فعالية برنامج إرشادي تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض حدة الضغوط النفسية لمعلمي المرحلة الثانوية وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي المدرسي كما يدركه الطلاب

إعـــــداد
د/ سليمان محمد سليمان محمود
كلية التربية جامعة بني سويف

مقدمـــــــة

شهدت نهاية القرن السابق وبداية القرن الحالي ظهور اتجاه قوي بين علماء النفس يدعو إلى الاهتمام بعلم النفس الإيجابي positive psychology والذي يعني التركيز على الجوانب الإيجابية في الإنسان، والاهتمام بتنميتها بدلاً من التركيز على الجوانب المرضية أو جوانب القصور فقط . وفي هذا الإطار شهدت الفترة ذاتها اهتماماً ملحوظاً بدراسة الذكاء الوجداني على اعتبار أنه يمثل بعداً أساسياً في تكوين الشخصية من ناحية، وأنه يسهم في تحقيق وتنمية جوانب إيجابية محددة فيها من ناحية أخرى .

ويشير جاردنر Gardner (ترجمة الخزامي ٢٠٠٥ ، ٣٦) إلى أن هذا الاتجاه قد بدأ على يديه منذ عام ١٩٨٣حيث قدم نظريته في الذكاءات المتعددة multiple intelligences والتي قدم خلالها سبعة أنماط من الذكاءات، ثم قدم النمطين الثامن والتاسع عامي ١٩٩٧، ١٩٩٩. وقد أفسحت هذه النظرية المجال لظهور نظريات أخرى لها أهميتها في هذا الصدد مثل نظرية بار- أون (١٩٩٧) Bar-On الذي عرف الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من القدرات ، والمهارات الاجتماعية، والانفعالية ، والشخصية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في الحياة، ومواجهة الضغوط البيئية . وعلى هذا الأساس يصبح من المتوقع أن يكون الشخص الذي يتمتع بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني أكثر قدرة على مواجهة ما يمكن أن يصادفه من ضغوط نفسية مختلفة ، وأن يكون أفضل في مسايرته لها ، وفي تكيفه معها، وأن يكون إيجابياً وفعالاً في أدائه المدرسي، وأن يصير أفضل أداء لأدواره المحددة وذلك قياساً بقرينه الذي يتسم بمستوى أقل من الذكاء الوجداني .

ومن هذا المنطلق يمكن اللجوء إلى تصميم برامج إرشادية لتنمية الذكاء الوجداني للمعلمين ممن يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية كي تسهم في مساعدتهم على مواجهة مثل هذه الضغوط، وتجاوزها، وتزيد من إيجابية وفاعلية أدائهم المدرسي ، وتمكنهم من أداء أدوارهم بقدر أكبر من الكفاءة حيث يكون لها أثرها الإيجابي في هذا الصدد .

*** الإطار النظري**

على الرغم من حداثة مفهوم الذكاء الوجداني فإن جذوره ترجع كما يرى ماير وسالوفي (١٩٩٥) Mayer& Salovey (في : أنور عبدالغفار ٢٠٠٣، ١٣٥) إلى مفهوم الذكاء الاجتماعي كما عرفه ثورانديك

(١٩٢٩) Thorandike باعتباره القدرة على فهم وإدارة الآخـرين، والأداء الماهر في العلاقات الإنسـانية . ويشـير جولمـان (١٩٩٥) Goleman (ترجمة ليلى الجبالي ٢٠٠٠، ٥٥) إلى أن الذكاء الوجداني بما يضمه مـن مهارات يعد محدداً حقيقياً لنجاح الفرد إلى جانب ذكائه العقلي حيث يسهم في تحقيق النجاح بنحو ٢٠ % بينما تسهم العوامل الأخرى الموجودة لدى الفرد بالنسبة الباقية التي ترنو على ٨٠ % تقريباً . وقد نظر جولمان Goleman إلى الذكاء الوجداني كما يشير روبنز وسكوت (١٩٩٨) Robins& Scott (ترجمة صفاء الأعصر وعلاء كفافي ٢٠٠٣، ٧) على أنه أحـد مكونـات المعرفة الحديثة حيث يعد بمثابة منظومة تمتد جذورها في المـخ البشـري، وأنها تتجاوز الأحادية إلى ثراء التنوع، كما أنها مرنة قابلة للنمو والتعـديل الذاتي، وتسهم في نمو وتطور المعرفة الأكاديمية .

ويضيف جولمان (٢٠٠٣، ٥) Goleman أن الذكاء الوجداني هـو مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتميز بها الفرد، والتي تعـد لازمـة لتحقيق النجاح في التفاعلات المهنية، بل وفي مواقف الحياة المختلفة. ومن ثم فإن الذكاء الوجداني له أهمية جوهرية للنجاح في الحياة فالتعاطف، ومهارات التواصل شأنها في ذلك كالمهارات الاجتماعية تجعل الفـرد أكثـر إنتاجـاً وفاعلية، وتضيف إلى قيمته في المجتمع، وتجعله أكثر شعوراً بالرضا عـن النفس، والشعور بالتميز والكفاءة، والقدرة على السيطرة على البنية العقليـة وعلى المواقف والأحداث المختلفة مما يكون من شأنه أن يجعله أكثر إنتاجاً .

وفي هذا الإطار يرى بار- أون (٢٠٠٤، ٤٢) Bar- On أن الـذكاء الوجداني له تأثيره الإيجابي على الصحة النفسية للأفراد ومظاهرها المختلفة فضلاً عن زيادة دافعية الأفراد لتحقيق مختلف الأهداف الشخصية حيث يرى أن الذكاء الوجداني ما هو إلا مجموعة من القدرات، والمهارات الاجتماعية ، والانفعالية ، والشخصية التي يكون من شأنها أن تؤثر إيجاباً في قدرة الفرد على تحقيق النجاح في الحياة ، وفي قدرته على مواجهة الضغوط المختلفـة التي تفرضها البيئة بعناصرها المتباينة عليه. وقد قام بتصميم اختبار لقيـاس الذكاء الوجداني في إطار خمسة أبعاد أساسية تضـم الـذكاء الشخصـي ، والذكاء بين الشخصي ، والتواؤمية ، وإدارة الضغوط، والمزاج العام. ويعزو سالوفي ومايـر (١٩٩٠) Salovey& Mayer هذا الدور الإيجـابي للـذكاء الوجداني في أن الوجدان يعمل على تزويد الإنسان بمعلومـات ذات أهميـة

تجعله يفسرها، ويستفيد منها وهو الأمر الذي يساعده على أن يتكيف مع المشكلة بشكل أكثر ذكاء إذ يتضمن الذكاء الوجداني القدرة على إدراك الانفعالات والتعبير عنها، وبالتالي فإن الوجدان يجعل التفكير أكثر ذكاء حيث يساعد الفرد في التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين بصورة دقيقة تمنع حدوث سوء الفهم بين الطرفين .

وتعتبر الضغوط النفسية stress من أهم الأمور التي يمكن أن تحول دون تحقيق المعلم لقدر مناسب من الصحة النفسية حيث تؤثر سلباً على نفسيته، وعلى عمله ، بل وعلى تلاميذه أيضاً وهو الأمر الذي يجعل من الضروري التعرض لهذا الظاهرة والعمل على الحد منها قدر الإمكان حتى نتجنب آثارها السيئة. ويرى طلعت منصور وفيولا الببلاوي (١٩٨٩، ٨) أن الضغوط النفسية هي تلك الظروف المرتبطة بالتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات أو تلك التغيرات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق لدى المعلم. ويرى زيمباردو Zimbardo (١٩٨٨، ٥٩) سيراً على خطوات هانز سيلي Selye, H. أنها حالة تتضح عن طريق عرض معين لمثيرات غير نوعية تحدث تغيرات داخل النظام البيولوجي للكائن ، ونمط لاستجابات يقوم بها نتيجة لأحداث مثيرة تعوق اتزانه ، وتحبط من محاولاته لمواجهة تلك الأحداث التي تبعث على الاستثارة لعدد كبير من العوامل الداخلية والخارجية. وتشير هانم باركندى (١٩٩٣، ٢٨) إلى أن الضغوط النفسية قد أضحت هي سمة العصر الراهن حيث يعاني منها الكثيرون ممن يعملون في مهن الخدمات خاصة المعلمون مما يؤثر سلباً على أدائهم لعملهم، وينعكس سلباً على كفاءة العملية التعليمية ، وبالتالي على جودة المنتج التعليمي .

ويشير هارون الرشيدي (١٩٩٠، ٤٢) إلى أن سيلي Selye يرى أن الفرد عامة أو المعلم على وجه الخصوص حينما يتعرض لضغط نفسي معين فإنه يقوم برد فعل تنبيهي في سبيل تعبئة أجهزة الدفاع بالجسم لمواجهته، ثم يظل يقاوم ذلك الضغط الذي يظل مستمراً معرضاً إياه لحالة من الإعياء، والضعف، والضغوط الأخرى ومنها المرض، ويصل به أخيراً إلى مرحلة الاستنزاف التي يصعب معها التكيف مع تلك الضغوط حيث قد يتعرض لمشكلات نفسية ، أو أمراض نفس جسمية يسوء معها أداؤه وهو الأمر الذي ينعكس على تلاميذه. ويشير دونهام (١٩٨٤، ٨٦) Dunham إلى أن هيب Hebb الذي اهتم بمعالجة الضغوط النفسية للمعلمين على وجه

الخصوص يرى أن هناك علاقة بين أداء المعلم لأدواره المختلفة والمتطلبات الملقاة على عاتقه (**الضغوط**) ، وفي هـذا الإطـار يؤكـد أن العمـل ذا المتطلبات القليلة يؤدي إلى الملل بطبيعة الحال حيث تعتبـر الزيـادة فـي المتطلبات نوعاً من الحوافز والمنشطات، ولكن حينما تزيد المتطلبات عـن قدرة الفرد عامة أو المعلم على وجه الخصوص فإنها عادة ما تؤدي به إلـى أن يخبر مستوى مرتفعاً من القلق تقل معه قدرته على أداء عمله ، وقد تؤدي الزيادة المستمرة في المتطلبات إلى التعب، أو فقدانه لرغبته في الأداء وهـو الأمر الذي ينعكس سلباً على تلاميذه بشكل عام. وفي هـذا الإطـار يـرى سميلانسكي (١٩٨٤، ٣٧٥) Smilanski وفونتانا (١٩٩٤، ٥٩) Fontana وعبدالرحمن سليمان (١٩٩٦، ٧٥٥) أن أهم مصادر الضغوط التي يواجهها المعلمون إنما تتمثل في العبء المهني الزائـد، ونقـص العائـد المـادي، ومشكلات التلاميذ ، وصراع الأدوار ، وغموض الدور ، ونقص المسـاندة الإدارية ، ونقص التجهيزات والوسائل التعليمية ، وعلاقة المعلم بزملائـه ، ونقص التقدير الاجتماعي ، والمشكلات التي تتعلـق بـالمنهج والتوجيـه ، والمشكلات التي تتعلق بعدم كفاية الوقت للقيام بأعباء العمل، وعدم القـدرة على الوفاء بمتطلبات المهنة وهو الأمر الذي يجعل تلك الضغوط تتجمع في أربعة مصادر رئيسية هي العبء المهني ، والضيق بمهنة التدريس ، ونقص الدافعية ، ومشكلات الوقت. أما الاستجابة لها فتنقسم إلى نوعين يتمثل أولهما في الاستجابة الفسيولوجية للضغوط والتي يـؤدي اسـتمرارها كمـا يـرى جريجسون ولوكر (١٩٩٤، ٥٤١) Gregson& Looker إلـى الإصـابة بالأمراض خاصة النفس جسمية، أما الثاني فهو الاستجابات النفسية (العقلية- والانفعالية- والسلوكية) أي إدراكها العقلي ، وردود الفعل الانفعالية التـي تصدر على أثرها ، ثم الاستجابات السلوكية لها كـالإفراط فـي الأكـل ، واللامبالاة ، والعدوان ، وكثرة النوم ، والبطء في العمل.

