على مجالي: (الوصف، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية). في حين جاءت الفروق لصالح الإناث على مجال عدم إصدار الأحكام. وبيّنت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

($\alpha \leq 0.05$) على مقياس اليقظة العقلية ومجالاته لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس اليقظة العقلية ومجالاته باستثناء مجال (الوصف) لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس اليقظة العقلية ومجالاته باستثناء مجالي: (عدم إصدار الأحكام، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية) لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية؛ إذ جاءت الفروق لصالح متزوج على مجال (عدم إصدار الأحكام)، في حين جاءت الفروق لصالح أعزب على مجال (عدم التفاعل مع التجربة الداخلية)، كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس الاتزان الانفعالي ومجالاته لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى متغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس جودة الأدوات ومجالاته لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى متغير: (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية). وتوصي الباحثة بضرورة التدريب على فنيات اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي، وتعزيز المرشد التربوي بما يزيد من دافعيته نحو العمل والرغبة في التطور والتقدم في خبراته وأدائه المهني، والقيام ببحوث أخرى تربط اليقظة العقلية بمتغيرات أخرى كالكفاءة الانفعالية أو أساليب الإسترخاء، الحصانة النفسية .

الكلمات المفتاحية: اليقظة العقلية، الاتزان الانفعالي، جودة الأداء.

فهرس المحتويات

أ	إجازة الأطروحة	.....
ب	الإقرار	.....
ج	الإهداء	.....
د	الشكر والتقدير	.....
هـ	ملخص الأطروحة	.....
ز	فهرس المحتويات	.....
ك	فهرس الجداول	.....
ن	فهرس الأشكال	.....
س	فهرس الملحقات	.....
1	الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	.....
1	1.1 مقدمة	.....
3	2.1 مشكلة الدراسة	.....
4	3.1 أهمية الدراسة	.....
5	4.1 أهداف الدراسة	.....
6	5.1 أسئلة الدراسة	.....
7	6.1 فرضيات الدراسة	.....
8	7.1 مصطلحات الدراسة	.....
9	8.1 حدود الدراسة	.....
10	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	.....
10	1.2 الإطار النظري	.....
10	1.1.2 مقدمة	.....
11	2.1.2 اليقظة العقلية (Mindfulness)	.....
11	1.2.1.2 مقدمة	.....
12	2.2.1.2 مفهوم اليقظة العقلية	.....
14	3.2.1.2 فوائد اليقظة العقلية	.....
15	4.2.1.2 أهمية اليقظة العقلية	.....

15	5.2.1.2 خصائصُ اليقظة العقلية
16	6.2.1.2 تقنيات تعزيز اليقظة العقلية
17	7.2.1.2 أبعاد اليقظة العقلية
18	4.2.1.2 النظرياتُ المفسرة لليقظة العقلية
21	3.1.2 الإتيانُ الانفعالي (Emotional Stability)
21	1.3.1.2 مقدمة
22	2.3.1.2 مفهومُ الاتزان الانفعالي
25	3.3.1.2 الاتزانُ الانفعالي وعلاقته ببعض المفاهيم المرادفة له
38	4.1.2 مفهومُ الأداء
39	1.4.1.2 أبعادُ الأداء
40	2.4.1.2 عناصرُ الأداء
41	3.4.1.2 العواملُ المؤثرة على الأداء
44	4.4.1.2 مفهومُ جودة الأداء
45	5.4.1.2 آليات تطوير جودة الأداء
46	6.4.1.2 مبررات جودة الأداء في التعليم
47	7.4.1.2 مميزات جودة الأداء للمرشد التربوي في العملية التربوية
47	8.4.1.2 نظريات جودة الاداء
49	2.2 الدراسات السابقة
50	1.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة باليقظة العقلية
54	2.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالاتزان الانفعالي
58	3.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بجودة الأداء
62	4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة
67	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
68	1.3 منهجية الدراسة
68	2.3 مجتمع الدراسة
69	3.3 عينة الدراسة
71	4.3 أدوات الدراسة وخصائصها
72	2.4.3 الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة

76	3.4.3 تصحيح مقاييس الدراسة
77	5.3 متغيرات الدراسة والنموذج المقترح للعلاقة بينها
78	6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة
79	7.3 المعالجات الإحصائية
80	الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة
81	1.4 نتائج التحليل الكمي المتعلقة بأسئلة الدراسة
	1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى اليقظة العقلية لدى المرشدين التربويين في
81	المدارس الحكومية الفلسطينية؟
85	2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
88	3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
92	4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
95	2.4 النتائج المتعلقة بالفرضيات
95	1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
96	2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
97	3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
101	4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
104	5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة
107	الفصل الخامس: مناقشة نتائج التحليل الكمي
108	1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة
108	1.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الأول
109	2.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
111	3.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
112	4.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
113	2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات
113	1.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
115	2.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
116	3.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
118	4.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

119	5.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة
120	3.5 البرنامج التدريبي المقترح لليقظة العقلية
127	4.5 التوصيات
129	قائمة المصادر والمراجع
152	الملحقات
178	Abstract

فهرس الجداول

جدول (1.3): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المديرية.....	69
جدول (2.3): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية).....	71
جدول (3.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس اليقظة العقلية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30).....	73
جدول (4.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاتزان الانفعالي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30).....	74
جدول (5.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس جودة الأداء بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30).....	75
جدول (6.3): قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا.....	76
جدول (7.3): درجات احتساب مستوى كل مقياس من مقاييس الدراسة.....	77
جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس اليقظة العقلية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً.....	81
جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الملاحظة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	82
جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الوصف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	83
جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التصرف بوعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	83
جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال عدم التفاعل مع التجربة الداخلية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	84
جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال عدم اصدار الأحكام مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	85

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الاتزان الانفعالي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً.....	86
جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المرونة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	86
جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التحكم والسيطرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	87
جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المواجهة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	88
جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس جودة الأداء وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً.....	88
جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال البعد الفني/ الخدمات الارشادية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	89
جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال البعد التنظيمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	90
جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال بعد التطور المهني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.....	91
جدول (15.4): قيم الانحدار للتأثير المباشر للمتغير المستقل على التابع.....	93
جدول (16.4): نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية.....	94
جدول (17.4): معاملات ارتباط بيرسون بين اليقظة العقلية وكل من: الاتزان الانفعالي جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية (ن=295).....	95
جدول (18.4): نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لتأثير مساهمة كل من اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي في التنبؤ بجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.....	96
جدول (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية.....	98

جدول (20.4): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس اليقظة العقلية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية.....	99
جدول (21.4): نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال: (الوصف) لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.....	101
جدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية.....	102
جدول (23.4): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الاتزان الانفعالي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية.....	103
جدول (24.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس جودة الأداء تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية.....	104
جدول (25.4): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس جودة الأداء تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية.....	105

فهرس الأشكال

- الشكل (1.2): نظرية الشعور الإنفعالي والسلوك الإنفعالي يصدران في نفس الوقت 32
- شكل (2.2): دور العوامل المعرفية في تحديد الانفعال 35
- شكل (1.3) المسار التخطيطي للنموذج المقترح 78
- شكل (1.4) التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط... 92
- شكل (2.4): نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة للنموذج 93

فهرس الملحقات

152	ملحق رقم (1): الأدوات قبل التحكيم
153	ملحق رقم (2) استبانة قبل التحكيم
161	ملحق رقم (3): قائمة المحكمين
162	ملحق رقم (4) الأدوات بعد التحكيم
168	ملحق رقم (5): كتاب تسهيل مهمة من الجامعة
169	ملحق رقم (6) كتاب تسهيل مهمة من مركز
170	ملحق رقم (7) التصور المقترح

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

زادت الحاجة للإهتمام بجوانب عدة للفرد والمجتمع؛ لأجل رفع مستوى الكفاءة لدى الأفراد في العمل حتى نحصل على نتائج مرضية، واليقظة العقلية من الأشياء التي تتيح القدرة على النظر في الأشياء بطرق مدروسة وجديدة، وبالتالي إكساب الفرد ثقة وسيطرة في شتى جوانب الحياة، ولا بد من الاهتمام بالآتزان الانفعالي والراحة النفسية مما يزيد من اليقظة العقلية التي تزيد وتُثَمِّي جودة الأداء؛ بسبب كونها تُحسِّن الانتاجية النوعية وتُخفِّف من الضَّغَط وتُحسِّن الرضا عن العمل.

إنَّ التَّأَقُّلَ في البيئة التعليمية يُوسِّع الآفاق ويزيد الفرص، وهو ما لا يتأتَّى إلا من خلال اليقظة العقلية التي تمنح الفرد سمة المرونة والقدرة على التعامل مع كلِّ جديد؛ فالرؤية الضيقة تفرض الروتين والركود، وتغلق الباب أمام آفاق جديدة وتغيّرات سلوكية، يتبعها تفكير جامد يتميز بالثبات. واليقظة العقلية تقضي على هذه الحلقة المفرغة من السلوك التي تحجب الطاقة التي تحدث في المدارس، وممارسة العادات العقلية التي تميل للرتابة والتكرار (Masten & Reed, 2006).

فيتوجب على المرشد في عمله مواكبة احتياجات ومتطلبات العصر من خلال التطور والنضج الذي يساعده على إحداث التغيير في الممارسات والعادات والسلوكيات اليومية التكيفية في العمل والحياة الشخصية، فمن الضروري تطوير مهارات تعكس الرغبة في الإنفتاح على تجارب جديدة، والإرتقاء للقدرة على مواجهة الأفكار والانفعالات بوعي ونظرة تركز على المستقبل والحاضر وتنعكس على الأداء في شتى مجالات الحياة، ويظهر الآتزان الانفعالي لدى المرشد من خلال قدرته على التحكم والسيطرة على ذاته كما أنه يعني المرونة التي تمكنه ليس فقط من مواجهة المألوف من المواقف بل كل ما هو جديد وهذا لا يلغي اليقظة العقلية التي تجعل أعمال الفرد إبداعية وأكثر ابتكارية (بني يونس، 2005). ويشكل تجاوز عقبات وتحديات الماضي جانباً أساسياً في تحقيق النمو والتطور على مستوى الصحة الجسمية والنفسية، كما يؤثر في تطوير مهارات تتعلق بزيادة إدراك الذات ومراقبة الأفكار اليومية والانفعالات والسلوكيات في العديد من المواقف الاجتماعية والإمكانات الشخصية (خوادة، 2004).

الاتزان الانفعالي يُعتبر سمةً يتّصف بها ذوي الشخصية القويّة، حيث تنعكس على الصّحة النفسيّة وتظهر وقت التّعامل مع الضّغوطات والأزمات (ريان، 2006). فاهتمت نظريات علم النّفس بموضوع الاتزان الانفعالي، واعتبرت أنّه أحد الأهداف المهمّة التي يسعى علم النّفس إلى ترسيخها في شخصيّة الفرد، حيث تشير نظريّة جيمس ولانك (James & Lank)، إلى أنّ الانفعال مجموعة من الإحساسات المختلفة التي تنشأ عن التّغيرات العضويّة، وتختلف هذه التّغيرات باختلاف هذه الإحساسات، كما تُشير هذه النّظريّة إلى أنّ المظاهر الجسمية والعضويّة ليست نتيجة الانفعال، وإنّما هي السّبب في ظهور هذا الانفعال، الذي قد يُفقد الفرد اتزانه (الداهري، 2008).

ومن خلال التّعمق بمفهوم الاتزان الانفعالي واليقظة العقليّة، نجد أنّهما يُوضّحان عن مجموعة من القدرات والمهارات، التي تعكس سمات الشخصية وتؤثّر بها، وهي غير معزولة في تأثيرها على سلوك الفرد في عمله، وإنجازاته، ومسار تطوّره، وبمعنى آخر تؤثر على جودة أدائه الذي يُعرف بأنّه "درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، وهو يعكس الكيفيّة التي يحقق أو يشبّع بها الفرد مُتطلبات الوظيفة" (راوية، 2001: 209).

فاليقظة العقليّة والاتزان الانفعالي لا يمكن التماسهما إلّا من خلال أداء العاملين بشكل عام والمرشدين التربويين بشكل خاص، حيث تظهر من خلال ممارسة الأنشطة والمهام المختلفة داخل المدارس، فلذلك تُعتبر سلوكاً، وهذا السلوك عرضة للتأثير سلباً أو إيجاباً ببعض العوامل أو العناصر والتي تؤثر على الأداء الوظيفي لدى المرشدين التربويين (المحاسنة، 2013).

ولا بدّ من معرفة أنّ الدّور الإرشاديّ النّاجح يتحقّق من خلال المرشد التربويّ، ويكون على درجة من التّوافق الشّخصيّ المهنيّ والانفعاليّ ودرجة من الوعي والتّيقظ في سلوكه، لاسيّما أنّه يعمل على مساعدة المسترشدين على الاستبصار بذواتهم، ونمط حياتهم، ومشكلاتهم وبلورة خطّتهم المُستقبليّة، وتحدياتهم، وتأثير توافقه الشّخصيّ والنّفسيّ، وتساعد الخدمات الإرشاديّة الطالب في التّعامل مع مشكلاته، وتعديل سلوكه، ويوجّه السلوك ويُقوّمه، ويزيد ثقته بنفسه، ومعرفة قدراته ومساعدته على التّكيف النّفسيّ والاجتماعيّ، وتهيئة السّبل العلاجيّة للمشكلات البسيطة الخاصّة بالعمل الدّراسي، والمرشد يمتلك القدرات والمهارات والفنيات والإمكانات التي تؤهله للقيام بهذه المهمّة على أكمل وجه (عبد القادر، 2007).

فاليقظة العقليّة والاتزان الانفعاليّ هما من العوامل الأساسيّة التي تسهم في جودة الأداء للمشرفين التربويين، فعندما يكون المشرف التربويّ يقظاً عقليّاً، يكون قادراً على التّركيز والانتباه للتّفاصيل الدّقيقة في عمله، ممّا يُساعده على اتّخاذ قراراتٍ مدروسة وتقديم توجيهاتٍ فعّالة. بالإضافة إلى ذلك

فإنَّ الاتزانَ الانفعاليَّ يساعدُ المشرفَ التربويَّ على التَّعاملِ مَعَ الضَّغوطِ والتَّحدياتِ بشكلٍ هادئٍ ومُتزنٍ، ممَّا يخلقُ بيئةَ عملٍ إيجابيةً ومحفزة. إنَّ الجمعَ بينَ اليقظةِ العقليةِ والاتزانِ الانفعاليِّ يمكنُ أن يعزَّزَ مِن قدراتِ المشرفِ التربويِّ على توجيهِ المُعلِّمينَ، ودعمِ الطُّلابِ بطرقٍ تُؤدِّي إلى تحسينِ جودةِ التَّعليمِ وتحقيقِ أهدافِ المؤسَّسةِ التَّربويَّةِ بفعاليَّة (عبد الرحمن، 2020).

2.1 مشكلة الدراسة

تنبثقُ مشكلةُ الدِّراسةِ الحاليَّةِ من أنَّ اليقظةَ العقليةَ والاتزانَ الانفعاليَّ جزءٌ لا يتجزأ عن الأداء لدى المرشدين التربويين، حيثُ يتطلَّبُ عملهُ العديدَ من الكفاياتِ والمهاراتِ وأيضاً السماتِ وأهمُّها ما يُسمى باليقظةِ العقليةِ. بحيثُ أن يكونوا واعين بشكلٍ كاملٍ بالبيئة التي يعملون فيها، ويعرفون ما يدور حولهم لحظةً بلحظةً وبدون شروء ذهني. ولا بدَّ أن تكون الرُّدودُ الانفعاليَّةُ المصاحبةُ للمواقفِ التَّربويَّةِ والتَّعليميةِ داخلَ المدارسِ تميَّزُ بأداءٍ تربويٍّ ليسَ بها توترٌ أو انفعالٌ أو إحباطٌ حيثُ أنَّ الحالةَ المزاجيةَ الجيدةَ تُؤدِّي إلى إنتاجٍ وتحفيزِ الطَّاقةِ وتُحسِّنُ العملَ واللفظَ بالذَّاتِ وبالأخريين، وتجعلُ المرشدَ أكثرَ انتباهاً للمثيراتِ الجديدةِ والمهمةِ ورؤيتها، حيثُ يمارسُ مهامه ضمنَ أخلاقياتِ المهنة، ويتمركزُ عملهُ من خلالِ عمليةٍ تواصله مع جميعِ أطرافِ العمليةِ التَّعليميةِ، ويتطلَّبُ منه أن يكونَ على قدرٍ كبيرٍ من المسؤوليةِ والوعيِ بأفكاره ومشاعره وردَّاتِ فعله لجميعِ التَّدخلاتِ التي يقومُ بها، حيثُ يعملُ على مساعدةِ الطُّلبةِ على فهمِ ذواتهم، ويدرسُ شخصياتهم وحاجاتهم، وينمي إمكاناتهم وقدرتهم على إتخاذ القرار وحلِّ المُشكلات، لكي يصلوا إلى تحديدِ وتحقيقِ أهدافٍ واضحةٍ، تحقُّقِ ذواتهم، وتحقُّقِ الصِّحةِ النفسيَّةِ لهم مع الآخرين، وفي مجتمعهم، وتحقيقِ التَّوافقِ والتَّوفيقِ شخصيًّا وتربويًّا ومهنيًّا وأسريًّا.

ومن وجهةِ نظرِ الباحثةِ في الدِّراسةِ الحاليَّةِ، وكما أكَّدتُ عليه العديدُ من الدِّراساتِ السَّابِقةِ من مثلي هذه الدِّراساتِ: دراسة (مزور، 2020)، و(دراسة امتوبل (2018)، ودراسة حنين (2020)، ودراسة جاد الله (2020)، ودراسة أبو غزال (2021)، ودراسة أبو حسان (2019)، ودراسة الياسين والضلاعين (2023)، ودراسة دعدوش (2020)، ودراسة المحمودي (2017).

إنَّ التناقضَ الَّذي يعيشه المرشدُ التربويُّ والنفسيُّ يوميًّا حيثُ عليه أن يكونَ قادراً على التَّصرفِ والتَّفاعلِ مع المواقفِ، والانتباهِ والتركيزِ اللحظيِّ عليها، ومواجهةِ التَّحدياتِ في العملِ، ويجبُ عليه إعادةُ تنظيمِ يومه وذاته، والحدثِ الَّذي يمرُّ به، وعليه أن يبحثَ عن فرصٍ وبدائلٍ كي يستمرَّ في عمله وتستمرَّ دوافعه نحو العمل. وبالمقابلِ إنَّ التَّوجهَ لتطويرِ أداءِ المرشدِ بالنسبةِ للوزاراتِ، يتمحورُ حولَ تطويره لتنفيذِ متطلباتِ وظيفتهِ من جهةٍ، ويخدمُ رسالةَ مؤسَّستهِ من جهةٍ أخرى،

ويهمل الاهتمام بتطوير المهارات الشخصية الانفعالية الذاتية، احتياجاته التي تنتج عن ممارسته لسنوات الخدمة أو العمل، ومن خلال عمل الباحثة كمرشدة تربوية، وإدراك أهمية دور المرشد التربوي، ونظراً لندرة الدراسات حول تأثير اليقظة العقلية بالرغم من أهميتها وفائدتها الشخصية والمهنية، لذلك ستحاول الدراسة الحالية اختبار إمكانية نمذجة العلاقة السببية بين متغيرات الدراسة، بحيث يكون متغير اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الاتزان الانفعالي كمتغير مستقل، وجودة الأداء كمتغير تابع. وتكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية ومتوسطات درجات الاتزان الانفعالي ومتوسطات درجات جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في فلسطين وبناء تصور مقترح؟

3.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في ناحيتين، أولاهما نظرية والأخرى تطبيقية:

لقد فحصت العديد من الدراسات التي تتعلق باليقظة العقلية والاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، فكانت هذه الدراسات قليلة أو شبه معدومة ضمن هذه المتغيرات الثلاثة، فلم يتم دراستها في البيئة العربية أو البيئة الفلسطينية المحلية، وهذا ما يبرر إجراء المزيد من الأبحاث في هذا المجال لمعرفة مدى اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في فلسطين وهذا ما يبرر الأهمية النظرية كالتالي:

1. فتبرز أهمية الدراسة الحالية في تناولها موضوعاً يعد نادراً في البيئة العربية بعامة والبيئة المحلية الفلسطينية خاصة في حدود علم الباحثة- لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.

2. تكمن أهميتها بأن هذه الدراسة ذات دلالة مميزة للممارسة الإرشادية، وذلك لأن اليقظة العقلية تزيد من العمليات العقلية العليا لدى المرشدين (الإنتباه، والإدراك، والذاكرة).

3. تزيد هذه الدراسة من فعالية المرشدين التربويين في مجال عملهم التربوي، وتطور هذه الدراسة من مشاركتهم في المهام الأكاديمية والاجتماعية والثقافية والتفوق في أدائهم المهني عن غيرهم.

أما من ناحية الأهمية التطبيقية:

1. توفر مقاييسٍ لمتغيرات الدراسة فيمكن استخدامها لتحقيق أهداف دراساتٍ لاحقة.
2. كما توفر الدراسة الحالية معرفةً تساعد في خلق تصوّر يركّز على النواحي الإيجابية لدى المرشدين التربويين لتوجّههم للطلبة نحو حياةٍ أكثر إنسانيةً وأكثر مثابرةً وجديّةً.
3. ستزوّد الدراسة الحالية من خلال اقتراح الدراسة العاملين في مجال الخدمات النفسية والإرشادية بنموذج التأثيرات والعلاقات السببية الذي سيساعد في بناء برامج تدخّل علاجية.
4. تساهم في تحسين جودة ادائهم من خلال تعديل ممارساتهم الانفعالية نحو أنفسهم والتدريب على سلوكيات أكثر وعياً وانتباهاً.
5. كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تزويد المكتبة العربية من خلال توفير أدوات قياس اليقظة العقلية، والاتزان الانفعالي، وجودة الأداء، تتوفر فيها خصائص سيكومترية من صدق والثبات تمكّن الآخرين من الاستفادة منها.

4.1 أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد مستوى اليقظة العقلية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
2. تحديد مستوى الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
3. تحديد مستوى جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
4. التحقق من أن اليقظة العقلية متغيّر وسيط بين الاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
5. التعرف إلى علاقة الارتباط ذات دلالة إحصائية بين اليقظة العقلية وكلٍّ من: الاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
6. التعرف إلى القدرة التنبؤية دالة إحصائية لكلٍّ من اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي في التنبؤ بجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
7. التعرف إلى دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات اليقظة العقلية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.

8. التَّعَرَّفُ إلى دلالة الفُروقِ الاحصائيَّةِ بينَ مُتوسّطاتِ الاتّزانِ الانفعاليِّ لدى المُرشدينِ التّربويينَ في المدارسِ الحكوميَّةِ الفلسطينيَّةِ تُعزى إلى مُتغيّر: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعيَّة.
9. التَّعَرَّفُ إلى دلالة الفُروقِ الاحصائيَّةِ بينَ مُتوسّطاتِ جودةِ الأداءِ لدى المُرشدينِ التّربويينَ في المدارسِ الحكوميَّةِ الفلسطينيَّةِ تُعزى إلى مُتغيّرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعيَّة.
10. التَّعَرَّفُ إلى البرنامجِ المُقترحِ لِتحسينِ العلاقةِ بينَ اليقظةِ العقليَّةِ والاتّزانِ الانفعاليِّ وجودةِ الأداءِ لدى المُرشدينِ التّربويينَ في المدارسِ الحكوميَّةِ الفلسطينيَّةِ.

5.1 أسئلةُ الدراسة

وانبثقَ عن السّؤالِ الرّئيسِ الأسئلةُ الفرعيَّةُ الآتية:

1. السّؤال الأول: ما مُستوى اليقظةِ العقليَّةِ لدى المُرشدينِ التّربويينَ في المدارسِ الحكوميَّةِ الفلسطينيَّةِ؟
2. السّؤال الثاني: ما مُستوى الاتّزانِ الانفعاليِّ لدى المُرشدينِ التّربويينَ في المدارسِ الحكوميَّةِ الفلسطينيَّةِ؟
3. السّؤال الثالث: ما مُستوى جودةِ الأداءِ لدى المُرشدينِ التّربويينَ في المدارسِ الحكوميَّةِ الفلسطينيَّةِ؟
4. السّؤال الرابع: هل تُعتبرُ اليقظةُ العقليَّةُ مُتغيّراً وسيطاً بينَ الاتّزانِ الانفعاليِّ وجودةِ الأداءِ لدى المُرشدينِ التّربويينَ في المدارسِ الحكوميَّةِ الفلسطينيَّةِ؟
5. السّؤال الخامس: هل تُوجدُ علاقةٌ ارتباطيَّةٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ اليقظةِ العقليَّةِ وكُلِّ من: الاتّزانِ الانفعاليِّ وجودةِ الأداءِ لدى المُرشدينِ التّربويينَ في المدارسِ الحكوميَّةِ الفلسطينيَّةِ؟
6. السّؤال السادس: هل تُوجدُ قُدرةٌ تنبؤيَّةٌ دالَّةٌ إحصائيَّةٌ لكُلِّ من اليقظةِ العقليَّةِ والاتّزانِ الانفعاليِّ في التنبؤِ بجودةِ الأداءِ لدى المُرشدينِ التّربويينَ في المدارسِ الحكوميَّةِ الفلسطينيَّةِ؟
7. السّؤال السابع: هل تُوجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ بينَ مُتوسّطاتِ اليقظةِ العقليَّةِ لدى المُرشدينِ التّربويينَ في المدارسِ الحكوميَّةِ الفلسطينيَّةِ تُعزى إلى مُتغيّر: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعيَّة؟

8. السؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى مُتغيّر الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية؟
9. السؤال التاسع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى مُتغيّر: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية؟
10. السؤال العاشر: ما البرنامج المقترح لتحسين العلاقة بين اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

6.1 فرضيات الدراسة

- انبثقَ عن اسئلة الدراسة الفرضيات الآتية:
- الفرضية الصفريّة الأولى: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة العقلية وكلّ من: الاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
- الفرضية الصفريّة الثانية: لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لكلّ من اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي في التنبؤ بجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.
- الفرضية الصفريّة الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اليقظة العقلية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى مُتغيّرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.
- الفرضية الصفريّة الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى مُتغيّرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.
- الفرضية الصفريّة الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى مُتغيّرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.

7.1 مُصطلحات الدراسة

اليقظة العقلية (Mindfulness)

اليقظة العقلية اصطلاحاً: "هي عبارة عن تركيز الانتباه على اللحظة الحاضرة مع قبول الخبرات والتعايش معها، وعدم إصدار أحكام تقييمية عليها" (الوليدي، 2017: 45). وعرفَ بايو (Baure, 2011) على أن اليقظة العقلية القدرة على الوعي المقصود بالخبرة في اللحظة الحاضرة مع الاتجاه للانفتاح، وحب الاستطلاع. اليقظة العقلية إجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس اليقظة العقلية المعد لهذا الغرض.

الاتزان الانفعالي (Emotional Stability)

الاتزان الانفعالي اصطلاحاً: هو مقدار ما يمتلكه الفرد من قدرات تساعد على البقاء في حالة من الهدوء والاستقرار عند تعرضه للعديد من المواقف والمثيرات التي من شأنها أن تسبب له الضغط والإجهاد" (Bhagat et al., 2015). كما عرفَ محمود (2022) الاتزان الانفعالي بأنه هو عبارة عن مدى قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته والتحكم بها دون تهيج فلا تظهر بشدة، والاتزان الانفعالي غير مرتبط بسمعة معينة، فالاتزان الانفعالي يشمل العديد من السمات، كالفرح، والحزن، والغضب، والقلق، والغيرة، فيستطيع الفرد المحافظة على انفعالاته دون الإفراط بها أو الالتفات إلى الأحداث الخارجية حتى يصل الفرد إلى مرحلة التكيف الذاتي دون مجهود. الاتزان الانفعالي إجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الاتزان الانفعالي المعد لهذا الغرض.

جودة الأداء (Quality of Performance)

جودة الأداء اصطلاحاً: "هي عبارة عن مستوى الالتزام بمجموعة من السمات المتميزة المرتبطة بكافة جوانب العملية الأكاديمية والتعليمية والإدارية في المؤسسات التعليمية" (عثمان، 2020: 86). كما عرفَ جودة الأداء بأنها أحد أساسيات نموذج الإدارة الجديد وتعتمد الجودة على مفهوم النظم الذي نظر إلى أداء المؤسسة بأسلوب متكامل وشامل فيهتم بالمدخلات والعمليات والمخرجات (آل صليح، 2020).

جودة الأداء إجرائياً: الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس جودة الأداء المعد لهذا الغرض.

المُرشدُ التربويّ (Educational Gguide):

المُرشدُ التربويّ: هو شخصٌ مُتخصّصٌ مهنيٌّ مُتفرّغٌ يعملُ على اكتشافِ وفهمِ واستخدامِ قدراته وإمكاناته بالتعاونِ مع الأطرافِ الدّاعمةِ والمساندةِ (المدير، المعلم، المدرسة، الأهل، المجتمع المحلي) ليقابلَ احتياجاتِ الطّلبة الإرشادية ويسعى لتحقيقها (غنيم، 2018).

8.1 حدودُ الدّراسة

يمكنُ تعميمُ نتائجُ هذه الدّراسة في حدودِ الاعتباراتِ الآتية:

1. الحدُّ البشريّ: عيّنةٌ من المُرشدين التربويين في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة في (محافظة رام الله والبيرة، ومحافظة طولكرم، وجنوب الخليل).
2. الحدُّ المكانيّ: المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة في (محافظة رام الله والبيرة، محافظة طولكرم، وجنوب الخليل).
3. الحدُّ الزّمانيّ: تُطبّقُ هذه الدّراسة من العام (2023-2024).
4. الحدُّ المفاهيميّ: تتحدّد نتائجُ هذه الدّراسة بموضوعها المُتعلّق باليقظة العقلية كمتغيّر وسيط بين الاتزان الانفعاليّ وجودة الأداء لدى المُرشدين التربويين في المدارس الحكوميّة في فلسطين وبناء تصوّرٍ مُقترحٍ لذلك. ويمكنُ تعميمُ نتائجها في حدودِ المقياس الذي أُعدّ لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً لأهم محاور الأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة، كما يتناول عرضاً لأهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة حيث تم تقسيم هذا الفصل إلى مجالين: تناول المجال الأول الأدب النظري، بينما تناول المجال الثاني الدراسات السابقة وتعقيباً عليها.

1.2 الإطار النظري

1.1.2 مقدمة

يُعتبر التوجيه والإرشاد ركناً لا يمكن أن تتحقق أهداف العملية التعليمية بدونه، فالتوجيه والإرشاد عملية منظمة تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم شخصيته وقدراته ويحل مشكلاته في إطار التعاليم التربوية وصولاً إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي لدى المرشدين التربويين، حيث يُعدُّ كلٌّ من التوجيه والإرشاد وجهان لعملة واحدة، وكلٌّ منهما يكمل الآخر إلا أنه يوجد بينهما بعض الفروق، فالتوجيه عبارة عن مجموعة من الخدمات المخططة التي تنسجم بالاتساع والشمولية تتضمن داخلها عملية الإرشاد (ناجي، 2017).

كما إن التوجيه والإرشاد المدرسي له أهمية في حياة التلميذ، فالتوجيه والإرشاد المدرسي عملية تربوية ونفسية مهمة في النسق التربوي، ولها أبعاد وانعكاسات مهمة على المدى القصير والطويل في المشروع المستقبلي للمتعلم سواء التعليمي أو المهني، بالرغم من ذلك، حظي هذا الجانب المهم من المنظومة التربوية بالمكانة والاهتمام الذي يستحقه، وخاصة على مستوى الواقع (شريف، 2018).

ويُعدُّ نجاح المرشد التربوي من أهم الاعتبارات الأساسية التي يرفع من فاعلية البقطة العقلية بدرجة أكبر عندما تكون الصعوبات تواجه المرشد التربوي أثناء قيامه بعمله، كما أن الإخفاق في المهام المهنية لا تؤثر إذا كان المرشد التربوي يعتقد أنه يبذل سوى الجهد القليل أو أن المرشد قد تعرض لظروف قهرية تحد من نجاح عمله التربوي (الرواحية، 2016).

فالبقطة العقلية لدى المرشدين التربويين في المؤسسات التربوية تُعدُّ من أهم عوامل نجاح العمل الإرشادي؛ فالمرشد التربوي البقظ هو الذي يتمكن من دمج معارفه الأكاديمية بسمايته

الشخصية ومهاراته وقدراته العقلية التي تُساعده في عملية الإرشاد وتُوصف العملية الإرشادية بأنها علمية وفنية دقيقة يجب على المرشد الذي يقوم بها ان يتمتع باليقظة العقلية، وان يكون لديه الاتزان الانفعالي الذي يتطلب من قدرة المرشد التربوي ان يكون ناجحاً مهنيّاً ولديه قدرة على التحكم في انفعالاته وإدارة ذاته وضبط الانفعالات، وهذه الانفعالات كلها مرتبطة في طبيعة العلاقات بين المرشد التربوي والطلبة وجميع العاملين داخل المدارس. فالمرشدون التربويون الذين يمتلكون مهارات القدرة على انضباط انفعالاتهم وتوجيهها، فهم مصدر ثراء عاطفي يجعلون من معهم في حالة وجدانية جيدة، وهم من يُقال عنهم المرشدون الناجحون، فيعد المرشد التربوي الحلقة المكملّة للتعليم والتعلم، حيث يجعل العملية التربوية أكثر فاعلية وإسهاماً في إعداد المسترشد إعداداً مُتكاملاً ويُساعدُهم في تحرير الطاقات الكامنة لديهم كي يتمكنوا من الاستفادة من قدراتهم وإمكانياتهم والتغلب على مشكلاتهم ومن تحقيق التوافق مع مُجتمعهم الذين يعيشون فيه (البسيوي، 2005).

ولا شك أن الاتزان الانفعالي واليقظة العقلية لا يمكن ملاحظتهما إلا من خلال أداء المرشدين التربويين أثناء عملهم، فجودة الاداء لدى المرشد التربوي الفعال يمكن قياسها من خلال تنمية الاداء الوظيفي وتحقيق نتائج معينة يتطلبها ذلك العمل، من خلال قيام المرشد بأعمال ومهام معينة تتفق مع سياسات وإجراءات وظروف المدرسة الذي يعمل فيه ذلك المرشد التربوي، إن الاداء الفعال لأي مرشد تربوي هو محصلة تفاعل عدة عوامل فمنها: كفاية الموظف، متطلبات الوظيفة، بيئة التنظيم التي تساعد على تحسين ادائه (درة والصباغ، 2008).

2.1.2 اليقظة العقلية (Mindfulness)

1.2.1.2 مُقَدِّمة

إن طبيعة الدور الذي يلعبه المرشد التربوي داخل المدرسة أو خارجها هو دور فني يعتمد على فهمه لطبيعة عمله وفهم الآخرين من ذوي العلاقة كالمدير والمعلم والطالب وولي الأمر ودور المرشد التربوي وطبيعة الإرشاد، ولهذا فإن نجاح العملية الإرشادية يعتمد بشكل كبير على المهارات الفنية التي يمتلكها المرشد التربوي عن طريق الإعداد الأكاديمي والتدريب العملي وكذلك حالته ووعيه ويقظته الذهنية أثناء عمله؛ فالمرشدون التربويون اليقظون قادرون على معرفة أوجه التشابه في الأشياء والأفكار التي تبدو وبشكل كبير أنها مُختلفة ظاهرياً. ومنه نرى أن اليقظة العقلية تساعد المرشدين التربويين على انتقاء المثيرات الملائمة من البيئة الخارجية وتوجه انتباههم إلى المثيرات الجديدة، وغير العادية، فتجعلهم واعين بشكل كامل ببيئتهم ويعلمون

ما يدور حولهم لحظة بلحظة وبدون شروء ذهني، فإذا ما واجه المرشد التربوي موقفاً مشكل يصبح عقله نشيطاً وتتشكل لديه رغبة في تحقيق هدف محدد لا يمكن تحقيقه بأنماط السلوك المعتاد، فيبدأ بتنظيم أفكاره في محاور ويتأمل الموقف ويحلله ويرسم الخطط ويضع الفروض ويختبر الحلول إلى أن يصل إلى النتائج المطلوبة، وبالتالي تساعد على استخدام مهارات التفكير التأملي، والتي بدورها تساهم في اندماج العقل فيما يتم تعلمه وتعاون الأطراف المختلفة في المؤسسة التربوية وخارجها مع المرشد (ربيع، 2003).

2.2.1.2 مفهوم اليقظة العقلية

تعددت التعريفات لليقظة العقلية وفيما يلي إشارة لبعض التعريفات كما أشارت لها العديد من الدراسات والكتب:

تعدُّ اليقظة العقلية كمصطلحٍ نفسيٍّ المراقبة المستمرة للخبرات، وتركيز الانتباه عن قصدٍ في اللحظة الحاضرة أكثر من الانشغال بالخبرات الماضية أو الأحداث المستقبلية، وقبول الخبرات والتسامح نحوها، ومواجهة الأحداث بالكامل كما هي في الواقع، ودون إصدار أحكام على الخبرات والانفعالات والأفكار والوعي بالطريقة التي يوجه بها الفرد انتباهه، بحيث تجعله يتخلص من مركزية الأفكار، ويفهمها على أنها أحداث عقلية مؤقتة، وليست تمثيلاً للواقع، وهذا يؤدي إلى استبصاره بالموقف كارداسيوتو وآخرون (Cardaciotto et al., 2008).

وعرفت لانجر (Langer, 2000) اليقظة العقلية بأنها حالة عقلية مرنة يشارك فيها الفرد بنشاط في الوقت الحاضر، ويلاحظ أشياء جديدة ويكون حساساً. كما عرّفها أوه وبرلين لارسون، ماريل (O'Brien Larson, Marrell, 2008) بأنها الإدراك الكامل لما يحدث، وما يحدث في المحيط، حيث تعزيز قدرة الفرد الفطرية ليكون مُدركاً لما يدور حوله.

وعرّفها كيتلر (Kettler, 2010) بأنها طريقة في التفكير تركز على الانتباه لبيئة الفرد ومشاعره الداخلية، دون إصدار أحكام بما يمكنه من رؤيتها بشكل واقعي. كما عرّفه واينج وبنج (winning & Bang, 2015) بأنها حالة يُستدل عليها من خلال عدم التسرع في إصدار الأحكام، وتركيز الانتباه على اللحظة الحالية، وملاحظة ورصد الأفكار والمشاعر والأحاسيس دون تقييمها.

كما عرّف أبو غنايم (2022) أن اليقظة العقلية تُعدُّ أسلوباً في التفكير غاية في الأهمية، باعتبارها أسلوباً مناسباً لإدراك القيم الخاصة لمفهوم التأمل. من المنظور التطبيقي تُعرّف اليقظة العقلية مجموعة من التطبيقات مرتبطة بالعملية التعليمية وتهتم بتعزيز الصحة النفسية.

وقد أشار علي (2020) أنَّ اليقظة العقلية هي مدى اتقان الفرد للتعامل مع الخبرة الداخلية والخارجية بما تتضمنه من الملاحظة والوصف والوعي بالفعل، وعدم الحكم والقول. لذلك تعددت مفاهيم اليقظة العقلية وتنوّعت بوصفها ومفهومها.

أمّا تعريف عبد المطلب وخريبة (2020) فقد عرّفاها بأنها درجة الاستجابة على الاندماج وإنتاج الجديد والمرونة وبأنّها القدرة البشريّة المناسبة لليقظة حالةً وسمةً حيث يصل أي شخص إلى هذه الصّورة، ولكن هناك فروق فرديّة في الميل نحو اليقظة.

وعرّفت اليقظة العقلية بأنها مُصطلحٌ متعدّد الأبعاد مُتضمنة الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، وعدم الحكم على الخبرات الداخليّة فقط، وعدم التفاعل مع الخبرات الداخليّة لويس (Lewis., 2021).

وقد ظهرت فيما بعدُ تعريفاتٌ عديدة لمفهوم اليقظة العقلية، اشتركت جميعاً بأنّها تتضمن ما يلي كما أشار إليها (Mulder, 1986): الانتباه المنفتح والمتقبل لمعرفة بما يحدث في الوقت الحاضر، والوعي الذي ينشأ خلال الانتباه المتعمّد بطريقة مُفتحة، والانتباه الذي يكون لكل مجالات الوعي والذي يبقى في حالة مُفتحة يمكن أن يوجّه نحو الخبرات المحسوسة والأفكار والعواطف.

وتعرّف الباحثة اليقظة العقلية على أنّها قدرة الفرد على استثمار ما لديه من خبرات لتمكّنه من إدراك ما يدور حوله، والتعامل وفقاً لذلك من خلال عمليّات (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، عدم الحكم على الخبرات الداخلية).

إنّ سمات اليقظة العقلية وملامحها تنسجم مع مرادفات أخرى، منها:
أولاً- اليقظة العقلية والحدس

تكمّن من خلال مُعالجة السلوك المعرفي باستخدام الوعي اليقظ ، للتّوصّل إلى الأساليب الآتية للمعالجة، وهي كما ذكرها عبد العظيم (2019): الأسلوب القطعيّ الأحاديّ الاتجاه (Mindless) يُمثّل الانغمار البسيط في الانفعالات والتّجارب، وأسلوب العمل المفاهيمي، كتقويم الدّات والانفعالات التي تنسجم مع العديد من طرائق إعادة البناء التقليدي، وأسلوب خبرة اليقظة (Mindfulness Experience) ويتمثّل بالوعي المباشر التجريبي في اللحظة الراهنة.

ثانياً: اليقظة العقلية والانتباه

إن العمليات العقلية مرتبطة ومتداخلةٌ لحدٍ كبيرٍ، وليس من السهل فصلها عن بعضها ، ومع ذلك أهتم العلماء بتفسير كل عملية على حدةٍ مع الضبط التجريبي قدر المستطاع للعمليات الأخرى، يُعد الانتباه على جانبٍ كبيرٍ من الأهمية، فهو بمثابة المدخل للعمليات الأخرى، ولا يحدث إدراكٌ أو تفكيرٌ دون انتباه، وأي عملية عقلية تحتاج إلى الانتباه، لقد تنبأ فلاسفة اليونان القدماء إلى أهمية موضوع الانتباه، باعتباره عنصراً هاماً في عمليات بناء المعرفة وتكوين محتويات العقل، وقد اعتبروه تركيز العقل أو عضو الحس في شيء مُعين، وفي ضوء ذلك يمكن تعريف الانتباه على أنه نشاطٌ عقليٌ يحاول من خلاله الشخص من التركيز على موضوع مُعين وحصر ذهنه حول ذلك الشيء بهدف التعامل معه (عبد المجيد وعمران، 2022).

وترى الباحثة أن اليقظة العقلية تُستخدم في العديد من التطبيقات العلاجية، مثل الحد من التوتر وإدارة القلق، وتحسين التركيز والأداء في الحياة اليومية.

3.2.1.2 فوائد اليقظة العقلية

لليقظة العقلية فوائد يمكن إجمالها كما وضّحها عبد المجيد وعمران (2022) بالنقاط التالية: يعمل على تحسين الشعور بالتماسك؛ كون الوعي لحظة بلحظة يزيد الانفتاح على الخبرات والإحساس بها، وتعزيز الشعور بمعنى الحياة واستكشاف المعنى، وتحسين الصحة العقلية، حيث تُساعد اليقظة العقلية في تقليل مخاطر الإكتئاب والقلق والإدمان، وتعزيز الشعور بالسعادة والراحة النفسية، و تقليل التفكير المُشتت حيث تُساعد اليقظة العقلية على التحكم في التفكير المُشتت والتركيز على المهام الحالية. المزيد من التركيز، فحين يتوجه الانتباه بتركيز يكتسب الفرد المزيد من السيطرة والقوة في جميع مجالات الحياة، فالتركيز المُتأني من اليقظة العقلية يحسّن الأداء في العمل، في الدراسة، في الحياة الاجتماعية وتعزيز الشعور بالقدرة على إدارة البيئة المحيطة من خلال تعزيز الاستجابات الكيفية لمواجهة كافة الضغوط، وتقليل القلق والتوتر حيث أن اليقظة العقلية تقوم على التعامل بفعالية مع القلق والتوتر وتحسين الاستجابة للضغوط اليومية.

ويمكن استخدام اليقظة العقلية لتنمية وعي ما وراء المعرفة الذي يتم تعلمه لملاحظة الأفكار أو المشاعر مثل التفكير والعاطفة. وتشجيع الفرد على تطوير منظور عدم التمرکز. ويشا إلى أن لليقظة العقلية فوائد فسيولوجية ونفسية وتتمثل الفوائد الفسيولوجية في التغيرات الفسيولوجية التي تحدث لدى الفرد ومنها خفض الألم المزمن مثلاً في حين تتمثل الفوائد النفسية

في خفض الضغوط والقلق والمخاوف المرضية فضلاً عن تحسين الذاكرة العاملة وعمليات الانتباه والتسامح (النور وكيري، 2019).

وتتفاوت درجة اليقظة العقلية من شخص لآخر، ويمكن تنميتها وتحسينها من خلال الممارسة والتدريب المستمر. يُعتبر التأمل وتقنيات الاسترخاء وتمارين الانتباه والممارسات الحركية مثل اليوغا والتمارين البدنية مفيدة في تعزيز اليقظة العقلية (عبد المجيد وعمران، 2022).

