



جامعة المنصورة
كلية التربية



الإسهام النسبي للذكاء الوجداني في التنبؤ بالصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر

إعداد

د/ طارق محمد الجلالي

أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

د/ سعيد خيرى ذكى

مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي، كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

د/ بدوي علي عبد الحليم

مدرس الصحة النفسية، كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة

العدد ١٣٠ - أبريل ٢٠٢٥م

الإسهام النسبي للذكاء الوجداني في التنبؤ بالصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر

د/ طارق محمد الجبالي^١

د/ سعيد خيرى ذكي^٢

د/ بدوي علي عبد الحليم^٣

مستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر، والكشف عن الفروق في كل من الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المشاركين في ضوء متغيري النوع (ذكور/إناث)، والخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات)، إضافة إلى التحقق من إمكانية التنبؤ بالصمود المهني بمعلومية درجة الذكاء الوجداني، وشارك في البحث (٧٢٢) معلماً من الدارسين بمختلف مراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف، بمتوسط عمري (٢٨,٢٦) وانحراف معياري (٥,٢٧)، وتم استخدام مقياسي الذكاء الوجداني (إعداد Petrides, 2009، وترجمة الباحثين) الصمود المهني (إعداد الباحثين). وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية والصمود المهني لدى المشاركين، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية وجميع أبعاد الصمود المهني والدرجة الكلية في ضوء النوع لصالح الإناث، ووجدت فروق دالة إحصائياً في بعدي الرفاهية النفسية، والوعي العاطفي والدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات)، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعدي ضبط النفس والتواصل الاجتماعي في ضوء الخبرة، كما لم توجد فروق دالة إحصائياً في أبعاد الصمود المهني والدرجة الكلية وفقاً لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) فيما عدا بعد المرونة العقلية وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل، كما أشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني وأبعاده بمعلومية درجة الصمود المهني.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، الصمود المهني، المعلمون، التأهيل التربوي بالأزهر

^١ أستاذ الصحة النفسية المساعد، كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

^٢ مدرس علم النفس التعليمي والإحصاء التربوي، كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

^٣ مدرس الصحة النفسية، كلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

saidalnagar67@gmail.com

البريد الإلكتروني: tarikagalaly.822@azhar.edu.eg

Badawykhater2089@azhar.edu.eg

The Relative Contribution of Emotional Intelligence in Predicting Professional Resilience among Teachers Studying at Al-Azhar Educational Qualification Centers

Abstract:

This research aimed to explore the correlation between emotional intelligence and professional resilience among teachers studying at Al-Azhar Educational Qualification Centers and to reveal the differences in both emotional intelligence and professional resilience in light of gender (males/females), and experience (less than 5 years/more than 5 years), in addition to predict professional resilience through emotional intelligence. 722 teachers studying at Al-Azhar Educational Qualification Centers participated, with an average age (28.26) and a standard deviation (5.27). The Emotional Intelligence Scale (prepared by Petrides, 2009, and translated by the researchers) and Professional Resilience Scale (prepared by the researchers) were used. The results showed a statistically significant positive relationship between all dimensions of emotional intelligence, the total score, and professional resilience. The results also showed statistically significant differences in the total score of emotional intelligence and its all dimensions, the total score of professional resilience and its all dimensions in light of gender, in favor of females. Statistically significant differences were found in the dimensions of psychological well-being and emotional awareness, and the total score of emotional intelligence, according to the experience variable (less than 5 years/more than 5 years) in favor of minor experience, while no statistically significant differences were found in the dimensions of self-control and social communication, according to experience. There were also no statistically significant differences in the dimensions of professional resilience and the total score, according to the experience variable (less than 5 years/more than 5 years), except for the dimension of mental flexibility, and the differences were in favor of those with minor experience. The results also indicated that emotional intelligence and its dimensions can be predicted through the degree of professional resilience among the research sample.

Keywords: Emotional Intelligence, Professional Resilience, Teachers, Al-Azhar Educational Qualification.

مقدمة:

من المتوقع أن تُحدث الثورة الصناعية الرابعة تغييرات جذرية في أساليب العمل، وفي طريقة أداء الأفراد لأدوارهم وتحملهم للمسؤوليات داخل البيئات المهنية، ومنها بالطبع البيئة التعليمية، وبالتالي أضحت النظم التعليمية مطالبة بالتركيز على تنمية المهارات المستقبلية وتمكين المتعلم من مواكبة متغيرات العصر، وبات من الضروري إعادة النظر في الفلسفة التربوية المعتمدة، بما يضمن تكامل التكنولوجيا مع التعليم بشكل فعال.

وفي إطار محاولة النظم التعليمية استيعاب تأثيرات ونواتج تلك الثورة جاءت محاولات التكيف مع معطياتها من خلال تبني منظومة تعليمية متكاملة متطورة تتجه نحو تمكين المتعلم من مهارات الاستكشاف والتعلم المستمر، وفتح آفاق رحبة أمامه لاختيار تخصصات دقيقة تتناسب مع متطلبات سوق العمل الحديث (Wang, 2021, 2).

وفي ظل هذه التطورات، يتوقع من المعلم أداء مهام محورية ومختلفة نوعياً تتجاوز تلك التي كان يقوم بها في ظل التعليم التقليدي؛ فهو مطالب بتصميم تجارب تعلم رقمية تفاعلية باستخدام الوسائط المتعددة والأدوات التقنية، والعمل كمنسق للتعليم الذاتي من خلال توجيه الطلاب لاستخدام التطبيقات التعليمية والمنصات الإلكترونية بفعالية، وتحليل بيانات الأداء لاتخاذ قرارات تدريسية مبنية على الأدلة، فضلاً عن تعزيزه بيئة تعليمية آمنة من خلال وعيه بالأمن السيبراني وإسهامه في دعم التعلم التشاركي عبر تفعيل قنوات التواصل الرقمي، وتطوير نفسه باستمرار لمواكبة المستجدات التقنية، علاوة على دوره المجتمعي من خلال الربط بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي عبر أدوات التعاون الرقمية (فيولا مخزوم، ٢٠٢٤، ١٥ - ١٩).

ولا شك أن هذه التطلعات المتزايدة تمثل عبئاً كبيراً على عاتق المعلم وتحدياً واضحاً لقدراته؛ إذ تتسع مسؤولياته وتتفاقم الأعمال المطلوبة منه، لذا تبرز الحاجة الملحة إلى ضرورة تحلي هذا المعلم بمجموعة من السمات والخصائص الجوهرية التي تمكنه من مواجهة تلك التحديات. ويُعد الصمود المهني professional resilience من أبرز هذه الخصائص التي تتضاعف أهميتها في ضوء ما يواجهه المعلم حالياً من ضغوط ومشكلات متراكمة في البيئة التعليمية. ولتعزيز هذه الخاصية، يتوقع من النظم التعليمية وإداراتها دعم المعلم منذ المراحل المهنية المبكرة، وتوفير فرص مستمرة له لتنمية هذا البُعد بشكل تدريجي من خلال ممارسته العملية داخل الصفوف الدراسية (Day et al., 2011, 5; Vance et al., 2015, 195).

ومن ثم فإن الصمود المهني يعد عنصراً مهماً من عناصر تطوير الكفاءة الذاتية للمعلمين، وتعزيز رفاههم المهني، والمساهمة في نموهم وتطورهم المستمر، كما أن المعلمين الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الصمود غالباً ما يكون لديهم دافع أقوى للاستمرار في مهنة التعليم مدى

الحياة، وربما يرجع ذلك إلى أن الصمود ليس مجرد سمة فردية، بل قدرة تتشأ وتتطور من خلال العلاقات الاجتماعية والتفاعلات داخل السياقات التنظيمية (Abubakar et al., 2022, 707).

والمعلم الذي يتصف بالصمود يتمتع بقدرة عالية على الاستمرار في أداء مهامه بكفاءة رغم التحديات؛ إذ يستطيع الحفاظ على مستويات متقدمة من توظيف وتوضيح المعلومات، إلى جانب قدرته على مقاومة أعراض الاكتئاب والتعامل مع صعوبات الحياة اليومية، وتفعيل العمليات العقلية والسلوكية التي تساهم في تطوير الجوانب الشخصية، وتعزيز قدرته على التكيف، مما يحميه من الآثار السلبية المحتملة للضغوط المهنية (Fletcher & Sarkar, 2013, 16).

كما يستطيع ذوو المستويات المرتفعة من الصمود النفسي بناء علاقات إيجابية ومتوازنة مع الآخرين، ويتميزون بارتفاع مستوى تقدير الذات، والشعور بفاعلية الذات والانتماء. كما أنهم يتمتعون بانفعالات إيجابية ونظرة تفاؤلية نحو الحياة. ويظهرون مهارات متقدمة في حل المشكلات، والتعامل مع المشاعر السلبية بوعي، إلى جانب قدرتهم على الاستفسار، والتصميم، والعزيمة المستمرة. وتُعد القيم الأخلاقية جزءاً أصيلاً من سلوكهم، مما يُمكنهم من اتخاذ قرارات حكيمة عند مواجهة المواقف والأحداث الصعبة (إيناس جوهر، ٢٠١٤، ٣٠١).

وعلى أية حال، فإن صمود المعلم وقدرته على الوقوف ضد الضغوطات الحياتية والتحديات المتعلقة بمهنة التدريس كمهنة صعبة له ربما يتوقف على بعض الخصائص النفسية لدى المعلم، ومنها الذكاء الوجداني Emotional Intelligence، فقد أشار Drigas and Papoutsis (2018, 45) إلى أن الذكاء الوجداني (EI) يعد أحد العوامل الأساسية للنجاح في المجال التربوي، حيث تعد قدرة المعلمين على فهم المشاعر وإدارتها، سواء كانت مشاعرهم الشخصية أو مشاعر الطلاب، عنصراً جوهرياً في بناء بيئة تعليمية داعمة تعزز من التفاعل الإيجابي وفعالية التعليم، كما أن المعلمين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بقدرة أفضل على إدارة الضغوط، ويحققون رضا وظيفياً أعلى، ويظهرون مستويات أكبر من الصمود، مما يجعلهم نماذج يحتذى بها في التنظيم الانفعالي.

علاوة على ذلك، فإن الذكاء الوجداني يترك أثراً مباشراً على الصحة النفسية وجودة الحياة لدى المعلم؛ إذ يساهم في تعزيز بناء علاقات قوية وإيجابية بين المعلم والطلاب، ما يهيئ بيئة يشعر فيها الطلاب بالأمان والتقدير. ويمتد أثر الذكاء الوجداني إلى العوامل البيئية، حيث تعزز البيئات التعليمية الداعمة روح التعاون بين المعلمين، مما ينعكس إيجاباً على ممارسات إدارة المشاعر والصمود الجماعي داخل المجتمع المدرسي (Schneider et al., 2013, 909).

ويشير Villa & Valle (2025, 1646) إلى أن الذكاء الوجداني يعد عاملاً أساسياً في تعزيز الصمود المهني للمعلم، إذ يُمكنه من فهم مشاعره وإدارتها بفاعلية، مما يعزز قدرته على

مواجهة الضغوط. كما يُسهم في تحسين التواصل وإدارة الصراعات داخل بيئة العمل، ويقلل من خطر الاحتراق النفسي. وترتبط مستويات الذكاء العاطفي العالية بارتفاع الرفاهية الشخصية والمشاركة المهنية.

كما أشارت دراسة (Hu (2023 إلى أن الذكاء الوجداني يعد موردًا نفسيًا مهمًا لدعم المعلمين في مواجهة التحديات المهنية، حيث أظهرت نتائجها ارتباط الصمود المهني للمعلم ببعض العوامل النفسية الإيجابية؛ مثل التعاطف مع الذات وتنظيم الانفعالات والاستراتيجيات الوجدانية في العمل.

ويتضح مما سبق أهمية الصمود المهني للمعلم في مواجهة التحديات المعاصرة وإمكانية ارتباطه ببعض المتغيرات النفسية الإيجابية؛ ومنها الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة.

مشكلة البحث:

تُعد مهنة التعليم من أكثر المهن إنسانية وتُبالً نظراً لما تسهم فيه من الإعداد الجيد للمجتمعات وأفرادها، إلا أنها في الوقت ذاته تعد من أكثر المهن عرضة للضغوط النفسية والاجتماعية، وفي ظل التحولات المتسارعة التي تشهدها النظم التعليمية عالمياً، وما صاحبها من تطورات في أساليب التدريس وتزايد المهام الإدارية، أصبحت هذه المهنة أكثر تعقيداً من أي وقت مضى" إذ يُواجه المعلم تحديات متزايدة، من بينها مثل انخفاض دافعية المتعلمين، وتباين الحاجات التعليمية للطلاب، وانخفاض مستويات الدعم المؤسسي، إلى جانب تزايد أعباء العمل، وتنامي توقعات المجتمع من أداء المعلم ومخرجاته التربوية.

وفي ظل تلك التحديات تتزايد المخاوف المرتبطة باستدامة مهنة التعليم واستبقاء المعلمين، حظي مفهوم الصمود المهني للمعلم باهتمام متزايد في أدبيات البحث التربوي والنفسي. وقد أثار هذا المفهوم استفسارات حول أهمية توفير فرص حقيقية لمشاركة مهنية فاعلة تُمكن المعلم من تجاوز حدود التكرار النمطي للممارسات اليومية، نحو انخراط نقدي وإع في سياقات العمل التربوي، بما يعزز قدرته على التعامل مع التحديات البنوية والتنظيمية التي تميز بدقة واقع مهنة التدريس (Macbeth, 2012, 6).

كما تمثل التحديات التي يواجهها المعلم سواء في السياق التدريسي أو في جانب العلاقات المهنية ضغطاً مستمراً قد ينعكس سلباً على صحته النفسية، وربما يؤدي إلى خبرات متكررة من الإجهاد المهني، والتوتر، وضعف الانتماء الوظيفي، وربما الانسحاب أو التسرب من مهنة التعليم، خاصة في حال افتقاد المهارات النفسية التي تساعد على التكيف والصمود في مواجهة تلك الضغوط (Zhao et al., 2022, 2).

يواجه المعلم المصري وفقًا لخطة التعليم ٢٠٢٣-٢٠٢٧ تحديات هيكلية متعددة؛ أبرزها انخفاض نسبة المعلمين العاملين بالتدريس، ما يخلّ بتوازن القوى البشرية داخل المدارس، ووجود فجوات في نصاب وساعات التدريس، تقل كثيرًا عن المعايير الدولية، مما يصعب على المعلم تغطية المناهج وتقديم الدعم للطلاب في الوقت المطلوب، وارتفاع نسب الغياب والتأخر بين المعلمين، وضعف فرص التدريب المهني المستمر، ووجود نسبة من الأمية الرقمية التي تمثل عائقًا في توظيف التكنولوجيا التعليمية بفاعلية رغم توفر أدوات مثل بنك المعرفة والسيورات الذكية (Ministry of Education and Technical Education, 2023).

ولا شك أن هذه التحديات تؤثر في مختلف جوانب شخصية المعلم من حيث المرونة العقلية للتعامل مع المشكلات الحالية، وتبني رؤية تطويرية، والقدرة على تحمل أداؤه لمسؤولياته التدريسية وصموده المهني بشكل عام.

وأوضح (Zeidner et al., 2024, 162) أهمية بعض المتغيرات النفسية وإسهامها في صمود المعلم، ومن أهمها الذكاء الوجداني؛ فالمعلمون الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الوجداني هم أقدر على فهم مشاعرهم وتحليل مسبباتها، والتأمل في ممارساتهم التعليمية وتعديل استجاباتهم للحفاظ على بيئة صفية إيجابية، وتعزيز قدرتهم على ضبط المشاعر وتقديم نموذج يُحتذى به للطلاب، وبشكل عام يحققون مستوى مثاليًا من التكيف مع البيئة المحيطة، وفي ذات الوقت يحققون نتائج تعليمية أفضل.

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات الحديثة إلى أن الذكاء الوجداني يمثل أحد أهم المتغيرات التي ترتبط بمفهوم الصمود المهني وتساهم في تعزيزه (Lee, 2022; Lopez-Angulo et al., 2022; Hu, 2023; Lu et al., 2024; Pozo-Rico et al., 2023; Villa & Vale, 2025)، وذلك لما له من دور في تمكين المعلم من إدراك وفهم وتنظيم مشاعره وانفعالاته، والالتزان في ردود أفعاله، والتأسيس لتواصل إيجابي مع الآخرين، واتخاذ قرارات حاسمة في المواقف الصعبة.

ويتضح مما سبق أن الذكاء الوجداني ربما يساهم بشكل إيجابي في صمود المعلم في وجه التحديات المختلفة، إذ يمكنه من الانخراط الواعي في سياق العمل التربوي، ومن ثم الاستمرار في أداء المهام المنوطة به بفاعلية واقتدار، وأنه على الرغم من وجود بعض الأبحاث التي تناولت هذه العلاقة في البيئة الأجنبية إلا أنه - في حدود اطلاع الباحثين - لم تتناول الدراسات في البيئة العربية إسهام الذكاء الوجداني في الصمود المهني للمعلم، وهو ما حدا بالباحثين للتصدي لهذا البحث، كما لوحظ من خلال الاطلاع على نتائج العديد من الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني أو الصمود المهني لدى المعلمين وجود تناقض فيما يتعلق بدور الجنس أو سنوات الخبرة في مجال التدريس في كل منها (مديحة عبد الفضيل و أمل عبد العزيز ، ٢٠٠٨؛ سامية الريمضية و عبد الفتاح الخواجه،

-
- ٢٠٢٢؛ غادة أحمد، ٢٠٢٣؛ عبد الحكيم عبد الله و نبيل زايد، ٢٠٢٥؛ Whipple, 2022 ؛ Lopez-Angulo, 2022) ، لذا يسعى البحث الحالي إلى محاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر؟
 - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بالتأهيل التربوي بالأزهر وفقاً للنوع (ذكور/إناث)؟
 - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بالتأهيل التربوي بالأزهر وفقاً للخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات)؟
 - ما إسهام الذكاء الوجداني في التنبؤ بالصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بالتأهيل التربوي بالأزهر؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر .
- تحديد الفروق في الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بالتأهيل التربوي بالأزهر وفقاً للنوع (ذكور/إناث).
- تحديد الفروق في الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر وفقاً للخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات).
- التحقق من إمكانية إسهام الذكاء الوجداني في التنبؤ بالصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر .

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث الحالي فيما يلي:

- أهمية الموضوع الذي يتصدى البحث لدراسته؛ حيث يتناول متغيرات ضرورية لتوافق المعلم بشكل عام، وقدرته على أداء مهامه بفاعلية، وهي الذكاء الوجداني والصمود المهني للمعلم ويعد هذا المتغير أعم وأشمل من الصمود النفسي، لتضمنه مختلف الجوانب النفسية، والاجتماعية، والمعرفية، ويعد الصمود المهني للمعلم متغيراً حديثاً نسبياً في التراث السيكولوجي.
- الاهتمام بفئة المعلمين، والتي تعد ركيزة أساسية في النظام التعليمي، ويقع على عاتقها الدور الأكبر في تنمية قدرات المتعلمين، وبناء شخصياتهم، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، حتى في ظل التحديات والضغوط النفسية والمهنية المتواترة التي تتعرض لها.

-
- إثراء الأدبيات التربوية والنفسية بمفهوم حديث نسبياً في البيئة العربية وهو الصمود المهني للمعلم، والذي يتصل بشكل مباشر بتحديات التعليم الحديث، ومتطلبات التحول الرقمي.
 - ترجمة مقياس أجنبي في الذكاء الوجداني والتحقق من ملاءمته للبيئة العربية، والتزويد بمقياس حديث في الصمود المهني للمعلم؛ بحيث يغطي قدرة المعلم على الأداء المهني الفعال واستمراره حتى في ظل التحديات الراهنة في مجال مهنة التدريس.
 - تعزيز الفهم النظري الشامل الذي يدمج بين الجوانب النفسية والمهنية للمعلم، ويوفر قاعدة لفهم أعمق للعوامل المؤثرة في تكيفه مع التغيرات العصرية المتلاحقة.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث الحالي فيما يلي:

- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تطوير برامج إرشادية تستهدف الحد من التوترات والضغوط التي تواجه المعلم، وتنمية قدرته على الصمود المهني.
- مساعدة الباحثين في تقديم من دراسات التجريبية ذات طابع تدريبي، تركز على نتائج الدراسة الحالية، لا سيما التي تتعلق بالفرض التنبؤي، ومن ثم الاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني لدى فئة المعلمين بوجه خاص، ولدى الفئات المختلفة بوجه عام.
- من خلال النتائج المتوقعة للبحث الحالي يمكن دعم صناع القرار في المجال التربوي فيما يتعلق بإعادة النظر في السياسات التعليمية الخاصة بإعداد المعلم وتأهيله، ليس فقط على المستوى الأكاديمي، بل كذلك على المستويين المهني والنفسي لتحقيق بيئة تعليمية مثالية يتحقق معها استقرار المعلم وصموده داخل البيئة المدرسية.

مصطلحات البحث:

الذكاء الوجداني: ويعرّف بأنه "إدراك الفرد لمشاعره وفهمها وتنظيمها ووعيه بانفعالات الآخرين، وشعوره بالرضا والسعادة، وقدرته على ضبط انفعالاته والتحكم فيها، وإقامة علاقات إنسانية صحية".

الصمود المهني: ويعرّف بأنه "قدرة المعلم على التكيف العقلي والسلوكي وتفاعله مع متغيرات البيئة التعليمية والتعامل معها بمرونة، وثقته، وامتلاك رؤية واضحة، وقدرته على بناء علاقات إيجابية في محيط العمل من الزملاء والطلاب، واستمراره في أداء مهامه بثبات وكفاءة رغم الضغوط والتحديات".