ومن جهة أخرى فإن المعلم كما اعتدنا أن نسمع هو حجر الزاوية فـي العملية التربوية حيث تقوم هذه العملية على أكتافه في المقام الأول ، وعـادة ما يسهم أداؤه المتميز خلالها في نجاحها ، وفي تحقيق الأهداف المختلفة التي يتم تحديدها والعمل على تحقيقها. وفي هذا الإطار فإننا نلاحـظ أن هنـاك أدواراً متعددة يمكن أن يضطلع المعلم بها حيث نجـده على سـبيل المثـال معلماً ، ومربياً ، ومرشداً ، وعضواً في المدرسة. ومن هذا المنطلـق فهـو

يعمل على تعليم الطلاب بحسب تخصصه ، ويحرص على أن يدفعهم إلى تحصيل العلم في ذلك المجال ، ويرشدهم ، ويوجههم ، ويسهم في اكتشاف قدراتهم ، والتعرف على أوجه القصور التي يعانون منها ، ويحرص على أن يتعامل بصدق وواقعية مع أوجه القصور تلك حتى يتخلص الطالب منها ، أو على الأقل ينحصر أثرها السلبي. كما يوجه طلابه إلى ما يمكن أن ينفعهم مستقبلاً فضلاً عن قيامه بدور تربوي متميز يسهم في تنشئتهم الاجتماعية ، وإكسابهم المهارات اللازمة ، وتوجيههم الوجهة الصحيحة. كذلك فإننا نجده كعضو في المدرسة يحرص على التعاون مع زملائه من المعلمين الآخرين ، ورؤسائه ، بل وطلابه في سبيل النهوض بالمدرسة ، وتحقيق صالح الطلاب. وجدير بالذكر أن المعلم عندما يعاني من الضغوط النفسية الشديدة يعاني كما يرى عادل عبدالله (١٩٩٥، ٣٤٨) مما أشارت إليه كريستينا ماسلاك وسوزان جاكسون (١٩٨٤) Maslach, C.& Jackson, S. على أنه اختلال الأنية depersonalization وهو ما يجعل نظرته لذاته وللآخرين نظرة سلبية ، بل إن الأمر قد يصل به في كثير من الأحيان إلى اللامبالاة مما يسهم في تصدع علاقاته مع الآخرين ، ويؤدي به إلى انخفاض مستوى الأداء ، بل وقد يصل به غالباً إلى الإنهاك البدني والنفسي ، ويتعرض بالتالي لما أطلق عليه الكثيرون الاحتراق النفسي burnout وهو الأمر الذي يؤثر سلباً على طلابه .

وعلى هذا الأساس يصبح من المهم أن نعمل على مساعد المعلم كي يواجه تلك الضغوط حيث هناك كما يشير عبدالله محمود (٢٠٠٥، ٢٩) أهمية كبيرة تدفعنا إلى مواجهة تلك الضغوط والحد منها نظراً لأن المعلم مسئول عن تلبية الحاجات المعرفية، والانفعالية ، والنفسية للتلاميذ ، والعمل على نموها وتطورها ، ويسهم في تطوير اتجاهاتهم الإيجابية نحو قيم المجتمع. ومن ثم فإن علينا أن نهتم بإعداده ، وصحته النفسية ، وقدرته على مواجهة ضغوط ومتاعب المهنة. ويرى لازاروس ودولوجنج (١٩٨٨، ٢٤٩) La Zarus& Dologing أن مساعدة المعلم على إدراك مقدار التهديد ، والموقف المهدد ومكوناته ، وربط خبراته الشخصية مع الضغط يساعده على تفسير الموقف ، وبالتالي مواجهة الضغط، وتجاوزه أو التغلب عليه.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على فعالية البرامج الإرشادية في خفض الضغوط النفسية للمعلمين حيث أن تلك البرامج من شأنها أن تساعدهم على إدراك مشكلاتهم ومدى خطورتها ، وتساعدهم في التوصل إلى حلول لها، كما تشعرهم بالمساندة الاجتماعية ، وتنمي لديهم تلك المهارات التي تساعدهم في التغلب على مثل هذه المشكلات مما يسهم في خفض شعورهم بالضغوط النفسية ، ويساعدهم على تحقيق الرضا النفسي ، ويزيد بالتالي من إيجابيتهم وفاعلية دورهم ، وأدائهم المدرسي. ومما يؤكد على أن تنمية الذكاء الوجداني له دور كبير في هذا المضمار ما يشير إليه جولمان (١٩٩٥) Goleman (ترجمة ليلى الجبالي ٢٠٠٠، ٥٥) من أن كثيراً من الأحداث تشهد على أن من لديهم مستوى متميز من الذكاء الوجداني، ويعرفون مشاعرهم ، ويتعاملون معها بكفاءة ، ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بكفاءة هم أنفسهم الذين يتميزون في كل مجالات الحياة ، وهم الأكثر شعوراً بالرضا عن أنفسهم ، والتميز بالكفاءة ، والأقدر سيطرة على المواقف المختلفة ، والأكثر إنتاجاً. أما من يفتقدون الذكاء الوجداني فيدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات عملهم ، وتمنعهم من التمتع بفكر واضح. وفي هذا الإطار يشير السمادوني (٢٠٠١، ١٤٥) إلى أن الذكاء الوجداني من شأنه أن يساعد المعلم على تحقيق التوافق المهني حيث توصل إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة بينه وبين التوافق المهني للمعلم. ويشير جاد الله أبو المكارم (٢٠٠٥، ١٦٧) إلى أنه يساعد معلمي التربية الخاصة في تحقيق الرضا الوظيفي. وفي هذا الإطار يتوقع الباحث أن ذلك إنما يرجع في الأساس إلى أن الذكاء الوجداني من شأنه أن يساعد المعلم في مواجهة المشكلات المتباينة التي يمكن أن تصادفه ، ويساعده في التغلب على الضغوط المختلفة التي قد يتعرض لها حيث أن تنمية الذكاء الوجداني من شأنه أن يتيح المزيد من السبل والفرص أمام المعلم كي يتغلب على ما يمكن أن يواجهه من ضغوط نفسية متعددة مما يسهم بالتالي في تحقيق فاعلية أدائه المدرسي ، ويزيد من إيجابية ذلك الدور الذي يمكنه أن يقوم به آنذاك وهو الأمر الذي يمثل مردوداً إيجابياً كبيراً على العملية التعليمية بأسرها.

* المصطلحات

ـ الذكاء الوجداني : Emotional Intelligence

يعرفه بار- أون (١٩٩٧، ٢٣٥) Bar- On على أنه مجموعة من القدرات والمهارات الإجتماعية ، والانفعالية ، والشخصية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في الحياة ، ومواجهة الضغوط البيئية. ويتضمن خمسة أبعاد هي:

١ ـ الذكاء الشخصي ؛ ويتضمن الوعي بالذات ـ التوكيدية ـ تقدير الذات ـ تحقيق الذات ـ الاستقلالية.

٢ ـ الذكاء بين الشخصي (الإجتماعي) ؛ ويتضمن التعاطف ـ العلاقات بين الأشخاص ، المسئولية الاجتماعية.

٣ ـ التواؤمية ؛ وتتضمن حل المشكلات ـ اختبار الواقع ـ المرونة.

٤ ـ إدارة الضغوط ؛ وتتضمن تحمل الضغوط ـ مقاومة الاندفاع.

٥ ـ المزاج العام ؛ ويتضمن السعادة ـ التفاؤل.

ويعرفه سالوفي وماير (١٩٩٥، ١١١) Salovey& Mayer بأنه مجموعة من المهارات التي تسهم في التعبير الدقيق ، والتنظيم الفعال للانفعالات داخل الفرد ، واتجاه الآخرين المحيطين به ، وكذلك القدرة على استخدام المشاعر في حفز الدافعية الذاتية للتخطيط وتحقيق مطالب الحياة في ضوء عدد من الأبعاد هي الوعي بالذات ، ومعالجة الانفعالات ، ودافعية الذات ، والتعاطف ، والمهارات الاجتماعية.

* الضغوط النفسية : Psychological Stress

يعرفها طلعت منصور وفيولا الببلاوي (١٩٨٩، ٨) بأنها تلك الظروف المرتبطة بالتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات أو تلك التغيرات التي تستلزم نوعاً من إعادة التوافق لدى المعلم .

* الأداء الوظيفي المدرسي للمعلم : teacher`s school functioning

يقصد به الباحث ذلك الدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم في المدرسة استناداً إلى طبيعة عمله حيث تتعدد الأدوار التي نتوقع منه القيام بها لتمثل في مجملها أداء وظيفياً يدور حول هذه الأدوار وفي إطارها إذ أننا نلاحظ وفق هذه الدراسة أن له عدة أدوار أهمها دوره كمعلم، ودوره كمربي، ودوره

كمرشد، ودوره كعضو في المدرسة يمكن أن تنعكس إيجاباً أو سلباً على طلابه .

*** البرنامج الإرشادي المستخدم :**

هو مجموعة من الخبرات والمواقف المنظمة التي تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني لمعلمي المرحلة الثانوية أفراد العينة من محافظة بني سويف ممن يعانون من مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية وهو الأمر الذي يكون من شأنه أن يعمل على خفض حدة الضغوط النفسية التي يتعرضون لها على أثر ذلك.

*** أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج إرشادي تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لمعلمي المرحلة الثانوية العامة بمحافظة بني سويف الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية، واختبار فعالية هذا البرنامج في مساعدة أولئك المعلمين على خفض حدة تلك الضغوط النفسية التي يتعرضون لها ، وزيادة فاعلية أدائهم المدرسي كما يدركه الطلاب، والتحقق من إمكانية استمرار أثر ذلك البرنامج بعد انتهائه أي خلال فترة المتابعة .

