إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وإن هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

DECLARATION

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name: اسم الطالب: **وفاء سلمان شلح**

Signature: التوقيع: وفاء شلح

Date: التاريخ: 2015/5/25م

الجامعـــــة الإســـــلامية- غـــــزة
شئون البحث العلمي والدراسات العليا
كليـــــــــــــة التربيـــــــــــــة
قســـــــم علـــــــم الـــــــنفس

الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة

إعداد الطالبة:

وفاء سلمان شلح

إشراف

أ. د سناء إبراهيم أبودقة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الصحة النفسية والمجتمعية بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة

1436هـ - 2015م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي: 1150

التاريخ س غ/35/ Date .....

2015/05/25

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي و الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ **وفاء سلمان محمد شلح** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم الصحة النفسية المجتمعية** وموضوعها:

الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الاثنين 07 شعبان 1436هـ، الموافق 2015/05/25م الساعة العاشرة صباحاً بمبنى طيبة، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

أ.د. سناء إبراهيم أبو دقة	مشرفاً و رئيساً	.....
د. ختام إسماعيل السحار	مناقشاً داخلياً	.....
د. عون عوض محيسن	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في **كلية *التربية*/**قسم **الصحة النفسية المجتمعية**.

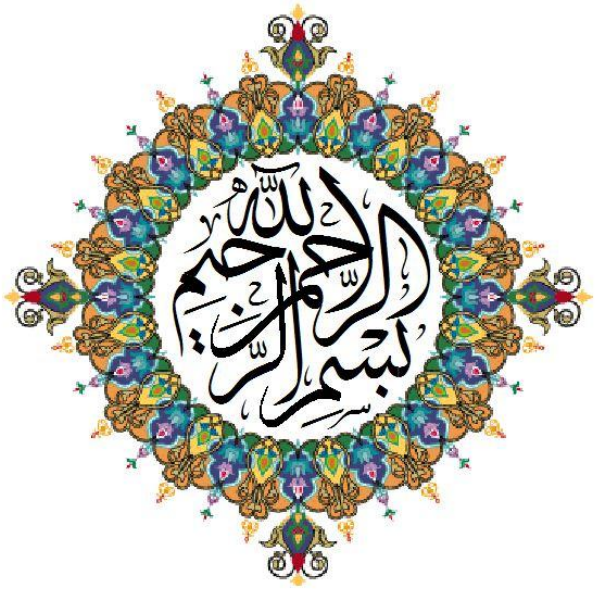
واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن تسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق ،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps



﴿ وَقَالَ الَّذِي آَمَنَ يَا قَوْمِ اتَّبِعُونِ أَهْدِكُمْ سَبِيلَ الرَّشَادِ يَا قَوْمِ إِنَّمَا هَذِهِ الْحَيَاةُ الدُّنْيَا مَتَاعٌ وَإِنَّ الْآَخِرَةَ هِيَ دَارُ الْقَرَارِ ﴾

صدق الله العظيم

(غافر: 38- 39)

الإهداء

إلى روحه الطاهرة ------ والدي الحنون رحمه الله

إلى من كان دعاؤها سر نجاحي ---------- أمي الغالية

إلى من هم سندي بعد الله ---------- إخواني وأخواتي الأعزاء

إلى صاحبة القلب الطيب توأم روحي ورفيقة دربي ---------- أختي صفاء

إلى من زرع التفاؤل في دربي ---------- ابن أخي المهندس أحمد خالد

إلى من معهم سعدت، وبرفقتهم في دروب الخير سرت ----أخواتي على درب دعوة الحق

إلى كل العاملين في مجال الإرشاد النفسي ---------- زملاء مهنتي

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد، انطلاقًا من قوله تعالى "وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ" (إبراهيم: 7) وقوله صلى الله عليه " من لم يشكر الناس لا يشكر الله"

شكري وتقديري إلى جامعتي العريقة، التي نهلت بين جنباتها ما قدر الله لي من واسع علمه وفضله، وأخص بالشكر كلية التربية ممثّلة في قسم علم النفس، رئيسًا وأعضاء هيئة تدريس على جهودهم الميمونة، والتي كان لها أطيب الأثر في تنامي رغبتي في التزود بالعلم والمعرفة، فجزاهم الله خير الجزاء.

وأتقدم بالشكر الجزيل والامتنان إلى الأستاذة الدكتورة الفاضلة/ سناء أبو دقه التي شرفتني بإشرافها على هذه الدراسة، وأعطتني الكثير من وقتها ونصحها وإرشادها وتوجيهاتها، وأرجو أن أكون قد وفقت في تقديم ما يرضيها ويليق باسمها.

كما وأتقدم بالشكر، والوفاء إلى عضوي لجنة المناقشة الدكتور الفاضل/عون محيسن.

والدكتورة الفاضلة/ ختام السحار على تكرمهما بمناقشة رسالتي.

كما لا يفوتني في هذا المقام أن أتوجه بالشكر والعرفان إلى السادة لجنة المحكمين لما أبدوه من ملاحظات وتعديلات على أداة الدراسة.

كما وأتقدم بجزيل الشكر لوزارة التربية والتعليم التي قامت بتسهيل مهمتي في توزيع أداة الدراسة على المرشدين والمدراء العاملين في مديريات محافظة غزة. والشكر موصول لرئيس قسم الإرشاد في مديرية غرب غزة الأستاذ محمد الربعي، والمشرف التربوي في مديرية شرق غزة الأستاذة هدية البورنو لما قدموه لي من مساعدة في تعبئة الاستبانات الخاصة بتقييم أداء المرشد.

وإن نسيت فلن أنسى أن اقدم خالص الشكر إلى ابن أختي أيمن والذى تحمل معي عناء توزيع الاستبانات على المدارس.

كما أدون بطاقة شكر خاصة إلى من أحاطتني برعايتها وغمرتني بعطائها أختي صفاء فحين يتقاصر الجهد عن جميل الوفاء، وحين يعجز اللسان عن طيب الثناء، فلا أجزل من العطاء قولاً جزيتي من المولى خير الجزاء.

والشكر موصول إلى من دقَّق الرسالة لغوياً الدكتور/ خليل عبد الفتاح حماد.

وفي الختام لا يفوتني شكر كلّ من تكرم علي برأي أو مشورة في سبيل إخراج هذه الدراسة بالشكل اللائق، وأسأل الله العلي القدير أن يرزقنا الإخلاص في القول والعمل، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة، والتعرف عما إذا كان هناك فروق في مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة تعزى إلى المتغيرات التالية: (الجنس – سنوات الخدمة – المؤهل العلمي – التخصص – الدورات التدريبية). واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة الفعلية للدراسة من (118) مرشداً ومرشدة من مرشدي المدارس الحكومية بمحافظة غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام (3) مقاييس من إعداد الباحثة مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الأداء المهني للمرشد النفسي من وجهة نظر مدير المدرسة ومقياس الأداء المهني للمرشد النفسي من وجهة نظر المشرف التربوي، واستخدمت الباحثة عدداً من الأساليب الإحصائية تمثلت في التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ واختبار T. Test وتحليل التباين الأحادي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– حصل الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة على وزن نسبي(**81.75**%) بدرجة كبيرة. حيث حصلت الدافعية على المرتبة الأولى بوزن نسبي (**86.46%**)، تلا ذلك الوعي بالذات حيث حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي(**83.96**%)، تلا ذلك المهارات الاجتماعية حصلت على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (**80.64**%)، تلا ذلك التعاطف حصل على المرتبة الرابعة بوزن نسبي(**79.73**%)، تلا ذلك إدارة الانفعالات حصلت على المرتبة الخامسة بوزن نسبي(**77.69**%).

– حصل الأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة على وزن نسبي(84.01%) بدرجة كبيرة جداً.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مكونات الذكاء الوجداني والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني و أبعاده لدى أفراد العينة تُعزى للمتغيرات التالية: (الجنس – سنوات الخدمة – المؤهل العلمي – التخصص).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الوعي الذاتي لدى أفراد العينة تُعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح الحاصلين على أكثر من6 دورات.

Abstract

This study aims at detecting the relationship between emotional intelligence and professional performance of the psychological counselors in Gaza governorate, and to identify whether there are differences in the level of emotional intelligence according to the following variables: (sex - years of service - Qualification - Specialization - training courses).The researcher used the descriptive analytical method, the actual sample of this study consisted of (118) counselors of governmental schools in Gaza governorate. In order to achieve the study purposes, the researcher used 3 measures; the measure of emotional Intelligence, the measure of professional performance of psychological counselor from the viewpoint of managers and the measure of professional performance of psychological counselor from the viewpoint of educational supervisor. The researcher used a number of statistical techniques: repetition, averages, percentages, Pearson correlation coefficient, Alpha correlation coefficient, Cronbach, T.Test and analysis of variance.

The study achieved the following findings:

- The rate of emotional Intelligence of councilors in Gaza governorate (81.75%) in which Motivation got first place by (86.46%), Awareness got the second place by (83.96%), Social skills got the third place by(80.64%), empathy got fourth place by (79.73%) and emotion management got the fifth place by (77.69%).
- The rate of professional performance of counselors in Gaza governorate (84.01%).
- There is a positive correlation between emotional Intelligence components and the professional performance of councilors in Gaza governorate.
- There is no statistical significant differences in the level of emotional intelligence and its components to the members of the sample attributed to the following variables (sex - years of service - Qualification - Specialization).
- There are statistical significant differences in the self-awareness of members of the sample due to the training courses for those who attend more than 6 training courses.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
آية قرآنية	أ
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ج
ملخص الدراسة	هـ
Abstract	و
قائمة المحتويات	ز
قائمة الجداول	ي
قائمة الأشكال	م
قائمة الملاحق	ن
الفصل الأول خلفية الدراسة	**1-7**
مقدمة	2
مشكلة الدراسة	4
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	5
مصطلحات الدراسة	6
حدود الدراسة	7
الفصل الثاني الإطار النظري	**8-57**
المبحث الأول الذكاء الوجداني	9
مقدمة	9
مفهوم الذكاء الوجداني	9
التطور التاريخي للذكاء الوجداني	11
الأساس الفسيولوجي والعصبي للذكاء الوجداني	13
سمات الأفراد ذوى الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض	14
العوامل التي تؤثر في الذكاء الوجداني	15

الموضوع	الصفحة
النماذج المفسرة للذكاء الوجداني	15
أبعاد الذكاء الوجداني	19
أساليب قياس الذكاء الوجداني	23
مجالات وتطبيقات الذكاء الوجداني	26
المبحث الثاني الأداء المهني للمرشد النفسي	29
مقدمة	29
مفهوم الأداء المهني	29
مؤشرات الأداء المهني	30
تقييم الأداء المهني	31
أبعاد الأداء المهني للمرشد النفسي	32
مفهوم التوجيه والإرشاد	40
الأهداف العامة للإرشاد النفسي	41
مناهج واستراتيجيات الإرشاد النفسي	42
طرائق الإرشاد النفسي	43
وسائل جمع المعلومات لأغراض الإرشاد	44
نظريات الإرشاد	46
مجالات الإرشاد النفسي	49
تعريف المرشد	50
صفات المرشد	50
المهارات الأساسية للمرشد	52
تعقيب على الإطار النظري	56
الفصل الثالث الدراسات السابقة	**58-77**
أولا: الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني	59
تعقيب على الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني	70
ثانيا: الدراسات التي تناولت الأداء المهني للمرشد النفسي	72
تعقيب على الدراسات التي تناولت الأداء المهني للمرشد النفسي	76
فرضيات الدراسة	77

الموضوع	الصفحة
الفصل الرابع الطريقة والإجراءات	78-103
منهج الدراسة	79
مجتمع الدراسة	79
عينة الدراسة	79
أدوات الدراسة	81
صدق وثبات مقياس الذكاء الوجداني	83
إجراءات تطبيق أدوات الدراسة	103
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	103
الفصل الخامس نتائج الدراسة	104-129
أولاً- الإجابة عن تساؤلات الدراسة ومناقشتها	106
ثانياً الإجابة عن فروض الدراسة ومناقشتها	109
تعقيب على نتائج الدراسة	116
توصيات الدراسة	117
مقترحات الدراسة	118
المصادر و المراجع	119
أولاً- المراجع العربية	120
ثانياً: المراجع الاجنبية	128
الملاحق	131

قائمة الجداول

م	الجدول	رقم الصفحة
(1.2)	نموذج "مايرر وسالوفى" للذكاء الوجداني.	17
(1.4)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	80
(2.4)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة.	80
(3.4)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.	80
(4.4)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص.	81
(5.4)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات.	81
(6.4)	توزيع فقرات مقياس الذكاء الوجداني على الأبعاد والفقرات السلبية.	83
(7.4)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول لمقياس الذكاء الوجداني (الوعي بالذات) مع الدرجة الكلية للبعد	84
(8.4)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني لمقياس الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات) مع الدرجة الكلية للبعد.	85
(9.4)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث لمقياس الذكاء الوجداني (الدافعية) مع الدرجة الكلية للبعد.	86
(10.4)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الرابع لمقياس الذكاء الوجداني (التعاطف) مع الدرجة الكلية للبعد.	87
(11.4)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الخامس لمقياس الذكاء الوجداني (المهارات الاجتماعية) مع الدرجة الكلية للبعد.	88
(12.4)	مصفوفة معاملات الارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني بالأبعاد الأخرى، وبالدرجة الكلية للمقياس.	89
(13.4)	معاملات الثبات بطريقة التجزئة لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني، وكذلك للمقياس ككل.	90
(14.4)	معاملات الثبات بطريقة القا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني، وكذلك للمقياس ككل.	90

م	الجدول	رقم الصفحة
(15.4)	توزيع فقرات مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بمدير المدرسة) على الأبعاد والفقرات السلبية.	92
(16.4)	توزيع فقرات مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بالمشرف التربوي) على الأبعاد والفقرات السلبية.	92
(17.4)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول لمقياس الأداء المهني الخاص بمدير المدرسة (الجانب الإداري) مع الدرجة الكلية للبعد.	94
(18.4)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني لمقياس الأداء المهني الخاص بمدير المدرسة (الجانب القيمي) مع الدرجة الكلية للبعد.	95
(19.4)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث لمقياس الأداء المهني الخاص بمدير المدرسة (جانب العلاقات الاجتماعية) مع الدرجة الكلية للبعد.	96
(20.4)	مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الأداء المهني الخاص بمدير المدرسة بالأبعاد الأخرى، وبالدرجة الكلية للمقياس.	96
(21.4)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول لمقياس الأداء المهني الخاص بالمشرف التربوي (الجانب الفني) مع الدرجة الكلية للبعد.	97
(22.4)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني لمقياس الأداء المهني الخاص بالمشرف التربوي (الجانب القيمي) مع الدرجة الكلية للبعد.	98
(23.4)	معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث لمقياس الأداء المهني الخاص بالمشرف التربوي (جانب العلاقات الاجتماعية) مع الدرجة الكلية للبعد.	99
(24.4)	مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس الأداء المهني الخاص بالمشرف التربوي بالأبعاد الأخرى، وبالدرجة الكلية للمقياس.	100
(25.4)	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد مقياس الأداء المهني الخاص بمدير المدرسة وكذلك المقياس ككل – معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد مقياس الأداء المهني الخاص بالمشرف التربوي، وكذلك المقياس ككل.	101
(26.4)	معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الأداء المهني الخاص بمدير المدرسة وكذلك للمقياس ككل –	102

م	الجدول	رقم الصفحة
	معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الأداء المهني الخاص بالمشرف التربوي، وكذلك للمقياس ككل.	
(27.4)	المحك المعتمد في الدراسة لتفسير النتائج.	103
(1.5)	التوزيع الطبيعي (Kolmogorov-Smirnov).	105
(2.5)	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.	106
(3.5)	التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد مقياسي الأداء المهني للمرشدين النفسيين من وجهة نظر مدراء المدرسة ومشرفي الإرشاد التربوي.	107
(4.5)	معامل الارتباط لمكونات الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة.	109
(5.5)	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستبانة الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس.	110
(6.5)	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة.	111
(7.5)	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستبانة الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	113
(8.5)	مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير التخصص.	114
(9.5)	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لاستبانة الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الدورات التدريبية.	115

قائمة الأشكال

م	الشكل	رقم الصفحة
(2-1)	نماذج الذكاء الوجداني	16

قائمة الملاحق

م	الملحق	رقم الصفحة
(1)	أسماء المحكمين.	131
(2)	رسالة التغطية للسادة المحكمين.	132
(3)	مقياس الذكاء الوجداني الصورة الاولية للتحكيم.	133
(4)	مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي (خاص بمدير المدرسة) الصورة الأولية للتحكيم.	135
(5)	مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي (خاص بالمشرف التربوي) الصورة الأولية للتحكيم.	137
(6)	مقياس الذكاء الوجداني في الصورة النهائية.	139
(7)	مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي (خاص بمدير المدرسة) في الصورة النهائية.	142
(8)	مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي (خاص بالمشرف التربوي) في الصورة النهائية.	144
(9)	تسهيل مهمة باحث "كتاب موجه من الجامعة الإسلامية".	146
(10)	تسهيل مهمة باحث "كتاب موجه من وزارة التربية والتعليم".	147

الفصل الأول
خلفية الدراسة

- ❖ المقدمة.
- ❖ مشكلة الدراسة.
- ❖ أسئلة الدراسة.
- ❖ أهداف الدراسة.
- ❖ أهمية الدراسة.
- ❖ مصطلحات الدراسة.
- ❖ حدود الدراسة.

مقدمة

يعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم التي حظيت باهتمام علماء النفس والباحثين منذ ظهوره، حيث قاموا بدراسته من جوانب متعددة، وقدموا العديد من النظريات التي تفسر طبيعته وأبعاده وكيفية قياسه، وأثمرت جهود العلماء والباحثين في تحديد أنواع متعددة من الذكاء مثل الذكاء الاجتماعي والمكاني واللغوي والرياضي والحركي، وكل هذه المحاولات مهدت لظهور نوع جديد من الذكاءات يجمع بين التفكير والمشاعر، العقل والوجدان، وهو ما أطلق عليه الذكاء الوجداني.

لقد ارتبط المفهوم التقليدي للذكاء بمفهوم "معامل الذكاء"، حيث حظى هذا المفهوم على مدى عقود طويلة بأكبر قدر من اهتمام علماء النفس، واعتبروه العامل الأول للنجاح والتفوق، وأن الأشخاص الأعلى في الذكاء يصلون لأعلى مستويات النجاح في التعليم والعمل ومختلف مجالات الحياة، بينما نجده في الواقع غير ذلك، فهناك كثير من الأذكياء يتعثرون ويقضون حياتهم فريسة القلق والتوتر والاكتئاب، وآخرون أقل ذكاء يتخذون مواقع مهمة وناجحة، وليس ذلك إلا لتمكّنهم من مهارات أخرى أكثر أهمية، هي ما يطلق عليها بمهارات الذكاء الوجداني من وعي وإدراك للذات، وضبط وإدارة المشاعر والانفعالات، والتحكم في الاندفاعات، وتحفيز الذات ، والمشاركة الوجدانية، والتعاطف، والتواصل والتوافق الاجتماعي(الفرا والنواجحة،2012 :58).

وهذا ما أكده دانيال جولمان أن معامل الذكاء(IQ) يسهم بنسبة (20%) من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركاً (80 %) للعوامل الأخرى التي يمتلكها الفرد، وأهمها الذكاء الوجداني (جولمان،55:2000).

وتشهد كثير من الأحداث أن الأشخاص المتميزين في الذكاء الوجداني يعرفون مشاعرهم الخاصة بشكل جيد، ويقومون بإدارتها ويفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة ممتازة، هم أنفسهم من نراهم متميزين في كل مجالات الحياة (جولمان، 58:2000).

تعد الحياة العملية من أهم مجالات الحياة بالنسبة للفرد، ومؤشراً دالاً على مدى نجاحه في عمله، وانعكاس هذا النجاح على أوجه حياته الشخصية. ويعد الحقل التربوي، من أهم الحقول التي تحتاج إلى بصيرة نافذة، ومشاعر نبيلة لا يمكن أن تتأتى للفرد إلا في إطار شخصية تتمتع باستقرار انفعالي، وبيئة عمل محببة لدى الأفراد العاملين في المؤسسات التربوية، لأنهم معنيون بتشكيل البنية الأساسية للشخصية الإنسانية، وتوجيه مسار سلوكاتها، وبناء ثقافتها وعاداتها في ضوء منظومة من القيم التي يؤمن بها المجتمع (القداح والعساف ،2013: 308-309).

وتزداد أهمية الحقل التربوي لدى المرشدين النفسيين في المدارس الذين يعّول عليهم تحقيق الصحة النفسية للطلبة، وتحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني، وتحقيق الذات، وتحسين العملية التربوية من خلال عملية التوجيه والإرشاد التي يقومون بها. فالمرشد النفسي هو المسئول عن ممارسة مهنة التوجيه والإرشاد في مجالاتها المختلفة والأداة التي من خلالها يتم تحقيق أهدافها من خلال الالتزام بمبادئها وأساليبها العلمية. والمرشد النفسي هو مرآة المهنة، وبالتالي فإن نجاح عملية التوجيه والإرشاد النفسي يتوقف على مستوى أدائه المهني. لذا من الأهمية أن نساعد المرشدين النفسيين في المحافظة على مستوى أدائهم المهني وتطويره باستمرار، لكي يواكب التقدم والتغيرات المجتمعية.

إن الأداء المهني يكتسب أهمية مجتمعية وتخصصية في ضوء التغييرات السريعة التي يتعرض لها المجتمع، وما أفرزته هذه التغيرات من مفاهيم جديدة ومتنوعة على المهن والتخصصات المختلفة كافة والتي منها مفهوم الجودة، فلم تعد القضية تتمثل في القيام بالمسؤوليات المهنية فقط لا غير للحكم على الأداء المهني، ولكن يتعدى حدود ذلك إلى مدى كفاءة وفعالية تلك المسئوليات المهنية والقائم بها(مدبولي،691:2007).

ومن هنا كان اهتمام العديد من الدراسات التي تناولت الأداء المهني للمرشدين النفسيين والتي منها من أشار إلى أن الممارسة المهنية للمرشد النفسي تتأثر بالعديد من المتغيرات ومنها المتغيرات الشخصية، وهذا ما أكدت عليه دراسة (شنير،311:2011) حيث كان من أهم نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المهام الإرشادية التي يقوم بها المرشدون النفسيون وبين كل من خصائص الشخصية، الدفء والجرأة الاجتماعية والكمالية وتوكيد الذات والتفاؤل وكذلك دراسة (البهدل،161:2014) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أبعاد فعالية الذات الإرشادية وبعد الانبساط. وقد جاءت العلاقات الإيجابية للانبساط بالفاعلية الذاتية لدى المرشد، لأن الانبساط دائماً ما يشير إلى أن الانفتاح على الآخرين والقدرة على تكوين علاقات معهم وعدم التمركز حول الذات هي صفات لازمة لنجاح المرشد. ويعد Moser (1999) من الذين أكدوا هذه النتيجة، إذ أشار إلى أن شخصية المرشد الانبساطية هي من أكثر المتغيرات أهمية لمساعدة الآخرين، وأن نجاح المرشد يعتمد بدرجة كبيرة على خصائصه الشخصية.

تعد شخصية المرشد ذات أثر فعال في نجاح عملية الإرشاد والتوجيه، وفى حسن استفادة المسترشدين من مساعدة المرشد وتوجيهه، وتتبلور شخصية المرشد في عدة جوانب أهمها الجانب الشخصي الذاتي أي تكوين المرشد نفسياً واجتماعياً وانفعالياً، إضافة إلى الجوانب التخطيطية والعملية، ومن أهم الخصائص النفسية ما يلى: الذكاء الوجداني المتمثل في القدرة على الإيحاء

الإيجابي بالثقة بالنفس لدى الآخرين المتعاملين معه، وتتمثل أيضاً في روح التفاؤل والمرح والمسامحة وحب التعارف مع الآخرين في مرونة، المهارات الاجتماعية أو الذكاء الاجتماعي الذي يجعله شديد الحساسية للعلاقات الاجتماعية، والقدرة على فهم السلوك الإنساني، يتصف بالموضوعية والاتجاه الانفعالي غير المتحيز. وقد سجل هامرين وبولسون عام 1950م نتائج دراسة أجريت على (91) مرشداً نفسياً، تم آخذ آرائهم حول الخصائص المشتركة التي يجب توافرها في شخصياتهم، والتي ساهمت وساعدت إلى حد كبير في نجاح عملية الإرشاد النفسي التي يقومون بها، وكانت أهم تلك الخصائص: القدرة على فهم العميل – التعاطف مع العميل– التحلي بروح المرح – الموضوعية في العلاقات الإنسانية – الذكاء الاجتماعي– القدرة على الضبط الذاتي. وغالبية تلك الصفات تعتبر مكونات للذكاء الوجداني(السمادوني،2007: 218– 219).

وتصنف نماذج الذكاء الوجداني في اتجاهين مختلفين يتبنى كلٌ منهما منهجية بحث ووجهة نظر مختلفة للذكاء الوجداني ومفهومه، وهما **نماذج القدرات:** والتي تركز على التفاعل بين الانفعالات والذكاء بمفهومة التقليدي في وصفها للذكاء الوجداني **والنماذج المختلطة:** والتي تصف الذكاء الوجداني في ضوء الدمج بين القدرات العقلية والميول والنواحي المزاجية والشخصية **والدراسة الحالية تحاول التعرف إلى مستوى العلاقة بين مكونات الذكاء الوجداني في ضوء النموذج المختلط والأداء المهني للمرشد النفسي.**

مشكلة الدراسة:

إن معاناة الشعب الفلسطيني عبر المراحل الزمنية المختلفة، والتي شهدت عدة أحداث سياسية وحروب كان فيها اعتداءات على المواطنين أسفرت عن وجود الشهداء، والمصابين، والمعاقين، والعديد من الأفراد الذين يعانون من الأزمات والصدمات النفسية والضغوط، فهذا كله يستدعي وجود خدمات نفسية وإرشادية مستمرة لكافة المراحل العمرية على حد سواء. فوجود هذه الخدمات النفسية والإرشادية تساعد على الوقاية من الوقوع في الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية، وهذا هو دور المرشد النفسي الذي يرشد ويوجه ويعدل السلوك ويزيد ثقة الفرد بنفسه وقدراته وإمكاناته ويساعده على التكيف النفسي والاجتماعي، ولكي يكون لهذا الدور فاعلية، ينبغي على هذا المرشد أن يمتلك العديد من القدرات والمهارات، بالإضافة إلى اتصافه بالعديد من السمات النفسية ، وأهمها الذكاء الوجداني التي تؤهله لأداء مهنته على أكمل وجه.

وعند مراجعة الباحثة للدراسات السابقة والأدب التربوي وجدت الكثير من الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالأداء المهني لدى عينات مختلفة كالموظفين والمدرسين والمدراء، لكنه لا يوجد – في حدود علم الباحثة – دراسات وأبحاث تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين في المجتمع العربي بصفة عامة، والمجتمع الفلسطيني بصفة خاصة. لذا تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما علاقة الذكاء الوجداني بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة ؟
2. ما مستوى الأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة ؟
3. هل توجد علاقة بين مكوّنات الذكاء الوجداني والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد العينة تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس – سنوات الخدمة – المؤهل العلمي – التخصص– الدورات التدريبية) ؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة.
2. التعرف إلى مستوى الأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة.
3. معرفة مستوى العلاقة بين مكونات الذكاء الوجداني والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة.
4. الكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة التي تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، التخصص، التدريب والدورات).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. توجه الاهتمام لدراسة الذكاء الوجداني والتعرف إلى مكوناته والأدوات المعدة لقياسه.
2. تساعد هذه الدراسة في الكشف عن مدى علاقة الذكاء الوجداني بالأداء المهني للمرشد النفسي.

3. تعتبر هذه الدراسة جديدة في البيئة الفلسطينية إذ أنها تتناول موضوعاً لم يتناوله الباحثون من قبل في ميدان العمل الإرشادي النفسي والتربوي على حد علم الباحثة.

الأهمية التطبيقية:

1. قد تفيد الدراسة العاملين بمراكز التدريب بوزارة التربية والتعليم لتدريب المرشدين أثناء الخدمة.

2. قد تفيد المسئولين بقسم الإشراف بوزارة التربية والتعليم في اختيار المرشدين الراغبين في العمل في مجال الإرشاد النفسي والتربوي.

3. قد يستفيد الباحثين في موضوع الذكاء الوجداني أو الأداء المهني للمرشدين النفسيين من أدوات القياس التي تم استخدامها في الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

أولاً- الذكاء الوجداني:

تعرّف **الباحثة** الذكاء الوجداني بأنه مزيج من القدرات المعرفية وسمات الشخصية والمهارات الاجتماعية التي تساعد الفرد على فهم انفعالاته وضبطها، وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه المرجوة، وتساعده على فهم مشاعر الآخرين وحسن التعامل معها مما يتيح له إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين، ويحقق له النجاح في جميع مجالات الحياة. ويقاس في هذه الدراسة من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة بأبعاده المختلفة: (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات – دافعية الذات – التعاطف – المهارات الاجتماعية).

ثانياً- الأداء المهني:

وتقصد **الباحثة** بالأداء المهني في الدراسة بأنه إنجاز المرشد النفسي للمهام والأدوار المرتبطة بمهنة التوجيه والإرشاد التي يمارسها في المدرسة، وقدرته على تحقيق نتائج متوقعة في إطار ما يتوافر لديه من معارف ومهارات وقيم. ويقاس في هذه الدراسة من خلال مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي المستخدم في هذه الدراسة بأبعاده المختلفة: (البعد الإداري – البعد الفني – البعد القيمي – بعد العلاقات الاجتماعية).

ثالثاً- المرشد النفسي:

هو المرشد المسّجل رسمياً في سجلات المستخدمين في وزارة التربية والتعليم والذى يعمل ضمن إطار قسم التوجيه والإرشاد، ويقوم بتقديم الخدمات الإرشادية للطلاب.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي:

اقتصرت الدراسة على مكونات الذكاء الوجداني والأداء المهني للمرشدين النفسيين.

الحد الزماني:

تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2014 – 2015).

الحد المكاني:

تم تطبيق هذه الدراسة على المدارس التي يعمل بها المرشدون النفسيون العاملون في مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية بمحافظة غزة.

الحد البشري:

تم إجراء هذه الدراسة على المرشدين النفسيين (الذكور ،الإناث)العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية بمحافظة غزة. وتم الاستعانة بكل من مدراء المدارس، و مشرفي التوجيه والإرشاد التربوي العاملين في وزارة التربية والتعليم، لتقييم مستوى الأداء المهني للمرشد النفسي.

الفصل الثاني
الإطار النظري

- **المبحث الأول: الذكاء الوجداني.**
- **المبحث الثاني: الأداء المهني للمرشد النفسي.**

الفصل الثاني

الإطار النظري

يتضمن هذا الفصل عرضا لأهم الأطر النظرية التي تحدثت عن متغيرات الدراسة الحالية، وقد عرضت **الباحثة** حصاد التراث النفسي الذي اطلعت عليه من خلال الدوريات والكتب والدراسات السابقة لكل متغير على حدة وبشكل متسلسل بدءاً بمتغير الذكاء الوجداني ثم الأداء المهني للمرشد النفسي.

المبحث الأول

الذكاء الوجداني

مقدمة:

يعد مفهوم الذكاء الوجداني حديثاً نسبياً، مقارنة بأنواع الذكاءات الأخرى المتعددة والمعروفة منذ زمن بعيد من قبيل (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي أو الحركي، الذكاء الموسيقى، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي)، وقد تزايد الاهتمام بهذا المفهوم في الآونة الأخيرة بعد صدور كتاب جولمان الذي رأى أن هذا النوع من الذكاء يتضمن خمسة أبعاد، وهي: (الوعي الانفعالي، معالجة الجوانب الوجدانية، الدافعية، التعاطف، العلاقات الاجتماعية). وفى بداية مفهوم الذكاء الوجداني، تم توجيهه نحو تنشئة الأطفال، ولكن بعد ذلك امتد ليشمل العلاقات البشرية وأماكن العمل لما وجد له من تأثير على العاملين في بيئات العمل المختلفة، حيث يسهم في فهم المشكلات بصورة أعمق، وفهم العلاقات الاجتماعية الناشئة بسبب العمل وكيفية إدارتها بصورة أفضل (الهمص،105:2013).

مفهوم الذكاء الوجداني:

تتعدد أسماء هذا المفهوم باللغة العربية، حيث ذهب البعض إلى تسميته بالذكاء الوجداني، والبعض أطلق عليه اسم الذكاء العاطفي، وآخرون أطلقوا عليه اسم الذكاء الانفعالي، وكلها ترجمة لمصطلح Emotional intelligence باللغة الانجليزية، وعند مراجعة **الباحثة** للأدبيات السابقة وجدت أن مصطلح العاطفة يمثل المشاعر الإيجابية (الحب والفرح)، ومصطلح انفعال يمثل المشاعر السالبة (كالغضب والحزن)، أما مصطلح الذكاء الوجداني فيضم الخبرات الانفعالية السارة وغير السارة (السلبية والإيجابية)، ولذلك اتجهت **الباحثة** لاستخدام مصطلح الذكاء الوجداني باعتباره أكثر شمولاً. ومن التعاريف التي تناولت هذا المفهوم ما يلى.

يعد سالوفي وماير (Salovey & Mayer , 1990) رائدين في تقديم تعريفات متعددة لهذا المفهوم، وقد اعتمدت كثير من التعريفات على أفكارهما، فقد عرّفا الذكاء العاطفي بأنه" التعبير والتحليل الدقيق للانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين، والقدرة على تحديد مشاعر الفرد الخاصة وتصنيفها والتعبير اللفظي والوجهي عنها، كما قدم ماير وسالوفى (Salovey & Mayer,1993) تعريفاً آخر للذكاء الانفعالي على أنه أحد أشكال الذكاء الاجتماعي، ويتضمن القدرة على تحديد انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين والتمييز بين هذه الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية لتوجيه الفكر والسلوك (هاشم،136:2004 -137) .

وعرّف بارأون (Bar-On, 1997) الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من الإمكانات غير المعرفية Non cognitive capabilities، والكفاءات Competencies، والمهارات Skills التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح ومواجهة متطلبات وضغوط البيئة" (جودة، 2007: 703).

أما جاردنر (Gardner,1997) فقد عرّف الذكاء الانفعالي بأنه القدرة علي التعاطف مع الآخرين وفهم التنظيم المنطقي، وفهم التنظيم للمشاعر مع فهم المشاعر المستترة بالنسبة للآخرين (إبزاخ،629:2011).

وعرّف جولمان(Goleman, 1998) الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على التعرف إلى مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته وإدارة انفعالاته وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعاّل (محمد،18:2009).

كما قدم ديولوكيس وهيجز (Dulewicz & Higges ، 1999) تعريف للذكاء الانفعالي مفاده أن الذكاء الوجداني يتمثل في قدرة الفرد على الوعي بمشاعره وانفعالاته، وإدارة الانفعالات، والقدرة علي الشعور بالآخرين، والتأثير فيهم، والقدرة على حفز الذات، والتصرف بسلوك أخلاقي وضميري (عبد المجيد وفرج، 613:2010).

وعرّفه فاروق عثمان (2000) بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية في الحياة (زيدان والإمام،23:2003).

وعرّف ريتشبرج وفليتشر(RICHBURG & FLETCHER,2002) الذكاء الوجداني بأنه نوع من الذكاء الاجتماعي الذي يعطي الفرد القدرة على إدراك مشاعره ومشاعر الآخرين من

حوله والتمييز بينهم، واستخدام هذه المعرفة في توجيه الفرد على النحو اللائق والتفاعل الجيد مع الأحداث وإنجاز المهام (النجار،2007:428).

ويعرّفه (المصدر،2008:599) بأنه قدرة الفرد على الانتباه لانفعالاته ومشاعره الذاتية وانفعالات ومشاعر الآخرين والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها، وتوجيهها واستخدام المعرفة الانفعالية وتوظيفها، لزيادة الدافعية وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتطوير العلاقات الإيجابية التي تكفل للفرد والآخرين تحقيق النجاح في شتى جوانب حياتهم.

ويرى كل من (الفرا والنواجحة،2012:66) أن الذكاء الوجداني يعنى "قدرة الفرد على وعي وإدراك مشاعره وانفعالاته المختلفة، وإدراك انفعالات ومشاعر الآخرين من خلال تعبيراتهم اللفظية وملامح وجوههم، وقدرته أيضاً على ضبط وإدارة ومعالجة انفعالاته المختلفة، وتوجيه مشاعره لتحقيق أهدافه المرجوة، وكبح جماح شهواته وتأجيل الإشباع الآني إلى المستقبل، وقدرته على تحسس وتفهم مشاعر واحتياجات الآخرين والعمل على المساهمة في تلبيتها، والتوافق مع الآخرين من خلال إقامة علاقات اجتماعية متميزة معهم .

وعرّفته (حسن، 2013 : 37) بأنه مهارات شخصية واجتماعية وقدرات عقلية تساعد الشخص على فهم حالته النفسية وإدراك مشاعره ، وسيطرته على انفعالاته، وإحساسه بالتفاؤل والسعادة ، وقدرته على إقامة العلاقات مع الاخرين، وإدراك مشاعرهم والتفاعل معهم .

