157
المجلد 20 العدد 1 مـــارس 2019

الفروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلّمين والمعلّمات في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد

د. نايف علي وحشة
قسم التربية الخاصة
كلية الآداب والعلوم التربوية – جامعة عجلون الوطنية
wahshehnayef@yahoo.com

الفروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلّمين والمعلّمات في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد

د. نايف علي وحشة
قسم التربية الخاصة
كلية الآداب والعلوم التربوية – جامعة عجلون الوطنية

الملخص

تتلخّص أهداف الدراسة في التعرّف إلى مستوى الذكاء العاطفي عند المعلّمين والمعلّمات في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد، والوقوف على الفروق في مستوى الذكاء العاطفي حسب مقياس "بار–اون" بين المعلّمين والمعلّمات. وقد اقتصرت الدراسة على عيّنة من جميع معلّمي ومعلّمات مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد، وعددهم (٦٣) معلّماً ومعلّمة؛ (٢٤) معلّماً و(٣٩) معلّمة للعام الدراسي (٢٠١٥ / ٢٠١٦). وتمّ اتباع المنهج الوصفي المسحي، وطُبّق مقياس "بار–اون" بعد أن تمّ التحقّق من صدقه وثباته، وقد تناولت فقراته البالغ عددها (٤٧) فقرة أبعاد الذكاء العاطفي الخمسة الآتية: بُعد الكفاية الشخصية وبُعد الكفاية الاجتماعية وبُعد إدارة الضغوط وبُعد التكيّف وبُعد المزاج العام. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- إنّ مستوى الذكاء العاطفي لمعلّمي مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد جاء عالياً.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) تُعزى لأثر الجنس في بُعد الكفاية الاجتماعية وفي الذكاء العاطفي ككل، وجاءت الفروق لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق في باقي الأبعاد.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، المعلمون والمعلمات، مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٧/١١/١٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٨/١/٢٢م

The Variation in the Level of Emotional Intelligence of Female and Male Teachers at King Abdullah II School of Excellence in Irbid Governate

Dr. Nayef A. Wahsheh
Faculty of Arts and Educational Sciences
Ajloun National University

Abstract

at King Abdullah II School of Excellence in Irbid Govern ate and recognizing the variation of the emotional intelligence using “Bar On” Model on those teachers. The study involved a sample of all female and male teachers at King Abdullah II School of Excellence in Irbid Govern ate, who were (63) teachers: (24) males and (39) females during the school year (2015-2016). The study followed the descriptive and survey method by using “Bar On" Model after proving its validity; it has (47) sections about the dimensions of the following five emotional intelligence criteria: intrapersonal, interpersonal, stress management, adaptability, and general mood. The study concludes the following:

-The level of emotional intelligence of King Abdullah II School of Excellence teachers is high.

-There are statistically significant differences (α=0.05) due to the differences in gender into interpersonal section and the emotional intelligence as a whole. the differences were in favor of females whereas there are no other differences concluded.

Keywords: Emotional intelligence, male and female teachers, King Abdullah II School of Excellence.

الفروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلّمين والمعلّمات في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد

د. نايف علي وحشة
قسم التربية الخاصة
كلية الآداب والعلوم التربوية – جامعة عجلون الوطنية

المقدمة

تنمو العواطف والانفعالات الإنسانية وتتطوّر كنوع من ميكانزمات البقاء، فالخوف يظهر بشكل فطري وتلقائي لدى الفرد ليجنّبه الأذى، لكنّ الحياة المتحضّرة قدّمت للإنسان تحديات عاطفية وانفعالية جديدة، فعلى الرغم من كون الغضب ما زال يلعب دوراً مهماً في تكوين الفرد العاطفي، إلا أنّه لم يسبق للطبيعة الإنسانية أن اختبرت إمكانية إثارة الغضب عند مواجهة ازدحام المرور، أو مشاهدة التلفاز أو ألعاب الفيديو (شابيرو، ٢٠٠١، ٣).

ويمكن وصف العصر الحالي بعصر الأزمات والعنف بأشكاله وأنماطه المختلفة، بما في ذلك العنف الموجّه نحو الذات ونحو الأشخاص على المستويين العائلي والمجتمعي، كما أنّه عصر أزمات كونية تتفاقم في معظم القارات بصورة غير مسبوقة، وتشمل أزمات الغذاء والدواء والماء الصالح للشرب، والتلوّث البيئي، والحروب، والطاقة، والمخدرات. وقد أشار دانييل جولمان (Goleman) إلى دراسة مسحية شارك فيها عدد هائل من الآباء والمعلمين، أظهرت نتائجها أنّ الاتجاه السائد لدى أطفال العالم المعاصر يتلخّص في كونهم أكثر اضطراباً من الناحية العاطفية مقارنةً بأطفال الجيل السابق، كما أنّهم أكثر إحساساً بالوحدة وأكثر اكتئاباً، وأكثر غضباً وجموحاً، وأكثر عصبية وقلقاً، وأكثر اندفاعاً وعدوانية (جروان، ٢٠١٢، ١٨-١٩).

لكن الخطر السابق للتطوّر الذي ابتكرته عبقرية الإنسان، لا يمكن تجنّبه أو التراجع عنه، وإنّما ينبغي مواجهتهُ بالوسائل الحضارية نفسها التي أوجدته، لذلك كان على الإنسان أن ينمّي قدراته ومهاراته العاطفية الفطرية ويطوّرها بما يتلاءم مع متطلبات الحضارة، ممّا يذلّل أمامه الكثير من الصعوبات في التفاعل مع الآخرين، وفهم عواطفه المباغتة، ويقيه من صدمات نفسية هو في غنى عنها، ويجعله كائناً اجتماعياً متكيفاً مع ذاته ومحيطه، أي فرداً يتمتع بالذكاء العاطفي.

وعلى الرغم من ذلك يُعتبر الذكاء العاطفي (الوجداني، الانفعالي) من الموضوعات التي حظيت باهتمام الدارسين والباحثين في علم النفس ولا سيّما في الآونة الأخيرة، فهو يُعَدّ من

المفهومات النفسية الحديثة نسبياً. على الرغم من ذلك، لم يكن الاهتمام بالانفعالات وتأثيرها في الحياة النفسية للفرد موضوعاً جديداً، فقد تحدثت كتب الأدب والفلسفة والديانات منذ القدم عنها، غير أنّ علماء النفس قد تأخروا نسبياً في دراستها علمياً، فقد كانوا لا يهتمون بدراسة الحالات الانفعالية فقد سادت نظرة تتمثّل في أنّ الانفعالات ليس لها دور في نجاح الفرد، كونها غامضة ويصعب السيطرة عليها وضبطها، وهي خاصة وشخصية ويصعب التعبير عنها لفظياً مقارنة بالجوانب المعرفية، لذا كان الاهتمام منصباً على الجوانب المعرفية لمدة طويلة من الزمن (عبد العظيم، وعبد العظيم، ٢٠٠٦، ١٣-١٥).

إلا أنّه منذ صدور كتاب الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence) لمؤلفه جولمان "Goleman, 1995"، انتشر مفهوم الذكاء العاطفي؛ والذي يلعب دوراً مهماً في حياة الفرد العامة أو الخاصة وبخاصةً كونه يشكل استعداداً جوهرياً يعمل على تفعيل قدرات ومهارات الشخص الأخرى ويزيد من إيجابيتها. وتعود أهميته أيضاً إلى دوره في رفع إمكانيات الفرد لاستخدام قدراته الذهنية استخداماً ممتازاً (جولمان، ٢٠٠٠، ١٢٣).

تُشير المراجعة المستفيضة للأدب التربوي والدراسات والبحوث المتعلقة بموضوع الذكاء العاطفي إلى تنوّع المداخل النظرية وتعدّدها، من حيث تعريفُ المفهوم، والمهارات التي يمثّلها، والمقاييس التي صمّمت لقياس تلك المهارات؛ إذ تندرج معظم نظريات الذكاء العاطفي وفق نموذجين، هما: نموذج القدرات (Ability Model)، والنموذج المختلط (Mixed Models).

إنّ نموذج القدرات الذي أعدّه "ماير" و"سالوفي" (Mayer & Salovey) عام (١٩٩٠) لتحليل الذكاء العاطفي قد اتّخذ منحى القدرة، وأُجريت عليه عدة بحوث، سواء من قبل الباحثَيْن أو بالاشتراك مع باحثين آخرين. وقد ظهرت تلك النظرية بعد التحقّق التجريبي من أنموذجهما عام (١٩٩٧)، والذكاء العاطفي كقدرة عقلية هو النظرة المُثلى لـ "ماير" و"سالوفي"، وهما يعرفّانه (١٩٩٧) بأنّه "منظومة من القدرات العقلية تضمّ أربعة مكوّنات متمايزة، ولكنّها متكاملة في أداء وظائفها"، وهي:

- القدرة على إدراك العواطف بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها (Emotional Perception).
- القدرة على توليد العواطف والوصول إليها عند الحاجة لتسهيل عمليات التفكير (Emotional Facilitation of thinking).
- القدرة على فهم العواطف والمعرفة العاطفية (Emotional Understanding).
- القدرة على تنظيم العواطف وإدارتها لتقوية النمو العقلي والعاطفي وتحفيزها (Managing Emotions) (Mayer & Salovey, 1997, 3-34).

