IJOPER Vol 3, No 3, pp 293 -322 ISSN 2957-3890
المجلة الدولية للبحوث النفسية والتربوية
International Journal of Psychological and Educational Research

تمايز بروفيلات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية وفقًا لمستويات الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين

منى عبد العزيز الغنايم
وزارة التربية والتعليم– دولة الكويت
munaalghanayem@gmail.com

عبد الناصر ذياب الجراح
جامعة الخليج العربي – مملكة البحرين
abthj@yahoo.com

فاطمة أحمد الجاسم
جامعة الخليج العربي – مملكة البحرين
fatimaaj@agu.edu.bh

الملخص:

هدف الدراسة إلى التعرف على تمايز بروفيلات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية وفقًا لمستويات الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في دولة الكويت. وكذلك التعرف على الفروق في الكفاءة الذاتية للمعلمين وفقا لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمرحلة الدراسية. كما هدفت التعرف على قدرة الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية على التنبؤ بالكفاءة الذاتية لديهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدم المنهج الارتباطي التنبؤي من خلال تطبيق مقاييس الكفاءة الذاتية، الذكاء العاطفي، وما وراء المعرفة، والدافعية بعد التحقق من خصائصها السيكومترية. تكونت عينة الدراسة من (112) معلم ومعلمة للطلبة الموهوبين في دولة الكويت، (66 معلم، 46 معلمة)، وبواقع (48 للمواد العلمية، 64 للمواد الأدبية)، بواقع (67 بالمرحلة المتوسطة، 45 بالمرحلة الثانوية) اختيروا خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2022/2021م). أظهرت النتائج تمايز بروفايلات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية وفقاً لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، وأن هناك تمايزاً في الجنس ولصالح الذكور في التجمعين الثاني والثالث، ولصالح الاناث في التجمع الأول، وكان هناك تمايزًا واضحًا من حيث تصنيف المعلمين لصالح المواد الأدبية في كافة التجمعات، وكذلك تمايزاً في المرحلة الدراسية لصالح المرحلة المتوسطة في كافة التجمعات. أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي لمستوى الكفاءة الذاتية وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس لصالح الاناث على الدرجة الكلية للمقياس وعلى بعد كفاءة المعلم في الممارسات التعليمية، ولا يوجد فروق لمتغيري التخصص الدراسي والمرحلة الدراسية. كما أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين من خلال ما وراء المعرفة ثم الدافعية فالذكاء العاطفي على الترتيب.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الذاتية، الذكاء العاطفي، ما وراء المعرفة، الدافعية، معلمي الطلبة الموهوبين.

Differentiation Profiles of Emotional Intelligence, Metacognition and Motivation According to the Self-Efficacy Levels among Teachers of Gifted Students

Mona A. Al-Ghanayem
Ministry of Education - State of Kuwait

Abdelnasser D. Al-Jarrah
Arabian Gulf University - Kingdom of Bahrain

Fatima A. Al-Jasim
Arabian Gulf University - Kingdom of Bahrain

Abstract:

The study aimed to identify the differentiation profiles of emotional intelligence, metacognition, and motivation according to the levels of self-efficacy among teachers of gifted students in the State of Kuwait. As well as identifying differences in teachers' self-efficacy according to the variables of gender, specialization, and stage of study. As well as identifying differences in teachers' self-efficacy according to the variables of gender, specialization, and stage of study. It also aimed to identify the ability of emotional intelligence, metacognition, and motivation to predict their self-efficacy. To achieve the study objectives, the predictive correlational approach was used by applying measures of self-efficacy, emotional intelligence, metacognition, and motivation after verifying their psychometric properties. The sample consist of (112) male and female teachers of gifted students in the State of Kuwait (66 males, 46 females), and (48 scientific subjects, 64 literary subjects), and (67 middle school, 45 high school) were chosen during the first semester of the academic year (2021/2022). The results showed differentiation of profiles of emotional intelligence, metacognition, and motivation according to the level of self-efficacy of teachers of gifted students. Teachers by academic specialization, there was a clear distinction in terms of teachers' classification in favor of literary subjects in all communities. Regarding the school stage, it was found that there is a differentiation in the school stage in favor of the intermediate stage in all communities. The results of 3-way ANOVA of the level of self-efficacy showed a statistically significant effect of the gender variable in favor of females. The results of 3-way ANOVA of emotional intelligence have a statistically significant effect of the gender variable in favor of females, and there are no differences for the variables of academic specialization and school stage. The results also showed the possibility of predicting the level of self-efficacy among teachers of gifted students through metacognition, motivation, and emotional intelligence, respectively.

Keywords: self-efficacy; emotional intelligence; metacognition; motivation; teachers of gifted students.

تاريخ قبوله للنشر (2024-08-30) تاريخ تسلم البحث (2024-04-04)

المقدمة

يلعب المعلم دورًا مهمًا في العملية التعليمية لأنه يتحمل مسؤولية تشكيل شخصية الطالب جسديًا وعقليًا ومعرفيًا وثقافيًا وفقًا للمجتمع، مما يجعله شخصًا جيدًا لنفسه ولأسرته والمجتمع. ويتحمل المعلمون ذوو المؤهلات الأكاديمية المختلفة مسؤولية التوجيه والإشراف على عملية تطوير أدائهم وتأسيس شخصيتهم (Al-Qaryouti, 2000).

يتصف الطلبة الموهوبين بصفات شخصية، وتعليمية، وسلوكية، وعقلية، وانفعالية، واجتماعية يتميزون بها عن غيرهم من الطلبة الآخرين، وبما أنهم فئة تتميز بصفات مختلفة عن صفات الطلبة العاديين فلا بد من تواجد معلم غير عادي ليرعاهم، ويعلمهم، ويحسن تربيتهم، ويرشدهم، والمعلم الفعال هو الذي يضيء لهم المستقبل ويعدهم لحياة مريحه، وهو الذي يرسخ بهم مبادئ وركائز السلوك الاجتماعي وجميع القيم الخيرة (Choen, 1996). ويرى شوارزر وهالم (Schwarzer & Hallum, 2008) أن بعض من المعلمين ينجح بتعزيز إنجازات الطلبة، وتحديد أهداف عالية لأنفسهم باستمرار، والسعي لتحقيقها، وبالمقابل هناك آخرون لا يستطيعون أداء عملهم كما متوقع، بل يشعرون بالتوتر والإجهاد نتيجة العمل اليومي، وهناك أسباب متعددة لذلك، لكن من أهمها ما يتعلق بالكفاءة الذاتية للمعلم.

ومن المتطلبات الأساسية للمعلم الفعال بتدريس الطلبة الموهوبين، تمكن المعلم من تقديم المهام والأعمال المناسبة للطلبة بشكل محدد، وإدراك المعلم لقدرات ومهارات الطلبة الموهوبين لاستثارتهم وصياغة خبرات تعليمية وفقا لاحتياجاتهم، وتجاوز المعلم العقبات والصعوبات التي تمنع الطلبة من إشباع حاجاتهم أو إثارة صراعات داخلية معينة، مع تمكين الطلبة من التنفيس عن الصراعات الداخلية التي يعانونها (Karnes & Whorton, 1991).

وقد أكد الظفري (Aldhafri, 2011) أن كفاءة المعلمين تعد من العوامل المؤثرة والمهمة بالعملية التعليمية من خلال تأثيراتها على سلوك المعلم؛ فهي مرتبطة بقدرات المعلم في التعامل مع مختلف المواقف التعليمية، ومدى قدرته على تبني الاستراتيجيات التي تراعي الفروق الفردية للطلبة، وصموده أمام التحديات بسبب طبيعة المناهج المستخدمة ونوعية الطلبة. فالمعلم الذي لديه كفاءة ذاتية عالية يصبح أداءه أفضل بحيث تكون لدية الرغبة الكبيرة في التعليم وببذل جهود لإثارة دافعية الطلبة ويشعر بالسعادة بشكل أكبر ويمتلك ثقة عالية بنفسه.

وتعرف الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الفرد ومدى ادراكه لقدراته على تنظيم المهام وتنفيذها بمستوى محدد (Bandura, 1986)، ويعرفها زيمرمان (Zimmerman, 1995) بأنها ثقة الفرد بقدرته على أداء المهام. ويعرفها بنتريك ولينينبرينك (Linnenbrink & Pintrich, 2002) بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على الأداء في سياق معين أو مهام معينة أو مجال محدد. كما عرفها ارجول (Ergul, 2004) بأنها توقع الفرد وثقته في ذاته وإمكاناته لتنظيم وتنفيذ السلوك المطلوب لأداء وإتمام المهام بنجاح. ويعرف باندورا (Bandura, 2007) الكفاءة الذاتية بأنها قدرة الفرد الإجرائية المدركة بما يملكه الفرد من ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف، وما يتوافر من مصادر.

ويرى باندورا (Bandura, 1997) أن الكفاءة الذاتية للمعلم هي اعتقاد المعلم بكفاءته على التأثير في تعليم الطلبة، وبالتالي هذا الاعتقاد يحدد للمعلم كيفية إعداده للأنشطة التعليمية الصفية، وكيفية استثمار القدرات العقلية للطلبة من خلال مساعدتهم لبلوغ ذلك.

ويرى باندورا (Bandura, 2007) أنه يمكن تحسين مظاهر الكفاءة الذاتية للمعلم من خلال تمكن المعلم معرفيا من المادة الدراسية، وقدرته على توظيف المهارات في تيسير عملية التعلم، والتمتع بكفاءة ذاتية مهنية تسهم بأداء مهامه بنجاح وبتميز، إضافة إلى توافر عدد من العوامل المساهمة بتحسين مظاهر كفاءة الذات، ومن هذه العوامل: إتاحة الفرصة لملاحظة مواقف تعليمية تسهم بتحسين الملاحظات وتعزيزها كنتائج، واكساب المعلم مجموعة من الخبرات الناجحة المعززة لقدراته ومهاراته، وتشجيع المعلم لتقليل القلق لديه الناتج عن اعتقاده بأن كفاءته أقل، وهذا من خلال التحفيز، والحصول على التغذية الراجعة المناسبة من القيادة المدرسية والزملاء والموجهين أثناء اللقاءات.

وهدفت دراسة عرنكي وآخرون (Aranki et al., 2016) التعرف إلى الكفاءة الذاتية المدركة لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن، وذلك على عينة تكونت من 50 معلما ومعلمة يمثلون مجتمع الدراسة كاملا في مدرسة اليوبيل في مدينة عمان في الأردن. وقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى لمتغيرات جنس المعلم، ومؤهله العلمي، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لمعلمي الطلبة الموهوبين تعزى للتخصص لصالح التخصصات العلمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية تعزى لسنوات الخبرة ولصالح الخبرة الأعلى.

وهدفت دراسة الصرايرة (Al-Sarairah, 2017) التعرف على علاقة المناعة النفسية بالكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من (151) معلما ومعلمة من معلمي الطلبة الموهوبين في الأردن. وتوصلت نتائج الدراسة الى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين كان مرتفعا، كما توصلت النتائج إلى وجود قدرة تنبؤيه لمتغير المناعة النفسية بمستوى الكفاءة الذاتية-البعد المعرفي-لدى معلمي الطلبة الموهوبين.

