الذكاء الخلقي وبعض المهارات القيادية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية دراسة تنبؤية فارقة

إعـــداد

د/ ممدوح محمود مصطفى بدوي

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية بالقاهرة - جامعة الأزهر

ملخص:

الذكاء الخلقي وبعض المهارات القيادية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية دراسة تنبؤية فارقة.

ممدوح محمود مصطفى بدوي

قسم الصحة النفسية، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

حاول البحث الكشف عن العلاقة بين الذكاء الخلقي وبعض المهارات القيادية، ومدى إمكانية التنبؤ ببعض المهارات القيادية من خلال معلومية أبعاد الذكاء الخلقي ودرجته الكلية، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في كل من الذكاء الخلقي وبعض المهارات القيادية وفقًا لمتغيري النوع والخبرة. وذلك لدى عينة قوامها 208 من شيوخ المعاهد الأزهرية. وتوصل الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام إلى أن هناك ثلاث مهارات قيادية تعد الأكثر أهمية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية، وهي: مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع. وتم استخدام مقياس للذكاء الخلقي وآخر لتلك لمهارات القيادية الثلاثة، وكلاهما من إعداد الباحث. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي (الأبعاد والدرجة الكلية) والمهارات القيادية (مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية). بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بمهارة الاتصال من خلال معلومية بعدي "الاحترام" و"العدل"، وكذلك إمكانية التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار من خلال معلومية بعدي "الاحترام" و"ضبط الذات"، كما أنه يمكن التنبؤ بمهارة إدارة الصراع من خلال معلومية بعد "التسامح"، كذلك يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للمهارات القيادية من خلال معلومية بعد "الاحترام". كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة في كل من الذكاء الخلقي وبعض المهارات القيادية وفقًا لمتغير النوع لصالح الذكور، ووفقًا لمتغير الخبرة لصالح القدامى. كما وجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري النوع والخبرة في كل من الذكاء الخلقي والمهارات القيادية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الخلقي، المهارات القيادية، مهارة الاتصال، مهارة اتخاذ القرار، مهارة إدارة الصراع، شيوخ المعاهد الأزهرية.

Abstract:

Moral Intelligence and Some Leadership Skills among Administrators of Al Azhar Institutes A Predictive and Differential Study.

The research investigates the relationship between moral intelligence and some leadership skills as well as predictability of some leadership skills through moral intelligence dimensions and its overall degree. Additionally, it investigates differences in both moral intelligence and some leadership skills related to gender and experience. Participants of the research are 208 Al Azhar institutes administrators. Pilot study shows that there are three leadership skills which are of a great importance for the participants: communication, decision making and conflict management skills. Leadership skills inventory and moral intelligence scale covering the aforementioned three skills, done by the researcher, are used. Results show a positive correlation between dimensions and total scores of moral intelligence and leadership skills (communication, decision making, conflict management skills and total score). In addition communication skills can be predicted by respect and justice dimensions. Decision making skill can also be predicted by respect and self-discipline. Conflict management skill can also be predicted by forgiveness. Total score of leadership skills can also be predicted by respect dimension. Also, study results shows significant differences in both moral intelligence and leadership skills related to gender in favor of males and experience in favor of older ones. There is also a statistically significant interaction between gender and experience variables in both moral intelligence and leadership skills.

Keywords: Moral Intelligence, Leadership Skills , Communication Skill, Decision Making Skill, Conflict Management Skill, Administrators of Al-Azhar Institutes.

مقدمة:

حظي موضوع القيادة التربوية باهتمام الباحثين، وذلك لكونها من أهم عوامل نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، ولا سيما في العصر الحديث، حيث الثورة التقنية والمعلوماتية والتطور السريع في شتى المجالات؛ فالمؤسسات التعليمية أصبحت بحاجة إلى مواصفات جديدة للقائد التربوي تمكنه من القيادة الأخلاقية للمؤسسة التعليمية التي يقودها، بحيث يستطيع تحفيز العاملين معه، ويكون قادرًا على مشاركتهم في القرارات، ويهتم بهم وبتطويرهم مما يعود على أدائهم بشكل إيجابي.

وتمثل الأخلاق عاملًا رئيسًا ومهمًا للمؤسسات المختلفة؛ حيث ترتكز كل مهنة على مجموعة من الأخلاقيات تنظم وتوجه السلوك العام لأفرادها مع بعضهم البعض، ومع غيرهم من الأفراد في المهن الأخرى (Beheshtifar; Esmaeli & Moghadam, 2011: 1452). ويعد الذكاء الخلقي لدى القادة من الموضوعات التي تحتاج المؤسسات التربوية إلى الاهتمام بها، انطلاقا من أهمية التزام هؤلاء القادة بالقيم الأخلاقية، وقدرتهم على قيادة تلك المؤسسات بأساليب أخلاقية (محمد نصر الدين حمدان، 2018: 251). وقد ظهر مفهوم الذكاء الخلقي على يد Coles عندما نشر أول مقالة علمية في هذا المجال بعنوان "الذكاء الخلقي للأطفال" The Moral Intelligence of Children، التي تضمنت أول تعريف للذكاء الخلقي، حيث عُرِّف بأنه القدرة على التمييز الواضح بين الصواب والخطأ، والقدرة على صنع قرارات مدروسة، تعود بالفائدة على الفرد والآخرين المحيطين به (Coles, 1997: 9). وقد تطور هذا المفهوم من خلال العديد من المقالات والكتابات العلمية خاصة تلك التي قامت بها Borba، مثل (Borba, 2000; Borba, 2001; Borba, 2002). وفي عام 2004 قام Gardner بإضافة أنواع أخرى للذكاءات المتعددة، منها الذكاء الخلقي (Gardner, 2004: 214).

ويرى (Aung, 2016: 11) أن الذكاء الخلقي يلعب دورًا مهمًا في تحقيق مظاهر الصحة النفسية للفرد كالاستقرار النفسي، والقدرة على التوافق، والتعامل مع الآخرين عبر مراحل نموه المختلفة، بالإضافة إلى مظاهر الصحة المجتمعية كشعور أفراد المجتمع بالأمان، وأنهم أكثر ارتباطًا وتماسكًا. ويذكر محمد نصر الدين حمدان (2018: 252) أن الذكاء الخلقي لدى القادة ينال قدرًا من الاهتمام خاصة في الأنظمة والمؤسسات التربوية؛ لما له من تأثير على نجاح المؤسسة وجعل القائد قادرًا على نقل القيم الأخلاقية للعاملين معه، بل وقادرًا على تجسيدها في سلوكه القيادي.

ويرتبط الذكاء الخلقي بالعديد من المهارات القيادية، منها مهارة الاتصال (Bambale & Jakada, 2016; Tazik, 2017)، ومهارة اتخاذ القرار (Tsigilis, 2015)، ومهارة إدارة الصراع (Wayne & Sparrowe, 2016). وتواجه القيادة التربوية في العصر الحديث تغيرًا كبيرًا في دور القائد التربوي، فقد أصبح دوره يرتبط كثيرًا بمهارة الاتصال لديه، وتعد هذه المهارة متغيرًا مهمًا لنجاح العلاقة بينه وبين العاملين معه؛ حيث يُحسِّن الاتصال الفعال من أداء القيادة التربوية، كما أن من صفات القائد الناجح القيام بعملية الاتصال بشكل جيد (علي أحمد عبد الرحمن، 2006: 59)، ويتوقف نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها على قائد المدرسة وأسلوبه القيادي الذي يمارسه، ومهاراته التي يمتلكها، ومنها مهارات الاتصال التي تساعده على بناء علاقات إنسانية إيجابية مع المعلمين وتحسين أدائهم (Shea, 2004: 17). وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية مهارة الاتصال بالنسبة لمديري المدارس (عباس عبد مهدي الشريفي، 2013؛ نوار قاسم الحمد وأحمد عبد الله العبادي، 2016)، كما توصلت دراسة كل من (Bambale & Jakada, 2016; Tazik, 2017) إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي ومهارة الاتصال لدى مديري المدارس.

كما تعد عملية اتخذ القرار جزءًا لا يتجزأ من عمل أي مؤسسة، فكلما تحسنت عملية اتخاذ القرارات كلما ازدادت الفاعلية التنظيمية للمؤسسة (Stelly & Trusty, 2017: 128). ولأهمية مهارة اتخاذ القرار لدى القيادات المدرسية فقد أوصت بعض الدراسات – مثل دراسة كل من (عبد الرحمن سعيد ماضي، 2005؛ يونس محمد إبراهيم وشهرزاد محمد شهاب، 2011) – بالاهتمام بعملية اتخاذ القرار لدى مديري المدارس من أجل تعزيز قدرتهم القيادية. كما توصلت دراسة (Tsigilis, 2015) إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي ومهارة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس.

كذلك تعد إدارة الصراع من المهارات ذات الأهمية لمدير المدرسة كي يستطيع التخلص من العوائق، ويتمكن من بناء علاقات إنسانية إيجابية مع فريق العمل المدرسي، والتأثير في سلوكهم؛ مما يؤدي إلى تحسين ظروف العمل، ويساهم في تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية (Henkin; Cistone & Dee, 2000: 143). وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية مهارة إدارة الصراع بالنسبة لمديري المدارس (ريم ضاحي العنزي، 2010؛ كامل إسماعيل الخبيري، 2012). كما توصلت دراسة (Wayne & Sparrowe, 2016) إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي ومهارة إدارة الصراع لدى مديري المدارس.

ويساهم الذكاء الخلقي للقادة في تعزيز مصداقيتهم مع الآخرين، الأمر الذي يكون له أثر إيجابي على تحسين عملية صنع القرارات، وحل المشكلات داخل المؤسسة

(Aung, 2016: 13)، ويشير محمد نصر الدين حمدان (2018: 252) إلى أهمية الذكاء الخلقي في نجاح عملية التواصل بين القائد والآخرين، وتوجيه القرارات التي يتخذها القائد في مختلف المواقف، وقدرته على حل المشكلات.

ونظرًا لما قد يكون لعاملي النوع والخبرة من أثر على الذكاء الخلقي وكذلك على بعض المهارات القيادية لدى مديري المدارس؛ فقد أجريت العديد من الدراسات في هذا الصدد، غير أنه بمراجعة نتائج تلك الدراسات تبين تضارب نتائجها فيما يتعلق بالفروق في الذكاء الخلقي سواء تبعًا لمتغير النوع (أسماء عبد النور محمد، ٢٠١٢؛ Atefeh; Ali; Mohammad & Hoseinpoor & Ranjdoost, 2013؛ Rasoul, 2019) أو لمتغير الخبرة (عبد اللطيف عبد الكريم المومني، 2015؛ Tsigilis, 2015؛ Bambale & Jakada, 2016). كما تضاربت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق وفقًا لمتغير النوع في كل من مهارة الاتصال (غنا محمود عبد المولى، 2013؛ نورة عبد الله الكبيسي، 2014؛ نوار قاسم الحمد وأحمد عبد الله العبادي، 2016)، ومهارة اتخاذ القرار (عاطف محمد فالح، 2008؛ يونس محمد إبراهيم وشهرزاد محمد شهاب، 2011)، ومهارة إدارة الصراع (Mcintyre, 2004؛ كامل إسماعيل الخبيري، 2012؛ عبد الرحيم محمد جميل، 2013). كذلك لم تتفق نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق وفقًا لمتغير الخبرة في كل من مهارة الاتصال (غنا محمود عبد المولى، 2013؛ نوار قاسم الحمد وأحمد عبد الله العبادي، 2016)، ومهارة اتخاذ القرار (عبد الرحمن سعيد ماضي، 2005؛ عدنان الإبراهيم ومحمد القضاة، 2006)، ومهارة إدارة الصراع (ريم ضاحي العنزي، 2010؛ عبد الرحيم محمد جميل، 2013)؛ مما يتطلب إجراء المزيد من الدراسات في هذا الصدد.

هذا، وتعد المعاهد الأزهرية ذات طبيعة خاصة إذ إنها تضم طلابًا من مصر ومن كافة أرجاء العالم العربي والإسلامي، والذي يضم أكثر من مائة دولة، تختلف في ثقافتها وعاداتها وتقاليدها والمستوى العلمي والتقني الذي وصلت إليه؛ لذا فإن من الضروري الاهتمام بشيخ المعهد والتأكيد على الجانب القيادي في شخصيته؛ حيث أصبح مجال التعليم غير منفصل عن مجال القيادة، بل وصارت فنون القيادة ومهارات التواصل والتخطيط المهني والإداري من المسلمات التي يجب توافرها لدى شيوخ المعاهد الأزهرية (قطاع المعاهد الأزهرية، 2019: 6).

ومن ثم يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الخلقي وبعض المهارات القيادية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية، ومدى إمكانية التنبؤ ببعض المهارات القيادية من خلال معلومية أبعاد الذكاء الخلقي ودرجته الكلية، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في كل من الذكاء الخلقي وبعض المهارات القيادية وفقًا لمتغيري النوع والخبرة.

مشكلة البحث:

تتعاظم أهمية الذكاء الخلقي للقادة من حيث كونه موجهًا لقراراتهم عبر مختلف المواقف، بالإضافة إلى قدرة ذوي الذكاء الخلقي على حل المشكلات التي توجدها طبيعة المهنة؛ بحيث يكون بإمكانهم وضع أخلاقيات للعمل تشكل أسسًا عامة، يعترف بها الجميع ويوافقون عليها، ويتعاملون في بيئة العمل وفقًا لها (Aung, 2016: 12). ويرتبط الذكاء الخلقي إيجابيًا بالعديد من المهارات القيادية؛ فقد توصلت دراسة كل من (Bambale & Jakada, 2016; Tazik, 2017) إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي ومهارة الاتصال لدى مديري المدارس، وأسفرت نتائج دراسة (Tsigilis, 2015) عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي والمهارة في اتخاذ القرار لدى مديري المدارس، وأن بعض مكونات الذكاء الخلقي – الاحترام وضبط الذات والعدل – كانت منبئة بالمهارة في اتخاذ القرار، وتوصلت دراسة Stelly & Trusty (2017) إلى أن الذكاء الخلقي يلعب دورًا إيجابيًا في التأثير على اتخاذ القرار، وأسفرت نتائج دراسة (Wayne & Sparrowe, 2016) عن وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الخلقي لدى مدير المدرسة ومهارته في إدارة الصراعات داخل البيئة المدرسية.

وعلى الرغم مما سبق، إلا أنه في الزيارة التي قام بها الباحث لأحد المعاهد الأزهرية لفت انتباهه سلوك شيخ المعهد، والتي كان يشير إلى انخفاض المهارات القيادية لديه؛ فقد كان شيخ المعهد حادًا في تعامله مع الآخرين، يميل إلى استخدام الألفاظ التي تثير الانفعالات السلبية لدى الآخر، مترددًا في قراراته، يتخذ القرار ثم يتراجع عنه ثم يعود إليه وهكذا (تكرر ذلك مرتين في أثناء تواجد الباحث)، بالإضافة إلى أنه تدخَّلَ لحل مشكلةٍ بين اثنين من العاملين بالمعهد، لكن تدخُّلَه لم يحل المشكلة، بل زادها تعقيدًا؛ مما دعا الباحث إلى مناقشته في أسلوب قيادته، وقد أبدى شيخ المعهد نقده للأساليب التربوية الحديثة في القيادة، وأنها – من وجهة نظره – لا تحقق أهداف العملية التعليمية. وفيما يتعلق بالذكاء الخلقي فقد أشار شيخ المعهد إلى أن الأخلاق في القيادة تعني الضعف، لأن العاملين ينظرون إلى القائد صاحب الأخلاق على أنه قائد ضعيف، ومن ثم يكون غير قادر على تحقيق الأهداف المرجوة منه.

وفي المقابلات التي أجراها الباحث – بتكليف من الأزهر الشريف – مع المرشحين لشغل منصب "شيخ معهد أزهري" تبين له أن كثيرًا منهم يؤيدون نظرة شيخ المعهد السابق من أن الذكاء الخلقي للقائد لا يجدي في تحقيق الأهداف القيادية؛ الأمر الذي وجد معه الباحث حاجة إلى القيام بدراسة للكشف عن العلاقة بين الذكاء الخلقي والمهارات القيادية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية، والتعرف على مدى إمكانية التنبؤ ببعض المهارات القيادية من خلال معلومية أبعاد الذكاء الخلقي ودرجته الكلية.

هذا، وقد أجريت العديد من الدراسات للتعرف على أثر عاملي النوع والخبرة على الذكاء الخلقي (غنا محمود عبد المولى، 2013؛ نورة عبد الله الكبيسي، 2014؛ عبد اللطيف عبد الكريم المومني، 2015؛ Tsigilis, 2015؛ نوار قاسم الحمد وأحمد عبد الله العبادي، 2016؛ Bambale & Jakada, 2016)، وكذلك على بعض المهارات القيادية (Mcintyre, 2004؛ عبد الرحمن سعيد ماضي، 2005؛ عدنان الإبراهيم ومحمد القضاة، 2006؛ عاطف محمد فالح، 2008؛ ريم ضاحي العنزي، 2010؛ يونس محمد إبراهيم وشهرزاد محمد شهاب، 2011؛ كامل إسماعيل الخبيري، 2012؛ غنا محمود عبد المولى، 2013؛ عبد الرحيم محمد جميل، 2013؛ نوار قاسم الحمد وأحمد عبد الله العبادي، 2016)، غير أنه بمراجعة نتائج تلك الدراسات تبين تضارب نتائجها على النحو الذي سبق ذكره؛ ونظرا لعدم وجود دراسات عربية – في حدود اطلاع الباحث – اهتمت بالكشف عن العلاقة بين الذكاء الخلقي والمهارات القيادية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية، ومدى إمكانية التنبؤ بالمهارات القيادية من خلال معلومية أبعاد الذكاء الخلقي ودرجته الكلية، بالإضافة إلى تضارب نتائج الدراسات التي أجريت للتعرف على الفروق في كل من الذكاء الخلقي والمهارات القيادية وفقًا لمتغيري النوع والخبرة؛ فثمة مبرر لإجراء هذا البحث لمحاولة الإجابة عن التساؤلات التالية:

1- إلى أي مدى يمكن التنبؤ ببعض المهارات القيادية (مهارة الاتصال – مهارة اتخاذ القرار – مهارة إدارة الصراع – الدرجة الكلية) من خلال معلومية الذكاء الخلقي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية؟
2- هل يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري النوع (ذكور / إناث) والخبرة (قدامى / جدد) في الذكاء الخلقي لدى شيوخ المعاهد الأزهرية؟
3- هل يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري النوع (ذكور / إناث) والخبرة (قدامى / جدد) في بعض المهارات القيادية (مهارة الاتصال – مهارة اتخاذ القرار – مهارة إدارة الصراع – الدرجة الكلية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الخلقي وبعض المهارات القيادية، ومدى إمكانية التنبؤ ببعض المهارات القيادية (مهارة الاتصال – مهارة اتخاذ القرار – مهارة إدارة الصراع – الدرجة الكلية) من خلال معلومية أبعاد الذكاء الخلقي ودرجته الكلية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية. بالإضافة إلى التعرف على الفروق في كل من الذكاء الخلقي وبعض المهارات القيادية وفقًا لمتغيري (ذكور/إناث) والخبرة (قدامى/ جدد). وكذا الكشف عن الأثر الذي يحدثه التفاعل بين هذين المتغيرين (النوع والخبرة) في كل من الذكاء الخلقي وبعض المهارات القيادية لدى عينة الدراسة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يقدمه من إطار نظري لمتغير "الذكاء الخلقي" وكذا بعض المهارات القيادية (مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع)، بالإضافة إلى نتائج هذا البحث التي تفيد القائمين على اختيار شيوخ المعاهد الأزهرية أو إعداد البرامج الإرشادية لهم في أثناء الخدمة؛ حيث يقترح البحث الحالي توصياتٍ مستندةً إلى أدلة بشأن قيمة متغير "الذكاء الخلقي" بالنسبة لشيوخ المعاهد الأزهرية، وأثره في القيادة التعليمية، بالإضافة إلى ما يحدثه متغيرا النوع (ذكور/إناث) والخبرة (قدامى/ جدد) من فروق في كل من الذكاء الخلقي وبعض المهارات القيادية؛ وبالتالي يمكن تحديد أهم الفئات التي توجه إليها البرامج الإرشادية.

مصطلحات البحث:

بناء على الإطار النظري يمكن عرض مصطلحات البحث كما يلي:

- الذكاء الخلقي: ويقصد به قدرة عقلية تمكن شيخ المعهد من تطبيق المبادئ الخلقية في سلوكه، وتجعل الآخرين يتقبلون تلك المبادئ ولا يعارضونها، كما تمكنه من مواجهة المواقف اللاأخلاقية بنجاح.
- المهارات القيادية: وتعني قيام شيخ المعهد بما يتطلبه منه دوره القيادي بدرجة عالية من الإتقان وسرعة الإنجاز وقلة التكليف من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.
  - مهارة الاتصال: ويقصد بها الدقة والبراعة التي تتصف بها عملية إرسال الرسائل من شيخ المعهد إلى الآخرين واستقبالها منهم ومعالجتها.
  - مهارة اتخاذ القرار: وتعني قيام شيخ المعهد بمجموعة من الخطوات المتتابعة للوصول إلى القرار الأنسب والأفضل، بحيث تتم هذه الخطوات بدرجة عالية من الإتقان والسرعة، ويحقق هذا القرار أقصي عائد بأقل تكلفة عن بقية البدائل.
  - مهارة إدارة الصراع: ويقصد بها السرعة والدقة وقلة التكلفة التي تتصف بها الأساليب التي يستخدمها شيخ المعهد لإنهاء الصراع وحله.
- شيخ المعهد الأزهري: هو ذلك الشخص الذي يختص بإدارة العملية التعليمية بالمعهد، وتسهيل كافة متطلباتها التنظيمية والتنفيذية والتقويمية والتطويرية ومتابعتها، ودراسة كافة التحديات التي تواجه المعهد في الجوانب الإدارية والمالية والفنية، والعمل على حلها، والإشراف العام على جميع العاملين والطلبة وكافة المرافق بالمعهد (قطاع المعاهد الأزهرية، 2019: 15).

