رقم التسلسل:.....

رقم الترتيب:.....

جـامعة ورقلــة

كلية الآداب و العلـوم الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص علم النفس المدرسي

من إعداد الطالب : سعاده رشيد

الموضوع :

الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي والثانوي

– دراسة ميدانية بولاية ورقلة–

نوقشت بتاريخ 21 ماي 2005 أمام لجنة المناقشة المتكونة من:

- **قريشي عبد الكريم : استاذ محاضر (جامعة ورقلة) : رئيسا**
- **مصطفى الزقاي نادية : استاذ محاضر (جامعة ورقلة) : مقررا**
- **معمرية بشير : استاذ محاضر (جامعة باتنة) : مناقشا**
- **بوشلالق نادية : استاذ محاضر (جامعة ورقلة) : مناقشا**

الإهـــــداء

*

إلـى أمي و أبي ،

الأميـان اللذان أدركا قيمـة العلـم

وتعبـا مـن أجل أن أتعلـم...

* إلـى ابنتي ويرعمتي الصغيرة ياسمين ،

جعلها الله من حفظة القرآن ،

ووفقها في بداية مشوارها الدراسي.

* إلـى رفيقة الدرب ، زوجتي الغاليـة التي تقاسمني

الحيـاة حلوها ومرها.

* إلـى كل معلم وأستاذ علمني حرفا واحترق

كالشمعة ليضيئ دربـي.

* إلـى وطن ، أبـى أن يركـع للنوائب والمحن،

إسمه « الجزائـر»...

أهـدي هـذا العمـل

رشيـد

شكر و تقدير

إن هذا العمل لم يكن لينجز لولا تظافر جهود مجموعة من الأشخاص الذين أعترف بجميلهم وأقدم لهم كل الشكر والتقدير وأخص بالذكر:

* الأستاذة **نادية يوب** التي أشرفت على هذه الدراسة فكانت نعم المشرفة وأشكر فيها جديتها وموضوعيتها والروح العلمية التي تتمتع بها.
* مؤسسة دار الثقافة مفدى زكرياء وعلى رأسها السيد المدير – عبد الجبار بلحسن – الذي قدم لي كل التسهيلات الإدارية لمواصلة الدراسة والمادية لإنجاز هذا العمل.
* الأستاذة **نادية بوشلالق** التي لم تبخل علي بتوجيهاتها من حين لآخر فيما يخص عملية الترجمة.
* زملائي وزميلاتي مستشاري التوجيه المدرسي ومديري مركزي التوجيه المدرسي بورقلة وتقرت الذين لم يدخروا أي جهد في تقديم يد المساعدة خاصة في الجانب الميداني
* **سامية** و**سليمة** على مجهوداتهما في كتابة البحث. **زهيرو فاطمة**على مساعدتهما وتشجيعهما لي .

– كما أقدم شكري لـ :

* الأستاذ **FABIO SALA** من MAcCLELLAND CENTER FOR RESEARCH AND ENNOVATION. BOUSTON الذي أرسل إلي مقياس ECI.V2 ورخص لي باستعماله في هذه الدراسة .

– وأقدم شكري أيضا لبعض الأساتذة الذين قدموا لي يد المساعدة المتمثلة في إرسال بعض المراجع الخاصة بموضوع الذكاء الإنفعالي وأخص بالذكر:

* الأستاذ **JOHN MAYER** من قسم علم النفس بجامعة NEW HAMPSHIRE
* الأستاذ **PETER SALOVEY** من قسم علم النفس بجامعة YALE
* الأستاذ **DAVIDCARUSO** منWork-LIFE STRATEGIE.NEWCANAAN.CONNECTICUT
* الأستاذ **MARC BRACKETT** من قسم علم النفس بجامعة NEW HAMPSHIRE

ملخص

هدف الدراسة : الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والقيادة التربوية

الإشكالية : هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة بين مستوى الذكاء الإنفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية ؟

الإجراءات المنهجية : – المنهج : وصفي إرتباطي

– العينة : 72 مديرا للتعليم الإكمالي والثانوي

– أدوات جمع البيانات : * قائمة الكفاءات الإنفعالية

* اختبار القدرة على القيادة التربوية

– المعالجة الإحصائية: * معامل الإرتباط بيرسون * إختبار ت

– **النتيجة :** توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الإنفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي والثانوي

– **الكلمات المفتاحية:** * الذكاء الإنفعالي * القيادة التربوية

RESUME

L objectif : Decouvrire la nature de relation entre l intelligence emotionnelle et le leadership educatif.

Problematique : Existe –il une relation correlatif et significable entre le niveau de l intelligence emotionnelle et le niveau de leadership educatif ?

Procedure : - Methode : Descriptif correlationnelle

- L echantillon : 72 chef d etablissement scolaire

- Instruments * Teste des competences emotionnelle

***** Teste de leadership educatif

- Aanalyse statistique : - r pearson – T test

Resultat : Il existe une relation correlationnelle positif et significable entre le niveau de l intelligence emotionnelle et le niveau de leadership educatif

Mots cles : * l intelligence emotionnelle * leadership educatif

Summary

Research goal : Examination of the relationship between the emotional intelligence and educational leadership**.**

Research question: Is there a significant correlation relationship between the level of emotional intelligence and the level of educational leadership?

Procedure : - Methode: Descriptif correlation

- Sample: 72 principals of middle and secandary school

- Instruments * Emotional competences inventory

* Educational leadership test

- Statistical analyze **:** - r pearson – T test

Result : There is a significant positif correlation relationship between the level of emotional intelligence and the level of educational leadership

Key words : - Emotional intelligence – Educational leadership

قائمة المحتويات

الإهـداء ..... أ

شكر وتقدير ..... ب

ملخص الدراسة ..... ج

قائمة المحتويات ..... د

قائمة الجداول ..... هـ

قائمة الأشكال ..... و

مقدمة البحث **01**

الجانب النظري

الفصل الأول:– تقديم البحث –

الموضوع **الصفحة**

– مشكلة البحث **04**

– إشكالية البحث..... **16**

– أهداف البحث..... **16**

– فرضيات البحث..... **17**

– أهمية البحث..... **18**

– أسباب اختيار موضوع البحث..... 19

– حدود البحث..... **20**

– التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث.....**20**

– صعوبات البحث..... **23**

– خلاصه **24**

الفصل الثاني :- الذكاء الإنفعالي

* **مقدمــة 25**

- **العلاقة بين الذكاء والانفعال..... 27**
- **مفهوم الذكـاء الانفعالـي..... 31**
- الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي..... 35
- **مكونـات الذكـاء الانفعالـي..... 39**
- **معاييـر الذكـاء الانفعالـي..... 47**
- **أهميـة الذكـاء الانفعالـي..... 48**
- **فيزيولوجيـة الذكـاء الانفعالـي..... 51**
- **قيـاس الذكـاء الانفعالـي.....56**
- **خلاصـة الفصل.....63**

الفصل الثالث :- القيادة التربوية

* **مقدمــة..... 64**

- **مفهوم القيادة التربوية..... 65**
- **مبادئ القيادة التربوية..... 67**

أركان القيادة التربوية.....68

- **خصائص القيادة التربوية الفعالة.....68**
- **نظريـات القيـادة التربويـة..... 69**
- **أسالـيب القيـادة التربويـة..... 74**
- **أدوار القائد التربـوي..... 77**
- **مهام القائد التربـوي..... 82**

مهارات القائد التربوي..... 85

خصائص وسمات القائد التربوي الناجح..... 87

أساليب اختيار القائد التربوي وتدريبه..... 91

* **خلاصة الفصل..... 96**

الفصل الرابع :- الإجراءات المنهجية للدراسة

* مقدمة 97
- منهج الدراسة..... 98
- الدراسة الاستطلاعية..... 99
- وصف مجتمع الدراسة الأساسية.....101
- وصف عينة الدراسة الأساسية 102
- وصف أدوات جمع البيانات.....107
- إجراءات الدراسة الأساسية.....121
- الوسائل الإحصائية المستعملة.....121
* خلاصة الفصل 123

الفصل الخامس :- عرض نتائج الدراسة

* مقدمة 124
- عرض مستويات المستجيبين في الذكاء الانفعالي..... 125
- عرض مستويات المستجيبين في القيادة التربوية..... 132
- عرض نتائج الفرضية العامة..... 139
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 141
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... 143
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 145
- عرض نتائج الفرضية الأساسية الثانية..... 147
- عرض نتائج الفرضية الجزئية االأولى..... 147
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... . 148
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 149
- عرض نتائج الفرضية الأساسية الثالثة..... 150
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأوللى 150
- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية 151

عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 152
* خلاصة الفصل ..... 154.

الفصل السادس :- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

* مقدمة 155
- مناقشة نتائج الفرضية الأساسية الأولى..... 156
- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 158
- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... 159
- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 160
- مناقشة نتائج الفرضية الأساسية الثانية..... 161
- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 161
- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... 163
- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 164
- مناقشة نتائج الفرضية الأساسيةالثالثة..... 166
- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... 166
- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... 167
- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... 168
- مدى تحقق الفرضيات 169
- مدى تحقيق أهداف البحث 171
- خلاصة البحث 172
- مقترحات 174

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يوضح تطور عدد بحوث الذكاء	26
02	شكل يوضح الشخصية وأنظمتها الفرعية حسب ماير	28
03	شكل يوضح تفاعل وتكامل دينامي لأنظمة الشخصية	29
04	شكل يوضح مكونات الذكاء الانفعالي	46
05	شكل يوضح تحليل استجابة انفعالية سريعة	54
06	شكل يوضح القوى المؤثرة في السلوك القيادي	73
07	شكل يوضح الجماعات المختلفة التي يتفاعل معها مديرالمدرسة	80
08	شكل يوضح نسبة عينة الدراسة الاستطلاعية إلى المجتمع الأصلي	100
09	شكل يوضح نسبة عينة الدراسة الأساسية إلى مجتمع الدراسة	103
10	شكل يوضح النسب المئوية لأفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب متغير المرحلة التعليمية	104
11	شكل يوضح النسب المئوية لأفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية المهنية	105
12	شكل يوضح النسب المئوية لأفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب متغير السن	106
13	شكل يوضح مستوى المستجيبين في الذكاء الانفعالي	125
14	شكل يوضح مستوى مديري التعليم الإكمالي في الذكاء الإنفعالي	126

قائمة الأشكال –تابع–

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
15	شكل يوضح مستويات مديري التعليم الثانوي في الذكاء الإنفعالي	127
16	شكل يوضح مستويات المديرين منخفضي الأقدمية في الذكاء الانفعالي	128
17	شكل يوضح مستويات المديرين مرتفعي الأقدمية في الذكاء الانفعالي	129
18	شكل يوضح مستويات المديرين منخفضي السن في الذكاء الإنفعالي	130
19	شكل يوضح مستويات المديرين مرتفعي السن في الذكاء الإنفعالي	131
20	شكل يوضح مستويات المستجيبين في القيادة التربوية	132
21	شكل يوضح مستويات مديري التعليم الإكمالي في القيادة التربوية	133
22	شكل يوضح مستويات مديري التعليم الثانوي في القيادة التربوية	134
23	شكل يوضح مستويات المديرين منخفضي الأقدمية في القيادة التربوية	135
24	شكل يوضح مستويات المديرين مرتفعي الأقدمية في القيادة التربوية	136
25	شكل يوضح مستويات المديرين منخفضي السن في القيادة التربوية	137
26	شكل يوضح مستويات المديرين مرتفعي السن في القيادة التربوية	13

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يبين تطور عدد بحوث الذكاء	26
02	جدول يبين مكونات مقياس قائمة معامل الإنفعال	57
03	جدول يبين مكونات مقياس قائمة الكفاءات الإنفعالية	59
04	جدول يبين مكونات إختبار الذكاء الانفعالي	60
05	جدول يبين مكونات مقياس خريطة معامل الإنفعال	61
06	جدول يبين مكونات مقياس الذكاء الانفعالي	62
07	جدول يبين كيفية اختيار عينة الدراسة الإستطلاعية	100
08	جدول يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرالمرحلة التعليمية	101
09	جدول يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الأقدمية المهنية	101
10	جدول يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير السن	101
11	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المرحلة التعليمية	104
12	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية المهنية	105
13	جدول يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن	106
14	جدول يبين محاور اختبار القدرة على القيادة التربوية	108
15	جدول يبين مفتاح تصحيح اختبار القدرة على القيادة التربوية	110
16	جدول يبين مستويات اختبار القدرة على القيادة التربوية	110
17	جدول يبين حساب ثبات اختبار القدرة على القيادة التربوية	112
18	جدول يبين حساب صدق اختبار القدرة على القيادة التربوية	112
19	جدول يبين محاور قائمة الكفاءات الإنفعالية	114
20	جدول يبين مفتاح تصحيح قائمة الكفاءات الإنفعالية	117

قائمة الجداول –تابع–

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
21	جدول يبين مستويات قائمة الكفاءات الإنفعالية	118
22	جدول يبين حساب ثبات قائمة الكفاءات الإنفعالية	120
23	جدول يبين حساب صدق قائمة الكفاءات الإنفعالية	120
24	جدول يبين مستويات المستجيبين في الذكاء الانفعالي	125
25	جدول يبين مستويات مديري التعليم الإكمالي في الذكاء الإنفعالي	126
26	جدول يبين مستويات مديري التعليم الثانوي في الذكاء الإنفعالي	127
27	جدول يبين مستويات المديرين منخفضي الأقدمية في الذكاء الإنفعالي	128
28	جدول يبين مستويات المديرين مرتفعي الأقدمية في الذكاء الانفعالي	129
29	جدول يبين مستويات المديرين منخفضي السن في الذكاء الانفعالي	130
30	جدول يبين مستويات المديرين مرتفعي السن في الذكاء الإنفعالي	131
31	جدول يبين مستويات المستجيبين في القيادة التربوية	132
32	جدول يبين مستويات مديري التعليم الإكمالي في القيادة التربوية	133
33	جدول يبين مستويات مديري التعليم الثانوي في القيادة التربوية	134
34	جدول يبين مستويات المديرين منخفضي الأقدمية في القيادة التربوية	135
35	جدول يبين مستويات المديرين مرتفعي الأقدمية في القيادة التربوية	136
36	جدول يبين مستويات المديرين منخفضي السن في القيادة التربوية	137
37	جدول يبين مستويات المديرين مرتفعي السن في القيادة التربوية	138
38	جدول يبين العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المستجيبين	139
39	جدول يبين معاملات الإرتباط بين محاور قائمة الكفاءات الإنفعالية ومحاور اختبار القدرة على القيادة التربوية	140
40	جدول يبين العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي	141

قائمة الجداول –تابع–

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
41	جدول يبين العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى مديري التعليم الثانوي	142
42	جدول يبين العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المديرين منخفضي الأقدمية	143
43	جدول يبين العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المديرين مرتفعي الأقدمية	144
44	جدول يبين العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المديرين منخفضي السن	145
45	جدول يبين العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المديرين مرتفعي السن	146
46	جدول يبين المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري وقيمة –ت– في الذكاء الانفعالي ومتغير الأقدمية المهنية	147
47	جدول يبين المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري وقيمة –ت– في الذكاء الانفعالي ومتغير الأقدمية المهنية	148
48	جدول يبين المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري وقيمة –ت– في الذكاء الانفعالي ومتغير السن	149
49	جدول يبين المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري وقيمة –ت– في القيادة التربوية ومتغير المرحلة التعليمية	150
50	جدول يبين المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري وقيمة –ت– في القيادة التربوية ومتغير الأقدمية المهنية	151
51	جدول يبين المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري وقيمة –ت– في القيادة التربوية ومتغير السن	152
52	جدول يبين مدى تحقق فرضيات الدراسة	169

مقدمة

إن المدرسة اليوم تحتاج إلى رؤية جديدة تهدف إلى تربية القلب والوجدان إلى جانب العقل و الفكر ليتحقق معنى التربية المتكاملة التي نادى بها المربون في العصر الحديث ، ولكي تحقق المدرسة هدا الهدف، لا بد من وجود قيادة تربوية واعية متعددة الكفاءات و المهارات، حيث تتميز بالمرونة والتكيف مع المعطيات الجديدة و القدرة على تحليل و إدراك العلاقات و اتخاذ القرارات الصحيحة.

ليس من المبالغة إذا قلنا بان المدرسة الفعالة تتطلب قائدا (مديرا) من طراز رفيع، ذو مواصفات خاصة، و مهارات عالية، و مستوى أداء متميز،حيث يتبنى مفاهيم و مبادئ و فلسفات جديدة، يتجاوز من خلالها الأساليب التقليدية في قيادة و إدارة المدرسة.

إن القائد الذي تنشده المدرسة العصرية هو الذي يستوعب التغيرات المعقدة و يتعامل بمهارة مع الأوضاع الجديدة و يمتلك الكفاءة القيادية اللازمة ,ويكون صاحب رؤية في خلق مناخ تربوي جديد و ملائم تطلق فيه قوى الإبداع و الابتكار للمدرس و التلميذ على حد سواء.

لما كانت البيئة المدرسية تتسم بالتعقيد والتغيير أصبحت القدرة على القيادة التربوية أمرا ضروريا أكثر من أي وقت مضى لتنظيم الجهود وتوجيه عمل الجماعة المدرسية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

كما أن القدرة القيادية لمدير المدرسة مرهونة بامتلاكه إلى جانب القدرات العقلية المختلفة مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تؤهله للقيام بدوره القيادي التربوي على أكمل وجه ،هذه المهارات هي ما ينطوي عليه مفهوم الذكاء الانفعالي .

يشير التراث السيكولوجي الحديث إلى أن الذكاء الانفعالي من العوامل المهمة التي تلعب دورا بارزا في نجاح القائد و فعالية أدائه المهني.حيث لقي هدا الموضوع إقبالا كبيرا في الأوساط العلمية و الإعلامية و اقتحم العديد من المجالات، منها المجال التربوي الذي شهد جهودا في إعداد برامج تعليمية

و تدريبية مثل برنامج التدريب الذاتي(بالولايات المتحدة الأمريكية) الغرض منها تعلم مختلف المهارات والكفاءات الشخصية والإجتماعية و التدريب على اكتسابها هذه المهارات و الكفاءات هي ما ينطوي عليه الذكاء الانفعالي الذي يعتبره الكثيرون مرادفا للفعالية و النجاح في مختلف ميادين الحياة و أدوارها و بالأخص الأدوار القيادية منها.

و بناء على ذلك جاءت هده الدراسة لتلقي الضوء على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي و الثانوي لولاية ورقلة متضمنة جانبين : – الجانب النظري – الجانب الميداني

أ – الجانب النظري: يتكون من ثلاثة فصول هي:

1– الفصل الأول : يتضمن مشكلة البحث و إطارها النظري و أهميتها العلمية و العملية بالإضافة إلى التساؤلات الأساسية التي نود الإجابة عنها، و كذا الأهداف المختلفة التي نسعى إلى تحقيقها، إلى جانب التعاريف الإجرائية للمفاهيم الرئيسية و الثانوية الواردة في الدراسة و الفرضيات التي تبنيناها لغرض اختبارها و التحقق منها مختتمين هذا الفصل بعض الصعوبات التي واجهناها أثناء قيامنا بالدراسة.

2– الفصل الثاني : تضمن موضوع الذكاء الانفعالي، حيث تم عرض مفاهيمه المختلفة و جذوره التاريخية، بالإضافة إلى مكوناته الأساسية، وأهم وجهات النظر حوله وكذا علاقته بالجهاز العصبي إلى جانب أساليب قياسه

3– الفصل الثالث: تضمن موضوع القيادة التي حاولنا تناولها من وجهة نظر تربوية عصرية، حيث تطرقنا من خلاله إلى مختلف مفاهيم القيادة ومبادئها و أسسها

مقدمة :

يعتبر نشاط العقل موضوعا أساسيا تمحورت حوله بحوث ودراسات علماء النفس باختلاف مدارسهم ،وكان الهدف من وراء ذلك هو: معرفة ماهية الذكاء أو العقل البشري ومكوناته وكيفية عمله ،وما هي العوامل المؤثرة فيه ؟ أفطرية أم مكتسبة ؟ حيث تباينت الآراء وتفاوتت النتائج بشأنه.

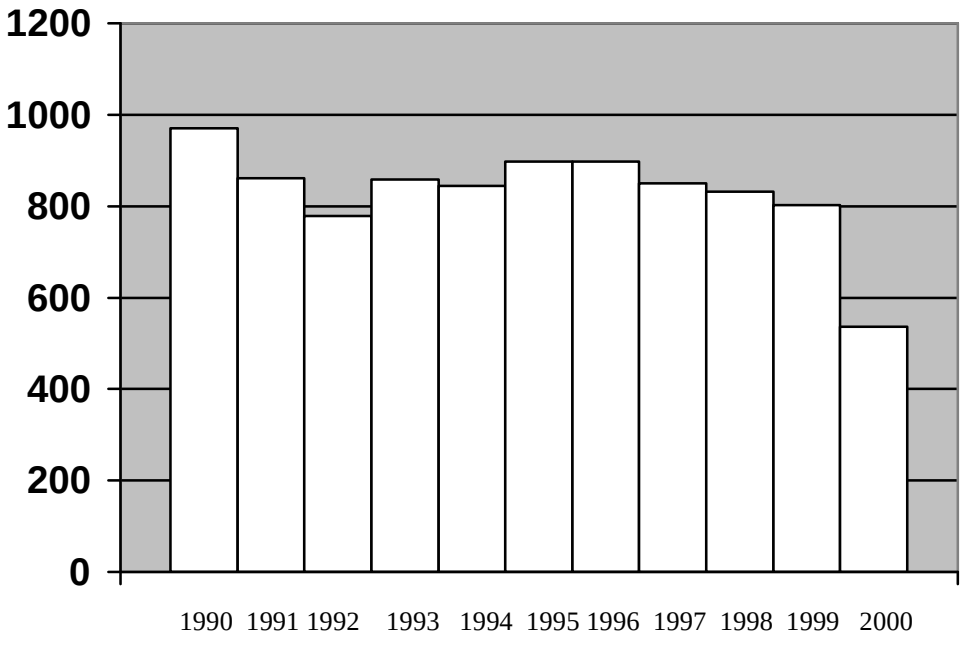
كما يعتبر موضوع الانفعالات والعواطف ،من اهتمامات الفلاسفة وعلماء النفس والشعراء أيضا منذ القدم ،حيث حاولوا التوغل في أغوارها بغية معرفة طبيعتها ،وكيفية حدوثها ،وما هي مكوناتها وما علاقتها بالعقل؟.

شهدت بحوث الذكاء في العقد الأخير من القرن الماضي(1990– 2000) حركة كبيرة (أنظر الجدول رقم01)[1] واهتماما بالغا من قبل العلماء والباحثين ،وكان من نتائج ذلك أن توصل الكثير من هؤلاء الباحثين أمثال : Salovey – Gardner – Sternberg– Mayer - Goleman ... إلى نتيجة مفادها أن: مفهوم الذكاء الذهني يتمحور حول مجموعة ضيقة من المهارات اللغوية والرياضية التي تجعل اختبارات معامل الذكاء ،مؤشرا للنجاح في مجالات ضيقة من الحياة ،كالنجاح الأكاديمي أو الالتحاق بوظيفة ما ،أو اختصاص معين ،إلا أن هذه الاختبارات لا تصلح دائما كمؤشر يهتدى به في مجالات الحياة المتشعبة والمختلفة عن البيئة الأكاديمية ،لأنها أهملت جوانب أساسية من بنية الشخصية ،مما دفع هؤلاء العلماء إلى محاولة إعادة اكتشاف مفهوم الذكاء والفعالية في الأداء ،آخذين بعين الاعتبار إلى جانب النظام المعرفي الأنظمة الأساسية الأخرى المكونة للشخصية الإنسانية والمتمثلة في النظام العاطفي ،الانفعالي ونظام الدافعية ،ونتيجة للتفاعل بين هذه الأنظمة الثلاث ،انبثق ما يسمى بـ: الذكاء الانفعالي ،أو (الذكاء العاطفي– الذكاء الوجداني).

1- مدثر سليم أحمد، الوضع الراهن في بحوث الذكاء. المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية 2002. ص 209.

جدول رقم 01 يوضح تطور عدد بحوث الذكاء من سنة 1990 – 2000

السنـة	عدد بحوث الذكاء
1990	970
1991	861
1992	779
1993	859
1994	845
1995	898
1996	897
1997	850
1998	832
1999	802
2000	536



شكل رقم 01 يوضح تطور عدد بحوث الذكاء

01- العلاقة بين الذكاء والانفعال

من الأمور الشائعة لدى عامة الناس ،أن التفكير الجيد لا يستقيم إلا بغياب العاطفة ومن المؤكد أن العاطفة القوية ،والانفعال الحاد ،يلعبان دورا سلبيا في التفكير السليم ومع ذلك تظهر لنا التجارب الإكلينيكية اليوم ،أن التفكير الخالي من العاطفة لا يؤدي بالضرورة إلى قرارات صائبة .

إن المسألة لا تكمن في العاطفة في حد ذاتها، بقدر ما تتعلق بتناسب الانفعالات والعواطف ،وملاءمتها للموقف وكيفية التعبير عنها . فليس المطلوب تنحية انفعالاتنا وعواطفنا جانبا ،وإنما إيجاد التوازن بين التفكير العقلاني(المنطقي) والعاطفة.

حيث يرى Mayer أن الانفعالات ترتبط بعمليات التفكير المنطقي ،أكثر من أنها تشتتها [1] ويؤكد ذلك Goleman بأن بنى الانفعالات والذكاء ،تعمل في انسجام ،وتناغم وليس بينها أي تعارض [2] . وفي هذا الصدد يقول King « إننا نكون أكثر ذكاء عندما نفهم بشكل صحيح انفعالاتنا ،ونفسر بشكل دقيق انفعالات الآخرين ،ونستعمل هذه المعرفة في ترقية تفكيرنا » [3].

لكي ندرك العلاقة القائمة بين الذكاء بصورة عامة ،والانفعال ،لابد أن نتطرق إلى تعريف هذين المفهومين.

فالذكاء عرف تعاريف متباينة ،عبر مختلف المراحل التاريخية، ولعل أشهرها تعريف Wechsler الذي يرى بأنه « قدرة الشخص العامة للتصرف عن قصد ،والتفكير بعقلانية والتعامل بفعالية مع بيئته » [4] ،وبصفة عامة يشير الذكاء إلى قدرة الشخص على التكيف وحل المشكلات.

كما يعرف الانفعال بأنه « حالة داخلية، تتصف بجوانب معرفية خاصة ،واحساسات وردود أفعال فيزيولوجية ،وسلوك تعبيري معين »[5] .

1- Mayer, J.D & Salovey, P. The intelligence of emotional intelligence. Intelligence.17.1993. p 433.
2- Holly .S.C . op .cit. .p 17.
3- Loc. cit.
4- Salovey . P & Mayer. J.D .Emotional intelligence, imagination, cognition and personality. 9 (3). 1990. P 186
5- سيد الطوب. د. محمود عمر. الشخصية (الدافعية والانفعالات) . ط1 ،الدار الدولية للاستثمارات الثقافية: مصر. 2000 ص 79.

ويعرف الانفعال أيضا على أنه « استجابة عقلية منظمة لحدث ما، لها مظهر فيزيولوجي سلوكي ومعرفي »[1] .

يذكر Mayer أن الانفعالات تعتبر واحدة من أصل ثلاثة أو أربعة أقسام أساسية للعقل وتتمثل هذه الأقسام فيما يلي : [2]

1- الدوافع. 2- الانفعالات. 3- المعرفة. 4- الوعي.

1- فالدوافع مرتبطة بعضويتنا وتعتبر من محددات السلوك .

2- الانفعالات التي تتدخل في استجاباتنا للتغيرات ،أثناء التفاعل بين الفرد وبيئته ،فعندما نغضب تظهر استجابة عدم الرضى وعندما نخاف تظهر استجابة لخطر ما.

3- المعرفة التي نتعلم خلالها من بيئتنا حيث تتيح لنا حل المشكلات التي نواجهها.

4- الوعي أو الشعور الذي يتضمن عمليات التفاعل ،بين الدوافع والانفعالات من جهة وبين الانفعالات والمعرفة من جهة أخرى ،حيث تتفاعل الدوافع مع الانفعالات مثلا عندما لا تلبى حاجاتنا ،فإن ذلك يقود إلى الغضب أو العدوان ،كما تتفاعل الانفعالات والمعرفة فمثلا عندما يكون مزاجنا جيدا فإن ذلك يقودنا إلى التفكير بصورة إيجابية ،هكذا يتضح التفاعل بين هذه الأقسام في النشاط الدينامي للشخصية ،ويظهر ذلك من خلال الشكل الآتـي[3] .

الإستجابة للعالم الخارجي إرضاء الحاجات الداخلية

صفات اجتماعية	صفات شخصية	عال
التفاعل بين الانفعالات والمعرفة	التفاعل بين الدوافع والانفعالات	نماذج التعلم
		متوسط
القدرات المعرفية	الانفعالات	الوظائف المتفاعلة
	الدوافع	منخفض
		ميكانيزمات العضوية

مستوى الأنظمة الفرعية

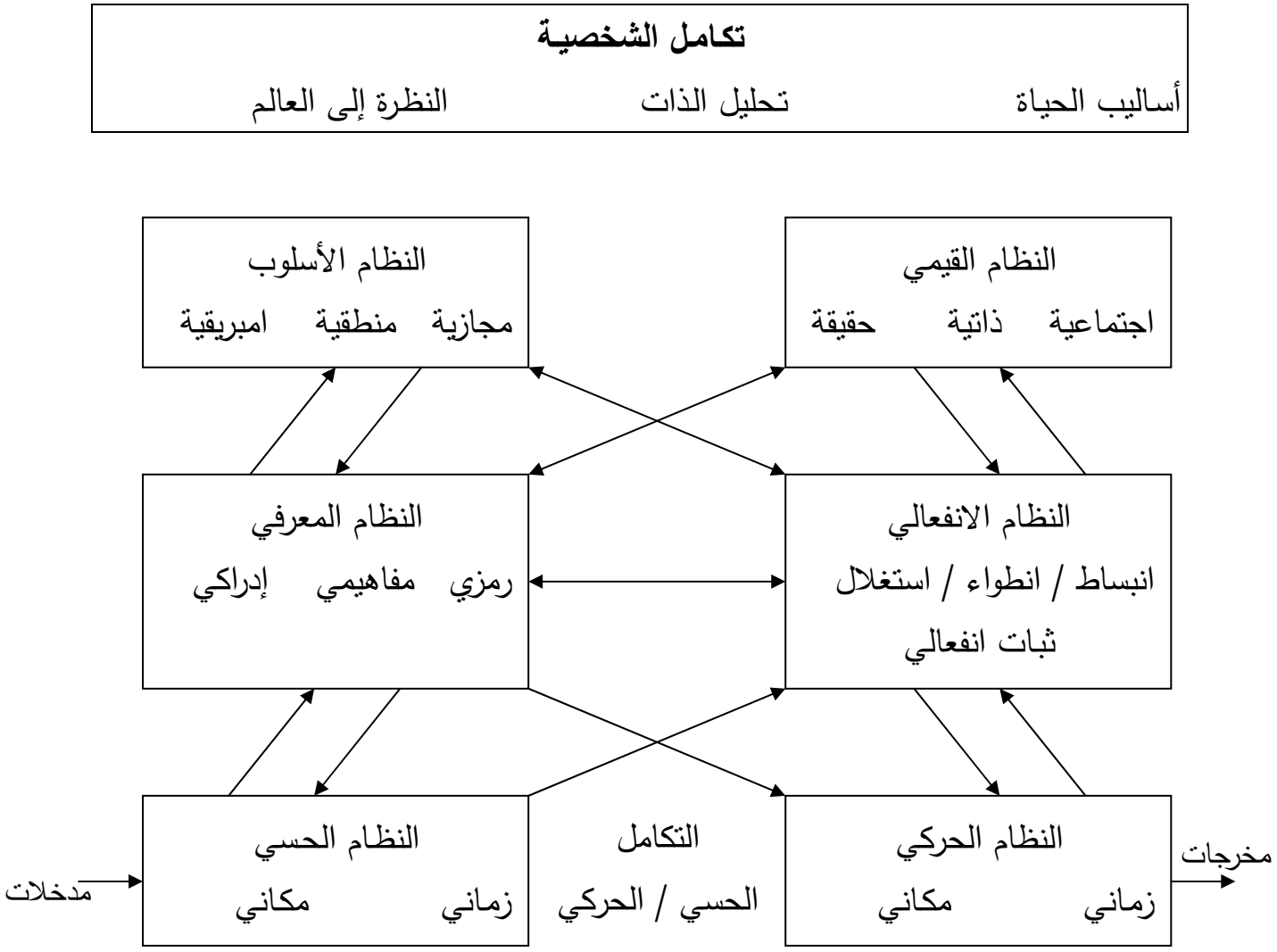
شكل رقم 02 يوضح الشخصية وأنظمتها الفرعية حسب Mayer

(1) - Mayer , J.D et all. Emotional intelligence as a standard intelligence. Emotion, vol.1 N3 2001 P233.

2 - Mayer .J.D et all. Model of emotional intelligence. in R .Sternberg . Hand book of intelligence, U.K . Cambridge University press 2000 PP 397-398.

(3) - Ibid. p398

إن التراث السيكولوجي يزخر بالكثير من الكتابات عن العلاقة بين الانفعال والذكاء وبين أن المشاعر والتفكير مكونين بينهما تفاعل متبادل حيث قدم Wardell & Royce سنة 1978 تصورا نظريا أوضحا من خلاله العلاقة القوية بين كل من النظام الانفعالي والنظام المعرفي الذين يشكلان الشخصية الإنسانية المتكاملة ،كما هو موضح في الشكل الآتي [1]



شكل رقم 03 يوضح تفاعل وتكامل دينامي لأنظمة الشخصية

[1] فاروق السيد عثمان . القلق وإدارة الضغوط النفسية. ط1 . دار الفكر العربي: القاهرة 2001، ص 172.

من المؤكد أن للتفكير علاقة متبادلة مع الشعور فكثير من المشاعر تتولد في نفوسنا نتيجة لنمط معين من التفكير فإذا غيرنا هذا النمط تبدلت تلك المشاعر فالإنسان المتفائل ينظر إلى النصف المليء من الكأس وبالتالي يتولد في نفسه شعور التفاؤل.

أما الإنسان المتشائم يفكر بطريقة النظر إلى النصف الفارغ من الكأس وبالتالي يتولد في نفسه شعور التشاؤم كما أن الشعور بدوره يؤثر على تفكير الإنسان فالإنسان المتشائم يكون في حالة من القلق والتوتر والاكتئاب التي تمكنه من التفكير الإيجابي أو على الأقل تعرقل أسلوب التفكير لديه.

لقد جاء مفهوم الذكاء العاطفي يعلمنا كيف نغير من أنماط تفكيرنا ومن طريقة نظرنا إلى الأمور بحيث نول في نفوسنا أكبر قدر ممكن من المشاعر الإيجابية ولأطول فترة ممكنة ومن هنا يمكن القول أن مفهوم الذكاء الانفعالي المتفق عليه من قبل معظم العلماء والباحثين يتجلى في قدرة الإنسان على التعامل مع عواطفه وانفعالاته بذكاء بحيث يحقق أكبر قدر ممكن من السعادة لنفسه وللآخرين.

02- مفهوم الذكاء الانفعالي

منذ ظهور مصطلح الذكاء الانفعالي عام 1990 اعتبر مفهوم جديد على التراث السيكولوجي حيث تضافرت جهود العلماء والباحثين في تحديد تعريف دقيق لهذا المفهوم ومن أبرز هذه التعاريف ما يلي :

- يرى Mayer, J.D و Salovey, P أن الذكاء الانفعالي يكمن في : القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات وتقييمها والتعبير عنها والقدرة على تعميمها لتسهيل التفكير، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية وتنظيم الانفعال لترقية النمو الانفعالي والذهني [1].

- في حين يعرفه Goleman,D بأنه « قدرتنا في التعرف على انفعالاتنا وانفعالات الآخرين ،والقدرة على تحفيز أنفسنا وإدارة الانفعالات بصورة فعالة في ذواتنا وعلاقاتنا »[2].

كما يعتقد أيضا أن جوهر الذكاء الانفعالي يتمثل في ما أسماه بالكفاءة الانفعالية التي يعتبرها قدرة مكتسبة تؤدي إلى أداء مميز في العمل [3] .

- ويتفق Boyatzis, R و Sala, F مع ما ذهب إليه Goleman حيث عرفا الذكاء الانفعالي أنه « نوع من القدرات والكفاءات المتمثلة في التعرف وفهم واستعمال المعرفة الانفعالية عن أنفسنا وعن الآخرين بحيث يؤدي ذلك إلى أداء فعال وعال » [4].

- يرى Cooper و Sawaf أن الذكاء الانفعالي يتجلى في :

« القدرة على الإدراك ،الفهم والاستعمال الحقيقي للعواطف والانفعالات كمصدر للطاقة الإنسانية، ومصدر للمعلومات والتأثير »[5].

1- Mayer, J.D & Salovey, P. what is emotional intelligence ? in Salovey. P & Slyter, D.J(eds) , Emotional development and emotional intelligence : Educational implication. NY. Basic books.1997 P10.

2- Galeman.D working with emotional intelligence. NY. Bantam books. 1998 P 317. Available at : www. Illinoisleadership.uiuc. edu /.

3- Boyatzis, R & Sala, F. assessing emotional intelligence competencies. 2003. P 5.To appear in Glenn, Geher ,(ed.).The measurement of emotional intelligence. Hauppauge, NY: Nova Science Publisher.

4- Ibid .P 12.

5- Leanard, J.A . op cit . P 30.

– كما يعرفه Bar-on بأنه « مجموعة من القدرات اللامعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرتنا على التكيف بنجاح مع متطلبات البيئة ضغوطها التي نعيش فيها » [1].

– أما الدكتور عبد الهادي السيد عبده وفاروق السيد عثمان فيعرفان الذكاء الانفعالي بأنه « القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفق مراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة » [2].

– في حين يرى أبو حطب أن الذكاء العاطفي هو « قدرة الشخص على قراءة رغبات ومقاصد الآخرين حتى ولو لم تكن واضحة ويظهر هذا الذكاء في سلوك رجال الدين والقادة السياسيين والمعلمين والمعالجين والآباء والأمهات ،ولا يعتمد هذا النوع من الذكاء على اللغة.[3]

من خلال ما سبق يمكن أن نميز بين اتجاهين أساسين في تناول مفهوم الذكاء الانفعالي :

* الاتجاه الأول يرى أن الذكاء الانفعالي قدرات عقلية تتمثل في إدراك وفهم واستعمال وتنظيم الانفعالات الغرض من ذلك ترقية النمو الانفعالي والعقلي. حيث انطلق هذا الاتجاه من أن الانفعال يتضمن المعرفة عن التفاعل بين الفرد والبيئة فيتملكنا الغضب عندما نجد عائقا أمام تحقيق أهدافنا ،ونشعر بالسعادة عندما نحب من قبل شخص ما.

[1]-Mayer,J. D. et all. Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as mental ability. In Bar-on R & Parker, J.D.A (ed.). The hand book of emotional intelligence : theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace. San Francisco: Jossey Bass P 102.

[2]- عبد الهادي السيد عبده ، . فاروق السيد عثمان ، القياس والاختيارات النفسية مرجع سابق ص 256.

[3]- سليم أحمد مدثر، الوضع الراهن في بحوث الذكاء، مرجع السابق ص 71.

إذن فانفعالاتنا كما يشير Mayer أساسها وعينا بتفاعلنا مع البيئة هذا الوعي هو المعرفة الانفعالية [1].

يؤكد Mayer على أن الذكاء الانفعالي مبني على معالجة واستخدام المعرفة الانفعالية التي تتضمن التقييم الدقيق لانفعالاتنا وانفعالات الآخرين والتعبير المناسب عنها وتنظيمها لترقية حياتنا [2].

ويتفق معهSalovey حينما يشير إلى أن الذكاء الانفعالي يصب في القدرة على معالجة المعرفة الانفعالية بكفاءة واستعمالها لإرشاد النشاطات المعرفية (العقلية) كحل المشكلات وتركيز الطاقة على السلوك المطلوب [3].

* الاتجاه الثاني يرى أن الذكاء الانفعالي مجموعة من المهارات والسمات الشخصية والاجتماعية التي تتمحور حول الوعي بانفعالات الذات وإدارتها والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات الاجتماعية هذه المهارات تساهم في ترقية الأداء المهني والتوافق النفسي والاجتماعي والتكيف مع البيئة.

في هذا الصدد يشير Goleman إلى أن الذكاء الانفعالي يتجلى في كيفية تكفل الفرد بنفسه وبعلاقاته مع الآخرين [4].

بناءا على نظرة Goleman وآخرون فإن الذكاء الانفعالي مبني على مجموعة من الكفاءات الانفعالية Emotional Competencies التي يمكن لأي شخص أن يكتسبها والتي تتضمن في طياتها مهارات شخصية واجتماعية تساهم في الأداء الفعال والنجاح المهني والفعالية في التعامل والتفاعل مع الآخرين.

1- Mayer, J.D et all. Emotional intelligence as a standard intelligence. P 234.
2- Mayer. J.D et all. Perceiving affective content in Ambiguous visual stimuli : A component of emotional intelligence .Journal of personality assessment. 54 (3 & 4) 1990 P 727.
3- Salovey .P et all. The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Cnyder, Shane J. Lopez. The hand book of positive psychology (ed.). oxford university press. 2002 P 159.
4- Boyatzis. R & Sala. F . Assessing emotional intelligence competencies. Op. cit. P 5.

إذن فجوهر الذكاء الانفعالي يتمحور حول مفهوم الكفاءات والكفاءة حسب Boyatzis هي « مميزات الفرد الأساسية التي تؤدي إلى الأداء الفعال والعالي » [1].

كما يعرفها Covis d'haunaulc بأنها « مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية ومن المهارات النفسية والحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما » [2].

إن الذكاء الانفعالي في ظل مفهوم الكفاءات ليس فقط أن نتعلم لنعرف بل نتعلم لنتصرف.

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن بينها قاسما مشتركا يتمثل في التفاعل بين المعرفة والانفعال . حيث يؤكد ذلك Mayer في قوله « إن الذكاء الانفعالي يمثل نقطة تقاطع بين مجموعتين من محتويات الشخصية هما النظام المعرفي والنظام الانفعالي »[3].

استنتاجا من المفاهيم السابقة يمكن صياغة التعريف الآتي :

" الذكاء الانفعالي هو الاستخدام الذكي للعواطف والانفعالات ويتضمن ذلك تفاعلا بين القدرات المعرفية والمهارات الشخصية والاجتماعية بحيث يساعد ذلك الفرد في توجيه سلوكه وتفكيره بما يزيد من فرص التكيف والنجاح في مختلف ميادين الحياة ".

1- Boyatzis. R & Sala .F. Assessing emotional intelligence competencies. op. Cit P2.

2- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكفاءات. مجلة موعدك التربوي. 5 . 2000 ص 10.

3- Mayer, J .D & Salovey. P Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. Applied & preventive psychology Cambridge university press.4 . 1995 P 197..

03- الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي:

عندما بدأ علماء النفس يكتبون عن ظاهرة الذكاء كان جل تركيزهم على المظاهر اللامعرفية كالذاكرة الفهم والإدراك ... إلا أن هناك بعض الباحثين الذين أدركوا باكرا بأن المظاهر اللامعرفية لها أهميتها أيضا.

* ففي الفترة بين 1920 – 1930 نجد E. thorndike الذي تحدث عن أهمية الذكاء الاجتماعي كمظهر لا معرفي من مظاهر الذكاء وعرفه آنذاك بأنه «القدرة على فهم الرجال والنساء ،الأطفال والبنات ،والتصرف بلباقة في العلاقات الإنسانية »[1].

* في مطلح الأربعنيات 1940 نجد D. weshler الذي أشار إلى أن العوامل اللامعرفية للذكاء تعتبر مهمة للتكيف والنجاح في الحياة ، وأقر أن العوامل اللامعرفية لها دخل كبير في تحديد السلوك الذكي إلى جانب العوامل المعرفية.

* في سنة 1973عرض أبو حطب لأول مرة نموذجه المعرفي المعلوماتي للقدرات العقلية و الذي أشار فيه إلى تصنيف أنواع الذكاء إلى ثلاث فئات هي : الذكاء المعرفي الذكاء الإجتماعي والذكاء الوجداني.[2]

* في سنة 1985 تحدث Sternberg عما أسماه الذكاء العملي الذي عرفه بأنه « القدرة على إيجاد توافق أكثر بين متطلبات المحيط والفرد وذلك من خلال التكيف مع البيئة ،أو تغييرها أو انتقاء بيئة جديدة تبعا للأهداف الشخصية المحددة » [3]

* في سنة 1983جاء H. Gardner بنظريته عن الذكاءات المتعددة وفيها ذكر سبعة أنواع من الدكاءات منها نوعين متعلقين بالمظاهر اللاعرفية للذكاء وأعتبرهما مهمين أكثر من الذكاء الذهني وهما :

- الذكاء الشخصي Intrapersonal intelligence.
- الذكاء البيني Interpersonal intelligence.

1-Moyer.J .D et all. Emotional intelligence meets traditional standard for an intelligence, intelligence. 27. 1999 P 272.

2- مدثر سليم أحمد، الوضع الراهن في بحوث الذكاء مرجع سابق ص 23

[5]-Leonard. J. A. op cit. P 31.

والحقيقة أن مفهوم الذكاء الانفعالي حسب الكثير من الباحثين أمثال :

Cooper – Sawaf – Sala – Boyatzis – Bar-on – Goleman مبني على هذين النوعين من الذكاء لذا تتطرق إليهما بإيجاز:

يرى Gardner أن الثقافة الإنسانية عرفت الذكاء تعريفا ضيقا جدا واقترح بدلا من ذلك أن الذكاء « إمكانية تتعلق بالقدرة على حل المشكلات وتشكيل النواتج في سياق خصب وموقف طبيعي » [1]. ويتمثل هذين النوعين من الذكاء الذين يعتبران أساس الذكاء الانفعالي في ما يلي:

– الذكاء الشخصي Intrapersonal intelligence :

يتجلى في الوعي بالذات وملاحظتها بصورة دقيقة وإدراك نواحي القوة والقصور فيها. كما يعني وعي الفرد لحالته المزاجية وانفعالاته ودوافعه ورغباته وقدرته على فهم ذاته وإدارتها بشكل إيجابي.

– الذكاء البيني (الاجتماعي) Interpersonal intelligence :

يتمثل في القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والقدرة على التمييز بينها والاستجابة الفعالة والملائمة تبعا لذلك الإدراك.

حسب Gardner من المهم أن نعرف الذكاءات الإنسانية المتعددة وأن نوليها الرعاية والتنمية لأن ذلك يتيح لنا فرصة أفضل للتعامل على نحو مناسب مع الكثير من المشكلات التي نواجهها في العالم [2]

أما بقية الأنواع الأخرى للذكاءات التي أشار إليها Gardner فتتمثل في ما يلي:

* الذكاء اللغوي: ويتمثل في القدرة على الاستعمال الفعال للكلمة سواء أكان ذلك نطقا أو كتابة ،كما يعني القدرة على استخدام اللغة من الناحية العملية.

* الذكاء المنطقي الرياضي: يتمثل في القدرة على استخدام الأعداد والأنماط المنطقية وإدراك العلاقات ومعرفة الأسباب واستنباط النتائج...

* الذكاء المكاني: يتمثل في القدرة على إدراك العالم البصري–المكاني الذي يتضمن الألوان والأشكال ...

[1]- جابر عبد الحميد جابر. الذكاءات المتعددة والفهم، ط1، دار الفكر العربي. القاهرة. 2003 ص 09.

2- نفس المرجع،ص ص 10-11

* الذكاء الجسمي الحركي: ويتجلى في قدرة الفرد على استخدام جسمه للتعبير عن أفكاره ومشاعره.

* الذكاء الموسيقي: ويتجلى في قدرة الفرد على إدراك للأصوات والإيقاعات الموسيقية وتمييزها وتحويلها.

– شهد مطلع التسعينات تقاليد بحث كبيرة حول الدور الذي تلعبه العوامل اللامعرفية في مساعدة الناس للنجاح في الحياة بصفة عامة وميدان العمل بصفة خاصة.

حيث ظهر مصطلح الذكاء الانفعالي لأول مرة عام 1990 على يد أستاذين هما Salovey.P من جامعة Yale و Mayer, J.D من جامعة Hampshir الذين اعتبرا الذكاء الانفعالي نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي وتم تعريفه آنذاك على أنه « القدرة على معرفة مشاعرنا وانفعالاتنا والتمييز بينها ،واستخدام هذه المعرفة لإرشاد التفكير والسلوك »[1] .