كما هدفت دراسة البراهيم (Al-brahim, 2018) إلى تحديد العلاقة بين الكفاءة المهنية واسلوب العزو السببي لمعلمي المرحلة الثانوية في محافظة رأس تنورة في المملكة العربية السعودية، شملت العينة (73) معلما بالمرحلة الثانوية، أظهرت النتائج أن الأبعاد الأكثر استخدامًا في الكفاءة المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية هي بالترتيب التالي: العلاقة الشخصية، تليها القدرة الشخصية، ثم التقويم اللاحق للنشاط، والتعزيز وطرق التحفيز وأقلها التمكن المهني والعلمي، وكذلك هناك علاقة ارتباط موجبة بين الكفاءة المهنية واسلوب العزو السببي.

وترتبط الكفاءة الذاتية بالعديد من المتغيرات، منها الذكاء العاطفي، والتفكير ما وراء المعرفي والدافعية، وفي مجال الذكاء العاطفي أجرى بينروس وبول (Penrose & Ball, 2007) دراسة هدفت التعرف على علاقة الذكاء العاطفي بالكفاءة الذاتية لدى بعض مديري ومعلمي المدارس بولاية فيكتوريا، وللتحقق من تأثير الجنس والعمر وسنوات الخبرة على الذكاء العاطفي. وشملت عينة الدراسة (211) معلما ومعلمة، منهم (135) إناث و(76) ذكور. تظهر نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين الذكاء العاطفي وكل من العمر والجنس. كما بينت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً (موجبة) بين الذكاء العاطفي ومعتقدات الكفاءة الذاتية.

وهدفت دراسة مغربي (Maghraby, 2008) إلى تحديد العلاقة بين مكونات الذكاء العاطفي وأبعاد الكفاءة المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية بمكة المكرمة في المملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (146) معلمًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة المهنية للمعلمين مرتبة من أكثر الابعاد كفاءة للأقل كالتالي: (الكفاءة

الشخصية – الكفاءة الاجتماعية – الكفاءة المهارية – الكفاءة المعرفية – الكفاءة الإنتاجية). كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبه بين مكونات الذكاء العاطفي وأبعاد كفاءة المعلم المهنية.

كما أجرى السكاكر (Al-Sakaker, 2010) دراسة لتحديد العلاقة بين الضغط المهني والذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية، ومدى التأثير المحتمل للتفاعل ثنائي الاتجاه بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية على الضغط المهني للمعلم في المدارس الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من (300) معلم في المرحلة الابتدائية بإدارة تعليم العريش في جمهورية مصر. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء العاطفي والضغوط المهنية، وتبين انه يمكن التنبؤ بالضغط المهني لمعلمي المدارس الابتدائية من خلال الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية.

وهدفت دراسة جرول وآخرون (Gürol et al., 2010) للكشف عن علاقة الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى معلمي ما قبل الخدمة بتركيا. وشملت عينة الدراسة (248) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

أما الفقي (Al-Faqi, 2010) فقد أجرى دراسة هدفت التعرف على الذكاء العاطفي وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي والكفاءة الذاتية، وشملت عينة الدراسة (200) معلم ومعلمة في كل من مصر والسعودية بواقع (50) معلم و(50) معلمة في كل مرحلة تعليمية، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبه بين الذكاء العاطفي والتفاعل الاجتماعي والكفاءة الذاتية.

وتناولت دراسة عبد الوهاب وآخرون (Abdolvahabi et al., 2012) العلاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية للمعلمين الإيرانيين، وشملت العينة (200) معلم ومعلمة، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة تنبؤيه إيجابية بين الذكاء الانفعالي والكفاءة الذاتية للمعلم.

وهدفت دراسة الرشيد (Al-Rashid, 2014) التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من الكفاءة المهنية وفاعلية الذات لمعلمي مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. وتكونت العينة من (300) معلم. توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات. وعدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية. ووجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين مرتفعي ومنخفضي فاعلية الذات، لصالح مرتفعي فاعلية الذات. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين مرتفعي ومنخفضي الكفاءة المهنية.

وأجرى عبيدات والجراح (Obaidat & Al-Jarrah, 2020) دراسة هدفت إلى اكتشاف العلاقة السببية المباشرة وغير المباشرة بين سمات الشخصية وكفاءة المعلم الذاتية من خلال الذكاء العاطفي. شملت العينة (288) معلم ومعلمة في محافظة إربد بالأردن، تم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة سببية مباشرة دالة إحصائياً بشكل موجب بين الذكاء العاطفي للمعلمين والكفاءة الذاتية.

وهدفت دراسة الخصاونة (Al-Khasawneh, 2022) الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي ومستوى الكفاءة الذاتية والعلاقة بينهما لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد، وذلك على عينة تكونت من (482) معلمةً. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلمات كان متوسطاً، وأن مستوى الكفاءة الذاتية لدى المعلمات أيضاً كان متوسطاً، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمات.

تبيّن من الدراسات السابقة حول الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالذكاء العاطفي أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والذكاء العاطفي (Abdolvahabi et al., 2012; Al-Faqi, 2010; Al-Khasawneh, 2022; Al-Sakaker, 2010; Gürol et al., 2010; Maghraby, 2008; Obaidat & Al-Jarrah, 2020; Penrose & Ball, 2007)، أما دراسة (Al-Rashid, 2014) فقد أكدت على عدم وجود علاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة المهنية، بينما هناك علاقة طردية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لصالح مرتفعي فاعلية الذات. وكذلك في دراسة السكاكر (Al-Sakaker, 2010) فإن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء العاطفي والضغوط المهنية.

وهناك عدة دراسات تناولت الكفاءة الذاتية وعلاقتها بما وراء المعرفة، فقد بحثت دراسة العتيبي (Al-Otaibi, 2013) في أبعاد التفكير الما وراء معرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لعينة من معلمات التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات (التخصص، العمر، سنوات الخبرة). وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجة التفكير الما وراء معرفي والكفاءة الذاتية للمعلمات.

وأجرت حسن (Hassan, 2014) دراسة لاختبار فاعلية البرامج القائمة على النظرية الما وراء معرفية في تنمية مهارات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لمعلمي الرياضيات المحتملين في كلية التربية. شملت العينة (18) معلما محتمل في السنة الثالثة بقسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة بورسعيد. أظهرت نتائج الدراسة دور البرامج القائمة على النظرية الما وراء معرفية في تنمية مهارات التدريسي التأملية والكفاءة الذاتية للمعلمين.

كما أجرى أبو جحجوح (Abu Jahjouh, 2014) دراسة للكشف عن فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية الكفاءة الذاتية والاستدلال العلمي والمهارة في اتخاذ القرار بتدريس العلوم للطلبة المعلمين في الأردن. شملت العينة (48) طالبة كمجموعة تجريبية، و(53) طالبة كمجموعة ضابطة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية بكل من اتخاذ القرار والكفاءة الذاتية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستدلال العلمي.

وقام حسانين (Hassanein, 2016) بدراسة كان من أهدافها التعرف على فعالية التدريب على الذكاءات المتعددة باستخدام بعض الاستراتيجيات ما وراء المعرفة وتعزيز معتقدات الكفاءة المهنية للمعلمين غير المؤهلين تربوياً في محافظة الإسماعيلية بمصر، شملت العينة (60) معلماً ومعلمة بواقع (29) معلما و(31) معلمة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في أبعاد معتقدات الكفاءة المهنية للمعلم التالية (بعد المعرفة – بعد المهارة – البعد العاطفي)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي والتتبعي في معتقدات الكفاءة المهنية للمعلمين، مما يدل على أن التدريب له تأثير كبير على تحسين الكفاءات والقدرات المهنية ونمو مهارة التفكير التأملي للمعلمين غير المؤهلين تربوياً.

وقد تبين من الدراسات السابقة حول الكفاءة الذاتية وعلاقتها بما وراء المعرفة أن هناك علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية وما وراء المعرفة (Al-Otaibi, 2013)، بينما اتفقت عدة دراسات على الأثر الإيجابي لبرامج التدريب لتنمية وتطوير واكتساب المهارات والقدرة المهنية للمعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا (Abu Jahjouh, 2014; Hassan, 2014; Hassanein, 2016).

وهناك عدة دراسات تناولت الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالدافعية، فقد أجرى الوطبان (Al-Watban, 2011) دراسة هدفت إلى تحديد طبيعة الفروق في الدافعية والتوجه نحو الهدف بناءً على مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية

للمعلمين والمعلمات. وقد شملت العينة (448) معلما ومعلمة من منطقة القصيم في المملكة العربية السعودية. أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة هم أعلى في السعي لتحقيق الإتقان والأداء أكثر من ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، وأداء الكفاءة الذاتية المنخفضة في التدريس أفضل من تجنب الأداء. كما تبين أن المعلمات يملن لأن يكن أكثر توجهاً للأداء من المعلمين، فالمعلمات والمعلمين الأقل خبرة أفضل من المعلمات والمعلمين ذوي خبرات الأداء الموجه، ولا يوجد فرق في التوجه نحو أهداف الدافعية حسب المرحلة التدريسية.

وهدفت السادة وعبابنة (Al-Sadat & Ababneh, 2016) إلى استكشاف العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية العمل لدى مديري المدارس العامة في البحرين. تكونت عينة الدراسة من (181) مديرا ومديرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط متوسطة وموجبة بين الكفاءة الذاتية المدركة والدافعية للعمل مقدارها (0.48) لدى مديري المدارس.

وأجرت الردينية (Alredaniah, 2017) دراسة كان من أهدافها فهم العلاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية والصحة النفسية، وتحديد مقدار المساهمة (الكفاءة الذاتية والدوافع) للتنبؤ بمستوى الصحة النفسية. شملت العينة (232) معلم و(240) معلمة بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان، تم اختيارهم بطريقة عرضية متيسرة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والدافعية. كما أظهرت النتائج أن دافعية المعلم يمكنها التنبؤ بالصحة النفسية لديه بنسبة (13.5٪)، بينما بلغت قدرة الكفاءة الذاتية للتنبؤ بالصحة النفسية (24.3٪).

وهدفت دراسة الركابي (Al-Rikabi, 2021) إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية والدافعية المهنية لدى معلمي مادة الاجتماعيات والعلاقة بينهما. تكونت العينة من 200 معلما ومعلمة معلمي مادة الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية في بغداد. وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الاجتماعيات في يمتلكون مستوى جيدا من الكفاءة الذاتية ونسبة فوق المتوسطة من الدافعية المهنية. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الكفاءة الذاتية والدافعية المهنية لدى معلمي الاجتماعيات في المرحلة الابتدائية.

وقد تبين من الدراسات السابقة حول الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالدافعية أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية والدافعية (Alredaniah, 2017; Al-Rikabi, 2021). أما دراسة الوطبان (Al-Watban, 2011) فلم تتطرق لنوع العلاقة بينهما، وركزت على مدى تأثير الكفاءة الذاتية المرتفعة للمعلمين والمعلمات على السعي لتحقيق الإتقان والأداء وكان تأثيرهم أعلى من ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة. في حين أجريت دراسة السادة وعبابنة (Al-Sadat & Ababneh, 2016) على مديري المدارس.

