الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كليـة العلـوم الانسانيـة والاجتماعيـة

قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي...../2017/2016

رقم التسجيل:06/PG/D/PSY/10

عنوان الأطروحة:

الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية

"دراسة ميدانية بالمؤسسات التربوية لولاية المسيلة"

دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالب:
مليـاني عبد الكريم

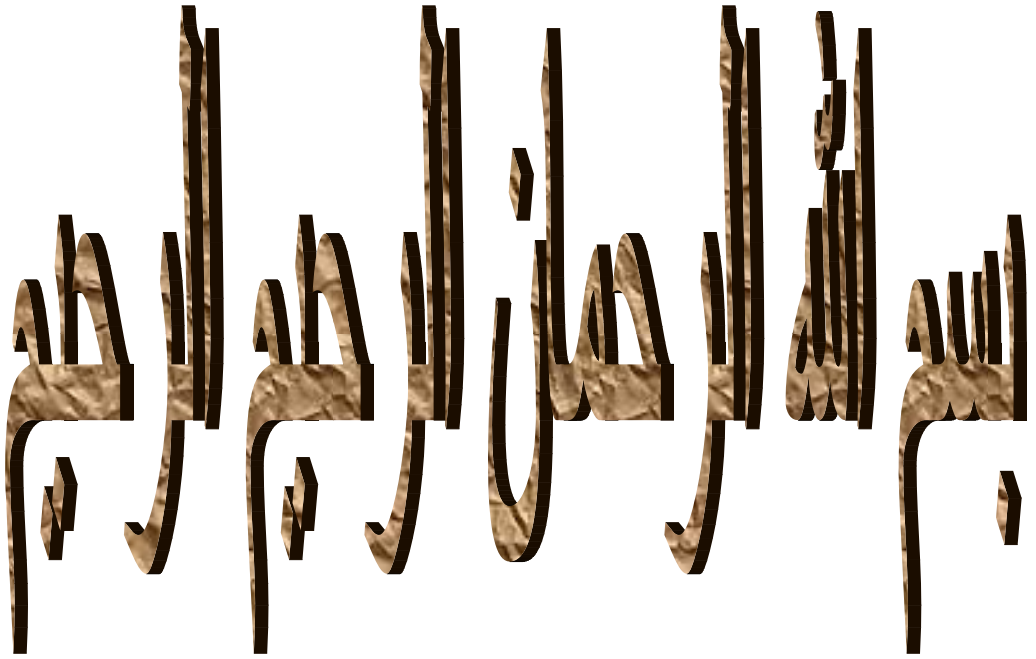
إشراف:
أ.د/ تاوريريت نور الدين

تاريخ المناقشة:2017/05/23

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة
❖ قبقوب عيسى	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	بسكرة
❖ تاوريريت نور الدين	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	بسكرة
❖ فرحاتي العربي	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	باتنة
❖ عمور عمر	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	المسيلة
❖ قشي إلهام	أستاذ محاضر-أ-	عضوا مناقشا	بسكرة
❖ براخلية عبد الغاني	أستاذ محاضر-أ-	عضوا مناقشا	تيارت

السنة الجامعية:2016-2017


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى روح والدي الطاهرة

إلى أمي الكريمة

إلى زوجتي وأبنائي

وائـل –شيماء

أشرف لؤي – رؤية رهف

إلى جميع الأهل والأصدقاء دون استثناء

أهدي ثمرة عملي **هذا** والله من وراء القصد

مليـاني عبد الكريم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي بفضله تتم الصالحات، والصلاة والسلام على رسول الله القائل: (من لا يشكر الناس لا يشكر الله) رواه أبي هريرة رضي الله.

بداية أشكر الله عز وجل أن وفقني وأعانني على إتمام هذا العمل، ثم أتوجه بتسجيل أعمق آيات الشكر والعرفان بالجميل للأستاذ الدكتور تاوريريت نور الدين المشرف على الأطروحة الذي منحني الكثير من علمه ووقته وجهده فكان له أكبر الأثر في إنجاز هذا العمل. ونسأل الله أن يجازيه خير الجزاء.

كما أتوجه بالشكر إلى اساتذتي الكرام، جابر نصر الدين، دبلة عبد العالي، قبقوب عيسى، بلوم محمد، بوسنة عبد الوافي زهير بجامعة محمد خيض بسكرة-

كما أتوجه بالشكر إلى الأساتذة الزملاء، بوداود الحسين، بوفاتح محمد، قويدري لخضر ، داودي محمد جامعة عمار ثليجي الأغواط-

كما أتوجه بالشكر إلى الأساتذة، طه حمود صالح، ضياف زين الدين، روبي محمد، حريزي بوجمعة جامعة محمد بوضياف المسيلة

كما يسعدني أن أتوجه بالشكر الخالص إلى زملائي الطلبة الباحثين على الدعم المعنوي الذي منحوني إياه في إتمام هذه العمل.

كما أشكر كل من ساهم من قريب أو بعيد في انجاز هذا العمل.

فجزى الله الجميع خير الجزاء.

الباحث

ملخص الدراسة:

عنوان الدراسة: الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة.

أدوات الدراسة: مقياس الذكاء الاجتماعي لمحمد أبو هاشم نسخة (2008). مقياس الكفاءات القيادية من إعداد الباحث.

عينة الدراسة: تألّفت عينة الدراسة من (859) مديراً ومديرة يعملون بالمؤسسات التربوية بولاية المسيلة خلال العام الدراسي (2015 /2016).

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة النتائج التالية:

1. أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مديري المؤسسات التربوية هو مستوى متوسط، ما عدا بعد الذات الاجتماعية والتي كان المستوى عال.
2. الكفاءة القيادية الأكثر توافراً لدى مديري المؤسسات التربوية هي كفاءة التفكير الاستراتيجي ثم كفاءة القيادة إلى التغيير، ثم كفاءة قيادة الموظفين وتطوير قدراتهم على الترتيب.
3. عدم وجود تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين الجنس وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية على الذكاء الاجتماعي لمديري المؤسسات التربوية أو على أي بعد من أبعاده الفرعية.
4. عدم وجود تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين الجنس وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية على الكفاءات القيادية لمديري المؤسسات التربوية.
5. وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والكفاءات القيادية لمديري المؤسسات التربوية على النحو التالي:
   - بين الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للكفاءات القيادية عند مستوى الدلالة (0.01).
   - بين الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي والكفاءة التفكير الاستراتيجي، ثم كفاءة تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم، ثم كفاءة القيادة إلى التغيير عند مستوى الدلالة (0.01).

- بين الدرجة الكلية للكفاءات القيادية وأبعاد الذكاء الاجتماعي (معالجة المعلومات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي الذات الاجتماعية، التعاطف الاجتماعي، حل المشكلات الاجتماعية) عند مستوى الدلالة (0.01).

6. يمكن التنبؤ الكفاءات القيادية للمدير من خلال الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي وبعض أبعاده على النحو التالي:

- الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي أكثر تنبؤاً بكفاءة التفكير الاستراتيجي، ثم بعد المهارات الاجتماعية، ثم بعد حل المشكلات الاجتماعية وأخيراً بعد معالجة المعلومات الاجتماعية الأقل أثراً، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01).
- الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي أكثر تنبؤاً بكفاءة تمكين الموظفين وتحسين قدراتهم، وقد تلاها بعد المهارات الاجتماعية وأخيراً بعد معالجة المعلومات الاجتماعية الأقل أثراً وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01).
- الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي أكثر تنبؤاً بكفاءة القيادة إلى التغيير، ثم بع المشكلات الاجتماعية، وأخيراً بعد الذات الاجتماعية الأقل تنبؤاً وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01).

الكلمات المفتاحية: (–الذكاء الاجتماعي –الكفاءات القيادية–مديري المؤسسات التربوية.)

The Absract:

Title of the study : Social Intelligence and its Relation with Leadership Competencies of Educational Institutions Headmasters .

Aims of the study: This study aims to identify the relationship between social intelligence and leadership competences of educational institutions headmasters .

Method of the study : The research has used the descriptive coorelational approach in conducting this study.

Tools of the study: Scale of social intelligence by Mohamed Abou Hachem (2008) . Scale of leadership competency .

Sample of the study: The sample of this study is composed of 859 headmasters (males and females) who are working in educational institutions in M'sila city during the academic year 2015/2016.

Result of the study: The study has revealed the following results :

1- The level of social intelligence of educational institutions headmasters is average level.
2- The most available leading competency of headmasters of educational institutions is the competency of strategic thinking , then leadership competency to change, then the competency of leading the employees and developing their abilities respectively .
3- The absence of effects that show related functions between gender , years of experience , and educational level on social intelligence of headmasters of educational institutions or on any of its sub-dimensions .
4- The absence of effects that show related functions between gender and years of experience on leadership competencies of headmasters of educational institutions .
5- There is a correlative relationship between social intelligence and leadership competency of headmasters of educational institutions as followed:

- Between the overall degree of the social intelligence and that of the leadership competency in the level of signification 0.01
- Between the overall degree of social intelligence and strategic thinking competency, improving and developing employees skills competency, then leadership competency to change in the level of signification 0.01.
- Between the overall degree of leadership competency and the dimensions of the social intelligence (analysis of social information, social skills, social awareness, social self, social passion, and solving social problems) in the level of signification 0.01.

We can predict the leadership competency of the headmaster through the overall degree of social intelligence and some of its dimensions as follows:

- More predictable overall degree of social intelligence of strategic thinking competency, then social skills dimension, then solving social problems dimension and last analysis of social information dimension with the least impact , and it is with statistical significance at less than (0.01)level of significance .
- More predictable overall degree of social intelligence of improving and developing employees skills competency, and it is followed by social competencies dimension, and finally analyzing social information dimension the least impactful and it has a statistical significance at less than (0.01).
- The more predictable overall degree of social intelligence of leadership competency to change; then social problems dimension, and finally the least predictable social self dimension and it has a statistical significance at less than (0.01).

Key Words: Social intelligence, leadership competency, headmaster of educational institutions

فهرسة المحتويات

- الإهداء..... أ
- شكر وعرفان.....ب
- ملخص الدراسة (باللغة العربية/باللغة الإنجليزية)..... ج
- فهرسة المحتويات..... د-ه
- فهرسة الجداول .....و
- فهرسة الأشكال .....ز
- فهرسة الملاحق..... .....ز

مقدمة.....1

الفصل الأول: ..... التعريف بالبحث

1.1.إشكالية الدراسة.....7
2.1.فرضيات الدراسة.....10
3.1. أهداف الدراسة..... 10
4.1. أهمية الدراسة..... 11
1. 5.مفاهيم أساسية للدراسة.....12
1. 6. الدراسات السابقة.....13
1. 7. التعقيب على الدراسات السابقة.....37
1. 8. أهمية الدراسات السابقة لموضوع الدراسة.....39

الفصل الثاني: .....طبيعة الذكاء الاجتماعي

تمهيد:
1.2.مفهوم الذكاء الاجتماعي.....41
2.2.التطور التاريخي للذكاء الاجتماعي.....45
3.2.أبعاد الذكاء الاجتماعي.....47
4.2.مكونات الذكاء الاجتماعي.....50
5.2.مظاهر الذكاء الاجتماعي.....54
6.2.الاتجاهات المفسرة للذكاء الاجتماعي.....56
7.2.قياس الذكاء الاجتماعي.....63
8.2.مؤشرات الذكاء الاجتماعي.....70
9.2.ميادين الذكاء الاجتماعي.....71
خلاصة الفصل.....72

الفصل الثالث: .....الكفاءات القيادية

تمهيد
1.3.ماهية الكفاءات القيادية..... 74
2.3.نظريات القيادة.....75
3.3.المرأة والقيادة.....89
4.3.الفرق بين القيادة والرئاسة.....90

5.3.مستويات القيادة.....91
6.3.القيادةالتربوية.....92
7.3.الكفاءات القيادية.....94
خلاصة الفصل.....109
الفصل الرابع: .....مدير المؤسسة التربوية
تمهيد
1.4.ماهية المؤسسة.....111
2.4.وظائف المدرسة.....116
3.4.خصائص المدرسة.....117
4.4.مهام المدرسة وفق التشريع الجزائري.....117
5.4.وظائف مدير المدرسة.....122
6.4.مهام مدير المدرسة وفق التشريع الجزائري.....124
7.4.مهارات وصفات المدير الكفء.....130
8.4.اختيار مدير المدرسة 140
خلاصة الفصل.....142
الفصل الخامس: ..... إجراءات الدراسة الميدانية
تمهيد
1.5. منهج الدراسة.....145
2.5.مجال الدراسة.....145
3.5. أدوات الدراسة.....146
4.5. الدراسة الاستطلاعية.....150
5.5.الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.....151
6.5.الدراسة الأساسية.....156
7.5. الأساليب الاحصائية المستخدمة..... 158
خلاصة الفصل..... 159
الفصل السادس: .....عرض ومناقشة النتائج
تمهيد
1.6.عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة.....161
2.6. خلاصة نتائج الدراسة.....181
3.6.موقع الدراسة من النظرية النفس اجتماعية.....183
خاتمة.....185
اقتراحات الدراسة.....186
قائمة المراجع.....189
الملاحق.....200

فهرسة الجداول:

رقم	عنوان الجدول	ص
1	جدول (01) يبين مقارنة العمل القيادي لدى الرجل والمرأة.	90
2	جدول (02) يبين توزيع البنود على الابعاد لمقياس الذكاء الاجتماعي.	147
3	جدول (03) يبين توزيع البنود على الابعاد لمقياس الكفاءات القيادية	150
4	جدول (04) يبين توزيع افراد العينة الاستطلاعية.	151
5	جدول (05) يبين نتائج صدق مقياس الذكاء الاجتماعي بطريقة الصدق التميزي.	152
6	جدول(06) يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الاجتماعي.	152
7	جدول (07) يبين قيم معامل ألفا لمقياس الذكاء الاجتماعي	153
8	جدول (08) يبين معامل ثبات مقياس الذكاء الاجتماعي بطريقة التجزئة النصفية.	153
9	جدول(09) يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءات القيادية	154
10	جدول (10) يبين نتائج صدق مقياس الكفاءات القيادية بطريقة الصدق التميزي	155
11	جدول (11) يبين قيم معامل ألفاكورنباخ لاستبيان الكفاءة القيادية	155
12	جدول (12) يبين معامل ثبات مقياس الكفاءات القيادية بطريقة التجزئة النصفية.	155
13	جدول (13) يبين حجم المجتمع الأصلي ونسبة تمثيل كل مرحلة تعليمية.	156
14	جدول (14) يبين توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس في كل مرحلة تعليمية.	157
15	جدول (15) يبين توزيع افراد عينة الدراسة حسب الخبرة في كل مرحلة تعليمية.	158
16	الجدول (16) يبين مستوى الذكاء الاجتماعي وأبعاده لدى مديري المؤسسات التربوية	161
17	الجدول (17) يبين الكفاءات القيادية الأكثر توافراً لدى مديري المؤسسة التربوية	164
18	جدول(18) يبين متوسطات درجات الذكاء الاجتماعي في ضوء الجنس والخبرة المهنية	167
19	جدول(19) يبين حجم التباين لتأثير الجنس الخبرة المهنية والمرحلة التعليمية	167
20	جدول(20) يبين متوسطات درجات الكفاءات القيادية في ضوء الجنس والخبرة المهنية	171
21	جدول(21) يبين حجم التباين لتأثير الجنس الخبرة المهنية والمرحلة التعليمية	171
22	جدول (22) يبين معاملات الارتباط برسون بين الذكاء الاجتماعي وأبعاده والكفاءات القيادية	174
23	جدول(23) يبن معاملات الانحدار المعيارية (Beta) وغير المعيارية (B) ومعاملات الارتباط المتعدد (R) ومعاملات التحديد (R2) والنسبة الفائية (F) لتحليل تباين الانحدار المتعدد للذكاء الاجتماعي وأبعاده على الكفاءات القيادية للمديرين.	179

فهرسة الأشكال:

رقم	عنوان الشكل	ص
1	الشكل (01) يوضح مستوى الذكاء الاجتماعي وأبعاده لدى مديري المؤسسات التربوية	162
2	الشكل (02) يوضح مستوى الكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسة التربوية	165

فهرسة الملاحق:

رقم	عنوان الملحق	ص
01	دليل مؤسسات التعليم	200
02	مقياس الذكاء الاجتماعي النسخة الأصلية	207
03	استبيان الكفاءات القيادية في صورتها الأولية	210
04	قائمة الأساتذة المحكمين	213
05	الاستبيان في صورته النهائية.	213

مقدمة

مقدمة:

تعد المدرسة، البيئة الاجتماعية الأكثر إتساعاً التي ينتقل إليها الطفل بعد رياض الأطفال أو الأسرة وهي المؤسسة التي تهيئ الظروف وتوفر الإمكانات لسير العملية التعليمية التعلمية ويقع على كاهلها تحقيق المهمات والأهداف التي أوكل إليها المجتمع تحقيقها.

ودور المدرسة يكون ايجابيا في تحقيق تلك الأهداف إذا ما توفر لها الوسط الملائم والمتمثل في الاهتمام والرعاية التربوية والاجتماعية والنفسية، وتوفير مختلف متطلباتها، وحل مشاكلها وكل ما من شأنه عرقلة مسيرتها التربوية والتأثير السلبي على مخرجاتها.

فجودة المدرسة تعنى جودة مخرجاتها ولا تقاس جودة المخرجات التعليمية إلا إذا كان أداؤها فعالا، ويشمل أداء الفريق الإداري والمعلمين والمتعلمين أي أداء مواردها البشرية.

فالمدرسة الناجحة تهتم بمواردها البشرية ، بدءاً من الاختيار السليم للأفراد الذين تتوفر لديهم مهارات عقلية ، وكفاءات سلوكية ، كما يتم إنتقاء الأفراد الذين تتفق ثقافتهم مع ثقافة المدرسة ، وتعد الإدارة المدرسية الجهة المشرفة على مراقبة أداء المعلمين ومتابعة نشاط المتعلمين ، وتوفير الجو الملائم للعملية التدريسية ، وما تتطلبها من تجهيزات علمية لتطبيق المناهج الدراسية ، ومواجهة كل القضايا والمشكلات التي قد تعرقل السير الحسن للعملية التعليمية التعلمية ، مما تفرض على المسيرين والقادة والعاملين في تلك المؤسسات ضرورة إيجاد الحلول السليمة ، وتخطي العقبات من أجل تحسين جودة التعليم وهذا يتطلب نوع خاص من الذكاء ألا وهو الذكاء الاجتماعي ، فهو حاجةً ملحة تفرضها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية وغيرها ، في المجتمع بالإضافة إلى الظروف المتغيرة والمعقدة التي تعيشها المنظمات المعاصرة .

ولأهمية الذكاء الاجتماعي في صياغة وتوجيه السلوك الإنساني في ظل إصلاح منظومة التربية والتعليم والظروف المتغيرة التي تعيشها المؤسسات التربوية اليوم سواء كانت سياسية أو ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية تحتم على هذه المؤسسات الاستجابة للمتغيرات

بأسلوب قيادي يؤثر في تحسين الأداء المدرسي والرجوع بالفائدة، والمردود الجيد على الرأس المال البشري الذي يتجسد في التلميذ علميا وعمليا كنتاج لمؤسسة اجتماعية، يسودها مستوى عال من الذكاء الاجتماعي والكفاءات القيادية.

وتحتل الإدارة المدرسية مكانه هامة في تحقيق تلك العلاقات الانسانية باعتبارها المشرفة والموجّهة لجهود العاملين في المؤسسة،فالإدارة حسب **(الدويك،1973، ص.182)** هي: «مجموعة من العمليات المتكاملة والخطط التي يشرف على ممارستها مدير معد إعدادا خاصا، وله مهارات متميزة تتناسب ومتطلبات العمليات اللازمة لبلوغ الأهداف المدرسية المحددة "، وهذا يعني أن العملية الإدارية عملية مركبة متعددة الجوانب بيداغوجية توجيهية إجتماعية، إنسانية ، وبهذا فمدير المدرسة من أهم العناصر المساعدة على نجاح المؤسسة التربوية وتتمثل هذه الأهمية في قدرته على ممارسة الفعالية في التعليم وتنشيط الكفاءات البشرية لتحقيق الأهداف المنتظرة ، كما يحتل مكانة أساسية في النظام التربوي بصفته المشرف والمنفذ للعملية التعليمية . وعلى الإدارة المدرسية والمعلمين تهيئة الجو المناسب لذلك الهدف لكي توفر للتلميذ ما يحتاجه ، حتى يزيد ذلك من تحصيله ويحب مدرسته ومعلميه وعلى المدرسة أن تبذل قصارى جهدها لتحقيق ذلك عن طريق تفعيل دور هذه الأنشطة وتحقيق الهدف المنشود منها و زرع الثقة وروح المحبة عند التلاميذ وكذلك تعويدهم على العمل الجماعي والتعاون وتحمل المسؤولية وحسن التصرف مع الآخرين وكيفية القيادة والصبر ، فنجاح المدير في مهنته يعتمد بالدرجة الأولى على كيفية تفاعله مع الأحداث والأشخاص ، وكيفية قيادتهم وقد دلت الكثير من البحوث على ارتباط قدرات الفرد العقلية بكفاءاته ومهاراته الشخصية.

لقد تناولت الدراسات الحديثة للباحثين في علم الإدارة موضوع القيادة عموما والقيادة التربوية خصوصا نتيجة لتزايد الاهتمام بالعملية القيادية ، واستمرت الدراسات والأبحاث حولها إلى يومنا هذا ، فللقيادة دور هام في حياة المجتمعات الحديثة سواء كانت هذه القيادة في مستوياتها العليا أم في مستوياتها الدنيا ، فنشاط المؤسسات الاجتماعية يتوقف إلى حد

كبير على شخصية من يتولون قيادتها وقد أدى ذلك إلى الإعتقاد العالمي في أن القيادة فن وعلم خبرة ، قدرة ، مهارة ، كفاءة ...وغيرها من الصفات التي توجد في بعض الاشخاص ولا توجد في سواهم على أن الاهمية الكبرى لا تكمن في الكم والكيف وما يمتلك القائد أو المدير من خبرات فنية بقدر ما يمتلك من مهارات إنسانية ، وكفاءات سلوكية وإدارية ومهما كانت السمات التي تصنع القائد الكفء فإننا لا يمكن أن نغض الطرف عن إمكانية إعداد القائد وتأهيله ومن بين سمات القائد الكفء ومهاراته ودوافعه والصفات التي تصنع القائد الناجح، تلك الصفات التي تجعل صاحبها مختلفا عن أتباعه ذكاؤه الاجتماعي والاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية والإسهام في النشاط الاجتماعي .

ولم يحظ موضوع الكفاءة القيادية بالدراسة في الميدان بالاهتمام الكبير من طرف المختصين خاصة في الحياة المدرسية إلا من الجانب الاداري وأهملت الجوانب الأخرى كتأثير العوامل النفسية فكان التوجه إلى هذا البحث بهدف كشف علاقة الذكاء الاجتماعي بالكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسة التربوية وحتى تكون هذه الدراسة ملمة ومن منظور بيّن تم التطرق فيها إلى جانبين جانب نظري وآخر ميداني.

أولا / الجانب النظري : يضم إشكالية البحث من خلال عرض للتصورات والتساؤلات المطروحة لدراسة هذا الموضوع، والإجابات المفترضة على التساؤلات ، وذكر لأهمية هذا البحث والأهداف المراد تحقيقها، وأهم المفاهيم الأساسية للبحث لتوضيح غموض متغيراته وبعض الدراسات التي تناولت المتغيرين، وأهم النتائج التي توصلت إليها ، ثم التعليق عليها ثم، إبراز مفاهيم الذكاء الاجتماعي وأبعاده ومكوناته وتطوره التاريخي والنظريات والاتجاهات المفسرة للذكاء الاجتماعي، وأهم المفاهيم الأساسية التي تناولت أهم الطرق الحديثة في عمليات تسيير المنظمات والمؤسسات وهي مقاربة القيادة بالكفاءات ، من خلال التطرق إلى ماهية القيادة ونظرياتها، ومستوياتها وأهميتها في المؤسسة التربوية (المدرسة) من خلال التعرف على خصائصها ووظائفها وعلاقتها بالمجتمع ومدى مساهمتها في تطوير المناهج الدراسية ، وكذا أنواع الكفاءة القيادية ومدى أهمية المدير في المدرسة والعوامل التي تؤثر

في وظيفته وواجباته ، والشروط الأساسية لنجاحه في مهامه و صفات المدير الكفء ومهامه في ظل التشريع المدرسي الجزائري و المهارات التي يجب أن تتوفر فيه كقائد تربوي وطرق اختيار مدراء المؤسسات التربوية بالجزائر.

ثانيا/ الجانب الميداني: يضم المنهج المتبع في البحث وأهم مجالات البحث المكانية والزمانية والموضوعية، ثم خصائص مجتمع البحث وعينته، ووسائل جمع البيانات وأهم الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات ومن ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات، ثم عرض وتحليل البيانات ومناقشتها وتفسيرها على ضوء فرضيات البحث فالاستنتاج العام وبعض الاقتراحات، وأخيراً المقاربة النفس اجتماعية للدراسة.

كما يقدم البحث الحالي الواقع الذي يواجهه مدراء المؤسسات التربوية(معظم مدراء المؤسسات التربوية وافدين من سلك التعليم ، معلم ابتدائي ،أستاذ تعليم متوسط أستاذ تعليم ثانوي) في تسيير وقيادة المؤسسة التربوية نظراً لنقص الخبرة في المجال الاداري والمالي والمادي، في ظل الاصلاحات المتكررة للوزارة الوصية وكذا صعوبة التكيف مع الوظيفة الجديدة، فهم يجدون أنفسهم عاجزين عن التلاؤم، وبناء علاقات اجتماعية قائمة على مجموعة المهارات المعرفية والتي تحول دون إدراكهم لثقافة البيئة التي ينتمون إليها لبناء علاقات اجتماعية سليمة والتصرف بطريقة مناسبة في المواقف الاجتماعية، لتحقيق أهدافهم والتعايش مع أفراد مجتمعهم، وتحقيق الانتماء الذى يعد من المفاهيم السيكولوجية الحيوية والتي تحدد طبيعة علاقة الفرد بذاته وبالجماعة في كل مكان وزمان.

الجاذب النظري

1.1.شكالية الدراسة.

2.1.فرضيات الدراسة.

3.1. أهداف الدراسة.

4.1. أهمية الدراسة.

1. 5.مفاهيم أساسية للدراسة.

1. 6. الدراسات السابقة.

1. 7. التعقيب على الدراسات السابقة.

1. 8. أهمية الدراسات السابقة لموضوع الدراسة.

1.1. إشكالية الدراسة:

أظهرت الكثير من النظم التعليمية إهتماما بالغاً بمدير المؤسسة التربوية، لما له من دور في إرساء قواعد العلاقات الاجتماعية، وإعداد الأفراد للمشاركة الإيجابية والفعالة في تقدم المجتمع فتتعدد العوامل المؤثرة في شخصية الأفراد العاملين بالمؤسسة، تجعل مدير المؤسسة يحرص في سعيه لزيادة الفاعلية التنظيمية لها، بتوجيه وتطوير سلوك العاملين ليتفق مع أهدافها، وهنا يحتاج المدير إلى فهم تلك العوامل المؤثرة في السلوك بما يساعده على أن يحقق التلاؤم بين سلوك العاملين وأهدافهم مع أهداف المؤسسة ، حيث يتطلب من القائد قدرات معرفية وعقلية عالية، فالقدرات العقلية التي تؤثر في سلوك الأفراد تتغير، فمنها ما يؤثر على الجانب النفسي، ومنها ما يؤثر على الجانب الاجتماعي.

ففي الجانب الاجتماعي ما ذكره عثمان (**2002، ص.194**)، ما يعرف بالذكاء الاجتماعي والذي يختص بقدرة الفرد على الدخول والإستمرار في علاقات إجتماعية متبادلة مع الآخرين. وهو بناء متعدد الأبعاد نتيجة لتعدد المداخل وإختلافها مع المحتوي الاجتماعي، ومحاولة فهم مشاعر وأفكار وسلوك الآخرين في المواقف الاجتماعية والتعامل معهم بالشكل الصحيح.

ولقد حدد كارل البريخت**Albrecht (2004)** أبعادا تساهم في قياس القدرة البشرية على التفاعل الجيد مع الآخرين وهي: الوعي، الموقف، الحضور الأصالة، الوضوح التعاطف. وحددها البعض في الأبعاد التالية، أبعاد معرفية ومنها الإدراك الاجتماعي، والمعرفة الاجتماعية، وأبعاد السلوكية ومنها التوافق الاجتماعي والكفاءة الاجتماعية. (**الدسوقي،2008، ص.215**)

وقد افترض علماء النفس والتربية بوجود بناء مختلف من القدرات يتعامل مع المحتوي الاجتماعي وهو القدرة على فهم المشاعر والأفكار وسلوك الآخرين في المواقف الاجتماعية والتعامل الصحيح معهم، ويرى جولمان**Goleman (1998 ,p. 84-86)** بأن الأفراد ذوي الذكاء الاجتماعي ذوي مهارة عالية ، و أقل عدوانية ، و يكونون أكثر إنتباها في مواقف

التعلم ، أما على مستوى العمل فالأفراد ذوي الذكاء الإجتماعي يعززون عمل الفريق (**Team work**) بمساعدة الآخرين في التعلم ليصبح العمل أكثر فعالية ، بسبب قدرتهم على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين ويشجعون التعاون أثناء إنجاز المهمات التعليمية.

أما ثورندايك (**Thorndike**) فيربط بين الذكاء ونجاح الفرد في الحياة الاجتماعية، من خلال أهمية الذكاء الاجتماعي في تنمية القدرة على فهم الناس والتفاعل معهم ويضيف، أن الذكاء الاجتماعي يتغير تبعا للسن والجنس والمكانة الاجتماعية فبعض الناس يحسنون التعامل مع الراشدين بينما لا يستطيعون التعامل مع الأطفال ويستطيع بعضهم القيام بدور القيادة بينما يفضل آخرون الخضوع والانصياع" (منصور، فؤاد، سعد، عبد الله، راشد، وسليمان، **2004، ص. 280**).

فالذكاء الاجتماعي يلعب دوراً كبيراً في مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات الاجتماعية التي بدورها تمكنهم من القدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية، ويتضمن هذا النوع من الكفاءة القدرة على الاستجابة بشكل ملائم لكل المواقف الاجتماعية الطارئة عامل رئيس للنجاح في المدرسة والبيت والعمل.

وذكر الكيال (**2003،ص.168-190**) وجود عاملين متمايزين من الذكاء الشخصي الأول خاص بالذكاء الشخصي الموضوعي، والثاني خاص بالذكاء الشخصي الاجتماعي وأكد على أهمية العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والمستوى المتوسط لتجهيز المعلومات.

إن نجاح أي مؤسسة يرتبط بمستوى الذكاء الاجتماعي للقائمين عليها فالذكاء الاجتماعي هو مفتاح الأداء الجيد في المؤسسة، حيث يأخذ القيادي الناجح قراراته بناءاً على تفاعل مزيج من القرارات، والوعي بكيفية تأثير سلوكه على الآخرين في المؤسسة.

وأشار كلاً من كوبر وسواف **Cooper et Swaf (1997,p.120)** إلى أن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء الاجتماعي يمتلكون مهارات قيادية فعالة ونجاح مهني أكثر مقارنة بنظرائهم ذوي القدرات المنخفضة من الذكاء الاجتماعي، وهي فكرة الذكاء الاجتماعي الذي تقوم على إحداث توازن بين مصلحة العمل ومصلحة العاملين من خلال قيام المدير

بإضفاء قدرة كبيرة من القيادة الاجتماعية إلى قدراته الإدارية، وفى نفس الوقت معادلة قدراته القيادية بمزيد من الإدارة العقلانية **وهذا** لا يتأتى إلا بإرساء تنشئة اجتماعية تأخذ بعين الاعتبار كيفية إعداد قادة المستقبل.

إن مقدرة مدير المدرسة على إيجاد حلول منطقية للمشكلات الإدارية، تتطلب منه ذكاءا ذهنياً واجتماعياً ، بينما مقدرته على إقناع الآخرين وتنفيذ تلك الحلول بالشكل الذي يحقق المزيد من التجانس والتعاون بين أعضاء فريق العمل يتطلب منه كفاءات قيادية عالية، فكلاهما يكمل الآخر.

ويؤكد **الحقيل(1994)** على أهمية توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس التي تتبع البرنامج الدولي والبرامج الحكومية وعلاقتها بمستوى انتاجية المدرسة، مع ضرورة ربط كفاءة التفكير الإستراتيجي، بأهداف العمل ورؤية قضايا المدى الطويل والقضايا الكبرى.

إن طرح خيارات مبتكرة وخلاقة، والعمل على تحفيز وتشجيع الموظفين وفرق البحث عن طريق منحهم الصلاحيات اللازمة لتسيير مختلف الأعمال وتوفير الدعم والإرشاد والتطوير وإيجاد بيئة عمل مشجعة على تحقيق أعلى مستويات الأداء الفردي والجماعي يؤكد ضرورة توافر كفايات قيادية لدى مديري تلك المدارس.

