العلاقة بين القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال جدة في المملكة العربية السعودية

صفية حمد حميد البشري
باحثة ماجستير – كلية التربية
جامعة المدينة العالمية بماليزيا
safymoktabarat@gmail.com

بابولا كريم حامد
أستاذ مساعد – كلية التربية
جامعة المدينة العالمية بماليزيا
popoola.kareem@mediu.edu.my

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال جدة بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من المجتمع الكلي، واشتملت (348) من المعلمات والمساعدات الإداريات ومحضرات المختبر والوكيلات ومشرفات الإدارة المدرسية والموجهات الطلابيات في المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة بنسبة (10%) من اجمالي مجتمع الدراسة البالغ عددهنّ تقريبًا (3634) مفردة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام (1444هـ-2022م) بحسب إحصاءات الموارد البشرية في مكتب تعليم شمال مدينة جدة في المملكة العربية السعودية. وكشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أهمها: 1- أن درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية في مكتب شمال جدة كبيرة.2- كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية في مكتب شمال جدة كبيرة. 3- وكشفت النتائج أيضًا عن وجود علاقة ارتباطية عالية وموجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية (0,01) بين درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة. 4-كذلك كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه ممارسة القيادة التشاركية والذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة تُعزى لمتغيري (المسمى الوظيفي وعدد سنوات الخبرة).

الكلمات المفتاحية: القيادة التشاركية، الذكاء العاطفي، المشرفة الإدارية، مديرة المدرسة، الوكيلة، محضرة المختبر، الموجهة الطلابية، المساعد الإداري.

Abstract

Level of emotional intelligence of secondary school principals in the Northern Jeddah Education Office. The study adopted the descriptive correlative approach, where the sample of the study was chosen in a simple random way from the total community, and it included (348) teachers, administrative employees, laboratory attendants, agents, school administration supervisors, and student mentors in secondary schools in the Northern Education Office of the city of Jeddah by (10%) of the total study population. Their number is approximately (3634) single, during the first semester of the year (1444-2022 AD) according to human resources statistics in the Northern Jeddah Education Office in the Kingdom of Saudi Arabia. **The study revealed a set of results, the most important of which are:** The results of the current study showed that the practice of participatory leadership among secondary school principals in the North Jeddah office was (significant) degree .Also, the results of the current study showed that the emotional intelligence of secondary school principals in the North Jeddah office was significantly increased .The results of the current study also revealed that there is a high, positive and statistically significant correlation at the level of statistical significance (0.01) between the degree of participatory leadership practice and the level of emotional intelligence among secondary school principals in the Northern Jeddah Education Office .Also, the results of the current study revealed that there were no statistically significant differences between the averages of the study sample's response towards the practice of participatory leadership and emotional intelligence among secondary school principals in the Northern Jeddah Education Office due to the two variables (job title and number of years of experience)

Keywords: The participatory leadership, Emotional intelligence, school administration supervisors, School principal, School deputy principal, laboratory attendants, student mentors, administrative employees.

مقدمة:

حظي موضوع القيادة باهتمام كبير من جانب المفكرين والباحثين ويرجع ذلك إلى الدور الذي يلعبه العنصر البشري في المؤسسة والذي يبرز من خلاله مسؤولية القائد في تحقيق التكامل بين الجوانب التنظيمية والإنسانية لتحقيق الفعالية والوصول إلى الأهداف، باعتبار الهدف النهائي للقائد هو تحقيق رؤيته بشكل واقعي من خلال نمط معين من السلوك في إطار الظروف التي يواجهها (البحيري، وآخرون، 2013م).

وفي ظل التغيرات السريعة التي نشهدها في الوقت الحالي في جميع المجالات وعلى مختلف الأصعدة، تظهر أهمية القادة في تحقيق التكيف مع الأوضاع الجديدة، من خلال التأثير على سلوكيات مرؤوسيهم، لذا يجب على القائد أن يكون على دراية بالعوامل التي تؤثر على العاملين وسلوكهم؛ بما يساعده على تحقيق التلاؤم بين سلوك العاملين وأهدافهم مع أهداف المؤسسة، وضرورة تمتع القائد بذكاء وقدرات عديدة وخاصة فيما يعرف بالذكاء العاطفي.

وهذه التغيرات انعكست على كافة المؤسسات بصفة عامة، والمؤسسات التربوية والتعليمية بصفة خاصة؛ حيث أدركت مدى حاجتها لقيادات حكيمة وواعية تدير كافة شؤنها وتحسن تدبير أمورها لتسيير العملية التعليمية والتربوية في تلك المؤسسات؛ والمجتمع الذي يتطلع إلى التميز الإداري والمعرفي لابد أن يهتم بشكل أساسي بمؤسسات التعليم، ففي مفهوم التعليم الحديث تقوم هذه المؤسسات بدفع الطالب لاكتشاف المعرفة، ومن هنا جاءت الحاجة إلى القيادة التشاركية Participatory leadership، حيث تُعد القيادة التشاركية نمطًا من الأنماط القيادية التي تقوم على علاقة تشاركية بين قائد المدرسة ومن يرأسهم، من تقييم للأداء واتخاذ للقرارات، بالإضافة إلى نقل بعض صلاحيات القرار من القائد إلى العاملين، إلى جانب تحفيزهم للوصول إلى الأهداف التعليمية والتربوية المأمولة، وهذا ما يؤكد على ضرورة المشاركة والتفاعل لنجاح القيادة التشاركية في كافة الممارسات الإدارية. (البحيري، وآخرون، 2013).

وفي القيادة التشاركية يسعى القائد إلى إتاحة الفرصة للمشاركة في تحقيق أهداف الإدارة والعمل على تنمية العاملين وتمكينهم من التعبير عن آرائهم بكل حرية، وهنا يقوم بعرض المشاكل الإدارية على العاملين ثم يتداول النقاش فيها لاتخاذ قرار جماعي بشأنها، حيث أن إشراك العاملين في اتخاذ القرارات الإدارية يمكنهم من تحمل المسئولية الجماعية معه. (سرور، 2008م).

ومن مهام القائد التربوي الحرص على إتاحة الفرصة لجميع العاملين والمتعاملين مع النظام المدرسي من المشاركة في صنع القرارات التي يتأثرون بها، والتأكيد على أن الإدارة هي عملية تشاركية وليست مسؤولية فردٍ واحدٍ أو قائد المدرسة نفسه، وإنما يقوم المدير فيها بدور المنسق المبدع. (العجمي، 2013).

وتقترن القيادة التشاركية كنوع جديد من أنواع القيادة بالنمط القيادي الديمقراطي، والعلاقة بين قائد المدرسة والمعلمين في ظل هذا النمط تقوم على المشاركة في العمليات القيادية المتمثلة في الاتصال الإداري، واتخاذ القرار، وتقويم الأداء والعمل على تحفيزهم للوصول إلى الأهداف التربوية والتعليمية، وهذا النوع من القيادة يهتم بتفاعل الفرد عقليًا وانفعاليًا في مواقف الجماعة بطريقة تشجعه على المساهمة في تحقيق أهداف الجماعة والمشاركة معها في تحمل المسؤولية حيث يجعل هذا الاتجاه الثقافة السائدة في المنظمة التربوية ثقافة تعاونية.

ويمثل الذكاء العاطفي أحد المتغيرات الأساسية التي أخذت في البروز، كما أنه يمثل إحدى المتغيرات الأساسية للقائد فقدرته على اكتشاف واستغلال طاقات العاملين وقدراتهم ومساعدتهم على توظيفها وتنميتها، الأمر الذي يسهم في تحسين ممارساتهم كقادة وتلبية احتياجات الموظفين وتحفيزهم، وإثارة دافعيتهم نحو أداء متميز. (سالم، 2013).

واستخدام مهارات الذكاء العاطفي في القيادة يُظهر العمل بمظاهر مختلفة فهو يصنع التنوع، كما أنه يحسن من بيئة العمل وذلك من خلال الفهم الجديد للعمل والعاملين، ومن

خلال تلك المهارات يتمكن كل فرد من تطوير ذاته، وحل مشكلاته ومشكلات الآخرين، وإيجاد طرق عديدة للنجاح من خلالها.(عثمان، 2016).

فمهارات الذكاء العاطفي تظهر قدرة القادة على ترجمة تلك المهارات إلى مهارات وظيفية، ويتم من خلاله التأثير على القدرات البشرية إيجابًا وسلبًا، ويعد الذكاء العاطفي فنًا من فنون قيادة العواطف وإداراتها ومهارة ناجحة، ومحركًا قويًا للمشاعر. (العمرات، 2014).

الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بالمشكلة بحكم عمل الباحثة في مجال التعليم مدة تزيد عن (24) سنة، معلمة ثم مشرفة فنية لمادة العلوم والأحياء مدة تزيد عن سبع سنوات، وقد رُصدت ممارسات سلبية من قبل بعض المديرات ضد المعلمة بصفة خاصة والموظفات بصفة عامة والتي تصل إلى التسلط واستغلال بعض الصلاحيات الممنوحة لها؛ وما يسببه ذلك من آثار نفسية تنعكس على مستوى أداء الموظفة وعدم تحقق الرضا الوظيفي لديها والذي يؤدي إلى تحرير الشكوى ضد المديرة واتخاذ إجراءات قانونية في ذلك تصل لإنهاء تكليف المديرة، إلا أن المشكلة لازالت قائمة بالرغم من وجود مدونة قواعد السلوك الوظيفي وأخلاقيات الوظيفة العامة والصادرة بقرار من مجلس الوزراء رقم 555 بتاريخ 1437/12/25هـ والتي تلقي الضوء على المعايير والأخلاق والقيم التي يجب أن يتحلى بها الموظف العام أثناء تأدية واجباته، كما لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تربط بين القيادة التشاركية والذكاء العاطفي.

وتعتبر القيادة التشاركية من الأنماط القيادية الحديثة في التنظيمات التعليمية، حيث أوضح سارا فيدو وشاتزيانيانيدي (Sara Fido & Chatziioannidi ,2013) سببين رئيسين يوجبان على التنظيمات التعليمية الأخذ بأسلوب القيادة التشاركية:

– السبب الأول: يتمثل في ضرورة مواكبة الاتجاهات الحديثة في الإدارة التنظيمية للمدارس من خلال تغييرها وتطويرها للتوجه نحو منظومات التعليم، وهذا لن يتحقق إلا في مجتمعات تشاركية.

– السبب الثاني: يتمثل في تزايد الضغوط الاجتماعية والرغبة في الإصلاحات التعليمية التي تؤدي إلى زيادة فعالية المدارس بالاستعانة بمشاركة المعلمين من خلال تحميلهم المسئولية وزيادة التزامهم بأداء ما يوكل إليهم من مهام.

وفي نفس السياق أوصت دراسة الشمراني (2015) بضرورة الاهتمام باختيار قادة المدراس الأكفاء، وتزويد من يشاركونهم من المعلمين بدورات تدريبية تسهم في تكوين رؤية واضحة لديهم حول ماهية القيادة التشاركية، وذلك لأهمية الدور الذي تلعبه القيادة التشاركية في الميدان التربوي والتعليمي.

وإذا كان هناك عوامل لها أثرها في كفاءة المدرسة ونجاحها، فإن الذكاء العاطفي لدى قيادات المدارس يُعد من أبرز هذه العوامل.

وتعتبر المدرسة من المؤسسات التعليمية التي تحتاج إلى قادة أكفاء يكونوا قادرين على تحقيق أهدافها، ولن يتحقق ذلك إلا بمشاركة فعالة من قبل المعلمين في وضع السياسات والخطط وصنع القرارات، لأنهم يعتبرون من أهم مدخلات العملية التعليمية، لذا فهم بحاجة إلى قيادة واعية وتوفير بيئة عمل مناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية للمدرسة (آدم، وموسى2014م).

ويرجع انخفاض أداء القادة في الإدارة إلى العديد من الأسباب التي قد تكون فنية أو عاطفية أو إدارية أو بيئية، حيث يؤكد "الشمري" إلى أن العديد من الدراسات أوضحت أن غالبية القادة ذوي المؤهلات العليا فشلوا في تحقيق النجاح ويرجع ذلك إلى أسباب عاطفية أكثر من كونها أسبابًا مهنية وفنية (الشمري، 2016)، لذلك فإن قدرة القائد على التحكم بعواطفه أساس الإدارة وأساس الشخصية القيادية الناجحة، فلا يوجد خلاف على أهمية القائد الإداري سواء في الإدارة العليا أو الوسطى أو التنفيذية في تحقيق الأهداف، ولكن يوجد خلاف حول المتغيرات التي تجعل القائد فاعلًا (بوخلوة، 2017، ص 113).

وتُعد دراسة الذكاء العاطفي وربطه بالأداء سمة مميزة من أجل انجاح خطط التنمية الاجتماعية والتعليمية في المملكة العربية السعودية (المغربي، 2012)، حيث وجدت

المؤسسات التعليمية التي اهتمت ببرامج الذكاء العاطفي تطورًا ملحوظًا على مستوى أفرادها وتحسين أدائهم وبيئة العمل بصفة عامة (عثمان، 2016).

كما تُعد حداثة الذكاء العاطفي في مجال القيادة عائقًا أمام العديد من القادة ويرجع ذلك لندرة المصادر العربية التي تربط الذكاء العاطفي بالقيادة؛ وقلة الحصيلة المعرفية التي يستند عليها القائد في التعليم الذاتي في مجال مهارات الذكاء العاطفي وطرق تنميتها، حيث أكد (العنقري، 2014) على أنه يوجد العديد من القادة الذين يفتقرون إلى بعض الجوانب العاطفية في العملية الإدارية خاصة فيما يتعلق بإدارة الذات وإدارة الآخرين. وفي هذا السياق أوصت العديد من الدراسات بضرورة تنمية الذكاء العاطفي لدى القادة من خلال الدورات التدريبية وورش العمل (المراد، 2015)، وإخضاع من يعين قائدًا إلى اختبار في الذكاء العاطفي وذلك لمعرفة مستوى ذكائه، والأخذ في الاعتبار نتيجة الذكاء في التعيين والترشيح (اللوزي، 2012) وذلك على اعتبار أن القادة يمتلكون الوعي بأنهم يجب أن يكونوا متميزين عن غيرهم بسبب موقعهم القيادي، بالإضافة إلى سعيهم المستمر لامتلاك مهارات الذكاء العاطفي حتى يتمكنوا من إدارة مواقعهم القيادية (المنصوري، 2012).

كما أكدت العديد من الدراسات إلى أن القيادة التشاركية هي الأفضل في المؤسسات التعليمية؛ وهذا ما أكدته دراسة عسكر (2012) التي أوضحت وجود علاقة بين القيادة التشاركية والثقافة التنظيمية في المدارس، ودراسة العرابيد (2010) التي أكدت على أن ممارسة القيادة التشاركية تسهم في حل مشكلات الإدارة المدرسية، ودراسة العجمي (2010) التي أشارت إلى أن ممارسة المديرين للقيادة التشاركية تساعد على تحسين الأداء.

ويرتبط نجاح المؤسسات بوجود قيادات ناجحة، كما أن نجاح المدراس أو فشلها يكون تبعًا لنجاح أو فشل القيادة المدرسية، وفي هذا السياق أكدت دراسة الدخيل (1433هـ) على أن المشكلات التي تضعف أداء المدارس لا ترجع لعدم كفاءة العاملين بها، وإنما ترجع لممارسات القيادات المدرسية الخاطئة القائمة على النمط التقليدي ولهذا فإن المدارس بحاجة إلى قيادات مدرسية ذات كفاءة عالية تمارس المبادئ القيادية بدرجة كبيرة.

مشكلة البحث:

ونظرًا لأهمية موضوع القيادة المدرسية ودورها الفعال في تحقيق أهداف المدرسة كان من الضروري إجراء مثل هذه الدراسة وبصفة خاصة في مواضيع القيادة التشاركية التي تعتبر أفضل أنواع القيادة وأنماطها كما أشارت نتائج الدراسات السابقة.

لذا تسعى الدراسة الراهنة إلى الإجابة على **السؤال الرئيسِ التالي:**

ما العلاقة بين القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم الشمال مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية؟

أسئلة الدراسة:

1) ما واقع ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية؟
2) ما درجة ممارسة الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية؟
3) ما العلاقة بين درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة؟

فرضيات البحث:

انبثق عن أسئلة الدراسة الأول والثاني والثالث الفرضيات الصفرية التالية:

1) لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدارسة فيما يتعلق بدرجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية.

2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بواقع ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية تُعزى للمتغيرات: المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة.

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسط استجابات أفراد عينة الدارسة فيما يتعلق بمستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية تُعزى للمتغيرات: المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة.

أهداف البحث:

تنطلق الدراسة من هدف رئيسٍ مؤداه:

التعرف على القيادة التشاركية وعلاقتها بالذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

وينبثق من هذا الهدف عدة أهداف فرعية تتمثل في:

1) الكشف عن درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية.
2) تحديد مستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية.
3) الكشف عن العلاقة بين درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات

والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

1- دعم الدراسات السابقة في مجال القيادة التشاركية والذكاء العاطفي وذلك من خلال سد فجوة الدراسة بينهما وخاصة في المملكة العربية السعودية.

2- تقدم الدراسة إطارًا نظريًا حول القيادة التشاركية، والذكاء العاطفي ؛ يفيد الباحثين في دراساتهم المستقبلية.

3- إثراء المكتبات المحلية والعربية بموضوع القيادة التشاركية والذكاء العاطفي، وزيادة الحصيلة المعرفية حولهما، حيث تُعد الدراسة الراهنة الدراسة الأولى التي تناولت العلاقة بين القيادة التشاركية والذكاء العاطفي في مؤسسات التعليم.

الأهمية التطبيقية:

1) تأمل الباحثة أن تفيد نتائج هذه الدراسة مديرات المدارس بالمملكة العربية السعودية في توضيح العلاقة بين القيادة التشاركية Participatory leadership والذكاء العاطفي Emotional Smartness والاطلاع على مستوى تطبيقهما من وجهة نظر المعلمات والموظفات الإداريات في المدرسة؛ بحيث تتخذ المديرات الإجراءات اللازمة لتفعيلها قي المدرسة للإرتقاء بالعمل التربوي.

2) لفت نظر القائمين على العملية التربوية والتعليمية إلى أهمية تطبيق مهارات الذكاء العاطفي لتحقيق الأهداف المرجوة.

3) تفيد القائمين على العملية التربوية والتعليمية بأهمية تطبيق القيادة التشاركية للتغلب على المشاكل الناتجة من القيادة بالطريقة التقليدية.

4) تلفت الدراسة نظر القائمين على العملية التعليمية والتربوية في مكتب تعليم الشمال إلى ضرورة إعداد ورش وبرامج تدريبية تساعد المديرات على تنمية القيادة التشاركية لديهم، وأيضًا تنمية مهارات الذكاء العاطفي لتفعيلها في العملية الإدارية.
5) تأمل الباحثة أن تُفيد نتائج هذه الدراسة وزارة التعليم في توظيف أبعاد الذكاء العاطفي وأبعاد القيادة التشاركية ضمن الشروط اللازم توفرها في المديرات المستجدات.
6) قد تسهم الدراسة في لفت نظر المعلمات وجميع الفئات من الموظفات الإداريات إلى أهمية اكتساب مهارات الذكاء العاطفي لدورها في معرفة الذات والقدرة على ضبط النفس بما يضمن سير العمل بهدوء واستقرار نفسي للجميع.