وترى الباحثة أنه تُظهر الأبحاث أن ممارسات اليقظة العقلية يمكن أن تكون أداة فعالة لتحسين جودة الحياة بشكل عام وتعزيز الأداء في العمل والحياة الشخصية.

4.2.1.2 أهمية اليقظة العقلية

ترتبط أهمية اليقظة العقلية بسبع مبادئ كما حددها ماستين وريد (Masten & Reed, 2006)، وتتمثل هذه المبادئ بما يلي:

1. الثقة بالنفس وبالمشاعر.
2. الاهتمام بما هو صحيح.
3. تمكين الصبر في النفس وفي الآخرين.
4. ترك الأمور المسلم بها والتخلي عنها.
5. عدم التسرع في الحكم على الذات أو الآخرين أو الأحداث عند وقوعها.
6. الاستمتاع بجمال كل لحظة على حدی.
7. قول الأشياء على حقيقتها بدلاً من السعي وراء الأخطاء.

5.2.1.2 خصائص اليقظة العقلية

يمكن إيجاز بعض الخصائص المتعلقة باليقظة العقلية كما يلي (نصار، 2022):

1. التفتح، ويعني أن الفرد يرى الأشياء كما لو أنه يراها لأول مرة يخلق احتمالات من خلال التركيز في كل التغذية الراجعة في اللحظة الحاضرة.
2. الموافقة، وتعني أن الفرد متفتح لروية ومعرفة الأشياء كما هي في اللحظة الحاضرة والموافقة لا تعني السلبيّة بل تعني فهم الحاضر بحيث يكون الشخص أكثر فاعلية في الاستجابة.
3. التعاطف، وتعني أن الفرد يتصف بالمشاعر ويفهم مواقف الآخرين في اللحظة الحاضرة وفق منظورهم وإنفعالاتهم وردود أفعالهم وربط ذلك مع الشخص.

ومن خصائص اليقظة العقلية أيضًا كما أشار لها براون وآخرين (Brown et al., 2007)

1. الحاضرة والتواجد الذهني: اليقظة العقلية تعني الاستمتاع بالحظة الحالية والتواجد الذهني الكامل في الوقت الحاضر. تتيح لك هذه الخاصية تجربة الحواس والمشاعر بشكل أعمق وزيادة الوعي الحسي والروحي.
 2. الإستجابة السريعة والمرونة: اليقظة العقلية تُعزز القدرة على التكيف والاستجابة بشكل سريع ومرونة للتغيرات والتحديات المحيطة. يمكنك اتخاذ القرارات الملائمة والتكيف مع المواقف المختلفة بسلاسة.
 3. الوعي بالمشاعر والأفكار: تشمل اليقظة العقلية القدرة على التعرف على المشاعر والأفكار الحالية وتفسيرها ومعالجتها بشكل واع. يتطلب ذلك القدرة على مراقبة الحالة الداخلية للعقل والتعامل معها بفهم وتوازن.
 4. التنبؤ للتفاصيل: اليقظة العقلية تمكنك من ملاحظة التفاصيل الدقيقة والمعلومات الصغيرة في البيئة المحيطة بك. يمكنك تحليل الوضع بشكل أفضل واتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على هذه التفاصيل.
 5. الانتباه والتركيز: اليقظة العقلية تتطلب القدرة على التركيز والانتباه بشكل كامل على التجارب والأحداث الحالية. تساعدك هذه الخاصية على الاستيعاب والتجاوب بفعالية مع المعلومات المهمة والمحيط بك.
- وترى الباحثة هذه الخصائص تُعزز القدرة على إدارة التوتر، وتحسين الصحة النفسية، وتعميق الوعي الذاتي.

6.2.1.2 تقنيات تعزيز اليقظة العقلية

هناك تقنيات لتعزيز اليقظة العقلية، وتتمثل كما أشار لها العزاوي (2018) كما يلي:

1. الاسترخاء وتقنيات التنفس وتشمل تقنيات التنفس العميق وتمارين الاسترخاء لتهذبة العقل وتعزيز الوعي العقلي.
2. ممارسة الاستراحة والاستجمام فمن خلال تخصيص وقتٍ للاستراحة والاستجمام، يمكنك تعزيز اليقظة العقلية واستعادة الطاقة العقلية والجسدية.
3. الحاضرة والتواجد الذهني ويُعد الانتباه إلى اللحظة الحالية وتجربة الحواس والمشاعر والأفكار بدون الانشغال بالماضي أو القلق بشأن المستقبل.

4. التأمل والتأمل العميق ويتضمن التركيز على اللحظة الحالية وممارسة التأمل لتهدئة العقل وزيادة الانتباه والوعي.

7.2.1.2 أبعاد اليقظة العقلية

اليقظة العقلية تُعتبر مفهومًا مُتعدد الأبعاد يتضمن عدة جوانب. وفيما يلي أبرز أبعاد اليقظة العقلية كما أشار إليها كلاً من (Baer,2010; Brown & Ryan,2003)

1. الانفتاح على الجديد (Openness to Novelty)

ويتجسد باستكشاف الفرد للمثيرات الجديدة واستغراقه فيها . فيتميز الأفراد المنفتحون على الأفكار الجدية بالفضول وحسب الاستطلاع والتجريب والميل إلى الأفكار التي تتضمن تحديًا عقليًا، وهؤلاء الأفراد اليقظون لا يفقدون تركيزهم على المثيرات المتواجدة خارج نطاق المهمة التي يقومون بها وفي الوقت نفسه هم يولون جُلَّ اهتمامهم في المهمة التي في مُتناول أيديهم.

2. التمييز اليقظ (Alert to Distinction)

وتمثل بدرجة تطوير الفرد للأفكار الجديدة وطرائق النظر إلى الأشياء. فالأفراد اليقظون يُظهرون عند تمييزهم إبداعًا بتولّد أفكار جديدة، أمّا الأفراد الغافلون فهم يعتمدون على الفئات القديمة للأفكار دون أن يحاولوا إيجاد تمييز لهذه الأفكار أو الأمور الجديدة. بمعنى أن اليقظة العقلية هي الابتكار المتواصل للأفكار الجديدة وعندما يكون الانتباه محور عملية التعلم المُستند إلى تحفيز العقل على استقبال المعلومات الجديدة بأساليب غير نمطية أو مُحَدَّدة، فإنه سيرتقي بتفكير الفرد ويضمن اتخاذ أساليب أفضل لأداء مهمة ما، إضافة إلى أن التحفيز يُسهم في تحسين عملية التذكّر.

3. التوجّه نحو الحاضر (Orientation towards progress):

ويُقصد به درجة انشغال الفرد واستغراقه في موقف مُعين يُدركه أنيًّا، فالفرد الحساس للسياق مُنتبه للأحداث الجديدة ومُتابع للتطورات المُتعلقة بهذه الأحداث. إن الأفراد اليقظين يكونون على دراية بالفئات الجديدة وتطبيقاتها ويكونون انتقائيين لهذه الفئات وبطريقة مثالية للمهمة التي يعملون عليها.

4. الوعي بوجهات النظر المتعددة (Awareness of Multiple Perspectives):

ويُشير إلى إمكانية رؤية الموقف من زوايا مُتعددة وليس التمسك بوجهة نظر واحدة، فعند وصول الفرد إلى حالة الإدراك والوعي بالأفكار، يبدأ بتمييز كل فكرة على حدة، ثم يتمكن من

استيعاب هذه الأفكار جميعها بطريقة منفتحة، وهذا يؤدي في النهاية إلى بناء فكرة أكثر منطقية وهذه المعالجات للمعلومات تمكن الأفراد من تطبيق المعلومات بأساليب جديدة وضمن سياقات بديلة.

4.2.1.2 النظريات المفسرة لليقظة العقلية

أولاً: نظرية لانجر لليقظة العقلية (Langer Theory of Mindfulness):

طوّرت (لانجر) وهي أخصائية في علم النفس، التربوي، مفهوم اليقظة العقلية وقدمت أعمالاً في هذا المجال حيث استخدمت المفهوم بصورة واضحة، ذلك من خلال رؤية الأشياء بمنظور واسع من حيث الانفتاح على وجهات نظر الآخرين وإعطائهم قيمة في التعبير وأن لليقظة العقلية القدرة على التداخل مع الأفق النفسي الذي يشير إلى بناء المعاني والدوافع الكامنة وراء أفكار الفرد وسلوكياته وفهمها. وإن خير وسيلة لفهم ماهية مركز الإدراك المتحرك، هي من خلال معرفة أحد الأفراد المتميّزين بالقدرة على فصل العقل عن الجسم (Otay, 2013).

وكما أشارت لانجر لليقظة الذهنية مصطلح مشتق من اللغة البالية وتعني "تذكر" ولكن كوسيلة للوعي فإنها تدل عادة على وجود العقل وترى (لانجر) أن اليقظة الذهنية تعني القدرة على خلق فئات جديدة، واستقبال المعلومات الجديدة، والانفتاح على وجهات نظر مختلفة، والسيطرة على السياق، والتأكيد على عملية النتيجة. وبعبارة أخرى، اليقظة الذهنية هي القدرة على النظر في الأشياء بطرق جديدة ومدرسة، مما يؤدي إلى ردود تلقائية والتي قد تعمل على جعلنا قادرين على اتخاذ خيارات مختلفة (Langer, 1989).

وتعد اليقظة العقلية من المتغيرات التي يُعَوَّل عليها بنطاق واسع لغرس المهارات العقلية من خلال ممارسة التأمل، وهي نافعة إذا استخدمت علاجاً لكثير من (الإضطرابات السلوكية والنفسية، كالإجهاد، الهلع، الاكتئاب والسلوك الانتحاري)، فالفرد المتأمل يكون قادراً على توجيه حياته بطريقة لا يكون منساقاً فيها للآخرين من حوله، ومن ثم فهو يستخدم عقله ويساعد الآخرين على الاعتماد على ذواتهم وتوجيهها التوجيه المناسب (Keng et al., 2011).

إن كثيراً من الأفراد يعتقدون أن ممارسة اليقظة العقلية يُعفيهم من العبء العاطفي (الإنفعالي) وخاصة في العمل، ولكن ممارسة اليقظة تُعطي نتائج عكسية؛ لأن الفرد يقطر يستطيع ملاحظة محتويات العقل ومن ثم سوف يشعر بكل عواطفه وإنفعالاته بشكل كامل وواضح، وقدرة الفرد على التعرف على مشاعره والكيفية التي يشعر بها سوف تُساعده على تجاوز الأمور السلبية في حياته (Williams, 2008).

لَقَدْ أَوْضَحَتِ الن لَانَجِر (Langer, 1989) بَأَنَّ السُّلُوكَ الْمُتَنَبِّهَ يَتَكُونُ مِنْ خَمْسِ طُرُقٍ لِلتَّفَاعُلِ مَعَ الْعَالَمِ، هِيَ:

1. تَكْوِينُ فَنَاتٍ جَدِيدَةٍ وَتَحْدِيثُ الْفَنَاتِ الْقَدِيمَةِ

إِذْ أَنَّ اسْتِحْدَاتَ فَنَاتٍ جَدِيدَةٍ وَإِعَادَةَ تَسْمِيَةِ الْفَنَاتِ الْقَدِيمَةِ مِنْ مُؤَشِّرَاتِ السُّلُوكِ الْيَقِظِ فِإِعَادَةُ التَّفَكِيرِ فِي الْفَنَاتِ الَّتِي تُوصَفُ فِيهَا الْأَفْرَادُ وَالْأَدَوَاتُ تَعْطِينَا مَزِيدًا مِنْ الْخِيَارَاتِ فِي أَدَاءِ عَمَلٍ أَفْضَلَ.

2. تَعْدِيلُ السُّلُوكِ التَّلَقَّائِيِّ

مِنْ الْمُمْكِنِ أَنْ يُؤَدِّي النَّظَرُ بِشَكْلٍ جَدِيدٍ إِلَى الْأَسَالِيبِ التَّلَقَّائِيَّةِ — لِلْسُّلُوكِ لِتَعْدِيلِهَا وَتَحْسِينِهَا إِلَى مَزِيدٍ مِنَ النَّتَائِجِ الْمَرْغُوبَةِ.

3. تَقَبُّلُ الْأَفْكَارِ الْجَدِيدَةِ

عَادَةً مَا يُشَكِّلُ الْأَفْرَادُ آرَاءَ تَقَوْمٍ عَلَى الْانْطِبَاعَاتِ الْأُولَى وَتَتَمَسَّكُ بِهِذِهِ- الْآرَاءِ حَتَّى عِنْدَ ظُهُورِ الدَّلِيلِ الْمُعَارِضِ وَهُوَ مَا تُطْلَقُ عَلَيْهَا لَانَجِر (الْإِلْتِزَامَاتُ الْإِدْرَاكِيَّةُ غَيْرُ النَّاضِجَةِ) وَيَسْتَخْدِمُ الْأَفْرَادُ الْمُنْتَبِهُونَ كَافَّةَ الْأَدَوَاتِ الْمَتَاحَةِ لِتَحْسِينِ قُدْرَتِهِمْ عَلَى الْفَهْمِ . وَيُمْكِنُ أَنْ تَأْتِيَ الْمَعْلُومَاتُ الْجَدِيدَةُ مِنْ مَصَادِرٍ مُتَنَوِّعَةٍ وَلَا يَحْصُرُ أَصْحَابُ الْفِكْرِ الْيَقِظِ أَنْفُسَهُمْ فِي نِطَاقٍ مَنْظُورٍ وَاحِدٍ أَوْ طَرِيقَةٍ وَاحِدَةٍ لِحَلِّ الْمَشْكَلاتِ.

4. تَأْكِيدُ الْعَمَلِيَّةِ بَدَلًا مِنَ النَّتِيجَةِ

حَيْثُ يَجْبِرُ كُلٌّ مِنْ الْمَجْتَمَعِ وَالْمَدْرَسَةِ وَالْأَفْرَادِ غَالِبًا عَلَى التَّفَكِيرِ فِي حَيَاتِهِمْ بِلُغَةِ الْإِنْجَازَاتِ (كَيْفَ أَقَوْمُ بِذَلِكَ عَوَضًا عَنْ هَلْ يُمْكِنُنِي الْفِيَاءُ بِذَلِكَ)، الْإِنْتِبَاهُ إِلَى تَحْدِيدِ الْخُطُواتِ اللَّازِمَةِ فِي هَذِهِ الطَّرِيقَةِ، كَمَا يَسْمَحُ قُبُولُ كُلِّ مَرَحَلَةٍ وَفَقًّا لِدَوْرِهِمْ بِإِجْرَاءِ التَّغْيِيرَاتِ وَالتَّعْدِيلَاتِ الَّتِي تُؤَدِّي إِلَى حُصُولِ عَمَلٍ نَتَائِجٍ أَفْضَلَ.

5. تَقَبُّلُ الشَّكِّ

يَعْتَمِدُ الْكَثِيرُ مِنَ الْأَشْخَاصِ عَلَى قُدْرَتِهِمْ عَلَى التَّنَبُّؤِ كَمَا أَنَّهُمْ يَحْبُونَ التَّخْطِيطَ- لِلْأَشْيَاءِ الَّتِي سَتَحْدُثُ بِالطَّرِيقَةِ نَفْسَهَا الَّتِي تَحْدُثُ بِهَا دَائِمًا، أَمَّا أَصْحَابُ الْفِكْرِ الْمُتَنَبِّهِ فَيَعْمَلُونَ أَنَّ الْعَالَمَ مَكَانٌ مُحِيرٌ وَمَتَقَلِّبٌ. وَقَدْ تَنَبَّعَ الرَّغْبَةُ فِي تَقَبُّلِ الشَّكِّ مِنَ الشَّخْصِيَّةِ بِشَكْلٍ جَزْئِيٍّ لَكِنْ يُمْكِنُ تَنْمِيطُهَا فِي كُلِّ الْأَفْرَادِ.

وَتَرَى الْبَاحِثَةُ التَّرْكِيزَ عَلَى الْعَمَلِيَّاتِ الْعَقْلِيَّةِ: فَالنَّظَرِيَّةُ الْمَعْرِفِيَّةُ تَهْتَمُّ بِالْعَمَلِيَّاتِ الْعَقْلِيَّةِ الدَّاخِلِيَّةِ مِثْلَ التَّفَكِيرِ، التَّذْكَرِ، وَالْفَهْمِ، وَهَذِهِ الْعَمَلِيَّاتُ هِيَ جَوْهَرُ الْيَقِظَةِ الْعَقْلِيَّةِ. تُعْطِي النَّظَرِيَّةُ الْمَعْرِفِيَّةُ أَهْتِمَامًا خَاصًّا لِكَيْفِيَّةِ مُعَالَجَةِ الْمَعْلُومَاتِ وَتَفْسِيرِهَا، مِمَّا يَنْتَاسِبُ مَعَ مَفْهُومِ الْيَقِظَةِ الْعَقْلِيَّةِ

التي تتطلب الوعي الكامل بكل تجربة وتجربة، والتفاعل بين المعرفة والانتباه: اليقظة العقلية تتطلب درجة عالية من الانتباه والقدرة على توجيه هذا الانتباه بشكل إرادي. النظرية المعرفية توضح كيف يتم توجيه الانتباه وكيف يؤثر ذلك على عمليات التفكير والمعرفة، مما يجعلها مناسبة لتفسير كيفية عمل اليقظة العقلية، والتطبيق العملي: النظرية المعرفية تقدم أدوات وأساليب عملية يمكن استخدامها لتعزيز اليقظة العقلية. على سبيل المثال، تقنيات التأمل المعرفي والعلاج المعرفي السلوكي تعتمد بشكل كبير على مبادئ النظرية المعرفية لتحسين الوعي الذاتي والقدرة على التعامل مع الأفكار والمشاعر بشكل أكثر فعالية، والارتباط بالصحة النفسية: النظرية المعرفية تربط بين التفكير السلبي والمشكلات النفسية مثل الاكتئاب والقلق. بالمثل، اليقظة العقلية تهدف إلى مراقبة الأفكار بدون حكم، مما يمكن أن يقلل من التفكير السلبي ويعزز الصحة النفسية؛ فالدعم البحثي: هناك كم هائل من البحوث التي تدعم النظرية المعرفية وتظهر كيف يمكن للعمليات المعرفية أن تؤثر على السلوك والعواطف. هذه البحوث توفر دليلاً قوياً على فعالية النظرية في تفسير اليقظة العقلية وتحسينها؛ فجميع كل هذه الأسباب، يمكن القول إن النظرية المعرفية توفر إطاراً متيناً وشاملاً لتفسير اليقظة العقلية وفهم كيف يمكن تعزيزها وتحقيق فوائدها.

ثانياً: نظرية التحديد الذاتي (Self-determination theory)

يُعدُّ الباحثان إدوارد ديسي (Edward Deci)، وريتشارد راين (Richard Ryan) أول من اهتموا بهذه النظرية التي ارتكزت على أهمية وشرح الفروق المتمثلة في الدافع الداخلي والدافع الخارجي؛ فاليقظة عقلية حسب هذه النظرية تقوم بتفعيل وتسيير الذاكرة، هذا يتم خلال النشاط الذاتي أو اتباع الحاجات النفسية الأساسية، فترى بأن الأشخاص المتمتعين بيقظة عقلية لخبراتهم الحسية تكون لهم ذاكرة أكثر من الأشخاص الذين يكونون في عمل مُشَتَّت للذهن. والوعي يعمل على تسهيل الوصول إلى اليقظة العقلية بحيث يجعل الفرد قادراً على تنظيم سلوكه بحيث يساعده على إشباع حاجاته الأساسية. إن هذه النظرية من النظريات الأكثر انتشاراً حيث تقوم بتطوير وتحسين الوظائف والمهام الشخصية في الأبعاد الاجتماعية، وتركز على الاهتمام الذي ينبع من الفرد، وهذا باختياره لسلوكياته التي يقررها، بالإضافة إلى هذا فإن الاختلاف الموجود في الأفراد وما يتمتعون به من قدرات واختلاف في الأفكار والشخصيات فإنه يُنتج عنه مجموعة من التصرفات والسلوكيات التي تكون غالباً ذات مستوى عالٍ من الانتباه والوعي للاختبار الذاتي دون تدخل الآخرين (يونس، 2019).

ثالثاً: نظرية تقرير المصير (self-determination theory):

ترى أنّ الوعي المتفتح له قيمة كبيرة في تفسير اختيار السلوكيات المنسجمة مع حاجيات الفرد واهتماماته والحاجة لدى الفرد تنتج عندما يكون التنظيم الذاتي في مستوى منخفض لإعادة بناء تواصل بين عناصر أي نظام مثل الجسم، العقل، والفكر فهي تسهل عملية الذاكرة من خلال النشاط وإشباع الحاجات النفسية (الزعي، 2020).

3.1.2 الإتران الإنفعالي (Emotional Stability)

1.3.1.2 مقدمة

لقد حظي الإتران الإنفعالي باهتمام كبير في علم النفس وسط تيارات علمية، حيث تتمثل وظيفة الإتران الإنفعالي بوصفه متغيراً مهماً يقوم بالحفاظ على تماسك الشخصية وتكاملها، وإثرائها ومقدرتها على تحمل الضغوطات؛ فالمرشد التربوي يتعرض للعديد من المثيرات البيئية خلال عمله فإتران المرشد التربوي دليلاً على إترانه النفسي وتمتعه بالمرونة الوجدانية تجاه المواقف لذلك فإن الإتران الإنفعالي يعدّ عنصراً أساسياً في قوة الانا وركيزة أساسية في متطلبات العمل التربوي، فيعكس ذلك على الطلبة حيث يساعدهم على تأدية وظائفهم العقلية بنظام وتنسيق يساعدهم على التركيز وتغلب العقل والمنطق على الاندفاع والتهور، والقدرة الموصلة على العمل والتفكير والنشاط والقدرة على إقامة علاقات سوية مع الآخرين (عبد الهادي وأبو الوفاء، 2015).

تعتبر الإنفعالات من الموضوعات الأساسية في علم النفس التي ترتبط بالدوافع والصحة النفسية والجسمية والعمليات المعرفية والعقلية، غير أنّ الإنفعال الحاد السلبي يؤدي إلى فقدان التوازن وإخلال السلوك واضطراب في النشاط، ويعطل القوى العقلية ويبدد الطاقات، ويؤدي إلى التهور والاندفاع وفقدان القدرة على ضبط النفس، وحلّ المشكلات وسوء التوافق الاجتماعي، وكذلك ضعف كفاءة الفرد الإنتاجية ومستوى أدائه بينما الانفعال المعتدل الإيجابي يساعد على تأدية الوظائف العقلية بنظام وتنسيق، ويمهد للتغلب على النزوات والاندفاعات والتهور ويساعد على ضبط النفس وكبح جماحها، وبالتالي يكون الفرد أكثر اتزاناً في تفكيره وتصرفاته، وأقل تحيزاً في أحكامه، فالقدرة على التحكم في الانفعالات من أهم عوامل النجاح، والأمثل أن تتصف حياة الفرد بالتوازن بين مطالبه الفسيولوجية والاجتماعية من جهة، والمُنَهات الخارجية من جهة أخرى حتى يتحقق الإتران الإنفعالي (امتوبل، 2018).

واهتمَّ العديدُ منَ العاملينَ في الدولِ المتقدِّمةِ والنَّاميَّةِ في مجالِ علمِ النَّفسِ (الاتِّزانُ الانفعاليُّ) لأنَّه لهُ أثرٌ كبيرٌ على جميعِ أفرادِ المجتمعِ وخاصةً على الطُّلبةِ الأكاديميينَ، حيثُ يظهرُ الاتِّزانُ الانفعاليُّ في أنماطِ شخصيَّةِ الطالبِ وهوَ مؤشرٌ مهمٌ على الصِّحَّةِ النَّفسيَّةِ والسيكولوجيَّةِ للطالبِ، حيثُ أنَّ الاتِّزانَ الانفعاليَّ جانبٌ مهمٌ في حياةِ الإنسانِ منَ النَّاحيَّةِ التَّوافقيَّةِ والسِّماتِ الشَّخصيَّةِ والتي تتَّصفُ بالشَّجاعةِ في مُواجهَةِ القراراتِ المهمَّةِ والقدرةِ على السَّيطرةِ، والضَّبطِ في تعبيرهِ عن انفعالاتِهِ واندماجِهِ مع الآخرينَ قائمًا على التفاعلِ الَّذي لا يُلغِي خصوصيَّتهُ وتفرُّدهُ، وإنَّما يعملُ على تحقيقِ ذاتِهِ (غالب، 2012).

إنَّ التَّطوراتِ الَّتِي يشهدها المجتمعُ في المجالاتِ الحيائيَّةِ وجميعِ المستوياتِ الاجتماعيَّةِ والعلميَّةِ والنَّفسيَّةِ سبَّبتْ مشاكلَ كبيرةً بسببِ التَّغيراتِ السَّريَّةِ الَّتِي حصلتْ، والَّتِي عمِلَتْ على زيادةِ الأعباءِ على أفرادِ المجتمعِ، ممَّا أدَّى إلى انفعالاتٍ في الاتِّزانِ الانفعاليِّ عندَ الطُّلبةِ منَ الحبِّ والكرهِ والضَّيقِ والقلقِ وعدمِ الاستقرارِ، والاتِّزانُ الانفعاليُّ يلعبُ دورًا مهمًا وبارزًا في توافقِ الفردِ وفهمهِ لذاتِهِ الَّذي هوَ بدوره مفتاحُ توافقِ الفردِ مع البيئةِ الَّتِي يعيشُ فيها، حيثُ تساعدُهُ على مُواجهَةِ جميعِ المواقفِ منَ ناحيةِ الضَّغوطاتِ والاضطراباتِ والصُّعوباتِ الَّتِي تواجهُهُ، وأيضًا يساعدُ الفردُ على التَّحكمِ والسَّيطرةِ وعدمِ الانسياقِ وراءَ التَّأثيراتِ الخارجِيةِ (الزغول وآخرون، 2014).

وترى الباحثةُ الاتِّزانَ الانفعاليَّ يُعتبرُ موضوعًا ذا أهميةٍ كبيرةٍ في علمِ النَّفسِ، وقد حظيَ باهتمامٍ واسعٍ منَ قِبَلِ التَّياراتِ العلميَّةِ المختلفةِ لأسبابٍ عديدةٍ تتعلَّقُ بتأثيرهِ على الصِّحَّةِ النَّفسيَّةِ والجسديَّةِ، وعلى الأداءِ في الحياةِ اليوميَّةِ والعملِ. تفسيرُ الاهتمامِ الكبيرِ بالاتِّزانِ الانفعاليِّ، و الاتِّزانُ الانفعاليُّ يسهمُ في زيادةِ مستوياتِ السَّعادةِ والرَّضا عن الحياةِ. الأشخاصُ الَّذينَ يستطيعونَ إدارةَ عواطفِهِم بفعاليَّةٍ يكونونَ أكثرَ قدرةً على الاستمتاعِ بالحياةِ والعيشِ في حالةٍ من الرضا والإيجابيَّةِ بشكلٍ عامٍ، يمكنُ القولُ إنَّ الاتِّزانَ الانفعاليَّ يُعدُّ محورًا مركزيًا في علمِ النَّفسِ بسببِ تأثيرهِ العميقِ والشَّامِلِ على مُختلفِ جوانبِ الحياةِ الإنسانيَّةِ، ممَّا يجعلُهُ موضوعًا رئيسيًا للدراسةِ والبحثِ في مُختلفِ التَّياراتِ العلميَّةِ.

2.31.2 مفهومُ الاتِّزانِ الانفعاليِّ

إنَّ مفهومَ عمليَّةِ الانفعالاتِ في اللُّغةِ اللَّاتينيَّةِ في كلمةِ (Emotive)، أمَّا في اللُّغةِ الإنجليزيَّةِ يُشارُ إليها بكلمةِ (Emotion)، وفي اللُّغةِ العربيَّةِ فإنَّ مفهومَ الانفعالاتِ مأخوذٌ منَ الفعلِ (انْفَعَلَ، مُنْفَعِلٌ، انْفِعَالَاتٍ)، أيُّ تَأَثَّرَ مُتَأَثِّرٌ (بني يونس، 2012).

وبالرغم من أن مفهوم الإنفعال من المفاهيم الشائعة في مجال علم النفس، إلا أنه لا يوجد تعريف واحد يعترف به جميع المتخصصين في مجال علم النفس، حيث يرى بعضهم أن الانفعال "اضطرابٌ حادٌ يشمل الفرد في سلوكه وخبراته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية وينشأ الانفعال في الأصل عن مصدرٍ نفسي" (المشيخي، 2013: 213).

إنّ الانفعال هو حالة شعورية مركبةٌ يصاحبها نشاطٌ جسميٌ وفسيولوجيٌ مميزٌ، والسلوك الإنفعالي سلوكٌ مركبٌ يعبرُ إما عن السواء الإنفعالي أو عن الاضطراب الإنفعالي، ويرى بعضهم أن الانفعال يشير إلى مشاعر أو ردود الفعل الوجدانية، والتي هي نتيجة الربط بين المكونات الأربعة الأساسية التالية (حسين، 2020): الجانب الفسيولوجي: ويتضمن تغيرات النشاط في جسم الكائن عندما يُستثار هذا الجسم إنفعالياً مثل: (معدل ضربات القلب، التنفس، ...)، والمكون المعرفي: ويُشير إلى أهمية الأفكار والمعتقدات والتوقعات في تحديد نمط وشدة الاستجابة الإنفعالية، والمكون السلوكي: ويتضمن أشكالاً وصور التعبير المختلفة عن الانفعال، مثل التعبيرات الوجهية، وأوضاع الجسم، وإيقاع الصوت، والتي تتباين من انفعالٍ لآخر، والخبرة الذاتية: وتشمل عناصر السعادة أو عدم السعادة، وشدة الشعور وتعقيدِهِ، ولهذه الخبرة دورها في تحديد ما يفضله الشخص ويرغب فيه.

وفيما يخصّ الاتزان الإنفعالي فهو أهم الأهداف المهمة التي يسعى علم النفس إلى ترسيخها في شخصية الفرد، وقد تعددت المترادفات التي تناولت مصطلح الاتزان الإنفعالي فتمّ التعبير عنه في بعض الدراسات على أنه مثل (قوة الأنا)، (النضج الإنفعالي)، (الثبات الإنفعالي)، (الصحة النفسية)، ويُلاحظ أن مصطلح الاتزان الإنفعالي يتضمن مفهومين من مفاهيم علم النفس هما الاتزان والانفعال، فمفهوم الاتزان (Stability) يعني أن الإنسان لديه قدرٌ من الطاقة الثابتة التي تُمثّل الحالة المتوسطة للتوتر داخل الكائن الحي، أما الانفعال (Emotion) فهو أحد المنظومات المكونة لبناء الفرد في مظهره الخارجي (جاد الله، 2023).

يُعرف الاتزان الإنفعالي بأنه: "قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتعبير عنها بصورة ناضجة متزنة بعيدة عن التهور والاندفاع ولا يتسم سلوك الفرد على أنه مذعور أو واقع تحت ضغط شديد، وأن تكون حياته الإنفعالية رزينة لا تتذبذب وتقلب لأسباب تافهة بين الضحك والبكاء، والزهو والخنوع، والتحمس والفتور (راجح، 2016)، وأيضاً هو "مقدرة الفرد في السيطرة على انفعالاته والتحكم بها، وعدم إفراطه في التهيّج الإنفعالي، أو عدم الانسياق وراء تأثير الأحداث الخارجية العابرة والطارئة إلى التكيف الذاتي والاجتماعي دون أن يكلف ذلك مجهوداً نفسياً كبيراً" (الشقيفي، 2016: 23).

كما يُعرف بأنه "مقدار ما يمتلكه الفرد من قدراتٍ تساعدُه على البقاء في حالةٍ من الهدوء والاستقرار عند تعرُّضه للعديد من المواقف والمثيرات التي من شأنها أن تسبب له الضَّغط والإجهاد" (Bhagat et al., 2015: 407).

ويعرف أيضًا بأنه: أن يكون لدى الفرد القدرة على التَّحكم والسيطرة على انفعالاته المختلفة، ولديه مرونة في التَّعامل مع المواقف والأحداث الجارية بحيث تكون استجابته الانفعالية مناسبة للمواقف التي تستدعي هذه الانفعالات (علي، 2020).

والإتزان الانفعالي كما أشار إليه مُحمَّد (2020) بأنه قدرة الفرد على التَّحكم في عواطفه، والتَّصرف بطريقة عقلانية، ومقبولة اجتماعيًا، في مختلف المواقف والضغوط، وهو أحد مؤشرات الصَّحة النفسيَّة التي تحدّد شخصيَّة الفرد.

ويرى جاد الله (2023) أن الإتزان الانفعالي، يتميز بما يلي:

- الإتزان الانفعالي هو الأساس الذي يُنظَّم جميع جوانب النشاط النفسي التي تُسمَّى بالانفعالات، أو التَّقلُّبات الوجدانية من حيث تحقيقها لشعور الفرد بالاستقرار النفسي، أو اختلال الاستقرار، وبالرضا عن نفسه، أو اختلال هذا الرضا، وبقدرته على التَّحكم في مشاعره، أو انفلات زمام السيطرة من يديه، ويُشير الإتزان الانفعالي إلى الاعتدال في إشباع الفرد لحاجاته النفسيَّة والاجتماعيَّة والأكاديميَّة وهو الاعتدال في تحقيق قيمة، أو تحقيق ذلك الجانب من الشخصيّة الذي أهمله الآخرون، وهو ذلك الجانب الروحي من الشخصيّة، ويُشير الإتزان الانفعالي قدرة الفرد على السيطرة في التعبير الأصيل عن انفعالاته وامتلاكه وجودًا أصيلًا مع الآخرين قائم على الحب والتَّفاعل الذي لا يلغي خصوصيَّته معهم، ويُشير الإتزان الانفعالي إلى مستوى النَّمُودج الانفعاليّ ويمثِّل سلسلة متَّصلة على بُعد واحد، يُوجد في أحد أطرافه غير المتَّوازن انفعاليَّة، وهو الشَّخص المتريِّد صاحب الميول العصبية المرتاب المكتئب والمتقلِّب انفعاليًا، وفي الطرف الآخر من هذا البُعد يُوجد الفرد البليد انفعاليَّة ضعيف الحساسيَّة بالمواقف الاجتماعيَّة، حيث تتعادل دوافعه العدوانية مع دوافعه الاحباطية، فالإتزان الانفعالي يعني درجة من الضبط الذاتي أو الانفعالي بين الاستجابة ونوعية المثيرات في ضوء المتوقَّع اجتماعيًا مع وضوح الاستقرار والبُعد عن التَّقلُّبات الحادَّة والشَّديدة.

ممَّا سبق يُمكن للباحثة أن تعرف الإتزان الانفعالي بأنه: قدرة الفرد على التَّحكم والسيطرة على دوافعه وانفعالاته النَّاتجة عمَّا يتعرض له من ضغوط ومؤثرات بالبيئة المحيطة به.

3.3.1.2 الاتزان الانفعالي وعلاقته ببعض المفاهيم المرادفة له

النضج الانفعالي والاتزان الانفعالي

يُعدُّ مُصطلحُ النضج الانفعالي أحدَ المُصطلحاتِ التي استعملت في العديد من البحوث والدراسات للدلالة أيضاً عن الاتزان الانفعالي وقوة الأنا، ويُعرفُ النضج الانفعالي بأنه: السلوك الدال على قدرة ضبط الانفعال والتعبير عنه بصورة ناضجة ومتزنة بعيداً عن السلوك الطفولي الذي يتسم بالتهور والاندفاع، كما أنَّ النضج الانفعالي هو "توازن النشاط النفسي ومن المعروف أنَّ النشاط النفسي ذو كفتين، واحدة عقلية والأخرى انفعالية، وحالة النضج النفسي معناه السيطرة على الانفعالات وتعادل كفتي الميزان (مصطفى، 2015).

قوة الأنا والاتزان الانفعالي

يرى العديد من علماء النفس أنَّ مفهوم قوة الأنا مرادف لمفهوم الاتزان الانفعالي، وهو من المفاهيم الرئيسية في مجال الصحة النفسية، وهناك عدة صفات يتسم بها الشخص ذو الدرجة العالية في مقاييس قوة الأنا، وهي (القحطاني، 2013):

- لديه درجة عالية من التكيف الاجتماعي.
- قادر على التحكم في ذاته.
- له القدرة العالية على مواجهة الضغوط الحياتية.

الصحة النفسية والاتزان الانفعالي

يُعدُّ الاتزان شرطاً من شروط الصحة النفسية، ويُعدُّ شعور الإنسان بأنه سيّد نفسه، وأنه قادر على التحكم بها في كلِّ المواقف، وأنه ليس منجرّاً وراء انفعالاته، يُعدُّ النموذج الأفضل في الصحة النفسية، فتحقيق الاتزان الانفعالي بإظهار العاطفة المناسبة في الموقف المناسب هو الذي يعطي للشخص التوازن النفسي، إذ بدون العاطفة تصبح الحياة راكدة ومملة ومنعزلة عن ثراء الحياة نفسها، وإذا تجاوزت الحدود وأصبحت حالة متطرفة، فإنها تصبح حالة مرضية كما في حالات القلق والاكتئاب والغضب والتهيج (مصطفى، 2015).

وللصحة النفسية علامات تنم عنها، ومؤشرات ترشد إليها، ودلالات تدل عليها، وتُشير هذه العلامات إلى مظاهر سلوكية محدّدة يتوافر الكثير منها لدى الشخص الذي يتمتع بدرجة عالية من الصحة النفسية، وهذه المؤشرات نوعية منها ما هو ذاتي لا يشعر بها إلا صاحبها، ومنها ما هو خارجي يدركه الآخرون، ومنها الاتزان الانفعالي، فيتسم الشخص بالاتزان الانفعالي، والثبات الوجداني، واستقرار الاتجاهات، ونضج الانفعالات، إلى حد بعيد، ويعني وجود حالة من التماثل

بين نوع المنبّه ونوع الانفعال الناتج عنه، فإذا تضايق شعَرَ بالقلق والضيق والهَمّ، وإن قابله شيء سارَّ شعَرَ بالفرح والنشوة (القحطاني، 2013).

أهمية الاتزان الانفعالي

يلعب الاتزان الانفعالي دورًا بارزًا في حياة الفرد العقلية حيث يؤثر على النواحي العقلية لديه في الانفعال الحاد يعطل القوة العقلية ويهدد طاقات الفرد ذلك لأن الفرد غير المتزن وغير المستقر انفعاليًا لا يستطيع أن يفكر بطريقة سليمة، وبالتالي لا يستطيع تحقيق النجاح المطلوب، كما أن الجانب الانفعالي للفرد يعتبر من أهم الجوانب المؤثرة في الشخصية على الإطلاق فهو يتمثل في تحقيق التوافق الاجتماعي، باعتبار أن الفرد الذي يكون مستقرًا انفعاليًا هو الذي يستطيع أن يكون علاقات اجتماعية جيدة، ويستطيع التعامل مع البيئة المحيطة به، وهذا يعني أن الانفعال الحاد يؤدي بالفرد إلى التهور والاندفاع وعدم الاتزان في التعامل مع الآخرين مما يؤدي إلى سوء التوافق الاجتماعي (المكي، 2016).

وترى الباحثة أن الاتزان الانفعالي يعزز من جودة الحياة بشكل عام ويُعد من المهارات الأساسية لتحقيق النجاح والسعادة في الحياة الشخصية والمهنية.

السمات التي تميز الفرد المتزن انفعاليًا

هناك مجموعة من السمات التي تميز الفرد المتزن انفعاليًا، وهي (حسين، 2020):

- قدرته على التحكم في انفعالاته، وضبط نفسه في المواقف المثيرة للانفعال، وقدرته على الصمود والاحتفاظ بهدوء الأعصاب وسلامة التفكير حيال الأزمات والشدائد، وأن تكون حياته الانفعالية ثابتة ورصينة لا تتذبذب أو تتقلب لأسباب ومثيرات تافهة، وألا يميل الفرد إلى العدوان وأن يكون قادرًا على تحمل المسؤولية والقيام بالعمل والاستقرار فيه، والمثابرة عليه أطول مدة ممكنة، وتوازن جميع انفعالات الفرد في تكامل نفسي يربط جوانب الموقف ودوافع الشخص وخبراته، وقدرة الفرد على العيش في توافق اجتماعي وتكيف مع البيئة المحيطة والمساهمة بإيجابية في نشاطها بما يُضفي عليه شعورًا بالرضا والسعادة، وقدرة الفرد على تكوين عادات أخلاقية ثابتة بفضل تحكمه في انفعالاته وتجميعها حول موضوعات أخلاقية معينة.

وترى الباحثة أن هذه السمات تعبر عن جوانب مختلفة من الاتزان الانفعالي، وتساهم في تحسين جودة الحياة بشكل عام. الأشخاص الذين يتمتعون بهذه السمات يكونون أكثر قدرة على التعامل مع الضغوط، وإقامة علاقات صحية، وتحقيق نجاحات شخصية ومهنية.

بينما حدّد المكيّ (2016) صفات الشخص المتزن بالآتي:

- الاعتدال: حيث تكون اضطرابات الإنسان معتدلة في عُنْفِها وقوتها، فلا هي ضعيفة واهنة بحيث يكون صاحبها بليد الشعور والإحساس ولا هي عنيفة بحيث تجعله عصبياً لأتفه الأسباب.
- التوازن: أي أن تتوازن اضطرابات الفرد مع بعضها فلا يوجد ما هو مُسيطرٌ متحكّم في الجميع كما لا يندم بعضها.
- الواقعية: أي أن يكون الإنسان موضوعياً في مجابهة مشاكل الحياة والتكيف مع العالم الخارجي.

أبعاد الاتزان الانفعالي

تبرز أبعاد الاتزان الانفعالي في الآتي:

البعد الأول: التحكم والسيطرة على الانفعالات

هو قدرة الفرد على التحكم بمشاعره المختلفة في جميع المواقف وخاصة المواقف التي تُهدّد نفسه وحياته (حسين، 2020).

ويعني الاحتفاظ بالهدوء والعقلانية في القول والفعل، والقدرة على ضبط النفس عند مواجهة أحداث ومواقف ضاغطة (عطية وحجازي، 2019)، ويقصد به مطابقة الاستجابات الانفعالية مع المنبه من حيث جودته وشدته، وإدارة الانفعالات بحيث تبدو مستقرة نسبياً وليست شديدة أو مفاجئة في المواقف الصعبة والطائرة (محمود، 2020).

وتتمثل في قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته إلى درجة عالية، وتشمل خصائصه الاستقرار الانفعالي، والحكمة، والقدرة على تحمل التهديدات ومواجهة الضغوط النفسية دون التطرف الانفعالي (طه، 2019).

البعد الثاني: المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث

تعني قدرة الفرد على مواجهة أحداث الحياة بإيجابية وقبول الفرد لآراء الآخرين والنقد الموجّه إليه منهم، وقدرته على تغيير أفكاره إذا ما اتضح له عدم صحتها (عطية وحجازي، 2019).

وتبرز المرونة في التعامل مع المواقف والأحداث في مواجهة مختلف المشاكل الصحية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والمهنية بشكل إيجابي وبالتوافق معها وكذلك التهديدات والضغوط والتعامل معها بشكل جيد، وتجاوزها وعدم القابلية للإثارة الانفعالية (محمود، 2020)، من خلال امتلاك الفرد القدرة على التعامل بمرونة مع الضغوط والمشاكل التي يتعرض لها،

بحيث تكون ردودُهُ الانفعاليَّةُ مناسبةً للمواقفِ التي تثيرُ هذه المشاعرَ (حسين، 2020)، ويشيرُ إلى قدرة الفردِ على تقييم نفسه عندَ مواجهةِ المواقفِ العصبيَّةِ، من خلالِ فهمِ مشاعره وانفعالاته، وقدرته على التعبيرِ عنها، واحترامِ نفسه وقبوله وتوجيهه (طه، 2019).

كما أشارَ بدرُ (2015)، أنَّ هناك ثلاثة أبعادٍ للآيزان الانفعاليّ، وهي كما يلي:

1- الضَّبْطُ الانفعاليّ: تتعلّقُ بقدرة الفردِ في التَّحكُّمِ بانفعالاته بدرجةٍ عالية، ومنَ خصائصه الثَّباتُ الانفعاليّ، الثَّروى، والحكمة الانفعاليَّة.

2- المواجهةُ الانفعاليَّةُ: تتعلّقُ بقدرة الفردِ على تحملِ التهديداتِ الخارجيّةِ ومواجهة الضُّغوطِ النَّفسيَّةِ من دونِ تطرّفٍ انفعاليّ كالخوفِ بصورةٍ مبالغٍ فيها، والغضبِ بصورةٍ غيرِ معقولةٍ.

3- المرونةُ الانفعاليَّةُ: تتعلّقُ بقدرة الفردِ على تكيفِ استجاباته الانفعاليَّةِ بما يناسبها منَ مواقفٍ خارجيّةٍ.

طرقُ تحقيقِ الآيزانِ الانفعاليّ

تعددت الطرقُ التي يمكنُ أن يستخدمها الفردُ منَ أجلِ التَّحكُّمِ والسيطرةِ على انفعالاته لتحقيقِ الآيزانِ الانفعاليّ، ومنها ما يلي (جاد الله، 2023):

- التَّعبيرُ عن الطَّاقةِ الانفعاليَّةِ منَ خلالِ المشاركةِ في الأعمالِ والمهامِ المفيدة، والأنشطةِ التَّطوُّعيَّةِ، حيثُ إنّ الانفعالَ يولِّدُ طاقةً زائدةً في الجسمِ قد تؤدي إلى اضطرابِ سلوكِ الفردِ، وقيامه ببعضِ الأعمالِ العدوانيةِ أو العنيفة، لذا يمكنُ للفردِ التَّنْفيسُ عن هذه الطَّاقةِ والتَّخلُّصِ منها عن طريقِ تدريبه على القيام ببعضِ الأعمالِ المفيدة وممارسةِ الأنشطةِ التَّطوُّعيَّةِ.