مشكلة الدراسة

يتصف الطلبة الموهوبين بصفات شخصية، وتعليمية، وسلوكية، وعقلية، وانفعالية، واجتماعية يتميزون بها عن غيرهم من الطلبة الآخرين، وبما أنهم فئة تتميز بصفات مختلفة عن صفات الطلبة العاديين فلا بد من تواجد معلم غير عادي ليرعاهم، ويعلمهم، ويحسن تربيتهم، ويرشدهم، والمعلم الفعال هو الذي يضيء لهم المستقبل ويعدهم لحياة مريحه، وهو الذي يرسخ بهم مبادئ وركائز السلوك الاجتماعي وجميع القيم الخيرة (Choen, 1996). ويرى شوارزر وهالم (Schwarzer & Hallum, 2008) أن بعض المعلمين ينجح بتعزيز إنجازات الطلبة، وتحديد

أهداف عالية لأنفسهم باستمرار، والسعي لتحقيقها، وبالمقابل هناك آخرون لا يستطيعون أداء عملهم كما متوقع، بل يشعرون بالتوتر والإجهاد نتيجة العمل اليومي، وهناك أسباب متعددة لذلك، لكن من أهمها ما يتعلق بالكفاءة الذاتية للمعلم.

إن نجاح عملية التربية والتعليم تعتمد على الكفاءة الذاتية للمعلم باعتباره المسؤول الأول وحجر الأساس لتحقيق الأهداف، ونظراً لأهمية السمات المهنية والشخصية لدى المعلمين تأتي مشكلة الدراسة من خلال ملاحظات الباحثة واطلاعها على مجموعة من الدراسات والتي تشير إلى مدى تمتع المعلم ذو الكفاءة الذاتية المرتفعة بقدرته على التفكير ما وراء المعرفي (Al-Otaibi, 2013; Hassan, 2014; Hassanein, 2016).

وهناك دراسات ذكرت أن المعلم المتميز يتمتع بذكاء عاطفي عالٍ (Abdolvahabi et al., 2012; Al-brahim, 2018; Al-Faqi, 2010; Amzal, 2017; Al Shuaibi & Aldhafri, 2020; Chan, 2004; Gürol et al., 2010; Muhammad & Abdel-Aal, 2005; Obaidat & Al-Jarrah, 2020).

كما أشارت دراسات أخرى إلى ارتباط ارتفاع الدافعية الداخلية بكفاءة المعلم الذاتية (Abu Samra, M., & Hamarsha, 2014; Alredaniah, 2017, Al-Watban, 2011; Griffin, 2010; Sophia, 2014)، ويلاحظ من هذه الدراسات أنه لا توجد دراسات سلطت الضوء على القدرة التنبؤية لهذه المتغيرات بالكشف عن الكفاءة الذاتية للمعلم، وكذلك لاحظت عدم تسليط الضوء على معلمي الطلبة الموهوبين خاصة. وعليه فإن هذه الدراسة جاءت لمعرفة مدى تمايز بروفيلات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية بمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، وللكشف عن الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية كمتنبئات بالكفاءة الذاتية لمعلمي الطلبة الموهوبين.

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما تمايز بروفيلات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية وفقا لمستويات الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين؟
2. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى للجنس، والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية؟
3. ما القدرة التنبؤية للذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية بمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة للآتي:

1. الكشف عن الفروق في مدى تمايز بروفيلات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية بمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين.
2. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى للجنس، والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية؟
3. التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين من خلال الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية لديهم.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية في البنود الآتية:

أهمية الدراسة النظرية:

1. تستمد أهمية هذه الدراسة من خصائص أفراد العينة كمدرسين للطلبة الموهوبين، فهم يمثلون جانباً مهماً من حياة الطلبة الموهوبين، لأنهم جوهر المجتمع، وستكون مسؤوليتهم إرساء المسؤولية الاجتماعية. المجتمع ومستقبله.
2. التركيز على متغيرات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والتحفيز والكفاءة الذاتية، والتي تعد القوة الدافعة الرئيسية للمعلمين وواحدة من أهم الموضوعات التربوية للمعلمين الموهوبين.

أهمية الدراسة التطبيقية

1. إثراء المكتبات التربوية ببحث يفيد أساتذة الجامعة باستخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تعمل على تنمية التفكير ما وراء المعرفي للطلبة المعلمين لتأثيرها على حياتهم المستقبلية المهنية بحال أثبتت الدراسة أن هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية والذكاء العاطفي والتفكير ما وراء المعرفي والدافعية للمعلم.
2. يُعد البحث حول الكفاءة الذاتية للمعلم للطلبة الموهوبين مفيدًا في التحقيق في العوامل المتعلقة بأداء المعلمين المنخفض والعالي، مما قد يساعد في تحفيز العوامل التي تساهم في الأداء الجيد.
3. نتائج الدراسة مفيدة للباحثين والمرشدين النفسيين لإعداد برامج إرشادية لتطوير الكفاءة الذاتية والذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين.
4. قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين في مجال الذكاء العاطفي والتفكير ما وراء المعرفي والدافعية لأنها مهارات يجب أن على المعلمين في مجال التعليم إتقانها لتحقيق الكفاءة الذاتية.
5. توفير أدوات للباحثين التربويين لقياس الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية والفعالية الذاتية لمعلمي الطلبة الموهوبين.

مصطلحات الدراسة

1. الكفاءة الذاتية للمعلم

عرف باندورا (Bandura, 1997) الكفاءة الذاتية للمعلم بأنها اعتقاد المعلم بكفاءته على التأثير في تعليم الطلاب، وبالتالي هذا الاعتقاد يحدد للمعلم كيفية إعداده للأنشطة التعليمية الصفية، وكيفية استثمار القدرات العقلية للطلبة من خلال مساعدتهم لبلوغ ذلك. وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس تشانين–موران وولفولك هوي (Tschannen– Moran & Hoy, 2001) لقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين.

2. الذكاء العاطفي

عرف بار– أون (Bar–on, 2007) الذكاء العاطفي بأنه مقدرة الانسان في فهم المشاعر الداخلية والتعبير عنها، مع التقييم الإيجابي لذاته، وتحقيق قدراته لعيش حياة هادئة وسعيدة. ويعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس كانغ (Kang, 2017) لقياس الذكاء العاطفي لدى المعلمين.

3. ما وراء المعرفة

عرف هلهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1994) ما وراء المعرفة بأنها وعي الفرد باستخداماته لأنماط التفكير وإدراكه لأساليب السيطرة والتحكم الذاتي لمحاولات التعلم لتحقيق الأهداف الخاصة به من عملية التعلم. وتعرف اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس جيانغ وآخرون (Jiang et al., 2016) لتقييم ما وراء المعرفة لدى المعلمين في التدريس.

4. الدافعية

عرف موراي (Murray, 1988) الدافعية بأنها عملية داخلية تتضمن استثارة للسلوك وتوجيهه نحو هدف معين. وتعرف الدافعية للمعلم اجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس أبوس وآخرون (Abós et al., 2018) لقياس الدافعية للتدريس لدى المعلمين.

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالحدود التالية:

الحدود البشرية: تتمثل في جميع معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية في دولة الكويت

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/2021م.

الحدود المكانية: تم التطبيق على جميع معلمو الطلبة الموهوبين، موزعين على ثلاث مدارس (أكاديمية الموهبة المشتركة بنين، مدرسة القادسية المتوسطة بنات، مدرسة الروضة الثانوية بنات).

الحدود الموضوعية: هي الكفاءة الذاتية والذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية، وقد تم استخدام مقياس تشانين– موران وولفولك هوي (Tschannen– Moran & Hoy, 2001) لقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين. ومقياس كانغ (Kang, 2017) لقياس الذكاء العاطفي لدى المعلمين. ومقياس جيانغ وآخرون (Jiang et al., 2016) لتقييم ما وراء المعرفة لدى المعلمين في التدريس. ومقياس أبوس وآخرون (Abós et al., 2018) لقياس الدافعية للتدريس لدى المعلمين.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي، لكون هذا المنهج مناسب للإجابة عن أسئلته.

متغيرات الدراسة

تتحدد متغيرات الدراسة كالتالي:

أولا: المتغيرات المستقلة (المنبئة): الذكاء العاطفي، وما وراء المعرفة، والدافعية.

ثانيا: المتغير التابع (المنبئ به): الكفاءة الذاتية للمعلم.

ثالثا: المتغيرات التصنيفية: الجنس، والتخصص الدراسي (مواد علمية، مواد أدبية)، والمرحلة الدراسية (المتوسطة والثانوية).

مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة المستهدف جميع معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية في دولة الكويت للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022/2021م، موزعين على ثلاث مدارس (أكاديمية الموهبة المشتركة بنين، مدرسة القادسية المتوسطة بنات، مدرسة الروضة الثانوية بنات) والبالغ عددهم (133) معلمًا ومعلمة، موزعين حسب المتغيرات الديموجرافية، منهم (78) معلما و(55) معلمة)، ومنهم (50) من المرحلة الثانوية و(83) من المرحلة المتوسطة، و(78) من المواد العلمية، و(55) من المواد الأدبية، وذلك حسب إحصائية إدارة الموهبة التي صدرت بنفس العام الدراسي للتطبيق.

عينة الدراسة

تكونت العينة من (112) معلماً ومعلمة للطلبة الموهوبين في المدارس الحكومية بدولة الكويت والذين يمثلون جميع معلمي الطلبة الموهوبين للعام الدراسي (2022/2021م)، الذين تعاونوا مع الباحثين واستجابوا على أدوات الدراسة، منهم 66 معلما و46 معلمة، و48 من معلمي التخصصات العلمية و64 من معلمي التخصصات الأدبية، و67 من معلمي المرحلة المتوسطة و45 من معلمي المرحلة الثانوية.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أربعة مقاييس، وهي:

أولاً: مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين (Tschannen- Moran & Hoy, 2001):

يهدف هذا المقياس لقياس الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، ويتكوّن في نسخته الانجليزية من (24) فقرة موجبة موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد هي: كفاءة المعلم في مساعدة الطلبة، وكفاءة المعلم في الممارسات التعليمية، وكفاءة المعلم في إدارة الصف. وقد أعد المقياس عبيدات والجراح (2020) في البيئة الأردنية، ويتمتع بدلالات صدق وثبات مرتفعة. والمقياس ذو تدريج تساعي في نسخته الانجليزية، إلا أن في النسخة المترجمة للعربية، تكون الإجابة تبعا لمقياس ليكرت الخماسي وهي كالتالي: من 1 (لا أوافق بشدة) إلى 5 (أوافق بشدة).

الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي

تحقق تشانن – موراي وهوي (Tschannen – Moran & Hoy, 2001)، من صدق المقياس من خلال استخراج الصدق العاملي، حيث كشف مؤشر كايزر– ماير عن ملائمة حجم العينة لإجراء هذا التحليل والذي بلغت قيمته (0.85) مما دل على ملائمة حجم العينة لإجراء التحليل العاملي، والذي كشف عن وجود ثلاثة ابعاد فرعية تقف خلف أداء أفراد عينة الدراسة على هذا المقياس.