حدود البحث:

- **حدود بشرية: تتحدد في المشاركين في البحث، وقد بلغ عددهم 208 من شيوخ المعاهد الأزهرية.**
- **حدود مكانية: تتحدد في المناطق الأزهرية التي تم تطبيق أدوات البحث على بعض شيوخ المعاهد الأزهرية بها، وهي منطقة القاهرة الأزهرية، منطقة الإسماعيلية الأزهرية، منطقة سوهاج الأزهرية.**
- **حدود زمانية: تتحدد في التوقيت والمدة الزمنية لتطبيق أدوات البحث؛ حيث تم تطبيق الأدوات خلال فترة زمنية قدرها شهر تقريبًا، بدأت في 10/24/ 2018م حتى 2018/11/28م.**

الإطار النظري:

أولًا: الذكاء الخلقي:

تعرفه ميشيل بوربا (٢٠٠٣: ١٨) بأنه قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ، وأن تكون لديه قناعات أخلاقية بحيث يتثنى له التصرف بطريقة أخلاقية صحيحة، ومن ذلك القدرة على إدراك الألم لدى الآخرين، والسيطرة على الدوافع الذاتية، والإنصات لجميع الأطراف قبل إصدار الحكم، الوقوف بوجه الظلم، ومعاملة الآخرين بالحب والاحترام. بينما ينظر (Gullickson, 2004: 10) إلى الذكاء الخلقي على أنه القدرة على فهم الصواب من الخطأ، وامتلاك قناعات أخلاقية، والتصرف بموجبها بطريقة صحيحة، ويتم ذلك من خلال اكتساب مجموعة من الفضائل، هي: التعاطف، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدل. ويعرفه هوارد جاردنر (2005: ٨٧) بأنه تلك القدرات التي تتعلق بقداسة الحياة الإنسانية، وموقف الفرد الذاتي بالنسبة لها. وترى سالي صلاح عنتر (٢٠10: 250) أن الذكاء الخلقي يتمثل في القدرة التي تنمو بسلوك الفرد الخلقي، وتمكنه من تحديد واتباع الصواب والبعد عن الخطأ، وهو الضابط لكافة أنواع الذكاءات الأخرى. وتعرفه جليلة عبد المنعم مرسي (٢٠١١: ١٩٢) بأنه قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ، وتكوين قناعات أخلاقية تلزم الفرد بإتباع السلوك الصحيح الذي يقبله المجتمع ويؤيده ولا يستنكره، ويتضمن سبع فضائل، هي: التعاطف، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدل. ويوضح (Aung, 2016: 8) أن الذكاء الخلقي يعني القدرة على توظيف القناعات الخلقية للفرد في التمييز بين ما هو أخلاقي وما هو غير أخلاقي، واتباع السلوك السليم بدون توجيه مهما كانت الضغوط التي يتعرض لها الفرد. ويعرفه (Koustelios, 2018: 393) بأنه القدرة على التمييز العقلي بين الصواب والخطأ، والسلوك بمقتضى ذلك في جميع التعاملات، من خلال التحلي بمجموعة

من الفضائل الخلقية تتمثل في: التعاطف مع الآخرين، واحترامهم، والتسامح إزاء أفعالهم، وتحكيم الضمير في العمل، والضبط الذاتي، والعدل في الحكم.

ويشير العديد من الباحثين إلى أهمية الذكاء الخلقي؛ حيث يوضح (Lennick & Kiel, 2005: 23) أن التزام الفرد والمجتمع بالذكاء الخلقي يؤدي إلى اكتساب ما يسمي بالصحة المجتمعية، حيث يصبح أعضاء هذا المجتمع مترابطين ومتماسكين. كما يري (Oconnor, 2000: 15) أن ضعف الذكاء الخلقي يؤدي إلى العديد من الانحرافات والجرائم في المجتمع، وأن الذكاء الخلقي يجعل الفرد يهتم بالآخرين، ويبعد عن الأنانية، كما أنه يساعد على انتشار الأمان والطمأنينة النفسية في المجتمع، كما أنه يمنع العدوان اللفظي وغير اللفظي بين أفراد المجتمع. ويشير (King & Down, 2001: 422) إلى أن الذكاء الخلقي يقضي على الفساد الإداري، ويمنح قائد العمل القدرة على الإدارة الجيدة مع المحافظة على العلاقة الطيبة بين أعضاء العمل. ويذكر (Gullickson, 2004: 18) أن تنمية الذكاء الخلقي خطوة سابقة وضرورية لتحقيق الذكاء الاجتماعي، وضمان للعلاقات الطيبة بين أفراد المجتمع. وتوضح ميشيل بوربا (٢٠٠٣: ٢٧) أهمية الذكاء الخلقي في أنه يؤثر على كل مظهر من مظاهر حياة الفرد، وكذلك نوعية علاقاته المستقبلية ومهنته وإنتاجه ومهاراته، بل وحتي مساهماته في الفن والتجارة والأدب وجميع نواحي الحياة.

مما سبق يمكن استخلاص ما يلي:

- أن الذكاء الخلقي قدرة أو مجموعة من القدرات العقلية (ميشيل بوربا، ٢٠٠٣؛ Gullickson, 2004؛ هوارد جاردنر، 2005؛ سالي صلاح عنتر، 2010؛ جليلة عبد المنعم مرسي، 2011؛ Aung, 2016؛ Koustelios, 2018).
- أن التوافق بين المبادئ الخلقية والسلوك الخلقي هو جوهر الذكاء الخلقي (Koustelios, 2018).
- هناك سبع فضائل جوهرية يتحقق فيها الذكاء الخلقي، هي: التعاطف، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدل (Gullickson, 2004؛ جليلة عبد المنعم مرسي، 2011).
- أن الذكاء الخلقي يعد ضابطًا لكافة أنواع الذكاءات الأخرى (سالي صلاح عنتر، 2010).
- أن الذكاء الخلقي يعتمد على ثقافة المجتمع، حيث تختلف النظرة للذكاء الخلقي من ثقافة الأخرى (جليلة عبد المنعم مرسي، 2011).

- وفي ضوء ذلك يمكن تعريف الذكاء الخلقي بأنه: قدرة عقلية تمكن شيخ المعهد من تطبيق المبادئ الخلقية في سلوكه، وتجعل الآخرين يتقبلون تلك المبادئ ولا يعارضونها، كما تمكنه من مواجهة المواقف اللاأخلاقية بنجاح.

- كما يمكن استخلاص أهمية الذكاء الخلقي فيما له من تأثير إيجابي على الصحة النفسية للفرد، وعلى الترابط والتماسك بين أفراد المجتمع (Lennick & Kiel, 2005)، وأنه يؤدي إلى الاهتمام بالآخرين والبعد عن الأنانية (Oconnor, 2000)، ويساهم في القضاء على الفساد الإداري (King & Down, 2001)، وأن ضعفه يؤدي إلى ارتكاب الجرائم وغيرها من الانحرافات (Oconnor, 2000).

وقد تعددت النماذج التي حاولت تحديد مكونات الذكاء الخلقي وأبعاده، ومن أهم هذه النماذج ما يلي:

- **نموذج Hass:** يشير (Hass, 1998: 5-10) إلى أن الذكاء الخلقي يعني القدرة على السلوك بطريقة أخلاقية؛ فالذكاء الخلقي يجمع بين القدرة على التصرف بأخلاق والقدرة على إقناع العقل والآخرين بتلك الأخلاق، كما أن الشخص الذي يتمتع بالذكاء الخلقي يمتلك المهارات التالية:

- العدل: ويعنى القدرة علىً دار الحكم العادل بالنسبة للفرد والآخرين، وهو يضم ثلاثة معايير، أولها: المساواة وتعنى المعاملة بالمثل لكل الناس، وثانيها: الحق ويقصد به تقدير الأداء المتميز، وثالثها: الإحسان ويعني تقديم المساعدة للمحتاجين.

- المسؤولية: وتعني الشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين كواجب أخلاقي، دون أي إلزامٍ أو قيد.

- الكرامة وعزة النفس: وتعني مساعدة الآخرين على أن يشعروا شعورًا طيبًا تجاه أنفسهم.

- ضبط الذات: ويعني أن يتحلى الفرد بالتروي والنظر إلى العواقب، وتكون لديه القدرة على إلزام نفسه بالسلوك السوي والامتناع عن السلوك غير السوي.

- **نموذج ميشيل بوربا:** حيث تنظر ميشيل بوربا (٢٠٠٣) إلى الذكاء الخلقي على أنه قدرة الفرد على فهم الصواب من الخطأ، من خلال امتلاك سبع قدرات أخلاقية توجه سلوكه ذاتيًا، وهذه القدرات هي:

- التعاطف: ويعني القدرة على التماثل والشعور باهتمامات الآخرين

- الضمير: القدرة على معرفة الطريقة الصحيحة والنزيهة للعمل بموجبها.

- ضبط الذات: القدرة على تنظيم الأفكار والأعمال لمواجهة أي ضغوط خارجية أو داخلية.
- الاحترام: القدرة على إظهار التقدير للآخرين ومعاملتهم بشكل مهذب.
- العطف: القدرة على إظهار الاهتمام بمشاعر الآخرين ومساعدتهم في محنهم.
- التسامح: القدرة على احترام كرامة وحقوق الآخرين وقبول التنوع.
- العدل: القدرة على التصرف في المواقف المختلفة بإنصاف بعيدًا عن التحيز.

- **نموذج Lennick & Kiel:** يرى (Lennick & Kiel, 2005: 7-10) أن الذكاء الخلقي هو القدرة على تطبيق المبادئ الإنسانية على القيم والأهداف والأفعال الشخصية، ويتكون من أربعة عناصر، هي:

- التكامل: ويقصد به التوافق بين ما يعتقده الفرد وما يقوم به بالفعل من سلوك، وأن يتحلى بالصدق، والدفاع عن الحق، والحفاظ على الوعد.
- المسؤولية: وتعني قدرة الفرد على السيطرة على أفعاله، والاعتراف بالخطأ أو الفشل، وتقبل تحمل مسؤولية الآخرين.
- الشفقة: وهي تشير إلى الاهتمام بمشاعر وحاجات الآخرين.
- التسامح: ويعنى العفو عن أخطاء الآخرين، مع عدم التصلب في الرأي.

- **نموذج Khabazian:** حيث يشير (Khabazian, 2009: 1-15) إلى أن الذكاء الخلقي هو القدرة على السلوك بطريقة أخلاقية، وهناك سبع قدرات تمثل أساس الذكاء الخلقي لدى الأفراد، وهذه القدرات هي:

- ضبط الذات: ويعني القدرة على الصبر، ومقاومة الإغراءات، ويعد ضبط الذات أهم قدرات الذكاء الخلقي.
- التعاطف: ويقصد به القدرة على ملاحظة مشاعر وحاجات الآخرين.
- التوافق: ويعني القدرة على المواءمة بين التعاطف وضبط الذات؛ إذإن من يتحلى بهذه القدرة يراعى الآخرين قبل إصدار أي حكم حتى يصل إلى الصواب.
- العدل: ويقصد به الإنصاف في الحكم سواء على الذات أو على الآخرين، وتحديد جزاء الأفعال غير السوية.
- المسؤولية: وتعني القدرة على تحمل عواقب الأفعال الذاتية.
- التعاون: ويقصد به القدرة على مساعدة الآخرين، والعطف عليهم.

- العقل المنطقي: ويعني القدرة على التفكير بطريقة منطقية، فالشخص الذكي أخلاقيًا يضع في الاعتبار نسب النجاح، ويحدد المخرجات وعواقب أفعاله لتحديد طريقة السلوك الصحيح.

وفي ضوء ما سبق عرضه من نماذج سوف يتبنى الباحث نموذج ميشيل بوربا (٢٠٠٣) للذكاء الخلقي، وذلك لعدة أسباب منها: أنه من أشهر النماذج التي تناولت الذكاء الخلقي وأكثرها انتشارًا، وأنه يتضمن الفضائل الجوهرية السبع التي يتحقق فيها الذكاء الخلقي، وهي: التعاطف، والضمير، وضبط الذات، والاحترام، والعطف، والتسامح، والعدل. وأن العديد من الباحثين قد حاولوا تحديد أبعاد الذكاء الخلقي في البيئة العربية – مثل (محمد عبدالسميع رزق، 2009؛ جليلة عبدالمنعم مرسي، 2011) – وقد توصلوا إلى أن أبعاد الذكاء الخلقي في البيئة العربية هي نفس الأبعاد السبعة التي حددتها ميشيل بوربا؛ مما يمكن معه القول بأنه يلائم البيئة العربية.

ثانيًا: المهارات القيادية:

تعد القيادة جوهر العمل داخل أي مؤسسة، إذ إنها أحد العوامل الرئيسة التي يمكن بواسطتها التمييز بين المؤسسات الناجحة وغير الناجحة؛ فالقيادة بالنسبة للمؤسسة يمكن تشبيهها بالدماغ بالنسبة للإنسان، فهي التي تقوم بتوجيه عمليات الفعل ورد الفعل وتنسيقها وفقًا للظروف المحيطة لتحقيق أهداف المؤسسة (علي أحمد عبد الرحمن، 2006: 56). وهي عملية تفاعلية تعبر عن العلاقة بين القائد ومرؤوسيه (مسعود سليمان بلخضر، 2016: 116). ويعرفها محمد حسين عبد الماجد (2006: 8) بأنها العملية التي يتم خلالها التأثير في الأفراد لتحقيق الأهداف المطلوبة منهم. ويرى محمد منير حجاب (2003: 1954) أن مصطلح القيادة يشير إلى القدرة على التأثير في الآخرين من خلال الاتصال بهم ليسعوا إلى تحقيق أهداف مخططة من قبل. وينظر صلاح عبد القادر النعيمي (2008: 93) إلى القيادة على أنها العملية التي تجعل الفرد – القائد – يمارس تأثيره على الآخرين – الأتباع – بوسائل مختلفة من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.

وتستخدم كلمة "مهارة" بصفة عامة للتعبير عن الوصول الى درجة من الدقة في أداء نشاط معين ببراعة وبأقل تكلفة وفي أقصر وقت ممكن، وفي العادة تتكون المهارة من ثلاثة عناصر، هي: السرعة، والدقة، وانخفاض التكلفة (علي أحمد عبد الرحمن، 2006: 57). أما المهارة القيادية لمدير المدرسة فيعرفها (Piaw; Hee; Ismail & Ying, 2014: 125) بأنها سلسلة الممارسات القيادية التي يمارسها مدير المدرسة مع العاملين معه بقصد التأثير فيهم وتشجيعهم على إنجاز مهامهم بكل دقه من أجل تحقيق الأهداف الموضوعة مسبقًا. ويرى الباحث أن المهارة القيادية لشيخ المعهد تعني قيامه بما

يتطلبه منه دوره القيادي بدرجة عالية من الإتقان وسرعة الإنجاز وقلة التكليف من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

وتوصل الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها – والتي سيتم عرض نتائجها عند الحديث عن إجراءات البحث – إلى أن هناك مجموعة من المهارات القيادية تعد ذات أهمية كبيرة لشيوخ المعاهد الأزهرية. وقد أشارت أيضًا العديد من الدراسات السابقة إلى أهميتها بالنسبة لمديري المدارس، ومن هذه المهارات: مهارة الاتصال (نورة عبد الله الكبيسي، 2014؛ غنا محمود عبد المولى، 2013؛ نوار قاسم الحمد وأحمد عبد الله العبادي، 2016)، ومهارة اتخاذ القرار (عبد الرحمن سعيد ماضي، 2005؛ يونس محمد إبراهيم وشهرزاد محمد شهاب، 2011)، ومهارة إدارة الصراع (ريم ضاحي العنزي، 2010؛ كامل إسماعيل الخبيري، 2012). ويتناول الباحث هذه المهارات كما يلي:

1- مهارة الاتصال:

تشكل عملية الاتصال أهمية كبيرة في المؤسسات التعليمية، ويرتبط نجاح هذه المؤسسات في تحقيق أهدافها بشكل كبير بنجاح عمليات الاتصال التي تتم داخلها؛ لما لها من أهمية في بنية وتنظيم هذه المؤسسات وتحقيق أهدافها (نبيل سعد خليل، 2009، 225). وتواجه القيادة التربوية في العصر الحديث تغيرًا كبيرًا في دور القائد التربوي، فقد أصبح دوره يرتبط كثيرًا بمهارة الاتصال لديه، وتعد هذه المهارة متغيرًا مهمًا لنجاح العلاقة بينه وبين العاملين معه؛ حيث يحسن الاتصال الفعال من أداء القيادة التربوية، كما أن من صفات القائد الناجح القيام بعملية الاتصال بشكل جيد (علي أحمد عبد الرحمن، 2006، 59). ويتوقف نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها على قائد المدرسة وأسلوبه القيادي الذي يمارسه، ومهاراته التي يمتلكها، ومنها مهارات الاتصال التي تساعده على بناء علاقات إنسانية إيجابية مع المعلمين وتحسين أدائهم (Shea, 2004: 17).

وتعددت تعريفات الباحثين لعملية الاتصال نظرًا لاختلاف رؤيتهم؛ حيث ينظر إليها محمد علي شمس الدين وإسماعيل محمد الفقي (2007، 262) على أنها أداة لإشباع حاجات الفرد النفسية والاجتماعية وعن طريقها يقيم علاقاته مع غيره ويزوده بالمعارف التي تعينه على الوعي بمشكلاته والتصدي لها. بينما يعرفها (Rapee, 2014: 8) بأنها عملية أو طريقة يتم فيها نقل رسالة من شخص لآخر أو لمجموعة من الأشخاص باستخدام وسائل معينة؛ لتصبح هذه الرسالة معروفة بينهم يستطيعون فهمها والإفادة منها. ويعرف الباحث مهارة الاتصال لدى شيخ المعهد بأنها الدقة والبراعة التي

تتصف بها عملية إرسال الرسائل من شيخ المعهد إلى الآخرين واستقبالها منهم ومعالجتها.

وقد نال الاتصال التربوي اهتمام العديد من الباحثين نظرًا لدوره في نجاح القيادة المدرسية في تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية، وتتمثل أهميته في أنه يتم من خلاله تنظيم الموارد البشرية والمادية بطريقة فعالة تحقق أعلى كفاءة، وتوجيه الأفراد داخل المدرسة وحفزهم نحو تحقيق الأهداف، واتخاذ القرارات المدرسية الرشيدة (عبد الصمد بن قائد الأغبري، 2000: 309). كما تبرز أهمية الاتصال التربوي في أنه يتم من خلاله تمكين الأفراد العاملين من التعرف على الأهداف والغايات المطلوب من المدرسة تحقيقها من خلال البرامج والخطط والسياسات التي تم وضعها مسبقًا، وتعريف الأفراد في المدرسة بالتعليمات المتعلقة بالتنفيذ، كما يمكن من خلاله ضبط السلوك التنظيمي للأفراد داخل المدرسة، وتعزز عملية الاتصال الدافعية لدى الأفراد؛ لأنها تقوم بتحديد ما يجب عليهم القيام به وكيف يمكنهم تحسين أدائهم (سلامة عبد العظيم حسين، 2006، 78-79).

وتتضح مهارة الاتصال لدى مدير المدرسة في مدى قدرته على تحقيق الهدف من عملية الاتصال، وتتعدد أهداف عملية الاتصال لدى قادة المؤسسات التربوية، ومنها: وضع الخطط اللازمة لتحقيق الأهداف، ونقل المعلومات وجوانب المعرفة بين أفراد المؤسسة، وتنمية الترابط بينهم، وتنظيم العناصر الإنتاجية والبشرية بطريقة فعالة، واختيار أفراد المؤسسة وتقييم أدائهم ومساعدتهم في تطوير أنفسهم، ومتابعة الإنجاز داخل المؤسسة (أحمد إبراهيم أحمد، 2002: 250-251). كذلك من أهداف عملية الاتصال تحقيق التعاون بين الأفراد، وتهيئة المناخ التنظيمي الجيد لتحقيق الرضا عن العمل، ورفع الروح المعنوية للعاملين، وشرح أهداف وخطط المؤسسة (Mashhadi & Fatehizadeh, 2017: 11).

