Journal of Educational and Psychological Sciences
Volume (4), Issue (10): 30 Mar 2020
P: 160 - 192
ISSN: 2522-3399
مجلة العلوم التربوية والنفسية
المجلد (4)، العدد (10): 30 مارس 2020 م
ص: 160 -192

The effectiveness of a training program in the development of emotional intelligence of science and mathematics teachers of in the Sultanate of Oman

Hamed Hamood AL Ghafri
Arab Open University || OMAN
Said Sulaiman Aldhafri **Hussain Ali Al Kharusi** **Saleh Salim Al Busaidi**
Abdullah Khamis Ambusaidi **Marwa Nasser Alrajhi**
Sultan Qaboos University || OMAN
Bader Hamood Al-Kharusi **KhoulaAl-Hosni**
Ministry of Education || OMAN

Abstract: The study aimed at preparing a training program using Daniel Goleman's theory, and evaluating its effectiveness in improving the emotional intelligence of 21 level 2 math and science teachers in Oman by measuring their reaction towards the program and their learning (knowledge, skills, confidence in applying the acquired skills). The study also aims at recognizing the program's effectiveness in developing the emotional intelligence in the targeted group through pre and post tests on emotional intelligence developed by Schutt et. al (1998) which was used as a semi- experimental, an experimental design of one group.

The program is designed to be offered in 10 days, with a total of 50 hours, 5 hours daily, and includes 10 training indicating units. Study findings reveal a positive reaction with the study sample towards the program by an average of 4.44. There was also an improvement in the learning level after the program, as knowledge and skills improved from an average of 1,90 to 2,95. Besides, trust in acquiring the skills developed from 2,10 to 2,86.

Furthermore, results reveal statistical differences of the emotional intelligence measurement at (,001) among the averages of the study sample of (3,85) pre-test and (4,16) post-test, which proves the effectiveness of the program in developing emotional intelligence. Finally, the study resulted on a high impact of (1,123) using Cohen's formula standards in calculating the impact of the program as an Independent Variable in the emotional intelligence as a Dependent. Variable.

Keywords: training program, emotional intelligence, teachers, Sultanate of Oman

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان

حمد بن حمود الغافري
الجامعة العربية المفتوحة || عمان
سعيد بن سليمان الظفري **حسين بن علي الخروصي** **صالح بن سالم البوسعيدي**
عبد الله بن خميس أمبوسعيدي **مروة بنت ناصر الراجحية**
جامعة السلطان قابوس || عمان
بدربن حمود الخروصي **خولة بنت زاهر الحوسنية**
وزارة التربية والتعليم || عمان

الملخص: هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية دانيال جولمان (Daniel Goleman) وتقييم مدى فاعليته في تنمية الذكاء الوجداني لدى (21) من معلمي ومعلمات العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان، وذلك من خلال قياس رد فعلهم تجاه البرنامج، وقياس مستوى التعلم لديهم (المعارف، والمهارات، والثقة في القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة)، والتعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة من خلال نتائج الاختبار القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني من إعداد (Schutt, et al., 1998). حيث تم استخدام المنهج الشبه التجريبي، التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة.

وصمم البرنامج لتقديمه لمدة 10 أيام، كل يوم خمس ساعات تدريبية؛ أي بمعدل 50 ساعة تدريبية. تتضمن عشر وحدات تدريبية. وأظهرت النتائج ردة فعل إيجابية وكبيرة لدى عينة الدراسة نحو البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني البرنامج بشكل عام بمتوسط (4.44). وكان هناك تطور في مستوى التعلم لدى المعلمين بعد البرنامج حيث تطور الاكتساب المعرفي والمهاري حول الذكاء الوجداني فكان مستوى المعارف والمهارات السابقة قبل تطبيق البرنامج جيد بمتوسط حسابي 1.90، وأصبح بعد تطبيق البرنامج المستوى في المعارف والمهارات ممتاز وبمتوسط حسابي 2.95. كما أن الثقة في القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة كذلك أصبحت في المستوى الممتاز بعد تطبيق البرنامج وبمتوسط حسابي 2.86، بعد ما كانت قبل تطبيق البرنامج جيد وبمتوسط حسابي 2.10.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (001.) بين متوسطات درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي (3.85)، والبعدي (4.16) لمقياس الذكاء الوجداني في اتجاه القياس البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني. ولمعرفة حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني كمتغير مستقل في المتغير التابع المتمثل في مستوى الذكاء الوجداني لدى المعلمين، تم حساب حجم التأثير وفقا لمعادلة كوهين Cohen، حيث كان حجم التأثير يساوي 1.123 ووفقًا لمحكات أو معايير كوهين فإن حجم التأثير كبير جدًا.

الكلمات المفتاحية: البرنامج التدريبي، الذكاء الوجداني، المعلمين، سلطنة عُمان.

المقدمة:

المعلم هو الركيزة الأساسية في أي نظام تعليمي. وبدون معلم متدرب ذكي يعي دوره بشكل شمولي لا يستطيع أي نظام تعليمي تحقيق أهدافه. ومع تغير العصر ودخول العالم عصر العولمة والاتصالات والتقنية إزدادت الحاجة إلى معلم يتطور باستمرار مع تطور العصر؛ ليلبي حاجات الطالب والمجتمع. تلك الحاجات التي أصبح من سماتها التغير المستمر (الغافري، 2010).

وعرفت البحوث المبكرة المعلم الفاعل بأنه هو من حصل على درجات وتقديرات عالية من رؤسائه (المدير والموجه)، وأبرز بار Barr,1961 محاولات بعض الباحثين الذين سعوا إلى أن يربطوا العلاقة بين تقديرات المديرين والرؤساء بسمات المعلمين مثل؛ التعاون، والموثوقية، والاتزان الانفعالي، والقدرة على التعبير، والقدرة على الحكم، واليقظة العقلية، والجاذبية الشخصية والدافع الطبيعي أو الفيزيقي والسلوك الخلقي والمرح، والنشاط. وكانت نتائج هذه البحوث مخيبة للآمال؛ لأنه لم يتضح ارتباط أي من سمات الشخصية هذه على نحو متسق مع تقديرات مستويات المعلمين. وانتهى الأمر ببعض الباحثين إلى القول إن الأسباب التي يمكن تحديدها والتي تجعل المعلمين فاعلين قليلة جدا. مما جعل بيدل وإلينا Biddle and Elena عام 1964 إلى يقولا إن التدريس الفاعل لا يمكن وصفه أو تدريسه (في جابر، 2000).

وخلال الستينات من القرن العشرين أشار جولمان (Goleman,1966) إلى أن التدريس والمدارس تحدث فرقاً ضئيلاً في تحصيل التلاميذ، وأن أعظم عامل يسهم في النجاح الأكاديمي هو حالة التلميذ الاجتماعية وخلفيته الأسرية (في Woolfolk، 2013).

ومع نشر دراسة جولمان Coelman بدأ الباحثون في بحث الأنماط السلوكية للمدرسين وخصائصهم التي تبدو مرتبطة بتعلم أكبر. وتوصلوا إلى أن المعلمين الفاعلين هم أولئك الذين ساعدوا تلاميذهم على تعلم أكثر من معلمين آخرين يدرسون تلاميذ مشابهين، وبملاحظة الصفوف الدراسية لأولئك المعلمين، وجدوا أنهم يشتركون في عدة خصائص

وقدرات ترتبط بتعلم أفضل عند تلاميذهم، وأن تلك الخصائص والأنماط السلوكية التي تميز المعلمين مرتبطة بنواتج أخرى مرغوبة لدى التلاميذ، مثل الرضا عن المعلم واتجاهات أفضل نحوه، ومفهوم ذات أفضل، ورضاهم عن التدريس (جابر، 2000).

وقد تمثلت هذه الخصائص في ثلاث خصائص عريضة كما ذكرها جابر عبد الحميد (2000) في كتابه "مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال": شخصية دافعة، والتوجه نحو النجاح، والسلوك المهني. وهناك خصائص نوعية أو محددة ترتبط بالمعلمين الذين يملكون الشخصية الدافعة وهي: الحماس لتلاميذهم، وإتقان لمادتهم الدراسية، والدفء الوجداني وروح الدعابة، والموثوقية والثقة. وهذه الخصائص تساعد على الاستحواذ على اهتمام التلاميذ بالتعلم ودمجهم فيه.

ومما سبق يمكن القول بأن تلك المهارات والخصائص تمثلُ جانباً كبيراً من جوانب الذكاء الوجداني، وهي خصائص حيوية؛ لأنها توفر بيئة تدعم وتساند التلاميذ وتشجعهم على التعلم. وقد تكون تلك المهارات من بين أكثر العوامل أهمية وحسماً في تحديد فاعلية المعلم؛ لأن فاعلية التعلم ترتبط بخصائص المعلمين الوجدانية أقوى من ارتباطها بخصائصهم المعرفية. ورغم أهمية الجوانب المعرفية إلا أن المتغيرات الوجدانية والشخصية أكثر أهمية في تحديد تباين المعلمين التعليمية؛ حيث إن المعلمين الأكثر فاعلية ينصتون لتلاميذهم ويتقبلون أفكارهم ويمتازون بالتعاطف، والدفء، والمودة، والاتزان (عبد الله، 2006).

وللذكاء الوجداني دورا مؤثرا في قدرة الفرد على النجاح في العمل والحياة؛ فلن يستطيع الفرد أن يبدع أو يبتكر أو يرتقي بقدراته إذا افتقد مكونات الذكاء الوجداني (Goleman,1995). ويذكر هارجريفز (Hargreaves,2000) أن مكونات الذكاء الوجداني كما حددها جولمان (Goleman, 1995, 1998) تعد ضرورية وأساسية حتى يكون المعلم كفء وقائدا فاعلا. وقد توصلت دراسة أسها ودهارميار (Asha & Dharmidhar, 1995) إلى أن المعلمين ذوي الدرجات المرتفعة في النضج الانفعالي أكثر كفاءة من المعلمين ذوي الدرجات المنخفضة في النضج الانفعالي. وكذلك خلصت عدة دراسات إلى أن تدريب المعلمين على مهارات الذكاء الوجداني يساعدهم على تحسين أدائهم المهني (Kaplan,2002؛Byron, 2001). وأكد كل (Kelly & Moon,1998)؛ و (Hargreaves,2000) ما ذكره (Goleman,1995) عن أن مكونات الذكاء الوجداني تعد ضرورية وأساسية للمعلمين. ولكن السؤال الذي يطرحُ نفسه إلى أي مدى تُعنى برامج إعداد المعلمين، أو برامج التدريب أثناء الخدمة في العالم العربي بتنمية وتفعيل مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين؟. فقد اشارت دراسة العلوية (2017) أن هناك غياب واضح لأية مقررات أكاديمية تتناول الوعي والتدريب على مهارات الذكاء الوجداني في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، في مقابل وجود أكثر من ثلاثين ساعة أكاديمية تدرب الطالب المعلم "Student-Teacher" على المهارات المعرفية التي تعتمد على الذكاء العام. وهذا يعكس ضعف في الاهتمام بتطوير الذكاء الوجداني لدى المعلمين في سلطنة عمان على الرغم من الدور الكبير الذي تلعبه مهارات الذكاء الوجداني في خلق معلم ناجح وذو كفاءة عالية، في حين نادت العديد من الدراسات بضرورة العمل على تنمية مهارات وقدرات الذكاء الوجداني للعاملين بقطاعات التربية والتعليم (الخالدي، 2011؛ والغامدي، 2016)، والتركيز والاهتمام بمهارات الذكاء الوجداني كإحدى مصادر تطوير الأداء الاجتماعي والعاطفي وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين (أحمد، متى، 2011؛ والجندي، 2013). كما أوصلت دراسات على أهمية تنظيم الدورات التدريبية للمعلمين في مجال الذكاء الوجداني (المحارمة؛ محمود؛ الشريفي، 2015)، وأوصت دراسة السمادوني على إجراء الدراسات التطبيقية الميدانية من أجل بناء برامج تدريبية للمعلمين لزيادة وعيهم بمشاعرهم وقدرتهم على إدارة انفعالاتهم لمواجهة الضغوط ومقاومتها أو التغلب عليها، والتحقق من فاعليتها (السمادوني، 2001). ومن هذه المنطلقات وفي ضوء نتائج بحث "التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة العمانيين: دراسة متعددة التصاميم لأثر جودة الحياة لدى المعلمين العمانيين ومعتقدات كفاءتهم الذاتية وذكائهم العاطفي " (الظفري

وآخرون، 2016). جاءت هذه الدراسة لقياس فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة:

إن جُل ما تهدف إليه العملية التعليمية التربوية؛ هو إعداد جيل قادر على التعلم ومسايرة مستجدات العصر بكل إيجابية وديناميكية، لتوظيفها في حياته بشكل فعال. ويقع الدور الأكبر على عاتق المعلم. لذلك تكمن مشكلة هذه الدراسة في أهمية تأهيل وإعداد المعلم لما له من أهمية كبيرة في المنظومة التعليمية والتربوية، وهو الركيزة الاساسية في إحداث التغيير والتطوير وهو مفتاح النجاح وتحقيق الجودة لمخرجات التعليم، ويتطلب ذلك أن يكون المعلم على قدر من المهارات التي تمكنه من التعامل مع الواقع التربوي المتغير، والانفتاح على كل جديد، والاستعداد لتقبل التغيير؛ وهو ما يعني ضرورة امتلاكه لمهارات وقدرات الذكاء الوجداني لمساهمته في أداء العمل على الوجه المأمول (الغامدي، 2016).

وفي ضوء أدوار المعلم المتعددة تتوقف قدرته على التكيف مع المتغيرات على ما يمتلك من مهارات وقدرات الذكاء الوجداني، والتي بدورها ستحقق الفاعلية وتنعكس على أدائه بشكل عام. ولكن كيف يتأتى ذلك في ظل معلمين يتسمون بضعف في الدافعية المهنية، فقد أشارت (الصالحي، 2019) إلى أن معلمي ومعلمات مدارس منطقة الباطنة شمال في سلطنة عُمان لديهم ضعف في الدافعية المهنية، وتعزو ذلك إلى كثرة الأعباء على عاتق المعلم، وقلة الحوافز التشجيعية وقلة التقدير، الكثافة العالية للطلبة داخل القاعات الدراسية، وقلة الدورات التدريبية الهادفة، وتوالي المستجدات في الميدان التربوي دون مشاركة للمعلم في القرارات المتعلقة بذلك.

كما أشارت دراسة (الصالحي، 2019؛ وهاشم، 2019) إلى أن مستوى ضعف الدافعية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين انفسهم بين العالية جدًا، والعالية. وتوجد علاقة موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني ودرجة دافعية الإنجاز لدى المعلمين، أي أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني لدى المعلمين كلما زادت دافعيتهم للإنجاز (الزهراء، 2017). و لذلك تبرز أهمية البرامج التدريبية في تنمية الذكاء الوجداني لدى المعلمين فقد أشارت سليماني (2015) أن للبرامج التدريبية المبينة على مهارات الذكاء الوجداني دور في تنمية الدافعية للإنجاز لدى المعلمين.

