جامعـــة الدكتـــــــــــــــور يحيى فارس
بالمديـــــــــــــــــــــــــة
كلية العلـــــــــــــــــوم الإنسانيـــــــة والاجتماعيـــــــة
قسم العلوم الاجتماعيـــــــــــــــــــــة.



الموضوع:

الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التدريس لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي

مذكرة مقدمة استكمالا للحصول على شهادة ماستر في علوم التربية إرشاد وتوجيه.

إعداد الطالبة:
ـــ رحماني أمينة.

إشراف الأستاذ:
ـــ سنوسي زموري.

٢٠١٥/٢٠١٦

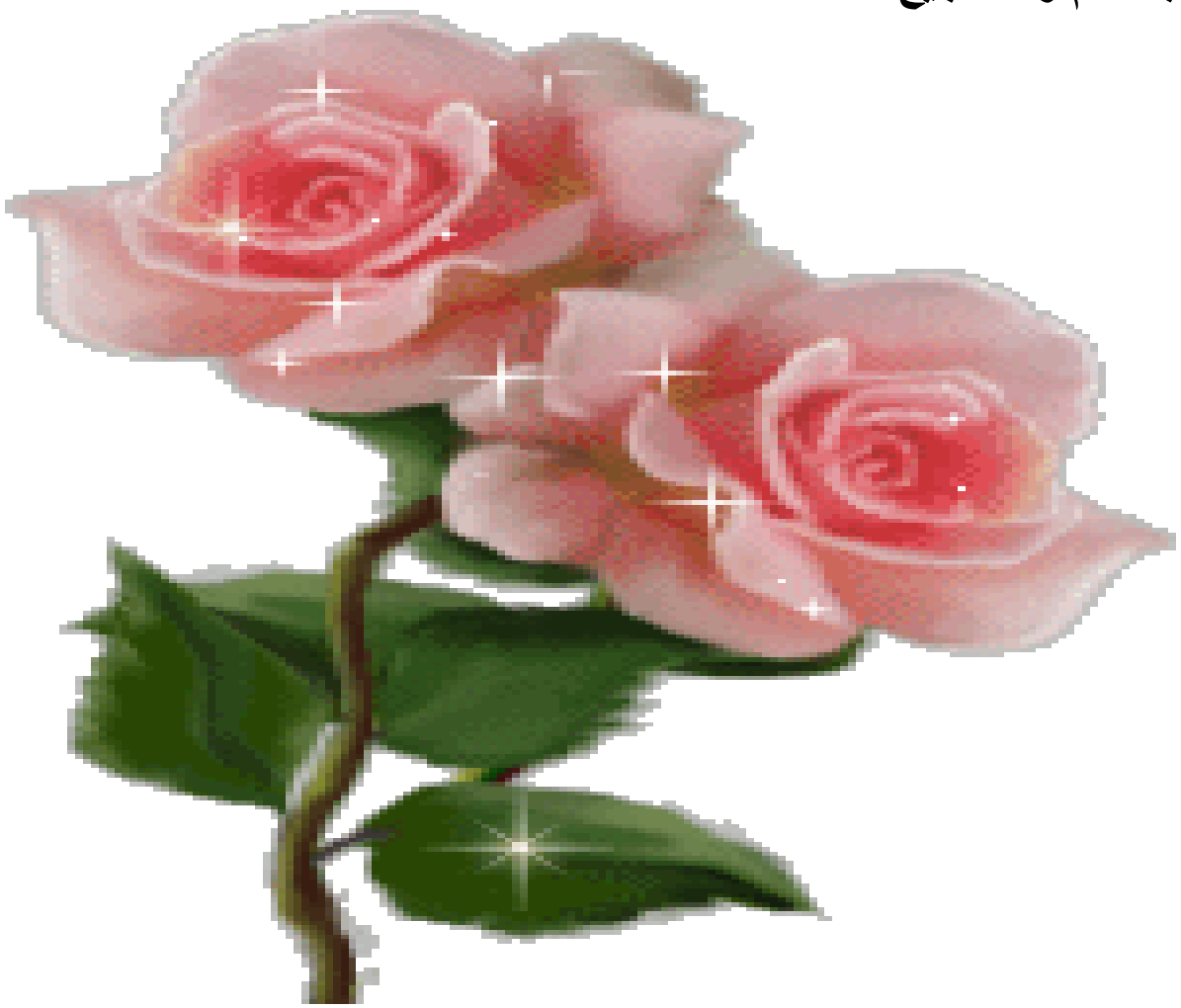




اللهم لك الحمد أنت نور السماوات والأرض ومن فيهن، ولك الحمد أنت قيوم السماوات والأرض ومن فيهن، ولك الحمد أنت الحق، ووعدك حق، وقولك حق، والجنة حق، والنار حق، والساعة حق، والنبيون حق، ومحمد ـــ صلى الله عليه وسلم ـــ حق. اللهم لك أسلمت، وبك آمنت، وعليك توكلت، وإليك أنبت، وبك خاصمت. اللهم إني أعوذ بعزتك لا إله إلا أنت أن تضلني، أنت الحي الذي لا يموت والإنس والجن يموتون، اللهم إني أعوذ بك من زوال نعمتك وتحول عافيتك وفجأة نقمتك وجميع سخطك. اللهم آتي نفسي تقواها وزكاها أنت خير من زكاها، أنت وليها ومولاها. اللهم إني أعوذ بك من العجز والكسل والهم والحزن وضلع الدين وغلبة الرجال والجبن والبخل والهرم، وأعوذ بك من عذاب القبر وعذاب النار ومن فتنة المحيى والممات وفتنة المسيح الدجال، ومن سوء القضاء ومن شماتة الأعداء.....

تشكر:

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على النبي المصطفى – صلى الله عليه وسلم- نحمد الله – عز وجل- الذي أنار لنا درب طريق العلم والذي بحوله تم انجاز هذا العمل، ثم نتقدم بالشكر إلى الذي أفادنا بتوجيهاته القيمة لإتمام هذه الرسالة الأستاذ "سنوسي زموري" كما نتقدم بالشكر إلى أساتذة علوم التربية إرشاد وتوجيه، و لمن ساعدونا بصفة مباشرة أو غير مباشرة ولم يبخلوا علينا بالدعم والتشجيع .



الاهداء

- إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم (والدي العزيز).
- إلى من أرضعتني الحب والحنان إلى رمز الحب وبلسم الشفاء إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب (والدتي الحبيبة).
- إلى أعز ما في الوجود زوجي " حمزة " الذي حبه دوما نبض تردده شراييني إلى الذي علمني في الدنيا ثلاث: أمل، ألم، أجر. فعلمني أن أعيش الأولى وأتحمل الثانية لأجل الثالثة وعلمني أن العبرة ليست بطول العمر ولكن بحسن العمل، أدامه الله تاجا فوق رأسي.
- إلى اللؤلؤتين النفيستين والداي الثانيين.
- إلى من تحلو بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء إلى ينابيع الصدق الصافي إلى من معهم سعدت، وبرفقتهم في دروب الحياة الحلوة والحزينة سرت إلى من كانوا معي على طريق النجاح والخير إخوتي: منير وزوجته سهام، فاطمة الزهراء وكتكوتها القادم وكل عائلتها ربي يحفظهم .
- إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي: أخي بدر الدين، وابن أخي لؤي.
- إلى الإخوة التي لم تلدهم أمي: سهيلة، فايزة، أبو بكر.
- إلى من بدعواتهم تشرق شمعتي وصباحي: جدتاي موني ويمينة.
- إلى خالاتي وأخوالي وزوجاتهم وخاصة خالي محفوظ وزوجته ياسمين، وعماتي وعمي وكل عائلاتهم.
- إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لا أضيعهم صديقاتي: إلهام، سامية، فطيمة، نجاة، حليمة، فيروز،سارة، رشيدة، مروة، زولا.
- إلى كل أفراد دفعتي دون استثناء إلى هؤلاء أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع.
- إلى من تتلمذت على أياديهم أساتذتي وخاصة الأستاذ المشرف " سنوسي زموري ".
- إلى من وسعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكرتي إلى كل هؤلاء أهدي.

أمينة

دعاء
كلمة شكر
الإهداء

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات .....أ
فهرس الجداول .....ث
فهرس الأشكال .....ث
فهرس الملاحق .....ج
ملخص .....خ
مقدمة .....ح

الباب الأول: الجانب النظري.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

١. إشكالية الدراسة. 06
٢. الفرضيات. 09
٣. أهداف الدراسة. 10
٤. أهمية الدراسة.....10
٥. تحديد المفاهيم الأساسية.....10
٦. الدراسات السابقة.....11
٧. تعقيب على الدراسات السابقة.....١٥

الفصل الثاني: الذكاء الانفعالي.

تمهيد. 18
١. مفهوم الذكاء الانفعالي. 19
٢. النماذج النظرية للذكاء الانفعالي. ٢١
٣. أبعاد الذكاء الانفعالي ومكوناته. ٣٤
٤. الذكاء الانفعالي والأستاذ. ٣٨
٥. تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للأستاذ. ٤٠
٦. قياس الذكاء الانفعالي.....٤١
٧. الصعوبات التي تواجه قياس الذكاء الانفعالي.....٤٣
خلاصة الفصل.....٤٤

الفصل الثالث: مهارات التدريس

تمهيد.....٤٦
١. مفهوم مهارات التدريس.....٤٧
٢. أهمية مهارات التدريس.....٥١
٣. بعض الاتجاهات الحديثة في التدريس.....٥٦
٤. مكونات مهارات التدريس.....٦٠
٥. خصائص الأستاذ.....٦٤
٦. .مراحل اكتساب مهارات التدريس.....٦٦

خلاصة الفصل.....٦٧

الباب الثاني: الجانب الميداني.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث.

تمهيد..... ٧٠
١. منهج البحث..... ٧١
٢. الدراسة الاستطلاعية..... ٧١
٣. عينة البحث وخصائصها..... ٧٢
٤. الإطار الزماني والمكاني..... ٧٣
٥. أدوات البحث..... ٧٤
٦. الأساليب الإحصائية..... ٧٧

خلاصة الفصل..... ٧٨

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج.

تمهيد..... ٨٠
١. عرض نتائج الدراسة..... ٨١
٢. تفسير النتائج ومناقشتها..... ٨٩

الاستنتاج العام..... ٩٣
توصيات البحث..... ٩٥
الخاتمة..... ٩٦
المراجع..... ٩٨
الملاحق..... ١٠٦

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
٠١	توزيع عينة البحث حسب الجنس، التخصص، المستوى العلمي، الخبرة.	٧٣
٠٢	يمثل وصف للأبعاد التي يحتويها استبيان الذكاء الانفعالي.	٧٤
٠٣	يوضح الأبعاد التي تحتويها بطاقة ملاحظة.	٧٥
٠٤	يبين قائمة الأساتذة المحكمين لبطاقة ملاحظة لمهارات التدريس.	٧٦
٠٥	يمثل نتائج أفراد العينة على مقياس الذكاء الانفعالي وبطاقة ملاحظة لمهارات التدريس.	٨١
٠٦	يوضح نتائج أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وبطاقة ملاحظة لمهارات التدريس.	٨٣
٠٧	يوضح نتائج معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي ومهارات التدريس.	٨٥
٠٨	يوضح نتائج الفروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الانفعالي.	٨٧

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
٠١	يمثل هرم تدرج مستويات وقدرات الذكاء الانفعالي في نموذج ماير وسالوفي ١٩٩٧.	٢٤
٠٢	يمثل النموذج الدائري عند ماير وسالوفي ٢٠٠٠	٢٧
٠٣	يمثل النموذج الثالث لجولمان ٢٠٠١	٣١
٠٤	يمثل الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي كما حددها جولمان.	٣٥
٠٥	يوضح أنواع مهارات التدريس.	٦٣
٠٦	يمثل نموذج زيتون لمراحل اكتساب المهارة	٦٦

فهرس الملاحق

رقم	عنوان الملحق	الصفحة
٠١	استمارة المعلومات.	١٠٧
٠٢	مقياس الذكاء الانفعالي.	١٠٨
٠٣	بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس.	١١٢
٠٤	قائمة السادة المحكمين.	١١٤

ملخص:

تناولت الدراسة ثلاثة فصول في الجانب النظري: الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة، الفصل الثاني: الذكاء الانفعالي، الفصل الثالث: مهارات التدريس.

هدفت الدراسة الحالية على معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومهارات التدريس، ومعرفة الفروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الانفعالي.

الجانب التطبيقي تناولنا فيه فصلين هما: فصل الإجراءات المنهجية للبحث وفيه تناولنا المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي، تكونت العينة البحث من ٣٠ أستاذ وأستاذة، الإطار الزماني والمكاني في مدرسة حاج قويدر بن سونة، مدرسة عبدو بومدين، مدرسة بلجباس، وحددت الفترة من ١٣ ديسمبر ٢٠١٥ إلي غاية ١٥ مارس ٢٠١٦، وأدوات البحث هي مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد البلوي، وبطاقة ملاحظة التي عرضت على لجنة تحكيم، والأساليب الإحصائية المتبعة هي النسب المؤوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التباين، معامل الارتباط بيرسون، اختبار t للفروق لعينتين مستقلتين.

أما الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج حيث تحققت الفرضيتين التي مفادها:

١) توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي ومهارات التدريس لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

٢) توجد فروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الانفعالي لصالح الإناث.

وانتهى البحث بتوصيات .

مقدمة:

يتسم عالمنا بالتغير السريع، ويمكن أن يوصف بالحركة الدائمة، والتوجه الدائم نحو التقدم، وينعكس هذا التوجه في التقدم العلمي والتكنولوجي الهائلين، وهذا التغير سيستمر، ويمس مختلف جوانب حياتنا الفردية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية. كما أن هذا التغير والتقدم سيحمل لنا مضامين، وأطر تربوية وتعليمية جديدة.

(سويد: ٢٠٠٨،ص ١٨)

وفي ظل هذا التغير السريع أصبحت الحاجة إلى التطوير والإصلاح التربوي أكثر إلحاحا من ذي قبل، ولكنها في الوقت نفسه أصبحت أكثر حاجة للتخطيط السليم.

مما لاشك فيه أن معظم القضايا والمشكلات والنزاعات والحوادث التي تحدث بين أفراد الأسرة أو بين أفراد المجتمع أو بين المجتمعات، لا شك أن هذا كله سببه زيادة التوتر، والانفعالات بصورة يصعب السيطرة عليها، وبالتالي قلة التفكير، وعدم التحكم في الانفعالات وخاصة السلبية، منها بواسطة العقل، ولقد حظي مفهوم الذكاء الانفعالي في العقدين الأخيرين بأهمية بالغة في الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية التي تناولته، وقد بدأ الاهتمام العملي الفعلي بهذا المفهوم عام ١٩٩٠ على يد ماير وسالوفي.

يعتبر الذكاء الانفعالي من المفاهيم النفسية الحديثة ويساعد على تحويل الانفعالات السلبية من غضب وكراهية ومؤامرات وعدوانية إلى انفعالات ايجابية من حب، وتقديم المساعدات وإعلاء التسامي للانفعالات السلبية في صورة يقبلها المجتمع وتساعد على تقدم المجتمع وازدهاره.

(سلامة حسين و طه حسين: ٢٠٠٦، ص١٣).

يميز هربرت سبنسر (Herbart Spenser) بين جانبي للحياة العقلية: وهما الجانب المعرفي والجانب الانفعالي، ووظيفة الجانب المعرفي هو مساعدة الكائن العضوي على التكيف بطريقة أكثر فاعلية لبيئة متشابكة معقدة متغيرة ويرى أنه يمكن الوصول إلى هذا التكيف عن طريق الذكاء لدى الإنسان.

(طلعت منصور وآخرون: ٢٠٠٤، ص٢٧٩).

يمكن أن تؤثر الحالة الانفعالية على الحالة العقلية خاصة لدى الأساتذة،حيث يرى روبنس، سكوت أن التلاميذ ذو درجات القلق العالية، الغضب، الاكتئاب، لا يتعلمون بكفاءة، فمن يقع فريسة لمثل هذه الحالات، لا يستطيع استيعاب المعلومات بكفاءة، ولا يستطيع الاستفادة منها وحين تهاجم الانفعالات التركيز فإنها تعطل القدرة العقلية، وخاصة الذاكرة العاملة Working Memory، وهي القدرة على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد.

(روبنس، سكوت: ٢٠٠٢، ص٥٠).

يعتبر التعلم شكلا من أشكال التقدم الحضاري السائدين بين مختلف الأمم، ولكل مجتمع أهداف وبرامج تعليمية منشودة ومسطرة والمنظومة التربوية التعليمية نلتمس فيها علاقة بين عضوين رئيسيين، أستاذ ومتعلم. ويعد الأستاذ الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، فعليه يقع العبء الأكبر في تزويد التلاميذ بكل ما هو مستحدث من كفاءات وحقائق ونظريات وقوانين، وتشكيل اتجاهاتهم على نحو يمكنهم من التأقلم مع التغيرات الراهنة والتغيرات المستقبلية ويساعدهم على توظيف إمكاناتهم العقلية والانفعالية والمهارية، مما يعود بالنفع على أنفسهم وعلى مجتمعهم وخاصة في ذلك العصر الذي يتسم بالتقدم العلمي والتكنولوجي والانفجار المعرفي والثقافي الهائل. فيتطلب من الأستاذ أداء دور فعال في تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك من خلال إتقانه للمهارات التدريسية اللازمة لقيامه بعملية التدريس والنجاح فيها، بما يسهم في تحقيق أنماط التعلم المرغوبة لدى المتعلمين.

تعتمد مهنة التدريس على قواعد ومهارات خاصة، تتطلب من الأستاذ اتقانا في الإعداد ومهارة في الأداء، ونظرا لأهمية دور الأستاذ في العملية التعليمية، فقد أكد التربويون كما ذكر العيسوي (١٩٨٣)، والزهراني (١٩٩٤) على ضرورة الاهتمام بإعداد الأستاذ وتأهيله، ورفع مستوى أدائه، وفق الأساليب التربوية الحديثة التي توجهه نحو تحديد مهامه الوظيفية، فقد اختلف دوره من ناقل للمعلومة إلى مرب وموجه متعدد المسؤوليات، الأمر الذي جعل القائمين على برامج إعداد الأستاذ يسعون إلى إكسابه المهارات التدريسية التي تمكنه من القيام بعمله على أكمل وجه، ما تجعل مهارات التدريس من الركائز الأساسية في العملية التعليمية التعلمية التي يجب أن يمتلكها الأستاذ، لتحقيق الأهداف التعليمية، ولذلك بإتقانه للمهارات التدريسية اللازمة لقيامه بعملية التدريس، والنجاح فيها

ومساعدته في أداء عمله داخل غرفة الصف وخارجها، بما يسهم في تحقيق كفايات التعلم المرغوبة لدى المتعلمين، وتؤمن عرض المادة التعليمية بشكل متسلسل ومنطقي، وبما يتناسب ومحتوى المادة لتؤمن التفاعل الصفي المطلوب بين الأستاذ وتلاميذه.

ولهذا فان الأستاذ بحاجة إلى امتلاك مهارات التدريس الفاعلة ليستطيع أن يوصل أهداف المناهج إلى التلاميذ بصورة واضحة وسلسة تتناسب ومستوى تفكير التلميذ، وقدرته على استيعاب ما هو موجود في المناهج الحالية، لتحقيق الأهداف المنشودة، ولهذا جاء موضوع الدراسة بعنوان: " الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التدريس لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي".

ولهذا الغرض قسم هذا البحث إلى بابين رئيسيين، الأول نظري، والثاني تطبيقي.

تضمن الباب الأول: ثلاثة فصول، فعنونا الفصل الأول تحت عنوان الإطار العام للدراسة، وهو مدخل خصص لتناول إشكالية البحث وكذلك تحديد المفاهيم المتعلقة بهذا الأخير، وأدرج أيضا أسباب اختيار الموضوع، وأهداف الدراسة وأهميتها، والدراسات السابقة التي ألمت بهذا البحث.

عالج الفصل الثاني الذي ينطوي تحت عنوان الذكاء الانفعالي وأهم ما عرض فيه تعاريف الذكاء الانفعالي، نظرياته، أبعاده ومكوناته، كما ذكر الذكاء الانفعالي والأستاذ كما تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للأستاذ، الصعوبات التي تواجه قياسه، وبعد ذلك انتقلنا إلى الفصل الثالث والذي عرض فيه مهارات التدريس فيها تعارفها، أهميتها، بعض الاتجاهات الحديثة في التدريس، أنواع هذه المهارات التدريسية، مكوناتها، خصائص الأستاذ، ومراحل اكتساب مهارات التدريس.

فيما يخص الباب الثاني للدراسة والمتمثل في: الجانب الميداني والذي تضمن فصلين: فجاء الفصل الرابع تحت عنوان الإجراءات المنهجية للبحث: فعولج من خلاله المنهج المتبع، عينة البحث، والأساليب الإحصائية والأدوات المستخدمة في هذا البحث.

أما الفصل الخامس والأخير تناول عرض وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها باختبار الفرضيات في البحث انطلاقا من الجانب النظري والدراسات السابقة، وفي الأخير تم عرض الاستنتاج العام.

في النهاية أرفق البحث بالتوصيات والخاتمة، وفي الأخير المراجع التي تم الاعتماد عليها وبعض الملاحق لزيادة التوضيح.

رجانب النظري

الفصل الأول:
الإطار العام للدراسة

I. إشكالية الدراسة:

تعد التربية عملية اجتماعية هدفها تنشئة الأجيال وتنمية طاقاتهم وإمكانياتهم إلي أقصي درجة في جميع المجالات المعرفية والوجدانية والمهاراتية وهي أساس صلاح البشرية ووسيلة لحل المشكلات.

يعتبر التعلم شكلا من أشكال التقدم الحضاري السائد بين مختلف الأمم، ولكل مجتمع أهداف وبرامج تعليمية منشودة ومسطرة والمنظومة التربوية التعليمية نلتمس فيها علاقة بين عضوين رئيسيين، معلم ومتعلم. والأستاذ هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، فعليه يقع العبء الأكبر في تزويد التلاميذ بكل ما هو مستحدث من كفاءات وحقائق ونظريات وقوانين، وتشكيل اتجاهاتهم علي نحو يمكنهم من التأقلم مع التغيرات المستقبلية ويساعدهم علي توظيف إمكاناتهم العقلية والانفعالية والمهارية، مما يعود بالنفع علي أنفسهم وعلي مجتمعهم. وخاصة في ذلك العصر الذي يتسم بالتقدم العلمي والتكنولوجي والانفجار المعرفي والثقافي الهائل. حيث تسعي المنظومة جاهدة لوضع مختلف الأساليب والطرق الحديثة التي تخدم المتعلم خاصة، وتنمي قدرات وخبرات المربي من جهة ثانية بعيدا عن كل الضغوطات والعقبات التي يواجهها كلاهما.

(حسين وحسين: ٢٠٠٦، ص ١٩٦).

تشهد عملية التدريس تطورا بهدف الوصول إلي نتاج لعملية منسجمة مع التطورات العلمية التكنولوجية المعاصرة ولمعالجة المشكلات التدريسية التي تطرأ عادة في المواقف التعليمية والتي قد تحد من فاعلية التعليم والتعلم.حيث أصبح التعليم بمفهومه الحديث يوظف مدى واسع من استراتيجيات تجعل التلميذ يتحمل مسؤولية تعلمه، فالتعلم هو الاسم الذي يلخص كل العمليات التي تستخدم بتغير الفرد لذلك تكون هناك علاقة بين الأستاذ وهيأة التدريس وبين الأستاذ والتلاميذ.

مما لاشك فيه أن الأستاذ يعد عاملا هاما في نجاح العملية التعليمية، وبالتالي هو قد يؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة علي شخصية التلاميذ، ويظهر أثر الأستاذ كمثال يحتذي به تلاميذه سواء بما يؤتيه من أراء وأفعال أو تصرفات تصبح من مكونات التلميذ، وبهذا يمكن القول: إنه يعتبر أهم تلك العوامل التي تسهم في توجيه المتعلمين وإرشادهم في كافة المواقف التعليمية، بحيث يتهيأ لهم الجو الملائم.

(أبو حطب وصادق، ١٩٩٠:ص ٢٠٧).

ومن هنا فعملية التدريس تتطلب عناصر قادرة ومتمكنة تخطط لها، وتنفذها وتقومها بشكل فعال. وتكاد تجمع الأقوال في الميدان التربوي على أن الأستاذ يمثل الوسيط الإنساني الذي يعتمد عليه النظام التعليمي كله، لتحقيق الأهداف من عملية التربية لإعداد جيل المستقبل.

ومن الدراسات التي اهتمت بأهمية مهارات التدريس نجد **دراسة مصطفى محمد كامل** (١٩٨٠) " الإعداد المهني للمدرس وعلاقته بالتدريس الفعال بالمرحلة الابتدائية"، هدفت إلى التوصل إلى محك ينظر في ضوئه إلى فاعلية أداء التدريس لمعلم المرحلة الابتدائية من خلال عدد من مهارات التدريس التي يمكن ملاحظتها وقياسها خلال الملاحظة المباشرة لسلوك المعلم داخل حجرة الدراسة.

أما دراسة **جمال مصطفى العيسوي** (١٩٨٢) "المهارات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية" هدفت إلى تحديد المهارات التدريسية العامة اللازمة للمعلم، ومهارات التدريس كل فرع من فروع اللغة العربية خاصة.

دراسة **هيتشنجر** (Hutchings)(2010) التعرف على ممارسات التدريس الفعال والاعتقاد بكفاءة المعلم.

(ريم زايد الدوري: ٢٠١١، ص ٣٤-٣٥).

يعتبر الذكاء الانفعالي من أهم القضايا التي شغلت فكر المربين والمختصين في علم النفس عموما وذلك لما له من أهمية بالغة في حياة الفرد كونه يلعب دورا مهما في الوعي بالانفعالات والتحكم فيها وإدارته علي أحسن صورة، فحسب عسيلة(٢٠١١) إذا وضعنا المدرسة تحت المجهر لنفحص أثر تنمية هذا النوع من الذكاء الانفعالي عليها نري الأثر الكبير لتنمية هذا النوع من الذكاء علي مهارات التفاعل الاجتماعي بين أطراف المدرسة الثلاث (أستاذ، مدير، متعلم) وخلق ثقافة مدرسية فعالة وتنمية التعاطف مع الغير تضع كل من الأستاذ والمتعلم في جو مريح مهيأ ومحفز للإنتاج والتقدم، ومما لاشك فيه أن الانفعال يعطي الإنسان معلومات ذات أهمية تجعله يفسرها ويستفيد منها ويستجيب لها من أجل أن يتوافق مع المشكلة أو الموقف المتوتر بشكل أكثر ذكاء، فالذكاء الانفعالي يجعل تفكيرنا أكثر نجاعة في حل مشاكلنا.

