

تأثير ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس على مستوى التعلم المهني للمعلمين

إعداد

أ/ أحمد بن عيضة الخديدي

معلم لغة إنجليزية بمدينة الطائف - المملكة العربية السعودية

د/ عبد الرحمن بن حامد السلمي

أستاذ مشارك بكلية التربية - جامعة الملك عبدالعزيز بجدة

تأثير ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس على مستوى التعلم المهني للمعلمين

أ/ أحمد بن عيضة الخديدي ود/ عبد الرحمن بن حامد السلمي*

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في مدينة الطائف ومستوى التعلم المهني للمعلمين، وفحص العلاقة بين الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس والتعلم المهني لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين، بالإضافة إلى تأثير الذكاء العاطفي على التعلم المهني. واعتمدت الدراسة المنهج الكمي بالأسلوب الارتباطي التنبؤي، وشملت عينة من (٣٩٦) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية. وأظهرت النتائج أن مديري المدارس في مدينة الطائف يمارسون الذكاء العاطفي بدرجة عالية، كما كان مستوى التعلم المهني لدى المعلمين عالياً، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية طردية قوية وذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي والتعلم المهني، مع تأثير تنبؤي لممارسات مديري المدارس للذكاء العاطفي على جميع أبعاد التعلم المهني للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، التعلم المهني، مجتمعات التعلم المهني.

* أ/ أحمد بن عيضة الخديدي: معلم لغة إنجليزية بمدينة الطائف، المملكة العربية السعودية.

د/ عبد الرحمن بن حامد السلمي: أستاذ مشارك بكلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز بجدة.

**IMPACT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE PRACTICES
AMONG SCHOOL PRINCIPALS ON TEACHERS'
PROFESSIONAL LEARNING**

Ahmed Edah Al-kodaidi*, Abdulrahman Hamed ALsulami

Abstract:

This study aimed to identify the practices of emotional intelligence among school principals in Taif city from the teachers' perspective, as well as the level of professional learning among teachers. It also examined the relationship between principals' emotional intelligence and teachers' professional learning, in addition to investigating the impact of emotional intelligence on professional learning. The study adopted a quantitative methodology using both correlational and predictive approaches. The sample consisted of (396) male and female teachers, and the questionnaire was used for data collection. The findings revealed that school principals demonstrated a high level of emotional intelligence, and that teachers' professional learning was also high. Moreover, there was a statistically significant positive correlation between emotional intelligence and professional learning, as well as a predictive impact for practicing the emotional intelligence on teachers' professional learning

Keywords: Emotional Intelligence, professional learning, Professional Learning Communities.

المقدمة:

يُشكّل التعلم المهني في المنظمات التعليمية ضرورةً ملحة في ظل ما نعيشه اليوم من تحديات متسارعة وتطورات معرفية وتقنية أعادت رسم أدوار المعلمين داخل المدرسة. فالمعلم لم يُعد مجرد ناقل للمعرفة أو مفسّر للمناهج، بل أصبح عنصرًا فاعلاً في بناء المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بما يخدم حاجات المتعلمين، ويتمشى في الوقت ذاته مع متطلبات التنمية الشاملة للمجتمع. ومن ثم، وجدت المؤسسات التعليمية نفسها أمام مسؤولية مضاعفة لتزويد المعلمين بالجدارات اللازمة، التي تمكّنهم من مواكبة المستجدات العلمية، والتعلم المستمر أثناء أداء مهامهم، والانخراط في عمليات تبادل الخبرات والتجارب التربوية فيما بينهم.

ومع محدودية جدوى الاعتماد على التدريب التقليدي المباشر، الذي غالباً ما يكون أكثر كلفة وأصعب في التنفيذ، وأقل جاذبية للمعلمين؛ برز التعلم المهني كخيار أكثر فاعلية واستدامة ومرونة. فهو يتسم بالإرتباط الوثيق بسياق الممارسات التعليمية اليومية للمعلمين، ويستجيب بشكل مباشر لإحتياجاتهم التربوية، ويقوم به المعلمون أنفسهم كممارسة مستمرة تهدف إلى تطوير التدريس وتحسينه، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مهارات المعلمين ويرتبط ارتباطاً مباشراً بتحسين مستويات التحصيل الدراسي للطلاب (Loughran et al., 2011).

ويتجسد التعلم المهني بالمدارس من خلال العديد من النماذج كمجتمعات التعلم المهني، وتبادل الخبرات والتجارب، وحلقات المناقشات الجماعية حول طرق التدريس، والتخطيط المشترك للدروس، وتحليل نتائج الطلاب، كما يشمل المشاركة في الدورات التدريبية وورش العمل التي يصممها وينفذها المعلمون، وممارسة التأمل الواعي الذي يمكّن المعلمين من مراجعة أدائهم وتطوير ممارساتهم بشكل دائم بحيث تُشكل نتائج الطلاب المؤشر الأبرز لقياس فاعلية هذه الجهود ومدى نجاح التعلم المهني للمعلمين في تحقيق أهدافه (Camburn & Han, 2017; Hallinger, Liu & Piyamon, 2017).

ولا شك أن التعلم المهني لا يمكن أن يثمر بجهود المعلمين وحدهم، بل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقيادة المدرسية وممارساتها القادرة على دعمه وتفعيله. فمديري المدارس لا يقتصر دورهم على متابعة الأعمال الإدارية، بل يتجاوز ذلك إلى تهيئة بيئة تعليمية محفزة تُشجّع المعلمين على المشاركة والانخراط في أنشطة التعلم المهني بشكل مستمر. وهنا تبرز أهمية بحث الأنماط والممارسات القيادية التي يُمكن أن تعزز من مستوى التعلم المهني للمعلمين، والتي قد يكون منها ممارسة الذكاء العاطفي.

وفي هذا الصدد، يبرز الذكاء العاطفي كأحد أهم الممارسات القيادية في المؤسسات التعليمية لما له من أثر مباشر في رفع قدرة المدير على ضبط انفعالاته الخاصة والتمكن من

قراءة مشاعر الآخرين وفهم احتياجاتهم، والتعامل مع المواقف المختلفة بوعي وحساسية، الأمر الذي يساهم في بناء جسور الثقة، وتنمية روح الانتماء، وتخفيف الضغوط التي قد تواجه العملية التعليمية، (الشيدية، ٢٠٢١). وبهذا فإن العلاقة بين الذكاء العاطفي والتعلم المهني جديرة بالبحث والتأمل في سبيل استكشاف ما يمكن أن يعزز التعلم المهني للمعلمين من ممارسات قيادية، ولما ينبني على ذلك من دعم تطوير الأداء في المؤسسات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

إن المنظمات والمؤسسات بشتى أنواعها ومن بينها المنظمات التعليمية تبحث اليوم عن كل ما يعزز التعلم المهني لدى منسوبيها، والسبب في ذلك كثرة المتغيرات والتحديات في العمل، والمستجدات التكنولوجية والثقافية والإقتصادية، وكيف تصمد هذه المنظمات التعليمية أمام كل تلك التغيرات إذا لم يكن لديها تعلم مهني عالي لدى المعلمين. وقد أشار Attard & Shanks (2017) إلى أن المعلمين يتعلمون بصورة أفضل عن طريق التعلم المهني غير الرسمي مقارنة ببرامج التطوير المهنية الرسمية، وبالرغم من إقرار المعلمين بأهمية التعلم الرسمي إلا أن أغلبهم أكد على أفضلية التعلم المهني المرتبط بالتعاون مع زملائهم.

ومن ناحية عملية؛ يعيش الميدان التربوي في الوقت الراهن مرحلة انتقالية وتحول نوعي بسبب التوسع في توظيف التقنيات المتقدمة في عمليات التعليم والتعلم والتقويم، والتطوير المتسارع حول نموذج تمكين المدرسة، والتقويم والاعتماد المدرسي، وإعادة هيكلة مكاتب التعليم والعمليات الاشرافية، إضافة إلى التغيرات الجوهرية في مسؤوليات فريق المدرسة حيث أصبح متضلعاً بقيادة التغيير في أدائها ونتائج طلابها، وبناء خططها، وقيادة عمليات التعلم، وتحسين التدريس، وتشخيص الوضع الراهن وتقويمه، وتهيئة البيئة المدرسية والمناخ التعليمي الذي يعزز من تعلم الطلاب، وإبتكار البرامج التي تنظم العلاقات وتبني الشراكات مع المجتمع المدرسي وأولياء الأمور والقطاع الخاص، بالإضافة إلى تحفيز ودعم التعلم المهني للمعلمين الذي يُعتبر الأساس لإتقان كل هذه المسؤوليات المتجددة، (الصعب، ٢٠٢٤). ونتيجة لذلك برزت أهمية دراسة العوامل والمتغيرات التي من الممكن أن تؤثر في مستوى التعلم المهني لدى المعلمين.

ومن جهة علمية بحثية؛ فإن هناك ندرة شديدة في الدراسات العربية التي بحثت التعلم المهني والعوامل التي تدعم تطبيقه في المدارس، لذلك؛ فقد أوصت العديد من الدراسات بإجراء المزيد من البحث على التعلم المهني مع متغيرات متنوعة، ومنها دراسة (الحارثية وآخرين، ٢٠٢١) ودراسة (Attard & Shanks, 2017). وبما أن ممارسات الذكاء العاطفي تمثل جانباً مهماً لدى مديري المدارس، ويوصى بها على نطاق واسع في قيادة المنظمات التعليمية؛ ونظراً لعدم وجود دراسة علمية درست هذين المتغيرين في سياق التعليم السعودي، على حد علم

الباحث؛ فإن هذه الدراسة تأتي لبحث تأثير ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس على مستوى التعلم المهني لدى المعلمين.

وتأسيساً على ما سبق، تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- ما درجة ممارسة مديري المدارس في مدينة الطائف للذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلمين؟

٢- ما مستوى التعلم المهني للمعلمين في مدينة الطائف من وجهة نظرهم؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في مدينة الطائف ومستوى التعلم المهني للمعلمين؟

٤- ما مدى إسهام درجة ممارسة مديري المدارس في مدينة الطائف للذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلمين في التنبؤ بدرجة التعلم المهني لديهم؟

أهداف الدراسة:

١- معرفة درجة ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في مدينة الطائف.

٢- معرفة مستوى التعلم المهني لدى المعلمين في مدينة الطائف.

٣- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في مدينة الطائف ومستوى التعلم المهني للمعلمين.