أما **الحضيبي (2008)** فيؤكدان على ضرورة الكفايات القيادية لدى مديري الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم، وأن مستوى الكفاءات القيادية للقادة والمدربين له دور كبير في نجاح أو فشل العاملين في المؤسسات التربوية، والمنشآت غير التعليمية، والدراسة الحالية ستقوم بالتحقق في العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية وبناءاً عليه تتحدد إشكالية البحث في التساؤلات التالية:

- ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مديري المؤسسات التربوية؟
- ما الكفاءة القيادية الأكثر توافراً لدي مديري المؤسسات التربوية؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الاجتماعي وأبعاده لدى مديري المؤسسات التربوية تعزى لتأثير متغيرات الجنس والخبرة المهنية والمرحلة التعليمية والتفاعل بينها؟

- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءات القيادية لدى المديرين تعزى لتأثير متغيرات الجنس والخبرة المهنية والمرحلة التعليمية والتفاعل بينها؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي وأبعاده والكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية؟
- هل يمكن التنبؤ بالكفاءات القيادية للمدير من خلال الذكاء الاجتماعي وأبعاده الفرعية؟

2.1. فرضيات الدراسة:

- **الفرضية الأولى:** مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مديري المؤسسات التربوية منخفض.
- **الفرضية الثانية:** الكفاءة القيادية الأكثر توافراً لدى مديري المؤسسات التربوية هي: كفاءة التفكير الاستراتيجي ثم كفاءة القيادة الى التغيير، ثم كفاءة تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم.
- **الفرضية الثالثة:** توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الاجتماعي وأبعاده لدى المديرين تعزى لتأثير متغيرات الجنس، الخبرة المهنية والمرحلة التعليمية والتفاعل بينها.
- **الفرضية الرابعة:** توجد فروق دالة إحصائياً في الكفاءات القيادية لدى المديرين تعزى لتأثير متغيرات الجنس، الخبرة المهنية والمرحلة التعليمية والتفاعل بينها.
- **الفرضية الخامسة:** توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الاجتماعي وأبعاده والكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية.
- **الفرضية السادسة:** يمكن التنبؤ بالكفاءات القيادية للمدير من خلال الذكاء الاجتماعي وأبعاده الفرعية.

3.1. أهداف الدراسة:

يهتم هذا البحث أساسا بموضوع الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالكفاءات القيادية لدى ميري المؤسسات التربوية، ومدى إتقانهم للمهارات الاجتماعية التي تتطلبها المواقف الاجتماعية المختلفة، و التعرف على أبعاد الذكاء الاجتماعي التي تؤثر في درجة ممارسة

المدير لمختلف الكفايات القيادية، مثل كفاءة التفكير الاستراتيجي، وكفاءة تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم وكفاءة القيادة إلى التغيير كما يهدف هذا البحث إلى:

- التعرف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي وأبعاده والكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية.
- التعرف على الكفاءات القيادية الأكثر توافرًا لدى مديري المؤسسات التربوية.
- التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مديري المؤسسات التربوية.
- الكشف عن الفروق في الذكاء الاجتماعي وأبعاده لدى المديرين تعزى لتأثير متغيرات الجنس والخبرة المهنية والمرحلة التعليمية والتفاعل بينهما.
- الكشف عن الفروق في الكفاءات القيادية لدى المديرين تعزى لتأثير متغيرات الجنس الخبرة المهنية والمرحلة التعليمية والتفاعل بينها.
- التنبؤ بالكفاءات القيادية للمدير من خلال الذكاء الاجتماعي وأبعاده الفرعية.

4.1. أهمية الدراسة:

من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تحقيق ما يأتي:

- إيمانًا من الباحث بأهمية مستوى الذكاء الاجتماعي، وعلاقته بالكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية و تأثيرهما مباشرة على جودة الإبداع والتميز الإداري في المدارس وأن الذكاء الاجتماعي هو المسؤول عن قدرة الفرد على إدارة انفعالاته ومشاعره، وعواطفه، وعلاقته بالآخرين، وهذا يعود بالنفع على المؤسسات التربوية، وعلى تحسين أدائها، وتطوير مدخلاتها البشرية، وتقليل الهذر في الجهد والوقت في معالجة الصراع الإداري في الميدان التربوي من قبل الإدارات التربوية.
- تنمية اتجاه جديد بدأ ينمو في الآونة الأخيرة في مجال بحوث السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية من خلال التعرف والكشف عن أهم المكونات النفسية الاجتماعية المنبئة بكفاءة القائد مما يستدعي أن تطور القيادات التربوية في إدارة التربية والتعليم من أسس اختيار أو تعين مديري المدارس، بحيث يؤخذ بالحسبان جانب الذكاء الاجتماعي عند

عملية الاختيار.

- تساهم هذه الدراسة في إعداد برامج تدريبية تهتم ببناء وتنمية الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس ومديراتها عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة.
- هذه الدراسة تبين أن الاهتمام بالذكاء الاجتماعي في أماكن العمل، والتعرف على مدى تأثيره على كفاءة المديرين يساعد في إختيار أفضل المترشحين المتقدمين للالتحاق بوزارة التربية للعمل في مهنة المدير والذين تتوافر فيهم خصال وسمات المدير الكفء.
- من خلال التعرف والكشف عن أهم المكونات النفسية الاجتماعية المنبئة بكفاءة المدير يمكن إعداد برامج تدريبية تهتم ببناء وتنمية الذكاء الاجتماعي لدى مديري المؤسسات التربوية عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة، والتي تقدم للمديرين بشكل مستمر.
- هذه الدراسة قد تكشف عن جانب خفي من الجوانب النفسية للفرد والتي تؤكد الدراسات النفسية على أثرها في النجاح القيادي والمهني، ومن ثم لفت انتباه المدرين إليه للتعامل معه بالشكل الصحيح.

5.1. مفاهيم أساسية للدراسة:

أولا/ الذكاء الإجتماعي:

- اختلف العلماء والباحثين في إعطاء تعريف موحد للمفهوم الذكاء الاجتماعي فنمهم من عرفه بأنه قدرة الفرد على التوافق والانسجام مع الآخرين، في حين عرفه البعض بأنه القدرة على الحكم بصورة صحيحة على مشاعر وأمزجة الاشخاص ودوافعهم ، فقد عرفه البعض الاخر على أنه إستطلاع الأشخاص ، ويعرفه **أبو هاشم (2008)** بأنه:" عبارة عن مجموعة المهارات المعرفية، التي تختص بقدرة الفرد " اللفظية وغير اللفظية " وإدراكه لثقافة البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها لبناء علاقات اجتماعية سليمة والتصرف بطريقة مناسبة في المواقف الاجتماعية، لتحقيق أهدافه والتعايش مع أفراد مجتمعه، والعالم بسلام".
- ويعرف إجرائيا بأنه: قدرة مدير المؤسسة التربوية على معالجة المعلومات الاجتماعية

وممارسة المهارات الاجتماعية ،والتميز بالوعي الاجتماعي والذات الاجتماعية العالية والقدرة على التعاطف الاجتماعي وحل المشكلات الاجتماعية ومنه الدرجة التي يحصل عليها المبحوث على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

ثانيا/ الكفاءات القيادية:

يعتبر مصطلح الكفاءات القيادية من المفاهيم الحديثة في علم الإدارة، لذلك كان من الصعوبة الاصطلاح على مفهوم واحد في التحديد، ذلك لاختلاف الباحثين في تحديد مصطلح الكفاءات بمعزل عن مصطلح القيادة، والكثير قام بمزج المصطلحين في مفهوم واحد. وقد عرفتها الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية بدولة الامارات العربية المتحدة **(2014)** بأنها:" تلك الكفاءات الخاصة بالأدوار والمناصب الواقعة ضمن فئة وظائف قيادية عليا حيث تتماشى مع التفكير الاستراتيجي والتوجهات الإستراتيجية وتطوير الموظفين وتحسين قدراتهم والقيادة إلى التغيير".

- وتعرف إجرائيا بأنها: : هي قدرة مدير المؤسسة التربوية على ممارسة كفاءة التفكير الاستراتيجي وتمكين الموظفين على تطوير قدراتهم والقيادة الى التغيير ويمكن قياسها في هذه الدراسة من خلال على الدرجة التي يحصل عليها المبحوث على الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة.

6.1. الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات متغيرات البحث وهما الذكاء الاجتماعي والكفاءات القيادية مع متغيرات مختلفة ذلك أنه لم تتوفر دراسات مطابقة للدراسة الحالية ضمن ما أتيح للباحث من تراث نفسي وتربوي، واستناداً إلى ذلك سيتم عرض مجموعة من الدراسات مع تخليص لأهم النتائج التي توصلت اليها، وهذا من أجل تحقيق إحاطة نظرية كافية تمكن من السير بالبحث في إطار بناء علمي مضبوط، وستعرض الدراسات المرتبطة بمتغيرات الدراسة الحالية كما يلي:

أولا / الدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:

-دراسة خيرية على(2011) بعنوان: « الذكاء الشخصي (الذاتي-الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة » هدفت الدراسة إلى كشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الشخصي (الذاتي- الاجتماعي) وكل من المهارات الاجتماعية والميول المهنية ، ومعرفة الفروق في هذه المتغيرات نتيجة اختلاف التخصص الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية وكمنت أهمية الدراسة في دراسة اثر الذكاء الشخصي (الذاتي- الاجتماعي) والمهارات الاجتماعية والميول المهنية على سلوك الفرد الشخصي والعملي لدى طالبات المرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (650) طالبة والتي تتراوح اعمارهن بين (17 و20) سنة واستخدمت مقياس الذكاءات المتعددة من إعداد راتنون شرر **s. Ratnon**(1996) تعريب مريم الليحياني واستخدمت كذلك مقياس الميول المهنية من إعداد اثانوسو **(Athanosso)** تعريب عفاف ساعاتي (2004) ،ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد رونالد ريجو **(R.Rigo)** تعريب السمادوني ، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الشخصي (الذاتي والاجتماعي) والمهارات الاجتماعية.
- وجود علاقة الارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الشخصي الاجتماعي وكل من الميل المكتب والميل الخلوي.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الشخصي الاجتماعي والميل إلى التواصل مع الناس.
- عدم وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الشخصي الاجتماعي وكل من الميل العلمي والميل العملي والميل الإبداعي والميل التجاري.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من تخصصين دراسيين مختلفين (أدبي-علمي) في الذكاء الشخصي (الذاتي-الاجتماعي) والمهارات الاجتماعية.

-دراسة سميرة عطية عريان(2011) بعنوان: « عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي

المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين » هدفت الدراسة إلى تحديد أهم عادات ومهارات الذكاء الاجتماعي، وتحديد المهارات الفرعية اللازمة لتحقيق كل منها وتحديد درجة أهمية المهارات الفرعية التي تحقق كل منها وكمنت أهمية الدراسة في توجيه أنظار القائمين على تدريب معلم الفلسفة للاهتمام بتضمين هذه العادات وتلك المهارات في برنامج تدريب المعلم في أثناء الخدمة وتكونت عينة الدراسة من **(75)** فرداً ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية في مهارات الذكاء الاجتماعي وهي مرتبة بحسب أهميتها:

- الابتسامة على الوجه باستمرار ودرجة أهميتها (98.4%).
- إدارة الأزمات بحكمة وبدرجة أهمية (97.51%).
- حسن التصرف في المواقف الاجتماعية (96%).
- سلامة الحكم على السلوك الإنساني بدرجة أهمية (94.13%).
- التعرف إلى الحالة النفسية للآخرين والتصرف في ضوئها بدرجة (93.06%).
- والأخيرة فكانت من نصيب النجاح الاجتماعي ونال درجة أهمية (91.73%).

-**دراسة فاطمة عبد العزيز المنابري (2010)** بعنوان « الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة » هدفت الدراسة إلى التعرف إلى نوع العلاقة بين كل من الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتخصص الدراسي لدى طالبات الإعداد التربوي في كلية أم جامعة القرى بمكة المكرمة والكشف عن الفروق بين درجات طالبات التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الاجتماعي وقد إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (926) طالبة من طالبات الإعداد التربوي وقد استخدمت الباحثة كل من مقياس الذكاء الاجتماعي وهو من إعداد الباحثة ومقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد الحارثي**(1994)** وذلك بعد إجراء بعض التعديلات على العبارات ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين كل من الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية

- عدم وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الاجتماعي والتخصص الدراسي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات العينة على مقياس الذكاء الاجتماعي وفقا لمتغير التخصص.

-**دراسة خليل محمد خليل عسقول (2009)** بعنوان« الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة » هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة ، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسية من (381) طالب وطالبة ، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية طبقت الدراسة في الفصل الثاني من الموسم الدراسي (2008/2007)على الجامعات في محافظة غزة وهي (الإسلامية الأزهر، الأقصى) وطبقت على طلبة التخصصات العلمية والأدبية وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي لأحمد الغول (1993) ومقياس التفكير الناقد لفاروق عبد السلام ومحمود سليمان وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود مستوى متدني من الذكاء الاجتماعي ومستوى فوق المتوسط من التفكير الناقد عند طلبة الجامعة.
- وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد.
- عدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي لطلبة الجامعة تعزى إلى اختلاف الجنس.
- عدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لطلبة تعزى لاختلاف التخصص (أدبي، علمي).
- عدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد لطلبة تعزى إلى متغير الجامعة (إسلامية الأزهر، الأقصى).

-**دراسة ديبتي هودا Deepti Hooda** (2009) هدفت الدراسة إلى التعرف «العلاقة الموجودة بين الذكاء الاجتماعي والصحة النفسية الإيجابية» إذ بلغ عدد أفراد العينة المدروسة (300) شخص مكونة من ذكور (170) و (130) إناث وجرى تقييم الصحة

النفسية الإيجابية من خلال قائمة أكسفورد للسعادة، الرضا عن الحياة، و كان الذكاء الاجتماعي من خلال مقياس يضم بعد الصبر روح التعاون والثقة والاعتراف من البيئة الاجتماعية ، اللباقة ، روح الدعابة وأخيرا الذاكرة، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: وجود علاقة إيجابية بين عنصرا الصحة النفسية الإيجابية الرضا عن الحياة، والسعادة (وعوامل الذكاء الاجتماعي) روح التعاون ، الثقة ، الحساسية ، اللباقة وروح الدعابة.

-**دراسة محمد سعدات (2008)** بعنوان:« المشاركة السياسية وعلاقتها بالحاجات النفسية والذكاء الاجتماعي لدى المرأة المشاركة سياسيا في ضوء نظرية محددات الذات» هدفت الدراسة إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين المشاركة السياسية وكل من الحاجات النفسية والذكاء الاجتماعي ،كما هدفت إلى التعرف إلى ما إذا كان هناك دلالة إحصائية للتفاعل بين الحاجات النفسية والذكاء الاجتماعي على المشاركة السياسية ، وتكونت عينة الدراسة من (251) امرأة من نساء محافظات غزة المشاركات سياسيا ، واستخدم الباحث مقياس المشاركة السياسية من إعداده ومقياس الحاجات النفسية من إعداد ديسي وريات **Dessie et reat** (2000) تعريب محمد عليان ومقياس الذكاء الاجتماعي لسيلفيرا وآخرون **(Silveira 2001 et al)** تعريب محمد عليان واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكاء الاجتماعي لمجموعتي المتزوجات وغير المتزوجات لصالح المتزوجات المشاركات سياسيا، وبين ذوات الدخل الأقل من جانب ذوات الدخل المرتفع من جانب آخر لصالح مرتفعات الدخل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات منخفضي ومرتفعي الذكاء الاجتماعي في المشاركة السياسية ن وكانت النتائج لصالح مرتفعات الذكاء الاجتماعي والمشاركات سياسيا.
- وجود دلالة إحصائية للتفاعل بين الذكاء الاجتماعي والحاجة إلى الكفاءة.

-**دراسة الدسوقي محمد غازي (2008)** بعنوان «الذكاء الاجتماعي تحديده وقياسه على عينة من مشرفي الأنشطة الاجتماعية بمرحلتي التعليم الإعدادي الثانوي» حيث بلغ حجم عينة الدراسة (382)، منهم (210) ذكور(172) من الإناث من المدرسين الأخصائيين الاجتماعيين لمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي بمحافظة الدقهلية الشرقية ومن أهم نتائج الدراسة:

- اشتقاق مفهوم الذكاء الاجتماعي من الثقافة المصرية حيث تضمن أبعاد معرفية وأخرى سلوكية ومن الأبعاد المعرفية " الإدراك الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية " بينما الأبعاد السلوكية تتضمن الكفاءة الاجتماعية والتوافق الاجتماعي وأنه بالإمكان قياس تلك الأبعاد.
- وجود فروق دالة في الذكاء الاجتماعي بين الذكور والإناث من المشرفين على الأنشطة الاجتماعية بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي حيث كانت لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة في الذكاء الاجتماعي من مراحل عمرية مختلفة، فكانت لصالح الفئة الأقل سنا من المشرفين على الأنشطة الاجتماعية.
- عدم وجود فروق دالة في الذكاء الاجتماعي بين الأخصائية الاجتماعية والمدرسين من المشرفين على الأنشطة الاجتماعية بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي.
- عدم وجود فروق دالة في الذكاء الاجتماعي بين الريفيين والحضريين من المشرفين على الأنشطة الاجتماعية بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي.

-**دراسة القدرة موسى صبحي (2007)** بعنوان « الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات » هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتدين لدى طلبة الجامعة الإسلامية ومعرفة العلاقة بين مستوى الذكاء الاجتماعي وكل من متغيرات الدراسة متمثلة بكل من الكليات العلمية والأدبية والمستويات الدراسية والمعدل التراكمي والكشف عن مستوى التدين والتركيز على مفهوم الذكاء الاجتماعي لما لم يناله من الدراسة بالقدر الكافي وقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية

المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة والمسجلين بالفصل الثاني من العام الدراسي (2006/2005) والبالغ عددهم (528) طالبا وطالبة منهم (161) طالبا و(367) طالبة موزعين على تسع كليات منها العلمية والبالغ عددهم (217) طالبا والأدبية والبالغ عددهم (311) حيث بلغ أعمار أفراد العينة ما بين(24/18) سنة بمتوسط قدره (21.2) عاماً وهم من جميع محافظات غزة الخمسة وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي من إعداد أحمد الغول (1993) أما مقياس التدين فهو من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود مستوى مرتفع من الذكاء الاجتماعي والتدين لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي ودرجاتهم على مقياس التدين.
- عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات في مقياس الذكاء الاجتماعي والتدين.
- عدم وجود فروق بين متوسطي درجات طلبة الكليات العلمية والأدبية في مقياس الذكاء الاجتماعي والتدين.
- عدم وجود فروق بين متوسطي درجات طلبة المستوى الأول والمستوى الرابع في مقياس الذكاء الاجتماعي.
- وجود فروق بين متوسطي درجات طلبة المستوى الأول والمستوى الرابع في مقياس التدين.
- عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الطلبة على الذكاء الاجتماعي تعزى إلى المعدل التراكمي.

-**دراسة الدندراوي سامية صابر (2007)** بعنوان « تأثير برنامج لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين سمعيا على توكيد الذات والتوافق الاجتماعي مع الآخرين» هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي للطفل المعاق سمعيا لمساعدة

الطفل المعاق على التواصل الاجتماعي مع أقرانه العاديين من المجتمع المحيط به، وللتعرف على تأثير البرنامج على توكيد الذات والتوافق الاجتماعين كما بينت أهمية البحث في تحديد جوانب الذكاء الاجتماعي التي يحتاجها الأطفال المعاقين سمعيا اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحديد أبعاد وجوانب الذكاء الاجتماعي ، كما استخدمت المنهج التجريبي لبيان اثر البرنامج المقترح على توكيد الذات والتوافق الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين سمعيا واقتصرت عينة الدراسة على الأطفال ذوي الإعاقة السمعية في مدينة الإسماعلية وشملت العينة (18) طفل وطفلة من مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمدينة الإسماعلية منهم (12 ذكر و6) إناث تتراوح أعمارهم ما بين (12/8) سنة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية ، كما استخدمت الباحثة مقياس توكيد الذات ومقياس التوافق الاجتماعي من إعداد الباحثة ، وتوصلت الدراسة إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح التجريبية في التوافق الاجتماعي.

-**دراسة مختار أحمد الكيال (2003)** بعنوان «البنية النفسية للذكاء الموضوعي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وعلاقته بمستويات تجهيز المعلومات في ضوء الجنس والتخصص الأكاديمي» وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود عاملين متمايزين للذكاء الشخصي الأول خاص بالذكاء الشخصي الموضوعي والثاني خاص بالذكاء الشخصي الاجتماعي ولم يظهر عامل عام للذكاء.
- اختلاف البنية النفسية للأنواع الثلاثة من الذكاء جزئيا لدى الذكور عنه لدى الإناث ولا تختلف بإخلاف التخصص الدراسي.
- عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الثلاث أنواع من الذكاء ومستوى تجهيز المعلومات السطحي.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين الذكاء الاجتماعي والمستوى المتوسط لتجهيز المعلومات وسالبة مع الذكاء الشخصي لدى التخصصات الأدبية.

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الموضوعي ومستوى التجهيز العميق للمعلومات.

-**دراسة فوقية محمد الراضي (2002)** ركزت الدراسة على «معرفة أثر سوء معاملة وإهمال الوالدين على الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي للأطفال» وقد ضمت عينة الدراسة (600) تلميذاً من تلاميذ المدرسة الابتدائية والاعدادية وتم اختيارهم بطريقة عشوائية واستخدم الباحث في هذه الدراسة اختبار الذكاء المصور" إعداد احمد زكي صالح " واختبار الذكاء الانفعالي للأطفال واختبار الذكاء الاجتماعي للأطفال ومقياس سوء المعاملة الوالدية والاهمال من اعداد الباحثة وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاطفال الاكثر تعرضا لسوء معاملة وإهمال الوالدين ومتوسط درجات الاطفال الاقل تعرضا لسوء المعاملة والإهمال في عوامل الذكاء الاجتماعي "الحساسية الانفعالية، الضبط الاجتماعي الانفعالي الحساسية الاجتماعية والدرجة الكلية " وذلك في صالح الاطفال الاقل تعرضا لسوء المعاملة وإهمال الوالدين.
- وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات الاطفال الاقل تعرضا لسوء المعاملة وإهمال الوالدين ومتوسطات درجة الاطفال الاقل تعرضا لسوء المعاملة والاهمال في عوامل الذكاء الانفعالي لصالح المجموعات التالية:
- وجود معاملات ارتباط سالبة ودالة احصائيا بين درجات الاطفال على مقياس سوء المعاملة " الجسدية والنفسية " وإهمال درجاتهم على اختبارات الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي.

-**دراسة فوقية أحمد السيد عبد الفتاح (2001)** بعنوان «الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكل من كفاءة أدائها وبعض المهارات والذكاء الاجتماعي للطفل» مستخدما عينتين هما (200) طفل من مرحلة رياض الأطفال من مدرستي (النيل الخاصة العمرانية الخاصة) بحي العمرانية محافظة الجيزة و (30) معلمة تعمل في نفس المدرستين التي اختيرت منها عينة الأطفال وهن من خريجات كليات رياض الأطفال شعبة الطفولة

بكليات التربية وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.0.1) للذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وتقوم كفاءة أداء المعلمة ومحاورة الفرعية عن طريق تقديرات الملاحظات على بطاقة تقويم كفاءة أداء المعلمة.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.0.1) بين درجات الاختبارين الفرعيين الأول والثاني لمقياس الذكاء الاجتماعي المصور لطفل الروضة ودرجات الاختبارات الفرعية الثلاثة لمقياس الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة.
- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.0.1) بين درجات الأداء على مقياس الذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة واختباراته الثلاثة، وبطاقة ملاحظة بعض المهارات الاجتماعية لطفل الروضة.

-**دراسة السمادوني السيد إبراهيم (2001)** بعنوان "الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم". والتي هدفت إلى التعرف على نسبة الذكاء الوجداني للمعلم، ودرجة توافقه المهني في المرحلة الثانوية وكذلك العلاقة بين الذكاء الوجداني وكلاً من جنس المعلم، وخبرته وتخصصه الأكاديمي، والعلاقة بين التوافق المهني للمعلم وجنس المعلم، وخبرته وتخصصه الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (360) معلمًا ومعلمة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية بمحافظة الغربية واستخدم فيها مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث ومقياس التوافق المهني للمعلم من إعداد الباحث، وفيما يلي أبرز نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمعلمات في الذكاء الوجداني لصالح المعلمين.
- وجود فروق بين المعلمين في الذكاء الوجداني تبعًا للتخصص الأكاديمي.
- وجود تباين في الذكاء الوجداني وقدراته الفرعية لدى المعلمين وفقًا لسنوات الخبرة بالتدريس.
- عدم وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في التوافق المهني للتخصص الأكاديمي أثر دال على التوافق المهني للمعلم.

- وجود فروق بين المعلمين في التوافق المهني تبعًا لسنوات الخبرة بالتدريس

-دراسة أبو دنيا ناديا عبده (1998) بعنوان «التحليل البنيوي لمقاييس الكفاية والكفاءة والذكاء الاجتماعي» حيث أجريت الدراسة على عينة من (429) طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة حلوان شعبة اللغة العربية والجغرافيا والتاريخ الطبيعي والتعليم التجاري والتعليم الصناعي وتوصلت النتائج إلى:

- أن عامل الكفاية والكفاءة والذكاء الاجتماعي تمثل عاملاً واحداً.
- هناك علاقة موجبة بين أبعاد الذكاء الاجتماعي وأبعاد القيم الأخلاقية للإناث عند مستوى **(0.0.1)**.

-دراسة صالح الداهري وسفيان نبيل (1997) بعنوان «مستوى الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي» حيث اجريت الدراسة على عينة عشوائية من طلبة علم النفس قوامها (327) من طلبة المستوى الثاني والثالث والرابع بنسبة (39.49%) من المجتمع الاصلي ولغرض تحقيق أهداف البحث عمد الباحث الى إعداد اداتين وتقنين الثالثة، الاولى تقيس الذكاء الاجتماعي والثانية تقيس التوافق النفسي والاجتماعي والثالثة تقيس القيم الاجتماعية وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- تمتع طلبة علم النفس في جامعة تعز بالذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وتوافق النفسي والاجتماعي بدرجة عالية.
- وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الاذكاء الاجتماعي والتوافق الاجتماعي والنفسي بينما عدم وجود علاقة ذات دلالة بين القيم الاجتماعية والتوافق النفسي والاجتماعي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس بينما وجود فروق تبعا لمستوى الدراسي لصالح المستوى الرابع.
- عدم وجود فروق في التوافق النفسي والتوافق الاجتماعي تبعا لمتغير المرحلة الدراسية ولكن وجود فروق تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

- عدم وجود تفاعل في متغير القيم الاجتماعية بين الجنس والمرحلة الدراسية، فبينما تظهر الاناث قيما اجتماعية أعلى من الذكور في المرحلة الثانية والرابعة بينما يظهر الذكور قيما اجتماعية أعلى من الاناث في المرحلة الثالثة.
- عدم وجود فروق في دلالة احصائية في التوافق الاجتماعي تبعا لمتغير الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية معا لصالح ذوي الذكاء الاجتماعي العالي والقيم الاجتماعية الوسطى.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوافق النفسي تبعا لمتغير الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية معا.

-دراسة فورد Ford (1997) بعنوان «الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ونمط الشخصية "انبساطي، انطوائي» إذا قام الباحث باستخدام مقياس الذكاء الاجتماعي وأخر لقياس الانبساط والانطواء طبقا على عينة من الطلبة بلغت (455) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج:

- إن الافراد الذين حصلوا على درجات عالية في الذكاء الاجتماعي كانوا من الافراد الانبساطيين وذوي الدرجات الدنيا في الذكاء الاجتماعي كانوا من الافراد الانطوائيين.

-دراسة الغول أحمد عبد المنعم (1993) بعنوان «الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي» بهدف دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي، وتم تطبيق أدوات البحث على عينة تتكون من (260) معلما حديثي التخرج وينتمون إلى مستوى اجتماعي واقتصادي متوسط وأسفرت النتائج:

- وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الكفاءة الذاتية للمعلمين وكل الاتجاهات الدافعية ومفهوم الذات.
- وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الاجتماعي للمعلمين وكل من الاتجاهات الدافعية

ومفهوم الذات.

-دراسة فولي وآخرون Foley.et al (1971) بعنوان « معرفة علاقة الذكاء العام وأثر كل من الجنس والمرحلة الدراسية في الذكاء الاجتماعي » واستخدم الباحث اختبار للذكاء العام واختبارات جيلفورد للذكاء الاجتماعي على عينة تألفت من (300) طالبا وطالبة للمراحل الدراسية (6-9-12) ، وأظهرت النتائج :

- أن الذكاء الاجتماعي يزداد بالتقدم بالعمر، إذا كانت درجة طلبة الصف (12) أعلى من درجات الطلبة (9) وهم أعلى من درجات الصف (6)، كما حصلت الإناث درجات أعلى من الذكور.
- وجود علاقة بين الذكاء العام والذكاء الاجتماعي.

2.5. الدراسات التي تناولت الكفاءات القيادية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى:

- **دراسة الحضيبي إبراهيم بن عبد الرحمن (2008)** بعنوان «الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم» هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية والتعرف على درجة أهميتها ودرجة ممارستهم لها في وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ومديري الإشراف أنفسهم وقد إستخدم الباحث المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من أفراد مجتمع الدراسة البالغ (309) فردًا، وكان من أهم نتائجها ما يلي:

- بناء قائمة للكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي بلغ عددها (88) كفاية.
- أن جميع أفراد مجتمع الدراسة يرون أهمية توفر الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي بدرجة (مهمة جداً).
- يرى أفراد مجتمع الدراسة أن مديري الإشراف التربوي يمارسون الكفايات القيادية بدرجة (عالية).
- إحتل مجال العلاقات الإنسانية المرتبة الأولى من حيث الأهمية و الممارسة .

- وجود فارق بين أفراد مجتمع الدراسة في تحديد درجة الممارسة لصالح مديري الإشراف التربوي.
- وجود فارق بين أفراد مجتمع الدراسة في تحديد درجة الأهمية ودرجة الممارسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي.

-**دراسة الزيادات موفق موسى (2007)** بعنوان « الإدارة الابتكارية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها ببعض صفاتهم الشخصية » هدفت للتعرف على مدى ممارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن للإدارة الابتكارية ومعرفة بعض الصفات الشخصية المصاحبة لهؤلاء المديرين بجوانبها المختلفة كالقدرات العقلية والنضج العاطفي وتحمل المسؤولية والتحديث والتطوير، ومن أجل تحقيق ذلك طور الباحث اداتين تقيس الأولى درجة الممارسة للإدارة الابتكارية لدى مديري المدارس الثانوية العامة والخاصة في الأردن ، بينما تقيس الثانية الصفات الشخصية للمدير الابتكاري ، وتم تطبيق الأداتين على عينة من المدارس الثانوية العامة والخاصة في الأردن اختيرت بطريقة العينة العشوائية الطبقية وعددها (181) مدرسة ممثلة لمجتمعها الأصلي البالغ عددها (612) مدرسة ثانوية غطت أقاليم المملكة الثلاثة(شمال، وسط، جنوب) وبينت نتائج الدراسة:

- أن مديري المدارس الثانوية في الأردن يمارسون الإدارة الابتكارية بدرجة عالية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة إمتلاك مديري المدارس الثانوية في الأردن للصفات الشخصية المصاحبة للسلوك الابتكاري لصالح مديري المدارس الخاصة بالنسبة لدرجة ممارسة الإدارة الابتكارية.

-**دراسة مجيدة فليح عبيد الحقيل(2007)** بعنوان «درجة توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس التي تتبع البرنامج الدولي والبرامج الحكومية وعلاقتها بمستوى انتاجية المدرسة» وهدفت الدراسة للتعرف على درجة توافر الكفايات القيادية لدى مديري مدارس البرنامجين الدولي والحكومي في محافظة العاصمة–عمان وعلاقتها بمستوى إنتاجية المدرسة تركزت في عدة محاور حيث قامت الباحثة بتصميم وتطوير استبانة مكونة من (85) فقرة

تناولت المحاور التي تم تحديدها لمناقشة موضوع الدراسة. وتمثلت عينة الدراسة النهائية بـ (571) معلماً ومعلمة والتي مثلت ما نسبته (19.4%) من مجتمع الدراسة والبالغ (2942) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية للمدارس الحكومية وقصدية للمدارس الخاصة (الدولية)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

- وجود أثر ذو دلالة احصائية لمتغيرات القيادة والادارة على انتاجية المدرسة وجاءت الكفايات القيادية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن (محافظة العاصمة–عمان) بمستوى مرتفع.
- وجود فروقات ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) للاختلاف في درجة توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس التي تعتمد البرنامج الدولي عنها في المدارس الحكومية.
- التعرف على ما إذا كان إتباع الأسلوب الديمقراطي في تسيير المدارس المتوسطة يؤدي إلى الكفايات القيادية لدى مديري المدارس التي تعتمد البرنامج الدولي في ضوء الخبرة.