(محمد إبراهيم عسيلة: ٢٠١١).

يشمل القدرة علي الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق للانفعالات معهم في علاقات انفعالية اجتماعية تساعد الفرد علي الرقي العقلي والانفعالي وتعلم المهارات الايجابية للحياة.

(فتحي عبد الرحمان جروان:٢٠١٢).

فهو يعد نوعا جديدا من أنواع الذكاء يعود لعمليات عقلية تشمل علي التعرف علي الانفعالات واستخدامها فهمها وإدارتها في الذات وفي الآخرين لحل المشكلات الحياتية وتنظيم السلوك.

(عبد الرحمان رجب الرفاتي:٢٠١٢).

فالذكاء الانفعالي يشمل القدرة علي إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها وتوليد المشاعر الصحيحة الحقيقية والوصول إليها، وهذا فضلا عن تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي في الاتجاه الصحيح، فالفرد الذكي انفعاليا أو وجدانيا يعتبر أفضل من غيره في التعرف علي انفعالاته وتقييمها بصورة دقيقة تمنع سوء فهم الآخرين له، كما أنه لديه القدرة علي إظهار التعاطف مع الآخرين، والقدرة علي فهم وتحليل انفعالاته والسيطرة عليها، وكبح جماح غضبه بطريقة تساعد علي استمرار التوافق العاطفي.

حيث بينت العديد من الدراسات كدراسة كل من **جورج** (٢٠٠٠) التعرف علي دور الذكاء الانفعالي في بيئة العمل، حيث أشار إلي أن المشاعر والانفعالات تلعب دورا مهما في القيادة، وقد توصلت الدراسة إلي نتيجة هامة وهي: أن الانفعالات الايجابية تعمل علي زيادة العمليات المعرفية واتخاذ القرارات الصائبة والفعالة، أي أن الذكاء الانفعالي يسهم في فعالية القيادة الناجحة وقدرة القائد علي تحقيق الأهداف المرجوة في المؤسسات العامة وفي المدارس الخاصة.

(السمادوني:٢٠٠١، ص٩٢).

وقد قدم **ماير وآخرون** (٢٠٠٠) دراسة حول الذكاء الانفعالي، فوجد أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يميلون إلي النجاح أكثر في الحياة عن هؤلاء ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، كما أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالعمر، وأنه يزداد من المراهقة المتأخرة وبداية الرشد.

(ماير وآخرون: ٢٠٠٠، ص ٢٦٧)

ودراسة **السمادوني** (٢٠٠١) بعنوان الذكاء الانفعالي والتوافق المهني للمعلم، هدفت إلى التعرف على نسبة الذكاء الانفعالي للمعلم ودرجة توافقه المهني.

(السمادوني: ٢٠٠١، ص ٩٢).

ودراسات أخرى مثل: دراسة **قنديل** (٢٠٠٥)، دراسة **جوبرج** (٢٠٠١) (Sjoberg)، دراسة **ستين** (٢٠٠١) (Stein)، دراسة **بدويل** (٢٠٠٣) (Beduell)، دراسة **جارندر وستوق** (٢٠٠٣) (Gorder et Stough)، دراسة **فليبس** (٢٠٠٨) (Philips).

فللذكاء الانفعالي دورا مؤثرا في إيجاد المشاعر الايجابية التي ترافق الخبرة المصحوبة بانفعال ايجابي كالفرح أو الانجاز.

(محمد إبراهيم عسيلة: ٢٠١١).

ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة علي التساؤلات الآتية:

١. هل هناك علاقة بين الذكاء الانفعالي مهارات التدريس لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي؟
٢. هل توجد فروق بين الجنسين في مستوي الذكاء الانفعالي لدي عينة من أساتذة التعليم الابتدائي؟

II. الفرضيات:

١. توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي و مهارات التدريس لدي عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.
٢. توجد فروق بين الجنسين في مستوي الذكاء الانفعالي لدي عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

III. أهداف الدراسة:

- معرفة العلاقة بين مهارات التدريس والذكاء الانفعالي.
- التعرف علي المشكلات والمعوقات التي تواجه أساتذة المدرسة الابتدائية.
- معرفة الفروق بين الجنسين في مستوي الذكاء الانفعالي.
- التمرن علي إجراء بحوث ميدانية للتمكن من القواعد المنهجية عن طريق الممارسة.

IV. أهمية دراسة الموضوع:

- تتبع أهمية دراسة هذا الموضوع من خلال الاطلاع علي مهارات وطرائق التدريس في جميع العلوم عموما ولاسيما في مرحلة التعليم الابتدائي وإتباع للطرائق الحديثة لما لها من فاعلية في اكتساب المهارات العقلية لدي أساتذة التعليم الابتدائي.
- نتناول ارتباط مهارات التدريس بمفهوم جديد من المفاهيم السيكولوجية والذي ظهر أواخر القرن العشرين فقط.
- تدعو الدراسة إلي زيادة الاهتمام بالذكاء الانفعالي لدي الأساتذة ومحاولة الوصول إلي حلول لها.

V. تحديد المفاهيم:

١. **الذكاء الانفعالي:** يعرفه ماير وسالوفي بأنه القدرة علي الإدراك الدقيق والتقدير الجدي والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية وترقية وتطوير المشاعر لتسيير عمليات التفكير وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي.

(بشير معمرية:٢٠٠٧، ص ١٩).

إجرائيا: هو مجموعة الدرجات التي يتحصل عليها الأستاذ مقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية والتي تقيس: قدرة الأستاذ على التعرف على انفعالاته الايجابية والسلبية وفهمها والتعبير عنها والتحكم فيها واستخدامها في فهم انفعالات الآخرين للتفاعل معهم ومشاركتهم انفعاليا.

٢. **مهارات التدريس:** تعرف بأنها القدرة علي أداء عمل نشاط معين ذي علاقة بالنشاط المهني التدريسي للأستاذ، سواء أكان هذا العمل أو النشاط أثناء التخطيط للتدريس أم أثناء تنفيذه أم أثناء تقويمه.

(قطامي: ٢٠٠٤، ص ٢٧).

إجرائيا: هي الدرجة التي يحصل عليها الأستاذ من خلال بطاقة الملاحظة.

VI. الدراسات السابقة:

١. الدراسات الخاصة بالذكاء الانفعالي:

- ✓ دراسة(حنان الخليفي، ٢٠١٠) بعنوان الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدي عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. هدفت الدراسة إلي الكشف عن طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي والذكاء الانفعالي، والكشف عن الفروق في الفروق في الرضا الوظيفي والذكاء الاجتماعي لدي عينة البحث، في ضوء متغير السن والمؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة في العمل، الدخل الشهري، ونوع الوظيفة وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٧ معلمة من معلمات المدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة بالفصل الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) واستخدمت الباحثة كل مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين إعداد عبد الجواد ومتولي(١٩٩٣) ومقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عثمان ورزق(١٩٩٨) واستمارة البيانات الشخصية من إعداد الباحثة واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المقارن.

- ✓ دراسة فوقية راضي ٢٠٠١: استهدفت فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، والقدرة على التفكير الإبتكاري لدى (٢٨٩) طالبا وطالبة من الطلبة الجامعيين، بتطبيقها لمقاييس ثلاث متغيرات، وتوصلت إلى:

ـــ توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث لصالح الإناث في الذكاء الانفعالي وأبعاده المختلفة.
ـــ توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في متغيري التحصيل الدراسي والتفكير الإبتكاري لدى كل من عينة الذكور و الإناث.
ـــ وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.
(سهاد المللي: ٢٠١٠، ص ١٦٣).

- ✓ دراسة الزهار وحبيب ٢٠٠٥: قاما بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقات الارتباطية بين أبعاد الذكاء الانفعالي والتوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة الإسماعيلية، لعينة شملت (٢١٠) معلما ومعلمة، استخدم الباحثان مقياس الذكاء الانفعالي ومن إعداد عبد النبي (٢٠٠١)، ومقياس التوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية من إعداد سرى (١٩٩٠)، ومن أبرز نتائج الدراسة:
ـــ توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي والتوافق المهني.
ـــ إمكانية التنبؤ بالتوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية من درجة الوعي بالذات، ودرجة إدارة الانفعالات.

(حنان بنت ناصر: ٢٠١٠، ص٩٤).

وهناك أيضا الدراسات الأجنبية: من مثل:

- ✓ دراسة مورهاوس ٢٠٠٧ بعنوان: استكشاف الذكاء الانفعالي في مجال العمل، هدفت الدراسة إلي التعرف علي العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني للقادة العاملين في مجال العمل المربح والعمل غير المربح وتكونت عينة الدراسة من ٣٢ من العاملين في مجال العمل المربح ، و٣٢ من العاملين في مجال العمل غير المربح واستخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني لبار-اون ١٩٩٧ لقياس الذكاء الوجداني، وأسفرت النتائج إلي: وجود فروق دالة بين مجموعة القادة العاملين في مجال العمل غير المربح والقادة العاملين في مجال العمل المربح، ووجود فروق في الكفاءة في إدارة الضغوط والتكيف في مجال الأعمال المربحة وغير المربحة.
- ✓ دراسة ليينغسنون وداي ٢٠٠٥ بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من سمات الشخصية والذكاء المعرفي وإدارة الذات والرضا عن الحياة والعمل، هدفت الدراسة إلي التعرف علي العلاقة بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية والذكاء المعرفي وإدارة الذات وتكونت عينة الدراسة من ٢١١ شخصا منهم ١٤٨ ذكور و٦٣ إناث واستخدم الباحثان مقياس نسبة الذكاء الوجداني لبار-اون ١٩٩٧ ومقياس الذكاء الوجداني لماير وسالوفي وكارسو ٢٠٠٢ والرضا عن العمل لوناوس ورسيثرز وهدي ١٩٩٧، وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية: وجود علاقة بين درجات أفراد العينة في الذكاء الوجداني والرضا عن العمل علي قائمة بار-اون للذكاء الوجداني، وعدم وجود علاقة بين درجات أفراد العينة علي مقياس الذكاء الوجداني لماير وسالوفي و كارسو.

- ✓ دراسة بلوك ٢٠٠٥ بعنوان الذكاء الانفعالي في موقع العمل، هدفت الدراسة إلي الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط المدركة في العمل وتكونت عينة الدراسة من ٣٣٠ من العاملين في مهن إنسانية (الطب، التمرين، المعلمين والمدراء) وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني من إعداد سكوت وآخرون ١٩٩٨ ومقياس تقييم العمل إعداد ديك وآخرون ٢٠٠٣، وأسفرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والضغوط المدركة في العمل، برهنت أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لهم

القدرة علي التعرف علي العواطف وإدراكها والسيطرة عليها، وجود قدرة لدي أفراد العينة علي التعامل علميا في مكان العمل مع العواطف والمعلومات العاطفية وقدرتهم علي إدارة الضغوط المهنية، وجود القدر الأكبر من الضغوط المهنية المدركة في مكان العمل لدي المعلمين عنه عند باقي أفراد العينة.

٢. أما الدراسات الخاصة بمهارات التدريس هي:

- ✓ دراسة كينور ١٩٩٨ بعنوان: تقويم أداء مدرسي الجغرافيا في المرحلة المتوسطة في ضوء الكفايات التدريسية وبناء برنامج لتنميته ، أجريت الدراسة في جمهورية العراق، ورمت تقويم أداء مدرسي الجغرافيا في ضوء الكفايات التدريسية وبناء برنامج لتنمية أدائهم في المرحلة المتوسطة في مركز محافظة بغداد للعام الدراسي ١٩٩٧-١٩٩٨ ، شكلت العينة البالغ عددها ٩٠ مدرسا ومدرسة ما نسبته ٢٥% من مجموع مجتمع البحث البالغ ٣٥٦ مدرسا ومدرسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وحددت قائمة الكفايات اللازمة لمدرسي الجغرافيا بصيغتها النهائية فكانت ٦٠ كفاية تدريسية موزعة علي ٨ مجالات. استخدم الباحث (مربع كاي، الوزن المئوي، الوسط المرجح، واختبار z، عند تحليله لبيانات دراسته وتوصل إلي أن أداء مدرسي الجغرافية في المدارس المتوسطة كان مقبولا بشكل عام في مجال العلاقات الإنسانية والتقويم، أما أداؤهم في المجالات الأخرى فقد كان دون المستوي المطلوب بموجب الأداء التي استخدمت في البحث، وفي ضوء ذلك أوصي الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

(كينور: ١٩٩٨، ص ج-د).

- ✓ دراسة الكرعاوي، ٢٠٠٥ بعنوان: تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس مادة طرائق التدريس في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضوء الكفايات التعليمية، أجريت الدراسة في جمهورية العراق، وسعت إلي تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لأداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في تدريس مادة طرائق التدريس وتحديد مستواهم الأدائي في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات لمحافظات (بغداد،كربلاء، بابل، النجف، القادسية للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤)، شكلت العينة البالغ عددها ٢٥ مدرس ومدرسة ما نسبته ٢٥% من مجتمع البحث البالغ ٩٣ مدرسا ومدرسة إذ تم اختيارهم عشوائيا، حدد الباحث ٥٦ كفاية تعليمية موزعة علي ٧ مجالات ومثلت أداة البحث استمارة ملاحظة، تم التأكد من صدقها واستخراج ثباتها عن طريق ملاحظ ثان. وعولجت البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي ودلت النتائج إلي: أن أداء المدرسين بشكل عام دون المستوي المطلوب وفيما يخص تحديد مستواهم الأدائي كان في مجال العلاقات الإنسانية وإدارة الصف واستثارة الدافعية مقبولا وضعيفا علي وفق الأداة المعتمدة في الدراسة في باقي المجالات

(الكرعاوي: ٢٠٠٥، ص ٥).

وكذلك الدراسات الأجنبية:

- ✓ دراسة بيج وكرين ١٩٧٨ (Pigge and Green) بعنوان: تقويم الأداء التدريسي للمدرسين المتخرجين في جامعة بولنك كرين، أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، تألف مجتمع البحث من ٢٤٠٠ مدرس متخرج من الجامعة، إذ تم اختيار ٧٧٠ مدرسا منهم ليمثلوا عينة البحث. حدد الباحثان قائمتين من الكفايات التدريسية الأولي مستمدة من أهداف تدريس المواد التربوية البالغ عددها ٢٦ كفاية تدريسية والثانية مستمدة من مواضيع علمية تسهم في إعداد المدرسين بلغ عددها ٣١ كفاية تدريسية. واستعمل الباحثان معامل الارتباط بيرسون والوسط الحسابي، والنسبة المئوية، ووسائل إحصائية لتحليل النتائج وتوصلت الدراسة إلي: حاجة المدرسين الكبيرة إلي الكفايات التدريسية الخاصة بحفظ النظام في قاعة الدرس وجعل التنظيم فرديا والإفادة من الوسائل السمعية والبصرية، كما دلت النتائج علي وجود علاقة قوية بين حاجة المدرسين للكفاية وممارستهم لها.

(Pigge and Green:1978، p 10).

- ✓ دراسة (ساندرس، ٢٠٠١، Sanuders) بعنوان: تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمدرس العلوم في المرحلة الثانوية، أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وسعت إلي تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمدرس العلوم في المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من المدرسين وأداة البحث إستبانة تألفت من (١٤٥) مهارة تدريسية واستعمل الباحث الوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والتكرارات وسائل إحصائية ودلت النتائج علي: اهتمام المدرسين قبل الخدمة بمعرفة المخاطر الكيميائية ومهارات وكفايات السلامة المختبرة وعلي ضرورة تضمين طرائق التدريس هذه المهارات والعمل علي تطويرها لأنها عرضة للتغيير المستمر.

(Sanuders:2001، p 11).

VII. التعقيب على الدراسات السابقة:

١) الدراسات الخاصة بالذكاء الانفعالي:

لقد أظهرت الدراسات السابقة على قيمة الذكاء الانفعالي في أماكن العمل المختلفة سواء في المؤسسات المهنية والتي تكون طبيعة العمل فيها الاحتكاك المباشر بالجمهور أو المؤسسات التربوية.
وتوصلت معظم الدراسات إلى:

- من حيث الأهداف:

حيث أن كل الدراسات هدفت للكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وبعض المتغيرات، كدراسات كل من حنان الخليفي(٢٠١٠)، دراسة الزهار وحبيب(٢٠٠٥)، دراسة فوقية راضي(٢٠٠١)، ودراسة مورهاوس(٢٠٠٧)، دراسة لينغستون وداي(٢٠٠٥)، دراسة بلوك(٢٠٠٥).
حيث أن دراسة فوقية راضي (٢٠٠١)، هدفت عن الكشف عن الفروق بين الجنسين.

- من حيث العينة:

جل الدراسات عينتها كعينة البحث الحالي الأساتذة كدراسة حنان الخليفي(٢٠١٠)، دراسة الزهار وحبيب(٢٠٠٥)، دراسة فوقية راضي(٢٠٠١)، ودراسة مورهاوس(٢٠٠٧)، دراسة لينغستون وداي(٢٠٠٥)، دراسة بلوك(٢٠٠٥).

- من حيث الأدوات:

تنوعت الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الانفعالي في الدراسات التي تناولناها، حيث تم تطبيق بعض المقاييس من إعداد سرى في دراسة الزهار وحبيب، وفي دراسة حنان الخليفي مقياس من إعداد عثمان ورزق، أما في دراسة مورهاوس استخدم مقياس الذكاء الانفعالي لبار- أون وأيضا في دراسة لينغستون إضافة إلي مقياس ماير وسالوفي وكارسو ، وفي دراسة بلوك استخدم مقياس من إعداد سكوت وآخرون.

٢) أما بالنسبة للدراسات الخاصة بمهارات التدريس دلت على:

- من حيث الأهداف:

هدفت الدراسات على الكفايات التعليمية اللازمة لأداء الأساتذة ، كما حاجة الأساتذة الكبيرة للكفايات التدريسية، وضرورة تضمين طرق التدريس لهذه المهارات والعمل على تطويرها كدراسة كنيور (١٩٩٨)، الكرعاوي(٢٠٠٥)، بيج وكرين(١٩٧٨)، ساندرس(٢٠٠١).

- من حيث العينة:

اتفقت كل الدراسات مع عينة البحث الحالي من المدرسين من مختلف الأطوار مثل: دراسة كنيور (١٩٩٨)، الكرعاوي(٢٠٠٥)، بيج وكرين(١٩٧٨)، ساندرس(٢٠٠١).

- من حيث الأدوات:

أيضا توافقت مع أداة البحث والتي هي بطاقة ملاحظة، أو قائمة الكفايات اللازمة ماعدا دراسة ساندرس التي استخدمت استبيان مهارات التدريس.

الفصل الثاني:

الذكاء الانفعالي

تمهيد:

ما لا شك فيه أن الذكاء العام والذي تقيسه اختبارات الذكاء المعروفة هام وضروري في الحياة الشخصية والدراسية والمهنية، ولكن الذكاء الانفعالي هام أيضا وضروري مثل الذكاء العام ويمكننا القول أن الذكاء الانفعالي هو شرط مسبق لتطوير وتحقيق قدراتنا العقلية المتنوعة، والذي يتميز بمختلف الخصائص ولديه أهمية كبيرة في بناء العلاقات وفي التواصل الاجتماعي، لذا نحتاج للتعرف علي انفعالاتنا وعلي إعطاء مشاعرنا وحاجاتنا الداخلية الوصف المناسب والتسمية الملائمة مما يفيدنا في تحقيق أهدافنا الحياتية بما يتناسب مع حاجات ومشاعر الآخرين من حولنا.

I. مفهوم الذكاء الانفعالي:

- ✓ يعرف ماير وسالوفي ١٩٩٠ الذكاء الوجداني بأنه: القدرة علي معرفة الشخص مشاعره وانفعالاته الخاصة كما تحدث بالضبط ومعرفته لمشاعر الآخرين، وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية.

(السيد السمادوني، ٢٠٠٧: ص ٤٢).

- ✓ ويعرف كل من ماير وسالوفي الذكاء الوجداني بأنه عبارة عن " قدرة الفرد على ادراك انفعالاته للوصول إلي تعميم ذلك الانفعال ليساعده على التفكير، وعلى فهم ومعرفة انفعال الآخرين، بحيث يؤدي إلي تنظيم وتطوير النمو المتعلق بتلك الانفعالات"

(سلامة حسين وطه حسين، ٢٠٠٦، ص ٢٧).

- ✓ يرى بار- أون ١٩٩٧ أن الذكاء الوجداني هو: مجموعة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والتعايش مع متطلبات وضغوط الحياة.

(بخاري: ٢٠٠٨، ص ١٦).

- ✓ يعرف عثمان ورزق ١٩٩٨ الذكاء الوجداني بأنه " القدرة علي الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة" والذكاء الوجداني لديهما خاصية مركبة من خمس مكونات أساسية: المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل.

(عثمان ورزق: ١٩٩٨، ص ١٠).

- ✓ ويذكر الخولي ٢٠٠٢ أن الذكاء الوجداني هو: " قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وضبطها وإدارتها والوعي بمشاعر الآخرين".
- ✓ تعرف رشا الديدي ٢٠٠٥ الذكاء الوجداني هو: " قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته وتحديدها وفهمها جيدا وتنظيمها واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين ومشاركتهم وجدانيا وتحقيق النجاح في الاتصال مع الآخرين وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارات نفسية اجتماعية يحقق من خلالها الصحة النفسية "

(رشا الديدي: ٢٠٠٥، ص ٣٥).

- ✓ كما يعرف ستيفاني الذكاء الوجداني على أنه: القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات وتقديرها والتعبير عنها والوصول إلي الانفعالات وإطلاقها بسهولة وكذلك المعرفة والفهم الانفعالي والقدرة على تنظيم الانفعالات والارتقاء بالنمو العقلي والانفعالي.

(رشاد موسى: ٢٠١٢، ص٢٠).

كما يمكن تعريف الذكاء الوجداني هو: " التواصل الايجابي مع الذات والآخرين بقليل من الذكاء وكثير من المهارة "، فالتأثير الفعال في الآخرين هو الذي يجد قبولا وتلقي من المتأثرين، وفاعليته العظمى لا تتضح إلا بمهارة ووعي من المؤثر أو الفرد لكيفية إدارة مشاعره وضبطها وجعلها بوابة اتصال إيجابي مع مشاعر بقية الأفراد في أي مكان كان، البيت، المدرسة، العمل. وهذا يتضح ببساطة في قول الرسول الكريم - صلى الله عليه وسلم -: " البر شيء هين، وجه طلق، ولسان لين". وهذا مما لا يحتاج لعملية تفكير معقدة وإنما لمهارة في التعامل مع الآخرين.

وتشير إلي أن مصطلح Emotionnel intelligence قد تم ترجمه إلي: الذكاء الوجداني، الذكاء الانفعالي، الذكاء العاطفي، الذكاء الفعال، ذكاء المشاعر، السلوك الذكي.

(إسماعيل: ٢٠٠٧، ص ١٠٨).

وسوف نلتزم في باقي فصول البحث بمسمى الذكاء الانفعالي.

II. النماذج النظرية للذكاء الانفعالي:

يري البعض أن إجراء بحوث لدراسة الذكاء الانفعالي يجب أن تستهدف تحديده وتعريفه ووضع إطار نظري واحد له، تمكننا من القول بأنها الترجمة الصحيحة للذكاء الانفعالي. بينما يرى آخرون أن وجود نظريات متعددة للذكاء الانفعالي يساعد على توضيح جوانب إضافية لمكوناته النفسية المعقدة.

(السمادوني: ٢٠٠٧، ص ١٠٢)

لذلك نجد اليوم النماذج التي تفسر الذكاء الانفعالي متعددة ومتنوعة إلا أنها رغم ذلك تشترك في هدف واحد واضح ومحدد وهو محاولة التأصيل النظري للذكاء الانفعالي كنظرية حديثة في علم النفس من حيث تعريف المفهوم، وتوضيح مكوناته، ومن ثم الوصول إلي طريقة منهجية لقياسه، مما يعني أن هذه النماذج تتكامل فيما بينها. وإن هذا التعدد ما هو إلا دليل ثراء وخصوبة موضوع الذكاء الانفعالي الذي أشعل النشاط والاهتمام به.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص ١٣٤).

وقسمت النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي إلي قسمين، قد ميز ماير وآخرون Mayer et all ٢٠٠٠ بينهما فالقسم الأول: نماذج القدرة: وهي تهتم بالذكاء الانفعالي كتجهيز للمعلومات ومن حيث كونه قدرة مثل على التعرف على الانفعالات، والتعبير عنها، وتسميتها.

أما القسم الثاني: النماذج المختلطة: وهي تهتم بالذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من المهارات والسمات والخصائص الشخصية المتعلمة وليس كما يظن البعض بأنه ملكات داخلية مثل التعاطف، وتأكيد الذات، والتفاؤل.

(الجاسر: ١٤٢٨، ص ١٦).

والبحث الحالي سيتناول النماذج الرئيسية في هذا المجال، والتي تعد أفضل النماذج التي تم التوصل إليها: وهي:

١. نماذج ماير وسالوفي للذكاء الانفعالي.
٢. نماذج دانييل جولمان للذكاء الانفعالي.
٣. نموذج بار- أون للذكاء الانفعالي.

أولا: نماذج القدرة (النماذج المعرفية) للذكاء الانفعالي:

يرى أصحاب هذه النماذج أن الذكاء الانفعالي قدرة عقلية تعمل في المجال الانفعالي. كما يرى روي وفسوسفران وبلوتا Rooy . Viswesvarav et Pluta أن نماذج القدرة هذه بنيت أساسا على العلاقة بين الانفعال والذكاء وأن الذكاء الانفعالي عند أصحاب هذه النماذج قدرة عقلية، ويصنف كنوع من أنواع الذكاء.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص ١٣٤).