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك حاجة ماسة لتنمية مهارات وكفاءات الذكاء الوجداني لدى المعلمين وأوصت بأهمية تنظيم دورات تدريبية للمعلمين في مجال الذكاء الوجداني (المحارمة، 2015؛ الخالدي، 2011؛ Thapliyal & Joshi, 2014؛ راشد، 2012؛ Chan, 2008؛ Karimzadeh&Goodarzi&Rezaei.2012)، حيث إن تنمية الذكاء الوجداني لدى المعلمين يزيد من مستوى الرضا الوظيفي لديهم، وهذا بدوره سيحسن قدرتهم على التدريس الجيد في الصف الدراسي ويقدمون أفضل أداء لديهم، (Thapliyal & Joshi, 2014). وأن الذكاء الوجداني يساعدهم على مواجهة التحديات والتغلب على قلق المستقبل لديهم الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الكفاءة لديهم وحل المشكلات الصفية بفاعلية وثقة (راشد، 2012). والاهتمام ببرامج تنمية الذكاء الوجداني لدى المعلمين يؤدي إلى تعزيز الكفاءة الذاتية لديهم، ويزيد من قدرتهم على مواجهة الضغوط، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين المناخ العلمي، ويُعد الذكاء الوجداني مؤشرا قويا في هذا الأمر (Chan, 2008).

والمطالع لبعض الدراسات يجد أن مستوى الذكاء الوجداني لدى المعلمين منخفض (زيتون، والصقر، 2017)، وبعضها أشار إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى المعلمين مقبول (العنجري، 2009)، والبعض الآخر أشار على أنه متوسطًا (المحارمة، محمود، الشريفي، 2015؛ غربي، 2015؛ العناني، 2014؛ العتوم، 2014). وبالنسبة لسلطنة عمان فقد اشارت دراسة العلوية (2017) إلى ضعف الاهتمام بتطوير الذكاء الوجداني لدى المعلمين في سلطنة عمان، والذي

يعكسه غياب واضح لأية مقررات أكاديمية تتناول الوعي والتدريب على مهارات الذكاء الوجداني في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، في مقابل وجود أكثر من ثلاثين ساعة أكاديمية تدرب الطالب المعلم "Student-Teacher" على المهارات المعرفية التي تعتمد على الذكاء العام. فضلا عن أن هذه الدراسة استهدفت عينة من معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان، من ضمن المعلمين الواقعين في الإرباعي الأدنى (25%) في نتائج بحث "التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة العمانيين: دراسة متعددة التصاميم لأثر جودة الحياة لدى المعلمين العمانيين ومعتقدات كفاءتهم الذاتية وذكائهم العاطفي " (الظفري، وآخرون، قيد النشر).

وبناء على كل ما سبق الإشارة إليه تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: ما فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان.

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما رد فعل معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان نحو البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني؟
2. ما مستوى التعلم (المعارف، والمهارات، والثقة في القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة) لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان حول موضوع الذكاء الوجداني قبل وبعد البرنامج من وجهة نظرهم؟
3. ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان؟

أهداف الدراسة:

1. قياس رد فعل معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان نحو البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني.
2. قياس مستوى التعلم (المعارف، والمهارات، والثقة في القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة) لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان حول موضوع الذكاء الوجداني قبل وبعد البرنامج
3. التعرف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

1. من المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة وتوجهاتها المسؤولين وصناع القرار التربوي القائمين والمعنيين بأمر إعداد المعلمين، للتأكيد على ضرورة إدراج موضوعات التعلم الاجتماعي والوجداني في صميم برامج إعداد المعلمين.
2. قد يساعد الاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني لدى المعلمين والتعرف على مدى تأثيره على مستوى الإنتاجية في لفت نظر المسؤولين وصناع القرار القائمين والمعنيين بقبول طلبة كليات التربية في الجامعات إلى أهمية اختيار أفضل الطلبة المتقدمين للالتحاق بكليات التربية لممارسة مهنة التدريس والذين يتوفر فيهم خصال المعلم الكفؤ وفق لأدوات علمية محكمة.

3. التركيز على المعلم كقوة دافعة ومؤثرة نحو التطوير والتحديث الذي تسعى وزارة التربية والتعليم إليه داخل المؤسسة التعليمية، وتأثير ذلك بشكل مباشر على البيئة التعلمية للمعلم والطالب على حد سواء من جهة أخرى.
4. تسليط الضوء على أهمية البرامج التدريبية المتعلقة بالذكاء الوجداني ومهاراته في التنمية المهنية للمعلمين العمانيين، ودورها الفاعل في إكسابهم الخبرة العملية التي تعينهم في ممارسة عملية التعليمية التعلمية.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على تنمية أبعاد الذكاء الوجداني وفقًا لنموذج دانيال جولمان (Goleman, 1995,1998)، كما تتحدد الدراسة بالمقاييس النفسية والبرنامج التدريبي والأساليب الإحصائية المستخدمة، والنتائج التي تم التوصل إليها.
- **الحدود البشرية:** عينة من معلمي ومعلمات العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في محافظة مسقط بسلطنة عمان بجامعة السلطان قابوس.
- **الحدود الزمنية:** طبق البرنامج التدريبي في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018 / 2019م.

مفاهيم الدراسة:

معنى الذكاء لغةً: ذكاء: (اسم) مصدر ذكى، ذكاء الإنسان: قدرته على الفهم والاستنتاج والتحليل والتمييز بقوة فطرته وذكاء خاطره (معجم المعاني).

الذكاء: سُرعة الفطنة، ونقول: قلب ذكي وصبي ذكي، إذا كان سريع الفطنة، وقد ذكي – بالكسر- يذكي ذكا. ويُقال: ذكا ذكاءً، وذكُو فهو ذكيٌ.

الذكاء اصطلاحًا: يوجد جدل كبير حول معنى الذكاء. فلقد التقى 13 من علماء النفس عام 1921، 24 من علماء النفس عام 1986لمناقشة الذكاء. وفي كل من الزمنين، كان لكل هؤلاء العلماء وجهة نظر مختلفة حول طبيعة الذكاء. ذكر نصف من هؤلاء العلماء عمليات التفكير العليا، مثل: الاستدلال المجرد، وحل المشكلات كمظهرين مهمين للذكاء. وقد أضافت تعريفات عام 1986 ما وراء المعرفة، والعمليات التنفيذية (مراقبة تفكيرنا الذاتي)، وتفاعل المعرفة مع العمليات العقلية، والسياقات الاجتماعية –أي ما تقدره الثقافة- كعناصر للذكاء. غير أنه في عام 1986 مرة أخرى لم يتفق علماء النفس حول بنية الذكاء –أي ما إذا كان الذكاء قدرة وحيدة، أو قدرات كثيرة منفصلة (ولفولك، 2010: 288).

معنى الوجدان لغةً: الوجدان: الضمير، والوجدان بكسر الواو من وجد الشيء: أدركه وأصابه (معجم المعاني).

الوجدان اصطلاحًا: يعرف الوجدان Affection :Affect بمعان كثيرة، ويُعرف بأنه مصطلح عام يشير إلى الشعور Feeling أو الانفعال Emotion، ويتميز عن المعرفة Cognition والنزوع أو الإرادةConation (عبدالخالق، 2004: 31).

الذكاء الوجداني:

يعرف جولمان (Goleman, 1995, p18) الذكاء الوجداني على أنه قدرتنا على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا، وعلى إدارتنا انفعالاتنا وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فاعل.

ويعرف الذكاء الوجداني للمعلم بأنه "مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات التي تساعد المعلم على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذاتية، وانفعالات الآخرين، وقدرته على التمييز بين هذه الانفعالات واستخدام هذه المعرفة لتوجيه تفكيره وأفعاله السلوكية (الغافري، 2010: 70).

وإجرائيًا يمكن تعريف الذكاء الوجداني بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلم (المستجيب) في مقياس الذكاء الوجداني لـ "سكت وزملائه" (Schutte, et, al., 1998)، والمعرب من قبل (الظفري، وآخرون، قيد النشر).

معلمي المجال الثاني: هم معلمو ومعلمات العلوم والرياضيات في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؛ والتعليم الأساسي الحلقة الثانية يبدأ من الصف الخامس وحتى الصف العاشر الأسي حسب التعليم الحكومي في سلطنة عمان (وزارة التربية والتعليم، 2018: 4).

الفاعلية Effectiveness:

هي القدرة على التأثير في أداء معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني أثناء الخدمة، وبلوغ أهداف البرنامج التدريبي وتحقيق النتائج بأقصى حد ممكن (الخليفة، 2013).

ويمكن تعريف الفاعلية إجرائيًا: بأنها مقدار الأثر الذي يحدثه البرنامج التدريبي في تنمية الجانب المعرفي والوجداني والأدائي لمهارات الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة حسب معايير كوهين.

البرنامج التدريبيTraining Program:

خطة تعليمية: كوحدات تدريبية، تتضمن مجموعة من المعارف والخبرات، والأنشطة المصممة بطريقة منظمة ومترابطة تهدف إلى تنمية معارف ومهارات واتجاهات معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني في الذكاء الوجداني.

كما يمكن أن يعرف البرنامج التدريبي Training Program بأنه برنامج تدريبي يتضمن مجموعة من اللقاءات المصممة وما تحتويه من مادة علمية وبنية تنظيمية وفنيات وأنشطة وأساليب تدريبية، وطرق تقويمية. ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية ببرنامج تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من المعلمين العُمانيين.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

الجذور التاريخية لنظرية الذكاء الوجداني:

إن النظريات التي تضفى صفة الذكاء على الوجدان ليست حديثة فقد قام عدد من الباحثين منذ عدة سنوات بدراسة العلاقة بين الذكاء والوجدان باعتبارهما متكاملين وليسا متضادين (علام،2001). فقد برز اهتمام الفلاسفة منذ زمن بعيد، في دراسة العلاقة بين التفكير والوجدان، وأكد قدماء الإغريق أن الوجدان هو "الموجه الحقيقي للاستبصار والحكمة" (Mayer, Salovey, Caruso, 2000. p: 3). كما قسم أفلاطون النفس إلى ثلاثة أقسام: العاقلة والغاضبة والشهوانية (جوتليب، 2015: 213). فالنفس العاقلة ومركزها العقل والتفكير والمنطق أي تقابل المعرفة، والنفس الغاضبة ومركزها القلب أي تقابل الوجدان، والنفس الشهوانية مركزها البطن وتقابل الدوافع. وأشار أرسطو في كتابه "الأخلاق إلى نيقوماخوس" إلى أهمية المهارة الوجدانية بقولة "أن يغضب أي إنسان، فهذا أمر سهل، لكن أن تغضب من الشخص المناسب وفي الوقت المناسب، وبالدرجة المناسبة، وللسبب المناسب، وبالأسلوب المناسب، فليس هذا بالأمر

السهل" (Goleman, 1995). فالتحكم بالانفعالات هو ذروة الحكمة، لأنه يساعد على فهم الموقف أو المشكلة، وتقديم حلول مبتكرة وأكثر ملائمة.

وفي عام 1890 ذكر ويليام جمس William James السيكولوجي الأمريكي الشهير "أن الشعور بالذات هو في جوهره خبرة اجتماعية". والشعور بالذات حالة وجدانية تعني انتباه الفرد إلي مشاعره، وتحليلها وفهمها، وتوظيفها في سلوكه أثناء تفاعله مع الآخرين (في أبو دنيا، 1998).

وفي عام 1904 كلفت وزارة التربية في فرنسا بينية بإعداد وسيلة أو أداة يمكن ممن خلالها تصنيف الأطفال تبعًا لقدراتهم، بحيث تفرق بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين عقليا لتوفير نوعية التعليم المناسب لكل فئة (ماكينتوش، 2015). وقد تبنى بينيه اتجاها يقوم على محاولة فهم الذكاء كتجمع لعدد من القدرات يشمل الاستدلال وحل المشكلات والحكم على الأمور وتقدير المواقف الاجتماعية وغيرها من العمليات العقلية العليا (طه، 2006: 8). وأعتقد كل من تشارلز سبيرمان (Charles Spearman, 1904, 1927)، ولويس ترمان (Terman, 1975)، بأن أفضل بنية نظرية للذكاء هي بوصفة قدرة مفردة تهدف إلى الفهم النظري وحل المشكلات (Gardner, 1993). وعلى الرغم من أن الذكاء العام General Intelligence يمثل المستوى الكلي للقدرة العامة للفرد، ويستخدم غالبًا كمؤشر للتنبؤ على النجاح والإنجاز الأكاديمي والمهني والشخصي. إلا أن الدراسات أوضحت (Gardner, 1993: 26-27; Goleman, 1995: 36) أن تركيز تلك الاختبارات على الذكاء المجرد أو الأكاديمي قلل من قدرتها التنبؤية، حيث تبين أن الذكاء الأكاديمي لا يعني بالضرورة النجاح في الحياة العملية. لذا برزت الحاجة إلى توسيع مفهوم الذكاء، ومن هنا بدأت النظرة التعددية لمفهوم الذكاء بدلًا من الرؤية الفردية أو الأحادية. (دايفز، كريستودولو، سيدر، جاردنر، 2015: 634). ومن العلماء الذين كان لهم جهود في هذا الصدد ثورنديك Thorndike 1920؛ ثيرستون Thurstone 1938؛ وجيلفورد Guilford 1967، وكسلر Wechsler 1987؛ أبو حطب 1973؛ جاردر Gardner 1983؛ وستيرنبرج Sternberg (1990,1985). وتمتد نظرية العوامل المتعددة في الذكاء بأصولها إلى إدوارد ثورنديك Edward Thorndike (1930-1920)، حيث نظر ثورنديك للذكاء باعتباره مجموع من ثلاثة أجزاء وهي: الذكاء المجرد، والذكاء الميكانيكي، والذكاء الاجتماعي (دايفز، وآخرون: 635). واعتبر ثورنديك أن الذكاء الاجتماعي أي القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية مظهرا من مظاهر الذكاء. وقد قدم هذه الفكرة في مجلة هاربز Harpers Magazine وقد فسر بعض السيكولوجيين في ذلك الوقت الذكاء بأنه القدرة على جعل الآخرين يتصرفون تبعا لما تريده (روبنز؛ سكوت، 2000: 77). كذلك فإن ثيرستون (Thurstone, 1939) ذكر أنه من الأفضل فهم الذكاء على أنه يتكون من سبعة قدرات أولية (دايفز، وآخرون: 635).

