فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على الرضا المهني لدى المرشد المدرسي

د. هشام ابراهيم عبد الله*

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على الرضا المهني لدى المرشد المدرسي وتكونت العينة من (٢٥) مرشداً مدرسيا من العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة جدة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (١٢ تجريبية، ١٣ ضابطة)، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني من إعداد هشام عبد الله وعصام العقاد (٢٠٠٨)، ومقياس الرضا المهني للمرشد المدرسي من إعداد الباحث، إضافة إلى برنامج تنمية المهارات الوجدانية والذي تألف من (١٢) جلسة جماعية على مدى ستة أسابيع مدة الجلسة ما بين (٦٠-٧٥) دقيقة، وباستخدام اختيار مان ويتني، واختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين الرتب، أظهرت النتائج ما يلى:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في بعض أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، الدافعية الذاتية، التعاطف، التعامل مع العلاقات، والدرجة الكلية) وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الفرعي إدارة الإنفعالات.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في بعض أبعاد الرضا المهني (العائد المادي، تحقيق الذات، الممارسة المهنية، والدرجة الكلية) وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١، وفي بعد زملاء العمل وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥، وكلها لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدىّ بيئة العمل وإمكاناته، والمكانة الاجتماعية.

أستاذ الصحة النفسية المساعد كلية التربية- جامعة الزقازيق

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدي للمجموعة التجريبية في بعض أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، الدافعية الذاتية، التعامل مع العلاقات، والدرجة الكلية)، وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح القياس البعدي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي إدارة الإنفعالات والتعاطف.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدي للمجموعة التجريبية في جميع أبعاد الرضا المهني والدرجة الكلية، وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ ولصالح القياس البعدى.

٥- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الذكاء الوجداني.

٦- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الرضا المهني.

المقدمة والخلفية النظرية:

يلعب الذكاء الوجداني دوراً مهما في حياة الأفراد والمجتمعات، حيث يقوم على أساس الإنفعالات الإيجابية التي تعزز الفعالية والرضا والسعادة والصحة النفسية، كما أن تعلمه والتدريب على مهاراته من شأنه أن يساعد الفرد على تحقيق أعلى معدلات من النجاح الأكاديمي والاجتماعي والمهني.

يرى جولمان Goleman (١٩٩٦) أن الذكاء الوجداني له أهمية أساسية للنجاح في الحياة، فالوعي بالذات والتعاطف والدافعية الذاتية والتعامل الإيجابي مع العلاقات الاجتماعية مثلها مثل المهارات الاجتماعية حيث أنها تجعل الفرد أكثر دافعية وإنتاجية وفعالية وذو قيمة إيجابية في المجتمع، ويشير كذلك أن معامل الذكاء يسهم في ٢٠% فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، تاركاً ٨٠% للعوامل الأخرى من أهمها الذكاء الوجداني، وكما لاحظ أحد المراقبين فإن الغالبية العظمي من الحاصلين على مراكز متميزة في المجتمع، لم يحدد معامل الذكاء تميزهم هذا، بل عوامل اخرى كثيرة.

ويؤكد شميس وآخرون Chemiss, et al أن الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من المهارات تتضمن القدرة على فهم وتحديد وضبط الانفعالات الذاتية، وتفهم

إنفعالات الآخرين، وتستخدم هذه القدرة في تنظيم الإنفعالات وتوجيهها لتحقيق الأهداف، كما تساعد الفرد في اتخاذ القرارات المناسبة وتزيد من الفعالية الذاتية، وعلى ذلك فالذكاء الوجداني عامل يحدد بدرجة كبيرة مستوى الجودة الشخصية والتي تشمل تضمنه من السلامة الشخصية، والثقة بالذات، ومعرفة مواطن القوة والضعف في الشخصية.

ويضيف جولمان (١٩٩٥) أن معظم الدلائل تشهد على أن الناس المهرة إنفعالياً الذين يعرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيداً، والذين يقرأون بكفاءة مشاعر الناس الآخرين ويحسنون التعامل فيها- يكون لهم السبق والتفوق في أي مجال من مجالات الحياة ابتداء من مجال العلاقات العاطفية إلى الالتزام بالقواعد غير المكتوبة التي تحكم النجاح في عمل وسياسات أي مؤسسة (روبنز وسكوت، ٢٠٠٠: ٣٦١).

وقد تباينت وجهات نظر العلماء بشأن طبيعة الانفعالات وعلاقتها بالمعرفة والذكاء، ويرى العلماء من ذوى الاختصاص في مجالات: علم الأحياء العصبي وعلم وظائف الأعصاب ومجالات الاختلالات الوظيفية العصبية أن ما يعرف بالعقل المفكر قد نشأ في الأصل مما يسمى بالعقل الانفعالى، ولكي يثبت هيمنة العواطف أو ما نسميه بالعقل الانفعالي على العقل المفكر فقد ذهب جولمان Golman إلى تبني نظرية تطويرية مضمونها أن نمو المخ في جنين الإنسان يتخذ مساراً تطويرياً من الأجزاء القاعدية الأقدم والأقل تطوراً إلى المراكز العليا الأكثر تطوراً ورقيا، وبحسب هذه النظرية فإن جذع الدماغ هو أكثر أجزاء المخ بدائية، ومنه نشأت المراكز العاطفية وتطورت عبر ملايين السنين، وأن العقل الإنفعالي كان موجوداً قبل وجود العقل المنطقي بزمن طويل (جولمان، ٢٠٠٠: ٢٦).

ومن ناحية أخرى يعتبر الرضا المهني أو الرضا عن العمل من الموضوعات التي شغلت الباحثين في مجال العمل الصناعي والإدارى والتربوى منذ بدأ الاهتمام بدراسة ظروف العمل وتأثيرها على أداء الأفراد، ودراسة الظروف التي يمكن في ظلها أن يعطي العامل أقصى عطاء ممكن بناء على توفير الظروف المناسبة للقيام بالأداء المناسب ذي العائد المطلوب دون تعرض الفرد للضرر سواء كان ضرراً مادياً أو معنوياً.

ويرى دوريس Doris (٢٠٠٠) أن الرضا المهني من الموضوعات التي تناولتها العديد من البحوث وقد بدأ بدراسة المستوى العام للرضا والمتغيرات المرتبطة به مثل العمر وبيئة العمل والنوع والضغوط خلال العقود الثلاثة الماضية، وأجريت بحوث الرضا المهني على العديد من المهن والوظائف إلا أن البحوث التي تناولت الرضا المهني للمرشد المدرسي مازالت نادرة.

ويشير مصرى حنورة وبدر الشيباني (١٩٩٧ : ١) إلى أن معظم الدراسات التي اهتمت بموضوع الرضا عن العمل أو الرضا المهني تشير إلى أن هناك عوامل للرضا وعوامل لعدم الرضا، أما عوامل الرضا فهي عوامل تتفاعل مع الجانب المعنوى من حاجات الإنسان مثل، التقدير، الترقى، العمل في حد ذاته، والمسئولية والحرية، أما العوامل الخاصة بعدم الرضا فهي العوامل التي تتعامل مع الحاجات المادية للإنسان مثل العائد المادي، الإشراف الإداري، الإشراف المادي، وظروف العمل الطبيعية والصناعية.

وفيما يتعلق بالرضا المهني للمرشد النفسي المدرسي يشير فان فوريس ولفنسون an Voorhis & Levinson (٢٠٠٦) إلى أن مصادر الرضا لديه مرتبطة بالرضا عن زملاء العمل، والرغبة في البقاء مشغوليين بعملهم، والعمل بإستقلالية، والرغبة في تقديم الخدمات للآخرين، مما يعكس لديهم مزيدا من الفعالية الذاتية والقيم الإيجابية.

وتستخلص ريهام محي الدين من خلال الدراسة التي أجرتها (٢٠٠٥) بعدين للرضا المهني هما:

١-البعد الأول: يرتبط بالعناصر الداخلية اللصيقة بالعمل نفسه وهي تلك العوامل التي تسهل تحقيق الذات للفرد وتشمل المهارة المكتسبة والمعرفة ونوع العمل والمسئولية، والتقدم في العمل، والمكانة الاجتماعية للمهنة والممارسة المهنية.

٢-البعد الثاني: يرتبط بالعناصر الخارجية التي تتعلق ببئة العمل وتشمل الأجر والعلاقات الإنسانية والاجتماعية في العمل وسياسة المؤسسة والإجراءات الإدارية وظروف العمل والشعور بالأمن في العمل، وفرص التدريب والترقي المتاحة.

ويرى بارشارد Barchard (٢٠٠٣) إمكانية التنبؤ بالنجاح الدراسي والمهني والنجاح في العلاقات الاجتماعية للفرد من الذكاء الوجداني بدرجة أفضل من معامل الذكاء (IQ)، وهو بذلك يتفق مع ما قرره جولمان Goleman (٢٠٠٣) من أن النجاح في الحياة يتوقف بدرجة كبيرة على المهارات الوجدانية والذكاء الوجداني وليس على معامل الذكاء بمفرده، وقد أطلق جولمان على الشخص الذي لديه المهارات الوجدانية بأنه يتمتع بالصحة الوجدانية.

ويؤكد جولمان Goleman (٢٠٠٠) على أهمية برامج التنمية الوجدانية بالمدرسة، ويمكن تقديمها للطلاب كجزء من المقررات الدراسية في مختلف المراحل

التعليمية، ويجب أن تمتد لتشمل المعلمين والآباء بل المجتمع كله لكي يتمتع أفراده بالصحة الوجدانية وصولا للأهداف المنشودة.

كما يؤكد سليجسون Seiligson (٢٠٠٤) على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى العاملين بالمدرسة من خلال برامج تدريبية وإرشادية، ويؤدى ذلك إلى تحسين درجة الرضا عن العمل، ويزيد من فعالية العلاقات بين العاملين بالمدرسة والطلاب، كما يقترح شيرير Shereir (٢٠٠٢) أن تكون برامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني من البرامج التدريبية الأساسية في كافة مؤسسات العمل، وأن يكون التدريب على الذكاء الوجداني كعامل وسيط في كافة العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة حتى يتحقق النجاح المهني.

مما سبق يتضح لنا أهمية الذكاء الوجداني كعامل مؤثر في البيئة المدرسية، وأهميته الخاصة للمرشد المدرسي كصفة أساسية يجب أن يتصف بها حتى يتمكن من أداء أدواره المهنية وواجباته الوظيفية بكفاءة.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في تساؤل رئيس عن مدى فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على الرضا المهني لدى المرشد المدرسي؟

ويتفرع من هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية على النحو التالي:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الرضا المهني بعد تطبيق البرنامج؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلى والبعدي للمجموعة التجريبية في الذكاء الوجداني؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية في الرضا المهني؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور ثلاثة شهور) للمجموعة التجريبية في الذكاء الوجداني؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور ثلاثة شهور) للمجموعة التجريبية في الرضا المهني؟

أهمية الدراسة:

تؤكد العديد من الدراسات على أهمية الدور الذي يلعبه الذكاء الوجداني في المجال المدرسي، حيث يساعد في تحقيق النجاح الأكاديمي للطلاب، والنجاح المهني للعاملين بالمدرسة Goleman, 1996, Zeidner, 2002, Kristjansson, 2006 (Humphrey, et al. 2007

وإذا كان الذكاء الوجداني من المهارات الضرورية للعاملين في مجالات الخدمات المساعدة فإنه أكثر أهمية للمرشد المدرسي والذي يمتد دوره لمساعدة الطلاب على فهم ذواتهم وتنمية قدراتهم على مواجهة المشكلات، وتحقيق التوافق والصحة النفسية، كما يرى سالوفي وآخرون .Salovey, et al (١٩٩٣) أن القدرة على تنظيم وفهم الانفعالات الذاتية تمتد لمساعدة الآخرين على تنظيم انفعالاتهم وفهم ذواتهم، وتأتي هذه القدرة على شكل تخفيف آلام شخص لديه مشكلة، وينطوى هذا الجانب على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية.

وتنبع أهمية الدراسة الحالية من اعتبارين هما:

١- أهمية تنمية مهارات الذكاء الوجداني للمرشد النفسي المدرسي كعامل مهم من عوامل تحقيق الممارسة المهنية الفعالة، حيث أن تنمية الرضا المهني يؤدي إلى تحسين مستوى الرضا عن الحياة (Doris, 2001)

٢- حاجة المرشد المدرسي إلى المعرفة المتعلقة بوظائف المخ البشرى الذي يقوم بتعليمه وتنميته، وتأثير الانفعال عل التعلم والسلوك.