مصطلحات البحث:

تعرف الباحثة القيادة التشاركية إجرائيًا: بأنها نمط من أنماط القيادة تقوم على إشراك المرؤوسين في صنع واتخاذ القرارات الإدارية، ومن خلال تفويض بعض الصلاحيات لهم بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، وتشجيعهم على تحمل المسئولية والاستفادة من خبراتهم وإمكاناتهم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وسوف يتم قياس ذلك من خلال الأبعاد التالية (الأداء الإداري، المشاركة في اتخاذ القرار، تفويض السلطة، تفعيل العلاقات الإنسانية).

تعرف الباحثة الذكاء العاطفي إجرائيًا: بأنه مجموعة من المهارات والعوامل التي تشمل إدارة الانفعالات، وتوظيف وفهم وإدراك العواطف من خلال قدرة الفرد على التعاطف والتحفيز والتكييف وبناء علاقات قوية مع الآخرين. وسوف يتم قياس ذلك من خلال الأبعاد التالية (الوعي بالذات، إدارة الذات، تحفيز الذات (الدافعية)، التواصل الاجتماعي، التعاطف).

وتُعرف الباحثة مصطلحات البحث الأخرى فيمايلي:

مشرفة الإدارة المدرسية: هي تلك الموظفة التي ترتبط تنظيميًا بمديرة مكتب التعليم، وتقدم الاستشارة والدعم الفني لمديرات المدارس والإشراف على دعم تطبيق النماذج

الإشرافية والتقنية المهنية ومتابعتها وتطوير عمليات التعليم والتعلم وتقويمها،

مديرة المدرسة: هي الموظفة التي ترتبط تنظيميًا بمدير مكتب وإدارة التعليم، وتقوم بالإشراف على المدرسة ومتابعة مستوى الأداء والتخطيط والتنظيم والتقويم لرعاية شؤون الطالبات في المدرسة وتعالج جميع القضايا المتعلقة بهن تربويًا وتعليميًا لتحقيق الأهداف وتحسين نواتج التعلم، ويشترط أن تكون ذات خبرة لاتقل عن تسع سنوات منها ست سنوات في التدريس وثلاث سنوات وكيلة مدرسة.

الوكيلة: هي المساعدة التي ترتبط تنظيميًا بمديرة المدرسة، وهناك ثلاثة أنواع من الوكيلات حسب المهام المسندة وهي:

وكيلة للشؤون التعليمية: وهي الموظفة التي تتابع مستوى الأداء التعليمي وتقوم بمراجعة التحصيل الدراسي للطالبات وتحلل نتائجه بشكل دوري لتحسين مستوى أدائهن، وتتابع أيضًا أداء المعلمات وتطويرهن مهنيًا، ويشترط أن تكون ذات خبرة اجمالية لاتقل عن ثمان سنوات، منها أربع سنوات خبرة فأعلى كمعلم ممارس أو معلم متقدم أو معلم خبير.

وكيلة لشؤون الطلاب: وهي الموظفة التي تشارك في إدارة الشؤون الطلابية في المدرسة من حيث الإدارة، التسجيل، والأنشطة الطلابية بما يتوافق مع أهداف المدرسة وتحسن من نواتج التعلم، ويشترط أن تكون ذات خبرة اجمالية لاتقل عن ثمان سنوات، منها 3 سنوات في الإرشاد أو النشاط، وأربع سنوات خبرة فأعلى كمعلم ممارس أو معلم متقدم أو معلم خبير.

وكيلة للشؤون المدرسية: وهي الموظفة التي تشرف على الشؤون الخاص بالمدرسة لتوفير بيئة تعليمية مناسبة وآمنة، ويشترط أن تكون ذات خبرة اجمالية لاتقل عن ثمان سنوات، منها أربع سنوات خبرة فأعلى كمعلم ممارس أو معلم متقدم أو معلم خبير.

محضرة المختبر: هي الموظفة التي ترتبط تنظيميًا بوكيلة المدرسة للشؤون المدرسية، وتشرف على الأجهزة والمواد الكيميائية والأدوات المخبرية في المختبر المدرسي، وتتابع مدى صلاحيتها بشكل دوري؛ لضمان توفر الدعم اللازم للقيام بمهام التدريس العملي من قبل

المعلمات أو أي أنشطة مدرسية أخرى داخل المختبر، ويشترط أن تكون حاصلة على دبلوم تحضير مختبرات أو بكالوريوس علوم ودورات في المختبرات.

الموجهة الطلابية: هي الموظفة التي ترتبط تنظيميًا بوكيلة المدرسة لشؤون الطالبات، وتقدم الدعم النفسي للطالبات؛ لتتعرف كل طالبة على قدراتها وتنمي ذاتها وتتمكن من حل مشكلاتها، وتحقق التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي، بما يعزز أهداف التعليم والتعلم ويحسن نواتجها، ويشترط أن تكون ذات تخصص علم نفس أو علم اجتماع أو خدمة اجتماعية أو بكالوريوس تربوي+ دبلوم توجيه وإرشاد أو ماجستير في التخصص.

المساعد الإداري (سكرتيرة): هي الموظفة التي ترتبط تنظيميًا بمديرة المدرسة والوكيلة حسب موقعها التنظيمي، وتقدم العمل الإداري للمديرة والوكيلة، كما تؤدي المهام الإدارية والمساندة في المدرسة، ويشترط أن تكون حاصلة على دبلوم بعد الثانوي وشهادة حاسب آلي(تقنية) والمتعلقة بالبرامج المكتبية. **الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (2021).**

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا– الإطار النظري

المبحث الأول : القيادة التشاركية

أولًا– مفهوم القيادة التشاركية

القيادة التشاركية شأنها شأن المفاهيم والمصطلحات في العلوم الإنسانية التي تتعدد تعريفاتها، ولا يوجد اتفاق حول تعريف محدد لها **من قبل الباحثين فقد عرفها أبو ناصر (2020)**بأنها أحد أنماط القيادة التي ظهرت حديثًا في نهايات القرن الماضي في حقبة التسعينيات، ومن أهم مميزاتها أنها تهتم بمشاركة جميع الأفراد العاملين في المؤسسة مع قائدهم في عمليات صناعة القرار، كما أنها تؤدى إلى تفويض بعض السلطات الخاصة بالقائد إلى الأفراد العاملين بالمؤسسة؛ وذلك لضمان أداء العمل بجودة وبكفاءة عالية.

كما تذكُر الحربي (2019) أن القيادة بالمشاركة من الاتجاهات التربوية الحديثة، تنطلق من ثقته الكبيرة بالجماعة، والتي تشارك في تحمُّل مسؤوليات الإدارة والوصول إلى الأهداف، وتعتمد القيادة المشتركة على فكرة مركزية، وهي: حث أفراد المجموعة على تقدير أمور العمل، وما يحتاجون إليه لحمايتهم وتحقيق مصالحهم، مما يولد عندهم الإحساس بالمسئولية، ويميلون إلى على العمل الجيد وتزداد روح التعاون والانسجام بينهم، مما يجعل للقائد التشاركي سمات سهلة ودافعية في نفس الوقت .

ويُعرف دحلان (2019) القيادة التشاركية بأنها: " مشاركة المدير لمرؤوسيه والالتقاء بهم لمناقشة مشكلاتهم الإدارية التي تواجههم وتحليلها، ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها؛ ما يخلق الثقة لديهم، ويحفزهم على بذل الجهود لتحقيق مستوى أعلى من الإنتاجية وخاصة عندما يأخذ المدير بالتوصيات والمقترحات الفردية أو الجماعية التي يبديها المرؤوسون التي بدورها تيسر له تحديد الأهداف واتخاذ القرارات".

كما يعرفها Bell & Mjoli (2014) بأنها: "عملية المشاركة في صناعة القرارات لتحسين عملية اتخاذ القرارات والنهوض بمستوى الدافعية للعمل وزيادة مستوى الرضا والالتزام التنظيمي"(**Bell & Mjoli. 2014, p210**).

ويشير الشبل (2019) أن تعريف القيادة التشاركية ينص على: مشاركة القائد أو المدير لمرؤوسيه والعاملين معه في تحديد أهداف المؤسسة وبناء فرق العمل، والقيام بأعمال الإدارة الرئيسية؛ كالتخطيط، والتنظيم، والرقابة، والتقويم، وحل المشكلات، والمشاركة في تحديد الأهداف، ومن ثم التوصل للقرارات اللازمة.

ثانيًا– أهمية القيادة التشاركية

ذكر درويش (2018) أن القيادة التشاركية تُعد بمثابة حافز للعاملين لتطوير العمل داخل المؤسسة، فهي تُساعد على تحسين مستويات اتخاذ القرارات؛ وذلك من خلال كونها تسمح لجميع العاملين بإبداء الآراء حول كل ما يختص بالعمل داخل المؤسسة؛ وبذلك يصبح القرار أكثر قبولًا لدى العاملين بالمؤسسة، كما أن القيادة التشاركية تؤدي إلى رفع الروح المعنوية لجميع العاملين داخل المؤسسة، وتساهم في تحقيق ذواتهم؛ فهي بذلك تُساعد على تخفيف العبء عن المدير، من خلال توزيع بعض الصلاحيات والمسؤوليات على المرؤوسين.

ويرى كلًّا من:الشمري، اللوقان، (2018) أنه: تُعد أهمية القيادة التشاركية في مجال التربية في كونها ترتكز على تنمية القيم الإنسانية والعملية والعلمية للمعلم، وفي نفس الوقت تُولي اهتمامًا بتحقيق الأهداف التي تسعى من أجلها العملية التعليمية، وهي خلق مواطن صالح، حيث إن القيادة التشاركية في المدرسة تحرص على إشراك المعلمين في عملية صنع القرارات، وتأخذ آراءَ المعلمين ومقترحاتهم في العمل داخل المدرسة على مَحمل الجد –بعيدًا عن التسلُّطية أو التهميش أو مبدأ الترهيب والتهديد–، فهي قيادة تؤمن بالحوار والمناقشة على أسس بَنَّاءة، تهدف إلى تحقيق تكامُل بين الوصول إلى أهداف العملية التعليميَّة،

وتحقيق الأهداف الخاصة للمعلم؛ حيث إن هذا من شأنه أن وَلَّد لدى المعلمين إحساسًا بالمسؤولية تجاهَ المدرسة.

ثالثًا– أهداف القيادة التشاركية:

يهدف تطبيق القيادة التشاركية في العموم إلى إيجاد بيئة إدارية مختلفة تواكب التطورات الحديثة في عالم القيادة الإدارية، بالإضافة إلى سعيها للحصول على كفاءة إنتاجية عالية من جميع المرؤوسين بما يجدونه من دعم وثقة القائد التشاركي.

ويرى نجدي (2013) أن القيادة التشاركية تهدف ايضًا إلى مواجهة المنازعات وحلها وتسهيل عملية الاتصال فيما بين العاملين والقيادة، كما تهدف إلى إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات الإستراتيجية للوصول إلى قرار مثالي.

في حين يرى الصليبي (2015) أن هناك أهدافًا أخرى متعددة للقيادة التشاركية والتي يمكن أن تتلخص في الآتي: –

1) تعمل القيادة التشاركية على تنمية القيادات الإدارية في الصفوف الدنيا، وإشعارها بفاعلياتها وبأهميتها في التنظيم.
2) تُتيح القيادة التشاركية للعاملين في المجال: التعبير عن آرائهم، وتقديم مقترحاتهم؛ ما يؤدي إلى تحسين العلاقة بين الإدارة والعاملين، ورفع روحهم المعنويَّة.
3) المشاركة تؤدي إلى الترشيد في عملية اتخاذ القرارات؛ وذلك لأن المشاركة تُسهم في تحسين النوعية لإيجاد العقول الناضجة لتساعد في طرح البدائل واختيار البديل الأنسب، فضلًا عن الاستفادة القصوى من ذوي الخبرة الواسعة، فالمشاركة تمنع معارضة القرار، وتخفف من المعيقات التي قد تؤدي للحيلولة دون تنفيذه.

تمكنت الباحثة من تحديد أهداف القيادة التشاركية وهي كالتالي:

1) تهدف القيادة التشاركية إلى بث روح التعاون بين العاملين داخل المؤسسة.
2) تهدف القيادة التشاركية إلى إشراك جميع العاملين داخل المؤسسة في اتخاذ القرارات وتحمل النتائج، مما يعزز لديهم الاحساس بالمسؤولية.

3) تنمي القيادة التشاركية الصفات الإيجابية لدى العاملين كالتعاون والقدرة على التعبير وتبادل الآراء وإطلاق العنان للأفكار الخلاقة والمبدعة التي من شأنها أن تطور سير العمل وتحقق أهدافه.

4) كما أن من ضمن أهداف القيادة التشاركية أنها تشبع رغبات الشخص واحتياجاته المادية والمعنوية.

5) تهدف أيضًا إلى تحسن العلاقات الإنسانية داخل المؤسسة من خلال العمل بروح الفريق.

6) تنمي القدرات القيادية لدى العاملين داخل المؤسسة.

رابعًا– أسس القيادة التشاركية:

لقد **وضحت العمري (2019)** أسس القيادة التشاركية كمايلي:

1- الاعتراف بوجود الفروق الفردية في القدرات والإمكانيات لدى العاملين بالمؤسسة.

2- التحديد للمهام يشمل بوضوح كلَّ وظيفة لها مجموعة من المهام المناسبة لها؛ لإنجاز الوظيفة على أكمل وجه.

3- تشجيع وتحفيز روح التعاون بين العاملين، والعمل على التنسيق بينهم؛ وذلك لضمان إنجاز الأهداف بطريقة متكاملة، تظهر فيها روح الفريق؛ فلا وجودَ للذاتية والأنانية.

4- العمل على إشراك جميع العاملين في المؤسسة في وضع السياسات والخطط والبرامج الخاصة بسير العمل، ومشاركتهم في تنفيذها.

5- الإبداع من تفعيل معيار العمل المناسب للعامل المناسب، في ضوء رغبة العامل وإمكانياته، والاعتراف بمبدأ أنه ليس كلُّ العاملين متساوين من حيث القدرات والإمكانيات.

6- تشجيع استخدام الأساليب التي تحفِّز على التعبير عن الأفكار الإبداعية، مثل: الاقناع، والترغيب، والابتعاد عن أساليب العقاب والترهيب، واستخدام أساليب التعزيز والحوافز المادية والمعنوية؛ من أجل تطوير العمل وزيادة إنتاجه.

خامسًا– أبعاد القيادة التشاركية

ذكر حرز الله، (2007): أن القيادة التشاركية تتخذ في تطبيقها عدة أشكال ومجالات منها:

1) الأداء الإداري: يُعرف الأداء الإداري بأنه عبارة عن مجموعة من السلوكيات الإدارية المعبرة عن قيام الفرد بعمله والتي تتضمن جودة الإداء وحسن التنفيذ والخبرة الفنية في العمل، فضلًا عن الاتصال والتفاعل مع الموظفين، بالإضافة إلى الالتزام باللوائح الإدارية التي تنظم العمل، كما يُعد نظامًا رسميًّا لتقييم وقياس أداء الموظفين، والتأثير في الخصائص الأدائية والسلوكية لهم، حيث يمكننا تعريف الأداء الإداري بأنه: "عبارة عن مجموعة من الإنجازات والنتائج النهائية التي يحققها الأفراد أو مجموعات العمل أو الوحدات التنظيمية".

2) المشاركة في اتخاذ القرارات: إن مشاركة المدير للمعلومات والمعارف، وسعيه للتشجيع على إبداء الاقتراحات والابتكار والإبداع، تُعد تَمَيُّزًا للقائد التشاركي، كما أن القائد التشاركي يُشارك المرؤوسين في تحديد سياسات وإستراتيجيات الشركة وتحديد أهدافها، وكيفية تحقيقها، ويُشير الاختصاصيون في الإدارة التربوية أن القرار التربوي هو جوهر العملية الإدارية؛ لذا فإن عملية صناعة القرار واتخاذه وتنفيذه هي بطبيعتها عمليات مستمرة، وتؤثر في الوظائف الأساسية للإدارة بشتى أنواعها، بالإضافة إلى أن سماع القرار من خلال العملية التشاركية تتم بصورة مُتأنِّية، وفي ضوء العوامل البيئية المؤثرة، أما اتخاذ القرار بصورته النهائية فتكون من مسئوليات القائد.

3) تفعيل القرارات الإنسانية: تبرز أهمية القرارات الإنسانية من خلال كون القيادة في جوهرها عملية تعاونية، تقوم على العلاقة بين القائد والمرؤوسين، وتعني: الاهتمام بحقوق العاملين، وإشباع حاجاتهم، والعمل على تحقيق التآلف والاندماج بينهم، فعلى المدير أن يوفر المناخ التنظيمي المناسب للعمل، والذي يساعد على تنمية قدراتهم على الابتكار والإبداع، وإنجاز أعمالهم بكفاءة وفي وقتٍ أقل، ويُسهم وضوح أِسلوب العمل أيضًا، وسياسات الإدارة، وكيفية تنفيذ الأهداف، ومشاركة جميع العاملين في عملية اتخاذ القرارات؛ في إتاحة

فرص العمل الجماعي، والاستفادة من الآراء المختلفة، فوضوح مسؤوليات وسلطات كل فرد داخل المؤسسة التعليمية –بدون تداخل– يزيد من إقبال العاملين على العمل.

4) تفويض بعض السلطات للعاملين: أدَّت التطورات التكنولوجية والمعرفية إلى تزايُد الأعباء على عاتق القائد التربوي، والتي يفرضها عليه مركزُه القيادي في التنظيم؛ لذا فإنه عند زيادة حجم التنظيمات الإدارية الحديثة، وتعقُّد الأعمال، وتشعُّب النشاطات أدت إلى تزايُد مسئولياته القيادية، وأصبحت من أهم الأعباء التي تواجه القائد؛ ما تطلب منه سحب الواجبات اليومية غير الهامة منه، والتفرغ للعمليات التنظيمية الهامة، فأوجب ذلك على القائد عدم تركيز السلطة في يده، وتأمين أكبر قدر ممكن من تفويض السلطة.

5) ووفقًا لمسئوليات القائد التربوي كان لابد أيضًا من تَوفرُ نظام اتصالات إدارية فاعلة، يوضح كافة المعلومات المطلوبة بشفافية، ويتحمل المسئولية مع العاملين، ويقود المسئولية التعليمية لجوٍّ مليء بالاحترام والثقة المتبادلة، وبناء علاقات اجتماعية وإنسانية بين العاملين، كما أن على القائد التشاركي أن يسعى للتطوير والاستمرار، وتشجيع العاملين على التعلُّم المستمر والتعلُّم الذاتي.