وتتضمن مهارة الاتصال مجموعة من المهارات الفرعية، منها الإنصات والتحدث والقراءة والكتابة (أحمد إبراهيم أحمد، 2002: 257؛ رافدة عمر الحريري، 2007: 151؛ هند حسن كابور، 2010: 277؛ هالة مصباح البنا، 2013: 132)، والمعالجة (رافدة عمر الحريري، 2007: 153). وقد اهتم الباحثون بمهارتي الإنصات والتحدث لدى مدير المدرسة أكثر من غيرهما نظرًا لأهميتهما داخل المؤسسات التعليمية (محمد عامر جميل ومهدي صالح السمرائي، 2016: 56).

كما تتنوع وسائل الاتصال في مجال القيادة المدرسية، ومنها التقارير، والمقابلات، والاجتماعات، والمجالس التربوية، واللجان التربوية (عباس محمد أحمد، 2006، 185؛ علي أحمد عبد الرحمن، 2006، 68)، وتتضح مهارة الاتصال لدى مدير

المدرسة من خلال مهارته في استخدام تلك الوسائل من أجل تحقق الأهداف (وليد أحمد أسعد، 2005: 95).

2- مهارة اتخاذ القرار:

نالت عملية اتخاذ القرار اهتمام الكثيرين من علماء النفس والاجتماع والإدارة، وهي ذات أهمية خاصة بالنسبة لمديري المدارس وسائر القادة في المؤسسات التربوية (سلامة عبد العظيم حسين، 2006: 191). وهي عملية تشير إلى الاختيار الذي تتوقف عنده عملية التفكير وينتهي به النظر في الاحتمالات الأخرى، ويقصد باتخاذ القرار عملية اختيار بديل من بين مجموعة من البدائل (علي أحمد عبد الرحمن، 2006: 102). ويمثل اتخاذ القرار عملية عقلانية ورشيدة، تتبلور في ثلاث عمليات فرعية هي: البحث، والمقارنة بين البدائل، والاختيار (محمد علي شمس الدين وإسماعيل محمد الفقي، 2007: 215). وهو يعني العملية التي يتم بمقتضاها اختيار أحسن البدائل المتاحة لحل مشكلة معينة أو مواجهة موقف يتطلب ذلك، بعد دراسة النتائج المتوقعة من كل بديل وأثرها في تحقيق الأهداف المطلوبة (رافدة عمر الحريري، 2008: 166). ويعد اتخاذ القرار مجموعة من الخطوات العملية المتتابعة التي يستخدمها متخذ القرار في سبيل الوصول إلى اختيار القرار الأنسب والأفضل، فالقرار إذًا هو آخر خطوة من خطوات عملية اتخاذ القرار (Stelly & Trusty, 2017: 130). ومن الجدير بالذكر التفرقة بين القرار في حد ذاته وبين عملية اتخاذ القرار؛ فالقرار هو المخرج النهائي للعملية، أما عملية اتخاذ القرار فتتضمن جميع الخطوات التي مر بها اتخاذ القرار بدءًا من وجود مشكلة أو موضوع يتطلب قرارًا حتى الوصول إلى القرار النهائي (رافدة عمر الحريري، 2008: 167). ويرى الباحث أن جميع التعريفات السابقة تؤكد على أن عملية اتخاذ القرار تقوم على المفاضلة، وبشكل واعٍ ومدرك، بين مجموعة بدائل – بديلين أو أكثر – متاحة لمتخذ القرار لاختيار واحدٍ منها باعتباره أنسبها لتحقيق الهدف. وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن مهارة شيخ المعهد في اتخاذ القرار تعني قيامه بمجموعة من الخطوات المتتابعة للوصول إلى القرار الأنسب والأفضل، بحيث تتم هذه الخطوات بدرجة عالية من الإتقان والسرعة، ويحقق هذا القرار أقصي عائد بأقل تكلفة عن بقية البدائل.

وحتى يمكن لمدير المدرسة اتخاذ القرارات بمهارة فهناك مجموعة من النقاط التي ينبغي مراعاتها، من أهمهما ما يلي:

- وجود الهدف: حيث يعد اتخاذ القرار عملية هادفة؛ فهي توجه عن طريق أهداف مرسومة، يسعي مدير المدرسة إلى تحقيقها (رافدة عمر الحريري، 2008: 169؛ هالة مصباح البنا، 2013: 193).

- **اتباع خطوات الأسلوب العلمي: إذ تشير المهارة في اتخاذ القرار إلى عملية عقلية منتظمة؛ ومن ثم فهي تخضع لنمط وخطوات الأسلوب العلمي (محمد عامر جميل ومهدي صالح السامرائي، 2016، 96).**
- **الخبرة: حيث يتطلب الوصول إلى المهارة في اتخاذ القرار التدريب على فنيات عديدة في الاتصال، والاقتناع، والتنظيم، والتحليل، وتقويم المعلومات، وغيرها (رافدة عمر الحريري، 2008: 169).**
- **السمات الشخصية لمتخذ القرار: تتأثر عملية اتخاذ القرارات بشخصية من يتخذها، والوصول إلى المهارة في اتخاذ القرار لا يمكن أن يتحقق ما لم يتوفر في متخذ القرار مجموعة من السمات الشخصية اللازمة لعملية اتخاذ القرار (رافدة عمر الحريري، 2008: 170؛ هالة مصباح البنا، 2013: 193).**
- **مراعاة حاجات ورغبات كل من يتأثرون بالقرار (رافدة عمر الحريري، 2008: 171).**
- **الترابط بين خطوات اتخاذ القرار (هالة مصباح البنا، 2013: 193).**
- **الوعي بجميع البدائل والإمكانات المتاحة (محمد عامر جميل ومهدي صالح السامرائي، 2016، 97).**

ويذكر سلامة عبد العظيم حسين (2006: 193) أن عملية اتخاذ القرار تمر بمجموعة من الخطوات المتتابعة، وأن المهارة لدى متخذ القرار تظهر في القيام بهذه الخطوات بدرجة عالية من الإتقان والسرعة، مع تحقيق القرار المتخذ لأقصي عائد بأقل تكلفة، وتتمثل هذه الخطوات فيما يلي: تحديد موضوع القرار، وجمع المعلومات أو البيانات حول موضوع القرار، وتحديد القرارات التي يمكن اتخاذها وتقييمها، واختيار القرار المناسب والأفضل، ومتابعة تنفيذ القرار، وتقييم نتائج القرار وتقديم التغذية الراجعة.

ويضيف محمد حسين عبد الماجد (2006: 127-128) أن المهارة في اتخاذ القرار تتضح لدى مدير المدرسة في قدرته على التعامل بمهارة مع معوقات اتخاذ القرارات، ومنها: قلة البيانات أو المعلومات المتوفرة لدى متخذ القرار، وطلب اتخاذ القرار في وقت عاجل، وتردد متخذ القرار في اختيار البديل الأفضل، وضعف الثقة المتبادلة بين متخذ القرار ومن يعنيهم القرار، بالإضافة إلى الصفات السلبية لمتخذ القرار نفسه ومدى قدرته على التغلب عليها.

3- مهارة إدارة الصراع:

تعد ظاهرة الصراع في المنظمات الحديثة من أهم معوقات العمل لدى القادة، فإذا لم تتم إدارتها بالطرق الفعالة فإنها تستهلك جهد القيادة ووقتها في مواجهتها، بدلا من استثمار هذا الوقت والجهد في أنشطة منتجة (Welt, 2003: 113؛ عمر صالح أحمد، 2009: 258) كما أن الصراعات تشتت جهود العاملين بعيدًا عن مسار تحقيق الأهداف، وتؤثر سلبًا على قدرات العمل لديهم (Mcintyre, 2004: 249-250).

ويعرف الصراع بأنه اختلافٌ في الآراء أو وجهات النظر أو الحكم على الأشياء، بحيث يتعدى مجرد الاختلاف إلى تمسك كل طرف برأيه وسعيه إلى إلزام الآخرين به (Pondy, 2007: 252). كما يُنظر إلى الصراع على أنه تنافس شخصين أو مجموعة من الأشخاص على اتخاذ قرار معين (Thomas & Kilmann, 2010: 23). كما يُقصد بالصراع اختلاف بين طرفين أو أكثر على فكرة ما، ويسعى كل طرف لتأكيد أنه على حق، ويظل الصراع مستمرًا طالما لم يتم التوصل إلى حل يساهم في التوقف عن الصراع (قاسم محمد سليمان، 2015: 317). أما إدارة الصراع فتعرف بأنها الأساليب التي تُستخدم للتعامل مع مواقف الصراع من أجل إنهائها (Thomas & Kilmann, 2010: 24). ويرى الباحث أن مهارة شيخ المعهد في إدارة الصراع تشير إلى السرعة والدقة وقلة التكلفة التي تتصف بها الأساليب التي يستخدمها شيخ المعهد لإنهاء الصراع وحله.

ويرى (Onne, 2004: 57) أن هناك نوعين من الصراع داخل أي مؤسسة، أولهما سلبي: وهو الذي يعيق تحقيق أهداف المؤسسة، ويؤدي إلى هدر مواردها، ويؤثر في معنويات أفرادها، ويولد لديهم شعورًا بعدم الرضا، والآخر إيجابي: وهو الذي يؤدي إلى رفع مستوى الأداء، وزيادة كفاءته. ويذكر (Negben, 2006: 17) أنه إلى عهد قريب كان ينظر إلى الصراع على أنه أمر سلبي يؤدي إلى التدمير والسيطرة والخضوع، أما الوجه الآخر للصراع – وهو أنه عامل تحسين وتطوير وحافز على التعلم والتدريب ومساعد للتغلب على الجمود والقصور – فالعهد به حديث؛ إذ إنه قد يكون قوة فاعلة ومفيدة شريطة أن يوجه ويدار بشكل بناء. ويضيف (Willem, 2011: 193) أن الصراع الإيجابي يولد الطاقة لدى الأفراد ويبرز القدرات والاستعدادات الكامنة التي لا تبرز في ظل الظروف العادية، كما أنه يتضمن عادة بحثًا عن حل مشكلة، ومن خلال هذا الحل يتم اكتشاف التغيرات الضرورية لنظام المؤسسة، كما أن حل الصراع يفتح طرقا جديدة ودائمة للاتصال، وقد يؤدي الصراع إلى إزاحة الستار عن حقائق ومعلومات قد تساعد في تشخيص بعض المشكلات الفعلية في المؤسسة. بينما يذكر (Rook, 2007: 21) أن أصحاب المدرسة التقليدية يرون أن الصراع مهما كان مصدره فإنه ذو تأثير سلبي ويمثل اختلالًا وظيفيًا في عمل المؤسسة نظرًا للآثار السلبية الناتجة عنه، مثل التوتر النفسي

والقلق، والتي تؤدي بدورها إلى التأثير على إنتاجية المؤسسة وخفض الروح المعنوية للعاملين بها.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن الصراع حقيقة واقعة في كل المؤسسات، ولكنه ليس بالضرورة مصطلحًا سلبيًا، بل قد تكون له أحيانًا قيمته الإيجابية للمؤسسة، وهذا يتوقف على طبيعة أثر الصراع على أهداف المؤسسة؛ فإذا ما كان هذا الصراع داعمًا لهذه الأهداف فهو صراع إيجابي بناء، أما إذا كان الصراع عاملًا مؤديًا إلى إعاقة تحقيق هذه الأهداف فإنه حينئذٍ يعد صراعًا سلبيًا هدامًا.

وتتعدد أسباب الصراع داخل المدرسة؛ حيث يذكر (Negben, 2006: 19) أن هناك أربعة مجالات رئيسة تعد المسببة للصراعات داخل المدرسة، وهي: مجال مشكلات الاتصال كاختلاف دلالات الألفاظ وعدم كفاية نظام تبادل المعلومات، ومجال التنظيمات والترتيبات ومنها سوء توزيع المسؤوليات وعدم وضوح الأهداف والافتقار إلى الاستقرار والثبات، ومجال العوامل الشخصية كالتفاوت بين خصائص المسؤولين الأفراد وكذا الاختلاف في المفاهيم والاهتمامات والحاجات، ومجال التفاعلات التنافسية والأنشطة التي بطبيعتها تثير الصراع وتعززه.

ويرى الباحث أن هذه العوامل موجودة في كل المؤسسات سواء تعليمية أو غير تعليمية، ولكنها على درجات مختلفة وبنسب متفاوتة؛ مما يجعل من الممكن القول إن الصراع بأشكاله المختلفة موجود في كل مؤسسة، ولكنه موجود لكي يواجه وتُحسن إدارته، لا لكي يُتجاهل أو يُكبت. ولذلك يرى (Nowakowski, 2007: 310) أن الصراع شيء يتعذر اجتنابه، غير أن وجوده بدرجة عالية يعد مؤشرًا خطيرًا لفشل المؤسسة؛ لأنه يصعب تحقيق الأهداف في ظل وجود مثل هذه الصراعات.

وتتطلب إدارة الصراع البدء في تشخيصه لمعرفة أسبابه وتحديد أفضل الطرق وأنسبها لحله، لتتم في ضوء ذلك عملية التدخل لحسن إدارته (كامل إسماعيل الخبيري، 2012: 78؛ عبد الرحيم محمد جميل، 2013: 210). ويذكر (Henkin et al, 2000: 144) أن تعارض الأهداف يعد من المصادر الرئيسة لنشوء الصراع، ولذا فإن من طرق إدارة الصراع إيجاد أرضية مشتركة بين المجموعات المتصارعة، وإيجاد أهداف تتفق عليها أطراف الصراع وفتح قنوات الاتصال بينهم، ويمكن استخدام نظام الحوافز الفرعية لمكافأة الأنشطة التي تساهم في نجاح الأهداف العامة. ويذكر (Willem, 2011: 206) أن إدارة أي صراع تنتهي غالبًا بحالة من ثلاث، الأولى: تغلب طرف في الصراع على الطرف الآخر، والثانية: التفاوض وذلك في محاولة لإيجاد حلول وسط يحصل فيها أطراف الصراع على بعض الأشياء ولكن لا يحصل أي طرف على كل ما يريد،

والثالثة: التكامل وذلك بالبحث عن حل يرضي الأطراف المعنية، ويمكن القول إن الأسلوب الثالث هو أفضل الأساليب رغم أنه أصعبها فهو الذي يقدم حلًا حقيقيا للصراع.

ويذكر (Saxena, 2011: 143) أن من أهم أساليب إدارة الصراع بصفة عامة التفاوض والتوسط والتحكيم، وأن هناك العديد من الأساليب التي يمكن أن يستخدمها مدير المدرسة لإدارة الصراع، منها: إحالة الصراع إلى مختص أو مستشار يعالج الصراع بتحديد مسؤوليات الأطراف المتصارعة، وتخفيف درجة الاعتمادية بين العاملين في المدرسة، وتبادل الموظفين، وإيجاد وظائف تنسيقية بين وحدات وأقسام المدرسة.

ويشير (Tulaci, 2016: 101) إلى أنه بشكل عام تركز أغلب الحلول التي عرضها الباحثون لإدارة الصراع على ضرورة توفر المهارات الإنسانية، واستخدام العقلانية والمنطق، والتأثير السلوكي للأفراد والجماعات، وفتح الحوار بين الأطراف المتصارعة بدلًا من كبت الصراع، في محاولة للوصول إلى حلول مرضية لأطراف الصراع المعنية.

يتضح مما سبق:

- أهمية مهارة الاتصال بالنسبة لمديري الدارس (Shea, 2004؛ نبيل سعد خليل، 2009)، وأنها تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية (رافدة عمر الحريري، 2007؛ هالة مصباح البنا، 2013)، بالإضافة إلى أن هناك وسائل متعددة للاتصال في مجال القيادة المدرسية (عباس محمد أحمد، 2006؛ علي أحمد عبد الرحمن، 2006)، وأن مهارة الاتصال لدى مدير المدرسة تتضح من خلال مدى قدرته على تحقيق الهدف من عملية الاتصال (أحمد إبراهيم أحمد، 2002).
- أهمية مهارة اتخاذ القرار بالنسبة لمديري المدارس (سلامة عبد العظيم حسين، 2006)، وأن هناك مجموعة من النقاط التي ينبغي على مدير المدرسة مراعاتها حتى يمكنه اتخاذ القرار بمهارة (رافدة عمر الحريري، 2008؛ هالة مصباح البنا، 2013؛ محمد عامر جميل ومهدي صالح السامرائي، 2016)، كما أن مهارة متخذ القرار تظهر في قيامه بخطوات اتخاذ القرار بدرجة عالية من الإتقان والسرعة مع تحقيق أعلى عائد بأقل تكلفة (سلامة عبد العظيم حسين، 2006)، بالإضافة إلى قدرته على التغلب على معوقات اتخاذ القرار (محمد حسين عبد الماجد، 2006).
- أهمية مهارة إدارة الصراع بالنسبة لمديري المدارس (ريم ضاحي العنزي، 2010)، وأن الصراعات نوعان: إيجابية وسلبية (Onne, 2004)، وأن مهارة مدير المدرسة في إدارة الصراع تبدأ بتشخيصه ومعرفة أسبابه (كامل إسماعيل الخبيري، 2012؛ عبد الرحيم محمد جميل، 2013)، وتنتهي بالوصول إلى حل يرضي جميع أطراف الصراع (Willem, 2011).

ثالثًا: الذكاء الخلقي والمهارات القيادية:

تمثل الأخلاق عاملًا رئيسًا ومهمًا للمؤسسات المختلفة؛ حيث ترتكز كل مهنة على مجموعة من الأخلاقيات تنظم وتوجه السلوك العام لأفرادها مع بعضهم البعض، ومع غيرهم من الأفراد في المهن الأخرى (Beheshtifar et al, 2011: 1452). ويعد الذكاء الخلقي لدى القادة من المواضيع التي ينبغي أن تهتم بها المؤسسات التربوية، انطلاقا من أهمية التزام هؤلاء القادة بالقيم الأخلاقية، وقدرتهم على قيادة تلك المؤسسات بأساليب أخلاقية، بالإضافة إلى كونهم نماذج يحتذى بها في العمل؛ حيث يبدأ الذكاء الخلقي للقائد من ممارسته للقيم الأخلاقية، وقدرته على إقناع الآخرين بها، بحيث لا يمثلون عائقًا له عن تلك الممارسات الأخلاقية، بل ويساعدونه في تحقيق أهداف المؤسسة بطريقة أخلاقية (محمد نصر الدين حمدان، 2018: 251).

ويذكر (Aung, 2016: 12) أن الذكاء الخلقي للقادة تتعاظم أهميته من حيث كونه موجهًا لقراراتهم عبر مختلف المواقف، بالإضافة إلى قدرة ذوي الذكاء الخلقي على حل المشكلات التي توجدها طبيعة المهنة؛ بحيث يكون بإمكانهم وضع أخلاقيات للعمل تشكل أسسًا عامة، يعترف بها الجميع ويوافقون عليها، ويتعاملون في بيئة العمل وفقًا لها. ويبين (Wayne & Sparrowe, 2016: 44) أن القيادة التي تتصف بالذكاء الخلقي تنال قدرًا من الاهتمام في المؤسسات التربوية، وذلك لأنها تهتم بالكثير من العوامل التي تؤثر على نجاح المؤسسة؛ فهي قيادة قادرة على نقل رؤيتها وقيمها للآخرين، وعلى تجسيد المبادئ الأخلاقية في سلوكها القيادي.

وطالما أن القائد من الدعائم الأساسية لأي مؤسسة، فإن هذا يتطلب الاهتمام بالجانب الأخلاقي لديه، الذي يعد من أهم جوانب شخصيته، وعليه تقوم أخلاقيات العمل التي هي عبارة عن مجموعة من القواعد والأسس، يتمسك بها القائد ويعمل بمقتضاها؛ مما يمكنه من اكتساب ثقة العاملين وزملائه في العمل (الطاهر عبد الخالق زهران، 2013: 25).

ويوضح (Tsemach, 2015: 311) أن هناك العديد من المجالات التي يمكن أن يتجلى فيها الذكاء الخلقي للقائد، منها: العمل على تنسيق العلاقات بين العاملين في المهنة الواحدة، وتوجيه سلوك الأعضاء الجدد الملتحقين بالمهنة، وتعيين إطار مرجعي لأنماط سلوكهم، وتحديد مستوى مسؤولية الأفراد عن نتائج ما يقومون به، وتعيين معايير الكفاءة والفعالية في العمل، وتنمية روح الالتزام والولاء للعمل.

ويذكر محمد نصر الدين حمدان (2018: 249) أن هناك مجموعة من المبادئ المرتبطة بالذكاء الخلقي والتي ينبغي أن يحرص القادة على الالتزام بها، منها: الأمانة

والصدق والإخلاص في العمل القيادي، والاهتمام بمبادئ العلاقات الإنسانية عند الأفراد العاملين في المؤسسة، واحترام القوانين والأنظمة القائمة في المؤسسة، والعمل على تطوير القوانين التربوية بكافة الوسائل المشروعة، والابتعاد عن انتهاز المنصب لكسب مصالح شخصية، والمحافظة على المستوى المهني، والسعي إلى تطويره، واحترام كافة الاتفاقيات والعقود في المؤسسة، والالتزام بها.

ويضيف (Tsemach, 2015: 312) عددًا من المبادئ المرتبطة بالذكاء الخلقي للقادة تتمثل في: النزاهة والشفافية في العمل، وتحمل مسؤولية الأعمال والنتائج المتوقعة لتلك الأعمال، وحرص القائد على الإنصاف وعدم التحيز أو التفرقة بين العاملين.