- أن يضعَ الفردُ مشاعره في كلماتٍ، إن وضعَ الفردُ الانفعالاتِ التي يختبرها في كلماتٍ يمكنُ أن يخلقَ مساحةً تمكنه منَ استخدامها بغرضِ الردِّ بدلاً منَ انفعاله تلقائياً، ودونَ وعيٍ مثل "أشعرُ بالقلق"، "أشعرُ بالغضب"، "أشعرُ بالحزن".

- قدرةُ الفردِ على التَّعرُّفِ على المنبّهاتِ التي تثيرُ الانفعالَ والتوتُّرَ ممَّا يُمكنُه منَ تجاوزها وذلك منَ خلالِ تزويده بالمعلوماتِ والمعارفِ المرتبطةِ بالمنبّهاتِ والمثيراتِ التي تسبِّبُ الانفعالاتِ، وذلك لإيجادِ الطريقةِ المناسبةِ للتعاملِ معها.

- إعادةُ تدريبِ قدراتِ العقلِ على التَّعاملِ مع المثيراتِ الخارجيّةِ، منَ خلالِ التزوُّدِ والتدربِ على مهاراتِ التَّكْيُفِ الصَّحيَّةِ التي تميلُ إلى إنقاصِ شدةِ الانفعالِ للحفاظِ على الاستقرارِ العاطفيِّ للفردِ وآيزانِ انفعالاته.

- عدم تركيز الفرد انتباهه على الجوانب السلبية للأشياء والمواقف التي تثير الانفعالات، وذلك عن طريق البحث عن الجوانب الإيجابية والسارة في مصدر الانفعال قد يساعده على تغيير نظريته لمصدر الانفعال والهدوء والتخلص من انفعالاته وتوتراته.

ويضاف إلى هذه الأساليب ما يلي (إدريس، 2016):

- التسامح المتكامل: عدم التسامح يفتح الباب للكره والحقد والشك والشعور بالغضب والانتقام، وكل هذه السلوكيات والأحاسيس السلبية تؤثر تأثيراً بالغاً في صحة الشخص النفسية وأيضاً الصحية وتجعله يصل إلى أسوأ حالاته النفسية.

- الرياضات الروحية التي تربط العقل والجسد: معظم الشخصيات الناجحة المتزنة تستخدم يومياً أساليب التأمل وأيضاً قبل أن تأخذ أي قرار مهم، فمن شأن التأمل أن يساعد الشخص على تفريغ الطاقات السلبية ويجعله لا يفكر في شيء محدد، وهناك أنواع مختلفة من التأمل تهدف جميعها إلى الوصول إلى الراحة، منها التأمل واليوغا.

- عدم الحسم وإصدار الأحكام في الموضوعات والأمور المهمة أثناء الانفعال، فترة الانفعال تمثل حالة من عدم التوازن لذلك يفشل الفرد من رؤية الأمور بشكلها الصحيح، وبالتالي تكون أحكامه غير صحيحة.

- أن يلجأ الفرد إلى روح الفكاهة أمام المواقف التي تثير في نفسه الشعور بالغضب أو الحزن أو الاكتئاب، ففي أشد المواقف الكثيرة للغضب أو الحزن قد يجد الفرد شيئاً يدعو للابتسامة.

- أن يحكم الإنسان عقله قبل أن يحكم عاطفته وأن يفكر ويتمهل قبل أن يتصرف في مواجهة إهانة لحقت به.

- أن يهيئ الفرد نفسه وأن يستعد دائماً للطوارئ ويتوقع حدوث ما يغضبه أو ما يجزيه أو ما يقلقه فهذا يجعله أكثر هدوءاً وثباتاً في مواجهة المواقف التي تثير انفعالاته.

- تكييف الفرد مع بيئته تساعد في التحكم في انفعالاته وعدم استسلامه للغضب والحزن والكراهية والقلق.

وترى الباحثة أن تحسين مهارات التواصل مع الآخرين، والاستماع الفعال، والتعبير عن الاحتياجات والمشاعر بوضوح وبطريقة محترمة، وبناء علاقات صحية ومتوازنة يساهم في دعم الاستقرار العاطفي وتطبيق هذه الأساليب بانتظام، يمكن للفرد تحقيق الاتزان الانفعالي والتعامل مع التحديات اليومية بشكل أكثر فعالية وهدوء.

دلائل قدرة الشخصية على التعامل مع الانفعالات

هناك ست محركات ودلائل تُظهر قدرة الشخصية على التعامل مع الانفعالات (عبد القادر، 2017):

1. القدرة على تحمل التهديد الخارجي: ويُقصد بها قدرة الفرد على تحمل الفشل والاحباطات الموجودة في بيئته، بالإضافة إلى قيام الفرد بوظيفته بكفاءة وفاعلية في الوقت الذي يواجه فيه تهديداً.
 2. مدى الإحساس بمشاعر الذنب: يُقصد بها أن الفرد يُشبع احتياجاته الشخصية دون الإحساس بالمشاعر التي تكون عنده قوة "أنا" مرتفعة، وحتى إذا شعر الفرد بالذنب فإن الانفعالات الناتجة عن هذا الشعور لن تسبب له الضيق والتوتر.
 3. مدى تأثير الكبت: يُقصد بها أن الفرد الذي يستطيع أن يتحكم في كبت الدوافع غير الاجتماعية دون أن تسبب له هذه الدوافع غير المستحبة أي نوع من القلق، تكون لديه قوة أنا مرتفعة.
 4. التوازن بين الصلابة والمرونة: ويُقصد بها أن هناك بعض الأفراد يتميزون بالمرونة أو الصلابة، ويتميز أفراد الفريق الأول بالاستجابة لأي تغيير في البيئة، بينما أفراد الفريق الثاني لا يستطيعون الاستفادة من الفرص المتاحة في البيئة، وفي هذه الحالة فإن قوة الأنا تأتي في الدرجة المتوسطة بين الصلابة والمرونة.
 5. التخطيط والضبط: إن قوة الأنا هي أحد العوامل التي تمكن الفرد من عمل الخطط والمحافظة على نفس النمط من الأداء في تنفيذ تلك الخطط، وهذا المفهوم يرمز إلى ضبط نشاط الفرد.
 6. تقدير الذات: يُقصد بها أن الفرد الذي يقدّر ذاته ويشعر بأنه يستحق الاهتمام تكون عنده قوة أنا أعلى من الشخص الذي يشعر بالنقص وقلة التقدير لذاته.
- وختاماً يمكن القول: أن الشخص المتزن انفعالياً هو الذي يتسم بالقدرة على التحكم في انفعالاته وضبط نفسه في المواقف التي تُثير الانفعال، وقدرته على الصمود والاحتفاظ بهدوء أعصابه وسلامة تفكيره حيال الأزمات والشدائد، وحياته الانفعالية ثابتة رصينة ولا تتذبذب أو تتقلب لأسباب ومثيرات غير مهمة، وهو هادئ ومتزن لا يميل إلى العدوان والعصبية.

الآثار السلبية للانفعالات

يؤدي تكرار حدوث الانفعالات غير السارة أو السلبية إلى العديد من الأضرار، ومنها (عبد المؤمن، 2015):

1. يؤثر الانفعال على تفكير الفرد فيمنعه من الاستمرار، كما هو الحال في حالة الغضب أو يجعل التفكير بطيئاً كما هو الحال في حالات الحزن والإكتئاب.
2. يقلل الانفعال من قدرة الشخص على النقد وإصدار الأحكام الصحيحة.
3. يؤثر على الذاكرة فيما يتصل بالأحداث التي تتم أثناء فترة الانفعال.
4. في حالة حدوث الانفعالات بشكل دائم ومستمر يترتب عليها العديد من المتغيرات الفسيولوجية، مما يؤدي إلى حدوث تغيرات عضوية في الأنسجة، وينشأ عن هذه الحالة ما يُسمى بالأمراض النفسية جسمية، أو السيكسوماتية.

النظريات المُفسّرة للانفعالات

1. النظريات الفسيولوجية

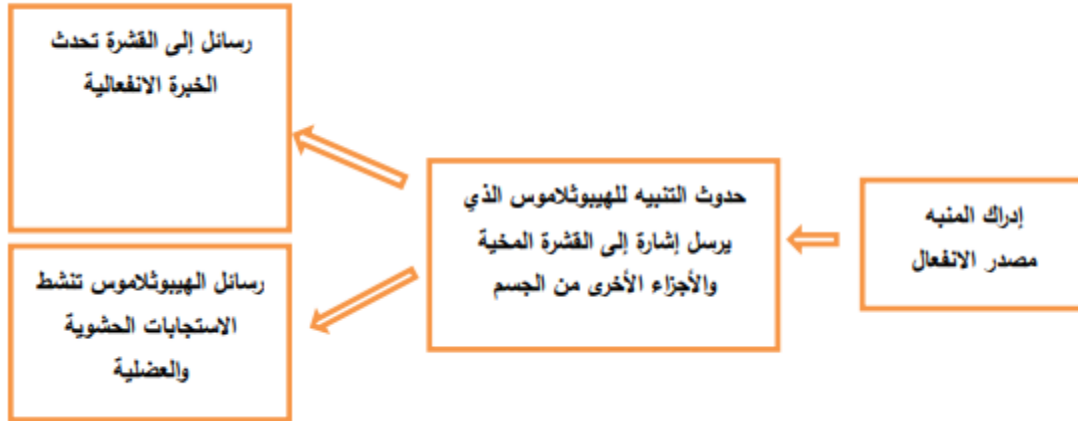
• نظرية جيمس ولانك (James and Lange)

تشير هذه النظريات إلى أن الانفعال مجموعة من الاحساسات المختلفة التي تنشأ عن التغيرات العضوية، وتختلف هذه التغيرات باختلاف هذه الاحساسات، كما تشير هذه النظرية إلى أن المظاهر الجسمية والعضوية ليست نتيجة الانفعال، وإنما هي السبب في ظهور هذا الانفعال، الذي قد يفقد الفرد اتزان الانفعالي، وقد واجهت هذه النظرية نقداً، لأنه من الصعب الجزم بأن التغيرات الجسدية هي الوحيدة المسؤولة عن الانفعالات (عطية، 2014).

• نظرية كانون- بارد (النظرية الثلاموسية أو المهادي): (Thalamic or thalamic theory)

كان أول من انتقد نظرية جيمس ولانك العالمان كانون وبارد، ثم قاما بوضع نظرية مختلفة لتفسير الانفعال، فذهبوا إلى أن ردود فعل الجسم الفسيولوجية لا تتمايز تمايزاً كافياً لاستثارة الانفعالات المختلفة، حيث أن الخبرة الانفعالية وردود الفعل الفسيولوجية يحدثان في وقت واحد، وذلك انطلاقاً من أن المثير يتوجه نحو القشرة الدماغية، ويدرك كمنتج أو مثير انفعالي، مسببة الوعي الذاتي بالخبرة الانفعالية، وفي الوقت ذاته ينبعث إلى الجهاز العصبي متسبباً في ردود الفعل الفسيولوجية، والتي قد تؤثر في الاتزان الانفعالي للفرد (جاد الله، 2023).

تفترض هذه النظرية أنّ الاحساسات المختلفة من الجسم تصل إلى كلّ من القشرة المخية والهيپوثلاموس من خلال مسارات الإحساس الصّاعدة، حيثُ يصدر نوعان من السيّالات العصبية، وتشير أحدهما لقشرة المخّ للشعور بالانفعال، والثاني للهيپوثلاموس ويختصّ بالسلوك الانفعالي ومظاهره، وتشير هذه النظرية إلى أنّ الشعور الانفعالي والسلوك الانفعالي يصدران في نفس الوقت، وليس كما كان يظنّ سابقاً واحدة تلو الأخرى، وذلك كما هو موضح :



الشكل (1.2): نظرية الشعور الانفعالي والسلوك الانفعالي يصدران في نفس الوقت المصدر: (السيد وآخرون، 1990: 110).
ويؤخذ على هذه النظرية أنّها مجرد افتراضات ولا يوجد برهان علمي أو إثبات يبين أنّ الشعور بالانفعال يصدر من المهاد وأنّ المهاد لا يخدم إلاّ الشعور بالحساسية الأولية (مصطفى، 2015).

• نظرية جانية (Jain theory)

تقوم نظريته على أساس افتراض مؤداه تحلل الجهاز العصبي، وضعف اتصالاته يؤدي إلى انفعال النشاطات الوجدانية، ويترتب على انفصال النشاطات الوجدانية انعزال بعضها عن بعض فيبقى منها جانباً مستبعداً عن الحياة الشعورية، ويصبح حبيس الفرد لعدم إمكان الجهاز العصبي القيام بمهمته، ممّا يضطرّها إلى اتّخاذ مسارات خاطئة تظهر في شكل انفعال مضطرب، ومن عيوب هذه النظرية أنّها مجرد افتراض لتحليل الجهاز العصبي يفتقر إلى الثبات، فالإنسان عرضة للانفعال في ظروف خاصة يبدو فيها أنّ تحلل الجهاز العصبي أبعد عن أن يُفسّر لنا ظاهرة، كذلك قد يكون هناك ما يدلّ على اختلال في الجهاز العصبي دون أن يترتب على ذلك اضطراب انفعالي ذو شأن كبير (النعمة، 2015).

نظرية هانز سلي (Selye)

1. من النظريات المُفسرة للانفعال أيضاً نظرية هانز سلي (Selye, 1956)، والتي أسماها نظرية الضَّغط (Stress Theory)، وتتلخَّص هذه النظرية في الدفاعات الهرمونية التي يقوم بها الجسم عند تعرُّضه للضَّغوط، وذلك من خلال الجهاز العصبي اللاإرادي، والتي يحدث لها نوعٌ من سوء التعويض الفسيولوجي للنظام الهرموني الرابطة بين الغدة النخامية في المخ والغدة الكظرية (فوق الكلية)، وذلك عند التعرض المستمر لموقف ضاغط، وقد (هانز) مفهوماً أسماه زملة أعراض التكيف (General Adaptation Syndrome)، والذي يشير إلى استجابة الجسم لمواقف الضَّغط، وأشار إلى أنَّ الأعراض التي تظهر على مراحل ثلاثة، هي (عبد القادر، 2017):

أ. مرحلة استجابة الإنذار: وهي مجموعة الأعراض الجسمية العامة التي يحدثها التعرض الفجائي لمُنبهات لم يكن الكائن مهياً لها، وتحدث تغيرات بنائية وتشريحية وكيميائية في الجسم.

ب. مرحلة المقاومة: وهي مجموعة من الأعراض الجسمية العامة التي يحدثها التعرض المستمر الذي يدوم وقتاً طويلاً لمُنبهات قد اكتسب الكائن الحي القدرة على التكيف معها نتيجة لهذا التعرض المستمر والاستجابات لهذه المُنبهات، وفي هذه الحالة تزداد المقاومة النوعية لعامل الأعصاب المؤذي، لذا تُعتبر هذه المرحلة مهمة في نشأة أعراض التكيف أو ما يُسمى بالأعراض السيكوسوماتية.

ت. مرحلة الإنهاك: إذا استمرَّ التعرض للضَّغط لمدة أطول، وصل الكائن الحي إلى نقطة يعجز فيها عن الاستمرار في المقاومة، ويدخل في مرحلة الإنهاك، ويصبح عاجزاً عن التكيف بشكل كامل، وفي هذه المرحلة تنهار الدفاعات الهرمونية، وتضطرب الغدد وتنقص مقاومة الجسم، وتصاب كثيراً من أجهزته بالعطب ويسير المريض نحو الموت بخطى سريعة.

• نظرية سكاكتر (Schacter's theory)

تبحث هذه النظرية بين ما نُفكر به، وبين ما نشعر به، ويُسمى بالنظرية الفيزيولوجية للانفعال، والتي تُعرف كذلك بنظرية العاملين، ويؤدي هذه النظرية إلى الإثارة الحشوية جزء مهم من الانفعال، إلا أنَّ النمط الانفعالي يعتمد على الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف، أو بعبارة أخرى يعتمد الانفعال على عنصرَي الإثارة الجسدية والتصنيف المعرفي، وبهذا يمكن ملاحظة أنَّ سكاكتر يفترض مثل جيمس أنَّ خبرتنا بالانفعالات تنمو من وعينا على استثارتنا الجسدية، وعلى هذا فهو يؤكد أنَّ الخبرة الانفعالية تستدعي تفسيراً لما نشعر به أو لما يدعوا للاستثارة، فالتغذية

الراجعة للدماغ من النشاط الفيزيولوجي تثير حالة غير متميزة من التهيج، وتبدأ هذه الحالة من اللاتميز بالتميز، وذلك بتحديد الفرد للحالة المثارة وتمييزه لها، وهذه العملية التمييزية عملية معرفية يستخدم فيها الفرد من خبراته الماضية ومستوى إدراكه لما يجري حوله ليصل بذلك إلى تفسير لمشاعره، ويُقرّر في ضوء هذا التفسير كيف يتصرّف، والنمط الذي يستخدمه لتمييز حالته الانفعالية (النعمة، 2015).

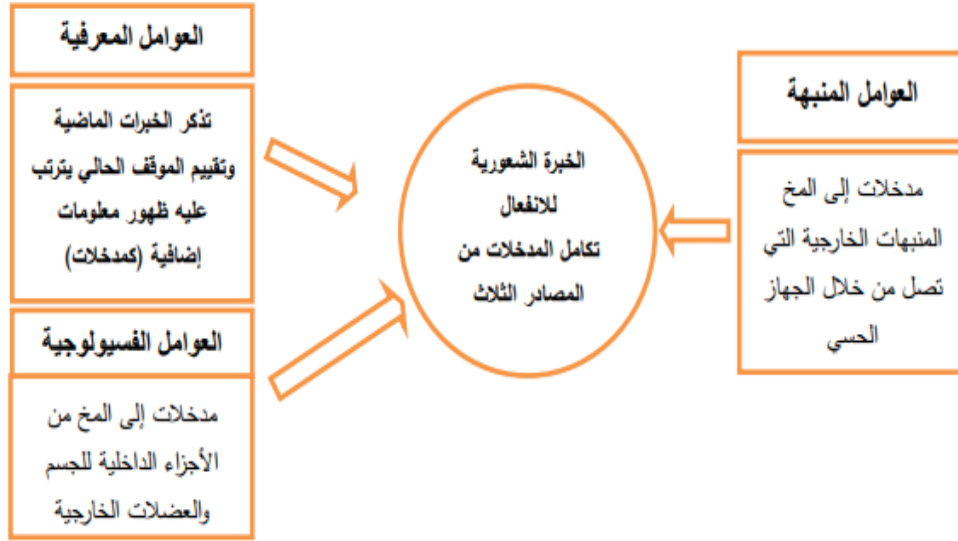
2. النظرية السلوكية (Behavioral theory)

تشير هذه النظرية إلى أن الاتزان الانفعالي يتحقق من خلال إدراك الفرد للظروف التي تؤدي إلى خلق السلوك غير المتوازن، والعمل على معالجة السلوك والظروف التي تؤدي إلى خلق السلوك غير المتوازن، ومعالجة السلوك والظروف ذات العلاقة وتسجيلها لتعزيز البديل المهم (الزبون، 2022).

يرى بعض السلوكيين أن الانفعال ينشأ نتيجة الصراع المستثار لدى الفرد أو المشكلات التي يتعرض لها، مما قد يؤدي إلى القيام باستجابات غير متسقة، أو ردود فعل غير متوافقة، قد تسهم في حدوث اضطرابات في سلوكه يفقده السيطرة على مشاعره، مما قد يفقد اتزانه الانفعالي، وبالتالي فإن هذه النظرية ترى أن الانفعال ناتج عن عدم السيطرة على السلوكيات، مما يؤدي إلى ظهور المشكلات لدى الفرد (علي، 2013).

2. النظرية المعرفية (Cognitive theory)

لقد ساعدت سلسلة التجارب الحديثة على سدّ الفجوة أو الثغرة في النظريات الفسيولوجية المُفسّرة للانفعال، فالتعبير الانفعالي يمكن أن يحدث في غياب أيّ مشاعر انفعالية، أو دون وجود دليل واضح يؤكدّها، ومن هنا برزت أهمية تفسيرها في ضوء الخبرات والمعارف التي توجد لدى الفرد عن موضوع الانفعال، فعملية تقدير الفرد للموقف الخارجي في ضوء خبراته ومعارفه هي عملية معرفية تؤثر في الانفعال، ويوضح الشكل التالي:



شكل (2.2): دور العوامل المعرفية في تحديد الانفعال
المصدر: (السيد وآخرون، 1990: 111).
ويتبين من ذلك أن الخبرات الشعورية للانفعالات هي نتيجة لتكامل المعلومات من ثلاثة مصادر (مصطفى، 2015):

1. المدخلات القادمة من المخ من البيئة الخارجية إلى الأعضاء الداخلية للجسم، وذلك عن طريق الجهاز العصبي السمبثاوي.
2. إدراك الموقف الذي يوجد فيه الفرد من خلال مخزون المعلومات المتوافرة لديه، وذلك بهدف تفسير هذا الموقف.
3. يتفاعل هذا التفسير أو الإدراك القائم على كل من العوامل المعرفية والتنبيهات الخارجية مع العوامل الفسيولوجية لتحديد الحالة الانفعالية في شكلها النهائي.

4- نظرية الجشطالت (Gestalt theory)

تنطلق هذه النظرية في تفسيرها للانفعال من خلال الكشف عن العلاقة بين الفرد والمُفعِّل، وسبب هذا الانفعال، وخاصة الدور الذي يلعبه الفرد في هذا الانفعال، وتهتم هذه النظرية في تحديد التغيرات التي تحدث لدى الفرد عند الانفعال، بالإضافة إلى الاستجابات التي يُبديها تجاه البيئة المحيطة به وهذا ما تُشير إليه النظرية بانهايار الحدود التي تفصل بين العالم الداخلي للفرد، والعالم الخارجي له، مما يُفقد السيطرة على انفعالاته (عطية، 2014).

5- نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic theory)

تؤكد هذه النظرية أن توازن الإنسان هو توازن فسيولوجي يدفع من إشباع الغرائز، حيث إن غالبية الناس عند فرويد - رائد نظرية التحليل النفسي - عصبيون بدرجة ما، وأن درجة الاتزان الانفعالي شيء مثالي، أما الصراع والقلق من الأمور المحتملة على الإنسان (الحجرف، 2021).

يُعتبر من أبرز إسهامات نظرية التحليل النفسي (الشعور، ما قبل الشعور، اللاشعور)، وتصنف الجهاز النفسي بـ (الهو، الأنا، الأنا الأعلى)، كما يؤكد أنصار مدرسة التحليل النفسي أن بنية الشخصية تتعرض للتعديل في طور المراهقة، فقد كانت "الأنا" قبل حلول هذه الفترة تشغل مركزاً متوسطاً بين "الهو" و"الأنا الأعلى"، وتتولى مهمة التوفيق بينهما، ووفقاً للتصور الفرويدي لسيكولوجية المراهقة، فإن وظيفة الأنا في هذا الصدد يطرأ عليها نوع من التشويش والاضطراب نتيجة لانخراط الفرد في طور البلوغ، ويبدو "الهو" في هذا الوقت محكوماً وموجهاً بتأثير المحفزات الجنسية مُخطئة الرغبة في الحصول على اللذة إلى الرغبة في التناسل والتكاثر أيضاً، وكانت الأنا الأعلى حتى حلول هذه الفترة الحرجة تهز دعائم الأنا الأعلى، نتيجة للتغيرات التي طرأت على علاقة لمراهق بوالديه (عمار، 2020).

أكد فرويد أن نظام الأنا هو الجهاز الإداري المسيطر والمنظم للشخصية، وأن هذا الجهاز لديه قدرة كبيرة على التحكم في السلوك بالجوانب البيئية المناسبة له، وإشباع الغرائز بشكل متوازن ومقبول، وإنه كلما كان نظام "الأنا" أقوى كلما كان الفرد أكثر توازناً، وكان أكثر توافقاً مع نفسه وبيئته (شواقفة، 2022).

6- نظرية تحقيق الذات لروجرز (Rogers Self- Actualization Theory)

افترضت هذه النظرية أن الفرد قادر على التحكم بنفسه بصورة شعورية أو لا شعورية، بالإضافة إلى أنه قادر على تغيير الممارسات والاتجاهات والأفكار غير المقبولة، والتغلب على المعوقات أمام تحقيق ذاته، وركزت هذه النظرية على التأكد من تنمية ما يمتلكه الفرد من قوى وإمكانات باعتبار أنه هو المسؤول عن إحداث التغيير، فيتّم التركيز على العميل (المسترشد) أكثر من التركيز على دور الأخصائي أو المعالج النفسي في عملية العلاج (Amjal et al, 2019).

وأكد روجرز في هذه النظرية أن أساس الشخصية مرتبط برغبة الفرد نحو تحقيق إمكاناته، ويعتمد تحقيق التكامل في الشخصية على طبيعة البيئة التي يعيش فيها الفرد، وهناك العديد من المفاهيم المرتبطة بنظرية روجرز، ومن ضمنها: الكائن العضوي، وهو الفرد ككل، والمجال الظاهري الذي يتعلّق بالخبرات الفردية بصورة متكاملة، ومفهوم الذات، والذي يظهر في

مَا يَمْتَلِكُهُ الْفَرْدُ مِنْ مَبَادِيٍّ وَاقِيٍّ وَإِدْرَاكٍِّ حَوْلَ الدَّاتِ وَالْأَنَا كَمَصَادِرٍ لِلتَّصَرُّفِ وَاِكْتِسَابِ الْخَبْرَةِ (الزبون، 2022).

وأشارَ روجرز في نظريته أَنَّ الصَّحَّةَ النَّفْسِيَّةَ تعتمدُ على مَدَى قدرة الفرد على التَّعاملِ مَعَ الواقعِ والانسجامِ مَعَهُ، وبالتالي، فَإِنَّهُ يُمْكِنُ تَغْيِيرُ شَخْصِيَّتُهُ مِنْ خِلَالِ تَغْيِيرِ مَفْهُومِهِ حَوْلَ ذَاتِهِ، وَإِكْسَابِهِ الْخَبْرَاتِ الَّتِي يَنْتُمُ مِنْ خِلَالِهَا بِنَاءُ الشَّخْصِيَّةِ وَجَعْلُهَا أَكْثَرَ انْتِزَانًا وَتَكْيِفًا، وَهِيَ الَّتِي تُسَاعِدُهُ عَلَى مُوَاجَهَةِ مَوَاقِفِ الْحَيَاةِ الْمُخْتَلَفَةِ، مِنْ خِلَالِ مَعْرِفَتِهِ لِاتِّجَاهَاتِهِ عَلَى الْمُسْتَوَى الْفِكْرِيِّ وَالْإِنْسَانِيِّ، وَهُوَ مَا يُسَاعِدُهُ عَلَى تَحْمِلِ الضَّغُوطِ وَالْمَسْئُولِيَّاتِ الْمُوَكَّلَةِ إِلَيْهِ، وَإِدْرَاكٍِّ قُدْرَتِهِ عَلَى التَّعاملِ مَعَهَا مِنْ خِلَالِ تَقْدِيرِهِ لِدَاتِهِ وَسَعْيِهِ نَحْوَ اِكْتِشَافِ جَوَانِبِهَا الْمُخْتَلَفَةِ الَّتِي تَعَزَّرَ مِنْ دَوْرِهِ وَاقِيَّتِهِ (مزور، 2020).

(3) جُودَةُ الْأَدَاءِ (Quality Of Performance)

يُعتَبَرُ دَوْرُ الْمُرْشِدِ كَقَائِدٍ تَرْبَوِيٍّ يَقَعُ عَلَى كَاهِلِهِ التَّوَاصُلُ مَعَ الْمُعَلِّمِينَ وَالطُّلَّابَةِ وَالْمُجْتَمَعِ الْمَحَلِّيِّ، بِحَيْثُ يَزِيدُ مِنْ دَافِعِيَّتِهِمْ وَتَشْجِيْعِهِمْ عَلَى تَحْسِينِ أَدَائِهِمْ، وَتَهْيِئَةِ الظُّرُوفِ الْمُنَاسِبَةِ، لِتَطْوِيرِ أَدَائِهِمْ مِنْ خِلَالِ اسْتِخْدَامِ أُسَالِيْبِ التَّأَثِيرِ الَّتِي تَقُومُ عَلَى النَّزَاهَةِ وَالصَّرَاحَةِ وَالتَّهْنِئَةِ وَالتَّقَةِ، كَمَا يُعَدُّ الْمُرْشِدُ التَّربَوِيُّ قَائِدًا تَرْبَوِيًّا يَقَعُ عَلَى مَسْئُولِيَّاتِهِ تَطْوِيرُ جُودَةِ أَدَاءِ الْمُرْشِدِينَ كَرَكْنٍ أَسَاسِيٍّ فِي عَمَلِيَةِ التَّرْبِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ (الدريج، 2004).

لَعَلَّ أَهَمَّ مَا يُمَيِّزُ كُلَّ مُؤَسَّسَةٍ تَعْلِيمِيَّةٍ كَانَتْ أَوْ غَيْرَهَا هُوَ الْأَدَاءُ الَّذِي يَقْدُمُهُ الْأَفْرَادُ فِيهَا، وَمَا يَنْتَرِئُ عَلَيْهِ مِنْ نَتَائِجٍ تَعَوَّدُ بِالنَّفْعِ لَهُ وَلِإِدَارَتِهِ وَلِلْمُنْظَمَةِ الَّتِي يَعْمَلُ فِيهَا، وَهَذَا تَبَرُّزُ الْمُنَافَسَةِ بَيْنَ الْأَفْرَادِ فِي تَقْدِيمِ كُلِّ مِنْهُمْ الْأَدْوَارِ الْمَطْلُوبَةِ مِنْهُمْ بِكِفَاءَةٍ وَفَاعِلِيَّةٍ، وَالسَّعْيِ الْمُسْتَمِرِّ لِتَحْقِيقِ الْأَدَاءِ ذِي الْجُودَةِ الْعَالِيَةِ، لِذَا لَمْ يَعْزُ الْمَطْلُوبُ مِنَ الْأَفْرَادِ تَقْدِيمُ أَيِّ أَدَاءٍ إِنَّمَا التَّرْكِيزُ عَلَى جُودَةِ الْأَدَاءِ بِكَافَّةِ مَعَايِيرِهِ وَمَحْدَدَاتِهِ (سالم، 2016).

وَمِصْطَلَحُ الْجُودَةِ "حَازَ عَلَى اِهْتِمَامٍ كَبِيرٍ مِنْ قِبَلِ الْبَاحْثِينَ وَالْمُهْتَمِينَ وَالْقِيَادَاتِ الْإِدَارِيَّةِ وَحَتَّى الْحُكُومَاتِ نَفْسِهَا، وَذَلِكَ لِمَا حَقَّقَتْهُ الْجُودَةُ مِنْ نَجَاحَاتٍ مَلْمُوسَةٍ فِي الْعَدِيدِ مِنَ الْمَوْسَسَاتِ، حَتَّى أَصْبَحَ هَذَا الْمِصْطَلَحُ مِنْ أَكْثَرِ الْمِصْطَلَحَاتِ تَدَاوُلًا فِي جَمِيعِ الْمَجَالَاتِ" (رصرص، 2013: 12).

هَذَا وَيُعَدُّ دَوْرُ الْمُرْشِدِ التَّربَوِيٍّ مَكْمَلًا لِدَوْرِ الْمَعْلَمِ فِي الْمَدْرَسَةِ، وَيَسْهُمُ فِي تَحْسِينِ الْبِيئَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ وَالسَّلُوكِيَّةِ مِنْ أَجْلِ الْارْتِقَاءِ بِنُوعِيَّةِ التَّعْلِيمِ مِمَّا يُؤَدِّي إِلَى الْاِهْتِمَامِ بِجُودَةِ أَدَاءِ الْمُرْشِدِينَ التَّربَوِيِّينَ، وَتَأْهِيلِهِمْ وَتَنْمِيَةِ قُدْرَاتِهِمْ الَّتِي تُعْتَبَرُ وَسِيلَةً لِتَحْسِينِ أَدَائِهِمْ، وَرَفْعِ كِفَائِهِمْ وَقُدْرَاتِهِمْ الْمِهْنِيَّةِ لِتَقْدِيمِ الْخِدْمَاتِ الْإِرْشَادِيَّةِ الْمُنَاسِبَةِ.

4.1.2 مفهوم الأداء

لا يمكن وضع مفهوم دقيق لأداء يمكن اعتباره مرجعاً أساسياً لأي عمل، وذلك لاختلاف المصطلحات المستخدمة للدلالة على الأداء، بالإضافة إلى تواجد عدة دراسات وأبحاث من الناحيتين النظرية والتطبيقية التي كانت تهدف إلى تدقيق مفهومه فنتج عن ذلك العديد من المسميات التي تُعبر عن الأداء، مثل: فعالية، الكفاءة، السلوك، الإنجاز وغيرها.

يُعرف الأداء بأنه: "مجموعة السلوكيات الإدارية المُعبّرة عن قيام الموظف بعمله وتتضمن جودة الأداء وحسن التنفيذ والخبرة، والفنية في الوظيفة فضلاً عن الاتصال والتفاعل مع بقية أعضاء المنظمة، والالتزام باللوائح الإدارية التي تُنظم عمله، والسعي نحو الاستجابة بكل حرص" (عياشي ورزوق، 2017: 174).

ويُعرف الأداء أيضاً أنه: "السلوك المُلاحظ للفرد في أثناء قيامه بتنفيذ مهارة أو مهمة أو القيام بعمل ما أو كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري مستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، ويكون هذا الأداء على مستوى معين يظهر منه قدرة الفرد أو عدمه على أداء عمل ما، ويجده البعض الآخر الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهام وما يشير على درجة تحقيق وإتمام المهام المُكوّنة لوظيفة الفرد" (بريق، 2021: 78).

ويُعرف الأداء أيضاً بأنه: "قيام الشخص بالأعمال والواجبات المُكلّف بها للتأكد من صلاحيتهم لمباشرة مهام وأعباء وظائفهم، فهو عبارة عن سلوك عملي يؤديه الفرد أو مجموعة من الأفراد يتمثل في أعمال وتصرفات وحركات مقصودة من أجل عمل معين لتحقيق هدف مُحدّد" (عوض وآخرون، 2016)، ويشير (Dinc, 2017) إلى أن الأداء هو نتيجة متعلّقة بالعمل تشير إلى الهدف المراد تحقيقه من الأهداف التنظيمية، ويمكن قياسه بمدى الإنجاز في المهام المُتعلّقة بالوظيفة.

كما يشير الأداء إلى "القدرة على تحقيق الأهداف المخطّطة بأقل فاقٍ من الموارد المُتاحة والمُستهلكة، وبذلك نجد أن للأداء مركبين أساسيين يتفاعلان مع بعضهما، وهما: الفعالية المُقترنة بتحقيق الأهداف، والكفاءة المُقترنة بتدنية التكاليف ومُطابقة المقاييس (مزغيش، 2012: 20).

وتتمثل هذه القدرة في قدرة الفرد أو وحدة العمل لتحمل حصتها من المسؤوليات وتعديل عملها من أجل الوصول إلى الأهداف المُسطرة من خلال إظهار القدرة على التكيف، التي من الواجب عليها الالتزام بتحقيق تلك الأهداف خلال قدرة الإدارة على حسن تسيير المكافآت، في معرفة كاملة لاحتياجات توقّعات الجميع (بن عرعور، 2021: 16).

ويعبرُ الأداء عن "ذلك المستوى الذي يحققه الفرد عند قيامه بعملٍ ما، يرتبطُ بتحقيق مستوياتٍ مختلفةٍ للمهام المطلوبة إنجازها، وإنَّ الأداء يكونُ نتيجةَ امتزاج عدةِ عواملٍ كالجهود المبذولة وإدراك الدور ومستوى القدرات التي يتمتع بها الفرد كما أنَّه نشاطٌ يؤدي إلى نتيجة، وخاصةً السلوك الذي يغيّر المحيط بأيّ شكلٍ من الأشكال" (يخلف، 2007: 2). ويُعرّف أيضاً بأنّه: "المُخرجات والأهداف التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها عن طريق العاملين فيها، حيثُ يعكسُ كلاً من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها، أيُّ أنّه مفهومٌ يربطُ بين أوجه النشاط وبين الأهداف التي تسعى المنظمات إلى تحقيقها عن طريق مهامٍ وواجبات يقوم بها الموظفون في تلك المنظمات" (Kuvass, 2006: 505).

. ويُعرّف عاشور (2005) أداء المرشد التربويّ بأنّه: قيام المرشد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله، ويمكن قياس أداء المرشد بثلاثة أبعادٍ جزئية، وهي كميةُ الجهد المبذول، ونوعه، ونمط الأداء

كما يُعرّف أداء المرشد بأنّه: "درجة تحقيق وإتمام المهام والمسؤوليات المختلفة المكوّنة للوظيفة التي يشغلها المرشد، وبما يحقق أهداف المدرسة، ويتم ذلك من خلال تحسين الأداء من حيث الجودة النوعية وبواسطة التدريب المستمر للمرشدين" (المحاسنة، 2013: 33). ومن تعريفات أداء المرشد التربويّ أيضاً بأنّه: "الأنشطة والمهام التي يزاوئها المرشد التربوي في المدرسة، وما يترتب عليها من نتائج وأهداف بكفاءة وفعالية وجودة عالية في مجال عمله وفقاً للموارد المتاحة والأنظمة الإدارية والقواعد والإجراءات المحددة للعمل" (الهشلمون، 2019: 23).

1.4.1.2 أبعاد الأداء

الأداء مُتعدّد الأبعاد، ممّا يعني أنّنا ينبغي أن نُفكّر في أنواعٍ عديدةٍ مختلفةٍ من السلوكيات لفهم الأداء، ومن أهم أبعاد الأداء ما يلي:

1. البعد التنظيمي (Organizational Dimension)

يُقصّد به الإجراءات والآليات التنظيمية التي تعتمدها المؤسسة في المجال التنظيمي لتحقيق أهدافها، ومن ثمّ يكون لدى إدارة المؤسسة معايير يتم قياس فعالية الإجراءات التنظيمية المعتمدة وأثرها على الأداء في ضوءها، مع الإشارة إلى أنّ هذا القياس يتعلّق مباشرةً بالهيكلية التنظيمية وليس بالنتائج المتوقعة ذات الطبيعة الاجتماعية والاقتصادية، وهذا يعني أنّه بإمكان المؤسسة أن تصل إلى مستوى فعالية آخر ناتج عن المعايير الاجتماعية والاقتصادية، ويختلف عن

الناتج المتعلق بالفعالية التنظيمية، مما سبق نستنتج أن المعايير المعتمدة في قياس الفعالية التنظيمية تلعب دوراً مهماً في تقويم الأداء، حيث تتيح للمؤسسة وعي وإدراك الصعوبات التنظيمية في الوقت المناسب من خلال المؤشرات الأولية قبل أن يتم إدراكها من خلال أثرها الاقتصادي (إبراهيم، 2013).

2. البعد الاجتماعي (Social Dimension)

يشير هذا البعد إلى مدى تحقيق الرضا لدى أفراد المؤسسة على اختلاف مستوياتهم، لأن مستوى رضا العاملين يُعتبر مؤشراً على ولاء الأفراد لمؤسساتهم، خاصة إذا أوفت بحاجات العاملين فيها، وتتجلى أهميته ودور هذا البعد في التأثير السلبي لاهتمام المؤسسة بالجانب الاقتصادي فقط، وعلى حساب الجانب الاجتماعي للموارد البشرية إذ يؤثر ذلك، وعلى المدى البعيد سلبياً على تحقيق المؤسسة لأهدافها، فقد أشار الأدب الخاص بالإدارة إلى أن جودة الإدارة في المؤسسة تعتمد على مدى الانسجام بين الفعالية الاقتصادية والفعالية الاجتماعية، ومن هنا لا بد من الاهتمام بالمناخ الاجتماعي السائد داخل المؤسسة، وبكل ما له علاقة بطبيعة العلاقات الاجتماعية في المؤسسة كالصراعات والأزمات والخلافات (إبراهيم، 2013).

وترى الباحثة هذه الأبعاد تعمل بشكل متكامل لتعزيز الأداء العام في أي سياق. وأفضل أداء يتطلب توازناً بين هذه الأبعاد وتطويراً مستمراً في كل منها.

2.4.1.2 عناصر الأداء

يوجد للأداء عناصر أو مكونات أساسية لا يمكن التحدث عن أداء فعال بدونها، وقد اتجه الباحثون للتعرف على عناصر الأداء من أجل القدرة على تحديد مستوى أداء العاملين، وتنمية فاعلية أدائهم، ومن هذه العناصر ما يلي (العديني، 2021):

1. **كفايات الموظف:** وتعني ما يمتلكه الموظف من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم، أي أنها الخصائص الأساسية التي تنتج الأداء الفعال، وتشتمل على القدرة على الأداء الفعلي، والمعرفة والتعليم والخبرة، والمهارة والتدريب والقدرات الشخصية.

2. **متطلبات العمل (الوظيفة):** وتشتمل على المهام والمسؤوليات أو الأدوار والمهارات والخبرات التي يتطلبها أي عمل من الأعمال، كما تشتمل المعرفة النظرية والفنية والمهنية والعامّة على الوظيفة والمجالات المرتبطة بها، كما أن متطلبات العمل هي: "حجم المنجز منه في الظروف العادية وسرعة الإنجاز، والمثابرة والثقة، ويدخل فيها التفاني والجِد في العمل، والمقدرة على تحمل المسؤولية وإنجاز الأعمال في مواعيدها ودرجة الحاجة للإشراف والتوجيه.

3. بيئة العمل (المنظمة): تتحدد بيئة العمل من خلال أنشطة العمل والجوانب الثابتة والمتغيرة فيه، حيث أن هناك أنشطة مستقرة نسبياً وأنشطة تتغير بتغير الأزمات التي يؤدي فيها العمل أو الظروف المحيطة بالأداء، أو اختلاف الأفراد الذين يؤدون العمل في الخبرات أو الأسلوب وطريقة إنجاز العمل.

وترى أبو الريش (2016) أن عناصر الأداء تتمثل في:

1. المعرفة بمتطلبات الوظيفة: وتشمل المعارف العامة، والمهارات الفنية والمهنية، والخلفية العلمية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.
 2. نوعية العمل: وتتمثل فيما يدركه الفرد من عمله الذي يقوم به وما يمتلكه من رغبة ومهارات فنية وبراعة وقدرة على التنظيم وتنفيذ العمل دون الوقوع في الأخطاء.
 3. كمية العمل المنجز: أي مقدار العمل الذي يستطيع الفرد إنجازه في الظروف العادية للعمل، ومقدار سرعة هذا الإنجاز.
 4. المثابرة والثوق: وتشمل الجدية والتفاني في العمل وقدرة الموظف على تحمل المسؤولية في العمل وإنجاز الأعمال في أوقاتها المحددة، ومدى حاجة هذا الموظف للإرشاد والتوجيه من قبل المشرفين، وتقييم نتائج عمله.
- وترى الباحثة عناصر الأداء هي المكونات الأساسية التي تحدد جودة وفعالية الأداء في أي مجال، سواء كان ذلك في العمل أو الحياة الشخصية، وأن هذه العناصر مجتمعة تشكل الأساس لتحقيق أداء المرشدين التربويين بتميز في أي مجال، وتساعد في تحقيق النجاح بشكل مستدام.

3.4.1.2 العوامل المؤثرة على الأداء

يمكن تقسيم العوامل المؤثرة على الأداء إلى عوامل داخلية، وعوامل تتعلق بالبيئة المحيطة أي خارج سيطرة الشخص وهي العوامل الخارجية، وذلك كما يلي:

أولاً: العوامل الداخلية

تتمثل العوامل الداخلية فيما يلي (طوطا، 2022):

1. الجهد (Effort): وهو الجهد الناتج من حصول الشخص على الدعم والحافز، والذي يُترجم إلى الطاقات الجسميّة والحركيّة والعقليّة التي يبذلها الشخص لأداء مهامه، حيث تتحد هذه

الطَّاقَاتُ لإنجاز العمل المطلوب، ولهذا الجهد طاقاتٌ تُحفَّزُهُ وعواملٌ تزيدُ من فاعليَّتِهِ ممَّا ينعكسُ على الأداء.

2. **القُدَّرات (Capacity):** وهي الخصائص والمهارات اللازمة لأداء المهام، وتُسمَّى أحياناً بالكفاءات أو السمات الشخصية، كالقدرة على التحمُّل، وسرعة البديهة، وهذا كُلُّهُ يُؤثِّرُ بشكلٍ مباشرٍ على الأداء.

3. **إدراكُ الدور (Role Awareness):** يشيرُ إلى الاتجاه الذي يعتقده الشخص أنَّه من الضروريّ توجيهُ جهوده في العمل من خلاله، أي تُوجِّهُ جهده الشخص بمعنى أنَّ أدائه يتحدَّدُ بمدى فهمه للدور الذي يقومُ به أو يُمارسه من خلال الوظيفة التي يعملُ بها، حيثُ يتضمَّنُ هذا الفهم، وما هو المعنى والدلالة التي تتشكَّلُ بالنسبة للشخص جرَّاء عمله أو وظيفته.

ثانياً: العوامل الخارجية

هناك عدَّةُ عناصرٍ أو عواملٍ تخرجُ عن سيطرة الشخص، وتؤثِّرُ في أدائه، وتتمثَّلُ هذه العواملُ فيما يلي (المحاسنة، 2013):

1. **مُتطلَّباتُ العمل (Work Requirements):** ويتعلَّقُ بكُلِّ من الواجبات والمسؤوليات والأدوات والتوقعات المأمولة من الشخص، إضافةً إلى الطرق والأساليب والأدوات والمعدَّات المستخدمة في ممارسة الشخص لمهامه وأعماله.