*** مشكلة الدراسة :**

تعد الضغوط النفسية من أهم الأمور التي تؤثر سلباً على الصحة النفسية للمعلم، وعلى قيامه بأدواره المختلفة وهو الأمر الذي ينعكس سلباً على العملية التعليمية بأسرها، أما الذكاء الوجداني فله تأثيره الإيجابي على الصحة النفسية للأفراد ومظاهرها المختلفة فضلاً عن زيادة دافعيتهم لتحقيق مختلف الأهداف الشخصية ولذلك فإن من لديهم مستوى متميز من الذكاء الوجداني يتميزون في كل مجالات الحياة، ويعدون أكثر شعوراً بالرضا عن أنفسهم ، ويتميزون بالكفاءة، كما يكونوا أقدر سيطرة على المواقف المختلفة، وأكثر إنتاجاً ، وأكثر فاعلية في الأداء المدرسي ، أما من يفتقدون الذكاء الوجداني فيعانون من عدم قدرتهم على التركيز في مجالات عملهم ، وعدم التمتع بفكر واضح ، وانخفاض مستوى أدائهم المدرسي . ومن ثم يصبح من المتوقع أن يؤدي تنمية الذكاء الوجداني إلى خفض حدة الضغوط النفسية للمعلمين ، وزيادة فاعلية أدائهم المدرسي. وعلى ذلك يمكن أن تتحدد مشكلة هذه الدراسة في التساؤلات التالية :

١ ــ هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للضغوط النفسية ؟
٢ ــ هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للضغوط النفسية ؟
٣ ــ هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للضغوط النفسية ؟
٤ ــ هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للضغوط النفسية ؟
٥ ــ هل يختلف مستوى الأداء المدرسي للمعلمين كما يدركه الطلاب باختلاف الضغوط النفسية الواقعة عليهم أي قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم على المجموعة التجريبية ؟

*** أهمية الدراسة :**

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى النقاط التالية :

١ ــ أنها تعمل على تقديم برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لمعلمي المرحلة الثانوية الذين يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية .
٢ ــ أنها تعد بمثابة محاولة لخفض حدة الضغوط النفسية لهؤلاء المعلمين مما يمكن أن يزيد من مستوى وفاعلية أدائهم الوظيفي المدرسي وهو ما يمكن أن ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية بأسرها .
٣ ــ أنها تسهم في تحسين الصحة النفسية للمعلمين مما يعود إيجاباً على ما يؤدونه من أدوار مختلفة ومتعددة في هذا الصدد .
٤ ــ أنها تعمل على تنمية المهارات الانفعالية للمعلم وهو الأمر الذي قد يكون من شأنه أن يساعده على تحقيق النجاح في الحياة .
٥ ــ أنها تسهم في تبصير المعلمين بالمشكلات المختلفة التي تواجههم، ومتاعب المهنة، وأنماطها، ومصادرها، وكيفية الاستجابة لها .
٦ ــ أنها تسهم في مساعدة المعلمين على مواجهة مشكلاتهم المختلفة، ومتاعب المهنة التي تحول دون وصولهم لمستوى الأداء الجيد، والإنجاز المتميز .
٧ ــ أنها تساعد المعلمين على أداء أدوارهم المختلفة بفاعلية ، وتحقيق التوافق المهني ، والرضا النفسي، وتحقيق النجاح في الحياة فضلاً عن تحقيق الكفاءة .

٨ ــ ندرة الدراسات التي تطرقت إلى هذا الموضوع في البيئة العربية في حدود علم الباحث .

* **الدراسات السابقة :**

قام دوانر (٢٠٠٥) Duaner بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومراقبة الذات على عينة من طلاب الجامعة قوامها ١١٢ طالباً تتراوح أعمارهم بين ١٨ – ٢٢ سنة مستخدماً مقياس بار – أون (١٩٩٨) Bar- On للذكاء الوجداني، ومقياس أساليب تقديم الذات الذي أعده بوكنل وفالبي (٢٠٠٢) Yul1& Falbe فضلاً عن استمارة مراقبة الذات، ومقياس الرضا عن الحياة الذي أعده ماسي وآخرون (١٩٩٨) .Masse et.al . وأسفرت النتائج عن أن الطلاب ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الوجداني لديهم مهارة إقامة العلاقات الإيجابية مع الآخرين، ويتميزون بقدرتهم على التحكم في الذات، والرضا عن الحياة . واستهدفت دراسة إيمان قنديل (٢٠٠٥) اختبار العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة . وضمت عينة الدراسة ١٥١ معلماً بمدارس التربية الخاصة بفئاتها الثلاث التي تضم التربية الفكرية، والصم، والمكفوفين بمحافظة القليوبية. واستخدمت الباحثة اختبار الذكاء الانفعالي الذي أعده إسماعيل بدر (٢٠٠٢) ، ومقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة من إعدادها ، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة ، كما يمكن التنبؤ بالتوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة من خلال الدرجة الكلية الذكاء الوجداني والأبعاد الفرعية التالية على الترتيب؛ الوعي بالذات ــ والتفهم العطوف ــ والتواصل.

ومن بين ما هدفت إليه دراسة جينكنز (٢٠٠٤) Jenkins التعرف على دور المساندة الموجهة والمعونات الخارجية في مساعدة المعلمين في التغلب على ما يمكن أن يواجههم من ضغوط العمل، وما يشعرون به من إنهاك أو احتراق نفسي. وتألفت العينة من ٩٤ معلماً من منطقة جنوب تكساس تم اختيارهم من ٣٢ مدرسة ، وتم استخدام مقياس الضغوط ، ومقياس الاحتراق النفسي للمعلمين. وأسفرت النتائج عن فعالية تلك المساندة وما يتلقاه المعلمون من معونات خارجية في التخفيف من حدة الضغوط التي يواجهونها ، والتخفيف من درجة الإنهاك والاحتراق النفسي التي يشعرون بها . كما

هدفت دراسة جانسيدو (٢٠٠٤) Gancedo إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في تحسين مستوى النضج الخلقي لدى عينة من الطلاب المعلمين قوامها ١٢ طالباً طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل MSECET الذي أعده سالوفي وماير (١٩٩٨) Salovey& Mayer ، ومقياس النضج الخلقي لكولبرج Kohlberg فضلاً عن البرنامج التدريبي الذي تم تدريبهم خلاله على عدد من المهارات المتعلقة بالكفاءة الوجدانية منها التفهم العاطفي ، والثقة بالنفس، والثبات الشخصي ، وقوة الإرادة ، والمثابرة ، والإصرار. واستمر البرنامج اثنا عشر أسبوعاً ، وأسفرت النتائج عن فعالية تنمية الذكاء الوجداني في مساعدة أفراد العينة على الوصول إلى مستوى أعلى من النضج الخلقي مما يسهم في تحسين تناولهم وحلهم للمشكلات المختلفة. واستهدفت دراسة توم (٢٠٠٤) Thom اختبار فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني والانفعالات الإيجابية في مساعدة طلاب المدارس الثانوية على مواجهة الضغوط المختلفة التي يتعرضون لها. وضمت العينة ٩٩ طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين كانت إحداهما تجريبية (ن= ٦٢) والأخرى ضابطة (ن= ٣٧). وتم استخدام مقياس بار ـ أون (١٩٩٨) Bar- On للذكاء الوجداني ، ومقياس القلق كحالة وسمة STAI . واستمر البرنامج ثلاثة شهور تعرضت المجموعة التجريبية خلاله لبعض المواقف الإيجابية ، والأحداث الاجتماعية الحياتية. وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في مساعدة الطلاب أعضاء المجموعة التجريبية على مقاومة القلق والضغوط المختلفة التي تواجههم حيث وجدت فروق دالة لصالحهم وذلك بين متوسطات درجاتهم على مقياس القلق وبين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

ومن جهة أخرى فقد هدفت دراسة منديز (٢٠٠٢) Mendes إلى فحص العلاقة بين الذكاء الوجداني والاحتراق النفسي لمعلمي المرحلة الثانوية وذلك على عينة ضمت ٤٩ معلماً، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني لماير وآخرين .Mayer et.al ومقياس الاحتراق النفسي لكريستينا ماسلاك Maslach, C. وكشفت النتائج عن وجود ارتباط سالب بين الإنجاز الشخصي وإدارة الانفعالات في مجموعة الاحتراق النفسي المرتفع (ن= ١٥) ، وعن وجود ارتباط موجب بين الاحتراق النفسي وإدارة الانفعالات في

مجموعة الانجاز الشخصي المنخفض (ن= ٣٦) ، ووجود ارتباط سالب لدى العينة الكلية بين الذكاء الوجداني والاحتراق النفسي .

وهدفت دراسة كاترين مورينسكي (٢٠٠٠) Murensky, C. إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض سمات الشخصية لدى عينة من المعلمين ضمت ٩٠ معلماً، وتم استخدام مقياس الشخصية NEO- PI الذي أعده كوستا وآخرون (١٩٩٢) Costa et.al. ومقياس الذكاء الوجداني لجولمان (١٩٩٨) Goleman ومقياس القدرات الإدراكية WGCTA لواطسون (١٩٩٤) Watson . وأوضحت النتائج وجود ارتباط دال بين سمات الشخصية والذكاء الوجداني وقدرة المعلمين على الأداء في العمل، ووجود علاقة دالة بين الكفاءة الإدراكية وبعض سمات الشخصية منها التحكم في الانفعالات. كما أكدت النتائج أيضاً على أن الوعي بالذات المقاس بمقياس الذكاء الوجداني من شأنه أن يساعد في رفع مستوى أداء المعلم. كما قام ستيفن (٢٠٠٠) Steven بدراسة أثر نمو الكفاءات الوجدانية على جودة الحياة خلال مرحلة المراهقة ، وتألفت العينة من ١٥٥ طالباً من طلاب المدارس الكاثوليكية بولاية فلوريدا تم تقسيمها إلى مجموعتين كانت إحداهما تجريبية (ن= ٧١) بينما كانت الثانية ضابطة (ن= ٨٤). واستخدم عدة أدوات منها مقياس رسم الشخصية من إعداد ونجز (١٩٩٨) Wongs ومقياس الذكاء الوجداني الذي أعده دينر وآخرون (١٩٩٥) Diener et.al. ومقياس ماسي وآخرين (١٩٩٨) Masse et.al. للرضا عن الحياة فضلاً عن البرنامج المستخدم لتنمية الذكاء الوجداني. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للرضا عن الحياة وجودة الحياة لصالح المجموعة التجريبية .