ومن الناحية التطبيقية يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في أعداد البرامج التدريبية للمرشدين المدرسيين القائمة على تنمية مهارات الذكاء الوجداني في المجال المدرسي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- إعداد برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني ومحاولة التحقق من فعاليته في تحسين مستويات الرضا المهني للمرشد المدرسي.

٢- التعرف على مدى استمرارية تحسن مهارات الذكاء الوجداني والرضا المهني بعد انتهاء البرنامج.

٣- إعداد مقياس جديد للرضا المهني للمرشد المدرسي والتأكد من صدقة وثباته وصلاحيته للتطبيق في البيئة العربية وملاءمته لأهداف وعينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

١-الذكاء الوجداني

يعرف جولمان Goleman (١٩٩٦، ٢٠٠٠) الذكاء الوجداني بأنه القدرة على فهم الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين وتنظيم هذه المشاعر وتوظيفها لاتخاذ القرارات المناسبة في الحياة وتحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك القدرة على ضبط الانفعالات والتعامل مع الضغوط وتحفيز الذات والتعاطف مع الآخرين، وقدم جولمان نموذج للذكاء الوجداني يتضمن عدد من المهارات الإنفعالية والشخصية والاجتماعية تشمل خمس مكونات رئيسية هي: الوعي بالذات، إدارة الإنفعالات، والدافعية الذاتية، التعاطف، والتعامل مع العلاقات، ويتحدد الذكاء الوجداني إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليه الفرد على مقياس الذكاء الوجداني بمكوناته الفرعية.

٢-الرضا المهني

الاتجاه النفسي للعامل نحو عمله أو وظيفته، ويتم التعبير عنه أحيانا في صورة محبة العمل ذاته أو عدم محبته، أو الرضا عن المكافآت من راتب وترقية وتقدير، أو تعبير موجب عن السياق (أي ظروف العمل) وفوائده (جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي، ١٩٩١ : ١٨٥٠)، ويتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس الرضا المهني للمرشد المدرسي بمكوناته الفرعية (بيئة العمل وإمكاناته، العائد المادي، زملاء العمل، تحقيق الذات، المكانة الاجتماعية، والممارسة المهنية).

٣-الإرشاد المدرسي (التربوى)(*):

هو عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه، وأن يختار نوع الدراسة والمناهج المناسبة والمواد الدراسية التي تساعده في

(*) تجدر الإشارة إلى اختلاف مسمى وظيفة المرشد المدرسي في بعض الدول العربية، فيطلق عليه في مصر الأخصائي النفسي المدرسي، وفي السعودية يسمى المرشد الطلابي، وفي دول عربية أخرى يسمي المرشد التربوى. (محمد عبد الرحمن وهشام عبد الله، ٢٠٠٢)

اكتشاف الإمكانات التربوية فيما بعد المستوى التعليمي الحاضر، ومساعدته في النجاح في برنامجه التربوى، والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق توافقه التربوى بصفة عامة (حامد زهران، ٢٠٠٥: ٤١٩) والمرشد النفسي المدرسي هو الشخص المؤهل علميا في أقسام علم النفس بالجامعات، ويتم تدريبه عمليا في مراكز الإرشاد والمدارس وغيرها من المؤسسات، ويتحدد في الدراسة الحالية بالمرشدين الطلابيين العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

الدراسات السابقة :

قام الباحث بتصنيف الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة في ثلاثة محاور على النحو التالي:

أولاً: دراسات تناولت الرضا المهني للمرشد النفسي المدرسي.

ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا المهني.

ثالثاً: دراسات تجريبية تناولت تنمية الذكاء الوجداني.

أولاً: دراسات تناولت الرضا المهني للمرشد المدرسي.

فقد تناولت دراسة هيبنر Huebner (١٩٩٣) الرضا المهني للأخصائي النفسي المدرسي ومدى الحاجة للبرامج التدريبية، وشملت العينة (١٧٣) فرداً أجابوا عن مقياس للرضا المهني، وقد أظهرت النتائج أن الإنهاك يؤدى إلى انخفاض مستوى الرضا المهني، وأن الأخصائي النفسي المدرسي بحاجة إلى برامج تدريبية تعتمد على الأنشطة الجماعية لخفض الإنهاك في العمل.

وقام دوريس Doris (٢٠٠٠) بدراسة الرضا المهني للمرشدين المدرسيين بفرجينيا، شملت العينة (٤٤٤) فرداً طبق عليهم استبيان مينسوتا للرضا , Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)، وأظهرت النتائج أن أبرز العوامل المسببة لعدم الرضا كانت مستوى الدرجة الوظيفية، والضغوط المهنية، وكثرة الأعباء الإدارية.

وبحث سكوت Sctt (٢٠٠٢) العلاقة بين الرضا المهني والشعور بالإنهاك لدى الأخصائي النفسي المدرسي وشملت العينة (٢٢٠) فرداً طبق عليهم مقياس للرضا المهني وآخر لمصادر الإنهاك، وأظهرت النتائج وجود ثلاثة عوامل تسبب الإنهاك وعدم الرضا لدى الأخصائي النفسي المدرسي تشمل إنخفاض الإنجاز الشخصي، وعدم الإحساس بالهوية، وقلة المساندة الداخلية والخارجية.

كما تناولت دراسة ورل وآخرون Worrell, et al. (٢٠٠٦) الرضا المهني للأخصائي النفسي المدرسي، وذلك على عينة شملت (٥٠٠) فرداً طبق عليهم مقياس

الرضا المهني وأظهرت النتائج أن الرضا المهني يزداد كلما توفرت الإستقلالية والمكانة المهنية للوظيفة وكذلك الأنشطة والواجبات المرتبطة بالوظيفة.

وأجرى فان فورهيس ولفنسون Van Voorhis & Levinson (٢٠٠٦) دراسة تناولت التحليل البعدى لبحوث الرضا المهني للأخصائي النفسي المدرسي، وذلك على ثمان دراسات أجريت خلال الفترة من ١٩٨٢-١٩٩٩، واستخدمت جميعها استبيان مينسوتا للرضا Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) كما شملت (٢١١٦) فرداً، وأظهر التحليل البعدي أن (٨٥%) من أفراد العينة راضين عن وظائفهم، ومن العوامل التي تسبب لهم الرضا: العلاقة مع الزملاء، وبيئة العمل، وإتاحة الفرصة للعمل باستقلالية.

وتناولت دراسة مونيكا ثيلكينج وآخرون Theliking, et al (٢٠٠٦) العلاقة بين الإشراف والرضا المهني لدى الإخصائي النفسي المدرسي، وأظهرت النتائج أن الأخصائي يكون أكثر رضا عند ممارسة المهام والواجبات والأنشطة المرتبطة بدورهم المهني.

ثانياً: دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا المهني.

بحث كل من جاردنر وستوج Gardner & Stough (٢٠٠٣) العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا المهني والالتزام المؤسسي، وذلك على عينة شملت (٨٠) من العاملين بمؤسسة تربوية طبق عليهم مقياس للذكاء الوجداني وآخر للرضا المهني، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والرضا المهني والالتزام المؤسسي، وأن الذكاء الوجداني يتنبأ بالرضا المهني الداخلي والخارجي.

وهدفت دراسة أوجينسك Oginske (٢٠٠٥) إلى معرفة أثر الذكاء الوجداني على الضغوط المهنية والصحة العامة لدى عينة بلغت (٣٣٠) فرداً من العاملين في الخدمات الإنسانية وشملت معلمون وأطباء، ممرضات، وضباط، طبق عليهم النسخة البولندية من مقياس الذكاء الوجداني والصحة العامة، وأظهرت النتائج أن المهارات الوجدانية ذات أثر في التخفيف من الضغوط المهنية.

وتناولت دراسة ريهام محي الدين (٢٠٠٥) الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي، وذلك على عينة شملت (٣٤٥) فرداً، طبق عليهم مقياس نسبة الذكاء الوجداني إعداد بار-أون Bar-On ترجمة صفاء الأعسر وسحر فاروق ومقياس الرضا المهني للأخصائي النفسي المدرسي من إعدادها، وأسفرت النتائج

عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والرضا المهني، وإمكانية التنبؤ بالرضا المهني من بعض أبعاد الذكاء الوجداني.

وهدفت دراسة ونج وآخرون Wong, et al (٢٠٠٥) إلى معرفة التأثير التفاعلي للذكاء الوجداني على الرضا المهني في ضوء نموذج هولاند المهني Holland''s Occupational Model، وذلك على عينة شملت (٣٠٧) فرداً من مهن مختلفة، تم استخدام مقياس للذكاء الوجداني ومقياس للرضا المهني، وأظهرت النتائج أن الذكاء الوجداني عامل مؤثر قوى على الرضا المهني.

وتهدف دراسة بتريدس وفرنهام Petrides & Furnham (٢٠٠٦) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الذات وبعض المتغيرات المرتبطة بالعمل منها الرضا المهني وضغوط العمل والإلتزام المؤسسى، وشملت العينة (١٦٧) موظفاً، وتم استخدام مقياس للذكاء الوجداني ومقياس متغيرات العمل وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وكل من الرضا المهني وفعالية الذات والإلتزام المؤسسى، وعلاقة سالبة مع ضغوط العمل، وأكدت الدراسة على أهمية تنمية الذكاء الوجداني في بيئة العمل.

ثالثاً: دراسات تجريبية تناولت تنمية الذكاء الوجداني :

قام شميس وآخرون .Chemiss, et al (٢٠٠٠) بدراسة فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من العاملين في بعض المؤسسات في ضوء نظرية جولمان، بهدف تعزيز الكفاءة الوجدانية، وقد أسفرت الدراسة عن تأثير البرنامج في تنمية التوقعات الإيجابية والعلاقات الاجتماعية، لدى العاملين كما كان للبرنامج تأثير فعال في تحسين الدافعية للإنجاز وقد ظهر ذلك من خلال الأداء.

وتناولت دراسة مارك وسيسان Mark & Susan (٢٠٠٣) فعالية برنامج للتدريب على الذكاء الوجداني في التخفيف من ضغوط العمل وتحسين الصحة، وشملت العينة (٦٠) مديراً طبق عليهم مقياس للذكاء الوجداني وبرنامج لتنمية المهارات الوجدانية، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني وتحسين الأداء أثناء العمل، وتحسين الصحة وزيادة القدرة على مواجهة ضغوط العمل.

وقامت أماني عبد التواب (٢٠٠٤) دراسة فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على كل من: فعالية الذات، الدافع للإنجاز والتوافق النفسي لدى عينة من

المراهقات، وقد أظهرت النتائج فعالية البرنامج الإرشادى في تنمية مهارات الذكاء الوجداني للمراهقات أفراد المجموعة التجريبية وكذلك تحسين فعالية الذات والتوافق النفسي، وزيادة الدافع للإنجاز.

وتناولت دراسة فابيو Fabio (٢٠٠٨) تنمية الذكاء الوجداني في العمل لدى عينة من المديرين شملت (٢٠) فردا تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، طبق عليهم مقياس للذكاء الوجداني في بيئة العمل وبرنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لمدة ثلاثة شهور، وأظهرت النتائج تحسن في مستوى الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية في أبعاد الوعي بالذات، تقييم الذات، الثقة بالنفس، الوعي الاجتماعي، التعاطف، إدارة الذات، ضبط الذات، التوافق، توجيه الذات، المبادرة والمهارات الاجتماعية إضافة إلى بعض المهارات القيادية مثل الوعي التنظيمي.

ونخلص من نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها إلى ما يلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والرضا المهني، وأكد ذلك كل من: جاردنر وستوج Gardner & Stough (٢٠٠٣)، ريهام محي الدين (٢٠٠٥)، ونج وآخرون Wong, et al (٢٠٠٥)، بتريدس وفرنهام Petrides & Furnham (٢٠٠٦).

- وجود أثر للذكاء الوجداني في التخفيف من الضغوط المهنية وتحسين الحالة الصحية، وأكد ذلك: أوجينسك Oginske (٢٠٠٥).

- يزداد الرضا المهني للمرشد النفسي المدرسي كلما توفرت الإستقلالية، والمكانة المهنية للوظيفة، والأنشطة المرتبطة بالعمل، وأكد ذلك ورل وآخرون Worrel, et al. (٢٠٠٦)، فان فورهيس ولفنسون Van Voorhis & Levinson (٢٠٠٦).