أمّا النموذج المختلط فيرى "بار-اون" (Bar-On) والذي يمثّل هذا الاتجاه أنّ الذكاء

العاطفي خليط أو مجموعة من المهارات والسمات والقدرات الاجتماعية والشخصية والعاطفية (غير المعرفية)، التي تؤثّر في قدرة الفرد الإجمالية على التكيّف بفاعلية مع الضغوط والمتطلبات البيئية. وكان هو أول من استخدم مصطلح معامل الذكاء العاطفي Emotional Quotient (EQ)، وذلك مقابل المصطلح المعروف بالذكاء العام Intelligence Quotient (IQ)) (جروان، ٢٠١٢، ١٠٥). ويُعرّف الذكاء وفق هذا النموذج بأنّه منظومة من القدرات العاطفية، الشخصية، والبين-شخصية (الاجتماعية)، التي تمنح الفرد القدرة على التكيّف مع الصعوبات المحيطة، والضاغطة (Bar-On, 2001, 33).

يتألّف الذكاء العاطفي وفق النموذج المختلط من خمسة مكوّنات:

مهارة الكفاية الشخصية (الذاتية) (Intrapersonal): ويُشير إلى الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية، ويعني قدرة الفرد على تفهّم ذاته، والتواصل مع مشاعره واحتياجاته.

مهارة الكفاية الاجتماعية (البين-شخصية) (Interpersonal): ويتمثل في إدارة الفرد لعلاقاته مع الآخرين، وذلك بفهم مشاعرهم، وإقامة علاقات تفاعلية معهم، والحفاظ عليها، وأن يكون الفرد متعاوناً في جماعته الاجتماعية.

مهارة إدارة الضغوط (Strees Management): ويعني قدرة الفرد على البقاء هادئاً، والعمل جيداً تحت الضغوط، وعدم الاندفاع، والقدرة على الاستجابة بعيداً عن أسلوب الضغط والتهيّج.

مهارة التكيّف (Adaptability): ويعني مرونة الفرد، وواقعيته، وفعاليته في التكيّف مع المتغيرات المحيطة به.

مهارة المزاج العام (General Mood): ويعني التفاؤل والنظر للأمور بإيجابية، وقدرة الفرد على الاستمتاع بالحياة، والحفاظ على مكانته ومركزه الإيجابي داخل المجتمع (جروان، ٢٠١٢، ١٠٦-١٠٧).

يُلاحَظ وجود العديد من النماذج التي حدّدت مهارات الذكاء العاطفي، إلاّ أنّ معظمها يندرج تحت أحد النوعين السابقين من النماذج، أمّا نموذج "جولمان" (Goleman) المستوحى من النموذج المختلط، فيضمّ عدداً من المهارات الفكرية والعاطفية والاجتماعية، ونموذج "ميست" (Meceit) المرتكز على نموذج القدرات، يتكوّن من جملة من الاستعدادات غير المعرفية، والكفايات، والمهارات التي تؤثّر في قدرة الفرد على النجاح والتوافق مع متطلبات البيئة (رزق الله، ٢٠٠٦).

وقد اختلف العلماء في تحديد مكوّنات الذكاء العاطفي ومهاراته، ولكنهم اتفقوا على أمرين، أوّلهما: أنّ الذكاء العاطفي هو ذكاء يمكن قياسه وتنميته. وثانيهما: أهميّة تمتّع الفرد

بمهارات الذكاء العاطفي في نجاحه على صعيد العمل والعلاقات الأسريّة والاجتماعية، وتربية الأبناء، وفي وقايته من الاضطرابات النفسيّة، وتحقيقه تكيّفاً أفضلَ مع معطيات الحضارة والحياة المعاصرة.

هذه المعلومات وغيرها يسّرت عملية بناء أداة الدراسة المستوحاة من أنموذج "بار–اون" للذكاء العاطفي (نموذج مختلط) الذي طوّره على مدى عشر سنوات، ويتكوّن الذكاء العاطفي حسب أنموذجه من خمسة أبعاد، هي: بُعد الكفاية الشخصية (ذاتي)، وبُعد الكفاية الاجتماعية (البين–شخصية)، وبُعد إدارة الضغوط، وبُعد التكيّف، وبُعد المزاج العام. وقد تمّ تطبيقه لاستنباط مستوى الذكاء العاطفي (Emotional Quotient, EQ) لدى المعلّمين والمعلّمات في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد.

ولابد من الإشارة إلى أهمّية تحلّي الأفراد عامةً والمعلّمين خاصةً بالكفايات العاطفية للنجاح في الحياة وخصوصاً المهنية منها، فلا شكّ أنّ نجاح المعلّمين عامةً ومعلّمي الطلبة الموهوبين خاصةً في مهنة التدريس يتأثّر بمدى توافقهم وتجانسهم مع ذواتهم ومع الآخرين، والانفعالات التي يبديها المعلّمون في مواقفهم التدريسية قد تؤثّر في قدرتهم المهنية، وكفاءتهم الإنتاجية. ويتطلب النجاح المهني لمعلّم الموهوبين أن يتحلّى بمجموعة من القدرات العاطفية، تتجلّى في قدرته على وعيه بمشاعره وانفعالاته، والتحكم في نزواته ونزعاته، أيّ في قدراته على إدارة حياته العاطفية بذكاء، وقراءته لمشاعر الآخرين، والتفاعل معها بمرونة في علاقته معهم.

وقد توالت الدراسات والأبحاث حول موضوع الذكاء العاطفي، وبمتغيّرات مختلفة، علماً بأنّه لا يوجد في حدود علم الباحث دراسات تناولت الذكاء العاطفي لدى معلّمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن، ومن بين تلك الدراسات والأبحاث دراسة المحارمة ومحمود والشريفي (٢٠١٥) والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى الذكاء العاطفي لدى معلّمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلّمين، وقد اختيرت عينة طبقية عشوائية مكوّنة من (١٥٢) معلّماً ومعلّمة من مجتمع الدراسة المكوّن من (٢٥١) معلّماً ومعلّمة. وأظهرت النتائج أنّ مستوى الذكاء العاطفي لدى معلّمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية الأردنية كان متوسطاً، وأنّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأشارت دراسة شاهين (٢٠١١) إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة بين الذكاء الانفعالي لدى كل من المعلّمين والمعلّمات والرضا عن الحياة؛ فقد أكدت الدراسة أنّ الذكاء الانفعالي منبئ جيد بالرضا عن الحياة، وأنّه لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في الذكاء

الانفعالي. وتتجلى أهمية الذكاء الانفعالي في التفاعل مع الآخرين ومدى النجاح الاجتماعي للفرد، فالقدرة على فهم الآخرين قدرة إنسانية مهمة لكون الفرد يقضي معظم حياته بين الآخرين، فالحساسية تجاه ما يفكر به الآخرون ويشعرون به جميعاً مواهب أساسية في العلاقات الاجتماعية.

ودراسة الرشيد (٢٠١٠) والتي هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني لدى المعلّمين والتلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية بمدارس الموهبة والتميز وبالمدارس الجغرافية للأساس بولاية الخرطوم السودانية. وكشفت النتائج عن درجة ذكاء وجداني مرتفع لدى المعلّمين والتلاميذ، وليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع، والعمر، والحالة الاجتماعية، ومنطقة الأصل وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة رمضان (٢٠١٠) لمعرفة درجة الذكاء الانفعالي واختلاف درجة الذكاء الانفعالي باختلاف الجنس، وحجم المدرسة، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة لدى معلّمي محافظة نابلس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٨) معلّماً ومعلّمة. وأشارت النتائج إلى درجة كبيرة للذكاء الانفعالي لدى المعلمين، وأنّ هناك فروقاً بين الجنسين لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لسنوات الخبرة على مجال الوعي الذاتي، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية لحجم المدرسة والمؤهل العلمي على درجة الذكاء الانفعالي.