ويترأس هذه النماذج كل من" ماير وسالوفي" فقد نبها باستخدامهما مصطلح الذكاء الانفعالي أصحاب نظريات الذكاء للتأمل في دور النظام الانفعالي في النظام المعرفي للقدرات الإنسانية. ولتحدي المداخل التقليدية في مجال الانفعالات والتي تشير إلي أن الانفعالات معيقة للنشاط المعرفي وأن الانفعالات والذكاء مجالان منفصلان.

(العتيبي:٢٠٠٧،ص٨٦).

١. نماذج سالوفي وماير ٢٠٠٠، ١٩٩٧، ١٩٩٠:

بدأ الاهتمام بدرجة كبيرة بالجوانب غير المعرفية للذكاء من قبل هؤلاء الباحثين منذ ١٩٩٠، ومنذ ذلك الحين قاما باجراء العديد من التجارب التي كانت تهدف إلى دراسة الذكاء الانفعالي، وتعتمد نظرياتهم على دمج العديد من الأفكار المتعلقة بمجالي الذكاء والمشاعر. فمن نظريات الذكاء الخاصة بهم انبثقت فكرة أن الذكاء يتمثل في القدرة على التفكير المجرد، ومن نظريات المشاعر تولدت فكرة أن المشاعر هي عبارة عن إشارات ودلالات تحمل معاني مستمرة ومميزة عن العلاقات الإنسانية، وقد افترض كل من ماير وسالوفي أن هناك اختلافا بين الأفراد في القدرة على فهم المعلومات ذات الطابع الانفعالي وفي قدرتهم على إرجاع الفهم الانفعالي إلى فهم معرفي أوسع.

ثم أكدوا بعد ذلك على أن هذه القدرة تبدو واضحة من خلال العديد من السلوكيات التكييفية والتي يقوم بها الفرد داخل المجتمع.

(حسن وحسين: ٢٠٠٦، ص ٥٠).

وقد قاما في عام ١٩٩٠ باعداد أول نموذج لتحليل وتفسير الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية، إلا أن هذا النموذج ظهر ناقصا وغير مكتمل، لأنه لم يظهر قدرة الفرد على التحكم في الانفعالات، وقدرة الفرد على فهم مشاعره ومشاعر الآخرين، إلا أن ما يشفع له أنه أول محاولة لبناء نموذج لتوضيح مكونات الذكاء الانفعالي.

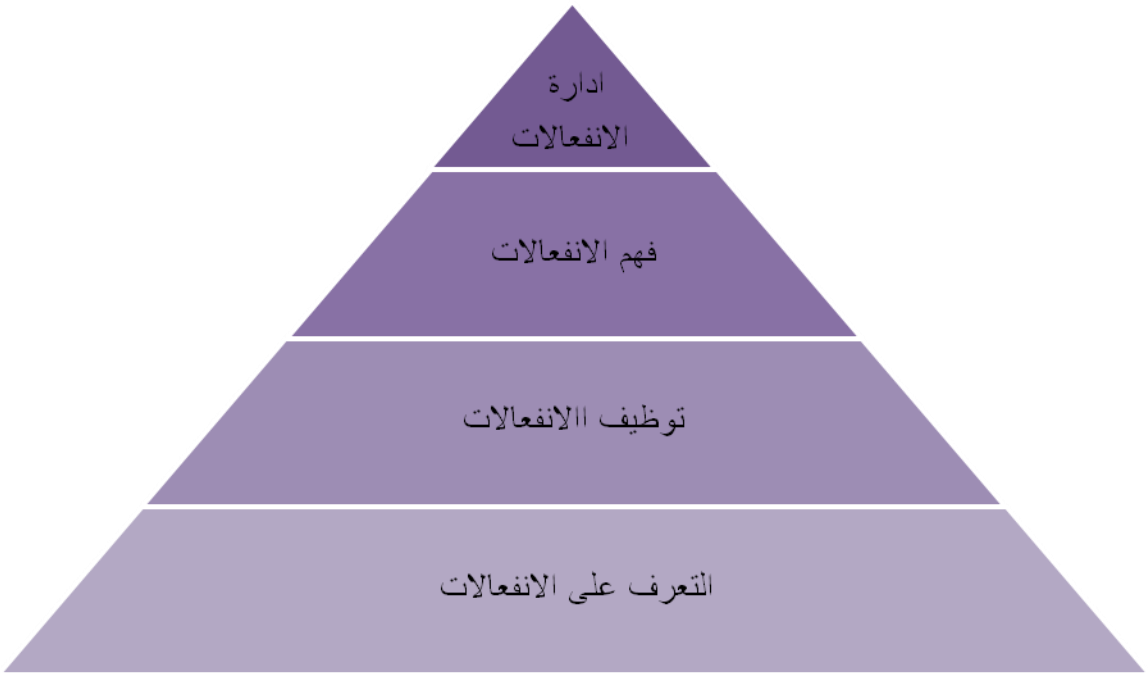
(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص ١٣٥).

ويجب الإشارة إلي أن عددا من العلماء والباحثين اعتبروا أن هذه النموذج من أكثر النماذج اشتمالا وترابطا بالذكاء الانفعالي، وأن النموذج المعدل لهذا النموذج من قبل ماير وسالوفي عام ١٩٩٧ يبدوا أنه النموذج الذي يؤكد مراحل تطوير الذكاء الانفعالي والإسهامات التي تقوم بها المشاعر للنمو الفكري.

(العتيبي: ٢٠٠٧، ص٩٧).

وهذا النموذج المعدل للذكاء الانفعالي ١٩٩٧ أكثر وضوحا وتفصيلا، كما يعتمد تنظيمه على مجموعة من القدرات المنفصلة، ولكنها في نفس الوقت متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض، بمعنى أن الفرد قد يكون عالي القدرة في أحدها ومنخفض القدرة في أخرى. ومفهوم القدرة في هذا النموذج يشير إلى توقع انتشار الأفراد اعتدالا على طرفي القدرة. كما أن هذا النموذج يرتب مستويات وقدرات الذكاء الانفعالي من الأدنى مرتبة (العمليات النفسية الأساسية) إلي الأعلى مرتبة (العمليات التكاملية المعقدة) وكذلك محتوياتها، فالترتيب يعكس النمو الانفعالي للفرد، كما أن الأفراد الأكثر ذكاء انفعاليا يمرون بصورة أسرع في هذه المراحل، ويقعون في المستويات الأعلى منها.

(الخضر: ٢٠٠٢، ص ١٤، ١٦).



شكل رقم (٠١) يمثل هرم تدرج مستويات وقدرات الذكاء الانفعالي في نموذج ماير وسالوفي (١٩٩٧).

وفيما يلي عرض لهذه المستويات والقدرات والمهارات الخاصة بها:

المستوى الأول: الإدراك والتقييم والتعبير عن الانفعال (التعرف على الانفعالات)، ويعد هذا المستوى الأدنى أو الأقل في المستويات الأربع، حيث يركز على دقة الفرد في تحديد الانفعالات ومحتواها الانفعالي، والتي تبدأ عادة منذ طفولته المبكرة، ويذكر السمادوني (٢٠٠٧) أن هذا المستوى أهم مكون من مكونات الذكاء الانفعالي، وبدونه لا يتكون الذكاء الانفعالي إذ يتضمن إدراك الفرد للانفعالات ووعيه بها وتسجيلها والانتباه لها، وحل شفرة الرسالة الانفعالية كما يتم التعبير عنها، سواء عن طريق تعابير الوجه، ونبرة الصوت، أو من خلال الموضوعات الفنية. ويشمل هذا المستوى القدرات والمهارات التالية:

١. القدرة على التعرف على الانفعالات في حالات الفرد الجسمية، ومشاعره وأفكاره.
٢. القدرة على التعرف على انفعالات الآخرين، والانفعالات التي تحملها التصميمات، والأعمال الفنية من خلال اللغة، والمظهر والصوت.
٣. القدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة، والتعبير عن الحاجات المرتبطة بهذه المشاعر.
٤. القدرة على التمييز بين تعبيرات المشاعر الدقيقة والصادقة والمزيفة.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص١٣٦).

المستوى الثاني: تيسير الانفعال للتفكير (توظيف الانفعالات):

وهذا المستوى يتضمن استخداما الانفعالات في تحسين عملية التفكير، مما يعني توظيف الانفعالات بدقة وكفاءة لتغيير انطباعات الفرد نحو الأشياء أو لتحسين تفكيره في الموضوعات.
(السمادوني: ٢٠٠٧، ص١٠٨).

حيث أن الانفعال يعمل كنظام تنبيه أساسي منذ الميلاد للعقل، وكمرشد هام نتيجة التغيرات في الفرد أو البيئة.
(العتيبي: ٢٠٠٧، ص١٠٢).

ويشمل هذا المستوى القدرات والمهارات التالية:

١. القدرة على استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات الهامة في الموقف.
٢. القدرة على استخدام الانفعالات لتنشيط التفكير والخيال والإبداع وحل المشكلات .
٣. القدرة على توظيف فهم انفعالات الآخرين في التعامل الفاعل معهم.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص ١٣٦).

المستوى الثالث: فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعلومات الانفعالية (فهم الانفعالات):

ويتعلق هذا المستوى بالقدرة على فهم الانفعالات واستخدام المعلومات الانفعالية، والتي تبدأ من الطفولة وتنمو خلال حياة الفرد، والتي معها يتزايد الفهم لهذه المعاني الانفعالية.
(بخاري: ٢٠٠٧، ص٣٢).

ويشمل هذا المستوى القدرات والمهارات التالية:

١. القدرة على تسمية الانفعالات، ومعرفة العلاقات بين الكلمات والانفعالات مثل: العلاقة بين الميل والحب والانزعاج والغضب.
٢. قدرة تفسير المعاني التي تنقلها الانفعالات المتعلقة بالعلاقات كمعرفة أن الحزن يعني فقدان الشيء.
٣. القدرة على فهم المشاعر المعقدة والمركبة (الأمل= الثقة + التفاؤل) والمتناقضة (الحب والكره لشخص واحد).
٤. القدرة على معرفة التحولات بين الانفعالات في الشدة كمستويات الغضب، والنوع كتحول الحسد إلي غيرة.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص١٣٦).

ويذكر السمادوني (٢٠٠٧) أن الفرد الذي يكون لديه درجة عالية من هذه القدرات يكون قادرا على فهم الانفعالات ومعانيها وترابطها فيما بينها، كما يكون قادرا على التفكير بتسلسل وتطور هذه المشاعر في العلاقات الإنسانية بين الأفراد بمرور الوقت، وهذا هو جوهر الذكاء الانفعالي.

المستوى الرابع: التنظيم التأملي للانفعالات لتشجيع النمو الانفعالي والعقلي (إدارة الانفعالات):

وهو المستوى الأعلى، ويتعلق بالتنظيم الواعي للانفعالات لتشجيع وتعزيز النمو الانفعالي والعقلي.

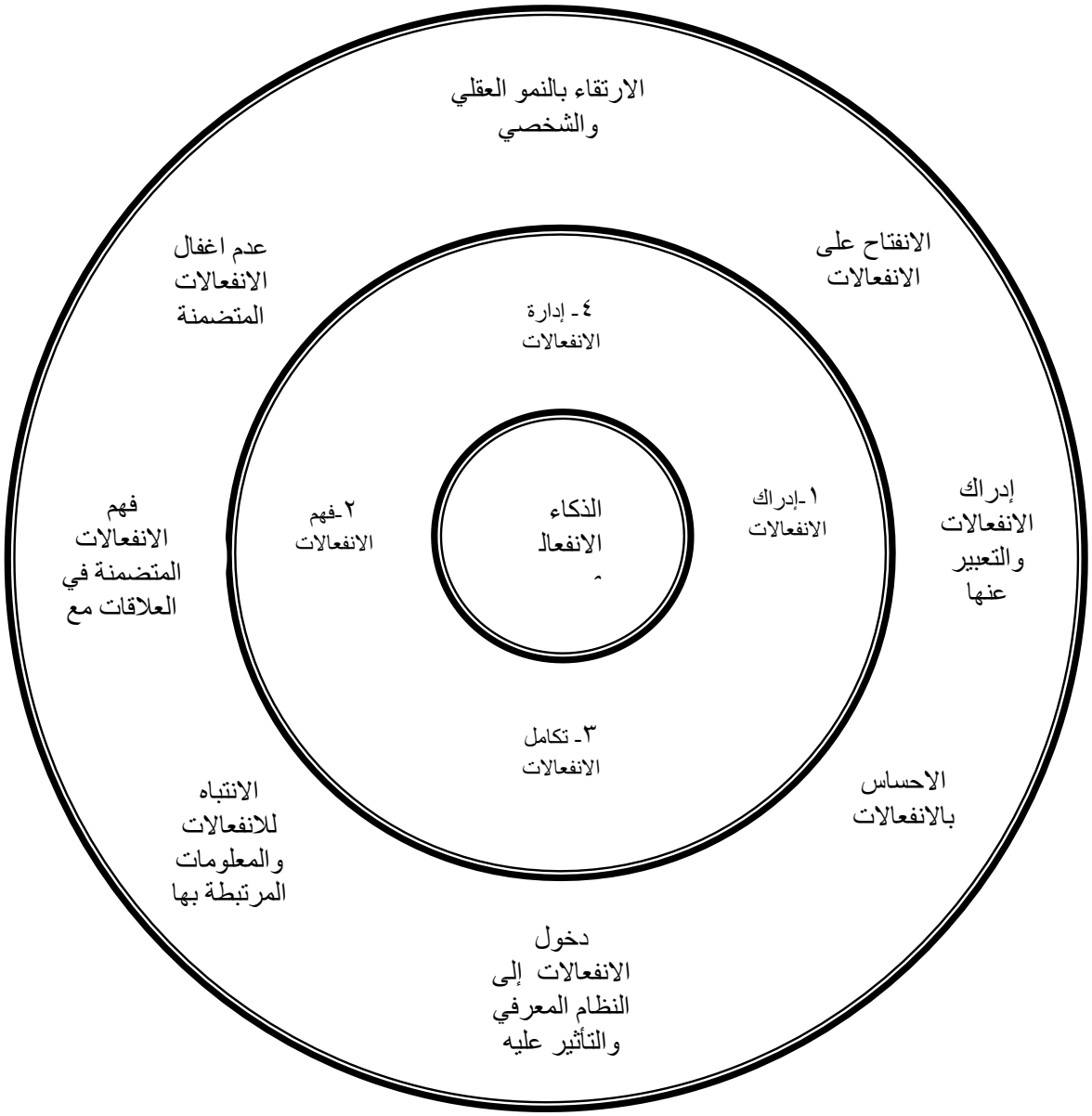
ويشمل هذا المستوى والمهارات التالية:

١. القدرة على أن يظل الفرد متفتحا ومتقبلا للمشاعر السارة وغير السارة.
٢. القدرة على الانهماك أو الانفصال تأمليا عن الانفعال في ضوء المعلومات، والاستفادة منها، (مع ذاته والآخرين).
٣. القدرة على المراقبة التأملية للانفعالات (الاستبصار).
٤. القدرة على إدارة الانفعالات داخل الفرد، أو داخل الآخرين.

(الأنصاري والفيل:٢٠٠9،ص١٣٧).

وفي عام ٢٠٠٠ قدم ماير وسالوفي نموذجا دائريا ويعد أكثر النماذج تفصيلا وتوضيحا لمكونات الذكاء الانفعالي.

والشكل التالي يوضح القدرات التي وردت في هذه النموذج.



شكل رقم (٠٢) يمثل: النموذج الدائري عند ماير وسالوفي ٢٠٠٠.
(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص١٣٧).

وعلى ذلك تتبنى هذه النماذج فكرة أن الذكاء الانفعالي مثله في ذلك مثل الذكاءات الأخرى، ويمكننا من التنبؤ ببنائه الداخلي ومضامينه في حياة الفرد، ويمكن قياسه بمقاييس القدرة، أو بالقدرة على التفهم الذي يظهر من خلال التقدير الذاتي.

(عجاج: ٢٠٠٢، ص ٤٨).

ويذكر الأنصاري والفيل ٢٠٠٩ أن من أبرز أوجه النقد إلي نماذج ماير وسالوفي ٢٠٠٠، ١٩٩٧، ١٩٩٠ أنهما لم يعيرا اهتمام لقدرة الفرد على التنبؤ بوجود الأنا في المستقبل القريب، فلم تظهر هذه القدرة في نماذجهم الثلاثة وتجدر الإشارة إلي مجموعة من المفاهيم، تستخدم للتعبير عن الذكاء الانفعالي طبقا لهذا النموذج (نموذج القدرة) منها: الإدراك غير اللفظي، الدقة التفهمية مع الآخرين، الكفاءة الانفعالية، الإبداع الانفعالي.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص١٣٨).

ثانيا: النماذج المختلطة: (النماذج غير المعرفية) للذكاء الانفعالي:

يطلق على هذه النماذج النماذج المختلطة، أو النماذج غير المعرفية، أو نماذج القدرات والسمات، وهذه النماذج ترى أن الذكاء الانفعالي مجموعة من سمات الشخصية، بل أنه سمة من سمات الشخصية شأنه شأن الانبساط والحماسة والمثابرة وغيرها من سمات الشخصية.

وترى الأنصاري والفيل ٢٠٠٩ أن السبب في دمج العديد من القدرات والسمات على أنها مكونات الذكاء الانفعالي، كما يرى أصحاب هذه النماذج هو التداخل بين مفهوم الشخصية والمفهوم الانفعالي، حيث عرف جابي وآخرون ١٩٩٢ Gabbay et all الشخصية بأنها " الثبات النسبي للاستجابات الانفعالية ".

٢. نماذج دانييل جولمان ٢٠٠١، ١٩٩٨، ١٩٩٥:

يعد من الرواد الذين تأثروا بنظرية جارندر في الذكاءات المتعددة خاصة في الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، والذين ساهموا في تأصيل الذكاء الانفعالي نظريا وتطبيقيا، منذ أن أصدر كتابه "الذكاء الوجداني عام ١٩٩٥"، هذا الكتاب كما يذكر حسين وحسين (٢٠٠٦) ساهم بدور كبير في زيادة اهتمام ولفت انتباه كل من القطاع العام والخاص لمفهوم الذكاء الانفعالي ولأهميته في نجاح المدير في الوفاء بمتطلبات المؤسسة والموظفين داخل المؤسسات على حد سواء كما أن جولمان قد وضع نموذجين للذكاء الانفعالي هما:

١. النموذج الأول لجولمان ١٩٩٥: قدم جولمان نموذجه هذا معتمدا على أعمال ماير وسالوفي عام ١٩٩٠، وقد عبر عن الذكاء الانفعالي في خمس مكونات هي:

- الوعي بالذات: هو أساس الثقة بالنفس.
- معاجة الجوانب الانفعالية(إدارة الانفعالات): وهي أساس الذكاء الانفعالي عند جولمان.
- الدافعية: يرى جولمان أن الأمل هو المكون الرئيسي في الدافعية.
- التعاطف: هو قراءة مشاعر الآخرين من خلال أصواتهم وتعبير وجوههم.
- المهارات الاجتماعية(التواصل): وهي تتمثل في قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وكسب حبهم وتقديرهم وإعجابهم.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص ١٤١-١٤٢).

٢. النموذج الثاني لجولمان ١٩٩٨: وفي هذا النموذج ينتقل جولمان إلي مجالات أوسع للذكاء الانفعالي من خلال ارتباطه بمرونة الأنا Ego Resilience وأشار أن كليهما ينطوي على الكفاءة الانفعالية والاجتماعية.

(عجاج: ٢٠٠٢، ص٥١).

إذ أن مفهوم الكفاية أكثر تكاملا للذكاء الانفعالي، حيث يعطي إطار أكثر شمولا وتركيبا نظريا للعلاقات بين الأفراد ومؤسساتهم في مجال السلوك والعمل.

(العتيبي: ٢٠٠٧، ص١٠٣).

ويعرف جولمان الكفاية الانفعالية Emotional Competence بأنها " قدرة المتعلم تقوم على الذكاء الانفعالي والتي ينتج عنها أداء بارز في العمل" ، وأن هذه الكفايات المتعلمة تختلف من شخص لآخر.

فجولمان يؤسس نظريته داخل سياق العمل، لذا قد فصل نموذجه عن نموذج بار-أون ونموذج ماير وسالوفي إذ أن الآخرين تشكل نظرياته كالنظريات عامة للذكاء الانفعالي والاجتماعي، أما نظرية جولمان خاصة بالذكاء الانفعالي في أداء العمل. ويهدف جولمان في نموذجه إلى تطوير نظرية أداء العمل القائمة على الكفايات التى تستخدم للتنبؤ بأداء العمل خلال العديد من الأوضاع التنظيمية عادة مع التأكيد على هذه الكفايات في موقع العمل.

(السمادوني: ٢٠٠٧، ص١١٥).

ويقسم جولمان الذكاء الانفعالي في هذا النموذج إلى خمسة وعشرون كفاءة انفعالية مدرجة تحت خمس قدرات عامة للذكاء الانفعالي وهي:

١) الكفاءات الشخصية:
   - الوعي بالذات.
   - إدارة الانفعالات.
   - الدافعية.
٢) الكفاءات الاجتماعية:
   - التعاطف.
   - المهارات الاجتماعية.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص١٤٢-١٤٤).

وقد ذكر الخضر(٢٠٠٢) نقد نموذجي جولمان (١٩٩٨-١٩٩٥) حيث توسع في ضم مزيج من هذه السمات الشخصية، الدافعية، والميول إلى نموذجه، كما أنه لم يقدم دليلا علميا يبرهن على مصداقية نموذجه، وقد بالغ في قوة التنبؤية للذكاء الانفعالي، ولم تكن لديه أبحاث منشورة سابقا في هذا المجال أصلا، كما هي الحال مع "ماير وزملائه".

إلا أنه عاد ليقول أيا كان هذه الانتقادات، فإن الفضل في لفت انتباه العلماء والعامة لمفهوم الذكاء الانفعالي يرجع لجولمان الذي قدم وصفا جميلا وثريا للمفهوم ومحتوياته، عززت من أهميته وحيويته، وأوضحت أن القدرات العقلية وحدها ليست كافية للنجاح في الحياة، بل هناك جانب إنساني آخر مكمل للذكاء لابد من تفعيله، والذي أسماه الذكاء الانفعالي.

٣. النموذج الثالث لجولمان ٢٠٠١: ويعد بمثابة تحسين وتعديل للنموذج الذي قدمه جولمان عام ١٩٩٨ ونجد فيه عشرون كفاءة وجدانية تندرج تحت أربع تجمعات هي: الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات. كما تظهر في الشكل التالي:

الكفاءة الذاتية	الكفاءة الاجتماعية
الوعي بالذات: - الوعي الانفعالي بالذات. - التقييم الدقيق للذات. - الثقة بالنفس.	**الوعي الاجتماعي:** - التعاطف. - توجيه الخدمات. - الوعي التنظيمي.
إدارة الذات: - ضبط النفس. - يقظة الضمير. - التكيف. - الدافع للانجاز (المبادأة).	**إدارة العلاقات:** - تنمية الآخرين. - التأثير في الآخرين. - التواصل. - إدارة الصراع. - القيادة. - تحفيز الآخرين. - بناء الروابط. - العمل الجماعي والتعاون.

شكل رقم (٠٣) النموذج الثالث لجولمان ٢٠٠١.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص ١٤٥).

ويشير جولمان ١٩٩٨ بأنه على الرغم من مناقشة كل عنقود من الكفاءات مستقل عن الآخر إلا أنه يوجد تداخل وتفاعل واضح بينهما، مكونا عاملا عاما وهو الذكاء الانفعالي، وكل كفاءة تسهم بجانب معين في زيادة وتطوير هذا الذكاء والتفوق فيه، ومثل تلك الكفاءات لا تضمن إتقان الذكاء الانفعالي ولكن فقط يكون لدينا الإمكانية لهذا الإتقان.

(بخاري: ٢٠٠٧، ص٤٧).

٣. نموذج بار- أون ١٩٩٧:

يرى بار-أون أن الذكاء الانفعالي هو تنظيم من المهارات والكفايات الشخصية والانفعالية والاجتماعية، التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع متطلبات البيئة والضغوط، وأن هذه الكفايات والمهارات هي مركبات عاملية توصل إليها نتيجة عمله كعالم نفس إكلينيكي ونتيجة خبراته الإكلينيكية والطويلة وبحوثه ودراساته التي بدأت منذ عام ١٩٨٠.

(بخاري: ٢٠٠٧، ص ٣٦).

ويفترض بار –أون أن مهارات وكفايات الذكاء الانفعالي يتم تنميتها وتطويرها مع مرور الوقت من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية، هدفها الأول تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية .

(حسين وحسين: ٢٠٠٦، ص ٥٦).

ويعتبر نموذج ونظرية بار-أون أولى النظريات التى فسرت الذكاء الانفعالي، ففي عام ١٩٨٨ كان أول ظهور لها عندما قام بار-أون في رسالة للدكتوراه بصياغة مصطلح "النسبة الانفعالية" EQ كنظير لمصطلح لنسبة الذكاء العقلي IQ وفي توقيت نشره رسالته في نهاية الثمانينات كانت هناك زيادة في اهتمام الباحثين بدور الانفعال في الأداء الاجتماعي، وجودة الحياة (السعادة) Well- Being .

(السمادوني: ٢٠٠٧، ص ١٠٣).

ومن ثم فإن هذا النموذج هدف إلى فهم أسباب نجاح بعض الأفراد في الحياة وفشل البعض الآخر، لذلك قام بار-أون بمراجعة الأدبيات لخصائص الأفراد الناجحون ومن ثم فقد توصل إلى أن الأفراد الأذكياء انفعاليا أكثر نجاحا في التعامل مع المطالب والضغوط البيئية، وأن عدم القدرة على التكيف مع البيئة هو أمر شائع لدى أولائك الأفراد الذين لا يمتلكون مهارات ثانوية كحل المشكلات، وتجريب الواقع، وتحمل الضغوط والتحكم في الانفعالات.

كما يرى بار- أون أن الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي يساهمان بشكل متساو في تشكيل الذكاء العام للفرد، مما يوفر دلالة على قدرات الفرد الكامنة في الحياة.

(١١، ٢٠٠٤: Stys et all).

وقد قدم بار-أون نموذجه للذكاء الانفعالي مشتملا على خمسة عشر مكونا فرعيا تنضم تحت خمسة أبعاد أساسية ومجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح في الحياة، وقد عرف حسين وحسين (٢٠٠٦) هذه المكونات الخمسة عشر بأنها "مجموعة من المتغيرات غير المعرفية والتي تمثل العوامل الشخصية التي تبرز تمتع ذلك الفرد بمهارات الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية في التعامل مع الناس داخل المجتمع الذي يعيش فيه".

