

الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال

لدى مدرسي وزارة التربية بدولة الكويت

دراسة سيكومترية لتطوير مقاييس عربية في المجال المدرسي

عبدالله إبراهيم العنجري*

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء الوجداني لدى مدرسي وزارة التربية، في إطار إعداد مقياس للذكاء الوجداني وفق نموذج سالفوي وماير Salovey and Mayer، ومقياس لمهارات الاتصال وفق نموذج الباحث المستمد من نظرية الذكاء الوجداني، وبلغت العينة 407 مدرسين ومدرسات من مختلف مدارس وزارة التربية بدولة الكويت، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: 1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسي وزارة التربية ومدرساتها في مستوى الذكاء الوجداني، لصالح المدرسات. 2 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين والمدرسات على مقياس مهارات الاتصال. 3 - وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,000)، بين مقياس الذكاء الوجداني ومقياس مهارات الاتصال. 4 - وجود أربعة مكونات فرعية لمقياس الذكاء الوجداني، ومقياس مهارات الاتصال، حصل عليها من خلال التحليل العاملي، ومستوى من الموثوقية العلمية للصدق والثبات والبناء السيكمترى للمقياسين. 5 - وجود مستوى مقبول نسبياً لدى مدرسي وزارة التربية ومدرساتها على مقياس الذكاء الوجداني.

المصطلحات الأساسية: الذكاء الوجداني، نموذج سالفوي وماير ، المعلم في الكويت، مهارات الاتصال.

* قسم علم النفس، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. دولة الكويت.

المقدمة:

عادةً ما تمتلئ فصول المدارس بالصغار الذين يجمعون قدراً من المشكلات السلوكية، التي تجعل التعليم داخل الفصول صعباً وغير فعال. فالطلاب يعانون ضعفاً في الوعي الذاتي، وانخفاضاً في احترام الذات، وافتقار الدافعية، وضعف التنظيم الذاتي، وضعف التفاعل مع الأقران، وعدم القدرة على التعبير عن المشاعر بشكل فعال، وأحياناً قدراً واضحاً من الألم الوجداني مثل مشاعر الحزن، التعاسة، القلق، الإحباط والغضب، وربما يكون المدرس سبباً في ذلك أو جزءاً منه، وعليه مواجهته وإصلاحه بصفته مربياً. ومع ظهور نظرية الذكاء الوجداني سُلط الضوء أكثر على هذه الجوانب في تأثيرها على الإنجاز والاتصال والقيادة والتوافق والنجاح.

وازداد الاهتمام بالنظرية من زاوية أهميتها للعملية التعليمية والتربوية خاصة مع ظهور نتائج جد مثيرة ومهمة، كدراسة لام وكايربي (Lam and Kirby, 2002) لاستقصاء تأثير الذكاء الوجداني والذكاء العام على أداء الأفراد، التي طبقها على (304) طلاب جامعيين (152 من الذكور، 152 من الإناث)، وأظهرت نتائجها أن المعدل العام للذكاء الوجداني يسهم في الأداء المعرفي للفرد بشكل يفوق إسهام معدل الذكاء العام.

وهذه النتيجة أكدتها - بشكل عام - أبحاث أخرى كثيرة بعد الاهتمام الكبير الذي أثاره كتاب الذكاء الوجداني لجولمان (Goleman, 1995). وإن كانت هذه الدراسة تخص - على وجه التحديد - المجال الأكاديمي، وتدفع المعنيين بالعملية التربوية والتعليمية، بجميع مكوناتها وأركانها ابتداءً بالمعلم وانتهاءً بالطالب مروراً بالمنهج وأسلوب الإدارة المدرسية، إلى الاهتمام بالذكاء.

ولم يكن هذا الاهتمام بمستغرب من المهتمين ولا مفاجئ، حيث ازداد الاهتمام في السنوات العشر الأخيرة بموضوعات العواطف والتأثير الوجداني والانفعالي على السلوك والعملية التربوية والتعليمية، وأعيد التركيز على المشاعر بعد أن انصرف الاهتمام عنها نحو الجوانب المعرفية والعقلية في العقد الأخير في الدراسات النفسية.

ففي تعريف سابق للمشاعر أشار يونغ (Young, 1975) إلى أنها عمليات وجدانية معقدة وحالات تعكس نفسها من خلال مشاعر شخصية مثل الحزن، السرور، الغضب، الإحباط... إلخ. وقام سانتروك (Santrock, 1998) بتعريف الشعور

على أنه "إحساس أو عاطفة تتضمن خليطاً من الاستثارة الفسيولوجية (مثل، ارتفاع النبض) والسلوك العلني (مثل الابتسامة أو التجهم)". والمشاعر يمكن تصنيفها إلى مشاعر إيجابية وسلبية.

المشاعر الإيجابية يطلق عليها العاطفة، وتشير إلى مجموعة المشاعر التي تبدأ من ذات المعدل العالي من الطاقة والحماسة والاستثارة، إلى المشاعر الهادئة والانسحابية. وتتمثل المشاعر الإيجابية في السرور، والسعادة والضحك.

أما المشاعر السلبية فيطلق عليها الانفعالات، ولها مدلول سلبي، مثل القلق والغضب والحزن والشعور بالذنب. وهذه المشاعر مهمة جداً بالنسبة للعملية التعليمية حيث إنها تثير الانتباه ومن ثم تحفز التعلم والذاكرة (Greenberg and Snell, 1997).

ويمكن تحليل تأثير المشاعر السلبية على الأداء الأكاديمي من خلال العلاقة بين المشاعر والعمليات التعليمية، على سبيل المثال، يمكن لسوء التوافق الوجداني أن يؤدي إلى عدم الانتباه وضعف الذاكرة، مما يؤدي إلى عملية تعليمية سيئة. ووفقاً لرأي شارب (Sharp, 1975) فإن العلاقة بين سوء التوافق الوجداني، والفشل الدراسي تعتبر علاقة دائرية؛ حيث يؤثر سوء التوافق الوجداني في قدرة الأطفال على التركيز والتذكر، مما ينتج عنه ضعف الأداء الدراسي، وهو ما يزيد بدوره من شعور الطفل بالقلق والإحباط، ويسبب الاضطراب الوجداني له.

ومن الواضح، أن أي شيء يؤثر في الحالة الوجدانية للطفل يمكن أن يؤثر في أدائه المدرسي؛ فالصغار المصابون بالقلق أو التعاسة أو الغضب لا يمكن أن يكونوا طلاباً مثاليين. (Lewkowicz, 1999) والأشخاص الواقعون تحت تأثير هذه الحالات الوجدانية، لا يستطيعون تلقي المعلومة بكفاءة أو التعامل معها بشكل جيد. (Goleman, 1995) والعلاقة بين الحياة الوجدانية للطفل والأداء الأكاديمي علاقة واضحة، إذا أخذنا في الاعتبار مسألة القلق، فالقلق الزائد يمكن أن يعوق عملية التعلم ويعوق الأداء بشكل عام. ولنأخذ على سبيل المثال طفلاً شديداً قلق من الامتحان، فهو يرغب بشدة في إرضاء والديه من خلال النتيجة، وهو بذلك قد يقع تحت حالة عصبية نتيجة التفكير في عواقب الإخفاق، لدرجة قد تجعله يفقد تركيزه على المهام التي بين يديه. وفي المقابل فإن الطفل الذي لديه حالة لامبالاة تجاه التعلم لن يهتم بتعرضه للفشل من عدمه، ولن تعنيه كثيراً مسألة تحقيق التقدم داخل المدرسة.

إن أهمية الاشتراك في اهتمام الطالب وإبقائه في المدرسة يبدو أنها تعتمد أكثر على قدراته على المواءمة مع أقرانه ومدرسيه. وتتطلب القدرة على تعليم تلك البرامج، مدرسين يفهمون الاستجابة العاطفية الخاصة بالطالب، ويمتلكون استراتيجيات لتنسجم معه. ومن هنا فالموضوع ذو صلة بالمربي والمدرس في الأساس، فالتكوين الوجداني والحالة الانفعالية والعاطفية هي نتيجة اتصال الطفل بالمدرس والمربي ناقل الرسالة التعليمية والتربوية، ووجود الطفل بالمدرسة وفي بيئته التعليمية ذو علاقة مباشرة بمن يدير هذه البيئة والمحيط. وعليه فالمسؤولية تقع بشكل أكبر على من يمتلك السلطة والإدارة والقيادة والتوجيه في المحيط التربوي والتعليمي، وإن هذه المشاعر ليست حالة مرتبطة بالطفل أو الطالب ومنفصلة أو ليست ذات علاقة بالبيئة التي يتفاعل معها وبها الطفل، إنما هي جزء غير منفصل عن العملية التعليمية والتربوية، وفي أغلب الأحيان هي نتيجة للاتصال والتفاعل السلبي بين قطبيها الطالب والمدرس.

والمشاعر الأكاديمية السلبية تشير إلى حالات انفعالية مثل (القلق، الغضب والإحباط) تجاه المهام المدرسية أو الأكاديمية.

فالقلق على سبيل المثال، يعتبر شعوراً يخلق حالة نفسية مثل عدم الراحة والشد العصبي، وعادةً ما يتسم بدرجات متنوعة من الخوف والقلق، كما يرى يجن وكوجاك (Eggen and Kauchak, 1999). وهو له علاقة معقدة بالأداء؛ حيث إن ارتفاع مستوى القلق إلى حد معقول يؤدي إلى تحسين الأداء بالنسبة للمهام البسيطة والمتمرس عليها بشكل جيد، في حين يضعف الأداء بالنسبة للمهام الجديدة والصعبة. فإذا كانت المهمة صعبة ومعدل القلق مرتفعاً، فإن الذاكرة العاملة سوف تظل مشغولة بعبارة "لن أستطيع أن أفعل ذلك"؛ مما يؤدي إلى ضعف الأداء في المهمة المذكورة، بينما المهام البسيطة والمعتادة تتطلب مساحة ذاكرة أقل، ومن هنا فإن قدراً من الاستثارة قد يساعد على دعم الأداء (Covington and Omelic, 1987).

وقد قام قومورا (Gumora, 1999) ببحث العلاقة بين التنظيم الوجداني والإنجاز الأكاديمي مستخدماً مقياس المشاعر الأكاديمية السلبية لتحديد معدل التنظيم الوجداني بين 103 مراهقين، أظهرت نتائج وجود علاقة بين قدرة الطلاب على تنظيم مشاعر القلق والإحباط والغضب، وبين أداء المهام المدرسية. كما أظهرت

الدراسة وجود علاقات بين الضعف الدراسي للطلاب والقدرة المعرفية، والكفاءة الأكاديمية، وجوانب التوجه العام مثل التركيز على المهمة والحالة المزاجية.

بالإضافة إلى أن الطلاب الذين يواجهون مستوى عالياً من الصعوبة في إدارة العاطفة الأكاديمية السلبية، يحققون نتائج أقل على المستوى الأكاديمي، ويحققون مستوى أقل في الاختبارات المعرفية، بالإضافة إلى ارتفاع معدل الحالة المزاجية السلبية العامة.

على أن أهمية شغل اهتمام الطلاب وبقائهم في المدرسة يعتمد على مزيد من القدرات من أقرانهم ومدرسيهم. والقدرة على تعلم مثل هذه البرامج يتطلب مدرسين يفهمون استجابة طلبتهم العاطفية، ويكون لهم استراتيجيات للمسايرة والتوافق أكثر فاعلية، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال مهارات اتصالية فاعلة.

وإن العواطف يمكن أن تُشكل، كما يمكن أن تمنع تفكيرنا، وهي تقدم لنا أول تفسير عن الموقف الجديد، ويمكنها التأثير على طريقة تفكيرنا، وردود أفعالنا في المواقف التفاعلية والتواصلية (Goleman, 1995).

وهناك دراسات أخرى ركزت على الذكاء الوجداني للطلاب والدور الذي يؤديه في تعليمهم، وأن الأطفال الذين تعلموا إدارة الوقت والتوتر العواطف، سوف يكونون أكثر نجاحاً في فصولهم. وفي الوقت نفسه، فإن المربين الذين يدعمون مهارات الذكاء الوجداني يركزون على قيمة الفروق الفردية الإيجابية، ودعم تعليم العمل الجماعي، ومهارات حل المشكلات، ومساعدة الطلاب لاكتساب المهارات الاجتماعية الإيجابية، وهي مهارات تدعم علاقات الطلاب والاحترام المتبادل والانخراط في التعليم بالفصول (Obiakor, 2001).

وفضلاً على ذلك فإنه من الضروري والمفيد للمدرسين أن يتعلموا ما يتعلق بمهارات ذكائهم العاطفي الشخصي، وربما الفهم المتحسن للمهارات الفردية ونقاط الضعف؛ فذلك يقلل من المخاطر الخاصة بالمربين، المتعلقة بالاستنزاف والاحتراق النفسي.

ومن هنا، فإن الذكاء الوجداني يؤدي دوراً مهماً في الإنجاز الأكاديمي للطلاب بقدر لا يمكن أن تقدمه القدرات المعرفية. ومن خلال هذا المنظور، ظهرت أهمية التطور الوجداني في فلسفة التعليم بوصفه جانباً مهماً لا يقل أهمية عن جوانب الصحة العقلية والجسمانية والنفسية.