–دراسة رجاء برعي (2005) بعنوان" أبعاد الذكاء العاطفي على السلوك القيادي" دراسة تطبيقية على عينة من المشرفات التربويات والإداريات بمكتب التوجيه التربوي بمحافظة جدة، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لعينة الدراسة، وأثر الذكاء العاطفي على السلوك القيادي، والعلاقة بين نسبة الذكاء العاطفي وأثره على السلوك القيادي. وقد استخدمت الباحثة استبانة خارطة الذكاء العاطفي من إعداد كوبر والصواف **(Cooper and Sawaf)** وهي تحتوي على إحدى وعشرون معيارًا، تم تقسيمها إلى خمسة أقسام رئيسة وقد قامت الباحثة بتعريبه وتقسيمه إلى قسمين. وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لعينة الدراسة الناتج من أحداث الحياة.
- عدم وجود تأثير لعناصر الذكاء العاطفي على أحداث الحياة، الإدراك العاطفي الذاتي التعبيرات العاطفية، الإدراك العاطفي للآخرين، أعراض الصحة العامة، الحنو، المستقبل

المتوقع، البديهة، مدى الثقة، قوة الشخصية، الكمال.

-دراسة عبد الله صحراوي (2005) بعنوان «واقع التسيير الإداري والبيداغوجي بالمدارس المتوسطة بالجزائر وعلاقته ببعض محددات السلوك القيادي في ضوء مشروع المؤسسة» هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إذا ما كان أتباع الأسلوب الديموقراطي في تسيير المدارس المتوسطة يؤدي إلى زيادة كفاءتها الإنتاجية، كما تعبر عنها نتائج المتمدرسين في إمتحان شهادة التعليم الأساسي وتوصلت الدراسة إلى:

- التركيز الملاحظ على بعد المبادأة والاهتمام بالإنتاج والعمل من دون إعطاء إهتمام مماثل للعلاقات الإنسانية الواجب مراعاتها في إدارة شؤون الموظفين بالمؤسسات التربوية.
- إعتقاد الأساتذة بضعف المدرين في أدائهم لمهامهم القيادية وذلك بسبب كون المدرين لا
- يشركونهم في اتخاذ القرارات، ولا يفسحون لهم مجال المشاركة الجادة في هذه العملية.

-دراسة ترانبول و ادوارد Turnbull & Edwards (2005) بعنوان« التطوير القيادي» وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التطوير المؤسسي على جامعة نيو البريطانية من ناحية التغيير الثقافي الجذري وشملت عينة الدراسة (120) أكاديمياً وإدارياً من العاملين بجامعة نيو البريطانية ثم إدراجهم في برنامج تطوير قيادي لمدة ستة أشهر بغرض دراسة الذات ، والجوانب النفسية والعاطفية للقادة والمرؤوسين ، وإستخدمت الدراسة منهج البحث الاستقرائي كما تناولت الدراسة الضغوط التعليمية التي تؤثر في القيادة والضغوط القيادية وإستخدمت الدراسة مقياس الضغوط النفسية لجمع المعلومات اللازمة، وأظهرت الدراسة ما يلي:

- كلا النوعين من الضغوط سواء التعليمية أو القيادية يتقاطعان ويتشابكان في وإختلافهما ويظهر هذا الإختلاف بصور عدة مثل :الإختلاف بين عمداء الكليات وبين الإدارة، أو بين الرغبة في وجود إدارة متغيرة، وبين الرغبة في عدم وجود إدارة تماماً.

- وجوب التركيز على دعم المهارات القيادية المتطورة لدى الإدارة العليا ونشوء الحاجة لوجود عدد أكبر من القادة الأكاديميين وإدماجهم في عملية التغيير وضرورة خلق جو عام من المشاركة في كل الكليات وضرورة أن تتبع الرغبة في المشاركة من الأفراد ومن القيادة العليا.

-**دراسة رقية المعايطة (2004)** بعنوان «مستوى إدراك مديري المدارس الثانوية في منطقة أبو ظبي التعليمية لمفاهيم إدارية معاصرة مختارة ودرجة تقديرهم لأهميتها لعملهم» هدفت الى تعرف مستوى إدراك مديري مدار الثانوية في منطقة أبو ظبي التعليمية لمفاهيم إدارية معاصرة مختارة ودرجة تقديرهم لأهميتها لعملهم وأثر الخبرة الإدارية والجنس في ذلك، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس الثانوية في منطقة أبو ظبي التعليمية والبالغ عددهم (25) مديراً ومديرة، منهم (13) مديرًا و (12) مديرة ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة قياس شملت مفاهيم عدة منها العلاقة العامة والتخطيط الاستراتيجي والتفكير الإداري الناقد وإدارة الجودة الشاملة والانفتاح والفاعلية واقتصاد المعرفة والتغيير وتطوير الإداري ، وقد بينت نتائج الدراسة:

- إنخفاضا في مستوى الإدراك للمفاهيم في حين جاءت نتائج مرتفعة بالنسبة لتقديرهم لأهميتها
- وخصوصاً فيما يتعلق ببعض المفاهيم كالتخطيط الاستراتيجي، التغيير والتفكير الإداري الناقد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في إدراكهم وتقديرهم للمفاهيم الإدارية يعزي لمتغيري الجنس والخبرة الإدارية.

-**دراسة صالح بن خالد الرشيد (2003)** بعنوان «الكفايات المهنية اللازمة لمشرفي تقنيات التعليم في المملكة العربية السعودية ومدى الحاجة للتدريب عليها» هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك مشرفي تقنيات التعليم في المملكة العربية السعودية لكفايات المجالين النظري والتطبيقي لتقنية التعليم ومدى حاجتهم للتدريب عليها في ضوء متغيرات الدراسة، وقد

استخدم الباحث المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي تقنيات التعليم في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (149) مشرفاً وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إحتل محور (كفاية الاستخدام) المرتبة الأولى في جانب امتلاك الكفاية وجاء معدل امتلاك أفراد العينة لكفايات هذا المحور بدرجة (كبيرة) في حين جاء في المرتبة السادسة والأخيرة في جانب (الحاجة للتدريب).
- إحتل محور (كفاية التصميم) المرتبة السادسة والأخيرة في جانب امتلاك الكفاية وجاء معدل امتلاك أفراد العينة لكفايات هذا المحور بدرجة (متوسط) في حين جاء في المرتبة الأولى في جانب (الحاجة للتدريب).

-**دراسة العنزي، عبيد (2003)** بعنوان« ممارسة الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية» وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بالمنطقة ، وكذلك الكشف عن تصورات المديرين والمديرات وكذلك المعلمين والمعلمات حول ممارسة الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، وتم أخذ عينة عشوائية من مديري ومديرات المدارس وكذلك المعلمين والمعلمات بالمنطقة الشمالية قوامها (112) مديراً ومديرة ومعلم ومعلمه وإستخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

- أن الكفاية المهنية اللازم توافرها في مدير المدرسة لا سيما في المراحل التعليمية بمختلف مستوياتها.
- أن يضع أهدافاً للتنظيم داخل المدرسة وأن يوضح للمعلمين أن التغيرات العاجلة لن تحدث إلا بناء على طلبهم، وأن يحدد الأعمال والوظائف المختلفة في إطار التنظيم المدرسي، بمد يد العون للمعلمين الجدد وتوزيع المسؤوليات على الأعضاء بعدالة.
- تعد إدارة الأفراد والموارد المالية أهم كفايات مدير المدرسة.
- إن للمدرسة دور حيوي وحساس في إقامة علاقات مستمرة بين المدرسة والمجتمع الذي

تعيش فيه كوسيلة هامة لتحقيق أهداف التربية عموماً من خلال إتاحة البيئة العمل لاستثمار موارد وإمكانيات لمؤسسات المجتمع المختلفة.

-**دراسة شريف عابدين (2003)** بعنوان «دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفاية الإدارية والمهنية لمدير المدرسة» وقد هدفت الدراسة إلى تحديد فلسفة الإدارة بالأهداف والمبادئ التي تستند إليها ومقارنة أسلوب الإدارة بالأهداف بمثيلاتها من الممارسات الإدارية الحديثة وتوضيح فعالية الإدارة بالأهداف وتطوير أداء مدير المدرسة، وإعتمدت الدراسة على الأسلوب الوصفي وتوصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- الإدارة بالأهداف هي نظام ديناميكي غير مرتبط بسلطات ثابتة أو علاقات جامدة يؤمن بقدرة الفرد على الابتكار ويركز على التخطيط والتعاون والأهداف والنتائج المتوقعة.
- الإدارة بالأهداف أسلوب إداري يهدف إلى زيادة فعالية أداء المؤسسات الإدارية عن طريق التركيز على مبدأين اثنين هما مبدأ تحديد الأهداف ومبدأ المشاركة.
- تطبيق الإدارة بالأهداف في أي مدرسة بأية مرحلة من مراحل التعليم العام سوف ينمي لدى مدير المدرسة الكفايات التالية:
  - كفاية تحديد الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية التي يعمل بها.
  - كفايات تخطيط الأنشطة البرامج وتنسيق الجهود وإستثارة الطاقات الكامنة لدى الهيئة التعليمية والإدارة العاملة بالمدرسة.
  - كفايات الإشراف والمراقبة والمتابعة، والتقويم.
  - كفايات العلاقات الإنسانية.

-**دراسة الحر، حسين محمد (2003)** بعنوان «مستوى التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بأنماط اتخاذ القرار» هدفت الدراسة إلى تعريف مستوى التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية وتعليم في الأردن وعلاقته بأنماط إتخاذ القرار وتكونت عينة الدراسة من (365) فردًا من القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن من مديرين عاميين ومديرين مختصين ومديري تربية وتعليم

ورؤساء أقسام تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- مستوى التفكير الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم جاء بمستوى منخفض بجميع أنواعه.
- درجة ممارسة أنماط إتخاذ القرار لدى القيادات الإدارية بوزارة التربية والتعليم في الأردن جاءت بدرجة ممارسة عالية على النمط الرسمي لاتخاذ القرار، وبدرجة ممارسة منخفضة على (النمط الحدسي، التراكمي، المشارك) على التوالي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الإستراتيجي تعزي لمتغير المركز الوظيفي وكانت الفروق لصالح فئتي المديرين العامين ومديري التربية والتعليم.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أنواع التفكير الإستراتيجي تعزي لمتغيري الخبرة في مجال الإدارة والمؤهل العلمي.

-دراسة دايفس Davies (2003) بعنوان « استراتيجية إعادة التفكير والقيادة الاستراتيجية في المدارس » وهي دراسة تحليلية أجريت في المملكة المتحدة هدفت إلى كشف عن الكيفية التي يمكن من خلالها تطوير المدارس من خلال التفكير الاستراتيجي والتخطيط الفعال وتوضيح المحاور التي يمكن من خلالها بناء المدرسة بشكل إستراتيجي معتمدين على التخطيط الإستراتيجي متوسط المدى ، كما بينت الدراسة أن التركيز على الأهداف قريبة المدى يعد من أبرز التحديات التي تواجه المدارس في المملكة المتحدة وأن الخطورة في التركيز على الأهداف قصيرة المدى تتركز في أن المدرسة توجه عملياتها التنظيمية لتحقيق هذه الأهداف وتهمل العمليات والنشاطات .

- الاستراتيجية التي تمكن المدرسة من النجاح على المدى البعيد.

-دراسة والدمان وآخرون Waldman et al (2001) بعنوان « خصائص وفوائد القيادة المدير التنفيذي في ظل ظروف اللاتأكيد البيئي » التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة القيادة الإستراتيجية لدى المديرين التنفيذيين في البيئات التنظيمية التي تتميز بالتغير السريع في الجوانب التقنية والاقتصادية والثقافية (اللاتأكيد البيئي) إذا تكونت عينة الدراسة

من (210) موظفًا تنفيذيًا و(350) مديرًا و (433) مديرًا تنفيذيا من شركات فورتن الأمريكية وإستخدمت الدراسة مقياس القيادة متعدد العوامل وبينت أن عناصر الشخصية القيادية والتي من بينها أسلوب التفكير تعد عنصرًا أساسيا في القيادة الإستراتيجية ، كما بينت أن القيادة الإجرائية والقيادة بإستخدام السمات الشخصية ذات تأثير كبير على القيادة الاستراتيجية بحيث تصبح قيادة موجهة نحو تحقيق الإبداع من خلال السعي وراء الأهداف وتصحيح الإنحراف في الأداء في حال وجوده مما يؤكد على تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء .

-دراسة حمدان محمد زيدان (1981) بعنوان «بعض العوامل المؤثرة في الكفاية الإنتاجية في العملية التربوية، قياسها وطرق تحسينها» **هدفت** هذه الدراسة إلى التعرف على الأنماط السلوكية التي تظهر في التفاعل بين المدرس والتلاميذ والتي ترتبط إرتباطًا موجبًا بالتحصيل الدراسي وكذلك السمات الشخصية التي ترتبط ارتباطًا موجبًا بالتحصيل المدرسي، وكذا إرتباط كلفة إعداد المدرس إرتباطًا موجبًا بالتحصيل المدرسي للتلاميذ، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين بالنسبة للميل للمجهود العضلي. توزيع درجات المجموعتين متقارب.
- التباين بين المجموعتين أكبر من التباين داخلها.

-دراسة بيليBailey (1987) بعنوان «العلاقات بين كفايات الإشراف وتوقعات العمل ونوعية المكانة» هدفت الدراسة إلى معرفة وعي المشرفين التربويين بكفايات الإشراف ومدى تأثير هذه الكفايات في العمل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وصمم استبانة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة البالغ (164) مشرفا.

-دراسة أيكر Ecker(1979) بعنوان «العلاقة بين سلوك المدير القيادي وبين رضا المعلمين» وتم إستخدام مقياس يتكون من بعدين للتعرف على السلوك القيادي للمدير أحدهما يبين مدى اهتمام القائد بإنشاء بيئة تنظيمية للعمل والآخر يبين مدى اهتمام القائد باحترام

العاملين معه، ومن بين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

- أن السلوك الإداري للمدير الذي يهتم باحترام العاملين يعطي مؤشرا للتنبؤ برضا العاملين أكثر من السلوك الذي يهتم بإنشاء تنظيمية للعمل.
- العلاقة بين السلوك القيادي الذي يهتم بالعاملين ورضاهم أقوى من السلوك القيادي الذي يهتم بإنشاء بيئة تنظيمية للعمل.

-دراسة جيرالد Gerald (1973) بعنوان «كفايات الإشراف وأهمية تلك الكفايات» وهدفت الدراسة إلى تحديد أهم الكفايات اللازمة للمشرف التربوي والتعرف على أهمية تلك الكفايات وقد إستخدم المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة البالغ عددهم (105) مشرفًا وقد توصلت الدراسة إلى:

- أهم الكفايات اللازمة للمشرفين التربويين هي: كفايات تقنيات الإشراف، كفايات العلاقات الإنسانية، كفايات إدراكية، كفايات تنظيمية.

ثالثا/ الدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالكفاءات القيادية:

-دراسة عمر عبد الله مصطفى مغربي (2007) بعنوان «الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معّلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة» هدفت الدراسة الى التعرف على علاقة الذكاء الانفعالي ومكوناته والكفاءة المهنية وابعادها لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمكة المكرمة واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي على عينة تكونت من(146) معلماً، وأظهرت نتائج الدراسة:

- أكثر أبعاد الكفاءة المهنية توفرًا لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة هي الكفايات الشخصية، يليها الكفايات الاجتماعية، ثم الكفايات المهارية، فالكفايات المعرفية وأقلها الكفايات الإنتاجية.
- وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي ومكوناته، والكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها على بين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، والدرجة الكلية للكفاءة المهنية، عند مستوى **(0.01)** وبين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وأبعاد الكفاءة المهنية، المعرفية

الشخصية، المهارية الإنتاجية، الاجتماعية عند مستوى **(0.01) وبين** الدرجة الكلية للكفاءة المهنية، ومكونات الذكاء الانفعالي معرفة الانفعالات، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي عند مستوى **(0.01)**.

- لم تكن كل مكونات الذكاء الانفعالي ذات دلالة إحصائية في التنبؤ بالكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها.
- وجود تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين التخصص وسنوات الخبرة على الذكاء الانفعالي أو أي من مكوناته الفرعية.
- وجود تأثيرات دالة إحصائيًا للتخصص الأكاديمي على التعاطف كأحد مكونات الذكاء الانفعالي.
- عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لسنوات الخبرة على أي من الذكاء الانفعالي أو مكوناته الفرعية.
- عدم وجود تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين التخصص وسنوات الخبرة على الكفاءة المهنية للمعلم أو أي من أبعادها.
- وجود تأثيرات دالة إحصائيًا للتخصص الأكاديمي على الكفاءة الإنتاجية كأحد أبعاد الكفاءة المهنية للمعلم.
- وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لسنوات الخبرة في الكفاءة المهنية للمعلم (درجة كلية).
- وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لسنوات الخبرة في الكفاءة المهارية للمعلم.
- تم التوصل إلى نموذج بنائي يوضح التأثيرات المتبادلة بين مكونات الذكاء الانفعالي وتأثيرها في الكفاءة المهنية للمعلم.
- تم التوصل إلى نموذج بنائي يوضح التأثيرات المتبادلة بين مكونات الذكاء الانفعالي وأبعاد الكفاءة المهنية للمعلم.

–**دراسة محمد صلاح الدين وعبد العال تحية (2005)** بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم". والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني للمعلم وسلوكه

القيادي مع التلاميذ داخل قاعات الدرس. تكونت عينة الدراسة من (150) معلمًا ومعلمة من تخصصات مختلفة في المرحلة الإعدادية من مدينة بنها وبعض القرى المجاورة، واستخدم فيها مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثان، ومقياس السلوك القيادي للمعلم وهو من إعداد الباحثان أيضًا، وفيما يلي نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك القيادي الديمقراطي والتسلطي في المجموع الكلي لصالح السلوك القيادي الديمقراطي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك القيادي الديمقراطي والفوضوي في المجموع الكلي لصالح السلوك القيادي الديمقراطي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك القيادي التسلطي والفوضوي في المجموع الكلي لصالح السلوك القيادي الفوضوي.

-دراسة محمد سالم العمرات (2003) بعنوان «مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القائد لدى مديري المدارس ومديراتها في الأردن» هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القائد لدى مديري مدارس تربية البترا وتربية وادي السير في الأردن ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانتين الأولى لقياس مستوى الذكاء الانفعالي والثانية لقياس درجة فاعلية القائد، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما، وتكونت عينة الدراسة من (102) مديراً ومديرة، وقد أشارت النتائج إلى:

- إن مستوى الذكاء الانفعالي لدى مديري المدارس قد جاء بدرجة متوسطة، وكذلك درجة فاعلية القائد جاءت بدرجة متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لتفاعل متغيرات الجنس والمؤهل العلمي ومستوى المدرسة والخبرة ولصالح الذكور من حملة الماجستير في المدارس الأساسية في مجال التأثير المثالي،
- وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لمتغير المؤهل العلمي في درجة تقدير فاعلية القائد.

- وجود علاقة ارتباطيه بين مستوى الذكاء الانفعالي ودرجة فاعلية القائد.

-دراسة كوبا وآخرون Koba et all (2002) بعنوان «مدى إسهام الذكاء الاجتماعي والوجداني في تفسير التباين في خبرات التقدير الذاتي عن خبرات القيادة» وقد تكونت عينة الدراسة من (133) طالب وطالبة جامعيين، بحث استخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني ومقياس القيادة، حيث توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وخبرات القيادة.
- إسهام الذكاء الاجتماعي بنسبة (29%) من التباين في القيادة.

7.1. التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها والتي تؤكد في مجملها على أهمية كل من الذكاء الاجتماعي والكفاءات القيادية لمديري المؤسسات التربوية في تسيير تلك المؤسسات ومنها نستخلص مايلي:

- وجود دراسات تناولت البحث في متغيرات الدراسة كل على حده فهناك دراسة تناولت الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، كدراسة دسوقي (2002) مصر التي ركزت على الذكاء الاجتماعي تحديده وقياسه على عينة من مشرفي الأنشطة الاجتماعية بمرحلتي التعليم الإعدادي الثانوي أما دراسة فورد(1997Ford) فقد ركزت على الكشف طبيعة علاقة الذكاء الاجتماعي ونمط الشخصية إبساطي انطوائي ودراسة سميرة عطية عريان (2011) والتي أعطت اهتماما كبيراً لعادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين ودراسة فاطمة عبد العزيز المنابري (2010) التي اهتمت بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي دراسة خيرية على (2010) الذكاء الشخصي (الذاتي–الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية.
- أما الدراسات تناولت الكفاءات القيادية كدراسة مجيدة فليح عبيد الحقيل(2007) والتي

إهتمت بدرجة توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس التي تتبع البرنامج الدولي والبرامج الحكومية وعلاقتها بمستوى انتاجية المدرسة بالإضافة دراسة الحضيبي (2007) والتي ركزت على الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي في إدارات التربية و التعليم ودراسة العنزي (2003) التي بينت أثر ممارسة الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية وكذلك الكشف عن تصورات المديرين والمديرات وكذلك المعلمين والمعلمات حول ممارسة الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية.

- أما الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما كدراسة أبو دنيا (1998) التي أعطت إهتمام كبير للتحليل البنيوي لمقاييس الكفاية والكفاءة والذكاء الاجتماعي، دراسة محمد سالم العمرات (2003) والتي تناولت مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القائد لدى مديري المدارس ومديراتها في الأردن.
- معظم الدراسات إستخدمت المنهج الوصفي القائم على التحليل في أغلب الدراسات إلى جانب إستخدام أدوات مختلفة في جمع البيانات تراوحت بين مقاييس معدة سلفا ومقاييس صممت من طرف الباحثين أنفسهم وهذا بحسب أهداف بحوثهم والمتغيرات المدروسة.
- حاولت معظم الدراسات تفسير النتائج على ضوء قوة العلاقة بين متغيرات الدراسة.
- معظم الدراسات تناولت عينات من طلاب الجامعات والبعض منها إستخدم عينة من مديري المدارس والثانويات، ومشرفي التربية، واختلفت في حجم العينة من دراسة الى أخرى.
- أغلب الدراسات ركزت على متغيرات (الجنس، التخصص الدراسي، المستوى الدراسي الخبرة المهنية).
- بينت نتائج الدراسات أن متغير الذكاء الاجتماعي يرتبط ببعض المتغيرات كالجنس والخبرة المهنية والمرحلة التعليمية أكثر مما يرتبط به متغير الكفاءات القيادية.
- إختلفت النتائج المتوصل إليها باختلاف البيئة التي تمت فيها الدراسة.

1.8. أهمية الدراسات السابقة لموضوع الدراسة:

- تكوين خلفية علمية شكلت إطارا نظريا مناسبا لدراسة الباحث .
- النظرة الشمولية في دراسة الكفاءات القيادية من خلال أبعادها، التفكير الاستراتيجي، تمكين الأساتذة وتطوير قدراتهم، القيادة الى التغيير وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي.
- من أهم نتائج بعض الدراسات السابقة وجود معامل ارتباط قوى وموجب مجموعة الكفاءات القيادية.
- لدى مدراء المؤسسات التربوية والمشرفين، وبين أهمية الذكاء الاجتماعي، مما يستدعى الاهتمام بالمورد البشري وتوضيح مدى تأثيرها على فعالية المؤسسة التربوية.
- معرفة خصائص المؤسسة التربوية من خلال وضوح الأهداف والاستراتيجيات والسياسات المتبعة والتنسيق الرسمي من طرف مدري هذه المؤسسات مع هيئة التدريس بمختلف رتبهم في صنع القرارات، وتنظيم المؤسسة وتحقيق أهدافها ميدانيا.
- إمكانية قياس الذكاء الاجتماعي وكذا الكفاءات القيادية في المؤسسات التربوية من خلال اتجاهات المدراء.
- أفادت الدراسات السابقة في تكوين نظرة عن الجانب الميداني في الدراسة الحالية من
- حيث اختيار مجال الدراسة ووسائل جمع البيانات والتحليل الكيفي للنتائج المتوصل إليها.

تمهيد

1.2.مفهوم الذكاء الاجتماعي.

2.2.التطور التاريخي للذكاء الاجتماعي.

3.2.أبعاد الذكاء الاجتماعي.

4.2.مكونات الذكاء الاجتماعي.

5.2.مظاهر الذكاء الاجتماعي.

6.2.الاتجاهات المفسرة للذكاء الاجتماعي.

7.2.قياس الذكاء الاجتماعي.

8.2.مؤشرات الذكاء الاجتماعي.

9.2.ميادين الذكاء الاجتماعي.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعد مفهوم الذكاء الاجتماعي من أكثر المفاهيم السيكولوجية التي يدور حولها نقاش بين علماء النفس والتربية والمسؤولين عن اتخاذ القرارات في مختلف المجالات سواء التربوية أو النفسية أو الاجتماعية منها ، فمفهوم الذكاء الاجتماعي يتسم بتعدد تعريفاته وتنوعها نظراً لعدم وضوح المقصود منه على وجه التحديد، مما أدى إلى إختلاف وجهات نظر علماء النفس حول تعريفه علميا ، بل وصل الأمر إلى عدم الاتفاق على مقياس موحد للذكاء الاجتماعي إلا أن هذا لم يمنع علماء النفس والمستفيدين منه من الاستمرار في محاولتهم لتعريف الذكاء الاجتماعي وبناء مقاييس التنبؤ بمستوى ذكاء الأفراد.

1.2. مفهوم الذكاء الاجتماعي:

يمتد مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله إلى **ثورندايك Thorndike (1925)** في كتابته المبكرة عن الذكاء وخاصة تمييزه الشهير بين الذكاء الاجتماعي والميكانيكي والمجرد وهو يعرف الذكاء الاجتماعي بأنه:

- بأنه ": القدرة على فهم الرجال والنساء والفتيان والتحكم فيهم، وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية" **(أبو حطب وفؤاد ،1996، ص.408)**.
- أما تعريف عاقل **(1977، ص.17)** فهو" حسن التصرف في المواقف الاجتماعية".
- أما البدري **(2001، ص.17)**. فعرفه:" بأنه القدرة عمى فيم مشاعر ونوايا وأفكار الاخرين والتصرف الصحيح تجاه المواقف الاجتماعية التي تواجه الفرد عن طريق علاقاته مع الآخرين".
- الذكاء الاجتماعي هو": قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم وأفكارهم ومشاعرهم، واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية وغيرها". وهي قدرة لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين على نحو من الإنحاء كالمعلمين والأطباء والأخصائيون الاجتماعيون والنفسانيون، ورجال السيـــــاسة والدعاية

والإعلام وغيرهم. **(الكيال، 2003، ص. 7)**.

- كما يعرف الذكاء الاجتماعي على أنه:" القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها. **(جابر،2003، ص.11)**.
- ويعرف أحمد الغول الذكاء الاجتماعي على أنه:" القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين والتعامل مع البيئة بنجاح والاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية وتقدير الشخص لخصائص الموقف تقديرا صحيحا والاستجابة بطريقة ملائمة بناء على وعيه الاجتماعي." **(الغول، 1993، ص. 47)**.
- واقترح **سبيرمان 1927** ما أسماه العلاقة السيكولوجية بين أنواع العلاقات العشرة بحيث تخضع لقانونية الابتكار في إدراك العلاقات والمتعلقات وفي رأيه أن الفرد يستطيع أن يدرك مشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين العالم الداخلي. **(أبو حطب، 1990، ص.200)**.

إلا أن المفهوم يتسع فيرى **كانتريل(Cantrell)** أن النشاط الوظيفي الذي يؤدي إلى إحداث الاستثارة يتضمن إمكانية التأثير في أغراضنا وأن يتأثر هو بنا، وهذه الإمكانية هي الوعي وهذا يعني أننا قد نخلع على بعض المثيرات أغراضا ليست فيهان كما هو الحال في التفكير الإحيائي الذي يخلع على الأشياء خصائص حيوية، وعلى هذا فان حيوانا أو إنسانا أو أيديولوجية يمكن أن تكون جميعا مثيرات للإدراك الاجتماعي لأنها قد تؤثر فينا كما تتأثر بنا وهكذا يتسع مفهوم ليشمل كل ما له طبيعة إجتماعية حتى ولو لم يكن في صورة أشخاص. **(أبو حطب،1984، ص. 409)**.

- ويعرفه دريفر **(Driver)** بأنه": ذلك النوع من الذكاء المستخدم في تعامل الفرد مع الاخرين وفي العلاقات الاجتماعية، ويشير الى أن الذكاء الاجتماعي العالي مرادف لمفهوم اللباقة".**(المطيري, 2000، ص. 08)**.
- وفي موسوعة علم النفس تم تعريف الذكاء الاجتماعي بأنه ": ذلك النوع من الذكاء الذي يتوصل الفرد في معاملته مع الآخرين من الناس، وفي ممارساته الاجتماعية " وأن الذكاء

الاجتماعي العالي مرادف لمفهوم اللباقة والبراعة والقدرة على التكيف وسط البيئة الاجتماعية والنجاح في العلاقات الاجتماعية " (**أسعد، 1977، ص. 140**).

- ويعرف الذكاء الاجتماعي في قاموس العلوم الاجتماعية بأنه ": قدرة الفرد على التعامل في المواقف الجديدة التي تنطوي على علاقات متبادلة مع أعضاء الجماعة " (**بدوي أحمد ،1982، ص. 389**).
- ويعرف في المعجم التربوي بأنه ": مهارة الفرد في التكيف وبناء علاقات اجتماعية سلمية مع الآخرين " (**الخولي ،1980، ص.45**).
- ويعرف الغول بأنه": القدرة على فهم مشاعر وأفكار الآخرين، والتعامل مع البيئة بنجاح والاستجابة بطريقة ذكية في المواقف الاجتماعية وتقدير الشخص لخصائص الموقف تقديرًا صحيحا والاستجابة له بطريقة ملائمة بناء على وعيه الاجتماعي "(**الغول،1993، ص. 47**)
- ويعرفه حامد زهران بأنه ": قدرة الفرد على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الناس والتفاعل معهم وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية، مما يؤدي الى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته الاجتماعية " (**زهران ،2000، ص. 281**).
- كما يعرفه حسين الدريني بأنه: " القدرة على التعامل مع الناس، كما تظهر في القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه والقدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية، والقدرة على ملاحظة السلوك الإنساني وأخيرًا روح المرح والمداعبة". (**الدريني،1984، ص. 105**).

وفي إطار أنموذج الذكاءات المتعددة عرف جارندر **(Gardner)** الذكاء الاجتماعي تحت مسمى " ذكاء بين الشخصي والاجتماعي " على أنه مفهوم واسع نسبيا يشمل عدداً من القدرات أهمها ما يأتي:

- القدرة على إستشفاف المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية والنفسية للآخرين.
- القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، والعمل كعضو فاعل في فريق.

- القدرة على إبداء التعاطف تجاه الآخرين.

في حين يعرف الذكاء الاجتماعي بأنه:" قدرة عقلية لدى الفرد تتعلق بعلاقته بالآخرين وتظهر في فهمه للمشاعر والاحساسات الداخلية، أو الحالات الوجدانية والعقلية لهم، وحسن تعامله معهم والتأثير فيهم والتأثر بهم، وبناء علاقات ناجحة معهم، ومعرفة الآداب العامة للسلوك والعادات والتقاليد الاجتماعية، وحسن التصرف في المواقف والمشكلات الاجتماعية " **(ثابت ،2001، ص.23)**.

ونتيجة للاختلافات السابقة في تعريف الذكاء الاجتماعي وعدم وجود تعريف موحد يجمع بينهم وتركيز بعض هذه التعريفات على فهم العلاقات الإنسانية والاجتماعية والقدرة على التكيف كما في تعريف ثورندايك (1920)، وأحمد الخولي (1980) وحامد زهران (2000) كما أن بعض التعريفات ركزت على القدرة على تذكر الأسماء والتعرف على النفسيات، كتعريف حسين الدريني (1984) كذلك ركز البعض الاخر من التعريفات على التعامل مع المواقف الجديدة واللباقة كتعريف قاموس العلوم الاجتماعية (1982) وموسوعة علم النفس (1977). ويمكن القول إن الذكاء الاجتماعي يتجلى في مظاهر موقفية مثل:

- أن يألف الفرد الاخرين، وأن يؤلف منهم.
- أن يكون موضع التقدير من المحيطين به.
- أن ينجح في التعاون مع الآخرين.
- أن يكون ذا حساسية إجتماعية عالية، فيما يتصل بإدراك مشاعر الاخرين وحالتهم النفسية ومن خلال ما يصدر من سلوكيات أو تعبيرات.

ويرى **ونج** وآخرون **Wong & al (1995)** إن مفهوم الذكاء الاجتماعي يتكون من جانبين هما:

- **الجانب المعرفي:** ويعني قدرة الفرد على فهم أو حل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين وتتمثل في الإدراك والاستبصار والمعرفة الاجتماعية.

