العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مديري المدارس في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية

محمد أحمد الشورى[1]، بسام محمود السعيدين[2]

(1) كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية
(2) مركز اللغة الإنجليزية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

https://doi.org/10.37575/h/edu/1641

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مديري مدارس محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية، وقد تكونت عينة الدراسة من (42) مديرًا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة لتقدير الذكاء الانفعالي، واستبانة لتقدير السمات القيادية. وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين تقديرات أفراد الدراسة على مجالات الذكاء الانفعالي والذكاء الانفعالي ككل، ومجالات السمات القيادية والسمات القيادية ككل، كما تبين من المتوسطات الحسابية أن مستويات الذكاء الانفعالي كانت كبيرة لدى المديرين، بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.55)، وأن مستويات السمات القيادية لدى المديرين كانت كبيرة أيضا، بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.53). كما تبين من المتوسطات الحسابية لمستويات الذكاء الانفعالي لدى المديرين تبعًا لمتغيري الدرجة العلمية والخبرة، ومن اختبار تحليل التباين، واختبار (شيفيه) وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد الذكاء الانفعالي ككل تُعزى لمتغيري الدرجة العلمية والخبرة الإدارية، وقد تبين أيضًا من حساب المتوسطات الحسابية لمستويات السمات القيادية لدى المديرين تبعًا لمتغيري الدرجة العلمية والخبرة، ومن اختبار تحليل التباين، وجود فروق دالة إحصائيًا تُعزى لمتغيري الدرجة العلمية والخبرة الإدارية. وأخيرًا أوصت الدراسة بضرورة توفير بيئة آمنة وجاذبة لكل العاملين في المدرسة؛ نظرًا لأهميتها في تنمية ورعاية السمات القيادية والذكاء الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، السمات القيادية.

المقدمة

تسعى المنظمات بكل جهدها لتكون فاعلة وناجحة في تحقيق أهدافها، ومواكبة لتحديات العصر وتهديداته الناجمة عن التنافس الشديد على الموارد البشرية والمادية في عصر الانفجار المعرفي والتطور العلمي والتكنولوجي، ويعتمد هذا النجاح والفاعلية بشكل كبير على قدرات وطاقات الأفراد العاملين في الإدارة، وفي المنظمات بشكل عام، ومن هذه القدرات التي قد يتميز بها بعض العاملين ما يُعرف بالذكاء الانفعالي، الذي بدأ في الوقت الحالي يجذب انتباه الباحثين وأصحاب المنظمات والمؤسسات وممولها؛ لما سوف يعود على تلك المنظمات من زيادة وتطوير في الأداء بين العاملين.

وتعد المدرسة اليوم المؤسسة التربوية الأكثر ارتباطًا وأثرًا في البيئة المجتمعية والمؤسسية المحيطة بها، وأصبحت مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها تتأثر إلى درجة كبيرة بالنظريات الإدارية، وممارسات القادة التربويين (الدغيم، 2008، 1).

ومن هنا جاءت أهمية القيادة كعملية تتألف من الإرشاد والإدارة لمجموعة من الأفراد في المؤسسة ليتحركوا باتجاه الأهداف المرسومة. وتتطلب عملية القيادة ثلاثة عناصر أساسية، هي: القدرة على التأثير، واستخدام النفوذ، وممارسة السلطة القانونية. فالقيادة في أية مؤسسة من المؤسسات بالغة الأهمية؛ لأنها بمثابة حلقة الوصل بين العاملين، وبين خطط المؤسسة، وتصوراتها المستقبلية، ولأنها البوتقة التي تنصهر بداخلها جميع المفاهيم، والسياسات، والإستراتيجيات، وهي ضرورة لتدعيم القوى الإيجابية في المؤسسة، وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان، وهي القادرة على السيطرة على المشكلات التي تواجه العمل، وتضع الحلول اللازمة لعلاجها، ومن ثم فإن القيادة هي المسؤولة عن تنمية، وتدريب، ورعاية الأفراد، ومواكبة التغيرات، والمستجدات التي تحيط بالمؤسسة، وتعمل على توظيفها لمصلحتها (العدلوني، 2002، 43).

إن القائد الناجح الذي يتعامل مع عواطف ومشاعر الموظفين يمكنه التعامل مع احتياجاتهم، ويستطيع تحفيزهم بفاعلية.

ويعتقد Abraham (2000) أن القائد الذي يتمتع بذكاء انفعالي أكثر ولاءً والتزامًا للمنظمة

التي يعمل بها، وأكثر سعادة في عمله، وأنه ذو أداء أفضل في العمل، ولديه القدرة على استخدام الذكاء الذي يتمتع به لتحسين ورفع مستوى اتخاذ القرار لديه. وقادر على إدخال السعادة والبهجة والثقة والتعاون بين موظفيه من خلال علاقته الشخصية (George, 2000).

ويتكون الذكاء الانفعالي من الذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص (الذكاء الاجتماعي)، فالذكاء الشخصي يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا والأحداث التي تواجهنا، أما الذكاء بين الأشخاص فيجعلنا نتعامل مع الآخرين ونتواصل معهم بسهولة ويسر (Foote, 2001).

والسلوك القيادي هو جملة الانفعالات التي تظهر في هيئة سلوك تهدف إلى التأثير على الآخرين، أي قدرة الفرد على أخذ المبادرة في الموقف الاجتماعي، والتخطيط وتنظيم العمل واستثارة التعاون. والقائد هو الشخص الذي يقود جماعة من الأفراد ويؤثر في سلوكهم ويوجه عملهم، وهو بهذا يشكل بؤرة لسلوك أعضاء الجماعة ويكون الشخص المركزي في الجماعة (جولمان وآخرون، 2004، 124).

ويتوقف نجاح مدير المدرسة على السمات القيادية التي يمتلكها؛ وذلك لأن القائد التربوي يؤدي دورًا مهمًّا في تحديد الأهداف ورسم الطريق، والتأثير في مرؤوسيه وحثهم على العمل. بيد أن القيادة عملية نسبية؛ ذلك أن الفرد قد يكون قائدًا في موقف ما، وتابعًا في آخر، ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسؤولية، وترتبط القيادة بشكل كبير بنمط الشخصية (مغاري، 2009، 53).

واعتقد العالم Thorndike عام (1920) أن القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم الذي يسلكه الفرد في العلاقات الإنسانية مظهر من مظاهر الذكاء، وسماه الذكاء الاجتماعي. (Par-On and Parker, 2000, 70) وفي عام (1950) ظهرت دراسات عن الذكاء الانفعالي كانت معتمدة على فكرة العالم ويكسلر عن النواحي اللامعرفية للذكاء التي يمكن أن تسهل السلوك العقلي مثل: (المثابرة، والفضول، والمناضلة، لبلوغ الهدف، والإرادة والضمير) أو تكبحه (كالقلق، وعدم الأمان العاطفي، والاندفاع) كما أشار كل من (Kuffman and Kuffman, 2001). وقد عرف ويكسلر الذكاء على أنه قدرة الفرد الإجمالية للقيام بتصرفات هادفة والتفكير بصورة عقلية، والتعامل مع البيئة تعاملاً يتصف بالكفاءة (شلبي، 2001، 28).

يتضح أن الذكاء الانفعالي هو قدرة عقلية تسير جنبًا إلى جنب مع القدرات المعرفية، وهي قدرة على فهم وتنظيم وتوظيف الفرد لانفعالاته، ولانفعالات الآخرين من أجل تحقيق التواصل الاجتماعي معهم وتحقيق الأهداف المرجوة من هذا التواصل.

وتحدث (Goleman) عن خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي، هي:

الوعي بالذات (Self – awareness):

الوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس وحسن إدارتها؛ فنحن في حاجة دائمًا لمعرفة مواطن القوة ومواطن الضعف لدينا بشكل موضوعي، ونتخذ من هذه المعرفة أساسًا لقدراتنا. كما أننا بحاجة لأن نتعلم منذ الصغر تعرف مشاعرنا وتسميتها التسمية الصحيحة، فلا نخلط بين القلق والاكتئاب والغضب والشعور بالوحدة والشعور بالجوع... فهذا الوعي الموضوعي بالذات يجعلنا أكثر كفاءة في إدارتها ويجعل قراراتنا أقرب للصواب (حسين، 2007، 64).

التعاطي مع الجوانب الوجدانية بشكل عام: (Handling Emotions Generally)

نحن نحتاج أن نعرف كيف نعالج ونتناول المشاعر التي تؤذينا وتزعجنا، وتلك التي تسعدنا، وهذا المران المستمر في المعرفة والمعالجة والتناول يزيدنا خبرة يومًا بعد يوم في إدارة جهازنا الوجداني لنستفيد من مميزاته الهائلة ونتجنب مخاطره الضارة (حسين، 2006، 54).

