مستوى الذكاء الوجداني لدى مُدراء المدارس و تأثيره على الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي كما يدركهما المعلمون و التلاميذ

إعـــــداد

أ.د./ فتحى عبد الحميد عبد القادر
أستاذ علم النفس التربوي –
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د./ مراد على عيسى
دكتوراه علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الزقازيق

ملخص الدراسة :

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن تأثير مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع – منخفض) لدى مُدراء المدارس على الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي كما يدركهما المعلمون و التلاميذ. تم قياس الذكاء الوجداني لعدد (50) مديرا بالمدارس الإعدادية بثلاث إدارات تعليمية هي إدارات: بلطيم و الحامول و بيلا ، و ذلك باستخدام مقياس استكشاف و تنمية مهارات الذكاء الوجداني (إعداد/ جارى & نيلسون :2006 ترجمة و تقنين الباحثين) هذا المقياس يتألف من اربع مهارات وهى التواصل البينشخصى الاجتماعي , (القيادة الشخصية ,إدارة الذات ,التنمية الشخصية).

تم جمع البيانات التي تتعلق بالثقافة المدرسية و المناخ المدرسي من معلمي (ن = 750) وتلاميذ (ن = 1600) المدارس التي اشتركت في البحث ,و ذلك باستخدام مقياسى الثقافة المدرسية و المناخ المدرسي (إعداد الباحثين).

تم معالجة البيانات باستخدام الأسلوب الاحصائى البارامترى (اختبار ت) بعدما ثبت أن جميع المتغيرات توزيعها اعتدالي، وذلك للكشف درجة اختلاف الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي كما يدركهما المعلمون و التلاميذ باختلاف مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس .

أشارت نتائج البحث الحالي إلى أنه كلما كان المدير مرتفعا في الذكاء الوجدانى ,كلما أدّى ذلك إلى ارتفاع في الثقافة المدرسية و المناخ المدرسي كما يدركهما كل من المعلمين و التلاميذ، وعلى العكس، كلما كان الذكاء الوجداني منخفضا لدى المدير كلما أدّى ذلك إلى انخفاض في الثقافة المدرسية و المناخ المدرسي كما يدركهما كل من المعلمين و التلاميذ.

مستوى الذكاء الوجداني لدى مُدراء المدارس و تأثيره على الثقافة المدرسية والمناخ المدرسي كما يدركهما المعلمون و التلاميذ

إعـــــداد

أ.د./ فتحى عبد الحميد عبد القادر
أستاذ علم النفس التربوي –
كلية التربية – جامعة الزقازيق

د./ مراد على عيسى
دكتوراه علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة الزقازيق

مقدمة :

المدارس – كمؤسسات تعليمية– فى حاجة الى أن تتوافربها بيئة انسانية ، هذه البيئة الانسانية المرجوة – ان وُجدت – سوف تُحسّن من انجاز الطلاب . أحد المفاتيح الهامة نحو هذه البيئة الانسانية يتأتى من بناء علاقات بين شخصية قوية بين كل الافراد داخل المدرسة (خاصة هيئة التدريس و الطلاب) و السعى للحفاظ على هذه العلاقات. وفقاً لديل و بيترسن *Deal & Peterson (1991:16)*، فان العلاقات البينشخصية تساعد فى تشكيل و صياغة الثقافة المدرسية "النماذج العميقة من القيم ، و المعتقدات ، و التقاليد التى تشكلت خلال تاريخ المدرسة "

تُبنى هذه القيم ، و المعتقدات ، والتقاليد علىّ أساس من مُدركات الفرد ، و النواتج المرغوب فيها (على سبيل المثال إنجاز الطالب). ويشتمل نوع الثقافة الذى يؤدى الى زيادة انجاز الطالب على ما يقوم به المدير لتحقيق التوازن بين كونها موجهة بالمهمة *Task Oriented* و موجهة بالافراد *People Oriented* (*John &Taylor 1999: 3*)،على سبيل المثال ، اذا كانت مهمة ادارة المدرسة فى الطليعة ، فان ثقافة المدرسة ينبغى ان تعكس هذا الاهتمام . و على الجانب الاخر ، اذا كان اهتمام المدرسة مُنصبّاً على الافراد ليؤثروا على النواتج (مثلا: تحصيل الطلاب) ، فان ثقافة المدرسة ينبغى ان تعكس هذا الاهتمام ايضاً . يصف هالام و كامبل *Hallam & Campbell (1992:11)* ثماني خصائص لابتكار ثقافة مدرسية واعية و الحفاظ عليها . اثنان من هذه الخصائص تحدد بناء الفريق و العلاقات و الست خصائص الاخرى تتعلق بالمهمة *Task*. بشكل واضح ، فان التأكيد على بناء الفريق و تنمية العلاقات مُنصّبٌ على الوصول بالبُعد الشخصى للمدرسة الى أقصى درجة ممكنة .

ولقد خطا مارزانو & مارزانو *Marzano & Marzano (2003:6-7)* بمفهوم الثقافة المدرسية الشخصية خطوة أبعد ، و ذلك بالتأكيد على العلاقة بين المعلمين ، و المعلمين مع

التلاميذ على أنها المفتاح للانجاز المرتفع للتلميذ . لذلك ، فان حساسة المُدير و قدرته على تعزيز العلاقات الايجابية مع هيئة التدريس و الطلاب قد يبدو مرتبطا بالانجاز المرتفع للطلاب (Walters et al , 2003:7)

من خبرة الباحثين الشخصية ، فان الافراد يتذكرون المعلمين الذين يرتبطون بالطلاب برباط شخصى و أكاديمى . هذا الارتباط ينتج عنه انجاز مرتفع للطلاب ويساعد على تعزيز الثقافة المدرسية المُنفتحة ، و المعاونة ، و التعاونية . والواقع أن خلق ثقافة مدرسية مثالية للتعليم و التعلم يعتبر تحديا حقيقيا لقادة المدارس .

ومن ثم ، فان القادة التعليميين (المُدراء) مسؤلون عن نجاح المدارس ، ولكن ما الذى يجعل مدير مدرسة أكثر نجاحاً من مدير آخر ؟ ما هى السمات التى تتوافر فى المُدير و التى تساعد فى رعاية الثقافة و التى تُفضى الى زيادة انجاز الطلاب ؟ القدرة على ابداع هذا النوع من الثقافة يمكن ربطها بمستوى الذكاء الوجدانى عند ذلك المُدير (Goleman, 1998: 129)، يشير دونالدسن Donaldson (2001: 36) الى أنه اذا ما استطاع المُدير بناء علاقات أكثر فعالية من خلال التعاطف مع الآخرين و الوعى بوجدانياته ، فان المدرسة سوف تنمى قدرة كبيرة على الانجاز والتطوير .

ان الاختبار الحقيقى للقادة يتمثل فيما إذا كانت علاقات العمل قوية – على نحو كاف– لدعم الوعود و التعهدات لغرض مَعين و التى تُفضى الى أفعال حقيقية، (Donaldson 2001:72)

هذا الرأى يؤيده بينيز & نانس Bennis & Nanus (1985:62) اللذان وصفا القادة المؤثرين بأن لديهم الرغبة فى المخاطرة ، المعرفة الذاتية ، الانفتاحية ، و المثابرة . هذه الخصائص (القدرة على الوعى بالذات، ادراك المشاعر ، التأكيد على المشاعر ، وإدارتها) تُعرف بأنها الذكاء الوجدانى ، و الذى يُعرف – على نطاق واسع – بأنه مجموعة من المهارات المطلوبة لأى دور قيادى. يصف تشيرنيس & جولمان Chernnis & Goleman (2001:29)

الذكاء الوجدانى بأنه " القدرة على ادراة مشاعر الفرد ، و التعبير عنها، و إدراكها " .و هذه القدرات ترتبط بقوة بالاداء النموذجى فى ادوار القيادة (Church , 1997, 282)

و من ثم فان البحث الحالى يدرس مستوى الذكاء الوجدانى لدى مُدراء المدارس و تأثيره على الثقافة المدرسية و المناخ المدرسى كما يدركهما المعلمون و التلاميذ .

مشكلة البحث :

دراسة الكفاءة الوجدانية لقادة المدارس لم تحظ بالاهتمام المناسب لها فى البحوث النفسية ، خاصة البحوث و الدراسات التى تناولت هذا المفهوم الجديد نسبياً ، " الذكاء الوجدانى " ، برغم أهمية تعلم قادة المدارس لبعض المهارات بما فيها اقامة علاقات بينشخصية ، و مساعدة المعلمين على ادارة الضغوط ذات المستويات العليا من المسئولية . للذكاء الوجدانى أهمية كبيرة فى المساعدة على اقامة تلك العلاقات ، و مع ذلك ، فان البحوث قليلة فى البيئة الاجنبية فضلاً عن ندرتها فى البيئة العربية فيما يتعلق بتأثير الذكاء الوجدانى لدى مُدراء المدارس على خلق ثقافة مدرسية منفتحة و مناخ مدرسى دعمى . و من ثم فان مشكلة البحث الحالى تتحدد فى الاجابة على التساؤلات التالية :

١- هل تختلف درجة الثقافة المدرسية كما يدركها المعلمون باختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس ؟

٢- هل تختلف درجة الثقافة المدرسية كما يدركها التلاميذ باختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس ؟

٣- هل تختلف درجة المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون باختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس ؟

٤- هل تختلف درجة المناخ المدرسي كما يدركه التلاميذ باختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس ؟

اهداف البحث

يمكن تحديد أهداف البحث فيما يأتى :

١- الكشف عن درجة الثقافة المدرسية كما يدركها المعلمون و التلاميذ باختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس .

٢- الكشف عن درجة المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون و التلاميذ باختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس .

أهمية البحث :

يمكن تحديد أهمية البحث الحالي في النقاط الاتية :

١- نتائج هذا البحث تقدّم مجالات للتأكيد على برامج اعداد المُدراء و النمو المهنى لهم .

٢- نتائج هذا البحث أيضاً قد تفيد القائمين على لجان الترقية فى اختيار المُدراء بناءً على مستويات الذكاء الوجدانى لديهم حيث أن هذا يؤثر على الثقافة المدرسية و المناخ المدرسى وبالتالى على تحصيل التلاميذ .

٣- نتائج هذا البحث تضيف أيضاً الى الادبيات التى تتعلق بالثقافة المدرسية و المناخ المدرسى والذكاء الوجدانى .

٤- أخيراً ، فان هذا البحث يضيف الى القاعدة البحثية عن الذكاء الوجداني لدى مُدراء المدارس والثقافة المدرسة و مناخها .

مصطلحات البحث :

١- الذكاء الوجدانى *Emotional Intelligence*

يُعرف البحث الحالى الذكاء الوجدانى فى ضوء النموذج المُتبنى ، و هو نموذج جارى & نيلسون *Gary & Nelson* (١٩٩٨ – ٢٠٠٦) بأنه " مجموعة من القدرات والمهارات والمتمثلة فى التواصل البينشخصى ، القيادة الشخصية ، ادارة الذات فى الحياة ، و النمو الذاتى " ويُقاس بالدرجة التى يحصل عليها المُدراء على مقياس استكشاف و تنمية مهارات الذكاء الوجدانى (ترجمة وإعداد الباحثين)

٢- الثقافة المدرسية *School culture*

تُعرف الثقافة المدرسية فى البحث الحالى بانها " مجموعة من التوجهات التى تحكم الاداء داخل المدرسة و المتمثلة فى توجه الكفاءة ، توجه الثبات و الضبط ، توجه التكيف و التجديد ، توجه الدعم الخارجى و الخدمات ، توجه التعهد و الدعم ، توجه الانتاجيه ، التوجه المهنى ، توجه الوسائل و الغايات ، توجه علاقات العمل التشاركى ، توجه البيئة الفيزيقية ، توجه المشاركة فى صنع القرار ، توجه المسئولية عن التعلم " و تُقاس بالدرجة التى يحصل عليها المعلم و التلميذ على مقياسى الثقافة المدرسية : نسختى المعلم و التلميذ (اعداد / الباحثين) .

٣- المناخ المدرسى *School climate* .

يُعرف المناخ المدرسي فى البحث الحالى بانه " مجموعة من الخصائص الداخلية المميزة للمدرسة و المتمثلة فى عوامل مثل التفاعل و الاحترام ، الترابط ، البيئة التعليمية ، و العنف، والثقة، والضبط " و يُقاس بالدرجة التى يحصل عليها المعلم و التلميذ على مقياسى المناخ المدرسي: نسختى المعلم و التلميذ (اعداد / الباحثين) .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بالعينة ، و تتمثل فى (٥٠) مديراً ، (٥٥٠) معلماً ، و (١٦٠٠) تلميذ فى الصف الثالث الاعدادى بادارات بلطيم و الحامول و بيلا التعليمية ، بمحافظة كفر الشيخ . كما أن النتائج محكومة بكل من: الأدوات المستخدمة ، والمفاهيم النظرية والأهداف ، والفروض الخاصة بها ، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث.