حدود البحث:

حدود موضوعية: يتحدد البحث بمتغيري الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر.

حدود بشرية: تتحدد في المشاركين في البحث من المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر.

حدود مكانية: مراكز التأهيل التربوي - جامعة الأزهر.

حدود زمانية: تتحدد في التوقيت الذي تم فيه تطبيق أدوات البحث، حيث تم تطبيق الأدوات في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م.

المفاهيم الأساسية للبحث:

أولاً: الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence

حظي الذكاء الوجداني (EI) باهتمام متزايد في الدراسات الأكاديمية المعاصرة، حيث يُعد أحد العوامل الأساسية في فهم السلوك البشري وإدارته، وقد بدأ مفهوم الذكاء الوجداني كمقترح أولي في أوائل التسعينيات، ويشير إلى أن بعض الأفراد يمتلكون القدرة على فهم المشاعر واستخدامها في التفكير بشكل أفضل من غيرهم (Salovey & Mayer, 1990, 185)

وتضمنت الأدبيات النفسية المعاصرة تعريفات متباينة لمفهوم الذكاء الوجداني، مما يعكس طبيعته المعقدة وتطوره المستمر؛ فقد عرّف (Mayer and Salovey (1997, 3) الذكاء الوجداني بأنه "القدرة على إدراك المشاعر واستخدامها وفهماها وتنظيمها"

بينما عرف (Goleman (2001, 28) الذكاء الوجداني بأنه "القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية بفعالية واتساق، بما يشمل تحفيز الذات وفهم الحالة الانفعالية الشخصية بدرجة أكبر من التركيز على مشاعر الآخرين". ويستتبط من هذا التعريف أن جولمان لم يقتصر على الوعي الانفعالي والتحكم في المشاعر فحسب، بل شمل أيضاً الدافعية الذاتية والقدرة على إلهام الآخرين.

في حين عرف (Bar-On (2006, 14) الذكاء الوجداني بأنه "مجموعة من الكفاءات والمهارات الوجدانية والاجتماعية المترابطة التي تحدد مدى قدرة الفرد على فهم نفسه، والتعبير عن نفسه، وفهم الآخرين والتفاعل معهم، والتكيف مع المتطلبات اليومية والتحديات".

بينما تناول (Petrides (2009, 136) الذكاء الوجداني كسمة، فعرّفه بأنه مجموعة من التقديرات الذاتية والانفعالية تقع ضمن الطبقات الدنيا لبنية الشخصية - مثل التفاؤل، الثقة بالنفس، ضبط النفس، الوعي الذاتي - وتشير إلى الطريقة التي يدرك بها الأفراد قدراتهم الانفعالية ويعبرون عنها ويتعاملون معها في حياتهم اليومية"

ويتضح من استعراض هذه التعريفات أن الذكاء الوجداني مفهوم متعدد الأبعاد والنماذج، يختلف باختلاف التصور النظري الذي يقف خلفه، ووجود تنوع في الطرح النظري للمفهوم، وهو ما

يُعزّز من فهم الباحثين له ويتيح إمكانية تصميم أدوات واستراتيجيات مختلفة لقياسه أو تعزيزه؛ فعلى سبيل المثال يلاحظ أن Salovey و Mayer ركزا على الذكاء الوجداني كـ "قدرة عقلية" تتعلق بالإدراك والتنظيم والفهم العاطفي، بينما كان لـ Goleman نظرة أكثر شمولاً، حيث أضاف إليه عناصر تحفيزية مثل الدافعية الذاتية والتأثير الاجتماعي، أما Bar-On فقد ربط الذكاء الوجداني بالنجاح العملي من خلال مجموعة من الكفاءات الاجتماعية والانفعالية القابلة للقياس والتدريب، وليس فقط سمة عقلية أو شخصية، وتعد محاولات Petrides هي الأكثر حداثة وهي بمثابة نقطة تحول في النظر للذكاء الوجداني، حيث ميّز بين "نموذج السمات" ونموذج "القدرة" فيركّز على الذكاء الوجداني كسمة شخصية ترتبط بالشعور الذاتي والتقييم الشخصي للقدرات الانفعالية، بدلاً من اعتباره قدرة معرفية.

وقد استفاد الباحثون من الطرح النظري الذي قدمه (Petrides 2009)، حيث تم الاعتماد على مقياس الذكاء الوجداني كسمة (النسخة المختصرة) في قياس الذكاء الوجداني لدى المعلمين المشاركين في البحث الحالي.

أهمية الذكاء الوجداني للمعلم:

أشار عبد الرزق محمود وآخرون (٢٠٢٢، ٤٣) إلى أن الذكاء الوجداني أساس من أسس النجاح في الحياة الوظيفية للمعلم، كما أنه يساهم في رضاه عن مهنته بطريقة تجعله أكثر إيجابية، كما يمتد أثره إلى كفاءة المؤسسات والمنظمات من خلال الجوانب التالية:

- إرساء نمط ثابت ومستقر من العلاقات الإيجابية بين الأفراد في العمل.
- دعم النمو المؤسسي من خلال علاقات عامة تتسم بالاستقرار والمنهجية.
- تعزيز الذكاء الوجداني لدى الموظفين، مما يساهم في تحسين بيئة العمل.
- الإسهام في رفع كفاءة الأفراد والمجموعات، بما يؤدي إلى زيادة الإنتاجية.
- تعديل سلوك الأفراد والتخفيف من انفعالاتهم الحادة.

١. العوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني

يتأثر الذكاء الوجداني (EI) بشكل كبير بالسمات الشخصية، وخصوصاً سمات الشخصية الخمسة الكبرى. فمثلاً، يرتبط الانبساط بدرجة أعلى من الوعي العاطفي والمهارات الاجتماعية، مما يُمكن الأفراد من التفاعل بحماسة والتواصل بفاعلية مع مشاعر الآخرين. في المقابل، يؤثر العصاب سلباً على الذكاء الوجداني، حيث يُعاني الأفراد ذوو السمات العصابية العالية من صعوبات في تنظيم مشاعرهم والتحكم في القلق، مما قد ينعكس سلباً على علاقاتهم الاجتماعية، كما تلعب الكفاءة الذاتية (Self-efficacy) أيضاً دوراً مهماً في دعم الذكاء الوجداني، إذ تساهم في تعزيز الثقة في

القدرة على التعامل مع المشاعر. فالأفراد ذوو الكفاءة الذاتية العالية يميلون إلى استخدام استراتيجيات تنظيم انفعالي أكثر فاعلية (Lopez-Angulo et al., 2022, 52).

كما يتأثر الذكاء الوجداني لدى الأفراد ولدى المعلمين بشكل خاص بوجود بيئة صافية داعمة تعزز من العلاقات التفاعلية الإيجابية بين المعلمين والطلاب، ويشجع على التعبير العاطفي وتنظيم الانفعالات، مما يساهم في تعزيز الذكاء الوجداني من خلال التفاعلات التي تُنمّي التعاطف والفهم المتبادل، فضلاً عن أهمية عامل الدعم الاجتماعي من قبل الأقران والأسرة والمعلمين وتأثيره في النمو الانفعالي، فالعلاقات الداعمة ترتبط بمستويات أعلى من المشاعر الإيجابية، وهي ضرورية لنمو الذكاء الوجداني، كما تؤثر الظروف المحيطة بالفرد في مستويات الذكاء الوجداني لديه، مثل الوضع الاجتماعي-الاقتصادي، إذ يتوقع أن الفرد الذي ينتمي إلى طبقات اجتماعية ميسورة غالباً ما يحقق درجات أعلى في اختبارات الذكاء الوجداني مقارنة بأقرانه من خلفيات اقتصادية أقل. إضافة إلى ذلك، تعد بيئة التعليم، بما في ذلك أساليب التدريس والقيم المؤسسية، والمناهج، من العوامل المهمة في تطور الذكاء الوجداني (Anand et al., 2023, 3-5).

ومما سبق يتضح أن تطور الذكاء الوجداني للمعلم يمكن أن يكون نتيجة لتفاعل معقد بين العوامل البيئية والسمات الشخصية.

بعض النظريات والنماذج في الذكاء الوجداني:

نموذج بار-أون: Bar-On

يرى بار-أون (Bar-On, 2001, 82-84) أن هناك ثمة عناصر مترابطة تعمل بشكل تكاملي للتأثير على الأداء الانفعالي والاجتماعي للفرد، مؤكداً أن الذكاء الوجداني لا يقتصر على صفات فردية، بل يشمل أيضاً التفاعل الديناميكي مع المحيط الاجتماعي. ويدعم هذا النموذج تصوراً شمولياً للذكاء الوجداني، باعتباره عاملاً جوهرياً في تحقيق النجاح على المستويين الشخصي والمهني، ويدمج هذا النموذج المهارات العاطفية والاجتماعية، حيث يسلط الضوء على قدرة الفرد على فهم وإدارة مشاعره أثناء التفاعل مع الآخرين، ويتضمن العديد من المكونات الرئيسية، وهي:

- المهارات الداخلية (Intrapersonal)
- المهارات بين الشخصية (Interpersonal)
- القدرة على التكيف (Adaptability)
- الحالة المزاجية العامة (General Mood)
- إدارة الضغوط (Stress Management)

نظرية ماير وسالوفي: Mayer & Salovey

وصاغ ماير وسالوفي مفهوم الذكاء الوجداني في مراحله الأولية، واستخدموا مصطلح "EI" كفرع من الذكاء الاجتماعي، وقدموا إطاراً هيكلياً وصف مجموعة من المهارات التي ساعدت الأفراد على تنظيم العواطف في لديهم ولدى الآخرين، كما طوروا "نموذج القدرة" وضعاً من خلاله تصوراً لمجموعة من المهارات مثل التقييم والتعبير عن العاطفة والتنظيم العاطفي واستخدام العواطف، مما قد يساعد الفرد في تنظيم انفعالاته بشكل أفضل (Mayer et al., 1999, 267).

وقسم ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1997, 3-5) نموذج الذكاء الوجداني إلى أربع مراحل أساسية، يُصبح الفرد من خلالها أكثر كفاءة وجدانية:

١- الإدراك الوجداني (Emotional Perception): يشير إلى قدرة الفرد على إدراك المشاعر بدقة سواء في نفسه أو في الآخرين، والتعبير عنها بشكل مناسب. تُعد هذه المرحلة الأساس الذي تُبنى عليه بقية القدرات الوجدانية.

٢- التمثل الوجداني (Emotional Assimilation): وهي القدرة على التمييز بين الأنواع المختلفة من الانفعالات مثل المشاعر الأساسية والمشاعر المركبة والمخططات الوجدانية، واستخدام هذه المشاعر في دعم عملية التفكير واتخاذ القرار.

٣- الفهم الوجداني (Emotional Understanding): تعني القدرة على تحليل الروابط بين المشاعر المختلفة وفهم معانيها، والتنبؤ بكيفية تحول المشاعر من حالة إلى أخرى، مثل الانتقال من الغضب إلى الحزن أو من الإحباط إلى الأمل.

٤- إدارة المشاعر (Emotional Management): تشير إلى قدرة الفرد على تنظيم مشاعره والتحكم فيها، من خلال الانخراط الواعي أو الانفصال المقصود عن مشاعر معينة في مواقف معينة، مما يسمح بضبط الاندفاعات والتحكم في ردود الأفعال. وتُعد هذه المهارة مدفوعة في الأساس بعمليات معرفية وفكرية، حيث تلعب القوة العقلية دوراً كبيراً في تمكين الفرد من التفكير المنطقي واتخاذ قرارات رشيدة.

تصور جولمان: Goleman

يعد دانيال جولمان (Daniel Goleman) من أبرز الشخصيات التي ساهمت في تطوير وانتشار مفهوم الذكاء الوجداني، حيث قدم نموذجاً رباعي الأبعاد للكفاءات الوجدانية، والذي يضم فيه أكثر من عشرين مهارة وجدانية، ويغطي أكثر من خمس وعشرين سمة، من أبرزها: الوعي الذاتي، والعمل الجماعي، والتعاون، والخدمة، والمبادرة، وتحفيز الآخرين، وتحديد الأهداف (Goleman, 1998, 20-21).

كما ركز جولمان على أن الذكاء الوجداني لا يقتصر على كونه سمة فطرية، بل هو مجموعة من الكفاءات القابلة للتعليم والتطوير، أكد على أن هذه الكفاءات هي تمثيلات تطبيقية للقدرة الأصلية. وساهم هذا التصور في تعزيز الاهتمام بالذكاء الوجداني في ميادين العمل والقيادة، كما أوضح

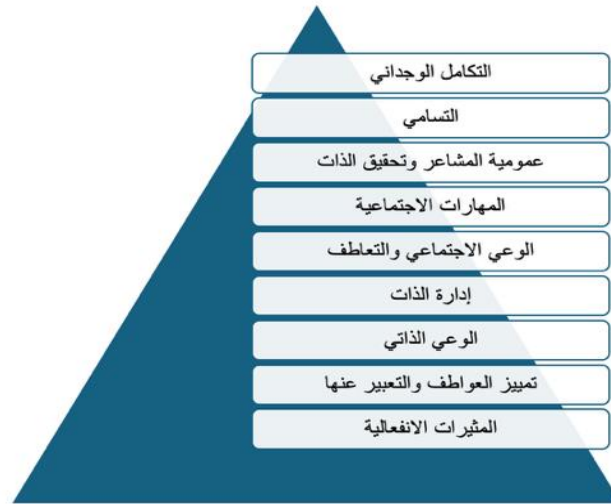
جولمان أن النجاح في الوظيفة لا يعتمد فقط على مستوى الذكاء العقلي (IQ) ، بل إن الاستقرار والتميز المهني يعتمدان بدرجة كبيرة على الذكاء الوجداني. (Goleman, 1995, 12)

ويتضمن نموذج الكفاءات الوجدانية ست مكونات رئيسية، وهي:

١. الوعي الذاتي، ويشمل التقييم الذاتي الدقيق والثقة بالنفس.
٢. إدارة الذات، وتضم القدرة على التحكم بالانفعالات، والمرونة، والنزاهة، والاجتهاد، والابتكار.
٣. الدافعية، وتشمل السعي لتحقيق الإنجازات، والمبادرة، والالتزام، والنظرة المتفائلة.
٤. التعاطف، ويغطي مهارات فهم الآخرين، وتنميتهم، وتقديم الخدمة، والوعي بالتنوع، والإدراك المؤسسي.
٥. المهارات الاجتماعية، وتشمل التواصل الفعال، والقدرة على التأثير، وإدارة الصراعات، والعمل الجماعي، وبناء القيادة، والتحفيز على التغيير، وبناء الروابط.
٦. الوعي الاجتماعي، والذي يتقاطع مع المهارات السابقة في فهم السياقات الاجتماعية وبناء علاقات ناجحة (Anand et al., 2023, 6-7).

تصور الطبقات التسع للذكاء الوجداني (Drigas and Popouts, 2018)

وضع (Drigas, 2018, 46-47) نموذجاً هرمياً متدرجاً يتكون من تسع طبقات متكاملة للذكاء الوجداني، حيث تمثل كل طبقة مكوناً جوهرياً يسهم في الفهم الشامل للذكاء الوجداني للفرد. ويمكن توضيح هذه الطبقات في الشكل التالي:



شكل (١) تصور الطبقات التسع للذكاء الوجداني وفقاً لـ (Drigas, 2018)

ويمكن توضيح مكونات هذا الهرم على النحو التالي:

- ١- المثيرات الانفعالية Emotional Stimuli
و تمثل الاستجابة الفسيولوجية أو النفسية الأولية للمثيرات الانفعالية داخل البيئة المحيطة بالفرد.
- ٢- تمييز العواطف والتعبير عنها Emotion Recognition, Perception-Expression of Emotions
وتتضمن قدرة الفرد على تحديد مشاعره بدقة وفهمها والتعبير عنها بوضوح.
- ٣- الوعي الذاتي Self-Awareness
وتشير إلى فهم الفرد لمشاعره ودوافعه وتأثيرها على سلوكياته وتفاعلاته مع الآخر.
- ٤- إدارة الذات Self-Management
وتعني القدرة على تنظيم المشاعر والانفعالات والتحكم فيها بطرق إيجابية.
- ٥- الوعي الاجتماعي، التعاطف Social-Awareness, Empathy
ويقصد به إدراك مشاعر الآخرين والتعاطف معهم.
- ٦- المهارات الاجتماعية Social Skills
وتشير إلى مهارات بناء العلاقات مع الآخرين، وإتقان التعامل مع مشاعرهم في السياقات الاجتماعية.
- ٧- عمومية المشاعر وتحقيق الذات Universality of Emotions, Self-Actualization
وتعني فهم الفرد بأن المشاعر جزء مشترك من الخبرة الإنسانية، وسعيه لتحقيق الإمكانات الذاتية.
- ٨- التسامي Transcendence
ويقصد به تجاوز الذات والانفتاح على قيم أسمى مثل المحبة، الرحمة، والعطاء غير المشروط.
- ٩- التكامل الوجداني Emotional Unity
وتعبر هذه الطبقة عن الحالة المثلى أو الغاية النهائية للتكامل الوجداني؛ إذ تنسجم فيها المشاعر مع الفكر والوعي في وحدة متكاملة.

نموذج بيترايدس: Petrides

يرى بيترايدس أن الذكاء الوجداني تفاعل معقد للتصورات الذاتية فيما يتعلق بالعواطف الموجودة في البيئة الأوسع لسمات الشخصية، يسلط بيترايدس في نموذج الذكاء الوجداني الضوء على أهمية كيفية تقييم الأفراد لقدراتهم الانفعالية، وهو مفهوم يعرف باسم الكفاءة الانفعالية كسمة، وعلى عكس نماذج القدرة التي تركز على المهارات المعرفية الملاحظ وجودها في المعالجة الانفعالية، يضع نموذج بتريدز هذه التصورات خارج الحدود التقليدية للقدرات المعرفي، وتم تصنيف الذكاء الوجداني

إلى أربعة سمات أو عوامل رئيسية: الرفاهية، وضبط النفس، والوعي العاطفي، والتواصل الاجتماعي. ولتطوير هذا النموذج أجرى بيترايدس مجموعة من الأبحاث المتعلقة بالذكاء الوجداني توصل خلالها إلى وجود علاقة إيجابية بين درجات TEIQue وسمات الشخصية مثل الانبساط والتوافق، وارتباطات سلبية مع سمات مثل العصابية، تعزز هذه النتائج فكرة أن الذكاء العاطفي للسمة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بأبعاد الشخصية الأوسع (Petrides & Maraveli, 2020, 26).

تعليق عام على النظريات والنماذج السابقة:

من العرض السابق يتبين تركيز نظرية ماير وسالوفي على الذكاء الوجداني كقدرات معرفية تُمكن الفرد من إدراك انفعالاته وفهمها وتنظيمها، مُركّزاً على التقييم الموضوعي لها، وفي نفس الوقت تغفل دور سمات الشخصية في المعالجة الوجدانية، وعلى النقيض من ذلك، يدمج نموذج جولمان للكفاءات الانفعالية المهارات الوجدانية مع الكفاءات الأساسية للنجاح المهني، بينما يُوسّع نموذج بار-أون للذكاء الانفعالي-الاجتماعي نطاق التعريف من خلال دمج الكفاءات العاطفية والاجتماعية اللازمة لمواجهة التحديات اليومية، باستخدام مقاييس التقارير الذاتية، وربط هذا النموذج بين ارتفاع درجات الذكاء العاطفي والقدرة على التكيف، في حين قدم Drigas رؤية شاملة وتصور تصاعدي لتطور الذكاء الوجداني، بدءاً من الاستجابات الانفعالية الأولية وصولاً إلى التكامل الروحي والعقلي العميق، ويعكس هذا النموذج تطوراً شاملاً للفرد على المستويين الشخصي والاجتماعي، يجمع بين الفهم الذاتي والتعاطف والتسامح، بينما تناول نموذج بيترايدس التقييم الذاتي للأفراد لقدراتهم العاطفية، مع مراعاة سمات الشخصية التي تؤثر على الإدراك العاطفي، يقدم هذا النموذج رؤى حول كيفية ارتباط عوامل الشخصية بالذكاء العاطفي.

ثانياً: الصمود المهني: Professional Resilience

اشتقت كلمة الصمود من الفعل (ص م د) صَمَدْتُ، أَصْمُدُ، اصْمُدْ، مصدر صَمْدٌ، صمودٌ، وَصَمَدٌ صَمْدًا، صُمُودًا: تعني ثبت واستمر، صَمَدُ الجندي في الجبهة: قاوم، وقف ثابتاً، يُصْمَدُ في وجه الإعصار، " صَمَدٌ للعذاب": ثبت واستمر متحملاً (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٨، ٥٢٢).

وورد مفهوم الصمود Resilience في التراث النفسي بمعانٍ مختلفة، فيعرف بأنه سمة شخصية تعزز الرفاهية النفسية للمعلم، ويُعتبر مورداً ذاتياً يمكنه من التعامل مع ضغوط المهنة والاحتفاظ بإيجابيته (Pretsch et al., 2012, 322-323)

ويرى (Bobek, 2002, 202) أن الصمود المهني يتجلى في "القدرة على التكيف مع المواقف المتنوعة وزيادة الكفاءة في مواجهة الظروف الصعبة"، مما يوضح أن الصمود ليس سمة فردية فحسب، بل عملية تنمو وتتغير بتغير السياقات المهنية التي يعمل فيها المعلم.

وعرّف (Gu & Day, 2007, 1305) الصمود المهني بأنه نتيجة للتفاعل بين خصائص المعلم والبيئة التعليمية"، ويعتمد على الموارد والدعم المتوفر داخل السياقات الاجتماعية والثقافية والمؤسسية.