وتحقق تشانن – موراي وهوي (Tschannen – Moran & Hoy, 2001)، من ثبات المقياس من خلال حساب معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وبلغت القيم (0.87) لبعد كفاءة المعلمين في مساعدة الطلبة، و(0.91) لبعد كفاءة المعلمين في الممارسات التعليمية، و(0.90) لبعد كفاءة المعلمين في إدارة الصف، و(0.94) للمقياس ككل.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس الكفاءة الذاتية وذلك على عينه استطلاعية بلغ حجمها (274) معلماً ومعلمة، موزعين بواقع (53 معلما،73 معلمة) للمرحلة المتوسطة و(52 معلما، 96 معلمة) للمرحلة الثانوية.

حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد، وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (كفاءة المعلم في مساعدة الطلبة) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.43 – 0.79)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (كفاءة المعلم في الممارسات التعليمية) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.64 – 0.78)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (كفاءة المعلم في إدارة الصف) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.67 – 0.79)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

وتم التحقق من ثبات المقياس من خلال إيجاد معامل ثبات كرونباخ ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.87 – 0.91)، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.89)، وبعد ذلك مؤشراً على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

ثانياً: مقياس الذكاء العاطفي للمعلمين (Kang, 2017):

يهدف هذا المقياس لقياس الذكاء العاطفي للمعلمين في الممارسات التعليمية الذي أعده كانغ(Kang, 2017) بناءً على نظرية ماير وسالوفي، ويتكوّن في نسخته الانجليزية من (40) فقرة جميعها موجبة موزعة بالتساوي على أربعة ابعاد هي: تقييم الانفعالات وإدراكها والتعبير عنها، واستخدام الانفعالات لتعزيز التفكير، وفهم وتحليل الانفعالات، وتنظيم الانفعالات. وقد أعد المقياس عبيدات والجراح (2020) في البيئة الأردنية، ويتمتع بدلالات صدق وثبات مرتفعة. وكان نمط الاستجابة على الفقرات وفق تدريج ليكرت الخماسي وهي: من 1 (لا أوافق بشدة) إلى 5 (أوافق بشدة).

الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي

تحقق كانغ (Kang, 2017) من صدق المقياس من خلال استخراج الصدق العاملي، حيث كشف مؤشر كايزر– ماير عن ملائمة حجم العينة لإجراء هذا التحليل والذي بلغت قيمته (0.85) مما دل على ملائمة حجم العينة لإجراء التحليل العاملي، والذي كشف عن وجود أربعة أبعاد فرعية تقف خلف أداء أفراد عينة الدراسة على هذا المقياس.

كما تحقق كانغ من ثبات المقياس من خلال حساب معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وبلغت القيم لبعد تقييم الانفعالات وإدراكها والتعبير عنها (0.64)، وبعد استخدام الانفعالات لتعزيز التفكير (0.49)، وبعد فهم وتحليل الانفعالات (0.69)، وبعد تنظيم الانفعالات (0.58)، وللمقياس بشكل عام بلغت القيمة (0.82).

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

تم التحقق من مؤشرات صدق البناء على عينه استطلاعية بلغ حجمها (284) معلماً ومعلمة، موزعين بواقع (60 معلما، 68 معلمة) للمرحلة المتوسطة و(60 معلما، 96 معلمة) للمرحلة الثانوية. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد، وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (تقييم الانفعالات وإدراكها والتعبير عنها) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.32 – 0.60)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (استخدام الانفعالات لتعزيز التفكير) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.37 – 0.56)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (فهم وتحليل الانفعالات) والدرجة الكلية

للبعد ما بين (0.40 – 0.62)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع (تنظيم الانفعالات) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.37 – 0.62)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

وتم التحقق من ثبات المقياس من خلال إيجاد معامل ثبات كرونباخ ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس، وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.67 – 0.77) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.74)، ويعد ذلك مؤشراً على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

ثالثاً: مقياس تقييم ما وراء المعرفة لدى المعلمين في التدريس (Jiang et al., 2016):

يهدف هذا المقياس لقياس وتقييم القدرات العامة لما وراء المعرفة لدى المعلمين في الممارسات التعليمية، وقد أعده جيانغ وآخرون (Jiang et al., 2016)، ويتكون من 28 فقرة جميعها موجبة، موزعة على ستة أبعاد هي: خبرات المعلم ما وراء المعرفية، والمعرفة ما وراء المعرفية حول أصول التدريس، والتأمل ما وراء المعرفي لدى المعلم، والمعرفة ما وراء المعرفية عن الذات، والتخطيط ما وراء المعرفي لدى المعلم، والمراقبة ما وراء المعرفية للمعلم. ونمط الاستجابة وفق تدريج ليكرت الخماسي وهي كالتالي: من 1 (لا أوافق بشدة) إلى 5 (أوافق بشدة).

الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي

تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق منها صدق البناء من خلال التحليل العاملي الاستكشافي الذي أظهر وجود (28) فقرة، موزعة على (6) ستة أبعاد.

وتم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمته للمقياس ككل (0.94). كما بلغ للمقاييس الفرعية الستة على النحو الآتي: الخبرات ما وراء المعرفية للمعلم (0.78)، المعرفة ما وراء المعرفية حول أصول التدريس (0.81)، التأمل ما وراء المعرفي للمعلم (0.84)، والمعرفة ما وراء المعرفية عن الذات (0.77)، والتخطيط وراء المعرفي للمعلم (0.77)، والمراقبة ما وراء المعرفية لدى المعلم (0.82).

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

قام الباحثون بترجمة المقياس الأجنبي إلى اللغة العربية، وتحكيمه من اثنين من المختصين في مناهج اللغة الإنجليزية، وذلك للتأكد من دقة الترجمة وصحة اللغة وفاعليتها. ثم تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على عشرة محكمين من ذوي الاختصاصات التربوية في مجالات تربية الموهوبين، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، ولم يتم استبعاد أي فقرة، بل تم تعديل صياغة الفقرات في ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم.

كما تم التحقق من مؤشرات صدق البناء حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد، وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك على عينه استطلاعية بلغ حجمها (312) معلما ومعلمة بواقع (55 معلما، 77 معلمة) للمرحلة المتوسطة (53 معلما، 127 معلمة) للمرحلة الثانوية، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات بعد (خبرات المعلم ما وراء المعرفية) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.35 – 0.65)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات بعد (المعرفة ما وراء المعرفية حول أصول التدريس) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.45 – 0.67)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات بعد (التأمل ما وراء المعرفي لدى المعلم) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.66 – 0.79)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات بعد (المعرفة ما وراء المعرفية عن الذات) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.69– 0.74)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات بعد (التخطيط ما وراء المعرفي لدى المعلم) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.70– 0.73)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات بعد (المراقبة ما وراء

المعرفية للمعلم) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.64 – 0.76)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

وتم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال إيجاد معامل ثبات كرونباخ ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية، حيث بلغت قيم قيمة معامل الثبات 0.67 لبعد (خبرات المعلم ما وراء المعرفية)، و0.57 لبعد (المعرفة ما وراء المعرفية حول أصول التدريس)، و0.91 لبعد (التأمل ما وراء المعرفي لدى المعلم)، و0.81 لبعد (المعرفة ما وراء المعرفية عن الذات)، و0.78 لبعد (التخطيط ما وراء المعرفي لدى المعلم)، و0.82 لبعد (المراقبة ما وراء المعرفية للمعلم)، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل 0.76، ويعد ذلك مؤشراً على أن المقياس ثابت بدرجة عالية، ويمكن الاطمئنان والوثوق للنتائج التي نحصل عليها.

رابعاً: مقياس الدافعية للتدريس لدى المعلمين (Abós et al., 2018):

يهدف هذا المقياس لقياس دافعية التدريس لدى معلمي التعليم الثانوي في المدارس الحكومية والخاصة، ويتكون من 19 فقرة موزعة على خمس أبعاد هي: الدافع الذاتي، والتنظيم المحدد، والتنظيم الداخلي، والتنظيم الخارجي، والتحفيز، منها 15 فقرة موجبة، و4 فقرات سالبة هي ذوات الأرقام (5–8–12–15)، ونمط الاستجابة على فقرات المقياس وفق تدريج ليكرت الخماسي من 5 (أوافق بشدة) إلى 1 (لا أوافق بشدة)، ويعكس التدريج للفقرات السالبة.

الخصائص السيكومترية للمقياس الأصلي

تم التحقق من صدق البناء للمقياس بحساب الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي تم استخراج المؤشرات: (ECVI, TLI, CFI, RMSEA) وكشفت النتائج وجود خمسة عوامل للدافعية جميعها عن تتمتع بدرجات صدق مناسبة.

وتم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة المقياس ككل (0.76). كما بلغ للأبعاد على النحو الآتي: الدافع الذاتي (0.82)، التنظيم المحدد (0.82)، التنظيم الداخلي (0.68)، التنظيم الخارجي (0.76)، التحفيز (0.73).

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية

تم ترجمة المقياس الأصلي من اللغة الإنجليزية للغة العربية، وبعدها تحكيمه من مختصين في تخصص الدكتوراه في مناهج اللغة الإنجليزية، وذلك للتأكد من دقة الترجمة وصحة اللغة وفاعليتها.

تم التحقق من صدق المقياس تم عرضه على عشرة محكمين من ذوي الاختصاصات التربوية في مجالات تربية الموهوبين، وعلم النفس التربوي، والتربية الخاصة، ولم يتم استبعاد أي فقرة، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم.

كما تم التحقق من مؤشرات صدق البناء للمقياس وذلك على عينه استطلاعية بلغ حجمها (348) معلما ومعلمة بواقع (52 معلم، 101 معلمة) للمرحلة المتوسطة (54 معلم، 141 معلمة) للمرحلة الثانوية، حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد، وبين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين فقرات البعد الأول (الدافع الذاتي) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.33 – 0.73)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثاني (التنظيم المحدد) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.47 – 0.67)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات البعد الثالث (التنظيم الداخلي) والدرجة الكلية للبعد ما بين (49

.0- 0.58)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات البعد الرابع (التنظيم الخارجي) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.54- 0.69)، وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات البعد الخامس (التحفيز) والدرجة الكلية للبعد ما بين (0.55- 0.65)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

وتم التحقق من ثبات المقياس من خلال إيجاد معامل ثبات كرونباخ ألفا لكل بعد من أبعاد المقياس

كما بلغ معامل ثبات الأبعاد على النحو الآتي: الدافع الذاتي (0.82)، التنظيم المحدد (0.73)، التنظيم الداخلي (0.78)، التنظيم الخارجي (0.84)، التحفيز (0.77). وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.85)، ويعد ذلك مؤشراً على أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات، ويمكن الوثوق والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

إجراءات تطبيق المقاييس

تم تنفيذ الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. الحصول على خطاب من وزارة التربية بالموافقة على إجراء الدراسة لجميع معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في المرحلتين المتوسطة والثانوية في دولة الكويت.
2. الحصول على احصائية بأعداد معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين بمدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية في الكويت للعام الدراسي (2022/2021م) من خلال مركز صباح الأحمد للموهبة والإبداع.
3. حصر أسماء المدارس الحكومية للمرحلتين المتوسطة والثانوية التي تطبق برامج الموهوبين من خلال زيارة مركز صباح للموهبة والإبداع والذي قام بتزويدنا بأسماء المدارس وأعداد معلميهم كونهم الجهة الموجهة لهم.
4. التواصل مع إدارات المدارس للاتفاق على آلية توزيع الاستبانات الالكترونية لمعلمي الطلبة الموهوبين في المدرسة.
5. إرسال الاستبانات الالكترونية وانتظار ردود المعلمين والمعلمات.
6. الحصول على الردود بتطبيق الاكسل وتحويله لبرنامج SPSS للمعالجة الاحصائية.