وترى الباحثة أن العلماء والباحثين قدموا تعريفات متعددة للذكاء الوجداني منذ بروزه، وأهم اختلاف بين الباحثين يمكن تحديده ما إذا كان الذكاء الوجداني عملية معرفية عقلية فقط، أو مزيج مختلط من العمليات المعرفية العقلية وسمات الشخصية، ومع ذلك فإنهم يتفقون على أن للذكاء الانفعالي دورا إيجابيا في الحياة الشخصية، وفى العلاقات الاجتماعية.

التطور التاريخي للذكاء الوجداني:

للذكاء العاطفي جذوره الممتدة في مفهوم "الذكاء الاجتماعي" الذى أول من عرفه روبرت ثورندايك (thorndike, 1920) ومنذ ذلك التاريخ و علماء النفس يحاولون إزاحة الستار عن أنواع الذكاء التي صنفوها تحت ثلاث مجموعات هي: الذكاء المجرد والذكاء الحسى والذكاء الاجتماعي. وفى سنة (1943) قال وكسلر بضرورة القدرات العاطفية للتنبؤ بقدرة أي شخص على النجاح في الحياة (غباري وأبو شعيرة ،2010:195)، كما تم التلميح عن الذكاء الوجداني من خلال ما اقترحه جيلفورد (guilford, 1976) في نموذجيه بنية العقل، فبرغم عدم كتابة جيلفورد عن الذكاء

الوجداني، فإنه افترض وجود نوع جديد من الذكاء، وهو القدرة على التجهيز الانفعالي للمعلومات، والذي يتضح من خلال المحتوى السلوكي لديه، حيث يتسم هذا المحتوى بمعلومات في جوهرها غير لفظية، التي تشتمل على التفاعل الاجتماعي، الذي يتطلب الوعي بمدركات وانفعالات وأفعال الأشخاص الآخرين، ومن الواضح هنا أن المحتوى السلوكي يشمل الجانب الوجداني أيضاً. (محمد،21:2009). وفي مطلع الثمانينات من القرن الماضي جاءت جهود جاردنر (Gardner, 1983) بمثابة المحرك الذي أيقظ نظرية الذكاء العاطفي في علم النفس، فقد تضمن نموذجه في الذكاء المتعدد multiple intelligence عدداً من أنماط الذكاء المنطقي والرياضي واللغوي والمكاني والموسيقي والحركي والذكاء الشخصي، حيث يتكون الذكاء الشخصي من نموذجين هما(1) الذكاء بين الأشخاص ويعرّف بقدرة الفرد على فهم الآخرين والتنسيق معهم (2) ذكاء فهم الذات، ويعرف ذلك النمط من الذكاء بقدرة الفرد على تشكيل نموذج حقيقي له، كي يكون قادراً على استخدام هذا النموذج في حياته بفاعلية (النبهان وكمالي،82:2003). ولعل أول استخدام لمصطلح الذكاء الوجداني كان في أمريكا عام (1985) عندما قام طالب في كلية التربية الليبرالية بتضمين هذا المصطلح في عنوان رسالته لنيل درجة الدكتوراة، كما ظهر في سلسلة البحوث العلمية لسالوفي وماير (السمادوني،41:2007). ويعتبر الكتاب الذي نشره Mayer & Salovey سنة (1990) بعنوان الخيال والمعرفة والشخصية أولى المحاولات الفعلية للاهتمام بهذا المفهوم، وأصدر دانيال جولمان (1995) كتابه الشهير " الذكاء الانفعالي" الذي أسهم في بلورة هذا المفهوم وانتشاره (المصدر،588:2008). ونتيجة لهذا الرواج الكبير في مبيعات هذا الكتاب فقد ارتبط هذا المفهوم بشكل كبير بدانيال جولمان، فقد تضمن الكتاب وصفاً لمهارات الذكاء العاطفي وطرائق تنميته، وقد قدم جولمان كتاباً آخر أكثر عمقاً وتفصيلاً وله علاقة بالمجال المهني بعنوان " Working With Emotional Intelligence " وفي عام (1998) قام " بارأون Bar-On بتطوير مفهومه عن الذكاء الوجداني في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية، لذلك فإنه استخدم لفظ نسبة وقيمة الذكاء في عام (1998) لوصف نموذجه الخاص بتقييم الكفاءات الوجدانية والاجتماعية لدى المدير (حسين،22:2006).

الأساس الفسيولوجي والعصبي للذكاء الوجداني:

يتحدث علماء المخ في معظم الأحيان عن جزء المخ المختص بالتفكير، وهو اللحاء ويشار إليه أحياناً باسم اللحاء الحديث للمخ الذي يمثل جزءاً مستقلاً عن الجزء العاطفي للمخ، أي الجهاز الطرفي، إلا أنه في حقيقة الأمر يتم تحديد الذكاء العاطفي بالعلاقة بين كل من هذين الجزأين (شابيرو،17:2001). إن اللحاء الجزء المفكر في المخ يمكّننا من الإحساس بمشاعرنا ويجعل لدينا البصيرة، بحيث نستطيع تحليل سبب إحساسنا بالأشياء بطريقة معينة، مما يجعلنا نتخذ موقفاً مناسباً بشأنها (حسين،393:2003).

وينظر للجهاز الطرفي باعتباره الدماغ الوجداني (Emotional brain) على أنه مخزن جميع حالات الإنسان الوجدانية والانفعالية، حيث يؤدى دوراً رئيساً في التعرف إلى انفعالات الآخرين وتقييمها وتخزين الذكريات (الخضر،23:2002). ويتكون الجهاز الطرفي الذي يعالج أو ينظم المشاعر والعواطف من اللوزة وقرن أمون والمهاد وما تحت المهاد، فأما اللوزة Amygdala تعد الجزء المتخصص في الأمور العاطفية بحيث لو انفصلت عن بقية أجزاء المخ تكون النتيجة عجز هائل عن تقدير أهمية الأحداث العاطفية وهي الحالة التي يطلق عليها " العمى الانفعالي Affective blindness " وتكون الحياة بدون اللوزة في الدماغ مجردة بلا أي دلالات شخصية، فقد يؤدي العجز عن تقدير المشاعر العاطفية إلي أن يفقد الإنسان التواصل مع الآخرين، فيصبح غير مكترث ويفضل الانطواء والانعزال كما تجف دموعه وتتوقف التنهدات وغيرها من المشاعر(النبهان وكمالي،83:2003) . وأما قرن آمون Hippocompus فوظيفته تحويل الخبرات المهمة من الذاكرة قصيرة المدى للذاكرة طويلة المدى، حتى يتم تخزينها في القشرة المخية. والمهاد Thalamusعلى اتصال مباشر باللوزة وهو الذي تسمح له بإرسال إشارة سريعة أو تقرير سريع واقعي ولكن محدود عند وجود خطر أو تهديد، وهذه الإشارة تستفز سلوك أو استجابة سريعة ذات شحنة انفعالية ولكنها تسبق سرعتها فهم الإنسان لما يحدث بدقة، هذه الآلية هي المسؤولة عن الانفجار الانفعالي في مواقف الحياة اليومية دون تدبر. وما تحت المهاد Hypothalamus يراقب أجهزة الجسم التي تنظم وظائفه، فهو يخطر المخ بما يحدث داخل أجسامنا، وحين يجد المخ نفسه عاجزاً أمام تهديد من الخارج يقوم ما تحت المهاد بتنشيط استجابة المواجهة أو الهروب، وذلك بتنشيط جهاز الغدد الصماء عن طريق الغدة النخامية (ابراهيم،2012: 350-351).

سمات الأفراد ذوى الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض:

أشار هن (Hein,1996) إلى سمات الأفراد ذوى الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض، وهي كما يلى:

أولاً- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع:

يُظهر مشاعره بوضوح وبشكل مباشر، لا يخاف عندما يعبر عن مشاعره، لا تسيطر عليه العواطف السلبية مثل: (الخوف، القلق، الذنب، الخجل، الإحراج، الإحباط، اليأس، خيبة الأمل، الضعف، الاضطهاد)، قادر على قراءة الاتصال غير اللفظي، يترك مشاعره تقوده إلى الاختيارات الصحيحة السليمة التي تؤدي إلى سعادته، مشاعره متوازنة مع الحق والمنطق والواقع، يعمل وفقاً لرغبته ليس بسبب الإحساس: (بالواجب، الذنب)، معتمد على نفسه مستقل، يحفز جوهرياً ولا يحفز بالقوة، الثروة، الشهرة. قادر على أن يتعرف إلى المشاعر المتعددة، يتكلم عن مشاعره بارتياح، يهتم بمشاعر الآخرين، يشعر بالتفاؤل ولكنه تفاؤل واقعي، متحدث مريح حول المشاعر، مرن وقوي بشكل عاطفي (وجداني) ،

ثانياً- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض:

لا يتحمل مسؤوليات مشاعره، لكن يلوم الآخرين باستمرار، يلقي الذنب على الآخرين في المشكلات التي يقع فيها، يحجب معلومات حول مشاعره الحقيقية ويتظاهر بمشاعر مختلفة، يبالغ أو يقلل من مشاعره، ينفجر بقوة لموقف ما ولو كان صغيراً نسبياً، ينقصه الاستقامة والإحساس بالضمير، عديم الإحساس بمشاعره، غير متعاطف مع الآخرين، لا يضع مشاعر الآخرين في اعتباره قبل التصرف، غير واثق بنفسه، ويجد صعوبة للاعتراف بأخطائه، أو التعبير عن الندم، أو الاعتذار بإخلاص، يمتلك العديد من الاعتقادات المشوهة التي تسبب عواطف سلبية، متشائم باستمرار وبشكل يلفت النظر لدرجة أنه يلغي بهجة الآخرين، يمتلك باستمرار الشعور بخيبة الأمل، والنقص، والإحباط، يتجنب العلاقات مع الآخرين، ويسعى لعمل علاقات بديلة مع بعض الحيوانات الأليفة أو النباتات أو الكائنات الخيالية (محمد،2009: 46-49).

ويذكر (المغازي،63:2003) أنه يمكننا التعرف إلى الفرد الذي لديه ذكاء انفعالي مميز في العمل من خلال الصفات التالية: يعمل من أجل العمل وبدون كلل ولا ملل، يواصل العمل إلى ساعات طويلة بدون انقطاع، يتذوق عمله ويشعر بالرضا عنه، يواصل العمل لتحقيق الأهداف المنشودة التي وضعها لنفسه، لديه القدرة على خلق دوافع العمل، يعمل على حل المشكلات التي

تعترضه في الحياة العملية، يطرح أفكاراً جديدة لتطوير العمل، يجعل الابتهاج سائداً في جو العمل، لا يتسرب إليه الانزعاج اثناء العمل.

وترى الباحثة أن الإنسان الذكي وجدانياً لا يسقط في مصيدة مثبطات الهمم إذا ما أصابته بعض الكوارث أو الكبوات، الإنسان الذكي وجدانياً هو القادر على الخروج من هذه المصيدة لتفجير طاقة تحفيز جادة تمكّنه من التعامل مع الكوارث وتضعه على طريق التقدم والتميز مرة أخرى.

العوامل التي تؤثر في الذكاء الوجداني:

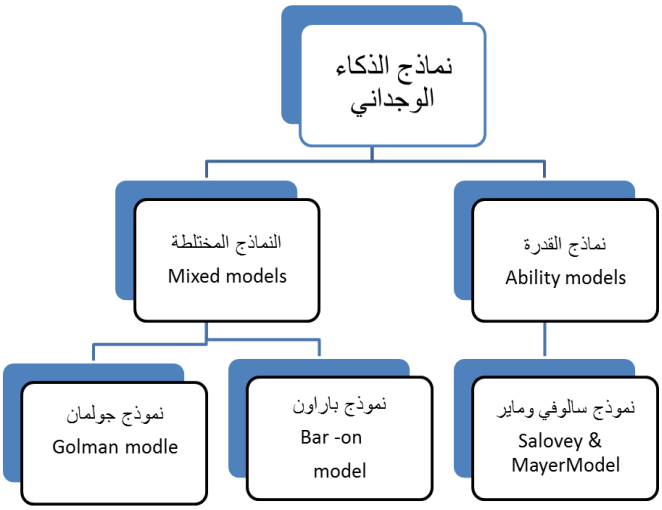
يتأثر الذكاء الوجداني بكل من الوراثة والبيئة، فالذكاء الوجداني يكون في المخ مثل الذكاء العقلي، فهو وظيفة من وظائف المخ، فالاستجابات الانفعالية مثل: كيف نشعر ونقيم الأشياء؟ كلاهما فطري ومكتسب ومتعلم، ويتم تخزينه في المخ، وأما الطريقة التي نحن بها، لماذا يكون أحد الأشخاص توكيدياً والآخر خاضعاً؟ لماذا يعمل فرد بشكل شاق وآخر بشكل كسول؟ لماذا يصبح فرد ودود والآخر عدواني؟، هذا الاختلاف يظهر من خلال تفاعل كلٍّ من الوراثة والبيئة والتغييرات الكيمائية والفيزيائية في الجسم، وقد أوضح ماير وسالوفي (1997) أن المعرفة الانفعالية تبدأ من الطفولة وتنمو وتتطور عبر مراحل الحياة مع فهم متزايد لتلك المعاني الانفعالية حيث يعلم الآباء الأبناء التفكير الانفعالي عن طريق ربط الانفعالات بالمواقف مثل الربط بين الحزن والضياع والضيق والغضب (موسى،2012:34- 35).

ترى الباحثة أن الاستعداد الفطري والتلقائي للعواطف والأحاسيس الإنسانية يخضع لعوامل وراثية، لكن ترشيد تفكيرنا وتهذيب سلوكنا و تفاعلنا مع الآخرين والأحداث والمواقف التي تواجهنا على مدار حياتنا مكتسب ومتعلم.

النماذج المفسرة للذكاء الوجداني:

أشارت العديد من الدراسات إلى النماذج المفسرة للذكاء الوجداني كدراسة (العتيبي، 2010: 257) ودراسة (عبد المجيد وفرج، 2010:614) ودراسة (محمد، 2011: 443) ودراسة (حسن، 2013: 46) وأوضح عثمان الخضر أنه بالإمكان تقسيم نظريات الذكاء الوجداني إلى قسمين يمكن أن نطلق على قسم منها النموذج الهجين EQ Mixed Modle Map لشموله على عوامل مصنفة تاريخيا بأنها جزء من الشخصية، أما النموذج الآخر فيطلق عليه النموذج المعرفي Cognitive Modle والذى يرى أصحابه أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية في الأساس تعمل في المجال الانفعالي كما هو الحال بالنسبة للقدرة الحسابية التي هي قدرة عقلية تعمل في المجال الرياضي، والقدرة الميكانيكية التي تعمل في المجال الميكانيكي (الخضر، 2006: 260). أما في

دراسة محمد (2011) ودراسة حسن (2013) صنفت نماذج الذكاء الوجداني في ثلاثة محاور رئيسة هي: نماذج القدرات Ability Models والنماذج المختلطة "Mixed or Traits Models ونماذج السمات، وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة طريقة التقسيم الأولى وركزت فقط على النماذج الرئيسة كما هي موضحة في شكل (2-1) .



شكل (2-1): نماذج الذكاء الوجداني

أولاً- نماذج القدرة في تفسير الذكاء الوجداني (النموذج المعرفي):

وهذه النماذج تؤكد على المكونات المعرفية للذكاء الوجداني حيث تركز على القدرة على إدراك وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها، ومن أشهر النماذج الآتي:

أ. أنموذج القدرة لماير وسالوفي1998:

يوضح جدول رقم (1.2) نموذج ماير وسالوفى للذكاء الوجداني، حيث إن القدرات الفرعية للذكاء الوجداني مرتبة تطورياً من الأدنى إلى الأعلى مرتبة، وكذلك محتوياتها، فالترتيب يعكس مراحل النمو الوجداني للفرد كما أن الأفراد الأكثر ذكاء انفعالياً يمرون بصورة أسرع في هذه المراحل، ويقعون في المستويات الأعلى منها (الخضر، 15:2002).

جدول (2 .1)

نموذج "ماير وسالوفى" للذكاء الوجداني

القدرة الفرعية	وصف القدرة	محتوى القدرة
التعرف إلى الانفعالات	الإدراك و التقييم، والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة	1- التعرف على انفعالات الذات. 2- التعرف على انفعالات الآخرين، والأشياء (التصاميم واللوحات، والأصوات) 3- التعبير بدقة عن الانفعالات و الحاجات المتصلة بها. 4- التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة والمزيفة
فهم الانفعالات	فهم و تحليل الانفعالات، و توظيف المعرفة الوجدانية	1-تسمية الانفعالات، والتمييز بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها. 2- تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات (مثلاً الحزن يعني فقدان الشيء). 3- فهم الانفعالات المركبة (مثلاً: الغيرة تشمل الغضب والحسد والخوف)، والمتناقضة (الجمع بين حب و كره شخص ما). 4- ملاحظة التحول أو التغيير في الانفعال سواء في الشدة (مثلا مستوى الغضب) والنوع (من الحسد إلى الغيرة)
توظيف الانفعالات	تسهيل الانفعال للتفكير	1- استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف. 2- توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تسير عملية اتخاذ القرار والتذكر. 3- التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة. 4- استخدام المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة
إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الوجداني والعقلي	1- الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة. 2- الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي. 3- إدارة انفعالات الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تحملها.

المصدر: (الخضر، 2002: 16)

ثانياً- النماذج المختلطة للذكاء الوجداني(النموذج الهجين):

وترى هذه النماذج أن الذكاء العاطفي عبارة عن تركيب يمزج بين القدرات العقلية وخصائص الشخصية مثل التفاؤل والرفاهية والسعادة في الحياة، ومن أشهر هذه النماذج الآتي:

أ- نموذج بارأون للذكاء الوجداني:

وحدد بارأون خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي، يندرج تحتها خمس عشرة (قدرة ومهارة)، كالآتي:

1-العوامل الداخلية للفرد Intrapersonal: وتسمى أيضاً الذكاء البين شخصي Interpersonal Intelligence وتختص بنظرة الفرد لذاته وتشمل: الوعي بالذات، وتأكيد الذات، واستقلالية الذات واعتبار الذات، وتحقيق الذات.

2-العوامل الخارجية للفرد Interpersonal: وتتعلق بمهارات الأفراد وقدرتهم على إقامة العلاقات والتفاعل مع الآخرين، وتشمل: المشاركة الوجدانية(التعاطف)، والمسؤولية الاجتماعية، والعلاقات مع الآخرين.

3 -عوامل الحالة المزاجية العامة General Mood: وتتحدد بقدرة الفرد على النظر إلى الجانب المشرق من الحياة والرضا عن نفسه وعن الآخرين، وتتضمن: التفاؤل والسعادة والبهجة.

4-عوامل إدارة الضغوط Stress Management: وتختص بقدرة الفرد على مواجهة الضغوط بدون انهيار، والتحكم بمشاعره، وتتضمن: تحمل الضغوط، وضبط الاندفاع.

5- -عوامل التكيف Adaptability: وتتعلق بتسامح الفرد مع الضغوط وتوافقه معها، وتشمل: اختبار الواقع، والمرونة، وحل المشكلات(حسن،2013:54 -57).

ب- نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني (1995):

قدم جولمان نموذجه معتمداً على نموذج ماير وسالوفي عام (1990) إلا أنه يعتبر من النماذج المختلطة التي تمزج قدرات الذكاء الوجداني مع سمات وخصائص الشخصية متمثلة في خصائص الصحة النفسية والدافعية والقدرات التي تجعل الفرد فعالاً في المشاركة الاجتماعية، وتم تنقيح نموذجه في مقال له عام(1998)، ويشير دانيال جولمان أن الذكاء الوجداني عبارة عن القدرة على التعرف إلى مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال، وبذلك عبر جولمان عن الذكاء الوجداني في خمسة مجالات هي: الوعي بالذات وإدارة الذات وحفز الذات والتعاطف والتعامل مع الآخرين (السمادوني،2007:113).

وترى الباحثة أن المنظرين اختلفوا في تفسيرهم للذكاء الوجداني عما إذا كان قدرة عقلية أو مزيجاً مختلطاً من سمات الشخصية والقدرات العقلية، فقد عده كل من ماير وسالوفي قدرة عقلية. بينما رأى آخرون (بارأون وجولمان) بأنه مزيج مختلط. وتميل **الباحثة** إلى الرأي القائل بأن الذكاء الوجداني مزيج من السمات والقدرات، لأنه لو كان الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات العقلية فقط فهذا يعنى أن الفرد الذى يحصل على نسبة ذكاء عالية عند قياس الذكاء التقليدي (IQ) سيحصل أيضاً على نسبة ذكاء وجداني عالية، وهو رأي لا يتفق مع نتائج الدراسات العلمية.

واختلف المنظرون من حيث عدد مكونات الذكاء الوجداني فقد حددها (خمسة) مكونات كل من (جولمان وبارأون) وحددها (أربعة) ماير وسالوفى.

أبعاد الذكاء الوجداني:

أوضح جولمان في نموذجه الذي قدمه عام (1995) أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد أساسية هي:

البعد الأول- الوعي بالذات Self- Awareness:

والوعى بالذات هو العنصر الأول في الذكاء الوجداني، وكما يرى جولمان أنه أساس الثقة بالنفس، حيث إننا في حاجة دائماً لمعرفة اوجه القوة لدينا وكذلك أوجه القصور، ونتخذ من هذه المعرفة أساساً لقرارتنا (جودة،699:2007). وحدد جولمان مكونات هذا البعد بالآتي: معرفة الفرد بانفعالاته. اكتشاف الفرد لانفعالاته. قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته. قدرة الفرد على تقدير ذاته وعواطفه. قدرة الفرد على ربط مشاعره بما يفكر فيه والثقة في ذاته (حسن ،2013: 46).

ويوضح الأعسر وكفافي أن الأفراد الذين يتميزون بالوعي بذاتهم لديهم سمات شخصية تؤهلهم إلى النجاح في حياتهم، وأنهم يتمتعون بصحة نفسية جيدة ورؤية إيجابية للحياة وأن تقديرهم للأمور يساعدهم علي معالجة مشاعرهم (الأعسر وكفافي،44:2000). وقد تحدث الكريم القرآن عن هذا البعد من خلال قوله تعالى وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (النحل:78) فهذه الآية الكريمة تذكر السمع والابصار والأفئدة بما يعنى اشتمالها على الإدراك الحسى (السمع والابصار) والإدراك الفكري(الافئدة)، ويركز القرآن على السمع والبصر باعتبارهما من أدوات الإدراك الحسى، لأن فيهما دلالة على أهمية الحواس جميعا في عملية الإدراك لا سيما أن العلاقة ما بين السمع والبصر من ناحية والعقل من ناحية أخرى يمكن أن تجمع كل معانى الفهم والتدبر والتفكير والتصور والتبصر. ويأتي التركيز القرآني على أهمية الإدراك من أجل تنظيم الحياة الفكرية والنفسية والمجتمعية والجسمية تنظيماً شاملاً بحيث لا يكون هناك أي معنى من معانى الوجود أو أي ظاهرة من ظواهره الا وبمقدور الإنسان أن يحس بها أو يدركها. يقول الله تعالى "فَلَمَّا أَحَسَّ عِيسَى مِنْهُمُ الْكُفْرَ" (آل عمران:52) ومعناه فلما أحس أي رأى وأدرك عيسى عليه السلام من بنى اسرائيل الكفر بعد ما أراهم كل المعجزات، ولم يلبوا دعوة الحق، قال عندها عيسى: من أنصاري إلى الله وفى قوله هذا تنبيه بأنه ظهر منهم الكفر ظهوراً بيناً للحس فضلاً عن الفهم والإدراك (الزين،1991 /ج1: 231- 232).

البعد الثاني- إدارة الانفعالات Managing Emotions:

ويوضح الأعسر وكفافي أن معالجة الانفعالات تعني كيف نتعامل مع المشاعر التي تؤذينا وتزعجنا، وكيف نسيطر عليها (الأعسر وكفافي،68:2000). وحدد جولمان مكونات هذا البعد بالآتي: قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها، قدرة الفرد على تغيير حالاته المزاجية عندما تتغير الظروف، قدرة الفرد على تنظيم انفعالاته وتوليد أفكار جديدة، قدرة الفرد على التكيف مع الأحداث الجارية (حسن،47:2013). ويحرص القرآن الكريم على توجيه الناس إلى التحكم في انفعالاتهم والسيطرة عليها لما في ذلك من فوائد جمة لهم. ذلك أننا نجد في القرآن الكريم زاداً لنفوسنا، وتربية قويمة لهذه النفوس، ولاسيما في السيطرة على انفعالاتها سواء أكان انفعال فرح أم حزن أم خوف وما إلى ذلك (الزين، 1991 /ج170:2). وقد حرص القرآن على أن يوجه الناس إلى عدم الخوف من الأمور التي من شأنها أن تثير الخوف في الناس عادة، كالخوف من الموت ،والفقر. ففيما يتعلق بالخوف من الموت فقد بين لنا القرآن أن الحياة الدنيا حياة فانية، وأن نعيمها زائل، وأن الحياة الآخرة هي الباقية، وأن نعيمها خالد لا يزول، ولذلك فان المؤمن الصادق الإيمان لا يخاف من الموت، لأنه يعلم أن الموت سينقله إلى الحياة الخالدة الباقية التي وعد الله بها عباده المتقين "كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَإِنَّمَا تُوَفَّوْنَ أُجُورَكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَمَنْ زُحْزِحَ عَنِ النَّارِ وَأُدْخِلَ الْجَنَّةَ فَقَدْ فَازَ وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا إِلَّا مَتَاعُ الْغُرُورِ" (آل عمران:185). وأوصانا القرآن أيضاً بعدم الخوف من الفقر، فالرزق بيد الله سبحانه وتعالى وهو الرزاق ذو القوة المتين. "وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ إِلَّا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا وَيَعْلَمُ مُسْتَقَرَّهَا وَمُسْتَوْدَعَهَا كُلٌّ فِي كِتَابٍ مُبِينٍ " (هود:6). واوصانا القرآن بالتحكم في انفعال الغضب والعفو عن الناس ووعد من يتحكم في غضبه ثواباً عظيماً " وَسَارِعُوا إِلى مَغْفِرَةٍ مِنْ رَبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَوَاتُ وَالْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ، الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ " (آل عمران:133-134). وأوصانا القرآن أيضاً بالسيطرة على كل من انفعال الحزن والفرح، فلا يجب أن نسرف في الحزن على ما يصيبنا من نوائب الدهر وكوارثه سواء في النفس أو الأموال أم الممتلكات، كما لا يجب أن نسرف في الفرح على ما يأتينا من خير أو ما ننناله من شهرة أو تفوق أو نجاح، فإن كل ما يلحق بنا من أذى أو ننناله من خير مكتوب في اللوح المحفوظ ولا يجدى حزننا في تغيير ما حدث، ولا يجدى فرحنا في الاستزادة من الخير أو الاحتفاظ به " مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنْفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِنْ قَبْلِ أن نَبْرَأَهَا أن ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ، لِكَيْ لَا تَأْسَوْا عَلَى مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ". (الحديد: 22-23) (نجاتي ،2001: 113-121).

البعد الثالث– الدافعية Motivation:

التقدم والسعي نحو أهدافنا هو العنصر الثالث للذكاء الوجداني، ويعتبر الأمل مكوناً أساسياً في الدافعية، وأن يكون لدينا هدف، وأن نعرف خطواتنا خطوة خطوة نحو تحقيقه، أن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعي (حسين،41:2003). وقد أوضح جولمان "أن هذا البعد يشتمل على مجموعة السمات التالية: الأمل، تحمل الضغوط، التفاؤل، العمل المتواصل، التركيز، الدافع للإنجاز(حسن،48:2013). وتعّرف الدافعية بأنها عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للكائن الحي التي تحرك سلوكه، وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ. على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف. ويمكن التمييز بين نوعين من الدوافع بحسب مصدر استثارتها، هما الدوافع الخارجية والدوافع الداخلية، إذ يمكن استثارة الدافعية الخارجية لدى الأفراد بما يتم تقديمه من حوافز مادية ومعنوية، وربما يكون الأقران مصدرا لهذه الدافعية فيما يبدونه من إعجاب أو حتى حسد لزميلهم، وبالتالي فهي تتمركز حول رغبة الفرد في إرضاء الآخرين، أو التوجه نحو المكافآت، أو تجنب الفشل. أما الدافعية الداخلية فهي التي يكون مصدرها الفرد نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسب المعارف والمهارات والأنشطة التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له. ومن ثم فإن تنمية الدافعية وتحفيزها لدى الأفراد، تلعب دوراً كبيراً في تطوير الشخصية، والارتقاء بها بفاعلية نحو مساحات النجاح والتفوق في مجالات الحياة كافة (الخالدي واخرون، 2014:7–9).

لهذا كان المنهج النبوي الشريف يحاول غرس الدافعية في نفوس الأفراد تارة، وتنميتها وتحفيزها بما يضمن ديمومتها واستمراريتها تارة أخرى، ومن ذلك لما جاء خباب بن الأرت رضي الله تعالى عنه، يشتكي إلى رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم، سوء الحال وضعف اليد في رد الظلم، ودفع أذى قريش عن المسلمين في أثناء الدعوة المكية، فقال: " شكونا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو متوسد بردة له في ظل الكعبة؛ قلنا له: ألا تستنصر لنا؟ ألا تدعو الله لنا؟ قال: كان الرجل فيمن قبلكم يحفر له في الأرض، فيجعل فيها، فيجاء بالمنشار فيوضع على رأسه فيشق باثنتين، وما يصده ذلك عن دينه، ويمشط بأمشاط الحديد ما دون لحمه من عظم أو عصب، وما يصده ذلك عن دينه. والله ليتمن هذا الأمر، حتى يسير الراكب من صنعاء إلى حضرموت؛ لا يخاف إلا الله أو الذئب على غنمه، ولكنكم تستعجلون" (البخاري، 2003: 754).

البعد الرابع- التعاطفEmpathy:

ويقصد به قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً، وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والحساسية لاحتياجاتهم، حتى وإن لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم (علوان والنواجحة،11:2013). ومن عمليات وأنشطة هذا البعد : فهم مشاعر الآخرين، وتحديد مشاعر الآخرين، وإظهار مشاعر التعاطف مع الآخرين، وتلبية المطالب العاطفية والوجدانية للتابعين (العتيبي، 2010: 264).

ويحث القرآن المؤمن أن يحب إخوانه المؤمنين، وأن يحسن إليهم، ويمد لهم يد العون والمساعدة. "وَالَّذِينَ تَبَوَّءُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ" (الحشر:9) (نجاتي،278:2001). إن فن التعاطف مع الآخرين يساعد المرء في الهروب من الأنانية، والبحث عن لغة مشتركة مع الآخر، تزيل حواجز البعد والإهمال وعدم الاكتراث بين بني البشر. فالتعرف إلى انفعالات الآخرين والتعاطف معها، مؤشر على امتلاك الحس الانفعالي المرهف، ولا بد من امتلاك مهارة قراءة مشاعر الآخرين وأفكارهم، ثم التعاطف معهم، وإيثارهم في كثير من الأحيان، وهذا ما كانت سيرة النبي صلى الله عليه وسلم تعمل على غرسه في نفوس الأفراد (الخالدي واخرون،17:2014-18). قال عليه الصلاة السلام: "تبسمك في وجه أخيك صدقة لك، وأمرك بالمعروف، ونهيك عن المنكر صدقة، وإرشادك الرجل في أرض الضلالة لك صدقة، وبصرك للرجل الرديء البصر لك صدقة، وإماطتك الحجر والشوكة والعظم عن الطريق لك صدقة، وإفراغك من دلوك في دلو أخيك لك صدقة " (ابن حبان، 2004: 257)

البعد الخامس- المهارات الاجتماعية Social Skills:

ويقصد بها Goleman التعامل الجيد والفعّال مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم. (المصدر،597:2008) ويرى جولمان أن هذه المهارات تتضمن: المهارة في تكوين علاقات اجتماعية. القدرة على أداء الأدوار القيادية. الاتصال والتعاون مع الآخرين. القدرة على العمل مع الفريق. القدرة على إدارة الصراعات والأزمات. القدرة على تقبل التغيرات الحادثة في المجتمعات (حسن،49:2013) .

وقد نظم الإسلام العلاقات الاجتماعية بين الفرد والأفراد الآخرين في المجتمع، بحيث يصبح أفراد المجتمع كأنهم كيان وأحد أو بنيان متماسك. ونذكر من هذه العلاقات الاجتماعية العلاقة بالوالدين: علاقة الابن بأبويه يجب أن تكون علاقة طاعة ومعاملة بالحسنى، فقال تعالى"

وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أو كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا، وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا " (الاسراء: 23-24). والعلاقة بالجار: أوصى الله تعالى بالإحسان إلى الجار فقال "وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَى وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالْجَنْبِ" (النساء:36). والعلاقة بالفئات المستضعفة كاليتيم بحيث يجب التلطف في معاملته وقد نهى الله عن تحقيره "فَأَمَّا الْيَتِيمَ فَلَا تَقْهَرْ" (الضحى: 9) (زريق،1989: 156-164).

إن إقامة العلاقات الاجتماعية الطيبة مع الآخرين يعد أحد مصادر الأجر والثواب، ومن ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: " لا تَحقرن من المعروف شيئاً، ولو أن تَلقى أخاك بوجه طلق" (مسلم، 2003: 1294)، وقوله صلى الله عليه وسلم: " المؤمن الذي يخالط الناس ويصبر على أذاهم، خير من الذي لا يخالط الناس ولا يصبر على أذاهم"(ابن حنبل، 2005: 381).

ولذا فإن المهارات الاجتماعية الناجحة، تعد البذرة الأولى والثمرة النهائية في تكوين حياة المجتمعات، وتقارب وجهات النظر، إذ يبحث الأفراد عمن يتفق معهم، ويخفض لديهم مشاعر الغربة، ويعزز من مشاعرهم الإيجابية، ولا سيما عند تعرض الفرد لظروف قاسية أو مشقة عالية (الخالدي واخرون،2014: 21-22).

وترى الباحثة أن الإسلام بتعاليمه وتصوّراته ينمّي مهارات الذكاء الوجداني لدى الفرد المسلم المؤمن، فيرتقي في درجات الإيمان حتى يستشعر حلاوته. فالمؤمن الّذي ذاق حلاوة الإيمان هو المسلم الذي يتمتع بذكاء وجداني مرتفع، بحيث يتمكّن من التعامل الإيجابي مع ذاته ومع الآخرين ليحقق لنفسه ولمن حوله أكبر قدر من سعادة الدنيا والآخرة.

أساليب قياس الذكاء الوجداني:

هناك عدة طرائق مختلفة لقياس الذكاء الوجداني، يرجع الاختلاف بينها إلى تباين تفسير مفهوم الذكاء الوجداني والمقصود هنا بتباين مفهوم الذكاء الوجداني بأنه هل يفهم ويفسر على أنه سمة شخصية Personal Trait أو قدرة عقلية معرفية Mental Ability أو كفاية فردية Competency وبناء على هذا الفهم تعددت أنواع اختبارات الذكاء العاطفي فهناك ثلاثة أنواع من أساليب قياس الذكاء الوجداني وهي كالآتي:

أولاً – اختبارات الأداء Performance or Ability Tests:

اختبارات الأداء هي ذلك النوع من الاختبارات التي ترمي إلى قياس أداء الفرد في فعل وإنتاج ما أو ذلك النوع من الاختبارات، التي تهتم بمتطلبات المهارة (الزيود وعليان،205:2002).

وحيث إن الذكاء الوجداني حسب تعريف ماير وسالوفى هو قدرة عقلية في الأساس تعمل من خلال التفاعل بين الجانب العقلي والوجداني للفرد، فإن ذلك يستلزم أن تكون هناك إجابة واحدة مناسبة للمسألة المعروضة، هذا الأمر يكون من السهل تطبيقه على القدرات العقلية التقليدية (العددية – اللغوية – والميكانيكية مثلاً) ولكن مع القدرات الأكثر تعقيداً والتي تتطلب الوصول للحل الأنسب على مستوى التفاعل مع الذات والآخرين كالذكاء الوجداني، فإن الأمر يتطلب ليس اختيار الإجابة الصحيحة المطلقة والوحيدة من بين مجموعة من الإجابات، ولكن اختيار الإجابة الأنسب أو الأكثر فعالية من بين عدة بدائل متاحة، ويعترف كل من "ماير وسالوفي بأن ثقافة المجتمع ومتغيرات الموقف والحالة المزاجية للفرد تحدد ما هو الخيار الأمثل للموقف، وبالطبع ليس هناك إجابة صحيحة مطلقة (الخضر،2002: 19). ويندرج تحت هذا النوع من الاختبارات مجموعة من المقاييس مثل: اختبار الأوجه والألوان والتصميمات إعداد ماير وسالوفي (1990). ومقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل(Multi factor Emotional Intelligence Scale MEIS) إعداد (Maye, et, al, 1997) (ابراهيم،359:2012).

ثانياً – اختبارات التقرير الذاتى Self –Report Tests:

ومفهوم الذكاء الوجداني بناء على ذلك يعني بالقدرات المعرفية المرتبطة بالمشاعر كما يدركها الفرد ذاتياً، ويعتمد على نماذج السمات أوالنموذج المختلط لبارأون وجولمان (القاضي،48:2012). ويندرج تحت هذا النوع من الاختبارات مجموعة من المقاييس مثل: مقياس ما وراء المزاج كسمة Trait meta– moods Scale 1990 وقائمة الذكاء الوجداني لبارأون(Bar–On,1997) (EQ–I) (Emotional quotient Inventory). واختبار جولمان (Goleman, 1995). وخريطة الحصة الوجدانية (EQ– Map) lonal Quotient Map وهي من إعداد كوبر (Cooper, 1996, 1997). ومقياس الذكاء الوجداني إعداد تيت وآخرين (Tett et. a1, 1997). ومقياس الذكاء الوجداني إعداد فاروق عثمان ومحمد بحيري (1998). مقياس الذكاء الوجداني EII إعداد السمادوني (2001) (ابراهيم ،2012: 354–358).