وهدفت دراسة العزازي (٢٠٠٩) إلى التعرف على طبيعة العلاقة الممكنة بين الذكاء الوجداني والنهك النفسي لدى عينة من معلّمي ومعلّمات التربية الخاصة، وكذلك التعرف على تأثير كلّ من الجنس، وسنوات الخبرة، ونوع الإعاقة في الذكاء الوجداني والنهك النفسي. وقد تمثلت عينة الدراسة في (١٧٠) من معلّمي ومعلّمات التربية الخاصة، بمدارس التربية الخاصة (التربية الفكرية – الصم – المكفوفين) بمحافظات (دمياط – الدقهلية – الغربية). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: - توجد علاقة دالة بين أبعاد إدراك الانفعالات وغياب المساندة الاجتماعية، وكذلك توجد علاقة عكسية ضعيفة، ذات دلالة إحصائية بين تسهيل التفكير والإرهاق الانفعالي. بينما توجد علاقة عكسية بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والنهك النفسي، ولكنها غير دالة إحصائياً. – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين معلّمي ومعلّمات التربية الخاصة تعود إلى الجنس. – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في النهك النفسي بين معلّمي ومعلّمات التربية الخاصة تعود إلى الجنس. – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين معلّمي ومعلّمات التربية الخاصة تعود إلى سنوات الخبرة باستثناء بُعد إدارة الانفعالات لصالح أصحاب الخبرة الأطول. – لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية في النهك النفسي بين معلّمي ومعلّمات التربية الخاصة تعود إلى الخبرة باستثناء بُعد الإرهاق الانفعالي لصالح أصحاب الخبرة الأطول. – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات التربية الخاصة ترجع إلى نوع الإعاقة على مقياس الذكاء الوجداني لصالح معلمي الإعاقة البصرية ثُمّ السمعية ثُمّ العقلية.

كما أشارت دراسة عبد الحميد (٢٠٠٨) إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي والضغوط النفسية لدى المعلّمين الملتحقين في برنامج الدبلوم في كلية التربية جامعة المنيا (١١٩) معلّماً ومعلّمة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط سلبية بين قدرات الذكاء الانفعالي والضغوط النفسية لدى المعلمين. وكذلك إمكانية التنبؤ بالضغوط النفسية من خلال قدرات الذكاء الانفعالي (تيسير التفكير، وفهم المشاعر، وإدارة المشاعر).

وهدفت دراسة بويد (Boyd, 2005) إلى العلاقة بين الذكاء العاطفي وبين تصورات الطلاب عن سلوك معلّميهم في قاعة الدرس وأثر ذلك في التعلّم، وأسفرت النتائج عن أنّ المعلّمين الذين يستجيبون للحاجات النفسية والاجتماعية للطلاب هم المعلمون الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء العاطفي، وهم كذلك يتسمون بمهارات التدريس الفعال، ويشعر الطلبة في الفصول التي يدرسون بها بالأمن ولديهم قابلية أكثر للتعلّم.

وأشارت نتائج دراسة السمادوني (٢٠٠١) والتي أجريت على عينة مكونة من (٣٦٠) معلّماً ومعلّمة إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء الانفعالي للمعلم والتوافق المهني في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح المعلّمين في الذكاء الانفعالي، وإلى فروق في الذكاء الانفعالي بين التخصصات التعليمية، وإلى وجود فروق تبعاً لسنوات الخبرة.

يُلاحظ على الدراسات بأنّها أجريت حول موضوع الذكاء العاطفي لدى المعلّمين، وبمتغيّرات مختلفة، واهتمت بتناول علاقة الذكاء العاطفي بزوايا مختلفة كالتعرف إلى مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلّمين كدراسة (المحارمة ومحمود والشريفي، ٢٠١٥؛ الرشيد، ٢٠١٠؛ رمضان، ٢٠١٠)، وربطت تلك الدراسات بين الذكاء العاطفي والرضا عن الحياة كدراسة شاهين (٢٠١١)، وطبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي (الوجداني) والنهك النفسي كدراسة العزازي (٢٠٠٩)، وبين الذكاء العاطفي (الانفعالي) والضغوط النفسية كدراسة عبد الحميد (٢٠٠٨)، وبين الذكاء العاطفي والسلوك وأثره في التعلّم كدراسة بويد (Boyd, 2005)، وبين الذكاء العاطفي (الانفعالي) والتوافق المهني كدراسة السمادوني (٢٠٠١).

مشكلة الدراسة

يُعَدّ الذكاء العاطفي من أهمّ المكوّنات للقدرات والمهارات، التي تجعل المعلّم قادراً على التعامل مع المواقف اليومية والضغوط التي يتعرّض لها، كما أنّه دافع أساسي نحو النجاح، فهو يجعل المعلّم قادراً على فهم ذاته وإدراكه للمحيط والتعامل معه، ومن ثم تتطوّر لديه آلية متجددة، لاستثمار الطاقات الذاتية بناء على أهداف واضحة مدفوعة بجهود حقيقيّة، لمقاومة العقبات واكتساب الخبرات. ويتجلّى الذكاء العاطفي في ممارسات تعبّر عن شكل الإدارة ونمطها، وفي الأسلوب الذي يتّبعه المعلّم داخل غرفة الصف مع المتعلّمين الموهوبين.

وتلعب رعاية الجوانب العاطفية دوراً حيوياً في نجاح البرامج التربويّة أو العلاجيّة لدى معظم فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، بما فيهم الموهوبين، وذلك لأنّ جميع هذه الفئات بحاجة إلى الدعم والمساندة العاطفية بصورة أو بأخرى من أجل مساعدتهم على التواصل والتفاعل مع الآخرين. فأهميّة الذكاء العاطفي في المدرسة واضحة وظاهرة في الأبحاث التربوية والتي تُشير إلى أنّ الصحة العاطفية أساسية ومهمّة للتعلّم الفعّال. فلعلّ أهمّ عنصر من عناصر نجاح المتعلّم هو فهمه لكيفية التعلّم ويعود للمعلمين الدور الأكبر لأداء هذه المهمّة. من هنا جاء الاهتمام بالذكاء العاطفي على مستوى العالم أجمع وخاصة في الجانب التربوي. ولذلك فالإشكالية الأساسية في الدراسة الحالية تتمحور حول "معرفة الفروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلّمين والمعلّمات في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد".

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

الهدف الرئيسي:

تحديد مستوى الذكاء العاطفي لدى معلّمي مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد.

الأهداف الفرعية:

- إجراء مقارنة بين الذكور والإناث للتعرّف إلى مدى اختلاف مستوى الذكاء العاطفي على مقياس بار–أون (Bar-On) لدى معلّمي مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد.
- السعيّ من خلال اكتشاف مستوى الذكاء العاطفي لدى معلّمي الطلبة الموهوبين إلى أهمية الذكاء العاطفي في التعلّم الفعّال.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الذكاء العاطفي عند معلمي مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي تُعزى لمتغير الجنس؟

أهمية الدراسة ومبرّرات اختيار الموضوع:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من ازدياد الحاجة إلى دراسات في مجال الذكاء العاطفي، والذي يُعَدّ من الموضوعات التربويّة النفسيّة المهمّة، لما له من دور فعّال في تقديم معلومات حول كيفيّة تعامل المعلّمين مع المشكلات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية للمتعلّمين العاديين بشكل عام، وللمتعلّمين الموهوبين بشكل خاص. ذلك أنّ مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز هي مدرسة حكومية مختلطة خاصة بالمتعلّمين المتفوّقين والموهوبين، وتهدف إلى رعاية المواهب المختلفة في المجالات الفنية والأدبية والعلمية. وبذلك تبرز أهميتها بارتباط الذكاء العاطفي بمعلّمي فئة من فئات التربية الخاصة وهي الموهبة، والتي يمكن الاستفادة منها في نجاح البرامج التربوية أو العلاجية.

ويُعَدّ الذكاء العاطفي صمّاماً مهماً لضمان تطبيق آلية الإدارة المدرسية، والإدارة الصفية، وركناً أساسياً في شخصية المُعلّم كقائد، ذلك لأنّ القائد الناجح هو القائد القادر على إدارة عواطفه، وفهمه للعمل الإداري داخل المدرسة، وداخل غرفة الصف. والذكاء العاطفي هو إدارة المُعلّم القائد لعاطفته بشكل سليم وإيجابي، وبه تتجلّى قدرته على السيادة الكاملة على الذات، وإدارة العاطفة هي خلاصة معرفة الذات، والقدرة على حلّ المشكلات مع الذات ومع الآخرين، وامتلاك السُبل المتعدّدة والمختلفة للتعامل معها، والمرونة الكاملة في التعامل مع الأحداث، وتفهّم الدوافع الذاتية ودوافع الآخرين، وتوليد الحالات النفسية وتحفيزها على النجاح في الأشياء، والقيام بها بتوقّع وتسلسل وتدرّج ونجاح. ومن جوانب الحكم على قدرات القائد، ملاحظة انفعالاته المتفاعلة مع نمط إدارته وطريقتها. ويمثّل الذكاء العاطفي شكلاً متكاملاً من الذكاء العام، فبينما يحتاج الناس إلى قدر من حاصل الذكاء (معامل الذكاء أو القدرة العقلية) (Intelligence Quotient, IQ)، لكي يتصرّفوا بطريقة جيّدة، فإنّ الذكاء العاطفي هو الذي يُميّز القادة البارزين، وهو أيضاً يُميّز المعلّمين المتميّزين (رمضان، ٢٠١٠، ٤٨).

