



ISSN: 1999-5601 (Print) 2663-5836 (online)

Lark Journal

Available online at: <https://lark.uowasit.edu.iq>



*Corresponding author:

Lect. Kazem Nasser Smeet Al-Mayaahi

Kadhinnaser67@yahoo.com

Keywords: Emotional intelligence, Psychological resilience, Elementary school teachers, Wasit Province, Professional performance.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 21Apr 2025

Accepted 19Jun 2025

Available online 1 Jul 2025



The Role of Emotional Intelligence in Enhancing Psychological Resilience Among Elementary School Teachers

Abstract

This study aims to investigate the level of emotional intelligence and psychological resilience among elementary school teachers in Wasit Province, Iraq, and to explore the relationship between these two variables. The research employs a descriptive-correlational methodology, analyzing data collected from a stratified random sample of 168 teachers. Two measurement tools were developed based on established theoretical models, such as Goleman's model of emotional intelligence and contemporary theories of psychological resilience. The results indicate that elementary school teachers in Wasit exhibit high levels of emotional intelligence (mean = 100.09) and psychological resilience (mean = 73.49), significantly exceeding the hypothetical averages. A strong positive correlation was found between emotional intelligence and psychological resilience, with a correlation coefficient of 0.627 at a statistical significance level of 0.05. These findings suggest that higher emotional intelligence is associated with greater psychological resilience, enabling teachers to manage stress, maintain emotional balance, and adapt effectively to challenges in their professional environments. The study highlights the critical role of emotional intelligence in enhancing psychological resilience, particularly in educational settings where teachers face diverse pressures. It recommends designing training programs to develop emotional intelligence and resilience among teachers, thereby improving their psychological well-being and professional performance. Additionally, further research is proposed to examine the impact of other variables, such as age, experience, and gender, on emotional intelligence and resilience.

© 2025 LARK, College of Art, Wasit University

DOI: <https://doi.org/10.31185/lark.4387>

دور الذكاء العاطفي في تعزيز المرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية

م. كاظم ناصر سميط المياحي

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحليل مستوى الذكاء العاطفي والمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط، وتحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما. استُخدمت أداتان مُقنَّتان لقياس المتغيرين، صُمِّمتا وفقاً لنموذجي غولمان للذكاء العاطفي ونظريات التكيف الديناميكي للمرونة النفسية. اعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي لاختبار الفرضيات وتحليل العلاقة بين المتغيرين، فقد جُمعت البيانات من عينة طبقية عشوائية مكونة من 168 معلماً ومعلمة مُمثلة لمجتمع البحث في محافظة واسط. تم تطوير أداتين لقياس الذكاء العاطفي والمرونة النفسية بالاعتماد على نماذج نظرية معتمدة مثل نموذج "غولمان" للذكاء العاطفي ونظريات التكيف الديناميكي والإيجابية للمرونة النفسية. وأظهرت النتائج أن معلمي المرحلة الابتدائية يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء العاطفي (متوسطه الحسابي 100.09) والمرونة النفسية (متوسطها الحسابي 73.49)، مقارنة بالمتوسطات الفرضية. كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين الذكاء العاطفي والمرونة النفسية بمعامل ارتباط بلغ 0.627 عند مستوى دلالة 0.05. بناءً على هذه النتائج، يوصي البحث بضرورة تصميم برامج تدريبية لتطوير الذكاء العاطفي والمرونة النفسية لدى المعلمين، لما لهما من دور محوري في تعزيز الأداء المهني والتكيف مع ضغوط العمل. كما يقترح البحث إجراء دراسات مستقبلية لاستكشاف تأثير متغيرات أخرى مثل العمر، الخبرة، والنوع الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، المرونة النفسية، معلمو المرحلة الابتدائية، محافظة واسط، الأداء المهني.

(التعريف بالبحث)

مشكلة البحث

في ظل التحولات السريعة التي يشهدها الواقع التربوي والتعليمي، بات المعلم يتعرض لجملة من الضغوط النفسية والتحديات المهنية التي تستدعي قدرًا عاليًا من التكيف والمرونة في التعامل مع المواقف التعليمية والبيئية المتغيرة. (جمعة، 2024، ص648) وتزداد هذه الضغوط حدة في المرحلة الابتدائية، إذ يتطلب التعامل مع المتعلمين في هذه المرحلة العمرية الحساسية مستوى عاليًا من الوعي الانفعالي والقدرة على ضبط الذات وإدارة العلاقات التربوية بفاعلية (الزبيدي، 2019، ص275). فالمعلم في هذه المرحلة لا يؤدي دور الناقل للمعرفة فحسب، بل يتحول إلى نموذج نفسي واجتماعي وسلوكي يؤثر في تشكيل شخصية التلميذ وبنائه النفسي والوجداني (عبد الرزاق و بسيوني و رسلان، 2024، ص11).

وقد كشفت العديد من الدراسات النفسية والتربوية أن التمتع بمستوى مرتفع من الذكاء العاطفي يعد أحد العوامل الجوهرية التي تُمكن المعلمين من التعامل بكفاءة مع التحديات التي تفرضها بيئة العمل المدرسية، بدءاً من إدارة الصف، ومروراً بالتفاعل مع التلاميذ والزملاء، وانتهاءً بتقبل التغيرات ومواجهة ضغوط العمل المتكررة. فالذكاء العاطفي، بوصفه قدرة على التعرف على العواطف وتنظيمها والتعبير عنها واستخدامها بشكل بناء، يُسهم بشكل كبير في تعزيز قدرة الفرد على الصمود النفسي، وهو ما يعرف في الأدبيات النفسية بمفهوم "المرونة النفسية". (خصاونة، 2022، ص 47).

وثُعد المرونة النفسية من السمات الأساسية التي تُمكن المعلم من استعادة توازنه الانفعالي بعد التعرض للضغوط أو الصدمات النفسية (كاظم , 2019، ص 192) ، كما أنها تمكّنه من تبني استراتيجيات فعالة للتكيف مع المشكلات بدلاً من الانسحاب أو الانهيار أمامها. وقد أشارت الأدبيات الحديثة إلى أن الذكاء العاطفي لا يعمل فقط على تحسين الأداء المهني والسلوكي، بل يُسهم كذلك في بناء منظومة من المهارات الذاتية التي تدعم المرونة النفسية وتزيد من قدرة المعلم على التكيف مع متطلبات البيئة التعليمية المتغيرة (عبيب ، 2024، ص 380)

بالرغم من الاهتمام العالمي بالذكاء العاطفي والمرونة النفسية، تشير المراجعة الأدبية إلى نقص واضح في الدراسات التي استكشفت العلاقة بين هذين المتغيرين في البيئات المحلية، لا سيما في محافظة واسط، التي تواجه تحديات تربوية فريدة تتطلب استجابات نفسية مختلفة، وتشهد تحديات تربوية ومجتمعية خاصة قد تفرض أنماطاً مختلفة من الاستجابات النفسية لدى المعلمين (خضر و محمد السيد و ابو السعود ، 2021، ص 105). ومن هنا، تبرز الحاجة إلى البحث في الكيفية التي يُمكن أن يسهم بها الذكاء العاطفي في تعزيز المرونة النفسية لدى هذه الفئة، والكشف عن طبيعة العلاقة بين المتغيرين في ضوء خصوصية البيئة التعليمية المحلية. وعليه، فإن المشكلة الرئيسة لهذا البحث تتمثل في السؤال الآتي: ما دور الذكاء العاطفي في تعزيز المرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط؟

أهمية البحث

تتبع أهمية هذا البحث من الحاجة المتزايدة لفهم العوامل النفسية التي تسهم في بناء معلم قادر على مواجهة التحديات التربوية والنفسية التي تفرضها البيئة المدرسية المعاصرة، خصوصاً في المراحل التعليمية الأولى التي تُشكّل حجر الأساس في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته الفكرية والانفعالية. وفي هذا السياق، يُعد الذكاء العاطفي من أبرز السمات النفسية التي لاقت اهتماماً واسعاً في الأوساط الأكاديمية لما له من تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على فاعلية المعلم، ليس فقط من حيث أدائه المهني ، بل من حيث توازنه النفسي وقدرته على التكيف مع المواقف الضاغطة (خصاونة، 2022، ص 57).

و إن معلمي المرحلة الابتدائية يتعاملون يوميًا مع متغيرات متعددة تتطلب استجابات انفعالية دقيقة تنسم بالوعي والضبط والتعاطف، مما يجعل الذكاء العاطفي ضرورة مهنية ونفسية وليس مجرد سمة شخصية. كما أن طبيعة هذه المرحلة تتطلب من المعلم توظيف مهاراته العاطفية والاجتماعية في تعزيز المناخ الصفّي الإيجابي، وتحفيز المتعلمين، والتعامل مع الفروق الفردية بينهم، الأمر الذي يفرض على المعلم امتلاك أدوات نفسية متقدمة تمكّنه من أداء دوره التربوي بكفاءة (مقلد، 2024، ص67). ويظهر في هذا الإطار الدور الحيوي للمرونة النفسية، بوصفها قدرة الفرد على التكيف الإيجابي مع الضغوط واستعادة توازنه النفسي، مما يجعلها من المتغيرات الأساسية المرتبطة بالصحة النفسية للمعلم واستقراره الانفعالي داخل البيئة الصفية (العبيدي وفريح، 2021، ص400).

ويكتسب هذا البحث أهميته كذلك من كونه يُسلط الضوء على معلمي محافظة واسط، وهي بيئة تعليمية محلية، وربما لا تحظى بالاهتمام البحثي الكافي، على الرغم من التحديات التربوية والنفسية التي يواجهها المعلمون فيها. وبالتركيز على العلاقة بين الذكاء العاطفي والمرونة النفسية، يهدف البحث إلى تقديم إطار نظري وتطبيقي يساعد في توجيه السياسات التربوية نحو دعم المعلمين نفسيًا ومهنيًا، وذلك عبر برامج تنمية الذكاء العاطفي بوصفه مدخلًا لتعزيز مرونتهم النفسية. كما تسهم نتائج هذا البحث المتوقعة في تطوير فهم أعمق للعوامل النفسية المؤثرة في جودة الأداء التربوي، الأمر الذي ينعكس بدوره على العملية التعليمية برمتها من حيث الكفاءة والاستمرارية والاستقرار.

اهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العلمية التي تسعى إلى تعميق الفهم النظري والتطبيقي للعلاقة بين الذكاء العاطفي والمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط، وذلك في ضوء تخصص علم النفس التربوي. وتتمثل الأهداف الرئيسة للبحث فيما يأتي:

1. الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط.
2. التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط.
3. تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي والمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

فرضيات البحث:

1. يوجد ارتباط إيجابي ذو دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء العاطفي والمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط.
2. يتجاوز متوسط مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلمين المتوسط الفرضي.
3. "يتجاوز متوسط مستوى المرونة النفسية لدى المعلمين المتوسط الفرضي.

حدود البحث

تحدد حدود هذا البحث بالمجتمع المكاني المتمثل في معلمي المرحلة الابتدائية العاملين في المدارس الحكومية بمحافظة واسط، في العام الدراسي 2024-2025، ويقتصر على دراسة متغيري الذكاء العاطفي والمرونة النفسية باستخدام أدوات مقننة ومناسبة لطبيعة العينة والسياق المحلي، دون التوسع في متغيرات أو مراحل دراسية أخرى.