ويساهم الذكاء الخلقي للقادة في تعزيز مصداقيتهم مع الآخرين، الأمر الذي يكون له أثر إيجابي على تحسين عملية صنع القرارات، وحل المشكلات داخل المؤسسة (Aung, 2016: 14). ويشير محمد نصر الدين حمدان (2018: 251) إلى أهمية الذكاء الخلقي في نجاح عملية التواصل بين القائد والآخرين، وتوجيه القرارات التي يتخذها القائد في مختلف المواقف، وقدرته على حل المشكلات.

كما يؤدي الذكاء الخلقي للقادة بشكل كبير إلى الحد من السلوك السلبي للعاملين معهم، وذلك انطلاقًا من أن المبادئ الأخلاقية – التي يتم إبرازها من قبل القادة عن طريق أساليب صحيحة – تُطوِّر السلوك الأخلاقي والاتجاهات المرغوبة لدى العاملين معهم، فهناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الخلقي للقادة وانخفاض السلوك السلبي لدى أتباعهم (Tsemach, 2015: 313)، وهذا ما أكدته نتائج دراسة الطاهر عبد الخالق زهران (2013) والتي أظهرت وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي للقادة وانخفاض السلوك السلبي لدى أتباعهم.

ويرتبط الذكاء الخلقي إيجابيًا بالعديد من المهارات القيادية؛ ففي الدراسة التي أجراها (Bambale & Jakada, 2016) بهدف التعرف على العلاقة بين الذكاء الخلقي ومهارات الاتصال لدى مديري المدارس الثانوية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي ومهارات الاتصال لديهم. وحاولت دراسة (Tazik, 2017) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الخلقي والتواصل لدى المديرين والرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الإعدادية الكورية، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي والتواصل الفعال لدى المديرين، هذا بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي والتوصل الفعال لدى المديرين والرضا الوظيفي لدى المعلمين.

وتناولت دراسة (Tsigilis, 2015) فحص العلاقة بين الذكاء الخلقي واتخاذ القرارات لدى مديري المدارس، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي ومهارة اتخاذ القرار، كما أظهرت نتائج الانحدار أن بعض مكونات الذكاء الخلقي – الاحترام وضبط الذات والعدل – كانت منبئة بمهارة اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة. وهدفت دراسة (Stelly & Trusty, 2017) إلى الكشف عن دور الذكاء الخلقي والثقة بالنفس في اتخاذ القرارات لمعلمي الجامعات الخاصة في بنغلاديش، وأظهرت النتائج أن كلًا من الذكاء الخلقي والثقة بالنفس يلعب دورًا إيجابيًا في التأثير على اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة (Wayne & Sparrowe, 2016) إلى التعرف علي الذكاء الانفعالي والذكاء الخلقي وعلاقتهما بإدارة الصراع بين مديري المدارس الثانوية في ماليزيا، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الخلقي والقدرة على إدارة الصراعات داخل البيئة المدرسية. وسعت دراسة (Koustelios, 2018)إلى الكشف عن تأثير الذكاء الخلقي في قدرة المعلمين على إدارة الصراعات التي يواجهونها، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير إيجابي للذكاء الخلقي في إدارة الصراع لدى عينة الدراسة.

في ضوء ما سبق يتضح ما يلي:

- **أهمية الذكاء الخلقي للقادة، والتي تتجلى في:**
  - تنظيم السلوك العام للأفراد مع بعضهم البعض ومع غيرهم من الأفراد في المهن الأخرى (Beheshtifar et al, 2011).
  - الحد من السلوك السلبي للعاملين، اكتساب ثقة العاملين والزملاء (الطاهر عبد الخالق زهران، 2013).
  - توجيه سلوك الأعضاء الجدد وتعيين إطار مرجعي لأنماط سلوكهم (Tsemach, 2015).
  - تعزيز مصداقية المؤسسة لدى الآخرين (Aung, 2016).
  - القدرة على إقناع الآخرين بالقيم الأخلاقية، ونجاح عملية التواصل بين القائد والآخرين، وتوجيه القرارات التي يتخذها في مختلف المواقف، وقدرته على حل المشكلات (محمد نصر الدين حمدان، 2018).
- أن الذكاء الخلقي يرتبط إيجابيًا بالعديد من المهارات القيادية لدى مديري المدارس، منها: مهارة الاتصال (Bambale & Jakada, 2016; Tazik, 2017)، ومهارة اتخاذ القرار (Tsigilis, 2015)، ومهارة إدارة الصراع (Wayne & Sparrowe, 2016).

رابعًا: الفروق في الذكاء الخلقي والمهارات القيادية تبعًا لمتغيري النوع والخبرة:

أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور/إناث) على الذكاء الخلقي وأبعاده؛ حيث توصلت دراسة (Atefeh et al, 2019) إلي وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الخلقي لصالح الإناث. بينما أشارت نتائج دراسة كل من (مريم محمد الطائي، 2010؛ أسماء عبد النور محمد، ٢٠١٢) إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الخلقي لصالح الذكور. في حين أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور/إناث) على الذكاء الخلقي وأبعاده؛ حيث توصلت دراسة كل من (Nobahar & Nobahar, 2013؛ Hoseinpoor & Ranjdoost, 2013؛ محسن صالح الزهيري، 2013؛ غسق غازي العباسي، 2016) إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في الذكاء الخلقي. بينما توصل عبد اللطيف عبد الكريم المومني (2015) إلى وجود فروق دالة في الدرجة الكلية للذكاء الخلقي وفي أبعاد "الضمير والاحترام واللطف والتسامح والعدل" تعزى للنوع لصالح الإناث. في حين لم توجد فروق دالة في بعدي "التعاطف وضبط الذات" ترجع إلى متغير النوع. وفيما يتعلق بالفروق في الذكاء الخلقي تبعًا لمتغير الخبرة فقد أشارت دراسة كل من (Wayne & Bambale & Jakada, 2016؛Sparrowe, 2016) إلى أن مديري المدارس القدامى لديهم ذكاء خلقي مرتفع مقارنة بالجدد. في حين لم تجد دراسة (Tsigilis, 2015) فروقًا دالة في الذكاء الخلقي بين مديري المدارس القدامى والجدد.

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور/إناث) على مهارة الاتصال؛ حيث توصلت دراسة كل من (صالح أحمد البلوي، 2008؛ نوار قاسم الحمد وأحمد عبد الله العبادي، 2016) إلي وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مهارة الاتصال لصالح الإناث. بينما أشارت نتائج دراسة غنا محمود عبد المولى (2013) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارة الاتصال لصالح الذكور. في حين أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور/إناث) على مهارة الاتصال؛ حيث توصلت دراسة كل من (عباس عبد مهدي الشريفي، 2013؛ نورة عبد الله الكبيسي، 2014) إلى عدم وجود فروق دالة بين الجنسين في مهارة الاتصال. وفيما يتعلق بالفروق في مهارة الاتصال تبعًا لمتغير الخبرة فقد أشارت نتائج دراسة (نوار قاسم الحمد وأحمد عبد الله العبادي، 2016) إلى أن مديري المدارس القدامى لديهم درجة مرتفعة من مهارة الاتصال مقارنة بالجدد، في حين أشارت نتائج دراسة (غنا محمود عبد المولى، 2013) إلى عدم وجود تأثير لمتغير الخبرة على مهارة الاتصال.

كذلك أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور/إناث) على مهارة اتخاذ القرار؛ حيث توصلت دراسة كل من (عدنان الإبراهيم ومحمد القضاة، 2006؛ يونس محمد إبراهيم وشهرزاد محمد شهاب، 2011) إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارة اتخاذ القرار لصالح الذكور. بينما أشارت نتائج دراسة كل من (عبد الرحمن سعيد ماضي، 2005؛ عاطف محمد فالح، 2008) إلى عدم وجود تأثير للنوع (ذكور/إناث) على مهارة اتخاذ القرار. وفيما يتعلق بالفروق في مهارة اتخاذ القرار تبعًا لمتغير الخبرة فقد أشارت دراسة كل من (عدنان الإبراهيم ومحمد القضاة، 2006؛ يونس محمد إبراهيم وشهرزاد محمد شهاب، 2011) إلى أن مديرى المدارس القدامى لديهم درجة مرتفعة من مهارة اتخاذ القرار مقارنة بالجدد. في حين لم تجد دراسة كل من (عبد الرحمن سعيد ماضي، 2005؛ عاطف محمد فالح، 2008) فروقًا ذات دلالة في مهارة اتخاذ القرار بين مديري المدارس القدامى والجدد.

كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود تأثير لمتغير النوع (ذكور/إناث) على مهارة إدارة الصراع؛ حيث توصلت دراسة كامل إسماعيل الخبيري (2012) إلي وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في إدارة الصراع لصالح الإناث. بينما أشارت نتائج دراسة كل من (Mcintyre, 2004؛ سلامة إبراهيم العطار، 2010) إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في إدارة الصراع لصالح الذكور. في حين أشارت نتائج دراسة عبد الرحيم محمد جميل (2013) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في إدارة الصراع. وفيما يتعلق بالفروق في مهارة إدارة الصراع تبعًا لمتغير الخبرة فلم تجد دراسة ريم ضاحي العنزي (2010) فروقًا دالة في إدارة الصراع بين مديري المدارس القدامى والجدد. بينما أشارت دراسة عبد الرحيم محمد جميل (2013) إلى أن مديري المدارس القدامى لديهم درجة مرتفعة من مهارة إدارة الصراع مقارنة بالجدد.

مما سبق يتضح تضارب نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق في الذكاء الخلقي سواء تبعًا لمتغير النوع أو لمتغير الخبرة، كما تضاربت نتائج الدراسات السابقة أيضًا فيما يتعلق بالفروق في بعض المهارات القيادية (مهارة الاتصال – مهارة اتخاذ القرار – مهارة إدارة الصراع) سواء تبعًا لمتغير النوع أو لمتغير الخبرة؛ مما يتطلب إجراء المزيد من الدراسات في هذا الصدد.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة تمت صياغة فروض البحث علي النحو التالي:

1- يمكن التنبؤ ببعض المهارات القيادية (مهارة الاتصال – مهارة اتخاذ القرار – مهارة إدارة الصراع – الدرجة الكلية) تنبؤًا دالًا إحصائيًا من خلال معلومية الذكاء الخلقي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية.
2- لا يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري النوع (ذكور / إناث) والخبرة (قدامى / جدد) في الذكاء الخلقي لدى شيوخ المعاهد الأزهرية.
3- لا يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري النوع (ذكور / إناث) والخبرة (قدامى / جدد) في بعض المهارات القيادية (مهارة الاتصال – مهارة اتخاذ القرار – مهارة إدارة الصراع – الدرجة الكلية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية.

إجراءات البحث:

أولاً: المنهج:

يعد المنهج الوصفي المقارن هو المنهج المتبع في هذه الدراسة؛ نظرًا لأنه يتسق مع طبيعة أهدافها، ويمكن من خلاله التثبت من مدى تحقق فروضها.

ثانيًا: المشاركون:

تكونت عينة البحث الأساسية في البداية من 243 من شيوخ المعاهد الأزهرية التابعين لمناطق (القاهرة، وسوهاج، والشرقية) الأزهرية، وتم استبعاد 35 فردًا؛ وذلك بسبب عدم استكمال الإجابة عن بعض العبارات، وتكونت عينة الدراسة النهائية من 208 من شيوخ المعاهد الأزهرية بالمناطق المذكورة، ممن تتراوح أعمارهم بين 41 و58 عامًا، بمتوسط عمري 50.31 عامًا، وانحراف معياري قدره 7.651، ويوضح جدول (2) توزيع المشاركين في عينة البحث الأساسية وفقاً للنوع (ذكور / إناث)، والخبرة (قدامى "تولوا منصب شيخ المعهد منذ خمس سنوات فأكثر" / جدد "تولوا منصب شيخ المعهد منذ أقل من خمس سنوات").

جدول (1)

توزيع المشاركين في عينة البحث الأساسية في صورتها النهائية وفقًا لمتغيري النوع (ذكور/إناث) والخبرة (قدامى/جدد) ن= 208

ذكور		إناث	
قدامى	جدد	قدامى	جدد
65	52	49	42

يتضح من جدول (1) أن عينة الذكور بلغ عددها (117) ، بينما بلغ عدد عينة الإناث (91). كما أن عينة القدامى بلغ عددها (114) ، في حين بلغ عدد عينة الجدد (94).

ثالثًا: أدوات البحث:

تطلب القيام بهذا البحث استخدام أداة لقياس الذكاء الخلقي لدى شيوخ المعاهد الأزهرية، وأخرى لقياس بعض المهارات القيادية لديهم، وقد قام الباحث بإعدادهما والتحقق من صدقهما وثباتهما على النحو التالي:

(1) مقياس الذكاء الخلقي (إعداد الباحث):

ويهدف هذا المقياس إلى قياس الذكاء الخلقي لدى شيوخ المعاهد الأزهرية، وقد تطلب إعداده القيام بالخطوات الآتية:

- **الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الخلقي، ومنها: (ميشيل بوربا، 2003؛ جليلة عبد المنعم مرسي، 2011؛ Atefeh et al, 2019).**
- **الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الخلقي، ومنها مقاييس الذكاء الخلقي التي أعدها كل من: (ميشيل بوربا، 2003؛ محمد عبد السميع رزق، 2009؛ سالي صلاح عنتر، 2010).**
- **في ضوء ما سبق قام الباحث بتعريف الذكاء الخلقي كما سبق ذكره، وصياغة مجموعة من العبارات بلغ عددها 70 عبارة، تغطي هذا التعريف. وتتم الاستجابة على المقياس وفقاً لتدريج خماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانا، قليلًا، نادرًا).**
- **تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس كما يلي:**

أ- الصدق البنائي:

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي لمقياس الذكاء الخلقي، وذلك بعد تطبيقه على 100 من شيوخ المعاهد الأزهرية يمثلون نفس أفراد المجتمع الأصلي للدراسة، ويلخص جدول (2) تشبعات العوامل[1] الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس الذكاء الخلقي.

جدول (2)

تشبعات العوامل الناتجة من التحليل العاملي بعد التدوير المتعامد لعبارات مقياس الذكاء الخلقي (ن= 100)

العوامل / العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الشيوع
1	0.012	0.021-	0.023	*0.654	0.028	0.158	0.249	0.516
2	0.213	0.107	0.028	0.102-	*0.578	0.019	0.041	0.403
3	0.262	0.019-	*0.789	0.017	0.222	0.028	0.199	0.781
4	0.007-	0.135	0.042	0.185	0.031	*0.691	0.103	0.543
5	*0.753	0.048	0.017	0.228	0.010-	0.063	0.191	0.661
6	0.143	0.286	0.136-	0.014-	0.221	0.020	*0.741	0.718
7	0.203	*0.807	0.242	0.002	0.090-	0.172	0.006	0.788
8	0.222	0.138	0.033-	*0.677	0.245	0.115	0.107	0.611
9	0.102	0.170	0.031	0.161	0.200	0.014	0.198	0.145
10	0.208	0.115	*0.678	0.201	0.108	0.042	0.106	0.581
11	0.002	0.292	0.218	0.013-	0.007	*0.794	0.021	0.762
12	*0.686	0.036-	0.104	0.201	0.094-	0.032-	0.202	0.574
13	0.156	0.137	0.037	0.150-	0.278	0.114	*0.645	0.573

[1] يبدأ تشبع العوامل من 0.3 كحد أدنى للتشبع المقبول.

العوامل / العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الشيوع
14	0.284	*0.595	0.155-	0.193-	0.219	0.169	0.123-	0.588
15	0.258	0.216	0.181-	*0.722	0.229	0.082	0.135	0.759
16	0.014	0.210	0.231	0.118-	*0.530	0.205	0.035-	0.435
17	0.150	0.039-	*0.769	0.141	0.082	0.201	0.218	0.729
18	0.036	0.212	0.014	0.051-	0.005	*0.667	0.023	0.499
19	*0.840	0.059	0.108	0.032	0.214	0.158	0.215	0.839
20	0.018	0.073	0.081-	0.138	0.123	0.177	0.193	0.114
21	0.148	*0.814	0.035	0.269	0.090	0.136	0.005	0.783
22	0.138	0.218	0.097	*0.699	0.013	0.149-	0.006-	0.586
23	0.027	0.012-	0.116	0.051	*0.706	0.104-	0.251	0.589
24	0.276	0.017	*0.853	0.101-	0.105-	0.031-	0.113	0.839
25	0.182	0.022-	0.161	0.148	0.152	0.198	0.014-	0.143
26	*0.792	0.113	0.147	0.264	0.016	0.163	0.148	0.781
27	0.109	0.204	0.027	0.012-	0.075	0.297	*0.771	0.743
28	0.177	*0.757	0.108-	0.104	0.138	0.161	0.08	0.672
29	0.105	0.015	0.211	*0.695	0.067	0.042	0.120-	0.559
30	0.041	0.109	0.026	0.151	*0.780	0.034	0.004	0.647
31	0.257	0.110	*0.683	0.107	0.012	0.016	0.050-	0.558
32	0.023	0.275	0.209-	0.103	0.007	*0.720	0.003	0.650
33	*0.815	0.060	0.145	0.081	0.299	0.187	0.020	0.820
34	0.151	0.113	0.207	0.073	0.039	0.070-	*0.746	0.647
35	0.095	*0.824	0.192	0.148	0.210	0.009	0.084	0.798
36	0.019	0.169	0.035-	*0.716	0.214	0.210	0.115-	0.646

العوامل / العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الشيوع
37	0.151	0.236	0.111	0.051	*0.646	0.003-	0.002-	0.511
38	0.207	0.058-	0.215	0.153	0.113-	0.212	0.082	0.180
39	0.052	0.224	0.007-	0.166	0.182-	*0.774	0.047	0.714
40	*0.822	0.113	0.254	0.110	0.066	0.211	0.009	0.815
41	0.102	0.067	0.007	0.166-	0.225	0.216	*0.698	0.626
42	0.174	*0.743	0.032-	0.091-	0.058	0.163	0.002	0.621
43	0.144	0.207	0.187	*0.737	0.051-	0.120-	0.108	0.671
44	0.190	0.082	0.223	0.068	*0.813	0.164	0.016	0.786
45	0.108	0.041	*0.768	0.131	0.107	0.006-	0.307	0.726
46	0.104	0.014-	0.104	0.009-	0.012	0.219	0.025	0.071
47	*0.763	0.207	0.060-	0.226	0.207	0.057	0.102	0.736
48	0.110	0.002	0.135	0.221	0.162	0.252	*0.665	0.610
49	0.004	0.216	0.134	0.131-	0.101	0.112	0.193	0.142
50	0.100	0.154	0.081	*0.687	0.139	0.005-	0.245	0.805
51	0.271	0.050	0.045	0.135	*0.820	0.096	0.242	0.836
52	0.110	0.010-	*0.706	0.010-	0.249	0.042	0.246	0.635
53	0.150	0.108	0.295	0.083	0.011-	0.738	0.062	0.678
54	*0.813	0.007	0.072	0.031	0.163	0.192-	0.158	0.756
55	0.051	0.113	0.107	0.073	0.039	0.070-	*0.646	0.455
56	0.050	*0.682	0.102	0.216	0.010	0.099	0.040	0.537
57	0.101	0.136	0.211	*0.751	0.046	0.003-	0.032-	0.640
58	0.017	0.158-	0.075-	0.153	0.664	0.012	0.182	0.528
59	0.052	0.024	*0.645	0.096	0.182-	0.174	0.147	0.513

العوامل / العبارات	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الشيوع
60	0.022	0.103	0.054	0.110	0.266	*0.811	0.099	0.765
61	*0.702	0.097	0.007	0.186-	0.125	0.206	0.108	0.607
62	0.174	0.012-	0.082-	0.081-	0.058	0.163	0.199	0.114
63	0.144	*0.757	0.187	0.037	0.081-	0.129-	0.198	0.693
64	0.197	0.182	0.223	*0.568	0.203	0.064	0.016	0.490
65	0.108	0.101	0.103	0.133	*0.807	0.206-	0.187	0.779
66	0.104	0.014-	*0.756	0.118-	0.012	0.073-	0.125	0.617
67	0.133	0.109	0.086-	0.126	0.207	*0.757	0.092	0.667
68	*0.812	0.170	0.131	0.171	0.079-	0.084	0.108	0.759
69	0.068	0.105	0.123	0.211	0.118	0.042	*0.796	0.726
70	0.099	*0.692	0.118	0.093-	0.077	0.105	0.121	0.544
الجذوز الكامنة	7.383	6.370	6.080	5.918	5.835	5.570	5.265	
نسبة التباين %	10.547	9.100	8.686	8.454	8.336	7.957	7.521	

يتضح من جدول (2) ما يلي:

- **أن التحليل العاملي لمقياس الذكاء الخلقي أسفر عن سبعة عوامل، بجذور كامنة للعوامل السبعة على الترتيب: 7.383 ، 6.370، 6.080 ، 5.918 ، 5.835، 5.570، 5.265 ونسب تباين للعوامل السبعة على الترتيب: 10.547% ، 9.1% ، 8.686% ، 8.454% ، 8.336% ، 7.957% ، 7.521%.**
- **أن العبارات أرقام (9، 20، 25، 38، 46، 49، 62) لم تصل إلى الحد المقبول للتشبع (0.3) على أيٍّ من العوامل السبعة؛ ومن ثم تم حذفها.**
- **أن هناك عشر عبارات تشبعت على العامل الأول، وهي أرقام (5، 12، 19، 26، 33، 40، 47، 54، 61، 68) ويبين مضمونها مدى إنصاف شيخ المعهد وإعطائه للآخرين حقوقهم كاملة، وعدم تحيزه مع أحدهم على حساب الآخر؛ ومن ثم يمكن**

تسمية هذا العامل بـ "العدل". كما أن هناك تسع عبارات تشبعت على العامل الثاني، وهي أرقام (7، 14، 21، 28، 35، 42، 56، 63، 70)، ويكشف محتواها عن استجابة شيخ المعهد العاطفية تجاه الآخرين الذين يمرون بظروف مؤلمة، وتخيله لنفسه مكانهم، مما يشير إلى تفهمه لظروفهم، وشعوره بهم؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ "التعاطف". كما أن هناك تسع عبارات تشبعت على العامل الثالث، وهي أرقام (3، 10، 17، 24، 31، 45، 52، 59، 66)، ويبين مضمونها مدى قدرة شيخ المعهد على التحكم في انفعالاته وتصرفاته، وإدارته لها، خاصة عندما يقع تحت ضغط ما؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ "ضبط الذات". كما أن هناك عشر عبارات تشبعت على العامل الرابع، وهي أرقام (1، 8، 15، 22، 29، 36، 43، 50، 57، 64)، ويكشف محتواها عن رغبة شيخ المعهد في فعل شيء ما للآخر الذي يواجه حدثًا مؤلمًا أو ظروفًا قاسية، مما ينتج عنه أفعال تؤدي إلى نتائج إيجابية للآخر؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ "العطف". كما أن هناك تسع عبارات تشبعت على العامل الخامس، وهي أرقام (2، 16، 23، 30، 37، 44، 51، 58، 65)، ويبين مضمونها مدى قدرة شيخ المعهد على التمييز بين الصواب والخطأ وبين الحق والباطل، مما يؤدى به إلى الشعور بالندم عندما تتعارض أفعاله مع القيم الأخلاقية، أو الشعور بالراحة النفسية عندما تتفق أفعاله مع تلك القيم الأخلاقية؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ "الضمير". كما تشبع على العامل السادس ثماني عبارات، وهي أرقام (4، 11، 18، 32، 39، 53، 60، 67)، ويوضح مضمونها تقدير شيخ المعهد للآخرين، وحسن معاملته لهم، واهتمامه بهم، وإظهار الود لهم؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ "الاحترام"، كذلك تشبع على العامل السابع ثماني عبارات، وهي أرقام (6، 13، 27، 34، 41، 48، 55، 69)، ويكشف محتواها مدى تغاضي شيخ المعهد عن أخطاء الآخرين بممارسة اللين مع من أساؤوا والعفو عمن أخطأوا، وقدرته على استبدال الانفعالات السلبية بأخرى إيجابية تجاه الشخص المسيء؛ ومن ثم يمكن تسمية هذا العامل بـ "التسامح".