– في عام 1995 انتشر مفهوم الذكاء الانفعالي انتشارا هائلا ولقي إقبالا كبيرا من قبل الأوساط العلمية والإعلامية ويعود الفضل في ذلك إلى Goleman من جامعة Harvard من خلال كتابة الأكثر مبيعا الذي يحمل عنوان الذكاء الانفعالي وعرفه آنذاك بأنه «القدرة على معرفة وفهم استجاباتنا الانفعالية وكذا الاستجابات الانفعالية للآخرين » [2] وحسب Eric .A و Emery .J.L فإن الذكاء الانفعالي هو « مجموعة من المهارات العملية والسلوكيات الضرورية لزيادة التحكم في مراقبة الانفعالات خاصة في عمليات التغيير»[3]

إن الإهتمام بالإنفعالات والعواطف حسب Eric و Emery هو لإثراء فهم السلوك الإنساني ،كما أن تطوير الذكاء الإنفعالي وتنميته يعني الخروج من مبدأ

مثير ـــــإستجابة وجعل العواطف والإنفعالات كأساس لتحليل السلوك الإنساني.[4]

1- Salovey . p & Mayer .J.D. Emotional intelligence. Imagination cognition and personality . Op. cit. p 185 –211
2- Leonard .J. A .op cit. p 7
3- Eric. A & Emery . J.L : le manager est un psy . paris . édition d organisation .2002.p 120
4- Ibid. p 121

ومن جهة أخرى يرى Mayer أن أصل الذكاء الإنفعالي يعود إلى القرن 18 وفيه كان من المعروف لدى علماء النفس أن العقل الإنساني يتكون من ثلاثة أقسام هي [1]

1- قسم المعرفة : ويتضمن الوظائف العقلية العليا كالتذكر والتفكير ،وإصدار الأحكام ....

2- قسم العاطفة : ويتضمن الإنفعالات ،المشاعر ،المزاج ،وعملية التقييم ....

3- قسم الدوافع : ويتضمن الحاجات المرتبطة بعضويتنا وحياتنا السلوكية .

كما يعتقد mayer أن الذكاء الإنفعالي في تطوره مر بخمس مراحل هي:[2]

1- المرحلة الأولى : تمتد من 1900 إلى 1969 وفيها تناولت الدراسات النفسية الذكاء والإنفعات كمواضيع ظيقة ومنفصلة .

2- المرحلة الثانية : تمتد من 1970 – 1989 وفيها ركز علماء النفس في دراساتهم حول التأثير المتبادل بين الإنفعالات والتفكير.

3- المرحلة الثالثة : تمتد من 1990 – 1993 حيث تميزت هذه المرحلة بظهور مصطلح الذكاء الإنفعالي في العديد من الدراسات والمقالات العلمية .

4- المرحلة الرابعة : تمتد من 1994 إلى 1997 وتميزت هذه الفترة بانتشار مفهوم الذكاء الإنفعالي على يد Goleman .D من خلال كتابه الذي صدرعام 1995 بعنوان Working with emotional intelligence

5- المرحلة الخامسة : تمتد من 1998 إلى الآن حيث تميزت بتمحيص وغربلة مفهوم الذكاء الإنفعالي من خلال الكتابات والدراسات المتعلقة بطبيعتة ومكوناته وكيفية قياسه.

بينما يعتقد Bar -on أن أصول نظرية الذكاء الإنفعالي تعود إلى أعمال wechsler سنة 1940 و Maslow سنة (1950-1954) و leeper سنة 1948 حيث قادته هذه الأعمال إلى إستعمال مصطلح معامل الذكاء الإنفعالي E Q واقترح أن الذكاء اللامعرفي موجود كجزء من وظائف الذكاء العام إن لم تكن أكثر أهمية منه[3]

1-Mayer . J.D . A field guide to emotional intelligence. In J.D, Garrochi . G.P, forgas & J. D Mayer (ed.) .Emotional intelligence in every day life. Pheladelphia , PA/Psychology press.2001.p p 4-6

2- Ibid. p p.5-6

3- Leonard, J.A . op. cit. p 6.

04- مكونات الذكاء الانفعالي

يتفق معظم الباحثين في شأن المكونات الأساسية للذكاء الإنفعالي ،بينما يختلفون في تسميتها ،لذا سنقوم بعرض هذه المكونات متبنيين وجهة نظر مجموعة من الباحثين أمثال ...Goleman ,Boyatzis ,Sala الذين ينظرون إلى الذكاء الإنفعالي على أنه كفاءات ومهارات شخصية واجتماعية متميزة ترتقي بحياة الإنسان وتحقق له الأداء الأمثل في العمل وتتمثل هذه المكونات حسب ما أوردها Goleman سنة 1995 في ما يلي :

1- الوعي بالذات Self awareness:

وتتمثل في معرفة الشخص لعواطفه وانفعالاته أي أن يكون مدركا لذاته وذلك بمعرفة أوجه القوة والقصور فيها ويتخذ هذه المعرفة أساسا لسلوكه وتفكيره وقراراته.

إن الوعي بالنفس ،والتعرف على شعور ما وقت حدوثه هو أساس الذكاء الانفعالي وهو الانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية وهو نوع من التأمل الذاتي يقوم فيه العقل بملاحظة ومراقبة الخبرات التي يمر بها صاحبها ،وإن هذا الانتباه يتناول كل ما يمر بالوعي دون أن يكون طرفا فيه وهذا ما يسميه المحللون الأنا الملاحظة observing .Ego . إن الوعي بالذات يتطلب أن تقوم القشرة المخية الحديثة بنشاطها ووظائفها خاصة في مناطق اللغة.

إن الوعي بالذات حالة محايدة حتى في حالات الهياج والتوتر فهي تساعد على رؤية الخبرات الشخصية من الخارج فالشخص الواعي بذاته لديه حياة وجدانية ثرية ورؤية واضحة لانفعالاته ،كما يتمتع بصحة نفسية جيدة ورؤية إيجابية للحياة ولديه قدرة الخروج من الحالات المرضية من خلال تقديره للأمور التي تساعده على معالجة مشاعره وانفعالاته.

إن الوعي بالذات تعني الإدراك الدقيق للحالة المزاجية والمشاعر المضطربة التي نعيشها حيث تعتبر هذه المعرفة أساس الاستبصار النفسي الذي يسعى المحللون النفسانيين إلى تقويته لدى مرضاهم ،وهكذا يتضح أن الوعي بالذات مهم في حياتنا اليومية حيث يسمح لنا أن نفكر بصفاء ونستجيب بشكل ملائم ونختار البدائل المناسبة للتصرف لتجاوز انفعالاتنا اليومية الحادة.

ومجمل القول أن الوعي بالذات يتمحور حول القدرة على التعرف وتفهم الشعور الشخصي ،ومعرفة الأشياء التي تحفزنا وتأثير ذلك على الآخرين ،كما يتضمن مجموعة من الصفات كالثقة بالنفس والموضوعية في تقييم القدرات الشخصية.

2- إدارة الذات: Self management

تعتبر إدارة الانفعالات الركيزة الثانية للذكاء الانفعالي بعد الوعي بالذات ،وفحوى هذه الكفاءة أن نملك المهارة في إدارة الذات وضبط الانفعالات خاصة السلبية منها كالغضب والتوتر والخوف...

فمنذ القدم ظل الشعور بقدرة النفس على مواجهة العواصف العاطفية والانفعالية بدلا من الاستسلام لها.

إن فن إدارة الذات يعني كبح جماح الانفعالات والعواطف والتحكم في الإندفاعات وتأجيل الإشباع والهدف من وراء ذلك هو تحقيق التوازن وليس القمع العاطفي ،فكل المشاعر لها قيمتها وأهميتها ،فبدون عاطفة أو إنفعال تصبح حياتنا جافة بلا لون ولا طعم.

فإذا كانت العواطف خرساء ومهملة ومكبوتة فإن ذلك يخلق الفتور والعزلة عن الحياة وإذا كانت خارجة عن إطار الإنضباط والسيطرة أي مفرطة ومبالغ فيها فإنها تدخل صاحبها في متاهات المرض مثل حالات الإكتئاب والقلق والغضب والهيجان من هنا يمكن القول أن مهارة إدارة العواطف يعني أن ننفعل بشكل مناسب ونظهر مشاعر ملائمة للموقف وفي هذا المجال يقول أرسطو« أن يغضب أي إنسان فهذا أمر سهل ،لكن أن تغضب من الشخص المناسب في الوقت المناسب وللهدف المناسب وبالأسلوب المناسب فليس هذا بالأمر السهل »[1]

إن فن تهدئة النفس يعد مهارة أساسية في الحياة ويعتبر مفتاح الصحة الوجدانية والسعادة ثم إن غياب هذه المهارة يؤدي إلى اضطرابات في الشخصية ويتجلى ذاك في الحالات اللاسوية كالاندفاع والعدوان والعنف ،ذلك ما أكدته دراسة Walter Mishel [2] الذي اختبر مجموعة من الأطفال في إدارة الذات ومقاومة الاندفاع وتأجيل الإشباع .

1- الذكاء العاطفي ترجمة ليلى الجبالي ،سلسلة عالم المعرفة،ع،262 .مطابع الوطن:الكويت. 2000 ص 07
2- صفاء الأعسر د ، علاء الدين كفافي ، الذكاء الوجداني ، دار قباء للطباعة والنشر: القاهرة. ص ص 270-271

حيث خير كل طفل بأن يأخذ قطعة واحدة من الحلوى على نحو عاجل أو ينتظر لوقت معين فيحصل على قطعتين فانقسم الأطفال إلى قسمين مجموعة لم تقاوم الإغراء فأخذت قطعة من الحلوى على عجل ومجموعة ثانية صمدت أمام الإغراء للوقت المحدد وبعد ذلك أخذت قطعتين.

بعد 12 سنة تتبعت الدراسة هؤلاء الأطفال في المراهقة وأظهرت أن هناك اختلافا انفعاليا واجتماعيا بين المجموعتين.

فالمجموعة التي قاومت الإغراء تميزت في المراهقة بما يلي:

– الكفاءة الاجتماعية – الفعالية الشخصية – الثقة بالنفس

– القدرة على مواجهة الإحباطات– المبادرة– الاعتماد على النفس – المزاج الهادئ.

أما المجموعة التي لم تقاوم الإغراء فكانت في المراهقة

– أكثر عرضة للمشكلات النفسية كالخجل والعزلة

– عدم مواجهة الصعاب – قلة الثقة بالنفس وتقدير الذات

– أكثر عرضة للغيرة والحسد – عدم القدرة على مواجهة الضغوط

– المزاج الحاد والسلوك المندفع.

إذن فإدارة الذات تعني أن نمتلك المهارة في التحكم في زمام أمورنا وأن نكون أسياد أنفسنا وليس عبيدا لها بحيث تتحكم في دوافعنا وانفعالاتنا السلبية ونوجه إنجازاتنا ونتكيف مع الأوضاع المختلفة وكما نتجلى بروح المبادرة والتفاؤل والشفافية.

3– الدافع الذاتي self motivation:

نعني بالدوافع الذاتية هنا « مجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات وإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة» [1] وواضح أن الدافع الذاتي يتجلى في تلك الرغبة القوية لدى الفرد في وضع أهداف لنفسه وبذل جهود جبارة لتحقيق هذه الأهداف .

1- عبد المجيد نشواني، علم النفس التربوي ، ط1، مؤسسة الرسالة بيروت 1998 ص .217

لاشك أن تحقيق النجاح والإنجاز متوقف على التحكم في الإنفعالات والدوافع وتوجيه العواطف إلى جانب تحفيز النفس والإرادة القوية والمثابرة والمرونة ،هذه المهارات تعتبر أساس كل إنجاز ناجح وأداء عال وفعال.

إن الدافع الذاتي يعنى التحلي بالتفاءل والأمل والإبتعاد عن التشاؤم والسلبية كما يعني عدم الإستسلام للقلق والإكتئاب في مواجهة التحديات والنكسات أو المواقف الإنهزامية.

إن الدافع الذاتي يتضمن المهارة في توجيه إنفعالاتنا إلى غاية مثمرة وذلك من خلال السيطرة على دوافعنا وتنظيم حالاتنا المزاجية لكي تساعدنا على التفكير السليم بدلا من إعاقته وتوجيه جهودنا نحو طريق الإنجاز والنجاح.

إن الدافع الذاتي يعتبر كفاءة شخصية تتجلى في قدرة الفرد على السيطرة على مجريات حياته مما يعزز الإحساس بالجدارة الذاتية لديه ويجعله مقبلا على عمله برغبة وحماس دائمين.

إن العواطف والإنفعالات تؤثر في قدرتنا على استخدام إمكانياتنا العقلية إلى الحد الذي يمكن أن يعوق قدرتنا على التفكير والتخطط والفعل أي أنها تؤثر على كيفية أداءنا لوظائفنا في الحياة حيث يرى Goleman أنه « بقدر ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة فيما نعمل ،بقدر ما يكون إندفاعنا نحو الإنجاز » [1] لعل من بين المفاهيم التي تتضمنها الدافعية الذاتية ما أطلقت عليه Gobasa اسم الصلابة النفسية التي تعني « إعتقاد عام للفرد في فاعليته وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة كي يدرك ويفسر ويوجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة »[2] وفي هذا المجال توصلت Gobasa إلى أن [3] الأشخاص الذين يتمتعون بالصلابة النفسية هم أكثر صمودا ونشاطا ودافعية ،وأن أهم مؤشرات الصلابة النفسية تتمثل في :

- المرونة العاطفية التي تشير إلى القدرة على الإنفتاح في مواجهة الأزمات
- المرونة التكيفية التي تشير إلى القدرة على التكيف والمناورة لتجنب الخسائر والصدمات العاطفية دون إحباط لغرض تحقيق الأهداف.

1- صفاء الأعسر د، علاء الدين كفافي ، مرجع سابق ص 263
2- فاروق السيد عثمان ، العلق وإدارة الضغوط النفسية ط1 دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2001 ص 209
3- نفس المرجع ص ص 209-210.

4- التفهم Empathy:

إن التفهم كفاءة اجتماعية تشير إلى القدرة على التعرف وقراءة مشاعر الآخرين والإستجابة المناسبة لها وهي مبنية على الوعي بالذات.

يساعد التفهم على خلق علاقة مودة مع الآخرين والحفاظ عليها كما يلعب دورا حاسما في العديد من المواقف المختلفة كالتدريس الإدارة ،العلاقات العامة ،العلاقات الأسرية والعاطفية حيث ثبت أن « الطلبة الذين يظهرون استعدادا لقراءة تعبيرات الآخرين عن إنفعالاتهم التي لا تتضمن التعبيرات اللفظية كانوا في الغالب أكثر الطلبة شعبية وثباتا من الناحية الانفعالية »[1] مما يشير إلى أن التفهم يعني أن نتقمص مشاعر الآخرين حيث نفرح لفرحهم ونتألم لآلامهم .

إن غياب التفهم يمكن أن ينتج عنه إلحاق الأذى والضرر بالآخرين ،من هنا يتضح لنا أهمية إهتمام الآباء والمربون بالجانب الإنفعالي للأطفال في التربية ليخلقوا ما يسمى بالتناغم الإنفعالي Emotional attunement الذي يشكل حسب Daniel Sterne[2] التوقعات الانفعالية التي يستحضرها الأطفال فيما بعد كبالغين في علاقاتهم الشخصية وفي تفاعلاتهم مع الآخرين.

إن الشخص الذي يتمتع بمهارة التقمص الوجداني يكون أكثر قدرة على النقاط الإشارات الاجتماعية (الإيماءات – التلميحات) التي تدل على أن هناك من يحتاج إليه وهذا يجعله أكثر استعداد لتولي المهام التي تتطلب الرعاية والتوجيه وبصفة خاصة مهنة التعلم.

إن القدرة على قراءة مشاعر الآخرين يجعلنا أكثر ألفة وأكثر قربا من الآخرين مما يجعل التفاعل والتعامل معهم مثمرا في ظل جو تسوده الاجتماعية والإنسانية.

إن الشخص الذي فقد القدرة على التعبير عن مشاعره ،ويشعر بالارتباك إذا عبر الآخرين له عن مشاعرهم ،وهذا الفشل في تسجيل مشاعر الطرف الآخر يعتبر خيبة مأساوية في إنسانية الإنسان وعلاقات الألفة بين البشر .

1- صفاء الأعسر ، علاء الدين كفافي ، الذكاء الوجداني ، مرجع سابق ص 323
2- نفس المرجع ص 328

لأن جذور الحب والرعاية والاهتمام تنبع من التوافق العاطفي والتناغم الإنفعالي والقدرة على التعاطف التي تمارس في جميع مجالات الحياة وأن النقص في مشاعر التفهم والتعاطف يؤدي إلى الاضطرابات السيكوباتية وحوادث العنف والعدوان ومجمل القول أن التفهم هو وعي اجتماعي يتضمن القدرة على معرفة شعور الآخرين والتعامل معهم وفق إستجاباتهم العاطفية كما تتضمن القدرة على التعامل مع ثقافات وبيئات مختلفة وتقديم خدمات متميزة للآخرين وتنميتهم.

5- (المهارات الاجتماعية) Social skills

وهي كفاءة اجتماعية تتضمن مجموعة من المهارات المتمثلة في تطويع عواطف الآخرين والتعامل وبناء العلاقات الفعالة والناجحة ،وهذه الكفاءة مبنية على التفهم وإدارة الذات والتحكم في الانفعالات الشخصية وكذا في زمام الآخرين لأن الذي فقد التحكم في زمام نفسه سيعجز عن التحكم في زمام الآخرين.

إن علاقاتنا مع الآخرين تتحدد من خلال التحكم في انفعالاتهم ومعرفة مشاعرهم والتصرف معهم وفق هذه المعرفة .

إن المهارات الاجتماعية هي الكامنة وراء التمتع بالشعبية والقيادة وربط صلات فعالة مع الآخرين وأن الذين يظهرون تفوقا في هذه المهارات يجيدون التأثير ويتمتعون بمرونة فائقة في التفاعل الإجتماعي.

إن الوعي الاجتماعي يعني قدرتنا في نقل الرسائل الانفعالية للآخرين أثناء التفاعل الذي نصبغه بصبغة انفعالية ومعنى ذلك أن نمتلك القدرة الكبيرة على التعبير عن انفعالاتنا تجاه الآخرين في نفس الوقت قيادة الحالة الانفعالية لهم وهذا ما يعني سيطرتنا على الموقف في مستواه العميق ذلك ما أطلق عليه **Morino** إسم التنظيم غير الرسمي أي التفاعل الانفعالي العاطفي الذي تتحدد وفقه علاقاتنا وله تأثير في نجاحنا أو فشلنا في الحياة الاجتماعية [1]

1- باسمة المونلا ، قياس العلاقات الإجتماعية وتطبيقاته في ميدان التربوي ، ط1 دار العلم للملايين ، بيروت 1990 ص ص 8-9

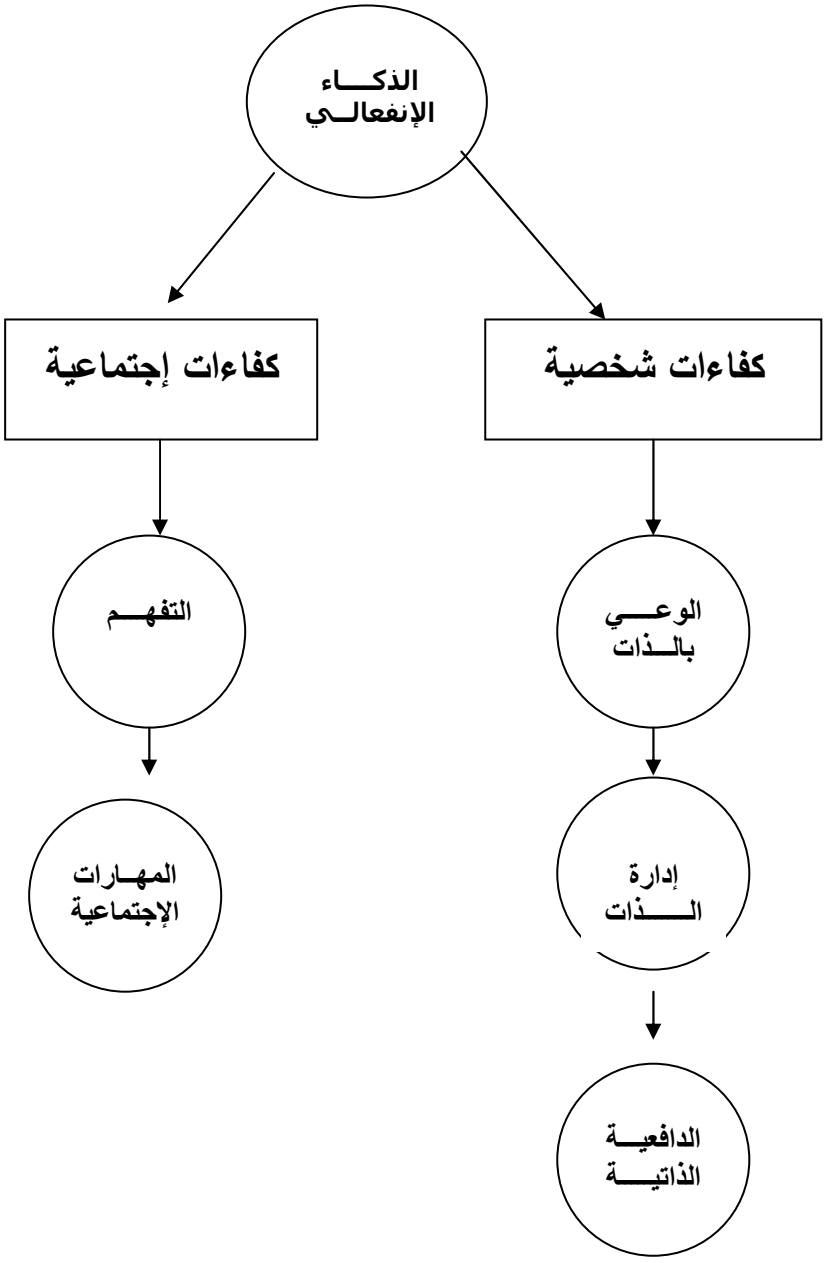
إن الكفاءة الاجتماعية يعني أن نمتلك اللياقة الاجتماعية وقواعد فن التعامل والسيطرة على اللغة الصامتة (لغة العواطف) ونعرف متى نقود ومتى نكون تابعين ،أن نعرف كيف نبدأ النقاش وكيف ننهيه ،أن نعرف كيف نهتم بمشاعر الآخرين وكيف ندير حوارا وأن نكون على وعي بأن انفعالاتنا تنتقل كالعدوى إلى الآخرين هذا ما أكده **Alf, Dimberg** في درا سته [1] أن الناس عندما يرون وجها غاضبا أو مبتسما فإن وجوههم تظهر دلالة على أن هذا الانفعال (المزاج) قد انتقل إلى وجوههم ،وعندما يتفاعل شخصان فإن اتجاه المزاج ينتقل من الشخص الذي يكون أكثر قوة في تعبيره عن انفعالاته إلى شخص الأقل تعبيرا عن مشاعره.

إن تآزر الأمزجة هو أساس الألفة مع الآخرين فالشخص الناجح في علاقاته وتفاعلاته لابد أن يكون بارعا وماهرا في إظهار التناغم الوجداني مع الآخرين وأمزجتهم المختلفة ومنه يستطيع بسهولة أن يجعل هؤلاء تحت سيطرته وبالتالي يكون تفاعله معهم أسهل على المستوى الإنفعالي وعلامة القائد أو المرشد أو المربي الجيد أن يكون قادرا على تحريك مشاعر مستمعيه و في هذا الصدد يشير **Cacippo** إلى أن الناس الذين لا يحسنون استقبال وإرسال الرسائل الإنفعالية يكونون عرضة للوقوع في مشكلات تتعلق بعلاقاتهم مادام الناس يشعرون بعدم الإرتياح أو التناغم الوجداني معهم [2] وبالتالي يدفعون ثمنا إجتماعيا باهضا مقابل الأمية الوجدانية التي يعانون منها ،وفي الأخير يمكن القول بأن إدارة العلاقات الاجتماعية هي تلك القواعد التي يعبر بها الفرد عن نفسه وعن أفكاره في مجتمعه ،هذه القواعد هي خطوط عامة غير مكتوبة توجه سلوك الشخص سواء في المنزل أو العمل وهذه القواعد نابعة من ثقافة المجتمع مما يعني أنها تختلف من مجتمع إلى آخر.

ومجمل القول أن المهارات الإجتماعية تعني القدرة على بناء وإدارة العلاقات مع الآخرين بصورة فعالة وتتضمن مهارات اجتماعية هامة كالقدرة على التغيير والتعبير والإقناع والاتصال والتعاون والقيادة بشكل عام.

1- صفاء الأعسر ، د. علاء الدين كفافي ، الذكاء الوجداني ، مرجع سابق ص 367
2- نفس المرجع ص 369

و يمكن توضيح مكونات الذكاء الانفعالي من وجهة نظر "جولمان" من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم 04 يوضح مكونات الذكاء الانفعالي

05- معايير الذكاء الإنفعالي :

نتيجة للغموض الذي مازال يكتنف مفهوم الذكاء الانفعالي وعدم وجود تعريف دقيق وموحد له ،اختلف الباحثون في تحديدهم المعايير التي تسمح بإطلاق صفة الذكاء على مفهوم الذكاء الانفعالي.

فيرى Mayer. J.D وآخرون أنه لكي يرتقي الذكاء الانفعالي إلى ذكاء لابد أن تتوفر فيه المعايير الآتية [1].

1- لابد أن يعكس الأداء العقلي أكثر من كونه الطريقة المفضلة للتصرف.

2- ينبغي أن تظهر أدوات قياسه ارتباطا مع أشكال الذكاء الأخرى.

3- إن مقاييسه يجب أن تتنوع تبعا لاختلاف العمر والتجربة

بينما يرى آخرون أمثال Goleman – Sala – Boyatzis أنه لكي يرتقي مفهوم الذكاء الانفعالي إلى ذكاء ينبغي[2] :

1- أن يكون مرتبطا بوظيفة الهورمونات العصبية (له أساس عصبي).

2- أن يكون متميزا كنوع من أنواع المسارات العصبية وجهاز الغدد.

3- أن يكون مرتبطا بأهداف الحياة والمهنة.

4- أن يكون مختلفا بشكل كامل عن البنى الأخرى للشخصية بحيث يضيف هذا المفهوم قيمة في فهم الشخصية والسلوك الإنساني.

---

[1] – Mayer. J.D et all. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Op. cit P 267.

[2]- Boyatzis, R & Sala fabio, assessing emotional intelligence, op. Cit. P 03.

06- أهمية الذكاء الانفعالي

نظرا للدور الكبير الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في مختلف ميادين الحياة فقد شهد اهتماما بالغا في كل أنحاء العالم من قبل المؤسسات التعليمية والجامعة والشركات الكبرى التي أدركت أن الذكاء الانفعالي ينطوي على فوائد جمة وأهمية كبرى يمكن إيجازها في ما يلي :

أ- أهميته في المجال التربوي :

تشير الأبحاث في هذا المجال إلى أن الصحة العاطفية هامة للتعلم الفعال ،وأن فهم الطالب لكيفية التعلم هو أساس نجاحه والذكاء الانفعالي بمفهومه العام يعني الثقة بالنفس وضبط الذات الانتماء والقدرة على التواصل والتعاون وحب الاستطلاع وهذه كل صفات ضرورية للتحصيل العلمي والمعرفي .

إن الطالب الذي لا يتحكم في انفعالاته ولا يبدي مشاعر التفهم فإنه يكون عرضة للتوتر والغضب والاكتئاب مما يعيق عملية التعلم لديه، فالطالب الذي تتملكه هذه الحالات لا يستطيع استيعاب المعلومات والمعارف لأن « الانفعالات السلبية القوية تحول الانتباه إلى انشغال بذاته مانعة أي محاولة للتركيز على شيء آخر » [1] .

يشير Salovey إلى أن مفهوم الذكاء الانفعالي دخل بقوة إلى المدارس بغية تنميته حيث أعدت مناهج لتعلم المهارات الانفعالية والاجتماعية بين المتعلمين في الوسط المدرسي [2]

ب- أهميته في المجال المهني :

يشير د. مدثر سليم أحمد إلى أن العديد من الباحثين أمثال

Newsome – Graves – Goleman – Gardner قد لمسوا فائدة كبرى للذكاء الانفعالي يمكن إيجازها في النقاط الآتية : [3]

- يساهم في التنبؤ بالنجاح المهني.
- يعد مؤشرا فعالا للأداء الناجح.
- يزيد من فاعلية انتقاء الأفراد للوظائف.

---

[1]- ليلى الجيالي ، الذكاء العاطفي ، مرجع سابق، ص117.

[2]- Salovey. P et all. the positive psychology of emotional intelligence . Op, cit p 159.

3- مدثر سليم أحمد. الوضع الراهن في بحوث الذكاء ، مرجع سابق ص ص 53 – 54.

– يساعد على النجاح الوظيفي للفرد كما يضمن له النجاح في علاقاته المهنية .

– له تأثير واضح على العلاقات الاجتماعية بزملاء العمل والرفاق.

في حين يذكر Salovey أن الذكاء الانفعالي يلعب دورا كبيرا في ميدان العمل، حيث يجعل الفرد واعيا باستجاباته الانفعالية وانفعالات الآخرين ،فعالا في القيادة والإدارة إذ يساعد الذكاء الانفعالي للمسير على توجيه الموظفين انفعاليا واتخاذ القرارات الملائمة [1]

جـ – أهميته في مجال القيادة :

لقد توصل العديد من العلماء والباحثون إلى نتيجة مفادها أن هناك علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والقيادة الفعالة حيث يذكر Goleman في هذا المجال أن الذكاء الانفعالي يمثل قوته ضعف ما تمثله معامل الذكاء في تحديد النجاح [2].

كما يشير كل من Lombarde & Mecouley إلى أن فشل القادة يعود دائما إلى فقدان أو نقص كفاءات الذكاء الانفعالي [3].

وحسب Caruso وآخرون يلعب الذكاء الانفعالي دورا بارزا في السلوك القيادي وفعاليته ويتجلى ذلك فيما يلي : [4]

– إن إدراك القائد لانفعالاته وانفعالات الجماعة له تأثير واضح على أدائه في تسيير شؤونها.

– أن استعمال القائد للانفعالات وأخذها بعين الاعتبار في تفاعله من شأنه أن ينمي روح التعاون ويخفف من حدة الصراعات في الجماعة.

– إن فهم الانفعالات من قبل القائد يتيح له فهم وجهات نظر أعضاء الجماعة وأن قدرته على إدارة الانفعالات تعني التخفيف من هذه الضغوط النفسية لأفراد الجماعة وحل مشاكلهم.

1-Salovey . P et all. The positive psychology of emotional intelligence op cit. p p 160 – 167.
2-lconard.J . Allen op. Cit. P 10.
3-Loc. cit.
4-Caruso, D. R et all . Emotional intelligence and emotional leadership. In Riggio, R. E . Multiple intelligence and leadership. Lawrence Erlbaume associate, Mahwah, New Jersey. London. 2002 P- P 63 – 65.

– في حين يذكر Salovey أن الذكاء الانفعالي يساعدنا في التخطيط بمرونة والإبداع في التفكير كما يوجه انتباهنا ويبث فينا روح المثابرة والتحدي ومقامات العراقيل أي يثير فينا الدافعية الذاتية [1] .

د– أهميته في مجال الصحة النفسية :

يلعب الذكاء الانفعالي دورا بالغا في النجاح المهني والسعادة الزوجية والصحة النفسية بصورة عامة فقد أشارت نتائج بحوث أن الأشخاص الذين يعانون من القلق المزمن أو الاكتئاب أو الحزن معرضون للإصابة بأمراض أكثر من المدخنين [2] .

كما توصل Jack Blok في دراسته [3] إلى أن الأشخاص دوي الذكاء الانفعالي المرتفع كانوا أكثر تميزا في الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين.

وحسب Paulo. N. lapes وآخرون فقد بينت بعض الدراسات أن [4] : التلاميذ الذين يملكون ذكاء انفعاليا مرتفعا صنفوا من قبل أقرانهم بأنهم غير عدوانيين ،كما صنفوا من قبل أساتذتهم بأنه اجتماعيون أكثر من غيرهم.

يرى Salovey بأن الذكاء الانفعالي يلعب دور كبير في مجال العلاقات الإنسانية دافعية الإنجاز وإدارة الضغوط وحل الصراعات بل في كل مجالات الحياة سواء في الأسرة المدرسة أو العمل [5].

1-Salovey. P & Mayer. J.D. Emotional intelligence. Imagination cognition and personality .Op . cit. P P 199 – 200.

2- صفاء الأعسر. د. علاء الدين كفافي. الذكاء الوجداني. مرجع سابق ص 70.

3- نفس المرجع . ص 78.

4-lopes,P.N. et aLl . Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationship. In P . N lopes et all personality and individual differences. 35. 2003 P 643.

5-Salovey .P et al . The positive psychology of emotional intelligence op cit. P 168.

وبعد استعراضه لبعض الدراسات خلص Salovey إلى أن الذكاء الانفعالي يمكن استعماله كمؤشر للتنبؤ في مختلف الميادين كالمدرس – العمل والأسرة [1].

كما خلص Brackett إلى أن الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية على الأرجح أنه سيأخذ مكانه كأحد المتغيرات المهمة التي ترتبط بالتكيف والأداء في الأسرة – المدرسة ومكان العمل[2]

07- فيزيولوجية الذكاء الانفعالي:

لكي نفهم فيزيولوجية الذكاء الانفعالي لابد من فهم جانبين من جوانب المنظومة الوجدانية.

1- الجزيئات التي تنقل المعلومات الانفعالية **peptides**

2- بناء الجسم والمخ الذي يستثير وينظم الانفعالات **the emotions regulators**

1- البيبتيدات:peptides

إن العلماء ينظرون إلى المخ والجسم وحدة متكاملة ،فالمخ ينظم وظائف الجسم والجسم يقوم بالمحافظة على المخ.

وتقع المنظومة الانفعالية في المخ (الجهاز الغددي والجهاز المناعي) وهي عبارة جهاز بيوكيميائي متكامل حيث تؤثر في أجهزة الجسم الأخرى كالقلب والرئتين ... ويمكن اعتبار الانفعالات المادة اللاصقة التي توحد الجسم والمخ واعتبار البيبتيدات المظهر الفيزيولوجي للعملية.

إن البيبتيدات عبارة عن جزئيات كيميائية التي تمثل سلسلة من الأحماض الآمنية أقصر من البروتين حيث « يوجد منها 60 نوعا تؤثر في الانفعالات ولكن لم يتضح بعد كيف تنقل هذه البيبتيدات المعلومات »[3]

إن البيبتيدات كجزيء كيميائي يتكون داخل الجسم والمخ ويكون تركيبات متنوعة وكل تركيبة لها وظيفة معينة في المخ والجسم حيث تنتقل خلال الشيكات العصبية في الدورة الدموية وتؤثر تأثيرا بالغا في سلوكاتنا الإنفعالية والحالات الوجدانية.

1-Salovey .P & Pezarro, D. A. The value of emotional intelligence. In R.J Sternberg, J . lautrey & T.I. Cubart (ed.) . Models of intelligence : international perspective Washington. DC : American psychological association 2003 P 274.

2-Bracket . M . A et al . Integrating emotion and cognition . The role of emotional intelligence university of new Hampshire. USA. 2002. P 21.

3--صفاء الأعسر ، د، علاء الدين كفافي ، الذكاء الوجداني . مرجع سابق. ص ص 191-192

2- منظمات الإنفعال: the emotions regulators

2-1 الجهاز اللمبي: limbic system

إن الوظيفة الأساسية للجهاز اللمبي هي معالجة وتنظيم الإنفعالات والذاكرة ويتكون من :

أ- اللوزة ب- قرن آمون ج- المهاد د- ماتحت المهاد

أ- اللوزة Amygdala*

تعتبر اللوزة البناء الأساسي في الجهاز اللمبي المسؤول عن تجهيز ومعالجة الجانب الوجداني من السلوك وكذلك الذاكرة حيث تصل بين الجهاز الحسي الحركي والجهاز العصبي الذاتي الذي ينظم الوظائف الحيوية (كالجهاز التنفسي والدورة الدموية) كما تتصل بمعظم مناطق المخ ،ووظيفة اللوزة الأساسية تكمن في تصنيف وتفسير المعلومات الحسية في ضوء الحاجات الحيوية والوجدانية والمساهمة في إصدار الإستجابات المناسبة

ب- قرن آمون:Hippocampus**

تتصل اللوزة بقرن آمون ووظيفته تحويل الخبرات الهامة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى حتى يتم تخزينها في القشرة المخية (اللحاء) حيث يقوم بمعالجة موضوعية لخبرة ما ،ومنه يمكن القول أن اللوزة وقرن آمون يشكلان معا قوة الذاكرة من الناحيتين الذاتية والموضوعية.

ج- المهاد:thalamus

يعتبر مركز تنظيم المعلومات الحسية التي ترد إلى المخ وهو الذي يعلم المخ بما يحدث خارج حدود الجسم ، إن المهاد على اتصال مباشر باللوزة حيث يرسل له إشارة سريعة واقعية لكنها محدودة إثناء الإنفعال وهذه الإشارة ينتج عنها سلوك أو استجابة سريعة (قد تكون لصالحنا أو ضدنا) لأنها تسبق الفهم والإدراك ،هذا الميكانيزم هو المسؤول عن **الإنفجار الإنفعالي Hi-Jacking** في المواقف الإنفعالية دون تدبر.

*Amygdala : المكان المخصص في المخ للإحتفاظ بالمشاعر المتعددة
**Hyppocampus: المكان المخصص في المخ للإحتفاظ بالمعلومات والأرقام

د- ما تحت المهاد: Hypothalamus

تكمن وظيفته الأساسية في مراقبة أجهزة الجسم المنظمة لوظائفه حيث يقوم بإعلام المخ بما يجري داخل الجسم وحين يجد المخ نفسه عاجزا أمام تهديد من الخارج يقوم ما تحت المهاد بتنشيط إستجابة المواجهة أو الهروب وذلك بتنشيط الغدد الصماء عن طريق الغدة النخامية .

2-2 القشرة المخية : the cortex

تشكل القشرة المخية 85% من الحجم الكلي للمخ وهي صفحة ضخمة من النسيج العصبي ذات تلافيف عميقة حول الجهاز اللمبي وتتميز بالإستجابة الدقيقة لمتطلبات المنبهات الخارجية حيث يستقبل المخ المنبهات الخارجية تبعا لطبيعتها في الشق الأيمن أو الأيسر منه أين تتم عمليات الإدراك والتحليل والفهم وبالتالي إصدار الإستجابة الملائمة.

يمكننا القول بأن القشرة المخية تقوم بما يلي :[1]

- إستقبال وتصنيف وتفسير المعلومات الحسية
- تنشيط الإستجابات السلوكية.

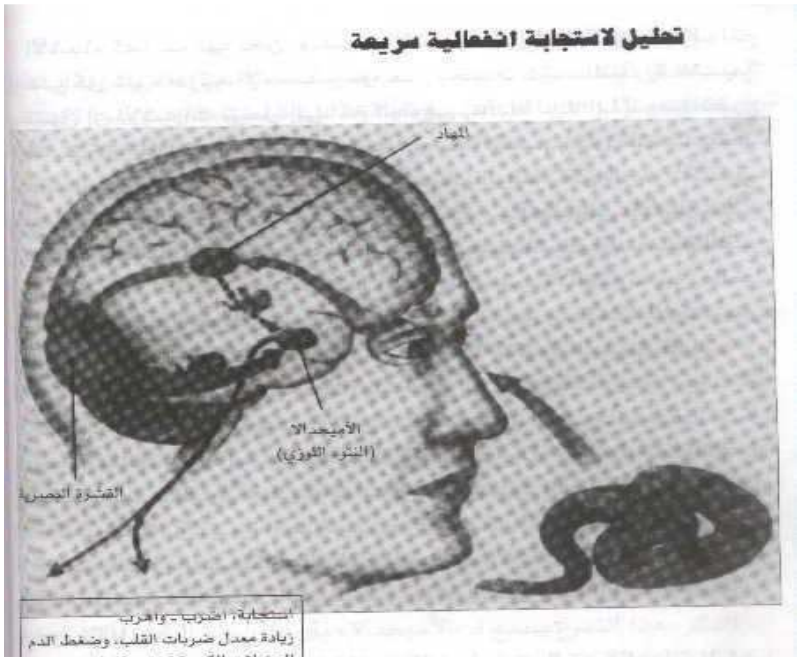
لقد حدثت في عقد الثمانينات ثورة في مجال فهم الحياة العاطفية خاصة بعد إبتكار تكنولوجيات حديثة ودقيقة في رسم خريطة للمخ أثناء أداء وظائفه وبالتالي كشف أسرار العقل الغامضة والتي كان يعتقد باستحالة اختراقها فالعلماء اليوم يتحدثون عن وجود عقل عاطفي إلى جانب العقل المنطقي حيث يعملان في تناغم وانسجام لتستمر حياة الإنسان كما يعتبر هذان العقلان محور كل المعارك والتعاون بين العقل والقلب والتفكير والشعور ومن بين الإكتشافات في مجال الإنفعالات هو ما توصل إليه عالم الأعصاب **Joseph Le doux** الذي وضع يده على « النتوء اللوزي» **Amygdala** بالجهاز الحوفي (اللمبي) **System limbic** بالمخ واعتبر أنه مركز الإنفعالات فالأميجدالا تمثل الحارس العاطفي الذي يقوم بتجنيد من وظائف الدماغ فقد بين بحثه أن الإشارات الحسية القادمة من العين أو الأذن تسير أولا في المخ متجهة إلى المهاد **thalamus** .

1- صفاء الأعسر ، د، علاء الدين ثقافي الذكاء الوجداني ، مرجع سابق ص 197

ثم نتجه إلى الأميجدالا عبر إتصال منفرد وتخرج إشارة ثانية من المهاد لتستقر في القشرة الجديدة **Neocortex** أي العقل المفكر ،هذا التفرع يسمح للأميجدالا بأن تكون هي البادئة بالاستجابة قبل استجابة القشرة الجديدة التي تفكر وتتأمل وتفسر المعلومات التي تصلها عبر دوائر المخ العصبية .

كما توصل Le Doux الذي عكف على دراسة المسارات العصبية للعواطف أن هذه الأخيرة تتجنب المرور على القشرة الجديدة وتسلك الطريق المباشر عبر الأميجدالا.

كانت النظرة التقليدية في علم الأعصاب أن الحواس تنتقل الرسائل إلى المهاد على الشكل سيالة عصبية حسية ومن هنا تتجه إلى مناطق تفسير الأحاسيس بالقشرة الجديدة حيث تتجمع الإشارات معا لتصبح الأشياء وفق إدراكنا لها ،وبالتالي تصنف هذه الإشارات إلى معان لكي يتعرف المخ على كل شيء أدركه الإحساس لكن Le Doux إكتشف حزمة صغيرة من الأعصاب تتجه مباشرة من المهاد إلى الأميجدالا وهذا المسار
يسمح للأمجيدالا باستقبال مدخلات بعض الأحاسيس مباشرة والبدء في الإستجابة قبل أن تسجلها القشرة الجديدة كاملة (أنظر الشكل رقم)[1]



شكل رقم 05 يوضح تحليل استجابة انفعالية سريعة

1- ليلى الجبالي .الذكاء العاطفي . مرجع سابق.2000 ص ص 32-50

أن جهاز الانفعالات يستطيع تشريحيا العمل مستقلا عن القشرة الجديدة مما يفسر أن الفرد يقوم برد فعل آني ,واستجابة انفعالية دون وعي أو إسهام معرفي ولإثبات استقلالية الأميجدالا – جهاز الانفعالات– أجرى **Le Doux** تجربة على الجرذان دمر لها من خلالها القشرة السمعية ثم عرضها لصوت مصحوب بصدمة كهربائية وبسرعة تعلمت الجرذان أن تخاف من الصوت (على الرغم من أن هذا الصوت لم يسجل في قشرتها الجديدة) لكنه أخذ المسار المباشر من الأذن إلى المهاد إلى الأمجيدالا متفاديا كل الممرات الأعلى . وبالتالي تعلمت استجابة انفعالية دون أي تدخل من القشرة الجديدة.

يتضح من الشكل مسار الاستجابة الانفعالية كما يلي:

تذهب إشارة بصرية أولا إلى المهاد حيث تترجم إلى لغة المخ ،وتذهب معظم الرسالة إلى القشرة البصرية حيث تحلل وتقيم المعنى و الاستجابة المناسبة ،فإذا كانت هذه الاستجابة انفعالية تذهب الإشارة إلى الأميجدالا لتنشيط المراكز العاطفية ولكن جزء صغير من الإشارة الأصلية يذهب مباشرة من المهاد إلى الأميجدالا في نقله سريعة تتبع استجابة أسرع (وإن كانت أقل دقة) وهكذا يمكن للأميجدالا إثارة استجابة انفعالية قبل أن تفهم تماما المراكز القشرية **Neocortex** ما يحدث.

ويضيف **Le Doux** أن الأميجدالا تخزن الدلالة العاطفية التي تصحب وجه إنسان ما فإن الأميجدالا تضيف إلى هذا التحديد الدقيق حقيقة مشاعرنا نحوه وهي إما نحبه ونرتاح إليه أو تكرهه وتنفر منه[1] . فالانفعالات ملازمة لميسرة الإنسان وهي التي تجعل حياته ذات طعم ولون وبدونها تصبح حياة جافة لا روح فيها.

كما تلعب الانفعالات دورا مهما حتى في أكثر قراراتنا عقلانية فقد قام الدكتور **Antonio Damasio** بإجراء دراسات دقيقة عن الأضرار التي تحدث للمرضى نتيجة حدوث تلف في الدائرة العصبية للنتوء اللوزي **Amygdala** في مقدم الفص الأمامي للمخ حيث اكتشف خللا مريعا في القرارات التي يتخذها هؤلاء المرضى ورغم من سلامة ذكاءهم المعرفي يتورطون في اختيارات مفجعة وتتنابهم الهواجس والقلق لا حدود لها ،لأنهم فقدوا البوابة التي يمر منها تعلم الإنسان للانفعالات أو نقطة الالتقاء بين التفكير والعاطفة المتمثل

1- ليلى الجبالي .الذكاء العاطفي. مرجع سابق ص 38

في الدائرة العصبية **(Amygdala)** في مقدم الفص الأمامي للمخ والتي تمثل المخزن الذي يحتفظ فيه الإنسان بخبراته التي يكتسبها عما بفضله وعما يرفضه من خلال حياته واستنتج **Damasio** أنه لاوجود للعقل في حالته المحضة بل يتغذى دائما بالانفعالات والقشرة المخية الحديثة هي الأمر على الصعيد الانفعالي فهي التي تمزج الانفعالات وتراقبها و تنسقها ونوجه أكثرها حدة وتضفي عليها معنى .

08- قياس الذكاء الانفعالي

لقد تبين لنا أن هناك اختلافا في تعريف مفهوم الذكاء الانفعالي وتباينا في تحديد مكوناته ومن المنطقي أيضا أن تختلف أدوات قياسه وتقديره.

يبدو أنه من الصعوبة بمكان أن نقيس الذكاء الانفعالي قياسا دقيقا لأن المقاييس المتاحة حاليا تضع تقديرا للكفاءات أو القدرات أو السمات التي تشير إلى الانفعالات المعبر عنها من خلال الورقة والقلم إلا أنها عاجزة عن تقدير كمية أو حجم الانفعالات نفسها ،كم أن تعريض الإنسان لمواقف انفعالية حقيقية وحادة أمر يصعب ممارسته.

يرى Mayer أن الاعتبار الأول الذي يؤخذ في قياس الذكاء الانفعالي يتجلى في مظهر الحياة العقلية التي يقيسها وهنا تطرح مسألة صدق المحتوى ،والواقع أن مضمون المقاييس المتاحة حاليا متباينة تباينا جوهريا نتيجة للاختلاف معنى هذا المفهوم وتأويله[1].

من النماذج المعروفة حالي والمقبولة علميا والمستخدمة لقياس الذكاء الانفعالي ،سوف نتطرق إلى 05 خمسة نماذج 04 منها أجنبية ونموذج01 عربي.

[1] –Mayer ;J.D .et all selecting a measure of emotional intelligence .in R. B-on & J.D.A. Parker (ed.).the hand book of emotional intelligence :theory ;development and application at home , school and in the work place .San Francisco : Jossey bass 2000.P.321.