الأساليب الإحصائية

للكشف عن نتائج الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. اختبار التحليل التجميعي Cluster Analysis باستخدام طريقة متوسطات التجمعات K-means method للإجابة عن السؤال الأول.
2. تحليل التباين الثنائي 2-way ANOVA والمتعدد MANOVA للإجابة عن السؤال الثاني.
3. تحليل الانحدار المتعدد التدريجي stepwise multiple regression للإجابة على السؤال الثالث.

نتائج أسئلة الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول: "ما تمايز بروفايلات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية وفقاً لمستويات الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين؟" تم استخدام التحليل التجميعي Cluster Analysis باستخدام طريقة متوسطات التجمعات K-means method وذلك بمعالجة بيانات العينة في متغيرات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية بأبعادهم على متغير الكفاءة الذاتية، ويوضح الجدول 1 نتائج الإجابة على السؤال الأول.

جدول 1

مراكز العناقيد لمتغيرات الدراسة وأحجام عيناتها الفرعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين

المتغير	البعد	التجمع الأول N=61		التجمع الثاني N=5		التجمع الثالث N=46	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء العاطفي	تقييم الانفعالات وإدراكها والتعبير عنها	3.28	0.45	3.30	0.12	2.98	0.53
	استخدام الانفعالات لتعزيز التفكير	3.82	0.39	3.28	0.28	3.36	0.41
	فهم وتحليل الانفعالات	3.94	0.37	3.08	0.24	3.51	0.45
	تنظيم الانفعالات	3.96	0.35	3.16	0.39	3.54	0.42
	الدرجة الكلية	3.75	0.32	3.21	0.24	3.35	0.40
ما وراء المعرفة	خبرات المعلم ما وراء المعرفية	3.94	0.55	3.12	0.44	3.61	0.51
	المعرفة ما وراء المعرفية لأصول التدريس	4.07	0.45	3.00	0.47	3.94	0.48
	التأمل ما وراء المعرفي لدى المعلم	4.70	0.32	2.97	0.40	3.82	0.54
	المعرفة ما وراء المعرفية عن الذات	4.67	0.38	3.20	0.33	4.28	0.40
	التخطيط ما وراء المعرفي لدى المعلم	4.73	0.38	3.13	0.38	4.22	0.46
	المراقبة ما وراء المعرفية لدى المعلم	4.66	0.35	3.20	0.51	4.00	0.37
	الدرجة الكلية	4.46	0.25	3.10	0.37	3.98	0.26
دافعية التدريس	الدافع الذاتي	4.79	0.27	3.30	0.76	4.28	0.40
	التنظيم المحدد	4.44	0.41	3.10	0.22	3.97	0.51
	التنظيم الداخلي	4.45	0.44	2.90	0.29	3.94	0.42
	التنظيم الخارجي	4.72	0.33	3.20	0.45	4.13	0.39
	التحفيز	4.76	0.43	2.87	0.65	3.99	0.95
	الدرجة الكلية	4.63	0.23	3.07	0.22	4.06	0.35

مراكز العناقيد لمتغيرات الدراسة وأحجام عيناتها الفرعية لدى معلمي الطلبة الموهوبين

المتغيرات الديموغرافية		التجمع الأول N=61		التجمع الثاني N=5		التجمع الثالث N=46	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الجنس	ذكور	27	%24.11	4	%3.57	35	%31.25
	اناث	34	%30.36	1	%0.89	11	%9.82
التخصص الدراسي	المواد العلمية	29	%25.89	0	%0.00	17	%15.18
	المواد الأدبية	32	%28.57	5	%4.46	29	%25.89
المرحلة الدراسية	المتوسطة	31	%27.68	4	%3.57	32	%28.57
	الثانوية	30	%26.79	1	%0.89	14	%12.5

يتضح من الجدول 1 إمكانية تمييز ثلاثة عناقيد فرعية من عينة الدراسة وفقا لنقطة بدايتهم على متغيرات الدراسة، وقد بلغت أحجامها بالترتيب (61، 5، 46) بنسبة (54.46%، 4.46%، 41.07%) ويلاحظ أن العنقود

الأول تضمن العدد الأكبر، ويليه الثالث ثم الثاني مما يعني تركز العينة في عنقودين رئيسين. ويتضح من خلال البيانات الديموغرافية للمعلمين في التجمعات الثلاثة أن هناك تمايزاً في الجنس ولصالح الذكور في التجمعين الثاني والثالث بنسب مئوية بلغت (3.57%) للتجمع الثاني، و(31.25%) للتجمع الثالث، ولصالح الاناث في التجمع الأول حيث بلغت النسبة (30.36%)، أما من حيث تصنيف المعلمين حسب التخصص الدراسي فقد كان هناك تمايزاً واضحاً من حيث تصنيف المعلمين لصالح المواد الأدبية في كافة التجمعات بنسب مئوية بلغت على التوالي (28.57%، 4.46%، 25.89%). وفيما يخص المرحلة الدراسية فقد تبين أن هناك تمايزاً في المرحلة الدراسية لصالح المرحلة المتوسطة في كافة التجمعات بنسب مئوية بلغت على التوالي (27.68%، 3.57%، 28.57%).

والجدول 2 يوضح المسافات بين مراكز العناقيد النهائية Distances between Final Cluster Centers

جدول 2

المسافة بين مراكز العناقيد لعينة معلمي الطلبة الموهوبين على متغيرات الدراسة

التجمع	الثاني	الثالث
الأول	5.49	2.19
الثاني	-	3.46

اتضح من الجدول 2 أن المسافات بينت تمايز العناقيد الثلاثة، وللتحقق من تمايز العناقيد الثلاثة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA كما هو موضح في الجدول 3.

جدول 3

تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات العناقيد لعينة معلمي الطلبة الموهوبين على متغيرات الدراسة

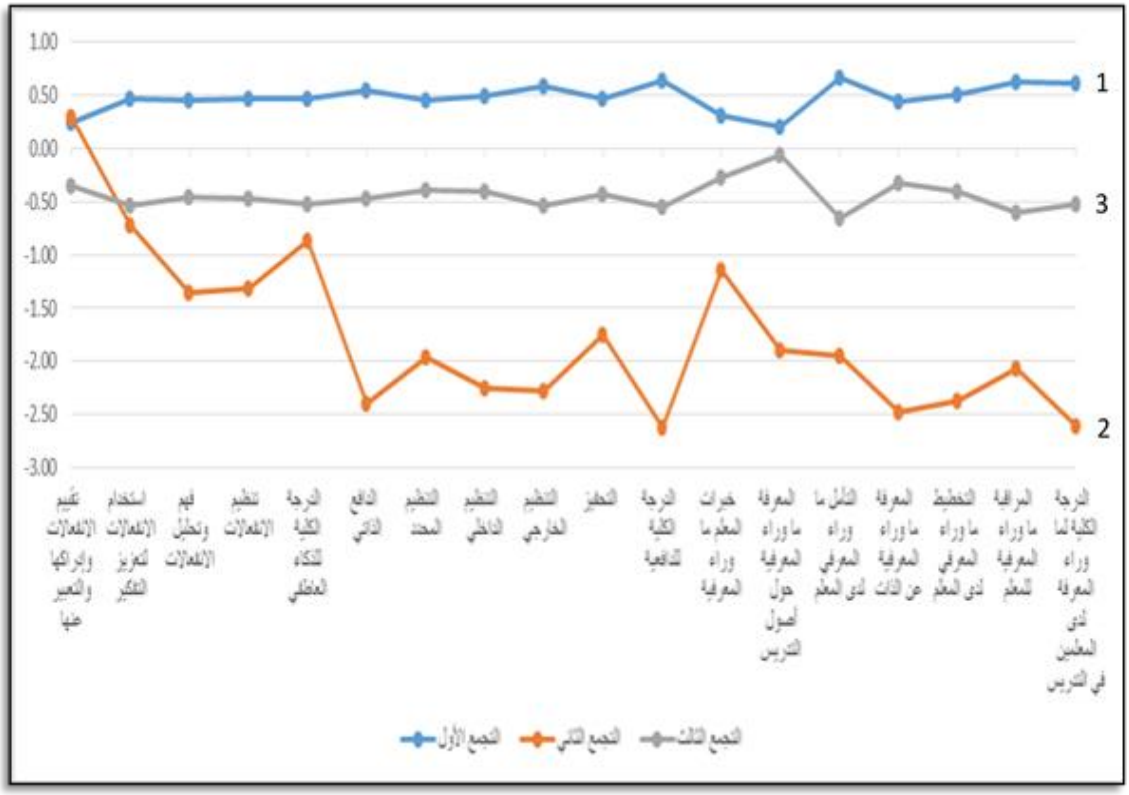
المتغير	البعد	التجمع		الخطأ		قيمة F	مستوى الدلالة
		متوسط المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	درجات الحرية		
الذكاء العاطفي	تقييم الانفعالات وإدراكها والتعبير عنها	1.16	2	0.23	109	5.13	0.007
	استخدام الانفعالات لتعزيز التفكير	3.07	2	0.16	109	19.73	0.001
	فهم وتحليل الانفعالات	3.58	2	0.16	109	21.88	0.001
	تنظيم الانفعالات	3.21	2	0.15	109	21.82	0.001
	الدرجة الكلية	2.44	2	0.13	109	19.53	0.001
ما وراء المعرفة	خبرات المعلم ما وراء المعرفية	2.52	2	0.28	109	9.01	0.001
	المعرفة ما وراء المعرفية لأصول التدريس	2.70	2	0.22	109	12.43	0.001
	التأمل ما وراء المعرفي لدى المعلم	14.33	2	0.18	109	78.73	0.001
	المعرفة ما وراء المعرفية عن الذات	6.00	2	0.15	109	40.64	0.001
	التخطيط ما وراء المعرفي لدى المعلم	7.84	2	0.17	109	46.23	0.001
	المراقبة ما وراء المعرفية لدى المعلم	9.06	2	0.13	109	67.90	0.001
	الدرجة الكلية	6.19	2	0.07	109	91.33	0.001
دافعية التدريس	الدافع الذاتي	7.25	2	0. 13	109	57.72	0.001
	التنظيم المحدد	6.00	2	0.20	109	29.36	0.001

التنظيم الداخلي	7.58	2	0.18	109	41.35	0.001
التنظيم الخارجي	8.41	2	0.13	109	63.95	0.001
التحفيز	13.55	2	0.49	109	27.78	0.001
الدرجة الكلية	8.36	2	0.08	109	104.22	0.001

يتضح من الجدول 3 أن تحليل التباين الأحادي بين العناقيد الثلاثة يؤكد تمايزها لدى عينة الدراسة على أساس درجاتهم على مقياس الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية تبعاً لكفاءتهم الذاتية.