6) حل المشكلات: إذ يختلف الأفراد في أساليب تعاملهم مع الآخرين وفي طرق اتصالهم، وذلك نتيجة للفروق الفردية؛ هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، تتباين المؤسسات التعليمية المتمثلة في إداراتها وطريقة تنظيمها، وحجمها في تعاملها مع العاملين بحسب النمط الذي تسير عليه، وتتخذه أسلوبًا للتعامل مع الآخرين؛تواجه القيادات التربوية الصعوبات، أو المشكلات، أو المعوقات، أو الصراعات التي قد تعترض طريقها في تحقيق أهدافها، وبالتالي فهي تقوم بتذليلها وتسخيرها ما أمكن؛ حفاظًا على النظام، وعلى تحقيق الأهداف بشكلٍ سليم. إذًا لا يوجد عمل بدون مشاكل، ولكن تختلف وتتباين أساليب حلِّها، وكذلك يختلف القائمون على حلِّها حسب أنماطهم السلوكية وشخصياتهم، فالمشكلة الإدارية هي وجود فجوة بين الوضع القائم والوضع المأمول والمرغوب، أو قد تكون المشكلة مجموعة من الصعوبات التي تمنع الوصول إلى أهداف معينة.

سادسًا– مفهوم القيادة التشاركية في الإدارة المدرسية

يرى شاهين (2019) أن مدرسة اليوم والغد بسبب التحديات التي تواجهها –فكرًا وأسلوبًا ومنهجًا–، لا تستطيع أن تخوض غمار التقدم العالمي الكبير بصورتها التقليدية، فالمؤسسات الناجحة في مجال الأعمال مثلًا لا يديرها أفراد؛ بل تديرها جماعات، وهكذا المدرسة أيضًا إن أرادت أن تُواكب التطور والتكنولوجيا لا يديرها مدير وحده؛ بل تديرها جماعات، وبأساليب تعتمد على تعميق روح العمل الجماعي، وتوزيع الأدوار، والمشاركة في اتخاذ القرار، وهذا لا يعني تنازل المدير عن سلطته ومكانته؛ وإنما ضمن حدود ضوابط تفويضية محددة، وفي ظل تلك التطورات الهائلة والحديثة كان لا بد من وجود نظام إداري تشاركي تعاوني، حتى يتسنَّى للمؤسسة التربوية مواكبة هذه التطورات.

كما أبو الكشك (2006) أن القيادة التشاركية أفضل أنماط القيادة وأنجحها؛ لأنها تعتمد على الحوار والمشاركة، وتبادل الآراء، واحترام شخصية المرؤوسين وآرائهم، وتُوازن بين حاجات المرؤوسين، وتحقيق أهدافهم، وتحقيق أهداف المؤسسة في نفس الوقت؛ لذا فعلى القيادات التربوية خاصة مديري المدارس استخدام النمط التشاركي؛ لأنه نمط يُعد قيادات تربوية منطلقة وذات كفاءة وإبداع، ومنتمية للمؤسسة، ويكون للطلاب شخصيات مرنة، فالنمط التشاركي التعاوني يؤمن باحترام شخصية المعلم والطالب، واحترام رأيه، وتقبُّل النقد البناء، وتقبُّل الرأي الآخر، ويؤمن بالمرونة، ولكنه لا يؤمن بالفوضى ولا بإطلاق العنان.

وتستنتج الباحثة من المفاهيم السابقة أن: القيادة التشاركية المدرسية تعني مشاركة مدير المدرسة للعاملين فيها في عملية صنع واتخاذ القرار، وإعطائهم الثقة والصلاحيات المناسبة، والتخطيط للمهام، وتذليل الصعوبات أمامهم، وتوفير المناخ المناسب لزيادة قدراتهم الإبداعية والإنتاجية، وتحقيق الأهداف المنشودة داخل المدرسة.

سابعًا: فوائد القيادة التشاركية في الإدارة المدرسية:

ذكر دحلان (2019) أن هناك مجموعة من الفوائد التي يمكن تحقيقها على مستوى المدرسة عند تطبيق القيادة التشاركية، ومنها:

1) **وضوح الرؤية:** حيث إن الإدارة التقليدية تقوم بإملاء برامج العمل والأهداف والسياسات على العاملين –بغض النظر عن إدراكهم لها–؛ ما يؤدي إلى الغموض واختلاط الفهم من جانبهم؛ مما ينعكس سلبًا على أدائهم، أما القيادة التشاركية بما توفره من مناخ منفتح للحوار بين العاملين والقادة؛ فهذا يؤدي إلى فهم واضح للسياسات والأهداف والبرامج والقرارات بين العاملين.

2) **حل الخلافات بشكل فاعل:** في ضوء القيادة التشاركية، يتم التطرق والتصدي إلى الخلافات بروح الانفتاح والثقة والحوار البنَّاء، وخاصة أن ذلك يتم في ضوء ما تم الاتفاق عليه من أهداف وسياسات وبرامج للمدرسة.

3) **القدرة على التكيُّف مع المتغيرات في البيئة المحيطة:** وتعني قدرة المدرسة على الاستجابة لمتطلبات المحيط الاجتماعي للمدرسة، ومواكبة المدرسة لروح التغيُّر المتسارع في هذا العصر الذي يتميز برفع توقعات المجتمع المحلي من المدرسة؛ وذلك نظرًا لمحدودية قدرة الإدارة التقليدية في تلمُّس تلك المتطلبات المتغيرة والاستجابة لها، وعلى العكس من ذلك، فإن المدرسة ذات النمط التشاركي في الإدارة تمتلك قنوات الاتصال، وتعدد الطاقات الفكرية المتوفرة، حيث تستطيع أن تلمس تلك المتطلبات والاستجابة لها.

تلاحظ الباحثة مما سبق ذكره من فوائد القيادة التشاركية أن مدير المدرسة يسعى من خلالها إلى إدارة المدرسة بمشاركة العاملين لأنها تتضمن تحفيزًا لطاقاتهم الفكرية والفنية في مجال تطوير العمل وحل المشكلات المتعلقة به، وتكون ممارسات مدير المدرسة فعالة وتؤتي بثمارها في تحقيق الأهداف عندما يعطي العاملين معه الثقة والصلاحيات في عملية صنع القرار، وأنهم المسؤولون عن تحقيق أهدافهم التي وضعوها، بما يؤثر إيجابًا على الإدارة التعليمية والمجتمع المحلي.

ثامنًا–عوامل نجاح القيادة التشاركية في الإدارة المدرسية

يرى القرشي (2013) أن من العوامل المؤثرة في نجاح القيادة التشاركية، العوامل الآتية:

1) تحديد الوقت الكافي والمناسب الذي يتيح مشاركة العاملين.
2) أن تكون الماديات المبذولة للمشاركة في العملية القيادية تقل عن المكسب الناتج عنها.
3) امتلاك العاملون مهارات ثقافية وعلمية فريدة.
4) شعور المدير بالسلام والاطمئنان لعلو شأنه بمشاركة الآخرين.
5) عدم التسرع في اتخاذ القرارات.
6) شعور العاملين بحاجه قوية للمبادرة.
7) وجود نية لاشتراك الإدارة الدنيا في القرارات.
8) ثقة العاملون بقدراتهم على العمل المستقل دون الحاجة الإشراف المحكم.
9) اتخاذ القرارات من قِبل القيادة الإدارية غير الروتينية في جوهرها، أي أن المشاركة فيها سيُثريها، وينتج قرارات فاعلة تخدم أهداف المؤسسة التعليمية.

وترى الباحثة: أن القائد التشاركي إذا أراد نجاحًا في ممارسته للقيادة التشاركية؛ فعليه أن يقدم نمطًا تشاركيًا مبنيًا على الإقناع والاستشهاد بالحقائق، وأن يأخذ باعتباره أحاسيس العاملين معه، ويُراعي مشاعرهم وكراماتهم، وما يمثله كل واحد منهم من أهمية في تحقيق الأهداف، والعمل معهم بروح الفريق المتعاون، بإشراكهم في صنع القرارات واتخاذها، وتقبُّل أفكارهم؛ مما يؤدي إلى تنمية مستوى الأداء والإنتاج، والولاء للمدرسة، والعمل التربوي بشكلٍ عام.

تاسعًا– معوقات تطبيق القيادة التشاركية في الإدارة المدرسية

صنَّف كلٌّ من (Keith,Girling,2015) الصعوبات إلى ثلاثة أنواع من الصعوبات: (صعوبات مؤسسية– صعوبات نابعة من المديرين أنفسهم، مبينة على رغبتهم

بالاحتفاظ بالسلطة- صعوبات نابعة من العاملين أنفسهم، مبنية على شعورهم أن أدوارهم في المؤسسة تتمحور حول تنفيذ الأعمال فقط. (**Keith,Girling,2015,p90**).

وتناولت بعض الدراسات العربية أهم المعوقات التي تقف أمام تطبيق القيادة التشاركية في الإدارة المدرسية وهي:

1- معيقات مؤسسية (Organizational Barriers): والتي تتسبب فيها الأعراف المستوطِنة في الهيئة التعليمية والتي تكمن في منظومة القيم والاتجاهات والثقافات التي تعم الهيئة التعليمية وهي بدورها تنعكس على المناخ العام، فإذا كانت هناك ثقافات سلبية فيجَب العملُ على تفكيكها واستبدالها بثقافات أكثر إيجابية تدعم القيادة التشاركية (**أبو عيطة، 2013**).

2- معوقات نابعة من المديرين أنفسهم (Managerial Barriers): هذه العقبات تكمن في حب الذات والإحساس بالسلطة والإحتفاظ بها لدى المديرين، وكثيرًا ما يشعر المديرون بالخوف من مشاركة العاملين لصلاحياتهم ومسؤولياتهم، وكل هذه الأمور تنعكس سلبًا على جدوى مشاركة العاملين وتعاونهم في إدارة مدارسهم (**العجمي،2007**).

3- معيقات تكمن في الموظفين (Employee Barriers): وترجع إلى أن كثيرًا من المعلمين يؤمنون بأن دورهم في المهمة التعليمية هو تدريس المناهج الدراسية - ليس إلا-، وأن تفويضهم بمسؤوليات جديدة -ولو كان مع بعض الصلاحيات-؛ يُلقى عليهم عبئًا إضافيًا، وهذا الأمر بالتأكيد يقف عائقًا أمام تفعيل النمط التشاركي في إدارة مدارسهم (**العجمي،2020**).

وتضيف الباحثة: بعض المعوقات التي تحول دون تطبيق القيادة التشاركية وهي:

1) أن القائد هو المسئول عن نتائج القرارات التي أصدرت بمشاركة المرؤوسين في صنع القرار، ولكن لا يتحملون مسؤولية نتائج هذا القرار.

2) غالبية المشاكل داخل المدارس تحتاج إلى سرعة في اتخاذ القرار، وتلك المشاركة تحتاج إلى وقت.

ومن وجهة نظر الباحثة أيضًا: يمكن تصنيف الصعوبات إلى: صعوبات تشريعية تنظيمية، وصعوبات بشرية (تشمل القائد والعاملين)، وصعوبات مادية، وصعوبات فكرية تتعلق بمدى إحساس مجتمع المدرسة بأهمية ممارسة القيادة التشاركية.

عاشرًا– أساليب المشاركة في القيادة المدرسية

هناك العديد من أساليب المشاركة في القيادة المدرسية، وقد ذكرها الصليبي (2015) كما يلي:

1) **أسلوب المقابلة بين قائد المدرسة والعاملين فيها:** وتعني أن يقوم المدير بمقابلة أحد المعلمين أو الإداريين وطرح مشكلة ما عليهم والأخذ برأيهم واقتراحاتهم، ثم كتابه تقرير عن مقترحاتهم.
2) **أسلوب القرارات الجماعية:** أن يقوم المدير بدعوة العاملين بالمدرسة إلى الاجتماع فيما بينهم لمناقشة مشكلة وموضوع معين، والوصول إلى حل أو قرار بشأنه، واستخدام الحوار والمناقشة لاتخاذ قرار سليم.
3) **أسلوب الاقتراحات:** أن يقوم المدير بالمدرسة بتشجيع المعلمين والإداريين وأولياء الأمور على تقديم المقترحات والحلول المناسبة، وتقديم المناقشات للمساهمة في تحقيق الأهداف التعليمية.
4) **أسلوب المشاركة عن طريق التفاوض:** أن يقوم مدير المدرسة بالتفاوض مع المعلمين والإداريين وأخذ رأيهم في زمام الأمور.
5) **أسلوب المشاركة عن طريق التمثيل في مجلس المدرسة:** فمن خلال اختيار عددٍ من المعلمين والإداريين وأولياء الأمور كمجلس إداري للمدرسة، يتميَّز بالصورة الرسمية.
6) **أسلوب المشاركة عن طريق الندوات:** أن يقوم مدير المدرسة بعقد الندوات بين جميع أفراد المجتمع لاستعراض المشاكل ومناقشاتها، وعرض الخطط والإستراتيجيات، بما يُوفر حرية التعبير.

7) **اللجان**: أن يقوم المدير بتشكيل لجان من المعلمين والإداريين بالمدرسة تكون مهمتهم دراسة المشاكل وإيجاد الحلول المناسبة.

8) **المؤتمرات**: أن يقوم المدير بعقد مؤتمر يدعو فيه جميع الإداريين والمعلمين لحل مشكلة ما، والهدف منه تبادل الآراء حول تلك المشكلة، وتقديم المشورة والاقتراحات المناسبة، ويتوقف نجاح هذا الأسلوب على مدى تشجيع مدير المدرسة للحاضرين على المناقشة وتقديم المقترحات.

المبحث الثاني :الذكاء العاطفي

أولاً– مفهوم الذكاء

وُعرف العقاد (2019) " الذكاء بأنه:" إتاحة التعرف على المعلومة وتنفيذها، أو أنه قابلية الشخص على فهم المجتمع المحيط به، ونجاحه في مواجهة المشكلات الموجودة من حوله"، **وقَسَّم الذكاء إلى"**:

1) **الذكاء المادي**: وهو المهارة في حل المشكلات المادية، ويتمثل ذلك في مهارات الأفعال يدويةً أو حسيةً أو حركيةً.
2) **الذكاء المجرد**: وهو المهارة في فهم الأفكار ومفهوم اللفظ وما تقصده الرموز والمفردات ومعالجتها.
3) **الذكاء الاجتماعي**: وهو المهارة في فهم الآخرين والتواصل معهم.

ومما سبق يتضح أن الذكاء هو: "إجمالي القدرات والكفاءات والمهارات التي تُمثِّل توليفة معارف، تهدف للتعامل مع الحياة بشكل فاعل، وبالتالي يتعلق تعلقًا كبيرًا بنمو الفرد الشخصي والمهني، الذي يجب عليه أن يتخذ قرارات في ظل مواقف ضاغطة""(**Sample,2017,56**).

بينما تذكر نجمة بلال في دراستها (2014) أن هناك تَعدُّدًا في مفاهيم الذكاء، وفقًا لتنوع العلوم التي تناولته؛ وللزاوية التي يهتم بها أنصار هؤلاء العلماء، واشتملت على ما يلي:

1) **المفهوم اللغوي للذكاء**: الذكاء لغة، ويعنى: سرعة الفهم وحدَّته، والذكاء في اللغة: تمام الشيء، والذكاء في السن: تمام السن، والذكاء في الفهم: هو أن يكون فهمًا تامًا سريع القبول، ويُقال: فلانٌ ذكي، معناه: كامل الفطنة، ويُقال: مسكٌ ذكي، إذا كان تام الطيب كاملَ نفاذ الريح.

2) **المفهوم الاصطلاحي للذكاء:** لفظ الذكاء مشتق من اللفظ اللاتيني (Intelligential) والذي ظهر أولًا على لسان الفيلسوف الروماني شيشرون، وانتشر هذا اللفظ في إنجلترا وفرنسا ووسط أوربا، ويعنى: العقل، والفهم، والحكمة.

3) **المفهوم الفلسفي للذكاء:** يدل الذكاء وفقًا لهذا المفهوم على القوة الموجهة الرشيدة التي ترسم المسالك والدروب، وتقود ركبَ الحياة إلى غاياته وأهدافه الخصبة المختلفة المتشعبة.

4) **المفهوم البيولوجي للذكاء:** ويعني القطاع الفحصي التكاملي للنشاط العقلي الإدراكي المعرفي الهرمي، الذي يساعد الفرد على التصدي لمطالب البيئة المحيطة به، والتعامل مع مظاهرها المعقدة المتغيرة.

5) **المفهوم الفسيولوجي للذكاء:** يدل على أهمية التكامل الوظيفي للجهاز العصبي المركزي في مستوى الذكاء وخصوصًا القشرة المخيَّة، ومفهوم الذكاء لدى أصحاب هذا المفهوم مرتبط بالجهاز العصبي المركزي وتكوينه –عمومًا–، وبالقشرة المخِّية —على نحوٍ خاص–؛ حيث أكدت البحوث على أن القشرة المخية هي المسئولة عن مستوى الذكاء؛ من حيث: عدد خلاياها، وانقسامها، وتشعُّبها، وتناسُقها؛ وهكذا تتكامل وظائفها، ويذهب هؤلاء الباحثون إلى أن الضعف العقلي له صلة كبيرة بضعِف الخلايا العصبية.

6) **المفهوم النفسي للذكاء:** قام **استو دارد** بتعريف الذكاء وفقًا لهذا المفهوم بأنه: "نشاط عقلي يتميز بـ:(الصعوبة والتعقيد، والتجريد، والاقتصاد، والتكيُّف الهادف، والقيمة الاجتماعية، والابتكار، وتركيز الطاقة، ومقاومة الانتفاع العاطفي)".

7) **المفهوم الاجتماعي للذكاء:** يتلخص المفهوم الاجتماعي للذكاء في أهمية الذكاء للنشاط الاجتماعي الصحيح، وتفاعل الفرد مع الأفراد الآخرين، ومدى نجاح الفرد في كفاحه الاجتماعي.

8) **المفهوم الاجرائي للذكاء:** هو ما تقيسه اختبارات الذكاء.

9) المفهوم السيكولوجي للذكاء: يتم تفسير الذكاء سيكولوجيًّا بكونه الأسلوب الذي سيجري من خلاله تحليل العمليات المنطقية، وهذا الأسلوب الذي ينشأ من خلاله التوازن القائم بين الأفعال والعمليات.

ثانيًا– مفهوم الذكاء العاطفي

يستند مفهوم الذكاء العاطفي على أن نجاح الفرد في الحياة العملية والعلمية لا يتوقف فقط على قدراته وإمكاناته المعرفية، وإنما يعتمد أيضًا على ما يمتلكه من مهارات اجتماعية وعاطفية؛ حتى يصبح الفرد أكثر توازنًا وأكثر قدرةً على إدارة عواطفه وعواطف الآخرين، كما تعددت المفاهيم والتعريفات التي اهتمت بالذكاء العاطفي، وذلك تبعًا للنظرية والمجال التي يستند إليها كل مفهوم أو تعريف، وفيما يلي عرض لأهم تعريفات الذكاء العاطفي:

وقد عرّف العالم بار أون الذكاء العاطفي في سنة 1997، بأنه: "فهم الفرد نفسه والآخرين بشكل فعال، والارتباط بشكل جيد مع الناس، والتكيف في التعامل مع المتطلبات البيئية" مع والتأقلم بالمحيط المباشر ليكون ناجحًا **Ugoani, Amu &., Kalu,** **(2015)**.