٤ - تعرف أثر ممارسة مديري المدارس في مدينة الطائف للذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلمين في التنبؤ بدرجة التعلم المهني لديهم.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من تناولها لمفهومين مهمين هما: الذكاء العاطفي والتعلم المهني، وما ستوفره من معلوماتٍ وأدبٍ نظري متعلق بهما، بالإضافة إلى مساهمة هذه الدراسة في سد الفجوة البحثية الناتجة عن ندرة الأبحاث والدراسات المتعلقة بالتعلم المهني، كما تستكشف الدراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي والتعلم المهني، وتتأكد الأهمية فيما تُقدم من نتائج وتوصيات علمية لدعم الممارسات القيادية وتعزيز التعلم المهني، بما يُسهم في تطوير الأداء التعليمي ومواكبة توجهات وزارة التعليم نحو تمكين المدرسة ورفع أداء المعلمين.

حدود الدراسة:

- الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة الحالية على ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري

المدارس في مدينة الطائف وتأثيرها على مستوى التعلم المهني للمعلمين.

- الحد البشري: معلمي ومعلمات المدارس في مدينة الطائف.

- الحد المكاني: اقتصرَت الدراسة على المدارس في مدينة الطائف.

- **الحد الزمني:** تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي: ١٤٤٧هـ/ ٢٠٢٥م
مصطلحات الدراسة:

الذكاء العاطفي: يعرفه قولمان (1995) Goleman بأنه: قدرة الفرد على فهم الانفعالات لديه وانفعالات الآخرين، ومعرفتها والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، والقدرة على تحفيز الذات وعلى إدارة الانفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال. بينما يعرفه قيزمان (2006) Geisman بأنه: المقدرة على رصد مشاعر المرء والآخرين والمقدرة على جعل المرء فطناً حول مشاعره الذاتية ومشاعر الآخرين والمقدرة على استخدام المعلومات للتأثير في تفكير الشخص والآخرين وسلوكهم.

واعتماداً على ما تم ذكره من تعريفات، يُعرّف الذكاء العاطفي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: قدرة مديري المدارس في مدينة الطائف على فهم ذواتهم ومشاعرهم، وضبط انفعالاتهم والسيطرة عليها، وتحفيز أنفسهم والمعلمين، والتكيف مع المواقف المختلفة، وفهم مشاعر المعلمين والتعاطف معهم، ونسج علاقات اجتماعية متوازنة في مدارسهم.

التعلم المهني: يُعرّف التعلم المهني بأنه: عملية تعلم أثناء العمل أو عن طريق العمل (Dotlich & Noel, 1999). ويرى هالينجر وليو وبايمان (2017) Hallinger et al. بأن التعلم المهني يتمثل في الأنشطة والبرامج التي تؤدي إلى الانفتاح على الأفكار والممارسات الجديدة، وتتم تلك الأنشطة والبرامج في بيئات رسمية أو غير رسمية، وبشكل فردي أو جماعي. وفي السياق التعليمي يعتبر أوبفير وبيدر (2011) Opfer & Pedder التعلم المهني نظاماً معقداً من العلاقات والتفاعلات المتداخلة التي تحدث في الحياة المهنية للمعلم وتقود إلى التطور المهني.

واعتماداً على ما تم ذكره من تعريفات، يُعرّف التعلم المهني إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: تعلّم المعلمين في مدارس مدينة الطائف من خلال التأمل في الممارسات، وتجريب الأفكار الحديثة، والتعاون مع زملائهم المعلمين، واستقصاء المعرفة، أثناء عملهم اليومي، وعبر لقاءات وفعاليات ذاتية أو جماعية وفي سياقات رسمية أو غير رسمية.

الإطار النظري:

- **مفهوم الذكاء العاطفي:** تركزت تعريفات مجموعة من الباحثين للذكاء العاطفي حول مفاهيم متقاربة شملت قدرة الفرد على فهم مشاعره وإدارتها والتعامل معها، بالإضافة إلى إدراك عواطف الآخرين وفهمها للتأثير على سلوكياتهم، وبناء علاقات اجتماعية، وتحقيق أقصى درجات السعادة للذات وللآخرين (Mayer & Salovey, 1997; Geisman, 2006; Solloway & Cartright, 2008).

في حين يعرفه كل من (Lynn,2001; Bar-On, 1997) بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية التي تتعلق بفهم الذات، بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية التي تتعلق بفهم الآخرين وبناء العلاقات معهم، والتي تُسهم في تكيف الفرد مع المواقف المختلفة، وتُعد أساساً لتحقيق النجاح في شتى ميادين الحياة.

أهمية الذكاء العاطفي في القيادة والإدارة المدرسية:

يؤدي الذكاء العاطفي دوراً محورياً في القيادة المدرسية، حيث يؤثر مباشرة على أداء المعلمين وجودة التعليم، ويعزز فاعلية المدير في تطوير المدرسة ورفع نتائجها التعليمية، (Bhujel, 2021) ويمكن جوهر الذكاء العاطفي في قدرة المدير على فهم الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية، بما يتيح التواصل الفعال وتحقيق الأداء الوظيفي الأمثل. ورغم أهمية المهارات الفنية والذكاء المعرفي في نجاح القيادة، إلا أن الذكاء العاطفي يوفر المرونة والقدرة على التكيف مع التغيرات والمستجدات، ما يجعله عنصراً أساسياً لتحقيق القيادة الفعالة داخل المدرسة (حسين وحسين، ٢٠٠٦).

ومن العمليات الأساسية التي يُؤثر فيها الذكاء العاطفي عملية اتخاذ القرار، حيث تظهر بعض التحديات خلال عملية إتخاذ القرار الإداري، والتي قد تُعيق هذه العملية. ومن بين هذه التحديات، يواجه متخذ القرار صراعاً بين الواجب والعاطفة، والتردد أو التراجع عند مواجهة صعوبات، وصعوبة الموازنة بين الجوانب الفردية والجماعية للموقف (مكي، ٢٠٠٧).

وبالإضافة إلى ذلك؛ يعتبر الذكاء العاطفي من العوامل الحاسمة في إدارة الصراع داخل المؤسسات التعليمية، إذ يمكّن المدير من التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، والتحكم فيها بطرق بناءة تهدف إلى تهدئة النزاعات وحلها بشكل فعال، مع الحفاظ على العلاقات المهنية (Goleman, 1998). ويعود السبب في ذلك إلى أن الذكاء العاطفي يعزز القدرة على التواصل الفعال وإظهار التعاطف والاستماع النشط، مما يحول الصراعات إلى فرص للتعاون وتحسين الأداء المهني ورفع جودته (Sy, Tram & O'Hara, 2006).

وفيما يتعلق بالتغيير التنظيمي فإن إدارة العواطف في مرحلة التغيير من الجوانب المهمة في الحياة المهنية، حيث تواجه المنظمات حالات من الرفض أو مقاومة التغيير التي تضع المنظمة موضع التساؤل، وخصوصاً عندما تكون نتائج هذا التغيير ضرورية، لذلك فإن مهارات الذكاء العاطفي تُسهل للمدير والقائد عملية التغيير وتحد من مقاومته (لوزق، ٢٠١٨).

وفيما يخص فاعلية القيادة فالذكاء العاطفي يُشكل عنصراً رئيسياً فيها، ذلك أن القادة الأذكياء عاطفياً يُساعدون على تحفيز أعضاء فريق العمل لتحقيق الأهداف، ويُسهمون في زيادة فاعلية الفرق ورفع مستوى الأداء، ويُسهلون التفاعل بين أعضاء الفريق، ويسعون لبناء

الثقة بين الأعضاء (Goleman & Boyatzis, 2002). ولا شك أن الذكاء العاطفي يُعزز فعالية القيادة المدرسية، وقد أشارت دراسة لزرقي (٢٠١٨) إلى أنه كلما إرتفع مستوى الذكاء العاطفي للقائد كلما ساهم ذلك في خلق بيئة عمل تسود فيها مشاعر التعاطف وتشجيع الأفكار الإبداعية.

وبناءً على ما سبق، فإن الذكاء العاطفي يُطور أداء مديري المدارس وقادتها من خلال تزويدهم بالمرونة والقابلية لإستيعاب وفهم التغيرات التي تحدث داخل مدارسهم، ويُعطيههم الفرصة لمجابهة السلوك المخالف وتوجيهه لمصلحة العمل، كما يُتيح لهم السيطرة على المشاكل المتعلقة بعدم قدرة العاملين على ضبط إنفعالاتهم، ويُمكنهم من إحتواء السلوكيات السلبية والمعاكسة، فالذكاء العاطفي يرتبط بالدافعية والتحفيز المؤدي للإنجاز والأداء المتميز (سكر، ٢٠١٩).

نماذج الذكاء العاطفي:

أولاً- نموذج القدرة لـ (ماير وسالوفي) Ability Model:

يشير نموذج القدرة للذكاء العاطفي لماير وسالوفي إلى اختلاف الأفراد في إدراك وفهم العواطف وتأثيرها على سلوكهم الاجتماعي (حسين وحسين، ٢٠٠٦). ويستند النموذج إلى أربعة محاور: أولاً، إدراك الانفعالات، أي القدرة على التعرف على العواطف والتعبير عنها بوضوح؛ ثانياً، استيعاب الانفعالات، أي التمييز بين المشاعر المختلفة لاتخاذ قرارات صائبة؛ ثالثاً، فهم الانفعالات، أي القدرة على إدراك المشاعر المعقدة والمتعددة؛ ورابعاً، إدارة الانفعالات، أي التحكم بالمشاعر واستخدامها بشكل مناسب حسب الموقف (Manoranjan, 2018).

ثانياً- نموذج "نموذج السمات" لـ قولمان Goleman:

يركز نموذج الذكاء العاطفي لقولمان على السمات الشخصية والدوافع النفسية للفرد ومهاراته وقدراته باعتباره عاملاً أساسياً للنجاح المهني والحياتي، ويقسم الذكاء العاطفي إلى مظلنتين: الكفاءة الشخصية، التي تشمل الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية؛ والكفاءة الاجتماعية، التي تشمل التعاطف والمهارات الاجتماعية. وفي تحديثه لنموذجه عام ٢٠٠٠، قسم قولمان الذكاء العاطفي إلى أربعة أبعاد رئيسية: الوعي بالذات، أي القدرة على فهم المشاعر الشخصية وتأثيرها على الآخرين واتخاذ القرارات بناءً على الحدس الداخلي؛ ضبط الانفعالات، بما يشمل التحكم بالعواطف والدوافع السلبية والتكيف مع التغيرات؛ العلاقات الاجتماعية، والتي تتضمن قيادة الآخرين، وإدارة الصراعات، وبناء الفرق، وتعزيز قدرات الأتباع؛ والوعي الاجتماعي، والذي يُمكن الأفراد من فهم مشاعر واحتياجات الآخرين والتفاعل معها بفعالية ضمن السياق التنظيمي (السامرائي، ٢٠٢٢).