الدافعية (Motivation): وهي تلك الدوافع والأشياء التي تحثنا على التقدم والسعي نحو أهدافنا، وهي العنصر الثالث للذكاء الوجداني، ويعد الأمل، وأن يكون لدينا هدف، وأن نعرف خطواتنا خطوة خطوة نحو تحقيقه، وأن يكون لدينا الحماس والمثابرة، كلها مكونات أساسية في الدافعية (حسين، 2007، 65).

التعاطف العقلي (التفهم) (Understanding and Sympathy): أما المكون الرابع للذكاء الانفعالي، فهو التعاطف العقلي (التفهم) ويعني إدراك مشاعر الآخرين من خلال أصواتهم أو تعبيرات وجوههم وليس فقط ما يقولون، إن إدراك مشاعر الآخرين قدرة إنسانية أساسية تظهر حتى لدى الأطفال (حسين، 2006، 56).

المهارات الاجتماعية (Social Skills): كلما كان الإنسان مزودًا بمهارات اجتماعية مناسبة وكافية كانت قدرته على التعامل مع المواقف والأزمات أفضل. أما أولئك الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية، فإنهم يتخبطون ويعانون من اضطرابات سوء التوافق (حسين، 2007، 67).

وبهذا أصبح الذكاء الانفعالي أمرًا مهمًّا وجزءًا من فلسفة المؤسسات الناجحة في اختيار وتدريب أفرادها؛ لما للذكاء الانفعالي من دور مهم في تعليمهم كيفية العمل معًا لتحقيق أهداف هذه المؤسسة. وفي ظل التغييرات المتسارعة في شتى المجالات تبرز أهمية القيادة في مختلف المؤسسات ولا سيما التعليمية منها، ولا يمكن عزل هذا المفهوم عن المفاهيم الإدارية الحديثة (محمد، 2011، 32).

مشكلة الدراسة

يتوقف نجاح مدير المدرسة على السمات القيادية التي يمتلكها، وذلك لأن القائد التربوي يؤدي دورًا مهمًّا في تحديد الأهداف ورسم الطريق والتأثير في مرؤوسيه وحثهم على العمل، بيد أن القيادة عملية نسبية؛ ذلك أن الفرد قد يكون قائدًا في موقف ما، وتابعًا في آخر. وقد أشارت دراسة Dulewicz and Higgs (1999) إلى ارتباط الذكاء العاطفي بأداء العمل والتقدم الوظيفي، كما أشارت دراسة Abraham (2000) إلى العلاقة بين الذكاء العاطفي والضبط المهني. وأشارت نتائج دراسة (محمود ومحمد، 2004) إلى أن الذكاء الوجداني له دور مهم في تشكيل الحالة المزاجية العامة، والقدرة على إقامة علاقات خارجية، والقدرة على التكيف مع الواقع، علاوة على ذلك فإن نتائج دراسة الشريدة (2004) قد ربطت بين الأنماط القيادية للمدراء والذكاء الانفعالي.

وأضاف علاوي (1998، 62) أن من أهم السمات الشخصية للقائد هي الثبات الانفعالي والتناغم الوجداني والتعاطف والقدرة على اتخاذ القرار والثقة بالنفس والإبداع والمرونة، مما ولّد رغبة لدى الباحثين في استكشاف العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مديري المدارس.

ولقد نشأت مشكلة البحث من ملاحظة وجود تباين في أداء مديري المدارس، وقد ولّد هذا التباين رغبة لدى الباحث في الكشف عن مدى امتلاكهم لسمات الذكاء الانفعالي والسمات القيادية، وهل هناك ارتباط بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية؟

أسئلة الدراسة

1. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مديري مدارس الأحساء في المملكة العربية السعودية؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس الأحساء في المملكة العربية السعودية تعزى لسنوات الخبرة؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس الأحساء في المملكة العربية السعودية تعزى للدرجة العلمية؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في السمات القيادية لدى مديري مدارس الأحساء في المملكة العربية السعودية تعزى لسنوات الخبرة؟
5. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في السمات القيادية لدى مديري مدارس الأحساء في المملكة العربية السعودية تعزى للدرجة العلمية؟

أهداف الدراسة

1. تعرف العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مديري مدارس محافظة الأحساء.
2. الكشف عن الفروق في درجة امتلاك الذكاء الانفعالي والسمات القيادية التي تعزى لسنوات الخبرة والدرجة العلمية لدى مديري مدارس محافظة الأحساء.

أهمية الدراسة

1. تعرف الخصائص الشخصية للمديرين في مدارس محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية؛ لأن ذلك سيعود بالنفع والفائدة على مديري تلك المدارس وعلى أدائهم بشكل عام.
2. استفادة مديري المدارس من نتائج الدراسة في النمو المهني وتطوير الممارسات القيادية وتوظيف الذكاء الانفعالي.
3. توظيف نتائج الدراسة في العمل على توليد بيئة آمنة وحافزة من قبل مديري المدارس.

التعريفات الإجرائية

الذكاء الانفعالي

هو القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها بوضوح وتنظيمها وفقًا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة (عثمان ورزق،2001).

ويعرّف إجرائيًّا بقدرة المدير على تنظيم انفعالاته، وضبطها أثناء ضغط العمل، وقدرته على تفهم الآخرين وتيسير التواصل الفعال بما ينعكس إيجابًا على البيئة المدرسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها مدير المدرسة على مقياس الذكاء الانفعالي.

السمات القيادية

القيادة حسب رأي Northouse (2007, 13) هي تلك العملية التي يؤثر خلالها فرد معين في الآخرين، وذلك لإنجاز هدف ما. وهي عملية يقدم فيها الفرد أفضل ما لديه لتحقيق النتائج المرجوّة من خلال توجيه الآخرين للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم على تحقيق الأهداف المخطط لها، معتمدًا على سماته الشخصية وقدراته على الإلهام والتحفيز، وعلى الهالة المحيطة به، وقدرته على تحمل المخاطر المحسوبة، والقدرات العالية في فنون الاتصال.

وتعرّف إجرائيًّا بأنها مجموعة من السلوكات التي تمثل السمات القيادية في المدرسة؛ كالتخطيط، والتنظيم، والتأثير في العاملين، وكسب ثقتهم وتوجيههم وتحفيزهم لتحقيق أهداف المدرسة، والقدرة على إحداث التغيير المطلوب، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المدير على مقياس السمات القيادية.

مديرو مدارس الأحساء: هم مديرو المدارس المتوسطة والثانوية الذين يعملون في مدارس منطقة الأحساء في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2012/ 2013م.

حدود الدراسة

1. أفراد الدراسة، الذين تمثلوا في مديري المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية، الذين هم على رأس عملهم للعام الدراسي 2012 – 2013م.
2. تقتصر الدراسة على خمسة أبعاد من أبعاد الذكاء الانفعالي، هي: الوعي الذاتي، وإدارة الانفعالات، وتحفيز الذات، والتعاطف والتفهم، ومعالجة العلاقات.
3. تقتصر الدراسة على خمسة عناصر من عناصر السمات القيادية، وهي: صنع القرار، وتوجيه المرؤوسين، وروح المبادرة في أداء المهام، وحل الصراع، والحصول على المعلومات.
4. أدوات الدراسة.
5. مجتمع الدراسة، والمتمثل في مديري مدارس محافظة الأحساء؛ حيث تتراوح أعمارهم بين (36 – 56) عامًا، وكانت مؤهلاتهم العلمية إما بكالوريوس أو دراسات عليا.

الدراسات ذات الصلة

تناولت الدراسة العديد من الدراسات والأبحاث ذات الصلة لكل من الذكاء الانفعالي والسمات القيادية وعلاقتهما معًا، حيث قام (Dulewicz and Higgs, 1999) بدراسة استهدفت تعرف مساهمة الذكاء الانفعالي في أداء العمل والتقدم الوظيفي، وقد بلغت عينة الدراسة (58) مديرًا في إيرلندا، وتم تقييم ثلاثة نطاقات للقابليات، هي: المعارف الانفعالية والجدارة الفكرية والقدرة الإدارية، وبتطبيق أدوات القياس لهذه المجالات الثلاثة، توصلت الدراسة إلى أن مقياس الذكاء الانفعالي يشكل (36 %) من مجال التقدم الوظيفي و(27 %) من مقياس الجدارة الفكرية و(16 %) من مقياس القدرة الإدارية،

وهذا يعني أن الذكاء الانفعالي يسهم بنسبة أعلى من غيره فيما يتعلق بالتقدم الوظيفي.

وفي دراسة قام بها (Abraham, 2000) استهدفت الكشف عن دور الضبط المهني كمتغير وسيط في العلاقة بين التنافر الوجداني والذكاء الوجداني، وتكونت عينة الدراسة من (121) عاملاً من الذكور والإناث العاملين في مجالات الاتصالات، وكان متوسط سنوات الخبرة في الوظيفة من (3 – 6) سنوات، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن ارتفاع فعالية الذات يؤدي إلى ارتفاع الضبط المهني، وأن ارتفاع الضبط المهني يؤدي إلى ارتفاع الشعور بالرضا المهني، وأن المهارات الاجتماعية كمكون من مكونات الذكاء الوجداني لها دور فعال في بناء شبكة قوية من العلاقات داخل مجموعة العمل.