كما عرفه (Sammons et al., 2007, 694) بأنه القدرة على "الارتداد" أو استعادة القوة والروح بسرعة وكفاءة بعد التعرض للشدائد، ويرتبط هذا النوع من الصمود بدرجات مرتفعة من فاعلية الذات، والدافعية الذاتية للتدريس، مما يجعله أحد السمات الجوهرية في شخصية المعلم الناجح.

عرّف (Gu & Day, 2007, 1305) الصمود المهني بأنه نتيجة لتفاعلات المعلم الديناميكية داخل البيئة التعليمية"، ويعتمد على الموارد والدعم المتوفر داخل السياقات الاجتماعية والثقافية والمؤسسية.

ووفقاً لـ (Castro et al., 2010, 623)، فإن الصمود المهني يعد عملية يستخدم فيها المعلم استراتيجيات متعددة للتعامل مع المواقف الصعبة، ويُعدّ التركيز على هذه الاستراتيجيات هو الأساس لفهم طبيعة الصمود، بدلاً من الاقتصار على السمات الشخصية أو الموارد البيئية.

كما يعرف الصمود المهني بأنه قدرة المعلم على تسخير الموارد الشخصية والبيئية لتجاوز التحديات؛ فهو عملية ديناميكية؛ تتفاعل فيها خصائص المعلم بمرور الوقت مع استخدامه لاستراتيجيات بعينها للوصول إلى النتائج المرغوبة التي يشعر فيها بالمشاركة المهنية والنمو والالتزام والحماسة (Beltman et al., 2011, 188).

وأشار (Mansfield et al., 2012, 359) إلى أن الصمود المهني يتمثل في امتلاك المعلم لمجموعة من الخصائص الشخصية والمهارات التي تساعد على مواجهة التحديات المهنية، مثل: القدرة على تنظيم الانفعالات، التمتع بروح الدعابة، المرونة، الكفاءة التدريسية، والدافعية الذاتية، مما يعكس تصوراً للشخص *resilient teacher* بوصفه فرداً يتحلى بسمات واستجابات شخصية فعّالة.

كما يعرف الصمود المهني أيضاً بأنه سمة شخصية تعزز الرفاهية النفسية للمعلم، ويُعتبر مورداً ذاتياً يمكنه من التعامل مع ضغوط المهنة والاحتفاظ بإيجابيته (Pretsch et al., 2012, 322-323).

عرّف (Mansfield et al., 2014, 551) الصمود المهني للمعلم على أنه عملية تتشكل من خلال التفاعل بين التحديات والموارد الشخصية والسياقية، بحيث يستخدم المعلم استراتيجيات متنوعة لمواجهة التحديات اليومية والحفاظ على التزامه المهني ورفاهيته النفسية.

ومن خلال ما سبق يتضح وجود تباين في التعريفات المقدمة لمفهوم الصمود المهني، مما يعكس تطور المفهوم اختلاف الخلفيات النظرية المتبناة، ومن ثم تعدد أبعاده ومكوناته. وتحليل تلك التعريفات يلاحظ أن بعضها تناول **الصمود كسمة شخصية** (Mansfield, 2012; Pretsch et al., 2007; Samsons et al., 2012)، حيث اعتبره خاصية تتعلق بتكيف المعلم واستعادة توازنه رغم التحديات، فيربطه بصفات مثل الفاعلية الذاتية، الدافعية، والتفاؤل .. الخ، هذا التوجه يعزز أهمية البناء النفسي الداخلي للمعلم، لكنه ينطوي على تصور قاسٍ وربما يوصف بالتعسفي؛ إذ يحل المعلم المسؤولية كاملة في أية تطورات غير مرغوبة سواء داخل فصله أو في محيط علاقاته بزملائه وطلابه، ويتم إغفال العوامل البيئية المحيطة به مثل المدرسة وإدارتها، ومن ثم ووفقاً لهذا التصور فإن كل نتيجة سلبية تتعلق بأداء المعلم لمهامه المهنية ما هي إلا نتائج حتمية لقصور في شخصيته، وحينئذ يفتح المجال أمام المسؤولين ذوي المستويات العليا إدارياً ويطلق لهم العنان في النيل من المعلم ووصفه بأنه غير واثق بنفسه، ليس لديه دافعية، متشائم، ضعيف الشخصية، غير قادر على حل المشكلات ... الخ، ومن جهة أخرى، تُبرز تعريفات أخرى الصمود على أنه **عملية ديناميكية** (Beltman et al., 2011; Castro et al., 2010; Mansfield, 2014) تتطلب توافر موارد بيئية واستراتيجيات واعية ومكتسبة في مواجهة الضغوط والتحديات، فهي مصدر القوة، وبداية التطوير الحقيقي الذي يفتح المجال أمام تدخلات تربوية تعزز المهارات التكيفية لدى المعلمين، ويهمل هذا التعريف بشكل ملحوظ الخصائص النفسية للمعلم التي يمكن أن يكون لها تأثيراتها – إيجابية كانت أم سلبية – داخل البيئات المثالية للتعليم، أما الفئة الثالثة من التعريفات، فهي الأكثر شمولاً، إذ تربط بين **خصائص المعلم وبيئته المهنية** (Bobek, 2002; Gu & Day, 2007)، وتتنظر إلى الصمود المهني ضمن إطار تفاعلي، يكون فيه المعلم جزءاً من بيئة اجتماعية ومؤسسية لها دور محوري في دعمه أو إضعافه. ويُعد هذا المنظور التكاملي الأكثر ملاءمة لفهم طبيعة المهنة التدريسية، لما تحمله من تعقيد وتشابك بين العوامل الشخصية والمهنية والاجتماعية.

لذا استفاد الباحثون في البحث الحالي مما سبق من خلال تقديم تعريف شامل للصمود المهني يجمع بين خصائص المعلم وتفاعلها مع الموارد البيئية المهنية.

العوامل المؤثرة في صمود المعلم:

أشارت (Beltman, 2021, 14) إلى أن الصمود المهني للمعلم يتأثر بعدة عوامل متداخلة تعكس الجوانب النفسية والمهنية والاجتماعية التي تسهم في قدرته على الاستمرار والتكيف الإيجابي في بيئة العمل. وتشمل هذه العوامل:

– العوامل الانفعالية: ويتمثل في قدرة المعلم على تنظيم مشاعره، وتجنب أخذ الأمور على نحو شخصي، إضافة إلى امتلاكه حس الدعابة والقدرة على التعافي بعد الإخفاق.

أما العوامل الدافعية، وتتضح في الثقة بالنفس، والإصرار، وتبني توقعات واقعية، والنظرة الإيجابية المتفائلة. ويتعلق البُعد المهني بامتلاك الكفايات التدريسية، ومهارات إدارة الصف، والقدرة على التيسير الفعّال لعملية التعلم، إلى جانب التكيف والمرونة مع متغيرات المهنة.

العوامل الاجتماعية: والتي تلعب دوراً مهماً من خلال قدرة المعلم على طلب الدعم، وبناء علاقات مهنية فعالة، وتقبل النصائح، والاعتماد على شبكات دعم مهنية وشخصية. إن تكامل هذه الأبعاد يُعد أساساً لتعزيز الصمود المهني للمعلم في مواجهة الضغوط والتحديات.

كما استخلص (McDonough et al., 2021, 283-284) مجموعة من العوامل التي تؤثر في الصمود المهني للمعلم، ويتمثل في: جودة العلاقات مع الزملاء والطلاب، وتأثير ثقافة المؤسسة التعليمية، والسياسات والأنظمة المتعلقة بالعملية التعليمية بشكل مباشر أو غير مباشر مثل الملاحظة والمتابعة، المساءلة والتقارير الرسمية، إلى جانب القيم المجتمعية والدعم الاقتصادي، فضلاً عن التغيرات الزمنية، وتضخم عبء العمل، والتغيرات الهيكلية.

خصائص المعلم الصامد مهنيًا:

استخلص (Ustundag & Akar- Vural (2025, أهم الخصائص لدى المعلم الصامد مهنيًا، وذلك على النحو التالي:

- **الكفاءة الذاتية المهنية:** يمتلك المعلم الصامد ثقة بقدراته المهنية وقدرته على التأثير الإيجابي في طلابه وتحقيق أهداف المدرسة.
- **الدافعية والالتزام المهني والتحمل:** حيث يظهر إصرارًا على الاستمرار في مهنته رغم التحديات.
- **المرونة والقدرة على التكيف:** يستطيع التكيف مع التغيرات والضغوط، ويتعامل مع الأزمات والمواقف الصعبة مع الحفاظ على توازنه.
- **التركيز على نقاط القوة:** ينظر بإيجابية إلى طلابه، ويركز على إمكاناتهم بدلاً من ضعفهم، ويشجعهم على النجاح.
- **المهارات الاجتماعية والمهنية:** ينمي كفاءته الاجتماعية والمهنية باستمرار، ويسعى للتطور في كل من الأبعاد الشخصية والأكاديمية.
- **حل المشكلات والاستقلالية:** يمتلك مهارات التخطيط واتخاذ القرار، ويطلب المساعدة عند الحاجة، ويعمل باستقلالية.
- **التعلم من التجربة وإعادة البناء:** إذ يستطيع المعلم أن يستفيد من خبراته في إعادة بنائه المهني بعد التغيرات أو الإخفاقات.

ii. كما أوضح (Amroso 2025, 1-3) أن المعلم الصامد مهنيًا

يتصف بما يلي:

- القدرة على التكيف الإيجابي مع الضغوط: وتتضمن قدرة المعلم على التعامل مع تحديات مثل ضغوط العمل، نقص الموارد، والمواقف الصعبة بدلاً من الانهيار تحت الضغوط.
- التفاؤل والنظرة الإيجابية: حيث يميل المعلمون الصامدون إلى تبني رؤية متفائلة رغم المعوقات، ما يدفعهم نحو المثابرة والاستمرارية.
- امتلاك شبكات دعم اجتماعي قوية: مثل الحصول على الدعم من الزملاء، المشرفين، أو العائلة، ما يساهم في تعزيز قدرة المعلم على التحمل.
- استعمال استراتيجيات مواجهة فعالة: فالمعلم الصامد مهنيًا لديه القدرة على إدارة الوقت بشكل جيد، والقدرة على طلب المساعدة، والحفاظ على الصحة النفسية، والتوكيد الذاتي، وحل المشكلات.
- القدرة على تحقيق توازن بين العمل والحياة الشخصية: فالمعلمون الذين لديهم صمود مهني يحافظون على رفاههم النفسي من خلال عادات شخصية تعزز التوازن (مثل العناية الذاتية، الاسترخاء... الخ).

بعض التصورات النظرية التي تناولت مفهوم الصمود:

يتناول الباحثون فيما يلي تصورات نظرية فسر بعضها الصمود النفسي بشكل عام، وبعضها الآخر الصمود المهني بشكل خاص، وذلك على النحو التالي:

تصور نورمان جارمزي: (Norman Garmezy)

قدم (Garmezy 1991, 421-422) - وهو أحد رواد دراسات الصمود النفسي - تصورًا علميًا يساهم في فهم الصمود النفسي، حيث أشار إلى أن الصمود لا يعني غياب المعاناة في ظل الضغوط والصعوبات، بل يعني قدرة الفرد على التكيف الإيجابي بالرغم من الضغوط والتحديات، وأن نجاحه لا يقاس فقط بتجاوزه تلك التحديات، بل بكيفية تعامله معها، واعتبر أن الصمود عملية ديناميكية **Process Dynamic**، فالصمود ليس صفة ثابتة، بل هو عملية ديناميكية تتفاعل فيها العوامل الفردية والبيئية والاجتماعية، وركز Garmezy على أهمية ما أسماه بالعوامل الوقائية **Protective factors** والتي تحمي الفرد من التأثيرات السلبية للضغوط، ومن أبرزها: التقدير الذاتي المرتفع، والقدرة على حل المشكلات، ووجود علاقات اجتماعية داعمة.

ووضع Garmezy نموذجاً لفهم الصمود النفسي، ويتضمن ثلاثة أبعاد وهي:

١- الخصائص الفردية: مثل الذكاء، الخصائص المزاجية، والكفاءة الاجتماعية.

٢- العلاقات الأسرية: مثل الدفء والترابط الأسري، ووجود أحد الوالدين الداعمين.

٣- الدعم من البيئة الخارجية: المساندة من محيط أوسع مثل المدرسة أو المجتمع.

ويخلص الباحثون من تصور Garnezy أن الصمود النفسي لا يعني حالة من غياب المعاناة، بل هو قدرة ديناميكية على التكيف الإيجابي رغم التحديات، مدعومة بعوامل وقائية. ويعتمد الصمود على تفاعل الخصائص الفردية، والعلاقات الأسرية، والدعم المجتمعي.

نموذج الصمود النفسي لـ ريتشاردسون Richardson

يوضح (Richrdson, 2002, 312-316) في نموذج الصمود النفسية أن التكيف مع الضغوط وتجاوز التحديات ليس عملية بسيطة، بل يتضمن تجارب متعددة قد تحدث بالتزامن وتختلف في مدتها من لحظات إلى سنوات، ويشمل النموذج الأفراد والمجموعات، وقد تتأخر النتيجة النهائية للصمود حتى تتوفر الأدوات المناسبة للتعافي. ويعطي النموذج أهمية للتعليم في تمكين الأفراد من الاختيار بين مسارات النمو، أو التعافي، أو فقدان، ويقوم النموذج على مجموعة من الافتراضات، يمكن توضيحها باختصار فيما يلي:

- الصمود ليس نابغاً فقط من داخل الإنسان، بل يُفَعَّل من خلال مصادر خارجية في البيئة مثل الطاقة الطبيعية، العلاقات، والمعتقدات الروحية.
- كل إنسان يمتلك "نقطة انطلاق" داخلية للصمود، وتُعرف في النظرية بـ"الروح" أو النفس المتكاملة (الجسد-العقل-الروح)، فالصمود هنا ليس خاصية نادرة، بل هو جزء فطري من تكوين كل إنسان ويمكن تنشيطه في الوقت المناسب.
- تسهم المشاعر والأفكار في توليد مواد كيميائية مثل النواقل العصبية (neuropeptides) التي تؤثر في الجسم والدماغ، وتمثل هذه التفاعلات الحيوية الأساس الفسيولوجي للطاقة النفسية التي تدعم الصمود والتكيف، وبالتالي، فإن ما يشعر به الإنسان ويؤمن به يُترجم إلى قوة داخلية تُعزز قدرته على المقاومة.
- الصدمات والتحديات ليست دائماً سلبية، بل يمكن أن تكون مدخلاً لتعلم جديد ونمو داخلي عبر المرور بمرحلة "التفكك" ثم "إعادة الاندماج"، يعيد الفرد تشكيل ذاته على نحو أكثر مرونة ونضجاً، فالصمود هنا ليس مجرد رجوع للحالة السابقة، بل تجاوز لها نحو حالة أعلى من التوازن النفسي.
- قد يعود الفرد بعد الأزمة إلى توازنه السابق (إعادة اندماج متجانسة)، أو يتطور بشكل أفضل (إعادة اندماج صامدة)، أو يتدهور (تكيف مختل)

ويخلص الباحثون من نموذج ريتشاردسون أن الصمود النفسي هو عملية ديناميكية تتبع من تفاعل العوامل الداخلية والخارجية، وليست مجرد قدرة أو سمة شخصية ثابتة، وأن التحديات قد تكون

محفزاً للنمو وإعادة التشكيل الإيجابي، وليست على الدرام مصدرًا للضرر، كما تتضح أهمية الوعي، والمعتقدات، والعلاقات في تنشيط الصمود وتعزيز التكيف الصحي.

تصور روبرتا جرين: (Roberta Greene)

في دراستها لمفهوم **الصمود النفسي** ودوره في النمو السوي للفرد للشخصية، وضعت Greene (2021, 1-3) تصوراً يستند إلى النظرية النفسية الاجتماعية لإريكسون. وقد افترضت فيه أن النجاح في تجاوز المراحل الثمانية التي طرحها إريكسون يسهم في تكوين شخصية متوازنة قادرة على تخطي الأزمات، واعتبرت أن كل مرحلة منها تتضمن "أزمة" نفسية-اجتماعية لا تُقهر بمعناها السلبي، بل كفرص للنمو والتفاعل الأوسع مع البيئة الاجتماعية، وارتكزت جرين في تحليلها إلى دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين الشخصية السوية والصمود النفسي، وشملت مقابلات مع أكثر من ١٠٠ ناج من مجازر وحروب لاستخلاص سلوكيات الصمود التي أظهرها الناجون في كل مرحلة، ويتضح ذلك فيما يلي:

الثقة مقابل عدم الثقة: حيث أظهر المشاركون تقاولاً نابغاً من ذكريات إيجابية عن الحياة الأسرية.

الاستقلال مقابل الخجل: حيث عبر البعض عن إرادتهم في التحكم في حياتهم المهنية.

المبادرة مقابل الشعور بالذنب: ظهرت محاولات المشاركين الإبداعية في التعبير والتنفيس الانفعالي.

الاجتهاد مقابل الشعور بالنقص: تمثلت في رغبتهم بالمساهمة المجتمعية دون الاعتماد على الآخر.

تكوين الهوية : عبروا عن إدراك عميق لهويتهم الشخصية المتأثرة بتجربتهم القاسية.

الحميمية مقابل العزل: كون العديد منهم علاقات إنسانية قوية رغم أزماتهم الصادمة.

الإنتاجية مقابل الركود: أظهروا رغبة في خدمة المجتمع والجيل الجديد.

تكامل الأنا مقابل اليأس: عبروا عن رضاهم عن الحياة رغم المعاناة، وامتلكوا القدرة على التقبل والمضي قدماً.

ومما سبق يمكن القول بأن الصمود النفسي وفقاً لـ جرين هو العامل الأساس في تحقيق النمو السوي للفرد في كل مرحلة من مراحل النمو.

نظرية الصمود المهني للمعلم لـ إين بوليدور Polidore:

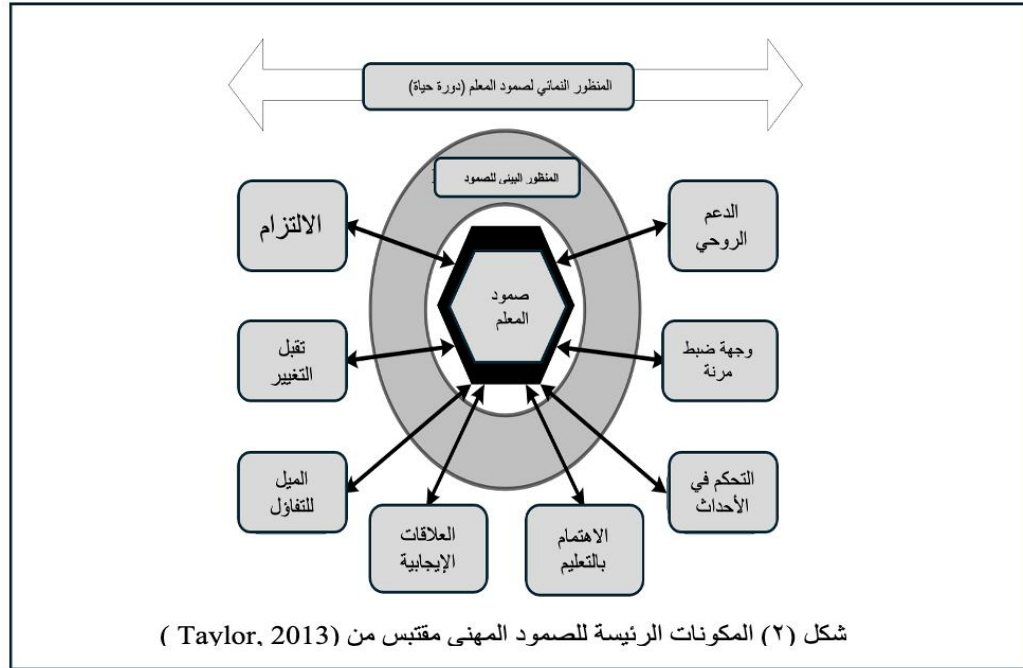
قدمت بوليدور Polidore في (Taylor, 2013, 4) نظرية لصمود المعلم، ركزت فيها على العملية التي يمكن من خلالها للمعلم مواصلة العمل والبقاء في التعليم رغم تعرضه لتحديات اجتماعية وثقافية متنوعة، واستندت النظرية إلى النسوية السوداء (Black Feminist)

(Theory) كإطار فلسفي، موضحة أن الصمود المهني لا يعتمد فقط على العوامل الاقتصادية أو المؤسسية، بل على قدرات داخلية وخارجية تتطور عبر الزمن والبيئات المختلفة، وأسست بوليدور نظريتها على منظورين أساسيين؛ وهما:

- المنظور النمائي: (Developmental Perspective) حيث ينظر إلى الصمود كمهارة تُكتسب وتتطور عبر مراحل الحياة.

- المنظور البيئي: (Ecological Perspective) وفيه يتم التركيز على الارتباطات والعلاقات المتبادلة بين الفرد وبيئته (الأسرة، المدرسة، المجتمع...) وتأثيرها في تشكيل قدراته على التكيف.

وحددت بوليدور ثمانية مكونات رئيسة للصمود المهني للمعلم؛ وهي: الدعم الروحي أو الديني، وجهة الضبط المرنة، الميل للتفاوض، القدرة على التحكم في الأحداث، الالتزام، تقبل التغييرات والاستمتاع بها، العلاقات الإيجابية، والاهتمام بالتعليم. ويمكن توضيح هذه المكونات في الشكل التالي:



ويرى الباحثون أن نموذج بوليدور يمكن أن يساهم في فهم كيفية تعزيز صمود المعلمين من خلال تطوير مهاراتهم الذاتية وبناء علاقات داعمة داخل بيئاتهم؛ إذ يسلط الضوء على أهمية العوامل النفسية والروحية والبيئية في دعم استمرارية المعلم رغم التحديات.