الاطار النظري و البحوث السابقة :

اولا: الاطار النظرى :

أ. الذكاء الوجدانى لدى القادة :

تشير البحوث الى أن الذكاء الوجدانى مؤشر هام على نجاح القادة فى العديد من المؤسسات . ففى دراسة اجريت على ما يقرب من ٢٠٠٠ مشرف ، مدير وسط ، و مدير تنفيذى ، تبين ان كل القدرات الستة عشر التى تميز مرتفعى الاداء عن منخفضى الاداء – ما عدا اثنين منها- كانت هى الكفاءات الوجدانية *(Goleman , 1998: 38)*. ايضا ، قام جولمان ورفاقه *Goleman et al (2002:4)* بتحليل البيانات من ٥٠٠ نموذج للكفاءة ، بالاضافة الى مدى واسع من الشركات العالمية ، ومؤسسات الرعاية الصحية ، و المعاهد الاكاديمية ، و الوكالات الحكومية، فتبين لهم – عندما تمت المقارنة بين مرتفعى الاداء و منخفضى الاداء فى المواقع القيادية – ان كفاءات الذكاء الوجدانى تفسر ٨٥% من التباين فى البروفيلات . كما توصل تشيرنيس *(2003:1-8)* إلى نتائج متشابهة ، حيث قدم بيانات من مؤسسات عديدة تشير الى ان مرتفعى الاداء اعلى فى الذكاء الوجدانى من منخفضى الاداء . و يذكر تشيرنيس أن السبب الرئيسى لعدم نجاح المدير التنفيذى يرجع الى القصور فى الكفاءة الوجدانية . كما وجد أن المؤسسات تستفيد اقتصادياً عندما تراعى الذكاء الوجدانى و تعمل على تنميته لدى العاملين بها . يشير جولمان ورفاقه *(2002:6)* إلى أن نجاح القادة يعتمد على كيفية أداء المهام و ليس على

نوعيتها ، و هذا هو جوهر الذكاء الوجداني . وفي هذا السياق فان الذكاء الوجداني يُعرّف بأنه " كيف يوجه القائد نفسه وعلاقاته".

و يذكر فولان ***Fullan (2001: 45)*** ان ثقافة التغيير في المؤسسة حافلة بالقلق و التوتر، وعدم اليقين . و يشير إلى أنّ القادة الناجحين لديهم القدرة على دمج الذكاء العقلي و الوجداني من أجل ثقافة التغيير داخل المؤسسة . و يُشير الى أهمية العلاقات في ثقافة التغير ، و لذا ينبغي أن يكون الذكاء الوجداني لدى القادة مرتفعا .

فالقيادة لا تعني دائما ان يكون القائد أكثر ذكاءً أو أكثر صرامة ، و انما لابد أن يتحلى القائد بالدافعية ، التعاطف مع الآخرين، سلامة الشخصية ، و الحدس ، و كلها في مجال الذكاء الوجداني ***(Lunenburg & Ornstein, 2004 :35)*** .

ب. الذكاء الوجداني لدى مديري المؤسسات التنفيذيين

بغض النظر عن المقياس المستخدم ، فان البحوث في مجال الذكاء الوجداني توضح أن مستويات الذكاء الوجداني ضرورية لنجاح الوظائف الإدارية . ففي دراسة هاي ماكبر ***Hay/ McBer*** و التي أُجريت على (٣٧٨١) مُديراً ربطت ٥٠ الى ٧٠ بالمائة من ادراكات الموظفين لبيئة العمل بالكفاءات الوجدانية لمُدرائهم ***(Hay/ McBer, 2000:2)*** .

كما أن شركة استشارية قامت بتقييم مستويات الكفاءات الوجدانية لشركائها . تبين أولئك الذين حصلوا على درجات اعلى من المتوسط في ٩- ٢٠ كفاءة قد تفوقوا في الأداء و في الأرباح المادية عن شركائهم ***(Boyatzis , 2006:126)***.

صنف كلوديو ***Claudio (2008:115-128)*** ٢٠٠ من مديري المؤسسات التنفيذيين على أساس النجاح و الفشل . درس كلوديو ثلاثة مجالات لدى كل مُدير و هي : (أ) الخبرة الوظيفية السابقة ، (ب) مستوى الذكاء الوجداني ، (جـ) مستوى نسبة الذكاء. استخدم كلوديو مقاييس موضوعية في ضوء المقابلات الشخصية و فحص السجلات . وُجد أن المديرين الناجحين مرتفعون في المجالات الثلاثة . أخذ كلوديو في الاعتبار أقوى هذه المجالات الثلاثة تأثيراً على نجاح أو فشل كل مُدير . بالنسبة للمُديرين الناجحين ، تبين أن الذكاء الوجداني أقوى هذه الخصائص للنجاح ، و يليه الخبرة الوظيفية السابقة . وأما بالنسبة للمُديرين الفاشلين ، تبين أن أقوى هذه الخصائص هي الخبرة الوظيفية السابقة و يليها مستوى نسبة الذكاء. ضعف في الكفاءة الوجدانية.

اشترك كلوديو في نتائجه هذه مع تشيرنيس و جولمان اللذين وسّعا الدراسة لتشتمل على ٣١٥

من مديري المؤسسات التنفيذيين أصحاب المنزلة الرفيعة فى المانيا و اليابان . توصل الباحثان إلى نفس النتائج التى توصل اليها كلوديو. فقد كان الشئ الذى ميّز المُديرين الناجحين و غير الناجحين هو الذكاء الوجداني ***Chernnis & Goleman*** *(2001:45)*. كما وجد مركز القيادة الإبداعية قصوراً فى الكفاءات فى الذكاء الوجدانى ، بما فيها عدم القدرة على العمل فى فريق، ضعف العلاقات ، و عدم القدرة على التعامل مع المشكلات كأسباب رئيسية لفشل القيادة . هناك دراسة أخرى عن القيادة مرتبطة بالذكاء الوجدانى أجرتها الجمعية الكاثوليكية للصحة ***Catholic Health Association (1994)*** . ففى هذه الدراسة ، وضع ١٢٠٠ من الموظفين ترتيباً للقادة فى الكفاءات الوجدانية مشتملةً على القدرة على الاقناع ، الاستقامة ، والتغيير ، و التعاطف مع الآخرين ، تبين أن القادة الأكثر تأثيراً و فعالية هم الذين حصلوا على تقديرات مرتفعة فى الكفاءات الوجدانية.

كما أن الحاجة للذكاء الوجدانى فى الوظائف القيادية ترتبط بنجاح المُدراء . ففى دراسة تناولت العلاقة بين أسلوب القيادة و المناخ المدرسى ، وأُجريت على ٤٢ من مُدراء المدارس فى المملكة المتحدة ، أظهرت كفاءات المُدير فى الذكاء الوجدانى و التي تشتمل على المرونة و التواصل زيادة في اتجاهات المُعلمين تجاه العمل و الذى انعكس من خلال الدرجات الصفية المرتفعة للتلاميذ. بينما أظهر المعلمون فى مدرسة المُدير ذي الكفاءات الوجدانية المنخفضة لا مبالاة و كان لهذه انعكاسٌ سلبي على انجاز التلاميذ ***Hay/ McBer،2000*** .

الحاجة لإظهار القادة سمات الذكاء الوجدانى تؤيده البحوث السابقة . سألت منظمة غير حكومية لإعداد القادة – يُطلق عليها التحالفات العامة ***Public Allies (1998)*** – عن الخصائص الهامة للقادة ." أن يكون قادراً على رؤية الموقف من وجهة نظر الآخرين ". كانت هذه هي أكثر الاستجابات تكراراً ، والتى أشارت إليها التحالفات العامة على أنها التعاطف ***Empathy*** – سمة من سمات الذكاء الوجدانى. وفي مركز القيادة الإبداعية وجدا أن العامل رقم واحد لنجاح القادة و يتمثل فى القدرة على بناء علاقات مع الموظفين ، و التى تُعتبر مزيجاً من سمات الذكاء الوجدانى و المهارات الاجتماعية ***(Wilcox& Rush, 2004 : 62)***.

جـ – الذكاء الوجدانى و المَدارس

إن تحلى المُدراء بالذكاء الوجدانى ضرورى لنجاح المؤسسات . ففي دراسة هاى ماكبر ***Hay/ McBer(2000)*** ، تبين وجود علاقة بين القيادة و المناخ المدرسي. أظهرت قدرات المُدراء (ن=٤٢) فى الذكاء الوجدانى زيادة فى الاتجاهات الايجابية للمعلمين و الدرجات الصفية المرتفعة للتلاميذ . يرى قادة المدارس حول العالم حاجة التلاميذ لتعلم المعرفة الوجدانية . يرى

كثير من الباحثين أن الذكاء الوجداني يتألف من مهارات يمكن تنميتها و تحسينها (Mayer et al, 2007)، Boyatzis، 2003، Emmerling & Goleman،2000 إلا أن تعلم المهارات الوجدانية ليس مقصوراً على الصغار . مع تقديم الفرص التعليمية المستمرة ، يمكن اعادة تدريب الكبار لإضافة مهارات (Bransford et al، 2000:65). ففي حوار بين دانيل جولمان و أونيل O'Neil (1996:) تم التأكيد على أن تدريس الذكاء الوجداني يمثل الدور الهام للمدارس. ولقد أشار جولمان الى انه تم اعطا أطفال ما قبل المدرسة نوعاً من أنواع الحلوة وقيل لهم " دراسة الخطمى "Marshmallow" ، و قيل لهم أنهم اذا ما انتظروا حتى يعود الباحث من مهمة كان ذاهب اليها ، سوف يتم اعطاؤهم حلوة أخرى Goleman،(1998;48) . بعد أربعة عشر عاماً ، قام عالم نفس يُدعى فيليب بيك Philip Peake باجراء دراسة على نفس هؤلاء التلاميذ ، و اتفقت نتائج دراسته مع جولمان . هؤلاء التلاميذ الذين أظهروا قدرة على التحكم فى رغبتهم فى أكل الحلوى قد حصلوا على درجات أعلى من غيرهم في اختبار استانفورد للتحصيل ويرى جولمان أن نسبة الذكاء تسهم بنسبة ٢٠% من النجاح فى المستقبل ، بينما نسبة الـ ٨٠% المتبقية يمكن أن تُعزى لعوامل أخرى عديدة منها البيئة و الذكاء الوجداني (O'Neil, 1996 : 1)

د – الذكاء الوجداني و المناخ المدرسي

هناك بعض البحوث التى تشير الى أهمية المناخ و الثقافة فى فعالية المؤسسة Halpin & Croft،1962؛ Hoy، 1963؛ Tarter & Kottkamp، 1991؛ Hoy & Boyatzis، 1997؛ Goleman، Cooper & Sawaf، 1997؛ Tarter and McKee، 2002، Haygroup، 2004). فقد اظهرت دراسات المناخ فى المدارس ان التلاميذ فى المدارس ذات المناخ المنفتح اقل عزلة فى المدرسة من التلاميذ فى المدارس ذات المناخ المنغلق(Hartley & Hoy, 1972 : 18)، وأظهرت دراسات أخرى عن المناخ المدرسى ان الانفتاحية لها علاقة موجبة مع المستويات العليا من الولاء و الثقة لدى الطلاب (Tarter & Hoy، Hoy، 1988; Reiss & Hoy، 1998) ، وأيضا التحصيل الدراسي فى الرياضيات ، والقراءة، و الكتابة (Hoy & Sabo, 1998)، كما أظهرت دراسات المناخ المدرسي، خصوصاً المرتبطة بالقيادة ، أن المدارس ذات المناخ المنفتح لها مُدراء لديهم شعور بالثقة ، و الأمن ، وذوو دهاء و براعة (Anderson, 1964) ، و يظهرون مستويات عليا من مشاركة المعلمين فى صنع القرار Barnes, 1994، وهذه وظيفة هامة للقيادة . بشكل اجمالى ، فان انفتاحية المناخ المدرسى يعكس الصحة الوجدانية للمدرسة (Hoy & Miskel, 2005 : 72).

هـ – الذكاء الوجدانى و الثقافة المدرسية

للذكاء الوجدانى لدى القادة تأثير دال علـى الثقافـة *(Goleman et al, 2002: 8)*. فالقـادة المؤثرون لديهم القدرة على خلق ثقافة مثالية للمؤسسة او المدرسة *(Fullan, 2003: 32)* ، لكي ما يخلق المدير أو القائد ثقافة مدرسية ايجابية ، فانه يحتاج الى ان يكـون علـى وعـى بالتيـار الوجدانى للمؤسسة و ينتبه الى تأثير هذا التيار الوجدانى على الثقافة. نضرب هنـا مثـالا علـى قصص النجاح فى مؤسسة غير حكومية فى آسيا . هذه المؤسسة تقودها لانج تشين ***Lang Chen*** (هذا الاسم مستعار استخدمه جولمان ورفاقه على سبيل التمثيل) . تمثل دور هذه المؤسسة غيـر الحكومية فى تحسين الصحة و السعادة النفسية للأطفال و السيدات على مقياس دولـى . ذكـرت تشين انه على الرغم من ان الرسالة كانت واضحة ، الا ان ثقافة المؤسسة كانت تعـانى بسـبب الضغوط اليومية ، بما فى ذلك الاعمال الورقية الكثيرة ، قلة التواصل و قصور التنظيم . لتحسين الثقافة و ابتكار رؤية جديدة ، استخدمت تشين مهارات الذكاء الوجـدانى لـديها للتعـرف علـى وجدانات الآخرين من خلال الاستماع الفعّال ، و فهم مشاعرهم ، وفى النهاية دفعهم نحو الرؤيـة الجديدة للمؤسسة . أشار جولمان ورفاقه *(205 :2002)* أن استخدام الذكاء الوجدانى يساعد على ملاحظة و تفسير ما يحدث بالفعل و يُقدّم للقادة منظوراً أبعد من أنواع البيانـات الأخـرى عـن الشركة.

