العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مدراء المدارس الثانوية في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية

*خالد بن مبرك المطيري**

ملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مدراء المدارس الثانوية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (42) مديراً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ممن يعملون في العام الدراسي (2015/2014). وطُبيقت عليهم استبانة لتقدير مستوى الذكاء الانفعالي مكونة من (30) فقرة، وبلغ معامل ثباتها (0.91)، واستبانة لتقدير مستوى السمات القيادية مكونة من (25) فقرة، وبلغ معامل ثباتها (0.89). وأشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مدراء المدارس الثانوية في منطقة حائل كان كبيراً، ووجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا عند مستوى (α =0.05) بين تقديرات أفراد الدراسة على مجالات الذكاء الانفعالي والسمات القيادية. وأوصت الدراسة بضرورة توفير بيئة آمنة وجاذبة في المدارس لأهميتها في تنمية ورعاية السمات القيادية والذكاء الانفعالي. الاهتمام بتنمية الجانب الانفعالي في المؤسسات التربوية لما له من أثر في تحقيق أهدافها.

الكلمات الدالة: الذكاء الانفعالي، السمات القيادية، مدراء المدارس.

المقدمة

تسعى المنظمات بكل جهدها لتكون فاعلة وناجحة في تحقيق أهدافها، ومواكبة تحديات 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 يعرف بالذكاء الانفعالي، والذي بدأ في الوقت الحالي يجذب انتباه الباحثين وقبلهم أصحاب وممولي المنظمات والمؤسسات لما سوف يعود على تلك المنظمات من زيادة وتطوير في الأداء بين العاملين.

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

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 أي مؤسسة من المؤسسات بالغة الأهمية لأنها بمثابة حلقة الوصل بين العاملين، وبين خطط المؤسسة، وتصوراتها المستقبلية، ولأنها البوتقة التي تنصهر بداخلها كافة 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).

كما إن القائد الناجح الذي يتعامل مع عواطف ومشاعر الموظفين يمكنه التعامل مع احتياجاتهم ويستطيع تحفيزهم بفاعلية، ويعتقد أبراهام (Abraham, 2000). أن القائد الذي يتمتع بذكاء انفعالي يعتقد بأنه أكثر ولاء والتزاما للمنظمة التي يعمل بها وأكثر سعادة في عمله، وذو 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. جورج

* كلية الإدارة التربوية، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.
تاريخ استلام البحث 2015/10/05، وتاريخ قبوله 2015/11/24.

©2017 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

(George, 2000). ويتكون الذكاء الانفعالي من الذكاء الشخصي لدى المدير والذكاء بين الأشخاص (الذكاء الاجتماعي) بينه وبين العاملين في المدرسة، فالذكاء الشخصي يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا والإحداث التي تواجهنا، وأما الذكاء بين الأشخاص فيجعلنا نتعامل مع الآخرين ونتواصل معهم بسهولة ويسر (Foote, 2001). وهذا ما دفع الباحث لدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مدراء المدارس.

أولاً: الذكاء الانفعالي:

اعتقد العالم ثورندايك (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 & Parker, 2000). وفي عام (1950) ظهرت دراسات عن الذكاء الانفعالي كانت معتمدة على فكرة ويكسلر (Wechler) عن النواحي اللامعرفية للذكاء التي يمكن أن تسهل السلوك العقلي (كالمثابرة، والفضول، والمناضلة، لبلوغ الهدف، والإرادة والضمير) أو تكبحه (كالقلق، وعدم الأمان العاطفي، والاندفاع) (Kuffman &Kuffman, 2001).

ويرى سالوفي وماير (Mayer & Salovey, 1997) أن الذكاء العاطفي هو القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقويمها والتعبير عنها وكذلك القدرة على توليدها والوصول إليها عندما تسير عملية التفكير والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة العاطفية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو العاطفي والعقلي للفرد.

وتعرّفه (رشدي، 2011: 8) بأنه: "مجموعة من السمات الشخصية والمهارات الاجتماعية، والوجدانية التي تمكن الشخص من تفهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم، وبالتالي يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية، والاجتماعية، انطلاقاً من تلك المهارات".

وأما رزق وعثمان (2001: 16) فيعرفان الذكاء الانفعالي بأنه: "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها بوضوح وتنظيمها وفقا 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.

ويتضح أن الذكاء الانفعالي هو قدرة عقلية تسير جنباً 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 جولمان (Goleman) عن أبعاد خمسة للذكاء الانفعالي وهي:

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

– 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 يوماً بعد يوم في إدارة جهازنا الوجداني لنستفيد من مميزاته الهائلة ونتجنب مخاطره الضارة. (عبد الهادي، 2006).

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

– 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.(عبد الهادي، 2006)

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

وبهذا أصبح اليوم الذكاء الانفعالي أمراً مهماً وجزءاً من فلسفة المؤسسات الناجحة في اختيار وتدريب أفرادها؛ لما للذكاء الانفعالي من دور هام في تعليمهم كيفية العمل معاً لتحقيق أهداف هذه المؤسسة، وفي ظل التغييرات المتسارعة في شتى المجالات تبرز أهمية القيادة في مختلف المؤسسات لا سيما التعليمية منها ولا يمكن عزل هذا المفهوم عن المفاهيم

الإدارية الحديثة (محمد، 2011).

أهمية الذكاء الانفعالي

يعتبر الذكاء الانفعالي مفهوم عصري حديث، وأشارت الدراسات أن لهذا الذكاء تأثير واضح على مجرى حياة الإنسان، ويظهر أثره على طريقة تفكير الفرد وعلاقاته مع الآخرين، وانفعالاته، فهو القاسم المشترك بين العاطفة والتفكير، ويظهر على هيئة تمازج بين العقل والعاطفة يتيح للفرد اتخاذ القرارات الصحيحة، والتفكير المتزن، فالشخص المضطرب عاطفيا، لا يستطيع السيطرة على عواطفه أو التحكم بانفعالاته بغض النظر عن مستوى ذكائه العقلي (أبو رياش والصافي وعمور، 2006).

ويرى جولمان (Goleman, 2002) أن قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته هي أساس الإدارة الذاتية، كما أشار إلى أن أساس مشاعر الإيثار تكمن في التعاطف الوجداني مع الآخرين، من خلال القدرة على قراءة عواطفهم، أما عدم القدرة على إدراك حاجات الآخرين أو مشاعرهم، فيدل على عدم الاهتمام، وإذا كان هناك سلوكان أخلاقيان يستلزمهما العصر الحالي فهما على وجه التحديد، السيطرة على الذات والتراحم. كما يرى أن إدارة الانفعالات هي التي توجه التفكير والقيم وتحافظ على البقاء، وأنها إذا مورست بشكل جيد ستنتج حكماء، حيث يبين ارسطو أن التعامل مع الانفعالات لا يشكل مشكلة في الحالة العاطفية نفسها، ولكن في سلامة هذه العاطفة وكيفية التعبير عنها.

