نموذج مقترح لتفسير الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية

د. محمد حبشي حسين محمد

مدرس علم النفس التعليمي

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

ملخص البحث :

اهتم علماء النفس والتربية بدراسة العوامل المحددة لأداء المعلم الناجح في عمله، من منطلق إن جودة العملية التعليمية تتوقف على جودة أداء المعلم الذي تقع عليه مسئولية تحويل أهداف السياسة التعليمية إلى إجراءات سلوكية تنعكس في أداء التلاميذ. وقد زاد الوعي بالدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي للمعلم في مساعدته على تحمل ضغوط العمل وتحسين أدائه التدريسي، ونظر البعض من أمثال جولمان إلى الذكاء الانفعالي كمتغير يمكنه أن يفسر التباين في النجاح المهني للأفراد الذي عجز الذكاء المعرفي عن تفسيره. لهذا فقد هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج يظهر الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية، واختبار مدي تطابق النموذج المقترح مع البيانات التي تم اشتقاقها من معلمي المرحلة الابتدائية.

وقد اختيرت عينة الدراسة من بين معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة الإسكندرية وتكونت من ٢٢٠ (٧٢ معلم و ١٤٨ معلمة). وقد استخدمت قائمة بار-أون لنسبة الذكاء الانفعالي، واختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، و مقياس تقويم أداء المعلم لقياس متغيرات الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي يسهم بصورة دالة إحصائياً في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية، فقد بلغت قيمة التباين الذي يمكن للذكاء المعرفي تفسيره في أداء معلمي المرحلة الابتدائية ٩%، كما أظهرت النتائج أن أهم أبعاد الذكاء الانفعالي التي يمكنها التميز بين المعلمين الأكثر والأقل كفاءه هي: تحقيق الذات التعاطف المسئولية الاجتماعية، حل المشكلة وضبط الاندفاعات والتفاؤل. وعلي الجانب الأخر لم يسهم الذكاء المعرفي في تفسير مقدار دال إحصائياً من التباين في أداء معلمي المرحلة الابتدائية، كما أظهرت النتائج أن هناك ارتباط ضعيف بين الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي. وتم مناقشة نتائج البحث في ضوء الأطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، وقد قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات في ضوء النتائج التي خرجت بها.

نموذج مقترح لتفسير الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية

د. محمد حبشي حسين محمد
مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية – جامعة الإسكندرية

مقدمة :

اهتم علماء النفس والتربية بدراسة العوامل المحددة لأداء المعلم الناجح في عمله، من منطلق أن جودة العملية التعليمية تتوقف على جودة أداء المعلم الذي تقع عليه مسئولية تحويل أهداف السياسة التعليمية إلى إجراءات سلوكية تنعكس في أداء التلاميذ. لذلك فقد اهتمت الدولة بتوحيد مؤسسات إعداد المعلم داخل كليات التربية، تلك المؤسسات التي تقع علي عاتقها مسئولية وضع أسس علمية لاختيار طلاب كليات التربية ووضع المقررات التي تهدف إلى تزويد الطالب المعلم بالمعارف والمهارات التي تزيد من احتمال نجاحه في مهنته، كما تقع على عاتق كليات التربية مسئولية توفير البرامج التدريبية للمعلم أثناء الخدمة وذلك بهدف تزويده بالمهارات اللازمة لكي يستطيع التفاعل مع المتغيرات المتلاحقة التي تميز العصر الذي نعيش فيه والذي يفرض على المعلم مسئوليات جديدة ومتجددة.

وإذا كانت مسئوليات كليات التربية تتضمن اختيار وإعداد وتدريب المعلمين، فإن نجاح كليات التربية في الإعداد والتدريب تتوقف في المقام الأول على حسن اختيار الطلبة الذين يلتحقون بها، وذلك بالتأكد من خلال اتصاف هؤلاء الطلبة ببعض السمات الأساسية اللازمة للنجاح في المهنة، سواء كانت هذه السمات جسمية، عقلية، اجتماعية، أو انفعالية. ونظراً لتعدد العوامل التي تؤثر في الأداء الوظيفي/ المهني للأفراد بصفة عامة وفي أداء المعلم بصفة خاصة، فقد أهتم علماء النفس والتربية بتحديد أفضل المؤشرات التي يمكنها التنبؤ بالأداء الوظيفي للأفراد، والذي أصبح من أهم المتغيرات التابعة في علم النفس التنظيمي- الصناعي (Shmidt & Hunter, 1992).

أظهرت الدراسات العديدة التي اهتمت بالتنبؤ بالأداء الوظيفي للأفراد أن درجات اختبارات الذكاء تتنبأ بالمقاييس المختلفة للأداء الوظيفي: تقديرات الرؤساء في العمل، عينات العمل Work Samples وغيرها، وأن تلك الارتباطات التي تتراوح في الغالب بين ٠,٣٠ و ٠,٥٠ تأثرت جزئياً بقيم معاملات الثبات المحدودة للمقاييس المستخدمة، وإن هذه القيم سترتفع إذا صححت إحصائياً. ففي دراسة هانتر Hunter (1983) بلغ متوسط معاملات الارتباط المصححة ٠,٥٤ مما يعني أن درجات اختبارات الذكاء تفسر ٢٩% من التباين في الأداء الوظيفي.

على الرغم من اتفاق علماء النفس إلى حد ما على أن الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة أهم المؤشرات المحددة للأداء الوظيفي للأفراد، إلا إنهم يتفقون أيضا على أن الذكاء ليس هو المتغير الوحيد المحدد للفروق الفردية بين الأفراد في ذلك الأداء الوظيفي، حيث يفسر الذكاء العام أقل من نصف مقدار التباين بين الأفراد في الأداء الوظيفي، وإن الخصائص الفردية الأخرى- مثل: مهارات العلاقات بين الأشخاص Interpersonal Skills وجوانب الشخصية وغيرها- من المحتمل أن تفسر مقداراً مساوياً أو أكبر من التباين الذي يمكن للذكاء العام تفسيره في الأداء الوظيفي للأفراد(Neisser, et al., 1996, P. 83)

وقد لفتت نظرية جاردنر انتباه الباحثين في مجال علم النفس إلى قصور المفهوم التقليدي للذكاء، فوفقا لوجهة نظر جاردنر إن مجال اختبارات الذكاء اشتملت فقط على جوانب لغوية ومنطقية وبعض الجوانب المكانية، وأن جوانب أخرى قد أهملت تماما مثل الذكاء داخل الشخص والذكاء بين الأشخاص. وقد أدي هذا إلى تقديم سالوفي وماير Salovey and Mayer (1990) لمفهوم الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence في بداية التسعينات من القرن العشرين.إلا أن البحث عن خصائص أخري خلاف نسبة الذكاء يمكنها تفسير التباين في النجاح المهني أو النجاح في الحياة بصورة عامة ليست بأي حال من الأحوال بالأمر الجديد، فبعد أن راجع ثورنديك Thorndike (1920) القوة التنبؤية لنسبة الذكاء قدم مفهوم الذكاء الاجتماعي Social Intelligence كوسيلة لتفسير جوانب النجاح التي لا يمكن تفسيرها بواسطة القدرة العقلية العامة كما تعبر عنها نسبة الذكاء.

(As cited in Dulewicz, Higgs, and Slaski, 2003, P. 405)

وإذا كان ماير وسالوفي Mayer and Salovey (1990) هما أول من قدما مصطلح الذكاء الانفعالي وهما أيضاً أول من ا وضعا أداة موضوعية لقياس هذا المفهوم، فإن دانيل جولمان Goleman (1995, 1998) قد اسهم بصورة إيجابية في انتشار هذا المفهوم في إحياء فكرة الاهتمام بعوامل أخري خلاف الذكاء يمكنها تفسير التباين في أداء الأفراد،وذلك من خلال تأكيده على أهمية الذكاء الانفعالي كمحدد أساسي في النجاح المهني، بل أنه افترض أن الذكاء الانفعالي تفوق أهميته الذكاء المعرفي في التنبؤ بالنجاح في بعض المهن التي تتضمن تفاعل اجتماعي مثل التمريض. (Goleman, 1995, P. 94)

و مما لا شك فيه أن مهنة التدريس من المهن التي تتضمن تفاعل اجتماعي سواء بين المعلم والتلاميذ أو بين المعلم وإدارة المدرسة أو بين المعلمين وأولياء الأمور أو بين المعلمين بعضهم البعض، ولهذا فإن مهنة التدريس من المهن التي يتعرض فيها المعلم لكثير من الضغوط، الأمر الذي دفع البعض إلى تصنيفها على إنها في المرتبة الثالثة بعض التمريض والطب من بين المهن التي يتعرض أفرادها للتوتر النفسي (محمود عطا حسين، ١٩٩٤).

وفي هذا الصدد يذكر كل من ديك و واجر Dick and Wager (2001) "أن عدد كبير من الدراسات أظهرت أن المعلمين معرضون إلى أعباء عمل تؤدي بهم إلى الإجهاد والضغط، وأن ثلث المعلمين يعانون من الضغط و أو الإجهاد" (P. 243) وقد لاحظت ماسلاك Maslach (2000) أن كثرة تعرض المعلم للضغوط وتكرارها قد تؤدي إلى ما يسمي بالاحتراق النفسي للمعلم الذي يأخذ أبعاد الإجهاد النفسي وتبلد المشاعر ونقص الإنجاز.

على الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء العام والنجاح في الحياة بصورة عامة، والأداء الوظيفي بصفة خاصة (Mehrabian, A., 2000) إلا إن هناك نقص في الدراسات التي اهتمت بتحديد الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء العام في التنبؤ بأداء المعلم ، ويري جوردون وآخرون Jordon et al. (2002) إن هذا مرجعه إلى إنه حتى وقت قريب لم تكن هناك أدوات علمية لقياس الذكاء الانفعالي، إلا إنه مع توافر

العديد من أدوات القياس للذكاء الانفعالي فإنه قد حان الوقت لفحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأداء المعلم. لذا فقد هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المجرد في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال تقديم نموذج يكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالى والذكاء المجرد وأداء المعلم.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى:

١- تقديم نموذج مقترح للإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلم المرحلة الابتدائية، مما قد يسهم في فهم العوامل المعقدة والعديدة التي تحدد كفاءة المعلم في القيام بدورة

٢- اختبار مدي صدق الافتراض القائل " أن الذكاء الانفعالي تساوي أهميته على الأقل أو ربما تزيد عن أهمية الذكاء المعرفي في التنبؤ بالنجاح المهني للأفراد في الوظائف والأعمال المختلفة" وذلك على عينة من معلمي التعليم الابتدائي.

٣- تقديم أداه لقياس أداء معلم التعليم الابتدائي مما قد يسهم في تحسين الطرق المستخدمة في تقويم أداء المعلم.

٤- قلة أو ندرة الدراسات التي اهتمت بتحديد الإسهام النسبي لكل من الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء المعلم بصفة عامة وأداء معلم التعليم الابتدائي بصفة خاصة.

٥- توجيه نظر المعلمين والقائمين على عملية إعداد المعلم بأهمية الجوانب الانفعالية للعملية التعليمية والدور الذي يقوم به الذكاء الانفعالي في مساعدة المعلم على القيام بأدواره وأداؤه لعمله بصوره أفضل.

٦- محاولة توضيح العلاقة بين مكونات الذكاء الانفعالي وكل من الذكاء المعرفي سنوات الخبرة والمؤهل الدراسي والجنس لمعلمي المرحلة الابتدائية، مما قد يسهم في فهم طبيعة هذا المفهوم الجديد.

أهداف الدراسة

يمكن تلخيص الأهداف الرئيسية للدراسة الحالية فيما يلي:

١- اختبار افتراض جولمان بأن الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابيا بمؤشرات النجاح في الحياة بصفة خاصة النجاح المهني وأن مقدار التباين الذي يمكن للذكاء الانفعالي تفسيره أكبر من مقدار التباين الذي يمكن للذكاء المعرفي تفسيره في النجاح المهني للأفراد.

٢- اختبار الافتراض بأن مقدار التباين الذي يمكن للذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي مجتمعان تفسيره أكبر من مقدار التباين الذي يفسره كل متغير على حدة.

٣- التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية من خلال درجاتهم على الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي.

٤- الوصف الكمي لمقدار الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية.

٥- التعرف على أبعاد الذكاء الانفعالي التي تميز بين الأداء الأكثر والأقل كفاءة لمعلمي المرحلة الابتدائية.

٦- الوصف الكمي للعلاقة بين سنوات الخبرة وتقديرات مديري المدرسة لأداء معلمي المرحلة الابتدائية.

مصطلحات البحث :

(١) الذكاء الانفعالي

عرف بار-أون الذكاء الانفعالي على أنه " مجموعة من القدرات والمهارات الاجتماعية، الانفعالية،

والشخصية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مجابهة الضغوط البيئية" (Bar-On, 1997, p. 4)

ويعرف الذكاء الانفعالي إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في قائمة نسبة الذكاء الانفعالي لبار-أون

(٢) الذكاء المعرفي

يعرف الذكاء المعرفي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة

(٣) كفاءة أداء المعلم Teacher Effectiveness

يقصد بكفاءة أداء المعلم أن يوفر المعلم للتلاميذ الفرص لتعلم محتوي المنهج المقرر وأن يهيأ عملية التعليم داخل الفصل بحيث يشارك كل تلميذ بصورة إيجابية في أثناء تعلمه لهذا المحتوي.

(٤) مستوي الخبرة بالتدريس

هي عدد السنوات التي مرت على المعلم أوالمعلمة منذ بداية الامتهان بمهنة التدريس على اعتبار أن اعتبار أن أقل من سنة خبرة تعتبر سنة كاملة.

الإطار النظري للدراسة

نماذج الذكاء الانفعالي

بالرغم من اهتمام علماء النفس بالجوانب غير المعرفية للذكاء ترجع إلى كتابات ثورنديك في بداية العشرينات حين قدم مفهوم الذكاء الاجتماعي Social Intelligence و ايضاً إلى كتابات وكسلر في بداية الأربعينات عن العوامل غير المعرفية للذكاء، إلا أن بداية التسعينات تمثل بداية الاهتمام الواسع والمتزايد بمفهوم الذكاء الانفعالي من قبل علماء النفس والأفراد العاديين، وليس أدل على هذا الاهتمام من اختيار جمعية اللهجة الأمريكية American Dialect Society لمصطلح الذكاء الانفعالي من بين أكثر الكلمات والعبارات الجديدة المفيدة التي ظهرت في أواخر التسعينات. (Mattews, Roberts, & Zeidner, 2003, P.109)

وقد صاحب هذا الاهتمام ظهور عدد من النماذج النظرية (eg. Mayer; Salovey & Caruso, 1995; Bar-On, 1997) التي حاولت أن تحدد أبعاد هذا المفهوم وعلاقته بأنواع الذكاءات الأخرى (مثل الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي)، كما ظهرت محاولات عديدة لبناء أدوات لقياس الذكاء الانفعالي بصورة موضوعية.

و يمكن للقارئ أدبيات الذكاء الانفعالي يمكنه أن يميز بين مدخلين مختلفين لتعريف وقياس الذكاء الانفعالي: يري المؤيدون للمدخل الأول أن الذكاء الانفعالي يشبه إلى حد كبير الذكاء اللفظي والميكانيكي، ما عدا أنه يعمل ويؤثر في المحتوي الانفعالي، وأن الذكاء الانفعالي يتضمن مهارة الفرد في التعرف على المهارات الانفعالية والاستدلال المعرفي مستعينا بهذه المعلومات. وبصورة أكثر تحديداً فإن الذكاء الانفعالي يتضمن قدرات: إدراك وتقييم والتعبير عن الانفعالات، الوصول / توليد المشاعر لتسهل عمل الفكر، فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، تنظيم الانفعالات للارتقاء بالنمو العقلي والانفعالي. وتمثل كتابات ماير وسالوفي وكاروزو (Mayer, Salovey, Caruso, 2000) هذا الاتجاه، ويطلق على هذا المدخل نموذج القدرة Ability Model. فالذكاء الانفعالي وفقا لماير وسالوفي Mayer and Salovey (1993) " نوع من الذكاء الاجتماعي يتضمن قدرة الفرد على رصد انفعالات الذات وانفعالات الآخرين، وان يميز بينهم، وأن يستخدم المعلومات لتوجيه أفعاله وفكره"

وعلي الجانب الآخر ينظر أصحاب المدخل الثاني (e.g. Bar-On, Kirkcaldy, and Thome, 2000) إلى الذكاء الانفعالي على أنه خليط من السمات والاستعدادات والمهارات والكفاءات والقدرات. حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن عناصر الذكاء الانفعالي عوامل شخصية وليست قدرة. وقد أطلق على هذا المدخل إسم النموذج المختلط، وتمثل كتابات بار-أون (Bar-On , 1997) هذا الاتجاه. وقد عرف بار-أون الذكاء الانفعالي على إنه مجموعة من المهارات والقدرات الاجتماعية والانفعالية والشخصية التي تؤثر في قدرة الفرد على التوافق بكفاءة مع المطالب والضغوط البيئية. كما اعتبره عاملا هاما في تحديد قدرة الفرد على النجاح في الحيان وأن له تأثير مباشر على الرفاهية العامة للفرد.

إن اختلاف المدخلين السابقين في تعريف الذكاء الانفعالي على في قياس المفهوم، فبينما يري أصحاب نموذج القدرة أن مقاييس الأداء

Performance Measures أفضل الطرق لقياس الذكاء الانفعالي، يري المؤيدون للمدخل المختلط أن أساليب التقرير الذاتي Self-report أفضل الطرق لقياس الذكاء الانفعالي.

وقد قام ماير و كاروزو وسالوفي Mayer, Caruso and Salovey (1998) مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل" (Multifactor Emotional Intelligence Scale) MEIS ثم قام ماير سالوفي وكاروزو Mayer, Salovey, Caruso (2001) بتحسين المقياس وتوصلوا إلى نسخة مختصرة وأكثر ثباتاً أطلقوا عليها اسم اختبار ماير سالوفي و كاروزو للذكاء الانفعالي (Mayer, Salovey, and Crauso Emotional Intelligence Test) MSCEIT وقد استدلوا على أن الذكاء الانفعالي وفقا لهذا التصور يمكن النظر إليه على إنه نوع من الذكاء لأن: ١- مكونات الذكاء الانفعالي وفقاً لهذا التصور تمثل مجموعة مترابطة من الكفاءات التي يمكن تفسيرها إحصائيا كعامل واحد مكون من أربعة مقاييس فرعية، ٢- أن تلك المكونات متمايزة - إلا إنها في نفس الوقت ترتبط بدرجة ما- بقدرات مثل الذكاء اللفظي، ٣- كما أن هذه المكونات تنمو مع العمر.

وبالمثل حاول عدد من الباحثين إعداد وبناء مقاييس تقرير ذاتي للذكاء الانفعالي فقدم بار-أون (1997) Bar-On قائمة بار-أون لنسبة الذكاء الانفعالي (Bar-On Emotional Quotient Inventory) EQ-I وقد شاع استخدام مقاييس التقرير الذاتي في البحوث التي اهتمت بالذكاء الانفعالي، ويرجع هذا في المقام الأول إلى سهولة تطبيقها وتصحيحها. ويقرر كيارونش وآخرون .Ciarrochi et al (2001) وجود خمسة فروق رئيسية بين اختبارات الأداء ومقاييس التقرير الذاتي هي:

١- تقيس اختبارات الأداء الذكاء الانفعالي الفعلي أو الواقعي بينما تقيس مقاييس التقرير الذاتي الذكاء الانفعالي المدرك.

٢- تستغرق بصورة عامة اختبارات الأداء وقت أطول لتطبيقها من مقاييس

التقرير الذاتي وذلك لأن مقاييس التقرير الذاتي تسمح للأفراد أن يلخصوا مستواهم في الذكاء الانفعالي في عبارات قليلة ومختصرة، بينما تتطلب مقاييس الأداء عدد كبير من الملاحظات قبل إمكانية تحديد مستوي الذكاء الانفعالي للفرد.

