الذكاء الانفعالى وعلاقته بالسلوك القيادى لدي مديرى المدارس الثانوية بمحافظة أسوان

د/زينب سيد عبد الحميد

الذكاء الانفعالى وعلاقته بالسلوك القيادى لدي مديرى المدارس الثانوية بمحافظة أسوان

د/زينب سيد عبد الحميد(*)

الملخص:-

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

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

مقدمــة:

لقد تطور دور المدرسة تطوراً كبيراً ، حيث أصبح نظاماً متكاملاً يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به، لذلك تطور الاهتمام بالجو الانفعالى السليم فى المدرسة الذى بات ضرورياً لجعلها مواكبة لإحتياجات العصر، وحتى تكون قادرة على رفع الكفاءات البشرية التى تمتلكها المدرسة ، وجعلها أكثر قدرة على تحقيق الأهداف العلمية المنشودة، وهذا كله يعتمد بالدرجة الأولى على السلوك القيادى لمديرى المدارس الذى يؤثر تأثيراً كبيراً على نجاح الإدارة المدرسية أو فشلها، فالمدير يقدم دوافع إيجابية أو سلبية من خلال النمط القيادى الذى يتبعه فى إدارته للمدرسة، وهو يؤثر تأثيراً كبيراً على رضاهم الشخصى عن العمل، ويترتب على ذلك ارتفاع مستوى الكفاءة وتحقيق الأهداف السامية التى يعملون من أجلها،عليه أصبح النمط القيادى للمدير مؤثراً قوياً على نجاح وتميز أى مدرسة(نورة بنت عطية2009: 2)

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

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

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

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

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

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

يؤدى دوراً مهماً فى إثراء بيئة العمل باعتباره أحد المنبئات المهمة بالنجاح فى العمل، ويمكن استخدامه فى الانتقاء والتوجيه والتقييم المهنى.

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

مشكلة الدراسة:

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

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

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

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

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

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

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

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

الذكاء الانفعالى ،وبينت دراسة فاغربور(Faghirpour,et al,2011) أن للذكاء الانفعالى دور كبير فى التنبؤ بالصحة العقلية ، وبالتالى الأشخاص مرتفعى الذكاء الانفعالى لديهم صحة عقلية أفضل، وكشفت نتائج دراسة دراسة جوفنك(Guvenc,2012) عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات الذكاء الانفعالى و مهارات التفكير التأملي.

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

1- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالى بأبعاده المختلفة و درجات السلوك القيادى لدى مديرى المدارس الثانوية بمحافظة أسوان ؟

2- هل يتباين الذكاء الانفعالى لدى عينة الدراسة بتباين متغيرات الدراسة (العمر، المؤهل العلمى، سنوات الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية)؟

3- هل يتباين السلوك القيادى لدى عينة الدراسة بتباين متغيرات الدراسة (العمر، المؤهل العلمى،سنوات الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية)؟

أهمية الدراسة : –

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

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

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

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

4- تستهدف الدراسة مديرى المدارس وهم فئة لا تحظى بالاهتمام البحثى السيكولوجى بالرغم من أنها على رأس العمل ومخولة بقيادة الآخرين ومسئولة عن تطبيق المعايير القومية للتعليم بهدف الاصلاح والتحسين المدرسى والتأهيل للحصول على الاعتماد للمدرسة.

5- في ضوء نتائج هذه الدراسة أيضا يمكن إعداد برامج تدريبية وارشادية لمديرى المدارس الثانوية لتساعدهم على تنمية الذكاء الانفعالى لديهم وتعزيز السلوك القيادى الإيجابى .

أهداف الدراسة:

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

تعريف الذكاء الانفعالى والتصورات النظرية المفسرة له:-

تنوعت تعريفات الذكاء الانفعالى بتنوع زوايا الرؤى، فمنها التى ترى أن الذكاء الانفعالى ثابتاً وغير قابل للزيادة مثل ماير (Mayer,1990) ، وأخرى ترى أن الذكاء الانفعالى ديناميكى ويمكن أن يزداد من خلال التعلم مثل برودبيرى وجريفز (Brodbery & Greaves, 2005)ويعرف ماير،وديباولو؛ وسالوفى (Mayer,Dipolo& Salovey, 1990) الذكاء الانفعالى بأنه الأسلوب المتبع فى معالجة المعلومات الانفعالية التى تتضمن تقييماً دقيقاً لإنفعالات الفرد وانفعالات الآخرين والتعبير المناسب عن هذه الانفعالات والتنظيم التكيفى لها الذى يؤدى إلى النجاح وتحسن الحياة. وعرفه جولمان (Goleman,1995) بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والإجتماعية التى يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح فى التفاعلات المهنية وفى مواقف الحياة المختلفة.ويرى مورای (Murray ,1998) أن الذكاء الانفعالى هو قدرة الفرد فى السيطرة على كبح المشاعر السلبية كالغضب والشك والتركيز على المشاعر الإيجابية كالثقة والهدوء. ويعرفه جورج(George, 2000: 133) بأنه القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الإنفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر فى مشاعر الآخرين.وعرفه أبراهام(Abraham,2000:211) بأنه مجموعة المهارات التى تعزى إليها الدقة فى تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها من أجل الدافعية والإنجازفى حياة الفرد، ويشير ريد (Read,2005) إلى الذكاء الانفعالى بأنه مجموعة ثانوية من الذكاءات الإجتماعية التى تتضمن القدرة على مراقبة الذات ومشاعر وعواطف الآخرين واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وأعماله0 ويعرفه فورنهام (Furnham, 2006:819) بأنه القدرة على إدراك وفهم وتناول العواطف والانفعالات وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر فى مشاعر الآخرين،وعرفته كورينا (Corina,2007) بأنه القدرة على إدراك مشاعرنا الخاصة ومشاعر الآخرين وذلك لتحفيز عواطفنا ومشاعرنا جيداً وتوظيفها لصالح الآخرين،

وعرفته هبة الله أبو النيل(2008: 26) بأنه قدرة الفرد العقلية على التكيف بنجاح عن طريق الاستبصار فى المواقف الجديدة التى تقابله فى حياته،ويعرفه ماير وسالوفى(Mayer&Salovey,2008:503) بأنه مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية ، وتختص بصفة بإدراك واستخدام الانفعالات فى تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالى وتنظيم وإدارة الانفعالات. وعرفه تيترك (Titrek ,2009)بأنه مجموعة الكفاءات الانفعالية والإجتماعية التى تحدد كيفية تواصل الفرد مع الآخرين من حوله0 وعرفه نجيراند وتيموس(Ngirande&Timoth,2014:35) بأنه القدرة على إدراك وتنظيم العواطف الذاتية، وفهم مشاعر الآخرين،والإستفادة من تلك القدرة فى توجيه التفكير، فمعرفة مشاعر الآخرين والقدرة على إدراتها تمكن الشخص من النجاح والرضا فى العمل.