ويؤكد خوالدة (2004) أن دراسة الذكاء الانفعالي أسهم في توسيع النظرة الضيقة للذكاء، فهناك أشخاص يتمتعون بذكاء مرتفع، ولكن لا يستطيعون تسيير حياتهم العاطفية، ويمكن أن يرد هذا إلى أن عامل الذكاء الأكاديمي له علاقة محددة بالحياة العاطفية والانفعالية.

فالأفراد الذين يدركون مشاعرهم وانفعالاتهم بصورة صحيحة يتعاملون مع الموضوعات الانفعالية بطريقة أفضل، فيتمتعون بحياتهم أكثر من الآخرين الذين لا يدركون انفعالاتهم، وللذكاء الانفعالي تأثير على زيادة قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات البيئة المحيطة، والتعامل مع ضغوطها، وهذا أحد أسباب النجاح في الحياة (الخضر والفضل، 2007).

نظريات الذكاء الإنفعالي

– نموذج جولمان (Goleman) للذكاء العاطفي: اعتبر جولمان الذكاء الانفعالي هو الأساس في الذكاءات الأخرى، وهو أكثر ما يحتاجه الفرد للنجاح والسعادة في حياته، وأن الفرد يستطيع تعلم مهاراته من خلال التدريبات، كما يعتبر أن المدخل إلى الذكاء الانفعالي يبدأ بملاحظة الوعي بالمزاج العام والأفكار تجاه هذا المزاج والملاحظة المحايدة للحالة الداخلية، والتي تتضمن معرفة الفرد متى يستجيب لمشاعره الداخلية، فهو إن لم يدرك مشاعره فلن يدرك مشاعر الآخرين، وأشار جولمان إلى مصطلح الأكسيثيما (Alexithymia) للإشارة إلى الصعوبات التي يواجهها الفرد في التعرف إلى مشاعره ووصفها، وكلما ازداد وعي الفرد بأحاسيسه زادت الحساسية للمشاعر والانفعالات ذات المستوى الأدنى وهذا ما يسمى الحدس، وهو ينظر إلى الجهاز الطرفي باعتباره الدماغ الوجداني، وهو مخزن جميع حالات الإنسان الانفعالية الذي يؤدي دورا رئيسا في التعرف إلى انفعالات الآخرين وتقييمها. وقد اعتمد جولمان كثيرا على الأسس العصبية والبيولوجية خاصة عمل اللوزة وتاثيرها على المهارات الانفعالية كافة (عثمان، 2009)

– نموذج بار– أون (Bar-On): بدأ بار– أون بحوثه عام (1997) بإجراء القياس لمفهوم دراسته (ESI) (Emotional (Social Intelligence) وحصل على مفهوم جديد أطلق عليه "معامل الوجدان" (EQ) ثم تطور إلى مفهوم اسماه الذكاء الوجداني (EI). وقام بتحليل الذكاء العاطفي بناءً على آثاره ونتائجه، وأنه ينتمي إلى ميدان الإمكانيات العقلية والقدرات العاطفية غير المعرفية، وعرف (بار–أون) الذكاء العاطفي بأنه تنظيم مكون من المهارات والكفاءات الشخصية والعاطفية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد في التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط. كما عرفه بأنه مجموعة من القدرات غير المعرفية والمهارات التي تؤثر على قدرة الفرد في التكيف مع المتطلبات البيئية وضغوطها. ولقد حدد بار– أون خصائص الذكاء العاطفي تبعاً لذلك عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة العاطفية والاجتماعية التي تؤثر في قدرتنا الكلية على المعالجة الفعالة لمتطلبات البيئة (السمدوني، 2007).

– نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) للذكاء العاطفي: يوضح ماير وسالوفي أن أصول الذكاء الانفعالي يرجع إلى القرن الثامن عشر حيث كان العلماء يرون أن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام متباينة: هي المعرفة (الذاكرة)، والتفكير، واتخاذ القرار، والعاطفة (الإنفعالات)، والنواحي المزاجية، حيث اهتموا بالجوانب اللامعرفية للذكاء، فالذكاء العاطفي عبارة عن مجموعة من القدرات التي تفسر اختلاف الأفراد في مستوى إدراك وفهم الانفعالات والعواطف، وعرف (ماير وسالوفي) الذكاء العاطفي بأنه قدرة الفرد على رصد مشاعره وانفعالاته الخاصة ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم، وأن يميز الفرد بينها وأن يستخدم هذه

المعلومات في توجيه سلوكه وانفعالاته. (عثمان، 2009).

ثانياً: القيادة

يمثل السلوك القيادي 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.

لقد ارتبط مفهوم القيادة بظهور الجماعة البشرية، فمنذ فجر البشرية عُرفت القيادة كمكون رئيس في حياة الجماعة البشرية، كما أثبتت الأبحاث والدراسات أن الأهداف العظيمة لكل مجتمع

من المجتمعات لا تكتمل بدون جماعة، والجماعة لا تنتظم بمسيرة الإنجاز بدون قائد ينسق جهودها للوصول إلى الهدف. إن مستقبل حضارة المجتمع يتركز في أيدي القادة، وذلك لأن القيادة تعد إحدى العوامل المهمة التي تسهم في طبيعة التفاعلات داخل الجماعة. (أبو عيدة، 2005)

ويتوقف نجاح مدير المدرسة على السمات القيادية التي يمتلكها، وذلك لأن القائد التربوي يلعب دوراً مهماً 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، وتابعاً في أخر، ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسؤولية، وترتبط القيادة بشكل كبير بنمط الشخصية (مغاري، 2009).

ويعرّف نورثهاوس (Northouse, 2007: 13) القيادة بأنها "تلك العملية التي يؤثر خلالها فرد معين في الآخرين، وذلك لإنجاز هدف ما، وهي عملية يقدم فيها الفرد أفضل ما لديه لتحقيق النتائج المرجوة من خلال توجيه الآخرين للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم على تحقيق الأهداف المخطط لها، معتمداً على سماته الشخصية وقدراته على الإلهام والتحفيز، وعلى الهالة المحيطة به، وقدرته على تحمل المخاطر المحسوبة، ولديه قدرات عالية في فنون الاتصال".