وفيما يلي شرح لمكونات نموذج بار- أون:

- كفايات الذكاء الشخصي: الوعي بالذات، التوكيدية، اعتبار الذات، تحقيق الذات، الاستقلال.
- كفايات الذكاء بين الأفراد: التعاطف، المسؤولية الاجتماعية.
- كفايات القدرة علي التوافق: حل المشكلة، اختبار الواقع، المرونة.
- كفايات إدارة الضغوط: تحمل الضغوط، ضبط الانفعالات.
- كفايات المزاج العام: السعادة، التفاؤل.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص ١٤٦-١٤٩).

وأمكن النظر إلى نموذج بار- أون من زوايا مختلفة، فهو منتظم لأنه يقوم على تنظيم أو ترتيب الأنواع المتشابهة من العوامل والتي تتلاءم وتتفق منطقيا وإحصائيا مع بعضها البعض. مثلا: العلاقات الشخصية مع الآخرين، والمسؤولية الاجتماعية، والتفهم كلها أجزاء من مجموعة مشتركة من المكونات المرتبطة بصورة منتظمة بالمهارات الشخصية مع الآخرين. ولذا سميت مكونات العلاقة الشخصية مع الآخرين. أما كونه توبوغرافي فذلك لأنه جمع أو وضع المكونات الأساسية للذكاء الانفعالي بجانب بعضها تبعا لترتيب من العوامل الجوهرية (الأولية) إلى عوامل المحصلة (الرتبة الأعلى) والتي تم الربط بينهما من خلال مجموعة من العوامل التأديبية (الثانوية أو المساعدة).وهذا التنظيم أو الترتيب التوبوغرافي هو:

أ. العوامل الجوهرية (الأولية) وتتضمن: (الوعي بالذات الانفعالية، التفهم، التوكيدية، التحقق من خلال الواقع، ضبط أو السيطرة على الاندفاع).

ب. العوامل التأديبية (الثانوية أو المساعدة) وتتضمن: (اعتبار الذات، الاستقلال، المسؤولية الاجتماعية، التفاؤل، تحمل الضغط، المرونة).

ت. العوامل المحصلة (الرتبة الأعلى) وتتضمن: (حل المشكلة، العلاقات الشخصية مع الآخرين، تحقيق الذات، السعادة).

ويعتقد بار- أون أن أهم ثلاثة عوامل جوهرية في الذكاء الانفعالي هي: الوعي بالذات الانفعالية، التفهم، التوكيدية، أما العوامل الجوهرية الأخرى فلا تقل إسهاما في الذكاء الانفعالي، وهذه العوامل الجوهرية تقود إلى العوامل المحصلة مثل: الكفاءة في حل المشكلة، والعلاقات الشخصية، وتحقيق الذات والتي تؤدي إلى السعادة. كما

تعتمد العوامل الجوهرية والعوامل المحصلة على العوامل التأديبية، فمثلا: الوعي بالذات الانفعالية يعتمد على اعتبار الذات ... وهكذا.

(بخاري:٢٠٠٧، ٤٢-٤٤).

وعلى ذلك فإن هذا النموذج يربط بين ما يسميه نموذج القدرة " القدرات العقلية " وكل من الوعي بالذات انفعاليا، والاستقلال الشخصي، واحترام الذات، والمزاج، وذلك لكونه نموذجا مختلطا، ويرى هذا النموذج أن النجاح في الحياة هو المحصلة النهائية التي يكافح الفرد من أجل تحقيقها.

(عجاج: ٢٠٠٢،ص ٥٠).

وأخيرا قد تضمن التراث السيكولوجي عدد من المفاهيم المرتبطة بالنماذج المختلطة منها: دافع الانجاز، عدم القدرة على التعبير الانفعالي، التفهم أو التعاطف العقلي، الانفعال السار وغير السار، الذكاء العملي، تقدير الذات، الصحة العقلية للفرد، الذكاء العام نفسه، الذكاء الإبداعي العملي، التفكير البنائي، قوة الأنا، التقبل الاجتماعي، التفكير الاجتماعي، وترتبط مفاهيم هذه النماذج أيضا بالأبعاد الخمسة الرئيسية للشخصية وهي: الدفء، الإصرار على الحق، الثقة، التنظيم الذاتي، التنظيم للآخرين.

(عجاج: ٢٠٠٢، ص٥١).

وبالرغم من أن نموذج جولمان ونموذج بار- أون متشابهان إلى حد كبير، إلا أن هناك أوجه اختلاف بينهما كما يوضحها شيلتر Schulter ٢٠٠٤، هي:

أ. خضع نموذج بار- أون للعديد من الدراسات العلمية كما تم بناؤه بناء العديد من الدراسات السابقة أكثر من نموذج جولمان.

ب. نموذج بار- أون موجه للعاملين في الحقل التربوي، أما نموذج جولمان موجه للعاملين في الحقل الصناعي.

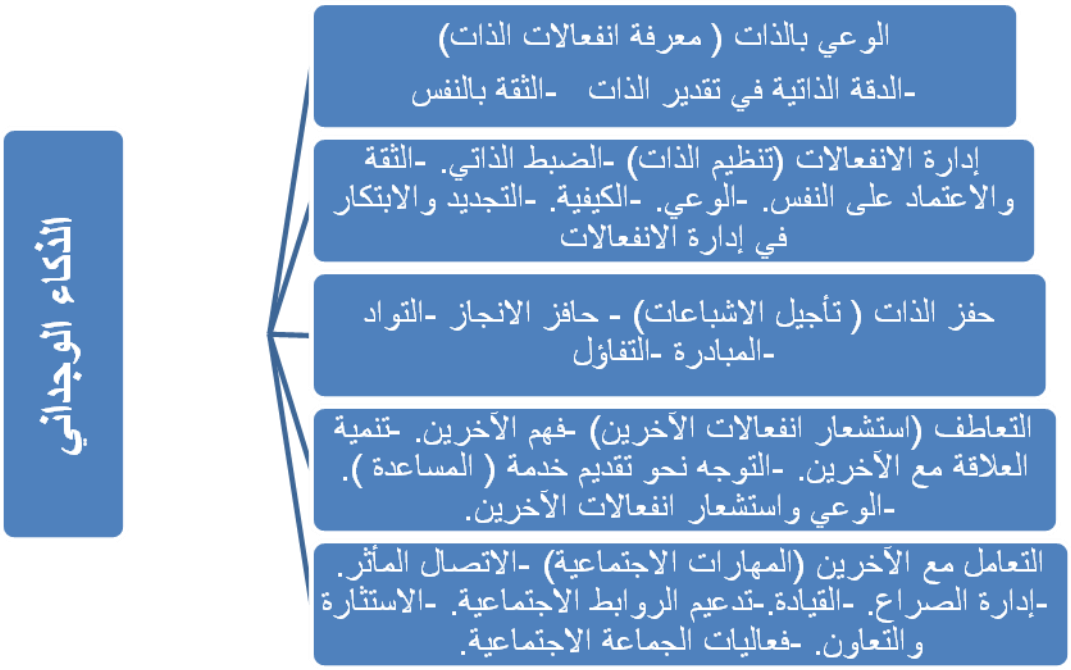
ت. نموذج بار- أون أكثر تحديدا من نموذج جولمان في التأكيد على مزايا تنمية الذكاء الانفعالي.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩،ص ١٥٠-١٥١).

III. أبعاد الذكاء الانفعالي ومكوناته:

أجمعت الدراسات والبحوث السابقة على أن الذكاء الانفعالي يتكون من عدة أبعاد تتشابه فيما بينهما مفهوما ودلالة، ولكنها تختلف هذه المكونات بين الباحثين، نظرا لتباين وجهات النظر واختلاف الخلفيات النظرية لكل منهم.

فقد عرض جولمان ١٩٩٥ مكونات الذكاء الانفعالي في خمسة فصول من كتابه (الذكاء الوجداني) ولكن مع اختلاف المنطلق النظري لكل منهما، وفيما يلي عرض لهذه الأبعاد بشيء من التفصيل:



شكل رقم: (٠٤) الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي كما حددها جولمان.

أ. المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات): حيث يؤكد أن حكمة سقراط "أعرف نفسك" هي حجر الزاوية في الذكاء الانفعالي، وهو الوعي بمشاعرنا وانفعالاتنا أو عواطفنا و الوعي بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات، والانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية وهو أساس البصيرة السيكولوجية، والثقة بالنفس، ونحن في حالة دائمة لمعرفة أوجه القوة وأوجه القصور لدينا، وللوعي بالذات تأثيره القوي على المشاعر السلبية. والوعي بالذات هو الكفاءة الوجدانية الأساسية التي يبني عليها غيرها من الكفاءات الشخصية مثل: ضبط النفس، ويذكر جولمان ٢٠٠٨ أنماط الناس في أسلوب استشعار مشاعرهم والتعامل معها.

(جولمان:٢٠٠٨، ص ٨٢-٨٣).

كما وجدها ماير، كالتالي:

- المدرك لذاته: وهو الذي يدرك الحالة المزاجية التي يكون فيها، كما أنه يمتلك تفوقا وثراء في حياته العاطفية، ويصبغ وضوحه تجاه مشاعره كل ملامحه الشخصية، مستقل، يعرف جيدا حدوده الخاصة، يتمتع بصحة جيدة، يمتلك نظرة إيجابية للحياة، وحين يصاب بحالة مزاجية سيئة لا يسمح لها أن تمتلكه وسرعان ما يتخلص منها، وأن حسن تقديره للأمور ويقظته العقلية تساعده على إدارة انفعالاته.
- الغارق (المنجرف): وهو الذي تطغى عليه مشاعره فلا يستطيع الإفلات والتخلص منها، كما أنه غير مدرك أو واعي بمشاعره، يستقر ويغرق فيها ولا يبذل جهدا للخروج من الحالة المزاجية السيئة التي تتملكه، كما أنه يعجز عن التحكم في حياته العاطفية فتسيطر عليه انفعالاته.
- المتقبل: وهو الشخص الذي يكون واعيا بمشاعره إلا أنه متقبل لها ولا يحاول تغييرها، وهذا النوع ينقسم لنوعين:

- ذو المزاج الجيد وهو ليس بحاجة لتغيير حالته.
- ذو المزاج السيئ " رغم إدراكه لمشاعره ويتقبلها" ولا يقوم بأي جهد لتغييره بالرغم من انزعاجه منه، وهذا هو المكتئب.

ب. إدارة الانفعالات (معالجة الانفعالات): أي أن نعرف كيف نعالج أو نتعامل مع المشاعر التي تؤذينا وتزعجنا فهذه المعالجة هي أساس الذكاء الانفعالي. والقدرة على تحمل الانفعالات العاصفة التي تأتي بها الحياة والشعور بأنك سيد نفسك، وتحقيق التوازن في تناول أمور الحياة فكل المشاعر لها قيمتها وأهميتها، وبدون عاطفة تصبح الحياة راكدة ومملة ومنعزلة عن ثراء الحياة نفسها، ومفتاح الصحة الانفعالية هو مراقبتنا لمشاعرنا السلبية، والتطرف الانفعالي يؤدي إلى فقدان الاتزان الشخصي للشخص، وقد لاحظ أرسطو أن ما نسعى إليه هو العاطفة المناسبة Appropriate مشاعر تناسب الموقف.

ت. تنظيم الانفعالات (الدافعية): أي أن يكون لدينا هدف وأن نعرف خطواتنا خطوة خطوة ونسعى نحو تحقيقها وأن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعي، والأمل مكون أساسي في الدافعية وأن نعلم أبنائنا كيف يكون لديهم أمل، والدوافع الايجابية والمشاعر التي تحشد طاقات الإنسان للانجاز كالحماس والمثابرة والثقة. وعواطفنا وانفعالنا تضع حدا لإمكانية استخدامنا لقراءاتنا العقلية، وبالتالي تحدد أداءنا في جوانب الحياة المختلفة، أي أن الذكاء الانفعالي استعداد رئيسي وطاقة تؤثر بشدة وعمق على كل القدرات الأخرى إيجابا أو سلبا، تيسيرا أو إعاقة. وللدافعية دورا إيجابيا في تحقيق الانجاز، والنجاح في الحياة بغض النظر عن القدرات العقلية الأخرى.

ث. التعاطف (التفهم): ويعني قراءة مشاعر الآخرين (الغير) والتعرف عليها والاستجابة لها، وذلك من أصواتهم أو تعبيرات وجوههم وليس بالضرورة مما يقولون، إن معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية، بينما الفشل في إدراك مشاعر الغير نقطة عجز أساسية في الذكاء الانفعالي ويبني التفهم على الوعي بالذات، وكل علاقة ودية وكل اهتمام بالغير ينبع من القدرة على التعاطف والتفهم، ولها دور أساسي في شتى جوانب الحياة.

ج. التواصل الاجتماعي (المهارات الاجتماعية): أي القدرة على قراءة وفهم كل من السلوك الاجتماعي ومهارة المشاركة الاجتماعية مثل: التعبير اللفظي والقدرة على لعب الدور الاجتماعي بكفاءة.

(حسونة والناشئ:٢٠٠٦، ص٥٨-٦٠).

كما حدد بار- أون ١٩٩٧ خمس مكونات أساسية للذكاء الانفعالي، تضم تحتها عدد من الكفاءات الانفعالية والاجتماعية، وهي:

- الذكاء الشخصي.
- الذكاء البينشخصي.
- القدرة على التوافق والتكيف.
- إدارة الضغوط.
- المزاج العام.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩،ص ١٤٦-١٤٩).

ويرى ماير وسالوفي ١٩٩٧ أن الذكاء الانفعالي يتكون من أربع مكونات هي:

- الإدراك والتقييم والتعبير عن الانفعال.
- تيسير الانفعال للتفكير.
- فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعلومات الانفعالية.
- التنظيم التأملي للانفعالات لتشجيع النمو الانفعالي والعقلي.

IV. الذكاء الانفعالي والأستاذ:

لا شك ان الأستاذ يعد عاملا هاما في نجاح العملية التعليمية التعلمية، فهو حجر الزاوية فيها، والتي تصلح بصلاحه، وتضعف بضعفه، فهو ليس ملقنا للعلوم والمعارف فحسب، إنما هو الموجه، والمرشد، المربي، والمحفز، والقدوة في كثير من أوجه النشاط الإنساني، فهو الشخصية التي تلعب دورا كبيرا في حياة التلاميذ، والتي يتقمصها البعض منهم، فيتقمصون من خلاله كثيرا من قيمه واتجاهات وأنماط سلوكه. إلى جانب أنه من يجعل عملية التعلم أمرا مشوقا وجذابا وممتعا، ومن هنا تظهر محدودية تسمية الأستاذ بمجرد " أستاذ ".

والأستاذ الناجح – وظيفيا – كما يراه حسين وحسين ٢٠٠٦ هو الذي يسهم في حياة تلاميذه الخاصة، ولا يقتصر دوره على تزويدهم بالمعلومات والمعارف، بل يتعين عليه فهم مشاعرهم وحالتهم الانفعالية ويعطى اهتماما لحاجاتهم ويستمع إليهم ويفهم مشكلاتهم، فيقدم لهم الدعم المناسب ويتواصل معهم ويشاركهم نجاحاتهم ويظهر اتجاهات إيجابية ويتعاطف مع التلاميذ ويعمل على بث روح الجماعة فيهم. وهذا مما يتطلب أن تكون أساس العلاقة الثنائية بين الأستاذ وتلاميذه أساسها الثقة والاحترام، والذي لا ينشأ إلا عن توفر مهارات الذكاء الانفعالي.

(حسين وحسين:٢٠٠٦،ص ١٩٦)

كما يشير السمادوني ٢٠٠٧ أن الأستاذ يلعب دورا فعالا في خلق البيئة التعليمية التي تؤثر تأثيرا مباشرا على نمو شخصية التلاميذ في كافة جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية، لذلك فتفاعل الأستاذ مع تلاميذه يعكس المناخ النفسي الاجتماعي الذي يكون للأستاذ دورا في تكوينه، من خلال ما يدور من أحاديث ومناقشات وإيماءات داخل حجرة الصف. فالدور الإيجابي الذي يلعبه الأستاذ يؤدي إلى تنمية مهاراتهم الاجتماعية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتعاونهم مع الآخرين، وقدرتهم على تحمل المسؤولية واحترام مشاعرهم وآرائهم، إضافة إلى زيادة طموحهم في النجاح المدرسي وقدرتهم على ضبط مشاعرهم وتحفيزهم للتعلم.

(السمادوني: ٢٠٠٧،ص ١٩٣)

ولا تبرز أهمية الذكاء الانفعالي للأستاذ على الساحة من خلال فهم وتفهم تلاميذه، وتعاطفه معهم فقط، إنما في تحقيقه للتوافق النفسي والانسجام بين الأستاذ وزملائه الأساتذة في المدرسة ككل وفي التخصص الواحد، كما أنه يقلل من شعور الأستاذ بالاحتراق النفسي، فيزيد من قوته النفسية، ويزيد من إصراره وحماسه ومثابرته، كما يمد الأستاذ بالقدرة على تحفيز ذاته باستمرار دون ملل أو تعب، مما يساهم في تحقيق النجاح الوظيفي بسهولة ويسر.

(الأنصاري والفيل:٢٠٠٩ ، ص ١٧٩).

وهذا ما أثبتته دراسة كابلان (Kaplan: ٢٠٠٠) أن للذكاء الانفعالي تأثيرا موجبا على النجاح الوظيفي للأستاذ.

ولذلك إذا ما أردنا أستاذا ناجحا وظيفيا وعمليا في حياته فمن المهم جدا أن يتمتع بمهارات الذكاء الانفعالي، فإذا ما كانت الخبرة والتعمق في مجال التخصص الذي يدرسه الأستاذ شرطا أساسي لنجاحه في عمله، فالكفاءات الانفعالية إذا ما تم توظيفها بصورة واضحة في إدارة المواقف التعليمية، تساعده على أداء مهنته التعليمية بنجاح دون رقابة أو توجيه من المدير، وتؤدي دورها في مستوى دافعية التلاميذ للتعلم.

(حسين وحسين: ٢٠٠٦، ص ١٩٧-١٩٨)

إذا فالأستاذ الذكي انفعاليا يستطيع نقل مشاعره الايجابية إلى تلاميذه، وكذلك يفعل الأستاذ المضطرب انفعاليا والذي ينقل انفعالاته السلبية، والتي تؤثر سلبا على حالة التلاميذ النفسية، والتي تكون عادة وراء الكثير من حدوث المشاكل السلوكية للتلاميذ، لذلك وجب العمل على تنمية المهارات الانفعالية للأستاذ من خلال تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لديه.

V. تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للأستاذ:

إن أغلب الأساتذة في واقعنا الحالي يعانون كثيرا من المشكلات في العمل، منها ما يكون ناجما عن صراعات نفسية داخلية، ومنها ما يرجع إلى مشكلات أسرية واقتصادية واجتماعية، ومنها ما يرتبط بعوامل وظيفية كطبيعة العمل أو عدم تحقيق رغباتهم ومتطلباتهم، أو لفقد التواصل والعلاقة الجيدة مع المدير والزملاء، وكلها مشكلات تؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية للأستاذ وعدم شعوره بالسعادة الانفعالية.

(المبيض:٢٠٠٣،ص ١١٥).

ولأن الذكاء الانفعالي يزيد بزيادة العمر الزمني، كما أوضحت دراسة ويسنجر١٩٩٨ (Weisinger)، وأشارت دراسات أخرى إلى أن الأفراد يكون لديهم أعلى درجة من الذكاء الانفعالي في العقد الرابع والخامس من العمر، وأن هذه المهارات الخاصة بالذكاء الانفعالي قابلة للتعلم، مقارنة بالذكاء العقلي الذي يظل ثابتا على مدى حياة الفرد تقريبا، في حين أن مهارات الذكاء الانفعالي يمكن أن تكتسب وتزداد.

(العتيبي: ٢٠٠٧، ص١٣٠).

فأهم ما يميز الذكاء الانفعالي عن الذكاء العقلي هو أن الأول أقل درجة من حيث الوراثة الجينية، وهذا ما يفتح المجال إلى توجيه مزيدا من العناية والاهتمام بالذكاء الانفعالي.

(شابيرو: ٢٠٠٤، ص١٣).

ويذكر المبيض ٢٠٠٣ أنه يمكن للأستاذ تنمية ذكائه الانفعالي من خلال تكيفه مع مشاعره وعواطفه، من خلال تمييزها وإدراكها وتحمل مسؤوليتها، والدقة في التعرف على نفسه وأفكاره عبر مشاعره، وإشباعه لحاجاته العاطفية التي لم تشبع تولدت عنها مشاعر سلبية، وأخيرا تقبله لذاته ورضاه عنها.

وهذا وقد وضع ميبوسيناك ١٩٩٨ Mabosinak قائمة لمهارات الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي والتي يجب توافرها لدى الأستاذ لكي يتوافق مع التغيرات التي حدثت في العملية التعليمية وتتمثل في:

- الأصالة، الحضور، التعاون مع الآخرين، القدرة على الاقناع، والوعي بمشاعره ومشاعر زملائه.
- الأمان.
- الاستمتاع.
- التفتح.
- الانتباه.
- الوعي بالذات.
- العلاقة مع التلاميذ أساسها الحب في اطار عقلاني، ويشجع التلاميذ على احترام الذات والتواصل مع مشاعرهم، ويساعد على تحمل مسؤولية اختياراتهم في المدرسة وفي الحياة.
- روح التفاوض والمرونة.
- يسمح للتلاميذ بالتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، ويدعم فيهم احترام الذات، ويدعم داخلهم الثقة بالآخرين.

(بخاري: ٢٠٠٧، ص٦٧).

وبذلك نكون قد حققنا تفعيل قدرات الذكاء الانفعالي داخل الأستاذ مما ينعكس على علاقاته الايجابية مع العاملين في المنظومة التربوية، ويحقق له الانسجام العاطفي الحقيقي مع تلاميذه، الذي يقوم على أساسه الحب والاحترام والثقة، والذي لا يفترض مطلقا تخلي الأستاذ عن مكانته الاجتماعية أو يقلل من شأنها، مع لفت النظر إلى أن الذكاء الانفعالي للأستاذ هو دعم قوي للمناهج الدراسية التي لا عائد تربوي لها ما لم تشمل على مهارات الذكاء الانفعالي أيضا.

VI. قياس الذكاء الانفعالي:

يعد ظهور مقاييس الذكاء الانفعالي تطورا لظهور نماذج الذكاء الانفعالي المختلفة حيث إن كل نموذج كان ينص على وجود مقياس محدد لقياس وتقييم هيكل الذكاء الانفعالي من وجهة نظره، ولذلك تنوعت المقاييس وطرقها تبعا لتنوع محتوياتها المستخدمة في القياس وبهذا يمكننا تقييم هذه المقاييس إلى ثلاثة أقسام:

مقاييس القدرة (الأداء)، ومقاييس التقدير الذاتي، ومقياس الذكاء الانفعالي من منظور مدخل المعلومات.

ويرى ماير وسالوفي ١٩٩٧ أننا لكي نقيس الذكاء الانفعالي، لابد في البداية أن نعرف ما الذكاء الانفعالي، وما قدراته الرئيسية وقدراته الفرعية، ومن ثم يكون الحكم على الذكاء الانفعالي بأنه ذكاء حقيقي أو مجموعة من السمات الشخصية شيء سابق لأوانه، ويمكن التحقق من ذلك بعد قياسه ، ويرى أصحاب نموذج القدرة أن مقاييس الأداء هي أفضل الطرق لقياس الذكاء الانفعالي.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص١٩٣).

وفيما يلي تعريف بأشهر هذه المقاييس:

- أولا: مقياس القدرة (الأداء) للذكاء الانفعالي: تقيس هذه المقاييس الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية مثل: التعرف على الانفعالات، والتعبير عنها، وتنظيمها، وادارتها. وهنا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة، أي أن هذه المقاييس تعد من مقاييس أقصى أداء Maximum performance scales، ومن أمثلة هذه المقاييس:
  - مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (الصورة الأولى) MEIS لماير وسالوفي وكارسو ١٩٩٦ .
  - مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (الصورة الثانية) MSCEIT أعده ماير وسالوفي وكارسو ٢٠٠٢.

(الأنصاري والفيل:٢٠٠٩، ص ١٩٦- ١٩٨).

- ثانيا: مقاييس التقدير الذاتي للذكاء الانفعالي: وأوضح بيتروديس وفيرنهام ٢٠٠٠ Petrides et Furenham إن مقاييس التقدير الذاتي تتناول الانفعال كسمة، وتهتم بالاتساق في السلوك عبر المواقف المختلفة، وتتمثل في سمات أو سلوكيات معينة مثل: التعاطف، التوكيدية، التفاؤل، في مقابل مقاييس الأداء التي تنظر للذكاء الانفعالي من مدخل معالجة المعلومات، التي تهتم بالقدرات مثل: القدرة على التعرف والتعبير وتسمية الانفعالات.

(بخاري: ٢٠٠٧، ص٥٣).

ومن أبرز وأشهر هذه المقاييس:

- قائمة الذكاء الانفعالي لبار- أون ١٩٩٧ EQI صممه بار- أون.
- خريطة الحصة الانفعالية لكوبر ١٩٩٦ IQ- MAP Cooper .
- اختبار جولمان ١٩٩٥.
- قائمة سكوت وآخرون ١٩٩٨ Schulte et al .

- ثالثا: مقاييس الذكاء الانفعالي من منظور مدخل المعلومات: ويستخدم للحصول على معلومات تدور حول كيفية فهم الشخص لنفسه أو من خلال الآخرين، حيث يقوم الفرد المستجيب بالإشارة إلى المستوى الذي يوافقه من بين المستويات (عالية جدا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا) وعلى الرغم من أنه لا يوجد اختبار من الاختبارات المستخدمة في قياس الذكاء الانفعالي تستخدم هذا المدخل، إلا أنه قد يكون مناسبا لقياس رؤية الملاحظين، وليس لقياس القدرات العقلية للفرد.

(جاد الله: ٢٠٠٤، ص ٢٥٣).

ومن أمثلة هذه المقاييس:

- قائمة الكفاءة الانفعالية ECI.

(مبيض: ٢٠٠٣، ص ٣٨).

