

التكليف الثاني المطلوب:

اختيار دراسة منشورة (عربية أو إنجليزية) ثم:

١. شرح المفاهيم الرئيسية.
٢. تعريف المتغيرات (نظرياً و إجرائياً).
٣. تحليل الأبعاد الفرعية لكل متغير.
٤. توضيح العلاقة بين المفاهيم (ترابطها داخل الإطار النظري).
٥. النظرية أو النموذج الداعم إن وجد.
٦. نقد للإطار المفاهيمي (قوة-ضعف-فجوات-توصيات).
٧. إعداد ملف PDF.
٨. فيديو مدته 5-10 دقائق تقريباً لما تم إعداده بالملف.

عنوان التكليف:

- العنوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة أسوان.
- الباحثة: د. زينب سيد محمد.
- الجهة: كلية التربية – جامعة أسوان.
- منشورة في مجلة علمية محكمة (مرفق لسعادتك الورقة البحثية للدكتورة زينب سيد محمد).

تحليل الإطار النظري والمفاهيم

1. شرح المفاهيم الرئيسية:

- الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence: هو قدرة على إدراك مشاعره الذاتية ومشاعر الآخرين، وفهماها، وتوظيفها في التعامل مع المواقف والضغوط الاجتماعية والمهنية.
- السلوك القيادي Leadership Behavior: هو مجموعة الأنماط والسلوكيات التي يمارسها القائد أثناء إدارته وتوجيهه للآخرين لتحقيق أهداف مشتركة داخل المؤسسة.

2. تعريف المتغيرات (نظرياً أو إجرائياً):

- الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence:
 - تعريف نظري: حسب "ماير و سالوفي" (١٩٩٧): "القدرة على إدراك المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، وتنظيمها، واستخدامها في التفكير والسلوك.
 - تعريف إجرائي: تقيسه من خلال أداة مكونة من (٥) أبعاد، وتستخدم الاستبانة لقياس كل بعد بدرجة تقييم.
- السلوك القيادي Leadership Behavior:
 - تعريف نظري: هو الطريقة التي يؤثر بها القائد في أتباعه لتحقيق الأهداف، ويشمل التفاعل الشخصي، وأساليب التأثير، والتوجيه، والتحفيز.
 - تعريف إجرائي: تم قياسه باستخدام مقياس معياري يحتوي على مجموعة من المواقف والسلوكيات القيادية التي تمارس داخل المدارس الثانوية.

3. الأبعاد الفرعية لكل متغير:

✓ أبعاد الذكاء الانفعالي:

• الوعي الذاتي.

• تنظيم الذات.

• الدافعية.

• التعاطف.

• المهارات الاجتماعية.

✓ هذه الأبعاد معتمدة على نموذج "دانييل جولمان".

✓ أبعاد السلوك القيادي (ضمنياً):

لم تفصل الدراسة أنماطاً دقيقة للسلوك القيادي، لكنها تُشير إلى جوانب مثل:

• القدرة على التحفيز.

• مهارة التوجيه.

• اتخاذ القرار.

• التفاعل الإنساني.

✓ كان من الأفضل تحديد نموذج قياد محدد (تحويلي / تبادلي / موقفي).

4. العلاقة بين المفاهيم:

- الدراسة تفترض وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والسلوك القيادي.
- تستند العلاقة إلى فكرة أن المدير الذي يدير انفعالاته ويتعاطف مع الآخرين سيكون أكثر نجاحاً في القيادة.
- تدعم العلاقة دراسات سابقة أثبتت أن الذكاء الانفعالي من خصائص القادة الفعّالين.

5. النظرية الداعمة (إن وجدت):

لا توجد نظرية صريحة مذكورة في الدراسة، لكنها تعتمد ضمناً على:

- نموذج "جولمان" للذكاء الانفعالي.
- مفاهيم القيادة السلوكية.
- يوصي بدعم العلاقة بنظرية مثل: نظرية السمات في القيادة أو نظرية الذكاء العاطفي لـ Mayer & Salovey

6. نقد الإطار المفاهيمي:

الإطار المفاهيمي	
المعيار	التقييم
وضوح المفاهيم	المفاهيم مُعرفة بدقة و مدعومة بمراجع معتمدة.
تعريف المتغيرات إجرائياً	واضح يعتمد على أدوات مقننة.
وجود أبعاد فرعية	واضح في الذكاء الانفعالي، لكنه غير مفصل في السلوك القيادي.
العلاقة بين المتغيرات	منطقية و مدعومة بدراسات سابقة، لكن بحاجة لتأطير نظري أقوى.
النظرية الداعمة	غائبة بشكل مباشر.
القوة العامة للإطار	جيدة جداً في جانب الذكاء الانفعالي، ومقبول في جانب السلوك القيادي.

الذكاء الانفعالى وعلاقته بالسلوك
القيادى لدى مديرى المدارس الثانوية
بمحافظة أسوان

د/زينب سيد عبد الحميد

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية
بمحافظة أسوان
د/زينب سيد عبد الحميد(*)
الملخص:-

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي و السلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة أسوان ،كما أنها تهدف إلى دراسة أثر المتغيرات الديموجرافية " العمر ، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية" على الذكاء الانفعالي والسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة أسوان ، وتكونت عينة الدراسة من (89) مديراً من مديري المدارس الثانوية بمحافظة أسوان ، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الذكاء الوجداني (إعداد فاروق السيد عثمان؛محمد عبد السميع رزق (1998) مقياس السلوك القيادي (إعداد الباحثة). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الذكاء الانفعالي والسلوك القيادي بأبعاده المختلفة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة أسوان ، كما وجدت الدراسة فروقاً دالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس تعزى لمتغير (المؤهل العلمي ،عدد سنوات الخبرة في الإدارة) لصالح ذوي المؤهل والخبرة الأعلى. كما أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس وفقاً لمتغيري العمر والدورات التدريبية.كما أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية وفقاً لمتغير (العمر ، عدد سنوات الخبرة في الإدارة، الدورات التدريبية) لصالح ذوي العمر الأعلى والخبرة والتدريب الأكثر. بينما أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق في السلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

* * أستاذ علم النفس المساعد – المعهد العالي للخدمة الاجتماعية- أسوان .

مقدمة:

لقد تطور دور المدرسة تطوراً كبيراً ، حيث أصبح نظاماً متكاملًا يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به، لذلك تطور الاهتمام بالجوانب الانفعالية السليمة في المدرسة الذي بات ضرورياً لجعلها مواكبة لإحتياجات العصر، وحتى تكون قادرة على رفع الكفاءات البشرية التي تمتلكها المدرسة ، وجعلها أكثر قدرة على تحقيق الأهداف العلمية المنشودة، وهذا كله يعتمد بالدرجة الأولى على السلوك القيادي لمديرى المدارس الذي يؤثر تأثيراً كبيراً على نجاح الإدارة المدرسية أو فشلها، فالمدير يقدم دوافع إيجابية أو سلبية من خلال النمط القيادي الذي يتبعه في إدارته للمدرسة، وهو يؤثر تأثيراً كبيراً على رضاهم الشخصى عن العمل، ويترتب على ذلك ارتفاع مستوى الكفاءة وتحقيق الأهداف السامية التي يعملون من أجلها، عليه أصبح النمط القيادي للمدير مؤثراً قوياً على نجاح وتميز أى مدرسة (نورة بنت عطية 2009: 2)

ويُعد مدير المدرسة عاملاً مهماً للوصول إلى ما يعرف بالمدرسة الفعالة Effective School ، وكونه قائداً تربوياً لمدرسة فعالة عليه أن يلبي العديد من احتياجات المعنيين بالمدرسة وهم أولياء الأمور والطلاب والعاملين بالمدرسة والمجتمع المحلى ولجان المتابعة الإدارية والفنية وفريق المراجعة الخارجية لأداء مدرسته، لذا فالتعامل مع كل تلك الفئات المعنية يجعل دور مدير المدرسة أكثر تعقيداً. (Schmuck, 1993)

وانطلاقاً من أهمية وجود هذا العنصر على رأس العاملين في المدرسة عموماً فقد حظى سلوكه القيادي والأنماط التي يتبعها باهتمام الباحثين في هذا المجال، ويشير أونس (Owens) بهذا الصدد إلى أن فاعلية المؤسسة التعليمية (المدرسة) تعود بالدرجة الأولى إلى السلوك القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة في تفاعله مع أعضاء الهيئة التدريسية خاصة في القيادة معتمداً على مدى قدرته لإختيار النمط القيادي المناسب لهم إدراكاً لما يعكس النمط المتبع في السلوك القيادي للمدير من أثر إيجابى

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

أو سلبى فى رضا المدرسين عن عملهم ، فإذا كان هذا السلوك مبنياً على احترام مشاعرهم واهتمامهم وأخذ أهدافهم بعين الاعتبار ، كان له أثر إيجابى على رضاهم وانعكس على روحهم المعنوية، وأشعرهم بأنهم مسؤولون وقادرون على تحسين عمليتى التعلم والتعليم، أما إذا كانت العلاقة تقوم على التسلط وعدم احترام مشاعر المدرسين انعكس ذلك سلباً على رضاهم وروحهم المعنوية . (Owens,1981:36)

ويُعتبر الذكاء الانفعالي من أهم المفاهيم التى اكتسبت مزيداً من الشهرة لمساهمته ودوره البارز فى زيادة فعالية القيادة ، وذلك أنه يعتمد فى جوهره على قدرة القادة فى التعامل بفاعلية أكثر مع مشاعرهم الداخلية ومشاعر الموظفين بغرض توظيف تلك المشاعر فى خدمة أهداف المؤسسة ، ولذلك فقد أصبح من أهم مطالب القيادة الفعالة كيفية التعامل بفاعلية أكثر مع المشاعر التى تساهم فى تحديد أسلوب القادة فى التعامل مع احتياجات العاملين بالمؤسسة والعمل على تلبيتها ، وفى تحفيز الموظفين وزيادة رغبتهم فى تنفيذ الأدوار والمسؤوليات المكلفين بها بفاعلية. (السيد ابراهيم ، 2007: 227)

وأكد دانييل جولمان (2004 : 89) على أن القيادة الفعالة تعتمد على فهم مشاعر الآخرين وأيضاً على قدرة القادة فى التعامل مع المهارات والقدرات المرتبطة بالذكاء الانفعالي ، وأشار إلى أن ما يقارب من 90 % من نجاح وفعالية القادة يرجع إلى الذكاء الانفعالي ، حيث يمارس القادة الكثير من الأساليب القيادية الشخصية ويواجهون تحديات كبيرة تتطلب ضرورة الاعتماد على المهارات الوجدانية ، وهذه هى أهم دواعى الحاجة إلى الذكاء الانفعالي.

وتشير بعض الدراسات إلى أن الذكاء الانفعالي يُعد مفتاح النجاح فى المجالات العلمية والعملية، ويرتبط هذا النوع من الذكاء بمجموعة من المتغيرات المرغوبة شخصياً واجتماعياً، وتوصلت بعض الدراسات التى أجريت فى هذا المجال (Oginska-bulik,2005; Gardner,2005;Hartley,2008) أن الذكاء الوجدانى

يؤدي دوراً مهماً في إثراء بيئة العمل باعتباره أحد المنبئات المهمة بالنجاح في العمل، ويمكن استخدامه في الانتقاء والتوجيه والتقييم المهني.

ولكى تتمكن الإدارة التربوية من مواكبة التغير السريع الحاصل في مجتمعنا اليوم وتستطيع تحقيق الأهداف التربوية التي من شأنها العمل على تحقيق أهداف المجتمع ، فلا بد أن يكون هناك إدارة مدرسية واعية يقوم عليها إداري يصل بفكره وابتكاره وإبداعه وتأهيله إلى مرتبة القائد التربوي الذي يسهم بشكل فعال في تحقيق ما يصبو إليه المجتمع من خلال المدرسة التي يديرها، ومن هذا المنطلق نستطيع القول بأن مديري المدارس الأكثر إدراكاً وفهماً لمشاعرهم الشخصية ومشاعر الآخرين هم أكثر القادة فعالية وإسهاماً في زيادة الإنتاجية.

مشكلة الدراسة:

يعتبر السلوك القيادي المتبع من قبل إدارة المدرسة المتمثلة في مدير المدرسة له تأثير كبير على الجو المدرسي، حيث إن العلاقات السائدة في المدرسة بين جميع أعضاء الأسرة المدرسية تتأثر بنوعية هذه العلاقات، كما تتأثر بأداء المعلمين ومدى رضاهم ومستوى الروح المعنوية لديهم سلبياً أو إيجابياً، حيث إن منها ما يبعث على روح التعاون والتشجيع على تحمل المسؤولية وعلى زيادة الإبداع، ومنها ما يؤدي السلوك القيادي إلى نتائج سلبية كإحساس المعلمين بالضيق والقلق والفوضى الذي يؤثر على أداء المعلمين داخل المدرسة والفصل، كما أن هذه النتائج السلبية والإيجابية تؤثر على الطلاب والعاملين، لأن المدير هو من يقود المدرسة ويوجهها، والإدارة التربوية الناجحة هي التي تقوم على الإيمان بالفرد وقدراته، فالمدير هو الموجه للتصرفات والمطبق للعمليات التعليمية وهو الذي يساهم في تطويرها ، وقد يؤثر سلبياً على العملية التعليمية بتعامله من خلال النمط القيادي الذي يتبعه في إدارته للمدرسة، فنجد أن الفرق كبير بين المدير الذي يتبع النمط الديمقراطي، والمدير الذي يتبع النمط المتعسف ، فالمدير الذي يعمل المدرسين معه من أجل تحقيق

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د. زينب سيد عبد الحميد

الهدف الأسمى الذى يعمل الجميع من أجله أكثر إنتاجية وكفاءة. (نورة بنت عطية، 2009: 3-4)

ويؤكد بويد (Boyd,2005) على دور مدير المدرسة كقائد تربوى فى تحقيق وإدارة التغيير الذى يساعد على تأمين نجاح الطلاب، وتعزيز النمو المهنى للمعلم، بالإضافة إلى ضرورة امتلاكه لمهارات التعامل مع الآخرين لى يستطيع مجابهة كل التحديات ، وأن كل ذلك ينطوى على امتلاك مدير المدرسة الذكاء الانفعالى.

لذا ظهر اتجاه لتضمين الذكاء الانفعالى فى برامج إعداد مديري المدارس لما لدورهم المؤثر فى نقل مفهوم الذكاء الانفعالى للمعلمين بالمدرسة بشكل مباشر ، ومن ثم ينعكس ذلك بصورة غير مباشرة على تعلم الطلاب (Kamarinos,2003)، حيث يرتبط الذكاء الانفعالى بقدرة مدير المدرسة على القيادة عامة وبالقيادة الموقفية بصفة خاصة، وكذا يرتبط بقدرته على سرعة ودقة القرارات التى يتخذها فى الموقف، ومدير المدرسة يتعامل مع عدد كبير من الأفراد لذا يكون فى حاجة ماسة لأن يدرب نفسه على مهارات الذكاء الانفعالى بصورة يومية.(Maccalupo,2002)

وقد أكد جولمان (Goleman,1995:5) أن الذكاء الانفعالى له تأثير على الأداء القيادى داخل المؤسسات، وأن القادة البارزين بارعين فى استخدام ذكائهم الانفعالى وفى تحريك مؤسساتهم نحو الأمام.

ويؤكد كوك (Cook,2006) على التأثير الإيجابى للذكاء الانفعالى على الأداء القيادى لمدير المدرسة، وأن قدرته على قيادة مدرسته بفعالية تتطلب عدداً من المهارات منها الذكاء الانفعالى الذى ربما يعينه فى كفاحه نحو المزيد من الفعالية لمقابلة احتياجات الطلاب والمعلمين والعاملين بالمدرسة. كما أن القدرة على الإرتباط انفعالياً مع أعضاء المجتمع المدرسى هى مهارة يمكن تنميتها بزيادة الخبرة بالصحة الوجدانية فى محيط المؤسسة التعليمية (Calderin,2005). وأن المناخ الإنفعالى

الإيجابي داخل المدرسة ينعكس على مستوى تحصيل التلاميذ وصحتهم النفسية والعقلية. (Szuberla, 2006)

و قد أوضحت نتائج دراسة ماكلوب (Maccalupo, 2002) أن الذكاء الانفعالي يؤدي دوراً مهماً في نجاح المديرين في العمل. وكشفت نتائج دراسة دومينجو - كروز (Domingue-Cruz, 2003) عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين توجهات القيادة والذكاء الانفعالي ، وبينت دراسة وليامز (Williams, 2004) أن مديري المدارس البارزين أظهروا مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي ، وأوضحت نتائج دراسة لايبونس (Lyons , 2006) أن مكونات الذكاء الانفعالي المؤثرة في مستوى القيادة التربوية تتضمن الوعي بالذات وإدارتها والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات ، وتوصلت دراسة دوني وزملاؤه (Downey et al , 2006) إلى وجود علاقة بين أسلوب القيادة والذكاء الانفعالي والحدس لدى عينة من المديرات. وكشفت نتائج دراسة هال (Hall, 2007) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي ومكونات القيادة الفعالة، وأوضحت نتائج دراسة باردك (Bardack, 2008) ارتباط المكونات المختلفة للذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس مع مستوى نجاح المدرسة، وأكد هارتلي (Hartley, 2008) أن الذكاء الانفعالي يؤدي دوراً مهماً في إثراء بيئة العمل باعتباره أحد المنبئات المهمة بالنجاح في العمل، وكذا إمكانية استخدامه في الانتقاء والتوجيه والتقييم المهني، وبينت نتائج دراسة جاكسون (Jackson, 2008) أن المديرين ممن لديهم القدرة على قيادة مجتمعات التعلم أظهروا مستوى أعلى من المتوسط في الذكاء الانفعالي ، وكشفت نتائج دراسة وانج ؛ وهوانج (Wang & Huang, 2009) أن مكونات الذكاء الانفعالي تُعد منبئات بالقيادة التحويلية، أما دراسة ميرفي (Murphy, 2009) فقد بينت أن الذكاء الانفعالي يؤثر في أداء فريق العمل وأنه يمكن زيادة معدلته بالتدريب، وكشفت نتائج دراسة محسوب عبد القادر (2010) أنه يمكن التنبؤ بالرضا الوظيفي وضغوط العمل لمدير المدرسة من خلال بعض مكونات

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

الذكاء الانفعالي ،وبينت دراسة فاغريور (Faghirpour,et al,2011) أن للذكاء الانفعالي دور كبير في التنبؤ بالصحة العقلية ، وبالتالي الأشخاص مرتفعي الذكاء الانفعالي لديهم صحة عقلية أفضل، وكشفت نتائج دراسة دراسة جوفنك (Guvenç,2012) عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات الذكاء الانفعالي و مهارات التفكير التأملي.