وقد عرّفها العميان (2004: 16) "بأنها القدرة على التأثير الشخصي بواسطة الاتصال لتحقيق هدف محدد".

كما عرّفها كنعان (2007: 23) "بأنها عملية يتم عن طريقها إثارة اهتمام الآخرين وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها في الإتجاه المرغوب".

ويرى نشوان وشعث (2001) أن القيادة هي القدرة على التأثير في سلوك المرؤوسين وجعلهم ينفذون أوامر القائد وهذا يوجب على القائد التمتع بصفات شخصية تميزه عن غيره من الأفراد.

ويشير العدلوني (2002) أن القيادة في الأدب قد تنامي وتطور بحسب اهتمام الباحثين الذين درسوا القيادة، وأهمية ربط فاعلية القيادة الإدارية للمنظمات الإنسانية المختلفة بمدى قدرتها على المواءمة بين حاجات العاملين في هذه المنظمات ودوافعهم، وبين حاجات تلك المنظمات وأهدافها. إذ أن الاتجاهات الحديثة في دراسة القيادة تنظر لها باعتبارها تعبيراً يعطى إلى من يمارس السلوك القيادي في المجموعة لا إلى مجموعة الصفات الشخصية التي يمتلكها الأفراد الذين يشغلون مناصب رسمية في السلطة، وذلك من منطلق أن القائد هو ذلك العضو في المجموعة الذي يساعد في تطوير طرق التفاعل التي تسهل عملية تحقيق الأهداف الممثلة لقيم وحاجات وتطلعات كلاً من القائد وأتباعه.

ويبين كنعان (2007) أنه يمكن استخلاص ثلاثة شروط لابد من توافرها لوجود القيادة وهي:

- وجود جماعة من الناس (شخصان فأكثر).
- وجود شخص من بين أعضاء الجماعة قادر على التأثير الإيجابي في سلوك بقية أعضاء الجماعة.
- استهداف عملية التأثير، وتوجيه نشاط الجماعة، وتعاونها لتحقيق الهدف المشترك المرغوب تحقيقه.

أهمية القيادة:

إن القيادة الحكيمة الواعية تعمل على ترشيد سلوك الأفراد وحشد طاقاتهم وتعبئة قدراتهم وتنسيق جهودهم وتنظيم أمورهم وتوجههم الوجهة الصحيحة نحو تحقيق الأهداف والغايات المرجوة (أبو عيدة، 2005).

إن العملية التربوية عملية إنسانية في غاياتها، وسياساتها، وإجراءاتها، كما أن تعامل النظام التربوي مع مختلف أبعاد العملية التربوية يتم من خلال الإنسان، وعليه فإن المنظمات التربوية على اختلافها في هذا النظام بحاجة إلى قادة تربويين، قادرين على تطوير فهم عميق لكيفية قيادة هذا الإنسان والتعامل معه من أجل أن يبذل أقصى ما يستطيعه من جهد خلال ممارساته لدوره عن قناعة ورضا (الطويل، 2006).

إن المنظمات التربوية بحاجة ماسة لأن يتمتع إداريوها بقدرات قيادية عالية، لأن قادتها معنيون بالعنصر الإنساني الذي يشكل الموارد البشرية لمنظماتهم التي تعتبر عنصراً أساسياً في العملية التربوية، إذ أنه بالرغم من أهمية وضرورة توفر القدرات الإدارية للقادة التربويين باعتبار الإدارة معنية بتسيير الموارد المادية، إلا أن هناك فرقاً كبيراً بين الإداري التربوي والقائد التربوي (Owens, 1995).

القيادة والإدارة

اختلف الباحثون والمفكرون في تناولهم الفرق بين الإدارة والقيادة، فمنهم من يرى أن القيادة هي الإدارة، ومنهم من يرى أن الإدارة أوسع من القيادة، فنحن ندير الشيء ولا نقوده، أما القيادة فتعني قيادة الأفراد وليس قيادة الأشياء فنحن نقود الأفراد وليس الأشياء (الداعور، 2007).

إن الفرق بين الإدارة والقيادة يكمن في اختلاف الأساليب، والممارسات التي يتبعها القائد أو المدير للوصول إلى الغايات، والأهداف المنشودة، فالقائد يعتمد على استمالة وإقناع الآخرين بالوسائل السليمة من أجل التعاون في تحقيق الهدف، أما المدير فيعتمد على سلطته التي تخولها له الوظيفة التي يشغلها، لذلك تلقى تعليماته، وقراراته في بعض الأحيان نوع من التذمر أو المعارضة، في حين يستطيع القائد من خلال أسلوبه أن يحقق هدفه بيسر وسهولة (الحريري، 2008).

وهناك فروق مهمة بين الإدارة والقيادة، فالإدارة هي فن جمع المصادر في إطار المنظمة بطريقة تؤدي للوصول إلي تحقيق أهداف المنظمة، ومن المحتمل جداً أن تكون مديراً فاعلاً دون أن تكون قائداً فاعلاً، أما القيادة فهي فن وحث المصادر البشرية في إطار المنظمة للتركيز على أهداف المنظمة كاملة بدلاً من التركيز علي أهداف الجماعات الفرعية، وهي تعتمد على القدرة على إقناع العاملين في المنظمة بتعديل أهدافهم لتتناسب مع الأهداف العامة للمنظمة، ووضع جهودهم تحت تصرف المنظمة كاملة لمساعدتهم في تحقيق أهدافهم، وكلاهما ضروري إذا أرادت القيادات أن تكون فاعلة في القرن الواحد والعشرين. (المخلافي، 2007).

إن ما يميز الإدارة عن القيادة هو أن الإدارة تعنى بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف المناسبة والإمكانيات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية، أما القيادة فتتعلق بالغايات البعيدة والأهداف الكبرى، ولكي ينجح القائد ينبغي أن يجمع بين الأمور التنفيدية والغايات في ارتباطها بالطرق وأساليب التنفيذ، كما أنه يقوم برسم السياسة، والمشاركة في تنفيذ هذه السياسة (مرسي، 2001).

ويوضح عطوي وعطوي (2004) المقارنة بين دور الإداري و دور القائد من خلال الجدول (1).