تقدّم بحوث و أعمال جولمان ورفاقه *(2002:220)* قواعد للقادة تساعدهم على ثقافة ذكية من الناحية الوجدانية من خلال (١) معرفة ما يعطى له الأفراد فى المؤسسة قيمة حقيقيـة (٢) أخـذ الوقت الكافى للتواصل مع الآخرين بفعالية و هذا يتطلب التريث (٣) استخدام استراتيجية القيـادة الرسمية و غير الرسمية : من أعلى الى أسفل و من اسفل الى اعلى (٤) الانتباه الى مشاعره هـو كقائد (٥) يسمح للأفراد برؤية ، و تحسس و تلمُس قيم و رؤية المؤسسة لجعل هذه المجـردات ذات معنى (٦) التركيز على الافراد اولاً (٧) توضيح ماهية رؤية المؤسسة (٨) تنمية نظم لـدعم الذكاء الوجدانى لدى الاخرين .

ان مسئولية خلق ثقافة ذكية من الناحية الوجدانية تقع على عاتق القائد وقدراته للعمـل علـى انسجام الذكاء الوجدانى التعاونى.

ومما سبق يتضح ان الذكاء الوجدانى مؤشر هام على نجاح القادة فى العديد من المؤسسـات ، كما ان ثقافة التغيير فى المؤسسة حافلة بالقلق و التوتر ، و عدم اليقين ، و ان القادة النـاجحين لديهم القدرة على دمج الذكاء العقلى و الوجدانى لمخاطبة ثقافة التغيير داخل المؤسسة . و يُـذكر أن العلاقات – فى ثقافة التغير– هامة ، و لذا ينبغى ان يكون الذكاء الوجدانى لدى القادة مرتفعاً .

فالقيادة لا تعنى دائما ان يكون القائد أكثر ذكاءً أو أكثر صرامة ، و انما ينبغى ان يكون لـدى القائد الفعّال خصال مثل القدرة الدافعية ، التعاطف ، سلامة الشخصية ، و الحدس ، و كلها جـزء من مجال الذكاء الوجدانى . أظهرت دراسات المناخ المدرسى ، خصوصاً المرتبطة بالقيادة ، أن المدارس ذات المناخ المنفتح لها مُدراء لديهم شعور بالثقة ، و الأمـن ، وذوو دهـاء و براعـة، وتظهر مستويات عليا من مشاركة المعلمين فى صنع القرار ، و هى وظيفة هامة للقيادة . بشـكل اجمالى ، فان انفتاحية المناخ المدرسى يعكس الصحة الوجدانية للمدرسة بطرق يمكن التنبؤ بهـا . ويجدر الاشارة الى انه لكى ينشا المدير أو القائد ثقافة مدرسية تعاونية ايجابية ، فانه يحتاج الى ان يكون على وعى بالتيار الوجدانى للمؤسسة و ينتبه الى تأثير هذا التيار الوجدانى على الثقافة.

ثانياً: بحوث سابقة

لما كان البحث العلمي سلسلة متصلة من الجهود للوصول إلي هدف محدد في مجال معين من العلوم ، وكان الاهتمام بما وصل إليه السابقون أول الخطوات التي يجب أن يهتم الباحث بها فـي مجال عمله ليتمكن من رسم مخططات بين البحوث التي أجريت في الماضي ومحور تركيز بحثه، وليتمكن من تعديل نظرة قديمة أو إضافة الجديد لما سبق دراسته ، فان الباحثين الحاليين يحاولان عرض مجموعة من البحوث ذات الصلة بموضوع البحث الحالى – على قلتها – في مجال الذكاء الوجدانى لدى القادة (المدراء) و المناخ المدرسى و الثقافة المدرسية كما يلى:

هدف بحث ليونز ***Lyons (2005)*** الى التعرف على عناصـر القيـادة المدرسـية الفعالـة والمؤثرة . مع التأكيد على المدخل التفسيرى ، و سعى الباحث الى تحديد عوامل الذكاء الوجدانى التى تسهم – اذا كان الأمر صحيحاً- فى نجاح مُدراء المدارس ، و تطبيقات ذلك بالنسبة للتنميـة المهنية للمُدراء . واستخدم طريقتين في جمع البيانات: المناقشة و المسـح (تطبيـق اسـتبيانات) . أشارات النتائج الى أهمية الذكاء الوجدانى فى فعالية المُدراء فى قيامهم بالمهام المُوكلة اليهم . كما توصل البحث الى أن أهم الكفاءات التى يمتلكها المُدراء الأكثر نجاحاً هى : الوعى بالذات ، ادارة الذات ، الوعى الاجتماعى ، وَ ادراة العلاقات.

كما سعى ستون ورفاقه ***Stone et al (2005)*** الى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجدانى والقيادة المدرسية . فقد أراد هؤلاء الباحثون تحديد الكفاءات الوجدانيـة و الاجتماعيـة المطلوبـة للمدراء و التى تساعدهم على ان يكونوا ناجحين فى الايفاء بمتطلبات و مسـئوليات وظيفـتهم . أجري البحث على عينة قوامها (٤٦٤) مديراً من تسع مدارس بمدينة اونتاريو بكندا . توصـلت النتائج الى ان القادة فى مجموعة القيادة فوق المتوسطة قد حققوا درجات فى ابعاد الذكاء الوجدانى: العلاقات البينشخصية و الذاتية ، التكيف ، و ادارة القلق، و الدرجة الكلية للذكاء الوجدانى أكثـر

من القادة فى مجموعة القيادة دون المتوسطة . و بشكل اجمالى فقد كان الذكاء الوجدانى مؤشراً قوياً على نجاح مُدراء المدارس .

فى حين أجرى ريد *Reed (2005)* بحثاً وصفياً للكشف عن التمييز بين بنائين من بناءات الذكاء الوجدانى ، و يحاول إدخال تعديلات على و توسيع نموذج للقيادة ، و تحقيق علاقات نظرية، تجريبية ، و بنائية بين مدركات المعلمين للذكاء الوجدانى لدى مُدراء المدارس الابتدائية ، والسلوك القيادى لهؤلاء المُدراء ، و انفتاحيتهم. تم اختيار – بشكل عشوائى – (١٥٠) مدرسة من كل انحاء ولاية أهيو . رفض بعض المدراء الاشتراك فى البحث، كما لم يقم بعضهم بالرد على الخطاب الذى وجهه الباحث لهم ، و بالتالي تبقى (٦٧) مديراً . استجاب (١٥٩٨) معلماً للمقاييس الثلاثة المستخدمة فى البحث ، و هى مقياس الذكاء الوجداني لجولمان *(2000)* ، مقياس مناخ المنظمة لهوى & تاريتر *(1997)* ، و مقياس السلوك القيادي للمدير لجولمان ورفاقه *(2002)* . توصل البحث الى انه كلما كان المدير مرتفعا فى الذكاء الوجداني كلما كان أكثر انفتاحية ، و أكثر دعما ، و تحدياً للطرق التقليدية فى التفكير ، و تنمية للذات و للآخرين ، و أقل تقيداً و توجيهاً.

كما تناول كوك *Cook* (٢٠٠٦) بالدراسة مُدراء المدارس فى مونتانا لتحديد تأثير الذكاء الوجدانى على الأداء القيادى لمُديرى المدارس الابتدائية . تمثلت مشكلة الدراسة فى أن تأثير الذكاء الوجدانى على الأداء القيادى غير معروف . تم تطبيق مقياس تقييم الذكاء الوجدانى : هناك ما هو أكثر من نسبة الذكاء *Bradberry & Greaves)،(2003* ، و أداة تحسين القيادة التربوية *DeFranco & Golden، (2003)* لقياس الأداء القيادي لمُدراء المدرسة الابتدائية . اشترك فى البحث (١٣٨) مديراً من المدارس الابتدائية بمدينة مونتانا . أشارت النتائج الى التأثير الايجابى للذكاء الوجدانى على الاداء القيادى لمُدراء المدارس .

وأجرى سبيث *Spaeth (2007)* دراسة كيفية للذكاء الوجدانى لدى مدراء المدارس. قام الباحث بعقد مقابلات شخصية مع (٦) مديرين و طرح عليهم أسئلةً عن الكيفية التى يتعاملون بها مع المواقف المختلفة التى يواجهونها فى وظيفتهم كمدراء مدارس . أوضحت البيانات ان المدراء يستخدمون – بشكل روتينى – كل او معظم كفاءات الذكاء الوجدانى عند تعاملهم مع القضايا الصعبة . أشار المدراء الى ان الصراعات او المشكلات تحدث عند تعاملهم مع الافراد الاخرين و ان المهارات البينشخصية و التواصل ضرورية للادراة الناجحة للعلاقات البينشخصية و حل المشكلات ، لكى يحل المدراء المشكلات و يديرون العلاقات ، فانهم يحتاجون الى معرفة جيدة عن الذات ، وأن المزاج الغام و إدارة القلق يسهمان فى الرضا الوظيفي و السعادة الشخصية .

كما هدف بارينت ***Barent (2007)*** الى التعرف على اى مكونات الذكاء الوجدانى لدى المدير لها التأثير الأقوى على الثقافة المدرسية . قامت الباحثة بقياس الذكاء الوجدانى لدى (١٥) مديراً ، باستخدام اختبار الذكاء الوجدانى لماير – سالوفى – كاروسو . تم تطبيق مقياس ديفيد أنشين للثقافة المدرسية على المعلمين . توصلت النتائج الى وجود علاقة احصائية دالة بين ادارة الوجدانيات و الثقافة المدرسية ، وهذا يعنى انه كلما كانت درجة الذكاء الوجدانى لدى المدير مرتفعة ، كلما كانت درجة الثقافة المدرسية كما يدركها المعلمون مرتفعة أيضا . كما توصلت النتائج الى وجود علاقة دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني و القيادة الميسّرة ، و هذا يعنى انه كلما كانت درجة المدير فى إدارة الوجدانيات مرتفعة ، كلما كانت الدرجة فى القيادة الميسّرة مرتفعة كما يدركها المعلمون . وتوصلت النتائج الى وجود علاقة دالة احصائيا بين ادارة الوجدانيات و فهم الوجدانيات و العمل الفريقى ، بمعنى كلما كانت درجة المدير مرتفعة على إدارة الوجدانيات ، كلما كانت الدرجة مرتفعة على العمل الفريقى ، و كلما كانت درجته مرتفعة على فهم الوجدانيات ،كلما كانت الدرجة على العمل الفريقى – مرتفعة ايضا . كما توصلت النتائج الى ان إدراك الوجدانيات ، و فهم الوجدانيات – عند تفاعلها مع ادراة الوجدانيات ، تعمل كمنبأت بالثقافة المدرسية .

كما هدف روبرت ***Robert (2008)*** الى الكشف عن درجة الارتباط بين الذكاء الوجدانى والاداء المدرسى . أجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٤) مديراً بالمرحلة الوسطى امضوا عاما كاملا كمدراء . تم تطبيق اختبار ماير و رفاقه للذكاء الوجدانى على المدراء . توصلت الدراسة الى ان المكونات العديدة لمستوى الذكاء الوجدانى لدى مدراء المرحلة الوسطى يرتبط بالنجاح المدرسى . كما اوصت الدراسة بضرورة ان تبدأ النظم المدرسية و الهيئة المدرسية فى اختيار و ترقية المُدراء الذين يظهرون مستويات عليا من الذكاء الوجدانى لان هذا يحقق بالتبعية مستويات عليا من النجاح المدرسى .

التعليق العام و أوجه الاستفادة من البحوث السابقة :

قام الباحثان الحاليان باستعراض البحوث السابقة من خلال النظر إلى أبعادها الرئيسية ، والتي تتمثل في الاتى :

أولاً : بالنسبة للأهداف: اختلفت البحوث في أهدافها ، ولكنها ركزت على مناحي محددة تتمثل في:

١- تحديد عوامل الذكاء الوجدانى التى تسهم – اذا كان الامر صحيحاً- فى نجاح مُدراء المدارس ، و تطبيقات ذلك بالنسبة للتنمية المهنية للمُدراء ***Lyons***،(***2005***).

٢- الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجدانى و القيادة المدرسية (*Stone et al, 2005*).

٣- الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجدانى لدى المدراء و الاسلوب القيادى (*Cook, 2006, Reed, 2005*).