ثالثاً- نموذج بار أون Bar-on "النموذج المختلط":

يُعد نموذج بار أون من أوائل النماذج التي تناولت الذكاء العاطفي عام ١٩٨٨، حيث اعتبره مجموعة من الكفاءات غير المعرفية المرتبطة بالمكونات الانفعالية والشخصية والاجتماعية للفرد، وأسهم في تقديم أداة لقياس هذه الكفاءات كمؤشر للنجاح في مختلف مجالات الحياة. ويُرَكز النموذج المختلط على فهم الذات والآخر، وتكوين العلاقات، والتكيف مع المتغيرات، والتحكم بالعواطف، ويستند إلى خمسة أبعاد رئيسية: الكفاءات الشخصية الداخلية، وتشمل الوعي الذاتي، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، والتوكيدية، والاستقلالية؛ الكفاءات الشخصية المتبادلة مع الآخرين، مثل العطف، والمسؤولية الاجتماعية، وإدارة العلاقات؛ والقدرة على التكيف، بما في ذلك اختبار الواقع، والمرونة، وحل المشكلات؛ وإدارة الضغوط، والتي تتضمن تحمل المواقف الصعبة والسيطرة على الانفعالات؛ وأخيراً المزاج العام، المتمثل بالسعادة والتفاؤل، بما يعكس الرضا عن الذات والقدرة على مواجهة التحديات بنظرة إيجابية (الخفاف، ٢٠١٣).

التعلم المهني:

يرجع مفهوم التعلم المهني إلى نظرية التعلم بالفعل وإلى مصطلح التعلم بالممارسة، وهناك مفهوم جامع للتعلم المهني أشار إليه دولتش ونويل (1999) Dotlich and Noel أنه عملية تعلم عن طريق العمل، ويُعرّفه أوفر وبيدر (2011) Opfer and Pedder بكونه عملية معقدة وديناميكية متعددة المستويات، تنشأ من التفاعل بين عوامل الفرد (المعلم)، والمنظمة (المدرسة)، والسياسات التعليمية، بما يجعله بنية مستمرة لا تُخنزل في نشاط تدريبي منفصل. فيما ذكر كامبيرن وهان (2017) Camburn and Han أن التعلم المهني هو مسار تراكمي مستمر يقوم على مشاركة المعلمين في أنشطة منظمة وغير منظمة، ويجمع بين التأمل الذاتي، والتجريب العملي، والتعاون المهني لتحسين ممارسات التدريس ونتائج الطلاب.

عناصر التعلم المهني:

١-التأمل:

يُعد التأمل أحد المداخل الفعّالة لتطوير أساليب التدريس لدى المعلمين، وتعزيز أدائهم المهني ورفع مستوى المدارس. فمن خلال التأمل، يزداد وعي المعلمين الذاتي ويُفهمون أثر ممارساتهم الصفية، ما يتيح لهم فرصاً أوسع للنمو المهني وتحقيق تعلم مهني ذي مغزى (Hallinger, Piyaman & Viseshsiri, 2017). وقد بدأ الاهتمام بالتأمل في السياق التعليمي منذ أوائل القرن العشرين، حين أشار جون ديوي إلى أهمية التفكير والتأمل في ممارسات المعلمين لتعديل أفكارهم وتحسينها. ولاحقاً، قدم دونالد شون مفهوم التأمل أثناء

الممارسة والتأمل في الممارسة، مؤكّداً على ضرورة انخراط المعلمين في التأمل المستمر لتحسين ممارساتهم التعليمية. (Tajuddin & Watanabe, 2020) ويُعرّف التأمل في السياق التعليمي بأنه عملية مستمرة من التفكير، والملاحظة، والتحليل النقدي، وإجراء التعديلات اللازمة على أساليب التدريس، ما يمكّن المعلمين من اكتساب فهم أعمق لإمكاناتهم وتحديد مجالات التحسين واتخاذ قرارات مناسبة لتعزيز أدائهم (Farrell, 2020). وبين Marzano et al (2016) أن التعلم التأملي يتضمن أداء المعلمين لممارسة معينة، ثم إعادة تقييمها، والتفكير في تحسينها، وابتكار ممارسات بديلة، قبل بدء دورة التأمل من جديد.

٢-التجريب:

إن أداء المعلمين في الفصل يُعتبر فرصة حقيقية للتعلم المهني. وذلك من خلال تطبيق التعلم التجريبي لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق، ومن خلال تقييم نتائج التجارب وتطويرها يمكن توليد البدائل المناسبة للتدريس والممارسات التعليمية. ويشير التعلم التجريبي إلى تحويل الخبرة المباشرة إلى معرفة ومهارات ذات معنى من خلال التأمل، ويحدث غالباً في سياق العمل أو خارج الفصل ضمن متطلبات تعليمية محددة. ويسهم هذا النوع من التعلم في تعزيز نمو المتعلم الذاتي وتحقيق الأهداف التعليمية عبر التفكير المستمر في الخبرات التعليمية والحياتية، وشرح كولب نظرية التعلم التجريبي أنه يتألف من أربع خطوات متتابعة: التجربة الفعلية، المشاهدة والتأمل، تكوين المفاهيم المجردة، ثم التجريب النشط للأفكار لإنتاج خبرات جديدة (سعادة، ٢٠١٤).

٣-التعاون:

يُعتبر التعلم عملية فردية واجتماعية، ويزداد فعالية عند تعاون المعلمين ودعمهم المتبادل، بما يشمل تبادل الموارد، التغذية الراجعة، وتحدي الأفكار لتعزيز الدافعية، والتطوير المهني. ومن خلال التعاون، يُحسّن المعلمون مهاراتهم الشخصية والجماعية ويُحققون إنجازات أكبر مما يمكنهم تحقيقه منفردين (DuFour & Eaker, 1998). ويحدث التعاون الفعّال بين المعلمين عبر تفاعل اجتماعي ومهني إيجابي، مثل مناقشة الإخفاقات وتقديم التغذية الراجعة على الممارسات التدريسية، دون الحاجة للتخطيط أو التدريب المشترك. ويمثل التعاون في مجتمعات التعلم المهني اندماجاً جوهرياً يشعر فيه كل عضو بالمسؤولية عن أفعاله وأفعال الآخرين (Marzano et al., 2016).

٤-استقصاء المعرفة:

يُشكل الاستقصاء أحد العناصر الأساسية للتعلم المهني، حيث يعتمد على الخبرة، ويستند إلى الممارسة، ويسهم في إكتساب المعرفة الضرورية لحل المشكلات. ويتضمن المشاركة

النشطة والحديثة في الأفكار الجديدة، وإعادة التفكير في الممارسات الحالية، وتعديلها أو إلغاؤها، بالإضافة إلى تعلم كيفية تنفيذ الأمور بطرق مبتكرة تؤدي إلى تغييرات مفاهيمية كبيرة وتحولات نوعية في الممارسات (Feldman & Fataar, 2014). ويشير استقصاء المعرفة إلى عملية منهجية لاستخلاص المعلومات اللازمة لتطوير ممارسات المعلمين من مصادر إنسانية، مثل: الطلاب والزملاء والمديرين والخبراء، ومصادر مادية ورقمية مثل: الكتب، والمجلات، والبحوث، والمحتوى الرقمي. ويدعم استقصاء المعرفة تعزيز التعلم المهني، وتحسين جودة الممارسات التدريسية، ورفع كفاءة الأداء التعليمي (ياسين، ٢٠٠٧).

٥-مجتمعات التعلم المهني:

تُعرف مجتمعات التعلم المهني الخاصة بالمعلمين بأنها مجموعات من المعلمين المرتبطين ببيئة عمل مشتركة، يتميزون بالتفكير الإبداعي، والتعلم مدى الحياة، والتعلم التعاوني. وتهدف هذه المجتمعات إلى تعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلمين لتحقيق متطلبات التعليم، وتحفيز الطاقات البشرية، وتبادل المعارف وتحسين الممارسات المهنية، بالإضافة إلى دعم الإبداع والابتكار من خلال تنوع وجهات النظر (محمد بن موسى، ٢٠١٧). وتسعى مجتمعات التعلم المهني إلى تطوير المدارس وتهيئة بيئة تعليمية محفزة للطلاب والمعلمين، وتنمية مهاراتهم، وتعزيز الشعور بالهوية الجماعية. وتقوم على أسس محددة تشمل تحليل نتائج الطلاب لتحديد احتياجاتهم، وتشكيل فرق صغيرة لتخطيط وتنفيذ أهداف التعلم، واختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة، وإعداد خطط تنفيذية داخل الصفوف، ثم تقييم نتائج الطلاب وفعالية الاستراتيجيات المستخدمة (Provini, 2012).