الجدول(1)

الفرق بين دور الإداري ودور القيادي

الإداري	القائد
– ينفذ أكثر مما يخطط، فهو معنيّ بتوفير الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التربوية. – يقتصر عمل المدير علي تنسيق نشاط الأفراد (المعلمين) لتحقيق الأهداف المحددة. – يحاول الحفاظ علي الوضع الراهن وليس له دور في تغييره فهو عنصر من عناصر الاتزان. – يفكر في الحاضر أكثر مما يفكر في المستقبل. – يعمل وفق خطوات محدده سلفاً. – سلطته رسمية، يستمدها من القوانين والتشريعات والنظم التي تحكم المؤسسة. – الإدارة مفروضة على الجماعة. – الإدارة هي التي تحدد الأهداف دون أي اعتبار لمشاركة الأفراد.	– يخطط أكثر مما ينفذ، فهو يهتم برسم السياسة العامة للمؤسسة بصورة رئيسة. – يقوم القائد بالتأثير في نشاطات الأفراد وسلوكهم لتحقيق الأهداف العامة للمؤسسة. – يحاول تغيير الواقع وتجديده فهو داعية للتغيير ومطلوب منه أن يحدث تغييرات في البناء التنظيمي. – يفكر في المستقبل أكثر مما يفكر في الحاضر. – يبتكر ويبدع ويجدُد. – سلطته غير رسمية في الغالب، ويستمدها من قدرته على التأثير في الإفراد للتعاون والعمل المشترك. – تقوم القيادة على النفوذ والقدرة على التأثير. – يشارك القائد في تحديد الأهداف.

قد يجمع الفرد بين الإدارة والقيادة في آن واحد، غير أنه ليس من الضروري أن يكون كل مدير قائدًا، وإنما يصبح المدير قائدا إذا أمكنه اكتساب النفوذ اللازم له من علاقته بأفراد الجماعة بالإضافة إلى السلطة المخولة له بالمنصب الذي يشغله، كما أن القائد قد يصبح مديرًا إذا ما حصل على منصب إداري رسمي في الجماعة التي يقودها. (عطوي وعطوي، 2004).

نظريات القيادة

يمكن عرض نظريات القيادة وفق أكثر التقسيمات شيوعًا بين الكتَّاب والتي تقوم على تقسيم نظريات القيادة وفق ثلاثة مداخل رئيسة هي:

أولاً: مدخل السمات:

اتجه البحث في مفهوم القيادة وفاعليتها في بدايات القرن الماضي نحو تحديد السمات العامة الشاملة التي تتوفر في القادة الفاعلين (Kondalkar, 2007). فقد اعتقد المنظرون الأوائل في الإدارة والقيادة أن العوامل الأساسية التي تقرر فاعلية القيادة هي الخصائص أو السمات الشخصية للقائد (الشماع، 2004). وبالرغم من أن تراكم المعلومات الناتجة عن الأبحاث والدراسات التي أجريت استناداً لهذا المنحى خلال النصف الأول من القرن الماضي، قد أدى إلى الاتفاق على بعض السمات العامة المشتركة بين القادة الفاعلين، وإلى استنتاج أن توفر بعض هذه السمات يمكن الاعتماد عليها في توقع ظهور القادة في مواقف معينة، وتوقع زيادة احتمال النجاح في الدور القيادي، إلا أن من أبرز محددات هذا المنحى أنه لم يستطع أن يضمن أن توفر هذه السمات سيؤدي بالضرورة إلى نجاح القادة في كل المواقف والظروف (الطويل، 2006).

ثانيًا: المدخل السلوكي:

نظرًا للانتقادات الموجهة لنظريات السمات وزيادة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في الإدارة، فقد تحول العلماء لفحص السلوك والأفعال التي تفرق بين القادة الجيدين وغيرهم، وتوجه اهتمامهم وتركيزهم على ماذا يعمل القائد وكيف يعمل، وليس على ماذا يملك من السمات، أي الاتجاه إلى دراسة سلوك القادة بدلاً من سماتهم. ومن أشهر هذه النظريات التي تمثل المدخل السلوكي في دراسة القيادة: نظرية الأنماط القيادية، ونظرية الشبكة الإدارية، ونظرية الخط المستمر في القيادة، ونظرية البعدين، و نظرية ليكرت لنظم القيادة (السبيعي، 2009).

ثالثًا: المدخل الموقفي (النظرية الموقفية):

إن هذه النظريات الممثلة لهذا المدخل تهتم بدراسة مدى تأثير المواقف المختلفة على فاعلية عمل القائد، ولذلك أكد الباحثون الداعمون لهذه النظريات على أن القيادة الفعالة تعتمد على المتغيرات المختلفة التي تحيط بكل موقف أكثر من اعتمادها على السمات الشخصية للقائد أو السلوك الذي يتمتع به. تقوم هذه النظرية على افتراض أساسي مؤداه أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيأت في البيئة المحيطة ظروف مواتية لاستخدام مهاراته وتحقيق تطّلعاته، والموقف والسلوك الذي يبديه الإنسان فيه يحدد شخصية القائد ويُتيح له فرصة استخدام مهارته وإمكاناته القيادية (عطوي وعطوي، 2004).

الأنماط القيادية

تختلف أنماط القيادة لدى القادة التربويين بصفة عامة ولدى مديري المدارس بصفة خاصة باختلاف درجاتهم العلمية، وباختلاف واتساع خبراتهم وخلفياتهم الثقافية، ونظرتهم إلى القيادة وإلى اختلاف المناخ البيئي الاجتماعي المحيط بالمدرسة. ويعتمد نمط القيادة هذا على الخلفيات الاجتماعية والثقافية للمديرين حيث يكتسب السلوك من الوراثة، وعمليات التطبيع الاجتماعية، ودرجة قبول السلطة في المجتمع، والظروف الاقتصادية والسياسية، وصفات المديرين. أن نمط القيادة يتأثر بالعوامل التنظيمية المتمثلة بالاتصال والحوافز والتفاعل والمستوى الإداري وحجم المنظمة، وقد أجمعت الأدبيات التي تناولت موضوع القيادة على تصنيف أنماط القيادة إلى ثلاثة أنماط رئيسة طبقا لنتائج الدراسات السابقة، وهي: القيادة التسلطية (الأوتوقراطية)، والقيادة الترسلية (الفوضوية)، والقيادة الديمقراطية (حجي،2000).

الدراسات السابقة

تناولت الدراسة العديد من الدراسات والأبحاث ذات الصلة بكل من الذكاء الانفعالي والسمات القيادية وعلاقتهما معاً، وتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، كما يأتي:

قام ديولز وهكز (Dulewicz & Higgs,1999) بدراسة استهدفت التعرف على مساهمة الذكاء الانفعالي بأداء العمل والتقدم الوظيفي، وقد بلغت عينة الدراسة (58) مديراً في أيرلندا 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 يساهم بنسبة أعلى من غيره فيما يتعلق بالتقدم الوظيفي.