وهناك دليل عملي على أن نمط المؤهلات الوثيق الصلة بالذكاء الوجداني يرتبط كذلك بقدرة الفرد على التوافق والتأقلم مع المتطلبات والظروف البيئية (Mayer, Caruso and Salovey, 1999).

وأصبح يُنظر إلى الذكاء الوجداني باعتباره من العوامل المهمة لتحقيق الاستقرار العاطفي العام للفرد كما أنه مؤشر مهم على قدرة الفرد على النجاح في الدراسة والعمل.

ومهارات الذكاء الوجداني هي مكونات وجزء لا يتجزأ من الصحة العقلية القوية. والمعلمون الذين يقومون بفهم مهارات الذكاء الوجداني الخاصة بهم وتحسينها قادرون بصورة تلقائية على تطوير قواهم الشخصية والمهنية، وكذلك على تحسين مناطق الضعف وقدراتهم الاتصالية والتربوية.

وقد تزايد الاهتمام في العقد الأخير بتطوير البرامج المدرسية مع التركيز على هذه القدرات، فمثلاً في الدليل الخاص بتطوير مناهج الذكاء الوجداني لطلاب المدارس الابتدائية، أوصى سجيلينق (Schilling, 1996) بمهارات الوعي الذاتي، وإدارة المشاعر، وصنع القرار، وإدارة الضغط، والمسؤولية الشخصية، ومفهوم الذات، والتقمص العاطفي، والاتصال، وديناميكات الجماعة، وإدارة الصراع.

ويتم تطبيق مهارات الذكاء الوجداني بصورة واسعة، من أجل تنمية القدرات الاجتماعية والعاطفية، ونتيجة لذلك، فالكثير من التدخلات المدرسية التي تخصص لتدعيم الذكاء الوجداني تصنف بصورة أفضل تحت برامج التعلم العاطفي والاجتماعي ذات التصنيف الأكثر عمومية، ويوجد هناك أكثر من 300 برنامج قائم على هذا المنهج في الولايات المتحدة تطالب بتدريس التعلم العاطفي والاجتماعي ("SEL") (Cohen, 1999; Elias, et al., 1997).

نماذج الذكاء الوجداني:

عرف كل من ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1997) الذكاء الوجداني بأنه (قدرة إدراكية)، وأشارا إلى أن المشاعر والذكاء يعملان معاً من خلال نظم معرفية ووجدانية. وأن الذكاء الوجداني يتضمن "قدرات إدراك المشاعر وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول إلى المشاعر أو توليدها بهدف دعم الفكر، والقدرة على فهم المشاعر والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم المشاعر ودعم

التطور الوجداني والعقلي". فالتعريف يشير إلى أن المشاعر والذكاء في علاقة تفاعل مستمر.

ولقد ناقش كل من ماير وسالوفي (Mayer, and Salovey, 2002) الأفرع أو الأبعاد الأربعة بالطريقة التالية:

1 - التعرف والإدراك والتعبير الوجداني: وهي تتضمن مهارات مثل القدرة على إدراك المشاعر والتعبير عنها، والإدراك الوجداني يتضمن تسجيل الرسائل الوجدانية، والالتفات إليها، والتقاطها عند التعبير عنها من خلال تعبيرات الوجه، نبرة الصوت، والتعبيرات الثقافية الخاصة. والشخص الذي يرى تعبيراً عن الخوف في وجه الآخر، يفهم الكثير عن مشاعر هذا الآخر وأفكاره مقارنةً بمن لا يلتفت لهذا التعبير. فيما إذا كان يظهر في كل مرة شعوراً غير سار، فإن الناس يحولون انتباههم عنه، ولن يتعلموا الكثير عن المشاعر.

2 - استخدام المشاعر وتوليدها في التفكير (توظيف العواطف): ويتضمن مهارات مثل القدرة على استخدام المشاعر لإعادة التركيز على الأحداث المهمة، ولتوليد العواطف التي تسهل اتخاذ القرارات واستخدام الأمزجة وسائل لمراعاة العديد من وجهات النظر، وللتركيز على العواطف لتشجيع الاقترابات المختلفة لحل المشكلة. فالتسهيل العاطفي للأنشطة المعرفية والعواطف هي تنظيمات معقدة للأجهزة الفرعية النفسية المتنوعة، والتجريبية، والمعرفية، والدافعية.

والعواطف تدخل الجهاز المعرفي كمشاعر مُعرفة، كما في الحالة التي يفكر فيها شخص ما من خلال "إنني حزين الآن قليلاً" وكمعارف محولة كما يفكر شخص حزين "أنا لست على ما يرام".

ويركز التسهيل العاطفي للفكر (الفرع الثاني) على تأثير العاطفة على الجهاز المعرفي، وتسخيرها واستخدامها لحل المشكلات، والتعقل، وصنع القرار، والمساعي الخلاقة. وبالمطبع يمكن تمزيق المعرفة بالمشاعر والانفعالات مثل القلق والخوف، ولكن يمكن أن تعطي العواطف أولوية للجهاز المعرفي للإتيان بما هو مهم (Palfai and Salovey, 1993; Schwarz, 1990).

وتقوم المشاعر أيضاً بتغيير المعارف جاعلة إياها إيجابية عندما يكون الفرد سعيداً، وسلبية عندما يكون الفرد حزيناً (Forgas, 1995; Mayer, Gaschke, Braverman, and Evans, 1992; Singer and Salovey, 1988).

3 - فهم المشاعر وتحليلها: وهي القدرة على فهم تسلسل العواطف وكيف تنتقل من مرحلة إلى أخرى، والقدرة على إدراك أسبابها وفهم العلاقات بينها، والقدرة على تصنيف العواطف بالكلمات أو تعرف العلاقات بين أمثلة المصطلحات المعجمية العاطفية، والفرد الذكي عاطفياً يكون قادراً على تعرف المصطلحات المستخدمة لوصف المشاعر وترتيبها في عائلات (Ortony et al., 1988).

وربما بصورة مهمة، يستنتج العلاقات بين تلك المصطلحات؛ حيث إن الانزعاج والانفعال يمكن أن يؤديا إلى الهياج في حالة عدم القضاء على المثير الاستفزازي، أو أن الحسد غالباً، يختبر في النطاقات التي تحدث على الغيرة أيضاً (Salovey and Rodin, 1986-1989).

والفرد الذي يكون قادراً على فهم المشاعر ومعانيها، وكيف يمزجها معاً وكيف يمررها عبر الوقت، يكون حقيقةً منعماً بالقدرة على فهم الأوجه المهمة للطبيعة الإنسانية، والعلاقات بين الأشخاص. وفهم المشاعر هو قدرة على فهم المعلومات عن العلاقات بين العواطف، والانتقال من عاطفة إلى أخرى، وتسمية العواطف مستخدماً كلمات العاطفة. فالشخص الماهر في فهم المشاعر لديه القدرة على رؤية الفوارق بين المشاعر المرتبطة بعضها ببعض، مثل تلك التي بين الزهو والفرحة، والشخص نفسه سيكون سهلاً أن يدرك أن القلق - على سبيل المثال - يمكن أن يؤدي إلى الغضب إذا لم ينتبه إليه.

4 - التنظيم الوجداني: كثير من الناس يحددون بشكل أساسي الذكاء الوجداني بفرعه الرابع؛ أي تنظيم المشاعر (وأحياناً يشار إليه بإدارة العاطفة)، وهم يأملون في الذكاء الوجداني الذي سوف يكون طريقة للتخلص من المشاعر المتعبة أو التسريبات العاطفية في العلاقات الإنسانية.

ويهتم التنظيم الوجداني بمحاولة تحسين الحالة المزاجية السيئة، والقدرة على إدارة مشاعرك ومشاعر الآخرين بتخفيف المشاعر السالبة وتحسين البهجة بها دون كبت أو مبالغة في المعلومات التي ترسلها، والقدرة على البقاء واضحاً بمشاعره، لهؤلاء الذين يكونون مسرورين وهؤلاء الذين لا يكونون مسرورين، والقدرة على الاشتراك أو الانفصال عن الآخرين وجدانياً وفقاً لفائدتها لك وللآخرين، والقدرة على مراقبة العواطف بصورة انعكاسية فيما يتعلق بالفرد نفسه وبالأخرين، مثل تعرف كيف تكون واضحاً أو محدداً ومؤثراً وعقلانياً وفقاً للموقف.

والتنظيم الوجداني في الدراسة الحالية يتضمن بحث قدرات أفراد العينة (المدرسين) على تنظيم مشاعرهم السلبية بهدف إنجاز أفضل المهام التربوية وإدارة الفصل والتواصل التعليمي (الأكاديمية) التربوي.

ولقد لاحظ لورانس (Lawrence, 1998) أن مفهوم الذكاء الوجداني قد أثار كثيراً من الاهتمام بين واضعي النظريات التربوية والممارسين، وبعض من هذا الاهتمام قد جاء من تحديات النظرية التقليدية عن الذكاء، فعلى سبيل المثال ذكر جوردان (Jordan, 1993-2000) الذكاء الشخصي والجماعي، وهذان النوعان من الذكاء يختلفان عن الذكاء الوجداني، وقد جاء الاهتمام بهذا النوع من الذكاء أيضاً من نواحي الشخصية. وأكد "لورانس" أيضاً (Lawrence, 1998) أنه لا جولمان Goleman ولا سالوفي Salovey قد وضع أي نوع من الاعتبارات النفسية في حساباتهم للذكاء الوجداني، وقام بتأكيد الطريقتين الخاصتين بعمل حكم عقلائي (التفكير والمشاعر)، وأشار Lawrence إلى أن الشخص يقوم بعمل الحكم العقلاني (سواء من خلال التفكير أو من خلال معايير المشاعر)، وينبغي أن يستخدم الخبرة العاطفية في إعلام العملية العقلانية والمساعدة فيها.

والنماذج المختلطة لنظرية الذكاء الوجداني أو كما يحب البعض تسميتها بالنموذج الهجين؛ أي تلك التي جمعت في نموذجها للذكاء الوجداني بين السمات والقدرات، قدمت اتجاهات مختلفة لتعريف الذكاء الوجداني مقارنةً بنموذج القدرة. هذه النماذج تضم القدرات العقلية، مثل الوعي الوجداني مع سمات أخرى مثل الاستقلالية الشخصية، والاعتداد بالذات، والحالة المزاجية، كما هو الحال في نموذج بارون (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, at el., 2000) بينما يعرف جولمان Goleman الذكاء الوجداني بأنه "مجموعة قدرات 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).

ولاحظ سجات (Schutte, at el., 1998) أن هذه النماذج لا تتعارض معاً ولكنها تقدم منظورات مختلفة حول طبيعة الذكاء العاطفي.

الدراسات السابقة:

الدراسة العربية الوحيدة - بحسب علم الباحث - في موضوع الاتصال كانت لـ "محمد عباس المغربي" و"جليلة عبد المنعم مرسى"، وهي دراسة في طبيعة الذكاء الوجداني ومكونات العاملين في مجال التواصل اللفظي وغير اللفظي المستخدمة في تقدير الذات، وقد أجريا الدراسة على (260) طالباً وطالبة - بكلية التربية - جامعة الإسكندرية.

وقد كشفت نتائجها عن وجود فروق بين أعداد الطلاب في فئات الذكاء الانفعالي في تقدير الذات المقدر باستخدام مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، كما اتخذت بيانات الطلاب في الذكاء الانفعالي شكل التوزيع الاعتدالي في حالة تقديره باستخدام أي من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، وقد وجدت فروق في الذكاء الانفعالي المقدر لصالح طلاب العلمي، مع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي المقدر باستخدام مهارات التواصل غير اللفظي (التعبير، الحساسية، والضبط الانفعالي) وفي الحساسية الاجتماعية، ولكن وجدت فروق لصالح الذكور في الذكاء الانفعالي المقدر باستخدام التعبير الاجتماعي، كما وجدت فروق لصالح الإناث في الذكاء الانفعالي المقدر باستخدام الضبط الاجتماعي، ووجدت فروق في الذكاء الانفعالي المقدر ترجع إلى التفاعل بين الشعبة والجنس، ولم تظهر النتائج عاملاً مستقلاً للذكاء الانفعالي وغير اللفظي، التعبير الانفعالي الاجتماعي، الحساسية الانفعالية الاجتماعية، الضبط الانفعالي الاجتماعي.

وأرى أن هذه الدراسة درست الذكاء الوجداني من خلال افتراض مكوناته الضمنية في التواصل اللفظي وغير اللفظي لكن هذه المكونات لم توضع في صورة نسقية ذات بناء سيكولوجي يحتوي مكونات النظرية في الذكاء الوجداني، حيث هناك فرق بين العناصر أو المكونات بحد ذاتها منفردة ووجودها بعضها مع بعض في صيغة ذات بناء وهو التكوين. (محمد المغربي وجليلة مرسى، 2007).

أما ما يخص مقياس الذكاء الوجداني، فقد رصد (عثمان الخضر، 2004) أربع محاولات لبناء مقياس عربي للذكاء الوجداني وفقاً لطريقة التقرير الذاتي، الأولى كانت لـ (موسى النبهان ومحمد كمالي، 2003)، والثانية لـ (رشا الديدي، 2005)، والثالثة لـ (عبد المنعم دردير، 2000) والرابعة لـ (محمد حبشي وجاد الله جاد الله،

(2004)، وجميعها وفق النموذج الهجين. وعلى الرغم من إضافته في دراسته لمقياس الذكاء الوجداني وفقاً للنموذج المعرفي لسالوفي وماير Mayer and Salovey، فإن هذه الدراسة لم تكن ذات خصوصية في مجال التدريس والتربية، كما لم تكن في شأن الاتصال.