٣- تتطلب مقاييس التقرير الذاتي على خلاف اختبارات الأداء أن يكون الأفراد على وعي بمستواهم الحقيقي في الذكاء الانفعالي، وقد وجدت الأبحاث ارتباط متوسط (٠,٣٠ إلى ٠,٤٩) بين مقاييس القدرة العقلية الواقعية والمدركة، وبالمثل وجد أن إدراك الانفعالات بواسطة التقرير الذاتي لا يرتبط بالكيفية التي يسلك بها الأفراد في الواقع.

٤- تتمثل الصعوبة الكبرى المتعلقة بمقاييس التقرير الذاتي في أن الأفراد قد يغيرون استجابتهم لتبدو أفضل أو أسوأ مما هي عيه بالفعل، ولمعالجة هذا النوع من المشكلات فإنَّ مقاييس التقرير الذاتي تمكن أن تشتمل على عبارات تقيس مقدار تحوير الأفراد لاستجاباتهم .

٥- تميل مقاييس التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي إلى الارتباط بسمات موجودة في مجال علم نفس الشخصية منذ زمن بعيد وتأكد وجودها كسمات ثابتة نسبيا مثل تلك العوامل المكونة لنموذج العوامل الخمس الكبرى، وعلى العكس فإن مقاييس الأداء للذكاء الانفعالي تميل إلى أن تكون أقل ارتباطا بمقاييس الشخصية، وتشارك الذكاء المعرفي قدراً من التداخل.

وقد أجري دافيز وستانكوف و روبرتز Davies, Stankov, & Roberts(1998) دراسة تقويمية للخصائص السيكومترية لمقاييس الأداء ومقاييس التقرير الذاتي وتوصلوا إلى أن بعض مقاييس التقرير الذاتي أظهرت معاملات ثبات منخفضة (مثل اختبار الذكاء الانفعالي لجولمان) وأن مقاييس التقرير الذاتي التي أظهرت معاملات ثبات مقبولة تشبعت على عوامل الشخصية المعروفة لدرجة أنه لا يمكن التمييز بين الذكاء الانفعالي وتلك العوامل. وعلى الجانب الأخر فإنه بالمقارنة بمقاييس التقرير الذاتي فإن

مقاييس الأداء أظهرت مؤشرات ثبات منخفضة جداً لا تتفق والمستويات السيكومترية المقبولة، وأن قيم معاملات الثبات ترتبط بالطريقة المستخدمة في تصحيح استجابات الأفراد. وذلك لأن مقاييس الأداء تعاني من عدم وجود طريقة واحدة متفق عليها لتصحيح استجابات الأفراد، فقد قدم ماير وآخرون Mayer et al. (2000) ثلاث طرق لتصحيح استجابات الأفراد على اختبار الذكاء الانفعالي: محك الاتفاق Consensus Criterion " فالإجابة الصحيحة هي الخيار الأعلى جذبا من بين الخيارات المتاحة لدى مجموعة المشاركين" ومحك الخبير Expert Criterion "وتحدد الإجابة الصحيحة من خلال سؤال مجموعة من الخبراء ويعتبرا لاختيار الذي يتفق عليه غالبية الخبراء هو الإجابة الصحيحة "ومحك الهدف Target Criterion " فالبند الذي يعرض مشكلة تقع لشخص مستثار انفعاليا، فإن تحديد الانفعال الصحيح الذي شعر به ذلك الشخص يمكن تحديده من خلال سؤال تلك الشخصية التي تم اقتباس سيناريو البند منها"

ويتضح مما سبق أنه لا يوجد اتفاق حول أنسب الطرق لقياس الذكاء الانفعالي، كما أنه لا يوجد اتفاق حول ما إذا كانت مقاييس الأداء ومقاييس التقرير الذاتي هما طريقتان مختلفتان لقياس نفس المفهوم أم أن كل منهما تقيس مفهوما مختلفا عن الأخرى. ويعتبر بتريدس وفرنهام Petrides, and Furnham (2000) من أنصار وجهة النظر التي ترى أن مقاييس التقرير الذاتي واختبارات الأداء هي طريقتان لقياس مفهومان مختلفان وقد أيدت نتائج دراسة O'Connor et al. (2003)هذا الاتجاه فالارتباطات التي أظهرتها نتائج الدارسة بين أبعاد قائمة نسبة الذكاء الانفعالي لبار-أون واختبار ماير وسالوفي وكاريسو للذكاء الانفعالي لا تتفق مع أداتين من المفترض أنهما تقيسان نفس المفهوم ولكن بطريقتين مختلفتين.

الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي

يفترض أن الذكاء المعرفيُ والذكاء الانفعالي نوعان مختلفان من الذكاء (Daves et al., 1998) ، إلا إنهم يشتركان في أن كلاً منهم يستخدم المعرفة التقريرية Declarative Knowledge والمعرفة الادائية

Procedural Knowledge وأنهم يطبقوا هذان النوعان من المعرفة بأسلوب مرن. حيث تختص المعرفة التقريرية بفهم طبيعة المواقف الخاصة، بينما تشير المعرفة الادائية إلى فهم ما يتم أداؤه في مواقف معينة. و يعني التطبيق المرن للمعرفة الادائية والتقريرية فهم ما يحدث في المواقف الجديدة وغير المعروفة ومعرفة ماذا تفعل في تلك المواقف.يكمن الفرق الهام بين الذكاء المعرفي والانفعالي في استخدام وتطبيق المعرفة. الذكاء المعرفي يختص عادة بالمشاكل التي لها حل أمثل وحيد، وفي المقابل يختص الذكاء الانفعالي بالمشاكل التي يمكن تفسيرها بطرق مختلفة، والتي لا يوجد لها حل موضوعي، وحيث أن استجابات مختلفة ربما تؤدي إلى نواتج إيجابية مرغوبة. بالإضافة إلى هذا فإنه لا يوجد معايير مطلقة لتقيم الذكاء الانفعالي: فمكونات السلوك الذكي تتحدد عن طريق البيئة التي فيها يظهر السلوك (Van Der Zee, Thijs, and Schakel, 2002, P. 104)

ومن الناحية التنظرية، فلكي يعتبر الذكاء الانفعالي تكوين افتراضي منفصل داخل إطار القدرة المعرفية، فإنه يجب أن يرتبط بصورة متوسطة ، وليست مرتفعة بمقاييس الذكاء المعرفي. وهناك العديد من الدراسات التي بحثت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمقاييس التقليدية للذكاء المعرفي، وقد استخدمت هذه الدراسات مقاييس مختلفة لنوعي الذكاء. فعلي سبيل المثال أقر بار-أون (1997) Bar-On بعدم وجود علاقة (ر=٠,١٢) بين قائمة نسبة الذكاء الانفعالي ومقياس وكسلر لذكاء الراشدين وبالمثل توصل نيوسم، داي وكاتانو Newsome, Day, & Catano (2000) إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا (ر=٠,٨) بين قائمة نسبة الذكاء الانفعالي ومقياس القدرة المعرفية. وفي دراسة أخري قام بها دركسون، كراميز وكاتزاكو Derkson, Kramer, Katzko (2002) وجدوا أن الدرجة الكلية لنسبة الذكاء الانفعالي لا ترتبط بالقدرة العقلية العامة، إلا إن بعدا إدارة الضغوط والمزاج العام لقائمة نسبة الذكاء الانفعالي ارتبطا بصورة دالة إحصائيا إلا إنها ضعيفة بالقدرة العقلية العامة (ر=٠,١ و ر=٠,١٢ على الترتيب)، وبالرغم من أن قيم معاملات الارتباط كانت منخفضة بين أبعاد الذكاء الانفعالي والقدرة العقلية العامة، إلا أنها كانت دالة إحصائيا بسبب كبر حجم عينة الدارسة(ن=٨٧٣).

وقد اتسقت نتائج دراسة منى سعيد أبو ناشي (٢٠٠٢) التي أجريت على عينة مكونة من ٢٠٥ طالبا وطالبة من كلية التربية النوعية جامعة المنوفية، مع ما توصل إليه دركسون وآخرون Derkson et al. (2002) بأن الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي مفهومان مختلفان، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي بين ٠,٠٢ إلى ٠,٢٥ وأن تلك القيم لم تكن دالة إحصائياً ماعدا العلاقة بين بعد التعاطف والذكاء المعرفي فقد كانت قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوي ٠,٠٠١.

وأخيراً اسفرت دراسة هيماتي وآخرون Hemmati et al. (2003) إن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية على بطارية الاستعداد متعدد العوامل كانت دالة عند مستوي ٠,٠٥ فقط لبعدين من أبعاد الذكاء الانفعالي وهما: القدرة على التوافق والمزاج العام، وعلي الرغم من ارتباط ثلاث أبعاد للذكاء الانفعالي (العلاقات بين الأشخاص، القدرة على التوافق، والمزاج العام) بالذكاء اللفظي، فإن الذكاء الأدائي لم يرتبط بصورة دالة إحصائياً بأي بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي. وبالرغم من أن بعض أبعاد الذكاء الانفعالي قد ارتبطت بصورة دالة إحصائياً بالدرجة الكلية والذكاء اللفظي؛ إلا أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين ٠,٢١ إلى ٠,٢٥.

وبالمثل اهتمت بعض الدراسات بالعلاقة بين الذكاء الانفعالي كما يقاس بمقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل والذكاء المعرفي، ووجد ماير وآخرون Mayer et al. (1999) أثناء تطوريهم للمقياس أن الذكاء الانفعالي يرتبط (ر=٣٦،.) بالبعد اللغوي لمقياس ألفا لذكاء المجندين. إلا أن نتائج دراسة كيارونش وآخرون Ciarrochi et al. (2000) لم تؤيد نتائج ماير وآخرون بوجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي كما يقاس باختبار رافن. وبالمثل أظهرت دراسة لوبيز وآخرون Lopes et al. (2003) أن الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي كما يقاس باختبار ماير سالوفي وكاريسو للذكاء الانفعالي MSCEIT لم ترتبط (ر=٠,١٧) بالذكاء اللغوي كما يقاس بمقياس وكسلر لذكاء الراشدين، إلا إن بعد فهم

الانفعالات ارتبط ارتباطا (ر=٠,٣٩) دالا إحصائياً بالذكاء اللغوي، بينما لم تظهر أبعاد المقياس الثلاث الأخرى (إدراك الانفعالات، استخدام الانفعالات، وإدارة الانفعالات) ارتبطاً دالاً إحصائياً بالذكاء اللغوي.

الذكاء الانفعالي والنجاح المهني

أهتم علماء النفس بزيادة الدقة التنبؤية بالأداء المهني للأفراد و ذلك بإضافة بعض المتغيرات بجانب استخدام الذكاء، وقام شميدت وهانتر Schmidt & Hunter (1996) بمراجعة للدراسات التي اهتمت بالأهمية النسبية للمؤشرات المختلفة للأداء الوظيفي وتوصلا إلى أنه لا يوجد مؤشر من بين المؤشرات التى يمكن استخدامها في التنبؤ بالأداء الوظيفي يقترب من كفاءة القدرة العقلية العامة، وأن يقظة الضمير Conscientiousness كأحد أبعاد الشخصية تأتي في المرتبة الثانية، وأن توظيف هذا البعد بجانب اختبار الذكاء العام في عملية التنبؤ بالأداء الوظيفي رفع قيمة معامل الأرتباط بالأداء المهني إلى ٠,٦٥

وفي محاولة لزيادة الدقة التنبؤية قام عدد من علماء النفس بتقديم أنواع أخرى من الذكاءات، فظهرت نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences لجاردنر Gardner (1983) ، والنظرية الثلاثية Triarchic Theory لسترنبرج Sternberg (1985)، فيري جاردنر أن تصوراتنا عن الذكاء يجب أن تتشكل ليس فقط من خلال دراستنا للأطفال العادين ولكن يجب أن تعتمد على دراستنا للأطفال والأشخاص الموهوبين والخبراء في مجالات مختلفة والأفراد الذين يعانون من أشكال منتقاة من تلف المخ Brain Damage ، ولهذا فقد تضمنت نظرية جاردنر الذكاء الموسيقي، والذكاء الحركي والذكاء الشخصي بالإضافة إلى الذكاءات الرياضية والمكانية واللغوية التقليدية المألوفة.

كما أظهرت دراسة سترنبرج و جريجوريكو Sternberg & Grigorenko (2001) أن الذكاء العملي Practical Intelligence – كأحد أنواع الذكاءات الثلاث التي قدمتها النظرية – يمكنه تفسير ٣٢% من التباين فوق ما تسهم به اختبار الذكاء المعرفي.

وقد أظهرت نتائج دراسة نيكـولا وتساويسـيس Nikolaou and Tsaousis (2002) أن الأفراد المرتفعين في الذكاء الانفعالي أقل في تقديرهم لضغوط العمـل، إلا أن درجاتهم أعلي في تقديرهم لدرجة إلتزام المؤسسات اتجـاه العـاملين بهـا، وأيضا في تقديرهم لدرجة التزام العاملين اتجاه المؤسسة التى يعملون بها، أي أنهـم أكثر ولاءًا للمنظمة التي يعملون فيها. كما أوضحت الدراسة وجود علاقة سالبة بين الذكاء الانفعالي وإدراك الأفراد للمصادر المختلفة للضغوط (علاقات العمل، العـبء الزائد، التحكم، الاتصال والمصادر، الرواتب، طبيعة العمل) داخـل بيئـة العمـل. وأظهرت دراسة بريسي وآخـرون Brissie, et al. (1988) أن هنـاك علاقـة عكسية بين درجة الاحتراق النفسي للمعلم والكفاءة التدريسـية، وأن المعلـم الـذي يشعر بمساندة مدير المدرسة وزملاء العمل يقل احتمال احتراقه النفسي. وقد أيـدت دراسة هوستون Huston (2001) أن كفاءة المعلم تـرتبط بـالاحتراق النفسـي، فالمعلمين المرتفعين أو المنخفضين على بعد الإجهاد النفسي إدركهم تلاميذهم علـى إنهم أكثر كفاءة من المعلمين المتوسطين على هذا البعد. وقد أظهرت دراسـة يـو، ليي و ليي You, Lee, and Lee (1998) أن الذكاء الانفعالي يؤثر فـي درجـة شعور المعلم بالاحتراق النفسي، فالمعلمون الأكثر مرونة والأفضل في التعامل مـع المشاكل الانفعالية أقل شعوراً بالاحتراق النفسي الناتج عن ظروف العمل. وقد أيدت دراسة منديس Mendes (2002) الدور الإيجابي للذكاء الانفعالي في تحديد درجـة الاحتراق النفسي للمعلم، فقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة سالبة بـين إدارة الانفعالات وكل من الاستنفاذ الانفعالي والإنجاز الشخصي المنخفض كبعدين مـن أبعاد الاحتراق النفسي لمعلم المرحلة الثانوية.

لهذا فقد زاد الوعي بالدور الذي يلعبه الذكاء الانفعالي للمعلم في مساعدته علـى تحمل ضغوط العمـل وتحسـين أدائـه التدريسـي، ولهـذا فقـد هـدفت بعـض الدراسات (e.g. Tucker et al. 2000, Kaplan, 2002) إلى وضع برامج تهدف إلى تنمية الذكاء الانفعالي للمعلم، و معرفة كيف يؤثر هـذا علـى تنميـة الـذكاء الانفعالي للتلاميذ، . وقدم توكر و آخرون Tucker et al. (2000) برنامج لتنميـة

الذكاء الانفعالي يتكون من أربع مراحل: الإعداد Preparing، التدريبtraining ، التحويل والمحافظة، Transforming and Maintenance وأخيراً التقويم Evaluation. وقد أظهرت دراسة كابلن Kaplan (2002) إمكانية تنمية قدرات المعلمين على إدراك وفهم وإدارة الانفعالات و أيضاً إمكانية نجاح المعلمين في تنمية الذكاء الانفعالي لتلاميذهم من خلال برامج التعلم الاجتماعي-الانفعالي

اقترن ظهور الذكاء الانفعالي بعدد من الافتراضات التي حاولت أن تبرز أهمية هذا المفهوم الجديد في التنبؤ بعدد من النواتج الحياتية الإيجابية، فربطت الدراسات بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة وجودة العلاقات المتبادلة بين الأفراد والنجاح في المهن التي تتضمن قدر كبير من التفكير المنطقي في المعلومات الانفعالية مثل تلك المهن التي تتضمن الابتكار والقيادة والبيع والعلاج النفسي (Bar-On, 1997; Ciarrochi, Chan, and Caputi, 2000, Palmer, Donaldson & Stough, 2002)

وقد توصلت هذه الدراسات إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة وجودة العلاقات المتبادلة بين الأفراد وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين ٠,٢٢ إلى ٠,٤١ كما أظهرت هذه الدراسات أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة وجودة العلاقات وذلك حتى بعض الضبط الإحصائي للذكاء والانبساط والتعاطف.

كما أظهرت نتائج دراسة روبين Rubbin (1999) أن أطفال المدارس الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس الذكاء الانفعالي قيموا من قبل زملائهم على إنهم أقل عدواناً، ومن قبل معلميهم على إنهم أكثر اجتماعياً من التلاميذ الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس الذكاء الانفعالي. وبالنسبة للراشدين أظهرت دراسة ترنيدلد Trinidad (2002) أن الراشدين الذين حصلوا على درجات عالية على مقياس أقل احتمال أن يدخنوا أو أن يتناولوا الكحول. (As cited in Lopes, Salovey, & Straus, 2003)

إلا إن أقوي الافتراضات وأكثرها تأثيراً والتي أدت إلى انتشار مفهوم الذكاء الانفعالي بين المتخصصين وغير المتخصصين وزاد اهتمام الرجل العادي بهذا

المفهوم هو إدعاء بالارتباط الموجب القوي بين النجاح المهني والذكاء الانفعالي وافتراض أن قيمة هذا الارتباط تزيد عن مثيلاتها بين النجاح المهني والذكاء العام "القدرة العقلية العامة". وليس أدل على قوة تأثير هذا الافتراض من تضمين معظم الدراسات إن -لم يكن جميعها- لمقولة جولمان (١٩٩٥) بأن الذكاء العام يمكنه تفسير ٢٠% من التباين في النجاح في الحياة تاركاً ٨٠% من التباين الذي يمكن تفسيره -وفقاً لرأي جولمان- بواسطة الذكاء الانفعالي. (Cobb and Mayer, 2000, P.14, Jordan, P. J., Ashkanasy, Hartel, & Hooper, G. S., 2002, P. 196)

يتفق ماير وسالوفي Mayer & Salovey (1997) مع جولمان على أن الذكاء العام يفسر ما بين ١٠ إلى ٢٠% من التباين في النجاح في الحياة كما يقاس بالتحصيل الدراسي أو المكانة المهنية، وقد أيد ماير وآخرون Mayer et al. (2000) هذا الافتراض وذلك باستعراض نتائج الابحاث السابقة التي أظهرت أن الذكاء العام يرتبط بمؤشرات عديدة للنجاح في الحياة بحوالي ٠,٤٥، إلا إنهم لاحظوا في نفس الوقت إن أي عامل وحيد للشخصية لا يمكنه أن يفسر إلا مقدار ضئيل من التباين في النجاح في الحياة.

وعلي الرغم من اتفاق كاروزو وولف Caruso and Wolf (2001) مع جولمان على أن مهارات الذكاء الانفعالي المتمثلة في إدراك، وفهم وإدارة الانفعالات تعتبر متطلبات أساسية للنجاح في كثير من الأعمال، وأيضا في انتقاء وتنمية وتحسين العمل ، وأن الذكاء الانفعالي يمكن تنميته سواء نظرنا إليه كمجموعة من المهارات أو كنوع من أنواع الذكاء ، إلا أنهما يريا أن من بين المداخل العديدة التي فسرت دور الذكاء الانفعالي في مواقع العمل، قدم نموذج ماير وسالوفي للقدرة إسهامات عديدة وفريدة لانتقاء وتنمية فاعلية فرق العمل.