وفى دراسة قام بها أبراهام (Abraham, 2000) استهدفت الكشف عن دور الضبط المهني كمتغير وسيط في العلاقة بين التنافر الوجداني والذكاء الوجداني، وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) من العاملين الذكور والإناث في مجالات الاتصالات، وكان متوسط سنوات الخبرة في الوظيفة من ثلاث سنوات إلى ست سنوات، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن ارتفاع فعالية الذات يؤدى إلى ارتفاع الضبط المهني، وأن ارتفاع الضبط المهني يؤدى 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 هدفت دراسة البطي (2004) إلى تحديد أهم الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية، وتحديد

أساليب تنميتها، وذلك من خلال التعرف على مدى امتلاك مديري التعليم للكفايات اللازمة، وبين المتغيرات التالية: (المؤهل، الخبرة في إدارة التعليم، نوع القطاع التعليمي (بنين/ بنات)، وقد تم توظيف استبانة كأداء لجمع المعلومات، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، بناء قائمة بالكفايات اللازمة لمديري التعليم، وأن جميع الكفايات وأساليب تنميتها كانت مهمة جداً، كما توصلت إلى أن درجة توافر الكفايات وممارستها من قبل مدير التعليم أقل من متوسط درجة أهميتها ووجود علاقة بين توافر الكفايات لدى مديري التربية والتعليم والمؤهل العلمي، لصالح المؤهل الأعلى.

ودراسة مارلت (Marlette,2004) التي هدفت إلى تحديد خصائص مديري التربية والتعليم الذين يعدون قادة ناجحين في ولاية كاليفورنيا، وقد تكونت عينة الدراسة من خمسة مدراء تعليم، وقد استخدمت الباحثة المقابلة كأداة لجمع الحاجات، وتوصلت الدراسة إلى أن نجاح مدراء التعليم يعزي لعدة خصائص كالبحث عن مشكلات الطلبة وحلها، التواصل، العمل الجماعي، التدقيق المستمر.

كما هدفت دراسة الشريدة (2004) إلى التعرف على الأنماط القيادية لمديري الإدارة المتعلقة بالأداء في العمل والسلطة الاعتبارية، و تأثيراتها في التغيير التربوي من منظور رؤساء الأقسام في وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى التعرف على بعض المتغيرات الذاتية لرؤساء الأقسام (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) التي يمكن أن يكون لها أثر في اختلاف آرائهم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان أبرزها أن أداء ثلثي مديري الإدارة في الأبعاد الثلاثة (العمل، السلطة، الاعتبارية) 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.

وأجرى محمود ومحمد (2004) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية المعرفية "الذكاء العقلي التقليدي"، واللامعرفية "سمات الشخصية"، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٥) طالبا وطالبة ينتمون إلى مستويين مختلفين في المرحلة التعليمية وهما: مرحلة البكالوريوس وتكونت من (١٩٦) طالباً وطالبة، ومستوى الدراسات العليا وتكونت من (٨٩) طالباً وطالبة، وطبق عليهم اختبار الذكاء الوجداني من إعداد الباحثين، توصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني يعد بمثابة قدرات عقلية غير معرفية وهى الحالة المزاجية العامة، والقدرة على إقامة علاقات خارجية، وقدرة الفرد على التكيف مع الواقع، والقدرة على إقامة علاقات داخلية مع الذات، ولم تشير نتائج الدراسة عن وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذكاء العقلي التقليدي، وأشارت النتائج كذلك إلى أن مستوى التعليم له تأثير دال إحصائياً على الذكاء الوجداني، فكلما ارتفع مستوى التعليم كلما ارتفع معدل الذكاء الوجداني للفرد.

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) معلماً و معلمة كما تم توظيف استبانة وصف الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس من وجهة نظر المعلمين والتي 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 فروقاً ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية.

وفي دراسة الخضر والفضل (2007) التي هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة المحتملة بين الذكاء العاطفي والسعادة، واستخدم في تقدير درجة السعادة قائمة أكسفورد للسعادة، واستخدم في قياس الذكاء العاطفي مقياسان هما مقياس الذكاء الانفعالي لرشا الديدي، ومقياس الذكاء العاطفي لفاتن موسى، وتكونت عينة الدراسة مكونة من (153) طالباً و(144) طالبة، من جامعة الكويت، متوسط أعمارهم (20) سنة، أظهرت نتائج الدراسة: ارتباطات إيجابية دالة إحصائياً 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 فروقاً جوهرية بينهما في كل من الدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي، وجميع المقاييس الفرعية.

أجرى حرز الله (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي في محافظات غزة، وقد تكونت عينة لدراسة من (306) معلماً 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 الدارسة إلى أن معلمي المدارس الثانوية يشاركون بدرجة متوسطة في اتخاذ القرارات، وأن درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية كانت متوسطة، ووجود علاقة ايجابية 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 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المعلمين لمشاركتهم في اتخاذ القرارات تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الخدمة الأطول.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لدى مراجعة الدراسات ذات الصلة بموضوع الذكاء الانفعالي يتضح أن معظمها كان مسحياً، وهدفت لاستقصاء العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومتغيرات أخرى كما في دراسة ديولز وهكز (Dulewicz & Higgs, 1999)، ودراسة أبراهام (Abraham,2000)، ودراسة (محمود وآخرون، ٢٠٠٤)، ودراسة (الخضر والفضل،2007)، كما يتضح من دراسات السمات القيادية أن معظمها كان مسحياً، وهدفت إلى دراسة الأنماط القيادية كما في دراسة (الشريدة، 2004)، ودراسة مارلت (Marlette, 2004)، ودراسة (عياصرة، 2004)، أو دراسة الكفايات اللازمة للمدراء كدراسة (عبد الله البطي، 2004) والمشاركة في صنع القرار كدراسة (حرز الله، 2007) وقد تناولت جميع الدراسات السابقة عيناتها من فئات عمرية كبيرة نسبياً، كمدراء المدارس ومديراتها، والمعلمين والمعلمات، وقد تناولت هذه الدراسات متغيرات عدة، كالنوع الاجتماعي والتوزيع الجغرافي، والخبرة، المؤهل العلمي.

وتتميز هذه الدراسة عن بقية الدراسات السابقة بدراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى عينة تمارس القيادة التربوية بشكل عملي وهي مديرو المدارس في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

يتوقف نجاح مدير المدرسة على السمات القيادية التي يمتلكها، وذلك لأن القائد التربوي يلعب دوراً مهماً في تحديد الأهداف ورسم الطريق، والتأثير في مرؤوسيه وحثهم على العمل، بيد أن القيادة عملية نسبية، ذلك أن الفرد قد يكون قائداً في موقف ما، وتابعاً في أخر، ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسؤولية، وترتبط القيادة بشكل كبير بنمط الشخصية (مغاري، 2009).