- فعالية برامج الذكاء الوجداني في تحسين الرضا المهني وتعزيز الكفاءة الوجدانية، والوعي التنظيمي والقيادة، وأكد ذلك كل من: شميس وآخرون Chemiss, et al (٢٠٠٠) وفابيو Fabio (٢٠٠٨).

- فعالية برنامج الذكاء الوجداني في التخفيف من ضغوط العمل وتحسين الصحة، وأكد ذلك: مارك وسيسان Mark & Susan (٢٠٠٣).

فعالية برنامج الذكاء الوجداني في تنمية فعالية الذات وتحسين الدافع للإنجاز والتوافق النفسي، وأكدت ذلك أماني عبد التواب (٢٠٠٤).

فروض الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء والوجداني بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الرضا المهني بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدي.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الرضا المهني لصالح القياس البعدي.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور ثلاثة شهور) للمجموعة التجريبية في الذكاء الوجداني.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور ثلاثة شهور) للمجموعة التجريبية في الرضا المهني.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، والتصميم المستخدم هو تصميم القياس القبلي والبعدي والمتابعة، القائم على استخدام مجموعتين متجانستين من المرشدين المدرسيين، ويهدف البرنامج الإرشادي إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة البحث وأثر ذلك على الرضا المهني.

عينة الدراسة :

تكونت العينة الأولية للدراسة من (٦٠) مرشداً مدرسياً تراوحت أعمارهم ما بين ٣٠ –٤٥ سنة، بمتوسط عمرى ٣٤ سنة، وانحراف معيارى ٤,٠٢، وهم من المرشدين العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، وتم اختيار (٢٥) مرشداً من الذكور وتقسيمهم إلى مجموعتين هما:

١- المجموعة الضابطة: وتكونت من (١٣) مرشداً.

٢- المجموعة التجريبية: وتكونت من (١٢) مرشداً.

قام الباحث بإجراء التجانس بين أفراد المجموعتين من حيث العمر والذكاء الوجداني والرضا المهني، وذلك باستخدام اختبار ما ن – ويتني.

جدول (١)

دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغير العمر

المتغير	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
العمر	١٥,١٢	١٩٦,٥٠	١٠,٧١	١٢٨,٥٠	٥٠,٥٠	غير دالة

جدول (٢)

دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي للذكاء الوجداني

الأبعاد	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
الوعي بالذات	١٥,١٢	١٩٦,٥٠	١٠,٧١	١٢٨,٥٠	٧٣,٠٠	غير دالة
إدارة الإنفعالات	١٣,٣٨	١٧٤,٠٠	١٢,٥٨	١٥١,٠٠	٧١,٥٠	غير دالة
الدافعية الذاتية	١٤,٠٤	١٨٢,٥٠	١١,٨٨	١٤٢,٥٠	٦٤,٥٠	غير دالة
التعاطف	١٣,١٩	١٧١,٥٠	١٢,٧٩	١٥٣,٥٠	٧٥,٥٠	غير دالة
التعامل مع العلاقات	١٥,١٢	١٩٦,٥٠	١٠,٧١	١٢٨,٥٠	٥٠,٥٠٠	غير دالة
الدرجة الكلية	١٤,٢٣	١٨٥,٠٠	١١,٦٧	١٤٠,٠٠	٦٢,٠٠	غير دالة

جدول (٣)
دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلى للرضا المهني

الأبعاد	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
بيئة العمل وإمكاناته	١٥,٢٧	١٩٨,٥٠	١٠,٥٤	١٦٢,٥٤	٤٨,٥٠	غير دالة
العائد المادي	١٢,١٩	١٥٨,٥٠	١٣,٨٨	١٦٦,٥٠	٦٧,٥٠	غير دالة
زملاء العمل	١٥,٣٥	١٩٩,٥٠	١٠,٤٦	١٢٥,٥٠	٤٧,٥٠	غير دالة
تحقيق الذات	١٤,٤٢	١٨٧,٥	١١,٤٦	١٣٧,٥٠	٥٩,٥٠	غير دالة
المكانة الاجتماعية	١٤,٨٨	١٩٣,٥٠	١,٠,٩٦	١٣١,٥٠	٥٣,٥٠	غير دالة
الممارسة المهنية	١٤,٥٨	١٨٩,٥٠	١١,٢٩	١٣٥,٥٠	٥٧,٥٠	غير دالة
الدرجة الكلية	١٤,٨٨	١٩٣,٥٠	١٠,٦٩	١٣١,٥٠	٥٣,٥٠	غير دالة

يتضح من الجداول السابقة (١،٢، ٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الرتب لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث كانت قيم "ت" أكبر من القيمة الجدولية المطلوبة للدلالة عند مستوى ٠,٠٥، وذلك في متغيرات العمر، الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، والرضا المهني بأبعاده المختلفة، مما يدل على تجانس أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على متغيرات الدراسة وذلك قبل تلقى البرنامج الإرشادي.

أدوات الدراسة:

١- مقياس الذكاء الوجدانى: إعداد/ هشام عبد الله وعصام العقاد (٢٠٠٨)

قام الباحث باستخدام مقياس الذكاء الوجدانى من إعداد / هشام عبد الله وعصام العقاد (٢٠٠٨) والذى تم إعداده فى ضوء نموذج جولمان Golman للذكاء الوجدانى، وقام معدا المقياس بالتحقق من صدقه وثباته على عينة من طلاب وطالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية، وتم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق المنطقى وذلك بعرضه على عدد من المحكمين، وصدق المقارنة الطرفية (الأرباعى الأعلى، والأرباعى الأدنى) للأبعاد الفرعية للمقياس وكذلك الدرجة الكلية وكانت الفروق بين متوسطات مجموعة الأرباعى الأعلى ومتوسطات مجموعة الأرباعى الأدنى ذات دلالة إحصائية عند

مستوى ٠,٠١ ، وكذلك الصدق العاملى للمقياس والذى أسفر عن تشبع أبعاد الذكاء الوجدانى على عامل عام واحد بجذر كامن ٣,٨٦ ويفسر ٧٧,١٩ % من التباني الكلى.

وفيما يتعلق بالثبات قاما معدا المقياس بإجراء الإتساق الداخلى للمقياس وذلك بحساب معامل الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه وجميعها دالة إحصائياً، وكذلك معامل الإرتباط بين الأبعاد الفرعية ببعضها وبالدرجة الكلية وكلها كانت دالة إحصائياً، كما قاما معدا المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية، وأن قيم معاملات الثبات انحصرت بين (٠,٥٥٣ ، ٠,٩٦٣) مما يدل على تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة مرتفعة من الثبات.

وقد قام الباحث الحالى بتقنين المقياس على عينة من المرشدين المدرسيين بلغت (٦٠) مرشداً (٣٦ ذكور – ٢٤ إناث) من العاملين بالمدارس الحكومية فى مدينة جدة، بمتوسط عمرى (٣٤) سنة.
وذلك على النحو التالى:

أولاً: الصدق: تم التحقق من ذلك باستخدام الصدق العاملى وصدق المقارنة الطرفية:

١- الصدق العاملى: أسفر الصدق العاملى عن تشبع الأبعاد على عامل عام بجذر كامن (٢,٨١) ويفسر (٥٦,٢٣ %) من التباين الكلى وكانت التشبعات للأبعاد كما يلى: ٠,٦٠٥ للوعى بالذات ٠,٨٦١ لإدارة الانفعالات، ٠,٧٠٥ للدافعية الذاتية، ٠,٧١٩ للتعاطف، ٠,٨٣١ للتعامل مع العلاقات.

٢- صدق المقارنة الطرفية: تم أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجدانى محكاً للحكم على صدق مفرداته، وتم ترتيب الدرجات الكلية لكل بعد ترتيباً تنازلياً وأخذ أعلى وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% المرشدين المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% من الدرجات المرشدين المنخفضين، وتم استخدام إختبار "ت" فى المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين المرشدين المرتفعين والمنخفضين كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (٤)

نتائج إختبار "ت" للفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الإرباعى الأعلى، والأرباعى الأدنى)

فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للذكاء الوجدانى.

الأبعاد	مجموعة الأرباعى الأدنى			مجموعة الأرباعى الأعلى			قيمة (ت) ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الوعى بالذات	١٥	٤٦,٨٠	٤,٦٩	٢١	٥٧,٢٨	٢,١٧	**٩,٠١
إدارة الانفعالات	١٥	٥٢,٦٠	٢,٠٢	١٨	٦٣,٣٣	١,٤١	**١٧,٨٦
الدافعية الذاتية	٢١	٥٨,٤٢	١,٤٣	٢١	٦٩,٥٧	٠,٥١	**٣٣,٥٦
التعاطف	١٥	٦١,٠٠	١,٩٦	١٥	٦٩,٨٠	٠,٤١	**١٦,٩٨
التعامل مع العلاقات	١٥	٤٩,٨٠	١,٥٢	١٥	٦٤,٥٠	١,١٣	**٢٨,٩٨
الدرجة الكلية	٢١	٢٨٠,٥٧	٥,١٦	١٨	٣٢٠,٨٣	٥,٥٢	**٢٣,٥١

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات مجموعة الأرباعى الأعلى ومتوسطات مجموعة الأرباعى الأدنى فى جميع المكونات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجدانى مما يدل على صدق المقارنة الطرفية للمقياس.

ثانياً: الثبات

وتم التحقق من ذلك باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها:

١- الاتساق الداخلى للمقياس: وذلك بحساب معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه وكانت قيم معاملات الإرتباط كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٥)

معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الفرعى لمقياس الذكاء الوجدانى

(ن = ٦٠)

الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط	الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط	الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط
الوعى بالذات	١	٠,٥٤٨**	الدافعية الذاتية	٢٣	٠,٣٩٧**		٤٥	٠,٣٤٢**
	٢	٠,٨٦٣**		٢٤	٠,٣٠٤**		٤٦	٠,٤٠٠**
	٣	٠,٦٣١**		٢٥	٠,٤٥٢**		٤٧	٠,٧٠٨**
	٤	٠,٥٧٩**		٢٦	٠,٥٩٩**	التعاطف	٤٨	٠,٦٧٩**
	٥	٠,٧٣٦**		٢٧	٠,٥٥٠**		٤٩	٠,٣٦٨**
	٦	٠,٧٧٤**		٢٨	٠,٤٥٨**		٥٠	٠,٧٠٨**
	٧	٠,٤٣٣**		٢٩	٠,٧٦١**		٥١	٠,٥٢٠**
	٨	٠,٤٢٢**		٣٠	٠,٤٥٧**		٥٢	٠,٦٧٣**
	٩	٠,٤٩٩**		٣١	٠,٣٠٦**		٥٣	٠,٤٨٢**
	١٠	٠,٤٧٤**		٣٢	٠,٦٦٠**	التعامل مع العلاقات	٥٤	٠,٣٠٤*
	١١	٠,٤١٩**		٣٣	٠,٤٢٤**		٥٥	٠,٢٧١*
إدارة الانفعالات	١٢	٠,٤٤٢**		٣٤	٠,٣٠٤**		٥٦	٠,٧٧٧**
	١٣	٠,٣٣٧**		٣٥	٠,٨٣٣**		٥٧	٠,٥٣٩**
	١٤	٠,٥٦٤**		٣٦	٠,٧٧٠**		٥٨	٠,٦٤٦**
	١٥	٠,٦٠٤**		٣٧	٠,٦٤٢**		٥٩	٠,٦٩١**
	١٦	٠,٥٦٧**		٣٨	٠,٧٧٢**		٦٠	٠,٦٨٥**
	١٧	٠,٥٠٨**		٣٩	٠,٤٠١**		٦١	٠,٥٤٤**
	١٨	٠,٢٥٩**		٤٠	٠,٣٦٥**		٦٢	٠,٤٤٧**
	١٩	٠,٥٢٨**		٤١	٠,٦٩٨**		٦٣	٠,٥٧٢**
	٢٠	٠,٥٤٣		٤٢	٠,٥٧٣**		٦٤	٠,٢٧٠**
	٢١	٠,٨٠٣**		٤٣	٠,٣٣٥**		٦٥	٠,٨١١**
	٢٢	٠,٦٠٥**		٤٤	٠,٦٣٧**		٦٦	٠,٦٤٥**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فيما عدا العبارات أرقام (١٨، ٢٤، ٣٤،

٥٥ ، ٦٤) كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥ ، مما يعنى تمتع العبارات بدرجة مرتفعة من الإتساق الداخلى فى قياس الذكاء الوجدانى.