ولهذا فقد اهتمت العديد من الدراسات ببحث التأثيرات الإيجابية للذكاء الانفعالي على أداء الأفراد في مواقع العمل المختلفة، ففي دراسة قام بها ريس Rice (1999) على عينة من موظفي شركات التأمين، توصل إلى وجود ارتباط موجب (ر=٠,٥١) بين درجاتهم على اختبار الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي

وكفاءتهم، وتقدير رؤسائهم لهذه الكفاءة، وبالمثل اهتمت دراسة ستين وبوك Stein and Book (2000) بالعلاقة بين درجات الأفراد على قائمة باؤ-أون للذكاء الانفعالي والتقدير الذاتي للنجاح في العمل، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم خمس عوامل للنجاح في العمل هي: تحقيق الذات، السعادة، التفاؤل، اعتبار الذات، والتوكيدية. وبالمثل أظهرت نتائج دراسة راهيم و مينورس Rahim & Minors (2003) وجود علاقة موجبة (ر=٠,٤٧) بين أبعاد الوعي بالذات وتنظيم الذات للذكاء الانفعالي للمديرين ودرجة اهتمامهم بجودة المنتجات والخدمات التي يقدمها المرؤوسين وسلوك المرؤوسين.

اهتمت أيضا بعض الدراسات (e.g. Feyerhem & Rice, 2002; Jordan, et al., 2002) بالعلاقة بين الذكاء الانفعالي للأفراد و لقائد الفريق والأداء الجماعي للفرق، أسفرت دراسة فيرهيم وريس Feyerhem & Rice (2002) وجود علاقة موجبة بين متوسط الذكاء الانفعالي للفرق وتقدير الرؤساء لأداء هذه الفرق، إلا أن الدراسة لم تجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي لقائد الفريق وأداء أفراد الفريق من وجهة نظر المديرين. وقد أجري جودان وآخرون Jordan, et al., (2002) دراسة على ٤٤ فريقاً خلال تسعة أسابيع وقد تم قياس الذكاء الانفعالي باستخدام مقياس للتقرير الذاتي أعتمد على نموذج ماير وسالوفي وقد قام الباحثون بتحليل أداء الفرق التي تميزت بالذكاء الانفعالي المرتفع، والمنخفض، ففي بداية الدراسة تميز أداء الفرق ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع بصورة دالة عن أداء الفرق ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، وفي نهاية الدراسة تماثل أداء فرق الذكاء الانفعالي المنخفض مع أداء أكثر الفرق ارتفاعاً في الذكاء الانفعالي، مما يدل على أن الذكاء الانفعالي يمكن أن يستثير وينشط أداء الفرق، ويتيح للفريق أن يكون بكفاءة وبسرعة كمجموعة متماسكة، بينما تحتاج الفرق المنخفضة في الذكاء الانفعالي وقت أطول لكي تتعلم كيف تعمل بكفاءة كمجموعة. واتساقا مع نتائج الدراستين السابقتين أظهرت دراسة رابيساردا Rapisarda (2002) أن كفاءات التأثير Influence والتعاطف Empathy والتوجه للإنجاز Achievement

Orientation كأبعاد للذكاء الانفعالي ارتبطت بصورة موجبة بتماسك أعضاء الفريق، وأن التعاطف والتوجه للإنجاز ارتبطا بصورة موجبة بأداء الفريق.

الذكاء العام والأداء الوظيفي:

أسهمت حركة القياس النفسي في تحسين عملية انتقاء العاملين في المجالات المختلفة، فقد بدأ استخدام الاختبارات النفسية في التنبؤ بالأداء في العصر الحديث مع الحرب العالمية الأولى، عندما استخدمت النسخ المختلفة لاختبار بينيه لتأهيل وتصنيف المجندين. (Ree & Earles, 1992, P. 87) وقد أدي الاستخدام الموسع للاختبارات النفسية إلى توافر كم كبير من البيانات التي وظفتها العديد من الدراسات في تحديد إسهام الذكاء أو القدرة العقلية العامة في التنبؤ بأداء الأفراد، إلا أن الدراسات المبكرة لم تجد علاقة بين الذكاء والأداء الوظيفي، فالذكاء لم يرتبط بالنجاح المهني للمديرين أو بتقديرات الأداء الجيد لمعلمي المدارس (Seagoe, 1945) ، بل أنه في إحدي هذه الدراسات (Bingham & Davis, 1924) كانت العلاقة سالبة بين الذكاء والقدرة على البيع.

وقد أثرت هذه النتائج السلبية لقدرة الذكاء العام في التنبؤ بالأداء الوظيفي للأفراد في ظهور اتجاه جديد بين علماء النفس والأفراد العادين بأنه يمكن تحسين جودة عملية انتقاء الأفراد للمهن المختلفة باختبار قدرات عقلية أخري بجانب الذكاء أو بديلاً عن الذكاء ، وقد تأكدت هذه الفكرة في نظرية القدرات الخاصة. (Ree & Earles, 1992, P. 87) إلا أن نتائج الدراسات لم تؤيد هذا الاعتقاد، فقد توصلت دراسة ثورنديك Thorndike (1986) إلى إن توظيف اختبارات القدرات الخاصة بجانب اختبارات الذكاء العام في التنبؤ بالأداء المهني للأفراد لم تسهم في تحسين دقة التنبؤ إلا بمقدار ضئيل فوق ما تسهم به القدرة العقلية العامة.

وقد أظهرت التحليلات الفوقية Meta-Analyses للدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين الذكاء و الأداء الوظيفي وقوع الدراسات المبكرة في بعض الأخطاء المنهجية مما أدي بها إلى التوصل إلى هذه النتائج غير المنطقية. فقام جيزيل Ghiselli (1973) بمراجعة الأبحاث المنشورة وغير المنشورة التي اهتمت

بالعلاقة بين القدرة العقلية العامة والأداء الوظيفي وتوصل إلى أن متوسط معامل الارتباط بين الذكاء والكفاءة الوظيفية تراوحت بين ٢٦. و ٠,٣٤ لمدراء التجارة، وتراوحت بين ٠,٢٥ و ٠,٣٢ لموظفي الأعمال الكتابية، في جميع الأحوال فقد كانت قيم معامل الارتباط بين الذكاء والتدريب الوظيفي أعلي منها بين الذكاء والأداء الوظيفي.

وفي دراسة أخري قام هانتر و هانتر Hunter and Hunter (1984) بإجراء تحليل فوقي لنتائج أكثر من ٤٠٠ دراسة، وتوصلا إلى أن القدرة العقلية العامة أو الذكاء العام أفضل المؤشرات للتنبؤ بالنجاح المهني للأفراد، فمتوسط قيم معامل الارتباط بين الذكاء العام والأداء المهني بلغت ٠,٥٧ بالنسبة للوظائف الأكثر تعقيداً والتي تمثل ١٧% من الوظائف في الولايات المتحدة الإمريكية، و ٠,٥١ للوظائف متوسطة التعقيد والتي تمثل ٦٣% من الوظائف، ٠,٣٨ للوظائف منخفضة التعقيد والتي تمثل ٢٠% من الوظائف.

وتري ليندا جوتفردسون Gottfredson (1984) إنه يمكن تفسير العلاقة بين الذكاء والأداء الوظيفي، بأن الذكاء وثيق الصلة بالأعمال التي تتطلب تشخيص وحل للمشاكل، الاستدلال، والتحليل، وتكامل المعلومات المناسبة للمهمة، والقدرة على استثمار الخبرة، والقدرة على ملاحظة التناقضات والأخطاء، وارتكاب عدد قليل من الأخطاء، واستيعاب الطرق الأفضل والأسرع لعمل الأشياء. وتعتقد جوتفردسون تقترن جميعا بالذكاء وتؤثر على قدرة العامل على التكيف، والتدريب والترقي، وحل المشكلات والتي بدورها تؤثر في قيمة العامل بالنسبة للمؤسسة التي يعمل فيها.

ونظراً لهذا الكم الهائل من الدراسات التي أكدت على أهمية القدرة العقلية العامة في التنبؤ بالأداء الوظيفي للأفراد، فقد اهتم الباحثون بمحاولة وضع نموذج و بناء نظريات لمحددات الأداء الوظيفي بهدف تفسير العمليات النفسية المتضمنة والمحددة للأداء الوظيفي، فنتائج التحليلات الفوقية لآلاف الأبحاث وملايين العاملين إزالت الاعتقاد بأن العلاقة بين الذكاء والأداء المهني تتوقف على طبيعة العينة أو على

طبيعة المهنة، مما فتح المجال لإمكانية التطبيق المتزايد لتحليل المسار، وتحليل المتغيرات، وتحليل المتغيرات الكامنة لمصفوفات الارتباطات التي يعتقد إنها تعبر بدرجة كبيرة عن تلك الموجودة في الحياة الواقعية. (Schmidt & Hunter, 1992)

قدم كلاً من شمدت وهانتر Schmidt & Hunter (1992) نموذج يظهر المحددات الرئيسية لتقديرات الأداء وهي: القدرة العقلية العامة، والمعرفة الوظيفية، والأداء الوظيفي. وكما يضح من شكل (١) أن القدرة العقلية العامة تؤثر بصورة مباشرة على الأداء الوظيفي مستقلة عن تأثير المعرفة الوظيفية، كما أن هناك أيضاً تأثير غير مباشر للقدرة العقلية العامة على الأداء الوظيفي من خلال تأثيرها في المعرفة الوظيفية.

وقد اختبر هانتر وشميدت Hunter and Schmidt (1996) النموذج الذي قدماه على عينات تمثل الوظائف المدنية والوظائف العسكرية وقد أكدت الدراسة على أهمية الذكاء في التنبؤ بالأداء الوظيفي للأفراد،وقاما أيضاً بمراجعة الأبحاث التي اهتمت بالتنبؤ بالأداء الوظيفي للأفراد، وتوصلا إلى أن الذكاء أو القدرة العقلية العامة أهم المؤشرات للتنبؤ بالأداء الوظيفي للأفراد، وأن أهمية الذكاء تفوق أهمية الخبرة، كما إن قوة العلاقة بين الذكاء والأداء الوظيفي تزداد كلما زادت سنوات الخبرة، بينما تقل وتضعف العُلاقة بين سنوات الخبرة والأداء كلما زادت سنوات الخبرة. فقد توصل الباحثان إلى أن قيمة معامل الارتباط بين الذكاء والأداء الوظيفي كانت ٣٥،. بالنسبة للأفراد الذين لا تتعدى خبرتهم ثلاث سنوات، بينما كانت قيمة معامل الارتباط ٥٩، . للأفراد الذين تزيد خبرتهم عن ١٢ عاماً. وعلي الجانب الأخر فإن مقدار معامل الارتباط بين الخبرة والأداء الوظيفي بلغت ٠,٤٩ للأفراد الذين تقل مدة خبرتهم عن ثلاث سنوات، وأن مقدار هذه العلاقة تتاقص بين الأفراد الذين تزيد خبرتهم عن ١٢ عاماً.

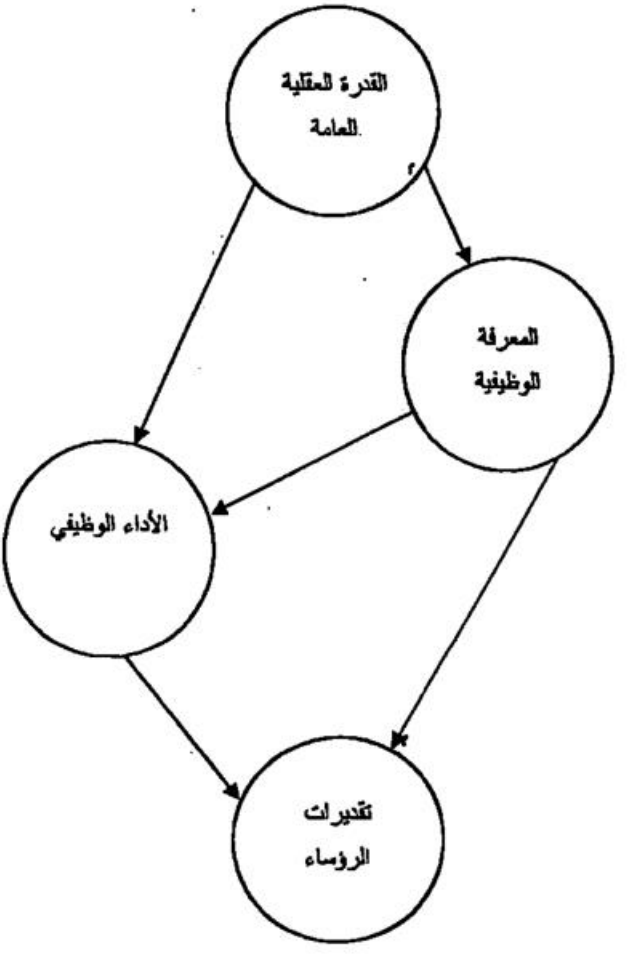
وقدم هانتر وشميدت Hunter and Schmidt (1996) أيضاً نظرية تفسر القدرة التنبؤية العالية للذكاء بالأداء المهني أو الوظيفي، وقد تكونت النظرية من

جزئيين: نظرية التعلم التقليدية لثورنديك، ونظرية المهارات المعرفية النوعية المشتقة من دراسات التحليل العاملي. فالدراسات العديدة التي أجراها ثورنديك الخاصة بالتدريب المهني، التعليمي، الصناعي أوصلته إلى استنتاج أن الفروق الفردية في التعلم هي المحدد الأساسي للفروق الفردية في الأداء، ونظرا لأن القدرة العقلية العامة تتنبأ بكفاءة بالتعلم، فإنها تتنبأ بالفروق الفردية في الأداء الوظيفي. وبالمثل فقد تمكنت دراسات التحليل العاملي من تحديد ثلاثين مهارة معرفية نوعية تستخدم في مهام مختلفة وعديدة، وأن هناك على الأقل ست مهارات معرفية من بين الثلاثين مهارة لازمة لكل وظيفة، وأن هذه المهارات المعرفية ترتبط بالقدرة العقلية العامة.

وفي عام ١٩٩٨ قام كلاً من شميدت وهانتر Schmidt and Hunter بتلخيص النتائج النظرية والتطبيقية للأبحاث التي أجريت خلال الخمس والثمانون عاماً الماضية، وقاما باختبار كفاءة ١٩ مؤشراً للتنبؤ بالأداء الوظيفي، والأداء التدريبي، كما فحصا صدق المزاوجة بين القدرة العقلية العامة مع ١٨ مؤشراً أخرى في زيادة القدرة على دقة التنبؤ بالأداء الوظيفي. وقد أظهرت الدراسة أن القدرة العقلية العامة أفضل المؤشرات للتنبؤ بالأداء الوظيفي، فمتوسط قيم معاملات الارتباط بين الذكاء والأداء بلغت ٠,٥١ وأن قيمة معامل الارتباط بين سنوات الخبرة والأداء الوظيفي ٠,١٨ وأن مقدار التباين الذي يمكن أن تسهم به سنوات الخبرة فوق ما يسهم به الذكاء هو ٦%. وبالمثل فقد توصلت الدراسة إلى أن سنوات التعليم تتنبأ بالقدرة على التعلم في برامج التدريب الوظيفي أفضل مما تتنبأ بالأداء الوظيفي للأفراد، فقد كان متوسط قيم معامل الارتباط بين سنوات التعليم والأداء في برامج التدريب ٠,٢٠ وهذه القيمة ليست مرتفعة إلا أنها ضعف قيمة متوسط معامل الارتباط بين سنوات التعليم والأداء الوظيفي.

وعلي الرغم من هذا الكم الكبير من الدراسات التي أظهرت القدرة التنبؤية للذكاء العام في التنبؤ بالأداء الوظيفي للأفراد، فقد عارض مكليلاند McClelland (1993) أن يكون الذكاء أو القدرة العقلية العامة بأي حال من الأحوال أفضل

مؤشر للتنبؤ بالأداء الوظيفي، وافترض أن الميزة الأسـرية Family Advantage افضل مؤشر للتنبؤ بنوع العمل الذي سيلتحق به الفرد، وأن نوع الجـنس والعـرق ومستوي التعليم والمكانة الاجتماعية و سمات الفرد غير المعرفية مثل الدافعية ربما تفسر مقدار أكبر أو على الأقل مساوي لمقدار التباين الذي يمكن للذكاء تفسيره فـي الأداء الوظيفي والدخل. فالعلاقة بين الذكاء والأداء الوظيفي لا تعني السببية، فهـذه العلاقة قد ترجع إلى وجود عامل ثالث مثل التعليم، الذي ربما إذا تـم تثبيتـه فقـد تختفي العلاقة بين الذكاء والأداء.



شكل (١) نموذج العلاقة بين القدرة العقلية العامة،
والمعرفة الوظيفية، الأداء الوظيفي، وتقديرات الرؤساء

سمات الشخصية والأداء الوظيفي:

أهتم علماء النفس بزيادة الدقة التنبؤية بالأداء المهني للأفراد و ذلك بإضافة بعض المتغيرات بجانب استخدام الذكاء، ولهذا فقد اهتمت العديد من الدراسات بالعلاقة بين سمات الشخصية والأداء الوظيفي، وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن هذه العلاقة تتوقف على العديد من العوامل المتعلقة بطبيعة العمل وبالتالي فإنه يجب الحذر من تعميم النتائج التي نخرج بها من هذه الدراسات، فالشخصية تشتمل على العديد من السمات التي ترتبط فيما بينها بدرجة أقل من ارتباط القدرات المكونة للذكاء، ولهذا فإذا كان الذكاء أو القدرة العقلية العامة قد أيدت الدراسات أهميتها بصرف النظر عن نوع العمل أو موقع العمل، فإنه من غير المنطقي أن نتوقع صدق مقاييس الشخصية في التنبؤ بالأداء الوظيفي عبر المواقع أو الوظائف المختلفة بنفس درجة صدق مقاييس القدرة المعرفية. (Tett, Jackson, Rothstein, 1991, P. 704)

كانت دراسة جيزيل و بارزول Ghiselli & Barthol (1953) من أوائل الدراسات التي هدفت إلى التحليل الفوقي لنتائج الدارسات السابقة عن العلاقة بين سمات الشخصية والأداء الوظيفي. فقد قام الباحثان بمراجعة ١٣٣ دراسة أجريت في الفترة من ١٩١٩ إلى ١٩٥٣ وتوصلا إلى أن متوسط قيم معامل الارتباط تراوحت بين ٠,٤١ لوظائف الأشراف إلى ٠,٣٦ لأعمال البيع، وأن المتوسط العام لقيمة معامل الارتباط ٠,٢١ وبعد أكثر من ثلاثين عاماً قام شمت وآخرون Schmitt, et al. (1984) بمراجعة للأبحاث التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين سمات الشخصية والأداء الوظيفي وتوصلوا إلى أن متوسط قيم معاملات الارتباط (٠,٢١).

وفي دراسة أكثر حداثة قاما كلاً من باريك ومونت Barrick & Mount (1991) بالتحليل الفوقي للدراسات السابقة التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين سمات الشخصية والأداء الوظيفي، وقاما بتصنيف سمات الشخصية التي تتضمنها كل دراسة وفقا لنموذج المكونات الخمس الكبرى للشخصية: يقظة الضمير

Conscientiousness، الانبساطية Extraversion، المسايرة Agreeableness، الاتزان الانفعالي Emotional Stability، والإنفتاح على الخبرة Openness for Experience. وقد صنفت الوظائف التي شملتها هذه الدراسات إلى خمس مجموعات هي: المهن (مثل المعلمين، الأطباء، المهندسين)، رجال الشرطة، المديرين، البائعين، وأخيراً مجموعة العمال المهرة ونصف المهرة. وتوصلت الدراسة إلى أن قيم معامل الارتباط (تراوحت بين٠,٢٠إلى ٠,٢٣) كانت أعلى بصورة ملحوظة بين الأداء ويقظة الضمير مقارنة بأبعاد الشخصية الأخرى، وأن هذه القيم كانت متسقة عبر مجموعات الدراسة الخمسة. كما توصلت الدراسة إلى أن قيم معاملات الارتباط (تراوحت بين -٠,١٣ إلى ٠,١٢) بين الاتزان الانفعالي والأداء و كان هذا على عكس المتوقع، فقد كانت صغيرة مقارنة بتلك الخاصة بيقظة الضمير. أما بالنسبة لبعد الانبساطية فقد أظهر قدرة على التنبؤ بأداء المدرين ومندوبي المبيعات، بينما لم يظهر بعد المسايرة أو الانفتاح على الخبرة ارتباط بالأداء الوظيفي.