كما يشير علاوي (1998) أن من أهم السمات الشخصية للقائد هي الثبات الانفعالي، والتناغم الوجداني، والتعاطف، والقدرة على اتخاذ القرار، والثقة بالنفس، والإبداع، والمرونة.

ولقد نشأت مشكلة البحث من ملاحظة وجود تباين في أداء المدراء في المدارس، وقد ولد هذا التباين رغبة لدى الباحث في الكشف عن ارتباط الذكاء الانفعالي والسمات القيادية.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الثاني: ما مستوى السمات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل في السعودية.
- التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل في السعودية.

أهمية الدراسة

- الأهمية النظرية: توفير إطار نظري لمدراء المدارس والمشرفين التربويين حول الذكاء الانفعالي والسمات القيادية، وكيفية توظيفه في تحسين إدارة المدرسة.
- الأهمية العملية: الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي والسمات القيادية والعمل على تحسين مستوياتهما. وتزويد المهتمين بإعداد المدراء المدرسيين بالأهمية العملية للذكاء الانفعالي والسمات الشخصية في تحسين الإدارة التربوية وتحسين أدائهم بشكل عام. كما يمكن أن يستفيد مدراء المدارس من نتائج الدراسة في النمو المهني وتطوير الممارسات القيادية وتوظيف الذكاء الانفعالي.

التعريفات الإجرائية

الذكاء الانفعالي: يعرّف رزق وعثمان (2001: 16) الذكاء

الانفعالي بأنه "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة.

ويعرّف إجرائياً بقدرة مدير المدرسة الثانوية في حائل على تنظيم انفعالاته، وضبطها أثناء ضغط العمل، وقدرته على تفهم الآخرين وتيسير التواصل الفعال بما ينعكس إيجاباً على البيئة المدرسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها مدير المدرسة على مقياس الذكاء الانفعالي.

السمات القيادية: القيادة حسب رأي نورثهاوس (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 المرجوة من خلال توجيه الآخرين للتحرك في الاتجاه السليم، والحصول على التزامهم، وتحفيزهم على تحقيق الأهداف المخطط لها، معتمداً على سماته الشخصية وقدراته على الإلهام والتحفيز، وعلى الهالة المحيطة به، وقدرته على تحمل المخاطر المحسوبة، ولديه قدرات عالية في فنون الاتصال.

وتعرّف إجرائياً بأنها مجموعة من السلوكات التي تمثل السمات القيادية لدى مدير المدرسة الثانوية في حائل، 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 المدارس الثانوية في حائل: هم مديرو المدارس الثانوية الذين يعملون في مدارس منطقة حائل في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2015/2014.

حدود الدراسة

– الحدود البشرية: مدراء المدارس الثانوية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

– الحدود المكانية: تمت الدراسة في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية.

– الحدود الزمانية: جرى إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي 2015/2014م.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي لملاءمته لإجراءات الدراسة وأساليب جمع البيانات ودراستها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (58) مدير مدرسة خلال العام الدراسي (2015/2014).

عينة الدراسة: قام الباحث باختيار عينة من مجتمع الدراسة تكونت من (42) مدير مدرسة، حيث تم الاختيار باستخدام المعاينة العشوائية البسيطة، وهم يشكلون ما نسبته (72.4%) من مجتمع الدراسة.

أداتي الدراسة:

أولاً: مقياس الذكاء الانفعالي: قام الباحث بإعداد وبناء مقياس الذكاء الانفعالي على النحو الآتي:

- الرجوع للأدب التربوي المتعلق بالذكاء الانفعالي ومقاييسه الخاصة، وما كتب فيه من دراسات ونظريات، مثل دراسة (السبيعي، 2009).

- اعتماد تعريف ماير وسلوفي (Mayer & Salovey, 1997) كإطار نظري للمقياس، وقد اشتق الباحث منه خمسة أبعاد، حيث تكون المقياس من (32) فقرة موزعة على هذه الأبعاد، وهي:

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

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

ت- تحفيز الذات: وتضمن (6) فقرات، وهي الفقرات ذات الأرقام (6، 12، 16، 20، 24، 28).

ث- التعاطف والتفهم: وتضمن (6) فقرات، وهي الفقرات ذات الأرقام (1، 2، 19، 21، 23، 29).

ج- معالجة العلاقات: وتضمن (6) فقرات، وهي الفقرات ذات الأرقام (4، 8، 10، 14، 17، 32).

وقد تم إعداد مقياس الذكاء الانفعالي بحيث يتمكن مدير المدرسة من تحديد درجة انطباق سمة الذكاء الانفعالي لديه، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات للموافقة مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: درجة انطباق دائماً (5) درجات، ودرجة انطباق غالباً (4) درجات، ودرجة انطباق أحياناً (3) درجات، ودرجة انطباق نادراً (2) درجتان، ودرجة لا تنطبق أبداً (1) درجة واحدة.

صدق مقياس الذكاء الإنفعالي: للتحقق من صدق مقياس الذكاء الانفعالي، قام الباحث بعرضه على لجنة من المحكمين وعددهم (10) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، حيث تم الأخذ

بملاحظاتهم واقتراحاتهم، وقد اقتصرت تلك التعديلات على بعض الصياغات اللغوية، وتغيير بعض المفردات المستخدمة في نص الفقرات.

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي: جرى التحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي، من خلال حساب معاملات الثبات له، بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة مكونة من (26) مديرة مدرسة، من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مقداره أسبوعين 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.

ثانياً: مقياس السمات القيادية: قام الباحث بإعداد مقياس السمات القيادية وفق الخطوات الآتية:

- الرجوع للأدب التربوي المتعلق بالسمات القيادية، وما كتب فيه من دراسات ونظريات.
- الرجوع إلى دراسات استخدمت مقاييس خاصة بالسمات القيادية، مثل دراسة قشطة (2009).
- بناء فقرات المقياس.

حيث تكون المقياس من (36) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، هي (أنظر ملحق رقم2):

أ- صنع القرار: وتضمن (7) فقرات، وهي الفقرات ذات الأرقام (10، 11، 12، 13، 26، 27، 34).

ب- توجيه المرؤوسين: وتضمن (7) فقرات، وهي الفقرات ذات الأرقام (1، 2، 5، 6، 14، 19، 20).

ت- روح المبادرة: وتضمن (10) فقرات، وهي الفقرات ذات الأرقام (18، 21، 23، 24، 25، 29، 31، 33، 35، 36).