- **الجانب السلوكي:** ويعنى مدى فاعلية الفرد وتأثيراته الشخصية حال التفاعل مع الآخرين.

وقد توصل الباحث الى التعريف التالي للذكاء الاجتماعي:" هو عبارة عن مجموعة من المهارات المعرفية التي تختص بقدرة الفرد ". اللفظية وغير اللفظية " وإدراكه لثقافة البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها، لبناء علاقات اجتماعية سلمية، والتصرف بطريقة مناسبة في المواقف الاجتماعية لتحقيق أهدافه والتعايش مع أفراد مجتمعه بسلام.

2.2. التطور التاريخي الذكاء الاجتماعي:

يعد ثورندايك من الأوائل الذين كشفوا مفهوم الذكاء الاجتماعي بمعناه الصحيح، وكان ذلك في مقال نشره عام 1925 في مجلة **(Hober)** وقد مثل هذا التعريف نقطة البداية التي إنطلق منها المنظرون للخوض في مفهوم الذكاء الاجتماعي.

ولعل أول دراسة عملية أجريت في ميدان الذكاء الاجتماعي تلك التي قام بها **ثورندايك** عام **1926** والذي حلل فيها الاختبارات الفرعية التي يتألف منها اختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي.

وقام سترانج **Strang** (1930) بعد ذلك بدراسة عن الخبرات الاجتماعية للأفراد، وبقياسها عن طريق المفاهيم الخلقية والعادات السائدة في المجتمع هذه الدراسة على الخصائص الوظيفية للذكاء الاجتماعي. **(الدريني،1984، ص. 104).**

ووسع بعد ذلك فيرنون **(Vernon)** مفهوم الذكاء الاجتماعي عن طريق الإعلان وطور تعريفه وقدم ويدمان **Wedman (1933)** أداة لقياس القدرة على إصدار الأحكام الاجتماعية وفي عام **(1936)** ظهرت محولات متعددة لبناء مقاييس الذكاء الاجتماعي ، زمنها محاولات موس وآخرون إذ قاموا ببناء أداة لقياس الذكاء الاجتماعي واعتمدوا في بناءها على تعريف ثورندايك وتلا ذلك محاولة ودرو**Woodrow (1937)** لتحليل مقاس جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي مع سبعة وأربعون اختبارا ذات طبيعة متباينة وفي **(1942)** ظهرت مفاهيم

أخرى لها صلة بالذكاء الاجتماعي ، إذ تطورت الأبحاث والدراسات حول هذا المفهوم وشملت أبعاد واسعة النطاق ودرس بياجيه**Piaget (1950)** الذكاء الاجتماعي من الجانب التطوري وليس عن طريق الفروق الفردية ، ثم بعد ذلك دراسة دايموند **(1953)** أكد كير وسبيروف **(Kerr& Speroff)**على تصور الفرد نفسه مكان فرد آخر وتوقع سلوكه وعلى أساسه تم بناء اختبارهما للذكاء الاجتماعي ، ورأى وكسلر**Wechsler (1985)** أن الخاصية السلوكية للذكاء الاجتماعي هو تطبيق للذكاء العام وفق السياق الاجتماعي.

(الخالدي،2001، ص27). ويؤكد أبو حطب أن أكثر البحوث أهمية في هذا المجال بحث بعنوان الذكاء الاجتماعي بإسم اوسليفان وجيلفورد وديميل**(1965)**. **(مدثر ،2003، ص.73)**.

وفي عام **(1967)** قام جيلفود بدراسة الذكاء الاجتماعي فقدم أبحاثا عن السلوك الاجتماعي الذي يمثل الذكاء الاجتماعي في المحتوى السلوكي للقدرات العقلية، وظهر فيما بعد مقياس جيلفورد ذو العوامل الستة للذكاء الاجتماعي **(الشيخ،1990، ص. 173)**.

وظهرت عام **(1978)** دراسة لمعرفة مدى إستقلال الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام وتوصلت الدراسة إلى ضعف إستقلالية الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام ، وفي سنة **(1979)** فشلت محاولة **فورد** و**تايسك** في إثبات وجود الذكاء الاجتماعي كقدرة مستقلة باستخدام مقياس **جيلفورد** ، وإلا إنهما في عام **(1983)** و بإستخدامها تصميمات جديدة طبقت على طلبة المدارس الإعدادية بإستخدام مقياس مختلف وجد دليلا على أن عامل الذكاء الاجتماعي مستقل ، كما أثبت مارلو استقلالية الذكاء الاجتماعي كقدرة عقلية كما أكد **فورد** سنة **(1995)** في أبحاثه اللاحقة أن الذكاء الاجتماعي مساوي لمفهوم الكفاية الاجتماعية.

ويتفق الباحث مع **وكسلر** في أن خاصية السلوكية للذكاء الاجتماعي هو تطبيق للذكاء العام وفق السياق الاجتماعي، وأن استخدام الفرد للذكاء الاجتماعي يولد لديه ولدى الآخرين حب المحتفظة على العلاقات الإنسانية ويدفع بهم إلى المشاركة الواعية والفاعلة في

كل ما يخص العلاقات الاجتماعية.

3.2. أبعاد الذكاء الاجتماعي:

حدد مارلو **(Marlowa)** خمسة ابعاد للذكاء الاجتماعي تمثلت في الآتي:

- الاهتمام الاجتماعي: يشير إلى ميول الشخص في أي مجموعة بشرية.
- المهارات الاجتماعية وتشير إلى قوة الفرد على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي الكفء مع الآخرين.
- مهارات التعاطف وتشير إلى فهم أفكار ومشاعر الاخرين، والتعاطف معهم.
- القلق الاجتماعي ويشير إلى مستوى قلق الفرد وخبرته في مختلف المواقف الاجتماعية.
- المشاعر الوجدانية وتشير غلى قدرة الشخص على الادراك، أو التنبؤ بردود أفعال الآخرين على سلوك نحوهم **(Marlowe,1985 ,p. 4).**

إلا أن للذكاء الاجتماعي أبعاد أخرى هي:

أ. **التعامل مع الآخرين والتكيف معهم:** يرى محمد عماد الدين إسماعيل أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على التعامل مع الآخرين وانه يمكن تحليل مظاهر التعامل مع الآخرين إلى عدة قدرات تعبر كل منها عن مظهر بسيط من مظاهر الذكاء الاجتماعي وهي كما يلي:

- **التصرف في المواقف الاجتماعية:** وتعني القدرة على حسن التصرف مع الآخرين أو النجاح في التعامل معهم بكفاءة.
- **التعرف على الحالة النفسية للمتكلم:** وتعني القدرة على فهم الآخرين والتعرف على حالتهم النفسية من أحاديثهم.
- **تذكر الأسماء والوجوه:** وتعني القدرة على الاحتفاظ بأسماء الأشخاص وملامحهم تذكرها بدقة، ويدل على شدة الاهتمام بهم.
- **ملاحظة السلوك الإنساني:** وتعني القدرة على ملاحظة سلوكيات الآخرين، والتنبؤ

ببعض المظاهر السلوكية البسيطة للآخرين.

- **روح المداعبة المرح:** وتعني القدرة على فهم النكت (المزاح)، والاشتراك مع الآخرين في مرحهم ودعابتهم. **(عثمان ،2002، ص. 192)**.

ب. التواصل مع الآخرين: إن التواصل مع الآخرين يعكس قدرة الفرد على التعامل معهم ومدى تكيفه معهم ومراعاة حالاتهم المزاجية وتحفيزهم والتواصل الاجتماعي بدوره يوصل الفرد إلى الاستفادة من كل الأطراف الاجتماعية المحيطة به ويعد الإنسان في الحقيقة ميتاً دون العلاقات الاجتماعية فالتواصل يعنى الحياة.

كما أن هذا البعد من الذكاء الاجتماعي ذكره جاردنر وهاتش **Garden end Hatch (1989)** بمسمى "الاتصال الشخصي" فيه تتضح قدرة الفرد على التواصل وإدراك مشاعر الآخرين، وهذه القدرة قدرة من يستطيع تكوين علاقات مثل الأصدقاء الحميمين وشركاء العمل، وتذكر بام روبيتز وجان سكوت**Riborters end Scott (2000)** أن هذه المهارات هي المكونات الضرورية للجاذبية الاجتماعية والنجاح وأن من يتمتع بالذكاء الاجتماعي يستطيع التواصل مع الآخرين بسهولة ويسر ويقرا مشاعرهم واستجاباتهم ويستطيع أن ينظم ويقود ويعالج الخلافات وهم القادة.

كما ركز ريجيو وزملاؤه **Riggio et al (1991)** في تناولهم لمفهوم الذكاء الاجتماعي على دراسة المهارات الأساسية للاتصال الاجتماعي الذي عدوه حجر الأساس في الذكاء الاجتماعي وهذه المهارات تكون ضرورية حتى يكون الفرد ذكياً اجتماعيا لأنها تمثل البنية الأساسية للذكاء الاجتماعي، وتنقسم مهارات التواصل الاجتماعي إلى مهارة التعبير الانفعالي مهارة الحساسية الانفعالية، مهارة الضبط الانفعالي، مهارة التعبير الاجتماعي مهارة الحساسية الاجتماعية، ومهارة الضبط الاجتماعي. **(غباري وأبو شعيرة،2010، ص.211)**.

ج. فهم الآخرين: يعد فهم الآخرين أحد الركائز التي بني عليها مقياس الذكاء الاجتماعي كما أن القدرات في الجانب السلوكي يمكن أن توصف أنها الذكاء الاجتماعي الذي

يساعدنا على فهم سلوك الغير وفهم سلوكنا. ويهتم جاردنر **Gardner (1991)** بخصائص الذكاء الاجتماعي ويحدده بأنه قدرة الشخص على فهم دوافع ورغبات الآخرين. **(جابر ،2003، ص. 99)**.

د. **التأثير والتأثر الاجتماعي والذاكرة الاجتماعية:** ويقصد به مشاركة الآخرين في كل ما يشعرون به والتأثير فيهم والتأثر بهم وهذا بدوره يؤدي إلى علاقات اجتماعية ناجحة ويورد فورد **Ford (1983)** شرط لكي يكون الفرد ذكي اجتماعيا وهو قوة التأثير النفسي. ويؤكد **عثمان** على أن الذكاء الاجتماعي يتمثل في قدرة الفرد على التأثير في الآخرين والتأثر بهم أثناء التفاعل معهم مما يؤدي إلى التوافق الاجتماعي بين الأفراد. **(عثمان 2002، ص.198)**.

ويمكن تلخيص الأبعاد المكونة للذكاء الاجتماعي من خلال مراجعة الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال على نحو التالي:

- الحساسية لشعور الاخرين وإحترام حقوقهم ووجهة نظرهم مع الإخلاص، والاهتمام بهم والقدرة على تحمل المسؤولية الاجتماعية.
- التميز بالمهارات الاجتماعية ومنها، مهارة تحديد الأهداف وانجازها ومهارات التواصل والقيادة.
- الكفاءة الاجتماعية والتي تعتبر مرادفة للذكاء الاجتماعي، والتي تتضح في التكيف الاجتماعي والقدرة على التخطيط الاجتماعي والاهتمام والمشاركة الاجتماعية.
- المفهوم الموجب عن الذات والتوكيدية والحفاظ على كينونة الذات في المواقف الاجتماعية. **(أبوحلاوة ،2005، ص.11)**.

ويرى الباحث أنه يمكن الحكم على وجود الذكاء الاجتماعي من عدمه من خلال معيار التواصل مع الآخرين، فالشخص الذكي اجتماعياً هو الذي يستطيع التواصل مع الآخرين وتذليل جميع العقبات التي تواجه اتصاله مع الآخرين، كما أن عملية التواصل مع الآخرين اللازمة للقائد تبدأ بعملية التنسيق لجهود مجموعة مشتركة من الأشخاص وهذا لا

يأتي إلا من خلال التواصل مع الآخرين فكلما زاد اتصال الفرد كلما زاد توافقه الاجتماعي ويتضمن ذلك الاتصال الاجتماعي مهنياً وإداريا ويعد التواصل عنصر مهم ويساعد على تنمية الذكاء الاجتماعي بشكل يؤدي إلى المشاركة في الأفكار والمشاعر.

4.2. مكونات الذكاء الاجتماعي:

لقد رأى ثورندايك **Thorndike** أن الذكاء مكون من خليط من المكونات المستقلة تتجمع في ثلاثة مجالات:

أ. **الذكاء العياني (أو الشيء):** ويشمل القدرات التي تعالج الأشياء المادية والمواد العلمية التي يعتمد عليها في أداء الاعمال الفنية والميكانيكية، واستخدام الآلات والأجهزة.

ب. **الذكاء المجرد:** ويشمل القدرات العقلية التي تعالج الالفاظ والعمليات الرمزية المختلفة.

ج. **الذكاء الاجتماعي:** ويشمل القدرات العقلية التي يعتمد عليها في تحديد كفاءة علاقة الفرد بالآخرين وحسن تكيفه مع الظروف الاجتماعية المختلفة. **(عسقول ،2009، ص.20)**

ولقد استنتجت اوسوليفان **Osullivan** أن هناك ستة(06) عوامل سلوكية للذكاء الاجتماعي أمكنها تحديدها في الآتي:

- معرفة الوحدات السلوكية: وتعكس القدرة على فهم التعبير غير اللفظي، مثل تعبير الوجه.
- معرفة الفئات السلوكية: وتعكس القدرة على أن يدرك الشخص أن طرق التعبير المختلفة مثل الايماءات، وحالة الجسم، وتعبيرات الوجه يمكن أن يكون لها معنى مقصوداً.
- معرفة العلاقات السلوكية: وتعكس القدرة على معرفة العلاقات في المواقف الاجتماعية.
- معرفة المنظومات السلوكية: وتعكس القدرة على معرفة السياق الاجتماعي المركب.
- معرفة الدلالات الاجتماعية: وتعكس القدرة على تفسير الإيماءات والتعبير الوجهي.
- معرفة الدلالات السلوكية: وتعكس القدرة على التنبؤ بيما سيحدث فيما سيحدث فيما بعد
- نتيجة لموقف اجتماعي معين. **(Osullivan,1973,p.23).**

وأوضح جيلفورد **Gilford** من خلال نموذج بناء العقل الذي يوضح فيه تصنيفه للعوامل في شكل ثلاثي الأبعاد، تمثل العمليات العقلية بعده الأول، والمحتويات بعده الثاني والنواتج بعده الثالث، وفيما يلي توضيح لكل من هذه الابعاد الثلاثة:

- بعد العمليات: ويقترح جيلفورد **Gilford** بالنسبة للعمليات العقلية أن تصنف إلى خمسة(05) أنواع (المعرفة والتذكر والتفكير التقاربي والتفكير التباعدي والتقويم).
- بعد المحتويات: ويتعلق هذا البعد بالمادة المتضمنة في المشكلة التي ينشط فيها عقل الإنسان وفيما يتصل بهذا البعد يميز جيلفورد بين خمسة أنواع من المحتويات وهي:

أ. **المحتوى البصري:** وهو ذلك النوع من الأنشطة العقلية التي تكون فيها المادة أو المعلومات التي يعالجها العقل تتعلق بالإدراك البصري، مثل الاشكال البصرية او صورها المتخيلة.

ب. **المحتوى السمعي:** وهو نوع من الأنشطة العقلية التي تكون فيها المادة او المعلومات بالإدراك السمعي، أو الاستثارة السمعية المباشرة، أو صورها المتخيلة.

ج. **المحتوى الرمزي:** ويتعلق بالمعلومات التي تتكون في شكل مجرد، أو في صورة عيانية أو حسية ويتكون من الحروف أو الرموز أو الأرقام، وظهر بصورة أساسية في المشكلات اللفظية والعددية حينما لا يكون التركيز منصبا على معانيها.

د. **المحتوى السيمانتي** (أي محتوى المعاني): ويتعلق بالأفكار والمعاني التي تحملها الألفاظ ودلالاتها **(جابر،2003، ص ص. 209-232)**

هـ. **المحتوى السلوكي:** وهو نوع من المعلومات التي تتعلق بسلوك الآخرين، وحالاتهم النفسية كما تظهر في حركاتهم التعبيرية وقدرات المحتوى السلوكي، هذه هي ما إعتبرها جيلفورد قدرات الذكاء الاجتماعي، من حيث تركيزها على التعامل مع الآخرين.

و. **محتوى النواتج:** ويتعلق بنوع الشيء الذي ينصب عليه نشاط الفرد العقلي، بصرف

النظر عن نوع العملية العقلية، أو محتوى المشكلة، وتوجد ستة أنواع من النواتج هي: (الوحدات والفئات والعلاقات والمنظومات والتحويلات).

وفيما يرى جابر أن القدرات في هذا الجانب السلوكي (من نموذج جيلفورد) يمكن أن توصف بأنها الذكاء الاجتماعي الذي ساعدنا على فهم سلوك الاخرين وفهم سلوكنا تجاههم أيضا. **(جابر، 2003، ص ص. 232-234)**

وتوصل مارلو**Marlowe** إلى أن الذكاء الاجتماعي عبارة عن مكونين:

أ. **الأداء الاجتماعي:** وهو السلوك الفعلي في المواقف الاجتماعية الذي طبيعته المنفعة المتبادلة.

ب. **الكفاءة الاجتماعية:** وهي القدرة الخاصة للشخص للتعامل مع الآخرين بطريقة ملائمة أي القدرة على التصرف بشكل فعال اجتماعيا، وللكفاءة الاجتماعية ثلاثة مكونات هي:

- **الفعالية الذاتية الاجتماعية:** وهي الشعور بالثقة، والتمكن من النجاح من التفاعل الاجتماعي.
- **المهارات الاجتماعية:** وتتكون من عنصرين، هما المهارات السلوكية والمعرفة الاجتماعية.
- **الاهتمام الاجتماعي:** ويتناول الدافع الذي يوجه السلوك للهدف ويعكس إهتمام الشخص بالهدف وإهتمام الناس به. **(Marlowe ,1984, p.15)**

ويتكون الذكاء الاجتماعي من مجموعة من العناصر على النحو التالي:

أ. **تنظيم المجموعات:** تستلزم المهارة اللازمة للقائد، أن يبدأ بتنسيق جهود مجموعة مشتركة من الأفراد هذه هي القدرة العقلية التي يتمتع بها المخرجون، أو منتجو الأعمال المسرحية، والعسكريون ورؤساء المنظمات والوحدات المختلفة المؤثرون في العاملين معهم.

ب. **الحلول التفاوضية:** موهبة الوسيط الذي يستطيع أن يمنع وقوع المنازعات أو يستطيع

إيجاد الحلول للنزاعات التي تنشب بالفعل، هؤلاء الوسطاء الذين لديهم هذه القدرة، يتفوقون في عقد الصفقات وفي قضايا التحكيم، والتوسط في النزاعات، وفي السلك الدبلوماسي أو في التحكيم القانوني.

ج. **العلاقات الشخصية:** لا شك في أن موهبة بعض الناس هي موهبة تعاطف وتواصل وهذا يسهل القدرة على المواجهة، أو التعرف على مشاعر الناس واهتماماتهم بصورة مناسبة أنه فن العلاقات بين البشر.

د. **التحليل الاجتماعي:** القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة، ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم لمعرفة الناس، وكيف يشعرون بهم، هذه القدرة تؤدي إلى سهولة إقامة العلاقات الحميمة والإحساس بالوئام.

وإذا اجتمعت هذه المهارات معا فتصبح مادة لصقل وتهذيب العلاقات بين الناس بعضهم ببعض وهي من المكونات الضرورية للجاذبية، والنجاح الاجتماعي، فهؤلاء المتمتعون بالكفاءة في الذكاء الاجتماعي، يسهل عليهم الارتباط بالناس من خلال ذكاؤهم في قراءة انفعالات الناس ومشاعرهم ومن السهل أن يكونوا قادة وواضعي نظمن ويستطيع هؤلاء أيضا معالجة المنازعات قبل نشوبها في أي نشاط إنساني. **(غباري وابو شعيرة،2010، ص. 202)**.

ويقسم **كارل البرشت Karlalbrcht** الذكاء الاجتماعي إلى عدة عناصر هي:

أ. **إدراك الموقف والوعي بها:** ويقصد هنا هل تشعر بأحاسيس الآخرين وهل تقدر مشاعرهم وتستشعر نواياهم، وإن لم يصرحوا بها أو يعلنوا عنها، ويشير إلى أنه لا يتفاعل البشر مع بعضهم البعض في سياق مواقف اجتماعية ويجب على الفرد إدراك معطيات الآخرين والوعي بها. **(البرشت،2006، ص.55)**

ب. **الحضور:** وهو أسلوبك في التأثير على الآخرين من خلال التواصـــــل معهم وبترك انطباعات خاصة لأن هذا يؤهل الفرد للاستزادة من الذكاء الاجتماعي.

ج. **الأصالة:** وتعتبر الأصالة من مصداقيتك مع نفسك ومع الاخرين وهذه خطوة على طريق

الوصول للذكاء الاجتماعي والأصالة تعني البعد عن الزيف والتملق وكسب ثقة الآخرين من خلال سلوك قوامه التفاهم المتبادل والتواصل الفعال.

د. **الوضوح:** ويقصد بالوضوح هم التعبير عن آرائك وأفكارك ونواياك بصراحة دون تردد أو خجل وبعبارة أخرى" هل تقول ما تعني وتعني ما تقول."

هـ. **التفهم والتعاطف:** ويتمثل التعاطف في قدرتك على استيعاب آراء الآخرين وتفهمك لمشاعرهم ولا يكون التعاطف إلا من خلال الشعور الإيجابي للآخرين.

وتنوعت جهود الباحثين الذين تناولا موضوع الذكاء الاجتماعي، واختلفت نظرتهم له وذلك لاختلاف الإطار المرجعي والفكري الذي ينتمي إليه هؤلاء الباحثين وكذلك إختلاف وجهات نظرهم حيث أن كل منهم نظر للموضوع من زاوية معينة، واتخذت وجهات النظر هذه صورة النظرية أحيانا، أو النموذج المحدد لأبعاد أو مظاهر هذا النوع من الذكاء أحيانا أخرى. **(أبوحلاوة ،2005، ص.21).**

5.2. مظاهر الذكاء الاجتماعي:

نستطيع التعرف على الذكاء الاجتماعي من خلال المظاهر التي تدل عليه وذلك من خلال سلوك الفرد الذي تمتع بالذكاء الاجتماعي سواء من خلال تقييمه لنفسه أو من خلال تعامله مع الاخرين لذلك للذكاء الاجتماعي مظاهر عامة تتمثل في توافق الفرد ونجاحه الاجتماعي والتزامه بسلوكيات المجتمع وأيضا مظاهرة خاصة تتمثل في تعامله مع الأشخاص وذلك من خلال فهمهم وتفسير السلوك الصادر عنهم وفيما يلي توضيح لمظاهر الذكاء الاجتماعي العامة والخاصة.

أ. **التوافق الاجتماعي:** ويعني السعادة مع الآخرين، أو الالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة معايير الاجتماعية، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي، وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم، والعمل لخير الجماعة والسعادة الزوجية، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية.

ب. **الكفاءة الاجتماعية:** وتتضمن الكفاح الاجتماعي، وبذل كل جهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية.

ج. **المسايرة:** وتتضمن الالتزام سلوكيا بالمعايير الاجتماعية في المواقف والمناسبات.

د. **أدآب السلوك الأخلاقي:** ويتضمن إتباع السلوك المرغوب اجتماعيا، وأصول المعاملة والتعامل السليم مع الاخرين، وأساليبيه وفنياته **(زهران ،1984، ص. 226)**.

ومظاهر خاصة أهمها:

أ. **كفاءة التصرف في المواقف الاجتماعية:** فالشخص في تفاعله مع الآخرين يواجه مواقف مختلفة وعليه أن يسلك فيها سلوكا معينا، فالشخص الذي يحسن التصرف في مثل هذه المواقف، أو تبعا لمعايير معينة هو الشخص الناجح في التعامل مع الآخرين، والذي يتمتع بالقدرة على تعامل معهم.

ب. **فهم حالة المتكلم النفسية:** ذلك أن الافراد يختلفون من حيث القدرة على إدراك مشاعر الآخرين والتعرف على حالاتهم النفسية من حديثهم، ولذلك فإن الشخص الناجح في التعامل مع الآخرين، هو الأقدر على إدراك هذه الحالة بسهولة، وهو الأكثر ذكاء من الناحية الاجتماعية من الشخص العادي.

ج. **الادراك الاجتماعي:** ويتجلى في قدرة الشخص على تفسير السلوك الصادر عن الآخرين ودلالته الخاصة تبعا للسياق الذي صدر فيه هذا السلوك.

د. **فهم السلوك الاجتماعي:** ويتمثل في القدرة على ملاحظة السلوك الإنساني، والتنبؤ بمن خلال بعض المظاهر، فالشخص الذكي اجتماعيا يستطيع أن يتعرف على حالة المتحدث من خلال بعض الإشارات البسيطة التي تصدر عنه، أو أوضاع معينة لجسمه

هـ. **فهم التعبيرات الإنسانية:** وتعني قدرة الشخص على معرفة الحالة النفسية للآخرين، وذلك من خلال إدراك دلالات بعض تعابيري الوجه، أو ايماءات اليد، أو أوضاع الجسم،

أو ذلك من المؤشرات التعبيرية (**زهران ،1984، ص. 282**).

6.2. الاتجاهات المفسرة للذكاء الاجتماعي:

أ. **الاتجاه السلوكي:** تعد نظرية ثورندايك و**سكينر Thorndike et Skinner** بأن الذكاء الاجتماعي يمثل قدرة الفرد على فهم الآخرين والتعامل السليم معهم من خلال العلاقات الاجتماعية، والتصرف بحكمة معهم حيث أن نجاح الفرد في الحياة ناتج عن أنه لا يحاكي فراغ و إنما يعيش وسط تجمعات بشرية يتفاعل معها ويؤثر فيها ويتأثر بها، أما الذكاء الاجتماعي فإنه يتكون من قدرات خاصة مستقلة بعضها عن بعض الآخر، إذ يقوم هذا النوع من الذكاء على أساسين يتضمن الأول فهم الآخرين ، في حين يتضمن الثاني التصرف بحكمة معهم ، فالقدرة الاجتماعية تتغير دون شك تبعا للعمر والجنس والمكانة الاجتماعية ، إذ يتعامل بعض الناس بفاعلية كبيرة مع الأطفال في حين نجدهم يتحرجون ويتضايقون من صحبة الكبار والتعامل معهم ، وبعضهم يساير أفراد جنسه في الوقت الذي نجده لا يرتاح إلى جنس الآخر كما نجد بعض الناس قد يتسم بصفة القيادة ولكن نجد آخرين يرتاحون حينما يكونوا مرؤوسين من قبل غيرهم(**الخالدي،2001، ص.21**)

وقدم ثورندايك تصنيفا ثلاثيا للذكاء يتضمن ما يلي:

- **الذكاء المجرد:** وهو القدرة على فهم ومعالجة المعاني والرموز والأرقام والالفاظ المجردة والتي تمثل جميعها علاقات تمتد من المستوى البسيط الى معقد.
- **الذكاء الميكانيكي:** وهو القدرة على إكتساب وإتقان ومعالجة المهارات العملية واليدوية الجسمية والفعاليات الميكانيكية كتعلم الكتابة على الالة الطابعة.
- **الذكاء الاجتماعي:** وهو القدرة على فهم الناس وفهم المواقف الاجتماعية والتعامل السليم مع الآخرين في الاعمال الاجتماعية، والقدرة على تقييم أعمال الآخرين وتمييز أهدافهم التي يرغبون في الوصول إليها، كما يؤكد ثورندايك أن أنواع الذكاء الثلاثة قد لا تكون متفقة بعضها مع البعض الآخر فقد يحقق الفرد نجاحا نظريا لكنه يخفق في النجاح في

علاقاته الاجتماعية وقد يتمتع الفرد بقدرات عقلية متوسطة لكنه يحقق نجاحا باهرًا في فهمه للآخرين. ويضيف ثورندايك أن استخدام الأداء في المواقف الاجتماعية وجها لوجه ضروريا لقياس الذكاء الاجتماعي فقد شكك في استخدام الصور باعتبارها لا تكفي ، لأن معظم فعاليات الذكاء المتعلقة بسلوك الإنسان تقوم في موقف حقيقي وتتضمن أشخاص حقيقيين ، كما يشير الى أن معظم اختبارات الذكاء قامت على أساس النوع الأول " الذكاء المجرد" وأهملت النوعيين الآخرين "الذكاء الميكانيكي والاجتماعي" وأن مزج الأنواع الثلاثة سيترتب عليه شيء من الإرباك والخلط , لذلك فهو ينبه إلى الحاجة لاختبارات جديدة لقياس الصورتين الأخيرتين من الذكاء بدلا من خلط جميع الأنواع مع بعضها البعض ويعد سكينر **Skinner** واحدًا من أكثر العناصر تأثيرا في المنظور السلوكي ، وهو صاحب الافتراض الجوهري في هذا البناء وفي فهم الناس وتحديد شخصياتهم إنما يمكن أن يتم عن طريق التركيز الكلي على سلوكهم من خلال القوى والمؤثرات الخارجية التي عملت على تشكيل هذا السلوك خلال حياتهم ، ويكون المفتاح الرئيسي لمفهوم سكينر **Skinner** هو أن السلوك عنده إنما يتحدد بأهمية ونتائجه فالعامل الأكثر أهمية في تشكيل السلوك عنده هو التعزيز . **(الخالدي، 2001، ص. 21)**

ويرى أيضا أن أكثر السلوك الملاحظ على الأفراد إنما اكتسبوه من خلال تعزيز ذلك السلوك بشكل أو بأخر، ويرى من ناحية ثانية أن المعززات في مواقف الفرد المختلفة خلال سنين حياته قد لا تكون جلية أو واضحة أو محددة (أو يحس بها آنيا) إنما يحتاج إلى رؤية وتمعن كافيين لتحديدها، أو التعرف عليها ومن هنا إقترح(سكينر) وجوب إجراء تحليل وظيفي للسلوك الفردي وهذا يعني تحليل كل من المواقف والسلوك لتحديد المثير أو المحفز الذي يعمل على التعزيز (كمثيرات تحفيزية أو معززات).

وهكذا يرى رواد النظرية السلوكية أن عملية الذكاء الاجتماعية هي حصيلة تعلم أنماط السلوك المختلفة التي تم تعزيزها فتتابع تكراراها إلى أن أصبحت جزءًا من شخصية الفرد أو

الجماعة، ومن شروط حدوث التفاعل الاجتماعي من وجهة نظراً السلوكيين ما يأتي:

- أن يكون التفاعل الاجتماعي متبادلا بمعنى، أن تكون الاستجابات متبادلة وفي هذه الحالة يشكل سلوك الفرد مؤثرًا أو منبها لسلوك الآخرين.
- توافر وسط وموقف اجتماعي ليحدث فيه التفاعل.
- توافر التعزيز لضمان تكرار الإستجابات الهادفة أو الملبية لحاجة ما (**الخالدي، 2001، ص. 22**).

ب. الاتجاه العقلي: يعد جيلفورد **Guildford** من الرواد الباحثين في هذا الاتجاه والذين تناولوا مفهوم الذكاء الاجتماعي وذلك باستخدام التحليل العاملي، حيث انصب إهتمامه بدراسة القدرات العقلية والتوصل إليها عن طريق دراسة الإرتباطات بين الأصناف المختلفة وقد افترض جيلفورد **Guildford** في نظريته المسماة بنية العقل عام (1959) والتي توصل إليها من خلال بحوثه العديدة بوجود (120) قدرة يتضمنها النموذج الذي قدمه على شكل مكعب حيث كانت في البداية (25) قدرة ثم (40) ثم (120) إلى أن توصل إلى (150) قدرة عام (1977) وقد صنف هذه القدرات على أساس ثلاثة أبعاد وهي : بعد المحتوى ، بعد العمليات ، وبعد النواتج .

ومن خلال هذا التصنيف للأبعاد الثلاثة يرى (جيلفورد) أن المحتوى هو الذي مثل الذكاء الاجتماعي ويشمل ثلاثين قدرة من (120) قدرة، وبما أن أي نشاط عقلي يشمل واحدة من العمليات وواحدة من النواتج فإن قدرات الذكاء الاجتماعي الثلاثين ترتبط أيضا مع الأزواج الممكنة للعمليات الخمسة والنتائج الستة المختلفة.