وقد حظى مفهوم الذكاء الانفعالي باهتمام بالغ من قبل الباحثين، لذا أجريت العديد من الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي في علاقته بكثير من المتغيرات، ولكن تلك الدراسات اقتصرت على عينات من الطلاب أو المعلمين فقط، ويتفق بالمر وآخرين (Palmer,et al.,2003) على أنه بالرغم من إجراء آلاف الدراسات على مدى الخمسين عاماً الماضية في مجال دراسة الذكاء الانفعالي ، لسوء الحظ لم يجد الطريق إلى التطبيق العملي إلا القليل منها، فدراسة مدى تأثير مهارات الذكاء الانفعالي على محيط العمل مازال مذهباً، كما ذكر كل من جاردنر؛ كوك؛ بارداخ (Gardner,2005 ;Cook, 2006; Bardach, 2008) أن عدد الدراسات التي أجريت على المستوى العالمي في مجال الذكاء الانفعالي وتأثيراته على أداء القائد التربوي ما زالت قليلة. وبناءً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

- 1- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة و درجات السلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظه أسوان ؟
- 2- هل يتباين الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة بتباين متغيرات الدراسة (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية)؟
- 3- هل يتباين السلوك القيادي لدى عينة الدراسة بتباين متغيرات الدراسة (العمر، المؤهل العلمي،سنوات الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية)؟

أهمية الدراسة : -

إن نجاح الإدارة التربوية فى تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية يصعب تحقيقه دون إيجاد القيادة الإدارية القادرة على الإنجاز والتجديد والعطاء ، فالأهداف التربوية قد يساعد على تحقيقها وجود المدير الفعال الذى يتمتع بالذكاء الانفعالى ويتابع سير العملية التربوية بالمدرسة بأسلوب يدل على الحماس وتفقد الأوضاع بطريقة تربوية فعالة ، كما أن تعقد العمليات الإدارية والاتجاه إلى كبر حجم المؤسسات التربوية كنتيجة لزيادة أعداد التلاميذ سنوياً ، وتعقد العلاقات الداخلية والخارجية وكذلك تأثير الظروف المختلفة على هذه المؤسسات التربوية يحتم عليها مواصلة البحث والاستمرار فى التجديد والإبتكار والتطور وهى أمور لا يمكن تحقيقها إلا فى ظل قيادة إدارية واعية ومتفهمة وتتمتع بقدر عال من الذكاء الانفعالى ، و تعزى أهمية الدراسة الحالية للآتي:

1- تناولها لإحدى موضوعات الإدارة المدرسية التى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإدارة التربوية وهوالسلوك القيادى لمديرى المدارس الثانوية بمحافظة أسوان ، مما يساعد على محاولة توجيه السلوك القيادى وتطوير القادة التربويين فى كافة مراكز القيادة فى العملية التعليمية من الإدارات العليا والوسطى والدنيا وبما فيها الإدارة المدرسية للاستفادة من ذلك وجعلها ايجابية وفاعلة فى تطوير الإدارة التربوية ، بحيث يكونوا مبدعين وذوى أفق واسع0

2- كما تأتى أهمية الدراسة من تناولها لأحد متغيرات الشخصية الإنسانية ألا وهو الذكاء الانفعالى والذى يلعب دوراً مهماً فى سلوك الفرد وفى تكيفه ومواجهته للضغوط النفسية ، وكذلك يؤدى إلى النجاح فى الحياة ، وله دور فعال فى التحكم فى المظاهر السلوكية وإدارتها وكيفية التواصل مع الآخرين، ومساعدة الأفراد فى مواجهة التغيرات الإقتصادية والثقافية والبيئية التى يصعب مواجهتها باستخدام القدرات العقلية فقط0

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د. زينب سيد عبدالحميد

3- تركز الدراسة الحالية على دور الوجدان والانفعالات في مواقف العمل، اتساقاً مع الحركة البحثية العالمية المستندة لمفهوم الذكاء الانفعالي كإطار للتكامل بين المعرفة والانفعال حيث أمكن استخدام الذكاء الانفعالي كأداة لإدارة ضغوط العمل في مواقف العمل المختلفة، فالأفراد الأكثر ذكاءاً وجدانياً وانفعالياً محبوبون ومثابرون وتوكيديون، ومتألقون وقادرون على التواصل والقيادة ومصرّون على النجاح. (Gardner&Stough, 2003a, 2003b; Gardner, 2005)

4- تستهدف الدراسة مديري المدارس وهم فئة لا تحظى بالاهتمام البحثي السيكولوجي بالرغم من أنها على رأس العمل ومخولة بقيادة الآخرين ومسئولة عن تطبيق المعايير القومية للتعليم بهدف الإصلاح والتحسين المدرسي والتأهيل للحصول على الاعتماد للمدرسة.

5- في ضوء نتائج هذه الدراسة أيضاً يمكن إعداد برامج تدريبية وارشادية لمديري المدارس الثانوية لتساعدهم على تنمية الذكاء الانفعالي لديهم وتعزيز السلوك القيادي الإيجابي .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة أسوان ، كما تهدف الدراسة إلى الكشف عن الفروق في كلاً من الذكاء الانفعالي والسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية وفقاً لكل من المتغيرات الديموجرافية موضع الدراسة: العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية.

تعريف الذكاء الانفعالي والتصورات النظرية المفسرة له:-

تنوعت تعريفات الذكاء الانفعالي بتنوع زوايا الرؤى، فمنها التي ترى أن الذكاء الانفعالي ثابتاً وغير قابل للزيادة مثل ماير (Mayer,1990) ، وأخرى ترى أن الذكاء الانفعالي ديناميكي ويمكن أن يزداد من خلال التعلم مثل برودييري وجريفز (Brodbery & Greaves, 2005) ويعرف ماير؛ وديباولو؛ وسالوفي (Mayer, Dipolo & Salovey, 1990) الذكاء الانفعالي بأنه الأسلوب المتبع في معالجة المعلومات الانفعالية التي تتضمن تقييماً دقيقاً للإنفعالات الفرد وانفعالات الآخرين والتعبير المناسب عن هذه الانفعالات والتنظيم التكيفي لها الذي يؤدي إلى النجاح وتحسن الحياة. وعرفه جولمان (Goleman,1995) بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والإجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة. ويرى موراى (Murray ,1998) أن الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد في السيطرة على كبح المشاعر السلبية كالغضب والشك والتركيز على المشاعر الإيجابية كالثقة والهدوء. ويعرفه جورج (George, 2000: 133) بأنه القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الإنفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين. وعرفه أبراهام (Abraham,2000:211) بأنه مجموعة المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها من أجل الدافعية والإنجاز في حياة الفرد، ويشير ريد (Read,2005) إلى الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة ثانوية من الذكاءات الإجتماعية التي تتضمن القدرة على مراقبة الذات ومشاعر وعواطف الآخرين واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأعماله. ويعرفه فورنهام (Furnham, 2006:819) بأنه القدرة على إدراك وفهم وتناول العواطف والانفعالات وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين، وعرفته كورينا (Corina,2007) بأنه القدرة على إدراك مشاعرنا الخاصة ومشاعر الآخرين وذلك لتحفيز عواطفنا ومشاعرنا جيداً وتوظيفها لصالح الآخرين،

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

وعرفته هبة الله أبو النيل(2008: 26) بأنه قدرة الفرد العقلية على التكيف بنجاح عن طريق الاستبصار في المواقف الجديدة التي تقابله في حياته، ويعرفه ماير وسالوفي(2008:503) بأنه مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية ، وتختص بصفة بإدراك واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات. وعرفه تيتريك (Titrek , 2009) بأنه مجموعة الكفاءات الانفعالية والاجتماعية التي تحدد كيفية تواصل الفرد مع الآخرين من حوله وعرفه نجيراند وتيموس(2014:35) (Ngirande&Timoth) بأنه القدرة على إدراك وتنظيم العواطف الذاتية، وفهم مشاعر الآخرين، والإستفادة من تلك القدرة في توجيه التفكير، فمعرفة مشاعر الآخرين والقدرة على إدراتها تمكن الشخص من النجاح والرضا في العمل.

وترى الباحثة أنه على الرغم من اختلاف المنطلقات النظرية لمفهوم الذكاء الانفعالي إلا أن الباحثين جميعاً اتفقوا على أن الذكاء الانفعالي هو إدراك الفرد لمشاعره و مشاعر الآخرين للدخول معهم في علاقات إجتماعية ، وتخرج الباحثة من العرض السابق للمفاهيم بمفهوم يشير إلى أن الذكاء الانفعالي مجموعة من القدرات والمهارات التي تمكن الفرد من التوافق مع ذاته ومع المجتمع المحيط به، وتتمثل هذه المهارات في الإدراك بانفعالاته الداخلية من مشاعر وأحاسيس ، وترجمتها وتنظيمها لبناء علاقات عاطفية مبنية على فهم الآخرين من خلال التواصل الاجتماعي السليم.

النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي ومكوناته : -

ميز الباحثون في مجال الذكاء الانفعالي بين اتجاهين يتمثل الأول في التركيز على القدرات العقلية ، حيث يرى أصحاب هذا الإتجاه أن الذكاء الانفعالي يتضمن إنفعالاً أو إستخداماً للذكاء في مجال أو محتوى إنفعالي ، أما الإتجاه الثاني فيركز على سمات الشخصية مثل المثابرة والحماس والتفاؤل ويطلق على الذكاء الانفعالي في ضوء الإتجاه الأول القدرة الإنفعالية العقلية Cognitive Emotional Ability

أو الذكاء الانفعالي في معالجة المعلومات Information Processing EI ويطلق على الذكاء الانفعالي في ضوء الاتجاه الثاني الفعالية الذاتية الانفعالية Emotional Self Efficacy (Perez, Petrides & Furnham, 2005:123; VanHeck & Den Ouden, 2008:100-109) ومن نماذج الذكاء الانفعالي:-

1- نموذج بار - أون Bar-On Model

يُعد نموذج بار - أون (Bar-On, 1997, 2005) أشهر نماذج الذكاء الانفعالي كسمة في الأدبيات النظرية ، فقد قام بمراجعة الأدب النفسي المتعلق بخصائص الشخصية الذي يفسر السبب الذي يجعل الأفراد أكثر نجاحاً من البعض الآخر ، وقدم نموذجاً في الذكاء عُرف بالنموذج المختلط Mixed Model ؛ إذ يضم قدرات عقلية كالوعي الذاتي الانفعالي ، وخصائص شخصية تُعد منفصلة عن القدرات العقلية كالاستقلالية في الشخصية ، ويرى أن الذكاء الانفعالي عبارة عن تنظيم من القدرات والمهارات والكفاءات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد في التعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية0 ويقترح النموذج أن الذكاء الانفعالي له خمسة مكونات هي الذكاء الشخصي، والذكاء مع الآخرين، وقابلية التكيف، وإدارة الضغوط ، والحالة المزاجية. (Bar-On, 2005)

2- نموذج ماير وسالوفي وكارسيو (نموذج القدرة) Mayer, Salovey & Cars Model

يقصد بالذكاء الانفعالي القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية ، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها واستخدام المعلومات الانفعالية لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله، أى يتضمن فئة من المهارات تتصل بمعالجة المعلومات المرتبطة بالانفعالات مثل الأداء على المهام وحل المشكلات، وأن قدرات الفرد لا تتأثر كثيراً بمفهوم الذات وفئة الاستجابة والحالة الانفعالية ، وله أربعة مكونات هي الإدراك الدقيق للانفعالات، واستخدام الانفعال لتيسير التفكير، وفهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات.

3- نموذج جولمان Goleman Model

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د. زينب سيد عبد الحميد

يقصد بالذكاء الانفعالي قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته ، وعلى إدارة انفعالاته بصورة جيدة على المستوى الشخصي وعلى مستوى علاقاته بالآخرين (Goleman,1995;34) وتتكون بنية الذكاء الانفعالي من خمسة مكونات أساسية تم تصنيفهم ضمن بعدين رئيسيين هما بُعد الكفاءة الشخصية ويتضمن الوعي بالذات ، والدافعية ، وبُعد الكفاءة الاجتماعية ويتضمن التعاطف ، والمهارات الاجتماعية (Goleman,1998:26-27) 0

4- نموذج سكوت وزملائه Schutte etal Model

يُعد أحد النماذج الشهيرة للذكاء الانفعالي كسمة، وقد استخدم في الكثير من البحوث ، ويقترح هذا النموذج أن الذكاء الانفعالي له ثلاثة مكونات هي التقدير والتعبير عن الانفعال ، وتنظيم الانفعال ، واستعمال الانفعال (Schutte etal,2001) ويؤخذ على هذا النموذج أنه لا يغطي نطاق الذكاء الانفعالي كسمة لاقتصره على ثلاثة مكونات فقط . (Perez, Petrides&Furnham, 2005:129)

5- نموذج بالمر وستوف Palmer& Stough Model

تبعاً لهذا النموذج يعبر الذكاء الانفعالي عن قدرة الفرد على التعامل بفعالية مع انفعالاته أو انفعالات الآخرين ، أما الذكاء الانفعالي في العمل فينطوي على التفكير بذكاء في الانفعالات وإدراكها ، والتعبير عنها ، وفهمها ، وإدارتها بصورة مهنية فاعلة في مواقف العمل . (Palmer&Stough, 2006) وقد بُنى هذا النموذج في ضوء اتجاه الذكاء الانفعالي كسمة ، ويعد أول نموذج للكشف عن الذكاء الانفعالي في مواقف العمل ، وقد أعد خصيصاً لهذا العمل (Perez,Petrides& Furenham 2005) , وقد قدم التصور الأول لهذا النموذج في نهاية عام (1990) ليصف خمس مكونات تتصل بالانفعالات في مجال العمل ، وتم التوصل إلى التصور النهائي للنموذج في عام (2006) ليتضمن سبع مكونات هي الوعي الانفعالي بالذات، التعبير الانفعالي ، الوعي الانفعالي بالآخرين، الاستدلال الانفعالي، الإدارة الانفعالية

الذاتية، الإدارة الانفعالية للآخرين، الضبط الذاتى الانفعالى 0 (Palmer& Stough, 2006)

وترى الباحثة أن جميع النماذج السابقة تشير إلى أنه ينبغي على الفرد استثمار جميع قدراته الانفعالية فى تعامله مع الآخرين وجميعها تمثل الاستثمار الحقيقى لانفعالات الفرد وللذكاء الانفعالى للفرد، كما ترى الباحثة أن نموذج ماير وسالوفى للذكاء الانفعالى يمثل التجسيد العلمى والعملى للذكاء الانفعالى وذلك لشموله على الأبعاد الملائمة للذكاء الانفعالى والمتمثلة فى التعرف على الانفعالات وهى عبارة عن المدخلات الأولية للذكاء الانفعالى ، ومن ثم توظيف تلك الانفعالات واستخدامها فى الحياة اليومية وداخل المواقف الاجتماعية بالشكل المناسب، كما أن هذا النموذج أشار إلى تنمية قدرة الفرد على فهم الانفعالات وتسميتها التسمية الدقيقة والصحيحة والتميز بينها بشكل دقيق كما لإدارة الانفعالات المتمثلة فى قدرة الفرد على تقبل جميع الانفعالات والسيطرة والتحكم بها وذلك يساعد الفرد على توظيف تلك الانفعالات بالشكل الإيجابى فى المواقف الاجتماعية.

تعريف السلوك القيادى:-

اختلفت التعريفات الإدارية والنفسية التى تناولت السلوك القيادى، فقد عرفه روبنسون (Robbinson,1998:13) بأنه المدى الذى يكون فيه القائد قادراً على تحديد دوره ودور أتباعه وتكوينه فى السعى لتحقيق الهدف أو السلوك الذى يحاول تنظيم العمل وعلاقاته وأهدافه، ويعرف جولمان (2004: 8) السلوك القيادى بأنه مجموع الأداءات والاستجابات التى يقوم بها المسئولون عن الشؤون الفنية والإدارية للعملية التعليمية فى المواقع الإدارية والفنية السابقة، وذلك لإدارة التفاعل فى الميدان التربوى بما يؤدى إلى تحقيق أهداف النظام والحفاظ على العلاقات الإنسانية بصورة فعالة وإيجابية ، وعرفه أشرف أحمد (2009: 10) بأنه السلوك الذى يسلكه القائد فى أى موقف أثناء تحقيق هدف الجماعة، ويحتذى به الأتباع، وعرفه يونس محمد؛

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د. زينب سيد عبدالحميد

وشهرزاد محمد (2011) بأنه السلوك الذى يتبعه المدير للتأثير فى الآخرين وتوجيه سلوكهم لتحقيق الأهداف المرسومة للمدرسة.

ويتضح من التعريفات السابقة أنها اتفقت على أن مايسعى إليه القائد هو الوصول إلى الهدف إلا أنها اختلفت فى مدى تأثير التفاعل بين القائد والجماعة.

النظريات المفسرة للسلوك القيادي :-

1- نظرية الرجل العظيم: -The Great Man Theory

وتفترض تلك النظرية أن القادة هم بعض الرجال ذوى الشخصيات القوية البارزة والكفاءات الفذة، ويشيع وجود هؤلاء فى أسر معينة، ويؤدى العامل الوراثى دوراً بارزاً فى ظهورهم. (عبد الحليم السيد وآخرون، 2003 م: 187) و ترى الباحثة أن هذه النظرية لا يمكن اعتمادها كأساس لتوضيح وتفسير القيادة لأنها تعتبرالقائد مولود يتمتع بصفات وراثية وبذلك فهى تهمل الظروف المحيطة بالجماعة وكذلك نوعية الجماعة ذاتها، وأن القيادة ليست صفة مطلقة يتمتع بها أفراد دون آخرين.

2- نظرية السمات : - Trait theory

ترى أن القيادة مرتبطة بالخصائص الطبيعية للإنسان سواء كانت خصائص جسمية أو نفسية أو اجتماعية، وتركزت معظم نتائجها على أربع سمات أساسية لها صلة وثيقة بمقومات القيادة الناجحة، وهى الذكاء الذى يمكن القائد من تفهم كل ما يحيط به، ويعطيه القدرة على توصيل أفكاره للعاملين معه والتأثير فيهم، والنضج الاجتماعى الذى يمكن القائد من تحمل ومواجهة كافة الظروف فلا يحبطون مع الهزائم أو مع الفشل، وتتميز مشاعرهم نحو الآخرين بالإيجابية والحيادية، كما يملكون قدراً مهماً من الثقة بالنفس والدافعية للإنجاز، ومتابعة الأهداف العليا حتى يتم تحقيقها، وغالباً يستجيبون للدوافع الداخلية أكثر من استجاباتهم للحوافز الخارجية، وأخيراً اتجاهاتهم الايجابية نحو العلاقات الإنسانية لأنهم يدركون أن عملهم ونجاحهم

لا يتم إلا بمساعدة واستجابة الآخرين لإرادتهم وتوجيهاتهم. (محمد القريوتي، 1993 م : 139)

3- نظرية البعدين فى القيادة: - Tow-Dimensional Theory of Leadership

وضع هذه النظرية أندرو هالبن Andrew Halpin وحددت هذه الدراسة بُعدين رئيسيين يمكن أن يتخذ القائد أيًا منهما أسلوباً للقيادة فى المنظمة:-
أ- تحديد المهام Initiating Structure ويقوم هذا الأسلوب على نمط تحديد القائد للمهام المناطة للأفراد وفقاً للأنظمة والتعليمات ويطلعهم على كيفية أداء تلك المهام.