وفي نفس العام أجرى تيت وآخرون Tett et al. (1991) بمراجعة للأبحاث التي تناولت العلاقة بين سمات الشخصية والأداء الوظيفي بهدف معرفة المتغيرات التي تفسر التباين في قيم معاملات الارتباط ، وقد اشتمل التحليل الفوقي على ٨٦ بحثاً (٥٤ بحثاً منشور في مجلات علمية، ٣٢ رسالة دكتوراه) وقد توصلت الدراسة إلى أن متوسط قيم معاملات الارتباط بين سمات الشخصية والأداء ٠,١٦ لكل العينات مجتمعة، وأن القيمة المصححة لمعامل الارتباط نتيجة عدم الثبات ارتفعت إلى ٠,٢٤وتوصلت الدراسة إلى إن قيم معاملات الارتباط كانت أعلى في الدراسات التحققية Confirmatory Studies التي بنيت على نظرية ما عن الدراسات الاستكشافية، كما أن قيم معاملات الارتباط كانت أعلي ففي الدراسات التي قامت بتحليل الوظيفة Job analysis لتحديد مقاييس سمات الشخصية التي استملتها الدراسة.

وقد أضافت دراسة تيت وآخرون Tett et al. (1999) بعداً جديداً للعلاقة بين

سمات الشخصية والأداء وذلك بتأكيدها على إنها علاقة ذا اتجاهين Bi-directional بمعني أن العلاقة يمكن أن تكون موجبة أو سالبة اعتماداً على مناسبة السمة للوظيفة، فالانبساطية، على سبيل المثال، ربما تمثل متطلب في بعض الوظائف، والانطواء في البعض الآخر. وقد أظهرت هذه الدراسة أن قيم معامل الارتباط قد معاملات الارتباط قد ارتفعت من ٠,٠٥٥ إلى ٠,١٧٤ ، وأن افتراض أحادية اتجاه العلاقة بين سمات الشخصية والأداء أدي إلى تقدير منخفض لمقدار هذه العلاقة. وفي محاولة أخري لتفسير انخفاض قيم معاملات الارتباط بين سمات الشخصية والأداء قام بيتي وآخرون Beaty, et al. (2001) باقتراح أنه يمكن رفع مقدار هذه العلاقة إذا ما حددنا المتغيرات الوسيطة لهذه العلاقة، والتي منها بيئة العمل، فدرجة الحرية التي تعطي للأفراد تتوسط العلاقة بين سمات الشخصية والأداء الوظيفي، بمعني أن معاملات الارتباط كانت أعلي في بيئات العمل التي تميزت بإعطاء قدر من الحرية للعمال في اتخاذ القرارات عن المواقف التي لا تعطي هذه الحرية.

وقد قدم تيت وبيرنيت Tett & Burnett (2003) نموذج تفاعلي للأداء الوظيفي حدد فيه العوامل التي تتوسط العلاقة بين سمات معينة للشخصية والأداء، وقد هدفا من تقديم هذا النموذج المساعدة في تفسير لماذا تظهر مقاييس سمات الشخصية خصوصية موقفيه في الصدق التنبئي بالأداء ليس فقط بالنسبة لقوة العلاقة وإنما أيضا لاتجاهها.

كفاءة أداء المعلم

يتفق الباحثون على أن عملية تقويم أداء المعلم تعتبر من العمليات المعقدة التي يتداخل فيها العديد من العناصر المرتبطة بالموقف التعليمي من ناحية وبالمعلم كإنسان من ناحية أخري. وعلي الرغم من بساطة هذه العملية من الناحية النظرية إلا أنها من أعقد العمليات من الناحية العملية. فيري نيرينز وكنوب Nerenz & Knop (1982) أنه على الرغم من أن التربويين والأباء والتلاميذ كل منهم يعتقد بأنه يعرف ما هو التدريس الجيد وما هو المعلم الجيد، كما أن كل منهم

يمكنه تقديم قائمة بالسمات التي تميز المعلم الكفأ والمعلم غير الكفأ، إلا إن هناك صعوبة في وضع تعريف محدد للأداء المعلم الكفأ. كما أشار جاج Gage (1968) إلى أنه من الصعوبة بمكان وضع معايير كاملة لقياس كفاءة المعلم، كما أوضح ماكنيل McNael (1982) بأنه لا يوجد حتى الآن توصيف للمعلم الفعال من ثم لا توجد معايير متفق عليها يمكن اعتبارها أساسا جيداً لتقويم المعلم (في حسن جامع، ١٩٩٣).

وفي هذا الصدد تذكر موني Money (1992) أنه في بداية الثلاثينات أهتم علماء النفس والتربية بفهم وتفسير العلاقة بين سمات المعلم الجيد والتقدم التربوي، ثم تحول هذا الاهتمام في الخمسينات والستينات من محاولة تحديد الصفات أو السمات التي تميز المعلم الكفؤ إلى دراسات تهتم أساسا بسلوك المعلم داخل الفصل.فقد أنصب اهتمام البحوث في البداية على سؤال التلاميذ والخبراء في عملية التقويم بتحديد السمات التي يجب توافرها في المعلم الجيد ثم بناء على الإجماع على سمات معينة يتم إعداد مقاييس لتقييم المعلمين بمقارنتهم بتلك السمات التي يعتقد أنها هامة.إلا أن البحوث التالية أهتمت بسلوك المعلم داخل الفصل وقدمت تصور أكثر تعقيداً لكفؤءة المعلم يأخذ في الاعتبار كل من سلوك المعلم أو الطريقة (العملية) ونواتج التلميذ(المحصلة).

وقد توصلت دراسة وزينشاين وفيرست Rosenshine & Furst (1971) أنه يمكن التمييز بين المعلم الكفؤ والمعلم غير الكفؤ اعتمادا على المتغيرات العشرة التالية: ١) وضوح عرض المعلم. ٢) حماس المعلم، ٣) تنوع النشاطات أثناء الحصة، ٤) سلوكيات موجهه نحو أداء المهمة، ٥) المحتوي الذي تناوله الدرس، ٦) تشجيع المعلم لأفكار الطلاب أثناء المناقشات، ٧) انتقادات الطلاب "ارتبطت سلبياً بالتحصيل"، ٨) استخدام التعليقات البناءة في بداية وأثناء الدرس، ٩)استخدام أنواع مختلفة من الأسئلة، ١٠) فحص وتقصي استجابات التلاميذ من قبل المعلم.

وقام ميدلي Medley (1979) بتحليل نتائج ٢٨٩ دراسة ميدانية وتوصل إلى أن الفروق بين المعلمين الأكفاء وغير الأكفاء تتمثل في ثلاثة مجالات أساسية :

١- المحافظة على بيئة التعلم Maintenance of learning environment

٢- استخدام وقت التلميذ Use Pupil Time.

٣- طريقة التعليم Method of Instruction

أوضح ليفين (1979) Levin أنه يمكن التمييز بين ستة مداخل لتقييم أداء المعلم وهي:

١- استخدام تقديرات الطلاب للمعلم من الاستبيانات ومقاييس المسوح الأخرى.

٢- التقويم اعتماداً على الملاحظة من قبل المشرفين مثل مدير المدرسة.

٣- التقويم باستخدام بطاقات الملاحظة أو نظام، مثل نظام تحليل التفاعلي لفلاندر Flanders

٤- التقويم الذاتي من قبل المعلمين لأنفسهم.

٥- التقويم اعتماداً على ما حصله الطلاب في الاختبارات المختلفة.

٦- التقويم عن طريق اختبارات تدريس خاصة.

وشهدت الثمانينات تحولا جديداً في البحوث التي اهتمت بتقويم كفاءة أداء المعلم بالاهتمام بسلوك المعلم والتلميذ والتفاعل بينهما.وقسم حسن جامع (١٩٩٣) الاتجاهات السائدة في تقويم أداء المعلم إلى ثلاثة اتجاهات هي:

١- تقويم المعلم على أساس نمو التلاميذ: يعتقد الكثير من التربويين بأن بلوغ التلاميذ للأهداف التربوية يعتبر معيارا جيداً للحكم على مدي كفاءة المعلم وذلك على اعتبار أن بلوغ التلاميذ لتلك الأهداف تعتبر أقصي غايات التربية. إلا أن بلوغ التلاميذ للأهداف لا تتوقف على كفاءة المعلم فقط، كما أن قياس نمو التلاميذ في مدارسنا العربية لا زال يركز على التحصيل الدراسي ولاسيما في الجوانب المعرفية فقط.

٢- تقويم المعلم على أساس ملاحظة كفاءاته التدريسية.تكاد تتفق الأراء على أن ملاحظة سلوك المعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها يعتبر من أفضل المعايير لتقويمه، وقد أجريت العديد من الدراسات بهدف التعرف على الكفاءات التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم والتي تكون أساسا يتم الأستناد إليه في تقويمه.

وهناك العديد من القوائم العالمية التي ظهرت في هذا المجال أمثال قائمة هوستون Huston (1979) ، تيرنر Turner (1973) ، أما على المستوي العربي فقد ظهرت قائمة الخطيب (١٩٧٧) وكذلك توصل مرعي (١٩٨١) إلى قائمة من الكفاءات التي ينبغي أن تتوافر في الطالب المعلم. إلا أنه لا يوجد اتفاق حول الكفاءات التي يجب أن تتوافر في المعلم، كما أنه يوجد صعوبات تتعلق بتحديد أوزان نسبية لكل كفاءة.

٣- تقويم المعلم على أساس تأثيره في مناخ حجرة الفصل. يقصد بمناخ حجرة الفصل اتجاهات التلاميذ نحو معلميهم ونحو بعضهم البعض، وكذلك نوع التوقعات التي يتوقعا التلاميذ من معلميهم (Flanders, 1967).

وانتقد كلا من ليفين Levin (1979) وحسن جامع (١٩٩٣) الاتجاهات السابقة كمداخل لتقيم كفاءة أداء المعلم. وأظهرت بعض الدراسات أن تقييم أداء المعلم لا يختلف فقط باختلاف المدخل المستخدم في التقويم ولكن يختلف باختلاف من يقوم بعملية التقويم، فقد أظهرت دراسة أوستراندر Ostrander (1990) أن إدراك التلاميذ والأباء يدركوا أداء المعلم بصورة أكثر سلبية من إدراك المعلمين والمدربين، وأن التلاميذ أدركوا المعلمين بصورة أكثر سلبية من إدراك الأباء، كما أنه بينما يوجد اتفاق بين المدربين والمعلمين على التقييم المرتفع لأداء المعلمين، إلا إنهم لا يتفقوا على ترتيب المعلمين.

الدراسات السابقة

لقد أجريت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء المعرفي والإسهام النسبي لكل من الذكاء العام والذكاء الانفعالي في التنبؤ بالنجاح في الحياة بصفة عامة والنجاح المهني بصفة خاصة، وقد تناولنا في الجزء النظري الدراسات التي بحثت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي، والدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والأداء المهني. وسنخصص هذا الجزء للدراسات السابقة التي اهتمت بدراسة الذكاء الانفعالي لعينات من المعلمين، والدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بالأداء المهني:

أولا: دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأداء المعلم

فقد هدفت بعض الدراسات إلى تنمية الذكاء الانفعالي للمعلم من خلال إعداد برامج تدريبيه تهدف إلي تنمية مهارات الذكاء الانفعالي. ومن هذه الدراسات دراسة أليزبيث واكر Walker (2001) التي هدفت إلى تحديد تأثير برنامج قائم على نظريات علم النفس المعرفي، وعلم نفس العقل Psychology of Mind، والتفاؤل المتعلم Learned Optimism في رفع الذكاء الانفعالي وتقدير الذات لدي عينة من المعلمين، وقد تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية (عددها ١٢ معلماً) ومجموعة ضابطة (عددها ١٤ معلماً) وقت استغرقت التجربة ٣٠ يوماً، وقد أظهرت النتائج أنه على الرغم من كلتا المجموعتين أرتفعت درجاتهم على القياس البعدي لقائمة الكفاءة الانفعالية، فإن نتائج تحليل التغاير ANCOVA لم تظهر تأثير للبرنامج المستخدم على الذكاء الانفعالي. وبالمثل فقد هدفت دراسة كابلان Kaplan (2002) إلى تقويم تأثيرات برنامج تدريبي نفس-تربوي Psychoeducational على تنمية الذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة الابتدائية والروضة، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٧ معلمة، وقد صمم البرنامج لتنمية قدراتهم على إدراك وفهم وإدارة الانفعالات، وعلي التطبيق الناجح لبرنامج التعلم الاجتماعي-الانفعالي Social-Emotional Learning Programمع الأطفال. وقد استخدمت مقاييس كيفية وكمية متعددة منها: اختبارات للذكاء الانفعالي، ملاحظة الأداء، ومقاييس للتقرير الذاتي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من أن الذكاء الانفعالي لأفراد العينة كان ضعيف في بداية الدراسة، فإنه تحسن بصورة دالة في التطبيق البعدي، كما تحسن تنفذهم لبرامج الفصل الدراسي مع الأطفال، وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة إعداد المعلمين لتنفيذ برامج التعلم الاجتماعية الانفعالية.

وهدفت دراسة فوقية عبد الفتاح (٢٠٠١) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكفاءة أدائها والذكاء الاجتماعي للطفل، وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٥ معلمة من معلمات الروضة بالمستوي الثاني، و٤٥٠

طفل بواقع ١٠ أطفال لكل معلمة. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي للمعلمة وكفاءة أدائها، كما أظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الاجتماعي المصور بين أطفال المعلمات ذوات المستويات المختلفة من الذكاء الاجتماعي(مرتفع-متوسط-منخفض)، كما اتضح أيضاً أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة من خلال كفاءة أدائها والذكاء الاجتماعي لأطفال الروضة.

وهدفت دراسة هاسكيت (2003) Haskett إلى تحديد الفروق المميزة في الكفاءات الانفعالية بين المعلم الجامعي الفائز بجائزة التدريس وغير الفائزين بتلك الجائزة، ومقارنة درجة توظيف أسس التدريس الجيد بين المجموعتين، و إمكانية التنبؤ بتقديرات الذكاء الانفعالي للعينة التي فازت بجائزة التدريس،و اكتشاف العلاقة بين كفاءات الذكاء الانفعالي والأداء. وقد تكونت عينة الدراسة من ٨٦ معلما جامعياً فازوا بجائزة التدريس و٢٠٠ معلماً جامعياً لم يفوزوا بهذه الجائزة، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين كفاءات الذكاء الانفعالي وسلوكيات التدريس الفعال، إلا أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في استخدام وتوظيف مبادئ التدريس الجيد، وقد استنتجت الدراسة في ضوء هذه النتائج أنه ليس فقط أفعال وسلوكيات عضو هيئة التدريس بالجامعة أمر هام ولكن الاتجاه الضمني وراء هذه الأفعال لها التأثير الأكبر على التدريس الفعال. وأن الحالة المزاجية العامة General Mood كأحد أبعاد الذكاء الانفعالي مؤشر دال للتنبؤ بالفوز بجائزة التدريس.

ثانياً: دراسات تناولت الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي

بالرغم من هناك عدد كبير من الدراسات اهتمت بدراسة الذكاء الانفعالي إلا أن هناك عدد قليل من بين هذه الدراسات هدفت إلى تحديد الإسهام النسبي للذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي في التنبؤ بالنجاح في الحياة بصفة عامة و بالأداء المهني/ الوظيفي للأفراد بصفة خاصة ومن بين هذا العدد القليل من الدراسات:

دراسة ديلويكز ووجز (2000) Dulewicz & Wiggs التي هدفت إلى اختبار الفروض التالية:

١- توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي ونجاح الفرد في مواقع العمل.

٢- أن مقدار التباين الذي يمكن تفسيره في نجاح الفرد باستخدام الذكاء المعرفي أكبر من مقدار التباين الذي يمكن للذكاء المعرفي تفسيره.

٣- أن مقدار التباين الذي يمكن تفسيره في نجاح الفرد باستخدام كلا من الذكاء الانفعالي و الذكاء المعرفي أكبر من مقدار التباين الذي يمكن لكل منهم تفسيره على حدة.

تكونت عينة الدراسة من ٥٤ مدير عام تراوحت أعمارهم بين ٢٩ إلى ٥٤ عام من أيرلندا وإنجلترا، وقد استخدم الباحثان مقياس للذكاء الانفعالي تم اشتقاق أبعاده من مقياس الكفاءات الوظيفية Job Competencies Scale ,وبالمثل فقد اشتق الذكاء المعرفي من بين أبعاد نفس القائمة، واعتد الباحثان على مستوي الأفراد داخل المؤسسات الذين يعملون بهام كمؤشر على النجاح، وأظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الانفعالي يفسر ٣٦% من التباين في نجاح الأفراد في بيئة العمل، وأن الذكاء المعرفي يفسر ٢٧% من التباين، ،وأن كلا من الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي يفسران معاً ٥٢% من التباين في نجاح الأفراد في مواقع العمل.

وتوصل فان دير زي وآخرون Van Der Zee (2002) من خلال الدراسة التي أجروها على ١١٦ طالباً بهدف بحث الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي و كل من الذكاء الأكاديمي والشخصية للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي والنجاح الاجتماعي، أن الذكاء الانفعالي مؤشر أفضل للتنبؤ بالنجاح الاجتماعي من التنبؤ بالنجاح الأكاديمي، وأن التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الانفعالي أفضل المؤشرات للتنبؤ بهذين المتغيرين ثم يأتي الحكم الذاتي والضبط الانفعالي في المرتبة الثانية. ولتحديد الصدق المتزايد Incremental Validity للذكاء الانفعالي للتنبؤ بالنجاح في الحياة التعليمية والاجتماعية فوق ما يسهم به الذكاء المعرفي والشخصية، استخدم الباحثون تحليل الانحدار المرحلي Stepwise Regression وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي يفسر مقدار دال من التباين فوق ما يفسره الذكاء المعرفي والشخصية، إلا

أن متغيرات الشخصية تفسر القدر الأكبر من التباين، أي أن متغيرات الشخصية أقوي مؤشرات التنبؤ بالنجاح في الحياة التعليمية والاجتماعية. فالانبساط كأحد أبعاد الشخص فسر ٤٨% و ٣٢% من التباين في التقدير الذاتي وتقدير الآخرين للكفاءة الاجتماعية. وبالرغم من ذلك فإن الذكاء الانفعالي كان قادراً على تفسير تباين إضافي للنجاح في الحياة الاجتماعية عن طريق التعاطف. وقد اظهرت الدراسة أيضاً أن الذكاء المعرفي ليس مؤشر قوي للتنبؤ بالنجاح، كما أن هناك ارتباط ضعيف (ر=٠,٢٤) بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي كما أنه على عكس المتوقع فإن العلاقة بين بعض أبعاد الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي كانت سالبة.

وقد أيدت نتائج دراسة لام وكيبي Lame & Kippy (2002) ما توصل إليه فان دير زي و آخرون Van Der Zee et al. (2002) بأن الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي مفهومان منفصلان يسهم كلاً منهم بصورة مختلفة في التنبؤ بالنواتج السلوكية المعرفية وغير المعرفية، فقد هدفت الدراسة إلى بحث تأثير الذكاء الانفعالي على أداء الأفراد، فقد حاولت الدراسة الإجابة على الفروض الثلاث التالية:

١- هل يفسر الذكاء الانفعالي العام مقدار من التباين في الأداء المعرفي للأفراد أكثر مما يفسر الذكاء العام.

٢- هل تفسر سمات أدراك الانفعالات مقدار من التباين في الأداء المعرفي للأفراد أكثر مما يفسر الذكاء العام.

٣- هل تفسر سمات فهم الانفعالات مقدار من التباين في الأداء المعرفي للأفراد أكثر مما يفسر الذكاء العام.

٤- هل تفسر سمات تنظيم الانفعالات مقدار من التباين في الأداء المعرفي للأفراد أكثر مما يفسر الذكاء العام.