ويقرر سيروتشي وآخرون (ciarrochi et al ,2001) عن وجود فروق بين اختبارات الأداء ومقاييس التقرير الذاتي تتخلص في التالي:

• تقيس اختبارات الأداء الذكاء الوجداني الفعلي أو الواقعي بينما تقيس مقاييس التقرير الذاتي الذكاء الوجداني المدرك.

• تستغرق اختبارات الأداء وقتاً أطول لتطبيقها من مقاييس التقرير الذاتي.

• ربما يغير الأفراد استجابتهم في مقياس التقرير الذاتي لتبدو أفضل أو أسوأ مما هي عليه بالفعل، لذلك فمن الممكن أن تحتوي مقاييس التقرير الذاتي على عبارات تقيس مقدار تحرير الأفراد لاستجاباتهم.

• تميل مقاييس التقرير الذاتي الوجداني إلى الارتباط بسمات موجودة في مجال علم نفس الشخصية وعلى العكس فإن مقاييس الأداء للذكاء الوجداني أقل ارتباطاً بمقاييس الشخصية وتشارك الذكاء المعرفي قدراً من التداخل.

• تتطلب مقاييس التقرير الذاتي على خلاف اختبارات الأداء أن يكون الفرد على وعي بمستواه الحقيقي في الذكاء الوجداني (حسين،2011: 68-69).

ثالثاً – اختبارات تقديرات المحيطين Informant Test or observers Scales:

في هذه الطريقة يتم التقييم من قبل شخص آخر، وليس الفرد نفسه من يجيب على أداة القياس. ويعتمد هذا الأسلوب أيضاً على نماذج السمات أو النموذج المختلط لبارأون وجولمان. (القاضي،49:2012) وتصنف مقاييس تقديرات المحيطين إلى نوعين على أساس من يقوم بهما، النوع الأول يقوم به المشرفون والرؤساء، بينما يقوم الزملاء أو الأقران بالتقدير والحكم في النوع الثاني، لكن هناك خطأ يكمن في كلا النوعين، ففي النوع الأول قد يقع خطأ يسمى "خطأ الكرم" ويقصد به ميل من يقوم بالتقدير بإعطاء تقديرات طيبة مؤيدة للمفحوص، ومن مصادر الخطأ أيضاً الغموض، فقد يفسر المقدر سؤالاً ومصطلحاً تفسيراً مختلفاً، كذلك يعتبر تأثير الهالة Halo effect" من مصادر الخطأ التي يقع به المقدر عندما يتأثر تأثيراً قوياً بالانطباع العام عن المفحوص. أما النوع الثاني وهو تقدير الأقران والزملاء فإنه يعطي فرصة لعدد كبير من الأحكام وبالتالي سوف يكون الحكم أكثر ثباتاً مما في النوع الأول، لأن المقدر شخص واحد هو المشرف أو المدير. (سليم،2006: 141-149) ويندرج تحت هذا النوع من الاختبارات قائمة الكفاءة الوجدانية (ECI) (Emotional Competence Inventory) (ابراهيم،358:2012).

وتلخص نتائج المقاييس المختلفة للذكاء الوجداني أن استخدام طريقة التقارير الذاتية تمت على نطاق واسع في قياس الذكاء الوجداني وقد تم هذا الاستخدام بصورة كاملة في بحوث النماذج المختلطة (بارأون وباركر،2000) و(جولمان،1996)، وفى القليل من نماذج القدرة (سكوت

وآخرون ،1998)، (ماير،1997)، (الوارث،2000) واستخدمت مقاييس الأداء الموضوعية في البحوث والدراسات التي تنتمى إلى نماذج القدرة فقط (ماير وسالوفى وكارسو،2000). وتُقدر جودة اختبارات الذكاء العاطفي في مدى تحقيقها لكل من خاصيتي الصدق Reliability والثبات Validity وقد ارتفعت قيم الصدق والثبات للمقاييس الأجنبية التي استخدمت طريقة التقرير الذاتي (سالوفى واخرون،1995) (بارون وباركر،2000) (بيرنت،1996) (سكوت واخرون،1990) أما الدراسات التي استخدمت الطرق الأدائية وتقديرات الملاحظين كانت في عمومها ضعيفة من حيث الصدق والثبات (عثمان والخليفة،163:2008).

مجالات وتطبيقات الذكاء الوجداني:

الذكاء الوجداني والأسرة:

إن الطفل الذي يتكيف تكيفاً صحيحاً مع العوامل البيئية المحيطة به يكون طفلاً مطمئناً على حياته، ومتزناً في انفعالاته وعواطفه. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأساليب التي يمارسها الآباء مع الأبناء مثل أسلوب تجاهل المشاعر Ignoring felling وأسلوب احتقار مشاعر الأبناء Being conetenpiuas وأسلوب عدم التدخل "دعه وشأنه" fair – being too laissez تؤدي إلى آثار سلبية خاصة في الكفاءة الوجدانية، وأن عدم التناغم بين الآباء ومشاعر أبنائهم تقلل من نسبة الكفاءة الوجدانية، وتجعلهم غير قادرين على التفهم لمشاعرهم ومشاعر الآخرين، وعدم القدرة على الوعي بذواتهم. وذكرجرولنيك وريان (Grolnick & Ryan ,1998) إن أساليب تربية الطفل المتمثلة في الأسلوب "التسلطي، التساهلي، التشجيع وأسلوب التأييد والإهمال والاستقلالية والضبط تؤثر على القدرات الوجدانية وعلى هذا فإن اجتماع الاستقلالية والتشجيع والتأييد من الوالدين تكون منبئات إيجابية بالتنظيم أو الإدارة الذاتية لدى الأطفال، وهو مكون أساسي للذكاء الوجداني (السمادونى،2007: 168–171).

وهناك دراسة أجريت على 200 طالبة بنجابية في مرحلة المراهقة (18–17) عام تشير إلى وجود علاقة موجبة معنوية بين من يتمتعن بالذكاء العاطفي العالي وطبيعة المناخ الأسري السائد عند هؤلاء الطالبات (Kaur & Jaswal, 2005 : 293).

الذكاء الوجداني والبيئة المدرسية والأكاديمية:

بينت الدراسات والأبحاث العلمية أن التعلم الذي يحرك مشاعر التلاميذ ويثير انفعالاتهم نحو التعلم هو أقوى أنواع التعلم، لأن الانفعالات تحتل مكان الصدارة في الدماغ، وتعمل على تنمية التفكير وتحفيزه، وتساعد على التعلّم الفاعل. ومع الإدراك المتزايد لأهمية دور الذكاء

الوجداني في التربية والتحصيل الدراسي، فقد أصبح هناك اهتمام متزايد في الولايات المتحدة بتطوير ما يعرف بالبرامج ذات الأساس المدرسي لتطوير قدرات ومهارات الذكاء الوجداني. ويشير ماير وآخرون (Mayer, et al ,200) إلى وجود أكثر من (300) برنامج من هذا النوع في الولايات المتحدة مع بدايات القرن الواحد والعشرين (عبد الوهاب والوليلي،252:2011). ويستطيع التلاميذ ذو الذكاء الوجداني إدارة انفعالاتهم بشكل جيد، وتحديد انفعالات وعواطف الآخرين تجاههم وكيفية الاستجابة لهم، كما أن لديهم علاقات اجتماعية ناجحة ويتمتعون بصحة نفسية أفضل، ويكونون أكثر تركيزاً وإنجازاً في مهامهم الدراسية (محمد،435:2011). إن الطالب الذي يتمتع بمهارات الذكاء الوجداني مثل إدارة الوقت وإنجاز هدفه، وحل المشكلات، والتعاطف، وإدارة الضغوط يكون أكثر تحقيقاً للنجاح في الحياة الأكاديمية (إيزاخ،637:2011).

الذكاء الوجداني والقيادة:

ولما كانت القيادة هي تفاعل بين طرفين طرف فردي وهو القائد، وطرف جماعي هم الأتباع، فإن فهم الآخر والتعامل معه عنصر مهم في تحقيق فاعلية التواصل، وهذا هو أساس عمل الذكاء العاطفي. ويشير كل من الدكتور سلامة وطه حسين إلى أن للمهارات الفنية والذكاء المعرفي دوراً بارزاً في نجاح القائد في العمل، فإن الذكاء العاطفي "الوجداني" يمثل أهمية قصوى أيضاً، في حين أن الذكاء العاطفي يزود القائد بمزيد من المرونة والقابلية للتغيرات التي تحدث داخل البيئة المحيطة به، حيث إن هناك بعض المؤسسات أصبحت تعتبر المرونة والقابلية للتغير سمة أساسية من سمات المدير الذي يقود المؤسسة (حسين،220:2006).

وكثير من الدراسات العلمية تناولت أثر الذكاء العاطفي على القيادة، ففي دراسة أجريت على (41) من كبيري المدراء التنفيذيين لمعرفة أثر الذكاء العاطفي على الأداء، اتضح أن من تميز بكفاءة عاطفية عالية كان أكثر فاعلية من الآخرين (Rosete & Ciarrochi, 2005: 388).

الذكاء الوجداني والصحة النفسية:

لاحظ أرسطو الفيلسوف اليوناني " أن الانفعالات تناسب الموقف أو الظرف وعندما يكبت الانفعال تماماً فان ذلك يؤدى إلى الفتور والعزلة، وعندما يخرج عن إطار الانضباط والسيطرة ويصبح بالغ التطرف والإلحاح، فإنه يتحول إلى اضطراب نفسى كالاكتئاب والقلق الشديد والغضب الكاسح، وذلك يكون مؤشراً لسوء الصحة النفسية (جولمان،87،2000). ويشير ماير وآخرون (Mayer et al ,2000) إلى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والصحة النفسية، فالذكاء الانفعالي لا يعنى التوافق والتكيف التام أو المسايرة، فبعض الانفعالات التي يتم كبتها ولا يتم

التعبير عنها ربما تؤدى إلى سوء التوافق، بينما قد يكون التعبير الحر عن الانفعالات مؤشراً جيداً لمستوى الصحة النفسية وهذا ما يوفره الذكاء الانفعالي (هاشم،156:2004).

الذكاء الوجداني والعمل المهني:

(1) الذكاء الوجداني والالتزام المهني: أن الذكاء الوجداني يمنع الفرد من إلقاءه مسؤولية كل إحباط وصراع يواجهه في وظيفته على عاتق المؤسسة، وبالتالي يمنع إحساسه بعدم الالتزام تجاهها والذي ينتج عن عملية البحث الدائم عن أخطاء في كيان المؤسسة يلقي عليها اللوم فيما يتعرض له من مشاكل.

(2) الذكاء الوجداني وحب العمل والانتماء إليه: وحيث إن المهارات الاجتماعية وفقاً لنموذج جولمان أحد مكونات الذكاء الوجداني، تلك المهارات تدعم الانسجام داخل مجموعة العمل والرغبة في مساعدة الآخرين عندما يكون الشخص منخرطا في مجموعة تحتاج لمساعدته.

(3) الذكاء الوجداني والنجاح المهني: ويشير سالوبيك إلى أن الذكاء الوجداني لدى القائمين بالعمل له وزن كبير في النجاح المهني إذا قورن بذكائهم العقلي المعرفي، أي أن تحقيق مستوى عال من الأداء في مختلف المهن يتطلب توفر مجموعة من المهارات الوجدانية والاجتماعية لدى العاملين بها (السمادونى،2007: 216-221).

المبحث الثاني
الأداء المهني للمرشد النفسي

مقدمة:

إن أداء المرشد النفسي لوظيفته يتطلب منه أن يمتلك نظاماً يسير عليه في تقديم المساعدة، لأن نجاح عمله يتوقف على الدقة والتنظيم، فالإرشاد المنظم والمخطط له بعناية يستند إلى مبادئ وأهداف معينة توجه إجراءاته، والعملية الإرشادية المنظمة تسير وفق خطوات منتظمة ومتسلسلة (الأسدي وإبراهيم،18:2003). ونتيجة للتطور التكنولوجي والتقدم العلمي الكبير، حدثت تغيرات في العمل والمهنة، حتى يمكن أن نعتبر عصرنا الحاضر عصر القلق مما يؤكد الحاجة الماسة إلى التوجيه والإرشاد. لقد كان التوجيه والإرشاد موجوداً في الماضي، ويمارس دون أن يأخذ الاسم العلمي، ودون أن يشتمل على برامج، ولكنه تطور وأصبح الآن له أسسه ونظرياته وطرائقه ومجالاته، وأصبح يقوم به متخصصون علمياً وفنياً وأصبحت الحاجة ماسة للإرشاد والتوجيه في مدارسنا وفي مؤسساتنا التربوية والانتاجية (الفرخ، 9:1999).

وقد تناولت **الباحثة** في هذا المبحث ما يلي.

أولاً – الأداء المهني ومفهومه وأبعاد الأداء المهني للمرشد النفسي. **ثانياً**– مفهوم التوجيه والإرشاد وأهدافه ومناهجه ونظرياته ومجالاته. **ثالثاً**–المرشد النفسي وصفاته ومهاراته الأساسية.

أولاً – الأداء المهني:

مفهوم الأداء المهني:

يقصد بالأداء في اللغة أي عمل أو إنجاز أو تنفيذ، وهو الفعل المبذول أو الممارس أو النشاط المنجز (البعلبكي، 435:1987).

ويقصد بيتر(Peter) بالأداء هو ما يقوم به البعض بالفعل لا بما يمكنهم تحقيقه (هافارد، 115:2006).

كما يعرّف أيضاً بأنه ما يقوم به الفرد في مجال يتطلب فعلاً أو عملاً أو إنجازًا، مثل الطباعة على الآلة الكاتبة، أو الضرب على آلة موسيقية، أو القيام بتمرين رياضي، أو إنجاز خطاب يلقيه الفرد أمام الآخرين أو إعداد تقرير عن رحلة قام بها (الزيود وعليان، 205:2002).

ويعّرف الأداء المهني على أنه القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات وواجبات وفقاً للمعدل المفروض أداؤه من العامل الكفء المدرب (مدبولي، 699:2007).

وتوجد عدة عناصر مهمة تكوّن في مجموعها ما يعرف بالأداء هي:

1-المعرفة بمتطلبات الوظيفة: ويشمل المهارة المهنية والمعرفة الفنية والخلفية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها.

2-نوعية العمل: ويشمل الدقة والنظام والإتقان والبراعة والتمكن الفني، والقدرة على تنظيم وتنفيذ العمل والتحرر من الأخطاء.

3-كمية العمل: وتشمل حجم العمل المنجز في الظروف العادية وسرعة الإنجاز

4-المثابرة والوثوق: ويدخل فيها التفاني والجدية في العمل والقدرة على تحمل المسؤولية وإنجاز الأعمال في مواعيدها ومدى الحاجة إلى الإشراف والتوجيه.

و يتحدد مستوى الأداء نتيجة لمحصلة التفاعل بين الدافعية الفردية، مناخ أو بيئة العمل، قدرة الفرد على إنجاز العمل (محمد،1031:2008).

مؤشرات الأداء المهني:

يمثل الأداء الأساس للحكم على فعالية الأفراد من خلال مجموعة من المؤشرات وأهمها: الروح المعنوية للأفراد العاملين ومعدلات الغياب عن العمل – مدى إنجاز المهام والواجبات بدقة وإتقان وسرعة – القدرة على الإبداع والابتكار – درجة الانضباط واحترام النظام – ومستوى التعاون مع فريق العمل.

و**هناك من قسم هذه المؤشرات المستخدمة لدراسة الأداء الوظيفي إلى ما يلي:**

-**الفعالية:** والفعالية تقاس من مدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف المطلوبة منه.

-**الكفاءة:** تقاس من مدى قدرة الفرد على تأدية عمله بأقل تكلفة من الوقت والجهد والمال.

ويتأثر الأداء بجملة من العوامل الداخلية والخارجية، ومن أهمها:

-**العوامل الفنية:** و تشمل التقدم التكنولوجي، والطرائق والأساليب العملية المستخدمة في العمل.

-**العوامل الإنسانية:** وتشمل القدرة على الأداء الفعلي للعمل، وتتضمن المعرفة والتعليم والخبرة، بالإضافة إلى التدريب والمهارة والقدرة الشخصية، كما تشمل الرغبة في العمل والتي تحدد من خلال ظروف العمل المادية والاجتماعية وحاجات و رغبات الأفراد.

كما أن هناك عوامل أخرى تؤثر على الأداء الوظيفي نجملها في الآتي: خصائص العمل – الرقابة الفعّالة – نظام الأجور والحوافز – الخصائص الديمغرافية مثل: الجنس، السن، المستوى التعليمي، الخبرة المهنية، المركز الوظيفي(عطية،323:2012).

ويتأثر الأداء بشكل كبير بالاتجاهات، فأهمية الاتجاهات تكمن في تأثيرها المباشر على سلوكيات الأفراد وتصرفاتهم حيث أن تكوين اتجاه مضاد للعمل يدفع الفرد إلى محاولة الانتقال منه إلى عمل اخر مع تدنى الروح المعنوية وانخفاض مستوى الأداء، بينما تكوين اتجاه مساند للعمل يعني ارتفاع الروح المعنوية وزيادة معدلات الرضا الوظيفي وحب البقاء بالعمل وزيادة مستوى الأداء (محمد، 2008 :1030).

تقييم الأداء المهني:

يمكن تعريف عملية تقييم الأداء الوظيفي بأنها عملية تقدير أداء كل فرد من العاملين خلال فترة زمنية معينة لتقدير مستوى ونوعية أدائه، وتنفذ العملية لتحديد فيما إذا كان الأداء جيداً أم لا، وفي أي مجالات. هذا التقدير قد يشمل تنفيذ الأعمال المسندة للفرد أو جهوده أو سلوكه (عطية،324:2012).

أهداف تقييم الأداء:

إن عملية تقييم الأداء تعود بفوائد جمة على الفرد والمؤسسة، ونذكر منها:

1. تحصل المؤسسة من خلال عملية تقييم الأداء على أدوات لقياس إنتاجية الفرد وكل قسم. حيث نفحص مدى كفاءة أساليب انتقاء العاملين وتعيينهم وهي عملية تزودنا أيضاً بمعلومات عن الاحتياجات التدريبية للمؤسسة وللأفراد.
2. تعتبر عملية تقييم الأداء للفرد أساس عملية التقدم في الوظيفة (مثل زيادة الراتب أو الترقية)، وتعطيه نوعا من التغذية الراجعة للمساعدة على تحسين ادائه، والتعرف على جوانب الضعف (ريجيو،114:1999).

أساليب تقدير الأداء:

تؤدي عملية إعطاء تقديرات لأداء كل فرد على حدة دورا مهماً في عملية التقييم في أية مؤسسة ولهذا تم تطوير وإجراء دراسات على عدة أساليب لإعطاء التقديرات، ونلاحظ أن الرئيس المباشر هو الذي يقوم بعملية تقدير أداء مرؤوسيه في معظم الأحيان، وفي بعض الأحيان توكل هذه المهمة للمرؤوسين أو الزملاء، ويمكننا تقسيم أساليب التقدير إلى أربعة أنواع وهي:

- **أسلوب المقارنة:**

ويعني هذا الأسلوب مقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين، فمثلا يمكن تقييم أداء الفرد عن طريق ترتيب العاملين تصاعدياً أو تنازلياً (من الأفضل إلى الأسوأ أو العكس) على أساس عدد من الجوانب المهمة للمهنة التي نسميها أبعاد المهنة. وقد يحدث ذلك الترتيب على أساس من الصورة الكلية لأداء الفرد. وهناك طريقة أخرى للمقارنة تتمثل بقيام المشرف بمقارنة أداء كل عامل مع أداء كل فرد آخر في قسمه.

- **استبانة التقدير:**

يمكن أن يتم تقييم الأداء بواسطة استبانة تشتمل على عبارات مأخوذة من تحليل العمل وتمثل الجوانب الإيجابية أو السلبية للأداء، ولكل عبارة قيمة رقمية تعكس مقدار الكفاءة أو الفعالية المرتبطة بها. وفي نهاية عملية التقدير يتم جمع الدرجات لإعطاء صورة عامة عن أداء الفرد

- **مقاييس الأبعاد الرئيسة للوظيفة:**

تتم معظم عمليات تقييم الأداء في عدد كبير من المؤسسات باستخدام أسلوب مقاييس الأبعاد الرئيسة، وعادة ما تكون هذه المقاييس معدة مسبقا من أجل تقدير الأداء على جوانب معينة مثل: جودة العمل، مدى الاعتماد على الفرد، وقدرته على التعامل والتفاهم مع زملائه. ويشتمل هذا الأسلوب على عدة نقاط يشار إليها بطريقة رقمية أو كيفية.

- **مقاييس تقدير الأحداث المهمة:**

بدلا من الاعتماد فقط على تقديرات من قبيل ضعيف، ومتوسط، وجيد يعتمد هذا الأسلوب على تقديم أحداث مهمة معينة مثل نماذج وأمثلة لكل من الأداء الضعيف، والمتوسط، والجيد لكل جانب أو بعد من أبعاد وظيفة معينة (ريجيو،1999: 120-127).

أبعاد الأداء المهني للمرشد النفسي:

في ضوء تعريف **الباحثة** للأداء المهني للمرشد النفسي بأنه " إنجاز المرشد النفسي للمهام والأدوار المرتبطة بمهنة التوجيه والإرشاد التي يمارسها في المدرسة وقدرته على تحقيق نتائج متوقعة في إطار ما يتوافر لديه من معارف ومهارا ت وقيم" **ترى الباحثة** أنه بالإمكان تحديد أبعاد الأداء المهني للمرشد النفسي من خلال واجباته ومهامه وأدواره التي تم عرضها كالتالي:

حدد (ربيع،2005: 48-49) المهام التي يقوم بها المرشد التربوي على النحو التالي:

- التعاون مع الإدارة المدرسية والمدرس لحل مشكلات الطلبة.
- إقامة علاقة طيبة مع الطلبة، ليصبح موضع ثقتهم ويشجعهم على مراجعته في طلب المساعدة لحل مشكلاتهم.
- المحافظة على سرية المعلومات التي تتطلب ذلك حفاظا على مصلحة المسترشد.
- تحويل الحالات التي لم يتمكن التعامل معها كالحالات النفسية المستعصية والاضطرابات السلوكية إلى الجهات المختصة.
- تنظيم سجلات خاصة بعملية الإرشاد.
- التعاون مع إدارة المدرسة في وضع برنامج عمل منظم للإرشاد والتوجيه.
- إقامة علاقة ودية مع أولياء أمور الطلبة للتعاون معاً من أجل حل مشكلات أبنائهم المدرسية .

و قد ذكر(أبو أسعد،2009: 43-54) **مجموعة من الأدوار التي يقوم بها المرشد المدرسي وهي كما يلي:**

- يقوم المرشد بتقديم خدمة التوجيه الجمعي والمهني.
- العمل في الإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي لمساعدة الطلبة على تنمية قدراتهم في التكيف مع المشكلات وإيجاد الحلول الملائمة لها.
- صياغة خطة سنوية في كل مدرسة يعمل بها المرشد وذلك قبل بداية العام الدراسي بثلاثة أسابيع.
- يعمل المرشد في بعض المناسبات على زيارة منازل الطلبة لبحث مشكلة ما على أن يتم التخطيط للزيارة مسبقاً مع مدير المدرسة والأهل.
- يقوم المرشد بدور المستشار للإدارة والهيئة التدريسية وأولياء الأمور في قضايا الإرشاد والتوجيه التي تتعلق بالطلبة وأنماط سلوكهم في المدرسة والمنزل.
- يقوم المرشد بالتعاون مع رؤساء لجان الأنشطة المختلفة بتوظيف الأنشطة المدرسية كأساليب وقائية وعلاجية للحالات الفردية التي يتعامل معها.

- يخطط لبرامج وقائية في المدرسة تتعلق بالتوعية الصحية مستخدماً في ذلك النشرات والندوات.
- يقدم المرشد الاستشارة لأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في المدرسة حول أساليب ضبط السلوك المناسب، وفي الوقت نفسه يعمل بشكل مباشر مع الطلبة ذوى السلوك غير المناسب بهدف تعديل سلوكهم.
- حصر أسماء الطلبة الذين يتكرر غيابهم أو تأخرهم عن الدوام الرسمي، والعمل من خلال اللقاءات الفردية والجماعية مع الطلبة، ومن خلال التنسيق مع الإدارة والمدرسين وأولياء الأمور على الوقوف على أسباب تكرار الغياب والتأخر، وإيجاد الحلول الملائمة لها على المستوى الفردي والجماعي.
- رعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين.
- رعاية الطلبة المتأخرين دراسياً.

أدوار المرشد التربوي كما حددتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية 1997:

حددت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية سنة 1997 أدوار ومهام المرشد وقسمتها إلى قسمين: أدوار أساسية، وأدوار ثانوية.

القسم الأول- أدوار أساسية وتتمثل في:

أ- الجانب الإداري:

• يقوم المرشد التربوي بتوضيح طبيعة عمله للإدارة المدرسية والهيئة التدريسية والطلبة وأولياء الأمور في بداية عمله في المركز الإرشادي الجديد، أو كلما وجد ضرورة لذلك أو في بداية العام الدراسي للطلبة الجدد أو المعلمين حديثي التعيين في المدرسة.

• التخطيط لاجتماعات الآباء والمعلمين بالتعاون مع الإدارة المدرسية.

• عقد الندوات والمحاضرات بالتنسيق مع الإدارة.

• وضع خطة عمل لكل فصل دراسي تتناسب مع حاجات الطلبة والهيئة التدريسية والمرحلة أو المر احل التعليمية في مدرسته، ويتم ذلك بالتعاون مع الإدارة والهيئة التدريسية وأولياء الأمور أن أمكن.

• تنفيذ خطة العمل وتقييمها بالتعاون مع الإدارة والهيئة التدريسية وأولياء الأمور.

• إعداد النشرات لتوضيح طبيعة العمل أو لتوصيل معلومات مهمة للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور ويراعى أن تكون لغة النشرة مفهومة وواضحة وأن يطلع عليها مدير المدرسة قبل طباعتها وتوزيعها.

• يقوم المرشد بدور المستشار للإدارة والهيئة التدريسية في الأمور والقضايا التربوية وفي قضايا التوجيه والإرشاد التي تتعلق بالطلبة وأنواع سلوكهم في غرفة الصف.

• متابعة حالات الغياب المتكرر وأي حالات أخرى محولة من قبل الإدارة والمعلمين وأولياء الأمور.

ب –الجانب الفني:

• إجراء مقابلات فردية للطلبة وتقديم الاستشارات لهم فيما يواجهونه من صعوبات وقضايا تهمهم.

• جمع المعلومات عن الطلبة وتنظيمها في سجل الطالب الإرشادي(البطاقة التراكمية) لاستخدامها لأغراض إرشادية.

• العمل على رفع التحصيل الدراسي من خلال زيادة دافعية الطلاب للدراسة وتعريفهم بطرائق الدراسة الجيدة وخفض مستوى القلق والخوف من الامتحان.

• يقوم المرشد بالتوجيه الجماعي في الصفوف حيث يناقش مع الطلبة موضوعات وقضايا تهمهم وتزويدهم من خلال المناقشة بمعلومات لا تتوفر في المناهج الدراسية، مما يساعدهم على مواجهة مشكلاتهم وتعديل اتجاهاتهم وسلوكهم.

• يقوم المرشد بالإرشاد الجمعي حيث يناقش المرشد مع مجموعات من الطلبة يتراوح عدد أعضائها من (2 إلى 7) ما يواجهون من مشاكل مشتركة فيساعدهم من خلال عدة جلسات على فهم جوانب تلك المشكلات واقتراح الحلول المناسبة لها، الأمر الذي يؤدي إلى نمو قدراتهم ومهاراتهم في مواجهة مشكلاتهم في المستقبل وتعديل اتجاهاتهم وأنماط سلوكهم.

• يقوم المرشد بمقابلة أولياء الأمور وتقديم استشارات لهم في القضايا التي تهم أبناءهم.

• يقوم المرشد بالزيارات المنزلية عند الضرورة وذلك بناء على موعد مسبّق وبموافقة الطالب بزيارة ولي الأمر في المنزل، أو في مكان عمله إذا وافق على ذلك، وتعذرت زيارته في منزله، وتكون هذه الزيارات لأغراض إرشادية، وفي بعض القضايا الخطرة عليه القيام بالزيارة دون موافقة الطالب.

• يساعد المرشد الطلبة في التعرف إلى ميولهم وقدراتهم والتعرف إلى المهن ومساعدتهم في اتخاذ قرار مهنة المستقبل (التوجيه المهني للطلاب).

• يعمل المرشد على وضع برنامج لاستقبال الطلبة الجدد لتهيئتهم للتكيف مع جو المدرسة الجديد.

القسم الثاني– أدوار ثانوية وتتمثل في:

أ. دور المرشد في مجالات النشاطات المدرسية:

• يقوم المرشد بالتعاون مع رؤساء الأنشطة المختلفة(العلمية، الثقافية، الاجتماعية، الصحية) بتوظيف الأنشطة المدرسية كأساليب وقائية وعلاجية ونمائية للحالات الفردية التي يتعامل معها مما يثري الدور المهم الذي تلعبه النشاطات المدرسية في العملية التربوية.

• يعمل المرشد على إبراز أهمية النشاطات المدرسية للطلبة من خلال اللقاءات الفردية والجماعية مع الطلبة، وتوظيفها في تنمية ميولهم وقدراتهم، وفي تكوين توجهات مهنية لديهم، مما يمهد لعملية اتخاذ القرار في اختيار مهنة المستقبل.

• يتابع المرشد التربوي عمل لجنة خدمة البيئة (لجنة الإرشاد) وفي المدارس الابتدائية يتولى دوراً إشرافياً على نشاطاتها ومهماتها.

ب. دور المرشد في مجال الخدمات الصحية:

• يتعرف المرشد إلى الطلبة الذين يعانون من مشكلات جسمية وصحية كضعف السمع وضعف البصر وأمراض القلب والروماتيزم من خلال الملاحظة وسجل الطالب الإرشادي ينسق مع أعضاء الهيئة التدريسية لمراعاة هذه الحالات في توزيع أماكن الجلوس في غرفة الصف، وفي ممارسة الأنشطة التي تتطلب بذل جهد بدني كالتدريبات الرياضية.

• يتعرف المرشد إلى حالات الأمراض المعدية بالتعاون مع الإدارة ومشرف الصحة المدرسية ويجري العمل على عزلها ثم وضع البرامج الوقائية لمواجهة انتشارها.

• ينسق المرشد مع لجان الأنشطة الثقافية والعلمية والاجتماعية والصحية في المدرسة لوضع برنامج يتعلق بالتوعية الصحية، وإبراز العادات السيئة في الجلوس والتغذية.

ج. دور المرشد في مجلس الضبط:

يعمل المرشد كمستشار لمجلس الضبط حول ظروف ووضع الطالب المحال إلى مجلس الضبط، حيث تعرض عليه الحالة قبل اتخاذ القرار.

د- أدوار أخرى:

• يعمل المرشد على تطبيق وتطوير بعض الاختبارات البسيطة لأهداف إرشادية خاصة فيما يتعلق بالتوجيه المهني للطلاب.

• يتعامل بشكل هادئ وسلس مع أسلوب العقاب البدني والنفسي واللفظي داخل المدرسة. ومع شكاوى الطلبة حول أساليب التدريس داخل المدرسة.

وفي ضوء ما سبق قامت الباحثة بتحديد الأداء المهني للمرشد النفسي في أربعة أبعاد وهي: (البعد الإداري- البعد الفني – البعد القيمي- بعد العلاقات الاجتماعية) وتم توضيحها كالتالي:

أولاً – البعد الإداري:

يتضح دور المرشد التربوي في الجانب الإداري في المجالات التالية:

أ – في مجال التنسيق والتخطيط:

• يضع المرشد خطة عمل لكل فصل دراسي تتناسب مع حاجات الطلبة والهيئة التدريسية، ويعمل على تنفيذها بالتعاون مع الإدارة والهيئة التدريسية وأولياء أمور الطلبة ومصادر البيئة المحلية

• العمل بالتعاون مع مدير المدرسة على التخطيط لاجتماعات الآباء والمعلمين، وذلك لتبادل وجهات النظر حول قضايا تربوية عامة تخص الطلبة.

• ينسق المرشد مع مدير المدرسة لعقد ندوات يديرها اختصاصيون، وقد يكونون من أولياء الأمور تعالج مشكلات أو مواضيع ذات أهمية بارزة بالنسبة للطلبة (العزة،58:2006).

ب- في مجال تقديم الخدمات المساعدة للإدارة: متابعة الغياب والتأخر المتكرر وأسبابه وطرائق علاجه. التعرف إلى أسباب التسرب واقتراح الأساليب العلاجية المناسبة. متابعة ضعاف التحصيل ومتابعة الانتظام المدرسي (القواسمة والحوامدة، 12:2010).

ثانياً – البعد الفني:(مهارات وفنيات الإرشاد):

يتضح دور وأداء المرشد في الجانب الفني في النواحي التالية:

أ- مجال التوجيه: حيث يقوم المرشد بتقديم خدمة التوجيه الجمعي، حيث يلتقى مع الطلبة في صفوفهم وحسب برنامج معد ومخطط، ليناقش معهم في جو من الحوار والتفاعل مشاكل وقضايا حياتية تهمهم ولا يتناولها المنهاج المدرسي، حيث يحضر لهذه الموضوعات مسّبقاً وبناء على حاجات الطلبة ويطلع مدير المدرسة على هذه المواضيع.

ب – مجال الإرشاد: العمل في الإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي لمساعدة الطلبة على التعامل مع الصعوبات التي تعترضهم ومساعدتهم على تنمية قدراتهم في التكيف مع المشكلات، وإيجاد الحلول المناسبة لها من خلال استخدام أساليب إرشادية مناسبة (العزة،58:2006).

ج – دراسة الحالة: وهي تجرى مع حالات المشكلة الحادة لما تتطلبه من جهد وخبرة ووقت، وهنا تحتاج الحالة إلى عدة مقابلات (القواسمة والحوامدة،15:2010).

د– إعداد البرامج الارشادية: ففي دراسة سهام أبو عيطة ونادية شريف عام 1986 على المرشدين العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت توصلتا إلى أن هناك عددا من الكفاءات الضرورية التي يجب أن يتميز بها المرشد المدرسي ومنها القدرة على إعداد برنامج إرشادي من حيث: الإلمام بنظريات وطرائق الإرشاد، الإلمام بأساليب جمع المعلومات المختلفة، الإلمام بمتطلبات مرحلة النمو التي يمر بها الطلبة، الإلمام بكافة الاختبارات المستخدمة في عملية الإرشاد والقدرة على تطبيقها وتفسير نتائجها (أبو عيطة،118:1997).

ثالثاً – البعد القيمي والأخلاقي:

هناك أخلاقيات تتعلق بكل مهنة من المهن ويجب الالتزام بهذه الأخلاقيات والعمل ضمن إطارها، ومهنة الإرشاد النفسي كغيرها من المهن الأخرى، تحدها أخلاقيات معينة تستوجب العمل بموجبها(الحريري والإمامي،2011: 119) وفيما يلى أهم أخلاقيات الإرشاد النفسي:

التخصص والخبرة: ينبغي أن يكون المرشد مؤهلاً بالعلم والمعرفة التخصصية والخبرات والمهارات اللازمة، وأن يكون حريصا على التزود بالمعلومات والدراسات والبحوث في ميدان الإرشاد، مما يسهم في النمو المهني المستمر للمرشد.

العلاقة المهنية: تكون العلاقة بين المرشد والمسترشد علاقة مهنية، محكومة بعدد من المعايير الاجتماعية وأخلاقيات المجتمع وقوانينه، ويجب أن لا تتطور العلاقة المهنية إلى نوع أخر من العلاقات (الخطيب،2007: 53–54).

الترخيص: شرط أساسي لممارسة الإرشاد وتحمل مسئولياته، أي أنه لابد أن يكون من يقوم بعملية الإرشاد مؤهلاً علمياً وعملياً ومرخصاً له بهذا العمل من قبل الجهات الرسمية، وهذا من باب إعطاء القوس باريها، وإعطاء العيش لخبازه.

سرية المعلومات: سرية المعلومات واجب وأمانة على المرشد، ذلك لأن المرشد يتوصل إلى أسرار وخصوصيات العميل مباشرة أو عن طريق وسائل الإرشاد مثل الاختبارات. والسرية واجبة على المرشد وحق للعميل.

العمل المخلص: العمل الإرشادي عمل إنساني من الدرجة الأولى، ويحتاج إلى الإخلاص واستخدام أنسب الطرائق الإرشادية التي تتفق مع حاجات العميل، حتى يشعر المرشد بالرضا وراحة الضمير حين يبتغى وجه الله ولا يبتغى مجداً أو فائدة مادية أو شخصية.

العمل كفريق: يجب أن يقوم بعملية الإرشاد النفسي فريق متكامل متعاون من الأخصائيين مثل المرشد النفسي والطبيب النفسي والأخصائي الاجتماعي وغيرهم، بحيث يتيح فرصة تقديم الخدمات المتخصصة من كافة النواحي حتى يتحقق الهدف (زهران، 2002: 73-74).

القسم: لابد أن يقسم قسم المهنة ومن أهم بنوده مراعاة مخافة الله في عمله وأخلاقيات مهنته

التكاليف: في حالة الإرشاد الخاص الذى يدفع فيه العميل تكاليف يجب أن يكون بالمعروف دون استغلال، وإن كان مجانياً على حساب الدولة يجب أن يعطى المرشد حق العميل كاملاً في الخدمة والإخلاص (الزبادى والخطيب، 2001: 32-33).