هذا وقد أجرى هونوري (١٩٩٩) Honoree دراسة على عينة من معلمي المرحلة الثانوية قوامها ٣٣ معلماً ممن يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية قسمها إلى مجموعتين كانت إحداهما تجريبية (ن= ١٧) خضعت لبرنامج تدريبي قائم على تنمية ذكائهم الوجداني بينما كانت الأخرى ضابطة (ن= ١٦) ولم تخضع بالتالي لأي إجراء تجريبي. وباستخدام مقياس الضغوط النفسية، ثم تحليل البيانات إحصائياً أسفرت النتائج عن فعالية تنمية الذكاء الوجداني للمعلمين في زيادة قدرتهم على مواجهة الضغوط النفسية المختلفة . وهدفت دراسة ستيوارت (١٩٩٧) Stewart إلى التأكد من

فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني للمعلمين في زيادة مقاومتهم للضغوط ، وتألفت العينة من عشرة معلمين بالمرحلة الثانوية تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وتم استخدام مقياس بار — أون (١٩٩٨) Bar- On للذكاء الوجداني ، ومقياس الضغوط النفسية، ومقياس العلاقات الاجتماعية ، ومقياس التوافق الاجتماعي. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن أن تنمية الذكاء الوجداني ساعد أعضاء المجموعة التجريبية على مقاومة الضغوط ، وزاد من قدرتهم على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة ، وأدى إلى خفض معدل الضغوط اليومية التي تواجههم ، كما أدى بجانب ذلك إلى زيادة قدرتهم على التوافق ، ونمو مهاراتهم الاجتماعية.

كما هدفت دراسة فرانسيس (١٩٩٥) Francis إلى اختبار فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في سبيل خفض حدة ومستوى الضغوط النفسية لدى عينة من معلمي التربية الخاصة قوامها عشرة معلمين يعانون من الضغط النفسي ، وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية ، وبرنامج قائم على إعادة البناء العقلاني استغرق ٣٢ أسبوعاً بواقع جلسة واحدة أسبوعياً مدتها نصف ساعة. وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج المستخدم في خفض حدة الضغوط النفسية للمعلمين.

*** تعقيب على الدراسات السابقة :**

من العرض السابق لهذه الدراسات يتضح أن هناك علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والتحكم في الذات، والرضا عن الحياة (Duaner, ٢٠٠٥) ، وبينه وبين التوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة (إيمان قنديل ٢٠٠٥) ، وأن هناك أيضاً ارتباط سالب بين الذكاء الوجداني للمعلمين ومقاومتهم للضغوط النفسية ، وتعرضهم للاحتراق النفسي (Mendis, ٢٠٠٢) ، كما أن الذكاء الوجداني يرتبط بقدرة المعلمين على الأداء في العمل ، وأن الوعي بالذات المقاس بمقياس الذكاء الوجداني من شأنه أن يساعد في رفع مستوى أداء المعلم (Murensky, ٢٠٠٠).

كذلك فقد أوضحت نتائج تلك الدراسات أن تنمية الذكاء الوجداني تسهم في تحسين تناول الطلاب المعلمين للمشكلات التي تواجههم، وحلهم لها (Gancedo, ٢٠٠٤) ، وأن ذلك من شأنه أن يساعد في مواجهة الضغوط النفسية المختلفة (Thom, ٢٠٠٤) حيث يزيد من قدرة المعلمين

على القيام بذلك (Honoree, ١٩٩٩) ، كما يؤدي على أثر ذلك إلى زيادة مستوى جودة الحياة ، ويزيد من الشعور بالرضا عن الحياة (Steven, ٢٠٠٠) ، ويزيد فضلاً عن ذلك من قدرتهم على مقاومة الضغوط، ومن قدرتهم على تحقيق التوافق ، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة ، وخفض معدل الضغوط اليومية (Stewart, ١٩٩٧) حيث أن ما يتلقاه المعلمون من مساندة من شأنها أن تخفف من حدة تلك الضغوط التي يواجهونها ، ومن درجة الاحتراق النفسي التي يشعرون بها (Jenkins, ٢٠٠٤) . وإلى جانب ذلك فإن البيئة العربية في حدود علم الباحث، تشهد ندرة في هذه الدراسات.

*** الفـــــروض :**

صاغ الباحث الفروض التالية كإجابات محتملة لما أثاره في مشكلة الدراسة من تساؤلات :

١ ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للضغوط النفسية (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعة التجريبية .

٢ ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للضغوط النفسية(في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي .

٣ ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للضغوط النفسية .

٤ ــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للضغوط النفسية .

٥ ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأداء الأدوار المدرسية للمعلمين كما يدركها الطلاب لصالح المجموعة التجريبية .

٦ ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأداء الأدوار المدرسية للمعلمين كما يدركها الطلاب لصالح القياس البعدي .

* إجراءات الدراسة :

أولا : العينـــة :

تتألف عينة الدراسة الحالية من ٣٠ معلماً من معلمي المرحلة الثانويـــة بمحافظة بني سويف ممن يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية كما تقاس بمقياس الضغوط النفسية للمعلمين الذي أعده ميشيل فيميـــان Fimian, M. وقام بتعريبه طلعت منصور وفيولا البـــلاوي (١٩٨٩) حيـــث تـــم اختيارهم ممن حصلوا على درجات تقع في الإرباعي الأعلى للمقياس، كمـــا تتراوح أعمارهم بين ٣٥- ٤٠ سنة بمتوسط ٣٧,٣٣ وانحـــراف معيـــاري ٦,١٣. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية (ن= ١٥) تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليها، والأخـــرى ضـــابطة (ن= ١٥) لـــم تخضع بالتالي لأي إجراء تجريبي . كذلك فقد ضمت عينة هـــذه الدراســـة مجموعة من الطلاب الذين يقوم المعلمون أفراد عينة الدراسة بالتدريس لهم عددها ١٢٦ طالباً مقسمين إلى مجموعتين قوام كل منهما ٦٣ طالبـــاً مـــن طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة بني سويف ممـــن يقـــوم معلمـــو إحـــدى المجموعتين بالتدريس لهم، أي أن معلمي المجموعـــة التجريبيـــة يقومـــون بالتدريس لمجموعة من هؤلاء الطلاب، ويقوم معلمو المجموعـــة الضـــابطة بالتدريس للأخرى . ويوضح الجـــدولان التاليـــان نتـــائج المجانســـة بـــين المجموعتين .

جدول (١) نتائج المجانسة بين مجموعتي الدراسة (ن١= ن٢= ١٥)

البيان	المجموعة	مج الرتب	م الرتب	U	W	Z	الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٥,٥٣	٢٣٣,٠٠	١١٢	٢٣٢	- ٠,٠٢١	غير دالة
	الضابطة	١٥,٤٧	٢٣٢,٠٠				
المستوى الاجتماعي	التجريبية	١٥,٢٣	٢٢٨,٥٠	١٠٨,٥	٢٢٨,٥	- ٠,١٦٨	غير دالة
	الضابطة	١٥,٧٧	٢٣٦,٥٠				
المستوى الاقتصادي	التجريبية	١٥,٣٠	٢٢٩,٥٠	١٠٩,٥	٢٢٩,٥	- ٠,١٢٥	غير دالة
	الضابطة	١٥,٧٠	٢٣٥,٥٠				
المستوى الثقافي	التجريبية	١٥,٩٧	٢٣٩,٥٠	١٠٥,٥	٢٢٢,٥	- ٠,٢٩٣	غير دالة
	الضابطة	١٥,٠٣	٢٢٥,٥٠				
المستوى الكلي	التجريبية	١٦,٧٠	٢٥٠,٥٠	٩٤,٥	٢١٤,٥	- ٠,٧٥٦	غير دالة
	الضابطة	١٤,٣٠	٢١٤,٥٠				

جدول (٢) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للضغوط النفسية

المجموعة	مج الرتب	م الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية	١٥,٥٧	٢٣٣,٥٠	١١١,٥٠	٢٣١,٥٠	-	غير
الضابطة	١٥,٤٣	٢٣١,٥٠			٠,٠٤٢	دالة

جدول (٣) قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأداء الأدوار المدرسية للمعلمين كما يدركها الطلاب

المجموعة	م	ع	ت	الدلالة
التجريبية	٥٣,٤١	٩,٨٤	٠,٤٤	غير دالة
الضابطة	٥٤,١٦	٩,١٧		

ثانياً : الأدوات :

تم استخدام الأدوات التالية :

١ ــ مقياس الضغوط النفسية للمعلمين

أعد هذا المقياس في الأصل ميشيل فيميان Fimian, M. وقام طلعت منصور وفيولا الببلاوي (١٩٨٩) بتعريبه وتقنينه بما يتلاءم مع البيئة المصرية، ويهدف هذا المقياس إلى الكشف عن أولئك المعلمين الذين يعانون من الضغوط النفسية . ويتألف المقياس من ٤٩ عبارة يجاب عنها على مقياس متدرج من ١- ٥ حيث إذا كانت العبارة تنطبق بدرجة كبيرة جداً توضع العلامة على ٥ ، وإذا كانت تنطبق بدرجة كبيرة توضع العلامة على ٤ ، وإذا كانت تنطبق بدرجة متوسطة توضع العلامة على ٣ ، وإذا كانت تنطبق بدرجة قليلة أو نادرة توضع العلامة على ٢ ، وإذا كانت لا تنطبق توضع العلامة على ١ . وعلى هذا الأساس تتراوح درجات المقياس بين ٤٩- ٢٤٥ درجة تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى الضغوط النفسية ومعدلها، والعكس صحيح . وتغطي عبارات المقياس المصادر والمظاهر الأساسية للضغوط النفسية التي يتعرض لها المعلمون في عملهم، والتي يمكنهم معايشتها بدرجات متفاوتة حسب إدراكهم لها . وقد حسب معربا

المقياس ثباته عن طريق إعادة التطبيق وذلك على عينة من المعلمين (ن= ١٤٠) وبلغ معامل الثبات ٠,٤٧ وهو دال عند ٠,٠١ أما صدقه فقد تم باستخدام التحليل العاملي لعباراته وذلك على عينة (ن= ٦٨٠) ، وتم التوصل إلى وجود سبعة عوامل هي ضغوط العبء المهني، ونقص الدافعية، والضيق المهني، وصعوبات إدارة الوقت، والمظاهر الانفعالية للضغوط، والمظاهر السلوكية للضغوط، والمظاهر الفسيولوجية للضغوط . وتتشبع العوامل الناتجة من التحليل العاملي على عاملين اثنين يتمثلان في مصادر الضغوط النفسية وتضم ٢٦ عبارة ، ومظاهر الضغوط النفسية وتضم ٢٣ عبارة . كما تم أيضاً استخدام صدق المحك وذلك باستخدام مقياس الصحة النفسية الذي أعده محمد عماد إسماعيل كمحك خارجي على عينة (ن= ٨٠)، وبلغ معامل الصدق -٠,٣٣١ ، -٠,٦٤٣ وذلك لعاملي هذا المقياس وهي نسب دالة عند ٠,٠١

هذا وقد قام الباحث الحالي بإعادة حساب صدق هذا المقياس وثباته للتحقق من استمرار صلاحيته للتطبيق فاستخدم لحساب الثبات طريقة إعادة التطبيق وذلك بعد مضي شهر من التطبيق الأول على عينة من المعلمين قوامها ٨٥ معلماً ليس من بينهم أعضاء عينة الدراسة الراهنة، وبلغ معامل الثبات ٠,٤٨٧ وهي نسبة دالة عند ٠,٠١ أما الصدق فقد تم حسابه باستخدام مقياس الضغوط المهنية للمعلمين الذي أعده السيد السمادوني (١٩٩٠) وبلغ معامل الصدق ٠,٥٠١ وهي نسبة دالة عند ٠,٠١

٢ ــ مقياس الأداء المدرسي للمعلمين كما يدركه الطلاب (إعداد/ الباحث)

يتألف هذا المقياس من ٣٦ عبارة تتناول تلك الأدوار التي يمكن أن يقوم بها المعلم في المدرسة والتي وجد الباحث من خلال التراث السيكلوجي أنها تتمحور على الأقل في أربعة أدوار تتمثل في كل من :

أ ــ دوره كمعلم .