ويُعد ديفيد وكسلر David Wechsler (1940) من العلماء الأوائل الذين أخذو في الاعتبار بالجوانب الغير معرفية في الذكاء، وقد عرف وكسلر الذكاء على أنه "قدرة الفرد الإجمالية على التصرف بشكل هادف، والتفكير بعقلانية، والتعامل بفاعلية مع البيئة". وكان يعني بالجوانب الغير معرفية العوامل العاطفية والشخصية والاجتماعية، كما أن وكسلر أشار في وقت مبكر 1943 إلى أن القدرات الغير معرفية ضرورية للتنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة (Cherniss, 2014, p 2-3).

وفي عام (1948)، قدم الباحث الأمريكي ليبر Leeper مفهوم "التفكير الوجداني" كجزء من "التفكير المنطقى" ومن الذكاء بشكل عام. والذي يؤكد على أن المشاعر والانفعالات قوى دافعة أساسية فهى بمثابة العمليات التى تحفز وتثير وتؤازر وتوجه النشاط (Leeper, 1948). وفي عام 1955 قدم ألبرت إيليس Albert Ellis "العلاج السلوكي العاطفي العقلاني" واتجاه "ألبرت إليس" قائم على التفاعل الوثيق بين التفكير العقلي المعرفي (Cognitive Thinking) والمشاعر الانفعالية (Emotional Feelings) والسلوكيات اليومية للإنسان (Daily Behaviors) بما يجعله يتميز بعلاقة المسبب بالنتيجة (Cause-and-Effect). (عمر، 2003: 14).

ثم كان نموذج جيلفورد Guilford عام 1958 حيث اقترح نموذج المصفوفة لتصنيف العوامل العقلية (أبو حطب، 1991: 18). أما تصور جيلفورد (Guilford, 1967) للذكاء يُعد أكثر نظريات العوامل المتعددة طموحا المعروف ببنية العقل Structure of Intellect (SI) ويضم هذا التصور في صورته الأحدث 150 قدرة موزعة على ثلاثة أبعاد متداخلة: العمليات Operations والنواتج Products، والمحتويات Contents (في طه، 2006: 91). ويرى بالنسبة للمحتوى وجود أربعة أنواع منها: المحتوى السلوكي والذي يشمل القدرات التي تتطلب إدراك سلوك الآخرين وسلوكنا (أبو حطب، 1991: 18). ويرى أبو حطب أن هذا المنظور المبكر لجيلفورد كان يدمج كلا من الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي في فئة واحدة (أبو حطب، 1991،ص 19). وحين قام جيلفورد Guilford بتعديل نموذجه عام 1967، 1971 وأعاد عرضه بتفصيلاته الجديدة، أشار إلى أن المحتوى السلوكي هو معلومات تتسم في جوهرها بأنها غير لفظية وتشتمل التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بمدركات وأفكار ومشاعر وأفعال الآخرين (أي ما يتصل بادراك الآخرين)، وكذلك الوعي بذلك كله في داخلنا (أي الوعي بالذات) (عبد الموجود، 2000: 69).

ويُعد فؤاد أبو حطب أول من استخدم مفهوم الذكاء الوجداني عام 1973 حين عرض نظرته الثلاثية للذكاء الإنساني لأول مرة في كتابه "القدرات العقلية" والتي كان يطلق عليها الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي. (أبو حطب، 2011: 442-443). وكان مفهوم الذكاء الوجداني هو الأقرب إلى الذكاء الشخصي الذي استخدم فيما بعد على نحو صريح (عبد الموجود، 2000: 70). إلا أن هذا التصنيف الثلاثي لأنواع الذكاء لم يستمر في الطبعات الثلاث التالية من الكتاب (أبو حطب، 2011: 42-443). وشمل الذكاء الاجتماعي Social Intelligence أو ذكاء إدراك العلاقات بين الأشخاص Interpersonal في نموذج أبو حطب الإدراك الاجتماعي وإدراك الأشخاص وكل الموارد والرموز التي تُستخدم اجتماعيًا، ويتم تناولها بطريقة الفحص المتبادل Interspection أو الفحص بالمشاركة Empathy والتي تتضمن المعايشة والتفاعل المتبادل (أبو حطب، 1991،ص16). وفي عام 1978 حل محل التصنيف الثلاثي تصنيف سباعي للذكاء يمتد من الذكاء الحسي وحتى الذكاء الاجتماعي، وكان للذكاء الشخصي وجود واضح وصريح في هذا التصنيف (عبد عبد الموجود، 2000:،ص70). وهذا التصنيف السباعي أسبق ظهورًا من تصنيف هوارد جاردنر الذي ظهر لأول مرة عام 1983 (أبو حطب، 2011: 443). وفي 1983 عاد إلى التصنيف الثلاثي للذكاء مع تعديله إلى الذكاء الموضوعي، أو غير الشخصي، والذكاء الاجتماعي (ذكاء العلاقات بين الأشخاص)، والذكاء الشخصي (ذكاء ادراك العلاقات داخل الشخص الواحد). (نفس المرجع: 443).

وفي مطلع الثمانينات طور هوارد جاردنر Howard Gardner عام 1983 _وبعد مرور ثمانين عامًا تقريبا على أول اختبارات للذكاء، وبعد عشر سنوات من اقتراح أبو حطب لمصطلح الذكاء الشخصي_ مسألة تعددية الذكاء إلى أفاق جديدة عندما قدم نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences في كتابه المعنون "أطر العقل" Frames of Mind، حيث قسم Gardner الفكرة التقليدية عن الذكاء إلى سبعة ذكاءات أساسية، ثم أضاف ذكاءً ثامنًا وتحدث عن احتمال وجود ذكاء تاسع. وفي نظريته عن الذكاءات المتعددة، سعى جاردنر Gardner إلى توسيع نطاق الإمكانات البشرية إلى ما وراء حدود العلامات التي تسجلها اختبارات الذكاء IQ (آرمسترونج، 2006: 1).

فقد ذكر جاردنر (Gardner, 1983) أن للذكاء قدرات إضافية ليست من بين القدرات التي تقوم اختبارات حاصل الذكاء المعتمدة بقياسها، تضم مكونين أساسيين هما القدرات الذاتية، والقدرات الاجتماعية، ويقول أن الذكاء الشخصي Personal Intelligence، يشمل الذكاء الذاتي، أو الذكاء داخل الشخص Intrapersonal Intelligence، وهو يتناول الجانب الذاتي الوجداني للفرد (قدرة الفرد على فهم مشاعره ودوافعه الذاتية)، والذكاء البينشخصي (الاجتماعي) Interpersonal Intelligence، وهو المتصل بالعلاقة بين الفرد والآخرين (المقدرة على إدراك وتمييز أمزجة ونوايا ودوافع ومشاعر الأشخاص الآخرين). (Amy, 1996, p1).

كما تناول روبرت ستيرنبرج Robert Sternberg (1985) في كتابه "ما بعد الذكاء" الذكاء الاجتماعي فذكر أنه مستقل عن القدرات الأكاديمية وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة، فمثلاً نجد في مجال العمل أن المدير الذي يتمتع بذكاء اجتماعي يستطيع التقاط بعض الإشارات والمعاني المتضمنة في السلوك أي الإشارات غير الصريحة (روبنز؛ سكوت، 2000: 77).

وتعتبر نهاية الثمانينات وبداية التسعينات انطلاقة حقيقة لاستخدام مفهوم الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence) ويعتبر جريسبان (Greenspan, 1989) من أوائل من قدم المفهوم من خلال نموذج موحد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية (بياجيه) للنمو المعرفي ونظرية التحليل النفسي والتعلم الوجداني وتوصل إلى إن الذكاء الوجداني متغير عقلي انفعالي مكتسب يمر تعلمه بمستويات ثلاث هي:

أ- التعلم الجسمي Somatic Learning: وفيه يتعلم الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية.

ب- التعلم بالنتائج Consequence Learning: وهو مستوي متداخل مع المستوي الأول والمستوي الثالث، وفيه يتعلم الطفل الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتيجة (كآليات التعلم بالتعزيز).

ج- التعلم التركيبي التمثيلي Representational structure learning: وتحدث في هذا المستوى أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات، وهو ما يماثل مرحلة التفكير الشكلي لدي بياجيه. (فاروق، 2001: 32).

وفي عام 1985 طور "بار- أون" أداة أصبحت معروفة فيما بعد باسم EQ-i، أي اختبار حاصل الذكاء الوجداني Emotional Quotient، وهو يشمل من وجهة نظره النزوع إلى التفاؤل، والمرونة والقدرة على التكيف مع الضغوط النفسية وحل المشكلات، فضلا عن القدرة على فهم محركات مشاعر الآخرين، والتواصل وإقامة علاقات مُرضية معهم (Stein & Book, 2010).

ومن العلماء الذين أسهموا في تغيير الرؤية التقليدية للذكاء، جون ماير (John Mayer, 1990) وبيتر سالوفي Peter Salovey، وقد قدما أنموذجاً للذكاء الوجداني في كتابهما "الخيال، والمعرفة، والشخصية (Imagination, Cognition and Personality). حيث وضحا نموذجا مفصلا للذكاء الوجداني وقد تطور المفهوم لديهما في سلسلة من المقالات الأكاديمية بدءا من أوائل التسعينيات بالاعتماد على بنية متكاملة من الأبحاث وثيقة الصلة بالموضوع تلاها الاعتماد على البحث التجريبي.

وحين أصدر دانيال جولمان (Daniel Goleman) كتابه "الذكاء الوجداني" Emotional Intelligence عام 1995 (Golman,1995) لاقى تقديراً هائلاً في الأوساط العلمية والتطبيقية، حيث قدم تعديله لبعض النماذج عبد الموجودة كما ركز على كيفية تغيير الذكاء الوجداني مع تقدم العمر، والوسائل التي يمكن أن تؤثر بها المهارات العاطفية للفرد على نجاحه في الحياة، وما يتكبده الفرد نتيجة لما أسماه جولمان "الأمية العاطفية" Emotional Illiteracy.

نماذج الذكاء الوجداني:

إن العلماء الأوائل أمثال ثورندايك وجاردنر مهدوا الطريق للعلماء الحالين في مجال الذكاء الوجداني. ويرى بعض الباحثين أن الذكاء الوجداني ينقسم إلى نموذجين أساسين فقط كل نموذج نظري يصف الذكاء الوجداني من منظور واحد: القدرة أو النموذج المختلط- (الفلاح، 2015)، وهذه النماذج هي:

1- نماذج القدرة تعتبر الذكاء الوجداني قدرة عقلية في الأساس تعمل في المجال الانفعالي، ويعبر عن مدى قدرة الأفراد على استخدام قدراتهم العقلية لإدراك عواطفهم وذلك عن طريق استخدام مقاييس الأداء القصوى (Maximum Performance Measures). ومن أهم مؤيدي هذا الاتجاه ورواده ماير وزملائه (Mayer et al., 1999).

2- النماذج المختلطة للذكاء الوجداني تدمج بين القدرة العقلية بسمات وخصائص الشخصية مثل التفاؤل والسعادة (Stys; Brown, 2004, p4). ويعبر عن مدى قدرة الأفراد على استخدام إدراكهم وتصوراتهم الذاتية لإدراك عواطفهم وذلك عن طريق استخدام مقاييس الأداء الفعلي (Typical Performance Measures) ومن أهم مؤيدي هذا الاتجاه ورواده جولمان (Goleman, 1995)، دولويسز وهيقز (Dulewicz & Higgs, 2000)، وبار – أن (Bar-On, 1997).

ورغم تعدد وتنوع النماذج التي تناولت الذكاء الوجداني بالشرح والتفصيل إلا إن هذه النماذج تلتقي في أهداف محددة وواضحة، وهي محاولة التأصيل النظري للذكاء الوجداني كنظرية حديثة في علم النفس من حيث تعريف المفهوم، وتوضيح مكوناته، ومن ثم الوصول إلى طريقة منهجية لقياسه. حيث يرى سالوفي وماير (Mayer, Salovey, 1997) أن التعامل مع مفهوم الذكاء الوجداني يقتضي أربعة مطالب رئيسة كأي مفهوم جديد في التراث السيكولوجي، وهذه المطالب هي: تحديد الأساس النظري لهذا المفهوم وماهيته ومكوناته، وتطوير المقاييس والأدوات لقياسه، وتأكيد استقلالية هذا النوع من الذكاء جزئيًا أو كليا عن الذكاءات الأخرى، وإظهار قدرته على التنبؤ ببعض المعايير الحياتية.

وأبرز ثلاث نظريات أساسية في الذكاء الوجداني والتي اكتسبت شهرة كبيرة جدًا من حيث انتشارها المكاني- في جميع انحاء العالم –هي نظرية "ماير وسالوفي" (1990-1997)، ونظرية با-أون (1988-2000)، ونظرية جولمان (1998-2002)،

ولأنه لا يتسع المجال في ذكر جميع هذه النماذج في هذه الدراسة، سيكتفي الباحثين في شرح للنماذج المختلطة للذكاء الوجداني، ونموذج دانيال جولمان (1998-2002) والذي اعُتمد على أساسه النظري في بناء البرنامج التدريبي، وفيما يلي شرح للنماذج المختلطة:

النماذج المختلطة للذكاء الوجداني: Mixed Models of Emotional Intelligence

النماذج المختلطة لنظرية الذكاء الوجداني أو كما يحب البعض تسميتها بالنموذج الهجين؛ تشترك هذه النظريات بنظرتها غير المعرفية تجاه الذكاء الوجداني. فهذه النظريات تقترح أن مفهوم الذكاء الوجداني ما هو إلا خليط من السمات (الشخصية والكفاءات والمهارات الاجتماعية، التي لها دور فعال في حياة الأفراد)، والقدرات (الفلاح، 2015؛ العنجري، 2009). هذه النماذج قدمت اتجاهًا مختلفًا لتعريف الذكاء الوجداني مقارنةً بنموذج القدرة. فهي تضم لقدرات العقلية، مثل الوعي الوجداني مع سمات أخرى مثل الاستقلالية الشخصية، والاعتداد بالذات، والحالة المزاجية، كما في نموذج بار-أن (Bar-on, 1997)-على سبيل المثال- الذي اعتبر الذكاء الوجداني "مجموعة من القدرات والكفاءات والمهارات غير المعرفية، التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في التأقلم مع المتطلبات والضغوط البيئية" (Bar-on, 2000; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000).

بينما يعرف جولمان Goleman الذكاء الوجداني بأنه "مجموعة من القدرات تشمل القدرة على تحفيز الذات، التحكم في الاندفاع، وتأجيل الإشباع، تنظيم الحالة المزاجية للفرد والحيلولة دون طغيان الضغوط على قدرته على التفكير، وكذلك القدرة على التعاطف والأمل" (Goleman, 1995).