عدم التحيز: على المرشد أن يبتعد عن التحيز لفكرة هو يؤمن بها أو اتجاه هو يراه سليماً، وأن لا يفرض قيمه الخاصة على المسترشدين.

الحفاظ على كرامة المهنة: على المرشد أن يكون القدوة في أفعاله وأقواله، وأن يكون حسن السمعة، ومستعد لتقديم خدماته لكل الأفراد الذين يطلبونها دون النظر إلى هوياتهم أو دينهم وعرقهم، وعليه أن يضع المصلحة العامة فوق كل اعتبار.

احترام اختصاص الزملاء: من الأخلاقيات المهمة هي أن يحترم المرشد اختصاصات زملائه في مجال الإرشاد، وأن يبتعد عن الاستهزاء بهم أو التقليل من شأنهم أو التشهير بسمعتهم.

تبادل الاستشارات: على المرشد أن يتبادل الاستشارات الإرشادية مع زملائه من المختصين، أو ممن يجد منه الفائدة في تقديم الاستشارة والعون (الحريري والامامى،2011: 123-124).

رابعاً – جانب العلاقات الاجتماعية:

من المفترض أن تكون طبيعة العمل الإرشادي في المدرسة ما بين المرشد والمدير، وما بين المرشد والمعلمين وما بين المرشد والطالب وأولياء الأمور والمجتمع المحلى ذات طابع عمل تعاوني إيجابي مثمر والتي من شأنها خدمة الطلبة أولاً وأخيراً.

• **علاقة المرشد التربوي بمدير المدرسة:** ذكرت دراسة الجمعية الامريكية للإرشاد المدرسي (ASCA، 1980) والتي توضح علاقة إدارة المدرسة بالمرشد التربوي أن نجاح المرشد التربوي في عمله يعتمد على مدى إدراكه لأهمية تكوين علاقة عمل قريبة من إدارة المدرسة، وذلك لمساعدتها

على إدراك طبيعة عملة بشرط أن يراعى أخلاقيات المهنة التي تتطلب السرية في التعامل مع الحالات. وجاء في دراسة سهام أبو عيطة (1982) حول تقييم المرشدين التربويين والمديرين لبرنامج الإرشاد في المدارس الثانوية في الكويت توضيحاً لضرورة التعاون بين المدير والمرشد في النواحي التالية: تحديد أهداف برنامج الإرشاد التربوي. تحديد إجراءات تطبيق برنامج الإرشاد التربوي. المشاركة مع المسؤولين عن المرشد التربوي في وصف طبيعة عمل المرشد من النواحي الإدارية (المزينى والطهراوى، 26:2006).

• **علاقة المرشد التربوي بالمعلمين:** إن علاقة المرشد التربوي بالمعلمين هي علاقة زمالة قائمة على الاحترام والمحبة والتعاون، فهم عون له حيث أنهم بما لديهم من خبرات في فهم سلوكات الطلبة يستطيعون مساعدته في عملية التوجيه.

• **علاقة المرشد التربوي بالطلبة:** تقوم علاقة المرشد التربوي مع الطلبة على الاحترام غير المشروط وتقديم الدعم والتشجيع وتقديم المساعدة لهم لتلبية حاجاتهم الدراسية المختلفة، ومساعدتهم على النمو الاجتماعي والنفسي والعقلي والمهني.

• **علاقة المرشد التربوي بأولياء الأمور وبالمجتمع المحلى:** إن علاقة المرشد التربوي بأولياء الأمور والمجتمع المحلى يجب أن تقوم على الاحترام المتبادل والعلاقات الحميمة التي يسودها جو من الثقة وتبادل وجهات النظر لصالح الطلبة. يجب على المرشد التربوي توجيه الدعوات لأولياء الأمور لزيارة المدرسة، والتعرف إلى المعلمين والإدارة والاطلاع على أحوال ابنائهم في المدرسة. (العزة،2006: 72-74).

ثانياً: التوجيه والإرشاد

مفهوم التوجيه والإرشاد:

- **مفهوم التوجيه:**

عرّف (السفاسفة،12:2003) التوجيه بأنه مجموع الخدمات التربوية، والنفسية، والمهنية، المتخصصة، المنظمة والهادفة المباشرة وغير المباشرة، والتي تقدم للفرد أو للأفراد لتمكينهم من التخطيط السليم لمستقبل حياتهم، حيث تتيح لهم استغلال وتوجيه طاقاتهم، وإمكاناتهم، إلى أقصى ما تسمح به بغرض مساعدتهم في فهم أنفسهم، تحقيق ذواتهم، والتمتع بمستوى مناسب من الصحة النفسية.

- **مفهوم الإرشاد:**

عرّف (القذافي،24:1997) الإرشاد النفسي بأنه عملية مبنية على علاقة مهنية خاصة بين مرشد متخصص وعميل. ويعمل المرشد من خلال العلاقة الإرشادية على فهم العميل ومساعدته على فهم نفسه واختيار أفضل البدائل المتاحة له بناء على وعيه بمتطلبات البيئة الاجتماعية وتقييمه لذاته وقدراته وإمكاناته الواقعية. ويتوقع حدوث تغيير تطوعي في سلوك العميل في مسار إيجابي ووفق حدود معينة.

الأهداف العامة للإرشاد النفسي:

1-فهم وتقبل الذات:

ويقصد بالذات جملة الأفكار والمعتقدات والآراء وكل ما يمت للفرد بصلة في مجال حياته، ومن ثم نجد أن معرفة الأفراد بذواتهم تأتي في صور متباينة، فالبعض من الأفراد يغالي في فهمه وإدراكه لذاته، والبعض الآخر قد يقلل من شأن ذاته ويحقر منها، وهذا كله ينعكس سلباً على إدراكه لها، ومن هنا تسعى عملية التوجيه والإرشاد إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته فهمًا صحيحاً وتقبلها من خلال التعرف إلى ما لديه من قدرات واستعدادات وإمكانات (حسين،52:2004).

2- تحقيق الذات:

يشير العالم والممارس كارل روجرز إلى أن لدى الفرد دافعاً أساسياً يوجه سلوكه، وهو دافع تحقيق الذات، ويضيف إن للإنسان قدرة بأن يقيم ذاته وأن يوجه نفسه على ضوء بصيرته المكونة من إدراكه وخبراته في تحقيق مطالبه (الخالدي والعلمي،124:2008).

3- تحقيق التوافق:

يبرز دور الإرشاد في مساعدة الفرد في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والأسري والمهني والتربوي، فالتعديل والتغيير يكون في البيئة، أو في البناء النفسي والسلوك، حتى يحدث التوافق بين الفرد وبيئته، ويقوم المرشد بمساعدة المسترشد على تغيير وتعديل سلوكياته، لتتواءم مع متطلبات بيئته، أو تغيير وتعديل في شروط البيئة المحيطة لتتناسب مع الأبنية المعرفية لدى الفرد (السفاسفة،16:2003).

4-تحقيق الصحة النفسية:

الهدف العام للتوجيه والإرشاد النفسي هو تحقيق الصحة النفسية وسعادة الفرد ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية كهدف حل مشكلات العميل، أي مساعدته في حل مشكلاته بنفسه، ويتضمن ذلك التعرف إلى أسباب المشكلات وأعراضها وإزالة الأسباب والأعراض (زهران،42:2002).

5- تحسين العلمية التربوية:

إن تحسين العملية التربوية يحتاج إلى تحقيق جو نفسى صحى له مكوناته كاحترام الطالب وإشراكه في جماعة الفصل وجماعات النشاط، وتحقيق الحرية والأمن والارتياح، وهذا يتيح فرصة لنمو شخصيته من كافة جوانبها، وتحقق وتسهل عملية التعلم (أبو أسعد،17:2009).

مناهج واستراتيجيات الإرشاد النفسي:

هناك ثلاثة مناهج لتحقيق أهداف التوجيه والإرشاد النفسي وهي:

المنهج الإنمائي (Development):

يتضمن المنهج الإنمائي الإجراءات التي تؤدي إلى النمو السوي السليم لدى الأسوياء والعاديين، والوصول بهم خلال رحلة نموهم إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية، ويتحقق ذلك عن طريق نمو مفهوم موجب للذات (الزبادي والخطيب،24:2001).

المنهج الوقائي (Preventive):

يحتل المنهج الوقائي مكاناً في التوجيه والإرشاد، ويطلق عليه أحياناً منهج التحصين النفسي ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية، ويهتم المنهج الوقائي بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقيهم حدوث المشكلات والأمراض النفسية (زهران، 44:2002).

المنهج العلاجي:

يهدف إلى إعادة التوافق النفسي والصحة النفسية للفرد عندما نفشل في الكشف المبكر عن الاضطرابات والمشكلات عند بعض الأفراد، ويحتاج هذا المنهج إلى تخصص دقيق في الإرشاد العلاجي (المزيني،15:2006).

طرائق الإرشاد النفسي:

تتعدد طرائق الإرشاد النفسي، وترتبط كل منها بإحدى نظريات الإرشاد أو الشخصية، ومن أبرز هذه الطرائق وأكثرها تداولاً بين العاملين في مجال التوجيه والإرشاد النفسي مايلي :

1-الإرشاد الفردي (Individual Counseling):

هو إرشاد عميل واحد وجهاً لوجه. وتعتمد فعاليته على أساس العلاقة الارشادية المهنية بين المرشد والعميل. ويستخدم الإرشاد الفردي مع الحالات التي يغلب عليها الطابع الفردي والخاصة جداً، كما في حالات المشكلات والانحرافات الجنسية (الفرخ،1999: 125-126).

2-الإرشاد الجماعي:

هو إرشاد عدد من العملاء الذين تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معاً في جماعات صغيرة، ويتراوح عدد أعضاء الجماعة بين (3-15) عميلا، يحسن أن يكونوا متجانسين عقلياً و اجتماعياً (الخطيب،44:2004).

3-الإرشاد المباشر (Directive Counseling):

يركز الإرشاد المباشر على مشكلة المسترشد، ويتعامل مع الجانب العقلي للمشكلة وليس مع الجانب الانفعالي، ولهذا سمي بالإرشاد المتمركز حول العميل، وفيه يقوم المرشد بالدور الإيجابي النشط، ويتحمل المسؤولية كاملة في عملية الإرشاد، وذلك انطلاقاً من الافتراض بأن المشكلات التي يعانى منها المسترشد ناجمة عن نقص في المعلومات المتوفرة لديه، وأنه من خلال تقديم المعلومات المنظمة ذات الصلة بمشكلة المسترشد، يمكن مساعدته في التخلص من هذه المشكلات، والوصول به إلى التوافق والصحة النفسية (الزعبي،143:2003).

4-الإرشاد غير المباشر:

ارتبط هذا النوع من الإرشاد بنظرية روجرز (نظرية الذات) والتي تهتم ببناء وإقامة علاقة إرشادية دافئة بين المرشد والمسترشد، وتهيئة الجو النفسي الأمن ليتمكن المسترشد من أن يحقق نمواً نفسياً أفضل. فالهدف ليس مجرد حل المشكلة بل مساعدة الفرد المسترشد في التغلب على مشكلاته (السفاسفة،108:2003).

5-الإرشاد باللعب:

يقوم الإرشاد باللعب على حقيقة مهمة هي أن لعب الطفل ما هو إلا انعكاس أو تعبير عن محتويات ودوافع ورغبات لا شعورية مكبوتة لديه، ومن خلال اللعب يكشف الطفل المحتويات

المكبوتة أثناء الجلسات الارشادية. ويمكن تصنيف أساليب الإرشاد باللعب إلى نوعين: الأول هو الإرشاد باللعب غير التوجيهي، وفيه يترك الطفل ليلعب بحريته ويختار ما يشاء من مواد اللعب بحجرة اللعب دون تدخل المرشد، وهذا يساعد في إخراج مشاعر القلق والإحباط والعدوانية لدى الطفل. أما الثاني فهو الإرشاد باللعب التوجيهي وفيه يتم التخطيط لبيئة اللعب حيث يتم الربط بين مواد اللعب والاضطراب الذي يعانيه الطفل (حسين،243:2004).

6-الإرشاد الديني:

وهناك فرق كبير بين الإرشاد الديني والوعظ الديني فالوعظ الديني به تعليم وتوجيه غالباً من جانب واحد، وهو مثلا ما يسمع في المساجد وفي البرامج الدينية وفي الإذاعة والتلفزيون. ويهدف الوعظ الديني إلى تحصيل معلومات دينية منظمة، أما الإرشاد الديني فهو يهتم بتكوين حالة نفسية متكاملة نجد فيها السلوك متمشياً ومتكاملاً مع المعتقدات الدينية؛ مما يؤدي إلى توافق الشخصية والسعادة والصحة النفسية (المزينى،39:2006).

وسائل جمع المعلومات لأغراض الإرشاد:

تتعدد وسائل جمع المعلومات اللازمة للعملية الإرشادية حيث لا يكفى وسيلة واحدة كمصدر للمعلومات ومن هذه الوسائل:

المقابلة:

المقابلة الإرشادية عبارة عن مواجهة إنسانية بين المرشد والمسترشد في مكان محدد وبناء على موعد سابق لفترة زمنية معينة ومن أجل تحقيق أهداف خاصة (عمر،54:1992).

دراسة الحالة:

وهي كل المعلومات التي تجمع عن الحالة كما أنها منهج لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت بوسائل جمع المعلومات الأخرى عن الحالة والبيئة (زهران ،192:2002).

وتشتمل على النواحي التالية: اسم المرشد وتاريخ كتابة التقرير – اسم المسترشد وعمره وعنوانه – وصف المشكلة – التاريخ العائلي – التاريخ الصحي – التاريخ الأكاديمي – التكيف الاجتماعي – النمو الانفعالي– الهوايات والاهداف – التشخيص – الاقتراحات المبدئية للعلاج – المتابعة (الفرخ،1999: 98-99).

الملاحظة:

وتعنى الملاحظة الانتباه إلى شيء حدث أو ظاهرة بشكل منظم عن طريق الحواس وتهدف الملاحظة إلى جمع الحقائق التي تنفى أو تثبت افتراضات معينة حول سلوك الفرد. تسجيل التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد نتيجة نموه. تحديد العوامل المؤثرة في سلوك الفرد . تفسير السلوك الملاحظ. إصدار التوصيات المتعلقة بتعديل السلوك (دبور والصافي،171:2007).

الاختبارات النفسية:

تعتبر الاختبارات والمقاييس النفسية من أهم الوسائل في جمع المعلومات اللازمة للإرشاد النفسي، ويقوم الاختبار النفسي بقياس الأداء النمطي الاعتيادي للفرد أو أقصى الأداء بمعنى أسرع وأفضل أداء للفرد، ولها أنواع متعددة منها الفردية والجماعية ومنها الاختبارات العقلية كاختبارات الذكاء والقدرات واختبارات مزاجية وشخصية، وتشمل اختبارات الشخصية الموضوعية والاختبارات الإسقاطية ومنها ما هو محكي المرجع وأخرى معيارية المرجع، وهي تساعد في الحصول على معلومات دقيقة عن شخصية المسترشد وخصائصه، ومن ثم التنبؤ بسلوكه، وكذلك تشخيص مشكلاته بدقه (حسين،2004: 196-199).

السجل التراكمي:

وهو سجل مكتوب يحتوى ويلخص المعلومات التي جمعت عن المسترشد عن طريق الوسائل الأخرى في شكل تتبعي أو تراكمي في ترتيب زمنى وعلى مدى بضع سنوات قد تغطى حياة الفرد الدراسية مثلاً، ويعتبر محزن معلومات عن المسترشد، واستخدام المرشد للسجل التراكمي يساعد على إرشاد الطلبة إلى انواع الدراسة المناسبة، ويساعد على الكشف المبكر عن الطلبة المتفوقين. يساعد على كشف المشكلات التربوية التي يعانى منها الطلبة ومعالجتها، ويسهم في تحديد احتياجات الطلبة الصحية والاجتماعية والنفسية، ويساعد في التعرف المبكر على المشكلات السلوكية للطلبة (أبو أسعد،99:2009).

الاستبانات:

هي عبارة عن مجموعة فقرات (أسئلة) يفترض أنها تشكل السمة المراد قياسها، يجاب عنها بواسطة مجموعة من المستجيبين في جلسة واحدة، أو ترسل إلى كل فرد لاستكمالها وإعادتها، ومن ثم تفرغ النتائج، وتدرس بشكل موضوعي وعلمي لتكون موضوعية ودقيقة ومفيدة. وتقدم الاستبانات بطريقتين، إما عن طريق البريد، أو بطريقة المواجهة (السفاسفة،98:2003).

نظريات الإرشاد:

يستند المرشد النفسي في عملية التشخيص لمشكلة المسترشد إلى إطار نظري معين، فقد تختلف نظريات الإرشاد النفسي في النظر لطبيعة الإنسان أو في تفسير الاضطرابات النفسية، كما تختلف طرائق وفنيات كل نظرية عن الأخرى (حسين،58:2004). ومن أهم النظريات التي برزت في مجال الإرشاد النفسي ما يلى:

أولاً – نظرية التحليل النفسي:

يكمن جوهر نظرية التحليل النفسي الكلاسيكية التي أسسها سيجموند فرويد في أوائل القرن العشرين في ثلاث مسلمات أساسية للطبيعة الانسانية كالتالي:

1. أن الخمس سنوات الأولى من حياة الفرد هي أهم سنوات حياته وأشدها تأثيراً في سلوكه خلال سنوات عمره التالية في حالتي السواء وعدمه.
2. أن الدفعات الغريزية الجنسية للفرد هي التي يتحدد في ضوئها سلوكه العام.
3. أن الجانب الأكبر من سلوك الفرد تحكمه محددات لاشعورية. (الخطيب،475:2004).

طرق وفنيات نظرية التحليل النفسي:

1-عملية التداعي الحر أو الطليق (Free Association): التداعي الحر عبارة عن إخراج الرغبات المكبوتة اللاشعورية خلال الجلسات الإرشادية من الشعور إلى اللاشعور، وأن يستمع المرشد إلى المسترشد دون إصدار أي أحكام سلبية، أو توجيه النقد.

2-التفسير (Interpretation): يعتبر التفسير تغذية راجعة للمسترشد إضافة إلى أنه يفسر أسباب الصراعات والسلوكيات (مشاقبة،120:2008).

3-الطرح أو التحويل (Transference): يمثل أسلوب تغيير التحويل وسيلة فعالة في النظرية التحليلية، لأنه يساعد في الحصول على تبصر حالي لتأثير الماضي على أداء وسلوك العميل الحالي (ضمرة،73:2008).

ثانيًا- النظرية السلوكية:

ظهرت السلوكية في أمريكا كرد فعل على التحليل النفسي وتزعمها واطسن، ومن أبرز المفاهيم التي ارتكزت عليها النظرية السلوكية في النظر إلى الإنسان وتفسير سلوكه والمرض النفسي لديه ما يلى:

• السلوك الإنساني ما هو إلا سلسة من المثيرات والاستجابات، فالمثير يؤدي إلى استجابة.

• تفسر سلوك الفرد بأنه عبارة عن ذرات من هنا وهناك متجاهلة أن سلوك الفرد وحدة كلية دينامية.

• أكدت على دور البيئة في نمو وتشكيل شخصية الفرد في إغفال منها لدور العوامل الوراثية.

• تنظر هذه النظرية للسلوك المضطرب على أنه استجابة شرطية خاطئة تكونت بفعل لارتباط الشرطي الخاطئ، ومن ثم يمكن علاجه بفك هذا الارتباط الشرطي وتكوين ارتباط شرطي جديد.

• اتخذت عملية التعلم محوراً أساسياً في تفسير السلوك الإنساني (حسين،72:2004).

الأساليب المستخدمة في النظرية السلوكية:

التعزيز الموجب: وهو إثابة المسترشد على السلوك السوي المطلوب نحو المديح أو النقود.

التعزيز السلبي: وهو إزالة المثير غير السار مباشرة بعد ظهور الاستجابة المطلوبة.

الإشراط التجنبي: وهو تعديل السلوك لدى العميل من مرحلة الإقدام إلى مرحلة الإحجام والتجنب ويستخدم هذا الاسلوب في علاج الإدمان على الخمر(منسي،185:2004).

التدريب التوكيدي: وهو إجراء يتألف من العديد من فنيات تعديل السلوك، ويستهدف مساعدة الأفراد على حماية أنفسهم وحقوقهم دون أية إساءة لحقوق الآخرين، وهي طريقة مفضلة لهؤلاء الأفراد الذين يعانون من صعوبة في التعبير عن انفعالاتهم أو لديهم نقص ثقة بالنفس.

أسلوب التنفير: بمعنى تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها، إما عن طريق إزالة التدعيمات الإيجابية أو استخدام مثيرات منفرة ومكروهة كالصدمات الكهربائية.

التشكيل: ويعني تعزيز الاستجابات الصحيحة التي تقترب تدريجياً من السلوك النهائي المراد الوصول إليه، وهذا يؤدي إلى الاقتراب خطوة خطوة من السلوك المطلوب أو النهائي.

الممارسة السلبية: وهو يعني أن يطلب من صاحب المشكلة أن يستمر في أداء السلوك غير المرغوب فيه إلى أن يصل إلى درجة الإرهاق والملل؛ مما يؤدي إلى الإقلاع عنه.

التعاقد السلوكي: ويتم ذلك من خلال عقد بين المرشد والمسترشد يحصل بمقتضاه كل واحد منهم على شيء من الآخر ، مثال: المعلم يقول للطالب سوف أعطيك الدرجات مقابل هدوئك بالصف.

الواجبات المنزلية: وهي واجبات يطلبها المرشد من المسترشد لينفذها في نهاية كل جلسة في المنزل (حسين، 2004: 77-82).

خفض الحساسية التدريجي: ويتم ذلك من خلال تعليم المسترشد مهارة الاسترخاء وترتيب مواقف القلق والتوتر من الأدنى قلقاً إلى الأعلى، ويتم إجراء عملية إزالة الحساسية بالخيال أو بالواقع.

النمذجة: وتركز النمذجة على تعلم أنماط السلوك من خلال التقليد والمحاكاة

العلاج بالإفاضة: تركز أساليب العلاج بالإفاضة على تعريض المسترشد للمستويات المرتفعة من القلق من خلال المواجهة الكلية للمواقف، بحيث يواجه الفرد الموقف المخيف مباشرة ضمن البيئة الحقيقية (ضمرة،2008: 36-40).

ثالثًا – نظرية الذات (الإرشاد المتمركز حول العميل):

تنتمى هذه النظرية الإرشادية إلى التيار الإنساني الذى يمثل القوة الثالثة في ميدان علم النفس. وهذا التيار يتضمن كلاً من روجرز وماسلو وألبورت وغيرهم، ويستند أيضاً هذا التيار الإنساني إلى مجموعة من المفاهيم وهي:

- الفرد حر في اختيار سلوكه وأسلوب حياته، واتخاذ ما يراه من قرارات وهو مسؤول عما يختار وأن الإطار الاجتماعي الذى يعيش فيه الفرد هو المسؤول عما يتعرض له من اضطراب نفسي(حسين،97:2004).
- مفهوم الذات يلعب دوراً محورياً في تشكيل شخصية الفرد وسلوكه، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية وتشمل هذه العناصر: المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو (مفهوم الذات المدرك). المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها (مفهوم الذات الاجتماعي). المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذى يود أن يكون (مفهوم الذات المثالي) (أبو أسعد وعربيات،272:2009).

الأساليب العلاجية:

لا يوجد لدى روجرز أساليب علاجية محددة، وأهم الأساليب العلاجية هي العلاقة الإرشادية بين المعالج والمسترشد، وللعلاقة الارشادية مجموعة من السمات يجب أن تتصف بها حتى يحدث التغيير، مثل التقبل غير المشروط، والاتصال النفسي، والاحترام الإيجابي للمسترشد والفهم والتعاطف وغيرها (مشاقبة،142:2008).

رابعًا – النظرية العقلانية– الانفعالية (Rational– Emotive Theory –R. E. T):

مؤسس هذه النظرية ألبرت أليس، ومن مفاهيم النظرية ما يلي:

• الإنسان مخلوق عقلاني وغير عقلاني في آن واحد، حيث ترى أن الإنسان عندما يفكر ويتصرف بعقلانية، يصبح شخصا سوياً فاعلاً منتجاً ومتزناً، وعندما يصبح تفكيره غير عقلاني وغير منطقي، فإنه يواجه الاضطراب، وبالتالي فهو غير سوي.

• التفكير والعاطفة عمليتان متلازمتان، فالعواطف سببها التفكير، ويمكن ضبط العواطف بالتفكير والاضطرابات العاطفية سببها التفكير اللامنطقي

• التفكير اللامنطقي يعود في أصله إلى مراحل العمر المبكرة (السفاسفة،2003 :63).

الأساليب العلاجية:

تقوم نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي على نموذج تعليمي هو نموذج (ABC) التالي:

الحرف A (Activating Event) ويعني الحدث الذي يؤثر في الشخصية. وأما الحرف B (BELIEF SYSTEM) يعنى أفكار ومعتقدات الإنسان حول الحدث، وهناك نمطان من المعتقدات معتقدات عقلانية ومعتقدات غير عقلانية. والحرف C (CONCEQUENCE) يقصد به الأفعال والسلوكات والانفعالات التي تنجم عن الاعتقادات (ضمرة، 2008 :95).

وبعد أن وضع أليس هذا النموذج طوره حتى أصبح نموذجاً جديداً هو (ABCDEF) وتمثل الحروف الثلاثة الجديدة الأسلوب العلاجي الذى ينتهجه أليس مع عملائه على النحو التالي: فالحرف D (DISPUTATION) ويتضمن مفهوم المجادلة على المعتقدات غير العقلانية مما يجعل العميل يجادل أفكاره غير العقلانية ويحتج على عدم منطقيتها ثم يغيرها.أما حرف E (FINIAL new effect) ويتضمن التأثير النهائي الجديد الذى يحققه الفرد نتيجة لتغيير أفكاره ومعتقداته غير العقلانية إلى أفكار صحيحة واعتقادات عقلانية.أما الحرف F (Feelings) ويتضمن المشاعر الجديدة التي يشعر بها وهي الخطوة الأخيرة التي من خلالها تتغير انفعالات الفرد السلبية إلى موجبة (حسين،2004: 92–93).

مجالات الإرشاد النفسي:

تعددت مجالات التوجيه والإرشاد النفسي لتشمل كثيراً من جوانب حياة الإنسان في جميع مراحل نموه (طفولة – ومراهقة – رشداً – شيخوخة)، ولتغطي أماكن وجوده في (العمل والمنزل

والمدرسة)، وكذلك حياة الإنسان في سوائه وانحرافه، ويمكن تصنيف مجالات التوجيه والإرشاد النفسي إلى:

1. مجالات التوجيه والإرشاد حسب مجال الدراسة، وتشمل التوجيه والإرشاد التربوي والمهني والأسري والزواجي.

2. مجالات التوجيه والإرشاد حسب الفئات المستفيدة منه، وتشمل توجيه وإرشاد الأطفال، وإرشاد الشباب والمراهقين، وإرشاد الكبار والمعاقين والموهوبين (الزعبى،2003:211).

ثالثًا– المرشد النفسي:

تعريف المرشد:

المرشد كما يعرّفه (Carkhuff, 1967) هو شخص يمتلك المعرفة والتدريب على مساعدة الأفراد في تحقيق توافقهم النفسي، ويتميز بالقدرة على كشف الذات والتلقائية والسرية والدقة والانفتاح والمرونة والالتزام بالعملية والموضوعية (الأسدي وإبراهيم،2003:،26).

وقد قدمت الرابطة الأمريكية للمرشدين النفسيين تعريفاً للمرشد النفسي في المؤسسة التعليمية بأنه المهني المتخصص الذي يقع عليه عبء مساعدة جميع الطلبة، ومقابلة احتياجات نموهم وما يصادفونه من مشاكل في حياتهم (القذافي،1997:19).

صفات المرشد:

وتشير الأدبيات المتعلقة بمواصفات المرشد إلى مجموعة كبيرة من الصفات التي يلزم توفرها بالمرشد، وهي صفات من الكثرة بحيث يندر توافرها في شخص بعينه، ولكن يمكن القول إن هناك ثلاثة متغيرات يجب التحدث عن مدى توافرها لدى المرشد كونها مرتبطة بالأدوار والوظائف والمهارات التي يقوم بها المرشد وهي:

• **المتغير الأكاديمي:** الذي يعد شرطاً أساسياً لمزاولة مهنة الإرشاد ويقوم على حصوله على درجة جامعية علمية معترف بها في الإرشاد النفسي.

• **المتغير المهني:** بمعنى امتلاكه لقدرات تساعده في أداء وظائفه المهنية، وما يرتبط بها من إجراءات ومتطلبات.

• **متطلبات الشخصية:** التي تجعل منه شخصاً متوافقاً نفسياً مما يمكنه من بناء علاقات مهنية فعالة مع المسترشدين (الخطيب،2007:55).

وقد وضع ماهر محمود عمر (1984) بعد اطلاعه على عدد من الدراسات، صفات المرشد النفسي في المجتمع الإسلامي مؤيداً ذلك بالآيات الكريمة والأحاديث النبوية على النحو التالي:

• **مساعدة الآخرين وإيثارهم على النفس** مؤيداً ذلك بقوله تعالى: (وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ) (الحشر:9)

• **حب الاختلاط بالناس وحسن المعاملة** الذى يتمثل في فريضة الحج وصلاة الجماعة، والأمر بالمعروف والنهى عن المنكر.

• **الصبر**، مؤيداً ذلك بقوله تعالى: (وَإِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الأمور) (آل عمران:186)

• **الإخلاص**، مؤيداً ذلك بقوله تعالى: (إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلًا) (الكهف:30)

• **الصدق**، مؤيداً ذلك بقوله تعالى: (لِيَجْزِيَ اللَّهُ الصَّادِقِينَ بِصِدْقِهِمْ) (الأحزاب،24)

• **التعاطف والرفق والرحمة**، مؤيداً ذلك بقوله تعالى: (وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً) (الحديد:27) .

• **الثبات الانفعالي**، مؤيداً ذلك بقوله تعالى: (ادْعُ إلى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ) (النحل:125) وقوله صلى الله عليه وسلم " ليس الشديد بالصرعة إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب " رواه البخاري.

• **التسامح والتماس العذر**، مؤيداً ذلك بقوله تعالى: (وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أن يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ) (النور:22).

• **حسن الخلق**، مؤيداً ذلك بقوله صلى الله علية وسلم " البر حسن الخلق، والإثم ماحاك في نفسك، وكرهت أن يطلع عليه الناس " رواه مسلم (أبو عيطة ،1997:116).

ترى الباحثة أن المرشد النفسي يتميز عن غيره بعدة صفات وهي: فهم الذات والمثابرة وقوة الإرادة والرقة والشفافية والثبات الانفعالي والدافعية الشخصية والتفاؤل.

المهارات الأساسية للمرشد:

لابد للمرشد الناجح أن يتقن عدداً من المهارات الأساسية اللازمة في الإرشاد، ومن هذه المهارات:

مهارة إعادة الصياغة (araphrasing):

أن مهارة إعادة الصياغة تعتبر أمرًا سهلاً حيث ما على المرشد الا أن يسمع حديث المسترشد ويعيده بكلماته وألفاظه الخاصة جوهر الحديث الذى قاله العميل، وهذا يجعل المسترشد يشعر بأنك تسمعه وأكثر إدراكاً لما يقوله (الزيود،43:1998). وقد ذكر (عمر) أربع طرائق لمهارة إعادة الصياغة كما يلي: إعادة عبارات المسترشد بدون تغيير. إعادة عبارات المسترشد مع تغيير ضمير المتكلم. إعادة الأجزاء المهمة من عبارات المسترشد. تلخيص عبارات المسترشد وإعادتها (عمر،1992: 450-452). وتهدف مهارة إعادة الصياغة إلى عدة جوانب، ومنها أن المرشد النفسي يخبر المسترشد أنه قد فهم رسالته، وإذا كان الفهم كاملاً فإن المسترشد سيزيد من توسيع وتوضيح أفكاره، وكذلك فهي مهارة تشجع المسترشد على المضي نحو فكرة رئيسة بشكل عميق، كذلك إعادة الصياغة تساعد المسترشد على التركيز على فكرة أو سلوك معين وتوقف المسترشد على المضي في تكرار قصته (الشناوى،93:1996).

مهارة التلخيص (Summarizing):

مهارة التلخيص تكمن في قيام المرشد النفسي بإيجاز ما قاله المسترشد في عبارات مختصرة ومركزة، وهي مهارة جيدة تجعل المسترشد يستبين بعض القضايا التي قد تكون غير واضحة لديه غير مؤكدة، وهو ما ينطبق على الأفكار والمشاعر (كفافي،64:1999). وتستخدم مهارة التلخيص بغرض الربط بين مجموعة من العناصر في رسائل المسترشد. تعتبر وسيلة تساعد المرشد على إيقاف استرسال المسترشد الكبير. تساعد في تهدئة الجلسة وإعطاء فرصة لالتقاط الأنفاس. مراجعة التقدم الذي تم إحرازه في جلسة أو أكثر. تعتبر وسيلة مهمة لإنهاء الجلسات وافتتاحها، وكذلك عند إنهاء عملية الإرشاد كلها (الشناوي،98:1996).

مهارة عكس المشاعر (Reflection):

وهي تعني أن يقوم المرشد النفسي بإعادة صياغة مشاعر العميل في كلمات تعكس جوهرها، وهنا يكون دور المرشد بمثابة مرآة تعكس مشاعر العميل وآرائه، أو يكون دور المرشد عكس اتجاهات ومشاعر العميل سواء أكانت هذه الاتجاهات بناءة أم سلبية، وسواء أكانت متسقة

مع بعضها أم متناقضة دون نقد أو لوم أو مدح (حسين،107:2004). وتختلف مهارة عكس المشاعر عن مهارة إعادة الصياغة، ذلك لأن مهارة عكس المشاعر تتعامل مع الشعور الحسي للمسترشد وانفعالاته بينما تتعامل مهارة إعادة الصياغة مع المعلومات والأفكار التي تعالج محتوى ما قاله المسترشد في الجلسة الإرشادية (الزيود،45:1998). وتهدف مهارة عكس المشاعر إلى مساعدة المسترشدين على الشعور بأن المرشد قد تفهمهم. تساعد المسترشد على التعبير عن المزيد من مشاعره (سواء السالبة أم الموجبة) حول المواقف والأشخاص (الشناوي،95:1996).

مهارة الصمت (Silence):

يعتبر الصمت من المهارات التي تساعد على التواصل الجيد بين المرشد والمسترشد، وتعكس اهتماماً رغم التناقض الظاهري بين مظهرها ووظيفتها، حيث يمكن للمرشد أن يستثمر مهارة الصمت على نحو جيد في خدمة أهداف العملية الإرشادية، فالصمت مطلوب أثناء الحديث وعلى كل من المرشد والمسترشد أن يتبادلا الحديث والصمت، ولكنه ليس الصمت الذى يقطع الاتصال ولكنه الصمت الذى يصل مابين جزء من حديث وجزء آخر. وعلى المرشد أن يفهم صمت المسترشد ودوافعه (كفافي،59:1999). ويجب على المرشد النفسي أن يفرق بين الأنماط المختلفة للصمت حتى يدرك كيفية التعامل مع أي منها أو كيفية استخدامها في المواقف المتباينة بدرجة عالية من الكفاءة مما يحقق الهدف منها، وقد اقترح مايرز(1973) عدداً من أنماط الصمت المختلفة ومنها ما يلي: قد يدل الصمت على الكره حيث يعكس ما يخفيه المسترشد من غضب وعدم الرغبة في حضور المقابلات. قد يدل الصمت على الحيرة حيث يعكس عجز المسترشد عما يريد أن يقوله أو يخبر عنه لافتقاره إليه. قد يدل الصمت على الجهل حيث يعكس عدم فهم المسترشد لأسئلة المرشد النفسي، وبالتالي لم يتمكن من الإجابة عنها أو الاستجابة لها. قد يدل الصمت على تشبع الحديث حيث يعكس رفض المسترشد الاستمرار في الحديث نفسه لاعتقاده بأنه استوفى حقه، أو هروباً من الاسترسال فيه. قد يدل الصمت على الحزن حيث يعكس حزن المسترشد على عزيز فقده عندما يتطرق بالحديث عنه وعن ذكراه. قد يدل الصمت على التحدي حيث يعكس تشكك المسترشد غير اللفظي في مقدرة المرشد على مساعدته في عبور أزماته (عمر،428:1992). وهناك عدة أنواع للصمت وهي كالتالي: **صمت المرشد:** حيث يصمت المرشد؛ لكي يجمع أفكاره وينظمها لمواجهة المسترشد أو يسأله. **صمت المسترشد:** قد يصمت المسترشد، لكي ينظم أفكاره ويعد إجاباته على أسئلة المرشد، وقد يكون ذلك وسيلة دفاعية وعدم رغبة في تحمل المسؤولية. **الصمت العلاجي:** يستخدم في مواقف محددة لنقل رسائل علاجية للمسترشد مثل (أريد منك أن تفكر فيما قلته قبل قليل). **الصمت الحريص:** وهذا يحدث عندما لا

تكون هناك كلمات لاستجابة مناسبة للمشاعر الموجودة في الجلسة الإرشادية، كأن تكون فترة صمت لبكاء المسترشد. **تركيز الصمت:** حيث يركز المرشد انتباهه للحظة ما تشبه حالة التوقف للاستماع تتاح فيه الفرصة للمسترشد أن يستمع لنفسه (العزة،103:2010).