الدراسات السابقة:

- سعت الدهمسي (2022) إلى تقييم مستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس المتوسطة بحفر الباطن وعلاقته بالنمو المهني للمعلمات من وجهة نظرهن، بعينة بلغت (١٠٠) معلمة. وباستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي للمديرات والنمو المهني للمعلمات كانا بمستوى عالٍ، دون فروق دالة في الذكاء العاطفي تُعزى للمؤهل أو الخبرة. بينما ظهرت فروق في النمو المهني لصالح الحاصلات على الدراسات العليا، ولصالح من لديهن خبرة أقل من خمس سنوات أو ١١ سنة فأكثر. كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء العاطفي والنمو المهني.
- وأجرت القرشي (٢٠٢١) دراسة حول أثر الذكاء العاطفي بأبعاده الخمسة على القيادة الإدارية الفعالة لدى قادة ووكلاء مدارس جدة، باستخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي والاستبانة على عينة من (١٩٦) مشاركاً. وأظهرت النتائج ارتفاعاً نسبياً في

- مستوى الذكاء العاطفي لديهم، ووجود تأثير دال إحصائياً لأبعاده على فعالية القيادة الإدارية، وأوصت بتعزيزه عبر التدريب لدعم القيادة الفعالة.
- هدفت دراسة الأسود وأبو شرح (٢٠٢٠) إلى تعرف مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للذكاء العاطفي لدى عينة من (٤٧٨) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج مستوى مرتفعاً (٧٩.٨٠)، مع عدم وجود فروق تُعزى للجنس أو المؤهل العلمي، باستثناء وجود فروق في بُعد التعاطف لصالح الذكور، وفروق مرتبطة بالمنطقة التعليمية. وأوصت الدراسة بمراعاة الذكاء العاطفي عند اختيار القيادات التربوية وعقد ورش لرفعه.
- دراسة (Aucker (2021) تناولت تصورات المعلمين حول الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس وأثره على الثقافة المدرسية في ولاية بنسلفانيا، باستخدام استبانة بمقياس ليكرت، وأسئلة مفتوحة، ومقابلات عبر Zoom مع عشرة مشاركين. وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي للمديرين يعد عاملاً مؤثراً في ثقافة المدرسة، وأن ممارسة القيادة التحولية تعزز الثقافة المدرسية الإيجابية، مما ينعكس بدوره على بيئة التعلم وإنجاز الطلاب.
- أجرى (Madondo (2014 دراسة نوعية بعنوان الذكاء العاطفي والقيادة المدرسية في مدارس ابتدائية بمنطقة كالزولو ناتال بجنوب أفريقيا، واستهدفت معرفة أهمية الذكاء العاطفي لدى المديرين، واستراتيجياتهم في إدارة انفعالاتهم ومشاعر الآخرين. واعتمدت على نظرية الذكاء العاطفي والقيادة الأصلية، واستخدمت مقابلات شبه منظمة مع المديرين واستبانات مفتوحة للمعلمين. وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي ضروري للمديرين، ويساعدهم في إدارة العواطف والعلاقات المدرسية، وأوصت باعتباره معياراً لاختيار المديرين وإدراجه في برامج تطويرهم.
- فيما أظهرت الدراسات العربية والأجنبية أن التعلم المهني للمعلمين يُمثل عنصراً أساسياً في تطوير الأداء التعليمي وتحسين جودة التعليم. فقد توصلت دراسة الحارثية وآخرون (٢٠٢١) في سلطنة عمان إلى مطابقة نموذج قياس التعلم المهني رباعي الأبعاد مع الواقع الميداني للمعلمين، وأظهرت تفوق بُعد التجريب في الممارسة يليه التأمل والتعاون واستقصاء المعرفة، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين إلا في بُعد التجريب لصالح الإناث، وأن سنوات الخبرة لم تؤثر في درجة ممارسة التعلم المهني، وأوصت الدراسة بتبني برامج لتعزيز ومتابعة التعلم المهني للمعلمين في المدارس.
- وسعت دراسة محمد (2019) لبحث متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهني في مدارس التعليم العام ودورها في تحسين الأداء الأكاديمي بالسعودية، مستخدمة المنهج الوصفي واستبانة طبقت على عينة من (٧٨٩) معلماً ومعلمة بمراحل التعليم الثلاث في الدمام

والظهران والخبر. وأظهرت النتائج ضرورة توفير متطلبات بناء هذه المجتمعات، مع اتفاق العينة على أهميتها في تطوير الأداء الأكاديمي.

- وهدفت دراسة الفريدي (2018) إلى تعرف مدى ممارسة قادة مدارس التعليم العام لأساليب القيادة المدرسية وفق مفهوم مجتمعات التعلم المهني، وتحديد متطلباتها ومعوقاتها، مع اقتراح استراتيجية لتطوير أداء القادة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي مستخدمة الاستبانة والمقابلة على عينة من (٩٠٢) من منسوبي المدارس بالرياض والقصيم وحائل. وأظهرت النتائج أن متطلبات بناء المجتمعات المهنية تشمل جوانب تقنية كتوفير التجهيزات، وبشرية كتعزيز الثقة وتنمية المهارات، وتنظيمية كتشكيل فرق العمل ووضع خطط سنوية للتعلم المهني.

- كما هدفت دراسة Louws et al. (2018) النوعية لفهم أهداف التعلم المهني للمعلمين من خلال اهتماماتهم المهنية الحالية، وذلك من خلال مقابلات مع (١٥) معلماً في مدرسة ثانوية بهولندا. وأظهرت النتائج أن المعلمين في بداية مسيرتهم المهنية يهدفون إلى التحسين المستمر والنمو المهني وزيادة الفاعلية، بينما يسعى معلمو منتصف أو نهاية الخدمة إلى التحفيز وكسر الروتين وتعلم مهام جديدة خارج نطاق التدريس.

- أما دراسة Durksen et al. (2017) في كندا والتي كانت بعنوان الدافعية والتعاون: مفاتيح إطار تطويري لتعلم المعلمين المهني، فأوضحت أن معتقدات المعلمين تجاه فعاليتهم الذاتية والجماعية تؤثر على مشاركتهم في التعلم المهني، مع بروز التعاون بين المعلمين كأكثر عناصر التعلم المهني تأثيراً، كما أشارت الدراسة إلى أن منتصف الحياة المهنية يمثل الفترة الأكثر فاعلية للتعلم المهني مقارنة بمراحل العمل الأخرى.

التعليق على الدراسات السابقة:

تم التوصل بعد مراجعة الدراسات السابقة حول الذكاء العاطفي والتعلم المهني إلى أن الدراسة الحالية تتقاطع مع الدراسات السابقة من حيث الموضوع، فيما تمايزت عن دراسة محمد (٢٠١٩) ودراسة الفريدي (٢٠١٨) والتي ركزت على مجتمعات التعلم المهني. بينما اتفقت مع دراسة الدهمشي (٢٠٢٢) ودراسة الأسود وأبو شرح (٢٠٢٠) ودراسة القرشي (٢٠٢١) ودراسة الحارثية وآخرون (٢٠٢١) ودراسة Durksen (2017) ودراسة محمد (٢٠١٩) ودراسة الفريدي (٢٠١٨) في استخدام المنهج الكمي، واختلفت مع دراسة Aucker (2021) ودراسة Madondo (2014) ودراسة Louws et al. (2018) التي استخدمت المنهج النوعي. كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السعودية والعربية ودراسة Durksen (2017) في استخدام الاستبانة، واختلفت مع دراسة Aucker (2021) ودراسة Madondo (2014) ودراسة

(2018) Louws et al. والتي استخدمت المقابلات كأداةٍ للدراسة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كون مجتمعها من المعلمين ضمن السياق المدرسي، واختلفت عنها في تصميمها حسب أهداف الدراسة. وبالنسبة لبيئة الدراسة، فتنفق الدراسة الحالية مع دراسة الدهمشي (٢٠٢٢) ودراسة القرشي (٢٠٢١) ودراسة محمد (٢٠١٩) ودراسة الفريدي (٢٠١٨) في كونها طُبقت في البيئة السعودية، في حين اختلفت مع دراسة الأسود وأبو شرح (٢٠٢٠) ودراسة الحارثية وآخرون (٢٠٢١) والتي طُبقت في بيئاتٍ عربية، أما دراسة Durksen (2017) ودراسة (2018) Louws et al. ودراسة (2021) Aucker ودراسة Madondo (2014) فطبقت في بيئاتٍ أجنبية مختلفة. وعليه، فإن الدراسة الحالية اعتمدت على نتائج الدراسات السابقة كمرجع مهم، مع تفردنا بتناول ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس وتأثيرها على مستوى التعلم المهني للمعلمين في مدينة الطائف.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة المنهج الكمي بالأسلوب الارتباطي التنبؤي باعتبار ملائمة لأهداف الدراسة ومناسبته للإجابة على أسئلتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تشكل مجتمع الدراسة من كل معلمي ومعلمات مدينة الطائف في المراحل الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) والبالغ عددهم (٢٦٧٧٦) معلم ومعلمة بحسب إحصاءات إدارة التعليم في مدينة الطائف للعام الدراسي ١٤٤٧هـ/١٤٤٨هـ.. وقد تم أخذ عينة قدرها (٣٩٦) من أفراد مجتمع البحث باستخدام العينة المتاحة وذلك لسهولة الوصول الإلكتروني لأغلب أفراد المجتمع وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة الطوعية في الدراسة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

أولاً- توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس:

جدول (١) التكرار والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس.

م	الجنس	التكرار	النسبة
١	الذكور	٢٢٣	٥٦.٣%
٢	الإناث	١٧٣	٤٣.٧%
	المجموع الكلي	٣٩٦	١٠٠%

ثانياً- توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

جدول (٢): التكرار والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.

م	سنوات الخبرة التدريسية	التكرار	النسبة المئوية
١	أقل من ١٠ سنوات	٤٦	%١١.٦
٢	من ١٠ سنوات إلى أقل من ٢٠ سنة	١٨٧	%٤٧.٢
٣	٢٠ سنة فأكثر	١٦٣	%٤١.٢
	المجموع الكلي	٣٩٦	%١٠٠

أداة الدراسة:

استندت هذه الدراسة إلى الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بهدف استكشاف ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في مدينة الطائف، وقياس مستوى التعلم المهني لدى المعلمين، وتوضيح العلاقة بينهما. وقد تم تطوير الاستبانة اعتماداً على أدوات موثوقة سابقة، حيث استند المحور الأول إلى مقياس الأسود وأبو شرح (٢٠٢٠)، فيما استند المحور الثاني إلى مقياس ليو وآخرون (Liu et al., 2016b) لمستوى التعلم المهني، وتتألف الاستبانة النهائية من جزئين أساسيين.

الجزء الأول: يتضمن البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة، وتمثلت في (الجنس، وسنوات الخبرة).

الجزء الثاني: يتضمن محاور الاستبانة الرئيسية وهي:

تكوّنت الاستبانة من محورين: الأول الذكاء العاطفي بـ ٢٩ فقرة موزعة على أربعة أبعاد (الوعي بالذات: ٧ فقرات، ضبط الانفعالات: ٨ فقرات، التعاطف مع الآخرين: ٧ فقرات، المهارات الاجتماعية: ٧ فقرات)، والثاني مستوى التعلم المهني للمعلمين بـ ٢٤ فقرة موزعة على أربعة أبعاد (التأمل: ٩ فقرات، التجريب: ٥ فقرات، التعاون: ٤ فقرات، استقصاء المعرفة: ٦ فقرات). وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة=٥، موافق=٤، محايد=٣، غير موافق=٢، غير موافق بشدة=١) لتحليل البيانات إحصائياً.