ولقد طور (جيلفورد) عام (1966) الاختبارات الادراكية السلوكية الخمسة المستخدمة كمتغير مستقل على أساس انموذجه لقياس قدرة خاصة منفصلة تختلف عن الذكاء اللفظي لذلك يركز معظم الاهتمام على القدرات المعرفية السلوكية الستة، فقدم مع مساعديه اختبار تضمن العوامل المعرفية السلوكية سمي باختبار العوامل الستة للذكاء الاجتماعي **six factors**

Test of social intelligence) ويعزى نجاحه إلى الاستخدام المحدد للكلمات ويتألف من اختبارات على شكل رسوم وصور ومثيرات والعوامل الستة هي:

- معرفة الوحدات السلوكية: وتتضح في القدرة على فهم وحدات سلوكية من خلال التعبيرات التي تقاس بالاختبارات التعبيرية.
- معرفة الفئات السلوكية: وتتضح في القدرة على معرفة التشابه بين المعلومات السلوكية في صيغ تعبيرات مختلفة وتقاس باختبار تصنيف التعبير.
- معرفة العلاقات السلوكية: وتتضح في القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية، وتقاس باختبارات الرسوم المفقودة. **(الخالدي ،2001، ص.24)**
- معرفة المنظومات السلوكية: ويتضح في القدرة على استيعابا المواقف الاجتماعية، وتقاس باختبار الصور المفقودة.
- معرفة التحويلات السلوكية: وتتضح في القدرة على ترجمة التعبيرات الوجهية والإشارات أو المواقف الاجتماعية كي تتغير الدلالة السلوكية، ويقاس بإختبار الترجمات الاجتماعية.
- معرفة المضامين السلوكية: وتتضح في القدرة على إستنتاج مضامين، وتكوين تخمينات تبعا للموقف الاجتماعي وتقاس باختبارات تخمينات الرسوم.

ج. الاتجاه المعرفي– الاجتماعي:

- **وجهة نظر باندورا (Bandara):** أعطى (باندورا) مفهوما جديدا آخر في هذا المجال هو (التعزيز بالإنابة) حيث يأخذ هذا المفهوم مكانة عندما يقوم بملاحظة شخص اخر (نموذج) عزز نمطه السلوكي من قبل الاخرين لإنجازه فعلا معينا فإننا سنعتقد بأن إنجازنا للفعل المعين ذاته سيقود الآخرين إلى تعزيزه كذلك، بمعنى آخر أن التعزيز لم يقع على ذات الفرد وإنما حدث لشخص (نموذج) آخر ولكنه سعى الى تعزيز السلوك ذاته عند الفرد بالرغم من عدم حدوثه له هو بالذات وهذا هو معنى التعزيز بالإنابة.

وعن طريق تفاعل الفرد مع الآخرين وعلاقاته الاجتماعية ومدى فهمه للآخرين يصبح

لديه سياق إجتماعي يندرج تحته سلوكه وتصرفه، لذا فإن السياق الاجتماعية له أهمية بارزة من خلال إظهاره فعالية المعايير الاجتماعية التي يكتسبها الفرد وتوقعات الجماعة المدركة من قبل الفرد لما سيظهره من سلوك، بخصوص الجماعات الأخرى فضلا عن المؤثرات البيئية التي تلعب دورًا كبيرًا في اتجاهات وسلوك الفرد مع الآخرين، إذن فالسلوك يتشكل بالملاحظة أي ملاحظة سلوك الآخرين. **(الوقفي، 1998، ص.206)**.

كما يؤكد باندورا **Pandora** بأن العمليات المعرفية كالانتباه، والتذكر والإدراك له القدرة على التأثير في اكتساب السلوك، فمن خلال النمذجة السلوكية يتعلم الفرد الاتجاهات سواء كانت سلبية أو إيجابية في مرحلة الطفولة من والدية، لأنها تعتبر أوضح النماذج التي يقتدي بها ويقلدها، حيث أكد باندورا على تفاعل الفرد مع الآخرين وعلاقته الاجتماعية ومدى فهمه للآخرين يصبح لديه سياق اجتماعي يندرج تحت سلوكه وتصرفه. **(البدري،2001، ص.40)**.

- **نظرة فورد(Ford):** في دراسته عن طبيعة الذكاء الاجتماعي وهي:
  - أن يكون حساسا لمشاعر الآخرين، وأن يحترم حقوقهم ووجهة نظرهم، وأن يكون مخلصا لهم ومهتما بهم، وأن يكون شخصا يعتمد عليه، وأن يتميز بقدر عال من المسئولية الاجتماعية.
  - أن تكون لديه مهارات ووسيلة جيدة، أي يعرف كيف يتم إنجاز الأعمال، وأن يمتلك مهارات اتصال إنساني عالية الكفاءة، ويستطيع أن يحدد أهدافه ولديه قدرات قيادية.
  - أن تتوفر لديه الكفاءة الاجتماعية، وتعني السهولة الاجتماعية، وتشتمل على عدة خصائص يدخل فيها، تمتع الفرد بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والاندماج فيها وأن يكون متكيفا إجتماعيا منفتحا على الناس وأن يكون سهلا معهم.
  - قوة التأثير النفسي والتي تشير إلى خصائص مثل: مفهوم الذات الإيجابي، وأن يكون لديه إستبصار جيد بذاته والنظرة الواقعية للحياة.
- **وجهة نظر جيلفورد:** حيث يوضح جيلفورد من خلال نموذج بناء العقل، إن الذكاء

الاجتماعي نوع مستقل عن التحصيل الأكاديمي، والذكاء العام، وعن الجوانب المعرفية الأخرى **(جابر،1997، ص 210)**.

- **وجهة نظر البورت (Allport):** حيث أكد أن الشخصية الإنسانية يمكن وصفها بدلالة العديد من السمات المختلفة التي يظهرها الفرد من خلال سلوكه، بمعنى أنها ليست وحدات مستقلة داخل الفرد ولكنها مجموعة متوافقة من الصفات تتجمع لتصف السلوك، وإعتبر الذكاء من المواد الخام التي تتكون منها الشخصية لأنه يربط أحد جوانبه إرتباطًا تاما بالجهاز العصبي المركزي، ومن المؤكد ان ثمة تفاعلا بين الذكاء والشخصية ولكن لا يوجد نمط موحد لهذا التفاعل، والذكاء الاجتماعي (البورت) هو سمة عمومية تنمو من خلال ما يسمح للفرد من فرص وظروف ملائمة له وذلك على أساس من الذكاء النظري العام، لذلك أكد على وجود نوع ثالث من الذكاء يختلف عن الذكاء المجرد والميكانيكي وهو الذكاء الاجتماعي، واعتبره غير موروث مقارنة بالنوعين الآخرين.
- **وجهة نظر سترونج (Stronge):** أكدت من خلال نظريتها التي طرحتها في العلاقات الاجتماعية بأن الفرد من خلال خبرته الاجتماعية السابقة التي يكسبها بحكم علاقاته الاجتماعية مع الآخرين باستطاعته تشخيص سلوك الآخرين، فمن خلال إتزانه الإنفعالي ومدى فهمه للآخرين يستطيع كسب ثقتهم به وإمتلاكه الكثير من المهارات والإمكانيات وأساليب الاصغاء بحيث يجعل الآخرين متعاونين معه في علاقاته الاجتماعية.

وبهذا فإن سترونج **(Stronge)** قد ربطت بين علاقة الفرد مع الآخرين وما يمتلكه من مهارات إجتماعية من خلال الخبرة السابقة معهم سواء كانت خبرات سارة أو مؤلمة بحيث تحدد درجة تفاعله معهم بناءًا عليها. **(جابر، 1997، ص. 213)**.

د. الاتجاه النفسي (جون ديوي): يعد جون ديوي **john dewey (1952-1958)** من الفلاسفة الذين طرحوا مفاهيم النظرية التي تتصل بالبيئة الاجتماعية فهو فيلسوف وعالم نفس أمريكي ويعد من أوائل المؤسسين للفلسفة البراجماتية وللمدارس التجريبية.

إن مفهوم الذكاء الاجتماعي عند ديوي قد أفسده الغموض النظري لأنه أصر دائما على القوة العظيمة لطريقة الذكاء التي تكمن في التطبيق العملي للأفكار والفرضيات، ويؤكد أن الذكاء الاجتماعي يصبح ذا قيمة وحقيقة إجتماعية فقط عندما يتم إزالة الظروف الاجتماعية التي تمنع التفكير الحر. **(جابر ،1997، ص. 218).**

هـ. وجهة نظر علماء المسلمين:

لقد إهتمت الشرائع السماوية عموما، والدين الإسلامي خصوصا براعية الذكاء الاجتماعي وتنميته قبل أن يهتم علماء الاجتماع وعلماء النفس الغربيين به، فالدين له كل السبق في الحث على المساواة والأمانة والصدق والتسامح وضبط النفس واحترام الغير والنهي عن الأخلاق السيئة التي تعيق التواصل بين الناس كالتعصب والتسلط والغرور والكبرياء والأنانية وإذا إعتبر علماء النفس وعلماء الاجتماع أن المعاملة الحسنة والتعامل مع الآخرين بشكل لبق أحد أنواع الذكاء فان الإسلام يعتبرها الدين كله. **(القدرة ،2007، ص. 31).**

وفيما يلي توضيح لبعض مظاهر الذكاء الاجتماعي في الإسلام وذلك من خلال الحديث عن مدى حث وعناية القرآن الكريم بالمعاملات والتي تتضمن معانيها الذكاء الاجتماعي وتتمثل في الآتي:

- **المعاملة اللينة:** "فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين ". **(آل عمران: الآية159).**
- **السعي بالصلح بين الناس:** "إنما المؤمنون إخوة فأصلحوا بين أخويكم واتقوا الله لعلكم ترحمون". **(الحجرات: الآية10).**
- **تجنب الظن بالسوء:** "يا أيها الذين آمنوا اجتنبوا كثيرا من الظن إن بعض الظن إثم ولا تجسسوا ولا يغتب بعضكم بعضا أيحب أحدكم أكل لحم أخيه ميتا فكرهتموه واتقوا الله إن الله تواب رحيم" **(الحجرات: الآية12).**

- **عدم السخرية من الآخرين:** " يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خير منهم ولا نساء من نساء عسى أن يكن خير منهن ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بئس الإسم الفسوق بعد الإيمان ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون" **(الحجرات: الآية11)**.

- **مخالطة الآخرين والتفاعل الإيجابي معهم:** " يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير".**(الحجرات: الآية13)**.

7.2. قياس الذكاء الاجتماعي:

لقد نبه **ثورندايك** منذ وقت مبكر إلى المشكلات قياس الذكاء الاجتماعي، فقد إستبعد صراحة إستخدام الاختبارات اللفظية وعبر عن بعض شكوكـــــه في استخدام الصور كمحتوى تتألف منها هذه الاختبارات تحل محل مواقف الحياة الواقعية**(أبو حطب ،1996، ص.410)**.

وأرجع **فورد وتيساك Tisak et Ford** صعوبة قياس الذكاء الاجتماعي إلى سببين هما:

أ. إختلاف الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام أو الذكاء الدراسي، وأنه لذلك لم يهتم به الباحثون من حيث التعريف، أو من حيث وضع أدوات قياس مناسبة له.

ب. تصور أن الاعتماد عن الاختبارات اللفظية في قياس الذكاء الاجتماعي، قد لا يكون ملائماً لقياس الذكاء الاجتماعي فعلا، حيث يدخل في ذلك الذكاء المجرد.

أما **سبيرمانSpearman** فكان يرى أن القدرة على معرفة الحالات العقلية والوجدانية للآخرين يكمن قياسها باختبارات من نوع التفسيرات عند بينيه وإكمال الصور عند **هيلي(Healy)** والتي تتضمن بعض التفاعل الشخصي، ففي إختبار التفسيرات نجد من مجموعة من الصور تتطلب من المفحوص إدراك ما يحدث واستنتاج ما حدث من قبل والتنبؤ بما سيحدث بعد ذلك، وقد سجل سبيرمان بعض النتائج التي توصل إليها من دراسة مثل هذه الاختبارات والتي استنتج منها أن هذه الاختبارات تقيس شيئا مشتركاً إلى جانب اشتراكه في العمل العام. **(المغازي ،2003، ص.86)**.

ولعل اختبار الهام بل ربما الوحيد الذي ظهر في الميدان لقياس الذكاء الاجتماعي متأثرا بأفكار ثورندايك ومتجاوزا تحفظاته على طرق القياس، اختبار جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي، والذي أعده **موس وهنت (Moss and Hunt) واوموراك وودود (Omorak and Approachable)** والذي نقله إلى العربية في صورة مختصرة عام **1955** محمد عماد الدين إسماعيل وسيد عبد الحميد مرسي، ثم أعاد نقله في صورته الاصلية الدريني حسين عبد العزيز **(1998)** والذي يتألف من المكونات الأربعة التالية:

- **القدرة على اصدار الاحكام في المواقف الاجتماعية:** أي قدرة الشخص على تحليل المشكلات المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية واختبار أفضل الحلول المناسبة لها، ويقيس هذه القدرة اختبار لفظي.
- **القدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية من العبارات التي يقولها:** وتقاس باختبار لفظي أيضا **(أبو حطب ،1986، ص. 411)**.
- **القدرة على تذكر الأسماء والوجوه:** ويقيسها إختبار صور.
- **القدرة على ملاحظة السلوك الإنساني والاستفادة من هذه الخبرات الاجتماعية:** في فهم السلوك الإنساني، ويقيسها اختبار لفظي.
- **روح المرح والمداعبة:** أي قدرة الفرد على إدراك وتذوق النكتات. **(المغازي،2003، ص.88)** .

هناك عدة عوامل تسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي وهي:

أ. **التنشئة الاجتماعية:** أو التطبيع الاجتماعي وهي عملية تعلم وتعليم وتربية قوامها التفاعل الاجتماعي، تهدف إلى إكساب المرء سلوكا ومعايير وإتجاهات ملائمة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية، وللتنشئة الاجتماعية أهميتها التي تمكن في:

- إكتساب المرء إنسانيته: حيث عن طريقهما يتعلم الانسان اللغة والعادات، والتقاليد والقيم السائدة في جماعته.

- إكتساب المجتمع صفات خاصة: حيث تعتبر التنشئة مسئولة عن رسوخها والمحافظة عليها ونقلها من جيل لآخر.
- تساعد على توافق الشخص ومجتمعه.
- توجد بعض أوجه التشابه بين المجتمعات المختلفة.

وتعد التنشئة الاجتماعية عملية هادفة، ففي مراحلها الأولى للحياة تستهدف إشباع حاجات الفرد ومطالبه أما في المراحل اللاحقة فإنها فضلا عن إشباع الحاجات فأنها تستهدف إحداث نوع من التوازن والتوافق الشخصي والاجتماعي للفرد بينه وبين بيئته، كما أن المرء لا يكون سلبيا متلقيا أثناء عملية التنشئة بل ايجابيا مشاركا، لأنها تعتبر عملية أخد وعطاء بين الفرد وجماعته ويشارك في عملية التنشئة كل من الأسرة والهيئات والمؤسسات الاجتماعية. **(الدريني ،1984، ص. 102)**.

حيث تجعل الرفد يشعر بالمسؤوليات تجاه نفسه، وتجاه الآخرين، عن طريق تعليمه الأدوار الاجتماعية، والمعايير الاجتماعية التي تحدد له هذه الأدوار إذ يتعلم كيف يسلك سلوكا إجتماعيا مقبولا عن طريق علاقاته الاجتماعية. **(زهران، 2000، ص.243)**.

أما إذا كانت التنبؤ الاجتماعي غير موفق في إكساب الفرد السلوك الاجتماعي المقبول فإنها تؤدي إلى سلوك اجتماعي غير سوي، إذ تعمل على تغيير أنماط تفكير الفرد حينما يواجه مواقف اجتماعية مختلفة.

ب. التفاعل الاجتماعي: إن عملية التفاعل عملية رئيسية في الحياة الاجتماعية للإنسان والسلوك الفردي ماهو إلا ظاهرة تنتج عن التفاعل المستمر مع الآخرين وما نتوقعه من سلوكهم الفعلي وهكذا يتضمن التفاعل الاجتماعي نوعا من التوقع من جانب كل المشتركين فيه حيث يعتمد التفاعل على تحليل السلوك الذي يصدر عن الفرد في الموقف الاجتماعي.

ومن خلال التفاعل بين الأفراد تبرز شخصية الفرد فتكون هناك شخصية مؤثرة وأخرى

متأثرة، فطبيعة العمل الاجتماعي أنه يؤثر على بناء الشخصية والسلوك الاجتماعي ومن ثم يؤثر على نوع السلوك واستجاباته وتكون استجابة الفرد للآخرين لا على ما يقولونه أو يفعلونه فحسب بل على أساس شعوره نحوهم كأشخاص، كما يعد التفاعل الاجتماعي أداة لاكتساب القيم والعادات والاتجاهات وسعي الافراد إلى تعديل إدراكا تهم من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من المواءمة وإلى اشباع العديد من الحاجات النفسية للأفراد وعليه يمكن القول إنه كلما زادت قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين زادت قدرته على التنبؤ بوجهة نظر الآخرين. **(الخالدي، 2001، ص. 34)** .

ج. **المرونة في التعامل:** إن المرونة في التعامل مع الآخرين تجعله يميل إلى التغيير والإسناد على الدلائل والبراهين حينما يواجه المواقف الاجتماعية ن بهدف أداء مهامه المطلوبة وهذه المرونة في التعامل تسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الأفراد ويؤكد **لفين (Levine)** ذلك إذ يرى أن العادات التي يكتسبها الفرد في حياته اليومية تتغير بتغير المواقف الاجتماعية.

د. **التقبل:** تحدد نظرة الفرد للآخرين مدى تقبله الاجتماعي لهم، عن طريق إقامة العلاقات الاجتماعية وفهم الآخرين، والتعاطف معهم، والمحبة والألفة المتبادلة بينهم والاهتمام براحتهم وسعادتهم. **(منتهى ،2011، ص. 204)**.

وفيما يلي بعض مقاييس الذكاء الاجتماعي مرتبة زمنيا:

أ. **مقياس جامعة جورج واشنطن (1928):**

يعد مقياس جامعة جور واشنطن الذي أعده **(موس وهنت وامواك وود ورد 1928)** هو أول مقياس وضع للذكاء الاجتماعي –في ضوء تصور ثورندايك – وتضمن سبعة اختبارات فرعية:

–اختبار الحكم في المواقف الاجتماعية.

–اختبار تذكر الأسماء الموجودة.

–اختبار ملاحظة السلوك الإنساني.

-اختبار التعرف على الحالة العقلية من خلال الكلمات.

-اختبار التعرف على الحالة العقلية من خلال تعبيرات الوجه.

-اختبار المعلومات الاجتماعية.

-اختبار تذوق النكت والفكاهة.

وفي الطبعات المتتالية لهذا المقياس بعد عام (1927) حذف الاختباران الخامس والسادس، وأصبح المقياس مكون من خمسة اختبارات فرعية هي:

-اختبار القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية.

-اختبار القدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية.

-اختبار القدرة على ملاحظة السلوك الإنساني.

-اختبار القدرة على إدراك وتذوق النكت وروح الداعبة والمزاح.

- .اختبار القدرة على تذكر الأسماء الموجودة (**الدسوقي،2008،ص.120**).

وأعدت منه بعد ذلك صيغة قصيرة تتكون من أربعة أجزاء فقط:

-التصرف في المواقف الاجتماعية.

التعرف على الحالة النفسية للمتكلم.

-الحكم على السلوك الإنساني.

-روح الدعابة والمرح.

واعدت كذلك صيغة مختصرة تحتوي على جزأين فقط هما:

-التصرف في المواقف الاجتماعية

-الحكم على السلوك الاجتماعي.

وقد تم تعديل فقرات المقياس للتوافق مع البيئة العربية في صورة اختبارين وكتيب واحد وتستغرق الإجابة عنه حوالي نصف ساعة.

-**الاختبار الأول** :التصرف في المواقف الاجتماعية و يتكون من عشرين عبارة تعبر كل

منها عن موقف اجتماعي به مشكلة تتطلب التصرف بشكل معين لحلها أو سؤالا يتطلب إجابة تدل على حسن التصرف ويلي كل موقف أربع استجابات وعلى المفحوص أن يختار إحدى هذه الاستجابات التي يعتقد أنها تمثل الاستجابة الصحيحة أو الرأي الصحيح.

-**الاختبار الثاني:** الحكم على السلوك الإنساني ويتكون من خمسين عبارة تعبر كل منها على السلوك الإنساني، ويطلب من المفحوص أن يقرر وجهة نظره ما إذا كانت العبارة صحيحة أم خاطئة.(**زهران ،1984،ص.228**).

ب. مقياس جيلفوردGuildford (1925):

لقد ظل البحث في الذكاء الاجتماعي متوقفا لسنوات عديدة إلى أن انتعش على يد جيلفورد وتلاميذه حين قدم نموذجه حول بنية العقل عام 1955 والذي تضمن ثلاثون قدرة مميزة للذكاء الاجتماعي (المحتوى السلوكي) وتعرف هذه الاختبارات باختبار الذكاء الاجتماعي ذات العوامل الست وتقيس المعرفة السلوكية.

-اختبار المجموعات التعبيرية ، ويقيس عامل معرفة الوحدات السلوكية

-اختبار الرسم الكاريكاتوري الناقص، ويقيس عامل معرفة المنظومة السلوكية.

-اختبار الترجمات الاجتماعية ، ويقيس عامل معرفة التحولات السلوكية.

-اختبار الرسم الكاريكاتوري التنبؤي، ويقيس عامل معرفة التضمينات السلوكية.

-اختبار الصور الناقصة ويقيس عالم معرفة المنظومة السلوكية.

-اختبار تبديل الصور ويقيس عامل معرفة التحولات السلوكية.

ومن خلال الأدبيات قام جيلفورد وسيلفان بمراجعة هذه الاختبارات وحذفا منها الاختباران الخامس والسادس، وأصبحت هذه الاختبارات تسمى فيما بعد باختبارات الذكاء الاجتماعي ذات العوامل الأربع. (**الدسوقي،2008، ص123**).

ج. مقياس أحمد الغول (1990):

في عام 1990 اعد احمد الغول مقياسا للذكاء الاجتماعي يتضمن ثلاثة اختبارات

فرعية هي:

-اختبار المواقف السلوكية الاجتماعية.

-اختبار المواقف السلوكية اللفظية.

-اختبار المواقف السلوكية المصورة وينقسم إلى نوعين:

-اختبار الأفعال السلوكية.

-واختبار التعبيرات الانفعالية وهما عبارة عن رسوم كاريكاتورية. **(الدسوقي،2008، ص.29).**

د. مقياس لوونج وآخرونWong et all (1995):

تم تصميم مقياس-التصميم المتعدد السمات- المتعدد الأساليب في قياس الذكاء الاجتماعي حيث أوضح العديد من الباحثين أن استخدام أكثر من طريقة في قياس نفس السمة يعطي ثقة أكبر في النتائج.

هـ.مقياس جامعة ترومسو The University of Tromso (2001):

في ظل موجة الاهتمام بقياس الذكاء الاجتماعي من خلال استخدام أكثر من طريقة سواء لفضية أو مصورة، خرج علينا ديفيد سيلفيرا اختبارات التقرير الذاتي في قياس الذكاء الاجتماعي .ويتكون هذا الاختبار- وهو عبارة عن اختبار ورقة وقلم – من 21 عبارة تمثل ثلاثة أبعاد وهي(: معالجة المعلومات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية، الإدراك الاجتماعي) وهذا الاختبار هو في الحقيقة مقياسا فرديا يسمح بقياس الإبعاد الثلاثة للذكاء الاجتماعي في وقت واحد.

و. مقياس محمد غازي (2002):

أعد محمد غازي مقياسا للذكاء الاجتماعي يقيس أربعة أبعاد فردية اعتبرها مكونات للذكاء الاجتماعي وهي:

-الإدراك الاجتماعي والمعرفة الاجتماعية (مكونين معرفيين).

-الكفاءة الاجتماعية والتوافق الاجتماعي ، (مكونين سلوكيين).

بعد عرض المقاييس التي وردت في الأدبيات النظرية والدراسات السابقة على تسلسلها الزمني يبدو أن هناك تطورا متواصلا للبحث في هذا النوع من الذكاء ويبقى بحاجة إلى المزيد من الاهتمام والبحث خاصة في البيئة العربية والمحلية الجزائرية نظرا لنقص الأبحاث حوله. **(الدسوقي،2008، ص ص.130-135)**.

8.2. مؤشرات الذكاء الاجتماعي:

لقد قدم **فورد وتسيك Ford Tsyk (1983)** ثلاث مؤشرات لذكاء الاجتماعي وحدد عدد من المهارات التي تتعلق بكل مؤشر وهي كالتالي:

أ. **تحليل المعومات وترجمتها:** وتتعلق بهذا المؤشر المهارات التالية:

- القدرة على قراءة التعبيرات غير اللفظية.
- القدرة على القيام بالدور وفهم الآخرين، والتبصر الاجتماعي.
- القدرة على الوصول الى استنتاجات إجتماعية دقيقة.

ب. **تكيف الفرد للمواقف الاجتماعية:** وتتعلق بهذا المؤشر مهارة القدرة على تحقيق الأهداف الاجتماعية في ضوء النتائج السلوكية التي تتطلب مهارات اجتماعية.

ج. **المهارة الاجتماعية:** وتتمثل بكل ما تقيسه مهارات إدراك الفرد وفهمه للآخرين وتعتبر المهارات الاجتماعية رابطة قوية بين الأفراد واقرأنهم، بالإضافة إلى الأفراد الكبار الذين يتفاعلون معهم وتركز المهارات الاجتماعية على النجاح المهني وعلى جماعة الأصدقاء. وهذه المهارات الاجتماعية هي كما يلي:

- **مهارة تحمل المسئولية:** إن تقديم مسئوليات متعددة في صورة أنشطة يقوم الافراد بتحقيقها في أعمار مختلفة، يجعلهم يعتمدون على أنفسهم حينما يوضعون في جماعات متجانسة أوغير متجانسة.
- **مهارة التقبل والتأييد:** تقسم الخبرات التعاونية بادراك الفرد بأنه مقبول من الأقران الذين يشجعونه على ما ينجزه من نجاح شخصي ومعرفي، ويؤيده الكبار على ميوله.
- **مهارة القابلية لمحاسبة الآخرين:** إن بناء مواقف للإفراد ليكونوا مسئولين عن محاسبة

الزملاء عن السلوكيات المناسبة والمطلوبة منهم ففي قمة التعلم لتعاوني يمنك أن تطلب من الطلاب التأكيد على التصرف المناسب للفرد داخل الجماعة.

- **مهارة تبادل المعلومات:** إن الحديث والتفاعل مع الآخرين يزيد من فهم الفرد لنفسه وللآخرين ومن خلال ذلك يستطيع تبادل المعومات مع الآخرين.
- **مهارة الاتصال:** ويعني الاتصال تبادل الأفكار بين الافراد بشكل يؤدي في النهاية الى مشاركة الافراد في أفكارهم ومشاعرهم باستخدام شبكة من الرموز تعكس الخبرة المفاهيمية التي يمتلكها الفرد. **(المغازي ،2003، ص.80)**
- **مهارة المناقشة:** وتتأتى المناقشة من خلال الاشتراك في الأفكار والمعلومات والتفاعلات وتفيد المناقشة في تطوير التبصر النافذ.
- **مهارة الثقة:** وتتكون الثقة من الوضوح والمشاركة وسلوك الثقة سلوك واضح يشارك فيه الجميع بدون تحريف والسلوك الجدير بالثقة هو سلوك مقبول مدعوم ويحقق المقاصد التعاونية، ويقترب منها.
- **مهارة القيادة:** والقيادة هي تعلم مجموعة من المهارات التي يستطيع ان يكسبها الفرد وتعتمد القيادة على مجموعة من السلوكيات التي يحتاج اليها الافراد في وقت معين لكي تعمل الجماعة بكفاءة.
- **مهارة تبني المنظور:** تعتبر مهارة تبني المنظور من أفضل الكفاءات النقدية في النمو المعرفي والاجتماعي وتبني المنظور الاجتماعي عبارة عن القدرة على فهم ما يوضح في الموقف من الفرد الآخر، ورد الفعل لهذا الفرد معرفياً وانفعالياً في نفس الوقت.

9.2. ميادين الذكاء الاجتماعي:

يظهر الذكاء الاجتماعي في ثلاثة ميادين كما يلي:

أ. **ميدان النجاح الاجتماعي:** ويتمثل بنجاح الفرد في حياته الاجتماعية، ويتجلى ذكاء الفرد بقدرته على فهم الناس، وحسن التعامل معهم، واللباقة والدبلوماسية، والشخصية المحبوبة

المتميزة بالتوافق الاجتماعي، والثبات الانفعالي وحب الناس، والرغبة في مساعدتهم والاستجابة لعواطفهم.

ب. ميدان النجاح المهني: يعد الميدان المهني من أهم ميادين الحياة التي يظهر فيها أثر الذكاء، إذ يتوقف النجاح في المهنة على عوامل متعددة من أهمها الذكاء الاجتماعي.

- **ميدان النجاح الدراسي:** تعد نسبة الذكاء ضرورية للنجاح في عملية التعليم، إذ كلما زادت نسبة الذكاء بوجه عام، كان ذلك أدعى إلى النجاح في الدراسة وكلما ازداد ذكاء الفرد زادت قدرته على التعلم، وبالتالي تزداد خبرته ويزداد نشاطه، ويستطيع فهم واستخدام الأفكار والتعرف على أفكار الآخرين والتوصل إلى المبادئ والتفكير المنطقي، وبالتالي تنمية الذكاء الاجتماعي. **(منتهى ،2011، ص. 205)**

خلاصة الفصل:

مما سبق يمكن القول بأن المكونات العقلية الأولية هي الجزء الهام في ذكاء الفرد رغم إختلاف مستوياتها فهي تعمل بطريقة متكاملة حيث تستثير مكونات ما بعد الأداء مكونات الأداء الفعلي ومكونات المعرفة السابقة لكي تعمل معا على حل مشكلة أو الموقف الذي يواجهه الفرد مع ذلك فإن هذه المكونات العقلية لا تكفي وحدها.

إن النجاح الاجتماعي للفرد في كافة المجالات يتوقف على مدى ذكاءه الاجتماعي فهو من العوامل الهامة في الشخصية لأنه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة والتعامل السليم معهم من خلال العلاقات الاجتماعية، كما يرتبط الذكاء الاجتماعي بالتربية فهي تسعى إلى إكساب الفرد ذكاءاً إجتماعياً ليصبح قادرًا على تحقيق تكيف اجتماعي ، ويتشكل الذكاء الاجتماعي من مزيج متوازن من الشعور باحتياجات الآخرين واهتماماتهم الصريحة منها والضمنية ومن اكتساب مجموعة من المهارات التي تمكن من النجاح في التفاعل معهم في كل مكان وزمان .

تمهيد

1.3.ماهية الكفاءات القيادية.

2.3.نظريات القيادة.

3.3.المرأة والقيادة.

4.3.الفرق بين القيادة والرئاسة.

5.3.مستويات القيادة.

6.3.القيادةالتربوية.

7.3.الكفاءات القيادية.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعتبر القيادة ظاهرة اجتماعية شأنها شان غيرها من ظواهر المجتمع المختلفة تنشأ عن طبيعة الاجتماع البشري وتؤدي وظائف اجتماعية ضرورية وهي تتناول أيضا ألوان من النشاط الاجتماعي الاقتصادي والديني والأخلاقي.

وتمثل القيادة التربوية أهمية كبرى في نجاح الإدارة التعليمية بيد أن القيادة نفسها عملية نسبية ذلك أن الفرد قد يكون قائدا في موقف وتابعا في آخر ومن هنا يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسؤولية ارتباطا وثيقا وترتبط القيادة أيضا بنمط الشخصية فعليه يتوقف مدى قيام الفرد بدور القيادي وإلى جانب نمط الشخصية هناك مهارات إدارية لازمة للإدارة التعليمية للنجاح في عمله ويرتبط بكل ذلك أيضا طريقة اختيار القادة التربويين وتدريبهم على بعض المهارات القيادية أو الأساسية الخاضعة للقياس والتي يتعين توافرها لدى الموظفين، والتي تساعدهم في تأدية وظائفهم بمنحى متميز وتعرف بالكفاءات القيادية .

1.3. ماهية الكفاءات القيادية:

تقبل التطرق إلى مفهوم الكفاءات القيادية لابد من الإشارة إلى أنه لا يوجد مفهوم خاص بالكفاءات القيادية وإنما هناك مفاهيم خاصة بالقيادة وأخري بالكفاءات والتي سوف نشير إليها من خلال ما يلي:

أ- مفهوم القيادة:

إن تحديد مفهوم القيادة تحكمه مجموعة من العوامل المتغيرة كالبيئة والزمن والعوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والنظام القيمي في المجتمع والأهداف المراد تحقيقها ولا أحد ينكر أننا بحاجة قوية إلى القيادة لإدارة المدرسة لأن معظم البحوث والدراسات اعتبرت أن القيادة عامل رئيس يسلح بقاعدة عريضة من المداخل والأساليب، وباستخدام النمط المناسب في المواقف المناسب، حيث يرى كليتون وماسون **kleetonand Mason** أن **"**القيادة هي تلك القدرة على التأثير في الأفراد لتحقيق المطلوب منهم من خلال عملية الإقناع". كما يشير إيكليس **Eeckles** إلى القيادة على أنها " قدرة المدير أن ينجز أهداف الجماعة من

خلال أفرادها"، ويذكر همفيل **Hemphill** على أنها " سلوك الفرد حين يشرع في توجيه أنشطة الجماعة. **(فرج ،1993، ص.34-37)**.