وتُعرف الدوسري (2020) الذكاء الوجداني على أنه: "القدرة على معرفة الشخص مشاعره وانفعالاته الخاصة كما تحدث بالضبط، ومعرفته بمشاعر الآخرين، وقدرته على ضبط مشاعره، وتعاطفه

مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية"، وهو "مجموعة من السمات، قد يسميها البعض صفات شخصية، لها أهميتها البالغة في مصيرنا كأفراد.

ويُعرفه بعض علماء النفس بأنه: "القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية، من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها"، كما يُعرف بأنه: مجموعة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الشخص على معرفة مشاعره وانفعالاته، وسيطرته عليها جيدًا، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، وحسن التعامل معهم، وقدرته على

استثمار طاقته الوجدانية في الأداء الجيد، وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين" (**الكرد، 2016، ص90**).

ثالثًا–أهمية الذكاء العاطفي

يمكن تحديد أهميّة الذّكاء العاطفيّ كما ذكرها (ملحم،2017) بالنّقاط الآتية:

1) تتضح أهميّة الذّكاء العاطفيّ في الارتباط بين العاطفة والشّخصيّة والأخلاق الفطرية، فتوجد دلائل كافية تبين أنّ المشاهد الأخلاقيّة الأساسيّة تفيض من المعلومات العاطفيّة الأساسيّة.
2) الهدف من التّعليم العاطفيّ هو امتلاك المقدرة على المعرفة الدّقيقة لعواطف الإنسان والتّعبير عنها بشكل مناسب.
3) إنّ الشّعور والأحاسيس لا غنى عنها في اتّخاذ القرارات العقليّة، فهي تستخدم المنطق بأفضل صورة طالما تحيط الإنسان خيارات عديدة من حوله، فالعواطف لها شأن في المحاكمة العقليّة كالعقل المفّكر.
4) كلمات العواطف لا تصف فقط العاطفة؛ وإنّما تُفيد في معرفة درجة هذه العاطفة وشدّتها، فيجب أن يكون التّعبير دقيقًا بلا مبالغة أو تساهل؛ وإلّا سيؤدّي ذلك إلى تحوير الواقع وإضعاف المقدرة على الحوار الدّقيق.
5) إنّ أصحاب المهارات العاطفيّة المتطوّرة هم أكثر رضًا عن ذواتهم وقانعون بما حقّقوه من آمال وأهداف، ومَن ليس لديه توازن في حياته العاطفيّة يُصاب بصراعٍ داخليّ، يُوهنه ويُوهن مقدرتَه على الإنجاز والعمل والتّركيز بذهن صاف.
6) إنّ الذّكاء العاطفيّ هو القاعدة التي تجعل الشّخص كفؤًا؛ بل وأكثر كفاءة، وقد فرق جولمان (Goleman) بين الذّكاء العاطفيّ والذّكاء الكفائيّ أو الأدائيّ: فالأخير يُعنَى بالمهارات الشّخصيّة والاجتماعيّة وما تؤدّي إليه من حسن أداء للعمل في الحياة الواقعية المهنيّة، وهو يقوم على أساس من الذّكاء العاطفيّ، فامتلاك الحدّ الأدنى منه يجعله يتعلّم الذّكاء الأدائيّ، فبالتّعرّف إلى مشاعر الآخرين يكون أساس امتلاك المقدرة على التّأثير

فيهم، وبالتّحكّم في مشاعر الفرد لذاته سيكون أقدر على امتلاك زمام المبادرة والإنجاز والعطاء

وذكر جابر (2019)، أن من أهم فوائد وإيجابيَّات الذكاء العاطفي على الفرد داخل مؤسسة العمل:

1) تطوير القادة: حيث يفيد الذكاء العاطفي في تحسين الأداء المتميز للقادة بنسبة 85 %.
2) التحكم في إدارة الوقت: فأصحاب الذكاء العاطفي المرتفع يتميزون باختيارهم للسلوك الصائب، في وقت قياسي، إذ لا يهدرون الجهد والوقت في الإحباط والقلق والأفكار الغير مجدية.
3) التحصيل الفردي: يُسهم الذكاء العاطفي في حث الأشخاص على التفكير بتنظيم ووضوح بالغ مهما كانت الضغوط ومهما بلغ منه الجهد.
4) التعامل مع الزبائن وإرضائهم: تنمية وتطوير الذكاء العاطفي يزيد التفاهُم بين العملاء وأفراد المنظمة ويُعمِّقه؛ ما يتولد عنه الانسجام والتوافق، وهذا الانسجام ينعكس بدوره على نوع الخدمة ومدى رضا العميل عنها.

ترى الباحثة: من المهم أن يكون لدى المعلم ومدير المدرسة فكرة دقيقة عن طبيعة الذكاء؛ نظرًا لما أوضحته الدراسات النفسية من وجود علاقة وثيقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، وإذا كان الأمر كذلك من كون التحصيل والنجاح الدراسي يرتبطان بالذكاء ارتباطًا وطيدًا، فمن العبث أن نتجه إلى فهم النمو الأكاديمي بعيدًا عن الاهتمام بدراسة مفهوم الذكاء!

ثالثًا– أبعاد الذكاء العاطفي

يرى (Taliadorou,2015) أن من أبعاد الذكاء العاطفي أيضًا:

1) **المعرفة الانفعالية:** وهي الركيزة الأساسية للذكاء العاطفي، وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وحسن التمييز بينهما، والوعي بالعلاقة

بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية.

2) إدارة الانفعالات: وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية، وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية.

3) تنظيم الانفعالات: وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

4) التعاطف: ويشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين، والاندماج معهم انفعاليًا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم والاتصال بهم.

5) التواصل الاجتماعي: ويشير إلى التأثير الإيجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تقود؟ ومتى تتبع الآخرين؟ وتساندهم وتتصرف معهم بطريقة لائقة (**Taliadorou,2015, p70**). **بينما يرى (سالم،2018) أن للذكاء العاطفي الأبعاد التالية: –**

1) إدارة العواطف والتحكم بها (Emotion Handling): وينبني على الوعي بالذات والتعامل مع المشاعر لتكون ملائمة مع المواقف الحالية، عن طريق القدرة على تهدئة النفس، والتخلص من القلق الجامح، وسرعة الاستثارة، وإن من يفتقر إلى هذه المقدرة، يظل في عراك مستمر مع الشعور بالكآبة أما من يتمتع بها فهو ينهض من كبوات الحياة وتقلباتها بسرعة أكبر.

2) تحفيز النفس (Motivation): توجيه العواطف في خدمة هدف ما، فهذا أمر مهم لانتباه النفس ودفعها للتفوق والإبداع، فالتحكم في الانفعالات وتأجيل الإشباع، أساس مهم لكل إنجاز ومن يتمتع بهذه المهارة الانفعالية يكون لديه فاعلية في كل ما يسند لها من أعمال.

3) معرفة عواطف الآخرين أو "التقمص الوجداني" (Empathy): وهي مقدرة تتأسس على الوعي بالانفعالات، حيث يدفع التقمص الوجداني الإنسان إلى الإيثار والغيرية (الاهتمام بالغير)، ومن لديه هذه الملكة يكون أكثر قدرةً على التقاط الإشارات التي تدل على أن هناك من يحتاج إليهم.

4) توجيه العلاقات الإنسانية أو المهارات الاجتماعية (Social Skills): عن طريق إدارة انفعالات الآخرين وتطويع عواطفهم، والقدرة على القيادة الفاعلة والتأثير في الآخرين من خلال مشاعرهم.

رابعًا– خصائص القيادة بالذكاء العاطفي

أورد Vierimaa, N. (2013) في دراسته أن من أهم خصائص القيادة بالذكاء العاطفي:

1– تطوير الأهداف والغايات الجماعية:

يُساعد الذكاء العاطفي القادة في معالجة التحديات والفرص المتاحة في المنظمة، ويُمكِّن من توجيه قدرات المعاونين لتحقيق رسالة المنظمة.

2– غرس تقدير الآخرين لأهمية العمل:

القادة الأذكياء عاطفيًّا يُوجِّهون عواطف الآخرين برفق؛ لتوليد المزاجية الإيجابية في نفوسهم، وتسهيل اشتراكهم في المهمات الجسيمة.

3– إنشاء الحماس والثقة، والتفاؤل، والتعاون والحفاظ على كل ذلك:

قدرة القادة على توليد الحماس يتطلب مهارات في تقييم مشاعر الآخرين، مع توقُّع تغييرات المزاج، وهذا يُمكِّن القادة من المحافظة على الالتزام الجماعي للأهداف التنظيمية.

4– تحفيز المرونة في مسألة اتخاذ القرار والتغيير:

الذكاء العاطفي يُساعد القادة في الاستفادة من المدخلات العاطفية في مهمة تطبيق القرار، من خلال إدارة العواطف بالطريقة المرغوبة، وايجاد حلول بديلة، وتوليد القدرة على

التعامل مع المشاكل بمرونة، والحماس في معاونيهم، –وخاصة في مرحلة التغيير التنظيمي الصعبة–.

5– إنشاء والحفاظ على الهوية ذات معنى بالنسبة للمنظمة:

قدرة القادة على استحضار الالتزام العاطفي لدى معاونيهم، وذلك بسرد تاريخ المنظمة وقِيَمها الثقافية؛ بهدف توليد العواطف الإيجابية لدى معاونيهم (Vierimaa, N. (2013) .

وترى الباحثة: أن كل قائد عليه أن يدرك عناصر الذكاء العاطفي؛ وذلك لتطوير شخصيته، وأدائه، وأداء أفراد العامل بأكملهم داخل المنظمة التي يقودها، أو تحفيزهم على العمل، ومشاركة الخبرة، وبناء جسور المودة بينهم.

خامسًا– تأثير الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي:

لتطوير المؤسسات والنهوض بمستوى أدائها – في الوقت الحاضر– لم يَعُد يرتكز القادة على الكفاءة الفنية والعقلية؛ وإنما بالاهتمام بالمهارات الشخصية ومهارات إدارة العلاقات مع الموظفين، فهذه المهارات تقوم بدورًا فريدًا في تنمية فاعلية المدير بالقيام بالمهام الإدارية الموكلة إليه لمصلحة المنظمة.

وبذلك أصبح من مهام القائد تشجيع العاملين، وزيادة دوافعهم لإنجاز المهام. والإبداع لتحقيق الأهداف التربوية، ولا يقتصر دوره على المراقبة والتخطيط والإشراف فحسب.

وهذه الأدوار الإضافية تحتاج من القائد إلى ذكاءً عاطفيًّا ليستطيع انجازها على الوجه الأكمل. وهو ما بينه جولمان بقوله: القيادة الناتجة عن الاعتماد على فهم وإدراك مشاعر الآخرين، وعلى قدرة القائد في التعامل مع مهارات الذكاء العاطفي؛ تكون ناجحة ومثمرة بنسبة عالية.

وقد ذكره جولمان في كتابه (ما الذي يصنع القائد؟) عام (1998): أن 90% من تفوق القائد يعود إلى نبوغه العاطفي، فهو يتعامل من خلاله مع عددًا من الأفكار

والأساليب القيادية؛ وبمفهوم مختلف: فإن الفرد الممتلك للذكاء العاطفي يكون شخصية قيادية أيضًا.

ولتوضيح تأثير الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي، طبقت اختبارات الذكاء العاطفي من قبل الباحثين على عينات الدراسة بناءً على هيكل الذكاء العاطفي الذي وضعه جولمان 1998 وهو كالتالي:

1- تأثير إدارة الذات على الأداء الوظيفي:

وقد قسمها جولمان (2000) إلى ستة كفاءات عاطفية، ومنها:

أ- كفاءة التحكم العاطفي بالذات:

وتظهر حين يتعرض المدير إلى ضغط في موقف ما، حيث تظهر كفاءته في ضبط نفسه وإدارة مشاعره، خصوصًا عند التعامل مع شخصيات مثيرة للغضب، فإن المدير الممتلك للذكاء العاطفي تكون لديه القدرة على التحكم العاطفي في الذات.

ب- كفاءة الثقة المُتبادَلة بين المدير والموظفين:

فهي تعتمد اعتمادًا كبيرًا على حساسية المدير بمطالب ومشاعر الآخرين وعدم إيذائها، وبالطبع تساعد الثقة المتبادلة بين المدير والموظفين على الاستفادة منها في تطوير الاداء الوظيفي ومصلحة العمل.

ت- كفاءة مهارات التكيُّف مع الاحداث:

فالمدير الذي يمتلك تقنية التكيُّف يكون مستعدًا دائمًا لقبول واستيعاب أي معلومات حديثة، ولا يتمسك بالفرضيات القديمة، الذكاء العاطفي عند المدير يجعله هادئا متمالكًا لانفعالاته، لا يخاف أو يقلق من المستقبل؛ لكنه يُعطي للأمور تفكيرًا منطقيًا، ويصنع جوًّا من الإبداع لمرونته في استيعاب أي معلومات حديثة، والاستفادة من المعلومات الجديدة، وتطبيقها على النحو الذي يمكنه من السمو بالمستوى الأدائي في المؤسسة.

ث- كفاءة تحقيق الأهداف:

فالمدير الذي يمتلك تلك المهارة يعمل على سيادة روح الإبداع وتحديد التحديات التي تواجه الموظفين والتعامل معها للوصول إلى أهداف المؤسسة.

ج- كفاءة الإبداع:

والتي تعني أن يكون المدير على استعداد تام لتجنب وتفادي المشكلات قبل حدوثه.

2- تأثير الوعي بالذات على الاداء الوظيفي:

ومقصودها قدره الفرد على استيعاب مشاعره الداخلية، ويساهم هذا الاستيعاب في التأثير على الأداء الوظيفي لدى الفرد، حيث ذكر جولمان (2000) أن: المدير القادر على فهم نقاط قوته وضعفه، يقوم باستغلال نقاط القوة وإصلاح نقاط الضعف. بمعنى أن المدير الذي يعرف نقاط القوة والضعف في شخصيته، قادرٌ على استثمار نقاط قوته والتغلُّب على نقاط الضعف من خلال التدرُّب على هذه النقاط(**غبون،2020**).

3- تأثير مهاره الوعي الاجتماعي على الاداء الوظيفي:

يعتبر الوعي الاجتماعي مهارة أساسية، فهي تُمكن المدير من معرفة مشاعر الآخرين بشكل صحيح، والعلم بما يؤثر عليها بشكل ايجابي أو سلبي، فالمدير الذي يمتلك الذكاء العاطفي يتمكن من معرفة ما بداخل موظفيه من خلال لغة أجسادهم دون التلفظ بما يجول بداخلهم، كنبرة الصوت أو تعبير الوجه؛ وبالتالي يمكن للمدير من خلال هذه التنبؤات التي قد تظهر على الموظفين، من خلال تعابير وجوههم أن يساعدهم على رفع مستوى أداء وظيفتهم وحل مشكلاتهم، كما يُمكنه تحفيزهم على الدخول إلى العمل ضمن فريق عملٍ واحد (**غبون،2020**).

4- تأثير مهاره إدارة العلاقات على الاداء الوظيفي:

هناك علاقة وطيدة بين هذه المهارة والثلاثة السابقين لها: الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، في التمكن من إدراك واستغلال المشاعر الذاتية ومشاعر الموظفين؛ حتى يتفوق المدير في توجيه العلاقات الاجتماعية وتحسينها، وتتضمن هذه المهارة

معرفة احتياجات وقدرات الموظفين والعمل على تطويرها، كما تتطلب المعرفة العميقة لظروفهم الشخصية، فإذا علم الموظف أن المدير يتفهم قدراته ويشعر بظروفه تزداد رغبته في التواصل معه وإنجاز العمل المكلف به على أكل وجه (**غبون،2020**).

ثانيًا– الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالقيادة التشاركية

–دراسة االفضل (2018) بعنوان: "واقع تطبيق القيادة التشاركية في مكاتب التعليم للبنين في مدينة الرياض"

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق القيادة التشاركية في مكاتب التعليم بنين في مدينة الرياض، والتعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيقها، والمتطلبات اللازمة لمواجهة هذه الصعوبات من وجهة نظر المشرفين التربويين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات من الميدان، وتكونت عينة الدراسة من 282 مشرفًا تربويًا في مدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن درجة تطبيق القيادة التشاركية في مكاتب التعليم بمدينة الرياض منخفضة، وجاءت الصعوبات التي تواجه تطبيق القيادة التشاركية في مكاتب التعليم بمدينة الرياض مرتفعة جدًا، كما جاءت المتطلبات اللازمة لمواجهة الصعوبات التي تواجه تطبيق القيادة التشاركية في مكاتب التعليم بمدينة الرياض عالية جدًا.

– وهناك دراسة العمري (2019) بعنوان" واقع القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس مشيط"

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع القيادة التشاركية لدى قائدات المدارس الثانوية بمحافظة خميس مشيط من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت استبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من معلمات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس مشيط، والبالغ عددهن (193) وبلغت عينة الدراسة (129) تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج،

ومنها: أن متوسط درجة القيادة التشاركية بمستوى مشاركة متوسط ولم تصل إلى حد الكفاية فبالنسبة لمحور العلاقات الإنسانية فهي لم تَلْقَ التقدير المناسب من وجهة نظر المعلمات؛ حيث كانت درجة التوفُّر لها متوسطة، أما محور المشاركة في صنع القرار فلم يبلغ حد الكفاية، وكانت درجة التوفُّر له متوسطة، وحصل محور تفويض السلطة على درجة متوسطة، ولم تصل درجة التفويض حد الكفاية. كما أثبتت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة وفقًا لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

– وأجرى الحجيج (2019) دراسة بعنوان "القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر مساعدي المديرين والمعلمين"

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين درجة ممارسة القيادة التشاركية لمديري المدارس الحكومية لمحافظة مأدبا ودرجة تطبيق التميز المؤسسي من وجهة نظر مساعدي المديرين والمعلمين، واعتمدت الدارسة المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت أداتان لجمع البيانات؛ الأولى لقياس ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية، والثانية لقياس مدى تطبيق أبعاد التميز المؤسسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (338) مفردة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية كانت مرتفعة، وأن مدى تطبيق أبعاد التميز المؤسسي كانت متوسطة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية قوية وذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية ومدى تطبيق أبعاد التميز المؤسسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة القيادة التشاركية والتميز المؤسسي تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والتخصص.

– وأجرى Tarkan (2016) دراسة بعنوان " تحليل مقارن لممارسة القيادة التشاركية لمديري المدارس الابتدائية بين المدارس العامة وغير العامة"

هدفت إلى الكشف عن تطبيق القيادة التشاركية في المدارس الابتدائية في منطقة نهر هدسون في ولاية نيويورك في الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة استبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت الدراسة على عّينة قوامها (481) من المعلمين، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن القيادة التشاركية تطبق في المدارس الابتدائية في منطقة نهر هدسون في ولاية نيويورك.

– كما أجرى Osako (2018) دراسة بعنوان" القيادة التشاركية والتزام الموظف في المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة سوروتي"

هدفت إلى تحليل العلاقة بين القيادة التشاركية والتزام الموظفين في المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة سوروتي بأوغندا، عن طريق علاقة التفويض واتخاذ القرار التشاركي والعلاقات من جهة والتزام الموظفين من جهة أخرى، تم استخدام المنهج الوصفي ، والاستبانة لجمع البيانات، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين كل من التفويض واتخاذ القرار التشاركي والعلاقات وبين التزام الموظفين.