كما قام الباحث بإجراء التحليل العاملي من الدرجة الثانية لأبعاد مقياس الذكاء الخلقي، ويلخص جدول (3) نتائج هذا التحليل العاملي.

جدول (3) التحليل العاملي لأبعاد مقياس الذكاء الخلقي (ن= 100)

الأبعاد	العامل الأول	العامل الثاني	الشيوع
العدل	0.771**	0.196 -	0.632
التعاطف	0.755**	0.110	0.582
ضبط الذات	0.678**	0.258	0.527
العطف	0.680**	0.203 -	0.503
الضمير	0.592**	0.265 -	0.420
الاحترام	0.732**	0.214	0.582
التسامح	0.624**	0.115	0.402
الجذور الكامنة	3.361	0.278	
نسبة التباين%	48.014	4.1	

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (3) أن التحليل العاملي أسفر عن عاملين بجذور كامنة على الترتيب 3.361، 0.278 وبنسب تباين على الترتيب 48.014%، 4.1%. وأن كل الأبعاد قد تشبعت على العامل الأول، ولم تبلغ درجات التشبع على العامل الثاني الحد المقبول 0.3، ومن ثم يمكن القول بأن أبعاد المقياس تشبعت كلها على عامل واحد.

ب-الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي اليه، وذلك بعد تطبيق المقياس على 100 من شيوخ المعاهد الأزهرية، ويوضح جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه.

جدول (4)

معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه (ن= 100)

العدل	رقم العبارة	5	12	19	26	33	40	47	54	61	68
	معامل الارتباط	0.542**	0.461**	0.378**	0.521**	0.607**	0.563**	0.394**	0.401**	0.611**	0.536**
التعاطف	رقم العبارة	7	14	21	28	35	42	56	63	70	
	معامل الارتباط	0.463**	0.518**	0.447**	0.514**	0.391**	0.566**	0.574**	0.458**	0.523**	
ضبط الذات	رقم العبارة	3	10	17	24	31	45	52	59	66	
	معامل الارتباط	0431**.	0.553**	0.605**	0.478**	0.374**	0.438**	0.519**	0.524**	0.493**	
العطف	رقم العبارة	1	8	15	22	29	36	43	50	57	64
	معامل الارتباط	0.383**	0.509**	0.521**	0.493**	0.514**	0.456**	0.606**	0.511**	0.462**	0.366**
الضمير	رقم العبارة	2	16	23	30	37	44	51	58	65	
	معامل الارتباط	0.544**	0.392**	0.554**	0.498**	0.427**	0.448**	0.363**	0.492**	0.564**	
الاحترام	رقم العبارة	4	11	18	32	39	53	60	67		
	معامل الارتباط	0.431**	0.398**	0.571**	0.630**	0.542**	0.467**	0.395**	0.429**		
التسامح	رقم العبارة	6	13	27	34	41	48	55	69		
	معامل الارتباط	0.369**	0.571**	0.469**	0.518**	0.471**	0.522**	0.591**	0.417**		

****: دال عند مستوى 0.01**

يتضح من جدول (4) أن معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الخلقي في علاقتها ببعضها البعض وكذلك في علاقتها بالدرجة الكلية، ويوضح جدول (5) مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الخلقي والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (5)

مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الخلقي والدرجة الكلية (ن = 100)

أبعاد المقياس	العدل	التعاطف	ضبط الذات	العطف	الضمير	الاحترام	التسامح
التعاطف	0.586**						
ضبط الذات	0.611**	0.594**					
العطف	0.572**	0.708**	0.650**				
الضمير	0.498**	0.631**	0.546**	0.623**			
الاحترام	0.724**	0.579**	0.604**	0.716**	568**		
التسامح	0.588**	0.636**	0.489**	0.740**	0.644**	0.629**	
الدرجة الكلية	0.805**	0.754**	0.722**	0.750**	0.709**	0.763**	0.771**

**: دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الخلقي والدرجة الكلية له تراوحت بين 0.489 ، 0.805 وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

ج- صدق المحك:

كما اعتمد الباحث ايضًا في حساب صدق الاختبار على صدق المحك، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات 30 من شيوخ المعاهد الأزهرية على مقياس الذكاء الخلقي المعد للدراسة الحالية ودرجاتهم على مقياس الذكاء الخلقي إعداد سالي صلاح عنتر(2010)، وهو ما يوضحه جدول (6) التالي:

جدول (6)

معاملات الارتباط بين مقياس الذكاء الخلقي إعداد الباحث ومقياس الذكاء الخلقي إعداد سالي صلاح عنتر ن= 30

الأبعاد	مقياس الذكاء الخلقي إعداد الباحث		مقياس الذكاء الخلقي إعداد سالي صلاح عنتر		معامل الارتباط
	م	ع	م	ع	
العدل	40.16	5.19	37.62	6.35	**0.654
التعاطف	37.69	4.81	49.43	3.76	**0.519
ضبط الذات	36.42	3.74	48.50	5.06	**0.588
العطف	42.83	4.53	44.11	4.59	**0.661
الضمير	39.05	3.98	38.27	3.44	**0.537
الاحترام	33.41	3.06	42.73	5.16	**0.498
التسامح	32.36	4.78	45.88	6.63	**0.656
الدرجة الكلية	261.92	10.17	306.54	12.28	**0.779

**: دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (6) أن معاملات الارتباط تراوحت بين 0.498 ، 0.779 وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى صدق المقياس باستخدام المحك.

د- الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات درجات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (7) قيم معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس الذكاء الخلقي والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (7)

قيم معاملات الثبات لكل بُعد من أبعاد مقياس الذكاء الخلقي والدرجة الكلية (ن = 100)

أبعاد المقياس	العدل	التعاطف	ضبط الذات	العطف	الضمير	الاحترام	التسامح	الدرجة الكلية
معاملات الثبات	0.628	0.724	0.680	0.653	0.802	0.622	0.735	0.817

يتضح من جدول (7) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له تراوحت بين 0.622 ، 0.817 وجميعها معاملات ثبات مقبولة احصائياً؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

يتبين مما سبق أن مقياس الذكاء الخلقي في صورته النهائية يتكون من 63 عبارة موزعة على الأبعاد السبعة (العدل 10 عبارات، والتعاطف 9 عبارات، وضبط الذات 9 عبارات، والعطف 10 عبارات، والضمير 8 عبارات، والاحترام 8 عبارات، والتسامح 8 عبارات)، وعبارات المقياس كلها موجبة، وتتم الاستجابة عليها وفقاً لتدريج خماسي (دائمًا "خمس درجات"، غالبًا "أربع درجات"، أحيانا "ثلاث درجات"، قليلًا "درجتين" ، نادرًا "درجة واحدة")؛ ومن ثم فإن أعلى درجة على المقياس = 63 × 5 = 315 درجة، وأدنى درجة على المقياس = 63 × 1 = 63 درجة، وبذلك أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق في صورته النهائية.

(2) مقياس المهارات القيادية (إعداد الباحث):

هناك العديد من المهارات القيادية اللازمة لشيوخ المعاهد الأزهرية، وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية بهدف التعرف على أكثر هذه المهارات القيادية أهمية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام طريقة الاستفتاء المفتوح، وذلك على عينة بلغ عددها 50 من شيوخ المعاهد الأزهرية (28 ذكرًا و 22 أنثى)، بحيث تتاح للمشارك فرصة التعبير عن رأيه بأسلوبه وطريقته دون التقييد بعناصر مسبقة، يحتوي هذا الاستفتاء على سؤال قدم للعينة السابقة، وكان الهدف منه التعرف على أهم المهارات القيادية اللازم توافرها لدى شيوخ المعاهد الأزهرية، وقد راعى الباحث توضيح أن الدراسة بهدف البحث العلمي فقط، وطلب من المشاركين التعبير عن آرائهم بصدق وموضوعية، ثم قام الباحث بتحليل عناصر الإجابة على هذا السؤال وذلك بوضع قائمة تناولت المهارات القيادية التي رأى أفراد العينة الاستطلاعية أهميتها بالنسبة لشيوخ المعاهد الأزهرية، ثم وضع هذه القائمة في شكل استبيان أمام كل عنصر فيه ثلاثة بدائل (مهم جداً – مهم – غير مهم)،

ثم عرضها مرة أخرى على أفراد العينة الاستطلاعية لتوضيح درجة أهمية كل مهارة منها بالنسبة لشيوخ المعاهد الأزهرية، في محاولة للتوصل إلى أكثر هذه المهارات القيادية أهمية، ويوضح جدول (8) استجابات أفراد العينة الاستطلاعية على استبيان المهارات القيادية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية وتكراراتها ونسبها المئوية.

جدول (8)

بعض المهارات القيادية الأكثر أهمية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية كما يراها أفراد العينة الاستطلاعية وتكراراتها ونسبها المئوية مرتبة تنازلياً ن= 50

م	المهارة	مهمة جداً		مهمة		غير مهمة	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
1	الاتصال	46	%92	4	%8	-	-
2	اتخاذ القرار	44	%88	6	%12	-	-
3	إدارة الصراع	43	%86	7	%14	-	-
5	العمل التعاوني	40	%80	10	%20	-	-
4	حل المشكلة	39	%78	11	%22	-	-
6	تحفيز العاملين	39	%78	11	%22	-	-
7	التخطيط	38	%76	12	%24	-	-
8	التقويم	36	%72	14	%28	-	-
9	التنظيم	35	%70	15	%30	-	-
10	التوجيه	35	%70	15	%30	-	-

يتضح من جدول (8) أن هناك مجموعة المهارات القيادية اللازمة لشيخ المعهد الأزهري، وأن أكثرها أهمية مهارة الاتصال حيث أشار92% من أفراد العينة الاستطلاعية إلى أنها مهمة جداً لشيخ المعهد، ثم مهارة اتخاذ القرار حيث أشار 88% من أفراد العينة الاستطلاعية إلى أنها مهمة جداً لشيخ المعهد، ثم مهارة إدارة الصراع حيث أشار 86% من أفراد العينة الاستطلاعية إلى أنها مهمة جداً لشيخ المعهد. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة التي تناولت بعض المهارات القيادية لدى مديري

المدارس فسوف يتناول الباحث في الدراسة الحالية هذه المهارات الثلاث من حيث كونها من أهم المهارات القيادية لدى شيوخ المعهد الأزهرية، وقد قام الباحث بإعداد مقياس لها يستخدم في الدراسة الحالية.

ويهدف هذا المقياس إلى قياس بعض المهارات القيادية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية، وقد تطلب إعداده القيام بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت المهارات القيادية، ومنها: (عبد الرحمن سعيد ماضي، 2005؛ سلامة إبراهيم العطار، 2010؛ عباس عبد مهدي الشريفي، 2013).
- الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في قياس المهارات القيادية، ومنها: مقياس مهارة الاتصال إعداد كل من (مقياس مهارة الاتصال إعداد عبد الواحد محمد إسماعيل، 2003؛ نوار قاسم الحمد وأحمد عبد الله العبادي، 2016)، ومقياس اتخاذ القرار إعداد كل من (سيف الدين يوسف عبدون، دت؛ عدنان الإبراهيم القضاة، 2006)، مقياس إدارة الصراع إعداد كل من (كامل إسماعيل الخبيري، 2012؛ وعبد الرحيم محمد جميل، 2013).
- في ضوء ما سبق قام الباحث بتعريف المهارات القيادية بأنها: قيام شيخ المعهد بما يتطلبه منه دوره القيادي بدرجة عالية من الإتقان وسرعة الإنجاز وقلة التكليف من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.
- وفي ضوء الدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث تم تحديد أهم المهارات القيادية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية، وهي (مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع)، وقام الباحث بتعريفها على النحو السابق ذكره.
- وصف المقياس: تكوَّن المقياس في صورته الأولية من (45) عبارة، موزعة على المهارات الثلاثة (مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع)، لكل مهارة منها 15 عبارة، تغطي التعريف الذي تبناه الباحث لكل مهارة، وتتم الاستجابة على المقياس وفقاً لتدريج خماسي (دائمًا، كثيرًا، أحيانًا، قليلًا، نادرًا).
- تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات القيادية كما يلي:

أ- الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها، وذلك بعد تطبيق المقياس على 100 من شيوخ المعاهد الأزهرية. ويوضح جدول (9) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي اليه.

جدول (9)

معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها (ن = 100)

مهارة الاتصال		مهارة اتخاذ القرار		مهارة إدارة الصراع	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.359**	16	0.461**	31	0.583**
2	0.518**	17	0.527**	32	0.491**
3	0.619**	18	0.308**	33	0.502**
4	0.643**	19	0.533**	34	0.393**
5	0.339**	20	0.426**	35	0.607**
6	0.069غ د	21	0.625**	36	0.451**
7	0.568**	22	0.483**	37	0.530**
8	0.618**	23	0.541**	38	0.479**
9	0.356**	24	0.034غ د	39	.656**
10	0.396**	25	0.511**	40	.525**
11	0.395**	26	0.409**	41	0.321**
12	0.332**	27	0.584 **	42	0.306**
13	0.521**	28	0.467**	43	0.018غ د
14	0.416**	29	0.073غ د	44	0.459**
15	0.470**	30	0.511**	45	0.537**

**: دال عند مستوى 0.01 غ د: غير دال

يتضح من جدول (9) وجود أربع عبارات لم يصل معامل الارتباط بينها وبين المهارة التي تنتمي حد الدلالة الإحصائية؛ ومن ثم تم حذفها، وهي العبارات أرقام (6،

24، 29، 43)، وبذلك أصبح المقياس يتكون من 41 عبارة (مهارة الاتصال 14 عبارة، ومهارة اتخاذ القرار 13 عبارة، مهارة إدارة الصراع 14 عبارة).

كما تم حساب معاملات الارتباط بين المهارات القيادية الثلاث في علاقتها ببعضها البعض، وكذلك في علاقتها بالدرجة الكلية، ويوضح جدول (10) مصفوفة الارتباط بين المهارات القيادية الثلاث والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (10)

مصفوفة الارتباط بين المهارات القيادية التي يتكون منها المقياس والدرجة الكلية له (ن= 100)

أبعاد المقياس	مهارة الاتصال	مهارة اتخاذ القرار	مهارة إدارة الصراع
مهارة اتخاذ القرار	0.625**		
مهارة إدارة الصراع	0.531**	0.0653**	
الدرجة الكلية	0.681**	0.723**	0.678**

**: دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (10) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين 0.531 ، 0.723 وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 ، وبذلك يكون قد تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس.

ب- صدق المحك:

اعتمد الباحث في حساب صدق الاختبار على صدق المحك، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات 30 من شيوخ المعاهد الأزهرية على مقياس المهارات القيادية المعد للدراسة الحالية، وبين درجاتهم على كل من المقاييس التالية (مقياس مهارة الاتصال إعداد عبد الواحد محمد إسماعيل، 2003؛ ومقياس اتخاذ القرار إعداد سيف الدين يوسف عبدون، دت؛ ومقياس إدارة الصراع إعداد عبد الرحيم محمد جميل، 2013)، وهو ما يوضحه جدول (11).

جدول (11)

مصفوفة الارتباط بين مقياس المهارات القيادية المعد للدراسة الحالية، وكل من (مقياس مهارة الاتصال إعداد عبد الواحد محمد إسماعيل، ومقياس اتخاذ القرار إعداد سيف الدين يوسف عبدون، ومقياس إدارة الصراع إعداد عبد الرحيم محمد جميل) ن =30

مقاييس المهارات المستخدمة في صدق المحك / مقياس المهارات القيادية المعد للدراسة الحالية	مقياس مهارة الاتصال إعداد عبد الواحد محمد إسماعيل (2003)	مقياس اتخاذ القرار إعداد سيف الدين يوسف عبدون (دت)	مقياس مهارة إدارة الصراع إعداد عبد الرحيم محمد جميل (2013)
مهارة الاتصال	0.722**		
مهارة اتخاذ القرار	0.554**	0.0783**	
مهارة إدارة الصراع	0.481**	0.412**	0.778**
الدرجة الكلية	0.651**	0.695**	0.639**

: دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (11) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين 0.412 ، 0.783 وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى صدق المقياس باستخدام المحك.

ج- الثبات:

قام الباحث بحساب ثبات درجات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول (12) قيم معاملات الثبات للمهارات الثلاث والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (12) قيم معاملات الثبات للمهارات القيادية والدرجة الكلية لها (ن= 100)

أبعاد المقياس	مهارة الاتصال	مهارة اتخاذ القرار	مهارة إدارة الصراع	الدرجة الكلية للمقياس
معاملات الثبات	0.618	0.588	0.673	0.717

يتضح من جدول (12) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية له تراوحت بين 0.588 ، 0.717 وجميعها معاملات مقبولة إحصائياً؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

يتبين مما سبق أن مقياس المهارات القيادية في صورته النهائية يتكون من 41 عبارة موزعة على المهارات الثلاثة (مهارة الاتصال 14 عبارة، ومهارة اتخاذ القرار 13 عبارة، ومهارة إدارة الصراع 14 عبارة)، وعبارات المقياس كلها موجبة، وتتم الاستجابة عليها وفقاً لتدريج خماسي (دائمًا "خمس درجات"، غالبًا "أربع درجات"، أحيانا "ثلاث درجات"، قليلًا "درجتين" ، نادرًا "درجة واحدة")؛ ومن ثم فإن أعلى درجة على المقياس = 41 × 5 = 205 درجة، وأدنى درجة على المقياس = 41 × 1 = 41 درجة، وبذلك أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق في صورته النهائية.

رابعًا: المعالجات الإحصائية:

للتحقق من صحة فروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج، وتحليل التباين 2×2، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار شيفيه. وتمت معالجة البيانات باستخدام الحاسب الآلي (برنامج SPSS).

نتائج البحث:

أولًا: نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه "يمكن التنبؤ ببعض المهارات القيادية (مهارة الاتصال – مهارة اتخاذ القرار – مهارة إدارة الصراع– الدرجة الكلية للمهارات القيادية) تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الذكاء الخلقي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية". وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث أولًا بحساب معاملات الارتباط بين الذكاء الخلقي (الأبعاد والدرجة الكلية) وبعض المهارات القيادية (مهارة الاتصال – مهارة اتخاذ القرار – مهارة إدارة الصراع– الدرجة الكلية للمهارات القيادية)، ثم استخدام تحليل

الانحدار المتعدد المتدرج للتحقق من دلالة التنبؤ بالمهارات القيادية من خلال معلومية أبعاد الذكاء الخلقي ودرجته الكلية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية.