VII. الصعوبات التي تواجه قياس الذكاء الانفعالي:

أ. يرى بيتروديس وفيرنهام وفرد ريكسون ٢٠٠٤ Petrides، Furnham، Frederickson أن قياس الذكاء الانفعالي يواجه بعض التساؤلات منها ماهي معايير تحديد الاجابة الصحيحة ؟

ويجيب ماير وسالوفي ١٩٩٧ بأن ثقافة المجتمع، ومتغيرات الموقف، والحالة المزاجية للفرد تحدد ماهو الخيار الأمثل للموقف، وكلما كانت عناصر الموقف أوضح للفرد كلما كان أقدر على تحديد الخيار الأنسب.

ب. لا يوجد تعريف اجرائي واحد متفق عليه بين علماء النفس للذكاء الانفعالي.

ت. يوجد جدل بين علماء النفس حول كون الذكاء الانفعالي قدرة عقلية أم سمة شخصية.

(الأنصاري والفيل: ٢٠٠٩، ص٢٠٦).

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تناولنا مفهوما جديدا ظهر في علم النفس الأمريكي في القرن العشرين، وقمنا باستعراض العديد من التعاريف المحددة للذكاء الانفعالي وكذلك المفاهيم المرتبطة به، وأهم النماذج المفسرة له، وأهم أبعاده.

ولاحظنا أن مفهوم الذكاء الانفعالي يتحدد من خلال ربط الذكاء بالعاطفة. وعلى الرغم من التباين والاختلاف بين وجهات نظر العلماء في تحديد مفهومه والمهارات التي يتكون منها وطرق قياسه، إلا أنهم يميزونه عن الذكاء العقلي العام، وعن سمات الشخصية.

كما استخلصنا من هذا الفصل أن الذكاء الانفعالي يرتبط ايجابيا بعوامل التفوق والنجاح ويرتبط سلبا بعوامل الفشل والاضطرابات النفسية والمشاكل العلائقية، ويتفوقون على الأهمية التي يشكلها في حياة الأفراد والذي يعمل على دفع الفرد لنجاحه في مجالات الحياة المختلفة في العمل والعلاقات الأسرية والاجتماعية والتحصيل الأكاديمي وتربية الأبناء، وبهذا يحقق تكيفا أفضل مع معطيات الحياة المعاصرة، والتحكم فيها وصولا إلى تحقيق التوازن الانفعالي.

الفصل الثالث:

مهارات التدريس

تمهيد:

تعد مهارات التدريس من الركائز الأساسية في العملية التعليمية التي يجب أن يمتلكها الأستاذ، لتحقيق الأهداف التعليمية، وذلك بإتقانه للمهارات التدريسية اللازمة لقيامه بعملية التدريس، والنجاح فيها ومساعدته في أداء عمله داخل غرفة الصف وخارجها، بما يسهم في تحقيق كفايات التعلم المرغوبة لدى المتعلمين، وتؤمن عرض المادة التعليمية بشكل متسلسل ومنطقي، وبما يتناسب ومحتوي المادة لتؤمن التفاعل الصفي المطلوب بين المعلم والتلاميذ، ولهذا فإن المعلم بحاجة لامتلاك مهارات التدريس الفاعلة ليستطيع أن يوصل أهداف المناهج إلي التلاميذ بصورة واضحة وسلسلة تتناسب ومستوى تفكيرهم، وقدرته علي استيعاب ما هو موجود في المناهج الحالية، لتحقيق الأهداف المنشودة، وإن أفضل تعلم هو ما كان عن طريق الخبرات الحسية المباشرة التي يستطيع أن يتفاعل معها مباشرة، ولكن في بعض المواقف التعليمية من الصعب تحقيق هذا المستوى من التفاعل بين الأستاذ والتلاميذ، ولذلك ظهرت الحاجة الماسة للبحث في طرائق ووسائل بديلة لمثل هذا الموقف، وفي الوقت نفسه تساعد الأستاذ على إيصال المعلومات إلي تلاميذه بطريقة أفضل وأسهل ولا تقل عن الخبرات المباشرة في تحقيق الغرض التعليمي.

(الزغبي،٢٠٠٣).

I. مفهوم مهارات التدريس:

١. **مفهوم المهارة لغة:** معني كلمة "مهر"، المهارة من الفعل "مَهَرَ" بالفتح وهو الحذف في الشيء يقال مهرت الشيء أمهره بالفتح (مهارة) بالفتح أيضا.

(الرازي: 1987،ص ٦٣٨).

- ✓ وأورد ابن منظور في مادة (مهر) المهارة: الحذف في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل وأكثر ما يوصف به السابح المجيد، يقال مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت حاذقا به.

(ابن منظور: ١٩٩٠،ص ١٨٤).

- ✓ وذكر في المنجد مهر في العلم أي كان حاذقا عالما به وأتقنه معرفة.

(المنجد: ١٩٧٣، ص٧٥٠).

- ✓ وأيضا عرفت بأنها القدرة على أداء العمل بدرجة من الإتقان، وهي هنا مجموعة من القدرات التي يمتلكها المربي ويوظفها لتحقيق أهدافه.

(طافش: ١٩٩٨، ص١٧).

- ✓ ويعرفها الخولي بقوله المهارة "حذاقة تنمو بالتعلم"، وقد تكون حركية أو لفظية أو عقلية أو مزيجا من أكثر من نوع"

(الخولي: ١٩٨١،ص ٦٤٤).

٢. مفهوم التدريس:

- ✓ أما التدريس لغة فهو من الفعل "درس" قال ابن منظور "ودرس الكتاب يدرسه دراسًا ودَراسة ودِراسة منذ لك كأنه عانده حتى انقاد لحفظة"

(ابن منظور: ١٩٩٢، ص٧٩).

وقد سمي نبي الله إدريس عليه السلام بهذا الاسم لكثرة دراسته لكتاب الله .

(الرازي: ١٩٨٧ ،ص ٢٠٣).

- ✓ أما اصطلاحا فنجد أن تعريف التدريس يختلف حسب نظرة المربين له، "كذلك يختلف مفهوم التدريس وفقا للفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج في دول العالم المختلفة، والتي غالبا ما ينظر إليها باتجاهين، أحدهما يطلق عليه الاتجاه التقليدي، والآخر يطلق عليه الاتجاه التقدمي"

(حميدة: ٢٠٠٣،ص ٤٤).

- ✓ بينما نجد النظرة إلي التدريس علي أنه معرفة فقط قد اندثرت وذلك لكثرة النقد الموجه إليها وقلة أنصارها المدافعين عنها بهذا الوقت، ومن هذه النظرة تعريف التدريس بأنه نقل المعلومات من الكبار إلي الصغار.

(قنديل: ١٩٩٨،ص ١١).

- ✓ أما النظرة الحديثة للتدريس فتعني أن التدريس " لم يعد مجرد نقل معلومات ولكنه نشاط مخطط، يهدف إلي تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة لدى التلاميذ، حيث يقوم المعلم بتخطيط وإدارة هذا النشاط"

(قنديل: ١٩٩٨، ١٢ص).

- ✓ وكذلك تعريف التدريس بأنه عبارة عن" محاولة مخطط لها لمساعدة شخص ما، لاكتساب أو تغيير بعض المعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو الأفكار"

(سعادة: ١٩٩٧،ص ١٥).

وغالبا ما يرتبط تعريف التدريس بكونه إستراتيجية، وذلك لأن "غاية التدريس أرحب بكثير مما يصبو إليه التعليم ويحاول تحقيقه، فالتدريس يعني التربية بمعناها الواسع، بمعنى أن هدف التدريس، لا يقتصر فقط علي مجرد معلومات تلقي ومعارف تكتسب شأنه في ذلك شأن التعليم الذي يملأ العقل ألوان المعرفة، وإنما

التدريس هو إعداد الفرد للحياة فمن خلال عملية التدريس تتم تربية العقل والشخصية، والخلق والوجدان والضمير"

(إبراهيم: ١٩٩٧،ص ١٢).

وهذه النظرة تنطبق على تعريفات بعض المربين للتدريس ومنه أنه "نظام أو نسق يتكون من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم بقصد مساعدة التلاميذ على النمو وفق أهداف معينة"

(حميدة: ٢٠٠٣،ص ٤٤)

أو بأنه جميع القرارات و الأنشطة المتعلقة بتنفيذ المنهاج بما في ذلك عملتي التعليم والإرشاد المستخدمين للتأثير علي المتعلم من أجل تحقيق أهداف تعليمية مرغوبة"

(أبو لبدة: ١٩٩٦،ص ٢٣).

- ✓ ويري جورج براون أن التدريس "مجموعة من الأنشطة ذات الجوانب المتعددة إنه لا يتضمن فقط المعلومات، ولكنه يتضمن المعرفة والانفعال والحركة في تقديم المعارف وإلقاء الأسئلة، والشرح والتفسير، والاستماع، والتشجيع، والمنافسة، و الإقناع والاقتناع، وحشد من النشاطات الأخرى"

(براون، والبغدادي: ١٩٩٨، ص١٥).

- ✓ ويذكر قنديل بأن التدريس "عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد وتحت شروط محددة، وهي تتضمن إنجاز مهام سبق تحديدها، ويختلف المعلمون من حيث مهاراتهم في القيام بهذه الإجراءات "

(اللقاني: ١٩٨٠، ص١٠).

- ✓ أما ظافر فيرى بأنه " موقف يتفاعل فيه المتعلم- عن طريق المدرس- مع الخبرة التعليمية تفاعلا إيجابيا ونشطا ينتهي بتحقيق أهداف الدرس من اكتساب القيم والخبرات وألوان من السلوك والقدرات والمهارات والاتجاهات والاستعدادات، أو تعديل وتنمية لها".

(ظافر: ١٩٨٤، ١٠٧ص).

II. تعريف مهارات التدريس:

- ✓ يذكر مرزوق أن مهارات التدريس هي:" مجموعة الأفكار الجيدة والأفعال التي يقوم بها الأستاذ لتوصيل المعلومات إلي تلاميذه توصيلا دقيقا وسريعا"

(مرزوق:١٩٩٥، ص٩٣).

- ✓ ويعرفها حسن شحاتة بأنها" نمط من السلوك يصدر عن الأستاذ على هيئة استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو حسية، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي"

(حميدة: ٢٠٠٢،ص ١٢).

وتتكون مهارات التدريس من ثلاثة جوانب:

الجانب الأول للمهارة وهو العمل الذي يؤديه الأستاذ مثل صياغة الأهداف السلوكية، توجيه أسئلة توضيحية، تصميم التجارب وهكذا.

الجانب الثاني وهو المؤشرات التي تدل علي المهارة، أي أنواع السلوك الملاحظ مباشرة أو السلوك الذي يمكن التعرف عليه من الناتج التعليمي.

الجانب الثالث لمهارات التدريس هو مدي السهولة في أداء العمل التدريسي، ويتضمن هذا الجانب تقدير الأداء عن طريق ملاحظة مؤشرات السلوك ومهارات التدريس.

(حميدة: ٢٠٠٣، ص١٨).

ويمكن من خلال ذلك إبراز خصائص مهارات التدريس فيما يلي:

تعبر المهارة في التدريس عن القدرة علي أداء عمل أو نشاط معين ذا علاقة بالنشاط المهني التدريسي للأستاذ، سواء أكان هذا العمل أو النشاط أثناء التخطيط للدرس أو أثناء تنفيذه أو أثناء تقويمه.

يمكن تحليل كل مهارة تدريس إلي عدد من السلوكيات (الأداء) الفرعية المكونة لها والقابلة للملاحظة المنظمة.

تظهر مهارات التدريس في شكل سلوكيات (الأداء) معرفية وحركية واجتماعية مختلطة معا، وذلك كان يغلب عليها الجانب المعرفي في أغلب الأحيان.

(زيتون: ٢٠٠١،ص ١٢).

وقد قرن بعض التربويون بين مفهوم المهارة ومفهوم الكفاية في التدريس، وهناك من جعل الكفاية أعم من المهارة، ويحدد قنديل كفايات الأستاذ في ثلاث مجالات:

الكفايات المعرفية والبحثية: وتشمل المعلومات في مجال التخصص، وفي التربية وعلم النفس، والثقافة، ومهارات التعلم الذاتي.

الكفايات التدريسية: وتشمل مهارات التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه داخل الصف.

الاتجاه نحو مهنة التدريس: وتشكل مع قيم الأستاذ أحد المكونات الرئيسية للكفاية، إذ أنه بهذا البعد الانفعالي لكفاية الأستاذ يمكن القول بأن هناك أستاذا كفئا في الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية.

(قنديل: ١٩٩٧، ص١١٩).

III. أهمية مهارات التدريس:

يتفق المربون على أن الأستاذ الناجح هو الأساس في العملية التعليمية، وإن نجاح عملية التدريس يتوقف علي شخصية الأستاذ وما يمتلكه من مهارات، فالمقومات الأساس للتدريس تكمن في المهارات التي تبدو في موقف الأستاذ وحسن تصرفه واتصاله بتلاميذه وتمكنه من مادته وبراعته في جذبهم إليها "فالمدرس الماهر هو الذي يقود أفكار التلاميذ من مرحلة إلي غيرها، ولا يحملهم علي محاكاته وترديد ما يقول من غير روية و إعمال فكر، فإن ذلك يخرج مخلوقا مقلدا لا إنسانا مفكرا"

(عبد العزيز، وعبد المجيد: ١٩٩٩،ص ٢٠٠).

ولأهمية مهارات التدريس، فإنه من الضروري تحديد تلك المهارات الرئيسية التي تتكون منها مهنة التدريس ثم تحليلها إلي مهارات فرعية، وإكساب هذه المهارات خلال فترة الإعداد التربوي، حيث يعد التدريب شرطا أساسيا لإتقانها، وذلك لأن التركيز علي المفردات الدراسية ومحتواها النظري فقط كأساس لبرامج إعداد الأستاذ، لا تتيح للأستاذ أداء المهارات المرتبطة بمهامه ومسؤولياته.

وتكمن أهمية مهارات التدريس في أنها:

- أنها تجعل الأستاذ قادرا علي أداء عمله بيسر وسهولة، نتيجة للتدريب المستمر أو الممارسة وكذلك فإن المهارة في أي عمل تساعد في سرعة إنجازه.
- مهارة التدريس لها الأثر الكبير في دقة التنفيذ، وبذلك ترفع مستوي التمكن من الأداء، وهذا هو العامل الأكبر في نجاح مهنة التدريس.
- المهارة في التدريس تجعل الأستاذ قادرا علي مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي وخاصة في الوقت الراهن، حيث حلت مستجدات كثيرة تفرض علي الأستاذ تطوير أدائه ليلاءم هذا التغير.
- المهارة في التدريس تجعل الدرس حيويا له طابع خاص ينعكس بالقبول لدي التلاميذ، ومن شأن الأستاذ أن يختار طريقة التدريس التي تلاءم مستويات التلاميذ والمواقف التعليمية، ولكن بمهارات خاصة تضفي جوا جديدا من الفاعلية والمرونة الذي يؤدي لفهم التلاميذ واستيعابهم.

(السبحي: ١٩٩٧،ص ١٧١).

- الأستاذ الماهر في تدريسه يقدم المضمون العلمي بطريقة واضحة، حيث يشرح أفكاره بطريقة سهلة يدركها التلميذ العادي.
- تساعد مهارات التدريس في تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها في الدرس من أهداف معرفية ومهارية وانفعالية وبالتالي تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ.
- تساعد مهارات التدريس في حسن تقييم الأستاذ لنفسه، وكذلك تقييم الآخرين له بدرجة كبيرة تساعده علي تحسين عمله والارتقاء به للأفضل.

تقسيم مهارات التدريس:

اهتمت الاتجاهات الحديثة في التدريس بتحديد المهارات، واعتمدت في اشتقاق هذه المهارات علي المجالات الأدبية في المناهج وطرق التدريس، والبحوث والدراسات السابقة سواء الوصفية أو التجريبية، أيضا عن طريق ملاحظة الأساتذة، وكذلك تقدير حاجات المتعلمين التربوية والنفسية.

وعند تفحص الكتب التي اهتمت بالمهارات يتضح أن الغالب منها يقسم المهارات إلي:

١. **مهارات التخطيط**.
٢. **مهارات التنفيذ.**
٣. **مهارات التقويم.**

وقد اختلف التربويون في تصنيف هذه المهارات وتعريفها، وفيما تتضمنه هذه المهارات الرئيسية من مهارات فرعية، وذلك تبعا للخلفية التربوية التي يحملها كل منهم.

وفيما يلي عرض لما تشمله مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم من مهارات فرعية:

١. **مهارات التخطيط وتشمل:**

- تحديد خبرات التلاميذ ومستوي نموهم العقلي.
- تحديد المواد التعليمية والوسائل المتاحة للتدريس.
- صياغة أهداف الدرس.
- تحليل المادة العلمية للدرس.
- تصميم إستراتيجية لتحقيق أهداف التعلم.
- اختيار وتعميم أساليب تقويم نتائج التعلم.

(الحصين، وقنديل: ٢٠٠٣،ص ٢١).

فيما يعتبر زيتون أن من أهم مهارات التخطيط: تحليل المحتوي وتنظيم تتابعه، وتحليل خصائص المتعلمين، واختيار الأهداف التدريسية وتحديد إجراءات التدريس، وكذلك اختيار الوسائل التعليمية وتحديد أساليب التقويم وتحديد الواجب المنزلي.

(زيتون: ٢٠٠١، ص١٢)

٢. **مهارات التنفيذ وتشمل:**

- التهيئة.
- إدارة اللقاء الأول.
- إدارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد.
- التهيئة الحافزة.
- الشرح.
- طرح الأسئلة.
- تنفيذ العروض العملية.
- التدريس الاستقصائي.
- استخدام الوسائل التعليمية.
- استثارة الدافعية للتعلم.
- الاستحواذ علي الانتباه.
- التعزيز.
- ضبط النظام داخل الصف.
- تلخيص الدرس.

- تعيين الواجبات المنزلية ومعالجتها.

(زيتون: ٢٠٠١، ص١٣).

وهناك من يقسم مهارات التنفيذ إلي:

أ. التهيئة الذهنية وتشمل:

- التهيئة الجزئية أو التوجيهية.
- التهيئة الانتقالية.
- التهيئة التقويمية.

ب. تنويع المثيرات أو المنبهات وتشمل:

التنويع الحركي والصوتي للأستاذ وتنويع الإشارات واستخدام الحواس، وتنويع التفاعل واستخدام الصمت كوسيلة جذب لانتباه التلاميذ.

ت. وضوح الشرح والتفسير.

ث. استقبال المدرس لإجابات التلاميذ.

ج. مهارة التوظيف اللغوي.

ح. مهارة صياغة الأسئلة وطرحها.

خ. مهارة حل المشكلات داخل الفصل.

(مرزوق: ١٩٩٥،ص ٩٣- ١٢٣).

٣. مهارات التقويم:

قسم المربون أنواع التقويم إلي:

أ. **تقويم مرحلي**: ويستخدم أثناء العملية التعليمية وفي جميع مراحل الدرس، لمعرفة نواحي الضعف لدي المتعلم، والتركيز علي نواحي القوة.

ب. **تقويم ختامي**: ويهدف إلي معرفة مستوي المتعلمين، ومدي تحقيقهم للأهداف تمهيدا لنقلهم إلي مستوي أعلي في التعليم.

وهناك من يقسمه إلي تقويم تشخيصي وتقويم علاجي.

ويقسم التقويم التشخيصي إلي قسمين:

أ. **قبلي:** وذلك لمعرفة مدي ما يحمله المتعلم من معلومات حول موضوع ما، وكذلك للتعرف علي مدي استعداده لتعلم الموضوع الجديد.

ب. **تكويني:** وهو يتبع المتعلم في جميع مراحل تعليمه، بحيث يتضح للأستاذ ما تعلمه التلميذ، وما ينبغي له أن يتعلمه، وما يجب التركيز عليه.

أما التقويم العلاجي فيهدف إلي اقتراح الأساليب والطرق التي تساعد علي تصحيح أخطاء التعلم.

(جامل: ١٩٩٨،ص ١٣٢).

إذن فمن أهم المهارات التي يشملها التقويم:

١. تشخيص نواحي الضعف لدي التلميذ.
٢. التركيز علي نواحي القوة.
٣. تطبيق الدروس علي نواحي عملية يعيشها التلميذ.
٤. الاستفادة من الخبرات السابقة في تعلم الخبرات الجديدة.
٥. عقد الموازنات بين جزئيات في الدرس نفسه، أو من خلال الدروس التي سبق تعلمها.

IV. بعض الاتجاهات الحديثة في التدريس:

أولا: التمكن من الأداء

كانت مهنة التدريس بسيطة في بداياتها، ثم تغيرت نظرا لعظم دور الأستاذ وما له من تأثير في العملية التعليمية. لذلك فقد وجه التربويون عنايتهم بتأهيله.

ولهذا فقد شهدت العملية التربوية تطورات هائلة ، كان من أبرزها البرنامج القائم علي مفهوم التمكن من الأداء الذي يتضمن القدرة علي العمل بدرجة من المهارة والجودة.

والأداء كما يعرفه البزاز هو "الفعل الايجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة والتمكن الجيد من أدائها، تبعا للمعايير الموضوعية"

(البزاز: ١٩٨٨،ص ١٩٨).

ويشير البزاز إلي أن طبيعة هذا الأسلوب تتطلب تحليلا دقيقا ومفصلا لما ينبغي أن يقوم به كل من الأستاذ والتلميذ داخل حجرة الصف، ومن ثم تحديد المهارات والقدرات والمعارف التي يحتاجها التلميذ، والتي ينبغي أن يمتلكها الأستاذ، ليقوم بأداء دوره بصورة صحيحة، ومن ثم تحديد ووضع معايير الأداء الدالة علي درجة التمكن.

(البزاز: ١٩٨٨،ص ١٩٨).

وغالبا ما يقيم التمكن في الأداء عن طريق ملاحظة الأستاذ داخل الصف، وهذا الأداء له أكبر الأثر في العملية التعليمية، مما يستلزم أدوات قياس موضوعية، ويعتبر قيام الأستاذ بأداء المهارة التي تتضمنها البطاقة المعدة دليلا علي أنه أصبح متمكنا من عمله بدرجة من الجودة والكفاءة وتعد الملاحظة من أكثر أدوات المعلومات فاعلية في دراسة الظواهر المختلفة، والملاحظة نوعان:

ملاحظة غير مقصودة أو غير مباشرة: وهي الملاحظة العفوية التي ينتج عنها تعميمات تكون أحيانا بسيطة وأحيانا غير ذلك.

ملاحظة مقصودة أو مباشرة: وهي ملاحظة سبق التخطيط لها، وتكون مركزة وموجهة لملاحظة ظاهرة معينة لمعرفة صفاتها وخواصها والاستفادة منها في معرفة الحقائق المختلفة.

(مصطفى: ٢٠٠٢،ص ٢١٥)

ويرجع السبب في استخدام أسلوب الملاحظة المنتظمة، لارتباطه بمحاولات تحسين إعداد الأستاذ لتحديد جوانب سلوك التدريس الفعلي.

(المفتي: ١٩٨٤،ص ٢٠).

وهذه الأداءات أو الممارسات التي تتم داخل غرفة الصف " تستلزم عملية قياس موضوعية داخل حجر الدراسة، وعن طريقه يمكن إجراء عملية تقييم لهذا السلوك، ونحدد الأداء الضعيف حتى يمكن تحسينه، ونقف علي الأداء السليم حتى يمكن تدعيمه، والأداء الخاطئ –إن وجد- يحذف، ونصل إلي أكثر فاعلية ممكنة لسلوك التدريس"

(المفتي: ١٩٨٤،ص ٩).

وبذلك يتضح أن عملية التدريس لها مقوماتها ومعايير نجاحها، لذلك من الضرورة تقويم أداء الأستاذ داخل الفصل من أهم العوامل التي تؤثر في أداء التلاميذ، وبذلك يتحقق ارتقاء الأداء إلي مستوي التمكن، الذي يعد أحد أهداف التربية المهمة في الوقت الحاضر، ولا يمكن تحقيقه إلا إذا زادت فاعلية التدريس.

ثانيا: إكساب المفاهيم:

يؤكد معظم المهتمين بالتربية والتعليم أن من أهم الأهداف التي يجب أن تهتم بها المدارس أثناء تدريس المواد الدراسية، ومختلف المستويات التعليمية هو التأكيد علي المفاهيم.

(Goodwin & Klausmeier: 1975،24. ٥)

ويري(Brunar) " أن مفهوم عبارة عن مجموعة المصطلحات التي يستخدمها العالم في عمله أو الباحث في بحثه كعناوين يشير كل منها إلي مجموعة الحوادث أو الظواهر، أو العلاقات الواقعة ضمن مجال بحثه".

(بلقيس، ومرعي: ١٩٩٧،ص ٣١).

والتنظيم الهرمي للمفاهيم عن طريق الرسم التخطيطي من الأمور المهمة لأن " تحديد المفهوم من هرم المفاهيم الأخرى ما هو إلا نوع من التحليل الذي يساعد الأستاذ علي تنظيم خطة الدرس، ويوضح له مستوى الإتقان الذي يري أن على المتعلم تحقيقه لتعلمه لهذا المفهوم"

(سعادة، واليوسف: ١٩٨٨،ص ١١٢).

ويستطيع الأستاذ بعد تحديد المفهوم، بناء خريطة هرمية متسلسلة، توضح فيها المفاهيم الأكثر عمومية عند قمة الخريطة، والمفاهيم الأكثر تحديدا عند قاعدة الخريطة، ويتم ذلك في صورة تفريعة تشير إلى مستوى التمايز

بين المفاهيم، أي مدي ارتباط المفاهيم الأكثر تحديدا بالمفاهيم الأكثر عمومية، وتمثل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلمات أو عبارات وصل تكتب علي الخطوط لتربط بين أي مفهومين.

ولا شك أن تدريس المفاهيم له فوائد عديدة وحيث يقلل من الضرورة إعادة التعلم وينظم الخبرة، ويساعد التلاميذ في تسهيل أثر انتقال التعليم للمواقف الجديدة كما أنه يساعد في حل صعوبات التعلم:

ويحدد (Bruner) أهمية المفاهيم فيما يلي:

١. فهم أساس العلم أو المفاهيم الرئيسية يجعل إعادة المادة أكثر سهولة لتعلمها واستيعابها.

٢. تنظيم جزئيات المادة الدراسية وتفصيلاتها في إطار هيكلي مما يساعد علي تذكرها.