ومن هنا تبرز أهميّة الكشف عن المهارات العاطفية لدى المعلّمين والمعلّمات، وقد جاء اختيار هذا الموضوع لمعرفة الفروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلّمين والمعلّمات في مدرسة الملك

عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد لأنه –حسب علم الباحث– لم يتمّ تناول هذا الموضوع مسبقاً، خاصةً في مدارس تُعنى وتهتمّ بالمتعلّمين الموهوبين، وقد تكون هذه الدراسة من أولى الدراسات التي عنيت بهذا الأمر.

ويمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- تسليط الضوء على أهمية الذكاء العاطفي، لما له دور في نجاح الفرد من الناحية العملية والمهنية.
- لفت النظر إلى الفروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلّمين والمعلّمات في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد.
- قد تقدّم تصوّراً واضحاً عن واقع الذكاء العاطفي لدى معلّمي ومعلّمات مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز.
- قد يحثّ المسؤولين والمعنيين بالشأن التربوي، إلى الإعداد لبرامج الإثراء والتدريب المتعلّقة في هذا المجال.
- التعرف على مقياس بار - أون (Bar-On) لتقييم مستوى الذكاء العاطفي عند معلّمي مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد.
- يُمكن أن يُسهم هذا البحث في الكشف عن بعض المعايير الأساسية الواجب توافرها لدى معلّمي فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وهم فئة الموهوبين.
- قد يُسهم في تقديم بعض الاقتراحات حول كيفية التعامل مع الموهوبين لتنمية مهارات الذكاء العاطفي.
- قد يشكّل انطلاقة لدراسة الذكاء العاطفي من جوانب متعدّدة، وسيكون لها أثر في ميلاد بحوث أخرى.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد للعام الدراسي (٢٠١٥ / ٢٠١٦).

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٥ / ٢٠١٦).

الحدود المكانية: مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في مديرية التربية والتعليم التابعة للواء قصبة إربد.

الحدود الموضوعية: تعتمد الدراسة الحالية أداة الدراسة مقياس (بار–أون) والذي يضمّ خمسة أبعاد وهي: بُعد الكفاية الشخصية (ذاتي)، وبُعد الكفاية الاجتماعية (البينشخصي)، وبُعد إدارة الضغوط، وبُعد التكيف، وبُعد المزاج العام.

التعريفات الإجرائية:

- الذكاء العاطفي: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلّمون والمعلّمات على فقرات أبعاد الذكاء العاطفي المطوّر والمعدّل للشباب الذي أعدّه الباحث بار–أون (Bar-On)، والتي تتمحور حول: بُعد الكفاية الشخصية (الذاتية)، وبُعد الكفاية الاجتماعية (البين–شخصية)، وبُعد إدارة الضغوط، وبُعد تكيّفي، وبُعد المزاج العام.

- مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز: هي مدرسة مختلطة من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز التابعة لوزارة التربية والتعليم، والتي تعمل على تقديم برامج وخدمات تعليمية ومناهج إثرائية لرعاية وتلبية احتياجات الطلبة الموهوبين والمتميزين.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي بهدف وصف درجة الذكاء العاطفي لدى كل من المعلّمين والمعلّمات في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد بناءً على ما تمّ جمعه من بيانات ومعلومات وتحليلها إحصائياً. وتتحدّد متغيرات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

١- المتغيرات المستقلة:

الجنس (ذكر، أنثى).

٢- المتغيرات التابعة:

مستوى الذكاء العاطفي.

مجتمع الدراسة وعيّنتها:

تكوّن مجتمع الدراسة وعيّنتها من جميع معلّمي ومعلّمات مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد للعام الدراسي (٢٠١٥ / ٢٠١٦) والبالغ عددهم (٦٣) معلّماً ومعلّمة، موزّعين كما في الجدول (١) حسب متغير الجنس.

جدول (١)
النسب المئوية لتوزيع عيّنة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٢٤	٪٣٨,١
أنثى	٣٩	٪٦١,٩
المجموع الكلي	٦٣	٪١٠٠

أداة الدراسة وصدقها وثباتها:

أداة الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية مقياساً بُني بالارتكاز على الإطار النظري وما وفّره من معلومات حول نموذج "بار–أون" للذكاء العاطفي الذي طوّره على مدى عشر سنوات من البحوث والدراسات، واتُخذ هذا النموذج أساساً لتطوير عدة مقاييس لاستخراج ما سمّاه حاصل الذكاء العاطفي Emotional Quotient (E.Q) (جروان، ٢٠١٢، ١٣٣-١٤٣). ويتكوّن الذكاء العاطفي حسب نموذج بار – أون من خمسة أبعاد وهي: بُعد الكفاية الشخصية (ذاتي)، وبُعد الكفاية الاجتماعية (البينشخصي)، وبُعد إدارة الضغوط، وبُعد التكيّف، وبُعد المزاج العام (جروان، ٢٠١٢، ١٠٥-١٠٧).

وتمّ اختيار فقرات المقياس بناءً على ذلك والمرتبطة بالذكاء العاطفي التي استخدمت في الدراسة والبالغ عددها (٤٧) فقرة لمهارات أبعاد الذكاء العاطفي الخمس الآتية: بُعد الكفاية الشخصية (٤) فقرات وقد حملت الأرقام (٧، ١٥، ٢٣، ٤١)، وبُعد الكفاية الاجتماعية (١١) فقرة وقد حملت الأرقام (٢، ٥، ٩، ١٢، ١٧، ٢١، ٢٨، ٣٣، ٣٥، ٤٣، ٤٧)، وبُعد إدارة الضغوط (١٠) فقرات وقد حملت الأرقام (٣، ٦، ١٣، ١٨، ٢٧، ٣١، ٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٦)، وبُعد التكيّف (٩) فقرات وقد حملت الأرقام (١٠، ١٤، ١٩، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٦، ٤٥)، وبُعد المزاج العام (١٣) فقرة وقد حملت الأرقام (١، ٤، ٨، ١١، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٥، ٢٩، ٣٢، ٣٧، ٤٠، ٤٤).

ويتمّ تصحيح فقرات المقياس باستخدام سُلّم تدريجي رباعي، يتضمن أربعة خيارات لكل فقرة، يختار منها المفحوص ما يناسبه من الخيارات، وهي على النحو الآتي: نادراً جداً ما ينطبق عليّ = ١، نادراً ما ينطبق عليّ = ٢، أحياناً ما ينطبق عليّ = ٣، غالباً ما ينطبق عليّ = ٤. ويُراعى في التصحيح الفقرات السلبية ذوات الأرقام الآتية: (٦)، (١٣)، (١٨)، (٢٣)، (٢٧)، (٢٩)، (٣٦)، (٣٩)، (٤١)، (٤٢)، (٤٦)، بحيث يتمّ تصحيحها على النحو الآتي: نادراً جداً ما ينطبق عليّ = ٤، نادراً ما ينطبق عليّ = ٣، أحياناً ما ينطبق عليّ = ٢، غالباً ما ينطبق عليّ = ١.

وبذلك يمكن استخراج مستوى كل فقرة من الفقرات وأيضاً استخراج المستوى الكلي لمجموع فقرات كل بُعد من أبعاد الذكاء العاطفي وذلك بعد معرفة المتوسط الحسابي للاستجابات عن فقراتها، أمّا تفسير نتائج الاستجابات فقد اعتمدت التقديرات كما في الجدول (٢):

جدول (٢)
متوسطات تقديرات استجابات المعلّمين والمعلّمات ومستوياتها

متوسط التقديرات	مستواها
١ – ١,٦٠	منخفض جداً
١,٦١ – ٢,٢٠	منخفض
٢,٢١ – ٢,٨٠	متوسط
٢,٨١ – ٣,٤٠	عالٍ
٣,٤١ – ٤	عالٍ جداً

صدق أداة الدراسة وثباتها:

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية تكوّنت من (٣٠) معلماً ومعلمة، وتم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، وقد كان معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه، وبين كل بعد والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (٠,٣٩ – ٠,٨٨)، ومع البعد (٠,٣٧ – ٠,٨٩) والجدول الآتي يبيّن ذلك.