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

النماذج المفسرة الذكاء الانفعالى ومكوناته : -

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

أو الذكاء الانفعالى فى معالجة المعلومات Information Processing EI ويطلق على الذكاء الانفعالى فى ضوء الإتجاه الثانى الفعالية الذاتية الانفعالية Emotional Self Efficacy **(Perez,Petrides & Furnham,2005:123; VanHeck &Den Oudsten,2008:100-109)** ومن نماذج الذكاء الانفعالى:-

1- نموذج بار- أون Bar-On Model

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

2- نموذج ماير وسالوفى وكارسيو(نموذج القدرة) Mayer, Salovey & Cars Model يقصد بالذكاء الانفعالى القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية ، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينهاواستخدام المعلومات الانفعالية لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله، أى يتضمن فئة من المهارات تتصل بمعالجة المعلومات المرتبطة بالانفعالات مثل الأداء على المهام وحل المشكلات، وأن قدرات الفرد لاتتأثر كثيراً بمفهوم الذات وفئة الاستجابة والحالة الانفعالية ، وله أربعة مكونات هى الإدراك الدقيق للانفعالات، واستخدام الانفعال لتيسير التفكير، وفهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات.

3- نموذج جولمان Goleman Model

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

4- **نموذج سكوت وزملائه Schutte etal Model**

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

5- **نموذج بالمر وستوف Palmer& Stough Model**

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

الذاتية، الإدارة الانفعالية للآخرين، الضبط الذاتى الانفعالى0 **(Palmer& Stough ,2006)**

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

تعريف السلوك القيادى:-

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

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

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

النظريات المفسرة للسلوك القيادى :-

1- نظرية الرجل العظيم:-The Great Man Theory

وتفترض تلك النظرية أن القادة هم بعض الرجال ذوى الشخصيات القوية البارزة والكفاءات الفذة، ويشيع وجود هؤلاء فى أسر معينة، ويؤدى العامل الوراثى دوراً بارزاً فى ظهورهم. (عبد الحليم السيد وآخرون، 2003 م: 187)

و ترى الباحثة أن هذه النظرية لا يمكن اعتمادها كأساس لتوضيح وتفسير القيادة لأنها تعتبرالقائد مولود يتمتع بصفات وراثية وبذلك فهى تهمل الظروف المحيطة بالجماعة وكذلك نوعية الجماعة ذاتها، وأن القيادة ليست صفة مطلقة يتمتع بها أفراد دون آخرين.

2- نظرية السمات :- Trait theory

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

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

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

وضع هذه النظرية أندرو هالبن Andrew Halpin وحددت هذه الدراسة بُعدين رئيسيين يمكن أن يتخذ القائد أياً منهما أسلوباً للقيادة فى المنظمة:-

أ- تحديد المهام Initiating Structure ويقوم هذا الأسلوب على نمط تحديد القائد للمهام المناطة للأفراد وفقاً للأنظمة والتعليمات ويطلعهم على كيفية أداء تلك المهام.

ب- مشاعر العاملين Structure Consideration ويقوم هذا الاتجاه على مراعاة مشاعر العاملين وأحاسيسهم ودوافعهم، ولذا فإنه يسعى لإيجاد مناخ تنظيمى صحى بين الأفراد العاملين ويزرع روح المودة والثقة والتعاون ويشاركهم فى اتخاذ القرارات. (خضير كاظم؛ وروان منير،2010 م: 113)

ووفق هذه النظرية يتم النظر لسلوك القائد على أساس شموله لهذين البعدين، ولكن ليس بالضرورة أن يكون هذا الشمول متساوياً، وقد أثبتت الدراسات أن سلوك القائد يمكن أن يجمع بين البعدين بدرجات متفاوتة فى وقت واحد، فالقائد لا يظهر سلوكاً لبعد واحد فقط فى كل مرة يمارس عملية القيادة، كما تبين أن القائد الذى عنده درجة عالية على كل من البعدين يحقق الرضا والإنجاز الجماعى لمرؤوسيه. (تيسير عبد القادر، 2009 م: 32)

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

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

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

6- نظرية الشبكة الإدارية The Mangerial Grid Theory

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

7- نظرية فيدلر الموقفية Fiedler Contingency Theory:

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

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

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

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

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

9- النظرية التكاملية التفاعلية:- Integration Theory

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

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

10- نظرية القيادة التحويلية Transformational Leadership Theory

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

11- النظرية التبادلية:- Exchange Theory

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

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

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

الدراسات السابقة :

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

1- دراسات المحور الأول التى تناولت الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس، حدثت وفرة من الدراسات في هذا الصدد نذكر منها دراسة **الين(Allen,2003)** التى هدفت إلى التعرف على العلاقة بين كفايات الذكاء الانفعالى لمديرى المدارس وإدراك معلميهم للمناخ المدرسى، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين كفايات الذكاء الانفعالى لمديرى المدارس وإدراك معلميهم للمناخ المدرسى ،ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة

إحصائياً بين خبرة مدراء المدارس وإدراك معلميهم للمناخ المدرسى، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين متغير العمر للمديرين وإدراك المعلمين للمناخ المدرسى، كما كشفت النتائج عن وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغير المؤهل العلمى، وسنوات الخبرة ، وعدم جود فروق فى درجات الذكاء الوجدانى تعزى لمتغير العمر، وبحث **وليامز (Williams,2004)** فى الخصائص المميزة لمديرى المدارس البارزين، وتكونت عينة الدراسة من(98) مديراً، وأوضحت النتائج أن المديرين البارزين أظهروا مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالى. كما كشفت النتائج عن وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغير العمر، المؤهل العلمى، وسنوات الخبرة ، و وتوصلت نتائج دراسة **بارينت (Barent,2005)** إلى أن للذكاء الانفعالى دوراً وأثراً فى تسهيل العمل والتعاون، والعمل الجماعى لدى العاملين والانتماء نحو المؤسسة التعليمية بشكل أفضل ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغير المؤهل العلمى، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وبينت نتائج دراسة **جاردنر (Gardner , 2005)** أن مكونات الذكاء الانفعالى منبئات بالضغوط المهنية، كما كشفت النتائج عن وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغيرالعمر والخبرة، وكشفت نتائج دراسة **ربيحة البورينى(2006م)** عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الذكاء العاطفى لدى المديرين تعزى إلى متغير الجنس ولصالح المديرات، وإلى متغير المؤهل العلمى ولصالح الدبلوم العالى، وإلى متغير الخبرة لصالح الخبرة الأعلى ، وسعى **لايونس (Lyons,2006)** إلى تحديد مكونات الذكاء الانفعالى المسهمة فى نجاح مديرى المدارس، و كشفت النتائج عن وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغير النوع والمؤهل العلمى والخبرة، وعدم وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغير الدورات التدريبية، بينما توصلت نتائج دراسة **محمد (Muhammad,2006)** إلى أن مكونات الذكاء الانفعالى ليست منبئة بمستويات الرضا الوظيفى، وعدم وجود فروق