ب ــ دوره كمربي .

ج ــ دوره كمرشد .

د ــ دوره كعضو في المدرسة .

وتوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي (تنطبق تماماً- تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق إطلاقاً)، ويقرر الطالب مدى انطباق كل عبارة على المعلم من خلال ما يلاحظه من سلوكيات تصدر عنه أثناء اليوم المدرسي، وتحصل العبارة وفقاً لما يختاره الطالب على الدرجات (٣- ٢- ١) على التوالي . ومن ثم تتراوح درجات المقياس بين ٣٦- ١٠٨ درجة تعكس الدرجات الأدنى مستوى أقل من الأداء الوظيفي المدرسي، وكلما زادت الدرجة التي يحصل المعلم عليها دل ذلك على زيادة أدائه المدرسي . ويوضح الجدول التالي توزيع عبارات المقياس على أبعاده :

جدول (٤) توزيع عبارات مقياس الأداء المدرسي للمعلمين على أبعاده

أدوار المعلم	العبارات	المجموع
دوره كمدرس	١- ٥- ٩- ١٣- ١٧- ٢١- ٢٥- ٢٩- ٣٠- ٣٣	١٠
دوره كمربي	٢- ٦- ١٠- ١٤- ١٨- ٢٢- ٢٦- ٣١- ٣٤	٩
دوره كمرشد	٣- ٧- ١١- ١٥- ١٩- ٢٣- ٢٧- ٣٢- ٣٥	٩
دوره كعضو في المدرسة	٤- ٨- ١٢- ١٦- ٢٠- ٢٤- ٢٨- ٣٦	٨

وبعد إعداد المقياس تم عرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس قوامها عشرة محكمين وتم الإبقاء فقط على العبارات التي نالت ٩٠ % على الأقل من إجماع آرائهم فاستبعد الباحث ثلاث عبارات. وعند تطبيق التحليل العاملي على عينة من الطلاب (ن= ١٥١) أوضحت النتائج أن هذه العبارات تتشبع على الأبعاد الأربعة السالفة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٣٥- ٠,٧٣ لتلك العبارات، أما التشبعات التي تراوحت بين ٠,٣١ وحتى أقل من ٠,٣٥ فكانت إضافية على التشبعات الأصلية للعبارات، وقد بلغت القيمة الكلية للجذر الكامن ١٠,٥٣ وبلغت نسبة التباين الكلية ٥٠,١٥ . ولحساب ثبات المقياس تم تطبيقه على نفس العينة ثم تطبيقه عليهم بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وبلغ معامل الثبات ٠,٦٨٩ وهي نسبة دالة عند ٠,٠١ مما يعني أن هذا المقياس يمكن الاعتداد به .

جدول (٥) مصفوفة تشبعات عبارات مقياس الأداء الوظيفي المدرسي للمعلمين كما يدركها الطلاب على العوامل بعد التدوير المتعامد (ن= ١٥١)

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع
١	٠,٤٢		٠,٣٦	
٢	٠,٣٥	٠,٣٩		٠,٣١
٣		٠,٣٤	٠,٤٧	
٤	٠,٣٣			٠,٣٦
٥	٠,٥٤			
٦		٠,٤١	٠,٣٥	
٧	٠,٤٠		٠,٥٣	
٨		٠٣٩		٠,٤٤
٩	٠,٦١			
١٠		٠,٧٣	٠,٤٤	
١١			٠,٦٩	
١٢	٠,٤٧			٠,٥٨
١٣	٠,٦٤			
١٤	٠,٤٤	٠,٧١	٠,٤٩	
١٥	٠,٣٣		٠,٤٣	
١٦	٠,٣١			٠,٤٦
١٧	٠,٥١	٠,٣٣		
١٨		٠,٥٥	٠,٣٤	
١٩		٠,٣٦	٠,٥٥	
٢٠				٠,٤٣
٢١	٠,٥٨			
٢٢	٠,٣٣	٠,٥١		
٢٣		٠,٣٨	٠,٤٧	
٢٤				٠,٣٩
٢٥	٠,٥١			
٢٦	٠,٣٥	٠,٤٧	٠,٣٢	
٢٧			٠,٥١	

٢٨		٠,٣٦		٠,٤٣
٢٩	٠,٥٠			
٣٠	٠,٤٧			
٣١	٠,٣٣	٠,٥٧	٠,٣٤	
٣٢		٠,٣٦	٠,٦١	
٣٣	٠,٥٤			
٣٤	٠,٤١	٠,٥٠	٠,٣٤	
٣٥		٠,٣٣	٠,٤٩	
٣٦				٠,٤٥
الجذر الكامن	٤,٢٩	٢,٩٥	١,٨٧	١,٤٣
نسبة التباين	٢٠,٤٣	١٤,٠٥	٨,٩١	٦,٧٦

٣ ــ البرنامج الإرشادي المستخدم (إعداد / الباحث)

قام الباحث بتصميم هذا البرنامج في ضوء أبعاد نموذج جولمان Goleman ومحكاته والذي يستند على مبادئ التربية السيكلوجية والتي تقوم على مساعدة المعلمين داخل المدرسة وخارجها على تنمية إمكاناتهم ومهاراتهم الوجدانية بما يتيح لهم توظيف هذه المهارات للنجاح في الحياة . ومن هذا المنطلق يستند البرنامج على عدة أسس هي توافر الأساس النظري ، وتحقيق التوازن بين ثراء الإرشاد وإمكانية تحقيق الأهداف، ومراعاة الفروق الفردية ، وتقديم النماذج التطبيقية ، وإثارة الدافعية.

ويتمثل الهدف العام للبرنامج في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من المعلمين الذين يعانون من الضغوط النفسية مما يكون من شأنه أن يساعدهم في مقاومة مثل هذه الضغوط والحد منها ومن تأثيرها السلبي الذي يمكن أن يتعرضون له . وتتمثل الفنيات التي لجأ الباحث إليها في استراتيجية التعليم النفسي psychoeducation والتي تضم فنيتين أساسيتين هما المحاضرة ، والمناقشة. كما استخدم أيضاً النمذجة ، والعصف الذهني ، وحل المشكلات (وذلك بمراعاة الأسلوب العلمي لحل المواقف الضاغطة والتعامل معها والتي تضم تلخيص فكرة المشكلة ، وترجمة المعطيات والمطلوب ، ووضع تصور لحل المشكلة ، وكتابة الحل النهائي، ومراجعة الحل ، وصياغة الحل النهائي ، واقتراح الحلول البديلة ، والتطبيق على مشكلات أو مواقف ضاغطة شبيهة) ، ومراقبة الذات ، وإعادة الصياغة المعرفية للموقف ،

والسيكودراما ، والتعزيز ، والتغذية الراجعة ، والأنشطة والواجبات المنزلية والتي كان يقوم الباحث بمراجعتها مع بداية كل جلسة حتى يلتزم المفحوصون بأدائها بصورة منتظمة .

ويتألف البرنامج من ٣٠ جلسة بمعدل جلستين أسبوعياً مدة كل منهما ساعة واحدة، وينقسم الى ثلاث مراحل تعرف المرحلة الأولى بمرحلة التمهيد وتضم أربع مراحل تناول الباحث خلالها ثلاثة أمور أساسية هي التعارف والتآلف لتحقيق مزيد من الألفة والانسجام بينه وبين أعضاء العينة وهو ما تم خلال الجلسة الأولى . تلاه تعريف بالضغوط النفسية، ومصادرها، ومظاهرها وما يمكن أن يترتب عليها من آثار سلبية وذلك خلال الجلسة الثانية مستخدماً المحاضرة، والمناقشة، والنمذجة ، والتغذية الراجعة الحيوية ، وطلب منهم في النهاية إعداد واجب منزلي عبارة عن تحديد موقف ضاغط ، وتوضيح كيفية مواجهته وهو الأمر الذي تمت مراجعته في بداية الجلسة الثالثة. ثم تناول الباحث في الجلستين الثالثة والرابعة ماهية الذكاء الوجداني ، ومكوناته ، ومهاراته ، وكيفية استخدامه كقوة تساعد المعلم على مسايرة ما يواجهه من ضغوط، ومواجهتها ، والحد من آثارها السلبية. ولذلك فقد استخدم أيضاً نفس الفنيات التي استخدمها في الجلسة الثانية.

وضمت المرحلة الثانية من البرنامج وهي مرحلة الإرشاد والتدريب الفعلي ٢١ جلسة تم خلالها العمل على تنمية المكونات والمهارات المتضمنة في الذكاء الوجداني بما يمكن أن يؤدي في النهاية إلى تنميته وهو ما يساعده على مواجهة الضغوط النفسية التي يواجهها . وقد استغرقت هذه المرحلة الجلسات من الجلسة الخامسة وحتى الجلسة الخامسة والعشرين . وتناولت الجلستان الخامسة والسادسة تنمية الوعي الذاتي والوعي الوجداني ، وتم خلالهما التعرف على وجدانات الفرد، وانفعالاته المختلفة ، والوجدان وما يرتبط به من انفعالات سلبية وإيجابية ، وما يمكن أن تتركه من آثار على الفرد، وكيفية استقبال الأخبار المختلفة، ومواجهة المواقف الضاغطة . وتم استخدام فنيات المناقشة والحوار ، ومراقبة الذات ، والنمذجة ، والتغذية الراجعة الحيوية ، والعصف الذهني، والتعزيز ، والواجبات المنزلية. وفي الجلستين السابعة والثامنة تم تنمية مهارات التحكم في الذات ويقظة الضمير من خلال فنيات المناقشة والحوار، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والنمذجة ، والتعزيز، والتغذية الراجعة ، والواجبات المنزلية. أما الجلستان

التاسعة والعاشرة فتم خلالهما تنمية مهارات الدافع للإنجاز والالتزام من خلال فنيات المناقشة والحوار ، والعصف الذهني، والنمذجة ، والسيكودراما وذلك باختلاق مواقف مفتعلة وشبيهة بما يمكن أن يتعرض له المعلم في الواقع الفعلي ومساعدته على أن يتصرف فيها بالشكل المطلوب ، وإعادة الصياغة المعرفية للموقف عن طريق تصوير الموقف برؤية جديدة يغلب عليها التفاؤل ، والتعزيز ، والواجبات المنزلية .