نموذج Mansfield وزملائها للصمود المهني للمعلم (Mansfield et al., 2016)

قَتَمَت Mansfield وزملاؤها نموذجًا نظريًا يفسر الصمود المهني لدى المعلمين من خلال أربعة أبعاد رئيسية، تتفاعل مع بعضها البعض داخل السياق التعليمي بشكل مستمر لتلعب دورًا حاسمًا في تعزيز الصمود، وهي:

- ١- الخصائص والقدرات الشخصية: (Personal Capabilities) وتشمل الخصائص التي تسهم في تكيف المعلم مع التحديات والضغوط المهنية مثل الإيجابية، التعاطف، والتفاؤل والكفاءة الذاتية.
 - ٢- الاستراتيجيات التكيفية: (Adaptive Strategies) وتتمثل في استخدام المعلم لاستراتيجيات حل المشكلات، وتنظيم الوقت، والتفكير الإيجابي.
 - ٣- الدعم الخارجي: (Contextual Supports) ويشمل الدعم والتشجيع الذي يتلقاه المعلم من الزملاء، الإدارة، البيئة المدرسية، والمجتمع المحلي.
 - ٤- المعنى والغرض: (Meaning and Purpose) ويقصد به استشعار المعلم لأهمية الدور المنوط به، وفهمه لرسالته التربوية مدى تأثيرها في طلابه.
- ومن خلال هذا التصور النظري يمكن استخلاص الآليات التي يمكن أن تساعد المعلمين في مواجهة التحديات اليومية في العمل التربوي، وتعزيز صمودهم من خلال تطوير مهاراتهم الشخصية، وتحسين بيئات العمل، وتوفير شبكات دعم فعالة، ما يساهم في مواجهة الضغوط النفسية بصفة عامة، والتحديات المهنية بصفة خاصة.

دراسات سابقة:

أولاً: دراسات تناولت الذكاء الوجداني لدى المعلمين:

هدفت دراسة مديحة عبد الفضيل و أمل عبد العزيز (٢٠٠٨) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من المهارات الاجتماعية والأداء التدريسي للمعلم كما يدركه طلاب المرحلة الثانوية، وتحديد الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني في ضوء الجنس والتخصص. كما هدفت الدراسة إلى التنبؤ بأداء المعلم من خلال أبعاد الذكاء الوجداني، وشارك في الدراسة (١٣١) معلماً من معلمي ومعلمات المدارس الثانوي بمدينة المنيا، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحثين)، مقياس المهارات الاجتماعية (إعداد السيد السامدوني ١٩٩١) ومقياس أداء المعلم كما يدركه الطلاب (إعداد الباحثين). وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ ومن أهمها: وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين درجات المعلمين في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ودرجاتهم

في الأداء التدريسي كما يدركه الطلاب، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات المعلمين في مقياس الذكاء الوجداني ودرجاتهم في المهارات الاجتماعية، ووجود فروق داله إحصائياً بين مرتفع ومنخفض الذكاء الوجداني في درجات الأداء التدريسي لصالح مرتفع الذكاء الوجداني، عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص على كل من أبعاد الذكاء الوجداني، كما أمكن التنبؤ بأداء المعلم التدريسي من خلال أبعاد الذكاء الوجداني.

وسعت دراسة نبيلة سيد (٢٠١٥) إلى الكشف عن العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني ومستوى ممارسة إدارة الصف الفاعلة لدى معلمي المرحلة الثانوية، و شارك في الدراسة عينة مكونة من (١٤٠) معلماً ومعلمة من محافظة بني سويف، وقد استخدم الباحثان مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس فاعلية إدارة الصف. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني بمختلف أبعاده ومستوى فاعلية إدارة الصف، حيث تبين أن المعلمين ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني كانوا أكثر فاعلية في إدارة الصف.

وهدفت دراسة (Eiz- Elregal et al., 2017) إلى تحديد علاقة الذكاء الوجداني بجودة الحياة الوظيفية لدى معلمي التمريض. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وشارك في الدراسة (٥٣) معلماً ومعلمة للتمريض من الجنسين. وتم تطبيق استبانة مقننة لقياس الذكاء الوجداني، ومقياس جودة الحياة الوظيفية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي وجودة الحياة الوظيفية، ووجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني في ضوء متغير الجنس لصالح الإناث.

وسعت دراسة إبراهيم قادري وفتحي زقعار (٢٠٢٠) إلى إستقصاء العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى معلمي التعليم الابتدائي بولاية المسيلة، وتحديد الفروق بين الجنسين في مستوى كل من الذكاء العاطفي والتوافق المهني لدى عينة الدراسة، وتم تطبيق مقياس الذكاء العاطفي (إعداد فاروق عثمان ومحمد رزق، ٢٠٠١)، ومقياس التوافق المهني (إعداد الباحث)، وشارك في الدراسة (١٩٨) معلماً ومعلمة بمرحلة التعليم الابتدائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكاء العاطفي و التوافق المهني لدى معلمي التعليم الإبتدائي؛ حيث كان المعلمون الأكثر توافقاً مهنيًا هم الأقدر على التكيف الاجتماعي والمخالطة الاجتماعية، بينما لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من الذكاء العاطفي والتوافق المهني.

وهدفت دراسة عبد الرازق محمود وآخرون (٢٠٢٢) إلى التحقق من العلاقة بين مهارات التدريس الإبداعي وأبعاد الذكاء الوجداني لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة البحث من (٢٥) معلماً للغة العربية بالمرحلة الابتدائية بإدارة ساحل سليم بمحافظة أسيوط. تم

تصميم وتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي، كما تم تطبيق مقياس للذكاء الوجداني (إعداد الباحثين)، وتم تطبيق أدوات البحث (بطاقة الملاحظة ومقياس الذكاء الوجداني). أسفرت النتائج عن وجود علاقة طردية موجبة بين كلا من مهارات التدريس الإبداعي ومهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين المشاركين في الدراسة.

وحاولت دراسة سامية الرميضية و عبد الفتاح الخواجه (٢٠٢٢) تحديد مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بـ ضغوط العمل لدى المعلمات بالحلقة الأولى، والتحقق من وجود فروق وفقاً لسنوات الخبرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي (إعداد عثمان وعبد السميع، ٢٠٠١)، ومقياس ضغوط العمل (إعداد المعمرية، ٢٠١٤)، وشارك في الدراسة (٥٦٨) معلمة من معلمات الحلقة الأولى في مدارس ولاية نزوى - سلطنة عُمان، وخلصت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى المشاركات كان مرتفعاً، بينما كانت مستويات ضغوط العمل متوسطة. كما وجدت علاقة سلبية ودالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وضغوط العمل، في حين لم توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي وضغوط العمل حسب سنوات الخبرة، كما بينت الدراسة أن الذكاء الانفعالي له تأثير إحصائي معنوي في الحد من ضغوط العمل بين المعلمات.

واستهدفت دراسة Su et al., (2022) إلى التحقق من الدور الوسيط لمشاركة المعلمين في العمل (WE) في العلاقة بين ذكائهم العاطفي (EI) والتدريس من أجل الإبداع. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٣٠٧) من معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية ممن يعملون في مقاطعة جيلين، الصين. تظهر النتائج أن تصورات المعلمين للذكاء العاطفي والمشاركة في العمل والتدريس من أجل الإبداع مرتفعة نسبياً. تؤكد النتائج الفرضيات. تظهر نتائج نمذجة المعادلات الهيكلية والتمهيد أن الذكاء العاطفي للمعلمين يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالمشاركة في العمل والتدريس من أجل الإبداع، وتتوسط مشاركة المعلمين في العمل في العلاقة بين الذكاء العاطفي والتدريس من أجل الإبداع.

وهدف دراسة غادة أحمد (٢٠٢٣) إلى الكشف عن مدى توافر مكونات الذكاء الوجداني لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الخرطوم بحري وشارك في الدراسة (١٥١) معلماً ومعلمة بالمرحلة الثانوية خلال العام ٢٠٢٢/٢٠٢٣، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم استخدام المنهج الوصفي. تم تطبيق استبانة للذكاء الوجداني (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى توفر جميع مكونات الذكاء الوجداني لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية المشاركين في الدراسة بدرجة مرتفعة وكانت على النحو التالي: التعاطف، الوعي بالذات، المهارات الاجتماعية، الدافعية، ثم تنظيم الذات في المرتبة الأخيرة. كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مكونات

الذكاء الوجداني والدرجة الكلية في ضوء متغير الجنس لصالح الذكور، بينما لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وأجرى Lahlimi et al., (2024) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من الرفاهية النفسية والالتزام المهني لدى المعلمين، مع فحص دور الرضا الوظيفي كمتغير وسيط في هذه العلاقة. أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٧٣) معلماً بالمدارس الريفية في المغرب، واستخدم الباحثون مجموعة من المقاييس تضمنت مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الرفاهية النفسية، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس الالتزام المهني، وكشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وكل من الرضا الوظيفي والالتزام المهني، كما بينت أن الرضا الوظيفي يلعب دوراً وسيطاً جزئياً في العلاقة بين الذكاء الوجداني والالتزام المهني، مما يؤكد على أهمية الذكاء العاطفي كمورد نفسي فاعل في تعزيز الصمود والكفاءة المهنية لدى المعلمين في البيئات التعليمية الصعبة.

وهدف دراسة عبد الحكيم عبد الله و نبيل زايد (٢٠٢٥) إلى تحديد أهم جوانب الذكاء الوجداني لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، والعلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وبعض الخصائص المهنية لديهم، والفروق في الذكاء الوجداني في ضوء سنوات الخبرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتضمنت عينة الدراسة (١٤٠) معلماً من معلمي المدارس الحكومية والأهلية بمدينة جدة، وتم استخدام مقياس سكوت للذكاء الوجداني تعريب زايد (٢٠٠٩)، ومقياس الخصائص المهنية للمعلمين من إعداد زايد (٢٠٠٤)، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم جوانب الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة تتلخص في الانفعالات، المهارات الانفعالية، تقدير الانفعالات، ثم استخدام الانفعالات وذلك على الترتيب، كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والخصائص المهنية للمعلم (القدرة على العرض الجيد القدرة على حل المشكلات ولما من ناحية تربوية والعلاقة بالرؤساء والزملاء وأولياء الأمور طيب ما قدرته على تقويم الطلاب والابتكار والتجديد)، ولم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني للمعلم في ضوء سنوات الخبرة التدريسية.

وهدف دراسة Berlianti et al., (2025) إلى تحليل تأثير الذكاء الانفعالي لدى المعلمين على إدارة الصراعات داخل الصف الدراسي، واعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات السابقة كوسيلة رئيسية لجمع وتحليل البيانات المرتبطة بموضوع أثر الذكاء الانفعالي للمعلمين على إدارة الصراع داخل الفصل، وكشفت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من الذكاء الانفعالي هم أكثر قدرة على التعرف على الديناميكيات الانفعالية داخل الصف، ويتميزون بكفاءة أعلى في اكتشاف الصراعات المحتملة وفهم احتياجات الطلاب الانفعالية، ووضع استراتيجيات فعالة لإدارة السلوك. كما يساهم ذلك في خلق بيئة تعليمية

شاملة ومنتجة ومنخفضة التوتر. وأشارت النتائج أيضاً إلى أن المعلمين القادرين على تنظيم انفعالاتهم يتخذون قرارات أكثر حكمة ويقللون من حدة التوتر ويعززون من أساليب حل النزاعات بشكل سلمي.

تعقيب:

يتضح من خلال عرض راسات هذا المحور الأهمية المحورية للذكاء الوجداني لدى المعلمين وارتباطها بتحسين كفاءة الأداء التدريسي، وتعزيز جودة الحياة الوظيفية، والحد من الضغوط المهنية، ودعم التفاعل الاجتماعي الإيجابي داخل بيئة الصف، فقد اتفقت دراسات (مديحة عبد الفضيل وأمل عبد العزيز، ٢٠٠٨؛ نبيلة سيد (٢٠١٥)؛ Eiz-Elregal et al., 2017؛ قادري وزقار، ٢٠٢٠. على أن المعلمين ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني يمتلكون مهارات أفضل في إدارة الصفوف، والتواصل الفعال، واتخاذ قرارات تربوية متزنة، مما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلاب وسلوكهم، كما تناولت بعض هذه الدراسات التأثيرات غير المباشرة للذكاء الوجداني في التوافق الإيجابي، والالتزام المهني، والقدرة على إدارة الصراع (Su et al., 2022؛ Lahlimi et al., 2024؛ Berlianti et al., 2025)، كما تشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن الذكاء الوجداني يعد من أبرز محددات فعالية المعلم المهنية والانفعالية، وينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار في برامج إعداد وتدريب المعلمين، لما له من أثر مباشر وغير مباشر على الأداء، التفاعل، والصحة النفسية للأفراد في المجالات المختلفة، ومنها بالطبع المجال المهني.

ثانياً: دراسات تناولت الصمود النفسي لدى المعلمين:

هدفت دراسة (Mansfield et al., 2012) تحديد أهم مكونات الصمود المهني للمعلم من وجهة الطلاب الخريجين والمعلمين حديثي الخبرة بالتدريس (ن = ٢٠٠)، وتم جمع بيانات الدراسة من خلال توزيع استبانة على المشاركين، وتحليل البيانات اتضح وجود خصائص متعددة الأبعاد ومتداخلة، وأن وجهات نظر الخريجين والمعلمين حديثي الخبرة قد تتطور وتختلف وفقاً للمرحلة المهنية لهم، كما تم التوصل إلى أربعة أبعاد أساسية للصمود المهني (الكفاءة المهنية، والالتزان الانفعالي، والدافعية، والتوافق الاجتماعي) وتم وصف الجوانب داخل هذه الأبعاد.

وسعت دراسة (Eldridge 2013) إلى استقصاء العوامل المؤثرة في صمود المعلمين في مواجهة ضغوط العمل والإجهاد المهني، من خلال استكشاف التفاعلات بين العوامل الشخصية والبيئية التي تسهم في تعزيز صمود المعلم. تم جمع البيانات عبر مقابلات شبه مقننة مع (٣٠) معلماً من ذوي الخبرة في المدارس الابتدائية والثانوية، وتم تحليلها باستخدام برنامج NVivo9 بأسلوب منهجي موضوعي. وأظهرت النتائج أن هناك تفاعلات معقدة بين العوامل الذاتية والدعم المؤسسي تسهم في بناء صمود المعلمين أثناء التحديات المهنية. وأكدت الدراسة أهمية التدخلات

النظامية على المستويين الفردي والمدرسي لتعزيز صمود المعلمين وتحسين أدائهم المهني. كما أظهرت الدراسة أن دعم الزملاء والإدارة يلعب دوراً حيوياً في تعزيز صمود المعلمين، إلى جانب تطوير مهارات التكيف الشخصية مثل التفكير الإيجابي وإدارة الضغوط. كما بينت النتائج أن بيئة العمل المرنة والمساندة تقلل من شعور المعلمين بالإجهاد المهني وتزيد من قدرتهم على الاستمرار في المهنة. وأكدت الدراسة أن تعزيز هذه العوامل يساهم في تحسين الأداء التعليمي واستقرار وتكيف المعلمين النفسي والمهني.

وأجرت (Gate 2018) دراسة تأثير التخصصات، والمواد المختبرة وغير المختبرة، والمسار التدريسي في عوامل الصمود لدى المعلمين، شارك في الدراسة (١٦١) معلماً من معلمي رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر في ولاية ميسيسيبي خلال العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧. استخدم الباحثون استبيان الصمود النفسي لقياس ستة عوامل وقائية وهي: الأهداف والتوقعات، الرعاية والدعم، الاتصال الإيجابي، المشاركة الهادفة، مهارات إدارة الحياة، والحدود الواضحة والمتسقة. تم تطبيق تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) لتحليل الفروق بناءً على المتغيرات المستقلة. أظهرت النتائج عدم وجود تأثير دال للمتغيرات المستقلة في عوامل الصمود عند النظر إليها مجتمعة، إلا أن هناك فروقاً كبيرة بين تخصصات التدريس في مقاييس الرعاية والدعم، والغرض والتوقعات، ومهارات إدارة الحياة. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الحاصلين على شهادات تقليدية وأولئك من المسارات البديلة في مقياس الرعاية والدعم.

وهدفت دراسة جنان خليل (٢٠١٩) إلى تحديد مستوى الصمود النفسي لدى معلمات المرحلة الإعدادية، والكشف عن الفروق في الصمود النفسي وفقاً لمتغير التخصص. وأجري البحث على عينة مكونة من (٤٠٠) معلمة من التخصصات العلمية والإنسانية، وتم تطبيق مقياس الصمود النفسي (إعداد الباحثة) بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمات المرحلة الإعدادية يتمتعن بمستوى أعلى من المتوسط، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية في الصمود النفسي لديهن في ضوء التخصص (العلمي والإنساني).

وأجرى أحمد إسماعيل وآخرون (٢٠٢١) دراسة لتحديد العلاقة بين الصمود النفسي والضغط المهنية لدى معلمي التربية الخاصة، ولتحقيق هدف البحث فقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي على عينة من (٥٠) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة من مدرسة النور للمكفوفين ومدرسة التربية الفكرية للصم والبكم، كما قام الباحث بإعداد مقياس الصمود النفسي، واستعان بمقياس الضغوط المهنية من إعداد (طه، راغب، ٢٠١٠) كما قام بتطبيق المقاييس على عينة البحث وقد توصلت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية قوية وسالبة بين درجة الصمود النفسي والضغط المهنية لدى المعلمين من الجنسين، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن هناك فروقاً

في الصمود النفسي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، لصالح المعلمين الذكور، بينما لا توجد فروق في مستوى الضغوط المهنية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

وهدفت دراسة عالية الغامدي و أروى الخلف (٢٠٢١) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والصمود النفسي لدى عينة من معلمات التربية الخاصة، وذلك باتباع المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تم تطبيق مقياس الذكاء الروحي (إعداد الباحث) ، مقياس الصمود النفسي لطلاع (٢٠١٦)، تكونت عينة الدراسة من (١٣٤) من معلمات التربية الخاصة بمدارس الدمج بجده، وأسفرت النتائج عن: امتلاك عينة الدراسة مستوى مرتفع من الذكاء الروحي والصمود النفسي، وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي ودرجاتهم على مقياس الصمود النفسي، تسهم أبعاد الذكاء الروحي (الشعور، التفوق، الفضل) في التنبؤ بالصمود النفسي لدى معلمات التربية الخاصة.

واستهدفت دراسة منيرة الزامل (٢٠٢٢) التعرف على العلاقة بين الصمود النفسي والضغوط النفسية لدى المعلمات المغتربات في الإحساء، في ضوء متغيري (الحالة الاجتماعية، سنوات الاغتراب). وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس الصمود النفسي (إعداد سرميني ، ٢٠١٥)، ومقياس الضغوط النفسية للمعلمين (إعداد الباحثة)، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) معلمة من المعلمات المغتربات، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية الطبقية، وذلك خلال العام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ من أهمها: أن مستوى كل من الصمود النفسي والضغوط النفسية لدى المعلمات المغتربات في الأحساء كان مرتفعاً، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الصمود النفسي والضغوط النفسية لدى المشاركات في الدراسة، بينما لم يوجد فرق دال إحصائياً في الصمود النفسي وفقاً للتفاعل بين الحالة الاجتماعية وسنوات الاغتراب.

وسعت دراسة Whipple (2022) إلى استكشاف العوامل المرتبطة بالصمود النفسي للمعلم، واشتملت هذه العوامل الكفاءة الذاتية، والعلاقات، والثقافة التنظيمية، والإيثار، وروح الدعاية. تم اختبار هذه العوامل في ضوء فئات مختلفة من سنوات الخبرة ودرجات الصمود المدركة ذاتياً، وتم جمع البيانات من خلال استبانة طبقت عبر الإنترنت لدى عينة من المعلمين بمراحل مختلفة من الروضة وحتى الصف الثاني عشر (ن = ١٢٠). وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين الصمود وكل من العلاقات وروح الدعاية للمعلم، وظهرت هذه العلاقة في جميع فئات سنوات الخدمة، بينما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين الصمود والكفاءة علاقة في فئة سنوات الخدمة الأكثر.

وهدفت دراسة هبه حمودة (٢٠٢٣) إلى الكشف عن العلاقة بين الصمود النفسي والتسامح والرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة المنيا، في ضوء متغيري النوع ومكان

العمل. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في إدارة مغاغة التعليمية، وتم تصميم مقاييس للصمود النفسي والتسامح بواسطة الباحثة، وأستخدم مقياس الرضا الوظيفي (إعداد رمضان، ٢٠١١)، وكشفت الدراسة عن العديد من النتائج؛ من أهمها: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الصمود النفسي والتسامح والرضا الوظيفي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد الصمود النفسي وفقاً للنوع ومكان العمل، كما أنه أمكن التنبؤ بالتسامح والرضا الوظيفي من خلال الصمود النفسي لدى أفراد العينة.

وأجرى ميلود عمار و إيمان عثمان (٢٠٢٤) دراسة للكشف عن مستوى الصمود النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي، وتحديد الفروق في الصمود النفسي لدى أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الجنس، التخصص والأقدمية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس الصمود النفسي (إعداد أبو غالي، ٢٠١٧)، وبلغت عينة الدراسة (١٢٠) معلماً ومعلمة بالمرحلة الثانوية، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من الصمود النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس، التخصص والأقدمية.