ث- حل الصراع: وتضمن (7) فقرات، وهي الفقرات ذات الأرقام (3، 9، 16، 17، 22، 30، 32).

ج- الحصول على المعلومات: وتضمن (5) فقرات، وهي الفقرات ذات الأرقام (4، 7، 8، 15، 28).

وقد جرى إعداد مقياس السمات القيادية بحيث يتمكن مدير المدرسة من تحديد درجة انطباق السمات القيادية لديه، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات للموافقة مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: درجة انطباق دائماً (5) درجات، ودرجة انطباق غالباً (4) درجات، ودرجة انطباق أحياناً (3) درجات، ودرجة انطباق نادراً (2) درجتان، ودرجة لا تنطبق أبداً (1) درجة واحدة.

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

ثبات مقياس السمات القيادية: جرى التحقق من ثبات مقياس السمات القيادية، من خلال حساب معاملات الثبات له، بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة مكونة من (26) مديرة مدرسة من خارج عينة الدراسة، وبفارق زمني مقداره أسبوعين 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.

تصحيح أداتي الدراسة:

تم استخدام مقياس خماسي التدريج مماثل لمقياس 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 قليلةً.

ثانياً: (2.33 – 3.65) درجة انطباق بدرجة متوسطةً.

ثالثاً: (3.66 – 5.00) درجة انطباق بدرجة كبيرةً.

إجراءات الدراسة

- تحديد أفراد مجتمع الدراسة، ومن ثم تم تحديد أفراد عينة الدراسة.
- تصميم أداتي الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها أنظر ملحق رقم (1،2).
- توزيع الاستبانة على أفراد العينة بالطريقة الشخصية، حيث وجد الباحث كثيراً من تعاون أفراد عينة الدراسة.
- استغرقت عملية توزيع الاستبانة واستردادها من أفراد العينة أسبوعين كاملين.
- تفريغ استجابات أفراد العينة على الاستبانة، في ذاكرة الحاسوب، وتم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

التحليلات الإحصائية: قام الباحث باستخدام التحليلات الإحصائية التالية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداتي الدراسة.

– معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته:

نص السؤال الأول على: "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات الذكاء الانفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كما في الجدول (2).

ويبين الجدول (2) أن المجال 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 بدرجة كبيرة.

وتعزى هذه النتيجة إلى الكم الكبير من التدريب الذي تلقاه مدراء المدارس الثانوية حول التواصل والتعامل مع العاملين والمراهقين وأولياء الأمور. إضافة إلى ذلك فإن مدير المدرسة الثانوية يسهم في بناء المجالس المدرسية ويتشاور مع أولياء الأمور، مما يكسبه قدرة على التواصل الفعّال مع طيف متنوع من الناس، كما أن مدير المدرسة الثانوية لا يصل إلى هذه المركز دون أن تكون له سنوات خبرة كبيرة أثرت في صقل قدراته على التعامل وتفهم العاملين حيث يتعرض في هذه السنوات لتنوع كبير في شخصيات المعلمين، مما يعطيه خبرة في التعامل معهم.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات الذكاء الإنفعالي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

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

* الدرجة العظمى من (5).

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

لتقديرات أفراد الدراسة على مجالات السمات القيادية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

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

* الدرجة العظمى من (5).

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع دراسة محمود ومحمد (2004) التي كشفت أن مستوى الذكاء الانفعالي يزداد بازدياد المستوى العلمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشته:

نص السؤال الثاني على: "ما مستوى السمات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟"

للإجابة عن السؤال الثاني جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة، على مجالات السمات القيادية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (3).

يبين الجدول (3) أن المجال الرابع والخامس "حل الصراع والحصول على المعلومات" قد احتلا المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.5 4)، 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 بدرجة كبيرة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة الثانوية هو قائد مقيم للمدرسة، ويتطلب عمله توجيه المعلمين والمنسقين والإداريين والطلبة نحو تحقيق أهداف المدرسة، إذ يتطلب عمله وضع خطط إستراتيجية، وتفويض الصلاحيات، وتنسيق جهود اللجان وتوجيهها وهي أعمال تتطلب قدراً من ممارسة القيادة لتنفيذها. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الكم الكبير من التدريب الذي تلقاه مدراء المدارس الثانوية في برنامج القيادة، ذلك البرنامج الذي يرسخ في مدير المدرسة الثانوية الشعور بالمسؤولية تجاه العاملين، ويعزز القيادة المعنوية، يساهم في وضع رؤية للتحسين المستمر داخل المدرسة، ويوفر أدوات لتحليل واقع المدرسة.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة حرز الله (2007) التي كشفت أن مستوى المشاركة في اتخاذ القرارات لدى مدراء المدارس كان كبيراً، وتختلف مع نتائج دراسة الشريدة (2004)، والبطي (2004) التي كشفتا أن مستوى السمات القيادية والكفايات لدى مدراء المدارس كان ضعيفاً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشته

نص السؤال الثالث على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الانفعالي والسمات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد الدراسة، على أبعاد الذكاء الإنفعالي ومجالات السمات القيادية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4).

الجدول (4)

معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد الدراسة على مجالات الذكاء الإنفعالي ومجالات السمات القيادية

الذكاء الانفعالي / السماتالقيادية		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
	العدد	42	42	42	42	42	42
توجيه المرؤوسين	معامل ارتباط بيرسون	0.74	0.79	0.76	0.80	0.73	0.82
	العدد	42	42	42	42	42	42
روح المبادرة	معامل ارتباط بيرسون	0.70	0.73	0.66	0.77	0.72	0.76
	العدد	42	42	42	42	42	42
حل الصراع	معامل ارتباط بيرسون	0.83	0.75	0.75	0.80	0.65	0.81
	العدد	42	42	42	42	42	42
الحصول على المعلومات	معامل ارتباط بيرسون	0.85	0.74	0.77	0.79	0.74	0.83
	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
	العدد	42	42	42	42	42	42

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

يبين جدول (4) أن هناك علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) 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.