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

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

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

السلوك القيادى وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار فى المواقف الضاغطة لدى مديرى المدارس فى محافظتى غزة وشمالها، وبينت النتائج أن غالبية مديرى المدارس فى محافظتى غزة وشمالها يملكون مستويات مرتفعة من السلوك القيادى،والقدرة على اتخاذ القرار فى المواقف الضاغطة، ولا يختلف السلوك القيادى ولا اتخاذ القرار لدى مديرى المدارس باختلاف الجنس أو المرحلة أوالمؤهل العلمى أوالعمر أو سنوات الخدمة أو المحافظة ، وكشفت نتائج دراسة **شانك (Chang,2005)** عن وجود علاقة بين النمط القيادى للمديرين والرضا الوظيفى للمعلمين، كما توصلت النتائج إلى أن القيادة التحويلية هى النمط السائد ، وهدفت دراسة **ناهد رضا ؛ ومحمد غازى(2006م)** إلى التعرف على الأنماط القيادية لدى مديرى ومديرات المدارس الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وعلاقتها بالرضا الوظيفى،وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مديرى ومديرات المدارس الإبتدائية، وقد جاءت لصالح الإناث بالنسبة للنمط الأوتوقراطى، و لصالح الذكور بالنسبة لكل من النمط الديمقراطى، والنمط الترسلى، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير العمر، والخبرة والرواتب فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مديرى ومديرات المدارس الإبتدائية، وتوصلت نتائج دراسة **محمد عبود (2008م)** إلى وجود علاقة إيجابية بين النمط القيادى ومستوى الرضا الوظيفى للمعلمين، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى النمط القيادى، ومستوى الرضا الوظيفى لدى معلمى مدارس التربية والتعليم فى محافظة الطفيلة تعزى إلى متغيرات: العمر،الجنس، التخصص، الخبرة، المؤهل العلمى، وبحث **عمر سليم (2009م)** فى السلوك القيادى وعلاقته بالمناخ المنظمى لدى مديرى المدارس الحكومية الثانوية فى محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها ، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى السلوك القيادى لدى مديرى المدارس الحكومية الثانوية تعزى

لمتغيرى التخصص والمؤهل العلمى، بينما دلت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات العمر ،الجنس، سنوات الخبرة ، والدورات التدريبية ، وكشفت نتائج **دراسة راتب السعود (2009م)** عن وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأنماط الإدارية (الإستبدادى الخير، الإستشارى الديموقراطى، والتشاركى الديموقراطى) لمديرى المدارس ومستوى الولاء التنظيمى للمعلمين، فى حين توجد علاقة ارتباطية عكسية بين النمط الإدارى الإستبدادى التسلطى للمديرين ومستوى الولاء التنظيمى للمديرين. وهدفت دراسة **نورة بنت عطية بن راشد (2009م)** إلى التعرف على علاقة النمط القيادى لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الإبتدائية بمحافظة جدة ، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الديموقراطى لدى مديرات المرحلة الابتدائية والروح المعنوية للمؤسسة التعليمية من وجهة نظر مديرات المدارس الحكومية بمحافظة جدة، ووجود فروق دالة إحصائياً حول جميع الأنماط القيادية لدى مديرات المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمات وفقاً لطبيعة المؤهل العلمى(تربوى وغير تربوى) لصالح التربويات، وبحث **أشرف أحمد(2009م)** فى السلوك القيادى وعلاقته بالمناخ المنظمى لدى مديرى المدارس الحكومية الثانوية فى محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم، و بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى السلوك القيادى لدى مديرى المدارس الحكومية الثانوية تعزى لمتغيرى(التخصص،المؤهل العلمى) بينما دلت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية) ، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين السلوك القيادى والمناخ التنظيمى لدى مديرى المدارس الحكومية الثانوية فى محافظات شمال الضفة الغربية، وتوصلت نتائج دراسة **أناند(Anand,2010)** إلى وجود ارتباط دال وايجابى بين أبعاد الذكاء الوجدانى وبين اساليب القيادة, كما وجدت نتائج الدراسة أن الأشخاص الاكبر عمراً هم أكثر فعالية في القيادة وأكثر ذكاءاً

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

إحصائية بين الذكاء العاطفي وأسلوب القيادة ، كما بينت النتائج أن اختبار الاعتبارات الشخصية و اختبار التعاطف لهما تأثير كبير على التنبؤ بالذكاء العاطفي لدى مديري التربية البدنية في دولة جولستان ، وبينت نتائج دراسة **شافية بن حفيظ (2014 م)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الولاء التنظيمى بإختلاف النمط القيادى حسب نظرية "هيرسى وبلانشارد" من وجهة نظر معلمى المرحلة الإبتدائية بمدينة ورقلة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى مستوى الولاء التنظيمى تعزى لمتغيرات الجنس، الأقدمية فى التدريس، المؤهل العلمى، وأظهرت نتائج دراسة **هانى أحمد(2014م)** وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى امتلاك القادة الأكاديميين لمهارات السلوك القيادى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فى جامعة الطفيلة التقنية وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص، والدورات التدريبية ، فى حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيرالخبرة أو التفاعل لأى من هذه المتغيرات.وبحث **عمر بن عبد الله (2015م)** فى ممارسة مديرى المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية من وجهة نظر المعلمين فى مدينة الرياض، وبينت النتائج أن أكثر أساليب القيادة المدرسية ممارسة فى المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين هو أسلوب القيادة التشاركى ،يليه أسلوب القيادة التسيبى، وأخيراً يأتى أسلوب القيادة التسلطى، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرالعمر، والمؤهل العلمى ، وعدد سنوات الخبرة ، والدورات التدريبية.

3- **دراسات المحور الثالث والتى تتناول العلاقة بين الذكاء الانفعالى والسلوك القيادى:** سوف تستعرض الباحثة فى هذا الجزء بعض الدراسات التى تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالى والسلوك القيادى وأول ما نذكر من هذه الدراسات دراسة **كولينز(Collins,2001)** التى هدفت إلى معرفة تأثير الذكاء الانفعالى كمتنبىء

للقيادة الناجحة، وتكونت عينة الدراسة من (91) مديراً ، وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الانفعالى (المقاس بمقياس نموذج القدرة للذكاء الانفعالى) وبين القيادة الناجحة، كما دلت النتائج على وجود علاقة بين الذكاء الانفعالى (المقاس بمقياس النموذج المختلط للذكاء الانفعالى) وبين القيادة الناجحة، وعدم وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغير العمروالدورات التدريبية، وكشفت نتائج دراسة **ماكالبو(Maccalupo,2002)** عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالى وعملية اتخاذ القرار لدى قادة المدارس، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالى وقوة الاستراتيجيات والقيادة الموقفية، وبهذا يعتبر الذكاء الانفعالى عامل مهم ومساعد فى إنجاح الدور القيادى، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغير العمر، الجنس، والمؤهل العلمى ، وكشفت دراسة **دومنيجز-كروز(Dominguez-Cruz ,2003)** عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين توجهات القيادة و مكونات الذكاء الانفعالى ودرجته الكلية لدى مديرى المدارس، ووجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغيرالعمر والمؤهل العلمى والدورات التدريبية. كما كشفت نتائج دراسة **ماندل؛ وفيروانى (Mandell&Pherwani,2003)** عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الانفعالى وأسلوب القيادة الانتقالية، ويسهم الذكاء الانفعالى بنسبة24% من التباين فى أسلوب القيادة، ولا يوجد تفاعل دال بين الجنس والذكاء الانفعالى ، ووجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى بين المديرين والمديرات لصالح المديرين، وعدم وجود فروق فى درجات الذكاء الانفعالى تعزى لمتغير العمروالدورات التدريبية ، وبحث **ريد (Reed, 2005)** فى العلاقة بين الذكاء الانفعالى وسلوك القيادة لدى مديرى المدارس، وبينت النتائج أن الوعى بالذات والوعى الاجتماعى لدى مديرى المدارس وكفايات إدارة الذات وإدارة الآخرين هى محك النمو الذى يؤسس لعمليات التماسك

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

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

الذاتي، وبحث **إيوان باستور (Ioan Pastor, 2015)** فى العلاقة بين الذكاء الانفعالى والقيادة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالى والقيادة، حيث ارتبط الأداء المهنى للقادة بشكل إيجابى مع الذكاء الانفعالى ، وانتهت نتائج الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالى من أقوى المتغيرات فى التنبؤ بالقيادة .