نموذج دانيال جولمان (Daniel Goleman) (نموذج مختلط – Mixed Model):

الأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني لدانيال جولمان:

يقول جولمان في كتابه Working With Emotional Intelligence تحت عنوان الكفاءة العاطفية Emotional Competence "أن الذكاء الوجداني يتكون من خمسة أبعاد أو مهارات أساسية وخمس وعشرين كفاءة فرعية يعتمد النجاح المهني على عدد كبير منها، كما أن لكل شخص خصال "Profile" خاصة تحدد قوة وحدود كل كفاءة..

ويعرف الكفاءة الوجدانية بأنها القدرة المتعلمة التي تعتمد على الذكاء الوجداني وتؤثر في أداء الفرد، وأن الذكاء الوجداني يحدد طاقاتنا الكامنة لتعلم المهارات العلمية التي تركز على المهارات الخمس الأساسية" (Goleman,1998.p24) حيث تتوزع المهارات الخمسة عشر على بعدين رئيسين هما الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية. وتتضمن الكفاءات الآتية:-

أولاً- الكفاءة الشخصية personal competence وتتضمن الكفاءات التالية:

1- الوعي بالذات: وتضمنت الوعي العاطفي، التقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس.
2- تنظيم الذات: وتضمنت الضبط الذاتي، الجدارة (استحقاق) بالثقة، يقظة الضمير، القدرة على التكيف، والإبداع.
3- م الدافعية وتتضمن الدافع للإنجاز، الالتزام، المبادأة، والتفاؤل.

ثانياً- الكفاءة الاجتماعية social competence وتتضمن الكفاءات التالية:

1- التعاطف: وتتضمن فهم الآخرين، تنمية الآخرين، توجيه الخدمة، تنوع وسائل التنفيذ، الوعي التنظيمي.
2- المهارات الاجتماعية: وتضمنت التأثير، التواصل، إدارة الصراع، القيادة، المساعدة على التغيير، بناء الروابط، المشاركة والتعاون، والعمل كفريق (Goleman,1998. p26-27).

الأبعاد الأربعة للذكاء الوجداني لدانيال جولمان:

أدخل جولمان (Goleman,2002) تعديلا على نموذجه جولمان (Goleman,1998)، حيث يقول جولمان وآخرون (Goleman, et. Al. 2002, p557) لقد تبلور تفكيرنا حول أبعاد الذكاء الوجداني والكفاءات المصاحبة له، وأصبح أبسط وأكثر فعالية عند تحليلنا لبيانات جديدة، ففي حين سجلنا في النسخ الأولى من نموذج الذكاء الوجداني خمسة مجالات رئيسة للذكاء الوجداني، قمنا بتبسيط النموذج ليشمل أربعة مجالات فقط (الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات). مع ثماني عشرة كفاءة بدلا من الخمس والعشرين الكفاءة الأصلية. (Cherniss: Goleman, 2001:P 2)

قياس الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Goleman):

تم تطوير العديد من أدوات القياس بناءً على نموذج جولمان للذكاء الوجداني وما تضمنه من كفاءات. من بين هذه الأدوات، قائمة الكفاءت الوجدانية Emotional Competency Inventory (ECI) (Boyatzis, 1994)، وتقييم الذكاء الوجداني Emotional Intelligence Appraisal (EIA) (Bradberry, Greaves, Emmerling, et al., 2003)، واستبيان ملف العمل نسخة معدلة من الذكاء الوجداني Work Profile Questionnaire- Emotional Intelligence Version (WPQei) (Performance Assessment Network, 2000).

قائمة الكفاءة الوجدانية:

قام دانيال جولمان Daniel Goleman بتطوير قائمة الكفاءة الوجدانية (ECI) كمقياس للذكاء الوجداني مستندا على كفاءات الذكاء الوجداني في نموذجه، وكذلك على مقياس سابق للكفاءات للمديرين والمديرين التنفيذين والقادة (استبيان التقييم الذاتي) الذى صممه ريتشارد بويازيس Richard Boyatzis (1994). إن قائمة الكفاءة الوجدانية ما هي إلا أداة متعددة المقاييس (360 درجه)، توفر تقييمات ذاتية مباشرة من المدير، وتقييم الأقران على سلسله من المؤشرات السلوكية للذكاء الوجداني. وهي تقيس 20كفاءه، تم تنظيمهم فى 4 مفاهيم التي حددها نموذج جولمان: الوعى الذاتي، الوعى الاجتماعيين للإدارة الذاتية، وإدارة المهارات الاجتماعية. يُطلب من كل مشارك (مستجيب) أن يصف نفسه أو الشخص الآخر على مقياس تدرجي من 1 (حينما يتصف الفرد بالسلوك بشكل طفيف جدا)، إلى 7 (حينما يتصف الفرد بالسلوك بشكل مميز للغاية) لكل عنصر، وفى المقابل هذه العناصر يتم تنظيمها إلى تصنيفات وتقييمات لكل كفاءه من هذه الكفاءات، ويكون لكل مشارك (مستجيب) تقييمين، تقييم ذاتي لكل كفاءة، وتقييم عام يتكون من متوسط جميع التقييمات الأخرى (Goleman, Boyatzis, & Mckee, 2002).

2،3،4 الخلاصة:

منذ عام 1990 وقد حظي الذكاء الوجداني باهتمام كبير من الأوساط الأكاديمية، والأوساط التطبيقية والمجتمع بشكل عام. وظهرت نماذج تنافسيه مختلفة للذكاء الوجداني، وطرق وأساليب قياس خاصة بكل نموذج. فنجد أن نماذج القدرة تعتبر الذكاء الوجداني قدرة عقلية في الأساس تعمل في المجال الانفعالي، ويعبر عن مدى قدرة الأفراد على استخدام قدراتهم العقلية لإدراك عواطفهم وذلك عن طريق استخدام مقاييس الأداء القصوى (Maximum Performance Measures). ومن أهم مؤيدي هذا الاتجاه ورواده ماير وزملائه (Mayer et al., 1996). في حين أن النماذج المختلطة للذكاء الوجداني تدمج بين القدرة العقلية وعوامل وخصائص الشخصية مثل التفاؤل والسعادة (Stys; Brown, 2004: 4). ويعبر عن مدى قدرة الأفراد على استخدام إدراكهم وتصوراتهم الذاتية لإدراك عواطفهم وذلك عن طريق استخدام مقاييس الأداء الفعلي (Typical Performance Measures) ومن أهم مؤيدي هذا الاتجاه ورواده جولمان (Goleman, 1995)، دولويسز وهيقز (Dulewicz & Higgs, 2000)، وبار – أن (Bar-On, 1997).

وتدمج النماذج المختلطة للذكاء الوجداني بين القدرة العقلية والعوامل والخصائص الشخصية، من منطلق التداخل بين مفهومي الشخصية والانفعال، لأن العديد من الباحثين كما يَشير الخضر (2002) يعبروا عن مفهوم الشخصية بكونها نماذج من استجابات انفعالية ثابتة نسبيًا (Arvey & Renz, 1994; Davidson, 1994; Gabbay, 1992). كما تعتبر الانفعالات في اختبار الشخصية المهني OPQ، أحد المكونات العريضة للشخصية، التي تندرج تحتها عدة عوامل فرعية كالقلق، والتفاؤل، والضبط الانفعالي، والحساسية تجاه الآخرين (الخضر، 2002).

ويُعد هذا التعدد في النظريات ظاهرة إيجابية حيث إن كل نظرية حاولت تقديم وشرح أفضل المهارات والقدرات والسمات المتوافقة مع الذكاء الوجداني، وأفضل الطرق لقياسه. ومع ذلك يبقى هناك نقاش كبير بشأن صحه ومشروعيه مفهوم الذكاء الوجداني وكيف ينبغي قياسه. وبالتالي، هناك حاجة إلى مزيد من البحث لا لاكتساب الإجماع النظري فحسب، ولكن أيضًا فيما يتعلق اي استراتيجيات القياس الأكثر ملائمه.

واقع تدريب المعلمين في سلطنة عُمان:

يُعد إعداد المعلم من العوامل الأساسية في نجاح العملية التعليمية حيث يُعتبر المعلم الكفء القادر على القيام بوظيفته بطريقة فعالة ومجدية، محور هذه العوامل، ويحتاج إعداده إلى كل اهتمام وعناية من قبل المسؤولين في مؤسسات التربية والتعليم لأن عملية التدريس ليست بالمهنة السهلة التي يستطيع أي فرد تأديتها بإتقان، إذ تحتاج إلى

قدرات خاصة ومهارات تعليمية معينة محددة، حتى يتمكن المعلم من التكيف مع الظروف الطارئة التي تواجهه في المواقف التعليمية (المعمرية، التاج، 2017).

وفي ظل التطورات التي شهدها النظام التعليمي في سلطنة عُمان في جميع هياكله التربوية والتعليمية، فقد شهد تدريب المعلمين قبل الخدمة في السلطنة تحولا ملحوظا، فهناك عدد من المؤسسات التي تقوم بإعداد المعلمين قبل الخدمة، وأبرزها كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. كما تبنت وزارة التربية والتعليم تدريب المعلمين قبل التحاقهم بالخدمة من خلال إعداد وتصميم حقيبة تدريبية للمعلمين الجدد قبل التحاقهم بالعمل وتتكون الحقيبة من 75 ساعة تدريبية وتتضمن ثلاثة محاور:

- المحور الأول: يعرف المعلم بفلسفة التعليم في السلطنة والخطة الدراسية وفلسفة المناهج وحقوق وواجبات المعلم في إطار القوانين المنظمة لهذا الشأن.
- المحور الثاني: يتعلق بالجانب التربوي ويتضمن أوراق عمل حول طرائق التدريس وأساليب التقويم وبعض الجوانب المتعلقة بإدارة الصف والوسائل التعليمية.
- المحور الثالث: يتضمن الجوانب التخصصية لكل مادة.

أما أثناء الخدمة فإن وزارة التربية والتعليم تقوم بتدريب المعلمين وفق ثلاثة مستويات:

- المستوى المركزي: برامج تدريبية تطويرية تقدم للمعلمين وفق مستجدات النظام التعليمي وتنفذ من خلال مركز التدريب الرئيس التابع للمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية.
- على مستوى المحافظات التعليمية: برامج تدريبية (إثرائية – علاجية) تقدم في مراكز التدريب بالمناطق التعليمية، بهدف تمكين المعلمين من المعارف والمهارات اللازمة لتجويد العملية التعليمية.
- على مستوى المدرسة: قامت وزارة التربية والتعليم بانتهاج توجه "المدرسة كوحدة تدريبية"، وذلك من خلال تحويل المدرسة كوحدة تدريب للمعلمين والعاملين بها، بناء على آليات محددة ووفق مرتكزات تربوية محددة (وزارة التربية والتعليم، 2014: 140-141).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة في إعداد وتأهيل المعلمين إلا أن بعض الدراسات التي تناولت تدريب المعلمين في سلطنة عُمان أشارت إلى عدد من جوانب القصور في هذه البرامج. حيث أشارت دراسة البدري (2014) إلى أن درجة فاعلية برامج التنمية المهنية الموجهة لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بوزارة التربية والتعليم ضعيفة من وجهة نظر المعلمين في ست محافظات تعليمية. كما اشارت بعض الدراسات إلى أن برامج التدريب أثناء الخدمة في سلطنة عُمان تركز على المعارف والإطار النظري، ويوجد قصور في أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية، ومدة البرامج لا تتناسب مع المحتوى التدريبي، فضلا عن أن البرامج تفتقر إلى متابعة اثر التدريب بعد إنتهاء البرنامج التدريبي، وإن برامج التدريب بحاجة إلى مزيد من التطوير (الشكيلي، 2010؛ السعدية، 2009).

ثانياً- الدراسات السابقة:

أ- الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المعلمين:

هدفت دراسة وحشة (2019) للتعرف إلى مستوى الذكاء الوجداني عند المعلمين والمعلمات في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في لواء قصبة إربد بالأردن، واستخدم الباحث مقياس "بار-اون". واستهدفت الدراسة (63) معلمًا ومعلمة؛ (24) معلمًا و (39) معلمة، وتم اتباع المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة أن مستوى الذكاء الوجداني لدى المعلمين عالي. ووجود فروق تُعزى في بعد الكفاية الاجتماعية وفي الذكاء الوجداني ككل، وجاءت الفروق لصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق في باقي الأبعاد.

أجرى منال (2017) دراسة على عينة من المعلمين في المراحل (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) بهدف الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي لدى المعلم على عينة شملت 120 معلم بولاية تيارت، تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني للمعلم ومقياس التوافق النفسي، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني للمعلم والتوافق النفسي. ووجود فروق في تعزى للنوع الاجتماعي في الدرجات الكلية للذكاء الوجداني والتوافق النفسي، وفي كل الأبعاد الفرعية لصالح الذكور، وجود فروق تعزى للخبرة، والمراحل التعليمية.

وكان الهدف من دراسة العدوان وكايات (AL-Adwan & Khayat, 2016) هو التحقق من العلاقة بين مهارات الذكاء الوجداني ومستويات الكفاءة الذاتية بين معلمي التربية البدنية من وجهة نظر المعلمين، وطور الباحثين مقياسين لقياس الذكاء الوجداني والآخر لقياس مستويات الكفاءة الذاتية. تم تطبيق هذين المقياسين على (70) معلمًا من المدارس العامة والخاصة التابعة لمديرية السلط التربوية في الأردن. أظهرت النتائج وجود علاقة قوية بين مهارات الذكاء الوجداني ومستويات الكفاءة الذاتية لدى معلمي التربية البدنية. وأظهرت النتائج أيضا أن معلمي التربية البدنية لديهم مستويات عالية من مهارات الذكاء الوجداني ومستويات الكفاءة الذاتية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مهارات الذكاء الوجداني لصالح المعلمين الذكور وبين المدارس الحكومية والخاصة للمدارس الحكومية.

وهدفت دراسة الراجحي وآخرون (Alrajhi, et al's, 2016) إلى استكشاف التأثيرات التنبؤية للذكاء الوجداني لدى معلمي الرياضيات بسلطنة عُمان على معتقدات كفاءتهم الذاتية المدركة، وتكونت عينة الدراسة من (1240) معلمًا (53% منهم من الإناث) من جميع المحافظات في سلطنة عُمان، تم استخدام نسخة معدلة من مقياس .Schutte et al's (1998)، للذكاء الوجداني (SEIS)، ومقياس الفعالية الذاتية لمعلمي الرياضيات، وأظهرت النتائج أن المعلمين لديهم مستويات عالية من الذكاء الوجداني في جميع أبعاده، وكذلك مستويات عالية في الأبعاد الثلاثة من الكفاءة الذاتية. كما بينت النتائج أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ومعتقدات الكفاءة الذاتية المدركة للمعلم.

