علاقة الذكاء العاطفي بمعتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات بسلطنة عمان

موزة الشعيبي* و سعيد الظفري**

تاريخ تسلم البحث 2019/3/21 تاريخ قبوله 2019/8/18

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة الذكاء العاطفي بمعتقدات الكفاءة الجماعية لمعلمي مادة الرياضيات بسلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية من (1226) معلم ومعلمة من جميع محافظات سلطنة عمان. اشتملت أدوات الدراسة على مقياسين: مقياس الذكاء العاطفي لسكوت وآخرين (Schutte et al., 1998) ومقياس معتقدات الكفاءة الجماعية للظفري (Aldhafri, 2006). أظهرت نتائج الدراسة وجود مستويات مرتفعة لأبعاد الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الجماعية، وتفوق الإناث على الذكور في أبعاد الذكاء العاطفي وكذلك معتقدات الكفاءة الجماعية، كما أظهرت النتائج أن بعض أبعاد الذكاء العاطفي (فهم المشاعر الذاتية والتعبير عنها، وتنظيم المشاعر الذاتية) تتنبأ بشكل موجب بمعتقدات الكفاءة الجماعية.

(**الكلمات المفتاحية**: الذكاء العاطفي، معتقدات الكفاءة الجماعية، معلمي الرياضيات، سلطنة عمان).

مقدمة: الانسان اجتماعي بطبعه فلا يستطيع العيش بمعزل عن الآخرين، وكثرة العقبات والتحديات تتطلب منه التفاعل مع الآخرين لإحداث التغيير للوصول إلى التوازن الذي تستقيم معه الحياة. وبحسب باندورا، فإن قوة الأسر والمجتمعات والمنظمات والأمم تقاس بمدى التشارك بين أعضائها (Bandura, 1997, P. 447)، وهذا التشارك يتطلب مهارات وإمكانات لضبط الأفكار والانفعالات والسلوكيات. ومن هذا المنظور، ركزت النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا في مضامينها على مفهوم معتقدات الكفاءة الذاتية القائمة على أن إدراك الفرد وتقييمه لقدراته وإيمانه بقدرته على التحكم بالأحداث والظروف تؤثر في أدائه وسلوكه. ولذلك فإنه كلما زادت معتقدات الكفاءة الذاتية لدى الفرد زادت قدرته على السيطرة والتحكم (Al-Atom, Al-Jarrah & Al-Hamouri, 2015).

ونظرًا لأهمية التشاركية في أداء الأدوار، وتزايد أهمية فرق العمل، وسّع باندورا في نظريته من التركيز على المستوى الفردي في التحليل والكفاءة الذاتية إلى المستوى الجماعي في التحليل ومعتقدات الكفاءة الجماعية (Stajkovic & Luthans, 2003). وعرفها على أنها "اعتقاد الجماعة بمقدرتهم على تنظيم وتنفيذ الأعمال المطلوبة لبلوغ الهدف" (Bandura, 1997). كما وجد باندورا أن الآثار الإيجابية المترتبة على هذا المفهوم كبيرة بالنسبة للطالب، تفوق أي جوانب سلبية متعلقة بالنواحي الاجتماعية والاقتصادية ذات المستويات المنخفضة. وقد تأكدت هذه النتائج في الكثير من الدراسات، بالإضافة إلى تفاعلها الإيجابي مع الكفاءة الذاتية (Goddard, Hoy & Woolfolk Hoy, 2000; Hoy, Sweetland & Smith, 2002).

The Relationship of Emotional Intelligence to the Collective Efficacy Beliefs among Mathematics Teachers in the Sultanate of Oman

Moza Al Shuaibi, *Ministry of Education, Sultanate of Oman.*
Said Aldhafri, *Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.*

Abstract: The study aimed at identifing the relationship between emotional intelligence and collective efficacy beliefs of mathematics teachers in Oman. The sample of the study was randomly stratified one, that consisted of (1226) teachers from all governorates of the Sultanate of Oman. The study used two measures: The emotional intelligence scale (Schutte et al., 1998) and the scale of the collective efficacy beliefs (Aldhafri, 2006). The results of the study showed that there are high levels of teachers' emotional intelligence and collective efficiency beliefs. Female teachers scored higher than males in the dimensions of emotional intelligence, as well as in collective efficacy beliefs. The results also indicated that some dimensions of emotional intelligence (understanding and expression of self-feelings and self-feelings regulation) are positively predicted by collective efficacy beliefs.

(**Keywords**: Emotional Intelligence, Collective Efficacy Beliefs, Math Teachers, Sultanate of Oman).

ونالت معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين اهتمامًا واسعًا من المنظرين في وقتنا الحاضر. ومنهم هاتي (Hattie, 2016) الذي وضع الكفاءة الجماعية في أعلى قائمة العوامل التي تؤثر في تحصيل الطلبة. كما أكدت دونوهوو (Donohoo, 2017) الدور الذي تلعبه معتقدات الكفاءة الجماعية في رفع مستويات الأداء في أي مؤسسة تعليمية، سواء على مستوى أداء المعلمين ككل أو الأداء التحصيلي للطلبة. وتعدّ معتقدات الكفاءة الذاتية جذورًا مهمةً لمعتقدات الكفاءة الجماعية، حيث تتشابهان في المصادر والأهداف، ولكن تختلفان في أن الكفاءة الجماعية تحتاج إلى تحليل العلاقات النفسية والاجتماعية، وتتطلب مهارات اجتماعية لتبني طرق التواصل الأنسب مع أفراد المجموعة ككل، ومقدرة على فهم الشخصيات التي بصدد التعامل معها للوصول إلى تحقيق الأهداف الموضوعة (Bandura, 1997).

* وزارة التربية التعليم - سلطنة عمان.
** جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.
*** هذا البحث ممول من جامعة السلطان قابوس.

وبحسب نظرية باندورا، فإن هناك أربعة مصادر رئيسية لمعتقدات الكفاءة سواء الذاتية أو الجماعية هي: خبرات الإتقان، والخبرات البديلة، والإقناع الاجتماعي، والحالة النفسية والجسمية للأفراد. وكل مصدر من هذه المصادر يتباين تأثيره في تشكيل معتقدات الكفاءة الذاتية أو الجماعية للمعلمين. كما يرى باندورا أن خبرات الإتقان مهمة في تشكيل معتقدات المعلمين الجماعية. فالمرور بخبرات أداء ناجحة يسهم في زيادة توقعاتهم المستقبلية للنجاح، والعكس صحيح في حال مرورهم بخبرات أداء فاشلة. وفي دراسة لجودارد (Goddard, 2001) اختبر من خلالها تأثير خبرات الإتقان في المعتقدات الجماعية للمعلمين، وجد أنها تعدّ مؤشرًا إيجابيًا مباشرًا في الاختلافات بين المدارس في معتقدات الكفاءة الجماعية. كما تؤثر الخبرات البديلة في معتقدات المعلمين الجماعية. ويقصد بالخبرات البديلة تلك الخبرات التي تُؤدى فيها المهارة من قبل نموذج معين (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2004). وكلما كان أداء النموذج ناجحًا، أثر في معتقدات الكفاءة الجماعية بشكل إيجابي. وبالتالي انعكاسه في توقعاتهم المستقبلية للنجاح.