01- **قائمة معامل الإنفعال**[1] Emotional Quotient Inventory (EQ-I)

تعتبر أول أداة علمية لقياس الذكاء الإنفعالي وقد أعدها الأستاذ R.Bar-On سنة 1997وتتكون من 133 عبارة تقيس خمسة عشرة سمة ومهارة موزعة على خمسة محاور أساسية أما بدائل الأجوبة فقد صيغت وفق سلم ليكرت (خماسية) تبدأ ب 1 حقيقي إلى 5 غير حقيقي.

والجدول الآتي يوضح محاور المقياس والسمات والمهارات التي يقيسها كل محور:

جدول رقم 02 يمثل محاور وسمات مقياس قائمة معامل الإنفعال لبارون

الرقم	المحور	السمة والمهارة
01	الذكاء الشخصي Intrapersonal intelligence	- الوعي بانفعالات الذات Emotional self-awareness - تحقيق الذات Self-actualization - الحسم Assertiveness - مراقبة الذات Self-regard - الإستقلالية Independence
02	الذكاء البيني Interpersonal intelligence	- التعاطف Empathy - العلاقات البينية Interpersonal relationship - المسؤولية الإجتماعية Social responsibility
03	إدارة الضغوط Stress management	- حل المشكلات Problems solving - اختبار الواقع Reality testing - المرونة Flexibility
04	التكيف Adaptability	- ضبط الإندفاعات Impulse control - مقاومة الضغوط Stress tolerance
05	المزاج العام General mood	- التفاؤل Optimisme - السعادة Happiness

[1] – Brackett M.& Mayer J. D. Convergent discriminante and incremental validity of competing measures of emotional intelligence .personality and social psychology bulletin .I.N.C vol 29 N0.X2003.P04.

02- قائمة الكفاءات الإنفعالية[1] Emotional competence inventory (ECI.V2)

لقد أعدت هذه الأداة من قبل Boyatzis.R,Goleman.D,Hay/Mcber سنة 2002 وهي عبارة عن استبيان يتكون من 72 عبارة تقيس تعبير الفرد عن كيفية تعامله مع المواقف الانفعالية المختلفة في أماكن العمل بوجه خاص ومواقف الحياة بوجه عام ،أما عن بدائل الأجوبة فقد صيغت وفق سلم ليكرت خماسية تبدأ ب 1 نادرا إلى 5 دائما.

تطبق الأداة بأسلوبين هما:

- أسلوب التقرير الذاتي: وفيه يطلب من المجيب اختيار درجة انطباق كل عبارة من عبارات الاستبيان عليه ،حيث تعبر هذه العبارات عن مختلف المواقف الانفعالية في ميدان العمل.
- أسلوب تقرير الآخرين: وفيه يطلب من الملاحظ تقدير وتقييم الشخص المعني حيث يقوم الملاحظ باختيار درجة انطباق عبارات الاستبيان على ذلك الشخص وذلك وفق إدراكه له.

تقيس قائمة الكفاءات الانفعالية الإصدار2 أربعة أبعاد أساسية وكل بعد يتضمن مجموعة من الكفاءات وعددها 18 ثمانية عشرة كفاءة في الاستبيان،والجدول الآتي يوضح ذلك:

[1] –Boyatzis ,R & Sala ,F. Assessing emotional intelligence competencies .op. cit. P.45

جدول رقم 03 يمثل مكونات قائمة الكفاءات الانفعالية الإصدار الثاني

الرقم	البعد	الكفاءات والمهارات
01	الوعي بالذات Self-awareness	- الوعي بانفعالات الذات Emotional-self awareness - التقييم الدقيق للذاتAccurate-self assessment - الثقة بالنفسSelf confidence
02	إدارة الذات Self-management	- مراقبة انفعالات الذات Emotional-self control - الشفافيةTransparency - التكيفAdaptability - توجيه الإنجاز Achievement orientation - المبادرة Initiative - التفاؤل Optimisme
03	الوعي الإجتماعي Social awareness	- التفهمEmpathy - الوعي التنظيمي Organizational awareness - توجيه الخدماتService orientation
04	المهارات الإجتماعية Social skills	- تنمية الآخرين Developing others - القيادة الإيحائية Inspirational leadership - التأثيرInfluence - حافز التغييرChange catalyst - إدارة الصراع Conflit management - العمل الجماعي والتعاون Team -work and collaboration

03- **إختبار الذكاء الإنفعالي**[1] Mayer,Salovey,Caruso. Emotional intelligence test (MSCEIT.v2)

وهو اختبار موضوعي مقنن تم إعداده سنة 2000 من قبل كل من ماير،سالوفي وكاريزو يقيس الأداء الأمثل وحل المشكلات الانفعالية ،يتكون من 141 عبارة موزعة على أربعة فروع [مهارات خاصة] وكل فرع تغطيه مهمتين بمجموع ثمان مهام في الاختبار ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم04 يوضح مكونات اختبار الذكاء الانفعالي

الرقم	المقاييس الفرعية	المهام
01	إدراك الانفعالات Emotional perception	- الأوجه Faces - الصور Pictures
02	تسهيل الإنفعالات Emotional facilitation	- التسهيل Facilitation - الإحساس Sensation
03	فهم الانفعالات Emotional understanding	- التغييرات Changes - المزيج Blends
04	إدارة الانفعالات Emotional management	- إدارة الانفعالات Emotional management - العلاقات الانفعالية Emotional relationship

إن نموذج قدرات الذكاء الانفعالي مبني على كيفية تسهيل الانفعالات للتفكير والسلوك المكيف ويعطي صورة واضحة عن كيف يفكر الفرد ويقرر ويخطط ويبدع كما أنه مبني على المهارات[2]

إن الإختبار يقيس تعامل الفرد المباشر مع انفعالاته حيث تعرض أمامه مجموعة من المواقف الانفعالية ثم يطلب منه التصرف وفقها (تقدير الأداء الفعلي)

يرى "ماير" أن الإختبار يعتبر من أشهر وأحدث مقاييس القدرات للذكاء الانفعالي كما أنه يتمتع بثبات مرتفع حيث تبين من خلال إعادة تطبيقه بعد أسبوعين أن معامل الثبات يساوي 0.86 [3]

[1] Mayer J. D. et all .Measuring emotional intelligence with MSC EIT V2.emotion V3(1) American psychological association .2003.PP.97-105.
[2] –Caruso. D et all .emotional intelligence and emotional leadership .op. cit. .P61.
[3] –Mayer J. D. et all .op. cit. .PP. 97-105.

04- خريطة معامل الانفعال[1] EQ-Map

هذه الأداة من إعداد Cooper سنتي 1997/1996وتتضمن خمسة أبعاد تمثل الذكاء الانفعالي وكل بعد يقيس مجموعة من المهارات والكفاءات ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم 05 يوضح مكونات خريطة معامل الإنفعال

الرقم	البعد	المهارات والكفاءات
01	البيئة الراهنة Current environment	- ضغوط الحياة Life pressures - الرضا عن الحياةLife satisfaction
02	المعرفة الانفعالات Emotional literacy	- الوعي بانفعالات الذات Emotional self awareness - التعبير الانفعاليEmotional expression - الوعي بانفعالات الآخرين Emotional awareness of others
03	كفاءات معامل الانفعال EQ-competencies	- الابداع Creativity - القصد Intentionally - المرونة Resilience - الإتصالات البينية Interpersonal connections - النقد البناء Constructive discontent
04	قيم ومواقف معامل الانفعال EQ-values and attitudes	- بعد النظر Outlook - الشفقة Compassion - الحدس Intuition - الثقة Trust radius - قوة الشخصية Personal power - الذات المتكاملة Integrated self
05	غايات معامل الانفعال EQ outcomes	- الصحة العامة General health - نوعية الحياة Quality of life - معامل العلاقات Relationship quotient - الأداء الامثل Optimal performance

[1] –Mayer J.D et all. Selecting a measures of emotional intelligence .op.cit. .P.322.

05- مقياس الذكاء الانفعالي [1]:

قام كل من : فاروق لسيد عثمان و محمد عبد السميع بإعداد المقياس سنة 2002 يتكون المقياس من 52 عبارة موزعة على خمسة مقاييس فرعية تقيس المكونات الأساسية للذكاء الانفعالي وعددها خمسة أبعاد أما عن بدائل الأجوبة فثنائية [حقيقي ، غير حقيقي] والجدول الآتي يوضح محاور المقياس

جدول رقم 06 يوضح مكونات مقياس الذكاء الانفعالي

المقاييس الفرعية	المحاور	عدد البنود
01	المعرفة الانفعالية	08
02	إدارة الانفعالات	11
03	الدافع النفسي	16
04	إدراك انفعالات الآخرين	09
05	إدراك العلاقات الاجتماعية	08

قام الأستاذان بحساب خصائصه السيكومترية حيث قاما بفحص مفردات المقياس والصياغة اللفظية إلى جانب حساب ثباته مستعملا طريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل الإرتباط 0.76.

كما قاما بحساب صدق المقياس بطريقتين هما:

- صدق التمييز
- صدق الإتساق الداخلي

[1]- عبد الهادي السيد عبده د./ فاروق السيد عتمان .القياس و الاختبارات النفسية .مرجع سابق .ص ص 63-67.

الخلاصـة

تناولنا في هذا الفصل موضوع الذكاء الانفعالي وحاولنا تغطية جانبه النظري من خلال التطرق إلى مفاهيمه المتباينة وتطوره التاريخي بالإضافة إلى مكوناته الأساسية وعلاقته بالجهاز العصبي إلى جانب أهميته مختتمين ذلك بعرض أهم نماذج قياسه.

لقد تيقن الكثير من العلماء والباحثين أن الذكاء الذي يجب أن نتحدث عنه اليوم هو الذكاء الذي يضمن لنا النجاح والفعالية والأداء المميز فضلا عن التوافق النفسي والاجتماعي في مختلف مجالات الحياة.

إن الذكاء الانفعالي أسلوب جديد في تناول للشخصية الإنسانية حيث أخذ بعين الإعتبار كل الجوانب المكونة لها ،وأن تفاعل هذه الجوانب مجتمعة ينتج عنه سلوكا فعالا ومثمرا ،وأداء متميزا ،ذلك ما تتطلبه الحياة اليومية المعاصرة.

يعتبر الذكاء الانفعالي دعوة صريحة إلى الاهتمام بالمشاعر والعواطف والانفعالات الإنسانية واستعمال ذلك لإرشاد التفكير إلى ما فيه خير الفرد والجماعة.

إن الذكاء الانفعالي مظلة تجتمع تحتها العديد من المهارات المميزة (شخصية ، إجتماعية) التي كانت بعيدة عن تناول الذكاء الذهني ،حيث تشير الدراسات الحديثة في العلوم العصبية أن الإنسان يملك عقلين : عقل منطقي وعقل عاطفي ،فلكي يكون تفكيرنا إيجابيا وقراراتنا سليمة علينا أن نفكر بمنطق والعقل المنطقي في حد ذاته لا يستقيم إلا بمساعدة العقل العاطفي ما دامت أحاسيسنا تسبق عملية التفكير لدينا.

مقدمـة :

يتميز سلوك الإنسان بالسعي إلى تحقيق أهداف معينة ترتبط ببقائه واستمراره فإذا تحققت هذه الأهداف شعر بالرضا والارتياح وإذا لم تتحقق حاول تعديل سلوكه وتصرفاته.

لقد أدرك الإنسان أنه لا يمكن تحقيق كل الأهداف بمفرده بل إن التعاون مع الغير ضروري لذلك ,وبالتالي ازداد إيمان الإنسان بقيمة العمل الجماعي، وأن العمل كلما زاد تعقيده نقصت قدرة الفرد على القيام به لوحده وفي ظل الحياة الاجتماعية المعقدة كانت الحاجة ماسة إلى عمل ونشاط جماعي تتظافر فيه جهود مجموعة من الناس في تناسق ونظام بغية تحقيق الأهداف المنشودة ،إلا أن هذا العمل الجماعي في حد ذاته لا يمكن أن يكتب له النجاح بدون جهد خاص وموجه تكون مهمته الأولى توجيه وتنسيق العمل الجماعي وهذه المهمة هي ما يطلق عليها اسم القيادة.

تعتبر القيادة من أكثر أدوات التوجيه فاعلية ،فهي نشاط التأثير على الناس لكي يبذلوا جهودهم ،ويعملوا برغبتهم في تحقيق أهداف الجماعة وأصبحت القيادة الفعالة ضرورية لترشيد سلوك الأفراد وحشد طاقاتهم وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم وتنظيم أمورهم وتوجههم الوجهة الصحيحة نحو تحقيق الأهداف والغايات المرجوة.

ففي هذا الفصل نتناول مفهوم القيادة وخصائصها ونظرياتها وأساليبها مع التركيز على خصائص القيادة التربوية وكذا الصفات والمهارات التي ينبغي توفرها في القائد التربوي الناجح ...

01- مفهوم القيادة التربوية:

للقيادة تعاريف عديدة ومتنوعة، تختلف باختلاف الزوايا التي ينضر من خلالها إلى هذه الظاهرة، وفي ما يلي بعض هذه التعاريف :

- يعرف حامد عبد السلام زهران القيادة التربوية بأنها « دور اجتماعي تربوي يقوم به القائد مع الجماعة المدرسية ويتسم هذا الدور بالقوة والقدرة على التأثير في الجماعة وتوجيه سلوكها في سبيل تحقيق الأهداف التربوية »[1]

- يعرفها جليل وديع شكور بأنها « وظيفة اجتماعية لابد منها بغية الحفاظ على الصالح العام عن طريق التعامل الاجتماعي السليم والهادف »[2]

- يرى جودت عزت عطوي بأنها « السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك »[3]

- يرى عبد الكريم درويش، وليلى تكلا بأن القيادة التربوية تعني « القدرة التي يؤثر بها المدير على مرءوسيه ليوجههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم واحترامهم وولائهم وخلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته »[4]

- كما يرى عبد الصمد الأغبري بأن القيادة التربوية « هي قدرة القائد الإداري (مدير المدرسة) على التأثير في سلوك واتجاهات مرءوسيه (الإداريين, المعلمين والتلاميذ) وتحفيزهم وكسب ثقتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة »[5]

من بين التعاريف الإجرائية الشاملة للقيادة ما قدمه طريف شوقي في قوله:

« مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة والتي تعد محصلة للتفاعل بين خصال شخصية القائد والاتباع وخصائص المهمة والنسق التنظيمي والسياق الثقافي المحيط وتستهدف حث الأفراد المنوطة بالجماعة ،بأكبر قدر من الفعالية التي تتمثل في أداء الأفراد مع توافر درجة كبيرة من الرضا وقدرا عاليا من تماسك الجماعة »[6]

---

[1]– حامد عبد السلام زهران. علم النفس الاجتماعي، ط1 عالم الكتب : القاهرة 2000 ص .404

[2]– جليل وديع شكور، أبحاث في علم النفس الاجتماعي دينامية الجماعة، ط1 دار الشمال للطباعة والنشر لبنان. 1989 ص .225

[3]– جودت عزت عطوي . الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. ط1، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة : عمان . 2001 ص 68

[4]– نفس المكان.

[5]– عبد الصمد الأغيري، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر ط1 دار النهظة العربية ، بيروت 2000 ص 82.

6- طريق شوقي ، السلوك القيادي وفعالية الإدارة ،دار غريب للطباعة والنشر القاهرة . 1998 ص 41

كما يعرفها Bavelas بأنها «عملية سلوكية وتفاعل اجتماعي فيه نشاط موجه ومؤثر وليست فقط مجرد مركز ومكانه وقوة »[1]

* وهناك تعاريف أخرى للقيادة منها :[2]

– يرى ordway tead أن القيادة هي« نشاط التأثير في الآخرين ليتعاونوا على تحقيق هدف ما اتفقوا على أنه مرغوب فيه .

– كما يرى Robert livingston بأنها الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل وبأقل التكاليف وفي حدود الموارد والتسهيلات المتاحة مع حسن استخدام هذه الموارد والتسهيلات .

– كما يرى Allen بأنها النشاط الذي يمارسه المدير ليجعل مرءوسيه يقومون بعمل فعال.

بالإضافة إلى التعاريف السابقة يمكن سرد تعاريف أخرى للقيادة منها[3]

– يرى Counter&Adonil بأن القيادة هي القدرة على إحداث تأثير في الأشخاص عن طريق الاتصال بهم وتوجيههم لتحقيق أحد الأهداف .

– ويرى Perter,Drucker بأنها الارتفاع ببصيرة الإنسان ومستوى أدائه إلى مستويات أعلى وبناء شخصيته بحيث يتعدى حدوده العادية .

– ويرى Kelley&Larz أنها عملية التأثير على نشاط الأفراد في مهمة تحديد الأهداف وتحقيقها.

يبدو أن أفضل تعريف يتضمن المعنى الجوهري للقيادة هو ذلك التعريف الذي ينظر إلى القيادة على أنها «نوع من العلاقة بين شخص ما وبين بيئته ،حيث تكون لإرادته ومشاعره وبصيرته قوة التوجيه والسيطرة على أفراد الجماعة الآخرين في السعي وراء هدف مشترك وتحقيقه » [4]

1- عطوف محمود ياسين ، مدخل في علم النفس الاجتماعي ، دار النهارللنشر: بيروت. 1981 ص 75

2- جودت عزت عطوي ، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي ، مرجع سابق ص 68

3- حافظ فرج أحمد ، أ ، د، محمد صبري حافظ ، إدارة المؤسسات التربوية ط1 ، عالم الكتب : القاهرة ، 2003.ص.59

4- عبد الفتاح دويدار ، علم النفس الإجتماعي ، أصوله ومبادئه ، دار المعرفة الجامعية : الإسكندرية. 1999 ص 240

بناء على ما سبق يمكننا القول بأن القيادة التربوية هي ذلك التفاعل الاجتماعي التربوي بين مدير المدرسة والجماعة المدرسية (العمال – المدرسين – التلاميذ) وما يتضمنه هذا التفاعل من عمليات التأثير واتصال وتوجيه ،واتخاذ القرارات وحل المشكلات ،لغرض تحقيق الأهداف التربوية.

وبناء على ما سبق نستنتج أن القيادة التربوية تعتبر عملية :

- تفاعل اجتماعي تربوي بين المدير والجماعات المدرسية
- تأثير يمارسه المدير على الأعضاء الذين يشرف عليهم
- مجموعة من السمات والخصائص التي يجب أن تتوفر في المدير كقائد
- عملية تفجير طاقات ومواهب الأفراد في المدرسة
- عملية تتأثر بالظروف المحيطة بالمدرسة (المجتمع)
- عملية تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية

02- مبادئ القيادة:

إن القيادة التربوية الحقيقية والفعالة يجب أن تتضمن مجموعة من المبادئ التي يتوقف عليها نجاح الدور القيادي التربوي للقائد وتتمثل في ما يلي [1]

- إنها تعتمد على التفاعل الاجتماعي بين القائد والإتباع
- إن المراكز الوظيفية لا تمنح أصحابها القيادة فليس كل من يشغل مركزا رسميا قائدا
- إن القيادة تنظيم للأدوار في أي مؤسسة ،فالقائد يمارس دوره على نوابه ،والنواب يمارسون دورهم على مرءوسيهم وهكذا ...إلخ . ويقوم القائد بالتنسيق بين الأدوار المختلفة
- إن معايير الجماعة ومبادئها هي التي تقرر من هو القائد ،فالقائد في موقف ما يمكن أن يكون تابعا في موقف آخر.
- إن الشخص الذي يمارس دور القيادة يجب أن يكون معنيا بمشاعر وحاجات أفراد جماعته التي يشرف عليها.

1- جودت عزت عطوي ،الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. مرجع سابق ص ص 69 - 70

03- أركان القيادة:

إن أي جماعة منظمة لابد أن يكون على رأسها قائد يوجهها وينسق جهود أفرادها وإلا أصبحت هذه الجماعة عبارة عن أفراد لا رابطة بينهم ،ولكي يكون للقيادة وجود فعلي لا بد أن تتوفر فيها الأركان الآتية :

أ – وجود مجموعة من الأفراد لها هدف أو أهداف مشتركة (الاتباع) .

ب– شخص يوجه هؤلاء الأفراد ويمثلهم ويقوم بعمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه ...(القائد).

ج– ظروف الموقف الذي يتواجد فيه الأفراد والقائد (المدرسة) .

وهناك من أضاف ركنا رابعا وهو البيئة المحيطة بالمتغيرات الثلاث[1]

في حين هناك من يرى أن الدعائم الأساسية للقيادة تتمحور حول الكفاءات الشخصية للقائد والمتمثلة في ما يلي[2] :

- الوعي بالذات الذي يقود إلى الثقة بالنفس.
- الثقة بالنفس التي تمد القائد بالشجاعة.
- الشجاعة التي تقود إلى المبادرة وتحمل المسؤولية .
- المسؤولية التي تتضمن النزاهة.
- النزاهة التي تسمح بإدارة الأولويات .
- بعد النظر الذي يجعل إستراتيجية العمل ممكنة.

04- خصائص القيادة التربوية الفعالة:

تتميز القيادة التربوية عن الأنواع الأخرى من القيادة ببعض الخصائص والمعالم يمكن إيجازها فيما يلي :

1– إن القيادة التربوية تحترم رغبات وحاجات الأفراد وتعمل على تحقيقها وإشباعها فالقائد الناجح هو الذي لا يسعى إلى مضايقة مرءوسيه ولا يحملهم أعمالا لا يرغبون فيها أو إنجاز ما لا تسمح لهم قدراتهم واستعداداتهم إنجازه ،ويراعي ظروفهم ويأخذها بعين

1- أحمد إبراهيم أحمد ، الإدارة المدرسية في القرن 21 ، ط1، دار الفكر العربي: القاهرة 2003 ص 88

2- Alain .K. le manager Leader Forger votre caractère a l ecol de l expérience . paris , édition d organisation. 2002 p 115

ا

لاعتبار فالمدير مثلا الذي يعرف بأن أحد المدرسين لا يستطيع أن يقوم بتدريس الحصة الأولى لظروف عائلية أو صحية ويتعمد برمجة الحصة في الساعة الأولى فهذا مدير لا يستحق مركزه القيادي.

2- إن القيادة التربوية الناجحة تسعى دائما إلى معرفة واستغلال وإثارة الحوافز والبواعث الذاتية للنشاط الأفراد مما يتطلب من القائد التربوي (مدير المدرسة) دراسة الجماعة ودينا ميتها ويتعرف على الفروق الفردية بين يتسنى له معاملتهم بما يرضيهم ويتجنب قدر الإمكان ما يغضبهم مما يعني توطيد علاقته بهم وبالتالي ترتفع الروح المعنوية لدى الجميع ومنه ضمان استمرار الجماعة وتماسكها في ظل فريق عمل متكامل ومنسجم.

3- إن القيادة التربوية الناجحة هي التي تعترف وتحترم إنسانية الفرد وتقدر كفاءته، وتستمع إلى وجهة نظره فمدير المدرسة الناجح في ظل هذه الخاصية هو الذي لا تستهويه وظيفته ولا يغريه مركزه فيتعالى على الآخرين ويبسط سلطته عليهم واهما أياهم أنه سيفوز باحترامهم إن القائد التربوي الحكيم هو الذي يشعر أفراد جماعته بأنه واحد منهم يستمع إليهم ويتقبل انتقاداتهم يستشيرهم واضعا نصب عينيه مصلحة المتعلم فوق كل اعتبار .

05- نظريات القيادة:

لقد شغلت ظاهرة القيادة بال المختصين والباحثين منذ القدم وقاموا ببحوث ودراسات كثيرة بغية التعرف على طبيعتها وخصائصها وقد أسفرت هذه النتائج على اختلاف واضح في وجهات النظر إلى ظاهرة القيادة ومعالمها وفيما يلي أهم هذه الآراء والنظريات :

1/5- نظرية الرجل العظيم : The Great man Theory

تعتبر من النظريات الأولى التي حاولت تفسير ظاهرة القيادة ومن أشد دعاتها Galton وتقوم هذه النظرية على افتراض مفاده أن التغيرات التي حدثت في المجتمعات الإنسانية إنما تحققت عن طريق أفراد ولدوا بمواهب وقدرات خارقة تشبه في مفعولها قوة السحر وخصائص عبقرية غير عادية جعلت منهم قادة أيا كانت المواقف الاجتماعية التي يواجهونها .

لاشك في أن هذه النظرية تحمل في طياتها بعض الصدق ،لكنها تصطدم ببعض الحالات التي تقلل من أهميتها حيث نجد أن هؤلاء العباقرة الذين أظهروا نجاحا في قيادة جماعاتهم لم يستطيعوا قيادة جماعات أخرى كما أنهم عجزوا عن قيادة جماعتهم في ظروف مغايرة

وبالتالي يمكننا القول بأن القيادة ترتكز على عوامل أخرى منها نوعية الجماعة وظروف الموقف القيادي ،ولعل هذا ما ذهبت إليه وجهة نظر ديناميات المجال التي ترى بأنه «تتوقف درجة التغيير التي يستطيع الفرد إحداثها على بناء أو تنظيم الجماعة ككل وعلى موقفه في هذا البناء »[1]

2/5- نظرية السمات traits theory:

تقوم هذه النظرية على أن القائد يولد قائدا وأنه لا يمكن لشخص ما لا يملك صفات القيادة أن يصبح قائدا ،حيث تنادي هذه النظرية بأن القائد يتمتع بسمات معينة لا تتوفر في الأتباع وقد بينت البحوث في هذا المجال أن القادة يتمتعون بمميزات معينة في النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية ،فمن الناحية الجسمية وجد أن القائد يتميز بالطول و القوة والحيوية وحسن المظهر ومن الناحية العقلية يتميز بالذكاء وسعة الأفق والقدرة على التنبؤ والتصرف ومن الناحية الوجدانية يتسم بالنضج الانفعالي وقوة الإرادة والثقة بالنفس بالإضافة إلى صفات اجتماعية كحب التعاون والميل للدعابة والقدرة على رفع الروح المعنوية للجماعة...

بالرغم من أهمية هذه السمات المختلفة في تشكيل القائد إلا أن هذه النظرية واجهت انتقادات حادة مفادها أن هذه السمات لا يمكن تحديد عددها بدقة ،بالإضافة إلى تباينها بين القادة أنفسهم فمثلا روح الشجاعة والإقدام التي نجدها عند قائد حربي قد لا يتناسب وجودها في موقف تربوي لدى مدير المدرسة .

كما أن أساليب دراسة سمات الشخصية وقياسها لا تتمتع بدرجة كبيرة من الصدق والثبات [2]

بالرغم من هذه الانتقادات الموجهة لهذه النظرية لم يمنع الأخذ بها وتعتبر من المقاييس المطبقة على نطاق واسع في بعض المنظمات من أجل اختيار أصلح المديرين.

1- عبد الفتاح دويدار ، علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه . مرجع سابق 1999 ص .242

2- أحمد إبراهيم أحمد ، ادارة المدرس,d في القرن 21 . مرجع سابق ص 93

3/5- النظرية الموقفية : Situational theory

إن النظريتين السابقتين (الرجل العظيم) و (السمات) تتفقان في أن القيادة أساسها شخصية القائد فعلى العكس منهما تماما جاءت النظرية الموقفية التي تستند إلى المنهج البئوي ،وفي ضوئها لا يمكن أن يكون القائد قائدا إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة ظروف ملائمة لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته ،أي أن ظهور القائد يتوقف على قوى خارجية عن ذاته ذلك أن الظروف المحيطة بأي قائد تجبره على التصرف بطريقة معينة، وطبقا لهذه النظرية يرى **William & Jenkins** أن « العامل المشترك بين القيادة ليس سمات معينة ولكنه مقدرة القادة على إظهار معرفة أفضل أو كفاءة أكثر من غيرهم في مواقف معينة أي أن القيادة موقفيه » [1]

تتميز هذه النظرية بديمقراطيتها الشديدة فهي تجعل القيادة مشاعة بين الجميع لأنها ترى بمجرد أن يتحكم الفرد في الموقف الذي هو فيه يصبح قائد كما أن التجربة أثبتت أن قائدا ناجحا في موقف ما قد يفشل في موقف آخر بالإضافة إلى أن الباحثين لم يتفقوا حول عناصر الموقف التي يمكن على ضوءها تحديد ما إذا كان الموقف ملائما أم لا.

4/5- النظرية الوظيفية : Functional theory

ترى هذه النظرية أن القيادة ترتبط بالأعمال والجهود التي تساعد الجماعة على تحقيق أهدافها وهي تشمل ما يمكن أن يقوم به أعضاء الجماعة من أعمال تساهم في تحسين التفاعل بين أعضاءها وحفظ التماسك بينهم ،فالقيادة حسب هذه النظرية يمكن أن يقوم بها أكثر من عضو من أعضاء الجماعة فهي محددة في إطار الوظائف والأشخاص الذين يقومون بها طبقا لحجم ما يقوم به كل منهم من هذه الوظائف.

يرى البعض أن هذه النظرية تصلح أساسا لاختيار القادة والمديرين في مجال إدارة المؤسسات نظرا للصعوبات التطبيقية التي تصادفها.

1 -أحمد إبراهيم أحمد .الإدارة المدرسية (دراسات نظرية ميدانية) مكتبة المعارف الحديثة: الإسكندرية. 1999 ص 44

5/5- النظرية التفاعلية : Interactional theory

وتقوم هذه النظرية على فكرة الامتزاج والتفاعل بين المتغيرات التي نادت بها النظريات السابقة ،فهي ترى أن أساس القيادة هي مجموعة من العوامل التي أخذها بعين الاعتبار وهي السمات الشخصية للقائد ظروف الموقف القيادي والعوامل الوظيفية كما تعطي هذه النظرية أهمية كبرى لإدراك القائد لنفسه وإدراك الآخرين له وإدراكه للآخرين ،فالقيادة حسب هذه النظرية « تعمل مع الأفراد ومن خلالهم وليس من خلال السيطرة عليهم والتحكم فيهم » [1]

نستنتج من هذه النظرية ما يلي :

1- إن القيادة تختلف باختلاف الجماعات.

2- إن القيادة عملية تفاعل اجتماعي فالقائد يجب أن يكون عضوا في جماعة يشاركها آلامها وآمالها.

3- إن القيادة دور يشارك فيه الكثير من الأعضاء في الجماعة.

4- إن القيادة تحدد في أربعة متغيرات أساسية وهي :

أ- القائد (شخصية) ب الأتباع (الجماعة) جـ العلاقة (التفاعل) بين القائد والأتباع

ب- الموقف (طبيعة، ظروفه، عوامله المادية ...)

لقد ساهمت النظرية في تحديد خصائص القيادة بشكل شامل وموضوعي أكثر من النظريات السابقة وفق هذه النظرية ،فالقائد الناجح هو الذي يكون قادرا على التفاعل مع خصائص الجماعة التي يقودها ومدركا لعناصر الموقف القيادي الذي هو فيه ورغم ذلك يتعذر تحديد خصائص عامة للقائد الناجح والفعال نظرا لاختلاف ثقافات وأيديولوجية كل مجتمع.

من خلال عرضنا لهذه النظريات يتضح لنا أن القيادة ظاهرة ديناميكية من الظواهر النفسية الاجتماعية فهي دائمة التغيير وذلك تبعا لتغيير الموقف وحاجات الجماعة .

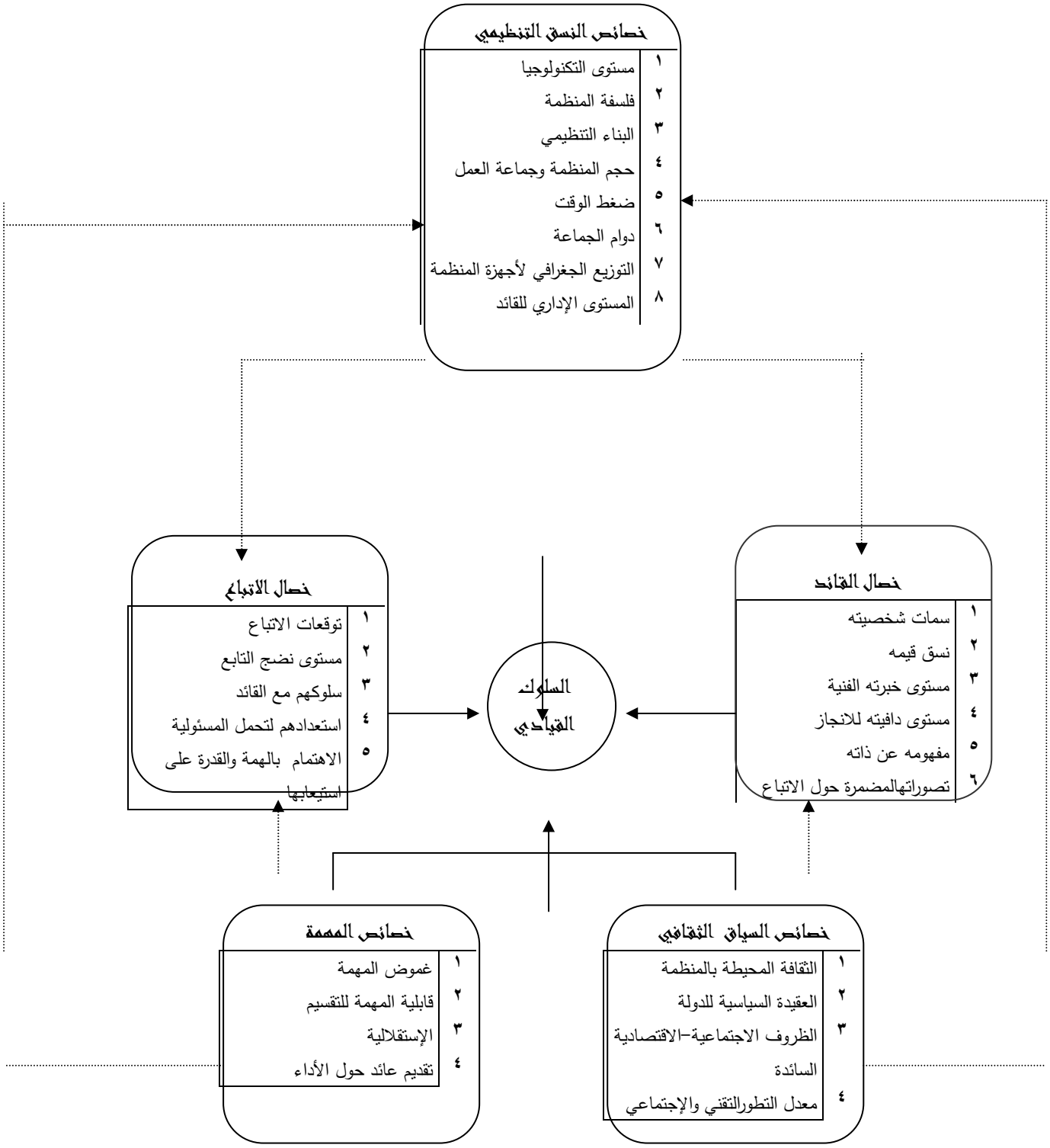
ويتضح أيضا أن نتائج تفاعل بين مجموعة من العوامل التي يطلق عليها محددات السلوك القيادي ،ولا يمكن تفسير هذا السلوك أو فهم طبيعته بمعزل عن هذه القوى ويتضح ذلك من خلال الشكل (رقم 06) [2]

---

[1]- جودت عزت عطيوي ، الإدارة المدرسية الحديثة. ط1، دار الثقافة: عمان. 2000 ص 81

2- طريف شوقي ، السلوك القيادي وفعالية الإدارة .مرجع سابق. 1998 ص 127

كما يتضح لنا أيضا أن القيادة أمر ضروري تفرضه التفاعلات بين الأفراد والجماعات وتعتبر نشاطا وتأثيرا وهدفا حيويا ،فالقائد منظم وموجه للأفراد نحو تحقيق أهداف معينة مشتركة وذلك في إطار النظام العام والقانون والنسق الثقافي للمجتمع .



شكل رقم 06 يوضح القوى المؤثرة في السلوك القيادي

06- أساليب القيادة التربوية:

تختلف المدارس قيما بينها من ناحية تسييرها وإدارتها كما تختلف في طريقة أداء العمل المدرسي ويعود ذلك إلى اختلاف شخصية قائدها(مديرها) الذي يعتبر قمة الجهاز الإداري حيث يسير كل التنظيمات والنشاطات ويتخذ القرارات بما يتماشى وفلسفته التي يراها محققة للأهداف التربوية ويمكنا أن نميز بين ثلاثة أساليب في قيادة المدرسة وهي :

1/6- القيادة الديكتاتورية :

ويقوم هذا النوع على فكرة الزعامة حيث يتولى القائد (المدير) منفردا وضع سياسة العمل وتحديد خطوتها كما يقوم بتوزيع المسؤوليات على الأعضاء دون استشارتهم حيث يستبد القائد برأيه ويستخدم أساليب الفرض ،الإكراه ،الإهاب والتخويف ،وأن أهم ما يميز هذا النمط هو الحزم والانضباط في إدارة المدرسة وعدم تقبل القائد للنقد الموضوعي وعدم سليمة بل يطلب تنفيذها ومحاسبة من لا يقوم بها .

ومع أن هذا الأسلوب في القيادة قد يؤدي إلى إحكام السلطة وانتظام العمل إلا أنه يتميز بانعكاس آثار سلبية كبيرة على المدرسة بوجه عام حيث نجد انعدام العلاقات الإنسانية وغياب روح التعاون الجماعي والكفاية الإنتاجية ،كما أنه يفقد أعضاء الجماعة المدرسية الشعور بالرضى و يقتل روح البحث ،التفكير والابتكار بين العاملين في المدرسة.

إن هذا النمط ينطبق تماما على ما أورده Doglas,Magregor في نظريته بأنه الأسلوب X الذي يعتمد على نظرة المدير تجاه موظفيه ومدرسيه ،فالمدير الذي يتبنى هذا الأسلوب يرى أن [1]

- المدرس أو الموظف عموما يكره العمل ولذا ينبغي أن يجبر عليه .
- المدرس أو الموظف كسول ولا يستطيع تحمل المسؤولية .
- المدرس أو الموظف يحتاج إلى مراقبة مباشرة للتأكد من إنجاز المهام .

من خلال ما سبق يبدو أن الأسلوب الديكتاتوري مرفوض من وجهة نظر الفكر الإداري المعاصر بل يعتبر مناقضا للتربية الحديثة لأنه يهمل شخصية الآخرين وحاجاتهم فالمدرس الذي يعمل تحت هذا النمط لا يستطيع أن يستخدم أسلوبا آخر مع تلاميذه لذا

1- وليد هوانة . د علي تقي : مدخل إلى الإدارة التربوية . ط2، مكتبة الفلاح : الكويت. 1999 ص 160

« يصبح أداة للأوتقراطية التي تنعدم فيها وحدة العمل الإنساني بين مدير المدرسة والمدرس والتلميذ وهذا ما يتعارض وروح التربية الحديثة » [1]وأكبر السلبيات لهذا الأسلوب في نظرنا هو تفكك أفراد الجماعة والعمل في جو يسوده الخوف والقلق وغياب الرقابة الذاتية وبالتالي يصبح تحقيق الأهداف التربوية أمرا بعيد المنال.

2/6- القيادة الفوضوية (المتساهلة):

وتقوم على فكرة العمل في ظل الحرية المطلقة حيث يتميز القائد (مدير المدرسة) من هذا النمط بشخصية مرحة متواضعة ،ويتحدث إلى كل فرد من أفراد المدرسة باهتمام واحترام ويترك لهم الحرية في التصرف و العمل

كما يجعل العاملين يسيرون على النهج الذي يختارونه لأنفسهم ومن أهم مميزات هذا النمط – انعدام الجدية والانضباط – غياب التوجيه والإشراف – غياب العمل الجماعي وروح التعاون مما يجعل المدرسة تعيش نوعا من الفوضى حيث ينتشر الملل واللامبالاة بين الأفراد ويغيب الحماس ويعود ذلك إلى ضعف شخصية القائد (المدير) وتذبذبه في اتخاذ القرارات و التهرب من تحمل المسؤولية . ومنه « يسود القلق والتوتر بدرجة كبيرة في محيط العمل حيث لا يوجد توجيه حقيقي فعال ،ولا رقابة فعالة الأمر الذي يجعل المدرسة لا تحقق أهدافها »[2] .

تشير الأبحاث في هذا المجال إلى أن القيادة الفوضوية يترتب عنها ارتفاع الروح المعنوية إلا أن الإنتاج يكون منخفضا [3]

نستنتج أن هذا الأسلوب غير مناسب للمدرسة لأن تحقيق الأهداف التربوية يتطلب نوعا ممن التوجيه والانضباط وتوزيع الأدوار وتحمل المسؤوليات تنظيم جهود كل أفراد الجماعات المدرسية

1- صلا ح عبد الحميد مصطفى ، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. دار المريخ للنشر : الرياض. 1982 ص 27
2- ذكي محمود هاشم ، الجوانب السلوكية في الإدارة . ط2، وكالة المطبوعات :الكويت 1978 ص .250
3- أحمد إبراهيم أحمد ، الإدارة المدرسية في القرن 21 . مرجع سابق ص 102

3/6- القيادة الديمقراطية:

ويقوم هذا النمط على أساس احترام شخصية الفرد كما يقوم على حرية الاختيار و الإقناع بالإضافة إلى مبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه ،فالقائد الديمقراطي هو الذي يشجع الآخرين ولا يفرض عليهم قراراته بل يترك لهم حرية اتخاذ القرار وإيجاد البدائل والحلول كما يراعي رغباتهم ومطالبهم ويتميز مدير المدرسة من هذا النوع بقوة الشخصية مع التواضع وتقبل النقد البناء وإعطاء الفرصة ومراعاتها عند توزيع المسؤوليات والمهام واحترام الآخرين والاهتمام بمشكلاتهم الشخصية وتقدير ظروفهم .. وحسب نظرية x و y لـ Doglas,Magregor فإن هذا النمط يطابق أسلوب y عنده حيث يعتقد قائد المدرسة أن [1]:

-المدرس أو الموظف يحب العمل ويطلب بنفسه أن يتحمل المسؤولية.

- المدرس أو الموظف يمكن الوثوق به ويعمل من تلقاء نفسه إرضاء لذاته .

- المدرس أو الموظف يمكنه أن يبدع ويبتكر لو سمحت له الفرصة.

وواضح أن لهذا الأسلوب نتائج إيجابية على المناخ المدرسي بصفة عامة حيث ترتفع الروح المعنوية و العمل الجماعي ،كما يرتفع مستوى الرضا والرقابة الذاتية لدى العاملين الذين تزيد كفايتهم الإنتاجية ويساعدهم هذا النمط على التعلم الذاتي واستقلالية التفكير النمو السليم للشخصية وبالتالي تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي ،إن جوهر القيادة الديمقراطية يمكن في ذلك التأثير المتبادل بين القائد والجماعة ،بمعنى أن الجماعة تشارك في تحديد الأهداف ورسم الخطط واختيار وسائل تنفيذها ،بالإضافة إلى اتخاذ القرار تحت توجيه وإرشاد القائد .

إن مدير المدرسة الديمقراطي يسعى إلى الارتقاء بأفراد مؤسسته إلى أسمى المستويات ويحمل قيمهم ومعاييرهم ويفضل المصلحة العامة على رغباته الشخصية.

1- وليد هوانه . د علي نقي ، مدخل إلى الإدارة التربوية . مرجع سابق ص 160

يتضح لنا مما سبق أن القيادة الديمقراطية في المجال التعليمي هي الأسلوب القادر على تحقيق الأهداف التربوية لأنها أقرب إلى نفوس العاملين والمعلمين والمتعلمين أكثر من الأساليب القيادية الأخرى كما يعتبر الأسلوب الديمقراطي الأفضل لمؤسسة تربوية كالمدرسة من وجهة نظر الفكر الإداري الحديث لأنه « يساهم في رفع معنويات العاملين كما يعتبر وسيلة عملية لتدريبهم وتنمية قدراتهم »[1] . كما يتماشى ومبادئ التربية الحديثة التي تنادى باحترام شخصية الفرد والتعلم الذاتي وتنمية الشخصية من جميع جوانبها وكذا الاعتراف بالفروق الفردية وجعل المتعلم جوهر العملية التربوية من خلال عرضا لأساليب القيادة التربوية نستنتج أن الأسلوب الديمقراطي.

هو الأسلوب الأمثل الذي يجب تطبيقه في إدارة المدارس وهذا لا يمنع من استخدام الأساليب الأخرى حسبما تمثله طبيعة الموقف القيادي والظروف المحيطة به.

وأخيرا يمكن القول بأن الأسلوب القيادي الذي يتبناه مدير المدرسة كقائد تربوي يتحدد بناءا على عدة عوامل كالسن والجنس والخبرة وخصائص الشخصية.

07- أدوار القائد التربوي (مدير المدرسة):

إن المتبع للسلوك اليومي لمدير المدرسة يلاحظ أن دوره يصب في جانبين أساسيين : الجانب القيادي (الفني) المتمثل في تطوير المناهج ،وزيادة فعالية التعليم والتعلم ،ومساعدة التلاميذ على التحصيل المعرفي والنمو السليم وكذا مساعدة المعلمين على النمو المهني وتطوير مهاراتهم في التدريس بالإضافة إلى ترقيه وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع أما الجانب الثاني فيتمثل في المجال الإداري التنفيذي والذي يتمحور حول التأكد من سير الأمور في المدرسة بشكل عادي وذلك يتفقد المباني والتجهيزات وصيانتها والحفاظ عليها وكذا مراقبة الحضور لجميع العاملين في المدرسة ،والتأكد من سير الحصص التدريس اليومية بالإضافة إلى الأعمال الورقية (paper work) المتمثلة في الواجبات الإدارية الروتينية التي يقوم بها كل إداري في أي مؤسسة أخرى التي تعتبر حسب بعض الدراسات [2] من أكثر الأعمال استهلاكا للوقت والجهد .

---

[1]- ذكي محمود هاشم ، الجوانب السلوكية في الإدارة . مرجع سابق ص 249

2- محمد حسنين العجمي ، الإدارة المدرسية . ط1 ، دار الفكر العربي : القاهرة . ، 2000 ص .75

إن دور مدير المدرسة يتجلى في الإشراف على تحقيق الأهداف التربوية من أجل إعداد النشء وتربيته تربية متكاملة روحيا وخلقيا وجسميا ليصبح قادرا على المساهمة في تنمية مجتمعه [1] .

ومن أجل تحقيق هذه الغاية التربوية العظيمة والنبيلة يقوم مدير المدرسة بالأدوار الآتية:

أ-دوره كمخطط :

تعتبر عملية التخطيط من العمليات الهامة التي تساهم في نجاح العمل المدرسي ويتجلى ذلك في دراسة الأهداف العامة للتعليم وأهداف المرحلة التعليمية ومن ثمة تحديد برامج المدرسة ومشاريعها وكيفية تنفيذها ،فكثير من المشكلات التي تتخبط فيها المدرسة مردها إلى انعدام التخطيط للعمل المدرسي ،وحتى تكون الخطة فعالة على مدير
المدرسة أن يقوم بدراسة عميقة لأهداف المدرسة وكل القوانين واللوائح والقرارات المرتبطة بالمرحلة التعليمية وكذا معرفة حاجات المدرسين والطلاب وجميع العاملين في المدرسة ،ويجب أن تتضمن هذه الخطة الغابات والوسائل الضرورية لتحقيقها والعمل على تنفيذها بشكل جماعي وفق إمكانيات المدرسة [2]

ب- دوره كمنظم :

يقوم مدير المدرسة بعد رسمه لخطة عمل مدرسته بعملية التنظيم لغرض تنفيذ هذه الخطة ويتجلى دوره التنظيمي في التنسيق بين جميع العاملين في المدرسة ساعيا إلى تحديد الموارد والإمكانيات التي يحتاجها وتوقيت الأداء وضع الفرد المناسب في المكان المناسب بالإضافة إلى تحديد معايير دقيقة لتقويم العمل المدرسي ،إن عملية التنظيم بشيء ضروري لأن تحقيق الأهداف التربوية يقوم بها العديد من الأشخاص الذين وجب تنظيمهم والتنسيق فيما بينهم لضمان الفعالية والنجاح .