وحاولت دراسة Squires et al., (2024) إلى تقديم نموذج للصمود النفسي للمعلم كعملية ديناميكية ذات طبيعة سائلة تستند إلى عوامل متغيرة، وتضمن النموذج (TRM) مستويات للتحديات المواجهة والموارد الداعمة الخاصة بالمعلمين. يركز النموذج على الطرق المنهجية لبناء الصمود من خلال دراسة السياق والموارد المتاحة والمشاركة في التأمل الذاتي وتقييم الوضع الراهن. وشملت التحديات التي يواجهها المعلمون عوامل شخصية ومهنية مثل نقص التطوير المهني، ومطالب العلاقات، والاستجابات الوجدانية، والتوقعات المجتمعية، والبيئة المدرسية الصعبة. شملت الموارد التي نظر فيها المعلمون لدعم الصمود المهني العلاقات الشخصية، والتوجيه خاصة في سنوات الخبرة الأولى في هذا المجال، ومصادر وموارد التدريس. يعد تقييم المعلمين للوضع وتحديدهم لتوازن الشدائد اليومية والموارد المتاحة أمراً بالغ الأهمية في دعم تطوير الاستجابات التكيفية وبناء المرونة.

وهدفت دراسة Wang et al., (2025) إلى فحص التأثير الوسيط للصمود في العلاقة بين خصائص الشخصية والنتائج الإيجابية للرفاهية الذاتية والالتزام، تم توزيع الاستبانة الإلكترونية والمطبوعة على المشاركين في الدراسة والذين بلغ عددهم (٥٢١) معلماً (من بينهم ٢٧٦ أنثى، تراوحت أعمارهم بين ٢٢ و ٦٣ عاماً)، والذين قيموا مواردهم وخصائصهم الشخصية (الكفاءة الذاتية، والدافعية)، والموارد البيئية (الأسرة، المدرسة، الأصدقاء)، بالإضافة إلى الصمود النفسي، والنتائج الإيجابية المرتبطة بها مثل الرفاه والالتزام، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العوامل الشخصية والبيئية والصمود النفسي للمعلم، وكذلك بين هذه العوامل والنتائج الإيجابية

المتمثلة في الرفاه والالتزام، كما وُجدت علاقة قوية بين الصمود وتلك النتائج الإيجابية. علاوة على ذلك، تبين أن صمود المعلم يلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين (الكفاءة الذاتية والدافعية) والرفاه والالتزام.

تعقيب:

يتضح من العرض السابق لدراسات هذا المحور أهمية الصمود المهني بالنسبة للمعلم؛ حيث أوضحت دراسات (عالية الغامدي وأروى الخلف، ٢٠٢١؛ أحمد إسماعيل وآخرون، ٢٠٢١؛ هبه حمودة، ٢٠٢٣؛ منيرة الزامل، ٢٠٢٢؛ Wang et al., 2025) إذ يرتبط سلبياً مع الضغوط النفسية، وإيجابياً بالرفاهية الذاتية والرضا الوظيفي، والتسامح، والالتزام المهني، فضلاً عن اعتباره وسيطاً فاعلاً بين السمات الشخصية والنتائج الإيجابية، كما يتضح من دراسات (Mansfield et al., 2012؛ Eldridge, 2013؛ Gate, 2018؛ Whipple, 2022؛ Squires et al., 2024) وجود بعض العوامل المؤثرة في الصمود النفسي لدى المعلمين، مثل الكفاءة المهنية، الدعم المؤسسي، العلاقات، روح الدعابة، والبيئة التعليمية، كما أشارت معظم هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الصمود النفسي فيما عدا دراسة أحمد إسماعيل وآخرون، ٢٠٢١، بينما أشارت الكثير من الدراسات إلى وجود فروق في الصمود المهني في ضوء الخبرة أو سنوات الأقدمية أو في ضوء تطور المرحلة المهنية (Mansfield et al., 2012؛ Whipple, 2022؛ Squires et al., 2024).

ثالثاً: دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني أو أبعاده والصمود لدى المعلم:

هدفت دراسة (Lee (2022) العلاقات بين الذكاء الوجداني وكل من الكفاءة الذاتية والصمود والتفاعلات بين المعلمين والأطفال في مرحلة رياض الأطفال، وشارك في الدراسة (٢١٩) معلماً من معلمي رياض أطفال، وتم تطبيق عدة مقاييس تضمنت مقاييس الذكاء الوجداني، والكفاءة الذاتية، والصمود، والتفاعلات بين المعلم والطفل، وتحليل البيانات إحصائياً أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباطات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من الكفاءة الذاتية والصمود النفسي والتفاعلات بين المعلم والطفل.

وسعت دراسة (Lopez-Angulo et al., (2022 إلى التحقق من العلاقة بين الذكاء الوجداني والصمود المهني للمعلمين، وشارك في الدراسة (١٣٢٩) معلماً ومعلمة من المدارس في دولة تشيلي، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني WLEIS ومقياس الصمود المهني RS-14، وكشفت النتائج أن المشاركين أظهروا مستويات عالية من الصمود المهني مقابل مستويات متوسطة إلى مرتفعة من الذكاء الوجداني، ووجدت علاقة ارتباط إيجابية دالة إحصائياً بين المتغيرين. كما بينت النتائج أن المعلمين الذكور أظهروا مستويات أعلى بشكل ملحوظ في كل من الذكاء الوجداني

والصمود المهني، باستثناء بعد تقييم مشاعر الآخرين، حيث تفوقت فيه المعلمات، وأظهر نموذج الانحدار أن أبعاد الذكاء الوجداني مجتمعة فسّرت حوالي ٤٣,٥ ٪ من التباين في متغير الصمود.

وهدفت دراسة (Dumulescu et al., 2023) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الصمود المهني وكل من الخوف من التقييمات السلبية، والوعي بالانفعالات وتنظيمها، والكفاءة الذاتية للمعلم، كما سعت الدراسة إلى تحليل الفروق بين المعلمين وفقاً لمتغيرات مثل العمر، والمستوى التنظيمي، والمرحلة التعليمية فيما يتعلق بالمتغيرات المذكورة. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن المتغيرات الثلاث في البحث الحالي تنبأت بشكل دال إحصائياً بالصمود المهني للمشاركين، كما كشفت اختبارات ANOVA أن الخبرة التدريسية والوضع الوظيفي (مثبت/مؤقت) تؤثر جزئياً في صمود المعلمين.

وسعت دراسة (Hu 2023) إلى تحليل كيف تسهم العوامل النفسية الإيجابية، مثل التعاطف مع الذات وتنظيم الانفعالات والاستراتيجيات الوجدانية في العمل، في تعزيز الصمود المهني للمعلمين في مواجهة التحديات الصفية والمهنية، وخاصة ضمن بيئة تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتكونت عينة الدراسة ٧١١ معلماً صينياً للغة الإنجليزية كلغة أجنبية، يتمتعون بخلفيات ديموغرافية متنوعة، وتم استخدام عدد من المقاييس لقياس المتغيرات الأساسية في الدراسة، وتضمنت: الصمود النفسي للمعلم، التعاطف مع الذات، الاستراتيجيات الوجدانية في العمل، وتم جمع البيانات عبر استبيان إلكتروني، تم تحليل البيانات باستخدام التحليل الإحصائي الوصفي، وتحليل العوامل التوكيدية (CFA)، ونمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) لاختبار الفرضيات. أظهرت النتائج وجود علاقات دالة إحصائياً بين متغيرات الدراسة، وأن النموذج المفترض يتمتع بملاءمة جيدة. وأشارت النتائج إلى أن المستويات الأعلى من التعاطف مع الذات وتنظيم الانفعالات والاستراتيجيات الوجدانية في العمل تؤدي إلى مستويات أعلى من الصمود النفسي لدى المعلمين، كما أن التعاطف مع الذات تنبأ بشكل مباشر بالصمود المهني للمعلم، كما أن الاستراتيجيات الوجدانية في العمل أسهمت في التنبؤ بتعزيز قدرة المعلمين على إدارة مشاعرهم وخلق بيئة تعليمية إيجابية، وأخيراً فإن تنظيم الانفعالات أثرت على الصمود المهني للمعلم بشكل غير مباشر من خلال التأثيرات الوسيطة لاستراتيجيات الوجدانية في العمل.

وحاولت دراسة (Lu & Chen 2024) إلى التحقق من العلاقات الديناميكية بين الصمود النفسي للمعلم والرفاهية الذاتية - وهي أحد أبعاد الذكاء الوجداني - مع تحليل العلاقات والارتباطات أحادية الاتجاه وثنائية الاتجاه بين الأبعاد المختلفة للصمود ورفاهية المعلم. شملت الدراسة ٢٨٨ معلماً ابتدائياً وثنائياً لدراسة العلاقات المتقاطعة بين المتغيرات قيد الدراسة، استخدمت الدراسة نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM) كنهج تحليلي. كشفت نتائج الدراسة عن ارتباطات إيجابية بين الصمود (انفعالياً،

ونفسياً، واجتماعياً) ورفاهية المعلم. بالإضافة إلى ذلك، لوحظت علاقة متبادلة بين الصمود الروحي ورفاهية المعلم.

وأجرى (Lu et al., 2024) دراسة استهدفت تقديم مراجعة منهجية لـ (٥٤) دراسة بحثية تناولت الصمود المهني للمعلمين، وذلك بالاستناد إلى نموذج متطلبات العمل والموارد (Job Demands-Resources Model – JD-R)، ووفقاً لإطار عمل PRISMA تم استعراض جودة المنهجيات المعتمدة، وتحليل مفهوم الصمود ضمن السياقات المهنية المختلفة والذي تضمن القدرة على التكيف مع الضغوط وأعباء العمل المكثفة، وضيق الوقت، والتعامل مع سلوكيات الطلاب، والقدرة على التعافي، بالإضافة إلى التعامل مع التقييمات الخارجية، وأكدت نتائج تلك الدراسات على أهمية الصمود في تعزيز الأداء المهني والرضا الوظيفي وجودة التعليم، وبالنسبة لجانب متطلبات العمل والموارد اتضح دور المتطلبات المهنية ومنها المهام المعقدة، والتوافق مع التغيير المستمر في المناهج، وزيادة التوقعات (مثل عبء العمل) والموارد المتاحة (مثل الدعم الإداري)، والعوامل الشخصية كأحد المصادر الرئيسية في الصمود مثل تنظيم الانفعالات، والكفاءة الذاتية، واقتُرحت الدراسة مسارات بحثية مستقبلية لتطوير الصمود النفسي للمعلم بحيث تضع تركيزاً أكبر على العوامل المسهمة فيه مقارنة بمتطلباته.

وأجرى (Villa and Vale (2025) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والصمود النفسي لدى المعلمين، وعلى وجه التحديد، وتعرف مستويات الذكاء الوجداني للمعلمين من حيث الوعي الذاتي، وإدارة العواطف، والتحفيز الذاتي، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، وكيف ترتبط هذه الأبعاد بمستوى الصمود النفسي لديهم. كما هدفت الدراسة إلى تحديد إمكانية التنبؤ من خلال الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) بالصمود النفسي للمعلمين المشاركين. وشارك في الدراسة (١٣٩) معلماً، وتم جمع البيانات من خلال استبيانين للذكاء الوجداني والصمود النفسي للمعلم. وأظهرت النتائج وجود مستويات مرتفعة من الصمود النفسي بين المعلمين، ووجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والصمود النفسي، كما كشفت نتائج أن أبعاد الذكاء الوجداني مجتمعة تسهم بشكل كبير في التنبؤ بالصمود المهني لدى المعلمين، حيث فسرت ما نسبته ٦٢,٦٪ من التباين في مستويات الصمود، وأظهرت النتائج أن الدافعية الذاتية كانت العامل الأقوى تأثيراً، تليها المهارات الاجتماعية، مما يبرز أهمية التحفيز الداخلي وبناء علاقات فعالة في دعم المعلمين لمواجهة التحديات المهنية.

تعقيب:

يتضح من العرض السابق لدراسات هذا المحور أن الصمود المهني للمعلم يرتبط بشكل وثيق بعدد من العوامل النفسية الإيجابية، أبرزها الذكاء الوجداني، مثل (Lee (2022، و Lopez-Angulo

et al. (2022) – Villa & Vale (2025) ، وأن الذكاء الوجداني بمختلف أبعاده (مثل إدارة العواطف، التعاطف، والتحفيز الذاتي) يُعد متغيرًا تنبؤيًا دالًا بالصمود، كما أنه يمثل أحد أهم الأدوات النفسية التي تمكن المعلمين من مواجهة الضغوط المهنية والتحديات اليومية داخل البيئة المدرسية.

تعليق عام:

استفاد الباحثون من خلال عرض دراسات جميع المحاور السابقة من خلال ضرورة تناول متغير الذكاء الوجداني في علاقته بالصمود المهني، ومحاولة التعرف على مدى إسهامه فيه؛ حيث لم يتم التطرق لهذا الموضوع – في حدود اطلاع الباحثين – لدى عينة المعلمين، كما استفاد الباحثون من خلال عرض هذه الدراسات في صياغة فروض البحث الحالي، وفي توجيهها من عدمه، لا سيما في الفروض الفارقة، كما تمت الاستفادة من تلك الدراسات في تحديد المنهج الأنسب للدراسة الحالية وهو المنهج الوصفي الارتباطي.

فروض البحث:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بالتأهيل التربوي بالأزهر.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بالتأهيل التربوي بالأزهر وفقاً للنوع (ذكور/إناث).
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بالتأهيل التربوي بالأزهر وفقاً للخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات).
- يمكن التنبؤ بالصمود المهني من خلال درجات الذكاء الوجداني لدى المعلمين الدارسين بالتأهيل التربوي بالأزهر.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لأنه يتسق مع طبيعة أهداف البحث، ويمكن من خلاله التحقق من صحة فروضه.

ثانياً: المشاركون في البحث:

(أ) المشاركون في حساب الخصائص السيكومترية:

للتحقق من صدق وثبات أدوات البحث، قام الباحثون بتطبيق مقياسي الذكاء الوجداني، والصمود المهني على (٣١٥) مشاركاً من المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر (مراكز

القاهرة، الجيزة، ، سوهاج، أسيوط، الأقصر، أسوان) من نفس مجتمع الدراسة، ويوضح جدول (١) توصيف عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث:

جدول (١)

توصيف عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث وفقاً لمتغيري النوع والخبرة

النوع		عدد سنوات الخبرة		المجموع
		أقل من ٥ سنوات	٥ سنوات فأكثر	
ذكور	n	47	76	123
	%	38.2	61.8	100.0
أناث	n	118	74	192
	%	61.5	38.5	100.0
المجموع	n	165	150	315
	%	52.4	47.6	100.0

(ب) المشاركون في البحث الأساسي:

تم تطبيق أدوات البحث في صورتها النهائية على (٧٢٢) مشاركاً من المعلمين الدارسين بمختلف مراكز التأهيل التربوي بالأزهر، ويوضح جدول (٢) توصيف العينة الأساسية للبحث:

جدول (٢)

توصيف العينة الأساسية للبحث وفقاً لمتغيري النوع والخبرة

النوع		عدد سنوات الخبرة		المجموع
		أقل من ٥ سنوات	٥ سنوات فأكثر	
ذكور	n	201	76	277
	%	72.6	27.4	100.0
أناث	n	239	206	445
	%	53.7	46.3	100.0
المجموع	n	440	282	722
	%	60.9	39.1	100.0

ثالثاً: أدوات البحث:

(١) مقياس الذكاء الوجداني: إعداد (Petrides et al., 2007)

قام (Petrides et al., 2007) بتطوير مقياس الذكاء الوجداني (النسخة المختصرة) Trait Emotional Intelligence Questionnaire (short form)، ويتعامل هذا المقياس مع مفهوم الذكاء الوجداني كسمة، وتم الاعتماد عليه باعتباره أحد المقاييس التي حظيت بدرجة كبيرة من الانتشار في التراث السيكولوجي؛ وهو من أكثر المقاييس استخداماً عالمياً في الدراسات الحديثة، فقد تمت ترجمته إلى ما يزيد عن اثنتي عشرة لغة مختلفة، بما في ذلك الهولندية، والكرواتية، والفرنسية، والألمانية، واليونانية، البولندية، البرتغالية، والإسبانية (Petrides, 2009, 97)، وقام معدو المقياس بالتحقق من الصدق البنائي لهذه الصور (النسخة المختصرة للبالغين) من خلال إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، حيث أسفر التحليل عن أربعة عوامل فسرت مجتمعة (٠,٦٩ %) من التباين الكلي في أداء الأفراد على المقياس، وتشبعت على العامل الأول (٧) عبارات، كشفت مضامينها عن شعور الفرد العام بالرضا والسعادة والإيجابية، مستحضراً مختلف إنجازاته الماضية وتوقعاته المستقبلية، وتم تسمية هذا العامل بـ **الرفاهية الذاتية**. كما تشبعت على العامل الثاني (٨) عبارات تكشف مضامينها عن قدرة الفرد على التحكم في رغباته واندفاعاته، وبراعته في تنظيم الضغوط الخارجية والتعامل مع التوتر، بحيث يعبر عن مشاعره بشكل متزن؛ دون مغالاة في التعبير عنها أو كبتها بشكل مفرط، وتم تسمية هذا العامل بـ **ضبط النفس**. وتشبعت على العامل الثالث (٧) عبارات تكشف مضامينها عن إدراك الفرد لمشاعره وقدرته على التعبير عنها، والوعي بمشاعر الآخرين، وتوظيفه لتلك القدرات في تطوير علاقات وثيقة والحفاظ عليها مع الأشخاص المهمين في حياته، وتم تسمية هذا العامل بـ **الوعي العاطفي**. في حين تشبعت على العامل الرابع (٨) عبارات، كشفت مضامينها عن قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي الإيجابي والتأثير في الآخرين، والاستماع الجيد لهم، والحفاظ على نوع من التواصل يتصف بالوضوح والموثوقية مع أشخاص من خلفيات مختلفة، وتم تسمية هذا العامل **التواصل الاجتماعي**.

كما قام معدو المقياس بحساب الثبات للمقياس باستخدام إعادة التطبيق بفواصل زمني شهرين، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني للأبعاد الأربعة (٠,٨٦، ٠,٧٤، ٠,٧١، ٠,٥٩) الرفاهية الذاتية، ضبط النفس، التواصل الاجتماعي، الوعي العاطفي على الترتيب.

الخصائص السيكومترية للمقياس في البيئة المصرية:

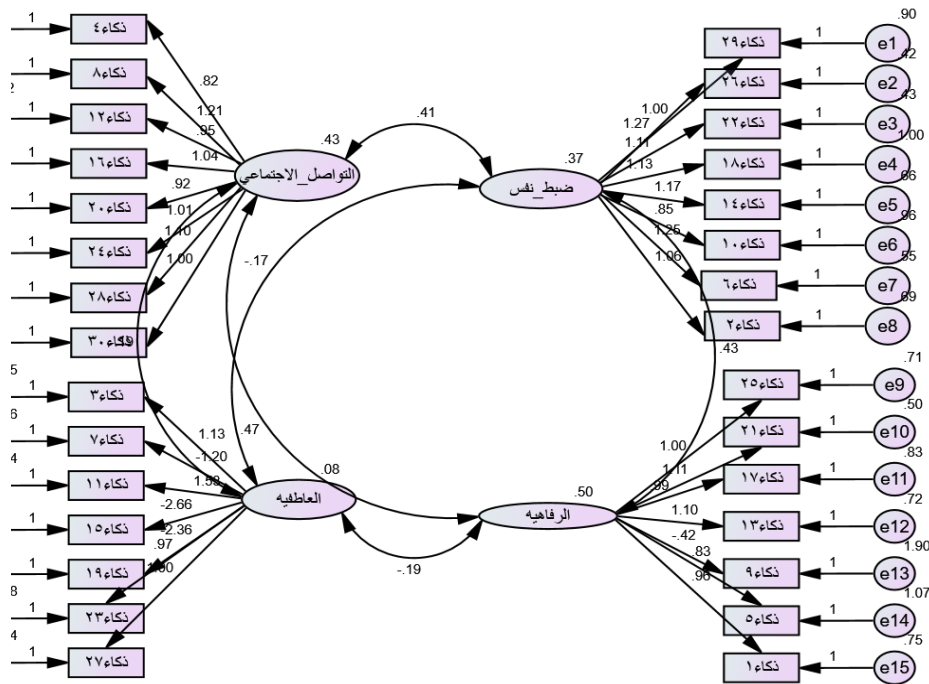
– قام الباحثون بترجمة مقياس الذكاء الوجداني (النسخة المختصرة)، وعرضه على اثنين من المتخصصين في اللغة الإنجليزية، ومناقشة بعض التعديلات على بعض الكلمات وتعديلها وفقاً

لمقترحاتهم، ثم تم عرض المقياس في ضوء التعديلات المقترحة على مختص في اللغة العربية بهدف التأكد من وضوح صياغة العبارات وملاءمتها للغة المستهدفة.

- الصدق البنائي

تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال ما يلي:

تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي؛ للتأكد من البنية العاملية للمقياس باستخدام برنامج AMOS V.23، وتم اختبار مدى مطابقة نموذج المقياس رباعي البنية، وكانت قيم تشبعات المفردات على الأبعاد دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01)، ومن ثم احتفظ بالمقياس ببنية العاملية المكونة من الأبعاد (الرفاهية النفسية - ضبط النفس - العاطفية - التواصل الاجتماعي)، ويوضح الشكل التالي المسارات لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الوجداني.