كما قام محمود ومحمد (2004) بدارسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية المعرفية "الذكاء العقلي التقليدي"، واللامعرفية "سمات الشخصية"، وتكونت عينة الدراسة من (285) طالبًا وطالبة ينتمون إلى مستويين مختلفين في المرحلة التعليمية، هما مرحلة البكالوريوس، تكونت من (196) طالبًا وطالبة، ومستوى الدراسات العليا تكونت من (89) طالبًا وطالبة، وطُبق عليهم اختبار الذكاء الوجداني من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني يعد بمثابة قدرات عقلية غير معرفية، هي: الحالة المزاجية العامة، والقدرة على إقامة علاقات خارجية، وقدرة الفرد على التكيف مع الواقع، والقدرة على إقامة علاقات داخلية مع الذات. ولم تشر نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذكاء العقلي التقليدي، وأشارت النتائج كذلك إلى أن مستوى التعليم له تأثير دال إحصائيًّا على الذكاء الوجداني، فكلما ارتفع مستوى التعليم ارتفع معدل الذكاء الوجداني للفرد.

أما دراسة الخضر والفضل (2007) فقد هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة المحتملة بين الذكاء العاطفي والسعادة، واستخدم في تقدير درجة السعادة قائمة أكسفورد للسعادة، واستخدم في قياس الذكاء العاطفي مقياسان: مقياس الذكاء الانفعالي لرشا الديدي، ومقياس الذكاء العاطفي لفاتن موسى، وتكونت عينة الدراسة من (153) طالبًا و(144) طالبة، من جامعة الكويت، متوسط أعمارهم (20) سنة. أظهرت نتائج الدراسة ارتباطات إيجابية دالة إحصائيًّا بين السعادة وجميع درجات الذكاء العاطفي الكلية والفرعية، ولم تسفر النتائج عن فروق جوهرية بين الجنسين في مقياسي السعادة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي، لكنها كشفت فروقًا جوهرية بينهما في كل من الدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي، وجميع المقاييس الفرعية.

كما هدفت دراسة الشريدة (2004) إلى تعرف الأنماط القيادية لمديري الإدارة المتعلقة بالأداء في العمل والسلطة الاعتبارية، وتأثيراتها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام في وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى تعرف بعض المتغيرات الذاتية لرؤساء الأقسام (كالجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة) التي يمكن أن يكون لها أثر في اختلاف آرائهم. وتوصلت الدراسة إلى نتائج، كان أبرزها أن أداء ثلثي مديري الإدارة في الأبعاد الثلاثة (العمل، والسلطة، والاعتبارية) مقبول من منظور رؤساء الأقسام العاملين معهم بشكل عام، وأن بقية مديري الإدارة ضعيفو الأداء في بعد أو أكثر، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء رؤساء الأقسام تعزى إلى متغيري الجنس والمؤهل العلمي، في حين كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آرائهم تعزى للخبرة.

كما هدفت دراسة Marlette (2004) إلى تحديد خصائص مديري التربية والتعليم الذين يعدون قادة ناجحين في ولاية كاليفورنيا، وقد تكونت عينة الدراسة من خمسة مديري تعليم، وقد استخدمت الباحثة المقابلة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن نجاح مديري التعليم يُعزى لعدة خصائص؛ كالبحث عن مشكلات الطلبة وحلها، والتواصل، والعمل الجماعي، والتدقيق المستمر.

وقد هدفت دراسة البطي (2004) إلى تحديد أهم الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، وتحديد أساليب تنميتها، وذلك من خلال تعرف مدى امتلاك مديري التعليم للكفايات اللازمة، في ضوء المتغيرات التالية: (المؤهل، والخبرة في إدارة التعليم، ونوع القطاع التعليمي (بنين/ بنات))، وقد تم توظيف الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، ومن أهم النتائج

التي توصلت إليها الدراسة: بناء قائمة بالكفايات اللازمة لمديري التعليم، وأن جميع الكفايات وأساليب تنميتها كانت مهمة جدا. كما توصلت إلى أن درجة توافر الكفايات وممارستها من قبل مديري التعليم أقل من متوسط درجة أهميتها، ووجود علاقة بين توافر الكفايات لدى مديري التربية والتعليم والمؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى.

وهدفت دراسة عياصرة (2004) إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (1041) معلمًا ومعلمة، كما تم توظيف استبانة وصف الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس من وجهة نظر المعلمين التي اشتملت على ثلاثة مجالات: الأوتوقراطي والديمقراطي والتسيبي، واستبانة قياس دافعية المعلمين نحو مهنتهم. وتوصلت الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن، يليه النمط الأوتوقراطي، ثم النمط التسيبي، كما تبين أن النمط السائد لدى مستوى المؤهل العلمي هو النمط الديمقراطي، يليه النمط الأوتوقراطي، ثم النمط التسيبي، وتبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية.

وقد هدفت دراسة حرز الله (2007) إلى تعرف مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي في محافظات غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (306) معلمًا ومعلمة. وقد قام الباحث ببناء استبانتين لتحقيق أهداف الدراسة؛ إحداهما: لقياس مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات، والأخرى: لقياس رضاهم الوظيفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المدارس الثانوية يشاركون بدرجة متوسطة في اتخاذ القرارات، وأن درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية كانت متوسطة، ووجود علاقة إيجابية متوسطة بين مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية والرضا الوظيفي لديهم، كما أشارت لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرارات لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي أو المنطقة التعليمية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرارات تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الخدمة الأطول.

وعند مراجعة الدراسات ذات الصلة بموضوع الذكاء الانفعالي اتضح أن معظمها كان مسحيًّا، وهدفت لاستقصاء العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومتغيرات أخرى كما في دراسة (Dulewicz and Higgs 1999) التي كشفت أن الذكاء الانفعالي يسهم بنسبة أعلى من غيره فيما يتعلق بالتقدم الوظيفي، ودراسة Abraham (2000) التي كشفت عن دور إيجابي للذكاء الوجداني في الضبط المهني، ودراسة محمود ومحمد (2004) التي كشفت عن العلاقة الإيجابية بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية المعرفية، كالذكاء العقلي التقليدي، وبعض سمات الشخصية، ودراسة الخضر والفضل (2007) التي بينت أن الأذكياء وجدانيًّا أكثر سعادة، ويتضح من الدراسات السابقة الأثر الإيجابي للذكاء الانفعالي على كل من التقدم الوظيفي والضبط المهني والسمات الشخصية والسعادة. كما تناولت معظم الدراسات فئات عمرية كبيرة نسبيًّا (موظفين وإداريين وطلبة جامعات).

كما اتضح من دراسة السمات القيادية أن معظمها كان مسحيًّا، وهدفت إلى دراسة الأنماط القيادية كما في دراسة الشريدة (2004)، ودراسة Marlette (2004)، ودراسة عياصرة (2004)، أو دراسة الكفايات اللازمة للمديرين كدراسة البطي (2004) والمشاركة في صنع القرار كدراسة حرز الله (2007) وقد تناولت جميع الدراسات السابقة عيناتها من فئات عمرية كبيرة نسبيا من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات، وقد تناولت هذه الدراسات متغيرات عدة، كالنوع الاجتماعي والتوزيع الجغرافي، والخبرة، والمؤهل العلمي، وقد أجمعت هذه الدراسات على الأثر الإيجابي لنمط القيادة تبعا لمتغير الخبرة في (العمل، والسلطة، والاعتبارية)، وعلى عدم وجود أثر لنمط القيادة على متغير الجنس والمؤهل العلمي في (العمل، والسلطة، والاعتبارية) كما في دراسة الشريدة (2004)، كما أن نجاح المديرين المميزين يعتمد على عدة خصائص؛ كالبحث عن مشكلات الطلبة وحلها، والتواصل، والعمل الجماعي، والتدقيق

المستمر كما أشارت دراسة Marlette (2004) ، ووجود علاقة بين توافر الكفايات لدى مديري التربية والتعليم والمؤهل العلمي، لصالح المؤهل الأعلى، كما في دراسة البطي (2004)، ووجود أثر إيجابي لنمط القيادة الديمقراطي ودافعية المعلمين وارتباط النمط القيادي الديمقراطي بالمستوى العلمي والتوزيع الجغرافي كما في دراسة عياصرة (2004)، ووجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي ودرجة المشاركة في صنع القرار كما في دراسة حرز الله (2007) التي أشارت أيضا لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرارات لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي أو المنطقة التعليمية، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرارات تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الخدمة الأطول.