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

أولا : أن هناك تنوعاً فى أهدافها، ومنهجيتها، وأدواتها،ونتائجها ومدى علاقتها بالدراسة الحالية0

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

ثالثا : استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فى تحديد الإطار النظرى والفروض واختيار عينة وأدوات دراستها0

رابعاً : أن مكونات الذكاء الانفعالى تمثلت فى المعرفة الوجدانية ، الدافع النفسى ، إدارة الإنفعالات، إدراك إنفعالات الآخرين ،وإدراك العلاقات الإجتماعية0

خامساً : تضاربت نتائج الدراسات السابقة حول تأثيركل من: الجنس ، العمر ،المؤهل العلمى ، سنوات الخبرة الإدارية ،والدورات التدريبية على السلوك القيادى والذكاء الانفعالى ، ممادفع الباحثة إلى دراسة هذه المتغيرات0

سادساً : مازال المجال في حاجة للبحث في عينات ومتغيرات أكثر اتساعا فيما يتعلق بالسلوك القيادى والذكاء الانفعالى.

ثانياً: فروض الدراسة:

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

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الانفعالى بأبعاده المختلفة و درجات السلوك القيادى لدى مديرى المدارس الثانوية بمحافظة أسوان.

2- يتباين الذكاء الانفعالى لدى عينة الدراسة بتباين متغيرات الدراسة (العمر ،المؤهل العلمى، سنوات الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية)

3- يتباين السلوك القيادى لدى عينة الدراسة بتباين متغيرات الدراسة(العمر ،المؤهل العلمى، سنوات الخبرة الإدارية، الدورات التدريبية)

إجراءات الدراسة:-

أولاً :عينة الدراسة:-

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

جدول(1) يبين توزيع أفراد العينة حسب العمر

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

من46– 50 سنة	28	% 31,5
من 51 سنة فأكثر	12	% 13 ,5
المجموع	89	% 100

جدول(2) يبين توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمى

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

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

عدد سنوات الخبرة الإدارية	العدد	النسبة المئوية
من1–5 سنوات	15	% 16 , 9
من6–10 سنوات	38	% 42 ,7
من11–15 سنة	26	% 29,2
من 16 سنة فأكثر	10	% 11 ,2
المجموع	89	% 100

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

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

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

ثانياً: أدوات الدراسة:

1- مقياس الذكاء الانفعالى :إعداد فاروق السيد عثمان؛ محمد عبد السميع رزق (1998). ويتكون المقياس من(58) عبارة تم صياغتها لتصف السلوكات التى تعبر عن الذكاء الانفعالى موزعة على خمسة أبعاد هى: بُعدإدارة الانفعالات، بُعد التعاطف، بُعد تنظيم الانفعالات، بُعد المعرفة الوجدانية ، بُعد التواصل الاجتماعى. ويجيب المشاركون فى الدراسة عن الفقرات وفق مدرج ليكرت خماسى كالآتى " يحدث دائماً، يحدث عادة، يحدث أحياناً، يحدث نادراً، لا يحدث أبداً"، وأعطيت مقاييس التقدير الأوزان التالية:5، 4، 3، 2، 1 وتتراوح الدرجات على هذا المقياس من 58– 290 درجة .

ثبات المقياس:

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

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

أبعاد مقياس الذكاء الوجدانى	معامل الثبات
إدارة الانفعالات	,796.
التعاطف	,873.

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

صدق المقياس:

قام مُعدا المقياس بحساب الصدق باستخدام صدق المحكمين، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين 87- 100% ، كما استخدما التحليل العاملى الذى أسفر عن استخلاص خمسة عوامل بعد التدوير هى نفسها الأبعاد الفرعية للمقياس، وفى الدراسة الحالية تم حساب الصدق الذاتي لمقياس الذكاء الانفعالى عن طريق الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ, لذا نجد أن الصدق الذاتي يبلغ (.897) وهي نسبة صدق مرتفعة، كما تم حساب بحساب الاتساق الداخلي عن طريق معامل ارتباط المقاييس الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس، وأيضاً معاملات الارتباط بين البندوالدرجة الكلية للمقياس وذلك كما يلى:

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

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

وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) ، وفيمل يخص الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (368,.، 712,.) ومستويات الدلالة من 0.001 مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق. كما تم حساب الصدق عن طريق حساب معامل الارتباط بين المقياس ومقياس الذكاء الوجدانى من إعداد رشا الديدى (2005)، وبلغ معامل الارتباط (782,.) وهو معامل دال إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق.

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

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

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

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

ثبات المقياس:

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

صدق المقياس:

قامت الباحثة بحساب صدق المقياس بالطرق الآتية:

1- **صدق المحكمين**

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

2- الصدق الذاتي :

تم حساب الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعى لمعامل الثبات، وبحساب الجذر الربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ نجد أن الصدق الذاتي يبلغ (,944.) وهي نسبة صدق مرتفعة.

3- صدق الاتساق الداخلي:

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

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

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

وقد جاءت جميع معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، وفيما يخص الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس الفرعي فقد تراوحت معاملات الارتباط بين 0.354 ، 0.654 ومستويات الدلالة بين 0.05 و 0.01 أما فيما يخص الارتباط بين البند والدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت معاملات الارتباط بين 328,.، 831,. ومستويات الدلالة بين 0.05 ، 0.01 مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق.

4- صدق المحك:

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

النتائج ومناقشتها:

1- نتيجة الفرض الأول ومناقشتها:-

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

جدول (8) يبين معاملات الارتباط بين درجات الذكاء الانفعالى بأبعاده المختلفة و درجات السلوك القيادى بأبعاده المختلفة لدى مديرى المدارس الثانوية بمحافظة أسوان