ويعرفها كارترايت وزاندر **Zander & Cartwright** «: إن القيادة تعني تنفيذ الأعمال التي تساعد الجماعة على تحقيق النتائج التي تفضلها". **(الطيب، 1999، ص. 126)**

ويعرفها كاتز **(Katz)** للقيادة بأنها ": كل التصرفات الصادرة من فرد ما والتي تؤثر في الأمور التنظيمية المتعلقة بالمنظمة، والناشئة من هذا الفرد (القائد) كصاحب فكر **(دياب،2001، ص. 285)**

تعني القيادة عموما عملية "التأثير" في سلوك الآخرين لتحقيق أهداف تحترم حريتهم ووجهات نظرهم احتراما كاملا، وتمكن المجموعة (أي :المدراء /الموظفين) من المشاركة معاً في عملية التنمية والتبادل والانتقال إلى رؤية النجاح والاستدامة. **(الجارودي ،2011، ص.20)**.

من خلال هذه التعاريف نلاحظ أنه على الرغم من اختلافها في طريقة تناولها لهذا المفهوم إلا أن هناك اتفاقا بين هؤلاء الباحثين في موضوع القيادة بأنها تتضمن العناصر التالية:

- وجود جماعة من الأفراد يعملون في تنظيم معين.
- قائد من أفراد الجماعة قادر على التأثير في سلوكهم وتوجيههم.
- هدف مشترك تسعى الجماعة إلى تحقيقه.
- الموقف الاجتماعي.

2.3. نظريات القيادة:

ظهرت العديد من النظريات التي تناولت القيادة والتي تقوم بشرح الخصائص، والسمات والفروق التي تميز القائد عن غيره، واستخدمت هذه النظريات معايير مختلفة لقياس فاعلية القيادة وأهمها الأداء والإنتاجية والرضا عن العمل وإشباع حاجات الأفراد ومشاعرهم ورفع روحهم المعنوية ومن هذه النظريات:

1.2.3. نظرية الرجل العظيم توماس كارليل Thomas Carlyle(Great ManTheory):

ركزت الدراسات المبكرة للقيادة على الخلفيات الوراثية للرجال العظام، في محاولة

لتفسير القيادة على أساس الخصال الوراثية وقد قدمت بعض هذه الدراسات عدة استنتاجات متقاربة مفادها: أن القيادة والقوة، والتأثيرات هي نتيجة أو محصلة القدرات الوراثية. **(الجارودي،2011، ص.23).**

يفرض الباحثون الذين يعتقدون بنظرية الرجل العظيم أو المرأة العظيمة ، أن هناك خصائص موروثة تحدد ما إذا سيكون الشخص قائداً أم لا إن هذه النظرية من أبسط المداخل في دراسة القيادة ويحتمل أن تكون من النظريات التي يعتقد بها أكثر الناس في العالم، مقارنة بأية نظرية أخرى للقيادة فبالنسبة للأفراد الذين لا يشغلون مواقع قيادية يجدون في هذه النظرية نوعا من الاقتناع والاعتقاد بأنهم غير مؤهلين لأن يصبحوا قادة وذلك لأنهم لم يولدوا مزودين بالقدرة على القيادة وقد يجد الفرد الذي يشغل موقعا قياديا في نظرية الرجل العظيم أنه نظرية مناسبة لأن أي إخفاق أو افتقار للفاعلية ، أو التأثير يمكن أن يعزى للقدرات غير الموروثة .**(زروق،1977،ص.274).**

إن المنظمة التي تعتمد نظرية الرجل العظيم للقيادة تركز على اختيار المديرين من خلال عملية الرجل العظيم ، أي أنها تهتم – بشكل الشخص أولى – إذا كان أقارب الإداريين الأكفاء قادة ناجحين إن عملية الاختيار للمديرين قد تتأثر إلى درجة كبيرة بالاقتراض القائل ": الابن على سر أبيه " وعندما يكون هناك افتراض عن القدرة القيادية الموروثة ، فعادة ما يكون الجهد الموجه لتطوير البرنامج الإدارية أو استحداث المواقع الإدارية ويرفض معظم علماء الاجتماع مدخل " الرجل العظيم " للقيادة لأنه مدخل بسيط وساذج جدا ، كما أن الأبحاث التي تم التوصل إليها لا تعزز الفكرة التي تقول إن القدرات القيادية، ويسميها البعض نظرية الالهام وتذهب إلى أن التغييرات في الحياة الجماعية والاجتماعية تتحقق عن طريق أشخاص ملهمين وذوي مواهب وقدرات غير عادية **(الطماوي ،1969، ص.208).**

2.2.3. نظرية السمات (Trait Theory):

تعتبر هذه النظرية امتداد طبيعيا للدراسات الخاصة بالقيادة فقد اهتمت النظرية بالسمات

والخصائص الشخصية للقائد، وتنقسم هذه الخصائص إلى أربع مجموعات هي:

أ- **سمات فسيولوجية(جسمية):** مثل الجاذبية، والطول، والعرض، والقوة، نبرة الصوت وحجم الجسم والمظهر العام، فقد تبين أن القادة أميل الى أن يزيدوا في اوزانهم عن تابعيهم، وأن أكثر حيوية واوفر نشاطا من الأتباع كما تبين بعض الدراسات ان هناك علاقة بين المظهر الشخصي والقادة وأن هذه الصلة تتوقف على اتجاهات المجموعة وقيمها.

ب- **سمات إجتماعية:** مثل الصبر، واللباقة، والنضج العاطفي والاجتماعي، وبينت بعض الدراسات إن القادة أبعد الناس عن الاعتزال وأكثرهم مساهمة في شؤون الجماعة وانشغالاتها...وأميل إلى الاستمتاع بصحبة الناس وحضور الاجتماعات والتردد عليها.

ج- **سمات شخصية:** مثل الثقة بالنفس، والسيطرة، والشجاعة، والاحترام، والحماسة، وروح المبادأة.

د- **سمات ذاتية(نفسية):** مثل الشعور بالمسؤولية، والاستعداد للتضحية، والذكاء، والمهارات الخاصة اللغوية وغيرها وتشير هذه النظرية إلى أنه إذا اجتمعت لدى شخص معين فضائل معينة، فإنه يكون مؤهلا للقيادة، وبينما يرى **براتراند راسل** أن القائد الناجح لابد أن يتمتع بقدر من الثقة بالنفس، وأن تتوافر له بعض المهارات كالسرعة، والحزم في اختيار القرارات البديلة، إن خصائص القائد الناجح تتطلب وجود قدرة غير عادية على الإقناع وقوة الإرادة بالإضافة إلى حصيلة كبيرة من المعرفة.

هـ- ففي المجال السياسي، هناك من يرى شخصيات قيادية وطنية، وربما تميزت بالعديد من الصفات السالفة الذكر، وأصبحت تمثل رمزا للحب والتقدير بين مختلف فئات المجتمع في بلادها، وعلى الرغم من انتشارها، إلا أنه يوجد اتفاق حول الصفات المحددة التي من خلالها يمكن التمييز بين القائد وغيره بصوره دون سواه. **(دويدار، 1971، ص. 298)**

3.2.3.النظرية الموقفية: (Situational Theory):

أ. **النظرية الموقفية: فيدلر Fiedler** طور فيدلر وجماعته أول نموذج للقيـــــادة الموقفية إن

القاعدة الرئيسة لهذه النظرية هي (أن فاعلية القائد لتقيق أداء عال للمجموعة، يتوقف على تركيب حاجة القائد، ومدى سيطرته وتأثيره في موقف معين) وقد تألف إطار العمل لأنموذج **فيدلر** من أربعة عوامل هي:

- **تقييم أسلوب القيادة:** إن المتغير الرئيس في بحث فاعلية القيادة في الأنموذج الاحتمالي هو ما يدعى بدرجة (العامل الأقل تفضيلا) لقد أشار **فيدلر** في النسخة الأصلية لأنموذجه الاحتمالي، إلى أننا ندرك الفرد المرتفع في درجة العامل الأقل تفضيلا (الذي يصف عامله الأُقل تفضيلا بأسلوب مفضل نسبيا) بأن الشخص الذي يسمد رضاه من العلاقات الناجحة بين الافراد، بينما يستمد الشخص المنخفض، في درجة العامل الأقل تفضيلا رضاه الأساس من إنجاز المهمة. **(شفيق،2009، ص.15)**
- **تركيب المهمة:** يعد تركيب المهمة العامل الموقفي الأول الذي يعني مدى كون مهمة الجماعة روتينية أو معقدة، وتشمل مكونات تركيب المهمة على (وضوح الهدف، وتعددية المسلك للهدف والتأكد من صحة القرار، وخصوصية القرار)، فإذا كانت مهمة الجماعة روتينية، فيحتمل أن تكون أهدافها محددة بوضوح، أما المهمات الأكثر تعقيدا، فقد تكون أهدافها غير واضحة، وقد تختلف طريقة إنجاز المهمة من موقف لآخر.
- **جو الجماعة:** يقصد بجو الجماعة درجة الاحترام، والثقة، والإيمان التي يبديها المرؤوسون بالقائد، لذا فأن العلاقة كلما كانت ودية أكثر بين القائد والاتباع، كان أسهل على القائد أن يحصل على تعاون الجماعة وعلى الجهد المطلوب منها. **(كنعان،2009، ص.354-357)**
- **قوة الموقع:** يتعلق العامل الاخير بالقوة الملازمة للموقع أو المركز القيادي، ويعزي هذا العامل الى مدى القدرة التي يمتلكها القائد للتأثير في سلوك الأفراد، وأشار فيدلر أن أهم العناصر التي لها تأثير على فعالية القيادة هي:
- علاقة القائد بالأعضاء، فمدى قبول الأعضاء للقائد أو للنمط القيادي يندد بسلوك الجماعة في العمل.

- هيكلة المهمات، فكلما زادت المهمات النمطية وحدد لها هيكل أداء مقنن تقلص دور القائد وتأثيره.
- في جماعة العمل، فكلما زادت قدرته وإمكانية ممارسته لفعاليات وسلوكات ايجابية وسلبية كلما زادت قدرته على التأثير.
- قوة مكانة القائد، أي قدرته في التأثير بما يمنح من سلطة رسمية في توجيه سلوك جماعة العمل.**(Hollander,1981,p.560)**

هذه العوامل تتداخل فيما بينها لتحدد الموقف القيادي الذي يتم بموجبه تحديد النمط القيادي الملائم ويعتقد **فيدلر** بأن النمط القيادي الذي استقر عليه المدير وساعده على النجاح في عمله عامل أساسي ومتغير جوهري في تقرير العلاقة بين متغيرات الموقف القيادي، ويقترح عدداً من الاجراءات العملية لتحسين الموقف القيادي في أبعاده الأساسية كالآتي:

- تحسين علاقة القائد مع الأعضاء بإعادة هيكلة جماعة العمل بجعلها متوافقة في خلفيتها والمستوى التعليمي وخبرتها التقنية وقيمها، غير أن تحقق ذلك أمر صعب خاصة الجماعة المتحدة.
- تكيف هيكل المهمات بتجزئة الأعمال تفصيليا، أو بوضع اتجاهات عامة للعمل. وهنا يجب التذكير بأن بعض العاملين يحبون الأعمال الأقل هيكلية، بينما يحب الآخرون الأعمال المفضلة والهيكلة.
- تعديل قوة ومكانة القائد بطرق مختلفة تزيد من سلطته سواء في التغير أو في منح المكافآت وذلك لا يعني بالضرورة قدرة على استخدام تلك السلطة.

ب. نظرية المسلك والهدف Mitchell& House (Path-Goal Theory):

هذه النظرية للكابتن روبرت هاوس، ومارتن ايفانز وتفترض النظرية أن الوظيفة الرئيسية للمدير هي تكييف سلوكه، وسلوك مرؤوسيه ليكمل الظروف الموقفية، مثل تلك الموجودة في موقع العمل، ويرى هاوس أنه حيثما يكون القائد قادرا على التعويض عن أشياء مفقودة في

موقع العمل، فمن المحتمل أن يكون المرؤوسون راضين عن القائد **(القحطاني،2008، ص.98-99)**

النظرية أربعة أنماط قيادية هي:

- نمط القيادة الموجهة، ويشابه نمط القيادة الاوتوقراطية.
- نمط القيادة المساندة، القائد ودود يبدي اهتمامه الحقيقي بالناس.
- نمط القيادة المشارك: يطلب القائد مقترحات مرؤوسيه، ويستعين بها، ولكنه يتخذ القرار بنفسه.
- نمط القيادة المهتم بالإنجاز: يضع القائد أهدافا ذات تحديات للأفراد ويبدي ثقته في أنهم سيحققون هذه الأهداف ويقومون بعملهم على أحسن ما يرام.

وإسنادا لهذا النظرية فإن جوهر العملية القيادية يتمثل في التأثير في إدراك المرؤوسين ودافعيتهم من خلال جعل الطريق لتحقيق أهداف المرؤوسين ميسرا، ومسهلا قدر الإمكان. ومن أجل تحقيق دلك، (تيسير وتسهيل المسار التحقيقي الأهداف الشخصية) على القائد أن يستخدم النمط القيادي الذي يتناسب مع متغيرات الموقف. **(حريم،1997، ص.284)**.

4.2.3. النظرية الوظيفية: (Functional Theory):

تبناها هيرسي وبلانسارد **(Heresy et Blanchard's)** وتدعى هذه النظرية نظرية الجاهزية الوظيفية للعاملين (**Maturity of Followrs)**، وتعد من النظريات المهمة والعملية لتحديد العلاقة بين القائد والمرؤوس، في ضوء الدراسات والبحوث السابقة ، طور كل من هيرسي وبلانشارد من خلال مركز الأبحاث التابع لجامعة ولاية أوهايو الحكومية عام (1972) النظرية الموقفية ذات الأبعاد الثلاثة وهي :

- الاهتمام بالعلاقات الإنسانية.
- الاهتمام بالإنجاز.
- الجاهزية الوظيفية. **(زهران،2000، ص.272)**.

وقد أطلق على هذه النظرية كذلك الجاهزية الوظيفية للعاملين **(Maturity Of Followrs)** ويشير كل من هيرسي، وبلانشارد إلى أن النمط القيادي الفعال يختلف باختلاف مستوى الجاهزية الوظيفية **(Maturity)** للمرؤوسين، واستعدادهم **(Readiness)** للعمل في المنظمة، أو المؤسسة، ولا يقتصر على الجاهزية الوظيفية للعاملين، أو الاستقرار العاطفي لديهم، ولكنه محدد بالعناصر التالية:

أ. رغبة الموظف في العمل والاستعداد لتحمل المسؤولية.

ب. قدرة الموظف على إنجاز المهام الموكولة إليه.

ج. مؤهلات الموظف العلمية والعملية.

ويتبين اهتمام القائد بالعمل من خلال الآتي:

- تحديد القائد للأهداف.
- تحديد القائد لأدوار المرؤوسين وكيفية إنجاز الأهداف.
- تنظيم المواد الاقتصادي الخاصة بالعمل.
- التخطيط المسبق للعمل، وتحديد الأولويات.
- تحديد وقت انتهاء العمل، وطرق تقسيم الأداء.
- متابعة المرؤوسين للعمل، ومراقبة سير العمل في التنظيم.

كما يتضح اهتمام القائد بالعاملين من خلال الآتي:

- بحثه عن مقترحات جديدة لطرق إنجاز العمل بمشاركة المرؤوسين.
- استماعه إلى مشكلات العاملين، وتسهيل حلها عليهم.
- تشجيعه العاملين على إنجاز الأعمال، وتزيدهم بالمعلومات اللازمة بصورة مستمرة.
- ثناؤه على جهود العاملين وأدائهم.

فالقيادة تمثل القدرة على التوفيق بين متطلبات العاملين من جهة و اهداف المؤسسة من جهة اخرى ، لذلك فإن القائد الإداري الناجح و الفعال في إطار هذه النظرية هو القادر على تشخيص الموقف و متطلباته و ذلك من واقع اهتمامه بالعمل و العاملين آخذا

بالحسابات الجاهزية الوظيفية للعاملين ، بما يمكن من استخدام النمط القيادي الملائم وبمعنى آخر ينبغي على القائد الإداري أن يكون على دراية كافية بمرؤوسيه، و أن يكون قادراً على تكييف سلوكهم المتغير باستمرار الأمر الذي يفرض على القائد الإداري المراجعة المستمرة المواقف و إستخدام النمط القيادي المناسب لذلك. **(زهران،2000، ص.273)**.

إن القيادة وفقاً لهذه النظرية تعتمد على المواقف فالقيادة موقف يوجد فيه الفرد ويحدد إمكانياته القيادية المتفاعلة مع متغيرات الموقف والذي يحدد درجة نجاحه من عدمه ومما يدل على ذلك إحراز القادة في مواقف معينة نجاحا باهراً، وفشلهم أو تعثر هم في مواقف أخرى والموقف عند هؤلاء يشمل القائد ذاته وجماعته المباشرين وزملاء العمل ورؤساؤه وهذا الموقف الإجمالي وبكل عناصره المتفاعلة باستمرار هو الذي يحدد كيفية تفعيل إمكانيات الفرد القيادية ولهذا فإن القيادة هي موقف يتفاعل به القائد جماعته والظروف التي تكتنفها.

5.2.3. النظريات السلوكية:

نتيجة لإخفاق نظريات السمات في تقديم تفسير واضح ومقبول لفاعلية القيادة، ونتيجة ظهور حركة العلاقات الإنسانية، تحول اهتمام الكتاب والباحثين الى جانب السلوك القيادي استنادا الى افتراض أن السلوك القيادي يؤثر مباشرة في فاعلية الجماعة، ومن أهم الدراسات التي ركزت على الجانب السلوكي في القيادة:

أ. دراسات جامعة أيوا (The lowa university leadership studies):

كانت الدراسة الرائدة التي وجهت الاهتمام فيما بعد إلى القيادة، هي الدراسة التي قام بها مجموعة من الباحثين في جامعة أيوا، لقد أجريت التجارب على عدد من التلاميذ في سن العاشرة من العمر، في أندية الهواة، وقسم التلاميذ الى مجموعات يشرف على كل منها قائد يتبع نمطا قياديا محددا (وفق تعليمات القائمين على التجربة) وتم تطبيق ثلاثة أنماط من السلوك القيادي:

- **الاستبدادي/المنفرد:** في النمط الاستبدادي احتفظ القائد بجميع القرارات في يده، بما في ذلك تحديد الأنشطة، والإجراءات وتوزيعها على الأفراد، وعدم إشراك الأعضاء في اتخاذ

القرارات، واعتمد أسلوب الثواب والعقاب الذي أعطاه القائد صورة شخصية، وكان القائد محور الاتصالات في الجماعة.

- **النمط الديمقراطي:** كان عكس ذلك حيث تم اتخاذ القرارات جميعها بمشاركة الجماعة وتشجيع ومعاونة من القائد الذي استخدم الثواب والعقاب بصورة موضوعية، وكان هناك حرية أكبر في الاتصالات والتفاعل بين الأفراد.
- **النمط المتسيب/المتساهل:** فقد ترك القائد الأمور، واتخاذ القرارات وتوزيع العمل ...الخ للجماعة ولم يقم بأي جهد في توجيههم أو متابعة عملهم، وعدم المدح، والنقد لأحد **(حريم،1997، ص.270)**.

ب. دراسة جامعة ولاية أوهايو Ohio studie university :

لقد أجرى هالبن **Halpin (1945)** دراسة هامة من خلال استخدام استبانة وصف سلوك القائد الإداري(**Leader Behavior De scrition questionnaire)** المعرفة ب(**LBDQ**) حيث توصل إلى وجود نمطين للقيادة هما:

- **نمط يهتم بالعاملين (Employe-Oriented style):** يراعي القائد (مدير المدرسة) مشاعر مرؤوسيه **(Consideration)**، وذلك من خلال علاقة إنسانية قوامها الثقة والاحترام المتبادل.
- **نمط يهتم بالعمل (Task-Oriented style):** يكون هم المدير المدرسة الأساسي هو أن يرى العمل وقد تم إنجازه، بغض النظر عن ظروف العمل، ومشاعر العاملين، وقد كشفت الدراسة أن معدل دوران العمالة أقل درجة، ورضا ومشاعر العاملين أكبر في حالة القيادة تهتم بمشاعر العاملين، وظروف عملهم أما القيادة التي تهتم بالعمل وإنجازه أكثر من اهتمامها بالعاملين، فكان مرتفعا معدل دوران العمالة لديها. **(الاغبري،1990، ص.97)**.

ج. دراسات جامعة ميتشيغان (Michigan studie):

أجرى مركز الأبحاث الاجتماعية في جامعة ميتشيجان عام1946 ، مجموعة من

الأبحاث التي أجرها كاتز (**katz**) وماكوبز(**Macoobs**) بالأضافة الى الدراسات التي أجراها رنسيس ليكرت (**R- likert**), بهدف التعرف على العلاقة بين نمط القيادة والانتاج ووجد أن هناك نمطين قياديين هما:

- **نمط قيادي يهتم بالعاملين (Employee-Oriented style):**

ويعتبر هذا النمط أفضل نمط قيادي، لأن القائد مرتبط بعلاقة مساندة وتعاون مع مرؤوسيه ومن ثم فهو يركز على العمل الجماعي، والمشاركة فيه، ولا يعتمد على فرد محدد في اتخاذ القرار، وهذا يجعل العاملين يشعرون بالتقدير، فينعكس إيجابيا على إرتفاع مستوى عطائهم وإنتاجهم.

- **نمط قيادي يهتم بالإنتاج(Production-Oriented):**

هذا النمط الاداري يجعل المدير يركز على الانتاج على حساب ظروف واحتياجات العاملين، والعلاقة الإنسانية التي ينبغي أن تسود بينه وبينهم، وهذا بدوره يزيد من الضغوط والتوتر في العلاقة، ويؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لدى المرؤوسين، ويزيد حالات التذمر في العمل، وزيادة حالات الغياب، بل ربما ترك العمل. وقد توصلت الدراسات التي أجرتها جامعة ميتشيجان الى استنتاج مؤداه أنها تفضل، وبشدة القادة ذوي التوجه نحو العاملين، حيث ارتبط هذا النوع من القادة بدرجة عالية من انتاجية الجماعة ورضاهم عن العمل والقناعة به على عكس القادة ذوي التوجه نحو الانتاج. (**الاغبري،1990، ص.98**).

هـ. **نظرية الأبعاد الثلاثة للقيادة لردن Reddin's3-D Theory of Leadership**: تشتمل هذه النظرية التي طورها **ردن (Reddin)**على إضافة بعد جديد إلى البعدين اللذين تمت مناقشتهما في الصفحات السابقة وهما بعدا العناية بالإنتاج والعناية بالإفراد، حيث أضاف ردن بعد الفاعلية (**Effectiveness Dimenssion**) فقد حلل الاسلوب القيادي الى أبعاد ثلاثة وأطلق عليها مسميات جديدة:

– بعد المهمة، أو التوجه نحو العلاقة أو المدى الذي يمكن أن يتخذه الإداري، لتوفير علاقات عمل شخصية تتسم بالثقة المتبادلة، وإحترام آراء التابعين وأفكارهم، ومشاعرهم.

- بعد الفاعلية التي يمكن فهمها فقط في ضوء المدى الذي يحقق فيه الإداري الهداف المتعلقة بدوره والتي يعتبر مسؤولا عنها **(القحطاني،2008، ص.92)**.

ويمكن استخدام نموذج **ردن** الثلاثي الأبعاد، لتحديد أربعة أساليب أساسية في القيادة كما في الشكل التالي:

- ويتميز باهتمام قليل بالمهمة، واهتمام قليل بالعلاقات، وقد أطلق عليه ردن مصطلح منفصل (**Separated**) يفعل بتحويله إلى بيروقراطي.
- يتميز باهتمام قليل بالمهمة، واهتمام عال بالعلاقات، وقد أطلق عليه مصطلح متصل بـ **(Related)** يفعل بتحويله إلى مطور (**Developed).**
- يتميز باهتمام عال بالمهمة، واهتمام قليل بالعلاقات وأطلق عليه ردن مصطلح متكامل متفان **(Dedicated)** ويفعل بتحويله إلى أوتوقراطي.
- يتميز باهتمام عال بالمهمة، واهتمام عال بالعلاقات وأطلق عليه مصطلح متكامل **(Integrated)** بفعل بتحويله إلى منفذ. **(القحطاني،2008، ص.93)**

و. نظرية نظام 1–نظام 4/رينسيس ليكرت(system theory system 4 / Rensis Likert):لقد أصبح نمط الإشراف العام الذي يركز على الإنسان حامل لواء الدخل التقليدي في العلاقات الانسانية في القيادة. وقد أجريت تجارب، ودراسات مكثفة في العديد من المنظمات، وقد وضع ليكرت **(likert)** نتائج هذه الدراسات في كتابه المشهور **(New patterns of Management)** والذي إشتهر لاحتوائه نظام رقم4 في القيادة– القيادة الديمقراطية ، وفيما يلي مقارنة بين أنظمة القيادة الأربعة:

- **المنطقة رقم1:** النظام التسلطي المستغل، لا يثق في مرؤوسيه، إنعدام الشعور لدى المرؤوسين بأي حرية لمناقشة أمور العمل مع الرئيس، نادرا ما يسعى الرؤساء للحصول على آراء وأفكار المرؤوسين لحل مشاكل العمل.
- **المنظمة رقم2:** النظام الأوتوقراطي الخير، ثقة السيد بخادمه، لا يشعر المرء بحرية كبيرة في مناقشة العمل، يسعى الرئيس أحيانا للحصول على أفكار المرؤوسين.

- **المنظمة رقم 3:** النظام المشارك، ثقة كبيرة ولكن ليست كاملة، ولايزال يرغب في السيطرة على القرارات، يشعر الفرد بحرية نوعا ما في مناقشة العمل، يأخذ الرئيس عادة بأفكار وآراء المرؤوسين، ويحاول الاستفادة منها بشكل بناء.
- **المنظمة رقم4:** النظام الديموقراطي ثقة كاملة في المرؤوسين في جميع الأمور، يشعر المرؤوسين بحرية كاملة، يسعى الرئيس دائما للحصول على أفكار المرؤوسين وأراءهم ويحاول دائما استخدامها بشكل بناء **(Owen, 1981, p.155)**

ز. **نظرية الشبكية الإدارية (Managerial Grid Theory)/ بليك وموتون Blake and Mouton** ، تستند هذه النظرية التي انتشرت بشكل واسع ونالت قبولا كبيرا، الى الكابتن روبرت بليك وجان موتون ، وتعتمد النظرية على بعدي ، أو نمطي القيادة اللذين تم تطويرهما في الدراسات السابقة، وهما الاهتمام بالإنتاج ، والاهتمام بالإنسان، واستناداً لذلك حددا خمسة أنماط قيادية يكون نمط القيادة لأحد المديرين عاليا في أحد البعدين ومنخفضا في الأخر، أو العكس، أو منخفضا وأما الأنماط القيادية الخمسة فهي:

- **القائد المنسحب/ التسيبي (Impoverished):** وهو الذي يترك الامور دونما تدخل فيها ولا يهتم سواء بالإنتاج أو بالإنسان، فهو ينسحب من العملية القيادية.
- **القائد المهتم بالإنتاج** (**Tasked Manager**) وهو الذي يعطى كل اهتمامه للإنتاج والعمل–العمل أولا وأخيرا–ويعطى أدنى اهتمام للعلاقات الانسانية.
- **القائد الاجتماعي** (رئيس نادي) **(Country club)** الذي يعطى كل الاهتمام، والتركيز على الناس، ومشاعرهم، والعلاقات الاجتماعية، ولا يعطى اهتماما كافيا للإنتاج والعمل.
- **القائد التوفيقي (Mid Road Manager):** الذي يوجه اهتماما متوسطا لكل من الانتاج والناس. ولكن هذا القائد يواجه حرجا وصعوبة في الحفاظ على التوازن بين هذين البعدين. وإذا ما واجهته مشكلة، سرعان ما يضحي بأحد البعدين لصال الآخر.
- **القائد الفعال (قائد الفريق):** هو الذي يهتم بالإنجاز من خلال الأفراد الملتزمين والتفاعل والترابط بين الأفراد، مما يؤدي الى الثقة والاحترام.

ح. **نظرية الخط المستمر (Continuous line theory):** قام روبرت ووارين شميدت **(Robert et Warre.)** بتصنيف أنماط السلوك القيادي، بالإعتماد على عاملين:

- مدى استخدام السلطة من قبل المدير القائد.
- مدى الحرية المسموحة للمرؤوسين في عملية صنع القرارات.

وأوضحا أن لدى القائد بدائل كثيرة من السلوك القيادي، تدرج على خط ممتد حسب السلطة التي يمارسها القائد، ومدى الحرية التي يتيحها لمرؤوسيه، كما توضحه الأساليب التالي:

- لا يعطي الرئيس لمرؤوسيه آية فرصة للمشاركة المباشرة في عملية اتخاذ القرارات فالقائد يقرر المشكلة، ويحدد الإجراءات البديلة، ويختار إحداها ويطلب من الجماعة تنفيذه.
- يحاول الرئيس إقناع المرؤوسين بقبول القرار.
- ويقوم القائد بإعطاء المرؤوسين الفرصة لتعرف حيثيات القرار، يدعوهم لتوجيه الاسئلة ويأخذ بعض الوقت في تفاصيل تفكيره ونواياه.
- يعطي المرؤوسين لأول مرة الفرصة للتأثير على القرار، ولكن المدير يحتفظ بالمسؤولية عن تحديد المشكلة وتطوير حل لها مبدئيا.
- يقوم الرئيس بتعرف آراء المرؤوسين قبل أن يتخذ القرار، سواء الأولي أو النهائي، فهو يحترم معرفتهم ويعترف بمقدرتهم على اقتراح الحلول، وبعد تقييم الافكار المختلفة يختار الحل الذي يعتبره مناسبا.
- يقوم الرئيس بتفويض اتخاذ القرار للمرؤوسين ولكنه يوضح لهم المشكلة ويحدد القيود على ما يمكنهم أن يقرروه.
- يمكن الافراد سلطة عامة لاتخاذ القرارات، وليست سلطة مقصورة على مشكلة معينة. **(Owens. 1981, p.157).**

6.2.3.النظرية التفاعلية (Interational Theory): تقوم هذه النظرية على التكامل والتفاعل بين كل متغيرات الرئيسية في القيادة وهي:

- القائد وشخصيته ونشاطه في الجماعة.
- الاتباع (اتجاهاتهم، وحاجاتهم ومشكلاتهم).
- الجماعة نفسها (بناؤها والعلاقات بين أفرادها وخصائصها وأهدافها وديناميتها...).
- المواقف كم تحددها العوامل المادية وطبيعة العمل وظروفه.

وهكذا تقوم النظرية في أساسها على أن القيادة عملية تفاعل اجتماعي فالقائد يجب أن يكون عضواً في الجماعة يشاركها قيمها واتجاهاتها وأهدافها وآمالها ومشكلاتها وسلوكها الاجتماعي. **(زهران،2000، ص.274).**

7.2.3. القيادة التحويلية:

تهم بعملية كيف أن قادة معينين يكونون قادرين على إلهام الأتباع بإنجاز مهام عظيمة، وتؤكد هذه النظرية أن القادة يحتاجون إلى أن يفهموا وأن يتكيفوا مع حاجات الأتباع ودوافعهم، ويعرف القادة التحويليين من خلال الدور الذي يلعبونه باعتبارهم دعاة للتغيير. **(بيتر،2006، ص. 216).**

ومن النظريات التي تقوم على القيادة التحويلية ما يلي:

أ. **نظرية باسBass للقيادة التحويلية:** تقوم هذه النظرية على افتراضات هي ضرورة التأكد من أهمية المهام ومن الأفراد لديهم دوافع عالية، وعرف القيادة التحويلية في مصطلحات كيف يؤثر القائد على المرؤوسين الذين يكنون الاحترام والثقة والإعجاب للقائد التحويلي. والقائد التحويلي يقف على أرضية تؤسس على أربعة مكونات هي: التأثير المثالي، الحوافز، الاهتمامات، الإثارة الفكرية. **(الجارودي،2011، ص. 110).**

ب. نظرية بيرنزBurns :

يعرف بيرنز القيادة التحويلية بأن العملية التي يندمج بها القادة والتابعين في عمليات تبادلية في مستويات مرتفعة من الدافعية والحماس. فالقائد التحويلي يعمل على قيادة التابعين

باستمالة وجذب الأفكار المثالية لهم ولعمل ذلك فإنه يمكن أن يصنع نموذج للقيم بنفسه ويستخدم وسائل كارزماتية لجذب الأفراد لهذه القيم وبالتالي للقائد. **(كنعان،2009، ص. 242)**

3.3. المرأة والقيادة:

تشير الدراسات الحدية الى مجموعة من الصفات والتي تستطيع المرأة الاستفادة منها لتمارس القيادة في الأجواء المناسبة لها ومن بين هذه الصفات:

أ. **المشاركة:** فقد أصبح النساء يمثلن أكثر من نصف أعداد المجتمع، وأصبح للمرأة دور في جميع التغييرات العقدية والفكرية، ومن أنواع المشاركة الاستشارة في عملية اتخاذ القرار فهي تحب الاستشارة والمشاركة وهذه الصفة ممتازة ينصح بها علماء الإدارة جميع القياديين في العصر الحديث.