الطريقة والإجراءات

فيما يأتي نقدم وصفًا للطريقة والإجراءات التي اتُبعت في تحقيق أهداف الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استُخدمت في الإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس المتوسطة والثانوية في منطقة الأحساء في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (58) مديرًا خلال العام الدراسي (2013/ 2012م)، حيث تتفاوت خبراتهم ودرجاتهم العلمية، وجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الخبرة والدرجة العلمية.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب الخبرة والدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	الخبرة	العدد
بكالوريوس	36	1- 5 سنوات	24
دراسات عليا	22	6 - 10 سنوات	13
المجموع	58	أكثر من 10 سنوات	21
المجموع			58

عينة الدراسة

قام الباحثان باختيار عينة من مجتمع الدراسة تكونت من (42) مدير مدرسة، حيث تم اختيارهم باستخدام المعاينة العشوائية البسيطة، وهم يشكلون نسبة (72.4 %) من مجتمع الدراسة. والجدول (2) يبين توزيع أفراد العينة، حسب الخبرة والدرجة العلمية.

الجدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الخبرة والدرجة العلمية

الدرجة العلمية	العدد	الخبرة	العدد
بكالوريوس	26	1- 5 سنوات	16
دراسات عليا	16	6 - 10 سنوات	11
المجموع	42	أكثر من 10 سنوات	15
المجموع			42

أداتا الدراسة

قام الباحثان بإعداد وبناء أداتين لهذه الدراسة، هما: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس السمات القيادية، على النحو التالي:

إعداد مقياس الذكاء الانفعالي من خلال (ملحق 1):

- الرجوع للأدب التربوي المتعلق بالذكاء الانفعالي ومقاييسه الخاصة، وما كتب فيه من دراسات ونظريات، كدراسة السبيعي (2009).
- اعتماد تعريف Mayer and Salovey (1997) كإطار نظري للمقياس. وقد اشتق الباحثان منه خمسة أبعاد، حيث تكون المقياس من (32) فقرة موزعة على هذه الأبعاد، وهي:

(أ) **الوعي الذاتي**: وتضمن (6) فقرات، هي الفقرات ذات الأرقام (5، 7، 9، 18، 26، 31).

(ب) **إدارة الانفعالات**: وتضمن (8) فقرات، هي الفقرات ذات الأرقام (3، 11، 13، 15، 22، 25، 27، 30).

(ج) **تحفيز الذات**: وتضمن (6) فقرات، هي الفقرات ذات الأرقام (6، 12، 16، 20، 24، 28).

(د) **التعاطف والتفهم**: وتضمن (6) فقرات، هي الفقرات ذات الأرقام (1، 2، 19، 21، 23، 29).

(هـ) **معالجة العلاقات**: وتضمن (6) فقرات، هي الفقرات ذات الأرقام (4، 8، 10، 14، 17، 32).

وللتحقق من صدق مقياس الذكاء الانفعالي، قام الباحثان بعرضه على لجنة من المحكمين وعددهم (9) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم، وقد اقتصرت تلك التعديلات على بعض الصياغات اللغوية، وتغيير بعض المفردات المستخدمة في نص الفقرات.

كما تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي، من خلال حساب معاملات الثبات له بطريقتين: الأولى طريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من (9) مديرين، من خارج عينة الدراسة، بفارق زمني قدِّر بأسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.85 – 0.90) للمجالات، و(0.91) للأداة الكلية. أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها كرونباخ ألفا لتعرف اتساق الفقرات، وتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.82 –0.91)، و(0.89) للأداة الكلية. والجدول (3) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول (3): قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات مقياس الذكاء الانفعالي

الرقم	أبعاد الذكاء الانفعالي	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
			بيرسون	كرونباخ ألفا
1	الوعي الذاتي	6	0.89	0.86
2	إدارة الانفعالات	8	0.85	0.82
3	تحفيز الذات	6	0.87	0.88
4	التعاطف والتفهم	6	0.86	0.85
5	معالجة العلاقات	6	0.90	0.91
مقياس الذكاء الانفعالي الكلي		32	0.91	0.89

* عند مستوى دلالة (α =0.01).

وتم إعداد الأداة بحيث يتمكن مدير المدرسة من تحديد درجة انطباق سمة الذكاء الانفعالي لديه، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات للموافقة مرتبة تنازليًّا على النحو الآتي: درجة انطباق دائما (5) درجات، ودرجة انطباق غالبا (4) درجات، ودرجة انطباق أحيانا (3) درجات، ودرجة انطباق نادرا (2) درجتان، ودرجة لا تنطبق أبدا (1) درجة واحدة.

إعداد مقياس السمات القيادية من قبل الباحثين وفق الخطوات التالية (ملحق 2):

1. الرجوع للأدب التربوي المتعلق بالسمات القيادية، وماكتب فيه من دراسات ونظريات.
2. الرجوع إلى مقاييس خاصة بالسمات القيادية، كدراسة قشطة (2009) حيث تكون المقياس من (36) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، هي:
   - صنع القرار: وتضمن (7) فقرات، هي الفقرات ذات الأرقام (10، 11، 12، 13، 26، 27، 34).
   - توجيه المرؤوسين: وتضمن (7) فقرات، هي الفقرات ذات الأرقام (1، 2، 5، 6، 14، 19، 20).
   - روح المبادرة: وتضمن (10) فقرات، هي الفقرات ذات الأرقام (18، 21، 23، 24، 25، 29، 31، 33، 35، 36).
   - حل الصراع: وتضمن (7) فقرات، هي الفقرات ذات الأرقام (3، 9، 16، 17، 22، 30، 32).
   - الحصول على المعلومات: وتضمن (5) فقرات، هي الفقرات ذات الأرقام (4، 7، 8، 15، 28).

وللتحقق من صدق مقياس السمات القيادية، قام الباحثان بعرضه على لجنة من المحكمين وعددهم (9) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل، حيث تم الأخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم، وقد اقتصرت تلك التعديلات على بعض الصياغات اللغوية، وتغيير بعض المفردات المستخدمة في نص الفقرات.

كما تم التحقق من ثبات مقياس السمات القيادية، من خلال حساب معاملات الثبات له بطريقتين، الأولى طريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من (9) مديرين من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني قدِّر بأسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.83 – 0.87) للمجالات، و(0.89) للأداة الكلية. أما الطريقة الثانية، فقد استخدم فيها كرونباخ ألفا لتعرف اتساق الفقرات، وتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0.81 – 0.86)، و(0.83) للأداة الكلية. والجدول (4) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

الجدول (4): قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات مقياس السمات القيادية

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
			بيرسون	كرونباخ ألفا
1	صنع القرار	7	0.81	0.82
2	توجيه المرؤوسين	7	0.87	0.86
3	روح المبادرة	10	0.86	0.81
4	حل الصراع	7	0.83	0.82
5	الحصول على المعلومات	5	0.85	0.84
مقياس السمات القيادية الكلي		36	0.89	0.83

* عند مستوى دلالة (α =0.01).

تم إعداد الأداة بحيث يتمكن مدير المدرسة من تحديد درجة انطباق السمات القيادية لديه، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات للموافقة مرتبة تنازليا على النحو الآتي: درجة انطباق دائما (5) درجات، ودرجة انطباق غالبا (4) درجات، ودرجة انطباق أحيانا (3) درجات، ودرجة انطباق نادرا (2) درجتان، ودرجة لا تنطبق أبدا (1) درجة واحدة.

تصحيح أداتي الدراسة

تم استخدام مقياس خماسي التدريج على شاكلة مقياس ليكرت الخماسي، وتم إعطاء التقديرات الرقمية التالية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب لتقدير درجة انطباق مؤشرات الذكاء الانفعالي، والسمات القيادية لدى مديري المدارس، وقد تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية:

أولاً: (1.00– 2.32) درجة انطباق بدرجة قليلة.

ثانيًا: (2.33 – 3.65) درجة انطباق بدرجة متوسطة.

ثالثًا: (3.66 – 5.00) درجة انطباق بدرجة كبيرة.

إجراءات الدراسة

- تم تحديد أفراد مجتمع الدراسة، ثم تم تحديد أفراد العينة.
- تم تصميم أداتي الدراسة، والتحقق من صدقهما وثباتهما.
- قام الباحثان بتوزيع الاستبانة على أفراد العينة بالطريقة الشخصية، حيث وجد الباحثان تعاونًا تامًّا من أفراد العينة.
- تم توزيع (42) استبانة، وتم استردادها كاملة.
- استغرقت عملية توزيع الاستبانة واستردادها

من أفراد العينة أسبوعين كاملين.
- تم تفريغ استجابات أفراد العينة على الاستبانة، في ذاكرة الحاسوب، وتم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

متغيرات الدراسة:
اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:
- الخبرة ولها ثلاثة مستويات: (1 إلى 5 سنوات، من 6 سنوات إلى عشرة سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- الدرجة العلمية، ولها مستويان: (بكالوريوس، دراسات عليا).