ويعدّ الإقناع الاجتماعي وسيلة من وسائل تقوية معتقدات الكفاءة الجماعية؛ فهو أداة تحفيز جماعية سواء في حلقات النقاش أو المحادثات أو ورش تطوير العمل. ومن خلاله يمكن التصدي لخبرات الفشل من خلال التحفيز المعنوي للمجموعة، وتشجيعهم على إيجاد الحلول والابتكار (Goddard et al., 2004). كما يُعد تغذية راجعة للوقوف على مدى التقدم الذي تم تحقيقه. وعلى الرغم من أن تأثيره غير ملاحظ كباقي المصادر، إلا أن تأثيراته تظهر على المدى الطويل لارتباطه بالجوانب العاطفية والاجتماعية التي لا شك في تأثيرها على السلوك الإنساني.

وللحالة النفسية والجسمية -المصدر الرابع- تأثير في معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين، فهي تعكس مدى استمتاع المعلمين ببيئة العمل. كما تعينهم على التكيف والتفاعل عند التعرض لخبرات الفشل والضغوط النفسية المختلفة. فالحالة العاطفية تعينهم على تفسير تلك التحديات وكيفية التعاطي معها (Goddard et al., 2000). وتتطلب هذه الحالة مهارات وذكاء عاطفي واجتماعي يسهل التعاطي مع التنوع في البيئة المدرسية. كما أن القدرة على تفسير هذه التحديات وإدارتها بصورة إيجابية تحتاج كذلك إلى ذكاء عاطفي يعين في تحقيق الأهداف مستقبلاً. ولذلك فإن الذكاء العاطفي يحتل حيزًا مهمًا في المناخ المدرسي سواء على الصعيد الشخصي أو الجماعي، والذي يمكن أن يؤثر في معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين. ويعكس الذكاء العاطفي قدرة الانسان على التعرف على العواطف وإدارتها، سواء كانت عواطف متعلقة بالشخص نفسه أو بالآخرين (Samadouni, 2007).

وهناك الكثير من النماذج والنظريات التي تناولت الذكاء العاطفي. ولعلّ من أوائل النظريات التي بحثت الذكاء العاطفي نظرية بار- أون (Bar-on, 1988) وأشارت إلى وجود علاقة بين الذكاء العاطفي وسمات الشخصية. ويشتمل الذكاء العاطفي على كفاءات غير معرفية هي: كفاءات ذاتية، وكفاءات ضرورية للعلاقة بين الأشخاص، والقدرة على التكيف، والقدرة على إدارة الضغوط والتحكم فيها، و المزاج العام. وعرف بار- أون الذكاء العاطفي على أنه "مجموعة من القدرات غير المعرفية ومهارات تؤثر على قدرة الفرد في التكيف مع المتطلبات البيئية وضغوطها" (Bar-on, 1997).

كما قدم مايرو وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) نظريتهما في الذكاء العاطفي. وحددا أربع قدرات رئيسية هي: القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها، والقدرة على استخراج الانفعالات لتسهيل عملية التفكير، والقدرة على فهم الانفعالات، والقدرة على إدارة الانفعالات. وعرفا الذكاء العاطفي على أنه "القدرة على معرفة الشخص لمشاعره وانفعالاته الخاصة، كما تحدث بالضبط وكذلك معرفته بمشاعر الآخرين وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين والاحساس بهم وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية.

واستند نموذج جولمان (Goleman, 1995) على نظرية مايرو وسالوفي في الذكاء العاطفي، وحدد خمسة مكونات هي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، وحفز الذات، والتعاطف، والتعامل مع الآخرين. ويعدّ نموذج ستينر (Steiner, 1997) امتدادا لنموذج جولمان، واشتمل على مجالات الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والتعاطف، والعلاقات الاجتماعية، والاتصال. أما كوبر وصواف (Cooper & Sawaf, 1997) فأشارا إلى أن العواطف تلعب دورًا في بناء الثقة بين الأفراد، سواء في العمل أو أي مجال آخر. كما تشجع العواطف على الابتكار والإنتاج. واشتمل نموذجهما على القدرة على تحديد وتقدير الانفعالات والقوى، وكذلك حفز الذات، والتعاطف، وتناول العلاقات الاجتماعية، والنمط الشخصي الذي يشير إلى تحمل المسؤولية. أما نموذج ديولويس وهيجز (Dulewicz & Higges, 1999) فقد احتوى على مكونات الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والقدرة على تأجيل إشباع الحاجات، وحفز الذات، والتعاطف، والمهارة الاجتماعية (Samadouni, 2007).

ومما تقدم يلاحظ أن كل النماذج والنظريات التي تناولت الذكاء العاطفي تشير إلى جوانب العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وقدرة الفرد على قراءة انفعالاته وإدارتها، وإظهار التعاطف نحو الآخرين، واستخدام الاقناع والتفاوض، والثقة والمهارة في تكوين شبكات علاقات اجتماعية مناسبة لتحقيق الأهداف. وهذا ما يتطلبه العمل الجماعي؛ حيث تفترض النظرية المعرفية الاجتماعية أن الأداء الناجح للمجموعة هو نتاج التعاون والتنسيق بين أعضاء المجموعة. كما تتحدد الكفاءة الجماعية من خلال ما تختاره الجماعة وكم الجهد المبذول في مواجهة التحديات (Stajkovic & Luthans, 2003).