1- صلاح عبد الحميد مصطفى ، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر . ط3 ، دار المريخ للنشر : الرياض 1994 ص 60
2- حامد الأفندي . الإشراف التربوي . ط2 ، عالم الكتب : القاهرة. 1976 ص ص 60-61

ج – دوره كموجة:

يعتبر التوجيه عملا تربويا وأهميته بالغة بالنسبة إلى العمل المدرسي حيث يقوم المدير كقائد تربوي بتوجيه المدرسين والموظفين والطلاب الذين يعتبرون الأطراف الأساسية في المعادلة التربوية ومن الضروري أن نتم عملية التوجيه في إطار من التفاهم والاحترام المتبادل وذلك باستعمال الأساليب التربوية والفنية السليمة كالاتصال المباشر وعقد اجتماعات دورية ،ولكي يكون التوجيه فعالا ينبغي على مدير المدرسة أن يكون على دراية بمشكلات المدرسين وحاجاتهم ،وعلى معرفة تامة بخصائص مراحل نمو الطلاب ومشكلاتهم وطرق علاجها بالإضافة إلى معرفة الظروف الاجتماعية والثقافية المحيطة بمدرسته ،ويحاول توجيه الجميع إلى السلوك التربوي والاجتماعي السليم في ضوء قيم المجتمع وعاداته.

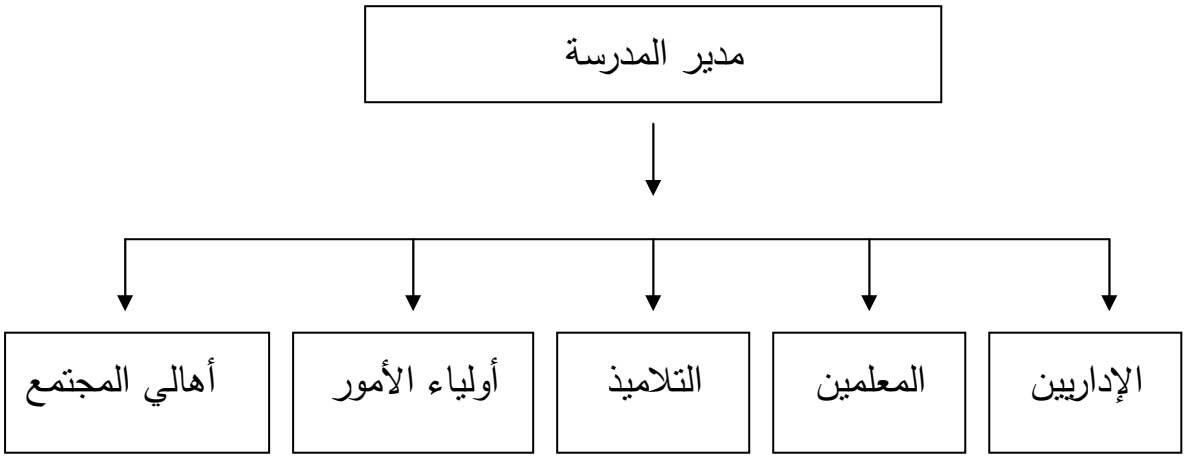
د– دوره في تنمية العلاقات الإنسانية :

لاشك أن مدير المدرسة يختلف تماما عن مدير مصنع أو شركة لأن همه الإنسان ويتعامل مع البشر في حين نجد أن هم مدير المصنع هو الإنتاج المادي ،من هنا تظهر ضرورة العلاقات الإنسانية وأهميتها في المدرسة ومن واجب المدير أن يعمل على ترقيتها وتطويرها لخلق جو من التفاعل التربوي والاجتماعي السليم .

إن مدير المدرسة يتعامل مع المدرس والتلميذ والموظف ... ووكل واحد منهم له حاجات تتطلب إشباعا ،وله خصائص وسمات معينة يجب التعامل على أساسها وكل ذلك يتطلب من مدير المدرسة أن يكون بحق إنسانا مع هؤلاء جميعا أي أن يشعرهم بالأمان والاحترام والتقدير ويعمل على تقوية الروح المعنوية بينهم ومن جهة أخرى يسعى إلى تجنب التوبيخ والإهانات والإكراه وبالتالي يعمق لدى كل القوى البشرية الشعور بالانتماء وحب المدرسة والتفاني في خدمة العملية التربوية بها.

هـ- دوره في العمل مع الجماعات المختلفة:

إن مدير المدرسة يتفاعل مع العديد من الجماعات حيث يعتبر قائدها وفي نفس الوقت أحد أعضاءها (أنضر الشكل رقم) [1]



شكل رقم 07 يوضح الجماعات المختلفة التي يتفاعل معها مدير المدرسة

وفي هذا المجال يتمحور دور المدير حول ما يلي:

- مساعدة أعضاء الجماعة على تحديد أهدافها ومشكلاتها.
- استثمار مواهب الأعضاء واستغلال معارفهم.
- إتاحة الفرص للتفكير الجماعي.
- اكتشاف قدرات وكفاءات واهتمامات الأعضاء.
- تشجيع التفاعل بين مختلف الجماعات .
- خلق مناخ تعاوني موجه نحو تحقيق الأهداف التربوية.

1- صلاح عبد الحميد مصطفى ، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر.مرجع سابق ص 172

و- دوره في ربط المدرسة بالبيئة:

لما كانت التربية عملية اجتماعية ،فإن المدرسة مؤسسة اجتماعية وجدت لخدمة أبناء المجتمع ومؤسساته ،كما أن نجاحها متوقف على سدها لحاجات المجتمع المختلفة والحفاظ على إرثه الحضاري ،ومن هنا وجب على المدير أن يعمل جاهدا على ربط مدرسته بالمجتمع ويسعى إلى التفاعل المثمر بينهما وذلك من خلال برامج لخدمة البيئة وفتح ملاعب المدرسة ومكتبتها لأبناء المجتمع بالإضافة إلى إعداد برامج لمحو الأمية وتعليم الراشدين وإلقاء محاضرات وعقد ندوات فكرية وثقافية وكذا العمل على الاستفادة من مختلف المؤسسات الأخرى وتقريبها من المتعلمين من أجل اكتساب الخيرات والتعليم الفعال.

ي- دوره كمسؤول إداري ومالي:

المدرسة كأي مؤسسة أخرى تحتوي على الجانب الإداري والمالي لأداء رسالتها حيث يتولى المدير باعتباره المسؤول الأول في المؤسسة أمور التسيير سواء فيما يتعلق بالموارد البشرية من ناحية متابعة قضايا التوظيف والترقية والعطل ... أو فيما يتعلق بالتسيير المالي من حيث إعداد الميزانية ومتابعة النفقات سواء المتعلقة بأجور العمال والأساتذة أو المتعلقة بالتجهيز والصيانة .

إن مدير المدرسة الناجح هو الذي يتفهم دوره تماما وما يتضمنه هذا الدور من إشراف وتوجيه ومتابعة وتنفيذ ،وأعظم دور يجب أن يؤديه المدير كقائد تربوي فعال هو خلق ما أسماه Holly and South worth بمدرسة التعلم learning school التي تتميز بأنها [1]:

- تفاعلية و مفاوضة - مبتكرة وحالة للمشاكل.
- سباقة وملبية - تشاركية و تعاونية.
- مرنة ومتحدية - مخاطرة ومقدمة.
- تقويمية و تأملية - داعمة ومطورة.

1- أحمد إسماعيل حجي ، إدارة بيئة التعليم والتعلم . ط1 ، دار الفكر العربي: القاهرة. 2000 ص 42-43.

بناءا على ما سبق نكتشف خطورة وصعوبة المسؤولية الملقاة على المدير كقائد للمدرسة التي ينتظر منها المجتمع الكثير وتتجلى هذه الصعوبة في أن المدير يقوم بدورين متناقضين يتمثلان في المحافظة والتجديد (فهو من ناحية يحاول تحقيق الثبات والاستقرار في عمله كإداري لكي يتم أداء العمل بانتظام ودون انقطاع ومن جهة أخرى كقائد تربوي يجدد في أساليب العمل وطرق الأداء بما يحقق الدافعية المتجددة للعاملين فيها).

08- مهام القائد التربوي (مدير المدرسة)

يعتبر مدير المدرسة سواء في مرحلة التعليم الإكمالي أو الثانوي مسؤولا عن حسن تسير مؤسسته وذلك من خلال إشرافه على التسيير الإداري والتربوي كما يخضع جميع الموظفين والعاملين فيها لسلطته ويقوم بتنشيط مختلف المصالح والتنسيق بينها ،ويسخر كافة الوسائل والإمكانيات المادية والبشرية لخدمة المصالح العليا للتلاميذ .

في هذا المجال يرى Richard ziswiller بأن المدير يقوم بأربع مسؤوليات أساسية هي:[1]

- مسؤولية تربوية بيداغوجية .
- مسؤولية إدارية .
- مسؤولية إدارة العلاقات داخل المدرسة .
- مسؤولية إدارة العلاقات خارج المدرسة .

وتتجلى مهام مدير المدرسة كقائد تربوي حسب التشريع المدرسي الجزائري في ما يلي:[2]

أ- المجال البيداغوجي : ويتضمن :

1- السهر والإشراف على النشاطات البيداغوجية بالمؤسسة مثل :

- ضبط خدمات المدرسين وتنظيمها
- التنظيم العام لأنشطة التلميذ وجداول توقيت الأقسام
- تطبيق وتنفيذ التعليمات الرسمية المتعلقة برامج التعليمية
- وضع الإجراءات الضرورية لتحسين تكوين الأساتذة

1- Ziswiller.R, Gestion des établissements des enseignement , paris , édition Sirey , 1979 p 41

2- عبد الرحمن بن سالم . المرجع في التشريع المدرسية الجزائري . ط3 ، المكتبة الوطنية : الجزائر. 2000 ص .ص 143-146

2- التنسيق بين أنشطة أساتذة المادة (مسؤول المادة- الأستاذ الرئيسي- الأستاذ المطبق).

3- رئاسة اجتماعات مجالس الأقسام ومجالس التعليم واتخاذ التدبير اللازمة لذلك .

4 - التأكد عن طريق المراقبة المنتظمة لدفتر النصوص من حيث :

- التدرج في تقديم الدروس وتسلسلها
- تطبيق البرامج
- تواتر الفروض المنزلية

5- زيارة المدرسين في أقسامهم ،خاصة المبتدئين منهم واتخاذ الإجراءات اللازمة لإرشادهم ومساعدتهم .

6- المشاركة في كل عمليات التفتيش التي تجرى بالمدرسة باستثناء تفتيش التثبيت ، كما يشارك في المناقشة أثناء التفتيش ويتولى متابعة النتائج والتعليمات المقدمة وتطبيقها

7- المشاركة في تنظيم الامتحانات والمسابقات وكذا المشاركة في تنظيم الامتحانات والمسابقات وكذا المشاركة في عمليات التكوين وتحسين المستوى التي تنظمها وزارة التربية .

ب- المجال التربوي : ويتضمن المهام الآتية:

1- توفير مناخ تربوي من شأنها أن يحفظ تماسك الجماعات المدرسية

2- تنمية الشعور بالمسؤولية وتقوية الثقة المتبدلة واحترام شخصية الفرد من خلال علاقة المدير مع المدرسين والتلاميذ وأولياءهم

3- تشجيع تطوير الأنشطة التربوية والاجتماعية ،وجعل المدرسة بيئة تكسب فيها القدرة على تحمل المسؤولية.

4- التأكد من خلال التقارير اليومية التي يقدمها نائب مدير الدراسات بالنسبة للتعليم الثانوي ومستشار التربية بالنسبة للتعليم الإكمالي مما يلي :

أ- توفير الشروط المعنوية والمادية لتسيير أنشطة التلاميذ

ب- تضافر الجهود لتقديم تعليم ناجح وتربية مطابقة للأهداف المرسومة لكل من التعليم الإكمالي والثانوي.

5- المحافظة على النظام والضبط مما يضمن حماية الوسط المدرسي ويساعد على ترقية التلاميذ وتنمية شخصيتهم .

6- اتخاذ القرارات المتعلقة بمجازاة التلاميذ وفق الشروط المحمول بها والمحددة في التنظيم المدرسي.

ج- المجال الإداري: ويتضمن المهام الآتية:

1- فتح ملف شخصي لكل موظف.

2- يمنح جميع الموظفين الخاضعين لسلطة نقطة سنوية يقدرها طبق لسلم التنقيط المعمول به.

3- السهر على احترام الآجال فيما يتعلق بإعداد التقارير والجداول الدورية وإرسالها إلى السلطة السلمية.

4- استعمال البريد الإداري للمؤسسة ويقوم بفتحة وفرزه وتسجيله في الأمانة.

5- تأشير وتوقيع وتسجيل المراسلات الإدارية الصادرة عن المؤسسة

6- ضبط كافة الإجراءات التنظيمية الضرورية من أجل ضمان أمن الأشخاص والتجهيزات داخل المؤسسة واتخاذ التدابير اللازمة لحفظ الصحة والنظافة .

د- المجال المالي: يعتبر مدير المدرسة الآمر الوحيد بالصرف في المؤسسة وبهذه الصفة يتولى عمليات الالتزام بالنفقات وتصفيتها في حدود الاعتمادات المخصصة في ميزانية المؤسسة حيث يقوم بما يلي:

1- معاينة حقوق المؤسسة في ميدان الإيرادات وتصفيتها واسترجاعها

2- يتابع بانتظام وضعية الالتزامات ويراقب تواريخها وخصوصيتها

3- يراقب مسك المدونات الحسابية وتداول الأموال والمواد التابعة للمؤسسة ويقوم دوريا بمراقبة صندوق المال والعتاد

4- يقوم رفقة المقتصد بإعداد مشاريع الميزانية وطلبات المقررات المعدلة.

لاشك في أن هذه المهام متنوعة وعديدة يتطلب القيام بها الكثير من الصبر والمثابرة وحب المهنة والاعتقاد الراسخ بأن المدرسة هي بحق مصنع للبشر ،وأن إدارتها وقيادتها تختلف عن إدارة وقيادة أي مؤسسة أخرى.

09- مهارات القائد التربوي الفعال

يتفق المختصمون في التربية والتعليم ،على أن المدرسة الحديثة لخطورة رسالتها وتعقد دورها تتطلب مديرا يتمتع بكفاءة عالية ،وتشير الأبحاث في هذا المجال إلى أن المدير الذي نتوفر فيه مهارات متنوعة ترتبط بعمليات التدريس وإدارة الفصل ،وحفظ النظام وتنمية العاملين ،وتطوير المناهج ...هي المدارس التي تحقق أهدافها بنجاح [1]

وتتجلى هذه المهارات من خلال نظرية Robert.L. kats عن الكفاءات في ثلاث مهارات أساسية هي :[2]

- مهارات تقنية فنية
- مهارات إنسانية
- مهارات تصورية

ونظرا لأهميتها نتناولها بشيء من التفصيل

1/9- المهارات الفنية : technical skills

تعني المهارات الفنية تلك الطرق والأساليب التي يستعملها المدير في ممارسة عمله معالجة مختلف الموافق التي يواجهها مما يتطلب منها« معرفة جميع النواحي الفنية التي يشرف على توجيهها كأن يكون على دراية تامة بجميع تخصصات المدرسين الذين يعملون تحت قيادته ،حيث تتضمن هذه المهارات» قدرا من المعارف المتخصصة والكفاءة في استخدام هذه المعرفة بشكل يحقق الأهداف التربوية .

فعلى مدير المدرسة أن يعمل باستمرار على تنمية مهاراته الفنية وذلك بتعميق الجانب العلمي للعملية الإدارية أي التدريب الذاتي ،وفي نفس الوقت ينبغي أن تضع السلطات التعليمية برنامجا فعالا من شأنه أن يساعد المديرين على النمو المهني في مجال عملهم وذلك ما يسمى بالتدريب أثناء الخدمة [3]

1- محمد منير مدرسي ، الإدارة المدرسية الحديثة ، ط3 ، عالم الكتب: القاهرة 2001 ص 103
2- أحمد إسماعيل حجي ، إدارة بيئة التعليم والتعلم. ط1 ، دار الفكر العربي : القاهرة 2000 ص 43
3- محمد منير مرسي ، الإدارة المدرسية الحديثة . مرجع سابق ، ص 104

2/9- المهارات الإنسانية: Human skills

تعني المهارات الإنسانية قدرة تعامل مدير المدرسة كقائد تربوي بنجاح مع الآخرين وتنسيق جهودهم وخلق روح التعاون الجماعي بينهم في ظل بناء منسجم ومتكامل وهذا يتطلب « وجود الفهم المتبادل بينه وبينهم ومعرفته لأراءهم وميولهم واتجاهاتهم »(1)

إن المهارات الإنسانية ضرورية للعمل في كل المنظمات خاصة في المؤسسات التعليمية لأن المدير لا يتعامل مع الآلات ولكنه يتعامل مع البشر ومنه ينبغي أن يكون سلوكه وتعامله اليومي مبنى على أساس علاقات اجتماعية سليمة قوامها التقارب والألفة.

ومكان مدير المدرسة تنمية مهاراته في هذا المجال وذلك بإطلاعه على المعارف والأبحاث التي تتناول الجماعات والعلاقات الاجتماعية وعمليات التفاعل الاجتماعي وكذا المعارف والأبحاث المتعلقة بالفروق الفردية والطبيعة الإنسانية...

3/9- المهارات التصورية (الإدراكية) Conceptual skills:

تتعلق هذه المهارات بقدرة مدير المدرسة على إدراك التنظيم الذي يقوده وفهمه للترابط بين أجزاءه ونشاطاته ،ونظرته الشاملة للأمور وتوقعاته المستقبلية ،وكذا كفاءته في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات والتفنن في اتخاذ الحلول لها .

تعتبر هذه المهارات ضرورية لقائد كمدير المدرسة لأنها تعينه في التخطيط للعمل وتوجيهه، وترتيب الأوليات وتوقع ما قد يحدث من طوارئ ... فالمدير الناجح والفعال هو الذي يملك « التصور والنظرة إلى التربية في إطار العام الذي يرتبط فيه النظام التعليمي بالمجتمع الكبير ،وليس مجرد نظرة جزئية إلى التعليم في نطاق مرحلة تعليمية أو مادة دراسية »(2)

ويمكن سرد أهم المهارات الضرورية لمدير المدرسة (القائد) والتي تضمن الكفاءة والفاعلية والأداء المميز وتحقيق الجودة التعليمية الشاملة وتتمثل هذه المهارات فيما يلي(3):

1- مهارات العمل الجماعي 2- مهارة قيادة الآخرين

3- مهارات التفويض 4- مهارات بناء الفريق

1- أحمد ابراهيم أحمد ، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق ، مكتبة المعارف الحديثة ، الإسكندرية 2002 ص ص 39 .40

2- محمد منير مرسي ، الإدارة المدرسية الحديثة ، مرجع سابق. ص 103

3- أحمد إبراهيم أحمد ، الإدارة المدرسية في القرن 21 .مرجع سابق. ص ص 313-314

5- مهارات تنظيم وإدارة الوقت 6- مهارات الاتصال الفعال

7- مهارات التدريب والإشراف 8- مهارات التفكير الإبتكاري

9- مهارات إدارة الأزمات

10- سمات القائد التربوي الناجح

إن البيئة المدرسية بيئة لها خصائصها ومميزاتها ،لذا يجب أن يتصف القائد التربوي بصفات تتلاءم وخصائص هذه البيئة و من جهة أخرى تسمح له بممارسة دوره القيادي بفعالية ونجاح ،وفي هذا المجال يرى Fritz, Redle أن القائد ليس هو الشخص الوحيد الذي يتمتع ببعض السمات التي تجعل منه شخصية قوية قادرة على القيادة ولكنه الشخص الذي يمتاز بالمرونة النفسية الجماعية **groupe psychological flexibility**[1]

في حين يرى Alven gouldner أن القائد هو الذي يستطيع أن يشكل سلوك الجماعة في نمط معين ،بينما لا يستطيع غيره فعل ذلك [2]

وذهب الدكتور عبد الغني عبود إلى أن إدارة المدرسة « لم تعد عملا يقدر عليه كل إنسان ،ويتم بنجاح بأية طريقة ،وإنما علما له أصوله ومناهجه ،وفنا يحتاج إلى صفات عقلية ،وشخصية خاصة لها أخلاقياتها وتقاليدها المستمدة منها كعلم وفن » [3]

كم يشير Albert Eric إلى أن القائد الفعال هو الذي [4]

- يملك القدرة على إدارة الثقل الانفعالي في مختلف المواقف
- يملك القدرة على مقاومة الضغوط المختلفة.

1- أحمد ابراهيم أحمد ، الإدارة المدرسية في القرن 21 .مرجع سابق

2- نفس المكان.

3- صلاح عبد الحميد مصطفى ، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، مرجع سابق 1994 ص 53

4- Eric , A & Jean Luc, E . le manager est un psy .paris , édition d organisation , 2002 p 53

وتتجلى أهم سمات القائد التربوي الناجح فيما يلي:

1- الذكاء : إن مدير المدرسة الناجح هو الذي يملك عقلا متفتحا وبصيرة ثاقبة وقدرة عل مسايرة التطورات وتعلم الجديد.

2- **المبادأة والابتكار**:أن المدير الناجح هو الذي يبادر في مواجهة مختلف المواقف ويحس التصرف ،ويتخذ القرارات الملائمة ويستنبط الحلول ،ويجد الوسائل الكفيلة لحل مشكلات الجماعات التي يشرف عليها أو المشكلات المختلفة التي تظهر في الوسط المدرسي.

3- **الإقدام والثقة بالنفس**: إن المدرسة تحتاج إلى قائد شجاع غير متذبذب كله ثقة وحزم ،لكي يستطيع أن يتخذ القرارات ويواجه الطوارئ وبالتالي تلتف جماعته حوله وتقوى ثقتها به.

4- النضج الانفعالي :إن المدير الأصلح لقيادة المدرسة هو ذلك الشخص الذي يملك القدرة على مواجهة المواقف والتعامل مع الآخرين بثبات واستقرار وضبط النفس حيث يكظم انفعالاته ولا يترك مكانا للتردد والتحيز مما يجسد المناخ التربوي الملائم ونوعا من التوافق النفسي والاجتماعي للجماعات المدرسية.

5- **التعاون والتفاعل الاجتماعي** : إن القائد الذي تحتاج إليه المدرسة الحديثة هو ذلك المدير الذي يملك القدرة على الإيحاء للآخرين ويشحذ هممهم ويوحد جهودهم ويعزز روح التعاون بينهم ويوجه نشاطاتهم لخدمة أهداف المدرسة.

6- **القدرة على الإقناع**: يجب على القائد التربوي أن يملك القدرة على إقناع أفراد جماعته من حيث المواقف التي يتخذها والقرارات التي يصدها ويسعى جاهداً إلى كسب ثقتهم وتأييدهم ولا شك أن حماس المدير وفهمه للآخرين هو أساسه ذلك.

7- **قدرة التعبير**: ويعني ذلك الطلاقة اللفظية وحسن اختيار الكلمات من قبل المدير تجعله تحرير رسائله بوضوح كما تجعل الاتصال بينه وبين أفراد جماعته فعالا وسهلا حيث يتم التفاهم والتفاعل والتواصل بعيد عن أي تعقيد أو غموض.

8-**الصبر والمثابرة والطموح** : إن العمل التربوي وقيادة المدرسة يتطلبان مديرا مثابرا يطمح إلى الأفضل ،طويل النفس لا يتردد ولا يتراجع مهما كانت صعوبة الموقف

ويسعى إلى إدارة مدرسته بحنكة وعزم وبأساليب متجددة حتى يصل إلى تحقيق مبتغاه المتمثل في تحقيق الأهداف التربوية.

9- **تحمل المسؤولية** :على القائد التربوي أن يعي واجباته ويفهم دوره الحقيقي والمسؤولية الملقاة على عاتقه لأن القيادة التربوية الناجحة ليست وظيفة أو جاها بل هي مسؤولية وأمانة لذا وجب عليه تحملها والتفاني في خدمتها والإخلاص فيها.

10- **القدرة على الإدراك والتحليل** : على القائد التربوي أن يكون ثاقب البصر دقيق الملاحظة ،مدركا لجميع التفاصيل حيث يحلل المشكلة إلى عناصرها الأساسية ويبث فيها بهدوء وتأني ووعي ،حيث يتعامل بهذا الأسلوب مع كل القضايا المطروحة في مدرسته ليكون بالفعل جديرا وأهلا للقيادة التربوية.

11- **القدرة على إدارة العلاقات** : ونعني بذلك في يشجع المدير كل أنواع التفاعل بين أفراد المدرسة وينمي فيهم العلاقات البناءة والمثمرة والتواصل الفعال وذلك في جو يسوده الاحترام والثقة والتفاهم ،مما يزيد في تماسك أفراد الجماعة والتفافهم حول قائدهم وبالتالي توحيد كل الطاقات والجهود الجميع وتوجيهها نحو خدمة الأهداف السامية للمدرسة .

12- **القدرة على التعليم والتدريب** : يعتبر القائد التربوي معلم ومدربا فالمدير يملك مهارات وخبرات بإمكانه أن ينقلها إلى الآخرين لتحسين سلوكاتهم المتعلقة بالأداء في العمل وذلك عن طريق التعليم والتدريب.

13- **حسن الخلق** : إن المدرسة كمؤسسة تربوية تحتاج إلى قائد صادق في أقواله وأفعاله ،حسن المعاملة والمعاشرة ،واسع الصدر الخير والصلاح ،محبا لعمله متفانيا في خدمة أبناء مجتمعه.

14- **المظهر الشخصي** : إن المظهر الشخصي للقائد التربوي لا يقل عن جوهره فحسن مظهره المدير وهندامه لهما الأثر البارز في مواقف العملية كقائد تربوي.

وخلص الدكتور عبد الرحمن محمد العيسوي من خلال بحثه إلى أن السمات المرغوب توفرها في مدير المدرسة الفعال تتمثل في : [1]

[1]- عبد الرحمن محمد العيسوي ، علم النفس والتربية والاجتماع. ط1 ، دار الراتب الجامعة : بيروت 1999 ص 323.

- تشجيع أعضاء الجماعة المدرسية على تحمل المسؤولية.
- تطبيق العدل والمساواة بين جميع الأفراد.
- الثقة بالنفس.
- قوة والإرادة والعزيمة.
- سرعة البث في الأمور واتخاذ القرارات.
- الذكاء.
- وضع الفرد المناسب في المكان المناسب.
- الاستفادة من قدرات وخبرات أعضاء الجماعة.
- المحافظة على وحدة الجماعة وتماسكها رفع الروح المعنوية لأفراد الجماعة.

بينما يرى الدكتور فاروق السيد عثمان أن خصائص مدير المدرسة الناجح تكمن في :[1]

- الثقة بالآخرين وهو أمر ضروري في التسيير البيداغوجي.
- أن يكون أستاذا قيل أن يكون رئيسا.
- أن يملك القدرة على الاتصال والتعامل مع الآخرين.
- أن يعرف كيفية استخدام الوقت.
- أن تكون لديه قوة الحدس لمعرفة البعد التربوي والبيداغوجي لمهامه.
- أن تكون له السلطة والاستعداد لإزاحة المهملين والمعرقلين لعملية التسيير.
- أن يكون صاحب رؤى مستقبلية.
- أن يضع طموحاته الشخصية في المقام الثاني يعد أهداف المدرسة.
- أن يكون فنانا في إدارة الاجتماعات.
- أن يفهم عمليات صنع القرار وكيفية تنفيذه.
- أن يمتلك حسا للدعابة والفكاهة.
- أن يكون مثالا للاستقامة والأمانة في أداء مهمته كقائد للمدرسة.

نستنتج من كل ما سبق أن مدير المدرسة من الضروري أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية التي تسمح له بممارسة دوره كقائد تربوي بكفاءة ونجاح ،وأن أهم ما يجب أن يتميز به مدير المدرسة هو الذكاء الشخصي

1- رشيد أور لسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم. قصر الكتاب: البليدة 2000 ص ص 33- 34 .

والاجتماعي (الذكاء الانفعالي) وما يتضمنه من اتزان انفعالي ،وضبط النفس ومشاركة وجدانية..... الخ.

11- أساليب اختيار القادة وتدريبهم:

لقد أصبحت عملية اختيار القادة أمرا مهما تطبق فيه أساليب علمية وحديثة نظرا لخطورتها في توجيه وإدارة مؤسسات المجتمع ومرافقه فالقاعدة الأساسية المعمول به في هذا المجال هي جعل الرجل المناسب في المكان المناسب ،وهنا تكمن خطورة القائد إن لم يكن هو الشخص المناسب للقيادة المطلوبة ،وتتجلى أهم الأساليب القيادية فيما يلي:

1/ الأسلوب السوسيومتري:

هو أسلوب ابتدعه **Morino** ويسمى **رائز** قياس العلاقات الإنسانية والذي يهدف إلى معرفة « أنواع البناء الاجتماعي على ضوء أنماط التجاذب والتنافر في جماعة ما»[1] حيث يطلب في شكله البسيط من جماعة ما اختيار شخص منهم يحبون العمل معه وبعد تحليل البيانات وتبويبها يتضح الفرد الذي فاز بالشعبية ويسمى star حيث يرشح للعب دور القائد.

2/ أسلوب الاختبارات الموقفية:

يتضمن هذا الأسلوب وضع مجموعة من الأفراد في موضع صعب أو مشكلة معينة تتطلب حلا problem Solving وبعد ذلك يتم اختيار أكثرهم مبادرة وأكثرهم تأثيرا في سلوك الآخرين . حيث يرى Gibb أن سمات القائد والأتباع لا تظهر في فراغ وإنما تظهر في المواقف الاجتماعية التي تتطلب السلوك القيادي .[2]

في هذا المجال يوصي Vernan باستخدام كافة الاختيارات النفسية كاختيارات الذكاء الشخصية بغية زيادة درجة الصدق في الاختيار.[3]

3/ أسلوب الإنتخاب :

من أشهر الدراسات التي تناولت طرق اختيار القادة وأثرها على سلوك الجماعة هي دراسات Golman & fraas[4] حيث توصلا إلى تحديد ثلاث طرق هي :

1- عزت عبد العظيم الطويل . معالم علم النفس المعاصر . ط1 :دار الوفاء: الإسكندرية 2001 ص 275

2- جليل وديع شكور. أبحاث في علم النفس الإجتماعي. مرجع سابق ص 248

3- نفس المكان

4- عطوف محمود ياسين. مدخل إلى علم النفس الإجتماعي. مرجع سابق ص 84

أ- **طريقة الإنتخاب:**

وفيها يختار فريق الجماعة قائدهم بطريقة ديمقراطية (حرية الإختيار) وتتضح القيمة العملية لهذه الطريقة عندما يعرض القائد برنامجه من حيث المبادئ التي أنطلق منها والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ويفوز بأغلبية الأصوات بعيدا عن كل أشكال الضغوط والتزييف .

ب- **طريقة الإختيار :**

في هذه الطريقة يختار القائد انطلاقا من قدرته على القيام بعمل أو مهارة معينة وتنفيذ المسؤولية بجدارة ويستبعد كل من ليس أهلا لذلك .

ج – **طريقة التعيين :**

يتم تعيين القائد وفق هذا الأسلوب عن طريق أوامر تصدر عن هيئة عليا ،ومن الملاحظ أن هذه الطريقة لا تأخذ بعين الاعتبار أراء أفراد الجماعة ومنه قد يكون القائد المعين مناسبا لتلك المسؤولية وبالتالي منسجما مع أفراد الجماعة أن بحث العكس أي قد لا يكون القائد أهلا للمسؤولية وبالتالي يتلقى نفورا من قبل أفراد الجماعة.

تدريب القادة :

لما كان المجتمع البشري دائم التجديد ،سريع التغيير ،كثير التعقيد بسبب التطور التقني وازدياد المعرفة ،مما قد يجعل القائد التربوي يعاني نوعا من عدم التوافق المهني والاجتماعي ،ولغرض مواكبه هذه الظروف أصبحت عملية التدريب ضرورة ملحة

خاصة لقادة المؤسسات التعليمية ذلك أن تدريب هؤلاء يعني شحذ هممهم ،وصقل مواهبهم وتأهيلهم لمواجهة المسؤوليات بجدارة وممارستها بحنكة وحكمة.

وإذ سلمنا بأن للقيادة أبعاد عقلية وعاطفية واجتماعية يمكن اكتسابها ،ولما كانت القيادة بمفهومها الحديث ترى أن « القائد يصنع أكثر مما يولد » [1] ازداد الاهتمام بقضية التدريب على القيادة .

يرى **Handerson** بأن التدريب يكمن في « الأنشطة المنظمة الموجهة أساسا، أو كلية لتحسين الأداء المهني » [2]

1- محمد منير مرسي ، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها. عالم الكتب :القاهرة. 1998 ص 173.
2- فؤاد حيدر، علم النفس الاجتماعي، دراسات نظرية وتطبيقية. ط1، دار الفكر العربي: بيروت 1994 ص 89.

يتبين لنا من خلال هذا التعريف أن عملية التدريب تعني العمل على النمو المهني وزيادة الكفاءة لهيئة العاملين في قطاع التعليم ويتضمن ذلك تجديد الأساليب وتغيير الاتجاهات وتعديل السلوكيات.

*- **أهداف التدريب** : يهدف التدريب بمفهومه الحديث إلى تحقيق ثلاثة أغراض أساسية :

- رفع مستوى الأداء وذلك من خلال اكتساب المهارات المعرفية والسلوكية المستجدة في ميدان العمل التعليمي.

- زيادة قدرة القائد التربوي على التفكير المبدع والنظرة الثاقبة بما يمكنه من التكييف مع عمله ومواجهة مختلف المشكلات والأزمات التي قد تصادفه.

- تنمية الاتجاهات السليمة لدى القائد التربوي ،نحو نفسه والآخرين ونحو عمله كما تتضمن هذه العملية تغيير اتجاهاته السلبية.

*- **مراحل التدريب** : لكي تتحقق عملية التدريب أهدافها ولكي تكون فعالة ومنظمة يجب أن تمر بالمراحل التالية : [1]

1- تحديد وتعريف المهارات المعرفية والسلوكية المطلوب تعملها ويعني ذلك تحديث الهدف من التدريب تحديدا واضحا.

2- ممارسة السلوك بطرق وأساليب متعددة ويتجلى ذلك في ألوان النشاط التي يتضمنها برنامج التدريب .

2- نقل ما تعلمه القائد التربوي ليصبح عادة سلوكية يومية مما يعني تقييم البرنامج التدريبي في ضوء المتابعة الميدانية.

*- **برنامج التدريب** : هناك نوعان أساسيا من برنامج التدريب أثناء الخدمة وهما :

أ- **البرامج التجديدية** : وتهدف إلى تجديد الجوانب المهنية للفرد وذلك بتزويده بأحدث الاتجاهات والمفاهيم والخيرات المتعلقة بمبد أن عمله.

ب- **البرامج التأهيلية** : وتهدف إلى تأهيل الأفراد للوظائف الأعلى التي يرقون إليها بعد تدريبهم ويجب أن يكون هذا النوع من البرنامج مبنيا على الأسس التالية : [2]

1- جليل وديع شكور. أبحاث في علم النفس الاجتماعي وديناميةالجماعة. مرجع سابق 1989 ص .250

2- أحمد ابراهيم أحمد ، الإدارة المدرسية، دراسات نظرية ميدانية . 1999 ص 102.

1- شرح وتحليل الأسس القانونية والشريعة التي تحكم العمل المقبل في علاقته مع الأعمال الأخرى.

2- تحليل المهارات الوظيفية ومستويات أداءها.

3- اعتماد التدريب على تمثيل الدور.

د- **وسائل وطرق التدريب :**

لغرض إعداد فعال للقادة التربويين تستعمل طرق عديدة ومتنوعة لكل منها أهميتها وقيمتها ومن أهم طرق التدريب ما يلي :

1- **المحاضرة :** وتعتبر من أسهل طرق التدريب وأسهلها وأكثرها انتشارا حيث يمكن عن طريقها تدريب أكبر عدد ممكن من القادة في آن واحد ،كما تعتبر وسيلة لعرض المعلومات بطريقة منظمة ،إلا أنها ترتكز أكثر على المعرفة النظرية دون الجانب التطبيقي مما ينقص من فعاليتها ويمكن تدارك هذا النقص إذا كانت (المحاضرة) مرفوقة بتكنولوجيا التعليم (وسائل الإيضاح) حيث تسمح بالمشاركة الإيجابية للمتدربين.

2- **التدريب العملي :** ويعتبر أسلوبا فعالا لأنه يهتم بالجانب العملي مما يساعد المتدرب على اكتساب الخبرة الحقيقية التي لا تتحقق إلا بالممارسة الفعلية والتي تعتبر عماد عملية التعلم باعتبار أن التعلم من وجهة نظر علم النفس يستند إلى مبدأين أساسيين هما : [1]

1- إن ما نتعلمه يجب أن نمارسه.

2- إننا نتعلم فقط الشيء الذي ننجح في أدائه.

ويتجلى التدريب العملي في طريقتين :

أ- **طريقة دراسة الحالـة :** يمكن فحوى هذه الطريقة في عرض موقف أو حالة تواجه القائد في عمله اليومي ،وبإشراف القائم بالتدريب يقوم المتدربون بدراسة وتحليل الحالة حيث تهدف هذه الطريقة إلى تنميه القدرة على التحليل والتناول الموضوعي والوصول إلى الأحكام والقرارات الصائبة.

1--سعيد إسماعيل علي، فلسفات تربوية معاصرة. سلسلة عالم المعرفة ، رقم 198 ، الكويت. 1995 ص 105.

ب- **طريقة تمثيل الدور :**

يمكن فحوى هذه الطريقة في إيجاد موقف واقعي يلعب فيه المتدربون الأدوار المختلفة وعليهم أداء هذه الأدوار وكأنهم يعيشون فعلا وواقعا وتهدف هذه الطريقة إلى تنمية الفهم للطبيعة الإنسانية والتفاعل الاجتماعي وديناميكية الجماعة وما يتصل بذلك من اتجاهات ومشاعر وانفعالات وبالتالي اكتساب القدرة والمهارة في فن العلاقات الإنسانية

3- الورشة الدراسية :

وتعتبر من بين الأساليب المفيدة في التدريب والنمو المهني وتتجلى في توزيع موضوعات معينة ذات الأهمية ويقوم المتدربون في شكل جماعي أو أفواج بدراسة مشكلة معينة أو جانبا من جوانبها وما يميز هذه الطريقة هو التدريب على العمل الجماعي والتعاون والمشاركة الإيجابية والفعالة في مواجهة المواقف وحل المشكلات.

4- المؤتمرات :

وتكون محلية أو عالمية حيث يتمحور البحث والنقاش فيها حول قضية ما أو مشكلة معينة حيث يتم فيها تبادل الآراء والأفكار وفي الأخير يخرج المشاركون بمجموعة من الحلول والاقتراحات المتعلقة بالقضية أو المشكلة.

5- الزيارات :

وتكون أيضا محلية أو عالمية حيث تهدف إلى الاحتكاك وتبادل الخبرات كما تسمح للمتدربين بالإطلاع على قضايا مختلفة اكتساب الجديد مما يترك في نفوسهم الأثر الطيب والمرونة تجاه التغيير والرغبة في التجديد.

الخـلاصـة

تناولنا في هذا الفصل موضوع القيادة التربوية التي حاولنا تغطية جوانبها المختلفة حيث تطرقنا إلى مفاهيمها المختلفة ،أسسها ومبادئها بالإضافة إلى نظرياتها وأساليبها المختلفة إلى جانب تناولنا للقائد التربوي من خلال عرض صفاته ،مهامه وكيفية إعداده وتدريبه.

لقد اتضح من خلال هذا الفصل أن القيادة لا تعني التعالي على أفراد الجماعة ،أو إعطاء الأوامر لهم ،أو السيطرة عليهم ،بل إن السلوك القيادي الناجح يكمن في حث الجماعة على تحقيق أهدافها ويتضمن ذلك تنسيق جهود أعضائها والتفاعل الإيجابي معهم ،وتفهم ظروفهم ،وتشجيعهم ،إلى جانب إثارة الدافعية لديهم والحفاظ على تماسكهم ،والعمل على بلوغ أعلى درجات الأداء المهني حسب إمكانياتهم وقدراتهم ،وذلك في ضل جو من الديمقراطية والإنسانية.

إن للقيادة التربوية طابع خاص يجعلها تتميز عن القيادات الأخرى ،مما يتطلب من القائد التربوي أن يكون على دراية تامة بطبيعة البيئة المدرسية والتركيبة البشرية الموجودة فيها ،بحيث تسمح له هذه المعرفة بتحقيق الأهداف التربوية التي يتوخاها المجتمع من هذه المؤسسة التي يتوقف عليها تقدمه وتطوره.

مقدمة :

سنتناول في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة حيث سنتطرق إلى وصف مفصل للمنهج المستخدم وعرض حيثيات الدراسة الاستطلاعية وذلك من خلال وصف عينتها وكيفية اختيارها بالإضافة إلى وصف مجتمع الدراسة وعينة الدراسة الأساسية وخصائصها وكيفية اختيارها إلى جانب عرض مفصل لأدوات جمع البيانات وحساب خصائصها السيكومترية وكذا الوسائل الإحصائية المنتقاة لتحليل المعطيات المحصل عليها .

1) – منـهج الدراسة :

لابد لكل بحث علمي من منهج يتبناه الباحث وفق طبيعة موضوعة والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ،ومن المعروف أنه « تختلف المناهج باختلاف المواضيع ،ولكل منهج وظائفه ،وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان اختصاصه »[1]

ولعل أشمل التعاريف للمنهج هو ما أورده "بدوي" في قوله: «الطريق المؤدى إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل ، وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة » [2]

ولما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية ،فإن المنهج الوصفي الإرتباطي هو الملائم لهذه الدراسة لأنه يهدف إلى معرفة وجود علاقة أو عدمها بين متغيرين أو أكثر ،فإن كانت العلاقة موجودة فهل هي طردية أم عكسية ؟ سالبة أم موجبة ؟ [3]

وبناءا على ما سبق يسمح لنا هذا المنهج بوصف وتحليل متغيري الدراسة الأساسيين (الذكاء الانفعالي – القدرة على القيادة التربوية) لدى أفراد عينة البحث (مديري التعليم الإكمالي و الثانوي) ،ودراسة بعض المتغيرات المستقلة التي يمكن أن يكون لها أثر على هذه العلاقة،وتتمثل هذه المتغيرات في ما يلي:

- متغير المرحلة التعليمية
- متغير الأقدمية المهنية
- متغير السن

[1]- عمار بوحوش ، محمد محمود الذنيبات ، مناهج البحث العلمي وطريقة إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية : الجزائر ، 1995 ص 92 .
[2]- صالح بن حامد العساف ، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، مكتبة العبيكان : الرياض ، ط1 ، 1995 ص 90 .
[3]- نفس المرجع . ص 261

2) - الدراسة الاستطلاعية

2-1 / أهداف الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة لإنجاز البحث وسلامة معطياته ،حيث تسمح للباحث بمعرفة مدى صلاحية أدوات جمع المعلومات ، ومختلف الظروف المحيطة بعملية التطبيق.

وبناءا على ذلك ،فقبل المباشرة في إجراءات الدراسة الأساسية قمنا بدراسة استطلاعية حيث كان الغرض منها ما يلي :

1- التأكد من مدى صلاحية أداتي البحث خاصة فيما يتعلق بأداة قياس الذكاء الانفعالي التي تستعمل لأول مرة في الجزائر من خلال هذه الدراسة مما تطلب منا مراعات لصلاحية الأداة وذلك من خلال دراسة الجوانب الآتية :

أ- وضوح بنودها وملاءمتها للبيئة الجزائريـة.

ب- التأكد من سلامة عملية الترجمة (الكلمة + المعنى) .

ج- حساب الخصائص السيكومترية (الصدق و الثبات).

د – وضوح التعليمات .

2- معرفة حجم المجتمع الأصلي الذي تستهدفه ،الدراسة وكذا خصائصه ومميزاته .

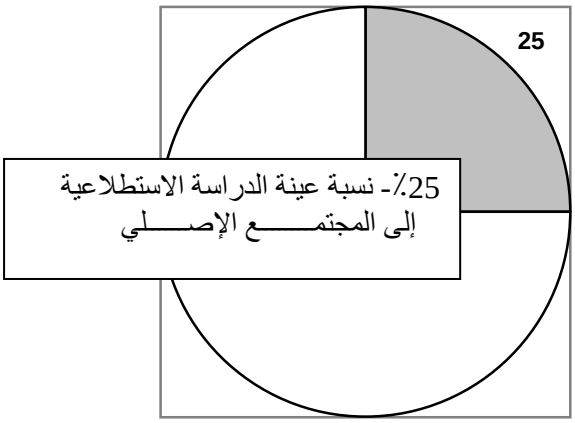
3- المعرفة المسبقة لظروف الدراسة الأساسية وبالتالي تفادي بعض العراقيل والمشكلات التي قد تواجهنا.

2-2 / عينة الدراسة الاستطلاعية:

لقد أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها 27 مديرا يمثلون 25 ٪ من المجتمع الأصلي الذي يتكون من 107 مديرا (أنظر الشكل رقم 08) موزعين على تسعة دوائر بشكل غير متساوي لذا تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية وذلك من خلال تطبيق القانون التالي [1]

$$\text{الجزء من الطبقة (أ) والممثل في العينة} = \text{حجم العينة} * \frac{\text{حجم الطبقة (أ)}}{\text{حجم المجتمع الأصلي}}$$

[1]- مختار محمود الهانسي.الرياضة البحتة والإحصاء في العلوم الإجتماعية .مؤسسة شباب الجامعة:الإسكندرية.1985 .ص:271



شكل رقم 08 يمثل نسبة عينة الدراسة الإستطلاعية إلى المجتمع الأصلي

والجدول الآتي يوضح كيفية إختيار العينة من كل طبقة (دائرة)

جدول رقم 07 يوضح كيفية إختيار عينة الدراسة الإستطلاعية

الرقم	الدائرة	عدد المديرين	عدد أفراد العينة	النسبة٪
01.	ورقلة	30	08	29
02.	أنقوسة	04	01	04
03.	سيدي خويلد	13	04	15
04.	حاسي مسعود	08	02	07
05.	تقرت	26	07	26
06.	الحجيرة	06	01	04
07.	تماسين	09	02	07
08.	المقارين	05	01	04
09.	الطيبات	06	01	04
	المجموع	107	27	٪ 100

مع العلم أنه تم التعامل مع الفواصل بإجراء عملية التقريب المناسب،وبعد تحديد العدد الذي يأخذ من كل طبقة تمت عملية الإختيار بصفة عشوائية.

03- وصف مجتمع الدراسة الأساسية

يتكون مجتمع الدراسة الأساسية إذا استثنينا منه عدد أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية من 80 مديرا ينتمون إلى مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي .

وفيما يلي وصف خصائص وصفات مجتمع الدراسة:

جدول رقم 08 يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغيرالمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	إكمالي	ثانوي	المجموع
العدد	60	20	80

يتضح لنا من خلال الجدول أن أغلبية أفراد مجتمع الدراسة ينتمون إلى مرحلة التعليم الإكمالي حيث يمثل عدد مديري هذه المرحلة ثلاثة أضعاف عدد مديري التعليم الثانوي.

جدول رقم 09 يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغيرالأقدمية المهنية

الأقدمية المهنية	منخفضي الأقدمية	مرتفعي الأقدمية	المجموع
العدد	39	38	77

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد أفراد مجتمع الدراسة كان توزيعهم متساو تقريبا في ظل متغير الأقدمية المهنية حيث نلاحظ ارتفاع ضئيل جدا في عدد المديرين منخفضي الأقدمية مع العلم أن متوسط الخبرة لديهم هو10 سنوات.

جدول رقم 10 يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث حسب متغيرالسـن

السـن	منخفضي السن	مرتفعي السن	المجموع
العدد	30	45	75

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية أفراد مجتمع الدراسة ذوي مرتفعي السن علما أن متوسط العمر لديهم هو 51 سنة.

04- وصف عينة الدراسة الأساسية :

تتكون عينة الدراسة الأساسية من 72 مديرا ينتمون إلى مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي أما عن أسباب اختيار هاتين المرحلتين دون غيرهما فيعود للاعتبارات الآتية :

إن هاتين المرحلتين التعليميتين تقابلهما من ناحية نمو شخصية المتعلم ما يعرف بالمراهقة التي يتفق أغلب علماء النفس أمثال Stanley Hall [1] و Lewin . K و Hurlok.E بأنها مرحلة مليئة بالمشكلات كما أنها تتميز بالتردد وعدم الثبات في سلوك الفرد (المتعلم) واختلال توازن شخصيته نتيجة للتغيرات الجسمية والنفسية .

كما تدل العديد من الدراسات[2] أن المراهقة فترة تخوف وقلق كبيرين ،وإنطلاقا من هذه الخصائص تتضح ضرورة الرعاية والتوجيه من أجل النمو السليم للمتعلم في الوسط المدرسي ،كما يتطلب توفير الجو الملائم لذلك ، ولاشك أن مدير المدرسة كقائد تربوي يضطلع بمسؤولية كبيرة ، ويلعب دورا مهما في هذا المجال.