كما قام الباحث بحساب معاملات إرتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس وكانت على النحو التالى: ٠,٦٤٨ للوعى بالذات، ٠,٨٤١ لإدارة الانفعالات، ٠,٧٤٣ للدافعية الذاتية، ٠,٦٧٠ للتعاطف، ٠,٨١٧ للتعامل مع العلاقات، وكلها دالة عند مستوى ٠,١ .

٢- معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس الذكاء الوجدانى بطريقة التجزئة النصفية لعبارات كل بعد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وتم حساب معامل الإرتباط بينهما، وصحح معامل الثبات بطريقة سبيرمان -براون وبطريقة جيتمان، كذلك فقد تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ، كما يتضح من الجدول التالى:

جدول (٦)

معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس الذكاء الوجدانى

معامل الثبات / الأبعاد	ثبات التجزئة النصفية		معامل ثبات ألفا لكرونباخ
	سبيرمان- براون	جيتمان	
الوعي بالذات	٠,٦٠٦	٠,٥٨٦	٠,٧٢٠
إدارة الانفعالات	٠,٧٣١	٠,٧٢٨	٠,٧٣٢
الدافعية الذاتية	٠,٩١٧	٠,٩٠٩	٠,٨٣١
التعاطف	٠,٦٥٧	٠,٦٥٤	٠,٧٨٧
التعامل مع العلاقات	٠,٦٣٦	٠,٦٣١	٠,٧٤٧
الدرجة الكلية	٠,٧٥٦	٠,٧٥٥	٠,٩٠٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات انحصرت بين (٠,٥٨٦ ، ٠,٩١٧) وذلك للأبعاد الفرعية، وبين (٠,٧٥٥، ٠,٩٠٥) للمقياس ككل، مما يدل على تمتع المقياس بجميع مكوناته بدرجة عالية من الثبات.

٢- مقياس الرضا المهنى للمرشد المدرسى (م ر م م م)

قام الباحث بإعداد مقياس الرضا المهنى للمرشد المدرسى بعد مراجعة التراث السيكولوجى ومسح المقاييس التى تناولت ذلك ومنها:

- مقياس الرضا المهنى للأخصائى النفسى المدرسى، اعداد محمد عتمان (١٩٩٩).

- إستبيان مينسوتا للرضا Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ).

- مقياس الرضا المهنى للأخصائى النفسى المدرسى، إعداد ريهام محيى الدين (٢٠٠٥).

وقد تكون المقياس فى صورته الأولية من(٧٩) عبارة، وستة أبعاد هى:

١- بيئة العمل وإمكاناته.

٢- العائد المادى.

٣- زملاء العمل.

٤- تحقيق الذات.

٥- المكانة الاجتماعية.

٦- الممارسة المهنية.

قام الباحث بعد ذلك بالتحقق من صدق وثبات مقياس الرضا المهنى للمرشد المدرسى على النحو التالى:

أولاً: صدق المقياس: تم استخدام الصدق المنطقى، وصدق المقارنة الطرفية والصدق العاملى كالتالى:

١- الصدق المنطقى: تم عرض مقياس الرضا المهنى للمرشد المدرسى على خمسة من المتخصصين فى الصحة النفسية والإرشاد النفسى، لإبداء الرأى حول عبارات

المقياس وأبعاده، وأسفرت هذه الخطوة عن استبعاد خمس عبارات وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٧٤) عبارة (ملحق ٢).

٢- صدق المقارنة الطرفية: تم أخذ الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس محكاً للحكم علي صدق مفرداته، فتم ترتيب الدرجات الكلية لكل بعد ترتيباً تنازلياً وأخذ أعلي وأدنى ٢٧% من الدرجات، لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% المرشدين المرتفعين، وتمثل مجموعة أدنى ٢٧% من الدرجات المرشدين المنخفضين، وباستخدام إختبار "ت" فى المقارنة بين المتوسطات لمعرفة معاملات التمييز بين المرتفعين والمنخفضين، جاءت النتائج على النحو:

جدول (٧)

نتائج إختبار "ت " لدراسة الفروق بين متوسطات المجموعات الطرفية (الارباعى الأعلى، والارباعى الادنى)
فى الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للرضا المهنى.

الأبعاد	مجموعة الأرباعى الأدنى			مجموعة الأرباعى الأعلى			قيمة (ت) ودلالتها
	ن	م	ع	ن	م	ع	
بيئة العمل وإمكاناته	١٥	٣٦,٠٠	٣,٢٠	١٨	٥٢,٨٣	٣,٣٢	١٤,٧٠**
العائد المادى	١٥	٣١,٠٠	٣,١٣	١٨	٥٢,١٦	٢,٠٩	٢٣,١٢**
زملاء العمل	١٨	٤٤,٦٦	٣,٣٩	٢٤	٥١,٥٠	١,٦٩	٨,٥٦**
تحقيق الذات	١٥	٤٠,٨٠	٣,٤٢	٢٤	٥٣,٦٢	٠,٧١	١٧,٨٦**
المكانة الاجتماعية	١٥	٤١,٠٠	٣,٩٨	١٨	٥٦,٨٣	١,٨٢	١٥,١**
الممارسة المهنية	١٥	٥١,٠٠	١,٤٦	١٨	٦٤,٥٠	١,٩٤	٢٢,١١**
الدرجة الكلية	١٥	٢٦١,٦٠	١٠,٢٥	١٥	٣٢٢,٠٠	١١,١٢	١٥,٤٥**

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات مجموعة الارباعى الأعلى ومتوسطات مجموعة الارباعى الأدنى فى جميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الرضا المهنى للمرشد المدرسى مما يدل على صدق المقارنة الطرفية.

٣- الصدق العاملى: للتعرف على التركيب العاملى لمقياس الرضا المهنى للمرشد المدرسى تم حساب المصفوفة الارتباطية لعبارات المقياس، وقد أسفر التحليل العاملى لأبعاد المقياس عن وجود عاملين الأول بجذر كامن(٣,٢٠) ويفسر (٥٣,٤٩%) وتشبع عليه (٠,٧٦)، والثانى بجذر كامن (١,٠٨) ويفسر (١٨,٠٩ %) وتشبع عليه (٠,٩١).

ثانياً: ثبات المقياس، وتم التحقق من ذلك باستخدام الإتساق الداخلى للمقياس ومعامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية:

١- **الاتساق الداخلى للمقياس**: تم حساب معامل الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه وكانت قيم معاملات الإرتباط كما يوضحها الجدول التالى:

جدول (٨)

معامل الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الفرعى لمقياس الرضا المهنى للمرشد المدرسى

الأبعاد	العبارات	معامل الإرتباط	الأبعاد	العبارات	معامل الإرتباط
بيئة العمل وإمكاناته	١	٠,٣٤٤**	تحقيق الذات	١٠	٠,٥٨٤**
	٧	٠,٥٩٨**		١٦	٠,٣٠٥**
	١٣	٠,٦٩٨**		٢١	٠,٥٤٥**
	١٨	٠,٤٩٩**		٢٧	٠,٨٠٤**
	٢٤	٠,٣٣٤**		٣٣	٠,٦٤٠**
	٣٠	٠,٢٧٦*		٣٩	٠,٦٧٩**
	٣٦	٠,٢٧٩*		٤٥	٠,٨٦١**
	٤٢	٠,٧٣٧**		٥١	٠,٧٨٥**
	٤٨	٠,٢٩٢*		٥٧	٠,٨٠١**
	٥٤	٠,٧٣٧**		٦٣	٠,٧٦٦**
	٦٠	٠,٨٣٩**	المكانة الاجتماعية	٥	٠,٤٩٠**
	٦٦	٠,٢٨٢*		١١	٠,٦٢٢**
	٧٤	٠,٧٥٣**		٢٢	٠,٤٧٤**
العائد المادى	٢	٠,٧٤٤**	الممارسة المهنية	٢٨	٠,٧٣٤**
	٨	٠,٥٢٥**		٣٤	٠,٣٩٢**
	١٤	٠,٧٥٣**		٤٠	٠,٦٠٢**
	١٩	٠,٦٥٩**		٤٦	٠,٣٨٨**
	٢٥	٠,٧٨٣**		٥٢	٠,٤٣٤**
	٣١	٠,٤٨٤**		٥٨	٠,٤٠٤**
	٣٧	٠,٥٠١**		٦٤	٠,٣٤٩**
	٤٣	٠,٥١٦**		٦٨	٠,٨٠٨**
	٤٩	٠,٨٣١**		٦٩	٠,٧٤٤**
	٥٥	٠,٧٦٤**		٧٠	٠,٦٩٣**
	٦١	٠,٨٨٠**		٦	٠,٣٤٠**
	٦٧	٠,٨٨٠**		١٢	٠,٢٨٣**
زملاء العمل	٣	٠,٥٢١*		١٧	٠,٢٨١**
	٩	٠,٦٩٥**		٢٣	٠,٤٦٧**
	١٥	٠,٧٢٠**		٢٩	٠,٤٣٣**
	٢٠	٠,٥٧٩**		٣٥	٠,٥٠٨**
	٢٦	٠,٤٨١**		٤١	٠,٥١٤**
	٣٢	٠,٢٩١**		٤٧	٠,٥٩٤**
	٣٨	٠,٢٩٣**		٥٣	٠,٦١١**
	٤٤	٠,٥٩٥**		٥٩	٠,٤١٦**
	٥٠	٠,٤٧٥**		٦٥	٠,٧٠٠**
	٥٦	٠,٤١٠**		٧١	٠,٥٠٥**
	٦٢	٠,٢٩٦*		٧٢	٠,٣٤٨**
	٤	٠,٦٢٧**		٧٣	٠,٤٢٦**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات إرتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فيما عدا العبارات أرقام (٣ ، ١٢، ١٦ ، ١٧ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٦ ، ٦٢ ، ٦٦ ، ٦٧) كانت دالة عند مستوى٠,٠٥ ، وبذلك يتحقق تمتع عبارات المقياس بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلى فى قياس الرضا المهنى للمرشد المدرسى.

كما قام الباحث بحساب معاملات إرتباط الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس وكانت على النحو التالى: ٠,٧٨٧ لبيئة العمل وإمكاناته، ٠,٣٠٨ للعائد المادى، ٠,٦٣٦ لزملاء العمل، ٠,٦٤٤ لتحقيق الذات، ٠,٨١١ للمكانة الاجتماعية، ٠,٧٩١ للممارسة المهنية، وكلها دالة عند مستوى ٠,١، عدا العائد المادى كانت دلالته عند مستوى ٠,٠٥

٢- معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية لعبارات كل بعد وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وتم حساب معامل الإرتباط بينهما، وصحح معامل الثبات بطريقة سبيرمان -براون وبطريقة جيتمان، كما تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ، كما يتضح من الجدول التالى.

جدول (٩)

معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد مقياس الرضا المهنى للمرشد المدرسى

معامل الثبات / الأبعاد	ثبات التجزئة النصفية		معامل ثبات ألفا لكرونباخ
	سبيرمان-براون	جيتمان	
بيئة العمل وإمكاناته	٠,٨٤١	٠,٨٢٣	٠,٦٧٦
العائد المادى	٠,٨٢٩	٠,٨٢٨	٠,٨٦٣
زملاء العمل	٠,٦٤٣	٠,٦٣١	٠,٦٠٣
تحقيق الذات	٠,٨٥٦	٠,٨٤٣	٠,٨٨١
المكانة الاجتماعية	٠,٧١٥	٠,٦٨٩	٠,٦٩٦
الممارسة المهنية	٠,٥٤٢	٠,٥٥١	٠,٦٢٥
الدرجة الكلية	٠,٨٥٠	٠,٨١٦	٠,٨٧٧

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات إنحصرت بين (٠,٥٤٢ ، ٠,٨٨١) وذلك للأبعاد الفرعية للمقياس، وبين (٠,٨١٦ ، ٠,٨٧٧) للمقياس ككل، مما يشير إلى تمتع مقياس الرضا المهنى للمرشد المدرسى بجميع أبعاده بدرجة مرتفعة من الثبات.