وفي دراسة (الغامدي، 2016) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة وعلاقتها بمستوى الذكاء الوجداني، توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول تقديرهم للذكاء الوجداني تعزى للمتغيرات التالية (المؤهل الدراسي، والتخصص، وسنوات الخبرة). كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة ذات دلالة إحصائية بين مقاومة التغيير والذكاء الوجداني لعينة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (400) معلمًا، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني إعداد سكوت وآخرون (Schutte, et, al. 1998)، ومقياس مقاومة التغيير إعداد أوزغ.

وهدفت دراسة (الفيلكاوي، 2015) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بدولة الكويت، والتعرف على الفروق في الذكاء الوجداني، والكشف عن فروق في الذكاء الوجداني تعزى إلى سنوات الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (160) معلمًا ومعلمة، بواقع (80) معلما، و (80) معلمة، استخدمت مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عثمان ورزق، ومقياس التوافق المهني من إعداد الباحثة. وبينت النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبعض أبعاده ودرجاتهم على الدرجة الكلية لمقياس التوافق المهني، وبعض أبعاده، وهذا يدل على أن الذكاء الوجداني يرتبط موجبا ودالا بالتوافق المهني لدى المعلمين والمعلمات، وهذا يشير إلى أن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى المعلمين والمعلمات يناظره ارتفاعًا في مستوى التوافق المهني. كما دلت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وفي أبعاد (التعاطف، وتنظيم الانفعالات، والتواصل الاجتماعي)، لصالح المعلمات، وهذا يعني أن المعلمات يتمتعن بالذكاء الوجداني أكثر من المعلمين، أما بعدي (إدارة الانفعالات، والمعرفة الوجدانية) فلم تكن الفروق

بين المعلمين والمعلمات ذات دلالة. وبينت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزي إلى سنوات الخبرة، مما يدل على أن عامل الخبرة يسهم بقدر ما في الذكاء الوجداني فكلما زادت الخبرة زاد إدراك المعلم والمعلمة لتطبيقات الذكاء الوجداني.

وهدفت دراسة (Colomeischi & Colomeischi, 2014) إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية واتجاهات المعلمين نحو العمل في رومانيا، تكونت عينة الدراسة من 575 معلمًا من مختلف المستويات التعليمية، 200 معلم، و375 معلمة، مختلفي المناطق والاعمار والخبرة. وكانت أبرز النتائج إن المعلمين الذين لديهم مستوى عالي من الذكاء الوجداني لديهم أيضا اتجاهات إيجابية تجاه العمل، وهم أكثر فاعلية في عملهم والتزاما ودافعية، وكذلك المعلمين الذين مستوى ذكائهم الوجداني فوق المتوسط أكثر ارتياحا في عملهم من المعلمين الذين لديهم مستوى منخفض من الذكاء الوجداني، كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني، والاتجاه نحو العمل، والرضا الوظيفي العام والكفاءة الذاتية، حيث إن المعلمين ذوي المستوى العالي من الذكاء الوجداني لديهم مستوى عال من الكفاءة الذاتية، وموقفًا إيجابيا تجاه العمل وأيضا ارتياحًا كبيرا من العمل (الطريقة التي يتم تنظيمها، والمناخ الاجتماعي). والمعلمين الأكثر ذكاء عاطفيا هم أكثر رضا عن وظيفة مهنة التدريس. وبالتالي أن مستوى عالي أو جيد من الذكاء الوجداني يساهم في رفع الكفاءة الذاتية للمعلم وفي تحقيق الرضا الوظيفي وبناء مواقف إيجابية تجاه العمل.

وهدفت دراسة (Thapliyal & Joshi, 2014) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية في دلهي، وأشارت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية كبيرة بين الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية، وهذا يعني أن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي، ولم تجد الدراسة فروق تعزى لمتغير الجنس. تكونت العينة من (110) معلمًا ومعلمة، من بينهم (52) معلمًا، و (58) معلمة. وتم استخدام مقياس الرضا الوظيفي لميرا ديكسيت (1993) Meera Dixit، ومقياس الذكاء الوجداني لأنوكول هايد، وسانجيوتبيث وأبيندر Sanjyotpethe and Upinder Dar.

ب- الدراسات التي استهدفت تنمية الذكاء الوجداني لدى المعلمين:

هدفت دراسة عثمان (2016) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية، لدى (30) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بجدة، واستخدمت الباحثة المنهج الشبه تجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة، توصلت النتائج إلى أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني وتنمية الكفاءة والمهنية لدى المعلمات.

توصلت سليماني (2015) إلى أن للبرامج التدريبية المبينة على مهارات الذكاء الوجداني فاعلية في تنمية الدافعية للإنجاز لدى معلمات التعليم المتوسط، حيث استخدمت المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (9) معلمات، واستخدمت مقياس الذكاء العاطفي لفاروق السيد ومحمد عبد السميع، واستمارة الدافعية للإنجاز والبرنامج التدريبي لتحقق من صحة الفرضيات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فعالية للبرنامج التدريبي المبني على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الذكاء العاطفي، وتنمية الدافعية للإنجاز لدى معلمات التعليم المتوسط. كما أسفرت النتائج على عدم وجود فروق بين درجات المجموعات في القياس البعدي والقياس التتابعي على مقياس الدافعية للإنجاز، ولا توجد فروق بين درجات المجموعات في القياس البعدي والقياس التتابعي على مقياس الذكاء العاطفي.

ويرى (Salovey &Mayer, 1990) أن الذكاء الوجداني يمثل القدرة على المعالجة الفعالة للمشكلات الاجتماعية والنفسية. وهذا ما توصلت له دراسة (راشد، 2012) والتي هدفت إلى إعداد برنامج إرشادي قائم على الذكاء الوجداني

وقياس أثره في تخفيف قلق المستقبل لدى معلمي التربية الخاصة، حيث دلت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمي التربية الخاصة في كل من القياسين القبلي والبعدي لقلق المستقبل لصالح التطبيق البعدي، وقد يعزى ذلك إلى أن تنمية مهارات وكفاءات الذكاء الوجداني المتضمنة في نموذج (Goleman, 1998) أدى إلى تحسين مستوى الصحة النفسية والتغلب على الاضطرابات النفسية. كما أكدت الدراسة على بقاء أثر التعلم أو التدريب وفاعلية تنمية الذكاء الوجداني ومن ثم تخفيف قلق المستقبل لدى أفراد عينة الدراسة. حيث أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين في كل من القياسين البعدي والتتبعي لقلق المستقبل، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج وتأثيره الإيجابي على الكفاءات الخمس التي هدف البرنامج إلى تنميتها وهي (الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية).

وهدفت دراسة (الدوسري، 2012) إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على التوافق المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت. تكونت عينة الدراسة من (20) معلمًا، وقد طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني: إعداد سامية القطان، ومقياس التوافق المهني من إعداده، والبرنامج التدريبي. وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني وتحسين التوافق المهني لدى المعلمين، وثبات أثر فاعلية البرنامج بعد فترة المتابعة.

واستخدم كل من (Karimzadeh&Goodarzi&Rezaei.2012)، التصميم التجريبي بهدف قياس أثر برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية والعاطفية على الصحة العامة والذكاء الوجداني لدى معلمي المرحلة الابتدائية في إيران، تكونت عينة الدراسة من 68 معلمًا ابتدائيا (الصفوف الرابع والخامس)، كل منهم لا تقل خبرته عن عشر سنوات من التدريس، ويحملون درجة البكالوريوس، تكونت العينة الضابطة من (18 معلمة، و16 معلمًا)، والعينة التجريبية تكونت من (20 معلمة، و14 معلمًا). استخدم مقياس بار_ان (نسخة الكبار)، واختبار الصحة العامة. تكون البرنامج من 10 جلسات، قدمت خلال عشرة أسابيع، بواقع يوم واحد في الأسبوع مدة الجلسة ساعتين. وتم تدريب المعلمين على المهارات الاجتماعية والعاطفية التالية: المهارات العاطفية (الوعي بالذات، وإدارة المشاعر، والإجهاد، والذات، ومفهوم الثقة بالنفس)، والمهارات الاجتماعية (التواصل اللفظي وغير اللفظي، حل المشكلات، وإدارة الصراع). وأظهرت النتائج أن التدريب على المهارات العاطفية والاجتماعية سبب في تحسين الصحة العامة للمعلمين، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بين تحسين المهارات العاطفية والصحة العامة. أي أن تحسن الذكاء الوجداني له علاقة بمعاملات تحسن الصحة العامة للمعلمين. وأن التدخلات التربوية التي تهدف إلى التدريب على المهارات العاطفية والاجتماعية تؤدي إلى تنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي.

ج- تعقيب على الدراسات السابقة:

ومما سبق نجد أن نتائج الدارسات السابقة تشير إلى أن هناك علاقة كبيرة إيجابية وواضحة بين مهارات الذكاء الوجداني ومستويات الكفاءة الذاتية ومعتقدات الكفاءة الذاتية المدركة للمعلم. والاتجاه نحو العمل، والرضا الوظيفي العام، حيث إن المعلمين ذوي المستوى العالي من الذكاء الوجداني لديهم مستوى عال من الكفاءة الذاتية، وموقفًا إيجابيا تجاه العمل وأيضا ارتياحًا كبيرا من العمل. والمعلمين الأكثر ذكاء عاطفيا هم أكثر رضا عن وظيفة مهنة التدريس. كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباط عكسية بين مستوى مقاومة التغيير لدى المعلمين ومستوى الذكاء الوجداني لديهم، أي كلما ارتفع الذكاء الوجداني قلت مقاومة التغيير. وهذا مؤشر إيجابي لأن التغيير في البيئة العملية أحد السمات الرئيسة في العصر الحديث بل إنه جزء أساسي من التقدم والنمو في المؤسسات التنظيمية. وبالرغم مما في التغيير من مزايا وسمات سواء بالنسبة للفرد أو المنظمة فإنه لا يخلو من مصادر الضغط لما يحمله من مخاطر قد

يصعب التنبؤ بها في بيئة العمل مما قد يؤدي إلى زيادة الضغط النفسي والسلوكي على الأفراد (المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، بدون تاريخ). كما أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطا موجبا ودالًا بالتوافق المهني لدى المعلمين والمعلمات، وهذا يشير إلى أن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى المعلمين والمعلمات يناظره ارتفاعًا في مستوى التوافق المهني (الفيلكاوي، 2015). كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزي إلى سنوات الخبرة، مما يدل على أن عامل الخبرة يسهم بقدر ما في الذكاء الوجداني فكلما زادت الخبرة زاد إدارك المعلم والمعلمة لتطبيقات الذكاء الوجداني (الفيلكاوي، 2015).

وتوصلت العديد من الدراسات السابقة إلى إمكانية تنمية الذكاء الوجداني (مثل: عثمان، 2016؛ سليماني، 2015؛ Thapliyal & Joshi, 2014؛ الدوسري، 2012؛ راشد، 2012؛ Karimzadeh&Goodarzi&Rezaei,2012؛ Chan, 2008). والتي دلت على أن التدخلات التربوية التي تهدف إلى التدريب على المهارات العاطفية والاجتماعية تؤدي إلى تنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي. كما أن التدريب على المهارات العاطفية والاجتماعية سبب في تحسين الصحة العامة للمعلمين، فقد أظهرت نتائج دراسة كريم زاده، وجودآرزي، ورضائي (Karimzadeh&Goodarzi&Rezaei,2012)، أن هناك علاقة بين تحسين المهارات العاطفية والصحة العامة، للمعلمين والتغلب على الاضطرابات النفسية. أي أن تحسن الذكاء الوجداني له علاقة بمعاملات تحسن الصحة العامة للمعلمين (راشد، 2012؛ Karimzadeh.Goodarzi&Rezaei.2012). وهذه الدراسات تؤكد على ما توصل إليه سالوفي وماير (Salovey &Mayer, 1990) من حيث إن الذكاء الوجداني يمثل القدرة على المعالجة الفعالة للمشكلات الاجتماعية والنفسية. وتؤكد على فاعلية البرامج التدريبية وتأثيرها الإيجابي على مهارات الذكاء الوجداني وتنميتها. ونتيجة.

من هنا جاءت هذه الدراسة التي تهدف إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عمان، وقياس فاعلية هذا البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي القائم على جمع المعلومات والمراجع والمصادر ذات العلاقة لتكوين الإطار النظري للدراسة. والمنهج التحليلي الاستنباطي لما أوردته الأدبيات الفكرية ذات العلاقة وصولًا لنتائج الدراسة. والمنهج شبه التجريبي نظام المجموعة الواحدة لمناسبته لطبيعة البحث الحالي والذي يعتمد على القياس القبلي والبعدي عند تنفيذ تجربة البحث؛ وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي (المتغير المستقل) في تنمية الذكاء الوجداني (المتغير التابع) لدى عينة من المعلمين بسلطنة عُمان.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكونت عينة هذه الدراسة من (21) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم والرياضيات ومجال ثاني بسلطنة عُمان، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة Simple Random Sample. وتُعتبر العينة العشوائية البسيطة مجموعة فرعية من المجتمع الأصلي حيث تكون لكل فرد في المجموعة الفرعية إمكانية متساوية في الاختيار (ناصر، 2017). فقد تم تحديد المعلمين الواقعين في الإرباعي الأدنى (25%) في نتائج المشروع الاستراتيجي "التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة العمانيين: دراسة متعددة التصاميم لأثر جودة الحياة لدى المعلمين العمانيين ومعتقدات كفاءتهم الذاتية وذكائهم الوجداني". والذي طبق على (4221) من معلمي العلوم والرياضيات ومجال ثاني بسلطنة عُمان (الظفري، وآخرون، قيد النشر). حيث كان عدد المعلمين والمعلمات الواقعين في الإرباعي الأدنى (25%) 116 معلم ومعلمة، تم إرسال دعوة

بالمشاركة لجميع هؤلاء المعلمين مع نبذة للبرنامج من حيث أهدافه ومحاوره واستراتيجيات التدريبية المستخدمة فيه وزمان ومكان عقد البرنامج، وبناء على ذلك تكونت عينة هذخ الدراسة من 21 معلما ومعلمة (بواقع 10 معلمات، و11 معلم).

إجراءات الدراسة:

لبناء وتنفيذ البرنامج التدريبي تم القيام بالإجراءات التالية:

1- تحديد أهداف البرنامج التدريبي: من أجل تحديد الهدف العام للبرنامج وأهدافه الفرعية، حيث تم الجلوس مع رئيس المشروع الاستراتيجي "التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة العمانيين: دراسة متعددة التصاميم لأثر جودة الحياة لدى المعلمين العمانيين ومعتقدات كفاءتهم الذاتية وذكائهم الوجداني"، للوقوف على بعض المرئيات والمعلومات حول المشروع، من حيث النتائج الأولية، والمقاييس المستخدمة فيه.

2- تحليل محتوى المقاييس الثلاثة المستخدمة في المشروع الاستراتيجي وهي (جودة الحياة، ومعتقدات الكفاءة الذاتية، والذكاء الوجداني).