صدق أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة مقياس الذكاء العاطفي للأسود وأبو شرح (٢٠٢٠) ومقياس التعلم المهني لليو وآخرين (Liu et al., 2016b) اللذين تم تطبيقهما في دراساتٍ معتبرة، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما. كما نفذت الدراسة اختباراً ميدانياً على عينة استطلاعية من ٥٠ فرداً للتحقق من الصدق البنائي وثبات الأداة قبل التطبيق على العينة الأساسية.

ثبات مقياس ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس:

استخدمت الدراسة طريقة كرونباك ألفا لحساب ثبات أبعاد مقياس ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس والمقياس ككل، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣): ثبات كرونباك ألفا لمقياس (ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس).

م	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	البُعد الأول / الوعي بالذات	٧	٠.٩٥
٢	البُعد الثاني / ضبط الانفعالات	٨	٠.٩٧
٣	البُعد الثالث / التعاطف مع الآخرين	٧	٠.٩٦
٤	البُعد الرابع / العلاقات الاجتماعية	٧	٠.٩٥
	كامل مقياس ممارسات الذكاء العاطفي	٢٩	٠.٩٩

يتضح من جدول (٣) أن قيم معامل ثبات أبعاد مقياس ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس تراوحت بين ٠.٩٥ و ٠.٩٩، وأن جميع القيم أكبر من الحد الأدنى للقيم المقبولة لثبات المقاييس وهي ٠.٧ (Kang et al., 2018).

الإنساق الداخلي لمقياس ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس:

تم في الدراسة حساب الإنساق الداخلي لمقياس ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على البُعد والدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس والدرجة الكلية على كل بُعد من أبعاد المقياس، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول من ١-٤ إلى ٥-١:

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه من مقياس ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس.

البُعد الأول الوعي بالذات		البُعد الثاني ضبط الانفعالات		البُعد الثالث التعاطف مع الآخرين		البُعد الرابع المهارات الاجتماعية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٨٥	١	٠.٨٩	١	٠.٩١	١	٠.٨٦
٢	٠.٧٩	٢	٠.٨٥	٢	٠.٨٨	٢	٠.٧٥
٣	٠.٨	٣	٠.٨٨	٣	٠.٨٤	٣	٠.٨٧
٤	٠.٨٩	٤	٠.٩٢	٤	٠.٩١	٤	٠.٨٧
٥	٠.٩٢	٥	٠.٩	٥	٠.٩٣	٥	٠.٩
٦	٠.٨٩	٦	٠.٩٥	٦	٠.٩١	٦	٠.٩٣
٧	٠.٩٢	٧	٠.٨٨	٧	٠.٨٨	٧	٠.٨٨
		٨	٠.٨٦				

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على البُعد والدرجة على كل فقرة من فقرات أبعاد مقياس ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس أكبر من ٠.٤ مما يدل على أن المقياس يُحقق درجة جيدة من الإتساق الداخلي (Crocker, 2008).
 جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس.

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	البُعد الأول / الوعي بالذات	٠.٩٧
٢	البُعد الثاني / ضبط الانفعالات	٠.٩٧
٤	البُعد الثالث / التعاطف مع الآخرين	٠.٩٦
٥	البُعد الرابع / العلاقات الاجتماعية	٠.٩٥

يتضح من جدول (٥) ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس والدرجة الكلية على كل بُعد من أبعاد المقياس، فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠.٩٥ و ٠.٩٧ (Akoglu, 2018).

ثبات مقياس مستوى التعلم المهني للمعلمين:

لحساب ثبات مقياس مستوى التعلم المهني للمعلمين استخدمت الدراسة طريقة كرونباك ألفا Cronbach's alpha وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) ثبات كرونباك ألفا لمقياس مستوى التعلم المهني للمعلمين.

م	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثابت
١	البُعد الأول / التأمل	٩	٠.٩٧
٢	البُعد الثاني / التجريب	٥	٠.٩٧
٣	البُعد الثالث / التعاون	٤	٠.٩٥
٤	البُعد الرابع / استقصاء المعرفة	٦	٠.٩٣
	كامل مقياس مستوى التعلم المهني للمعلمين	٢٤	٠.٩٨

يتضح من جدول (٦) أن جميع قيم كرونباك ألفا أكبر من ٠.٩٠، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، سواءً على مستوى الأبعاد أو الدرجة الكلية على المقياس ككل، مما يجعل المقياس صالح للإستخدام في إجابة أسئلة الدراسة.

الإتساق الداخلي لمقياس مستوى التعلم المهني للمعلمين:

تم في الدراسة حساب الإتساق الداخلي لمقياس مستوى التعلم المهني للمعلمين وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على البُعد والفقرات التي تنتمي إلى هذا البُعد، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس والدرجة الكلية على كل بُعد، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدولين ٧، و ٨.

تأثير ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس
على مستوى التعلم المهني للمعلمين

جدول (٧): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من المحور الثاني (مستوى التعلم المهني للمعلمين).

البعد الأول التأمل		البعد الثاني التجريب		البعد الثالث التعاون		البعد الرابع استقصاء المعرفة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٩١	١	٠.٩٢	١	٠.٩٣	١	٠.٩٢
٢	٠.٨٨	٢	٠.٩٥	٢	٠.٩٥	٢	٠.٨٢
٣	٠.٩	٣	٠.٩٥	٣	٠.٩٢	٣	٠.٧٣
٤	٠.٨٦	٤	٠.٩	٤	٠.٨٤	٤	٠.٨٣
٥	٠.٨٦	٥	٠.٩٤			٥	٠.٩١
٦	٠.٩					٦	٠.٧٩
٧	٠.٩						
٨	٠.٩١						
٩	٠.٧٩						

يتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على أبعاد مقياس مستوى التعلم المهني للمعلمين والدرجة على كل فقرة من الفقرات التي تنتمي إلى كل بُعد أكبر من ٠.٠٤، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الإتساق الداخلي.

جدول (٨): معاملات الارتباط بين درجات كل بُعد والدرجة الكلية للمحور الثاني (مستوى التعلم المهني لدى المعلمين).

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	البعد الأول / التأمل	٠.٩٦
٢	البعد الثاني / التجريب	٠.٩٣
٣	البعد الثالث / التعاون	٠.٨٨
٤	البعد الرابع / استقصاء المعرفة	٠.٩٦

يتضح من جدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على مقياس مستوى التعلم المهني للمعلمين والدرجة على كل بُعد من أبعاد المقياس أكبر من ٠.٤، مما يدل على تمتع المقياس بمستويات مقبولة من الإتساق الداخلي ويجعله صالح للإستخدام للإجابة عن أسئلة الدراسة.

أساليب التحليل الإحصائية: تمت الإجابة على فقرات الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة=٥، موافق=٤، محايد=٣، غير موافق=٢، غير موافق بشدة=١). ولتحليل البيانات إحصائياً، تم حساب الوسط الحسابي وتحديد طول خلايا المقياس بقيمة ٠.٨، حيث تم تقسيم المدى (١-٥) لتصنيف درجات الممارسة كالتالي:

- 1.8- < 1 غير موافق بشدة / درجة ممارسة ضعيفة للغاية.
- 2.6- < 1.8 غير موافق / درجة ممارسة ضعيفة.

- 3.4- < 2.6 محايد / درجة ممارسة معتدلة.
 - 4.2- < 3.4 موافق / درجة ممارسة عالية.
 - 5- < 4.2 موافق بشدة / درجة ممارسة عالية جدًا.
- ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها من أداة الدراسة ميدانياً، تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لفهم اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة تجاه تساؤلات الدراسة. وقد تم ذلك من خلال تطبيق الأساليب الإحصائية التالية:
- التكرارات والنسب المئوية: لتعرف خصائص أفراد عينة الدراسة وفقاً للبيانات الشخصية.
 - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لحساب متوسطات فقرات الاستبيان، بالإضافة إلى الدرجات الكلية والدرجات الفرعية للاستبيان بناءً على استجابات أفراد عينة الدراسة ومدى تشتت استجابات أفراد عينة الدراسة عن متوسطاتها.
 - معامل ارتباط بيرسون: لحساب الإتساق الداخلي بالإضافة لتحديد العلاقة بين ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في مدينة الطائف ومستوى التعلم المهني لدى المعلمين.
 - معامل ألفا كرونباخ: لحساب الثبات في فقرات الاستبيان.
 - اختبار (T) العينتين المستقلتين: للتعرف على دلالة ما قد يُوجد من فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لإختلاف متغير الجنس.
 - اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه: للتعرف على دلالة ما قد يُوجد من فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لإختلاف متغير سنوات الخبرة.
 - تحليل الانحدار المتعدد: للتنبؤ بمستويات التعلم المهني للمعلمين من خلال مستويات ممارسة مديري المدارس للذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلمين.

نتائج الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه " ما درجة ممارسة مديري المدارس في مدينة الطائف للذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلمين؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لاستجابات المعلمين على كل بُعد من أبعاد الذكاء العاطفي لمديري المدارس في مدينة الطائف.

تأثير ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس
على مستوى التعلم المهني للمعلمين

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد محور درجة ممارسة مديري المدارس بمدينة الطائف للذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الممارسة
المهارات الاجتماعية	٤.١٦٧	٠.٨٣٣	١	عالية
إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي	٤.١٣٣	٠.٨٣٩	٢	عالية
الوعي بالذات	٤.١٣٠	٠.٨١٨	٣	عالية
التعاطف مع الآخرين	٤.١٢٥	٠.٨٤٣	٤	عالية
الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس للذكاء العاطفي	٤.١٤	٠.٨٠	--	عالية

أظهرت نتائج جدول (٩) أن درجة ممارسة مديري المدارس في مدينة الطائف للذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلمين كانت عالية (المتوسط العام=٤.١٤، الانحراف المعياري=٠.٨٠)، مع تقارب قيم المتوسطات بين ٤.١٢٥ و ٤.١٦٧، وتؤكد نسب الانحراف المعياري المنخفضة نسبياً تجانس وتقارب استجابات عينة الدراسة حول هذا السؤال. وقد تصدر بُعد المهارات الاجتماعية المرتبة الأولى، تلاه إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي، ثم الوعي بالذات، وأخيراً التعاطف مع الآخرين، وجميعها بدرجة ممارسة عالية.