2. **البيئة التنظيمية (Regulatory Environment):** تشيرُ إلى البيئة التنظيمية السائدة في المؤسسة، وتشتملُ على كُلِّ مُناخ العمل، الإشراف، توفر الموارد، الأنظمة الإدارية، الهيكل التنظيمي، نظام الاتصال، السلطة، أسلوب القيادة، نظام الحوافز، الثواب والعقاب، وكلُّ هذه العوامل هامةٌ جداً في تحفيز دافعية الشخص وبالتالي تحقيق جودة الأداء.

3. **البيئة الخارجية (External environment):** تؤثرُ البيئة الخارجية للمؤسسة التي يعملُ فيها الشخص على الأداء، كالمُنَافسة الخارجية، ومثال ذلك، المعلمُ المُتعاقدُ عادةً ما يمتلكُ القدرة والكفايات ويبدُلُ الجهودَ أكثرَ من المعلمِ الدائم، ممَّا يُؤثِّرُ إيجاباً في تحفيزه للوصول إلى مستوى أداءٍ عالٍ.

ويرى عبودي (2009) أنَّ أداء الفرد يحدثُ نتيجةً للتفاعل ما بين القدرة على العمل والدافعية في العمل ودرجة الدعم التنظيمي، كما هو موضحٌ في المعادلة التالية:

أداء الفرد = الدافعية + القدرة + الدعم التنظيمي + الإدراك.

1. **الدافعية (Motivation):** وهي "منبع السلوك ووقود الأداء، وتشير إلى مدى قوة الرغبة لدى الفرد للقيام بمهام العمل المحددة، والاندفاع الذاتي والفوري لأداء تلك المهام".

2. **القدرات (Capacity):** وهي الخصائص الشخصية التي يستخدمها الفرد العامل في أداء عمله، مثل القدرة على القيام بالعمل كما هو مخطط له، القدرة على الاتصال لتحسين النتائج من خلال اكتساب أكبر قدر من المعلومات، والقدرة على الاستيعاب والفهم الصحيح لما هو مطلوب للقيام بالعمل بشكل صحيح، وهذه القدرات لا تتغير عبر فترة زمنية قصيرة، ويمكن بنائها من خلال التدريب، والتعلم، ويجب أن تكون قدرات الفرد متلائمة مع الوظيفة المراد تأديتها.

3. **الدعم التنظيمي (Organizational Support):** يشير إلى القدر الذي تهتم فيه المنظمة برعاية ورفاهية أعضائها من خلال معاملتهم بعدالة، مساعدتهم في حل ما يواجهونه من مشكلات، والإنصات لشكاواهم.

4. **الإدراك (perception):** يشير إلى العملية المعرفية الأساسية الخاصة بتنظيم المعلومات أو أنه عملية استقبال المؤثرات الخارجية وتفسيرها من قبل الفرد تمهيداً لترجمتها إلى سلوك معين (العديني، 2021).

وحددت الهشلمون (2019) المحددات والعوامل التي تؤثر على أداء المرشد التربوي فيما يلي:

1. **عوامل إدارية تنظيمية:** مثل عدم توفر مناخ يساعد على العمل والإنتاجية في المدرسة، احتمالية الصراع بين المرشد ورئيسه، أو بين المرشد وزملائه، وعدم تحديد المهام الوظيفية الإرشادية للمرشد التربوي تحديداً دقيقاً، النقص في التدريب، عدم تحديد واجبات المرشد، ونقص في الموارد المادية أو تأخر وصولها.

2. **عوامل بيئية خارجية:** مثل صراع بين القيم والاتجاهات التي يحملها المرشد، وبين القيم والاتجاهات السائدة في المجتمع، والأحوال الاقتصادية وظروف الحياة، التشريعات الحكومية، سياسات النقابات، والاضطراب السياسي.

3. **عوامل تتعلق بالمرشد،** مثل نقص الرغبة والدافعية، ضعف الشخصية أو القصور العقلي، التغيب المستمر عن العمل، المشكلات العائلية.

وترى الباحثة أن الأداء يتأثر بعدة عوامل تتداخل مع بعضها البعض، وتلعب دوراً مهماً في تحديد مدى كفاءة المرشدين التربويين أو الفريق في إنجاز المهام.

4.4.1.2 مفهوم جودة الأداء

تُعَدُّ جودة الأداء الزاوية الأساسية والهدف الرئيس الذي تسعى إليه جميع المؤسسات، لما لها من أهمية كبيرة في زيادة فاعلية المؤسسة وتحسين إنتاجيتها، فكلما زاد مستوى جودة الأداء لدى العاملين، زاد ارتقاء المؤسسة، وتحقيق أهدافها، وزاد تميزها عن غيرها من المؤسسات. **الجودة لغة:** جاء في لسان العرب، "جود" وجاد الشيء جوده أي صار جيداً وأحدث الشيء فجاء، والتجويد مثله (ابن منظور، 2003: 254).

الجودة اصطلاحاً: تعددت مفاهيم الجودة تبعاً للأبعاد والنظريات التي يعرفها الكتاب من منظورها، حيث تُعرَّف بأنها: "شكل جماعي لأداء الأعمال، يقوم على اتحاد واستثمار القدرات المشتركة بالإدارة والعاملين بصفة خاصة، وطرق العمل بصفة عامة، لتطوير الجودة وزيادة الإنتاج" (هلال، 2000: 13).

وتُعرَّف بأنها: "الخصائص الشاملة لكيان ما، الذي يحمل داخله القدرة على إشباع الحاجات الصريحة والضمنية" (أبو النصر، 2008: 63).

ويرتكز مفهوم الجودة على فلسفة إجرائية مؤداها أن الجودة هي عملية تحسين تتصف بالاستمرارية في مراحل العمل كافة، وعلى نحو متواصل، كما تعني في مستوياتها العليا التفوق والإبداع والابتكار (الغانمي، 2013).

وتشير الأدبيات إلى أن الجودة بدأت في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية بفضل العديد من الرواد الأمريكيين مثل شوهارت (Shohart)، وديمنج (Edward Deming)، وجوران (Joseph Juran)، وكروبسي (Philip Grosby)، وغيرهم من الذين أسهموا في وضع الركائز الأساسية لمبادئ الجودة التي تقوم على فلسفة إرضاء المستفيدين، كهدف أولي للمؤسسات، وانتقل مفهوم الجودة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية على يد (مالكولم بالدريج) وتقوم فلسفته على الاهتمام بإرضاء الطلاب والمستفيدين من الخدمة التعليمية، وبنائج الأداء التعليمي وبتنمية الموارد البشرية داخل المؤسسة التعليمية وبالتخطيط الاستراتيجي في التعليم وتطوير القيادات التعليمية وبناء شبكة معلومات متطورة، وأصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة واقعية (زبان، 2007).

ونظراً لأهمية جودة الأداء باعتباره الهدف النهائي لكافة جهود الإصلاح الإداري، فقد تناولته الأدبيات بالبحث والتحليل، وتدور تلك التعريفات حول مطابقة المخرجات لمواصفات الجودة سواء كانت تلك المخرجات تعليمية أم مادية، وتُعرَّف أيضاً بأنها: "سير العمل وفقاً للإجراءات المحددة له" (فرحة، 2012: 2242).

وتُعرّف جودة الأداء بأنّها: "مجموعة من العمليات، قوائمها التزام الإدارة بإيجاد المناخ المُفعم بالثقة، والدّاعم للعمل التعاوني، ومنح العاملين مساحةً عريضةً من المشاركة بما يكفل الإبداع والتّحسّن المُستمرّ للخدمات المُلبية لتوقّعات المُستفيدين الداخليين والخارجيين" (الجضعي، 2005: 18)

وعرّفها (عليما، 2008 : 18) بأنّها: "مجموعة من المعايير أو السّمات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة أو العملية في المؤسسة سواء فيما يتعلّق بالمُدخلات أو العمليات التي تعمل على تحقيق حاجات ورغبات ومتطلّبات العاملين في المؤسسة والمجتمع المحليّ، وذلك من خلال الاستخدام الأمثل والفعال لجميع الإمكانيات البشريّة والماديّة مع استغلال الوقت وملائمته لهذه الإمكانيات".

وترى (يامين، 2014 : 15) أنّ جودة الأداء في التّعليم هي: "مجموعة من المعايير والسّمات التي يجب توافرها في النّظام التّعليمي بكافّة أبعاده من مُدخلات وعمليات ومُخرجات، والتي من شأنها إشراك المُتعلّم في النّظام التّعليمي بكافّة أبعاده من مُدخلات وعمليات ومُخرجات، التي من شأنها إشراك المُتعلّم في العملية التّعليميّة بكُلّ طاقاته وإمكاناته، لتحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة التي تضمن نمواً شاملاً للمُتعلّمين في ضوء الاستثمار الأمثل للموارد البشريّة والماديّة المُتاحة"، وأشار (الكيومي، 2002: 24) إلى أنّ جودة الأداء في مجال التّعليم بأنّها: "مجلّ الصّفات والخصائص التي تتعلّق بالخدمة التّعليميّة والتي تفي باحتياجات الأداء".

وترى الباحثة مما سبق يتضح أن جودة الأداء تركز على تطوير شامل لأداء الفرد للوصول به إلى الأداء الأمثل، بما يحقق الأهداف، وينجز المهام على أكمل وجه، من أجل نجاح المؤسسة وتحقيق الميزة التنافسية لها، وهذا يتطلب عدد من الإجراءات والتدريبات لتحقيق التكامل وإنجاز المهام.

5.4.1.2 آليات تطوير جودة الأداء

يمكن تحديد الآليات التي من خلالها يتم تطوير جودة الأداء في النقاط التالية (أحمد، 2020):

1. المحاسبة: وذلك من خلال تبني المؤسسة لقواعد واضحة للمحاسبة في حالة عدم الالتزام فيما يخص الأنشطة الإدارية المختلفة، وضمان استمرار العمل وفق مستويات السلوك الإداري والأخلاقي.

2. الإستقطاب والاختيار: وتتم هذه الآلية من خلال استقطاب العاملين المتميزين، واختيارهم على أسس الجدارة والكفاءة، والاهتمام والمحافظة عليها.

3. التوجيه والرقابة: وذلك من خلال إجراء المؤسسة لمراجعات ومتابعة لأعمال العاملين للتأكد من أنها تسير وفق أهداف المؤسسة.
4. التحفيز والتقدير: وذلك من خلال التجاوب السريع لمتطلبات العمل والتطورات المتتالية وربط عمليات التحفيز بمستوى الإنجاز.
5. التدريب والتنمية: تتعلق هذه الآلية بتوفير الفرص التدريبية بناءً على الاحتياجات التدريبية للعاملين مع ضرورة وجود اتفاقيات تعاون مشتركة.
6. التوصيف الوظيفي والتفويضي: تركز هذه الآلية على ضرورة التوصيف الدقيق لصلاحيات وواجبات العاملين، وتبني نظم فعالة لتفويض السلطة.

وترى الباحثة أن تطبيق هذه الآليات بشكل مستمر ومنظم يساهم في تحسين جودة الأداء لدى المرشدين التربويين، ويساعد في تحقيق نتائج متميزة ومستدامة على المدى الطويل؛ تطوير جودة الأداء يتطلب تبني آليات واستراتيجيات محددة تساعد في تحسين الكفاءة والفعالية.

6.4.1.2 مبررات جودة الأداء في التعليم

لا يتم تطبيق أي شيء من دون أن يكون هناك مبرراً لهذا التطبيق، وهذه المبررات تؤكد أن تطبيق الجودة في النظام التعليمي لا يتوقف على تحسين الأداء، وإنما تهدف إلى تحسين المدخلات والمخرجات، ويمكن تحديد مبررات تطبيق الجودة في النظام التعليمي والتربوي على النحو التالي (لفته، 2016):

1. عالمية نظام الجودة وكونه سمة من سمات العصر الحديث.
2. ارتباط نظام الجودة بالشمولية في المجالات كافة.
3. ارتباط الجودة بالإنتاجية.
4. ارتباط نظام الجودة في التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية.
5. نجاح تطبيق نظام الجودة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع الحكومي أم الخاص في معظم دول العالم.

ويمكن القول إن أهمية جودة الأداء تظهر في رفع مستوى الأداء، وحسن استثمار الموارد وخفض التكاليف، وتحسين وتطوير العمل وأساليبه وإجراءاته واستثمار العاملين لخبراتهم وتمنحهم القدرة على تبادل الخبرات، وتحسين عملية التدريب، والقدرة على حل المشكلات، ومواجهة التحديات وتحقيق استشراف المستقبل بأداء أفضل.

وترى الباحثة جودة الأداء في التعليم تعد أمراً بالغ الأهمية لتحقيق الأهداف التعليمية، ورفع مستوى التحصيل الدراسي، وإعداد الطلاب للمستقبل، وأن تسعى جميع الأطراف المعنية إلى تحسين جودة الأداء في التعليم لضمان تحقيق فوائد مستدامة على المستويين الفردي والمجتمعي.

7.4.1.2 مميزات جودة الأداء للمرشد التربوي في العملية التربوية

تحقق جودة أداء المرشد التربوي عدد من المميزات في العملية التربوية، تؤثر بشكل أساسي على الطلبة والمؤسسة التعليمية والمجتمع، وذلك كما يلي (الهشلمون، 2019):

1. زيادة الوعي والانتماء للمؤسسة التعليمية من قبل الطلبة والمجتمع المحلي.
2. تنمية مهارات الإبداع والابتكار، والتأكيد على استمرارية التطوير في ثقافة المعلم والقائد.
3. زيادة الثقة والتعاون بين أفراد المؤسسة التعليمية لتحقيق الأداء الجيد.
4. الارتقاء بمستوى الطلبة في كافة الجوانب الجسمية، العقلية، الاجتماعية، النفسية، الروحية.
5. زيادة كفايات الإداريين والمعلمين والعاملين بالمؤسسة التعليمية ورفع مستوى الأداء.
6. تقليل الأخطاء من خلال أداء العمل بإتقان، مما يؤدي إلى تقليل التكلفة، ورضا من هم داخل العملية التعليمية والمستفيدين منها.

كما حدد سليم (2009) عدداً من مستويات جودة الاداء للمرشد التربوي في العملية التربوية:

1. الجودة المقدمة للمستفيدين.
2. الجودة القياسية المحددة بالموصفات النوعية للخدمة التعليمية والإرشادية.
3. الجودة المتوقعة من جانب المستفيدين من الخدمة وتتمثل في جودة العمل التي يروا ضرورة وجودها.
4. الجودة المدركة من جانب ادارة المؤسسة التعليمية وتراها مناسبة.

8.4.1.2 نظريات جودة الاداء

ادوارد ديمينج (Edward Deming)

لقب ادوارد ديمينج بأبو الجودة وكان له اثراً معروفاً على الاستراتيجية اليابانية بشأن الجودة، ويعد ديمينج من ابرز المؤسسين لإدارة الجودة الشاملة (القيسي، 2011: 60).

فمن المبادئ جودة الشاملة تطبيقاً في المؤسسات التربوية التي نادى بها وركز عليها ادوارد في تطبيقها اذ انها عبارة عن اساليب تسمح للأفراد ان يعملوا من خلالها بشكل جماعي.

فمن مبادئ جودة الاداء التي أشار إليها عليّما (2004)

تعليم وتدريب الافراد على كيفية التحسين الدائم والعمل الجماعي.

1. جودة الاداء مسؤولية الادارة وبشكل دائم.
2. ضرورة توفر الدوافع الداخلية للعاملين لتحسين الجودة وتدريبهم على استخدام الاساليب الاحصائية للرقابة على الجودة.
- فيرى ادوارد ديمنج ضرورة العمل على تحسين الجودة في المؤسسة التعليمية كما

أوردها حسين (2004) عن طريق:

1. الاهتمام بالتدريب المستمر للعاملين لتحقيق التحسين المستمر.
2. توفير قيادات تربوية واعية.
3. القدرة على اتخاذ القرارات في تغير ثقافة المؤسسة التربوية.
4. التركيز على الانجازات وجودة الاداء.

2. كورو ايشكاوا (Kaoru Ishikawa)

يعتبر كورو الأب الحقيقي لجودة الأداء إذ يرى أن الأسلوب الأهم لنشر مفهوم جودة أداء العاملين ومن ابرز اسهاماته في مجال الجودة كما بينها الجضي (2005):

1. سلسلة الجودة: حيث ان الجودة لا تقتصر على تحقيق رضا العميل الخارجي فحسب بل لا بد من اعطاء الاهتمام للعميل الداخلي (العاملين في الادارات)
2. حلقات الجودة: هي مجموعة صغيرة من الموظفين المتطوعين، يجتمعون بشكل مستمر لمناقشة الامور المتعلقة ببيئة العمل بهدف حل المشكلات وتحسين طرائق العمل بما يكفل ضمان الجودة.
3. التدريب المستمر.
4. مخطط عظم السمكة: ويعرف بأنه مخطط يساعد على حل مشكلات الجودة بطريقة منطقية من خلال الربط بين نتيجة ما وعدد من الأسباب المحتملة في حدوثها.

ووضع طالب (2013) عدداً من الركائز الأساسية التي اعتمدها كورو في جودة الاداء لدى المرشدين التربويين والعملاء:

1. التركيز على العميل من خلال دراسة احتياجاته وتلبيتها من خلال التحسين المستمر للخدمات الارشادية.
2. استخدام حلقات الجودة وطرق المشاركة ونظم التحفيز .
3. بناء مناخ ايجابي للعمل.

بينما أشار حسين (2004) إلى جوانب كورو ايشكيوا الأساسية التي تشملها الجودة في المؤسسات التربوية:

1. جودة الخدمات التي تقدمها المؤسسة.
2. جودة طريقة الأداء.
3. جودة المعلومات.
4. جودة أماكن العمل.
5. جودة العملية الانتاجية.
6. جودة افراد العاملين.
7. جودة الأهداف التي تم وضعها في المؤسسة التعليمية.

2.2 الدراسات السابقة

تكونت الدراسة الحالية من ثلاث مقاييس أولها مقياس اليقظة العقلية والذي يتكون من خمس مجالات: الاول: (الملاحظة :والتي تشير إلى الانتباه بتركيز للخبرات الداخلية والخارجية مثل (الاحساس، المعارف، الانفعالات، اصوات، الاشكال، الروائح).المجال الثاني (الوصف)، والمجال الثالث (التصرف بوعي)، والمجال الرابع (عد اصدار الاحكام)، والمجال الخامس (عد التفاعل مع التجربة). أما المقياس الثاني(مقياس الاتزان الانفعالي) والذي يتكون من ثلاثة مجالات: الاول: (التحكم والسيطرة)، المجال الثاني (المرونة)، المجال الثالث (المواجهة). أما المقياس الثالث (جودة الاداء) يتكون من ثلاثة مجالات: الاول (البعد التنظيمي)، والمجال الثاني (البعد الفني) الخدمات الارشادية، والمجال الثالث (بعد التطور المهني). وتم الرجوع الى عدد من الدراسات السابقة التي تدعم هذه المقاييس ومجالاتها الا وهي (دراسة امتوبل (2018)، ودراسة حيبين (2020)، ودراسة جاد الله (2020)، ودراسة أبو غزال (2021)، ودراسة أبو حسان

(2019)، ودراسة الياسين والضلاعين (2023)، ودراسة دعدوش (2020)، ودراسة المحمودي (2017).

كما يتناول هذا الجزء عرضاً لأهم الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية (اليقظة العقلية، والاتزان الانفعالي، وجودة الاداء):

1.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة باليقظة العقلية

هدفت دراسة الكفيري (2023) التعرف إلى الشفقة بالذات واليقظة العقلية كمنبئات بإرهاق التعاطف لدى كل من المرشدين التربويين والعاملين في مجال الصحة النفسية في مجمع إرادة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج التنبؤي، وثلاثة مقاييس هي الشفقة بالذات ومقياس اليقظة الذهنية ومقياس إرهاق التعاطف. تكونت العينة من (319) عاملاً وعاملةً من المرشدين التربويين والعاملين في مجال الصحة النفسية في مجمع إرادة للصحة النفسية في حائل في المملكة العربية السعودية. وقد أظهرت النتائج أن مستوى الشفقة بالذات لدى المرشدين التربويين مرتفعاً وكان مستوى اليقظة العقلية ومستوى إرهاق التعاطف متوسطاً. في حين كان مستوى الشفقة بالذات واليقظة العقلية لدى العاملين في مجمع إرادة متوسطاً، في حين كان مستوى إرهاق التعاطف مرتفعاً لديهم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، الخبرة)، ووجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير نوع العمل، ولصالح المرشدين التربويين. وأظهرت النتائج أن (اليقظة العقلية، والشفقة بالذات) كانت عامل تنبؤ دال إحصائياً بإرهاق التعاطف.

وهدف دراسة البشير والصبان (2023) التعرف إلى العلاقة بين اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية بجدة. واشتملت العينة على (92) من العاملين في مجال الصحة النفسية بجدة بمتوسط عمر (34) وانحراف (7.2). وتوصلت الدراسة إلى أن اليقظة الذهنية لدى العاملين في مجال الصحة النفسية في المدى المرتفع، بينما كان الجهد الانفعالي في المدى المتوسط، كما أنها توجد علاقة ارتباطية سلبية بين اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي، ويمكن التنبؤ بالجهد الانفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية بجدة من خلال اليقظة الذهنية، وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق في اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية بجدة تبعاً للنوع، بينما توجد فروق في اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي تبعاً لسنوات الخبرة.

أما دراسة القرعان والدحادحة (2022) فقد هدفت التعرف إلى القدرة التنبؤية لليقظة العقلية بالاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش، وتكونت عينة الدراسة من (470) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، منهم: (270) طالباً، و (200) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس اليقظة العقلية، ومقياس الاتزان الانفعالي. وقد تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي، وأظهرت النتائج أن مستوى اليقظة العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية كان متوسطاً ومستوى الاتزان الانفعالي كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لليقظة العقلية والاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للجنس، ووجود فروق دالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لليقظة العقلية، والاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى للتخصص (علمي).

وقام كلاً من أبو الراس والخواودة (2021) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين في الأردن، تم اعتماد المنهج شبه التجريبي لتطبيق هذه الدراسة، وتم اختيار عينة ممتسرة تضمنت (40) مشرف نفسي، وتم توزيعهم عشوائياً على المجموعة التجريبية بواقع (20) فرد، والمجموعة الضابطة بواقع (20) فرد. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم البرنامج الإرشادي القائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين، كما قامت بتطوير مقياس التدفق النفسي المكون من (20) فقرة، كأدوات لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها توصلت الدراسة إلى أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى المجموعة في القياس البعدي لمقياس التدفق وكانت لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس التدفق النفسي في القياسين القبلي والتتبعي.

وقامت الحربي (2019) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى اليقظة العقلية لدى المرشحات الطالبات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وطُبق هذا البحث على عينة عشوائية مكونة من (74) مرشدةً طلابيةً بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية من إعداد الباحثة. وكشفت نتائج البحث عن أن مستوى اليقظة العقلية لدى المرشحات الطالبات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية متوسط، ومستوى التحيز المعرفي لدى المرشحات الطالبات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية منخفض، كما كشفت نتائج البحث عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائية بين اليقظة العقلية وأبعاد التحيز المعرفي لدى المرشحات

الطلابيات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وكذلك يُمكن التنبؤ بالتحيز المعرفي من خلال أبعاد اليقظة العقلية لدى المرشدات الطلابيات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

وفي دراسة راماسي وآخرون (Ramaci, et al,2019) هدفت إلى دراسة العلاقة بين مصادر التوتر في العمل والمرونة النفسية واليقظة الذهنية على الصحة النفسية والجسدية في سويسرا. حيث بلغ عدد العينة (411) عاملاً في مجال الصحة، وتم استخدام مقاييس المرونة النفسية واليقظة الذهنية ومصادر التوتر. وتظهر النتائج أن اليقظة الذهنية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً ومستمرًا بالصحة النفسية والجسدية، وأن المرونة واليقظة الذهنية تجاه الأحداث الصعبة تساعد على الاستجابة للتغيرات والقدرة على العمل بشكل أكثر فعالية.

وأجرت الهشلمون (2019) دراسة هدفت التعرف إلى اليقظة الذهنية وعلاقتها بجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في مدارس محافظة الخليل، وبيان مدى الاختلاف في مستوى اليقظة الذهنية ومستوى جودة الأداء تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية). استخدم المنهج الوصفي الارتباطي لمعرفة العلاقة بين اليقظة الذهنية وجودة الأداء وتم استخدام أداتين، الأولى اليقظة الذهنية والثانية جودة الأداء للإجابة على أسئلة الدراسة وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (159) مرشدة ومرشداً من مديريات شمال ووسط الخليل وجنوب الخليل وتربية يطا، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، تبعاً لمتغير الجنس ومتغير المديرية. وأظهرت النتائج: أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين اليقظة الذهنية وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين، حيث بلغ معامل الارتباط (0,677). وأن درجة توفر اليقظة الذهنية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل كانت عالية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لليقظة الذهنية (3.85)، والانحراف المعياري (0.32)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات اليقظة الذهنية للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمديرية). كما أظهرت النتائج إلى أن درجة جودة الأداء للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.28)، والانحراف المعياري (39%). وعدم وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة الأداء للمرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمديرية).

أما الرويلي (2019) فقد هدفت دراسته التعرف إلى تحديد مستوى اليقظة العقلية والتدفق النفسي والمرونة النفسية لدى المرشدين في محافظة طريف بالسعودية. تكونت عينة

الدراسة من (30) مرشداً ومرشدة، وتم استخدام مقياس اليقظة العقلية، ومقياس التدفق النفسي، ومقياس مرونة الأنا. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى اليقظة العقلية والتدفق النفسي ومرونة الأنا لدى المرشدين كان متوسطاً، ووجود علاقة بين اليقظة العقلية وكل من التدفق النفسي والمرونة النفسية، وقد كانت العلاقة إيجابية ودالة إحصائياً، وأظهرت النتائج عدم وجود اختلافات في مستوى كل من اليقظة العقلية أو التدفق النفسي أو المرونة النفسية تعزى لأساليب العيش والخبرة.

وفي دراسة جونز اليزواخرون (Gonzalez et al, 2016) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين اليقظة العقلية الذهنية وبين العادات المتعلقة بالاسترخاء، ومعرفة أثرها على مناخ الفصول الدراسية والأداء الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي في مدينة مونتيفيديو في أوروغواي. كما هدفت إلى التحقق فيما إذا كان مناخ الفصل الدراسي له دور وسيط في هذه العلاقة، تبعاً لمتغير (الجنس والشخصية والأسرة)، وتم استخدام استبانة تم تصميمها لكل من متغير اليقظة العقلية الذهنية ومتغير الأداء الأكاديمي، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (420) طالباً في مدارس التعليم الثانوي. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة بين اليقظة العقلية الذهنية وبين الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس والشخصية والأسرة.

وأجرت فولتون (Fulton, 2016) دراسة هدفت التعرف إلى العلاقة بين اليقظة العقلية والشفقة بالذات المدركة وتحمل الغموض، والتجنب لدى المرشدين النفسيين تحت التدريب في جامعة تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية تكونت عينة الدراسة من (55) زوجاً من المرشدين النفسيين المتدربين. تم استخدام مقياس اليقظة العقلية، ومقياس الشفقة بالذات ومقياس تحمل الغموض، ومقياس التجنب أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية للمرشد النفسي المتدرب والشفقة بالذات، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من اليقظة العقلية والشفقة بالذات والتجنب، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشفقة بالذات وتحمل الغموض.

كما أجرت هورست ونيسون وستيث (Horst Newsom & Sith, 2013) دراسة في الولايات المتحدة التعرف على مستوى استخدام اليقظة العقلية لدى كل من المسترشدين والعاملين في الصحة النفسية في الولايات المتحدة. وقد تم استخدام الملاحظة عن طريق تصوير الفيديو والمقابلة الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (10) من المسترشدين و (10) من العاملين في الصحة النفسية اختبروا عشوائياً، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام اليقظة العقلية لدى كل من العاملين والمسترشدين خلال العملية الإرشادية كان منخفضاً. وبينت النتائج

أيضاً أن اتجاهات العاملين والمسترشدين في الصحة النفسية حو استخدام اليقظة العقلية في العملية الإرشادية كانت إيجابية.

وفي دراسة ريان وآخرون (Ryan et al, 2012) هدفت التعرف إلى مستوى استخدام العاملين في الصحة النفسية لليقظة العقلية وأثرها على مخرجات العملية الإرشادية العلاجية في الصحة النفسية في هونج كونج، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (26) فرداً من العاملين في الصحة النفسية اختيروا عشوائياً. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام اليقظة العقلية لدى العاملين في الصحة النفسية كان متوسطاً، وبيّنت وجود أثر إيجابي لليقظة العقلية على مخرجات العملية الإرشادية.

2.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالاتزان الانفعالي

هدفت دراسة كاظم (2023) التعرف إلى الذكاء الانفعالي وعلاقته بتنظيم الوقت لدى المرشدين التربويين، وطبق الباحث على عينة بحثه من المرشدين التربويين في تربية محافظة واسط أذ تكونت عينة التحليل الاحصائي من (200) مرشد ومرشدة وعينة التطبيق النهائي من (120) مرشداً ومرشدة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية المتساوية، واعتمد الباحث على الحقيبة الاحصائية (SPSS) في تحليل البيانات واستخراج النتائج حيث توصلت إلى أن المرشدين التربويين يتمتعون بالذكاء الانفعالي ولا توجد فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الانفعالي، وان المرشدين التربويين يتمتعون بتنظيم الوقت ولا توجد فروق بين الذكور والاناث في تنظيم الوقت، وفي سياق تلك النتائج خرج الباحث بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

وأجرى محي (Mohy,2022) دراسة هدفت التعرف إلى الثبات الانفعالي لدى المرشدين التربويين في محافظة الديوانية. وتكونت عينة الدراسة من (120) مرشداً ومرشدة تربوية حيث توصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: أشارت أن درجة ارتفاع المرشدين التربويين على مقياس الثبات الانفعالي. لا توجد فروق في المستويات العالية والمتوسطة من الثبات الانفعالي لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخدمة الوظيفية، ولا توجد فروق. في انخفاض مستوى الثبات الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين التربويين في انخفاض مستوى الثبات الانفعالي تبعاً لسنوات الخدمة الوظيفية ولصالح المرشدين التربويين الذين سنوات الخدمة أقل من (10) سنوات.

وجاءت دراسة المشعان (2021) للتعرف إلى العلاقة بين الاتزان الإنفعالي والضغط النفسية، والكشف الفروق لدى أفراد العينة من الجامعة في مقياس الاتزان النفسي، وبين متوسطات

درجات مرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية، وتكونت عينة الدراسة (250) من طلبة الجامعة منهم (104) من الذكور و(146) من الإناث، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمستوى الاتزان الانفعالي كانت مرتفعة، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الاتزان الانفعالي والضغوط النفسية، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمرتفعي ومنخفضي الضغوط النفسية، وكانت الفروق لصالح منخفضي الضغوط النفسية والقدرة التنبؤية للاتزان الانفعالي من خلال الضغوط النفسية.

هدفت دراسة يلدريم وآخرون (Yildirim et al,2021) التعرف إلى العلاقة بين المرونة والاتزان الانفعالي، طبقت الدراسة على عينة من المرشدين التربويين في هولندا، وتكونت عينة الدراسة من (100) مرشد ومرشده، وأظهرت النتائج إلى أن المرونة والاتزان الانفعالي يتوسطان في التأثير على الحياة الهادفة وعلى الصحة النفسية، وتشير إلى أن الاتزان الانفعالي من الجوانب المهمة لعمليات الوقاية الصحية والتدخلات التي تركز على المعنى.

قامت ارين (Areem,2020) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بأربيل، وفق متغير (الجنس وسنوات الخبرة)، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث بلغت العينة (93) مرشداً ومرشداً، من منهم (41) مرشداً و(52) مرشدة، استخدم الباحث مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الذي تم تطويره لأغراض هذه الدراسة، حيث أظهرت النتائج أن مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي كان "متوسطاً". لدى أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل والأبعاد الفرعية، حيث أن مستويات التنظيم الانفعالي ككل أعلى لدى الذكور وكذلك لدى ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات.

أجرى أبو عقيل (2019) دراسة هدفت التعرف إلى الكفاءة المهنية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت عينة الدراسة من (152) من جميع المرشدين في مدارس عرب النقب، وأظهرت نتائج الدراسة الآتي: وجود علاقة طردية متوسطة دالة إحصائياً بين الكفاءة المهنية والذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب، وأن مستوى الكفاءة المهنية لدى المرشدين في مدارس عرب النقب جاءت بدرجة مرتفعة، أن الكفاءة المعرفية قد حصلت على أعلى درجة، ثم الكفاءة الشخصية، ثم الكفاءة الأدائية، ثم الكفاءة الوجدانية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الكفاءة المهنية لدى المرشدين في مدارس عرب النقب حسب متغير: الجنس، المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الكفاءة المهنية لدى

المرشدين في مدارس عرب النقب حسب لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر، وأن مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب جاء بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب حسب متغير الجنس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب حسب لمتغير المؤهل العلمي، وكانت الفروق لصالح المرشدين حملة درجة الماجستير فأعلى. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجة الذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب حسب المتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر.

أجرت جعبري (2018) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى الكفاءة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي، وتم استخدام مقياسين لجمع المعلومات الأول مقياس الذكاء الوجداني والثاني مقياس الكفاءة الاجتماعية، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما بالطرق الإحصائية المناسبة، وتكون مجتمع الدراسة من (252) مرشداً ومرشدة، وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (100) مرشد ومرشدة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبين الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية، وأظهرت أن الدرجة الكلية للذكاء الوجداني جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس على الدرجة الكلية للذكاء، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الذكاء الوجداني لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للكفاءة الاجتماعية جاءت بدرجة مرتفعة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الكفاءة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، كما توصلت

الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الكفاءة الإجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، بينما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات الكفاءة الإجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الكفاءة الإجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

هدفت دراسة جافير (Javier, 2016) التعرف إلى دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي كقدرة والذكاء العاطفي كسمة والصحة العقلية لدى عينة من المرشدين المدرسيين الفلبينيين. تم استخدام الاستبانة كاداة ، وتكونت عينة الدراسة من (203) مرشدين مدرسيين، تمثل الدراسة الحالية واحدة من أولى الأوراق البحثية التي أجريت على عينة من المرشدين المدرسيين والتي تم فيها تحليل تأثير الذكاء العاطفي على الصحة العقلية كصفة وكقدرة. علاوة على ذلك، فإنه يقدم دليلاً على الصلاحية التنبؤية كصفة أكثر من مؤشر للصحة العقلية. كما أظهرت النتائج: أظهرت النتائج أن العلاقات الموجودة بين كصفة والصحة العقلية أعلى من تلك الموجودة بين كقدرة والصحة العقلية. ومن ناحية أخرى، سجلت درجات أعلى بكثير لدى المرشدين المدرسيين في المرحلة الثانوية في متغير الذكاء العاطفي كقدرة في الاستيعاب العاطفي. كما تم تسجيل درجات أعلى بكثير في متغير الصحة العقلية لمرشدي المدارس في التعليم الابتدائي. وبالمثل، سجلت النساء أيضاً درجات أعلى بكثير في درجة الذكاء العاطفي كقدرة على التنظيم العاطفي، وسجلت درجات أعلى بكثير في درجة الذكاء العاطفي كصفة شخصية لدى الرجال. وأخيراً سمح تحليل الانحدار المتعدد بتحديد الذكاء العاطفي باعتباره سمة كمتغير متوقع للصحة العقلية.

هدفت دراسة جبر (2012) الكشف عن أساليب التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة التي يستعملها المرشدين والمرشدات التربويين العاملين ضمن حدود المديرية العامة لتربية محافظة واسط. وعلاقة ذلك باتزانهم الانفعالي ولتحقيق هذه الأهداف اختيرت عينة من المرشدين والمرشدات بلغت (250) مرشدا و مرشده من كلا الجنسين، أذ وافق الخبراء على أربع أساليب هي (الهروب والتجنب، والإسناد الاجتماعي، والإسناد الديني والروحي، ومواجهة المشكلة) وقد أظهرت النتائج ما يأتي. استخدام المرشدين والمرشدات التربويين عينة البحث أسلوب مواجهة المشكلات كان متوسط درجات أفراد العينة أكبر من المتوسط النظري وبفرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) كذلك كان استخدامهم أسلوب الإسناد الديني والروحي أكبر من المتوسط

النظري وبفروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) ولم يكن استخدامهم لأسلوب (الهروب والتجنب والإسناد الاجتماعي) دالاً إحصائياً، لأن القيمة التانية المحسوبة كانت أصغر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.05). وكان مستوى الاتزان الانفعالي لدى عينة البحث من المرشدين والمرشدات أعلى من المتوسط النظري وبفروق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) ولكلا الجنسين. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دلالة معنوية بين أساليب التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة والاتزان الانفعالي لدى أفراد العينة، وأظهر فروق ذات دلالة معنوية في أساليب التعامل مع أحداث الحياة الضاغطة والاتزان الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس.

قام رمضان (2012) بدراسة هدفت التعرف على الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين، فام الباحث بتطبيق مقياس الاتزان الانفعالي الذي أعده، وتم تطبيقه على عينة من (100) مرشداً ومرشدة، اختير بطريقة عشوائية من مجتمع البحث البالغ (143) مردداً ومرشدة، من العاملين في محافظة كركوك، وأظهرت نتائج الدراسة الآتي: أن مستوى الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين كان بنسبة متوسطة، وأن المرشدين التربويين لا يختلفون في مستوى الاتزان الانفعالي عن المرشدات التربويات، وتبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاتزان الانفعالي لدى المرشدين والمرشدات التربويين، تبعاً لمتغير التأهيل المهني (إرشاد، علم النفس، علم الاجتماع) ولصالح علم النفس ثم الإرشاد.

3.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بجودة الأداء

هدفت دراسة الياسين والضالعين (2023) التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين في مديريات التربية والتعليم بمحافظة العاصمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة من المرشدين التربويين بلغت (170) مرشدا ومرشدة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وتم تطوير مقياسين هما : مقياس الكفاءة المهنية المدركة، ومقياس جودة الحياة المهنية، وتم التحقق من خصائصهما السيكومترية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً. ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين كل من مجالات الكفاءة المهنية المدركة والدرجة الكلية و مجالات جودة الحياة المهنية والدرجة الكلية.

ودراسة بامبنج واخرون (Bambang, et al., 2023) هدفت الدراسة إلى تقييم مدى ملاءمة تطبيق جودة الخدمات الإرشادية بمعايير محددة سلفاً في زيادة دافعية الإنجاز لدى الطلبة. وتم استخدام نموذج التقييم في تحليل جودة الخدمات الاستشارية لطلاب المدارس الثانوية

في مدينة سورابايا في اندونيسيا وهو نموذج التناقض الذي طورته شركة Provus. تظهر نتائج تقييم تنفيذ الإرشاد أن: (أ) الأداء الفعلي للمستشار في تقديم الخدمات الاستشارية يتوافق تمامًا مع معايير الأداء لتقديم الخدمات الاستشارية التي تم تحديدها؛ (ب) أن الكفاءة الفعلية للمستشارين في تقديم الخدمات الاستشارية كافية وفقاً لمعايير الكفاءة في تقديم الخدمات الاستشارية التي تم تحديدها.

وأجرت دعدوش (2020) دراسة حول التعرف إلى قياس جودة الارشاد من وجهة نظر طلبة الجامعة تحدد البحث الحالي بعينة من طلبة الجامعة للعام الدراسي (2020-2021) وشملت عينة البحث (200) طالب وطالبة من طلبة جامعة بغداد في العراق حيث اظهرت النتائج توجد فروق دالة احصائيا في مستوى جودة الارشاد اذ بلغ الوسط الحسابي (57,51) والانحراف المعياري (12,36) والقيمة التائية المحسوبة (5,129) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) بدرجة حرية (199) عند مستوى دلالة (0.05) وبمقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي البالغ (62) للمقياس تبين أن الوسط الحسابي اقل من الوسط الفرضي للمقياس وهذا يدل على انه يوجد مستوى متدني من جودة ارشاد لدى طلبة الجامعة وللتعرف على دلالة الفروق في مستوى جودة الارشاد حسب الجنس (ذكور – اناث) قامت الباحثة بأستخراج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (الذكور- الاناث) الوسط الحسابي للذكور (56,08) والانحراف المعياري (11,05) وأن الوسط الحسابي للاناث (57,51) وانحراف معياري (12,36) وعند استخراج القيمة التائية المحسوبة لعينتين مستقلتين (1,45) وهي أقل من القيمة الجدولية أي لا يوجد فروق بين الذكور والاناث في جودة الارشاد من وجهة نظرهم وللتعرف على دلالة الفروق في مستوى جودة الارشاد حسب التخصص (علمي- انساني) قامت الباحثة بأستخراج الوسط الحسابي للتخصص الانساني (57,62) وانحراف معياري (11,65) وبلغ الوسط الحسابي للتخصص العلمي (58,50) وانحراف معياري (11,92) وعند اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (0,528) هي أقل من القيمة الجدولية وهذا يدل على ان التخصص العلمي والانساني كلاهما يعانون من انخفاض جودة الارشاد في الكليات العلمية والانسانية.

وقام دراسة المحمودي (2017) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين السمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين بمكة المكرمة، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة البحث من (94) مرشدا من المرشدين الطلابيين في جميع المراحل الدراسية، واستخدم الباحث مقياس أيزنك للشخصية، ترجمة عبد الخالق (1991)، ومقياس جودة الخدمات الإرشادية من إعداد عبدالله والغانمي (2016). وأسفر البحث عن النتائج

التالية: توجد علاقة إحصائية ذات دلالة بين سمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية، كما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين بعد الانبساطية وجودة الخدمات الإرشادية عند مستوى 0.001 وعلاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين بعد العصابية وجودة الخدمات الإرشادية بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الخدمات الإرشادية وبعد الذهان، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين في سمات الشخصية وفقا لمتغير التخصص، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الخدمات الإرشادية وفقا لمتغير التخصص لصالح المتخصصين، وأخيرا يمكن التنبؤ بجودة الخدمات الإرشادية من بعد الانبساطية.

قام كلاً من فانيز وجينز (Vesna & Janez, 2017) التعرف إلى أهمية كبيرة لمفهوم ضمان الجودة في التعليم في المدارس السلوفينية حيث اعتمدت عمليات تقييم وضمن الجودة على مزيج من التقييم الذاتي والتقييم الخارجي، وترتكز الجهود المبذولة لتحقيق أعلى مستويات ممكنة من الجودة وأداء العمل المدرسي على افتراض ضرورة تطوير مفهوم الجودة على مستوى الاستقلال المهني للمرشدين ومعلمين والمدراء. وتم استخدام المنهج التجريبي الذي تم إجراؤه على عينة مكونة من (1530) معلماً ومرشداً ومديرًا للمدارس الابتدائية والثانوية في سلوفينيا، وثبت أن وتيرة إجراء التقييم الذاتي في المدارس هي الأكثر تأثراً بالعوامل التالية: (أ) رأي مديري المدارس والمعلمين ومرشدي المدارس حول الآثار الإيجابية للتقييم الذاتي؛ (ب) المناخ المدرسي؛ (ج) موقف مديري المدارس والمعلمين ومرشدي المدارس تجاه البحث؛ و (د) موقف مديري المدارس والمعلمين ومرشدي المدارس تجاه تطورهم المهني. ولقد ثبت أن تكرار إجراء التقييم الذاتي يتأثر بشدة بموقف مديري المدارس والمعلمين ومرشدي المدارس تجاه تطورهم المهني وبارائهم حول الآثار الإيجابية للتقييم الذاتي.

كشفت لفته (2016) بدراسة هدفت التعرف إلى جودة الأداء عند المرشدين التربويين في تربية محافظة البصرة للعام الدراسي (2014 – 2015) وكان عدد أفراد العينة (46) مرشدا ومرشدة، واقتضى البحث بناء أداة لقياس الجودة، ويتألف المقياس من (26) فقرة، وتم تحقق الصدق الظاهري من خلال عرضه على (6) خبراء في اختصاص الإرشاد النفسي، ثم أجري صدق البناء والصدق التمييزي وكانت جميع الفقرات مميزة، كما أوجد الثبات بطريقة التجزئة النصفية فقد بلغ (0.892) وبمستوى دلالة (0.05)، وتوصل البحث إلى أنه: لا توجد فروق بين أفراد العينة في جودة الأداء تبعا لمتغير الجنس وحسب القيمة التائية المحسوبة (2.413) مقارنة بالقيمة الجدولية (2.02) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (44).

بينت دراسة جاو (Chao, 2015) التعرف إلى الكفاءة المهنية لدى المرشد وفقا للعمر والجنس تكونت عينة الدراسة من (338) مرشدا من أندونيسيا، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات، وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية لا للكفاءة المهنية لدى المرشد كانت لصالح سنوات الخبرة، وكما أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فروق ذات دلالة لا للكفاءة المهنية لدى المرشد كانت لصالح الإناث، وأظهرت نتائج الدراسة أن هنالك حاجة لبرامج تدريبية لتطوير الكفايات المهنية لدى المرشدين الاجتماعيين.