ولتحديد بروفايلات العناقيد الثلاثة تم حساب متوسطات الدرجات المعيارية الزائية للتجمعات الثلاث في متغيرات الدراسة، وتمثيل ذلك بيانياً، وقد تبين أن كل عنقود فرعي يتمتع بخصائص مختلفة عن الآخر وفقاً لابتعاد درجة (Z) عن متوسطها وهو الصفر، فإن كان ابتعادها إلى الأسفل فهو منخفضاً، أما إذا كان إلى الأعلى فهو مرتفعا، ويبين الشكل 1 مراكز العناقيد للتجمعات الثلاثة على متغيرات الدراسة:

***شكل 1*. بروفايلات التجمعات الثلاث في متغيرات الدراسة**



التجمع الأول

تميز أفراد هذا التجمع بارتفاع في بعض أبعاد متغير الذكاء العاطفي وهي: (استخدام الانفعالات لتعزيز التفكير، فهم وتحليل الانفعالات، تنظيم الانفعالات) ماعدا بعد (تقييم الانفعالات وادراكها والتعبير عنها) لمعلمي هذا التجمع جاء بدرجة متوسطة، أما الدرجة الكلية للمقياس جاء بدرجة مرتفعة، كما وتميزت هذه المجموعة بارتفاع في جميع أبعاد متغير الدافعية للتدريس وهي: (الدافع الذاتي، التنظيم المحدد، التنظيم الداخلي، التنظيم الخارجي ، التحفيز)، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس كانت بدرجة مرتفعة، كما وتميزت هذه المجموعة بارتفاع في بعض أبعاد ما

وراء المعرفة وهي: (التأمل ما وراء المعرفي لدى المعلم، المعرفة ما وراء المعرفية عن الذات، التخطيط ما وراء المعرفي لدى المعلم، المراقبة ما وراء المعرفية لدى المعلم) ما عدا بعد خبرات المعلم ما وراء المعرفية، المعرفة ما وراء المعرفية لأصول التدريس من أبعاد ما وراء المعرفة جاء بدرجة متوسطة، بينما الدرجة الكلية للمقياس كان بدرجة مرتفعة؛ وبهذا تكون نتيجة هذا التجمع ارتفاع في أبعاد متغير الذكاء العاطفي والدرجة الكلية ما عدا تقييم الانفعالات وادراكها والتعبير عنها بدرجة متوسطة، وكذلك ارتفاع في جميع أبعاد متغير دافعية التدريس وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، وتبين أيضاً أن هناك ارتفاع في أبعاد ما وراء المعرفة والدرجة الكلية ما عدا بعد خبرات المعلم ما وراء المعرفية، المعرفة ما وراء المعرفية لأصول التدريس، جاء بدرجة متوسطة.

التجمع الثاني

تميز أفراد هذا التجمع بانخفاض درجات جميع أبعاد متغير الذكاء العاطفي وهي: (استخدام الانفعالات لتعزيز التفكير، فهم وتحليل الانفعالات، تنظيم الانفعالات) وكذلك الدرجة الكلية، ماعدا بعد (تقييم الانفعالات وادراكها والتعبير عنها) لمعلمي هذا التجمع جاء بدرجة متوسطة، كما وتميزت هذه المجموعة بانخفاض في جميع أبعاد متغير الدافعية للتدريس وهي: (الدافع الذاتي، التنظيم المحدد، التنظيم الداخلي، التنظيم الخارجي، التحفيز)، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس كانت بدرجة منخفضة، كما وتميزت هذه المجموعة بانخفاض في جميع أبعاد ما وراء المعرفة وهي: (خبرات المعلم ما وراء المعرفية، المعرفة ما وراء المعرفية لأصول التدريس، التأمل ما وراء المعرفي لدى المعلم، المعرفة ما وراء المعرفية عن الذات، التخطيط ما وراء المعرفي لدى المعلم، المراقبة ما وراء المعرفية لدى المعلم)، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس كان بدرجة منخفضة؛ وبهذا تكون نتيجة هذا التجمع انخفاض درجات جميع المتغيرات الثلاث وأبعادها وهي: (الذكاء العاطفي، الدافعية للتدريس، ما وراء المعرفة) باستثناء بعد تقييم الانفعالات وادراكها والتعبير عنها في متغير الذكاء العاطفي والذي جاء متوسطاً.

التجمع الثالث

تميز أفراد هذا التجمع بانخفاض الدرجات دون المتوسط في جميع أبعاد مقياس الذكاء العاطفي (تقييم الانفعالات وإدراكها والتعبير عنها، استخدام الانفعالات لتعزيز التفكير، فهم وتحليل الانفعالات، تنظيم الانفعالات)، وبدرجة دون المتوسط للدرجة الكلية للمقياس، وبين تجمع الأفراد في هذا التجمع أيضاً على انخفاض الدرجات دون المتوسط في جميع أبعاد متغير دافعية التدريس وهي: (الدافع الذاتي، التنظيم المحدد، التنظيم الداخلي، التنظيم الخارجي، التحفيز)، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس كانت بدرجة دون المتوسط، ويتميز هذا التجمع أيضا بانخفاض الدرجات دون المتوسط في معظم أبعاد ما وراء المعرفة (خبرات المعلم ما وراء المعرفية، التأمل ما وراء المعرفي لدى المعلم، المعرفة ما وراء المعرفية عن الذات، التخطيط ما وراء المعرفي لدى المعلم، المراقبة ما وراء المعرفية لدى المعلم)، وبدرجة دون المتوسط للدرجة الكلية للمقياس، باستثناء بعد المعرفة ما وراء المعرفية حول أصول التدريس جاء بدرجة محايدة؛ وبهذا تكون نتيجة التجمع درجات دون المتوسط على جميع المتغيرات وأبعادها، باستثناء بعد المعرفة ما وراء المعرفية حول اصول التدريس في متغير ما وراء المعرفة والذي جاء بدرجة محايدة. ويظهر مما سبق أن هناك تفاوت في درجة تملك معلمي الطلبة الموهوبين على متغيرات الدراسة (الذكاء العاطفي، دافعية التدريس، ما وراء المعرفة) ما بين دون المتوسط ومحايد ومتوسط ومرتفع.

مناقشة نتائج السؤال الأول

توصلت نتائج السؤال الأول إلى أن هناك تمايز في بروفايلات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية وفقاً لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، ويتضح من خلال البيانات الديموغرافية للمعلمين في التجمعات الثلاثة أن هناك تمايزاً في الجنس لصالح الذكور في التجمعين الثاني والثالث، ولصالح الاناث في التجمع الأول. كما أشارت النتائج لوجود تمايز واضح من حيث تصنيف المعلمين حسب التخصص الدراسي (مواد علمية – مواد أدبية)، لصالح تخصصات المواد الأدبية في كافة التجمعات ويمكن تفسير هذه النتيجة لما يتمتع به معلمي التخصصات الأدبية بوجه عام بشخصيات أقل جدية وأكثر مرحا. وأشارت النتائج آيضًا لوجود تمايز في المرحلة الدراسية (المتوسطة، الثانوية) لصالح المرحلة المتوسطة في كافة التجمعات ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المناهج الدراسية بالمرحلة المتوسطة مبسطة، والمهام الموكله للمعلمين بهذة المرحلة الدراسية تكون أقل مقارنه بالضغوطات التي تواجه معلمي الثانوي وكذلك مناهجهم الأكثر تفصيلاً. وفيما يتعلق بتحليل التباين الأحادي بين العناقيد الثلاثة فإنه يؤكد تمايزها لدى عينة الدراسة على أساس درجاتهم على مقياس الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية تبعاً لكفاءتهم الذاتية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى للجنس، والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الطلبة الموهوبين على مقياس الكفاءة الذاتية ككل وعلى كل بُعد من الأبعاد تبعا لاختلاف مستويات متغيرات البحث المستقلة وهي: الجنس، والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية، ويوضح الجدول 4 قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي الطلبة الموهوبين لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية بالدرجة الفرعية والكلية وفقا لمتغيراته المستقلة

البعد		الجنس		التخصص الدراسي		المرحلة الدراسية	
		ذكر	انثى	المواد العلمية	المواد الأدبية	المتوسطة	الثانوية
كفاءة المعلم في مساعدة الطلبة	المتوسط الحسابي	4.34	4.60	4.53	4.38	4.40	4.51
	الانحراف المعياري	0.39	0.47	0.49	0.39	0.47	0.39
كفاءة المعلم في الممارسات التعليمية	المتوسط الحسابي	4.37	4.69	4.56	4.45	4.46	4.55
	الانحراف المعياري	0.49	0.44	0.57	0.44	0.49	0.51
كفاءة المعلم في إدارة الصف	المتوسط الحسابي	4.45	4.65	4.61	4.47	4.48	4.60
	الانحراف المعياري	0.45	0.45	0.52	0.40	0.47	0.43
الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	4.38	4.64	4.57	4.43	4.45	4.56
	الانحراف المعياري	0.41	0.44	0.50	0.38	0.46	0.40

يلاحظ من الجدول 4 الفروق بين المتوسطات الحسابية على الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، تبعا لاختلاف مستويات متغيرات البحث المستقلة (الجنس، والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA) وذلك كما في الجدول 5.

جدول 5

نتائج تحليل التباين الثلاثي على الدرجة الكلية لمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين وفقا لمتغيرات البحث المستقلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.514	1	1.514	8.261	0.005
التخصص الدراسي	0.177	1	0.177	0.965	0.328
المرحلة الدراسية	0.138	1	0.138	0.751	0.388
الخطأ	19.795	108	0.183		
الكلي	2285.50	112			
الكلي المصحح	21.998	111			

يتبين من الجدول 5 وجود فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (F=8.261) وقيمة الدلالة (0.005) وهي أقل من (α= 0.05) ومن خلال العودة للمتوسطات الحسابية في جدول 21 فإن هذه الفروق لصالح الاناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهن (4.64)، في حين بلغ للذكور (4.38).

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير التخصص الدراسي، حيث بلغت قيمة (F=0.965) وكانت قيمة الدلالة تساوي (0.328) وهي أكبر من (α= 0.05)، وأشارت النتائج آيضًا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها، حيث بلغت قيمة (F=0.715) وكانت قيمة الدلالة تساوي (0.388) وهي أكبر من (α= 0.05).

وفيما يتعلق بأبعاد الكفاءة الذاتية؛ يلاحظ من الجدول 4 الفروق بين المتوسطات الحسابية الخاصة بأبعاد الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، تبعا لاختلاف مستويات متغيرات البحث المستقلة (الجنس، والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية)، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد MANOVA، باعتبار متغيرات الجنس، والتخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية، تمثل المتغيرات المستقلة، وأبعاد الكفاءة الذاتية تمثل المتغيرات التابعة. وقبل البدء في استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات MANOVA تم التحقق من شروط استخدام الاختبار حيث تم التحقق من وجود ارتباط متوسط القوة بين المتغيرات التابعة (أبعاد الكفاءة الذاتية) كما تم استخدام اختبار بارتلت للكروية (Bartlett's Test of Sphericity)، وأظهرت النتائج أن قيمة مربع كاي كانت ذات دلالة إحصائية (chi-square =273.752, df=5, p<0.000)، وبالتالي إمكانية

استخدام اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) وفق اسلوب ويلكس لامدا (wilks' Lambda)، والجدولان 6 و7 يوضحان ذلك.