٤- تأثير الذكاء الوجدانى و مكوناته لدى مدراء المدرس على الثقافة المدرسية (*Barent, 2007, Spaeth, 2007*).

وقد استفاد الباحثان الحاليان من استعراض هذا التراث السيكولوجي في تحديد أهداف بحثهما.

ثانياً – بالنسبة للعينة : اجريت البحوث على عينات قوامها مختلف

ففى دراسة ريد (*Reed, 2005*) اشتملت العينة على (٦٧) مدير و (١٥٩٨) معلماً من (١٥٠) مدرسة ابتدائية . و فى بحث بارينت (*Barent, 2007*) اشتملت العينة على (١٥) مدير من (٤٨) مدرسة بالاضافة الى كل المعلمين فى مدارس هؤلاء المدراء . وفى بحث سبيث (*Spaeth, 2007*) اشتملت العينة على (٦) مدراء . و فى بحث كوك (*Cook, 2006*) ، اشتملت العينة على (١٣٨) مدير ، وفى بحث روبرت اشتملت العينة على (٢٤) مدير . وقد افاد الباحثان الحاليان من ذلك فى تحديد عينات البحث الحالى (٥٠ مدير ، ٥٥٠ معلم ، ١٦٠٠ تلميذ) .

ثالثاً: بالنسبة للنتائج:

على الرغم من عدم دراسة البحوث السابقة بشكل مباشر لتأثير الذكاء الوجدانى لدى المدير على الثقافة المدرسية و المناخ المدرسى ، الا انها تكاد تجمع على الدور الايجابى الذى يلعبه التيار الوجدانى فى المؤسسة . و قد افاد الباحثان الحاليان من استعراض البحوث السابقة ونتائجها – خاصة القريبة من بحثهما _ بحث بارينت ، ٢٠٠٧) فى صياغة الفروض وتحديد المتغيرات موضوع الدراسة .

أوجه الشبه والاختلاف بين البحث الحالي و البحوث السابقة (للوصول إلى صياغة الفروض):

١- ان كان البحث الحالى يتفق مع البحوث السابقة فى دراسة الذكاء الوجدانى لدى مُدراء المدارس ، فانه ينفرد عنها بدراسة تأثير مستوى المدير فى الذكاء الوجدانى على الثقافة المدرسية و المناخ المدرسى كما يدركهما المعلمون وايضا التلاميذ .

٢- ان كانت دراسة بارينت ***Barent*** قد اهتمت بدراسة أثر الذكاء الوجدانى لدى المدير على الثقافة المدرسية كما يدركها المعلمون ، فان البحث الحالى قد خطى خطوة ابعد من ذلك بدراسة الثقافة المدرسية كما يدركها الطلاب ايضا .

وفى ضوء ما سبق ، تم صياغة فروض البحث الحالي على النحو الاتى :

١- تختلف درجة الثقافة المدرسية كما يدركها المعلمون باختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس.

٢- تختلف درجة المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون باختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس .

٣- تختلف درجة الثقافة المدرسية كما يدركها التلاميذ باختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس.

٤- تختلف درجة المناخ المدرسي كما يدركه التلاميذ باختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس.

الإجراءات :

أولاً: العينة:

قام الباحثان بعمل حصر للمدارس الاعدادية بادارات بلطيم و الحامول و بيلا التعليمية، بمحافظة كفر الشيخ. ففى ادارة الحامول التعليمية ، يوجد ٤٢ مدرسة اعداى ، و فى ادارة بلطيم، يوجد ٤٣ مدرسة اعدادى ، و فى ادارة بيلا ، يوجد ٤١ مدرسة اعدادى . و من ثم كان عدد المدارس (١٢٦) مدرسة . و من خلال المقابلة للحصول على المعلومات عن هذه المدارس من قسم التعليم الاعدادى بالادارت سالفة الذكر ، تبين ان عدد تسع مدارس (اثنتان فى بلطيم، وثلاثة فى الحامول، و اربعة فى بيلا) لا يوجد بها مدير و يقوم باعمال "النظارة" بها مدرس أول . ومن ثم تم استبعاد هذه المدارس من الانضمام للبحث الحالى . و بناءً على ذلك انصب اهتمام الباحثين بدايةً على عدد مائة وسبعة عشر مدرسة . حدد الباحثان ان يكون المدير قد امضى فى منصبه هذا سنتين كحد أدنى، لان هذا أدعى ان يظهر فكر المدير و تأثيره على المعلمين فى المدرسة وكذلك التلاميذ، و من ثم تم استبعاد سبع مدراء لم يمضوا فى منصبهم هذه المدة . و من ثم تبقى عدد (١١٠) مدير مدرسة اعدادية . تم سحب عدد (٥٠) مدير بغرض تقنين أداة الذكاء الوجدانى. وبناء على ذلك تبقى (٦٠) مدير. تم تطبيق مقياس الذكاء الوجدانى ، و بعد تحليل

البيانات، تبين ان عدد (٢٥) مدير حصلوا على درجات منخفضة على المقياس ، فى حين حصل (٣٥) مدير على درجات مرتفعة فى الذكاء الوجدانى . تم استبعاد – بشكل عشوائى لعدد(١٠) مدير ممن حصلوا على درجة مرتفعة فى الذكاء الوجدانى ليتساوى افراد العينتين فى العدد حيث ذلك سوف يؤثر على النتائج . و من ثم تبقى (٥٠) مدير من خمسين مدرسة اعدادية بالادارات سالفة الذكر .

أما عن عينة المعلمين ، فقد حوت هذه المدارس الخمسين على (١٠٠٠) معلم ، رأى الباحثان ان يكونوا قد أمضوا فى العمل مع ذاك المدير سنتين على الاقل . و تم استبعاد (٢٥٠) معلم لا تنطبق عليهم هذه المدة . و من ثم تبقى (٧٥٠) معلم ، سُحب منهم (٢٠٠) معلم لتقنين مقياسى الثقافة المدرسية ، والمناخ المدرسى : نسخة المعلم ، و تبقى (٥٥٠) معلم أشتركوا فى البحث الاساسى . تم تسليم المقياسين لهم بمساعدة قسمى التعليم الاعدادى ، والجودة بالادارات المعنية .

اما عن عينة التلاميذ ، فقد رأى الباحثان أن تؤخذ عينات عشوائية من كل مدرسة – نظراً لكثرة عدد التلاميذ – فقد تم اختيار (٤٠) تلميذ بالصف الثالث الاعدادى – نظرا لبقائهم مع ذلك المدير وفى المدرسة مدة سنتين على الاقل – و من ثم بلغ العدد الاجمالى للتلاميذ (٢٠٠٠) تلميذ، سحب منهم (٢٠٠) تلميذ لتقنين مقياسى الثقافة المدرسية و المناخ المدرسى نسخة التلميذ ، و من ثم تبقى (١٨٠٠) تلميذ . تم توزيع المقياسين على التلاميذ بمساعدة قسمى التعليم الاعدادى ، والجودة بالادارات المعنية . و عند تحليل البيانات ، تبين ان عدد (١٢٠) تلميذ لم يعيدوا الاستمارات ، و من ثم أُستبعدوا من البحث . كما لم يستكمل (٨٠) آخرون الاستمارات بشكل صحيح. و من ثم تمثلت العينة النهائية فى (١٦٠٠) تلميذ .

ثانياً : الادوات

١- مقياس استكشاف و تنمية مهارات الذكاء الوجدانى (اعداد / جارى & نيلسون ،٢٠٠٦: ترجمة و تقنين الباحثين)

وصف المقياس

مقياس استكشاف و تنمية مهارات الذكاء الوجدانى يتكون من أربعة أبعاد ، ويندرج تحت كل بعد مجموعة من المهارات ، عدد المهارات على الابعاد الاربعة ثلاثة عشر مهارة ، على النحو الاتى:

أ – التواصل البينشخصى (الاجتماعى) ***Interpersonal Communication***

ويندرج تحته مهارات : التوكيد ***Assertion*** (١٨ عبارة ، تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١–٣ ، و على المهارة كلها من ١٨–٥٤) ، العدوان ***Aggression*** (١٨ عبارة ، تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١–٣ ، و على المهارة كلها من ١٨–٥٤)، الاكتراث ***Deference*** (١٨ عبارة ، تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١–٣ ، و على المهارة كلها من ١٨–٥٤).

ب – القيادة الشخصية ***Personal leadership***

ويندرج تحته مهارات : المواساة ***Comfort*** (١٢ عبارة ، تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١–٣ ، و على المهارة كلها من ١٢–٣٦) ، التعاطف ***Empathy*** (١٢ عبارة ، تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١–٣ ، و على المهارة كلها من ١٢–٣٦)، صنع القرار ***Decision – making*** (١٢ عبارة ، تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١–٣ ، و على المهارة كلها من ١٢–٣٦)، القيادة ***Leadership*** (١٢ عبارة ، تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١–٣ ، وعلى المهارة كلها من ١٢–٣٦).

جـ – إدارة الذات ***Self – management***

ويندرج تحته مهارات : قوة الدافع ***Drive strength*** (٢٥عبارة ، تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١–٣ ، و على المهارة كلها من ٢٥–٧٥)، ادارة الوقت ***Time management*** (١٢ عبارة ، تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١–٣ ، و على المهارة كلها من ١٢–٣٦)، خلق التعهد ***Commitment Ethic*** (١٢ عبارة ، تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١–٣ ، و على المهارة كلها من ١٢–٣٦)، توجه التغيير ***Change orientation*** (١٢ عبارة ، تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١–٣ ، و على المهارة كلها من ١٢–٣٦).

د – التنمية الشخصية ***Intrapersonal development***

ويندرج تحته مهارات : تقدير الذات ***Self – Esteem*** (٢٥عبارة ، تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١–٣ ، و على المهارة كلها من ٢٥–٧٥)، إدارة الضغوط ***Stress management*** (٢٥عبارة ، تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١–٣ ، و على المهارة كلها من ٢٥–٧٥).

الكفاءة السيكومترية للمقياس فى البحث الحالى

أولا: الصدق: تم حساب الصدق باستخدام دق المحك الخارجي (اختبار الذكاء الوجدانى إعداد/السيد إبراهيم السمادونى، ٢٠٠٢) وقد بلغ معامل لارتباط ٠,٧٧ (ن =٥٠) وهو معامل ارتباط دال عند مستوي ٠,٠١

ثانيا : الثبات : تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا لكل بعد و للمقياس ككل ، و كان كالاتى :

التواصل البينشخصى ٦٨ ، القيادة الشخصية ٧٥ ، إدارة الذات ٦٦ ،

التنمية الشخصية ٧١ ، المقياس ككل ٨٢ ،

وتشير النتائج السابقة الخاصة بالخصائص السيكومترية للمقياس إلي توافر درجة معقولة من الثبات والصدق تكفي لاستخدامه باطمئنان لقياس الذكاء الوجدانى لدى مُدراء المدارس في البحث الحالي.

٢- مقياس الثقافة المدرسية : نسخة المعلم ***School Culture scale : teacher's Form***

وصف المقياس

يتكون المقياس من (٥٦) مفردة يُجاب على كل مفردة باحد الخيارات (نعم – غير متأكد – لا) تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١- ٣ درجات ، و على المقياس ككل من ٥٦ – ١٦٨ درجة . ولقد تم بناء المقياس فى ضوء مقياسي الثقافة المدرسية لكل من ماسلويسكى ***Maslowski (2002)*** ، و تشاد ***Chad (2007)*** اللذان حددا مكونات الثقافة المدرسية فى الاتى : وحدة الهدف ، الدعم الخارجى ، المشاركة ، التكيف مع الجديد، توجه الإنتاجية والانجاز، توجه الثبات و الضبط ، التوجه المهنى ، توجه التكيف و التجديد ، توجه الكفاءة

الكفاءة السيكومترية للمقياس

أولا: الصدق : قام الباحثان باستخدام التحليل العاملي بطريقة التدوير المائل لبنود المقياس. الجدول الآتي يوضح نتائج هذا الإجراء :

جدول (١) نتائج التحليل لمقياس الثقافة المدرسية : نسخة المعلم

(بعد التدوير بعد استبعاد التشبع الاقل من ٣٠ ،)

م	العامل (١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	الشيوع
١		،٧٥٤							٠,٨٠١
٢	،٩٠٥								٠,٨٦٥
٣						،٤٦١			٠,٦٢١
٤			،٩٠١						٠,٨٥٩
٥	،٣٥٨								٠,٥٧٤
٦	،٦٧٤								٠,٧٢١
٧	،٨٥٣								٠,٨٣٩
٨	،٧٢٣								٠,٧٨٣