وقد تكونت عينة الدراسة من ٣٠٤ طالبا جامعياً ١٥٢ طالب و ١٥٢ طالبة وقد تراوحت أعمارهم بين ١٨ إلى ٣٣ عاماً بمتوسط عمر زمني ٢٠,٨ عاماً، وانحراف معياري ٤,٢ عاماً، وقد أظهرت النتائج أن الذكاء الانفعالي العام قد زاد

القدرة على التنبؤ بمقدار ٣% فوق ما أسهم الذكاء العام، وبالمثل فقد أسهمت القدرة على إدراك الانفعالات والقدرة على تنظيم الانفعالات بمقدار ٧% ، ٢% على الترتب فوق ما أسهم به الذكاء العام، بينما لم يسهم بصورة دالة إحصائيا فهم الانفعالات في التنبؤ بالأداء المعرفي للأفراد فوق ما أسهم به الذكاء العام. وتوصلت الدراسة أيضا إلى أن هناك ارتباط ضعيف دال إحصائياً بين الذكاء العام وكل من فهم الانفعالات (ر=٠,٣٨) والذكاء الانفعالي العام (ر=٠,٢٥).

وقد هدف لوبيز وآخرون Lopez et al. (2003) في دراستهم إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية والذكاء اللفظي و إسهام هذه العوامل في التنبؤ بالجودة المدركة للعلاقات الاجتماعية بين الأشخاص ، وقد تكونت عينة البحث من ١٠٣ طالباً جامعياً بمتوسط عمر زمني ١٩,٢ عاماً، وقد استخدم الباحثون اختيارماير سالوفي وكاروزو للذكاء الانفعالي MSCEIT لقياس الذكاء الانفعالي واستخدم مقياس وكسلر لذكاء الراشدين لقياس الذكاء اللفظي واستخدم قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية NEO Five Factor Inventory واعد الباحثون مقياس للمهارات الاجتماعية المدركة Self-Perceived Social Skills، وقد أظهرت الدراسة أن الذكاء الانفعالي ارتبط بصوره محدودة بكل من الذكاء اللفظي ومقياس الشخصية، فالذكاء اللفظي ارتبط بدرجة متوسطة (ر=٠,٣٩) بأبعاد فهم الانفعالات، إلا أنه لم يرتبط بالأبعاد الأخرى للذكاء الانفعالي: إدراك الانفعالات، استخدام الانفعالات، وإدارة الانفعالات، كما أنه لم يرتبط أيضاً بالدرجة الكلية. وأظهرت الدراسة أن الذكاء الانفعالي أرتبط بصورة إيجابية مع متغيرات: الإدراك الإيجابي للعلاقات الإيجابية مع الآخرين وللمساندة الاجتماعية للأب، والتفاعلات الإيجابية مع الأصدقاء وأن هذه الارتباطات ظلت دالة إحصائياً حتى بعد ضبط متغيرات الذكاء اللفظي وسمات الشخصية.

تعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال استعرضنا للدراسات السابقة التي بحثت العلاقة بين كل من الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي بالأداء الوظيفي يتبين الآتي:

١- هدفت العديد من الدراسات (e.g., Hunter & Hunter , 1984; Schmidt & Hunter ,1992; Hunter & Schmidt, 1996) ببحث العلاقة بين الذكاء المعرفي والأداء الوظيفي وتوصلت هذه الدراسات أن الذكاء المعرفي أهم مؤشر للتنبؤ بالنجاح المهني للأفراد، و أن القدرة التنبؤية للذكاء المعرفي أو القدرة العقلية العامة لا تتوقف على طبيعة العمل أو المهنة بل أن أهميته تزداد كلما زادت سنوات الخبرة، بينما تقل أهمية سنوات الخبرة في التنبؤ بأداء الأفراد كلما زادت نسبة ذكاء الأفراد.

٢- هدفت بعض الدراسات إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنجاح في الحياة بصفة عامة والنجاح المهني للأفراد بصفة خاصة، وأظهرت هذه الدراسات أن الذكاء الانفعالي يمكنه التنبؤ بالرضا عن الحياة، و جودة العلاقات المتبادلة بين الأفراد و التماسك (Bar-On, 1997; Ciarrochi, Chan, and Caputi, 2000, Palmer, Donaldson & Stough, 2002)

٣- أن هناك عدد قليل من الدراسات (e.g. Walker, 2001; Kaplan , 2002) اهتمت ببحث التأثيرات الإيجابية للذكاء الانفعالي على أداء المعلم، وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن الذكاء الانفعالي يؤثر إيجابيا على النجاح المهني للمعلم، وأنه يمكن تنمية الذكاء الانفعالي للمعلمين من خلال تدريبهم على مهارات إدراك، فهم، وإدارة انفعالات في الذات أو في الآخرين، وأن هذا التدريب يحمل تأثيرات إيجابية على طريقة تفاعل المعلم مع تلاميذه أو مع العاملين في المدرسة مما يسهم في إدراكه بصورة إيجابية (Haskett, 2003).

٤- يوجد عدد من الدراسات (منى سعيد أبو ناشي ٢٠٠٢. e.g. Derksen et al. 2002; Lopez et al. 2003) اهتمت بالعلاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي و التي توصلت إلى ارتباط ضعيف - على الرغم من أنه كان دال إحصائيا في بعض الدراسات- بين أبعاد الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي.

٥- اهتمت عدد قليل من الدراسات الأجنبية - في حدود علم الباحث- بالإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ ببعض النواتج السلوكية الإيجابية (e.g. Dulewicz & Wiggs, 2000; Der Zee et al., 2002; Lopez et al., 2003) وبالرغم من أن نتائج هذه الدراسات اتفقت على أن الذكاء الانفعالي يمكنه تفسير قدر من التباين في نجاح الأفراد في الحياة فوق ما يفسره الذكاء العام، إلا أنها اختلفت حول الأهمية النسبية لكل منهما. فعلى الرغم من أن دراسة Dulewicz & Wiggs (2000) توصلت إلى أن الذكاء الانفعالي أهم من الذكاء المعرفي في التنبؤ بالنجاح المهني للأفراد وأنه يفسر ٣٦% من التباين بينما يفسر الذكاء المعرفي ٢٧% فقط من التباين في النجاح المهني للأفراد، فقد توصلت دراسة Lame & Kippy (2002) أن الذكاء الانفعالي يفسر ٧% فقط من التباين في النجاح فوق ما أسهمَ به الذكاء المعرفي. وعلى خلاف نتائج هاتيتن الدراستين فقد توصلت دراسة Der Zee et al., (2002) أن الذكاء الانفعالي يفسر مقدار بسيط من التباين في أداء الأفراد وأن الذكاء المعرفي ليس مؤشر جيد للتنبؤ بالنجاح المهني للأفراد وأن سمات الشخصية أهم المؤشرات للتنبؤ بالنجاح المهني للأفراد.

فروض البحث :

في ضوء الأطار النظري للبحث والدراسات السابقة قام الباحث بتقديم نموذج للعلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في علاقتهما بأداء معلمي المرحلة الابتدائية و بصياغة الفروض التالية:

١- تشكل متغيرات الدراسة (الذكاء الانفعالي - الذكاء المعرفي- أداء المعلمين) فيما بينهما نموذجاً يفسرُ الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بكفاءة أداء معلمين ومعلمات التعليم الابتدائي.

٢- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة الابتدائية واختباراته الفرعية وكفاءة أدائهم كما يقيمه مدير المدرسة.

٣- يمكن التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية من خلال أبعاد الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي، ويمكن التوصل إلى أفضل مجموعة من المتغيرات يمكنها التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الأكثر كفاءة ومتوسط درجات المعلمين الأقل كفاءة في المقاييس الفرعية للذكاء الانفعالي.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين الأكثر كفاءة ومتوسط درجات المعلمين الأقل كفاءة في الذكاء المعرفي.

٦- لا تختلف العلاقة بين الذكاء المعرفي وتقديرات أداء معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف مستويات الخبرة.

إجراءات البحث

العينة :

تم اشتقاق عينة الدراسة الحالية من بين معلمي ومعلمات التعليم الابتدائي بإدارتي المنتزه ووسط التعليمية بمحافظة الإسكندرية وقد تم اختيار ١٠ مدارس بواقع خمس مدارس من كل إدارة*. وقد بلغ حجم العينة النهائية للدراسة ٢٢٠ معلماً ومعلمة وذلك بعد استبعاد (١٣) معلماً ومعلمة لم يستكملوا الإجابة على أدوات الدراسة أو أعلنوا عن عدم رغبتهم في الاشتراك في البحث. وقد روعي عند اختيار عينة الدراسة إن تشتمل على الجنسين، وعلي مستويات مختلفة للخبرة، وعلي مؤهلات علمية مختلفة. وكما يتضح من جدول (١) إن عينة الدراسة تكونت من ٧٢ معلماً و ١٤٨ معلمة، وإنه من بين أفراد العينة ١٥٨ يحملون مؤهلاً متوسطاً وإن ٦٢ يحملون مؤهلاً عالياً. وقد تراوحت عدد سنوات الخبرة لعينة

*يتوجه الباحث بالشكر للعاملين في المدارس الابتدائية التالية لتسهيلهم إجراء الجانب الميداني من البحث: التحرير، مصطفي مشرفة، مصطفي أبوهيف، ملك حفني، ومجمع سيدي بشر بإدارة المنتزه التعليمية. ومدارس أسامة بن زيد، عثمان بن عفان، السيد يوسف، مجمع حجر النواتية، وجمال حمدان بإدارة وسط التعليمية.

الدراسة الراهنة بين (١ إلى ٤٧) عاماً، وقد بلغ متوسط عدد سنوات الخبرة ١٦,٤٥ عاماً بانحراف معياري ٦,١٤ عاماً.

جدول (١)

توزيع عينة البحث وفقاً لنوع الجنس والمؤهل الدراسي

المؤهل / الجنس	دبلوم معلمين	بكالوريوس / ليسانس علوم وتربية	المجموع
معلمين	٤٦	٢٦	٧٢
معلمات	١١٢	٣٦	١٤٨
المجموع	١٥٨	٦٢	٢٢٠

تم تطبيق الأدوات في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣ بالنسبة لعينة إدارة المنتزه التعليمية، وفي بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ لعينة إدارة وسط التعليمية. وتم تطبيق أدوات البحث في مجموعات صغيرة – تراوحت ما بين ٢ إلى ١٢ معلماً- وعلي جلستين منفصلتين بواقع اختبار لكل جلسة. لم يتبع الباحث ترتيباً معيناً في تطبيق أدوات البحث، فأحيانا كان يتم تطبيق اختبار رافن ثم في الجلسة الثانية يتم تطبيق اختبار الذكاء الانفعالي وأحيانا كان يتم تطبيق اختبار الذكاء الانفعالي أولا ثم اختبار رافن وفقاً للوقت المتاح في ضوء جدول حصص المعلم ونظام المدرسة وبصورة لا تتعارض مع قيام المعلم بالواجبات المدرسية المكلف بها.

وفي نهاية التطبيق طلب من كل مدير مدرسة تقييم أداء كل معلم على حدة "استمارة منفصلة لكل معلم"

من المعلمين الذين يعملون معه ووافقوا على الاشتراك في البحث، واستكملوا أداة واحدة على الأقل من أدوات البحث، وذلك بالاستجابة على مقياس تقييم أداء المعلم.

أدوات البحث

أولاً: قائمة نسبة الذكاء الانفعالي لبار-أون Bar-On Emotional Quotient Inventory

أعد هذه القائمة ريفين بار-أون (1997) Reuven Bar-On ترجمة وتعريب الباحث [1]

تتكون القائمة من ١٣٣ مفردة تعتمد على أسلوب التقرير الذاتي Self-report تستخدم مقياس ليكرت الخماسي المتدرج ما بين " تنطبق على تماما إلى لا تنطبق على تماما"، وتقيس الدرجة الكلية للقائمة الذكاء الانفعالي للفرد، كما تقيس القائمة ٥ أبعاد رئيسية هي: الذكاء داخل الشخص Intrapersonal Intelligence ، الذكاء بين الأشخاص Interpersonal Intelligence، القدرة على التوافق Adaptability، إدراة الضغوط Stress Management، والمزاج العام General Mood، كما أن القائمة تقيس خمس عشرة بعداً فرعياً هي: الوعي بالذات الانفعالية Emotional Self-Awareness ، التوكيدية Assertiveness ، اعتبار الذات ،Self-regard تحقيق الذات Self-Actualization ، والاستقلالية Independness، التعاطف Empathy ، المسئولية الاجتماعية Social Responsibility، العلاقات الاجتماعية Social Relationship، حل المشكلة Problem solving، اختبار الواقع Reality Testing ، المرونة Flexibility ، تحمل الضغوط Stress Tolerance ، ضبط الاندفاع Impulse Control، والسعادة Happiness ، والتفاؤل Optimism .

ثبات القائمة

ولقد أجريت العديد من الدراسات (e.g. Bar-On, 1997; Bar-On, et al., 2000, Hemmati, et al., 2003; Palmer, et al., 2003) التي هدفت إلى

---

[1] تم التعاقد على هذه الترجمة مع المؤسسة (Multi-Health systems Inc.) التي تمتلك حقوق طبع ونشر المقياس الأجنبي وأيضا تمتلك حق الترجمة العربية التي قام الباحث بإعدادها داخل وخارج الولايات المتحدة الأمريكية وكندا.

تحديد الخصائص السيكومترية للقائمة، وقد أظهرت هذه الدراسات أن مؤشرات الاتساق الداخلي للقائمة باستخدام معامل كرونباك ألفا تتراوح بين ٠٦٩ لمقياس المسئولة الاجتماعية إلى ٠,٨٦ كما أظهرت أن متوسط معاملات ثبات أبعاد القائمة باستخدام طريقة إعادة التطبيق ٠,٨٥ وذلك بفاصل زمني شهر واحد بين التطبيق الأول والثاني، وقد أنخفض معامل الثبات إلى ٠,٧٥ عندما كان الفاصل بين التطبيق الأول والثاني إربعة أشهر. مما يدل على أن القائمة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وفي الدراسة الحالية تتم التحقق من ثبات المقياس على عينة من ١٠٠ معلماً ومعلمة بالتعليم الابتدائي وذلك باستخدام معامل كرونباك ألفا للاتساق الداخلي. وكما يتضح من جدول(٢) أن جميع قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس تقع في الحدود المقبولة لمعامل الثبات " حوالي ٠,٧٠" ماعدا أبعاد التوكيدية والاستقلالية، التعاطف، المسئولية الاجتماعية والمرونة فقد كانت قيم معاملات الثبات لهذه الأبعاد منخفضة إلى حد ما.

صدق القائمة :

لقد تم التحقق من صدق المقياس بطرق متعددة منها:

١- صدق التكوين الفرضي: فقد ارتبطت درجات القائمة إيجابيا بمقاييس الثبات الانفعالي (ر=٠,٧٢)، وبالرضا عن الحياة (ر=٠,٤١)بأستبيان أسلوب الأعزاء (ر=٠,٣٧) وارتبطت درجات الأفراد على المقياس سلبياً بقائمة بك للإكتئاب (ر=-٠,٥٦)، مقياس الصحة النفسية السيئة (-٠,٨٥).

٢- الصدق العاملي: وقد أظهرت التحليلات العاملية الاستكشافية والتحققية التي قام بها بار-أون على عينة مكونة من ٣٨٣١ فرداً أن البناء العاملي الهرمي لنموذج بار-أون للذكاء الانفعالي يتكون من ١٥ مقياس فرعي.

جدول (٢)

قيم معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباك

لأبعاد قائمة نسبة الذكاء الانفعالي لبار-أون

البعد	قيمة ألفا	البعد	قيمة ألفا	البعد	قيمة ألفا
الذكاء الانفعالي العام	٠,٨٩	التوكيدية	٠,٥٢	حل المشكلة	٠,٧١
الذكاء الانفعالي داخل الشخص	٠,٨٠	اعتبار الذات	٠,٦٩	اختبار الواقع	٠,٦٦
الذكاء الانفعالي بين الأشخاص	٠,٨١	تحقيق الذات	٠,٦٩	المرونة	٠,٥٤
القدرة على التوافق	٠,٧٦	الاستقلالية	٠,٥٣	تحمل الضغوط	٠,٧٤
إدارة الضغوط	٠,٧٦	التعاطف	٠,٥٠	ضبط الاندفاع	٠,٧٩
المزاج العام	٠,٦٤	العلاقات الاجتماعية	٠,٦١	السعادة	٠,٦١
الوعي بالذات الانفعالية	٠,٦١	المسئولية الاجتماعية	٠,٥٧	التفاؤل	٠,٧١

تم التحقق في الدراسة الحالية من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التحققي Confirmatory Factor Analysis وذلك على عينة مكونة من ٢٢٠ معلم ومعلمة وقد أظهر النتائج أن النموذج كما قدمه بار-أون لا يتطابق مع بيانات الدراسة الحالية " وقد توصل بالمر وآخرون (2003) .Palmer et al إلى نفس النتيجة بأن النموذج كما قدمه بار-أون لا يتطابق مع بيانات العينة الأسترالية "وعدم وجود عامل عام للذكاء الانفعالي تقيسه قائمة بار-أون وأن القائمة تقيس خمسة مكونات رئيسية وخمس عشرة بعداً فرعياً. وقد أظهر النموذج المعدل تطابق جيد مع بيانات الدراسة الحالية، فقد بلغت قيمة كا^{٢}=١١٧,٥٦ ودرجة الحرية٦٨، وبالرغم أن هذه القيمة دالة إحصائياً إلا أن قيمة جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي Root Mean Square Error of Approximation كانت غير دالة إحصائيا وكانت مؤشرات جودة المطابقة Goodness of Fit Indices أكبر من ٠,٩٠ مما يدل على أن النموذج يتطابق مع بيانات الدراسة بصورة جيدة.

ثانياً: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافنRaven's Progressive Matrices

أعد هذا الاختبار رافن (١٩٣٧)، ويعد اختبار المصفوفات المتتابعة واحداً من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، وهو أفضل الأدوات التي تقيس

الذكاء العام حيث يكون الهدف تحديد المستوي العقلي العام للفرد. ومن الممكن أن يطبق هذا الاختبار بطريقة فردية أو بطريقة جماعية، ويتألف الاختبار من خمس مجموعات تتكون كل مجموعة من ١٢ مفردة أي أن المجموع الكلي لمفردات الاختبار ٦٠ مفردة. وتعبر الدرجة الكلية في الاختبار على (الطاقة العقلية) للفرد. ومنذ ظهور الاختبار عام ١٩٣٨ لم يطرأ عليه إلا تعديلات طفيفة، ففي عام ١٩٤٧ أدخلت تعديلات على بعض المفردات لتحسين ترتيبها المطلق في الصعوبة، وفي عام ١٩٥٨ أعيد ترتيب البدائل التي يتم الاختيار منها بالنسبة لكل مفردة لإعطاء توزيع أكثر تناسقاً من الوجهة الإحصائية.

ثبات الاختبار

للاختبار ثبات مرتفع على عينات مختلفة سواء أكان المختبرين أطفالاً أو من الراشدين، أسوياء أو متخلفين وقد تراوحت قيم معامل ثبات الاختبار بين ٠,٨٠ إلى ٠,٩٠ ، كما حصل فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٧٧) على معاملات ثبات بطريقة إعادة التطبيق على مجموعات مختلفة وتوصل إلى أن قيم معامل الثبات تراوحت بين (٠,٦٤ إلى ٠,٨٦) وقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كيودر-رتشاردسون وتوصل إلى أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (٠,٨٧ إلى ٠,٩٦) مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وقد تم التحقق في الدراسة الراهنة من ثبات الاختبار على عينة مكونة من ١٠٠ معلماً ومعلمة بالتعليم الإبتدائي بمحافظة الإسكندرية باستخدام معادلة كيودر-رتشاردسون رقم ٢٠ فبلغت ٠,٩٤ مما يدل على أن المقياس على درجة عالية من الصدق.