الدراسات الأجنبية:

فحصت دراسة كوفهولد وجونسون (Kaufhold, and Johnson, 2005) مهارات الذكاء الوجداني والمشكلات المحتملة لدى المعلمين بالمدارس الابتدائية، حيث زودوا بمعلومات تتعلق بقوة مهارة الذكاء الوجداني الشخصية وبمجالات التنمية وتطوير الأداء، كما زودت الدراسة المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي بمقياس التقييم الذاتي لمهارات الذكاء الوجداني، لاستخدامه في مكان العمل، ويفيد المقياس في تحسين الفهم لهذه المهارات ونقاط الضعف في الشخصية؛ مما يترتب عليه تقليل احتمالات التعرض لمخاطر الإحراق السيكولوجي. ويعمل المقياس على زيادة الوعي بمهارات الذكاء الوجداني لدى الأطفال؛ مما يساعد المعلمين في عملية تقييم الطلاب.

وكان لدى هؤلاء المعلمين وسائل بواسطتها يحصلون على المعلومات، ويقومون بتوجيه أنفسهم لاختيار فرص التحسين المهنية.

وقد شارك في الدراسة 15 معلماً من المرحلة الابتدائية من ولاية تكساس، وتألّفت الدراسة من أربعة أجزاء، تشمل: الاتصال الشخصي تحت الضغط - القيادة الشخصية - إدارة الذات في العمل والحياة - التطور الذاتي. وأخيراً، ضم التطور الذاتي صفة تقدير الذات وإدارة الضغط الناشئ عن العمل.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن معلمي المدارس الابتدائية ليس لديهم وعي بأي مهارات شخصية "مدعمة" للذكاء العاطفي، وأن المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير والمعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس يتفوقون في مستوى إدراكهم للمهارات الشخصية للذكاء العاطفي.

قام مجلس مديري أونتريو (OPC) بدراسة متخصصة حول القيادة المدرسية (بتمويل وزارة التعليم والتدريب)، ويهدف هذا المشروع إلى تحديد الذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية الضرورية لمديري المدارس (المديرين ووكلاء المديرين) حتى يتسنى تلبية المتطلبات والمسؤوليات المهنية؛ للإفادة من هذه المعلومات في توجيه

الاهتمام إلى الأنشطة المعنية بتطوير العمل المهني للمديرين ووكلاء المديرين حالياً ومستقبلاً.

وقد ضمت عينة الدراسة 464 مديراً أو وكيل مدرسة (187 رجلاً، 277 امرأة) من 9 قطاعات مدرسية بـ مقاطعة "أونتاريو": 226 مديراً بمرحلة التعليم الأساسي، و84 وكيل مدير بمدارس التعليم الأساسي، و43 مديراً بالتعليم الثانوي، و57 وكيلاً بالتعليم الثانوي، 54 لم يكشفوا عن مناصبهم الحالية.

ومن أهم نتائجها أن نصح مجلس الإدارة بأهمية الالتفات إلى استخدام أدوات التقييم القياسية للذكاء العاطفي التي تعتمد برامج التطوير المهني، باعتبار ذلك جزءاً من عملية تقييم مديري المدارس قبل الشروع في تعيينهم، وكذا في عملية التخطيط والترقيات.

وقد أكدت أن الذكاء الوجداني يعد مؤشراً مهماً إلى نجاح الإدارة المدرسية، إلا أن بعض الأبعاد والمعايير تكون مؤشراً أفضل من غيرها، كالوعي الذاتي بالانفعال (أي القدرة على تمييز وفهم مشاعر المرء وانفعالاته الذاتية)، والتحقق الذاتي (القدرة على تحديد القدرات والمهارات المحتملة لدى الفرد بهدف تطويرها)، والتقمص العاطفي (أي القدرة على إدراك مشاعر الآخرين وفهمها وتقييمها)، العلاقات المشتركة (القدرة على إقامة علاقات مشتركة مع الآخرين والحفاظ على هذه العلاقات)، والمرونة (القدرة على إحداث التوافق مع الانفعالات والأفكار والسلوكيات الخاصة بالمواقف والظروف المتغيرة)، وحل المشكلات (القدرة على تحديد المشكلة وتعرفها وافتراض الحلول المناسبة لها)، وضبط الاندفاع (القدرة على مقاومة السلوك العاطفي أو تأخيرها) (Howard, et al., 2005).

وفي دراسة ماليزية، قامت بها ماريا (Maria Chong Abdullah, 2004) لبحث المعدل الإجمالي للذكاء الوجداني والعلاقة بين معدل الذكاء الوجداني للطلاب ومستوى العاطفة السلبية (القلق، الغضب، والإحباط) تجاه مهام مدرسية محددة والإنجاز الأكاديمي؛ حيث أظهرت النتائج أن هناك علاقة سلبية خطية بين معدل الذكاء الوجداني للطلاب ومستوى العاطفة السلبية تجاه مهام مدرسية محددة، وأن هناك علاقة إيجابية خطية بين معدل الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي. كما أظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والفروق بين الجنسين.

وقام كريس وآخرون (Chris et al., 2004) بتنظيم مقياس للذكاء الوجداني بحسب نموذج "Salovey and Mayer" على البيئة التعليمية؛ وذلك بهدف إيجاد مقياس متخصص للبيئة المدرسية والحصول على معلومات حول مدى مستوى تأهيل المدرسين المبتدئين؛ وذلك من أجل برامج التأهيل التدريبي. شارك بها 357 طالباً وطالبة ممن يؤهل في كلية التربية للمعلمين في المرحلة الثانية، وقد أكمل المشاركون برنامجاً تدريبياً وتطبيقياً في المدارس لمدة عشرين يوماً زودوا خلالها بمعلومات الذكاء الوجداني ومهاراته.

أظهرت نتائج الدراسة معلومات أولية عن افتقار المعلمين إلى ثقافة الذكاء الوجداني وذلك للمستويات المنخفضة التي حصلوا عليها، كما حصلوا على دعم لثبات المقياس وصدقه، ولم يظهر دعم للأبعاد الأربعة للنموذج بل لثلاثة أبعاد، وهي "المعرفة والفهم وإدارة العاطفة" ولم يظهر بُعد الاستخدام (التسهيل) الوجداني بشكل مستقل. كما كشفت الدراسة عن فروق فردية بين الجنسين، وأن الإناث أكثر استجابة وجدانية من الذكور.

وفي دراسة قامت بها كلية ليت بريدج لعلم الاجتماع "Lightbridge Community College" من أجل الحصول على الإجابة عن تساؤل مفاده: هل ترتبط مراحل الدراسة الجامعية ارتباطاً مباشراً بمعايير الذكاء الوجداني؟ أي معدل إنجاز الطلبة المتمثل في مراحل التعليم وخبرات العمل وخبرات التدريب العملية مقارنة بعدل الذكاء الوجداني.

ولقياس هذه الإمكانية طبقت استبانة "بارون" Bar-On على قطاعين مختلفين من الطلبة؛ الأول في برنامج تعليم الكبار والثاني في البرنامج الفني لخدمات السيارات، وقد أظهرت نتائج الاختبار بعض العلاقات الضئيلة التي لا تتعدى نسبة الـ "5" بين طلاب الورش في السنة الثانية من البرنامج والنتائج الكلية للاستبانة. وعزا الباحثون سبب تلك النتائج إلى صغر حجم العينة مع وجود المتغيرات المختلفة التي قللت فرص الحصول على النتائج المرجوة من الدراسة.

ومن هنا نعتقد بأهمية تطوير مقياس للذكاء الوجداني، من شأنه أن يساعد على فتح مجالات بحثية جديدة، وتطبيقات جديدة في المجالات التربوية، والتنظيمية، والإدارة المدرسية، والإرشاد التربوي، وغيرها، وسيكون من المتعذر ولوج هذه المجالات من دون أداة مناسبة. فاختبار كهذا، يمكن استخدامه في المجال التنظيمي

من أجل انتقاء الأفراد وإحلالهم في الوظائف التي تتلاءم مع قدراتهم، وفي مجال الإرشاد المهني. كما يمكن أن يستخدم الاختبار في التحقق من علاقة الذكاء الوجداني بالمفاهيم الأخرى، كالصحة النفسية، والتوافق الزواجي، والأداء المهني، والتفوق الدراسي، ويمكن أن يفسر الذكاء الوجداني أسباب التخلف الدراسي للأطفال لا يعانون نقصاً في الذكاء العقلي في الأصل، وفيما إذا كان المعوقون عقلياً ينقصهم ذكاء وجداني أم لا، ومن الممكن جداً أن يؤدي الذكاء الوجداني دوراً مهماً ومحورياً في سبيل إنجاح الحياة العملية داخل المدرسة وإدارة الفصل، والقيادة التربوية، والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو:

ما مستوى الذكاء الوجداني لدى مدرسي المدارس الحكومية ومدرساتها في الكويت؟

مشكلة البحث:

تسعى هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء الوجداني لدى مدرسي المدارس الحكومية في الكويت ومدرساتها في إطار محاولتها تطوير مقياس للذكاء الوجداني باللغة العربية، وفقاً لنموذج القدرات الذي اقترحه "سالوفي وماير" وذلك في البيئة التربوية (المدرسية)، إضافة إلى اختبار نموذج Model الباحث والمقياس المقنن وفقه، في مهارات الاتصال، والتحقق من افتراضاتها وخصائصها السيكمترية.

أهمية البحث:

من أهم أدوار الباحث النفسي تطوير أطر نظرية وآليات جديدة تساعد على فهم الظاهرة النفسية محل الدراسة، وفق بيئته الاجتماعية والنفسية والمعرفية والثقافية وتحليلها، والتنبؤ بها، وتطوير أدواته وفق تلك الخصوصية؛ مما يمكنه من استخدامها لقياس الظاهرة النفسية، ومعالجته لحالات الخلل، ومن ثم توظيفها لخدمة مجتمعه بوصف ذلك جزءاً من رسالته.

تسعى هذه الدراسة لمعرفة مستوى مدرسي وزارة التربية ومدرساتها بدولة الكويت في الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال، لكن لعدم وجود مقاييس مناسبة في هذا المجال، فإن الباحث سعى لتطوير مقياس للذكاء الوجداني وفقاً لنموذج القدرات في مجال العمل التعليمي، الذي أوضحناه سابقاً، حيث تعد هذه المحاولة الأولى في الوطن العربي - بحسب علم الباحث - لإعداد مقياس وفق البيئة التربوية

والخصوصية التعليمية، كما أن معظم الجهود في البيئة العربية - على قلتها - موجهة نحو ترجمة المقاييس الأجنبية والكتب الغربية في المجال، أو نحو توظيفات النظرية لأهميتها في التطبيق، لكن القليل من الدراسات التي توجهت نحو التقنين الإمبريقي، وربما يرجع ذلك إلى الصعوبات المحتملة من جراء ذلك.

وربما يتساءل الشخص لماذا نحتاج إلى مقياس آخر للذكاء الوجداني؟ وهل المقاييس الموجودة غير كافية؟. نحن نعتقد أن العوامل الموقفية من الممكن أن تؤدي دوراً ذا مغزى مهماً، يتمثل في الإدراك والسلوك. وإن المقاييس المتاحة تبدو وكأنها تعكس عوامل ذات ميزة عامة بدلاً من أن تعكس عوامل محددة تتغير تبعاً للمواقف، ويتضح أنه كلما كان المقياس أكثر عمومية قل احتمال كونه مناسباً لمجموعات معينة.

لذلك تم تخطيط المقياس الحالي ليشير إلى أوجه البيئة التعليمية والتدريسية، التي اختبرت بشكل طبيعي وفي سياق مواقف معينة يفترض فيها أن الذكاء الوجداني ربما يؤثر من خلاله.

كما أنها محاولة من الباحث لتطبيق نموذج المقترح في تطوير مهارات الاتصال المعتمد على نظرية الذكاء الوجداني، لكن وفق البيئة العربية والخلفية المعرفية الإسلامية للذهن العربي؛ حيث قام بإنشاء مقياس خاص يقيس مهارات النجاح الاتصالي، وهي المحاولة الأولى في هذا المجال التأصيلي في الوطن العربي.

ولا شك في أن تطوير مقياس في مهارات الاتصال والذكاء الوجداني سيساعد على فتح مجالات بحثية جديدة، وتطبيقات جديدة في المجالات التربوية، والتنظيمية، والتعليمية المدرسية، والاتصال والإدارة، وغيرها، ومن المتعذر ولوج هذه المجالات من دون أداة مناسبة ومتخصصة وفق بيئة العمل وثقافته. فاختبار كهذا، يمكن استخدامه في المجال التنظيمي من أجل الانتقاء والاختيار، والإرشاد والتطوير والتأهيل المهني. كما يمكن أن يستخدم المقياس في التحقق من علاقة الذكاء الوجداني بالمفاهيم الأخرى، كالصحة النفسية، والأداء المهني، والتفوق الدراسي، والإنجاز الأكاديمي والوظيفي، وإمكانية تفسير الذكاء الوجداني بأسباب ضعف بعض الأطفال في التواصل والتحصيل الدراسي على الرغم من تمتعهم بقدرات ومستوى جيد في الذكاء العام، كذلك الأمر بالنسبة لمقياس مهارات الاتصال، فإننا

نأمل من خلاله أن تطور تلك المهارات، ويسلط الضوء - على وجه الخصوص - على هذا الجانب في العملية المدرسية والتربوية.