جدول (٣)
معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والبعد التي تنتمي اليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
١	*٠,٤٣	*٠,٤٠	١٧	**٠,٦٥	*٠,٤٠	٣٣	**٠,٦٩	**٠,٤٧
٢	**٠,٧٢	**٠,٥٢	١٨	**٠,٥٢	**٠,٥٥	٣٤	**٠,٦٧	**٠,٤٨
٣	**٠,٨٩	**٠,٧٢	١٩	**٠,٤٩	*٠,٤٠	٣٥	**٠,٥٦	**٠,٦٠
٤	**٠,٧٤	**٠,٦٢	٢٠	**٠,٤٨	*٠,٤٤	٣٦	**٠,٦٣	**٠,٦٥
٥	**٠,٥٩	**٠,٥٧	٢١	**٠,٧٨	**٠,٦٧	٣٧	**٠,٦٨	**٠,٦٢
٦	**٠,٦٨	**٠,٥٧	٢٢	**٠,٧٨	**٠,٦٠	٣٨	**٠,٥٦	**٠,٥٧
٧	**٠,٦٧	*٠,٤٤	٢٣	**٠,٥٥	*٠,٤٢	٣٩	**٠,٦٣	**٠,٥٧

تابع جدول (٣)

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الأداة
٨	٠,٨٢**	٠,٦٨**	٢٤	٠,٥٠**	٠,٥٣**	٤٠	٠,٥٢**	٠,٤٤*
٩	٠,٥٨**	٠,٥١**	٢٥	٠,٥٤**	٠,٥٤**	٤١	٠,٥٦**	٠,٦٩**
١٠	٠,٦٢**	٠,٥٧**	٢٦	٠,٥٤**	٠,٤٤*	٤٢	٠,٦٤**	٠,٥٢**
١١	٠,٥٥**	٠,٤٧**	٢٧	٠,٤٧**	٠,٣٩*	٤٣	٠,٥٧**	٠,٥٩**
١٢	٠,٥٦**	٠,٤٨**	٢٨	٠,٣٧*	٠,٤٢*	٤٤	٠,٣٧*	٠,٧٧**
١٣	٠,٤٤*	٠,٤٤*	٢٩	٠,٧٣**	٠,٦٧**	٤٥	٠,٧٤**	٠,٨٨**
١٤	٠,٧٠**	٠,٦١**	٣٠	٠,٧٥**	٠,٦٨**	٤٦	٠,٧٥**	٠,٤٣*
١٥	٠,٦٥**	٠,٦٢**	٣١	٠,٦٥**	٠,٦٣**	٤٧	٠,٧٥**	٠,٧٨**
١٦	٠,٥٨**	٠,٥٢**	٣٢	٠,٧٤**	٠,٦٢**			

* دالة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥). **دالة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠١).

وتجدر الإشارة إلى أنّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

جدول (٤)
معاملات الارتباط بين الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية

	الأداة ككل
بُعد الكفاية الشخصية	٠,٩٠٦**
بُعد الكفاية الاجتماعية	٠,٨٧٩**
بُعد إدارة الضغوط	٠,٨٣٦**
بُعد التكيف	٠,٨٥٠**
بُعد المزاج العام	٠,٨٦٢**

*دالة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥). **دالة عند مستوى الدلالة (α=٠,٠١).

وللتأكّد من ثبات الأداة، تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوحت قيمه ما بين (٠,٧٨ – ٠,٨٩)، واعتُبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة كما في الجدول (٥).

جدول (٥)
معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا لأداة الدراسة ومكوناتها

	الاتساق الداخلي
بُعد الكفاية الشخصية	٠,٧٨
بُعد الكفاية الاجتماعية	٠,٨٤
بُعد إدارة الضغوط	٠,٧٩
بُعد التكيف	٠,٨٦
بُعد المزاج العام	٠,٨٣
الأداة ككل	٠,٨٩

نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء العاطفي عند معلمي مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي لدى معلّمي مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد، والجدول (٦) يوضّح ذلك.

ويبيّن الجدول (٦) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٤٦ – ٣,٢٨)، فقد جاء "بُعد الكفاية الاجتماعية" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٢٨)، بينما جاء "بُعد إدارة الضغوط" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٦)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكاء العاطفي ككل (٣,٠٣).

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي لدى معلّمي مدرسة الملك عبد الله الثاني للتميز في لواء قصبة اربد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢	بُعد الكفاية الاجتماعية	٣,٢٨	٠,٥٦٣	عالٍ
٥	بُعد المزاج العام	٣,٢٧	٠,٤٦٧	عالٍ
٤	بُعد التكيّف	٣,٢٢	٠,٥٩١	عالٍ
١	بُعد الكفاية الشخصية	٢,٥٤	٠,٥٥١	متوسط
٣	بُعد إدارة الضغوط	٢,٤٦	٠,٥٢٧	متوسط
	الذكاء العاطفي ككل	٣,٠٣	٠,٣٧٩	عالٍ

وقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد على حدة، وجاءت على النحو الآتي:

١. بُعد الكفاية الشخصية (Intrapersonal): ويبيّن الجدول (٧) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (١,٩٨ - ٢,٩٢)، فجاءت الفقرة رقم (١٥) والتي تنصّ على "أتحدث بسهولة عن مشاعري" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٢)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٣) ونصّها "يصعب عليّ التحدث عن مشاعري العميقة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٩٨). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (٢,٥٤).

جدول (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الكفاية الشخصية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٥	أتحدث بسهولة عن مشاعري	٢,٩٢	٠,٩٩٧	عالٍ
٧	يسهل عليّ أن أخبر الناس عما أشعر به	٢,٩٠	١,٠٠٥	عالٍ
٤١	أواجه مشكلة في الحديث عن مشاعري للآخرين	٢,٣٥	٠,٨٦٨	متوسط
٢٣	يصعب عليّ التحدث عن مشاعري العميقة	١,٩٨	٠,٩٢٧	منخفض
	بُعد الكفاية الشخصية ككل	٢,٥٤	٠,٥٥١	متوسط

٢. بُعد الكفاية الاجتماعية (Interpersonal): ويبيّن الجدول (٨) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣,١٦ – ٣,٥١)، إذ جاءت الفقرة رقم (٢١) والتي تنصّ على "أحاول ألاّ أؤذي مشاعر الآخرين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٥١)، بينما جاءت الفقرتان رقم (٣٥) ونصّها "أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين"، ورقم (٤٣) ونصّها "أستطيع أن أخمّن عندما يكون أحد أصدقائي المقرّبين حزيناً" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٦). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (٣,٢٨).

جدول (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بعد الكفاية الاجتماعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢١	أحاول ألاّ أؤذي مشاعر الآخرين	٣,٥١	٠,٨٣٤	عالٍ جداً
١٢	أحترم الآخرين	٣,٣٧	٠,٦٩٢	عالٍ
٢	أفهم مشاعر الآخرين	٣,٣٣	٠,٨٨٧	عالٍ

تابع جدول (٨)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٧	أشعر بأهميّة الأصدقاء	٣,٣١	٠,٨١٢	عالٍ
٤٧	أعرف عندما يكون الآخرون متضايقين حتى لو لم يقولوا	٣,٣١	٠,٩٠٥	عالٍ
٩	أستطيع عادة معرفة شعور الآخرين	٣,٢٧	٠,٨٥٠	عالٍ
٥	أهتم لما يحصل للآخرين	٣,٢٤	٠,٧٩٠	عالٍ
٢٨	أحب أن أقدم أشياء للآخرين	٣,٢٢	٠,٧٣٠	عالٍ
٣٣	أكوّن صداقات بسهولة	٣,١٨	٠,٩٧٤	عالٍ
٣٥	أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين	٣,١٦	٠,٨٥٧	عالٍ
٤٣	أستطيع أن أخمّن عندما يكون أحد أصدقائي المقرّبين حزيناً	٣,١٦	٠,٩٦٧	عالٍ
	بُعد الكفاية الاجتماعية ككل	٣,٢٨	٠,٥٦٣	عالٍ

٣. بُعد إدارة الضغوط (Strees Management): ويبيّن الجدول (٩) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,١٠ – ٣,١٦)، فقد جاءت الفقرة رقم (١٨) والتي تنصّ "أتشاجر مع الناس" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٦)، بينما جاءت الفقرة رقم (١٣) ونصّها "هناك أشياء تزعجني كثيراً" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,١٠). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (٢,٤٦).