صدق الاختبار

وجد معاملات ارتباط بين درجات الاختبار واختبار ستانفورد-بينه تتراوح بين ٠,٥٠ إلى ٠,٨٦ وكذلك وجد معاملات ارتباط بين درجات الأفراد على الاختبار واختبار وكسلر تتراوح بين ٠,٥٠ إلى ٠,٩١، وقد قام فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٧٧) بحساب صدق الاختبار باستخدام اختبارات للذكاء اللفظي فبلغت قيم معامل الثبات ٠,٧٣ وباستخدام اختبارات الذكاء المصور بلغت ٠,٧٨

وفي الدراسة الراهنة تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام الصدق العاملي على عينه مكونة من ٢٢٠ معلم ومعلمه من العاملين بمرحلة التعليم الابتدائي والمقيدين بدبلومة التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي لمفردات الاختبار أن غالبية (٥١ مفردة من واقع ٦٠) مفردات الاختبار قد تشبعت على العامل الأول وقد بلغت قيمة الجذر الكامن لهذا العامل ٣٣,٢٩ وأن هذا العامل يفسر ٥٥,٤٨% من التباين مما يدل على أن هناك عامل عام يقيسه هذا الاختبار الأمر الذي يتفق مع فكرة بناء هذا المقياس. وقد تم التحقق من صدق

المقياس أيضاً باستخدام التحليل العاملي التحققي Confirmatory Factor Analysis وقد أظهرت النتائج تطابق النموذج الذي يفترض وجود عامل عام واحد تقيسه مفردات الاختبار، فقد بلغت قيمة كا^2 =٢٤،٨٣ بدرجة حرية= ١٧١٠وهي غير دالة إحصائياً كما أن جميع قيم مؤشرات جودة المطابقة كانت جميعا قريبه جداً من الواحد الصحيح مما يدل على النموذج يتطابق تماما مع بيانات الدراسة الحالية، وبالتالي فإن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثالثا: مقياس تقويم معلم الفصل Classroom Teacher Evaluation Scale

أعد الباحث هذا المقياس لتقييم أداء معلم المرحلة الابتدائية من قبل مدير المدرسة، وقد تحددت خطوات تصميم المقياس على النحو التالي:

(١) تحديد التعريف الإجرائي لكفاءة أداء معلم الفصل من خلال مراجعة التراث النفسي والكتابات النظرية التي تناولت هذا المفهوم (Hudson, 1996; Levin, 1979; Medley & Coker, 1987; Ostrander, 1996)

(٢) استقراء عدد من المقاييس التي صممت لتقييم أداء معلم التعليم الابتدائي ومن أهمها مقياس تقييم معلمي الفصل الدراسي Classroom Teachers Evaluation Scale[٢] والذي أعده والتر هيدسون Walter Hudson (1996) والذي يعتبر من أفضل المقاييس وأكثرها استخداماً في الدراسات

([٢]) قام الباحث بترجمة وتعريب هذا المقياس بعد أن تعاقد مع الهيئة "WALMYER Publishing Company" التي تمتلك حق نشر هذا المقياس

المتصلة بتقييم أداء معلم المرحلة الابتدائية. كما قام الباحث بالأطلاع على بعض المقاييس الأخرى التي صممت لتقويم أداء معلم المرحلة الابتدائية (فوقية عبد الفتاح ٢٠٠١، Grant & Carvell, 1980)

(٣) صياغة مفردات مقياس تقويم أداء المعلم، والتى تكونت من (٣٠) مفردة تدور حول ثلاث محاور رئيسية هي: ١- محور طريقة التدريس ويتعلق بتحديد الأهداف، ودرجة التحضير للفصل، ودافعية المعلم للتلاميذ، ٢- محور العلاقات بين المعلم والتلميذ ويتعلق بإعطاء النصيحة والمساعدة للتلاميذ وتشجيعهم التلاميذ على الأسئلة داخل وخارج الفصل، ٣- محور التقويم والتغذية المرتدة ويتعلق بطريقة تطبيق الامتحانات والتكليفات والواجبات وبدرجة المساعدة التي تقدم من المعلم. ويوضح جدول(٣) توزيع مفردات مقياس تقويم أداء المعلم على محاور المقياس.

ويوجد أمام كل مفردة مقياس متدرج من تسع نقاط من رقم ١ إلى ٩، وتتم الإجابة على المقياس بتقدير درجة التي تعكس ا أداء المعلم السلوك الذي تتناوله المفردة، وبالتالي فإن أدني درجة هي ٣٠ وأعلي درجة ٢٧٠ بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى كفاءة المعلم في القيام بعمله داخل وخارج الفصل المدرسي، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى عدم كفاءة المعلم في القيام بدوره.

جدول (٣)

توزيع مفردات مقياس تقويم أداء المعلم على محاور المقياس

محاور المقياس	عدد المفردات	أرقام المفردات في المقياس
طريقة التدريس	١٤	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ١٠١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٠، ٣٠
العلاقات بين المعلم والتلميذ	١٢	٦، ٩، ١١، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩
أسلوب التقويم	٤	١٢، ٢١، ٢٤، ٢٥

ثبات المقياس

تم حساب ثبات مقياس تقويم أداء المعلم بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباك Cronbach's

Alpha وتكونت العينة من ١٢٠ معلم ومعلمة بالمرحلة الابتدائية والمقيدين ببرنامج التأهيل التربوي بكلية التربية جامعة الإسكندرية بالعام الجامعي ٢٠٠٢/٢٠٠٣. وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية علي المقياس والدرجة على كل بعد فرعي ويوضح جدول (٤) معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ويحتوي القطر علي معاملات ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباك للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس تقويم أداء المعلم. وقد أظهرت النتائج أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس والدرجات علي الأبعاد الفرعية مرتفعة مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، كما يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات ألفا للدرجة الكلية ولأبعاد المقياس مرتفعة مما يدل على أن المقياس وأبعاده لهما ثبات مرتفع.

صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق التحليل العاملي لمفردات المقياس على (٢٠٠) معلماً ومعلمة من العاملين بمرحلة التعليم الابتدائي بمحافظة الإسكندرية باستخدام طريقة تحليل عوامل المحاور الأساسية Principal Axis Factoring وليست طريقة المكونات الأساسية Principal Components كما أنه تم التدوير المائل للمحاور باستخدام طريقة بروماكس Promax ولم يعتمد في تحديد عدد العوامل على قيمة الجذر الكامن إذا كان أكبر من الواحد الصحيح أم لا، وإنما أعتمد على الرسم البياني Scree Plot للعلاقة بين رقم العامل وقيمة الجذر الكامن المقابل لهذا العامل. وقد تم

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ومعاملات الثبات

للدرجات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس تقويم أداء المعلم

أبعاد المقياس	طريقة التدريس المستخدمة	التفاعل بين المعلم والتلميذ	التقويم والتغذية المرتدة	الدرجة الكلية
طريقة التدريس المستخدمة	٠,٨٦			
التفاعل بين المعلم والتلميذ	٠,٨٩	٠,٨٧		
التقويم والتغذية المرتدة	٠,٨٣	٠,٩٠	٠,٨٥	
الدرجة الكلية	٠,٩٧	٠,٩٧	٠,٩٢	٠,٨٨

استخراج ثلاث عوامل فسرت ٧٥,٦% من التباين الكلي ، وتم تسمية تلك العوامل: طريقة التدريس وتشبعت ١٤ مفردة بهذا العامل، العلاقات بين المعلم والتلاميذ وتشبعت ١٢ مفردة بهذا العامل، وعامل التقويم وتشبعت ٤ مفردات بهذا العامل.

نتائج الدراسة وتفسيرها

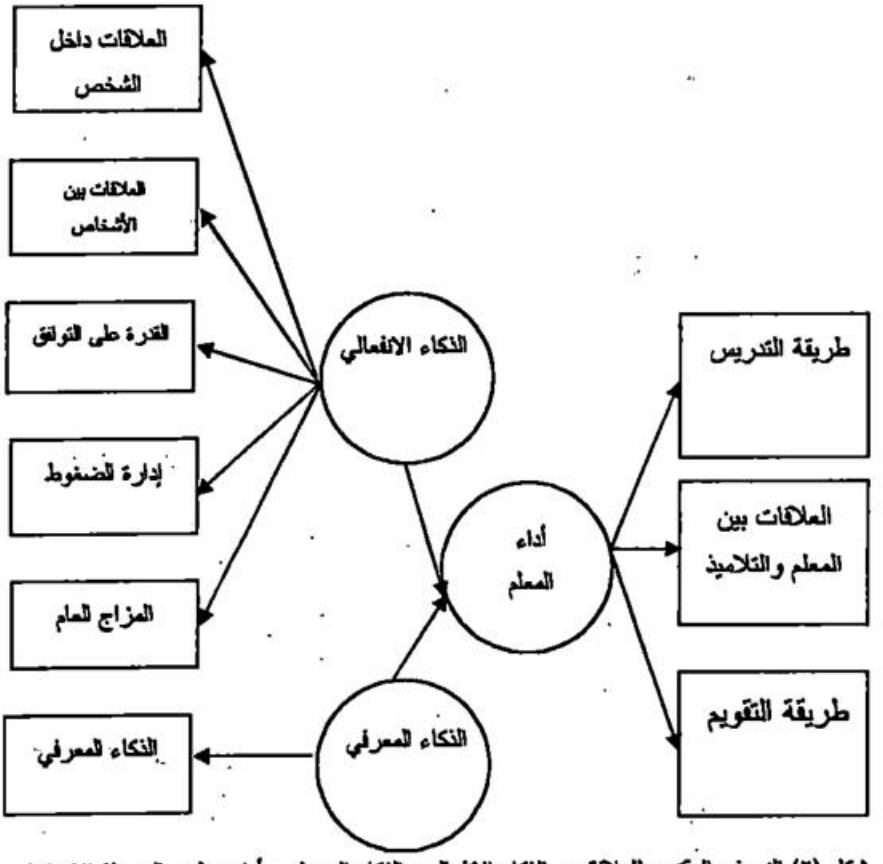
نتائج الفرض الأول وينص على:

تشكل متغيرات الدراسة (الذكاء الانفعالي – الذكاء المعرفي– أداء المعلمين) فيما بينهما نموذجاً يفسر الإسهام النسبي للذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بكفاءة أداء معلمين ومعلمات التعليم الابتدائي. ويوضح شكل (٢) النموذج المقترح في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري. للتحقق من صحة هذا النموذج استخدم الباحث أسلوب نمذجة المعادلة التركيبية Structural Equation Modeling ، بالاستعانة ببرنامج LISREL 8.30 لإجراء التحليلات الإحصائية لهذا الفرض. لحساب جودة مطابقة النموذج المقترح مع بيانات الدراسة الحالية، وتم حساب قيم معاملات المسار على اعتبار أن أداء معلمي المرحلة الابتدائية متغير تابع وكلاً من الذكاء الأنفعالي والذكاء المعرفي متغيرات مستقلة كما تضمن النموذج معاملات الارتباط بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي. كما يتضح من جدول (٥) أن النموذج يتطابق بدرجةمقبولة مع بيانات الدراسة الحالية، فبالرغم من قيمة كا^2 دالة إحصائياً ، إلا أن قيم مؤشرات جودة المطابقة كانت جميعاً قريبة من الواحد. وقد أظهرت قيم مؤشرات التعديل Modification Indices أنه قيمة معامل المسار (B=0.12, t=0.84) بين الذكاء المعرفي وأداء معلمي المرحلة الابتدائية غير دالة إحصائياً، وأنه يمكن تحسين النموذج ليصبح كما يبدو في شكل (٣)

جدول(٥)

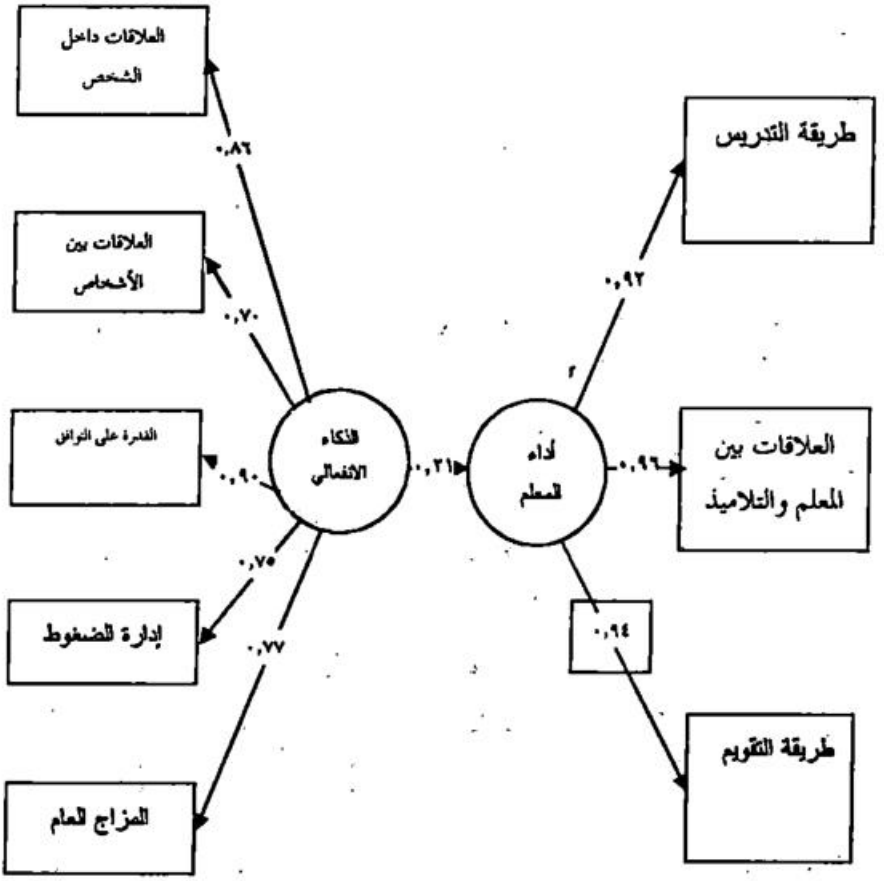
مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح والنموذج المعدل

مؤشرات جودة المطابقة	النموذج المقترح	النموذج المعدل
قيمة كا^2	١٥٠,٢٤	١٠١,٠٣
درجة الحرية (df)	٢٥	١٩
مؤشر التطابق المعياري (NFI)	٠,٩٠	٠,٩٣
مؤشر التطابق غير المعياري(NNFI)	٠,٨٨	٠,٩٢
مؤشر المطابقة المقارن(CFI)	٠,٩٢	٠,٩٤
مؤشر المطابقة النسبي(RFT)	٠,٨٦	٠,٩٠



شكل (٢) النموذج المقترح للعلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي وأداء معلمي المرحلة الابتدائية

وقد قام الباحث بالمقارنة بين جودة مطابقة النموذج المقترح والنموذج المعدل باستخدام اختبار فروق كا^2 Chi-Square Difference Test وذلك بحساب الفروق بين قيم كا^2 للنموذج المقترح والنموذج المعدل وكذلك حساب الفروق في قيم درجات الحرية بين النموذجين ثم مقارنة القيمة المحسوبة للفرق بالقيمة الجدولية المقابلة للفرق في قيم درجات الحرية، وكما يتضح من جدول ٤ أن الفرق في قيم كا^2 بين النموذجين تساوي ٤٩,٢١ وأن الفرق في قيم درجات الحرية تساوي ٦ وأن قيمة الجدولية المقابلة لدرجة الحرية أصغر من القيمة المحسوبة مما يدل على أن النموذج المعدل يحقق مطابقة أفضل مع بيانات الدراسة من النموذج المقترح.



شكل ٣. قيم معاملات المسارات المعدل للعلاقة بين الذكاء الانفعالي وأداء معلمي المرحلة الابتدائية

أوضحت نتائج النموذج السببي تأثير الذكاء الانفعالي للمعلم في كفاءة أداء معلمي المرحلة الابتدائية كما قدرها مديري المدرسة، وهذه النتيجة تبرز أهمية تمكن معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات الذكاء الانفعالي كمتطلب أساسي لنجاح المعلم المهني ، على اعتبار أن الذكاء الانفعالي يمكن المعلم من إدراك وفهم انفعالات التلاميذ والزملاء والعاملين في الإدارة المدرسية، وتمكنه من إدارة هذه الانفعالات بصوره إيجابية الأمر الذي يسهم إيجابياً في تفاعله مع جميع العاملين في المدرسة ويكون علاقات اجتماعية ناجحة معهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ولكر Walker (2001) ودراسة كابلان Kaplan (2002) فقد أظهرت نتائج هاتان الدراستان أن الذكاء الانفعالي للمعلم يرتبط إيجابيا بأداء المعلمين.

ويمكن تفسير أهمية الذكاء الانفعالي للمعلم في ضوء ما توصل إليه هارجريفيز Hargreaves (2000) من أن الانفعالات تمثل جزءاً أساسياً مكملاً للعملية التعليمية، فالانفعالات ليست شئ هامشي بالنسبة لحياة المعلمين والتلاميذ وأنه لا يمكن فصلها عن الفعل والعمل فالانفعال والفكر والأداء مكونات تكمل بعضها البعض، وأن المعلمين يمكنهم جعل بيئة الفصل الدراسي مثيرة أو متبلدة و فاترة لتلاميذهم، وأن هذا يتوقف على درجة الذكاء الانفعالي التي يتمتع بها هؤلاء المعلمين. كما يمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء طبيعة مهنة التدريس فالمعلمون من أكثر الفئات تعرضاً للضغوط النفسية وهذا يرجع كما يري نصر يوسف مقابله (١٩٩٦) إلى تعرض المعلمون إلى بعض الظروف التي لا يستطيعون التحكم فيها مما تحول دون قيمهم بدورهم بشكل فعال، الأمر الذي يسهم في إحساسهم بالعجز عن القيام بالمهمات المطلوبة منهم بالمستوى الذي يتوقعه منهم الإداريين و متخذوا القرار، بالإضافة إلى الآثار السلبية الخطيرة التي يتركونها على تعليم الطلاب، فإن هذا الشعور بالعجز مع استنفاذ الجهد يؤدي بهم إلى حالة من الإنهاك.

كما أوضحت نتائج النموذج المعدل عدم أهمية الذكاء المعرفي كما يقاس باختبار رافن للمصفوفات المتتابعة في تقويم أداء معلمي المرحلة الابتدائية، ويعني هذا أن القدرة العقلية العامة لمعلمي المرحلة الابتدائية لا تؤثر على تقويم مدير المدرسة

لأداء معلمي المرحلة الابتدائية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سيجو Seagoe (1945) أن الذكاء المعرفي لا يرتبط بأداء المعلمين، وتتفق أيضا مع ما توصل إليه مكليلاند McClelland (1993) أن الذكاء أو القدرة العقلية العامة لا يمكن ان يكون بأي حال من الأحوال أفضل مؤشر للتنبؤ بالأداء الوظيفي، وأن العلاقة بين الذكاء والأداء الوظيفي لا تعني السببية، فهذه العلاقة قد ترجع إلى وجود عامل ثالث مثل التعليم، هذا العامل الثالث ربما إذا تم تثبيته فقد تختفي العلاقة بين الذكاء والأداء. إلا أن هذه النتيجة تختلف عن نتائج دراسة هانتر و هانتر Hunter and Hunter (1986) ودارسة ثورنديك Thorndike (1986) ودراسة هانتر وشمدت Hunter and Schmidt (1996) فقد توصلت نتائج هذه الدراسات أن الذكاء المعرفي أو القدرة العقلية العامة أفضل مؤشر للتنبؤ بالأداء المهني للأفراد. يمكن تفسير العلاقة غير الدالة بين الذكاء المعرفي وأداء معلمي المرحلة الابتدائية كما قدر بواسطة مديري المدرسة إلى أن مديري المدرسة لا يقيمون أداء المعلمين ولكنهم يقيمون سلوكهم الاجتماعي، فقد أظهرت نتائج إحدى عشر دراسة أن قيم معاملات الارتباط للعلاقة بين متوسطات تقديرات مديري المدارس لأداء المعلمين والمقاييس المباشرة لكفاءة المعلمين قريبه من الصفر (Medley, 1987, P. 242)

كما أشارت دراسة أوسترندر Ostrander (1996) إلى أنه على الرغم من أن مسئولية تقويم أداء المعلمين تقع في المقام الأول على عاتق مدير المدرسة فإن هذا التقويم قد تأثر بالتحيز والتعصب وتفضيل الأصدقاء والمحاباة ونقص الخبرة، وعدم توافر التدريب المناسب، بالإضافة إلى أن أعباء العمل الإداري التي يقوم بها مدير المدرسة لا تعطي له الوقت الكافي لتقييم أداء المعلم بصوره تجعل المعلمين يثقون في هذا التقييم. كما أن المديرين يميلون إلى النظر إلى عملية تقويم أداء المعلمين على إنها عبأ، وينظر المعلمون إليها على إنها سطحية. وإذا كان هذا هو ما توصلت إليه الأبحاث في المجتمعات الغربية، فإن الصورة في المجتمع المصري أسوأ بكثير، حيث تتدخل الذاتية والمحاباة بصورة أكبر مما يفسر لماذا لا يرتبط

الذكاء المعرفي بأداء المعلمين في هذه الدراسة. أضف إلى هذا أن طبيعة عملية التدريس في مرحلة التعليم الابتدائي لا تحتاج إلى قدر كبير من الذكاء المعرفي بل تحتاج إلى قدر أكبر من الذكاء الانفعالي، فطبيعة المحتوي الذي يتم تدريسه في هذه المرحلة بسيط إلى حد ما و لا يتطلب قدر مرتفع من الذكاء المعرفي لكي يستطيع المعلم استيعابه وبالتالي نقله إلى تلاميذه، بل يتطلب قدر مرتفع من الذكاء الانفعالي لإدارة الفصل وتفهم انفعالات التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية الهامة التي تعتبر بداية السلم التعليمي الإلزامي الرسمي لمعظم الأطفال. لذلك فإن نتائج هذه الدراسة ربما تختلف إذا ما تم دراسة العلاقة بين الذكاء المعرفي والأداء في المرحلة الثانوية أو في التعليم الجامعي.