المحور االثاني: الدراسات المتعلقة بالذكاء العاطفي

– دراسة الشمري، (2016) بعنوان ""درجة ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية في المدارس الأهلية بالرياض"

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية في المدارس الأهلية بالرياض واكتشاف ما إذا كانت هنا فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية يمكن أن تعزى إلى من كل من متغيرات (المرحلة الدراسية، وسنوات الخدمة)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، كما تم الاعتماد على مقياس جولمان لأبعاد الذكاء العاطفي كأداة للدراسة، وطبقت الدراسة على عينة من القادة التربويين بلغ عددها 83 قائدًا، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: أن درجة الذكاء العاطفي لدى القادة جاءت بدرجة منخفضة على الأداة ككل، وأن هناك فروقًا تعزى لمتغير المرحلة الدراسية لصالح المرحلتين الابتدائية والمتوسطة مقارنة بنظرائهم في المرحلة الثانوية، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

– دراسة أبو الخير، وأبو شعيرة (2018) بعنوان" مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لوكالة الغوث بمنطقة غرب غزة التعليمية"

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى لمدراء وعلاقته في تحسين مستوى أدائهم من وجهة نظر المشرفين بمدارس المرحلة الأساسية الدنيا بمنطقة غرب غزة التعليمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما تم الاعتماد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من 39 مشرفًا تم اختيارهم بأسلوب الحصر الشامل، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها: أن مستوى أداء مديري مدارس المرحلة الأساسية بمنطقة غرب غزة التعليمية من وجهة نظر المشرفين كان متوسطًا، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين مستوى الذكاء العاطفي للمدراء وتحسين الأداء لديهم، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى الذكاء

العاطفي تعزى لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخدمة. وأوصت الدراسة عدة توصيات منها: ضرورة عقد محاضرات ودورات تدريبية حول مفهوم الذكاء العاطفي ليصبح جزء من الثقافة التنظيمية في المدارس، التأكيد على إجراء مقياس الذكاء العاطفي لشغل الوظائف الإدارية، تحسين وتهيئة البيئة الداخلية وتطويرها باستمرار للمساهمة في رفع مستوي الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية من منطقتي رفح وشرق غزة.

– دراسة Fitzpatrick , Shete, Richards (2018) بعنوان" الذكاء العاطفي والقيادة"

تُعد هذه الدراسة من الدراسات النظرية، حيث استندت على مسح الأبحاث والمقالات التي تناولت الذكاء العاطفي، وتضمنت الدراسة المجالات الأربعة الرئيسة للبحث في الذكاء العاطفي: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات، واستنتجت الدراسة من خلال الأدب الخاص بالذكاء العاطفي أن مستوى الذكاء العاطفي يمكن أن يؤثر على التواصل بين أعضاء فريق العمل الواحد، ويمكن تطوير التعاطف بين أعضاء الفريق الواحد مع بعضهم البعض، وأظهرت الدراسة أن مستوى إدارة العلاقات كمهارة من مهارات الذكاء العاطفي لدى قائد الفريق سيكون لها الأثر الرئيس في أداء الفريق، كما استنتجت الدراسة أنه كلما زاد الذكاء العاطفي، كان أداء الفريق والنجاح التنظيمي أعلى.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاختلاف بين الدراسة الراهنة والدراسات السابقة:

1– من حيث مجتمع الدراسة:

تنوعت مجتمعات الدراسة في الدراسات السابقة من (عميد ووكيل ورئيس قسم، وقائدي المدارس، ومعلمين ومعلمات، ومشرفين تربويين، وإداريين، وآباء، وطلبة)، في حين أن الدراسة الراهنة سوف تشتمل على معلمات المرحلة الثانوية والمساعدات الإداريات

والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية، بمكتب تعليم شمال مدينة جدة.

2- من حيث منهج الدراسة:

أ- اتفقت الدراسة الراهنة مع دراسة العنزي (2018)، ودراسة الشايع والمطيري (2019)، وغبون وخيران وشعيبات (2020) في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي للدراسة.

ب- واختلفت الدراسة الراهنة مع دراسة الشمري (2016)، Maundu (2013)، ودراسة الحارثي (2018)، ودراسة الفضل (2016)، ودراسة Hamuntal (2017)، ودراسة Banjarnahor ,Hutabarat, Sibuea Situmorang (2018) في استخدام المنهج الوصفي.

ت- واختلفت مع دراسة أبو الخير وأبو شعيرة (2018)، ودراسة العجمي (2020) ودراسة الرنتيسي (2015م)، ودراسة سليمان (2017)، ودراسة النمروطي (2017)، في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

ث- واختلفت مع دراسة والدوسري (2020)، ودراسة النوفل (2021)، ودراسة Tarkan (2016)، في استخدام المنهج الوصفي المسحي.

ج- كما اختلفت مع دراسة FREED (2016) التي اعتمدت على استخدام المنهج الكمي والمنهج الكيفي معاً. واتفقت مع دراسة Taliadorou & Pashiardis (2015) التي اعتمدت على المنهج الكمي.

3- من حيث الأداة:

أ- اختلفت الدراسة الراهنة مع الدراسات السابقة في أداة الدراسة حيث تقوم الباحثة في الدراسة الراهنة بتصميم استبانة للقيادة التشاركية و استبانة للذكاء العاطفي كأدوات لجمع البيانات من الميدان، في حين استخدمت بعض الدراسات السابقة مقياس جولمان كدراسة الشمري (2016)، ودراسة سكر (2019). بينما اعتمدت دراسة موسى (2015)،

ودراسة العنزي (2018)، دراسة أبو الخير وأبو شعيرة (2018)، ودراسة العجمي (2020)، ودراسة الحارثي (2018)، ودراسة الفضل (2016)، ودراسة Gyasi (2015) ودراسة Hamuntal (2017) ودراسة سليمان (2017)، ودراسة النمروطي (2017)، والحجيج (2019)، والرنتيسي (2015)، العمري (2019)، والنوافل (2021)،والدوسري (2020)، وسكر (2019)، وغيون وخيران وشعيبات (2020) والأسود وأبو شرخ(2020)، وخان والشبيتي (2020) في استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات من الميدان، بينما اعتمدت دراسة Maundu (2013)، دراسة FREED على مقياس ماير سالوفي كاروسو كأداة لجمع البيانات من الميدان. كما أضافت دراسة دراسة FREED (2016) المقابلة شبة المنظمة.

ب– اختلفت أداة الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لأبعاد القيادة التشاركية الأربعة وهي (الأداء الإداري، التفويض، اتخاذ القرار،العلاقات الإنسانية)، في حين تناولت الدراسات السابقة ثلاثة أبعاد فقط. أما استبانة الذكاء العاطفي فهي مكونة من خمسة أبعاد وهي:(الوعي بالذات، إدارة الذات، تحفيز الذات (الدافعية)، التواصل الاجتماعي، التعاطف).

الاستفادة من الدراسات السابقة:

قد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في جوانب متعددة وهي :

1) صياغة المشكلة وتساؤلاتها وتحديد أهدافها، والمنهج والأدوات.
2) إثراء الإطار النظري، والتزود بالمراجع المختلفة التي تخدم البحوث العربية منها والأجنبية.
3) كما ستتم الاستفادة من هذه الدراسات عند مناقشة نتائج هذه الدراسة ومدى اتفاقها أو اختلافها معها.
4) استفادت الدراسة الحالية من الأساليب الإحصائية.للدراسات السابقة.

الإجراءات المنهجية

منهج الدراسة:

يدخل نوع الدراسة الحالية في إطار البحوث الوصفية "الارتباطية" التي تستخدم المنهج الوصفي الارتباطي والذي يهدف إلى جمع أوصاف دقيقة علمية للظاهرة المدروسة ووصف الوضع الراهن وتفسيره، كما يهدف أيضًا إلى دارسة العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة ويعبر عنها تعبيرًا كميًا لتوضيح نوع العلاقة بين متغيرين أو أكثر هل هي موجبة أم سالبة، طردية أم عكسية، ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة من جميع المعلمات والمساعدات الإداريات ومحضرات المختبر والوكيلات والموجهات الطلابيات ومشرفات الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.

مكتب تعليم شمال مدينة جدة / بنات							
المرحلة	عدد المدارس	المعلمات	الإداريات				الإجمالي
		عدد المعلمات	عدد محضرات المختبر	عدد الوكيلات	عدد الموجهات الطلابيات	عدد المساعد الإداري	
الثانوية							
الإجمالي	59	2672	47	53	63	755	3634

جدول (3–1): توزيع مجتمع الدراسة

حدود الدراسة:

تنقسم حدود الدراسة إلى:

1– حدود موضوعية: القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة في أبعاد (الأداء الإداري، المشاركة في اتخاذ القرار، تفويض السلطة، تفعيل العلاقات الإنسانية). والذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم

شمال مدينة جدة في أبعاد (الوعي بالذات، إدارة الذات، تحفيز الذات (الدافعية)، التواصل الاجتماعي، التعاطف).

2- الحدود المكانية: سوف تجرى الدراسة على المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة.

3- الحدود الزمنية: تتمثل في المدة الزمنية التي سوف تستغرقها الدراسة وهي الفصل الدراسي الأول من العام 1443هـ-1444هـ.

4- **الحدود البشرية:** ويتمثل في مجتمع البحث الذي يتكون من عينة من جميع المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة.

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (348) من المعلمات والمساعدات الإداريات ومحضرات المختبر والوكيلات والموجهات الطلابيات ومشرفات الإدارة المدرسية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة بنسبة (10%) من اجمالي مجتمع الدراسة، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام (1444-2022م)، وتعدّ هذه العينة ممثّلة لمجتمع الدراسة؛ حيث تم تحديد حجمها وفقًا لمعادلة ستيفن ثامبسون.

وصف خصائص عينة الدراسة:

حصلت الدراسة على (348) استجابة من المعلمات والموظفات الإداريات ومحضرات المختبر والوكيلات ومشرفات الإدارة المدرسية والموجهات الطلابيات (العينة الأساسية) من القسم الأول من الاستبانة، وتم استخراج التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة).

وفيما يلي توضيح توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة:

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	ثانوية	54	%15.5
	دبلوم	18	%5.2
	بكالوريوس	261	% 75
	ماجستير	15	%4.3
الإجمالي		**348**	**100**

أولاً: متغير المؤهل العلمي:

ثانيًا: متغير المسمى الوظيفي

جدول (3–3) توزيع أفراد العينة وفق متغير المسمى الوظيفي

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
المسمى الوظيفي	معلمة	255	%73,3	مساعد إداري	72	%20,7
	موجهة طلابية	6	%1,7	مشرفة إدارة مدرسية	4	%1,1
	محضرة مختبر	5	%1,4	وكيلة(مساعدة)	6	%1,7
الإجمالي		348				100

ثالثًا: متغير سنوات الخبرة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	59	%17	من 11– 15 سنة	69	%19.8
	من 5 – 10 سنوات	87	%25	أكثر من 15 سنة	133	%38.2
الإجمالي		348				100

جدول (3–4) توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

أداة الدراسة:

الاستبانة مكوّنة من (49) فقرة، **موزّعة إلى أبعاد في محورين:**

المحور الأول: القيادة التشاركية، والمكوّن من (28) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، تضمن البُعد الأول المشاركة في اتخاذ القرار (6) فقرات، والبُعد الثاني التفويض (7) فقرات، والبُعد الثالث الأداء الإداري (7) فقرات، والبُعد الرابع العلاقات الإنسانية (8) فقرات.

المحور الثاني: الذكاء العاطفي، والمكون من (21) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، تضمن البُعد الأول الوعي بالذات (4) فقرات، والبُعد الثاني إدارة الذات (4) فقرات، والبُعد الثالث تحفيز الذات (الدافعية) (4) فقرات، والبُعد الرابع التعاطف (5) فقرات، والبُعد الخامس التواصل الاجتماعي (4) فقرات)

جدول (3–5) مفتاح تصحيح الاستجابة

القيام بالدور	قليلة جداً	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً
الدرجة	1	2	3	4	5

صدق أداة الدراسة:

يقصد بصدق الأداة أن تقيس ما وضعت لأجله، ولقد تحققت الباحثة من صدق أداة الدراسة الحالية من خلال الاعتماد على نوعين من الصدق هما:

أولًا– التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

تحققت الباحثة من الصدق الظاهري أو الخارجي لأداة الدراسة من خلال عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكّمين الأكاديميين من ذوي الخبرة والاختصاص في عدد من الجامعات والبالغ عددهم (10) محكمين من مختلف التخصصات التربوية والنفسية الذين أسهموا في أثراء الاستبانة.

ثانيًا– صدق الاتساق الداخلي (البنائي) لأداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الاستبانة من خلال تطبيق الباحثة للاستبانة ميدانيًّا على عينة عشوائية استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (30) مفردة

من المعلمات والإداريات بالمدارس الثانوية في مكتب تعليم شمال جدة، وتم استبعادها من أفراد عينة الدراسة الأساسية، ثم بعد ذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي إحصائيًا من خلال إيجاد معامل الارتباط بيرسون (PEARSON) .

1- صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: القيادة التشاركية:

جدول (3-6) مصفوفة مُعَامِلات الارتباط بين درجة كل فقرة في بُعد القيادة التشاركية بالدرجة الكلية للبُعد

أبعاد المحور الأول: القيادة التشاركية							
الأول: المشاركة في اتخاذ القرار		الثاني: التفويض		الثالث: الإداء الإداري		الرابع: العلاقات الانسانية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.759	1	**0.628	1	**0.865	1	**0.761
2	**0.789	2	**0.748	2	**0.841	2	**0.820
3	**0.859	3	**0.716	3	**0.928	3	**0.789
4	**0.855	4	**0.786	4	**0.802	4	**0.825
5	**0.921	5	**0.787	5	**0.746	5	**0.830
6	**0.837	6	**0.692	6	**0.839	6	**0.804
0,89		7	*0.390	7	**0.718	7	**0.678
						8	**0.816

** دال عند مستوى الدلالة (0.01). * دال عند مستوى الدلالة (0.05).

يوضح الجدول (3-6) أن جميع قيم مُعَامِلات ارتباط "بيرسون" بين درجة كل فقرة في بُعد القيادة التشاركية بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه حققت ارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01) (0,05) أو أقل منها.

2- صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: الذكاء العاطفي

جدول (3-7) مُعَامِلات معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة في بُعد الذكاء العاطفي بالدرجة الكلية للبُعد

أبعاد المحور الثاني: الذكاء العاطفي									
الأول: الوعي بالذات		الثاني: إدارة الذات		الثالث: تحفيز الذات		الرابع: التعاطف		الخامس: التواصل الاجتماعي	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,670**	1	0,910**	1	0,942**	1	0,854**	1	0,865**
2	0,767**	2	0,921**	2	0,853**	2	0,756**	2	0,863**
3	0,822**	3	0,742**	3	0,932**	3	0,801**	3	0,899**
4	0,871**	4	0,802**	4	0,945**	4	0,885**	4	0,866**
						5	0,875**		

** دال عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين الجدول (3-7) أن جميع قيم مُعَامِلات ارتباط "بيرسون" بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه حققت ارتباطات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) أو أقل منها.

3- صدق الاتساق الداخلي بين درجة البُعد بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي له

تركز هذه النتائج على عرض قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للمحور المنتمية له، ودلالتها الإحصائية كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (3-8): مصفوفة مُعَامِلات ارتباط بيرسون بين الأبعاد وبين درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للمحور المنتمي له

المحور الأول: القيادة التشاركية						
الأبعاد		**المشاركة في اتخاذ القرار**	**التفويض**	**الإداء الإداري**	**العلاقات الانسانية**	
المشاركة في اتخاذ القرار	معامل الارتباط	1	0,921**	0,854**	0,855**	
التفويض	معامل الارتباط	-	1	0,850**	0,892**	
الإداء الإداري	معامل الارتباط	-	-	1	0,808**	
محور القيادة التشاركية ككل	معامل الارتباط	0,957**	0,964**	0,924**	0,943**	
المحور الثاني: الذكاء العاطفي						
الأبعاد		**الوعي بالذات**	**إدارة الذات**	**تحفيز الذات**	**التعاطف**	**التواصل الاجتماعي**
الوعي بالذات	معامل الارتباط	1	0,864**	0,685**	0,848**	0,804**
إدارة الذات	معامل الارتباط	-	1	0,817**	0,835**	0,862**
تحفيز الذات(الدافعية)	معامل الارتباط	-	-	1	0,775**	0,838**
التعاطف	معامل الارتباط	-	-	-	1	0,865**
ممور الذكاء العاطفي ككل	معامل الارتباط	0,900**	0,943**	0,892**	0,943**	0,945**

** دال عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين الجدول (3-8) أن جميع قيم مُعَامِلات ارتباط "بيرسون" بين درجة كل بُعد في القيادة التشاركية بالدرجة الكلية للمحور حققت ارتباطات داله إحصائية عند مستوى دلالة

(0,01) أو أقل منها، حيث تراوحت قيم مُعَامِلات ارتباطات درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمحور نفسه بين (0,924-0,964)، كما نلاحظ أن قيم مُعَامِلات ارتباط "بيرسون" بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض عالية وداله إحصائية.

ثبات أداة الدراسة:

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة إحصائيًا بتطبيقها على عينة عشوائية استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (30) مفردة من المعلمات والإداريات في مدارس المرحلة الثانوية بمكتب تعليم شمال جدة، وتم استبعادها من أفراد عينة الدراسة الأساسية، ثم بعد ذلك تم التحقق من مدى ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لحساب قيم مُعَامِلات ثبات فقرات الاستبانة في كل بُعد من محاور الاستبانة والمحور ككل ومن ثم الثبات الكلي للأداة، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي مُعَامِلات الثبات في الجدول الآتي:

جدول (3-9): يوضح معاملات الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات الأبعاد والأداة

الأبعاد / المحور	م	مضمون الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل الصدق الذاتي
المحور الأول: القيادة التشاركية	1	الأول: المشاركة في اتخاذ القرار	6	0,913	0,956
	2	الثاني: التفويض	7	0,792	0,890
	3	الثالث: الأداء الإداري	7	0,901	0,949
	4	الرابع: العلاقات الانسانية	8	0,909	0,953
	الثبات الكلي للمحور الأول		28	0,967	0,983
المحور الثاني الذكاء العاطفي	1	الأول: الوعي بالذات	4	0,786	0,887
	2	الثاني: إدارة الذات	4	0,865	0,930
	3	الثالث: تحفيز الذات	4	0,936	0,967
	4	الرابع: التعاطف	5	0,873	0,934
	5	الخامس: التواصل الاجتماعي	4	0,892	0,944
	الثبات الكلي للمحور الثاني		21	0,968	0,984

الثبات الكلي للأداة	49	0,981	0,990

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن جميع فقرات مجالات وأبعاد الاستبانة حققت مُعَامِلات ثبات عالية، حيث نجد أن قيمة معامل الثبات الكلي لأداة الاستبانة قد بلغ (0,981) وهو معامل ثبات مرتفع، أما بالنسبة عن ثبات فقرات كل محور من محاور الاستبانة، نجد أن قيمة معامل ثبات المحور الأول المتصل بـ(**القيادة التشاركية**) بلغ مقداره (0,967). فيما بلغت قيمة معامل ثبات فقرات المحور الثاني المتصل بـ (**الذكاء العاطفي**) بنحو (0,968). وجميع مُعَامِلات الثبات الآنفة عالية، كما نلاحظ أن جميع مؤشرات الصدق الذاتي للاستبانة ككل بلغت (0,990) وحققت جميع مُعَامِلات الصدق الذاتي قيم عالية.