المتغيرات التابعة: الذكاء الانفعالي – السمات القيادية
التحليلات الإحصائية: قام الباحثان باستخدام التحليلات الإحصائية التالية:
1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداتي الدراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون.
3. اختبار تحليل التباين (One-Way ANOVA).
4. اختبار شيفيه للمقارنات البعدية: حيث يستخدم هذا الاختبار للمقارنات المركبة (أكثر من متوسطين)، ولحجوم العينات المتساوية وغير المتساوية.
5. اختبار (T-Test) لاختبار الفروق بين مجموعتين مستقلتين .

النتائج
فيما يأتي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن جُمعت البيانات اللازمة بواسطة أداتي الدراسة: مقياس الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس منطقة الأحساء في المملكة العربية السعودية، ومقياس السمات القيادية لدى مديري مدارس منطقة الأحساء في المملكة العربية السعودية، وقد تم عرضها وفقا لأسئلة الدراسة.

السؤال الأول: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مديري مدارس الأحساء في المملكة العربية السعودية"؟
للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد الدراسة، على أبعاد الذكاء الانفعالي ومجالات السمات القيادية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

جدول (5): معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد الدراسة على مجالات الذكاء الانفعالي ومجالات السمات القيادية

السمات القيادية / الذكاء الانفعالي		الوعي الذاتي	إدارة الانفعالات	تحفيز الذات	التعاطف والتفهم	معالجة العلاقات	الذكاء الانفعالي الكلي
صنع القرار	معامل ارتباط بيرسون	0.80	0.84	0.83	0.86	0.87	0.90
	الدلالة الإحصائية	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	العدد	42	42	42	42	42	42
توجيه المرؤوسين	معامل ارتباط بيرسون	0.74	0.79	0.76	0.80	0.73	0.82
	الدلالة الإحصائية	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	العدد	42	42	42	42	42	42
روح المبادرة	معامل ارتباط بيرسون	0.70	0.73	0.66	0.77	0.72	0.76
	الدلالة الإحصائية	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	العدد	42	42	42	42	42	42
حل الصراع	معامل ارتباط بيرسون	0.83	0.75	0.75	0.80	0.65	0.81
	الدلالة الإحصائية	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	العدد	42	42	42	42	42	42

تابع جدول رقم (5):

السمات القيادية / الذكاء الانفعالي		الوعي الذاتي	إدارة الانفعالات	تحفيز الذات	التعاطف والتفهم	معالجة العلاقات	الذكاء الانفعالي الكلي
الحصول على المعلومات	معامل ارتباط بيرسون	0.85	0.74	0.77	0.79	0.74	0.83
	الدلالة الإحصائية	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	العدد	42	42	42	42	42	42
السمات القيادية الكلية	معامل ارتباط بيرسون	0.84	0.82	0.81	0.86	0.80	0.88
	الدلالة الإحصائية	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	العدد	42	42	42	42	42	42

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\mu \leq 0.01$).

يبين جدول (5) أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\mu \leq 0.01$) بين تقديرات أفراد الدراسة على مجالات الذكاء الانفعالي والذكاء الانفعالي ككل، ومجالات السمات القيادية والسمات القيادية ككل، وقد بلغت (0.88) بين السمات الانفعالية ككل والسمات القيادية ككل. كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة، على مجالات الذكاء الانفعالي، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات الذكاء الانفعالي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	مستويات الذكاء الانفعالي
1	1	الوعي الذاتي	4.11	0.57	كبيرة
2	5	معالجة العلاقات	4.11	0.57	كبيرة
3	4	التعاطف والتفهم	4.08	0.54	كبيرة
4	3	تحفيز الذات	4.01	0.65	كبيرة
5	2	إدارة الانفعالات	3.97	0.61	كبيرة
الذكاء الانفعالي ككل			4.06	0.55	كبيرة

* الدرجة العظمى (5).

يبين الجدول (6) أن المجالين الأول والخامس الوعي بالذات ومعالجة العلاقات، قد احتلا المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.57)، وجاء المجال الرابع «التعاطف والتفهم» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.54)، بينما جاء المجال الثالث «تحفيز الذات» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.65)، أما مجال «إدارة الانفعالات» فقد جاء في المرتبة الأخيرة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات الذكاء الانفعالي ككل (4.06) بانحراف معياري (0.55)، وهو يقابل تقدير (درجة كبيرة). كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات السمات القيادية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات السمات القيادية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	مستويات السمات القيادية
1	4	حل الصراع	4.18	0.54	كبيرة
2	5	الحصول على المعلومات	4.18	0.54	كبيرة
3	3	روح المبادرة	4.13	0.53	كبيرة
4	2	توجيه المرؤوسين	4.08	0.54	كبيرة
5	1	صنع القرار	3.97	0.64	كبيرة
الذكاء الانفعالي ككل			4.11	0.52	كبيرة

* الدرجة العظمى (5).

يبين الجدول (7) أن المجالين الرابع والخامس «حل الصراع والحصول على المعلومات» قد احتلا المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.54)، وجاء المجال الثالث «روح المبادرة» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.53)، بينما جاء المجال الثاني «توجيه المرؤوسين» في المرتبة الثالثة، وجاء مجال «صنع القرار» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.64)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات السمات القيادية ككل (4.11) بانحراف معياري (0.52)، وهو يقابل تقدير (درجة كبيرة).

السؤال الثاني: "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس الأحساء في المملكة العربية السعودية تعزى لسنوات الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات الذكاء الانفعالي، حسب متغير الخبرة (1-5 سنوات، ومن 6 إلى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (8).

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لمستويات الذكاء الانفعالي لديهم تبعا لمتغير الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي الذاتي	1- 5 سنوات	16	3.82	0.63
	من 6 إلى 10 سنوات	11	4.12	0.24
	أكثر من 10 سنوات	15	4.42	0.57
إدارة الانفعالات	1- 5 سنوات	16	3.71	0.62
	من 6 إلى 10 سنوات	11	3.76	0.25
	أكثر من 10 سنوات	15	4.40	0.57
تحفيز الذات	1- 5 سنوات	16	3.71	0.69
	من 6 إلى 10 سنوات	11	3.99	0.45
	أكثر من 10 سنوات	15	4.36	0.60

تابع جدول رقم (8):

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعاطف	1- 5 سنوات	16	3.82	0.55
	من 6 إلى 10 سنوات	11	4.02	0.22
	أكثر من 10 سنوات	15	4.41	0.56
معالجة العلاقات	1– 5 سنوات	16	3.83	0.59
	من 6 إلى 10 سنوات	11	4017	0.31
	أكثر من 10 سنوات	15	4.37	0.59
الذكاء الانفعالي ككل	1– 5 سنوات	16	3.78	0.56
	من 6 إلى 10 سنوات	11	4.01	0.19
	أكثر من 10 سنوات	15	4.39	0.57

يبين الجدول (8) أن هناك فروقًا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لمستويات الذكاء الانفعالي لديهم تبعا لاختلاف متغير الخبرة (1–5 سنوات، ومن 6 الى 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One - way ANOVA)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة على مجالات الذكاء الانفعالي حسب متغير الخبرة الإدارية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الوعي الذاتي	بين المجموعات	2.771	2	1.386	4.849	0.013
	داخل المجموعات	11.145	39	0.286		
	الكلي	13.916	41			
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	4.365	2	2.182	7.725	0.001
	داخل المجموعات	11.018	39	0.283		
	الكلي	15.383	41			
تحفيز الذات	بين المجموعات	3.247	2	1.624	4.457	0.018
	داخل المجموعات	14.208	39	0.364		
	الكلي	17.455	41			
التعاطف	بين المجموعات	2.743	2	1.371	5.677	0.007
	داخل المجموعات	9.420	39	0.242		
	الكلي	12.163	41			
معالجة العلاقات	بين المجموعات	2.245	2	1.122	3.921	0.028
	داخل المجموعات	11.163	39	0.286		
	الكلي	13.408	41			
الذكاء الانفعالي ككل	بين المجموعات	2.938	2	1.469	5.927	0.006
	داخل المجموعات	9.665	39	0.248		
	الكلي	12.603	41			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\mu \leq 0.05$).

يبين الجدول (9) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\mu \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد الذكاء الانفعالي جميعها تعزى لمتغير الخبرة الإدارية، والذكاء الانفعالي ككل، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما هو موضح في جدول (10).

جدول (10): نتائج اختبار شيفيه للفروق بين تقديرات أفراد الدراسة على جميع المجالات حسب متغير الخبرة الإدارية

الخبرة الإدارية		1- 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الوعي الذاتي	بين المجموعات			0.013
	داخل المجموعات			
	الكلي	0.013		
إدارة الانفعالات	بين المجموعات			0.003
	داخل المجموعات			0.17
	الكلي	0.003	0.017	
تحفيز الذات	بين المجموعات			0.018
	داخل المجموعات			
	الكلي	0.018		
التعاطف	بين المجموعات			0.008
	داخل المجموعات			
	الكلي	0.008		
معالجة العلاقات	بين المجموعات			0.030
	داخل المجموعات			
	الكلي	0.030		
الذكاء الانفعالي ككل	بين المجموعات			0.006
	داخل المجموعات			
	الكلي	0.006		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\mu \leq 0.05$).