كما قدم الباحث في الجلستين الحادية عشرة والثانية عشرة تنمية لمهارات التكيف والإبداع في حل المواقف ، ولذلك استخدم نفس الفنيات التي استخدمها في الجلستين السابقتين فضلاً عن حل المشكلات وفق الخطوات التي أشار إليها سلفاً. أما الجلسات من الثالثة عشرة وحتى السادسة عشرة تنمية مهارات تقدير الذات والثقة في النفس عن طريق الحوار والمناقشة ، والنمذجة ، وحل المشكلات ، والسيكودراما ، ثم التعزيز ، والواجبات المنزلية. وتناولت الجلسات من ١٧- ١٩ تنمية مهارات التواصل والتأثير في الآخرين ، وقد تضمن ذلك مهارات التواصل اللفظي ، والتواصل غير اللفظي ، والتوكيدية. ولذلك فقد تم استخدام نفس الفنيات التي استخدمت في الجلسات الأربع السابقة إلى جانب المراقبة الذاتية ، وإعادة الصياغة المعرفية للمواقف المختلفة. هذا وقد تناولت الجلسات من ٢٠- ٢٢ تنمية مهارات المشاركة ، والتعاون ، ومهارات الفريق فضلاً عن مهارات المبادرة ، والتفاؤل ، وفهم الآخرين ، والإيثار. فتم استخدام الأنشطة المختلفة فضلاً عن الفنيات السابقة يليها التغذية الراجعة وهو الأمر الذي يساعد الفرد على الاندماج مع الآخرين ، والتوافق معهم ، والتكيف مع المواقف المختلفة مما يقلل من الآثار السلبية للضغوط عليه. وجاء في نهاية هذه المرحلة الجلسات من ٢٣- ٢٥ وتم خلالها تنمية مهارات التعامل مع الصراعات المختلفة ، والتعامل مع القيادة بل ومع الزملاء زمع الطلاب أيضاً وذلك عن طريق عدة فنيات تضمنت الحوار والمناقشة ، والنمذجة ، والعصف الذهني، وحل المشكلات ، ومراقبة الذات ، وإعادة الصياغة المعرفية للموقف ، والسيكودراما ، والتعزيز ، والتغذية الراجعة ، والأنشطة والواجبات المنزلية.

أما المرحلة الأخيرة من البرنامج فقد شغلت الجلسات الخمس الأخيرة أي الجلسات ٢٦- ٣٠ وتم خلالها إعادة التدريب على مهارات الوعي الذاتي والوجداني (الجلسة ٢٦) ، والثقة بالنفس والالتزام والتكيف (الجلسة

٢٧) ، والمشاركة والتعاون والمبادرة (الجلسة ٢٨) ، والتواصل والإيثار (الجلسة ٢٩) ، والتعامل مع الصراعات والقيادة (الجلسة). وتم خلال كل جلسة منها استخدام نفس الإجراءات والفنيات التي تم استخدامها في سبيل ذلك خلال المرحلة الثانية من البرنامج. ويكمن الهدف من إعادة تدريب الأطفال على ذلك خلال هذه المرحلة من البرنامج كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠، ١٣٩) في أن ذلك شأنه شأن ما يحدث في العديد من البرامج الإرشادية الأخرى أو البرامج العلاجية أو التدريبية يسهم في منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج ، كما يعمل أيضاً على استمرار أثر البرنامج وفعاليته خلال فترة المتابعة ، وقد يستمر إلى ما بعد تلك الفترة .

هذا وقد قام الباحث عند إجراء البرنامج الإرشادي التدريبي الحالي بعرضه على مجموعة من المحكمين، وبعد إقراره من جانبهم قام بدراسة استطلاعية على عينة من المعلمين الذين يعانون من الضغوط النفسية (ن= ٣) غير أولئك الأطفال الذين تضمنتهم العينة النهائية للدراسة، وقام بقياس مستوى تلك الضغوط لديهم قبل تطبيق البرنامج وبعده . وأوضحت النتائج فعالية البرنامج المستخدم في تنمية قدرتهم على مواجهة مثل هذه الضغوط النفسية، وتجاوزها . ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (٦) قيم W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات عينة الدراسة الاستطلاعية في القياسين القبلي والبعدي للضغوط النفسية (ن= ٣)

متوسط الرتب	مجموع الرتب	الإشارات		W	Z	الدلالة
صفر	صفر	-	٠	صفر	١,٦٣٣-	٠,٠٥
٢,٠٠	٦,٠٠	+	٣			
		=	٠			

ثالثاً : منهج الدراسة والتصميم التجريبي :

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج التجريبي باعتبارها تجربة هدفها التعرف على فعالية برنامج إرشادي تدريبي يقوم على تنمية الذكاء الوجداني لمعلمي المرحلة الثانوية (كمتغير مستقل) في خفض حدة الضغوط النفسية التي يتعرضون لها، وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي

المدرسي (كمتغيرين تابعين) . كما تعتمد الدراسة في ذات الوقت على تصميم تجريبي ذي مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكذلك تصميم المجموعة الواحدة .

رابعاً : خطوات الدراسة :

اتبع الباحث الخطوات التالية في سبيل القيام بهذه الدراسة وتنفيذها :

١ ــ تحديد الأدوات المستخدمة، وإعداد مقياس الأداء المدرسي للمعلمين، وإعادة حساب صدق مقياس الضغوط النفسية للمعلمين وثباته والتأكد من صلاحيته للتطبيق .

٢ ــ قياس مستوى الضغوط النفسية ومستوى الأداء المدرسي لعينة من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة بني سويف .

٣ ــ اختيار أفراد العينة من بين المعلمين الذين يعانون من مستوى مرتفع من هذه الضغوط .

٤ ــ إجراء المجانسة بين مجموعتي الدراسة .

٥ ــ إعداد البرنامج التدريبي المستخدم لأعضاء المجموعة التجريبية، والتأكد من صلاحيته .

٦ ــ إجراء القياس القبلي لمستوى الضغوط النفسية ومستوى الأداء المدرسي للمعلمين أفراد العينة من المجموعتين .

٧ ــ تطبيق البرنامج التدريبي على أعضاء المجموعة التجريبية .

٨ ــ إجراء القياس البعدي لمستوى الضغوط النفسية ومستوى الأداء المدرسي للمعلمين أفراد العينة بمجموعتيها .

٩ ــ إجراء القياس التتبعي لمستوى الضغوط النفسية للمعلمين أعضاء المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين على انتهاء البرنامج .

١٠ــ تصحيح الاستجابات، وجدولة الدرجات، وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة.

١١ــ استخلاص النتائج وتفسيرها .

١٢ــ صياغة بعض التوصيات التي نبعت مما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج .

هذا وقد تمثلت الأساليب الإحصائية التي لجأ الباحث إليها في سبيل استخلاص نتائج هذه الدراسة في الأساليب التالية :

- اختبار مان - وتيني. (Mann- Whitney (U

- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon (W)
- قيمة Z .
- التحليل العاملي (لحساب صدق المقياس) .
- اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات .

*** النتائـــــــج**

أولاً : نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعـدي للضغوط النفسية (في الاتجاه الأفضل) لصالح المجموعـة التجريبيـة " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام ثلاث أساليب لابارامترية هي اختبار مان- وتيني (U) ، وويلكوكسون (W) ، وقيمة Z . ويعرض الجـدول التالي لنتائج هذا الفرض .

جدول (٧) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للضغوط النفسية (ن١= ن٢= ١٥)

المجموعة	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
التجريبية	١٧٠,١٧	٨,٠٠	١٢٠,٠٠	صفـر	١٢٠,٠٠	- ٤,٦٧١	٠,٠١
الضابطة	١٩٠,٠٠	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠				

ويتضح من الجدول أن الفـروق بـين متوسـطات رتـب درجـات المجموعتين دالة عند ٠,٠١ وأن هذه الفروق لصالح المجموعة ذات المتوسط الأصغر وهي المجموعة التجريبية. وبالتالي فإن هذه النتائج تحقـق صـحة الفرض الأول .

ثانياً : نتائج الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للضغوط النفسية(في الاتجاه الأفضل) لصالح القياس البعدي ". ولاختبـار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء السابق، وكانـت النتـائج كمـا يوضحها الجدول التالي :

جدول (٨) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للضغوط النفسية (ن= ١٥)

القياس	م	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
القبلي	١٩٠,٠٧	٢٢,٩٧	٣٤٤,٥٠	٠,٥٠	١٢٠,٥٠	- ٤,٦٨٤	٠,٠١
البعدي	١٧٠,١٧	٨,٠٣	١٢٠,٥٠				

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي دالة عند ٠,٠١ وأن هذه الفروق لصالح القياس ذي المتوسط الأصغر وهو القياس البعدي. وبالتالي فإن هذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني .

ثالثاً : نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للضغوط النفسية " . ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء المتبع في اختبار صحة الفرض السابق، ويعرض الجدول التالي لنتائج هذا الفرض .

جدول (٩) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للضغوط النفسية (ن= ١٥)

القياس	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
القبلي	١٥,٨٠	٢٣٧,٠٠	١٠٨,٠٠	٢٢٨,٠٠	- ٠,١٨٨	غير دالة
البعدي	١٥,٢٠	٢٢٨,٠٠				

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي غير دالة وهو الأمر الذي يحقق صحة الفرض الثالث .

رابعاً : نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للضغوط النفسية " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء المتبع في الفرض السابق، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (١٠) قيم U, W, Z ودلالتها للفرق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للضغوط النفسية (ن= ١٥)

القياس	م الرتب	مج الرتب	U	W	Z	الدلالة
البعدي	١٥,٢٧	٢٢٩,٠٠	١٠٩,٠٠	٢٢٩,٠٠	- ٠,١٤٦	غير دالة
التتبعي	١٥,٧٣	٢٣٦,٠٠				

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي غير دالة وهو ما يحقق صحة هذا الفرض .

خامساً : نتائج الفرض الخامس :

ينص الفرض الخامس على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأداء الأدوار المدرسية للمعلمين كما يدركها الطلاب لصالح المجموعة التجريبية ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الفرض .

جدول (١١) قيمة (ت) ودلالتها للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للأداء المدرسي للمعلمين كما يدركه الطلاب (ن١= ن٢= ٦٣)

المجموعة	م	ع	ت	الدلالة
التجريبية	٧٢,١٣	١٢,٣٥	٨,٥٧	٠,٠١
الضابطة	٥٥,٢٤	٩,٤٦		

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين البعدي لمستوى الأداء المدرسي للمعلمين من وجهة نظر الطلاب دالة عند ٠,٠١ لصالح المجموعة ذات المتوسط الأكبر وهي المجموعة التجريبية مما يحقق صحة الفرض الخامس .

سادساً : نتائج الفرض السادس :

ينص الفرض السادس على أنه : " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأداء

الأدوار المدرسية للمعلمين كما يدركها الطلاب لصالح القياس البعدي " . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام نفس الإجراء المتبع في الفرض السابق، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج .

جدول (١٢) قيمة ا ت) ودلالتها للفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للأداء المدرسي للمعلمين كما يدركه الطلاب (ن١= ن٢= ٦٣)

القياس	م	ع	ت	الدلالة
القبلي	٥٣,٤١	٩,٨٤	٩,٣١	٠,٠١
البعدي	٧٢,١٣	١٢,٣٥		

ويتضح من الجدول أن الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمستوى الأداء المدرسي للمعلمين من وجهة نظر الطلاب دالة عند ٠,٠١ لصالح القياس ذي المتوسط الأكبر وهو القياس البعدي مما يحقق صحة الفرض السادس .

*** مناقشة النتائج وتفسيرها**

يشير دوانر (٢٠٠٥) إلى Duaner أن هناك علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والتحكم في الذات، والرضا عن الحياة، كما أنه يعمل كما تشير إيمان قنديل (٢٠٠٥) على تحقيق التوافق المهني للمعلمين ، وؤكد منديز (٢٠٠٢) Mendis أن هناك أيضاً ارتباطاً سالباً بين الذكاء الوجداني للمعلمين ومقاومتهم للضغوط النفسية ، وتعرضهم للاحتراق النفسي ، كما أن الذكاء الوجداني يرتبط كما يشير مورينسكي (٢٠٠٠) Murensky بقدرة المعلمين على الأداء في العمل ، وأن الوعي بالذات المقاس بمقياس الذكاء الوجداني من شأنه أن يساعد في رفع مستوى أداء المعلم. وتوضح نتائج الدراسات التي استخدمت برامج تنموية للذكاء الوجداني كدراسات جانسيدو (٢٠٠٤) Gancedo ، وتوم (٢٠٠٤) Tom ، وجنكينز (٢٠٠٤) Jenkins ، وستيفن (٢٠٠٠) Steven على سبيل المثال أنه يسهم في تحسين تناول المعلمين للمشكلات التي تواجههم، وحلهم لها، وأن ذلك من شأنه أن يساعدهم في مواجهة الضغوط النفسية المختلفة حيث يزيد من قدرتهم على القيام بذلك، كما يؤدي على أثر ذلك إلى زيادة مستوى جودة الحياة ، ويزيد من الشعور بالرضا عن الحياة ،

ويزيد فضلاً عن ذلك من قدرتهم على مقاومة الضغوط ، ومن قدرتهم على تحقيق التوافق ، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة ، وخفض معدل الضغوط اليومية حيث أن ما يتلقاه المعلمون من مساندة وهو الأمر الذي يتوفر في البرامج التنموية من شأنها أن تخفف من حدة تلك الضغوط التي يواجهونها ، ومن درجة الاحتراق النفسي التي يشعرون بها.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن فعالية تنمية الذكاء الوجداني للمعلمين في خفض الضغوط النفسية التي تواجههم ، وفي تحسين مستوى أدائهم الوظيفي المدرسي كما ينعكس من أدائهم لما يناط بهم من أدوار مختلفة في إطار البيئة المدرسية حيث كانت الفروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة الضابطة ، وبين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي. وتتفق هذه النتائج إجمالاً مع نتائج دراسات دوانر (٢٠٠٥) إلى Duaner ، وجانسيدو (٢٠٠٤) Gancedo ، وتوم (٢٠٠٤) Tom ، وجنكينز (٢٠٠٤) Jenkins ، وستيفن (٢٠٠٠) Steven ، وهونوري (١٩٩٩) Honoree ، وستيوارت (١٩٩٧) Stewart . ويمكن تفسير ذلك على أن الذكاء الوجداني كما يرى جولمان (٢٠٠٣، ٢٧) Goleman هو مجموعة من المهارات الانفعالية التي تميز الفرد عن غيره حال إجادته لها أو تميزه فيها ، والتي تعد لازمة وضرورية بالنسبة له كي يتمكن من تحقيق النجاح في التفاعلات المهنية المختلفة ، بل وفي مواقف الحياة بصفة عامة. وعلى هذا الأساس تصبح للذكاء الوجداني أهمية جوهرية للنجاح في الحياة إذ أن تلك المهارات المتضمنة فيه تجعل الفرد أكثر إنتاجاً وفاعلية ، وتضيف إلى قيمته في المجتمع ، وتجعله أكثر شعوراً بالرضا عن النفس ، والشعور بالتميز والكفاءة ، والقدرة على السيطرة على البنية العقلية وعلى المواقف والأحداث المختلفة وهو الأمر الذي يجعله أكثر إنتاجاً ، وأفضل كفاءة وتفاعلاً مع الغير ، وإقبالاً على المشاركة في المواقف والتفاعلات المختلفة فيصبح على أثر ذلك أكثر تأثيراً على الآخرين ، ويترك لديهم انطباعاً إيجابياً عن نفسه على أثر أدائه المتميز ، ومشاركتهم ما يقومون به ، وسعة صدره أثناء ذلك ، وتغلبه على المشكلات المختلفة التي تواجهه والتي تفرضها البيئة بعناصرها المتباينة عليه ، وتجاوزه ما يتعرض له من ضغوط، وإقباله على الحياة بفاعلية وهو ما يؤثر إيجاباً في قدرته على تحقيق النجاح في الحياة عامة ، وعلى صحته

النفسية ، وعلى أدائه الوظيفي المدرسي بكل ما يتضمنه من أدوار ومسئوليات.

ومن جهة أخرى فإن نتائج الفرض الثالث تدعم بشكل غير مباشر فعالية البرنامج المستخدم حيث كشفت عن أن المجموعة الضابطة والتي لم تتعرض للبرنامج لم يحدث لأعضائها أي تغير له دلالته وذلك بالنسبة لمستوى الضغوط النفسية في حين وجدنا كما أوضحت نتائج الفرض الثاني أنه قد حدث انخفاض دال في مستوى تلك الضغوط للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على أثر تعرضهم للبرنامج. أما نتائج الفرض الرابع فقد كشفت عن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لهذه الضغوط وهو ما قد يرجع إلى ما تم خلال المرحلة الأخيرة من البرنامج من إعادة تدريب أفراد هذه المجموعة على تلك الأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج وما تم تنميته خلاله من مهارات وذلك بعد تدريبهم عليها خلال المرحلة السابقة من البرنامج وهو الأمر الذي ساهم بشكل أساسي في استمرار أثر ذلك التدريب كما يرى عادل عبدالله (٢٠٠٠) إلى ما بعد انتهاء البرنامج وخلال فترة المتابعة، وأدى بجانب ذلك إلى عدم حدوث انتكاسة بعد انتهائه، بل والأهم من ذلك أنه قد أدى إلى استمرار هذا التحسن، وساهم كما يتضح من نتائج الفرضين الخامس والسادس في تحسن مستوى الأداء الوظيفي المدرسي للمعلمين من وجهة طلابهم كما يتضح من أدائهم لأدوارهم المدرسية المناطة بهم، وفي إقبالهم عليها وعلى طلابهم وهو الأمر الذي يؤكد من جانب آخر على أن التدخلات التنموية المختلفة وخاصة ما يتعلق منها بتنمية الذكاء الوجداني وما يضمه من مهارات مختلفة عادة ما يكون من شأنها الحد من تلك الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب على الضغوط النفسية، وتجنب حدوث مشكلات أكبر بقدر الإمكان، وتفادي ما قد يترتب عليها من سلبيات من أهمها الفاقد أو الهدر التعليمي الذي كان من الأكثر احتمالاً بالنسبة له أن يتحقق حينئذ على أثر تعرض هؤلاء المعلمين لمستوى مرتفع من الضغوط النفسية، وتدني مستوى أدائهم الوظيفي المدرسي .

هذا ويلفت الباحث الأنظار إلى إمكانية استخدام برامج تدريبية أو إرشادية أو تنموية مماثلة تسهم بصفة أساسية في تحقيق جودة التعليم ، ويضمن إلى حد كبير تحقيق التطور المنشود في العملية التربوية .

*** التوصيات**

صاغ الباحث التوصيات التالية في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الراهنة من نتائج :

١ ــ ضرورة الاهتمام بالتنمية البشرية للمعلمين ، بل والاهتمام بها في القطاع التربوي عامة.

٢ ــ ضرورة العمل على تخفيف انفعالات المعلمين ومساعدتهم على مواجهة ما يواجههم من مشكلات وضغوط مختلفة .

٣ ــ ضرورة تقديم المساعدات الاجتماعية المتباينة للمعلمين في سبيل الارتقاء بأدائهم الوظيفي المدرسي .

٤ ــ ضرورة مساعدة المعلمين على التصدي للمشكلات المختلفة التي تواجههم وعدم تركها لتستفحل وتزداد خطورة ، وتمثل ضغوطاً عليهم.

٥ ــ ضرورة الاهتمام بتكامل شخصية المعلمين من خلال استخدام البرامج التنموية المختلفة ، والاطمئنان إلى مشاركتهم الفعالة للطلاب ، وقيامهم بدور إيجابي في حياتهم.

المراجـــع

١ ــ السيد إبراهيم السمادوني (٢٠٠١)؛ الذكاء الوجداني والتوافق المهنـــي للمعلم . مجلة عالم التربية، م ١، ع ٣ .

٢ ــ أنور فتحي عبـــدالغفار (٢٠٠٣)؛ الـــذكاء الوجـــداني وإدارة الـــذات وعلاقتهما بالتعلم الموجه ذاتياً لدى طلاب الدراسات العليا . مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ع ٥٣ .

٣ ــ إيمان رجب قنديل (٢٠٠٥)؛ الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها .

٥ ــ جادالله أبو المكارم جادالله (٢٠٠٤)؛ النموذج البنائي لمكونات الـــذكاء الانفعالي المسهمة في الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة . مجلـــة كلية التربية ببنها، ع ٥٨ .

٦ ــ دانييل جولمان (٢٠٠٠)؛ الذكاء العاطفي . ترجمـــة ليلـــى الجبـــالي . سلسلة عالم المعرفة، ع ٢٦٢، الكويت؛ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

٧ ــ ديفيد فونتانا (١٩٩٤)؛ الضغوط النفسية. ترجمـــة حمـــدي الفرمـــاوي ورضا أبو سريع . القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

٨ ــ رضا عبدالله أبوسريع (٢٠٠٤)؛ تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS . عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٩ ــ روبنز وسكوت (٢٠٠٣)؛ الذكاء الوجداني . ترجمة صفاء الأعصـــر وعلاء كفافي . القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر .

١٠ــ طلعت منصور وفيولا الببلاوي (١٩٨٩)؛ قائمـــة الضـــغوط النفســـية للمعلمين . القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

١١ــ عادل عبدالله محمد (٢٠٠٠)؛ العـــلاج المعرفـــي الســـلوكي، أســـس وتطبيقات . القاهرة، دار الرشاد .

١٢ــ عادل عبدالله محمد (١٩٩٥)؛ بعض سمات الشخصية والجنس ومـــدة الخبرة وأثرها على درجة الاحتراق النفسي للمعلمين . مجلة دراســـات نفسية، م ٥ ، ع ٢ .

13ـ عبدالرحمن سيد سليمان (1996)؛ الحاجات الإرشادية للأطفال المعوقين . المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس .

14ـ عبدالله جاد محمود (2005)؛ بعض عوامل الشخصية والمتغيرات الديموجرافية المسهمة في الاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين . مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، ع 57 .