ب- مشاعر العاملين Structure Consideration ويقوم هذا الاتجاه على مراعاة مشاعر العاملين وأحاسيسهم ودوافعهم، ولذا فإنه يسعى لإيجاد مناخ تنظيمى صحى بين الأفراد العاملين ويزرع روح المودة والثقة والتعاون ويشاركهم فى اتخاذ القرارات. (خضير كاظم؛ وروان منير، 2010 م: 113)
ووفق هذه النظرية يتم النظر لسلوك القائد على أساس شموله لهذين البعدين، ولكن ليس بالضرورة أن يكون هذا الشمول متساوياً، وقد أثبتت الدراسات أن سلوك القائد يمكن أن يجمع بين البعدين بدرجات متفاوتة فى وقت واحد، فالقائد لا يظهر سلوكاً لبعده واحد فقط فى كل مرة يمارس عملية القيادة، كما تبين أن القائد الذى عنده درجة عالية على كل من البعدين يحقق الرضا والإنجاز الجماعى لمؤوسيه. (تيسير عبد القادر، 2009 م: 32)

2- نظرية الأبعاد الثلاثة للقيادة: - The Three Dimension Theory

أدخل وليام ريدن William Reddin بُعداً ثالثاً إلى بُعدى السلوك القيادى (الاهتمام بالإنتاج والعمل، والاهتمام بالأفراد) أسماه بُعد الفاعلية Effectiveness Dimension وبذلك أصبح للسلوك القيادى ثلاثة أبعاد هى:- بُعد المهمة، وألتوجه

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د. زينب سيد عبدالحميد

نحو المهمة ، بُعد العلاقات، وألتوجه نحو العلاقات، بُعد الفاعلية . (ناصر محمد، 2003 م : 39)

6- نظرية الشبكة الإدارية The Managerial Grid Theory

وضعت اهتماماً كبيراً للبُعد الإنساني، وقد استطاع روبرت بلاك Robert Blake؛ وجين موتون Jane Mouton تحديد أسلوبين لسلوك القائد هما: الاهتمام بالأفراد، الاهتمام بالإنتاج والأفراد. ، ولقد أظهرت هذه النظرية أن القائد الذي يستطيع أن يحافظ على التوازن بين البعدين يكون أكثر فاعلية من القائد الذي يرجح واحداً على الآخر، ويصنف نمط القيادة لهذا النموذج على أساس المفهوم الحسابي وذلك عن طريق حساب العلاقات التي ينالها القائد على كل بُعد من هذين البُعدين (محمد قاسم مقابلة، 2011 م : 160)

7- نظرية فيدلر الموقفية Fiedler Contingency Theory

قام "فريدريك فيدلر" بوضع نموذج أطلق عليه نموذج الظروف المتغيرة بفاعلية القيادة، والذي أكد فيه على أن فاعلية القائد تتوقف على مدى موائمة الموقف الذي يعيشه القائد مع نمطه من خلال عملية تشخيص القائد لسلوكه ودراسة المواقف المتعلقة بالتنظيم، وترى هذه النظرية أنه يجب على القائد أن يعمل على تغيير الموقف ليتناسب مع نمطه. (شافية بن حفيظ، 2014م: 50)، ويرى فيدلر أن فاعلية القيادة تتوقف على تفاعل أسلوب القيادة مع ملائمة الظروف، كما أن ملائمة الظروف كأهم عامل في تغيير العلاقة بين القائد وأداء الجماعة ، ويعنى فيدلر بمفهوم ملائمة الظروف الدرجة التي يوفرها الموقف للقائد للتمكن من ممارسة التأثير في أعضاء جماعته.

وبهذا تفترض النظرية أن فاعلية المدرسة تتوقف على درجة التوافق بين أسلوب مدير المدرسة ووضع المدرسة، إذ يرى فيدلر أن أسلوب المدير يعكس احتياجاته الأساسية، ويظل ثابتاً لا يتغير، وهذا يعنى أنه بالمقدر تغيير الوضع المدرسي ليتلائم

أبريل 2015

العدد الأربعون

مع أسلوب المدير وبالتالي تزداد فاعلية المدرسة، وبناء عليه فقد قسم فيدلر الوضع المدرسي إلى وضع موافٍ جداً يحصل فيه المدير على دعم كبير من أعضاء الهيئة التدريسية، ووضع موافٍ باعتدال يحصل فيه المدير على دعم قليل من أعضاء الهيئة التدريسية. (موافٍ أحمد، 2012م: 36)

8- النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشارد (Hersey, P & Blanchard)

وتركز هذه النظرية على الأتباع كما تركز على أن القائد الفعال هو القادر على تحقيق الأهداف مستخدماً أسلوباً قيادياً ملائماً، وهذا الأسلوب القيادي الملائم هو ما برهنه هيرسي وبلانشارد وأثبتا بأنه موقفي ويعتمد على مستوى استعداد الأتباع وعرفاه بأنه رغبة الأفراد في انجاز الأهداف المحددة (Robbins, 1998: 358). وقد أكد كل من هيرسي وبلانشارد على متغير واحد هو مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين، فباختلاف هذا المتغير يختلف أسلوب القيادة الذي يجب اعتماده، وأشارا إلى أن النمط القيادي الفعال يختلف باختلاف مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين واستعدادهم للعمل في المؤسسة، كما أن القائد الناجح هو الذي يستطيع أن يوفق بين أسلوبه وأسلوب مرؤوسيه، واحتياجاتهم للتوجيه والإشراف وكذلك احتياجاتهم المعنوية. وقد ميز هيرسي وبلانشارد بين نوعين من النضج هما: نضج في العمل (الكفاءة) والنضج النفسي (سامية خميس، 2007: 98)

9- النظرية التكاملية التفاعلية: - Integration Theory

وفقاً لهذه النظرية تعتبر القيادة عملية تفاعل اجتماعي تتحدد خصائصها على التكامل بين شخصية القائد، وإشباع رغبات أفراد الجماعة وحاجاتهم ومعرفة مشكلاتهم، وربط أفراد الجماعة بعلاقات وثيقة، ومعرفة العوامل الطبيعية للجماعة وطبيعة بيئة العمل، وسمات القيادة الناجحة ليست هي السمات التي يتمتع بها القائد (كما حددتها نظرية السلوك) وليست السمات المطلوب توافرها في القائد في مواقف معينة (كما تقول نظرية الموقف) ولكنها السمات التي تتحدد بمدى قدرة القائد

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

على التفاعل مع الجماعة وتحقيق أهدافها. (نواف كنعان، 2009م: 374)، والقائد وفقاً لهذه النظرية هو الذى يعبر عن رغبات الجماعة وحاجاتهم ويخطط لتحقيق أهدافها، والقيادة وفقاً لهذا المنطق تكون مستندة إلى شخصية القائد وإلى الموقف الاجتماعى، وإلى التفاعل بين شخصيته والموقف الذى تمر به الجماعة، كما تؤكد هذه النظرية على أهمية المرؤوسين كعامل مؤثر فى نجاح القيادة أو فشله. (نورة بنت عطية ، 2009م: 37)

10- نظرية القيادة التحويلية Transformational Leadership Theory

القيادة التحويلية حسب بيرنز هى :عملية يسعى من خلالها القائد والتابعين إلى النهوض بكل منهم للوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق (Yukl,2002) وتسعى القيادة التحويلية إلى النهوض بشعور التابعين وذلك من خلال الاحتكام إلى أفكار وقيم مثل الحرية والعدالة والمساواة والسلام والإنسانية، فسلوك القيادة التحويلية يبدأ من القيم والمعتقدات الشخصية للقائد وليس على تبادل المصالح مع المرؤوسين، فالقائد التحويلي يتحرك فى عمله من خلال نظم قديمة راسخة كالعدالة والاستقامة والتي يسميها بيرنز Burns القيم الداخلية، وهى قيم لايمكن التفاوض حولها أو تبادلها بين الأفراد، ومن خلال التعبير عن المعايير الشخصية يوحد القائد التحويلي أتباعه ويستطيع أن يغير معتقداتهم وأهدافهم. (Bass,1985)

11- النظرية التبادلية: Exchange Theory

تتنظر هذه النظرية إلى العملية القيادية على أنها شكل من أشكال التبادل الذى يمنح فيه القادة العدالة وفرص التقدم فى العمل لمرؤوسيه مقابل احترام وتقدير المرؤوسين لهم، حيث تقدم الجماعة للقائد المكانة والمركز والتقدير كمكافأة له نظير خدماته ومساهماته المتميزة والفريدة من أجل تحقيق أهدافها، فى حين يقدم لهم الحث والدعم من أجل أداء وإنجاز أعمالهم بكفاءة وإتقان دون استخدام القوة والإكراه، ومن

هذا المنطلق نجد أن القيادة هي عبارة عن علاقة تبادلية متكافئة بين القائد والمرؤوسين وبدون هذه العلاقة لا تتحقق القيادة . (طلال عبد الملك، 2004م: 76)

وتستنتج الباحثة من دراسة جميع النظريات السابقة في القيادة بأنه ليس هناك طريقة مثلى وواضحة لقيادة الأفراد، وفي الحياة العادية نادراً ما نجد قادة يتميزون بالديمقراطية المطلقة أو الأوتوقراطية المطلقة لأن القيادة عملية معقدة نظراً لتشابك العوامل والمتغيرات التي تؤثر فيها، كما يتضح أن أهمية القيادة وعلى مختلف مستوياتها تكمن بدورها الحيوى فى تحقيق أهداف المؤسسة، إذ يتوقف نجاح المؤسسات على درجة فعالية الأنماط القيادية المتبعة فيها.

الدراسات السابقة :

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة التى أجريت فى مجال الدراسة الحالية وجد ندرة فى الدراسات التى تجمع بين الذكاء الانفعالى والسلوك القيادى لدى مديرى المدارس ، وفى ضوء ذلك سوف تعرض الباحثة الدراسات السابقة من خلال ثلاثة محاور: المحور الأول يتعلق بالدراسات التى تناولت الذكاء الوجدانى لدى مديرى المدارس ، و المحور الثانى يتعلق بالدراسات التى تناولت السلوك القيادى لدى مديرى المدارس ، والمحور الثالث يتعلق بالدراسات التى تناولت علاقة الذكاء الانفعالى بالسلوك القيادى لدى مديرى المدارس، ونبدأ بعرض دراسات كل محور وهي مجرد أمثلة فقط مما استطاعت الباحثة الحصول عليها .

1- دراسات المحور الأول التى تناولت الذكاء الانفعالى لدى مديرى

المدارس، حدثت وفرة من الدراسات في هذا الصدد نذكر منها دراسة الين (Allen, 2003) التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين كفايات الذكاء الانفعالى لمديرى المدارس وإدراك معلمهم للمناخ المدرسى، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين كفايات الذكاء الانفعالى لمديرى المدارس وإدراك معلمهم للمناخ المدرسى، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

إحصائياً بين خبرة مدراء المدارس وإدراك معلميه للمناخ المدرسي، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين متغير العمر للمديرين وإدراك المعلمين للمناخ المدرسي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق في درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدم جود فروق في درجات الذكاء الوجداني تعزى لمتغير العمر، وبحث وليامز (Williams,2004) في الخصائص المميزة لمديري المدارس البارزين، وتكونت عينة الدراسة من (98) مديراً، وأوضحت النتائج أن المديرين البارزين أظهروا مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي. كما كشفت النتائج عن وجود فروق في درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير العمر، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، و توصلت نتائج دراسة بارينت (Barent,2005) إلى أن للذكاء الانفعالي دوراً وأثراً في تسهيل العمل والتعاون، والعمل الجماعي لدى العاملين والانتماء نحو المؤسسة التعليمية بشكل أفضل، كما كشفت النتائج عن وجود فروق في درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وبينت نتائج دراسة جاردنر (Gardner , 2005) أن مكونات الذكاء الانفعالي منبئات بالضغوط المهنية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق في درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير العمر والخبرة، وكشفت نتائج دراسة ربيحة البوريني (2006م) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي لدى المديرين تعزى إلى متغير الجنس ولصالح المديرات، وإلى متغير المؤهل العلمي ولصالح الدبلوم العالي، وإلى متغير الخبرة لصالح الخبرة الأعلى، وسعى لاينوس (Lyons,2006) إلى تحديد مكونات الذكاء الانفعالي المسهمة في نجاح مديري المدارس، و كشفت النتائج عن وجود فروق في درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع والمؤهل العلمي والخبرة، وعدم وجود فروق في درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الدورات التدريبية، بينما توصلت نتائج دراسة محمد (Muhammad,2006) إلى أن مكونات الذكاء الانفعالي ليست منبئة بمستويات الرضا الوظيفي، وعدم وجود فروق

فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغيرالنوع والعمر والدورات التدريبية، وبحث هال (Hall,2007) فى العلاقة بين الذكاء الانفعالى وآليات التعامل مع الضغوط لدى مديرى المدارس، وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالى ومكونات القيادة الفعالة، كما أوضحت النتائج أنه لا يوجد تأثير للنوع والعمر والمؤهل العلمى وعدد الدورات التدريبية على الذكاء الانفعالى، وبينت نتائج سبيث (Speath,2007) أن مكونات الذكاء الانفعالى تسهم فى تفسير الرضا الوظيفى، كما كشفت النتائج عن وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغير النوع والمؤهل العلمى والخبرة، وعدم وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغيرالدورات التدريبية، وكشفت نتائج بارديك (Bardach,2008) عن ارتباط المكونات المختلفة للذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس مع مستوى نجاح المدرسة، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغير النوع والعمر والخبرة، وأوضحت نتائج دراسة جاكسون (Jackson,2008) أن المديرين ممن لديهم القدرة على قيادة مجتمعات التعلم أظهروا مستوى أعلى من المتوسط فى الذكاء الانفعالى، كما أوضحت النتائج أنه لا يوجد تأثير للنوع والعمر والمؤهل العلمى وعدد الدورات التدريبية على الذكاء الانفعالى ، ودرس كارى (Curry,2009) العلاقة بين الذكاء الانفعالى لمديرى المدارس والمناخ التنظيمى للمدرسة من وجهة نظر المعلمين ، وكشفت النتائج عن عدم وجود أى علاقة ارتباطية بين مستوى الذكاء الانفعالى وبين المناخ التنظيمى للمدرسة، وعدم وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغير العمر والخبرة والدورات التدريبية، وكشفت نتائج دراسة خديجة محمد (2012م) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الولاء التنظيمى تبعاً لمتغير الخبرة لصالح أصحاب الخبرة من فئة إحدى عشر سنة فأكثر، وتبعاً لمتغير جنس المعلمين لصالح الإناث، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الذكاء العاطفى لمديرى المدارس الثانوية تبعاً

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

لمتغيرالمؤهل العلمى والخبرة، وهدفت دراسة بانو(Bano, 2014) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وفعالية القيادة ، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وأسلوب القيادة ، وكشفت نتائج دراسة بينازير وآخرون (Benazir ,et al, 2015) عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والاداء الوظيفى للمديرين.

2- دراسات المحورالثانى التى تتناول السلوك القيادى لدى مديري المدارس، حدثت وفرة من الدراسات فى هذا الصدد نذكر منها دراسة ماسارو وأوجستس (Massaro&Augusts ,2000) التى هدفت إلى معرفة العلاقة بين النمط القيادى لمدير المدرسة وإدراك المعلمين للنمط القيادى لمدير مدرستهم، وكشفت نتائج الدراسة أنه لا يوجد أثر لمدير المدرسة فى المناخ التنظيمى للمدرسة، ولكن النتائج أكدت على أن المديرين والمعلمين يعملون بشكل تعاونى بهدف تحسين الاتصال بينهم، وتوصلت دراسة ريموندينى (Remondini, 2001) أن هناك ارتباط دال إحصائياً بين النمط القيادى والمناخ التنظيمى فى جميع مدارس عينة الدراسة ، وأظهرت النتائج أيضاً التشابه فى تحديد النمط القيادى لمديرات المدارس من وجهة نظر المعلمات والمديرات أنفسهن ، وبينت النتائج عدم وجود علاقة بين النمط التحويلي والمناخ التنظيمى المفتوح ، ووجود علاقة إيجابية بين نمط السلوك الداعم وسلوك العلاقة الحميمة للمعلمات وانفتاحها وبين القيادة التحويلية من قبل المدير، وهدفت دراسة هاوكز(Hawkins,2002) إلى فحص العلاقة بين السلوك القيادى لمديري المدارس الثانوية العامة فى نيوجيرسى والمناخ المدرسى من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت النتائج أن السلوك القيادى لمدير المدرسة ذو أثر مهم على المناخ العام فى المدرسة، إذ كلما كان السلوك القيادى يميل أكثر إلى النمط الداعم وأقل إلى النمط الموجه كان المناخ أكثر انفتاحاً، وبحث عبد الرحمن سعيد(2005م) فى

السلوك القيادي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار في المواقف الضاغطة لدى مديري المدارس في محافظتي غزة وشمالها، وبينت النتائج أن غالبية مديري المدارس في محافظتي غزة وشمالها يملكون مستويات مرتفعة من السلوك القيادي، والقدرة على اتخاذ القرار في المواقف الضاغطة، ولا يختلف السلوك القيادي ولا اتخاذ القرار لدى مديري المدارس باختلاف الجنس أو المرحلة أو المؤهل العلمي أو العمر أو سنوات الخدمة أو المحافظة ، وكشفت نتائج دراسة **شانك (Chang,2005)** عن وجود علاقة بين النمط القيادي للمديرين والرضا الوظيفي للمعلمين، كما توصلت النتائج إلى أن القيادة التحويلية هي النمط السائد ، وهدفت دراسة **ناهد رضا ؛ ومحمد غازی (2006م)** إلى التعرف على الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وعلاقتها بالرضا الوظيفي، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية، وقد جاءت لصالح الإناث بالنسبة للنمط الأوتوقراطي، و لصالح الذكور بالنسبة لكل من النمط الديمقراطي، والنمط الترسل، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير العمر، والخبرة والراتب فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية، وتوصلت نتائج دراسة **محمد عبود (2008م)** إلى وجود علاقة إيجابية بين النمط القيادي ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي، ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التربية والتعليم في محافظة الطفيلة تعزى إلى متغيرات: العمر، الجنس، التخصص، الخبرة، المؤهل العلمي، وبحث **عمر سليم (2009م)** في السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها ، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية تعزى