يبين الجدول (10) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الخبرة الإدارية (من 6 – 10 سنوات مع أكثر من 10 سنوات) في مجال إدارة الانفعالات من جهة، أما في بقية المجالات فإنه توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة الإدارية وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة الإدارية (أكثر من 10 سنوات).

السؤال الثالث: «هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس الأحساء في المملكة العربية السعودية تعزى للدرجة العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لأبعاد الذكاء الانفعالي لديهم تبعا لاختلاف متغير الدرجة العلمية، (بكالوريوس، دراسات عليا) كما هي موضحة في الجدول (11).

جدول (11):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمستويات الذكاء الانفعالي لديهم تبعا لاختلاف متغير الدرجة العلمية

المجال	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي الذاتي	بكالوريوس	26	3.89	0.51
	دراسات عليا	16	4.48	0.52
إدارة الانفعالات	بكالوريوس	26	3.76	0.42
	دراسات عليا	16	4.31	0.73
تحفيز الذات	بكالوريوس	26	3.81	0.52
	دراسات عليا	16	4.34	0.72
التعاطف	بكالوريوس	26	3.94	0.36
	دراسات عليا	16	4.32	0.71
معالجة العلاقات	بكالوريوس	26	3.92	0.46
	دراسات عليا	16	4.42	0.62
الذكاء الانفعالي ككل	بكالوريوس	26	3.86	0.39
	دراسات عليا	16	4.38	0.64

يبين الجدول (11) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لأبعاد الذكاء الانفعالي لديهم تبعا لاختلاف متغير الدرجة العلمية (بكالوريوس، دراسات عليا)، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (tseT T selpmaS tnednepednI)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (12).

جدول (12): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على أبعاد الذكاء الانفعالي حسب متغير الدرجة العلمية

المجال	الدرجة العلمية التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الوعي الذاتي	بكالوريوس	3.89	0.51	40	3.618	0.001
	دراسات عليا	4.48	0.52			
إدارة الانفعالات	بكالوريوس	3.76	0.42	40	3.156	0.003
	دراسات عليا	4.31	0.73			
تحفيز الذات	بكالوريوس	3.81	0.52	40	2.594	0.016
	دراسات عليا	4.34	0.72			
التعاطف	بكالوريوس	3.94	0.36	40	2.354	0.024
	دراسات عليا	4.32	0.71			
معالجة العلاقات	بكالوريوس	3.92	0.46	40	2.970	0.005
	دراسات عليا	4.42	0.62			
الذكاء الانفعالي ككل	بكالوريوس	3.86	0.39	40	3.223	0.003
	دراسات عليا	4.38	0.64			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\mu \leq 0.05$).

يبين الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\mu \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على أبعاد الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

السؤال الرابع: "هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في السمات القيادية لدى مديري مدارس الأحساء في المملكة العربية السعودية تعزى لسنوات الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة لمستويات السمات القيادية لديهم تبعا لاختلاف متغير الخبرة الإدارية (من 15- سنوات، من 6 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات) حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (13).

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة للسمات القيادية تبعا لاختلاف متغير الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صنع القرار	1- 5 سنوات	16	3.58	0.60
	من 6 إلى 10 سنوات	11	3.96	0.34
	أكثر من 10 سنوات	15	4.39	0.60
توجيه المرؤوسين	1- 5 سنوات	16	3.73	0.43
	من 6 إلى 10 سنوات	11	4.10	0.39
	أكثر من 10 سنوات	15	4.45	0.52
روح المبادرة	1- 5 سنوات	16	3.84	0.46
	من 6 إلى 10 سنوات	11	4.12	0.37
	أكثر من 10 سنوات	15	4.47	0.53
حل الصراع	1- 5 سنوات	16	3.92	0.58
	من 6 إلى 10 سنوات	11	4.19	0.30
	أكثر من 10 سنوات	15	4.46	0.53
الحصول على المعلومات	1- 5 سنوات	16	3.90	0.59
	من 6 إلى 10 سنوات	11	4.24	0.33
	أكثر من 10 سنوات	15	4.45	0.53
السمات القيادية الكلية	1- 5 سنوات	16	3.79	0.47
	من 6 إلى 10 سنوات	11	4.12	0.28
	أكثر من 10 سنوات	15	4.44	0.54

يبين الجدول (13) أن هناك فروقا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة للسمات القيادية، تبعا لاختلاف متغير الخبرة الإدارية (من 1- 5 سنوات، من 6- 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (14).

جدول (14): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة على مجالات السمات القيادية حسب متغير الخبرة الإدارية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
صنع القرار	بين المجموعات	5.181	2	2.541	8.555	0.001
	داخل المجموعات	11.582	39	0.297		
	الكلي	16.663	41			
توجيه المرؤوسين	بين المجموعات	3.989	2	1.995	9.628	0.00
	داخل المجموعات	8.080	39	0.207		
	الكلي	12.069	41			
روح المبادرة	بين المجموعات	3.069	2	1.535	7.102	0.002
	داخل المجموعات	8.427	39	0.216		
	الكلي	11.496	41			
حل الصراع	بين المجموعات	2.242	2	1.121	4.419	0.019
	داخل المجموعات	9.894	39	0.256		
	الكلي	12.137	41			
الحصول على المعلومات	بين المجموعات	2.409	2	1.204	4.577	0.016
	داخل المجموعات	10.263	39	0.263		
	الكلي	12.671	41			
المقياس الكلي	بين المجموعات	3.262	2	1.631	7.894	0.001
	داخل المجموعات	8.057	39	0.207		
	الكلي	11.319	41			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\mu \leq 0.05$).

يبين الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\mu \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات السمات القيادية، والسمات القيادية ككل تعزى لمتغير الخبرة الإدارية، ولتحديد مصادر تلك الفروق تم استخدام اختبار شيفيه كما هو موضح في جدول (15).

جدول (15): نتائج اختبار شيفيه للفروق بين تقديرات أفراد الدراسة على جميع المجالات حسب متغير الخبرة الإدارية

الخبرة الإدارية		أقل من 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
صنع القرار	1- 5 سنوات			0.001
	من 6 إلى 10 سنوات			
	أكثر من 10 سنوات	0.001		
توجيه المرؤوسين	1- 5 سنوات			0.00
	من 6 إلى 10 سنوات			
	أكثر من 10 سنوات	0.00		

تابع جدول رقم (15):

الخبرة الإدارية		أقل من 5 سنوات	من 6 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
روح المبادرة	1- 5 سنوات			0.002
	من 6 إلى 10 سنوات			
	أكثر من 10 سنوات	0.002		
حل الصراع	1- 5 سنوات			0.019
	من 6 إلى 10 سنوات			
	أكثر من 10 سنوات	0.019		
الحصول على المعلومات	1- 5 سنوات			0.017
	من 6 إلى 10 سنوات			
	أكثر من 10 سنوات	0.017		
المقياس الكلي	1- 5 سنوات			0.001
	من 6 إلى 10 سنوات			
	أكثر من 10 سنوات	0.001		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\mu \leq 0.05$).

يبين الجدول (15) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي الخبرة الإدارية (من 6 – 10 سنوات مع أكثر من 10 سنوات) في جميع مجالات القيادة، ومجال القيادة ككل، تعزى لمتغير الخبرة الإدارية، وذلك لصالح تقديرات ذوي الخبرة الإدارية (أكثر من 10 سنوات).

السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في السمات القيادية لدى مديري مدارس الأحساء في المملكة العربية السعودية تعزى للدرجة العلمية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة للسمات القيادية، تبعًا لاختلاف متغير الدرجة العلمية (بكالوريوس ودراسات عليا)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (16).

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة للسمات القيادية تبعًا لاختلاف الدرجة العلمية

المجال	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صنع القرار	بكالوريوس	26	3.8	0.50
	دراسات عليا	16	4.23	0.76
توجيه المرؤوسين	بكالوريوس	26	3.95	0.43
	دراسات عليا	16	4.30	0.65
روح المبادرة	بكالوريوس	26	3.97	0.44
	دراسات عليا	16	4.41	0.57
حل الصراع	بكالوريوس	26	4.04	0.50
	دراسات عليا	16	4.41	0.55

تابع جدول رقم (16):

المجال	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحصول على المعلومات	بكالوريوس	26	4.02	0.54
	دراسات عليا	16	4.45	0.49
السمات القيادية ككل	بكالوريوس	26	3.96	0.43
	دراسات عليا	16	4.36	0.58

يبين الجدول (16) أن هناك فروقًا ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لمستويات السمات القيادية لديهم، تبعا لاختلاف متغير الدرجة العلمية (بكالوريوس، ودراسات عليا). ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T Test)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (17).