م	العامل (١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	الشيوع
٩		٧٠٢ ،							٠,٦٨٩
١٠				٥٢٥ ،					٠,٦٥٤
١١					٧٤٩ ،				٠,٨٠٩
١٢		٤٧٦ ،							٠,٦٣٢
١٣			٥٧٩ ،						٠,٦٧٣
١٤							٧٧٨ ،		٠,٨١٤
١٥								٤٨٩ ،	٠,٦٢٩
١٦	٦٧٢ ،								٠,٧١٩
١٧	٩٠٢ ،								٠,٨٦٠
١٨	،٨٧٦								٠,٨٤٣
١٩			،٦٧٦						٠,٧٠٥
٢٠						٥٦٠ ،			٠,٦٧٤
٢١				٦٧٧ ،					٠,٧٠٨
٢٢				٨٢٨ ،					٠,٨١٨
٢٣				٦٦٩ ،					٠,٧٠١
٢٤					٦٨٩ ،				٠,٧١٤
٢٥			٨٣٣ ،						٠,٧٥٣
٢٦						٧١٩ ،			٠,٧٤٢
٢٧			،٣٦٨						٠,٥١٣
٢٨								٧٣٣ ،	٠,٧٩٨
٢٩		٨١٤ ،							٠,٨٢١
٣٠						٧٤٩ ،			٠,٨٠٧
٣١				٨٨٨ ،					٠,٨٤١
٣٢				٧٢١ ،					٠,٧٩٤
٣٣					٦٢٢ ،				٠,٦٨٥
٣٤							٦٨٨ ،		٠,٧١١
٣٥		٣٩٥ ،							٠,٥٦٣
٣٦					٨٥٤ ،				٠,٨١٧
٣٧			٤٨٦ ،						٠,٦١٨
٣٨							٨١٥ ،		٠,٧٢٢
٣٩	٨٧٥ ،								٠,٨٢٣
٤٠				٧٨٦ ،					٠,٧٣٢
٤١					٤٨٣ ،				٠,٦٣٥
٤٢								٥٨٦ ،	٠,٧٧٣
٤٣			٦١٢ ،						٠,٦٢١
٤٤	٨٢٣ ،								٠,٧٨٤
٤٥						٨٧٧ ،			٠,٨٣٤
٤٦				٨٤٧ ،					٠,٨١٧

م	العامل (١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	(٦)	(٧)	(٨)	الشيوع
٤٧								،٤٢٧	٠,٥٩٦
٤٨		،٧٤٣							٠,٧٦٩
٤٩		،٦٨٣							٠,٧٢١
٥٠	،٧٩٢								٠,٨٠٤
٥١			،٨٥٥						٠,٨٥٤
٥٢					،٨٩٢				٠,٨٦٢
٥٣							،٩٢٣		٠,٩٠٧
٥٤	،٦٦٧								٠,٧٣٤
٥٥						،٦٧٥			٠,٧٥٣
٥٦		،٨٠٤							٠,٧٩٨
الجذر الكامن	٨,٢٤٧	٦,٢٤٧	٥,٣١	٥,٩٤١	٤,٢٨٩	٤,٠٤١	٣,٢٠٤	٢,٢٣٥	

تضح من الجدول السابق أن البنود قد تشبعت علي (٨) عوامل دالة يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح وكانت أرقام الجذور الكامنة فيها علي الترتيب هي : ٨,٢٤٧ ، ٦,٢٤٧، ٥,٣١ ، ٥,٩٤١ ، ٤,٢٨٩ ، ٤,٠٤١ ، ٣,٢٠٤ ، ٢,٢٣٥ . نسبة التباين العاملية (مجموع الجذور الكامنة علي المتغيرات × ١٠٠) = ٧٠,٥٦% وهو معامل صدق مرتفع ومن ثم يمكن الوثوق به كمؤشر علي صدق مقياس الثقافة المدرسية : نسخة المعلم .

ويمكن تسمية العوامل كالاتى : العامل الاول – توجه الثبات و الضبط و يندرج تحته (١١عبارة) ، العامل الثانى – توجه الكفاءة و يندرج تحته (٩ عبارات) ، العامل الثالث – توجه الدعم الخارجى والخدمات و يندرج تحته (٨ عبارات) ، العامل الرابع توجه التعهد والمساندة و يندرج تحته (٨ عبارات) ، العامل الخامس – التوجه المهنى و يندرج تحته (٦ عبارات) ، العامل السادس – توجه التكيف و التجديد و يندرج تحته (٦ عبارات) ، العامل السابع – توجه الانتاجيه و الانجاز و يندرج تحته (٤ عبارات) ، العامل الثامن – توجه الوسائل و الغايات و يندرج تحته (٤ عبارات) .

ثانيا : الثبات : تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا لكل بعد و للمقياس ككل ، و كان كالاتى :

توجه الثبات و الضبط	٠,٦٧	توجه الكفاءة	٠,٧٢
توجه الدعم الخارجى و الخدمات	٠,٦٥	توجه التعهد و المساندة	٠,٨٢
التوجه المهنى	٠,٧٧	توجه التكيف و التجديد	٠,٧٤
توجه الانتاجيه و الانجاز	٠,٧٣	توجه الوسائل و الغايات	٠,٧٦
المقياس ككل	٠,٧٩		

٣- مقياس الثقافة المدرسية : نسخة التلميذ *School culture scale : student's form*

وصف المقياس

يتكون المقياس من (٢٠) مفردة يُجاب على كل مفردة باحد الخيارات (نعم – غير متأكد – لا) تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١- ٣ درجات ، و على المقياس ككل من ٢٠ – ٦٠ درجة . ولقد تم بناء المقياس في ضوء مقياسي الثقافة المدرسية لكل من جرونرت *Gruenert (1998)* و كولى *Cowely (2005)* اللذان حددا مكونات الثقافة المدرسية في الاتى: مسئولية المعلم عن التعلم ، مسئولية التلميذ عن التعلم ،علاقات العمل التشاركى ، التلاميذ و الوالدين كمتخذي قرارات ، البيئة الفيزيقية، الرؤية و الرسالة و السياسات المرتكزة حول التلميذ.

الكفاءة السيكومترية للمقياس

اولا: الصدق: قام الباحث باستخدام التحليل العاملي بطريقة التدوير المائل لبنود المقياس. الجدول الآتي يوضح نتائج هذا الإجراء :

جدول (٢) نتائج التحليل لمقياس الثقافة المدرسية : نسخة المعلم

(بعد التدوير بعد استبعاد التشبع الاقل من ٣٠،)

م	العامل (١)	(٢)	(٣)	(٤)	الشيوع
١	،٩٦٧				٠,٩٠٥
٢			،٨٤٨		٠,٨٠٢
٣	،٥٨٧				٠,٦١١
٤	،٧٢٨				٠,٧٨٩
٥		،٧٨٦			٠,٨١٢
٦		،٩٣٤			٠,٨٧٧
٧				،٨٥٧	٠,٨١٨
٨			،٦٩٣		٠,٧١١
٩				،٩٦٥	٠,٩٠١
١٠		،٨٩٦			٠,٨٣٢
١١	،٦٨٨				٠,٧٠٣
١٢	،٩١٧				٠,٨٥٦
١٣		،٩٠٦			٠,٨٤٢
١٤			،٨٣٣		٠,٧٩٨
١٥	،٩٠٨				٠,٨٤٦
١٦		،٨٣٧			٠,٨١٠
١٧	،٧٦٦				٠,٧٩٨
١٨			،٨٥٥		٠,٨١١
١٩			،٤٧٨		٠,٥٩٠
٢٠				،٩٣٢	٠,٨٧٤
الجذر الكامن	٥,٥٦١	٤,٣٥٩	٣,٧٠٧	٢,٧٥٤	

يتضح من الجدول السابق أن البنود قد تشبعت علي (٤) عوامل دالة يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح وكانت أرقام الجذور الكامنة فيها علي الترتيب هي : ٥,٥٦١ ، ٤,٣٥٩، ٣,٧٠٧ ، ٢,٧٥٤. نسبة التباين العاملية (مجموع الجذور الكامنة علي المتغيرات × ١٠٠) = ٨١,٩٠ % وهو معامل صدق مرتفع ومن ثم يمكن الوثوق به كمؤشر علي صدق مقياس الثقافة المدرسية : نسخة التلميذ . و يمكن تسمية العوامل كالاتى : العامل الاول – مسئولية التلاميذ عن التعلم ، و قد تشبعت عليه العبارات : ١ ، ٣ ، ٤ ، ١١ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٧ (سبع عبارات)، العالم الثانى – البيئة الفيزيقية ، و قد تشبعت عليه العبارات: ٥، ٦، ١٠ ، ١٣ ، ١٦ (خمس عبارات)، العامل الثالث– علاقات العمل التشاركى ، و قد تشبعت علية العبارات : ٢ ، ٨ ، ١٤ ، ١٨، ١٩ (خمس عبارات) ، العامل الرابع – التلاميذ و الاباء كصنّاع للقرار ، و قد تشبعت عليه العبارات : ٧ ، ٩ ، ٢٠ (ثلاث عبارات) .

ثانياً: الثبات: تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا لكل بعد و للمقياس ككل ، و كان كالاتى :

مسئولية التلاميذ عن التعلم	٠,٨٢	البيئة الفيزيقية	٠,٧٦
علاقات العمل التشاركى	٠,٧٤	التلاميذ و الاباء كصنّاع للقرار	٠,٦٦
المقياس ككل	٠,٨٠		

٤– مقياس المناخ المدرسى : نسخة المعلم *School Climate scale : teacher's form*

وصف المقياس : يتكون المقياس من (٣٧) مفردة يُجاب على كل مفردة باحد الخيارات (غالبا– احيانا – لا ابداً) تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١– ٣ درجات ، و على المقياس ككل من ٣٧– ١١١درجة . ولقد تم بناء المقياس فى ضوء مقياسي المناخ المدرسي لكل من سكيرمان ***Scherman (2002)*** ، توماسون ***Thomasson (2006)*** اللذان حددا مكونات المناخ المدرسي فى الاتى: انتساب المعلم ، التأكيد الاكاديمى ، الموارد المتاحة ، القيادة، بيئة التعلم، العنف .

الكفاءة السيكومترية للمقياس

أولا: الصدق: قام الباحث باستخدام التحليل العاملي بطريقة التدوير المائل لبنود المقياس. الجدول الآتي يوضح نتائج هذا الإجراء :-

جدول(٣) نتائج التحليل لمقياس المناخ المدرسي : نسخة المعلم

(بعد التدوير بعد استبعاد التشبع الاقل من ٣٠ ،)

م	العامل (١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	الشيوع
١	،٤٩٣					،٦٢٣
٢		،٧٤٨				،٨٠١
٣	،٧٦٩					،٨١٥
٤	،٨٤٤					،٩٠٢
٥		،٦٨٨				،٧٤٣
٦					،٨٦٢	،٩١٧
٧					،٧١٨	،٧٥٤
٨				،٨٧٧		،٩٣٢
٩	،٨٩٨					،٩٤٣
١٠	،٧٢٩					،٧٨٦
١١	،٣٨٦					،٥٦٥
١٢		،٨٣٩				،٨٨٦
١٣			،٦٧٥			،٧٣٦
١٤				،٨٤٥		،٩٠٦
١٥		،٦٥٥				،٧١١
١٦		،٩١٢				،٩٣٢
١٧	،٩٢٤					،٩٣٩
١٨					،٦٩٢	،٧٨٩
١٩				،٧٣٣		،٧٧٩
٢٠		،٩٢٦				،٩٤٢
٢١	،٣٥٤					،٥١٢
٢٢		،٥٢٣				،٦٠٢
٢٣			،٥٦١			،٦٣٢
٢٤					،٣٨٢	،٥٤٣
٢٥	،٦٧٦					،٧٢٢
٢٦			،٧٣٢			،٧٩٢
٢٧			،٣٧٦			،٥٣٢
٢٨				،٤٩٨		،٦٠٤
٢٩				،٩١٠		،٩١٥
٣٠					،٨١٦	،٨٥٢
٣١			،٥٨٩			،٦٧٤
٣٢				،٦٨٦		،٧٣٩
٣٣	،٨٠٨					،٨٣٥
٣٤			،٨٢٦			،٨٦٤
٣٥					،٦٠٩	،٦٩٨
٣٦			،٩٢٤			،٩٣٥
٣٧		،٥٧٩				،٦٨٣
الجذر الكامن	٦,٨٨١	٥,٨٧	٤,٦٨٣	٤,٥٤٩	٤,٠٧٩	

يتضح من الجدول السابق أن البنود قد تشبعت علي (٥) عوامل دالة يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح وكانت أرقام الجذور الكامنة فيها على الترتيب هي : ٦,٨٨١ ، ٥,٨٧ ، ٤,٦٨٣ ، ٤,٥٤٩ ، ٤,٠٧٩ . نسبة التباين العاملية (مجموع الجذور الكامنة علي المتغيرات × ١٠٠) = ٧٠,٤٣ % وهو معامل صدق مرتفع ومن ثم يمكن الوثوق به كمؤشر علي صدق مقياس المناخ المدرسي : نسخة المعلم.