٣. فهم المفاهيم والمبادئ هو الأسلوب الوحيد لزيادة فاعلية التعلم وانتقال أثره للمواقف والظروف الجديدة.

٤. الاهتمام بأساس العلم أو المفاهيم الكبرى وفهمها يجعل أمر تضييق الفجوة بين المعرفة السابقة للمتعلم والمعرفة اللاحقة ممكنا.

(جزاع، وجاسم: ١٩٨٦،ص ١٠٤).

ويستطيع الأستاذ أن يدرس المفهوم بالخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من تدريس المفهوم -

ب- تحديد درجة تجريد المفهوم (أي هل للتلاميذ معلومات سابقة عن هذا المفهوم).

ت- تحليل المفهوم.

ث- تحديد الخصائص المميزة للمفهوم (وهي الخصائص التي يشترك فيها جميع أفراد فئة المفهوم وتميزه عن غيره من المفاهيم).

ج- تحديد بعض الصفات المتغيرة للمفهوم، وهي الخصائص التي يختلف فيها أفراد فئة المفهوم.

ح- رسم خريطة للمفهوم (وهي شكل تخطيطي يتم فيه ربط المفهوم بغيره).

خ- تحديد بعض الأمثلة للمفهوم (تنمو المفاهيم نتيجة خبرة التلاميذ بمعرفة أمثلة، حيث تتعرف على المزيد من خصائص هذا المفهوم).

د- اختيار أسلوب تعلم المفهوم سواء بالتجريب أو الملاحظة، أو الشرح المباشر(الأسلوب الاستقرائي حيث تعطي أمثلة يستنتج من خلالها تعريف المفهوم).

ثالثا: التركيز على مهارات التفكير:

بدأت طرق التعلم بالمحاكاة، ثم أخذت بالتطور شيئا فشيئا حتى أصبحت عقلية، وبما أن اللغة ترتبط بالفكر، كونها أحد نواتجه، فهي تمده بالرموز، وتحدد له المعاني، وتمكنه من تكوين المقدمات، واستنتاج النتائج.

إن الهدف الأسمى من تعليم مهارات اللغة ليس التدريب اللغوي على النطق السليم وزيادة الحصيلة اللغوية فقط " بل يتعدي ذلك إلي مرحلة أوسع هي تدريب التلميذ على التفكير أثناء القراءة والربط بين الأشياء والتمييز بينهما، ثم يتعدى الهدف إلي مرحلة أعمق وهي تدريب التلميذ علي التفكير من خلال جمع الأفكار وتنظيم تناولها، والاستنباط والاستقراء، ثم التحليل والنقد والبناء"

(مصطفى: ٢٠٠٢،ص ٤٣)

ولا شك في أن تعليم التفكير من الأسس النفسية في التدريس، حيث إن استثارة تفكير التلميذ يجعله أكثر إقبالا علي التعلم من مجرد التلقي والتلقين وبالتالي أكثر استفادة من التعلم. فالتعلم يأتي عن طريق الفهم وليس عن طريق الترديد الشكلي.

V. مكونات مهارات التدريس:

هناك عدة مكونات وتصنيفات مختلفة لمهارات التدريس منها:

أولا: مهارة التخطيط: وتتضمن المهارات الآتية:

١. **مهارة صياغة الأهداف التعليمية:** ومن مبرراتها أنها تحقق تعليم أفضل وتقويم أكثر دقة وموضوعية وتعطي مرونة للأستاذ كما تساعد في تفريد التعلم ولها مصادر هي: المنهج المدرسي والمجلات العلمية المتخصصة والمواد التعليمية المنتشرة.

٢. **مهارة تحليل المحتوى وتنظيم التتابع**: وتتمثل بتحديد العناصر الفرعية اللازمة لتحقيق الهدف للتوصل إلي تحليل كل المهارات الرئيسية والفرعية والمندرجة التي يحتاج التلميذ إلي تعلمها وتحليل المهارات الحركية من خلال وضع تصور ذهني لجميع المعلومات التي يتطلبها تحقيق الهدف في التتابع الذي تتم به وتحليل المحتوى المعرفي الذي يتطلب الدراية الكبيرة بالمحتوى حتى يمكن تحليله تحليلا هرميا إلي مكوناته الفرعية.

٣. **مهارات تحليل خصائص المتعلم**: وتتمثل بتحليل القدرة العقلية أو مستوى النمو العقلي للتلاميذ (ويمكن الاعتماد على مراحل النمو العقلي لنظرية جان بياجيه).

٤. **مهارة تخطيط الدرس**: هناك نوعان من التخطيط التعليمي:

- **تخطيط طويل المدى (خطة التدريس الفصلية والسنوية):** إذ يتناول الأستاذ مادة دراسية بأكملها، أو يغطي فترة زمنية طويلة نسبيا، ويعطي رؤيا شاملة لسير العملية وفق أهداف المادة الدراسية، وينبغي التأكيد في الخطة السنوية (بعيدة المدى) علي الأهداف العامة للمادة الدراسية، وأن ترتبط بخطة زمنية محددة بالأشهر والأسابيع، كما يفضل أن يشرك الأستاذ زملائه الأساتذة الذين يشتركون معه في تدريس المادة، كما يحبذ أن تتضمن الخطة السنوية مصادر التعلم: الكتب والمراجع والوسائل التعليمية والأنشطة والرحلات التعليمية، فضلا عن الطرائق التدريسية التي سيعتمدها في تدريس المادة التقويم.
- **تخطيط قصير المدى (خطة الدرس اليومية):** وهو تخطيط الدرس لحصة واحدة متكاملة وفق أهداف محددة، أما إذا كانت الأهداف التعليمية مركبة بحيث يتعذر تحقيقها في حصة واحدة، فيمكن أن تنتهي الحصة نهاية منطقية وتستكمل المادة في الحصة اللاحقة، وتحقق الخطة اليومية الأغراض الآتية: تساعد الأستاذ علي تنظيم أفكاره وترتيبها وتعد سجلا لنشاط التعلم والتعليم يمكن الرجوع إليه للتذكر ووسيلة يستعين بها المشرف التربوي في متابعة وتقويم الأستاذ.

(محمد ومحمد: ١٩٩١، ص٢٢).

ثانيا: مهارة التنفيذ: وتتكون من المهارات الفرعية والمندرجة الآتية:

١. **مهارة عرض الدرس**: وتتكون من المهارات الآتية:

- **مهارة تهيئة الدرس** :كالتهيئة التوجيهية والتهيئة الانتقالية والتهيئة التقويمية.
- **مهارة تنويع المثيرات**: وتهدف إلي تركيز انتباه التلاميذ على الدرس.
- **مهارة الغلق**: وهي الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن الأستاذ بقصد إنهاء الدرس.

٢. مهارة تصنيف الأسئلة الصفية.
٣. مهارة صياغة وتصنيف الأسئلة الصفية.
٤. مهارة استثارة الدافعية.
٥. مهارة التعزيز.
٦. مهارات الاتصال والتعامل الإنساني.
٧. استراتيجيات إدارة الصف.
٨. مشكلات إدارة الصف.

(جابر: ١٩٩٧،ص ٣٣)

ثالثا: مهارة التقويم: ويعني إصدار حكم على مقدار ما تحقق من الأهداف المنشودة للدرس ويشمل علي ما يأتي:

١. **التقويم الشامل:** وهو التقويم الشائع بين الأساتذة، ويهدف إلي: تقدير مدي تحصيل التلميذ أو كفاءتهم نهاية العام وتزويد الأستاذ بأساس وضع الدرجات بطريقة عادلة وتزويدنا ببيانات ليطلع عليها أولياء أمور التلميذ.

٢. **التقويم التشخيصي:** ويهدف إلي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

هل يعرف التلاميذ المحتوى قبل تدريسه؟

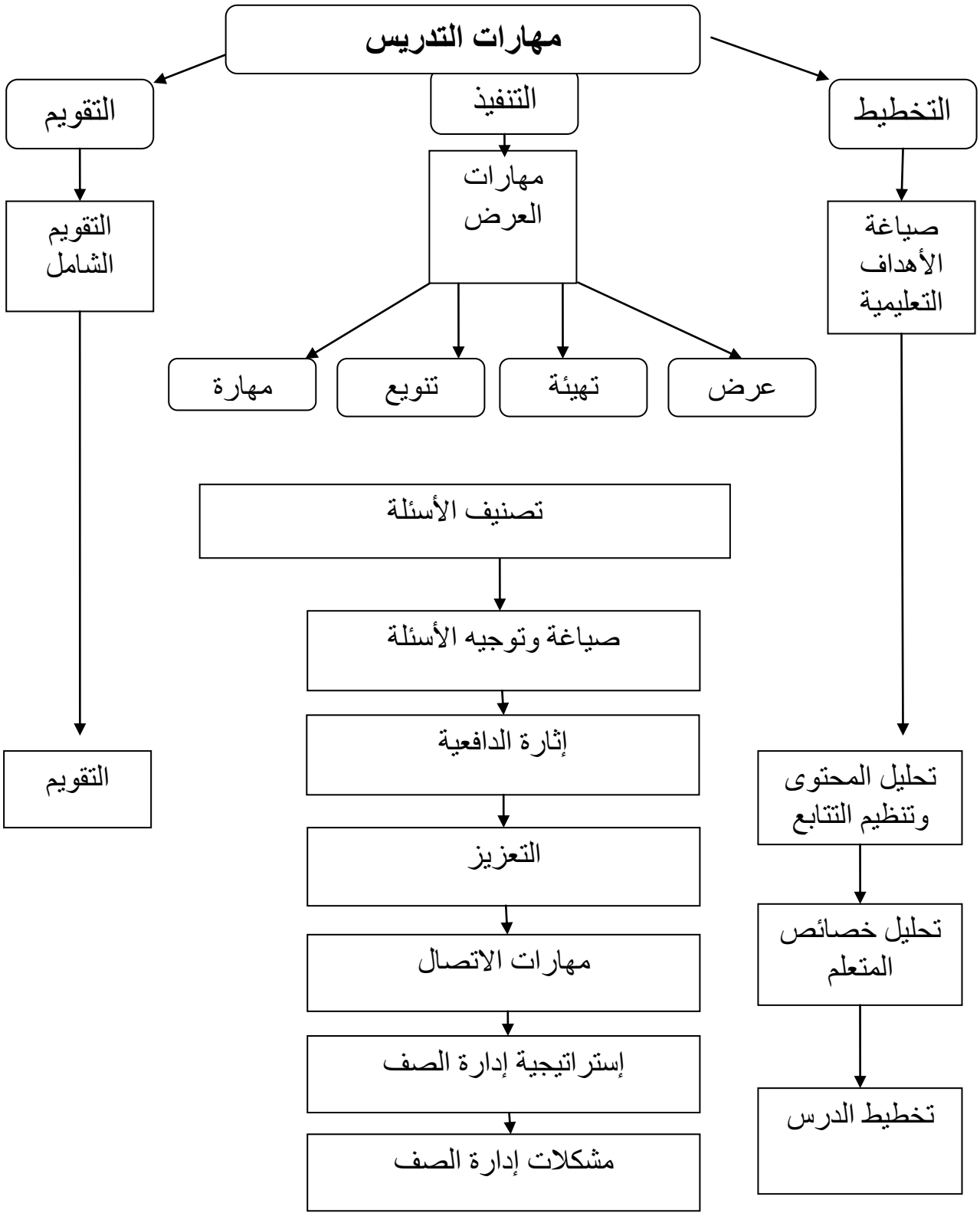
هل يعرف التلاميذ حقا ما تعتقد أن يعرفونه؟

هل يتعلم التلاميذ ما يقوم الأستاذ بتدريسه؟

هل يتعلم التلاميذ ما تعلموه؟

هل يميل التلاميذ إلي ما تعلموه؟

(الفتلاوي: ٢٠٠٣، ص٤٤).



شكل رقم (٠١) يوضح أنواع مهارات التدريس.
(جابر: ١٩٩٧،ص ١١٩).

VI. خصائص الأستاذ:

الأستاذ هو الدعامة الأولى لقوة الوطن ومجده، وبقدر ما يبذل من جهد وتفان في أداء رسالته بقدر ما ينهض بمجتمعه ووطنه، وهو الذي يستطيع أن يتعهد تلاميذه من جميع النواحي الخلقية والاجتماعية والصحية والعلمية ويقدم لهم التوجيه والإرشاد المستمرين، وهو الذي يعمل على تنمية هذه النواحي عن طريق إعداد مواقف تعليمية متعددة يتعرض التلميذ فيها إلي خبرات متنوعة، وتتفاعل معها شخصيته بحيث يؤدي ذلك إلي تغيير مرغوب في سلوكه، فتغيير السلوك لا يأتي عن طريق الإلقاء والتلقين، بل يتم عن طريق فهم عملية التعليم التي تهدف إلي تغيير حقيقي في سلوك التلميذ.

(أبو الضبعات، ٢٠٠٩).

ومهنة التعليم تختلف عن باقي المهن فهي مهنة بالغة الصعوبة وبالغة التعقيد، ففي هذه المهنة توجد خصائص كثيرة على الأستاذ الجيد أن يمتلكها.

(جودة: ٢٠١٠).

١. الثقافة:

أن تكون لديه فكرة ولو يسيرة عن مجالات العلوم الأخرى، بحيث يكون قادرا علي المناقشة والتحليل ومواجهة المواقف الطارئة التي قد تواجهه داخل حجرة الصف.

٢. التمكن من المادة:

الأستاذ المتمكن من مادته يكون واثقا من نفسه قادرا على التأثير والإقناع بحيث تحدث قدرته تغييرا مرغوبا في سلوك التلاميذ، المعرفي والحركي والانفعالي والاجتماعي.

٣. حب المهنة:

إن الأستاذ الذي يحب مهنته يكون مخلصا في عمله متفانيا في أداء رسالته ويسعى دائما إلي تقديم أقصى ما عنده من إمكانات في سبيل تحقيق الأهداف المنوط به وهذا يدفعه إلي السعي الدءوب إلي تطوير نفسه والبحث عن أفضل السبل لأداء مهمته.

٤. قوة الشخصية:

إن قوة الشخصية عامل مهم جدا في نجاح الأستاذ في إدارة صفه وحسن قيادته لتلاميذه، من خلال حديثه ونظراته إليهم.

(العامري: ٢٠٠٩).

٥. الصحة النفسية:

على الأستاذ الذي يتعامل مع مجموعات إنسانية مختلفة الطبائع والأفكار أن يدرك ما ينجم عن هذا التعامل وكيفية التعامل وحسن التعرف مع كل ردة فعل لهذا التلميذ أو ذاك.

(عقل، ٢٠٠٤).

٦. **توظيف تكنولوجيا التعليم**:

إن استخدام شبكة الإنترنيت للتعلم عن بعد أثر بشكل كبير في دور الأستاذ في العملية التعليمية وفي طريقة التعليم والتعلم فأصبح دور الأستاذ يتركز على تخطيط العملية التعليمية، وتصميمها وتوجيه المتعلم وإرشاده إلي الكيفية التي يعتمد فيها على نفسه ويكون مبتكرا نشيطا.

(الهاشمي، وعطية: ٢٠٠٧).

VII. مراحل اكتساب مهارات التدريس:

يمكن أن نأخذ اقتراح زيتون (٢٠٠٠) كنموذج توضيحي مبسطا وهاما لعملية تعلم وفهم مهارات التدريس وكيفية اكتسابها كما في الشكل التالي:



شكل رقم (٠٢) يمثل: نموذج زيتون لمراحل اكتساب المهارة.

خلاصة الفصل:

المهارات التدريسية السابقة الذكر هي جزء يسير من كثير، والتطرق لمثل هذه المهارات أمر في غاية الأهمية، فالأستاذ في الميدان في الواقع يفتقدون إلي هذه المهارات أو كثير منها لعدم معرفتهم بها بشكل واضح ودقيق وبالتالي عدم اكتسابها وممارستها بمرونة واقعيا، وذلك لأن المهارات التدريسية ليست صفة وراثية بحتة يولدون بها، أو موهبة فطرية لا يمتلكها إلا بعض الناس، حتى وإن كان الشخص لديه موهبة في التدريس قد لا تعطيه القدرة علي التدريس بقدرة وكفاءة عالية وجهد ووقت أقل، فالمهارات التدريسية عبارة عن مهارات جزئية تتفرع من مهارات عامة ونظريات متعددة في علم التدريس وخلاصة دراسات وأبحاث وخبرات تجريبية أثبتت أهميتها وجدواها في الواقع، ويمكن اكتسابها من خلال ما يعرف بالتعلم والتدريب لانفصال بينهما.

وقد أشاد الأساتذة المتدربون الجدد بدور التدريس المصغر وأهميته في التدريب لاكتساب مهارات التدريس والتعرف عليها وتنميتها لديهم.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:
الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد:

عندما يقوم الباحث بدراسة ما فإنه يحاول دوما أن يحصل على المعلومات الوافرة التي تمكنه من وصف الظاهرة المراد دراستها وصفا شاملا يسمح له بتحديد العلاقات القائمة بين عناصرها، لذلك فإنه يتبع مجموعة من الخطوات العلمية الدقيقة و المنظمة و التي تمكنه من تحقيق أهداف الدراسة، وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل و الذي يبدأ بتحديد نوع المنهج المتبع في هذه الدراسة ثم مجتمع و عينة الدراسة و كيفية اختيارها و خصائصها، ثم عرض لأهم الأدوات المستعملة في جمع البيانات، ثم سنحدد مكان و زمان إجراء البحث وأخيرا المعالجة الإحصائية.

١. منهج البحث:

يقصد بالمنهج تلك القواعد و الأنظمة التي يتم وصفها من أجل الوصول إلى حقائق مقبولة حول الظواهر.

(محمد عبيدات و آخرون،1999) .

- و من أجل الإجابة على التساؤلات و التحقق من صحة الفرضيات اتبعنا:

المنهج الوصفي، فهو المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة بالشكل الذي يضمن الدّقة و الموضوعية ذلك لأنّه يدرس " العلاقة بين المتغيرات، و يصف درجة العلاقة بين المتغيرات وصفا كميا و ذلك باستخدام مقاييس كمية ومن أغراض المنهج الوصفي هو وصف العلاقات بين المتغيرات، أو استخدام هذه العلاقات في عمل تنبؤات تتعلّق بهذه المتغيّرات."

و المنهج الوصفي على العموم يعتمد على وصف دقيق و تفصيلي لظاهرة أو موضوع محدّد على صورة نوعية أو كمية رقمية . وهو أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية و دقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدّد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة و ذلك من أجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية و بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة.

(بكير مليكة،2010) .

٢. الدراسة الاستطلاعية:

في البداية قمنا بدراسة استطلاعية، و التي تسمح لنا بالاحتكاك لأول مرة بميدان البحث، كما تتيح لنا الكشف عن مدى ملائمة المقاييس المستخدمة لعينة الدراسة، و هذا من أجل تحديد صدق و ثبات المقاييس.

و بما أن محور الدراسة هو أستاذ التعليم الابتدائي توجهنا إلى مدارس بولاية المدية (مدرسة الشهيد حاج قويدر بن سونة، مدرسة بلجباس، مدرسة الشهيد عبدو بومدين) حتى يكون مجالا لبحثنا، و قمنا بتطبيق بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس على ٣٠ أستاذ وأستاذة.

٣. عينة البحث و خصائصها:

١.٣. عينة البحث:

تعرف العينة على أنها جزء من المجتمع تتم دراسة الظاهرة من خلال المعلومات عن هذه العينة، حتى نتمكن من تعميم النتائج على المجتمع.

(النجار نبيل جمعة، 2010 ، ص14) .

وتكونت عينة هذا البحث من (٣٦) أستاذ وأستاذة على مستوى الابتدائي، منهم (١٨) أستاذ و (١٨) أستاذة، اختيرت بالطريقة المقصودة وهو: أسلوب يلجأ إليه الباحث إذا كانت جميع مفردات الجمهور غير معروفة له، فيختار العينة على أساس المعلومات المتوفرة عن هذا الجمهور، فيختارها بعناية و بصورة غير عشوائية، لأنه يرى أنها تحقق أهداف دراسته بشكل أفضل.

(طلعت لطفي، 1995 ، ص67).

و يقصد بمفردات الجمهور أفراد العينة الممثلين للمجتمع الأصلي .

كما أن للعينة نفس الخصائص من حيث الخبرة والمستوى التعليمي، وكانت الفترة ممتدة من ١٣ ديسمبر ٢٠١٥ إلى غاية ١٥ مارس ٢٠١٦، ومن ثم تم إبعاد (٠٦) استبيانات، بسبب عدم الإجابة على بعض البنود ولتكرار الإجابة عليها، لتبقى العينة الكلية (٣٠) منها (١٥)أستاذة و(١٥)أستاذ.

جدول رقم (1) : توزيع عينة البحث حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة
أستاذ	١٥	%٥٠
أستاذة	١٥	%٥٠
المجموع	٣٠	%١٠٠

٢.٣. توزيع العينة حسب خصائصها:

جدول رقم (٠٢) يمثل توزيع العينة حسب التخصص، سنوات الخبرة، المستوى العلمي.

	التخصص		سنوات الخبرة	المستوى العلمي
	أستاذ لغة عربية	أستاذ لغة فرنسية	عشر سنوات.	البكالوريا.
	٢٠	١٠		
المجموع	٣٠		٣٠	٣٠

٤. الإطار الزماني والمكاني:

- **الإطار الزماني:** حددت فترة الدراسة من ١٣ ديسمبر٢٠١٥ إلى غاية ١٥ مارس ٢٠١٦.
- **الإطار المكاني:** أقيمت الدراسة في ثلاث مدارس بولاية المدية:
  - مدرسة الشهيد حاج قويدر بن سونة.
  - مدرسة بلجباس.
  - مدرسة الشهيد عبدو بومدين.

٥. أدوات البحث:

يقوم الباحث باختيار وسيلة أو أكثر تمكنه من جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الظاهرة المراد دراستها و في هذا البحث اعتمدنا على الأدوات التالية:

١. مقياس الذكاء الانفعالي.

١.١. **وصف المقياس:** مقياس الذكاء الانفعالي للبلوى (٢٠٠٤) نسخة معدلة.

يتكون المقياس على (٥٨) بند أو فقرة وهو أداة قياس على شكل تقرير ذاتي، وهي تقدر أبعاد الذكاء الانفعالي وهي موضحة كالتالي:

✓ **جدول رقم (٠٣) يمثل: وصف للأبعاد التي يحتويها مقياس الذكاء الانفعالي.**

الأبعاد	أرقام البنود
المعرفة الانفعالية	٥١،٤٩،١٤،١٠،٨،٧،٥،٣،٢،١.
إدارة الانفعالات	٥٦،٥٣،٥٠،٣١،٢٨،٢٦،١٨،١٧،١٦،١٣،١٢،١١،٩،٦،٤.
تنظيم الانفعالات	٥٨،٣٢،٣٠،٢٩،٢٧،٢٥،٢٤،٢٣،٢٢،٢١،٢٠،١٩،١٥.
التعاطف	٥٧،٥٥،٥٤،٤٤،٤١،٤٠،٣٨،٣٧،٣٥،٣٤،٣٣.
التواصل الاجتماعي	٥٢،٤٨،٤٧،٤٦،٤٥،٤٣،٤٢،٣٩،٣٦.

٢.١. السلم التنقيطي:

ويمكن تقديم القيم المعيارية كما يلي:
من (٥٨) درجة إلى (١٤٥) درجة نقول أن لديه ذكاء انفعالي منخفض.
من (١٤٥) درجة إلى (٢٠٣) درجة نقول أن لديه ذكاء انفعالي متوسط.
من (٢٠٣) درجة إلى (٢٩٠) درجة نقول أن لديه ذكاء انفعالي مرتفع.

٣.١. طريقة تصحيحه:

يتم تنقيط هذا الاستبيان بطريقة بسيطة، بحيث تعطى علامة وفقا للإجابة التي تم اختيارها كالتالي:

" دائما" يؤخذ ب ٥ درجات.

" غالبا" يؤخذ ب ٤ درجات.

" أحيانا" يؤخذ ب ٣ درجات.

" نادرا" يؤخذ ب درجتان.

" أبدًا" يؤخذ بدرجة .

٢. بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس:

١.٢.وصف البطاقة: تتكون البطاقة من (٢٤) بند أو فقرة، وهي تقدر أبعاد بطاقة ملاحظة وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(٠٤) يوضح الأبعاد التي تحتويها بطاقة ملاحظة

الأبعاد	العدد
مهارة تخطيط الدرس.	٨،٧،٦،٥،٤،٣،٢،١.
مهارة تنفيذ الدرس وإدارة الصف.	١٦،١٥،١٤،١٣،١٢،١١،١٠،٩.
مهارة تقويم الدرس.	٢٤،٢٣،٢٢،٢١،٢٠،١٩،١٨،١٧.

٢.٢.السلم التنقيطي:

من (٢٤) درجة إلى (٤٠) درجة نقول أن لديه مهارة منخفضة.
من(٤٠) درجة إلى (٥٦) درجة نقول أن لديه مهارة متوسطة.
من(٥٦) درجة إلى (٧٢) درجة نقول أن لديه مهارة مرتفعة.

٣.٢. طريقة التصحيح:

يتم تنقيط هذا الاستبيان بطريقة بسيطة، بحيث تعطى علامة وفقا للإجابة التي تم اختيارها كالتالي:

" عالية" تعطى ب ٣ درجات.
" متوسطة" تعطى ب درجتان.
"منعدمة" تعطى ب درجة.

٤.٢. الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة :

١.٤.٢. صدق بطاقة الملاحظة في الدراسة الحالية:

قمنا بتحديد صدق الأداة عن طريق عرضها على لجنة محكمين تألفت من مجموعة من المتخصصين في علوم التربية و علم النفس ثم قمنا بتفريغ بطاقات لجنة التحكيم كاختيار العبارات التي حصلت على نسبة % 80 فما فوق.