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

** دال عند مستوى 0.01

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

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات العربية منها نتيجة دراسة رجاءعلى (2004م)، ونتيجة دراسة صلاح الدين عراقى ومحمدعبد العال (2005م) ، ونتيجة دراسة ابتسام بنت سبيل(2007م) ، ونتيجة دراسة سميرة عبد الله (2010م)، ونتيجة دراسة ابراهيم بن جامع (2011م) والتى كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالى والقيادة ، وأن الذكاء الانفعالى يرتبط بفعالية القيادة العالية. كما اتفقت نتيجة الدراسة الراهنة مع نتائج الكثير من الدراسات الأجنبية منها نتيجة دراسة بارلينغ(Barling,2000),ونتيجة دراسة كولينز (Collins, 2001) ونتيجة دراسة دومنيجز – كروز(Dominguez–Cruz ,2003) ونتيجة دراسة وليام ليبن؛ وكارول زالاف (William Leban& Carol Zulauf,2004) ، ونتيجة دراسة كوك (Cook,2006)، ونتيجة دراسة جونسون (Johnson,2008) ، حيث توصلت نتائج كل منهما إلى وجود ارتباط قوى بين أصحاب الذكاء الانفعالى العالى وفعالية القيادة، كما رجحت النتائج أن أصحاب الذكاء الانفعالى العالى عندهم قدرة على الإنجاز وتحقيق نتائج العمل، كذلك وجد أن الذكاء الانفعالى يعطى توضيحات للفروقات فى الفعالية القيادية وتوصلت نتائج دراسة ماكالبو (Maccalupo,2002) إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالى وقوة الاستراتيجيات والقيادة الموقفية، وبهذا يعتبر الذكاء الانفعالى عامل مهم ومساعد فى إنجاح الدور القيادى. كذلك كشفت نتائج دراسة ماندل؛ وفيروانى(Mandell&Pherwani,2003) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الانفعالى وأسلوب القيادة الانتقالية، وبينت أن الذكاء الانفعالى يسهم بنسبة24% من التباين فى أسلوب القيادة, كما اتفقت نتيجة الدراسة الراهنة مع نتيجة دراسة كل من برت هايوارد (Brett Hayward,2005)، ريد (Reed, 2005) والذين توصلوا إلى وجود علاقة

ارتباطية دالة إحصائياً بين توجهات القيادة و مكونات الذكاء الانفعالى ودرجته الكلية لدى مديرى المدارس.

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

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

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

2- نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها:-

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

أ- بالنسبة للعمر :

جدول(9) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فى الذكاء الانفعالى وفقاَ لمتغير العمر

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

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فى الذكاء الانفعالى وفقاَ لمتغير العمر ، حيث بلغت قيمة (ف) (1.556) وهى غير دالة إحصائياً. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات منها نتيجة كولينز(Collins, 2001)،ونتيجة دراسة ماكالبو (Maccalupo ,2002)، ونتيجة دراسة ألين(Allen,2003) ، ونتيجة دراسة ماندل وفيروانى (Mandell& Pherwani,2003) ونتيجة دراسة محمد ، ونتيجة دراسة هال (Hall,2007)، ونتيجة دراسة **باردك**(Barach ,2008) ، ونتيجة دراسة جاكسون (Jackson,2008) ، ونتيجة دراسة كارى (Curry,2009) ، ونتيجة

دراسة إيناس شحتة (2011م) ، ونتيجة دراسة دراسة **نوردين** (Nordin,2012) والتى كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس تعزى لمتغير العمر.

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة دومنيجز-كروز (Dominguez-Cruz ,2003) ونتيجة دراسة وليامز (Williams,2004) ، ونتيجة دراسة جاردنر (Gardner , 2005) ، ونتيجة دراسة ريد (Reed, 2005) ، ونتيجة دراسة وانج؛ وهوانج (Wang& Huang,2009) ونتيجة دراسة عزمى محمد (2010م) ، ونتيجة دراسة إيرس فان جندرين (Eric Van Genderen,2012) والتى كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس تعزى لمتغير العمر.

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

ب – بالنسبة للمؤهل العلمى:

جدول (10) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فى الذكاء الانفعالى وفقاً لمتغير المؤهل العلمى

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

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

جدول (11) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق فى الذكاء الانفعالى وفقاً لمتغيرالمؤهل العلمى.

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

* دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فى الذكاء الانفعالى وفقاً لمتغير المؤهل العلمى. لصالح مديرى المدارس الحاصلين على دراسات عليا (ماجستير/ دكتوراه) على مديرى المارس الحاصلين على دبلوم عالى وبكالوريوس، وبالتالى توجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمى، الفروق جميعها لصالح مديرى المدارس الحاصلين على مؤهلات علمية عالية. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات منها نتيجة دراسة الين (Allen,2003)، ونتيجة دراسة دومنيجز – كروز (Dominguez -Cruz ,2003)، ونتيجة دراسة وليامز (Williams,2004)، ونتيجة دراسة بارينت (Barent,2005)، ونتيجة دراسة ريد(Reed, 2005) ونتيجة دراسة ربيحة البورينى (2006م) ، ونتيجة دراسة لايونس (Lyons,2006) ، ونتيجة دراسة سبيث(Speath,2007) ، ونتيجة دراسة وانج؛ وهوانج (Wang& Huang,2009) ، ونتيجة دراسة خديجة محمد (2012م) والتى كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمى لصالح مديرى المدارس ذوى المؤهلات العلمية الأعلى.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديرى المدارس ذوو المؤهلات العلمية الأعلى هم أكثر إلماماً بالذكاء الانفعالى نتيجة المعرفة التى اكتسبوها أثناء دراستهم للحصول على المؤهل العلمى بعد الدراسات العليا، وعليه فإن مدير المدرسة ذو المؤهل المرتفع لديه قدرة أعلى من مدير المدرسة ذو المؤهل المنخفض فى توظيف الذكاء الانفعالى فى العمل، وهذا ما أظهرته نتائج المقارنات البعدية .

ويشير سعد محمد على(2010 :93) إلى أن ذوى المؤهل المرتفع يتمتعون بمستوى أعلى من الذكاء الانفعالى وذلك لكون مؤهلهم الذى حصلوا عليه يساعدهم

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

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

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

ج – بالنسبة لسنوات الخبرة الإدارية:

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

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

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

جدول (13) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق فى الذكاء الانفعالى وفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية

سنوات الخبرة الإدارية	المتوسط	من1-5 سنوات	من6-10 سنوات	من11-15 سنة	من 16 سنة فأكثر
من1-5 سنوات	187.58				
من6-10 سنوات	195.76	*8.18			
من11-15 سنة	204.89	*17.31	*9.13		
من 16 سنة فأكثر	216.66	*29.08	*20.90	*11.77	

* دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فى الذكاءالانفعالوفقاً لمتغير سنوات الخبرة الإدارية لصالح مديرى المدارس الذين يبلغ عدد سنوات خبرتهم فى

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

بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جاردنر (Gardner , 2005) ، ونتيجة دراسة ابتسام بنت سبيل(2007م) ، ونتيجة دراسة باردك (Barach,2008)، ونتيجة دراسة كارى (Curry,2009) ، ونتيجة دراسة عزمى محمد (2010م) ، ونتيجة دراسة إيناس شحتة (2011م) ، ونتيجة دراسة نوردين (Nordin,2012) والتى كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى الذكاءالانفعالى لدى مديرى المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية.

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

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

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

وتشير سميرة عبد الله كردى.(2010) إلى أن مهارات الذكاءالانفعالى مكتسبة ومتعلمة ، فهى قابلة للنمو مع التقدم فى العمر والخبرة، فالأفراد الأكثر خبرة يمتلكون القدرة على التعامل مع المواقف السلبية المختلفة وإنكانية تحويلها إلى مواقف إيجابية ، وأن الإنسان يستطيع إذا بذل الجهد الكافى أن يرفع من مستوى ذكائه الانفعالى .

ويشير سعد محمد على(2010 :9) إلى أن الأفراد ذوى الخبرة الأعلى هم أكثر دراية وممارسة لمهارات الذكاء الانفعالى من ذوى الخبرة الأقل، حيث كلما زاد مستوى الخبرة زاد مستوى إدراك تطبيقات وممارسات مهارات الذكاء الانفعالى.