ويمكن تسمية العوامل كالاتى : العامل الاول – القيادة الرشيدة ، و قد تشبعت عليه العبارات : ١ ، ٣ ، ٤ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٧ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٣٣ (عشر عبارات) . العامل الثانى – تأثير الموارد ، و قد تشبعت عليه العبارات : ٢ ، ٥ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٦ ، ٢٠ ،٢٢، ٣٧ (ثمانى عبارات) . العامل الثالث – انضمام المعلم ، و قد تشبعت عليه العبارات : ١٣، ٢٣ ، ٢٦ ، ٢٧، ٣١ ، ٣٤ ، ٣٦ (سبع عبارات). العامل الرابع – سلامة المؤسسة، و قد تشبعت عليه العبارات : ٨ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٢ (ست عبارات) . العامل الخامس – التأكيد الاكاديمى ، و قد تشبعت عليه العبارات : ٦ ، ٧ ، ١٨ ، ٢٤، ٣٠ ، ٣٥ (ست عبارات) .

ثانيا: الثبات : تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا لكل بعد و للمقياس ككل ، و كان كالاتى :

القيادة الرشيدة ٠,٧٨، تأثير الموارد ٠,٧٢، انضمام المعلم ٠,٦٩ ، سلامة المؤسسة ٠,٧٣، التأكيد الاكاديمى ٠,٧٩ المقياس ككل ٠,٧٦

٥- مقياس المناخ المدرسى : نسخة التلميذ *School Climate scale : student's form*

وصف المقياس

يتكون المقياس من (٢٨) مفردة يُجاب على كل مفردة باحد الخيارات (غالبا- احيانا – لا أبدًا) تتراوح الدرجة على كل مفردة من ١- ٣ درجات ، و على المقياس ككل من٢٨- ٨٤ درجة . ولقد تم بناء المقياس فى ضوء مقياسي المناخ المدرسي لكل من فريبرج ***Freiberg (1998)*** ، وريل ***Worrel (200)*** اللذان حددا مكونات المناخ المدرسي فى الاتى : البنية التحتية الفيزيقية، العنف ، التفاعل ، الترابط ، الموارد ، الضبط ، الاحترام ، الثقة ، الأمان.

اولا: الصدق : قام الباحث باستخدام التحليل العاملي بطريقة التدوير المائل لبنود المقياس. الجدول الآتي يوضح نتائج هذا الإجراء :

جدول(٤) نتائج التحليل لمقياس المناخ المدرسي : نسخة التلميذ

(بعدَ التدوير بعد استبعاد التشبع الاقل من ٣٠ ،)

م	العامل (١)	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)	الشيوع
١	،٦٢٩					٠,٧٠٥
٢	،٧٣٣					٠,٨١٢
٣			،٨٦٧			٠,٩٠٧
٤				،٦٥٥		٠,٧٢٣
٥				،٨١٩		٠,٨٩٧
٦		،٤٩٨				٠,٥٩٧
٧				،٨٥٩		٠,٩٠١
٨				،٧٧٢		٠,٨٣٢
٩					،٨٨٣	٠,٩١٧
١٠	،٩٠٥					٠,٩٤٣
١١			،٥٦٣			٠,٦٣٩
١٢	،٩٠١					٠,٩٣٩
١٣				،٩١٨		٠,٩٢٧
١٤		،٨٢٥				٠,٨٧٨
١٥		،٨٣٦				٠,٨٨٣
١٦			،٧٢١			٠,٨٠٣
١٧		،٩٠٢				٠,٩٤١
١٨	،٩٤٣					٠,٩٧٦
١٩		،٣٩٨				٠,٥٩١
٢٠			،٤٩٥			٠,٥٩٣
٢١	،٤٨٥					٠,٥٨٠
٢٢					٠,٦٨٧	٠,٧٤٣
٢٣		،٧٩١				٠,٨٥١
٢٤	،٧١٢					٠,٧٩٢
٢٥					،٦٦٢	٠,٧١١
٢٦					،٩١٩	٠,٩٢٤
٢٧		،٨٦١				٠,٩٠٤
٢٨			،٨٠٥			٠,٨٧٦
الجذر الكامن	٥,٣٠٨	٥,١١١	٣,٤٥١	٤,٠٢٣	٣,١٥١	

يتضح من الجدول السابق أن البنود قد تشبعت علي (٥) عوامل دالة يزيد الجذر الكامن لكل منها عن الواحد الصحيح وكانت أرقام الجذور الكامنة فيها علي الترتيب هي : ٥,٣٠٨ ، ٥,١١١، ٣,٤٥١ ، ٤,٠٢٣ ، ٣,١٥١ . نسبة التباين العاملية (مجموع الجذور الكامنة علي المتغيرات × ١٠٠) = ٧٥,١٥ % وهو معامل صدق مرتفع ومن ثم يمكن الوثوق به كمؤشر علي صدق مقياس المناخ المدرسي : نسخة التلميذ . و يمكن تسمية العوامل كالاتى : العامل الاول – البيئة التعليمية ، و قد تشبعت عليه العبارات: ١ ، ٢ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٨ ، ٢١ ، ٢٤ (سبع عبارات) . العامل الثانى – الترابط ، و قد تشبعت عليه العبارات:٦ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٩ ، ٢٣ ، ٢٧ (سبع عبارات) . العامل الثالث – العنف ، و قد تشبعت عليه العبارات: ٣ ، ١١، ١٦ ، ٢٠ ، ٢٨ (خمس عبارات) . العامل الرابع – التفاعل و الاحترام ، و قد تشبعت عليه العبارات: ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٨ ، ١٣ (خمس عبارات). العامل الخامس – المصادر و الادوات ، و قد تشبعت عليه العبارات: ٩ ، ٢٢ ، ٢٥ ، ٢٦ (اربع عبارات)

ثانيا: الثبات: تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا لكل بعد و للمقياس ككل ، و كان كالاتى :

البيئة التعليمية ٠,٧٥ ، الترابط ٠,٧٣ ، العنف ٠,٧٦ ، التفاعل و الاحترام ٠,٦٧ ، المصادر والادوات ٠,٦٩ ، المقياس ككل ٠,٧٨

نتائج البحث و تفسيرها :

قبل الشروع فى عرض نتائج البحث وفقا لترتيب الفروض ، يعرض الباحثان للاحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث . و الجداول التالية تعرض لنتائج هذا الاجراء :

جدول (٥) الاحصاء الوصفى لثقافة المدرسة كما يدركها المعلم

الإحصاءات / العامل	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء	معامل التفلطح	الاعتدالية
توجه الثبات	٢٠,١٥	٧,٦٥	٠,٢٨٤	– ١,٤٧	اعتدالى
توجه الكفاءة	١٦,٧٦	٥,٣٩	٠,٠٧٨	– ١,٣٥	اعتدالى
توجه الدعم	١٥,٩٣	٤,٧٠	– ٠,٢٤٨	– ١,٣٧	اعتدالى
توجه التعهد	١٥,٦٥	٤,٨٠	– ٠,١٥٠	– ١,٤٥	اعتدالى
التوجه المهنى	١٠,٣٨	٣,١٨	٠,٦٠٥	– ٠,٤٧٨	اعتدالى
توجه التكيف	١٠,٣٩	٣,١٩	٠,٦٠١	– ٠,٥٠٦	اعتدالى
توجه الانتاجية	٧,٩٢	٢,١٧	٠,١٤٨	– ٠,٩٩٦	اعتدالى
توجه الوسائل	٧,٨٦	٢,٢٠	٠,١٠٠	– ٠,٩٢٠	اعتدالى

جدول (٦) الاحصاء الوصفي للمناخ المدرسى كما يدركه المعلم

الاحصاءات / العامل	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء	معامل التفلطح	الاعتدالية
القيادة الرشيدة	١٧,٧١	٥,٠٨	- ٢٨٥ ،	- ١ ، ٠٤٦	اعتدالى
تاثير الموارد	١١,٥١	٤,٣٩	، ٩٦٣	- ٥٥٠ ،	اعتدالى
انضمام المعلم	١٠,٣٩	٣,١٩	، ٦٠١	- ٥٠٦ ،	اعتدالى
سلامة المؤسسة	١٠,٣١	٣,٢١	، ٦١٠	- ٥٠٦ ،	اعتدالى
التأكيد الاكاديمى	٨,٤٦	٢,٢٧	، ٣٢٤	- ١، ٢٠٧	اعتدالى

جدول (٧) الاحصاء الوصفى للثقافة المدرسية كما يدركها التلميذ

الاحصاءات / العامل	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء	معامل التفلطح	الاعتدالية
المسئولية عن التعلم	١١,٧٤	٤,٤١	، ٩٠	- ٦٧ ،	اعتدالى
البيئة الفيزيقية	٨,٤٥	٢,٢٥	، ٣١	- ١ ، ١٤	اعتدالى
علاقات العمل التشاركى	٨,٤٤	٢,٢٦	، ٣١	- ١ ، ١٤	اعتدالى
التلاميذ والاباء كصناع للقرار	-٦٧ ،	- ١ ، ١٤	- ١ ، ١٤	- ٥٢ ،	اعتدالى

جدول (٨) الاحصاء الوصفى للمناخ المدرسى كما يدركه التلميذ

الاحصاءات / العامل	المتوسط	الانحراف المعيارى	معامل الالتواء	معامل التفلطح	الاعتدالية
البيئة التعليمية	١١,٧٤	٤,٤١	، ٩٠	- ٦٧ ،	اعتدالى
الترابط	١١,٦٦	٤,٤٢	، ٩٢	- ٦٣ ،	اعتدالى
العنف	٨,٤٤	٢,٢٦	، ٣١	- ١ ، ١٤	اعتدالى
التفاعل و الاحترام	٨,٤٥	٢,٢٨	، ٣٠	-١٣ ، ١	اعتدالى
المصادر و الادوات	٧,٤٠	١,٩٣	- ٥٥ ،	- ٢٥ ،	اعتدالى

يتضح من الجداول السابقة (٥-٨) ان جميع المتغيرات توزيعها اعتدالى و بالتالى فان الاسلوب البارامترى هو انسب الاساليب الاحصائية للتعامل مع البيانات و دراسة الفروق .

١- نتائج الفرض الاول :

وينص على انه " تختلف درجة الثقافة المدرسية كما يدركها المعلمون باختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع - منخفض) لدى مدراء المدارس".و لاختبار صحة هذا الفرض ، استخدم الباحثان اسلوب اختبار " ت" لدلالة الفروق على النحو الاتى :

جدول (٩) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق فى الثقافة المدرسية
كما يدركها المعلم وفقا لمستوى الذكاء الوجدانى للمدير

المجموعة وفقا لمستوى الذكاء الوجداني للمدير	عامل الثقافة	ن "معلم"	م	ع	ت	مستوى الدلالة
مدير مرتفع د - ٢٥	توجه الثبات	٢٧٥	٢٧,٠٨	٤,٠٩	٥٠,١٠٨	٠,٠١٠
مدير منخفض د - ٢٥		٢٧٥	١٣,٢٢	٢,٠٧		
مدير مرتفع د - ٢٥	توجه الكفاءة	٢٧٥	٢١,٤٢	٢,٥٧	٤١,٩٦	٠,٠١
مدير منخفض د - ٢٥		٢٧٥	١٢,٢٢	٢,٦٨		
مدير مرتفع د - ٢٥	توجه الدعم الخارجي	٢٧٥	١٩,٨٨	١,٨٧	٣٧,٠٦	٠,٠١
مدير منخفض د - ٢٥		٢٧٥	١١,٩٩	٣,١٠		
مدير مرتفع د - ٢٥	توجه التمهد	٢٧٥	١٩,٦٤	٢,٣٤	٣٥,٠١	٠,٠١
مدير منخفض د - ٢٥		٢٧٥	١١,٦٦	٢,٩٦		
مدير مرتفع د - ٢٥	التوجه المهني	٢٧٥	١٢,٨٦	٢,٤٨	٢٨,٩٠	٠,٠١
مدير منخفض د - ٢٥		٢٧٥	٧,٩١	١,٣٨		
مدير مرتفع د - ٢٥	توجه التكيف	٢٧٥	١٢,٨٧	٢,٤٩	٢٨,٦٩	٠,٠١
مدير منخفض د - ٢٥		٢٧٥	٧,٩٢	١,٤٠		
مدير مرتفع د - ٢٥	توجه الانتاجية	٢٧٥	٩,٧٠	١,٤٠	٣٣,٢٥	٠,٠١
مدير منخفض د - ٢٥		٢٧٥	٦,١٤	١,٠٧		
مدير مرتفع د - ٢٥	توجه الوسائل و الغايات	٢٧٥	٩,٦٥	١,٣٩	٣٢,٧٨	٠,٠١
مدير منخفض د - ٢٥		٢٧٥	٦,٠٧	١,١٥		

ومن الجدول السابق يتضح ان قيم "ت" جاءت كلها دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ لصالح مجموعة المعلمين الذين يعملون مع المدراء المرتفعين فى الذكاء الوجدانى ، حيث بلغت متوسطات مجموعة المدير المرتفع فى الذكاء الوجدانى فى عوامل الثقافة ٢٧,٠٨ ، ٢١,٤٢ ، ١٩,٨٨ ، ١٩,٦٤ ، ١٢,٨٦ ، ١٢,٨٧ ، ٩,٧٠ ، ٩,٦٥ على التوالى ، فى حين بلغت متوسطات مجموعة المدير المنخفض فى الذكاء الوجدانى فى عوامل الثقافة ١٣,٢٢ ، ١٢,٢٢ ، ١١,٩٩ ، ١١,٦٦ ، ٧,٩١ ، ٧,٩٢ ، ٦,١٤ ، ٦,٠٧ على التوالى .