شكل (٣) المسارات لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني

جدول (٣)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصمود المهني

المفردات	العوامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة*	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة*
٢٤	التواصل الاجتماعي	1.014	.051	19.704	.646	***
٢٠	التواصل الاجتماعي	.917	.052	17.711	.572	***
١٦	التواصل الاجتماعي	1.043	.053	19.813	.650	***
١٢	التواصل الاجتماعي	.953	.060	15.994	.511	***
٤	التواصل الاجتماعي	.823	.054	15.258	.485	***
٨	التواصل الاجتماعي	1.211	.054	22.326	.748	***
٣٠	التواصل الاجتماعي	1.000			.650	
٢٨	التواصل الاجتماعي	1.104	.053	20.698	.684	***
٢٥	الرفاهية النفسية	1.000			.644	
٢١	الرفاهية النفسية	1.114	.051	21.726	.746	***
١٧	الرفاهية النفسية	.989	.054	18.365	.610	***
١٣	الرفاهية النفسية	1.098	.055	20.023	.675	***
٩	الرفاهية النفسية	-.424	.062	-6.852	-.213	***
٥	الرفاهية النفسية	.830	.054	15.257	.495	***
١	الرفاهية النفسية	.957	.052	18.560	.617	***
٢٩	ضبط النفس	1.000			.542	
٢٦	ضبط النفس	1.268	.068	18.610	.768	***
٢٢	ضبط النفس	1.109	.062	17.924	.718	***
١٨	ضبط النفس	1.135	.073	15.464	.569	***

* القيمة الحرجة = قيمة "ت"

**** دال عند مستوى ٠,٠١

١٤	ضبط النفس	1.165	.069	17.008	.658	***
١٠	ضبط النفس	.850	.063	13.413	.468	***
٦	ضبط النفس	1.251	.070	17.925	.718	***
٢	ضبط النفس	1.064	.065	16.318	.617	***
٢٣	الوعي العاطفي	.966	.211	4.572	.196	***
١٩	الوعي العاطفي	-2.365	.376	-6.295	-.601	***
١٥	الوعي العاطفي	-2.658	.416	-6.385	-.700	***
١١	الوعي العاطفي	1.526	.275	5.541	.311	***
٧	الوعي العاطفي	-1.199	.216	-5.556	-.314	***
٣	الوعي العاطفي	1.130	.226	4.996	.235	***
٢٧	الوعي العاطفي	1.000			.199	

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى ٠,٠١، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري وجميعها قيم مقبولة. كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٤)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم χ^2 ودرجات الحرية (CMIN) df	1.049	أقل من (٥)	مقبول
٢	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	.857	٠ إلى ١	مقبول
٣	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	.761	٠ إلى ١	مقبول
٤	مؤشر (AGFI)	.844	٠ إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	.781	٠ إلى ١	مقبول
٦	مؤشر توكر لويس (TLI)	.761	٠ إلى ١	مقبول

٧	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	.781	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	.058	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول (٤) أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة بعد الاستغناء عن قيمة مربع كاي (X²)، وبالتالي تم الاعتماد على قيمة Chi-Square إلى درجات الحرية حيث كانت قيمتها أقل من (٥) حيث بلغ (١,٠٤٩) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر حيث يفترض ألا تزيد هذه القيمة عن (٥).

كما أن قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) (٠,٨٥٧) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلى ١؛ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) (٠,٧٦١) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلى ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة.

كما أن قيمة مؤشر (AGFI) (٠,٨٤٤) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلى ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة؛ كما أن قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) (٠,٧٨١) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلى ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة؛ كما أن قيمة مؤشر توكر لويس (TLI) (٠,٧٦١) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلى ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة.

كما أن قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) (٠,٧٨١) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلى ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة؛ كما أن قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) (٠,٠٥٨) وهي قيمة جيدة، وتقع في المدى المثالي للمؤشر حيث إنها أقل من (٠,٠٨) مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة، وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة؛ حيث تشير القيم التي تقع في هذا المدى إلى مطابقة جيدة.

النتائج:

تم حساب الثبات للمقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ وذلك بعد حذف العبارات غير المتشعبة في التحليل العاملي، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (٥)

معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

م	الأبعاد	معامل الفا كرونباخ للثبات
١	الرفاهية النفسية	.870
٢	ضبط النفس	.811
٣	الوعي العاطفي	.834
٤	التواصل الاجتماعي	.809
	الدرجة الكلية	.925

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية باستخدام معامل الفا بلغت على الترتيب (٠,٨٧٠ - ٠,٨١١ - ٠,٨٣٤ - ٠,٨٠٩ - ٠,٩٢٥)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه على المشاركين في البحث.

وصف المقياس في صورته النهائية:

أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من ٣٠ عبارة موزعة على أبعاده الخمسة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٣٠ - ١٥٠)؛ حيث يتم تصحيح المقياس وفقاً للتدرج (أوافق بشدة ٥ - أوافق ٤ - إلى حد ما ٣ - لا أوافق ٢ - لا أوافق تماماً ١).

جدول (٦)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس النكاء الوجداني

م	البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	الرفاهية النفسية	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥	٧
٢	ضبط النفس	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٢٩	٨
٣	الوعي العاطفي	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧	٧
٤	التواصل الاجتماعي	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٠	٨
	المجموع		٣٠

(٢) مقياس الصمود المهني للمعلم: (إعداد الباحثين)

١. ويهدف إلى قياس مستوى الصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر الشريف، وقد استلزم إعداده المرور بعدة خطوات منهجية، والتي تمثلت فيما يلي:
 - الاطلاع على أهم الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الصمود المهني لدى المعلم ومنها (Greene, 2021; Richrdson, 2022; Taylor, 2013).
 - الاطلاع على العديد من مقاييس الصمود في أدبيات البحث الحديثة ومنها:
٢. - مقياس الصمود المهني متعدد الأبعاد 'Multidimensional Teachers' Resilience Scale - Mansfield & Wosnitza (2015) ويتكون من ٢٦ عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي: الصمود المهني، الكفاءة الانفعالية، الكفاءة الاجتماعية، والدافعية.
 - مقياس صمود المعلمين Teacher Resilient Scale إعداد (Daniilidou & Platsidou, 2018)، ويتكون من ٢٦ عبارة تقيس أبعاد: الكفاءة الشخصية والمثابرة، التأثيرات الروحية، التماسك الأسري، والكفاءة الاجتماعية.
 - مقياس الصمود المهني للمعلم Teacher Resilient Scale، من إعداد (Abubakar et al., 2022)، وتضم ١٧ بنداً تقيس أربعة أبعاد رئيسية هي الاعتماد على الذات، النظرة الإيجابية، التصميم، والتوازن الانفعالي.
 - مقياس الصمود المهني للمعلم بفيتنام Vietnam Teacher Resilient Scale والذي أعده Thang & Trang (2023)، ويتضمن ٢٠ عبارة تغطي أبعاد الصمود العاطفي، المهني، الاجتماعي، والدافعي.
- بالاستفادة من الإطار النظري والمقاييس التي تم الاطلاع عليها قام الباحثون بتقديم مفهوم شامل للصمود المهني بحيث يتناول أهم جوانبه، ويكون ملائماً للتطبيق في البيئة المحلية.
- صياغة مجموعة من العبارات التي تغطي المفهوم الذي تم تقديمه للصمود المهني للمعلم.
- تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

الصدق البنائي:

تم التحقق من الصدق البنائي للمقياس من خلال التحليل العاملي الاستكشافي

تم حساب التحليل العاملي للمقياس باستخدام التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد بطريقة Varimax، وفي ضوء نتائج التحليل العاملي أمكن استخلاص خمسة عوامل رئيسية كان الجذر الكامن لها أكبر من الواحد والتشبعات الدالة على كل عامل أكبر من ٠,٣، والجداول التالي (٧) يوضح العوامل المستخرجة بعد التدوير المتعامد لمقياس الصمود المهني.

جدول (٧)

مصنوفة العوامل الناتجة من التحليل العاملي لمقياس الصمود المهني

رقم العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	رقم العبارة	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
1	.732					15					.721
2	.702					16					—
3	.744					17					.705
4	.774					18					.607
5	.865					19					.499
6	—	—	—	—	—	20					.675
7	.738					21					.542
8	.694					22					.437
9	.594					23					.490
10	.727					24					.540
11					.669	25				—	—
12	—	—	—	—	—	الجزر الكامن	7.900	3.550	2.619	2.398	1.946
13				.776		نسبة التباين	31.600	14.199	10.474	9.591	8.783
14				.502		نسبة التباين التراكمية	31.600	45.800	56.274	65.865	74.648

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أسفر التحليل العاملي لمقياس الصمود المهني عن خمسة عوامل كان الجذر الكامن لكل منها على الترتيب (٧,٩٠٠ - ٣,٥٥٠ - ٢,٦١٩ - ٢,٣٩٨ - ١,٩٤٦)، وبلغت نسبة التباين لكل منها على الترتيب (٣١,٦% - ١٤,١٩٩% - ١٠,٤٧٤% - ٩,٥٩١٥% - ٨,٧٨٣%) وقد تشبعت جميع عبارات المقياس على هذه العوامل فيما عدا العبارات (٦ - ١٢ - ١٦ - ٢٥)؛ حيث كانت قيمة تشبع كل منها أقل من ٠,٣؛ لذا تم حذفها من المقياس، وفيما يلي وصف للعوامل الناتجة من التحليل العاملي:

العامل الأول: تشبعت عليه العبارات (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن التكيف العقلي والسلوكي للمعلم مع مختلف المواقف التدريسية، والانفتاح على تجربة أساليب جديدة، والتعلم المستمر من الخبرات السابقة، والقدرة على تعديل الآراء والممارسات عند الحاجة، والاستعداد للتعامل مع التحديات الصفية باعتبارها فرصاً للنمو المهني، وفي ضوء ذلك أمكن تسمية هذا العامل بـ **المرونة العقلية**.

العامل الثاني: تشبعت عليه العبارات (٧ - ٨ - ٩ - ١٠)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن إيمان المعلم بقدراته المهنية، من حيث تحفيز الطلاب، ومساعدتهم على تطوير مهاراتهم الأكاديمية، وتوظيف استراتيجيات تدريسية فعالة، كما يشير إلى شعوره القوي بقدرته على التأثير الإيجابي في العملية التعليمية، لذا تم تسمية هذا العامل بـ **الثقة بالنفس**.

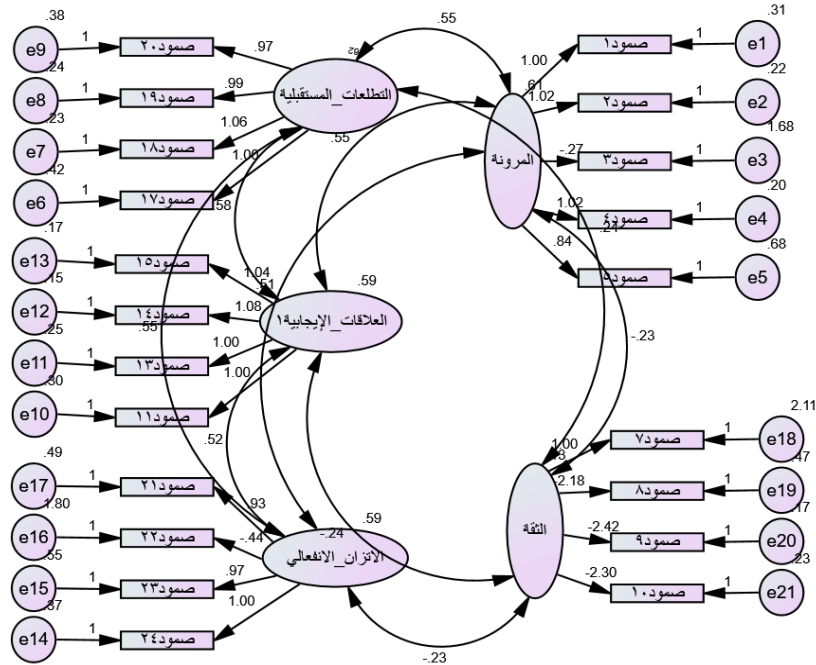
العامل الثالث: تشبعت عليه العبارات (١٧ - ١٨ - ١٩ - ٢٠)، وتكشف مضامين هذه العبارات وضوح رسالة المعلم المهنية وأهدافه المستقبلية، واستعداده لتبني أساليب مبتكرة، واتخاذ قرارات مهنية واعية تتجاوز حدود الأداء التقليدي، كما يتضمن معاني الطموح نحو تطوير الذات والممارسة التربوية بما يخدم جودة التعليم، لذا تم تسمية هذا العامل بـ **الرؤية والتطلعات المستقبلية**.

العامل الرابع: تشبعت عليه العبارات (١١ - ١٣ - ١٤ - ١٥)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن قدرة المعلم على تكوين علاقات مهنية وإنسانية سواء مع الزملاء أو الطلاب، بما يشمل تبادل الخبرات، والدعم المتبادل، لذا تم تسمية هذا العامل بـ **العلاقات الإيجابية مع زملاء العمل والطلاب**.

العامل الخامس: تشبعت عليه العبارات (٢١ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٤)، وتكشف مضامين هذه العبارات عن قدرة المعلم على التحكم في انفعالاته، وتحمل مواقف العمل الصعبة والضاغطة، والدافعية المهنية، والتزامه بالقيم التربوية. لذا تم تسمية هذا العامل بـ **الاتزان النفسي في ظل التحديات**.

٢- الصدق العاملي التوكيدي:

تم استخدام الباحث التحليل العاملي التوكيدي؛ للتأكد من البنية العاملية للمقياس، والتي تم استخراجها من خلال التحليل العاملي الاستكشافي وباستخدام برنامج AMOS V23 وذلك بعد حذف العبارات غير المنشعبة في التحليل العاملي الاستكشافي، وتم اختبار مدى مطابقة نموذج المقياس خماسي البنية، وكانت قيم تشبعت المفردات على الأبعاد دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ومن ثم احتفظ بالمقياس ببنية العاملية المكونة من الأبعاد (المرونة العقلية - الثقة بالنفس - الرؤية والتطلعات المستقبلية - العلاقات الإيجابية مع الزملاء والطلاب - الاتزان الانفعالي في ظل التحديات)، ويوضح الشكل التالي المسارات لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد المقياس.



شكل (٤) المسارات لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس الصمود المهني للمعلم
جدول (٨)

معاملات الانحدار اللامعيارية والمعيارية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصمود المهني

المفردات	العوامل	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة *	معاملات الانحدار المعيارية	مستوى الدلالة *
١	المرونة العقلية	1.000			.816	
٢	المرونة العقلية	1.015	.030	34.301	.860	***
٣	المرونة العقلية	.269	.052	5.211	.160	***

* القيمة الحرجة = قيمة "ت"
*** دال عند مستوى ٠,٠١

***	.872	34.968	.029	1.023	المرونة العقلية	٤
***	.625	22.321	.038	.845	المرونة العقلية	٥
	.773			1.000	الرؤية والتطلعات المستقبلية	١٧
***	.867	32.171	.033	1.056	الرؤية والتطلعات المستقبلية	١٨
***	.850	31.377	.032	.994	الرؤية والتطلعات المستقبلية	١٩
***	.778	28.049	.035	.971	الرؤية والتطلعات المستقبلية	٢٠
	.815			1.000	العلاقات الإيجابية مع الزملاء والطلاب	١١
***	.840	33.799	.030	1.001	العلاقات الإيجابية مع الزملاء والطلاب	١٣
***	.906	38.072	.028	1.084	العلاقات الإيجابية مع الزملاء والطلاب	١٤
***	.886	36.763	.028	1.039	العلاقات الإيجابية مع الزملاء والطلاب	١٥
	.784			1.000	الاتزان النفسي في ظل التحديات	٢٤
***	.709	24.160	.040	.966	الاتزان النفسي في ظل التحديات	٢٣
***	.247	7.858	.057	-.444	الاتزان النفسي في ظل التحديات	٢٢
***	.713	24.326	.038	.931	الاتزان النفسي في ظل التحديات	٢١
	.238			1.000	الثقة بالنفس	٧
***	-.748	-7.688	.284	-2.185	الثقة بالنفس	٨
***	-.901	-7.809	.310	-2.420	الثقة بالنفس	٩
***	-.865	-7.787	.295	-2.300	الثقة بالنفس	١٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت قيمها الحرجة دالة عند مستوى ٠,٠١، كما أظهرت النتائج ارتفاع معاملات الانحدار المعياري وجميعها قيم مقبولة.

كما تم التأكد من حسن مطابقة النموذج المقترح من خلال حساب مؤشرات المطابقة والتي أظهرت جميعها حسن مطابقة النموذج المقترح كما يوضحه الجدول الآتي.

جدول (٩)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الصمود المهني

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القرار
١	مؤشر النسبة بين قيم χ^2 ودرجات الحرية (CMIN df)	2.738	أقل من (٥)	مقبول
٢	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	.885	٠ إلى ١	مقبول
٣	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	.925	٠ إلى ١	مقبول
٤	مؤشر (AGFI)	.852	٠ إلى ١	مقبول
٥	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	.934	٠ إلى ١	مقبول
٦	مؤشر توكر لويس (TLI)	.923	٠ إلى ١	مقبول
٧	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	.934	٠ إلى ١	مقبول
٨	مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	.05	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من الجدول السابق أن قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول لحسن المطابقة بعد الاستغناء عن قيمة مربع كاي (χ^2)، وبالتالي تم الاعتماد على قيمة Chi-Square إلى درجات الحرية حيث كانت قيمتها أقل من (٥) حيث بلغ (٢,٧٨٣) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر حيث يفترض ألا تزيد هذه القيمة عن (٥).

كما أن قيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) (٠,٨٨٥) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلى ١؛ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة، كما أن قيمة مؤشر المطابقة المعياري (NFI) (٠,٩٢٥) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلى ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة.

كما أن قيمة مؤشر (AGFI) (٠,٨٥٢) وهي قيمة جيدة، تقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلى ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة؛ كما أن قيمة مؤشر المطابقة المتزايد (IFI) (٠,٩٣٤) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر

في المدى من صفر إلى ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة؛ كما أن قيمة مؤشر توكر لويس (TLI) (٠,٩٢٣) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلى ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة.

كما أن قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) (٠,٩٣٤) وهي قيمة جيدة وتقع في المدى المثالي للمؤشر الذي ينحصر في المدى من صفر إلى ١ حيث تشير القيم القريبة من الواحد إلى مطابقة جيدة؛ كما أن قيمة جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA) (٠,٠٥) وهي قيمة جيدة، وتقع في المدى المثالي للمؤشر حيث إنها أقل من (٠,٠٨) مما يدل على أن النموذج مطابق بدرجة كبيرة، وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة؛ حيث تشير القيم التي تقع في هذا المدى إلى مطابقة جيدة.

ثانيًا: الثبات

تم حساب الثبات للمقياس باستخدام معامل الفا كرونباخ وذلك بعد حذف العبارات غير المتشعبة في التحليل العاملي، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية.

جدول (١٠)

معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

م	الأبعاد	معامل الفا كرونباخ للثبات
١	المرونة العقلية	٠,٨٠٣
٢	الثقة بالنفس	٠,٧٥٢
٣	الرؤية والتطلعات المستقبلية	٠,٨٠١
٤	العلاقات الإيجابية مع الزملاء والطلاب	٠,٧٣٢
٥	الاتزان النفسي في ظل التحديات	٠,٧٨٨
	الدرجة الكلية	٠,٩١٢

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية باستخدام معامل الفا بلغت على الترتيب (٠,٨٠٣ - ٠,٧٥٢ - ٠,٨٠١ - ٠,٧٣٢ - ٠,٧٨٨ - ٠,٩١٢)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس وإمكانية الوثوق في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيقه على المشاركين في البحث.

وصف المقياس في صورته النهائية:

أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من ٢١ عبارة موزعة على أبعاده الخمسة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (١٠٥ - ٢١)؛ حيث يتم تصحيح المقياس وفقاً للتدريج (أوافق بشدة ٥ - أوافق ٤ - إلى حد ما ٣ - لا أوافق ٢ - لا أوافق تماماً ١).

جدول (١١)

توزيع العبارات على أبعاد مقياس الصمود المهني

م	البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	المرونة العقلية	١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥	٥
٢	الثقة بالنفس	٦ - ٧ - ٨ - ٩	٤
٣	الرؤية والتطلعات المستقبلية	١٠ - ١١ - ١٢ - ١٣ - ١٤	٤
٤	العلاقات الإيجابية مع الزملاء والطلاب	١٥ - ١٦ - ١٧ - ١٨ - ١٩	٤
٥	الاتزان النفسي في ظل التحديات	٢٠ - ٢١ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٤	٤
	المجموع		٢١

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها: ينص الفرض على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر". للتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين درجة عينة البحث من المعلمين على مقياسي الذكاء الوجداني والصمود المهني، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى عينة البحث

الذكاء الوجداني	الصمود المهني				
	المرونة العقلية	الثقة بالنفس	الرؤية والتطلعات المستقبلية	العلاقات الإيجابية مع الزملاء والطلاب	الاتزان النفسي في ظل التحديات
الرفاهية النفسية	**٠,٥٩٨	**٠,٥٨٣	**٠,٦٢١	**٠,٦١١	**٠,٥٥٠
ضبط النفس	**٠,٦٢٩	**٠,٦٥٥	**٠,٦٣٣	**٠,٦٣٦	**٠,٥٨٢
العاطفية	**٠,٢٩٧	**٠,٢٥٠	**٠,٢٩٩	**٠,٢٣٩	**٠,٢٦١
التواصل الاجتماعي	**٠,٦٢٢	**٠,٦٦٦	**٠,٦٣٦	**٠,٦٣٥	**٠,٥٩٧
الدرجة الكلية	**٠,٦٩١	**٠,٦٩٨	**٠,٧٠٤	**٠,٦٨٦	**٠,٦٤٢

يتضح من الجدول (١٢) أن معاملات الارتباط بين درجة الذكاء الوجداني وأبعاده المدروسة والصمود المهني وأبعاده المدروسة جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١؛ وجميعها معاملات موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية بين كل من الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى عينة الدراسة من المعلمين الدارسين بالتأهيل التربوي بالأزهر، مما يدل على صحة وقبول الفرض الأول.