أما عن كيفية اختيار العينة فبسبب صغرحجم مجتمع الدراسة فضلنا إتباع طريقة الحصر الشامل التي تتميز بما يلي: [3]

- دقة النتائج المحصل عليها
- تجنب أخطاء التعميم التي تنتج عن البيانات المأخوذة من العينة
- تفادي بعض الأخطاء الشائعة مثل خطأ التحيز و خطا الصدفة

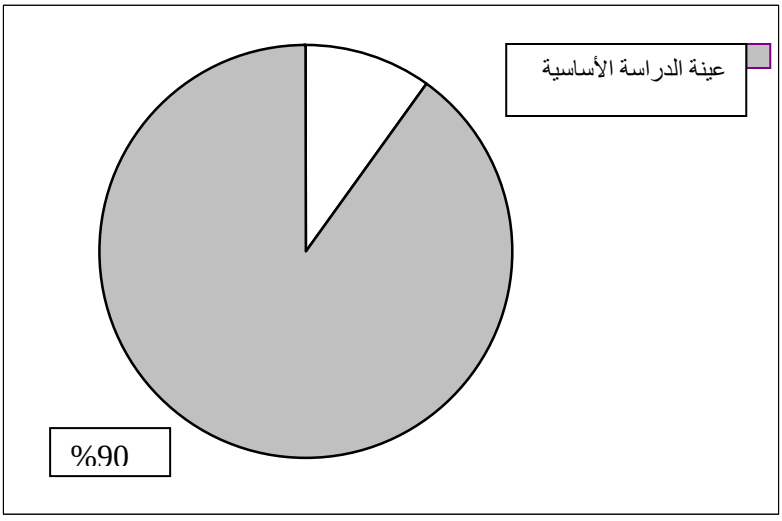
بالرغم من هذه المميزات فإن هذه الطريقة لا تخلو من بعض العيوب وهي : [4]

- تحتاج إلى تكاليف وإمكانيات كبيرة.
- تحتاج إلى وقت طويل ومجهودات كبيرة لجمع البيانات
- يحتاج الباحث فيها إلى مساعدين لتوزيع أدوات البحث واستعادتها .

---

[1] سيد محمود الطواب ، النمو الإنساني ، أسسه وتطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة 1998 . ص 316..
[2] عبد علي الجسماني ، سيكولوجية المراهقة ، حقائقها الأساسية ، دار القلم ، بيروت ، ط1 . 1970 ص 69.
[3] -خالد ، حامد ، منهج البحث العلمي ، دار ريحانة : الجزائر . ط 1 . 2003 . ص 122
[4] نفس المرجع ، ص 123

لما كان حجم مجتمع الدراسة صغيرا (80 مديرا) فضلنا إتباع طريقة الحصر الشامل في اختيار العينة حيث تم توزيع أدوات جمع البيانات على كل أفراد مجتمع الدراسة، وعند استرجاع أدوات البحث وجدنا أن عدد المجيبين هو 75 مديرا من أصل 80 مديرا وعند الإطلاع وتفحص الإجابات وجدنا ثلاثة منها ناقصة حيث تم إلغاؤها وبذلك بقي 72 مديرا يمثلون عينة الدراسة الأساسية التي تمثل نسبة 90 ٪ إلى المجتمع كما هو موضح في الشكل الأتي



شكل رقم09 يمثل نسبة عينة الدراسة الأساسية إلى مجتمع الدراسة

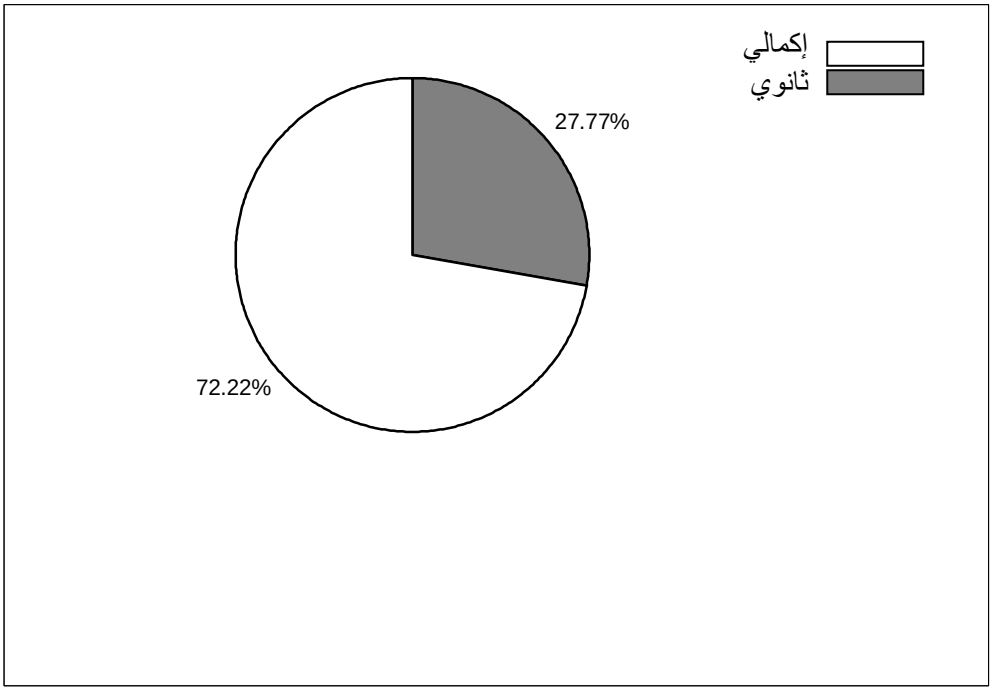
وفيما يلي وصف خصائص وصفات العينة:

01- توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المرحلة التعليمية

جدول رقم 11 يمثل توزيع أفرادعينة الدراسة الأساسية حسب متغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	إكمالي	ثانوي	المجموع
العدد	52	20	72
النسبة المئوية	%72.22	%27.77	%100

يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن أغلبية أفراد مجتمع الدراسة ينتمون إلى مرحلة التعليم الإكمالي حيث يمثلون نسبة72.22 % بينما نجد 27.77 % ينتمون الى مرحلة التعليم الثانوي، ويتجلى ذلك أكثر من خلال الشكل الآتي:



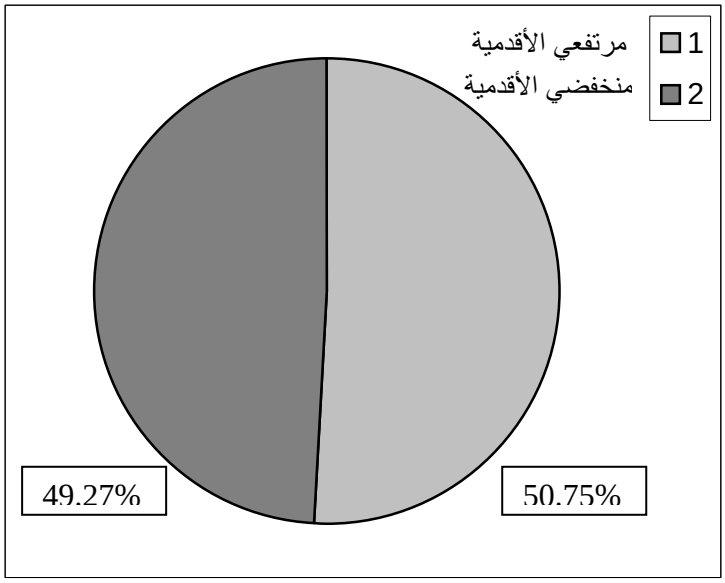
شكل رقم 10 يمثل النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المرحلة التعليمية

02- توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية المهنية

جدول رقم 12 يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية المهنية

متغير الأقدمية	منخفضي الأقدمية	مرتفعي الأقدمية	المجموع
العـدد	34	35	69
النسبة المئوية	% 49.27	%50.72	%100

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن هناك تقارب في عدد المديرين منخفضي الأقدمية وعدد المديرين مرتفعي الأقدمية حيث بلغت نسبهم في ذلك على التوالي : 49.27% و50.72% . ويتضح ذلك أكثر من خلال الشكل الآتي:



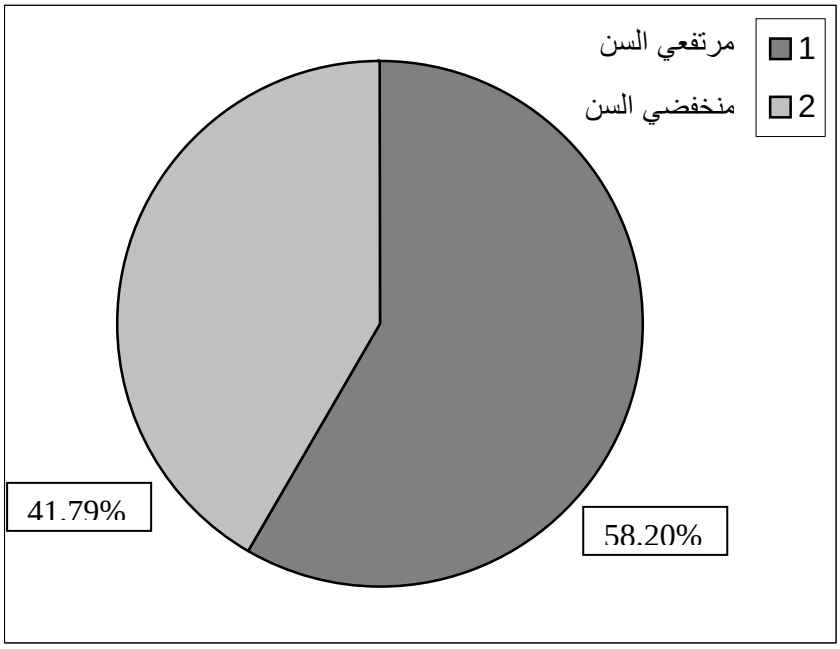
شكل 11 يمثل النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الأقدمية المهنية

03- توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن

جدول رقم 13 يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن

السن متغير	منخفضي السن	مرتفعي السن	المجموع
العدد	28	39	67
النسبة المئوية	%41.79	%58.20	%100

من خلال الجدول يتضح لنا أن أغلب المديرين ينتمون إلى مرتفعي السن حيث يمثلون نسبة 58.20% في حين يمثل المديرون منخفضو السن نسبة 41.79 % ويتضح ذلك أكثر من خلال الشكل الآتي:



شكل 12 يمثل النسب المئوية لأفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير السن

05- أدوات جمع البيانات

لغرض جمع المعطيات من الميدان عن موضوع الدراسة على الباحث انتقاء الأداة المناسبة لذلك .

ومن المتفق عليه أن أداة البحث تساعد الباحث على تحقيق هدفين أساسيين هما : [1]

- تساعد على جمع الحقائق و المعلومات المتعلقة بموضوع البحث .
- تجعل الباحث يتقيد بموضوع بحثه وعدم الخروج عن أطره العريضة

وفي هذه الدراسة التي تعني بالعلاقة بين الذكاء الانفعالي و القيادة التربوية تم الاعتماد على أداتين هما :

01- اختبار مستوى القدرة على القيادة التربوية

02- قائمة الكفاءات الانفعالية

01- اختبار مستوى القدرة على القيـادة التربويـة [2].

1-1 وصف الاختبار:

هو اختبار موضوعي مقنن لقياس القدرة على القيادة التربوية أعده الدكتور محمد منير مرسي ،أما عن تقنينه وبناء معاييره فكانت على أساس تطبيقه سنتي 1978 و 1980 على مجموعة من المشتغلين بالإدارة التربوية .

1-2 الهدف من الاختبار :

يهدف الاختبار إلى قياس القدرة على القيادة التربوية بمكوناتها الرئيسية التي يؤكدها دارسو الإدارة التعليمية والمشتغلون بها ،ويمكن هذا الاختبار لمن يطبق عليه أن يكون صورة واضحة عن مدى قدرته على القيادة التربوية وجوانب القوة والقصور فيها بالإضافة إلى تكوين فكرة واضحة عن أساليبه القيادية ومدى فعاليتها،ويمكن الاستعانة بهذا الاختبار في اختيار القيادات التربوية أو المفاضلة بينها على أساس موضوعي .

---

[1]- إحسان محمد حسن ، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي ، دار الطليعة : بيروت ،ط1 . 1982 ص .65

[2]- محمد منير مرسي ، الإدارة التعليمية ، أصولها وتطبيقاتها عالم الكتب : القاهرة ، 2001 ص ص 317 – 332.

3-1 **تكوين الاختبار :**

يتكون الاختبار من 50 سؤالا موزعة على خمسة أجزاء كل جزء يتكون من 10 أسئلة يقيس جانبا من الجوانب الرئيسية للقدرة على القيادة التربوية وتتمثل هذه خمس محاور أساسية وهي :

الرقم	السمـة
01.	الموضوعية
02.	استخدام السلطة
03.	المرونة
04.	فهم الآخرين
05.	معرفة مبادئ الاتصال

جدول رقم 14 يمثل محاور اختبار القدرة على القيادة التربوية

وفيما يلي تعريف بهذه المحاور:

1- **الموضوعية :**

و يتعلق هذا الجزء باختبار مدى الموضوعية في القيادة وهو يركز على القدرة على رؤية الأشياء والأمور من وجهة نضر عامة أكثر منها شخصية ،وكذلك القدرة على إصدار القرارات بدون تأثير العوامل التي لا تتصل بالموضوع نفسه.

2- **استخدام السلطة :**

ويتعلق هذا الجزء باختبار مدى القدرة على استخدام السلطة بطريقة صحيحة وفي الموقف المناسب فأساس هام للقيادة الناجحة .

3- **المرونـــة :**

و يتعلق هذا الجزء باختبار ما يتميز به القائد من مرونة كافية تمكنه من تغيير خططه أو تطويرها إذا لزم الأمر في الوقت المناسب

4- **فهم الآخرين :**

يتعلق هذا الجزء باختبار مدى القدرة على فهم ديناميات الجماعة و القوى التي تحكمها وكذلك القدرة على فهم أفكار الآخرين وتفهم عواطفهم ودوافعهم.

5- **معرفة مبادئ الاتصال :**

يتعلق هذا الجزء باختبار مدى القدرة على معرفة مبادئ الاتصال والقدرة على نقل المعلومات والأفكار إلى الآخرين عن طريق اختيار الكلمات والوسيلة المناسبة.

أما عن بدائل الأجوبة فتتمثل في الاختيار من متعدد ، حيث نجد لكل سؤال أربع إجابات مختلفة مرقمة كما يلي : أ- ب- ج- د وعلى المستجيب أن يضع دائرة ◯ حول رقم الإجابة التي يختارها.

4-1 مفتاح تصحيح الاختبار :

يتمثل مفتاح تصحيح الاختبار في جمع عدد الإجابات الصحيحة للفرد وبالتالي تتحصل على درجته الكلية في الاختيار (أنظر الجدول الخاص بمفتاح التصحيح) ولتسهيل ذلك يطرح عدد الإجابات الخاطئة من 50 وهو مجموع أسئلة الاختبار فيكون الناتج درجات الفرد في الاختبار، ثم نقارن هذه الدرجة لجدول المستويات (أنظر جدول المستويات) لمعرفة مستوى قدرة الفرد على القيادة التربوية.

مثال : كان مجموع الإجابات الخاطئة 05 إجابات فتكون درجته في الاختبار 45 أي (50 – 05) .

وبعد ذلك نقارن الدرجة 45 بجدول المستويات لمعرفة المستوى الذي يقابل الدرجة التي تحصل عليها الفرد وسنجد أن المستوى الذي يقابل الدرجة 45 « ممتاز » وهو ما يمثل مستواه في القدرة على القيادة التربوية.

جدول رقم 15 يمثل مفتاح تصحيح الاختبار:

الموضوعية		استخراج السلطة		المرونة		فهم الآخرين		معرفة مبادئ الاتصال	
رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة	رقم السؤال	الإجابة الصحيحة
1	ب	11	د	21	أ	31	أ	41	أ
2	جـ	12	ب	22	ج	32	ب	42	د
3	أ	13	جـ	23	أ	33	ب	43	ب
4	د	14	د	24	د	34	د	44	ج
5	ج	15	ب	25	أ	35	ب	45	د
6	د	16	ب	26	ج	36	جـ	46	أ
7	د	17	د	27	جـ	37	جـ	47	جـ
8	ج	18	د	28	ب	38	ب	48	د
9	ب	19	ج	29	ب	39	أ	49	د
10	د	20	ب	30	د	40	ب	50	د

جدول رقم 16 يمثل مستويات إختبار القدرة على القيادة التربوية :

مجموع الإجابات الصحيحة	مستوى القدرة على القيادة التربوية
50 – 45	ممتاز
44 – 40	جيد جداً
39 – 35	جيد
34 – 25	مقبول
24 – 20	ضعيف
أقل من 20	ضعيف جداً

1-5- الخصائص السيكومترية للاختيار

أ- **الصـدق :**

لقد تم حساب صدق الاختبار بطريقة صدق المحتوى على أساس تقديرات التقارير الفنية لمجموعة من الممارسين للإدارة التعليمية .

وكان معامل الصدق مرتفع = 0.91

ب- **الثبات :**

لقد حسب معامل ثبات الاختبار على أساس طريقة إعادة الاختبار وكان معامل الثبات أيضا مرتفع = 0.92

كما قام "يوسف نبراوي" و"علي محمد يحي" بجامعة الإمارات العربية بحساب معامل الثبات بطريقة " كودر ريتشار دسون " أثناء تطبيقه على مديري المدارس الابتدائية والإعدادية و الثانوية حيث بلغ معامل الثبات 0.77

كما قام نفس الباحثين بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية وكان معامل الثبات بعد تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون يساوي 0.80 .

ثبات الإختبار على البيئة الجزائرية :

رغم أن اختبار القيادة التربوية اختبار موضوعي ومقنن بالإضافة الى أن بناءه تم في بيئة عربية إلا أن ذلك لم يمنعنا من إعادة حساب خصائصه السيكومترية .

لقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية أثناء تطبيقه من خلال الدراسة الإستطلاعية على عينة متكونة من 27 مديرا حيث تم تقسيمه إلى قسمين ,تضمن القسم الأول العبارات الفردية وتضمن القسم الثاني العبارات الزوجية حيث حسب معامل الارتباط بينهما – ر بيرسون – وبلغت قيمته 0.77 وتم إخضاعه لمعادلة التصحيح سبيرمان و براون فبلغت قيمته 0.87 . والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم 17 يوضح حساب معامل ثبات اختبار القيادة التربوية

البيانات الإحصائية / اختبار القيادة	ن	ر المحسوبة	ر المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة
الدرجات الفردية	27	0.77	0.38	25	0.05
الدرجات الزوجية					

صدق الإختبار على البيئة الجزائرية

لقد تمت إعادة حساب صدق الاختبار باستعمال طريقة المقابلة الطرفية حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية تصاعديا وأخذت نسبة 33" من ذوي الدرجات المنخفضة و33" يمثلون ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبار حيث تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار * ت * الذي بلغت قيمته 12.61 وهي قيمة أكبر من * **ت** * الجدولية على مستوى الدلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية وبالتالي يمكن الحكم على الاختبار بأنه يملك القدرة على التمييز.

جدول رقم 18 يوضح حساب معامل صدق اختبار القيادة التربوية

البيانات الإحصائية / اختبار القيادة	م	ع	ن	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجات الدنيا	24.44	3.13	09	12.61	2.30	08	0.05
الدرجات العليا	34.66	2.15					

02- قائمة الكفاءات الانفعالية ECI V 2 *

2-1- وصف الأداة:

إن المؤشر المستعمل في هذه الدراسة لقياس الذكاء الانفعالي يتمثل في قائمة الكفاءات الانفعالية الإصدار الثاني التي تم تطويرها من قبل الأستاذين: Boyatzis.R و Goleman. D سنة 2002.

2-2- هدف الأداة:

إن قائمة الكفاءات الانفعالية هي أداة مصممة لقياس الكفاءات الانفعالية للأفراد والمنظمات وهي عبارة عن استبيان متعدد المصادر بهدف إلى جمع المعلومات من المستجيبين حول مهاراتهم الانفعالية و سلوكا تهم كأفراد أو كقادة في العمل وتفاعلاتهم مع الآخرين ،كما يمكن هذا الاستبيان لمن يطبق عليه أن يكون فكرة عن مستوى ذكاءه الانفعالي.

2-3- لمحة تاريخية عن تطور الأداة:

تعود هذه الأداة إلى ثلاث مصادر أساسية تعتبر إطارها المرجعي وهي [1]

1/ إستبيان تقييم الذات (S A Q) للأستاذ Boyatzis.R سنة 1991

2/ مفهوم الكفاءات الوارد في معجم الكفاءات العامة الصادر عن هيئةHay mcBer عام 1996.

3/ الكفاءات الانفعالية التي بينها Goleman ,Dوفي كتابه working with emotional intélligence سنة 1998.

- قام الأستاذين Goleman , D و Boyatyis , R بإعادة كتابة البنود الخاصة بالكفاءات اللامعرفية التي يتضمنها استبيان تقييم الذات(S A Q) و أضافا إليها بنودا أخرى جديدة وتم إعداد قائمة الكفاءات الانفعالية الإصدار 1 التي تتكون من 110 بندا تغطي 20 كفاءة موزعة على أربعة محاور أساسية .

* تم الحصول على الأداة (ECI V2) من مركز ماكليلاند للبحث ببوسطن بواسطة الأستاذ FABIO. SALA

1- Sala. F. Emotional competence inventory (E C I) technical Manuel , the Mc Clelland centre for research and innovation .the hay group 2002.P 01.

وعلى أساس تطبيقاته المختلفة في أماكن مختلفة وعينات متباينة تم مراجعة الأداة في صائفة 2001 من قبل الأستاذ : Boyatzis,R و Sala ,F و Goleman , D وذلك لعدة أسباب منها :[1]

1/ أتضح أن الاستبيان طويل ، فكانت هناك رغبة في اختزال بنوده

2/ الرغبة في رفع مستوى الصدق

3/ التأكد من الحصول على معامل ثبات مرتفع أثناء إحداث التغييرات اللازمة وبناء على نتائج التطبيقات المختلفة لـ E C I و الأسباب السابق ذكرها تم إعداد وبناء الأداة الجديدة التي تسمى – قائمة الكفاءات الانفعالية ، الإصدار 2 (ECI.V2) التي تقيس الذكاء الانفعالي المبني من وجهة نظر أصحابها على مفهوم **الكفاءات** التي تساهم في الأداء العالي و الفعال في ميدان العمل .

2-4- مكونات الأداة :

تتكون قائمة الكفاءات الانفعالية الإصدار2 (ECI.V2) من 72 عبارة منها (63 عبارة موجبة و 9 عبارات سالبة) تقيس 18 كفاءة موزعة على أربعة محاور أساسية كما هي موضحة في الجدول الآتي.

جدول رقم 19يمثل محاور قائمة الكفاءات الانفعالية ، الإصدار2

الرقم	المحور
01.	محور الوعي بالذات
02.	محور إدارة الذات
03.	محور الوعي الاجتماعي
04.	محور العلاقات الاجتماعية

1-Boyatizs ;R& Sala . f. Assessing emotional intelligence competencies ;to appear in geher (ed.). the measurement of Emotional intelligence Haupauge ,N.Y .novas science publisher,2003.P 14

وفيما يلي وصف لهذه المحاور

1/ **محور الوعي بالذات :**

ويتعلق بمعرفة الفرد لحالته الداخلية والوعي بدوافعه وقدراته وتوقعاته ، ويتضمن ثلاث كفاءة هي :

أ – الوعي بانفعالات الذات

ب – التقييم الدقيق للذات

ج – الثقة بالذات

2/ **محور إدارة الذات :**

ويتعلق بإدارة الفرد لحالته الداخلية خاصة التحكم في الانفعالات ويتكون هذا المحور من ست كفاءات هي :

أ– ضبط انفعالات الذات

ب– الشفافية

ج– التكيف

د– توجيه الإنجاز

هـ– المبادرة

و– التفاؤل

3/ **محور الوعي الاجتماعي :**

ويتعلق بتقدير العلاقات الاجتماعية وإدراك مشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم يتضمن هذا المحور ست كفاءات هي:

أ– التفهم

ب– الوعي التنظيمي

ج– توجيه الخدمات

4/ محور إدارة العلاقات الاجتماعية :

ويتعلق بالمهارة والبراعة في إثارة الاستجابات المرغوب فيها في الآخرين و المهارة في التعامل معهم ويتضمن هذا المحور ست كفاءات هي:

أ- تنمية الآخرين

ب- القيادة الايحائية

ج- التأثير

د- حافز التغيير

هـ- إدارة الأزمات

و- العمل الجماعي والتعاون

أما فيما يتعلق ببدائل الأجوبة فقد صيغت على سلم متدرج وفق طريقة لبكرت على النحو الآتي :

أبدا – نادرا – أحيانا – غالبا – دائما – لا أدري

2-5- مفتاح التصحيح :

يتمثل مفتاح تصحيح قائمة الكفاءات الانفعالية الإصدار 2 بتقدير العبارات الموجبة وذلك بإعطاء الدرجات من 1 إلى 5 لأوزانها التي صيغت وفق طريقة ليكرت وذلك على النحو الآتي :

تعطى درجة 1 ← أبدا

2 ← نادرا

3 ← أحيانا

4 ← غالبا

5 ← دائما

0 ← لاأدري

أما فيما يتعلق بالعبارات السالبة فيكون تقدير أوزانها بصفة عكسية وذلك على النحو الآتي :

تعطى الدرجة 5 ← أبدا
4 ← نادرا
3 ← أحيانا
2 ← غالبا
1 ← دائما
0 ← لا أدري

وبعد ذلك يتم حساب الدرجات لكل كفاءة من الكفاءات الثمانية عشر التي يتضمنها المقياس على حدة.

مثال : نأخذ الكفاءة المتعلقة بالتقييم الدقيق للذات :

جدول رقم : 20 يمثل مفتاح تصحيح قائمة الكفاءات الإنفعالية

المستجيب	العبارات التي تقيس الكفاءة				معدل الدرجات
01	53	*21	6	15	03
	4	2	1	5	

وعند جمع معدل درجات المستجيب في كل الكفاءات نتحصل على درجته في الاستبيان كله ثم نقارن هذه الدرجة بجدول المستويات لمعرفة مستوى ذكائه الانفعالي (أنظر جدول رقم 18) .لو افترضنا أن فردا ما تحصل على درجة 50 في الاستبيان نقوم بمقارنة هذه الدرجة بجدول المستويات فنجذ أن مستوى الذي يقابل الدرجة 50 هو " متوسط " وهو ما يمثل مستوى ذكاءه الانفعالي .

* تمثل العبارة السالبة

جدول رقم : 21 يمثل مستويات الذكاء الانفعالي

الدرجة	مستوى الذكاء الانفعالي
72 ⟵ 90	مرتفع جدا
54 ⟵ 71	مرتفع
36 ⟵ 53	متوسط
18 ⟵ 35	منخفض
0 ⟵ 17	منخفض جدا

2-6- تكييف الأداة

نعني بتكييف الأداة تعديل محتواها من حيث ترجمتها وإسقاط بعض الفقرات أو الكلمات وإضافة أخرى بشكل يلائم الخصائص الثقافية للبيئة التي تطبق فيها .

ولما كانت الأداة المستعملة لقياس الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة قد تم بناؤها في بيئة غربية كان لزاما علينا تكييفها متبعين الخطوات الآتية :

أ- **الترجمة:** تم استلام الأداة مكتوبة باللغة الإنجليزية وتم إعداد نسخ منها حيث وزعت على بعض أساتذة اللغة الإنجليزية ،وكذا مكتب خاص للترجمة ،وعند استرجاعها تمت المقارنة بين مختلف الترجمات وتبين لنا وجود خلل يتعلق بالمعنى في بعض الفقرات ،كما لوحظ اختلاف في ترجمة بعض الكلمات وعلى أساس ذلك قمنا بإعداد أول نسخة باللغة العربية بعد أن أدخلت عليها بعض التعديلات بناء على معايير وشروط بناء أدوات القياس وبعد ذلك سلمت النسخة معدلة للدكتورة " بوشلالق نادية"* للتأكد من صحة الترجمة وتم الاستفادة من توجيهاتها وملاحظاتها القيمة .

وعلى أساس الخطوات السابقة تم إعداد الأداة الحالية في صيغتها النهائية.

---

* نادية بوشلالق : أستاذة بقسم علم النفس جامعة ورقلة .

ب- خصائص العينة : الأداة موجهة في أساسها إلى الأفراد كعمال أو كقادة في المؤسسات وفي هذه الدراسة توجه الأداة إلى المديرين كقادة للمؤسسات التربوية .

ج- الفقرات : تم التعديل في بعض الفقرات وذلك بإسقاط بعض الكلمات واستبدالها بأخرى حيث أسقطت كلمتي المتعاملين أو الزبائن في الفقرات رقم 17 ، 46، 32 وتم استبدالها بكلمة (العمال + المدرس + التلميذ) ،كما تمت إضافة هذه الكلمات الثلاث للفقرات رقم 29،32،38،46،62 لغرض توضيح كلمة الآخرين الواردة فيها لأن (العامل + المدرس + التلميذ) يمثلون الثلاثي الذي يتفاعل معه المدير داخل المدرسة .

كما تم التعديل في بعض الفقرات ذات الصياغة المركبة وهي فقرات رقم 05،24،37،53 حيث صيغت بطريقة بسيطة متضمنة معنى واحد .

2-7- الخصائص السيكومترية للأداة:

أ- **الثبات**[1]: لقد تم حساب ثبات E C I V2 باستعمال طريقة التجانس الداخلي وكانت قيمة معامل ألفا كرومباخ

0.82 ⟵ أثناء تطبيق الأداة بأسلوب تقرير الآخرين

⟵ أثناء تطبيق الأداة بأسلوب التقرير الذاتي 0.65

ب- الصدق[2] : لقد تم حساب صدق ECI v2 باستعمال طريقة صدق المعيار(التلازمي) حيث حسب معامل الارتباط بين الذكاء الانفعالي و الأداء المهني فبلغت قيمته 0.54

ثبات ECI V2على البيئة الجزائرية

لقد تم إعادة حساب ثبات استبيان الكفاءات الانفعالية .الإصدار 2 بطريقة التجزئة التصفية حيث قسم الاستبيان إلى قسمين القسم الأول تضمن الفقرات الفردية والقسم الثاني تضمن الفقرات الزوجية و تم حساب معامل الارتباط ر برسون بينهما التي بلغت قيمته 0.59 ثم تم تصحيحه بمعادلة سبيرمان وبراون وبلغت قيمته 0.74. والجدول الآتي يوضح ذلك:

-1 Sala . F . Emotional. competence inventory (ECI) . technical manual .hay group . McClelland center for research and innovation 2002.p 47

2- Ibid . p 50

جدول رقم 22 وضح حساب معامل ثبات قائمة الكفاءات الإنفعالية

البيانات الإحصائية / مقياس الذكاء	ن	ر المحسوبة	ر المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة
الدرجات الفردية	27	0.59	0.38	25	0.05
الدرجات الزوجية					

صدق ECI V2على البيئة الجزائرية

لقد تم حساب صدق قائمة الكفاءات الانفعالية الإصدار2 باستعمال طريقة المقارنة الطرفية حيث تم ترتيب درجات العينة الاستطلاعية (27 مديرا) تصاعديا حيت أخذت نسبة 33% ممن تحصلوا على درجات منخفضة و 33% ممن تحصلوا على درجات مرتفعة في المقياس وتم حساب اختبار* **ت*** بين متوسطي المجموعتين حيث بلغت قيمتها 21.53 وهي أكبر من* ت* الجدولية عند مستوى الدلالة 0.05 مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية وبالتالي يمكن القول بأن قائمة الكفاءات الانفعالية لها القدرة على التمييز. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم 23 يوضح حساب معامل صدق قائمة الكفاءات الإنفعالية

البيانات الإحصائية / مقياس الذكاء	م	ع	ن	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الدرجات الدنيا	62.72	1.60	09	21.53	2.30	08	0.05
الدرجات العليا	76.72	1.86					

06- إجراءات الدراسة الأساسية:

انطلاقا مما وفرته لنا الدراسة الاستطلاعية من معطيات حول ظروف الدراسة التطبيقية المتمثلة في:

01- أتساع الرقعة الجغرافية التي يتواجد فيها أفراد مجتمع الدراسة (كل دوائر الولاية)

02- صعوبة توزيع واسترجاع أداتي البحث في وقت واحد ومحدد نظرا لطبيعة أفراد المجتمع (المديرين) الذين تكثر إنشغالاتهم والتزاماتهم.

03- طول أداتي القياس المتكونتين من أربعة عشرة صفحة (14 صفحة)

وبناءا على هذه الظروف وقصد تذليل بعض الصعوبات المتوقعة قمنا بما يلي:

- تمت الاستعانة بالسادة مستشاري التوجيه المدرسي المتواجدين على مستوى دائرتي ورقلة و تقرت حيث قاموا بتوزيع الأداتين على المديرين في المؤسسات التعليمية وذلك بعد موافقة مديري مركزي التوجيه المدرسي بورقلة وتقرت وبذلك تم توزيع أداتي البحث على 80 مديرا يمثلون مجتمع الدراسة الأساسية.

كما تمت عملية استرجاع أدوات جمع البيانات في فترات متباينة خلال نصف شهر نظرا لكون المديرين لا يستطيعون الإجابة في ظرف قصير لارتباطاتهم الكثيرة بالإضافة إلى طول أدوات القياس.

07- <u>الوسائل الإحصائية المستعملة</u>

لغرض تحليل البيانات المحصل عليها بواسطة أداتي البحث انتقينا بعض الأساليب الإحصائية المناسبة لهذا البيانات وذلك في ضوء أهداف البحث وفروضه وتتمثل هذه الأساليب فيما يلي[1]

01- **المتوسط :**

يعتبر من أكثر الأساليب الإحصائية شيوعا وهو أحد مقاييس النزعة المركزية الذي يعني بمدى انتشار الدرجات في الوسط ويعبر عنه بالمعادلة الآتية :

$$م = \frac{مج\ س}{ن}$$

[1]– محمود السيد أبو النيل ،الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي ،ط02 ،دار النهضة العربية ،بيروت ،1987 ،ص ص 101-231.

02- **الانحراف المعياري:**

يستعمل لمعرفة مدى تشتت الدرجات عن متوسطها ويعبر عنه بالمعادلة الآتية:

$$ع = \sqrt{\frac{مج\ (ح\ م)^2}{ن}}$$

03- **معامل الإرتباط بيرسون :**

يعتبر من أكثر معاملات الارتباط شيوعا لأن أخطاءه المعيارية قليلة ونستعمله لقياس ومعرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة ويعبر عنه بالمعادلة الآتية :

$$ر = \frac{مج\ س\ ص - \frac{مج\ س \times مج\ ص}{ن}}{\sqrt{مج\ س^2 - \frac{(مج\ س)^2}{ن} \times 2\ مج\ ص^2 - \frac{(مج\ ص)^2}{ن}}}$$

04- **إختبار – ت- T test :**

يستعمل في هذه الدراسة لمعرفة مدى دلالة الفرق بين متوسطين لمجموعتين مختلفتين ويعبر عنه بالمعادلة الآتية:

$$ت = \frac{م1 - م2}{\sqrt{\frac{ن1 * ع1^2 + ن2 * ع2^2}{ن1 + ن2 - 2} * \left(\frac{1}{ن1} + \frac{1}{ن2}\right)}}$$

05- النسب المئوية:

ونستعملها في هذه الدراسة لغرض تقدير عدد أفراد الدراسة الإستطلاعية وكذا تقدير عدد أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب متغيرات الدراسة بالإضافة إلى تقدير مستواهم في كل من الذكاء الإنفعالي والقيادة التربوية.

الخـلاصة

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة حيث تطرقنا إلى وصف المنهج المتبع بالإضافة إلى وصف حيثيات الدراسة الاستطلاعية وتفاصيل اختيار عينتها ،كما قمنا بوصف شامل لخصائص المجتمع وعينة الدراسة الأساسية ثم تطرقنا إلى وصف دقيق لأدوات جمع البيانات وكذا إجراءات الدراسة الأساسية بالإظافة إلى عرض الأساليب الإحصائية المنتقاة لغرض تحليل هذه البيانات..

مقدمــة

بعد تطبيق أداتي جمع البيانات على 72 مديرا للتعليم الإكمالي والثانوي ، تحصلنا على مجموعة من المعطيات حيث تم تحليلها إحصائيا باستخدام:

- معامل الإرتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة
- اختبار ***ت*** للكشف عن الفروق بين المستجيبين
- النسب المئوية لتقدير مستوى المستجيبين في كل من الذكاء الإنفعالي والقيادة التربوية

علما أن المعالجة الإحصائية تمت بواسطة (Microsoft Excel 2000) وتم التأكد من صحة النتائج عن طريق المعالجة اليدوية.

ولما كان الجوهر الأساسي للدراسة هو الوقوف على طبيعة العلاقة القائمة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المستجيبين ، ومن بين الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها هي معرفة مستوى المستجيبين في كل من الذكاء الانفعالي والقيادة التربوية.

وبناءا على ما سبق رأيت أنه من الضروري عرض نتائج الدراسة وفق المنهجية الآتية:

أولا: عرض مستوى المستجيبين في الذكاء الانفعالي بشكل عام ثم تبعا لمتغيرات الدراسة

ثانيا: عرض مستوى المستجيبين في القيادة التربوية بشكل عام ثم تبعا لمتغيرات الدراسة

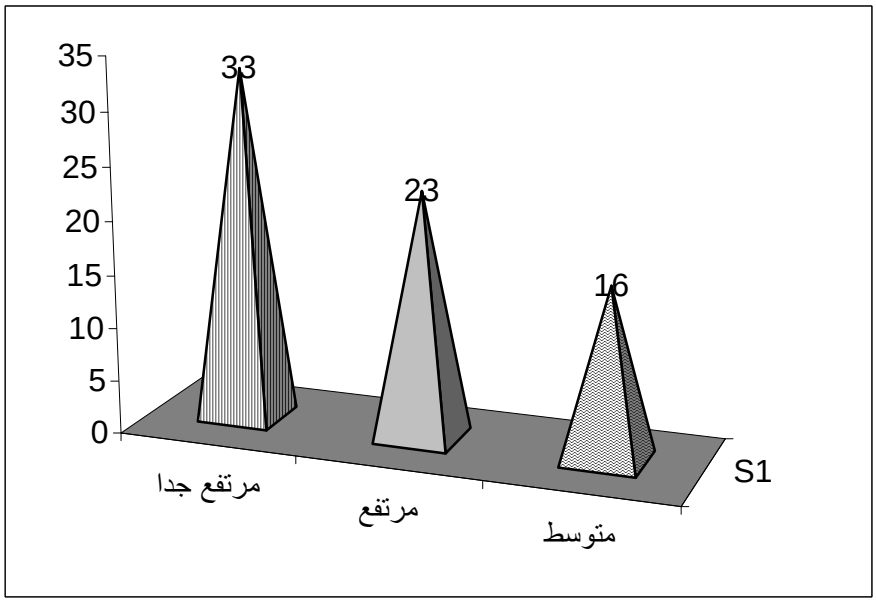
ثالثا: عرض النتائج وتحليلها إحصائيا في ضوء فرضيات الدراسة

أولا: مستوى أفراد عينة الدراسة في الذكاء الإتفعالي

جدول رقم 24 يمثل مستويات المستجيبين في الذكاء الإنفعالي:

مستوى الذكاء	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا	المجموع
العدد	/	/	16	23	33	72
النسبة المئوية	/	/	%22	%32	%46	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أن مستوى المديرين في الذكاء الانفعالي تراوح بين المتوسط ومرتفع جدا حيث تحصلت نسبة 46% منهم على مستوى مرتفع جدا وبنسبة 32% منهم على مستوى مرتفع في حين نجد أن نسبة 22% منهم كان مستواهم في الذكاء الانفعالي متوسطا ويمكن التمييز بين مستويات هذه الفئة من خلال الشكل الآتي:



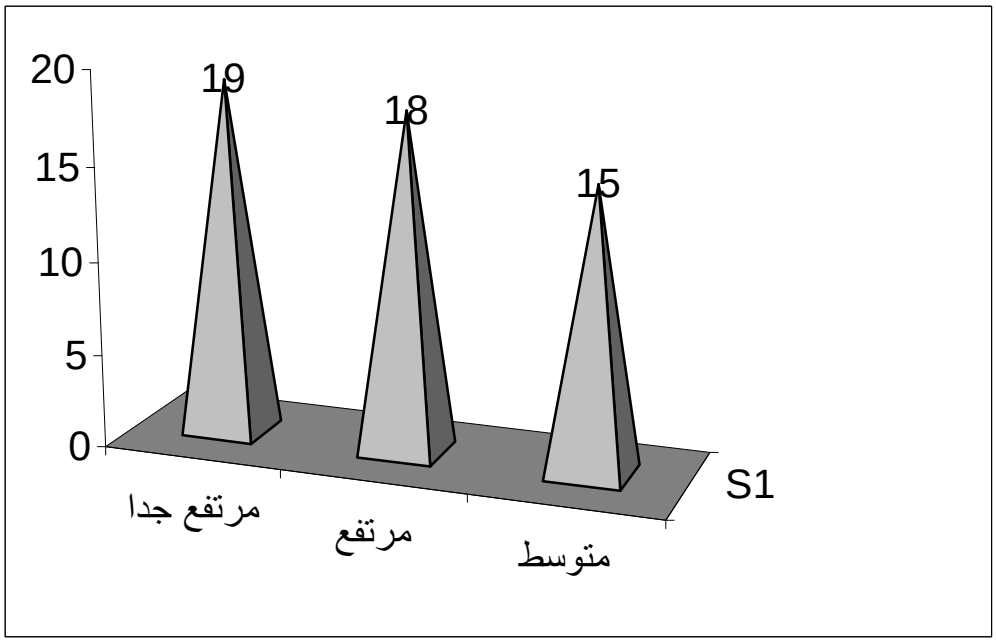
شكل رقم 13 يمثل مستويات المستجيبين في الذكاء الإنفعالي

مستوى مديري التعليم الإكمالي في الذكاء الإنفعالي

جدول رقم 25 يوضح مستوى مديري التعليم الإكمالي في الذكاء الإنفعالي:

مستوى الذكاء	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا	المجموع
العدد	0	0	15	18	19	52
النسبة المئوية	0	0	%29	%35	%36	100

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة 71% من مديري التعليم الإكمالي تراوح مستواهم في الذكاء الإنفعالي بين مرتفع ومرتفع جدا بينما تحصلت نسبة 29% منهم على مستوى متوسط وتتضح أكثر مستويات هذه الفئة في الذكاء الإنفعالي من خلال الشكل الآتي:



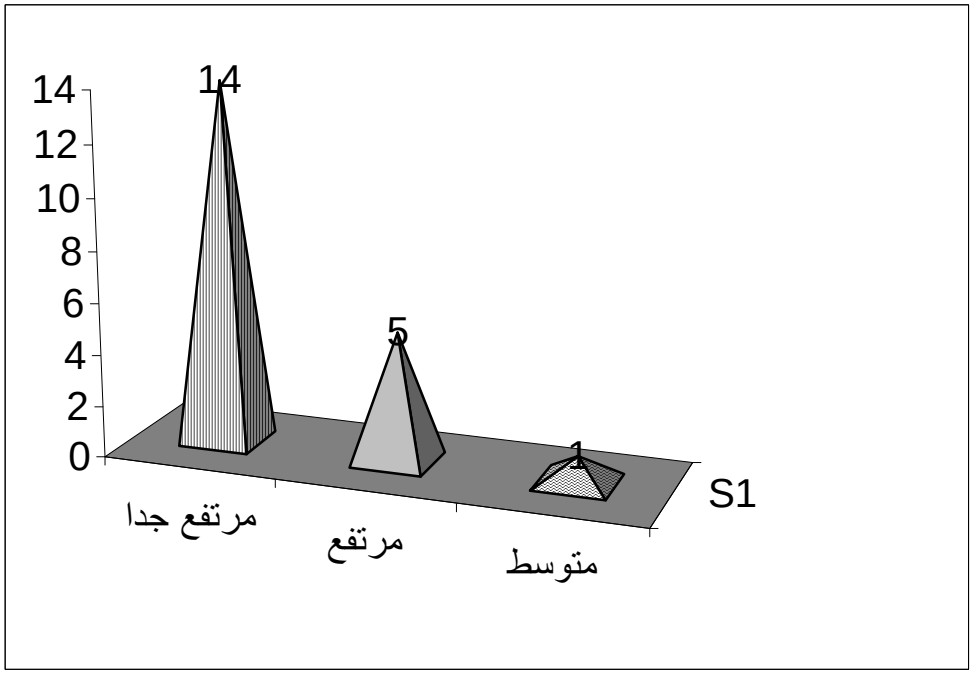
شكل رقم 14 يمثل مستوى مديري التعليم الإكمالي في الذكاء الإنفعالي

مستوى مديري التعليم الثانوي في الذكاء

جدول رقم 26 يوضح مستوى مديري التعليم الثانوي في الذكاء الإنفعالي:

مستويات الذكاء	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا	المجموع
العدد	0	0	1	5	14	20
النسبة المئوية	0	0	%5	%25	%70	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أن أغلب مديري التعليم الثانوي كان في مستواهم في الذكاء الإنفعالي مرتفع جدا حيث مثلوا في ذلك نسبة 70% وتحصلت نسبة 25% منهم على مستوى مرتفع ويمكن التمييز بين مستويات هذه الفئة من خلال الشكل الآتي:



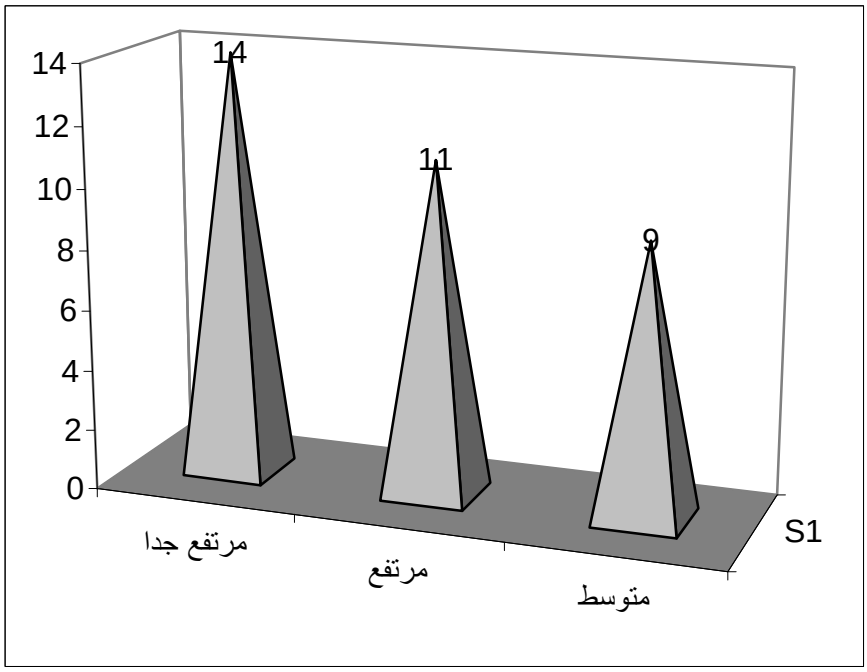
شكل رقم 15 يمثل مستويات مديري التعليم الثانوي في الذكاء

مستوى المديرين منخفضي الأقدمية في الذكاء الإنفعالي

جدول رقم 27 يمثل مستوى المديرين منخفضي الأقدمية في الذكاء الإنفعالي

مستويات الذكاء	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا	المجموع
العدد	0	0	9	11	14	34
النسبة المئوية	0	0	%26.47	%32.35	% 41.17	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أن أكبر نسبة (41.17%)من المديرين منخفضي الأقدمية كان مستواهم مرتفع جدا ثم تليها نسبة 32.35% منهم بمستوى مرتفع ونسبة 26.47% منهم بمستوى متوسط. وتتضح أكثر مستويات هذه الفئة في الذكاء الإنفعالي من خلال الشكل الآتي:



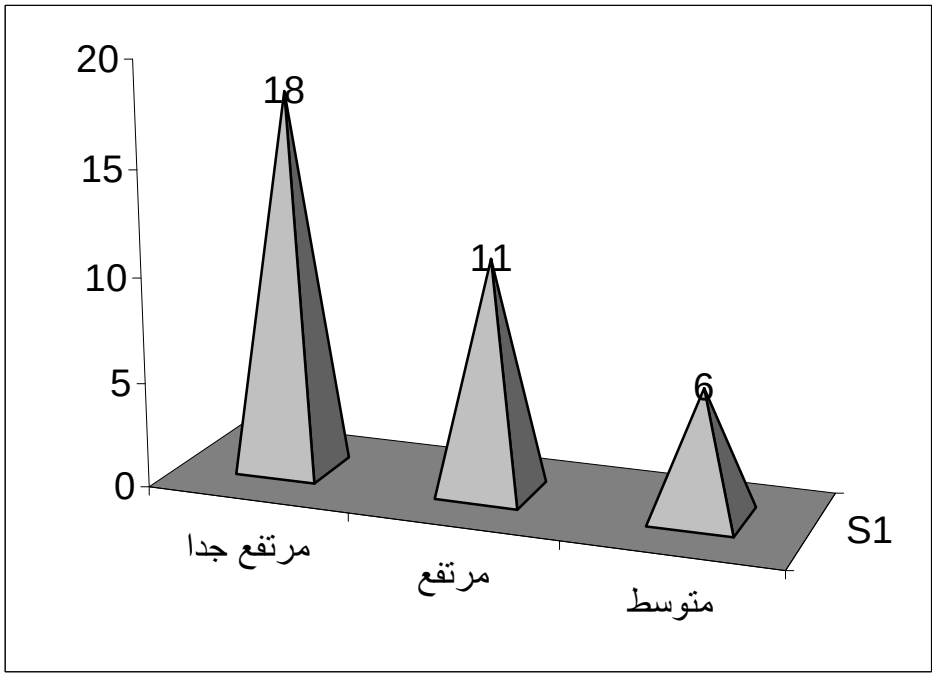
شكل رقم 16 يمثل مستوى المديرين منخفضي الأقدمية في الذكاء الإنفعالي

مستوى المديرين مرتفعي الأقدمية في الذكاء الانفعالي

جدول رقم 28 يوضح مستوى المديرين مرتفعي الأقدمية في الذكاء الإنفعالي:

مستوى الذكاء	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا	المجموع
العدد	0	0	6	11	18	35
النسبة المئوية	0	0	%17	%31	%52	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أن أكبر نسبة وهي (52%) من المديرين مرتفعي الأقدمية كان مستواهم مرتفع جدا وتليها نسبة 31% منهم بمستوى مرتفع بينما تحصلت نسبة 17% منهم على مستوى متوسط وتتضح أكثر مستويات هذه الفئة في الذكاء الإنفعالي من خلال الشكل الآتي:



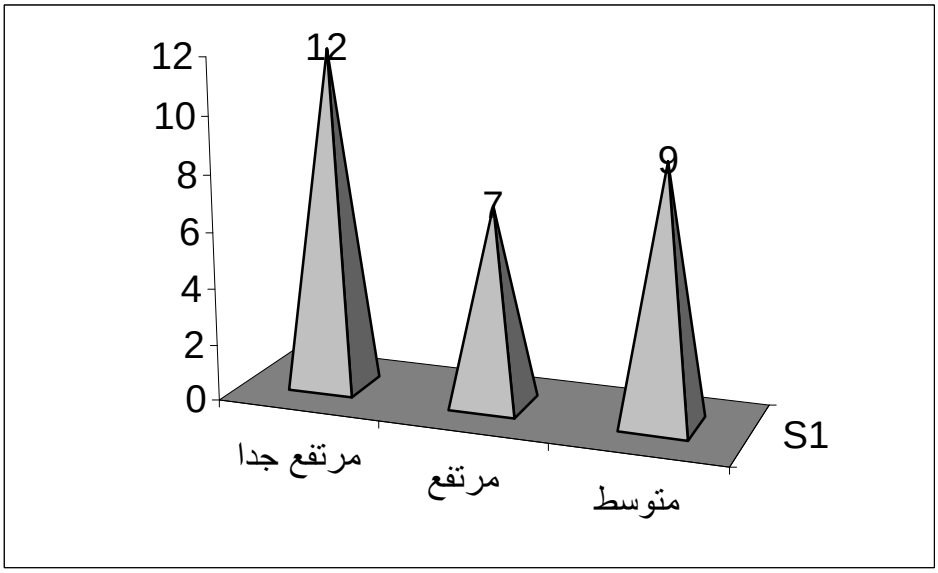
شكل رقم 17 يوضح مستوى المديرين مرتفعي الأقدمية في الذكاء الإنفعالي

مستوى المديرين منخفضي السن
في الذكاء الانفعالي

جدول رقم 29 يوضح مستوي المديرين منخفضي السن في الذكاء الإنفعالي:

مستويات الذكاء	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا	المجموع
العدد	0	0	9	7	12	28
النسبة المئوية	0	0	%32	%25	%43	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أن أكبر نسبة من المديرين منخفضي السن كان مستواهم مرتفع جدا ثم تليها نسبة 32% منهم بمستوى متوسط في حين تحصلت نسبة 25% منهم على مستوى مرتفع، وتتضح أكثر مستويات هذه الفئة من خلال الشكل الآتي:



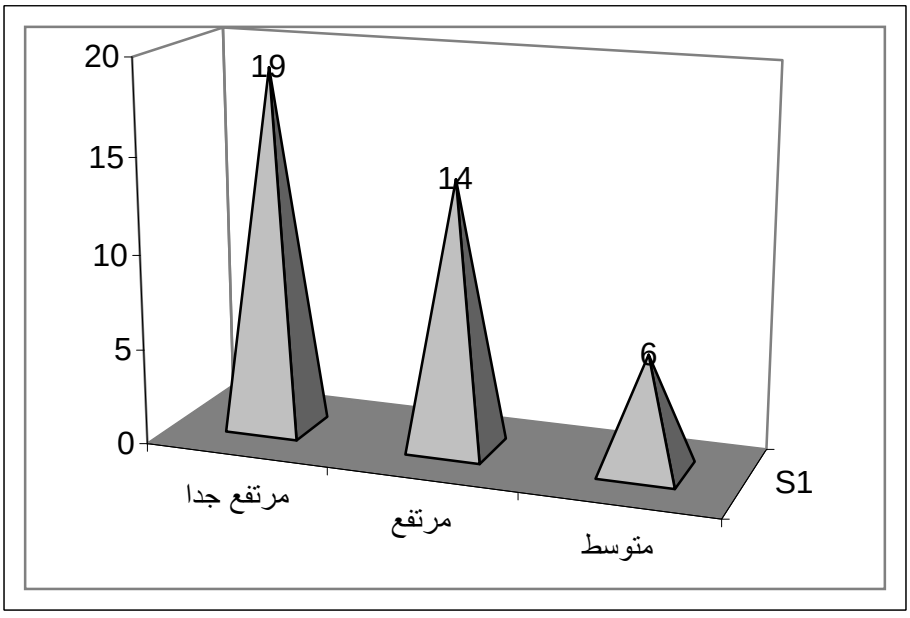
شكل رقم 18 يوضح مستوي المديرين منخفضي السن في الذكاء الإنفعالي:

مستوى المديرين مرتفعي السن
في الذكاء الإنفعالي

جدول رقم 30 يوضح مستوى المديرين مرتفعي السن في الذكاء الإنفعالي:

مستويات الذكاء	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جدا	المجموع
العدد	0	0	6	14	19	39
النسبة المئوية	0	0	%15.38	%35.89	%48.71	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أن نسبة 48.71% من المديرين مرتفعي السن كان مستواهم في الذكاء الانفعالي مرتفع جدا في حين تحصلت نسبة 35.89% منهم على مستوى مرتفع وتحصلت نسبة 15.38% منهم على مستوى متوسط وتتضح أكثر مستويات هذه الفئة في الذكاء الإنفعالي من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم 19 يوضح مستوى المديرين مرتفعي السن في الذكاء الإنفعالي

ثانيا: مستوى أفراد عينة الدراسة في القيادة التربوية

جدول رقم 31 يوضح مستوى أفراد عينة الدراسة في القيادة التربوية:

مستويات القيادة	ضعيف جدا	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز	المجموع
العدد	0	9	54	9	0	0	72
النسبة المئوية	0	%12	%76	%12	0	0	100

يتضح لنا من خلال الجدول أنه أغلبية المديرين تصلوا على مستوى مقبول في القيادة التربوية حيث بلغت نسبتهم في ذلك 76% وتحصلت نسبة 12% منهم على مستوى جيد ونفس النسبة أي12% منهم كان مستواهم ضعيفا ويمكن إدراك وتمييز مستويات المديرين في القيادة التربوية من خلال الشكل الآتي:

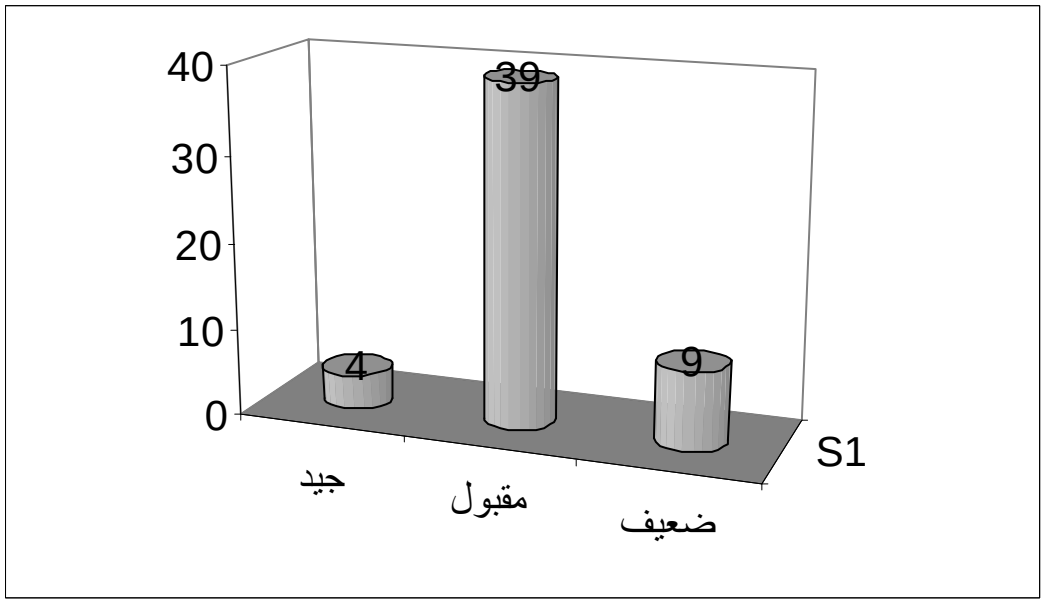
– شكل رقم 20 يوضح مستوى المستجيبين في القيادة التربوية

مستوى مديري التعليم الإكمالي في القيادة التربوية

جدول رقم 32 يمثل مستوى مديري التعليم الإكمالي في القيادة التربوية:

مستويات القيادة	ضعيف جدا	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز	المجموع
العدد	0	9	39	4	0	0	52
النسبة المئوية	0	%17	%75	%8	0	0	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أن مديري التعليم الإكمالي عموما كان مستواهم مقبولا حيث مثلوا ذلك بنسبة 75% بينما نجد نسبة 17% منهم لم تتحصل إلا على مستوى ضعيف في حين لم تتحصل على مستوى جيد إلا نسبة 08% منهم وتتضح مستويات هذه الفئة في القيادة التربوية من خلال الشكل اللآتي:



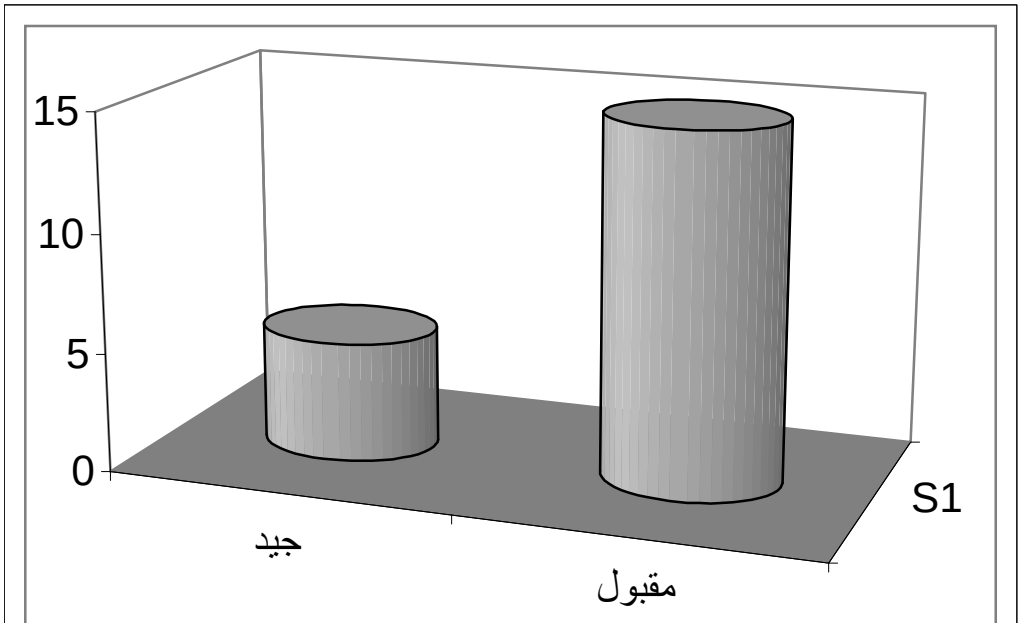
شكل رقم 21 يمثل مستويات مديري التعليم الإكمالي في القيادة

مستوى مديري التعليم الثانوي في القيادة التربوية

جدول رقم 33 يمثل مستوى مديري التعليم الثانوي في القيادة التربوية:

مستويات القيادة	ضعيف جدا	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز	المجموع
العدد	0	0	15	05	0	0	20
النسبة المئوية	0	0	%75	%25	0	0	%100

من خلال الجدول يتضح أن أغلب مديري التعليم الثانوي كان مستواهم مقبول في القيادة التربوية حيث بلغت نسبتهم في ذلك 75% في حين تحصلت نسبة 25% منهم على مستوى جيد، مع العلم أن هذه الفئة لم يتحصل أي فرد منها على المستوى الضعيف ويمكن إدراك وتمييز مستويات هذه الفئة في القيادة من خلال الشكل التالي:



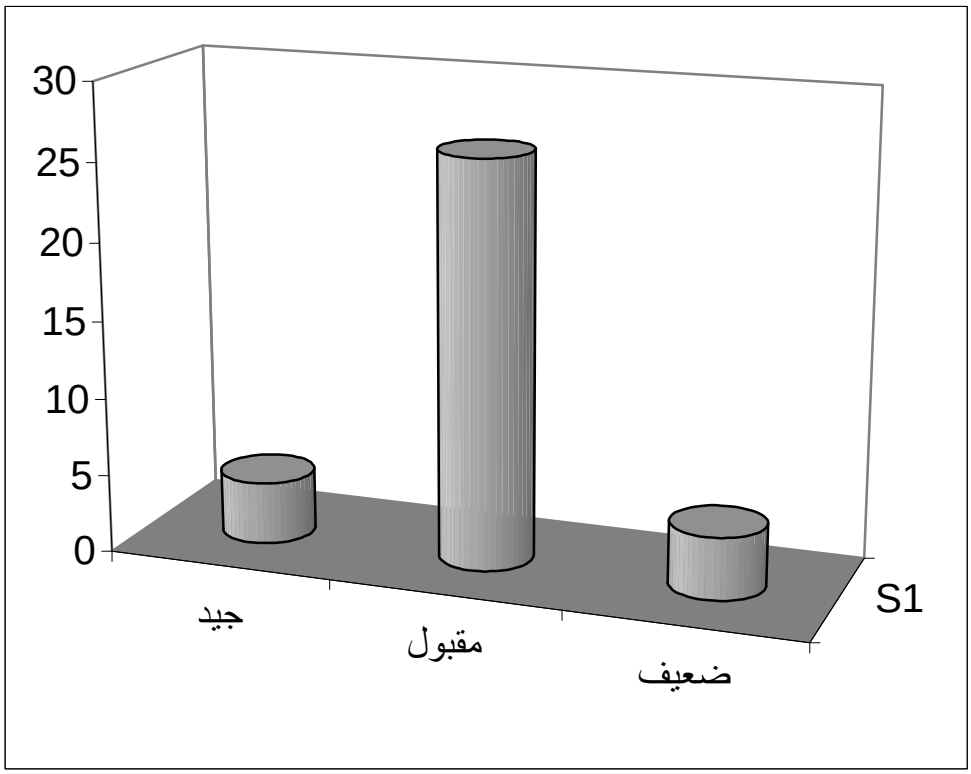
شكل رقم 22 يمثل مستويات مديري التعليم الثانوي في القيادة

مستوى المديرين منخفضي الأقدمية في القيادة التربوية

جدول رقم 34 يمثل مستوى المديرين منخفضي الأقدمية في القياد التربوية

مستويات القيادة	ضعيف جدا	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز	المجموع
العدد	0	04	26	04	0	0	34
النسبة المئوية	0	%11.76	%76.47	%11.76	0	0	%100

من خلال الجدول يتضح أن أغلب المديرين منخفضي الأقدمية مهنية كان مستواهم مقبولا في القيادة التربوية حيث بلغت نسبهم في ذلك76.47% في حين كانت النسب في المستويين الضعيف والجيد متقاربة ويمكن إدراك وتمييز مستويات هذه الفئة في القيادة التربوية من خلال الشكل الآتي:



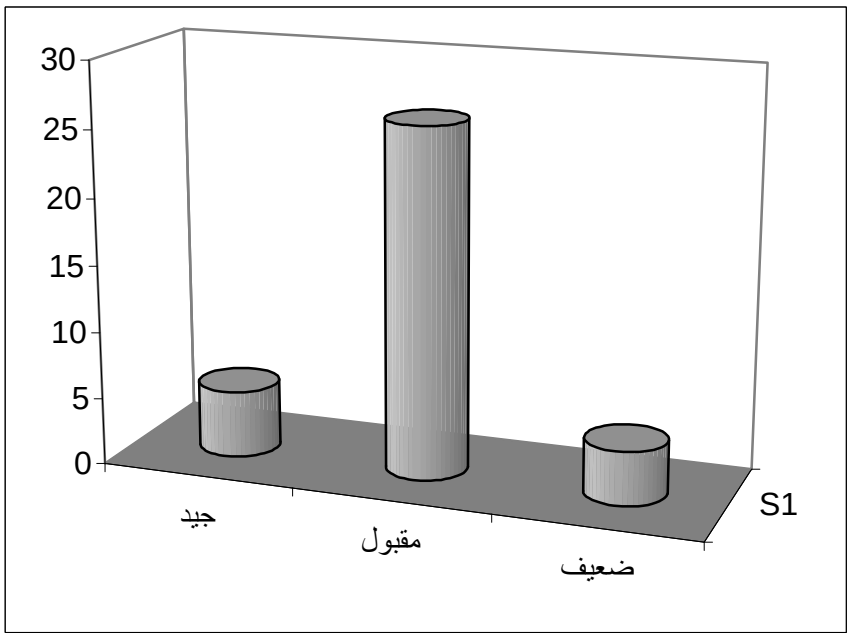
شكل رقم 23 يمثل مستويات المديرين منخفضي الأقدمية في القيادة التربوية

مستوي المديرين مرتفعي الأقدمية
في القيادة التربوية

جدول رقم 35 يمثل مستوي المديرين مرتفعي الأقدمية في القيادة التربوية

مستويات القيادة	ضعيف جدا	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز	المجموع
العدد	0	04	26	5	0	0	35
النسبة المئوية	0	%12	%74	%14	0	0	%100

يتضح من خلال الجدول أن أغلب المديرين مرتفعي الأقدمية كان مستواهم مقبولا في القيادة التربوية حيث بلغت نسبتهم في ذلك 74% بينما نجد نسبهم في المستويين الضعيف والجيد هما على التوالي12% ،14% ويمكن إدراك وتمييز مستويات هذه الفئة في القيادة التربوية من خلال الشكل الآتي:



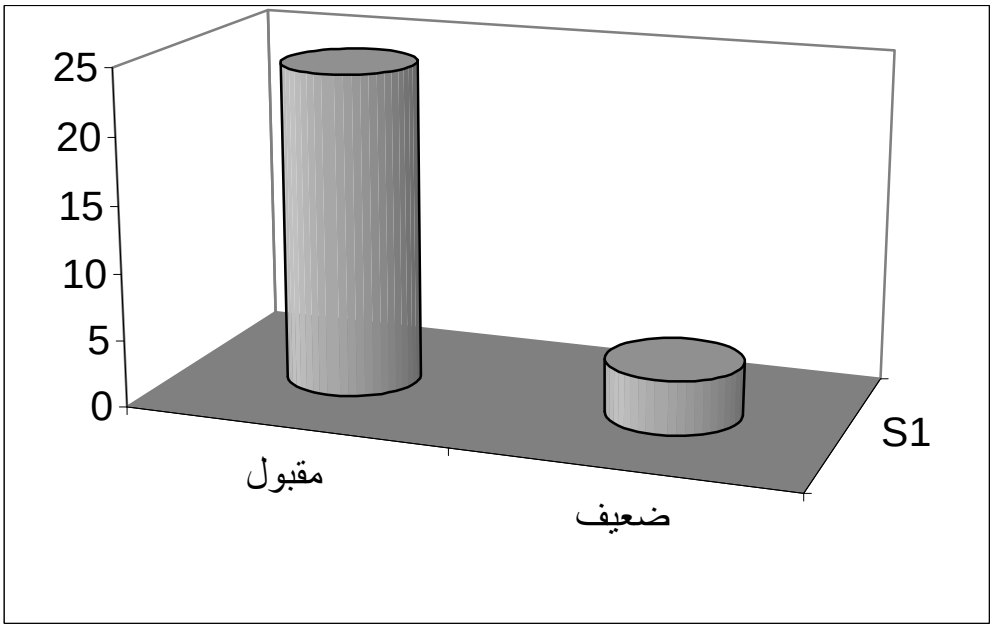
شكل رقم 24 يمثل مستويات المديرين مرتفعي الأقدمية في القيادة التربوية

مستوى المديرين منخفضي السن
في القيادة التربوية

جدول رقم 36 يمثل مستوى المديرين منخفضي السن في القيادة التربوية

مستويات القيادة	ضعيف جدا	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جدا	ممتاز	المجموع
العدد	0	4	24	0	0	0	28
النسبة المئوية	0	%14	%86	0	0	0	100

يتضح من خلال الجدول أن الغالبية العظمى من المديرين الذين تبلغ أعمارهم 50 سنة فأقل تحصلوا على مستوى مقبول حيث بلغت نسبهم في ذلك 86% في حين تحصلت نسبة 14% منهم على مستوى ضعيف، مع العلم أن مستوى هذه الفئة في القيادة التربوية محصور بين ضعيف ومقبول ويتضح ذلك من خلال من خلال الشكل الآتي:



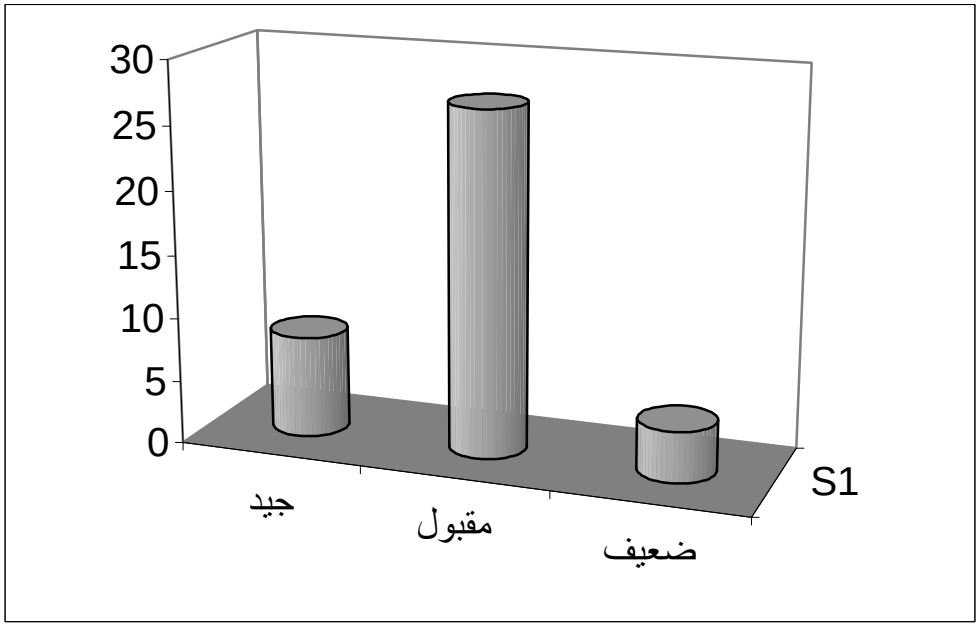
شكل رقم 25 يوضح مستوي المديرين منخفضي السن في القيادة التربوية

مستوي المديرين مرتفعي السن
فـي القيـادة التربويـة

جدول رقم 37 يمثل مستوى المديرين مرتفعي السن في القيادة التربوية

مستويات القيادة	ضعيف جدا	ضعيف	مقبول	جيد	جيدجدا	ممتاز	المجموع
العدد	0	04	27	08	0	0	39
النسبة المئوية	0	%10.25	%69.23	%20.51	0	0	100

يتضح من خلال الجدول أن 69.23% من المديرين مرتفعي السن تحصلوا على مستوى مقبول في القيادة التربوية ثم تلتها نسبة 20.51% منهم كان مستواهم جيد، أما المستوى الضعيف فمثل نسبة 10.25% ويمكن إدراك وتمييز مستوى هذه الفئة في القيادة التربوية من خلال الشكل الآتي:



شكل رقم 26 يوضح مستوى المديرين مرتفعي السن في القيادة التربوية

ثالثا: عرض النتائج في ضوء الفرضيات

01- عرض نتائج الفرضية الأساسية الأولى

تنص الفرضية الأساسية الأولى على أنه:

(توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى أفراد عينة الدراسة)

جدول رقم 38 يوضح العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى أفراد عينة الدراسة

البيانات الإحصائية / المتغيرات	ن	ر المحسوبة	ر المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة
مستوى الذكاء الانفعالي	72	0.76	0.30	70	0.01
مستوى القيادة التربوية					

من خلال الجدول يتضح أن ر المحسوبة المساوية لـ **[0.76]** أكبر من ر الجدولية المساوية لـ **[0.30]** وذلك عند درجة الحرية **70** وعند مستوى الدلالة **0.01** أي بنسبة ثقة **99 %** ونسبة شك **01 %** وهذا يدل على أن هناك دلالة إحصائية مما يعني وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المستجيبين .

لم نكتفي بالعرض والتحليل العام للفرضية الأساسية الأولى وباعتبارها جوهر الموضوع قمنا بالتوغل في أدق تفاصيلها حيث قمنا بحساب معاملات الإرتباط بين محاور اختبار القدرة على القيادة التربوية ومحاور قائمة الكفاءات الإنفعالية كما هو موضح في الجدول الموالي:

جدول رقم 39 يبين معاملات الارتباط (بيرسون) بين محاور اختبار القدرة على القيادة التربوية ومحاور قائمة الكفاءات الانفعالية .

ن = 72

إختبار القيادة التربوية / مقياس الذكاء الإنفعالي	الموضوعية	استخدام السلطة	المرونة	فهم الآخرين	مبادئ الإتصال
الوعي بالذات	* 0.35	0.03	0.18	*0.39	0.16
إدارة الذات	*0.34	*0.36	*0.51	*0.56	*0.39
الوعي الاجتماعي	*0.32	0.16	*0.45	*0.54	*0.35
المهارات الاجتماعية	*0.38	*0.38	*0.53	*0.56	*0.31

* قيمة (ر) دالة عند مستوى 0.05

يتضح لنا من خلال الجدول أن اختبار القدرة على القيادة التربوية وقائمة الكفاءات الانفعالية قد ارتبطا بنسبة **80%** حيث نجد أن محور إدارة الذات ومحور إدارة العلاقات الاجتماعية (من قائمة الكفاءات الانفعالية) قد ارتبطت بكافة أبعاد اختبار القدرة على القيادة التربوية.

كما نجد أن محور الوعي الاجتماعي من (قائمة الكفاءات الانفعالية) قد ارتبط بأبعاد اختبار القدرة على القيادة التربوية باستثناء بعد استخدام السلطة في حين نجد أن محور الوعي بالذات (من قائمة الكفاءات الانفعالية) لم يرتبط إلا ببعدين من أبعاد اختبار القدرة على القيادة التربوية هما: الموضوعية وفهم الآخرين .

01-01- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه:

(توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى أفراد عينة الدراسة في ظل متغير المرحلة التعليمية)

جدول رقم 40 يوضح العلاقة بين مستوى الذكاء الإنفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي

البيانات الإحصائية / المتغيرات	ن	ر المحسوبة	ر المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة
مستوى الذكاء الإنفعالي	52	0.68	0.35	50	0.01
مستوىالقيادة التربوية					

يتضح من خلال الجدول أن قيمة ر المحسوبة المساوية لـ [**0.68**]أكبر من قيمة ر الجدولية المساوية لـ [**0.35**] وذلك عند درجة الحرية **50** وعند مستوى الدلالة **0.01** أي بنسبة ثقة **99 %** ونسبة شك **01 %** وهذا يعني أن هناك دلالة إحصائية مما يدل على وجود إرتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى مديري التعليم الاكمالي .

جدول رقم 41 يوضح العلاقة بين مستوى الذكاء الإنفعالي ومستوىالقدرة علىالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الثانوي

البيانات الإحصائية / المتغيرات	ن	ر المحسوبة	ر المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة
مستوى الذكاء الإنفعالي	20	0.46	0.44	18	0.05
مستوى القيادة التربوية					

يتضح من خلال الجدول أن قيمة ر المحسوبة المساوي لـ **[0.46]** أكبر من قيمة ر الجدوبلية المساوية لـ **[0.44]** وذلك عند درجة الحرية **18** وعند مستوى الدلالة **0.05%** أي بنسبة ثقة **95%** ونسبة شك **05%** وهذا يعني أن هناك دلالة إحصائية مما يدل على وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى مديري التعليم الثانوي .

01-02- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه:

(توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى أفراد عينة الدراسة في ظل متغير الأقدمية المهنية)

جدول رقم 42 يوضح العلاقة بين مستوى الذكاء الإنفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المديرين منخفضي الأقدمية

البيانات الإحصائية / المتغيرات	ن	ر المحسوبة	ر المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة
مستوى الذكاء الإنفعالي	34	0.61	0.44	32	0.01
مستوى القيادة التربوية					

يتضح من خلال الجدول أن قيمة ر المحسوبة المساوية لـ [0.61] أكبر من قيمة ر الجدولية المساوية لـ [0.44] وذلك عند درجة الحرية 32 وعند مستوى الدلالة 0.01 أي بنسبة ثقة 99 % ونسبة شك 01% وهذا يعني أن هناك دلالة إحصائية مما يدل على وجود إرتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المديرين منخفضي الأقدمية.

جدول رقم 43 يوضح العلاقة بين مستوى الذكاء الإنفعالي ومستوى القيادة التربوية لدى المديرين مرتفعي الأقدمية

البيانات الإحصائية / المتغيرات	ن	ر المحسوبة	ر المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة
مستوى الذكاء الإنفعالي	35	0.67	0.44	33	0.01
مستوى القيادة التربوية					

يتضح من خلال الجدول أن قيمة ر المحسوبة المساوية لـ **[0.67]** أكبر من قيمة ر الجدولية المساوية لـ **[0.44]** وذلك عند درجة الحرية **33** وعند مستوى الدلالة **0.01** أي بنسبة تأكد **99 %** ونسبة شك **01%** وهذا يعني أن هناك دلالة إحصائية مما يدل على وجود إرتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالى ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المديرين مرتفعي الأقدمية.

03-01 عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه:

(توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى أفراد عينة الدراسة في ظل متغير السن)

جدول رقم 44 يوضح العلاقة بين مستوى الذكاء الإنفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المديرين منخفضي السن

البيانات الإحصائية / المتغيرات	ن	ر المحسوبة	ر المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة
مستوى الذكاء الإنفعالي	28	0.59	0.47	26	0.01
مستوى القيادة التربوية					

يتضح من خلال الجدول أن قيمة ر المحسوبة المساوية لـ **[0.59]** اكبر من قيمة ر الجدولية المساوية لـ **[0.47]** وذلك عند درجة الحرية **26** وعند مستوى الدلالة **0.01** أي بنسبة تأكد **99%** ونسبة شك **01 %** وهذا يعني أن هناك دلالة احصائية مما يدل على وجود إرتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربية لدى المديرين منخفضي السن.

جدول رقم 45 يوضح العلاقة بين مستوى الذكاء الإنفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المديرين مرتفعي السن

البيانات الإحصائية / المتغيرات	ن	ر المحسوبة	ر المجدولة	د.ح	مستوى الدلالة
مستوى الذكاء الإنفعالي	39	0.71	0.41	37	0.01
مستوى القيادة التربوية					

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة ر المحسوبة المساوية لـ **[0.71]** اكبر من قيمة ر الجدولية المساوية لـ **[0.41]** وذلك عند درجة الحرية **37** وعند مستوى الدلالة **0.01** أي بنسبة تأكد **99 %** ونسبة شك **01 %** وهذا يعني أن هناك دلالة إحصائية مما يدل على وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربية لدى المديرين مرتفعي السن.

02- عرض نتائج الفرضية الأساسية الثانية

تنص الفرضية الأساسية الثانية عل أنه:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة الدراسة)

إن تحليل هذه الفرضية لا يمكن إحصائيا إلا بتحليل الفرضيات الجزئية المتفرعة عنها وهي:

02-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين مديري التعليم الاكمالي ومديري التعليم الثانوي)

جدول رقم 46 يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة ت في الذكاء الإنفعالي ومتغير المرحلة التعليمية

البيانات الإحصائية / المرحلة التعليمية	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إكمالي	52	65.65	9.20	3.65	2.66	70	0.01
ثانوي	20	73.73	5.46				

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة **ت** المحسوبة المساوية لـ **[3.65]** اكبر من قيمة **ت** الجدولية المساوية لـ **[2.66]**وهذا عند درجة الحرية **70** وعند مستوى الدلالة **0.01** أي بنسبة ثقة **99 %** ونسبة شك **01 %** مما يعني وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ويدل ذلك على ان مستوى الذكاء الانفعالي يتغير بتغير للمرحلة التعليمية .

02-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية)

جدول رقم 47 يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت في الذكاء الإنفعالي ومتغير الأقدمية المهنية

البيانات الإحصائية / الأقدمية المهنية	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
منخفضي الأقدمية	34	66.80	10.14	0.98	2.66	67	0.01
مرتفعي الأقدمية	35	68.84	8.32				

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة **ت** المحسوبة المساوية لـ **[0.98]** اقل من قيمة **ت** الجدولية المساوية لـ **[2.66]** وذلك عند درجة الحرية **67** وعند مستوى الدلالة **0.01** أي بنسبة تأكد **99 %** ونسبة شك **01%** مما يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ويدل ذلك على أن مستوى الذكاء الانفعالي لا يتغير بتغير الأقدمية المهنية

02-3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن)

جدول رقم 48 يوضح المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة ت في الذكاء الإنفعالي ومتغير السن

البيانات الإحصائية / السن	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
منخفضي السن	28	66.35	9.92	1.16	2.66	65	0.01
مرتفعي السن	39	68.82	8.94				

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة **ت** المحسوبة المساوية لـ **[1.16]** اقل من قيمة **ت** الجدولية المساوية **[2.66]** وذلك عند درجة الحرية **65** وعند مستوى الدلالة **0.01** أي بنسبة ثقة **99%** ونسبة شك **01%** مما يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية ويدل ذلك على أن مستوى الذكاء الانفعالي لا يتغير بتغير السن

03- عرض نتائج الفرضية الأساسية الثالثة

تنص الفرضية الأساسية الثالثة على أنه :

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين أفراد عينة الدراسة)

إن تحليل هذه الفرضية لايمكن إحصائيا إلا بتحليل الفرضيات الجزئية المتفرعة عنها وهي :

03-1- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين مديري التعليم الإكمالي ومديري التعليم الثانوي)

جدول رقم 49 يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت في القيادة التربوية ومتغير المرحلة التعليمية

البيانات الإحصائية / المرحلة التعليمية	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إكمالي	52	28.27	4.06	3.77	2.66	70	0.01
ثانوي	20	32.20	3.58				

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة **ت** المحسوبة المساوية لـ **[3.77]** اكبر من قيمة **ت** الجدولية المساوية لـ **[2.66]** وذلك عند درجة الحرية **70** وعند مستوى الدلالة **0.01** مما يعني وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ويدل ذلك على أن مستوى القدرة على القيادة التربوية يتغير بتغير المرحلة التعليمية .

03-2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية)

جدول رقم 50 يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت في القيادة التربوية ومتغير الأقدمية المهنية

البيانات الإحصائية / الأقدمية المهنية	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
منخفضي الأقدمية	34	29.03	4.46	1.06	2.66	67	0.01
مرتفعي الأقدمية	35	29.97	4.25				

نلاحظ من خلال الجدول رقم 50 أن قيمة **ت** المحسوبة المساوية لـ **[1.06]** اقل من قيمة **ت** الجدولية المساوية لـ **[2.66]** وذلك عند درجة الحرية **67** وعند مستوى الدلالة **0.01** أي بنسبة تأكد **99%** ونسبة شك **01 %** مما يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ويدل ذلك على أن مستوى القدرة على القيادة التربوية لا يتغير بتغير الأقدمية المهنية .

03-3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

تنص الفرضية الجزئية التالثة على أنه:

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن)

جدول رقم 51 يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت في القيادة التربوية ومتغير السن

البيانات الإحصائية / السـن	ن	م	ع	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
منخفضي السن	28	28.96	4.11	1.14	2.66	65	0.01
مرتفعي السن	39	30.10	4.68				

نلاحظ من خلال الجدول رقم 51 أن قيمة **ت** المحسوبة المساوية لـ **[1.14]** اقل من قيمة **ت** الجدولية المساوية لـ **[2.66]** وذلك عند درجة الحرية **65** وعند مستوى الدلالة **0.01** أي بنسبة تأكد **99%** ونسبة شك **01%** مما يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ويدل ذلك على أن مستوى القدرة على القيادة التربوية لا يتغير بتغير السن .

الخلاصة:

قمنا في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة وتحليلها إحصائيا مدعمين ذلك بجداول إحصائية وأشكال بيانية لغرض الدقة والتبسيط متبعين في هذا العرض منهجية تبدو لنا ملائمة لطبيعة الموضوع وهدفه، حيث قمنا بعرض مستويات المستجيبين في كل من الذكاء الانفعالي و القيادة التربوية بشكل عام ثم تبعا لمتغيرات الدراسة وبعد ذلك تم عرض النتائج وتحليلها إحصائيا في ضوء فرضيات الدراسة.

مقدمـة :

بعد عرض البيانات المحصل عليها بواسطة أداتي البحث وبعد تحليلها إحصائيا والتعليق عليها في الفصل الخامس ،سنقوم في هذا الفصل بمناقشة وتفسير النتائج في ضوء فرضيات الدراسة وذلك بمقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة بوجه خاص والتراث العلمي في هذا المجال بشكل عام. ثم نقف عند مدى تحقق الفرضيات وكذا الأهداف التي سعت الدراسة إلى تحقيقها ،مختتمين هذا الفصل بخلاصة عامة عن نتائج الدراسة بالإضافة إلى بعض التوصيات والمقترحات.

01- مناقشة نتائج الفرضية الأساسية الأولى

لقد اتضح من الجدول رقم **38**إن قيمة ر المحسوبة تساوي **0.76 وهي** اكبر من قيمة ر الجدولية التي تساوي **0.30** مما يعني وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي للمستجيبين وقدرتهم على القيادة التربوية ويتأكد ذلك من خلال الجدول رقم **39** حيث نجد ارتباطا موجبا دال إحصائيا بين أغلبية أبعاد قائمة الذكاء الانفعالي وأبعاد اختبار القدرة عل القياد التربوية وبناءا على ذلك نستنتج أن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي يقابله ارتفاعا في مستوى القدرة على القيادة التربوية وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل فرضية البحث التي تنص على انه " توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى أفراد عينة الدراسة " وعليه يمكننا القول أن الذكاء الانفعالي للمدريين يلعب دورا بارزا في فاعلية سلوكهم وأدائهم القيادي التربوي

لقد اتفقت هذه الدراسة مع :

- دراسة Resolito Amarillento Garcia الذي وجد أن هناك علاقة موجبة ذات ارتباط عالي بين الذكاء الانفعالي والكفاءة القيادية لدى مديري جامعة .Mindanao
- دراسة Goleman الذي وجد أن تسعون في المائة من الاختلافات التي تميز الاداء العالي والاداء المتوسط للقادة مردها كفاءات الذكاء الانفعالي
- دراسة Sala الذي وجد أن الذكاء الانفعالي يرتبط بشكل موجب مع المناخ التنظيمي الاجابي كمظهر من مظاهر القيادة.

كما أتفقت هذه النتيجة مع الكثير من الدراسات في هذا المجال كدراسة Malek - Geery – Liza Gardner & Stough ,Con. – Lees & Bernard –Sipsma Punia ,B.K– Coetzee & Shaap - Tan,Wee.Wah –Cathleen,Cavallo.

ومما يدعم النتيجة العامة التي توصلنا إليها هو ما أشار إليه Cooper سنة 1997 بأن الشخص الذي يملك مستوى عاليا من الذكاء الإنفعالي هو شخص ناجح في مساره المهني ولديه علاقات اجتماعية مميزة كما يتمتع بمهارات قيادية فعالة...مقارنة بالشخص الذي يملك مستوى منخفضا في هذا النوع من الذكاء.

ومما يدعم نتيجتنا أيضا هو ما خلص إليه Goleman في أن الذكاء الإنفعالي هو مفتاح الكفاءة القيادية بل يساهم في نجاح القائد ضعف ما يساهم به الذكاء الذهني.

كما تؤكد نتيجتنا ما توصل إليه Malcolm Higgs وهو أن الذكاء الإنفعالي يلعب دورا بالغ الأهمية في فعالية القيادة.

لقد توصل هؤلاء الباحثين السابق ذكرهم جميعا إلى إحدى النتائج الآتية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والقيادة الفعالة أو أحد مظاهرها
- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي وإرتفاع الأداء المهني للقائد

إلا أن هذه النتيجة التي توصلنا إليها اختلفت مع بعض الدراسات منها :

- دراسة Tammy,D.Condren الذي توصل إلى نتيجة مفادها أنه لا توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة
- دراسة Leonard,J.A الذي وجد أن هناك علاقة سالبة بين الذكاء الانفعالي والمناخ المدرسي من خلال إدراك الاساتذة

وبناءا على ما سبق وفي ضوء الدراسات السابقة التي تم عرضها في الفصل الاول من هذه الدراسة يمكننا القول أن التراث العلمي في هذا المجال يدعم النتيجة العامة لدراستنا التي توصلنا إليها بنسبة تسعين في المائة 90 %.

01-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

لقد اتضح من خلال الجدول رقم **40** أن قيمة ر المحسوبة التي تساوي **0.68** اكبر من قيمة ر الجدولية التي تساوي**0.35**وذلك عند مستوى الدلالة **0.01** مما يدل على وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ومنه نستنتج أن يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين مستوى الذكاء الانفعالي لدى مدري التعليم الاكمالي ومستوى قدرتهم على القيادة التربوية أي انه كلما ارتفع مستوى الذكاء الانفعالي لديهم كلما كانوا أقدر على القيادة التربوية .

كما اتضح من خلال الجدول رقم **41** أن قيمة ر المحسوبة التي تساوي **0.46** اكبر من قيمة ر الجدولية والتي تساوي **0.44** وذلك عند مستوى الدلالة **0.05** مما يدل على وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ومنه نستنتج انه يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين مستوى الذكاء الانفعالي لدى مدرية التعليم الثانوي ومستوى قدرتهم على القيادة التربوية وهذا يعني انه كلما ارتفع المستوى الذكاء الإنفعالي لديهم كلما كانوا أقدر على القيادة التربوية .

وبناءا على ما سبق نرفض الفرض الصفري ونقبل فرضية البحث التي تنص على انه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية في ظل متغيرالمرحلة التعليمية .

وعليه يمكننا القول أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية للمديرين لا تتغير بتغيرالمراحل التعليمية التي ينتمون إليها أي أن هذه العلاقة لا تتأثر بمتغير المرحلة التعليمية .

مما سبق نستخلص أن الذكاء الإنفعالي يلعب دورا كبيرا في ارتفاع مستوى القدرة على القيادة التربوية مهما اختلفت المراحل التعليمية.

نشير إلى أننا لم نجد دراسة تناولت العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والقيادة في ظل المرحلة التعليمية لكي نقوم بعملية المقارنة بين النتائج

ورغم ذلك فالكثير من الباحثين يشيرون إلى وجود علاقة موجبة بين مستوى الذكاء الإنفعالي والقدرة على القيادة بغض النظر عن المؤسسة التي يعمل فيها القائد أو نوع الجماعة التي يشرف عليها .

01-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

لقد اتضح من خلال الجدول رقم **42** أن قيمة ر المحسوبة التي تساوي **0.62** اكبر من قيمة ر الجدولية والتي تساوي **0.44** وذلك عند مستوى الدلالة**0.01** مما يدل على وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ومنه نستنتج انه يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الديرين منخفضي الأقدمية ومستوى قدرتهم على القيادة التربوية أي ان ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لديهم يقابله ارتفاع في مستوى قدرتهم على القيادة التربوية .

كما يتضح لنا من خلال الجدول رقم **43** أن قيمة ر المحسوبة التي تساوي **0.67** اكبر من قيمة ر الجدولية والتي تساوي **0.44** وذلك عند مستوى الدلالة **0.01** مما يدل على وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ومنه نستنتج انه يوجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين مستوى الذكاء الانفعالي لدا المديرين مرتفعي الأقدمية ومستوى قدرتهم على القيادة التربوية أي كلما ارتفع مستواهم في الذكاء الانفعالي كلما قابله ارتفاع في مستوى قدرتهم على القيادة التربوية .

وبناءا على ما سبق نرفض الفرض الصفري ونقبل فرضية البحث التي تنص على انه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة القياد التربوية في ظل متغير الأقدمية المهنية

وعليه يمكننا القول أن العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية المديرين لا تتغير بتغير مدة الأقدمية المهنية لديهم أي أن هذه العلاقة لا تتأثر بمتغير الأقدمية المهنية .

نشير إلى أننا لم نجد دراسة تناولت العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والقيادة في ظل المرحلة التعليمية لكي نقوم بعملية المقارنة بين النتائج

ورغم ذلك فالكثير من الباحثين يشيرون إلى وجود علاقة موجبة بين مستوى الذكاء الإنفعالي والقدرة على القيادة بغض النظر عن مدة الأقدمية المهنية للقائد .

01-3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

لقد تبن من خلال الجدول رقم **44** أن قيمة ر المحسوبة التي تساوي **0.59** اكبر من قيمة ر الجدولية والتي تساوي **0.47** وذلك عند مستوى الدلالة **0.01** مما يدل على وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ومنه نستنتج انه يوجد ارتباطا موجبا دال إحصائيا بين مستوى الذكاء الانفعالي لدا المديرين منخفضي السن ومستوى قدرتهم على القيادة التربوية أي آن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لديهم يقابله ارتفاع في مستوى قدرتهم على القيادة التروية .

كما اتضح لنا من خلال الجدول رقم **45** أن قيمة ر المحسوبة التي تساوي **0.71** اكبر من قيمة ر الجدولية التي تساوي **0.41** مما يدل على وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ومنه نستنتج انه يوجد ارتباط موجب دالا إحصائيا بين مستوى الذكاء الانفعالي لدا المديرين مرتفعي السن ومستوى قدرتهم على القيادة التربوية أي كلما ارتفع مستواهم في الذكاء الانفعالي كلما قابله ارتفاع في مستوى في قدرتهم على القيادة التربوية .

وبناءا على ما سبق نرفض الفرض الصفري ونقبل فرضية البحث التي تنص على انه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى على القدرة على القيادة التربوية في ظل متغير السن .

وعليه يمكننا القول أن العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية للمديرين لا تتغير بتغير المراحل العمرية التي ينتمون إليها أي أن هذه العلاقة لا تتأثر بمتغير السن .

مما سبق نستخلص أن الذكاء الإنفعالي يلعب دورا كبيرا في ارتفاع مستوى القدرة على القيادة التربوية للمديرين مهما اختلفت أعمارهم .