وترى الباحثة أن الخبرة فى الإدارة تساعد مدير المدرسة بشكل أكبر على فهم طبيعة عمله، وفى نوعية الأساليب والطرق التى يستخدمها فى طبيعة عمله، وتساعده على تدعيم كفاءته الإدارية، وإكسابه القدرة على مواجهة المواقف التى تحدث فى المدرسة.

د- بالنسبة لعدد الدورات التدريبية:

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

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

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

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

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

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

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

ويذكرعزمى محمد بظاظو.(2010: 21) أن للذكاءالانفعالى دوراً بارزاً فى نجاح القائد فى العمل، حيث يساعد المدير فى بلوغ أرقى مستويات الأداء الوظيفى فى كافة أوجه العمل داخل المؤسسة ، ويزود القائد بمزيد من المرونة والقابلية للتغيرات التى تحدث داخل البيئة المحيطة به.

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

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

وتيشير خديجة محمد اللوزى.(2012: 98) إلى أن الذكاء الانفعالى يساعد المدير على التعامل مع الظروف السلبية من خلال خلق ثقافة مدرسية خاصة تهتم بمطالب المعلمين وتنطوى على مزيد من الضوابط والإرشادات للعمل الأكاديمى، وتهتم اهتماماً بالغاً بالجانب العقلى والوجدانى للمعلمين والطلاب، فمدير المدرسة

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

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

3- نتيجة الفرض الثالث ومناقشتها:

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

أ- بالنسبة للعمر:

جدول(15) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة فى السلوك القيادى وفقاً لمتغير العمر

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

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

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

العمر	المتوسط	أقل من 40 سنة	من 41- 45 سنة	من46- 50 سنة	من 51 سنة فأكثر
أقل من 40 سنة	**112.88**				
من 41- 45 سنة	**121.06**	**8.18***			
من46- 50 سنة	**131.55**	**18.67***	**8.49***		
من 51 سنة فأكثر	**140.81**	**27.93***	**17.75***	**9.26***	

* دال عند مستوى 0.05

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

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

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

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

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

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

ب – بالنسبة للمؤهل العلمى:

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

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

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

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

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

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديرى المدارس على اختلاف مستويات المؤهل العلمى لديهم يدركون أهمية السلوك القيادى الذى يمارسونه ، وبالتالى لم تتباين وجهات نظرهم رغم تباين مؤهلاتهم العلمية.

وتذكر فاتنة جميل(2007 م: 106) أن جميع مديرى المدارس موجودون فى بيئة إدارية وتربوية واحدة ، وبالتالى لا تختلف الصعوبات والمشكلات التى يواجهونها فى إدارتهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمى.

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

ويشير عبد الله بن عايض(2012 م: 164) إلى أنه على الرغم من تفاوت المؤهلات العلمية لدى مديرى المدارس إلا أن لديهم معرفة كافية حول الأنماط القيادية السائدة لديهم ، ولهذا لم تختلف استجاباتهم تبعاً لإختلاف مؤهلاتهم العلمية.

وترى الباحثة أن تفسير هذه النتيجة قد يعود إلى اتباع نمط قيادى معين يرتبط بسمات المدير الشخصية ، ومهاراته الفكرية والاجتماعية فتؤثر هذه السمات بشكل أكبر دون النظر إلى المؤهل العلمى.

ج – بالنسبة لسنوات الخبرة الإدارية:

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

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

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

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

سنوات الخبرة الإدارية	المتوسط	من1-5 سنوات	من6-10 سنوات	من11-15 سنة	من 16 سنة فأكثر
من1-5 سنوات	**121.57**				
من6-10 سنوات	**128.96**	***7.39**			
من11-15 سنة	**137.55**	***15.98**	***8.59**		
من 16 سنة فأكثر	**143.81**	***22.24**	***14.85**	***6.26**	

* دال عند مستوى 0.05

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

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

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الكثير من الدراسات منها نتيجة دراسة زهير عبد الرحيم (1996م)، ونتيجة دراسة سعود بن عامر (2005م) ونتيجة دراسة فاتنة جميل(2007م) ، ونتيجة دراسة عمر سليم (2009م) ، ونتيجة دراسة أشرف أحمد(2009م) ، ونتيجة دراسة يونس محمد؛ وشهرزاد محمد 02011م) ، ونتيجة دراسة فاروق سالم(2012م) ، ونتيجة دراسة موافق أحمد (2012م) ، ونتيجة دراسة فادى سالم(2012م) ، ونتيجة دراسة عمر بن عبد الله (2015م) والتى كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى السلوك القيادى لدى مديرى المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة الإدارية ولصالح أصحاب الخبرة الأعلى.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

د- بالنسبة لعدد الدورات التدريبية:

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

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

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

جدول (21) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمعرفة دلالة الفروق فى السلوك القيادى وفقاَ لمتغيرعدد الدورات التدريبية

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

* دال عند مستوى 0.05

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

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

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

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

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

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

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

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

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

المراجع:

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

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

12. خضراء عبده حسين.(2000).علاقة النمط القيادى لمديرى المدارس الثانوية بتأدية ادوارهم الوظيفية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التعليمية فى محافظة عدن ولحج وأبين ، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، جامعة عدن ، اليمن .

13. خضير كاظم حمود؛ وروان منير الشيخ.(2010).***إدارة الجودة فى المنظمات المتميزة***، الأردن دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

14. دانييل جولمان.(2000). ***الذكاء العاطفى***، ترجمة ليلى الجبالى، مراجعة محمد يونس، مجلة سلسلة عالم المعرفة، العدد (262)، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب.

15. راتب السعود.(2009).انماط السلوك الادارى لمديرى المدارس الثانوية العامة فى الادارة وفقا لنظرية رنس ليكرت وعلاقتها بمستوى الولاء التنظيمى لمعلمى مدارسهم ، ***المجلة الاردنية فى العلوم التربوية*** ،5(3)، 249-262 .

16. ربيحة البورينز(2006). الذكاء العاطفى لدى مديرى المدارس الأساسية الخاصة فى عمان وعلاقته بأدائهم الإدارى من وجهة نظر معلميهم، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

17. رجاءعلى محمد.(2004). أثر أبعاد الذكاء العاطفى على السلوك القيادى دراسة تطبيقية على عينة من المشرفات التربويات والإداريات بمكتب التوجيه التربوى بمحافظة جدة، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

18. رشا الديدى.(2005). ***استبيان الذكاء الانفعالى***، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية

19. زهيرعبد الرحيم.(1996). أنماط السلوك القيادى لدى مديرى المدارس الأساسية فى محافظة إربد وعلاقتها بالرضا الوظيفى للمعلمين من وجهة نظر المعلمين، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، جامعة اليرموك، الأردن.

20. سامية خميس أبو ندا.(2007). تحليل علاقة بعض المتغيرات الشخصية وأنماط القيادة بالإلتزام التنظيمى والشعور بالعدالة، دراسة ميدانية على الوزارات الفلسطينية فى قطاع غزة، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، الجامعة الإسلامية،غزة، فلسطين.

21. سعد محمد على . (2010) .الذكاء الوجدانى وعلاقتة اتخاذ القرار لدى عينة من موظفى القطاع العام والخاص بمحافظة الطائف ، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)*** ، كلية التربية ، جامعة ام القرى .