وتأكيدًا لهذا الترابط النظري بين مكونات الذكاء العاطفي وبيئة العمل، كشفت نتائج مجموعة من الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي في محيط العمل أهميته في نجاح الفرد وتقدمه على الصعيد الاجتماعي وتحقيق الأهداف، كدراسة لوستش وسيربكنس (Lusch & Serpkenci) التي أوضحت أن المدراء الذين لديهم قدرة على إدارة انفعالاتهم قد حققوا أرباحًا سنوية عالية (Samadouni, 2007). وأيدته دراسة سكولمان (Schulman, 1995). كما توصلت دراسة مكدويل وبيل (McDowell & Bell, 1997) إلى أن الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والتعاطف تؤدي إلى نجاح وظيفي. وهكذا فإن نتائج هذه الدراسات، أكدت ضرورة تكوين علاقات اجتماعية وتبني طرق تواصل أنسب بين أعضاء فريق العمل وكذلك القدرة على إدارة الانفعالات والوعي وفهم العواطف والمرونة للوصول للنتائج المرجوة. ولذلك فإن الذكاء العاطفي يؤسس نوعًا ما لمعتقدات الكفاءة الجماعية، وتبنى على أساسه توجهات الجماعة وكيفية إدارتهم للأدوار المنوطة بهم. فالذكاء العاطفي له جذور تاريخية متصلة بالذكاء الاجتماعي؛ فهو يجمع بين الانفعالات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال التعامل مع الآخرين. ونظرا لكون معتقدات الكفاءة الجماعية قائمة على التفاعل داخل فريق العمل، فهذا يستوجب عددًا من المهارات المتصلة بالذكاء العاطفي، والتي يمكن أن تسهم في تطوير هذه المعتقدات وتحسين مستواها.

وباستعراض الدراسات التي بحثت العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الجماعية، يمكن القول بوجود نقص في تناول هذين المفهومين. ومن أقرب الدراسات للدراسة الحالية دراسة ستيفانو وكافراس ودلكرديو (Stephanou, Gkavras, & Doulkeri-dou, 2013) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الجماعية لدى عينة من معلمي المدارس الابتدائية، البالغ عددهم (268) معلمًا ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة تنبؤية موجبة بين الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين. أما دراسة بيربتسكي وسالوم (Berebitsky & Salloum, 2017) فبحثت العلاقة بين العلاقات الاجتماعية للمعلمين والكفاءة الجماعية في المدارس الحضرية في دراسة امتدت لثلاث سنوات على (60) معلم ومعلمة لمادة الرياضيات. وقد كشفت النتائج وجود علاقة تنبؤية موجبة بين شبكات العلاقات الاجتماعية والكفاءة الجماعية.

وقد ركزت معظم الدراسات على العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية والتي تعدّ جذورًا للكفاءة الجماعية، كما حددها باندورا، مثل دراسة جرول واوزيركان ويالكان (Gürol, Özercan, & Yalçın, 2010) التي درست العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة في تركيا. واشتملت العينة على (248) معلم ومعلمة، واستخدم الباحثون مقياس الكفاءة الذاتية لتشانين موران وولفوك هوي (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ومقياس الذكاء العاطفي لسكوت وآخرين (Schutte et al., 1998) وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والذكاء العاطفي. وتناولت دراسة عبدالوهاب وباجري وحقيقي وكريمي (Abdolvahabi, Bagheri, Haghighi & Karimi, 2012) العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمين في ايران. واشتملت العينة على (200) معلم ومعلمة. وكشفت النتائج وجود علاقة تنبؤية موجبة بين بعض أبعاد الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية. كما خلصت دراسة سينيل واديلوجاري واليوكان (Senel, Adilogullari & Ulucan,2014) التي تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى (278) معلمًا، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما. وأيدتها دراسة كلومسشي وتدور كلومسشي (Colomeischi & Colomeischi,2014) التي بحثت العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لعينة بلغت (575) وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية. أما دراسة باراري وباراري (Barari & Barari, 2015) فتناولت الدور الوسيطي للكفاءة الذاتية وعلاقتها بالذكاء العاطفي، شملت العينة (225) معلمًا ومعلمة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين. وبحثت دراسة الراجحي وآخرين (Alrajhi et al., 2017) العلاقة بين الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الذاتية، بلغت العينة (1240) معلم ومعلمة، وخلصت النتائج إلى وجود علاقة تنبؤية موجبة بين الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الذاتية.

كما تتوافر الدراسات التي بحثت معتقدات الكفاءة الجماعية مع متغيرات أخرى مثل دراسة جودارد وهوي وولفلوك هوي (Goddard et al., 2000) التي بحثت العلاقة بين الكفاءة الجماعية للمعلمين والتحصيل لدى الطلبة في مادتي الحساب والقراءة، شملت العينة (47) مدرسة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الجماعية للمعلمين وبين مستوى التحصيل لدى الطلاب. وأجرى الظفري (Aldhafri, 2006) دراسة بحثت العلاقة بين معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين والمناخ التنظيمي للمدارس ومعتقدات الكفاءة الذاتية. شملت العينة (2381) معلمًا. وكشفت النتائج وجود علاقة تنبؤية موجبة بين المناخ المدرسي ومعتقدات الكفاءة الجماعية ومعتقدات الكفاءة الذاتية. وتناولت دراسة بول (Ball, 2010) العلاقة بين المعلم ومتغيراته الديمغرافية ومعتقدات الكفاءة الذاتية والجماعية شملت العينة (746) معلمًا ومعلمة. وأشارت النتائج إلى وجود مستويات متوسطة من معتقدات الكفاءة بنوعيها، وارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية والجماعية لدى الإناث. كما قامت إليس (Eells, 2011) بدراسة ما وراء تحليلية، للعلاقة بين كفاءة المعلمين الجماعية وإنجاز الطلاب التحصيلي، شملت الدراسة (26) دراسة ما بين مقال منشور ورسائل جامعية، خلصت إلى وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الجماعية للمعلمين والانجاز التحصيلي للطلاب.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتبين أن الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي مع معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين قليلة حسب علم الباحثين (Stephanou et al., 2013) أو أنها تناولت جوانب معينة من جوانب الذكاء العاطفي (Berebitsky & Salloum, 2017) وخلصت في نتائجها إلى وجود علاقة تنبؤية موجبة. كما يلاحظ كثرة الدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي مع متغير الكفاءة الذاتية (Abdolvahabi et al., 2012; Alrajhi et al., 2017; Barari & Barari, 2015; Colomeischi & Colomeischi, 2014; Gurol et al., 2010; Senel et al., 2014) التي أيدت وجود علاقة موجبة بين المتغيرين. أما الدراسات الخاصة بالكفاءة الجماعية، فتناول أغلبها تأثيرها على تحصيل الطلاب وأثبتت وجود علاقة موجبة بين معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين والمستوى التحصيلي للطلاب (Goddard et al., 2000; Eells, 2011). وكان للمناخ التنظيمي للمدرسة أثر موجب على معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين (Aldhafri, 2006). كما بينت وجود مستويات متوسطة من معتقدات الكفاءة الجماعية، وارتفاعها لدى الإناث (Ball, 2010). مما يعكس أهمية معتقدات الكفاءة الجماعية، وأهمية دراسة العوامل المؤثرة فيها، لذلك تأتي الدراسة الحالية للتعرف على إمكانية التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الجماعية من خلال مستويات الذكاء العاطفي.