ويوضح جدول (13) معاملات الارتباط بين الذكاء الخلقي (الأبعاد والدرجة الكلية) وبعض المهارات القيادية (مهارة الاتصال – مهارة اتخاذ القرار – مهارة إدارة الصراع– الدرجة الكلية للمهارات القيادية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية.

جدول (13)

معاملات الارتباط بين الذكاء الخلقي (الأبعاد والدرجة الكلية) وبعض المهارات القيادية (مهارة الاتصال – مهارة اتخاذ القرار – مهارة إدارة الصراع– الدرجة الكلية للمهارات القيادية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية (ن= 208)

المهارات القيادية / الذكاء الخلقي	مهارة الاتصال	مهارة اتخاذ القرار	مهارة إدارة الصراع	الدرجة الكلية
العدل	0,612**	0,574**	0,570**	0,694**
التعاطف	0,634**	0,573**	0,581**	0,707**
ضبط الذات	0,632**	0,559**	0,569**	0,696**
العطف	0,622**	0,580**	0,573**	0,702**
الضمير	0,636**	0,573**	0,574**	0,705**
الاحترام	0,653**	0,596**	0,596**	0,730**
التسامح	0,641**	0,590**	0,606**	0,726**
الدرجة الكلية	0,638**	0,583**	0,586**	0,715**

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (13) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 بين الذكاء الخلقي (الأبعاد والدرجة الكلية) وبعض المهارات القيادية (مهارة

الاتصال – مهارة اتخاذ القرار – مهارة إدارة الصراع– الدرجة الكلية للمهارات القيادية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية.

ويوضح جدول (14) دلالة التنبؤ بالمهارات القيادية بمعلومية أبعاد الذكاء الخلقي ودرجته الكلية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية.

جدول (14)

دلالة التنبؤ بالمهارات القيادية بمعلومية أبعاد الذكاء الخلقي ودرجته الكلية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية (ن= 208)

المهارات القيادية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مهارة الاتصال	الانحدار	17793,292	2	8896,646	80,882	0,01
	البواقي	22548,972	205	109,995		
	المجموع	40342,264	207			
مهارة اتخاذ القرار	الانحدار	13056,593	2	6528,297	59,843	0,01
	البواقي	22363,637	205	109,091		
	المجموع	35420,231	207			
مهارة إدارة الصراع	الانحدار	13769,159	1	13769,159	119,558	0,01
	البواقي	23724,514	206	115,168		
	المجموع	37493,673	207			
الدرجة الكلية	الانحدار	128866,758	1	128866,578	235,072	0,01
	البواقي	112929,110	206	548,20		
	المجموع	241795,687	207			

يتضح من جدول (14) أن قيمة (ف) لمعرفة دلالة التنبؤ بكل من (مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية للمهارات القيادية) من خلال معلومية الذكاء الخلقي (الدرجة الكلية والأبعاد) دالة إحصائيًا عند مستوى 0,01.

كما يتضح أيضًا فاعلية متغيرين من المتغيرات المدروسة في التنبؤ بكل من مهارة الاتصال ومهارة اتخاذ القرار، وفاعلية متغير واحد في التنبؤ بكل من مهارة إدارة الصراع والدرجة الكلية للمهارات القيادية.

وفي ضوء ذلك اقتصر الباحث على المتغيرات المدروسة ذات الدلالة في التنبؤ بكل من (مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية للمهارات القيادية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية، وذلك لمعرفة الإسهام النسبي لها من خلال استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، وهو ما يوضحه جدول (15).

جدول (15)

الإسهام النسبي للمتغيرات المدروسة ذات الدلالة في التنبؤ بكل من (مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية للمهارات القيادية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية (ن= 208)

المتغير المتنبأ به	المتغيرات المنبئة	"ر" المتعدد	"ر2" المتعدد	"ر2" النموذج	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالتها
مهارة الاتصال	الاحترام	0,664	0,441	0,436	13,788	2,076	1,183	4,961**
	العدل					0,767-	0,543-	2,276*
مهارة اتخاذ القرار	الاحترام	0,607	0,369	0,362	14,602	1,839	1,118	4,280**
	ضبط الذات					0,780-	0,534-	2,044*
مهارة إدارة الصراع	التسامح	0,606	0,367	0,364	17,233	1,008	0,606	10,934**
الدرجة الكلية	الاحترام	0,730	0,533	0,531	44,704	3,136	0,730	15,332**

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (15) ما يلي:

- بالنسبة لمهارة الاتصال: هناك متغيران فقط يسهمان إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بمهارة الاتصال وهما (الاحترام والعدل)، وأن هذين المتغيرين يسهمان بنسبة (44,1%)

في التباين في مهارة الاتصال؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد (ر^2 =0,441)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

مهارة الاتصال = 2,076 × الاحترام – 0,767 × العدل+ 13,788

– بالنسبة لمهارة اتخاذ القرار: هناك متغيران فقط يسهمان إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار، وهما (الاحترام وضبط الذات)، وأن هذين المتغيرين يسهمان بنسبة (36,9%) في التباين في مهارة اتخاذ القرار؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد (ر^2 =0,369)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

مهارة اتخاذ القرار = 1,839 × الاحترام – 0,780× ضبط الذات+ 14,602

– بالنسبة لمهارة إدارة الصراع: هناك متغير واحد فقط يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بمهارة إدارة الصراع وهو (التسامح)، وأن هذا المتغير يسهم بنسبة (36,7%) في التباين في مهارة إدارة الصراع؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد (ر^2 =0,367)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

مهارة إدارة الصراع = 1,008 × التسامح + 17,233

– بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات القيادية: هناك متغير واحد فقط يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالدرجة الكلية للمهارات القيادية وهو (الاحترام)، وأن هذا المتغير يسهم بنسبة (53,3%) في التباين في المهارات القيادية؛ حيث بلغت قيمة معامل التحديد (ر^2 =0,533)، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

المهارات القيادية = 3,136 × الاحترام + 44,704

ويوضح جدول (16) قيمة "ت" للمتغيرات التي لم تدخل معادلة الانحدار الخاصة بالتنبؤ بالمهارات القيادية من خلال معلومية الذكاء الخلقي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية.

جدول (16)

قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للمتغيرات التي لم تدخل معادلة الانحدار الخاصة بالتنبؤ بالمهارات القيادية من خلال معلومية الذكاء الخلقي (الأبعاد والدرجة الكلية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية (ن= 208)

المهارات القيادية	المتغيرات	قيمة ت	مستوى الدلالة
مهارة الاتصال	التعاطف	0,926	غير دالة
	ضبط الذات	0,846	غير دالة
	العطف	0,335	غير دالة
	الضمير	1,780	غير دالة
	التسامح	1,654	غير دالة
	الدرجة الكلية	1,903	غير دالة
مهارة اتخاذ القرار	العدل	0,618	غير دالة
	التعاطف	0,259	غير دالة
	العطف	0,852	غير دالة
	الضمير	0,785	غير دالة
	التسامح	1,858	غير دالة
	الدرجة الكلية	1,058	غير دالة
مهارة إدارة الصراع	العدل	1,554	غير دالة
	التعاطف	0,526	غير دالة
	ضبط الذات	1,638	غير دالة
	العطف	1,401	غير دالة
	الضمير	1,507	غير دالة

	الاحترام	0,518	غير دالة
	الدرجة الكلية	1,313	غير دالة
الدرجة الكلية للمهارات القيادية	العدل	1,771	غير دالة
	التعاطف	0,871	غير دالة
	ضبط الذات	1,724	غير دالة
	العطف	0,875	غير دالة
	الضمير	0,398	غير دالة
	التسامح	1,443	غير دالة
	الدرجة الكلية	0,935	غير دالة

يتضح من جدول (16) أن هناك متغيرات لم تكن ذات دلالة إحصائية في التنبؤ بمهارة الاتصال، هي (التعاطف، وضبط الذات، والعطف، والضمير، والتسامح، والدرجة الكلية). كما أن هناك متغيرات لم تكن ذات دلالة إحصائية للتنبؤ بمهارة اتخاذ القرار، هي (العدل، والتعاطف، والعطف، والضمير، والتسامح، والدرجة الكلية). وهناك أيضًا متغيرات لم تكن ذات دلالة إحصائية للتنبؤ بمهارة إدارة الصراع، هي (العدل، والتعاطف، وضبط الذات، والعطف، والضمير، والاحترام، والدرجة الكلية). كما أن هناك متغيرات لم تكن ذات دلالة إحصائية للتنبؤ بالدرجة الكلية للمهارات القيادية، هي (العدل، والتعاطف، وضبط الذات، والعطف، والضمير، والتسامح، والدرجة الكلية).

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

تبين من نتائج هذا الفرض وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى 0,01 بين الذكاء الخلقي (الأبعاد والدرجة الكلية) وبعض المهارات القيادية (مهارة الاتصال – مهارة اتخاذ القرار – مهارة إدارة الصراع– الدرجة الكلية للمهارات القيادية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة؛ فقد توصلت دراسة (Bambale & Jakada, 2016) إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي ومهارات الاتصال لدى مديري المدارس الثانوية، كما أسفرت نتائج دراسة (Tazik, 2017) عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي والتواصل الفعال لدى مديري المدارس الإعدادية. وأظهرت نتائج دراسة (Tsigilis, 2015) وجود علاقة موجبة بين الذكاء الخلقي والمهارة في اتخاذ القرار، كما توصلت

نتائج دراسة (Stelly & Trusty, 2017) إلى أن الذكاء الخلقي يلعب دورًا إيجابيًا في التأثير على اتخاذ القرار. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها دراسة (Wayne & Sparrowe, 2016) وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الخلقي لمديري المدارس وقدرتهم على إدارة الصراعات داخل البيئة المدرسية. ويمكن للباحث تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يسهم به الذكاء الخلقي لدى شيوخ المعاهد الأزهرية في إكسابهم ثقة العاملين معهم والزملاء، وكونهم نموذجًا وقدوةً يُحتذى بها؛ مما يجعلهم أكثر قدرة على التواصل معهم وإقناعهم، بحيث يساعدونهم في تحقيق الأهداف. كما يسهم الذكاء الخلقي في توجيه قرارات شيخ المعهد، بحيث يدرك الجميع أن قراراته تتسق مع مبادئه الأخلاقية؛ فيكونون أحرص على تنفيذها وعدم مخالفتها. بالإضافة إلى مساهمة الذكاء الخلقي لشيوخ المعاهد في وضع أخلاقيات للعمل داخل المعهد تمثل مبادئ وأعرافًا عامة يعترف بها الجميع ويوافقون عليها ويتعاملون في بيئة العمل وفقًا لها، مما يجعل من تلك المبادئ محكًا يستند إليه شيخ المعهد عند مواجهة المشكلات التي توجدها طبيعة العمل؛ الأمر الذي يجعله أقدر على إدارة الصراعات دخل المعهد.

كما تبين من نتائج هذا الفرض أنه من خلال معلومية "الاحترام" – أحد أبعاد الذكاء الخلقي – يمكن التنبؤ بكل من: مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، والدرجة الكلية للمهارات القيادية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية. ويدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (Tsigilis, 2015) من أن بُعد "الاحترام" كان منبئًا بالمهارة في اتخاذ القرار لدى مديري المدارس. ويرى الباحث أن احترام شيخ المعهد للآخرين يكون له تأثير إيجابي على مهارته في الاتصال وفي اتخاذ القرارات وكذا مهاراته القيادية بصفة عامة؛ حيث يعزز الاحترام لدى شيخ المعهد من استخدامه للعبارات التي تحمل التقدير لمن يتواصل معهم والاهتمام بهم؛ مما يجعل احترامه هذا بمثابة التهيئة النفسية لهم لاستقبال حديثه. كما يشير الاحترام إلى تقدير شيخ المعهد واحترامه لقدرات الآخرين العقلية عند التواصل معهم أو إصدار قرارات تخصهم، فيدرك أن هناك من يحتاج إلى مزيد من الشرح والتوضيح حتى يفهم المطلوب منه، فيقوم بذلك حتى يتأكد من أن الآخرين قد فهموا رسالته. بالإضافة إلى أن الاحترام لدى شيخ المعهد يعني تقديره لمشاعر الآخرين، وما قد يصيبهم من فتور أو تعب أو ملل من كثرة متطلبات العمل؛ مما يجعله يسعى إلى التخفيف عنهم، وعدم تكليفهم من العمل ما لا يطيقون، أو على الأقل استخدام الأسلوب الحسن في التواصل معهم. وهنا تجدر الإشارة إلى ما للاحترام من تأثير على استخدام شيخ المعهد للأسلوب المناسب للآخرين عند تواصله معهم، بل إنه كثيرًا ما يستخدم نغمة صوته للتعبير عن مدى اهتمامه بالمستمع؛ إذ إن نغمة الصوت الدافئة التي تعكس روح المودة تدل بوضوح على الاحترام والتقدير للآخر. كما أن نغمة الصوت ومعدل الحديث قد ينقلان الكثير من مشاعر الاحترام التي يكنها المتحدث للمستمع. ولعل هذا الاحترام من شيخ المعهد

للآخرين سوف يقابل باحترامهم له؛ الأمر الذي يعزز من التواصل الإيجابي بينهم، ويوفر بيئة صالحة لتبادل الأفكار واتخاذ قرارات صائبة؛ مما يعود بالنفع على منظومة العمل ككل. وهناك العديد من المظاهر التي يبدو فيها تحلي شيخ المعهد بالاحترام، ومن ذلك: تقديره للعاملين معه، وحسن معاملتهم، وإظهار الود لهم. بالإضافة إلى احترامه لكلمته، والالتزام بالوفاء بها. وكذلك احترامه للقوانين، وعدم الإخلال بها أو الخروج عليها. واحترامه للعادات والأعراف في المجتمع المدرسي؛ مما يعني مراعاته لها وعدم القيام بما يخالفها. واحترام الذات الذي يعني تجنب شيخ المعهد لما يسيء إلى كرامته. بالإضافة إلى احترامه لمن هم أكبر منه سنًا؛ فبعض العاملين في المعهد – مدرسين أو غيرهم – قد يكونون أكبر منه سنًا، وكلما زاد توقيره لهم فإنهم سوف يوقرونه؛ مما يكسبه توقير الصغار له. فكل هذه المظاهر وغيرها يتجلى فيها مدى تحلي شيخ المعهد بالاحترام، وما يترتب عليه من تأثير على المهارات القيادية لديه. بالإضافة إلى أن الكثير من المشكلات في بيئة العمل لا تحل إلا عن طريق الاحترام المتبادل. كما أن من صفات القائد الناجح احترام أفكار الآخرين حتى لو لم يؤمن بها، وكذلك احترام المخالفين له في الرأي مثل احترام من يوافقونه. ثم إن الاحترام شعورٌ متبادل فكلما زاد تقدير الفرد للآخرين بادلوه نفس الشعور، وربما أكثر؛ مما يجعلهم عونًا له في القيادة وتحقيق أهداف العمل.

كما تبين من نتائج هذا الفرض أنه من خلال معلومية "العدل" – أحد أبعاد الذكاء الخلقي – يمكن التنبؤ بمهارة الاتصال لدى شيوخ المعاهد الأزهرية. ويرى الباحث أن العدل يعني الإنصاف، وإعطاء الآخرين حقوقهم كاملة، وعدم التحيز مع أحدهم على حساب الآخر. وعادة ما ينجح شيخ المعهد العادل في التواصل مع كل العاملين معه؛ لأنه يكون محبوبًا من الجميع، حتى وإن كانت قراراته ضد رغبتهم؛ وذلك لعلمهم أن قراراته لا تنطوي على مصلحة شخصية، ولا تكون نتيجة لمحسوبية أو مجاملة، وإنما هي لمصلحة العمل أو للصالح العام. ويحرص شيخ المعهد الناجح على أن تصل رسائله إلى جميع العاملين معه، وتكون محل اهتمامهم، وهذا لن يكون إلا إذا عمل شيخ المعهد على إرساء قواعد العدل في العمل. فالموظف الذي يستشعر غياب العدل لا يهتم بالقرارات التي يوجهها مديره، وعادة ما يبرر ذلك بأنه حتى لو اهتم بتنفيذ ما يُطلب منه فإن المكافآت والمنح سوف توزع تبعًا للمحسوبيات والمجاملات. ولذلك تجدر الإشارة هنا إلى أنه في كثير من الأحيان يشتبه لدى صُنَّاع القرار – شيوخ المعاهد وغيرهم – مفهوم المساواة الذي يساوي بين الموظفين جميعًا في الحقوق والواجبات، مع مفهوم العدل الذي يكافئ المتميزين ويعاقب المقصرين؛ فيتخذون القرارات التي تساوي بين الأفراد في الثواب والعقاب بدون الأخذ في الاعتبار معايير الكفاءة والفعالية. ومن ذلك ما تفعله بعض المؤسسات من زيادة رواتب موظفيها بنسبٍ متساوية دون تقييم إنتاجية وفعالية الأفراد؛ فيحصل الموظف المجتهد على العلاوة نفسها التي يحصل عليها زميله الكسول. وهكذا

تكون المساواة في بعض الأحيان مبدأً غير عادل، يثبط عزيمة الموظفين، ويجرهم إلى الإحباط. كما أن الشعور بعدم العدل يقضي على الدوافع المحفزة للعمل على عكس العدالة التي تعطي كل ذي حق حقه؛ فيعم الرضا أرجاء المؤسسة، ويسعى الجميع إلى الاجتهاد.

كذلك تبين من نتائج هذا الفرض أنه من خلال معلومية "ضبط الذات" – أحد أبعاد الذكاء الخلقي – يمكن التنبؤ بمهارة اتخاذ القرار لدى شيوخ المعاهد الأزهرية. ويدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (Tsigilis, 2015) من أن بُعد "ضبط الذات" كان منبئًا بالمهارة في اتخاذ القرار لدى مديري المدارس. ويرى الباحث أن "ضبط الذات" من المتغيرات المهمة لشيخ المعهد حتى يصل إلى مهارة اتخاذ القرار؛ إذ يعد من الأهمية بمكان أن يأخذ شيخ المعهد وقته للتفكير في القرار قبل اتخاذه، بحيث لا يكون متسرعًا. وكثير من الأخطاء التي يقع فيها القادة عند اتخاذ قرار معين يكون سببها غياب ضبط الذات عند اتخاذ القرار، والتسرع والتهور في اتخاذه. فالتفكير المتعمق يعد أحد ركائز نجاح القرار الذي يتخذه شيخ المعهد. ويعني ضبط الذات هنا عدم التعجل، وتجنيب العواطف، بل والتمحيص والتفكير في الإيجابيات والسلبيات والمزايا والعيوب، حتى يستطيع اتخاذ قرار جيد؛ إذ إن القرار الذي يتم اتخاذه على مهل يكون أقل في نسب الخطأ. ومن المسائل المهمة في اتخاذ القرار: عدم اتخاذ القرار حال عصبية المزاج، مثل أن يكون شيخ المعهد غاضبًا أو ساخطًا؛ ولذلك يكون من الأفضل حال عصبية المزاج التحكم في الذات بتأجيل اتخاذ القرار إلى وقتٍ آخر يكون فيه أكثر راحة واسترخاءً. ويحتاج اتخاذ القرارات خاصة المهمة منها إلى تفكير دقيق ونظرة ثاقبة لكل جوانب الموضوع، وكلما درس الموضوع بتأنٍ وعناية ساهم ذلك في اتخاذ القرار الصائب. ويعكس واقع الحياة أن البعض يعانون من العقبات التي تواجههم بعد اتخاذ القرار المتسرع، وغالبًا ما يندمون على اتخاذهم لهذا القرار، ويتمنون أن لو يعود بهم الزمن ليحسنوا قراراتهم. وعادةً ما يكون للمتأني والحكيم والقادر على ضبط ذاته نصيبٌ كبير من حسن الاختيار؛ إذ يكون عقلانيًا في اختياراته، وحكيمًا في قراراته، ومدركًا وواعيًا لكل ما يتصل بتلك القرارات.