وتعزى هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل، وخاصة فيما يتعلق بالتدريب والدورات التي يتلقاها المدراء على نفس برامج التدريب الإداري أثناء الخدمة، حيث يتم دعم المديرين وحفز طاقاتهم وتقديرها، كما يتم تزويد المديرين بكم كبير من الاتجاهات والمعلومات الإدارية، ورفع مستويات التواصل الفعال، إضافة إلى بعض الممارسات المتبعة في المدارس الثانوية في منطقة حائل والتي تدعم التأمل والإبداع وتجويد الخدمة المقدمة للطلبة، 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 انفعالياً وسمات قيادية بدرجة كبيرة في هذا الموقع الإداري. وجاءت النتائج متشابهة مع دراسة ديولز وهكز (Dulewicz & Higgs, 1999) التي كشفت عن أثر ومساهمة الذكاء الانفعالي في التقدم الوظيفي، ودراسة أبراهام(Abraham, 2000) التي أظهرت أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والضبط المهني، ودراسة كل من (محمود وآخرون، 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.

التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة واستنتاجاتها، يوصي الباحث بما يأتي:

– حث إدارة التربية والتعليم والمراكز التابعة لها التي تؤهل مدراء المدارس على تكثيف البرامج والمواد التدريبية الخاصة بتنمية المهارات الشخصية كالقيادة وتقبل الآخرين والتواصل الفعال، وإعطاء قدر كاف من الحرية يسمح لهم باتخاذ القرارات.

– 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 وعمودياً.

– الاهتمام بتنمية الجانب الإنفعالي في المؤسسات التربوية لما له من أثر في إضفاء جو وبيئة حاضنة وميسرة للمعلمين ولتعلم الطلبة.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو رياش، ح والصافي، ع وعمور، ش. (2006). الدافعية والذكاء العاطفي. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو عيدة، ك. (2005). الأنماط القيادية في الجامعات الفلسطينية بمنطقة غزة وانعكاساتها على تفعيل أداء العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

البطي، ع. (2004). الكفايات اللازمة لمديري التعليم في المملكة العربية السعودية وأساليب تنميتها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

حجي، أ. (2000). الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

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

الحريري، ر. (2008). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع

حسين، م. (2007). الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي. العين: دار الكتاب الجامعي.

الخضر، ع. والفضل، هـ. (2007). هل الأذكياء وجدانياً أكثر سعادة؟ مجلة العلوم الاجتماعية. 35(2):ص 235–237.

خوالدة، م. (2004). الذكاء العاطفي: الذكاء الانفعالي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الداعور، س. (2007). دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقته بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية: غزة.

الدغيم، أ. (2008). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال لتنمية الكفايات الإدارية للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

رزق، م. وعثمان، ف. (2001). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 8(5): 423–453.

رشدي، هـ. (2011). الذكاء العاطفي وتحديد أنماط الشخصية، الجيزة، جمهورية مصر العربية: دار مشارق للنشر والتوزيع.

السبيعي، ع. (2009). الأدوار القيادية لمديري التربية والتعليم في ضوء متطلبات إدارة التغيير .أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

السمدوني، س. (2007). الذكاء الوجداني: أسسه – تطبيقاته– تنميته. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الشريدة، هـ. (2004). الأنماط القيادية لمديري الإدارة في وزارة التربية والتعليم وتأثيراتها في التغير التربوي من منظور رؤساء الأقسام. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 4، (3): 245–265.

الطويل، هـ. (2006). الإدارة التربوية والسلوك المنظمي. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

عبد الهادي، م. (2006). تنمية الذكاء العاطفي .مشاغل تدريبية. العين: دار الكتاب الجامعي.

عثمان، ح. (2009). الذكاء الوجداني –العاطفي– الانفعالي– الفعال– مفاهيم وتطبيقات. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

العدلوني، م. (2002). إدارة الوقت. الرياض: دار بن حزم للنشر.

عطوي، ج. وعطوي، ع. (2004). الإدارة المدرسية الحديثة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

علاوي، م. (1998). سيكولوجية القيادة الرياضية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

العميان، م. (2004). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. عمان: دار وائل.

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

كنعان، ن. (2007). القيادة الإدارية. عمان: دار الثقافة.

محمد، إ. (2011). الذكاء العاطفي. القاهرة: دار التراث للنشر.

محمود، ع. ومحمد، م. (2004). الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 14، (43): 324–345.

المخلافي، م. (2007). واقع الكفاءة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في اليمن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان .

مغاري، ت. (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.

نشوان، ع. وشعث، ر. (2001). مدى مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة. مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 1، (6): 124–143.

المراجع الأجنبية:

Abraham, R. (2000). The Role of job control as moderator of emotional dissonance and emotional intelligence – outcome relationships. Journal of Psychology, 13(2): 169- 186.

Bar-On, R. (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, U .K.

Foote, M. (2001). Inferring temporal patterns of preservation ، origination ،and extinction from taxonomic survivorship analysis. Paleobiology, 2, (7): 602 - 630.

George, J. (2000). Emotions and Leadership. The role of emotional Intelligence. Human Relations, 5, (8): 1027 – 1055.

Goleman, D. (2002). Working with Emotional Intelligence. Bantam. New York.

Kondalkar, V. (2007). Organizational Behavior. 2nd ed, NewDelhi: New Age International Publishers.

Kuffman، A. 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). Charateristics of Managers of Education who are Leader Educational Actors in the State of Calefornia. Journal of Psychology, 4, (3): 657- 673.

Mayer, j. and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Implications for Educators. Basic Books. New York

Northouse, G. (2007). Leadership theory and Practice. (3rd ed.) Thousand Oak, New Delhe, Sage Publications, Inc.

Owens, G. (1995). Organizational Behavior in Education. 5th ed, New Jersey: Prentice – Hall, Inc.

The Relationship between Emotional Intelligence and Leadership Traits of Secondary School Principals in Ha'il Governorate in Saudi Arabia

Khalid M. Al-Mutairi*

ABSTRACT

This study aimed to investigate the relationship between emotional intelligence and leadership traits at secondary school principals in Ha'il governorate in Saudi Arabia. The sample of the study consisted of (42) principals who work in scholastic year (2014/2015), and they selected randomly. A questionnaire was Built to assess the emotional intelligence, which consist of (30) paragraphs and its reliability reached (0.91), and another questionnaire was built to assess the traits of leadership which consist of (25) paragraphs and its reliability reached (0.89). The results of the study indicate that emotional intelligence and leadership traits of secondary school principals in Ha'il governorate were high, and there is a statistically significant positive relationship at ($\alpha = 0.05$) between assessment of the study sample in the components of emotional intelligence and leadership traits. The study recommends that a safe and attracting environment must be provided in schools due to its importance in the development and sponsorship of leadership traits and emotional intelligence. Principals should interest of emotional domain for its positive effect on achievement of their goals.

Keywords: Roundhouse Model, Metacognitive, Basic Stage, Scientific Interests.

* Educational Management, Hae'l University. Received on 05/10/2015 and Accepted for Publication on 24/11/2015.