جدول (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد إدارة الضغوط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٨	أتشاجر مع الناس	٣,١٦	٠,٩٤٦	عالٍ
٣	أبقى هادئاً عندما أكون متضايقاً	٢,٧٥	٠,٨٦٨	متوسط
٣١	ليس من السهل أن أتضايق أو أنزعج	٢,٧١	٠,٩٨٦	متوسط
٣٦	أبقى غاضباً لمدة طويلة عندما أغضب من أحد	٢,٣٩	٠,٨٥٠	متوسط
٤٢	أتضايق بسهولة	٢,٣٧	٠,٩٣٧	متوسط
٤٦	أتصرف بدون تفكير عندما أغضب	٢,٣٧	٠,٩٩٩	متوسط
٢٧	أغضب بسهولة	٢,٣٥	٠,٩٧٦	متوسط
٦	يصعب عليّ كبح جماح غضبي	٢,٢٢	١,٠٢٦	متوسط
٣٩	يصعب علي أن أنتظر دوري	٢,٢٢	١,٠٢٦	متوسط
١٣	هناك أشياء تزعجني كثيراً	٢,١٠	٠,٨٧٨	منخفض
	بُعد إدارة الضغوط ككل	٢,٤٦	٠,٥٢٧	متوسط

٤. بُعد التكيّف (Adaptability): ويبيّن الجدول (١٠) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٨٢ – ٣,٤١)، فقد جاءت الفقرة رقم (٢٢) والتي تنصّ على "أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلاً لها" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١)، بينما جاءت الفقرة رقم (٣٤) ونصّها "عندما أجيب عن الأسئلة الصعبة، أحاول أن أفكر في عدة حلول لها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٢). وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (٣,٢٢).

جدول (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد التكيّف
مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢٢	أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلاً لها	٣,٤١	٠,٧٧٩	عالٍ جداً
١٠	أستخدم طرقاً مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة	٣,٣٣	٠,٨٤١	عالٍ
٢٦	أستطيع أن أجيب عن سؤال صعب بعدة طرق عندما أرغب في ذلك	٣,٣٣	٠,٨٤١	عالٍ
٣٨	أجيد حل المشكلات	٣,٣١	٠,٦٧٨	عالٍ
١٤	يسهل على فهم الأشياء الجديدة	٣,٢٩	٠,٩٢٣	عالٍ
٤٥	لا أستسلم بسهولة حتى في الحالات الصعبة	٣,٢٧	٠,٧٥٠	عالٍ
١٩	أستطيع أن أفهم الأسئلة الصعبة	٣,١٦	٠,٨٨٠	عالٍ
٣٠	أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات	٣,٠٨	٠,٧٧١	عالٍ
٣٤	عندما أجيب عن الأسئلة الصعبة، أحاول أن أفكر في عدة حلول لها	٢,٨٢	١,٠٧٢	عالٍ
	بُعد التكيف ككل	٣,٢٢	٠,٥٩١	عالٍ

٥. بُعد المزاج العام (General Mood): ويبيّن الجدول (١١) أنّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٢,٥١ – ٣,٧١)، فجاءت الفقرة رقم (١٦) والتي تنصّ على "أتمنى حدوث الأفضل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٧١)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٩) ونصّها "أعتقد بأنّني لستُ سعيداً جداً" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥١)، وبلغ المتوسط الحسابي للبعد ككل (٣,٢٧).

جدول (١١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات بُعد المزاج العام مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١٦	أتمنى حدوث الأفضل	٣,٧١	٠,٦١٠	عالٍ جداً
١١	أعتقد أن أغلب الأشياء التي أقوم بها سوف تسير على ما يرام	٣,٥٥	٠,٦١٠	عالٍ جداً
٨	أشعر بالثقة بنفسي	٣,٥٣	٠,٧٥٨	عالٍ جداً
٢٠	أحب أن أبتسم	٣,٥١	٠,٨٣٤	عالٍ جداً
٢٤	أعرف أن الأمور ستكون على ما يرام	٣,٤٩	٠,٧٥٨	عالٍ جداً
٣٧	تعجبني شخصيتي كما هي	٣,٣٣	٠,٧٩٢	عالٍ
٤	أعتقد بأنّني إنسان سعيد	٣,٣١	٠,٨٦٠	عالٍ
٣٢	أشعر بالرضا عن نفسي	٣,١٤	١,٠٤٠	عالٍ
٤٤	يعجبني جسمي	٣,١٤	٠,٨٩٥	عالٍ
١	استمتع بالانبساط والتسلية	٣,١٢	١,٠٧٠	عالٍ
٢٥	أعرف كيف أقضي وقتاً طيباً	٣,١٢	٠,٨٤٠	عالٍ
٤٠	أستمتع بالأشياء التي أفعلها	٣,٠٠	١,٠٠٠	عالٍ
٢٩	أعتقد بأنّني لستُ سعيداً جداً	٢,٥١	١,٠٦٥	متوسط
	بُعد المزاج العام ككل	٣,٢٧	٠,٤٦٧	عالٍ

أشارت النتائج المتعلّقة بهذا السؤال إلى أنّ مستوى الذكاء العاطفي لمعلّمي مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز في لواء قصبة إربد جاء عالياً. وأنّ بُعد "الكفاية الاجتماعية" حصل على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٢٨) من (٤) وبهذا احتلّ المرتبة الأولى وبمستوى عالٍ، وتتكوّن الكفاية الاجتماعية (Interpersonal) من ثلاث مهارات هي التعاطف أي وعي وفهم مشاعر الآخرين وتقديرها كالقدرة على قراءة الآخرين عاطفياً، ومراعاتهم، والاهتمام بهم، والاندفاع لمساعدتهم، ومهارة المسؤولية الاجتماعية أي أن يكون الفرد متعاوناً، ومشاركاً، وعضواً بنّاءً، في جماعته الاجتماعية، ومهارة العلاقات البينشخصية أي القدرة على إقامة علاقات تفاعلية، مُرضية، والمحافظة عليها مع الآخرين. وجاء مستوى بُعد "إدارة الضغوط" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٦) وبمستوى متوسط، وتضمّ إدارة الضغوط (Strees Management) مهارتي تحمّل الضغوط ويُقصد بها تحمّل الأحداث غير الملائمة والمواقف الضاغطة، دون تراجع أو تقهقر، والتعامل معها بإيجابيّة وفاعليّة، دون الاستغراق فيها، وضبط الاندفاع أي مقاومة الحافز الانفعالي للسلوك والتصرّف الاندفاعي. وتوزّعت

بينهما مستوى أبعاد الذكاء العاطفي الأخرى، كما كان المتوسط الحسابي للأداة ككل إيجابياً وبلغ (٣,٠٣) وبمستوى عالٍ.

وتُفَسَّر هذه النتيجة في ضوء سمات وخصائص معلّمي المتعلّمين الموهوبين، إذ إنّهم يتعاملون مع المشكلات المختلفة لدى الموهوبين بطريقة إرشادية، فيفهمون مشكلاتهم، ويتواصلون معهم، ويهتمون بحاجاتهم، ويستمعون إليهم، ويُشاركونهم نجاحاتهم، ويُشعرونهم بأهميّتهم، ويُعاملونهم بصراحة واحترام دون تمييز، ويتعاملون معهم بلطف وثقة وعطف، ويُظهرون اتجاهات إيجابيّة تجاههم، ويحرصون على ممارسة دور القدوة والنموذج لهم، ولقد تمّ اختيار هؤلاء المعلّمين بناءً على توافّر مجموعة من السّمات والخصائص الشخصية والعملية لديهم، من قِبل لجنة وزارية متخصّصة في شؤون تعليم الموهوبين. وقد أُخضعوا فيما بعد لدورات وبرامج تدريبيّة مكثّفة، بعضها يدور حول موضوع الذكاء العاطفي وأهميّته، ويعمل القيّمون على المؤسسة على توفير الدعم المستمر لتطوير خبرات معلّمي الموهوبين وتقديم الاستشارات اللازمة لهم في كل ما يحتاجون إليه حول الموضوع.

وبناءً عليه، فإنّ هؤلاء المعلّمين يسعون دائماً إلى إقامة علاقات ناجحة مع الموهوبين، وتنمية دافعيتهم، ويحوّلون الدرس من مجرّد مثيرات واستجابات إلى موقف إنساني محاط بالدفء والعواطف والانفعالات، ومبنيّ على التقنيات الحديثة لضمان استمرارية النشاط العقلي لدى المتعلّمين.