مشكلة الدراسة

تشير الدراسات إلى ضرورة تمكين المعلمين من أجل الشعور بالكفاءة الجماعية للتأثير على المستوى التحصيلي للطلبة (Bandura, 1997; Goddard et al., 2000). وهذا التمكين لن يتأتى إلا من خلال مهارات تتطلب وجودها لدى المعلمين، ومنها مهارات الذكاء العاطفي، الذي له أهمية بالغة في سلوك الفرد وتفاعله مع أقرانه. كما يعطي مقياسًا لتحديد النجاح الممكن تحقيقه في مجال العمل، كونه يشمل في جانب من جوانبه العلاقات الاجتماعية، وكيفية وعي وفهم الفرد مشاعره ومشاعر الآخرين من حوله (McDowell & Bell, 1997). فالعاطفة تغذي شغف العمل، فيصبح ممتعًا، فيقدم الأفراد أفضل ما لديهم، ويمنحهم إحساسًا بالتوافق مما يعزز الالتزام، وتحلّ المشاعر الإيجابية مكان السلبية، فيصل الأفراد إلى انسجام يدفع بمعتقدات كفاءتهم نحو النمو والتطور. وبالتالي ينعكس على نتائج العمل بشكل عام (Abraham, 2004). وقدرات المعلمين على التأقلم مع التأثيرات السلبية والإيجابية يعتمد على تجاربهم الشخصية وخبراتهم العامة والإقناع الاجتماعي. وهذه المصادر كلها تتأثر بالحالة العاطفية (Aldhafri, 2006).

كما أن مهنة التعليم مهنة شاقة وفيها الكثير من التحديات، سواء تحديات بيئية أو اجتماعية أو ثقافية أو حتى اقتصادية. ولذلك فإن رفع مستويات الطلبة تحصيليًا هو هدف كل مؤسسة تعليمية مهما كانت الظروف. ونظرًا للعلاقة الموجبة بين معتقدات الكفاءة الجماعية والمستوى التحصيلي، كان من المهم التعرف على دور الذكاء العاطفي في معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين. وهل للذكاء العاطفي دور تنبؤي في معتقدات الكفاءة الجماعية. كما أن الدراسات التي ناقشت هذين المتغيرين قليلة العدد، ولكون التعليم عملية تراكمية وتفاعل مشترك بين المعلمين، كان من الأهمية بحث العلاقة بين الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الجماعية، ولذلك فقد سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى أبعاد الذكاء العاطفي لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان؟
2. ما مستوى معتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات بسلطنة عمان؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في الذكاء العاطفي لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان إلى متغير الجنس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في معتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان تعزى لمتغير الجنس؟
5. ما القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء العاطفي والجنس بمعتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات بسلطنة عمان؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية في الجانب النظري كونها تضيف للمعرفة، حيث تناقش العلاقة بين مستويات الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات، وهناك قلة في الدراسات التي بحثت في هذين المتغيرين -في حدود علم الباحثين- في حين نجد العديد من الدراسات التي بحثت في معتقدات الكفاءة الذاتية والذكاء العاطفي. أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة، فتتبدى في إسهامها في بناء برامج لرفع معتقدات الكفاءة الجماعية للمعلمين من خلال الاهتمام بمعرفة مدى تأثير الذكاء العاطفي في هذه المعتقدات.

التعريفات الإجرائية

- **معتقدات الكفاءة الجماعية**

تعرف إجرائيًا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها المعلمون في مقياس معتقدات الكفاءة الجماعية للظفري (Aldhafri, 2006).

- **الذكاء العاطفي**

يعرف إجرائيًا : بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلمون في مقياس الذكاء العاطفي لسكوت وآخرين (Schutte et al., 1998).

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بأبعاد الذكاء الوجداني وعلاقته بمعتقدات الكفاءة الجماعية لمعلمي الرياضيات في المدارس الحكومية في سلطنة عمان للعام الدراسي 2018/2017.

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يهتم بدراسة المجالات الإنسانية والذي يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي لوصف ظاهرة ما، ثم جمع البيانات حولها وتحليلها وتفسيرها، وذلك للتعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان، والبالغ عددهم (3472) معلمًا ومعلمة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2018/2017، موزعين على جميع محافظات السلطنة، والبالغ عددها إحدى عشرة محافظة. وقد تم اختيار عينة البحث من جميع محافظات السلطنة بطريقة عشوائية طبقية. وتكونت العينة من (1226) معلمًا ومعلمة، شكلت الإناث ما نسبته (53.4%) بينما شكل الذكور ما نسبته (46.6%). كما تراوحت سنوات الخبرة من (1-34) سنة بمتوسط حسابي (13) سنة وانحراف معياري (6.29). ويعمل هؤلاء المعلمون في مدارس مختلفة في كثافة طلابها ومعلميها، فقد تراوح عدد الطلبة في مدارس العينة بين (71-1500) بمتوسط حسابي (690.31) وانحراف معياري (251.62). بينما تراوح عدد المعلمين بين (2-100) بمتوسط حسابي (9.19) وانحراف معياري (5.61).

أداتا الدراسة

أولاً: مقياس معتقدات الكفاءة الجماعية

يتكون مقياس الظفري (Aldhafri, 2006) من (18) فقرة على تدريج تساعي للاستجابات، بحيث يمثل (1) أدنى درجات الاعتقاد بمعتقدات الكفاءة الجماعية و(9) أعلى درجات الاعتقاد بمعتقدات الكفاءة الجماعية. ومن أمثلة فقرات المقياس (ما مقدار ما يمكن أن يقوم به معلمو مدرستك لجعل تعلم الطلبة ذا معنى) و (ما مقدار ما يمكن أن تقوم به مدرستك لتنمية إبداع الطلبة) و (إلى أي مدى يتقن معلمو مدرستك التعامل مع الطلبة العدوانيين). وقد قام الظفري بتطويره من خلال مراجعة مقاييس سابقة للكفاءة الجماعية (Goddard et al., 2000; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran et al., 2006)، حيث اختار بعض الفقرات منها. كما قام بصياغة فقرات جديدة أكثر ملاءمة للبيئة العمانية.