جدول رقم (٠٥) يبين قائمة الأساتذة المحكمين لبطاقة ملاحظة لمهارات التدريس :

الرقم	اسم المحكم	الرتبة العلمية	الجامعة	التخصص
٠١	سمير بن لكحل	دكتوراه	المدية	علوم التربية
٠٢	رابح واكد	دكتوراه	المدية	علوم التربية
٠٣	عادل آتشي	دكتوراه	المدية	علوم التربية
٠٤	سعاد عباسي	دكتوراه	المدية	علوم التربية
٠٥	فريد بكيس	ماجستير	المدية	علم النفس الاجتماعي

٢.٤.٢. ثبات بطاقة الملاحظة في الدراسة الحالية:

تم حساب الثبات بطريقة واحدة وهي إعادة التطبيق إذ بعد ١٥ يوم و هذا في ١٣ ديسمبر ٢٠١٥ وإعادة التطبيق في يوم ٢٧ ديسمبر من نفس السنة، طبقت هذه البطاقة على عينة قوامها (١٥) فرد ذكر وأنثى، ثم حسب الارتباط بين درجات التطبيق الأول و التطبيق الثاني و الذي قدر بـ 0.92 وهو دال إحصائيا عند مستوى خطأ=0.01 ومؤشر الدلالة ٠.٠٠٩٣ مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة مناسبة من الثبات.

٦. الأساليب الإحصائية :

استخدمنا في دراستنا هذه مجموعة من الأساليب الإحصائية و المتمثلة في:

- الإحصاء الوصفي : و يتضمن النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، التباين.
- الإحصاء الاستدلالي : و يتضمن معامل الارتباط بيرسون **(Person)** ، اختبار **T** للفروق لعينتين مستقلتين.

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل لأهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية لهذا البحث، والتي تعتبر الركيزة الأساسية لأي بحث علمي، قمنا بتبيان المنهج المتبع وكذا الدراسة الاستطلاعية وتعريف العينة واختيارها، وبعد ذلك عرضنا الأدوات المستخدمة وأخيرا قدمنا الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

يستعرض في هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، وذلك بعد الإجابة عن التساؤلات والتحقق من الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، كما تفسر وتناقش النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

I. عرض نتائج الدراسة:

جدول توضيحي لنتائج أفراد العينة على مقياس كل من الذكاء الانفعالي وبطاقة ملاحظة لمهارات التدريس.

الجنس	أفرا د العينة	نتائج مقياس الذكاء الانفعالي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أفراد العينة	نتائج بطاقة ملاحظة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكور	١	٢٢١	١٩٨.٦	٥٦.٥	١	٥٩	٢٧.١	١٧.٨
	٢	٢١٣			٢	٥٢		
	٣	٢٠٩			٣	٤٨		
	٤	١٥٨			٤	٥٣		
	٥	١٨٧			٥	٤٨		
	٦	١٧٥			٦	٥١		
	٧	١٧٣			٧	٥٩		
	٨	١٩٧			٨	٥٢		
	٩	٢٢٦			٩	٥٠		
	١٠	٢١٧			١٠	٤٧		
	١١	٢٠٧			١١	٥٩		
	١٢	٢٠٧			١٢	٦٠		
	١٣	١٩٦			١٣	٦٠		
	١٤	٢٠٠			١٤	٥٩		
	١٥	١٩٤			١٥	٥٧		
إناث	١	١٩٤	١٩٩.٤	٤٥.١	١	٥٩	٢٨	٢٠.٧
	٢	٢٠٨			٢	٦٢		
	٣	٢٠٢			٣	٦٥		
	٤	٢٠٤			٤	٥٠		
	٥	٢٠١			٥	٤٧		
	٦	٢٠٧			٦	٥٧		
	٧	٢٠٥			٧	٦٠		
	٨	٢٠٠			٨	٥٤		
	٩	١٩٧			٩	٤٨		
	١٠	١٩٨			١٠	٦٢		
	١١	١٩٦			١١	٤٧		
	١٢	١٩٨			١٢	٤٧		
	١٣	١٩٤			١٣	٦٣		
	١٤	١٩١			١٤	٦٠		
	١٥	١٩٦			١٥	٦٠		

يمثل الجدول رقم (01) نتائج أفراد العينة على مقياس كل من الذكاء الانفعالي وبطاقة ملاحظة لمهارات التدريس، كما يمثل عدد الأفراد الكلي للعينة والمقدر ب (٣٠)، (١٥أستاذ و١٥ أستاذة)، وضحت نتائج مقياس الذكاء الانفعالي بأكبر قيمة لدى الذكور ٢٢٦ وأصغر قيمة ١٥٨، أما بالنسبة للإناث أكبر قيمة ٢٠٨ وأصغرها ١٩١، فكان المتوسط الحسابي للذكور أصغر منه عند الإناث حيث قدر الأول ب ١٩٨.٦ والثاني ١٩٩.٤ وكذلك هو الحال بالنسبة لنتائج مهارات التدريس فكانت أكبر قيمة عند الذكور ٦٠ وأصغرها ٤٧، أما بالنسبة للإناث ٦٣ والأصغر ٤٧، والمتوسط الحسابي عند الإناث أكبر منه عند الذكور فكان عند الإناث ٢٠.٧ وللذكور ١٧.٨ .

جدول يوضح نتائج أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وبطاقة ملاحظة لمهارات التدريس.

	الأبعاد	ذكور	المتوسط الحسابي للذكور	إناث	المتوسط الحسابي للإناث	المتوسط الحسابي للعينة الكلية للبعد.
أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي	المعرفة الانفعالية	٣٤-٣٣-٣٣- ٢٧-٢٨-٣٢- ٣٤-٣٤-٢٩- ٣١-٣٢-٣٦- ٣١-٣٠-٣٠	٣١.٦	٣٣-٣٤-٢٦- ٢٨-٣٣-٣٠- ٣١-٣٢-٣٣- ٣٤-٣٢-٣١- ٢٩-٢٨-٢٧	٣٠.٧	٣١.٢
	إدارة الانفعالات	٥٨-٥٨-٥٦- ٤١-٤٧-٦٠- ٦٢-٥٧-٥٥- ٥٦-٤٦-٤٥- ٤٧-٤٧-٥٦	٥٢.٧	٢٤-٥٧-٥٣- ٥٩-٥٠-٦٠- ٥٨-٥٧-٥٦- ٥٤-٥٥-٥٣- ٥٢-٥١-٥٩	٥٣.٢	٥٣.٦
	تنظيم الانفعالات	٥٣-٥٢-٤٩- ٣٢-٤٣-٥١- ٥٢-٥٢-٥٠- ٤٨-٤٩-٤٥- ٤٦-٥٠-٤٨	٤٨	٥٠-٥٢-٤٨- ٤٦-٤٨-٤٩- ٥٠-٤٧-٤٦- ٥٠-٥١-٥٠- ٤٩-٤٨-٤٧	٤٨.٧	٤٨.٤
	التعاطف	٤١-٤٠-٤٣- ٢٩-٣٦-٣٠- ٥١-٤٠-٤٢- ٤٤-٤٠-٣٠- ٣٠-٤١-٣٧	٨٣.٣	٤٣-٤٠-٤٤- ٤١-٤٠-٣٩- ٣٨-٣٧-٣٥- ٣٦-٢٩-٣٤- ٣١-٣٣-٣٢	٣٦.٨	٣٧.٥
	التواصل الاجتماعي	٣٥-٣٠-٢٨- ٢٩-٢٥-٢٤- ٢٧-٣٤-٣٠- ٢٨-٢٧-٢٤- ٢٢-٢٩-٢٩	٢٨.١	٣١-٢٦-٣٠- ٢٥-٣٠-٢٩- ٢٧-٢٨-٢٤- ٣١-٢٦-٣٢- ٢٥-٣٤-٣٣	٢٨.٢	٢٨.٤
أبعاد بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس	مهارة التخطيط للدرس	١٧-١٨-١٦- ٢٠-١٦-١٧- ١٦-١٣-١٩- ٢١-١٨-١٦- ٢٠-١٨-١٨	١٧.٥	١٩-٢٠-٢٢- ١٧-١٦-١٨- ١٨-١٨-١٥- ٢٠-١٨-١٦- ٢١-٢١-٢٠	١٨.٦	١٨.١
	مهارة تنفيذ الدرس وإدارة الصف	٢١-١٧-١٦- ٢٠-٢٠-١٨- ١٧-٢٠-٢٠- ١٩-١٨-٢٠- ٢١-٢٠-٢١	١٩.٢	٢٠-٢١-٢٣- ١٩-١٨-٢٠- ١٩-١٨-١٩- ٢١-١٦-١٨- ٢١-٢٠-٢٠	١٩.٥	١٩.٤
	مهارة تقويم الصف.	٢٠-١٨-١٦- ١٣-١٢-١٧- ١٦-١٤-٢٠- ٢٠-٢١-١٥- ٢٠-١٩-٢١	١٧.٥	٢٠-٢١-٢٠- ١٤-١٣-١٩- ٢٣-١٨-١٤- ٢١-١٣-١٣- ٢١-١٩-٢٠	١٧.٩	١٧.٧

يمثل الجدول رقم (02) نتائج أبعاد كل من مقياس الذكاء الانفعالي وبطاقة ملاحظة لمهارات التدريس، حيث أن متوسطات أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي متفاوتة بدرجات عن بعضها البعض، فيمثل المتوسط الحسابي لبعد إدارة الانفعالات عند الذكور ٥٢.٧ وعند الإناث ٥٣.٢ وهو أعلاه، يليه البعد الثاني تنظيم الانفعالات عند الذكور بمتوسط ٤٨، وعند الإناث ٤٨.٧، والبعد الثالث التعاطف ب ٣٨.٣ وعند الإناث ب ٣٦.٨، أما البعد الرابع المعرفة الانفعالية عند الذكور بمتوسط قدر ب ٣١.٦ وعند الإناث ب ٣٠.٧، وأخيرا بعد التواصل الاجتماعي بـ٢٨.١ وعند الإناث بـ٢٨.٧.

كانت النتائج دائما لصالح الإناث إلا أن الفرق صغير وهذا ما يفسر الفروق بين متوسط الإناث والذكور على مقياس الذكاء الانفعالي ما عدا في بعدين (التعاطف والمعرفة الانفعالية).

بعد إدارة الانفعالات هو أعلى من حيث المتوسط الحسابي، فحسب جولمان نرى أنها هي الأساس في الذكاء الانفعالي، أما البعد الثاني تنظيم الانفعالات (الدافعية) فالأمل هو المكون الأساسي لها، كما أن للدافعية دورا إيجابيا

في تحقيق الانجاز والنجاح في الحياة، أما التعاطف وهو قراءة مشاعر الآخرين والفشل في إدراك مشاعر الآخرين يعد نقطة عجز أساسية في الذكاء الانفعالي، أما المعرفة الانفعالية (الوعي بالذات) هي حجر الزاوية في الذكاء الانفعالي فالوعي بالذات يؤثر على المشاعر السلبية، أما البعد الخامس والأخير والذي يمثل التواصل الاجتماعي وهو القدرة على قراءة وفهم كل من السلوك الاجتماعي ومهارة المشاركة الاجتماعية. لذلك إذا اشتركت هذه الأبعاد أو المكونات الخمسة في الأستاذ فإنه قد يساهم في تحقيق التوافق النفسي لديه وينقل المشاعر الإيجابية للتلاميذ وهذا ما أثبته دراسة.

(كابلان: ٢٠٠٠، kaplan).

أما بالنسبة لمهارات التدريس فكانت الأبعاد الثلاثة تقريبا بنتائج متقاربة فأعلى متوسط لبعد مهارة تنفيذ الدرس وإدارة الصف عند الإناث ب ١٩.٥ وعند الذكور ب ١٩.٢، ويليه بعد التخطيط للدرس فالمتوسط الحسابي عند الذكور ب ١٧.٥ وعند الإناث ب ١٨.٦، وأخيرا بعد تقويم الصف عند الذكور ب ١٧.٥ وعند الإناث ب ١٧.٩ فكان المتوسط الحسابي عند الإناث أكبر منه عند الذكور في أبعاد بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس.

فالبعد الأول يعني مهارات العرض (عرض، تهيئة، تنويع المهارة)، أما البعد الثاني: يعني صياغة الأهداف التعليمية، تحليل المحتوى، وتنظيم التتابع، تحليل خصائص المتعلم، وفي الأخير البعد الثالث (التقويم): يعني التقويم الشامل ففي النهاية يقوم الأستاذ التلاميذ باختبارات تحصيلية حيث يمنح عليها درجات وهذه الدرجات هي التي تقيم مستوى التلميذ في الصف. وبالتالي مهارات التدريس (التنفيذ، التخطيط، التقويم) تساعد في تحقيق الأهداف المراد الوصول إليها في الدرس من أهداف معرفية ومهارية وانفعالية وبالتالي تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ.

(الحصين وقنديل: ٢٠٠٣، ص٢١).

١) اختبار الفرضية الأولى:

التي مفادها أنه: توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ومهارات التدريس لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

جدول رقم (03) يوضح نتائج معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي ومهارات التدريس لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

المتغيرات	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة الإحصائية	قيمة r المحسوبة	قيمة r المجدولة	درجة الحرية L=n-2	النتيجة
الذكاء الانفعالي	٣٠	١٥٥.٥	٤٥.٧	٠.٠٠١	-٠.٠٠٢	٣.٦٧٤	٢٨	يوجد ارتباط
مهارات التدريس	٣٠	٥٥.١	١٨.٦					

يبين الجدول رقم (03) نتائج معامل الارتباط بين متغير أول (الذكاء الانفعالي) ومتغير ثاني (مهارات التدريس)، وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون، فقد كانت قيمة الترابط المحسوبة (-٠.٠٠٢) عند مستوى الدلالة الإحصائية ب ٠.٠٠١، وهي قيمة أقل من r المجدولة (٣.٦٧٤)، أي أن قيمة الترابط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠٠١، ومنه قبول الفرضية التي مفادها وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي ومهارات التدريس، فمن خلال مقياس الذكاء الانفعالي والمتضمن الأبعاد الخمسة ومهارات التدريس بأبعادها الثلاثة السابقة الذكر نرى أن متوسطاتها متفاوتة حيث أن متوسط إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات مرتفع ما يجعل الأفراد يتميزون بقدرات والتي قد تساهم في تسهيل مهمة الأستاذ في توظيف المهارات الانفعالية في عملية التدريس ويظهر من خلال متوسط مهارة تنفيذ الدرس وإدارة الصف الذي جاء مرتفعا بالمقارنة مع الأبعاد الأخرى وهذا ما يتطلب صحة انفعالية، وفي هذا الصدد يذكر كل من ماير وسالوفي وجولمان أن الصحة الانفعالية تلعب دورا مهما في حياة الفرد الاجتماعية والمهنية، وأن النجاح في العمل والرضا عنه يتوقف بصفة أساسية على درجة الذكاء الانفعالي بكل مكوناته.

(السمادوني: ٢٠٠١، ص ٩٢).

أما بالنسبة لمهارات التدريس بأبعادها الثلاثة نرى أن متوسطاتها متقاربة في النتائج، في حين يذكر زيتون (٢٠٠١) أن مهارات التدريس تظهر في شكل سلوكيات معرفية وحركية واجتماعية مختلطة معا، ولذلك كان يغلب عليها الجانب المعرفي في أغلب الأحيان، أي بين أبعاد كل من مقياس الذكاء الانفعالي ومهارات التدريس. ومنه نقول أن مهارات التدريس ترتبط بالجانب المعرفي ، السير الحسن للجانب المعرفي أو توظيف العمليات المعرفية يتطلب الكفاءة، وهو بالتالي يركز على الجانب الانفعالي وخاصة الذكاء، فإذا كان الأستاذ ذو ذكاء انفعالي يستطيع به فهم وإدراك مشاعره والآخرين وإدراك انفعالاته وتنظيمها والتواصل مع المتعلمين ومع زملائه، يستطيع بذلك إتقان مهارات التدريس وخاصة في الكفايات وهي تعني: أن قدرة الأستاذ تقوم على الذكاء الانفعالي والتي ينتج عنها أداء بارز في العمل.

٢) اختبار الفرضية الثانية:

التي مفادها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

جدول رقم (04) يوضح نتائج الفروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الانفعالي.

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t المجدولة	الدلالة الإحصائية	درجة الحرية L=n-2	النتيجة
الذكاء الانفعالي	ذكور	١٩٨.٦	٥٦.٥	-٠.٠٦	٢.٠٤	٠.٠١	٢٨	توجد فروق بين الجنسين.
	إناث	١٩٩.٤	٤٥.١					

الجدول رقم(04) يمثل نتائج أفراد العينة على اختبار "t" للفروق بين الجنسين على مقياس الذكاء الانفعالي، وباستخدام اختبار "t" للفروق وبعد حساب التجانس الذي كان دالا، فإن قيمة t المحسوبة (-٠.٠٦) وقيمة t المجدولة (٢.٠٤) وهي أكبر قيمة عند الدلالة الإحصائية ٠.٠١ ومنه فإن قيمة t المحسوبة ذات دلالة إحصائية، ومنه قبول الفرضية التي مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الذكاء الانفعالي لصالح الإناث أي أن المتوسط الحسابي للإناث أكبر منه عند الذكور أي أن الإناث لهم درجات الذكاء الانفعالي أكثر.

وعموما يتفق عدد من البحوث السابقة على وجود فروق ترجع للنوع في الذكاء الانفعالي، حيث حصلت الإناث على درجات أعلى من الذكور في البعدين (إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والتواصل الاجتماعي) وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، فالإناث أكثر وعيا بالانفعالات ويظهرون مشاركة انفعالية أكبر ويرتبطن بصورة أفضل في إطار العلاقات الاجتماعية ويعملن بطريقة تتسم بالروح الاجتماعية والحساسية مقارنة بالذكور. إلا أن الذكور يحظون بتقدير ذات أعلى، كما أنهم أكثر مرونة وتفاؤلا ويحلون المشكلات بصورة أفضل من الإناث .

(Bar-on:2000،367).

وقد أوضحت عدة دراسات أن الإناث يملن إلى أن يكن أفضل في إدارة الانفعالات فقد وجد كول (١٩٨٦) أن الإناث يبتسمن أكثر من الذكور عندما تقدم إليهن مكافأة مخيبة للآمال وأن هذه الابتسامة كان مبالغ فيها. وقد توصل ماير وآخرون (٢٠٠٠) إلى أن أداء الإناث كان أعلى إلى حد ما في مهارات الذكاء الانفعالي وأن هذه النتيجة تدل على أن الإناث يؤدين عموما أفضل من الذكور في الذكاء الانفعالي، وأن النتائج لم تتأثر بأي تحيز في مواد الاختبار أو طريقة تقديرها.

(Mayer et All:٢٨٢،٢٠٠٠)

وعلى ذلك يمكن إضافة الذكاء الانفعالي لقائمة المهام التي يكون فيها الإناث أفضل نوعا ما. فمسألة أن الإناث يتفوقن على الذكور في إدراك الانفعالات مسألة معروفة.

(Mayer et All:٢٩٣،٢٠٠٠).

II. تفسير النتائج ومناقشتها:

انطلق البحث من إشكالية وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي ومهارات التدريس لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

وتوصل البحث بعد اختبار الفرضيات لعدة نتائج، وسيتم مناقشة النتائج حسب الفرضيات المقدمة وحسب نتائج الدراسات السابقة للبحوث الأخرى المشابهة.

١. مناقشة الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي ومهارات التدريس لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي والمتمثلة في (٣٠ أستاذ وأستاذة) تمثلت بقيمة (٠.٠٠٢-)،وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند قيمة (٣.٦٧٤)، وهو ما يثبت قبول الفرضية أي أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين، حيث أن المتغير الأول الذكاء الانفعالي يساعد على تحويل الانفعالات السلبية من غضب وكراهية مؤامرات وعدوانية إلى انفعالات إيجابية من حب، وتقديم المساعدات وإعلاء التسامي للانفعالات السلبية في صورة يقبلها المجتمع وتساعد على تقديم المجتمع وازدهاره.

(سلامة حسين وطه حسين: ٢٠٠٦،ص ١٣)

والاهتمام بالذكاء ودراسته أدى إلى الكشف الهام عن الذكاء الانفعالي والجاعل من الفرد ضابط لانفعالاته ومحولا لها من انفعالات سلبية إلى انفعالات إيجابية وتسامي، مما يؤكد أن الفرد الأكثر ضبطا لانفعالاته هو الأكثر ذكاء انفعالا، وكما أن المنضبط انفعاليا هو الماهر اجتماعيا وصاحب تواصل اجتماعي إيجابي.

ومن خلال الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمتغيرات النفسية، مثل: دراسة فرج (٢٠٠٥) يتضح أن الأشخاص ذو الذكاء الانفعالي المنخفض هم من لديهم مشاعر الغضب والسلوك العدواني كما يؤكد سرور (٢٠٠٠) أن هناك فروق في مهارات مواجهة الضغوط تبعا لاختلاف مستوى الذكاء الانفعالي.

ويعد الذكاء الانفعالي مدخلا جديدا لتنمية قدرات الأفراد وتهيئتهم للحياة بصورة أفضل ويساعدهم على استثمار قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، ويتبين ذلك من دراسات جولمان ١٩٩٥، جارندر وهرنشتاين ١٩٩٥، ومورايي١٩٩٤ ، فيما يتعلق باحتمالات النجاح في الحياة أن من بين (١٠% إلى ٢٠%) فقط من التباين في اختبارات النجاح المهني، يمكن إيعازه لقدرات عقلية في حين يتطلب النجاح المهني قدرات أوسع من ذلك كمهارات اجتماعية وضبط الانفعالات وإدارة وحفز الذات.

(رشاد موسى: ٢٠١٢، ص٦).

أما بالنسبة لمهارات التدريس ولكي يتحقق التدريس الفعال المناسب لحدوث التعلم الجيد،ينبغي أن يكون الأستاذ على معرفة جيدة بتلاميذه من حيث أنماط تعلمهم، وجوانب القوة والضعف لديهم، ومعلوماتهم السابقة، ومهاراتهم، وكيف يتعلمون على نحو أفضل ويملك القدرة على التخطيط الجيد والدقيق لدروسه، وينظم الوقت ويتجنب إهداره ويكون جادا وعمليا، يدير صفة باقتدار وتنظم إدارة الصف ويستخدم أساليب التدريس والتقويم المناسبة لموضوعه وفق حاجة تلاميذه ويراقب أداء تلاميذه باهتمام.

إن أفضل المواقف التعليمية هي تلك التي تعمل على تكوين دوافع عند التلاميذ أو استثمار ما لديهم من دوافع تحفزهم على التعلم وفهم ما يدرس لهم، فالدافعية من أهم أسس التعلم والتي تقضي بأن يعمل الأستاذ أثناء التدريس على استثارة دوافع التلاميذ، وأن يوفر لهم خبرات وأنشطة تثير دوافعهم وتشبع حاجاتهم ورغباتهم كلما أمكن ذلك.

(زيتون: ٢٠٠١، ص ٣٢٥-٣٢٦).

ويقصد باستثارة دافعية التعلم عند التلاميذ إيجاد الرغبة في التعلم وتحفيزهم عليه، إذ يحتاج تنفيذ الدرس الذي حددت له أهداف نوعية إلى توفر قدر كبير من المثيرات عبارة عن سؤال، أو تحركات الأستاذ داخل الصف، أو تنويع لأساليب التدريس والإيحاءات أو التشبيهات الدقيقة أو الوسائل الجذابة.

وتفسر هذه النتيجة باتفاقها مع بحوث ودراسات سابقة في الأدوات المستخدمة والأساليب الإحصائية وفي النتائج: دراسة جورج (٢٠٠٠)، دراسة ماير وآخرون(٢٠٠٠)، دراسة حنان الخليفي(٢٠١٠)، دراسة مورهاوس (٢٠٠٧)، دراسة لينغيستون وداي(٢٠٠٥)، دراسة بلوك(٢٠٠٥)، دراسة كنيور (١٩٩٨)، دراسة الكرعاوي(٢٠٠٥)، دراسة بيج وكرين(١٩٧٨)، دراسة فوقية راضي (٢٠٠١).

٢. مناقشة الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.

ويتبين من الجدول رقم(04) أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الذكاء الانفعالي، وهذا بعد تطبيق استبيان الذكاء الانفعالي الذي أكد على وجود فروق بين الذكور والإناث لصالح الإناث. وظهر هذا في أبعاد الاستبيان (بعد إدارة الانفعالات وبعد تنظيم الانفعالات) أما بالنسبة للمتوسط الحسابي كانت نتائجه عند الإناث ١٩٩.٤، وهو أكبر منه عند الإناث وهذا ما أكد صحة الفرضية القائلة: بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي وكانت النتيجة لصالح الإناث لأنهن أكثر ذكاء انفعالي من الذكور نسبة لبعض السمات التي من المحتمل تفسر لصالح الإناث مثل الحساسية العاطفية وهذا ما أشار إليه عثمان (٢٠٠٠) بأنه نوع من الحساسية الفؤاد وفطنة القلب ورهافة الشعور وجيشان الانفعال ونبل العاطفة. كما تتسم الإناث بقدرة أفضل في فهم المشاعر، التواصل الاجتماعي وضبط انفعالي.

تفسر النتيجة كما جاءت إلى أن الذكاء الانفعالي متعلم ومكتسب وذلك بواسطة التدريب والتعلم وبمساعدة مؤسسات المجتمع عموما، فنجد شكل التنشئة وخاصة في المجتمع يسمح للبنات بالتعبير عن أنفسهم سواء في حالة الفرح أو الحزن أو الغضب وهذا ما يجعل الإناث لديهن طلاقة لغوية وتعبير انفعالي عن الذكر، على الرغم من أن المجتمع يحد من شكل تعبيره على كثير من انفعالاته بحجة أن ذلك نوعا من الضعف سواء في انفعالاته التي تعبر عن حزنه أو الانفعالات المصاحبة للفرح والسرور، ولكن نجد أن بإمكانه تنمية الجانب الانفعالي عنده، وذلك بسبب قدرته على تحمل الإجهاد والضغوط وتعرضه للمواقف الحياتية التي تتطلب مهارات اجتماعية وشخصية مما يجعله أكثر إدراكا، وفهما وملاحظة لجوانب النقص والقلق تجاه ظهور انفعالاته بشكل لائق. أن الذكاء الانفعالي يتوقف على ما يمتلكه الفرد سواء كان ذكرا أو أنثى من مهارات اجتماعية، والفرق قد يكون في الطريقة التي يدير بها الفرد انفعالاته، ونجد أن طبيعة المجتمع في المؤسسات تتيح للموظف التواصل مع الآخرين وهذا التواصل يحتاج إلى مهارة، وهي فن التعامل مع الآخرين وإدارة الانفعالات جيدا.