وتفسير نتائج الفرض الأول إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والأبعاد) والصمود المهني (الدرجة الكلية والأبعاد) لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسات (Lee, 2022; Lopez-Angulo, 2022; Lu et al., 2024) من ارتباط الذكاء الوجداني بالصمود النفسي مع التأكيد على أهمية التفاعلات الإيجابية بين المعلمين وطلابهم، والقدرة على التكيف مع الضغوط، وأعباء العمل المكثفة، وضيق الوقت، وكيفية التعامل مع سلوكيات الطلاب المختلفة، والقدرة على التعافي. كما يمكن تفسير النتيجة الحالية في ضوء ما أشارت إليه نتائج دراسة (Dumulescu et al., 2023) من ارتباط الصمود المهني للمعلم والوعي بالانفعالات وتنظيمها وهي جوانب مهمة في

الذكاء الوجداني. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Hu, 2023) من وجود علاقة موجبة بين العديد من مكونات الذكاء الوجداني، ومنها: التعاطف مع الذات، وتنظيم الانفعالات، والاستراتيجيات الوجدانية في العمل وبين الصمود المهني للمعلمين لا سيما في مواجهة التحديات الصفية والمهنية. كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Lu & Chen, 2024) والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين بعد الرفاهية الذاتية - وهو أحد أبعاد الذكاء الوجداني المهمة والتي اعتمد عليها الباحثون في البحث الحالي - وبين الصمود (انفعالياً، ونفسياً، واجتماعياً) لدى المعلم. وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما كشفت عنه نتائج دراسة (Villa & Valle, 2025) من وجود علاقة بين كل من الوعي الذاتي، وإدارة العواطف، والتحفيز الذاتي، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية من جانب والصمود النفسي في مواجهة التحديات المهنية لدى المعلم من جانب آخر.

وبالنظر إلى ما أشارت إليه (Beltman, 2021) من أن الصمود النفسي يتأثر بعدة عوامل متداخلة تدعم الجوانب النفسية والمهنية والاجتماعية مما يساهم في قدرته على الاستمرار والتكيف الإيجابي في بيئة العمل، ومن هذه العوامل: قدرة المعلم على تنظيم مشاعره وانفعالاته، وتجنب أخذ الأمور نحو شخصي، وبناء علاقات مهنية جيدة، والاعتماد على شبكات دعم مهنية وشخصية، مما يعزز من الصمود المهني للمعلم في مواجهة الضغوط المختلفة والصعوبات المرتبطة بالعمل.

كما أن التصورات النظرية في الذكاء الوجداني مثل نظرية Bar-On أوضحت تضمن الذكاء الوجداني لمهارات الوعي الذاتي وإدارة الذات والتعاطف والعلاقات الاجتماعية والتي يعد كل واحد منها داعم قوي لصمود المعلم في البيئة التعليمية، وبالنظر إلى النماذج النظرية للصمود ومنها على سبيل المثال نموذج Richardson et al., 1990 يلاحظ أن الأشخاص الذين لديهم موارد (خصائص) مثل الذكاء الوجداني يمكنهم في حالات التعرض للضغوط أو التحديات والمواقف الصعبة أن يتجاوزوا تلك العقبات ويعودوا إلى حالة الاتزان بشكل سريع، بل إن شخصياتهم تتطور ويتم صقلها بشكل ملحوظ.

وفي ضوء ما ذكره عبد الرازق محمود وآخرون (٢٠٢٢) من أن الذكاء الوجداني يعد أحد الركائز الأساسية لنجاح المعلم في حياته الوظيفية، حيث يساهم بفاعلية في تعزيز رضاه المهني ويزيد من مستوى إيجابيته في بيئة العمل، إذ يمكن أن يؤدي الذكاء الوجداني إلى إرساء نمط مستقر من العلاقات الإيجابية بين العاملين، وتحسين بيئة العمل بشكل عام، والإسهام في رفع كفاءة الأداء الفردي والجماعي، بما ينعكس على زيادة الإنتاجية بصفة عامة، وتعديل السلوكيات والانفعالات الحادة لديه بصفة خاصة؛ مما يجعل هذه العلاقة الطردية بين الذكاء الوجداني والصمود المهني للمعلم علاقة منطقية.

وعلى أية حال، تتسجم نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على العلاقة الارتباطية الموجبة بين الذكاء الوجداني وأبعاده والصمود المهني للمعلم، فالذكاء الوجداني ليس فقط عاملاً مساعداً للمعلم، بل هو ضرورة مهنية حتمية له ليتزود من خلاله بمجموعة من الأدوات النفسية والاجتماعية التي تمكنه من التكيف، والاستمرار، والنمو في ظل بيئة مهنية متغيرة ومتطورة وضاعطة.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها: ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات كل من درجات الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر وفقاً للنوع (ذكور/ إناث).

أولاً: للتحقق من الفروق في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير النوع تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالاتها الإحصائية لمعرفة الفروق بين المعلمين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، كما هو موضح بالجدول (١٣)

جدول (١٣)

قيمة "ت" ودلالاتها للفروق في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير النوع (ذكور – إناث)

الْبُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الرفاهية النفسية	ذكور	٢٧٧	١٤,١٤١	٤,٤٧٤	٣,٤٠٤	٠,٠١
	إناث	٤٤٥	١٥,٤٤٠	٥,٢٨٤		
ضبط النفس	ذكور	٢٧٧	١٤,٣٩٠	٥,٤٥٩	٣,٣٣١	٠,٠١
	إناث	٤٤٥	١٥,٨٥٢	٥,٨٩٨		
الوعي العاطفي	ذكور	٢٧٧	١٨,٨٩٢	٤,٤٦٩	٣,٤١٠	٠,٠١
	إناث	٤٤٥	٢٠,١٤٦	٥,٠٠٤		
التواصل الاجتماعي	ذكور	٢٧٧	١٤,٤٨٤	٥,٤٩٥	٣,٧٤٠	٠,٠١
	إناث	٤٤٥	١٦,١٢١	٥,٨٥٨		
الدرجة الكلية	ذكور	٢٧٧	٦١,٩٠٦	١٥,٥٣٣	٤,٤٩٣	٠,٠١
	إناث	٤٤٥	٦٧,٥٦٠	١٦,٩٧٨		

يتضح من جدول (١٣) أن قيمة "ت" للفروق بين المعلمين في ضوء متغير النوع (ذكور/إناث) في أبعاد الذكاء الوجداني (الرفاهية النفسية، ضبط النفس، الوعي العاطفي، والتواصل الاجتماعي) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٣,٤٠٤، ٣,٣٣١، ٣,٤١٠، ٣,٤٧٠، ٤,٤٩٤)، وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني وجميع أبعاده وفقاً للنوع (ذكور/إناث)، وكان اتجاه الفروق لصالح الإناث.

ثانياً: للتحقق من الفروق في الصمود المهني وفقاً لمتغير النوع تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ودلالاتها الإحصائية لمعرفة الفروق بين المعلمين الذكور والإناث في الصمود المهني، كما هو موضح بالجدول (١٤)

جدول (١٤)

قيمة "ت" ودلالاتها للفروق في الصمود المهني وفقاً لمتغير النوع (ذكور - إناث)

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المرونة العقلية	ذكور	277	9.300	3.209	4.643	0.01
	إناث	445	10.578	3.817		
الثقة بالنفس	ذكور	277	9.643	3.229	3.551	0.01
	إناث	445	10.575	3.553		
الرؤية والتطلعات المستقبلية	ذكور	277	9.116	3.029	2.356	0.01
	إناث	445	9.719	3.530		
العلاقات الإيجابية مع الزملاء والطلاب	ذكور	277	9.195	3.314	3.480	0.01
	إناث	445	10.094	3.415		
الالتزان النفسي في ظل التحديات	ذكور	277	10.054	3.006	2.040	0.01
	إناث	445	10.557	3.350		
الدرجة الكلية	ذكور	277	47.307	13.678	3.844	0.01
	إناث	445	51.524	14.728		

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة "ت" للفروق بين المعلمين في ضوء متغير النوع (ذكور/إناث) في أبعاد الصمود المهني (المرونة العقلية، الثقة بالنفس، الرؤية والتطلعات المستقبلية، العلاقات الإيجابية مع الزملاء والطلاب، الالتزان النفسي في ظل التحديات) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٤,٦٤٣، ٣,٥٥١، ٢,٣٥٦، ٣,٤٨٠، ٢,٠٤٠، ٣,٨٤٤)، وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى

(٢٠١١)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية في الصمود المهني وجميع أبعاده وفقاً للنوع (ذكور/ إناث)، وكان اتجاه الفروق لصالح الإناث.

تشير نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني وأبعاده لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر في ضوء النوع لصالح الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ezz-Elregal et a., 2017)، بينما تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسة غادة أحمد (٢٠٢٣)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية في جميع مكونات الذكاء الوجداني والدرجة الكلية في ضوء متغير النوع لصالح الذكور، كما اختلفت هذه النتيجة عما توصلت إليه دراسات (مديحة عبد الفضيل و أمل عبد العزيز، ٢٠٠٨؛ إبراهيم قادري و فتحي زقعار، ٢٠٢٠) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أية فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير النوع.

ويمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية إلى احتمالية تمتع الإناث بدرجة أعلى من الحساسية الاجتماعية والقدرة على إدراك الإشارات غير اللفظية مقارنة بالذكور، الأمر الذي يسهم بشكل واضح في تعزيز تفاعلهم العاطفي والاجتماعي، كما أن الإناث أكثر ميلاً لاستخدام استراتيجيات التكيف الإيجابي في البيئات المختلفة سواء في المنزل أو في العمل، ولذلك يلاحظ أن الإناث هن أكثر قدرة على التعبير عن حاجتهن إلى طلب الدعم الاجتماعي والمشاركة الوجدانية من الآخرين، مما يدعم قدرتهن على إدارة الانفعالات بطرق متميزة عن الذكور، كما تجدر الإشارة إلى أن هذا التفوق لا يعني بالضرورة ضعف الذكور في الذكاء الوجداني "إذ أنه من المحتمل أن يعطي ذلك دلالات على وجود عوامل متشابكة تعزى للعوامل البيولوجية والنفسية والثقافية، وطبيعة المرحلة التعليمية التي يقوم المشاركون بالتدريس فيها، والذي يسهم في تشكيل الفروق الواضحة في هذا النوع من الذكاء.

كما تشير نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائية في الصمود المهني وأبعاده لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر في ضوء النوع لصالح الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة، وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة أحمد إسماعيل وآخرون (٢٠٢١) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في الصمود المهني وأبعاده لدى المعلمين ضوء النوع لصالح الذكور، كما تختلف النتيجة الحالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسات (هبة حمودة، ٢٠٢٣؛ ميلود عمار و إيمان عثمان، ٢٠٢٤) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود أية فروق دالة إحصائية في لدى المعلمين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة والتي تشير إلى تفوق المعلمات على المعلمين في الصمود المهني إلى تفاعل بعض العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية، فالإناث لديهن مهارات متميزة في التعبير الانفعالي وطلب الدعم الاجتماعي - كما تم توضيحه في تفسير نتيجة الجزء الأول من الفرض

الثاني - وهما عنصران أساسيان لا غنى للفرد عنهما في مواجهة الضغوط وتعزيز الصمود، كما تُظهر الإناث قدرة ملحوظة على التكيف مع الضغوط الزمنية، وربما يساعدن على ذلك استخدامهن للاستراتيجيات الفعالة مثل التنظيم الانفعالي والمرونة المعرفية، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء بعض عوامل التنشئة الاجتماعية والتي تلعب دوراً كبيراً في تشكيل سلوك المرأة نحو التحمل والمثابرة، لا سيما في البيئات التي تتطلب منها مضاعفة الجهد، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى التزامهن بالعمل المهني، إلى جانب قدرتهن على تحقيق التوازن بين الحياة الشخصية والمهنية. كما تبرز الإناث عادة في مهارات التواصل الفعال، مما يسهل عليهن بناء علاقات داعمة داخل بيئة العمل، وهو ما يعد أحد المطالب الضرورية لتحقيق المستويات المأمولة من الصمود المهني، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات كل من درجات الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر وفقاً لمدة الخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات)".

أولاً: للتحقق من الفروق في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق في من الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الخبرة، والجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

قيمة "ت" ودلالاتها للفروق في الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الخبرة

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الرفاهية النفسية	أقل من ٥ سنوات	440	15.4750	5.25299	3.590	0.01
	أكثر من ٥ سنوات	282	14.1099	4.53283		
ضبط النفس	أقل من ٥ سنوات	440	15.5477	5.83778	1.495	غير دال
	أكثر من ٥ سنوات	282	14.8901	5.65924		
العاطفية	أقل من ٥ سنوات	440	20.1727	5.02542	3.549	0.01
	أكثر من ٥ سنوات	282	18.8723	4.43354		
التواصل الاجتماعي	أقل من ٥ سنوات	440	15.7091	5.81506	1.256	غير دال
	أكثر من ٥ سنوات	282	15.1560	5.70045		
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	440	66.9045	16.95042	3.068	0.01
	أكثر من ٥ سنوات	282	63.0284	15.93222		

يتضح من جدول (١٥) أن قيمة "ت" للفروق بين المعلمين في ضوء متغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) في بعدي (الرفاهية النفسية، الوعي العاطفي)، والدرجة الكلية للذكاء الوجداني بلغت على الترتيب (٣,٥٩٠، ٣,٥٤٩، ٣,٠٦٨)، وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في بعدي الرفاهية النفسية، الوعي العاطفي والدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) ، وكان اتجاه الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل، بينما بلغت قيمة "ت" للفروق بين المعلمين في ضوء متغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) في بعدي ضبط النفس والتواصل الاجتماعي على الترتيب (١,٤٩٥، ١,٢٥٦) وهي قيم غير دالة إحصائية مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في هذين البعدين.

وتتفق هذه النتائج جزئياً مع ما توصلت إليه دراسات (سامية الرميضي و عبد الفتاح الخواجه، ٢٠٢٢؛ غادة أحمد، ٢٠٢٣؛ عبد الحكيم عبد الله و نبيل زايد، ٢٠٢٥)، حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود أية فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى المعلمين وفقاً لمتغير الخبرة، بينما تختلف معها من حيث تفوق المعلمون ذوو الخبرة الأكبر في بعدي الرفاهية الذاتية والوعي العاطفي والدرجة الكلية، ويمكن تفسير ذلك إلى أن المعلمين الجدد يميلون إلى أن يكونوا أكثر حماسة ورصداً نفسياً في بداية حياتهم المهنية، بسبب الدافعية العالية وتوقعاتهم الإيجابية تجاه المهنة، مما ينعكس على شعورهم بالرفاهية النفسية، كما أنهم يميلون بدرجة أكبر إلى التعاطف بشكل أكبر مع الطلاب والمواقف، مما يعكس مستوى أعلى من الاستجابة الوجدانية، بينما قد يميل المعلمون الأكثر خبرة إلى الحياد أو الانفصال الوجداني عن المحيطين نتيجة التكرار أو الإرهاق المهني.

وعلى أية حال فإن المعلمين ذوي الخبرة ربما تؤثر على استجاباتهم الوجدانية بعض العوامل من قبيل الرتابة، والملل، والإجهاد النفسي، وذلك في مواجهة بعض الضغوط المهنية والمواقف الصعبة. ثانياً: للتحقق من الفروق في الصمود المهني وفقاً لمتغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق في الصمود المهني وفقاً لمتغير الخبرة، والجدول (١٦) يوضح ذلك.

جدول (١٦)

قيمة "ت" ودلالاتها للفروق في الصمود المهني وفقاً لمتغير الخبرة

البُعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المرونة العقلية	أقل من ٥ سنوات	440	10.4841	3.86618	3.684	0.01
	أكثر من ٥ سنوات	282	9.4681	3.18482		
الثقة بالنفس	أقل من ٥ سنوات	440	10.3114	3.56148	.911	غير دال
	أكثر من ٥ سنوات	282	10.0709	3.29595		
الرؤية والتطلعات المستقبلية	أقل من ٥ سنوات	440	9.4727	3.31686	.148	غير دال
	أكثر من ٥ سنوات	282	9.5106	3.42612		
العلاقات الإيجابية مع الزملاء والطلاب	أقل من ٥ سنوات	440	9.7750	3.46697	.253	غير دال
	أكثر من ٥ سنوات	282	9.7092	3.30542		
الاتزان النفسي في ظل التحديات	أقل من ٥ سنوات	440	10.3386	3.29234	.266	غير دال
	أكثر من ٥ سنوات	282	10.4043	3.13510		
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	440	50.3818	14.63153	1.104	غير دال
	أكثر من ٥ سنوات	282	49.1631	14.21023		

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة "ت" للفروق بين المعلمين في ضوء متغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) في أبعاد الصمود المهني (الثقة بالنفس، الرؤية والتطلعات المستقبلية، العلاقات الإيجابية مع الزملاء والطلاب، الاتزان النفسي في ظل التحديات) والدرجة الكلية بلغت على الترتيب (٠,٩١١، ٠,١٤٨، ٠,٢٥٣، ٠,٢٦٦، ١,١٠٤)، وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)؛ وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في ضوء متغير الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) في جميع أبعاد الصمود المهني وجميع أبعاده، فيما عدا بعد المرونة العقلية؛ فقد كانت قيمة "ت" للفروق بين المعلمين في هذا البعد في ضوء متغير الخبرة (٣,٦٨٤) وهي دالة إحصائية، مما يعني وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في ضوء متغير

الخبرة (أقل من ٥ سنوات/ أكثر من ٥ سنوات) في بعد المرونة العقلية وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل.

وتتعارض هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Wipple 2022) والتي كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الصمود النفسي للمعلم في ضوء متغير الخبرة، حيث حصلت فئة المعلمين الذين أمضوا سنوات أكثر في الخدمة على درجات مرتفعة على مقياس الصمود النفسي، بينما تتفق نتائج هذا الفرض إلى حد كبير مع دراسات كل من (هبة حموده، ٢٠٢٣؛ ميلود عمار و إيمان عثمان، ٢٠٢٤) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود أية فروق دالة إحصائية في الصمود النفسي لدى المعلمين في ضوء متغير الخبرة، كما يمكن إعزاء حصول المعلمين ذوي الخبرة الأقل على درجات أعلى في بعد المرونة العقلية - أحد أبعاد الصمود المهني - في أن المعلمين الجدد عادة ما يكون لديهم دافع ذاتي قوي لإثبات الذات وتحقيق النجاح المهني، وهو ما يجعلهم أكثر إقبالاً على استكشاف بدائل تعليمية، والتفاعل بإيجابية لإيجاد حلول ذات جدوى للمشكلات الصفية بدلاً من الاستسلام لها. وتعد هذه الروح المبكرة محفزاً جوهرياً لتنشيط المرونة العقلية، إذ تقل لديهم في هذه المرحلة مشاعر الإحباط المهني، وهو ما قد يظهر بدرجة أعلى لدى من مروا بتجارب طويلة مليئة بالتحديات والإخفاقات.

ومن ناحية أخرى يرتبط تفوق المعلمين ذوي الخبرة الأقل في المرونة العقلية بعدة عوامل تتعلق بتكوينهم الأكاديمي وحداثة عهدهم بالمجال التربوي. فغالباً ما يكون هؤلاء المعلمون قد تخرجوا من مؤسسات تعليمية حديثة اعتمدت على مناهج تفاعلية حديثة، مما يجعلهم أكثر استعداداً لتبني ممارسات مرنة في الصف الدراسي. وعلى النقيض من ذلك، قد يميل المعلمون أصحاب الخبرات الطويلة إلى أنماط تقليدية في التدريس، تكون قد ترسخت بفعل سنوات من العمل، مما قد يحد في كثير من المواقف من تقبلهم للتجديد أو التغيير. كما أن قلة سنوات الخبرة ترتبط غالباً بانخفاض درجة التعرض للضغوط المزمنة المرتبطة بالمهنة، كالروتين اليومي أو الأعباء الإدارية المتكررة، وهو ما يمنحهم مساحة ذهنية أوسع للتفكير الإبداعي والمرن في التفاعل مع بيئة العمل.

وعلى أية حال، فإن تفوق هذه الفئة في بعد المرونة العقلية لا يقلل من قيمة ذوي الخبرة الأكبر والذين أمضوا سنوات أكثر في مهنة التدريس، بل يكشف عن أهمية التجديد المهني المستمر، والحاجة إلى بيئة تعليمية مرنة تتبنى عملية التطوير والتجديد بصفة مستمرة بغض النظر عن عدد سنوات الخدمة.

نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض على أنه "يسهم الذكاء الوجداني في التنبؤ بالصمود المهني لدى المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي بالأزهر".

للتحقق من هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج المتعدد، وذلك لمعرفة الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء الوجداني في التنبؤ بالصمود المهني لدى عينة البحث، والجدول التالي يوضح قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالصمود المهني من خلال أبعاد الذكاء الوجداني.

جدول (١٧)

قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالصمود المهني من خلال أبعاد الذكاء الوجداني لدى عينة البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	95350.009	4	23837.502	298.438	0.01
البواقي	57269.876	717	79.874		
المجموع	152619.885	721			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لمعرفة إمكانية التنبؤ بالصمود المهني من خلال أبعاد الذكاء الوجداني بلغت (٢٩٨,٤٣٨)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالصمود المهني لدى عينة البحث من المعلمين الدارسين بمراكز التأهيل التربوي من خلال أبعاد الصمود المهني.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة أكثر الأبعاد المدروسة إسهاماً في التنبؤ بالصمود المهني لدى عينة البحث.