تم التحقق من ثبات المقياس وصدقه في دراسة الظفري (Aldhafri, 2006)، حيث تمتع المقياس بمؤشرات صدق؛ بما في ذلك صدق المحكمين والصدق التلازمي وصدق البناء، وبمعاملات ثبات عالية بلغت (0.96) من خلال معامل كرونباخ ألفا. أما في الدراسة الحالية، فقد أشارت نتائج التحليل إلى تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع بلغ (0.96) حسب معامل كرونباخ ألفا.

كما تم التحقق من ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس، من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون، وأوضحت النتائج معاملات ارتباط دالة إحصائيًا بين الدرجة الكلية للمقياس وبين فقرات المقياس والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس معتقدات الكفاءة الجماعية

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.76	10	0.76
2	0.75	11	0.77
3	0.80	12	0.79
4	0.74	13	0.76
5	0.81	14	0.76
6	0.76	15	0.82
7	0.83	16	0.80
8	0.79	17	0.80
9	0.80	18	0.74

ملاحظة: كل معاملات الارتباط دالة احصائيًا عند مستوى أقل من (0.001).

أما بالنسبة إلى معايير الحكم على مستوى معتقدات الكفاءة الجماعية، وهو مقياس تساعي، فقد تم توزيع المتوسطات الحسابية على خمس فئات؛ بحيث تتراوح متوسطات الفئة الأولى بين (1-2.59) بمستوى منخفض بشدة، بينما تتراوح متوسطات الفئة الثانية بين (2.60-4.19) بمستوى منخفض، والفئة الثالثة بين (4.20-5.79) بمستوى متوسط، والفئة الرابعة بين (5.8-7.39) بمستوى مرتفع، و الفئة الخامسة بين (7.4-9) بمستوى مرتفع بشدة.

ثانيًا: مقياس الذكاء العاطفي

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية مقياس الذكاء العاطفي لسكوت وآخرون (Schutte et al., 1998) والذي تمت ترجمته إلى اللغة العربية (Al-Busaidi & Aldhafri, 2017). وتكون المقياس من (33) فقرة يتم الاستجابة لها عن طريق تدريج ليكرت الخماسي بدءاً من (1) معارض بشدة إلى (5) موافق بشدة. ومن أمثلة فقرات المقياس (أعرف متى أتحدث عن مشاكلي الشخصية مع الآخرين) و (يستطيع الناس الوثوق بي بسهولة) و (أستطيع فهم المشاعر التي أحسّ بها).

وتم حساب صدق المقياس وثباته من قبل البوسعيدي والظفري (Al-Busaidi & Aldhafri, 2017). وقد توصل الباحثان إلى معاملات ثبات مناسبة كما يظهر في الجدول (2).

وفي الدراسة الحالية، تم حساب قيم الثبات من خلال استخدام معامل كرونباخ ألفا. وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمستويات جيدة من الثبات لجميع أبعاد الذكاء العاطفي، وجدول (2) يوضح النتائج.

جدول (2): قيم معاملات الثبات باستخدام معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد الذكاء العاطفي

أبعاد الذكاء العاطفي	معامل كرونباخ ألفا Al-Busaidi & Aldhafri (2017)	معامل كرونباخ ألفا الدراسة الحالية
فهم المشاعر الذاتية	0.62	0.62
فهم مشاعر الآخرين	0.78	0.82
تنظيم المشاعر الذاتية	0.57	0.60
تنظيم مشاعر الآخرين	0.64	0.66
توظيف المشاعر	0.74	0.76

وفي الدراسة الحالية، قام الباحثان باستخراج معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون، كما في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس الذكاء العاطفي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.50	12	0.65	23	0.61
2	0.57	13	0.48	24	0.57
3	0.58	14	0.59	25	0.58
4	0.56	15	0.57	26	0.47
5	0.25	16	0.59	27	0.57
6	0.47	17	0.52	28	0.37
7	0.41	18	0.61	29	0.58
8	0.46	19	0.59	30	0.64
9	0.64	20	0.59	31	0.60
10	0.60	21	0.43	32	0.62
11	0.36	22	0.62	33	0.35

ملاحظة: كل معاملات الارتباط دالة عند مستوى أقل من (0.001)

وبالنسبة إلى معايير الحكم على مستوى الذكاء العاطفي، وهو مقياس خماسي، فقد تم توزيع المتوسطات الحسابية على خمس فئات؛ حيث تتراوح متوسطات الفئة الأولى بين (1-1.79) بمستوى منخفض بشدة، بينما تتراوح متوسطات الفئة الثانية بين (1.8-2.59) بمستوى منخفض، والفئة الثالثة بين (2.6-3.39) بمستوى متوسط، والفئة الرابعة بين (3.4-4.19) بمستوى مرتفع، والفئة الخامسة بين (4.2-5) بمستوى مرتفع بشدة.

إجراءات الدراسة

تمت مخاطبة وزارة التربية والتعليم للحصول على الإذن لتطبيق المقياس على معلمي مادة الرياضيات في جميع محافظات السلطنة بالتعاون مع المديريات التابعة لكل محافظة، حيث قام الباحث الثاني بعقد اجتماعات مع معلمي مادة الرياضيات في مدارس عينة الدراسة، لتوضيح أهداف الدراسة وأدوات القياس المستخدمة، ثم تم تطبيق الاستبانات داخل مدارس العينة، حيث استغرق التطبيق حوالي ربع ساعة.

الأساليب الإحصائية

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني. ولإجابة السؤالين الثالث والرابع، استخدم الباحثان اختبار ت للعينات المستقلة، وتحليل التباين، وللسؤال الخامس، تم حساب تحليل الانحدار المتعدد المعياري للتنبؤ بمعتقدات الكفاءة الجماعية باستخدام أبعاد الذكاء العاطفي.