جدول 6

قيم ويلكس لامدا (wilks' Lambda) لمتغيرات البحث

	مصدر التباين	القيمة	قيمة F	الدلالة الاحصائية
ويلكس لامدا	الجنس	0.878	4.897	0.003
	المرحلة الدراسية	0.988	0.436	0.728
	التخصص الدراسي	0.980	0.706	0.550

جدول 7

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على الدرجات الفرعية لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية وفقا لمتغيرات البحث المستقلة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	كفاءة المعلم في مساعدة الطلبة	1.446	1	1.446	7.872	0.006
	كفاءة المعلم في الممارسات التعليمية	2.483	1	2.483	10.780	0.001
	كفاءة المعلم في إدارة الصف	.8340	1	.8340	4.040	0.047

يلاحظ من نتائج الجدول 7 وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات وفقا لمتغير الجنس على بعد كفاءة المعلم في مساعدة الطلبة، حيث بلغت قيمة (F=7.872) وقيمة الدلالة (0.006) وهي أقل من (α= 0.05)، كما أشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية للدرجات على بعد كفاءة المعلم في الممارسات التعليمية، حيث بلغت قيمة (F=10.780) وقيمة الدلالة (0.001) وهي أقل من (α= 0.05)، وكذلك أشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية للدرجات على بعد كفاءة المعلم في إدارة الصف، حيث بلغت قيمة (F= 4.040)، وقيمة الدلالة (0.047)، وهي أقل من (α= 0.05).

اما فيما يتعلق بمتغيري التخصص الدراسي، والمرحلة الدراسية؛ فقد أظهرت نتائج تحليل التباين المتعدد عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية على جميع الابعاد الفرعية لمقياس الكفاءة الذاتية، وكانت قيم الدلالة الإحصائية الخاصة بـ "F" لكل منها أكبر من (α= 0.05).

مناقشة نتائج السؤال الثاني

توصلت نتائج السؤال الثاني إلى أن هناك فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات ويمكن تفسير هذه النتيجة لاهتمام

الإناث بجانب امتلاك التقنيات الخاصة بالتعبير عن ذواتهن وتطوير الذات لديهن لتشكيل شخصية متفردة وذو احترافية ولديها سعة اطلاع مما يسمح للمعلمة بحل المهمة التعليمية التي تهدف لتشكيل شخصية الطالبات بشكل أكثر إنتاجية، وترتبط الكفاءة بشكل مباشر بالأنشطة التربوية التي تمارسها المعلمات داخل الفصل الدراسي، وكذلك قدرة المعلمات على تحويل العلم لوسيلة للتأثير تربوياً على تشكيل شخصية الطالبات، وكذلك اختيار المعلمات لطرق تدريس مثالية لحل مشكلات تعليمية بذاتها، ووعي المعلمات بنقاط الضعف والقوة بشخصيتهن ونشاطهن التربوي والطرق الخاصة لديهن لتحسين الذات المهنية لديهن وهذا يؤدي لزيادة كفاءة العمل لديهن، والقناعة لديهن بالقدرة على بلوغ النجاح. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الردينية (Alredaniah, 2017)، ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة الوطبان (Al–Watban, 2011) ويرجع ذلك لطبيعة تكوين المعلمات وحساسيتهن الشديدة للنقد، وللتنافس الشديد بين المعلمات وحرصهن على تقديم الأداء المرضي.

كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير التخصص الدراسي (المواد العلمية، المواد الأدبية) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها نتيجة منطقية بشكل كبير لأن برامج إعداد المعلمين سواء لتخصصات (المواد العلمية، المواد الأدبية) للتدريس بالمرحلتين الثانوية والمتوسطة بدولة الكويت لا تختلف، ولا يوجد برامج خاصة لإعداد المعلمين لكل تخصص دراسي على حدة، بالتالي فإن عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص الدراسي متوقع مسبقاً. ولا تتفق هذه النتيجه مع دراسة حسانين (Hassanein, 2016).

وأشارت النتائج آيضًا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (المتوسطة، الثانوية) ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنها نتيجة منطقية بشكل كبير لأن برامج إعداد المعلمين (ذكور إناث) للتدريس بالمرحلتين الثانوية والمتوسطة بدولة الكويت لا تختلف، وبإمكان المعلمين التدريس بإحدى المرحلتين حسب الحاجة الوظيفية، وعدم وجود برامج خاصة لإعداد المعلمين لكل مرحله على حدة، بالتالي فإن عدم وجود فروق تعزى لمتغير المرحلة الدراسية متوقع مسبقاً. لايوجد دراسات تتفق مع نتائج دراسة لكن هناك دراسات لا تتفق مع هذة النتيجه مثل دراسة (الخلايلة، 2011) والتي أشارت لارتفاع مستوى كفاءة الذات لمعلمي المرحلة الأساسية بالمقارنة بمعلمي الثانوية.

وفيما يتعلق بأبعاد الكفاءة الذاتية؛ يلاحظ أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات وفقا لمتغير الجنس على بعد كفاءة المعلم في (مساعدة الطلبة، والممارسات التعليمية، وإدارة الصف)، ويمكن تفسير هذه النتيجة لتمكن المعلمات بقدرتهن على معالجة المشاكل الصفية، والأساليب والوسائل للتعامل مع طالباتهن الموهوبات، وممارساتهن التعليمية المتنوعة، وهذة النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الزبيدي، 2018)، في حين اختلفت مع نتائج دراسة ويلز وهيل (Willis & Hill, 2002) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: "ما القدرة التنبؤية بمستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين من خلال الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية؟" تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي، ويوضح الجدول

8 ترتيب دخول متغيرات البيئة الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية في معادلة التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين.

جدول 8

ترتيب دخول متغيرات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية في معادلة التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين

النموذج	ترتيب دخول الأبعاد في معادلة التنبؤ	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2
الأول	ما وراء المعرفة	0.721	0.519
الثاني	ما وراء المعرفة، الدافعية	0.760	0.577
الثالث	ما وراء المعرفة، الدافعية ، الذكاء العاطفي	0.786	0.618

يتضح من الجدول 8 أن متغيرات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية تسهم في تفسير ما مقداره (61.8%) من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين. وقد احتل ما وراء المعرفة المركز الأول في دخوله معادلة التنبؤ ويسهم بتفسير (51.8%) من مستوى التغير في الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، يلي ذلك متغير الدافعية والذي يسهم في تفسير ما مقداره (5.9%) من التباين في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، ويأتي ثالثاً متغير الذكاء العاطفي والذي يسهم في تفسير ما مقداره (4.1%) من مستوى التغير في الكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين.

ويوضح الجدول 9 نتائج اختبار تحليل التباين للانحدار المتعدد التدريجي الخاص بالتنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين من خلال متغيرات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية.

جدول 9

نتائج اختبار تحليل التباين للانحدار المتعدد التدريجي الخاص بالتنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين من خلال متغيرات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية

النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الاختبار F	مستوى الدلالة
الأول	الانحدار	11.43	1	11.43	118.91	0.001
	البواقي	10.57	110	0.10		
	الكلي	22.00	111			
الثاني	الانحدار	12.70	2	6.35	74.43	0.001
	البواقي	9.30	109	0.09		
	الكلي	22.00	111			
الثالث	الانحدار	13.59	3	4.53	58.14	0.001
	البواقي	8.41	108	0.08		
	الكلي	22.00	111			

يتضح من نتائج الجدول 9 أن نموذج الانحدار فعالاً بشكل عام، ويمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين من خلال متغيرات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية، حيث كان نموذج الانحدار ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (α= 0.01). ويوضح الجدول 10 المعاملات القياسية وغير القياسية لنتائج تحليل الانحدار المتعدد.

جدول 10

المعاملات القياسية وغير القياسية لنتائج تحليل الانحدار المتعدد الخاص بالتنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين من خلال متغيرات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية

المتغير المستقل	معامل (B) غير القياسي	معامل (Beta) القياسي	قيمة الاختبار t	الدلالة
ثابت الانحدار	0.45		1.46	0.148
ما وراء المعرفة	0.41	0.39	4.40	0.001
الدافعية	0.33	0.35	4.60	0.001
الذكاء العاطفي	0.26	0.24	3.37	0.001

يبين الجدول 10 قيم المعاملات القياسية وغير القياسية لنتائج تحليل الانحدار المتعدد الخاص بالتنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين من خلال متغيرات الذكاء العاطفي وما وراء المعرفة والدافعية، ويتضح أن قيم المعاملات الخاصة بالمتغيرات ذات دلالة إحصائية حيث كان مستوى الدلالة أقل من (α= 0.01). ويمكن كتابة معادلة التنبؤ على النحو التالي:

درجة الكفاءة الذاتية = 0.45 + (0.41) *(درجة ما وراء المعرفة) + (0.33)* (درجة الدافعية) + (0.26)* (درجة الذكاء العاطفي).

مناقشة نتائج السؤال الثاني

أظهرت النتائج إن ما وراء المعرفة لديها قدرة تنبؤية ايجابية بالكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، وعليه؛ فإن ما وراء المعرفة تساهم بصورة إيجابية بالكفاءة الذاتية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أبعاد متغير ما وراء المعرفة لها تأثير كبير بمستوى الكفاءة الذاتية وأن المعلمين لديهم الوعي الكافي بنقاط الضعف والقوة، ووعيهم بالطلبة والمعلمين والإدارة المدرسية، ومعرفتهم بأهم المهارات التي تجعلهم متميزين، وتحكمهم ووعيهم بأدائهم التدريسي، وإلمامهم بمختلف الاستراتيجيات، وتأكد المعلمين من مدى تحقيق أهدافهم المكتوبة وفائدتها المتحققة من خلال استخدام استراتيجيات التدريس والتأكد من استيعاب وفهم الطلبة للدرس وهذة النتيجة تتفق مع نتائج دراسة دراسة العتيبي (Al-Otaibi, 2013)، بينما تطرقت ثلاث دراسات تجريبية (Abu Jahjouh, 2014; Hassan, 2014; Hassanein, 2016)، وتتفق جميعها على الأثر الإيجابي لبرامج التدريب لتنمية وتطوير واكتساب المهارات والقدرة المهنية للمعلمين المؤهلين وغير المؤهلين تربويا، وتبيَن من دراسة حسن (Hassan, 2014) أن هناك تأثير ايجابي لاستخدام برامج التدريب القائمة على استراتيجيات ونظريات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية للمعلمين. بينما دراسة أبو جحجوح (Abu Jahjouh, 2014) أكدت أن هناك

فروق في اتخاذ القرار والكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة حسانين (Hassanein, 2016) أكدت ان الفروق لصالح القياس البعدي في كل من (مهارات التفكير التأملي، وأبعاد معتقدات الكفاءة المهنية للمعلم).