22. سعود بن عامر الدهمشى.(2005). الأنماط القيادية لدى مديرى المدارس فى المنطقة الشمالية فى المملكة العربية السعودية وعلاقتها باتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمين، ***رسالة دكتوراه (غير منشورة)***،الجامعة الأردنية، عمان.

23. سميرة عبد الله كردى.(2010). الذكاء الانفعالى وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية والقيادة التربوية لدى عينة من مديرات المدارس الثانوية فى المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية: دراسة وصفية، ***مجلة العلوم التربوية***، 18(1)، 253- 289.

24. سميرة يحيى عبد الرحمن.(2013). أنماط القيادة السائدة لدى مديرى المدارس الثانوية بمحافظة غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفى للمعلمين، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، كاية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

25. شافية بن حفيظ.(2014). علاقة النمط القيادى حسب نظرية" هيرسى وبلانشرد" بالولاء التنظيمى لدى عينة من معلمى المدارس الإبتدائية بمدينة ورقلة، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة قاصدى مرباح ورقلة. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

26. شرقى رابح.(2010). النمط القيادى للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمى المرحلة الإبتدائية، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتورى قسنطينة، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

27. صلاح الدين عراقى؛ محمد عبد العال.(2005). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالسلوك القيادى للمعلم، ***مركز الإرشاد النفسى***، جامعة عين شمس، 159– 224.

28. طلال عبد الملك الشريف.(2004). الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفى من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .

29. عباس عبد مهدى ؛ ومنال محمود محمد. (2010). درجة ممارسة مديرى المدارس الثانوية الخاصة فى دولةالإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم، ***مجلة علوم إنسانية***، 7(5)،165– 198.

30. عبد الحليم السيد؛ طريف شوقى؛ عبد المنعم شحاتة.(2003). علم ***النفس الاجتماعى المعاصر***، القاهرة ، مكتبة إيتراك للنشر والتوزيع.

31. عبد الرحمن سعيد ماضى.(2005). السلوك القيادى وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرارات فى مواجهة بعض المواقف الضاغطة لدى القياديين التربويين،، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)*** ، كلية التربية ، جامعة الازهر ، غزة، فلسطين.

32. عبد الله بن عايض الروقى.(2012).الأنماط القيادية لمديرى المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفى لدى معلمى المرحلة الثانوية فى مدينة مكة المكرمة، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، كلية التربية، جامعة أم القرى0

33. عزمى محمد بظاظو.(2010). أثر الذكاء العاطفى على الأداء الوظيفى للمدراء العاملين فى مكتب غزة الإقليمى التابع للأونروا، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية، غزة .

34. عمر بن عبد الله المالكى.(2015). ممارسة مديرى المدارس الثانوية لأساليب القيادة المدرسية من وجهة نظر المعلمين فى مدينة الرياض، ***المجلة الدولية التربوية المتخصصة***، الرياض، المملكة العربية السعودية،3(8)، 143-158.

35. عمر سليم.(2009). السلوك القيادى وعلاقته بالمناخ المنظمى لمديرى المدارس الحكومية الثانوية فى محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلميهم، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)*** ،جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

36. فاتنة جميل محمد.(2007). درجة ممارسة المهام القيادية لدى مديرى ومديرات المدارس الثانوية الحكومية فى فلسطين، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

37. فادى سامى سليم(2013).الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام فى كليات المجتمع بمحافظة غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفى للعاملين فيها، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، الجامعة الإسلامية،غزة.

38. فاروق السيد عثمان ، محمد عبد السميع رزق. (1998). الذكاء الانفعالى مفهومة وقياسة ، ***مجلة كلية التربية*** ، جامعة المنصورة ،58(1)، 1-31.

39. فاروق سالم.(2012). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديرى مدارس التعليم الأساسى بمنطقة سرت من وجهة نظر المعلمين، ***مجلة جامعة سبها***(العلوم الإنسانية)،11(1)،67-87.

40. محسوب عبد القادر.(2010). الرضا الوظيفى وضغوط العمل وعلاقتهما بالذكاء الإنفعالى لدى مديرى المدارس،***المجلة المصرية للدراسات المصرية***،20(69)،167-240.

41. محمد القريوتى.(1993). ***المفاهيم الحديثة فى الإدارة، النظريات والوظائف***،ط3،عمان، الأردن، المكتبة الوطنية.

42. محمد حسن رسمى.(2004). ***السلوك التنظيمى***، الإسكندرية، دار الوفاء.

43. محمد عبود الحراحشة.(2008). النمط القيادى الذى يمارسه مديرو المدارس وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفى للمعلمين فى مديرية التربية والتعليم فى محافظة الطفيلة، ***مجلة جامعة دمشق***، 24(1)، 323- 364.

44. محمد قاسم مقابلة.(2011). ***التدريب التربوى والأساليب القيادية الحديثة وتطبيقاتها التربوية***، عمان، الأردن ، دار الشروق للنشر والتوزيع.

45. موافق أحمد شحادة.(2012). الأنماط القيادية السائدة لدى مديرى المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين فى محافظة العاصمة عمان، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط ، عمان، الأردن.

46. ناصر بن عبدالله محمد.(2008). الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)*** ، جامعة السلطان قابوس.

47. ناصر محمد ابراهيم.(2003). أنماط القيادة فى بعض المؤسسات الصناعية الخاصة وعلاقتها بالنمو المهنى لدى العاملين فى المملكة العربية السعودية، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***،كلية التربية، جامعة الملك سعود.

48. ناهد رضا؛ ومحمد غازى بيومى.(2006). الأنماط القيادية لدى مديرى ومديرات المدارس الإبتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفى للمعلمين فى مملكة البحرين، ***مجلة العلوم التربوية***،7(3)،50-55.

49. نواف بن سفر العتيبى.(2008). الأنماط القيادية والسمات الشخصية لمديرى المدارس وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، كلية التربية، جامعة أم القرى0

50. نواف كنعان.(2009). ***القيادة الإدارية***، عمان، الأردن ، دار الثقافة.

51. نورة بنت عطية بن راشد.(2009).علاقة النمط القيادى لمديرات المدارس بالروح المعنوية لمعلمات المرحلة الإبتدائية بمحافظة جدة ، ***رسالة ماجستير (غير منشورة)***، كلية التربية ، جامعة أم القرى0

52. هانى أحمد الكريمين.(2014). مستوى امتلاك القادة الأكاديميين فى جامعة الطفيلة التقنية لمهارات السلوك القيادى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ***المجلة التربوية الدولية المتخصصة***، عمان، الأردن ،2(6)، 527- 543.

53. هبة الله محمود ابو النيل. (2008) . الذكاء الوجدانى وعلاقتة بالسلوك الصحى لدى مريضات ضغط الدم المرتفع ، ***مجلة دراسات نفسية*** ،56،1،18- 57 .

54. يونس محمد ابراهيم؛ شهرزاد محمد شهاب.(2011). السلوك القيادى لمديرى المدارس الإبتدائية وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار، ***دراسات تربوية***،15، تموز ،12-58.

55. Abraham, R. (2000).The role of jop control as emotional intelligence–outcome relationships, ***Journal of psychology***, 2,143,179:187.