كما تبين من نتائج هذا الفرض أنه من خلال معلومية "التسامح" – أحد أبعاد الذكاء الخلقي – يمكن التنبؤ بمهارة إدارة الصراع لدى شيوخ المعاهد الأزهرية. ويرى الباحث أن "التسامح" لدى شيخ المعهد يسهم في حسن إدارته للصراعات من خلال نزع فتيل الخلافات الشخصية أو الإدارية، والتعامل مع المواقف المختلفة بحكمة تؤدي إلى تقليل التوتر في بيئة العمل؛ حيث يعد التسامح من الآليات التي تسهم كثيرًا في إدارة الصراعات وفض الاشتباكات. وتقوم فلسفة التسامح على ممارسة اللين مع من أساؤوا، والعفو عمن أخطأوا، وذلك لأن التسامح دلالة على سعة الأفق، ورحابة الصدر. والتسامح وليد التفاهم، الذي يؤدي بدوره إلى إيجاد حوار بين طرفي الصراع. والحوار هو آلة العقل الأولى في حل المشكلات، وتقريب وجهات النظر، خاصة إذا قام الحوار على الموضوعية

والحيادية وتخلص من آفات الجدل. كما يعني التسامح التغاضي عن أخطاء الآخرين، وهو خطوة مهمة لاستعادة العلاقات المتصدعة والثقة المفقودة، وهو يمنع حدوث الكثير من المشكلات المستقبلية التي يترتب عليها آثار سلبية عديدة كالفشل في مواجهة الصراعات ونحوها. والتسامح ليس عفوًا فحسب، وإنما هو قبول للآخر المختلف؛ وحيث يحدث التسامح تغيرًا حقيقيًا في أفكار ومشاعر كلا الطرفين تجاه الآخر، فينصرف الشخص المساء إليه طواعية عن حقه في الانتقام من المسيء، ويتخلى عن مشاعر الغضب والغيظ والاستياء، ففي التسامح تستبدل الانفعالات السلبية بأخرى إيجابية. كما يساهم التسامح في عمليات التوافق النفسي والانسجام مع الآخرين؛ مما يزيل أسباب الصراعات بينهم. والشخص المتسامح هو من يملك السيطرة على نزعاته، ويتحكم في انفعالاته، ويتحمل الضغوط والشدائد، بل ويقدر على تحمل الآلام النفسية والبدنية، محترمًا ومقدرًا آراء الآخرين وتعارض وجهات نظرهم بشيءٍ من السماحة والصفح واللين. وبهذا يساهم التسامح في إدارة الصراعات ويبعد الخصومة والجفاء بين الأفراد، كما يساهم في إعادة بناء بيئة خالية من مشاعر الكره والحقد والعدائية.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري النوع (ذكور / إناث) والخبرة (قدامى / جدد) في الذكاء الخلقي لدى شيوخ المعاهد الأزهرية". وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2×2)، وهو ما يوضحه جدول (17).

جدول (17)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه 2×2 لتحديد التفاعل بين متغيري النوع (ذكور / إناث) والخبرة (قدامى / جدد) في الذكاء الخلقي لدى شيوخ المعاهد الأزهرية (ن= 208)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
النوع (ذكور / إناث)	51090,941	1	51090,941	38,031	0,01
الخبرة (قدامى / جدد)	372163,210	1	372163,210	277,028	0,01
التفاعل (النوع × الخبرة)	44431,833	1	44431,833	33,074	0,01
الخطأ	274056,786	204	1343,416		
المجموع الكلي	794981,981	207			

يتضح من جدول (17) أنه توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 في "الذكاء الخلقي" ترجع إلى متغيري النوع والخبرة. كما أنه يوجد تفاعل دال عند مستوى 0.01 بين النوع والخبرة في "الذكاء الخلقي".

وبحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق الدالة إحصائيًا اتضح ما يلي:

- بالنسبة للفروق وفقًا لمتغير النوع: تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في "الذكاء الخلقي" بلغ (221,23) بانحراف معياري (62,11)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الإناث الذي بلغ (185,25) بانحراف معياري (55,88)؛ مما يشير إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في "الذكاء الخلقي" لصالح الذكور.
- بالنسبة للفروق وفقًا لمتغير الخبرة: تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة القدامى في "الذكاء الخلقي" بلغ (246,08) بانحراف معياري (41,98)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الجدد الذي بلغ (156,25) بانحراف معياري (44,01)؛ مما يشير إلى أن الفروق بين القدامى والجدد في "الذكاء الخلقي" لصالح القدامى.

ولمعرفة اتجاه الفروق في "الذكاء الخلقي" بين المجموعات الناتجة عن التفاعل بين النوع (ذكور / إناث)، والخبرة (قدامى / جدد) – تم استخدام اختبار شيفيه للمجموعات الأربع، وهو ما يوضحه جدول (18).

جدول (18)

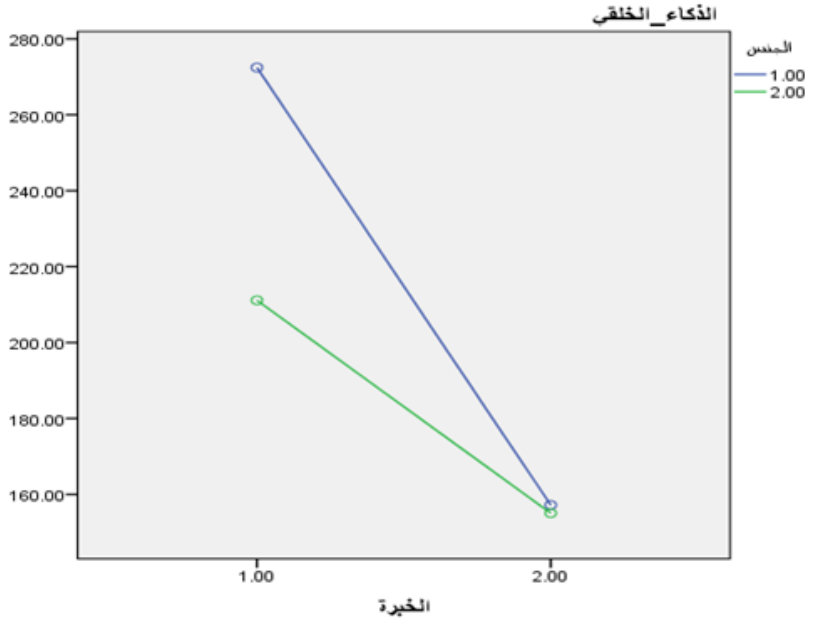
نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في "الذكاء الخلقي" بين المجموعات الناتجة عن التفاعل الثنائي لمتغيري النوع (ذكور / إناث)، والخبرة (قدامى / جدد) ن= 208

المجموعات	المتوسطات	ذكور قدامى	ذكور جدد	إناث قدامى
ذكور قدامى	272,44	–		
ذكور جدد	157,21	**115,23	–	
إناث قدامى	211,12	**61,32	**53,91	–
إناث جدد	155,07	**117,37	2,14	**56,05

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (18) وجود فروق دالة بين المجموعات الأربع في "الذكاء الخلقي" فيما عدا مجموعتي ذكور جدد وإناث جدد فقد كانت الفروق بينهما غير دالة. كما يتضح أن مجموعة الذكور القدامى أعلى المجموعات، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها

(272.44)، تليها مجموعة الإناث القدامى التي بلغ المتوسط الحسابي لها (211.12)، ثم مجموعة الذكور الجدد، فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (157.21)، بينما كانت مجموعة الإناث الجدد أقل المجموعات في "الذكاء الخلقي"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (155.07)، وهو ما يوضحه شكل (1) التالي:



شكل (1) رسم بياني للفروق في "الذكاء الخلقي" بين المجموعات الناتجة عن التفاعل بين متغيري النوع والخبرة

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني:

تبين من نتائج هذا الفرض وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الخلقي لصالح الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (مريم محمد الطائي، 2010؛ أسماء عبد النور محمد، ٢٠١٢) من وجود فروق في الذكاء الخلقي ترجع إلى متغير النوع لصالح الذكور. ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى ما يتعرض له الذكور خلال التنشئة الاجتماعية من مصاحبة الآباء خارج المنزل وفي دور العبادة أكثر من الإناث اللاتي لا تتاح لهن الفرصة كثيرًا؛ مما يجعل الذكور يعرفون الكثير عن المبادئ والأحكام الخلقية، ويتعلمون كيفية ممارستها في واقع الحياة من خلال اقتدائهم بآبائهم والآخرين من أهل الفضيلة في المجتمع الخارجي. هذا إلى جانب ما قد يكتسبونه من قوةٍ في الشخصية تمكنهم من تحقيق الذكاء الخلقي في مجالاته المختلفة. ومن أهم دلالات

قوة الشخصية لدى الرجال: الحزم، والقدرة على التعبير عن الآراء والدفاع عن الاحتياجات، وعدم الانصياع للأوامر دون تفكير، هذا بالإضافة إلى التعامل الإيجابي واتخاذ المواقف الحازمة مع الأزمات اليومية قبل أن تصبح كوارث كبيرة؛ ومن ثم كانت الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الخلقي لصالح الذكور.

كما تبين من نتائج هذا الفرض وجود فروق بين القدامى والجدد في الذكاء الخلقي لصالح القدامى، وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة كل من (Bambale & Jakada, 2016؛Wayne & Sparrowe, 2016) حيث توصلت إلى أن مديري المدارس القدامى لديهم ذكاء خلقي مرتفع مقارنة بالجدد. ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى عامل الخبرة الذي يعد بمثابة ثروة معرفية متراكمة، وحصيلة لما اكتسبه شيخ المعهد من تجارب عملية نتيجة لمواقف وإجراءات ومشاكل وحلول مر بها شيخ المعهد خلال سنوات خبرته؛ مما أكسبه معرفة تامة بالأمور، حيث تعد سنوات الخبرة فترة من ارتكاب الأخطاء ومعرفة الطرق التي يمكن من خلالها عدم الوقوع بها مرة أخرى؛ مما يجعله أقدر على تحقيق الذكاء الخلقي في مجالاته المتعددة.

كذلك تبين من نتائج هذا الفرض وجود أثر للتفاعل بين النوع والخبرة على الذكاء الخلقي، وقد كانت مجموعة الذكور القدامى هي أعلى المجموعات يليها مجموعة الإناث القدامى؛ مما يرجع من وجهة نظر الباحث إلى ما يحدثه عامل الخبرة لدى شيوخ المعاهد الذكور من قدرة على تحكيم العقل وحسن التفكير؛ الأمر الذي يجعلهم يحاولون البحث عن أفضل الطرق لتحسين ظروف العمل بناءً على المنطق وليس التمني، كما يحرصون على التحلي بما يساعدهم في تحقيق النجاح؛ ومن ثم يعد الذكاء الخلقي أحد المتغيرات التي يدرك شيخ المعهد مع مرور الوقت أنه بحاجة إلى أن يتحلى به حتى ينجح في عمله القيادي. كما تشير النتائج إلى أن متغير الخبرة أكثر أهمية من متغير النوع في هذا التفاعل؛ حيث يساعد عامل الخبرة في زيادة المعرفة التخصصية بالعمل من خلال زيادة فترة ممارسة العمل والانفتاح على كل جديد؛ مما يزيد من خبرة شيخ المعهد ومن قدرته على التعامل في المواقف المختلفة؛ ومع مرور الوقت تبدو له أهمية متغير الذكاء الخلقي؛ حيث يكتسب الذكاء الخلقي لديه التعزيز من خلال النجاحات التي يحققها في كل موقف يتعامل فيه وفقًا لمعطيات الذكاء الخلقي.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه "لا يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري النوع (ذكور/ إناث) والخبرة (قدامى / جدد) في بعض المهارات القيادية (مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية للمهارات القيادية) لدى شيوخ المعاهد

الأزهرية". وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل التباين ثنائي الاتجاه (2×2)، وهو ما يوضحه جدول (19).

جدول (19)

نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه 2×2 لتحديد التفاعل بين متغيري النوع (ذكور / إناث) والخبرة (قدامى / جدد) في كل من (مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية للمهارات القيادية) لدى شيوخ المعاهد الأزهرية (ن= 208)

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مهارة الاتصال	النوع (ذكور / إناث)	1007,489	1	1007,489	7,396	0,01
	الخبرة (قدامى / جدد)	6147,385	1	6147,385	45,130	0,01
	التفاعل (النوع ×الخبرة)	3587,364	1	3587,364	26,336	0,01
	الخطأ	27787,812	204	136,215		
	المجموع الكلي	40342,264	207			
مهارة اتخاذ القرار	النوع (ذكور / إناث)	238,323	1	238,323	2,001	غ.د
	الخبرة (قدامى / جدد)	5868,423	1	5868,423	49,262	0,01
	التفاعل (النوع ×الخبرة)	3488,571	1	3488,571	29,285	0,01
	الخطأ	24301,780	204	119,126		
	المجموع الكلي	35420,231	207			

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
مهارة إدارة الصراع	النوع (ذكور / إناث)	1226,787	1	1226,787	9,014	0,01
	الخبرة (قدامى / جدد)	5544,764	1	5544,764	40,741	0,01
	التفاعل (النوع ×الخبرة)	1691,234	1	1691,234	12,427	0,01
	الخطأ	27764,027	204	136,098		
	المجموع الكلي	37493,673	207			
الدرجة الكلية	النوع (ذكور / إناث)	6757,533	1	6757,533	9,645	0,01
	الخبرة (قدامى / جدد)	52658,350	1	52658,350	75,163	0,01
	التفاعل (النوع ×الخبرة)	25626,677	1	25626,677	36,579	0,01
	الخطأ	142920,740	204	700,592		
	المجموع الكلي	241795,687	207			

يتضح من جدول (19) أنه توجد فروق دالة عند مستوى 0.01 ترجع إلى متغيري النوع والخبرة في كل من "مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية للمهارات القيادية"، فيما عدا "مهارة اتخاذ القرار" فلم توجد فروق دالة ترجع إلى متغير النوع. كما أنه يوجد تفاعل دال عند مستوى 0.01 بين النوع والخبرة في كل من "مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية للمهارات القيادية".

وبحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق الدالة إحصائيًا اتضح ما يلي:

- **بالنسبة لمهارة الاتصال: فيما يتعلق بالفروق وفقًا لمتغير النوع تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في بلغ (45,78) بانحراف معياري (14,74)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الإناث الذي بلغ (40,35) بانحراف معياري (12,29)؛ مما يشير إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في "مهارة الاتصال" لصالح الذكور. وفيما يتعلق بالفروق وفقًا لمتغير الخبرة تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة القدامى بلغ (48,88) بانحراف معياري (14,08)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الجدد الذي بلغ (36,76) بانحراف معياري (10,55)؛ مما يشير إلى أن الفروق بين القدامى والجدد في "مهارة الاتصال" لصالح القدامى.**
- **بالنسبة لمهارة اتخاذ القرار: فيما يتعلق بالفروق وفقًا لمتغير الخبرة تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة القدامى بلغ (45,47) بانحراف معياري (12,37)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الجدد الذي بلغ (33,65) بانحراف معياري (10,83)؛ مما يشير إلى أن الفروق بين القدامى والجدد في "مهارة اتخاذ القرار" لصالح القدامى.**
- **بالنسبة لمهارة إدارة الصراع: فيما يتعلق بالفروق وفقًا لمتغير النوع تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في بلغ (46,11) بانحراف معياري (14,04)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الإناث الذي بلغ (40,47) بانحراف معياري (12,01)؛ مما يشير إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في "مهارة إدارة الصراع" لصالح الذكور. وفيما يتعلق بالفروق وفقًا لمتغير الخبرة تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة القدامى بلغ (48,72) بانحراف معياري (13,02)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الجدد الذي بلغ (37,47) بانحراف معياري (11,26)؛ مما يشير إلى أن الفروق بين القدامى والجدد في "مهارة إدارة الصراع" لصالح القدامى.**
- **بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات القيادية: فيما يتعلق بالفروق وفقًا لمتغير النوع تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور في بلغ (133,40) بانحراف معياري (37,78)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الإناث الذي بلغ (119,19) بانحراف معياري (27,04)؛ مما يشير إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في "الدرجة الكلية للمهارات القيادية" لصالح الذكور. وفيما يتعلق بالفروق وفقًا لمتغير الخبرة تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة القدامى بلغ (143,08) بانحراف معياري (32,16)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الجدد الذي**

بلغ (107,90) بانحراف معياري (25,63)؛ مما يشير إلى أن الفروق بين القدامى والجدد في "الدرجة الكلية للمهارات القيادية" لصالح القدامى.

ولمعرفة اتجاه الفروق في كل من "مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية للمهارات القيادية". بين المجموعات الناتجة عن التفاعل بين النوع (ذكور / إناث)، والخبرة (قدامى / جدد) – تم استخدام اختبار شيفيه للمجموعات الأربع، وهو ما يوضحه جدول (20).

جدول (20)

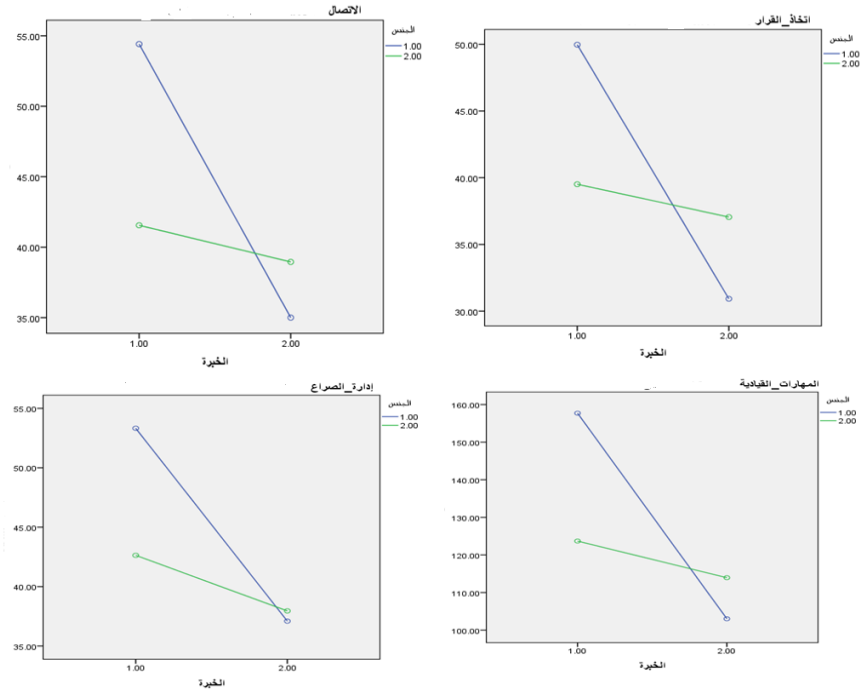
نتائج اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق في كل من (مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية للمهارات القيادية) بين المجموعات الناتجة عن تفاعل متغيري النوع (ذكور / إناث)، والخبرة (قدامى / جدد) ن= 208

المهارات	المجموعات	المتوسطات الحسابية	المجموعات		
			ذكور قدامى	ذكور جدد	إناث قدامى
مهارة الاتصال	ذكور قدامى	54,41	–		
	ذكور جدد	35.00	**19,41	–	
	إناث قدامى	41,55	**12,84	*6,55	–
	إناث جدد	38,95	**15,46	3,95	2,59
مهارة اتخاذ القرار	ذكور قدامى	49,96	–		
	ذكور جدد	30,92	**19,04	–	
	إناث قدامى	39,51	**10,45	**8,58	–
	إناث جدد	37,04	**12,92	**6,12	2,46
مهارة إدارة الصراع	ذكور قدامى	53,32	–		
	ذكور جدد	37,09	**16,22	–	
	إناث قدامى	42,63	**10,69	5,53	–
	إناث جدد	37,95	**15,37	0,856	4,68
الدرجة الكلية للمهارات القيادية	ذكور قدامى	157,70	–		
	ذكور جدد	103,01	**54,68	–	
	إناث قدامى	123,69	**34,01	**20,67	–
	إناث جدد	113,95	**43,75	*10,93	9,74

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05

يتضح من جدول (20) ما يلي:

- بالنسبة لمهارة الاتصال: توجد فروق دالة بين المجموعات الأربع، فيما عدا مجموعتي "ذكور جدد" و"إناث جدد" فقد كانت الفروق بينهما غير دالة. وكذلك مجموعتي "إناث قدامى" و"إناث جدد" لم توجد بينهما فروق دالة. كما يتضح أن مجموعة الذكور القدامى أعلى المجموعات، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (54,41)، تليها مجموعة الإناث القدامى التي بلغ المتوسط الحسابي لها (39,51)، ثم مجموعة الإناث الجدد، فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (38,95)، بينما كانت مجموعة الذكور الجدد أقل المجموعات في "مهارة الاتصال"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (35.00).
- بالنسبة لمهارة اتخاذ القرار: توجد فروق دالة بين المجموعات الأربع، فيما عدا مجموعتي "إناث قدامى" و"إناث جدد" فقد كانت الفروق بينهما غير دالة. كما يتضح أن مجموعة الذكور القدامى أعلى المجموعات، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (49,96)، تليها مجموعة الإناث القدامى التي بلغ المتوسط الحسابي لها (39,51)، ثم مجموعة الإناث الجدد، فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (37,04)، بينما كانت مجموعة الذكور الجدد أقل المجموعات في "مهارة اتخاذ القرار"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (30,92).
- بالنسبة لمهارة إدارة الصراع: توجد فروق دالة بين مجموعة الذكور القدامى والمجموعات الثلاثة الأخرى، أما بقية التفاعلات بين المجموعات الأخرى فقد كانت الفروق بينها غير دالة. كما يتضح أن مجموعة الذكور القدامى أعلى المجموعات، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (53,32)، تليها مجموعة الإناث القدامى التي بلغ المتوسط الحسابي لها (42,63)، ثم مجموعة الإناث الجدد، فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (37,95)، بينما كانت مجموعة الذكور الجدد أقل المجموعات في "مهارة إدارة الصراع"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (37,09).
- بالنسبة للدرجة الكلية للمهارات القيادية: توجد فروق دالة بين المجموعات الأربع، فيما عدا مجموعتي "إناث قدامى" و"إناث جدد" فقد كانت الفروق بينهما غير دالة. كما يتضح أن مجموعة الذكور القدامى أعلى المجموعات، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (157,70)، تليها مجموعة الإناث القدامى التي بلغ المتوسط الحسابي لها (123,69)، ثم مجموعة الإناث الجدد، فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (113,95)، بينما كانت مجموعة الذكور الجدد أقل المجموعات في "الدرجة الكلية للمهارات القيادية"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (103,01). وهو ما يوضحه شكل (2) التالي:



شكل (2) رسم بياني للفروق في بعض المهارات القيادية "مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية للمهارات القيادية" بين المجموعات الناتجة عن التفاعل بين متغيري النوع والخبرة

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

تبين من نتائج هذا الفرض وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من "مهارة الاتصال، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية للمهارات القيادية" لصالح الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة غنا محمود عبد المولى (2013) من وجود فروق في مهارة الاتصال ترجع إلى متغير النوع لصالح الذكور، ومع ما توصلت إليه دراسة كل من (عدنان الإبراهيم ومحمد القضاة، 2006؛ يونس محمد إبراهيم وشهرزاد محمد شهاب، 2011) من وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارة اتخاذ القرار لصالح الذكور، كما تتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (Mcintyre, 2004؛ سلامة إبراهيم العطار، 2010) حيث وجدت فروق دالة بين الذكور والإناث في إدارة الصراع لصالح الذكور. ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى ما يتميز به الرجال عن النساء من قدرة على تحمل المسؤولية التي تمكنهم من تحقيق المهارات القيادية. والقائد الذي اعتاد تحمل المسؤولية يمكنه حل المشكلات والأمور الشائكة التي يواجهها، ويستطيع

حلها بدلًا من التذمر أو تجنب المواجهة. كما أنه يكون على قدر المسؤولية في أوقات الأزمات والمشاكل في العمل. كما أن القائد الذي يتحمل المسؤولية يكون مصدرًا قويًا للاعتماد عليه من قبل فريق العمل، حيث يثقون في قدرته على المواجهة وتحمل المسؤولية. ومتى كان شيخ المعهد على قدر كبير من تحمل المسؤولية والثقة بالنفس – التي تتقلص معها الأفكار السلبية ويتوقف معها الشعور بالتردد – فإنه يستطيع أن يكون هو القائد الأول للعمل، ومن ثم يتخذ القرارات التي تخص العمل دون تدخل من أحد؛ لأنه سيتحمل نتائجها وعواقبها. وفي ضوء ذلك ويرى الباحث أن وجود فروق بين الذكور والإناث في المهارات القيادية لصالح الذكور يرجع إلى ما يتميز به شيوخ المعاهد الذكور من تحمل المسؤولية والثقة بالنفس التي تساعدهم علي تحقيق المهارات القيادية.