أهداف البحث:

1 - فحص مستوى الذكاء الوجداني لدى مدرسي مراحل التعليم العام ومدرساتها في الكويت.

2 - إيجاد مقياس في الذكاء الوجداني يعمل في المجال التربوي وفق نموذج سالفوي وماير Salovey and Mayer.

3 - الحصول على مقياس في الاتصال الشخصي Interpersonal Communication وفق نظرية الذكاء الوجدانية Emotional Intelligence والنموذج الذي اختاره الباحث في ذلك.

فروض الدراسة:

1 - توجد قدرات مقبولة نسبياً (وفقاً للمقياس) في الذكاء الوجداني لدى مدرسي وزارة التربية ومدرساتها بدولة الكويت.

2 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة من الذكور والإناث، لصالح الإناث في كلا المقياسين.

3 - توجد علاقة ارتباطية بين مقياس الذكاء الوجداني ومقياس سيكولوجية الاتصال.

4 - توجد أربعة مكونات فرعية لمقياس سيكولوجية الاتصال بحسب النموذج، وهي (تنظيم التفكير- الوعي بالذات - إدارة العاطفة والانفعال - تنمية المشاعر).

5 - توجد أربعة مكونات فرعية لمقياس الذكاء الوجداني بحسب نموذج "سالفوي وماير" وهي (المعرفة والتعرف الوجداني - الفهم العاطفي - إدارة المشاعر - الاستخدام والتوظيف العقلي للمشاعر).

حدود الدراسة:

من حيث الزمان أجريت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2006. ومن حيث المكان المدارس الحكومية لدولة الكويت وذلك بحدود العينة المستخدمة، ومن الناحية المنهجية وفقاً للإطار العام لمنهج الدراسة وأدوات القياس والتصميم.

طريقة البحث:

أولاً - العينة:

تكونت عينة الدراسة من 407 مدرسين ومدرسات: (126) مدرساً و(281) مدرسة، من مختلف مدارس الكويت؛ حيث روعي اختيار المدارس بشكل متساو تقريباً بين جميع المحافظات وبمعدل ثمانية مدرسين أو مدرسات فقط من كل مدرسة، من مختلف التخصصات، وقد تضمنت العينة (269) مدرساً ومدرسة من الكويتيين و(138) مدرساً ومدرسة من الجنسيات العربية الأخرى، وزعوا وفقاً للمراحل التعليمية بحسب الجدول التالي:

جدول (1)

توزيع عدد أفراد العينة وفقاً للمراحل الدراسية

المرحلة التعليمية	عدد أفراد العينة
الابتدائية	52
المتوسطة	20
الثانوية	263
المقررات	72

ثانياً - أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة مقياسان، هما:

أ - مقياس الذكاء الوجداني:

صمم مقياس الذكاء الوجداني وفقاً للنموذج المعرفي الذي اقترحه Salovey and Mayer ، وعرض بناؤه في الإطار النظري، حيث قام الباحث بتأليف 39 بنداً موزعة على الأفرع الأربعة المقترحة في النموذج، هي:

- 1 - التعرف والإدراك الوجداني: ويمثله 8 بنود، تقيس قدرة الفرد على الإدراك، والتقييم، ومعرفة بالحالة الوجدانية في البيئة التعليمية (المدرسة) وفقاً لتفاعله معها، والبنود تعكس حالة الفرد الوجدانية وتقييماته لحالته ومدى إدراكه لها.
- 2 - توظيف (استخدام) المشاعر: ويمثله 4 بنود، تقيس قدرة الفرد على استثمار المشاعر واستغلالها لخدم الموقف التفاعلي في الفصل وتوظيفها في الموقف.
- 3 - فهم المشاعر وتحليلها: ويمثله 7 بنود، تقيس قدرة الفرد على فهم أسباب

الانفعالات، وكيفية تطورها، وتأثيرها، فهي قدرة لدى الفرد في المجال الوجداني تعكس حصيلته المعرفية.

4 - التنظيم (الضبط) الوجداني: ويمثله 20 بنداً تقيس القدرة على إدارة الموقف الانفعالي بصورة تسمح بالتكيف الفعال مع الموقف. وتعكس الأسئلة مدى توافقه وتعامله مع الانفعال وأثره عليه وعلى الطالب وزملائه في العمل، وكيفية إدارته للمواقف الانفعالية في الفصل وخارجه وتأثيرها على الطالب.

وجاءت صياغة البنود من قبل الباحث بصيغة خبرية يعبر خلالها المدرس عن واقعه المعيش، بحسب ما يستثيره السؤال من معلومات موقفية أو تقييمية أو سلوكية في تفاعله مع بيئة العمل في المدرسة. واقتُرحت مجموعة كبيرة من البنود في كل عامل، لكن بعد عرضها على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس في كلية التربية الأساسية وقبلها تجربة الفهم لمجموعة من طلبة مقرر سيكولوجية الاتصال، استبعدت مجموعة كبيرة من البنود، كما فقد التوازن بين عددها في الأفرع المقترحة في النموذج، ومن هنا جاء عدد البنود المستخدمة في الاختبار (كما عرضت) غير متساو.

وحددت الإجابة عن كل سؤال وفق اختيارات ليكرت (غالباً جداً - غالباً - أحياناً - نادراً - نادراً جداً) حيث تمثل الدرجة العالية قدرة أعلى على المقياس، كما بني 17 سؤالاً بصيغة سلبية و22 بصيغة إيجابية.

ب - مقياس سيكولوجية الاتصال:

صمم مقياس سيكولوجية الاتصال وفقاً للنموذج المُعد من الباحث، الذي استوحاه من نظرية الذكاء الوجداني بإطارها العام، التي جعل من الخصوصية الثقافية والمعرفية المحور الرئيس في تحديد أبعاده وفروعه تناسباً مع المؤثرات الرئيسة في التفكير والذهنية العربية.

فقد تبني في نموذج Model نظرية القدرات المعرفية في الاتصال من دون تجاوز للعمليات النفسية الشخصية والذاتية اللاواعية، والحالة الوجدانية المزاجية للفرد، والمعايير والتقييمات الموقفية وفق الثقافة الدارجة، حيث الموقف الاتصالي كما نراه هو موقف تفاعلي بين الذات والآخر في إطار بيئي ثقافي معرفي.

وقام الباحث باقتراح 37 بنداً موزعة على الأفرع الأربعة المقترحة في النموذج،

وهي:

1 - **تنظيم التفكير:** ويمثله 10 بنود، تقيس مدى موضوعية الإدراك للفرد، والمرونة الذهنية، والتسامح بتقاسم الحقيقة مع الآخر، وتحكمه بأفكاره.

2 - **إدارة العاطفة والانفعال:** ويمثله 9 بنود، تقيس قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته، وضبط حالته المزاجية، وتحكمه بالضغوط، وإدارة طاقته الذاتية والدافعية.

3 - **الوعي بالذات:** ويمثله 9 بنود، تقيس مدى الحضور الذهني للفرد في أثناء التفاعل الاتصالي، ومدى إدراك الفرد بآليات الذات في أثناء الاتصال، ومدى إدارة الفرد للانطباع، وهي قدرة تعكس مدى حضور الوعي بالذات في أثناء الاتصال.

4 - **تنمية المشاعر وتثمينها:** ويمثله 9 بنود تقيس مدى معرفة الفرد بمشاعره وتعرفها وتقديرها والتعبير عنها، والحرص على تنمية العاطفة والتسامح مع المشاعر في تواصلنا مع الذات والآخر، ومدى توظيف المشاعر في التفكير.

وقد بنيت العبارات بصيغة خبرية؛ نصفها بصيغة سلبية والنصف الآخر بصيغة إيجابية؛ لتعبر كل عبارة عن موقف الفرد أو رأيه فيما يُعرض عليه، واقتُرحت البنود في كل عامل، وعرضت على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس في كلية التربية الأساسية، ووفقاً لذلك استبعدت بعض الصياغات في البنود وعدلت أخرى.

وحددت الإجابة عن كل سؤال وفق طريقة ليكرت (غالباً جداً - غالباً - أحياناً - نادراً - نادراً جداً)؛ حيث تمثل الدرجة العالية قدرة أكبر على المقياس.

كما عرضت على مجموعة تجريبية للتحقق مما أبداه المحكمون من ملاحظات على بعض البنود والتأكد من فهم أفراد العينة لها؛ حيث استقر عدد البنود في النسخة النهائية للمقياس، التي طبقت في الدراسة على 24 بنوداً.

ثالثاً - الإجراءات وجمع البيانات:

وضع المقياسان في استبانة واحدة، وقد تطوع طلاب مقرر سيكولوجية الاتصال لجمع البيانات، حيث اختير المدرسون عشوائياً في كل مدرسة بحسب ساعات الفراغ، واستغرق تعبئة الاستبانة بين 10 إلى 15 دقيقة.

وقد فرغت البيانات بعد جمع الاستبانات، الذي استغرق 20 يوماً. وقد استبعدت بعض الاستبانات غير الكاملة، والتي لم يلتزم أصحابها التعليمات.

رابعاً - التحليل الإحصائي:

أجري التحليل الإحصائي للنتائج باستخراج الدرجات الكلية للمقاييس والمتوسطات بعد تحويل درجات الأسئلة الفردية في المقاييس، والانحراف المعياري، واختبار "ت" (T. test)، ومعاملات ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا لكرونباخ لحساب معاملات الاتساق الداخلي للاختبار، والتحليل العاملي، وحصلت النتائج التالية وفقاً لفروض الدراسة.

1- مستوى قدرات الذكاء الوجداني بشكل عام:

النتائج

كشفت النتائج عن وجود قدرات في الذكاء الوجداني بدرجة مقبولة نسبياً (وفقاً للمقياس) لدى مدرسي وزارة التربية ومدرساتها بدولة الكويت، وفحص مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة، واستخرجت قيمة (ت) والمتوسط العام للانحراف المعياري للعينة ككل، كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2)

القيمة ت للعينة ككل

متوسط	الانحراف	قيمة ت	الدالة
3,28	0,439	12,91	0,000

وتكشف النتائج عن وجود دلالة إحصائية للقيمة التائية، وبمقارنة المتوسط بالدرجة الحيادية للمقياس التي هي (3) يظهر لنا اتجاه الدلالة نحو تحقق الفرض، وأن متوسط القيمة التائية أكبر من الدرجة الحيادية؛ مما يشير إلى أن مهارات الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة مقبولة نسبياً؛ حيث تزيد على المتوسط فقط بـ (0,28) ميلاً نحو الإيجاب.

2 - الفرق بين الجنسين:

مقياس سيكولوجية الاتصال: دلت نتائج اختبار (ت) التي يوضحها جدول (3) على عدم وجود فرق دال على مستوى (0.184) ما بين الذكور والإناث.

جدول (3)

درجات اختبار (ت) لدلالة الفرق بين الجنسين في مقياس سيكولوجية الاتصال

المجموعة	متوسطات	الانحرافات المعيارية	القيمة التائية	مستوى الدلالة
الذكور (ن=126)	3,43	-0,372	-0,647	0,000
الإناث (ن=281)	3,52	-0,307		

وهي نتائج غير متوافقة مع ما توقع في الفرض.

مقياس الذكاء الوجداني: دلت نتائج اختبار (ت)، التي يوضحها جدول (4) أن هناك فرقاً دالاً على مستوى (0,000)، وأن القيمة التائية لهذا الفرق (-0,674)، وبالنظر لمتوسطات المجموعتين يتضح أن الدلالة الإحصائية لصالح الإناث؛ حيث متوسطها (3.43) وبانحراف معياري (0.308) وهو عالٍ إلى حد ما؛ أي: أن الإناث (المدرسات) أكثر قدرة في الذكاء الوجداني، أما الذكور (المدرسون) فبمتوسط (3.40) وبانحراف معياري (0.351) وهو أقل، ويشير إلى أن المدرسين أقل قدرة في الذكاء الوجداني من الإناث.

جدول (4)

درجات اختبار (ت) لدلالة الفرق بين الجنسين على مقياس الذكاء الوجداني

المجموعة	متوسطات	الانحرافات المعيارية	القيمة التائية	مستوى الدلالة
الذكور (ن=126)	3,40	-0,318	-0,647	0,000
الإناث (ن=281)	3,43	-0,318		

وهي نتائج متوافقة مع ما توقع في الفرض.

3 - العلاقة الارتباطية بين مقياس سيكولوجية الاتصال والذكاء الوجداني: صمم مقياساً سيكولوجية الاتصال والذكاء الوجداني على افتراض واحد، وهو الاشتقاق أو وفق نظرية الذكاء الوجداني، ومن هناك يمكننا أن نتوقع أحد مؤشرات الصدق في العلاقة الارتباطية بين المقياسين، وقد أظهرت لنا معاملات ارتباط بيرسون بين المقياسين وجود علاقة إيجابية - كما افترضنا - وذات دلالة إحصائية (0.618) عند مستوى (0.000).

وتأتي هذه النتيجة في اتجاه إثبات الفرض، كما هي شكل من أشكال الصدق التلازمي للمقياسين في الوقت نفسه.