وبالاطلاع على استراتيجيات وطرق التعليم المتّبعة في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميّز تبيّن أنّها ترتكز على نظرية الذكاءات المتعدّدة وتحديداً الذكاء الشخصي والاجتماعي. ويوفّر التعليم بالارتكاز على هذه النظرية مزيداً من الفرص لجميع المتعلّمين لبناء المعاني الخاصة بهم بالطرق الأكثر ملاءَمة لهم، ويمكّنهم من التعبير عن معارفهم بأكثر الأساليب كفاءة، فترتقي قدراتهم بشكل أفضل، ويرتقي تقدير الذات لديهم من خلال عملية التعلّم. وترتبط هذه النتيجة بهدف من أهداف مدارس الملك عبدالله الثاني للتميّز إذ تسعى هذه المدارس إلى تنمية شخصية المتعلّم المتميّز من خلال تعزيز ثقته بنفسه وبمقدراته وتطوير نظرته إلى المستقبل والتخطيط له، وتهيئته لمواجهة التحديات المستقبلية، وتطوير مهارات التفكير العليا والبحث العلمي، وتنمية الحسّ والانتماء الوطني عنده، ولذلك لا بد من امتلاك المعلّمين لمجموعة من المهارات والسمات والكفايات الاجتماعية والعاطفية الانفعالية التي تعزّز مقدرتهم على التأثير في المتعلّمين. ومن ضمن أهمّ الطرق التعليميّة المستخدمة في هذا المجال العصف الذهني، ولعب الأدوار، والنقاشات الجماعية، والتعلّم بالقصص. وتُسهم هذه الطرق في

جعل المتعلّم أكثر استبصاراً أو معرفةً فيما يخصّ أفكار الآخرين وعواطفهم، ومن ثم إظهار الاستجابات السلوكية الملائمة (وحشة، ٢٠١٢).

وهكذا يتبيّن أنّ تمتّع المعلّمين بالذكاء العاطفي واستخدامهم لتلك الاستراتيجيات والطرائق التدريسيّة تلعب دوراً حيوياً في العملية التربوية ككل وفي التحصيل الدراسي بشكل خاص، وفي تحسين التكيّف الأكاديمي والاجتماعي وفي تطوير مفهوم الذات لدى المتعلّمين، ذلك أنّ العواطف أو الكفايات الانفعالية تساعد الفرد على إدراك نقاط قوّته وضعفه، كما تساعده على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، وتحرّك الانتباه الذي يُعدّ مدخلاً أساسياً لعملية التعلّم، كما تنشّط الذاكرة وتساعدها في اختزان واسترجاع المعلومات المرتبطة بخبرات عاطفيّة قويّة. وكل هذه الأمور تُسهم بشكل مباشر في تفوّق المتعلّمين في المدرسة كونهم أصبحوا أكثر وعياً وفهماً لكيفية التعلّم ويرجع للمعلّم الفضل الأكبر في ذلك.

ويتفق الكثير من المربين والباحثين على أنّ المعلّم هو المفتاح الرئيس لنجاح العملية التربوية في أيّ برنامج تربوي سواء أكان لأطفال عاديين أم معوقين أم موهوبين. وأنّه هو الذي بإمكانه أن يهيّئ الفرص التي تقوّي ثقة المتعلّم بنفسه أو تُضعفها، ترفع روح الإبداع أو تُخفضها، تُثير التفكير الناقد أو تُحبطه. وهو الذي يفتح المجال للتحصيل والإنجاز أو يُغلقه. وفي مجال تعليم الموهوبين أظهرت دراسة مسحية أجراها رينزولي (Renzulli) أنّ المعلّم يحتلّ المركز الأوّل من حيث أهميّته في نجاح البرامج التربوية لهؤلاء المتعلّمين من بين خمسة عشر عاملاً أساسياً ذُكروا من قِبَل خبراء عاملين في مجال تعليم الموهوبين، وجاءت المناهج في المرتبة الثانية والموارد المالية في المرتبة العاشرة. وأوردت كلارك (Clark) ستة أهداف مطلوب تحقيقها لدى تعليم الموهوبين، خمسة منها في مجال التربية العاطفية وهي تنمية مفهوم الذات، وتنمية احترام الآخرين، وتنمية الحسّ بالكفاية واحترام الذات، وتنمية الحسّ بمسؤولية المتعلّم عن سلوكه، وتنمية الحسّ بالالتزام والانتماء، وواحداً فقط في الجانب العقلي المعرفي (جروان، ٢٠٠٤، ٢٧٤). ويُلاحَظ من ذلك أنّ من أبرز الخصائص المرغوبة في معلّم المتعلّمين الموهوبين توافّر درجة مرتفعة من الذكاء العاطفي لديه، إضافةً إلى تميّزه بمستوى عالٍ في القدرة العقلية والمعرفية (الذكاء).

وفيما يتعلّق ببُعد "إدارة الضغوط"، فيُعتقد أنّ هذه النتيجة سببها الظروف المتعلّقة بمهنة وبيئة التدريس بما تتضمّنه من متطلبات والمهامّ ومسؤوليات وواجبات وأعباء مهنية وما قد ينتج عنها من احتراق نفسي (Burn-Out) لدى المعلّمين...الخ ترتبط بأنشطة محدّدة يجب أن يقوم بها المعلّمون لأداء عملهم وتشكّل عاملاً ضاغطاً عليهم. وقد أظهرت الدراسة التي

أجراها كل من فونتانا وأبوسيري (Fontana & Abouserie) أنّ معلّماً من بين كل أربعة معلّمين يُدرك ضغوط مهنة التدريس في أعلى مستوياتها وأخطرها، كما وأثبتت دراسة محمد الدسوقي الشافعي أنّه لا تكاد تخلو مدرسة مهما كانت، من معلّم واحد على الأقل يعاني ضغطاً حاداً، وأنّ بين كل خمسة معلّمين يوجد معلّم يعاني ضغطاً حاداً، ويشير خليل السعادات إلى أنّ علماء النفس أثبتوا أنّ الجهد العصبي الذي يصرفه المعلّم في التدريس خلال ساعة زمنية واحدة يعادل الجهد الذي يبذله أيّ موظف آخر في مجال الوظائف الإدارية الأخرى (المصدر، وأبو كويك، ٢٠٠٧).

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصى وزارة التربية والتعليم بضرورة الاهتمام بالذكاء العاطفي في المدارس، لما له من أهميّة واضحة في التعلّم الفعّال وفي النجاح العلمي والعملي في الحياة، وذلك من خلال إقامة مشروعات وورش تدريبيّة لتنمية الذكاء العاطفي وأساليب التدريس لدى المعلّمين، ودعمهم وحَفْزهم ماديّاً بما يتناسب مع الجهد الذي يبذلونه لتحقيق التوجّه الإيجابي والانتماء الوظيفي والتحرّر نوعاً ما من ضغوطات المهنة. كما يوصى للمعلّمين بضرورة الاهتمام بتنمية المشاركة العاطفية للمتعلّمين والتعبير عن أنفسهم، وإقامة أنشطة مختلفة لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لديهم. وإرشاد أولياء الأمور على أهميّة الذكاء العاطفي لنجاح أبنائهم في جميع نواحي الحياة التعليمية والعملية، والعمل إلى استثمار الاستعدادات العاطفية والاجتماعية لدى أبنائهم وعدم تجاهل مشاعرهم وعواطفهم.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي تُعزى لمتغير الجنس؟

جدول (١٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"
لأثر الجنس على مستوى الذكاء العاطفي

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بُعد الكفاية الشخصية	ذكر	٢٤	٢,٥٢	٠,٤١٨	-٢٦٢.	٤٩	٠,٧٩٥
	أنثى	٣٩	٢,٥٦	٠,٦٧٠			
بُعد الكفاية الاجتماعية	ذكر	٢٤	٣,٠٩	٠,٦٥٣	-٢,٦٠٦	٤٩	٠,٠١٢
	أنثى	٣٩	٣,٤٨	٠,٣٦٨			
بُعد إدارة الضغوط	ذكر	٢٤	٢,٤٣	٠,٥٢٦	-٤٣٨.	٤٩	٠,٦٦٣
	أنثى	٣٩	٢,٥٠	٠,٥٣٧			

تابع جدول (١٢)

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
بُعد التكيّف	ذكر	٢٤	٣,٠٨	٠,٦٥٧	١,٨٦٠-	٤٩	٠,٠٦٩
	أنثى	٣٩	٣,٣٨	٠,٤٨١			
بُعد المزاج العام	ذكر	٢٤	٣,١٩	٠,٤٩٣	١,١٩٢-	٤٩	٠,٢٣٩
	أنثى	٣٩	٣,٣٤	٠,٤٣٤			
الذكاء العاطفي ككل	ذكر	٢٤	٢,٩٣	٠,٣٩٥	٢,٠٢٩-	٤٩	٠,٠٤٨
	أنثى	٣٩	٣,١٣	٠,٣٣٧			

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الذكاء العاطفي حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تمّ استخدام اختبار "ت"، والجدول السابق يوضّح ذلك.

ويتبيّن من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) تُعزى لأثر الجنس في بُعد الكفاية الاجتماعية وفي الذكاء العاطفي ككل، وجاءت الفروق لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق في باقي الأبعاد.