نشير إلى أننا لم نجد دراسة تناولت العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والقيادة في ظل المرحلة التعليمية لكي نقوم بعملية المقارنة بين النتائج

ورغم ذلك فالكثير من الباحثين يشيرون إلى وجود علاقة موجبة بين مستوى الذكاء الإنفعالي والقدرة على القيادة بغض النظر عن سن القائد .

يتضح لنا من خلال سرد نتائج الفرضيات الجزئية الثلاث التي تناولت العلاقة بين المتغيرين ،أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الإنفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية في ظل متغيرات المرحلة التعليمية ،الأقدمية المهنية والسن.

إن نتائج الفرضيات الجزئية الثلاث أكدت كلها صحة الفرضية الأساسية الأولى التي تعتبر جوهر الدراسة والتي مفادها أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الإنفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية ،بغض النضرعن المتغيرات الثلاث ،هذا ما أكدته معظم نتائج الدراسات السابقة خاصة دراسة Geery الذي وجد أن مديري المدارس كقادة تربويين يتمتعون أكثر من غيرهم بمهارات الذكاء الإنفعالي والمهارات القيادية المتميزة ،حيث يؤكد ذلك العديد من الباحثين الآخرين أمثال : Goleman ، Sala ، Gardner و Stough ، Resolito ، Punia ...الخ

هؤلاء الباحثين أكدت نتائج دراساتهم على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستو الذكاء الإنفعالي للقائد وقدرنه على القيادة .

مما سبق يمكن أن نستنتج أن القائد الكفء بالضرورة يملك مستوى عالي في الذكاء الإنفعالي ، كما أن القائد الذي يملك مستوى عالي في الذكاء الانفعالي هو بالضرورة قائد كفء .

02- مناقشة نتائج الفرضية الأساسية الثانية

تنص الفرضية الأساسية الثانية على أنه :

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة الدراسة)

إن تفسير والحكم على هذه الفرضية لا يمكن أن يكون إلا بمناقشة وتفسير الفرضيات الجزئية المنبثقة عنها وهي :

02-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

لقد تبين من خلال الجدول رقم **46** أن قيمة **ت** المحسوبة التي تساوي **3.65** اكبر من قيمة **ت** الجدولية التي تساوي **2.66** وذلك عند درجة الحرية **70** ومستوى الدلالة **0.01** مما يعني وجود فروق جوهرية ذات دلالة احصائية ويدل ذلك على انه يوجد فعلا اختلاف في مستوى الذكاء الانفعالي بين مديري التعليم الاكمالي ومديري التعليم الثانوي لصالح مديري التعليم الثانوي وبناءا على ذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل فرضية البحث التي تنص على انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مديري التعليم الاكمالي ومديري التعليم الثانوي تتعلق بمستوى الذكاء الانفعالي ويعني ذلك أن مستوى الذكاء الانفعالي يرتفع كلما ارتقينا سلم المراحل التعليمية ويدل ذلك أيضا على أن مستوى الذكاء الانفعالي يتأثر بمتغير المرحلة التعليمية .

لقد اتفقت النتيجة التي توصلنا إليها مع دراسة Tammy,D.Condrenالذي توصل إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي بين مديري التعليم الإكمالي والثانوي.

إلا أن هذه النتيجة التي توصلنا إليها لم تتفق مع دراسة Sala الذي توصل إلى أن الذكاء الانفعالي لا يرتبط بالمرحلة التعليمية .

كما اختلفت نتيجتنا مع دراسة Leonard الذي توصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري التعليم الاكمالي ومديري التعليم الثانوي تتعلق بمستوى الذكاء الانفعالي .

لقد أظهرت نتيجة دراستنا أن مستوى مديري التعليم الثانوي في الذكاء الانفعالي كان أعلى من مستوى مديري التعليم الاكمالي وتفسير ذلك يكمن في :

- أنه توجد بعض الاختلافات في البيئة المدرسية بين المرحلة الثانوية والمرحلة الاكمالية وتكمن هذه الاختلافات في أن مدير التعليم الثانوي تستجد في مؤسسته مواقف ومشكلات أكثر تعقيدا من مشكلات التعليم الاكمالي مما يتطلب منه ضرورة التحلي بمهارات خاصة (الذكاء الانفعالي) لمواجهتها
- صغر حجم عينة الدراسة حيث بلغ عدد مديري التعليم الثانوي الذين أجريت عليهم الدراسة 20 مديرا فقط .

وبناءا على ما سبق نخلص إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي يتأثر بالمرحلة التعليمية ،

02-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

لقد تبين لنا من خلال الجدول رقم **47** أن قيمة **ت** المحسوبة التي تساوي **0.98** أقل من قيمة **ت** الجدولية التي تساوي **2.66** وذلك عند درجة الحرية **67** وعند مستوى الدلالة **0.01** مما يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ويدل ذلك على أنه لا توجد اختلافات في مستوى الذكاء الإنفعالي بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية . وأن الفروق الطفيفة التي نلاحظها لصالح المديرين الأكثر أقدمية مردها إلى الصدفة .

وبناءا على ذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض فرضية البحث التي تنص على أنه :

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية ".

تتفق هذه النتيجة التي توصلنا إليها مع دراسة Holly,S.C ودراسة Garcia,R.A الذين توصلا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة أحصائية في الذكاء الانفعالي ومتغير الاقدمية المهنية ..

طبقا للنتيجة المتوصل إليها يتضح لنا أن مستوى الذكاء الإنفعالي لا يتأثر بمتغير الأقدمية المهنية ،كما يدل ذلك على أن مستويات المديرين متساوية في الذكاء الإنفعالي رغم اختلافهم في الأقدمية المهنية.

وبناءا على ما سبق نخلص إلى أن الأقدمية المهنية للمدير لا تؤثر في مستوى ذكائه الانفعالي ،وتفسير ذلك يكمن في أن أفراد عينة الدراسة متقاربون من حيث الأقدمية حيث نجد أن معظمهم تتراوح أقدميتهم بين 7 - 13 سنة.

إلا أنه من المعروف أن الخبرة تساعد على تعلم مختلف المهارات كما تزيد في الكفاءة ولعل هذا ما جعل Goleman وآخرون يقرون بأن الذكاء الإنفعالي ينمو مع الخبرة والتجربة.

02-3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

لقد تبين لنا من خلال الجدول رقم **48** أن قيمة **ت** المحسوبة التي تساوي **1.16** أقل من قيمة **ت** الجدولية التي تساوي **2.66** وذلك عند درجة الحرية **65** وعند مستوى الدلالة **0.01** مما يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ويدل ذلك على أنه لا توجد اختلافات في مستوى الذكاء الإنفعالي بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن . وأن الفروق الطفيفة الملاحظة لصالح المديرين الأكثر سنا مردها إلى الصدفة .

وبناءا على ذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض فرضية البحث التي تنص على أنه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن.

أن النتيجة التي توصلنا إليها قد إتفقت مع:

– دراسة Garcia الذي لم يجد فروقا ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي ومتغير السن

– دراسة Holly الذي وجد أن الذكاء الانفعالي لا يرتبط بمتغير السن

إلا أن نتيجتنا هذه قد إختلفت مع :

– دراسة Leonard الذي وجد أن المجموعة الاكبر سنا كان مستواها في الذكاء الانفعالي أعلى من المجموعة الاصغر سنا

– دراسة Punia الذي وجد أن مستوى الذكاء الانفعالي يرتفع مع تقدم السن

– دراسة Bar-On الذي وجد أن هناك فروقا طفيفة في مستوى الذكاء الإنفعالي بين منخفضي السن ومرتفعي السن لصالح مرتفعي السن.

إن النتيجة التي توصلنا إليها جاءت عكس ما أكده التراث العلمي في هذا المجال على أن الذكاء الانفعالي يرتبط بمتغير السن أي أنه ينمو مع نمو الفرد

وبناءا على ما توصلنا إليه نقر بأن مستوى الذكاء الإنفعالي لا يتأثر بمتغير السن ،وتفسير ذلك أن معظم أفراد عينة الدراسة متقاربون في السن بحيث تقع أعمارهم بين 48 و54 سنة.

من خلال عرض نتائج الفرضيات الجزئية الثلاثة توصلنا إلى ما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين مديري التعليم الاكمالي ومديري التعليم الثانوي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن.

بناءا على هذه النتائج يمكن الحكم على الفرضية الأساسية الثانية كما يلي :

لقد تحققت جزئيا بنسبة 33.33% وذلك في ظل متغير المرحلة التعليمية.

إلا أنها لم تتحقق بنسبة 66.66% وذلك في ظل متغيري الأقدمية المهنية والسن.

03 مناقشة نتائج الفرضية الأساسية الثالثة

تنص الفرضية الأساسية الثالثة على أنه :

(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين أفراد عينة الدراسة)

إن تفسير والحكم على هذه الفرضية لا يمكن أن يكون إلا بمناقشة وتفسير الفرضيات الجزئية المنبثقة عنها وهي :

03-1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

لقد تبين من خلال الجدول رقم **49** أن قيمة **ت** المحسوبة التي تساوي **3.77** اكبر من قيمة **ت** الجدولية التي تساوي **2.66** وذلك عند درجة الحرية **70** ومستوى الدلالة **0.01** مما يعني يوجد فروق جوهرية ذات دلالة احصائية ويدل ذلك على انه يوجد فعلا اختلاف في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين مدرية التعليم الاكمالي ومديري التعليم الثانوي لصالح مديري التعليم الثانوي.

وبناءا على ذلك نرفض الفرض الصفري ونقبل فرضية البحث التي تنص على انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين مديري التعليم الاكمالي ومديري التعليم الثانوي تتعلق بمستوى القيادة التربوية ويعني ذلك أن مستوى القيادة التربوية يرتفع كلما ارتقينا سلم المراحل التعليمية ويدل ذلك أيضا على أن مستوى القيادة التربوية يتأثر بمتغير المرحلة التعليمية .

إن النتيجة التي توصلنا إليها اتفقت مع دراسة Leonard الذي وجد أن هناك اختلافا في المناخ المدرسي العام كمظهر من مظاهر القيادة بين المرحلة الثانوية والمرحلة الابتدائية ويمكن تفسير النتيجة التي توصلنا إليها أنه كلما اتسعت البيئة المدرسية وتعقدت مشاكلها كلما ازدادت فعالية القائد قصد التحكم في إدارة وتسيير شؤونها .

03-2- نتائج الفرضية الجزئية الثانية

لقد تبين لنا من خلال الجدول رقم **50** أن قيمة **ت** المحسوبة التي تساوي **1.06** أقل من قيمة **ت** الجدولية التي تساوي **2.66** وذلك عند درجة الحرية **67** وعند مستوى الدلالة **0.01** مما يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ويدل ذلك على أنه لا توجد اختلافات في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية . وأن الفروق الطفيفة التي نلاحظها لصالح المديرين الأكثر أقدمية مردها إلى الصدفة .

وبناءا على ذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض فرضية البحث التي تنص على أنه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية.

إن النتيجة التي توصلنا إليها اختلفت مع دراسة Leonard الذي وجد أنه كلما زادت أقدمية المدير كلما ازدادت إيجابية المناخ المدرسي .

كما أن التراث العلمي في هذا المجال يشير إلى أن الأقدمية المهنية والخبرة يساعدان على زيادة القدرة على القيادة وهذه نتيجة حتمية للممارسة والتعلم الذين يؤثران في فعالية السلوك القيادي .

إن التفسير المنطقي للنتيجة التي توصلنا إليها هو تأكيدها على أن القيادة موقفية أي أن السلوك القيادي يعتمد على الموقف والظروف المحيطة به وهذه النتيجة تدعم النظرية الموقفية في القيادة التي ترى بأن أهم العوامل التي تفسر ظاهرة القيادة يكمن في الموقف .

بناءا على ذلك نخلص إلى أن مستوى القدرة على القيادة التربوية لا يتأثر بمتغير الأقدمية المهنية ،كما يدل ذلك على أن مستويات المديرين متساوية في القدرة على القيادة التربوية رغم اختلافهم في الأقدمية المهنية.

03-3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

لقد تبين لنا من خلال الجدول رقم **51** أن قيمة **ت** المحسوبة التي تساوي **1.14** أقل من قيمة **ت** الجدولية التي تساوي **2.66** وذلك عند درجة الحرية**65** وعند مستوى الدلالة **0.01** مما يعني عدم وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية ويدل ذلك على أنه لا توجد اختلافات في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن . وأن الفروق الطفيفة الملاحظة لصالح المديرين الأكثر سنا مردها إلى الصدفة .

وبناءا على ذلك نقبل الفرض الصفري ونرفض فرضية البحث التي تنص على أنه :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن .

وتفسير ذلك أن مستوى القدرة على القيادة التربوية لا يتأثر بمتغير السن ،كما يدل ذلك على أن مستويات المديرين متساوية في القدرة على القيادة التربوية رغم اختلافهم في السن.

لقد تأكد في ضوء النتيجة التي توصلنا إليها على أن القدرة على القيادة التربوية لا تتأثر بمتغير السن وتفسير ذلك أن القدرة على القيادة التربوية تتحكم فيها العديد من العوامل كالخبرة وطبيعة الموقف وظروفه وشخصية القائد وليست متوقفة على عامل السن وحده.

من خلال عرض نتائج الفرضيات الجزئية الثلاثة توصلنا إلى ما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى القيادة التربوية بين مديري التعليم الاكمالي ومديري التعليم الثانوي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن .

وعليه يمكن الحكم على الفرضية الأساسية الثالثة كما يلي :

- لقد تحققت جزئيا بنسبة 33.33% وذلك في ظل متغير المرحلة التعليمية.
- إلا أنها لم تتحقق بنسبة 66.66% وذلك في ظل متغيري الأقدمية المهنية والسن

- مدى تحقق الفرضيات

جدول رقم 52 يوضح مدى تحقق فرضيات الدراسة

الرقم	نص الفرضية	تحققت	لم تتحقق
01	توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى أفراد عينة الدراسة.	X	
1-01	توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى أفراد عينة الدراسة في ظل متغير المرحلة التعليمية	X	
2-01	توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى أفراد عينة الدراسة في ظل متغير الأقدمية المهنية	X	
3-01	توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى أفراد عينة الدراسة في ظل متغير السن	X	
02	توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة الدراسة	جزئيا بنسبة 33.33%	
1-02	توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين مديري التعليم الإكمالي ومديري التعليم الثانوي	X	
2-02	توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية		X

الرقم	نص الفرضيـة	تحققت	لم تتحقق
3-02	توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن		X
03	توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين أفراد عينة الدراسة	جزئيا بنسبة 33.33%	
1-03	توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين مديري التعليم الإكمالي ومديري التعليم الثانوي	X	
2-03	توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية.		X
3-03	توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن.		X

- مدى تحقيق أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن إيجازها في ما يلي :

01 – معرفة طبيعة العلاقة القائمة بين مستوى الذكاء الإنفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية حيث اتضح أنها علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا كما تبين أن هذه العلاقة لم تتغير ببعض المتغيرات المتمثلة في المرحلة التعليمية والأقدمية المهنية والسن.

02– معرفة مستويات المستجيبين في الذكاء الإنفعالي حيث اتضح أن نسبة عالية 78% من المديرين تراوح مستواهم بين مرتفع ومرتفع جدا بينما تحصلت نسبة 22% منهم على مستوى متوسط وهذا ما يؤكد وجهة النظر التي ترى أن القادة يتمتعون بمستوى مرتفع في الذكاء الانفعالي أكثر من غيرهم.

03– معرفة مستوى المستجيبين في القدرة على القيادة التربوية حيث تبين أن أغلبية المديرين 76% كان مستواهم مقبولا في حين تحصلت نسبة 12% منهم على مستوى ضعيف ونفس النسبة كان مستواها جيدا.

04– الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الذكاء الإنفعالي حيث اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي بين المديرين في ظل متغيري الأقدمية المهنية والسن ،بينما وجدت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهم في طل متغير المرحلة التعليمية.

05– الكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مستوى القدرة على القيادة التربوية حيث تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين في ظل متغيري الأقدمية المهنية والسن في حين وجدت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بينهم في ظل متغير المرحلة التعليمية.

- خلاصة البحث

تناولنا في هذه الدراسة طبيعة العلاقة بين مستوى الذكاء الإنفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية هذا الموضوع الذي كان محور اهتمام العلماء والباحثين وذلك من خلال العديد من الدراسات النظرية والتطبيقية التي أشارت نتائج معظمها إلى أن الذكاء الإنفعالي يساهم بشكل كبير في فعالية السلوك والأداء القياديين.

وبناءا على تحليل البيانات المحصل عليها من خلال تطبيق قائمة الكفاءات الإنفعالية واختبار مستوى القدرة على القيادة التربوية على 72 مديرا ينتمون إلى مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي تم التوصل إلى النتائج الآتية:

01- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى أفراد عينة الدراسة ،مما يعني أن الذكاء الانفعالي يلعب دورا كبيرا في الكفاءة القيادية وفعالية السلوك القيادي للمدير، ونستنتج أيضا أن نجاح المدير في قيادة مدرسته وتحقيق أهدافها متوقف بصفة خاصة لى عامل الذكاء الانفعالي إلى جانب العوامل أخرى بصفة عامة.

حيث اتفقت هذه النتيجة مع الكثير من الدراسات الحديثة النظرية منها أو التطبيقية التي أكدت أن:

* القادة يملكون مستوى عال من الذكاء الانفعالي أكثر من غيرهم

* يلعب الذكاء الإنفعالي دورا بارزا في رفع أداء القائد كما يساهم في نجاحه وفعاليته وبالتالي تحقيق أهداف جماعته ومنه أهداف المؤسسة التي يشرف عليها.

02-توجد علاقة إرتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية في ظل متغير المرحلة التعليمية.

03- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية في ظل متغير الأقدمية المهنية

04- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادةالتربوية في ظل متغير السن

05- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الإنفعالي بين مديري التعليم الإكمالي ومديري التعليم الثانوي.

06- لا توجد فروق في مستوى الذكاء الإنفعالي بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية

07- لا توجد فروق في مستوى الذكاء الإنفعالي بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن.

08- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين مديري التعليم الإكمالي ومديري التعليم الثانوي.

09- لا توجد فروق في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية.

10- لا توجد فروق في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن .

مقترحات

- حرصا منا على أن تكون لهذه الدراسة قيمة وظيفية وعملية و بناءا على النتائج التي تم التوصل إليها نوصي بما يلي:

- التنسيق بين قسم علم النفس والعلوم التربوية ومديرية التربية لولاية ورقلة لتنظيم دورات تدريبية وتكوينية الهدف منها تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية (الذكاء الإنفعالي) والمهارات القيادية يشارك فيها مديرو المدارس الإكمالية والثانوية بالولاية و يشرف عليها أساتذة علم النفس والإطارات المختصة في القيادة من مديرين ذوي خبرة ومشرفين تربويين...الخ.
- عقد ندوات علمية تحت إشراف قسم علم النفس تسلط الأضواء من خلالها على موضوع الذكاء الإنفعالي باعتباره مفهوما جديدا على الساحة النفسية والتربوية والوقوف على نتائج الدراسات التطبيقية في هذا المجال.
- التفكير والعمل على إدخال اختبارات الذكاء الإنفعالي واختبارات القيادة كمعايير لاختيار مديري المدارس أو المفاضلة بينهم إلى جانب المعايير المعمول بها حاليا.

- بالإضافة إلى هذه التوصيات نقترح بعض العناوين لدراسات مستقبلية هي :
  - علاقة الذكاء الذهني بالذكاء الإنفعالي
  - الذكاء الإنفعالي وعلاقته بأساليب القيادة
  - الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالصلابة النفسية
  - الذكاء الإنفعالي وعلاقته بإدارة الضغوط
  - الذكاء الإنفعالي لدى الطفل والمراهق (دراسة مقارنة)
  - دور الذكاء الإنفعالي في الأداء التربوي لأساتذة التعليم العالي
  - بناء مقياس الذكاء الإنفعالي

01- مشكلة البحث

تعتبر المدرسة المنظمة الرسمية التي كفلها المجتمع بحكم تطور الحياة و تعقدها حيث أسند إليها مهمة تربية أفراده وتهدف من خلالها إلى تعليم النشء بشكل نظامي مقصود وذلك من خلال نقل الثقافة وإكساب أنماط السلوك و التفكير ،وتكوين العادات والاتجاهات الاجتماعية والقيم المرغوب فيها وتدريبهم على الطرق والأساليب التي تساعدهم على صقل مواهبهم وتنمية مهاراتهم واستثمار طاقاتهم المختلفة إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم . باعتبار أن« الشيء الوحيد الذي يقف في وجه نمو التلميذ هو استعداداته »[1]

ولكي تستطيع المدرسة القيام بهذه المهمة النبيلة و العظيمة يستدعي وجود إدارة مدرسية علمية وحديثة تتمثل في مديرها (القائد) الذي يعتبر سلوكه القيادي عنصرا حيويا في إدارة و تنظيم شؤون المدرسة وعليه تتوقف فعاليتها و كفاءتها.

إن المتتبع للتراث العلمي و المعرفي المتعلق بالقيادة التربوية يجد أنها تمثل أساس العملية التعليمية ،فهي التي تحدد المعالم ،وتوجه وتنظم الجهود في سبيل تحسين النشاط المدرسي ،والارتفاع بمستوى الأداء وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية هذا من جهة ومن جهة أخرى نجد أن السلوك القيادي للمدير هو مفتاح نجاح المدرسة وأن الإختلاف والتباين بين المدارس ،سواء في المناخ المدرسي العام ،أو في تحصيل التلاميذ أو في مستوى الرضى المهني للمدرس ...ألخ ،إنما يعود إلى كفاءة المدير وقدرته على القيادة التربوية ، ذلك أن قائد المدرسة الفعال (المدير) هو الذي يلهم أعضاء الجماعة المدرسية لبذل الجهود ،ويساعدهم على فهم التعقيدات وتوضيح الرؤى ،كما يزرع فيهم روح الاستقلالية والمبادرة والثقة بالنفس إلى جانب ذلك يحاول خلق قنوات الاتصال بينه وبينهم ،ويرعى حاجاتهم ودوافعهم وبذلك يوفر المناخ الملائم للتعلم و التعليم.

1-Gloton .R. L'établissement scolaire . unité éducatif . Paris .Casterman . 1977. p.50

لقد أصبحت القدرة على القيادة التربوية ضرورية للمدير لضمان نجاح المدرسة « فالقيادة قدرات ،إذ أنها كعملية تتطلب فيمن يقوم بها توافر العديد من المهارات القيادية، وهي كروح يمكن أن تعم كل أرجاء المدرسة، وتشمل كل أفرادها"[1].

إن دور مدير المدرسة اليوم لم يعد يقتصر على الأعمال الإدارية المختلفة وممارسة سلطة الضبط على العاملين فيها بل يكمن كما يرى Fandt وآخرون في مسايرة واستيعاب التحولات العالمية السريعة في ميدان عمله ،وتتمثل هذه التحولات في ظروف السرعة و التعقيد و مختلف الطوارئ التي تؤثر في اتجاه و مسار المؤسسة. [2]

ويصف Rayback وآخرون المدير الفعال في القرن الواحد والعشرين بأنه"ذلك القائد الذي يملك القدرة على إظهار الكثير من التفهم والاهتمام بقضايا الجماعة التي يشرف عليها" [3].

ويشير Bird الى أن معظم البحوث التي أجريت في مجال القيادة خاصة تلك المتعلقة بنظرية السمات أظهرت نتائجها أن الذكاء سمة يشترك فيها كل القادة[4].

لقد برز الذكاء الإنفعالي (العاطفي– الوجداني) كشكل من أشكال الذكاء الحديث ولقي إقبالا كبيرا في الأوساط العلمية و الإعلامية و أعتبر كأحد الصفات الجوهرية للقائد الفعال حيث يرى Goleman وآخرون أن القائد الذي يظهر مستوى عاليا في هذا النوع من الذكاء فإنه يستعمل انفعالاته في إدارة نفسه وإدارة الآخرين بصورة فعالة في ميدان العمل [5]

في حين يرى Gardner أن " الذكاء الانفعالي متغير من متغيرات الشخصية الذي يساهم في النجاح المهني بدرجة تفوق نضيره الذكاء الأكاديمي [6]

1- أحمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم و التعلم، ط1، دار العربي: القاهرة، 1998 ،ص 131.

2- Fandt , P. M. et all. Management challenges in the 21st century. U S A, International Thomson publishing. 1998 p 14

3- Coetzee, C & Shaap, P, the relationship between leadership styles and emotional intelligence, university of Pretoria. (www.siapsa.org.za/)

4- Holly,.S.C , An exploration of emotional intelligence scores among students, in educational administration endorsement programs. doctoral dissertation , East Tennessee State University.2002,p18 .http://etd-submit.etsu.edu

5- Boyatzis.R. E .et all.. Clustering competence in emotional intelligence insight from the ECI. www.eiconsortium.org

6- فاروق السيد عثمان، د.عبد الهادي السيد عبده،: القياس و الاختبارات النفسية، ط1 دار الفكر العربي، القاهرة، ، 2002 ص 251

ويؤكد Raybak بأن إمكانية إدارة و قيادة الآخرين بنجاح يستدعي من القائد قراءة مشاعر وانفعالات أتباعه [1]

ويرى Cooper أن معظم خصائص الذكاء الانفعالي تلتقي مع السمات المرغوبة في القائد حيث أشار إلى أن القائد الذي يتمتع بذكاء انفعالي مرتفع ،يكون أكثر نجاحا ، وله علاقات مميزة ،كما أنه يقود بفعالية أكثر بالإضافة إلى أنه يتمتع بصحة نفسية جيدة مقارنة بالقائد الذي يملك مستوى ضعيفا في هذا النوع من الذكاء.[2]

في حين يرى Goleman وآخرون أن مزاج القائد وسلوكه يؤثران في مزاج وسلوك الأعضاء كما أن القائد المتفائل ،الإيجابي والملهم يخلق جوا إيجابيا في مؤسسته وينعكس ذلك على كل أفرادها بينما القائد الذي يملك شخصية متسممة Toxic personality يخلق في مؤسسته جوا من السلبية والتشاؤم و الأداء الضعيف لأعضاء الجماعة .[3]

ويضيف Goleman أن المهارات الشخصية والاجتماعية يمكن اعتبارها مفتاح القيادة الناجحة في أي مؤسسة.

لقد أصبح واضحا لدى المختصين في شؤون التربية والتعليم أن مدير المدرسة الواعي بذاته والمتحكم في انفعالاته ومشاعره والمتفهم لغيره ،والفعال في تواصله والإيجابي في علاقاته والقادر على حل المشكلات ،ومواجهة الأزمات واتخاذ القرارات الصائبة ،وإيجاد البدائل الملائمة ،هو القائد المرغوب فيه والقادر على إدارة المدرسة في ظل عالم يشهد تحولات في كل لحظة بحيث لا يمكن التحكم فيها من خلال التجربة والممارسة فقط ،هذه التحولات لم تسلم منها المؤسسات التعليمية بل أصبحت تمثل تحديا جديدا في مجال إدارة وتسيير الموارد البشرية بشكل عام والقيادة بشكل خاص.

1- Coetzee, C & shaap, P. op . cit
2- Holly, .S.C. op. cit. ,P P. 8-11
3- Leonard. J. Allen : The relationship between the emotional intelligence competencies of principals in the Kanawha county school system in west Virginia and their teachers perception of school climate. doctoral dissertation, west Virginia university. 2003, p 40

ونتيجة لهذه الظروف تغيرت قواعد العمل حيث ظهرت معايير جديدة للتقييم والحكم على الأفراد المتقدمين للوظائف خاصة القيادية منها فلم يعد التركيز على خبرة الفرد ومؤهله العلمي فحسب بل أيضا على مدى كفاءته وقدرته على الصعيدين الانفعالي و الاجتماعي.

وبناء على ما سبق يتضح لنا أن المهارات الانفعالية والاجتماعية للمديرين والتي تكون ما يسمى اليوم بالذكاء الإنفعالي تلعب دورا بارزا في فعالية سلوكهم القيادي و كفاءتهم في إدارة المدرسة .

وفي هذه الدراسة المتواضعة سنتناول العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة التربوية ،ونظرا لأهمية الموضوع ،فقد كان محورا للعديد من الدراسات السابقة في مختلف أنحاء العالم ، وفيما يلي نسرد بعضا منها في حدود ما تحصلنا عليه:

1- دراسة C,Coetzee و P, Shaap[1] ببريتوريا

قام الباحثان من جامعة بريتوريا بدراسة حول العلاقة بين أساليب القيادة والذكاء الانفعالي وبعد إجراء الدراسة على عينة تتكون من 100 مدير ينتمون إلى مختلف الشركات وباستعمال مقياسي الذكاء الانفعالي المتعدد العوامل (M E IS) واستبيان القيادة المتعدد العوامل (MLQ) أظهرت النتائج ما يلي :

وجود إرتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي والقيادة التحويلية حيث بلغ معامل الارتباط 0.80 .

2- دراسة Tan wee wah[2] بماليزيا

قام الباحث بدراسة حول العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وتنمية السلوك القيادي في المؤسسات بماليزيا وذلك على عينة قوامها 58 مسيرا حيث كان الهدف من الدراسة معرفة العلاقة بين أداء القادة (المسيرين) وذكاءهم الإنفعالي مستعملا أداتين هما قائمة الكفاءات الإنفعالية (E C I) وقائمة الشخصية لـ leonard (L P I) حيث أظهرت النتائج أن :

[1]- Coetzee, C & Shaap, p. op.cit
[2] Tan .w. w. A study of the relationship between emotional intelligence and leadership development in an organisation . www. leonard . com.my/

- المسيرين ذوي الأداء المرتفع أظهروا مستوى عاليا في الذكاء الإنفعالي
- توجد فروق في سمات الشخصية بين المسيرين ذوي الأداء المرتفع والمسيرين ذوي الأداء المتوسط.
- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الإنفعالي وسمات الشخصية للقادة.

3- دراسة B K, Punia [1] بالهند

قام الباحث من جامعةGurujambheshwar بالهند بدراسة حول الذكاء الانفعالي والسلوك القيادي لدى المديرين الهنود وكان الهدف الأساسي من الدراسة تكوين فكرة عامة عن أثر الذكاء الانفعالي في السلوك القيادي حيث أجريت الدراسة على عينة تتكون من 250 مديرا يعملون في مختلف المؤسسات حيث بينت النتائج أن القادة الناجحين يستعملون مهاراتهم الانفعالية والاجتماعية (الذكاء الانفعالي) في تصرفاتهم وممارستهم اليومية أكثر من غيرهم مما يعني أن للذكاء الانفعالي أثر واضح في فعالية السلوك القيادي.

4- دراسة Goleman .D [2] بأمريكا

قام الباحث بدراسة تحليلية لنماذج الكفاءة لـ 188 شركة عالمية ضخمة والتي تساعد الشركات الأخرى في إكتشاف وتدريب وترقيه القادة الفعالين وجد أن الذكاء الإنفعالي تمثل فعاليته ضعف مايمثله الذكاء الذهني أو المهارات التقنية في التنبأ بالنجاح ،وعند إجراء المقارنة بين مجموعتين من ذوي الأداء المتميز من جهة وذوي الأداء المتوسط من جهة أخرى وجد أن 90% من الإختلافات التي تميز بين المجموعتين مردها كفاءات الذكاء الإنفعالي وليست القدرات المعرفية.

1- Punia, B.K. Emotional intelligence and leadership behavior of Indian executives. Guru Jambheshwar university. India . Http : blak .montclair .edu

2- Leonard J.A . the relationship between the emotional intelligence competencies of principals in the kanawha county school system in west Virginia and their teachers perception .op, cit. pp 34--35

5- دراسة Tammy , Condren [1] بجامعة ميسوري، كولومبيا.

هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين الذكاء الإنفعالي للمديرين وفعاليتهم القيادية حسب إدراك المدرسين ،حيث شملت العينة 32 مديرا و160مدرسا ،كما طبق أداتين لجمع المعلومات هما:- مقياس الذكاء الإنفعالي لـ: Jerabek وجه للمديرين

- قائمة الممارسات القيادية وجهت للمدرسين

توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- لا توجد علاقة إرتباطية بين أبعاد الذكاء الانفعالي والجوانب الخاصة بالقيادة
- ليس لمتغير الجنس أي دور في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة
- توجد بعض الفروق في الممارسات القيادية بين المديرين في ضوء متغير المرحلة التعليمية (- ابتدائي - متوسط - ثانوي).

6- دراسة Resolito Amarillento.Garcia [2] من جامعة Mindanao

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة القيادية وذلك على عينة تتكون من 54 مسؤولا في الجامعة مستعملا المنهج الوصفي الإرتباطي ومعتمدا على استبيان لجمع المعلومات، حيث خلص إلى النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والكفاءة القيادية.
- لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة في الذكاء الانفعالي بين المستجيبين في ضوء متغيرات: السن ،الخبرة المهنية ،الحالة العائلية والجنس.
- لا توجد فروق إحصائية ذات دلالة في الكفاءة القيادية بين المستجيبين في ضوء متغيرات: السن، الخبرة المهنية، الحالة العائلية والجنس.

1- Condren ;T.D. The relationship between principals emotional intelligence and leadership effectiveness . Doctoral dissertation ;university of Missouri, Columbia .2002

2- Garcia ;R.A . Emotional intelligence and leadership competence of department heads of the university of Mindanao .Master thesis ,university of Mindanao ...

7- دراسة (geery) سنة 1997 [1]

خلص الباحث من خلال دراسته إلى أن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الانفعالي يتميزون عن غيرهم باستخدام معارفهم للحفاظ على الهدوء والتحكم في الانفعالات كما يتحكمون في استجاباتهم السلبية ويحاولون جادين إيجاد حلول للصراعات والمشكلات بهدوء انفعالي ،كما يعملون على فهم استجابات الآخرين الانفعالية للحد من تصعيد التوترات ويتسمون بسلوكيات غير لفظية ناعمة تجاه الآخرين ،ويعرفون كيفية التأثير والتعامل بحكمة كما يعملون على تطوير وترقية جسور الثقة بينهم وبين الآخرين كأسس لبناء العلاقات والحفاظ عليها بالإضافة إلى أنهم يتوقعون الصراعات والأزمات التي يديرونها ويواجهونها بفعالية مما يدل على أن الذكاء الانفعالي يساهم في فعالية السلوك القيادي للمدير.

8- دراسة joseph hee- woo Jae (1997) [2] بالفلبين

قام الباحث من جامعة Ateneo - Manila بالفلبين بدراسة تمحورت حول المقارنة بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي كمنبأين للأداء المهني . طبقت الدراسة على عينة تتكون من 100 موظف من البنك الصناعي فتوصل إلى نتيجة مفادها : أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالأداء المهني حيث بلغ معامل الارتباط 0.52 .بينما لوحظ ارتباط ضعيف جدا بين الذكاء الدهني والأداء المهني حيث بلغ معامل الارتباط 0.07 وكانت خلاصة الدراسة أن الذكاء الانفعالي يعتبر مؤشرا قويا للنجاح المهني أكثر من الذكاء الذهني .

9- دراسة Cathleen, Cavallo سنة 1998 [3] أمريكا

قامت cathleen cavallo بدراسة تمحورت حول الكفاءة الانفعالية والقيادة الفعالة وذلك على عينة تتكون من 358 مسيرا من شركة johnson & johnson للاستهلاك شمال أمريكا وهم ينتمون إلى جنسيات مختلفة(أمريكية – أوروبية – إفريقية – آسيوية) حيث تمحور هدف الدراسة حول معرفة ما إذا كانت هناك كفاءات قيادية خاصة تميز

1- عبد الهادي السيد عبده . د . فاروق السيد عثمان . القياس و الإختبارات النفسية (أسس و أدوات) . مرجع سابق. ص ص 252 – 253.
2- Leonard, J.A Op .cit. p 37
3- Brienza. D. Emotional competence and leadership excellence at Johnson and Johnson : the emotional intelligence and. leadership study. 2002 www eiconsortiun.org

الأداء المرتفع عن الأداء المتوسط للمسيرين مستعملة مقياس قائمة القدرات الانفعالية (ECI) ونموذج الكفاءة القيادية (SOL) وخلصت إلى النتائج الآتية:

– إن المسيرين ذوي الأداء المرتفع أظهروا مستوى عاليا في الكفاءة الانفعالية من المسيرين الآخرين مما يعني أن للذكاء الانفعالي دور في فعالية القادة.

10– دراسة Bernard و Lees سنة 1999[1]

توصل الباحثان إلى أن مهارات الذكاء الإنفعالي تكتسي أهمية بالغة في للقيادة التربوية حيث خلصا إلى أنه عندما يتحلى مديرو المدارس بالذكاء الإنفعالي فإنه من جهة يزداد الرضى المهني للمدرسين كما يرتفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين من جهة أخرى .

11– دراسة Kelloway و Barling , Slater [2] سنة 2000

تمحورت الدراسة حول العلاقة بين القيادة التحويلية والذكاء الانفعالي وكانت خلاصتها أن الذكاء الانفعالي يرتبط مع ثلاثة مظاهر للقيادة التحويلية وهي :

- التأثير المثالي
- الدافعية الإيحائية
- التقدير الشخصي

12–دراسة Malek [3] سنة 2000

تمحورت الدراسة حول قدرات القيادة التحويلية حيث تناولت العلاقة بين مهارات فض النزاع والذكاء الانفعالي حيث طبقت على عينة متكونة من 98 شخصا
(مسيرين) بكاليفورنيا وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إرتباطية ذات دلالة بين الذكاء الإنفعالي والأسلوب الجماعي في إدارة الأزمات .

[1] leomard . J.A. op,cit. p 34-
[2]- Ibid p 3
[3] -loc cit

13 – دراسة Stough, Con و liza, Gardner سنة 2001 [1] بأمريكا

قامت الباحثتان من جامعةSwimburne (فيكتوريا) بدراسة على عينة تتكون من 110 مدير(76ذ /30إ) وكان الهدف منها تحديد العلاقة بين القيادة والذكاء الانفعالي وذلك باستعمال مقياس الذكاء الإنفعالي لجامعة Swimburne (SUEIT) واستبيان القيادة المتعدد العوامل (M L Q 5x) وكانت النتائج كما يلي:

– وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والقيادة التحويلية حيث بلغ معامل الارتباط 0.67 في حين بلغ معامل الارتباط 0.46 بين الذكاء الانفعالي والقيادة الإجرائية .

14– دراسة Sipsma [2] سنة 2000

تمحورت الدراسة حول الذكاء الانفعالي والتعاون الفعال (مهارة أخرى مرتبطة بالقيادة التحويلية) حيث طبقت الدراسة على عينة تتكون من 71 طالبا ينتمون إلى مرحلة ما بعد التدرج مستعملا قائمة نسبة الذكاء الانفعالي E Q-I واستبيان التعاون الفعال وخلص إلى نتيجة مفادها أن هناك إرتباط ذو دلالة بين الذكاء الإنفعالي والتعاون الفعال .

15 – دراسة Sala,F سنة 2002 [3] بالمملكة المتحدة

تمحورت الدراسة حول العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمناخ التنظيمي وذلك على عينة قوامها 92 مديرا مستعملا قائمة الكفاءات الانفعالية(ECI) ومقياس المناخ التنظيمي ،حيث توصل إلى نتيجة مفادها أنه:

– توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والمناخ التنظيمي حيث بلغ معامل الإرتباط بين محاور الذكاء الإنفعالي وأبعاد مقياس المناخ التنظيمي (0.72).

1- Gardner L & Stough .C. Examining the relationship between leadership and emotional intelligence ,in senior level managers. leadership & organisation development journal. .Swinburn university.2002.p.p68-78 . www.emeraldinsight.com/researchregister/

2- Leonard, J. A. op. cit.p 3

3- Sala. F .Emotional competence inventory. E.C.I. Technical manual. McClelland Centre for research and innovation . hay group, 2002 .p14.

16- دراسة Holly.Solomon,Click [1] سنة 2002 بأمريكا

تمثل الهدف من الدراسة في الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي للطلبة المسجلين في البرنامج المقرر للإدارة التعليمية ،و علاقة ذلك بمدة التكوين لديهم، حيث أجريت الدراسة على عينة تتكون من 85 طالبا من جامعة شرق ولاية Tennessee معتمدا على قائمة الكفاءات الانفعالية (ECI) لجمع البيانات وتوصل إلى النتائج الآتية :

- لا توجد علاقة ذات دلالة بين الذكاء الانفعالي للطلبة ومدة التكوين في البرنامج المقرر
- لا توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي ومتغير السن
- لا توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي والأقدمية في التكوين

17- دراسة Leonard.J,Allen [2] سنة 2003 بأمريكا

قام الباحث من قسم القيادة التربوية جامعة شرق فرجينيا بإجراء هذه الدراسة لغرض نيل شهادة الدكتوراه وتمحورت حول العلاقة بين كفاءات الذكاء الانفعالي للمديرين وإدراك الأساتذة للمناخ المدرسي،وقد اختار لذلك عينة متكونة من 68 مديرا و 1134 أستاذا معتمدا في جمع البيانات على :

- قائمة معامل الإنفعال موجهة للمديرين
- ملمح المناخ المدرسي ل : Charles و Kittering موجهة للأساتذة

حيث أسفرت الدراسة على النتائج الآتية:

- توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين الذكاء الانفعالي للمديرين والمناخ المدرسي حسب إدراك الأساتذة
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي لدى المستجيبين في ظل متغير المرحلة التعليمية
- توجد فروق في الذكاء الإتفعالي بين المديرين في ظل متغير السن

[1] Holly, .S.C. op. cit
[2] leomard . J.A. op,cit

18- دراسة د/. عبد الحفيظ مقدم (1996)[1] بالجزائر

تمحورت الدراسة حول الخصائص الشخصية المرتبطة بالنجاح في التسيير ،كما يدركها المديرون حيث أعطيت للأفراد عينة البحث وهم 82 مديرا من المؤسسات الاقتصادية 20 صفة وطلب منهم اختيار الخمسة الأوائل التي يعتقدون أنها تساعد على النجاح فأشارت النتائج إلى أن الخصائص والسمات الشخصية المرتبطة بالنجاح والأكثر تكرارا كانت كما يلي:

- وضوح الأهداف
- تحمل المسؤولية
- الجدية في العمل
- النزاهة
- الإبداع والابتكار .

19- دراسة د/.عبد الحفيظ مقدم[2] بالجزائر

تمحورت الدراسة حول خصائص النجاح لدى مديري المدارس الإبتدائية بالجزائر حيث توصل إلى تحديد قائمتين من الخصائص إحداهما ترتبط بنجاح المدير والأخرى بفشله ومن بين الصفات التي تضمنتها خصائص النجاح :

- قوة الشخصية واتزانها - العلاقات الطيبة مع الآخرين
- تطبيق العدالة - النزاهة -التشاور مع الآخرين ...

20- دراسة د/. عبد الرحمان محمد العيسوي[3] (1996) بمصر

تمحورت الدراسة حول سمات المدير الكفء في ثلاث مجالات عمل مختلفة (التربية الشرطة ,الشركات) وكان الهدف منها هو معرفة الصفات التي يراها العاملون في هذه

1- مقدم عبد الحفيظ ، المديرون : دراسات نفسية اجتماعية في المؤسسات الاقتصادية . جامعة الجزائر . 1996 ص ص 158 - 135.

2- نفس المرجع. ص ص 153- 138

3- .عبد الرحمن محمد العيساوي ، علم النفس و التربية و الاجتماع. ط 1 . دار الراتب الجامعية . بيروت .1999 . ص ص 299-327

المجالات ضرورية في شخصية القائد – المدير الكفء حيث صمم لذلك إستبيانا طبقه على عينة تتكون من 402 شخصا فأظهرت النتائج أن السمات المرغوبة في القائد هي :

- تشجيع أعضاء الجماعة
- العدل – الثقة بالنفس
- قوة الإرادة
- السرعة في اتخاذ القرار
- الذكاء ...

كما تبين أن المدرسين يفضلون في مدير المدرسة الصفات الآتية :

- الثقة بالنفس ,الذكاء ,الإرادة ,الاجتماعية والمرح ,تشجيع الأعضاء المحافظة على تناسق الجماعة والعمل على رفع الروح المعنوية .

نذكر بأننا لم نعثر على دراسات عربية تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة لذا اكتفينا بعرض الدراسات الثلاث الأخيرة (18– 19– 20) لأن نتائجها المتعلقة بسمات القائد الكفء (المدير) هي في معظمها ما يتضمنه مفهوم الذكاء الانفعالي .

– استقراء لنتائج الدراسات السابقة نستنتج ما يلي :

أ – يلعب الذكاء الانفعالي دورا بارزا في القيادة الناجحة وفعالية السلوك القيادي.

ب– يعتبر الذكاء الانفعالي مؤشرا قويا للأداء المهني للقائد .

ج– يساعد الذكاء الانفعالي القائد على مواجهة ضغوط العمل ,واتخاذ القرارات ومواجهة الأزمات وإدارة الأعضاء و تحفيزهم على تحقيق الأهداف .

د– تشير كل الدراسات التي تم عرضها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والقدرة على القيادة بصفة عامة ويؤكد ذلك Goleman في أن الكثير من الدراسات أظهرت أن القادة الفعالين يستخدمون أكثر من غيرهم مهارات الذكاء الانفعالي في حياتهم اليومية في مختلف المواقف القيادية [1] .

.[1] - Boyatzis . E. R & Oosten . V.E .Developing emotionaly intelligent organisation. 2002 www eiconsortium . org

من الملاحظ أيضا أن معظم الدراسات التي تم عرضها قد أجريت في مؤسسات غير تربوية، وإيمانا منا بأن مدير المدرسة كقائد تربوي يحتاج أكثر من غيره إلى هذه المهارات والقدرات(الذكاء الانفعالي) لذا جاءت الدراسة الحالية لتتناول العلاقة بين الذكاء الانفعالي والقيادة التربوية لدى مديري المؤسسات التعليمية بولاية ورقلة.

02- إشكالية البحث :

تتجلى إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي:

- **هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى أفراد عينة الدراسة؟ وما نوعها؟**

وتنبثق عنه التساؤلات الفرعية التالية :

- **ما مستوى أفراد عينة الدراسة في كل من الذكاء الانفعالي والقدرة على القيادة التربوية ؟**
- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة الدراسة ؟**
- *** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين أفراد عينة الدراسة ؟**

03- أهداف البحث :

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

01 – معرفة طبيعة العلاقة بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المستجيبين في ظل متغيرات المرحلة التعليمية، الأقدمية المهنية والسن

02- معرفة مستوى أفراد عينة الدراسة في كل من الذكاء الانفعالي و القدرة علىالقيادة التربوية

03- معرفة الفروق المتعلقة بالذكاء الانفعالي بين أفراد عينة البحث في ظل متغيرات المرحلة التعليمية، الأقدمية المهنية والسن

04- معرفة الفروق المتعلقة بالقدرة على القيادة التربوية بين أفراد عينة البحث في ظل متغيرات المرحلة التعليمية، الأقدمية المهنية والسن

04- فرضيات البحث :

تبنت الدراسة الحالية بناءا على الخلفية العلمية ثلاث فرضيات أساسية تنبثق عن كل واحدة ثلاث فرضيات جزئية حسب المتغيرات المأخوذة بعين الاعتبار في البحث وهي كما يلي :

01- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى أفراد عينة الدراسة

01-1- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية في ظل متغير المرحلة التعليمية

01-2- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المديرين في ظل متغير الأقدمية المهنية

01-3- توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي ومستوى القدرة على القيادة التربوية لدى المديرين في ظل متغير السن.

02- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة الدراسة

02-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين مديري التعليم الإكمالي ومديري التعليم الثانوي.

02-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي.بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية

02-3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن.

03- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين أفراد عينة الدراسة

03-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين مديري التعليم الإكمالي ومديري التعليم الثانوي

03-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي الأقدمية والمديرين مرتفعي الأقدمية.

03-3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة على القيادة التربوية بين المديرين منخفضي السن والمديرين مرتفعي السن.

05- أهمية البحث:

تكتسي هذه الدراسة أهمية بالغة كونها تتناول:

1- بعدا هاما من أبعاد الشخصية وهو الذكاء الانفعالي الذي فرض نفسه في السنوات الأخيرة كأحد الصفات الجوهرية للقائد الفعال وكذا مؤشرا قويا للنجاح المهني و الوظيفي للفرد.بل يعتبره آخرون بأنه الموضوع الذي سيحتل الصدارة في أبحاث علم النفس خلال الخمسين سنة من هذا القرن.