وأجرى أولاندو بيتريك وبيتر (Olando; Beatrice & Peter, 2014) دراسة بعنوان فاعلية جودة خدمات التوجيه والإرشاد على مفهوم الذات، وذلك على عينة تكونت من (240) طالبا و(6) مدراء و(6) مرشدين و(3) مسؤولين من التعليم، وقد استخدم مقاييس من تصميمه لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين جودة خدمات الإرشاد والتوجيه الفعال وتعزيز مفهوم الذات لدى التلاميذ (0.87) وفق معامل ارتباط بيرسون.

وهدفت دراسة طالب (2013) التعرف إلى التحفيز وعلاقته بجودة العمل الإرشادي لدى المرشدين التربويين. قام الباحث ببناء أستانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (250) من المرشدين والمرشدات التربويين العاملين في المديرية العامة لمحافظة بغداد، وأظهرت النتائج كما يأتي: أن المرشدين التربويين يحصلون على مستوى مرضي من التحفيز، ولا توجد فروق دالة إحصائية على وفق متغير (الجنس في مستوى التحفيز الذي يحصلون عليه، وتوجد فروق دالة إحصائية على وفق متغير (التخصص) في مستوى التحفيز ولصالح خريجي اقسام علم النفس / كليات الاداب، وأظهر بوجود مستوى ادنى نحو جودة العمل الإرشادي لدى المرشدين التربويين، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس في مستوى جودة العمل الإرشادي ولصالح الاناث، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير التخصص في مستوى جودة العمل الإرشادي ولصالح خريجي اقسام علم النفس / كليات الاداب.

قام ماساكا (Masaka, 2013) بدراسة جودة خدمات التوجيه و الإرشاد كوسيلة لتطوير أداء التلاميذ بواسطة المعلم المرشد، على عينة تكونت من (392) منهم (380) طالبا بالإضافة إلى (6) معلمين مكلفين بالإرشاد و(6) معلمين متفرغين للتدريس؛ وقد استخدم الباحث الاستبيانات المغلقة والمفتوحة من إعداده لهذا الغرض، وأظهرت النتائج أن المعلم المرشد لديه التدريب الضروري ، لكنه يعطى الأفضلية لعمل الصف الذي يعتبر الأمر الأساسي بالنسبة له، ويؤدي الإرشاد متى ما سمح له الوقت بذلك، لأن عمل المدرس المرشد يحدث صراع الأدوار التي تعتبر الحاجز في تقديم خدمات التوجيه والإرشاد للطلاب؛ الدراسة أيضا تبين أن معظم

الطلاب كانوا على وعى بخدمات التوجيه و الإرشاد التي تقدم بواسطة المدرس المرشد، كما أنهم كانوا قادرين على تحديد القضايا التي يعرضونها على المدرس المرشد متى ما دعت الحاجة؛ كما أن الدراسة أثبتت أيضا أن خدمات التوجيه والإرشاد التي يقدمها المدرس المرشد كان لها بعض التأثير على الطلاب.

4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

تبين نتائج الدراسات السابقة العربية ومنها الأجنبية تفاوت المرشدين التربويين في استخدام اليقظة العقلية كوسيط بين الاتزان الانفعالي وجودة الاداء فمن خلال هذه العناصر سيتم التعقيب على دراسات اليقظة العقلية:

من حيث الأهداف: يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة باليقظة العقلية حيث هدفت كلامن الدراسات السابقة كدراسة الكفيري(2023) هدفت إلى تعرّف على الشفقة بالذات واليقظة العقلية كمنبئات بإرهاق التعاطف لدى كل من المرشدين التربويين والعاملين في مجال الصحة النفسية في مجمع إرادة، ودراسة البشيرى والصبان (2023) إلى الكشف عن العلاقة بين اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية، ودراسة القرعان والدحادحة (2022) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على القدرة التنبؤية لليقظة العقلية بالاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش، ودراسة أبو الراس والخواندة (2021) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين في الأردن وغيرها من الدراسات. أما من حيث المنهج: دراسة الكفيري(2023)، ودراسة القرعان والدحادحة (2022) استخدمت المنهج الوصفي والتنبؤي، ودراسة البشيرى والصبان (2023)، ودراسة الحربي (2019) استخدمت المنهج الوصفي.

أما دراسة الهشلمون (2019) استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي.

أما دراسة أبو الراس والخواندة (2021) استخدمت المنهج التجريبي.

أما من حيث المجتمع والعينة: فجميع الدراسات كانت مجتمعا وعيناتهم من (المرشدين التربويين) كدراسة هورست ونيسون وستيث (Horst, Newsom, Sith, 2013) فولتون (Fulton, 2016)، ودراسة الرويلي (2019)، الهشلمون (2019)، ودراسة الحربي (2019) أبو الراس والخواندة (2021) ، ودراسة الكفيري(2023).

ما عدا دراسة جونز اليز وآخرون (Gonzalez et al., 2016)، ودراسة ريان وآخرون (Ryan et al, 2012)، ودراسة القرعان والدحادحة (2022) فكان المجتمع من (الطلبة)، أما دراسة راماسي وآخرون (Ramaci ,et al,2019) دراسة البشيرى والصبان (2023) فكان المجتمع من (العاملين).

ومن حيث الاداة المستخدمه: فكان معظم الدراسات استخدمت الاستبانة كأداة فمنها دراسة الكفيري (2023)، دراسة البشيرى والصبان (2023)، ودراسة القرعان والدحادحة (2022)، ودراسة أبو الراس والخالدة (2021)، ودراسة الحربى (2019)، دراسة راماسي وآخرون (Ramaci ,et al,2019)، ودراسة الرويلي (2019)، ودراسة جونز اليز وآخرون (Gonzalez et al., 2016)، ودراسة فولتون (Fulton, 2016)، ودراسة ريان وآخرون (Ryan et al, 2012).

أما دراسة هورست ونيسون وستيث (Horst, Newsom, Sith, 2013) استخدمت المقابلة والملاحظة كأداة.

من حيث النتائج والمتغيرات: تتفق الدراسة الحالية مع ما تناولته الدراسات السابقة من حيث تناولها بعض المتغيرات التي تشير لليقظة وتشير لأهمية اليقظة العقلية في وتأثيرها الايجابي على الأداء والاتزان الانفعالي كدراسة الكفيري(2023) ومن المتغيرات (الجنس، المستوى التعليمي، الخبرة) ، ودراسة البشيرى والصبان (2023) تشير النتائج الى ان اليقظة العقلية عالية والاتزان الانفعالي (متوسطة) وهذا يشير الى وجود علاقة سالبة بينهما، وتشير دراسة القرعان والدحادحة (2022) أن القدرة التنبؤية لليقظة العقلية بالاتزان الانفعالي متوسطه، وان الفروق لصالح التخصص. أما دراسة الحربى (2019) تشير ألى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية وأبعاد التحيز المعرفي، ودراسة راماسي وآخرون (et al,2019, Ramaci) وتظهر النتائج أن اليقظة الذهنية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً ومستمرًا بالصحة النفسية والجسدية، وأن المرونة واليقظة الذهنية تجاه الأحداث الصعبة تساعد على الاستجابة للتغيرات والقدرة على العمل بشكل أكثر فعالية. ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت **الاتزان الانفعالي** سيتم التعقيب عليها من خلال العناصر الآتية:

من حيث الأهداف: هدفت دراسة كاظم (2023) التعرف على الذكاء الانفعالي وعلاقته بتنظيم الوقت لدى المرشدين التربويين، ودراسة (Mohy,2022) هدفت التعرف الى الثبات الانفعالي لدى المرشدين التربويين في محافظة الديوانية، ودراسة المشعان (2021) للتعرف على العلاقة بين الاتزان الإنفعالي والضغوط النفسية، و دراسة يلدريم واخرون (Yildirim et

(al,2021) التعرف على العلاقة بين المرونة والالتزان الانفعالي، ودراسة ارين (Areen,2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية وفق متغير (الجنس وسنوات الخبرة) وغيرها من الدراسات. أما من حيث المنهج: تناولت دراسة أبو عقيل (2019)، ودراسة جعبري (2018) استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

من حيث المجتمع والعينة: جميع الدراسات السابقة تناولت المجتمع والعينة (المرشدين التربويين) كدراسة كاظم (2023)، ودراسة يلدريم وآخرون (Yildirim et al,2021)، ودراسة ارين (Areen,2020)، ودراسة أبو عقيل (2019)، ودراسة جعبري (2018)، ودراسة جبر (2012)، ودراسة رمضان (2012)، ودراسة جافير (Javier, 2016)، ودراسة محي (Mohy,2022) .

ما عدا دراسة دراسة المشعان (2021) حيث كان مجتمع الدراسة يتكون من (الطلبة).
من حيث الاداة المستخدمة: جميع الدراسات السابقة اعتمدت الاستبانة كأداة يتم من خلال جمع المعلومات كدراسة كاظم (2023)، ودراسة يلدريم وآخرون (Yildirim et al,2021)، ودراسة ارين (Areen,2020)، ودراسة أبو عقيل (2019)، ودراسة جعبري (2018)، ودراسة جبر (2012)، ودراسة رمضان (2012)، ودراسة جافير (Javier, 2016) ، ودراسة محي (Mohy,2022) ، ودراسة المشعان (2021).

من حيث النتائج والمتغيرات: تتفق الدراسة الحالية مع ما تناولته الدراسات السابقة من حيث تناولها بعض المتغيرات التي تشير للالتزان الانفعالي كدراسة الكاظم (2023) توصلت الى ان المرشدين التربويين يتمتعون بالذكاء الانفعالي ولا توجد فروق بين الذكور والاناث في الذكاء الانفعالي، ودراسة وأجرى محي (Mohy,2022) لا توجد فروق في المستويات العالية والمتوسطة من الثبات الانفعالي لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخدمة الوظيفية، ولا توجد فروق. في انخفاض مستوى الثبات الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين التربويين في انخفاض مستوى الثبات الانفعالي تبعاً لسنوات الخدمة الوظيفية ولصالح المرشدين التربويين الذين سنوات الخدمة أقل من 10 سنوات، ودراسة المشعان (2021) وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمستوى الالتزان الانفعالي كانت مرتفعة، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الالتزان الانفعالي والضغط النفسية، وتوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس الالتزان الانفعالي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور، ودراسة ارين (Areen,2020) أظهرت النتائج

أن مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي كان "متوسطاً". لدى أفراد عينة الدراسة على المقياس ككل والأبعاد الفرعية، حيث أن مستويات التنظيم الانفعالي ككل أعلى لدى الذكور وكذلك لدى ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت **جودة الاداء** سيتم التعقيب عليها من خلال العناصر الآتية:

من حيث الاهداف: هدفت دراسة الياسين والضالعين (2023) التعرف إلى مستوى الكفاءة المهنية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين في مديريات التربية والتعليم بمحافظة العاصمة، ودراسة بامبنج وآخرون (Bambang et al, 2023) هدفت الدراسة إلى تقييم مدى ملاءمة تطبيق جودة الخدمات الإرشادية بمعايير محددة سلفاً في زيادة دافعية الإنجاز لدى الطلاب، ودراسة دعدوش (2020) دراسة حول التعرف إلى قياس جودة الارشاد من وجهة نظر طلبة الجامعة، ودراسة المحمودي (2017) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين السمات الشخصية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين بمكة المكرمة، ودراسة فانيز وجينز (Vesna & Janez, 2017) التعرف على أهمية كبيرة لمفهوم ضمان الجودة في التعليم في المدارس السلوفينية وفيرها من الدراسات. أما **من حيث المنهج:** جميع الدراسات تناولت المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي ما عدا دراسة في دراسة كلا من فانيز وجينز (Vesna & Janez, 2017) وتم استخدام المنهج التجريبي

من حيث المجتمع والعينة: تناولت معظم الدراسات المجتمع والعينة (المرشدين التربويين) كدراسة الياسين والضالعين (2023) دراسة المحمودي (2017)، ودراسة لفته (2016) (Vesna, Janez, 2017)، ودراسة جاو (Chao 2015)، وأجرى أولاندو (2014) Olando دراسة طالب (2013)، ودراسة ماساكا (Masaka, 2013). ما عدا دراسة بامبنج وآخرون (Bambang et al, 2023)، ودراسة دعدوش (2020) حيث تكون مجتمع من الطلبة.

من حيث الاداة المستخدمة: جاو (Chao 2015)، دراسة لفته (2016)، دراسة المحمودي (2017)، ودراسة دعدوش (2020)، ودراسة الياسين والضالعين (2023) استخدمت الاستبانة كاداة.

من حيث النتائج والمتغيرات: توصلت نتائج دراسة (الياسين والضالعين) إلى أن مستوى الكفاءة المهنية المدركة وجودة الحياة المهنية لدى عينة الدراسة كان مرتفعاً، ودراسة بامبنج وآخرون (Bambang et al, 2023) أظهرت نتائج أن الأداء الفعلي للمستشار في تقديم الخدمات الاستشارية يتوافق تماماً مع معايير الأداء لتقديم الخدمات الاستشارية التي تم

تحديدها، وبينت نتائج دراسة دعدوش (2020) لايوجد فروق بين الذكور والاناث في جودة الارشاد من وجهة نظرهم وللتعرف على دلالة الفروق في مستوى جودة الارشاد حسب التخصص (علمي-انساني)، دراسة المحمودي (2017) توجد علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين بعد العصابية وجودة الخدمات الإرشادية بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الخدمات الإرشادية وبعد الذهانية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين المتخصصين وغير المتخصصين في سمات الشخصية وفقا لمتغير التخصص، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الخدمات الإرشادية وفقا لمتغير التخصص لصالح المتخصصين، ولقد ثبت بدراسة كلا من فانيز وجينز (Vesna & Janez, 2017) أن تكرار إجراء التقييم الذاتي يتأثر بشدة بموقف مديري المدارس والمعلمين ومرشدي المدارس تجاه تطورهم المهني وبارائهم حول الآثار الإيجابية للتقييم الذاتي. فتناول هذا الفصل العديد من القضايا أولها الإطار النظري لجميع متغيرات الدراسة الثلاثة ألا وهما (اليقظة العقلية، الاتزان الانفعالي، جودة الاداء) تم التطرق إلى هذه المتغيرات بشكل مفصل مع وجود عناوين فرعية لكل متغير.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة الاخرى

كذلك تطرق هذا الفصل إلى الدراسات السابقة التي تتعلق بعنوان الدراسة الرئيسية "اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في فلسطين وبناء تصور مقترح لذلك" فهناك الدراسات العربية والأجنبية التي تطرقت لموضوع البحث وخصوصا إلى الفئة المستهدفة (المرشدين التربويين)؛ فمعظم الدراسات السابقة تحتوي على نفس مجتمع الدراسة الرئيس والبعض القليل جدا كان مجتمع مختلف (الطالبة، العاملين).

وكذلك تنوعت المناهج المستخدمة (المنهج التجريبي، المقابلة، الملاحظة) في هذه الدراسات السابقة إلا أن أداة الاستبانة كانت لدى غالبية الدراسات السابقة. وجاء هذا الفصل تمهيداً لكتابة الفصل الثالث من خلال بناء الاداة التي سيتم استخدامها لجمع البيانات الا وهي (الاستبانة) حيث يتم بناء هذه الاداة بناء على الاطار النظري والدراسات السابقة التي تم طرحها في الفصل الثاني.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة وخصائصها

5.3 متغيرات الدراسة والنموذج المقترح للعلاقة بينها

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

7.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، استخدم المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي؛ إذ يعتمد هذا المنهج على جمع البيانات حول المتغيرات التي يتناولها، ومن ثم تحديد إذا كانت هناك علاقة بينهما، وتقصي طبيعة تلك العلاقة ووصف العلاقة بين المتغيرات وصفاً كمياً، وكما استخدم أسلوب تحليل المسار (Path analysis)، الذي يعتمد على نموذج وصفي للعلاقات بين المتغيرات موضوع الدراسة: (اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية)؛ إذ يعد أسلوب تحليل المسار من أفضل الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها في تحليل معاملات الارتباط بين المتغيرات بهدف تقصي الآثار المباشرة والآثار غير المباشرة (Awang, 2012)، وهو الأنسب لهذه الدراسة ويحقق أهدافها بالشكل الذي يضمن الدقة والموضوعية.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، والبالغ عددهم (1265) مرشداً ومرشدة، حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام (2024/2023). والجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المديريات التربوية والتعليم في المحافظات الفلسطينية:

جدول (1.3): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغير المديرية

أعداد المرشدين في المدارس الحكومية حسب المديرية للعام 2024/2023	
المديرية	المجموع
جنين	89
جنوب نابلس	55
نابلس	102
سلفيت	58
طولكرم	89
قلقيلية	60
رام الله و بير زيت	147
ضواحي القدس	62
القدس	54
بيت لحم	90
يطا	51
اريجا	22
شمال الخليل	71
الخليل	97
جنوب الخليل	114
قباطية	68
طوباس	36
المحافظات الشمالية	1265

3.3 عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة كالآتي:

أولاً- **العينة الاستطلاعية (Pilot Study):** اختيرت عينة استطلاعية مكونة من (30) من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

ثانياً- **عينة الدراسة (Sample Study):** حدد حجم العينة بناءً على معادلة روبرت ماسون، إذ يشير بشماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية، كما في المعادلة الآتية :

$$n = \frac{M}{\left[\left(S^2 \times (M-1) \right) \div pq \right] + 1}$$

معادلة روبرت ماسون لتحديد حجم
العينة

M حجم المجتمع

S قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95) أي قسمة معامل الخطأ (0.05)
على الدرجة (1.96)

P نسبة توافر الخاصية وهي 0.50

Q النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50

وقد بلغ حجم العينة (295) مرشداً ومرشدة من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية. وقد اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، فقد اختارت الباحثة؛ ثلاثة عناقيد من مجموع مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية البالغ عددها (17) مديرية، مع مراعاة التقسيم الجغرافي، إذ قسمت العينة إلى ثلاثة مناطق وهي الشمال وضمت (طولكرم)، الوسط وضمت (رام الله والبيرة)، الجنوب وضمت (جنوب الخليل)، والجدول يوضح (2.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية):

جدول (2.3): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)			
المتغير	المستوى	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	121	41.0
	أنثى	174	59.0
	المجموع	295	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	192	65.1
	ماجستير فأعلى	103	34.9
	المجموع	295	100
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	40	13.6
	من 5-10 سنوات	96	32.5
	أكثر من 10 سنوات	159	53.9
	المجموع	295	100
الحالة الاجتماعية	أعزب	56	19.0
	متزوج	239	81.0
	المجموع	295	100

4.3 أدوات الدراسة وخصائصها

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت ثلاثة مقاييس لجمع البيانات، هي: مقياس اليقظة العقلية، مقياس الإتزان الانفعالي، ومقياس جودة الأداء، كما يلي:

أولاً: مقياس اليقظة العقلية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس اليقظة العقلية، قامت الباحثة ببناء مقياس اليقظة العقلية، وذلك بالإعتماد على دراسة حموري وأبو غزال (2021). و دراسة أبو حسان (2019)، إذ استخدم مقياس اليقظة العقلية في هذه الدراسات، وهذا المقياس مترجم من مقياس الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية لباير وآخرون (Baer & et al, 2006).

ثانياً: مقياس الإتزان الانفعالي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الإتزان الانفعالي المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة امتوبل (2018)، ودراسة بدر (2015)، ودراسة جاد الله (2020)، ودراسة

الحجرف (2021)، ودراسة حسين (2020)، ودراسة شواقفة، (2022)، ودراسة طه (2022)، ودراسة عبد المؤمن (2015)، ودراسة عبد الهادي (2015)، ودراسة عطيه وحجازي (2019)، ودراسة علي (2020)، ودراسة عمار (2020)، ودراسة النعمة (2015)، ودراسة المكي (2016)، ودراسة محمود (2020). قامت الباحثة ببناء مقياس الإتزان الانفعالي استناداً إلى تلك الدراسات.

ثالثاً: مقياس جودة الأداء

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس جودة الأداء المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دراسة الياسين والضلعين (2023)، ودراسة دعدوش (2020)، ودراسة المحمودي (2017)، ودراسة عبد الله والغانمي (2016)، ودراسة لفته (2016)، ودراسة طالب (2013)، ودراسة الهشلمون (2019)، ودراسة طوطا (2022). قامت الباحثة بتطوير مقياس جودة الأداء استناداً إلى تلك الدراسات.

2.4.3 الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة الثلاثة، طبقت على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وكانت النتائج كالاتي:

أ) صدق المحتوى (Content Validity) لمقاييس الدراسة

للتحقق من صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقاييس الدراسة الثلاثة: مقياس اليقظة العقلية، مقياس الاتزان الانفعالي، ومقياس جودة الأداء، عُرِضت هذه المقاييس في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين ممن يحملون درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي والتربوي، وقد بلغ عددهم (10) محكمين، كما هو موضح في ملحق (ب)، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فُعِدلت صياغة بعض الفقرات، وصولاً إلى الصورة المعدة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وفحص الخصائص السيكومترية لكل منها، المبينة في الملحق (ت).

ب) صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

استخدم صدق البناء، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية، كما هو مبين في الجداول (3.3)، (4.3)، (5.3):

جدول (3.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس اليقظة العقلية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
الملاحظة	الوصف	التصرف بوعي						
1	.89**	.77**	7	.89**	.61**	13	.59**	.73**
2	.81**	.51**	8	.90**	.66**	14	.73**	.53**
3	.75**	.66**	9	.95**	.70**	15	.52**	.26
4	.94**	.73**	10	.91**	.60**	16	.76**	.42**
5	.76**	.57**	11	.87**	.60**	17	.66**	.39*
6	.75**	.63**	12	.89**	.59**	18	.78**	.54**
	درجة كلية للمجال .78**			درجة كلية للمجال .70**			درجة كلية للمجال .70**	
الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
عدم اصدار الأحكام			عدم التفاعل مع التجربة الداخلية					
19	.95**	.50**	25	.92**	.40**	-	-	-
20	.89**	.54**	26	.87**	.50**	-	-	-
21	.83**	.36*	27	.89**	.45**	-	-	-
22	.95**	.49**	28	.91**	.36*	-	-	-
23	.93**	.50**	29	.97**	.48**	-	-	-
24	.95**	.54**	30	.91**	.41**	-	-	-
	درجة كلية للمجال .53**			درجة كلية للمجال .49**			-----	

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 < p) ** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يلاحظ من الجدول (3.3) أن قيمة معامل ارتباط الفقرة (15)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (36-97)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً. إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (30- أقل أو يساوي 70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرة: (15)، وأصبح عدد فقرات المقياس (29) فقرة للتطبيق على العينة النهائية.

جدول (4.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الاتزان الانفعالي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	
التحكم والسيطرة	المرونة	المواجهة						
1	.85**	.77**	9	.88**	.87**	16	.41**	.51**
2	.73**	.55**	10	.80**	.86**	17	.73**	.84**
3	.75**	.73**	11	.44**	.30*	18	.66**	.69**
4	.74**	.75**	12	.86**	.78**	19	.68**	.83**
5	.81**	.59**	13	.77**	.77**	20	.53**	.74**
6	.85**	.9**	14	.81**	.78**	21	.72**	.82**
7	.73**	.6**	15	.75**	.69**	22	.46**	.12
8	.83**	.77**	-	-	-	23	.73**	.38*
-	-	-	-	-	-	24	.66**	.26
درجة كلية للمجال	.88**	درجة كلية للمجال	.94**	درجة كلية للمجال	.75**			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. p < *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (01. p < **)

يلاحظ من الجدول (4.3) أن قيمة معامل ارتباط الفقرات (22، 24) كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالة إحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (30-87)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فقد حذفت الفقرات: (22، 24)، وأصبح عدد فقرات المقياس (22) فقرة للتطبيق على العينة النهائية.

جدول (5.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس جودة الأداء بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس (ن=30)

الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع المجال
البعد التنظيمي	البعد الفني/ الخدمات الإرشادية	بعد التطور المهني					
1	.93**	.92**	9	.94**	.91**	17	.83**
2	.83**	.80**	10	.86**	.85**	18	.93**
3	.80**	.76**	11	.90**	.88**	19	.90**
4	.94**	.91**	12	.93**	.89**	20	.84**
5	.85**	.88**	13	.93**	.87**	21	.86**
6	.85**	.85**	14	.89**	.88**	22	.91**
7	.80**	.75**	15	.91**	.91**	23	.85**
8	.88**	.83**	16	.91**	.92**	24	.82**
-	-	-	-	-	-	25	.67**
-	-	-	-	-	-	-	.62**
درجة كلية للمجال .97.**	درجة كلية للمجال .98.**	درجة كلية للمجال .96**					

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05 < p) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01 < p)

يلاحظ من الجدول (5.3) أن معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.62 - .94)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia, 2011)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ب) الثبات لمقاييس الدراسة

للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة الثلاثة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency Reliability) لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق، والجدول (6.3) يوضح ذلك:

جدول (6.3): قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا			
الأداة	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
اليقظة العقلية	الملاحظة	6	.90
	الوصف	6	.95
	التصرف بوعي	6	.73
	عدم اصدار الأحكام	6	.96
	عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	6	.96
	اليقظة العقلية ككل	30	.90
الاتزان الانفعالي	التحكم والسيطرة	8	.90
	المرونة	7	.88
	المواجهة	8	.81
	الاتزان الانفعالي ككل	23	.94
جودة الأداء	البعد التنظيمي	8	.95
	البعد الفني/ الخدمات الارشادية	8	.97
	بعد التطور المهني	9	.95
	جودة الأداء ككل	25	.98

يتضح من الجدول (6.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس اليقظة العقلية تراوحت ما بين (.73-.96)، وللدرجة الكلية بلغت (.90). بينما تراوحت قيم معاملات الثبات لمقياس الاتزان الانفعالي ما بين (.81-.90)، وللدرجة الكلية بلغت (.90). أما قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس جودة الأداء، فقد تراوحت ما بين (.95-.97)، وللدرجة الكلية بلغت (.98)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأدوات الثلاث قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

3.4.3 تصحيح مقاييس الدراسة

أولاً- مقياس اليقظة العقلية: تكون مقياس اليقظة العقلية في صورته النهائية من (29)، فقرة موزعة على خمسة مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لليقظة العقلية باستثناء الفقرات: (16، 18، 19، 20، 21، 22، 23)؛ إذ عكست الأوزان عند تصحيحها، وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.

ثانياً- مقياس الاتزان الانفعالي: تكون مقياس الاتزان الانفعالي في صورته النهائية من (22)، فقرة موزعة على ثلاثة مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للاتزان الانفعالي باستثناء الفقرة: (22)؛ إذ عكست الأوزان عند تصحيحها، وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.

ثالثاً- مقياس جودة الأداء: تكون مقياس جودة الأداء في صورته النهائية من (25)، فقرة موزعة على ثلاثة مجالات كما هو موضح في ملحق (ث)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لجودة الأداء.

وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجات، غير موافق (2) درجتان، غير موافق بشدة (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى كل من: اليقظة العقلية، والاتزان الانفعالي، وجودة الأداء لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: ومنخفض، ومتوسط، ومرتفع، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad (\text{لتدرج})$$

$$1.33 = \frac{5 - 1}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (7.3): درجات احتساب مستوى كل مقياس من مقاييس الدراسة	
مستوى منخفض	2.33 فأقل
مستوى متوسط	2.34 - 3.67
مستوى مرتفع	3.68 - 5

5.3 متغيرات الدراسة والنموذج المقترح للعلاقة بينها

إشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل: الاتزان الانفعالي.

المتغير الوسيط: اليقظة العقلية.

المتغير التابع: جودة الأداء.

المتغيرات التصنيفية (الديمغرافية):

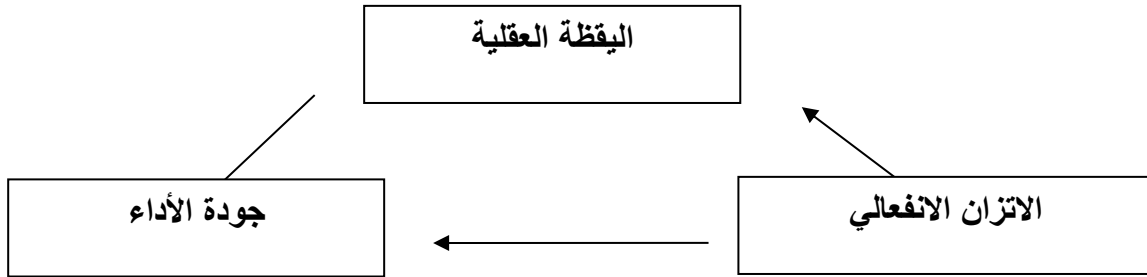
الجنس: وله مستويان هما: (1-ذكر ، 2-أنثى).

المؤهل العلمي: وله مستويان هما: (1- بكالوريوس ، 2- ماجستير فأعلى).

عدد سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات هي: (1- أقل من 5 سنوات، 2- من 5- 10 سنوات، 3- أكثر من 10 سنوات).

الحالة الاجتماعية: وله مستويان هما: (1- أعزب ، 2- متزوج).

وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المتصلة بموضوع الدراسة، فقد وضع نموذج مقترح اشتقت منه فرضيات الدراسة، كما هو موضح في الشكل (1.3):



شكل (1.3) المسار التخطيطي للنموذج المقترح ويرتكز النموذج على أن البيقة العقلية يعد متغيراً وسيطاً للعلاقة بين الاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، أي أن الاتزان الانفعالي له أثر على البيقة العقلية كذلك أن الاتزان الانفعالي له أثر على جودة الأداء كمان أن البيقة العقلية له أثر على جودة الأداء.

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

إتبعته الباحثة في تنفيذ الدراسة عدداً من الخطوات على النحو الآتي:

- جمع البيانات الثانوية من العديد من المصادر الثانوية كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة، والإستعانة بها في بناء أدواتها وتوظيفها في الوصول إلى نتائج الدراسة لاحقاً.
- تحديد مجتمع الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة.
- تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.

- تحكيم أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (30) من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأصلية، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

7.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها، استخدم برنامج الرزمة الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28)، للإجابة على أسئلة الدراسة وفرضياتها، وكما استخدم برنامج (AMOS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثبات.
معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، لتحديد الصدق، وفحص العلاقات بين المقاييس.

اختبار تحليل المسار (Path Analysis)، بهدف اختبار الأثر المباشرة (Direct Effects)، والأثر الغير مباشر (Indirect Effects)، والأثار الكلية (Total Effects)، للمتغيرات باستخدام طريقة التمهيد (Bootstrapping).

اختبار معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise).

اختبار تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" (MANOVA "without Interaction") لفحص الفروق بين متوسطات كل من: اليقظة العقلية، والاتزان الانفعالي، وجودة الأداء تبعاً إلى متغيرات الدراسة الديمغرافية.
اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 نتائج التحليل الكمي

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وهي كما يلي:

1.4 نتائج التحليل الكمي المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى اليقظة العقلية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس اليقظة العقلية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس اليقظة العقلية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	الملاحظة	4.06	.657	81.2	مرتفع
2	2	الوصف	3.94	.665	78.8	مرتفع
3	3	التصرف بوعي	3.48	.470	69.6	متوسط
4	5	عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	3.46	.634	69.2	متوسط
5	4	عدم اصدار الأحكام	2.72	.757	54.4	متوسط
اليقظة العقلية ككل			3.53	.356	70.6	متوسط

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية ككل بلغ (3.53)، ونسبة مئوية (70.6)، وبتقدير متوسط. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس اليقظة العقلية فقد تراوحت ما بين (4.06-2.72)، وجاء مجال " الملاحظة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.06)، ونسبة مئوية (81.2)، وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال " عدم اصدار الأحكام " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.72)، ونسبة مئوية (54.4)، وبتقدير متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس اليقظة العقلية كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

مجال الملاحظة

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الملاحظة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	3	أنتبه لروائح الأشياء	4.21	.862	84.2	مرتفع
2	4	أنتبه للأصوات (مثل دقات الساعة وزقزقة العصافير) من حولي	4.16	.831	83.2	مرتفع
3	6	أنتبه إلى كيف تؤثر مشاعري على أفكاري	4.11	.769	82.2	مرتفع
4	5	ألاحظ العناصر البصرية في الفن أو الطبيعة، مثل: (الألوان والأشكال والملمس وأنماط الضوء والظل)	4.02	.835	80.4	مرتفع
5	1	أستطيع أن ألاحظ إحساسي بحركة جسمي عند المشي	4.01	.849	80.2	مرتفع
6	2	أنتبه لأحاسيسي عندما يلامس الهواء شعري	3.87	.929	77.4	مرتفع

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الملاحظة تراوحت ما بين (4.21 - 3.87)، وجاءت فقرة "أنتبه لروائح الأشياء" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.21) ونسبة مئوية (84.2) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "أنتبه لأحاسيسي عندما يلامس الهواء شعري" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.87) ونسبة مئوية (77.4) وبتقدير مرتفع.

مجال الوصف

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الوصف مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	11	أستطيع التعبير عن خبراتي بالكلمات المناسبة	3.99	.724	79.8	مرتفع
2	8	أستطيع التعبير عن أفكارٍ بسهولة	3.99	.767	79.8	مرتفع
3	7	أجيد استخدام الكلمات المناسبة التي تصف مشاعري	3.98	.802	79.6	مرتفع
4	9	أستطيع اختيار الكلمات المناسبة التي تعبر عما يدور في خاطري	3.95	.800	79.0	مرتفع
5	10	أستطيع أن أعبر عن شعوري بالكلمات عندما أشعر بالضيق الشديد	3.88	.844	77.6	مرتفع
6	12	أستطيع وصف أفكارٍ الراهنة بالتفصيل	3.87	.775	77.4	مرتفع

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الوصف تراوحت ما بين (3.87 - 3.99)، وجاءت فقرة "أستطيع التعبير عن خبراتي بالكلمات المناسبة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.99) ونسبة مئوية (79.8) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "أستطيع وصف أفكارٍ الراهنة بالتفصيل" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.87) ونسبة مئوية (77.4) وبتقدير مرتفع.

مجال التصرف بوعي

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التصرف بوعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	13	أوجه انتباهي إلى كل ما يدور حولي من مثيرات في البيئة المدرسية	3.98	.692	79.6	مرتفع
2	14	أستمر بالقيام بالأعمال مع تركيز انتباهي إليها	3.94	.680	78.8	مرتفع
3	17	لدي قدرة على استمرار تركيزي على ما يحدث في الوقت الحاضر	3.87	.685	77.4	مرتفع
4	16	أنشئت بسهولة	3.04	1.033	60.8	متوسط
5	15	يعمل قلقي على تشتيت انتباهي لما أقوم به	2.55	.992	51.0	متوسط

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التصرف بوعي تراوحت ما بين (3.98 - 2.55)، وجاءت فقرة "أوجه انتباهي إلى كل ما يدور حولي من مثيرات في البيئة المدرسية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.98) وبنسبة مئوية (79.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "يعمل قلقي على تشتيت انتباهي لما أقوم به" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.55) وبنسبة مئوية (51.0) وبتقدير متوسط.

مجال عدم التفاعل مع التجربة الداخلية

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال عدم التفاعل مع التجربة الداخلية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	28	في المواقف الصعبة ، يمكنني التوقف مؤقتاً دون رد فعل فوري	3.64	.846	72.8	متوسط
2	29	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، أشعر بالهدوء بعد فترة وجيزة	3.52	.876	70.4	متوسط
3	27	ألاحظ أفكارني المؤلمة وأدعها تمضي دون أن تؤثر عليّ.	3.50	.884	70.0	متوسط
4	25	أراقب أحاسيسي دون أن أغوص بها	3.39	.857	67.8	متوسط
5	26	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، ألاحظها فقط وأتركها تذهب	3.38	.947	67.6	متوسط
6	24	أدرك مشاعري وأحاسيسي دون القيام بأي رد فعل نحوها	3.35	.932	67.0	متوسط

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال عدم التفاعل مع التجربة الداخلية تراوحت ما بين (3.64 - 3.35)، وجاءت فقرة "في المواقف الصعبة، يمكنني التوقف مؤقتاً دون رد فعل فوري" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.64) وبنسبة مئوية (72.8) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "أدرك مشاعري وأحاسيسي دون القيام بأي رد فعل نحوها" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.35) وبنسبة مئوية (67.0) وبتقدير متوسط.

مجال عدم اصدار الأحكام

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال عدم اصدار الأحكام مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	21	أحكم على نفسي بناءً على أفكاري السلبية.	3.16	1.065	63.2	متوسط
2	23	أعتقد أن بعض أفكاري غير سوية أو سيئة ويجب أن أفكر بهذه الطريقة.	3.08	1.114	61.6	متوسط
3	19	أعتقد أن بعض مشاعري غير مناسبة ويجب ألا تكون كذلك.	2.69	.953	53.8	متوسط
4	22	أقول لنفسي لا يجب أن أشعر بالطريقة التي أشعر بها	2.49	.903	49.8	متوسط
5	20	أشعر بعدم الرضا عن نفسي عندما تكون أفكاري غير منطقية.	2.47	.982	49.4	متوسط
6	18	أنتقد نفسي لوجود مشاعر غير مناسبة لدي.	2.39	.878	47.8	متوسط

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال عدم اصدار الأحكام تراوحت ما بين (3.16 - 2.39)، وجاءت فقرة " أحكم على نفسي بناءً على أفكاري السلبية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.16) وبنسبة مئوية (63.2) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة " أنتقد نفسي لوجود مشاعر غير مناسبة لدي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.39) وبنسبة مئوية (47.8) وبتقدير متوسط.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى الإلتزان الإنفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟
للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الإلتزان الإنفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، والجدول (7.4) يوضح ذلك:

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس الاتزان الانفعالي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	المرونة	4.00	.490	80.0	مرتفع
2	1	التحكم والسيطرة	3.91	.506	78.2	مرتفع
3	3	المواجهة	3.82	.458	76.4	مرتفع
المتوسط الكلي للاتزان الانفعالي						
			3.91	.436	78.2	مرتفع

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل بلغ (3.91)، ونسبة مئوية (78.2)، وبتقدير مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس الاتزان الانفعالي فقد تراوحت ما بين (3.82-4.00)، وجاء مجال "المرونة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.00)، ونسبة مئوية (80.0)، وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "المواجهة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.82)، ونسبة مئوية (76.4)، وبتقدير مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الاتزان الانفعالي كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال المرونة

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المرونة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	13	أصوب أفكارٍ وسلوكي عندما اقتنع أنها خاطئة	4.13	.649	82.6	مرتفع
2	15	أبادل الآراء والأفكار مع الآخرين	4.08	.642	81.6	مرتفع
3	9	أخذ قرارات مرنة تتكيف وطبيعة الموقف.	4.03	.664	80.6	مرتفع
4	10	أزن النتائج المترتبة على قراراتي	3.98	.654	79.6	مرتفع
5	14	استثير زملائي لتقديم مجموعة من الأفكار المتنوعة لحل مشكلة ما.	3.95	.615	79.0	مرتفع
6	12	أكيف بسرعة مع زملائي الجدد	3.95	.772	79.0	مرتفع
7	11	أغير في رأيي حسب ما يقتضيه الموقف	3.86	.713	77.2	مرتفع

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال المرونة تراوحت ما بين (4.13 - 3.86)، وجاءت فقرة "أصوب أفكارى وسلوكى عندما اقتنع انها خاطئة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابى قدره (4.13) وبنسبة مئوية (82.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "اغير في رأيي حسب ما يقتضيه الموقف" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابى بلغ (3.86) وبنسبة مئوية (77.2) وبتقدير متوسط.

2) مجال التحكم والسيطرة

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التحكم والسيطرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	7	أرى أن شخصيتي متزنة	4.01	.700	80.2	مرتفع
2	6	أرتب أفكارى وأركز على ما يساعدني على السلوك الجيد	3.98	.628	79.6	مرتفع
3	8	أفهم دوافع استجابتي لكل موقف	3.98	.649	79.6	مرتفع
4	1	أظهر الانفعال المناسب للموقف	3.96	.755	79.2	مرتفع
5	3	أعبر عن أفكارى بشكل واضح ومفهوم	3.95	.715	79.0	مرتفع
6	4	أتمتع بضبط النفس في المواقف الحرجة	3.90	.758	78.0	مرتفع
7	2	أتحكم في تصرفاتي مهما كانت الظروف	3.79	.779	75.8	مرتفع
8	5	أستطيع التركيز عند التعرض للضغوط	3.70	.800	74.0	مرتفع

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التحكم والسيطرة تراوحت ما بين (4.01-3.70)، وجاءت فقرة "أرى أن شخصيتي متزنة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابى قدره (4.01) وبنسبة مئوية (80.2) وبتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "أستطيع التركيز عند التعرض للضغوط" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابى بلغ (3.70) وبنسبة مئوية (74.0) وبتقدير مرتفع.

(3) مجال المواجهة

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال المواجهة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	17	أجعل من كل تحدي فرصة للتعلم	4.11	.598	82.2	مرتفع
2	21	أتمتع بمهارات تواصل مع من حولي	4.09	.616	81.8	مرتفع
3	19	أقدر مسؤولية اتخاذ أي قرار	4.05	.620	81.0	مرتفع
4	20	أستطيع السيطرة على انفعالاتي أمام الآخرين	3.99	.628	79.8	مرتفع
5	18	أواجه المواقف الطارئة بحكمة دون انفعال	3.93	.666	78.6	مرتفع
6	16	أواجه من ينتقدني دون انفعال	3.83	.729	76.6	مرتفع
7	22	أشعر بالخوف عند التعرض لمواقف جديدة	2.76	.990	55.2	متوسط

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال المواجهة تراوحت ما بين (4.11 - 2.76)، وجاءت فقرة "أجعل من كل تحدي فرصة للتعلم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.11) ونسبة مئوية (82.2) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "أشعر بالخوف عند التعرض لمواقف جديدة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.76) ونسبة مئوية (55.2) وبتقدير متوسط.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مستوى جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

للإجابة عن السؤال الثالث، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، والجدول (11.4) يوضح ذلك:

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس جودة الأداء وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

المرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	البعد الفني/ الخدمات الإرشادية	4.17	.539	83.4	مرتفع
2	1	البعد التنظيمي	4.09	.574	81.8	مرتفع
3	3	بعد التطور المهني	4.06	.523	81.2	مرتفع
جودة الأداء ككل						
			4.11	.510	82.2	مرتفع

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس جودة الأداء ككل بلغ (4.11)، ونسبة مئوية (82.2)، وبتقدير مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس جودة الأداء فقد تراوحت ما بين (4.06-4.17)، وجاء مجال " البعد الفني/ الخدمات الارشادية " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.17)، ونسبة مئوية (83.4)، وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال " بعد التطور المهني" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (4.06)، ونسبة مئوية (81.2)، وبتقدير مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس جودة الأداء كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) مجال البعد الفني/ الخدمات الارشادية

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال البعد الفني/ الخدمات الارشادية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	11	أعطي الوقت الكافي للاستماع إلى شكاوى الطلبة ومشكلاتهم	4.28	.683	85.6	مرتفع
2	13	أتابع باهتمام كل ما يتعلق بغياب الطلبة المتكرر عن المدرسة	4.28	.693	85.6	مرتفع
3	9	أقدم خدمات الإرشاد الفردي والجمعي للطلبة	4.26	.687	85.2	مرتفع
4	16	أحرص على تنفيذ أنشطة إرشادية تعزز صحة الطلبة وتوافقهم النفسي والشخصي	4.23	.622	84.6	مرتفع
5	15	أدعم الطلبة وأشجعهم على تحسين مستواهم الدراسي	4.23	.672	84.6	مرتفع
6	12	أعقد لقاءات مع أولياء الأمور	4.16	.641	83.2	مرتفع
7	14	أنفذ خطة تساعد الطلبة على معرفة ميولهم المهنية	4.00	.735	80.0	مرتفع
8	10	أستثمر النظريات الإرشادية في إيجاد حلول لمشكلات الطلبة	3.93	.746	78.6	مرتفع

يتضح من الجدول (12.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال البعد الفني/ الخدمات الارشادية تراوحت ما بين (3.93 - 4.28)، وجاءت فقرة " أعطي

الوقت الكافي للاستماع إلى شكاوى الطلبة ومشكلاتهم " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.28) وبنسبة مئوية (85.6) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أستمثر النظريات الإرشادية في إيجاد حلول لمشكلات الطلبة " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.93) وبنسبة مئوية (78.6) وبتقدير مرتفع.

(2) مجال البعد التنظيمي

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال البعد التنظيمي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	أهتم بتوضيح أهداف الإرشاد والتوجيه للطلبة	4.22	.766	84.4	مرتفع
2	2	أسعى لتكوين علاقات مهنية جيدة مع الطلبة	4.21	.754	84.2	مرتفع
3	7	أهتم بتكوين علاقات جيدة مع أولياء الأمور	4.15	.713	83.0	مرتفع
4	8	أعمل على مشاركة إدارة المدرسة في اتخاذ القرارات المهمة	4.15	.744	83.0	مرتفع
5	6	أقوم بعدة لقاءات مع الهيئة التدريسية قبل بناء خطة عملي	4.01	.709	80.2	مرتفع
6	4	أهتم بإنجاز السجلات الخاصة بالعمل الإرشادي	4.00	.806	80.0	مرتفع
7	5	أهتم بإنجاز العمل الإرشادي وفق برنامج يومي	3.99	.765	79.8	مرتفع
8	3	ألتزم بالخطة السنوية للعملية الإرشادية	3.98	.749	79.6	مرتفع

يتضح من الجدول (13.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال البعد التنظيمي تراوحت ما بين (4.22 - 3.98)، وجاءت فقرة " أهتم بتوضيح أهداف الإرشاد والتوجيه للطلبة " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.22) وبنسبة مئوية (84.4) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " ألتزم بالخطة السنوية للعملية الإرشادية " في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.98) وبنسبة مئوية (79.6) وبتقدير مرتفع.