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبد الحميد

لمتغيري التخصص والمؤهل العلمي، بينما دلت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات العمر، الجنس، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وكشفت نتائج دراسة راتب السعود (2009م) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الإدارية (الإستبدادي الخير، الإستشاري الديمقراطي، والتشاركي الديمقراطي) لمديري المدارس ومستوى الولاء التنظيمي للمعلمين، في حين توجد علاقة ارتباطية عكسية بين النمط الإداري الإستبدادي التسلطي للمديرين ومستوى الولاء التنظيمي للمديرين. وهدفت دراسة نورة بنت عطية بن راشد (2009م) إلى التعرف على علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعاملات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الديمقراطي لدى مديرات المرحلة الابتدائية والروح المعنوية للمؤسسة التعليمية من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية بمحافظة جدة، ووجود فروق دالة إحصائياً حول جميع الأنماط القيادية لدى مديرات المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات وفقاً لطبيعة المؤهل العلمي (تربوي وغير تربوي) لصالح التربويات، وبحث أشرف أحمد (2009م) في السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميه، و بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية تعزى لمتغيري (التخصص، المؤهل العلمي) بينما دلت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية)، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين السلوك القيادي والمناخ التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية، وتوصلت نتائج دراسة أناند (Anand, 2010) إلى وجود ارتباط دال وإيجابي بين أبعاد الذكاء الوجداني وبين أساليب القيادة، كما وجدت نتائج الدراسة أن الأشخاص الأكبر عمراً هم أكثر فعالية في القيادة وأكثر ذكاءاً

وجدانياً، كما بينت النتائج أن ذوى المؤهلات العلمية أكثر كفاءة في القيادة وأكثر ذكاءاً وجدانياً أيضاً، وكشفت نتائج دراسة **يونس محمد؛ وشهرزاد محمد (2011م)** عن وجود علاقة ارتباطية بين السلوك القيادي واتخاذ القرار لدى مديري المدارس الابتدائية، ووجود فرق دال لصالح الذكور في السلوك القيادي واتخاذ القرار، وأيضاً وجود فرق دال لصالح فئة (16) سنة خدمة في الإدارة فأكثر في العلاقة بين السلوك القيادي والقدرة على اتخاذ القرار، وبينت نتائج دراسة **موافق أحمد (2012م)** وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأنماط القيادية السائدة ومستوى جودة التعليم في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وفي جميع المستويات، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الخاصة تبعاً للجنس والمؤهل العلمي، بينما وجدت فرق دالة إحصائية تبعاً لسنوات الخبرة لصالح 5 سنوات فما فوق للنمط الأوتوقراطي، ولصالح 10 سنوات فأكثر للنمط المتسبب، ولصالح 5 سنوات فما دون في الدرجة الكلية للأنماط القيادية ، وكشفت نتائج دراسة **عبد الله بن عايض (2012م)** عن وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين وبين النمط الديمقراطي لدى مديري المدرسة ، ووجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية بين درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين وبين النمطين الأوتوقراطي و الترسلّي لدى مديري المدرسة، كما كشفت نتائج دراسة **سميرة يحيى عبد الرحمن (2013م)** عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات عينة الدراسة لنمط القيادة الأوتوقراطية تعزى لمتغير الجنس، ولكن توجد فروق في الدرجة الكلية لأنماط القيادة (الديمقراطية، الترسلية، التحويلية) تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات عينة الدراسة في الدرجة الكلية لنمط القيادة (الديمقراطية، التحويلية) تعزى لمتغير سنوات الخدمة، الدورات التدريبية ، بينما أظهرت نتائج دراسة **نوشين؛ وحيد (Nooshin & Hamid, 2013)** أن هناك علاقة ذات دلالة

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبد الحميد

إحصائية بين الذكاء العاطفي وأسلوب القيادة ، كما بينت النتائج أن اختبار الاعتبارات الشخصية و اختبار التعاطف لهما تأثير كبير على التنبؤ بالذكاء العاطفي لدى مديري التربية البدنية في دولة جولستان ، وبينت نتائج دراسة شافية بن **حفيظ (2014 م)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي باختلاف النمط القيادي حسب نظرية "هيرسي وبلاشارد" من وجهة نظر معلم المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغيرات الجنس، الأقدمية في التدريس، المؤهل العلمي، وأظهرت نتائج دراسة **هاني أحمد (2014م)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى امتلاك القادة الأكاديميين لمهارات السلوك القيادي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطفيلة التقنية وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص، والدورات التدريبية ، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الخبرة أو التفاعل لأى من هذه المتغيرات. وبحث **عمر بن عبد الله (2015م)** في ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض، وبينت النتائج أن أكثر أساليب القيادة المدرسية ممارسة في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين هو أسلوب القيادة التشاركي ، يليه أسلوب القيادة التسيبي، وأخيراً يأتي أسلوب القيادة التسلطي، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير العمر، والمؤهل العلمي ، وعدد سنوات الخبرة ، والدورات التدريبية.

3- **دراسات المحور الثالث والتي تتناول العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك القيادي:** سوف تستعرض الباحثة في هذا الجزء بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك القيادي وأول ما نذكر من هذه الدراسات دراسة **كولينز (Collins,2001)** التي هدفت إلى معرفة تأثير الذكاء الانفعالي كمتنبئ

للقيادة الناجحة، وتكونت عينة الدراسة من (91) مديراً ، وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي (المقاس بمقياس نموذج القدرة للذكاء الانفعالي) وبين القيادة الناجحة، كما دلت النتائج على وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي (المقاس بمقياس النموذج المختلط للذكاء الانفعالي) وبين القيادة الناجحة، وعدم وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير العمر والدورات التدريبية، وكشفت نتائج دراسة **ماكالبو (Maccalupo, 2002)** عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وعملية اتخاذ القرار لدى قادة المدارس، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وقوة الاستراتيجيات والقيادة الموقفية، وبهذا يعتبر الذكاء الانفعالي عامل مهم ومساعد فى إنجاح الدور القيادي، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير العمر، الجنس، والمؤهل العلمى ، وكشفت دراسة **دومينجيز-كروز (Dominguez-Cruz, 2003)** عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين توجهات القيادة و مكونات الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية لدى مديري المدارس، ووجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير العمر والمؤهل العلمى والدورات التدريبية. كما كشفت نتائج دراسة **ماندل؛ وفيروانى (Mandell&Pherwani, 2003)** عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي وأسلوب القيادة الانتقالية، ويسهم الذكاء الانفعالي بنسبة 24% من التباين فى أسلوب القيادة، ولا يوجد تفاعل دال بين الجنس والذكاء الانفعالي ، ووجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالي بين المديرين والمديرات لصالح المديرين، وعدم وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير العمر والدورات التدريبية ، وبحث **ريد (Reed, 2005)** فى العلاقة بين الذكاء الانفعالي وسلوك القيادة لدى مديري المدارس، وبينت النتائج أن الوعي بالذات والوعي الاجتماعى لدى مديري المدارس وكفايات إدارة الذات وإدارة الآخرين هى محك النمو الذى يؤسس لعمليات التماسك

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبد الحميد

والتواصل مع الآخرين بالمدرسة ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير العمر، المؤهل العلمى ، والدورات التدريبية، وبينت نتائج دراسة كوك (Cook,2006) أن الذكاء الانفعالي له تأثير على المجالات التسعة للقيادة التربوية، بينما أوضحت النتائج أنه يوجد تأثير دال للنوع والمؤهل العلمى وعدد الدورات التدريبية على الذكاء الانفعالي ، وكشفت نتائج دراسة ابتسام بنت سبيل(2007م) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة على جميع الأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع، المؤهل العلمى، والخبرة ، وعدد الدورات التدريبية، فيما عدا المنطقة التعليمية فقد وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير المنطقة التعليمية فى بعد الدافعية، وكشفت نتائج دراسة جونسون (Johnson,2008) عن وجود علاقة بين القيادة التنظيمية والرضا الوظيفى، وعدم وجود علاقة بين القيادة التنظيمية والذكاء الانفعالي ، وعدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والرضا الوظيفى، بينما كشفت نتائج دراسة وانج وهوانج (Wang& Huang,2009) عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين القيادة التحويلية والذكاء الانفعالي، وأن القيادة التحويلية تعد متغيراً بسيطاً بين الذكاء الانفعالي وتماسك فريق العمل، كما كشفت النتائج عن وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير العمر، المؤهل العلمى، وسنوات الخبرة، ودرست سميرة عبد الله (2010م) العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على القيادة التربوية لدى مديرات المدارس الثانوية فى المنطقة الغربية ، وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة ، وأن الذكاء الانفعالي يرتبط بفعالية القيادة العالية، ووجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية لدى القادة، وأن الذكاء الانفعالي يزيد من قدرة المدير على حل المشكلات وعلى إدارة الصراع دون التعرض للضغوط التى تقلل من فعاليته الذاتية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير المؤهل العلمى ،

والدورات التدريبية ، كما كشفت نتائج إبراهيم بن جامع (2011م) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى فعالية القيادة، وهدفت دراسة إيرس فان جندرين (Eri Van Genderen,2012) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب القيادة من جانب ، والتحقق من وجود فروق بين الجنسين في كل منهما، فضلاً عن اكتشاف أسلوب القيادة المفضل، وكشفت النتائج عن عدم وجود علاقة بين أسلوب القيادة والذكاء الانفعالي ، وبينت النتائج أن هناك فروق بين الجنسين في كل من الذكاء الانفعالي وأسلوب القيادة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق في درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير العمر، والخبرة ، أيضاً وجدت الدراسة أن القيادة التي تقوم على المشاركة هي أفضل أنواع القيادة لدى المديرين ، وكشفت نتائج دراسة نوردين (Nordin,2012) عن وجود علاقة دالة احصائياً وموجبية بين السلوك القيادي والذكاء الانفعالي، كما وجدت الدراسة أن الذكاء الانفعالي والسلوك القيادي يدعم كل منهما الالتزام التنظيمي، كما يسهما في التنبؤ بالالتزام التنظيمي، ، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق في درجات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس ، العمر،الخبرة ، بينما توصلت نتائج دراسة ماجيد أموزاد (Majid Amouzad,2013) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأساليب القيادة لدى مديري المدارس الابتدائية، كما أوضحت النتائج أنه لا يوجد تأثير للنوع والمؤهل العلمي أوالدورات التدريبية على الذكاء الانفعالي أو أساليب القيادة، وهدفت دراسة شوك سان لاما؛ والينور (Cheok San Lama & Eleanor O'Higgins,2014) إلى بحث العلاقة بين أسلوب القيادة والذكاء الانفعالي لدى المديرين والعاملين في الصين ، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي واسلوب القيادة، ووجدت الدراسة أن أعلى الدرجات التي حصل عليها الموظفون في بُعد الوعي الذاتي وأقلها في بُعد الوعي الاجتماعي، على عكس المديرين الذين حصلوا على أعلى الدرجات في بُعد الوعي

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د. زينب سيد عبدالحميد

الذاتي، وبحث إيوان باستور (Ioan Pastor, 2015) في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والقيادة، حيث ارتبط الأداء المهني للقيادة بشكل إيجابي مع الذكاء الانفعالي ، وانتهت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي من أقوى المتغيرات في التنبؤ بالقيادة .

ومن خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة وجدت أنه على الرغم من تنوعها فإنها تكشف عن بعض المحددات الخاصة بهذه الدراسات نجملها على النحو التالي :

أولاً : أن هناك تنوعاً في أهدافها، ومنهجيتها، وأدواتها، ونتائجها ومدى علاقتها بالدراسة الحالية0

ثانياً: على الرغم من وفرة الدراسات التي تناولت السلوك القيادي ، والذكاء الانفعالي إلا أنه لا توجد أي دراسة عربية تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية، بإستثناء دراسة واحدة (سميرة عبد الله، 2010) تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على القيادة لدى مديرات المدارس الثانوية بجدة، مما يؤكد أهمية الدراسة الحالية.

ثالثاً : استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري والفروض واختيار عينة وأدوات دراستها0

رابعاً : أن مكونات الذكاء الانفعالي تمثلت في المعرفة الوجدانية ، الدافع النفسي ، إدارة الإنفعالات، إدراك إنفعالات الآخرين ، وإدراك العلاقات الإجتماعية0 خامساً : تضاربت نتائج الدراسات السابقة حول تأثير كل من: الجنس ، العمر ،المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة الإدارية ، والدورات التدريبية على السلوك القيادي والذكاء الانفعالي ، مما دفع الباحثة إلى دراسة هذه المتغيرات0

سادساً : مازال المجال في حاجة للبحث في عينات ومتغيرات أكثر اتساعاً فيما يتعلق بالسلوك القيادي والذكاء الانفعالي.

ثانياً: فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض علي النحو التالي:

- 1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة و درجات السلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة أسوان.
- 2- يتباين الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة بتباين متغيرات الدراسة (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية)
- 3- يتباين السلوك القيادي لدى عينة الدراسة بتباين متغيرات الدراسة (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية)

إجراءات الدراسة:-

أولاً: عينة الدراسة:-

اشتملت العينة في صورتها الأولى على (100) من مديري المدارس الثانوية الحكومية بأسوان ، حيث تم التطبيق عليهم بصورة فردية وتم استبعاد أوراق الاجابة الناقصة أو التي لمست فيها الباحثة عدم الجدية التامة في الإجابة على بنود المقاييس، أسفر ذلك على استبعاد (11) حالة وبذلك بلغ العدد النهائي لأفراد عينة البحث(89) من مديري المدارس الثانوية بأسوان ، وفيما يلي وصف للعينة وفقاً لمتغيرات الدراسة:-

جدول(1) يبين توزيع أفراد العينة حسب العمر

العمر	العدد	النسبة المئوية
أقل من 40 سنة	14	15,7 %
من 41- 45 سنة	35	39,3 %

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

من 46- 50 سنة	28	31,5 %
من 51 سنة فأكثر	12	13,5 %
المجموع	89	100 %

جدول(2) يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	68	76,4 %
دبلوم عالي	12	13,5 %
دراسات عليا (ماجستير / دكتوراه)	9	10,1 %
المجموع	89	100 %

جدول(3) يبين توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة الإدارية

عدد سنوات الخبرة الإدارية	العدد	النسبة المئوية
من 1-5 سنوات	15	16,9 %
من 6-10 سنوات	38	42,7 %
من 11-15 سنة	26	29,2 %
من 16 سنة فأكثر	10	11,2 %
المجموع	89	100 %

جدول(4) يبين توزيع أفراد العينة حسب عدد الدورات التدريبية

عدد الدورات التدريبية	العدد	النسبة المئوية
لا يوجد	2	2,2 %
دورة واحدة	8	9 %
دورتان	14	15,7 %

ثلاث دورات	16	18 %
أربع دورات فأكثر	49	55,1 %
المجموع	89	100 %

ثانياً: أدوات الدراسة:

1- مقياس الذكاء الانفعالي: إعداد فاروق السيد عثمان؛ محمد عبد السميع رزق (1998). ويتكون المقياس من (58) عبارة تم صياغتها لتصف السلوكيات التي تعبر عن الذكاء الانفعالي موزعة على خمسة أبعاد هي: بُعْدُ إدارة الانفعالات، بُعْدُ التعاطف، بُعْدُ تنظيم الانفعالات، بُعْدُ المعرفة الوجدانية ، بُعْدُ التواصل الاجتماعي. ويجب المشاركون في الدراسة عن الفقرات وفق مدرج ليكرت خماسي كالآتي " يحدث دائماً، يحدث عادة، يحدث أحياناً، يحدث نادراً، لا يحدث أبداً"، وأعطيت مقاييس التقدير الأوزان التالية: 5، 4، 3، 2، 1 وتتراوح الدرجات على هذا المقياس من 58 - 290 درجة .

ثبات المقياس:

تحقق مُعدا المقياس من ثبات المقياس بأبعاده الخمسة بطريقة " ألفا كرونباخ " وتراوحت معاملات الثبات بين (55,55 ، 81,81) وفي الدراسة الحالية تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات بين (756,756 ، 925,925) ، وتعد معاملات ثبات جيدة كما يتضح من الجدول التالي.

جدول (5) يوضح معاملات ثبات مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده بطريقة ألفا كرونباخ

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	معامل الثبات
إدارة الانفعالات	796,796
التعاطف	873,873

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

تنظيم الانفعالات	.840,
المعرفة الانفعالية	.817,
التواصل الاجتماعي	.756,
الدرجة الكلية	.925,

صدق المقياس:

قام مُعدا المقياس بحساب الصدق باستخدام صدق المحكمين، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين 87- 100% ، كما استخدمنا التحليل العامل الذي أسفر عن استخلاص خمسة عوامل بعد التدوير هي نفسها الأبعاد الفرعية للمقياس، وفي الدراسة الحالية تم حساب الصدق الذاتي لمقياس الذكاء الانفعالي عن طريق الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ، لذا نجد أن الصدق الذاتي يبلغ (897). وهي نسبة صدق مرتفعة، كما تم حساب بحساب الاتساق الداخلي عن طريق معامل ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، وأيضاً معاملات الارتباط بين البنود والدرجة الكلية للمقياس وذلك كما يلي:

جدول (6) يبين معامل الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس

الذكاء الانفعالي

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	معامل الارتباط
إدارة الانفعالات	.774,
التعاطف	.742,
تنظيم الانفعالات	.789,
المعرفة الانفعالية	.716,
التواصل الاجتماعي	.770,

وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، وفيميل يخص الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0.368، 0.712) ومستويات الدلالة من 0.001 مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق. كما تم حساب الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط بين المقياس ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد رشا الديدي (2005)، وبلغ معامل الارتباط (0.782)، وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق.

2- مقياس السلوك القيادي لمديرى المدارس (إعداد الباحثة).