2- ظاهرة نفسية اجتماعية نجدها منتشرة في كل مؤسسات المجتمع وهي القيادة التي تعتبر ضرورة ملحة لتنظيم وتوجيه أعمال مختلف الجماعات من أجل تحقيق أهدافها في ظل بيئة عصرية تتسم بالتعقيد والتغير.

ويمكن تقسيم أهمية الدراسة الحالية إلى قسمين هما :

1-**الأهمية العلمية** : و تتمثل في:

أ- رصد أهم ما كتب حول موضوع الذكاء الانفعالي باعتباره مفهوما جديدا على الساحة النفسية والتربوية والاجتماعية.

ب- المساهمة في إثراء وتحليل ظاهرة القيادة من وجهة نظر تربوية عصرية.

2-**الأهمية العملية:** و تتمثل في :

أ- تشير الدراسات الحديثة إلى أن قياس الذكاء الانفعالي يزيد من فاعلية عملية انتقاء الأفراد للوظائف خاصة القيادية منها وانطلاقا من هذه الحقائق يمكن إضافة وضع معايير موضوعية جديدة لعملية انتقاء مديري المؤسسات التعليمية إلى جانب المعايير المعمول بها حاليا.

ب- لفت انتباه قادة المؤسسات التربوية (المدارس) إلى أهمية مهارات الذكاء الانفعالي في كفاءتهم وفعاليتهم القيادية.

ج-لفت انتباه قادة المؤسسات التربوية (المدارس) إلى الدور الكبير الذي تلعبه العواطف والانفعالات في الارتقاء بأدائهم المهني والوظيفي ،وكذا في تحقيق الصحة النفسية في المدرسة.

د- إن تعقد البيئة المدرسية، وخطورة دور مديرها (قائدها) يستدعي منه ضرورة أن يتحلى بضبط النفس والقدرة على التعامل والتفاعل الإيجابي مع الجماعات المدرسية من أجل توفير المناخ التعليمي الملائم للمتمدرسين.

هـ- إن فهم السلوك القيادي فهما علميا خاصة في المجال التربوي يمكن من التخطيط لبرامج تنميته وتقويمه وتشخيص أمراضه وبالتالي ضمان الفعالية في العملية التعليمية و الكفاءة في مخرجاتها(Outputs).

06- أسباب اختيار البحث:

هناك جملة من الأسباب دفعتنا إلى اختيار هذا البحث نوجزها في النقاط الآتية:

1- طرح موضوع الذكاء الانفعالي على الساحة باعتباره مفهوما جديدا على التراث السيكولوجي من اجل دراسته وكشف جوانبه مساهمة في إثراء ونشر المعرفة العلمية.

2- عدم وجود دراسات جزائرية من جهة وقلة الدراسات العربية من جهة أخرى التي تناولت موضوع الذكاء الانفعالي(ذلك في حدود اطلاع الباحث).

3- طغيان الجانب المعرفي في التعلم بمدارسنا مقارنة بالجوانب الوجدانية والاجتماعية التي تلعب دورا كبيرا في بناء الشخصية المتكاملة.

4- إن بعض المشكلات التي يعاني منها المدرس أو التلميذ أو العامل في المدرسة قد يكون مردها المدير الذي لا يملك المهارات الاجتماعية والانفعالية اللازمة والتي يتطلبها السلوك القيادي لحل هذه المشكلات أو تفادي حدوثها أصلا.

07- حدود البحث:

لقد تم إجراء هذه الدراسة في إطار الحدود الآتية:

- **الحدود المكانية:** وتتمثل في كافة المدارس الإكمالية والثانوية على مستوى ولاية ورقلة بدوائرها التسع.
- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة الحالية بداية من شهر مارس من الموسم الدراسي 2004-2003
- **الحدود البشرية:** و تتمثل في مديري المدارس الإكمالية والثانوية لولاية ورقلة.
- **الأدوات المستعملة:** إن البيانات التي عالجتها الدراسة والنتائج المتوصل إليها مصدرها أداتين أساسيتين هما :

* اختبار مستوى القدرة على القيادة التربوية للدكتور محمد منير مرسي.

- قائمة الكفاءات الانفعالية ECI v2 للأستاذين: Boyatzis,R& Goleman,D

08- التعريف الإجرائي للمفاهيم :

نعني بالإجراء " سلسلة من التعليمات التي تشرح العمليات التي يجب أن يقوم بها الباحث ليظهر وجود أو درجة وجود حدث علمي معين ،معبرا عنه بأحد المفاهيم"[1]

يرى الكثير من المختصين والباحثين في ميدان العلوم الإنسانية أن " للمصطلح الواحد في علم النفس تعريفات عديدة ناجمة عن تعدد النظريات والمداخل التي يزخر بها هذا العلم كالمدخل السلوكي والمعرفي والإنساني "[2] وناجمة أيضا عن التباين في الخلفية الثقافية والعلمية للباحثين واختلاف الزوايا التي ينظر منها إلى المظاهر النفسية بصورة عامة والمصطلحات بصورة خاصة.

1- حمد حلمي جمعة، حسن أحمد الخولي و آخرون، أساسيات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية و المالية و الإدارية، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان،1999، ص 28.

2- الأمل أحمد : بحوث و دراسات في علم النفس، مؤسسة الرسالة، بيروت،ط1، 2001، ص 213.

وبناءا على ما سبق يمكن اعتبار أن هذه التعريفات هي وجهات نظر محددة يتبناها الباحث ويلتزم بها في بحثه حيث يجعلها واضحة أمام القارئ العادي والباحث المتخصص وفيما يلي عرض لهذه المفاهيم:

1-الذكاء الانفعالي:

ونعني به قدرة مديري التعليم الإكمالي والثانوي على الوعي بمشاعرهم وانفعالاتهم وفهمها وإدارتها ،وقدرتهم على الوعي بمشاعر وانفعالات الآخرين (المدرسين، المتعلمين والعمال) وفهمها والدخول معهم وفق هذا الفهم في علاقات اجتماعية تربوية بناءة بحيث تؤدي هذه القدرات إلى الفعالية في الأداء. وقد قيس في هذا البحث من خلال استجابة المديرين على بنود مقياس قائمة هاي للقدرات الانفعالية التي أعدها الأستاذان:Goleman,D & Boyatzis,R و تتضمن أربعة أبعاد هي :

1-الوعي بالذات: ويتعلق بمدى معرفة الشخص لقدراته ونقاط قوته وضعفه.

2-إدارة الذات: ويتعلق بالقدرة على التحكم في الذات في مختلف المواقف الإنفعالية

3-الوعي الاجتماعي: ويتجلى في القدرة على تفهم الآخرين وقراءة مشاعرهم والإهتمام بهم وتقمص حالاتهم الوجدانية

4-إدارة العلاقات الاجتماعية: ويتعلق بمعرفة مهارات الإتصال والقيادة والتفاعل وبناء العلاقات الإجتماعية.

2-القيادة التربوية :

ونعني بها مستوى قدرة مديري التعليم الإكمالي والثانوي على التصرف والتعامل بموضوعية ومرونة تجاه مختلف المواقف في المدرسة ،وقدرتهم على تفهم أفرادها (المدرسين، التلاميذ، العمال) والتواصل الفعال معهم وقد قيست في هذا البحث من خلال استجابة المديرين على بنود اختبار مستوى القدرة على القيادة التربوية الذي أعده الدكتور " محمد منير مرسي" و يتضمن 5 أبعاد هي:

1- استخدام السلطة: ويتعلق بمدى ممارسة الصلاحيات في إطارها القانوني
2- المرونــة: ويتعلق بالقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة
3- الموضوعيـة: ويتعلق بالبث المنطقي في مختلف القضايا
4- فهـم الآخرين: ويتجلى في القدرة على تفهم ظروف الآخرين وحل مشكلاتهم
5- معرفة مبادئ الإتصال: ويتجلى في المهارة على تمرير الرسائل والتفاعل المثمر

*هناك بعض المتغيرات التي تم أخذها بعين الإعتبار في البحث تحتاج إلى أجرأة وهي :

أ- المرحلة التعليمية : ونعني بها مرحلتي التعليم الإكمالي والثانوي

ب- الأقدمية المهنية : ونعني بها عدد سنوات العمل الفعلية للمدير وقد قسم أفراد العينة تبعا لمتوسط الأقدمية الذي يساوي (10 سنوات) إلى :

- منخفضي الأقدمية: ونعني به كل من قلت أقدميته عن 10 سنوات
- مرتفعي الأقدمية: ونعني به كل من فاقت أقدميته 10 سنوات

ج- السن : ونعني به العمر الزمني للمدير بداية من تاريخ ميلاده وقد قسم أفراد العينة تبعا لمتوسط السن الذي يساوي (51 سنة) إلى:

- منخفضي السن: ونعني به كل من قل سنه عن 51 سنة
- مرتفعي السن: ونعني به كل من فاق عمره 51 سنة

* نشير إلى أنه تم الإستغناء عن بعض أفراد العينة أثناء تصنيفهم حسب الأقدمية والسن وهم الذين تساوي أقدميتهم المهنية وسنهم المتوسط لأنهم يحملون صفات المجموعتين.

09- صعوبات البحث

كما هو الشأن في جميع البحوث العلمية يواجه الباحث مشكلات شتى أثناء قيامه بالبحث وتختلف هذه المشكلات باختلاف موضوع الدراسة وطبيعته والمجتمع المستهدف بالإضافة إلى نوع أدوات القياس...

ونحن بصدد إعداد هذه الدراسة واجهتنا عدة صعوبات يمكن إيجازها في أربع نقاط أساسية هي :

01- صعوبة الحصول على المراجع المتعلقة بموضوع الذكاء الانفعالي وأداة قياسه وكذا الدراسات السابقة مما جعلنا نعتمد بشكل كبير على شبكة الإنترنت حيث كلفنا ذلك الكثير من الوقت والجهد والمال.

02- إن نسبة 90 % من المادة العلمية الخاصة بموضوع الذكاء الانفعالي (المراجع وأداة القياس) مكتوبة باللغة الإنجليزية مما استلزم التعامل معها باللغة العربية (الترجمة)

03- اتساع الرقعة الجغرافية التي يتواجد فيها أفراد مجتمع الدراسة (09 دوائر) مما تطلب منا إقناع السادة مستشاري التوجيه المدرسي بضرورة المساعدة في عمليتي توزيع واسترجاع أدوات القياس.

04- صعوبة استرجاع أدوات القياس من مديري المدارس الإكمالية والثانوية نضرا لطبيعة عملهم وكثرة انشغالا تهم بالإضافة إلى طول أدوات القياس مما جعلنا نستغرق وقتا طويلا في عملية التطبيق الميداني للدراسة.

الخلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع الدراسة حيث تم عرض جوانبه من خلال بلورة المشكلة التي تم تحديد معالمها وإطارها النظري من خلال عرض نتائج بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع ثم تم تحديد تساؤلات الدراسة التي نسعى إلى الإجابة عليها (الإشكالية)، بالإضافة إلى الأهمية العلمية والعملية وكذا الأهداف الأساسية التي نسعى إلى تحقيقها إلى جانب صياغة الفرضيات لغرض التحقق منها وتحديد المفاهيم الأساسية والثانوية المرتبطة بالدراسة ،مختتمين هذا الفصل بالإشارة إلى بعض الصعوبات التي واجهتنا أثناء إجراء هذه الدراسة.

قائمة المراجع

1/-المراجع العربية:

01- **إحسان محمد حسن** ،الأسس العلمية لمناهج البحث الإجتماعي ،ط1 ،دار الطليعة:بيروت .1982

02- **أحمد إبراهيم أحمد** ،الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق ،مكتبة المعارف الحديثة : الإسكندرية ،.2002

03- **أحمد إبراهيم أحمد** ،الإدارة المدرسية (دراسات نظرية ميدانية) ،مكتبة المعارف الحديثة :الإسكندرية ،1999 .

04- **أحمد إبراهيم أحمد** ،الإدارة المدرسية في القرن 21 ،ط1 ،دار الفكر العربي:القاهرة ، 2003

05- **أحمد إسماعيل حجي** ،إدارة بيئة التعليم والتعلم ،ط1 ،دار الفكر العربي :القاهرة ، 1998.

06- **أحمد إسماعيل حجي** ،إدارة بيئة التعليم والتعلم ،ط2 ،دار الفكر العربي :القاهرة ، 2000.

07- **أحمد حافظ فرج** ،**محمد صبري حافظ** ،إدارة المؤسسات التربوية ،ط1 ،عالم الكتب :القاهرة 2003 .

08- **أمل الأحمد** ،بحوث ودراسات في علم النفس ،ط1 ،مؤسسة الرسالة :بيروت ،.2001

09- **باسمة المونلا** ،قياس العلاقات الإجتماعية وتطبيقاته في الميدان التربوي ،ط1 ،دار العلم للملايين :بيروت ،.1990

10- **جابر عبد الحميد جابر** ،الذكاءات المتعددة والفهم ،ط1 ،دار الفكر العربي :القاهرة ، 1990.

11- **جليل وديع شكور** ،أبحاث في علم النفس الإجتماعي ودينامية الجماعة ،ط1 ،دار الشمال للطباعة والنشر ،1989 .

12- **جودت عزت عطوي** ،الإدارة التعليمية والإشراف التربوي ،ط1 ،الدار العلمية الدولية ودار الثقافة :عمان ،2001 .

13- **جودت عزت عطوي** ،الإدراة المدرسية الحديثة ،ط1 ،دار الثقافة :عمان ،.2000

14- **حامد الأفندي** ،الإشراف التربوي ،ط2 ،عالم الكتب :القاهرة ،.1976

15- **حامد حلمي جمعة** ،**حسن أحمد الخولي** ،أساسيات البحث العلمي في العلوم الإجتماعية والمالية والإدارية ،دار الصفاء للنشر :عمان ،.1999

16- **حامد عبد السلام زهران** ،علم النفس الإجتماعي ،ط1 ،عالم الكتب :القاهرة ،2000 .
17- **خالد حامد** ،منهج البحث العلمي ،ط1 ،داراربحانة :الجزائر ،.2003
18- **دانيال جولمان** ،الذكاء العاطفي ،ترجمة :ليلى الجبالي –(سلسلة عالم المعرفة .ع262) مطابع الوطن :الكويت ،.2000
19- **ذكي محمود هاشم** ،الجوانب السلوكية في الإدارة ،ط2 ،وكالة المطبوعات :الكويت ، 1978.
20- **رشيد أورلسان** ،التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم ،قصر الكتاب :البليدة ، 2000.
21- **سعيد إسماعيل علي** ،فلسفات تربوية معاصرة ،عالم المعرفة :الكويت ،.1995
22- **سيد محمود الطواب** ،النمو الإنساني،أسسه وتطبيقاته،دار المعرفة الجامعية:القاهرة ، 1998.
23- **شوقي طريف** ،السلوك القيادي وفعالية الإدارة ،دار غريب للطباعة والنشر:القاهرة ، 1998.
24- **صالح بن حامد العساف**،المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية،ط1،مكتبة العبيكان:الرياض .1995
25- **صفاء الأعسر** ،**علاء الدين كفافي** ،الذكاء الوجداني ،دار قباء للطباعة والنشر :القاهرة 1998.
26- **صلاح عبد الحميد مصطفى** ،الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ،دار المريخ للنشر :الرياض ،.1982
27- **صلاح عبد الحميد مصطفى** ،الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ،ط3 ،دار المريخ للنشر :الرياض ،.1994
28- **عبد الرحمان بن سالم** ،المرجع في التشريع المدرسي الجزائري ،2000.
29- **عبد الرحمن محمد العيسوي**،علم النفس والتربية والإجتماع ،ط1 ،دار الراتب الجامعية :بيروت ،.1999
30- **عبد الصمد الأغبري** ،الإدارة المدرسية –البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر ،ط1 ،دار النهضة العربية :بيروت ،2000 .
31- **عبد الفتاح دويدار**،علم النفس الإجتماعي –أصوله ومبادئه،دار المعرفة الجامعية :الإسكندرية ،1999 .

32- **عبد المجيد نشواتي** ،علم النفس التربوي ،ط1 ،مؤسسة الرسالة :بيروت ،.1998
33- **عبد علي الجسماني** ،سيكولوجية المراهقة –حقائقها الأساسية،ط1،دار القلم:بيروت ، 1970.
34- **عزت عبد العظيم الطويل** ،معالم علم النفس المعاصر ،ط1 ،دار الوفاء:الإسكندرية ، 2001.
35- **عطوف محمود ياسين** ،مدخل إلى علم النفس الإجتماعي ،دار النهضة لنشر:بيروت، 1981.
36- **عمار بوحوش** ،**محمد محمود الذنيبات** ،مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث ،ديوان المطبوعات الجامعية :الجزائر ،.1995
37- **فؤاد حيدر** ،علم النفس الإجتماعي –دراسات نظرية وتطبيقية ،ط1 ،دار الفكر العربي :بيروت ،.1994
38- **فاروق السيد عثمان** ،القلق وإدارة الضغوط النفسية ،ط1 ،دار الفكر العربي:القاهرة ، 2001
39- **فاروق السيد عثمان** ،**عبد الهادي السيد عبده** ،القياس والاختيارات النفسية ،ط1 ،دار الفكر العربي :القاهرة ،2002.
40- **مختار محمود الهانسي**.الرياضة البحتة والإحصاء في العلوم الإجتماعية .مؤسسة شباب الجامعة:الإسكندرية.1985 .
41- **محمد السيد أبو النيل** ،الإحصاء النفسي والإجتماعي والتربوي ،ط3 ،دار النهضة العربية :بيروت ،.1987
42- **محمد حسنين العجمي** ،الإدراة المدرسية ،ط1 ،دار الفكر العربي :القاهرة ،.2000
43- **محمد منير مرسي** ،الإدارة التعليمية –أصولها وتطبيقاتها ،عالم الكتب :القاهرة ،1998
44- **محمد منير مرسي** ،الإدارة المدرسية الحديثة ،ط1 ،عالم الكتب :القاهرة ،.2001
45- **مدثر سليم أحمد** ،الوضع الراهن في بحوث الذكاء ،المكتب الجامعي الحديث :الإسكندرية .2002
46- **مقدم عبد الحفيظ** ،المديرون –دراسات نفسية إجتماعية في المؤسسات الإقتصادية ،جامعة الجزائر ،.1996
47- **وليد هوانة** ،**علي تقي** ،مدخل إلى الإدارة التربوية ،ط2 ،مكتبة الفلاح :الكويت ، 1999 .

2/- المراجع الأجنبية

أ)- الكتب

48- Boyatzis, R & Sala,F. Assessing emotional intelligence competencies . 2003.To appear in Glenn Geher (ed.).The measurement of emotional intelligence. Hauppauge, NY: Nova science publisher

49- Brackett, M.A et all .Integrating emotion and cognition. The role of emotional intelligence. University of new hampshire.2002

50- Caruso, D.R et all. Emotional intelligence and emotional leadership. In Rigio, R.E. Multiple intelligence and leadership. Lawrence Erlbaum associate, Mahwah. London.New Jersey 2002.

51 Eric, A & Emery, J.L . Le manager est un psy. paris. Edition d Organisation.2002

52 Fandt, P.M et all . Management, challenges in the 21 century. USA, International Thomson publishing.1998.

53- Gloton, R. L etablissement scolaire.Unite educatif. Paris, Casterman. 1977.

54- Gardner, L& Stough, C. Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level manager. Leadership & organisation development journal. Swimberne university.2002

55- Karjean,A. Le manager: Leader forger votre caractere a l ecole de l experience. Paris, Edition d organisation.2002.

56- Mayer, J.D et all. Sellecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R,Bar-On & J.D.A, Parker (ed.). The hand book of emotional intelligence: Theory, development, and application at home, school , and in the work place.San Fransisco: Jossey Bass.2000.

57- Mayer,J.D et all.Emotional intelligence meets traditional standard for an intelligence.Intelligence,27,1999.

58- Mayer, J. D. A field guide to emotional intelligence. In G ,Garrochi, J.P, Forgas and J, D. Mayer (ed.). Emotional intelligence in every day life. Pheladelphia, PA: Psychology press .2001.

59- Mayer , J.D et all. Model of emotional intelligence. In R, Sternberg. Hand book of of intelligence.UK. Combridge university press.2000.

60- Mayer, J.D & Salovey,P. What is emotional intelligence?In Salovey,P & Slyter, D (ed.). Emotional development and emotional intelligence: Educational implication, NY. Basic books.1997.

61- Mayer,J.D et all. Emotional intelligence as zeitgeist , as personality, and as mental ability. In Bar-On, R and Parker,J.D.A (ed.). The hand book of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school, and in the work place. San Fransisco, CA: Jossey Bass

62-- Mayer, J. D & Salovey , P. Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. Applied and preventif psychology. Cambridge university press.4.1995
63- Salovey,P et all. The positiv psychology of emotional intelligence. In C.R,Snyder,Shame,J.Lopes. The hand book of positif psychology (ed.).Oxford university press.2002.
64- Salovey, P & Pizarro, D.A. The value of emotional intelligence.In R.G,Sternberg ,J,Lautrey&T.I,Laubart(ed.). Model of intelligence: International perspective. Wachington. DC: American psychological association.2003.
65- Sala ,F. Emotional intelligence inventory: Technical manual. Hay group. McClelland center for research and Innovation.2002
66- Ziswiller, R .Gestion des etablissements des enseignements. Paris ,Edition sirey.1979.

ب) المجـلات:

01– **المركز الوطني للوثائق التربوية** ،الكفاءات ،مجلة موعدك التربوي ،ع05 ،2000.
02- Brackett,M.A &Mayer,J.D. Convergent, descriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence, Personality and social psychology bultin. Inc. 29. No X.2003.
03- Lopes, P.N et all. Emotional intelligence personality, and perceived quality of social relationship. In P.N, Lopes et all. Personality and individual defference.35.2003
04- Mayer. J.D et all . Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. Emotion.3(1). American psychological association.2003.
05- Mayer, J.D & Salovey, P. The intelligence of emotional intelligence. Intelligence.17.1993.
06- Mayer,J.D et all. Emotional intelligence as a standard intelligence. Emotion.1(3).2001
07- Mayer,J.D et all. Perceiving affectif content in ambiguous visual stimuli : A component of emotional intelligence. Journal of personality assessment, 54(3&4).1990.
08- Salovey, P & Mayer, J.D . Emotional intelligence, imagination, cognition, and personality,9(3).1990.

ج)- الرسائل الجامعية

1- Condren,T.D. The relationship between principal's emotional intelligence and leadership effectiveness.Doctoral dissertation. University of Missouri,Columbia.2002.

2- Garcia,R.A. Emotional intelligence and leadership competence of department heads of the university of Mindanao.Master thesis, University of Mindanao…

3- Holly,S.C. An exploration of emotional intelligence scores among student , in educational administration endorsement programe.Doctoral dissertation,East tennesse state university.2002.

4- Leonard,J.A . The relationship between the emotional intelligence competencies of principals in the Kanawha county school system in west Virginia and their teachers perception of school climat. Doctoral dissertation. West Virginia university.2003

د)- مواقع الأنترنات

- **www.siapsa.org.za**
- **www.eiconsortium.org**
- **www.leonard.com.my**
- **http://blak.montclair.edu**
- **http://etd-submit.etsu.edu/**
- **www.emeraldinsight.com/researchregister/**
- **www.illinoisleadership.uiuc.edu/**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـة ورقلـة

قسم علـم النفـس وعلـوم التربيـة

أ- <u>بيانـات شخصية</u> :

- الجنـس : ☐ ذكر ☐ أنثى

- الحالة العائلية : ☐ متزوج ☐ أعزب

- المرحلة التعليمية : ☐ ثانوي ☐ إكمالي

- الأقدمية المهنية (كمدير) :

- السن :

ب- <u>التعليمـات</u> :

سيدي المدير هذه أداة وضعت للتعرف على بعض ظروف عملكم والتقليل من صعوبتها.

المطلوب منكم أن تقرأوا السؤال جيدا وأن تقرأوا الإجابات المختلفة المرافقة للسؤال ثم تختاروا منها أحسن إجابة مناسبة في نظركم وتضعوا حول رقم دائرة

وأعلموا سيدي المدير أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة بل الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق.

الرجاء عدم نسيان أي سؤال دون إجابة .

<u>مثال توضيحي لطريقة الإجابة :</u>

1/ يختلف المديرون في شأن النشاط الترفيهي بالمدرسة، فأي العبارات الآتية تمثل رأيك ؟

أ- لا أشجع النشاط الترفيهي.

ب- النشاط الترفيهي مضيعة للوقت.

ج- النشاط الترفيهي ضروري لنموالتلميذ.

د- كل العبارات السابقة خاطئة وغير صحيحة.

* عليك أن تختار العبارة التي تمثل رأيك من العبارات الأربع أ- ب- ج- د.

فمثلا إذا كنت ترى أن النشاط الترفيهي مضيعة للوقت تضع دائرة حول (ب)

وهكذا بقية الأسئلة.

وشكرا على تعاونكم

الباحث

العبارات

1/ يختلف المديرون في الأخذ برأي الآخرين، فأي العبارات الآتية تمثل رأيك ؟

أ- لا يهمني رأي الآخرين طالما أن العمل يسير بانتظام.

ب- اهتم برأي المختصين وآخذه دائما في الاعتبار.

ج- أفضل رأي فئة محدودة تحظى بثقتي فيها.

د- كل العبارات السابقة خاطئة وغير صحيحة.

2/ أردت أن تفاضل بين مرؤوسين متساويين في الشروط الأساسية للترقية لوظيفة أعلى وحيدة، أحدهما صديق طيب لك، والثاني علاقتك به عادية فهل :

أ- تختار صديقك الطيب لأنه أولى ؟

ب- تختار الآخر إظهارا لعدالتك ؟

ج- تلجأ إلى وسيلة موضوعية للمفاضلة ؟

د- تحاول إجراء قرعة شريفة بينهما ؟

3/ حدث خطأ بسبب إهمال أو تقصير أحد مرؤوسيك، فهل :

أ- تكون معاملتك له عادلة ؟

ب- تحتفظ بهدوئك ولا تظهر اهتماما ؟

ج- تهدئ الموضوع حرصا على الوئام ؟

د- تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟

4/ قدم لك مرؤوس لا ترض عنه طلبا للحصول على ميزة أو مصلحة مشروعة في سلطتك، فهل :

أ- ترفض طلبه ؟

ب- تسوف في طلبه ؟

ج- تجيبه لطلبه ؟

د- تتبع أسلوبا آخر ؟

5/ لاحظت أثناء زيارتك لأحد الفصول هبوط مستوى التلاميذ، فهل :

أ- تطلب من المدرس الإكثار من التدريبات التحريرية ؟

ب- تستبدل مدرس الفصل بآخر أكثر كفاءة منه ؟

ج- تحاول تشخيص الضعف ومعرفة أسبابه ؟

د- تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟

6/ يختلف المديرون في تقديرهم للأمور التربوية، فأي العبارات الآتية صحيحة في نظرك ؟ :

أ- نتائج الامتحانات هي المقياس الحقيقي للإدارة الجيدة.

ب- النشاط المدرسي مطلوب، لكنه مضيعة للوقت.

ج- الأفكار التربوية الجديدة لا يمكن تطبيقها.

د- كل العبارات السابقة خاطئة وغير صحيحة.

7/ يختلف رأي المديرون بالنسبة لتدريب العاملين، فأي العبارات الآتية تمثل وجهة نظرك ؟ :

أ- تدريب العاملين أثناء الخدمة مضيعة للوقت.

ب- برامج التدريب عموما ضررها أكثر من نفعها.

ج- قيام المرؤوسين بعملهم خير من أي تدريب لهم.

د- كل العبارات السابقة خاطئة وغير صحيحة.

8/ قام أحد مرؤوسيك بعمل عظيم، وأنت تعلم أنك إذا أوصيت له بكلمة طيبة فإنه سيرقى وينقل إلى إدارة أخرى، مما يترتب عليه فراغ كبير في مجموعتك فهل :

أ- تتمسك به وتمتنع عن التوصية بالترقية.

ب- توصي له بالترقية وتحاول أن يستمر العمل بدونه.

ج- تطالب بترقيته وتعمل على تدريب من يحل محله.

د- تتبع أسلوبا آخر غير كل ما ذكر.

9/ انتقد أحد مرؤوسيك الطريقة التي عالجت بها مشكلات العمل، فماذا يكون تصرفك ؟ :

أ- تحاول أن تكسب وده وترضيه.

ب- تحاول أن تستفيد من نقده.

ج- تتحكم في أعصابك وتتجاهله.

د- ترد على نقده بالمثل.

10/ قال لك أحد مرؤوسيك كلاما يعيب زميلا آخر لكنه لا يتصل بالعمل، فهل :

أ- توبخه لأنك تعتبر كلامه وشاية مغرضة .

ب- تأخذ كلامه بجد وتحقق في الأمر .

ج- تأخذ موقفا معاديا من المشكو منه.

د- تفهمه أن هذا الكلام لا يعنيك.

11/ تخطاك أحد مرءوسيك وذهب إلى رئيسك ليناقش معه إحدى مشكلات العمل بدلا من مناقشتها معك، فماذا يكون تصرفك ؟ :

أ- تناقش الوضع مع رئيسك.

ب- تستدعي مرؤوسك وتؤنبه.

ج- تشهر بمرؤوسك أمام المرؤسين.

د- تتبع أسلوبا آخر.

12/ قدم إليك مرؤوسك التماسا موقعا عليه من الجميع يطلبون فيه منك العدول عن قرار اتخذته لمعالجة موقف ما، فماذا يكون تصرفك ؟ :

أ- تعدهم بإلغاء القرار إذا تحسنت الحالة.

ب- تتماشى مع الالتماس باعتباره رأي المجموعة.

ج- تعمل على التخلص من زعامة المجموعة.

د- تتبع أسلوبا آخر.

13/ سمعت عن مرؤوس لك أنه يقوم بأعمال غير لائقة خارج العمل، ولكنها لا تنعكس على ما يقوم به من عمل، فهل ؟ :

أ- تطالب بفصله على الفور أو بنقله إلى مكان آخر .

ب- توضح له أن ذلك قد يؤثر على عمله مستقبلا .

ج- تعامله بطريقة يتضح منها عدم موافقتك على سلوكه .

د- تتبع أسلوبا آخر غير كل ما ذكر .

14/ تفكر – كمدير مدرسة – في إصدار مجلة مدرسية، وقدمت لك الاقتراحات التالية فأيهم تختار ؟ :

أ- أن تقتصر موضوعات المجلة على ما يتصل بالدراسة.

ب- أن تتسع موضوعات المجلة لأكثر من ذلك.

ج- أن يقوم المدرسون باقتراح الموضوعات على التلاميذ.

د- أن تترك حرية الاختيار لهيئة تحرير المجلة.

15/ أردت – كمدير مدرسة – أن تضع نظاما جديدا لممثلي الطلبة، فأي الطرق التالية تختار ؟ :

أ- تقوم إدارة المدرسة بنفسها باختيار الرواد.

ب- يشترك تلاميذ كل فصل في اختيار رائدهم.

ج- يترك الاختيار لرغبة المعلمين أنفسهم.

د- تتبع أسلوبا آخر غير كل ما ذكر.

16/تواجه المدرسة عادة مشكلة التلاميذ الذين يتأخرون عن الحصة الأولى في الصباح، فكيف تتصرف – كمدير مدرسة – إذا حدث ذلك ؟ :

أ- تغلق باب المدرسة دونهم لتعويدهم النظام.

ب- تحاول التعرف على أسباب تأخرهم لمعالجتها.

ج- توقع غرامة على كل منهم ثم يسمح لهم بالدخول.

د- تتبع أسلوبا آخر غير كل ما ذكر.

17/ يختلف المديرون **في الأخذ بمبدأ تفويض السلطة، وبالنسبة لك فإنك تؤمن بأن تفويض السلطة :**

أ- يساء استخدامه غالبا.

ب- مربك لنظام العمل.

ج- ينقص سلطة المدير.

د- مطلوب لتدريب القيادات.

18/ يختلف المديرون في تقديرهم للإدارة السليمة، فأي العبارات الآتية تمثل وجهة نظرك ؟ :

أ- الحزم في الإدارة يقتضي السرعة في اتخاذ القرار.

ب- التأني في اتخاذ القرار لا يعتبر مضيقة للوقت.

ج- القرار السريع مرغوب طالما أنه يحل المشكلة.

د- كل العبارات السابقة تمثل وجهات نظر صحيحة.

19/ أثناء ترأسك لاجتماع، تشعب الحديث إلى موضوعات أخرى مما أدى إلى إثارة الخلاف والفوضى، فماذا يكون تصرفك ؟ :

أ- تتيح لكل فرد التعبير عن نفسه.

ب- تعبر عن غضبك بمغادرة المكان.

ج- توقف النقاش وتعود إلى الموضوع الأصلي.

د- تفض الاجتماع وتؤجله لموعد آخر.

20/ أثناء المناقشة في أحد الاجتماعات امتد الخلاف بين عضوين بارزين لتعارض وجهة نظر كل منهما، فهل :

أ- تحاول أن تختار رأي أحدهما ؟.

ب- تطرح الرأيين للتصويت ؟.

ج- ترفض الأخذ بأي من الرأيين ؟.

د- تؤجل الحديث في الموضوع ؟.

21/ طلب منك تغيير بعض القيادات الإشرافية في مدرستك خلال العام الدراسي، فهل ترى :

أ- أن من الحكمة عدم تغيير القيادات في منتصف الطريق ؟.

ب- الموافقة على التغيير خضوعا للسلطة ؟.

ج- أن ترفض بإصرار هذا التغيير المفاجئ ؟.

د- أن تتبع أسلوبا آخر ؟.

22/ حدثت مخالفة من موظف جديد، وأخرى من موظف قديم لم تسبق مخالفته، فهل يكون موقفك كمدير :

أ- مجازاة كل منهما بالتساوي والعدل ؟.

ب- عدم اغتفار مخالفة الموظف الجديد ؟.

ج- إدخال ظروف الموظف القديم في الاعتبار ؟.

د- اتباع أسلوب آخر ؟.

23/ أبلغتك الوزارة بأنها سترسل لمدرستك أجهزة حديثة ذات حجم كبير، فهل :

أ- تطلب من الوزارة التريث حتى ترتب الأمر ؟.

ب- تأمر المختصين باتخاذ الإجراءات ؟.

ج- تبدي للوزارة مبررات تعوق التنفيذ ؟.

د- تتبع أسلوبا آخر ؟.

24/ يختلف المديرون في التمسك بآرائهم، فأي العبارات الآتية تعبر عن رأيك كمدير مسئول ؟:

أ- أميل إلى أن أتمسك برأيي عادة.

ب- أنتقد عادة أي رأي مخالف لي.

ج- لا أتراجع عن رأي أبديه.

د- كل العبارات السابقة غير صحيحة.

25/ دعوت مدير التربية والتعليم لحضور اجتماع للمعلمين في مدرستك، ولكنه لم يحضر في الموعد المقرر، فماذا يكون تصرفك ؟ :

أ- ترجئ الاجتماع وتبلغ المعلمين.

ب- تعقد الاجتماع رغم غياب المدير.

ج- تتصل بمدير التعليم معاتبا.

د- تتبع أسلوبا آخر .

26/ يختلف المديرون في تقبلهم تغيير أساليب العمل، فأي العبارات الآتية تعبر عن وجهة نظرك ؟ :

أ- التغيير غير مرغوب لأنه مربك للعمل.

ب- التغيير غير مطلوب ما دام العمل منتظما.

ج- التغيير مرغوب إذا كان في صالح العمل.

د- التغيير مرغوب دائما دون أي تحفظ.

27/ يختلف المديرون **في تقبلهم للنقد، فأي العبارات الآتية تعبر عن موقفك ؟ :**

أ- النقد غير مستحب لأنه مغرض دائما.

ب- النقد غير مستحب لأنه يقلل من هيبة المدير.

ج- النقد مستحب إذا جاء من سلطة عليا.

د- كل العبارات السابقة غير صحيحة.

28/ الإدارة الجيدة في نظرك هي الإدارة التي :

أ- يكون لديها حلول جاهزة لكل مشكلة.

ب- ترى أن كل مشكلة فريدة في ذاتها.

ج- ترى أن المشكلات المتماثلة لها حلول واحدة.

د- تتبع أسلوبا آخر يختلف عن كل ما ذكر.

29/ يختلف المديرون **في ممارستهم بالنسبة لاتخاذ القرار، فأي العبارات التالية تعبرعن موقفك ؟ :**

أ- أتمسك بالقرار بعد صدوره مهما كانت الأسباب.

ب- أعيد النظر في القرار إذا وجد ما يبرر ذلك.

ج- أميل لتغيير القرار تفاديا للمعارضة.

د- جميع العبارات السابقة خاطئة.

30/ تختلف أساليب المديرين **في محاسبة المرؤوسين، فأي هذه العبارات تعبرعن أسلوبك ؟ :**

أ- الحرص على محاسبة المرؤوسين عند كل هفوة.

ب- التجاوز عن أخطاء المرؤوسين والعفو عنها.

ج- محاسبة المخطئ بعد تكرار إنذاره.

د- دراسة ظروف المخطئ قبل عقابه.

31/ يختلف المديرون في تقييمهم للقدرة على توقع سلوك وتصرفات الآخرين، فأي العبارات الآتية تعبر عن رأيك ؟ :

أ- الإلمام بظروف الآخرين يساعد على التنبؤ بسلوكهم.

ب- دراسة ظروف الآخرين ليست ضرورية في التنبؤ بسلوكهم.

ج- يعتمد الحكم على سلوك الآخرين على التفسير الشخصي للرئيس.

د- كل العبارات السابقة خاطئة وغير صحيحة.

32/ شعرت بأن أحد مرؤوسيك أصبح غير محبوب من زملائه، فهل :

أ- تطلب نقله إلى إدارة أخرى ؟.

ب- تساعده على كسب محبتهم ثانية ؟.

ج- تشفق عليه وتحاول أن تحتضنه ؟.

د- تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟.

33/ تحدث عادة خلافات في مجال العمل بين بعض الأفراد، وعلى المدير أن يواجهها ويعمل على علاجها، فأي الأساليب الآتية تتبع ؟ :

أ- تترك الخلاف للزمن وهو وحده كفيل بحله ؟.

ب- تحاول أن تعرف أسباب الخلاف لعلاجها ؟.

ج- تطلب نقلك إلى مدرسة أخرى لإراحة نفسك ؟.

د- تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟.

34/ يواجه المديرون **في العمل أحيانا مرؤوسين متملقين، فماذا يكون تصرفك إذا حاول أحد المرؤوسين أن يتقرب إليك متملقا ؟ هل :**

أ- تتجاهل المرؤس حتى لا يثير غضب زملائه عليك ؟.

ب- تشعره بأنك لا تعرف المحسوبية في عملك ؟.

ج- تقربه منك حتى تكسب ولاءه ؟.

د- توجهه إلى أعمال تظهر كفاءته في العمل ؟.

35/ مرؤوس مستجد لم يستطع أن يتكيف في عمله الجديد، جاء يطلب نقله إلى إدارة أخرى فهل :

أ- تجيبه إلى طلبه مباشرة ؟.

ب- تجعله يختار العمل الذي يناسبه ؟.

ج- تغريه بالبقاء في عمله ؟.

د- ترفض طلبه، وتصر على بقائه ؟.

36/ قدم إليك مرؤوس كفء في عمله طلبا لنقله إلى إدارة أخرى، فهل :

أ- توافق على طلبه إرضاء له ؟.

ب- ترفض طلبه لأنك محتاج إليه ؟.

ج- تدرس معه أسباب طلبه للنقل ؟.

د- تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟.

37/ حصلت على وظيفة مدير كان يطمح فيها زميل آخر، ولاحظت عليه الحسرة والمرارة، فماذا يكون تصرفك نحوه ؟ :

أ- تهمله من حسابك لأن الحياة فرص.

ب- تتوجس منه خفية خشية الإيقاع بك.

ج- تحاول أن تكسب وده ليتغلب على مشاعره السلبية.

د- تسعى إلى نقله إلى جهة أخرى.

38/ أحد مرؤوسيك عصبي المزاج، وفي أثناء مناقشة مع زميل له ثارت ثائرته وحاول أن يعتدي عليه، فماذا يكون تصرفك نحوه ؟ :

أ- تكلمه على الملأ محذرا من تكرار هذا التصرف.

ب- تحدثه على انفراد ليقوم بالاعتذار لزميله.

ج- تحوله إلى أخصائي نفسي ليتولى علاجه.

د- تحوله إلى التحقيق الإداري لمعاقبته.

39/ لاحظت أن أحد مرؤوسيك خجول ويحجم عن الاشتراك في المناقشات، فماذا يكون تصرفك ؟ :

أ- تشجعه وتدعوه للكلام في موضوعات يعرفها.

ب- تطلب منه أن يتعرف بنفسه على أسباب خجله.

ج- تترك له حرية الاختيار في حضور الاجتماعات.

د- تصر على حضوره الاجتماعات والمشاركة فيها.

40- لديك مرؤوسان بينهما سوء تفاهم، ولديك برنامج عمل يتطلب أن يقوم به الاثنان، فماذا يكون تصرفك ؟ :

أ- تتجاهل الخلاف وسوء التفاهم.

ب- تخلق جوا من التفاهم والتعاون بينهما.

ج- تحول البرنامج إلى زميلين آخرين.

د- تحذرهما من مغبة الخلاف على العمل.

41/ أردت أن تثني على مرؤوس لك لقيامه بعمل غير عادي، فأي الوسائل تختارها لتمنحه أكبر قدر من التقدير

أ- تثني على عمله في أحد الاجتماعات العامة.

ب- تضع إعلان التقدير على لوحة النشرات.

د- تستدعيه إلى مكتبك لتثني عليه.

د- تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر.

42/ تحدث أحيانا إشاعات في مجال العمل، هل ترى أنه من السهل عموما تتبع الإشاعة للرجوع إلى مصدرها ؟

أ- يمكن تتبع مصدر الإشاعة بوجود جهاز للمراقبة.

ب- تتبع مصدر الإشاعة يتعارض مع الحرية الشخصية.

ج- عدم تتبع الإشاعة وإهمالها يحول دون انتشارها.

د- لا أوافق على كل ما ذكر.

43/ مدير إحدى المدارس يحضر إليك أحد الآباء لمعرفة أحوال ابنه الدراسية والسلوكية في المدرسة، فهل :

أ- تستمع إليه فقط ولا تناقشه في شأن ابنه ؟.

ب- تستدعي الأستاذالرئيسي لمناقشة سلوك ابنه ؟.

ج- تعتبر لقاءه مع مدرس ابنه مربكا للعمل ؟.

د- تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟.

44/ وصلت إلى المدرسة التي تتولى إدارتها نشرة من الوزارة بشأن الدروس الخصوصية، فهل :

أ- توزعها على المعلمين للتوقيع عليها بالعلم ؟.

ب- تأخذ على المعلمين تعهدا بالإلتزام بما جاء فيها ؟.

ج- تجمع المعلمين لدراسة الإجراءات التنفيذية ؟.

د- تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟.

45/ أفضل طريقة في نظرك لإخطار أولياء الأمور بنتائج أبنائهم الفترية هي :

أ- أن ترسل إليهم النتيجة مع أبنائهم بأنفسهم.

ب- أن ترسلها إليهم بالبريد للتوقيع عليها.

ج- أن تستدعي أولياء الأمور للاطلاع على النتائج.

د- أن تعقد اجتماعا بين المعلمين والأباء لمناقشة النتائج.

46/ تعود أحد المدرسين في مدرستك إخراج التلاميذ المشاغبين في الفصول التي يقوم بالتدريس فيها مطالبا بعقابهم، فهل :

أ- تعقد اجتماعا معهم يضم المدرس والمشرف التربوي لدراسة الأمر ؟.

ب- تقوم بفصل هؤلاء التلاميذ بعد استدعاء أولياء أمورهم ؟.

ج- تحيل أمرهم إلى المسؤولين في الوزارة ليتولوا لأمرهم ؟.

د- تتبع أسلوبا آخر غير ما ذكر ؟.

47/ اشتكى تلاميذ أحد الفصول إليك من أحد المدرسين بحجة أنهم لا يفهمون شرحه، فهل :

أ- تقوم بمناقشة المدرس على حده ؟.

ب- تقوم بزيارة المدرس في الفصل عدة مرات ؟.

ج- تناقش التلاميذ مع المدرس لعلاج الموقف ؟.

د- تتبع أسلوبا أخر غير ما ذكر ؟.

48/ أي العبارات التالية تعبر عن رأيك بالنسبة للاجتماعات العامة ؟ :

أ- لا أومن بأهمية اللقاءات مع العاملين من حين لآخر.

ب- أرى أن هذه اللقاءات تثير العداء بين الإدارة والعاملين.

ج- لا حاجة لهذه اللقاءات طالما أن العمل يسير بانتظام.

د- كل العبارات السابقة في نظري خاطئة.

49/ أي هذه العبارات تعبر عن رأيك بالنسبة لعملية الاتصال ؟ :

أ- النشرات المكتوبة أهم وسيلة للاتصال.

ب- عقد اللجان كوسيلة للاتصال يعطل العمل.

ج- لا قيمة لجمع المعلومات إلا عند الحاجة.

د- كل العبارات السابقة غير صحيحة.

50/ أي العبارات الآتية تعبر عن وجهة نظرك ؟ :

أ- المشاركة أساس اتخاذ القرار السليم.

ب- المتابعة والتقويم ضروريان للإدارة الجيدة.

ج- ينبغي أن يعرف بالقرار كل المتأثرين به.

د- كل العبارات السابقة صحيحة وأوافق عليها.

انتهى وشكرا

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـة ورقلـة

قسم علم النفس وعلوم التربيـة

أ- <u>بيانـات شخصية</u> :

- الجنـس : ☐ **ذكر** ☐ **أنـثى**

- الحالة العائلية : ☐ **متزوج** ☐ **أعزب**

- المرحلة التعليمية : ☐ **ثانوي** ☐ **إكمـالي**

- الأقدمية المهنية (كمدير) :

- السـن :

ب- <u>التعليمـات</u> :

سيدي المدير:

إن العبارات الآتية تعكس مختلف السلوكات والعلاقات المرتبطة بميدان عملكم , تذكروا جيداَ تفاعلاتكم مع الأفراد الذين هم تحت إشرافكم (المدرسين – المتعلمين – العمال) .

ثم ضعوا علامة X في الخانة التي ترون أنها تمثل فعلا درجة انطباق ذلك السلوك عليكم .

<u>مثـال:</u>

الرقم	العبارة	أبداً	نادراً	أحياناَ	غالباَ	دائماَ	لا أدري
73	أهتم بمشكلات الآخرين						

في هذا المثال ضع علامة X في الخانـة التي تدل على مدى انطباق ذلك السلوك عليك

*** إذا كنت لا تهتم بمشكلات الآخرين اختر ((أبداَ)) .**

*** وإذا كنت تهتم بمشكلات الآخرين بشكل قليل جدا اختر ((نـادراَ)) .**

*** وإذا كنت تهتم بمشكلات الآخرين في بعض الأحيـان اختر ((أحياناَ)) .**

*** وإذا كنت تهتم بمشكلات الآخرين في معظم الأوقات اختر ((غالبـاَ)) .**

*** وإذا كنت تهتم بمشكلات الآخرين في كل الأوقات اختر ((دائمـاَ)) .**

من فضلك سيدي حاول الإجابـة على كل العبارات , وفي حالـة وجود عبـارة لا تنطبق عليك أصلا أولا تمثل سلوكا قمت به اختر ((لا أدري)) .

الرقم	العبــارة	أبداً	نادراً	أحياناَ	غالباَ	دائماَ	لا أدري
01	أتعرف على الحالات التي تثير في نفسي انفعالات قوية						
05	أمتنع عن إحداث التغيير						
10	أضع أهدافا تتميز بالدقة والتحدي						
15	أبحث عن النقد البناء وإن كان من الصعب سماعه						
20	أجعل العمل ممتعاَ						
25	أمثل القدوة أمام الآخرين						
30	أتعامل بمرونة في مختلف المواقف						
35	أصرح بالحاجة إلى التغيير						
40	أتصرف بهدوء في المواقف الحرجة						
45	أفهم الأسباب التاريخية للقضايا التنظيمية						
50	أصر على وجهة نظري						
55	أؤمن بأنني قادر على للعمل						
60	أتصرف بشكل اندفاعي						
65	أقيم علاقات وطيدة في العمل						
70	أستقي المعلومات بطريقة غير مألوفة						
72	أتعلم من النكسات						

انتــهى وشكـرا

الملاحق

أ

قائمة الكفاءات الإنفعالية
ECI.V2

ب

اختبار مستوى القدرة
على القيادة التربوية

ج

درجات المستجيبين في:

*** مقياس الذكاء الإنفعالي**

*** اختبار القيادة التربوية**