جدول رقم (17): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة على مجالات السمات القيادية حسب متغير الدرجة العلمية

المجال	الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
صنع القرار	بكالوريوس	3.8	0.50	40	2.195	0.034
	دراسات عليا	4.23	0.76			
توجيه المرؤوسين	بكالوريوس	3.95	0.43	40	2.131	0.039
	دراسات عليا	4.30	0.65			
روح المبادرة	بكالوريوس	3.97	0.44	40	2.807	0.008
	دراسات عليا	4.41	0.57			
حل الصراع	بكالوريوس	4.04	0.50	40	2.157	0.039
	دراسات عليا	4.41	0.55			
الحصول على المعلومات	بكالوريوس	4.02	0.54	40	2.633	0.013
	دراسات عليا	4.45	0.49			
السمات القيادية ككل	بكالوريوس	3.96	0.43	40	2.568	0.014
	دراسات عليا	4.36	0.58			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\mu \leq 0.05$).

يبين الجدول (17) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\mu \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات السمات القيادية تعزى لمتغير الدرجة العلمية.

المناقشة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك مديري المدارس المتوسطة والثانوية في منطقة الأحساء في المملكة العربية السعودية للذكاء الانفعالي والسمات القيادية، والكشف عن دلالة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية

لديهم، وهل للتفاعل أثر على متغير الخبرة والدرجة العلمية في هذه العلاقة. وقد حددت لهذه الدراسة خمسة أسئلة حاولنا الإجابة عنها من خلال تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس السمات القيادية، وستتم مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، مرتبة وفقا لتسلسل أسئلتها.

أولاً: مناقشة النتائج الخاصة بالعلاقة بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مديري مدارس منطقة الأحساء في المملكة العربية السعودية:

أشارت النتائج الخاصة بالسؤال الأول إلى أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\mu \geq 0.05$) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة على مجالات الذكاء الانفعالي والذكاء الانفعالي ككل، ومجالات السمات القيادية والسمات القيادية ككل، وأن هذه العلاقة كانت كبيرة. ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، وخاصة فيما يتعلق بالتدريب والدورات التي يتلقاها المديرون على برامج التدريب الإداري نفسها أثناء الخدمة، حيث يتم دعم المديرين وحفز طاقاتهم وتقديرها، كما يتم تزويد المديرين بكمّ كبير من الاتجاهات والمعلومات الإدارية، ورفع مستويات التواصل الفعال، إضافة إلى بعض الممارسات المتبعة في مدارس محافظة الأحساء والتي تدعم التأمل والإبداع، والقدرة على الاستفادة من الإمكانات المتوفرة لتطوير عملية التعليم والتعلم. ومن ناحية أخرى فإن مديري المدارس هم معلمون في الأصل دفع بهم التميز والعمل الجاد -إضافة إلى الخصائص النفسية المميزة- إلى الارتقاء في السلم الوظيفي، كما أن مدير المدرسة يتفاعل ويتواصل مع عدد كبير من العاملين في المدرسة وهذا يجعل من الصعب بقاء من لا يتوفر لديه ذكاء انفعالي بدرجة كبيرة في هذا الموقع الإداري. وجاءت هذه النتائج متشابهة مع دراسة Dulewicz and Higgs (1999) التي كشفت عن أثر الذكاء الانفعالي في التقدم الوظيفي، ودراسة Abraham (2000) التي أظهرت أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والضبط المهني، ودراسة كل من محمود ومحمد (2004) التي كشفت عن وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على التكيف والسمات الشخصية، ودراسة الخضر والفضل (2007) التي بينت أن هناك علاقة بين الذكاء الانفعالي والسعادة.

ثانيًا: مناقشة النتائج الخاصة بالفروق بين مستويات الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس منطقة الأحساء تبعا لمتغير الخبرة الإدارية:

تبين من خلال المعالجات الإحصائية لمستويات الذكاء الانفعالي لدى المديرين تبعا لمتغير الخبرة الإدارية، وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على مجالات الذكاء الانفعالي ككل، تعزى لمتغير الخبرة الإدارية. وقد اتجهت هذه الفروق لصالح من لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات، ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، وخاصة فيما يتعلق بكم التدريب الذي تلقاه المديرون الأكثر خبرة. كما أن لسنوات الخبرة الكبيرة أثر في صقل قدرات المديرين؛ حيث يتعرضون في هذه السنوات لتنوع كبير في شخصيات المعلمين، مما يعطيهم خبرة في التعامل معهم.

وتخالف هذه النتائج دراسة Abraham (2000) ودراسة الخضر والفضل (2007) التي لم تظهر وجود اختلاف مستوى الذكاء الانفعالي يعزى للخبرة الإدارية.

ثالثًا: مناقشة النتائج الخاصة بالفروق بين مستويات الذكاء الانفعالي لدى مديري مدارس منطقة الأحساء تبعا لمتغير الدرجة العلمية:

تبين من خلال المعالجات الإحصائية لمستويات الذكاء الانفعالي لدى المديرين تبعا لمتغير الدرجة العلمية وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على مجالات الذكاء الانفعالي، والذكاء الانفعالي ككل، تعزى لمتغير الدرجة العلمية، ويمكن أن ترد هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، منها أثر المواد والمقررات التربوية التي يتلقاها المديرون ذوو الدرجة العلمية الأعلى، ولما لهذه المقررات من أثر في تحسين التواصل. وقد تشابهت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة محمود ومحمد (2004).

رابعًا: مناقشة النتائج الخاصة بالفروق بين مستويات السمات القيادية لدى مديري مدارس منطقة الأحساء تبعًا لمتغير الخبرة الإدارية:

تبين من خلال المعالجات الإحصائية لمستويات

السمات القيادية لدى المديرين تبعا لمتغير الخبرة الإدارية وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على مجالات السمات القيادية ككل تعزى لمتغير الخبرة الإدارية، ويمكن أن ترد هذه النتائج إلى مديري المدارس، فهم معلمون في الأصل دفعت بهم سماتهم القيادية للتصدي لهذا المنصب، كما أن مدير المدرسة يتفاعل ويوجّه ويقود عددًا كبيرًا من العاملين في المدرسة، وهذا يجعل من الصعب بقاء من لم تتوافر لديه سمات قيادية بدرجة كبيرة في هذا الموقع القيادي.

وقد شابهت نتائج هذا السؤال نتائج دراسة الشريدة (2004)، بينما خالفت نتائج هذا السؤال دراسة حرز الله (2007).

خامسًا: مناقشة النتائج الخاصة بالفروق بين مستويات السمات القيادية لدى مديري مدارس منطقة الأحساء تبعا لمتغير الدرجة العلمية:

تبين من خلال المعالجات الإحصائية لمستويات السمات القيادية لدى المديرين تبعا لمتغير الدرجة العلمية وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة على مجالات السمات القيادية، وعلى مجال السمات القيادية ككل تعزى لمتغير الدرجة العلمية. ويمكن أن ترد هذه النتائج إلى تلقي المديرين ذوي الدرجة العلمية الأعلى مواد تربوية تسهم في وضوح الرؤية لديهم، والقدرة على تحديد الأهداف وقياس تحققها، وقيادة الفريق نحو التحسين والتطور المستمر، وقد تشابهت النتائج الخاصة بهذا السؤال مع نتائج دراسة كل من البطي (2004)، والعياصرة (2004)، بينما خالفت نتائج دراستي كل من الشريدة (2004)، وحرز الله (2007).

التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، نورد فيما يلي بعض التوصيات ذات العلاقة:

1. حث إدارة التربية والتعليم والمراكز التابعة لها – التي تؤهل المديرين – على تكثيف البرامج والمواد التدريبية الخاصة بتنمية المهارات الشخصية؛ كالقيادة وتقبل الآخرين والتواصل الفعال، وإعطاء قدر كافٍ من الحرية يسمح لهم باتخاذ القرارات.
2. حث الإداريين والتربويين على إيجاد بيئة تعليمية تعلمية في المدارس حافزة وجاذبة، تهدف لجعل الذكاء الانفعالي والسمات القيادية سمة عامة تمتد من مدير المدرسة إلى الطلبة، كما أن قنوات الاتصال في هذه المؤسسات التربوية يجب أن تكون آمنة تسمح لجميع العاملين بالتواصل أفقيا وعموديًّا.
3. الاهتمام بتنمية الجانب الانفعالي في المؤسسات التربوية لما له من أثر في إضفاء جو وبيئة حاضنة وميسرة للمعلمين ولتعلم الطلبة.
4. إجراء دراسات أخرى حول علاقة الذكاء الانفعالي بمتغيرات أخرى، كضبط النفس وقبول الآخرين.

المراجع

البطي، عبد الله. 2004. الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية وأساليب تنميتها. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

جولمان، دانييل، وبوياتزيس، ريتشارد، وماكي، آني. ترجمة: الجبالي، عثمان. 2004. القادة الجدد «تحويل فن القيادة الإدارية إلى علم النتائج». بدون رقم الطبعة، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

حرز الله، أشرف. 2007. مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

حسين، محمد. 2007. الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي. بدو رقم الطبعة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

الخضر، عثمان، والفضل، هدى. 2007. هل الأذكياء وجدانيا أكثر سعادة؟ مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد (35) العدد (2)، ص ص13-38.