جدول (١٨)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة أكثر الأبعاد المدروسة إسهاماً في التنبؤ بالصمود المهني لدى عينة البحث

المتغير المستقل	معامل الارتباط الجزئي (ر)	مربع معامل الارتباط الجزئي (ر ^٢)	معامل تفسير النموذج	معامل الانحدار b	الخطأ المعياري	معامل الانحدار لمعيارى β	قيمة "ت"	ثابت الانحدار
التواصل الاجتماعي	.456	.208	.205	.756	.121	.300	8.154	5.828
ضبط النفس	.433	.187	.182	.630	.077	.192	6.404	
لرفاهية النفسية	.383	.147	.141	.764	.119	.303	6.226	
العاطفية	.291	.085	.081	.583	.117	.186	4.985	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن التواصل الاجتماعي كأحد أبعاد النكاء الوجداني يأتي في المرتبة الأولى في الاسهام النسبي في التنبؤ بالصمود المهني؛ حيث كانت القيمة التنبؤية له (٨,١٥٤) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، كما بلغت قيمة (ر^٢ النموذج) معامل التفسير المصاحب لدخول المتغيرات إلى معادلة الانحدار (٠,٢٠٥)، وهذا معناه أن بعد التواصل الاجتماعي يسهم بنسبة (٢٠,٥%) في التنبؤ بالصمود المهني لدى المعلمين.

ويأتي في المرتبة الثانية بعد ضبط النفس؛ حيث كانت قيمته التنبؤية (٦,٤٠٤)، وبلغت قيمة معامل التفسير (٠,١٨٢)، وهذا معناه أن بعد ضبط النفس يسهم بنسبة (١٨,٢%) في التنبؤ بالصمود المهني.

ويأتي في المرتبة الثالثة بعد الرفاهية النفسية؛ حيث كانت قيمته التنبؤية (٦,٢٢٦)، وبلغت قيمة معامل التفسير (٠,١٤١)، وهذا معناه أن بعد الرفاهية النفسية يسهم بنسبة (١٤,١%) في التنبؤ بالصمود المهني.

ويأتي في المرتبة الرابعة بعد الوعي العاطفي؛ حيث كانت قيمته التنبؤية (٤,٩٨٥)، وبلغت قيمة معامل التفسير (٠,٠٨١)، وهذا معناه أن بعد الوعي العاطفي يسهم بنسبة (٨,١%) في التنبؤ بالصمود المهني.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسات كل من (Lopez-angulo, 2022; Dumulescu et al., 2023; Hu, 2023; Villa & Valle, 2025) والتي اتفقت نتائجها على إمكانية التنبؤ من خلال درجات

النكاء الوجداني بدرجات الصمود المهني لدى المعلمين، ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء بعض الأطر النظرية التي اعتمدت عليها الدراسة الحالية، ومنها على سبيل المثال نظرية ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) والتي تضمنت أربعة مراحل أساسية أو قدرات تتفاعل فيها خصائص الفرد بشكل ديناميكي مع المحيط الاجتماعي، ويتدرج فيها الفرد بداية من قدرته على إدراك المشاعر سواء في نفسه أو في الآخرين، و من ثم التعبير عنها بشكل مناسب، ثم القدرة على التمييز بين الأنواع المختلفة من الانفعالات مثل المشاعر الأساسية والمشاعر المركبة والمخططات الوجدانية، واستخدام هذه المشاعر في دعم عملية التفكير واتخاذ القرار، وقدرته على تحليل الروابط بين المشاعر المختلفة وفهم معانيها، والتنبؤ بكيفية تحول المشاعر من حالة إلى أخرى، مثل الانتقال من الغضب إلى الحزن أو من الإحباط إلى الأمل، وانتهاءً بقدرته على تنظيم مشاعره والتحكم فيها، مما يسمح بضبط انفعالاته والتحكم في ردود أفعاله. وتعد هذه المهارة مدفوعة في الأساس بعمليات معرفية وفكرية، حيث تلعب القوة العقلية دوراً كبيراً في تمكين الفرد من التفكير المنطقي واتخاذ قرارات رشيدة، ومما لا شك فيه أن جميع هذه المراحل أو القدرات التي اشتقها ماير وسالوفي من الذكاء الاجتماعي تلعب دوراً كبيراً في تحمله المشاق والصعوبات المهنية وتجاوزها، وتعزز من قدرته على التكيف الإيجابي مع متطلبات البيئة المهنية.

علاوة على ذلك، فإن نتائج هذه الفرضية - والتي أظهرت إمكانية التنبؤ بالصمود المهني للمعلم بمعلومية درجاته على الذكاء الوجداني، وأن التواصل الاجتماعي كان المتغير الأكثر تأثيراً في الصمود المهني لدى المعلم والأكثر قدرة على التنبؤ به - يمكن تفسيرها في ضوء نموذج Petrides, 2020 والذي أوضح فيه ثمة سمات تشكل فيما بينها الذكاء الوجداني للفرد؛ وهي: الرفاهية، وضبط النفس، والوعي العاطفي، والتواصل الاجتماعي، حيث أطلق بيترايدس على هذه السمات الكفاءة الانفعالية، وهو ما يبرر ارتباط تلك الكفاءة بصمود المعلم داخل البيئة التعليمية، ويبرر أيضاً إمكانية التنبؤ هذا الصمود من خلال تلك الكفاءة

كما يفسر الباحثون هذه النتيجة بأن الذكاء الوجداني من الركائز الجوهرية التي تسهم في دعم الصمود المهني للمعلم، إذ يُكسبه القدرة على إدراك مشاعره وتنظيمها، وفهم مشاعر الآخرين والتفاعل معها بكفاءة. وتسهم هذه القدرات في تمكين المعلم من التعامل مع ضغوط العمل والانفعالات الحادة بأسلوب متزن يحافظ على توازنه النفسي. كما يعزز النكاء الوجداني من جودة العلاقات داخل بيئة العمل، من خلال بناء شبكات تواصل إيجابية توفر الدعم الاجتماعي وتقلل من الشعور بالوحدة المهنية. بالإضافة إلى ذلك، يُنمي لدى المعلم دافعية ذاتية تمكنه من مواجهة التحديات بثبات وإصرار، ويمنحه مرونة في التكيف مع الظروف المتغيرة والمواقف الطارئة. ومن ثم، فإن الذكاء الوجداني يُعد عاملاً مسهماً في صمود المعلم وتعزيز فاعليته، وتحقيقه للتوازن النفسي والمهني على المدى الطويل.

التوصيات:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج يوصي الباحثان بما يلي:

- ضرورة تضمين برامج إعداد المعلم والتطوير المهني دورات تدريبية تركز على التنظيم الانفعالي، التعبير عن المشاعر، التعاطف، والتواصل الإيجابي، لما لها من دور مباشر في تمكين المعلم من التكيف مع التحديات والضغوط المتعلقة بالبيئة الأكاديمية.
- أهمية الاعتماد على الذكاء الوجداني كأحد المعايير في التقييمات المهنية للمعلمين أو دعم قرارات الترقية، باعتباره عاملاً ينبئ بقدرة المعلم على الصمود والنجاح في البيئات التربوية المعاصرة.
- العمل على نشر ثقافة مدرسية قائمة على التعاون والاحترام المتبادل، بحيث تعزز مستويات الذكاء الوجداني والصمود المهني لدى جميع من تشملهم العملية التعليمية، وبالأخص المعلمين.
- أهمية تبني الإدارات التعليمية ومن ثم الإدارات المدرسية سياسات وإجراءات تنظيمية تشجع وتحفز العمل الجماعي، وتقلل من الصراعات الداخلية، مما يعزز من الاستقرار النفسي للمعلمين ويدعمهم في مواجهة التحديات المختلفة في مواقف الحياة الأكاديمية اليومية.
- زيادة فرص تمكين المعلمات من المناصب القيادية والتربوية، وتشجيع مشاركتهن في فرق الإرشاد الطلابي، ومهام التوجيه التربوي، أو قيادة مبادرات الصحة النفسية في المدارس.
- تقديم ورش عمل مخصصة للمعلمين الذكور، تعزز لديهم مهارات التعامل مع الانفعالات، ومهارات التواصل وتطوير العلاقات الاجتماعية، وتعزيز المرونة العقلية، الثقة بالنفس، والتكيف مع التحديات، وإدارة الضغوط المدركة.
- إدراج بعض الموضوعات المهمة لدراساتها من قبل الدارسين بالمراكز المختلفة للتأهيل التربوي بالأزهر، ومنها الصمود المهني ضمن مقرر الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي.

بحوث ودراسات مقترحة:

أثارت نتائج البحث بعض الموضوعات التي تحتاج إلى المزيد من الدراسة، ومن ذلك:

- فاعلية برنامج قائم على الذكاء الوجداني في تعزيز الصمود المهني لدى معلمي التعليم الأساسي.
- أثر برنامج إرشادي في تنمية مكونات الصمود المهني لدى المعلمين القدامى.
- برنامج تدريبي لتنمية المرونة العقلية لدى المعلمين وأثره على التوافق المهني.
- برنامج تدريبي قائم على مهارات التواصل الاجتماعي لتحسين جودة العلاقات المهنية في المدارس.

-
- فعالية برنامج إرشادي في تعزيز الصمود المهني لدى معلمي التربية الخاصة.
 - الفروق بين الجنسين في الصمود المهني لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر.
 - الدعم الإداري المدرك كمتغير وسيط بين النكاء الوجداني والصمود المهني لدى المعلمين.
 - النكاء الوجداني كمنبئ بالتكيف النفسي والمهني لدى المعلمين الجدد.
 - الإسهام النسبي للرؤية المستقبلية للمعلم في التنبؤ بصموده المهني.
 - الإجهاد الانفعالي وعلاقته بالاحتراق المهني لدى القادة الأكاديميين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم قادري و فتحي زقعار. (٢٠٢٠). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي التعليم الابتدائي "دراسة ميدانية بولاية المسيلة". *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، ٥ (٢)، ٦٣٣ - ٦٥٥.

أحمد محمد إسماعيل، هدى نصر مصطفى، ماري عبد الله حبيب (٢٠٢١). الصمود النفسي وعلاقته بالضغوط المهنية لدى معلمي التربية الخاصة. *مجلة بحوث، كلية النبات، جامعة عين شمس*، ١ (٤)، ٢٣٥ - ٢٥٩.

إيناس سيد جوهر. (٢٠١٤). الصمود النفسي وعلاقته بأسلوب مواجهة الضغوط لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٩٧ (١)، ٢٩٥ - ٣٣٤.

جمال علي الدهشان. (٢٠١٩). برامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج*، ٦٨، ٣١٥٤ - ٣١٩٩.

جنان إحسان خليل (٢٠١٩). الصمود النفسي لدى مدرسات المرحلة الإعدادية. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، ١٥ (٤)، ٢٧ - ٥٨.

سامية أحمد الرميضيه و عبد الفتاح سعيد الخواجه. (٢٠٢٣). الذكاء الانفعالي وعلاقته بضغوط العمل لدى معلمات الحلقة الأولى بمدارس ولاية نزوى في سلطنة عمان. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*، ٤٣ (٤)، ٣٩٣ - ٤٣٠.

عالية حامد الغامدي و أروى عبد الرحمن الخلف. (٢٠٢١) الذكاء الروحي لدى عينة من المعلمات في مدارس الدمج بجدة وعلاقته بالصمود النفسي. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*، ٢٥ (٥)، ١٧٠ - ١٩١.

عبد الحكيم ناصر عبد الله و نبيل محمد زايد. (٢٠٢٥). فذاك الوجداني وعلاقاته بالخصائص المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٤٤ (٩)، ٤٩٢ - ٥٤٤.

عبد الرازق مختار محمود، أماني حامد مرغني، نادي عبد اللطيف أحمد. (٢٠٢٢). العلاقة بين مهارات التدريس الإبداعي والذكاء الوجداني لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، ٤ (١)، ٣٢ - ٦٠.

غادة الأمين أحمد. (٢٠٢٣). الذكاء الوجداني لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الخرطوم بحري. *مجلة العلوم التربوية والنفسية (JEPS)*، ٧ (٢١)، ١ - ٢٠.

فيولا مخزوم. (٢٠٢٤). *قيادة التحول الرقمي في الفصول الدراسية: دور المعلم في عصر التكنولوجيا*. المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والاقتصادية والسياسية.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (2008). *المعجم الوسيط (ط٤)*، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

مديحة عثمان عبد الفضيل و أمل أنور عبد العزيز. (٢٠٠٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأداء المعلم كما يدركه طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس جامعة المنيا كلية التربية*، ٢١ (٤)، ٨٠ - ١٤٦.

منيرة يوسف الزامل. (٢٠٢٢). الصمود النفسي وعلاقته بالضغط النفسية لدى المعلمات المغتربات بالإحساء. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج*، ١٠، ٤٩٨ - ٥٥٠.

ميلود عمار و إيمان عثمان. (٢٠٢٤). مستوى الصمود النفسي لدى أساتذة التعليم الثانوي. *مجلة روافد للدراسات و الأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، ٨ (١)، ١١٦ - ١٣٤.

نبيلة فتحي سيد. (٢٠١٥). علاقة أبعاد الذكاء الوجداني بمستوى إدارة الصف الفاعلة لدى معلمي المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٦٤، ١٦٤ - ٢٠٤.

هبة عبد النبي حمودة. (٢٠٢٣). الصمود النفسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته بالتسامح والرضا الوظيفي. *ماجستير غير منشور*، جامعة المنيا، كلية التربية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abubakar, A.-M., Ariffin, T. F. T., & Jaafar, F. M. (2022). Teacher resilience instrument: Development and validation of a four-factor model. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 11(2), 707 – 714. <https://doi.org/10.11591/ijere.v11i2.20880>
- Amoroso, F. P. (2025). Teacher's resilience and coping strategies in the face of work-related pressures in diverse school context. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*, 7(3), 1–45. <https://www.ijfmr.com>
- Anand, N., Gorantla, V., Ranjan, R. and Morcos, H. (2023). Emotional intelligence: An important skill to learn now more than ever. 12, 1 – 17. <https://doi.org/10.12688/f1000research.134752>.
- Azline, N., & Shahrir, J. (2010). Resilience among adolescents. *Journal of Psychological Studies*, 15(2), 45–58.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence*

in everyday life: A scientific inquiry (pp. 82–97). Psychology Press.A

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Supl.), 13–25.
- Beltman, S. (2021). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact* (pp. 11–26). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_2
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Berlianti, R., Robinson, A., Rahmadani, F., & Husnaini, R. (2025). The impact of teachers' emotional intelligence on conflict management in the classroom: A literature study. *International Journal of Education*, 4(1), 66–74.
- Bobek, B. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *Clearing House*, 75(4), 202–205.
- Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622–629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). *Teachers' Resilience Scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience*. *Hellenic Journal of Psychology*, 15, 15–39.
- Day, C., Edwards, A., Griffiths, A., & G, Q. (2011). *Teacher and resilience*. Economic and Social Research Council (ESRC).
- Drigas, A. S., & Papoutsis, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral Sciences*, 8(5), 45. <https://doi.org/10.3390/bs8050045>
- Dumulescu, D., Andronache, D., Necula, C., & Mara, D. (2023). Teachers' resilience: Relationships with fear of negative evaluations and emotion regulation. *Educația*, 21(25). <https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.43>
- Eiz Elregal, F., Abd El Haleem, S., Abd Ellatif, E., & Osman, Z. (2017). The effect of emotional intelligence level on quality of work life among nursing teachers. *Egyptian Journal of Health Care*, 8(4), 258–268. <https://doi.org/10.21608/ejhc.2017.57250>
- Eldridge, M. (2013). *Understanding the factors that build teacher resilience* (Ph.D. thesis). Institute of Education, University of London.

-
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts and theories. *European Psychologist*, 18(1), 12–23.
- Garmezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416–430. <https://doi.org/10.1177/0002764291034004003>
- Gate, Z. (2018). *A study of the protective factors that foster resilience in teachers* (Ph.D. thesis). The University of Southern Mississippi.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). The emotional intelligence of leaders. *Leadership*, (10), 20–26.
- Greene, R. (2021). Erikson's healthy personality: Resilience and development. *Academia Letters*, Article 1728. <https://doi.org/10.20935/AL1728>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.
- Hu, Y. (2023). Examining the effects of teacher self-compassion, emotion regulation, and emotional labor strategies as predictors of teacher resilience in EFL context. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190837>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., et al. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530–546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>
- Lahlimi, Y. K., El Ouadoudi, S., & Sabri, M. (2024). Emotional intelligence, psychological well-being and professional commitment: Testing the mediating role of job satisfaction (The case of Moroccan teachers in rural areas). *International Journal of Academic Multidisciplinary Research and Education*, 3(2), 1–17. <https://ijame.com/index.php/IJAME/article/view/113>
- Lee, C. (2022). Relationship between emotional intelligence, teacher efficacy, resilience, and teacher-child interactions of kindergarten teachers. *Research Institute of Human Ecology*, 26(3), 83–94. <https://doi.org/10.36357/johe.2022.26.3.83>
- Lopez-Angulo, Y., Mella Norambuena, J., Sáez Delgado, F., Portillo Peñuelas, S., & Reynoso González, O. U. (2022). Association between teachers' resilience and emotional intelligence during the COVID-19 outbreak. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 54, 51–59. <https://doi.org/10.14349/rp.2022.v54.6>
-

-
-
- Lu, J., & Chen, J. (2024). The dynamics between teacher resilience and well-being: A cross-lagged panel analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34, 1077–1089.
- Lu, J., Chen, J., Li, Z., & Li, X. (2024). A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education*, 154, 104742. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104742>
- Macbeth, J. (2012). *The future of the teaching profession*. Education International Research Institute, University of Cambridge.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., & Price, A. (2014). “I’m coming back again!” The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 547–567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff”: Understanding teacher resilience at the chalk face. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367.
- Mansfield, C., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidence informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Mansfield, C. F., & Wosnitza, M. (2015). *Teacher Resilience Questionnaire—Version 1.5*. Perth, Australia: Murdoch University.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298.
- McDonough, S., Papatraianou, L., Strangeways, A., Mansfield, C. F., & Beutel, D. (2021). Navigating changing times: Exploring teacher educator experiences of resilience. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience: International approaches, applications and impact* (pp. 279–294). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_17
- Ministry of Education and Technical Education. (2023). *Egypt education sector plan 2023–2027*. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2023-09-education-sector-plan-2023-2027-egypt.pdf>
- Petrides, K. V. (2009). Trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. Parker
-

-
-
- (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85–101). Springer.
- Petrides, K., & Mavroveli, S. (2020). Theory and applications of trait emotional intelligence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 23(1), 24. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23016
- Petrides, K., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273–289.
- Pozo-Rico, T., Poveda, R., Gutiérrez-Fresneda, R., Castejón, J. L., & Gilar-Corbi, R. (2023). Revamping teacher training for challenging times: Teachers' well-being, resilience, emotional intelligence, and innovative methodologies as key teaching competencies. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1–18. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S382572>
- Pretsch, J., Flunger, B., & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321–336. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8>
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health Education*, 21(6), 33–39.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185–211.
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: Key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701. <https://doi.org/10.1080/01411920701582264>
- Schneider, T. R., Lyons, J. B., & Khazon, S. (2013). Emotional intelligence and resilience. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 909–914. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.460>
- Squires, V., Clarke, M., & Walker, K. (2024). The teacher resilience model: A framework to understand the balancing of adversity and supportive resources. *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Management*, 51(2), 49–64.
- Struthers, D. (2018). Professional resilience and wellbeing. In J. Dutaut & L. Rycroft-Smith (Eds.), *Flip the system UK: A teachers' manifesto* (pp. xx–xx). Routledge.
-

-
-
- Su, H., Zhang, J., Xie, M., & Zhao, M. (2022). The relationship between teachers' emotional intelligence and teaching for creativity: The mediating role of working engagement. *Frontiers in Psychology*, 13, 1014905. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1014905>
- Taylor, J. (2013). The power of resilience: A theoretical model to empower, encourage and retain teachers. *The Qualitative Report*, 18(35), 1–25. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1474>.
- Trang, T. T. N., & Thang, P. C. (2023). Development and validation of Vietnam teachers' resilience scale instrument: A four-factor model. *Heliyon*, 9, e22730. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e2273>
- Ustundag, N., & Akar-Vural, R. (2025). Primary school teachers' resilience: Experiences and perceptions. *Athens Journal of Education*, 12, 1–18. <https://doi.org/10.30958/aje.X-Y-Z>
- Vance, A., Pendergast, D., & Garvis, S. (2015). Teaching resilience: A narrative inquiry into the importance of teacher resilience. *Pastoral Care in Education*, 33(4), 195–204. <https://doi.org/10.1080/02643944.2015.1074265>
- Villa, M., & Valle, A. (2025). Teachers' emotional intelligence and their resiliency. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 8(4), 1651–1660.
- Wang, J., Liu, A., Cai, Y., & Sun, Y. (2025). Resilience: A mediator between teachers' personal resources, contextual resources and positive outcomes of well-being and commitment. *International Journal of Educational Research*, 131, 102604. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102604>
- Wang, Y. (2021). Building teachers' resilience: Practical applications for teacher education of China. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738606>
- Whipple, K. (2022). *Teacher resilience* (Ph.D. thesis). The College of Education and Human Services, Murray State University.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2024). What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health. *Gifted and Talented International*, 27(1), 161–166. <https://doi.org/10.2345/rs2024>
- Zhao, W., Liao, X., Li, Q., Jiang, W., & Ding, W. (2022). The relationship between teacher job stress and burnout: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 784243. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243>
-