(3) مجال بعد التطور المهني

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال بعد التطور المهني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

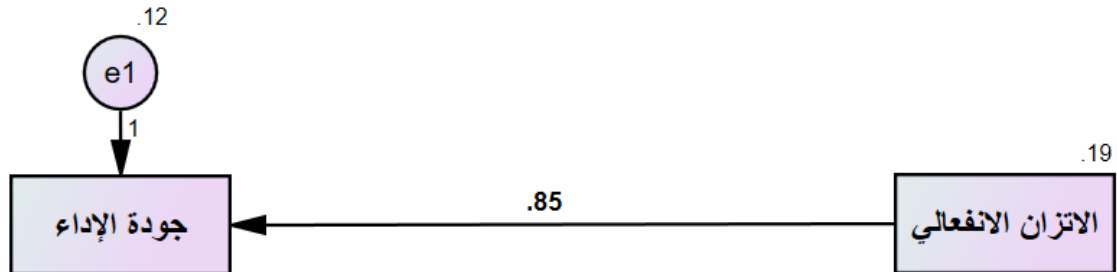
المرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	17	أهتم بحضور الندوات والدورات التدريبية بفاعلية	4.20	.682	84.0	مرتفع
2	18	أهتم بأن يكون لي افكار جديدة في العمل كل عام	4.18	.637	83.6	مرتفع
3	19	أطور خبراتي باستمرار	4.12	.685	82.4	مرتفع
4	21	أحرص على ملاحظة ردود فعلي وسلوكي ومشاعري تجاه التدخلات التي أقوم بها	4.08	.606	81.6	مرتفع
5	22	أحرص على تحديد نقاط قوتي في كل موقف	4.07	.648	81.4	مرتفع
6	23	لدي استعداد لتقييم تدخلاتي باستمرار	4.05	.678	81.0	مرتفع
7	25	أمتلك الخبرة الكافية للتعامل مع مشكلات الطلبة المعقدة	3.99	.714	79.8	مرتفع
8	24	أعمل على توفير فرص التعاون مع المؤسسات الداعمة للطلبة	3.99	.719	79.8	مرتفع
9	20	أحاول الاطلاع على البحوث والدراسات في المجال الإرشادي	3.89	.750	77.8	مرتفع

يتضح من الجدول (14.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال بعد التطور المهني تراوحت ما بين (4.20-3.89)، وجاءت فقرة " أهتم بحضور الندوات والدورات التدريبية بفاعلية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.20) وبنسبة مئوية (84.0) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أحاول الاطلاع على البحوث والدراسات في المجال الإرشادي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.89) وبنسبة مئوية (77.8) وبتقدير مرتفع.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل تعتبر اليقظة العقلية متغيراً وسيطاً بين الاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا السؤال، جرى بناء نموذج سببي (Causal Model)، بناءً على أساس نظري واستخدم أسلوب تحليل المسار (Path Analysis)، وبهدف التعرف إلى الآثار المباشرة (Direct Effects)، والآثار الغير مباشر (Indirect Effects)، (الوسيط)، والآثار الكلية (Total Effects)، استخدمت طريقة التمهيد (Bootstrapping)، وتجدر الإشارة إلى أن طريقة التمهيد (Bootstrapping) تعدّ من أفضل الطرق لاختبار العلاقات الوسيطة فهي تتفوق على طريقة بارون وكيني (Baron and Kenny)، وعلى طريقة سوبل (Sobel test)، حيث تقوم طريقة التمهيد (Bootstrapping)، بتوليد مجموعة كبيرة من العينات المسحوبة من العينة الأصلية بطريقة عشوائية مع الإرجاع، إذ تهدف بذلك إلى معالجة دقة تقدير العينات عن طريق إيجاد تقديرات غير متحيزة من مجموعة التقديرات المتحيزة (Awang, 2012 ; Hayes, 2009)، لذا استخدمت طريقة التمهيد (Bootstrapping)، عن طريق برنامج (AMOS) وذلك بإعادة المعاينة (5000) مرة، مع تصحيح الانحياز بنسبة (95%) بهدف اختبار الوساطة وتقدير قيم التأثيرات المباشرة والغير مباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية، ويوضح الشكل (1.4) نتائج التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط في النموذج، كما يوضح الجدول (15.4) نتائج قيم معامل الانحدار للتأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط في النموذج، كما ويوضح الشكل (2.4) تحليل المسار للتأثيرات المباشرة للنموذج، كما يوضح الجدول (16.4) نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية:



شكل (1.4) التأثير المباشر للمتغير المستقل على المتغير التابع قبل إدخال المتغير الوسيط.

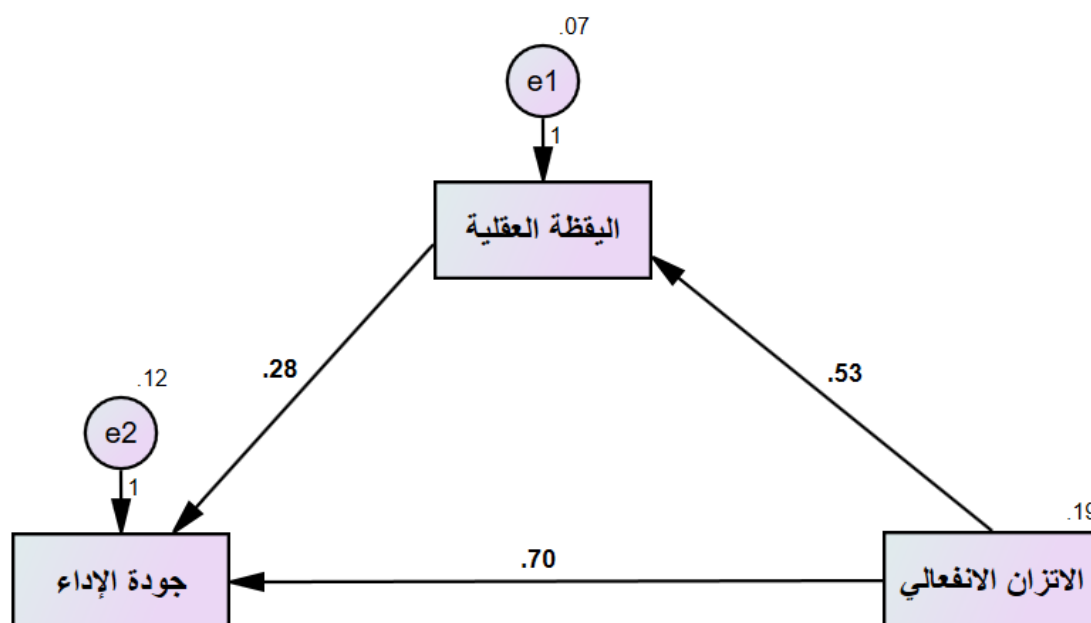
يتضح من الشكل (1.4) وجود تأثير مباشر للإتزان الانفعالي على جودة الأداء، ويوضح الجدول (15.4) نتائج قيم الانحدار للتأثير المباشر للإتزان الانفعالي على جودة الأداء ودلالته الإحصائية:

جدول (15.4): قيم الانحدار للتأثير المباشر للمتغير المستقل على التابع

المسار	قيمة B	الخطأ المعياري SE	القيمة الحرجة	قيمة P-Value
الأثر المباشرة				
الاتزان الانفعالي -> جودة الأداء	.850	.047	18.123	< .000*

الاختصارات: B = معامل الانحدار ؛ *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يلاحظ من الجدول (15.4) وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين الاتزان الانفعالي و جودة الأداء، إذ بلغت قيمة التأثير (.850)، وبدلالة إحصائية أقل من ($p < .01$). ويوضح الشكل (2.4) تحليل المسار للنموذج:



شكل (2.4): نموذج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة للنموذج

يتضح من الشكل (2.4) وجود تأثير مباشر للإتزان الانفعالي على جودة الأداء من جهة والليقظة العقلية على جودة الأداء من جهة أخرى، ويوضح الجدول (16.4) نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية.

جدول (16.4): نتائج تحليل المسار للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية

المسارات	قيمة B	الخطأ المعياري SE	القيمة الحرجة	قيمة P-Value
الآثار المباشرة				
الاتزان الانفعالي -> اليقظة العقلية	.530	.036	14.615	< .000*
الاتزان الانفعالي -> جودة الأداء	.700	.060	11.635	< .000*
اليقظة العقلية -> جودة الأداء	.284	.074	3.856	< .000*
الآثار غير المباشرة				
الاتزان الانفعالي -> جودة الأداء	.150	.045	3.326	< .000*
الآثار الكلية				
الاتزان الانفعالي -> جودة الأداء	.850	.047	18.123	< .000*

الاختصارات: B= معامل الانحدار ؛ *دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتضح من الجدول (16.4) وجود تأثير مباشر دالة إحصائياً بين الإتزان الانفعالي والليقظة العقلية إذ بلغت قيمة التأثير (.530)، كما جاءت قيمة التأثير المباشر بين الاتزان الانفعالي جودة الأداء دالة إحصائياً إذ بلغت قيمة التأثير (.700). كذلك وجود تأثير مباشر دال إحصائياً بين اليقظة العقلية و جودة الأداء بلغ (.284).

جاءت قيمة الأثر غير المباشر للاتزان الانفعالي على جودة الأداء في ظل وجود اليقظة العقلية كمتغير وسيط (.150) وجاءت دالة إحصائياً مما يعني؛ وجود تأثير للمتغير الوسيط اليقظة العقلية على العلاقة بين الإتزان الانفعالي جودة الأداء، أي أن المتغير الوسيط اليقظة العقلية أسهم في العلاقة بين المتغير المستقل الاتزان الانفعالي والمتغير التابع جودة الأداء بمقدار (.150).

جاءت قيمة الأثر الكلي للإتزان الانفعالي على جودة الأداء في ظل وجود اليقظة العقلية كمتغير وسيط (.850) ودالة إحصائياً.

وفي ضوء ما أشار إليه أوانج (Awang, 2012)، أنه إذا كان التأثير غير المباشر من خلال المتغير الوسيط دال إحصائياً، والتأثير المباشر للمتغير المستقل على التابع دال إحصائياً في ظل وجود المتغير الوسيط، فإن المتغير الوسيط (اليقظة العقلية) يعد وسيطاً جزئياً (Partial Mediation) للعلاقة بين المتغير المستقل (الاتزان الانفعالي) والمتغير التابع (جودة الأداء).

2.4 النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة العقلية وكل من: الاتزان الانفعالي و جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.

للإجابة عن الفرضية الأولى، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين اليقظة العقلية وكل من: الاتزان الانفعالي جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، والجدول (17.4) يوضح ذلك:

جدول (17.4): معاملات ارتباط بيرسون بين اليقظة العقلية وكل من: الاتزان الانفعالي جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية (ن=295)

اليقظة العقلية	الاتزان الانفعالي	جودة الأداء
اليقظة العقلية	1	
الاتزان الانفعالي	.649**	1
جودة الأداء	.586**	.726**

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .01$) ()

يتضح من الجدول (17.4) الآتي:

- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.649). وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة اليقظة العقلية ازداد مستوى الاتزان الانفعالي.
- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.586). وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة اليقظة العقلية ازداد مستوى جودة الأداء.

- وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين جودة الأداء والالتزام الانفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (726). وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة جودة الأداء ازداد مستوى الالتزام الانفعالي.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لكل من اليقظة العقلية والالتزام الانفعالي في التنبؤ بجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.

لاختبار الفرضية الثانية، ومن أجل قياس تأثير مساهمة كل من اليقظة العقلية والالتزام الانفعالي في التنبؤ بجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise)، والجدول (18.4) يوضح ذلك:

جدول (18.4): نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لتأثير مساهمة كل من اليقظة العقلية والالتزام الانفعالي في التنبؤ بجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية

النموذج	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المعبر (R ²)	معامل الارتباط المعدل
	معامل الخطأ	معامل الانحدار						
1	الثابت	0.782	0.185	4.232	0.000			
	الالتزام الانفعالي	0.850	0.047	18.092	0.000	0.726a	0.528	0.526
2	الثابت	0.366	0.211	1.740	0.083			
	الالتزام الانفعالي	0.700	0.060	11.596	0.000			
	اليقظة العقلية	0.284	0.074	3.843	0.000	0.742b	0.550	0.547

قيمة "ف" المحسوبة للالتزام الانفعالي = 327.317 دالة عند مستوى دلالة <0.001

قيمة "ف" المحسوبة للالتزام الانفعالي و اليقظة العقلية = 178.733 دالة عند مستوى دلالة <0.001

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < 0.01$)

يتضح من الجدول (18.4) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لكل من: (الاتزان الانفعالي، و اليقظة العقلية) إذ وضحا معاً (55.0%)، من نسبة التباين في مستوى جودة الأداء. وتجدر الإشارة إلى أن قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤية الأثنان قد كانت متدنية؛ مما يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity) التي تشير إلى وجود ارتباطات قوية بين المتنبئات.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي: ($\hat{y} = 0.366 + 0.700 x_1 + 0.284 x_2$)،

حيث تمثل $\hat{y}$: جودة الأداء، x_1 : الاتزان الانفعالي، x_2 : اليقظة العقلية.

أي كلما تغير الاتزان الانفعالي درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في جودة الأداء بمقدار (0.700)، وكلما تغيرت اليقظة العقلية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في جودة الأداء بمقدار (0.284).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اليقظة العقلية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.

لاختبار الفرضية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، والجدول (19.4) يبين ذلك:

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية

المتغير	المستوى	الإحصائي	الملاحظة	الوصف	التصرف بوعي	عدم اصدار الأحكام	عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	4.02	4.05	3.43	2.56	3.55	3.53
		SD	.583	.564	.515	.675	.593	.343
	أنثى	M	4.09	3.87	3.51	2.82	3.40	3.54
		SD	.705	.720	.436	.795	.656	.365
المؤهل العلمي	بكالوريوس	M	4.04	3.91	3.47	2.67	3.44	3.51
		SD	.627	.611	.456	.731	.642	.341
	ماجستير فأعلى	M	4.10	4.00	3.49	2.80	3.52	3.58
		SD	.711	.756	.498	.802	.617	.378
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	M	3.92	3.63	3.38	2.70	3.51	3.43
		SD	.678	.667	.457	.848	.715	.301
	من 5-10 سنوات	M	4.08	3.96	3.45	2.58	3.59	3.53
		SD	.672	.650	.416	.761	.586	.346
	أكثر من 10 سنوات	M	4.08	4.01	3.52	2.80	3.38	3.56
		SD	.642	.654	.501	.723	.631	.370
الحالة الاجتماعية	أعزب	M	4.06	3.85	3.43	2.49	3.64	3.50
		SD	.601	.640	.443	.761	.599	.332
	متزوج	M	4.06	3.97	3.49	2.77	3.42	3.54
		SD	.671	.670	.477	.748	.636	.361

M = المتوسط الحسابي SD = الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (19.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس اليقظة العقلية فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" (MANOVA "without Interaction")، والجدول (20.4) يبين ذلك:

جدول (20.4): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس اليقظة العقلية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الملاحظة	.234	1	.234	.539	.463
	الوصف	2.488	1	2.488	5.877	.016*
	التصرف بوعي	.335	1	.335	1.515	.219
	عدم اصدار الأحكام	5.762	1	5.762	10.707	.001*
	عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	1.901	1	1.901	4.936	.027*
المؤهل العلمي	الدرجة الكلية	.007	1	.007	.058	.811
	الملاحظة	.209	1	.209	.481	.488
	الوصف	.231	1	.231	.546	.461
	التصرف بوعي	.036	1	.036	.162	.688
	عدم اصدار الأحكام	1.312	1	1.312	2.438	.119
عدد سنوات الخبرة	عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	.366	1	.366	.949	.331
	الدرجة الكلية	.347	1	.347	2.762	.098
	الملاحظة	.802	2	.401	.923	.398
	الوصف	4.695	2	2.348	5.546	.004*
	التصرف بوعي	.542	2	.271	1.225	.295
الحالة الاجتماعية	عدم اصدار الأحكام	2.878	2	1.439	2.674	.071
	عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	2.077	2	1.038	2.696	.069
	الدرجة الكلية	.390	2	.195	1.555	.213
	الملاحظة	.068	1	.068	.156	.693
	الوصف	.023	1	.023	.054	.817
	التصرف بوعي	.038	1	.038	.173	.678
	عدم اصدار الأحكام	4.411	1	4.411	8.197	.005*
	عدم التفاعل مع التجربة الداخلية	2.220	1	2.220	5.762	.017*

الدرجة الكلية	.006	1	.006	.045	.833
الملاحظة	125.562	289	.434		
الوصف	122.331	289	.423		
التصرف بوعي	63.892	289	.221		
الخطأ	155.512	289	.538		
عدم اصدار الأحكام	111.326	289	.385		
عدم التفاعل مع التجربة الداخلية					
الدرجة الكلية	36.265	289	.125		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتضح من الجدول (20.4) الآتي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس اليقظة العقلية ومجالي: (الملاحظة، التصرف بوعي) لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير الجنس، في حين جاءت الفروق دالة إحصائياً على مجالات: (الوصف، عدم اصدار الأحكام، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية)، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور على مجالي: (الوصف، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية). في حين جاءت الفروق لصالح الإناث على مجال عدم اصدار الأحكام.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس اليقظة العقلية ومجالاته لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس اليقظة العقلية ومجالاته باستثناء مجال: (الوصف) لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس اليقظة العقلية ومجالاته باستثناء مجالي: (عدم اصدار الأحكام، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية) لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية، إذ جاءت الفروق لصالح متزوج على مجال (عدم اصدار الأحكام)، في حين جاءت الفروق لصالح أعزب على مجال (عدم التفاعل مع التجربة الداخلية).

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية على مجال: (الوصف) لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، أجري اختبار (Scheffe) والجدول (21.4) يوضح ذلك:

جدول (21.4): نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال: (الوصف) لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
	أقل من 5 سنوات	3.63			
الوصف	من 5-10 سنوات	3.96			
	أكثر من 10 سنوات	4.01			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتبين من الجدول (21.4) الآتي:

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، على مجال: (الوصف) لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) من جهة وكل من: (من 5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)، من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح كل: (من 5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.

لاختبار الفرضية الرابعة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، والجدول (22.4) يبين ذلك:

جدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية

المتغير	المستوى	الإحصائي	التحكم والسيطرة	المرونة	المواجهة	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	3.96	4.04	3.87	3.96
		SD	.488	.434	.430	.397
	أنثى	M	3.87	3.97	3.78	3.88
		SD	.516	.525	.475	.459
المؤهل العلمي	بكالوريوس	M	3.89	4.00	3.80	3.90
		SD	.495	.484	.459	.426
	ماجستير	M	3.94	4.00	3.86	3.93
		SD	.529	.503	.457	.454
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	M	3.79	3.86	3.72	3.79
		SD	.535	.606	.590	.500
	من 5-10 سنوات	M	3.86	4.00	3.80	3.88
		SD	.515	.540	.446	.459
الحالة الاجتماعية	أكثر من 10 سنوات	M	3.97	4.03	3.86	3.95
		SD	.488	.418	.425	.398
	أعزب	M	3.84	4.02	3.74	3.86
		SD	.548	.513	.506	.476
	متزوج	M	3.92	3.99	3.84	3.92
		SD	.496	.485	.445	.426

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (22.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الاتزان الانفعالي فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" (MANOVA "without Interaction"، والجدول (23.4) يبين ذلك:

جدول (23.4): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الاتزان الانفعالي تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	التحكم والسيطرة	.696	1	.696	2.749	.098
	المرونة	.451	1	.451	1.889	.170
	المواجهة	.534	1	.534	2.568	.110
	الدرجة الكلية	.562	1	.562	2.995	.085
المؤهل العلمي	التحكم والسيطرة	.075	1	.075	.298	.586
	المرونة	.001	1	.001	.004	.950
	المواجهة	.191	1	.191	.917	.339
	الدرجة الكلية	.052	1	.052	.280	.597
عدد سنوات الخبرة	التحكم والسيطرة	1.325	2	.663	2.619	.075
	المرونة	1.252	2	.626	2.626	.074
	المواجهة	.464	2	.232	1.117	.329
	الدرجة الكلية	.914	2	.457	2.438	.089
الحالة الاجتماعية	التحكم والسيطرة	.018	1	.018	.070	.792
	المرونة	.335	1	.335	1.407	.237
	المواجهة	.134	1	.134	.644	.423
	الدرجة الكلية	.000	1	.000	.002	.964
الخطأ	التحكم والسيطرة	73.121	289	.253		
	المرونة	68.910	289	.238		
	المواجهة	60.108	289	.208		
	الدرجة الكلية	54.194	289	.188		

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتضح من الجدول (23.4) الآتي:

عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الاتزان الانفعالي ومجالاته لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية. لاختبار الفرضية الخامسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية، والجدول (24.4) يبين ذلك:

جدول (24.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس جودة الأداء تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية

المتغير	المستوى	الإحصائي	البعد التنظيمي	البعد الفني/ الخدمات الإرشادية	بعد التطور المهني	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	4.07	4.21	4.07	4.11
		SD	.550	.470	.437	.440
	أنثى	M	4.10	4.15	4.05	4.10
		SD	.591	.583	.577	.554
المؤهل العلمي	بكالوريوس	M	4.07	4.16	4.03	4.08
		SD	.555	.503	.502	.480
	ماجستير فأعلى	M	4.13	4.20	4.12	4.15
		SD	.609	.604	.559	.561
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	M	3.97	4.13	4.04	4.05
		SD	.739	.581	.519	.558
	من 5-10 سنوات	M	4.04	4.14	4.02	4.07
		SD	.624	.604	.579	.570
الحالة الاجتماعية	أكثر من 10 سنوات	M	4.15	4.20	4.09	4.14
		SD	.486	.487	.490	.456
	أعزب	M	4.06	4.18	4.13	4.12
		SD	.630	.530	.510	.505
الاجتماعية	متزوج	M	4.10	4.17	4.05	4.10
		SD	.561	.543	.526	.512

M = المتوسط الحسابي SD = الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (24.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الأداء في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس جودة الأداء فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" (MANOVA "without Interaction")، والجدول (25.4) يبين ذلك:

جدول (25.4): تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس جودة الأداء تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	البعد التنظيمي	.068	1	.068	.206	.651
	البعد الفني/ الخدمات	.317	1	.317	1.079	.300
	الإرشادية					
	بعد التطور المهني	.061	1	.061	.224	.636
المؤهل العلمي	الدرجة الكلية	.035	1	.035	.132	.716
	البعد التنظيمي	.200	1	.200	.607	.436
	البعد الفني/ الخدمات	.083	1	.083	.281	.596
	الإرشادية					
عدد سنوات الخبرة	بعد التطور المهني	.549	1	.549	2.005	.158
	الدرجة الكلية	.252	1	.252	.965	.327
	البعد التنظيمي	1.184	2	.592	1.796	.168
	البعد الفني/ الخدمات	.404	2	.202	.689	.503
الحالة الاجتماعية	الإرشادية					
	بعد التطور المهني	.481	2	.240	.879	.416
	الدرجة الكلية	.637	2	.318	1.220	.297
	البعد التنظيمي	.001	1	.001	.002	.962
الخطأ	البعد الفني/ الخدمات	.069	1	.069	.235	.628
	الإرشادية					
	بعد التطور المهني	.591	1	.591	2.158	.143
	الدرجة الكلية	.136	1	.136	.523	.470
البعد التنظيمي		95.228	289	.330		

البعد الفني/ الخدمات الإرشادية	84.802	289	.293
بعد التطور المهني	79.096	289	.274
الدرجة الكلية	75.420	289	.261

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$)

يتضح من الجدول (25.4) الآتي

عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس جودة الأداء ومجالاته لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج التحليل الكمي

- 1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة
- 1.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الأول
- 2.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
- 3.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
- 4.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
- 2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة
- 1.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
- 2.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
- 3.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
- 4.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة
- 5.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة
- 5.2.6 البرنامج التدريبي المقترح لليقظة العقلية
- 3.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

مناقشة نتائج التحليل الكمي للدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً لمناقشة نتائج الدراسة التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وهي كما يلي:

1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى اليقظة العقلية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس اليقظة العقلية ككل جاء بتقدير متوسط. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس اليقظة العقلية فقد جاء مجال " الملاحظة " بالمرتبة الأولى بتقدير مرتفع، بينما جاء مجال " عدم اصدار الأحكام " في المرتبة الأخيرة بتقدير متوسط. أما مجالات قياس اليقظة العقلية فقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الملاحظة، ومجال الوصف، جاء بتقدير مرتفع. بينما مجال التصرف بوعي جاء بتقدير مرتفع من ناحية فقرة " أوجه انتباهي إلى كل ما يدور حولي من مثيرات في البيئة المدرسية " بينما جاءت فقرة " يعمل قلبي على تشتيت انتباهي لما أقوم به " في المرتبة الأخيرة وبتقدير متوسط، وبينما أظهرت النتائج إلى أن مجال عدم التفاعل مع التجربة جاءت بتقدير متوسط.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الكفيري (2023)، ودراسة القرعان والدحادحة (2022)، ودراسة الحربي (2019)، ودراسة الرويلي (2019)، ودراسة ريان وآخرون (Ryan et al, 2012) بأن مستوى اليقظة العقلية ومستوى متوسطاً.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة البشير والصبان (2023)، ودراسة (راماسي وآخرون (Ramaci, et al, 2019)، ودراسة الهشلمون (2019) حيث توصلت هذه الدراسات إلى أن اليقظة الذهنية مرتفعة. أما دراسة هورست ونيسون وستيث (Horst, Newsom & Sith, 2013) فكانت اليقظة العقلية منخفضة.

تَعزُّو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ اليقظة العقلية تُعدُّ من ضروريات إنجاح العمل الإرشاديِّ فالملاحظة هي النقطة الفاصلة لأيِّ سلوكٍ يظهر من قبل الطلبة في المدارس الحكومية، وتركز

مهارات الإرشاد التربوي على تدريب المرشدين على اعتمادهم على الملاحظة باعتبارها سلاح لرصد السلوكيات السوية والغير سوية، أما بالنسبة لعدم رصد الأحكام فمن طبيعة العمل الإرشادي التّقبل وعدم وضع حلول أو فكرة مسبقة عن الطّلبة، وأهمّ عنصر يجب أن يتحلّى به المرشد التربوي هو التّقبل الغير مشروط. ويُتطلّب أيضاً من المرشد التربوي وصف السلوك بشكل دقيق ولا يتم ذلك إلا من خلال الملاحظة المستمرة، وكذلك يُتطلّب من المرشد التّصرف مع الطّلبة بحكمة، وأن يكون قادراً على التّحكّم بانفعالاته وضبط سلوكه اتجاه أيّ سلوك غير سوي، ولا يحدث ذلك إلا من خلال اليقظة العقليّة التي يستطيع المرشد التربوي من خلالها التّحكّم في انفعالاته، وكما أنّ عدم التّفاعل مع التجربة الدّاخلية لدى المرشد التربوي فبعضهم يُفضّل عدم عرض خبراتهم وتجاربهم في الحياة وذلك لأنّ طبيعة عمل المرشد التربوي تكون قائمة على الحياديّة وعدم إعطاء النّصح للطّلبة، بل يُمكنه أخذ النّصح والمقترحات لأيّ مشكلة ما من الطّلبة أنفسهم من أجل زيادة الاستبصار لذاتهم، وكما تُعزّو الباحثة أنّ المرشدين والمرشدات ممّن تمّ إجراء المقابلة معهم يتفاعلون مع الخبرات الدّاخلية، مثل المشاعر والأفكار بطرق مختلفة فكلّ منهم طريقته الخاصّة، إلا أنّ بعض الطّرق قد تمّ تكرارها مرّتين وهي تناول المشاعر في جلسات خاصّة من ذاتها وتنقيتها دون تراكمها والتّماهي معها وإعطائها مجالاً للظهور، واعتبار أنّ لكلّ شخص تجاربه الفريدة وطريقة تفكيره. وأنّ غالبيّة المرشدين والمرشدات ممّن تمّت مقابلتهم أفادوا بأنّ التّدريب المستمرّ على مهارات اليقظة وعمل لقاءات توعويّة، هي من التّوصيات المقترحة لديهم كمرشدين تربويين لتعزيز استخدام اليقظة العقليّة في المدرسة.

2.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الاتزان الانفعالي ككل جاءت بتقدير مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس الاتزان الانفعالي فقد جاء مجال "المرونة" بالمرتبة الأولى وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال "المواجهة" في المرتبة الأخيرة، وبتقدير مرتفع. أما مجالات قياس الاتزان الانفعالي فقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: أظهرت النتائج إلى أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال المرونة جاءت بتقدير مرتفع بينما جاءت فقرة "أغير في رأيي حسب ما يقتضيه الموقف" في المرتبة الأخيرة، وبتقدير متوسط، أما مجال التحكم والسيطرة أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة جاءت فقرة "أرى أن شخصيتي متزنة" بتقدير متوسط، بينما جاءت فقرة "أستطيع التركيز عند

التعرض للضغط " في المرتبة الأخيرة، وبتقدير مرتفع، أما مجال المواجهة جاءت فقرة " أجعل من كل تحدي فرصة للتعلم " في المرتبة الأولى وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة " أشعر بالخوف عند التعرض لمواقف جديدة " في المرتبة الأخيرة وبتقدير متوسط.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة محي (Mohy,202) ، ودراسة المشعان (2021)، ودراسة أبو عقيل (2019)، ودراسة جعبري (2018)، ودراسة جافير (Javier, 2016) ودراسة جبر (2012) حيث أظهرت النتائج أن الإلتزان الانفعالي جاء بدرجة مرتفعة.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كاظم (2023)، ودراسة يلدريم وآخرون (Yildirim et al,2021)، ودراسة ارين (Areen,2020) ، ودراسة رمضان (2012) حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة بأن الإلتزان الانفعالي جاء بدرجات متوسطة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرشد التربوي قادر على التحكم في انفعالاته في جميع الظروف التي يتعرض لها داخل المدارس الحكومية، وعليه فإنه يتميز بالمرونة وذلك لأن من شروط العمل الإرشادي التقبل وعدم إصدار أحكام مسبقة على الطلبة، ويظهر ذلك من خلال المرونة في التعامل واستيعاب حالات الطلبة النفسية واحتياجاتهم، ولكن في بعض الأحيان تحدث مواقف تحكم على المرشد التربوي أن يغير رأيه خاصة الحرجة والخطيرة مثل حالات الانتحار أو السلوكيات الشاذة فهذه تتطلب إجراءات مع المدير ورئيس قسم الإرشاد التربوي والتي تعد الحالات الخاصة، فقدره المرشد التربوي على الإلتزان الانفعالي تظهر من خلال التحكم والسيطرة بانفعالاته وفق المواقف الصادرة من الطلبة، ومواجهة هذه الانفعالات بشكل يتطلب الإلتزان والمرونة وضبط النفس إلا أنه يوجد بعض المواقف التي تتطلب التروي والتراجع بها، مثل المواقف الجديدة والسلوكيات التي تعد مخالفة لقوانين المدرسة، وكل هذا الإلتزان الانفعالي لا يحدث بيوم واحد إلا من خلال الدورات التدريبية التي تعقدتها مديرية التربية والتعليم، والندوات، وتمارين القدرة على التحكم بالانفعالات كي يكون المرشد التربوي قادراً على إتمام عمله الإرشادي بشكل متوازن ومناسب، وكما تعزو الباحثة ضبط المشاعر والانفعالات خلال التفاعل مع الطلاب أو الأفراد الذين تعمل معهم إلا أن أكثر ما تم التطرق إليه من قبل المرشدين والمرشدات ممن تم إجراء المقابلة معهم بأنهم يضبطون مشاعرهم من خلال عدم التركيز على الانتباه للمواقف المثيرة للانفعالات والتعامل بترؤ ومهنية معها وضبط الانفعالات، وأن جميع المرشدين والمرشدات ممن تمت مقابلتهم أجمعوا على أهمية الاهتمام بالجوانب الانفعالية للمرشد من خلال تخصيص ورشات عمل لتفريغ وفهم انفعالاته والاسترخاء، وأوصوا بضرورة وجود تدريبات تخفف من ضغوطات العمل لديهم وتساعدهم على الاسترخاء.

3.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مستوى جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس جودة الأداء ككل بتقدير مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس جودة الأداء فقد جاء مجال " البعد الفني/ الخدمات الارشادية " بالمرتبة الأولى وبتقدير مرتفع، بينما جاء مجال " بعد التطور المهني" في المرتبة الأخيرة وبتقدير مرتفع. أما مجالات قياس جودة الاداء فقد أظهرت الدراسة النتائج الاتية: أظهرت النتائج الى أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال البعد الفني/ الخدمات الارشادية جاءت بتقدير مرتفع. أما مجال البعد التنظيمي جاءت بتقدير مرتفع حيث جاءت فقرة " أهتم بتوضيح أهداف الإرشاد والتوجيه للطلبة " بالمرتبة الاولى و فقرة "ألتزم بالخطة السنوية للعملية الإرشادية" بالمرتبة الثانية وكلاهما بتقدير مرتفع. أما مجال بعد التطور المهني جاء بتقدير مرتفع حيث جاءت فقرة " أهتم بحضور الندوات والدورات التدريبية بفاعلية " في المرتبة الأولى، بينما جاءت فقرة " أحاول الاطلاع على البحوث والدراسات في المجال الإرشادي" في المرتبة الأخيرة وبتقدير مرتفع.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الياسين والضالعين (2023)، ودراسة ودراسة بامبج واخرون(2023, Bambang et al)، ودراسة فانيز وجينز (Vesna & Janez, 2017)، ودراسة أولاندو (Olando, 2014) حيث أظهرت النتائج أن جودة الاداء جاءت بدرجات مرتفعة.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة دعدوش (2020)، ودراسة طالب (2013) حيث اظهرت النتائج أن جودة الاداء منخفضة. بينما دراسة ماساكا (MASAKA,2013) جاءت جودة الاداء وخدمات الارشادية متوسطة أي أنها بحجه لتطور أكثر.

تَعَزُّو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جودة الأداء لدى المرشدين التربويين كانت مرتفعة ككل ولدى جميع مجالاتها وهذا يعود إلى أن اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين يظهر من خلال جودة الأداء، وتلك الخدمات الإرشادية التي من شأنها أن تُوفّر الجوَّ الأفضل والمُنَاحَ المُلائمَ لِجَعْلِ الطَّالِبِ يفهم نفسه بنفسه، ولِمُساعدته على حَلِّ مُشكلاته وإشباع حاجاته حتَّى يَتمكَّنَ مِنَ التَّكَيِّفِ مَعَ مُجْتَمَعِهِ وَبِئْتِهِ، وهذا يعودُ أيضاً إلى طبيعة البعدِ التَّنْظِيمِيِّ فكلُّ عملٍ ناجحٍ يكونُ أساسه وضعُ أهدافٍ وحلولٍ مُقترحةٍ وخُططٍ طَوَّارِءٍ يَمكنُ مِنَ خِلالِها المُحافظةُ على جودةِ الأداءِ ووضعِ خُططٍ بديلةٍ فُهذا يُساعدُ على إنجاحِ العمليةِ الإرشاديةِ. ولاشكَّ أنَّ المرشدَ التربويَّ المُطَّلِعَ على كُلِّ ما هُوَ جديد، سواءً دراساتي أو بحوثٍ أو كتبٍ أو مجالاتٍ علميةٍ جديدةٍ ومعرفةٍ

بِكُلِّ مَا هُوَ جديد يزيّد من جودة الأداء لديه، ويكون قادراً على مواجهة التّحدّيات والصّعوبات في العمل الإرشاديّ ويتميّز عن غيره من زملاء من خلال الاستفادة من النّدوات والمُحاضرات والمؤتمرات ومُتابعة كُلِّ مَا هُوَ جديد بحيثُ يلتبسُ هذا الشيء على جودة الأداء في تطوّر العمل الإرشاديّ ونشر بحوث جديدة، وكما تُعرّو الباحثة أنّ جميع المرشدين والمرشدات ممّن تمّت مقابلتهم أجمعوا على التّدريبات المُستمرّة والبرامج المُتخصّصة باحتياجات المرشدين الانفعاليّة والمهارتيّة وتطوير الأداء هي من التّوصيات المُهمّة التي يعتقدون أنّها تُعزّز من مُستوى جودة الأداء، بالإضافة إلى عدم إرباك العمل بالخُطة الإرشاديّة والملفات من قبل إدارة ومُعلمي المدرسة.

4.1.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل تعتبر اليقظة العقلية متغيّراً وسيطاً بين الاتزان الانفعالي و جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية؟

أظهرت النتائج أنه إذا كان التأثير غير المباشر من خلال المتغير الوسيط دال إحصائياً، والتأثير المباشر للمتغير المستقل على التابع دال إحصائياً في ظل وجود المتغير الوسيط، فإن المتغير الوسيط (اليقظة العقلية) يُعد وسيطاً جزئياً (Partial Mediation) للعلاقة بين المتغير المستقل (الاتزان الانفعالي) والمتغير التابع (جودة الأداء).

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة البشير والصبان (2023) حيث أظهرت نتائج أن العلاقة بين اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة راماسي وآخرون (et al, 2019) تشير النتائج الى ان المرونة النفسية واليقظة الذهنية تجاه الأحداث الصعبة تساعد على الاستجابة للتغيرات والقدرة على العمل بشكل أكثر فعالية ، ودراسة الهشلمون (2019) تشير النتائج الى ان العلاقة بين اليقظة العقلية وجودة الاداء جاءت بدرجات عالية. ودراسة دراسة جونز اليزوآخرون (Gonzalez et al., 2016) تشير نتائج هذه الدراسة ال وجود وسيطاً بين اليقظة العقلية والاداء الاكاديمي، ودراسة أبو عقيل (2019) تشير نتائج الى ان العلاقة بين الكفاءة المهنية والاتزان الانفعالي جاءت بدرجة ايجابية، ودراسة الياسين والضالعين (2023) تشير نتائج الى أن مستوى الكفاءة المهنية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة المهنية أيضا مرتفعاً، ودراسة أولاندو (Olando, 2014) تشير نتائج الى الارتباط الايجابي بين جودة الخدمات الارشادية ومفهوم الذات، ودراسة ماساكا (MASAKA,2013) تشير الى وجود علاقة جزئية بين جودة الاداء وتطوير الاداء.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة دراسة القرعان والدحادحة (2022) ، ودراسة الرويلي (2019)، ودراسة رمضان (2012) حيث أظهرت نتائج أن العلاقة بين اليقظة العقلية والاتزان جاءت بدرجة متوسطة. ودراسة هورست ونيسون وستيث (Horst, Newsom & Sith, 2013) تشير النتائج الى أن اليقظة العقلية والاداء لدى المرشدين منخفضاً.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن اليقظة العقلية تلعب دوراً بارزاً في إنجاح العملية الإرشادية في المدارس الحكومية الفلسطينية حيث أن اليقظة العقلية تُحدث دوراً فعالاً، بحيث تؤثر على الاتزان الانفعالي وجودة الاداء فهي جزء لا يتجزأ منهما في العملية الإرشادية فكلاً كان المرشد التربوي يتميز بيقظة عقلية مرتفعة كلما كان أثر هذه اليقظة يظهر على الاتزان الانفعالي لدى المرشد التربوي بكيفية قدرته على ضبط انفعالاته ومرونة في التعامل ومواجهة المواقف الصعبة والقدرة على التحكم والسيطرة على مواقف وسلوكيات غير مرغوب فيها، ولا شك أن اليقظة العقلية أيضاً جزء مهم وفعال في إحداث تغيير في جودة الاداء بحيث تساعد المرشد التربوي على قدرته بتطور الاداء المهني لدى المرشدين التربويين من خلال الندوات والدراسات والبحوث وتقديم الخدمات الإرشادية لدى الطلبة التي تهدف بشكل أساسي لقدرة الطلبة على التكيف وحل المشكلات والتمتع بصحة نفسية جيدة، ولا شك أن المرشد التربوي الذي ينظم عمله ويضع الخطط وتكون صورته واضحة لطبيعة مهامه وعمله الإرشادي فكل هذا يجعل التمييز في جودة الاداء يكون بشكل مستمر وفعال. كما تعزو الباحثة إجماع المرشدين والمرشدات ممن تم إجراء المقابلة معهم على أهمية اليقظة العقلية في تحسين الاتزان الانفعالي، ومن أكثر ما يتم تحسينه هو الزيادة من هدوء المرشد وقدرته على التصرف والتعامل مع انفعالاته فكل هذا يزيد من جودة الاداء والعلم والخبرة والمعرفة.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين اليقظة العقلية وكل من: الاتزان الانفعالي و جودة الاداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية.

أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (649). وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة اليقظة العقلية

إزداد مستوى الإلتزان الانفعالي. كما أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين اليقظة العقلية وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (586). وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة اليقظة العقلية ازداد مستوى جودة الأداء. كما أظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين جودة الأداء والإلتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (726). وجاءت العلاقة طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة جودة الأداء ازداد مستوى الإلتزان الانفعالي.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة دراسة المحمودي (2017) حيث تشير النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين جودة الأداء والإنبساطية، ودراسة بامبنج وآخرون (Bambang et al, 2023)، تشير نتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين جودة الأداء الإرشادية و ودافعية الإنجاز، ودراسة الياسين والضلاعين (2023) ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من مجالات الكفاءة المهنية المدركة، ودراسة جافير (Javier, 2016) تشير نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية لدى المرشدين المدرسين في متغير الذكاء العاطفي كقدرة في الاستيعاب العاطفي، ودراسة فولتون (Fulton, 2016) تشير نتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين اليقظة العقلية للمرشد النفسي المتدرب والشفقة بالذات، ودراسة أبو عقيل (2019) توجد علاقة ارتباطية طردية متوسطة، ودراسة جونز اليزوآخرون (Gonzalez et al., 2016) حيث أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين اليقظة العقلية الذهنية وبين الأداء الأكاديمي موجبة، ودراسة الروايلى (2019) تشير نتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية والاستقرار النفسي، ودراسة الهشلمون (2019) تشير إلى أن هناك علاقة طردية موجبة دالة إحصائياً بين اليقظة الذهنية وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين، ودراسة راماسي وآخرون (et al, 2019), (Ramaci) وتظهر النتائج أن اليقظة الذهنية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً ومستمرراً بالصحة النفسية والجسدية وبشكل فعال.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة دراسة المشعان (2021) حيث تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الإلتزان الانفعالي والضغط النفسية سالبة، ودراسة كاظم (2023) تشير نتائج إلى علاقة متوسطة لدى الذكاء الانفعالي عند المرشدين التربويين، ودراسة فولتون (Fulton, 2016) ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من اليقظة العقلية والشفقة بالذات والتجنب، ودراسة القرعان والدحادحة (2022) حيث أظهرت النتائج أن مستوى اليقظة العقلية ومستوى الإلتزان الانفعالي كان متوسطاً، ودراسة البشيرى والصبان

(2023) حيث أظهرت النتائج إلى أنها توجد علاقة ارتباطية سلبية بين اليقظة الذهنية والجهد الانفعالي.

تَعَزُّو الباحثة أنه كلما زادت اليقظة العقلية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية كلما زاد الاتزان الانفعالي وجودة الأداء، وهذه علاقة طردية فترى الباحثة أن هذه النتيجة الإيجابية تعود إلى إكساب المرشدين التربويين القدرة على الاتزان الانفعالي وذلك من خلال ضبط الانفعالات والتحكم والسيطرة على أنفسهم، وكذلك المرونة في التعامل مع الطلبة، وقدرتهم على حل المشكلات، واتخاذ القرار، وإعداد المرشدين التربويين للمشاركة والتفاعل في المجتمع من خلال الندوات والمحاضرات والتوجيه الجمعي، وأن الطلبة يتوفر لديهم القدرة على أن يكونوا عنصراً فعالاً في البيئة المحيطة بهم. وكذلك تزداد جودة الأداء لدى المرشدين التربويين من خلال تقديم الخدمات والطور المهني ومتابعة كل ما هو جديد في البحوث العلمية والاستفادة منه في بيئة العمل والسعي الدائم إلى التطور الفكري ويظهر ذلك من خلال الاتزان الانفعالي وجودة الأداء في العمل الإرشادي داخل المدارس الحكومية الفلسطينية، وتشجيع على التعلم بين الطلبة أنفسهم والمعلمين، وإكساب مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية يطوّر من العملية التعليمية بشكل عام والعملية الإرشادية بشكل خاص.

2.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لا توجد قدرة تنبؤية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لكل من اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي في التنبؤ بجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية. أظهرت النتائج إلى أنه كلما تغير الاتزان الانفعالي درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في جودة الأداء وكلما تغيرت اليقظة العقلية درجة واحدة يحدث تغير طردي موجب في جودة الأداء.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الياسين والضالعين (2023)، ودراسة المحمودي (2017)، وفانيز وجينز (Vesna & Janez, 2017)، ودراسة أولاندو (Olando, 2014) (MASAKA, 2013) تشير نتائج هذه الدراسات إلى أن علاقة جودة الاداء بباقي متغيرات الدراسات جاءت مرتفعة.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة طالب (2013) حيث تشير نتائج الى وجود مستوى ادنى نحو جودة العمل الإرشادي لدى المرشدين التربويين.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه كلما زاد الاتزان الانفعالي درجة واحدة كلما زادت جودة الأداء وكلما تغيرت اليقظة العقلية كلما تغيرت جودة الأداء. فهذه النتيجة تشير إلى طبيعة العلاقة الموجبة بين الاتزان الانفعالي واليقظة العقلية في إحداث تغيير إيجابي في جودة الأداء، فكل هذه المتغيرات جميعها تؤثر وتتأثر ببعضها البعض، وذلك لأن طبيعة العمل الإرشادي عبارة عن عملية متكاملة ومتواصلة فكما كان في ضبط الانفعالات والاتزان واليقظة العقلية والملاحظة وتصرف بوعي وعدم إصدار أحكام وعدم تفاعل مع التجربة أكثر، كلما كانت جودة الأداء للمرشدين التربويين أكثر فعالية وإنتاجية والعكس صحيح.