مصطلحات البحث :

أولاً: الذكاء العاطفي

التعريف النظري: يُعرّف الذكاء العاطفي بأنه "قدرة الفرد على إدراك مشاعره ومشاعر الآخرين، وفهمها، وتنظيمها، والتعبير عنها، واستخدامها بشكل فاعل في توجيه التفكير والسلوك نحو التكيف الإيجابي مع متطلبات الحياة. (Goleman, 1995) "كما يشير "ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) " إلى أن الذكاء العاطفي يتضمن أربع قدرات رئيسية: إدراك العاطفة، استخدام العاطفة لتيسير التفكير، فهم العاطفة، وتنظيم العاطفة (الفوزان، 2024، ص779).

التعريف الإجرائي: يقصد بالذكاء العاطفي في هذا البحث الدرجة التي يحصل عليها المبحوث في مقياس الذكاء العاطفي المعتمد في الدراسة، والذي يقيس جوانب عدة مثل الوعي الذاتي، تنظيم الانفعالات، التعاطف، والمهارات الاجتماعية، ويعكس مستوى قدرة المعلم على التعامل الواعي مع انفعالاته وانفعالات الآخرين داخل البيئة الصفية

ثانياً: المرونة النفسية

التعريف النظري: تُعرّف المرونة النفسية بأنها "القدرة على التكيف الفعّال مع الشدائد والضغوط النفسية، والعودة إلى الحالة الوظيفية الطبيعية أو حتى إلى حالة أفضل بعد التعرض لمواقف ضاغطة أو صادمة" (Bonanno, 2004). كما يرى بعض الباحثين أنها تمثل "مجموعة من العمليات النفسية التي تمكن الفرد من مواجهة التحديات والانفعالات السلبية من دون أن تؤدي إلى اضطراب وظيفي دائم (Southwick & Charney, 2012).

التعريف الإجرائي: يقصد بالمرونة النفسية في هذا البحث الدرجة التي يحصل عليها المبحوث في مقياس المرونة النفسية المعتمد، والذي يقيس قدرة المعلم على التكيف مع الضغوط والمواقف الصعبة، واستعادته للتوازن النفسي بعد التعرض للتحديات، بما يعكس مستوى تحمله للمواقف الصعبة في بيئة العمل المدرسي. (الإطار النظري)

المفهوم النظري للذكاء العاطفي

يمثل الذكاء العاطفي أحد المفاهيم النفسية الحديثة التي اكتسبت أهمية متزايدة في الدراسات النفسية والتربوية، نظرًا لارتباطه الوثيق بقدرة الفرد على التكيف الإيجابي مع محيطه الاجتماعي والمهني، وتنظيم انفعالاته في المواقف المختلفة. وقد جاء ظهور هذا المفهوم في نهاية القرن العشرين كرد فعل على التوجه التقليدي في علم النفس الذي ركّز مدة طويلة على الذكاء العقلي (IQ) بوصفه المؤشر الأساسي للنجاح والتميز، متجاهلاً الأبعاد الانفعالية والاجتماعية التي تؤدي أثرًا محوريًا في السلوك الإنساني. ومن هنا، برز الذكاء العاطفي بوصفه بُعدًا مكملًا ومتكاملًا للقدرة المعرفية، لا ينفصل عنها بل يدعمها ويوجهها في الحياة الواقعية (الفوزان، 2024، ص 781).

ويُعرّف الذكاء العاطفي – وفقًا لماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) بأنه "القدرة على إدراك العواطف الذاتية وعواطف الآخرين، وفهماها، وتنظيمها، واستخدامها بطريقة تعزز التفكير والسلوك الفعال". ويُعد هذا التعريف من أوائل المحاولات العلمية لوضع إطار نظري متكامل لهذا المفهوم، إذ يرى ماير وسالوفي أن الذكاء العاطفي يتضمن أربع قدرات أساسية مترابطة: إدراك الانفعالات، وتوظيفها في التفكير، وفهماها، وتنظيمها. ويؤكد هذا الطرح على أن العواطف ليست مجرد استجابات تلقائية، بل تمثل موارد معرفية يمكن استخدامها لتعزيز الحكم وصنع القرار (خساونة، 2022، ص 59). وفي السياق نفسه، طوّر دانييل جولمان (Goleman, 1995) المفهوم ليشمل أبعادًا أكثر شمولًا، إذ عرف الذكاء العاطفي بأنه "القدرة على التعرف على مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين، وتحفيز الذات، وتنظيم الانفعالات بفاعلية في العلاقات الاجتماعية". ويركز نموذج جولمان على خمس كفاءات رئيسية: الوعي الذاتي، ضبط الذات، الدافعية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية. ويتميز هذا النموذج بتوسعه نحو الجوانب التطبيقية، مما جعله أكثر انتشارًا في الأوساط التربوية والتنظيمية (مقلد، 2024، ص 69).

ومن الناحية النظرية، ينتمي الذكاء العاطفي إلى منظومة الذكاءات المتعددة التي اقترحها هوارد غاردنر، إذ يُنظر إليه على أنه نوع من الذكاء الشخصي – الاجتماعي، الذي يمكّن الفرد من فهم ذاته والتفاعل الإيجابي مع الآخرين. كما أن لهذا المفهوم جذورًا في علم النفس الإنساني، وخاصة في كتابات كارل روجرز وأبراهام ماسلو، اللذين ركّزا على النمو الشخصي وتحقيق الذات من طريق التوازن بين الجوانب العقلية والانفعالية (الطالب وسافرة، 2012، ص 380).

ويمثل الذكاء العاطفي عاملاً حاسماً في السياق التربوي، لا سيما في مهنة التعليم التي تتطلب تفاعلاً مستمرًا ومباشرًا مع الأفراد، خصوصًا التلاميذ في مراحل عمرية مبكرة مثل المرحلة الابتدائية. فالمعلم لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يتجاوز ذلك إلى بناء علاقات إنسانية قائمة على الفهم العاطفي والتعاطف

والانضباط الذاتي، وهي مهارات جوهرية يندرج معظمها تحت مظلة الذكاء العاطفي. ومن ثم، فإن قدرة المعلم على إدراك انفعالاته الخاصة، وتنظيمها، وفهم مشاعر التلاميذ والاستجابة لها بطريقة ملائمة، تعد من المؤشرات الأساسية على تمتعه بمستوى جيد من الذكاء العاطفي، وهو ما ينعكس بشكل مباشر على فاعليته في الصف الدراسي وعلى جودة التفاعل التعليمي (عمار، 2021، ص156).

إن النظر إلى الذكاء العاطفي بوصفه نمطاً من الكفاءة الانفعالية والاجتماعية يبرز أهميته في البيئة التعليمية، إذ تسهم هذه الكفاءة في خلق مناخ صفي إيجابي، يدعم التعلم النشط ويعزز العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة التربوية. كما أن الذكاء العاطفي يمنح المعلم القدرة على إدارة الصراعات، والتعامل مع الضغوط المهنية والانفعالات السلبية، وتحقيق التوازن النفسي المطلوب للاستمرار في الأداء التربوي بكفاءة. ومن هذا المنطلق، أصبح الذكاء العاطفي يُعد أحد المؤشرات الدالة على الصحة النفسية والنجاح المهني للمعلم، بل أحد المحددات الأساسية للمرونة النفسية التي يحتاج إليها المعلمون لمواجهة التحديات المتزايدة في بيئاتهم الوظيفية (عمار، 2021، ص158).

وعليه، فإن المفهوم النظري للذكاء العاطفي يشكل أساساً علمياً مهماً لفهم ديناميات الأداء النفسي والاجتماعي في المهنة التربوية، كما يُعد مدخلاً مناسباً لتحليل الفروق الفردية في أساليب التكيف وتنظيم الانفعال بين المعلمين، بما يساهم في توجيه برامج التدريب النفسي والمهني نحو تنمية هذا النوع من الذكاء بوصفه أداة لتعزيز الصحة النفسية والمرونة الانفعالية داخل المؤسسات التعليمية (خساونة، 2022، ص62).

النشأة التاريخية والتطور المفاهيمي للذكاء العاطفي

يُعد مفهوم الذكاء العاطفي من المفاهيم النفسية المعاصرة التي لم تُصغ دفعة واحدة، وإنما جاءت نتيجة لتراكم معرفي وتطور فكري طويل شهدته مجالات علم النفس المعرفي، والانفعالي، والاجتماعي. وقد مرّ هذا المفهوم بعدة مراحل تطورية بدأت من الاهتمام المبكر بالعواطف بوصفها ظواهر إنسانية محورية، وصولاً إلى بلورته بوصفه مفهوماً مستقلاً له أبعاده ومحدداته النظرية والإجرائية في نهايات القرن العشرين (مقلد، 2024، ص72).

وتعود البدايات الأولى لفكرة الذكاء العاطفي إلى أواخر القرن التاسع عشر، عندما أشار عالم النفس الأمريكي "إدوارد ثورندايك" (Thorndike, 1920) إلى ما أسماه "الذكاء الاجتماعي"، والذي عرّفه بأنه "القدرة على فهم وإدارة الرجال والنساء والفتيان والفتيات، أي القدرة على التصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية". ويُعد هذا الطرح من أوائل المحاولات التي ربطت بين الذكاء والسلوك الاجتماعي والانفعالي، على الرغم من أن الأبحاث اللاحقة لم تُفرد للجانب العاطفي مساحة مستقلة آنذاك (الطالب وسافرة، 2012، ص383).

وفي منتصف القرن العشرين، بدأ التحول التدريجي نحو دمج الجوانب العاطفية في النظريات النفسية، خاصة مع ظهور حركة علم النفس الإنساني التي قادها أمثال "كارل روجرز" و"أبراهام ماسلو"، والذين أكدوا على أهمية الفهم العاطفي، والتقدير الذاتي، وتحقيق الذات في النمو الإنساني. وقد هيأت هذه الرؤى الأرضية الفكرية لتقبل الذكاء العاطفي بوصفه عنصراً موازياً للذكاء المعرفي (الفوزان، 2024، ص 783).

أما الانطلاقة الحقيقية لمفهوم الذكاء العاطفي فكانت مع الباحثين "بيتر سالوفي" و"جون ماير" في أوائل التسعينيات، عندما نشر أول تعريف أكاديمي له عام 1990، وطرحاً به نموذجاً معرفياً عاطفياً يدمج بين الإدراك الانفعالي والتنظيم الذاتي. وقد عرّفه آنذاك بأنه "القدرة على مراقبة مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين، والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه التفكير والسلوك". وقد لاقى هذا التعريف اهتماماً أكاديمياً واسعاً بوصفه محاولة علمية لتفسير الأبعاد الانفعالية للسلوك بطريقة منهجية (خصاونة، 2022، ص 64).