تم تحديد أبعاد مقياس السلوك القيادي لمدير المدرسة كما يتضمنها المقياس الحالي بناءً على إطار النظري والتعريفات المختلفة للسلوك القيادي ، والدراسات السابقة المتصلة به، ثم الإطلاع على بعض مقاييس الدراسات التي تناولت السلوك القيادي مثل دراسة كل من (أسماء عبد الرحيم الخياط، 2001؛ Hawkins, 2002، محمد حسن رسمي، 2004؛ Chang, 2005، فانتة جميل محمد، 2007؛ نواف بن سفر العتيبي، 2008؛ أشرف أحمد سليم ، 2009؛ Wang & Huang, 2009)؛ (voon, et al, 2011؛ هانى أحمد الكريمين، 2014) ، وفي ضوء المصادر السابقة تم إعداد الصورة الأولية للمقياس (صياغة بنود المقياس)، والتي اشتملت على (36) فقرة موزعة على بُعدين للسلوك القيادي لمديرى المدارس وهما:

1- بُعد الإهتمام بالعلاقات الإنسانية والعاملين: ويتكون من (12) بند هي: (1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34) وتقيس مدى اهتمام مدير المدرسة بالعاملين من خلال بناء علاقات حميمة دافئة مع العاملين معه مبنية على أساس من الاحترام والثقة المتبادلة، ويعمل على الرقى بأحوالهم ورفاهيتهم، ويحفزهم على الاختلاط فيما بينهم، والاهتمام بأهداف المؤسسة التى يعملون فيها.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د. زينب سيد عبدالحميد

2- بُعد المبادأة والإهتمام بالعمل: ويتكون من (24) بند هي: (2، 3، 5، 6، 8، 9، 11، 12، 14، 15، 17، 18، 20، 21، 23، 24، 26، 27، 29، 30، 32، 33، 35، 36) وتقيس مدى اهتمام مدير المدرسة بالأمور الفنية للعمل، ويعمل على سن عدد من معايير ونظم وأساليب العمل، ويمارس نمط المتابعة اللصيقة على العاملين، ويسعى إلى تحقيق أهداف المدرسة عن طريق وضع خطط للإنجاز وتحديد العلاقة بينه وبين العاملين، وتحديد طرق الاتصال، والاهتمام بالتطورات التربوية، وتشجيع الأفكار الإبداعية. ويستجاب لكل فقرة بتحديد مدى ممارسة مدير المدرسة للسلوك الوارد في الفقرة حسب تدرج خماسي وهي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً. علماً بأن الدرجات المحتسبة لهذه الاستجابات الخمسة هي علي الترتيب (5-4-3-2-1)، وتُحسب درجة المفحوص وفقاً للدرجة الكلية التي سوف يحصل عليها وتتراوح الدرجات علي المقياس ما بين (36) درجة؛ وهي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها أي مفحوص، و (180) تمثل الدرجة العظمي للمقياس.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس في صورته النهائية بعد التعديل باستخدام طريقة إعادة الاختبار على عينة فرعية مكونة من 30 من مديري المدارس الثانوية بمحافظة أسوان، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (899،.)، كما تم حساب الثبات بإستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (929،.)، وأما بالتجزئة النصفية فبلغ معامل الارتباط بين النصفين (756،.) وباستخدام معادلة سبيرمان براون بلغ (772،.) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

صدق المقياس:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

1- صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض مفردات المقياس والتعريف الإجرائي الخاص به والأبعاد المفترضة في صورته الأولية والذي بلغ (36) بنداً علي عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس بجامعة جنوب الوادي وأسوان؛ وقد طُلب من السادة المحكمين إبداء ملاحظاتهم علي بنود وأبعاد المقياس وهل يستطيع المقياس في صورته الحالية أن يقيس ما وضع لقياسه. وقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين علي جميع مواقف وأبعاد المقياس ما بين 80-100% ، وقد أسفرت هذه الخطوة عن تعديل بعض الألفاظ والعبارات وذلك بعد أن تم الأخذ في الاعتبار جميع الملاحظات العامة للمقياس.

2- الصدق الذاتي :

تم حساب الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبحساب الجذر الربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ نجد أن الصدق الذاتي يبلغ (0.944) وهي نسبة صدق مرتفعة.

3- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق عن طريق معامل ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس وأيضاً معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس الفرعي، وكذلك معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس وذلك كما يلي :-

جدول (7) يبين معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية لمقياس السلوك

القيادي

المقياس	معامل الارتباط
بُعد الإهتمام بالعلاقات الإنسانية والعاملين	0.725
بُعد المبادأة والإهتمام بالعمل	0.757

وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، وفيما يخص الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس الفرعي فقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.354 ، 0.654 ومستويات الدلالة بين 0.05 و 0.01 أما فيما يخص الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.328 ، 0.831. ومستويات الدلالة بين 0.05 ، 0.01 مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق.

4- صدق المحك:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات مقياس السلوك القيادي الحالي في صورته النهائية بعد التعديل ومقياس هالبن (Halpin,1957) والذي قام بتعريبه ونقله للعربية محمد حسن رسمي (2004م) ، وهو مكون من (30) فقرة موزعة على بعدين هما: الاهتمام بالعمل ويشتمل على (15) فقرة ، الاهتمام بالعلاقات الإنسانية ويشتمل على (15) فقرة ، و قد بلغ معامل الارتباط بين درجات المقياسين (0.837) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوي (0.01) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق .

النتائج ومناقشتها:

1- نتيجة الفرض الأول ومناقشتها:-

ينص هذا الفرض علي أنه: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة و درجات السلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة أسوان ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون" ويعرض جدول (8) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (8) يبين معاملات الارتباط بين درجات الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة و درجات السلوك القيادي بأبعاده المختلفة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة أسوان

المتغيرات	الاهتمام بالعمل	الاهتمام بالعاملين	الدرجة الكلية للسلوك القيادي
إدارة الانفعالات	*.497	*.360	*.462
التعاطف	*.648	*.498	*.576
تنظيم الانفعالات	*.765	*.514	*.661
المعرفة الوجدانية	*.416	*.356	*.478
التواصل الاجتماعي	*.676	*.541	*.639
الدرجة الكلية للذكاء الوجداني	*.598	*.495	*.686

* دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق تحقق الفرض حيث ارتبط السلوك القيادي بأبعاده المختلفة ودرجته الكلية ارتباطاً إيجابياً ودالاً إحصائياً بأبعاد الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى ارتباط السلوك القيادي بأبعاده المختلفة ودرجات الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة أسوان، وبالتالي توجد علاقة طردية متبادلة لا يمكن الفصل بينها بين أبعاد السلوك القيادي وأبعاد الذكاء الانفعالي ، فكلما زاد مستوى الذكاء الانفعالي زادت فاعلية السلوك القيادي والعكس صحيح، لأن التأثير الإيجابي في الآخرين عن طريق إدراك إنفعالاتهم ومشاعرهم والتصرف معهم بطريقة لائقة، والتوحد معهم عاطفياً وفهم مشاعرهم وإنفعالاتهم يؤثر في سلوكهم وأدائهم.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبد الحميد

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات العربية منها نتيجة دراسة رجاء على (2004م)، ونتيجة دراسة صلاح الدين عراقي ومحمد عبد العال (2005م) ، ونتيجة دراسة ابتسام بنت سبيل (2007م) ، ونتيجة دراسة سميرة عبد الله (2010م)، ونتيجة دراسة ابراهيم بن جامع (2011م) والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي والقيادة ، وأن الذكاء الانفعالي يرتبط بفعالية القيادة العالية. كما اتفقت نتيجة الدراسة الراهنة مع نتائج الكثير من الدراسات الأجنبية منها نتيجة دراسة بارلينغ (Barling, 2000)، ونتيجة دراسة كولينز (Collins, 2001) ونتيجة دراسة دومينجيز - كروز (Dominguez-Cruz, 2003) ونتيجة دراسة وليام ليبين؛ وكارول زالاف (William Leban & Carol Zulauf, 2004) ، ونتيجة دراسة كوك (Cook, 2006)، ونتيجة دراسة جونسون (Johnson, 2008) ، حيث توصلت نتائج كل منهما إلى وجود ارتباط قوى بين أصحاب الذكاء الانفعالي العالي وفعالية القيادة، كما رجحت النتائج أن أصحاب الذكاء الانفعالي العالي عندهم قدرة على الإنجاز وتحقيق نتائج العمل، كذلك وجد أن الذكاء الانفعالي يعطى توضيحات للفروقات في الفعالية القيادية وتوصلت نتائج دراسة مكالبو (Maccalupo, 2002) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وقوة الاستراتيجيات والقيادة الموقفية، وبهذا يعتبر الذكاء الانفعالي عامل مهم ومساعد في إنجاح الدور القيادي. كذلك كشفت نتائج دراسة ماندل؛ وفيرواني (Mandell & Pherwani, 2003) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي وأسلوب القيادة الانتقالية، وبينت أن الذكاء الانفعالي يسهم بنسبة 24% من التباين في أسلوب القيادة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الراهنة مع نتيجة دراسة كل من برت هاوارد (Brett Hayward, 2005)، ريد (Reed, 2005) والذين توصلوا إلى وجود علاقة

ارتباطية دالة إحصائياً بين توجهات القيادة و مكونات الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية لدى مديري المدارس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن مديري المدارس يشعرون بأنهم إذا استطاعوا تنظيم انفعالاتهم والتواصل مع الآخرين والتعاطف معهم في مختلف المواقف، فإنهم يستطيعون تحقيق السلوك القيادي بدرجة عالية ، وهذا لا يتحقق إلا من خلال إدارة الانفعالات والمعرفة الوجدانية العالية ، فإذا استطاع مدير المدرسة إدارة الانفعالات مع تنوع المواقف والمعرفة بطبيعة تصرفاته الوجدانية ، فإنه يحقق قدر كبير من استغلال ذكائه الانفعالي.

ويشير كارسو (Caruso,2001) إلى أن الذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات التي تساعد المديرين بطرائق عديدة على أن يكونوا أكثر مرونة في التخطيط وتحفيز الذات والآخرين واتخاذ قرارات مهمة فالسلوك الذكي انفعالياً يساعد المديرين في التخطيط بشكل أفضل من خلال عدة طرائق منها تغيير الخطط لتلبي حاجتهم الحالية، والتكيف مع المواقف واللجوء إلى الخطط المتعاقبة وتغييرها عند الفشل، والمديرين الأذكياء انفعالياً لديهم القدرة على فهم إنفعالاتهم وإنفعالات الآخرين كي تساعد على تحفيز الموظفين وتحفيز أنفسهم، وعلى مساعدة الأفراد على الإستمرار في العمل، كما أن لديهم القدرة على إتخاذ قرارات مهمة وذلك من خلال إستخدام إنفعالاتهم لتيسير تفكيرهم ورؤية الأشياء بوضوح عندما تكن المشاعر قوية.

وترى الباحثة أن مدير المدرسة يعد حلقة الوصل بين المعلمين والمشرفين وبالتالي فإنه بحاجة أكثر لممارسة الذكاء الانفعالي لضمان سير العملية الإدارية بشكل أفضل.

2- نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها:-

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

ينص هذا الفرض علي أنه: "يتباين الذكاء الانفعالي لدى عينة الدراسة بتباين متغيرات الدراسة (العمر ،المؤهل العلمي، سنوات الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادي وتوضح الجداول التالية النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

أ- بالنسبة للعمر :

جدول (9) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	4188.444	3	1396 ,148	1.556	غير دالة
داخل المجموعات	76255.540	85	897.124		
المجموع	80443.984	88			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير العمر ، حيث بلغت قيمة (ف) (1.556) وهي غير دالة إحصائياً. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات منها نتيجة كولنز (Collins, 2001)، ونتيجة دراسة ماكالبو (Maccalupo, 2002)، ونتيجة دراسة ألين (Allen, 2003) ، ونتيجة دراسة ماندل وفيرواني (Mandell & Pherwani, 2003) ونتيجة دراسة محمد ، ونتيجة دراسة هال (Hall, 2007)، ونتيجة دراسة بارديك (Barach, 2008) ، ونتيجة دراسة جاكسون (Jackson, 2008) ، ونتيجة دراسة كاري (Curry, 2009) ، ونتيجة

دراسة إيناس شحتة (2011م) ، ونتيجة دراسة دراسة نوردين (Nordin,2012) والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير العمر.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة دومنيجز-كروز (Dominguez-Cruz, 2003) ونتيجة دراسة وليامز (Williams,2004) ، ونتيجة دراسة جاردنر (Gardner , 2005) ، ونتيجة دراسة ريد (Reed, 2005) ، ونتيجة دراسة وانج؛ وهوانج (Wang& Huang,2009) ونتيجة دراسة عزمي محمد (Eric Van Genderen,2012) ، ونتيجة دراسة إيرس فان جندرين (Eric Van Genderen,2012) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير العمر.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري المدارس على اختلاف فئاتهم العمرية يدركون أهمية ممارسة الذكاء الانفعالي ، وبالتالي لم تختلف وجهات نظرهم حولها، وهذه النتيجة تعنى أن انعدام الفروق بين المجاميع العمرية لعينة الدراسة يرجع إلى نوعيتها فهي تمتاز بالرشد والنضج الانفعالي وتحقيق الاستقرار العاطفي، أى أن مدير المدرسة أصبح أكثر قدرة على إدراك وتنظيم انفعالاته ومشاعره وتوجيهها نحو تحقيق الإنجاز والتفوق واستعمالها في صنع القرارات، كما أنه أصبح يستطيع فهم كيفية التفاعل مع الانفعالات المختلفة وتحويلها من مرحلة لأخرى وامتلاك القدرة على قراءة الرسائل الانفعالية الرمزية الصادرة عن الآخرين مما يسهل له التعاطف والتفاعل داخل بيئة العمل، لذلك تساوت النتائج بين المجموعات الأصغر سناً والأكبر سناً.

ب - بالنسبة للمؤهل العلمى:

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

جدول (10) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات

استجابات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	5797.728	2	2898,864	5.779	0.05
داخل المجموعات	42679.048	86	496.268		
المجموع	48476.776	88			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ، حيث بلغت قيمة (ف) (5.779) ، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية وكانت النتائج كالتالي:

جدول (11) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق

في الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	المتوسط	بكالوريوس	دبلوم عالي	دراسات عليا (ماجستير/ دكتوراه)
بكالوريوس	212.64			
دبلوم عالي	220.96	*8.32		
دراسات عليا (ماجستير/ دكتوراه)	233.89	*21.25	*12.93	

* دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. لصالح مديري المدارس الحاصلين على دراسات عليا (ماجستير/ دكتوراه) على مديري المدارس الحاصلين على دبلوم عالي و بكالوريوس، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، الفروق جميعها لصالح مديري المدارس الحاصلين على مؤهلات علمية عالية. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات منها نتيجة دراسة الين (Allen,2003)، ونتيجة دراسة دومينجيز - كروز (Dominguez, 2003)، ونتيجة دراسة وليامز (Williams,2004)، ونتيجة دراسة بارينت (Barent,2005)، ونتيجة دراسة ريد (Reed, 2005) ونتيجة دراسة ريحة البوريني (2006م) ، ونتيجة دراسة لاينوس (Lyons,2006) ، ونتيجة دراسة سبيث (Speath,2007) ، ونتيجة دراسة وانج؛ وهوانج (Wang& Huang,2009) ، ونتيجة دراسة خديجة محمد (2012م) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح مديري المدارس ذوي المؤهلات العلمية الأعلى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري المدارس ذوي المؤهلات العلمية الأعلى هم أكثر إلماماً بالذكاء الانفعالي نتيجة المعرفة التي اكتسبوها أثناء دراستهم للحصول على المؤهل العلمي بعد الدراسات العليا، وعليه فإن مدير المدرسة ذو المؤهل المرتفع لديه قدرة أعلى من مدير المدرسة ذو المؤهل المنخفض في توفير الذكاء الانفعالي في العمل، وهذا ما أظهرته نتائج المقارنات البعدية .

وبشير سعد محمد على (2010: 93) إلى أن ذوي المؤهل المرتفع يتمتعون بمستوى أعلى من الذكاء الانفعالي وذلك لكون مؤهلهم الذي حصلوا عليه يساعدهم

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

فى مجال عملهم، بالإضافة إلى ارتفاع مستوى التنمية الذاتية لديهم الناتجة عن ارتفاع مستواهم العلمى، حيث كلما زاد المؤهل العلمى زاد مستوى المعرفة بمهارات الذكاء الانفعالى.

وأشار كوبر وسواف (Cooper& Swaf,1997) إلى أن الأفراد ذوى القدرات المرتفعة من الذكاء الانفعالى أكثر صحة ونجاحاً، ويؤسسون علاقات اجتماعية قوية ، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ونجاح مهنى أكثر مقارنة بنظرائهم ذوى القدرات المنخفضة من الذكاء الانفعالى.

ويرى (Mayer,et al ,2003) أن الذكاء الانفعالى يساعد المديرين على أن يكونوا أكثر مرونة فى التخطيط وتحضير الذات والآخرين، واتخاذ قرارات مهمة، فالسلوك الذكى انفعالياً يساعد المديرين فى التخطيط بشكل أفضل من خلال عدة طرق منها: تغيير الخطط لتلبى حاجاتهم الحالية والتكيف مع المواقف واللجوء إلى الخطط المتعاقبة وتغييرها عند الفشل، والمدراء الأذكياء انفعالياً لديهم القدرة على فهم انفعالاتهم وانفعالات الآخرين كى تساعدهم على تحفيز الموظفين وتحفيز أنفسهم، وعلى مساعدة الأفراد على الاستمرار فى العمل ، كما أن لديهم القدرة على اتخاذ قرارات مهمة وذلك من خلال استخدام انفعالاتهم اتيسير تفكيرهم ورؤية الأشياء بوضوح عندما تكون المشاعر قوية.

ج - بالنسبة لسنوات الخبرة الإدارية:

جدول (12) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	8052.846	3	2684,282	3.978	0.05
داخل المجموعات	57352.815	85	674.739		
المجموع	65405.661	88			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية ، حيث بلغت قيمة (ف) (3.978) ، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية وكانت النتائج كالتالي:

جدول (13) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق

في الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

سنوات الخبرة الإدارية	المتوسط	من 1-5 سنوات	من 6-10 سنوات	من 11-15 سنة	من 16 سنة فأكثر
من 1-5 سنوات	187.58				
من 6-10 سنوات	195.76	*8.18			
من 11-15 سنة	204.89	*17.31	*9.13		
من 16 سنة فأكثر	216.66	*29.08	*20.90	*11.77	

* دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية لصالح مديري المدارس الذين يبلغ عدد سنوات خبرتهم في

أبريل 2015

العدد الأربعون

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبد الحميد

مجال الإدارة أكثر من (16 سنة) على جميع مستويات الخبرة الأخرى، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة الإدارية ، والفروق جميعها لصالح مديري المدارس ذوي الخبرات الإدارية الأكبر، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات منها نتيجة دراسة ألين (Allen,2003)، ونتيجة دراسة وليامز (Williams, 2004) ، ونتيجة دراسة بارينت (Barent,2005)، ونتيجة دراسة ربيحة البوريني (2006م) ، ونتيجة دراسة لاينوس (Lyons,2006)، ونتيجة دراسة سبيث (Speath,2007) ، ونتيجة دراسة ناصر بن عبد الله (2008م) ، ونتيجة دراسة وانج؛ وهوانج (Wang& Huang,2009) ، ونتيجة دراسة خديجة محمد (2012م) ، ونتيجة دراسة إيرس فان جندرين (Eric Van Genderen,2012) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية ولصالح أصحاب الخبرة الأعلى.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جاردنر (Gardner , 2005) ، ونتيجة دراسة ابتسام بنت سبيل (2007م) ، ونتيجة دراسة باردك (Barach,2008)، ونتيجة دراسة كاري (Curry,2009) ، ونتيجة دراسة عزمي محمد (2010م) ، ونتيجة دراسة إيناس شحتة (2011م) ، ونتيجة دراسة نوردين (Nordin,2012) والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الخبرة في مجال الإدارة تعد مجالاً رحباً لاستخدام مدير المدرسة ذكاؤه الانفعالي في تعامله مع جميع العاملين بالمدرسة والطلاب، واحتواء المشكلات التي قد تظهر ومعالجتها بحنكة، وبالتالي فإن مدير المدرسة ذو الخبرة الأعلى لديه قدرة أكبر في توظيف ذكائه الانفعالي للتعامل مع محيط العمل في المدرسة، حيث توفر له خبرته فرصة كبيرة لتطوير ذكائه الانفعالي

نتيجة تعامله المتكرر مع مواقف متعددة أثناء سير العمل وتعامله مع تعقيدات العمل، وبالتالي يكون توظيفه في الذكاء الانفعالي بصورة أعلى من مدير المدرسة ذو الخبرة الإدارية الأقل .