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض للنتائج من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: *ما مستوى أبعاد الذكاء العاطفي لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان؟*

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وبعض الإحصاءات الوصفية لأبعاد الذكاء العاطفي وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4): الإحصاءات الوصفية لأبعاد الذكاء العاطفي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء	التفلطح	المستوى
توظيف المشاعر	1226	4.13	4.14	0.44	0.19	-0.33	0.31	مرتفع
تنظيم مشاعر الآخرين	1226	4.08	4.00	0.50	0.25	-0.40	0.31	مرتفع
تنظيم المشاعر الذاتية	1226	4.06	4.00	0.54	0.29	-0.48	0.59	مرتفع
فهم المشاعر الذاتية	1226	4.01	4.00	0.48	0.23	-0.25	0.29	مرتفع
فهم مشاعر الآخرين	1226	3.83	4.00	0.63	0.40	-0.38	0.57	مرتفع

يلاحظ من جدول (4) أن متوسطات أبعاد الذكاء العاطفي تراوحت بين (3.83-4.13)، وهي تقع ضمن المستويات المرتفعة حسب معيار الحكم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: *ما مستوى معتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان؟*

قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى بعض الإحصاءات الوصفية لمعتقدات الكفاءة الجماعية، وجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): الإحصاءات الوصفية لمعتقدات الكفاءة الجماعية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	التباين	الالتواء	التفلطح	المستوى
معتقدات الكفاءة الجماعية	1226	7.88	7.88	1.04	1.08	-1.55	3.63	مرتفع بشده

يلاحظ من جدول (5) أن المتوسط الحسابي لمعتقدات الكفاءة الجماعية بلغ (7.88)، وهو يقع ضمن المستويات المرتفعة بشدة حسب معيار الحكم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: *هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في الذكاء العاطفي لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان تعزى إلى متغير الجنس؟*

للإجابة عن هذا السؤال المتصل بمعرفة الفروق بين الجنسين في مستويات أبعاد الذكاء العاطفي، قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الذكاء العاطفي، كما هو واضح في جدول (6). بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام تحليل التباين المتعدد، لمعرفة دلالة الفروق في هذه الأبعاد بناء على المقارنة بين الذكور والإناث .

جدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأبعاد الذكاء العاطفي وفقا للجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فهم المشاعر الذاتية	إناث	655	4.08	0.46
	ذكور	571	3.92	0.48
فهم مشاعر الآخرين	إناث	655	3.91	0.63
	ذكور	571	3.74	0.61
تنظيم المشاعر الذاتية	إناث	655	4.11	0.52
	ذكور	571	4.01	0.55
تنظيم مشاعر الآخرين	إناث	655	4.14	0.47
	ذكور	571	4.02	0.53
توظيف المشاعر	إناث	655	4.20	0.40
	ذكور	571	4.05	0.46

ولمعرفة مدى دلالة الفروق بين الذكور والإناث، اعتمد الباحثان على محك بيلالي (Pillali's Trace) وذلك بسبب عدم تجانس مصفوفة التباين والذي كان واضحًا من خلال قيمة (Box's M) والتي بلغت (67.73) وكانت دالة احصائيًا (P=0.001). وقد دلت نتائج تحليل التباين المتعدد على وجود فروق دالة إحصائيًا بناء على الجنس في جميع أبعاد الذكاء العاطفي؛ إذ بلغت قيمة محك بيلالي 9.86 (P=0.001). ويدل النموذج الإحصائي على أن تأثير الجنس في مستويات أبعاد الذكاء العاطفي له حجم أثر قيمته (3.9%)، وهو حجم أثر صغير (Cohen, 1988) ويستعرض جدول (7) نتائج تحليل التباين للفروق بناء على الجنس في مستويات أبعاد الذكاء العاطفي .

جدول (7): نتائج تحليل التباين المتعدد البيني للفروق في أبعاد الذكاء العاطفي حسب الجنس

مصدر التباين	أبعاد الذكاء العاطفي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	مربع ايتا
الجنس	فهم المشاعر الذاتية	8.30	1	8.30	36.79	0.000	0.029
	فهم مشاعر الآخرين	8.59	1	8.59	21.69	0.000	0.017
	تنظيم المشاعر الذاتية	2.69	1	2.69	9.22	0.002	0.007
	تنظيم مشاعر الآخرين	4.82	1	4.82	19.17	0.000	0.015
	توظيف المشاعر	7.10	1	7.10	37.04	0.000	0.029
الخطأ	فهم المشاعر الذاتية	276.17	1223	0.22			
	فهم مشاعر الآخرين	484.20	1223	0.39			
	تنظيم المشاعر الذاتية	357.42	1223	0.29			
	تنظيم مشاعر الآخرين	307.81	1223	0.25			
	توظيف المشاعر	234.54	1223	0.19			

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: *هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في معتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان تعزى إلى متغير الجنس؟*

للإجابة عن السؤال الرابع، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتغير، واختبار للعينات المستقلة، وجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (8): نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق في معتقدات الكفاءة الجماعية تبعا لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الاثر
معتقدات الكفاءة الجماعية	أنثى	655	7.93	0.81	11.28	0.000	0.63
	ذكر	568	7.29	1.16			

يتضح من جدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.01). في معتقدات الكفاءة الجماعية تعزى إلى الجنس، ولصالح الإناث. كما بلغ حجم الأثر في معتقدات الكفاءة الجماعية (0.63).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: *ما القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء العاطفي والجنس بمعتقدات الكفاءة الجماعية لدى معلمي مادة الرياضيات في سلطنة عمان؟*

نظرًا للارتباط الدال إحصائيًا لجميع أبعاد الذكاء العاطفي مع معتقدات الكفاءة الجماعية، من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون كما هو واضح في جدول (9)، فقد تم إدخال جميع الأبعاد في معادلة التنبؤ. كما تم استخدام نموذجين في تحليل الانحدار للتعرف على القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء العاطفي في معتقدات الكفاءة الجماعية؛ اشتمل النموذج الأول على متغير الجنس، واشتمل النموذج الثاني على أبعاد الذكاء العاطفي بوجود متغير الجنس كمتغير ضابط، نظرا لدلالة فروق الجنس في مستوى متغيرات الدراسة، كنا يتضح في الجدول (10).

جدول (9): نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين معتقدات الكفاءة الجماعية وأبعاد الذكاء العاطفي

	فهم المشاعر الذاتية	فهم مشاعر الآخرين	تنظيم المشاعر الذاتية	تنظيم مشاعر الآخرين	توظيف المشاعر
معتقدات الكفاءة الجماعية	0.29	0.21	0.24	0.26	0.25

ملاحظة: جميع الارتباطات دالة عند مستوى أقل من (0.001)

جدول (10): نتائج تحليل الانحدار المتعدد المعياري لأبعاد الذكاء العاطفي المنبئة بمعتقدات الكفاءة الجماعية