مهارة الإيضاح (Clarification):

تعتبر مهارة الإيضاح بمثابة تغذية راجعة مباشرة من جانب المرشد للمسترشد لتوضيح بعض النقاط التي قد تكون غامضة وغير مفهومة في المناقشة التي تدور بينهما خلال المقابلة الإرشادية حيث لا يمكن أن تستمر المناقشة دون أن يفهم أحدهما الآخر، ويهدف استخدام مهارة الإيضاح بالدرجة الأولى إلى تدعيم الاستجابة التلقائية من المرشد إلى المسترشد إذا حدث توتر في التواصل بينهما عندما لا يفهم أحدهما ما يقوله الآخر، وعندما يعجز الطرفان عن فهم ما يدور في المناقشة بينهما. ومن ثم يطلب إعادة ما يقال مرة أخرى، أو يستوضح المعنى بأسلوب ميسر مبسط. هذا الأمر يتطلب مساعدة المسترشد على التعبير عن نفسه بما يقدمه له المرشد من تيسير للمعنى وتبسيط للمفهوم من جهة، ومن جهة أخرى مساعدة المسترشد على الاسترسال في الإدلاء بمعلومات والانفتاح على نفسه في حديثه بما يقدمه له المرشد من تشجيع على إعادة ما يقوله وتوضيحه وبناء عليه، يحقق استخدام مهارة الإيضاح تحسين وتدعيم التواصل بين المرشد والمسترشد (عمر،459:1992).

مهارة طرح الأسئلة (Asking Questions):

هناك نوعان من الأسئلة يمكن استخدامها: الأسئلة المفتوحة (open questions) والأسئلة المغلقة (closed questions) وهي التي تقود إلى جوانب محدده وقصيرة، وتكون مكونة من كلمة نعم أو لا. مثال هل أتيت اليوم بالباص ؟ "نعم" وأحيانًا في بعض الجلسات الإرشادية تحتاج إلى استعمال الأسئلة المغلقة، لأنك تكون محتاجًا لأجوبة معينه ومعروفه ومحددة (الزيود،1998: 68). وهناك قواعد أساسية في ممارسة مهارة التساؤل وهي كالتالي: اختيار الوقت المناسب والمقصود بالوقت المناسب هنا عدم مقاطعة كلام المسترشد من أجل طرح سؤال، ولكن يجب استغلال وقفات المسترشد من أجل طرح سؤال. أن يتأكد المرشد النفسي بأن المسترشد مهيأ للاستجابة. أن لا يكون السؤال بعيداً عن الموضوع. اختيار السؤال الملائم ويكون هذا الاختيار في ضوء الهدف الذي يسعى إليه المرشد النفسي. عدم اللجوء إلى الأسئلة المعقدة والمركبة التي تحتمل إجابات كثيرة، ولكن يجب أن يصاغ السؤال لخدمة هدف واحد. أن يتلاءم السؤال من حيث الصياغة والمحتوى مع الخلفية الثقافية للمسترشد. يجب أن يطرح السؤال بصوت مسموع (أن لا

يكون مرتفعاً أو منخفضاً) عن الحد المعقول. أن يطرح السؤال لكسب معلومات جديدة وليس بهدف التكرار (سعفان،64:2005).

مهارة التعاطف (Empathy):

يعرف (العزة) التعاطف بأنه محاولة المرشد، لأن يتفهم ويستمع للمسترشد ويدرك ما يشعر به أي أن يرى عالم المسترشد من خلال عالمه الخاص به (العزة،30:2010). والتعاطف يختلف عن العطف والشفقة. وهو نوع من أنواع المشاركة الوجدانية الضرورية لنجاح العلاقة المهنية، ويتضمن التفهم وليس بالضرورة الموافقة على ما يقوله العميل. والتعاطف يجب أن يعكس شعوراً بالتقدير الدقيق من قبل المرشد للمشاعر التي تمتلك المسترشد محاولاً معايشتها من وجهة نظر المرشد، ولكن لا يجب أن تفسر هذه المشاعر بالتفسير نفسه الذي يتبناه المسترشد، وتزداد أهمية هذه المهارة في بعض المشكلات الصعبة كالسلوك المضاد للمجتمع (إبراهيم،86:1988).

مهارة الإنهاء (Termination):

تعتبر مهارة الإنهاء من أصعب المشكلات التي تواجه الممارسين، لذا يجب على المرشد النفسي استخدام الممهدات العامة لإنهاء المقابلة الإرشادية والتي من شأنها تجنب الكثير من المشكلات الخاصة بإنهاء المقابلة (إبراهيم،89:1988). وقد ذكر (عمر) أنه يجب على المرشد النفسي أن يراعي عدة اعتبارات مهمة عند إنهاء المقابلات الإرشادية ومنها: ألا يترك المسترشد يخرج من عنده وهو يحمل في نفسه أي أثر سيئ، وأية خبرة مؤلمة للعلاقة الإرشادية بينهما، بل يجب عليه أن يبذل قصارى جهده ليرضيه ويطيب خاطره ويغرس الأمل فيه، وأن يشعره بالفائدة من المقابلة. أن يعمل على تشجيع المسترشد للمشاركة معه في وضع الخطط المستقبلية فيما يتعلق بحالته حتى يشعر بأهميته، وأهمية مساهمته في وضع استراتيجيات الإرشاد النفسي. التمهيد لإنهاء المقابلة الإرشادية بحيث يصبح المسترشد مستعداً لذلك وإذا أراد المسترشد الحديث عن موضوع ما ومناقشته في نهاية المقابلة، فعلى المرشد تحديد جلسة مستقبلية قريبة لمناقشة هذا الموضوع. إذا طرح المسترشد كلاماً مهماً وثقيلاً في آخر موعد لإنهاء المقابلة، حيث أن هذا الموضوع مهم ولا يحتمل التأجيل، عندها لا ينبغي على المرشد أن يكون جامداً وينهي المقابلة مهما كان، ولكن يمكنه بمرونة أن يسمع النقاط الأساسية لهذا الموضوع دون الدخول في التفصيلات وتأجيل التفاصيل لجلسة قادمة يتم تحديدها مع المسترشد(عمر، 1992: 321-322).

تعقيب على الإطار النظري:

عرضت **الباحثة** الإطار النظري والذي تناول موضوع الدراسة (الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين) من خلال مبحثين، وقد تناولت **الباحثة** في المبحث الأول موضوع الذكاء الوجداني حيث يعتبر موضوع الذكاء الوجداني من المواضيع المهمة في مجال علم النفس الحديث، حيث اهتم علماء النفس بدراسته ومحاولة تحديد مفهومه والمكونات الأساسية التي يشتمل عليها والعوامل المؤثرة فيه وكيفية قياسه وتتعدد تعريفات العلماء والباحثين لمفهوم الذكاء الوجداني وأهم اختلاف بين الباحثين يمكن تحديده ما إذا كان الذكاء الوجداني عملية معرفية عقلية فقط أو مزيجاً مختلطاً من العمليات المعرفية العقلية وسمات الشخصية. وذكرت **الباحثة** مراحل التطور التاريخي والأساس العصبي والفسيولوجي للذكاء الوجداني، أما عن العوامل التي يتأثر بها الذكاء الوجداني فقد تبين أن لكل من العوامل الوراثية والعوامل البيئة تأثيراً على الذكاء الوجداني. ونظرا لتباين تفسير مفهوم الذكاء الوجداني تعددت نماذج الذكاء الوجداني، فهناك نماذج القدرة وهذه النماذج تؤكد على المكونات المعرفية للذكاء الوجداني حيث تركز على إدراك وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها، ومن أشهر هذه النماذج نموذج القدرة لماير وسالوفي. وهناك النماذج المختلطة للذكاء الوجداني، وترى هذه النماذج أن الذكاء العاطفي عبارة عن تركيب يمزج بين القدرات العقلية وخصائص الشخصية مثل التفاؤل والرفاهية والسعادة في الحياة، ومن أشهر هذه النماذج نموذج بارأون ونموذج دانيال جولمان. أما أبعاد الذكاء الوجداني والتي توصل إليها جولمان فتتمثل في الوعي الذاتي وإدارة الانفعالات والدافعية والتعاطف والمهارة في العلاقات الاجتماعية. وإن سرد بعض العلماء لأبعاد أخرى للذكاء الوجداني لا يعني اختلافهم في محتوى هذه الأبعاد، وكل هذه الأبعاد ذات محتوى مترابط ومكمل لبعضه البعض، أما عن تبني **الباحثة** للأبعاد الخمسة التي حددها جولمان فكان بسبب أن هذه الأبعاد تعتبر سمات أساسية لابد أن يتحلى بها المرشد النفسي ومهارات مهمة لابد أن يتقنها، لكي ينجح في أدائه المهني كما ورد في التراث النفسي. وأما مقاييس الذكاء الوجداني فقد اختلفت أيضاً تبعاً لتباين مفهوم الذكاء الوجداني فهناك اختبارات الأداء واختبارات التقرير الذاتي واختبارات تقديرات المحيطين . وقد تم استخدام طريقة مقاييس التقارير الذاتية بصورة كاملة في بحوث النماذج المختلطة، وفى القليل من نماذج القدرة واستخدمت مقاييس الأداء الموضوعية في البحوث والدراسات التي تنتمى إلى نماذج القدرة فقط، وسردت **الباحثة** أيضاً المجالات التي يؤثر فيها الذكاء الوجداني كالأسرة والمدرسة والعمل المهني والقيادة والصحة النفسية.

وفي المبحث الثاني تناولت **الباحثة** مفهوم الأداء المهني وأبعاده، حيث حددت **الباحثة** أربعة ابعاد للأداء المهني للمرشد النفس وهي: (البعد الفني – البعد الإداري – البعد القيمي – بعد العلاقات الاجتماعية) ثم ذكرت مفهوم التوجيه والإرشاد وأهدافه ومناهجه وطرائقه ونظرياته ومجالاته فأما أهداف الإرشاد فقد تمثلت في تحقيق الصحة النفسية وتحقيق التوافق وتحقيق الذات وتحسين العملية التربوية، وقد تبين أن هناك ثلاثة مناهج لتحقيق أهداف التوجيه والإرشاد النفسي وهي: المنهج الإنمائي و المنهج الوقائي و المنهج العلاجي، فأما عن طرائق الإرشاد النفسي فقد تعددت، وارتبطت كل منها بإحدى نظريات الإرشاد أو الشخصية، وأبرز هذه الطرائق وأكثرها تداولا بين العاملين في مجال التوجيه والإرشاد النفسي (الإرشاد الفردي – الإرشاد الجماعي – الإرشاد المباشر – الإرشاد غير المباشر – الإرشاد باللعب – الإرشاد الديني)، وتناولت **الباحثة** بالشرح بعض نظريات الإرشاد كنظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية والنظرية العقلانية الانفعالية ونظرية الذات، ثم ذكرت مجالات الإرشاد، ثم قامت بتعريف المرشد النفسي وعددت مواصفاته ومهاراته.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

- ❖ الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني.
- ❖ تعقيب على الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني.
- ❖ الدراسات التي تناولت الأداء المهني للمرشد النفسي.
- ❖ تعقيب على الدراسات التي تناولت الأداء المهني للمرشد النفسي.
- ❖ فرضيات الدراسة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة:

بعد إطلاع **الباحثة** على الأدب التربوي، والتراث السيكولوجي، وتجميع أكبر عدد ممكن من الأدبيات والدراسات والأبحاث المحلية والعربية والعالمية المرتبطة بموضوع الدراسة، قامت بترتيبها وتنظيمها حسب البعد الزمني، ولقد تم تقسيمها إلى فئتين: الأولى دراسات تتعلق بالذكاء الوجداني ثم التعقيب عليها، والثانية دراسات تتعلق بالأداء المهني للمرشد النفسي والتعقيب عليها، وقد تم ترتيب الدراسات حسب التسلسل الزمني من الحديث إلى القديم.

أولا: الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني:

1. دراسة ميسلر وقادوت (Meisler & Vigoda-Gadot, 2014):

بعنوان: "السياسة التنظيمية والذكاء العاطفى ونتائج العمل: دراسة تجريبية للتأثير المباشر والتأثير غير المباشر"

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين السياسات التنظيمية المدركة والذكاء الوجداني وتأثيرهما المتبادل في سياق السلوكيات والمواقف في مكان العمل. استخدمت الدراسة عينة من (368) موظفا لاختبار تأثير الوساطة للسياسات التنظيمية المدركة على العلاقة بين الذكاء الوجداني من جانب والرضا الوظيفي، وسلوك الإهمال من جانب آخر. تظهر النتائج أن الذكاء العاطفي يؤثر مباشرة بالسياسة المدركة، و بشكل غير مباشر يؤثر على مواقف الموظفين وسلوكياتهم أثناء العمل، من خلال تأثير الوساطة للسياسات المدركة.

2. دراسة (القداح والعساف،2013):

بعنوان: "الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الانفعاليٍ لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة"

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة، وعلاقتها بالذكاء الانفعالي. وقد تكونت عينة الدراسة من (257) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وفق متغيرات: (الجنس، المستوى التعليمي، نوع المدرسة). ولغاية جمع البيانات طور الباحثان أداتين لجمع البيانات إحداهما للرضا الوظيفي،

والأخرى للذكاء الانفعالي. وقد أظهرت النتائج علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الوظيفي والذكاء الانفعالي، ومستويات مرتفعة في المجالات كافة باستثناء مجال القوانين والأنظمة والحوافز؛ إذ جاء المستوى منخفضاً. كما أفرزت النتائج اختلافاً دالاً إحصائياً في تلك العلاقة تبعا لمتغيري الجنس ونوع المدرسة، ولم يظهر أثر لمتغير المستوى التعليمي في هذه الاختلاف. واستناداً إلى تلك النتائج فقد أوصت الدراسة بتعزيز النهج الديمقراطي في المؤسسات التربوية، وإعادة النظر بالقوانين والأنظمة والحوافز المتعلقة بالمعلمين، والإشراف الإداري المباشر على مدارس القطاع الخاص.

3. دراسة (الهمص، 2013):

بعنوان: " الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مدراء مدارس محافظة غزة "

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي في ضوء بعض المتغيرات (المؤهل العلمي – العمر الزمنى) وكذلك التحقق عن مدى إمكانية التنبؤ بالسلوك القيادي من خلال الذكاء الوجداني، ومن أجل ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بالاعتماد على أداة الاستبانة من إعداده، وبينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والسلوك القيادي المميز لدى أفراد العينة، وكذلك لا توجد فروق في الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة تبعا للمتغير العلمي ومتغير العمر الزمنى.

4. دراسة هل (Hill, 2013):

بعنوان: "العلاقة بين مستوى التدريب لدى الطلبة المتدربين في ماجستير الإرشاد التربوي والذكاء العاطفي والارتباطات النفسية لانتظام العاطفة خلال عملية التفاعل الإرشادي "

الدراسة بحثت العلاقة بين مستوى التدريب لدى الطلبة المتدربين في ماجستير الإرشاد التربوي مع الذكاء العاطفي، وكذلك مع الارتباطات النفسية لانتظام العاطفة من خلال التسجيل بالفيديو لحالة تفاعل مع عميل افتراضي. وأجريت الدراسة على (66) طالب ماجستير في مجال الإرشاد التربوي. تم فحص الذكاء الوجداني من خلال تطبيق اختبار مقياس مايروسالوفى (2003) وتم فحص انتظام العاطفة من خلال تأثر الجلد بالنشاط الكهربي، ومن خلال معدل ضربات القلب. وأظهر تحليل علاقة الارتباط والانحدار أن الحالة الفيزيائية النفسية المرتبطة بتنظيم العاطفة غير مرتبطة بالتدريب. ومع ذلك الانحراف المعياري لفترات نبضات القلب الطبيعية ارتبطت بشكل كبير مع مجموع نتائج فحص الذكاء العاطفي الكلي، وكذلك مع إدراك العواطف المتعلقة بالذكاء العاطفي، في حين النشاط الكهربي ارتبط بشكل كبير مع الفروع الجانبية لإدارة العواطف.

5. دراسة مصطفى واخرون (Mustaffa et al, 2013):

بعنوان: "الذكاء العاطفي وكفاءة المهارات وتنمية الشخصية بين مرشدى المدارس "

الغرض من الدراسة هو تحليل العلاقة بين مستويات الذكاء العاطفي (الوعي الذاتي، ضبط النفس، الدافع الذاتي، والتعاطف والمهارات الاجتماعية) وكل من كفاءة المهارات و تنمية الشخصية لمرشدي المدارس الثانوية في جوهور. تم اختيار (60) مرشداً مدرسياً بشكل عشوائي كفئة سيتم عليها الدراسة. وقد أجريت الدراسة كميا باستخدام الاستبيانات كأدوات للحصول على البيانات. الدراسة أظهرت أن الغالبية العظمى من الذين أجريت عليهم الدراسة لديهم مستوى متوسط من الذكاء العاطفي و مستوى عال من كفاءة المهارات وتنمية الشخصية. بالإضافة إلى ذلك، وجدت الدراسة أيضاً أن العلاقة بين الذكاء العاطفي (الوعي الذاتي، وضبط النفس، والدافع الذاتي، والتعاطف و المهارات الاجتماعية) وكفاءة المهارات يحظى بمستوى متوسط. في الوقت نفسه، الذكاء العاطفي (الوعي الذاتي، وضبط النفس، والدافع الذاتي، والتعاطف و المهارات الاجتماعية) لديه علاقة قوية و كبيرة بتنمية الشخصية. وبالتالي، فإنه يمكن استنتاج أن الذكاء العاطفي في الممارسات التعليمية يصقل ويعزز التنمية الشخصية و كفاءة المهارات لدى مرشدي المدرسة الثانوية.

6.دراسة روى(Roy, 2013):

بعنوان: "القيادة بواسطة سمة الذكاء العاطفي في الفصول الدراسية للتعليم العالي: دراسة استكشافية تبحث سمة الذكاء العاطفي بين أعضاء هيئة التدريس العالي "

هذه الأطروحة قامت بتحليل التباين الأحادي (ANOVA) وذلك لتحديد العلاقة الموجودة بين مستويات سمة الذكاء العاطفي لأعضاء هيئة التدريس المهرة و الذين حصلوا على جوائز نظرا لتدريسهم الممتاز (أساتذة حائزين على جائزة التميز)، والسمة نفسها عند نظرائهم غير الحائزين على تلك الجائزة، حيث يتم ذلك بمقارنة العشرات من فئتي الاساتذة هاتين من خلال استبانة الذكاء العاطفي. إلا أن نتائج هذه المقارنة لم تظهر أي علاقة ذات دلالة إحصائية، ولكن عند إدخال المتغيرات الديمغرافية، ولا سيما الجنس، والمستوى التعليمي، والمؤسسة إلى الحسابات، ظهرت علاقات ذات دلالة إحصائية. أجرت هذه الأطروحة أيضاً مقابلات نوعية شبه منظمة مع الأساتذة الحائزين على جائزة التعليم. أظهر تحليل موضوعي لهذه المقابلات النوعية أن ممارسة الأساتذة المتميزين أثناء التدريس تتم بمجموعة متنوعة من الطرائق المختلفة، أن التجارب المختلفة لهؤلاء الأفراد مكنتهم من تعلم المهارات والتقنيات الخاصة بسمة الذكاء العاطفي، وأن هؤلاء الأساتذة

المتميزين قادرون على تحقيق مجموعة متنوعة من النتائج من خلال استخدامهم لسمة الذكاء العاطفي.

7. دراسة نورتوك ودوغان (Nuri Tok & Dogan Dolapçioglu, 2013):

بعنوان: " العلاقة بين الذكاء العاطفي وطرق الإدارة الصفية لمعلمي المدارس الابتدائية "

هدفت الدراسة البحث عما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي لدى معلمي الصفوف والطرائق التي يتبعونها في إدارة صفوفهم، وعما إذا كان الذكاء العاطفي يتنبأ بشكل كبير في طريقة الإدارة الصفية. وتألفت عينة الدراسة من (233) من المعلمين الملتحقين بالتعليم الابتدائي في(22) مدرسة ابتدائية في محافظة هاتاي في وسط مدينة أنطاكيا (تركيا). تم تطبيق " مقياس الذكاء العاطفي "، و" ومقياس إدارة الفصول الدراسية ". وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي يشكل مؤشراً إيجابياً لإدارة الفصول الدراسية التي تركز على المعلم ولكن عكست أيضاً قوة تنبؤية ضعيفة. هناك علاقة إيجابية ذات مستوى منخفض، وذات دلالة إحصائية بين مستويات الذكاء العاطفي لدي معلمي المدارس الابتدائية و طرائق التعليم المدرسي في الفصول. وتشير نتائج البحوث أيضاً إلى وجود علاقة إيجابية ذات مستوى متوسط وذات دلالة إحصائية بين مستويات الذكاء العاطفي لدى معلمي المدارس الابتدائية وطرائق إدارة الفصول الدراسية التي تركز على الطالب.

8. دراسة كوتزى وهارى (Coetzee & Harry, 2013):

بعنوان: " الذكاء العاطفي مؤشراً على التكيف الوظيفي"

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والتكيف الوظيفي. وقد تم إجراء مسح مستعرض على عينة من (409) من وكلاء مركز الاتصال الوظيفي (متوسط العمر =32) والذين يعملون في ثلاثة من أكبر مراكز الاتصال ذات المصادر المالية الخارجية في إفريقيا. التحليلات الإحصائية أكدت صحة التنبؤ حول فعالية الذكاء العاطفي فيما يتعلق بالتكيف الوظيفي. وقد أظهرت النتائج أن التحكم بعواطف المرء الخاصة يساهم بشكل كبير في بيان الذكاء العاطفي الكلي، وأيضاً في إظهار التباين في التكيف الوظيفي المرتبط مع أربعة مجالات خاصة بالتكيف وهي (الاهتمام بالمهنة، والمراقبة الوظيفية، والثقة المهنية والفضول المهني). نتائج الدراسة تسلط الضوء على أهمية تطوير الذكاء العاطفي لدي الأفراد من أجل تعزيز القدرة على التكيف الوظيفي.

9. دراسة (الرقاد وابو دية ،2012):

بعنوان: "الذكاء العاطفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية للذكاء العاطفي وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لديهم. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام الاستبانة لقياس الذكاء العاطفي لدى القادة الأكاديميين، وقياس سلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس، وأجريت الدراسة على عينة تكونت من جميع القادة الأكاديميين في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة، بواقع (288) قائداً و (773) عضو هيئة تدريس في كل من الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، وجامعة مؤتة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ممثلة بنسبة (30 %). واشتملت الدراسة على متغير مستقل هو درجة ممارسة القادة الأكاديميين للذكاء العاطفي في الجامعات الأردنية الرسمية، ومتغير تابع هو درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية، بالإضافة إلى متغير وسيط هو مكان العمل. وكشفت نتائج الدراسة عن درجة توافر عالية للذكاء العاطفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية، و كذلك عن درجة توافر عالية لدى أعضاء هيئة التدريس لسلوك المواطنة التنظيمية في الجامعات الأردنية الرسمية. كما وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ممارسة القادة للذكاء العاطفي وبين سلوك المواطنة التنظيمية لديهم.

10. دراسة الافينيا وكورش (Alavinia & Kurosh, 2012):

بعنوان: " العلاقة بين الذكاء العاطفي و الفعالية الذاتية "

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية تبعاً لمتغيري العمر والخبرة في مجال التدريس لدي الأساتذة. تحقيقاً لهذه الغاية تم اختيار (50) من أساتذة الجامعات الإيرانية (من حملة الماجستير وحملة الدكتوراة). وتم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية لتشانين – موران ولفولك هوي (2001) ومقياس الذكاء العاطفي لبارأون (1997) على المشاركين. وكشف التحليل النهائي للبيانات عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين لهذين المقياسين. ومع ذلك أعمار المشاركين وسنوات الخبرة لديهم في مجال التدريس لها يكن لهما دور كبير فيما يتعلق بالعلاقة بين أداء المشاركين على مستوى المقاييس المذكورة.

11. دراسة (خضر،2011):

بعنوان: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمكانة الاجتماعية لدى موظفات جامعة بغداد"

هدفت الدراسة التعرف إلى الذكاء الانفعالي والمكانة الاجتماعية والعلاقة بينهما، وبلغ حجم العينة 120 موظفة من موظفات الجامعة، وقد تبنت الباحثة مقياس (الكرخي،2011) (للذكاء الانفعالي ومقياس (الخزرجي،2011) للمكانة الاجتماعية وبعد تطبيقهما سوية وجد أن الموظفات يتمتعن بذكاء انفعالي وضعف في المكانة الاجتماعية وأن المتزوجات منهن كن أكثر ذكاء من غير المتزوجات وأن لا فروق تذكر بينهن في المكانة الاجتماعية.

12. دراسة (النعيمي والخزرجي،2011):

بعنوان: " الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين التربويين"

هدفت الدراسة إلى قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين التربويين. تعرف الفروق في الذكاء الانفعالي لدى المرشدين التربويين على وفق المتغيرين الآتيين: النوع (ذكور – إناث). مدة الخدمة (1– 5)، (6 – 10)، (11سنة فأكثر). قياس الاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين التربويين. وقد تحدد مجتمع هذا البحث بالمرشدات والمرشدين التربويين العاملين في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى، بواقع (290) مرشداً ومرشدة تربوية لتربية ديالى، واعتمد الباحثان في اختيار عينة البحث على الطريقة العشوائية، حيث تم اختيار (100) مرشد ومرشدة من كافة الاختصاصات التربوية وفق متغيري الجنس والخدمة وبواقع (50) مرشداً و (50) مرشدة. وقد تبنى الباحثان مقياس (عزيز2009) لقياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين التربويين ومقياس (عايد2008) لقياس الاتجاه نحو المستقبل، وأسفرت الدراسة عن تمتع عينة البحث بدرجة عالية من الذكاء الانفعالي. وجود فروق ذات دلالة معنوية في قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين التربويين وفق متغير الجنس لصالح المرشدات عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية في قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين وفق متغير مدة الخدمة.

13. دراسة (بظاظو،2010):

بعنوان: "أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا، حيث أجريت هذه الدراسة باستخدام نموذج داليب

سينج للذكاء العاطفي في البيئة الإدارية، وقد تم دراسة مستويات الذكاء العاطفي للمدراء في مكونات النموذج الثلاثة (الحساسية الانفعالية، النضوج الانفعالي، والكفاية الانفعالية) وأثرها على قدرة المدراء في قيادة فرق العمل وإدارة العلاقة بالآخرين و قدرتهم على تحفيز العاملين معنوياً وكذلك قدرتهم على إدارة الصراع وحل النزاع، كما شملت الدراسة التعرف إلى أثر كل من الجنس والعمر والدرجة الوظيفية وعدد سنوات الخدمة على مستويات الذكاء العاطفي في كل مكون من المكونات الثلاثة. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم باستخدام برنامج SPSS الإحصائي تحليل البيانات وتفسيرها وقد تم استخدام الاستبانة لاستطلاع آراء عينة الدراسة، والمكونة من المدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا، والذين بلغ عددهم (92) مديراً، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي بمكوناته الثلاثة حسب نموذج سينج و فاعلية الأداء المهني بأبعاده الأربعة، كما أظهرت الدراسة أن ليس هناك أثر لعامل الجنس والدرجة الوظيفية وعدد سنوات الخدمة على مستوى الذكاء العاطفي لدى المدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا، وإنما هناك أثر لعامل العمر.

14. دراسة (رمضان،2010):

بعنوان: "درجة الذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في محافظة نابلس"

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الذكاء الانفعالي، لدى معلمي مدارس وكالة الغوث في محافظة نابلس، وتحديد أثر الجنس، وحجم المدرسة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة على درجة الذكاء الانفعالي. تكون مجتمع الدراسة من (298) معلم ومعلمة موزعين على (12) مدرسة وأجريت الدراسة على عينة قوامها (120) من كلا الجنسين، وقد تكونت أداة الدراسة من (43) فقرة وزعت على (5) مجالات هي الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي، والدافعية الشخصية، والتعاطف مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية. كشفت الدراسة عن وجود درجة كبيرة من الذكاء الانفعالي لدى المعلمين، واحتل مجال التعاطف مع الآخرين المرتبة الاولى، وبينت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مجال الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات والدافعية الشخصية تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لسنوات الخدمة على مجال الوعي الذاتي، ولم تظهر الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية لحجم المدرسة والمؤهل العلمي على درجة الذكاء الانفعالي.

15. دراسة (بقيعى،2010):

بعنوان: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى"

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس مستوى الذكاء الانفعالي، ومستوى الاحتراق النفسي، وأنماط الشخصية السائدة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى العاملين في منطقة إربد التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية. كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من أنماط الشخصية والاحتراق النفسي، ومدى اختلاف هذه العلاقة باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل العلمي. وتكونت عينة الدراسة من (122) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة من أصل (231) معلماً ومعلمة يمثلون مجتمع الدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث ثلاثة مقاييس، الأول يقيس الذكاء الانفعالي، والثاني يقيس أنماط الشخصية، والثالث يقيس الاحتراق النفسي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي، وانخفاض مستوى الاحتراق النفسي، وسيادة نمط الشخصية الانبساطية لدى أفراد العينة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي ونمط الشخصية الانبساطية، وعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاحتراق النفسي تبعاً لمتغيري الجنس والمؤهل، وبين الذكاء الانفعالي وأنماط الشخصية تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة.

16.دراسة بيرول واخرون (Birol et al ,2009):

بعنوان: " تحليل مقارن لتصورات المعلمين حول الذكاء العاطفي وإدارة الأداء في المدارس الثانوية في جمهورية شمال قبرص التركية "

هدفت الدراسة تحليل مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلمين العاملين في المدارس الثانوية في جمهورية شمال قبرص التركية. عينة الدراسة قاربت (253) من المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً كبيراً في تصورات المعلمين حول إدارة الأداء من حيث الجنس والأقدمية. كشفت الدراسة أيضاً أنه لا يوجد فرق كبير في تصورات المعلمين عن إدارة الأداء أو الذكاء العاطفي من حيث العمر. وُجد اختلاف كبير في تصورات المعلمين عن إدارة الأداء و الذكاء العاطفي من حيث نوع المدرسة. إلى جانب ذلك، كان هناك ارتباط بين إدارة الأداء الكلي و اثنين من الأبعاد الجانبية للذكاء العاطفي: وهي الدافع الذاتي والتعاطف.

17. دراسة (جوخب،2009):

بعنوان:" الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض"

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني في ضوء المتغيرات الديموغرافية والتعرف إلى الفروق بين المعلمات باختلاف حالتهن الاجتماعية والتخصص الأكاديمي واختلاف سنوات الخبرة، وطبقت الدراسة على عينة من معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية من مختلف الجهات الأصلية لمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وتم تطبيق الدارسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2008– 2007)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وشملت العينة (398) من المعلمات وكان مقياس الذكاء الوجداني لبارأون ترجمة هريدي (2003) ومقياس التوافق المهني من إعداد الشهري (2002) وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائياً بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس الذكاء الوجداني ومقياس التوافق المهني. وجود فروق بين متوسط درجات مقياس الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير التخصص الأكاديمي (أدبي، علمي)، وكانت النتائج لصالح القسم الأدبي (العلوم الإنسانية). وجود فروق بين متوسط درجات مقياس الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير سنوات الخبرة وكانت النتائج لصالح من هن أكثر سنوات خبرة.

18. دراسة (الشهري،1430):

بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني واتخاذ القرار لدى عينة الدراسة. تبعاً لمتغيرات الدراسة متغير العمل (عام – خاص) ومتغير المؤهل العلمي ومتغير عدد سنوات الخبرة، ومتغير الدورات التدريبية ومتغير العمر ومتغير الحالة الاجتماعية (أعزب – متزوج) وشملت عينة البحث (508) موظف من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف. واظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبين الدرجة الكلية لاتخاذ القرار لدى أفراد عينة الدراسة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني لدى موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف وفقاً لمتغيرات الدراسة.

19. دراسة (مغربي،1429):

بعنوان:" الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة "

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومكوناته والكفاءة المهنية وأبعادها لدى معّلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة. وأما أدوات الدراسة فهي مقياس الذكاء الانفعالي للمعّلمين، من إعداد عثمان وعبد السميع (2001) ومقياس الكفاءة المهنية وهو عبارة عن بطاقة تقويم لكفايات المعلم من إعداد الباحث. وعينة الدراسة تألّفت من (146) معّلمًا من الذين يدرسون في المدارس الثانوية الحكومية والأهلية في التعليم العام بمدينة مكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1427/1428)، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: أكثر أبعاد الكفاءة المهنية توفراً لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة هي الكفايات الشخصية، يليها الكفايات الاجتماعية، ثم الكفايات المهارية، فالكفايات المعرفية، وأقلها الكفايات الإنتاجية. توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومكوناته، والكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها. لا توجد تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين التخصص وسنوات الخبرة على الذكاء الانفعالي أو أي من مكوناته الفرعية. توجد تأثيرات دالة إحصائياً للتخصص الأكاديمي على التعاطف كأحد مكونات الذكاء الانفعالي.

20. دراسة (محمد،2008):

بعنوان: "الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية"

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى توافر الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس بسلطنة عمان، كما هدفت إلى التحقق من مدى وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وبعض المتغيرات الديموغرافية والتي تشمل النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى،)، المنطقة التعليمية (مسقط / الباطنة شمال)، سنوات الخبرة ونوع المدرسة (حلقة أولى / حلقة ثانية / تعليم ثانوي). وتكونت عينة الدراسة من 130 مديرا ومديرة من منطقتي مسقط والباطنة شمال وتم استخدام مقياس جولمان للذكاء الانفعالي (GOLEMAN, 1998) بعد التحقق من صدقه وثباته ومناسبة فقارته للعينة المستهدفة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في بعد الوعي بالذات، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في بعد تنظيم الذات لصالح الذكور. و أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في بعد المهارات الاجتماعية وقد كانت هذه الفروق لصالح الإناث. أما بالنسبة

لنتغير المنطقة فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الأبعاد الأربعة للذكاء الانفعالي. وجود فروق ذات دلالة في بعد المهارات الاجتماعية في متغير الخبرة وجاءت الفروق بين المدراء ذوي الخبرة الطويلة وذوي الخبرة القصيرة لصالح المدراء لذوي الخبرة الطويلة.

21.دراسة اوجينسكا بوليك (Oginska-Bulik,2005)

بعنوان:" الذكاء الوجدانى في موقع العمل "

الغرض من الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي و الإجهاد المدرك في مكان العمل والنتائج ذات الصلة بالصحة في العاملين في مجال الخدمات الإنسانية. وقد شملت عينة الدراسة 330 مشاركا، حيث مثلت هذه العينة مختلف مهن الخدمة الإنسانية مثل (الأطباء ،الممرضين ،المعلمين، المديرين). تم استخدام ثلاث أدوات في الدراسة وهي استبانة الذكاء العاطفي (INTE) مع تعديل بولندي، والأداة الثانية هي استبانة تقييم عمل ذاتي تم إجراؤه في بولندا، والأداة الثالثة هي استبانة الصحة العامة (GHQ-28) مع تعديل بولندي. النتائج أكدت دوراً أساسياً، لكن ليس قوياً جداً، للذكاء العاطفي في إدراك الإجهاد المهني ومنع موظفي الخدمات الإنسانية من النتائج الصحية السلبية. القدرة على التعامل بفعالية مع العواطف في مكان العمل تساعد الموظفين على التعامل مع الإجهاد المهني، لذلك ينبغي تطوير هذه القدرة من خلال التدريب.

22. دراسة روسيت وسياروتشي (Rosete & Ciarrochi,2005) :

بعنوان " الذكاء العاطفي وعلاقته بفعالية القيادة ونتائج الأداء في محيط العمل" ،

هدفت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين كل من الذكاء العاطفي والشخصية والذكاء المعرفي وكذلك فعالية القيادة، أجريت هذه الدراسة على مجموعة من المدراء التنفيذيين في كبرى

الشركات الاسترالية العاملة في قطاع الخدمات العامة وقد بلغ عدد المدراء التنفيذيين المشاركين في هذه الدراسة 41 مديراً تنفيذيا منهم 24 ذكور و 18 إناث وتراوحت أعمارهم من 24 إلى 25 سنة، وقد تم إستخدام ثلاثة مقاييس في هذه الدراسة وهي مقياس (MSCEIT) للذكاءالعاطفي ومقياس (WASI) للشخصية ومقياس (16PF5) للذكاء المعرفي وهي مقاييس مشهورة ومعروفة. وكشفت الدراسة عن وجود ارتباط قوي بين أصحاب الذكاء العاطفي العالي وفعالية القيادة. كما رجحت النتائج أن أصحاب الذكاء العاطفي العالي عندهم قدرة على الإنجاز وتحقيق نتائج العمل.