15ـ هارون توفيق الرشيدي (1990)؛ الأنماط المزاجية وعلاقتها بحالات الاستثارة والضغوط النفسية لدى الفصاميين . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا .

16ـ هانم حامد باركندي (1993)؛ مستوى ضغط المعلم وعلاقته بالطمأنينة النفسية وبعض المتغيرات الديموجرافية . المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع 6 .

17ـ هوارد جاردنر (2005) ؛ الذكاء المتعدد في القرن الواحد والعشرين. ترجمة عبدالحكيم أحمد الخزامي. القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع.

18- Bar- On, R. (2004);The Bar- On emotional quotient inventory (EQ-I); Rationale, description, and summary of psychometric properties. In G. Geher (ed.); Measuring emotional intelligence : Common ground and Controversy (pp.111- 142). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

19- Duaner, W. (2005) ; Emotional intelligence determiners of influence Tactic choic. Dis. Abs. Int.. v40, n60, p. 1089.

20- Dunham, J.(1984); Stress in teaching. London; Groom Helm .

21- Francis, J.(1995); Developing and implementing a stress management Program for special educators. Dis. Abs. Int.,v54, n2B, pp. 1235

22- Gancedo, A. (2004) ; Emotional awareness and moral development: Design and evaluation of an educational

program for emotional intell- igence and moral growing. Dis. Abs. Int., v66, n01C, p. 14.

23- Goleman, D.(2003); Emotional intelligence : Issue and common mis-
understandings. www.eiconsortium.org.

24- Gregson, O.& Looker, T.(1994); The biological basis of stress manag- ement . Journal of Guidance and Counseling, v22, n1, pp. 35- 43.

25- Honoree , A. (1999) ; Personality and impression management : An Interactionist perspective . Unpublished Ph. D . Dissertation , The University of Mississippi.

26- Jenkins , J. (2004) ; The role of outer supports and external help in Assisting teachers outcome vocational stress . Unpublished Ph.D. Dissertation, Texas A& M University.

27- Lazarus, R.& Dologing, A.(1988) ; Stress appraisal and coping. New York: McGraw Hill Company.

28- Mendes, E. J.(2002); The relationship between emotional intelligence And occupational burnout in secondary school teachers. Unpublished Ph.D. Dissertation, Minnesota, Walden University.

29- Murensky , Cathrine (2000) ; The relationship between emotional Intelligence , personality , critical thinking ability, and organizational leadership performance at upper levels of management. European Journal of Personality, v16, pp. 103- 125.

30- Salovey , P. & Mayer , J. (2002) ; Emotional intelligence and the Construction and regulation of feelings . Applied and Preventive Psychology, v4, pp. 197- 208.

31- Simlanski , K. (1984) ; Externa, and internal correlates of teachers Satisfaction and willingness to

Robert stress. Journal of Educational Psychology, v54, n1, pp. 125- 139.

32- Steven, A.(2000);Emotional intelligence; Meaning and psychological Well- being : A comparison between early and late adolescence. Developmental Psychology, v40, n4, pp. 620- 625.

33- Stewart, A.(1997);The relationship between well-being and academic Performance. Unpublished M.A.Dissertation. South Africa; University Of Pretoria.

34- Thom, M. (2004) ; Effective of positive emotional refocusing on emotional intelligence and autonomic recovery from stress in high school students. Dis. Abs. Int., v36, n09B, p. 4889.

35- Vincent, D.(2003); The evaluation of a social-emotional intelligence Program : Effects on fifth graders` prosocial and problem behaviors. Dis. Abs. Int., v66, n01, pp. 2688.

36- Zimbardo, P. (1988) ; Psychology and life . Boston; Foresman and Company .

فعالية برنامج إرشادي تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض حدة الضغوط النفسية لمعلمي المرحلة الثانوية وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي المدرسي كما يدركه الطلاب

ملخـــص

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج إرشادي تدريبي لتنمية الـذكاء الوجداني لمعلمي المرحلة الثانوية العامة بمحافظة بني سويف الذين يعـانون من مستويات مرتفعة من الضغوط النفسية، واختبار فعالية هذا البرنامج فـي مساعدتهم على خفض حدة تلك الضغوط النفسية التي يتعرضون لها، وزيادة فاعلية أدائهم المدرسي كما يدركه الطلاب، والتحقق من إمكانية استمرار أثر ذلك البرنامج بعد انتهائه أي خلال فترة المتابعة . وتألفت عينة الدراسة مـن ٣٠ معلماً يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسـية، كمـا تتـراوح أعمارهم ٣٥- ٤٠ سنة. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين ومتساويتين في العدد إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة. كذلك فقد ضمت عينـة هـذه الدراسة مجموعة من الطلاب الذين يقوم المعلمون أفـراد عينـة الدراسـة بالتدريس لهم قوامها ٦٢ طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظـة بنـي سويف .

وتم استخدام مقياس الضغوط النفسية للمعلمين الـذي أعـده ميشـيل فيميان Fimian, M. وقام طلعت منصـور وفيـولا البـلاوي (١٩٨٩) بتعريبه وتقنينه بما يتلاءم مع البيئة المصرية وقام الباحث الحـالي بإعـادة حساب صدقه وثباته والتأكد مـن صـلاحيته للاسـتخدام، ومقيـاس الأداء المدرسي للمعلمين كما يدركه الطلاب من إعـداد الباحـث فضـلاً عـن البرنامج الإرشادي المستخدم الذي أعده الباحـث أيضاً . واعتمدت الدراسة الراهنة على المنهج التجريبي، وتم استخدام عدة أساليب إحصائية هي اختبار مان - وتيني (U) واختبار ويلكوكسون (W)، وقيمة Z ، واختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الدرجات .

وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المستخدم لتنميـة الـذكاء الوجداني للمعلمين في خفض الضغوط النفسية التي يواجهونها، وفي تحسين مستوى أدائهم الوظيفي المدرسي حيث وجدت فروق دالة بين المجمـوعتين التجريبية والدالة في القياس البعـدي للضـغوط النفسـية والأداء الـوظيفي

المدرسي لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة بين المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للضغوط النفسية والأداء الوظيفي المدرسي لصالح القياس البعدي. بينما لم توجد فروق دالة بين المجموعة الضابطة في القياسين البعدي والقبلي للضغوط النفسية، ولا بين المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي للضغوط النفسية .

مقياس الأداء المدرسي للمعلمين
من وجهة نظر الطلاب

إعـــــداد

الباحث

عزيزي الطالب

فيما يلي بعض العبارات التي يمكننا أن نتعرف من خلالها علـــى الأداء المدرسي للمعلم، ومستوى هذا الأداء وذلك من خلال ما يقوم به مـــن أدوار مختلفة طوال اليوم الدراسي . والمرجو منك أن تحدد ذلك بدقة مـــن خـــلال اطلاعك على العبارات التالية، ثم وضع علامة (√) أمام كل عبارة وذلـــك في الخانة التي ترى أنها هي الأكثر انطباقاً على المعلم علماً بأنه لا توجـــد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن هذه الاستجابات سرية ولأغراض البحث العلمي فقط .

وأشكر لك حسن تعاونك معنا ،،،

الباحـــث

اسم الطالب (اختياري) .....

المدرسة .....

الفرقة الدراسية والفصل .....

اسم المعلم .....

التخصص .....

م	العبـــــــــــــــــــــــارة	تنطبق تماماً	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
١	ينصت لأي طالب يتحدث إليه	.....	.....	.....
٢	يعطي تعليمات واضحة لا لبس فيها	.....	.....	.....
٣	يقف بجوارنا ويرشدنا عندما يكون أي منا في مأزق..	.....	.....	.....
٤	يحرص على تحقيق التواصل مع أسرة الطالب	.....	.....	.....
٥	يحرص على التأكد من أننا قد فهمنا الدرس	.....	.....	.....
٦	يضع مصلحتنا نصب عينيه	.....	.....	.....
٧	يعلمنا التسامح والتعاون والأخلاق الحميدة	.....	.....	.....
٨	يتعاون مع والدي الطالب في حل أي مشـــكلة تواجـــه ابنهما	.....	.....	.....
٩	يكرر الشرح بأكثر من أسلوب حتى نفهم ما يقدمه ...	.....	.....	.....
١٠	يتحمل منا الكثير دون ضجر أو ملل	.....	.....	.....
١١	سعة صدره تغرينا دائماً على طلب النصح والمشورة منه دون تردد	.....	.....	.....
١٢	يشهد له الجميع بالتفاني في العمل	.....	.....	.....
١٣	يعد دروسه إعداداً متميزاً حتى يقدم لنا الجديد	.....	.....	.....
١٤	يعاملنا كأنه والدنا	.....	.....	.....
١٥	يشاركنا ما نقوم به من أنشطة مختلفة	.....	.....	.....
١٦	دائماً ما يكون أول من يحضر إلى المدرسة	.....	.....	.....
١٧	يعمل على إثارة دافعيتنا للإنجاز	.....	.....	.....
١٨	يبدي خوفاً علينا وعلى مستقبلنا	.....	.....	.....
١٩	يصر على أن يعلمنا حب العمل والنشاط	.....	.....	.....
٢٠	علاقاته طيبة بباقي المعلمين	.....	.....	.....
٢١	يحرص على أن نتابعه أثناء شرح الدرس	.....	.....	.....
٢٢	نتخذه قدوة ومثلاً أعلى لنا	.....	.....	.....
٢٣	نتعلم منه حب الزملاء	.....	.....	.....
٢٤	يتعاون بصورة إيجابية مع إدارة المدرسة	.....	.....	.....
٢٥	يصر على مشاركتنا له ما يشرحه	.....	.....	.....
٢٦	يستغل كل فرصة تتاح أمامه كي يعلمنا شيئاً ينفعنا في			

	حياتنا سواء داخل أو خارج المدرسة	.....	.....	.....
٢٧	يعمل على اكتشاف جوانب القوة لدى تلاميذه	.....	.....	.....
٢٨	ليس غريباً أن نسمع الآخرين يثنون عليه	.....	.....	.....
٢٩	يقدم أنشطة لامنهجية تساعدنا على استيعاب الدرس...	.....	.....	.....
٣٠	يحدد لنا الواجب المنزلي بصورة دقيقة	.....	.....	.....
٣١	يستمع جيداً لأي شكوى تصدر من أحد طلابه	.....	.....	.....
٣٢	يسهم في تشخيص جوانب الضعف لدى تلاميذه	.....	.....	.....
٣٣	يحرص على متابعة كل جديد في مجال تخصصه	.....	.....	.....
٣٤	يبدي صبراً وأناة في تعامله معنا	.....	.....	.....
٣٥	عادة ما يعمل على علاج أوجه القصور التي يبـــديها تلاميذه	.....	.....	.....
٣٦	يحرص على تحقيق مصلحة المدرسة	.....	.....	.....
	الدرجـــــــــــــــــــة الكليـــــــــــــــــــة	.....	.....	.....
	.....			