4 - مكونات مقياس سيكولوجية الاتصال وأفرعه الأربعة: يأتي هذا الفرض في سياق فحص صدق التكوين، وللتحقق من ذلك أُجري التحليل العاملي لأفرع الاختبار، وحصل على جدول مصفوفة العوامل المستخرجة وتشبعاتها، وذلك بإجراء A Principal Components Analysis - Varimax Rotation حيث أظهرت eigenvalues ثمانية عوامل أعلى من واحد صحيح (1) وبتباين كلي 54,34%.

جدول (5)
مصفوفة معاملات الارتباط للعوامل المستخرجة لمقياس سيكولوجية الاتصال

تشبعات العامل				رقم البند
الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
0,74				36
0,71				37
0,58				2
0,56				24
0,54				18
0,54				32
0,47				12
0,45				14
0,42				30
0,35 –				33
	0,68			10
	0,64			16
	0,61			6
	0,58			28
	0,55			26
	0,51			22
	0,46			20
	0,65			9
	0,62			8
	0,61			35
	0,57			7
	0,49–			34
	0,48			13
	0,47			17
	0,35			31
	0,30			11
0,57				23
0,57				27
0,56				4
0,54				1
0,54				5
%6,63	%9,21	%11,16	%13,18	النسبة المئوية للتباين
%40,40				التباين الكلي

وبالنظر للرسم البياني " Plot " للعوامل يتضح من خلاله، أنه يسير في أربعة انحدارات رئيسية؛ مما حدا بالباحث إلى إجراء التحليل العاملي وفقاً لها، بعد استبعاد خمسة بنود كانت تشبعاتها ضعيفة جداً (3-15-21-29-25). ووفقاً لما اقترحه الرسم البياني من أجل تحديد الأفرع المتضمنة والمتوقعة (الأبعاد الأربعة)، ووفقاً للدراسات السابقة والنموذج المقترح من الباحث بهذا الشأن، حيث كشفت مصفوفة العوامل المستخرجة أن هناك أربعة عوامل حصلت على أكثر من واحد صحيح، وبتباين كلي 40,40%، وبتشبعات اعتمدت للتي تزيد على (3,0). انظر جدول (5).

يتضح من جدول (5) مصفوفة العوامل أن هناك أربعة عوامل؛ الأول بنسبة تباين 13,18%، ويشترك ببنوده ثلاثة عوامل (فروع)، لكل منها ثلاثة بنود، والرابع بند واحد، وعامل تنظيم التفكير يحوز على أعلى التشبعات ببنوده الثلاثة؛ حيث سمي العامل الأول به.

ثم يأتي العامل الثاني بنسبة تباين 11,16%، ليتقاسم بنوده كل من، فرع إدارة العاطفة والانفعال بخمسة بنود، وعامل تنمية المشاعر بثلاثة بنود، وهي الأعلى من حيث التشبع، لذا سمي العامل بها.

ثم يأتي العامل الثالث بنسبة تباين 9,21%، متشعباً بأربعة بنود من فرع تنظيم التفكير وأعلاها، حيث سمي العامل به، ثم بقية البنود، وهي خمسة من الأفرع الأخرى.

أما العامل الرابع فنسبة تباينه 6,63%، وقد جاء متشعباً بثلاثة بنود وأعلاها فرع الوعي بالذات، ثم ببنيين من بقية الأفرع.

ومن هنا يتضح أن فرع إدارة العاطفة – على الرغم من أنه اشترك بأربعة بنود في العامل الثاني – لم تكن بنوده بتشبعات أعلى من فرع تنمية المشاعر، لذا لم يحظ بتمثيل كاف، وبالمقابل فرع تنظيم التفكير كان أكثر قوة في تشبعات بنوده حيث استحوذ على عاملين؛ الأول والثالث، وعلى الرغم من أن بنوده كانت مشتتة فإنه أعلى بنود في العاملين، ثم ببنيين لإدارة المشاعر.

وهي نتيجة – بشكل عام – مقبولة نسبياً، وتأتي مدعمة لصدق الاختبار في تضمنه بتشبعات "عوامله" بالأفرع المفترضة، ومطمئنة علمياً على الرغم من توزع بعض البنود.

ثبات المقياس:

لدرجات الثبات أكثر من مفهوم، منها أن تكون هناك علاقة قانونية بين وحدات الاختبار أو بنوده، وإن ذلك مؤشر على الاتساق الداخلي للاختبار، وهذا يعني أن معامل ثبات الاختبار سوف يتوقف على العلاقة أو الارتباط بين كل وحدة من وحداته (الارتباطات البينية)، كما يتوقف أيضاً على ارتباط كل وحدة بالاختبار ككل؛ أي إن تماسك الاختبار أو تناسق بنائه يدل على ثبات درجاته، بل يمكن أن نحسب معامل الثبات من هذه العلاقة القانونية بين وحدات الاختبار (سعد عبد الرحمن، 1983)، وعليه فقد حسب ثبات الاختبار عن طريق استخراج قيمة ألفا كرونباخ "الاتساق الداخلي بين مكوناته"، وحسبت درجة الارتباطات الداخلية بين كل بند من بنوده والدرجة الكلية لمقياس الاتصال باستخراج معامل ألفا Alpha لـ 32 بنداً، التي بلغت (0,78) وهي عالية، وتعبر عن درجة من الاتساق والترابط الداخلي، وهو يقيس شيئاً واحداً في مجمل مكوناته أو بنوده.

كما جاءت نتائج التجزئة النصفية للمقياس Split-Half (0,80) بعد تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون Spearman-Brown، ويدعو النظر في هذه الدرجة إلى الاطمئنان على ثبات الأداة في قدرتها على قياس ما أعد لقياسه.

صدق المقياس:

استخدمت أكثر من طريقة للتحقق من صدق المقياس:

صدق المحكمين: عرضت بنود مقياس الاتصال على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس بكلية التربية الأساسية، وذلك من أجل تحديد مدى ارتباط البنود بالعامل المفترض قياسه، وبناء على ما اقترحه المحكمون عدلت بنود وألغيت أخرى، وحسّن المقياس من حيث صدق مضمونه واتساق بنوده، واحتفظ بالبنود ذات الاتفاق العالي بين جميع المحكمين.

التجانس الداخلي:

وذلك لمعرفة مدى ارتباط الأفرع الأربعة (مقياس سيكولوجية الاتصال) مع المقياس ككل. حيث حسبت معاملات الارتباط الخطية المستقيمة "Pearson" بين الأفرع والمقياس ككل.

جدول (6)
معاملات الارتباط الخطية Pearson بين أفرع مقياس سيكولوجية الاتصال الأربعة والمقياس ككل

العامل	معامل الارتباط
تنظيم التفكير	0.68**
الوعي بالذات	0.79**
إدارة العاطفة والانفعال	0.70**
تنمية المشاعر	0.55**

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يوضح الجدول (6) الارتباطات الإيجابية الدالة إحصائياً عند مستوى (0,01) بين الأفرع الأربعة من ناحية وعلاقتها بالمقياس ككل من ناحية ثانية، وهو يشير إلى تجانس الأداة بشكل عام، وانتماء تلك الأفرع إلى مقياس واحد.

كما جاءت معظم ارتباطات الأفرع بعضها مع بعض إيجابية وذات دلالة إحصائية، عدا علاقة عامل تنمية المشاعر بعامل إدارة العاطفة والانفعال، ويوضح جدول (7) هذه العلاقات.

جدول (7)
معاملات الارتباط الخطية Pearson بين أفرع مقياس سيكولوجية الاتصال الأربعة

الأفرع	تنظيم التفكير	الوعي بالذات	إدارة العاطفة	تنمية المشاعر
تنظيم التفكير	—	0,30**	0,36**	0,68**
الوعي بالذات	—	—	0,50**	0,23**
إدارة العاطفة	—	—	—	0,06
تنمية المشاعر	—	—	—	—

(**) دالة عند مستوى (0,00)

صدق التكوين:

فحصت مكونات المقياس الأربعة، وحللت وفق نظرية التحليل العاملي، كما تؤكد من أبعاده الأربعة المفترضة من قبل الباحث، فيما سبق تقديمه.

الاتساق الداخلي للاختبار:

أعيد قياس معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس (بعد استبعاد البند)، وكل بند منها على حدة، وذلك من خلال استخراج معاملات ألفا كرونباخ، واتضح أن جميعها دال إحصائياً، وهي بين (0,63 – 0,72)، وهذا ما يوضحه جدول (8).

جدول (8)
درجة معاملات الارتباط ألفا Alpha بين كل بند ومقياس
سيكولوجية الاتصال ككل

رقم السؤال	درجة ألفا Alpha	رقم السؤال	درجة ألفا Alpha
1	0,68	17	0,70
2	0,68	18	0,66
3	0,69	19	0,66
4	0,67	20	0,67
5	0,69	21	0,67
6	0,67	22	0,66
7	0,66	23	0,67
8	0,67	24	0,67
9	0,67	25	0,67
10	0,68	26	0,69
11	0,66	27	0,66
12	0,68	28	0,71
13	0,67	29	0,70
14	0,66	30	0,67
15	0,68	31	0,66
16	0,65	32	0,66

وأعيد قياس معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس (بعد استبعاد أحد أفرعه الأربعة) ومعامل ألفا Alpha؛ أي تحديد درجة الاتساق الداخلي بين المقياس ككل والأفرع، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (9)
درجة معاملات الارتباط ألفا Alpha
بين كل فرع والمقياس ككل

العامل	درجة Alpha (في حال استبعاد العامل)
تنظيم التفكير	0,54
الوعي بالذات	0,64
إدارة العاطفة والانفعال	0,53
تنمية المشاعر	0,63

ويتضح من الجدول (9) أن درجات جميع الأفرع مقبولة نوعاً ما، وأن أقل عامل معامل Alpha 0,53، وهي مقبولة علمياً، وأن الدرجة الكلية للمقياس في علاقة الأفرع بعضها مع بعض هي 0,61، وتعتبر عالية وذات دلالة إحصائية للارتباطات القوية بين مكونات المقياس.

5 - وفقاً للفرض الخامس: فحص صدق التكوين لمقياس الذكاء الوجداني، وذلك من خلال إجراء التحليل العاملي لأفرع الاختبار، وحصل على جدول مصفوفة العوامل المستخرجة وتشبعاتها وذلك بإجراء A Principal Components Analysis Varimax Rotation -؛ حيث أظهرت eigenvalues أحد عشر عاملاً، بتباين كلي 58,24%.

وبالنظر للرسم البياني " Plot " للعوامل، يتضح من خلاله أنه يسير في أربعة انحدرات رئيسية؛ مما حدا بالباحث إلى إجراء التحليل العاملي وفقاً لها، بعد استبعاد خمسة عشر بنداً كانت تشبعاتها ضعيفة.

ووفقاً لما اقترحه الرسم البياني من أجل تحديد الأفرع المتضمنة والمتوقعة (الأفرع الأربعة) ووفقاً للدراسات السابقة ونظرية الذكاء الوجداني، ونموذج "سالوفي وماير" بهذا الشأن، كشفت مصفوفة العوامل المستخرجة أن هناك أربعة عوامل حصلت على أكثر من واحد صحيح، وبتباين كلي 44,16%، بتشبعات اعتمادها للتي تزيد على (0,3). انظر جدول (10).

جدول (10)
مصفوفة معاملات الارتباط للعوامل المستخرجة لمقياس الذكاء الوجداني

تشبعات العامل				رقم البند
الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
0,67				35
0,64				31
0,62				34
0,60				13
0,55				20
0,54				25
0,52				23
0,50				39
0,50				19
	0,69			22
	0,66			21
	0,66			18
	0,64			16
	0,49			32
	0,49—			11
	0,45			27
	0,43			30
	0,69			4
	0,69			10
	0,53			5
	0,48			36
0,66				8
0,61				7
0,44				1
%6,63	%9,21	%11,16	%13,18	النسبة المئوية للتباين
%16,44				التباين الكلي

يتضح من جدول (10) مصفوفة العوامل أن هناك أربعة عوامل (أقرع)، نسبة تباين العامل الأول 16,45%، وقد عُرف بعامل المعرفة والتعرف الوجداني وفقاً للتشبعات أعلى البنود، حيث تضمن ثلاثة بنود لفرع المعرفة الوجدانية، كما احتوى العامل الأول على ستة بنود أخرى من فرع الإدارة العاطفية، وهو ما يترك تساؤلات

عدة في هذا الشأن بحاجة إلى الفهم والتفسير، وذلك لعدم اشتراك بنود هذا الفرع مع أي فرع آخر في أي عامل.

ثم يأتي العامل الثاني بنسبة تباين 11,94%، حيث عُرف بعامل الفهم الوجداني فقد احتوى على جميع بنود هذا العامل، كما أنها أعلى التشبعات فيه، ولم يشترك معها إلا بندان آخران، بند من فرع المعرفة الوجدانية وبند من الاستخدام والتسهيل العاطفي.

ثم يأتي العامل الثالث بنسبة تباين 8,82%، متشبعاً بثلاثة بنود من عامل الإدارة العاطفية وأعلىها تشبعاً، ولم يشترك معها إلا بند واحد من المعرفة الوجدانية.

أما العامل الرابع فنسبة تباينه 7,15%، وقد جاء متشبعاً بثلاثة بنود وأعلىها، وهو عامل الاستخدام والتسهيل العاطفي فقط.