وتُفسَّر هذه النتيجة بالنظر إلى تكوين الأنثى النفسي والبيولوجي من حيث رقّة عواطفها ورهافة مشاعرها وعلاقتها بالآخرين التي تشكّل مركز اهتمامها. فللأنثى مقدرة أكبر من الذكر في الربط بين جانبي الدماغ كون الجزء الرابط بينهما عندها أكبر منه عند الذكر ولهذا فإنّها أكثر قدرة منه على التفكير في أكثر من موضوع في وقت واحد. لذا فإنّها أنجح منه بالقيام بمهمات كالسكرتاريا التي تتطلّب ترتيب العديد من المواعيد والأعمال في وقت واحد؛ فتدير ذلك بمقدرة فائقة يصعب على الذكور القيام بها، وكذلك مهنة التعليم التي تتطلّب التعامل مع مجموعة من المتعلّمين المختلفين عن بعضهم البعض (وحشه، ٢٠١٢)

وكذلك فإنّ الإناث أكثر ارتباطاً والتزاماً بالحياة الاجتماعية العائلية من الذكور ممّا يؤثّر بشكل إيجابي في علاقاتهنّ الاجتماعية مع الآخرين، وهنّ أكثر وعياً لانفعالاتهنّ ويُظهرن تعاطفاً أكثر وتكيّفاً أفضل على مستوى العلاقات مع الآخرين، فالإناث أكثر قدرة على قراءة الإشارات العاطفية اللفظية وغير اللفظية، والتعبير عن مشاعرهنّ وتوصيلها للآخرين (خوالدة، ٢٠٠٤، ٤٧). كما يتّصفن بالحسم والتعبير عن مشاعرهنّ بصورة مباشرة، ويثقن في مشاعرهنّ، وللحياة بالنسبة لهنّ معنى، ومن السهل لديهنّ تحقيق التوازن الاجتماعي، وتكوين علاقات جديدة، وعندما يمزحن يشعرن بالراحة، فهنّ تلقائيات، ومتفتحات على الخبرة الحسّية (جولمان، ٢٠٠٠، ٧١).

وتؤكّد معظم الدراسات الغربية على أنّ الإناث أعلى درجة في ذكائهن الاجتماعي من الذكور، وأنّهنّ أكثر حاجةً من الذكور إلى الانسجام مع الآخرين، ممّا يسمح بالتفاؤل الإيجابي والتكيّف وتكوين انطباع إيجابي معهنّ، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة كلٍّ من ليسلي برودي (Leslie Brody) وجوديث هال (Judith Hall) في بحثهما حول الاختلاف في العواطف بين الجنسين بأنّ الإناث يتطورن في اللغة بسهولة وسرعة عن الذكور، وهذا ما يجعل الإناث أكثر حدّة في إظهار مشاعرهن، وأكثر مهارة من الذكور في استخدام الكلمات ليكشفن ردود الأفعال العاطفية (سفيان، ١٩٩٨).

وأشارت كارول جيليجان (Carol Gilligan) بأنّ الذكور يشعرون بالفخر بفرديتهم، وتفكيرهم العقلاني الخشن المستقل ذاتياً، بينما ترى الإناث أنفسهنّ جزءًا من مجموعة مترابطة فيما بينهن. وأشارت ديبورا تانين (Dwbora Tannen) إلى أنّ الذكور والإناث يريد ويتوقع كل منهم أشياء مختلفة جداً من أي حديث يدور معهم، فالذكور يهتمون بالمضمون ويتحدّثون عن المسائل والأفكار، بينما الإناث يبحثن ويسعين إلى التواصل العاطفي (جولمان، ٢٠٠٠، ١٩٠-١٩١).

التوصيات والاقتراحات:

بالارتكاز على النتائج التي تمّ التوصّل إليها، تخلُص الدراسة الحالية إلى مجموعة من التوصيات، تُقدّم على الشكل الآتي:

توصيات لوزارة التربية والتعليم:

- إقامة مشروعات وورش تدريبيّة لتنمية الذكاء العاطفي وأساليب التدريس لدى المعلّمين.
- دعم المعلّمين مادياً بما يتناسب مع الجهد الذي يبذلونه لتحقيق التوجه الإيجابي والانتماء الوظيفي والتحرر نوعاً ما من ضغوطات المهنة.
- جعل المناهج الدراسية قائمة ومبنيّة على مهارات الذكاء العاطفي.

توصيات للمعلّمين:

- ممارسة المعلّمين مهارات الذكاء العاطفي السليمة أمام المتعلّمين، لعلّهم ينمونها لديهم من خلال النمذجة.
- الاهتمام بتنمية المشاركة العاطفية لدى المتعلّمين والتعبير عن أنفسهم.
- إقامة أنشطة طلابية مختلفة لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لديهم.
- إرشاد أولياء الأمور وتنويرهم وتدريبهم على كيفية تقوية الذكاء العاطفي لدى أبنائهم.

أمّا الاقتراحات التي تقدّم للباحثين والمهتمين بهذا الموضوع فهي على الشكل الآتي:

- تكثيف الدراسات حول مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلّمين والمعلّمات في المدارس العادية.
- إجراء دراسات تبيّن فاعلية استخدام مهارات الذكاء العاطفي في العملية التعليمية.
- إجراء دراسات تبيّن دور الأسرة في تنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى الأبناء.
- إجراء دراسات تبيّن أثر استخدام الحاسوب والتكنولوجيا الحديثة والهواتف الخلوية الذكية في تنمية الذكاء العاطفي، سواء أكان بالإيجاب أم بالسلب.

المراجع

جروان، فتحي (٢٠١٢). الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

جروان، فتحي (٢٠٠٤). الموهبة والتفوق والإبداع. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

جولمان، دانيال (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي. ترجمة الجبالي، ليلى، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

خوالدة، محمود (٢٠٠٤). الذكاء العاطفي ــ الذكاء الانفعالي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

رزق الله، رندا (٢٠٠٦). "فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي: دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق: سوريا.

الرشيد، صلاح الدين (٢٠١٠). "الذكاء الوجداني لدى المعلمين والتلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين.

رمضان، حسن (٢٠١٠). "درجة الذكاء الانفعالي لدى معلمي مدارس وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في محافظة نابلس". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ١٩، ٧٥-٤٥.

سفيان، نبيل (١٩٩٨). "الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وعلاقتهما بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز". أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد.

السمادوني، إبراهيم (٢٠٠١). "الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم (دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام)". مجلة عالم التربية، ٣، ٦٢-١٥٢.

شابيرو، لورانس (٢٠٠١). كيف تنشئ طفلاً يتمتع بالذكاء العاطفي. ترجمة مكتبة جرير، السعودية: مكتبة جرير.

شاهين، إيمان (٢٠١١). "الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة لدى عينة من المعلمين والمعلمات" ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر السنوي السادس عشر". مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

عبد الحميد، أسماء (٢٠٠٨). "العلاقة بين الذكاء الانفعالي والضغوط النفسية لدى المعلمين". مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ٦٨، ج٢، ٤٣٠-٤٥٦.

عبد العظيم، سلامة وعبد العظيم، طه (٢٠٠٦). الذكاء الوجداني في القيادة التربوية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

العزازي، منير (٢٠٠٩). "الذكاء الوجداني وعلاقته بالنهك النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا.

المحارمة، لينا ومحمود، أماني والشريفي، عباس (٢٠١٥). "مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين". سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مؤتة للبحوث والدراسات، ٣٠(٦)، ٣٩-٦٦.

المصدر، عبدالعظيم وأبو كويك، باسم (٢٠٠٧). "ضغوط مهنة التدريس وعلاقتها بأبعاد الصحة النفسية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في قطاع غزة- فلسطين-". ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني "مدخل للتميز"، أكتوبر في ٣٠-٣١، غزة: الجامعة الإسلامية.

وحشه، نايف (٢٠١٢). "الفروق في درجة استخدام استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة لدى المعلمين والمعلمات في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز في الأردن". ورقة بحثية مقدمة في المؤتمر العلمي العربي التاسع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، نوفمبر في ١٠-١١، عمان: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين.

Bar-On, R. (2001). *Emotional intelligence and self-actualization*. Philadelphia: J Ciarrochi, Psychology v press.

Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory, Technical Manual*. Toranto: On Multi-health Systems Inc.

Boyd, M. Ann (2005). The emotional intelligence of teacher and students' perceptions of their teacher's behavior in the classroom. Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania, USA. *Dissertation Abstracts International, 66,* 898.

Mayer, J. D; & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Saluyter (Eds.),* Emotional development and emotional intelligenca: Educational implications (pp. 3-34), New York: Basic Books.