٢- نتائج الفرض الثانى

وينص على انه " تختلف درجة المناخ المدرسي كما يدركه المعلمون باختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس . و لاختبار صحة هذا الفرض ، استخدم الباحثان اسلوب اختبار " ت" لدلالة الفروق على النحو الاتى :

جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في المناخ المدرسي كما يدركها المعلم وفقا لمستوى الذكاء الوجداني للمدير

المجموعة وفقا لمستوى الذكاء الوجداني للمدير	عامل المناخ	ن "معلم"	م	ع	ت	مستوى الدلالة
مدير مرتفع	القيادة الرشيدة	٢٧٥	٢١,٤٧	٢,٥٧	٢٥,٦٩	٠,٠١
مدير منخفض		٢٧٥	١٣,٩٦	٤,١٠		
مدير مرتفع	تأثير الموارد	٢٧٥	١٤,٤٢	٤,٤٦	٢٠,٦٩	٠,٠١
مدير منخفض		٢٧٥	٨,٦٠	١,٣٥		
مدير مرتفع	انضمام المعلم	٢٧٥	١٢,٨٧	٢,٤٩	٢٨,٦٩	٠,٠١
مدير منخفض		٢٧٥	٧,٩٢	١,٤٠		
مدير مرتفع	سلامة المؤسسة	٢٧٥	١٢,٧٨	٢,٥٦	٢٨,١٣	٠,٠١
مدير منخفض		٢٧٥	٧,٨٤	١,٣٨		
مدير مرتفع	التأكيد الأكاديمي	٢٧٥	٩,٩٨	١,٨١	٢٠,٩٨	٠,٠١
مدير منخفض		٢٧٥	٦,٩٤	١,٥٧		

ومن الجدول السابق يتضح ان قيم "ت" جاءت كلها دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ لصالح مجموعة المعلمين الذين يعملون مع المدراء المرتفعين في الذكاء الوجداني ، حيث بلغت متوسطات مجموعة المدير المرتفع في الذكاء الوجداني في عوامل المناخ المدرسي ٢١,٤٧، ١٤,٤٢ ، ١٢,٨٧ ، ١٢,٧٨ ، ٩,٩٨ على التوالي ، ، في حين بلغت متوسطات مجموعة المدير المنخفض في الذكاء الوجداني في عوامل المناخ المدرسي ١٣,٩٦ ، ٨,٦٠ ، ٧,٩٢ ، ٧,٨٤ ، ٦,٩٤ على التوالي .

٣- نتائج الفرض الثالث

١- و ينص على انه " تختلف درجة الثقافة المدرسية كما يدركها التلاميذ باختلاف مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس.

ولاختبار صحة هذا الفرض ، استخدم الباحثان أسلوب اختبار " ت" لدلالة الفروق على النحو الآتي :

جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق فى الثقافة المدرسية كما يدركها التلميذ وفقا لمستوى الذكاء الوجدانى للمدير

المجموعة وفقا لمستوى الذكاء الوجداني للمدير	عامل الثقافة	ن تلميذ	م	ع	ت	مستوى الدلالة
مدير مرتفع	المسئولية عن التعلم	٨٠٠	١٤,٦١	٤,٤٨	٣٤,٤١	٠,٠١
مدير منخفض		٨٠٠	٨,٨٦	١,٥٠		
مدير مرتفع	البيئة الفيزيقية	٨٠٠	٩,٩٤	١,٨١	٣٥,٥٠	٠,٠١
مدير منخفض		٨٠٠	٦,٩٥	١,٥٣		
مدير مرتفع	علاقات العمل التشاركى	٨٠٠	٩,٩٣	١,٨٢	٣٥,٤٥	٠,٠١
مدير منخفض		٨٠٠	٦,٩٤	١,٥٤		
مدير مرتفع	التلاميذ والآباء كصناع للقرار	٨٠٠	٦,٥٢	١,٢٩	٤١,٧٩	٠,٠١
مدير منخفض		٨٠٠	٤,٠٠	١,١٠		

ومن الجدول السابق يتضح ان قيم "ت" جاءت كلها دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ لصالح مجموعة التلاميذ فى مدارس المدراء المرتفعين فى الذكاء الوجدانى ، حيث بلغت متوسطات مجموعة المدير المرتفع فى الذكاء الوجدانى فى عوامل الثقافة ١٤,٦١ ، ٩,٩٤ ، ٩,٩٣ ، ٦,٥٢ على التوالى ، فى حين بلغت متوسطات مجموعة المدير المنخفض فى الذكاء الوجدانى فى عوامل الثقافة المدرسية ٨,٨٦ ، ٦,٩٥ ، ٦,٩٤ ، ٤,٠٠ على التوالى .

٤- نتائج الفرض الرابع

وينص على انه " تختلف درجة المناخ المدرسي كما يدركه التلاميذ باختلاف مستوى الذكاء الوجدانى (مرتفع – منخفض) لدى مدراء المدارس" و لاختبار صحة هذا الفرض ، استخدم الباحثان أسلوب اختبار " ت" لدلالة الفروق على النحو الاتى :

جدول (١٢) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق فى المناخ المدرسي كما يدركها التلميذ وفقا لمستوى الذكاء الوجدانى للمدير

المجموعة وفقا لمستوى الذكاء الوجداني للمدير	عامل المناخ	ن تلميذ	م	ع	ت	مستوى الدلالة
مدير مرتفع	البيئة التعليمية	٨٠٠	١٤,٦١	٤,٤٨	٣٤,٤١	٠,٠١
مدير منخفض		٨٠٠	٨,٦٨	١,٥٠		
مدير مرتفع	الترابط	٨٠٠	١٤,٥٧	٤,٤٦	٣٥,٠٩	٠,٠١
مدير منخفض		٨٠٠	٨,٧٤	١,٤٥		
مدير مرتفع	العلف	٨٠٠	٩,٩٣	١,٨٢	٣٥,٤٥	٠,٠١
مدير منخفض		٨٠٠	٦,٩٤	١,٥٤		
مدير مرتفع	التفاعل والاحترام	٨٠٠	٩,٩٨	١,٨١	٣٦,٣٤	٠,٠١
مدير منخفض		٨٠٠	٦,٩٠	١,٥٥		
مدير مرتفع	المصادر و الأدوات	٨٠٠	٨,٤٩	١,٩٨	٢٧,٣٨	٠,٠١
مدير منخفض		٨٠٠	٦,٣١	١,٠٧		

ومن الجدول السابق يتضح ان قيم "ت" جاءت كلها دالة احصائيا عند مستوى ٠,٠١ لصالح مجموعة التلاميذ فى مدارس المدراء المرتفعين فى الذكاء الوجدانى ، حيث بلغت متوسطات مجموعة المدير المرتفع فى الذكاء الوجدانى فى عوامل المناخ المدرسى ١٤,٦١ ، ١٤,٥٧ ، ٩,٩٣ ، ٩,٩٨ ، ٨,٤٩ على التوالى ، فى حين بلغت متوسطات مجموعة المدير المنخفض فى الذكاء الوجدانى فى عوامل المناخ المدرسي ٨,٦٨ ، ٨,٧٤ ، ٦,٩٤، ٦,٩٠ ، ٦,٣١ .

التفسير :

تشير النتائج الى انه كلما كان مستوى الذكاء الوجدانى مرتفعا ، كلما ادى ذلك احداث وخلق ثقافة مدرسية منفتحة . فكلما كانت لدى المدير القدرة على ادارة الضغوط ، و القدرة على ادارة الوقت ، و درجة عالية من تقدير الذات ، و القدرة على صنع القرار ، و التعاطف ، و القدرة على احداث التغيير فى المؤسسة ، و ضبط الوجدانات ، و الاهتمام و الاكتراث بشئون المؤسسة ، والحفاظ على اقامة علاقات طيبة مع الافراد الموجودين بالمؤسسة ، كلما انعكس ذلك ايجابيا على الثقافة المدرسية و ادراك افراد المؤسسة لها ، و يسعى مع الافراد المعنيين بالمؤسسة نحو احداث نقلة نوعية فى المدرسة تتمثل فى ارتفاع درجة الانتاجية والانجاز داخل المدرسة حيث تتبنى المدرسة شعار " الاستثمار البشرى" او المنتج التعليمى الجيد (التلميذ) ، و ينتج ذلك من الكفاءة فى العمل التى يحظى بها المعلمون داخل المدرسة، و تتوفر الوسائل و الادوات اللازمة للمدرسة، وذلك من خلال العلاقات الطيبة بين المدير و افراد المجتمع المحلى و المتمثلة فى خلق روح المشاركة المجتمعية و الدعم الخارجى ، كما ان علاقات المدير مع المعلمين و اسداء النصح الدائم

مع وضع قواعد للضبط و الحزم ، يكون المعلمون على وعى بها – يجعل المعلمين لديهم القابلية للتكيف مع كل ما هو جديد و السعى نحو الكفاءة فى العمل و تبنى مفهوم التربية المهنية المستديمة. و العكس صحيح اذا كان مستوى الذكاء الوجدانى منخفض لدى المدير ،وهذا ما اشارت اليه نتائج الفرض الاول .

يمكن تفسير نتائج الدراسة فى ضوء الاطار النظرى و البحوث السابقة على النحو الاتى: يشير بعض الباحثين الى ان القادة الفعّالين و المؤثرين لديهم القدرة على خلق ثقافة منفتحة للشركة أو المدرسة (*Patterson*، *1991; Fullan*، *1986; Deal & Peterson*، *Purkey & Parker*، *2003*). فالقيادة لا تعنى دائما ان يكون القائد أكثر ذكاءً أو أكثر صرامة ، و انما القيادة تكون أكثر عن خصال قدرات الدافعية ، التعاطف ، سلامة الشخصية، و الحدس ، و القدرة على الوعى بالذات، ادراك المشاعر، التأكيد على المشاعر، وادارتها وكلها جزء من مجال الذكاء الوجدانى، والذى يُعرف – على نطاق واسع – بأنه مجموعة من المهارات المطلوبة لأى دور قيادى. فالذكاء الوجدانى مؤشر هام على نجاح القادة فى العديد من المؤسسات .كما ان ثقافة التغيير فى المؤسسة حافلة بالقلق و التوتر ، و عدم اليقين ، و ان القادة الناجحين لديهم القدرة على دمج الذكاء العقلى و الوجدانى لمخاطبة ثقافة التغيير داخل المؤسسة . و يُذكر بأنه فى ثقافةالتغير العلاقات هامة ، ولذا ينبغى ان يكون الذكاء الوجدانى لدى القادة مرتفعا .

اما فيما يتعلق بفرضى المناخ المدرسى لدى المعلمين و التلاميذ ، فقد تحقق صدق هذين الفرضين ، حيث تبين ان المستوى المرتفع من الذكاء الوجدانى لدى المدير يخلق مناخاً داعما للمؤسسة ، و المتمثل فى اشاعة روح الديمقراطية من خلال لغة الحوار و الاستماع الى آراء الاخرين و احترامها ، و توفير الموارد اللازمة للمؤسسة التعليمية ، و الحفاظ على تنظيم البيئة التعليمية ، و اشاعة روح الالفة بين أعضاء الفريق ، و كذلك اشاعة الشعور بالثقة ، و الاحترام بين اعضاء هيئة التدريس والتلاميذ . و المستوى المرتفع من الذكاء الوجدانى لدى المدير تجعل قيادته للمؤسسة التعليمية – كما يدركها المعلمون و التلاميذ – قيادةً رشيدةً مما ينعكس ايجابا على المناخ المدرسى . وجاءت نتيجة البحث الحالى متسقة مع مع توصلت اليه البحوث السابقة (*Field & Abelson*، *1982* ، *Furnham & Goodstein*، *1997*، *Debra* ، *2005* من ان القيادة ذات الذكاء الوجدانى هى المفتاح لخلق مناخ عمل يشجع الافراد فى المؤسسة على بذل قصارى جهدهم . وهذا يؤكد على العلاقة الموجبة الدالة بين قدرات الذكاء الوجدانى لدى القائد ، و الاداء داخل المؤسسة و كذلك مناخها . و تتفق نتائج البحث الحالى مع نتائج البحوث السابقة فى مجال الذكاء الوجدانى و المناخ المدرسى او المناخ داخل المؤسسات ، حيث أظهرت دراسات المناخ المدرسى ، خصوصاً المرتبطة بالقيادة ، أن المدارس ذات المناخ المنفتح لها مُدراء لديهم شعور

بالثقة ، و الامن ، وذوى دهاء و براعة (*Anderson, 1964*)، و تظهر مستويات عليا من مشاركة المعلمين فى صنع القرار(*Barnes, 1994*) ، و هى وظيفة هامة للقيادة . بشكل اجمالى، فان انفتاحية المناخ المدرسى يعكس الصحة الوجدانية للمدرسة بطرق يمكن التنبؤ بها .(*Hoy & Miskel, 2005: 72*)

توصيات ومقترحات :

أولاً : التوصيات :

في ضوء الإطار النظري ونتائج البحث الحالى ، هناك مجموعة من التوصيات التربوية للبحث الحالي، والتى من الممكن ان يتم تقسيمها تحت المحاور الثلاثة الاتية :

(أ) توصيات للقائمين على لجان الترقيات و متخذى القرار

١. يُراعى ان يشتمل ملف خدمة المدير على بروفيل يوضح مستوى الذكاء الوجدانى لديه.