الأساليب الإحصائية:

الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (SPSS.22). لغرض تحليل استجابات أفراد مجتمع الدراسة (الاستطلاعية- والأساسية) على أسئلة الدراسة لمعالجتها إحصائيًا، وفيما يلي الأساليب الإحصائية المستخدمة:

معامل ارتباط بيرسون (Pearson).	المتوسط الحسابي (Mean).
معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).	الانحراف المعياري (Standard Deviation).
التكرارات (Frequency).	اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.
النسبة المئوية (Percent).	اختبار شيفيه (Scheff'e Test).

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية:

جدول (3–6) المحك المعتمد لتقدير درجة الذكاء العاطفي والقيادة التشاركية وتفسيرهما

الموافقة	درجة البديل	طول الخلية (مدى متوسط الخلية)	الوزن النسبي المقابل له
قليلة جدًا	1	1,80 – 1,00	%36-%20

قليلة	2	أقل من 1,80– 2,60	%36-%52
متوسطة	3	أقل من 2,60 – 3,40	%52-%68
كبيرة	4	أقل من 3,40– 4,20	%68-%84
كبيرة جدًا	5	أقل من 4,20–5,0	%84- %100

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول للدراسة على ما يلي: **ما واقع ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات القيادة المدرسية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد المحور الأول القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة؛ بهدف معرفة واقع ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية، وللأداة ككل، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (4–1): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل بعد من أبعاد محور القيادة التشاركية وللمحور ككل وترتيبها وفقًا للمتوسطات

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	واقع الممارسة	الترتيب
1	البُعد الأول: المشاركة في اتخاذ القرار	3,93	0,973	%78.6	كبيرة	4
2	البُعد الثاني: التفويض	4,07	0,862	%81.4	كبيرة	3
3	البُعد الثالث: الأداء الإداري	4,10	0,882	%82	كبيرة	1
4	البُعد الرابع: العلاقات الإنسانية	4,08	0,936	%81.6	كبيرة	2
المحور ككل		4,04	0,873	%80.8	كبيرة	

مناقشة نتائج السؤال الأول وتفسيرها:

لقد قامت الباحثة بتحليل استجابات عينة الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات البُعد والبُعد ككل، ومن ثم ترتيب الفقرات وتحديد درجة الموافقة على واقع ممارسة مديرات المدارس الثانوية لها وفقًا للمتوسطات، ويتضح من الجدول أن استجابة عينة الدراسة تجاه ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية

بمكتب تعليم شمال مدينة جدة كان ضمن درجة الموافقة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط العام للمحور ككل (4.04)، وانحرافًا معياريًا قدره (0.873) بوزن نسبي (80.8%). وهي قيمة أقل من الواحد صحيح، مما يدل على تجانس درجة موافقة عينة الدراسة تجاه موافقتهن لممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدراس الثانوية. وهذا يعطي دلالة (بصفة عامة) أن ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة كبيرة.

وتُرجع الباحثة تقدير عينة الدراسة الكبير لواقع القيادة التشاركية الكبيرة لدى مديرات المدراس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة إلى :

– إدراكهن بأهمية ممارستها في التطوير الدائم للإدارة المدرسية، وتكوين رؤية مشتركة بينهن وبين منسوبي المدرسة حول الأهداف المدرسية المراد تحقيقها، وتحسين المهارات الفنية للمعلمات والمساعدات الإداريات من مختلف الوظائف لاتخاذ القرارات، وقد يعود ذلك إلى سعي مديرات المدراس إلى الاستجابة لاهتمام وزارة التعليم في بتعزيز مفاهيم القيادة التشاركية وممارستها في مدارس التعليم بمراحله المختلفة.

– إدراك مديرات المدراس الثانوية أهمية إشراك جميع منسوبي المدرسة من المعلمات والكادر الإداري في المشاركة في صنع القرارات سعيًا منها لتحسين نوعية القرارات وجودتها وصلتها المباشرة بمشكلاتهم واحتياجاتهم، علاوة على أن مشاركتهم في صنع القرار يسهم في تحسين معنويات المعلمات والموظفات وتقلل المنافسة وتزيد التعاون فيما بينهم، وتشعرهن بأهميتهن ودروهن في المدرسة.

وفي ضوء تحليل هذه النتائج؛ نجد أنها تتفق مع نتيجة الدراسة المحلية للعجمي (2020) في أن درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام للقيادة التشاركية في محافظة شروره كبيرة، علاوة على ذلك توافقها مع نتائج دراسات عربية كدراسة الرنتيسي (2015م) التي بينت أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التشاركية جاءت بدرجة كبيرة، ودراسة سليمان (2017) في أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة التشاركية كانت كبيرة، ودراسة دراسة (Gyasi,2015) التي بينت أن ممارسة القيادة التشاركية تتم بدرجة مرتفعة في المدارس المتوسطة.

فيما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة محلية كدراسة الفضل (2018) أن درجة تطبيق القيادة التشاركية في مكاتب التعليم بمدينة الرياض منخفضة، ودراسة الحارثي (2018) التي كشفت أن واقع ممارسة قائدي المدارس المتوسطة بمدينة الرياض للقيادة التشاركية جاء بدرجة متوسطة، ودراسة (Banjarnahor , et al.,2018)، التي توصلت أن نسبة كبيرة من المديرين لديهم أسلوب قيادي تشاركي بفئة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة على ما يلي: **ما درجة ممارسة الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل بُعد من أبعاد المحور الثاني الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة؛ بهدف معرفة درجة الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية، وللأداة ككل، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (4–6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لكل بُعد من أبعاد محور الذكاء العاطفي والمحور ككل وترتيبها وفقًا للمتوسطات

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة	الترتيب
1	البُعد الأول: الوعي بالذات	4,20	0,855	%84	كبيرة جداً	1
2	البُعد الثاني: إدارة الذات	4,19	0,926	%83.8	كبيرة	2
3	البُعد الثالث: تحفيز الذات (الدافعية)	4,14	0,906	%82.8	كبيرة	3
4	البُعد الرابع: التعاطف	4,12	0,995	%82.4	كبيرة	4
5	البعد الخامس: التواصل الاجتماعي	4,11	0,965	%82.2	كبيرة	5
المحور ككل		4,15	0,887	%83	كبيرة	

مناقشة نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:

ويتضح من الجدول أن استجابة عينة الدراسة تجاه الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة كان ضمن درجة الموافقة (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط العام للمحور ككل (4,15)، وانحرافًا معياريًا قدره (0.887) بوزن نسبي بلغ (83%). وهي قيمة أقل من الواحد صحيح، مما يدل على تجانس درجة موافقة عينة الدراسة لدرجة الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية. وهذا يعطي دلالة (بصفة عامة) أن درجة الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة كبيرة بدلالة موافقة عينة الدراسة الكبيرة.

– وتُرجع الباحثة تقدير عينة الدراسة الكبير لمستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة، إلى :

– أن غالبية مديرات المدارس من ذوي الخبرة العالية حيث لا يتم اختيارهن إلا بعد التأكد من امتلاكهم للعديد من المعارف والقدرات والمهارات التي تظهر لديهن ذكاء عاطفي أخلاقي من خلال تفاعلهن وتعاملهن مع المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات وغيرهن، مما يجعلهن الشخصيات المناسبة لقيادة المدرسة، بالإضافة إلى حرص مكاتب التعليم بجدة على انتقاء مديرات المدارس من ذوات الذكاء العاطفي العالي.

– امتلاك مديرات المدارس الثانوية القدرة على ضبط مشاعرهن في مختلف المواقف الضاغطة ما ينعكس على قدرتهن في تطوير ممارستهن وأدائهن في الوعي بالذات باستمرار.

– ربما إلى كثرة ضغوط العمل والمشاكل الإدارية التي تواجهها مديرات المدارس الثانوية، حيث تتطلب السلوك المرن والقدرة على التحمل والمحافظة على رباطة الجأش مع الظروف والمشكلات المحيطة بهن، كما أن بُعد إدارة الذات يُعدّ مهارة لازمة للمديرات لإدارة القدرات الشخصية واستخدامها في أدائها الإداري؛ وقد يكون ذلك رغبة من المديرات للتميز في العمل المدرسي، لأنَّ نجاحها يعتمد على قدرتها على إدارة ذاتها.

-كذلك التوجّهات الأخيرة لوزارة التعليم بإعطاء مديرات المدارس الثانوية مزيدًا من الصلاحيات التي تحفزها وتجعلها تتمتع بالدافعية الكبيرة نحو تحقيق المسؤوليات والإنجازات المختلفة، علاوة على توجه وزارة التعليم بالمملكة نحو تشجيع مديرات المدراس الثانوية للابتكار والإبداع والتميز.

- وعي مديرات المدراس بأهمية رفع كفايات التعاطف لديهن لما لها من انعكاسات إيجابية في التقارب والتفاهم ونشر جو من المحبة والألفة بينهن وبين المعلمات والموظفات الإداريات، الأمر الذي يجنب المدرسة بجميع منسوبيها الاختلافات والمشكلات التي قد تطرأ في المدرسة لأي سبب ما.

وفي ضوء تحليل هذه النتائج؛ نجد أنها تتفق بصفة عامة مع ما كشفته دراسة الشايع والمطيري (2019) التي توصلت إلى أن درجة ممارسة قائدات المدارس لمهارات الذكاء العاطفي والقيادة الخادمة متحققة بدرجة كبيرة. ومن الدراسات العربية التي اتفقت معها دراسة سكر (2019) ودراسة الأسود (2020) التي كشفت أن مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة مرتفع.

فيما تختلف نتيجة الدراسة الحالية في الذكاء العاطفي عن دراسة أبو الخير، وأبو شعيرة (2018) ودراسة غبون وآخرون (2020) التي أظهرت أن درجة الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس بمنطقة غرب غزة التعليمية ومحافظة بيت لحم كان متوسطًا.

عرض نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث للدراسة على ما يلي: **ما العلاقة بين درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة؟**

وللإجابة على هذا السؤال، اختبرت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين استجابات أفراد عينة الدارسة

تجاه درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية. وللتحقق من هذا الفرض، استخدمت الدراسة معامل الارتباط بيرسون (**Pearson**)؛ بهدف الكشف عن إذا ما كان هناك علاقة بين درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (4–12) يوضح مصفوفة معاملات الارتباطات (بيرسون) بين درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة

مضمون البعد / رقم البعد		1	2	3	4	5	المحورالثاني:
		الوعي بالذات	إدارة الذات	تحفيز الذات	التعاطف	التواصل الاجتماعي	الذكاء العاطفي
1	المشاركة في اتخاذ القرار	**0,846	**0,832	**0,823	**0,855	**0,865	**0,885
2	التفويض	**0,819	**0,795	**0,815	**0,824	**0,820	**0,854
3	الأداء الإداري	**0,879	**0.852	**0,879	**0,875	**0,883	**0,915
4	العلاقات الإنسانية	**0,900	**0,910	**0,871	**0,929	**0,903	**0,947
المحور الأول ككل / القيادة التشاركية		**0,903	**0,890	**0,888	**0,914	**0,910	**0,944

**: تعني الارتباط موجب ودال إحصائي عند مستوى دلالة إحصائية (0,01) أو أقل منها.

مناقشة نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

ويتضح من بيانات الجدول أن هناك علاقة ارتباطية عالية وموجبة ودالة إحصائيًا حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (ر=0,944) ، عند مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة ممارسة مديرات المدراس الثانوية في كل بُعد من أبعاد القيادة التشاركية بالدرجة الكلية لمستوى الذكاء العاطفي لديهن بصفة عامة وبكل بُعد من أبعاد الذكاء العاطفي الخمسة بصفة خاصة، بدلالة قيم معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين أبعاد القيادة التشاركية الأربعة (**المشاركة في اتخاذ القرار– التفويض– الأداء الإداري– العلاقات**

الإنسانية) بالدرجة الكلية لمستوى الذكاء العاطفي لديهن بين (0,854-0,947)، وجاءت قيمها المعنوية (0,00) أقل من مستوى الدلالة المحددة بالدراسة ($\alpha \leq 0.01$).

وبذلك تستنتج الباحثة أن هناك علاقة ارتباطية عالية وموجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة، الأمر الذي ترفض الباحثة الفرضية الصفرية للدراسة الحالية وتقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة بدلالة استجابة عينة الدراسة.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة منطقية، وتعزو ذلك أنه كلما كان لدى مديرات المدراس درجة عالية من الذكاء العاطفي وتمارسه بشكل كبير مع المعلمات وجميع المساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية؛ فمن الطبيعي أن ذلك ينعكس إيجاباً على ممارستها للقيادة التشاركية بشكل أكبر معهن، وكلما أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى مشاركة المعلمات والكادر الإداري في صنع القرار واتخاذه، ويؤدي أيضًا إلى منح مديرات المدراس لهن الصلاحيات المختلفة، بالإضافة إلى تكوين علاقات ودية إنسانية مشجعة معهن وتوفير جوّ يسوده الود والمشاركة، وبناء الثقة معهن، وتنمية مهارتهن في الأداء الإداري، علاوة على تحقيق العلاقات الإنسانية الإيجابية؛ مما يشكل ذلك دافعًا للمعلمات والكادر الإداري للقيادة التشاركية على نحو يحقق الأهداف المرجوة.

ونجد أنها تتختلف مع مضمون نتائج دراسات سابقة في بعض أبعاد القيادة التشاركية، كنتيجة البشيتي (2020) التي أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بين بُعد تفويض السلطة في القيادة التربوية بالذكاء العاطفي لدى قائدات رياض الأطفال بمدينة جدة. ودراسة غبون وآخرون (2020) في وجود علاقة بين الذكاء العاطفي ومهارات القيادة ذات الصلة بالإنسانية لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم، علاوة على ما كشفته نتائج دراسة

الرنتيسي (2015م) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيّا بين درجة ممارسة القيادة التشاركية، ودرجة ممارسة العلاقات الإنسانية لدى مديري المدارس الثانوية.

وبصفة عامة تدعم هذه النتيجة نتائج دراسات سابقة في وجود علاقة بين الذكاء العاطفي بمتغيرة أخرى لها صلة بالقيادة المدرسية مثل :كفاءة القيادة الدوسري (2020)، والقيادة الخادمة الشايع والمطيري (2019)، وتحسين الإداء (أبو الخير وأبو شعيرة (2018)، أو الممارسات القيادية سكر(2019).

عرض نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع للدراسة على ما يلي: **هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدارسة فيما يتعلق بواقع ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة تُعزى للمتغيرات:(المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة)؟**

وللإجابة على هذه السؤال، اختبرت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدارسة فيما يتعلق بواقع ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية تُعزى للمتغيرات: المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابة المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية محل عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة الآنفة الذكر باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي" (One way ANOVA)؛ للتعرف على مدى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع ممارسة القيادة

التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة، وكانت نتائج التحليل في الجدول الآتي:

أولًا– الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير (المؤهل العلمي):

جدول (4–13) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مستوى المؤهلات العلمية وأبعاد القيادة التشاركية

الأبعاد / فئات المتغير		المشاركة في اتخاذ القرار	التفويض	الأداء الإداري	العلاقات الإنسانية	المحور ككل القيادة التشاركية
المؤهل العلمي	عدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
دبلوم	54	3.94	4.06	4.12	4.13	4.06
ثانوية عامة	18	4.33	4.48	4.57	4.58	4.49
بكالوريوس	261	3.91	4.08	4.09	4.06	4.04
ماجستير	15	3.58	3.44	3.59	3.69	3.57
المجموع	348	3.93	4.07	4.10	4.08	4.04

يتضح من الجدول أنه يوجد فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية محل عينة الدراسة تجاه واقع ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة، وفق متغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تجاه أبعاد محور القيادة التشاركية والمحور ككل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الاحادي" (One way Anova) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4–14) اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات عينة الدراسة في أبعاد محور القيادة التشاركية والمحور ككل وفق متغير (المؤهل العلمي)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة المعنوية	الفرق
المشاركة في اتخاذ القرار	بين المجموعات	4,863	3	1.621	1,723	0,162	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	323,636	344	0,941			
	المجموع	328,499	347				
التفويض	بين المجموعات	9,002	3	3,001	4,151	0,007	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	248,650	344	0.723			
	المجموع	257,652	347				
الأداء الإداري	بين المجموعات	7,932	3	2,644	3,472	0,016	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	262,003	344	0,762			
	المجموع	269,935	347				
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	7,095	3	2,365	2,741	0,043	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	296,742	344	0,863			
	المجموع	303,836	347				
المحور الأول ككل القيادة التشاركية	بين المجموعات	6,939	3	2,313	3,090	0,027	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	257,513	344	0,749			
	المجموع	264,452	347				

ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح ذلك الاختلاف بين متوسطات درجات استجابات عينة الدارسة البعدية وفق متغير المؤهل العلمي ودلالتها الإحصائية استخدمت الدراسة معامل شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (4–15) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية الإحصائية في الفروق بين متوسطات درجات عينة الدارسة في أبعاد القيادة التشاركية والمحور ككل في متغير (المؤهل العلمي)

البّعد	فئات المؤهل العلمي	ثانوية عامة		بكالوريوس		ماجستير	
		قيمة Sig	دلالة الفرق البعدية	قيمة Sig	دلالة الفرق البعدية	قيمة Sig	دلالة الفرق البعدية
الثاني / التفويض	دبلوم	0,349	غير دال إحصائيًا	0,998	غير دال إحصائيًا	0,105	غير دال إحصائيًا
	ثانوية عامة	–	–	0,305	غير دال إحصائيًا	0,007	دال إحصائيًا
	بكالوريوس	–	–	–	–	0,045	دال إحصائيًا
الثالث/الاداء	دبلوم	0,317	غير دال إحصائيًا	0,997	غير دال إحصائيًا	0,224	غير دال إحصائيًا

البُعد	فئات	ثانوية عامة		بكالوريوس		ماجستير	
الإداري	ثانوية عامة	–	–	0,172	غير دال إحصائيًا	0,017	دال إحصائيًا
	بكالوريوس	–	–	–	–	0,194	غير دال إحصائيًا
العلاقات الانسانية	دبلوم	0,365	غير دال إحصائيًا	0,963	غير دال إحصائيًا	0,452	غير دال إحصائيًا
	ثانوية عامة	–	–	0,148	غير دال إحصائيًا	0,058	غير دال إحصائيًا
	بكالوريوس	–	–	–	–	0,531	غير دال إحصائيًا
المحور ككل القيادة التشاركية	دبلوم	0,351	غير دال إحصائيًا	0,998	دال إحصائيًا	0,291	غير دال إحصائيًا
	ثانوية عامة	–	–	0,202	غير دال إحصائيًا	0,028	دال إحصائيًا
	بكالوريوس	–	–	–	–	0,258	غير دال إحصائيًا

مناقشة نتائج السؤال الرابع وتفسيرها:

تستنتج الباحثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدارسة البعدية تجاه ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة وذلك بين عينة الدراسة من ذوات المؤهل العلمي (**ثانوية عامة**) مقارنة مع عينة الدراسة من ذوي المؤهل العلمي (**ماجستير**) جاءت لصالح عينة الدراسة من ذوي المؤهل العلمي (**الثانوية**). فيما باقي الفروق البعدية لم تظهر فروقًا بينهم بالنسبة للمؤهل العلمي.