ويذكر ماير وسالوفي وكاريسو (Mayer; Salovey&Caruso, 2008) أن قدرات الذكاء الانفعالي تنمو مع الخبرة ، فيزداد الذكاء الانفعالي كلما تقدم الفرد في العمر والخبرة.

وتشير سميرة عبد الله كردى.(2010) إلى أن مهارات الذكاء الانفعالي مكتسبة ومتعلمة ، فهي قابلة للنمو مع التقدم في العمر والخبرة، فالأفراد الأكثر خبرة يمتلكون القدرة على التعامل مع المواقف السلبية المختلفة وإنكائية تحويلها إلى مواقف إيجابية ، وأن الإنسان يستطيع إذا بذل الجهد الكافي أن يرفع من مستوى ذكائه الانفعالي .

ويشير سعد محمد على(2010: 9) إلى أن الأفراد ذوي الخبرة الأعلى هم أكثر دراية وممارسة لمهارات الذكاء الانفعالي من ذوي الخبرة الأقل، حيث كلما زاد مستوى الخبرة زاد مستوى إدراك تطبيقات وممارسات مهارات الذكاء الانفعالي. وترى الباحثة أن الخبرة في الإدارة تساعد مدير المدرسة بشكل أكبر على فهم طبيعة عمله، وفي نوعية الأساليب والطرق التي يستخدمها في طبيعة عمله، وتساعد على تدعيم كفاءته الإدارية، وإكسابه القدرة على مواجهة المواقف التي تحدث في المدرسة.

د - بالنسبة لعدد الدورات التدريبية:

جدول (14) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدالة الإحصائية
--------------	----------------	--------------	----------------	--------------------	------------------

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

بين المجموعات	7545.708	4	1886,427	2.453	غير دالة
داخل المجموعات	64582.728	84	768.842		
المجموع	72128.436	88			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي وفقاً لمتغير الدورات التدريبية ، حيث بلغت قيمة (ف) (2.453) وهي غير دالة إحصائياً. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات منها نتيجة دراسة كولينز (Collins,2001) ، ونتيجة دراسة ماندل وفيرواني (Mandell& Pherwani,2003) ، ونتيجة دراسة لاينوس (Lyons ,2006)، ونتيجة دراسة محمد (Muhammad ,2006)، ونتيجة دراسة كوك (Cook ,2006)، ونتيجة دراسة هال (Hall,2007)، ونتيجة دراسة سبيث (Speath ,2007)، ونتيجة دراسة ابتسام بنت سبيل (2007م) ، ونتيجة دراسة جاكسون (Jackson ,2008) ، ونتيجة دراسة كاري (Curry,2009) ، ونتيجة دراسة ماجيد أموزاد (Majid Amouzad ,2013) والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة دومنيجز - كروز (Dominguez -Cruz ,2003)، ونتيجة دراسة بارينت (Barent,2005)، ونتيجة دراسة ريد (Reed, 2005) ونتيجة دراسة سميرة عبد الله (2010م) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية.

ويمكن تفسير النتائج السابقة في ضوء مكونات الذكاء الانفعالي ، حيث يتضمن الوعي بالذات الذي يعتبر هو أساس الثقة بالنفس وحسن إدارتها والقدرة على فهم ظروف الحياة والتأقلم معها بمنطقية والعمل بفاعلية تحت الضغط والمبادرة وحفز

الذات للتغلب على القلق ومقاومة الإحباط، ليشعر بالرضا عن نفسه، كما أن تضمن الذكاء الانفعالي لمجموعة المهارات الاجتماعية والشخصية والانفعالية التي تؤثر على قدرة مدير المدرسة على مجابهة الضغوط المدرسية والبيئية والاجتماعية، وبالتالي شعوره بالتوافق والصحة النفسية.

ويذكر عزمي محمد بظاظو. (2010: 21) أن للذكاء الانفعالي دوراً بارزاً في نجاح القائد في العمل، حيث يساعد المدير في بلوغ أرقى مستويات الأداء الوظيفي في كافة أوجه العمل داخل المؤسسة ، ويزود القائد بمزيد من المرونة والقدرة للتغيرات التي تحدث داخل البيئة المحيطة به.

وقد أكد ذلك كاريسو وزملائه (Caruso et al., 2001) حيث توصلوا إلى أن القائد ذو القدرة العالية على تحكيم عواطفه قبل اتخاذ أي قرار يكون أكثر ميلاً لزيادة دافعية مرؤوسيه من خلال إتاحة الفرصة أمامهم لأخذ آرائهم والتعرف على مشاعرهم تجاه القرار، الأمر الذي ينجم عنه في النهاية كسب تأييدهم ودعمهم لأهداف المنظمة.

وأشار وانج (Wang;2009) إلى أن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى المدير إنما يخلق نوعاً من السلوك المهني الإيجابي الذي يركز على تقديم النصح والمشورة للآخرين وعدم الأنانية فيتحول دور المدير من مجرد مُصدر للأوامر والتعليمات إلى القيام بدور الناصح والمرشد والداعم لمهارات المرؤوسين ، ولاشك أن هذا ينعكس في النهاية لما فيه صالح المنظمة والعاملين.

وتشير خديجة محمد اللوزي. (2012: 98) إلى أن الذكاء الانفعالي يساعد المدير على التعامل مع الظروف السلبية من خلال خلق ثقافة مدرسية خاصة تهتم بمطالب المعلمين وتتطوى على مزيد من الضوابط والإرشادات للعمل الأكاديمي، وتهتم اهتماماً بالغاً بالجانب العقلي والوجداني للمعلمين والطلاب، فمدير المدرسة

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

الذكى انفعالياً يستطيع التأثير والسيطرة على المعلمين من خلال انفعالاتهم ، وتكون لديه القدرة على إقامة علاقات جديدة معهم والاستفادة من ردود أفعالهم ومشاعرهم، مما يوفر المناخ المدرسى الملىء بالحماس والإدارة الناجحة.

وترى الباحثة أن الذكاء الانفعالي يساعد مدير المدرسة على التركيز بشكل كبير على ضرورة اتخاذ الخطوات اللازمة لزيادة فرص النجاح المهني والاستفادة من الظروف الحالية في تحقيق الأهداف التربوية للمنظمة، فمهارات الذكاء الانفعالي تسهم في نجاح قيادة المنظمة التربوية من خلال النجاح التنظيمي للمدرسة، وتطوير الأداء لكافة عناصر المنظمة التربوية واستثمارها بشكل ناجح.

3- نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص هذا الفرض علي أنه: " يتباين السلوك القيادي لدى عينة الدراسة بتباين متغيرات الدراسة (العمر ،المؤهل العلمى، سنوات الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية)"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين الأحادى وتوضح الجداول التالية النتائج التى توصلت إليها الدراسة.

أ- بالنسبة للعمر:

جدول(15) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات

استجابات أفراد عينة الدراسة فى السلوك القيادى وفقاً لمتغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2040.564	3	680,188	3.441	0.05
داخل المجموعات	16803.735	85	197.691		
المجموع	18844.299	88			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في السلوك القيادي وفقاً لمتغير العمر، حيث بلغت قيمة (ف) (3.441)، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية وكانت النتائج كالتالي

جدول (16) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق في السلوك القيادي وفقاً لمتغير العمر

العمر	المتوسط	أقل من 40 سنة	من 41- 45 سنة	من 46- 50 سنة	من 51 سنة فأكثر
أقل من 40 سنة	112.88				
من 41- 45 سنة	121.06	*8.18			
من 46- 50 سنة	131.55	*18.67	*8.49		
من 51 سنة فأكثر	140.81	*27.93	*17.75	*9.26	

* دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح الذين أعمارهم أكبر من (51) سنة على جميع مستويات العمر الأخرى، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح الذين أعمارهم من (46- 50 سنة) عن الذين تتراوح أعمارهم من (41- 45 سنة) والذين تقل أعمارهم عن (40 سنة)، أيضاً يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح الذين أعمارهم من (41- 45 سنة) عن الذين تقل أعمارهم عن (40 سنة) وبذلك يتحقق الفرض الذي ينص على "يتباين السلوك القيادي لدى عينة الدراسة بتباين متغير العمر".

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات منها نتيجة دراسة زهير عبد الرحيم (1996م) ، ونتيجة دراسة إيمان محمد (1999م) ، ونتيجة دراسة سعود بن عامر (2005م) ، ونتيجة دراسة عمر سليم (2009م) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير العمر. كما بينت نتائج دراسة أناند (Anand,2010) أن مديري المدارس الأكبر عمراً هم أكثر فعالية في القيادة ، كما كشفت نتائج دراسة عمر بن عبد الله (2015 م) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي تعزى لمتغير العمر وأن ذوى العمر الأكبر هم أكثر فعالية في القيادة .

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبد الرحمن سعيد (2005م) التي بينت أن السلوك القيادي لدى مديري المدارس لا يختلف باختلاف العمر، كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ناهد رضا؛ ومحمد غازي (2006م) ، ونتيجة دراسة محمد عبود (2008م) ، ونتيجة دراسة نواف بن سفر العتيبي (2008م) ، ونتيجة دراسة فاروق سالم (2012م) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي السائد لدى مديري المدارس تعزى لمتغير العمر. ، وأوضحت نتيجة دراسة ماجيد أموزاد (Majid Amouzad) (2013) أنه لا يوجد تأثير للنوع والعمر على أساليب القيادة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن للحالة العمرية لمدير المدرسة أثر في نوعية السلوك القيادي الذي يمارسه، علماً بأن هذا المتغير يرتبط بمتغير الخبرة في مجال الإدارة ، فمديري المدارس ذوى العمر الأكبر تكون لديهم خبرة أعلى نتيجة تعاملهم مع مواقف متعددة ومواجهتهم مشكلات متعددة في العمل ، وبالتالي فهم أقدر على معرفة نوعية السلوك القيادي الذي يمارسونه من حيث الإهتمام بالعمل والإهتمام بالعاملين،

بينما نجد أن مديري المدارس ذوى العمر الأقل ليس لديهم دراية كافية لتكوين تصور عن نوعية السلوك القيادى لديهم .

ويرى عمر بن عبد الله (2015 م: 156) أن مدير المدرسة الأكبر عمراً لديه القدرة على بناء علاقات حميمة مع مرؤوسيه، وذلك من خلال معرفته بميولهم واتجاهاتهم وفهم مشاعرهم ، وتقبل اقتراحاتهم وانتقاداتهم البناءة ، مما يفسح المجال أمام المرؤوسين للإبداع والإبتكار وحسن الإلتناء للمدرسة التى يعملون فيها.

ب - بالنسبة للمؤهل العلمى:

جدول (17) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فى السلوك القيادى وفقاً لمتغير المؤهل العلمى

الدلالة الإحصائية	النسبة الفائية (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
غير دالة	0.779	167,136	2	334.272	بين المجموعات
		214.413	86	18010.692	داخل المجموعات
			88	18344.964	المجموع

يتضح من جدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فى السلوك القيادى وفقاً لمتغير المؤهل العلمى، حيث بلغت قيمة (ف) (0.779) وهى غير دالة إحصائياً. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات منها نتيجة دراسة خضراء عبده (2005م) ، ونتيجة دراسة عبد الرحمن بن سعيد (2005م) ، ونتيجة دراسة فانتة جميل (2007م) ، ونتيجة دراسة محمد عبود (2008م) ، ونتيجة دراسة نواف بن سفر العتيبي (2008م) ، ونتيجة دراسة عمر سليم (2009م) والتى كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى السلوك القيادى لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمى، كما أوضحت نتائج دراسة أشرف أحمد (2009م) أنه لا توجد فروق

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أيضاً بينت نتائج دراسة إياد أحمد حسين (2011م) ، ونتيجة دراسة موافق أحمد (2012م) ، ونتيجة دراسة فاروق سالم (2012م) ، ونتيجة دراسة شافية بن حفيظ (2014م) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط التربوية السائدة لدى لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سعود بن عامر (2005) ، ونتيجة دراسة خالد محمد (2009م) ، ونتيجة دراسة عباس عبد مهدي؛ ومنال محمود (2011م) ، ونتيجة دراسة عمر بن عبد الله (2015م) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لدى مديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي. . كما بينت نتائج دراسة أناند (Anand,2010) أن مديري المدارس ذوى المؤهلات العلمية الأعلى أكثر فعالية في القيادة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري المدارس على اختلاف مستويات المؤهل العلمي لديهم يدركون أهمية السلوك القيادي الذي يمارسونه ، وبالتالي لم تتباين وجهات نظرهم رغم تباين مؤهلاتهم العلمية.

وتذكر فاتنة جميل (2007 م: 106) أن جميع مديري المدارس موجودون في بيئة إدارية وتربوية واحدة ، وبالتالي لا تختلف الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها في إدارتهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ويرى أشرف أحمد سويلم (2009م :97) أن طبيعة العمل الإداري في المؤسسات التربوية يهدف إلى تطوير وتحسين العملية التعليمية برمتها، وغير مقترن بطبيعة المؤهل العلمي بقدر ما هو قدرة ومهارة ذاتية فكرية واجتماعية للمدير .

ويشير عبد الله بن عايض (2012 م: 164) إلى أنه على الرغم من تفاوت المؤهلات العلمية لدى مديري المدارس إلا أن لديهم معرفة كافية حول الأنماط القيادية السائدة لديهم ، ولهذا لم تختلف استجاباتهم تبعاً لإختلاف مؤهلاتهم العلمية. وترى الباحثة أن تفسير هذه النتيجة قد يعود إلى اتباع نمط قيادي معين يرتبط بسمات المدير الشخصية ، ومهاراته الفكرية والاجتماعية فتؤثر هذه السمات بشكل أكبر دون النظر إلى المؤهل العلمي.

ج - بالنسبة لسنوات الخبرة الإدارية:

جدول (18) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في السلوك القيادي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

الدالة الإحصائية	النسبة الفائية (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.05	4.777	896,965	3	2690.895	بين المجموعات
		187.756	85	15959.260	داخل المجموعات
			88	18650.155	المجموع

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبد الحميد

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في السلوك القيادي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية ، حيث بلغت قيمة (ف) (4.777) ، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية وكانت النتائج كالتالى:

جدول (19) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق في السلوك القيادي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

سنوات الخبرة الإدارية	المتوسط	من 1-5 سنوات	من 6-10 سنوات	من 11-15 سنة	من 16 سنة فأكثر
من 1-5 سنوات	121.57				
من 6-10 سنوات	128.96	*7.39			
من 11-15 سنة	137.55	*15.98	*8.59		
من 16 سنة فأكثر	143.81	*22.24	*14.85	*6.26	

* دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في السلوك القيادي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية لصالح مديري المدارس الذين يبلغ عدد سنوات خبرتهم في مجال الإدارة أكثر من (16 سنة) على جميع مستويات الخبرة الأخرى، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح مديري المدارس الذين يتراوح عدد سنوات خبرتهم في مجال الإدارة من (11-15 سنة) عن مديري المدارس الذين يتراوح عدد سنوات خبرتهم في مجال الإدارة من (6-10 سنوات) و مديري المدارس الذين يتراوح عدد سنوات خبرتهم في مجال الإدارة من (1-5 سنوات) ، أيضاً يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح مديري المدارس الذين يتراوح عدد سنوات خبرتهم في مجال الإدارة من (6-10 سنوات) عن

مديرى المدارس الذين يتراوح عدد سنوات خبرتهم فى مجال الإدارة من (1-5 سنوات) وبذلك يتحقق الفرض الذى ينص على " يتباين السلوك القيادى لدى عينة الدراسة بتباين متغير عدد سنوات الخبرة الإدارية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات منها نتيجة دراسة زهير عبد الرحيم (1996م)، ونتيجة دراسة سعود بن عامر (2005م) ونتيجة دراسة فاتنة جميل (2007م) ، ونتيجة دراسة عمر سليم (2009م) ، ونتيجة دراسة أشرف أحمد (2009م) ، ونتيجة دراسة يونس محمد؛ وشهرزاد محمد (2011م) ، ونتيجة دراسة فاروق سالم (2012م) ، ونتيجة دراسة موافق أحمد (2012م) ، ونتيجة دراسة فادى سالم (2012م) ، ونتيجة دراسة عمر بن عبد الله (2015م) والتي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى السلوك القيادى لدى مديرى المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية ولصالح أصحاب الخبرة الأعلى.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة إيمان محمد (1999م) ، ونتيجة دراسة ناهد رضا؛ ومحمد غازى (2006م) ، ونتيجة دراسة عبد الرحمن بن سعيد (2005م) ، ونتيجة دراسة محمد عبود (2008م) ، ونتيجة دراسة نواف بن سفر العتيبي (2008م) ، خالد محمد (2009م) ، ونتيجة دراسة شرقى رابح (2010م) ، ونتيجة دراسة عباس عبد مهدى؛ ومنال محمود (2011م) ، ونتيجة دراسة إياد أحمد حسين (2011م) ، ونتيجة دراسة فاروق سالم (2012م) ، ونتيجة دراسة سميرة يحيى عبد الرحمن (2013م) ، ونتيجة دراسة هانى أحمد (2014م) والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى السلوك القيادى لدى مديرى المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الخبرة فى مجال الإدارة تُعد ميداناً نشطاً لمدير المدرسة فى اتباع السلوك القيادى الذى يريده، فهو القائد ويسير من ورائه جميع

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

العاملين فى المدرسة، وأن نوع السلوك القيادى الذى يتبعه مدير المدرسة ويراه مناسباً فى معالجة المواقف والمشكلات أثناء العمل يظهر نتيجة خبرته فى مجال الإدارة، حيث إن مدير المدرسة ذو الخبرة الإدارية الأعلى يكون أقدر على فهم السلوك القيادى الذى يمارسه فى تسييره للعمل داخل المدرسة، بينما مدير المدرسة ذو الخبرة الأقل قد لا يكون موفقاً فى اختيار السلوك القيادى الذى يريده ، وهذا يرجع كذلك إلى شخصية مدير المدرسة فى تسيير العمل داخل المدرسة.

ويؤكد أنصار النظرية المعرفية أن سلوك القائد فى أى موقف يعتمد على سمات القائد التى تشمل الشجاعة والذكاء والقدرة على اتخاذ القرار وعمر القائد وخبرته(موافق أحمد ، 2012 م: 24) .