٢. يُراعى عند الدورة التدريبية للترقية الى درجة مدير ان تكون من ضمن فعاليات التدريب محاضرات – يلقيها المعنيون من اساتذة الجامعات – عن الذكاء الوجدانى و كيف انه يؤثر على الانجاز المدرسى .

٣. يمكن اعداد برامج تدريبية لتنمية الذكاء الوجدانى لدى المدراء ويشارك فى اعدادها أساتذة الجامعات المهتمين بالمجال .

٤. نظراً لتأثير مستوى الذكاء الوجدانى لدى المدير على الانجاز المدرسى ، يُفضل ان يترقى الى وظيفة مدير من يحصل على درجة مرتفعة على احد المقاييس التى تتبناه الوزارة للذكاء الوجدانى .

(ب) توصيات لاساتذة الجامعات و الباحثين .

١- اعتبار مجال الذكاء الوجدانى مادة خصبة للبحث و الدراسة

٢- المشاركة فى اعداد برامج عربية – مصرية لتنمية الذكاء الوجدانى لدى المعنيين بالتربية و التعليم ، و ذلك بالتنسيق مع الوزارة .

٣- المشاركة فى اعداد أداة عربية لقياس الذكاء الوجدانى و تستخدم كمحك للترقى فى المهن التعليمية المختلفة ، و كذلك يستخدمها الباحثون فى بحوثهم العلمية.

٤- المشاركة فى ندوات و القاء المحاضرات للتوعية عن الذكاء الوجدانى .

(جـ) توصيات لمدراء المدارس

١- التنمية الذاتية للذكاء الوجدانى .

٢- القراءة و الاطلاع على موضوع الذكاء الوجدانى و معرفة تأثيره على الاداء المدرسى.

٣- الاستفادة من معرفة ان الذكاء الوجدانى قدرة و يمكن تنميتها لمساعدتهم فى الاداء المهنى .

ثانياً : البحوث المقترحة :-

بعد أن انتهى الباحثان من تقديم بعض التوصيات التربوية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يقدمان، في هذا الجزء مقترحات ببعض البحوث التي يمكن إجراؤها في المستقبل وذلك على النحو الاتى:-

١- الذكاء الوجداني و علاقته بسمات الشخصية و القيادة لدى مدراء المدارس .

٢- مستوى الذكاء الوجدانى لدى المدير و تأثيره على الأداء الاكاديمى للطلاب كما يدركه المعلمون.

٣- فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجدانى لدى مدراء المدارس فى الانجاز الاكاديمى للطلاب.

٤- علاقة الذكاء الوجدانى ، و تفويض السلطة لدى المدير و الشعور بفعالية الذات.

٥- الذكاء الوجدانى لدى مدراء المدارس الابتدائية و تأثيره على ضغوط العمل ، والرضا الوظيفى ، و الاداء المؤسسى.

٦- العلاقة بين الذكاء الوجدانى ، والتعقيد المعرفى ، و كفاءة التواصل القيادى لدى مدراء المدارس

٧- أثر برنامج للادارة الوجدانية فى تنمية الذكاء الوجدانى لدى مدراء المدارس .

المراجـــع

١- السيد إبراهيم السمادونى(٢٠٠٢) . مقياس الذكاء الوجدانى (كراسة التعليمـــات) القـــاهرة ، الانجلو المصرية.

2- *Anderson، D. P. (1964). Organizational Climate of Elementary Schools. Minneapolis: Educational Research and Development Council.*

3- *barent ، m. (2007). principals' levels of emotional intelligence as an influence on school culture، doct diss، montana state university*

4- *Barnes، K. M. (1994). The organizational health of middle schools، trust، and decision participation. Unpublished dissertation. Rutgers University.*

5- *Bennis، W. & Nanus، B. (1985). Leaders: The strategies for taking charge. New York: Harper & Perennial.*

6- *Boyatzis، R.E. (2006). Leadership competencies. In Ronald Burke and Cary Cooper (eds.)، Inspiring Leaders، London: Routledge Press (Taylor & Francis Group). pp. 119-148.*

7- *Boyatzis، R.E. (2007). Emotional intelligence competencies are wisdom in practice. In Eric Kessler and James Bailey (eds.). Handbook of Organizational Wisdom، Thousand Oaks، CA: Sage Publications، pp. 223-242.*

8- *Bransford، J.D.، Brown، A.L.، & Cocking، R.R. (Eds.). (2000). How people learn. Washington، D.C.: National Academy Press.*

9- *Catholic Health Association. (1994). Transformational leadership for the healing ministry: Competencies for the future. St. Louis، MO. Center for creative Leadership Guide to Leadership in Action.*

10- Chad ، B.(2007). Comparing perceptions about collaborative culture from certified and non- certified staff members through the adaptation of the school culture scale – teacher Form ، Doct Diss. University of Missouri – Columbia .

11- Cherniss، C. (2003). The Business case for emotional intelligence. The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. Retrieved March 3، 2003، from http://www.businessballs.com/eq.htm

12- Cherniss، C. & Goleman، D. (2001). The Emotionally intelligent workplace. San Francisco: Jossey-Bass.

13- Church، A.H. (1997). Managerial self-awareness in high-performing individuals in organizations. Journal of Applied Psychology ،Vol. 82،(2). PP. 281-292.

14- Claudio، F (2008) . Hiring Without Firing، Harvard Business Review، 23(2)، 115-128

15- Cook ،c. (2006). Effects of emotional intelligence on principals' leadership performance doct diss، montana state university.

16- Cooper، R.، & Sawaf، A. (1997). Executive EQ. New York: Berkley Publishing Group.

17- Cowely، S. (2005). Perceptions of school culture : User Manual and Technical Report ، Applachia Educational laboratory at Edvantia ، Charleston .

18- Deal، T.E. & Peterson، K.D. (1991، June). The principal's role in shaping school culture. Washington، D.C.: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.

19- Donaldson، G. (2001). Cultivating leadership in schools: connecting people، purpose، and practice. New York: Teachers College Press.

20- Emmerling، R.J. & Goleman، D. (2003، October). Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings. Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. Retrieved October 10، 2004، from http://www.eiconsortium.org/research/ei_issues_and_common_musunderstanding s.htm

21- Freiberg، H.(1998). Measuring school climate : Let me count the ways .Educational Leadership ، 56(1)، 22- 26.

22- Fullan، M. (2001). Leading in a culture of change. San Francisco، CA: Josey-Bass Publishers.

23- Fullan، M.G. (2003). The moral imperative of school leadership. Thousand Oaks، CA: Corwin Press.

24- Gary ، L. & Nelson ، D. (2006). Exploring & Developing Emotional Intelligence Skills .Corpus Christi ، TX: Emotional Learning Systems.

25- Goleman، D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam.

26- Goleman، D.، Boyatzis، R.، & McKee، A. (2002). Primal leadership: Learning to lead with emotional intelligence. Boston: Harvard Business School Press.

27- Gruenert، S. (1998). Development of a school culture survey ، Doct diss. ، University of Missouri – Columbia .

28- Hallam، G.L. & Campbell، D.P. (1992، May). Selecting team members? Start with a theory of team effectiveness. Paper presented at the 7th Annual Meeting of the Society of Industrial and Organizational Psychology، Montreal، Quebec، Canada.

29- Halpin، A. W. & Croft، D. B. (1962). The organization climate of schools. Contract#SAE 543-8639. U. S. Office of Education، Research Project.

30- Halpin، A. W. & Croft، D. B. (1963). The organizational climate of schools. Chicago :The Midwest Administration Center of the University of Chicago.

31- Hartley، M. C.، & Hoy، W. K. (1972). Openness of school climate and alienation of high school students. California Journal of Educational Research، 23، 17-24.

32- Haygroup (2004). Driving personal and professional development. Accreditation training. Boston

33- Hay/McBer. (2000). Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness . Report by Hay/McBer to the U.K. Department of Education and Employment. Retrieved March 3، 2003، from www.dfee.gov.uk/teacdhingreforms/mcber

34- Hoy، W. K. & Miskel، C. J. (2005). Educational administration: Theory، research، and Practice، 7th edition. New York: McGraw-Hill.

35- Hoy، W. K. & Sabo، D. (1998). Quality Middle Schools: Open and Healthy. Thousand Oaks، CA: Corwin Press.

36- Hoy، W. K.، & Tarter، C. J. (1997). The road to open and healthy schools: A handbook for change، Elementary Edition، Thousand Oaks، CA: Corwin Press.

37- Hoy، W. K.، Tarter، C. J.، & Kottkamp، R. (1991). Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate. Beverly Hills، CA: Sage.

38- John، M.C. and Taylor، J.W. (1999). Leadership style، school climate، and the institutional commitment of teachers. A paper based on M.C. John's doctoral dissertation. Adventist International Institute of Advanced Studies.

39- Lunenburg، F.، & Ornstein، A. C. (2004). Educational administration: Concepts and practices (4th ed.). Thomson Wadsworth

40- Lyons، T. (2005). Emotional intelligence : an element to successful school leadership or does it matter ?.Doct diss ، Ottawa : Library and Archives Canada.

41- Marzano، R.J. & Marzano، J.S. (2003، September). The key to classroom management. Educational Leadership. Vol.61(1)،PP. 6-13

42- Mayer، J.D.، Salovey، P.، & Caruso، D. (2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.). The handbook of intelligence (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.

43- Maslowski ، R. (2002) .School culture and school performance : An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects ، Doct . diss. Twente University.

44- O'Neil، J. (1996، September). On Emotional intelligence: A conversation with Daniel Goleman. Educational Leadership، 54، 1.

45- Public Allies. (1998). New Leadership for a New Century. Washington، D.C.: Public Allies.

46- Reed ، T. (2005). Elementary Principal Emotional Intelligence، Leadership Behavior، And Openness: An Exploratory Study، Doct Diss، The Ohio State University

47- Reiss، F.، & Hoy، W. K. (1998). Faculty loyalty: An important but neglected concept in the study of schools. Journal of School Leadership، 8، 4-21.

48- Robert ، B. (2008). Leading schools with Emotional Intelligence: A study of the degree of association between middle school principal Emotional Intelligence and school success. Doct. Diss. ، Capella University.

49- Scherman ، V. (2002) . School climate instrument : A pilot study in Pretoria and Environs ، Doct diss.، University of Pretoria .

50- Spaeth، K. (2007) . School administrators: leadership and emotional intelligence Doct diss ، Ottawa : Library and Archives Canada.

51- Stone، G. A.، Russell، R. F.، & Patterson، K. (2005). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. Leadership & Organization Development Journal، 25(4)، 349-361.

52- Tarter، C. J.، & Hoy، W. K. (1988). The context of trust: Teachers and the principal. High School Journal، 72، 17-24.

53- Thomasson ، V. (2006) A study of the relationship between school climate and student performance on the Virginia Standards of Learning Tests In Elementary Schools ، Doct diss.، Virginia Commonwealth University .

54- Walters ، J. ، Marzano ، J. & Brian ، M (2003) . Balanced leadership : What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement . Working Paper ، MCREL .

55- Wilcox، M & Rush، S. (2004). Creative leadership: guide to leadership in action. San Francisco: Jossey-Bass.

56- Worrel، F. (2000). Development of an instructional climate inventory : student Form ، Psychology in schools ، 37(3)، 291- 298.

PRINCIPALS' LEVEL OF EMOTIONAL INTELLIGENCE : ITS EFFECT ON SCHOOL CULTURE AND SCHOOL CLIMATE AS PERCEIVED BY TEACHERS AND STUDENTS

Prof . Fathi Abdulhamid , A. **Dr . Mourad Ali, E.**

ABSTRACT

A study of school principals in Baltim , Hamoul and Beyala Edaras was conducted to determine the effect of the emotional intelligence (EI) of a school principals on a school's culture and school's climate as perceived by teachers and students . This study measured the EI of 50 principals willing to participate from randomly selected school districts in the three Edaras , using Exploring & Developing Emotional Intelligence Skills (Gary & Nelson , 2006) , which comprises four skills : (1) Interpersonal Communication, (2) Personal leadership, (3) Self – management (4) Intrapersonal development.

Data regarding school culture and school climate were collected from school teachers (n=750) and school students (n= 1600) . Those teachers and students were questioned using two instruments : school culture scale , and school climate scale.

Data were treated using parametric technique (t- test) in order to explore the differences in school culture and school climate as perceived by teachers and students in accordance with the principal's level of emotional intelligence .

The results of this research indicated that the higher the principal was in emotional intelligence , the higher school culture and school climate as perceived by teachers and students were , and vise versa . This supports the body of research that principal's level of emotional intelligence has a positive effect on school culture and school climate as perceived by teachers and students .