23. دراسة مارتن وسوليفان (Martin & Sullivan,2004):

بعنوان:" الذكاء العاطفي سمة أساسية لكينونة المرشد التربوي"

هدفت الدراسة البحث عن علاقة الارتباط بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية في الإرشاد التربوي. وقد شارك في الدراسة عينة من (140) شخصا تتكون من طلبة متخصصين في الإرشاد التربوي بالإضافة إلى مرشدين تربويين ممارسين، الذين اجتازوا اختبار الذكاء العاطفي واختبار التقدير الذاتي في الإرشاد التربوي. إن الذكاء العاطفي يفرق بين المرشدين التربويين من غيرهم (Mdn d=. 6650) ولكنه يعطي نتائج مختلطة عند التمييز بين المرشدين الدارسين والمرشدين الممارسين. وإضافة إلى ذلك فإن عوامل الذكاء العاطفي في تحديد العواطف الخاصة والتعبير عن العواطف بتوافقية واستخدام العواطف في حل المشكلات قد نجحت لدى كل من طلبة الإرشاد والمرشدين الممارسين في مجال الإرشاد التربوي (R =. 537). ويمكن اعتبار الذكاء العاطفي دلالة أخرى على الأشخاص الذين يسعون إلى الإرشاد المتخصص كمهنة، وكذلك لتحسين الكفاءة الذاتية لدى الطلاب في مجال الإرشاد التربوي.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني:

من خلال عرض الدراسات السابقة وجدت **الباحثة** أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب، واختلفت معها في البعض الآخر كالتالي:

من حيث الأهداف:

اختلفت الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني في الأهداف تبعا لتباين أهداف الباحثين، فمنها ما هدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وبين بعض المتغيرات كدراسة (محمد ،2008) ودراسة (جوخب ،2009) ودراسة (المغربي ،(1429) ودراسة (خضر ،2011) ودراسة (النعيمي والخزرجي ،2011) ودراسة (الافينيا وكورش2012) ودراسة (كوتزى وهارى ،2013) ودراسة (مارتن وسوليفان،2004) ومنها ما هدف الكشف عن مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة كدراسة (النعيمي والخزرجي ،2011) ودراسة (رمضان ،2010) ودراسة (بقيعي،2010) ودراسة (بيرول ،2009) . ومنها ما هدف إلى الكشف عن أثر الذكاء العاطفي على الأداء كدراسة (بظاظو ،2010) .

من حيث العينة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في اختيار مجتمع الدراسة وعينة الدراسة المتمثلة في المرشدين التربويين الممارسين أومن طلبة الإرشاد ومنها دراسة (النعيمي والخزرجى،2011) ودراسة (مارتن وسوليفان، 2004) ودراسة (هل، 2013) ودراسة (مصطفى، 2013).

واختلفت الدراسة الحالية مع كل من دراسة (محمد ،2008) وعينته من مديري المدارس ودراسة (جوخب ،2009) وعينتها من المدرسين وكذلك دراسة (المغربي ،1429) ودراسة (بيرول،2009) ودراسة (رمضان، 2010) ودراسة (بقيعي، 2010) ودراسة (نورتوك ودوغان، 2013) ودراسة (الشهري،1430) وعينته من الموظفين، وكذلك دراسة (ميسلروقادوت،2014) ودراسة (روي،2013) وعينته من أساتذة التعليم العالى وكذلك دراسة (الافينيا وكورش،2012).

من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية باستخدامها المنهج الوصفي التحليلي مع دراسة (جوخب،2009) ودراسة (الشهري،1430) ودراسة (رمضان،2010) ودراسة (بظاظو،2010)، ودراسة (الهمص،2013).

من حيث الأدوات:

بعض الدراسات السابقة استخدمت أدوات من اعداد الباحث، وبعضها استخدمت أدوات جاهزة ومختلفة من أجل الوصول إلى أهدافها، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي اعتمدت الاستبانة كأداة رئيسية لقياس الذكاء الوجداني.

من حيث النتائج:

بعض الدراسات السابقة توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والممارسة المهنية لدى عينة الدراسة كدراسة (مصطفى ،2013) ودراسة (مارتن وسوليفان،2004) ودراسة (الرقاد وأبو دية،2009) ودراسة (الافينيا وكورش ،2012)

وكذلك العديد من الدراسات السابقة توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني ومتغيرات بحثية أخرى كدراسة (جوخب،2009) ودراسة (مغربي،1429) ودراسة (الشهري،1430) ودراسة (بيرول،2009) ودراسة (هل،2013) ودراسة (نورتوك ودوغان،2013) ودراسة (كوتزي وهاري ،2013) .

وتوصلت بعض الدراسات السابقة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس كدراسة (بظاظو،2010) واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (النعيمي والخزرجي،2011) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية في قياس الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة وفق متغير الجنس لصالح المرشدات ودراسة (محمد،2008) حيث يوجد فرق ذات دلالة لصالح الذكور في بعد تنظيم الذات، ويوجد فرق ذات دلالة في بعد المهارات الاجتماعية لصالح الإناث.

وأيضاً توصلت بعض الدراسات السابقة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير مدة الخدمة، كدراسة (النعيمي والخزرجي،2011) ودراسة (بظاظو، 2010) ودراسة (الافينيا وكورش، 2012). واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الشهري، 1430) ودراسة (جوخب، 2009) ودراسة (محمد، 2008) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير مدة الخدمة لصالح ذوي الخدمة الأعلى.

أيضاً توصلت بعض الدراسات السابقة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كدراسة (رمضان، 2010) واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الشهري ،1430) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوى المؤهل الأعلى.

ثانيا: الدراسات التي تناولت الأداء المهني للمرشد النفسي:

1. دراسة (صباح،2013):

بعنوان: "مستوى أداء المرشد التربوي من وجهة نظر مديرى ومعلمى المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة "

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مستوى أداء المرشد التربوي من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية ومعلميها في محافظة رام الله والبيرة. وتكونت عينة الدراسة من (260) مديراً ومعلماً واستخدمت الباحثة استبانة من تصميمها مكونة من (40) فقرة. وأسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء المرشد التربوي تبعا لمتغير الجنس، وقد كانت الفروق لصالح المعلمات. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء المرشد التربوي تبعا للمتغيرات التالية (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مستوى المدرسة، المسمى الوظيفي).

2. دراسة هاس (Haas, 2013):

بعنوان: " تجارب مرشدي المدارس الريفية في التعامل مع سلوك إيذاء الذات لدى المراهقين " دراسة حالة.

هدفت الدراسة الكشف عن المفاهيم والمعتقدات لدى مجموعة من المرشدين في المدارس الريفية حول فعالية التعامل مع المراهقين الذين انخرطوا في إيذاء أنفسهم. العينة تم أخذها من المدارس الثانوية في المناطق الريفية، حيث طُلب من عشرة من مرشدي المدارس الريفية الإفصاح عن وجهات نظرهم بشأن العمل مع المراهقين الذين كان لهم تجارب في إيذاء النفس. هذه الدراسة النوعية بحثت المواقف، والمعتقدات، والأفكار لدى مرشدي المدارس الريفية بخصوص مواضيع محددة مثل ثقافة المدرسة، والطلاب الذين لهم تجارب مع إيذاء النفس، وموارد الصحة العقلية المجتمعية، وفعالية الإستراتيجيات المستخدمة للمساعدة. وقد تم توجيه البحث في هذه الدراسة من خلال أربعة أسئلة بحثية، والتي كشفت عن وجود ارتباط بين المفاهيم الريفية، والموارد، ومعتقدات مرشدي المدارس الريفية وبين العلاج الفّعال.

3. دراسة كارلسون وكيس (Carlson & Kees, 2013):

بعنوان: " خدمات الصحة النفسية في المدارس العامة: دراسة أولية لتصورات مرشد المدرسة"

هذه الدراسة البحثية المسحية بحثت مستوى الراحة المبلغ عنه ذاتيا لدى مرشد المدرسة حول تلبية احتياجات الصحة النفسية للطلاب، وكذلك تصورات مرشد المدرسة حول العلاقات الناجحة مع الذين يتم علاجهم في المدرسة وتكونت عينة الدراسة من (120) مرشداً. نتائج المسح أشارت الي أن مرشدي المدارس عموما يشعرون بالثقة بالنسبة لمهاراتهم الإرشادية، ويشعرون بالراحة في معالجة القضايا العامة والمشتركة التي يتم طرحها من قبل الطلاب. ولكن مع ذلك فإن هؤلاء المرشدين أنفسهم أشاروا إلى أنهم يواجهون نوعاً من عدم الراحة في التعامل مع الطلاب الذين يعانون من اضطرابات عقلية، وأن الدورات المتخصصة في برامج التدريب الخاصة بالمرشد المدرسي ربما يكون لها أثر في تخفيف هذا الانزعاج وعدم الراحة لدى المرشد. النتائج كشفت أيضاً أن مرشدي المدارس على استعداد للعمل مع فرق متعددة التخصصات، وذلك من أجل تحسين تلبية احتياجات الصحة النفسية للطلاب.

4. دراسة (طشطوش ومزاهرة،2012):

بعنوان: "درجة ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة الإرشاد من وجهة نظرهم"

هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة الإرشاد من وجهة نظرهم، ومعرفة ما إذا كان ذلك يختلف تبعا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، والاختصاص الأكاديمي، سنوات الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان السكن. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان مقياس أخلاقيات مهنة الإرشاد النفسي والتربوي الذي أعده محاسنة (2006)، وقد تكون المقياس من (40) فقرة موزعة في أربعة مجالات: الكفايات الأكاديمية، والسرية، والتقبل، والمسؤولية. تكونت عينة الدراسة من (60) مرشداً ومرشدة اختيروا من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة عجلون. وقد أظهرت نتائج الدارسة أن درجة ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة الإرشاد جاءت بدرجة متوسطة، ثم جاءت المجالات حسب درجة ممارستها مرتبة على التوالي: المسؤولية، والكفايات الأكاديمية، والسرية، والتقبل، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة الإرشاد، تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الماجستير، والاختصاص الأكاديمي لصالح اختصاص الإرشاد النفسي والتربوي، وعدد سنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة (من 10 إلى 20 سنة) (وفئة أكثر من 20 سنة)، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارستهم تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والحالة الاجتماعية ومكان السكن.

5. دراسة (الشرفا،2011):

بعنوان: "الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة "

هدفت الدراسة التعرف إلى الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ وبلغت عينة الدراسة (279) مرشداً ومرشدة. ولتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد مقياس، تكون من ثمانية أبعاد، يشمل (البعد المعرفي، الأداء المهني، سمات الشخصية، النفسي، الطموح المهني، القيم المهنية، المكانة الاجتماعية، تقدير الآخرين) وقد اشتملت على (94) فقرة موزعة على الأبعاد الثمانية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمرحلة الدراسية، المنطقة التعليمية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في بعد المكانة الاجتماعية، ولقد كانت الفروق لصالح الحاصلين على بكالوريوس. توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص في بعد الطموح المهني، ولقد كانت الفروق لصالح تخصص

الإرشاد النفسي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير استخدام الحاسوب في بعدي المعرفي والطموح المهني ولقد كانت الفروق لصالح الذين يستخدمون الحاسوب.

6. دراسة (شومان،2008):

بعنوان: "**دراسة تقييمية لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات**"

هدفت الدراسة إلى معرفة و تقويم مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين في محافظات قطاع غزة و معرفة الصورة التي هم عليها في أدائهم الوظيفي و ذلك في ضوء بعض متغيرات الدراسة. تكونت عينة الدراسة من(207) مرشد و مرشدة من العاملين في كل من وكالة الغوث الدولية و المرشدين النفسيين العاملين في وزارة التربية والتعليم، استخدم الباحث للتحقق من صحة فروض الدراسة مقياس مستوى الأداء الوظيفي للمرشد النفسي من وجهة نظر مدراء المدارس. ومقياس مستوى الأداء الوظيفي للمرشد النفسي من وجهة نظر مشرفي التوجيه والإرشاد النفسي. و مقياس الرضا الوظيفي للمرشد النفسي، وقد كانت هذه المقاييس من إعداد الباحث. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. بعد إجراء المعالجات الإحصائية توصل الباحث إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين تعزى لمتغير جهة العمل (وكالة، حكومة) لصالح المرشدين النفسيين الذين يعملون في وكالة الغوث الدولية. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء الوظيفي للمرشدين النفسيين تعزى لمتغير رضا المرشدين عن العمل.

7. دراسة (زريقي، 2008):

بعنوان :"الكفايات الإرشادية المدركة واختلافها باختلاف التأهيل والتدريب والخبرة وجنس المرشد في المدارس الأردنية"

تم اختيار عينة عشوائية من (184) مرشداً ومرشدة في محا فظات عمان والزرقاء واربد، ومن مجتمع عدد أفراده الإجمالي(794) ، ولتحقيق ذلك تم بناء أداة خاصة للتعرف على درجة امتلاك الكفايات الإرشادية مكونة من (89) فقرة موزعة على تسع مجالات. وأظهرت النتائج أن مرشدي المدارس الحكومية ممن شملتهم الدراسة الحالية يمتلكون درجة عالية جداً في مجالين من مجالات الدراسة، وبدرجة عالية في السبعة المجالات المتبقية من الكفايات الإرشادية مرتبة تنازلياً كما يلي :مجال تنفيذ الإرشاد الفردي والجماعي احتل المرتبة الأولى ويليه مجال الالتزام بالمعايير الأخلاقية ومعايير التطور المهني ثم مجال تنظيم برنامج الإرشاد في المدرسة تلاه مجال مساعدة

الطلبة لتحسين تحصيلهم الأكاديمي، ثم مجال مساعدة الطلبة على فهم خصائصهم الإنمائية، تلاه تطبيق التوجيه المهني للطلبة ثم تقييم الطلبة وتفسير المعلومات تلاه تقديم الاستشارات، ثم مجال تطبيق الأبحاث وتقييم البرنامج الإرشادي الذي احتل المرتبة الأخيرة.

تعقيب على الدراسات التي تناولت الأداء المهني للمرشد النفسي:

من خلال عرض الدراسات السابقة وجدت **الباحثة** أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع الدراسات السابقة في بعض الجوانب، واختلفت معها في البعض الاخر كالتالي:

من حيث الأهداف:

اختلفت الدراسات السابقة المتعلقة بالمرشد النفسي وأدائه المهني في الأهداف تبعا لتباين أهداف الباحثين، فمنها ما هدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذات المهنية وبعض المتغيرات كدراسة (الشرفا ،2011) ومنها ما هدف إلى تقييم الأداء المهني كدراسة (شومان،2008) ومنها ما هدف الكشف عن تصورات مديري المدارس أو المعلمين أو المرشدين التربويين حول ممارسات المرشد التربوي كدراسة (طشطوش ومزاهرة،2012) ودراسة (صباح،2013).

من حيث العينة:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات العربية والأجنبية في اختيار مجتمع الدراسة وعينة الدراسة من المرشدين النفسيين العاملين في المدارس.

من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية باستخدامها المنهج الوصفي التحليلي مع دراسة (الشرفا، 2011) ودراسة (شومان، 2008) ودراسة (صباح،2013).

من حيث الأدوات:

بعض الدراسات السابقة استخدمت أدوات من اعداد الباحث، وبعضها استخدمت أدوات جاهزة ومختلفة من أجل الوصول إلى أهدافها، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي اعتمدت الاستبانة كأداة رئيسية لقياس الأداء المهني. واختلفت مع بعض الدراسات التي استخدمت المقابلة كدراسة (هاس ،2013).

من حيث النتائج:

اتفقت الدراسات السابقة في حصول الأداء المهني للمرشد النفسي على درجة مرتفعة كدراسة (شومان،2008)، ودراسة (صباح،2013)، ودراسة (الشرفا، 2011) ودراسة (زريقي، 2008).

فرضيات الدراسة:

1. توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (á ≤ 0. 05) بين مستوى الذكاء الوجداني بأبعاده والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (á ≤ 0. 05) في متوسطات درجات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، اناث).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (á ≤ 0. 05) في متوسطات درجات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات، من خمس إلى عشر سنوات – أكثر من عشر سنوات).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (á ≤ 0. 05) في متوسطات درجات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد العينة تعزى للمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (á ≤ 0. 05) في متوسطات درجات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد العينة تعزى للتخصص (إرشاد نفسى، خدمة اجتماعية، علم نفس).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (á ≤ 0. 05) في متوسطات درجات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد العينة تعزى لمستوى التأهيل والتدريب (من 3 دورات إلى 6، أكثر من 6 دورات).

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

- ❖ منهج الدراسة.
- ❖ مجتمع الدراسة.
- ❖ عينة الدراسة.
- ❖ أدوات الدراسة.
- ❖ صدق وثبات الاستبانة.
- ❖ اجراءات الدراسة.
- ❖ المعالجات الإحصائية.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها **الباحثة** في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة:

اتبعت **الباحثة** في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بوصفه أنسب المناهج الملائمة لأهداف الدراسة، ويعد المنهج الوصفي من أساليب البحث العلمي،" ويعتمد على دراسة الظواهر أو العلاقات كما هي موجودة في الواقع، ثم يقوم بعمل وصف دقيق لها يساعد على تفسير المشكلات التي تتضمنها، أو الإجابة عن الأسئلة الخاصة بها" (منسي، 2000: 201).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين النفسيين العاملين في المدارس الحكومية بمحافظة غزة خلال العام الدراسي (2014-2015) والبالغ عددهم (160) مرشداً ومرشدة، وقد تم الاستعانة بمدراء تلك المدارس ومشرفي الإرشاد التربوي والبالغ عددهم (160) مديراً ومديرة و(2) مشرف تربوي لتعبئة الاستبانة الخاصة بتقييم المرشد.

عينة الدراسة:

أ- العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (30) مرشداً ومرشدة ومدراءهم، والبالغ عددهم (30) مديراً ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من خارج أفراد عينة الدراسة، و(2) مشرف تربوي، وذلك للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.

ب -عينة الدراسة الفعلية:

استهدفت **الباحثة** كافة أفراد المجتمع عند تطبيق أدوات الدراسة بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (30) فرداً، حيث أصبحت العينة تتكون من(130) مرشداً ومرشدة، وقد تم استبعاد (12) استبانة بسبب عدم اكتمال البيانات فيها، وبالتالي اصبحت عينة الدراسة تتكون من (118) فرداً، والجداول التالية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

جدول رقم (1.4)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

	العدد	النسبة المئوية
ذكر	54	45.76
أنثي	64	54.24
المجموع	118	100.00

جدول رقم (2.4)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخدمة

	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	29	24.58
من5-10 سنوات	50	42.37
أكثر من 10 سنوات	39	33.05
المجموع	118	100.00

جدول رقم (3.4)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	96	81.36
دراسات عليا	22	18.64
المجموع	118	100.00

جدول رقم (4.4)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

	العدد	النسبة المئوية
إرشاد نفسي	60	50.85
خدمة اجتماعية	27	22.88
علم نفس	31	26.27
المجموع	118	100.00

جدول رقم (5.4)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات

	العدد	النسبة المئوية
من3-6 دورات	26	22.03
أكثر من 6 دورات	92	77.97
المجموع	118	100.00

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس لقياس كل من : الذكاء الوجداني والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين من وجهة نظر مدراء المدارس والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين من وجهة نظر مشرفي الإرشاد التربوي.

أولاً: مقياس الذكاء الوجداني:

قامت **الباحثة** بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث (الذكاء الوجداني)، بهدف إعداد مقياس الذكاء الوجداني، والاطلاع على العديد من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة منها مقياس عثمان ورزق المستخدم في دراسة الشهري (1430) ومقياس القداح والعساف (2013) ومقياس الفرا والنواجحة (2012) ومقياس رمضان (2010)

وبعد استطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، قامت **الباحثة** ببناء المقياس وفق الخطوات التالية:

- تحديد الأبعاد الرئيسة التي شملها المقياس. واستندت الباحثة على نموذج دانيال جولمان عند تحديد أبعاد المقياس، والذي يتكون من خمسة أبعاد فرعية هي: (الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات ، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية).
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد.
- إعداد المقياس في صورته الأولية والتي شملت (30) فقرة والملحق رقم (3) يوضح المقياس في صورته الأولية.
- عرض المقياس على (10) من المحكمين المختصين، بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، والملحق رقم (1) يبين أعضاء لجنة التحكيم.
- إجراء التعديلات التي أوصى بها الأساتذة المحكمون والملحق رقم (6) يبين المقياس في صورته النهائية.

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (39) فقرة، وتتم الاستجابة على كل فقرة وفقاً لتدرج خماسي البدائل على طريقة ليكرت، وهي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً درجتين، أبداً درجة واحدة فقط، باستثناء الفقرات السلبية تصحح بعكس هذا الاتجاه، وعلى المفحوص أن يحدد مدى انطباق كل فقرة عليه، وذلك بوضع علامة (X) أمام الفقرة تحت العمود الذي يتفق مع رأيه، والجدول رقم (4 .6) التالي يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد والفقرات السلبية.

جدول رقم (6.4)

توزيع فقرات مقياس الذكاء الوجداني على الأبعاد ورقم الفقرات السلبية

البعد	عدد الفقرات	رقم الفقرات السلبية
الوعي بالذات	**8**	**4**
إدارة الانفعالات	**8**	**16**
الدافعية	**8**	**23**
التعاطف	**7**	**-**
المهارات الاجتماعية	**8**	**38 ،32**
الدرجة الكلية	**39**	**5**

ويتم حساب الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس بجمع درجاته في الفئات الخمس للمقياس وتتراوح الدرجات الكلية للمفحوص على المقياس ما بين(39- 195).

صدق وثبات مقياس الذكاء الوجداني:

قامت **الباحثة** بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني على أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك لحساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.

1- الصدق

أ. صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس ، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من أبعاد المقياس ، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم إضافة بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) مرشدا ومرشدة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

جدول رقم (7.4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول: (الوعي بالذات) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	أستطيع التعبير عن مشاعري بسهولة	0.443	دالة عند0.05
.2	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة وشفافة	0.489	دالة عند0.01
.3	أعتبر نفسي مسئولا عن مشاعري	0.448	دالة عند0.05
.4	يسيطر على شخصيتي المزاج السيء	0.613	دالة عند0.01
.5	أقدر على التمييز بين انفعالاتي الايجابية والسلبية.	0.627	دالة عند0.01
.6	أتفهم إلى أي درجة تؤثر مشاعري على سلوكي	0.577	دالة عند0.01
.7	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي	0.621	دالة عند0.01
.8	أوظف انفعالاتي الايجابية في توجيه مسار حياتي.	0.569	دالة عند0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05 و0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.443 – 0.627)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (8.4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني: (إدارة الانفعالات) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.9	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي	0.431	دالة عند0.05
.10	أستطيع الحفاظ على هدوئي تحت أي ضغوط أتعرض لها	0.635	دالة عند0.01
.11	لا تستمر لدي المشاعر السلبية طويلاً	0.677	دالة عند0.01
.12	أقدر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر	0.830	دالة عند0.01
.13	يظل لدي الأمل والتفاؤل عند تعرضي للفشل.	0.590	دالة عند0.01
.14	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.	0.716	دالة عند0.01
.15	أستطيع نسيان أي موقف يثير انفعالاتي	0.669	دالة عند0.01
.16	لا أستطيع احتواء مشاعر الاجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي	0.632	دالة عند0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05 و0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.431 – 0.830) وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (9.4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث: (الدافعية) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.17	أتحمل المسؤولية وأتحدى المخاطر من أجل انجاز الأهداف	0.794	دالة عند0.01
.18	أختار الاتجاه الإيجابي حتى عندما أواجه بعقبات	0.822	دالة عند0.01
.19	أبحث عن معلومات تساعدني في تحقيق أهدافي	0.667	دالة عند0.01
.20	أركز على النجاح أكثر من التركيز على الفشل	0.671	دالة عند0.01
.21	أشعر أن بإمكاني أن أنجح في أي شيء إذا ما حاولت ذلك	0.559	دالة عند0.01
.22	يزداد حماسي ونشاطي عندما أشعر أنني أواجه مهمة صعبة	0.644	دالة عند0.01
.23	لا يهمني أن أتم أي عمل بدأته	0.575	دالة عند0.01
.24	أهتم بتطوير أدائي المهني من خلال الاطلاع على ما هو جديد	0.771	دالة عند0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.559 – 0.822)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (10.4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الرابع: (التعاطف) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.25	أستطيع قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم	0.516	دالة عند0.01
.26	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهوله.	0.557	دالة عند0.01
.27	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفق عليهم.	0.636	دالة عند0.01
.28	أشعر بانفعالات ومشاعر الآخرين التي لا يفصحون عنها.	0.654	دالة عند0.01
.29	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.	0.749	دالة عند0.01
.30	أشعر بالاحتياجات العاطفية للآخرين	0.680	دالة عند0.01
.31	أشارك الآخرين انفعالاتهم ومعاناتهم حينما استمع إليهم	0.529	دالة عند0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.516- 0.749)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (11.4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الخامس: (المهارات الاجتماعية) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.32	أغضب إذا ضايقني الناس الذين أتعامل معهم بأسئلتهم المتكررة	0.474	دالة عند0.01
.33	أتفهم الإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين	0.471	دالة عند0.01
.34	عندي قدرة على التأثير في الآخرين	0.497	دالة عند0.01
.35	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين	0.661	دالة عند0.01
.36	امتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم	0.486	دالة عند0.01
.37	يراني الناس إنني فعال الاتجاه أحاسيس الآخرين	0.628	دالة عند0.01
.38	لا أمتلك مهارة الاندماج مع الآخرين بسهولة	0.618	دالة عند0.01
.39	أسعى إلى بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين	0.427	دالة عند0.05

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05 و0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.427-0.628)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

للتحقق من الصدق البنائي للأبعاد قامت **الباحثة** بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من ابعاد المقياس بالأبعاد الأخرى، وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس والجدول (12.4) يوضح ذلك.

جدول رقم (12.4)

مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالأبعاد الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس

	المجموع	البعد الأول	البعد الأول	البعد الأول	البعد الأول	البعد الثاني
الوعي بالذات	0.603	1				
إدارة الانفعالات	0.832	0.384	1			
الدافعية	0.759	0.446	0.589	1		
التعاطف	0.713	0.536	0.475	0.535	1	
المهارات الاجتماعية	0.663	0.679	0.558	0.692	0.576	1

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.361

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والاتساق الداخلي.

2. ثبات استبانة الذكاء الوجداني

قامت **الباحثة** بحساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني بالطريقتين التاليتين:

1- **التجزئة النصفيةSplit-Half Coefficient** : تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown Coefficient) والجدول (**13.4**) يوضح ذلك:

جدول رقم (13.4)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك المقياس ككل

البعد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الوعي بالذات	8	0.654	0.791
إدارة الانفعالات	8	0.496	0.664
الدافعية	8	0.605	0.754
التعاطف	7*	0.672	0.682
المهارات الاجتماعية	8	0.41	0.581
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني	39*	0.728	0.733

*** تم استخدام معامل جتمان لأن النصفين غير متساويين.**

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.733)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

2- **طريقة ألفا كرونباخ:** استخدمت **الباحثة** طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك للمقياس ككل والجدول (14.4) يوضح ذلك:

جدول رقم (14.4)

معاملات الثبات بطريقة القا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ككل

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الوعي بالذات	8	0.653
إدارة الانفعالات	8	0.798
الدافعية	8	0.837
التعاطف	7	0.723
المهارات الاجتماعية	8	0.582
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني	39	0.883

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.883)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً: مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي :

قامت **الباحثة** بالاطلاع على المقياس المعمول به في وزارة التربية والتعليم العالي ذات الصلة بموضوع البحث(الأداء المهني)، بهدف إعداد مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي، وأيضاً اطلعت على العديد من المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة منها مقياس الشرفا(2011) ومقياس شومان (2008) ومقياس طشطوش ومزاهرة (2012) وبعد استطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، قامت **الباحثة** ببناء مقياسين (مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي من وجهة نظر مدير المدرسة) (مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي من وجهة نظر المشرف التربوي)، واتبعت **الباحثة** في بناء كل مقياس الخطوات التالية:

- تحديد الأبعاد الرئيسة التي شملها كل مقياس.
- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد.
- إعداد مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي من وجهة نظر مدير المدرسة والملحق رقم (4) يوضح المقياس في صورته الأولية. وكذلك إعداد مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي من وجهة نظر المشرف التربوي، والملحق رقم (5) يوضح المقياس في صورته الأولية.
- عرض الاستبانتين على (10) من المحكمين المختصين، بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى، والملحق رقم (1) يبين أعضاء لجنة التحكيم.
- إجراء التعديلات التي أوصى بها الأساتذة المحكمين والملحق رقم (7) يبين مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي من وجهة نظر مدير المدرسة في صورته النهائية. والملحق رقم (8) يبين مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي من وجهة نظر المشرف التربوي في صورته النهائية وتتم الاستجابة عن كل فقرة وفقاً لتدرج خماسي البدائل على طريقة ليكرت، وهي: بدرجة كبيرة جداً(5) درجات، بدرجة كبيرة (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة درجتين، بدرجة قليلة جداً درجة واحدة فقط، باستثناء الفقرات السلبية تصحح بعكس هذا الاتجاه، وعلى المفحوص أن يحدد مدى انطباق كل فقرة عليه، وذلك بوضع علامة (X) أمام الفقرة تحت العمود الذي يتفق مع رأيه.

ويتكون مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بمدير المدرسة) في صورته النهائية من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد والجدول رقم (15.4) التالي يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد والفقرات السلبية:

جدول رقم (15.4)

توزيع فقرات مقياس الأداء المهني للمرشد النفس (خاص بمدير المدرسة) على الأبعاد ورقم الفقرات السلبية

البعد	عدد الفقرات	رقم الفقرات السلبية
الجانب الإداري	13	3، 6، 11
الجانب القيمي	9	17
جانب العلاقات الاجتماعية	10	29
الدرجة الكلية	32	5

ويتكون مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بالمشرف التربوي) في صورته النهائية من (34) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد والجدول رقم **(16.4)** التالي يوضح توزيع الفقرات على الأبعاد والفقرات السلبية:

جدول رقم (16.4)

توزيع فقرات مقياس الأداء المهني للمرشد النفس (خاص بالمشرف التربوي) على الأبعاد ورقم الفقرات السلبية

البعد	عدد الفقرات	رقم الفقرات السلبية
الجانب الفني	15	6، 11، 15
الجانب القيمي	9	19
جانب العلاقات الاجتماعية	10	31
الدرجة الكلية	34	5

وتتراوح درجات المفحوص على المقياس بين(32- 160) درجة لمقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بمدير المدرسة)، و(34- 170) درجة لمقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بالمشرف التربوي).

صدق وثبات مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي:

طبقت **الباحثة** مقياس الأداء المهني على أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك لحساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.

1. الصدق

أ. صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين من المتخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات المقياس، ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم إضافة بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية (30) مديراً ومديرة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي (خاص بمدير المدرسة):

جدول رقم (17.4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول: (الجانب الإداري) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	يضع خطة إرشادية بالتعاون مع مدير المدرسة.	0.485	دالة عند0.01
.2	يراعي عند وضع الخطة الارشادية أن تتلاءم مع خطة الإدارة العامة للإرشاد.	0.505	دالة عند0.01
.3	لا يوثق أعماله الإرشادية بملفات وسجلات خاصة بها.	0.442	دالة عند0.05
.4	يعد تقريراً شهرياً وفصلياً لعمله.	0.477	دالة عند0.01
.5	يرسل تقارير عمله الشهرية والفصلية إلى المديرية في الموعد المحدد.	0.603	دالة عند0.01
.6	لا يلتزم بالحضور والانصراف في مواعيد العمل المحددة.	0.575	دالة عند0.01
.7	يستثمر الفترة المخصصة لساعات العمل في انجاز مهام العمل.	0.788	دالة عند0.01
.8	يلتزم بالاجتماعات الدورية التي يتم عقدها.	0.622	دالة عند0.01
.9	يلتزم بالدورات التي يتم عقدها.	0.672	دالة عند0.01
.10	يلتزم بالانضباط بأي أعمال تطلب منه تتوافق مع طبيعة عمله الإرشادي.	0.771	دالة عند0.01
.11	لا يتبع تعليمات وزارة التربية والتعليم المتعلقة بالعمل الإرشادي.	0.771	دالة عند0.01
.12	ينسق مع مدير المدرسة لعقد اجتماعات لأولياء الأمور أو المعلمين لمناقشة قضايا تربوية.	0.624	دالة عند0.01
.13	ينسق مع مدير المدرسة لعقد ندوات للطلبة تعالج مواضيع ذات أهمية خاصة بهم.	0.564	دالة عند0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05 و0.01) وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.442-0.788)، وبذلك تعتبر فقرات المقياس صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (18.4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني: (الجانب القيمي) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.14	يحترم مبادئ وأخلاقيات العمل الإرشادي ويلتزم بها.	0.826	دالة عند0.01
.15	يقدم خدمات الإرشاد للمسترشدين على اختلاف ظروفهم.	0.697	دالة عند0.01
.16	يعتذر عن أداء أي عمل يتنافى مع أخلاقيات مهنة الإرشاد.	0.537	دالة عند0.01
.17	لايحيد انتماءاته واتجاهاته أثناء القيام بعملية الإرشاد.	0.866	دالة عند0.01
.18	يصدر أحكاماً موضوعية بعيداً عن النظرة الذاتية.	0.696	دالة عند0.01
.19	يشعر بالانتماء لمهنة الإرشاد.	0.706	دالة عند0.01
.20	يحترم قوانين وتعليمات المدرسة ويشجع الطلاب على الالتزام بها.	0.689	دالة عند0.01
.21	يحرص على تغيير بعض الاتجاهات السلبية التي كونها البعض عن مهنة الإرشاد .	0.466	دالة عند0.01
.22	يراعي الأمانة المهنية والعلمية في عمله.	0.471	دالة عند0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.466 – 0.866)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (19.4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث: (جانب العلاقات الاجتماعية) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.23	يقيم علاقات اجتماعية جيدة مع إدارة المدرسة.	0.660	دالة عند0.01
.24	يقيم علاقات اجتماعية جيدة مع المعلمين.	0.703	دالة عند0.01
.25	يمتلك مهارات الاتصال الجيد مع الآخرين .	0.708	دالة عند0.01
.26	يتواصل مع المجتمع المحلى للمساهمة في حل مشكلات الطلبة .	0.600	دالة عند0.01
.27	يبادر في تكوين علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة.	0.804	دالة عند0.01
.28	يتواصل بفاعلية مع الطلاب إنسانياً ومهنياً.	0.647	دالة عند0.01
.29	لا يتعاون مع المدرسين لمعالجة مشاكل الطلبة .	0.542	دالة عند0.01
.30	يقيم علاقات إيجابية مع رؤسائه بما يتماشى مع مصلحة العمل.	0.750	دالة عند0.01
.31	يشارك في المناسبات الاجتماعية لزملائه في العمل .	0.660	دالة عند0.01
.32	يشارك في الأنشطة المدرسية المختلفة .	0.794	دالة عند0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.542- 0.804)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

للتحقق من الصدق البنائي للأبعاد قامت **الباحثة** بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس بالأبعاد الأخرى، وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس والجدول (20.4) يوضح ذلك.

جدول رقم (20.4)

مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالأبعاد الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس

	المجموع	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
الجانب الإداري	0.864	1		
الجانب القيمي	0.868	0.697	1	
جانب العلاقات الاجتماعية	0.810	0.482	0.556	1

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والاتساق الداخلي.

مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي (خاص بالمشرف التربوي):

جدول (21.4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الأول: (الجانب الفني) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	يستخدم فنيات المقابلة الإرشادية في الإرشاد الفردي بمهارة ومهنية .	0.824	دالة عند0.01
.2	يدير جلسات الإرشاد الفردي بشكل مهني سليم .	0.863	دالة عند0.01
.3	يدير محاضرات التوجيه الجمعي بشكل مهني سليم .	0.734	دالة عند0.01
.4	يجرى دراسة حالة لحالات المشكلة الحادة ويضع خطة لمتابعتها.	0.801	دالة عند0.01
.5	يمتلك القدرة على توعية الطلاب وتنمية شخصياتهم من خلال جلسات الإرشاد الفردي والجماعي.	0.802	دالة عند0.01
.6	لا يتابع الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة.	0.777	دالة عند0.01
.7	يقدم الاستشارة السريعة (الأكاديمية والنفسية والمهنية والاجتماعية للطلبة).	0.372	دالة عند0.05
8	يجمع المعلومات عن المسترشد بأكثر من طريقة (ملاحظة – مقابلة – سجل تراكمي---).	0.846	دالة عند0.01
9	يستخدم الاختبارات والمقاييس النفسية الفردية و الجماعية في العملية الارشادية.	0.795	دالة عند0.01
10	يعد مجلات ونشرات ويشارك بالإذاعة المدرسية .	0.852	دالة عند0.01
11	لا يوظف الحاسوب في عمله الإداري والفني .	0.862	دالة عند0.01
12	يمتلك مهارة إنهاء العلاقة الإرشادية بأسلوب مهني وفى الوقت المناسب .	0.878	دالة عند0.01
13	يقوم بتنفيذ برامج إرشاد متكاملة (وقائية – نمائية –علاجية).	0.842	دالة عند0.01
14	يقوم بمعالجة السلوك السلبي للطلاب داخل المدرسة.	0.890	دالة عند0.01
15	لا يسهم في تعزيز السلوك الإيجابي للطلاب داخل المدرسة.	0.822	دالة عند0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.361

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05 و0.01) وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.372-0.890)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (22.4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثاني: (الجانب القيمي) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.16	يحترم مبادئ وأخلاقيات العمل الإرشادي ويلتزم بها .	0.818	دالة عند0.01
.17	يقدم خدمات الإرشاد للمسترشدين على اختلاف ظروفهم.	0.824	دالة عند0.01
.18	يعتذر عن أداء أي عمل يتنافى مع أخلاقيات مهنة الإرشاد.	0.735	دالة عند0.01
.19	لا يحيد انتماءاته واتجاهاته اثناء القيام بعملية الإرشاد.	0.605	دالة عند0.01
.20	يصدر أحكام موضوعية بعيداً عن النظرة الذاتية.	0.770	دالة عند0.01
.21	يشعر بالانتماء لمهنة الإرشاد.	0.880	دالة عند0.01
.22	يحترم قوانين وتعليمات المدرسة ويشجع الطلاب على الالتزام بها.	0.796	دالة عند0.01
.23	يحرص على تغيير بعض الاتجاهات السلبية التي كونها البعض عن مهنة الإرشاد.	0.859	دالة عند0.01
.24	يراعي الأمانة المهنية والعلمية في عمله .	0.794	دالة عند0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين(0.605- 0.880)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (23.4)

معامل ارتباط كل فقرة من فقرات البعد الثالث: (جانب العلاقات الاجتماعية) مع الدرجة الكلية للبعد

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.25	يقيم علاقات اجتماعية جيدة مع إدارة المدرسة .	0.656	دالة عند0.01
.26	يقيم علاقات اجتماعية جيدة مع المعلمين.	0.647	دالة عند0.01
.27	يمتلك مهارات الاتصال الجيد مع الآخرين .	0.516	دالة عند0.01
.28	يتواصل مع المجتمع المحلى للمساهمة في حل مشكلات الطلبة .	0.798	دالة عند0.01
.29	يبادر في تكوين علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة .	0.710	دالة عند0.01
.30	يتواصل بفاعلية مع الطلاب إنسانياً ومهنياً.	0.413	دالة عند0.05
.31	لا يتعاون مع المدرسين لمعالجة مشاكل الطلبة .	0.682	دالة عند0.01
.32	يقيم علاقات إيجابية مع رؤسائه بما يتماشى مع مصلحة العمل .	0.367	دالة عند0.05
.33	يشارك في المناسبات الاجتماعية لزملائه في العمل.	0.733	دالة عند0.01
.34	يشارك في الأنشطة المدرسية المختلفة.	0.548	دالة عند0.01

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.05 و0.01) وتراوحت معاملات الارتباط بين(0.367– 0.798)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه.