وهذه النتيجة مدعمة لصدق التكوين، بما عكسه من عوامل مفترضة وفق النظرية ونموذج "سالوفي وماير" في الذكاء الوجداني، ومطمئنة علمياً.

ثبات المقياس:

تحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بحساب درجة الارتباطات الداخلية بين كل بند من بنوده والدرجة الكلية للاختبار، وباستخراج معامل ألفا Alpha لـ 24 بنداً، بلغت (0,79)، وهي عالية، وتعبّر عن درجة من الاتساق والترابط الداخلي، وهو يقيس شيئاً واحداً في مجمل مكوناته أو بنوده.

كما جاءت نتائج التجزئة النصفية للمقياس Split-Half (0,80) بعد تصحيح الطول بمعادلة "سبيرمان براون" Spearman-Brown، وهي درجة تدعو أيضاً للاطمئنان.

صدق مقياس الذكاء الوجداني:

صدق المحكمين:

عرضت بنود المقياس على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس بكلية التربية الأساسية، وفق إجراءات مقياس سيكولوجية الاتصال، وطبقت البنود التي حازت على موافقة معظم المحكمين.

التجانس الداخلي: "المعرفة والتعبير الوجداني - الفهم العاطفي - إدارة المشاعر - الاستخدام والتوظيف العقلي للمشاعر" لمعرفة مدى ارتباط الأفرع

الأربعة مع المقياس ككل؛ حيث حسبت معاملات الارتباط الخطية المستقيمة "Pearson" بين الأفرع والمقياس ككل وهي كما يبينها الجدول التالي.

جدول (11)

معاملات الارتباط الخطية Pearson بين أفرع المقياس الأربعة والمقياس ككل

معامل الارتباط	العامل
0,83**	التعرف الوجداني
0,38**	الفهم العاطفي
0,91**	إدارة المشاعر
0,35**	الاستخدام والتوظيف العقلي للمشاعر

(** دالة عند مستوى 0,01)

يوضح الجدول (11) الارتباطات الإيجابية الدالة إحصائياً عند مستوى (0,000) بين الأفرع الأربعة من ناحية، وعلاقتها بالمقياس ككل من ناحية ثانية، وهو يشير إلى تجانس الأداة بشكل عام وانتماء تلك الأفرع إلى مقياس واحد. كما جاءت معظم ارتباطات الأفرع بعضها مع بعض إيجابية وذات دلالة إحصائية، عدا علاقة عامل الاستخدام والتوظيف العقلي للمشاعر بكل من عاملي إدارة العاطفة والانفعال والمعرفة والتعرف الوجداني، ويوضح جدول (12) هذه العلاقات.

جدول (12)

معاملات الارتباط الخطية Pearson بين أفرع مقياس الذكاء الوجداني الأربعة

الأفرع	المعرفة الوجدانية	الفهم العاطفي	إدارة المشاعر	الاستخدام والتوظيف العقلي
المعرفة الوجدانية	—	0,13**	0,75**	0,03**
الفهم العاطفي	—	—	0,10**	0,40**
إدارة المشاعر	—	—	—	0,07
الاستخدام والتوظيف العقلي	—	—	—	—

(** دالة عند مستوى 0,01)

صدق التكوين:

فحصت مكونات المقياس الأربعة وحللت مكوناته وفق نظرية التحليل العاملي، كما تؤكد من فروع الأربعة المفترضة من قبل الباحث، فيما سبق تقديمه.

الاتساق الداخلي للاختبار:

أعيد قياس معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس (بعد استبعاد البند) للبند المستخدمة وعددها 24 بنداً، وكل بند منها على حدة، وذلك من خلال استخراج معاملات الارتباط بين كل بند If Item Deleted والمقياس ككل، ويتضح أن جميعها كان دالاً إحصائياً، وهو ما يوضحه جدول (13).

جدول (13)

درجة معاملات الارتباط Alpha لـ 24 بنداً لمقياس الذكاء الوجداني

رقم السؤال	درجة ألفا Alpha	رقم السؤال	درجة ألفا Alpha
10	0,77	21	0,79
20	0,77	19	0,78
7	0,79	25	0,77
8	0,78	30	0,79
11	0,79	36	0,77
4	0,76	34	0,77
5	0,76	39	0,68
1	0,79	32	0,79
13	0,77	31	0,77
16	0,78	35	0,77
22	0,78	27	0,79
23	0,77	18	0,68

جاءت جميع معاملات Alpha عالية ما بين (0,076 - 0,079) عدا بندين (0,68)، وكان معامل ألفا للمقياس ككل (0,79)؛ مما يعني درجة عالية من الارتباط الداخلي والاتساق.

كما أعيد قياس معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس (بعد استبعاد

أحد فروع (الأربعة) ومعامل ألفا Alpha؛ أي تحديد درجة الاتساق الداخلي بين المقياس ككل والأفرع، كما يوضحها جدول (14):

جدول (14)
درجة معاملات الارتباط ألفا Alpha بين كل فرع والمقياس ككل

العامل	درجة Alpha (في حال استبعد العامل)
التعرف الوجداني	0,35
الفهم العاطفي	0,58
إدارة المشاعر	0,35
الاستخدام والتوظيف العقلي للمشاعر	0,64

ويتضح من الجدول (14) أن درجات جميع الأفرع مقبولة نوعاً ما، وأن أقل معامل Alpha 0,35 لعاملي التعرف الوجداني وإدارة المشاعر، وهي مقبولة، وأن الدرجة الكلية للمقياس في علاقة الأفرع بعضها مع بعض هي 0,58، وتعتبر عالية نسبياً وذات دلالة إحصائية للارتباطات القوية بين مكونات المقياس.

تفسير النتائج

تأتي الدراسة محاولة من الباحث لمعرفة مستوى مدرسي وزارة التربية في الذكاء الوجداني، ولإيجاد مقياس في مجال التدريس، إضافة إلى مقياس في مهارات سيكولوجية الاتصال وفق نظرية الذكاء الوجداني، ونموذج الباحث في ذلك، وقد جاءت النتائج وفقاً للفروض على النحو التالي:

الفرض الأول:

كشفت لنا النتائج عن وجود قدرات في الذكاء الوجداني مقبولة نسبياً (وفقاً للمقياس) لدى مدرسي وزارة التربية ومدرساتها بدولة الكويت. وأن هناك دلالة إحصائية للقيمة التائية، وبمقارنة المتوسط بالدرجة الحادية للمقياس التي هي (3)، يظهر لنا اتجاه الدلالة نحو تأكيد الفرض. وأن متوسط القيمة التائية أكبر من الدرجة الحادية؛ مما يشير إلى أن قدرات الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة مقبولة نسبياً حيث تزيد على المتوسط بـ (0,28) فقط ميلاً نحو الإيجاب.

وعلى الرغم من هذا المستوى المقبول فإنه يعرب عن افتقار المعلمين إلى ثقافة الذكاء الوجداني؛ وذلك للمستويات المنخفضة التي حصلوا عليها، فقد تجاوز الدرجة الحيادية للمقياس بـ (0,28) فقط، وهو متوسط ضعيف جداً، خاصة إذا نظرنا إلى مستوى القبول ما بين (3-4). وهي نتيجة متوقعة في ضوء الدراسات السابقة المشابهة؛ فقد كشف لنا كل من (Kaufhold, John A. Johnson, Lori R, 2005) بدراستهما عن مهارات الذكاء الوجداني والمشكلات المحتملة لدى المعلمين بالمدارس الابتدائية، أن معلمي المدارس الابتدائية ليس لديهم وعي بأي مهارات شخصية "مدعمة" للذكاء العاطفي، وأن المعلمين الحاصلين على درجة الماجستير والمعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس يتفوقون في مستوى إدراكهم بالمهارات الشخصية للذكاء العاطفي. جاء ذلك في دراستهما لفحص مدى مستوى تأهيل المدرسين المبتدئين وذلك من أجل برامج التأهيل التدريبي.

وهي نتيجة أيضاً مشابهة لدراسة ماليزية، قامت بها Maria Chong (Abdullah, 2004) لبحث المعدل الإجمالي للذكاء الوجداني والعلاقة بين معدل الذكاء الوجداني، تجاه مهام مدرسية محددة والإنجاز الأكاديمي. حيث أظهرت النتائج انخفاضاً ملحوظاً لمعدل مستوى الذكاء الوجداني لدى المفحوصين.

ودراسة (Chris and Elizabeth, 2004) حول مستوى تأهيل المدرسين المبتدئين؛ وذلك من أجل برامج التأهيل التدريبي، وقد كشفت نتائجها عن حاجة المعلمين إلى ثقافة الذكاء الوجداني وذلك للمستويات المنخفضة التي حصلوا عليها. وما توصل إليه مجلس مديري ولاية أونتريو (OPC) بدراسته المتخصصة حول القيادة المدرسية، التي هدف منها إلى تحديد الذكاء الوجداني والكفاءة الاجتماعية الضرورية لمديري المدارس (المديرين ووكلاء المديرين) بأن نصح مجلس الإدارة - ونتيجة لانخفاض مستوى مدرسيه وقياداته - بأهمية الالتفات إلى استخدام أدوات التقييم القياسية للذكاء العاطفي التي تعتمد برامج التطوير المهني، باعتبار ذلك جزءاً من عملية تقييم مديري المدارس قبل الشروع في تعيينهم، وكذا في عملية التخطيط والترقيات.

وأكدت أن "الذكاء الوجداني يعد مؤشراً مهماً على نجاح الإدارة المدرسية، إلا أن بعض الأبعاد والمعايير تكون مؤشراً أفضل من غيرها، كالوعي الذاتي بالانفعال (أي القدرة على تمييز وفهم مشاعر المرء وانفعالاته الذاتية)، والتحقيق الذاتي (القدرة على تحديد القدرات والمهارات المحتملة لدى الفرد بهدف تطويرها)، والتقمص

العاطفي (أي القدرة على إدراك مشاعر الآخرين وفهمها وتقييمها)، العلاقات المشتركة (القدرة على إقامة علاقات مشتركة مع الآخرين والحفاظ على هذه العلاقات)، والمرونة (القدرة على إحداث التوافق مع الانفعالات والأفكار والسلوكيات الخاصة بالمواقف والظروف المتغيرة)، وحل المشكلات (القدرة على تحديد المشكلة وتعرفها وافترض الحلول المناسبة لها)، وضبط الاندفاع (القدرة على مقاومة السلوك العاطفي أو تأخيرها) (Maria Chong Abdullah, 2004).

ومن هنا تفتح هذه النظرية أفقاً واسعاً من الاهتمام والاستخدام في الميدان التربوي من أجل تطوير ورفع مستوى وعي القائمين على العملية التدريسية بأهمية تفعيل قدراتهم الوجدانية والاتصالية، وتوظيف كل ذلك في ميدان المدرسة ومناخها.

الفرض الثاني:

لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفق اختبار (ت) Test بين الجنسين على مقياس مهارات الاتصال. وهي نتيجة غير مؤكدة للفرض، الذي توقع علاقة دالة على اعتبار أن المقياس يستمد بناءه الداخلي في مضمونه النظري وفق نظرية الذكاء الوجداني، وذلك لعدم وجود أي دراسات سابقة في هذا المجال يمكن الاستفادة منها في توجيه تنبؤاتنا، على الرغم من أن نموذجنا الاتصالي الذي كان التنبؤ وفقاً له، يختلف في بعض مكوناته عن نموذج سالوفي وماير في الذكاء الوجداني. لكن هذه النتيجة تتفق جزئياً مع نتيجته "محمد عباس المغربي" و"جليلة عبد المنعم مرسى"، التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي المقدر باستخدام مهارات التواصل غير اللفظي (التعبير، الحساسية، والضبط الانفعالي) وفي الحساسية الاجتماعية.

أما بالنسبة لمقياس الذكاء الوجداني في مجال التدريس فقد تأكد الفرض؛ حيث أشارت نتائج تحليل (ت) Test إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، وكان متوسط درجات الإناث (3.52) بانحراف معياري (0.307)، وهو عالٍ إلى حد ما؛ أي أن الإناث (المدرسات) أكثر قدرة في الذكاء الوجداني من الذكور (المدرسين)، الذين جاءت متوسطاتهم (3.43)، بانحراف معياري (0.372)، وهو أقل ويشير إلى أقل قدرة من الإناث.

وهذه نتيجة متوافقة مع ما جاء به رصيد الدراسات السابقة في ذلك (عثمان الخضر: 2004)؛ (طالب الهنائي: 2002) (Mayer et al., 2000; Maria Chong, 2002).

(Mayer et al, 2000) بأن هناك علاقة دالة بين النوع ومعدل الذكاء الوجداني، وأن الإناث والذكور يحققون معدلات الأداء نفسها في معظم الاختبارات العقلية المرتبطة بالذكاء، ولكن هناك بعض الفروق المعتادة في نماذج المجموعتين خاصة فيما يتعلق بأداء المهام ذات الصلة بهذه القدرات. وحقيقة أن المرأة تملك قدرة أعلى على إدراك المشاعر مقارنة بالرجل، وقد تأكدت من قبل من خلال اختبارات الإدراك غير اللفظي مثل نموذج الحساسية غير اللفظية (PON) (Goleman, 1998). وهناك سبب آخر يؤدي إلى ارتفاع معدل الذكاء الوجداني لدى الإناث مقارنة بالذكور، يتمثل في حقيقة أن الإناث يتلقين قدرًا أكبر من المعرفة الوجدانية من الأبوين مقارنة بالذكور، وهو ما يجعلهن أكثر كفاءة وجدانية (Schilling, 1996).