الدغيم أحمد. 2008. فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال لتنمية الكفايات الإدارية للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

عثمان، فاروق السيد، ورزق، محمد عبد السميع. 2001. الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، السنة (15)، العدد (58)، ص ص 32-51.

السبيعي، عبد الله. 9200. الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الشريدة، هيام. 2004. الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغير التربوي من منظور رؤساء الأقسام. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، الأردن، عدد (43)، ص ص 227 – 270.

شلبي، محمد. 2001. مقدمة في علم النفس المعرفي. بدون رقم الطبعة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

حسين، محمد عبد الهادي. 2006. تنمية الذكاء العاطفي «مشاغل تدريبية». دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

العدلوني، محمد. 2002. إدارة الوقت. بدون رقم الطبعة، دار بن حزم للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

علاوي، محمد حسن. 1998. سيكولوجية القيادة الرياضية. بدون رقم الطبعة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر.

عياصرة، علي. 2004. الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم في وزارة التربية والتعليم في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

قشطة، منى. 2009. درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لنمط القيادة التربوية في ضوء المعايير الإسلامية من وجهة نظر المعلمين وسبل تفعيلها «دراسة تقويمية». رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

محمد، إيهاب. 2011. الذكاء العاطفي. بدون رقم الطبعة، دار التراث للنشر، القاهرة، مصر.

محمود، عبد الحي، ومحمد، مصطفى. 2004. الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، المجلد (14)، العدد (43)، ص ص 55-96.

مغاري، تيسير. 2009. نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

Abraham, R. 2000. The Role of job control as moderator of emotional dissonance and emotional intelligence - outcome relationships. J of Psychology. 134)2): 169-186.

Bar-On, R. and Parker, D.A. 2000. The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School and in the Workplace. Jossey-Bass, San Francisco.

Dulewicz, V. and Higgs, M. 1999. Emotional Intelligence Questionnaire. User Guide. Nelson Publishing Company. Neer, UK.

Foote, M. 2001. Inferring temporal patterns of preservation, origination, and extinction from taxonomic survivorship analysis. Paleobiology. 27: 602 - 630.

George, J .M. 2000. Emotions and leadership. The role of emotional intelligence. Human Relations. 53(8): 1027 –1055.

Kuffman, A., and Kuffman, J. 2001. Emotional intelligence as an aspect of general intelligence: What would David Wechsler say? Journal of Emotion. 1(3): 258-264.

Marlette, S. 2004. Characteristics of managers of education who are leader educational: Actors in the State of California. Journal of School Management and Leadership. 24(1): 99 -121.

Mayer, j., and Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? *In:* Salovey, P., and Sluyter, D. (Eds.). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators. Basic Books, New York.

Northouse, P. G. 2007. Leadership Theory and Practice. (3rd ed.) Thousand Oak, Sage Publications, Inc, New Delhi.

Relationship between Emotional Intelligence and Leadership Criteria of School Principals in AL-Ahsaa Governorate in Kingdom of Saudi Arabia

Mohammad Ahmad Al Shoura[1], Bassam Mahmoud Al Saideen[2]

(1) Faculty of Education, King Faisal University
(2) English Language Centre, King Faisal University

https://doi.org/10.37575/h/edu/1641

ABSTRACT

This study aimed to investigate the relationship between emotional intelligence and leadership criteria of school principals in Al-Ahsaa Governorate, Kingdom of Saudi Arabia. The sample of the study consisted of (42) randomly picked school principals. To achieve the objectives of the study, two questionnaires were carried out to assess the emotional intelligence and leadership criteria. The results of the study indicated that there is statistically significant positive relationship (α= 0.05) between the components of emotional intelligence and emotional intelligence as a whole as well as the components of leadership criteria and leadership as a whole. The averages of emotional intelligence values among the principals were high, with a mean of (4.06) and standard deviation of (0.55). The averages of leadership traits values among principals were great, with a mean of (4.11) and standard deviation of (0.53).

Examining the averages of emotional intelligence levels among principals, based on degree and experience variables using Scheffe test and analyses of variance showed statistically significant differences between the averages of the sample components of emotional intelligence as a whole due to the examined variables. Testing the average calculations of leadership traits levels according to the degree and experience variables using analysis of variance also showed statistically significant differences due to both variables. Finally, the study recommended that a safe and attractive environment must be provided for all school staff, due to its importance in the development and auspices of leadership criteria and emotional intelligence.

Key Words: Emotional Intelligence, Leadership Traits

ملحق (1):

مقياس الذكاء الانفعالي

الرقم	الفقرات	درجة الانطباق				
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	أجيد فهم مشاعر الآخرين.					
2	أستمع لمشاكل الآخرين.					
3	أحافظ على هدوئي حتى عندما يضايقني الناس.					
4	أتحسس احتياجات الآخرين العاطفية.					
5	أستخدم انفعالاتي الإيجابية والسلبية في توجيه حياتي.					
6	تساعدني مشاعري الصادقة على النجاح.					
7	أصبر عندما لا أحقق نتائج سريعة.					
8	أنتبه الى الإشارات الاجتماعية التي تصدر عن الآخرين.					
9	أستمتع بالأعمال التي أقوم بها.					
10	أستطيع التواصل مع الغرباء بسهولة.					
11	أستطيع التحكم بانفعالاتي الإيجابية والسلبية.					
12	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به.					
13	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.					
14	أؤثر في الآخرين.					
15	أستطيع التحكم في تصرفاتي.					
16	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.					
17	أعي المشاعر بصدق.					
18	أعتبر نفسي موضع ثقة الآخرين.					
19	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.					
20	أحافظ على هدوئي في الظروف الصعبة.					
21	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون إلى الإفصاح عنها.					
22	أعبر عن مشاعري بسهولة.					
23	أتقبل مشاعر الآخرين وانفعالاتهم.					
24	أواجه صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط بسهولة.					
25	أتغلب على مشاعري السلبية بسهولة.					
26	أحتفظ بدرجة جيدة من الأمل والتفاؤل أمام مواقف الفشل.					
27	أنحي عواطفي جانبا عندما أتخذ قرارا.					
28	أستطيع استدعاء الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة بيسر.					
29	أظهر الهدوء عند التعامل مع الآخرين.					
30	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية عند الضرورة.					
31	أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري.					
32	أضع نفسي مكان الآخرين في المواقف السلبية والإيجابية.					

ملحق (2):

مقياس السمات القيادية

الرقم	الفقرات	درجة الانطباق				
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
7	أسمح للمرؤوسين بإبداء الرأي.					
8	أستمع لآراء المرؤوسين وأفيد منها حتى لو كانت مخالفة رأيي.					
9	أعطي فرصة للمرؤوسين للاعتماد على أنفسهم في حل المشكلات.					
10	أحافظ على هدوئي في الظروف الصعبة.					
11	أعتقد أن مشاركة المرؤوسين مهمة في صنع القرار السليم.					
12	أعتقد أن اتخاذ القرار الخاطئ أفضل من التردد في اتخاذ القرار.					
13	أسمح بقدر من المخاطرة المحسوبة في اتخاذ القرار.					
14	أؤثر في الآخرين.					
1	أوضح تعليماتي بشكل دقيق.					
16	أعتبر نفسي موضع ثقة عند الآخرين.					
17	أقود الاجتماعات بشكل سلس.					
18	أعبر عن أفكاري للمرؤوسين لمناقشتها.					
19	أهتم بميول المرؤوسين واتجاهاتهم.					
20	أعطي مكافآت وحوافز حسب جودة الأداء.					
21	أدرك مدى الحاجة للتغيير نحو الأفضل.					
22	أثق بقدرات المرؤوسين بشكل كبير.					
23	أعتبر الأخطاء تجارب عملية مفيدة.					
24	أؤمن بالتعلم الذاتي المستمر.					
25	أعترف بالأخطاء التي أرتكبها.					
26	أتعامل مع المواقف الغامضة والمعقدة بفاعلية.					
27	أمتلك رؤية واضحة للمستقبل.					
28	أتنبأ بمشكلات العمل قبل حدوثها.					
29	أستطيع تحويل الرؤى إلى واقع.					
30	ألتزم بالقيم المثلى في سلوكي.					
31	أسعى إلى تحقيق أعلى إنتاجية ممكنة بما يتناسب وقدرات المرؤوسين.					
32	أعتبر نفسي مصدرا للتفاؤل بالمستقبل.					
33	أبتعد عن استغلال نفوذي لتحقيق مكاسب شخصية.					
34	أغير رأيي عندما أقتنع بعدم صحته.					
35	أغير من طريقة أدائي للعمل بين فترة وأخرى.					