النموذج	المتغير	معامل الانحدار غير المعياري B	الخطأ المعياري لمعامل الانحدار	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة	Adjusted R^2
1	الثابت	7.93	0.03		204.79	0.000	0.09
	الجنس	0.64	0.05	0.30	11.34	0.000	
2	الثابت	5.15	0.28		18.25	0.000	0.17
	الجنس	0.55	0.05	0.26	9.89	0.000	
	فهم المشاعر الذاتية	0.28	0.08	0.13	3.39	0.001	
	فهم مشاعر الآخرين	0.03	0.05	0.02	0.65	0.512	
	تنظيم المشاعر الذاتية	0.15	0.06	0.08	2.27	0.023	
	تنظيم مشاعر الآخرين	0.15	0.08	0.07	1.92	0.055	
	توظيف المشاعر	0.04	0.09	0.01	0.47	0.634	

يتبين من نتائج النموذج الأول أن تأثير متغير الجنس كان دالاً إحصائيًا ويفسر (9%) من التباين. وفي النموذج الثاني، بعد إضافة أبعاد الذكاء العاطفي، بلغت نسبة التباين المفسر (17%) في معتقدات الكفاءة الجماعية. كما يتبين من خلال النظر في قيمة بيتا الموضحة في جدول (10) أن مساهمة بعد فهم المشاعر الذاتية كانت الأعلى (β =0.13، ت= 3.39، مستوى الدلالة= 0.001)، تلا ذلك تأثير بعد تنظيم المشاعر الذاتية (β = 0.08، ت= 2.27، مستوى الدلالة= 0.023). فيما لم تصل بقية الأبعاد في تأثيرها إلى مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة الحالية (أقل من 0.05)؛ إذ بلغ بعد تنظيم مشاعر الآخرين (β = 0.07، ت= 1.92، مستوى الدلالة= 0.055)، وتلاه رابعًا بعد فهم مشاعر الآخرين (β = 0.02، ت= 0.65، مستوى الدلالة= 0.512)، وأخيرًا بعد توظيف المشاعر (β = 0.01، ت= 0.47، مستوى الدلالة= 0.634).

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة من أبعاد الذكاء العاطفي لدى معلمي الرياضيات بسلطنة عمان. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء طبيعة البيئة العمانية القائمة على احترام عواطف الآخرين والعادات السائدة في المجتمع من تقدير واهتمام بإظهار الجوانب العاطفية للأفراد، بصورة تتيح لهم التواصل الفعال مع الآخرين. حيث يمتاز المجتمع العماني بتماسكه الاجتماعي والعاطفي، والذي يمكن ملاحظته في الكثير من المناسبات الاجتماعية. كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء طبيعة مهنة المعلمين والتي تحتاج إلى مهارات عاطفية ذات مستويات عالية، كونها تتعامل مع شرائح مختلفة من المجتمع، وما يصاحب هذه المهنة من ضغوطات مختلفة، تحتاج إلى قدرة على تنظيم العواطف وإدارة تلك الضغوطات بشكل إيجابي. كما أن المناخ المدرسي الحالي أتاح للمعلمين تطورًا في مستويات الذكاء العاطفي؛ حيث توسعت صلاحيات المعلمين ومشاركتهم في القرار المدرسي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الراجحي وآخرين (Alrajhi et al., 2017) ودراسة جرول وآخرين (Gurol et al., 2010). كما يمكن عزو هذة النتيجة إلى الخبرة التدريسية، التي يمكن أن يكون لها دور في نمو مستويات الذكاء العاطفي بناء على دراسات سابقة (Birol et al., 2009; Shipley et al., 2010)، وقد بلغ متوسط الخبرة في العينة الحالية (13) سنة.

كما أظهرت النتائج مستويات مرتفعة بشدة في معتقدات الكفاءة الجماعية. ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال وعي المعلمين بأهمية معتقدات الكفاءة الجماعية ودورها في رفع مستويات تحصيل الطلبة. كما يمكن عزوها إلى وجود اعتقاد لدى المعلمين بكفاءتهم الجماعية، وقدرتهم على التغلب على الصعوبات لتحقيق الأهداف. ولخبراتهم الناجحة دور في انعكاسها على معتقدات كفاءتهم الجماعية، كما للخبرات غير المباشرة (النماذج الناجحة) التي يمكن الاطلاع عليها من خلال التواصل الاجتماعي بين المدارس المختلفة. كما أن للإقناع اللفظي دورًا في رفع مستويات معتقدات كفاءتهم الجماعية؛ فالمناخ المدرسي الحالي بما فيه من تغذية راجعة ومشاركة وتبادل لوجهات النظر، أتاح مزيدًا من التأثير المعنوي واللفظي في رفع مستويات معتقدات الكفاءة الجماعية. كما يلعب الاستقرار النفسي دورًا في رفع معتقدات الكفاءة للمعلمين سواء الفردية أو الجماعية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة (Eells, 2011; Goddard et al., 2000; Goddard et al., 2004).

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الذكاء العاطفي، لصالح الإناث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الراجحي وآخرين (Alrajhi et al., 2017). ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء إشارة بعض الباحثين بأن المناطق الدماغية التي لها علاقة بالذكاء العاطفي أكثر نموًا لدى الإناث بالمقارنة مع الذكور (Berrocal, Cabello, Gualda, & Extremera, 2012). كما يمكن تفسير هذة النتيجة في ضوء الطبيعة العاطفية للإناث. ولأساليب التربية دور كذلك في نمو الذكاء العاطفي للإناث، حيث تشجع البيئة على إظهار العواطف والتعبير عنها لدى الإناث، في حين تشجع الذكور على كبت مشاعرهم وعدم إظهارها. وأشارت نتائج دراسة مشكات ونجاتي (Meshkat & Nejati, 2017) إلى أن الإناث تفوقن على الذكور في بعض جوانب الذكاء العاطفي كالتعاطف والعلاقات الاجتماعية.

كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات الكفاءة الجماعية لصالح الإناث. ويمكن تفسير ذلك بسبب أن المعلمات لديهن تجارب أفضل بشكل عام، وتميل الإناث أكثر للثقة بزملاء العمل، ما ينعكس على معتقدات الكفاءة الجماعية. كما أن ارتفاع مستويات الذكاء العاطفي لدى الإناث أثر في معتقدات كفاءتهن الجماعية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بول (Ball, 2010).