ب. **التعاطف:** الشعور بالرحمة وتقدير احتياجات الآخرين وظروفهم، هذه الصفة تعين المرأة على بناء علاقات حقيقية وصادقة، مما يجعل الأتباع يحبونها ويتحركون نحو الأهداف المشتركة برغبتهم.

ج. **الإبداع:** تشير الدراسات أن المرأة أكثر إبداعًا من الرجل بنسبة (25%) فإذا أضفنا إلى مشاركة النساء في إدارة المؤسسات تعتبر حديثة نسبياً، فكل هذا يعطي للمرأة القدرة على إيجاد حلولاً غير مسبوقة والمساهمة بأفكار تعين المؤسسات على تغيير طريقة عملها بما يتناسب مع التغييرات السريعة التي تجري في العالم.

د. **تفهم حاجات النساء:** أصبح للنساء دور أكبر في الاقتصاد، حيث أنها تصدِّر معظم القرارات المتعلقة بالمنزل، التعليم، الصحة، وأصبح لها دورًا أكبر في القرارات الرئيسية كشراء المنزل...وغيرها فأضحى مهماً لجميع المؤسسات تقريباً تفهم طريقة المرأة في التفكير اتخاذ القرار فهي قادرة على ذلك أكثر من الرجل. **(السويدان، باشراحيل،2013، ص.203)**.

هـ. **التفويض وإعطاء الصلاحيات:** أثبتت الدراسات التي قامت بها الباحثة جوديت روزنر والباحثة سالي هيلجسن **(Judith& Helgusen)** في كتابهما "**الميزة الأنثوية**" أن

استعمال المرأة للقوة في العمل أرق من الرجل وهي أكثر من الرجال في إعطاءها الصلاحيات للعاملين، وتخويلهم حرية اتخاذ القرار، مما يجعل الفريق متحمساً ومتماسكاً الجدول الآتي يتحدث عن طبيعة العمل القيادي لدى الرجل والمرأة عموما، حيث هناك استثناءات لا محالة: **(السويدان، باشراحيل،2013، ص.204-209)**

جدول (01) يبين مقارنة العمل القيادي لدى الرجل والمرأة

الرجل القيادي	المرأة القيادية
يعمل بدرجات متفاوتة من الجهد ولكن بدون انقطاع.	تعمل بدرجة واحدة من الجهد ولكنها تأخذ فترات راحة قصيرة متباعدة.
المقاطعات والزيارات تربكه وتؤثر على انتاجيته وأدائه.	تعتبر الزيارات والمقاطعات فرصة لبناء العلاقات ولتفهم احتياجات الأتباع ومساعدتهم.
يحرص على العمل بشكل كبير ولا يتخلل ذلك أموراً أخرى في الغالب.	لها علاقات واسعة مع أشخاص خارج متابعة الأمور الأسرية.
له علاقات واسعة مع أشخاص خارج المنظمة.	لها علاقات واسعة مع أشخاص خارج المنظمة.
يتابع أداء المهمة تلو المهمة، دون تركيز كبير على تقييم الأداء أو النظر في الآثار	تقيم كل عمل وتحرص على دراسة الآثار المستقبلية والآثار العامة على الأسرة والبيئة والتعليم ونحوها.
يرتبط بعمله بشكل عميق.	ترتبط بعملها ولكنها ترتبط بأمور كثيرة أخرى.
يحب الاحتفاظ بالمعلومات.	تحب تبادل المعلومات.
يحرص على التسلسل التنظيمي.	تعمل من خلال شبكة علاقات وليس تسلسل

4.3. الفرق بين القيادة والرئاسة:

يميز الباحثون بين مفهوم القيادة ومفهوم الرئاســـــة حيث يكون مصدر السلطة- بالنسبة للرئاسة مستمدا من خارج الجماعة نأي أن الرئيس يستمد سلطته من قرار تعيينه من طرف السلطة العليا ،و بذلك يكون مفهوم على الجماعة بينما تكون السلطة- بالنسبة للقيادة- مستمدة من الجماعة نفسها ومن قدرة القائد على التأثير في اغير أي أن القيادة تنبع من داخل الجماعة وتظهر بصورة تلقائية وسلطة القائد هنا يخلعا عليه تلقائيا أفراد الجماعة الذين يختارونه كقائد ويصبحون أتباعًا له، فالقيادة تنبع من الجماعة ويقبل الأعضاء سلطانها

أما الرئاسة فتستمد من سلطة خارج الجماعة ويقبل الأعضاء سلطانها خوفا من العقاب والرئيس مفروض على الجماعة بياعد اجتماعي كبير ويهمه الإبقاء عليها صونا لمركزه وهناك فروق بين القيادة والرئاسة ، كذلك هناك علاقة وثيقة بينهما ويتضح ذلك فيما يلي :

- تقوم القيادة على النفوذ، بينما تعتمد الرئاسة على السلطة المخولة للشخص.
- تنتج القيادة تلقائيا من الجماعة، أما الرئاسة فمفروضة على الجماعة.
- تعمل القيادة في ظروف عادية غير رسمية وغير روتينية، أما الرئاسة فتعمل في أوضاع رسمية ومواقف روتينية وأنها مستمرة ومنظمة.
- مصدر القوة والنفوذ بالنسبة للقيادة هو الجماعة نفسها وشخصية القائد، أما بالنسبة للرئاسة فإن مصدر القوة والنفوذ هو المنصب الذي يشغله الفرد في التنظيم المقرر له رسميا.
- سلطة الرئاسة هي التي تحدد للجماعة أهدافها دون أي اعتبار لمشاركة الأفراد حين تنعدم بينهم المشاعر وهذا على عكس القيادة تماما.

وقد تلتقي الرئاسة بالقيادة وبذلك يمكن كل للفرد أن يجمع بينهما في آن واحد غير أنه ليس من الضروري أن يكون كل رئيس قائدا وإنما يصبح الرئيس قائدا إذا أمكنه اكتساب النفوذ اللازم الذي يشغله، كما أن القائد قد يصبح رئيسا إذا ما حصل على منصب رئاسي رسمي في الجماعة التي يقودها، كذلك فإن كلا من القيادة والرئاسة يتطلب مركزا أعلى من مجرد عضوية الجماعة. **(Minot,1972,p.13).**

5.3. مستويات القيادة:

أ. **القيادة المهنية:** وهي قيادة المهنيين والمتخصصين في المجال العملي والنظري أو الأنشطة الترويحية وتنقسم إلى:

ب. **القيادة المخططة:** ويقصد بها قيادة المجموعات المسؤولة عن وضع السياسات العامة للمؤسسات في جميع المجالات والقطاعات.

ج. **القيادة المنفذة:** ويقصد بها قيادة المجموعات التي يقع على عاتقها مسؤولية التنفيذ

الخطة ميدانيا.

د. **القيادة الموجهة:** نوع من القيادات التي تتولى عمليات المتابعة والتوجيه والإشراف على القادة المهنيين في المؤسسات والهيئات.

هـ. **القيادة المتطورة:** وهي القيادات التي تعمل في الإشراف والتوجيه والإدارة للمؤسسات الترويحية والاجتماعية دون مقابل بما ينسجم وإمكاناتهم وقدراتهم وتخصصاتهم.

و. **القيادة الطبيعية:** يعتبر الحصول على هذا النوع من القيادات من خلال اكتشاف العناصر الصالحة من الشريحة الشباب ذوي الاستعداد القيادي والرغبة العالية، حيث يقوم المختصون بانتقائهم وزجهم في ميدان العمل وتحمليهم مسؤوليات مناسبة، والإشراف عليهم وتوجيه وقيادة قدراتهم لنجاح عملية ممارستهم للعمل، وتنمية مواهبهم وصقل صفات القيادة لديهم عن طريق تكليفهم بمسؤوليات متدرجة وإشراكهم في دراسات وتدريبات قيادية لإبراز النواحي القيادية لديهم وتأهيلهم لقيادة قطاعات العمل المختلفة. **(البدري، 2001، ص.55-56)**

6.3. القيادة التربوية:

تعددت المفاهيم الإدارية والقيادية نتيجة للدراسات العديدة والبحوث الكثيرة التي أجريت حول التنظيمات الإدارية وصفات القائد وسلوكه ووظائفه وأهمية العلاقات الإنسانية بين أفراد الجماعة في إنجاز المهام ، هذا وقد اختلف المفكرون حول معاني القيادي والإداري فمثلا يرى المؤرخون عدم الإختلاف بين الإثنين بينما يرى السلوكيون وفي مقدمتهم ليغام بأن مصطلح قيادة **(leader)** مرتبط بالأدوار التنفيذية في حين أن مصطلح إداري أكثر شمولا والقيادة التربوية بمفهومها الحديث تعني كل نشاط إجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرى مصالحها ويهتم بأمورها ويقدر أفرادها ويسعى لتحقيق مصالحها عن طريق التفكير والتعاون في رسمها الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفاءات والاستعدادات البشرية والإمكانيات المادية المتاحة.

فالقيادة التربوية لا تعتمد على السلطة وما منحتها من مسؤوليات وإنما تعتمد على

قدرتها في جعل سلطة الجماعة ومصلحتها التي لا تتعارض مع الصالح العام هي المحرك الأساسي للجماعة والضابط لسلوكها. **(كنعان،1972، ص.386)**.

وهكذا ينظر للقيادة التربوية باعتبارها ذلك العمل أو السلوك بين الأفراد أو الجماعات الذي يدعو إلى تحرك الفرد أو الجماعة نجو الأهداف التربوية التي يشركون في قبولها ويضيف البعض بأن عمل القيادة نوع من التفاعل بين فرد وجماعة وبين جماعة وجماعة، يقود إلى إضافة جديد للأفراد أو المجموعة. **(بلقاسم وعبد المهدي،1994، ص.210)**

وقد تأثير القيادة التربوية بمؤثرات جعلتها تعرف أطوار عدة أبرزها:

أ- **الحركة العلمية:** كان للحركة العلمية في أواخر القرن التاسع أثرا على القيادة التربوية حيث انتقلت من عملية محددة تقوم على الخبرات الشخصية إلى عملية محددة تقوم على الخبرات في حل المشكلات المعتمد على التفكير والاستقراء والتحليل والقياس والموضوعية.

ب- **المفاهيم التربوية والسيكولوجية:** وقد فرضت تلك المفاهيم نفسها على القيادة التربوية فراعت احتياجات الأفراد ورغباتهم ومشاعرهم وأبرزت أهمية الجماعي للجموع ولصالح المجموع.

ج- **العلاقات الإنسانية:** نتيجة للتراث الإسلامي والأثر الديني وخاصة الأثر الإسلامي العميق ونتيجة لبحوث **ميوستربرج وفرويد Mjoostrberg and Freud** وغيرهم أصبحت العلاقات الإنسانية تكون أو تشكل المعرفة الرئيسية للإدارة وكان من الضروري أن تهتم بفهم وتحسين العوامل الإنسانية والعلاقات التي تحكم التنظيم وفي هذا الصدد يمكن تحديد الظواهر التي أدت إلى تطوير. **(سرتك،2004، ص. 177-178)**.

يندرج حسب هذه القيادة خمسة أنماط وهي:

- **نمط المدير التقليدي (قائد المهمة):** هو نمط قيادي متسلط يركز على المهمة، فه وشديد الاهتمام بالعمل والإنتاج، بالمقابل الاهتمام بالمشاعر والعلاقات مع العاملين فهو يستخدم معهم الرقابة. فالقائد في هذا النمط لديه قناعه مفادها أنه يجب عليه تحقيق

أهداف المنظمة قبل كل شيء.

- **نمط مدير النادي الاجتماعي: هو** نمط يهتم فيه المدير بالعاملين بدرجة كبيرة، مما يؤدي إلى خلق بيئة مليئة بالصداقة، وهو يسعى للقضاء على ظواهر الخلاف بين العاملين، بينما اهتمامه ضعيف في العمل والإنتاج وتحقيق الأهداف.
- **نمط المدير السلبي (المنسحب):** القائد في هذا النمط ضعيف فهو لا يقوم بمهام القيادة ويعطي المرؤوسين حرية في العمل وهو لا يحقق أي أهداف، وتكثر الصراعات والخلافات في العمل وهذا النمط هو أسوأ الأنماط على الإطلاق حيث لا يوجد اهتمام بأهداف المنظمة أو باحتياجات العاملين.
- **نمط المدير العملي:** يهتم المدير في هذا النمط اهتماماً متوسطاً بالعاملين، ويبدي نفس الدرجة من الاهتمام بالعمل، وهذا النمط يظهر درجة متوسطة من الاهتمام بالعمل والعاملين إلا أن درجة الاهتمام لا تشير إلى أنه يتم بالكفاءة المطلوبة، مما يجعله غير قادر على تحقيق المستوى المرغوب في كل الأحوال.
- **نمط المدير القائد:** هذا النمط يه تم بكلا البعدين الإنساني والعملي، فالقائد يبدي اهتماماً عالياً بالعاملين، وفي المقابل يبدي اهتمام عالي بالعمل، كما يهتم هذا النمط بروح الفريق ومناخ العمل الجماعي ويشكلان محوراً مهماً في ثقافتها، كذلك يحرص القائد في هذا النمط بأن يستمد سلطته من الأهداف والآمال، ويربط الأفراد بالمنظمــة، ويهتم بالتغيير والتجديد. **(القحطاني،2008، ص. 94).**

7.3. الكفاءات القيادية:

تعتبر الكفاءات القيادية من الكفاءات الرئيسية الخاصة بالأدوار والمناصب الواقعة ضمن فئة وظائف قيادية عليا، هذا وقد تم إعدادها بما يتماشى مع التفكير الاستراتيجي والتوجهات الإستراتيجية وتطوير القيادات وهي ثلاثة أنواع:

1.8.3. كفاءة التفكير الاستراتيجي:

يعد التفكير الاستراتيجي أحد مداخل فهم المستقبل، فهو ينطلق من التأمل العميق لاستشراف

المستقبل وتحديد الاتجاه الذي يقود المدرسة للاستفادة من الفرص المتاحة في المجتمع ومواجهة التحديات والمتغيرات المستقبلية، وقد اعتبره **(Haines)** بأنه طريقة تفكير موسعة ومبتكرة على أسس استراتيجية، وفي الوقت نفسه نظرة بعيدة المدى وأكثر شمولية لمحيط المنظمة والبيئة .وهو تصور منظمة ما لمستقبلها من حيث مركزها، وماذا ستكون عليه في المستقبل على المدى البعيد، وهذا التصور يحتم عليها أن تصمم رسالتها، وتحدد غاياتها وأهدافها والوسائل التي ستتبعها للوصول إلى هذا المستقبل وتحدد أيضاً كيف ستتعامل مع بيئتها الداخلية والخارجية بما يمكنها من تحديد نقاط القوة والضعف التي تتصف بها، والفرص **(شحادة، 2010، ص.41)**.

والتهديدات المحيطة بها، وكل ذلك يهدف إلى أن تتمكن هذه المدرسة من اتخاذ قراراتها الإستراتيجية المهمة والمؤثرة على المدى البعيد وأيضاً مراجعة وتقويم تلك القرارات. **(Heath,2005,p.11)**،و لقد عرف مفهوم التفكير الاستراتيجي بتعريفات عديدة منها:

- بأنه":أسلوب تحليل المواقف التي تواجه المنظمة والتي تتميز بالتحدي والتغير، ومن ثم التعامل معها من خلال التصور لضمان بقاء المنظمة وارتقائها بمسؤولياتها الاجتماعية والأخلاقية حاضرا ومستقبلا." **(الخفاجي ،2004، ص.74)**.
- بأنه": ذلك الأسلوب الذي يتمكن من خلاله المسؤولون من توجيـــــه المنظمة بداية من الانتقال من العمليات الإدارية والأنشطة الإجرائية ومواجهة الأزمات إلى تكوين رؤية مختلفة للعوامل الداخلية المتغيرة والعوامل الخارجية القادرة على خدمة التغيير المطلوب في البيئة المحيطة بما يتضمن في النهاية أفضل استخدام ممكن لإمكانيات التنظيم بصورة أساسية مركزة على المستقبل دون إهمال للماضي". **(المبارك، 1990، ص.48)**.
- وعرف أيضا بأنه": المعرفة التي يجب أن تتوفر في أفراد أي تنظيم لتحديد الفرص والتهديدات وقضايا المستقبل، وتأمين التعامل معها بشكل دائم ممل يكفل استمرارية إلقاء المتطور." **(مرعي ،1986، ص.33)**.

- إنه :"أحد أنواع التفكير في إطار مجموعة من الفرضيات والأطر النظرية التي تتحدى المقدمات والممارسات السائدة، ويسعى إلى إحداث نقلة نوعية لما هو أفضل.(**مجيد والداهري، 2006، ص. 5**).
- **ويعرفه مرسي (2000، ص.25)** إنه ": تلك العمليات العقلية والمعرفية التي يستخدمها القائد لحظة النظر إلى المشكلات التي تستوجب اتخاذ قرارات، ويتطلب التعامل مع هذا البعد استحضار الحالة الفعلية التي يجابهها القائد بدقة متناهية." والكفاءات الفرعية لتفكير الاستراتيجي هي:

أ. قيادة وتطوير أهداف المؤسسة:

حيث أن القائد يجب أن يفكر خارج بيئة العمل المباشرة، ويتخذ القرارات في سياق بيئة العمل الشاملة ويظهر معرفة متعمقة ووعي لبيئة العمل في تحديد القضايا الطويلة الأمد والمشاكل والفرص، ويوازن بفاعلية بين الأهداف الإستراتيجية طويلة الأمد والأولويات المباشرة ويخطط للمستقبل ويحلل أكثر المسائل تعقيدا، ويطور الاستراتيجيات الواضحة ويشارك الموظفين في إعداد الخطة الإستراتيجية والبرامج الرئيسية للمؤسسة. (**سرتك، 2004، ص. 175**).

كما يتبين الحاجة إلى خلق ثقافة مبنية على تحمل المسؤولية بانضباط وبشكل سليم ويعتمد الرؤية الشاملة طويلة الأمد، بدلا من الرؤية الضيقة قصيرة الأجل ويأخذ في الحسبان تأثير القرارات على كافة أصحاب المصلحة ذوي العلاقة المعنيين.

ب. تطوير رؤية المؤسسة وأهدافها الإستراتيجية:

حيث يتم التخطيط للأهداف طويلة الأجل ويسهم في تطوير رؤية المؤسسة وأهدافها الإستراتيجية ويدخل منظورات ومفاهيم جديدة، ويساعد على تشكيل الإستراتيجية، ويوفر الموارد اللازمة ويوضح للآخرين استراتيجية المؤسسة بحيث يفهمونها ويقدرونها ويلتزمون بها كما يجب أن يمتلك تفكيرا ثاقبا متوافقا مع الملاحظات الدقيقة ويتنبه ويفسر القضايا والمشاكل الأقل وضوح ويطور حلولا مبتكرة ويعتمد التفكير الإبداعي لتوليد حلول تناسب

جميع الأطراف ويحلل نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات في مختلف الحالات ويطور مقاربات وأهداف بعيدة المدى بناءا على هذه النتائج ويسعى إلى تقصي المعلومات ويقيمها ويحلل الوقائع من مختلف النواحي ليختار أفضل المسارات ، ويحلل أسباب التغييرات في التوجيهات.

ج. تطبيق برامج التغيير مع رؤية المؤسسة:

على القائد أن يفهم بوضوح رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة بشكل ينعكس على قراراته اليومية ولا يدخر جهدا أو وقتا للتركيز على التحسين طويل الأمد للعمليات والإجراءات المعتمدة ضمن إدارته ويطور فهما أشمل للأعمال بغية تحسين أداء وعمليات فريق عمله، ويحدد أولويات العمل بما يتناسب مع أهداف المؤسسة، وينفذ المبادرات الجديدة وفقا للأهداف المسطرة ويفكر بشمولية ويأخذ في الاعتبار الصورة الأوسع ويتحدى التفكير التقليدي ويعتمد التوازن بين الكمية والجودة كأداة مؤيدة ، ويقيم الاستشارات اللازمة لكسب الالتزام بالقرارات أو الحلول المقترحة ، ويحلل ويعرض المعلومات بشكل منطقي ، ويسعى إلى جمع البيانات والتحقق من صحتها لتقييم الوضع الراهن. (**الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية، 2014**)

2.8.3. كفاءة تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم:

هي القدرة على تحفيز وتشجيع الموظفين وفرق العمل عن طريق منحهم الصلاحيات اللازمة لتسيير الأعمال المناطة بهم وتوفير الدعم والإرشاد والتطوير ، وإيجاد بيئة عمل مشجعة على تحقيق أعلى مستويات الأداء الفردي ، وإعداد القادة المستقبليين مما يضمن استدامة نجاح المنظمة، ومن الأسباب والمبررات المنطقية لهذه الكفاءة هو تشجيع ثقافة التدريب التي تدعم تطوير التميز والقدرات القيادية المستقبلية في مختلف مستويات الجهة المسؤولة ، ويؤدي التركيز على تطوير وتنمية المهارات الإدارية والقيادية إلى تحقيق أعلى مستويات الأداء الفردي وإعداد القادة المستقبليين، مما يضمن استدامة نجاح الجهة

المسئولة (المنظمة) وتتضمن هذه الكفاءة عدة كفاءات فرعية أهمها: **(سويدان وباشراحيل ، 2013 ،ص.248)**

أ. خلق ثقافة الأداء المؤسساتي:

حيث يجب على القائد أن يقود ثقافة تعزز الأداء المؤسسي ويوجه لتحقيق أداء يفوق التوقعات في كافة مستويات الجهة المسئولة ، ويدعم بيئة التدريب والتطوير من اجل تقديم نموذج شخصي، والابتكار ومنح التغذية الراجعة البناءة ، ويخلق باستمرار فرصا لتطوير القدرات القيادية والإدارية ضمن فريق عمله وفي مختلف إدارات الجهات المختلفة ، ويشجع ثقافة العمل الجماعي المشترك ، ويدفع ويقود الاستثمار في تدريب وتطوير قادة جدد ويضمن توافر الصف الثاني على الوظائف الرئيسية من ذوي الكفاءات العالية ، ويخول الأفراد تحقيق النتائج ،ويطور بيئة تسهل تبادل الأفكار وتمكن التغيير، ويستطلع أراء الموظفين لمعرفة الأسلوب الذي يفضلونه في إدارتهم وتأدية وظائفهم، ويقود ويتولى مسؤولية تحفيز أداء الموظفين من خلال مكافأة الأداء المتميز للأفراد ويشجع ويسهل تنمية الأفراد من خلال السعي الحثيث إلى استخدام وسائل التطوير التي تتوافق مع الاحتياجات الفردية والأهداف الموضوعة لها. **(الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية ،2014).**

ب. إدارة الأداء بفعالية:

حيث يقدم القائد التغذية الراجعة بصورة منظمة ودقيقة وبناءة لمرؤوسيه لتشجيع تحسين الأداء ويفوض المسؤوليات بالشكل المناسب ويحدد الأهداف الرئيسية لمساع الموظفين في اكتساب مهارات جديدة وتعزيز قدراتهم ، ويحدد الموظفين ذوي الكفاءات الكامنة ويتخذ المبادرات والخطط اللازمة لتعزيز مهاراتهم ، وتشجيع الأفراد على تحديد الأهداف والعمل على تحقيقها ويستعرض تقدم الانجاز خلال المهل المتفق عليها لضمان استيفاء الشروط والمعايير المحددة ويعتمد المنهج التدريبي لإدارة الأداء وحل المشكلات ويحدد نقاط القوة في كفاءاته القيادية ويقر المجالات التي تحتاج إلى التطوير ، ويوزع المهام بعدالة على موظفيه وفقا لقدراتهم يعتمد توافق الآراء والإجماع في اتخاذ القرارات ، عندما يكون ذلك

ممكنا لكسب ثقة الفريق والتزامه ، ويشجع التطوير المباشر للمهارات القيادية ويفسح المجال لتطوير الموظفين من خلال توكيلهم بمهمات رئيسية ودفعهم للتعامل مع صناع القرار الرئيسين وأصحاب النفوذ ويوكل ويدعم الآخرين ليتطوروا ويتحملوا مسؤوليات ويوفر التدريب المستمر لمرؤوسيه. **(الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية ،2014)**

ج. تدريب الموظفين وتوجيهم بفعالية: حيث يتشارك القائد المعرفة والخبرات مع الموظفين لتحسين الأداء الفردي والمؤسسي ويحدد أهداف واضحة لمرؤوسيه ويوفر لهم الأدوات اللازمة لتحقيق أفضل مستويات الأداء ويوزع المسؤوليات والمهمات بين مرؤوسيه ويوضح الأدوار الخاصة بكل مهنة، ويتابع احتياجات التوظيف ويحدد تأثيرات أي متطلبات في التغيير، ويحدد بدقة نقاط القوة والضعف لدى مرؤوسيه، ويساعد مرؤوسيه في تحديد خطط التطوير الفردي ويدعم تنفيذها بفعالية، **(مجاهدي ،2009، ص.84)**.

ويقدم التدريب والإرشاد سواء بشكل رسمي أم غير رسمي من اجل تطوير مهارات مرؤوسيه وقدراتهم ويشجع ويحفز الموظفين على الاستفادة من جميع فرص التدريب والتطوير المتاحة لهم ، ويرشد الموظفين الجدد ويوجههم ويحدد معايير وأهداف واضحة لهم ويشجع الآخرين على انجاز المهام بمفردهم مع توفير الدعم والمساعدة عند الحاجة ويشرح متطلباته في الأداء لجميع مرؤوسيه ويراقبهم عن كثب لضمان تحقيق النتائج المرجوة مظهرًا نقاط القوة والمجالات التي تحتاج إلى تطوير ، ويشيد بالداء الايجابي ويعالج الأداء الضعيف ويحلل نقاط القوة والضعف واحتياجات التطوير لدى الآخرين ، ويشدد على أهمية التطوير ويستثمر الوقت مع الفريق ويمنح تغذية راجعة. **(الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية،2014)**

3.8.3. كفاءة القيادة إلى التغيير:

إن قيادة التغيير نمط قيادي يبني الالتزام ويخلق الحماس والواقعية لدى العاملين في المؤسسة التعليمية للتغيير ويزرع لديهم الأمل بالمستقبل، والإيمان بإمكانية التخطيط للأمور المتعلقة بنموهم المهني وإدارتها ، ويمكن العمل التعاوني الذي تسعى قيادة التغيير إلى

تعميمه للمشاركين في العملية من إتقان عملهم واستشراف مستقبلهم ، ويزرع لديهم إحساساً بالأمل والتفاؤل والطاقة للعمل ، وقيادة التغير في هذا المجال هي القيادة التي تساعد على إعادة النظر في الرؤية المتعلقة بالأفراد ومهماتهم وأدوارهم وتعمل على تجديد التزامهم وتسعى لإعادة بناء النظم والقواعد العامة التي تسهم في تحقيق غاياتهم.**(مؤتمن،2003، ص. 18)**.

هذا وتعد **مؤتمن (2000)** أن القدرة على قيادة التغيير هي جوهر التنمية الإدارية بأبعادها المختلفة حيث تعني قيادة الجهد المخطط والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية، والإمكانيات المادية، والفنية المتاحة للمؤسسة.

- وتعرف قيادة التغيير بأنها عملية تحويل المؤسسة من خلال تطبيق منهج شمولي عملي متدرج من الواقع الحالي إلى الواقع المراد الوصول إليه من خلال تطوير الأعمال والسلوك بإتباع أساليب التغيير المراد إحداثه. **(سميث، 2005، ص.7)** .
- كما يعرفها": بأنها الاستعداد المسبق من خلال توفير المهارات الفنية والسلوكية والإدارية والإدراكية لاستخدام الموارد المتاحة (بشرية، قانونية مادية، وزمنية) بكفاءة وفعالية للتحول من الواقع الحالي إلى الواقع المستقبلي المنشود خلال فترة محددة بأقل سلبيات ممكنة على الأفراد والمؤسسات بأقصر وقت وأقل جهد وتكلفة. **(سالم، 2006، ص.195)**.

والكفاءات الفرعية القيادة إلى التغيير:

أ. **قيادة الأفراد نحو التغيير:**

إن وضع استراتيجيات الانتقال من وضع إلى آخر، تتطلب من القائد أن يطلق مبادرات التغيير الاستراتيجي ويقود تنفيذها، ويتبنى ثقافة الابتكار من خلال تحفيز الموظفين باستمرار لإيجاد طرق جديدة في تنفيذ الأعمال ، ويستبق إمكانية رفض التغيير ويضع نهجا لمعالجة مثل هذه الحالات ويسهل الحاجة إلى التغيير، ويلهم الأفراد ويمكنهم من تطوير ونشر أفكارهم الجديدة ، ويجسد نموذجا في ابتكار طرق جديدة للعمل مع التشديد على

احترام القيم والعادات والتقاليد ، ويستخدم أدوات وتقنيات تحفز الإبداع لدى الآخرين كما يجب أن يعتمد على النقاش السليم والبناء كأداة للقيادة من اجل تحسين المؤسسة والنهوض بها، ويدعم عملية التغيير عن طريق تشجيع الآخرين على تبني قيادة تحقيقها.(**أحمد، 2000،ص. 254**).

ب. تبنى أفكار الأفراد والجماعات المعنيين بقيادة التغيير:

على القائد في المؤسسة أن يترجم استراتيجيات التغيير المؤسسي إلى أهداف عملية ويصوغها ضمن عمليات واطر زمنية محددة ويوضح الوقائع والأسباب الداعية إلى ويطور الاستراتيجيات المناسبة لإدارة هذا التغيير ويتبنى الأفكار الجديدة ،ويدعم الموظفين في تخطيط وتنفيذ مبادرات التغيير ويولد لديهم الحماس الحقيقي إزاء هذا التغيير ويحدد آليات الدعم المطلوب للتعامل مع تأثير التغيير على الموظفين ويستخدم المشاكل والحالات الصعبة كوسيلة للتغيير ويبادر إلى التغيير بشكل استباقي في مكان العمل لتحسين الجودة والكفاءات ويستخدم أساليب ومقاربات مختلفة للتعاطي بفاعلية مع مختلف الأفراد والظروف ويعمل بحنكة على حشد الدعم والتأييد لمشروع المؤسسة الجديد. (**أحمد، 2000، ص. 255**).

ج. تحديد الإجراءات اللازمة لتنفيذ التغيير:

على القائد أن يرحب بالأفكار الجديدة، ويوضح حسنات برامج التغيير الاستراتيجي لفريق عمله ويشرح عملية التغيير وتأثيراته ومسوغاته ومبراته للمتأثرين به بشكل مباشر ويشرك الموظفين في التخطيط للتغيير وتنفيذه ، ويعمل على إقناع أصحاب المصلحة ذوي العلاقة بالتغيير ، ويوضح الفرص المحتملة والنتائج المترتبة على التغييرات المقترحة ويفهم ردود فعل الموظفين إزاء التغيير ويساعدهم على تقبله ويطبق ويدعم مختلف أنشطة التغيير(مثل التواصل والتدريب وتطوير فريق العمل والإرشاد) ، ويعمل بحنكة على تخطي العقبات والممانعات في شان التغيير ، ويطور الأفكار والبحوث الدقيقة للحصول على نتائج مبتكرة ويحافظ على التحفيز والأداء الفعال لديه كما لدى الآخرين ، في مواجهة العراقيل الكبيرة ويرتجل حلولا فعالة لمواجهة الأوضاع الشائكة والتي يشوبها الغموض ، ينظم العمل

ويراجع الأولويات ، لديه كما لدى الآخرين لتلبية الحاجات التغيرية ،وهناك كفاءات أساسية يجب أن تتوفر في قائد المؤسسة وهي:

أ. كفاءة المساءلة:

هي تحمل كامل المسؤولية عن نتائج قراراته المترتبة على المهام المناطة به ومعالجة المشاكل بفاعلية، وتشجيع الموظفين التابعين له على الالتزام بتحقيق الأهداف وانجاز المهمات المكلفون بها بكل صدق وأمانة وتتدرج ضمنها عدة كفاءات فرعية وهي:

– **تشجيع الموظفين:** حيث يقيم باستمرار الفرص والمخاطر التي تظهر في بيئة العمل ويطور وبنشر نهج إلزامية تحمل المسؤولية ومنافع هذا النهج ويتحمل شخصيا مسؤولية الالتزام بإنجاح المنظمة ويحفز الموظفين ويرشدهم لإنجاز مخرجات الأعمال المرجوة ويراجع ويحدد المعايير الأخلاقية ومعايير السلوك الوظيفي، ويبني ثقافة التغيير وتحمل المسؤولية ويكون مثالا في تطبيق وسائل جديدة لإنجاز الأعمال **(السويدان وباشراحيل ،2013، ص.144)**.