وترى فانتة جميل (2007م : 108) أن مديري المدارس التى يتم اختيارهم يتمتعون بالخبرة الكافية لإدارة المدرسة ، فهؤلاء المديرون يمتلكون مهارات وقدرات وخبرات اكتسبوها من عملهم فى الميدان التربوى، كما أن نشاطهم فى التعليم والتربية اكسبهم الخبرة اللازمة للإدارة ، وأن المديرين الأكثر خبرة يتمرسون فى القيادة والإدارة فتصبح لديهم القدرة على ممارسة المهام القيادية بصورة أكبر.

ويذكر أشرف أحمد (2009م : 98) أن نجاح مدير المدرسة يتطلب تمتعه بالمهارات الإنسانية التى تشمل قدرة القائد فى التعامل مع مرؤوسيه ، وتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعى بينهم، وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم، ومعرفته لآرائهم وميولهم واتجاهاتهم، وهذه المهارة تعكس قدرة القائد فى التعامل مع الأفراد، وهذه المهارات الإنسانية تأتى نتيجة لخبرة فى مجال الإدارة.

ويرى عبد الله بن عايش (2012م : 161) أن خبرة مدير المدرسة عامل مهم فى قيادة المدرسة بالشكل المناسب ، ولكن المديرون يوظفون خبرتهم بما يخدم النمط الذى يمارسونه ، وتعتمد خبرات المديرين على السنوات التى قضاوها فى العمل الإدارى.

ويشير هانى أحمد (2014م : 540) إلى أن مدير المدرسة الفعال هو الذى يستخدم مهاراته وخبراته فى تطبيق الأساليب العلمية الحديثة للإدارة ، بحيث تتناسب مع طبيعة العمل الإدارى الذى يمارسه وتصبح كفاياته رهناً برؤيته الواضحة لحركة التعليم وينظرته المتكاملة إلى العملية التربوية.

وترى الباحثة أن مديرى المدارس ذوى الخبرة الإدارية الأعلى لديهم مستوى ممارسة أعلى للسلوك القيادى الفعال ، وأنه كلما زادت الخبرة ، زاد تميز السلوك القيادى لدى مديرى المدارس.

د - بالنسبة لعدد الدورات التدريبية:

جدول (20) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فى السلوك القيادى وفقاً لمتغير الدورات التدريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	3059.940	4	764,985	3.975	0.05
داخل المجموعات	16164.288	84	192.432		
المجموع	19224.228	88			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فى السلوك القيادى وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية ، حيث بلغت قيمة (ف) (3.975) ، ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية وكانت النتائج كالتالى:

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

جدول (21) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق في السلوك القيادي وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	المتوسط	لا يوجد	دورة واحدة	دورتان	ثلاث	أربع فأكثر
لا يوجد	117.42					
دورة واحدة	119.96	2.54				
دورتان	125.89	*8.47	*5.93			
ثلاث دورات	132.67	*15.25	*12.71	*6.78		
أربع دورات فأكثر	139.81	*22.39	*19.85	*13.92	*27.14	

* دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في السلوك القيادي وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية

لصالح مديري المدارس الذين حصلوا على أربع دورات تدريبية فأكثر على جميع مستويات التدريب الأخرى، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح مديري المدارس الذين حصلوا على ثلاث دورات تدريبية عن مديري المدارس الذين حصلوا على دورتان تدريبيتان ، ومديري المدارس الذين حصلوا على دورة تدريبية واحدة ، ومديري المدارس الذين لم يحصلوا على أى دورات تدريبية. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح مديري المدارس الذين حصلوا على دورتان تدريبيتان عن مديري المدارس الذين حصلوا على

دورة تدريبية واحدة ، ومديرى المدارس الذين لم يحصلوا على أى دورات تدريبية، بينما يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديرى المدارس الذين حصلوا على دورة تدريبية واحدة و مديرى المدارس الذين لم يحصلوا على أى دورات تدريبية ، وبذلك يتحقق الفرض الذى ينص على " يتباين السلوك القيادى لدى عينة الدراسة بتباين متغير عدد الدورات التدريبية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات منها نتيجة دراسة عمر سليم (2009م) ، ونتيجة دراسة خالد محمد (2009م) ، ونتيجة دراسة أشرف أحمد (2009م) ، ونتيجة دراسة فادى سامى (2013م) ، ونتيجة دراسة سميرة يحيى عبد الرحمن (2013م) ، ونتيجة دراسة هانى أحمد (2014م) ، ونتيجة دراسة عمر بن عبد الله (2015م) والتى كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى السلوك القيادى لدى مديرى المدارس تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية ، والفروق جميعها لصالح مديرى المدارس الحاصلين على دورات تدريبية أكثر.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة فاروق سالم (2012م) التى لم تظهر نتائجها فروقاً ذات دلالة إحصائية فى السلوك القيادى لدى مديرى مدارس التعليم الأساسى بمنطقة سرت تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية. كما اختلفت مع نتيجة دراسة ماجيد أموزاد (Majid Amouzad,2013) التى أوضحت أنه لا يوجد تأثير للنوع أوالدورات التدريبية على أساليب القيادة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن التدريب فى مجال القيادة له دور كبير فى إدراك مديرى المدارس لنوعية السلوك القيادى الذى يمارسونه، وبالتالي فإن مدير المدرسة الذى تلقى تدريباً أكثر تكون لديه قدرة أعلى من مدير المدرسة الذى لم يتلق أى

الذكاء الانفعالى وعلاقته بالسلوك القيادى لدى مديرى المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

تدريب، كما يتباين معرفة وإدراك مديرى المدارس من حيث الأعلى تدريباً والأقل تدريباً ، فكلما زاد مستوى التدريب زاد وعى مدير المدرسة بالسلوك القيادى.

ويرى خالد محمد(2009م :179)أن نجاح المدير فى القيام بمهامه يتطلب مجموعة من المهارات الأساسية منها: المهارات الذاتية التى تشمل القدرات اللازمة فى بناء شخصية الأفراد ليصبحوا قادة مثل السمات الشخصية، والقدرات العقلية، والمبادأة والابتكار، وضبط النفس، كما تتطلب المهارات الفنية وهى المعرفة المتخصصة ن والكفاية فى استخدام هذه المعرفة أفضل استخدام بشكل يحقق الهدف بفاعلية، ويمكن الحصول على هذه المهارات بالخبرة والتدريب، ومن الخصائص المميزة للمهارة الفنية المقدرة على تحمل المسؤولية، والفهم العميق والشامل للأمور.

ويذكر عمر بن عبد الله (2015م : 157) أن مدير المدرسة الذى يهتم بالعلاقات الإنسانية يؤثر بشكل إيجابى، حيث يولد مناخاً له دور إيجابى فى نجاح العملية التعليمية، ويولد نوعاً من الإرتياح النفسى للمعلمين والتلاميذ الذى يؤدى بدوره إلى رفع الروح المعنوية للمعلمين والتى تؤثر إيجابياً فى زيادة مستوى التحصيل عند التلاميذ .

المراجع:

1. إبتسام بنت سبيل بن سليمان البلوشية. (2007). تطوير الممارسات الإدارية لمدير المدرسة فى سلطنة عمان فى ضوء مدخل الذكاء الإنفعالى، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، جامعة السلطان قابوس.
2. إبراهيم بن جامع. (2011). الذكاء الانفعالى وعلاقته بفعالية القيادة، دراسة ميدانية على إطارات الإدارة الوسطى بمركب تكرير البترول - سكيكدة - ، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإجتماعية، جامعة منتورى قسنطينة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
3. أسماء عبد الرحيم خضر. (2001). السلوك القيادى لمديرى المدارس المتوسطة وعلاقته بمستوى مشاركة المدرسين فى اتخاذ القرار وثقتهم بالمديرين، *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة الموصل.
4. أشرف أحمد سليم. (2009). السلوك القيادى وعلاقته بالمناخ المنظمى لدى مديرى المدارس الحكومية الثانوية فى محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميه، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبد الحميد

5. السيد إبراهيم السمادوني. (2007). *الذكاء الوجداني: أسسه - تطبيقاته - تنميته* ، عمان ، الأردن ، دار الفكر.
6. إياد أحمد حسين. (2011). فاعلية اتخاذ القرار وعلاقتها بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة، *رسالة ماجستير (غير منشورة)* ، الجامعة الإسلامية ، غزة.
7. إيمان محمد الفهد. (1999). العلاقة بين النمط القيادي لمديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض وبين مستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية بين المعلمات العاملات معهن، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.
8. إيناس شحطة أبو عفش. (2011). أثر الذكاء العاطفي على مقدرة مدراء مكتب الأونروا بغزة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية ، غزة.
9. تيسير عبد القادر مغازي. (2009). نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين.
10. خالد محمد أبو شعيرة. (2009). واقع الممارسات القيادية لمديري المدارس في محافظة الزرقاء في المملكة الأردنية الهاشمية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، دمشق، 7(1)، 150-182.
11. خديجة محمد اللوزي. (2012). مستويات الذكاء الانفعالي لمديري المدارس الثانوية وأثرها على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان، *رسالة ماجستير (غير منشورة)* ، كلية العلوم التربوية ، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

12. خضراء عبده حسين.(2000).علاقة النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية بتأدية ادوارهم الوظيفية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التعليمية فى محافظة عدن ولحج وأبين ، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، جامعة عدن ، اليمن .
13. خضير كاظم حمود؛ وروان منير الشيخ.(2010). *إدارة الجودة فى المنظمات المتميزة*، الأردن دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
14. دانييل جولمان.(2000). *الذكاء العاطفى*، ترجمة لىلى الجبالى، مراجعة محمد يونس، مجلة سلسلة عالم المعرفة، العدد (262)، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.
15. راتب السعود.(2009). *انماط السلوك الادارى لمديري المدارس الثانوية العامة فى الادارة وفقا لنظرية رنس ليكرت وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمى لمعلمى مدارسهم ، المجلة الاردنية فى العلوم التربوية*، 5(3) ، 249-262 .
16. ربيحة البورينز(2006). *الذكاء العاطفى لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة فى عمان وعلاقته بأدائهم الإدارى من وجهة نظر معلمهم، رسالة ماجستير (غير منشورة)*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
17. رجاء على محمد.(2004). *أثر أبعاد الذكاء العاطفى على السلوك القيادى دراسة تطبيقية على عينة من المشرفات التربويات والإداريات بمكتب التوجيه التربوى بمحافظة جدة، رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
18. رشا الديدى.(2005). *استبيان الذكاء الانفعالى*، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية
19. زهير عبد الرحيم.(1996). *أنماط السلوك القيادى لدى مديري المدارس الأساسية فى محافظة إربد وعلاقتها بالرضا الوظيفى للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير (غير منشورة)*، جامعة اليرموك، الأردن.

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

20. سامية خميس أبو ندا. (2007). تحليل علاقة بعض المتغيرات الشخصية وأنماط القيادة بالالتزام التنظيمي والشعور بالعدالة، دراسة ميدانية على الوزارات الفلسطينية فى قطاع غزة، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
21. سعد محمد على . (2010) . الذكاء الوجدانى وعلاقته اتخاذ القرار لدى عينة من موظفى القطاع العام والخاص بمحافظة الطائف ، *رسالة ماجستير (غير منشورة)* ، كلية التربية ، جامعة ام القرى .
22. سعود بن عامر الدهمشى. (2005). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس فى المنطقة الشمالية فى المملكة العربية السعودية وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين، *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، الجامعة الأردنية، عمان.
23. سميرة عبد الله كرى. (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية والقيادة التربوية لدى عينة من مديرات المدارس الثانوية فى المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية: دراسة وصفية، *مجلة العلوم التربوية*، 18(1)، 253-289.
24. سميرة يحيى عبد الرحمن. (2013). أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفى للمعلمين، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كاية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
25. شافية بن حفيظ. (2014). علاقة النمط القيادي حسب نظرية" هيرسى وبلانشرد" بالولاء التنظيمى لدى عينة من معلمى المدارس الإبتدائية بمدينة ورقلة، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدى مرباح ورقلة. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

26. شرقى رايح.(2010). النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمى المرحلة الابتدائية، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتورى قسنطينة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.
27. صلاح الدين عراقى؛ محمد عبد العال.(2005). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالسلوك القيادى للمعلم، *مركز الإرشاد النفسى*، جامعة عين شمس، 159- 224.
28. طلال عبد الملك الشريف.(2004). الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفى من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .
29. عباس عبد مهدى ؛ ومنال محمود محمد. (2010). درجة ممارسة مديرى المدارس الثانوية الخاصة فى دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميه، *مجلة علوم إنسانية*، 7(5)، 165- 198.
30. عبد الحليم السيد؛ طريف شوقى؛ عبد المنعم شحاتة.(2003). *علم النفس الاجتماعى المعاصر*، القاهرة ، مكتبة إيتراك للنشر والتوزيع.
31. عبد الرحمن سعيد ماضى.(2005). السلوك القيادى وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرارات فى مواجهة بعض المواقف الضاغطة لدى القياديين التربويين، *رسالة ماجستير (غير منشورة)* ، كلية التربية ، جامعة الازهر ، غزة، فلسطين.
32. عبد الله بن عايض الروقى.(2012). الأنماط القيادية لمديرى المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفى لدى معلمى المرحلة الثانوية فى مدينة مكة المكرمة، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة أم القرى0
33. عزمى محمد بظاظو.(2010). أثر الذكاء العاطفى على الأداء الوظيفى للمدراء العاملين فى مكتب غزة الإقليمى التابع للأونروا، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية، غزة .

34. عمر بن عبد الله المالكي. (2015). ممارسة مديري المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية من وجهة نظر المعلمين في مدينة الرياض، *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، الرياض، المملكة العربية السعودية، 3(8)، 143-158.
35. عمر سليم. (2009). السلوك القيادي وعلاقته بالمناخ المنظمي لمديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلمهم، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
36. فانتة جميل محمد. (2007). درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
37. فادي سامي سليم (2013). الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام في كليات المجتمع بمحافظة غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين فيها، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، الجامعة الإسلامية، غزة.
38. فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق. (1998). الذكاء الانفعالي مفهوم وقياس ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة المنصورة ، 58(1)، 1-31.
39. فاروق سالم. (2012). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمنطقة سرت من وجهة نظر المعلمين، *مجلة جامعة سبها (العلوم الإنسانية)*، 11(1)، 67-87.
40. محسوب عبد القادر. (2010). الرضا الوظيفي وضغوط العمل وعلاقتهما بالذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس، *المجلة المصرية للدراسات المصرية*، 20(69)، 167-240.
41. محمد القريوتي. (1993). *المفاهيم الحديثة في الإدارة، النظريات والوظائف*، ط3، عمان، الأردن، المكتبة الوطنية.
42. محمد حسن رسمي. (2004). *السلوك التنظيمي*، الإسكندرية، دار الوفاء.

43. محمد عبود الحراحشة.(2008). النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة، *مجلة جامعة دمشق*، 24(1)، 323-364.
44. محمد قاسم مقابلة.(2011). *التدريب التربوي والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية*، عمان، الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع.
45. موافق أحمد شحادة.(2012). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط ، عمان، الأردن.
46. ناصر بن عبدالله محمد.(2008). الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، *رسالة ماجستير (غير منشورة)* ، جامعة السلطان قابوس.
47. ناصر محمد ابراهيم.(2003). أنماط القيادة في بعض المؤسسات الصناعية الخاصة وعلاقتها بالنمو المهني لدى العاملين في المملكة العربية السعودية، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
48. ناهد رضا؛ ومحمد غازي بيومي.(2006). الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الإبتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين، *مجلة العلوم التربوية*، 7(3)، 50-55.
49. نواف بن سفر العتيبي.(2008). الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديري المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة أم القرى0
50. نواف كنعان.(2009). *القيادة الإدارية*، عمان، الأردن ، دار الثقافة.

51. نورة بنت عطية بن راشد.(2009).علاقة النمط القيادي لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة ، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التربية ، جامعة أم القرى0
52. هانى أحمد الكريمين.(2014). مستوى امتلاك القادة الأكاديميين فى جامعة الطفيلة التقنية لمهارات السلوك القيادي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، عمان، الأردن ،2(6)، 527- 543.
53. هبة الله محمود ابو النيل. (2008) . الذكاء الوجدانى وعلاقته بالسلوك الصحى لدى مريضات ضغط الدم المرتفع ، *مجلة دراسات نفسية* ، 56،1-18، 57.
54. يونس محمد ابراهيم؛ شهرزاد محمد شهاب.(2011). السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار، *دراسات تربوية*، 15، تموز 12-58،
55. Abraham, R. (2000).The role of jop control as emotional intelligence–outcome relationships, *Journal of psychology*, 2,143,179:187.
56. Allen,J.(2003) The Relationship Between Emotional Intelligence Competencies Of Principals in the Kanawha County School System in West Virginia and Their Teachers perceptions Of School Climate.*PhD*.Thesis.College of Human Resources and Education.West Virginia University.
57. Anand,R.(2010). Emotional Intelligence and its Relationship With leadership Practices, *International Journal of Business and Management*, 5(2,)65-77
58. Bano,F.B.(2014) Emotional Intelligence and Effective Leadership, *Journal of Business Studies Quarterly* ,4(3),84-95.

59. Bardach,R.H.(2008).Leading Schools with Emotional Intelligence:A Study of Degree of Association between Middle School Principal Emotional Intelligence and School Success. **published Doctoral Dissertation**. School of Business and Technology.Capella University.
60. Barent, Jeanie.(2005). Principals Levels of Emotional Intelligence as an Influence on school Culture. **Dissertation Abstracts International**.66A (2), 418.
61. Bar-On,R.(2005).**The Bar-On Model of Emotional and Social Intelligence** ,n P. Fernandez – Berrocal and N. Extremera (Gust Editors) Special Issues on Emotional Intelligence . Psicothema.17.
62. Barling,J.(2000). Emotional Intelligence and Transformational Leadership. **Leadership and Organization Development Journal**.21,157:161.
63. Bass, B, M.(1985). **Leadership and Performance beyond Expectations**, Free Press, New York.
64. Benazir,Y;Devipriya,V&Sripirabaa,DR.B.(2015).The Emotional Intelligence among Managers in Multinational Companies, **International Journal of Management Research&Review**,Issue7(9),777-783.
65. Boyd,P.E.(2005).Effect of Age, Gender, Ethnicity, Level of Education ,Years of Experience, and School Setting on the Emotional Intelligence of School Administrators . **Dissertation Abstracts International**.65A (8), 2842.
66. Calderin,R.(2005). Emotional Intelligence in Public Elementary School Principals: Building Collegial Relations. . **Dissertation Abstracts International**.66A(3),835.
67. Caruso, D. R. (2001). Emotional Intelligen in the workplace in.J . Ciarrochi. J.P.forgas. &J.D.Mayer (EDS) Emotional Intelligence in everyolay lif: Ascientific in quiry.**philaophia psychology press**.150-167.