وفي عام 1995، حظي الذكاء العاطفي باهتمام جماهيري وأكاديمي بالغ عندما نشر دانييل جولمان كتابه الشهير *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*، الذي أصبح مرجعاً شائعاً في الأوساط التربوية والإدارية. قدّم جولمان مفهوماً موسّعاً للذكاء العاطفي لا يقتصر على القدرات الإدراكية والانفعالية، بل يشمل الكفاءات التحفيزية والاجتماعية والتنظيمية. وقد فتح هذا الطرح المجال أمام اعتماد الذكاء العاطفي في مجالات تطبيقية متنوعة مثل التربية، والإدارة، والقيادة، والإرشاد النفسي (الطالب وسافرة، 2012، ص 385).

وقد شهد المفهوم لاحقاً تطورات متعددة تمثلت في ظهور نماذج نظرية جديدة، منها ما يُعرف بالنموذج المختلط (Mixed Model) الذي يجمع بين السمات الشخصية والقدرات المعرفية، فضلاً عن نماذج أخرى ذات طابع أدائي تقيس الذكاء العاطفي بوصفه سلوكاً قابلاً للتعلم والتدريب (الفوزان، 2024، ص 785). وعليه، فإن الذكاء العاطفي يمثل ثمرة تطور معرفي ونظري طويل، يعكس تداخلاً بين العاطفة والإدراك في تفسير السلوك الإنساني، ويمهد لفهم أكثر شمولاً لقدرات الفرد على التكيف داخل السياقات الاجتماعية والتربوية. وهو ما جعله يحتل مكانة بارزة في الأدبيات النفسية المعاصرة، خصوصاً تلك المعنية بتطوير الأداء البشري في المواقف التربوية (الطالب وسافرة، 2012، ص 389).

مكونات الذكاء العاطفي وأبعاده

يُعد الذكاء العاطفي مفهوماً متعدد الأبعاد، فهو يتضمن مجموعة من المهارات التي تُمكن الأفراد من التعامل الفعّال مع عواطفهم وعواطف الآخرين. ويعتمد الذكاء العاطفي على تفاعل مجموعة من القدرات والمهارات التي تساهم في تحسين الأداء الشخصي والاجتماعي في الحياة اليومية، وخاصة في سياقات العمل

والعلاقات الإنسانية. وقد تناولت الدراسات الحديثة مجموعة من المكونات الأساسية التي تشكل الذكاء العاطفي، ما يعكس تعدد أبعاده وتكاملها.

1. الوعي الذاتي : يعد الوعي الذاتي من أبرز مكونات الذكاء العاطفي. ويتعلق هذا البعد بقدرة الفرد على التعرف على مشاعره وأحاسيسه في الوقت الفعلي، وفهم تأثيراتها على تفكيره وسلوكه. فالوعي الذاتي يشمل قدرة الشخص على إدراك العواطف التي يمر بها، مثل الفرح، الحزن، الغضب، والخوف، ومدى تأثير هذه المشاعر في تفاعلاته مع الآخرين. كما يتطلب الوعي الذاتي القدرة على تقييم الذات بشكل موضوعي، مما يعزز من قدرة الفرد على تحسين سلوكه وتفاعلاته بناءً على هذه المشاعر. الوعي الذاتي يعد من العوامل الأساسية التي تعزز من قدرة الأفراد على تنظيم عواطفهم بشكل صحيح، مما يساهم في تحسين العلاقات الشخصية والاحتفاظ بتوازن انفعالي صحي. ويشمل أيضًا القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف الشخصية، وهو ما يمكن أن يساعد في تعزيز الشعور بالثقة بالنفس والتقدير الذاتي (الفوزان، 2024، ص787).

2. ضبط الذات : يُعد ضبط الذات أو التحكم الانفعالي أحد الأبعاد الرئيسية للذكاء العاطفي، ويتعلق بالقدرة على التحكم في الانفعالات والمشاعر السلبية مثل الغضب، الإحباط، أو القلق، وتوجيهها بطريقة تساهم في تحقيق الأهداف والنجاح الشخصي. ويشمل ضبط الذات القدرة على تأجيل الإشباع الفوري والتعامل مع الضغوط والمواقف المحبطة دون الانفعال أو اتخاذ قرارات متسارعة. ويمثل ضبط الذات أداة أساسية في التحكم بالاستجابات العاطفية أمام المواقف الاجتماعية والمهنية المتنوعة. ويساهم الأفراد الذين يمتلكون هذه القدرة في تحسين نوعية تفاعلاتهم مع الآخرين، وتطوير مهاراتهم في اتخاذ القرارات العقلانية التي تخدم مصلحتهم الشخصية والمهنية (خصاونة، 2022، ص65).

3. الدافعية : هي القدرة على استخدام العواطف لتحقيق أهداف شخصية طويلة المدى، وهي من الأبعاد التي تميز الأشخاص ذوي الذكاء العاطفي العالي. وتتمثل الدافعية في القدرة على الاستمرار في العمل والتحفيز، حتى في ظل التحديات أو الفشل. إنها مرتبطة بالشغف والرغبة في التحسين المستمر، ولا تقتصر على الدوافع الخارجية مثل المكافآت أو التقدير، بل تشمل الدوافع الداخلية التي تدفع الأفراد إلى المثابرة والابتكار. الأشخاص الذين يمتلكون دافعية عالية عادة ما يكونون أكثر إصرارًا على تحقيق أهدافهم، ويواجهون الصعوبات بشكل إيجابي، مما يزيد من فرص نجاحهم في الحياة العملية والشخصية. لذلك، فإن الدافعية تعد من المقومات الأساسية لتطوير الذكاء العاطفي في أي سياق اجتماعي أو تربوي (مقلد، 2024، ص76).

4. التعاطف : يعد التعاطف أحد المكونات الأساسية للذكاء العاطفي، وهو يشير إلى قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين، والتفاعل معها بشكل يناسب الوضع العاطفي لكل شخص. يشمل التعاطف ليس فقط القدرة على إدراك مشاعر الآخرين ولكن أيضًا القدرة على الاستجابة لهذه المشاعر بطريقة تلبي احتياجاتهم العاطفية.

ويتعلق التعاطف بالقدرة على وضع النفس في مكان الآخر والتفكير بوجهة نظره، وهو ما يساعد على تعزيز التعاون وتقوية الروابط الاجتماعية. ويُعد التعاطف من العوامل الحاسمة في بناء علاقات إنسانية قوية ومبنية على التفاهم المتبادل. في البيئة التعليمية، على سبيل المثال، يعد التعاطف أحد المفاتيح الأساسية لبناء علاقات إيجابية بين المعلمين والطلاب، مما يؤدي إلى تحسين التفاعل الاجتماعي وتحقيق بيئة تعليمية أكثر انسجامًا (خصاونة، 2022، ص67).

5. المهارات الاجتماعية : تُعد المهارات الاجتماعية من الأبعاد الهامة للذكاء العاطفي، وتشمل القدرة على البناء والحفاظ على علاقات اجتماعية صحية وفعّالة. وتعتمد المهارات الاجتماعية على عدد من القدرات مثل الاتصال الفعّال، حل النزاعات، التعاون، والإقناع. ويُعد الأشخاص الذين يمتلكون مهارات اجتماعية عالية أكثر قدرة على التأثير في الآخرين وتوجيههم لتحقيق أهداف جماعية (الطالب وسافرة، 2012).

بهذه المهارات، يستطيع الأفراد التواصل بفعالية، التفاعل بشكل إيجابي في المواقف الاجتماعية المعقدة، وتحقيق التعاون المثمر بين مختلف الأطراف. وبذلك، تُسهم المهارات الاجتماعية في تعزيز الأداء الجماعي وتحقيق نتائج إيجابية في بيئات العمل والتعليم. وتمثل مكونات الذكاء العاطفي مجموعة من القدرات المتكاملة التي تعزز من قدرة الأفراد على التفاعل بشكل إيجابي مع أنفسهم ومع محيطهم الاجتماعي. وهي تشمل الوعي الذاتي، وضبط الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، التي تعمل مجتمعة على تعزيز الأداء الفردي والجماعي في مختلف المجالات، بما في ذلك البيئة التربوية والتعليمية. ويمكن القول إن تنمية هذه الأبعاد تسهم بشكل كبير في تحسين المرونة النفسية والتكيف الاجتماعي، وهو ما يعد من العوامل الجوهرية في نجاح الأفراد في حياتهم الشخصية والمهنية (الطالب وسافرة، 2012، ص391).

النماذج النظرية للذكاء العاطفي

لقد تطور مفهوم الذكاء العاطفي على مدار الزمن، فقد ظهر العديد من النماذج النظرية التي تسعى إلى تفسير الأبعاد المختلفة لهذا المفهوم. ويمكن تقسيم هذه النماذج إلى عدة توجهات رئيسية، أبرزها نموذج ماير وسالوفي، نموذج جولمان، والنماذج المختلطة، حيث يعكس كل منها فهماً مغايراً للكيفية التي يتم بها التعرف على العواطف، وتنظيمها، واستخدامها في التفاعل الاجتماعي (مقلد، 2024).

1. نموذج ماير وسالوفي Mayer & Salovey : و يُعد نموذج ماير وسالوفي من أولى المحاولات الأكاديمية لتفسير الذكاء العاطفي بشكل منهجي. اقترح الباحثان في عام 1990 تعريفاً للذكاء العاطفي على أنه "القدرة على إدراك المشاعر، واستخدام المعلومات العاطفية للتخطيط وتنظيم الأفكار، وفهم المشاعر، وتنظيم العواطف لتعزيز النمو الشخصي والاجتماعي". هذا النموذج يركز على أربع قدرات أساسية تتكامل فيما بينها لتشكيل الذكاء العاطفي (مقلد، 2024، ص78):

- أ- إدراك العاطفة: القدرة على التعرف على العواطف في الذات والآخرين. ويشمل ذلك القدرة على تحديد مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين بشكل دقيق.
- ب- استخدام العاطفة: القدرة على استخدام العواطف لتحفيز التفكير واتخاذ القرارات. يتضمن هذا بعداً معرفياً حيث تُعتمد العواطف لتحقيق أهداف معينة.
- ت- فهم العاطفة: القدرة على فهم الأنماط العاطفية المعقدة، بما في ذلك معرفة كيف تتغير العواطف بمرور الوقت.
- ث- تنظيم العاطفة: القدرة على إدارة العواطف، سواء كانت إيجابية أو سلبية، بحيث يتم اعتمادها بطريقة تدعم التفكير الصحيح والسلوك الاجتماعي السليم.
- يعتمد هذا النموذج على الفهم المعرفي للذكاء العاطفي، إذ يُعد الذكاء العاطفي مجموعة من القدرات المعرفية التي تنظم العواطف وتوظفها بفاعلية في مختلف السياقات (خصاونة، 2022، ص68).
2. **نموذج جولمان (Goleman)** : قدم دانييل جولمان في عام 1995 نموذجاً أكثر شمولاً للذكاء العاطفي، وذلك في كتابه الشهير *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. وقد توسع جولمان في هذا النموذج ليشمل خمسة مكونات رئيسية، تختلف عن تلك التي حددها ماير وسالوفي، وهي:
- أ- الوعي الذاتي: القدرة على التعرف على المشاعر الشخصية وفهم تأثيراتها في التفكير والسلوك.
- ب- ضبط الذات: القدرة على التحكم في الانفعالات والمشاعر، بما في ذلك تأجيل المكافآت أو استجابات لحظية.
- ت- الدافعية: القدرة على توظيف العواطف بطريقة تحفز الفرد على تحقيق أهداف طويلة المدى.
- ث- التعاطف: القدرة على فهم مشاعر الآخرين، والتمييز بين العواطف المختلفة، والاستجابة بشكل مناسب لها.
- ج- المهارات الاجتماعية: القدرة على بناء وإدارة العلاقات مع الآخرين، بما في ذلك مهارات التواصل الفعال، وحل النزاعات.
- نموذج جولمان يختلف عن نموذج ماير وسالوفي في أن جولمان يوسع نطاق الذكاء العاطفي ليشمل مكونات اجتماعية، كما أنه يشمل القيم الشخصية والمهنية التي تسهم في النجاح الفردي في السياقات الاجتماعية (الفوزان، 2024، ص789).
3. **النماذج المختلطة Mixed Models** : تعد النماذج المختلطة أحد الاتجاهات الحديثة التي تجمع بين الذكاء العاطفي والسمات الشخصية. في هذا النوع من النماذج، يتم دمج القدرات المعرفية والانفعالية مع

السمات الشخصية الأخرى مثل التحفيز الذاتي، والمرونة النفسية، والقدرة على التأثير في الآخرين. على سبيل المثال، نموذج بار-أون (Bar-On) يُعد من النماذج المختلطة؛ إذ يعرف الذكاء العاطفي على أنه "القدرة على فهم وإدارة المشاعر الذاتية والمشاعر الاجتماعية بما يعزز من الأداء الشخصي والاجتماعي" (الطالب وسافرة، 2012، ص 394).