3- وضع تصور عام للبرنامج التدريبي يتضمن (فلسفة بناء البرنامج، وعناصره، ومعايير بنائه، وأهدافه، والاستراتيجيات المستخدمة فيه، ووحدات البرنامج وجلساته ومحتويات كل وحدة وجلسة، وأساليب التقييم المتبعة)، وإرسال التصور للفريق البحثي للمشروع الاستراتيجي للاطلاع وإبداء ملاحظاتهم، والذين كان عددهم 7 باحثين.

4- عقد اجتماع تقييمي للتصور العام للبرنامج مع جميع أعضاء الفريق للمشروع الاستراتيجي وتم الأخذ بما أبدوه من ملاحظات.

5- تحديد الموضوعات التي يغطيها دليلي (المدرب، والمتدرب) والمحتوى المناسب لكل منها في ضوء أهداف البرنامج، وصياغة أنشطة ذاتية وأخرى جماعية.

6- تصميم الحقيبة التدريبية بشكل متكامل للبرنامج والتي استندت على الأسس النظرية لنموذج دانيال جولمان (Daniel Goleman) (نموذج مختلط – Mixed Model) (Goleman,2002). وروعي في تصميم الحقيبة التدريبية أن تُحاكي الواقع المهني الذي يتطلب عمل المعلم. حيث صمم البرنامج لتقديمه لمدة 10 أيام، كل يوم خمس ساعات تدريبية أي بمعدل 50 ساعة تدريبية. تضمن سبع وحدات تم تقديمها في 10 جلسات تدريبية.

7- روعي في تصميم البرنامج اثنان وعشرين مبدأ توجيهيا لتطوير الكفاءة الوجدانية، استنادا إلى أفضل المعرفة المتاحة حول كيفية تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي، وفقا لما توصل إليه اتحاد البحوث حول الذكاء الوجداني في المنظمات من الأدبيات البحثية في التدريب والتطوير والإرشاد والعلاج النفسي، وتغيير السلوك (Cherniss, Goleman, 2001, Cowan & Adler, 1998).

8- صمم البرنامج ليتضمن عددًا من الاستراتيجيات الأساسية وهي المحاضرة، وورش العمل، والتطبيق العملي، والحالات الدراسية، والمناقشة والحوار، والعصف الذهني، والعروض التوضيحية، والعمل الفردي والثنائي، والمعارض المعلقة، وتمثيل الأدوار، والنمذجة، والأنشطة المنزلية.

9- عرض البرنامج على عدد من المحكمين والمتخصصين في مجال علم النفس والإرشاد وعلم النفس التربوي، وقياس وتقييم العائد التدريبي، حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة عدد جلسات البرنامج، ومناسبة الوقت والمدة الزمنية لتطبيق البرنامج، ومدى وفاء البرنامج بالهدف المنشود، ومناسبة الاستراتيجيات والأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي لتنمية الذكاء الوجداني، مع بيان مدى ملائمة البرنامج التدريبي للتطبيق على

معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني، والتحقق من أساليب التقييم المتبعة من البرنامج. وبعد تحكيم البرنامج تم إجراء التعديلات المناسبة عليه، ومن ثم إعداده بصورته النهائية تمهيدًا للبدء بتطبيقه على أفراد العينة.

10- تم إرسال نبذة عن البرنامج من حيث الأهداف والمحتوى وزمن ومكان التنفيذ لجميع المعلمين المرشحين للمشاركة في البرنامج، لإتاحة الفرصة أمام الجميع للمشاركة في البرنامج.

أدوات الدراسة:

لتقييم فاعلية البرنامج التدريبي، تم استخدام عدد من الأدوات لتوظيف المستويات الأربعة لنموذج دونالد كيرك باتريك للتقويم (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2009). وذلك على النحو التالي:

1- **استمارات تقييم ردة الفعل (Reactions Assessment):** وهو التعرف على ردود الفعل الخاصة بالمتدربين نحو التدريب أو التعلم أو تجربة التعلم والتعليم (ما اعتقدوا، وشعروا به حيال التدريب). وتم قياس ردود الفعل لدى المتدربين في هذا البرنامج عن طريق ردود الفعل الشفهية في بداية كل يوم تدريبي وتم تدوينها وتحليلها، فضلا عن تصميم استمارات تقييم وتقويم خاصة لكل الجلسات التدريبية، واستمارات تقييم وتقويم نهائي للبرنامج.

2- **استمارات تقييم التعلم (Learning Assessment):** وهو قياس الزيادة الناتجة في المعرفة أو المهارات قبل وبعد البرنامج (هل تعلم المتدربون ما كان مقصودا من تعليمهم؟ هل جرب المتدربون؟ ما مدى التقدم أو التغيير لدى المتدربين بعد التدريب بالاتجاه أو المجال المقصود؟). وتم قياس ذلك من خلال استبانة خاصة بذلك مصممة من قبل دائرة تقييم العائد التدريبي بالمديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، بوزارة التربية والتعليم تقيس ردود فعل المتدربين حول التعلم (المعارف، المهارات، والثقة في القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة)، قبل وبعد البرنامج.

3- **استمارات تقييم السلوك (Behavior Assessment):** يعني قياس مدى حصول التغيير في السلوك أثناء التطبيق، وتطبيق التعلم في بيئة العمل. وذلك عن طريق قياس المؤشرات السلوكية كيفيا وكميا من خلال استمارات تقييم الجلسات التدريبية، والأنشطة المنزلية، واستمارات التقييم النهائية للبرنامج.

4- **استمارات تقييم النتائج: (Results Assessment):** قياس قدرة المشاركين على تطبيق المهارات التي تم اكتسابها أثناء البرنامج التدريبي وأثر ذلك على الإنتاجية والجودة وتحسين الأداء في العمل أو المحيط. وقد تم ذلك من خلال الأنشطة المنزلية والتي كانت تطلب يوميا من المتدربين لنقل أثر التدريب في الحياة، ورصد المؤشرات السلوكية التي تحدث من قبل المتدربين بعد انتهاء كل يوم تدريبي، ومناقشة ذلك في بداية اليوم التدريبي اللاحق.

5- **مقياس الذكاء الوجداني**: صممه سكت وآخرون (Schutte et al., 1998). وتم ترجمته وتكيفه للبيئة العمانية من قبل (Aldhafri, Albusaidi,. In progress). ويتكون المقياس من (33) بندًا تقيس عاملًا عامًا واحدًا للذكاء الوجداني، وذلك بطريقة التقرير الذاتي، حيث يتطلب من المشارك تحديد درجة موافقته أو معارضته على الفقرة على مقياس خماسي. ويصنف هذا المقياس ضمن مقاييس القدرة؛ حيث يؤكد واضعوا المقياس أنه بُني على أساس نظرية "سالوفي وماير" (Mayer & Salovey, 1990)، والتي ترى أن الذكاء الوجداني أحد أنواع الذكاء العام.

6- **برنامج تنمية الذكاء الوجداني:**

وهو عبارة عن برنامج تدريبي تم بناؤه خصيصًا لأغراض هذه الدراسة، ويمكن تعريفه بأنه "برنامج مخطط منظم في ضوء أسس ومبادئ علمية (الأسس النظرية لنموذج دانيال جولمان Daniel Goleman نموذج مختلط –

(Mixed Model (Goleman,2002)، يتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة المنظمة المقدمة للمعلمين في إطار جماعي وتشمل فنيات معرفية ووجدانية ومهارية بهدف تنمية الذكاء الوجداني لديهم.

علما بأن التدرج المستخدم في جميع هذه الأدوات خماسي ويعبر في مقياس الذكاء الوجداني عن الخيارات (موافق بشدة= 5، موافق= 4، محايد= 3، معارض= 2، معارض بشدة= 1). وفي استبانات التقييم (ممتاز= 5، جيد جدا 4، جيد= 3، ضعيف= 2، ضعيف جدا= 1)، وتم حساب المتوسط المرجح. واعتمد على المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة، لتكون مؤشرًا على مستوى ردة الفعل بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم على تقديرات المتوسطات الحسابية:

من 1.00 – 1.79 ضعيف جدًا، من 1.80 – 2.59 ضعيف، من 2.60 – 3.39 جيد، من 3.40 – 4.19 جيد جدًا، ومن 4.20 – 5.00 ممتاز). وبالنسبة لقياس التعلم القبلي والبعدي في استبانة وزارة التربية والتعليم كان التدرج المستخدم ثلاثي (1=ضعيف، 2=متوسط، 3=ممتاز)، وبالتالي هنا سيكون المعيار التالي في الحكم على تقديرات المتوسطات الحسابية: من 1.00-1.66 ضعيف، 1.67-2.33 جيد، 2.34-3.00 ممتاز).

صدق وثبات أدوات الدراسة:

1- **البرنامج التدريبي:** بعد بناء البرنامج التدريبي تم عرضه على عدد سبعة من المحكمين والمتخصصين في مجال علم النفس والإرشاد وعلم النفس التربوي، وقياس وتقييم العائد التدريبي، حيث طُلب منهم إبداء الرأي في محتوى البرنامج من حيث صحة صياغته اللغوية والتحقق من الأهداف ودقة صياغتها، وشمولية المفاهيم والمهارات، ومنطقية تسلسلها ومناسبته لحاجة المتدربين، ومدى تنوع الأنشطة، ومدى تحقيقها للأهداف، وماسبة أساليب التقويم، ومدة تنفيذ البرنامج. وبعد تحكيم البرنامج تم إجراء التعديلات المناسبة عليه، ومن ثم إعداده بصورته النهائية تمهيدًا للبدء بتطبيقه على أفراد العينة.

2- **مقياس الذكاء الوجداني:** تم التحقق من صدق وثبات المقياس في دراسة الراجحي وآخرون (2016). حيث طبق المقياس على عينة تكونت من 1240 معلم من معلمي الرياضيات في أحد عشر محافظة تعليمية في السلطنة. وتم إيجاد معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا لكرونباخ (Cronbach alpha)، وقد بلغ قيمة معامل الاتساق الداخلي (.82)، كما تم أيضا التحقق من معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الارتباط المصحح للجزئين (.88) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بنسبة ثبات عالية (Alrajhi, et al's, 2016).

3- **استبيانات التقييم:** تم التحقق من صدق هذه الاستبانات من خلال عرضها على عدد سبعة من المحكمين والمتخصصين في مجال علم النفس والإرشاد وعلم النفس التربوي، وقياس وتقييم العائد التدريبي. والتحقق من ثباتها عن طريق إيجاد معامل الاتساق الداخلي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach alpha)، وباستخدام طريقة التجزئة النصفية. وذلك من خلال عينة الدراسة. والجدول رقم 1 يبين ثبات هذه الأدوات وفقًا للطريقتين المذكورتين.

جدول (1) ثبات أدوات التقييم بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية (ن=21)

م	الأداة / الجلسة أو المحور		ألفا كرونباخ (Cronbach alpha)	التجزئة النصفية
1	استبانات	الجلسة 1 + 2	.77	.78
2	تقييم	الجلسة 3 + 4	.89	.92
3	الجلسات	الجلسة 5 + 6	.80	.75
4	التدريبية	الجلسة 7 + 8	.90	.94

5		الجلسة 9 + 10	.76	.77
6	استبانة التقييم العام	التنظيم	.60	.64
		المحتوى	.84	.80
		الأساليب	.83	.88
		المدرب	.83	.79
		الدرجة الكلية	.84	.81

وتشير نتائج الجدول 1 بأن أدوات التقييم المستخدمة في هذه الدراسة تتمتع بمعدلات ثبات مقبولة وعالية.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل البيانات، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة رد فعل معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان نحو البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني، ومستوى التعلم الحصل لديهم قبل وبعد البرنامج. والتحليل الكيفي لاستجاباتهم كذلك نحو البرنامج. ولقياس فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبار القبلي والبعدي للذكاء الوجداني باستخدام اختبار "ت" للمتوسطات المرتبطة Paired Sample T Test

4- عرض النتائج ومناقشتها

- **أولًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:**

نص السؤال الأول على: ما رد فعل معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان نحو البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني؟

أ- حساب الاستجابات الكمية لردة فعل معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان نحو البرنامج وفقا لاستبانة التقييم العام للبرنامج:

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستبانة التقييم العام للبرنامج، والجدول 2 يبين رد فعل معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان نحو البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني.

جدول (2) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لردة فعل أفراد عينة الدراسة نحو البرنامج التدريبي (ن=21).

م	الأداة	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى ردة الفعل	الترتيب
1	استبانة التقييم العام	المدرب	4.83	.23	ممتاز	1
2		المحتوى العلمي	4.57	.32	ممتاز	2
3		أساليب التدريب المستخدمة	4.57	.40	ممتاز	3
4		التنظيم الإداري	3.62	.66	جيد جدًا	4
5		الدرجة الكلية	4.44	.29	ممتاز	-

يتضح من الجدول 2 ردة الفعل الإيجابية لدى عينة الدراسة نحو البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني. فقد أظهرت النتائج أن لدى المعلمين ردة فعل ممتازة عن البرنامج التدريبي في تنميته للذكاء الوجداني بشكل عام، وبمتوسط حسابي (4.44).

كما تبين النتائج في الجدول 2 أن هناك تقاربًا في رد فعل المعلمين للمحاور الأربعة؛ حيث كانت التقديرات بين ممتاز وجيد جدًا، وحصل محور المدرب على أعلى متوسط حسابي (4.83)، يليه المحتوى العلمي وأساليب التدريب المستخدمة في البرنامج التدريبي (4.57)، ثم التنظيم الإداري بمتوسط حسابي (3.62).

ب- استخلاص الاستجابات الكيفية لرد فعل معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان عن البرنامج وفقا لاستبانة التقييم العام المصممة من قبل وزارة التربية والتعليم وتضمنت الاستبانة سؤالين مفتوحين وهما: أهم نقاط القوة في هذا البرنامج التدريبي (الإيجابيات)، وأهم نقاط الضعف في هذا البرنامج التدريبي (السلبيات)، وما التوصيات التي تدعو إليها الفئة المستهدفة. والجدول 3 يوضح الاستجابات الكيفية لعينة الدراسة حول هذا الأسئلة.