للتحقق من الصدق البنائي للأبعاد قامت **الباحثة** بحساب معاملات الارتباط ما بين درجة كل بعد من ابعاد المقياس بالأبعاد الأخرى، وكذلك كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس والجدول (24.4) يوضح ذلك.

جدول رقم (24.4)

مصفوفة معاملات ارتباط كل بعد من أبعاد المقياس بالأبعاد الأخرى وبالدرجة الكلية للمقياس

	المجموع	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث
الجانب الفني	0.947	1		
الجانب القيمي	0.904	0.827	1	
جانب العلاقات الاجتماعية	0.552	0.632	0.603	1

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط ببعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والاتساق الداخلي.

ثبات المقياسReliability:

أجرت **الباحثة** خطوات التأكد من ثبات المقياس وذلك بعد تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

1-طريقة التجزئة النصفيةSplit-Half Coefficient :

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون(Spearman-Brown Coefficient) والجدول (25.4) يوضح ذلك:

جدول رقم (4 .25)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد مقياسي الأداء المهني وكذلك المقياس ككل

البعد	عدد الفقرات	الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
الجانب الإداري	*13	0.785	0.812
الجانب القيمي	*9	0.679	0.729
جانب العلاقات الاجتماعية	10	0.789	0.882
الدرجة الكلية لمقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بمدير المدرسة)	32	0.639	0.780
الجانب الفني	*15	0.919	0.925
الجانب القيمي	*9	0.882	0.908
جانب العلاقات الاجتماعية	10	0.534	0.696
الدرجة الكلية لمقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بالمشرف التربوي)	34	0.484	0.652

* تم استخدام معامل جتمان لأن النصفين غير متساويين.

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.780) لمقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بمدير المدرسة)، (0.652) لمقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بالمشرف التربوي)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2-طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت **الباحثة** طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات المقياس، حيث حصلت على قيمة معامل ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس وكذلك للمقياس ككل والجدول (26.4) يوضح ذلك:

جدول رقم (26.4)

معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد مقياسي الأداء المهني وكذلك للمقياس ككل

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الجانب الإداري	13	0.832
الجانب القيمي	9	0.820
جانب العلاقات الاجتماعية	10	0.868
الدرجة الكلية لمقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بمدير المدرسة)	32	0.917
الجانب الفني	15	0.952
الجانب القيمي	9	0.910
جانب العلاقات الاجتماعية	10	0.793
الدرجة الكلية لمقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بالمشرف التربوي)	34	0.937

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي (0.917) لمقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بمدير المدرسة)، (0.937) لمقياس الأداء المهني للمرشد النفسي(خاص بالمشرف التربوي) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

المحك المعتمد في الدراسة لتفسير النتائج:

لتصحيح استجابات عينة الدراسة وتقدير درجة الذكاء الوجداني والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة اعتمدت الباحثة المحك الوارد في دراسة (القداح والعساف،2013: 316) ودراسة (التميمي، 2004: 142).

وقد تم تحديد المحك من خلال تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي، من خلال حساب المدى بين الدرجات(5−1=4)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي(4/5=0.8)، وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس(بداية المقياس)، وهي الواحد صحيح (1)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (27.4)

المحك المعتمد في الدراسة لتفسير النتائج

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التوافر
من 1.00 – 1.80	من 36% فأقل	قليلة جداً
من 1.81 – 2.60	أكثر من 36% –52%	قليلة
من 2.61 – 3.40	أكثر من 52% –68%	متوسطة
من 3.41 – 4.20	أكثر من 68% –84%	كبيرة
من 4.21 – 5.00	أكثر من 84% –100%	كبيرة جداً

إجراءات تطبيق أدوات الدراسة:

1- إعداد الأداة بصورتها النهائية.

2- حصلت **الباحثة** على كتاب موجه من الجامعة الإسلامية، وكتاب موجه من وزارة التربية والتعليم، لتسهيل مهمتها في توزيع الاستبانات على المرشدين العاملين في المدارس الحكومية بمحافظة غزة ومدراءهم ومشرفيهم وملحق رقم (9) والملحق رقم (10) يوضح ذلك.

3- بعد إجراء الصدق والثبات قامت **الباحثة** بتوزيع (130) استبانة من كل أداة واسترد (118) استبانة من كل أداة صالحة للتحليل الاحصائي.

4- معالجة البيانات إحصائياً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد قامت **الباحثة** بتفريغ وتحليل المقاييس من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- استخدام اختبار كولمجروف سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للتعرف على اعتدالية منحنى البيانات.

2- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية للكشف عن مستوى المتغيرات.

3- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء المهني للمرشد النفسي.

4- اختبار T. Test للفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.

5- تحليل التباين الأحادي One Way Anova للفروق بين متوسطات ثلاث عينات فأكثر.

الفصل الخامس
نتائج الدراسة

- ❖ عرض تساؤلات الدراسة ومناقشتها.
- ❖ عرض فروض الدراسة ومناقشتها.
- ❖ توصيات الدراسة.
- ❖ مقترحات الدراسة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة التي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية(SPSS)، للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

اختبار التوزيع الطبيعي: Normal Test

يستخدم الباحثون والمختصون اختبارات للتعرف إلى طبيعة البيانات التي تم جمعها بهدف التعرف إلى إذا ما كانت تتبع توزيعاً طبيعياً أم لا، وهذا يفيد في طبيعة الاختبارات التي يجب إتباعها معلمية أو لا معلمية، والعينة تبلغ (118) مفردة، وعليه تم استخدام اختبار كولمجروف سمرنوف (Kolmogorov–Smirnov) للتعرف إلى اعتدالية منحنى البيانات، وكانت النتائج كما يوضح الجدول التالي رقم (5 .1)

جدول (5 .1)

التوزيع الطبيعي (*Kolmogorov-Smirnov*)

المقياس	البعد	قيمة الاختبار Z	مستوى المعنوية
مقياس الذكاء الوجداني	الوعي بالذات	0.999	0.271
	إدارة الانفعالات	1.066	0.206
	الدافعية	1.134	0.153
	التعاطف	1.301	0.068
	المهارات الاجتماعية	0.916	0.371
	الدرجة الكلية	1.338	0.056
مقياس الأداء المهني لدى المرشدين النفسيين من وجهة نظر مدراء المدارس	الجانب الإداري	1.282	0.075
	الجانب القيمي	0.920	0.365
	جانب العلاقات الاجتماعية	0.812	0.524
	الدرجة الكلية	1.187	0.119
مقياس الأداء المهني لدى المرشدين النفسيين من وجهة نظر مشرفي الإرشاد التربوي	الجانب الفني	1.175	0.126
	الجانب القيمي	0.893	0.403
	جانب العلاقات الاجتماعية	1.146	0.145
	الدرجة الكلية	0.946	0.333

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مستوى الدلالة لكل بعد من أبعاد المقاييس الثلاثة أكبر من (0.05) وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ويجب استخدام الاختبارات المعلمية.

أولاً- الإجابة عن تساؤلات الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول من أسئلة الدراسة وينص على ما يلي:

"**ما مستوى الذكاء الوجداني لدي المرشدين النفسيين في محافظة غزة ؟**"

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت **الباحثة** باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، وترتيب الأبعاد تبعاً للدرجة والجدول (2. 5) يوضح ذلك:

جدول رقم (2. 5)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك ترتيبها في الاستبانة

م	البعد	مجموع الاستجابات	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة	الترتيب
1	الوعي بالذات	3963	33.585	2.919	83.96	كبيرة	2
2	إدارة الانفعالات	3667	31.076	3.344	77.69	كبيرة	5
3	الدافعية	4081	34.585	2.880	86.46	كبيرة جداً	1
4	التعاطف	3293	27.907	3.369	79.73	كبيرة	4
5	المهارات الاجتماعية	3806	32.254	2.947	80.64	كبيرة	3
	الدرجة الكلية	**18810**	**159.407**	**11.542**	**81.75**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (2.5) أن الدافعية حصلت على المرتبة الأولى بوزن نسبي **(86.46%)** بدرجة كبيرة جداً، تلا ذلك الوعي بالذات حيث حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي **(83.96%)** بدرجة كبيرةً ، ثم تلا ذلك المهارات الاجتماعية حيث حصلت على المرتبة الثالثة بوزن نسبي **(80.64%)** بدرجة كبيرةً ، ثم تلا ذلك التعاطف الذي حصل على المرتبة الرابعة بوزن نسبي **(79.73%)** بدرجة كبيرة ثم إدارة الانفعالات حصلت على المرتبة الخامسة بوزن نسبي**(77.69%)** بدرجة كبيرة ، أما المقياس ككل فقد حصل على وزن نسبي**(81.75%)** بدرجة كبيرةً .

أظهرت نتائج الجدول (2.5) أن درجة الذكاء الوجداني الكلية كانت كبيرة لدى أفراد العينة، حيث وصل الوزن النسبي للاستجابة إلى **(81.75%)**. وتعزو **الباحثة** هذه النتيجة إلى طبيعة الجو الانفعالي الذي يسود البيئة الفلسطينية حيث يسود التعاطف والمشاركة الوجدانية، بالإضافة إلى طبيعة الشخصية الفلسطينية القادرة على التحكم في مشاعرها بحيث لا تعطي للانفعالات

السلبية أي اهتمام، ودائما ما توجه الانفعالات الإيجابية نشاطاتها في حياتها اليومية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة كل من (بقيعي،2011) ودراسة (رمضان،2010)

ودراسة (القداح والعساف،2013) ودراسة (الرقاد وأبودية، 2012) التي أشارت إلى وجود درجة عالية من الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة. وترى **الباحثة** أن حصول مجال الدافعية على المرتبة الأولى جاء منسجماً مع طبيعة الشخصية الفلسطينية التي تتسم بالمثابرة والتحدي، وطبيعة شخصية المرشد في المجتمع الاسلامي الذي لا تثنيه الصعاب عن أداء مهامه، ويحدو به الأمل نحو تحقيق أهدافه وكيف لا وهو يرنو بعينيه إلى هدف سامي استقاه من قول المصطفى محمد ﷺ " من نفَّس عن مؤمن كربة من كرب الدنيا، نفسَّ الله عنه كربة من كرب يوم القيامة" (مسلم،2003: 1326).

السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وينص على ما يلي:

" ما مستوى الأداء المهني لدى المرشدين النفسيين في محافظة غزة ؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل قامت **الباحثة** باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، وترتيب الأبعاد تبعاً للدرجة والجدول (3. 5) يوضح ذلك:

ومن أجل تقدير الدرجة الكلية للأداء المهني لدى المرشد النفسي اعتمدت الباحثة النسب المعمول بها في وزارة التربية والتعليم بغزة وهي كالتالي:

(60%) تقييم الأداء المهني لدى المرشد النفسي من وجهة نظر مدير المدرسة.

(40%) تقييم الأداء المهني لدى المرشد النفسي من وجهة نظر مشرفي الإرشاد التربوي.

جدول رقم (3. 5)

التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد من أبعاد مقياسي الأداء المهني للمرشد النفسي من وجهة نظر مدراء المدارس ومشرفي الإرشاد التربوي وكذلك ترتيبها في الاستبانة

م	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة	الترتيب
تقييم مدير المدرسة (60%)	الجانب الإداري	58.127	5.173	89.43	كبيرة جداً	1
	الجانب القيمي	38.992	4.177	86.65	كبيرة جداً	3
	جانب العلاقات الاجتماعية	43.932	5.067	87.86	كبيرة جداً	2
	الدرجة الكلية	141.051	12.523	88.16	كبيرة جداً	
تقييم المشرف (40%)	الجانب الفني	52.712	5.757	70.28	كبيرة	3
	الجانب القيمي	38.644	3.779	85.88	كبيرة جداً	1
	جانب العلاقات الاجتماعية	40.890	4.548	81.78	كبيرة	2
	الدرجة الكلية	132.246	12.036	77.79	كبيرة	
الأداء العام للمرشد النفسي (100%)		84.011	6.352	84.01	كبيرة جداً	

يتضح من الجدول (3.5) أن الأداء المهني العام للمرشد النفسي حصل على وزن نسبي (84.01%) بدرجة كبيرة جداً. ويتضح من الجدول أيضاً أن مقياس تقييم الأداء المهني لدى المرشدين النفسيين من وجهة نظر مدراء المدارس أن الجانب الإداري حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي (**89.43%**) بدرجة كبيرة جداً ، تلا ذلك جانب العلاقات الاجتماعية الذي حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي (**87.86**%) بدرجة كبيرة جداً ، تلا ذلك الجانب القيمي حيث حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (**86.65**%) بدرجة كبيرة جداً ، أما المقياس ككل فقد حصل على وزن نسبي (**88.16**%) بدرجة كبيرة جداً.

ويتضح من الجدول كذلك أن مقياس تقييم الأداء المهني لدى المرشدين النفسيين من وجهة نظر مشرفي الإرشاد التربوي أن الجانب القيمي حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي(**85.88**%) بدرجة كبيرة جداً، تلا ذلك جانب العلاقات الاجتماعية حيث حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي (**81.78**%) بدرجة كبيرة ، تلا ذلك الجانب الفني الذي حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (**70.28**%) بدرجة كبيرة، أما المقياس ككل فقد حصل على وزن نسبي (**77.79**%) بدرجة كبيرة.

وتعزو **الباحثة** حصول الأداء المهني العام للمرشد النفسي على وزن نسبي (84.01%). بدرجة كبيرة جداً إلى أن المرشدين النفسيين في المدارس هم من الحاصلين على مؤهلات جامعية في أحد التخصصات التالية (إرشاد نفسي، علم نفس، خدمة اجتماعية) ولديهم معرفة بالنظريات الحديثة في الإرشاد النفسي وتطبيقاتها في العملية الإرشادية، كما لديهم القدرة على تقديم خدمات التوجيه والإرشاد وتوظيف مهارات الإرشاد في العمل، وتطبيق تقنيات التوجيه والإرشاد (التوجيه الجمعي، الاستشارات، الإرشاد الجماعي، الإرشاد الفردي)، كما يتمتع المرشدون بسمات شخصية مثل تحمل المسؤولية، وفهم الذات والسعي للتطور والارتقاء في المهنة، والالتزام بمبادئ وقيم وأخلاقيات المهنة، وتكوين علاقات إيجابية مع الهيئة التدريسية وأولياء الأمور. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من دراسة (شومان،2008)، ودراسة (صباح،2013)، ودراسة (الشرفا، 2011).

وتعزو الباحثة حصول البعد الإداري على المرتبة الأولى في مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي من وجهة نظر المدير لإدراك المرشد التربوي أن نجاحه في عمله يعتمد على قدرته على تكوين علاقة عمل قريبة من إدارة المدرسة وذلك لمساعدته على إدراك طبيعة عمله ومسؤولياته. وقد يعود ذلك إلى دراية المرشدين بالأنظمة والقوانين المتعلقة بعملهم، واقتناعهم بها.

وترى الباحثة أن بعد القيم المهنية حصل على المرتبة الأولى في مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي من وجهة نظر المشرف التربوي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإرشاد مهنة

لها أسسها وقيمها ومبادئها، وهي مهنة إنسانية يعمل من خلالها المرشد على غرس القيم والمبادئ، وبالتالي عليه أن يحترم هذه القيم والمبادئ وأن يلتزم بها.

وفي مقياس الأداء المهني من وجهة نظر المدير حصل الجانب الإداري على المرتبة الأولى بوزن نسبي **(89.43%)**، وفي مقياس الأداء المهني من وجهة نظر المشرف التربوي حصل الجانب الفني على المرتبة الثالثة بوزن نسبي **(70.28%)** وتفسر **الباحثة** ذلك بأنه ناتج عن التصور الخاطئ لدى المرشد بأن عمله مرتبط فقط بمدير المدرسة، وما يمليه عليه من أعمال إدارية مما ينسيه مهمته الأساسية وهي الإرشاد.

ثانياً الإجابة عن فروض الدراسة ومناقشتها:

1- عرض ومناقشة الفرض الأول والذي ينص على ما يلي:

" توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (á ≤ 0. 05) بين مستوى الذكاء الوجداني بأبعاده والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة".

وللإجابة عن هذا الفرض قامت **الباحثة** باستخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة **عند مستوى دلالة** (α ≤ 0. 05) لمكّونات الذكاء الوجداني والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة.

جدول رقم (4. 5)

معامل الارتباط لمكونات الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة

مكونات الذكاء الوجداني	الدرجة الكلية للأداء
الوعي بالذات	0.340**
إدارة الانفعالات	0.272**
الدافعية	0.296**
التعاطف	0.220*
التواصل الاجتماعي	0.280**
الدرجة الكلية	0.374**

**ر الجدولية عند درجة حرية (116) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.228

*ر الجدولية عند درجة حرية (116) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.174

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مكونات الذكاء الوجداني والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة.

وترى **الباحثة** أن النتائج في الجدول(4.5) تعزز ما افترضته الباحثة وما أشار إليه التراث النفسي من أن السمات الشخصية للمرشد المتمثلة في القدرة على فهم العميل، والتعاطف مع

العميل، والدافعية الذاتية، والموضوعية في العلاقات الإنسانية، والقدرة على الضبط الذاتي، والتي تعتبر مكونات للذكاء الوجداني لها علاقة موجبة بالأداء المهني للمرشد النفسي. وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والممارسة المهنية لدى عينة الدراسة كدراسة (مصطفى،2013) ودراسة(مارتن وسوليفان، 2004) ودراسة (الرقاد وأبو ديه ، 2012) ودراسة (الافينيا وكورش، 2012).

2-عرض ومناقشة الفرض الثاني والذي ينص على مايلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (á ≤ 0. 05) في متوسطات درجات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

وللإجابة عن هذا الفرض قامت **الباحثة** باستخدام اختبار "T. test" والجدول (5.5) يوضح ذلك:

جدول رقم (5. 5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	ذكر	54	33.593	3.294	0.027	0.979	غير دالة إحصائياً
	أنثي	64	33.578	2.587			
إدارة الانفعالات	ذكر	54	31.611	3.098	1.607	0.111	غير دالة إحصائياً
	أنثي	64	30.625	3.498			
الدافعية	ذكر	54	34.407	2.653	0.613	0.541	غير دالة إحصائياً
	أنثي	64	34.734	3.072			
التعاطف	ذكر	54	27.889	3.340	0.053	0.958	غير دالة إحصائياً
	أنثي	64	27.922	3.419			
المهارات الاجتماعية	ذكر	54	32.444	2.912	0.642	0.522	غير دالة إحصائياً
	أنثي	64	32.094	2.991			
الدرجة الكلية	ذكر	54	159.944	11.099	0.463	0.644	غير دالة إحصائياً
	أنثي	64	158.953	11.971			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (116) وعند مستوى دلالة (0.05) =1.98

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (116) وعند مستوى دلالة (0.01) = 2.62

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة اقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

ترى **الباحثة** أن مستوى الذكاء الوجداني الذي يتمتع به أفراد العينة لا يتأثر بمتغير الجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تشابه تخصص المرشدين وخضوعهم لنفس الدورات التي يتم عقدها من قبل وزارة التربية والتعليم، وأيضا تشابه الثقافة والظروف والخبرات التي يعيشها كل من

المرشدين الذكور والإناث، بالإضافة إلى تشابه الأنظمة والتعليمات التي تحكم عمل كل منهم. لذلك لم تظهر الفروق بين الذكور والإناث. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بظاظو،2010) وتختلف مع دراسة (النعيمي والخزرجي،2011) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية في قياس الذكاء الانفعالي لدى المرشدين وفق متغير الجنس لصالح المرشدات.

3- عرض ومناقشة الفرض الثالث والذي ينص على ما يلي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05 ≥ á) في متوسطات درجات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات- من خمس إلى عشر سنوات – أكثر من عشر سنوات)".

وللإجابة عن هذا الفرض استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way Anova.

جدول رقم (5 .6)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير سنوات الخدمة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	بين المجموعات	2.801	2	1.401	0.162	0.851	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	993.851	115	8.642			
	المجموع	996.653	117				
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	2.006	2	1.003	0.088	0.916	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1306.307	115	11.359			
	المجموع	1308.314	117				
الدافعية	بين المجموعات	11.724	2	5.862	0.703	0.497	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	958.928	115	8.339			
	المجموع	970.653	117				
التعاطف	بين المجموعات	1.455	2	0.727	0.063	0.939	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1326.520	115	11.535			
	المجموع	1327.975	117				
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	21.767	2	10.884	1.258	0.288	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	994.605	115	8.649			
	المجموع	1016.373	117				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	111.593	2	55.796	0.415	0.662	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	15474.882	115	134.564			
	المجموع	15586.475	117				

ف الجدولية عند درجة حرية (2 .115) وعند مستوى دلالة (0.01) =4.78

ف الجدولية عند درجة حرية (2 .115) وعند مستوى دلالة (0.05) =3.07

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ترى **الباحثة** أن السبب في هذه النتيجة هو إدراك جميع المرشدين ذوي مدة الخدمة الأعلى، وذوى مدة الخدمة الأقل بأن مكونات الذكاء الوجداني المتمثلة في الوعي بالذات، والقدرة على إدارة الانفعالات، وتفهم مشاعر واحتياجات الآخرين والعمل على المساهمة في تلبيتها، من المهارات الأساسية والمهمة التي لابد أن يتقنها المرشد لكي يحقق النجاح في أدائه المهني.

وقد يكون السبب في تلك النتيجة الدافعية للعمل التي تكون موجودة عادة لدى المرشدين الجدد، وذوي مدة الخدمة الأقل والتي تساعدهم على معايشة الكثير من الخبرات التي تساهم في تنمية مهارات الذكاء الوجداني، وبالتالي عدم ظهور فروق بينهم وبين ذي مدة الخدمة الأعلى.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (النعيمي والخزرجي،2011) ودراسة (بظاظو، 2010) ودراسة (الافينيا وكورش، 2012). وتختلف مع دراسة (الشهري،1430) ودراسة (جوخب، 2009) ودراسة (محمد، 2008) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير مدة الخدمة لصالح ذوي الخدمة الأعلى.

4-عرض ومناقشة الفرض الرابع والذي ينص على ما يلي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (á ≤ 0. 05) في متوسطات درجات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد العينة تعزى للمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)".

وللإجابة عن هذا الفرض استخدمت **الباحثة** اختبار "T. test" والجدول (7.5) يوضح ذلك:

جدول رقم (7. 5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

البعد		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	بكالوريوس	96	33.563	2.973	0.172	0.864	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	33.682	2.732			
إدارة الانفعالات	بكالوريوس	96	31.021	3.235	0.375	0.708	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	31.318	3.859			
الدافعية	بكالوريوس	96	34.521	2.916	0.502	0.617	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	34.864	2.765			
التعاطف	بكالوريوس	96	27.896	3.171	0.073	0.942	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	27.955	4.214			
المهارات الاجتماعية	بكالوريوس	96	32.302	2.902	0.367	0.714	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	32.045	3.199			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	96	159.302	11.409	0.205	0.838	غير دالة إحصائياً
	دراسات عليا	22	159.864	12.372			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (116) وعند مستوى دلالة (0.05) =1.98

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (116) وعند مستوى دلالة (0.01) =2.62

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في **جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة**، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ترى الباحثة أن هذا النوع من الذكاء يختلف عن الذكاء الأكاديمي، فقد يكون هناك مرشد يتفاوت مع آخر في مؤهله العلمي، ولكن هذا لا يجعله متفاوتا معه في الذكاء الوجداني وذلك لأن مهارات الذكاء الوجداني ممكن تنميتها من خلال التدريب العملي والممارسة اليومية بصورة أكبر من تنميتها من خلال الحصول على مؤهلات علمية أعلى وبالتالي ممارسة المرشدين لمهارات الذكاء الوجداني من خلال الاحتكاك اليومي والمباشر بالطلبة والمدرسين وأولياء الأمور أدى إلى عدم ظهور فروق تعزى للمؤهل العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (رمضان، 2010). وتختلف مع دراسة (الشهري،1430) التي توصلت إلى وجود فروق دالة في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوى المؤهل الأعلى.

5-عرض ومناقشة الفرض الخامس والذي ينص على ما يلي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (á ≤ 0. 05) في متوسطات درجات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد العينة تعزى للتخصص (إرشاد نفسى، خدمة اجتماعية، علم نفس)".

وللإجابة عن هذا الفرض استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way Anova

جدول رقم (5 .8)

مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة "ف" ومستوى الدلالة تعزى لمتغير التخصص

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	بين المجموعات	9.846	2	4.923	0.574	0.565	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	986.807	115	8.581			
	المجموع	996.653	117				
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	2.267	2	1.133	0.100	0.905	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1306.047	115	11.357			
	المجموع	1308.314	117				
الدافعية	بين المجموعات	12.778	2	6.389	0.767	0.467	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	957.875	115	8.329			
	المجموع	970.653	117				
التعاطف	بين المجموعات	51.168	2	25.584	2.304	0.104	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1276.807	115	11.103			
	المجموع	1327.975	117				
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	24.842	2	12.421	1.441	0.241	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	991.531	115	8.622			
	المجموع	1016.373	117				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	250.408	2	125.204	0.939	0.394	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	15336.067	115	133.357			
	المجموع	15586.475	117				

ف الجدولية عند درجة حرية (2 .115) وعند مستوى دلالة (0.01) =4.78

ف الجدولية عند درجة حرية(2 .115) وعند مستوى دلالة (0.05) =3.07

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص.

ترى الباحثة أن مستوى الذكاء الوجداني الذي يتمتع به أفراد العينة لا يتأثر بمتغير التخصص، ويعزى ذلك إلى التشابه في تخصصات المرشدين بالإضافة إلى أنهم يخضعون لنفس الدورات التدريبية وورش العمل والمحاضرات والإشراف المهني من قبل رؤساء الأقسام ومشرفي الإرشاد وفقاً لسياسة الوزارة في برامج تنمية القدرات البشرية. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (جوخب،2009) التي توصلت إلى وجود فروق بين متوسطات درجات مقياس الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة وفقا لمتغير التخصص.

6-عرض ومناقشة الفرض السادس والذي ينص على ما يلي:

"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (á ≤ 0. 05) في متوسطات درجات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد العينة تعزى لمستوى التأهيل والتدريب (من 3 دورات إلى 6، أكثر من 6 دورات)**".

وللإجابة عن هذا الفرض قامت **الباحثة** باستخدام اختبار "T. test" والجدول (9.5) يوضح ذلك:

جدول رقم (9. 5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" للاستبانة تعزى لمتغير الدورات التدريبية

البعد		العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	من3-6 دورات	26	32.538	2.657	2.100	0.038	دالة عند 05.0
	أكثر من 6 دورات	92	33.880	2.935			
إدارة الانفعالات	من3-6 دورات	26	30.692	3.234	0.661	0.510	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 6 دورات	92	31.185	3.384			
الدافعية	من3-6 دورات	26	34.192	2.482	0.786	0.434	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 6 دورات	92	34.696	2.986			
التعاطف	من3-6 دورات	26	27.423	2.996	0.828	0.409	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 6 دورات	92	28.043	3.470			
المهارات الاجتماعية	من3-6 دورات	26	31.808	2.857	0.874	0.384	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 6 دورات	92	32.380	2.976			
الدرجة الكلية	من3-6 دورات	26	156.654	10.087	1.383	0.169	غير دالة إحصائياً
	أكثر من 6 دورات	92	160.185	11.855			

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (116) وعند مستوى دلالة (0.05) =1.98

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (116) وعند مستوى دلالة (0.01) =2.62

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أقل من قيمة "ت" الجدولية في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة، عدا الوعي بالذات وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد الدورات.

كما يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة اكبر من قيمة "ت" الجدولية في الوعي بالذات، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد الدورات، ولقد كانت الفروق لصالح الأكثر من 6 دورات.

وترى الباحثة أن الوعي بالذات يعني معرفة مواطن القوة والضعف لدينا، بحيث نتخذ من هذه المعرفة أساساً لقرارتنا، وبالتالي مشاركة المرشد التربوي في أكبر عدد من الدورات التدريبية يساهم في تعريفه بمواطن القوة لديه وتعزيزها، ومعرفة أوجه القصور ومحاولة تفاديها.

وقد يكون السبب في تلك النتيجة طبيعة الدورات التي يتم عقدها في وزارة التربية والتعليم للمرشدين، والتي يغلب عليها الطابع النظري، لذلك نجد أن هذا النوع من الدورات يتناسب مع مهارات بعد الوعي بالذات والتي تتمثل في الفهم والإدراك والتحليل والتقييم، وبالتالي مشاركة المرشد في أكبر عدد من هذا النوع من الدورات ساهم في تنمية بعد الوعي الذاتي وإظهار فروق لدى المرشدين. لكن هذا النوع من الدورات النظرية نجده لا يتناسب مع مهارات الذكاء الوجداني الأخرى (إدارة الانفعالات– الدافعية– التعاطف– المهارات الاجتماعية) والتي تحتاج إلى دورات ذات طابع عملي تطبيقي لتطويرها، وبالتالي قلت أم كثرت تلك الدورات ذات الطابع النظري لا تساهم في تنمية تلك المهارات، وإظهار فروق لدى المرشدين.

تعقيب على نتائج الدراسة:

حاولت **الباحثة** من خلال الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة، والتعرف عما إذا كان هناك فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى إلى المتغيرات التالية: (الجنس –سنوات الخدمة – المؤهل العلمي – التخصص – الدورات التدريبية). واستخدمت **الباحثة** المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة الفعلية للدراسة من (118) مرشداً ومرشدة من مرشدي المدارس الحكومية بمحافظة غزة ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت **الباحثة** مقياس الذكاء الوجداني من إعداد **الباحثة**، وكذلك استخدمت مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي من وجهة نظر مدير المدرسة ومقياس الأداء المهني للمرشد النفسي من وجهة نظر المشرف التربوي وكلاهما من إعداد **الباحثة**، ووظفت كذلك عدد من الأساليب الإحصائية تمثلت في التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون "

Pearson ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ واختبار T. Test وتحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– الوزن النسبي للذكاء الوجداني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة(**81.75%**). حيث حصلت الدافعية على المرتبة الأولى بوزن نسبي (**86.46%**)، تلا ذلك الوعي بالذات حيث حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي(**83.96%**)، تلا ذلك المهارات الاجتماعية حصلت على المرتبة الثالثة بوزن نسبي(**80.64%**)، تلا ذلك التعاطف حصل على المرتبة الرابعة بوزن نسبي (**79.73%**)، تلا ذلك إدارة الانفعالات حصلت على المرتبة الخامسة بوزن نسبي(**77.69%**).

– الوزن النسبي للأداء المهني العام لدى المرشدين النفسيين في محافظة غزة (84.01%).

– الوزن النسبي للأداء المهني لدى المرشدين النفسيين في محافظة غزة من وجهة نظر مدراء المدارس (**88.16%**). حيث حصل الجانب الإداري على المرتبة الأولى بوزن نسبي(**89.43%**) ، تلا ذلك جانب العلاقات الاجتماعية حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي (**87.86%**)، تلا ذلك الجانب القيمي حيث حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (**86.65%**).

–الوزن النسبي للأداء المهني لدى المرشدين النفسيين في محافظة غزة من وجهة نظر المشرف التربوي(**77.79%**). حيث حصل الجانب القيمي على المرتبة الأولى بوزن نسبي (**85.88%**)، تلا ذلك جانب العلاقات الاجتماعية حيث حصل على المرتبة الثانية بوزن نسبي (**81.78%**)، تلا ذلك الجانب الفني الذي حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (**70.28%**).

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مكونات الذكاء الوجداني والأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة.

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني و أبعاده لدى أفراد العينة تُعزى للمتغيرات التالية: (الجنس – سنوات الخدمة – المؤهل العلمي – التخصص).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الوعي الذاتي لدى أفراد العينة تُعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح الحاصلين على أكثر من6 دورات.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي **الباحثة** بما يلي:

– الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير معايير التعيين والتوظيف للمرشد النفسي التربوي .

– الاستفادة من نتائج الدراسة في تطوير معايير التقييم للمرشد النفسي التربوي بوزارة التربية والتعليم بحيث تعطى النسبة الأعلى من التقييم (60%) للمشرف التربوي، وتعطى النسبة الأدنى (40%) لمدير المدرسة من أجل تحفيز المرشد النفسي على إعطاء الجانب الفني من أدائه الاهتمام الأكبر.

– اجراء دراسات أخرى لاستجلاء طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء المهني بشكل قاطع وأكثر تفصيلا خصوصاً أن الدراسة الحالية وغيرها من الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والأداء المهني استخدمت فيها تقديرات المشرفين وتقديرات الرؤساء فقط لتقدير الأداء المهني للمرؤوسين، وهي تقديرات قد تكون غير موضوعية ومتحيزة وتحتاج إلى محكات أخرى للحكم على النجاح المهني بجانب تقديرات المشرفين والرؤساء.

– استخدام أدوات أخرى لتقييم الأداء المهني (بطاقة ملاحظة) يتم من خلالها تحديد مهام المرشد النفسي التربوي، ثم يتم عمل زيارة له من قبل الباحث وملاحظته وتقييمه.

مقترحات الدراسة:

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تقترح **الباحثة** إجراء الدراسات التالية:

– دراسة علاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات أخرى مثل المثابرة ومستوى الطموح.

– إجراء دراسة لبحث أثر الذكاء الوجداني في التخفيف من آثار ضغوط العمل.

– دراسات تقويمية لمستوى الأداء المهني للمرشدين النفسيين وبشكل دوري، لأنها تساعد في الكشف عن مستوى الأداء و من ثم العمل على تعزيز جوانب القوة و تعديل جوانب الضعف.

المصادر و المراجع

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم**

أولاً- المراجع العربية:

1. إبراهيم، سليمان (2012). الذكاء الإنساني بين الأحادية والتعددية. الاسكندرية: دار الجامعة.
2. إبراهيم، عبد الستار (1988). **علم النفس الإكلينيكي مناهج التشخيص والعلاج.** الرياض: دار المريخ.
3. إبزاخ، هنادة عمر (2011). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى. **مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس**، 2(35)، 627- 670.
4. ابن حبان، أبي حاتم محمد (2004). الإحسان في تقريب صحيح ابن حبان. بيروت: دار المعرفة.
5. ابن حنبل، أبوعبدالله أحمد (2005). مسند أحمد بن حنبل. الأردن، بيت الأفكار الدولية.
6. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009). **الإرشاد المدرسي.** عمان: دار المسيرة.
7. أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد(2009). **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي.** عمان: دار المسيرة.
8. أبو عيطة، سهام درويش (1997). **مبادئ الإرشاد النفسي.** عمان: دار الفكر.
9. الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم، مروان عبد المجيد (2003). **الإرشاد التربوي: مفهومه – خصائصه – ماهيته.** عمان: دار الثقافة.
10. الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين (2000). **الذكاء الوجداني.** القاهرة: دار قباء.
11. البخاري، محمد بن إسماعيل (2003). صحيح البخاري. المنصورة : مكتبة الإيمان
12. بظاظو، عزمي محمد (2010). **أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

13. البعلبكي، منير (1987). **قاموس المورد**. بيروت: دار العلم للملايين.

14. بقيعي، نافز (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث** (العلوم الإنسانية)،25 (1) ،50 - 82 .

15. البهدل، دخيل ،(2014). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بعوامل الشخصية لدى المرشدين الطلابيين الملتحقين بدبلوم التوجيه والإرشاد ببعض الجامعات السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ،15 (1)، 140-176.

16. التميمي، فواز(2004). فاعلية استخدام نظام ادارة الجودة (أيزو 9001) في تطوير أداء الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر العاملين فيها ودرجة رضاهم عن هذا النظام. رسالة دكتوراه، جامعة عمان، الأردن.

17. جوخب، عائشة بنت على (2009). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

18. جودة، أمال (2007). 1لذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. **مجلة جامعة النجاح**، 21(3) 697-738.

19. جولمان، دانيال (2000). **الذكاء العاطفي** (ترجمة ليلى الجبالي). الكويت: سلسلة عالم المعرفة العدد262.