كما تبين من نتائج هذا الفرض وجود فروق بين شيوخ المعاهد الأزهرية القدامى والجدد في كل من "مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية للمهارات القيادية" لصالح القدامى، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نوار قاسم الحمد وأحمد عبد الله العبادي (2016) من أن مديري المدارس القدامى لديهم درجة مرتفعة من مهارة الاتصال مقارنة بالجدد، ومع ما توصلت إليه دراسة كل من (عدنان الإبراهيم ومحمد القضاة، 2006؛ يونس محمد إبراهيم وشهرزاد محمد شهاب، 2011) من وجود فروق في مهارة اتخاذ القرار بين مديري المدارس القدامى والجدد لصالح القدامى، كما تتفق تلك النتيجة مع ما أسفرت عنه دراسة عبد الرحيم محمد جميل (2013) من أن مديري المدارس القدامى لديهم درجة مرتفعة من مهارة إدارة الصراع مقارنة بالجدد. ويرجع الباحث تلك النتيجة إلى عامل الخبرة الذي يعد بمثابة تدريب يومي في مجال العمل يساعد شيخ المعهد على فهم دوره القيادي وكيف يساعد العاملين معه للوصول إلى الأداء الجيد من خلال أفضل الطرق. وتعني الخبرة إتقان العمل والتطوير فيه لمواكبة متغيرات وتطورات العصر. وهي حصيلة مجهود وعمل دؤوب لأي نشاط، كما أنها تشير إلى كم المعلومات والأنشطة والأخطاء والإنجازات التي قام بها شيخ المعهد؛ مما يجعله أقدر على تحقيق المهارات القيادية المتعددة.

كذلك تبين من نتائج هذا الفرض وجود أثر للتفاعل بين النوع والخبرة على كل من "مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع، والدرجة الكلية للمهارات القيادية"، وقد كانت مجموعة الذكور القدامى هي أعلى المجموعات يليها مجموعة الإناث القدامى؛ مما يرجع من وجهة نظر الباحث إلى ما يحدثه عامل الخبرة لدى شيوخ المعاهد الذكور من قدرة على مواجهة المشكلات؛ فلا يستسلم ولا يترك المشكلات تتفشى على حساب أهداف العمل، أو يهرب منها بدلًا من البحث لها عن حلول. ومن ثم يسهم عامل الخبرة لدى شيوخ المعاهد الذكور في تحقيق المهارات القيادية المختلفة. كما تشير النتائج إلى أن متغير الخبرة أكثر أهمية من متغير النوع في هذا التفاعل؛ حيث يساعد عامل

الخبرة في ممارسة عمل ما لفترة والتعرض لتفاصيله واكتساب مهارات من شأنها زيادة الانتاجية ويساعد على تجنب حدوث الأخطاء أو تقليلها، كما يساهم عامل الخبرة في زيادة القدرة على التعامل مع العقبات ووجود آلية واضحة للعمل؛ مما يساهم في اكتساب شيخ المعهد للمهارات القيادية.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي يوصى الباحث بما يلي:

- تضمين البرامج الندوات وورش العمل – التي يقيمها قطاع المعاهد الازهرية – موضوع الذكاء الخلقي بالنسبة لشيوخ المعاهد، وما يسهم فيه من متغيرات، وكذا موضوع المهارات القيادية مع التركيز على المهارات التي توصل البحث إلى أهميتها بالنسبة لشيوخ المعاهد، وهي: مهارة الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة إدارة الصراع.
- الاهتمام بمنخفضي الذكاء الخلقي من شيوخ المعاهد الأزهرية بتقديم برامج تساعدهم في تنميته لديهم؛ فقد أسفرت نتائج البحث عن انخفاض الذكاء الخلقي لدى شيوخ المعاهد الجدد، كما كانت عينة الإناث أقل من عينة الذكور في الذكاء الخلقي.
- الاهتمام بشيوخ المعاهد الجدد لتنمية المهارات القيادية لديهم؛ فقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق بين القدامى والجدد في المهارات القيادية المدروسة لصالح القدامى. كذلك الاهتمام بالإناث ممن تشغلن منصب "شيخ معهد أزهري" لتنمية المهارات القيادية لديهن؛ فقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق بين الذكور والإناث في المهارات القيادية المدروسة لصالح الذكور.
- أن يوضع في الاعتبار عند اختيار شيوخ المعاهد الازهرية إجراء مقابلة معهم للتعرف على بعض الجوانب في شخصياتهم التي تؤثر على مهاراتهم القيادية؛ ومن ثم فإنها تؤثر على العملية التعلمية برمتها، ومنها الذكاء الخلقي لديهم.
- أن يراعي المسؤولون عند تقييمهم لشيوخ المعاهد الأزهرية مستوى الذكاء الخلقي لديهم، وأن يعلن عن أن التعيين في وظيفة "شيخ معهد" وكذلك الحصول على المنح والامتيازات يتوقف – ضمن معايير أخرى يعلن عنها – على مستوى الذكاء الخلقي لدى المتقدم، وكذا مهاراته القيادية.
- توعية المسؤولين عن قطاع المعاهد الأزهرية بأهمية مساعدة شيوخ المعاهد على تنمية ذكائهم الخلقي، وتعزيز المهارات القيادية لديهم؛ لما لذلك من أثر إيجابي على شخصياتهم وعلى أهداف العملية التعليمية.

دراسات وبحوث مقترحة:

أثارت نتائج البحث الحالي بعض الموضوعات البحثية التي تحتاج إلي مزيد من الدراسة، منها:

- برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الخلقي وأثره في بعض المهارات القيادية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية.
- الذكاء الخلقي لدى شيوخ المعاهد الأزهرية وعلاقته بالسلوك الخلقي للعاملين بالمعهد.
- البروفيل النفسي لمرتفعي ومنخفضي الذكاء الخلقي من شيوخ المعاهد الأزهرية.
- دراسة لأنواع أخرى من الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية.
- أنماط الشخصية وعلاقتها بالمهارات القيادية لدى شيوخ المعاهد الأزهرية.

المراجع:

أحمد إبراهيم أحمد. (2002). *الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

أسماء عبد النور محمد. (2012). الذكاء الأخلاقي وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات، جامعة عين شمس، 13(1)، 88-104.

جليلة عبدالمنعم مرسي. (٢٠١١). جودة الحياة والذكاء الخلقي لدى عينة من طلاب كلية التربية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، القاهرة، ٢١، ١٣٧-٢١٩.

رافدة عمر الحريري. (2007). *إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

رافدة عمر الحريري. (2008). *مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

ريم ضاحي العنزي. (2010). درجة ممارسة مديرات المدارس في المملكة العربية السعودية لأساليب إدارة الصراع كما تدركها المعلمات. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

سالي صلاح عنتر قاسم. (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي متكامل لتنمية الذكاء الأخلاقي لدى طلاب كلية التربية. *مجلة كلية التربية بالإسماعلية*، جامعة قناة السويس، 17(2)، 249-274.

سلامة إبراهيم العطار. (2010). أثر استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في الاغتراب الوظيفي: دراسة تطبيقية على الموظفين العاملين في مراكز الوزارات الأردنية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

سلامة عبد العظيم حسين. (2006). *الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفعالة*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سيف الدين يوسف عبدون. (دت). *مقياس اتخاذ القرار*. القاهرة: دار الفكر العربي.

صالح أحمد البلوي. (2008). درجة توافر مهارات الاتصال لدى مديري المدارس في منظمة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين. *رسالة ماجستير غير منشورة*، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

صلاح عبد القادر النعيمي. (2008). *المدير والقائد والمفكر الاستراتيجي: فن ومهارات التفاعل مع الآخرين*. عمان: الإثراء للنشر والتوزيع.

الطاهر عبد الخالق زهران. (2013). الذكاء الخلقي للقادة العسكريين وعلاقته بالسلوك السلبي لدى أتباعهم. *مجلة بحوث في الشخصية وعلم النفس*، بيروت، 13(1)، 21-64.

عاطف محمد فالح. (2008). العوامل المؤثرة على نمط اتخاذ القرار الإداري لدى المديرين في القطاع العام في الأردن. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.

عباس عبد مهدي الشريفي. (2013). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الأردنية في محافظة عمان لمهارات الاتصال وعلاقتها بدرجة الثقة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، 14(1)، 187-216.

عباس محمد أحمد. (2006). *مبادئ الإدارة المدرسية الحديثة – وظائفها ومجالاتها ومهاراتها وتطبيقاتها*. الرياض: مكتبة الرشد.

عبد الرحمن سعيد ماضي. (2005). السلوك القيادي وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار في مواجهة بعض المواقف الضاغطة لدى القياديين التربويين. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.

عبد الرحيم محمد جميل. (2013). أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء بعض متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية*، الجامعة الهاشمية، 37(3)، 208-246.

عبد الصمد بن قائد الأغبري. (2000). *الإدارة المدرسية – البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر*. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

عبد اللطيف عبد الكريم المومني. (2015). مستوى الذكاء الأخلاقي وعلاقته بمتغيري الجنس وفرع التعليم لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الأغوار الشمالية في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، الأردن، 11(1)، 17-30.

عبد الواحد محمد إسماعيل. (2003). *مقياس مهارات الاتصال*. لبنان: دار التنوير للطباعة والنشر.

عدنان الإبراهيم، ومحمد القضاة. (2006). درجة فاعلية عملية اتخاذ القرارات الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الثانوية في محافظة علجون. *مجلة التربية*، كلية التربية جامعة المنصورة، 62(2)، 25-47.

علي أحمد عبد الرحمن. (2006). *القيادة والدافعية في الإدارة التربوية*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عمر صالح أحمد. (2009). الأنماط الإدارية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة عجلون وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع، *مجلة العلوم الإدارية*، الجامعة الأردنية، 24(1)، 257-294.

غسق غازي العباسي. (2016). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالثقة الاجتماعية المتبادلة لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، العراق، 23(2)، 341-377.

غنا محمود عبد المولى. (2013). مهارات الاتصال التربوي الفعال التي يمتلكها مدير المدرسة الثانوية العامة في مدينة دمشق وعلاقتها ببعض المتغيرات. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة دمشق.

قاسم محمد سليمان. (2015). أساليب إدارة الصراعات في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة العلوم الإدارية*، الجامعة الأردنية، 30(3)، 316-352.

قطاع المعاهد الأزهرية. (2019). *دليل مهام شيخ المعهد*. القاهرة: مطبعة الأزهر الشريف.

كامل إسماعيل الخبيري. (2012). استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين والتزامهم التنظيمي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث، الأردن، 17(2)، 75-112.

محسن صالح الزهيري. (2013). الذكاء الخلقي وعلاقته بالتسامح الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة دراسات تربوية*، بغداد، 21(6) 9-38.

محمد حسين عبد الماجد. (2006). *القيادة الإبداعية*. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

محمد عامر جميل، ومهدي صالح السمرائي. (2016). *القيادة المدرسية من أجل التميز*. بغداد: دار الذاكرة للنشر والتوزيع.

محمد عبدالسميع رزق. (٢٠٠٩). الذكاء الأخلاقي وعلاقته بالوالدية المتميزة من وجهة نظر الأبناء. *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة المنصورة، 60، 3-50.

محمد علي شمس الدين وإسماعيل محمد الفقي. (2007). *السلوك الإداري مدخل نفس اجتماعي للإدارة التربوية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

محمد منير حجاب. (2003). *مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة – سلسلة دراسات وبحوث إعلامية 11*، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

محمد نصر الدين حمدان. (2018) *الذكاءات المتعددة والقيادة التربوية*. عمان: دار المنهل للنشر والتوزيع.

مريم محمد الطائي. (2010). الذكاء الأخلاقي لدى طلبة الدراسة المتوسطة. *مجلة العلوم النفسية*، مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية، جامعة بغداد، 17، 287-325.

مسعود سليمان بلخضر. (2016). مدى توافر المهارات القيادية بمؤسسة فريتال ودورها في تنمية المهارات الإبداعية للعاملين. *مجلة دراسات*، جامعة عمار ثلجي بالأغواط، الجزائر، 47، 114- 127.

ميشيل بوربا. (٢٠٠٣). *بناء الذكاء الأخلاقي – المعايير والفضائل السبع التي تعلم الأطفال أن يكونوا أخلاقيين*. ترجمة: سعد الحسني، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

نبيل سعد خليل. (2009). *الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

نوار قاسم الحمد، وأحمد عبد الله العبادي. (2016). واقع مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، الأردن، 14(2)، 195-225.

نورة عبد الله الكبيسي. (2014). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لمهارات الاتصال الفعال وعلاقتها بدرجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين في دولة قطر. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.

هالة مصباح البنا. (2013). *الإدارة المدرسية المعاصرة*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

هند حسن كابور. (2010). مهارات اتصال المدير بمعلميه من وجهة نظر المعلم وعلاقتها بكفاءة المعلم الذاتية – دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي. *مجلة جامعة دمشق*، سوريا، 26(1)، 273- 322.

هوارد جاردنر. (٢٠٠5). *الذكاء المتعدد في القرن الحادي والعشرين*. ترجمة: عبد الحكم أحمد، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

يونس محمد إبراهيم، وشهرزاد محمد شهاب. (2011). السلوك القيادي لمديري المدارس الابتدائية وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار. *مجلة دراسات تربوية*، وزارة التربية العراقية، 15(4)، 13-58.

وليد أحمد أسعد. (2005). *الإدارة التعليمية*. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

Atefeh, A; Ali, S; Mohammad, G & Rasoul, S. (2019). Moral intelligence of faculty members and educational-administrative managers of Islamic Azad university. *Journal of Applied Sciences Research*, 32(2), 418-421.

Aung, A. (2016). *Moral intelligence of leaders* . New York: Harper Perennial.

Bambale, A & Jakada, B. (2016). Moral intelligence and communication skills of Kano high school principals: A practical guide. *Leadership Review in North Korea*, 11(4), 196-213.

Beheshtifar, M; Esmaeli, A & Moghadam, M. (2011). Effect of moral intelligence on leadership. *Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, (43), 1450–1472.

Borba, M. (2000). *Parents do make a difference*. San Francisco: Jessey-Bass

Borba, M. (2001). *Building moral intelligence*. San Francisco: Jessey-Bass.

Borba, M. (2002). *Building moral intelligence: The seven virtues that teach kids to do the right thing.* San Francisco: Jessey-Bass.

Coles, R. (1997). *The moral intelligence of children.* New York: Random House, Inc.

Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. *Theory College Record*, 106(1), 212-220.

Gullickson, T. (2004). *The moral intelligence of children, How to raise a moral childe.* New York: Bantam Books.

Hass, A. (1998). *Doing the right thing: Cultivating your moral intelligence.* New York: Pocket Book, Simon and Schuster, Inc.

Henkin, A; Cistone, P & Dee, J. (2000). Conflict management strategies of principals in site-based manager school. ***Journal of Educational Administration,*** **38(2), 142-158.**

Hoseinpoor, Z & Ranjdoost, S. (2013). The relationship between moral intelligence and academic progress of students third year of high school course in Tabriz city. ***Journal Advances in Environmental Biology,*** **7(11), 3356–3361.**

Khabazian, E. (2009). ***Moral intelligence.*** **New York: West Publishing Company.**

King, J & Down, J. (2001). On taking stories seriously: Emotional and moral intelligence. ***Teaching Business Ethics,*** **5, 419-437.**

Koustelios, A., (2018). The effect of moral intelligence on teachers' ability to conflict management. ***Journal of Leadership Academy,*** **17(3), 392-416.**

Lennick, D, & kiel, F.(2005). ***Moral intelligence: Enhancing business performance and leadership success.*** **New Jersey: Wharton School Publishing.**

Mashhadi, A & Fatehizadeh, M. (2017). ***Successful leader skills.*** **United Kingdom: University of Liverpool.**

Mcintyre, S. (2004). Conflict management by male and female managers as reported by self and subordinates. ***Ethics and Behavior,*** **14(3), 243-261.**

Negben. M. (2006). Coping with conflict in education. ***Circles Journal of Thrust for Educational Leadership,*** **36(5), 15-20.**

Nobahar, N & Nobahar, M. (2013). A study of moral intelligence in the library staff of Abu-Ali Sina university. ***Journal Advances in Environmental Biology,*** **7(11), 3444–3447.**

Nowakowski, D. (2007). Gender differences in organizational conflict management styles. ***Journal of Educational Administration,*** **45(4), 307-318.**

Oconnor, J. (2000). You said what? When children swear, Does it realy matter? ***Journal of Our Children,*** **25(7), 12-22.**

Onne, J. (2004). The barrier effect of conflict with superiors in the relationship between employee empowerment and organizational commitment. ***Work and Stress,*** **18(1), 56-65.**

Piaw, C; Hee, T; Ismail, N & Ying, L. (2014). Factors of leadership skills of secondary school principals. ***Procedia - Social and Behavioral Sciences,*** **116, 125 - 129.**

Pondy, L. (2007). Organizational conflict: Concepts and models. ***Administrative Science Quarterly,*** **52(2), 252-261.**

Rapee, R. (2014). ***Communication skills in leadership work.*** **New York: The Haworth Press.**

Rook, K. (2007). ***Organizational Conflict Management.*** **Washington: American Association of Mental Retardation.**

Saxena, A. (2011). ***School leadership and conflict management.*** **Oxford University Press.**

Shea, C. (2004). ***School leadership*****. New York: Plenum Press.**

Stelly, J. & Trusty, L. (2017). The role of moral intelligence and self-confidence in the decision-making of teachers of private universities in Bangladesh. ***Journal of Experimental Psychology,*** **27(2), 126-148.**

Tazik, K. (2017). The moral intelligence and communication of managers and the job satisfaction of Korean middle school teachers. ***Journal of Leadership and Psychology,*** **44, 311-334**

Thomas, K. & Kilmann, R. (2010). ***Thomas-Kilmann conflict model instrument,*** **Tuxedo, New York: Xicom.**

Tsemach, S. (2015). ***Multiple intelligence and leadership*****. New York: Springer Publishing Company.**

Tsigilis, N. (2015). The relationship between moral intelligence and decision making among school principals. ***Ph.D*** **, University of the Western Cape.**

Tulaci, R; (2016). ***The behavior of individuals in business organizations: Conflicts and their management.*** **New York: The Guilford Press.**

Wayne, J., & Sparrowe, T. (2016). Emotional intelligence, moral intelligence and conflict management among Malaysian high school principals. ***International Journal of Educational Research,*** **6(2), 43-62.**

Welt, E. (2003). Conflict management styles of middle school principals compared to comprehensive high school principals. . ***Ethics and Behavior,*** **17(2), 113-129.**

Willem, K. (2011). ***Conflict management methods.*** **Englewoaod Cliffs: Prentice Hall.**