وأخيراً فقد أسفرت نتائج النموذج المعدلإلى وجود ارتباط ضعيف بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي، فقد بلغت قيم معامل الارتباط بين الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي (ر=٠,٠٩) وهي غير داله إحصائيا مما يدل على أن المتغيران يقيسان مفهومان منفصلان، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Bar-On (1997) ودراسة Derkson et al. (1997) ودراسة مني سعيد أبو ناشي (٢٠٠٢) فقد اتفقت نتائج هذه الدراسات جميعاً إلى أنه لا يوجد ارتباط دال بين الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي.

نتائج الفرض الثاني وينص على:

توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة الابتدائية واختباراته الفرعية وكفاءة أدائهم كما يقيمه مدير المدرسة، للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بين درجات المعلمين على مقياس الذكاء الانفعالي و أبعاده الخمس عشرة ودرجاتهم على مقياس الأداء بمحاوره الثلاثة كما يقدرهم مدير المدرسة. كما يتضح من جدول ٥ أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد أداء معلمي المرحلة الابتدائية تراوحت بين (٠,٠٠ إلى ٠,٣٢)، ، أن أعلى قيمة لمعاملات الارتباط كانت بين التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الانفعالي وطريقة التدريس كأحد أبعاد أداء المعلمين. كما يتضح

من جدول ٥ أن هناك اتساق في العلاقة بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد أداء المعلمين، فإذا كانت العلاقة موجبة ودالة إحصائيا بين أي بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس تقويم أداء المعلمين فهي في الغالب موجبة ودالة إحصائياً بين هذا البعد وأبعاد الثلاث المكونة للدرجة الكلية، ويرجع هذا إلى الارتباط الموجب المرتفع بين الدرجة الكلية لمقياس تقويم أداء المعلمين والأبعاد التي يتكون منها المقياس. كما يتضح من جدول (٦) أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠١ بين تحقيق الذات، التعاطف، المسئولية الاجتماعية، والتفاؤل في جانب وأبعاد طريقة التدريس والعلاقات بين المعلم والتلاميذ وطريقة التقويم والدرجة الكلية على الجانب الأخر. مما يشير إلى أهمية الذكاء الانفعالي لمعلمي المرحلة الابتدائية بما يتضمنه من القدرة على إدراك انفعالات الذات وانفعالات الآخرين والقدرة على إدارة الانفعالات في الذات وفي الآخرين وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Dulewicz and Wiggs (2000) ودراسة Van Der Zee et al. (2003) ودراسة فوقية عبد الفتاح (٢٠٠١) وقد توصلت هذه الدراسات إلى أن الذكاء الانفعالي بما يتضمنه من قدره على الوعي بالذات من الناحية الانفعالية والتعاطف يسهم بصورة إيجابية في الأداء المهني

جدول ٦

معاملات الارتباط البسيط بين أبعاد الذكاء الانفعالي

والدرجة الكلية وأبعاد مقياس تقويم أداء المعلمين

المتغيرات	طريقة التدريس	العلاقات بين المعلم والتلاميذ	أسلوب التقويم	الدرجة الكلية
الوعي بالذات الانفعالية	٠,١٠	٠,٠٤	٠,٠٩	٠,٠٧
التوكيدية	٠,١٩**	٠,٠٧	٠,١٤*	٠,١٤*
اعتبار الذات	٠,١٠	٠,٠٤	٠,١٠	٠,٠٧
تحقيق الذات	٠,٣٠**	٠,٢٤**	٠,٢٤**	٠,٢٧**
الاستقلالية	٠,١٢	٠,١	٠,١٠	٠,٠٧
التعاطف	٠,٣٢**	٠,٢٠**	٠,٢٤**	٠,٢٧**
العلاقات الاجتماعية	٠,٢٣**	٠,١٦*	٠,١٠	٠,١٩**
المسئولية الاجتماعية	٠,٣٢**	٠,٢١**	٠,٢٥**	٠,٢٧**

المتغيرات	طريقة التدريس	العلاقات بين المعلم والتلاميذ	أسلوب التقويم	الدرجة الكلية
حل المشكلة	٠٠,٢٩	٠,١٤	٠٠,٢١	٠٠,٢٢
اختبار الواقع	٠,١٧	,٠٠٩	٠٠,١٦	٠,١٣
المرونة	,٠٦	,٠٠	,٠٠	,٠٢
تحمل الضغوط	٠,١٧	,٠٠٩	٠,١٤	٠,١٣
ضبط الاندفاعات	٠٠,١٨	,٠٠٨	,١٢	٠,١٤
السعادة	,٠٠٨	,٠٠٥	,٠٠٥	,٠٠٧
التفاؤل	٠٠,٢٦	٠٠,١٩	٠٠,٢٧	٠٠,٢٤
الدرجة الكلية	٠٠,٢٩	٠,١٦	٠٠,٢٢	٠٠,٢٤

نتائج الفرض الثالث وينص على:

يمكن التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية من درجاتهم في الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي، وقد قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression باستخدام الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للذكاء المعرفي كمتغيرات مستقلة وأداء المعلمة كمتغير تابع، وكما يتضح من جدول(٨) أن النموذج النهائي قد تضمن الذكاء الانفعالي واستبعد الذكاء المعرفي كمؤشر للتنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية فقد كانت معاملات الانحدار الخاصة بالذكاء المعرفي في المعادلة الانحدارية غير دالة إحصائياً. وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي والأداء (ر=٠,٢٤) وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل Adjusted R-Square (R=.05)،

أي أن ٥% فقط من التباين في أداء معلمي المرحلة الابتدائية كما يقيم من قبل مدير المدرسة يمكن تفسيره بمعلومة الذكاء الانفعالي.

ولتحديد أفضل مجموعة من أبعاد الذكاء الانفعالي يمكنها التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية، قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار المتعدد بأسلوب Stepwise Regression باستخدام أبعدا الذكاء الانفعالي كمتغيرات مستقلة وأداء المعلمة

جدول(٧)

نتائج تحليل الانحدار

نسبة التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الانحدار	٩٩٧٣,٠٩	١	٩٩٧٣,٠٩	١٢,٩٤	٠,٠٠١٠
البواقي	١٦٧٩٩٤,١٦	٢١٨	٧٧٠,٦١		

جدول (٨)

معاملات النموذج النهائي للانحدار المتعدد لأداء معلمي المرحلة الابتدائية

المتغيرات	معاملات الانحدار	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
الذكاء الانفعالي	٠,٤٩	٢,٣٤	٠,٠٠١
الذكاء المعرفي	٠,٢٨	٠,٨٨	٠,٣٨
ثابت الانحدار	١٨٦,٦١		

كمتغير تابع، وكما يتضح من جدول (١٠) أن النموذج النهائي قد تضمن بعدا المسئولية الاجتماعية وتحقيق الذات واستبعدت الأبعاد الأخرى كمؤشر للتنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية. . وقد بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد بين بعدا المسئولية الاجتماعية وتحقيق الذات والأداء (ر=٠,٣١) وبلغت قيمة مربع معامل الارتباط المعدل Adjusted R-Square (R=.09)، أي أن ٩% فقط من التباين في أداء معلمي المرحلة الابتدائية كما يقيم من قبل مدير المدرسة يمكن تفسيره بمعرفة درجة مسئوليتهم الاجتماعية ودرجة تحقيق الذات، وأن هذان المتغيرات هما أفضل أبعاد الذكاء الانفعالي للتنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية كما يقدره مديري المدارس التي يعملوا بها.

جدول (٩)

نتائج تحليل الانحدار

نسبة التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوي الدلالة
الانحدار	١٧٢٧٣,٨٨	٢	٨٦٣٦,٩٤		٠,٠٠١
البواقي	١٦٠٦٩٣,٣٧	٢١٧	٧٤٠,٥٢		

جدول (١٠)

معاملات النموذج النهائي للانحدار المتعدد لأداء معلمي المرحلة الابتدائية

المتغيرات	معاملات الانحدار	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
المسئولية الاجتماعية	٠,٤٣	٢,٣٤	٠,٠٠١
تحقيق الذات	٠,٣٥	٢,٣٣	٠,٠٠١
ثابت الانحدار	١٦١,٠٥		

ويوضح جدول (١٠) الإسهام النسبي لبعدا المسئولية الاجتماعية وتحقيق الذات، ويتضح أن البعدان دالان إحصائياً وبهذا يمكن التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية بمعادلة الانحدار المتعدد التالية:

أداء المعلمين= ١٦١,٠٥+ ٠,٤٣ المسئولية الاجتماعية + ٠,٣٤ تحقيق الذات

وفي ضوء عرض هذه النتائج يتضح أنه يمكن التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية من درجة المسئولية الاجتماعية وتحقيق الذات، كما يتضح أن درجة إسهام المسئولية الاجتماعية أعلي من تحقيق الذات. وهذا يرجع إلى أن ارتباطات هذان البعدان بأداء المعلمين أعلى من ارتباط باقي الأبعاد بأداء المعلمين من منظور أن تحليل الانحدار يعتمد في المقام الأول على قيم معاملات الارتباط.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي اهتمت بخصائص سمات الشخصية التي ترتبط بالأداء المهني مثل دراسة باريك و مونت Barrick and Mount (1991) ودراسة Tett et al. (1999) إلى أن سمات الشخصية مثل الانبساطية ويقظة الضمير ترتبط بالنجاح المهني و أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين ٠,٢٠ إلى ٠,٢٣

نتائج الفرض الرابع وينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات الأكثر كفاءة ومتوسط درجات المعلمين والمعلمات الأقل كفاءة في المقاييس الفرعية للذكاء الانفعالي ولاختبار صحة هذا الفرض فقد تم تقسيم عينة الدراسة وفقا للوسيط

(فؤاد البهي السيد ١٩٧٩) في درجة مقياس تقويم أداء المعلمين إلى معلمين أقل كفاءة في الأداء،ومعلمين أكثر كفاءة في الأداء، وحسبت الفروق بين المجموعتين في درجات مقياس الذكاء الانفعالي باستخدام اختبار "ت"، كما تم حساب قيم حجم التأثير Effect Size لتحديد الدلالة التطبيقية للنتائج بالإضافة إلى الدلالة الإحصائية. يتضح من جدول (١١) أن متوسطات درجات جميع – عدا بعد الاستقلالية– أبعاد الذكاء الانفعالي للمعلمين الأكثر كفاءة أعلى من متوسطات درجات أبعاد الذكاء الانفعالي للمعلمين الأقل كفاءة. أن أهم أبعاد الذكاء الانفعالي المميزة بين المعلمين الأكفاء وغير الأكفاء هي:اعتبار الذات تحقيق الذات، التعاطف، المسئولية الاجتماعية، حل المشكلة، ضبط الاندفاعات، التفاؤل، والدرجة الكلية، فقد كانت الفروق بين المجموعتين على هذه الأبعاد دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة الأكثر كفاءة، كما أن قيم حجم التأثير كمؤشر للدلالة التطبيقية Practical Significance كانت قريبة من المتوسط (٠,٥). فقد أشار كيرك Kirk (1996) إلى أن قيم حجم التأثير التي تقل عن أو تساوي ٠,٢ تمثل حجم تأثير صغير، بينما تمثل قيم حجم التأثير التى تقترب من ٠,٥ حجم تأثير متوسط، بينما قيم حجم التأثير التي تساوي أو تزيد عن ٠,٨ قيم حجم تأثير كبير. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بار–أون Bar-On (1997) ودراسة رايس Rice (1999) فقد توصلت نتائج هاتان الدراستان إلى أن هناك فروق بين الأفراد الناجحين وغير الناجحين على أبعاد الذكاء الانفعالي وأن أهم خمس عوامل لازمة للنجاح في العمل هي: تحقيق الذات واعتبار الذات والتوكيدية والسعادة والتفاؤل. أي أن المعلم المحقق لذاته –يتمثل في القدرة على معرفة الفرد بإمكاناته الحقيقية وأن ينجز بنجاح ما يريده وما يمكنه تحقيقه وأن يستمتع بهذا العمل– والمعلم الذي يعرف ذاته وانفعالاته والقادر على التعبير عن مشاعره وانفعالاته بطريقة بناءه، والذي يشعر بالرضا عن نفسه وعن الآخرين و يستمتع بالحياة والمتفائل هو المعلم الناجح في عمله.

جدول (١١)

قيم "ت" وحجم التأثير دلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين الأكثر كفاءة ومتوسط درجات المعلمين الأقل كفاءة في أبعاد الذكاء الانفعالي

البعد	المعلمين الأكثر كفاءة (ن=١٠٨)		المعلمين الأقل كفاءة (ن=١١٢)		قيمة "ت" ودلالتها	حجم التأثير
	م	ع	م	ع		
الوعي بالذات الانفعالية	٩٩,٤	١١,٧	٩٨,٧	١١,٥	٠,٧٧	٠,١٠
التوكيدية	١٠٢,٢	١٢,١	١٠٠,٤	١١,٦	١,١٦	٠,١٦
اعبار الذات	١٠٥,٣	١٠,٨	١٠١,٥	١٠,٣	**٢,٧٣	٠,٣٧
تحقيق الذات	١٠٠,٧	١٤,٨	٩٤,٢	١٤,٢	**٣,٣٩	٠,٤٦
الاستقلالية	٩٠,٦	١٢,٢	٩٢,٢	١٢,٢	٠,٩٩	٠,١٣
التعاطف	١٠١,٥	١٢,٧	٩٦,٢	١٢,٩	**٣,١٦	٠,٤٣
العلاقات الاجتماعية	١٠١,٤	١٢,٢	٩٨,٥	١١,١	١,٨٤	٠,٢٥
المسئولية الاجتماعية	٩١,٢	١٠,٩	٨٧,١	١١,٣	٢,٨٤**	٠,٣٨
حل المشكلة	١٠٨,٦	١٢,٥	١٠٢,٠	١٥,٦	٣,٥٢**	٠,٤٧
اختبار الواقع	٩٩,١	١٣,٦	٩٦,٥	١٤,٧	١,٣٩	٠,١٩
المرونة	٩٣,٤	١٣,٨	٩٢,٣	١٢,٨	٠,٧٤	٠,١٠
تحمل الضغوط	٩٤,٤	١٥,٥	٩٠,٤	١٤,٦	٢,٠٥*	٠,٢٨
ضبط الاندفاعات	٩٤,٣	١٦,٨	٨٨,١	١٧,٦	٢,٧٦**	٠,٣٧
السعادة	٩٥,١	١٢,٥	٩٤,١	١٢,٦	.٥٥	٠,٠٧
التفاؤل	٩٨,٢	١٢,٨	٩٣,٨	١٢,٨	٢,٦٧**	٠,٣٦
الدرجة الكلية	٩٧,٥	١٣,٤	٩٢,٢	١٣,٦	**٢,٨٨	٠,٣٩

* دالة عند مستوي ٠,٠٥ ** دالة عند مستوي ٠,٠١

نتائج الفرض الخامس وينص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين والمعلمات الأكثر كفاءة ومتوسط درجات المعلمين والمعلمات الأقل كفاءة في الذكاء المعرفي. لاختبار صحة هذا الفرض إحصائياً فقد تم تقسيم عينة الدراسة وفقا للوسيط كما في الفرض الثاني، وتم حساب قيمة "ت" للمجموعات المستقلة، بالإضافة إلى قيمة حجم التأثير، وكما يتضح من جدول(١٢) أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في الذكاء المعرفي كما يقاس باختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، فقد كانت قيمة أختبار "ت"

غير دالة إحصائياً كما أن قيمة حجم التأثير كانت صغيرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه فان دير زي Van Der Zee et al. (2002) بأن الذكاء المعرفي ليس مؤشراً قوياً للتنبؤ بالنجاح الاجتماعي أو النجاح المهني. إلا إنها لا تتفق مع نتائج دراسة ديلويكز ووجز Dulewicz & Wiggs (2000) دراسة لام وكيبي Lame & Kippy (2002) فبالرغم من أن متوسط درجات الذكاء المعرفي للمعلمين الأكثر كفاءة أعلى من متوسط درجات الذكاء المعرفي للمعلمين الأقل كفاءة، إلا أن هذه الفرق لم يكن دالة إحصائياً، أي أن الذكاء المعرفي لا يميز بين المعلمين الأكثر والأقل كفاءة. كما يلاحظ من الجدول انخفاض قيم الانحراف المعياري للمجموعتين مما يعني أن المجموعتين متجانستان، فقد أظهر اختبار ليفين للتباين عدم اختلاف قيم التباين بين المجموعتين، كما أن متوسط عدد المفردات التي استطاعت كل مجموعة الإجابة عليها إجابة صحيحة من واقع ٦٠ مفردة حوالي ٤٢ مفردة للمجموعة الأكثر كفاءة و ٤١ مفردة للمجموعة الأقل كفاءة مما يدل على أن المجموعتين لديهم الحد الأدنى من الذكاء اللازم للنجاح في مهنة التدريس بالمرحلة الابتدائية. وتتفق هذه النتيجة مع ما يراه جولمان Goleman (1995) بأن الذكاء المعرفي لا يميز بين الأفراد الناجحين وأن الأفراد الذين يمتلكون مزيج من الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي بدرجة متوسطة يزداد احتمال نجاحهم في العمل أو المهنة التي يعملون بها، أكثر من الأفراد الذين يتميزون بالذكاء المعرفي المرتفع فقط.

جدول (١٢)

قيم "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين الأكثر كفاءة ومتوسط درجات المعلمين الأقل كفاءة الذكاء المعرفي

البعد	المعلمين الأكثر كفاءة (ن=١٠٨)		المعلمين الأقل كفاءة (ن=١١٢)		قيمة "ت" ودلالتها	حجم التأثير
	م	ع	م	ع		
الذكاء المعرفي	٤٢,٦	٥,٤	٤١,١	٦,٣	١,٨٤	٠,٢٥

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين متوسط درجات المعلمين الأكثر كفاءة و متوسط درجات المعلمين الأقل كفاءة في الذكاء المعرفي، بأن مقياس رافن المستخدم في قياس الذكاء المعرفي في هذه الدراسة يقيس الذكاء المكاني (Mayer & Salovey, 1990) وليس الذكاء اللفظي الذي ربما يرتبط أكثر بأداء المعلم أكثر من ارتباط الذكاء المكاني، وأنه إذا تم قياس الذكاء اللفظي لمعلمي المرحلة الابتدائية باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الراشدين فقط نصل إلى نتائج مختلفة وهذا يفتح المجال إلى بحوث أخري تحاول اختبار هذا الافتراض. أضف إلى هذا أن كثير من الأعمال التي تتم داخل المدرسة الابتدائية تتم بطريقة تتسم بالجمود غير قابلة للنقد أو التعديل، فطريقة التحضير لا تدع مجال للمعلم أن يعمل ذهنه أو تحتاج إلى ذكاء معرفي مرتفع، بل أن المعلمين الذين يعدلون في طريقة التحضير أو في طريقة عرض المادة التعليمية غالبا ما يعرضون للنقد من قبل المشرفين عليهم. ولهذا فإن المعلم حديث التخرج قليل الخبرة الذي يأتي إلى المدرسة للابتدائية بأفكار جديدة تم اكتسابها من خلال إعداده الأكاديمي بكليات التربية ثم يجد الواقع يرفض أي من هذه الأفكار يكن أكثر عرضه للإحباط والضغوط. فقد أظهرت دراسة عباس إبراهيم متولي (٢٠٠٠) أن هناك فروق بين المعلمين بمرحلة التعليم الابتدائي الأقل والأكثر خبرة في متوسطات درجات الضغوط النفسية لصالح المعلمين الأقل خبرة، لهذا فإن العلاقة بين الذكاء المعرفي والأداء قد تتوقف علي عدد سنوات الخبرة وهذا ما حاول الفرض السادس التحقق منه.