ويشير ارتفاع درجات ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في مدينة الطائف إلى وعيهم القيادي بأهمية فهم الذات وضبط الانفعالات والتعاطف وبناء العلاقات الإيجابية، وإدراكهم لدورهم في تحسين المناخ المدرسي وتعزيز انسجام فريق العمل. وقد يفسر هذه النتيجة المرتفعة لممارسات الذكاء العاطفي المستوى العالي من النضج الذي يتوفر غالباً في مديري المدارس، فهم في الغالب يتمتعون بسنوات خبرة طويلة، ومن المعلوم أنه لا يترشح للعمل مديراً إلا من عمل معلماً ثم وكيلاً، ومن خلال منافسة لجميع الراغبين والمحققين لشروط الترشيح، وهذا يقود لاختيار مديرين ناضجين وخبراء متمكنين من ممارسات القيادة والذكاء العاطفي.

ويُعزى تصدر بُعد المهارات الاجتماعية لدى مديري مدارس الطائف إلى طبيعة المدرسة كمنظمة إجتماعية، وإلى طبيعة مجتمع الطائف الذي يرفع من شأن العلاقات الاجتماعية، ويعتبر البعد الاجتماعي بعداً أساسياً في إدارة المدرسة، خصوصاً في مدينة الطائف التي تتمتع باستقرار وظيفي عالي في قطاع التعليم. بينما جاء بُعد التعاطف أخيراً رغم ارتفاع درجته، ما قد يُعزى للتنظيمات الجديدة التي زادت مستوى أتمّة العمل الإداري في المدارس، وتقليص هامش المرونة التنظيمية الذي يمكن مديري المدارس من التصرف بتعاطف مع الآخرين.

كما تتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه قولمان (١٩٩٥) من أن الذكاء العاطفي يمثل

ركناً أساسياً في القيادة الفاعلة، كونه يتيح للقادة مواجهة التحديات بفاعلية ويعزز العلاقات المهنية. كذلك تتفق مع دراسة (الدهمشي، ٢٠٢٢؛ القرشي، ٢٠٢١) وتتسجم مع دراسة (Aucker,2021; Madondo ,2014) التي تؤكد على ضرورة الذكاء العاطفي في الإدارة المدرسية، ودراسة الأسود وأبو شرح (٢٠٢٠) التي أكدت أن أهمية التحكم في الانفعالات.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه "ما مستوى التعلم المهني للمعلمين في مدينة الطائف من وجهة نظرهم؟" تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لمستوى تعلمهم المهني في مدينة الطائف، كما تم ترتيب تلك المتوسطات تنازلياً وتحديد درجة ممارسة كل مستوى وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب التنازلي ودرجة الممارسة

لأبعاد محور التعلم المهني للمعلمين بمدينة الطائف.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الممارسة
التجريب	٤.٣٩٢	٠.٦٢٣	١	عالية جداً
التعاون	٤.٣٣٨	٠.٧١٦	٢	عالية جداً
التأمل	٤.٣٢٢	٠.٦٢١	٣	عالية جداً
استقصاء المعرفة	٤.٢٤١	٠.٦٧٤	٤	عالية جداً
ممارسة التعلم المهني للمعلمين	٤.٣١٩	٠.٦٠٣	---	عالية جداً

أظهرت نتائج جدول (١٠) أن ممارسة المعلمين للتعلم المهني في مدارس الطائف جاءت عالية جداً (م=٤.٣٢، انحراف معياري=٠.٦٠) على المستوى الكلي والأبعاد، وتؤكد النسب المنخفضة للانحرافات المعيارية الانسجام والتقارب بين استجابات العينة حول هذا السؤال. وقد تصدر بُعد التجريب من بين أبعاد التعلم المهني، تلاه التعاون، ثم التأمل، وأخيراً استقصاء المعرفة، وجميعها بدرجة عالية جداً.

ويشير ارتفاع درجات أبعاد التعلم المهني لدى المعلمين في مدارس مدينة الطائف إلى اهتمامهم بالتعلم الذاتي لتحسين ممارساتهم الوظيفية، وسعيهم المستمر لتجريب الحلول المتنوعة التي تعزز نتائج طلبتهم، كما تعكس الدرجات مستوى مرتفعاً من التعاون بين المعلمين والمعلمات في تبادل الخبرات والحلول والأفكار التي تطور أداءهم، وتشير أيضاً إلى قدرة مرتفعة في ممارسات التأمل والاستقصاء في سبيل تحسين ممارساتهم في عمليات التعلم والتعليم والتقويم. وقد يفسر هذا الارتفاع في أبعاد التعلم المهني لدى المعلمين ارتفاع المبادرة الذاتية، والمسؤولية العالية لدى غالبية المعلمين، ويؤيد ذلك ما ظهر في الدراسة من أن ٨٨% من عينة

المعلمين تتجاوز خبراتهم الوظيفية عشر سنوات، وهذا يجعلهم يمتلكون مهارات التعلم المهني الذاتي وينطلقون من تجارب مهنية شخصية ثرية، ويمارسون التعاون المثمر، والتأمل والاستقصاء المعمق المدعوم بالتجارب المعاشة. يضاف إلى ذلك تشجيع وزارة التعليم والإدارة العامة للتعليم بالطائف على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية التي تعزز ممارسات التأزر والتجريب والتأمل والاستقصاء. وقد يعزى شيء من هذا الارتفاع في أبعاد التعلم المهني إلى التغيرات المتسارعة التي حصلت في مهنة التعليم أثناء وبعد أزمة كورونا، حيث وجد المعلمون أنفسهم أمام سيل من التغيرات التي فرضتها الأزمة خصوصاً في الجانب التقني، والتي يصعب أن تتواكب معها برامج التأهيل التقليدية، مما دفع المعلمين بقوة إلى التعلم المهني الذاتي المبني على التجريب والتعاون والتأمل والاستقصاء.

وفي هذه النتائج تتفق هذه الدراسة مع ما أشارت إليه دراسة (Durksen, 2017) التي شددت على قيمة وفعالية التعاون في التعلم المهني للمعلمين، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحارثية وآخرون (٢٠٢١) بشأن محدودية تبادل الخبرات بين الزملاء، وأن التجريب ليس من الممارسات الأكثر انتشاراً.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في مدينة الطائف ومستوى التعلم المهني للمعلمين؟" تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل ارتباط أبعاد الذكاء العاطفي والدرجة والكلية مع كل بُعد من أبعاد النمو المهني للمعلمين والدرجة الكلية، وقد جاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١١): قيم معاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية للعلاقة بين ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في مدينة الطائف ومستوى التعلم المهني للمعلمين.

أبعاد التعلم المهني والدرجة الكلية					أبعاد ممارسة مديري المدارس للذكاء العاطفي والدرجة الكلية
التأمل	التجريب	التعاون	استقصاء المعرفة	التعلم المهني	
**٠.٥٧	**٠.٥	**٠.٥٣	**٠.٥٣	**٠.٥٨	الوعي بالذات
**٠.٥٨	**٠.٤٩	**٠.٥٦	**٠.٥٦	**٠.٦	إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي
**٠.٥٦	**٠.٤٩	**٠.٥٦	**٠.٥٦	**٠.٥٩	التعاطف مع الآخرين
**٠.٦٠	**٠.٥	**٠.٥٦	**٠.٥٧	**٠.٦١	المهارات الاجتماعية
**٠.٦٠	**٠.٥٢	**٠.٥٨	**٠.٥٨	**٠.٦٢	الذكاء العاطفي

** قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

أظهرت نتائج جدول ٢-٣ أن جميع معاملات الارتباط بين ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس ومستوى التعلم المهني للمعلمين كانت موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وبقيمة متوسطة (٠.٤٩-٠.٦٢)، وهذه العلاقة الطردية متوسطة القوة تشير إلى أنه كلما ازدادت ممارسة مديري المدارس للذكاء العاطفي يزداد التعلم المهني لدى المعلمين. ويعزى هذا الارتباط إلى أن الذكاء العاطفي بممارساته المختلفة يهيئ المناخ المدرسي الداعم للتعلم المهني، والمحفز للتجريب والاستكشاف، والمعزز لثقافة التعاون والتأزر، والموجه نحو التأمل والاستقصاء. وعند التدقيق في انعكاسات ممارسات الذكاء العاطفي نجد أنها بالفعل تنطوي على ارتباطات مؤثرة بالتعلم المهني، لأنهم جميعاً يلتقون في تشكيلات الثقافة التنظيمية، وتفاعلات المناخ التنظيمي، مما يعطي تفسيراً لهذه العلاقة بينهما.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه "ما مدى إسهام درجة ممارسة مديري المدارس بمدينة الطائف للذكاء العاطفي من وجهة نظر المعلمين في التنبؤ بدرجة التعلم المهني لديهم؟" تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بدرجة التعلم المهني للمعلمين وأبعاده الفرعية بدلالة درجة ممارسة مديري المدارس للذكاء العاطفي وأبعاده الفرعية، وقد تم التحقق من شروط استخدام تحليل الانحدار المتعدد مثل اعتدالية البواقي واستقلالية القياسات وعدم وجود تعددية خطية بين المتغيرات المستقلة، وتم عرض النتائج كما يلي:

أولاً- التنبؤ بالتأمل كأحد أبعاد التعلم المهني للمعلمين:

جدول (١٢): نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بدرجة التعلم المهني في بُعد التأمل بدلالة درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الذكاء العاطفي.

مربع أر	مربع أر المعدل	درجة الحرية النموذج	درجة حرية البواقي	قيمة ف	مستوى الدلالة
٠.٣٨	٠.٣٧	٤	٣٩١	٥٩.٨٦	٠.٠١

يتضح من جدول (١٢) أن درجة ممارسة مديري المدارس للذكاء العاطفي تفسر ٣٨% من التباين في درجات التعلم المهني للمعلمين في بُعد التأمل، وأن هذه النسبة من التباين دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، فقد كانت قيمة ف=٥٩.٨٦ وهي دالة إحصائياً، كما أظهرت النتائج أن مربع معامل الارتباط المتعدد ٠.٣٨ وأن مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل ٠.٣٧. ولتحديد درجة الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء العاطفي في التنبؤ بالتأمل لدى المعلمين؛ تم حساب مؤشرات الانحدار ودلالاتها الإحصائية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

تأثير ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس
على مستوى التعلم المهني للمعلمين

جدول (١٣) الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء العاطفي لمديري المدارس في مدينة الطائف في التنبؤ بالتأمل كأحد أبعاد التعلم المهني للمعلمين.