56. Allen,J.(2003) The Relationship Between Emotional Intelligence Competencies Of Principals in the Kanawha County School System in West Virginia and Their Teachers perceptions Of School Climate.***PhD***.Thesis.College of Human Resources and Education.West Virginia University.

57. Anand,R.(2010). Emotional Intelligence and its Relationship With leadership Practices, ***International Journal of Business and Management***, 5(2,)65-77

58. Bano,F.B.(2014) Emotional Intelligence and Effective Leadership, ***Journal of Business Studies Quarterly ,***4(3),84-95.

59. Bardach,R.H.(2008).Leading Schools with Emotional Intelligence:A Study of Degree of Association between Middle School Principal Emotional Intelligence and School Success. ***published Doctoral Dissertation***. School of Business and Technology.Capella University.

60. Barent, Jeanie.(2005). Principals Levels of Emotional Intelligence as an Influence on school Culture. ***Dissertation Abstracts International***.66A (2), 418.

61. Bar–On,R.(2005)***.The Bar–On Model of Emotional and Social Intelligence*** ,n P. Fernandez – Berrocal and N. Extremera (Gust Editors) Special Issues on Emotional Intelligence . Psicothema.17.

62. Barling,J.(2000). Emotional Intelligence and Transformational Leadership. ***Leadership and Organization Development Journal***.21,157:161.

63. Bass, B, M.(1985). ***Leadership and Performance beyond Expectations***, Free Press, New York.

64. Benazir,Y;Devipriya,V&Sripirabaa,DR.B.(2015).The Emotional Intelligence among Managers in Multinational Companies, ***International Journal of Management Research&Review***,Issue7(9),777-783**.**

65. Boyd,P.E.(2005).Effect of Age, Gender, Ethnicity, Level of Education ,Years of Experience, and School Setting on the Emotional Intelligence of School Administrators . ***Dissertation Abstracts International***.65A (8), 2842.

66. Calderin,R.(2005). Emotional Intelligence in Public Elementary School Principals: Building Collegial Relations. . ***Dissertation Abstracts International***.66A(3),835.

67. Caruso, D. R. (2001). Emotional Intelligen in the workplace in.J . Ciarrochi. J.P.forgas. &J.D.Mayer (EDS) Emotional Intelligence in everyolay lif: Ascientific in quiry.***philaophia psychology press***.150-167.

68. Chang,H.R.(2005). ***The Relationship of Leadership Style to Education Reform as Indicated By Teachers Jop Satisfaction***.University of M0ntana,DAI -A66 / 02 , P495.

69. Cheok san Lama,Eleanor O'Higgins.(2014). Emotional Intelligence and Leadership Styles in China ,***Asia Pacific Management Review*** 18(4),441-467.

70. Collins, V. (2001). Emotional Intelligence and Leadership Success. ***Dissertation Abstracts International***.26 (11), 16-54.

71. Cook, Charles Roy. (2006). Effects of Emotional Intelligence on principals leadership performance.***published Doctoral Dissertation***.Montana State University.

72. Cooper, R.; Sawaf, A. (1997).***Executive IQ: Emotional Intelligence in leadership and organizations***. New York: Grosser Putnam.

73. Corina .E, Mihai .N. (2007). Emotional Intelligence And Academic Leadership :An Exploratory Study Of College And University Presidents , ***Doctor of Philosophy*** , School of Business & Technology, Capella University.

74. Curry, cosmas, C. (2009). Correlation of Emotional Intelligence of school leaders to perceptions of school leaders to perceptions of school climate as perceived by the teachers, ***Adisserations of doctor education***, Indiana University.

75. Domingues-Cruz, G. (2003). Relationship of Leadership Orientations to Emotional Intelligence of public Elementary, Intermediate and High School Principals in Puerto Rico. ***Dissertation Abstracts International***.64A (5), 1474.

76. Downey,L., Papageorgiou,V.& Stough,C.(2006).Examining the Relationship between Leadership**,** Emotional Intelligence and Intuition in senior female managers, ***Leadership and organization Development Journal***.27(4),250-264.

77. Eric Van Genderen.(2012). Relationship between Emotional Intelligence and Leadership Style: A Comparative-Gender Study, ***Review of International Comparative Management***, 13(2),224-236.

78. Faghirpour .M ,Amoopour .M ,Gilaninia .S , Moghadam .M.A ,Moousavian .S.J.(2011).The Relationship between Emotional Intelligence and Mental Health of Students , ***Journal Of Basic and Applied Scientifich,***1(12)3046-3052**.**

79. Furnham, A. (2006).Trait Emotional Intelligence and happiness**,** ***social behavior and personality***, 31(8), 815-824.

80. Gardner,L.(2005). Emotional Intelligence and Occupational Stress. ***published Doctoral Dissertation***.Swinburne University,Australia.

81. Gardner, L.& Stough ,C. (2003a).***Exploration of the Relationships between Workplace Emotional Intelligence Occupational Stress and Employee Health***. The 38 th Conference of the Australian Psychological Society.

82. Gardner,L.&Stough ,C.(2003b).Assessing ***the Relationships between Workplace Emotional Intelligence,Job Satisfaction and Organizational Commitment***.The38th Conference of the Australian Psychological Society.

83. George,JM.(2000).Emotional and leadership: the role of emotional intelligence.***human relations***, 53, 8.1027:1055.

84. Goleman, D.(1995).***Emotional Intelligence***.NewYork, Bantam Books.

85. Goleman,D.(1998).***Working with Trait Emotional Intelligence***. New York: Bantam Book.

86. Guvenc . Z . (2012) . The Relationship between the Reflective Thinking Skills and Emotional Intelligences of Class Teachers , ***International Journal of Humanities and Social Science*** , 2(16),223-234.

87. Hall,C.A.(2007). Examining the relationship between leadership Effectiveness. Emotional Intelligence,and Administrators. ***Dissertation Abstracts International*** ,68 (2),419.

88. Hartley,N.(2008). Emotional Intelligence as a Predictor of Job Satisfaction and Performance among Customer Service Providers. ***Unpublished Doctoral Dissertation*** .School of Marketing. The University of Technology Sydney.

89. Hawkins,L.(2002). Principale Leadership Style and Organization Climate: International School. ***Dissertation Abstracts International***.62A (11), 3639.

90. Ioan Pastor.(2015). Leadership and Emotional Intelligence: The Effect on Performance and attitude,***Procedia Economics and Finance***,(15),985-992.

91. Jackson,C.W.(2008). An analysis of the Emotional Intelligence,and Personality of Principals Leading professional Learning Communities. . ***published Doctoral Dissertation***. School of Graduate Studies. University of North Texas.

92. Johnson, G. (2008).Learning styles and Emotional Intelligence of the Adult leaner***. published Doctoral Dissertation***, Auburn University, U.S.A.

93. Kamarinos,P.(2003).attitudes and Approaches in a School Administrator Training Program toward preparing Administrators to

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

115. Robbinson, Stephan.P.(1998). ***Organizational Behaviour Concept***s ***and Controversies***, Prentice, Ine.Englewood cliffs, NewJersy.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

124. Yukl, Gary.(2002). ***Leadership in Organization***s.***England Cliffs***, New Jersy: Prentice-Hall, Inc.

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

Dr. Zeinab Saied Omr

Abstract:-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

مقياس السلوك القيادى

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

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

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

مقياس الذكاء الانفعالى

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

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

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

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