يشمل هذا النموذج عدة أبعاد، أبرزها الوعي الذاتي، الاستقلالية العاطفية، المرونة، والقدرة على التواصل. وبالتالي، يمكن القول إن النماذج المختلطة تحاول دمج الذكاء العاطفي مع الصفات الشخصية الأخرى التي تؤثر في تكامل الشخص في بيئته الاجتماعية والمهنية (الفوزان، 2024، ص 790).

4. **نموذج السلوك الاجتماعي والعاطفي (Emotional-Social Intelligence Model):** يتعامل هذا النموذج مع الذكاء العاطفي من منظور تطبيقي، ويعتمد على العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك الاجتماعي. يربط هذا النموذج بين القدرة على تنظيم المشاعر الشخصية من جهة، والقدرة على التفاعل الاجتماعي الفعال مع الآخرين من جهة أخرى. ويُعد هذا النموذج مفيداً في المؤسسات التعليمية، إذ يعزز من قدرة المعلمين والطلاب على تكوين علاقات صحية وفعالة داخل الصفوف الدراسية (الطالب وسافرة، 2012، ص 398).

ويمكن القول بأن النماذج النظرية للذكاء العاطفي قد تطورت بشكل متسلسل، حيث بدأ الموضوع في البحث عن القدرات العاطفية بأنه عنصر مضاف إلى الذكاء العقلي التقليدي، وصولاً إلى تناول الذكاء العاطفي كعنصر مكونة لشخصية متكاملة تدعم الأداء الشخصي والاجتماعي. هذه النماذج لا تقتصر فقط على شرح الذكاء العاطفي، بل تقدم أيضاً أدوات قياس وتوجيه عملية التنمية الذاتية، وهو ما يجعلها ذات أهمية خاصة في مجالات التربية والعلوم النفسية (خصاونة، 2022، ص 69).

المفهوم النظري للمرونة النفسية

تعدّ المرونة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس، وقد برزت الحاجة إلى دراستها مع تزايد الاهتمام بكيفية تكيف الأفراد مع ضغوط الحياة ومشكلاتها المتعددة. وتُعرف المرونة النفسية بأنها القدرة على مواجهة المواقف الصعبة والتغلب عليها (عمار، 2021، ص 160)، والعودة إلى الحالة النفسية السوية، بل في كثير من الأحيان تحقيق نمو نفسي إيجابي بعد الصدمة أو الفشل. وهذا المفهوم لا يقتصر على مجرد التحمل السلبي أو الصمود، بل يشير إلى دينامية نفسية تفاعلية تُظهر كيف يُمكن للفرد أن يتجاوز المعاناة بفاعلية ويتعلم منها (قادري وزقعار، 2020، ص 640).

وقد قدم العديد من العلماء تعاريف متعددة للمرونة النفسية، عكست أبعاداً متنوعة لهذا المفهوم، ومن أبرز هذه التعاريف:

و يعرفها "ريتشاردسون Richardson" بأنها العملية التي بها يستجيب الأفراد بشكل إيجابي للآزمات والضغوط الحياتية باستدعاء عوامل الحماية الذاتية والاجتماعية، مما يساعدهم على النمو والتطور بالرغم من التحديات. أما "فولكمان ولزاروس Folkman & Lazarus" فقد ربطا المرونة النفسية بآليات التكيف النفسي، بوصفها نمطاً من أنماط التعامل المعرفي والانفعالي الفعّال مع الضغوط والمواقف التهديدية (العبيدي وفريخ، 2021، ص 402).

وتُعد المرونة النفسية - وفق المنظور البنائي - نتاجاً لتفاعل معقد بين مجموعة من العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تعمل على تمكين الفرد من تجاوز الآزمات. وفي هذا السياق، يُنظر إلى الفرد على أنه كائن فاعل، يمتلك موارد داخلية كالكفاءة الذاتية، والإدراك المعرفي، ومهارات التنظيم الانفعالي، والتي يمكن توظيفها لمواجهة التحديات المتغيرة باستمرار. كما أن البيئة الاجتماعية المحيطة، وخاصة الدعم الأسري والمؤسسي، تمثل رافداً مهماً في بناء هذه المرونة (جمعة، 2024، ص 650).

ويُستدل من الأدبيات النفسية أن المرونة النفسية ليست سمة ثابتة في الشخصية، بل هي قدرة قابلة للتطور والنمو من طريق التعلم والخبرة والتدريب. فالفرد قد يواجه مواقف حياتية صعبة تؤدي إلى اضطراب نفسي مؤقت، لكن بوجود آليات دعم داخلية وخارجية، يمكنه استعادة توازنه النفسي، بل تطوير قدراته على المواجهة في المستقبل (عبد الرازق و بسيوني و رسلان ، 2024، ص 15). وفي السياق التربوي، تُعد المرونة النفسية ذات أهمية بالغة في البيئة التعليمية، لا سيما لدى المعلمين الذين يتعرضون لضغوط مهنية مستمرة. فالمعلم المرن نفسياً هو من يستطيع التعامل مع ضغوط الصف، والاختلافات الفردية بين المتعلمين، والتغيرات المستمرة في السياسات التعليمية، من دون أن يفقد دافعيته أو كفاءته. كما أن هذه المرونة تُعد مؤشراً على الصحة النفسية للمعلم، ومقوماً مهماً من مقومات جودة العملية التربوية (خضر و محمد السيد و ابو السعود ، 2021، ص 108).

و خلاصة القول، فإن المفهوم النظري للمرونة النفسية يشير إلى قدرة الفرد على التكيف الإيجابي مع الشدائد والضغوط، بتوظيف قدراته الشخصية والاجتماعية والانفعالية، بما يضمن له الحفاظ على توازنه النفسي وتحقيق النمو الشخصي بالرغم من الصعوبات. وتُعد هذه القدرة دينامية وتفاعلية، يمكن تنميتها ببرامج تدريبية وتربوية تركز على الذكاء العاطفي، والتفكير الإيجابي، ومهارات التكيف والتواصل، وهو ما يجعلها مجالاً خصباً للبحث في علم النفس التربوي.

الأسس النفسية لبناء المرونة النفسية

إن بناء المرونة النفسية لدى الأفراد لا يتم بصورة تلقائية أو آنية، بل يستند إلى جملة من الأسس النفسية التي تتفاعل فيما بينها لتشكّل قدرة الفرد على التكيف، واستيعاب الضغوط، والاستجابة الفعّالة لها. وتُعد هذه

الأسس بمثابة الأرضية التي ينمو من طريقها السلوك المرن نفسيًا، سواء في السياقات الحياتية العامة أو ضمن السياقات المهنية، كذلك التي يعيشها المعلمون في البيئة المدرسية. وتتجسد هذه الأسس في مجموعة من العمليات النفسية المعرفية والانفعالية والاجتماعية التي تسهم مجتمعة في تعزيز قدرة الفرد على التكيف الإيجابي (عيبب ، 2024، ص381).

1. الكفاءة الذاتية Self-Efficacy : تُعد الكفاءة الذاتية من أهم الأسس التي يقوم عليها بناء المرونة النفسية، إذ تُشير إلى ثقة الفرد بقدرته على تنظيم أفعاله، والتغلب على العقبات، وتحقيق الأهداف بالرغم من التحديات. وقد أشار "باندورا" إلى أن الأفراد ذوي الكفاءة الذاتية العالية يظهرون استعدادًا أكبر لتحمل الضغوط، والاستمرار في مواجهة الصعوبات، مما يسهم في تعزيز مرونتهم النفسية. فالإحساس بالقدرة على التحكم في مجريات الأمور يحد من مشاعر العجز واليأس، ويزيد من الحافز الداخلي للتكيف والمثابرة (عمار، 2021، ص162).

2. تنظيم الانفعالات Emotional Regulation : يمثل تنظيم الانفعالات قدرة الفرد على إدارة مشاعره بطريقة تُمكنه من مواجهة المواقف الضاغطة دون الانجراف وراء استجابات انفعالية غير ملائمة. وتنظيم الانفعالات لا يعني قمع المشاعر أو إنكارها، بل القدرة على التعبير عنها بطريقة تتسم بالتوازن والملاءمة للموقف. وتُعد هذه القدرة من الركائز الجوهرية للمرونة النفسية، إذ إنها تسمح للفرد بالمحافظة على اتزانه الداخلي والتفكير السليم، حتى في ظل الضغوط أو الأزمات (جمعة، 2024، ص652).

3. التفكير الإيجابي Positive Thinking : يُشكل التفكير الإيجابي أساسًا معرفيًا مهمًا في بناء المرونة النفسية، إذ يسهم في تشكيل توقعات واقعية ومتفائلة للمستقبل، ويدعم التوجه نحو البحث عن الحلول بدلًا من الاستغراق في المشكلات. فالأفراد الذين يمتلكون نمطًا إيجابيًا في التفكير، ينظرون إلى التحديات بوصفها فرصًا للتعلم والنمو، وليس كمصدر للتهديد، مما يجعلهم أكثر استعدادًا للتكيف والمثابرة. وهذا النمط من التفكير مرتبط أيضًا بالإحساس بالمعنى والهدف، الذي يعزز من قدرة الفرد على الاستمرار في مواجهة المواقف الصعبة (عبد الرازق و بسيوني و رسلان ، 2024، ص19).