المتغيرات	مؤشرات الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٢.٣٥	٠.١٣	١٧.٩١	٠.٠١
الوعي بالذات	٠.٠٩	٠.٠٨	١.١٢	٠.٢٦
إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي	٠.١٥	٠.٠٨	١.٨٤	٠.٠٧
التعاطف مع الآخرين	٠.١	٠.٠٩	-١.١٢	٠.٢٦
المهارات الاجتماعية	٠.٣٤	٠.٠٨	٤.٢٦	٠.٠١

يتضح من جدول (١٣) أن أكثر أبعاد الذكاء العاطفي في التنبؤ بـبعد التأمل هو المهارات الاجتماعية حيث إن زيادة درجة هذا البعد درجة واحدة تؤدي إلى زيادة في متوسط درجات التأمل لدى المعلمين بمقدار ٠.٣٤، ويأتي في المرتبة الثانية بعد إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي بزيادة مقدارها ٠.١٥ في التأمل لكل زيادة درجة واحدة، ثم بعد التعاطف مع الآخرين، وأخيراً الوعي بالذات، ويمكن كتابة المعادلة الانحدارية التالية للتنبؤ بالتأمل من خلال درجات ممارسة مديري المدارس لأبعاد الذكاء العاطفي:

التأمل = ٢.٣٥ + ٠.٠٩X الوعي بالذات + ٠.١٥X إدارة الانفعالات + ٠.٠١X التعاطف مع الآخرين + ٠.٣٤X المهارات الاجتماعية.

ثانياً - التنبؤ بالتجريب كأحد أبعاد التعلم المهني للمعلمين:

جدول (١٤): نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بدرجة التعلم المهني في بعد التجريب بدلالة درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الذكاء العاطفي.

مربع أر	مربع أر المعدل	درجة الحرية النموذج	درجة حرية البواقي	قيمة ف	مستوى الدلالة
٠.٢٧	٠.٢٦	٤	٣٩١	٣٦.٤٩	٠.٠١

يتضح من جدول (١٤) أن درجة ممارسة مديري المدارس للذكاء العاطفي يفسر ٢٧% من التباين في درجات التعلم المهني للمعلمين في بعد التجريب، وأن هذه النسبة من التباين دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، فقد كانت قيمة ف=٣٦.٤٨ وهي دالة إحصائياً، كما أظهرت النتائج أن مربع معامل الارتباط المتعدد ٠.٢٧ وأن مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل ٠.٢٦. ولتحديد درجة الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء العاطفي في التنبؤ بالتجريب لدى المعلمين؛ تم حساب مؤشرات الانحدار ودلالاتها الإحصائية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٥): الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء العاطفي لمديري المدارس في مدينة الطائف في التنبؤ بالتجريب كأحد أبعاد التعلم المهني للمعلمين.

مؤشرات الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٢.٧	٠.١٤	١٨.٩١
الوعي بالذات	٠.١٥	٠.٠٨	١.٨٢
إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي	٠.٠٧	٠.٠٩	٠.٨٣
التعاطف مع الآخرين	٠.٠١	٠.٠٩	٠.١٢
المهارات الاجتماعية	٠.١٩	٠.٠٩	٢.٢٨

يتضح من جدول (١٥) أن أكثر أبعاد الذكاء العاطفي في التنبؤ ببُعد التجريب هو المهارات الاجتماعية حيث إن زيادة درجة هذا البُعد درجة واحدة تؤدي إلى زيادة في متوسط درجات التجريب لدى المعلمين بمقدار ٠.١٩، ويأتي في المرتبة الثانية بُعد الوعي بالذات بزيادة مقدارها ٠.١٥ في التجريب لكل زيادة درجة واحدة، ثم بُعد إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي، وأخيراً بُعد التعاطف مع الآخرين، ويمكن كتابة المعادلة الانحدارية التالية للتنبؤ بالتجريب من خلال درجات ممارسة مديري المدارس لأبعاد الذكاء العاطفي:

التجريب = $٢.٣٥ + ٠.١٥ \times \text{الوعي بالذات} + ٠.٠٧ \times \text{إدارة الانفعالات} + ٠.٠١ \times \text{التعاطف مع الآخرين} + ٠.١٩ \times \text{المهارات الاجتماعية}$.

ثالثاً- التنبؤ بالتعاون كأحد أبعاد التعلم المهني للمعلمين:

للتنبؤ بالتعاون كأحد أبعاد التعلم المهني للمعلمين بدلالة أبعاد الذكاء العاطفي لمديري المدارس تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦): نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بدرجة التعلم المهني في بُعد التعاون بدلالة درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الذكاء العاطفي.

مربع أر	مربع أر المعدل	درجة الحرية النموذج	درجة حرية البواقي	قيمة ف	مستوى الدلالة
٠.٣٣٨	٠.٣٣١	٤	٣٩١	٤٩.٨٣	٠.٠١

يتضح من جدول (١٦) أن درجة ممارسة مديري المدارس في مدينة الطائف للذكاء العاطفي يفسر ٣٣.٨% من التباين في درجات التعلم المهني للمعلمين في بُعد التعاون، وأن هذه النسبة من التباين دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، فقد كانت قيمة $F = ٤٩.٨٣$ وهي دالة إحصائياً، كما أظهرت النتائج أن مربع معامل الارتباط المتعدد ٠.٣٣٨ وأن مربع معامل

تأثير ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس
على مستوى التعلم المهني للمعلمين

الارتباط المتعدد المعدل ٠.٣٣١. ولتحديد درجة الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء العاطفي في التنبؤ بالتعاون لدى المعلمين؛ تم حساب مؤشرات الانحدار ودلالاتها الإحصائية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٧): الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء العاطفي لمديري المدارس في مدينة الطائف في التنبؤ بالتعاون كأحد أبعاد التعلم المهني للمعلمين.

المتغيرات	مؤشرات الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٢.٢	٠.١٦	١٤.٠٥	٠.٠١
الوعي بالذات	٠.٠١	٠.٠٩	٠.١٣	٠.٨٩
إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي	٠.١٨	٠.١	١.٧٩	٠.٠٧
التعاطف مع الآخرين	٠.١٢	٠.١	١.١٩	٠.٢٤
المهارات الاجتماعية	٠.٢	٠.٠٩	٢.١٨	٠.٠٣

يتضح من جدول (١٧) أن أكثر أبعاد الذكاء العاطفي في التنبؤ ببُعد التعاون هو المهارات الاجتماعية حيث إن زيادة درجة هذا البُعد درجة واحدة تؤدي إلى زيادة في متوسط درجات التعاون لدى المعلمين بمقدار ٠.٢٠، ويأتي في المرتبة الثانية بُعد إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي بزيادة مقدارها ٠.١٨ في التعاون لكل زيادة درجة واحدة، ثم بُعد التعاطف مع الآخرين، وأخيراً بُعد الوعي بالذات، ويمكن كتابة المعادلة الانحدارية التالية للتنبؤ بالتعاون من خلال درجات ممارسة مديري المدارس لأبعاد الذكاء العاطفي:

التعاون = ٢.٢ + ٠.٠١ × الوعي بالذات + ٠.١٨ × إدارة الانفعالات + ٠.١٢ × التعاطف مع الآخرين + ٠.٢ × المهارات الاجتماعية.

رابعاً: التنبؤ باستقصاء المعرفة كأحد أبعاد التعلم المهني للمعلمين:

جدول (١٨): نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بدرجة التعلم المهني في بُعد استقصاء المعرفة بدلالة درجة ممارسة مديري المدارس لأبعاد الذكاء العاطفي.

مربع آر R ²	مربع آر المعدل Adj R ²	درجة الحرية النموذج	درجة حرية البواقي	قيمة ف	مستوى الدلالة
٠.٣٤٥	٠.٣٣٨	٤	٣٩١	٥١.٥٢	٠.٠١

يتضح من جدول (١٨) أن درجة ممارسة مديري المدرسة للذكاء العاطفي يفسر ٣٤.٥% من التباين في درجات التعلم المهني للمعلمين في بُعد استقصاء المعرفة، وأن هذه النسبة من التباين دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، فقد كانت قيمة ف = ٥١.٥٢ وهي دالة إحصائياً، كما أظهرت النتائج أن مربع معامل الارتباط المتعدد ٠.٣٤٥، وأن مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل ٠.٣٣٨؛ ولتحديد درجة الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء العاطفي في التنبؤ بالاستقصاء

لدى المعلمين؛ تم حساب مؤشرات الانحدار ودلالاتها الإحصائية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٩): الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء العاطفي لمديري المدارس في مدينة الطائف في التنبؤ باستقصاء المعرفة كأحد أبعاد التعلم المهني للمعلمين.

المتغيرات	مؤشرات الانحدار	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٢.٢١	٠.١٥	١٥.٠٨	٠
الوعي بالذات	٠.٠٠٢	٠.٠٩	٠.٠٢	٠.٩٩
إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي	٠.١٧	٠.٠٩	١.٨١	٠.٠٧
التعاطف مع الآخرين	٠.٠٩	٠.١	٠.٩٧	٠.٣٣
المهارات الاجتماعية	٠.٢٣	٠.٠٩	٢.٦	٠.٠١

أظهرت نتائج جدول (١٩) أن أكثر أبعاد الذكاء العاطفي تأثيراً في التنبؤ ببُعد استقصاء المعرفة لدى المعلمين هو المهارات الاجتماعية، تليه إدارة الانفعالات والتنظيم الذاتي، ثم التعاطف مع الآخرين، وأخيراً الوعي بالذات، حيث تعكس زيادة كل بُعد بمقدار درجة واحدة زيادة محددة في متوسط درجات استقصاء المعرفة. ويمكن كتابة المعادلة الانحدارية التالية للتنبؤ باستقصاء المعرفة من خلال درجات ممارسة مديري المدارس في مدينة الطائف لأبعاد الذكاء العاطفي:

استقصاء المعرفة = $٢.٢١ + ٠.٠٠٢ \times \text{الوعي بالذات} + ٠.١٧ \times \text{إدارة الانفعالات} + ٠.٠٩ \times \text{التعاطف مع الآخرين} + ٠.٢٣ \times \text{المهارات الاجتماعية}$.