نتائج الفرض السادس وينص على:

"تختلف العلاقة بين الذكاء المعرفي وتقديرات أداء معلمي المرحلة الابتدائية باختلاف مستويات الخبرة"

للتحقق من صحة هذا الفرض تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مجموعات وفقا لسنوات الخبرة: تضم المجموعة الأولي المعلمين الذين لا تزيد عدد سنوات خبرتهم عن ٥ سنوات، وتضم المجموعة الثانية المعلمين الذين تقع سنوات خبرتهم داخل

الفترة من ٦ إلي١٠ سنوات، وتضم المجموعة الأخيرة الذين تقل سنوات خبرتهم عن ١٠ سنوات، ثم تم حساب معامل الارتباط البسيط بين الذكاء المعرفي للمعلمين وكل من الدرجة الكلية والدرجات على الأبعاد الفرعية لمقياس تقويم مديري المدرسة لأداء معلمي المرحلة الابتدائية. كما يتضح من جدول (١٣) أن العلاقة بين الذكاء المعرفي والأداء تتوقف على عدد سنوات الخبرة، أي أنه كلما زادت سنوات الخبرة كلما ضعفت العلاقة بين الأداء والذكاء المعرفي واعتمد المعلم في أداء أعماله داخل المدرسة على الخبرة التي اكتسبها أكثر من اعتماده على الذكاء ومن هذا يتضح أن العلاقة بين الذكاء المعرفي والأداء تتوقف علي عدد سنوات الخبرة، وأن الذكاء المعرفي يمكنه التنبؤ بأداء المعلمين في السنوات الأولي للعمل بمهنة التدريس، إلا أن هذه العلاقة تقل كلما زادت سنوات الخبرة ثم تصبح العلاقة عكسية بين الذكاء المعرفي والأداء. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة هانتر وشميدث Hunter and Shmidt (1996) التي توصلت إلى أن العلاقة بين الذكاء المعرفي والأداء تزداد كلما زادت سنوات الخبرة، ويمكن تفسير التناقض بين نتائج

جدول (١٣)

معاملات الارتباط البسيط بين الذكاء المعرفي

ومقياس تقويم أداء المعلمين وفقا لمستويات الخبرة

المتغيرات	الذكاء المعرفي		
	١ إلى ٥ سنوات	من ٦ إلى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
طريقة التدريس	٠,٢٥	٠,١٤	-٠,٢٠
العلاقات بين المعلم والتلاميذ	٠,٢٦	٠,٠٦	-٠,١٨
طريقة التقويم	٠,٢٣	٠,١٩	-٠,٢١
الدرجة الكلية	٠,٣٨	٠,٠٨	-٠,١٨

الدراسة الحالية ودراسة هانتر وشميدث Hunter and Shmidt(1996) إلى اعتقاد مديري المدارس الابتدائية الخاطئ بأنه كلما زادت سنوات الخبرة كلما تحسن بالضرورة أداء المعلمين بغض النظر عن المستوى الفعلي لأداء المعلمين، كما أن

كثير من مديري المدارس الذين شملتهم الدراسة الحالية أظهروا بصورة صريحة اتجاهاً سلبيا نحو إعداد معلمي المرحلة الابتدائية داخل كليات التربية ويرون إنهم أقل كفاءة من زملائهم الذين تم إعدادهم في معاهد دور المعلمين، فإذا أضفنا إلى هذا أن نتائج البحث أظهرت أن المعلمين الذين تم إعدادهم داخل كليات التربية الأقل خبرة هم في الواقع أكثر ذكاءً من زملائهم الأكثر خبرة الذين تم إعدادهم داخل دور المعلمين، فإن هذا يفسر سبب عدم وجود علاقة بين الذكاء المعرفي والأداء.

وبالمثل فإن العلاقة بين سنوات الخبرة والأداء تتوقف على مستوي الذكاء المعرفي، و لاختبار صحة هذا الفرض فقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتي وفقاً للوسيط على درجة الذكاء المعرفي إلى معلمين أكثر ذكاءً ومعلمين أقل

جدول (١٤)

معاملات الارتباط البسيط بين سنوات الخبرة وأبعاد

مقياس تقويم أداء المعلمين وفقا لمستويات الذكاء المعرفي

المتغيرات	سنوات الخبرة	
	أقل ذكاءً	أكثر ذكاءً
طريقة التدريس	٠,٤١	٠,١١
العلاقات بين المعلم والتلاميذ	٠,٤٢	٠,١٤
طريقة التقويم	٠,٤٠	٠,١٠
الدرجة الكلية	٠,٣٢	٠,٠٣

ذكاءً وتم حساب معامل الارتباط بين سنوات الخبرة والأداء لكل مجموعة، وكما يتضح من جدول (١٤) أن المعلمين الأقل ذكاءً يعتمدون على الخبرة أكثر من اعتمادهم على الذكاء، أما المعلمين الأكثر ذكاءً فإنهم يعتمدون على الذكاء أكثر من اعتمادهم على الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Hunter and Shmidt(1996) ودراسة كيونونيس وآخرون Quinones et al. (1995). و التي يمكن تفسيرها في ضوء النموذج الذي قدمه هانتر وشميدت Hunter and Schmidt (1996) للعلاقة بين الذكاء والمعرفة بالوظيفة Job Knowledge " و التي تقاس غالباً

بعدد سنوات الخبرة والأداء فوفقا لهذا النموذج فإن الذكاء والمعرفة بالوظيفة مصدران يكملان بعضهما البعض في تحديد مستوي أداء الفرد للعمل الذي يكلف به، و لهذا فإذا انخفض مستوي الفرد في إحدى هاتين المتغيرين فإنه يعتمد علي المتغير الأخر، ولهذا فإن الدراسات التالية يمكنها في بحث التفاعل بين سنوات الخبرة والذكاء في التنبؤ بأداء المعلمين.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يمكن أن نقترح الأتي:

١- ضرورة أن تشتمل برامج إعداد الطالب المعلم داخل كليات التربية علي مقررات عملية ونظرية تسهم في تنمية الجانب الانفعالي للمعلم لما لهذا الجانب من أهمية تساوي أهمية الجانب المعرفي في تحسين أداء المعلمين وفي تعاملهم مع الضغوط التي يعرضون لها في المدارس الابتدائية.

٢- ضرورة توعية معلمي المرحلة الابتدائية بأهمية الذكاء الانفعالي وتعريفهم بطرق اكساب القدرات التي يتضمنها الذكاء الانفعالي لتلاميذهم مما يسهم في النمو الشامل لتلاميذ المرحلة الابتدائية وتقليل الاهتمام بالجانب المعرفي الذي طلت لعقود عديدة الهدف الوحيد للعملية التعليمية علي حساب الجوانب الانفعالية والاجتماعية والجسمية.

٣- ضرورة إعداد برامج داخل كليات التربية تهدف إلى تدريب و توعية مديري المدارس ومن يقع على عاتقهم مسئولية تقويم أداء المعلم بأسس التقويم السليم مما يسهم في تحسين جودة العملية التعليمية، لأن واقع عملية التقويم في المدارس المصرية لا يعكس الاتجاهات المعاصرة في مجال القياس والتقويم.

٤- تطوير طرق انتقاء طلاب كليات التربية، وأن تأخذ المقابلات الشخصية التي تتم داخل كليات التربية صورة أكثر جدبه وعلمية وتبتعد عن الشكلية وتأخذ في اعتبارها أن يتوافر في الطلاب قدر من الذكاء الانفعالي يمكن للكلية تنميته في المراحل التالية.

المراجـــع

١- إيهاب سيد أحمد (١٩٩٨). قائمة ببعض السمات الشخصية الواجبة في معلمات رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة- معهد الدراسات العليا للطفولة.

٢- حسن جامع (١٩٩٣) اتجاهات ومعايير في تقويم المعلم:دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية ، المجلد السادس ،العدد الأول، ٥٧-٨٩.

٣- عادل عبد الله محمد (١٩٩٥) بعض سمات الشخصية والجنس ومدة الخبرة وأثرها على درجة الاحتراق النفسي للمعلمين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٢، المجلد الخامس، ص ص.٣٤٥-٣٧٧.

٤- عباس إبراهيم متولي (٢٠٠٠). الضغوط النفسية وعلاقتها بالجنس ومدة الخبرة وبعض سمات الشخصية لدي معلمي المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٢٦، المجلد العاشر، ص ص ١١٧-١٦٠.

٥- عزة جلال الدين أبو العطا (١٩٩٦). علاقة الرضا المهني بالأداء الوظيفي لدي طالبات قسم تربية الطفل – كلية البنات – جامعة عين شمس. رسالة ماجستير غير منشورة – كلية البنات- جامعة عين شمس.

٦- فوقية عبد الفتاح (٢٠٠١) الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكفاءة أدائها والذكاء الاجتماعي للطفل. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٣٢، المجلد الحادي عشر، ص ص. ٢٥٥-٢٩٨.

٧- فؤاد أبو حطب (١٩٧٧). تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة. في فؤاد أبو

حطب(محرر) بحوث في تقنين الاختبارات النفسية. المجلد الأول، القاهرة: الأنجلو المصرية، ص ص ١٩٤-٢٣٩.

٨- محمود عطية حسين (١٩٩٤). دراسة مستوي التوتر النفسي ومصادره لدي المعلمين في التعليم العام في مدينة الرياض. العدد الثاني، ص ص. ٢٦٣-٢٨٧.

٩- هشام محمد الخولي (٢٠٠٢) . مدة الخبرة والمؤهل الدراسي وأثرهما على العزو السببي للنجاح المهني واتخاذ القرار المهني لدي معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٣٦، المجلد الثاني عشر، ص ص. ٢٥٥-٢٧٧.

١٠-نصر يوسف مقابله (١٩٩٦) العلاقة بين مركز الضبط والاحتراق النفسي لدي عينة من المعلمين. مجلة علم النفس، العدد التاسع والثلاثون(يوليو- أغسطس - سبتمبر) السنة العاشرة، ص ص ١١٠-١٣٧

11- Bar-On, R., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. D., & Thome, E. P. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress: An application of the emotional quotient inventory. *Personality and Individual Differences, 28*, 1107-1118.

12- Bar-On , R. (1997). Development of the Bar-On EQ-I: A measure of emotional and social intelligence. Paper presented at the 105th Annual convention of the American Psychological Association, Chicago.

13- Barrick, M. R. & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job satisfaction performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 44*, 1-26.

14- Beaty, J. C.; Cleveland, J. N. & Murphy, K. R. (2001). The relation between personality and performance in

"strong" versus "weak" situations. *Human Performance, 14*(2), 125-148.

15- Borg, W. R. protocol material as related to teacher performance and pupil achievement. *The journal of educational Research,*

16- Brissie, J., Hoover-Dempsey, K. V. & bassler, O. C. (1988). Individual, Situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational research, 82,*106-112.

17- Bryson, R. (1974). Teacher evaluations and student learning: A reexamination. *The Journal of Educational research, 68*, 1, 12-14.

18- Caruso, D. R. & Wolf, C. J. (2001). Emotional Intelligence in the workplace. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, and J. D. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence in everyday Life*. Philadelphia: Psychology Press.

19- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measures of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment, 79*, 306-320.

20- Charbonneau, D. & Nicole, A. (2002). Emotional intelligence and leadership in adolescents. *Personality and Individual Differences, 33*, 1101-1113.

21- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical Evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences, 28*, 539-561.

22- Ciarrochi, J. V., Chan A. Y. C., Caputi, P., Roberts, R. (2001). Measuring Emotional Intelligence. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, and J. D. Mayer (Eds.). Emotional Intelligence in everyday Life. Philadelphia: Psychology Press.

23- Davis, M., Stankov, L. & Roberts, R. D. (1998). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. Journal of personality and social psychology, 75,4, 989-1015.

24- Day, C. & leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and teacher education, 17*,403-415.

25- Derksen, J. Kramer, I. & Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences, 32*, 37-48.

26- Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of educational Psychology, 71*, 243-259.

27- Feyerhem, A. E. & Rice, C. L. (2002). Emotional Intelligence and team performance: The good, bad, and ugly. *The International Journal of Organizational Analysis, 10*, 343-362.

28- Ghiselli, E. E. (1973). The validity of aptitude tests in personnel selection. Personnel Psychology, 26, 461-477.

29- Gottfredson, L. (1984). The role of intelligence and education in the division of labor. ERIC, ED250581.

30- Grant, S. & carvel, R. (2001). A survey of elementary school principals and teachers: Teacher evaluation criteria. *Education, 100*(3),223-227.

31- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*, 811-826.

32- Haskett, R. A. (2003). Emotional Intelligence and teaching success in higher education. . *Dissertation Abstract International, 64/06*, A1995.

33- Hemmati, T., Mills, J. F., & Kroner, D. G. (2003). The validity of the Bar-On emotional intelligence

quotient in an offender population. *Personality and Individual Differences, 35,*1-12.

34- Hunter, J. E. & Schmidt, F. L. (1996). Intelligence and job performance: Economic and social Implications. *Psychological Public Policy, and Law, 2* (3/4), 447-472.

35- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Hartel, C. J., & Hooper, G. S. (2002). Worgroup emotional intelligence scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resources Management Review, 12,* 195-214.

36- Joreskog, K. & Sorborn, D. (1993). *LISREL8: User's reference guide.* Chicago: Scientific Software International.

37- Kaplan, F. B. (2002). Educating the emotions: Emotional Intelligence training for early childhood teachers and caregivers. *Dissertation Abstract International, 63/10,* A3521.

38- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement, 56,* 746-759.

39- Lam, L. T. & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence ad advantage? An exploration od the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology, 14,*133-143.

40- Levin, B. (1979). Teacher evaluation: A review of research. *Educational Leadership,* December, 240-245.

41- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus , R. (2003). Emotional Intelligence. Personality; and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 33,* 1-18.

42- Mattews, G., Roberts, R. D., & Zeidner, M. (2003). Development of emotional intelligence: A skeptical – but not dismissive – perspective. *Human Development, 46,* 109-114.

43- Mayer, J. D. Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence meets traditional standards for intelligence. Intelligence, 27, 267-298. Mayer, J. D. & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and identification of emotion. Intelligence, 22 89-113.

44- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. In P. Salovey and D. J. Sluyter (Eds.) Emotional Development and emotional intelligence: Educational implications. New York: BasicBooks

45- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*, 433-442.

46- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000a). Emotional Intelligence as zeitgeist, as personality, and as mental ability. In R. Bar-On and J. D. A. Paker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, a Wiley Company.

47- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000b). Models of emotional intelligence. In R. Sterberg (Ed.) Handbook of intelligence. Cambridge UK: Cambridge University Press. PP 396-420.

48- McClelland, D. C. (1993). Intelligence is not the best predictor of job performance. *Current Directions in Psychology Science, 2* (1), 5-7.

49- Medley, D. M. &Coker, H. The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *Journal of Educational research, 80*, 4, 242-247.

50- Mendes, E. J. (2002). The relationship between emotional intelligence and occupational burnout in secondary school teachers. *Dissertation Abstract International, 63/10*, B4951.

51- Neisser, U. et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist. 51*, 77-101.

52- Nerenz, A. G. & Knop, C. K. (1982). A time-based approach to the study of teacher effectiveness. *Modern Language Journal, 66*, 243-254.

53- Newsome, S., Day, A. L., & Catano, V. M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 29, 1005-1016.

54- Ostrander, L. R (1996). Multiple judges of teacher effectiveness: *Comparing teacher self-assessment with perceptions of principals, students, and parents*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, April 9, 1996.

55- Palmer, B., Donaldson, C., & Stough, C. (2002). Emotional Intelligence and life satisfaction. . *Personality and Individual Differences, 33*, 1091-1100.

56- Palmer, B., Manocha, R., Gignac, G., & Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On emotional quotient inventory with Australian general population sample. *Personality and Individual Differences, 35* ,1191-1210.

57- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2000b) Gender Differences in Measured and self-estimated trait emotional intelligence. Sex Roles, 42, 5/6, 449-461.

58- Quinones, M. A.; Ford, J. K. & Teachout, M. S. (1995). The relationship between work experience and jib performance: A conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology, 48*, 887-908.

59- Rapisarda, B. A. (2002). The impact of emotional intelligence on work team cohesiveness and performance. *The International Journal of Organizational Analysis, 10*, 363-379.

60- Ree, M. J. & Earles, J. A. (1992). Intelligence is the best predictor of job performance. *Current Directions in Psychology Science, 1* (3), 87-89.

61- Rahim, M. A., & Minors, P. (2003). Effects of emotional intelligence on concern for quality and problem

solving. *Managerial Auditing Journal, 18*,150-155.

62- Saklofske, D. H., Austin, E. j., & Minki, P. SS. (2003). Factor structure and validity of emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences, 34*, 707-721.

63- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.

64- Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1992). Development of a causal model of processes determining job performance. *Current Directions in Psychology Science, 1* (3), 89-92.

65- Schmidt, F. L. & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin, 124*(2), 262-274.

66- Sternberg, R. & J. & Grigorenko, E. (2001). Practical and the principal. *Spotlight on Student Success,* No. 603, 1-2.

67- Tatar, M. & Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of educational Psychology, 69*, 457-468.

68- Tett, R. P.; Jackson, D. N. & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology, 44*, 703-735.

69- Tett, R. P.; Jackson, D. N.; Rothstein, M . & Reddon, J. R. (1999). Meta-analysis of bidirectional relations in personality-job performance research. Human Performance, 12(1), 1-29.,

70- Thorndike, R. L. (1985). The central role of general ability in prediction. *Multivariate Behavioral Research, 20*, 241-254.

71- Tucker, M. L., Sojka, J. Z., Barone, F. J., & Mccarthy, A. M.

(2000). Training tomorrow leaders: Enhancing the emotional intelligence of business graduates. *Journal of education for business, July/August,* 331-337.

72- Van Der Zee, K.; Thijs, M.; Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and big five. *European Journal of personality, 16,* 103-125.

73- Walker, A. E. (2001). Emotional Intelligence of the classroom teacher. . *Dissertation Abstract International, 61/11,* A4293.

74- You, J. H.; Lee, S. J.; & Lee. H. K. (1998). The influence of an individual's emotional characteristic on work-related burnout experience: The emotional intelligence as a mediator to experience burnout feeling. *Korean Journal of Industrial & organizational Psychology, 11,*23-52.

A Suggested Model to Explain the Relative Contribution of Emotional Intelligence Components and Cognitive Intelligence in Predicting with Primary School Teacher Performance

Dr. Mohamed Habashy Hussein
Educational Psychology Department
College of Education - Alexandria University

The Purpose of the study was to introduce a model represents the relative contribution of the emotional intelligence components and cognitive intelligence in predicting with primary school teacher performance, and test the goodness of fit of the suggested model to the data extracted from the teachers. A sample of 220 teachers was chosen from primary school in Alexandria Governorate. Bar-On emotional Quotient Inventory, Raven's Progressive Matrices, and Classroom Teacher Evaluation Scale were administrated to measure the main variables in the study. Results showed that emotional intelligence is explained statistically significant amount of variance (9%) in teacher performance. In addition, Self-Actualization, Empathy, Social Responsibility, Problem Solving, Impulse Control, and Optimism are the best emotional intelligence subscales that can distinguish between teachers who are less or more effectiveness. On the contrary, cognitive intelligence does not explained statistically significant amount variance in teacher performance. Finally, the results showed that a weak and statistically non-significant relationship was found between emotional intelligence and cognitive intelligence. The results were discussed on the perspective of the previous studies and related literature. The study suggested some recommendations that may improve the educational process outcomes in the primary schools.