بدائل الإجابة:

مقياس الرضا المهنى للمرشد المدرسى من نوع التقرير الذاتى حيث تتم الاستجابة على مفرداته فى ضوء مقياس خماسى يبدأ بالإستجابة الأولى "تنطبق تماماً" وينتهى بالاستجابة الخامسة "لا تنطبق إطلاقاً" وتصحح جميع المفردات فى الاتجاه الإيجابى (٥-٤-٣-٢-١) عدا المفردات أرقام (٧ ، ٨ ، ١١ ، ١٧ ، ١٨ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٧ ، ٣٨ ، ٤٣ ، ٤٨ ، ٥٤ ، ٥٨ ، ٥٩، ٦١ ، ٦٤ ، ٦٦ ، ٧١ ، ٧٢) تصحح فى الاتجاه العكسى (١-٢-٣-٤-٥)، كما قام الباحث بتوزيع العبارات على الأبعاد بطريقة التدوير، ويتضح ذلك من الجدول التالى.

جدول (١٠)

توزيع عبارات مقياس الرضا المهنى للمرشد المدرسى على الأبعاد الفرعية

الأبعاد	العبارات	عدد العبارات
بيئة العمل وإمكاناته	١-٧-١٣-١٨-٢٤-٣٠-٣٦-٤٢-٤٨-٥٤-٦٠-٦٦-٧٤	١٣
العائد المادي	٢-٨-١٤-١٩-٢٥-٣١-٣٧-٤٣-٤٩-٥٥-٦١-٦٧	١٢
زملاء العمل	٣-٩-١٥-٢٠-٢٦-٣٢-٣٨-٤٤-٥٠-٥٦-٦٢	١١
تحقيق الذات	٤-١٠-١٦-٢١-٢٧-٣٣-٣٩-٤٥-٥١-٥٧-٦٣	١١
المكانة الإجتماعية	٥-١١-٢٢-٢٨-٣٤-٤٠-٤٦-٥٢-٥٨-٦٤-٦٨-٦٩-٧٠	١٣
الممارسة المهنية	٦-١٢-١٧-٢٣-٢٩-٣٥-٤١-٤٧-٥٣-٥٩-٦٥-٧١-٧٢-٧٣	١٤

برنامج تنمية الذكاء الوجداني:

وهو عبارة عن برنامج إرشادي يمكن تعريفه في الدراسة الحالية "بأنه مجموعة من الأنشطة المنظمة المقدمة للمرشدين في إطار جماعي وتشمل فنيات معرفية ووجدانية

وسلوكية بهدف تنمية الذكاء الوجداني لديهم" ويتكون البرنامج الإرشادي مأن (١٢) جلسة تم تقديمها على مدى ستة أسابيع بواقع جلستين أسبوعياً، مدة الجلسة ما بين (٦٠-٧٥) دقيقة حسب طبيعة كل جلسة والموضوعات المطروحة للمناقشة وقد استند الباحث في الإطار العام للبرنامج ومادته المستخدمة على المصادر التالية:

- برنامج تنمية الذكاء الوجداني لروبنز وسكوت (٢٠٠٠).
- برنامج الذكاء الوجداني لدنيال جولمان (٢٠٠٠).
- برنامج شميس وآخرون Chemiss, et al. (٢٠٠٠).
- برنامج فابيو Fabio (٢٠٠٨).
- برنامج تنمية الذكاء الوجداني إعداد/ سامية خليل (٢٠٠٨).

الهدف العام للبرنامج: يهدف هذا البرنامج إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني ومعرفة أثر ذلك على تحسين الرضا المهني لدى المرشدين المدرسيين.

الأهداف الإجرائية:

يهدف البرنامج إجرائياً إلى تنمية الكفاءات الشخصية، والاجتماعية في ضوء نظرية جولمان وذلك على النحو التالي:

أولاً: الأهداف الخاصة بتنمية الكفاءات الشخصية وتتم من خلال:

١- تنمية مهارات الوعي بالذات، وتتضمن:

أ- تنمية قدرة المرشدين على إدراك انفعالاتهم الذاتية في مواقف الحياة المختلفة.

ب- تنمية قدرة المرشدين على إدراك انفعالات الآخرين.

جـ-مساعدتهم في التعرف على جوانب القوة والضعف في هذه الانفعالات.

دـ-تنمية مهارة توظيف الانفعالات في القرارات المناسبة

٢- تنمية مهارة إدارة الانفعالات، وتتضمن:

أ- التعرف على الأساليب المختلفة للتعامل مع الانفعالات الإيجابية أو السلبية.

ب- تنمية القدرة على ضبط الانفعالات والتعبير عنها بالأسلوب الملائم.

جـ- تنمية القدرة على تنظيم الانفعالات لتحقيق التوازن بين الواجبات والرغبات والأهداف.

٣- تنمية مهارة الدافعية الذاتية، ويتضمن ذلك:

أ- أن يدرك المرشدين أهمية تحديد الأهداف للنجاح في الحياة.

ب- تنمية القدرة على التحكم في الرغبات الحالية من أجل الوصول للأهداف.
جـ- تنمية القدرة على المثابرة لتحقيق الأهداف.

ثانياً: الأهداف الخاصة بتنمية الكفاءات الاجتماعية، ويتم ذلك من خلال:

٤- تنمية مهارة التعاطف (التفهم)، ويتضمن:

أ- تنمية قدرة المرشدين على تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين.
ب-أن يتعاطف المرشدين مع الآخرين وتنمية قدرتهم على مشاركتهم وجدانياً في مختلف الأوقات.
جـ- تنمية القدرة على مشاركة الآخرين مشاعرهم من أجل تحقيق أهداف الجماعة.

٥- تنمية القدرة على التعامل مع العلاقات الاجتماعية ويتضمن ذلك:

أ- التأكيد على أهمية التواصل الفعال مع الآخرين.
ب- إدراك أهمية العلاقات الاجتماعية الإيجابية والقواعد المنظمة للجماعة من أجل تحقيق التواصل الفعال.
جـ- التعرف على الأدوار الجماعية بشكل متكامل مع أدوار باقي الفريق.

الفنيات المستخدمة في البرنامج:

ركز الباحث على العديد من الفنيات وأساليب التعامل المناسبة لأفراد العينة منها:

المحاضرة والمناقشة: وهي أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي ، ويعتمد على إلقاء المحاضرات ويليها المناقشات مع استخدام بعض الوسائل مثل النشرات والكتيبات والأفلام التعليمية.

التغذية المرتدة: ويتم من خلالها إمداد أفراد العينة بمعلومات حول مستوى إنجازهم بما يساعدهم على تعديل السلوك، وكان الباحث يقدم التغذية المرتدة إلى المرشدين من خلال الملاحظات والمعلومات.

التدعيم: ويعني الإثابة عل اكتساب المهارات الوجدانية وتنميتها، وتشجيع أفراد المجموعة التجريبية عل توظيف مهارات الذكاء الوجداني في مواقف الحياة.

النشاط المنزلي: ويتم ذلك من خلال تكليف المرشدين بممارسة مهارات الذكاء الوجداني التي تم تعلمها، وكذلك الإجابة على بعض التدريبات المتعلقة بالمهارات الوجدانية .

لعب الأدوار: وذلك من خلال ممارسة بعض أنواع السلوك دون معاناة، وقد قام الباحث بعرض بعض المواقف التي تمثل المهارات الوجدانية.

تبادل الخبرات: قام الباحث بعرض بعض الخبرات الذاتية المرتبطة بالانفعالات مما شجع أفراد العينة على أن يعبروا عن خبراتهم حول مشاعرهم مما ساعد على تدعيم التفاعل الاجتماعي.

الأسلوب الإرشادي المستخدم:

استخدم الباحث أسلوب الإرشاد الجماعي في جلسات البرنامج الإرشادي، وتكمن أهميته فيما يهيئه من تفاعل بين المرشدين، وخلق بيئة من التعلم التعاوني والعمل بروح الفريق.

واستناداً إلى الإطار النظري في الدراسة الحالية، والدراسات السابقة التي تناولت تنمية الذكاء الوجداني، أكد الباحث على بعض الاعتبارات المهمة عند تطبيق البرنامج.

١- تكوين اتجاه إيجابي نحو البرنامج وإثارة دافعية المرشدين لإدراك أهمية الذكاء الوجداني في حياتهم اليومية.

٢- تنمية الوعي بموضوع البرنامج من خلال توضيح معنى الذكاء الوجداني وإمكانية تطبيق مهاراته في الإرشاد الطلابي وفي الحياة.

٣- تقديم أنشطة متكاملة لتحقيق التوازن بين الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية من خلال مواقف للممارسة العملية.

٤- إتاحة الفرصة لممارسة ما تم تعلمه من مهارات في تعديل الاستجابات السلبية في مواقف الحياة اليومية.

جلسات البرنامج:

يتضمن البرنامج الإرشادي لتنمية الذكاء الوجداني (١٢) جلسة، وفيما يلي عرضاً موجزاً لمحتوى كل جلسة.

الجلسة الأولى: وهي جلسة تمهيدية تضمنت القياسات القبلية بتطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة وهي مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الرضا المهني للمرشد المدرسي، كما تم التعاون بين الباحث والمرشدين، والتعريف بالبرنامج وأهميته وأهدافه والاتفاق على موعد ومكان ومدة الجلسات ، في جو من الألفة والود.

الجلسة الثانية: تضمنت مفهوم الذكاء الوجداني وأهميته في كافة مجالات الحياة وتأثيره على الشخصية والتأكيد على أهمية الانفعالات، وتم عرض بعض نماذج لمواقف في الحياة اليومية لكي يتضح مفهوم الذكاء والوجداني ومكوناته.

الجلستان الثالثة والرابعة: عرض مهارة تنمية الوعي بالذات والمفاهيم المرتبطة بها مثل: الوعي الانفعالي، فهم الذات، تقبل الذات ، تقدير الذات، كما تم عرض بعض المواقف لتوضيح مهارة الوعي بالذات، والتأكيد على ربط الأفكار بالانفعالات من خلال المواقف، وكذلك عرض أساليب لتنمية الوعي بالذات من خلال تنمية الثقة بالنفس والانفعالات الإيجابية.

الجلسة الخامسة: وتضمنت عرض للعلاقة بين التفكير والانفعال من خلال بعض النماذج النظرية والمواقف التطبيقية ، واستخدام لعب الدور للتعرف على تلك العلاقة، وتكليف أفراد المجموعة التجريبية ببعض الأنشطة المنزلية.

الجلسة السادسة: تضمنت تنمية مهارة تنظيم الانفعالات، وتوضيح الآثار السلبية لبعض الاضطرابات النفسية مثل القلق والغضب، وكيفية التعامل مع هذه الانفعالات والتحكم فيها من خلال بعض الأساليب كالاسترخاء.

الجلسة السابعة: وتضمنت تنمية مهارة التعبير عن الانفعالات وتدريب المرشدين على كيفية استقبال وإرسال الانفعالات مع عرض بعض الأفلام التعليمية التي توضح ردود الأفعال الانفعالية لبعض الأفراد في مواقف الحياة المختلفة، كما تم تكليفهم بنشاط منزلي: ماذا تفعل إذا ما غضبت من زميلك.

الجلسة الثامنة: وتضمنت تنمية مهارة الدافعية الذاتية، واستخدم الباحث بعض المواقف لتوضيح أهمية تأجيل الإشباعات الفورية في سبيل التحكم في الانفعالات والوصول للأهداف المنشودة، وتكليف المرشدين بنشاط منزلي: ماذا تفعل إذا شعرت بالإحباط لعدم تحقيق رغبة؟

الجلسة التاسعة: وتضمنت تنمية الانفعالات الإيجابية، من خلال المقارنة بين التفاؤل والتشاؤم، والتأكيد على أهمية تعلم مهارات التفاؤل من أجل حياة إيجابية، وأهمية التفكير الإيجابي مهما تعقدت المواقف، وتكليف المرشدين بنشاط منزلي: ما العوامل التي تسبب لك حالة من التفاؤل؟

الجلسة العاشرة: وتضمنت تنمية مهارة التعاطف مع الآخرين، حيث تم عرض مفهوم التعاطف وأهميته في حياتنا من خلال تنمية القدرة على المشاركة الوجدانية للآخرين، واستخدام لعب الدور لنقل خبرات مرتبطة بالمشاركة الوجدانية، وتناولت الجلسة تنمية مهارة المرونة في التعامل مع الآخرين، من خلال عرض مواقف لتدريب المرشدين على استخدام المرونة في التعامل مع الآخرين، وتوضيح الآثار الإيجابية للمرونة على الشخصية.