3.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات اليقظة العقلية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.

عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس اليقظة العقلية ومجالي: (الملاحظة، التصرف بوعي) لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغير الجنس، في حين جاءت الفروق دالة إحصائية على مجالات: (الوصف، عدم إصدار الأحكام، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية)، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور على مجالي: (الوصف، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية). في حين جاءت الفروق لصالح الإناث على مجال عدم إصدار الأحكام.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة دراسة الكفيري (2023)، ودراسة البشير والصبان (2023)، دراسة القرعان والدحادحة (2022)، ودراسة الهشلمون (2019)، ودراسة جونز اليزوآخرون (Gonzalez et al., 2016)، حيث تشير النتائج إلى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مجالي الملاحظة والتصرف بوعي لا توجد فروق بينهما تبعاً للجنس أي لا فرق بين الذكور والإناث لدى اليقظة العقلية عند الملاحظة للسلوكيات والتصرف. أما الفروق فكانت لمجال الوصف وعدم التفاعل مع التجربة لصالح الذكور وذلك يشير إلى أن المرشدين الذكور لديهم التحفظ في الوصف وعدم التفاعل مع التجربة بحكم أن العملية الإرشادية هي عملية مهنية وليست اجتماعية تضمن التجارب الخاصة بهم وعرضها على الطلبة. بينما مجال عدم إصدار الأحكام جاءت الفروق لصالح الإناث وذلك لأن طبيعة العمل

الإرشاديّ التّقبُّل وعدم وضع حلولٍ أو فكرةٍ مُسبقةٍ عن الطّلبة، وأهمُّ عنصرٍ يجبُ أن يتحلّى به المُرشّد التّربويّ هو التّقبُّل الغيرُ مشروط وهذا يظهرُ لدى المُرشّدات أكثر.

-عدم وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً عند مُستوى الدّالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس اليقظة العقليّة ومجالاته لدى المُرشدين التّربويين في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة تُعزى إلى مُتغيّر المؤهل العلميّ.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الكفيري(2023)، الهشلمون (2019) حيث تشير النتائج الى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلميّ.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة القرعان والدحادحة (2022) حيث تشير النتائج الى وجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلميّ تعزى للتخصص (علمي).

تعرّو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ اليقظة العقليّة لا تتأثّر بالمؤهل العلميّ سواءً كان بكالوريوس أو ماجستير فأعلى، فجميع المُرشدين التّربويين يخضعون إلى نفس القوانين والتعليمات التّربويّة الصّادرة عن وزارة التّربية والتعليم.

-عدم وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً عند مُستوى الدّالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس اليقظة العقليّة ومجالاته باستثناء مجال: (الوصف) لدى المُرشدين التّربويين في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة تُعزى إلى مُتغيّر عدد سنوات الخبرة.

-أمّا بالنسبة لإيجاد الفروق فكان لبعيد الوصف، حيثُ أظهرت النّتائج إلى وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً عند مُستوى الدّالة ($\alpha \leq 0.05$)، على مجال: (الوصف) لدى المُرشدين التّربويين في المدارس الحكوميّة الفلسطينيّة تُعزى إلى مُتغيّر عدد سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) من جهة، وكلّ من: (من 5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)، من جهةٍ أُخرى، جاءت الفروقات لصالح كلّ: (من 5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات).

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة البشيرى والصبان (2023) حيث اظهرت النتائج الى وجود فروق تبعاً لستويات الخبرة

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الرويلي (2019)، ودراسة الهشلمون (2019)، ودراسة الكفيري (2023)، ودراسة الرويلي (2019)، حيث تشير النتائج الى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

تعرّو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ اليقظة العقليّة لا تتأثّر لدى المُرشدين التّربويين بحسب خبراتهم وسنوات الخبرة داخل المدارس الحكوميّة في جميع مجالاتها ما عدا مجال الوصف فكان هناك فرقٌ في اليقظة العقليّة من خلال استخدام الألفاظ والأفكار الواضحة عن مشاعره وأفكاره أو

وصف الحدث بطريقة واضحة باستخدام الكلمات الدقيقة فكان هناك فرق، فليس كل المرشدين التربويين لديهم مقدرة على الوصف (إعادة صياغة للحدث أو المشاعر)، وتعزو الباحثة أيضاً هذه النتيجة إلى بُعد الوصف لدى المرشدين التربويين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة فكانت لصالح كل: (من 5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) وذلك لأن المرشدين التربويين أصحاب الخبرة الأكثر لديهم مقدرة على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بشكل مهني ومنظم أكثر من ذوي الخبرة الأقل.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس اليقظة العقلية ومجالاته باستثناء مجالي: (عدم اصدار الأحكام، عدم التفاعل مع التجربة الداخلية) لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية، إذ جاءت الفروق لصالح متزوج على مجال (عدم اصدار الأحكام)، في حين جاءت الفروق لصالح أعزب على مجال (عدم التفاعل مع التجربة الداخلية).

لم يتم طرح دراسات سابقة تحتوي على متغير (الحالة الاجتماعية).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن اليقظة العقلية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تُعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية تشير إلى عدم وجود فروق لدى ملاحظة، والوصف، والتصرف بوعي سواء كان المرشدون التربويون حالتهم الاجتماعية (متزوج، أعزب) بينما توجد فروق لمجالي (عدم اصدار الاحكام) جاءت لصالح متزوج وذلك لأن المرشد التربوي المتزوج لديه صبر وترو وتحمّل للعمل الإرشادي أكثر من المرشد التربوي (الأعزب)، وأما مجال (عدم التفاعل مع التجربة الداخلية) كانت لصالح أعزب وذلك المرشد التربوي يكون لديه تحفظ بعدم مشاركة الآخرين تجاربه الشخصية ومشاعره وأفكاره الداخلية وذلك أيضاً طبيعة العمل الإرشادي هو مهني وليس شخصي.

4.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.

عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس الاتزان الانفعالي ومجالاته لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة دراسة كاظم (2023)، ودراسة محي (Mohy,2022)، ودراسة أبو عقيل (2019) حيث تشير النتائج الى عدم وجود فروق لمتغير الجنس، ودراسة جعبري (2018) تشير نتائج الى عدم وجود فروق تبعاً لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة محي (Mohy,2022) حيث اشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق لصالح سنوات الخبرة أقل من (10) سنوات، ودراسة المشعان (2021) حيث تشير النتائج الى وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة ارين (Areen,2020) تشير النتائج الى وجود فروق لدى متغير الجنس لصالح الذكور ومتغير سنوات الخبرة لاكثر من 10 سنوات، ودراسة أبو عقيل (2019) تشير النتائج الى وجود فروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح (10) سنوات فأكثر، ومتغير المؤهل العلمي لصالح درجة ماجستير أعلى. دراسة جبر (2012) تشير نتائج الى وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس، ودراسة رمضان (2012) تشير نتائج الى وجود فروق لصالح المؤهل العلمي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الاتزان الانفعالي لا يحدث أي فرق سواء تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأكثر)، سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) و(من 5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات). الحالة الاجتماعية (أعزب، متزوج) فكل هذه المتغيرات لا يوجد أي فرق بينهما وذلك لأن المرشدين التربويين سواء ذكر أو أنثى لا يوجد فرق في الاتزان الانفعالي أو سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي أو الحالة الاجتماعية والسبب الرئيس أن جميعهم يخضعون إلى نفس القوانين والانظمة والتعليمات التربوية والنّدوات والدورات العلمية دون تميّز أي مرشد عن آخر فيعيشون نفس الظروف.

5.2.5 مناقشة نتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات جودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية.

عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) على مقياس جودة الأداء ومجالاته لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية تعزى إلى متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة دعدوش (2020)، ودراسة لفته (2016) حيث تشير النتائج الى عدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس، ودراسة المحمودي (2017) تشير الى عدم وجود فروق تبعا للمؤهل العلمي.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة دعدوش (2020) حيث تشير النتائج الى وجود فروق تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة جاو (Chao, 2015) تشير النتائج الى وجود فروق تبعا لمتغير الجنس لصالح الاناث، ومتغير سنوات الخبرة، ودراسة طالب (2013) تشير النتائج الى وجود فروق لمتغير الجنس لصالح الاناث وفروق لمتغير المؤهل العلمي.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن جودة الأداء لا تتأثر بمتغيرات: الجنس: (ذكر، أنثى)، المؤهل العلمي: (بكالوريوس، ماجستير فأكثر) عدد سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات) و(من 5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)، الحالة الاجتماعية: (أعزب، متزوج). وذلك لأن جودة الأداء هي نتاج اليقظة العقلية والاتزان الانفعالي بحيث يتم قياس جودة الأداء من خلال نتائج العمل الإرشادي الذي لا يتأثر بأي متغير، فطبيعة العمل الإرشادي وتعليماته ومهامه وخدماته ومهاراته ونظرياته كلها موحدة لدى المرشدين التربويين؛ فأظهرت النتائج أن جودة الأداء لا يوجد فروق لها سواء عند الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الحالة الاجتماعية.

3.5 البرنامج التدريبي المقترح لليقظة العقلية

يعبر عن محتوى تدريبي يقترح مجموعة من الفنيات والإجراءات والفعاليات حول تنمية اليقظة العقلية كالوصف، عدم إصدار الأحكام، التصرف بوعي، الملاحظة، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية بهدف تحسين مهارات التركيز والانتباه، والإبتكار وحل المشكلات. والتعامل مع الأفكار والمشاعر، وكل مايطور الجوانب المعرفية والانفعالية للمشاركين، حيث يطبق بصورة جلسات عددها عشرة جلسات إضافة لجلسة البدء والجلسة الختامية ليصبح العدد (12) جلسة مخططة ومنظمة ومتراپطه وبواقع زمني (35-40) دقيقة.

مبررات البرنامج :

*المساهمة في بناء برامج إرشادية تسهم في تعزيز المفاهيم الإيجابية حول أهمية اليقظة العقلية وخصائصها.

*يسعى البرنامج إلى تعريف المشاركين من المرشدين بالإستراتيجيات التي تعزز مهارات اليقظة العقلية .

*تحسين جودة الأداء من خلال تطوير مفاهيم واستراتيجيات ذاتية يمارسها العاملون في مجال الخدمات الارشادية والنفسية والتعليمية .

*زيادة قدرات المشاركين على الربط بين ممارستهم في بيئة عملهم وما يكتسبوه من خبرات ومعارف جديدة .

فلسفة بناء البرنامج:

بناء برنامج مقترح قادر على مراعاة احتياجات المرشدين و التعامل مع التحديات والمواقف الصاغطة بمنهجية قائمة على الابتكار والتجديد وتمكينهم من مهارات شخصية تظهر قدرتهم على زيادة تعاطفهم مع ذواتهم ورفع مستوى تفكيرهم وتعميق المفاهيم والمعلومات ذات التنوع والتأثير نحو التغيير والنمو المهني بطرائق عدة وبالرجوع إلى المصادر العلمية والأدب النظري المتخصص ضمن مخطط واضح ومتربط.

أسس بناء البرنامج

تبنى البرامج التدريبية بشكل عام على أساس ان كل فرد يمتلك مهارات شخصية معرفية ومهنية ناتجة عن خبرته وتجاربه في بيئة العمل، لدى تبنى البرامج التدريبية لتقديم خبرة جديدة تشكل حاجة مهنية وتكون بمثابة تغذية راجعة تساعد على توجيه نفسه نحو الأفضل من خلال إعطائه مساحة كافية وتدريب ملائم لذلك ويرتكز على ما يلي :

*أن يجهز التدريب من خلال المدرب المختص والمواد التدريبية الواضحة والمتعددة الأساليب في جوانبها النظرية والتطبيقية .

*إختيار أساليب وفعاليات وأنشطة تناسب الفئة المستهدفة والهدف من البرنامج.

*أن يساهم البرنامج في تمكين المشاركين من مهارات اليقظة العقلية المعرفية والإنفعالية التي تحسن ادائهم وتساعد في إتزان إنفعالاتهم.

* أن تراعي الجلسات البدء بالأنشطة التي توثق العلاقة بين المشاركين وتزيد من فعاليتهم ومشاركتهم والإستفادة من خبراتهم لتحقيق الإستفادة القصوى من التدريب.

الأساس النظري للبرنامج

يسعى الى تحسين مستوى اليقظة العقلية من خلال التدريب على التأمل والتركيز في اللحظة الحالية، وزيادة الوعي بالأفكار، والانفعالات، والأحاسيس الجسدية، والتأكد على أن هذه الحالات عابرة وتتغير مع مرور الوقت وتدريبهم على مراقبة أفكارهم ومشاعرهم بطريقة تأملية تتيح لهم التعامل معها بشكل مختلف، من خلال التحكم في هذه الأفكار والمشاعر، وتقبلها بدون إصدار أحكام مسبقة وتقييمية عليها.

كما إعتد البرنامج على مجموعة من الأسس النظرية المستمدة من أسس العلاج المعرفى المبني على يقظة العقل، ومن أهم هذه الأسس ما يلي:

عدم الحكم (Non- Judging): عدم إصدار أى أحكام مسبقة نحو أى موقف أو خبرة نمر بها سواء كانت جيدة أو سيئة، لأنها قد تكون هذه الأحكام غير مفيدة وسابقة لأوانها، كما أن هذه الأحكام قد تسيطر على عقولنا ومن ثم قد نجد صعوبة فى التعايش معها. أن يتحلى بالصبر (Patience): أن الفهم والقبول بكل لحظة نمر بها، يساعد في التحكم بالعقل والسيطرة عليه ، حيث قد تتكشف بعض الأمور التى كانت غير واضحة فى وقتها المحدد، ويحتاج تحقيق ذلك الى الصبر .

عقل المبتدئين (Beginner's mind): ويقصد به التعامل مع الخبرات والمواقف كأنها نراها لأول مرة، بدل من رؤيتها من خلال ضباب الأفكار والاعتقادات السابقة. أن يكون لدينا الثقة (trust): ويقصد به الثقة باللحظة الحالية بدلاً من التركيز على النتائج، وذلك للتركيز والانتباه الواعى على الخبرة والموقف الحالى، ويقوم المدرب ببث الثقة فى خبرات، ومشاعر، وحس المشاركين.

التقبل (Acceptance): ويقصد به تقبل الفرد نفسه كما هو، قبل أن تتمكن من التغيير بالفعل، وأيضاً قبول المواقف كما هى فى الواقع فى اللحظة الحالية.

أن لا تسعى (Non-striving): ويقصد بها عدم السعى لتغيير ما لا يمكن تغييره فى الواقع، فسعى الفرد لتحقيق أى اهدف مقابل أى عمل يعمل، وعدم قدرته على تحقيق هذه الأهداف قد يجعله يواجه بعض الضغوط والاجهاد، وعدم الرضا، فالمهم هنا أن يبذل الفرد جهده أثناء تحقيقه للأهداف ولكن ليس بالشرط أن يتحقق.

مفهوم التخلي (دعها تذهب) Letting go: أن يرسخ موقف الإستغناء أو عدم الارتباط بالأفكار والمشاعر والمواقف والخبرات وتركها تذهب بعيداً، فالاحتفاظ بالأفكار والمشاعر والمواقف والخبرات السابقة يسبب الإنزعاج أحياناً (Kabat-Zinn, 2004; Williams, 2011; James, 2015; Young, 2016).

أهداف البرنامج

الهدف العام من البرنامج

يهدف البرنامج الى رفع وتعزيز مستوى اليقظة العقلية من خلال مهاراتها المتعددة لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية بهدف تحسن جودة ادائهم .

الأهداف الخاصة بالبرنامج المقترح:

يسعى البرنامج لتحقيق الأهداف الخاصة التالية :

*تعزيز مفاهيم نظرية وتطبيقية حول اليقظة العقلية واستخداماتها وفوائدها من أجل النمو المهني والشخصي .

*ممارسة تدريبيات وتمارين لتحسين الأداء المعرفي " العقلي " والوعي الإنفعالي من زيادة الانتباه والتركيز .

*زيادة قدرة المشاركين على تنظيم أفكارهم والتعبير اللفظي عن مشاعرهم وضبط مشاعرهم الناتجة عن الخبرات السلبية.

*زيادة قدرة المشاركين من خلال الفنيات والتمارين والأنشطة على التفكير المبتكر لحل المشكلات والتفتح لما يدور حولهم في بيئة العمل.

*مساعدة المشاركين على تطبيق فعاليات وتمارين اليقظة والتخفيف من إنفعالات تسبب القلق والشعور بالضغط في المواقف التربوية المختلفة.

التخطيط للبرنامج التدريبي

تم الحرص على أن يكون التخطيط للبرنامج تخطيطاً متكاملًا مع الأسس التربوية والعلمية التي بنى عليها حتى يتمكن البرنامج من تدريب المرشدين على اليقظة العقلية ومخرجاتها المرجوة ، وتشتمل عملية تخطيط البرنامج على تحديد محتوى البرنامج ومصادره وأهدافه، و إجراءات البرنامج ومراعاة الأسس التي يقوم عليها، والفنيات والأدوات المستخدمة في البرنامج من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى البرنامج إليها، وفي النهاية يتضمن التخطيط عملية تقويم البرنامج.

خطة جلسات البرنامج

حيث سيصمم جدول الجلسات المتضمنة في البرنامج التدريبي متضمناً عنوان الجلسة، وأهداف الجلسات والفنيات المستخدمة والأنشطة الاجرائية والمدة الزمنية لكل جلسة. أسلوب التدريب :

يحتاج تطبيق البرنامج لثلاث جلسات اسبوعية، من (35- 40) دقيقة، مع اضافة (10) دقائق لتقديم التغذية الراجعة من المشاركين، واختيار مكان ملائم للتدريب يسمح بحرية الحركة.

المبادئ العامة للتدريب :

هي مبادئ تربوية عامة تراعي التزام المشاركين بقوانين الجلسة التي يقرونها منذ بداية التدريب، وتشمل الحضور بالوقت المحدد والحرص على المشاركة والتفاعل واحترام المشاركين وتقبل الآراء وتقديم التعاطف الملائم واحترام الآراء والتوجهات المختلفة للمشاركين.

خطوات تقويم البرنامج

سوف يتم تقويم البرنامج كما يلي:

- 1- **التقويم المبدئي:** وتمثل في عرض البرنامج على عدد (3) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والارشاد التربوي, للاستفادة من خبراتهم .
- 2- **التقويم البنائي:** بإجراء التقويم المصاحب لعملية تطبيق البرنامج عقب انتهاء كل جلسة من خلال استمارة تقويم الجلسات الخاصة بذلك .
- 3- **التقويم النهائي:** عند الإنتهاء من تطبيق الجلسات للتعرف على مدى فاعليته في تحسين مستوى اليقظة العقلية.

الجلسات:

رقم الجلسة	الأولى
عنوان الجلسة	تعارف _ تمهيد لبدء التدريب _ توثيق العلاقة
الأهداف	1-التعارف بين أعضاء المجموعة. 2-كسر الجليد. 3- صياغة قواعد الجلسات من المشاركين. 4-التعرف على ماهية البرنامج .

رقم الجلسة	الثانية
عنوان الجلسة	عصف ذهني حول مفهوم اليقظة العقلية
الأهداف	1-التعرف على مفهوم المشاركين للقطعة العقلية. 2- التعرف على خصائص اليقظة ومهارتها 3-التعرف على فوائدها المهنية والشخصية من وجهة نظرهم.

رقم الجلسة	الثالثة
عنوان الجلسة	مفهوم النية ، الانتباه ، التقبل،الفضول
الأهداف	1-بناء هدف والتركيز عليه 2-التفكير لحظة بلحظة 3-تنظيم الذات لاستكشافها 4-زيادة الانتباه

رقم الجلسة	الرابعة
عنوان الجلسة	مفهوم الوعي بالافكار والمشاعر
الأهداف	1-وصف المشاعر 2- وصف الافكار 3-تقبل الافكار والمشاعر

رقم الجلسة	الخامسة
عنوان الجلسة	تنظيم الإنفعالات والإستجابة للضغوط
الأهداف	1- التحكم والوعي في الانفعالات 2-زيادة المرونة 3- تعديل الاستجابات والتحكم بالسلوك الاندفاعي

رقم الجلسة	السادسة
عنوان الجلسة	التفكير بالجسد -تنظيم التنفس
الأهداف	1-التركيز على إستجابة أجزاءالجسم للإنفعالات 2-تنظيم التنفس لحظة الحدث 3-اكتساب القدرة على توجيه التفكير في خبرة مختلفة عن الخبرة التي يواجهها الفرد

رقم الجلسة	السابعة
عنوان الجلسة	التدريب على التأمل
الأهداف	1-زيادة القدرة على الاسترخاء 2-تخفيف الانفعالات وتنظيمها 3-اتزان حركة الجسم مع العقل 4-الانفتاح على المشاعر ومشاركتها

رقم الجلسة	الثامنة
عنوان الجلسة	التخيل
الأهداف	1-استبدال المشاعر السلبية بمشاعر أكثر ايجابية 2-زيادة الشعور بالراحة والطمأنينة

رقم الجلسة	التاسعة
عنوان الجلسة	ادراك الحواس
الأهداف	1-زيادة تنظيم الافكار المشتته 2-زيادة الاحساس بما يحيط بالفرد

رقم الجلسة	العاشرة
عنوان الجلسة	الوعي بالذات
الأهداف	1-مراقبة المشارك لسلوكه 2-ادراك المشارك لتأثير انفعالاته على سلوكه 3-اكتشاف صفات جديدة في الذات 4-اكتشاف القيم الشخصية

رقم الجلسة	الحادي عشر
عنوان الجلسة	الانفتاح والابداع
الأهداف	1- تحرير الافكار والمشاعر السلبية 2- التمرکز حول اللحظة لاطلاق افكار جديدة

رقم الجلسة	الثانية عشر
عنوان الجلسة	تقييم وتغذية راجعة
الأهداف	1- تقييم الاستفادة من البرنامج 2- وضع أهداف لتطوير البرنامج

4.5 التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. ضرورة الإهتمام بالجوانب الإنفعالية للمرشد التربوي من خلال تخصيص ورشات عمل لتفريغ وفهم إنفعالاته كون ذلك يؤدي لزيادة توازنه وضبطه لسلوكه وإنفعاله.
2. توفير برامج دورية ومنتظمة وتخصيص الوقت الكافي للمرشدين التربويين للتدريب على فنيات اليقظة العقلية التي تساهم في تقليل التوتر الناتج عن تراكم الضغوط في العمل.
3. الإهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم على زيادة مشاركة المرشدين التربويين بورشات العمل والمؤتمرات التي تزيد من التفتح المهني والإطلاع على الدراسات ونتائجها في مجالات علم النفس والتوجيه والإرشاد التربوي ، وتعزيز المرشد التربوي بما يزيد من دافعيته نحو العمل والرغبة في التطور والتقدم في خبراته وأدائه المهني.
4. القيام ببحوث أخرى تربط اليقظة العقلية بمتغيرات أخرى كالكفاءة الانفعالية أو الدافعية نحو العمل أو أساليب التأمل الذهني ومنشأ الاضطرابات النفسية .
5. تقديم التدريبات المناسبة للمرشدين بما يعزز من أدائه ويطور من قدراته، وعمل لقاءات تبادل خبرات بين المرشدين وعمل لقاءات تفريغ نفسي منتظمة للمرشدين.
6. التأكيد على عدم إرباك المرشدين وتشثيت عملهم في أكثر من مدرسة أو مهام خارج إطار عملهم وذلك لزيادة تركيزهم والإنتباه لبيئة العمل لتحقيق أهداف ومخارج الخدمة الإرشادية .

7. إعداد التدريبات المكثفة في التعامل مع الأفكار والمشاعر والسلوك لها أثر بجعل المرشد قادر على تحسين الإلتزان النفعالي وتطوير مستوى اليقظة العقلية والأداء.
8. الإهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بعقد التدريبات للمرشدين الجدد حول أخلاقيات وقوانين العمل والضوابط المهنية للعمل الإرشادي كونها تساعد في زيادة اليقظة العقلية لديهم
9. إعطاء التدريبات الكافية للمرشدين التربويين في موضوع اليقظة لتوعية المعلمين والطلبة بأليات ممارستها واكتساب سماتها.
10. ضرورة توفير اللوجستيات اللازمة لعمل المرشد وتوفير غرفة إرشادية مستقلة ومناسبة للمرشد في داخل المدرسة.
- 11- تصميم برامج قائمة على اليقظة العقلية ليستخدمها المرشدون التربويين في البرامج الوقائية والنمائية للطلبة .
- 12- تدريب المرشدين على اليقظة العقلية يهدف استخدمها كمهارات للتعامل مع الضغوطات اليومية وإكسابها للمعلمين والطلبة لتحسين التواصل .

دراسات مقترحة:

- 1-دراسة العلاقة بين فعالية برامج التدريب على اليقظة العقلية ونمو العمليات العقلية والمعرفية لدى الطلبة والمعلمون .
- 2-دراسة العلاقة بين اليقظة العقلية وتطور مهارات حل المشكلات في بيئة العمل .
- 3-فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام مهارات اليقظة العقلية في رفع مستوى الحصانة النفسية لدى المرشدين التربويين .
- 4- اليقظة العقلية وعلاقتها بتطوير مهارات وتعديل السلوك العنيف وادارة الغضب للعاملين في مجال الخدمات الإرشادية .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع العربية

آل صليح، جابر.(2020).تحسين دور القيادات التربوية لتحقيق جودة الاداء التدريسي في التعليم الثانوي العام السعودي. مجلة التربية، 34 (73): 43-89.

إبراهيم، محمد. (2013). إدارة وتقييم الأداء الوظيفي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

إدريس، محمد. (2016). الاتزان الانفعالي وعلاقته بسمات الشخصية لذوي الإعاقة الحركية بولاية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

ابن منظور، جمال. (2003). لسان العرب. مصر: دار الحرية للطباعة والنشر والتوزيع.

امتوبل، عائشة. (2018). الاتزان الانفعالي لدى عينة من طلبة جامعة بنغازي وفق بعض المتغيرات. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، (54):1-21.

أبو حسان، لينا (2019). مستوى اليقظة العقلية لدى الطلبة ثنائي اللغة وأحاديثها: دراسة مقارنة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

أبو الريش، ريم. (2016). واقع العلاقات الاجتماعية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة وعلاقته بجودة الأداء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

أبو راس، سمية، والحوادة، صالح. (2021). فاعلية برنامج ارشادي قائم على اليقظة العقلية في تحسين التدفق النفسي لدى المرشدين التربويين في الاردن. رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الاسلامية العالمية. الاردن.

أبو عقيل، مراد. (2019). الكفاءة المهنية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى المرشدين في مدارس عرب النقب. رسالة ماجستير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين.

أبو غنايم، سامية (2022). اليقظة العقلية وعلاقتها بالاستقلالية الذاتية لدى طلاب الثانوية العامة. مجلة كلية التربية، 19(114)، 163-190.

أبو النصر، مدحت. (2008). أساسيات إدارة الجودة الشاملة. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

أحمد، عثمان. (2020). مستوى جودة الأداء الإداري لدى القيادات الأكاديمية وآليات تطويره بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة بالتعليم العالي. المجلة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، (25): 120-350.

البسيوي، محمود. (2005). القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي. مجلة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، 15(5): 123-150.

البشير، منى، والصبان، عبير. (2023). اليقظة الذهنية وعلاقتها بالجهد الانفعالي لدى العاملين في مجال الصحة النفسية بجدة. مجلة كلية التربية ببنها، 3(133): 574-620.

بشمانى، شكيب (2014). دراسة تحليلية مقارنة للصيغ المستخدمة في حساب حجم العينة العشوائية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 36 (5): 85-100.

بريق، جيلالي. (2021). العلاقات التربوية والبيداغوجية وأثرها على جودة الأداء المدرسي. رسالة دكتوراه في العلوم الاجتماعية، جامعة جيلالي ليابس، الجزائر.

بدر، طارق. (2015). الأبعاد الخمسة لمنظور الزمن وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى أساتذة جامعة القادسية، مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، 2 (18): 229-272.

بن عرعور، بلال. (2021). تصميم برنامج تدريبي مقترح في تحسين جودة الأداء البشري في ظل نظرية Edward De Bono. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي. الجزائر.

بني يونس، محمد. (2012). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بني يونس، محمد. (2005). علاقة الاتزان الانفعالي بمستوى تأكيد الذات عند عينة من طلبة الجامعة الاردنية. مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية)، 19 (3): 132-155.

جاد الله، محمد. (2023). الإسهام النسبي للتفكير فوق المعرفي والاتزان الانفعالي والدافعية للتعلم في التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية، مصر.

الجضعي، خالد. (2005). إدارة الجودة الشاملة" تطبيقات تربوية. الرياض: دار الاصحاب للنشر والطباعة.

جبر، عدنان. (2012). اساليب التعامل مع احداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين. مجلة جامعة كربلاء العلمية، 10 (3): 71-99.

جعبري، أنوار. (2018). الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى الكفاءة الإجتماعية لدى المرشدين التربويين العاملين في المدارس الحكومية بمحافظة الخليل. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الخليل، فلسطين.

الحجرف، شيخة. (2021). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالضبط الذاتي لدى طلبة جامعة الكويت. مجلة القراءة والمعرفة، 232(24): 177-201.

الحربي، نجود. (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بأبعاد التحيز المعرفي لدى المرشحات الطالبات بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، 6 (6): 1-37.

حسين، حسين. (2004). تطوير اعداد معلم التعليم الابتدائي في مصر في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة المنوفية ، مصر.

حسين، وفاء. (2020). مهارات إدارة الوقت وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 30(108): 435-490.

حموري، بتول وأبو غزال، معاوية. (2021). القدرة التنبؤية للتوجهات الهدافية واليقظة الذهنية في دافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12 (37): 146 – 170.

الخرابشة، عمر. (2007). أساليب البحث العلمي. عمان: مركز بيع الكتب في كلية الأميرة عالية الجامعية.

خوالدة، محمود. (2004). الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الداهري، صالح (2008). أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: الأردن دار الصفا للتوزيع والنشر.

دعدوش، ذكريات. (2020). قياس جودة الارشاد من وجهة نظر طلبة الجامعة. رسالة ماجستير. قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي، جامعة البصرة. العراق.

الرويلي، النشمي. (2019). اليقظة العقلية الذهنية والمرونة والتدفق النفسي لدى المرشدين الطلابيين في محافظة طريف بالمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين المرشدين الجدد والقدامى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7 (3): 114-130.

راجح، أحمد عزت. (2016). أصول علم النفس. الإسكندرية: المكتب المصري الحديث.

راوية، محمد. (2001). إدارة الموارد البشرية، رؤية مستقبلية. القاهرة: الدار الجامعية.

ربيع، هادي (2003). الارشاد التربوي مبادئه وأدواره الاساسية. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر.

رصرص، فلسطين. (2013). دور التقييم الذاتي المؤسسي في تطوير جودة أداء كلية الآداب في جامعة الأقصى بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الرواحية، بدرية. (2016). التوافق المهني وعلاقته بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من الموظفين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية. رسالة ماجستير. جامعة نزوى، العراق.

ريان، محمود. (2006). الاتزان الانفعالي وعلاقته بكل من القدرة الادراكية والتفكير الابتكاري لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة الازهر.

رمضان، هادي. (2012). الاتزان الانفعالي لدى المرشدين التربويين. مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية، 19 (10): 569-532.

الزبون، إبراهيم. (2022). القدرة التنبؤية للضبط الذاتي والاتزان الانفعالي بتحمل المسؤولية لدى المعلمين المقبلين على الزواج، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الزعبي، أمل (2020). أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية تقرير المصير في تحسين مفهومي الذات الاجتماعي والأكاديمي لذوات صعوبات تعلم القراءة بالمرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية، 2(22): 334-213.

الزغول، رافع، وعلاونة شفيق والعتوم، عدنان (2014). علم النفس العام. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

زيان، عبد الرزاق. (2007). منظومة معايير ومؤشرات الجودة النوعية الشاملة للدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية والعربية ومعوقات الوفاء بها. المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي.

الدريج، محمد. (2006). كفايات المشرف التربوي واساليب تطويرها من أجل تأسيس نموذج للإشراف بالكفايات، مجلة تواصل، 4 (4): 22-35.

درة، عبد الباري، والصباغ، زهير. (2008). إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سالم، سفيان. (2016). تكامل الأدوار وعلاقته بجودة الأداء لدى الإدارات العاملة في وزارة الداخلية والأمن الوطني- الشق المدني. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

سليم، حسن. (2009). إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. سلطنة عمان: مكتبة بيروت.

السيد، عبد الحليم، وآخرون. (1990). علم النفس العام. القاهرة: مكتبة غريب.

الشقيفي، أحمد. (2016). عادات العقل والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الكلية الجامعية في القنفذة المملكة العربية السعودية. اليمن: المجلة العربية لتطوير التفوق، 5 (77): 55-6.

شريف، حورية. (2018). التوجيه والإرشاد المدرسي في النظام التربوي الجزائري: رؤية تحليلية نقدية. مجلة كلية التربية، 34 (9): 186 - 198.

شواقفة، عروبة. (2022). فاعلية برنامج إرشادي جمعي مستند إلى النظرية الانتقائية في خفض مستوى الاكتئاب وتنمية الاتزان الانفعالي لدى السجينات المحكومات بالقضايا الجنائية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

طالب، تهاني. (2013). التحفيز وعلاقته بجودة العمل الإرشادي لدى المرشدين التربويين. مجلة العلوم الانسانية. (22): 123-78.

طه، هبة. (2019). الإسهام النسبي للاتزان الانفعالي في التنبؤ بالسلوك الفوضوي والتكؤ الأكاديمي لدى المتأخرات دراسياً، جامعة عين شمس، مجلة دراسات الطفولة، 22 (85): 176-159.

طوطاو، سميحة. (2022). علاقة السلوك التنظيمي بتحسين جودة الأداء في المؤسسة دراسة ميدانية في مؤسسة الخزف الصحي بالميلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد الصديق بن يحي. الجزائر.

فرحة، نجاة. (2012). تفويض السلطة وجودة الأداء الوظيفي لدى منسوبات جامعة الطائف من الهيئة الأكاديمية والإدارية. ورقة مقدمة للمؤتمر الدولي الخامس والعشرون مستقبل الخدمة الاجتماعية في ظل الدولة الحديثة، جامعة حلون.

القحطاني، علي. (2013). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالسمات الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من متعاطي المخدرات بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

عاشور، أحمد. (2005). السلوك الإنساني في المنظمات. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبودي، زيد. (2009). القيادة ودورها في العملية الإدارية. عمان: دار البداية والنشر.

عبد الرحمن، حنان. (2020). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى عينة من موظفي بعض مؤسسات الدولة. مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس. 4 (44): 115-192.

عبد العظيم، شعبان. (2019). نموذج تدريسي مقترح وفق البرمجة اللغوية العصبية NLP لتدريس علم النفس وأثره على تنمية مهارات التفكير الإستراتيجي واليقظة العقلية وتحسين الإستهواء المضاد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. دراسات في الارشاد النفسي والتربوي، 7(7): 1-67.

عبد القادر، رسمية. (2007). الصورة الذهنية عن المرشد التربوي في المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين كما يدركها المديرون والمديرات فيها. مجلة جامعة النجاح للابحاث، 21(3)، 919-954.

عبد القادر، وفاء. (2017). الاتزان الانفعالي وعلاقته بنوعية الحالة لدى الصم بمحلية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

عبدالله، هشام إبراهيم، الغانمي، خليل (2016). مقياس جودة الخدمات الإرشادية. جدة، مكتبة الشقري.

عبد المجيد، نهلة وعمران، فاطمة (2022). النموذج البنائي للعلاقات بين اضطراب نقص الانتباه مفرط الحركة واليقظة العقلية والأكسيثميا لدى الراشدين. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 38(8): 1-85.

عبد المطلب، السيد وخريبة، ايناس (2020). اليقظة العقلية في ضوء نظرية لانجر وعلاقتها بكل من الاتجاه نحو التخصص وأسلوب التعلم ونوع الاختبار التحريري المفضل لدى طلبة جامعة الزقازيق. جامعة سوهاج، كلية التربية، المجلة التربوية، 2: 45-69.

عبد المؤمن، سمية. (2015). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالتفاؤل لدى المحامين العاملين بمحاكم مدينة ودمدني. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين السودان.

عبد الهادي، بيل، وأبو الوفاء، محمد. (2015). التنبؤ بالتفكير الاخلاقي من الاتزان الانفعالي وفاعلية الذات الاكاديمية لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الازهر بالقاهرة. مجلة العلوم التربوية، 23(3): 51-115.

عثمان، أنجم . (2020). مستوى جودة الاداء الاداري لدى القيادات الاكاديمية وآليات تطويره بجامعة الملك خالد في ضوء معايير الجودة بالتعليم العالي. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات الاقتصادية والادارية، 28 (4): 83-114.

العديني، أحمد. (2021). أثر أزمة الرواتب على جودة الأداء الوظيفي: دراسة تطبيقية على موظفي الوظائف الإشرافية في الجامعات الفلسطينية بالمحافظات الجنوبية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

عطية، رانيا، وحجازي، إحسان. (2019). العلاقة بين التلوث النفسي والاتزان الانفعالي ومستوى كل منهما لدى طلبة كلية التربية. دراسات تربوية ونفسية، 103(1): 87-163.

عطية، رمزي. (2014). الاتزان الانفعالي وعلاقته بضبط الذات لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

العزاوي، عبد الله (2018). اليقظة العقلية وتطبيقاتها العملية. المجلة العربية لعلوم النفس والعلوم الاجتماعية، 48(1): 169-183.

علي، وحيدة. (2013). القلق الوجودي وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم الإنسانية، 19(1): 213-228.

علي، فدوى (2020). اليقظة العقلية وعلاقتها بالضغط المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس الجامعي. جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم التربوية. مجلة البحث العلمي في التربية، 21(5): 133-183.

عليما، صالح.(2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتطبيقية ومقترحات التطوير. عمان: دار الشروق للتوزيع .

عوض، مصطفى، وعبد المنعم، أحمد، والسيد، أميرة، وتوكل، نرمين. (2016). المتغيرات الاجتماعية والفيزيائية المؤثرة على جودة أداء العاملين- دراسة حالة شركة مصر للطيران. معهد الدراسات والبحوث البيئية، مجلة العلوم البيئية، 2(36): 196-228.

عمار، صفاء. (2020). أساليب التربية الإيجابية وعلاقتها بالانحياز الانفعالي لدى الأبناء من طلاب جامعة 6 أكتوبر، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 26 (3): 145-198.

عياشي، عبد الله، ورزوق، ابتسام. (2017). دور الحوافز في جودة الأداء بالمؤسسة الاقتصادية الجزائرية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 21(2): 170-179.

الغانمي، خليل. (2013). العلاقة بين الكفايات المهنية وجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

غالبا، فؤاد. (2012). نمو الأحكام الأخلاقية وعلاقته بالانحياز الانفعالي والنضج الاجتماعي.(أطروحة دكتوراه) غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

غني، الهام. (2018). دليل المرشد التربوي. فلسطين: الادارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة.

القرعان، علاء محمود، والدحادحة، باسم محمد. (2022). القدرة التنبؤية لليقظة العقلية بالاتزان الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة جرش. المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، 1 (4): 542-520.

القيسي، هناء. (2011). فلسفة ادارة الجودة في التربية والتعليم العالي " الاساليب والممارسات. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الكفيري، وداد. (2023). الشفقة بالذات واليقظة العقلية كمنبئات بارهاق التعاطف لدى المرشدين التربويين والعاملين في مجال الصحة النفسية. مجلة كلية التربية، 89 (4): 381-334.

الكيومي، محمد. (2002). أثر استخدام استراتيجيات العصف الذهني في تدريس التاريخ على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

كاظم، عدي. (2023). الذكاء الانفعالي وعلاقته بتنظيم الوقت لدى المرشدين التربويين. مجلة العلوم الاساسية، (1): 268-234.

النعمة، نهلة. (2015). مركز الضبط وعلاقته بالاتزان الانفعالي للجوانحين بولاية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

ناجي، عبد الفتاح (2017). البرنامج التدريبي في الإرشاد الزواجي والأسري. مركز النور للنشر، الكويت.

نصار، عصام (2022). الفروق في اليقظة العقلية والتفكير التأملی لدى مرتفعی ومنخفضی القابلية للاستهواء في ضوء التخصص والنوع بين طلاب كلية التربية بالسادات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 9 (23): 44-88.

النور، أحمد وكريي، هادي. (2019). اليقظة العقلية والتفكير ما وراء المعرفي كمنبئين بمهارات ما وراء الاستيعاب لدى طلاب كلية التربية جامعة جازان. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 35(32): 556-587.

لفته، ناصر. (2016). جودة الأداء عند المرشدين التربويين. مجلة أبحاث البصرة العلوم الإنسانية، 41 (1): 275-298.

المحاسنة، ابراهيم. (2013). ادارة وتقييم الاداء الوظيفي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.

المحمودي، معيوف. (2017). سمات الشخصية وعلاقتها بجودة الخدمات الإرشادية لدى المرشدين الطلابيين. مجلة كلية التربية، 33(3): 333-389.

مزغيش، عبد الحليم. (2012). تحسين أداء المؤسسة في ظل إدارة الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

المشيخي، غالب. (2013). أساسيات علم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المكي، انشراح. (2016). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالاكتئاب لدى المعاقين بصرياً بولاية الخرطوم. رسالة ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

المشعان، وسيمه (2021). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالضغط النفسية لدى عينة من طلبة جامعة العلوم الإسلامية العالمية في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات، 12(36): 16-36.

محمد مروة. (2020) الذكاء الثقافي والاتزان الانفعالي لدى طالب الجامعة دارسي اللغات الأجنبية وأقرانهم من التخصصات الأخرى. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 7 (4): 156-200.

محمود، يوسف. (2022). من سمات المربي الفعال (الاتزان الانفعالي). بيروت: مكتبة صيد الفوائد للنشر والتوزيع.

محمود، جيهان. (2020). الشفقة بالذات والتدين كمنبئين بالاتزان الانفعالي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية. مجلة البحث العلمي في التربية، 21 (2): 156-199.

مزور، اشريف. (2020). نظرية الذات لكارل روجرز. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، 65 (5): 127-136.

مصطفى، شادي. (2015). الضغوط النفسية وعلاقتها بالانحياز الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ممرضى الطوارئ في المستشفيات الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الهشلمون، رانيه. (2019). اليقظة الذهنية وعلاقتها بجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في محافظة الخليل. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الخليل. فلسطين.

هلال، محمد. (2000). مهارات إدارة الجودة الشاملة في التدريب. مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.

الوليدي، علي. (2017). اليقظة العقلية وعلاقتها بالسعادة النفسية لدى طلبة جامعة الملك خالد. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، (28): 41-86.

وزارة التربية والتعليم العالي، الإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة (2015): دليل المرشد التربوي الجديد، بدعم من صندوق الأمم المتحدة للسكان، رام الله، فلسطين.

الياسين، سليمان، والضلاعين، أنس صالح. (2023). مستوى الكفاءة المهنية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة المهنية لدى المرشدين التربويين في مديريات التربية والتعليم بمحافظة العاصمة. المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية، 2 (1): 191-209.

يامين، سهى. (2014). درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في الإشراف التربوي في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المشرفين التربويين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

يخلف، رابح. (2007). نحو تقييم فعال لأداء المورد البشري في المؤسسة الاقتصادية- حالة سونلغاز توزيع الوسط البلدية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أمحمد بوقرة. الجزائر.

يونس، غادة (2019). الإطار النظري لاستراتيجيات توظيف التصميم في عملية الاستشفاء الذاتي للأفراد. مجلة جامعة بابل، 27 (1): 10-55.

قائمة المراجع الأجنبية

Amjal, A; Batool, A., Abid, S. & Iqbal, H. 2019. Self- Concept and Self- Esteem Among Adults, Peshawar Journal of Psychology & Behavioral Sciences (PJPBS). 4(2): 246-237.

Areen ,M.(2020). Emotional Organization Strategies for Educational Counselors in Government Schools and its Relationship to Some Variables. Modern Applied Science,15 (1):63.

Awang, Z. (2012). Structural equation modeling using AMOS graphic. Penerbit Universiti Teknologi MARA.

Baer, R. (2010). Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change. In R. A. Baer (Ed.), Assessing mindfulness and acceptance: Illuminating the processes of change, 25-47.