جدول (3) تكرار أبرز الاستجابات الكيفية والخاصة بأهم نقاط الضعف والقوة والتوصيات من وجهة نظر عينة الدراسة نحو البرنامج التدريبي:

م	النقاط	ملخص للاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
1	نقاط القوة	حققت المادة التدريبية توقعاتي الشخصية، وتوافق أهداف البرنامج التدريبي مع الاحتياجات التدريبية، وواقعيتها، وإمكانية تطبيقها، واتاحت فرص تبادل الخبرات المهنية في الميدان،	18	% .86
		قوة المادة العلمية وشموليتها والتنوع والتسلسل في عرضها	15	% .71
		أهداف البرنامج واضحة ومحددة بشكل دقيق	12	% .57
		التوازن بين الجانب النظري والعملي	10	% .46
		المحاضر (المدرب) متمكن من المادة العلمية وقادر على توصيل المعلومة بشكل شيق وممتع ومنظم وواضح الهدف، مرن في التعامل	10	% .46
2	نقاط الضعف	مدة البرنامج قصيرة	9	% .43
		توقت البرنامج غير مناسب	7	% .33
		طول الساعات التدريبية في اليوم الواحد	3	% .14
		برنامج واحد للذكور والإناث	1	% .04
3	التوصيات	تعميم البرنامج على جميع المحافظات	20	% .95
		زيادة فترة البرنامج التدريبي	10	% .48
		إدراج نظرية الذكاء الوجداني كمادة تدرس في مؤسسات التعليم العالي	7	% .33
		تعميم البرامج على إدارات المدارس	5	% .24
		تقليل عدد ساعات التدريب ل4 ساعات	3	% .14

يعكس جدول 3 الاستجابات الكيفية لردة فعل عينة الدراسة تجاه البرنامج التدريبي، كما توضح الاستجابات نقاط القوة التي تمتع بها البرنامج التدريبي من وجهة نظر عينة الدراسة من حيث واقعية المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي، وشموليته وتسلسله، ووضوح أهدافه والتوازن بين الجانب العملي والنظري في تنفيذه، وتمكن المحاضر من

المادة العلمية وأسلوبه الشيق في تقديم البرنامج التدريبي. كما يتضح من الجدول هناك نقاط ضعف يتطلب مراعاتها في مثل هذه البرامج التدريبية كمدة تنفيذ البرنامج وتوقيته، وعدد ساعات التدريبية اليومية. كما تعكس استجابات عينة الدراسة الخاصة بالتوصيات إيمان عينة الدراسة بأهمية مثل هذه البرامج وأهمية تنفيذها لمختلف الفئات التربوية وخاصة مديري المدارس.

- **ثانيًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ونصه: "ما مستوى التعلم (المعارف، المهارات، والثقة في القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان حول موضوع الذكاء الوجداني قبل وبعد البرنامج من وجهة نظرهم؟**

إن مشاركة المتدربين في البرنامج التدريبي لا تعني عدم وجود أية معارف أو مهارات سابقة لديهم حول موضوع البرنامج، وللإجابة عن هذا السؤال، تم قياس مستوى تعلمهم قبل وبعد البرنامج من حيث (المعارف، والمهارات، والثقة في القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة) من وجهة نظرهم، وفقا لاستبانة التقييم العام والذي أُعدت من قبل دائرة تقييم العائد التدريبي بوزارة التربية والتعليم. والجدول 4 يوضح ذلك:

جدول (4) متوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى التعلم قبل وبعد البرنامج من وجهة نظر عينة الدراسة

م	المحور	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	مستوى التعلم القبلي	المعارف	1.90	.63	جيد	2
		المهارات	1.90	.70	جيد	1
		الثقة في القدرة على التطبيق	2.10	.63	جيد	3
		الدرجة الكلية	1.97	.52	جيد	-
2	مستوى التعلم القبلي	المعارف	2.95	.22	ممتاز	1
		المهارات	2.95	.22	ممتاز	1
		الثقة في القدرة على التطبيق	2.86	.36	ممتاز	2
		الدرجة الكلية	2.93	.15	ممتاز	-

يتضح من الجدول 4 التطور في مستوى التعلم لدى المعلمين بعد البرنامج من وجهة نظر عينة الدراسة، حيث كان مستوى المعارف والمهارات السابقة حول الذكاء الوجداني قبل تطبيق البرنامج جيد بمتوسط حسابي (1.90)، وأصبح بعد تطبيق البرنامج التدريبي المستوى في المعارف والمهارات ممتاز وبمتوسط حسابي (2.95.)، كما أن الثقة في القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة كذلك أصبحت في المستوى الممتاز بعد تطبيق البرنامج التدريبي وبمتوسط حسابي (2.86،) بعد ما كانت قبل تطبيق البرنامج جيد وبمتوسط حسابي (2.10.).

- **ثالثًا- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:**

نص السؤال الثالث على: ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات للاختبار القبلي والبعدي للذكاء الوجداني باستخدام اختبار "ت" للمتوسطات المرتبطة Paired Sample T Test وتم التوصل للنتائج الموضحة بجدول 5 كالآتي:

جدول (5) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة في التطبيقين "القبلي – البعدي" على مقياس الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة

التطبيق	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
القبلي	21	3.85	.279	4.359	.000
البعدي	21	4.16	.273		

يتضح من الجدول 5 وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطات درجات عينة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الذكاء الوجداني في اتجاه القياس البعدي، وبالنظر إلى الجدول يلاحظ ارتفاع قيمة المتوسط الحسابي للقياس البعدي (4.16) عن المتوسط الحسابي للقياس القبلي (3.85)؛ وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة.

حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية الذكاء الوجداني:

ولمعرفة حجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني كمتغير مستقل في المتغير التابع المتمثل في مستوى الذكاء الوجداني لدى المعلمين، تم حساب حجم التأثير وفقا لمعادلة كوهين Cohen؛ حيث كان حجم التأثير يساوي 1.123 ووفقًا لمحكات أو معايير كوهين فإن حجم التأثير كبير جدًا. لأن قيمة حجم التأثير في الإحصاء البارمتري من (صفر-1)، حيث يرى كوهين (1988) Cohen؛ أن القيمة (0.01) تعني حجم تأثير صغير، بينما تعني القيمة (0.06) حجم التأثير متوسط، في حين تعني القيمة (0.14) حجم تأثير كبير (الفيل، 2018، 168).

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية الذكاء الوجداني، ويمكن مناقشة ذلك على النحو التالي:

أولاً النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما رد فعل معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان نحو البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني؟

تبين النتائج ردة الفعل الإيجابية لدى عينة الدراسة نحو البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني بشكل عام. فقد أظهرت النتائج أن لدى المعلمين ردة فعل ممتازة عن البرنامج التدريبي في تنميته للذكاء الوجداني بشكل عام، وبمتوسط حسابي (4.44).

كما تبين النتائج في الجدول 2 أن هناك تقاربًا في رد فعل المعلمين للمحاور الأربعة؛ حيث كانت التقديرات بين ممتاز وجيد جدًا، وحصل محور المدرب على أعلى متوسط حسابي (4.83)، يليه المحتوى العلمي وأساليب التدريب المستخدمة في البرنامج التدريبي (4.57)، ثم التنظيم الإداري بمتوسط حسابي (3.62). وتتوافق النتائج الكمية مع الكيفية حول ردود فعل المعلمين تجاه محاور التقييم (التنظيم الإداري، المحتوى العلمي، وأساليب التدريب المستخدمة، والمدرب)، وتعكس هذه النتائج الأسلوب العلمي الذي أتبع في تصميم البرنامج التدريبي، فقد تم تصميم الحقيبة التدريبية للبرنامج وفقا لنموذج دانيال جولمان (Daniel Goleman)، وروعي في ذلك أن تحاكي الواقع التدريسي الذي يتطلب عمل المعلم، أي تم تناول مهارات الذكاء الوجداني التي تمثل الكفاءة الوجدانية (الوعي الذاتي والاجتماعي، وإدارة الانفعالات والعلاقات) بطريقة ذات صلة بمهنة التدريس. فضلا عن ذلك إن هذا البرنامج صمم وفق اثنان وعشرين مبدأ توجيها لتطوير الكفاءة الوجدانية، استنادا إلى أفضل المعرفة المتاحة حول كيفية تعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي، وفقا لما

توصل إليه اتحاد البحوث حول الذكاء الوجداني في المنظمات من الأدبيات البحثية في التدريب والتطوير والإرشاد والعلاج النفسي، وتغيير السلوك (Cherniss, Goleman, Emmerling, Cowan & Adler, 1998). ومن هذه المبادئ تقييم احتياجات المنظمة والأفراد فقد بُني هذا البرنامج وفقا لنتائج المشروع البحثي "التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة العمانيين: دراسة متعددة التصاميم لأثر جودة الحياة لدى المعلمين العمانيين ومعتقدات كفاءتهم الذاتية وذكائهم الوجداني" (Aldhafri et al., in progress). ويُعد هذا مؤشرًا إلى أن البرنامج يمثل احتياجًا للمؤسسة المتمثلة بوزارة التربية والتعليم، وهذا انعكس إيجابًا على الاستعداد الكبير للمشاركين والتزامهم الحقيقي ورغبتهم في التغيير والاستفادة من البرنامج، فكانت ردود فعل المعلمين تتجه نحو أن أهداف البرنامج ترتبط بقيمهم الشخصية، وذات صلة بمجال عملهم.

كما إن رضا أفراد عينة الدراسة عن التنظيم الإداري، يعكس الجهود الإدارية المبذولة من قبل جامعة السلطان قابوس بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم من حيث تفريغ المعلمين المستهدفين طوال فترة البرنامج، وتوفير السكن والتغذية لهم، وتوفير كافة مستلزمات ومقومات نجاح البرنامج التدريبي.

ثانيًا النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى التعلم (المعارف، والمهارات، والثقة في القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة) لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان حول موضوع الذكاء الوجداني قبل وبعد البرنامج من وجهة نظرهم؟

يتضح من النتائج الدراسة التطور في مستوى التعلم لدى عينة الدراسة بعد البرنامج من وجهة نظرهم، حيث كان مستوى المعارف والمهارات السابقة حول الذكاء الوجداني قبل تطبيق البرنامج جيد بمتوسط حسابي (1.90)، وأصبح بعد تطبيق البرنامج التدريبي المستوى في المعارف والمهارات ممتاز وبمتوسط حسابي (2.95.)، كما أن الثقة في القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة كذلك أصبحت في المستوى الممتاز بعد تطبيق البرنامج التدريبي وبمتوسط حسابي (2.86،) بعد ما كانت قبل تطبيق البرنامج جيد وبمتوسط حسابي (2.10.). إن مستوى المعارف والمهارات حول الذكاء الوجداني قبل البرنامج يؤكد إلى ما أشارت إليه العديد من الدراسات إلى أن هناك حاجة ماسة لتنمية مهارات وكفاءات الذكاء الوجداني لدى المعلمين وأوصت هذه الدراسات بأهمية تنظيم دورات تدريبية للمعلمين في مجال الذكاء الوجداني كالدراسات التي أجراها كلا من: (المحارمة، 2015)، (الخالدي، 2011)، (Thapliyal & Joshi, 2014)، (راشد، 2012)، (Chan, 2008)، (Karimzadeh&Goodarzi&Rezaei.2012). في حين أن التطور الكبير في مستوى المعارف والمهارات حول الذكاء الوجداني لدى المعلمين بعد تنفيذ البرنامج يؤكد على ما توصلت إليه نتائج الدراسات السابقة في إمكانية تنمية الذكاء الوجداني مثل دراسة (الدوسري، 2012؛ راشد، 2012؛ Karimzadeh&Goodarzi&Rezaei.2012؛ سليماني، 2015؛ Thapliyal & Joshi, 2014؛ Chan, 2008). والتي دلت كما أسلفنا سابقا على أن التدخلات التربوية التي تهدف إلى التدريب على المهارات العاطفية والاجتماعية تؤدي إلى تنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي.

كما أشارت نتائج الدراسة على أن الثقة في القدرة على تطبيق المهارات المكتسبة أصبحت في المستوى الممتاز بعد تنفيذ البرنامج وبمتوسط حسابي (2.86)، بعد ما كانت قبل تطبيق البرنامج جيدة وبمتوسط حسابي (2.10). وهذا يؤكد ما أشارت إليه الدراسات السابقة على أن هناك ارتباطًا موجبًا بين مهارات الذكاء الوجداني، وبين تنمية مفهوم الذات، وأن التدريب على مهارات الذكاء الوجداني يمنح المزيد من الثقة الإيجابية (الخالدي، 2011). كما أن تنمية الذكاء الوجداني تكسب الفرد مجموعة من المهارات تدفعه لصياغة أهدافه الخاصة بعيدة المدى في ضوء إدراكه لإمكاناته الحالية، ويدرك ذاته بشكل مختلف يسهل له تحقيق أهدافه الحالية ويبذل الجهد في مواجهة الفشل، وينظر إلى المهام الصعبة على أنها مصادر للتحدي وأكثر مرونة في تعاملاته وينسب نجاحه لذاته، وأنه ليس أقل من الآخرين، فامتلاك الفرد لمهارات الذكاء الوجداني بشكل مرتفع توجهه لإدارة ذاته بشكل يتم من خلاله تحقيق ذاته (الغافري، 2010).