20. الحريري، رافدة والإمامي ،سمير(2011). **الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية**. عمان: دار المسيرة.

21. حسن، أنعام (2013). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية**. عمان: دار صفاء.

22. حسين، سلامة عبد العظيم وحسين، طه عبد العظيم (2006). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**. عمان: دار الفكر.

23. حسين، طه عبد العظيم (2004). **الإرشاد النفسي النظرية – التطبيق**. عمان: دار الفكر.

24. حسين، فادية (2011). **الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي.** القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

25. حسين، محمد عبد الهادي (2003). **تربويات المخ البشري.** عمان: دار الفكر.

26. الخالدي، عطا الله فؤاد والعلمي، دلال سعد الدين (2008). **الإرشاد المدرسي والجامعي النظرية والتخطيط،** عمان: دار صفاء.

27. الخالدي، جمال خليل و حرب، ماجد وصفي وغراب، هشام أحمد وبنات، شمس صالح (2014). الذكاء الانفعالي والترقّي بالعلاقات الاجتماعية: دروس من السيرة النبوية الشريفة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** 22(3)، 1-27.

28. خضر، ألطاف ياسين(2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمكانة الاجتماعية لدى موظفات جامعة بغداد. **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** (32).

29. الخضر، عثمان (2002). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد. **دراسات نفسية،** 12(1)، 5- 41 .

30. الخضر، عثمان (2006). تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكومترية وارتباطاته، **دراسات نفسية،** 16(2)، 0259 -0289.

31. الخطيب، صالح أحمد (2007). **الإرشاد النفسي في المدرسة أسسه نظرياته وتطبيقاته.** الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

32. الخطيب، محمد جواد (2004). **التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق.** غزة: افاق.

33. دبور، عبد اللطيف والصافي، عبد الحكيم (2007). **الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق.** عمان: دار الفكر.

34. ربيع، هادي مشعان(2005).**الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث.** عمان: المجتمع العربي.

35. الرقاد، هناء خالد وابو دية، عزيزة (2012). الذكاء العاطفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى أعضاء الهيئة التدريسية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،** 20(2)، 737-763.

36. رمضان، حسن نبيل(2010). درجة الذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في محافظة نابلس، **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، (19) 45، 75-.

37. ريجيو، رونالد (1999). **المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي** (ترجمة فارس حلمي). عمان: دار الشروق.

38. الزيادي ،أحمد محمد والخطيب ،هشام ابراهيم (2001). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. عمان: دار الثقافة.

39. زريق، معروف (1989). **علم النفس الإسلامي**. دمشق: دار المعرفة.

40. زريقي، سيف الدين فاروق (2008). الكفايات الإرشادية المدركة واختلافها باختلاف التأهيل والتدريب والخبرة وجنس المرشد في المدارس الأردنية. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن

41. الزعبي، أحمد محمد (2003). **التوجيه والإرشاد النفسي**: أسسه، نظرياته، طرائقه، مجالاته، برامجه. دمشق: دار الفكر.

42. زهران ،حامد عبد السلام (2002) **التوجيه والإرشاد النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.

43. زيدان، عصام محمد والإمام، كمال أحمد (2003). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية. **دراسات عربية في علم النفس**، 2 (1)، 11-62.

44. الزين، سميح (1991/ج1). **معرفة النفس الإنسانية في القران والسنة**. بيروت: دار الكتاب اللبناني.

45. الزين، سميح (1991/ج2). **معرفة النفس الإنسانية في القران والسنة**. بيروت: دار الكتاب اللبناني.

46. الزيود، نادر فهمى وعليان، هشام عامر (2002). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. عمان: دار الفكر.

47. الزيود، نادر فهمى(1998). **الدليل العملي للمرشدين النفسيين والتربويين "أساسيات الإرشاد الفردي"**. عمان: دار الفكر.

48. سعفان، محمد أحمد (2005). **العملية الارشادية: التشخيص – الطرق العلاجية الإرشادية – البرامج الارشادية – إدارة الجلسات والتواصل**. القاهرة: دار الكتاب.

49. السفاسفة، محمد إبراهيم (2003).**أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي**. عمان: دار حنين.

50. سليم، صلاح (2006). **التقويم النفسي**. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

51. السمادوني، السيد (2007). **الذكاء الوجداني أسسه وتطبيقاته وتنميته**، عمان: دار الفكر.

52. شابيرو، لورانس (2001). **كيف تنشئ طفلا بذكاء عاطفي**. الرياض: مكتبة جرير.

53. الشرفا، عبير. (2011). **الذات المهنية للمرشدين النفسيين في العمل الإرشاد التربوي بقطاع غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

54. الشناوي، محمد محروس (1996). **العملية الإرشادية والعلاجية**. القاهرة: دار غريب.

55. شنَير، نجلاء (2011). **خصائص شخصية المرشد النفسي التربوي ودورها في بناء علاقات ناجحة مع المحيطين به في ضوء المهام التي يقوم بها في المدرسة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

56. الشهري، سعد محمد (1430). **الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

57. شومان، زياد. (2008). **دراسة تقيميه لأداء المرشد النفسي في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ،غزة.

58. صباح، ثائرة. (2013). مستوى أداء المرشد التربوي من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية** ،1(4).

59. ضمرة، جلال كايد (2008). **الاتجاهات النظرية في الإرشاد**. عمان: دار صفاء.

60. طشطوش، رامي ومزاهرة، رانية. (2012). درجة ممارسة المرشدين التربويين لأخلاقيات مهنة الإرشاد من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 20(2) ،581 -623.

61. عبد المجيد، نصرة منصور وفرج، صفوت (2010) الذكاء الوجداني وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. **دراسات نفسية**، 20(4)، 605–644.

62. عبد الوهاب، صلاح شريف والوليلي، إسماعيل حسن (2011). العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة**، 1(76)، 229–296.

63. العتيبي، تركى بن كديميس (2010). تصور مقترح لتوظيف الذكاء العاطفي في الرفع من فعالية القيادة التربوية. **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 2(1)،240 -286.

64. عثمان، حباب عبد الحي والخليفة، عمر هارون (2008). قياس الذكاء الوجداني في السودان. **مجلة شبكة العلوم النفسية والعربية**، (20)، 161–168.

65. العزة، سعيد حسنى (2006). **دليل المرشد التربوي في المدرسة**. عمان: دار الثقافة.

66. العزة، سعيد حسنى (2010). **الإرشاد النفسي أساليبه وفنياته**. عمان: الدار العلمية الدولية.

67. عطية، العربي (2012). أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات على الأداء الوظيفي للعاملين في الأجهزة الحكومية المحلية – دراسة ميدانية في جامعة ورقلة (الجزائر)، **مجلة الباحث**، (10)، 321–332 .

68. علوان، نعمات والنواجحة، زهير (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21(1)، 1– 51.

69. عمر، ماهر محمود (1992). **المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

70. غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد (2010). **القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع**. عمان: مكتبة المجتمع العربي.

71. الفرا، إسماعيل صالح والنواجحة، زهير عبد الحميد (2012) الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خانيونس التعليمية. **مجلة جامعة الأزهر بغزة**(سلسلة العلوم الإنسانية)، 14(2)، 57-90.

72. الفرخ، كاملة وتيم، عبد الجابر (1999). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**. عمان: دار صفاء.

73. القاضي، عدنان محمد عبده (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدي طلبة كلية التربية. جامعة تعز. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، 3(4).

74. القداح، محمد ابراهيم والعساف، جمال عبد الفتاح (2013). الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة العاصمة. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21(3)، 307-333.

75. القذافي، رمضان محمد (1997). **التوجيه والإرشاد النفسي**. بيروت: دار الجبل.

76. القواسمة، هشام عطية والحوامدة، صباح خليل (2010). **دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمعي في الصفوف**. الاردن: دار اليازوري.

77. كفافي، علاء الدين (1999).الإرشاد **والعلاج النفسي الاسرى المنظور النسقي الإتصالي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

78. محمد، أحمد (2011). أثر برنامج اثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسيا في المرحلة العمرية12- 15 في ضوء نموذج دانيال جولمان DANIAL GOLEMAN. **دراسات تربوية واجتماعية**، 17(2)، 433 -482.

79. محمد، سليم شعبان (2008). التنظيم غبر الرسمي وعلاقته بالأداء المهني للأخصائي الاجتماعي المخطط في المنظمات الاجتماعية. **دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية**، 3(25)، 1023-1108.

80. محمد، علا (2009). **الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الاطفال**. عمان: دار الفكر.

81. محمد، ناصر بن عبدالله (2008). **الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

82. مدبولي، صفاء عادل (2007). تقويم الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين بجمعيات حماية المرأة. **مجلة كلية الآداب بجامعة حلوان**، 2(21)،685- 754.

83. المزيني، أسامة عطية (2006). **الإرشاد النفسي الديني أسسه النظرية وتطبيقاته العملية**. غزة: مكتبة افاق.

84. المزيني، أسامة عطية والطهراوي، جميل (2006). **مهارات تدريبية في علم النفس والإرشاد**. غزة: مكتبة الجامعة الإسلامية.

85. مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج (2003). **صحيح مسلم**. بيروت: دار الفكر.

86. مشاقبة، محمد (2008). **مبادئ الإرشاد النفسي للمرشدين والأخصائيين النفسيين**. عمان: دار المناهج.

87. المصدر، عبد العظيم سليمان (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الجامعة الإسلامية** (سلسلة الدراسات الإنسانية)،16 (1)، 587–632.

88. المغازي، إبراهيم محمد(2003).**الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين**. مصر: مكتبة الايمان.

89. مغربي، عمر بن عبد الله، (1429). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

90. منسى، إيمان ومنسى، حسن عمر(2004). **التوجيه والإرشاد النفسي ونظرياته**. الأردن: دار الكندي.

91. منسي، محمود عبد الحليم (2000). **مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية**. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

92. موسى، رشاد على عبد العزيز (2012). **الذكاء الوجداني وتنميته في مرحلتي الطفولة** والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.

93. النبهان، موسى وكمالي، محمد (2003). تطوير مقياس للذكاء العاطفي و تقدير خصائصه السيكومترية. **مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية بالإمارات**، 19(1)، 79– 109.

94. نجاتي، محمد عثمان (2001). **القرآن وعلم النفس**. القاهرة: دار الشروق.

95. النجار، خالد عبد الرازق (2007). الذكاء الوجداني لدى الاطفال: قياسه وتمايز أبعاده. **دراسات نفسية**، 17(2)، 423– 479.

96. النعيمي، مهند محمد والخزرجي، سناء على (2011). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاتجاه نحو المستقبل لدى المرشدين التربويين**، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين، جامعة ديالى، العراق.

97. هاشم، سامي. (2004) الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية. **دراسات عربية في علم النفس**، 3 (3)،131 –196.

98. هافارد، بوب (2001). **كيف تقيم أداء موظفيك**. القاهرة: دار الفروق.

99. الهمص، عبد الفتاح (2013). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مدراء مدارس محافظة غزة. **مجلة الزيتونة للعلوم التربوية**، (5).

100. وزارة التربية والتعليم.(2002). **ملف الإرشاد المدرسي**. فلسطين، رام الله.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

1 Alavinia, P. ،& Kurosh, S. (2012). On the Would-be Bonds between Emotional Intelligence and Self-efficacy: The Case of Iranian EFL University Professors. **Theory & Practice in Language Studies**, 2(5), 956-964.

2 Birol, C. ،Atamtürk, H. ،Silman, F. ،Atamtürk, A. N. ،& Şensoy, Ş. (2009). A comparative analysis of teachers' perceptions of emotional intelligence and performance management in the secondary schools of the TRNC. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 1(1), 2600-2605.

3 Carlson, L. A. ،& Kees, N. L. (2013). Mental Health Services in Public Schools: A Preliminary Study of School Counselor Perceptions. **Professional School Counseling**, 16(4), 211-221.

4 Coetzee, M. ،& Harry, N. (2014). Emotional intelligence as a predictor of employees' career adaptability. **Journal of Vocational Behavior**, 84(1), 90-97.

5 Haas, D. (2013). **Rural school counselors' experiences working with adolescent self-harm behavior**: Acase study (Doctoral dissertation, CAPELLA UNIVERSITY).

6 Hill, T. K. (2013). **The relationships among master's level counseling trainees' training level, emotional intelligence, and psychophysiological correlates of emotion regulation during a simulated counseling interaction** (Doctoral dissertation, THE UNIVERSITY OF NORTH CAROLINA AT CHARLOTTE).

7 Kaur, R. ،& Jaswal, S. (2005). Relationship between strategic emotional intelligence and family climate of Punjabi adolescents. ***Anthropologist,*** *7*(4), 293-298.

8 Martin, W. E. ،Easton, C. ،Wilson, S. ،Takemoto, M. ،& Sullivan, S. (2004). Salience of emotional intelligence as a core characteristic of being a counselor. **Counselor Education and Supervision**, 44(1),17-30.

9 Meisler, G. ،& Vigoda-Gadot, E. (2014). Perceived organizational politics, emotional intelligence and work outcomes: empirical exploration of direct and indirect effects. **Personnel Review**, 43(1),116- 135.

10 Mustaffa, S. ،Nasir, Z. ،Aziz, R. ،& Mahmood, M. N. (2013). Emotional Intelligence, Skills Competency and Personal Development among Counseling Teachers. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 93, 2219-2223.

11 Nuri Tok, T. ،Tok, S. ،& Doğan Dolapçioğlu, S. (2013). The relationship between emotional intelligence and classroom management approaches of primary school teachers. **Educational Research**, 4(2), 134-142.

12 Oginska-Bulik, N. (2005). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers. **International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health**, 18(2), 167-175.

13 Rosete, D. ،& Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. **Leadership & Organization Development Journal,** 26(5), 388-399.

14 Roy, S. R. (2013). **Leading with trait emotional intelligence in the higher education classroom: An exploratory study investigating trait emotional intelligence in higher education faculty members** (Doctoral dissertation, UNIVERSITY OF CHARLESTON-BECKLEY).

الملاحـــق

ملحق رقم (1)

أسماء المحكمين

م	العضو	مكان العمل
.1	أسامة المزيني	قسم علم نفس – الجامعة الإسلامية
.2	جميل الطهراوي	قسم علم نفس – الجامعة الإسلامية
.3	عبد الفتاح الهمص	قسم علم نفس – الجامعة الإسلامية
.4	أنور العبادسة	قسم علم نفس – الجامعة الإسلامية
.5	نبيل دخان	قسم علم نفس – الجامعة الإسلامية
.6	عون محيسن	قسم علم نفس – جامعة الأقصى
.7	فضل أبو هين	قسم علم نفس – جامعة الأقصى
.8	أمال جودة	قسم علم نفس – جامعة الأقصى
.9	أسامة حمدونة	قسم علم نفس – جامعة الأزهر
.10	صديقة حلس	قسم علم نفس – جامعة الازهر

١

ملحق رقم (2)

رسالة التغطية للسادة المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ/ة الدكتور /ة. . . . . المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الموضوع /التكرم بتحكيم أدوات دراسة

تقوم **الباحثة** "وفاء سلمان شلح "بدراسة بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الصحة النفسية والمجتمعية من كلية التربية – قسم علم النفس بالجامعة الإسلامية بغزة. ولتحقيق ذلك تقتضي متطلبات البحث تحكيم أداة الدراسة والتي تتكون من ثلاثة مقاييس.

- مقياس الذكاء الوجداني: ويعبأ من قبل المرشد النفسي وتقصد به **الباحثة** إجرائيا مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة بأبعاده المختلفة (الوعي بالذات – إدارة الانفعالات– دافعية الذات –التعاطف – والمهارات الاجتماعية).
- مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي: ويعبأ من قبل مدير المدرسة وتقصد به **الباحثة** إجرائيا مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي المستخدم في هذه الدراسة بأبعاده المختلفة (البعد الإداري _ البعد القيمي _ بعد العلاقات الاجتماعية).
- مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي: ويعبأ من قبل المشرف التربوي ويتكون من ثلاثة أبعاد (البعد الفني _ البعد القيمي _ بعد العلاقات الاجتماعية).

ولأنكم ممن يتمتعون بخبرة علمية ومن ذوي الاختصاص في مجال العلوم النفسية والتربوية يرجى من سيادتكم التكرم بمراجعة الاستبانة ووضع آرائكم وتعديلاتكم التي ترون أنها ضرورية لإثراء الاستبانة من خلال التعليق والإضافة أو الحذف من الفقرات وبيان مدى ملاءمة الفقرات من عدمه.

ملحق رقم (3)

مقياس الذكاء الوجداني الصورة الاولية للتحكيم

م	العبارات	منتمية	غير منتمية
	أولاً – بعد الوعي بالذات		
1.	أستطيع التعبير عن مشاعري		
2.	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة		
3.	أعتبر نفسي مسئولا عن مشاعري		
4.	يغمرني المزاج السيء		
5.	أقدر على التمييز بين انفعالاتي الايجابية والسلبية.		
6.	أفهم إلى أي درجة تؤثر مشاعري على سلوكي وأدائي		
	ثانياً – بعد إدارة الانفعالات		
1.	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.		
2.	أنا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها.		
3.	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.		
4.	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة.		
5.	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر		
6.	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي.		
7.	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط.		
	ثالثاً – بعد الدافعية		
1.	أتحمل المسؤولية وأتحدى المخاطر من أجل انجاز الأهداف		
2.	أهتم بنتائج الأمور		
3.	أبحث عن معلومات عن كيفية تحقيق أهدافي وتطوير أدائي		
4.	أركز على النجاح أكثر من التركيز على الفشل		

م	العبارات	منتمية	غير منتمية
5.	أختار الاتجاه الإيجابي حتى عندما أواجه بعقبات		
	رابعاً – بعد التعاطف		
1.	أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين		
2.	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم		
3.	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهوله		
4.	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفق عليهم		
5.	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها		
	خامساً – بعد المهارات الاجتماعية		
1.	أغضب إذا ضايقني الناس الذين أتعامل معهم بأسئلتهم المتكررة		
2.	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين		
3.	عندي قدرة على التأثير في الآخرين		
4.	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين		
5.	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين		
6.	أمتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم		
7.	يراني الناس أَنَي فعال اتجاه أحاسيس الآخرين		

ملاحظات:

ملحق رقم (4)

مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي (خاص بمدير المدرسة) الصورة الأولية للتحكيم

م	العبارات	منتمية	غير منتمية
	البعد الأول- الجانب الإداري		
.1	يضع خطة إرشادية مع مدير المدرسة تلبى حاجات الطلبة وتتلاءم مع خطة الإدارة العامة للإرشاد		
.2	يوثق أعماله الإرشادية ويحتفظ بسجلات خاصة بها		
.3	يعد تقرير شهري وفصلي لعمله ويرسله إلى المديرية في الموعد المحدد		
.4	يلتزم بالحضور في الوقت المحدد ويحافظ على أوقات العمل		
.5	يلتزم بالاجتماعات الدورية التي يتم عقدها		
.6	يلتزم بالدورات التي يتم عقدها		
.7	يلتزم بالانضباط بأي أعمال تطلب منه تتوافق مع طبيعة عمله الإرشادي		
.8	يتبع تعليمات وزارة التربية والتعليم المتعلقة بالعمل الإرشادي		
.9	ينسق مع مدير المدرسة لعقد اجتماعات لأولياء الأمور والمعلمين لمناقشة قضايا تربوية		
.10	ينسق مع مدير المدرسة لعقد ندوات يديرها اختصاصيون تعالج مواضيع ذات أهمية خاصة للطلبة		
	البعد الثاني- الجانب القيمي		
.1	يحترم مبادئ وأخلاقيات العمل الإرشادي ويلتزم بها		
.2	يقدم خدمات الإرشاد للمسترشدين على اختلاف ظروفهم بغض النظر عن الجنس أو المعتقد أو الحالة الشخصية		
.3	يعتذر عن أداء أي عمل يتنافى مع أخلاقيات مهنة الإرشاد		
.4	يحيد انتماءاته واتجاهاته ومعتقداته اثناء القيام بعملية الإرشاد		
.5	يصدر أحكام موضوعية بعيداً عن النظرة الشخصية		
.6	يشعر بالانتماء لمهنة الإرشاد ويحرص على الارتقاء بها		

م	العبارات	منتمية	غير منتمية
.7	يحترم قوانين وتعليمات المدرسة ويشجع الطلاب على الالتزام بها		
.8	يحرص على تغيير بعض الاتجاهات السلبية التي كونها البعض عن مهنة الإرشاد		
.9	يراعي الأمانة المهنية والعلمية في عمله		
	البعد الثالث- جانب العلاقات الاجتماعية		
.1	يقيم علاقات اجتماعية جيدة مع إدارة المدرسة والمعلمين		
.2	يمتلك مهارات الاتصال الجيد مع الآخرين		
.3	يتواصل مع المجتمع المحلى للمساهمة في حل مشكلات الطلبة		
.4	يبادر في تكوين علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة		
.5	يتواصل بفاعلية مع الطلاب على الصعيدين الإنساني والمهني		

ملاحظات:

ملحق رقم (5)

مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي (خاص بالمشرف التربوي) الصورة الأولية للتحكيم

	العبارات	منتمية	غير منتمية
البعد الأول– الجانب الفني			
.1	استخدام فنيات المقابلة الإرشادية في الإرشاد الفردي بمهارة ومهنية		
.2	ممارسة وإدارة جلسات الإرشاد الفردي بشكل مهني سليم		
.3	ممارسة وإدارة محاضرات التوجيه الجمعي بشكل مهني سليم		
.4	يجرى دراسة حالة للحالات الخاصة ويضع خطة لمتابعتها		
.5	يمتلك القدرة على توعية الطلاب وتنمية شخصياتهم من خلال جلسات الإرشاد الفردي والجماعي.		
.6	يتابع الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة		
.7	يقدم الاستشارة السريعة (الأكاديمية والنفسية والمهنية والاجتماعية للطلبة)		
.8	يجمع المعلومات عن المسترشد بأكثر من طريقة (ملاحظة – مقابلة – سجل تراكمي)		
.9	يجيد استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية الفردية و الجماعية في العملية الارشادية		
.10	يعد مجلات ونشرات ويشارك بالإذاعة المدرسية		
.11	يوظف الحاسوب في عمله الإداري والفني		
.12	يمتلك مهارة إنهاء العلاقة الإرشادية بأسلوب مهني وفى الوقت المناسب		
.13	يقوم بتنفيذ برامج إرشاد متكاملة (وقائية – نمائية –علاجية)		
.14	يقوم بمعالجة السلوك السلبي للطلاب داخل المدرسة.		
.15	يسهم في تعزيز السلوك الإيجابي للطلاب داخل المدرسة		
البعد الثاني– الجانب القيمي			
.1	يحترم مبادئ وأخلاقيات العمل الإرشادي ويلتزم بها		

	العبارات	منتمية	غير منتمية
.2	يقدم خدمات الإرشاد للمسترشدين على اختلاف ظروفهم بغض النظر عن الجنس أو المعتقد أو الحالة الشخصية		
.3	يعتذر عن أداء أي عمل يتنافى مع أخلاقيات مهنة الإرشاد		
.4	يحيد انتماءاته واتجاهاته ومعتقداته اثناء القيام بعملية الإرشاد		
.5	يصدر أحكام موضوعية بعيداً عن النظرة الشخصية		
.6	يشعر بالانتماء لمهنة الإرشاد ويحرص على الارتقاء بها		
.7	يحترم قوانين وتعليمات المدرسة ويشجع الطلاب على الالتزام بها		
.8	يحرص على تغيير بعض الاتجاهات السلبية التي كونها البعض عن مهنة الإرشاد		
.9	يراعي الأمانة المهنية والعلمية في عمله		
البعد الثالث– جانب العلاقات الاجتماعية			
.1	يقيم علاقات اجتماعية جيدة مع إدارة المدرسة والمعلمين		
.2	يمتلك مهارات الاتصال الجيد مع الآخرين		
.3	يتواصل مع المجتمع المحلى للمساهمة في حل مشكلات الطلبة		
.4	يبادر في تكوين علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة		
.5	يتواصل بفاعلية مع الطلاب على الصعيدين الإنساني والمهني		

ملاحظات:

ملحق رقم (6)

مقياس الذكاء الوجداني في الصورة النهائية

أخي المرشد /*** أختي المرشدة **** / المحترم / ة

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

تقوم **الباحثة** وفاء سلمان شلح بدراسة ميدانية علمية موضوعها " الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين في محافظة غزة " للحصول على درجة الماجستير في التربية (تخصص صحة نفسية ومجتمعية) من الجامعة الإسلامية بغزة. وتهدف الدراسة التعرف إلى مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشد النفسي ونظراً لأهمية رأيكم في نجاح هذه الدراسة؛ فإن **الباحثة** يشرفها أن تتفضلوا بالإجابة عن فقرات الاستبيان المرفق بكل دقة وموضوعية مع العلم بأن الإجابات ستحاط بالسرية التامة وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع شكري وتقديري لكم

البيانات الأولية:

الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخدمة ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5 – 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

المؤهل العلمي ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا

التخصص ☐ إرشاد نفسي ☐ خدمة اجتماعية ☐ علم نفس

الدورات ☐ من 3 – 6 دورات ☐ أكثر من 6 دورات

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1)	أستطيع التعبير عن مشاعري بسهولة					
2)	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة وشفافة					
3)	أعتبر نفسي مسئولا عن مشاعري					
4)	يسيطر على شخصيتي المزاج السيء					
5)	أقدر على التمييز بين انفعالاتي الايجابية والسلبية.					
6)	أتفهم إلى أي درجة تؤثر مشاعري على سلوكي					
7)	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي					
8)	أوظف انفعالاتي الايجابية في توجيه مسار حياتي.					
9)	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي					
10)	أستطيع الحفاظ على هدوئي تحت أي ضغوط أتعرض لها					
11)	لا تستمر لدي المشاعر السلبية طويلاً					
12)	أقدر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر					
13)	يظل لدي الأمل والتفاؤل عند تعرضي للفشل.					
14)	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.					
15)	أستطيع نسيان أي موقف يثير انفعالاتي					
16)	لا أستطيع احتواء مشاعر الاجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي					
17)	أتحمل المسؤولية وأتحدى المخاطر من أجل انجاز الأهداف					
18)	أختار الاتجاه الإيجابي حتى عندما أواجه بعقبات					
19)	أبحث عن معلومات تساعدني في تحقيق أهدافي					
20)	أركز على النجاح أكثر من التركيز على الفشل					
21)	أشعر أن بإمكاني أن أنجح في أي شيء إذا ما حاولت ذلك					
22)	يزداد حماسي ونشاطي عندما أشعر أنني أواجه مهمة صعبة					
23)	لا يهمني أن أتم أي عمل بدأته					

م	العبارات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
24)	أهتم بتطوير أدائي المهني من خلال الاطلاع على ما هو جديد					
25)	أستطيع قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم					
26)	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهوله.					
27)	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفق عليهم.					
28)	أشعر بانفعالات ومشاعر الآخرين التي لا يفصحون عنها.					
29)	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.					
30)	أشعر بالاحتياجات العاطفية للآخرين					
31)	أشارك الآخرين انفعالاتهم و معاناتهم حينما استمع إليهم					
32)	أغضب إذا ضايقني الناس الذين أتعامل معهم بأسئلتهم المتكررة					
33)	أتفهم الإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين					
34)	عندي قدرة على التأثير في الآخرين					
35)	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين					
36)	أمتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم					
37)	يراني الناس أنَّي فعال اتجاه أحاسيس الآخرين					
38)	لا أمتلك مهارة الاندماج مع الآخرين بسهولة					
39)	أسعى إلى بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين					

ملحق رقم (7)

مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي خاص بمدير المدرسة (الصورة النهائية)

أخي الكريم / مدير المدرسة *** أختي الكريمة / مديرة المدرسة **** المحترم / ة

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته

تقوم **الباحثة** وفاء سلمان شلح بدراسة ميدانية علمية موضوعها " الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين في محافظة غزة " للحصول على درجة الماجستير في التربية (تخصص صحة نفسية ومجتمعية) من الجامعة الإسلامية بغزة. وتهدف الدراسة التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشد النفسي ونظراً لأهمية رأيكم في نجاح هذه الدراسة؛ فإن **الباحثة** يشرفها أن تتفضلوا بالإجابة عن فقرات الاستبيان المرفق بكل دقة وموضوعية مع العلم بأن الإجابات ستحاط بالسرية التامة وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي.

م	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1)	يضع خطة إرشادية بالتعاون مع مدير المدرسة					
2)	يراعي عند وضع الخطة الارشادية أن تتلاءم مع خطة الإدارة العامة للإرشاد					
3)	لا يوثق أعماله الإرشادية بملفات وسجلات خاصة بها					
4)	يعد تقريراً شهرياً وفصلياً لعمله					
5)	يرسل تقارير عمله الشهرية والفصلية إلى المديرية في الموعد المحدد					
6)	لا يلتزم بالحضور والانصراف في مواعيد العمل المحددة					
7)	يستثمر الفترة المخصصة لساعات العمل في انجاز مهام العمل					
8)	يلتزم بالاجتماعات الدورية التي يتم عقدها					
9)	يلتزم بالدورات التي يتم عقدها					
10)	يلتزم بالانضباط بأي أعمال تطلب منه تتوافق مع طبيعة عمله الإرشادي					

م	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
11)	لا يتبع تعليمات وزارة التربية والتعليم المتعلقة بالعمل الإرشادي					
12)	ينسق مع مدير المدرسة لعقد اجتماعات لأولياء الأمور أو المعلمين لمناقشة قضايا تربوية					
13)	ينسق مع مدير المدرسة لعقد ندوات للطلبة تعالج مواضيع ذات أهمية خاصة بهم					
14)	يحترم مبادئ وأخلاقيات العمل الإرشادي ويلتزم بها					
15)	يقدم خدمات الإرشاد للمسترشدين على اختلاف ظروفهم					
16)	يعتذر عن أداء أي عمل يتنافى مع أخلاقيات مهنة الإرشاد					
17)	لا يحيد انتماءاته واتجاهاته أثناء القيام بعملية الإرشاد					
18)	يصدر أحكاماً موضوعية بعيداً عن النظرة الذاتية					
19)	يشعر بالانتماء لمهنة الإرشاد					
20)	يحترم قوانين وتعليمات المدرسة ويشجع الطلاب على الالتزام بها					
21)	يحرص على تغيير بعض الاتجاهات السلبية التي كونها البعض عن مهنة الإرشاد					
22)	يراعي الأمانة المهنية والعلمية في عمله					
23)	يقيم علاقات اجتماعية جيدة مع إدارة المدرسة					
24)	يقيم علاقات اجتماعية جيدة مع المعلمين					
25)	يمتلك مهارات الاتصال الجيد مع الآخرين					
26)	يتواصل مع المجتمع المحلى للمساهمة في حل مشكلات الطلبة					
27)	يبادر في تكوين علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة					
28)	يتواصل بفاعلية مع الطلاب إنسانياً ومهنياً					
29)	لا يتعاون مع المدرسين لمعالجة مشاكل الطلبة					
30)	يقيم علاقات إيجابية مع رؤسائه بما يتماشى مع مصلحة العمل					
31)	يشارك في المناسبات الاجتماعية لزملائه في العمل					
32)	يشارك في الأنشطة المدرسية المختلفة					

ملحق رقم (8)

مقياس الأداء المهني للمرشد النفسي خاص بالمشرف التربوي(الصورة النهائية)

أخي الكريم / مشرف الإرشاد التربوي *** أختي الكريمة / مشرفة الإرشاد التربوي **** المحترم / ة

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

تقوم **الباحثة** وفاء سلمان شلح بدراسة ميدانية علمية موضوعها " الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين في محافظة غزة " للحصول على درجة الماجستير في التربية (تخصص صحة نفسية ومجتمعية) من الجامعة الإسلامية بغزة. وتهدف الدراسة التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى المرشد النفسي ونظراً لأهمية رأيكم في نجاح هذه الدراسة؛ فإن **الباحثة** يشرفها أن تتفضلوا بالإجابة عن فقرات الاستبيان المرفق بكل دقة وموضوعية مع العلم بأن الإجابات ستحاط بالسرية التامة و سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. مع شكري وتقديري لكم

م	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1)	يستخدم فنيات المقابلة الإرشادية في الإرشاد الفردي بمهارة ومهنية					
2)	يدير جلسات الإرشاد الفردي بشكل مهني سليم					
3)	يدير محاضرات التوجيه الجمعي بشكل مهني سليم					
4)	يجرى دراسة حالة لحالات المشكلة الحادة ويضع خطة لمتابعتها					
5)	يمتلك القدرة على توعية الطلاب وتنمية شخصياتهم من خلال جلسات الإرشاد الفردي والجماعي.					
6)	لا يتابع الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة					
7)	يقدم الاستشارة السريعة (الأكاديمية والنفسية والمهنية والاجتماعية للطلبة					
8)	يجمع المعلومات عن المسترشد بأكثر من طريقة (ملاحظة – مقابلة – سجل تراكمي---)					
9)	يستخدم الاختبارات والمقاييس النفسية الفردية و الجماعية في العملية الارشادية					
10)	يعد مجلات ونشرات ويشارك بالإذاعة المدرسية					
11)	لا يوظف الحاسوب في عمله الإداري والفني					

م	العبارات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
12)	يمتلك مهارة إنهاء العلاقة الإرشادية بأسلوب مهني وفى الوقت المناسب					
13)	يقوم بتنفيذ برامج إرشاد متكاملة (وقائية – نمائية – علاجية)					
14)	يقوم بمعالجة السلوك السلبي للطلاب داخل المدرسة.					
15)	لا يسهم في تعزيز السلوك الإيجابي للطلاب داخل المدرسة					
16)	يحترم مبادئ وأخلاقيات العمل الإرشادي ويلتزم بها					
17)	يقدم خدمات الإرشاد للمسترشدين على اختلاف ظروفهم					
18)	يعتذر عن أداء أي عمل يتنافى مع أخلاقيات مهنة الإرشاد					
19)	لا يحيد انتماءاته واتجاهاته اثناء القيام بعملية الإرشاد					
20)	يصدر أحكام موضوعية بعيداً عن النظرة الذاتية					
21)	يشعر بالانتماء لمهنة الإرشاد					
22)	يحترم قوانين وتعليمات المدرسة ويشجع الطلاب على الالتزام بها					
23)	يحرص على تغيير بعض الاتجاهات السلبية التي كونها البعض عن مهنة الإرشاد					
24)	يراعي الأمانة المهنية والعلمية في عمله					
25)	يقيم علاقات اجتماعية جيدة مع إدارة المدرسة					
26)	يقيم علاقات اجتماعية جيدة مع المعلمين					
27)	يمتلك مهارات الاتصال الجيد مع الآخرين					
28)	يتواصل مع المجتمع المحلى للمساهمة في حل مشكلات الطلبة					
29)	يبادر في تكوين علاقات إيجابية مع أولياء أمور الطلبة					
30)	يتواصل بفاعلية مع الطلاب إنسانياً ومهنياً					
31)	لا يتعاون مع المدرسين لمعالجة مشاكل الطلبة					
32)	يقيم علاقات إيجابية مع رؤسائه بما يتماشى مع مصلحة العمل					
33)	يشارك في المناسبات الاجتماعية لزملائه في العمل					
34)	يشارك في الأنشطة المدرسية المختلفة					

ملحق رقم (9)

تسهيل مهمة باحث

كتاب موجه من الجامعة الإسلامية

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم..... ج.س.غ/35/... Ref
التاريخ..... 2014/10/26 Date

الأخ الدكتور/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالبة/ **وفاء سلمان محمد شلح**، برقم جامعي 220110248 المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص **الصحة النفسية والمجتمعية**، وذلك بهدف تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات التي تساعدها في إعداد رسالتها والمعنونة بـــ :

الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. فـــؤاد علي العاجز

شئون البحث العلمي والدراسات العليا
Research & Graduate Affairs

صورة إلى:-
- الملف.

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

ملحق رقم (10)

تسهيل مهمة باحث

كتاب موجه من وزارة التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education &Higher Education
Assistant Deputy Minister's office

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مكتب الوكيل المساعد للشؤون الإدارية والمالية

الرقم: و.ت.غ مذكرة داخلية (٤٧٧٩)
التاريخ: 2014/10/28
الموافق: 4 محرم، 1436هـ

2012 عام التعليم الفلسطيني

السيد/ مدير التربية والتعليم- غرب غزة المحترم
السيد/ مدير التربية والتعليم- شرق غزة المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع/ تسهيل مهمة بحث

نهديكم أطيب التحيات، ونتمنى لكم موفور الصحة والعافية، وبخصوص الموضوع أعلاه:

يرجى تسهيل مهمة الباحثة/ وفاء سلمان محمد شلح والتي تجري بحثاً بعنوان :

" الذكاء الوجداني وعلاقته بالأداء المهني لدى المرشدين النفسيين بمحافظة غزة "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة تخصص الصحة النفسية والمجتمعية، في تطبيق أدوات الدراسة على عينة من (مشرفي الإرشاد ومديري المدارس والمرشدين التربويين) بمديرياتكم الموقرة، وذلك حسب الأصول.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

د. أنور علي البرعاوي
الوكيل المساعد للشؤون الإدارية والمالية
28/10/14

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي

د. علي عبد ربه خليفة
مدير عام التخطيط التربوي

نسخة:
- السيد/ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي المحترم
- الملف.

Abeer Al.Asfgar
Gaza (08-2641298 – 2641297 Fax:(08-2641292)
غزة – هاتف(08-2641298 -2641297 فاكس(08-2641292)
E-mail: info@mohe.ps