من جانب آخر إذا أخذت النتائج الحالية في الحسبان فمن المحتمل أن يحتاج كثير من المدرسين - وخاصة المبتدئين الذكور - إلى التدريب والفهم العميق لإدارة المواقف التدريسية العاطفية مثلما تفعل المدرسات الإناث. ولربما يكون هذا ما يوجب معالجة دورات تعليم المدرسين قبل الخدمة بشكل أكثر وضوحاً لمفهوم الذكاء الوجداني وتطوره وإدارته في مواقف التدريس الشائعة.

إن الاستكشاف عن مفهوم الذكاء الوجداني يرتبط بشكل مباشر بفهم التدريس وبالداقية وبالتعليم الذاتي الموجه. والمعلومات التي يمكن استخلاصها من هذه الدراسة يجب أن تساعد النقاش حول الذكاء الوجداني لكي يتحرك من مجال أكثر اتساعاً، وفهم المجالات والمساحات التي تتطلب فهماً أعمق وأوسع من المدرس للبيئة السلوكية، والموقف الوجداني ليس بالنسبة للموقف التعليمي فقط وإنما التربوي والإداري أيضاً، من وجهة نظر الضبط على الأقل.

ومن المطلوب توظيف مزيد من البحث مع كل من المدرسين قبل الخدمة وفي أثنائها من أجل رفع مستوى الأداء التربوي، وهنا نؤكد الجانب التربوي حيث يعتقد أن مساحة النشاط والاهتمام في مجال التعليم أكبر منها في مجال العملية التربوية، وهذا له آثار جد سلبية في المستقبل على الجيل من الناحيتين التربوية والتعليمية التحصيلية.

الفرض الثالث:

دعم الفرض الخاص بالعلاقة الارتباطية المتوقعة بين مقياس الذكاء الوجداني

ومقياس مهارات الاتصال، وقد أظهر لنا معامل الارتباط بيرسون ذلك بدلالة $(r=0,618)$ عند مستوى $(0,000)$ ، وهي نتيجة متوقعة في إطار ما سبق أن أشرنا إليه، حيث مقياس مهارات الاتصال قد بني مضمونه وإطاره النظري في النموذج Model الذي تبناه الباحث مستمداً من نظرية الذكاء الوجداني. وإن الخلفية البنائية لكلا المقياسين متشابهة، وعليه توقعاتنا في العلاقة الارتباطية تعد تأكيداً إمبيريقياً لصدق مقياس مهارات الاتصال، وشكلاً من الصدق التلازمي.

وهو دعم أيضاً لما ذهبنا إليه في تبني نموذجنا الاتصالي (Model) من نظرية الذكاء الوجداني، وفيما رأيناه من علاقة تدعمها العديد من الدراسات النفسية؛ حيث يعتقد أن الكفاءات الانفعالية جد مهمة بالنسبة للتفاعل الاجتماعي؛ نظراً لأنها تخدم الوظائف الاجتماعية والاتصال في التفاعل حيث تنقل المعلومات حول المشاعر والأفكار بين الناس، كما تقوم على التنسيق بين مختلف التوجهات الاجتماعية.

والقدرة على إدارة المشاعر هي الإسهام في التفاعلات الاجتماعية التلقائية والانسيابية والدافئة للحد الذي يسمح لها بتعزيز المشاعر الإيجابية، وكسب الصراع والتوتر، وتسهيل الوظائف التنفيذية، وكذلك التركيز المرن للانتباه. وهذا المنطق يتفق مع الأبحاث التي وجدت علاقات بين الاجتماعية والوجدانية الإيجابية. (Argyle and Lu, 1990; Furr and Funder, 1998).

وقد وجد ماير وسالوفي وكاريوسو روابط إيجابية بين القدرة على إدارة الانفعالات ونوعية أو طبيعة العلاقات الاجتماعية (Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test, 2002) في دراستين منفصلتين؛ الأولى ارتبطت بالقدرة على إدارة الانفعال بشكل إيجابي بنوعية العلاقات المشتركة مع الأصدقاء، والدراسة الثانية ارتبطت بشكل إيجابي بنوعية العلاقات المدركة مع الأفراد من الجنس الآخر. كما ارتبطت النتائج بشكل إيجابي بالنجاح المدرك في إدارة الانطباع للعلاقات الاجتماعية مع الأفراد من الجنس الآخر.

ويرى مايور وسالوفي أن الذكاء الوجداني - وخاصة عنصر القدرة على إدارة الانفعالات - مرتبط بنوعية التفاعلات الاجتماعية اليومية من خلال:

أولاً - القدرة على تنظيم الانفعالات: يحتمل أن تؤثر على كفاءة الانفعالات، وعلى التفاعلات والعلاقات الاجتماعية؛ حيث نستدل على طبيعة انفعالات الآخرين

من خلال فهم أسباب انفعالاتهم، ونستخدم انفعالات الآخرين كمسبب لانفعالاتنا الشخصية. (Hatfield et al., 1994).

ثانياً: قد تؤثر القدرة على إدارة الانفعالات على دافعية الناس وحافزيتهم وتوقعاتهم للعلاقات الاجتماعية المشتركة. (Cunningham, 1988)، كما تؤثر على تطبيقهم لاستراتيجيات التفاعل الفعالة (Furr and Funder, 1998; Langston and Cantor, 1989).

ثالثاً: قد تسهم القدرة على إدارة الانفعالات في الانتباه بشكل أيسر، مما يهيئ الاتصالات المرنة السلسلة بين الناس. في حين يمكن للتأثرات السلبية أن تؤدي إلى الانتباه فقط إلى النفس؛ أي ينصب اهتمام الفرد على ذاته دون غيره، وهو ما يؤدي إلى الانطوائية (Greenberg, 1987; and Pyszczynski, 1987).

رابعاً: تسهم القدرة على إدارة الانفعالات في تسهيل الوظائف التنفيذية المرتبطة بتنسيق المهارات البينية المشتركة اللازمة للسلوك الاجتماعي. ويتضح ذلك عندما يؤدي القلق الاجتماعي إلى تقويض الروابط المشتركة بين الأفراد داخل المجتمع؛ مما يؤدي إلى تقييد السلوكيات الاجتماعية. وعموماً، فإن القدرة على تنظيم انفعالات الفرد وترتيبها يرتبط بالقدرة على ضبط النفس، ويشمل ذلك ضبط السلوك الانفعالي أو التحكم فيه. (Baumeister et al., 1994).

والقدرة على إدراك الانفعالات واستخدامها وفهمها من شأنه أن يؤثر على نوعية التفاعلات الاجتماعية أو طبيعتها بشكل غير مباشر. فمثلاً، فهم آليات الانفعالات قد يساعد الفرد على توقع استجاباته الشخصية واستجابات الآخرين تجاه مواقف مختلفة، ومن ثم يستطيع إدارة الانفعالات والمشاعر ذات الصلة بفعالية خلال المواقف المتوترة. وعليه لا يكون لاستخدام الانفعالات الخاصة أو العامة وإدراكها وفهمها تأثير يذكر على نوعية العلاقات الاجتماعية. وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن الناس يستخدمون المزيد من المهارات المختلفة عند الاتصال والتفاعل مع الآخرين. ومن ثم فكل مهارة مستخدمة تؤثر بقدر طفيف جداً على عملية الاتصال ومن ثم التوافق الاجتماعي.

الفرض الرابع:

يأتي هذا الفرض في إطار التحقق السيكمي من مقياس مهارات الاتصال وعلى وجه التحديد مدى صدقه وثباته.

مؤشرات الثبات: حيث كشفت لنا نتائج الدراسة على مستوى ثبات المقياس ككل، عن درجة عالية من الاتساق الداخلي لبنوده؛ أي أن هناك ترابطاً داخلياً عالياً بين مكوناته، وهي البنود باعتبارها أصغر وحدات تلك المكونات؛ مما يعني أنه يقاس شيئاً واحداً في مجمل بنوده. كما أكدت نتائج التجزئة النصفية للمقياس Split-Half ذلك؛ مما يدعو إلى الاطمئنان لثبات الأداة في قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه. هذا ودعم التجانس صدق مقياس مهارات الاتصال؛ حيث قدمت لنا معاملات الارتباط الخطية المستقيمة "Pearson" بين الأفرع والمقياس ككل ارتباطات إيجابية ودالة إحصائية بين الأفرع الأربعة من ناحية وعلاقتها بالمقياس ككل من ناحية ثانية، كما جاءت معظم ارتباطات الأفرع بعضها مع بعض إيجابية وذات دلالة إحصائية، عدا علاقة عامل تنمية المشاعر بعامل إدارة العاطفة والانفعال، وهو ما يشير إلى تجانس للأداة بشكل عام، ودرجة من التجانس بين مكوناته من أصغر الوحدات، وهي البنود، إلى أفرعه الأربعة، وشقي المقياس السلبي والإيجابي، وهو ما يعني أنها تنتمي إلى مقياس واحد.

وهو شكل من أشكال الصدق المعتمد على التجانس الداخلي للمكونات، هذا إذا ما أضفنا صدق المحكمين، الذي لجأ إليه الباحث في بداية محاولته البحثية، حيث يضيف معنى لهذا التجانس في المكونات وفق تقدير المحكمين وتحديدهم لهذا الشيء المقيس.

مؤشرات الصدق: في محاولة الباحث للحصول على صدق التكوين فحصت مكونات المقياس الأربعة وحلت وفق نظرية التحليل العاملي، وكشفت نتائج التحليل عن الأفرع الأربعة المفترضة من قبل الباحث، وإن لم يحظ فرع إدارة العاطفة بالتمثيل الكافي على الرغم من اشتراكه بأربعة بنود في العامل الثاني، لكن بنوده لم تكن بتشبعات عالية، وبالمقابل فرع تنظيم التفكير كان أكثر قوة في تشبعات بنوده حيث استحوذ على عاملين: الأول والثالث.

وهي نتيجة - بشكل عام - مقبولة نسبياً ومدعمة لصدق المقياس فيما يتضمنه من مكونات (Model) مفترضة فيه، ومطمئنة علمياً، وإضافة مهمة لمؤشرات الصدق للمقياس والإطار النظري الذي يعتمد عليه. وأعزو سبب عدم تمثيل فرع إدارة العاطفة بعامل مستقل وحضوره مشتركاً مع العامل الثاني "تنمية المشاعر"، إلى التشابه الكبير بين الفرعين، في تعلقهما بالمشاعر، وإن مفهوم

العاطفة ربما ليس بدرجة من الوضوح كمفهوم مرتبط بالمشاعر الإيجابية لدى المفحوصين، وكذلك الانفعال كمفهوم وارتباطه بالمشاعر السلبية. كذلك الأمر في مفهوم الإدارة والتنمية، فالبعض ربما يرى أن الإدارة جزء من التنمية أو أن التنمية شيء من الإدارة، وهو ما يشير إليه اشتراك بنود كلا الفرعين في عامل واحد مستقل ودون اشتراك أي بند آخر من الأفرع الأخرى معهما.

هذا، ولا أستبعد الفصل والتمييز بين المفهومين، وما جاء في الإطار النظري في النموذج المقترح (Model) هو فصل على مستوى التنظير الفكري والعلمي وليس بالضرورة أن يكون واضحاً على مستوى الواقع التطبيقي والعملية، خاصة في حالة عدم وضوح المفهومين، كما سبق شرحه، وفي ظل انخفاض مستوى المفحوصين أصلاً في النواحي الوجدانية، وبالتحديد نظرية الذكاء الوجداني، كما أظهرت النتائج.

الفرض الخامس:

جاء في هذا الفرض أن هناك أربعة مكونات فرعية يمكن أن يقوم عليها المقياس وفقاً للنظرية، وعليه تقوم توقعاتنا لتطابق مخرجات التطبيق مع الافتراضات النظرية، كجزء من التحقق السيكمومتري من مدى صدق مقياس الذكاء الوجداني، وقد أظهر لنا التحليل العاملي نتائج إيجابية في ذلك مؤكدة افتراضاتنا السابقة؛ حيث كشفت مصفوفة العوامل عن أربعة عوامل بنسب تباين وبتشبعات مقبولة علمياً، وقد توصل إلى تعرفها وفق أعلى البنود تشبعاً، وعُرف العامل الأول بفرع النظرية المتعلق بالمعرفة والتعرف الوجداني، وقد تضمن ثلاثة بنود، كما احتوى العامل الأول على ستة بنود أخرى من فرع الإدارة العاطفية، لكنها أقل قوة من حيث التشبع، ولم تشترك بنود الإدارة العاطفية مع أية بنود أخرى غير فرع التعرف الوجداني؛ الأمر الذي يجعلنا نذهب في تخميننا في تفسير هذا التوافق بين الفرعين والوجود القوي من الإدارة العاطفية إلى السبب نفسه، والتخمين السابق في مقياس الاتصال من أن الفصل والتمييز النظري بين الفرعين يأتي على المستوى النظري وليس بالضرورة أن يكون ممكناً على مستوى الواقع والتطبيق، كما أنه يعتمد على فهم المفحوصين لتلك المفاهيم ومستوى وعيهم وقدراتهم الممارسة في ذلك، حتى إنه من الممكن تمكنهم من التمييز بين التعرف الوجداني والإدارة العاطفية والانفعالية؛ الأمر الذي لم يقتصر على هذا الوجود فقط إضافة لمقياس مهارات

الاتصال وإنما تكرر أيضاً في العامل الثالث من هذا المقياس، الذي كان التداخل فيه من بند واحد فقط من فرع التعرف الوجداني مع ثلاثة بنود من فرع الإدارة الوجدانية، حيث سمي العامل به وفقاً لأعلى البنود تشبعاً.