4. الدعم الاجتماعي Social Support : على الرغم من أن المرونة النفسية تُعد قدرة فردية بالأساس، إلا أن توافر الدعم الاجتماعي من الأسرة، والزملاء، والمؤسسات التربوية يسهم بشكل حاسم في تعزيزها. فالعلاقات الإيجابية تشكل مصدرًا للأمان النفسي، وتوفر للفرد موارد خارجية تُساعده على التعامل مع الشدائد. كما أن المشاركة الوجدانية، وتبادل الخبرات، والشعور بالانتماء تمثل عناصر نفسية داعمة، تُمكن الفرد من المحافظة على استقراره النفسي وتجاوز الأزمات (خضر و محمد السيد و ابوالسعود ، 2021، ص109).

5. الوعي الذاتي Self-Awareness : يُعد الوعي الذاتي من الأسس النفسية المركزية في بناء المرونة النفسية، حيث يُمكن الفرد من إدراك مشاعره، ونقاط قوته وضعفه، والتأمل في أنماط تفكيره وسلوكه. فالفرد الذي يتمتع بدرجة عالية من الوعي الذاتي يكون أكثر قدرة على فهم دوافعه الداخلية، وتنظيم استجاباته بطريقة تتناسب مع الموقف، مما يجعله أكثر فاعلية في التعامل مع التحديات المختلفة (خليفة، 2022، ص99).

6. المرونة المعرفية Cognitive Flexibility : تشير المرونة المعرفية إلى القدرة على تعديل أساليب التفكير والتكيف مع المعلومات الجديدة والمتغيرات البيئية. وهي مهارة ضرورية للتعامل مع المشكلات المعقدة التي تتطلب حلولاً غير تقليدية. الأشخاص ذوو المرونة المعرفية قادرون على تغيير استراتيجياتهم ومواقفهم عند الضرورة، وهو ما ينعكس إيجاباً على مرونتهم النفسية بشكل عام (عبيد، 2024، ص382).

خلاصة القول، إن الأسس النفسية لبناء المرونة النفسية تتداخل لتكوّن منظومة متكاملة من القدرات والمهارات التي تمكّن الفرد من التكيف مع التحديات والضغوط الحياتية، وتُعد هذه الأسس مجاًلاً حيوياً للتدخلات التربوية والنفسية التي تهدف إلى تعزيز الصحة النفسية، وخاصة في مهن تتطلب استقراراً نفسياً عالياً كالتعليم (الزبيدي، 2019، ص278). إن تطوير الكفاءة الذاتية، وتنظيم الانفعالات، وتبني التفكير الإيجابي، وتفعيل الدعم الاجتماعي، وتنمية الوعي الذاتي والمرونة المعرفية، جميعها عناصر يمكن تدريب الأفراد عليها، مما يعزز من فرص تمتعهم بمرونة نفسية عالية تساهم في تحسين جودة حياتهم المهنية والشخصية (جمعة، 2024، ص654).

العوامل المؤثرة في المرونة النفسية

تُعد المرونة النفسية نتاجاً لتفاعل معقد بين عدة عوامل نفسية وبيولوجية واجتماعية وسياقية، تعمل مجتمعة على تحديد قدرة الفرد على التكيف مع الضغوط ومواجهة التحديات والعودة إلى التوازن النفسي بعد التعرض للأزمات (كاظم، 2019، ص199). وتختلف درجة المرونة النفسية من شخص لآخر بناءً على هذه العوامل التي قد تكون داخلية (ذاتية) أو خارجية (بيئية)، كما أنها لا تتسم بالثبات، بل يمكن أن تتغير بمرور الوقت وتحت تأثير التجارب الحياتية والخبرات التربوية والمهنية. (Owaid, 2025)

1. العوامل الشخصية (الداخلية) : تشمل العوامل الشخصية مجموعة من السمات النفسية والمعرفية والانفعالية التي يمتلكها الفرد، وتُعد من المحددات الأساسية لمستوى المرونة النفسية لديه. ومن أبرز هذه السمات: الكفاءة الذاتية، وضبط النفس، والتفاؤل، والاستقلالية، والقدرة على اتخاذ القرار. كما أن نمط التفكير يؤدي دوراً محورياً، حيث يميل الأفراد ذوو التفكير الإيجابي إلى تفسير الأحداث بطريقة تفاعلية تقلل من وطأتها، وتزيد من قدرتهم على التكيف معها (خليفة، 2022، ص102). ويُضاف إلى ذلك عامل النضج الانفعالي، والذي يمكّن الفرد من تنظيم استجاباته للمثيرات المسببة للضغط، مما يحول دون الانخراط في

سلوكيات اندفاعية أو غير تكيفية. كما أن وجود هدف أو معنى في الحياة يُعد محفزاً داخلياً لمواجهة الشدائد وعدم الاستسلام لها (جمعة، 2024، ص655).

2. العوامل البيولوجية : تشير الدراسات العصبية والسلوكية إلى أن الجهاز العصبي المركزي، وخاصة مناطق الدماغ المرتبطة بتنظيم الانفعالات، كالقشرة الجبهية والجهاز الحوفي، تؤدي دوراً في تحديد مدى قدرة الفرد على تنظيم ردود أفعاله الانفعالية (عمار ، 2021، ص163). كما أن التوازن في إفراز النواقل العصبية (مثل السيروتونين والدوبامين) يرتبط بدرجة من الاستقرار النفسي والانفعالي، مما يدعم التكيف الإيجابي. ولا يُغفل كذلك تأثير الاستعداد الوراثي، حيث يمكن أن تؤدي المورثات دوراً في قابلية الفرد لتبني أنماط تفكيرية وسلوكية أكثر مرونة أو هشاشة (عبيب ، 2024، ص384).

3. العوامل الأسرية : تُعد البيئة الأسرية من أهم المصادر المؤثرة في بناء المرونة النفسية، خاصة في مراحل الطفولة والمراهقة. فالأسر التي تتسم بالتماسك، والتواصل الفعال، والدعم العاطفي، توفر بيئة آمنة تُساعد الفرد على تنمية الثقة بالنفس والشعور بالكفاءة والقدرة على التكيف. في المقابل، فإن البيئة الأسرية المضطربة، والتي يسودها الصراع أو الإهمال أو الحماية الزائدة، قد تؤثر سلباً في تطور مهارات التكيف وتضعف من المرونة النفسية لدى الأبناء (قادري وزقعار، 2020، ص643).

4. العوامل الاجتماعية والثقافية : تؤدي العلاقات الاجتماعية الممتدة، كالأصدقاء، وزملاء العمل، والمجتمع المدرسي، دوراً داعماً في تعزيز المرونة النفسية، بتقديم الدعم الانفعالي والمادي والمعنوي. كما أن الثقافة السائدة في المجتمع تؤثر في الكيفية التي يُفسَّر بها الفشل والنجاح والضغط، وبالتالي تحدد ما إذا كان الفرد سيتعامل مع الشدائد بوصفها فرصاً للنمو أو تهديدات تستدعي الانسحاب. فالثقافات التي تعزز قيم الصبر، والمسؤولية، والمبادرة، والإيمان بقدرة الفرد على التغيير، تساهم في تعزيز المرونة النفسية لدى أفرادها (العبيدي وفريخ، 2021، ص404).

5. العوامل المؤسسية والمهنية : في السياقات المهنية، خاصة في مهنة التعليم، تبرز أهمية الدعم المؤسسي في تعزيز المرونة النفسية لدى العاملين. فوجود بيئة عمل تتسم بالعدالة، والتقدير، والمشاركة، وتوفر الموارد اللازمة للتعامل مع متطلبات المهنة، يساهم في تمكين العاملين نفسياً ومهنياً، ويدعم قدرتهم على مواجهة الضغوط. أما البيئات التي تتسم بالإجهاد المهني، وغياب التقدير، والعبء الزائد، فقد تؤدي إلى تآكل المرونة النفسية وزيادة فرص الاحتراق المهني. (Al-Huwailah, 2023)

مظاهر المرونة النفسية لدى المعلمين

تُعد مهنة التعليم من أكثر المهن تعرضاً للضغوط النفسية والانفعالية، نظراً لما تتطلبه من جهود معرفية وتربوية وتفاعلية يومية، وما يرافقها من مسؤوليات متعددة تتصل بإدارة الصف، وتلبية احتياجات الطلبة،

والتفاعل مع أولياء الأمور، والامتثال للسياسات المؤسسية والتعليمية. وفي ظل هذه التحديات، تصبح المرونة النفسية أحد أهم المقومات النفسية التي تُمكن المعلم من الحفاظ على توازنه الانفعالي وأدائه المهني، كما تسهم في جودة الحياة المهنية والتربوية داخل المدرسة (جمعة، 2024). وتتجلى المرونة النفسية لدى المعلمين من خلال مجموعة من المظاهر السلوكية والانفعالية والمعرفية التي تُعبر عن قدرتهم على التكيف مع ضغوط المهنة والتحديات اليومية، بل تحويل تلك التحديات إلى فرص للنمو والتطوير الشخصي والمهني (جمعة، 2024، ص657).

وأول هذه المظاهر يتمثل في القدرة على التكيف مع التغيرات، إذ يُظهر المعلم المرن نفسياً استجابة إيجابية وفعالة للمتغيرات التي قد تطرأ على السياسات التعليمية، أو المناهج الدراسية، أو ظروف الصفوف الدراسية. فهو لا يتجمد أمام المستجدات، بل يسعى لفهمها، ومواءمة أدواته التربوية معها، مستفيداً من خبراته ومعارفه في إعادة تنظيم سلوكه التدريسي (قادري وزقعار، 2020، ص645).

ومن المظاهر البارزة كذلك التحكم في الانفعالات وإدارتها بفعالية، إذ إن المعلم الذي يتمتع بمرونة نفسية يظهر قدرة على التعامل مع المواقف الضاغطة، كالسلوكيات الصفية غير المرغوبة، أو ضعف التحصيل لدى الطلبة، دون أن ينفعل أو يُظهر سلوكاً عدائياً أو انسحابياً. بل إنه يلجأ إلى أساليب التهدئة الذاتية والتنظيم الانفعالي، مما يُمكنه من اتخاذ قرارات تربوية مدروسة ومتزنة (العبيدي وفريح، 2021، ص411). كما يظهر المعلم المرن نفسياً مستوى مرتفعاً من الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية، حيث يؤمن بقدرته على التأثير في المتعلمين، وتحقيق أهدافه التربوية، حتى في ظل الظروف المعقدة. هذه الثقة لا تُعد مجرد اعتقاد ذاتي، بل تنبع من تجارب سابقة بالنجاح في مواجهة الصعوبات، ومن تراكم المعرفة المهنية (Owaid، 2025).

ويبرز أيضاً الاستمرار في الأداء بالرغم من الفشل أو الإخفاق المؤقت، فالمعلم الذي يتمتع بمرونة نفسية لا ينكسر أمام الإخفاق، بل يُعيد النظر في استراتيجياته ويُعدل من خطته، ويواصل السعي لتحقيق نتائج أفضل. فهو ينظر إلى الفشل بوصفه تجربة تعليمية، ويستثمرها لتحسين الأداء، بدلاً من أن تكون مصدراً للإحباط أو التراجع (جمعة، 2024، ص662).