الجلسة الحادية عشر: وتضمنت مهارة العلاقات الاجتماعية الإيجابية والتواصل مع الآخرين، وذلك من خلال عرض أهمية التواصل الفعال وأنواعه وأهمية الذكاء الاجتماعي في تنمية التواصل وتحقيق الكفاءة الاجتماعية وعرض نماذج لأساليب لفظية وأخرى غير لفظية في التواصل الإنساني.

الجلسة الثانية عشر: ختام البرنامج وتطبيق الاختبارات البعدية والإجابة عن تساؤلات المرشدين، والتعرف على مدى الاستفادة من البرنامج وانتقال الخبرات إلى الحياة العملية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية" تم استخدام اختبار مان ويتني (قيمة U) حيث يصلح للمقارنة بين عينتين عندما تكون البيانات في صورة رتبية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في الذكاء الوجداني بعد تطبيق البرنامج

الأبعاد	مجموعة المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة ت	الدلالة
الوعي بالذات	التجريبية	١٢	١٨,٠٤	٢١٦,٥٠	١٧,٥٠	٠,٠١
	الضابطة	١٣	٨,٣٥	١٠٨,٥٠		
إدارة الإنفعالات	التجريبية	١٢	١٤,٢٥	١٧١,٠٠	٦٣,٠٠	غير دالة
	الضابطة	١٣	١١,٨٥	١٥٤,٠٠		
الدافعية الذاتية	التجريبية	١٢	١٦,٩٢	٢,٣,٠٠	٣١,٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٣	٩,٣٨	١٢٢,٠٠		
التعاطف	التجريبية	١٢	١٧,٨٨	٢١٤,٥٠	١٩,٥٠	٠,٠١
	الضابطة	١٣	٨,٥٠	١١٠,٥٠		
التعامل مع العلاقات	التجريبية	١٢	١٦,٠٨	١٩٣,٠٠	٤١,٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٣	١٠,١٥	١٣٢,٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٢	١٩,٢٥	٢٣١,٠٠	٣,٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٣	٧,٢٣	٩٤,٠٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في بعض أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، الدافعية الذاتية، التعاطف، التعامل مع العلاقات، والدرجة الكلية) وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في البعد الفرعى إدارة الانفعالات، حيث بلغت قيمة "U" ٦٣,٠٠ وهذه القيمة لا تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية، ويرجع الباحث ذلك إلى أن هذا البعد يتطلب فترة أطول لتنميته ويحتاج إلى مواقف كثيرة وممارسة فعلية يوضع فيها الفرد لكي يتعلم كيفية ضبط الانفعالات والتحكم فيها، حيث يذكر جولمان (٢٠٠٠) أن إدارة الانفعالات بنجاح هي أساس السعادة والعلاقات الاجتماعية الإيجابية مع الآخرين، وبالنظر إلى النتيجة السابقة يتحقق الفرض الأول من الدراسة فيما عدا البعد الفرعي (إدارة الانفعالات).

ويرجع الباحث هذا إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج الإرشادى لدى المرشدين أفراد المجموعة التجريبية، حيث تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة تناولت مهارات وجدانية وسلوكية مما ساعدهم على تنمية الوعي بذاتهم وبالآخرين، كما تحسنت لديهم الدافعية الذاتية وصولا للأهداف المنشودة من خلال التدريب على المثابرة والإصرار، كما ساعد البرنامج على زيادة تعاطفهم نحو الآخرين والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية إيجابية من خلال فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين.

وتتسق النتيجة السابقة مع الفهم النظرى العام المستخلص من أدبيات البحث ودراساته، كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: شميس وآخرون Chemiss, et al. (٢٠٠٠)، أماني عبد التواب (٢٠٠٤)، فابيو Fabio (٢٠٠٨) التي تؤكد على حدوث تحسن في مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الرضا المهني بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (١٢)

دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في الرضا المهني بعد تطبيق البرنامج

الأبعاد	مجموعات المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	الدلالة
بيئة العمل وإمكاناته	التجريبية	١٢	١٤,٧٥	١٧٧,٠٠	٥٧,٥٠	غير دالة
	الضابطة	١٣	١١,٣٨	١٤٨,٠٠		
العائد المادي	التجريبية	١٢	١٧,١٩	٢١٣,٥٠	٢٠,٥٠	٠,٠١
	الضابطة	١٣	٨,٥٨	١١١,٥٠		
زملاء العمل	التجريبية	١٢	١٦,٠٠	١٩٢,٠٠	٤٢,٠٠	٠,٠٥
	الضابطة	١٣	١٠,٢٣	١٣٣,٠٠		
تحقيق الذات	التجريبية	١٢	١٦,٧١	٢٠٠,٥٠	٣٣,٥٠	٠,٠١
	الضابطة	١٣	٩,٥٨	١٢٤,٥٠		
المكانة الاجتماعية	التجريبية	١٢	١٤,٣٨	١٧٢,٥٠	٦١,٥٠	غير دالة
	الضابطة	١٣	١١,٧٣	١٥٢,٥٠		
الممارسة المهنية	التجريبية	١٢	١٧,٧٥	٢١٣,٠٠	٢١,٠٠	٠,٠١
	الضابطة	١٣	٨,٦٢	١١٢,٠٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٢	١٨,٢١	٢١٨,٥٠	١٥,٥٠	٠,٠١
	الضابطة	١٣	٨,١٩	١٠٦,٥٠		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في بعض أبعاد الرضا المهني وهي: العائد المادي ، تحقيق الذات، الممارسة المهنية والدرجة الكلية، وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١، وفي بعد زملاء العمل كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥، وكلها لصالح المجموعة التجريبية.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج في بعدين هما: بيئة العمل وإمكاناته، والمكانة الاجتماعية.

وبذلك يتحقق صحة الفرض الثاني من الدراسة فيما عدا بعديّ بيئة العمل وإمكاناته، والمكانة الاجتماعية في الرضا المهني، ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء ما أكده جولمان (٢٠٠٠) أن مهارات الذكاء الوجداني تمتد إلى كافة مجالات الحياة بما فيها

مجال العمل، حيث أثرت المهارات الوجدانية على تحسن تحقيق الذات والممارسة المهنية،

جدول(١٣)

دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الرضا المهني

الأبعاد	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الوعي بالذات	رتب موجبة	١	٣,٠٠	٣,٠٠	٢,٦٧	٠,٠١
	رتب سالبة	١٠	٦,٣٠	٦٣,٠٠		
	رتب متساوية	١				
إدارة الانفعالات	رتب موجبة	٤	٤,٥٠	١٨,٠٠	١,٣٤	غير دالة
	رتب سالبة	٧	٦,٨٦	٤٨,٠٠		
	رتب متساوية	١				
الدافعية الذاتية	رتب موجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٤	٠,٠١
	رتب سالبة	١١	٦,٠٠	٦٦,٠٠		
	رتب متساوية	١				
التعاطف	رتب موجبة	٥	٦,٨٠	٣٤,٠٠	٠,٠٨	غير دالة
	رتب سالبة	٦	٥,٣٣	٣٢,٠٠		
	رتب متساوية	١٧				
التعامل مع العلاقات	رتب موجبة	٣	٢,٨٣	٨,٥٠	٢,٣٩	٠,٠١
	رتب سالبة	٩	٧,٧٢	٦٩,٥٠		
	رتب متساوية	٠				
الدرجة الكلية	رتب موجبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠	٢,٦٧	٠,٠١
	رتب سالبة	١٠	٧,٣٠	٧٣,٠٠		
	رتب متساوية	٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بعض أبعاد الذكاء الوجداني وهي: الوعي بالذات، الدافعية الذاتية، التعامل مع العلاقات، والدرجة الكلية، وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١، لصالح القياس البعدي.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بعديّ إدارة الانفعالات والتعاطف.

وبذلك يتحقق صحة الفرض الثالث من الدراسة فيما عدا بعديّ إدارة الانفعالات والتعاطف في الذكاء الوجداني، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي استخلصت جميعها المكونات الإيجابية لإنجاح برامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني من

خلال تحديد مكوناته ومهاراته والتي تشمل مجموعة من المهارات الشخصية والانفعالات والاجتماعية، وتشير النتيجة السابقة إلى الآثار الإيجابية للبرنامج الإرشادي المتسخدم في الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية كذلك عدم وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بعديّ إدارة الانفعالات والتعاطف، ويؤكد ذلك ما أظهرته الدراسة الحالية من نتائج بالفرض الأول فإدارة الانفعالات من المهارات التي يصعب اكتسابها وتنميتها في وقت قصير، أما مهارة التعاطف قد تكون تأثرت بالمواقف المختلفة في الحياة اليومية لأفراد العينة التجريبية.

نتائج الفرض الرابع:

لاختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الرضا المهني لصالح القياس البعدي" استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الرضا المهني

الأبعاد	مجموعات المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
بيئة العمل وإمكاناته	رتب موجبة	١	١,٠٠	١,٠٠	٢,٩٨	٠,٠١
	رتب سالبة	١١	٧,٠٠	٧٧,٠٠		
	رتب متساوية	٠				
العائد المادي	رتب موجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٠٦	٠,٠١
	رتب سالبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠		
	رتب متساوية	٠				
زملاء العمل	رتب موجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٢,٩٠	٠,٠١
	رتب سالبة	١١	٦,٩١	٧٦,٠٠		
	رتب متساوية	٠				
تحقيق الذات	رتب موجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	٢,٦٧	٠,٠١
	رتب سالبة	٩	٧,٠٠	٦٣,٠٠		
	رتب متساوية	١				
المكانة الاجتماعية	رتب موجبة	٣	٢,٣٣	٧,٠٠	٢,٥١	٠,٠١
	رتب سالبة	٩	٧,٨٩	٧١,٠٠		
	رتب متساوية	٠				
الممارسة المهنية	رتب موجبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠	٢,٦٦	٠,٠١
	رتب سالبة	١٠	٧,٣٠	٧٣,٠٠		
	رتب متساوية	٠				
الدرجة الكلية	رتب موجبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٩٣	٠,٠١
	رتب سالبة	١١	٦,٠٠	٦,٠٠		
	رتب متساوية	١				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في جميع أبعاد الرضا المهني وكذلك في الدرجة الكلية، وكانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١، ولصالح القياس البعدي.

وبذلك يتحقق صحة الفرض الرابع من الدراسة، كما تدعم تلك النتيجة ما توصلت إليه الدراسة الحالية في الفرض الثاني، وهذا يعني إنعكاس مهارات الذكاء الوجداني على الرضا المهني للمرشدين، وإذا ما تأملنا في الأبعاد الفرعية للرضا المهني نجد أن بعضها يرتبط ارتباطاً مباشر بمهارات الذكاء الوجداني وخاصة بعديّ زملاء العمل وتحقيق الذات والتي من المتوقع أن تتحسن مع تنمية مهارتيّ الدافعية الذاتية والتعامل مع العلاقات، حيث أكدت الدراسات تلك العلاقة الموجبة بين الذكاء الوجداني والرضا المهني، كما أظهرت نتائج بعض الدراسات إمكانية التنبؤ بالرضا المهني من الذكاء الوجداني وأبعاده ومنها دراسات: جاردنروستوج Gardner & Stough (٢٠٠٠) ، ريهام محي الدين (٢٠٠٥).

نتائج الفرض الخامس:

لاختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الذكاء الوجداني "استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (١٥)

دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الذكاء الوجداني

الأبعاد	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الوعي بالذات	رتب موجبة	٥	٤,٤٠	٢٢,٠٠	١,٣٦	غير دالة
	رتب سالبة	٢	٣,٠٠	٦,٠٠		
	رتب متساوية	٥				
إدارة الانفعالات	رتب موجبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠	٠,٣٠٠	غير دالة
	رتب سالبة	٢	٢,٥٠	٥,٠٠		
	رتب متساوية	٨				
الدافعية الذاتية	رتب موجبة	٦	٤,٠٠	٢٤,٠٠	١,٧٠	غير دالة
	رتب سالبة	١	٤,٠٠	٤,٠٠		
	رتب متساوية	٥				
التعاطف	رتب موجبة	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٤٧	غير دالة
	رتب سالبة	٣	١١,٠٠	٣٣,٠٠		
	رتب متساوية	٠				
التعامل مع العلاقات	رتب موجبة	٣	٢,٦٧	٨,٠٠	١,٠٩	غير دالة
	رتب سالبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠		
	رتب متساوية	٨				
الدرجة الكلية	رتب موجبة	٦	٨,٥٠	٥١,٠٠	٠,٩٤	غير دالة
	رتب سالبة	٦	٤,٥٠	٢٧,٠٠		
	رتب متساوية	٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الذكاء الوجداني، وبذلك يتحقق صحة الفرض الخامس من الدراسة. ويعني ذلك استمرار الآثار الإيجابية لبرنامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني بعد مرور ثلاثة شهور من تطبيق البرنامج.

وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت استمرار أثر برامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني بعد انتهاء البرنامج حيث تشتمل على العديد من المهارات الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي يتم تنميها من خلال فنيات إرشادية جماعية تساعد أفراد المجموعة التجريبية على التعلم وإعادة التعلم وتبادل الخبرات، ومن هذه الدراسات التجريبية أماني بعد التواب(٢٠٠٤) ، سامية خليل (٢٠٠٨).

نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض الخامس على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الرضا المهني"، وللتحقق من ذلك استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطات الرتب، كما يوضح ذلك الجدول التالي:-

جدول (١٦)

دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الرضا المهني

الأبعاد	مجموعات المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
بيئة العمل وإمكاناته	رتب موجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٥٣	غير دالة
	رتب سالبة	٢	٢,٠٠	٤,٠٠		
	رتب متساوية	٩				
العائد المادي	رتب موجبة	٢	١,٧٥	٣,٥٠	٠,٢٧	غير دالة
	رتب سالبة	١	٢,٥٠	٢,٥٠		
	رتب متساوية	٩				
زملاء العمل	رتب موجبة	١	٢,٠٠	٢,٠٠	٠,٤٤	غير دالة
	رتب سالبة	١	١,٠٠	١,٠٠		
	رتب متساوية	١٠				
تحقيق الذات	رتب موجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٣٤	غير دالة
	رتب سالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	رتب متساوية	١٠				
المكانة الاجتماعية	رتب موجبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠	١,٣٤	غير دالة
	رتب سالبة	٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠		
	رتب متساوية	١٠				
الممارسة المهنية	رتب موجبة	٣	٢,٠٠	٦,٠٠	١,٦٠	غير دالة
	رتب سالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠		
	رتب متساوية	٩				
الدرجة الكلية	رتب موجبة	٢	٣,٥٠	٧,٠٠	٠,٧٣	غير دالة
	رتب سالبة	٢	١,٥٠	٣,٠٠		
	رتب متساوية	٨				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الرضا المهني، وبذلك يتحقق صحة الفرض السادس من الدراسة وهذا يشير إلى فعالية البرنامج في تحسين الرضا المهني واستمرار تأثيره في سلوك أفراد المجموعة التجريبية، بعد مرور ثلاثة شهور من انتهاء تطبيق البرنامج، وقد يعود ذلك إلى الآثار الإيجابية للبرنامج ورغبة أفراد المجموعة التجريبية في الاستفادة عملياً من البرنامج الإرشادي في مجال العمل خاصة أن طبيعة عمل

المرشد المدرسي تتطلب العديد من الخصائص الشخصية والسمات الانفعالية التي يأتي في مقدمتها الذكاء الوجداني، كعامل مهم في تحقيق النجاح المهني.

خاتمة وتوصيات:

مما سبق وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج عن فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني وتحسين الرضا المهني للمرشد المدرسي، يؤكد الباحث على أهمية إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات الذكاء الوجداني للمرشدين، ويجب أن يضع المسئولين عن التدريب والإشراف ذلك في الاعتبار، لما لهذه المهارات من أهمية لمساعدة المرشد المدرسي على أداء مهامه وأدواره المهنية بفعالية ، ومن الممكن أن تمتد هذه البرامج التدريبية لتشمل الإداريين والمعلمين والطلاب بالمدرسة لتحقيق الخدمات الإرشادية المتكاملة.

المراجـــــع

المراجع العربية:

أماني عبد التواب صالح (٢٠٠٤): فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.

جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي (١٩٩١): معجم علم النفس والطب النفسي، الجزء الرابع، القاهرة، دار النهضة العربية.

جولمان، د. (٢٠٠٠): الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، سلسلة عالم المعرفة، العدد (٢٦٢)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥): التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الرابعة، القاهرة، عالم الكتب.

ريهام محمد محي الدين (٢٠٠٥): الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

سامية خليل الشختور (٢٠٠٨): فعالية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين التفكير الخلقي واستراتيجيات تقديم الذات لدى المراهقين، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة الزقازيق.

محمد السيد عبد الرحمن وهشام إبراهيم عبد الله (٢٠٠٢): دليل عمل الأخصائي النفسي المدرسي، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب.

محمد نصر إسماعيل عتمان (١٩٩٩): الرضا النفسي والمهني لدى الأخصائي النفسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية وبعض المتغيرات الديموجرافية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

مصرى عبد الحميد حنورة وبدر الشيباني (١٩٩٧): الرضا الوظيفي لدى المرشدين النفسيين العاملين بوزارة التربية بدولة الكويت، ندوة الإرشاد النفسي المدرسي ودوره التنموى، جامعة الكويت، كلية التربية، الكويت من ٢٤-٢٦ مارس ١٩٩٧.

هشام إبراهيم عبد الله وعصام عبد اللطيف العقاد (٢٠٠٨): الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، المجلد التاسع عشر، ١٦٧-٢٣٢.

المراجع الأجنبية :

Barchard, K., (2003): Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? Educational & Psychological Measurement, Vol. 63 (5) 840-859.

Chemiss, C., Adler, M. & Weiss, R. (2000): Promoting emotional intelligence in organization, Training & Development, Vol. 54, Issue 8, 67-69.

Doris, S. D., (2001): Job satisfaction among elementary school Counselors in virginia: Thirteen years later, Ph. D., Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and state University.

Fabio, S., (2008): Do Programs designed to increase emotional intelligence at work-work, http: //www.eiconsortium.org.

Gerdner, H. & Stough, C. (2003): Assessing the relationship between workplace emotional intelligence job satisfaction and organizational commitment, Australian Journal of Psychology, Vol. 55, 124.

Goleman, D. (1996): Emotional intelligence, learning, Vol. 24 (6) 49 – 51.

Grewal, D., Solovey, D. (2005): Feeling smart: The science of emotional intelligence, American scientist vol. 93 (4) 330-339.

Huebner, E. S., (1993): Psychologists in secondary schools in the 1990s: Current functions, tranining, and job, satisfaction, School Psychology Quarterly, Vol. 8 (1) 50-56.

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E, Farrell, P. & Woods, K. (2007): Emotional intelligence and eduction: Acritical review, Educational Psychology, Vol. 27(2) 235-254.

Kristjansson, K. (2006): "Emotional intelligence" in the classroom? An Aristotelian Critique, Educational Theory, Vol. 56 Issue. 1, 39-56

Mark, S. & Susan, C. (2003): Emotional intelligence tranging and its implications for stress, health and performance, Stress & Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress Vol. 19(4) 233-270.

Oginske, B., (2005): Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on Occupational stress and health outcomes in human service workers, international Journal

of Occupational Medicine & Environmental Health, Vol. 18 (2) 167-175.

Petrides, K., & Furnham, A., (2006): The role of trait emotional intelligence in a gender- specific model of organizational variable, Journal of Applied Social Psychology, Vol. 36(2) 552-569.

Schreier, L., (2002): Emotional intelligence and mediation training, Conflict Resolution Quarterly, Vol. 20 (1) 99-119.

Seiligson, M. (2004): Emotioal intelligence and traning in after-school environments, New Directions for youth Development, Vol. 2004 Issue 103, 71-83.

Soctt, S.F., (2002): Job sotisfaction and attrition among school Psychologists, Master of science Degree, University of wisconin-Stout.

Thielking, M, Moor, S. & Jimerson, S. (2006): Supervision and satisfaction among school psychologists: An Empirical study of professials in victoria, Australia, school psychology international, Vol. 27(4) 405-414.

Van Voorhis, R. & Levinson, E. (2006): Job satisfaction among school psychologists: Ameta- analysis, School Psychology Quarterly, Vol. 21(1) 77-90.

Wong, C., Wong, P. & Law, S. (2005): The interaction effect of emotional intelligence and emotional labor on job satisfaction: A test of Holland's classifaction of occupations (In) Hartel, C. (2005): Emotions in organizational behavior, New Jersy, Mahwah.

Wooreel, T., Skaggs, G. & Brown, M. (2006): School psychologist, job satisfaction: A22 year Perspective in the USA, School Psychology International, Vol. 27 (2) 131-145.

Zeidner. M., Roberts, R. & Mothews, G., (2002): Can emotional intelligence be schooled? Acritical review, Educational Psychologist, Vol. 37 (4) 215-231.

ملحق (١)

مقياس الذكاء الوجداني

إعداد/ هشام عبد الله وعصام العقاد

أولاً: البيانات الأولية

الاسم (الحروف الأولى)..... الكلية:.....

السنة الدراسية:.....

التخصص العلمي:..... العمر:..... سنة

النوع: (ذكر/ أنثي)

المهنة:.....

عدد سنوات العمل: ( ) سنة

أخر مؤهل علمي:..... الحالة الاجتماعية (أعزب/ متزوج/ مطلق/ أرمل)

ثانياً: التعليمات:

يتكون المقياس من مجموعة من العبارات التي تتعلق بمشاعرك وتعطيك الفرصة لتصف نفسك عن طريق تحديد مدى اتفاق كل عبارة مع تفكيرك وتصرفاتك وأسلوبك في الحياة في معظم الأوقات والمواقف.

والمطلوب منك:

- أن تقرأ كل عبارة جيداً وتختار الإجابة التي تنطبق عليك وذلك بأن تختار من الإجابات الخمسة الموجودة على يسار العبارات والتي تتراوح بين تنطبق تماماً إلى لا تنطبق تماماً وذلك بوضع علامة (✓) تحت الإجابة التي تختارها أمام كل عبارة:
- لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بكل دقة.
- أجب عن جميع الأسئلة ولا تترك سؤالا بدون إجابة.
- عملاً بأن إجابتك سوف تحاط بكل سرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

شكراً على حسن تعاونكم

الباحثان

م	العبـــــارات	تنطبق تماماً	تنطبق أحياناً	لا أستطيع تحديد الإجابة	لا تنطبق أحياناً	لا تنطبق أطلاقاً
١	أحدد مشاعري الحقيقية المسئولة عن تصرفاتي					
٢	أعرف بالضبط الأسباب التي تؤدي إلى غضبي.					
٣	لدى القدرة على وصف مشاعري بسهولة.					
٤	عندما أدرك مشاعري أستطيع اتخاذ القرارات المناسبة.					
٥	أستطيع أن أميز بين انفعالاتي الإيجابية والسلبية.					
٦	أعرف أن أسلوب تفكيري إيجابي.					
٧	عندما أشعر بالقلق أعرف بالضبط التغيرات الفسيولوجية التي تنتابني.					
٨	لا أعرف بالضبط ماذا أريد أن أفعل.					
٩	أستطيع أن أحدد نقاط قوتي ونقاط ضعفي.					
١٠	أكون على وعى بالأسلوب الذي يعمل به عقلي.					
١١	أنا على دراية بمشاعري الحقيقة.					

م	العبـــــارات	تنطبق تماماً	تنطبق أحياناً	لا أستطيع تحديد الإجابة	لا تنطبق أحياناً	لا تنطبق أطلاقاً
١٢	أعرف قدراتي وأوجهها لتحقيق أهدافي.					
١٣	أستطيع أن أعرف أسباب تغير عواطفي					
١٤	أقدم الاعتذار للآخرين في حالة الخطأ.					
١٥	اختار الوقت المناسب للتعبير عن انفعالاتي وعواطفي.					
١٦	أستطيع أن أعبر للآخرين عن مشاعري نحوهم.					
١٧	أمتلك القدرة على ضبط انفعالاتي والتحكم في عواطفي.					
١٨	أستطيع أن أتفهم مشاعر الآخرين من حولي.					
١٩	أبحث دائما عن الجانب الطيب في الآخرين					
٢٠	أتجاهل الأمور البسيطة التي تثير الأعصاب والغضب.					
٢١	أعترف بأخطائي وأسعى لمعالجتها.					
٢٢	عندما أشعر بعدم السعادة فأنني أعرف ماذا ومن يضايقني.					
٢٣	أبحث عن حلول للمشكلات التي تواجهني بدلا من لوم الآخرين.					