68. Chang,H.R.(2005). *The Relationship of Leadership Style to Education Reform as Indicated By Teachers Jop Satisfaction*.University of M0ntana,DAI -A66 / 02 , P495.
69. Cheok san Lama,Eleanor O'Higgins.(2014). Emotional Intelligence and Leadership Styles in China ,*Asia Pacific Management Review* 18(4),441-467.
70. Collins, V. (2001). Emotional Intelligence and Leadership Success. *Dissertation Abstracts International*.26 (11), 16-54.
71. Cook, Charles Roy. (2006). Effects of Emotional Intelligence on principals leadership performance.*published Doctoral Dissertation*.Montana State University.
72. Cooper, R.; Sawaf, A. (1997).*Executive IQ: Emotional Intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosser Putnam.
73. Corina .E, Mihai .N. (2007). Emotional Intelligence And Academic Leadership :An Exploratory Study Of College And University Presidents , *Doctor of Philosophy* , School of Business & Technology, Capella University.
74. Curry, cosmas, C. (2009). Correlation of Emotional Intelligence of school leaders to perceptions of school leaders to perceptions of school climate as perceived by the teachers, *Adisserations of doctor education*, Indiana University.
75. Domingues-Cruz, G. (2003). Relationship of Leadership Orientations to Emotional Intelligence of public Elementary, Intermediate and High School Principals in Puerto Rico. *Dissertation Abstracts International*.64A (5), 1474.

76. Downey, L., Papageorgiou, V. & Stough, C. (2006). Examining the Relationship between Leadership, Emotional Intelligence and Intuition in senior female managers, *Leadership and organization Development Journal*. 27(4), 250-264.
77. Eric Van Genderen. (2012). Relationship between Emotional Intelligence and Leadership Style: A Comparative-Gender Study, *Review of International Comparative Management*, 13(2), 224-236.
78. Faghripour .M ,Amoopour .M ,Gilaninia .S , Moghadam .M.A , Moosavian .S.J. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Mental Health of Students , *Journal Of Basic and Applied Scientifich*, 1(12) 3046-3052.
79. Furnham, A. (2006). Trait Emotional Intelligence and happiness, *social behavior and personality*, 31(8), 815-824.
80. Gardner, L. (2005). Emotional Intelligence and Occupational Stress. *published Doctoral Dissertation*. Swinburne University, Australia.
81. Gardner, L. & Stough, C. (2003a). *Exploration of the Relationships between Workplace Emotional Intelligence Occupational Stress and Employee Health*. The 38th Conference of the Australian Psychological Society.
82. Gardner, L. & Stough, C. (2003b). *Assessing the Relationships between Workplace Emotional Intelligence, Job Satisfaction and Organizational Commitment*. The 38th Conference of the Australian Psychological Society.
83. George, J.M. (2000). Emotional and leadership: the role of emotional intelligence. *human relations*, 53, 8.1027:1055.
84. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, Bantam Books.

85. Goleman,D.(1998).*Working with Trait Emotional Intelligence*. New York: Bantam Book.
86. Guvenc . Z . (2012) . The Relationship between the Reflective Thinking Skills and Emotional Intelligences of Class Teachers , *International Journal of Humanities and Social Science* , 2(16),223-234.
87. Hall,C.A.(2007). Examining the relationship between leadership Effectiveness. Emotional Intelligence,and Administrators. *Dissertation Abstracts International* ,68 (2),419.
88. Hartley,N.(2008). Emotional Intelligence as a Predictor of Job Satisfaction and Performance among Customer Service Providers. *Unpublished Doctoral Dissertation* .School of Marketing. The University of Technology Sydney.
89. Hawkins,L.(2002). Principale Leadership Style and Organization Climate: International School. *Dissertation Abstracts International*.62A (11), 3639.
90. Ioan Pastor.(2015). Leadership and Emotional Intelligence: The Effect on Performance and attitude,*Procedia Economics and Finance*,(15),985-992.
91. Jackson,C.W.(2008). An analysis of the Emotional Intelligence,and Personality of Principals Leading professional Learning Communities. . *published Doctoral Dissertation*. School of Graduate Studies. University of North Texas.
92. Johnson, G. (2008).Learning styles and Emotional Intelligence of the Adult leaner. *published Doctoral Dissertation*, Auburn University, U.S.A.
93. Kamarinos,P.(2003).attitudes and Approaches in a School Administrator Training Program toward preparing Administrators to

Promote Emotional Intelligence in Schools. *Dissertation Abstracts International*.63B (8), 3895.

94. Lyons. (2006). Emotional Intelligence: An Element to Successful school Leadership or Does it Matter? *Dissertation Abstracts International*.44A (3), 1092.

95. Maccalupo, D.J. (2002) .Principal leadership the role of emotional intelligence: Astudy of decision-making in an Eastern North Carolina schood system. *Dissertation Abstracts International*, 63(1),41.

96. Mandell.B,& Pherwani,S.(2003). Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership Style: A Gender Comparison. *Journal of Business and psychology*, 17(3), 387-404.

97. Massaro,D.& Augusts,J.(2000). Teacher Perception of School Climate and Principales self-reported Leadership- *The center for education*, Winder University, one university place, Chester,PA 190313.

98. Majid Amouzad ,K.(2013) Relationship Between Emotional Intelligence and Leadership Style Human Resources Management, *International Journal of Management Research and Review*,Valume3,Issuse4,Article No2,2689-2702.

99. Mayer, J.D. & Salovey, P.(1990) : Emotional Intelligence Imagination, *Cognition and Personality* , N.9,Pp.185-211.

100. Mayer,g .D; Salovey, P;Caruso.Dr. & Sitareno s. G. (2003).*Measuring emotional intelligence with the mscett*, 2. Emotion in press.

101. Mayer, J.; Salovey, p; Caruso, D. (2008). Emotional Intelligence, New Ability or Eclectic Traits? *The American Psychological Association*, 63(6), 503-517

102. Muhammad, D.T. (2006). The Relationship Between Emotional Intelligence and Job Satisfaction: Testing the Claim that Emotional

Intelligence Quotient Predicts Level of Job Satisfaction. *Dissertation Abstracts International*.66B (11), 6322.

103. Murphy,L.(2009).Developing Emotional Intelligence as a Means to Increase Team Performance. World Review Entrepreneurship, *Management and Sustainable Development*.5 (2), 193-205.

104. Murray, B. (1998). Does Emotional Intelligence Matter in the Work Places? *American psychological Social*, 29 (7), 196-213.

105. Ngirande .H , Timothy .H .(2014) . The Relationship between Leader Emotional Intelligence and Employee Job Satisfaction, *Mediterranean Journal of Social Sciences*,5(6),35-40.

106. Nooshin Esfahania& Hamid Gheze ,S.(2012). Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership In Physical education Mangagers,*Procedia Social and Behavioral Sciences* ,30 (11),2384-2393.

107. Nordin,N.(2012). Assessing Emotional Intelligence, Leadership Behavior and Organizational Commitment in a Higher Learning Insitution ,*Procedia Social and Behavioral Sciences*,(56),643-651.

108. Oginska-Bulik,A.(2005). Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring its Effects on Occupational Stress and Health Outcomes in Human Service Workers. International *Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*.18 (2),167-175.

109. Owens, R.G. (1981). *Organizational Behavior in Education*.Prentice Hall, Englewood Cliffs.NewJersy.

110. Palmer, B.R.;Gardner,L.; Stough, C. (2003). The Relationship between Emotional Intelligence,Personality and Effective Leadership. *Australian Journal of psychology*,55(1).140-147.

111. Palmer, B.R.; & Stough, C. (2006). Workplace SUETT: Swinburne University Genoa's Emotional Intelligences Test. **Organizational Psychology Research** Unit. Swinburne University, Australia.

112. Perez, J.C.; Petrides, K.V. & Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. In R. Schultz & R. Roberts (Eds) Emotional Intelligence: An International Handbook (pp.123-143). Gottingen: Hogrefe.

113. Reed, T.G. (2005). **Elementary principal emotional intelligence, Leadership behavior, and openness: An exploratory study**. Published Doctoral Dissertation. The Graduate School of the Ohio State University.

114. Remondini, J. (2001). Leadership style and school climate: A comparison between Hispanic and non-Hispanic women principals in Southern New Mexico. **Dissertation Abstract International**, 62A (03), 869.

115. Robinson, Stephan. P. (1998). **Organizational Behaviour Concepts and Controversies**, Prentice, Inc. Englewood cliffs, New Jersey.

116. Schmuck, R.A. (1993). Beyond Academics in the Preparation of Educational Leaders: Four Years of Action Research. Oregon Study Council Report. Eric Document Reproductive Service No. 354610.

117. Speath, K. (2007). School Administrators: Leadership and Emotional Intelligence. **Doctoral Dissertation**. Ottawa University. Canada

118. Szuberla, A.L. (2006).). Emotional Intelligence and School Success. **Dissertation Abstracts International**. 66 B (10), 5714.

119. Titrek, O. (2009). Emotional Intelligence (EQ) levels of the senior students in secondary education system in Turkey based on teacher's perception. **International Journal of Human Sciences**, 6(1), 712-730.

120. Van Heck, G.L. & Den Ouden, B.L. (2008). **Emotional Intelligence: relationship to Stress, Health, and Well-Being**. In

A.Vingerhose; I.Nyklicek&J.Denollet (eds.) Emotion Regulation: Conceptual and Clinical Issues (pp.97-121).New York: Springer.

121. Voon,M.L;Lo,M.C;Ngui,K.S&Ayob;N.B.(2011).The Influence Of Leadership Styles on employees Job Satisfaction in public sector organizations in Malaysia, International and Social Sciences,2(1),24-32.

122. Wang.Y; Huang, T. (2009).The Relationship of Transformational Leadership with Group Cohesiveness and Emotional Intelligence. ***Social Behavior and Personality: An International Journal***.37 (3), 379-392.

123. Williams, H.W.(2004).A Study of the Characteristics that Distinguish Outstanding Urban Principals: Emotional Intelligence, Problem-Solving Competencies,Role Perception and Environmental Adaptation.***Dissertation Abstracts International***.64A (12), 430.

124. Yukl, Gary.(2002). ***Leadership in Organizations***.England Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Emotional Intelligence and Relation to Leading Behavior with Secondary Schools Principals in Aswan

Dr. Zeinab Saied Omr

Abstract:-

The current study aimed to detect the nature the relationship between emotional Intelligence and leading behavior with secondary schools principals in Aswan. It also aims at identifying the effect of some demographical variables (Age-qualified scientific- number of years of experience in management- number of training courses) on emotional Intelligence and leading behavior with secondary schools principals in Aswan.

The sample consisted of (89) Secondary Schools Principals in Aswan.

The study tools consisted of the scale of emotional Intelligence prepared by osman and Rizk (1998), the scale of leading Behavior prepared by the researcher.

There is a positive correlation between emotional Intelligence with its different dimensions and leading behavior e with secondary schools principals in Aswan.

There are statistically significant differences of emotional Intelligence with secondary schools principals in Aswan, and that is due to the differences of qualified scientific and number of years of experience in management.

There are no statistically significant differences of emotional Intelligence with secondary schools principals in

Aswan, according to the differences of age and number of training courses.

There are statistically significant differences between the averages of the responses made by members of the sample study regarding leading behavior for secondary schools principals in Aswan, in accordance with age difference, number of years of experience in management, and number of training courses, is significant differences between those who are older and with more experience and training and between those who are younger and with less experience and training.

There are no statistically significant differences in leading behavior secondary schools principals in Aswan according to the differences of qualified scientific.

مقياس السلوك القيادي

هذا المقياس يشتمل علي مجموعة من العبارات، وأمام كل عبارة خمسة اختيارات هي علي الترتيب: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً. والمطلوب قراءة كل عبارة جيداً، ثم وضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت البديل في الخانة التي ترى أنها تحدد ممارستك لذلك السلوك في قيادتك. مع العلم بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فما تشعر به بالفعل يمثل إجابتك الصحيحة، "ملحوظة " أتمنى ألا تترك عبارة دون الإجابة عليها، وأعلم أن ما تدلي به من معلومات في سرية تامة؛ حيث إن هذه المعلومات سوف تستخدم في البحث العلمي.

البند	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	أسعى لتلبية احتياجات المعلمين بفاعلية.					
	ألتزم بالمواعيد المحددة لإنجاز الأعمال.					
	أتحدث بوصفي ناطقاً عن المعلمين.					
	أقدم بعض الخدمات الشخصية للمعلمين.					
	أحافظ على سير العمل بخطى سريعة.					
	أقترح أفكار جديدة لتحسين وتطوير أساليب العمل.					
	أشجع المعلمين على تنمية قدراتهم المهنية.					
	أقيم علاقات إنسانية كدوافع للعمل.					
	أهوى مناخ اجتماعي داعم لتطوير العمل.					
	أعمل على تسوية الخلافات التي تظهر بين المعلمين.					
	أنا قادر على التخطيط السليم للمستقبل.					
	أطلب من المعلمين أن يعملوا بجد ومثابرة.					
	أشارك المعلمين في المناسبات الاجتماعية.					
	أشجع المعلمين على العمل والنشاط الإضافي للمحافظة على مستوى التلاميذ.					

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

					أتيقن من قيام كل فرد ببذل أقصى جهد في أداء العمل
					أضع مقترحات المعلمين موضع التنفيذ.
					أتوقع حدوث مشاكل في العمل وأخطط لحلها.
					أحدد الإجراءات والأساليب المناسبة لإنجاز الأعمال.
					أناقش أفكارى الجديدة مع المعلمين.
					أضع الخطط والبرامج التى تسهم فى تحقيق أهداف العمل.
					أحافظ على معايير معينة للأداء.
					أحث المعلمين على أن يبرزوا إنجازاتهم السابقة.
					أمثل المعلمين فى المؤتمرات والاجتماعات خارج المدرسة.
					أطلب من المعلمين أن يعملوا بجد ومثابرة.
					أتيح للمعلمين مجالاً للتفكير والمبادأة.
					أحرص على أن يكون المعلمون الذين أتولى قيادتهم أكثر تميزاً من المعلمين الآخرين.
					أعالج المشكلات المعقدة فى العمل بكفاءة.
					أشجع المعلمين المبدعين بما لدى من حوافز.
					أنا واضح الآراء والاتجاهات فى العمل.
					أقرر ما ينبغى عمله وكيفية تنفيذه مع المعلمين.
					أترك للمعلمين الحرية الكاملة فى استخدام الطريقة التى يرون أنها الأفضل فى التدريس.
					أحث المعلمين على بذل مزيد من الاهتمام بالتلاميذ.
					أشجع المعلمين على استخدام معايير محددة لأداء
					أسمح لبعض المعلمين بأخذ دور قيادى وأفوض لهم بعض صلاحياتى.
					أحث المعلمين على إحراز تقدم فى العمل أكثر من السابق.
					أحدد لكل معلم نشاطاً محدداً يقوم به.

مقياس الذكاء الانفعالى

هذا المقياس يشتمل علي مجموعة من السلوكيات الحياتية التى يتفاعل بها كل منا مع أحداث الحياة المختلفة والتى تعتبر مهارات وفنون الحياة التى يفضلها كل منا بدرجة ما، وأمام كل عبارة خمسة اختيارات هي علي الترتيب: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً. والمطلوب قراءة كل عبارة جيداً، ثم وضع علامة (√) أمام العبارة وتحت الاختيار الذي يتناسب مع رأيك:

البند	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	استخدم الانفعالات الإيجابية والسلبية فى قيادة حياتى.					
2	تساعدنى مشاعرى السلبية فى تغيير حياتى.					
3	أستطيع مواجهة مشاعرى السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بى.					
4	مشاعرى السلبية جزء مساعد فى حياتى الشخصية.					
5	ترشدنى مشاعرى السلبية فى التعامل مع الآخرين.					
6	مشاعرى الصادقة تساعدنى على النجاح.					
7	أستطيع إدراك مشاعرى الصادقة .					
8	أستطيع التعبير عن مشاعرى .					
9	أستطيع التحكم فى تفكيرى السلبى.					
10	اعتبر نفسى مسئولاً عن مشاعرى.					
11	أستطيع السيطرة على نفسى بعد أى أمر مزعج.					
12	أستطيع التحكم فى مشاعرى وتصرفاتى.					
13	أنا هادئ تحت أى ضغوط أتعرض لها.					
14	لا أعطى الانفعالات السلبية أى اهتمام.					
15	أستطيع أن أكافئ نفسى بعد أى حدث مزعج.					
16	أستطيع نسيان مشاعرى السلبية بسهولة.					

الذكاء الانفعالى وعلاقته بالسلوك القيادى لدى مديرى المدارس الثانوية د.زينب سيد عبدالحميد

17	أستطيع التحول من مشاعرى السلبية إلى الإيجابية بسهولة.				
18	أنا قادر على التحكم فى مشاعرى عند مواجهة أى مخاطر .				
19	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.				
20	عندما أقوم بعمل ممل فإننى استمتع بهذا العمل.				
21	أحاول أن أكون مبتكراً مع تحديات الحياة.				
22	اتصف بالهدوء عند إنجاز أى عمل أقوم به.				
23	أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوى.				
24	أستطيع إنجاز المهام بنشاط وتركيز عال.				
25	فى وجود الضغوط لا أشعر بالتعب.				
26	أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفياً بإرادتى.				
27	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.				
28	أستطيع استدعاء الإنفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة بيسر .				
29	أستطيع أن أنهمك فى إنجاز أعمالى رغم التحدى.				
30	أستطيع تركيز انتباهى فى الأعمال المطلوبة منى.				
31	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التى تتصف بالتحدى.				
32	أستطيع أن أنحى عواطفى جانباً عندما أقوم بإنجاز أعمالى.				
33	أنا حساس لإحتياجات الآخرين.				
34	أنا فعال فى الاستماع لمشاكل الآخرين.				
35	أجيد فهم مشاعر الآخرين.				
36	لا أعضب إذا ضايقتى الناس بأسئلتهم.				
37	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.				
38	أنا حساس للإحتياجات العاطفية للآخرين.				

39	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.				
40	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.				
41	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.				
42	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.				
43	عندى قدرة على التأثير على الآخرين.				
44	عندى قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.				
45	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين .				
46	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين.				
47	أمتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم.				
48	يرانى الناس أننى فعال تجاه أحاسيس الآخرين.				
49	أدرك أن لدى مشاعر رقيقة.				
50	تساعدنى مشاعرى فى اتخاذ قرارات مهمة فى حياتى.				
51	يغمرنى المزاج السيئ.				
52	عندما أغضب لا يظهر على آثار الغضب.				
53	يظل لدى الأمل والتفاؤل أمام عثراتى.				
54	أشعر بالانفعالات والمشاعر التى لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها.				
55	إحساسى الشديد بمشاعر الآخرين يجعلنى مشفقاً عليهم.				
56	أجد صعوبة فى مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط.				
57	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التى لا يفصحون عنها.				
58	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التى تعوق أدائى لأعمالى.				