ومن مظاهر المرونة النفسية كذلك القدرة على بناء علاقات إيجابية داعمة مع الزملاء والطلبة والإدارة، إذ يدرك المعلم المرن أهمية التواصل الاجتماعي في تخفيف الضغوط، ويسعى لتكوين بيئة مهنية مشجعة تتسم بالاحترام والتعاون والانفتاح. هذه العلاقات تُعد بمثابة شبكات دعم نفسي ومهني تسهم في تعزيز الشعور بالانتماء والأمان المهني (خضر و محمد السيد و ابو السعود ، 2021، ص115).

ويُلاحظ أن المعلم الذي يتحلى بالمرونة النفسية يُظهر قدرة على وضع الأهداف وتنظيم الأولويات بطريقة مرنة، تتناسب مع الواقع المهني المتغير. فهو يُدرك أنه لا يمكن تحقيق كل الأهداف دفعة واحدة، ويُجيد توزيع جهوده بطريقة واقعية تضمن الإنجاز دون استنزاف نفسي أو جسدي (عبد الرازق و بسيوني و رسلان ، 2024، ص123).

وفي ضوء هذه المظاهر، يتضح أن المرونة النفسية لا تنعكس فقط في استجابات المعلم للمواقف الضاغطة، بل في نمط تفكيره العام، وفي نوعية علاقاته الاجتماعية، وفي طريقة تعامله مع ذاته ومع الآخرين، وفي التزامه بمهنته واستمراريته فيها بالرغم من التحديات (خضر و محمدالسيد و ابوالسعود ، 2021، ص119).

نظريات تفسير المرونة النفسية

لقد تعددت الأطر النظرية التي سعت إلى تفسير المرونة النفسية، وذلك انطلاقاً من طبيعتها المعقدة التي تتداخل فيها الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية والاجتماعية. وتشكل النظريات النفسية مرجعية أساسية في فهم هذه الظاهرة، من حيث نشأتها وتطورها وآلياتها وأثارها، فضلاً عن دورها في بناء برامج تدخلية تهدف إلى تعزيزها. وفي هذا السياق، تُعد كل من النظرية المعرفية السلوكية، والنظرية الإيجابية، ونظرية التكيف الديناميكي من أبرز النظريات التي أسهمت في إلقاء الضوء على أبعاد المرونة النفسية وتفسيرها (Owaid, 2025).

أولاً: النظرية المعرفية السلوكية : تقوم النظرية المعرفية السلوكية، التي تُعد امتداداً لجهود كل من "آرون بيك" و"ألبرت إليس"، على أن المشكلات النفسية والسلوكية لا تنشأ من الأحداث الخارجية في حد ذاتها، وإنما من الطريقة التي يُدرك بها الفرد تلك الأحداث، ومن الأنماط المعرفية التي يتبناها في تفسير المواقف. وتتطلب هذه النظرية من فرضية مفادها أن الأفكار التلقائية والمعتقدات الأساسية هي التي تحدد الاستجابات الانفعالية والسلوكية (عبيد ، 2024، ص387).

وفي ضوء هذا الإطار، تُفسر المرونة النفسية بوصفها قدرة الفرد على إعادة هيكلة أفكاره السلبية، وتعديل معتقداته غير التكيفية، مما يتيح له استجابات أكثر واقعية وتوافقاً للمواقف الضاغطة. فالفرد المرن نفسياً لا يقع فريسة للتعميمات المعرفية أو التفكير الكارثي، بل يتعامل مع الضغوط بطريقة تحليلية مرنة، ويعتمد استراتيجيات عقلانية لإدارة المواقف الصعبة (عبيد ، 2024، ص390).

وتُشير هذه النظرية إلى أهمية التدريب على المهارات المعرفية مثل: التعرف على التشوهات الفكرية، وتحدي المعتقدات السلبية، والتخطيط الواقعي، بوصفها آليات أساسية لبناء المرونة النفسية، مما يجعلها حجر الزاوية في العديد من البرامج العلاجية والتربوية الهادفة إلى تعزيز التكيف النفسي (خليفة، 2022، ص109).

ثانيًا: النظرية الإيجابية : تُعد نظرية علم النفس الإيجابي من أهم الأطر الحديثة في تفسير المرونة النفسية، حيث تركز على العوامل التي تُساهم في تعزيز الصحة النفسية، وليس فقط في علاج الاضطرابات. وقد برزت هذه النظرية بفضل جهود "مارتن سليجمان" و"كريستوفر بيترسون"، حيث انطلقت من التساؤل عن الأسباب التي تجعل بعض الأفراد قادرين على النهوض بعد الصدمات، وتحقيق النمو بعد الشدائد (جمعة، 2024، ص663).

وتنظر هذه النظرية إلى المرونة النفسية بوصفها قدرة إنسانية فطرية يمكن تنميتها بتعزيز السمات الإيجابية مثل التفاؤل، والأمل، والامتنان، والإصرار، والمعنى. كما تؤكد على أن تجربة الأزمات ليست بالضرورة سلبية، بل قد تكون فرصة لإعادة اكتشاف الذات، وإعادة بناء الهوية، وتحقيق ما يُعرف بـ "النمو ما بعد الصدمة." (عيبب ، 2024، ص392).

ومن منظور علم النفس الإيجابي، فإن تهيئة بيئة مشجعة، وبناء العلاقات الإيجابية، وتطوير المهارات الذاتية، هي مداخل أساسية لتنمية المرونة النفسية، سواء لدى الأفراد أو الجماعات. كما أن هذه النظرية تؤسس لتوجه تربوي يدعو إلى غرس قيم القوة النفسية والمرونة منذ المراحل التعليمية المبكرة (خضر و محمد السيد و ابو السعود ، 2021، ص121).

ثالثًا: نظرية التكيف الديناميكي : تمثل نظرية التكيف الديناميكي (Dynamic Adaptation Theory) ، والتي طُورت في سياق علم النفس التنموي، إطارًا شاملاً لفهم المرونة النفسية بوصفها عملية ديناميكية مستمرة تتأثر بالتغيرات البيئية والداخلية عبر الزمن. وتنطلق هذه النظرية من افتراض أن التكيف ليس استجابة ثابتة، بل هو نمط تفاعلي يتغير باستمرار تبعًا لمستوى التهديد، وخصائص الفرد، والموارد المتاحة له (العبيدي وفريخ، 2021، ص415).

وفي هذا السياق، تنظر هذه النظرية إلى المرونة النفسية بوصفها استجابة وظيفية تهدف إلى الحفاظ على التوازن النفسي والسلوكي، مع إمكانية تعديل أنماط التفكير والسلوك بحسب طبيعة الموقف. وهي تؤكد على أهمية فهم السياق، والزمن، والتراكمات الحياتية، في تفسير المرونة، مما يجعلها نظرية مرنة بدورها في تناول الفروق الفردية والموقفية (قادري وزقعار، 2020، ص651).

وتُبرز هذه النظرية في أن المرونة النفسية قد تتخذ مظاهر مختلفة في مراحل عمرية متباينة، أو في سياقات ثقافية ومجتمعية مختلفة، مما يستدعي مراعاة البُعد التطوري والبيئي في تحليل مظاهرها ومحدداتها. كما أن المرونة، بحسب هذا النموذج، لا تعني الانسجام الدائم، بل أحيانًا تشمل الصراع والتوتر بوصفهما محفزين لإعادة التنظيم النفسي (عبد الرازق و بسيوني و رسلان ، 2024، ص139).

(إجراءات البحث)

منهجية البحث :

سيتبع البحث المنهج الوصفي الارتباطي، بوصفه الأنسب لدراسة طبيعة العلاقة بين متغيرين نفسيين هما الذكاء العاطفي والمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. ويعتمد هذا المنهج على جمع البيانات من الميدان وتحليلها إحصائياً للكشف عن اتجاه العلاقة وقوتها بين المتغيرين دون التدخل في ضبطهما أو التلاعب بهما. وتُعد هذه المنهجية ملائمة لأهداف البحث التي تسعى إلى تحديد مستوى كل من الذكاء العاطفي والمرونة النفسية، والكشف عن الارتباط بينهما، مما يساهم في تقديم نتائج دقيقة قابلة للتفسير، ويمكن الاستفادة منها في وضع برامج تدريبية داعمة للمعلمين على وفق نتائج البحث.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية العاملين في المدارس الحكومية ضمن مديرية تربية محافظة واسط للعام الدراسي (2024-2025). ويشمل هذا المجتمع فئات تعليمية متنوعة من حيث الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والتخصصات، ويتوزع على عدد كبير من المدارس في مراكز المدن والأقضية والنواحي التابعة للمحافظة.

عينة البحث:

تكوّنت عينة البحث من (168) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية تمثيلية من بين معلمي المدارس الابتدائية في محافظة واسط، وبما يضمن تمثيلاً مناسباً للجنس والتوزيع الجغرافي، بما يحقق دقة أكبر في تعميم نتائج البحث.

اداءات البحث

1- مقياس الذكاء العاطفي

أولاً: وصف أداة البحث

اعتمد الباحث في قياس الذكاء العاطفي على أداة قام ببنائها اعتماداً على الأسس النظرية لنموذج “غولمان (Goleman, 1995)” الذي يُعد من أكثر النماذج شيوعاً في قياس الذكاء العاطفي في البيئات التربوية والمهنية. يتكون المقياس من (30) فقرة تمثل أربعة أبعاد رئيسية هي: الوعي الذاتي، إدارة الانفعالات، التعاطف، وإدارة العلاقات. صيغت الفقرات بأسلوب تقويمي مباشر، وبصيغة إيجابية واضحة، لقياس المظاهر السلوكية والانفعالية التي تعكس درجة توافر الذكاء العاطفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية , ملحق رقم 1.

واعتمد الباحث مقياس ليكرت الخماسي للإجابة على كل فقرة، حيث تمثل البدائل: (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً)، وتحمل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، مع الانتباه إلى عدم وجود فقرات عكسية

لعدم التأثير في استقرار البنية العاملية للمقياس. تراوحت الدرجات الكلية للمقياس بين 150 – 30 درجة، إذ تشير الدرجة الأعلى إلى مستوى عالٍ من الذكاء العاطفي، بينما تعكس الدرجة الأدنى ضعفًا في هذا الجانب.

ثانيًا: الصدق الظاهري (Face Validity)

للتحقق من الصدق الظاهري، عُرضت أداة الذكاء العاطفي بصيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات علم النفس التربوي والقياس والتقويم، بلغ عددهم (10) محكمين. طُلب منهم إبداء آرائهم بشأن وضوح الفقرات، ودقتها، ومدى ملاءمتها لقياس البعد المحدد، وسلامة الصياغة اللغوية والنفسية لكل عبارة. وقد أظهرت آراء المحكمين أن معظم الفقرات مناسبة من حيث الصياغة والمحتوى، مع بعض التعديلات المقترحة التي أخذها الباحث بعين الحسبان من دون استبعاد أي من الفقرات، مما أضفى على المقياس صدقًا ظاهريًا جيدًا.

ثالثًا: صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity)

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للفقرات، اعتمد الباحث على أسلوب المجموعتين المتطرفتين (Extreme Groups Method)، إذ جرى ترتيب درجات العينة البالغ عددها (168) معلمًا ومعلمة تصاعديًا، ثم اختيار أعلى 27% (ن = 45) وأدنى 27% (ن = 45) لتكوين مجموعتين تمثلان القيم المتطرفة. وتم إجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test) بين متوسطات استجابات المجموعتين على كل فقرة من فقرات المقياس.

وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات وعددها (30) كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) (فما دون، لصالح المجموعة ذات الدرجات العليا، مما يدل على أن الفقرات قادرة على التمييز بين الأفراد ذوي الذكاء العاطفي العالي والمنخفض، ويُعد ذلك مؤشرًا قويًا على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

رابعًا: الثبات (Reliability)

للتأكد من ثبات المقياس، اعتمد الباحث معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (Split-Half Reliability)، فقد قسمت فقرات المقياس إلى نصفين متساويين (فقرات فردية وفقرات زوجية)، ثم احتسبت معامل الارتباط بين درجات النصفين، وبعدها جرى تصحيح المعامل باستخدام معادلة سبيرمان-براون. وقد بلغ معامل الثبات المصحح للمقياس الكلي (0.78)، وهو معامل يشير إلى درجة جيدة من الاتساق الداخلي، ويُعد مقبولًا من الناحية النفسية والتربوية لأغراض البحث العلمي. وهذا يدل على أن أداة الذكاء العاطفي تمتاز بدرجة مقبولة من الاتساق والثبات، وتصلح للاستخدام الميداني في القياس التربوي. ويتبين مما سبق أن مقياس الذكاء العاطفي المستخدم في هذا البحث يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي، والثبات، مما يجعله أداة مناسبة لقياس الذكاء العاطفي لدى

معلمي المرحلة الابتدائية. وقد حرص الباحث على بناء الأداة ضمن منهجية علمية دقيقة لضمان صدق النتائج المستخلصة من تحليل بياناتها.

2- مقياس المرونة النفسية

أولاً: وصف أداة البحث

بهذه قياس مستوى المرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، قام الباحث ببناء مقياس خاص يتألف من (23) فقرة، صيغت بأسلوب تقويمي إيجابي مباشر، وفقاً للمنهجية المعتمدة في بناء الأدوات النفسية. وقد استند الباحث في إعداد فقرات المقياس إلى الإطار النظري للمرونة النفسية، مستفيداً من النماذج النظرية المعاصرة من مثل —نظرية التكيف الديناميكي، والنظرية الإيجابية، والنظرية المعرفية السلوكية، فضلاً عن الدراسات السابقة التي تناولت بنية المرونة النفسية في السياق التربوي، ملحق رقم 2.

وصيغت فقرات المقياس لتقيس أبعاداً متعددة مثل: القدرة على التكيف، التحكم في الانفعالات، التعافي من الصدمات، إدارة الضغوط، وإعادة التقييم المعرفي. وقد اعتمد الباحث على مقياس ليكرت الخماسي للاستجابة، بحيث تتراوح بدائل الإجابة بين: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، مع ترميزها عددياً من (5) إلى (1) على التوالي، دون وجود فقرات سالبة أو معكوسة، حرصاً على المحافظة على التوازن البنائي للمقياس وسهولة تفسير نتائجه. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (115 – 23)، حيث تعكس الدرجة الأعلى مستوى مرتفعاً من المرونة النفسية، بينما تعكس الدرجات المنخفضة ضعفاً في المرونة في مواجهة الضغوط النفسية والتربوية.

ثانياً: الصدق الظاهري (Face Validity)

تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس بعرضه على لجنة تحكيم متخصصة تضم (10) من الأساتذة والخبراء في علم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والقياس النفسي. وقد طُلب من المحكمين تقييم مدى مناسبة الفقرات للأبعاد النظرية المستهدفة، فضلاً عن مدى وضوح الصياغة وسلامتها من الناحيتين اللغوية والنفسية.

وأظهرت نتائج التحكيم توافقاً عالياً بين المحكمين على ملاءمة الفقرات، وتم إجراء بعض التعديلات الطفيفة بناءً على ملاحظاتهم دون حذف أي من الفقرات. وبذلك، فإن المقياس قد حقق درجة مقبولة من الصدق الظاهري الذي يُعد شرطاً أولياً لضمان صلاحية الأداة لقياس الظاهرة المستهدفة.

ثالثاً: صدق الاتساق الداخلي – أسلوب المجموعتين المتطرفتين

للتحقق من صدق الفقرات من حيث الاتساق الداخلي، استخدم الباحث أسلوب المجموعتين المتطرفتين (Extreme Groups Method)، فقد جرى ترتيب درجات عينة البحث (168 معلماً ومعلمة) تصاعدياً،

وتم استخراج أعلى 27% من الأفراد بوصفها مجموعة عليا، وأدنى 27% بوصفها مجموعة دنيا، بحيث تكون كل مجموعة مكونة من (45) مفردة.

وتمت مقارنة متوسطات إجابات المجموعتين على كل فقرة باستخدام اختبار "ت" (T-test) "للعينات المستقلة". وأظهرت النتائج أن جميع فقرات المقياس البالغ عددها (23) أظهرت فروقاً دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فما دون بين المجموعتين، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة العليا، مما يدل على أن الفقرات تمتلك قدرة تمييزية عالية وتحقق شرط صدق الاتساق الداخلي.

رابعاً: الثبات (Reliability)

لقياس ثبات المقياس، اعتمد الباحث على أسلوب التجزئة النصفية (Split-Half Method)، حيث تم تقسيم الفقرات إلى مجموعتين (الفقرات الفردية والزوجية)، ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات النصفين، وتم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان – براون للوصول إلى معامل ثبات الأداة الكلية. وأظهرت النتائج أن معامل الثبات المصحح بلغ (0.78)، وهو معامل يُعد جيداً من الناحية النفسية، ويشير إلى أن المقياس يمتاز بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي، ويصلح للاستخدام في الدراسات النفسية والتربوية الميدانية.

ويتضح من الإجراءات السابقة أن مقياس المرونة النفسية الذي تم بناؤه في هذا البحث يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من حيث الصدق الظاهري، وصدق التمايز، والثبات، مما يعزز من قدرة الأداة على تقديم قياس دقيق للمستوى الحقيقي للمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. وقد حرص الباحث على اتباع خطوات منهجية رصينة في بناء المقياس وتحكيمه وتطبيقه، بما يتوافق مع متطلبات البحوث العلمية المحكمة.

الوسائل الإحصائية

بالاعتماد على برنامج SPSS الإحصائي، اعتمد الباحث مجموعة من الوسائل الإحصائية الملائمة لطبيعة أهداف البحث وتساولاته، حيث تم استخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحليل البيانات الوصفية المتعلقة بمستوى الذكاء العاطفي والمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، وذلك بغرض التعرف على الاتجاهات العامة لاستجابات أفراد العينة. كما تم استخدام اختبار (ت) T-test (للمستقلات لقياس دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين المتطرفتين في صدق الفقرات، فضلاً عن اعتماد معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيري الذكاء العاطفي والمرونة النفسية. ولأغراض الثبات، تم تطبيق معامل التجزئة النصفية (Split-half reliability) وتصحيحه بواسطة معادلة سبيرمان-براون. وقد أجريت جميع التحليلات الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بوصفه المستوى المقبول إحصائياً في البحوث النفسية والتربوية.

(نتائج البحث)

أولاً: الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط.

تم جمع بيانات من عينة مكونة من 168 معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط لقياس مستوى الذكاء العاطفي لديهم. أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للعينة بلغ 100.09، مع انحراف معياري قدره 9.35. تم اختبار الفرضية الصفرية التي تفترض أن متوسط الذكاء العاطفي يساوي 90 باستخدام اختبار t ، إذ كانت درجة الحرية 167، وقيمة t المحسوبة بلغت 14.0، بينما كانت قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96 وجدول رقم 1 يوضح ذلك.

جدول رقم 1 مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط

العينة	المتوسط	الانحراف	المتوسط	درجة	قيمة	قيمة
الحسابي	المعياري	الفرضي	الحرية	T-test	T	الجدولية

168	100.09	9.35	90	167	14.0	1.96
-----	--------	------	----	-----	------	------

و تشير النتيجة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحقيقي للذكاء العاطفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية ومتوسطة الفرضي (90)، إذ إن قيمة t المحسوبة (14.0) تتجاوز بكثير القيمة الجدولية (1.96). بناءً على نظرية الذكاء العاطفي التي طورها دانييل جولمان، والتي تؤكد أن الذكاء العاطفي يؤدي دوراً محورياً في الأداء المهني والتفاعلات الاجتماعية، يمكن الاستنتاج أن معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء العاطفي (الفوزان، 2024)، مما يعزز من قدرتهم على التعامل مع الطلاب وإدارة التحديات المهنية بفعالية. هذا المستوى المرتفع قد يكون نتيجة الخبرة المهنية أو التدريب المستمر الذي يتلقونه، وهو ما ينسجم مع أهمية الذكاء العاطفي في بيئات العمل التعليمية (خصاونة، 2022).

ثانياً: التعرف على مستوى المرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط.

تم جمع بيانات من عينة مكونة من 168 معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط لقياس مستوى المرونة النفسية لديهم. وأظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي للعينة بلغ 73.49، مع انحراف معياري قدره 12.68. تم اختبار الفرضية الصفرية التي تفترض أن متوسط المرونة النفسية يساوي 69 باعتماد اختبار t ، حيث كانت درجة الحرية 167، وقيمة t المحسوبة بلغت 4.83، بينما كانت قيمة t الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96 كما في جدول رقم 2.

جدول رقم 2 مستوى المرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط

العينه	المتوسط	الانحراف	المتوسط	درجة	قيمة	قيمة
الحسابي	المعياري	الفرضي	الحرية	T-test	T	الجدولية
168	73.49	12.68	69	167	4.83	1.96

تشير النتيجة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسط الحقيقي للمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية ومتوسطها الفرضي (69)، حيث إن قيمة t المحسوبة (4.83) تتجاوز بكثير القيمة الجدولية (1.96). بناءً على نظرية المرونة النفسية التي طورها/يموندز وريش ، والتي تؤكد أن المرونة النفسية تعكس قدرة الأفراد على التعامل مع التحديات والضغوط بشكل إيجابي واستعادة التوازن بعد الأزمات، يمكن الاستنتاج أن معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط يتمتعون بمستوى مرتفع من المرونة النفسية. هذا المستوى المرتفع قد يكون نتيجة الخبرة المهنية الطويلة أو الدعم الاجتماعي الذي يتلقونه، مما يساعدهم على التعامل مع ضغوط العمل التعليمي والتكيف مع المتغيرات البيئية والمهنية (عبيب ، 2024). ويعكس هذا النتائج أهمية تعزيز المرونة النفسية بوصفها عاملاً أساسياً لتحسين جودة الحياة المهنية والشخصية للمعلمين، وهو ما ينسجم مع الدراسات التي تربط بين المرونة النفسية والأداء المهني الفعال (خضر و محمد السيد و ابو السعود ، 2021، ص123).