أما النتائج المتعلقة بالتنبؤ بمعتقدات الكفاءة الجماعية من خلال أبعاد الذكاء العاطفي، فأشارت إلى وجود قدرة تنبؤية موجبة دالة إحصائيًا لبعض أبعاد الذكاء العاطفي (فهم المشاعر الذاتية والتعبير عنها وتنظيم المشاعر الذاتية). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بيربتسكي وسالوم (Berebitsky & Salloum, 2017) ودراسة ستيفانو وكافراس ودلكيردو (Stephanou, Gkavras, & Doulkeridou, 2013) والتي كشفت القدرة التنبؤية لأبعاد الذكاء العاطفي على معتقدات الكفاءة الجماعية. ويمكن تفسير دلالة بعدي فهم المشاعر الذاتية والتعبير عنها وتنظيم المشاعر الذاتية في ضوء وعي المعلمين بعواطفهم الذاتية، وقدرتهم على تنظيم هذه العواطف على المستوى الذاتي، بحيث تنعكس إيجابيًا على معتقدات كفاءتهم الجماعية. فالعمل ضمن مجموعة أو الاعتقاد بقدرة الجماعة، يتطلب تنظيمًا ذاتيًا وتحكمًا بالعواطف وإدارتها في ظل التنوع واختلاف وجهات النظر، وذلك لتكييف جميع الموارد والإمكانات لخدمة الجماعة. كما يمكن تفسير عدم وجود أثر لبعض أبعاد الذكاء العاطفي (فهم مشاعر الآخرين وتنظيم مشاعر الآخرين وتوظيف المشاعر) في التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الجماعية، في ضوء حركة التنقلات السنوية للطاقم التدريسي والتغير المستمر، والتي بدورها تصعّب عملية التواصل وتكوين علاقات اجتماعية في مدة بسيطة، ما يجعل الأهمية الأكبر في التنبؤ بهذه المعتقدات مبنية على بعدي فهم المشاعر الذاتية وتنظيمها.

ويدل انخفاض نسبة التباين المفسرة من قبل أبعاد الذكاء العاطفي في معتقدات الكفاءة الجماعية إلى وجود عوامل أخرى مفسرة لهذا التباين لم تتناولها الدراسة الحالية، كالحالة النفسية والجسدية أو التدرج الوظيفي أو التخصص أو جودة الحياة الوظيفية، أو معتقدات الكفاءة الذاتية، أو سمات الشخصية، أو المناخ التنظيمي، وكذلك المستوى التحصيلي للطلاب وغيرها من العوامل.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

1. إجراء دراسات تتناول العوامل المؤثرة على معتقدات الكفاءة الجماعية والتي لم تتناولها الدراسة الحالية، كالتدرج الوظيفي، وسمات الشخصية، والبيئة التنظيمية، وأنماط التدريس وغيرها.

2. إجراء دراسة حول تخصصات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية، سواء أدبية أو علمية.

References

Abdolvabi, Z., Bagheri, S,. Haghighi, S. & Karimi, F. (2012). Relationship between emotional intelligence and self-efficacy in practical courses among physical education teachers. *European Journal of Experimental Biology*, 2(5), 1778-1784.

Abraham, R. (2004). Emotional competence as antecedent to performance: A contingency framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130(2), 117–143.

Al-Atom, A., Al-Jarrah, A., Al- Hamouri, F. (2015). *Theories of learning*. Amman, Jordan: Dar Al Masirah.

Al-Busaidi, S., & Aldhafri, S. (2017, April). *Teachers' emotional intelligence*. Paper presented in the International Conference on Teaching Learning and E-learning, Budapest, Hungary.

Aldhafri, S. (2006). *The organizational climate of Omani schools in relation to teachers' sense of efficacy: A multilevel examination of the mediating effects of teachers' perceived collective efficacy*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No.304904864).

Alrajhi, M., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Albusaidi, S., Alkharusi, B., Ambusaidi, A. & Alhosni, K. (2017). The predictive effects of math teachers' emotional intelligence on their perceived self-efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education, 67*, 378–388.

Ball, J. (2010). *An analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a southwest Texas school district.* Unpublished Ph.D. Texas A&M University. Available electronically from http ://hdl.handle.net /1969 .1 /edt -tamu -2010 -12 -9017.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Barari, R. & Barari, E. (2015). Mediating role of teachers self-efficacy in the relationship between primary teachers emotional intelligence and job burnout in Babol City. *International Journal of Management, Accounting and Economics,* 2(1), 46-63.

Bar-on, R. (1997). *Bar-on Emotional Quotient Inventory: Measure of Emotional Intelligence.* Toronto, Ontario: Mutti-Health Systems, Inc.

Berebitsky, D. & Salloum, S. (2017). The relationship between collective efficacy and teachers social networks in urban middle schools. *AERA Open*, 3(4),1-11.

Berrocal, P., Cabello, R. Gualda, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology/ Psicologia Conductu-al,* 20(1), 77-89.

Birol, C., Atamturk, H., Silman, F. & Sensoy, S. (2009). Analysis of the emotional intelligenge level of teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 1(1), 2606-2614.

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.

Donohoo, J. (2017). *Collective efficacy: How educators beliefs impact student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Eells, R. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective efficacy and student achievement.* Unpublished Ph.D. Loyola University of Chicago.

Goddard, R. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.

Goddard, D., Hoy, W. & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.

Goddard, R., Hoy, W. & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher,* 33(3), 3-13.

Gürol, A., Özercan, M. & Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self-efficacy and emotional intelligence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 2, 3246–3251.

Hattie, J. (2016, July). *Keynote speech*. Third annual visible learning conference: Mindframes and maximizers, Washington, DC.

Hoy, W., Sweetland, S. & Smith, P. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly,* 38(1), 77–93.

McDowelle, J., & Bell, E. (1997, August). *Emotional intelligence and educational leadership at east Carolina University.* Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for Professors of Educational Administration, East Carolina.

Melhem, S. (2002). *Research methods in education and psychology*. Amman, Jordan: Dar Al-Masirah.

Meshkat, M. & Nejati, R. (2017). Does emotional intelligence depend on gender? A study on undergraduate English majors of three Iranian Universities. *SAGE Open,* 7(3), 1-8.

Samadouni, I. (2007). *Emotional intelligence*. Amman, Jordan: Dar Al-Fikr.

Schulman, P. (1995). Explanatory style and achievement in school and work. In G. Buchanan & M. Seligman (Eds.), *Explanatory style* (pp. 159-172). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Senel, E., Adilogullari, I., & Ulucan, U. (2014). Examination of emotional intelligence level, teachers' self- efficacy beliefs and general self- efficacy beliefs of teachers. *Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 4(2), 225-232.

Shipley, N., Jackson, M. & Segrest, S. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1-8.

Stajkovic, A. & Luthans, F. (2003). Social cognitive theory and self-efficacy: Implications for motivation theory and practice. In R. M. Steers, L. W. Porter., & G. A. Bigley (Eds.), *Motivation and Work Behaviour*. New York: McGraw-Hill.

Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self and collective-efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology*, 4, 268-278.