- Baer, R., Smith, G., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1): 27-45.
- Baron, R. & Kenny, D. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6): 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bauer-Wu, S (2011). *Leaves Falling Gently: Living Fully with Serious and life – limiting Illness through Mindfulness, Compassion, and Connectedness*. Canada: Raincoast Books.
- Bhagat,v .& Reed ,M. (2015). The protective effects of brief mindfulness meditation training. *Psychiatric Clinics of North America*. 36 (1): 123-150.
- Bhagat, V., Simbak, N., & Haque, M. (2015). Impact Emotional Stability of Working Men in their Social Adjustment of Mangalore, Karnataka, India. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, 5(5): 400-407.
- Bambang Dibyo Wiyono(B) .(2023). Mochamad Nursalim, Titin Indah Pratiwi, and Muhammad Farid Ilhamuddin. Evaluation of the Quality of Counseling Services in Improving the Achievement Motivation of Senior High School Students. *Faculty of Education, Universitas Negeri Surabaya, Surabaya 60213, Indonesia*,(7) 42: 1027-1038.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4): 822-848.

Brown, K., Ryan, R., & Creswell, J. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4): 211-237.

Cardaciotto, L., Herbert, J., Forman, E., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15(2): 204-223.

Chao Ruth Chu lien (2015) Counselor's multicultural competencies: from gender and ethnicity perspectives. *Journal of Counselor Education& Supervision*, 40(4): 252-262.

Dinc, M. (2017). Organizational Commitment Components and Job Performance: Mediating Role of Job Satisfaction, *Pakistan Journal of Components and Social Sciences* 11(3): 773-789.

Fulton, C. (2016). Mindfulness, self-compassion, and counselor characteristics and sessions variables. *Journal of Mental Health Counseling*, 38 (4): 360-374.

Garcia, E. (2011.) A tutorial on correlation coefficients, information-retrieval18/7/2018.<https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf>.

Gonzalez, L., Amutio, A., Oriol X. & Bisquerra, R. (2016). Habits Influence on classroom climate and academic performance, *Revistade psicodidctica*, 21(1): 121-138.

Hayes, A. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76, 408–420. Doi: 10.1080/03637750903310360

Horst, K., Newsom, K., & Stith, S. (2013). Client and therapist initiaexperience of using mindfulness in therapy. *Psychotherapy Research*, 23(4): 1369-380

Janez Vogrinc & Vesna Podgornik .(2017). The Role of Head teachers, Teachers, and School Counselors in the System of Quality, Assessment and Assurance of School Work. 23 (16): 134-456.

Javier Cejudo. (2016). Relationship between Emotional Intelligence and mental health in School Counselors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1): 131-154.

Kabat-Zinn, J. (2004). Full catastrophe living: How to cope with Street, pain and illness using mindfulness meditation .London : piatkus.

Keng, S., Smoski, M., & Robins, C. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical psychology review*, 31(6): 1041-1056.

Kettler, K. (2010). Mindfulness and cardiovascular risk in college students. Paper describes the results of a study. University of North Texas Libraries, UNT Digital Library, <https://digital.library.unt.edu/>; . 25 p

Kuvas, B. (2006). Performance Appraisal Satisfaction and Employee Outcomes: Mediating and Moderating Roles of Work Motivation. *The International Journal of Human Resource Management*. 17 (3): 504-522

James, A. (2015). *Mindfulness Exercises*. Second Edition, Pocket Mindfulness.

Langer, E. (2000) Mindfulness learning current directions in

psychological, 9(6): 220-223.

Lewis, S. (2021). Measuring mental alertness. *Nature Reviews Neuroscience*, 22(7): 387-387.

Masten, A. and Reed, M. (2006) Reilience in development, In Snyder, *Hand book of positive psychology*, Newyork, Wiley.

Masaka, R. (2014): The quality of guidance and counseling services as a tool for improving students performance by teacher counselor in public secondary school in district, Master thesis, Published on Faculty of Arts, University of Nairobi, Nairobi.

Mohy, Mohammed Ibrahim. (2022). Emotional stability among educational counselors. 35 (6): 472-499.

Mulder, G. (1986). The concept and measurement of mental effort. *Energetics and human information processing*, 175-198.

Young, H. (2016). *Mindfulness-Based Strategic Awareness Training: A Complete Program for Leaders and Individuals*. Wiley-Blackwell

O'Brien, K. M., Larson, C. M., & Murrell, A. R. (2008). Third-wave behavior therapies for children and adolescents: Progress, challenges, and future directions. *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: A practitioner's guide*, 15-35.

Otay, H. (2013). Mindfulness for Interaction core concepts, Available on <http://warwick.ac.uk>. 29/5/2023.

Olando, K.O, Beatrice A. O, & O, Peter (2014): Effectiveness of guidance and counseling services on adolescent self-concept in Khwisero District, *International Journal of Human Resource Studies*, 4 (4): 134-200.

Ramaci, T., Bellini, D., Presti, G. & Santisi, G. (2019) Psychological Flexibility and Mindfulness as Predictors of Individual Outcomes in Hospital Health Workers. *Frontiers in Psychology*, 10(13): 22-34.

Ryan, A., Safran, J., Doran, J., & Muran, J. (2012). Therapist mindfulnessalliance and treatment outcome. *Psychotherapy Research*, 22 (3): 289-297.,

Williams, J. M. G. (2008). Mindfulness, depression and modes of mind. *Cognitive therapy and research*, 32 (12): 721-733.

Williams, M. (2011). *Mindfulness: A Practical Guide to Finding Peace in a Frantic World*. London: Piatkus Books.

Winning, A. P., & Boag, S. (2015). Does brief mindfulness training increase empathy? The role of personality. *Personality and Individual Differences*, 86 (43): 492-498.

Yıldırım, M., Arslan, G., & Wong, P. T. (2021). Meaningful living, resilience, affective balance, and psychological health problems among Turkish young adults during coronavirus pandemic. *Current Psychology*, 1-12.

الملحقات

ملحق رقم (1): الأدوات قبل التحكيم



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

بسم الله الرحمن الرحيم

المحترم/ة

حضرة الأستاذ الدكتور/ة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة حول "اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الأتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في فلسطين وبناء تصور مقترح لذلك " لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي. ولما كنتم من أهل العلم والدراسة والاهتمام بهذا الموضوع، فإنني إذ أثنى جهدك ووقتك أتوجه إليك بأمل إبداء الرأي والمشورة العلمية في فقرات أداة جمع البيانات المرفقة، وبيان ما إذا كانت هذه الفقرات مناسبة أم غير مناسبة للقياس، وإذا كانت ملائمة أم غير ملائمة من حيث انتمائها للمجال الذي وضعت فيه، وإن كانت سليمة لغوياً أم غير سليمة، وإفادتي باقتراحاتكم فيما إذا كانت هذه الفقرات أو بعضها بحاجة إلى تعديل أو تغيير أو حذف أو إضافة، ولكم جزيل الشكر والتقدير.

الباحثة: امانى عبد الحليم

بإشراف: أ. د. زياد بركات

بيانات المحكم			
الاسم:		التخصص:	
الدرجة العلمية:		الجامعة:	
رقم الهاتف أو البريد الإلكتروني			

ملحق رقم (2) استبانة قبل التحكيم



حضرة المرشد/ة المحترم/ة.

تحية عطرة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية وبناء تصور مقترح لذلك. استكمالاً لنيل درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي من كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية، لذا نرجو منك التعاون معنا في تعبئة بنود الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (X) أمام الخيار الذي ينطبق عليك أمام كل فقرة. علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم الحفاظ على سريتها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم/ن.

الباحثة: أماني عبد الحليم

إشراف: أ.د. زياد بركات

القسم الأول : البيانات والمعلومات الأولية :

الرجاء وضع إشارة (X) أمام الإجابة التي تنطبق عليك

يرجى التكرم بوضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

1	الجنس	1- () ذكر	2- () أنثى
2	المؤهل العلمي	1- () بكالوريوس ، 2- () ماجستير فأعلى 3- () دكتوراة	
3	عدد سنوات الخبرة	1- () أقل من 5 سنوات، 2- () من 5-10 سنوات، 3- () أكثر من 10 سنوات	
4	الحالة الاجتماعية	1- () أعزب ، 2- () متزوج	

مصطلحات الدراسة

- **اليقظة العقلية (Mindfulness):** عرفها باير (Baer, 2003) المشار إليه في حسان (2019) بأنها: المراقبة المستمرة للمثيرات التي تنشأ داخلياً وخارجياً دون إصدار الأحكام.
- وقد عرفت حموري وأبو غزال (2020) بأنها قدرة الفرد على جعل عقله في حاله تأهب واستعداد دائم لتقبل واستيعاب التجارب والخبرات الجديدة والحالية وتقبلها بدون إصدار أحكامه بالسلب أو الايجاب مما يساعده على الانفتاح على الخبرة وتقبل الخبرات الجديدة.

الجزء الثاني: مقياس اليقظة العقلية

سيتم استخدام مقياس اليقظة العقلية المستخدم في دراسة أبو حسان (2019)، والمترجم من مقياس الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية لباير وآخرون (Baer & et al, 2006)، يرجى قراءة كل عبارة بدقة، ووضع إشارة (✓) في المكان الذي يتفق وحالته.

الر	نص الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: <u>الملاحظة</u> : وتشير إلى الانتباه بتركيز للخبرات الداخليّة والخارجيّة مثل: (الإحساس، المعارف، الانفعالات، الأصوات، الأشكال، الرّوائح).						
1	أستطيع أن ألاحظ إحساسي بحركة جسمي عند المشي.					
2	أنتبه لأحاسيسي عندما يلامس الهواء شعري.					
3	أنتبه لروائح الأشياء.					
4	أنتبه للأصوات (مثل دقائق السّاعة وزقزقة العصافير) من حولي.					
5	ألاحظ العناصر البصريّة في الفن أو الطبيعة، مثل: (الألوان والأشكال والملمس وأنماط الضوء والظل)					
6	أنتبه إلى كيف تؤثر مشاعري على أفكار.					
المجال الثاني: <u>الوصف</u> : ويعني التعبير بشكل لفظي عن الخبرات الداخلية.						

الرقم	نص الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
7	أجيد استخدام الكلمات المناسبة التي تصف مشاعري.					
8	أستطيع التعبير عن أفكارى بسهولة.					
9	أستطيع اختيار الكلمات المناسبة التي تعبر عما يدور في خاطري.					
10	أستطيع أن أعبر عن شعوري بالكلمات عندما أشعر بالضيق الشديد.					
11	أستطيع التعبير عن خبراتي بالكلمات المناسبة.					
12	أستطيع وصف أفكارى الراهنة بالتفصيل.					
المجال الثالث: التصرف بوعي: ويشير إلى التعامل بوعي مركز مع الحاضر.						
13	أوجه انتباهي إلى كل ما يدور حولي من مثيرات في البيئة المدرسية					
14	أستمر بالقيام بالأعمال مع تركيز انتباهي إليها.					
15	أؤدي وظائفى ومهامى بشكل آلى دون أن أعى ما أفعله		حذفت			
16	يعمل قلقي على تشتيت انتباهي لما أقوم به.					
17	أنتشتت بسهولة.					
18	لدى قدرة على استمرار تركيزى على ما يحدث في الوقت الحاضر.					
المجال الرابع: عدم اصدار الأحكام: ويعني عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية أو الخبرات الخارجية.						
19	أنتقد نفسى لوجود مشاعر غير مناسبة لى.					

الرقم	نص الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
20	أعتقد أنّ بعض مشاعري غير مناسبة ويجب ألا تكون كذلك.					
21	أشعر بعدم الرضا عن نفسي عندما تكون أفكاري غير منطقية.					
22	أحكم على نفسي بناءً على أفكاري السلبية.					
23	أقول لنفسي لا يجب أن أشعر بالطريقة التي أشعر بها					
24	أعتقد أن بعض أفكاري غير سوية أو سيئة ويجب أن أفكر بهذه الطريقة.					
المجال الخامس: عدم التفاعل مع التجربة الداخلية: ويشير إلى متابعة الأفكار والتصورات والمشاعر التي تأتي وتعود دون تفاعل معها أو الابتعاد عنها.						
25	أدرك مشاعري وأحاسيسي دون القيام بأي رد فعل نحوها.					
26	أراقب أحاسيسي دون أن أغوص بها.					
27	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، ألاحظها فقط وأتركها تذهب					
28	ألاحظ أفكاري المؤلمة وأدعها تمضي دون أن تؤثر عليّ.					
29	في المواقف الصعبة ، يمكنني التوقف مؤقتاً دون رد فعل فوري.					
30	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، أشعر بالهدوء بعد فترة وجيزة					

الجزء الثالث: مقياس الاتزان الانفعالي

درجة الموافقة					نص الفقرة	المر
موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة		
المجال الأول: التحكم والسيطرة						
					أظهر الانفعال المناسب للموقف	31
					أتحكم في تصرفاتي مهما كانت الظروف	32
					أعبر عن أفكاري بشكل واضح ومفهوم	33
					أتمتع بضبط النفس في المواقف الحرجة	34
					أستطيع التركيز عند التعرض للضغوط	35
					أرتب أفكاري وأركز على ما يساعدني على السلوك الجيد	36
					أرى أن شخصيتي متزنة	37
					أفهم دوافع استجابتي لكل موقف	38
المجال الثاني: المرونة						
					أأخذ قرارات مرنة تتكيف وطبيعة الموقف.	39
					أزن النتائج المترتبة على قراراتي	40
					أغير في رأيي حسب ما يقتضيه الموقف	41
					أتكيف بسرعة مع زملائي الجدد	42
					أصوب أفكاري وسلوكي عندما اقتنع انها خاطئة	43
					استشير زملائي لتقديم مجموعة من الأفكار المتنوعة لحل مشكلة ما.	44
					أبادل الآراء والأفكار مع الآخرين	45
المجال الثالث: المواجهة						
					أواجه من ينتقدني دون انفعال	46
					أجعل من كل تحدي فرصة للتعلم	47
					أواجه المواقف الطارئة بحكمة دون انفعال	48
					أقدر مسؤولية اتخاذ أي قرار	49

الرقم	نص الفقرة	درجة الموافقة			
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق
50	أستطيع السيطرة على انفعالاتي أمام الآخرين				
51	أتمتع بمهارات تواصل مع من حولي				
52	أتحرج من طلب المساعدة من زملائي	عكسية	حذفت		
53	أشعر بالخوف عند التعرض لمواقف جديدة	عكسية			
54	أرتبك إذا انتقدني أحد الزملاء	عكسية	حذفت		

الجزء الثالث: مقياس جودة الأداء

يعرف الأداء أيضاً أنه: "السلوك الملاحظ للفرد في أثناء قيامه بتنفيذ مهارة أو مهمة أو القيام بعمل ما أو كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري مستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، ويكون هذا الأداء على مستوى معين يظهر منه قدرة الفرد أو عدمه على أداء عمل ما، ويجده البعض الآخر الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهام وما يشير على درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد" (بريق، 2021، ص78).

الرقم	نص الفقرة	درجة الموافقة			
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق
المجال الأول: البعد التنظيمي					
55	أهتم بتوضيح أهداف الإرشاد والتوجيه للطلبة				
56	أسعى لتكوين علاقات مهنية جيدة مع الطلبة				
57	ألتزم بالخطة السنوية للعملية الإرشادية				
58	أهتم بإنجاز السجلات الخاصة بالعمل الإرشادي				
59	أهتم بإنجاز العمل الإرشادي وفق برنامج يومي				
60	أقوم بعدة لقاءات مع الهيئة التدريسية قبل بناء خطة عملي				

الرقم	نص الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
61	أهتم بتكوين علاقات جيدة مع أولياء الأمور					
62	أعمل على مشاركة إدارة المدرسة في اتخاذ القرارات المهمة					
المجال الثاني: البعد الفني/ الخدمات الإرشادية						
63	أقدم خدمات الإرشاد الفردي والجمعي للطلبة					
64	أستثمر النظريات الإرشادية في إيجاد حلول لمشكلات الطلبة					
65	أعطي الوقت الكافي للاستماع إلى شكاوى الطلبة ومشكلاتهم					
66	أعقد لقاءات مع أولياء الأمور					
67	أتابع باهتمام كل ما يتعلق بغياب الطلبة المتكرر عن المدرسة					
68	أنفذ خطة تساعد الطلبة على معرفة ميولهم المهنية					
69	أدعم الطلبة وأشجعهم على تحسين مستواهم الدراسي					
70	أحرص على تنفيذ أنشطة إرشادية تعزز صحة الطلبة وتوافقهم النفسي والشخصي					
المجال الثالث: بعد التطور المهني						
71	أهتم بحضور الندوات والدورات التدريبية بفاعلية					
72	أهتم بأن يكون لي افكار جديدة في العمل كل عام					
73	أطور خبراتي باستمرار					
74	أحاول الاطلاع على البحوث والدراسات في المجال الإرشادي					
75	أحرص على ملاحظة ردود فعلي وسلوكي ومشاعري تجاه التدخلات التي أقوم بها					
76	أحرص على تحديد نقاط قوتي في كل موقف					
77	لدي استعداد لتقييم تدخلاتي باستمرار					
78	أعمل على توفير فرص التعاون مع المؤسسات الداعمة					

درجة الموافقة					نص الفقرة	الرقم
غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة		
					للطلبة	
					أمتلك الخبرة الكافية للتعامل مع مشكلات الطلبة المعقدة	79

ملحق رقم (3): قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الرتبة	الجامعة
1	احمد محمود الثوابية	أستاذ	جامعة الطفيلة التقنية/الأردن
2	احمد القرارة	أستاذ	جامعة الطفيلة
3	جولتان حسن حجازي	أستاذ	جامعة فلسطين التقنية - خضوري
4	عمر محمود محاسنة	أستاذ	جامعة البلقاء
5	خالد احمد الصرايرة	استاذ مشارك	جامعة مؤتة/الأردن
6	جعفر أبو صاع	أستاذ مشارك	جامعة فلسطين التقنية - خضوري
7	إبراهيم سليمان مصري	أستاذ مساعد	جامعة الخليل
8	بهاء سهيل شواقفة	محاضر غير متفرغ	الجامعة الأردنية
9	محمد احمد شاهين	عميد الدراسات العليا والبحث العلمي	جامعة القدس المفتوحة

ملحق رقم (4) الأدوات بعد التحكيم



حضرة المرشد/ة المحترم/ة.

تحية عطرة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الاتزان الانفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية وبناء تصور مقترح لذلك". استكمالاً لنيل درجة الدكتوراة في علم النفس التربوي من كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية، لذا نرجو منك التعاون معنا في تعبئة بنود الاستبانة، وذلك بوضع إشارة (X) أمام الخيار الذي ينطبق عليك أمام كل فقرة. علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم الحفاظ على سريتها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم/ن.

الباحثة: أماني عبد الحليم

إشراف: أ.د زياد بركات

القسم الأول : البيانات والمعلومات الأولية :

الرجاء وضع إشارة (X) أمام الإجابة التي تنطبق عليك

يرجى التكرم بوضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق وحالتك:

1	الجنس	1- () ذكر	2- () أنثى
2	المؤهل العلمي	1- () بكالوريوس ، 2- () ماجستير فأعلى 3- () دكتوراة	
3	عدد سنوات الخبرة	1- () أقل من 5 سنوات، 2- () من 5-10 سنوات ، 3- () أكثر من 10 سنوات	
4	الحالة الاجتماعية	1- () أعزب ، 2- () متزوج	

مصطلحات الدراسة

- اليقظة العقلية (Mindfulness): عرفها باير (Baer, 2003) المشار إليه في حسان (2019) بأنها: المراقبة المستمرة للمثيرات التي تنشأ داخلياً وخارجياً دون إصدار الأحكام.
- وقد عرفتها حموري وأبو غزال (2020) بأنها قدرة الفرد على جعل عقله في حاله تأهب واستعداد دائم لتقبل واستيعاب التجارب والخبرات الجديدة والحالية وتقبلها بدون إصدار أحكامه بالسلب أو الايجاب مما يساعده على الانفتاح على الخبرة وتقبل الخبرات الجديدة.

الجزء الثاني: مقياس اليقظة العقلية

سيتم استخدام مقياس اليقظة العقلية المستخدم في دراسة أبو حسان (2019)، والمترجم من مقياس الأبعاد الخمسة لليقظة العقلية لبير وآخرون (Baer & et al, 2006)، يرجى قراءة كل عبارة بدقة، ووضع إشارة (✓) في المكان الذي يتفق وحالته.

الرقم	نص الفقرة	درجة الموافقة			
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة
المجال الأول: <u>الملاحظة</u> : وتشير إلى الانتباه بتركيز للخبرات الداخلية والخارجية مثل: (الإحساس، المعارف، الانفعالات، الأصوات، الأشكال، الروائح).					
1	أستطيع أن ألاحظ إحساسي بحركة جسمي عند المشي.				
2	أنتبه لأحاسيسي عندما يلامس الهواء شعري.				
3	أنتبه لروائح الأشياء.				
4	أنتبه للأصوات (مثل دقات الساعة وزقزقة العصافير) من حولي.				
5	ألاحظ العناصر البصرية في الفن أو الطبيعة، مثل: (الألوان والأشكال واللمس وأنماط الضوء والظل)				
6	أنتبه إلى كيف تؤثر مشاعري على أفكاري.				
المجال الثاني: <u>الوصف</u> : ويعني التعبير بشكل لفظي عن الخبرات الداخلية.					
7	أجيد استخدام الكلمات المناسبة التي تصف مشاعري.				
8	أستطيع التعبير عن أفكاري بسهولة.				
9	أستطيع اختيار الكلمات المناسبة التي تعبر عما يدور في خاطري.				
10	أستطيع أن أعبر عن شعوري بالكلمات عندما أشعر بالضيق الشديد.				
11	أستطيع التعبير عن خبراتي بالكلمات المناسبة.				
12	أستطيع وصف أفكاري الراهنة بالتفصيل.				
المجال الثالث: <u>التصرف بوعي</u> : ويشير إلى التعامل بوعي مركز مع الحاضر.					
13	أوجه انتباهي إلى كل ما يدور حولي من مثيرات في البيئة المدرسية				
14	أستمر بالقيام بالأعمال مع تركيز انتباهي إليها.				
15	يعمل قلبي على تشتيت انتباهي لما أقوم به.				
16	أنتشتت بسهولة.				

الرقم	نص الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
17	لدي قدرة على استمرار تركيزي على ما يحدث في الوقت الحاضر.					
المجال الرابع: عدم اصدار الأحكام: ويعني عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية أو الخبرات الخارجية.						
18	أنتقد نفسي لوجود مشاعر غير مناسبة لدي.					
19	أعتقد أن بعض مشاعري غير مناسبة ويجب ألا تكون كذلك.					
20	أشعر بعدم الرضا عن نفسي عندما تكون أفكاري غير منطقية.					
21	أحكم على نفسي بناءً على أفكاري السلبية.					
22	أقول لنفسي لا يجب أن أشعر بالطريقة التي أشعر بها					
23	أعتقد أن بعض أفكاري غير سوية أو سيئة ويجب أن أفكر بهذه الطريقة.					
المجال الخامس: عدم التفاعل مع التجربة الداخلية: ويشير إلى متابعة الأفكار والتصورات والمشاعر التي تأتي وتعود دون تفاعل معها أو الابتعاد عنها.						
24	أدرك مشاعري وأحاسيسي دون القيام بأي رد فعل نحوها.					
25	أراقب أحاسيسي دون أن أغوص بها.					
26	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، ألاحظها فقط وأتركها تذهب					
27	ألاحظ أفكاري المؤلمة وأدعها تمضي دون أن تؤثر علي.					
28	في المواقف الصعبة ، يمكنني التوقف مؤقتاً دون رد فعل فوري.					
29	عندما يكون لدي أفكار أو صور مؤلمة، أشعر بالهدوء بعد فترة وجيزة					

الجزء الثالث: مقياس الاتزان الانفعالي

الرقم	نص الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: التحكم والسيطرة						
30	أظهر الانفعال المناسب للموقف					

الرقم	نص الفقرة	درجة الموافقة			
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق بشدة
31	أتحكم في تصرفاتي مهما كانت الظروف				
32	أعبر عن أفكارتي بشكل واضح ومفهوم				
33	أتمتع بضبط النفس في المواقف الحرجة				
34	أستطيع التركيز عند التعرض للضغط				
35	أرتب أفكارتي وأركز على ما يساعدني على السلوك الجيد				
36	أرى أن شخصيتي متزنة				
37	أفهم دوافع استجابتي لكل موقف				
المجال الثاني: المرونة					
38	أأخذ قرارات مرنة تتكيف وطبيعة الموقف.				
39	أزن النتائج المترتبة على قراراتتي				
40	أغير في رأيي حسب ما يقتضيه الموقف				
41	أتكيف بسرعة مع زملائي الجدد				
42	أصوب أفكارتي وسلوكي عندما أقتنع أنها خاطئة				
43	أستشير زملائي لتقديم مجموعة من الأفكار المتنوعة لحل مشكلة ما.				
44	أبادل الآراء والأفكار مع الآخرين				
المجال الثالث: المواجهة					
45	أواجه من ينتقدني دون انفعال				
46	أجعل من كل تحدي فرصة للتعلم				
47	أواجه المواقف الطارئة بحكمة دون انفعال				
48	أقدر مسؤولية اتخاذ أي قرار				
49	أستطيع السيطرة على انفعالاتي أمام الآخرين				
50	أتمتع بمهارات تواصل مع من حولي				
51	أشعر بالخوف عند التعرض لمواقف جديدة				

الجزء الثالث: مقياس جودة الأداء

يعرف الأداء أيضاً أنه: "السلوك الملاحظ للفرد في أثناء قيامه بتنفيذ مهارة أو مهمة أو القيام بعمل ما أو كل ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري مستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، ويكون هذا الأداء على مستوى معين يظهر منه قدرة الفرد أو عدمه على أداء عمل ما، ويجده البعض الآخر الأثر الصافي لجهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهام وما يشير على درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد" (بريق، 2021، ص78).

الرقم	نص الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: البعد التنظيمي						
52	أهتم بتوضيح أهداف الإرشاد والتوجيه للطلبة					
53	أسعى لتكوين علاقات مهنية جيدة مع الطلبة					
54	ألتزم بالخطة السنوية للعملية الإرشادية					
55	أهتم بإنجاز السجلات الخاصة بالعمل الإرشادي					
56	أهتم بإنجاز العمل الإرشادي وفق برنامج يومي					
57	أقوم بعدة لقاءات مع الهيئة التدريسية قبل بناء خطة عملي					
58	أهتم بتكوين علاقات جيدة مع أولياء الأمور					
59	أعمل على مشاركة إدارة المدرسة في اتخاذ القرارات المهمة					
المجال الثاني: البعد الفني/ الخدمات الارشادية						
60	أقدم خدمات الإرشاد الفردي والجمعي للطلبة					
61	أستثمر النظريات الإرشادية في إيجاد حلول لمشكلات الطلبة					

					أعطي الوقت الكافي للاستماع إلى شكاوى الطلبة ومشكلاتهم	62
					أعقد لقاءات مع أولياء الأمور	63
					أتابع باهتمام كل ما يتعلق بغياب الطلبة المتكرر عن المدرسة	64
					أنفذ خطة تساعد الطلبة على معرفة ميولهم المهنية	65
					أدعم الطلبة وأشجعهم على تحسين مستواهم الدراسي	66
					أحرص على تنفيذ أنشطة إرشادية تعزز صحة الطلبة وتوافقهم النفسي والشخصي	67
المجال الثالث: بعد التطور المهني						
					أهتم بحضور الندوات والدورات التدريبية بفاعلية	68
					أهتم بأن يكون لي افكار جديدة في العمل كل عام	69
					أطور خبراتي باستمرار	70
					أحاول الاطلاع على البحوث والدراسات في المجال الإرشادي	71
					أحرص على ملاحظة ردود فعلي وسلوكي ومشاعري تجاه التدخلات التي أقوم بها	72
					أحرص على تحديد نقاط قوتي في كل موقف	73
					لدي استعداد لتقييم تدخلاتي باستمرار	74
					أعمل على توفير فرص التعاون مع المؤسسات الداعمة للطلبة	75
					أمتلك الخبرة الكافية للتعامل مع مشكلات الطلبة المعقدة	76

ملحق رقم (5): كتاب تسهيل مهمه من الجامعة.

Arab American University

Faculty of Graduate Studies



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

2023/12/5

السادة وزارة التربية والتعليم - رام الله والبيرة المحترمين

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تُهديكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة أماني وحيد احمد عبد الحليم والتي تحمل الرقم الجامعي 202012897 هي طالبة دكتوراه في برنامج علم النفس التربوي وتعمل على أطروحة الدكتوراه الخاصة بها بعنوان:

" اليقظة العقلية كمتغير وسيط بين الأثران الأنفعالي وجودة الأداء لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية وبناء تصور مقترح لذلك"، تحت إشراف ا.د زياد بركات . نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب



Page 1 of 1

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

ملحق رقم (6) كتاب تسهيل مهمة من مركز

مذكرة تسهيل مهمة الباحثة أماني وحيد احمد عبد الحليم

National Center for Educational Research & Development

<ncerd@moe.edu.ps>

يناير 2024 في 22

11:32 ص

إلى: Ahmad Sayara <Ahmad.sayara@moe.edu.ps>

نسخة إلى: Mohammad Matar <Mohammad.Matar@moe.edu.ps>, Amani Taha <tahaamani458@gmail.com>, "Zeiadb@yahoo.com" <Zeiadb@yahoo.com>

حضرة الأخ أحمد سياعرة المحترم
يهدىكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية
نرفق لكم مذكرة تسهيل مهمة الباحثة المذكورة أعلاه// تكملاً بتسهيل مهمتها بتوزيع رابط
الأداة على العينة المذكورة

<https://moe.edu.ps/m/1695>

مع الشكر
مركز البحث

Center for Educational Research & Development (CERD)

Ministry of Education

Ramallah, Palestine

<http://cerd.moe.ps/cerd/>

Wataniya: +970 562 501 092

ملحق رقم (7) التصور المقترح

البرنامج التدريبي المقترح لليقظة العقلية :

يعبر عن محتوى تدريبي يقترح مجموعة من الفنيات والإجراءات والفعاليات حول تنمية اليقظة العقلية كالوصف، عدم إصدار الأحكام، التصرف بوعي، الملاحظة، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية بهدف تحسين مهارات التركيز والانتباه، والإبتكار وحل المشكلات. والتعامل مع الأفكار والمشاعر، وكل ما يطور الجوانب المعرفية والانفعالية للمشاركين، حيث يطبق بصورة جلسات عددها عشرة جلسات إضافة لجلسة البدء والجلسة الختامية ليصبح العدد (12) جلسة مخططة ومنظمة ومتراطة وبواقع زمني (35-40) دقيقة .

مبررات البرنامج

- *المساهمة في بناء برامج إرشادية تسهم في تعزيز المفاهيم الإيجابية حول أهمية اليقظة العقلية وخصائصها.
- *يسعى البرنامج إلى تعريف المشاركين من المرشدين بالإستراتيجيات التي تعزز مهارات اليقظة العقلية .
- *تحسين جودة الأداء من خلال تطوير مفاهيم واستراتيجيات ذاتية يمارسها العاملون في مجال الخدمات الارشادية والنفسية والتعليمية .
- *زيادة قدرات المشاركين على الربط بين ممارستهم في بيئة عملهم وما يكتسبونه من خبرات ومعارف جديدة .

فلسفة بناء البرنامج

بناء برنامج مقترح قادر على مراعاة احتياجات المرشدين و التعامل مع التحديات والمواقف الصاغطة بمنهجية قائمة على الإبتكار والتجديد وتمكينهم من مهارات شخصية تظهر قدرتهم على زيادة تعاطفهم مع ذواتهم ورفع مستوى تفكيرهم وتعميق المفاهيم والمعلومات ذات التنوع والتأثير نحو التغيير والنمو المهني بطرائق عدة وبالرجوع إلى المصادر العلمية والأدب النظري المتخصص ضمن مخطط واضح ومترابط.

أسس بناء البرنامج

تبنى البرامج التدريبية بشكل عام على أساس ان كل فرد يمتلك مهارات شخصية معرفية ومهنية ناتجة عن خبرته وتجاربه في بيئة العمل، لدى تبني البرامج التدريبية لتقديم خبرة جديدة تشكل حاجة مهنية وتكون بمثابة تغذية راجعة تساعد على توجيه نفسه نحو الأفضل من خلال إعطائه مساحة كافية وتدريب ملائم لذلك ويرتكز على ما يلي :

*أن يجهز التدريب من خلال المدرب المختص والمواد التدريبية الواضحة والمتعددة الأساليب في جوانبها النظرية والتطبيقية .

*إختيار أساليب وفعاليات وأنشطة تناسب الفئة المستهدفة والهدف من البرنامج.

*أن يساهم البرنامج في تمكين المشاركين من مهارات اليقظة العقلية المعرفية والإنفعالية التي تحسن ادائهم وتساعد في إتران إنفعالاتهم.

* أن تراعي الجلسات البدء بالأنشطة التي توثق العلاقة بين المشاركين وتزيد من فعاليتهم ومشاركتهم والإستفادة من خبراتهم لتحقيق الإستفادة القصوى من التدريب.

الأساس النظري للبرنامج

يسعى الى تحسين مستوى اليقظة العقلية من خلال التدريب على التأمل والتركيز في اللحظة الحالية، وزيادة الوعي بالأفكار، والانفعالات، والأحاسيس الجسدية، والتأكد على أن هذه الحالات عابرة وتتغير مع مرور الوقت وتدريبهم على مراقبة أفكارهم ومشاعرهم بطريقة تأملية تتيح لهم التعامل معها بشكل مختلف، من خلال التحكم في هذه الأفكار والمشاعر، وتقبلها بدون إصدار أحكام مسبقة وتقييمية عليها.

كما يعتمد البرنامج على مجموعة من الأسس النظرية المستمدة من أسس العلاج المعرفي المبني على يقظة العقل، ومن أهم هذه الأسس ما يلي:

عدم الحكم (Non- Judging): عدم إصدار أى أحكام مسبقة نحو أى موقف أوخبرة نمر بها سواء كانت جيدة أو سيئة، لأنها قد تكون هذه الأحكام غير مفيدة وسابقة لأوانها، كما أن هذه الأحكام قد تسيطر على عقولنا ومن ثم قد نجد صعوبة فى التعايش معها.

أن يتحلى بالصبر (Patience): أن الفهم والقبول بكل لحظة نمر بها، يساعد في التحكم بالعقل والسيطرة عليه ، حيث قد تتكشف بعض الأمور التي كانت غير واضحة فى وقتها المحدد، ويحتاج تحقيق ذلك الى الصبر .

عقل المبتدئين (Beginner's mind): ويقصد به التعامل مع الخبرات والمواقف كأنها نراها لأول مرة، بدل من رؤيتها من خلال ضباب الأفكار والاعتقادات السابقة. أن يكون لدينا **الثقة (trust):** ويقصد به الثقة باللحظة الحالية بدلاً من التركيز على النتائج، وذلك للتركيز والانتباه الواعي على الخبرة والموقف الحالي، ويقوم المدرب ببث الثقة في خبرات، ومشاعر، وحس المشاركين.

التقبل (Acceptance): ويقصد به تقبل الفرد نفسه كما هو، قبل أن تتمكن من التغيير بالفعل، وأيضاً قبول المواقف كما هي في الواقع في اللحظة الحالية. أن **لا نسعى (Non-striving):** ويقصد بها عدم السعي لتغيير ما لا يمكن تغييره في الواقع، فسعى الفرد لتحقيق أى أهداف مقابل أى عمل يعمل، وعدم قدرته على تحقيق هذه الأهداف قد يجعله يواجه بعض الضغوط والاجهاد، وعدم الرضا، فالمهم هنا أن يبذل الفرد جهده أثناء تحقيقه للأهداف ولكن ليس بالشرط أن يتحقق.

مفهوم التخلي (دعها تذهب) **Letting go**: أن يرسخ موقف الإستغناء أو عدم الارتباط بالأفكار والمشاعر والمواقف والخبرات وتركها تذهب بعيداً، فالاحتفاظ بالأفكار والمشاعر والمواقف والخبرات السابقة يسبب الإنزعاج أحياناً (Kabat-Zinn, 2004; Williams, 2011; James, 2015; Young, 2016).

أهداف البرنامج

الهدف العام من البرنامج

يهدف البرنامج الى رفع وتعزيز مستوى اليقظة العقلية من خلال مهاراتها المتعددة لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية الفلسطينية بهدف تحسين جودة ادائهم .

الأهداف الخاصة بالبرنامج المقترح

يسعى البرنامج لتحقيق الأهداف الخاصة التالية :

*تعزيز مفاهيم نظرية وتطبيقية حول اليقظة العقلية واستخداماتها وفوائدها من أجل النمو المهني والشخصي .

*ممارسة تدريبيات وتمارين لتحسين الأداء المعرفي " العقلي " والوعي الإنفعالي من زيادة الانتباه والتركيز .

*زيادة قدرة المشاركين على تنظيم أفكارهم والتعبير اللفظي عن مشاعرهم وضبط مشاعرهم الناتجة عن الخبرات السلبية.

*زيادة قدرة المشاركين من خلال الفنيات والتمارين والأنشطة على التفكير المبتكر لحل المشكلات والتفتح لما يدور حولهم في بيئة العمل.

*مساعدة المشاركين على تطبيق فعاليات وتمارين اليقظة والتخفيف من إنفعالات تسبب القلق والشعور بالضغط في المواقف التربوية المختلفة.

التخطيط للبرنامج التدريبي

تم الحرص على أن يكون التخطيط للبرنامج تخطيطاً متكاملًا مع الأسس التربوية والعلمية التي بنى عليها حتى يتمكن البرنامج من تدريب المرشدين على اليقظة العقلية ومخرجاتها المرجوة ، وتشتمل عملية تخطيط البرنامج على تحديد محتوى البرنامج ومصادره وأهدافه، و إجراءات البرنامج ومراعاة الأسس التي يقوم عليها، والفنيات والأدوات المستخدمة في البرنامج من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى البرنامج إليها، وفي النهاية يتضمن التخطيط عملية تقويم البرنامج.

خطة جلسات البرنامج

حيث سيصمم جدول الجلسات المتضمنة في البرنامج التدريبي متضمناً عنوان الجلسة، وأهداف الجلسات والفنيات المستخدمة والأنشطة الاجرائية والمدة الزمنية لكل جلسة. **أسلوب التدريب :** يحتاج تطبيق البرنامج لثلاث جلسات اسبوعية ، من (35- 40) دقيقة ، مع اضافة (10) دقائق لتقديم التغذية الراجعة من المشاركين ، واختيار مكان ملائم للتدريب يسمح بحرية الحركة .

المبادئ العامة للتدريب :

هي مبادئ تربوية عامة تراعي التزام المشاركين بقوانين الجلسة التي يقرونها منذ بداية التدريب ، وتشمل الحضور بالوقت المحدد والحرص على المشاركة والتفاعل واحترام المشاركين وتقبل الآراء وتقديم التعاطف الملائم واحترام الآراء والتوجهات المختلفة للمشاركين .

خطوات تقويم البرنامج

سوف يتم تقويم البرنامج كما يلي:

1- التقويم المبدئي: وتمثل في عرض البرنامج على عدد (3) من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس والارشاد التربوي, للاستفادة من خبراتهم .

2- التقويم البنائي: بإجراء التقويم المصاحب لعملية تطبيق البرنامج عقب انتهاء كل جلسة من خلال استمارة تقويم الجلسات الخاصة بذلك .

3- التقويم النهائي: عند الإنتهاء من تطبيق الجلسات للتعرف على مدى فاعليته فى تحسين مستوى اليقظة العقلية.

الجلسات:

رقم الجلسة	الأولى
عنوان الجلسة	تعارف _ تمهيد لبدء التدريب _ توثيق العلاقة
الأهداف	1-التعارف بين أعضاء المجموعة. 2-كسر الجليد. 3- صياغة قواعد الجلسات من المشاركين. 4-التعرف على ماهية البرنامج .

رقم الجلسة	الثانية
عنوان الجلسة	عصف ذهني حول مفهوم اليقظة العقلية
الأهداف	1-التعرف على مفهوم المشاركين للقطعة العقلية. 2- التعرف على خصائص اليقظة ومهارتها 3-التعرف على فوائدها المهنية والشخصية من وجهة نظرهم.

رقم الجلسة	الثالثة
عنوان الجلسة	مفهوم النية ، الانتباه ، التقبل،الفضول
أهداف	1-بناء هدف والتركيز عليه 2-التفكير لحظة بلحظة 3-تنظيم الذات لاستكشافها 4-زيادة الانتباه

رقم الجلسة	الرابعة
عنوان الجلسة	مفهوم الوعي بالافكار والمشاعر
الأهداف	1- وصف المشاعر 2- وصف الافكار 3- تقبل الافكار والمشاعر

رقم الجلسة	الخامسة
عنوان الجلسة	تنظيم الإنفعالات والإستجابة للضغوط
الأهداف	1- التحكم والوعي في الانفعالات 2- زيادة المرونة 3- تعديل الاستجابات والتحكم بالسلوك الاندفاعي

رقم الجلسة	السادسة
عنوان الجلسة	التفكير بالجسد -تنظيم التنفس
الأهداف	1- التركيز على إستجابة أجزاء الجسم للإنفعالات 2- تنظيم التنفس لحظة الحدث 3- اكتساب القدرة على توجيه التفكير في خبرة مختلفة عن الخبرة التي يواجهها الفرد

رقم الجلسة	السابعة
عنوان الجلسة	التدريب على التأمل
الأهداف	1- زيادة القدرة على الاسترخاء 2- تخفيف الانفعالات وتنظيمها 3- ائزان حركة الجسم مع العقل 4- الانفتاح على المشاعر ومشاركتها

رقم الجلسة	الثامنة
عنوان الجلسة	التخيل
الأهداف	1-استبدال المشاعر السلبية بمشاعر أكثر ايجابية 2-زيادة الشعور بالراحة والطمأنينة

رقم الجلسة	التاسعة
عنوان الجلسة	ادراك الحواس
الأهداف	1-زيادة تنظيم الافكار المشتته 2-زيادة الاحساس بما يحيط بالفرد

رقم الجلسة	العاشرة
عنوان الجلسة	الوعي بالذات
الأهداف	1-مراقبة المشارك لسلوكه 2-ادراك المشارك لتأثير انفعالاته على سلوكه 3-اكتشاف صفات جديدة في الذات 4-اكتشاف القيم الشخصية

رقم الجلسة	الحادي عشر
عنوان الجلسة	الانفتاح والابداع
الأهداف	1-تحرير الافكار والمشاعر السلبية 2-التمركز حول اللحظة لاطلاق افكار جديدة

رقم الجلسة	الثانية عشر
عنوان الجلسة	تقييم وتغذية راجعة
الأهداف	1-تقييم الاستفادة من البرنامج 2-وضع أهداف لتطوير البرنامج

Abstract

The aim of this current study is to recognize the Mindfulness as a medium variable between the emotional balance and the performance quality within the society of educational guides or instructors in the governmental schools in Palestine and building a proposed vision for that and using the quantitative approach following the previous study methods whereas the study society included all the educational guides or instructors in the Palestinian governmental schools who numbered 1265 male and female guides and the size of the sample reached 295 guide from both genders in the Palestinian governmental schools. The study sample was chosen by a random cluster approach and the measuring tool was used to gather the desired data in which two tools were used which are the quantity which measures the mental alertness and the emotional balance measurement as well as the performance quality after making sure of the psychometric characteristics of the qualitative study tools which has shown the results.

First that the arithmetic mean of the study sample on the Mindfulness measurement as a whole reached (3.53) which percentiles (70.6%) and the results have shown that the estimated average of the study sample on the emotional balance as a whole reached (3.91) which percentiles of (78.2%) which is considered high rating. The results has also shown that the estimated average of the study sample on the performance quality measurement as a whole is high. The results have shown that the medium variable is statistically significant and the direct effect of the independent variable is also statistically significant under the presence of the medium variable, hence the medium variable which is the mental alertness is considered as a partial mediation of the relationship between the independent variable which is the emotional balance and the

subordinate variable which is the performance quality. The results have also pointed at the presence of a statistically significant relationship between mindfulness and the emotional balance as well as the performance quality within the society of the educational guides or instructors of the Palestinian governmental schools and the relationship has turned out positive. The results have shown no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq .05$) on the mindfulness measurement and the fields of both acting consciously and observance within the society of the educational guides or instructors of the Palestinian governmental schools is closely related to the gender variable whereas the differences have been statistically significant in the field of description, not issuing judgments and not interacting with the inner experience whereas the differences have been for males in both the fields of description and not interacting with the inner experience and for the females in field of not issuing judgments and the results have shown no differences that are statistically significant at the level of ($\alpha \leq .05$) on the mindfulness measurement and its fields within the society of the educational guides of the Palestinian governmental schools which is closely related to the qualification variable and no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq .05$) on the mindfulness measurement and its areas or fields. Except for the field of description within the society of the educational guides of the Palestinian governmental schools which is related to the years of experience variable and no statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq .05$) on the mindfulness measurement and its areas or fields except for both areas of not issuing judgments and not interacting with the inner experience within the society of the Palestinian educational guides or instructors in the Palestinian governmental schools which is related to the social status variable in the differences were as for the married in the field of not issuing judgments and for the

single in the field of not interacting with the inner experience and the results have shown no statistically significant differences at the ($\alpha \leq .05$) on the emotional balance measurement and its fields within the society of the Palestinian educational guides in the Palestinian governmental schools which is related to gender, scientific qualifications, years of experience and social status with no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq .05$) on the performance quality measurement and its fields within the society of the Palestinian educational guides in the Palestinian governmental schools which is related to gender, scientific qualifications, years of experience and social status. The researcher recommends and stresses on training on mindfulness and emotional balance and to assist and inspire the educational guide towards working with desire to improvement, progress and development in his professional performance and doing other researches that connects mindfulness with other variables like emotional competence or relaxation methods and psychological immunities.

Keywords: Mindfulness, Emotional Stability, Performance of quality.