ثالثًا النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى معلمي العلوم والرياضيات والمجال الثاني بسلطنة عُمان؟

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات الذكاء الوجداني بين التطبيق القبلي والبعدي في اتجاه القياس البعدي؛ حيث كان متوسط التطبيق البعدي أعلى وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة. ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات السابقة في إمكانية تنمية الذكاء الوجداني مثل دراسة (الدوسري، 2012؛ راشد، 2012؛ Karimzadeh&Goodarzi&Rezaei.2012؛ سليماني، 2015؛ Thapliyal & Joshi, 2014؛ Chan, 2008). والتي دلت على أن التدخلات التربوية التي تهدف إلى التدريب على المهارات العاطفية والاجتماعية تؤدي إلى تنمية الذكاء الوجداني والاجتماعي. ويمكن القول إن هناك متغيرات وأسبابًا يمكن أن يعزى إليها فاعلية البرنامج منها: أن المهارات التي تضمنت هذا البرنامج بنيت وفق أساس نظري وهو نظرية جولمان (Goleman, 1995,1998) في تنمية مهارات الذكاء الوجداني، وتعريف جولمان للذكاء الوجداني متأصل في نظريته عن الأداء. وتركيز جولمان ينصب على الكفاءات التي تسهم في النجاح في القيادة وورش العمل؛ أي صياغة نموذج جولمان تتعلق بالكيفية التي يمكن بها للكفاءة في الذكاء الوجداني التأثير على النجاح، والحياة العملية، والمنظمات، والقيادة (Goleman, 1995,1998). وكما أسلفنا سابقًا أن هذا البرنامج صمم وفقا للمبادئ التوجيهية لتصميم برامج التدريب على الكفاءة الوجدانية، وبالإضافة إلى أن مواقف البرنامج والأنشطة المتضمنة فيه أعدت من واقع الحياة التربوية وبما يتناسب مع أدوار ومهام وكفاءات وخصائص المعلم الفعال. كما أنها راعت احتياجات أفراد العينة وخصائصهم، وهذا يتفق مع ما ذكره Bar-on (1997) في أمكانية تدعيم وتنمية الذكاء الوجداني.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج السابقة؛ يوصي الباحثون ويقترحون الآتي:

1. الاستفادة من البرنامج التدريبي الذي أعده الباحثون في تدريب عينات أخرى من المعلمين.
2. إقامة دورات تدريبية وإرشادية لتوضيح أهمية الذكاء الوجداني في حياتنا الشخصية والمهنية.
3. أن تكون أحد أولويات المؤسسات التربوية تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين قبل الخدمة وأثناها.
4. أن تكون مهارات الذكاء الوجداني أحد متطلبات القبول لطلبة كليات التربية.
5. العمل على إضافة مهارات الذكاء الوجداني التي تشتمل على القدرات المتعلقة بالوعي الذاتي بالمشاعر، ومهارات الوعي الاجتماعي، ومهارات إدارة الانفعالات، ومهارات إدارة العلاقات الاجتماعية ضمن معايير تقييم الأداء الوظيفي.
6. تصميم برامج تدريبية في مكونات الذكاء الوجداني لدى معلمي المواد الدراسية الأخرى من أجل تنمية قدرات ومهارات هذا الذكاء لديهم.
7. تصميم منهج (مقرر دراسي) في الذكاء الوجداني يدرس في إطار خطة إعداد طلبة كليات التربية في مختلف التخصصات، بهدف تنمية هذا النوع من الذكاء لديهم، وإعدادهم على كيفية تدريس مكونات هذا الذكاء وإمكانية تحقيق إكسابه وتنميته لدى المتعلمين، أو تضمين نظرية الذكاء الوجداني وتطبيقاتها في برامج إعداد المعلمين.
8. الالتفات للبيئة المحيطة بالمعلم (من مدير ومشرف ومعلم أول) وأثرها على ذكائه الوجداني.
9. تصميم وتنفيذ برامج تدريبية في مكونات الذكاء الوجداني لدى الفئات التربوية الأخرى التي تتعامل مع المعلم من أجل تنمية قدرات ومهارات هذا الذكاء لديهم.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبو حطب، فؤاد. (1991). الذكاء الشخصي: النموذج وبرنامج البحث، الجمعية المصرية للدراسات النفسية: أبحاث المؤتمر السابع لعلم النفس التربوي. القاهرة: الأنجلو المصرية. ص 15-32.
- أبو حطب، فؤاد. (2011). القدرات العقلية، ط6، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو دنيا، ناديا عبده (1998). التحليل البنيوي لمقاييس "الكفاية – الكفاءة – الذكاء الاجتماعي. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية كلية التربية بالأزهر، القاهرة العدد 75 نوفمبر.
- أحمد، وليد مصطفى؛ متى، ميلاد إبراهيم. (2011). الذكاء الوجداني كأحد الركائز التي تدعم التنمية المهنية لمعلم التربية الفنية، المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس- الدولي الثالث (تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة)، 1، 251-277.
- آرمسترونج، ت. (2006). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف (ترجمة مدارس الظهرات الأهلية)، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- جابر، جابر عبد الحميد. (2000). مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال (المهارات والتنمية المهنية)، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي: القاهرة.
- جوتليب، أ. 0(2015). حلم العقل تاريخ الفلسفة من عصر اليونان إلى عصر النهضة (ترجمة محمد طلبة)، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- الخالدي، جمال. (2011). أثر برنامج تعليمي مستند إلى الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات والتحصيل لدى طلبة تخصص معلم الصف. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، 60، 167-191.
- الخضر، عثمان حمود. (2002). الذكاء الوجداني: هل هو مفهوم جديد؟. دراسات نفسية-مصر، 12 _1)، 5-41.
- الخليفة، مريم (2013). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنية الممارسة الصفية المتناغمة لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة وأثره على التنظيم الذاتي لتعلم تلميذاتهن. المجلة التربوية، 108(1)، 201 – 252.
- دايفز، ك؛ كريستودولو، ج؛ سيدر، سكوت؛ جاردنر، هـ. (2015). نظرية الذكاءات المتعددة (ترجمة داود سليمان، وعنتر صلحي). في روبرت ستيرنبيرج، وسموت باري (محررون)، دليل جامعة كيمبريدج للذكاء (633-660)، القسم الأول. الرياض: العبيكان للنشر.
- الدوسري، فيصل منصور. (2012). برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على التوافق المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجستير (غير منشورة)، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- راشد، راشد مرزوق؛ والحسيني، عاطف مسعد. (2012). فاعلية برنامج إرشادي قائم على الذكاء الوجداني في تخفيف قلق المستقبل لدى معلمي التربية الخاصة. درسات تربوية واجتماعية، 18 (4)، 139-170.

- روبنز، ب؛ سكوت، ج. (200). الذكاء الوجداني (ترجمة صفاء الأعسر؛ علاء كفافي)، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- الزهراء، شتوح فاطمة. (2017). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى عينة من الأساتذة العاملين بالأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، (رسالة ماجستير). تم من موقع http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/243/%D8%B4%D8%AA%D9%88%D8%AD.pdf.mm.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- زيتون، جمال عبدالله؛ الصقر، عصام حسين. (2017). "الاحتراق النفسي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى العاملين في مراكز التربية الخاصة في محافظة جرش. دراسات- العلوم التربوية، 44 (1)، 125-144.
- السعدية، رحمة بنت ناصر. (2009). دراسة تقويمية لنظام تدريب المعلمين أثناء الخدمة في سلطنة عُمان (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.
- سليماني، آمال. (2015). فعالية برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء الوجداني في تنمية الدافعية للإنجاز لدى استاذات التعليم المتوسط، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكره، الجزائر.
- السمادوني، السيد إبراهيم. (2001). الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم: داسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام. عالم التربية، 1 (3)، 62-152.
- الشكيلي، أحمد بن محمد. (2010). تطوير برامج تدريب المعلمين بسلطنة عُمان في ضوء التوجهات المعاصرة لتنمية الموارد البشرية (رسالة ماجستير غير منشورة). معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.
- طه، محمد. (2006). الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.
- عبد الموجود، محمد كامل. (2000). دراسة عاملية للذكاء الشخصي في النموذج الرباعي العملياتي لأبو حطب في مراحل عمرية مختلفة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 13 (3)، 68-116.
- عبدالخالق، أحمد محمد. (2004). معجم السمات الوجدانية في وصف الشخصية. الكويت: مجلس النشر العلمي.
- العتوم، نداء عقلة. (2014). مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش وعلاقته باتجاهاتهن نحو مهنة التدريس. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية-جامعة الشرق الأوسط.
- عثمان، أمل حسن. (2016). أثر برنامج تدريبي مدمج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة. المجلة الدولية للتعليم بالانترنت، مسترجع من https://araedu.journals.ekb.eg/article_13914_529c37d22b790f49d1b2b9af7b7f504f.pdf.
- العناني، حنان عبد الحميد. (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالنمط القيادي لدى معلمي رياض الأطفال والمدارس الأساسية في منطقة الأغوار الوسطز المجلة التربوي، 28 (110)، 553-598.

- الغافري، حمد بن حمود. (2010). الذكاء الوجداني نشأته، ماهيته، وأهميته، ومجالات تنميته، مسقط: مطبعة الألوان الحديثة.
- الغامدي، خالد عبد الله. (2016). مقاومة التغيير لدى معلمي المدارس الثانوية بمنطقة الباحة وعلاقتها بمستوى الذكاء الوجداني. مجلة القراءة والمعرفة، (181)، 1-49.
- غربي، عبد الناصر. (2015). علاقة الذكاء الوجداني للمعلم بالأمن النفسي لتلاميذ الخامسة ابتدائي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 13 (14)، 157-169.
- الفيل، حلمي. (2018). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS "التنظير والتطبيق والتفسير". الإسكندرية: مكتبة الوفاء القانونية.
- الفيلكاوي، حليمة إبراهيم. (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بالكويت. العلوم التربوية. 3 (2)، تم استرجاعه بتاريخ 4/1/ 2017 من http://search.shamaa.org/PDF/Articles/EGJes/JesVol23No3P2Y2015/jes_2015-v23-n3-p2_297-335.pdf.
- ماكينتوش، ن. (2015). تاريخ نظريات وقياس الذكاء ترجمة داود سليمان، وعنتر صلحي). في روبرت ستيرنبيرج، وسموت باري (محررون)، دليل جامعة كيمبريدج للذكاء (633-660)، القسم الأول. الرياض: العبيكان للنشر.
- المحارمة، لينا؛ محمود، أماني؛ الشريفي، عباس. (2015). مستوى الذكاء الوجداني لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية الأردنية في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين. مؤته للبحوث والدراسات-العلوم الإنسانية والاجتماعية، 30 (6)، 39-66.
- المركز الوطني للإحصاء والمعلومات. (2018). إحصاءات التعليم المدرسي. سلطنة عُمان.
- معجم المعاني. تعريف ومعنى الوجدان في معجم المعاني الجامع-معجم عربي عربي. تم الاسترجاع من موقع https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%AC%D8%AF%D8%A7%D9%86/.
- معجم المعاني. تعريف ومعنى ذكاء في معجم المعاني الجامع-معجم عربي عربي. تم الاسترجاع من موقع https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%B0%D9%83%D8%A7%D8%A1/.
- المعمرية، فاطمة حمدان؛ التاج، هيام موسى. (2017). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الدولية للبحوث التربوية، 41 (3)، 219-244.
- منال، هبري. (2017). الذكاء الوجداني والتوافق النفسي لدى المعلم: دراسة إحصائية لعينة من المعلمين في الأطوار الثلاثة (ابتدائي-متوسط-ثانوي): دراسة ميدانية بولاية تيارت. مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط- الجزائر، 54، 64-78.

- ناصر، هدير. (22،10،2017). عينة عشوائية بسيطة simple random sample. تم الاسترجاع من https://trading-secrets.guru/.
- وزارة التربية والتعليم. (2014). التقرير الوطني للتعليم للجميع سلطنة عُمان. تم الاسترجاع من موقع http://www.oncoman.com/docs/pubdoc/pagess-1.pdf.
- ولفولك، أ. (2010). علم النفس التربوي (ترجمة صلاح الدين محمود علام). عمان: دار الفكر.

ثانيًا- المراجع بالإنجليزية:

- Aldhafri, S., Al-Busaidi, S., Alkharusi, H., Al-Hosni, K., Al-Kharusi, B., Ambusaidi, B., & Alrajhi, M. (in progress). The Psychometric properties of the Arabic version of SEIS using Confirmatory Factor Analysis.
- Alrajhi, M., Aldhafri, S., Alkharusi1, H., Albusaidi1, S., Alkharusi, B., Ambusaidi1, A., Alhosni, K. (2017). The Predictive Effects of Math Teachers' Emotional Intelligence on their Perceived Self-Efficacy Beliefs.
- Amy, N (1996). Multiple Intelligences: Gardner's Theory. Apeer-reviewed electronicjournal, 5 (10), p 1-3. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/f3e4/dbb1dbd7f258bb6f87fdd6bcb3f16a83786d.pdf?_ga=2.191044120.198975819.1573373346-5413863.1573373346.
- Asha, S., Dharmidhar, P., (1995). "Creativity, Intelligence, Emotional Maturity and Self-Acceptance in Relation to Teacher Effective-ness", Asian Journal Of Psychology and Education, 15 (4), 24-27.
- Bar-On, R. (1996): The Era of the EQ: Defining and Assessing Emotional Intelligence. Poster Session presented at the 104th Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Bar-On, R. (1997): The Ability of Emotional Intelligence Measure to Evaluate the Development of Emotional and Social Skills after Receiving an Emotional Training Programme. Personality and Social Psychology, vol. (19), No. 3, pp 366 – 379.
- Byron, C.M., (2001). The Effect of Emotional Knowledge Education in the Training of Novice Teachers, D.A.I, 62 (5), 1797.
- Chan, D. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese Prospective and in-service teachers in Hong Kon. Educational Psychology, 28(4),397-408, Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/247513637_Emotional_intelligence_self-efficacy_and_coping_among_Chinese_Prospective_and_in-service_teachers_in_Hong_Kong.

- Cherniss , C & Goleman, D. (2001). An El-Based The Theory of performance. From The up coming book the Emotionality Intelligent Work place, available from Amazon.com.
- Cherniss, C. (2014, April 15). Emotional intelligence: What It Is and Why It Matters, Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA.
- Colomeischi, A.; Colomeischi, T. (2014): Teachers' Attitudes towards Work in Relation with Emotional Intelligence and Self-Efficacy. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 159, 615 – 619.
- Gardner, H. (1993). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (2and ed.). New York, NY: Basic Bookes.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Bantam Books, New York.
- Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. Bantam Books, New York.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). The New Leaders Transformig The Art Of Leadership Into The Science of Results: Boston: Harvard Business School Press, pp. 253- 256.
- Hargreaves, A., (2000). Mixed Emotions: Teachers Perceptions of Their Interaction With Students, Teaching and Teacher Education, 16, 811-826.
- Kaplan, F.B., (2002)., Educating the Emotions: Emotional Intelligence Training for Early Childhood Teachers and Caregivers. D.A.I, 63 (10), 3521-A.
- Karimzadeh, M; Goodarzi , A; Rezaei, S. (2012). The effect of social emotional skills training to enhance general health& Emotional Intelligence in the primary teachers. Social and Behavioral Sciences 46, 57 – 64, From www.sciencedirect.com.
- Kelly, K.R., Moon, S.M., (1998). Personal and Social Talents, Phi Delta Kappan, 79 (10), 743-746.
- Mayer, J. D. & Caruso, D. R & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. Retrieved from https://mypages.unh.edu/sites/default/files/jdmayer/files/rp2016-mayer-caruso-salovey.pdf.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993): The Intelligence of Emotional Intelligence. Intelligence, vol. (17), pp. 433 – 442.

- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In Salovey, P. &. Sluyter, J. (Ed), Emotional Development and Emotional Intelligence Education Implications. New York: Basic Books. Retrieved from http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf
- Mayer, J.D, Caruso, D; Salovey, P. (2000). Emotional intelligence Meets Traditional Standards for An intelligence, Intelligence, 27(4). P 267-298. Recovery from
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence, Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.4383&rep=rep1&type=pdf
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper,J., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 25, 167-177.
- Stein, Steven J., & Book, Howard E. (2010). The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success. Steven J. Stein, Howard Book.
- Stys, Y. & Brown, L.b. (2004). A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications, Research Branch Correctional Service of Canada, for Corrections, Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/be30/0eec5b556a38591ff310601e150538fbe366.pdf.
- Thapliyal, P.; Joshi, A. (2014). Job Satisfaction of Secondary School Teachers in Relation to their Emotional Intelligence. BHARTIYAM INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION & RESEARCH. 3 (3). 2277-1255.
- Weschler, D. (1958). The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence (4th ed.). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Woolfolk, A. (2013). Educational Psychology. (12th Ed). Allyn & Bacon, Boston, MA. http://dx.doi.org/10.1108/eb028975.