م	العبـــارات	تنطبق تماماً	تنطبق أحياناً	لا أستطيع تحديد الإجابة	لا تنطبق أحياناً	لا تنطبق أطلاقاً
٢٤	أميل إلى كبت مشاعر الكراهية والغضب.					
٢٥	عندما أكون متضايقا، فإنني أستطيع التركيز على جوانب المشكلة التي تضايقني					
٢٦	لدىّ الدافع الذاتي لتحقيق طموحاتي.					
٢٧	أبذل أقصى جهدي لإنجاز المهام التي أكلف بها.					
٢٨	أسعى باستمرار إلى تنمية إمكاناتي وقدراتي					
٢٩	أثق في نجاحي عند القيام بأي مهمة.					
٣٠	أبحث عن الأعمال التي تحقق ذاتي.					
٣١	أحدد أهدافي الشخصية المهمة.					
٣٢	لدى الشعور بتقدير الذات.					
٣٣	أتخذ الوسائل اللازمة من أجل تحويل أهدافي إلى واقع.					
٣٤	احتفظ بعلاقاتي مع الأشخاص المشجعين وأتجنب الأشخاص المحبطين.					
٣٥	أسعى بإصرار لمواجهة أية تحديات					

م	العبـــــارات	تنطبق تماماً	تنطبق أحياناً	لا أستطيع تحديد الإجابة	لا تنطبق أحياناً	لا تنطبق أطلاقاً
٣٦	لدى القدرة على مواجهة العقبات بفاعلية.					
٣٧	أثق في قدراتي التي سوف تساعدني في تحقيق أهدافي.					
٣٨	لدى طموحات وأبذل المزيد من الجهد لتحقيقها.					
٣٩	أنتهز أية فرصة لتطوير ذاتي.					
٤٠	أشارك الآخرين أفراحهم وأحزانهم.					
٤١	أستطيع أن أعرف عواطف ومشاعر الآخرين بمجرد النظر إليهم.					
٤٢	أسعى لمساندة أصدقائي في الأزمات.					
٤٣	أحافظ على أسرار الآخرين.					
٤٤	أبتسم عند مقابلة الآخرين.					
٤٥	أشعر بالألم عند رؤية شخص يساء معاملته					
٤٦	أبادر بتقديم المساعدة لأي شخص يتعرض للأذى أو الضرر.					
٤٧	أساعد الآخرين في نموهم وتطورهم الذاتي					
٤٨	أهتم بدعم جوانب القوة لدى الآخرين.					

م	العبـــــارات	تنطبق تماماً	تنطبق أحياناً	لا أستطيع تحديد الإجابة	لا تنطبق أحياناً	لا تنطبق أطلاقاً
٤٩	أحترم الاختلاف في وجهات النظر للآخرين عند مناقشة موضوع ما.					
٥٠	أستمع باهتمام ومشاركة وجدانية لمشكلة صديقي.					
٥١	أقوم بتشجيع زميلي عند شعوره بالإحباط.					
٥٢	أظهر احترامي وتقديري لزملائي وأصدقائي.					
٥٣	أستطيع قراءة مشاعر الآخرين حتى إذا حاولوا إخفائها.					
٥٤	أحرص على أن أشعر الناس بأهميتي.					
٥٥	أعامل الآخرين بتقدير واحترام.					
٥٦	أتحدث بإيجابية عن الآخرين أو أصمت.					
٥٧	أبحث عن أراء الناس الجيدة وأقدرها.					
٥٨	أحرص على عدم انتقاد الآخرين أمام غيرهم.					
٥٩	أجيد الاستماع إلى الآخرين.					
٦٠	احترم كل التزاماتي ووعودي.					

م	العبـــــارات	تنطبق تماماً	تنطبق أحياناً	لا أستطيع تحديد الإجابة	لا تنطبق أحياناً	لا تنطبق أطلاقاً
٦١	لدى القدرة على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية.					
٦٢	اتبادل مع زملائي الأفكار والمهارات والخبرات.					
٦٣	أعترف بإنجازات الآخرين وأقدرها.					
٦٤	ألفت نظر الآخرين إلى أخطائهم بأدب وبشكل غير مباشر.					
٦٥	أشعر بالخجل في المواقف الاجتماعية.					
٦٦	أجد صعوبة عند التحدث أمام عدد كبير من الناس.					

ملحق (٢)
الصورة النهائية
لمقياس الرضا المهني للمرشد المدرسي
إعداد/ الباحث

أولاً: البيانات الأولية:

- الاسم: (الحروف الأولي).....
- النوع (ذكر/ أنثي).....
- آخر مؤهل علمي:.....
- المهنة:..... العمر( ) سنة
- عدد سنوات العمل ( ) سنة
- المدرسة التي تعمل بها:.....
- الحالة الاجتماعية: (أعزب/ متزوج/ مطلق/ أرمل).

ثانياً: التعليمات:

العبارات التالية تعطيك الفرصة لتعبر عن مدي رضاك عن بعض جوانب مهنتك وذلك عن طريق تحديد مدي اتفاقك مع كل عبارة.

والمطلوب منك:

- أن تقرأ كل عبارة جيداً وتختار الإجابة التي تنطبق عليك وذلك بأن تختار من الإجابات الخمسة الموجودة على يسار العبارات والتي تتراوح بين تنطبق تماماً إلى لا تنطبق تماماً وذلك بوضع علامة (✓) تحت الإجابة التي تختارها أمام كل عبارة.
- أجب عن جميع الأسئلة ولا تترك سؤالاً بدون إجابة.
- لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بكل دقة.
- جميع إجاباتك سوف تحاط بكل سرية، ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

شكراً على تعاونكم

الباحث

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا أستطيع تحديد الإجابة	لا تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق تماماً
١	يتوفر في بيئة عملي بالمدرسة كافة الإمكانات المطلوبة					
٢	يكفي دخلي معظم متطلباتي					
٣	أشعر بالارتياح في علاقاتي مع زملائي بالمدرسة					
٤	أحقق طموحاتي من خلال عملي					
٥	تحتل مهنة المرشد المدرسي مكانة هامة في المجتمع					
٦	التزم بالمعايير الأخلاقية في عملي كمرشد مدرسي					
٧	لا تراعي إدارة المدرسة ظروفي في العمل					
٨	دخلي المادي لا يتناسب مع جهدي					
٩	يتعاون معي زملائي فيما أقوم به من أعمال					
١٠	أشعر بتحقيق ذاتي من خلال مساعدتي لطلابي					
١١	عملي كمرشد مدرسي لا يحقق المكانة التي أطمح إليها					
١٢	أحرص على أداء مهامي المهنية بكفاءة					
١٣	تسعى إدارة المدرسة لتذليل الصعوبات التي تواجهني في عملي					
١٤	يحقق لي دخلي من عملي مستوى معيشي مناسب					

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا أستطيع تحديد الإجابة	لا تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق تماماً
١٥	يشجعني زملائي على أداء عملي بشكل أفضل					
١٦	أشعر بالثقة بالنفس عند أدائي مهام عملي					
١٧	أجد صعوبة في استخدام الاختبارات النفسية					
١٨	تكلفني إدارة المدرسة بأعمال خارج تخصصي					
١٩	حالتي المادية مستقرة					
٢٠	يتفهم زملائي بالمدرسة ما أقوم به من أعمال					
٢١	أضع أهدافاً في حياتي وأسعى لتحقيقها					
٢٢	أنال التقدير المناسب من المشرفين على عملي					
٢٣	أحرص على اكتساب المعرفة الحديثة في مجال مهنتي					
٢٤	لا تقدم جهة الإشراف أية تسهيلات لتطوير عملي					
٢٥	يمنعني قلة المال من إشباع متطلباتي					
٢٦	أتعاون مع زملائي بالعمل في معظم المهام					
٢٧	يتناسب عملي كمرشد مدرسي مع ميولي واستعداداتي					

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا أستطيع تحديد الإجابة	لا تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق تماماً
٢٨	عملي كمرشد مدرسي يعطي لي أهمية اجتماعية أمام الآخرين					
٢٩	أسعى إلى توثيق العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع					
٣٠	قلة عدد المرشدين بالمدرسة يؤثر سلبياً على أداء عملي					
٣١	لا يتناسب دخلي المادي مع مجهودي في العمل					
٣٢	علاقاتي بزملائي بالمدرسة ليست على ما يرام					
٣٣	يشبع عملي كمرشد مدرسي حاجاتي النفسية والاجتماعية					
٣٤	يرى البعض أن عملي كمرشد مدرسي من الأعمال غير المهمة بالمدرسة					
٣٥	أجد صعوبة في تطبيق البرامج الإرشادية بالمدرسة					
٣٦	لا أميل إلى الغياب عن عملي مهما كانت الظروف					
٣٧	أسعى لزيادة دخلي من أعمال أخرى					
٣٨	كثيراً ما تسوء علاقاتي بزملائي بالعمل					
٣٩	أقبل على أداء عملي بكل أمل وتفاؤل					

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا أستطيع تحديد الإجابة	لا تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق تماماً
٤٠	يقدر المعلمون دوري كمرشد مدرسي					
٤١	أحرص على المشاركة في الدورات التدريبية المهنية					
٤٢	تهيئ إدارة المدرسة للعاملين مناخاً إيجابياً يسوده الود والاحترام والتقدير					
٤٣	الدخل المادي لزملائي من المعلمين بالمدرسة أفضل مني					
٤٤	أسعى لإقامة علاقة إيجابية مع زملائي بالمدرسة					
٤٥	أشعر بالرضا المهني من خلال عملي					
٤٦	تقدر إدارة المدرسة أهمية الدور الذي يقوم به المرشد المدرسي					
٤٧	أسعى باستمرار لتطوير ذاتي وقدراتي					
٤٨	ينقصني الكثير من التجهيزات بالمدرسة حتى أؤدي عملي بكفاءة					
٤٩	يتناسب دخلي من عملي مع مستواي الاجتماعي					
٥٠	أحرص على استشارة زملائي بالعمل في بعض المهام المهنية					
٥١	أستمتع بأداء عملي كمرشد مدرسي					

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا أستطيع تحديد الإجابة	لا تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق تماماً
٥٢	يرى الطلاب أن المرشد المدرسي هو الأقدر على فهم مشكلاتهم النفسية					
٥٣	أبذل كل الجهد لتطوير عملي والارتقاء به					
٥٤	تواجهني صعوبات مهنية كثيرة في عملي					
٥٥	العائد المادي من مهنتي مناسب					
٥٦	يساعدني زملائي بالعمل على حل الكثير من مشكلاتي					
٥٧	يتناسب عملي مع إمكاناتي وقدراتي					
٥٨	يجب أن ينال المرشد المدرسي التقدير المناسب من أفراد المجتمع					
٥٩	يضايقني كثيرة التعليمات والتوجيهات من المسئولين عن الإرشاد المدرسي					
٦٠	توفر لي إدارة المدرسة كافة الإمكانات لتنفيذ مهام عملي					
٦١	ينبغي تحسين الظروف المالية للمرشد المدرسي					
٦٢	علاقاتي بإدارة المدرسة إيجابية					
٦٣	أقبل على أداء عملي بكل دافعية ونشاط					
٦٤	لا تزال مهنة المرشد المدرسي دون المهن الأخرى مكانة					
٦٥	أمارس مسئولياتي المهنية على أكمل وجه					

م	العبارة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا أستطيع تحديد الإجابة	لا تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق تماماً
٦٦	لا تتوفر الوسائل والأدوات المناسبة لأداء عملي					
٦٧	أعتقد أن مهنة المرشد المدرسي تتجه نحو التحسن من الناحية المالية					
٦٨	يدرك أفراد المجتمع أهمية دور المرشد المدرسي في المدرسة					
٦٩	تقدر جهات الأشراف أهمية الدور المهني للمرشد المدرسي					
٧٠	يحترم زملائي بالمدرسة عملي كمرشد مدرسي					
٧١	أشعر بصراع الأدوار مع المحيطين حولي في العمل					
٧٢	كثرة مسئولياتي تجعلني غير قادر على القيم بدوري في العمل					
٧٣	أحرص على استشارة المتخصصين في مجال عملي					
٧٤	تساعدني إدارة المدرسة على القيام بمهامي الوظيفية					