توصيات الدراسة:

١. العمل على جعل مهارات الذكاء العاطفي مطلباً أساسياً من متطلبات العمل الإداري كمدير أو وكيل في مدارس المملكة العربية السعودية لما لها من تأثير على تعزيز التعلم المهني لدى المعلمين.
٢. دمج ممارسات الذكاء العاطفي في التقييم لمديري المدارس، ومؤشرات بعد القيادة والإدارة في التقييم المدرسي.
٣. الاهتمام بالتعلم المهني لدى المعلمين من خلال تفعيل جميع أدواته وممكناته التي تحقق التحسين المستمر في أداء المعلمين، والتقدم بمستوى المدرسة ونتائج طلبتها.
٤. العمل على تطوير الأنظمة واللوائح الموجودة في المدارس وتحسينها لتكون متوائمة مع ممارسات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس وداعمة ومحفزة للتعلم المهني لدى المعلمين.

٥. تعزيز فرص التفاعل المباشر بين مديري المدارس والمعلمين عبر اجتماعات تشاركية وأنشطة مهنية جماعية، بما يُسهم في بناء الثقة وتحسين العلاقات المهنية.

٦. العمل على خلق مبادرات نوعية مركزية مبتكرة لتعزيز مستويات التعلم المهني لدى المعلمين تشمل فعاليات وأنشطة ولقاءات متنوعة وجاذبة تجعل من التعلم المهني ثقافة مستدامة في جميع المدارس.

٧. معالجة الصعوبات التي من المحتمل أن تواجه المعلمين في تفعيل التعلم المهني وتحد من تطويرهم الذاتي.

الدراسات المقترحة:

- ١- القيام بتنفيذ هذه الدراسة في مدن أخرى في المملكة لأغراض المقارنات واستكشاف الفروق.
- ٢- تنفيذ عدد من الدراسات حول التعلم المهني للمعلمين مع متغيرات أخرى، لما للتعلم المهني من أهمية ولقلة الدراسات العربية التي تتناولها.
- ٣- عمل دراسة مقارنة حول الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية، لمعرفة أثر العوامل الثقافية والاجتماعية على أبعاد الذكاء العاطفي.
- ٤- دراسة قضايا تتعلق بالذكاء العاطفي أو التعلم المهني بمنهجيات نوعية للوصول إلى تفسيرات معمقة لبعض النتائج التي ظهرت من الدراسات الكمية.
- ٥- دراسة مقارنة خليجية أو عربية بين عدة دول لبحث أوجه التشابه والاختلاف في العلاقة بين الذكاء العاطفي للقيادات المدرسية ودعمها للتعلم المهني.
- ٦- إجراء دراسات نوعية تستكشف ممارسات التعلم المهني لدى المعلمين وما يواجهون من تحديات وعوائق وما يرغبونه من إمكانات من النظام التعليمي.
- ٧- دراسة العلاقة بين التعلم المهني للمعلمين وبعض المتغيرات الحديثة والمستجدات التقنية التي دخلت بقوة في صناعة التعليم في الآونة الأخيرة.
- ٨- إجراء دراسة لمعرفة أثر ممارسات التعلم المهني لدى المعلمين على التحصيل الدراسي للطلبة أو تقويم المدارس وتصنيفها.

المراجع

- الأسود، فايز علي، أبو شرخ، ضياء رأفت (٢٠٢٠) درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة الذكاء العاطفي من وجهه نظر المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية المجلد ٨/ العدد ٠١ ص ٧٩-٥٠.
- الحارثية، خ.، المهدي، ي.، الفهدي، ر.، &حماد، و. (٢٠٢١). التعلّم المهني للمعلمين في سلطنة عمان: نموذج القياس وواقع الممارسة. مجلة العلوم التربوية، (18)، ٥٣-٢٦.
- حسين، سلامة عبد العظيم، وحسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٦) الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى.
- الخفاف، إيمان عباس (٢٠١٣). الذكاء الانفعالي: تعلّم كيف تفكر انفعاليًا. ط ١، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الدهمشي، منيفة بنت راضي (٢٠٢٢) الذكاء العاطفي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة بمحافظة حفر الباطن وعلاقته بالنمو المهني للمعلمات. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية. المجلد الثاني، العدد (١٥).
- سكر، ناجي رجب. (٢٠١٩). مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة غزة وعلاقته بدرجة النجاح في ممارساتهم القيادية من السامرائي، مهدي صالح مهدي (٢٠٢٢). الذكاء العاطفي. دار اليازوري العلمية - الأردن.
- سعادة، ج. أ. (٢٠١٤). التعلم من خلال تجربة التجربة، (باللغة العربية). دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الشيدية، بدرية محمد بن سيف (٢٠٢١) مهارات الذكاء العاطفي لدى مديري مدارس ولاية صحم في سلطنة عمان، المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية، المجلد التاسع-العدد الثالث.
- الصعب، هاشم علي. (٢٠٢٤) نموذج تمكين المدرسة في الإشراف التربوي الجديد، الملامح والتوقعات. المجلة التربوية الإلكترونية.
- الفريدي، حسين (٢٠١٨). تطوير أداء قادة مدارس التعليم العام في ضوء مفهوم مجتمعات التعلم المهني: إستراتيجية مقترحة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- القرشي، سوزان محمد. (٢٠٢١). أثر الذكاء العاطفي على فعالية القيادة الإدارية: دراسة ميدانية على قائدي وقائدات المدارس في محافظة جدة. مجلة جامعة الملك عبد العزيز -

- الإقتصاد والإدارة، مج ٣٥، ع ٢٥، ٦٩. - مسترجع من
<http://search.mandumah.com/Record/1187965>
- لزرقي، نوال (٢٠١٨). أهمية الذكاء العاطفي في الممارسات القيادية. رسالة دكتوراة في تخصص إدارة الأفراد والمنظمات. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. جامعة مصطفى إسطنبولي معسكر. الجمهورية الجزائرية.
- محمد، ماهر بن أحمد (٢٠١٩). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج (٢٧)، ع (٦). نوفمبر ٦٢.
- محمدين، حشمت عبد الحكم، موسى، أحمد محمد بكري. (٢٠١٧). متطلبات تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، ج (١)، ع (١٧٣). يناير. ١٣ - ٧٢.
- مكي، ع. م. (٢٠٠٧). *هولجس العمل: من قلق المؤسسة إلى تحديات العلاج النفسي*. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- ياسين، س. ج. (٢٠٠٧). *إدارة المعرفة: المفاهيم والأنظمة والتقنيات*. (باللغة العربية). دار المناهج للنشر والتوزيع.
- Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. Turkish Journal of Emergency Medicine, 18(3), 91-93.
<https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>.
- Aucker, Dane S (2021) Educators' perceptions of principles' emotional intelligence and the influence on school culture. Immaculata University.
- Attard Tonna, M. & Shanks, R. (2017). The importance of environment for teacher professional learning in Malta and Scotland. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 91-109.
- Bar-On. R, (1997), *The Emotional Quotient Inventory Technical Manual*, Toronto, Malt-Health Systems.
- Bhujel, Chandra Bahadur. (2021). The Role of Principal in Improvement of School Performance: A Qualitative Study in Community School of Nepal. *Research Journal of Education* ISSN(e): 2413-0540, ISSN(p): 2413-8886.
- Camburn, E. & Han, S. (2017). Teachers' professional learning experiences and their engagement in reflective practice: a

- replication study. School Effectiveness and School Improvement, 28(4), 527-554.*
- Cartwright, A., & Solloway, A. (2008). *Emotional Intelligence: Activities for Developing You and Your Business*. Available at: www.amazon.co.uk/.
- Crocker, L. (2008). *Introduction to Classical and Modern Test Theory* (J. Aigina, Trans.; 2nd ed.). Cengage Learning.
- Dotlich, D. L. & Noel, J. L. (1999). *Action learning: How the world's top companies are re-creating their leaders and themselves*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- DuFour R, and Eaker R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington: Indiana University Press.
- Durksen, T., Klassen, R. & Daniels, L. (2017). Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education, 67*, 53-66.
- Farrell, T. (2020). *Reflective Teaching: Revised Edition*. TESOL International Association.
- Feldman, J., & Fataar, A. (2014). Conceptualising the setting up of a professional learning community for teachers' pedagogical learning. *South African Journal of Higher Education, 28(5)*. 1525-1540.
- Geisman, G. (2006). "The correlation between emotional intelligence and ethical decision making".
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hallinger, P., Liu, S. & Piyaman, P. (2017). Does principal leadership make a difference in teacher professional learning? A comparative study China and Thailand. *Compare, 49(3)*, 1-17.
- Hallinger, P., Piyaman, P. & Viseshsiri, P. (2017). Research paper: Assessing the effects of learning-centered leadership on teacher

-
- professional learning in Thailand. *Teaching and Teacher Education*, 67, 464-476. Doi: 10.1016/j.tate.2017.07.008.
- Kang, S. J., Sim, K. H., Song, B. R., Park, J.-E., Chang, S. J., Park, C., & Lee, M. S. (2018). Validation of the health literacy scale for diabetes as a criterion-referenced test with standard setting procedures. *Patient Education and Counseling*, 101(8), 1468–1476. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2018.03.013>
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2018). Understanding teachers' professional learning goals from their current professional concerns. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(1), 63–80.
- Loughran, J.J., Berry, A., Clemans, A., Keast, S., Miranda, B.B., Parr, G., Riley, P., & Tudball, E.J. (2011). Exploring the nature of teachers' professional learning.
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016b). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 59, 79–91.
- Lynn, Adele, "Emotional Intelligence Activity Book: 50 Activities for-Promoting EQ at work.", USA, AMACOM,2001.
- Madondo, Nonjabulo fortunate (2014) Emotional intelligence and school leaders shape: Study of primary school principals in the Pinetown district of Kwazulu-Natal. College of Humanities, University of Kwazulu-Natal.
- Manoranjan(2018) emotional intelligence: an overview manoranjan tripathy. lap lambert Academic publishing.
- Marzano, R., Bogren, T., Hevelbur, T., Canold-McIntyre, J. & Pickering, D. (2016). How to become a meditating teacher, (in Arabic). (Dar Al-Kitab Al-Tarbiyah Publishing and Distribution in cooperation with Dhahran Ahliyya Schools, translator). Educational Book House for Publishing and Distribution.
- Mayer, J.D & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P & Slyter, D (ed.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implication*, NY. Basic books.
- Opfer, V. D. & Pedder. D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376-407.

-
- Provini, C. (2012). *Best practices for professional learning communities. Education world.*
- Sy, T., Tram, S., & O'Hara, L. A. (2006). *Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. Journal of Vocational Behavior, 68(3), 461–473.*
- Tajuddin, Z. & Watanabe, A. (2020). *Teacher Reflection: Policies, Practices, and Impacts. Channel View Publications.*