كما تضمن العامل الثاني جميع بنود فرع الفهم الوجداني، وهي أعلى التشبعات فيه، ولم يشترك معه إلا بندان: بند من فرع المعرفة الوجدانية وبند من الاستخدام والتسهيل العاطفي فقط.

أما العامل الرابع فقد جاء متشعباً بثلاثة بنود وأعلاها، وهو عامل الاستخدام والتسهيل العاطفي فقط.

ومن هنا تأتي نتائج التحليل العاملي بدرجة عالية من المصادقية فيما قدمته من تأكيد للإطار النظري، وما ذهبت إليه النظرية في نموذجها Model للأفرع الأربعة، وهي من النتائج القليلة التي تظهرها نتائج التحليل العاملي.

مؤشرات ثبات المقياس: وفي سياق الفحص السيكمومتري للمقياس فقد فحص ثبات مقياس الذكاء الوجداني من خلال الاتساق الداخلي لبنوده؛ أي لمعرفة مدى الترابط الداخلي بين مكوناته، وهي البنود باعتبارها أصغر المكونات، وقد جاءت النتائج بدرجة عالية من الاتساق، كما قدمنا في عرض النتائج، وإن درجة Alpha بلغت (0,79) على مستوى المقياس ككل. كما جاءت نتائج التجزئة النصفية للمقياس Split-Half؛ - أي التوافق بين الجزء السلبي من المقياس والجزء الإيجابي من البنود - مطمئنة وتشير إلى نسبة عالية من الاتساق والتوافق بين جزأيه (0,80). وهي دلائل على ثبات الأداة في قدرتها على قياس ما أعد لمقياسه؛ بمعنى أن هناك شيئاً واحداً تجتمع المكونات على قياسه.

مؤشرات صدق المقياس: قدمت نتائج التحليل مؤشرات عدة على صدق مقياس الذكاء الوجداني؛ فقد أظهر لنا ارتباط الخطة المستقيمة "Pearson" بين الأفرع والمقياس ككل ارتباطات إيجابية ودالة إحصائية بين الأفرع الأربعة عدا فرع استخدام المشاعر وتوظيفها الذي لم يرتبط بالإدارة العاطفية والمعرفة الوجدانية. كما جاءت علاقة هذه الأفرع مع المقياس ككل علاقة ارتباطية إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,000)، وهو ما يشير إلى تجانس الأداة بشكل عام وانتماء تلك الأفرع إلى مقياس واحد، ومن ثم يعبر عن شكل من أشكال الصدق المعتمد على التجانس الداخلي.

ويضيف صدق المحكمين معنى إضافياً وتكملياً لما سبق تعرفه من مؤشرات حيث يُعرف به الشيء الواحد أو المقياس الواحد الذي ترتبط كل الأجزاء والمكونات حوله، وقد اتفق المحكمون على تأكيده في توافقهم على اختيار البنود، في المضمون النظري والفكرة الرئيسة التي تقاس (الذكاء الوجداني).

هذا، ونشير إلى الدلالة المهمة في صدق التكوين التي حرص الفرض الخامس على تأكيدها من خلال ما أمدنا به التحليل العاملي من دلالات في مكوناته الرئيسة (الأفرع) الأربعة؛ حيث تطابقت مؤشرات الواقع الميداني مع الافتراضات النظرية وبالتحديد ما ذهب إليه كل من Salovey and Mayer.

كما نشير إلى دلالة ومعنى الصدق التلازمي الذي قدمه الفرض الثالث، مابين مقياس مهارات الاتصال والذكاء الوجداني.

ونستخلص مما سبق، وفي إطار أهداف الدراسة وفروضها، أن كلا المقياسين محط التجريب والتحقق قد قدم نتائج إيجابية وذات دلالة إحصائية، يمكن الوثوق بها نسبياً في مجال الاختصاص، من حيث الصدق والثبات لمقياس مهارات الاتصال ومقياس الذكاء الوجداني، كما قدم دعماً إيجابياً للإطار النظري Model لمقياس مهارات الاتصال، ودعماً أكثر إيجابية لنموذج Salovey and Mayer على مقياس الذكاء الوجداني، مما استمد من صدق التكوين ومصفوفة التحليل العاملي للمكونات.

كما يمكننا الاطمئنان إلى حصولنا على مقياسين بدرجة من الأهمية في المجال المدرسي والتربوي مستمدين من أهم النظريات الحديثة في علم النفس الاجتماعي، يمكن استخدامهما بهدف تطوير كفاءة المدرسين والمدرسات وتأهيلهم لميدان العمل، وفي خدمة الإرشاد والتوجيه التربوي الصفي والعلاقي مع الطلبة والتلاميذ، إضافة إلى الإدارة التربوية والقيادة التعليمية المعتمدة على مهارات الاتصال والتواصل مع الطالب.

الخاتمة:

قدمت هذه الدراسة دعماً إيجابياً لأبأس به من حيث القبول العلمي في حدود إطارها المنهجي للفروض المتوقعة من الباحث، وخاصة ما يتعلق بنموذج الباحث في مهارات الاتصال، إضافة إلى التكوين السيكمومتري لمقياس الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال، كما لا يمكننا أن نغفل عما تنبأت به فروض الدراسة المتواضعة

في مستوى مدرسي وزارة التربية ومدرساتها في دولة الكويت، وما أشارت إليه من مستوى لا يرقى بإمكانات الدولة وخبرة الوزارة ومستوى وعي المجتمع الكويتي. ولكنها نبهت المختصين إلى ميادين مهمة يمكن الاهتمام بها في نظرية الذكاء الوجداني والاستفادة منها في المجال المدرسي، إضافة إلى تسليط الضوء نحو عملية الاتصال وما لها من دور في رفع كفاءة المشتغلين في الميدان المدرسي والتربوي، وأهمية المزيد من إجراء أبحاث أكثر تفصيلية لتحديد الاحتياجات التأهيلية والتنموية للمدرسين والإدارة المدرسية في القدرات الوجدانية والمهارات الاتصالية.

المراجع:

- رشا الديدي، (2005). الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس. *مجلة علم النفس المعاصر*، 1(1): 69-112.
- سعد عبدالرحمن، (1983). *القياس النفسي*. الكويت: مكتبة الفلاح الطبعة الأولى.
- طالب الهنائي، (2002). اختبار الذكاء الانفعالي: تعريبه وتحليل خصائصه السيكمترية في البيئة العمانية. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: جامعة السلطان قابوس.
- عبدالمعظم الدريد، (2002). الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، 8(4): 229-317.
- عثمان الخضر، (2004). الذكاء الوجداني.. هل هو مفهوم جديد؟ دراسات نفسية، 12(1): 5-41.
- محمد حبشي محمد وجادالله جادالله، (2004). المكونات العاملة للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي، دراسات نفسية، 14(3): 281-336.
- محمد محمد عباس المغربي وجليلة عبد المنعم مرسى، (2007). استراتيجية قياس الذكاء الانفعالي الجامعة في ضوء مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، العدد (55).
- موسى النبهان ومحمد كمالي، (2003). تطوير مقياس للذكاء العاطفي وتقدير خصائصه السيكمترية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 19(1): 79-109.
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*, 11: 1255-1261.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bar-On, R. (1997) *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi- Health Systems.

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chris, P., Ian, B. & Elizabeth, S.(2004), Emotional intelligence and teaching situations: Development of a new measure. *Issues In Educational Research*, 14, 2004.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 3, 539-561.
- Covington, M.& Omelic, C. (1987). I knew it cold before the exam: a test of the anxiety blockage hypotheses. *Journal of Educational Psychology*. 79: 393-400.
- Cohen, J. (Ed.) (1999a). *Educating minds and hearts: Social emotional learning and the passage into adolescence*. New York: Teachers College Press.
- Cunningham, M. R. (1988). What do you do when you're happy or blue? Mood, expectancies, and behavioural interest. *Motivation and Emotion*, 12: 309-331.
- Maria Chong Abdullah..(2004). Emotional intelligence and academic achievement among malaysian secondary students. *Pakistan Journal of Psychological Research*. Islamabad: (2004).19, lss. 3/4;(pg.105,17 pgs).
- Eggen, P. & Kauchak, D. (1999). *Educational psychology: Windows on classroom*. (4th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: The affect infusion model (AIM). *Psychological Bulletin*, 117: 39-66.
- Furr, R.M., & Funder, D. C. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74: 1580-1591.
- Goleman, D. (1955). *Emotional intelligence: Why it can matter than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Gumora, G. (1999). Emotional regulation and academic achievement. Unpublished Doctoral dissertation, Michigan: Bell & Howell Information and Learning Company.
- Greenberg, M.T., & Snell. J.L. (1997) Brain development and emotional development: The role of teaching in organizing the frontal lobe. In Salovey, P. and Sluyter, D. J. (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications and development of emotion regulation*: 93-119. New York: BasicBook.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. New York: Cambridge University Press.
- Jordan, P. J. (2000). Measuring emotional intelligence in the workplace: A comparison of self and peer ratings of emotional intelligence. Paper presented to the symposium: Emotional intelligence at work; Does it make a difference? Academy of management 60th Annual meeting, Toronto, August.

- Kaufhold, John A & Johnson, Lori R. (2005). The Analysis of the emotional intelligence skills and potential problem areas of elementary educators. Summer 2005, 125 Issue (4): 615-626, 12p, 2 Charts, 3 Graphs.
- Lawrence, G. (1998). Emotional intelligence: Does it develop differently in thinking types and feeling types? In Proceedings of the Conference: Counter attack; Rising to the challenges to education: *The role of psychological type*. Orlando, March 5-8.
- Langston, C. A., & Cantor, N. (1989). Social anxiety and social constraint: When making friends is hard. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56: 649- 661.
- Lam, L. T., & Kirby, S. L. (2002). Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance, *Journal of Social Psychology*. 142: 133.
- Lewkowicz, A. B. (1999). *Teaching emotional intelligence: Making informed choices*. Arlington Heights: Skylight Training and Publishing Inc.
- Mayer, J. D., Gaschke, Y., Braverman, D. L., & Evans, T. (1992). Mood-congruent judgment is a general effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63: 119-132.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. (pp. 3-31). New York: Basic Book.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27: 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Ontario, Canada, MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2): 306-320.
- Obiakor, F.E. (2001). Developing emotional intelligence in learners with behavioral problems: Refocusing special education. *Council for Children with Behavioral Disorders*, 26(4): 321-330.
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palfai, T. P., & Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. Imagination, *Cognition, and Personality*, 13, 57-71.
- Pyszczynski, T., Holt, K., & Greenberg, J. (1987). Depression, self focused attention, and expectancies for positive and negative future life events for self and others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52: 994-1001.
- Salovey, P., & Rodin, J. (1989). Envy and jealousy in close relationships. *Review of Personality and Social Psychology*, 10: 221-246.

- Santrock, J.W.(1988). *Child development* (8th ed.) Boston: McGraw-hill Companies. Inc.
- Schilling, D. (1996). *50 Activities for teaching emotional intelligence*. California: Innerchoice Publishing.
- Schwarz, N. (1990). Feelings as information: Informational and motivational functions of affective states. In E. T. Higgins & E. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and Positive Psychology of Emotional Intelligence* 27 cognition (2): 527-561. New York: Guilford Press.
- Sharp, M. (1975). *Children Learning: An introduction to Educational Psychology*. London: University of London Press Ltd.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Copper, J. T., Golden, C.J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* (25): 167-177.
- Singer, J. A., & Salovey, P. (1988). Mood and memory: Evaluating the network theory of affect. *Clinical Psychology Review*, 8, 211-251.
- Young. P.T. (1975). *Understanding your feelings and emotions*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

قدم في: مارس 2008

أجيز في: يناير 2009

Emotional Intelligence and Communications Skills of Teachers in the Ministry of Education - State of Kuwait. A Psychometrics Study of Arabic Scales in Schools

Abdullah E. Al-Anjari*

The objectives of this study are to recognize the level of emotional intelligence of teachers in the Ministry of Education within the context of preparing a Scale of Emotional Intelligence according to Salovey and Mayer's model, and a scale of communication skills according to the researcher's model derived from a Theory of Emotional Intelligence. The sample involved 407 male and female teachers from different schools in the Ministry of Education, in the State of Kuwait. The study has the following conclusions:

1 - There are significant differences between male and female teachers in the Ministry of Education regarding levels of emotional intelligence, in favor of female teachers.

2 - There are no significant differences between male and female teachers on a Scale of Communication Skills.

3 - There is a significant correlation at level 0.000, between emotional intelligence and level of communication skills.

4 - There are four secondary components of the Scale of Emotional Intelligence and Scale of Communication Skills obtained through factor analysis, and the level of scientific trustworthiness of the validity, stability and psychometric structure of the two scales.

5 - There is a relatively acceptable level with male and female teachers in the Ministry of Education, on the Scale of Emotional Intelligence.

Keywords: Communication skills, Emotional intelligence

* Department of Psychology. Public Authority for Applied Education and Training, State of Kuwait.