ثالثاً : تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي والمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.
تم قياس طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي (المتغير المستقل) والمرونة النفسية (المتغير التابع) لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة واسط. وأظهرت النتائج أن معامل الارتباط (r) بلغ 0.627، وهو معامل ارتباط إيجابي قوي نسبياً، وفقاً لمعايير تفسير معاملات الارتباط. كما كانت الدلالة الإحصائية (p -value) تساوي 0.001، مما يشير إلى أن هذه العلاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 كما في جدول رقم 3.

جدول رقم 3 العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي والمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

المتغير	المرونة النفسية (تابع)	الذكاء العاطفي (مستقل)
معامل الارتباط r	معامل الارتباط r	معامل الارتباط r
0.627	0.001	0.001

تشير النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين الذكاء العاطفي والمرونة النفسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. هذا يعني أن ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي يرتبط بارتفاع مستوى المرونة النفسية والعكس صحيح. بناءً على النظرية التي تربط بين الذكاء العاطفي والمرونة النفسية، والتي تؤكد أن الأفراد ذوي الذكاء العاطفي المرتفع يتمتعون بمهارات أفضل في إدارة الضغوط والتكيف مع التحديات، يمكن الاستنتاج أن الذكاء العاطفي يؤدي دوراً محورياً في تعزيز المرونة النفسية لدى المعلمين. هذا الارتباط القوي يدعم نظرية *دانييل جولمان* التي تشير إلى أهمية الذكاء العاطفي في تحسين الصحة النفسية والقدرة على التعامل مع الضغوط، وكذلك نظرية *إيموندر ورش* التي توضح أن المرونة النفسية تعتمد على المهارات العاطفية والاجتماعية للأفراد (Goleman, 1995).

الاستنتاجات:

1. يتمتع معلمو المرحلة الابتدائية في محافظة واسط بمستوى مرتفع من الذكاء العاطفي والمرونة النفسية مقارنة بالمتوسطات الفرضية.
2. توجد علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين الذكاء العاطفي والمرونة النفسية، مما يشير إلى أن تعزيز الذكاء العاطفي يمكن أن يساهم في رفع مستوى المرونة النفسية.

التوصيات:

1. ضرورة تصميم برامج تدريبية لتطوير الذكاء العاطفي لدى المعلمين بما يساهم في تعزيز صحتهم النفسية وأدائهم المهني.

2. توفير بيئة عمل داعمة تساعد على تحسين المرونة النفسية للمعلمين وتقليل الضغوط المهنية.
3. إجراء المزيد من الدراسات التي تدرس عوامل تعزيز الذكاء العاطفي والمرونة النفسية في بيئات العمل التعليمية.

المقترحات:

1. إنشاء ورش عمل مستمرة تستهدف تنمية مهارات الذكاء العاطفي مثل التعاطف وإدارة المشاعر.
2. تبني استراتيجيات نفسية واجتماعية لدعم المعلمين في مواجهة التحديات والضغوط اليومية.
3. دراسة تأثير المتغيرات الأخرى (مثل العمر، الخبرة، النوع الاجتماعي) على الذكاء العاطفي والمرونة النفسية لمزيد من الفهم الشامل.

المصادر

أمنة حكمت احمد خصاونة. (2022). الذكاء العاطفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 13(40).

الفوزان، أريج علي محمد. (2024). الذكاء العاطفي والقيادة التربوية التحويلية. مجلة كلية التربية، 21(122)، 773-793.

- عمار عوض فرحان العبيدي، فؤاد محمد فريخ. (2021). الشيوخة البرازيلية وعلاقته بالاكثئاب النفسي لدى جامعة الانبار. مجلة البحوث التربوية والنفسية, 18(69), 397-421.
- مقلد, دينا محمد ابراهيم مصطفى. (2024). الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء العاطفي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية, 80-61, 3(48).
- الطالب عبد سالم، سافرة سعدون احمد. (2012). الذكاء البرازيلي و توقف بالخلج لدى طلب من جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية, 9(34), 377-412.
- قادري, ابراهيم, زقعار, فتحي. (2020). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي التعليم الابتدائي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية, 655-633, 2(5), 5.
- عمار, طاهر سعد حسن. (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بالتنبؤة بالانفعالات الإيجابية والضغط المدرسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. المجلة المصرية للدراسات النفسية, 31(113), 151-192.
- خليفة, سهام محمد عبدالفتاح. (2022). المرونة النفسية وعلاقتها بالانفعالات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المجلة المصرية للدراسات النفسية, 32(115), 97-140.
- عبيب, غنية. (2024). مستوى المرونة النفسية لدى طلبة الجامعة. دراسات نفسية, 14(1), 377-390.
- خضر, محمد عبدالرحمن محمد, محمد السيد, أبو السعود, سعيد طه محمود. (2021). المرونة النفسية وعلاقتها بمواجهة الضغوط المهنية لمعلمي المعاهد الأزهرية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية, 5(22), 103-132.
- عبد الرازق محمد الفيشاوي, سومه, بسيوني السيد سليم, بسيوني, محمد بسيوني رسلان, نجلاء. (2024). المرونة النفسية وعلاقتها بالضغط المهنية لدى معلمات التربية الفكرية. مجلة كلية التربية للبنات بالقاهرة-جامعة الأزهر, 1(3), 1-56.
- د. نوري صالح محمود جمعة. (2024). المرونة النفسية لدى طلاب كلية الآداب بجامعة بني وليد في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية, 647-660.
- عبد الحمزه عبد الامير كاظم, (2019). علاقة المرونة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة لارك. 186, 11(1), 201. <https://doi.org/10.31185/lark.Vol2.Iss32.97>
- رحيم عبدالله جبر الزبيدي (2019). الامن النفسي وعلاقته بالأداء المهني لدى معلمي المدارس الابتدائية. لارك-261, 3(8), 281. <https://doi.org/10.31185/lark.Vol4.Iss23.549>
- Owaid, F. H. (2025). Psychological resilience and its relationship to social skills among some students at Salahaddin University. Journal of Physical Education Studies and Research, 684-695.
- Al-Huwailah, A.H. (2023). A study of the relationship between wisdom and both Brazilian intelligence and creative thinking abilities among teachers who find affordable prices. Studies: Humanities and Social Sciences, 50(6), 314-329.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? American Psychologist, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>

Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2012). Resilience: The science of mastering life's greatest challenges. Cambridge University Press.

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? American Psychologist, 59(1), 20–28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>

Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2012). Resilience: The science of mastering life's greatest challenges. Cambridge University Press.

ملحق رقم 1 : استبانة قياس الذكاء العاطفي

ت	الفقرات	ابدا	نادرا	احيانا	غالبا	دائما
1	أتمكن من تمييز مشاعري بسهولة في المواقف المختلفة.					
2	أدرك تأثير انفعالاتي على سلوكي في أثناء التدريس.					
3	ألاحظ التغيرات في حالتي النفسية على مدار اليوم.					
4	أعرف نقاط القوة والضعف في شخصيتي بدقة.					
5	أستطيع تحديد سبب مشاعري السلبية عند حدوثها.					
6	أعي الظروف التي تؤثر على انفعالاتي الداخلية.					
7	ألاحظ تأثير ضغوط العمل على حالتي النفسية.					
8	أراجع مشاعري عند اتخاذ قرارات مهمة.					
9	أتمكن من السيطرة على انفعالاتي السلبية أثناء الأزمات.					
10	لا أسمح للغضب أن يؤثر على تعاملتي مع الآخرين.					
11	أحافظ على هدوئي في المواقف التربوية الصعبة.					
12	أستطيع تأجيل التعبير عن مشاعري حتى الوقت المناسب.					
13	أتعامل مع ضغوط العمل بحكمة واتزان.					
14	أتمكن من ضبط انفعالاتي أمام الطلبة مهما كان الموقف.					
15	أستثمر مشاعري السلبية بطريقة إيجابية لتحفيز نفسي.					
16	درك مشاعر الآخرين من خلال تعبيراتهم.					

17	أحسن الاستماع إلى الآخرين عندما يشاركونني مشاعرهم.				
18	أتعاطف مع زملائي عند تعرضهم لضغوط نفسية.				
19	أراعي ظروف الطلبة النفسية في تعاملتي معهم.				
20	أستطيع فهم دوافع السلوك غير المنطقي لدى الآخرين.				
21	أحرص على مراعاة مشاعر الآخرين في مواقفي.				
22	ألاحظ الإشارات غير اللفظية التي تعبر عن مشاعر الآخرين.				
23	أتعاطف مع من يمرّ بأزمة حتى إن لم يُظهر ذلك صراحة.				
24	أجيد حل النزاعات داخل بيئة العمل بطريقة إيجابية.				
25	أحسن بناء علاقات مهنية قائمة على الاحترام المتبادل.				
26	أحفّز زملائي وأدعمهم في المهام الجماعية.				
27	أعبر عن مشاعري بأسلوب يساعد على بناء الثقة.				
28	أظهر تعاطفًا وتقديرًا لمشاعر الطلبة وزملاء العمل.				
29	أتمكن من كسب احترام الآخرين من خلال أسلوبي التواصل.				
30	أحسن التأثير في الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة.				

ملحق رقم 2 : استبانة قياس المرونة النفسية

ت	الفقرات	ابدا	نادرا	احيانا	غالبا	دائما
1	أستطيع التكيف مع التغييرات المفاجئة في بيئة عملي.					
2	عندما أواجه صعوبة، أبحث عن حلول جديدة بدلاً من الاستسلام.					
3	أتمكن من العودة إلى حالتي الطبيعية بعد المرور بظرف ضاغط.					
4	أحتفظ برباطة جأشي حتى في المواقف التي تثير القلق.					
5	أؤمن أن المشكلات التي أواجهها يمكن تجاوزها دائماً.					
6	أتمكن من التحكم في مشاعري أثناء الأزمات.					
7	أتعلم شيئاً جديداً من كل تجربة صعبة أمرّ بها.					

8	لا أسمح للإخفاق أن يؤثر على ثقتي بنفسي.				
9	أغير خطتي عند الضرورة دون أن أشعر بالإحباط.				
10	أتمسك بأهدافي رغم ما أواجهه من معوقات.				
11	أستطيع إدارة انفعالاتي دون أن أؤذي نفسي أو الآخرين.				
12	أقبل الفشل كجزء طبيعي من محاولات النجاح.				
13	أستفيد من دعم الآخرين عند الحاجة دون تردد.				
14	أتمكن من العمل بفاعلية حتى تحت ضغط شديد.				
15	أتعامل بإيجابية مع المواقف التي لا أستطيع تغييرها.				
16	أحافظ على اتزاني النفسي في ظل المشكلات العائلية أو المهنية.				
17	أبحث عن الجوانب المفيدة في كل أزمة أمر بها.				
18	أتمكن من تجاوز الإحباط بسرعة مقارنة بالآخرين.				
19	أوازن بين مشاعري وعقلي عند اتخاذ القرارات.				
20	لا أستسلم للمشاعر السلبية مهما كانت الظروف صعبة.				
21	أتمكن من استجماع قوتي الداخلية بعد كل أزمة.				
22	أدير ضغوط العمل بطريقة تساعدني على الحفاظ على طاقتي النفسية.				
23	أعيد تقييم المواقف الصعبة لتعلم طرق أفضل للتعامل معها مستقبلاً.				