عادة ما يميل الإناث إلى أن يكن أكثر تعاطفا مقارنة بالذكور، ويتفوقون بجدارة في التصنيف الدقيق لانفعالات الوجه ويميزن بين الانفعالات المتنوعة. وعموما يتحدث الناس عن أنفسهم للإناث وليس للذكور. كما أن الإناث يتحدثن أكثر عن مشاعرهم، ويعتبرون أكثر استجابة أثناء أي محادثة مقارنة بالذكور. كما أن الإناث يملن أكثر من الذكور إلى تقديم الدعم الانفعالي والتقدير الاجتماعي.

ومن الدراسات التي توصلت إلى نفس النتيجة هي: دراسة فوقية راضي(٢٠٠١)، دراسة جوبرج(٢٠٠١)، دراسة عثمان(٢٠٠٧) كشفت عن الفروق في الذكاء الانفعالي ترجع لمتغير النوع وربما كان التباين في عينة الدراسة التي شملت قطاعات متعددة (قياديين، موظفين، طلاب) مما أدى إلى فروق تعزى للنوع.

الاستنتاج العام:

بعد تحليل وإثراء متغيرات البحث نظريا، مع تحديد وسائل ومؤشرات قياس هذه المتغيرات، وفي هذا الجزء الأخير من الفصل الميداني وانطلاقا من نتائج الدراسة وفي ضوء ما تم عرضه حول موضوع وفجوة البحث المدروس المتمحور حول (الذكاء الانفعالي ومهارات التدريس)، وانطلاقا من إشكالية البحث والتساؤلات المتعلقة بالدراسة الحالية، شرعنا في العمل الميداني لجمع بيانات الدراسة ثم تحليلها باستخدام تقنيات إحصائية، ليتم في الأخير تحليل ومناقشة النتائج من حيث التأكيد أو النفي لفرضيات البحث.

وهذا التحليل أتبع بتفسير النتائج المتوصل إليها من مناقشة النتائج، وذلك بالاعتماد على أراء ووجهات النظر وكذا نتائج الدراسات المنجزة من طرف الباحثين الوارد في الجانب النظري، وقد توصلنا إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ومهارات التدريس لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من أساتذة التعليم الابتدائي لصالح الإناث.

فالحوصلة العامة لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة، تبين أن أساتذة الابتدائي يتسمون بمستوى ذكاء انفعالي، فممارسة التدريس الفعال وبطريقة منهجية وأساليب فعالة من طرف الأساتذة يعود بالنفع والإيجاب على التلاميذ مما يسهم في تنمية كفاءتهم وتطويرها.وأظهرت الدراسة أن الأساتذة ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الانفعالي يستطيعون التغلب على ما يواجهونه من مشكلات انفعالية وخاصة الأستاذات عن طريق التقدير الصحيح لمشاكلهم وهو ما يتيح لهم تحقيق أهدافهم وحاجاتهم مما يؤدي إلى المساهمة في حدوث التوافق وإتقان لمهارات التدريس والسبب في هذا الإتقان للمهارات يعود إلى الأستاذ وانفعالاته وضبطها، ويعود إلى الدور الذي يؤديه في الموقف التعليمي وذلك من خلال توجيههم الأسئلة الصفية لتلاميذه واستخلاص إجاباتهم عنها والتي تعد جزءا من أجزاء عملية التعلم والتعليم.

مما تم عرضه تتضح العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومهارات التدريس، وتأكد النتائج أيضا على أهمية تحسين مستوى الذكاء الانفعالي بالنسبة للأستاذ، فمن خلال المقارنة تبين أن الإناث أكثر في مستوى الذكاء الانفعالي، كما قد تنتج الفروق بين الذكور والإناث في السياقات الاجتماعية والثقافية عن تأثيرات الانفعالات. كما قد ترجع إلى عامل الجنس، التعاطف، التحكم في الغضب، تنظيم الانفعال، التعبير الانفعالي...

فالنتائج المتوصل إليها جاءت لتدعم النتائج المتوصل إليها من طرف الباحثين في المجال المعرفي والأكاديمي. وتأكد ارتباط الذكاء الانفعالي بمهارات التدريس، وتبقى هذه النتائج مقبولة في حدود العينة المتعامل معها إلى حد ما.

توصيات البحث:

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة، وبناء على النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، خلص إلى مجموعة من التوصيات على النحو التالي:

١. عقد دورات تدريبية دورية ومنظمة للأساتذة تهدف لإكسابهم المعارف والخبرات والمهارات والسلوكيات التربوية اللازمة التي تمكنهم من التغلب على صعوبات العمل في مهنة التدريس.

٢. تنظيم برامج ودورات تدريبية في الذكاء الانفعالي وتفعيله داخل المدرسة للأساتذة لزيادة فاعليتهم ومهاراتهم الانفعالية.

٣. الاستفادة من المعايير العالمية للأداء وتوظيفها عمليا في برامج إعداد وتدريب الأساتذة على مهارات التدريس (التخطيط، التقويم، التنفيذ).

٤. وجود أخصائية مهنية ذات كفاءة في المدارس، لكي تقوم بدورها في عمليات الإرشاد والتوجيه المهني والتربوي للأساتذة والتلاميذ تحت إشراف وزارة التربية والتعليم.

خاتمة:

إن موضوع الذكاء الانفعالي وعلاقته بمهارات التدريس من بين أهم المواضيع التي يجب طرحها بشكل جدي في أوساطنا التعليمية، فالذكاء الانفعالي باعتباره أحد الاستطاعة أو الكفاءات أو المهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في التوافق مع مطالب ومهام الحياة العامة وضغوطها. فالذكاء الانفعالي هو مهارات ولبقات التعامل في الشارع، وفي العمل، وفي كل الحياة.

ويعكس لنا قدرة الأستاذ على التعامل بنجاح مع التلاميذ على اختلاف مشاعرهم، وبيئاتهم الاجتماعية، والتعامل بنجاح مع ضغوط تلك العلاقات، وأن يكون له القدرة الجيدة في التأثير الايجابي عليهم، ويكونوا هم بوجه عام سعداء بتلك العلاقات، والضعف في مهارات الذكاء الانفعالي يعيق أداء العقل جزئيا أو كليا كعدم القدرة على فهم الانفعالات كالخوف والقلق والغضب والتحكم بها، في حين أن امتلاك زمام الأمور وفهم الانفعالات الذاتية والتحكم بها، والتواصل الايجابي، والضبط الذاتي، والقدرة على حل المشكلات، والتفاؤل بالرغم من المعوقات كلها أمور تيسر الأداء العقلي وتمكنه من العمل بأقصى طاقاته الإبداعية، كما هو الحال بالنسبة لمهارات التدريس التي لها أهمية بالغة وصدى كبير في البيئة التعليمية.

فتعتبر هذه الأخيرة من بين الحلول والإسهامات التي تساعد في تكوين الكفاءات العلمية والمعرفية لدى التلاميذ، فما يحتاجه التلاميذ لتحصيل الكفاءات وتعزيزها هو وجود بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين.

فبعد نتائج البحث التي أثبتت أن الذكاء الانفعالي له علاقة بمهارات التدريس، والإناث لها مستوى ذكاء انفعالي أكثر، فيستحسن بذل كل الجهود وتوفير كل الإمكانيات المادية والمعنوية، عن طريق تكوين أساتذة في المستوى، واقتراح برامج تعليمية هادفة وتتماشى مع المستوى التعليمي للتلاميذ، والتخطيط الجيد لعملية التدريس، مما يسهم وبشكل فعال في تحقيق الكفاءات اللازمة والمرجوة.

قائمة المراجع.

الكتب:

١. الأنصاري، سامية والفيل حلمي: **ما وراء معرفة الذكاء الوجداني**، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، (٢٠٠٩).
٢. إبراهيم، مجدي عزيز: **مهارات التدريس الفعال**، مكتبة الانجلو المصرية ط ٢، القاهرة، (١٩٩٧).
٣. إبراهيم محمد المغازي: **الذكاء الاجتماعي والقرن الواحد والعشرون**، مكتبة الإيمان، المنصورة، مصر، (٢٠٠٣).
٤. الحصين، عبد الله وقنديل، يس: **مهارات التدريس دليل التدريس الميداني**، ط٣، الرياض،(١٩٩٧).
٥. الحصين، عبد الله علي وقنديل، يس عبد الرحمن: **مهارات التدريس دليل التدريب الميداني**، ط٤، الرياض،(٢٠٠٣).
٦. أبو لبدة، عبد الله علي والخليلي، يوسف وأبو زينة، فريد كامل: **المرشد في التدريس**، دار العلم للنشر والتوزيع، بيروت، (١٩٩٦).
٧. أبو حطب، فؤاد وصادق، أمال: **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط ٢، القاهرة ،(١٩٩٠).
٨. أبو الضبعات، زكريا إسماعيل: **إعداد وتأهيل المتعلمين الأسس التربوية والنفسية**، دار الفكر للنشر والطباعة، عمان، (٢٠٠٩).
٩. الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر: **مختار الصحاح**، دار القبلة للثقافة الإسلامية، دمشق، (١٩٨٣).
١٠. الطنطاوي، عفت مصطفى: **التدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، (٢٠٠٩) .
١١. العبدلي، حسام عبد الملك: **مباحث في طرائق تدريس العلوم الشرعية** ، دار النهضة للطباعة والنشر، دمشق، (٢٠٠٨).
١٢. السبحي، عبد الحي أحمد وبنجر، فوزي صالح: **طرق التدريس واستراتيجياته**، دار زهران، جدة، (١٩٩٨).
١٣. إسماعيل، بشرى: **المدخل إلى علم النفس في القرن الواحد والعشرون**، الاتجاهات الثقافية للنشر والتوزيع، ط٢، (٢٠٠٧).
١٤. السمادوني، السيد إبراهيم: **الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنميته**، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط١، عمان، (٢٠٠٧).
١٥. الفتلاوي، سهيلة محسن: **كفايات التدريس، المفهوم التدريس بالأداء**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، (٢٠٠٣).
١٦. الكمالي، عبد الله: **الطريق إلى التميز التربوي**، دار ابن حزم للطباعة والنشر، بيروت، (٢٠٠٣).
١٧. اللقاني، أحمد: **المناهج بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب، القاهرة، (١٩٨٠).
١٨. المبيض، مأمون: **الذكاء العاطفي والصحة العاطفية**، المكتب الإسلامي، (٢٠٠٣).
١٩. المفتي، محمد أمين: **سلوك التدريس**، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة ،(١٩٨٤).
٢٠. النعيمي، عبد الله الأمين: **طرق التدريس العامة**، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع، بنغازي، (١٩٩٣).
٢١. الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي: **التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، (٢٠٠٨).
٢٢. بن أحمد، محمد: **واقع إنتاج البرمجيات التعليمية في الوطن العربي**، من منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، (١٩٩١).
٢٣. براون جورج: **التدريس المصغر، برنامج لتدريس مهارات التدريس**، ترجمة محمد رضا البغدادي، دار الفكر العربي، القاهرة، (١٩٩٨) .

٢٤. بشير معمرية: **البحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**، منشورات الحبر، بني مسوس الجزائر، (٢٠٠٧).
٢٥. بكير مليكة: **الاتجاه نحو العمل الإرشادي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى مستشاري التوجيه**، (٢٠١٠).
٢٦. جابر عبد الحميد والشيخ، سليمان وزهران، فوزي: **مهارات التدريس**، دار النهضة العربية، ط٣، القاهرة، ، (١٩٩٨).
٢٧. جامل، عبد الرحمن عبد السلام: **طرق التدريس العامة ومهارات التخطيط وتنفيذ عملية التدريس**، دار المناهج، عمان، (١٩٩٨).
٢٨. جروان، فتحي عبد الرحمن: **الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي**، دار الفكر، ط١، عمان، (٢٠١٢).
٢٩. جودة جيهان: **إبداعات المعلم العربي**، عمان، دار الفكر للنشر والطباعة، عمان، (٢٠١٠).
٣٠. حسونة، أمل محمد والناشئ، منى سعيد: **الذكاء الوجداني، الخبرة**، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط١، الهرم، (٢٠٠٦).
٣١. حميدة، إمام مختار وآخرون: **مهارات التدريس**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، (٢٠٠٣).
٣٢. حسين، سلامة عبد العظيم وحسين، طه عبد العظيم: **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**، دار الوفاء للنشر والطباعة، ط١، الإسكندرية، (٢٠٠٦).
٣٣. روبنس سكوت: **الذكاء الوجداني**، ترجمة صفاء الأعسر وكفافي، دار قباء، القاهرة، (٢٠٠٠).
٣٤. زيتون، حسن حسين: **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**، عالم الكتب، ط١، القاهرة، (٢٠٠٠).
٣٥. زيتون، حسن حسين: **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**، عالم الكتب، ط١،القاهرة ، (٢٠٠١).
٣٦. سعادة، جودت وإبراهيم، وعبد الله: **المنهج المدرسي في القرن الواحد والعشرون** ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط٣، بيروت،(١٩٩٧) .
٣٧. سعادة، جودت أحمد واليوسف، جمال يعقوب: **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم الاجتماعية**، دار الجيل، بيروت، (١٩٨٨) .
٣٨. شابيرو، لورانس**: كيف تنشئ طفلا يتمتع بذكاء عاطفي؟** مكتبة جرير للترجمة والنشر والتوزيع، ط٣، الدمام،(٢٠٠٤)**.**
٣٩. طلعت منصور وآخرون: **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، (٢٠٠٤).
٤٠. طافش، محمود: الكفاية الأساسية للمعلم الناجح، لم يذكر الناشر، (١٩٩٨).
٤١. طافر، محمد إسماعيل، الحمادي، يوسف: **التدريس في اللغة العربية**، دار المريخ، القاهرة، (١٩٨٤).
٤٢. عجاج، خيري المغازي: **الذكاء الوجداني، الأسس النظرية والتطبيقات**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ط١، القاهرة، (٢٠٠٢).
٤٣. عبد العزيز، صالح وعبد المجيد، عبد العزيز: **التربية وطرق التدريس** دار المعارف ، ط١٧، القاهرة،(١٩٩٩) .
٤٤. عقل، خالد زكي: **المعلم بين النظرية والتطبيق**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، (٢٠٠٤) .
٤٥. فؤاد عبد اللطيف أبو حطب: **القدرات العقلية**، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٥، القاهرة، مصر،(١٩٨٦) .
٤٦. قنديل، يس عبد الرحمن: **التدريس وإعداد المعلم**، ، دار النشر التربوي، ط٦، الرياض،(١٩٩٨) .

٤٧. مرزوق، محمد السيد محمد: **دليل المعلم إلى صياغة الأهداف التعليمية السلوكية والمهارات التدريسية**، دار ابن الجوزي، الدمام، (١٩٩٥).
٤٨. مصطفى، فهيم: **مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**، دار الفكر العربي، القاهرة، (٢٠٠٢) .
٤٩. موسى، رشاد على عبد العزيز: **الذكاء الوجداني وتنميته في مرحلتي الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، ط١، القاهرة، (٢٠١٢).
٥٠. محمد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتعليمات**، دار وائل، ط٢، (١٩٩٩).
٥١. نايفة قطامي: **مهارات التدريس الفعال**، دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان، ،(٢٠٠٤).

الرسائل:

١. البزاز حكمة: **اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين، دراسة ميدانية مقدمة القاء المسئولين عن إعداد المعلم بالدول الأعضاء في رسالة الخليج العربي**، العدد ٢٨، السنة٩، الرياض، مكتب التربية لدول الخليج العربي،(١٩٨٨).
٢. الجاسر، البندري عبد الرحمن: **الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول- الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى-**، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس، (٢٠٠٧).
٣. العتيبي، سميرة محارب: **نمذجة العلاقات بين الأساليب المعرفية وقدرات الذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات القسمين العلمي والأدبي بكليات التربية للبنات بمكة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية قسم علم النفس، (٢٠٠٧).
٤. الزعبي، جازم: **مدى حاجة كتب التربية الإسلامية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للوسائل التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة أربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن، (٢٠٠٣).
٥. السويدي: **أثر طريقة دورة التعلم في التحصيل وعمليات العلم لدى طلبة الصف الأولى ثانوى في مادة الأحياء(دراسة تجريبية في مدارس أمانة العاصمة- الجمهورية اليمنية)**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، الجمهورية العربية السورية، (٢٠٠٨).
٦. الكر عاوي، ليث صاحب شاكر: **تقويم أداء مدرس اللغة العربية في تدريس طرائق التدريس في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضوء الكفايات التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية –الجامعة المستنسرية-(٢٠٠٥).
٧. بخاري، نبيلة محمد: **الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس، (٢٠٠٧).
٨. رزق الله رندة: **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي، دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، (٢٠٠٦).
٩. كنيور علي: **تقويم أداء مدرسي الجغرافية في المرحلة المتوسطة في ضوء الكفايات التدريسية وبناء برنامج لتنميته**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، (١٩٩٨).

المجلات:

١. الخضر عثمان حمود: **الذكاء الوجداني، هل هو مفهوم نفسي جديد؟** ، رابطة الأخصائيين النفسانيين المصرية (رانم)، مجلة دراسات نفسية، المجلد ١٢، العدد١، ص ٥-٤١، (٢٠٠٢).

٢. السماد وني، السيد: **الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام**، مجلة عالم التربية، العدد٣، السنة الأولى، ص٦١-١٥١، (٢٠٠١).
٣. العيسوي، جمال مصطفى: **المهارات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية**، مجلة التربية وعلم النفس، بشيبين الكوم، جامعة المنوفية، ص٢٠٣-٢٤١، (١٩٨٢).
٤. رشا الديدي: **الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس**، مجلة علم النفس العربي المعاصر، المجلد ١، العدد١، ص ٦٩-١١٣، (٢٠٠٥).
٥. سعيد سرور: **مهارات مواجهة الضغوط وعلاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم**، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (٩)، العدد(٢٩)، (٢٠٠٠).
٦. جاد الله، جاد الله أبو المكارم: **النموذج البنائي لمكونات الذكاء الانفعالي المساهمة في الرضا الوظيفي لمعلمي التربية الخاصة**، مجلة كلية التربية، العدد ٥٨، ص ٢٤١-٢٨٥، (٢٠٠٤).
٧. جزاع، عبد الله وجاسم، صالح: **دراسة لتحديد المفاهيم العلمية للعلوم ومدى استيعابها لمراحل التعليم العام بدولة الكويت**، المجلة التربوية، سنة ٣، العدد ١١، (١٩٨٦).
٨. عثمان فاروق السيد، ورزق، محمد عبد السميع: **الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه**، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد٣٨، ص ٣-٣١، (١٩٩٨).

القواميس:

١. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (١٩٩٠): **لسان العرب**، (ج٥)، بيروت، دار مادر.
٢. الخولي، محمد علي (١٩٨١): **قاموس التربية**، بيروت، دار العلم للملايين.
٣. **المنجد في اللغة والإعلام** (١٩٧٣)، بيروت، دار الشرق.

المراجع الأجنبية:

1. Bar- on.R (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional Qoutient Inventory. In: R. Bar-On، et J.D.A parker.(Eds.). The handbook of Emotional Inteligence، 363-388. San Fransisco. Jossey- Bass.
2. Mayer،J،et All (2000): Emotional intelligence meets، traditional standards for intelligence، 27 (4). 267-298.
3. Pigge. Fred L. and Bowing Green(1978)، Teatcher competencies Need proficiency and where proficiency was developed، journal of teacher education، vol. xxlx، no. 4.
4. Schulter. M. Ree. M. Carretta. T. (2004): Emotional Intelligence. Not Much mor than G and personality. Personality and Individual Differences، 37. 1059-1068.
5. Stays. Y. et Browns(2004): Arevieu of Emotion Intelligence literature and implication for correction umpulished doctoral dissertation، university of ottawa. Canada.

المراجع الالكترونية الأجنبية:

1. Kaplan. Fram. Beth(2002): Educating the Emotions: Emotional Intelligence training for early childhood teachers and caregivers. Dessertation، Unated States، Wisconsin، Cardinal Stritch University، Psychology. (www. Proqyest. Uni.com) 8-1-2010/ at 8:30 PM.
2. Saunders. Gerald and etal laboratory sikills and competencies for Socondory sclens teacher، (www.Neaorg-National Education association.2001).

الملاحق.

استمارة المعلومات:

الجنس:

ذكر:

أنثى:

التخصص:

أستاذ لغة عربية:

أستاذ لغة فرنسية:

المستوى التعليمي:

سنوات الخبرة:

مقياس الذكاء الانفعالي.

التعليمة:

عزيزي الأستاذ: : أمامك عدد من العبارات التي تعبر عن انفعالاتك وتصرفاتك في بعض مواقف الحياة اليومية، أرجو قراءة كل عبارة بتمعن ثم وضع علامة(×) أمام الإجابة التي تتفق معك، مع ملاحظة أن الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك الشخصي بدقة وأمانة لأول وهلة، ولا تترك عبارة دون الإجابة عليها.

الرقم	العبارة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
٠١	أستخدم انفعالاتي الايجابية(كالمرح والفكاهة) والسلبية (كالغضب والاستياء) في قيادة حياتي.					
٠٢	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي.					
٠٣	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.					
٠٤	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية.					
٠٥	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.					
٠٦	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.					
٠٧	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة أغلب الوقت.					
٠٨	أستطيع التعبير عن مشاعري.					
٠٩	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي المليء بالقلق والإحباط					
١٠	أعتبر نفسي مسئول عن مشاعري.					
١١	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.					
١٢	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.					
١٣	أبدو هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها.					
١٤	تمثل انفعالاتي السلبية لي اهتماما قليلا.					
١٥	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.					
١٦	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.					
١٧	أستطيع أن أخلق جوا من المرح حتى في أوقات الإحباط والضيق.					
١٨	لدي القدرة على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.					
١٩	لدي القدرة على الصبر في تحقيق الأهداف البعيدة.					
٢٠	أستمتع عادة بأي عمل أقوم به حتى وإن كان مملا.					
٢١	أحاول أن أكون مبتكرة مع تحديات الحياة.					
٢٢	أتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به.					
٢٣	أبذل قصارى جهدي لانجاز الأعمال المهمة.					
٢٤	أستطيع انجاز المهام بنشاط وتركيز عال.					
٢٥	في وجود الضغوط نادرا ما أشعر بالتعب.					
٢٦	عادة ما أملك الإرادة لفعل ما أحتاجه عاطفيا.					
٢٧	أستطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط.					
٢٨	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر.					
٢٩	أستطيع أن أنهمك في انجاز أعمالي رغم التحدي.					
٣٠	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.					
٣١	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.					
٣٢	أستطيع أن أنحي عواطفي جانبا عندما أقوم بانجاز أعمالي رغم التحدي.					
٣٣	أبدو حساسة لاحتياجات الآخرين.					
٣٤	أتفاعل عند استماعي لمشاكل الآخرين.					
٣٥	أجيد فهم مشاعر الآخرين.					
٣٦	أغضب إذا ضايقني زملائي الذين أعمل معم بأسئلتهم المتكررة.					
٣٧	لدي القدرة على فهم مشاعر زملائي من تعبير وجوههم.					
٣٨	لدي حساسية للاحتياجات العاطفية للآخرين.					
٣٩	أدرك الإشارات الاجتماعية مثل تعبيرات الوجه التي تصدر من الآخرين.					
٤٠	أجد سهولة في الانسجام مع أحاسيس الآخرين.					
٤١	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.					
٤٢	أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.					
٤٣	لدي القدرة على التأثير في الآخرين.					

٤٤	لدي القدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.					
٤٥	أعتبر نفسي موضعا للثقة من قبل الآخرين.					
٤٦	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين.					
٤٧	أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.					
٤٨	يراني الناس أني أبدو فعال اتجاه أحاسيس الآخرين.					
٤٩	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.					
٥٠	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.					
٥١	يغمرني المزاج السيئ.					
٥٢	عندما أغضب لا تظهر علي أثار الغضب.					
٥٣	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي.					
٥٤	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها.					
٥٥	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقة عليهم.					
٥٦	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط.					
٥٧	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها.					
٥٨	أستطيع السيطرة على مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.					

الرقم	العبارات	درجة ممارسة المهارة		
		عالية	متوسطة	منعدمة
١	يختار الوسيلة المناسبة لموضوع الدرس.			

بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس.

٢	يستخدم الوسيلة في الوقت المناسب.				
٣	يختار الوسيلة البسيطة والخالية من التعقيد.				
٤	يختار الوسيلة التي تحفز التلاميذ علي التعلم.				
٥	ينوع الوسائل تبعا لتنوع الأهداف.				
٦	يشرك التلاميذ في توظيف الوسيلة.				
٧	يضع الوسيلة في المكان المناسب عن استخدامها.				
٨	يشرك التلاميذ في إعداد الوسائل.				
٩	متزن وهادئ.				
١٠	يوزع موضوع الدرس علي زمن الحصة.				
١١	يثير اهتمام التلاميذ الأقل تجاوبا.				
١٢	يطرح أسئلة تثير تفكير التلاميذ.				
١٣	يسمح للتلميذ بفترة زمنية مناسبة للتفكير في الإجابة.				
١٤	يشرك أكبر عدد ممكن من التلاميذ في المناقشة.				
١٥	يجيب عن أسئلة التلاميذ في إطار الدرس.				
١٦	يشرك التلاميذ في الإجابة عن أسئلة زملائهم.				
١٧	يستخدم الأسئلة الشفوية في تقويم التعلم السابق.				
١٨	يستخدم الأسئلة الشفوية في التقويم البنائي (التكويني).				
١٩	يوزع الأسئلة علي كل التلاميذ.				
٢٠	يشرك التلاميذ في تقويم وتصحيح زملائهم.				
٢١	يعيد صياغة السؤال إذا لزم ذلك.				
٢٢	يراجع ويعيد إجابات التلاميذ إذا لزم الأمر.				
٢٣	يستخدم الوسيلة التعليمية في تقويم التلاميذ.				
٢٤	يراعي الفروق الفردية عند التقويم.				

قائمة لجنة التحكيم

قائمة بأسماء السادة المحكمين

	اسم المحكم	الدرجة	التخصص	جهة العمل	الإمضاء
1	د/سمير بن كحل	أستاذ محاضر	علوم التربية	جامعة البيرة	
2	د/ براكد رابح	استاذ محاضر "ب"	=	جامعة البويرة	
3	د/ عادل التشي	استاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة الجزائر	
4	د/عباسي سعاد	أستاذة محاضرة أ	علوم التربية	جامعة المدية	
5	أ/ عريبكي	أستاذ مساعد أ	علم النفس الاجتماعي	جامعة المدية	