وبالنسبة على مستوى أبعاد القيادة التشاركية، يتضح من نتائج الفروق البعدية لاختبار(شيفيه) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدارسة البعدية تجاه ممارسة **التفويض والأداء الإداري** لدى مديرات المدارس الثانوية وذلك بين عينة الدراسة من ذوات المؤهل العلمي (**ثانوية عامة**) مقارنة مع عينة الدراسة من ذوات المؤهل العلمي (**ماجستير**) جاءت لصالح عينة الدراسة من ذوات المؤهل العلمي (**الثانوية**). فيما باقي الفروق البعدية لم تظهر فروقًا بينهم بالنسبة للمؤهل العلمي.

الأمر الذي تقبل الباحثة الفرضية الصفرية للدراسة الحالية، ومن جهة أخرى قبول الفرضية البديلة في جزئية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدارسة فيما يتعلق بواقع ممارسة القيادة التشاركية بصفة عامة وبُعدي **التفويض والأداء الإداري** لدى مديرات المدارس الثانوية تُعزى لمتغير

المؤهل العلمي لصالح عينة الدراسة ذوات المؤهل العلمي **الثانوية العامة.**

وتفسر الباحثة سبب ذلك لدرجة الوعي التي تمتع بها مديرات المدارس في إيلاء أهمية عالية للتشارك في القيادة وتوزيع المهام والأدوار والمسؤوليات والمشاركة في تفويض السلطة بخاصة الكادر الإداري اللواتي يحملن مؤهلات ثانوية؛ نظراً لقلة خبراتهم وضعف معلوماتهن ومهارتهن في ذلك بدلالة مؤهلهن المتدنِ، بالإضافة إلى حرصهن على تدريب المساعد الإداري لاكتساب الخبرة.

وفي ضوء تحليل هذه النتائج؛ نجد أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من الرنتيسي (2015) وسليمان (2017) والفضل (2018) والحارثي (2018) والحجيج (2019) والعمري (2019) والعجمي (2020) التي كشفت جميعها بصفة عامة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة أو تطبيق مديري المدارس بمختلف المراحل للقيادة التشاركية تُعزى متغير المؤهل العلمي.

ثانيًا– الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير (المسمى الوظيفي):

الأبعاد / فئات المتغير		المشاركة في اتخاذ القرار	التفويض	الأداء الإداري	العلاقات الإنسانية	المحور ككل القيادة التشاركية
المسمى الوظيفي	عدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
معلمة	255	3.88	4.03	4.06	4.03	4.00
موجهة طلابية	6	4.22	4.33	4.31	4.56	4.36
محضر مختبرات	5	4.47	4.46	4.63	4.38	4.48
مساعد إداري	72	3.99	4.14	4.16	4.20	4.12
مشرفة إدارة مدرسية	4	4.42	4.54	4.64	4.28	4.47
وكلية مدرسة	6	4.00	4.21	4.21	4.19	4.15
المجموع	348	3.93	4.07	4.10	4.08	4.04

جدول (4–16) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مستوى المسمى الوظيفي وأبعاد القيادة التشاركية

يتضح من الجدول (**4–16**) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تُجاه واقع ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة، وفق متغير المسمى الوظيفي.

ولمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تجاه أبعاد القيادة التشاركية والمحور ككل تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الاحادي" (One way Anova) وكانت النتائج ما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4–17) اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات عينة الدراسة في أبعاد محور القيادة التشاركية والمحور ككل وفق متغير (المسمى الوظيفي)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة المعنوية	الفرق
المشاركة في اتخاذ القرار	بين المجموعات	3,816	5	0,763	0,804	0,547	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	324,683	342	0,949			
	المجموع	328,499	347				
التفويض	بين المجموعات	2,966	5	0,593	0.797	0,553	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	254,686	342	0,745			
	المجموع	257,652	347				
الأداء الإداري	بين المجموعات	3,631	5	0,726	0,933	0,460	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	266,304	342	0,779			
	المجموع	269,935	347				
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	3,793	5	0,759	0,865	0,505	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	300,044	342	0,877			
	المجموع	303,836	347				
المحور الأول ككل القيادة التشاركية	بين المجموعات	3,321	5	0,664	0,870	0,502	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	261,132	342	0,764			
	المجموع	264,452	347				

أظهرت النتائج في جدول (4–17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدارسة فيما يتعلق بواقع ممارسة

القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي؛ بدلالة أن القيمة المعنوية الاحصائية لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه أبعاد القيادة التشاركية تراوحت بين (0,460-0,553) ومحور القيادة التشاركية ككل بلغت (0,502) وجميعها قيم معنوية غير دالة إحصائيًا أي أن الفرق غير دال إحصائيًا لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0,05) المحددة في فرضية الدراسة.

الأمر الذي يعطي دلالة على قبول الفرضية الصفرية للدراسة الحالية، والتي تستنتج أنه لا تختلف استجابات المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية محل عينة الدراسة باختلاف مسماهن الوظيفي فيما بينهن تجاه القيادة التشاركية وأبعادها (المشاركة في اتخاذ القرار- التفويض- الأداء الإداري-العلاقات الانسانية).

ثالثًا- الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير (سنوات الخبرة):

جدول (4-18) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مستوى فئات سنوات الخبرة وأبعاد القيادة التشاركية

الأبعاد / فئات المتغير		المشاركة في اتخاذ القرار	التفويض	الأداء الإداري	العلاقات الإنسانية	المحور ككل القيادة التشاركية
المؤهل العلمي	عدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
أقل من 5 سنوات	59	4.18	4.27	4.27	4.30	4.25
من 5-10سنوات	87	4.01	4.12	4.22	4.18	4.13
من 11- 15سنة	69	3.85	4.04	4.06	4.06	4.00
أكثر من 15سنة	133	3.80	3.97	3.98	3.94	3.92
المجموع	348	3.93	4.07	4.10	4.08	4.04

نلاحظ من جدول (4-18) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مستوى فئات سنوات الخبرة وأبعاد القيادة التشاركية وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات المعلمات والموظفات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات

ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية محل عينة الدراسة تجاه واقع ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة، وفق متغير (سنوات الخبرة).

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تجاه أبعاد محور القيادة التشاركية والمحور ككل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الاحادي" (One way Anova) وكانت النتائج ما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4–19) اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات الطلاب والطالبات في محاور الاستبانة وفق متغير (سنوات الخبرة)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة المعنوية	الفرق
المشاركة في اتخاذ القرار	بين المجموعات	6,995	3	2,332	2,495	0,060	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	321,504	344	0,935			
	المجموع	328,499	347				
التفويض	بين المجموعات	4,026	3	1,342	1.820	0,143	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	253,626	344	0,737			
	المجموع	257,652	347				
الأداء الإداري	بين المجموعات	5,103	3	1,701	2,210	0,087	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	264,832	344	0,770			
	المجموع	269,935	347				
العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	6,412	3	2,137	2.472	0,062	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	297,425	344	0,865			
	المجموع	303,836	347				
المحور الأول ككل القيادة التشاركية	بين المجموعات	5,472	3	1,824	2.423	0,066	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	258,980	344	0,753			
	المجموع	264,452	347				

أظهر جدول (4–19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدارسة فيما يتعلق بواقع ممارسة القيادة التشاركية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة تُعزى لمتغير عدد

سنوات الخبرة. بدلالة أن القيمة المعنوية الإحصائية لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه أبعاد القيادة التشاركية تراوحت بين (0,060-0,143) وللمحور القيادة التشاركية ككل بلغت (0,066) وجميعها قيم معنوية غير دالة إحصائيًا أي أن الفرق غير دال إحصائيًا لأنها أكبر من مستوى الدلالة (0,05) المحددة في فرضية الدراسة.

الأمر الذي يعطي دلالة على قبول الفرضية الصفرية للدراسة الحالية، والذي يستنتج أنه لا تختلف استجابات المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية محل عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة فيما بينهن تجاه القيادة التشاركية في (المشاركة في اتخاذ القرار- التفويض-الأداء الإداري-العلاقات الإنسانية).

وتُرجع الباحثة سبب ذلك أن مديرات المدارس الثانوية لديهن تصورات مشتركة واحدة عن أهمية تحقيق القيادة التشاركية مع مختلف الخبرات القليلة والمتوسطة والطويلة للمعلمات والكادر الإداري بالمدرسة بمختلف فئاته وذلك في المساهمة والمشاركة في تطوير وتحسين إداء المدرسة، وربما يعود إلى وعي مديرات المدارس الثانوية بعدم التمييز بين مختلف منسوبي المدرسة واستخدام مبدأ العدالة مع الجميع في ممارسة القيادة التشاركية معهن بدرجة متساوية.

وفي ضوء تحليل هذه النتائج؛ نجد أنها تتفق دراسة كل من الرنتيسي (2015) وسليمان (2017) والحارثي (2018) والحجيج (2019) والعمري (2019) والعجمي (2020) التي كشفت جميعها بصفة عامة أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى مستوى (0,05) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري المدارس بمختلف المراحل للقيادة التشاركية تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، فيما تختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة الفضل (2018) التي توصلت في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في استجابات عينة الدراسة في درجة تطبيق القيادة التشاركية تُعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح عينة الدراسة ممن سنوات خبرتهم 10 فأكثر.

عرض نتائج السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس للدراسة على ما يلي: **هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدارسة فيما يتعلق بدرجة الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة تُعزى للمتغيرات:(المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة)؟**

وللاجابة على هذا السؤال اختبرت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدارسة فيما يتعلق بالذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والموظفات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية تُعزى للمتغيرات: المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، وعدد سنوات الخبرة.

وللتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب دلالة الفروق بين متوسطات استجابة المعلمات والموظفات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية محل عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة الآنفة الذكر باستخدام اختبار تحليل التباين الاحادي" (One way Anova)؛ للتعرف على مدى وجود فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فيما يتعلق بالذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة، وكانت نتائج التحليل في الجدول الآتي:

أولًا– الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير (المؤهل العلمي):

جدول (4–20) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مستوى المؤهلات العلمية وأبعاد الذكاء العاطفي

الأبعاد / فئات المتغير		الوعي بالذات	إدارة الذات	تحفيز الذات (الدافعية)	التعاطف	التواصل الاجتماعي	المحور ككل الذكاء العاطفي
المؤهل العلمي	عدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
دبلوم	54	4.29	4.31	4.14	4.20	4.23	4.23
ثانوية عامة	18	4.75	4.78	4.46	4.64	4.60	4.65
بكالوريوس	261	4.16	4.14	4.13	4.09	4.09	4.12
ماجستير	15	3.85	3.95	3.87	3.76	3.77	3.84
المجموع	348	4.20	4.19	4.14	4.12	4.11	4.15

يتضح من الجدول (4–20) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية محل عينة الدراسة تُجاه الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة، وفق متغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تجاه أبعاد محور الذكاء العاطفي والمحور ككل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي" (One way Anova) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4-21) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات عينة الدراسة في محاور الاستبانة وفق متغير (المؤهل العلمي)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة المعنوية	الفرق
البعد الأول: الوعي بالذات	بين المجموعات	8,144	3	2,715	3,801	0,011	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	245,694	344	0,714			
	المجموع	253,838	347				
البعد الثاني: إدارة الذات	بين المجموعات	8,417	3	2.806	3,340	0,020	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	288,990	344	0,840			
	المجموع	297,407	347				
البعد الثالث: تحفيز الذات (الدافعية)	بين المجموعات	2,969	3	0,990	1,207	0,307	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	281,911	344	0,820			
	المجموع	284,879	347				
البعد الرابع: التعاطف	بين المجموعات	7,499	3	2,500	2,557	0,055	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	336,286	344	0,978			
	المجموع	343,785	347				
البعد الخامس: التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	6,802	3	2,267	2,466	0,062	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	316,261	344	0,919			
	المجموع	323,062	347				
المحور الثاني: الذكاء العاطفي	بين المجموعات	6,444	3	2,148	2,772	0,042	دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	266,589	344	0,775			
	المجموع	273,033	347				

يتضح من الجدول (4-21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) أو أقل منه بين متوسط استجابات عينة الدارسة فيما يتعلق بالذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة بصفة عامة.ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح ذلك الاختلاف بين متوسطات درجات استجابات عينة الدارسة البعدية وفق متغير المؤهل العلمي ودلالتها الإحصائية استخدمت الدراسة معامل شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (4–22) يوضح نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية الإحصائية في الفروق بين متوسطات درجات عينة الدارسة في أبعاد القيادة التشاركية والمحور ككل في متغير (المؤهل العلمي)

البعد	المؤهل العلمي	ثانوية عامة		بكالوريوس		ماجستير	
		قيمة Sig	دلالة الفرق البعدية	قيمة Sig	دلالة الفرق البعدية	قيمة Sig	دلالة الفرق البعدية
البُعد الأول: الوعي بالذات	دبلوم	0,258	غير دال إحصائيًا	0,791	غير دال إحصائيًا	0,372	غير دال إحصائيًا
	ثانوية عامة	–	–	0,043	دال إحصائيًا	0,027	دال إحصائيًا
	بكالوريوس	–	–	–	–	0,597	غير دال إحصائيًا
البُعد الثاني: إدارة الذات	دبلوم	0,321	غير دال إحصائيًا	0,688	غير دال إحصائيًا	0,613	غير دال إحصائيًا
	ثانوية عامة	–	–	0,046	دال إحصائيًا	0,085	غير دال إحصائيًا
	بكالوريوس	–	–	–	–	0,889	غير دال إحصائيًا
المحور الثاني: الذكاء العاطفي	دبلوم	0,401	غير دال إحصائيًا	0,869	غير دال إحصائيًا	0,500	غير دال إحصائيًا
	ثانوية عامة	–	–	0,117	غير دال إحصائيًا	0,078	غير دال إحصائيًا
	بكالوريوس	–	–	–	–	0,688	غير دال إحصائيًا

مناقشة نتائج السؤال الخامس وتفسيرها:

أظهرت بيانات الجدول (4–22) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدارسة البعدية تجاه محور الذكاء العاطفي ككل لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة تُعزى لمتغير المؤهل التعلمي، وذلك حيث يظهر في نتائج الدراسة الحالية للفروق البعدية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدارسة بالنسبة لمحور الذكاء العاطفي ككل ومع ذلك يوجد فروق في بعض أبعاده.

إذ يتضح من بيانات الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدارسة البعدية تجاه الوعي بالذات لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة وذلك بين عينة الدراسة من ذوي المؤهل العلمي (ثانوية عامة) مقارنة

مع عينة ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس- ماجستير) جاءت لصالح ذوات المؤهل العلمي (الثانوية).كما يظهر من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدارسة البعدية تجاه إدارة الذات لدى مديرات المدارس الثانوية وذلك بين عينة الدراسة من ذوات المؤهل العلمي (ثانوية عامة) مقارنة بذوات المؤهل العلمي (بكالوريوس) لصالح عينة الدراسة من ذوات المؤهل العلمي(الثانوية). فيما باقي الفروق البعدية لم تظهر فروقًا بينهم بالنسبة للمؤهل العلمي.

وبالتالي تقبل الباحثة الفرضة الصفرية للدراسة الحالية، فيما تقبل الفرضية البديلة في جزئية أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدارسة فيما يتعلق بدرجة الوعي بالذات وإدارة الذات لدى مديرات المدارس الثانوية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح عينة الدراسة ذوات المؤهل العلمي الثانوية العامة.

وتُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام مديرات المدراس بممارسة مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات بحكمة، خاصة ذوات المؤهلات العلمية الدنيا (الثانوية العامة) وعلى إدارة التعامل معهن وتفهم مديرات المدارس الثانوية لحاجة هذه العينة للدعم والمساندة والتعامل بذكاء معهن، وقد تعود إلى قلة الدورات التدريبية التي تستهدف جانب الذكاء العاطفي خاصة المساعدات الإداريات ذوات مؤهل الثانوية العامة وبالتالي يتطلب من المديرات ممارسة الذكاء العاطفي معهن.

وفي ضوء هذه النتيجة؛ نجد أنها تتفق مع نتيجة دراسة الشايع (2019) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات حول مُمارسات قائدات المدارس للذكاء العاطفي راجعة لاختلاف المؤهل العلمي للمعلمات. وكذلك دراسة الأسود وأبو شرخ (2020) التي توصلت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدارسة في جميع مجالات استبانة الذكاء العاطفي ودرجته الكلية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. علاوة على أنها تتفق مع نتيجة دراسة غبون وآخون (2020) التي أظهرت

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدارسة تجاه درجة الذكاء العاطفي ككل لدى مديري المدارس في محافظة بيت تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانيًا– الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير (المسمى الوظيفي):

جدول (4–23) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مستوى المسمى الوظيفي وأبعاد الذكاء العاطفي

الأبعاد / فئات المتغير		الوعي بالذات	إدارة الذات	تحفيز الذات (الدافعية)	التعاطف	التواصل الاجتماعي	المحور ككل الذكاء العاطفي
المسمى الوظيفي	عدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
معلمة	255	4.13	4.13	4.10	4.07	4.07	4.10
موجهة طلابية	6	4.42	4.42	4.50	4.53	4.50	4.47
محضر مختبرات	5	4.80	4.60	4.25	4.52	4.60	4.55
مساعد إداري	72	4.32	4.33	4.22	4.25	4.23	4.27
مشرفة إدارة مدرسة	4	4.56	4.44	4.44	4.30	4.44	4.44
وكلية مدرسة	6	4.46	4.33	4.13	4.13	4.08	4.23
المجموع	348	4.20	4.19	4.14	4.12	4.12	4.15

نلاحظ من النتائج في الجدول (4–23) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه درجة الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة، وفق متغير المسمى الوظيفي.

ولمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تجاه أبعاد الذكاء العاطفي والمحور ككل تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي" (One way Anova) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (4-24) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات عينة الدراسة في أبعاد محور القيادة التشاركية والمحور ككل وفق متغير (المسمى الوظيفي)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	القيمة المعنوية	الفرق
البُعد الأول: الوعي بالذات	بين المجموعات	5,136	5	1,027	1,412	0,219	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	248,702	342	0,727			
	المجموع	253,838	347				
البُعد الثاني: إدارة الذات	بين المجموعات	3,782	5	0,756	0.881	0,494	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	293,626	342	0,859			
	المجموع	297,407	347				
البُعد الثالث: تحفيز الذات (الدافعية)	بين المجموعات	2,107	5	0.421	0,510	0,769	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	282,772	342	0,827			
	المجموع	284,879	347				
البُعد الرابع: التعاطف	بين المجموعات	3,844	5	0,769	0,774	0,569	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	339,941	342	0,994			
	المجموع	343,785	347				
البُعد الخامس: التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	3,856	5	0,771	0,826	0,532	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	319,207	342	0,933			
	المجموع	323,062	347				
المحور الثاني: الذكاء العاطفي	بين المجموعات	3,438	5	0,688	0,872	0,500	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	269,596	342	0,788			
	المجموع	273,033	347				

يتضح من الجدول (4-24) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.5$) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدارسة فيما يتعلق بدرجة الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي؛ بدلالة أن القيمة المعنوية الإحصائية لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه أبعاد الذكاء العاطفي تراوحت بين (0,219-0.769) ولمحور الذكاء العاطفي ككل بلغت (0,500).وجميعها قيم معنوية غير دالة إحصائيًا أي أن

الفرق غير دال إحصائيًا لأنها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) المحددة في فرضية الدراسة.

الأمر الذي يعطي دلالة على قبول الفرضية الصفرية للدراسة الحالية، والذي يستنتج بأنه لا تختلف استجابات المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية محل عينة الدراسة باختلاف المسمى الوظيفي فيما بينهن تجاه الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية وعلى مستوى الأبعاد (الوعي بالذات-إدارة الذات- تحفيز الذات- التعاطف- التواصل الاجتماعي).

ثالثاً- الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير (سنوات الخبرة):

جدول (4-25) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مستوى فئات سنوات الخبرة وأبعاد الذكاء العاطفي

الأبعاد / فئات المتغير		الوعي بالذات	إدارة الذات	تحفيز الذات (الدافعية)	التعاطف	التواصل الاجتماعي	المحور ككل الذكاء العاطفي
المؤهل العلمي	عدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي
أقل من 5 سنوات	59	4.34	4.30	4.33	4.35	4.33	4.33
من 5-10سنوات	87	4.31	4.30	4.24	4.16	4.19	4.24
من 11-15سنة	69	4.16	4.17	4.10	4.18	4.12	4.15
أكثر من 15سنة	133	4.07	4.09	4.01	3.97	3.99	4.03
المجموع	348	4.20	4.19	4.14	4.12	4.12	4.15

نلاحظ من جدول (4-25) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات المعلمات والموظفات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات

الإدارة المدرسية محل عينة الدراسة تجاه الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة، وفق متغير (سنوات الخبرة).

ولمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة تجاه أبعاد محور الذكاء العاطفي والمحور ككل تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي" (One way Anova) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	القيمة المعنوية	الفرق
البُعد الأول: الوعي بالذات	بين المجموعات	4,437	3	1,479	2.040	0,108	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	249,401	344	0,725			
	المجموع	253,838	347				
البُعد الثاني: إدارة الذات	بين المجموعات	3,143	3	1,048	1.225	0,301	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	294,264	344	0,855			
	المجموع	297,407	347				
البُعد الثالث: تحفيز الذات (الدافعية)	بين المجموعات	5,372	3	1,791	2.204	0,087	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	279,507	344	0,813			
	المجموع	284,879	347				
البُعد الرابع: التعاطف	بين المجموعات	6,446	3	2,149	2,191	0,089	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	337,339	344	0,981			
	المجموع	343,785	347				
البُعد الخامس: التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	4,992	3	1,664	1,800	0,147	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	318,070	344	0,925			
	المجموع	323,062	347				
المحور الثاني: الذكاء العاطفي	بين المجموعات	4,592	3	1,531	1,962	0,119	غير دال إحصائيًا
	داخل المجموعات	268,441	344	0,780			
	المجموع	273,033	347				

جدول (4–26) يوضح اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات عينة الدراسة في أبعاد محور الذكاء العاطفي والمحور ككل وفق متغير (سنوات الخبرة)

يتضح من الجدول (4-26) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابات عينة الدارسة فيما يتعلق بدرجة الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية بمكتب تعليم شمال مدينة جدة تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. بدلالة أن القيمة المعنوية الإحصائية لدلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تجاه أبعاد الذكاء العاطفي تراوحت بين (0,089-0,301) ولمحور الذكاء العاطفي ككل بلغت (0,119) وجميعها قيم معنوية غير دالة إحصائيًا أي أن الفرق غير دال إحصائيًا لأنها أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) المحددة في فرضية الدراسة.

الأمر الذي يعطي دلالة على قبول الفرضية الصفرية للدراسة الحالية، والذي يُستنتج أنه لا تختلف استجابات المعلمات والمساعدات الإداريات والوكيلات والموجهات الطلابيات ومحضرات المختبر ومشرفات الإدارة المدرسية محل عينة الدراسة باختلاف سنوات الخبرة فيما بينهن تجاه الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس الثانوية وعلى مستوى الأبعاد (الوعي بالذات-إدارة الذات- تحفيز الذات- التعاطف—التواصل الاجتماعي).

وقد تعزو الباحثة سبب هذه النتيجة ربما وعي مديرات المدارس الثانوية بمسؤوليتهن في التعامل العاطفي، في ممارستهن مع مختلف ذوات الخبرات القليلة والمتوسطة والطويلة للمعلمات والموظفات الإداريات بالمدرسة بصورة مشتركة واحدة دون تمييز بينهن على أساس الخبرة، وقد يعود أيضًا أن سنوات الخدمة قد لا يكون لها دور أساسي في نمو الذكاء العاطفي عند المديرات وليس شرطًا لتطوره، حيث قد لا تمتلك مديرة مدرسة لها سنوات خدمة طويلة في العمل الإداري ذكاءً عاطفيًا، فيما تمتلكها مديرة لها سنوات خدمة أقل.

في ضوء هذه االنتيجة؛ نجد أنها تتفق مع مضمون نتيجة دراسة الشمري (2016) التي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات القيادات التربوية في درجة ممارستهم لأبعاد الذكاء العاطفي في المدارس الأهلية بالرياض تعزى لمتغير سنوات الخدمة لديهم، وكذلك دراسة أبو الخير وأبو شعيرة (2018) في عدم وجود فروق دلالة

إحصائياً لتقديرات عينة الدارسة حول مستوى الذكاء العاطفي للمديرين تُعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة. وكذلك تتفق مع نتيجة دراسة غبون وآخون (2020) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدارسة تجاه درجة الذكاء العاطفي ككل لدى مديري المدارس في محافظة بيت تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. فيما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سكر (2019) التي كشفت عن وجود بعض الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقدير أفراد العينة لمستوى الذكاء العاطفي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة. وكذلك تختلف عن نتيجة دراسة الشايع (2019) التي بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات حول ممارسات قائدات المدارس للذكاء العاطفي تُعزى لاختلاف سنوات خبرة المعلمات.

أهم التوصيات وفق النتائج التي توصلت إليها الباحثة:

1. استحداث مكتب تعليم شمال جدة حقائب تدريبية أو بروشورات أو فيديوهات عبر منصات التواصل الاجتماعي خاصة بمديرات المدارس تشمل مبادئ القيادة التشاركية والذكاء العاطفي، وأسس تطبيقهما في البيئة المدرسية.
2. تبني إدارة التدريب والابتعاث جدولة الذكاء العاطفي والقيادة التشاركية ضمن برامج التدريب الأساسية اللازمة للمديرات المرشحات من إدارة التعليم لتأهيلهن لإدارة المدرسة.
3. إجراء اختبارات قياس درجة الذكاء العاطفي للمديرات والأخذ بعين الاعتبار إدراجها ضمن المعايير الأساسية لاختيار مديرات المدارس.
4. تعزيز أبعاد القيادة التشاركية ومهارات الذكاء العاطفي من خلال توعية الإداريات والمعلمات بأهميتها وايجابيات ممارستهما؛ لدورهما في التغلب على المشكلات وتحقيق درجة عالية من العدالة بين الموظفات.

5. تكثيف الدورات التدريبية لمديرات المدارس ؛ لزيادة درجة ممارساتهن لأبعاد القيادة التشاركية مثل التفويض والأداء الإداري مع الموظفات الحاصلات على الدبلوم والبكالوريوس والماجستير.
6. تعزيز مهارة المشاركة في اتخاذ القرار لدى المديرات؛ وذلك للمحافظة على المستوى العالي للقيادة التشاركية.
7. زيادة توسيع دائرة مشاركة جميع المعلمات والموظفات الإداريات في عملية صنع القرار داخل المدرسة من خلال طلب المشورة في القضايا التعليمية والإدارية في المدرسة، والاستماع إلى آرائهن ومقترحاتهن؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة كانت مشاركتهن كبيرة.
8. تنفيذ برامج تدريبية تنمي لدى المديرات مهارة الوعي بالذات وإدارة الذات؛ لزيادة درجة ممارساته مع الإداريات الحاصلات على الثانوية العامة والدبلوم والمحافظة على المستوى المرتفع للذكاء العاطفي.

المقترحات:

1- إجراء دراسة تتناول العلاقة بين درجة ممارسة الذكاء العاطفي وأنواع القيادات الأخرى أو متغيرات أخرى؛ لسد الفجوة البحثية في هذه النوعية من البحوث الوصفية الارتباطية.
2- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية توضح العلاقة بين القيادة التشاركية ومستوى الذكاء العاطفي لدى مديرات مدارس المتوسط والابتدائي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
3- إجراء دراسات مقارنة تبين درجة ممارسة الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس في مكاتب التعليم العام بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية.
4- إجراء دراسة تبين درجة ممارسة الذكاء العاطفي لدى مديرات مكاتب التعليم العام بإدارات التعليم أو لدى مدراء الجامعات في المملكة العربية السعودية.

المراجع العربية

- أدم، طلعت محمد. وموسى، حسن. (2014م). **نحو إدارة مدرسية متطورة**، دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- البحيري، السيد محمود. وحافظ، محمد صبري. والمغيدي، الحسن بن محمد. (2013م). **القيادة في المؤسسات التعليمية**، عالم الكتب، القاهرة.
- أبو الخير، أحمد. وأبو شعيرة، نور. (2018). **الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لوكالة الغوث بمنطقة غرب غزة التعليمية**، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ع 3.
- أبو الكشك، محمد نايف. (2006). **الإدارة المدرسية المعاصرة**، عمان، دار جرير للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة.
- أبو عيطة، عبد الله عفيف. (2013). **معيقات استخدام النمط التشاركي في الإدارة المدرسية في محافظات غزة وسبل معالجاتها**، فلسطين، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- أبو ناصر، فتحي محمد علي. (2020). **درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس في محافظة الإحساء وعلاقتها بالنمو المهني للمعلمين**، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ع (124).
- الحربي، عبير. (2019). **درجة ممارسة مديرات المدارس للقيادة التشاركية وعلاقتها بالتكيف الوظيفي لدى معلمات التعليم العام بمنطقة القصيم**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الحجيج، سمية عودة حسين. (2019). **القيادة التشاركية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالتميز المؤسسي من وجهة نظر مساعدي المديرين والمعلمين**، رسالة ماجستير، كية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

- الدخيل، تركي محمد. (1433هـ). **واقع الممارسات الإدارية لدي مديري المدارس الثانوية في ضوء إدارة المعرفة من وجهة نظر مديري المدارس بمدينة الرياض**، بحث تكميلي لنيل الماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الدوسري، رفعه أحمد. (2020). **علاقة الذكاء العاطفي بكفاءة القيادة من وجهة نظر قياديين وأعضاء هيئة التدريس بجامعة حفر الباطن**، القاهرة، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، المجلد (79).
- الشبل، يوسف بن عبد الرحمن. (2019). **تطوير قيادات المعاهد العلمية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل القيادة التشاركية استراتيجية مقترحة**، القاهرة، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد (7)، العدد (20).
- الشمري، راضي، (2016). **درجة ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدي القيادات التربوية في المدارس الأهلية بالرياض**، مجلة التربية جامعة الأزهر، ع186.
- الشمري، سامي، واللوقان، محمد. (2018). **واقع القيادة التشاركية لقادة المدارس الثانوية بمدينة حائل، وسبل تطويرها من وجهة نظر المعلمين**، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد (11)، العدد (3)، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.
- الصليبي، عائد مصطفى دياب. (2015). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالتفاعلية الذاتية لمعلميهم**، فلسطين، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- العجمي، محمد حسنين. (2013). **الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، عمان–الأردن، ط3.
- العجمي، محمد مسلم. (2007). **درجة استخدام مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لنمط الادارة التشاركية عند ليكرت من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

- العجمي، ناصر. (2010). **درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية في دولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- العجمي، هادي سالم. (2020). **درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة شرورة للقيادة التشاركية وعلاقتها بدافعية الإنجاز للمعلمين**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية بغزة–شئون البحث العلمي والدراسات العليا، مج 28، ع4.
- العرابيد، نبيل أحمد. (2010). **دور القيادة التشاركية بمديرات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية**، فلسطين، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- العقاد، هشام عبد الله. (2019). **الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدي عينة من طلاب الجامعة، المملكة العربية السعودية**، جامعة الملك عبد العزيز، رسالة ماجستير منشورة، ص 20.
- العمرات، محمد. (2014). **مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القائد لدي مديري المدارس ومديراتها في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مج 10، ع2.
- العمري، منال عبد الله غيثان. (2019). **واقع القيادة التشاركية لدي قائدات المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة خميس مشيط**، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج 35، ع5.
- العنقري، عبد العزيز. (2014). **أثر الذكاء العاطفي للقادة على مراحل عملية التخطيط الاستراتيجي دراسة تطبيقية على كليات إدارة الأعمال بالجامعات السعودية**، دورية الإدارة العامة، مج 55، ع 1.

- الفضل، عبد العزيز ناصر. (2018). **واقع تطبيق القيادة التشاركية في مكاتب التعليم للبنين بمدينة الرياض**، المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ع14، ج3.
- القرشي، عبد الله بن فهد. (2013). **ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بالطائف**، المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الكرد، عائشة. (2016). **الذكاء العقلاني والعاطفي كمدخل لتعزيز الميزة التنافسية في الكليات التقنية في قطاع غزة، فلسطين، الجامعة الاسلامية**، رسالة ماجستير منشورة.
- اللوزي، خديجة. (2012). **مستويات الذكاء العاطفي لدي مديري المدارس الثانوية وأثرها على الولاء التنظيمي للمعلمين في محافظة العاصمة عمان**، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
- المراد، حسين. (2012). **تحليل أنماط العلاقة بين الذكاء العاطفي وأنماط القيادة وتأثيرها في زيادة فاعلية القيادة الإدارية**، المنظمة العربية للتنمية، القاهرة.
- المغربي، عبد الحميد. (2012). **أثر الذكاء العاطفي للقادة على إدراك العاملين لفاعلية إدارة المعرفة بالكليات العاملة بجامعة الطائف بالمملكة العربية السعودية**، مجلة التجارة والتمويل، العدد (4)، ص 440- ص 445
- المنصوري، نعيم. (2012). **علاقة الذكاء العاطفي لمديري ومديرات مدارس المرحلة الأساسية بمنطقة تبوك بالرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.
- بلال، نجمة. (2014). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، دراسة ميدانية على عينة من طلاب القطب الجامعي**، جامعة تيزي وزو.

رسالة ماجستير منشورة. جامعة مولود معمري، الجزائر، ص 89

- بوخلوة، باديس. (2017). **آثار أنماط القيادة الإدارية على الالتزام التنظيمي لدي أساتذة القطب الثاني بجامعة مرباح ورقلة، مجلة أداء المؤسسات التربوية**، ع 11.
- جابر، محمد. (2019). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الذاتية واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى معلمي المرحلة الابتدائية**، القاهرة، مجلة الدراسات العربية، العدد (12)، المجلد (19).
- جولمان، دانيال. (2000). **الذكاء العاطفي**. ترجمة ليلى الجبالي، مجلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، ع262.
- حرز الله، أشرف رياض. (2007). **مدى مشاركة معلمي المدارس الثانوية في اتخاذ القرارات وعلاقته برضاهم الوظيفي، فلسطين**، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- دحلان، حاتم محمد. (2019). **التخطيط التشاركي في الإدارة المدرسية**، فلسطين، مجلة رؤى التربوية، العدد (11)، مج (12).
- سالم، علي. (2018). **الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، دراسة مقارنة**، غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد (19)، العدد (1).
- سالم، مرفت، (2013)، **استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بمستوى الذكاء العاطفي لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- سرور، سهى. (2008م). **الإدارة المدرسية في المدارس الثانوية في محافظات غزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة–فلسطين.

- شاهين، هناء. وشعبيات، محمد. (2015). **السلوك القيادي للمديرين وعلاقته بالنمو المهني للمعلمين من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة الخليل**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، مج (1)، ع (23).
- عسكر، عبد العزيز محمد. (2012). **القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**، فلسطين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- عثمان، حباب عبد الحي. (2016). **الذكاء العاطفي مفاهيم وتطبيقات**، مركز ديبوني لتعليم التفكير، عمان
- غبون، رولا يوسف. وشعيبات، محمد عوض. وأبو خيران، أشرف محمد. (2020). **الذكاء العاطفي وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، مج 4، ع25.
- ملحم، هبة محمد. (2017). **الذّكاء العاطفيّ لدى مديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في محافظة العاصمة عمّان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعمليّة صنع القرار الأخلاقيّ من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط.
- نجدي، عبد الغني. (2013). **القيادة التشاركية للحد من المشكلات الإدارية في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة**، المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طيبة.

المراجع الأجنبية

- Tarkan,T.(2016)."A Comparative Analysis of Participatory Leadership Practice of Elementary School Principals Between Public and Non-Public Schools". A Doctoral Research Project ,Esteves School of Education, The Sage Colleges, Hudson River region, New York.
- Osako, F (2018). Participatory Leadership and Employee Commitment in Government Secondary Schools In Soroti District, Thesis, Uganda Management Institute.
- Keith, Girling, RH .(2015). Education management and participation new directions in educational administration. Bacon & Allyn: MA, Boston, p90
- Bell, C.& Mjoli, T. (2014). The Effect of Participative Leadership on Organizational Commitment: Comparing its Effect on Two Gender Groups, African Journal of Business Management, 8(12).
- Fitzpatrick, L, Shete, R, Richards, R (2018). **Emotional Intelligence and Leadership,** Engineering and Technology Management Student Projects*,* Portland State University**.**
- Vierimaa, N. (2013). **"Role of emotional intelligence in ethical decision making a study of western U.P"**, International Journal of Management & Business Studies, 3 (1).
- Ugoani, John N. N. Amu, Christian U. &., Kalu, Emenike O. (2015). Dimensions of Emotional Intelligence and Transformational **Leadership: ACorrelation Analysis.** Independent Journal of Management & Production,6 (2).
- Sample, M. (2017**). Emotional Intelligence and Decision-Making as Predictors of Antisocial Behavior**. Unpublished Doctoral Dissertation. Andrews University.p56 Sarafidou, J., & Chatziioannidis, G. (2013). **Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers**. International Journal of Educational Management, 27(2).