كما أظهرت النتائج أن الدافعية لديها قدرة تنبؤية ايجابية بالكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين، وعليه؛ فإن الدافعية تساهم بصورة إيجابية بالكفاءة الذاتية. وهذة النتيجة تتفق مع دراسة الردينية (Alredaniah, 2017) بأن هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية والدافعية، بينما دراسة (Al-Watban, 2011) ركزت على مدى تأثير الكفاءة الذاتية المرتفعة للمعلمين والمعلمات على السعي لتحقيق الإتقان والأداء وكان تأثيرهم أعلى من ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة.

كما بينت النتائج إن الذكاء العاطفي لديه قدرة تنبؤية ايجابية بالكفاءة الذاتية لدى معلمي الطلبة الموهوبين ولكن بدرجة أقل من ما وراء المعرفة والدافعية، ويمكن تفسير هذه النتيجة لما أشار إليه يوسف (2010) من أن الذكاء العاطفي يتحقق من خلال الإيجابية بالتكيف مع مختلف الظروف والأفراد الذين يمتلكون ذكاء عاطفي يتصدون عادة لأي أفعال مهددة أو خاطئة يقوم بها الافراد بحق الآخرين، وعليه من يمتلك ذكاء عاطفي يكون هو الأفضل اجتماعيا وغالبا اختياراته بالحياة أفضل كالإدراك الانفعالي والتقييم والتعبير عنه، التيسير العاطفي للتفكير، تحليل الانفعالات وفهمها باستخدام المعرفة العاطفية، تنظيم الانفعالات التأملي لتشجيع نمو العقل العاطفي، وذلك لتحقيق الكفاءة الذاتية للأفراد. فالمعلم الذي يتمتع بذكاء عاطفي يكون بالعادة طلبتهم أكثر توافقا معه، وأكثر حماسا وإنتاجية ورضا عن عمله، ودقيق بالتنظيم والاشراف والتخطيط، وأكثر نجاحا بالقيام بالمسؤوليات والمهام الموكلة إليهم. وهذة النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (Abdolvahabi et al., 2012; Al-Faqi, 2010; Al-Sakaker, 2010; Maghraby, 2008; Obaidat & Al-Jarrah, 2020; Penrose & Ball, 2007; Gürol et al., 2010). ماعدا دراسة الرشيد (Al-Rashid, 2014) التي أكدت انه لا يوجد علاقة بين الذكاء العاطفي والكفاءة المهنية، بينما هناك علاقة طردية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لصالح مرتفعي فاعلية الذات. وكذلك في دراسة السكاكر (Al-Sakaker, 2010) فإن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء العاطفي والضغوط المهنية.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن وضع مجموعة من التوصيات كالتالي:

1. لفت نظر المختصين للاهتمام بالذكاء العاطفي والدافعية لدى المعلمين، نظراً لحاجة السلك التربوي له.
2. إلحاق معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الكويت بدورات تدريبية تأهيلية لتنمية جوانب الذكاء العاطفي والدافعية، لما له من أهمية في التأثير الإيجابي على الطلبة.
3. على وزارة التربية تركيز الاهتمام بتنمية الكفاءة الذاتية لدى المعلمين، سواء من ناحية برامج إعداد للمعلمين قبل الخدمة، أو برامج التدريب أثناء الخدمة لما لهذا الجانب من أثر ايجابي في إنجاز المعلم.
4. تقديم برامج إعداد المعلمين لإكساب المعلمين حب الانتماء لمهنة التعليم ومبادئها وقيمها، لإعداد جيل واعي متعلم، قادر على تفعيل كفاءته ودافعيته.
5. توجيه المسئولين بوزارة التربية لتفعيل العمل بنظام الترقية المهنية والحوافز للمعلمين، لدعم دافعيتهم.

References

Abdolvahabi, 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.

Abós, A., Sevil, J., Martín-Albo, J., Aibar, A., & García-González, L. (2018). Validation evidence of the motivation for teaching scale in secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*, 21(9), 1–12. doi:10.1017/sjp.2018.11

Abu Jahjouh, Y. (2014). The effectiveness of a metacognitive strategy on developing the scientific reasoning, self-efficacy and decision making skill in science teaching among student-teachers. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(1), 192-213.

Abu Samra, M., & Hamarsha, A. (2014). The relationship between the leadership practices of school principals and the achievement motivation of teachers in Palestine: A field study in Ramallah and Al-Bireh schools. *Journal of Al-Azhar University: Humanities*, 16(1), 1-30.

Al Shuaibi, M., & Aldhafri, S. (2020). The relationship of emotional intelligence to the collective efficacy beliefs among mathematics teachers in the Sultanate of Oman. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 16(1), 33-44.

Al-brahim, I. (2018). Professional efficacy and its relationship to the causal attribution style among secondary school teachers in Ras Tanura Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia. *College of Education Journal*, 34(10), 570-601.

Aldhafri, S. (2011). The impact of the school's relationship with society on the self- and collective efficacy beliefs of teachers in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational Sciences*, 19(3), 147-176.

Al-Faqi, M. (2010). Emotional intelligence and its relationship to social interaction and self-efficacy among a sample of male and female teachers at the primary and secondary levels in Egypt and Saudi Arabia. *College of Education Journal*, 21(83), 232-315.

Al-Khasawneh, A. (2022). The Emotional intelligence and its relationship to self-efficacy among secondary stage female teachers in Irbid governorate. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, 13(40), 1-12.

Al-Otaibi, B. N. (2013). Dimensions of metacognitive thinking and their relationship to self-efficacy among a sample of secondary school teachers in Nafy. *World Education*, 2(43), 353-364.

Al-Qaryouti, M. Q. (2000). *Organizational behavior: The study of individual and collective human behavior in various administrative organizations*. Dar Al-Shorouk for printing, publishing and distribution.

Al-Rashid, H. (2014). *Emotional intelligence and its relationship to self-efficacy and professional competence among general education teachers in Al-Ahsa Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia* (Unpublished master's thesis). Bahrain University, Bahrain.

Alredaniah, A. (2017). *The impact of teacher motivation and self-efficacy on mental health in sample of teachers in North Al Batinah governorate in the Sultanate of Oman* (Unpublished master's thesis). University of Nizwa, Sultanate of Oman.

Al-Rikabi, J. (2021). Self-efficacy and its relationship to professional motivation among teachers of social studies in the elementary stage. *Mustansiriyah Journal for Sciences and Education*, 22(2), 619–632.

Al-Sadat, Kh., & Ababneh, S. (2016). The relationship between the self-efficacy of the principals of the public schools in the Kingdom of Bahrain and their motivation to work. *Studies, Ammar Theliji University of Laghouat*, 44, 60-74.

Al-Sakaker, A. (2010). *An evaluation of the teaching performance of gifted teachers in light of metacognitive thinking* (unpublished master's thesis). Imam Muhammad Bin Saud Islamic University, KSA.

Al-Sarairah, Kh. (2017). The relationship of psychological immune with self-efficacy among gifted student teachers in Jordan. *Educational Sciences, Cairo University*, 25(2), 338-366.

Al-Watban, Muhammad bin Suleiman. (2011). Motivational goal orientations among high and low teaching self-efficacy teachers, male and female: A study on the Qassim region. *Educational Journal*, 25(98), 101-143.

Amzal, H. (2017). *Emotional intelligence and its relationship to motivation for achievement and job satisfaction among primary school teachers - the state of Tizi Ouzou as a model* (Unpublished master's thesis). Mouloud Mammeri University. Algeria.

Aranki, R., Al-Shamaila, N., Al-Jaafra, A., & Al-Sabila, A. (2016). The perceived self-efficacy of teachers of gifted students at Jubilee school in Jordan in light of some variables. *Education Journal*, 170, part 3, 540-567. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record9

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action*. Prentice hall.

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control*. Free Man.

Bandura, A. (1998). *Self-Efficacy*. V.S. Ramachaudran Edition. (Reprinted in H. Friedman (Ed.) Encyclopedia of Mental Health. Academic Press.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-658.

Bar-on, R. (1997). *Emotional quotient inventory: Measure of emotional quotient inventory*. Mutti- Health Systems.

Chan, D.W., (2004). Perceived emotional intelligence and self – efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.

Choen, L. (1996). Mapping the domains of ignorance and knowledge in gifted education. *Roeper Review*, 18(3), 183-189.

Ergul, H. (2004). Relationship between student characteristics and academic achievement in distance education and application on students of Anadulou University. *Turkish Online Journal of Distance*, 5(2), 81-90.

Griffin, D. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 57-77.

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.

Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1994). *Exceptional children Introduction to special Education.* Allyn and Bacon.

Hassan, Sh. (2014). A training program based on meta-cognitive process to develop creative teaching skills, and self-efficacy in teaching for mathematics student teachers. *Arab Studies in Education and Psychology, 3*(47), 133-171.

Hassanein, E. (2016). The effectiveness of multiple intelligences training by using metacognitive strategies for developing reflective thinking and improving professional competencies beliefs among educationally non-qualified teachers. *Journal of Education Studies and Humanities*, 8(1), 63-152.

Jiang, Y., Ma, L., & Gao, L. (2016). Teaching and teacher education. *Journal Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413.

Kang, A. (2017). *Emotional intelligence, environment, and teacher self-efficacy: A look in to the effects of teacher emotional intelligence and socioeconomic status of*

school on teacher self- efficacy in k-12 public schools. College of William and Mary.

Karnes, F. A., & Whorton, J. E. (1991). Teacher certification in gifted education: Past, Present, and future. *Gifted Child Quarterly*, 35(3), 148-150.

Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.

Maghraby, O. (2008). *Emotional intelligence and its relationship to professional competence among a sample of secondary school teachers in the city of Mecca* (Unpublished master's thesis). Umm Al Qura University, KSA.

Muhammad, S., & Abdel-Aal, T. (2005, December). *Emotional intelligence and its relationship to teacher leadership behavior*. The Twelfth Annual Conference on Psychological Counseling: Psychological Counseling for Development in the Information Age. Ain Shams University - Psychological Counseling Center, 1, 159-224.

Murray, E. (1988). *Motivation and emotion* (translated by: Ahmed Abdel Aziz Salama). Dar Al-Shorouk. The original book was published in 1964.

Obaidat, N. & Al-Jarrah, A. (2020). Modeling the causal relationships between personality traits, emotional intelligence, and teachers' self-efficacy. *The Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies*, 28 (5), 542-567.

Penrose, A., Perry, C., & Ball, I. (2007). Emotional intelligence & teacher self-efficacy: the contribution of teacher status and length of experience. *Issues in Educational Research*, 17(1), 107-126.

Ramadan, H. N. (2010). The degree of emotional intelligence among teachers of UNRWA schools in Nablus Governorate. *Al-Quds Open University Journal for Research and Studies*, 19, 45-75.

Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology an International Review*, 57, 152–171.

Sophia, N, J. (2014). *Relationship between teachers' motivation and their work performance in pre-primary schools in Kenyenya district, Kisii country, Kenya* (Unpublished master theses). Kenyatta University.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching & Teacher Education*, 117(7), 783-805.

Willis, L. M. H. (2002). *The relationship among self-efficacy, instructor feedback, and technical support of learners in an online learning environment*. The University of Tennessee.

Zimmerman, B. (1995). *Self- efficacy and educational development*. Cambridge University press.