ويفوض مسؤولياته بتأن ويقدم الدعم عند الحاجة ويحافظ بوعي على توازن بين العمل والحياة الشخصية ويسعى باستمرار إلى تشجيع ودعم بيئة العمل والحياة الشخصية ويسعى باستمرار إلى تشجيع ودعم بيئة التغيير، ويتحمل كامل المسؤولية عن قراراته ويظهر شجاعة ومرونة في اتخاذ القرارات المناسبة تحت الضغط وفي خصوص المسائل الصعبة والحساسة، يمارس فطنة وذكاء في التعاطي مع الآخرين ودفعهم إلى انجاز الأعمال**. (الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية ،2014)**

-استدامة بيئة العمل: حيث يقوم القائد بتفويض مسؤوليات مهام المجلات المناسبة للأشخاص المناسبين ويبين بوضوح معالم وخصائص المسؤوليات التي يفوضها ويحدد الأعمال المطلوبة والصعوبات التي تطالعها والمدد الموضوعية لها ويحدد المسؤولية التي يتحملها كل من الموظفين عن المخرجات المحددة المطلوبة منهم ويراقب ويتابع هذه المسؤوليات ويتخذ الإجراءات اللازمة في حال تحقيق النتائج المرجوة ويكافئ مرؤوسيه

ويحفزهم لكي يتحملوا مسؤولية المهام المناطة بهم وقراراتهم وأعمالهم ويطور ويشجع ويطبق البرامج التي تعزز تحمل المسؤولية ويتحمل مسؤولية تنفيذ التزاماته لتحقيق المخرجات المرجوة من الأعمال ويعزز ثقافة تحمل المسؤولية واعتمادها أسلوبا جديدا في العمل ويظهر استعدادا وانفتاحا وقدرة على التغيير من حيث الإدراك والتصرف، وتفاؤلا في المستقبل وقدرة على التعلم من التجارب واستخدام خبرته في المستوى التطبيقي ويظهر أسلوبا قياديا ومنفتحا على المشاركة ، ويفوض المسؤوليات ويعزز شعور الموظفين بقيمتهم ويظهر استعدادا لتحمل المسؤولية عن قراراته الخاصة في بيئة تتسم بمستويات عالية من المركزية.

- **الثقة والمساءلة:** حيث يتحمل مسؤولية نجاح أو فشل مرؤوسيه ويتحمل نتيجة مخرجات أعمال مرؤوسيه سلبية كانت أم إيجابية ويعمل بما يتوافق مع أنظمة وقوانين المنظمة أو الجهة المسئولة يتولى توزيع المسؤوليات والمهام، ويمنح الآخرين فرصة اتخاذ القرارات اللازمة وتولي زمام الأمور يظهر استعدادا لتولي وزمام الأمور والقيادة دون أن يطلب منه ذلك، ويدرك إدراكا تاما لمنهجه الخاص في الإدارة.(**الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية،2014**).

والقيادة ونقاط القوة والضعف ويعمل على التكيف وفقا للحالة ويسعى إلى التدريب والتحسين الذاتي والتعلم ويطبق بسرعة ما تعلمه على ارض الواقع ويتمتع بثقة بالنفس والإيمان الشخصي العميق بالعمل وأهميته ويدرك أن القيادة الفعالة تعتمد على الثقة المتبادلة والصدق ويملك القدرة والاستعداد على تنفيذ مهام متعددة في آن واحد ويظهرا على درجات المرونة والصبر تحت الضغط. (**السويدان وباشراحيل ،2013، ص.157**).

ب. مبدأ تحمل المسؤولية: حيث يبدي تعاون ويظهر مرونة في تحمل المسؤولية عن مرؤوسيه ويسعى بفعالية للمساءلة وتحمل المسؤولية وقياس الأداء، ويظهر إمكانية الاعتماد عليه لضمان انجاز المشاريع تقع ضمن مسؤوليته في الوقت المحدد لها، ويثبت قدرته على مراقبة البرامج والفعاليات واتخاذ التدابير التصحيحية متى دعت الحاجة لذلك، ويحدد معايير أداء موظفيه ويتحمل المسؤولية عن تحقيق أهداف العمل بنجاح وانجاز النتائج المرجوة من

الأعمال، ويعمل على احترام زملائه ومرؤوسيه والعملاء ويزودهم بتغذية راجعة حول سلوكيات الآخرين.

ج. دعم مرؤوسيه والاهتمام بالإنسان: حيث يتحمل المسؤولية ويشارك بفعالية في انجاز المهام والمسؤوليات الجديدة ويدعم موظفيه ويوجههم ويتحمل المسؤولية عن المهام التي ينجزونها ويتحمل المسؤولية عن أخطائه ويتشارك مسؤوليات المهام المناطة إليه ويتولى انجازها ويتحمل مسؤولية أعماله ويعتمد على ذاته في التفكير والتخطيط وانجاز المهام المناطة به ويثبت استعداده لإتمام المهام والمسؤوليات الجديدة، ويتحمل مسؤولية انجاز المهمات الموكلة إليه والى زملائه في العمل حيثما ينطبق ذلك، وينجز ما تعهد به حسب الشروط المتفق عليها. **(السويدان وباشراحيل ،2013، ص.144).**

– **أداء المهام الوظيفية:** يتخذ الإجراءات اللازمة ويعترف بالأخطاء ويعيد تركيز جهوده تباعا ويتحمل المسؤولية عن أعماله، ويتعاطى بمهنية وفعالية مع الموظفين الآخرين بغض النظر عن مستوياتهم، وينجز الأعمال المكلف بها ويحترم سرية المعلومات المتعلقة بالعمل ويحترم ويحمي سلامة وكرامة زملائه والعملاء.

ب. كفاءة إدارة الموارد بفاعلية:

وهي القدرة على التخطيط السليم والفعال لمواد المنظمة أو الجهة، واعتماد معايير التميز في تحقيق الأهداف الإستراتيجية، مما يشمل تحديد الأولويات نو تشجيع التعاون وتحفيز الموظفين لتأدية مهامهم وفقا لمعايير التميز المطلوبة، ولضمان الاستخدام لموارد الجهة المسئولة أو المنظمة سواء الموارد البشرية أو المالية أو المعلوماتية بكل كفاءة وفاعلية وتتضمن هذه الكفاءة عدة كفاءات فرعية أهمها:

– **الاستخدام الصحيح للموارد:** يقود القائد المنظمة أو الجهة المسئولة ويتحمل مسؤولية إدارة مواردها المتاحة ،وضمان الاستفادة القصوى من الاستثمار في هذه الموارد ويفوض المسؤوليات الخاصة بالميزانيات والنفقات في حدود القانون ، ويتحقق من أن التخطيط المالي والاستراتيجي يدعم أهداف الجهة ورؤيتها وقيمتها ، ويدير كامل موارد الجهة العينية ويخطط

للاحتياجات والأولويات والقضايا المستقبلية ،ويتأكد من أن تحديد الاحتياجات من الموارد واستخدامها يتم بما يتوافق مع الإستراتيجية الشاملة ،ويبرم اتفاقيات شراكة متبادلة مع أطراف أخرى لتحقيق مخرجات تضمن مصلحة كافة الأطراف داخل الجهة والأطراف الأخرى المعنية ويضمن توافر الموارد العينية. **(الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية،2014)**.

- **إدارة الموارد بشكل فعال:** يعزز القائد المواقف الايجابية والبناءة في التعاطي مع الأموال والموارد العامة، ويدير الموارد ضمن إدارته ويتحقق من استخدامها بشكل فعال ن بما يضمن تحقيق أهداف المؤسسة وتطلعاتها، ويضمن تطبيق أفضل الممارسات في الإدارة المالية لتعزيز القيمة المالية والكفاءة ويتعامل بحذر وحرص مع بنود الميزانية وخاصة نفقات المؤسسة وأصولها ويستخدم تقنية المعلومات بشكل فعال ويقيم استخدام موارد المؤسسة بالمقارنة مع المخرجات المخطط لها ويستخدم منهجيات إدارة المشاريع الفعالة

- لضمان فعالية صرف المخصصات المقررة وفق الخطة **(السويدان وباشراحيل،2013 ،ص.110)**.

- **انجاز الأعمال بمهارة:** يظهر القدرة على استخدام بيانات المصروفات وفهمها ضمن مجال مسؤولياته، ويظهر القدرة على الاستخدام واعتماد أساليب أقل تكلفة لتحقيق أهداف العمل ويحدد ويفهم المعلومات الأساسية اللازمة لإنجاز الأعمال، ويتعاون مع الموظفين الآخرين لإنجاز الأعمال بأكثر الطرق فعالية من حيث التكلفة ويطبق الطرق الأكثر فعالية في استخدام الموارد ويتنبه لممارسات الهدر ويغتنم الفرص لتحسين استخدام الموارد. **(السويدان و باشراحيل،2013، ص.156)**

- **الحرص على المخصصات المالية للمؤسسة:** يستخدم الموارد بفعالية وكفاءة، وينجز الأعمال بطريقة فعالة من حيث التكلفة، ويرفض الهدر أو تدني الفعالية، ويستخدم المواد بالأسلوب المخصصة لها ويتفادى هدرها.

ج. كفاءة التركيز على النتائج:

وهي القدرة على تحديد وتحقيق الأهداف الإستراتيجية، والحفاظ على التركيز والفاعلية

والتميز في تحقيق النتائج التي تنسجم مع أهداف المنظمة أو الجهة المكلفة، ويشمل ذلك القدرة على تذليل التحديات والعقبات التي قد تعترض العمل ن ويجاد الحلول المناسبة لها وفقا للإمكانات المتاحة وتعميق التوافق ما بين المخرجات الفردية والأهداف العامة والاستراتيجية للمؤسسة مما يشجع الموظفين على تعزيز استخدام الموارد المتاحة وتحقيق نتائج تنسجم مع استراتيجية المؤسسة وأهدافها وتتدرج ضمن هذه الكفاءة عدة كفاءات فرعية وهي:

– **توافق بين أولويات المؤسسة واستراتيجية الوزارة الوصية:** حيث يحقق التوافق بين استراتيجيات المؤسسة وأولويات واستراتيجية الوزارة الوصية ، من أجل تحقيق مخرجات تتفق مع الهداف ويضع أهداف المؤسسة ويتوقع المخاطر ويطور الاستراتيجيات المناسبة للحد من تأثيرها ويضمن تنفيذها في الوقت المحدد ضمن الميزانية المخصصة لها، ويقيم شراكات مختلفة مع الأطراف ذات العلاقة للمساهمة في تحقيق أهداف المؤسسة ورؤيتها ويشرف على أداء المؤسسة ويقارنه بالأهداف الإستراتيجية والخطط المعتمدة ، و يضمن التركيز على تحقيق الأولويات الرئيسية ويبحث عن الأفكار أو الحلول التي أثبتت فعاليتها في جهات أخرى ويعتمدها لديه ويعزز ثقافة العمل الجماعي المشترك لتحقيق النتائج الإيجابية ، ويبذل جهودا إضافية ويتقبل اقتراحات من داخل وخارج المؤسسة بهدف السعي المستمر لتحسين النتائج والمخرجات ، ويتخذ إجراءات احترازية للحفاظ على الأداء الفعال للمؤسسة من خلال توفير بيئة عمل مناسبة ، ويشجع ويدعم العصف الذهني لموظفيه ويتبنى الأفكار الإبداعية و تحسين الأداء الشامل للمؤسسة من خلال تطبيق الممارسات التي يراها متوافقة مع أهداف المؤسسة ويحرص على أن يكون قدوة في تعزيز الجودة والالتزام والتفاني في العمل ويظهر التزاما برؤية الوزارة الوصية ويساعد الموظفين في جميع المستويات على فهم مدلول هذه الرؤية.

تحقيق أهداف المؤسسة (الإنجاز): يطبق أفضل النظم في الإدارة المشاريع تقنية المعلومات وإدارة الموازنة لضمان تخطيط المشاريع وتحليله بدقة وتحقيق التميز واضعا

نصب عينيه أهداف الوزارة الوصية ويضع أهدافا جريئة ومعايير عالية ويعمل بحماسة وفعالية من اجل تحقيق الأهداف ويخطط للاستخدام التام لكافة الموارد المتاحة من اجل تحقيق الأهداف ويتمتع بالابتكارية في تحقيق المخرجات باستخدام الموارد المتوفرة ويتحقق من التطبيق الكامل لكافة استراتيجيات وخطط العمل لإحراز النتائج المرجوة ويقيم بحزم أداءه الخاص وأداء موظفيه ويجري بانتظام جولات تفقد ميدانية للحفاظ على المستوى المطلوب ، ويتبن الحاجة إلى بناء قدرات الأفراد على تحقيق التميز ويقترح سبل مبتكرة في سبيل ذلك ، و التأكد من تحقيق أفضل المعايير ويظهر أعلى مستويات الالتزام والتفاني في انجاز المهمات ضمن الوزارة الوصية ويخصص الوقت اللازم للتخطيط الفعال من اجل ضمان انجاز كافة المهام ضمن الوقت المحدد وبالجودة المطلوبة (**الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية ،2014**)

- **تحديد معايير ومقاييس الأداء:** يضمن الالتزام بالسياسات والإجراءات المعتمدة، ويحدد معايير ومقاييس الأداء ويراقب تقدم الأداء ويناقش أداء موظفيه ويمنحهم التغذية الراجعة والتدريب بشكل مستمر، ويحدد بدقة الوقت والموارد المطلوبة من اجل تنفيذ المهمات ويطابق هذه الأخيرة بالمهارات المتوفرة ويحدد الأولويات في الأعمال والمهمات ويجري التعديلات على هذه الأولويات والخطط عند الحاجة ، ويراجع باستمرار الأداء مقارنا إياه بالأهداف ويعطي المعلومات اللازمة لتعزيز نقاط القوة وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين ويعزز الفرص المتاحة من أجل تحسين إنتاجيته الذاتية وإنتاجية موظفيه على المدى الطويل ،من خلال السعي إلى خلق بيئة عمل سليمة ومتوازنة تخلو من التشنج والتوتر، ويتجنب التسرع في الاستنتاجات والافتراضات من خلال الإصغاء والتدقيق في التفاصيل ، ويقدم تغذية راجعة محددة ومفصلة لتحسين الجودة الشاملة ، ويطور طرقا مبتكرة وفعالة من حيث التكلفة لتحسين الخدمات ، من هنا برزت أهمية تقويم الأداء بوصفه أحد مكونات العملية الإدارية لأنه يزود الإدارة العليا بالمؤسسة بالبيانات والمعلومات التي تساعدها في رسم وإعداد الخطط والاستراتيجيات المستقبلية.

– **التركيز على خدمة العملاء:** وهي القدرة على فهم احتياجات العملاء الداخليين والخارجيين والسعي لتقديم الخدمات اللازمة لتلبية هذه الاحتياجات باحتراف ومهنية ويشمل التركيز على متلقي الخدمة بمنحهم خدمات عالية ضمن الإمكانات المتاحة، وتطوير القدرة على استشعار احتياجات العملاء مجلات اهتمامهم، وتمكين الموظفين من تقديم خدمات عالة الجودة وتلبي توقعات العملاء على نحو فعال.

ويري الباحث أن كفاءة التفكير الاستراتيجي هي الكفاءة القيادية الأساسية التي يجب أن يتحلى بها القائد حتى يستطيع القدرة على خلق وبلورة رؤية واضحة للمستقبل المؤسسة وربط الأهداف الإستراتيجية لها أو الجهة المسئولة بأولويات العمل و يشمل تحليل طويل الأجل لأولويات ، وخلق رؤية مشتركة للموظفين وذلك بتشجيعهم وتوليد الاهتمام والحماسة لديهم تجاه هذه الرؤية ، وتحفيزهم لتحقيق الأهداف و تمكين القادة من رؤية مستويات عالية من الأنماط والعلاقات في الحالات المعقدة ، والتركيز على قضايا المدى الطويل والقضايا الكبرى فضلا عن الأعمال الروتينية وعلى القادة أن يستخدموا القدرات المعرفية ويحللوا الوقائع ويعتمدوا التفكير الاستراتيجي ، ويطرحوا خيارات مبتكرة وخلاقة فالقادة هم محفزي التغيير المؤسساتي فهم يؤثرون في الآخرين، ومن ثم قيادتهم إلى التغيير، والقدرة على تحفيز الموظفين وفرق العمل وتطوير قدراتهم لتبنى فكر التغيير والنقد البناء لآليات العمل وقيادة المبادرات بالتوافق مع رؤية المؤسسة وأهدافها الإستراتيجية و الاعتراف بدور القادة الاستراتيجي في تحقيق أعلى مستويات الأداء المؤسساتي وتشجيع القيادات في المنظمة على احتضان وإطلاق مبادرات التغيير والتخطيط الاستراتيجي وتصور حلول جيدة لمواجهة التحديات المؤسسية السياسية والاجتماعية والتربوية.

خلاصة الفصل:

يتطلب تنمية الكفاءات لدى مديري المؤسسات التربوية أهمية كبيرة للقدرات العقلية التي تفاعل في وضعيات مخلفة، تعلم يكون المدير قد عايشها أو سيعيشها. ويعبر المدير عن مستوى أداء أو نشاط يكون قابل للملاحظة والقياس في وضعيات ادارية وتربوية وبيداغوجية

مختلفة. سواء كان ذلك في المجال الإداري أو المجال القيادي، أين تنمو كفاءات السلوكية والتي تعمل على إزالة الحواجز بين الجانب الإداري والجانب القيادي للوصول إلى مستويات فكرية عليا، كحل المشكلات التربوية والبيداغوجية للمعلمين والمتعلمين، والتسيير الإداري والمالي والبيداغوجي للمؤسسة تقويم شامل للعملية التربوية (المدخلات–العمليات–المخرجات) مستوى عال من الاتصال والتواصل مع جميع الشركاء والهيئات.

تمهيد

1.4.ماهية المؤسسة.

2.4.وظائف المدرسة.

3.4.خصائص المدرسة.

4.4.مهام المدرسة وفق التشريع الجزائري.

5.4.وظائف مدير المدرسة.

6.4.مهام مدير المدرسة وفق التشريع الجزائري.

7.4.مهارات وصفات المدير الكفء.

8.4.اختيار مدير المدرسة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يقع على عاتق المدير المؤسسة التربوية مسؤولية قيادة الفريق الإداري و التنسيق معه لتحقيق الأهداف المسطرة ، و تسيير شؤون المؤسسة ككل ، وتوفير متطلبات العاملين والتلاميذ و الأساتذة و حل المشكلات و إزالة العراقيل التي تعترضهم في أدائهم لدورهم سواء كانوا أو تلاميذ أو عاملين، أو إداريين فمدير المؤسسة مسؤول عن كل صغيرة و كبيرة داخل مؤسسته فعليه أن يسهر على حسن تربية و تعليم التلاميذ و كل ماله علاقة بالدروس والنظام والآداب وتحقيق الأهداف التربوية و البيداغوجية المرسومة ، ومتابعة سير العملية التعليمية بشكل يومي ودائم طيلة السنة لأن التسيير ما هو إلا وسيلة لغاية هي التربية بمفهومها الشامل.

1.4. ماهية المؤسسة:

تحتل المؤسسات بصفة عامة مكانا بارزا في المجتمعات الحديثة، حيث تعتبر المؤسسات النواة الأساسية في أي نشاط اقتصادي، إجتماعي، صحي، تربوي...هذا النشاط الذي يعتبر سمة من سمات الوجود البشري ولكونها(المؤسسة) تعد من المصطلحات التي كثر الجدل حولها وحول فترة ظهورها ومفهومها ، لقد عرفها سيد حسب الله في الموسوعة العربية بمصطلحات علوم المكتبات والمعلومات والحاسبات على أنها مصطلح يشير إلى "المؤسسة أو مجموعة تجارية أو هيئة مشتملة على المركز الرئيسي وجميع المكاتب التابعة لها المحلية والبعيدة وتستعمل غالبا للإشارة إلى نظم الشبكات الضخمة "(**الشامي وسيد،2001، ص. 939**).

أ. **المؤسسة اقتصاديا:** لقد شغلت المؤسسة إهتمام العلماء والباحثين الاقتصـــــاديين على اعتبارها النواة الأساسية في النشاط الاقتصادي، غير أن التطورات التي شهدتها الساحة الاقتصادية عبر العصور قد غيرت الكثير من المفاهيم العلمية والاقتصادية وأصبح إعطاء تعريف موحد للمؤسسة ضربا من الخيال وهذا لاختلاف إيديولوجيات وتوجهات العلماء والمنظرين الاقتصاديين من جهة واتساع نشاط المؤسسات من جهة أخرى فبعض التعاريف

التي كانت معتمدة سابقا أصبحت تقليدية جدا ولا تتماشى مع العصر الذي نعيشه ، ومن خلال تعريف **كارل ماركس (Carle Marx)** للمؤسسة" بأنها: "عدد كبير من العمال يعملون في نفس الوقت تحت إدارة نفس رأس المال وفي نفس المكان ومن أجل إنتاج نفس النوع من السلع". **(صخري،2005، ص. 19)**

وإذا كان تعريف كارل ماركس هذا قد تقدمه الزمن ولم يعد يتماشى مع عصرنا الحالي فقد عرفها البعض مثل فرونسوا ريتشارد **François.R** بأنها":"منظمة تجمع أشخاص ذوي كفاءات متنوعة تستعمل رؤوس الأموال وقدرات من أجل إنتاج سلعة ما والتي يمكن أن تباع بسعر أعلى مما تكلفته". **(François , 1998,p.7).**

وينعى الاقتصاديون المحدثون على التقليديون بعدهم عن الواقعية عند تعريفهم للمؤسسة على أنها كل وحدة إنتاجية تهدف إلى تحقيق أقصى الأرباح إذ أن تحقيق أقصى قدر من الأرباح هو عامل من بين العوامل المختلفة التي تحدد سلوك المنشأة في الحياة العملية". **(حسين ،2003، ص.472).**

فهناك عوامل أخرى تسعى المؤسسة لتحقيقها كالشهرة السيطرة على السوق التوسع الاستحواذ على عدد أكبر من الزبائن وعلى مكانة سوقية أوسع التطور والانتشار التميز وأغلب هذه الاعتبارات غير مادية، ولكن يبقى هاجس تحقيق الأرباح المادية هو المسيطر الكبير على الفكر الاقتصادي، ولهذا عرف صخري عمر المؤسسة على أنها "تنظيم إنتاجي معين الهدف منه هو إيجاد قيمة سوقية معينة من خلال الجمع بين عوامل إنتاجية معينة، تم تتولى بيعها في السوق لتحقيق الربح المتحصل من الفرق بين الإيراد الكلي وتكاليف الإنتاج" **(صخري،2005، ص.24).**

يعكس هذا التعريف الفكر السائد في هذا العصر وهو السعي نحو المكاسب المادية فقد ركزا على نقطة هامة وهي الربح من خلال تحديد الهدف الذي تسعى المؤسسة لتحقيقه والمتمثل في الربح الذي يمكن تحديده من خلال حساب الفرق بين المكاسب المتحصل عليها بعد عملية بيع المنتج والتكاليف التي تطلبها إنتاجه ، وهذه المكاسب هي التي ستضمن

مكانتها في السوق فهو على هذا يحصر الهدف الذي تقوم المؤسسة من أجله ويركز على الإنتاج ويستثني بذلك باقي العمليات التي تقوم بها المؤسسة غير أن المنتج قبل أن يصل إلى السوق يمر بعدة مراحل لها من الأهمية ما يجعلنا لا نستطيع إستثناء أي منها.

لهذا يمكننا أن نعتبر المؤسسة بأنها" الوحدة الاقتصادية التي تمارس النشاط الإنتاجي والنشاطات المتعلقة به من تخزين وشراء وبيع من أجل تحقيق الأهداف التي أوجدت المؤسسة من أجلها" **(صخري ،2005، ص.26)**.

وعلى الرغم من أن هذا التعريف يحدد النشاطات المتعلقة بالإنتاج إلا أنه لا يحدد نوعية المنتجات والهدف الذي تسعى المؤسسة لتحقيقه وهو بذلك يركز على المؤسسات الإنتاجية التجارية ويغض الطرف عن المؤسسات الخدماتية التي يستثنيها الاقتصاديون من التعريف الخاص بالمؤسسة لعدم تحقيقها للمكاسب المادية مقابل الخدمات المقدمة، لكن الملاحظ اليوم أن العديد من مؤسسات بمختلف أنواعها أصبحت تقدم خدمات للزبائن خدمات ما بعد البيع والذي أصبح يعتبر من أهم نشاطات المؤسسة مثله مثل الإنتاج التخزين، التوزيع ... كما ظهرت بعض المؤسسات تقتصر منتوجاتها على خدمات تقدمها للزبائن مقابل مبالغ مالية رمزية (الدول النامية) أو معتبرة(الدول المتقدمة) .

وعرفها سيمون بيار**Pierre Simon** المؤسسة على أنها":تنظيم يعمل على توزيع أي مادة منتوج أو خدمة إلى فرد أو جميع أفراد المجتمع ".**(Parlier , 1996, p.35)**

ومن خلال قراءاتنا للتعاريف السابقة يمكننا أن نستنتج أن المؤسسة بالنسبة لعلماء الاقتصاد هي وحدة مهيكلة للإنتاج والتوزيع حيث تقوم المؤسسة بإنتاج السلع والخدمات وتوزيعها في السوق معتمدة في ذلك على عوامل الإنتاج) العمل المواد الأولية منتجات نصف مصنعة، طاقة، تجهيزات إنتاجية، معلومات، موارد مالية (وتقوم أيضا بتوزيع الإيرادات، وكون المؤسسة آلية اقتصادية فإنها تتميز بمزايا رئيسية حيث تعتبر:

- مركز المحاسبة والربح، نشاطاتها مستمرة وفي نفس الوقت ثابتة .
- أنها مركز استقلالية القرارات.

وعلى الرغم من دقة هذه التعاريف إلا أن أصحاب النظرية الاقتصادية قد تعرضوا لنقد شديد لعدم ملائمة النظرية الكلاسيكية مع الواقع بسبب التركيز على العناصر المادية الملموسة وتجاهل العنصر البشري الذي لولاه لما وجدت المؤسسة أصلا. **(Parlier , 1996, p.36)**

ب. المؤسسة اجتماعيا:

إن نظرة الباحثين الاجتماعيين فكانت في الغالب مرتكزة على ما يعرف بالمنشأة والمصنع لأنها أكثر الأماكن التي تجمع عدد كبير من الأفراد أو العمال الدين كانوا مجال الدراسات الاجتماعية لكن اليوم مع التطورات الحاصلة في جميع المجالات بعد أن أصبحت المؤسسات واقع ملموس يستقطب العديد من الأفراد أصبح التوجه نحو استحداث نظريات اجتماعية حول المؤسسات كشكل خاص من أشكال المنظمات .هذا التوجه الحديث يؤكد على الدور المهم للمؤسسة في المجتمع كما انه يركز على دراسة العلاقات الاجتماعية السائدة في المؤسسة وعلاقة المؤسسة بالمجتمع.

وفي هذا الصدد يشير لوبيستن **(J.Lobstin)** في كتابه تنظيم قيادة وهيكلة على أنها : "مجموعة ثابتة ومستقرة من الأفراد الذين يقومون بنشاط معين بهدف تزويد الجماعة بالمنتجات أو الخدمات من خلال استعمال الوسائل التقنية والمالية".

إن التعريف يؤكد على الدور العنصر البشري في المؤسسة فهي ليست مجرد بنايات وآلات وأموال ومواد إنتاجية بل يدخل في إطاره العنصر البشري الذي لا يمكن أن تقوم أية مؤسسة دون توفره، فهو الذي يستغل الإمكانات المادية والمالية وهو الذي ينظم العمل، فالأفراد العاملون بالمؤسسة هم الذين يعملون معا لتحقيق أهدافها من خلال قيامهم بنشاطات مختلفة في حدود الأدوار المهام والوظائف التي توكل لهم.

وعلى عكس ما تقدمت به المدرسة **التيلورية** التي ركزت على الجوانب المادية العمل والإنتاج على حساب العنصر البشري" :الذي كان ينظر إليه على أنه آلة بيولوجية هدفها الكسب المادي فقط". **(عابدين، 2003، ص.10)**.

وجاءت مدرسة العلاقات الإنسانية لتؤكد بأن المؤسسة نظام إجتماعي يلعب فيه الأفراد دورا فاعلا، ومن المتعارف عليه أن ظهور حركة العلاقات الإنسانية مرتبط بأعمال **ألتون** مايو **(Alton Mayo)** خاصة سلسلة التجارب التي أجراها في مصنع هاوثورن **(Howthern)** التابع لشركة وسترن إلكتريك بمشاركة مجموعة من الباحثين حيث يرجع لتلك البحوث والتجارب الفضل في اكتشاف جماعات العمل غير الرسمية ودورها الفعال داخل التنظيم الرسمي للمصنع من حيث تأثيرها على مستويات الإنتاج من جهة وسلوك العمال وأدائهم من جهة أخرى. **(عابدين،2003، ص. 28)**.

ولقد ساهمت هذه المدرسة إلى حد بعيد في دراسة سلوك العاملين بالمؤسسات والعلاقات القائمة بين بعضهم البعض سواء كانت رسمية أو غير رسمية ولقد سمحت تحليلات هذه الدراسات في فهم تلك السلوكات والعلاقات بين المجموعات والحوافز والتقليل من المواجهات بينها وبين الإدارة عن طريق تحسين الجو الإجتماعي داخل المؤسسة من خلال تحقيق حاجات الأفراد والمجموعات فيها وفي هذا الإطار يؤكد جارنيو **(Djarnio)** بأن المؤسسة : نظام إجتماعي وبوجود أهداف وثقافات وآراء تختلف من مجموعة إلى أخرى ، أو من فرد إلى آخر وللعمل على توحيد هدف المؤسسة يتم فيها مفاوضات ، واشتراك في القرار وفي إطار نقاشات داخلية بين المستويات والمجموعات، أو خارجية بتدخل النقابة مثلا لنفس الغرض، وهو ما يؤدي إلى اقتسام السلطة في المؤسسة." **(الشيخ وآخرون،1990، ص. 203)**.

ج. **المدرسة كمؤسسة إجتماعية:** ويرى علماء التربية أن المدرسة كمؤسسة ليست فقط لتلقين المعلومات وتكوين عادات، وإنما هي صورة مصغرة للحياة الإجتماعية يكتسب فيها المتعلم الخبرة والعادات الخلقية عن طريق نشاطه كعضو من الجماعة. **(فرج، 1987، ص.255)**.

من خلال المفاهيم السابقة يمكن تقديم مفهوم شامل للمدرسة:" هي مؤسسة إجتماعية أنشأها المجتمع بغرض تربية أفراده، وتطبيعهم إجتماعيا بنقل ثقافة السلف إلى الخلف، كما

أن المدرسة عبارة عن مجتمع مصغر متكامل ومنظم إظافة إلى كونها مرآة للحقيقة الإجتماعية السائدة في المجتمع العام ".

وهي منظمة من المنظمات الخدماتية مثل :مؤسسة رعاية الأحداث–المدرسة الخاصة – الجامعة – المستشفى الخاص **(تاوريريت،2009، ص.78)**.

2.4. وظائف المدرسة:

تعتبر المدرسة المؤسسة الإجتماعية الثانية بعد الأسرة التي يتلقى فيها الفرد التربية وهي الأولى التي تمارس تربية مقصودة ومنظمة وفقا لقواعد ومبادئ ومناهج يتم التخطيط لها مسبقا، وحسب **روسني(Roessna)** فإن وظيفة المدرسة هي دمج المعارف في أوساط المعنيين بها، كما يرى جون دوي أن وظيفة المدرسة هي تبسيط الحياة الإجتماعية، واختزالها في صور أولية بسيطة.

أ. **التنشئة الإجتماعية:** إعداد الأجيال الجديدة روحيا، معرفيا، سلوكيا، ... لتحقيق عضوية الجماعة والمشاركة في الحياة الإجتماعية، نقل تراث الأجيال السابقة إلى الأجيال الناشئة وهذا ما يحقق استمرارية المجتمع، وكذا تبسيط وتقديم المواد المعرفية والمهارات من البسيط إلى المعقد، ومن القريب إلى البعيد، ومن المحسوس إلى المجرد.

ب. **التطهير:** إذ تعمل المؤسسة على تصفية التراث من الشوائب قبل نقله للمتعلمين ومحاربة السلوكات الضارة بالتنمية الاجتماعية السليمة، تنسيق التفاعل الإجتماعي والتوحيد بين مختلف عناصر البيئة الإجتماعية المدرسية بغرض خلق واقع إجتماعي مناسب للحراك الإجتماعي القائم على التعايش والتفاهم وإحترام الآخرين.

ج. **وظيفة سياسية:** تدعم التوجهات السياسية الكبرى للمـــجتمع عـــــبر منظومة من الخط والاستراتيجيات المتكاملة والموجهة لتحقيق الوحدة السياسية للمجتمع.

د. **وظيفة إقتصادية:** تعمل المدرسة على تلبية إحتياجات التكنولوجيا الحديثة من فنيين وخبراء وعلماء وأيدي عاملة، كما بدات ترتبط تدريجيا مع المؤسسات الإقتصادية كما تعمل على زيادة الدخل القومي وتحقيق النمو الإقتصادي، كما أشار رايموند بودون إلى

أن صورة التعليم أصبحت في عقول الناس على أنها عملية توظيف واستثمار وعائدات.

هـ. وظيفة ثقافية: تسعى المدرسة إلى تحقيق التواصل والتجانس الثقافيين في إطار المجتمع الواسع لتحقيق الوحدة الثقافية. **(مطاوع، 2003، ص.79).**

3.4. خصائص المدرسة:

تعتبر المدرسة تنظيما إجتماعيا مميزا عن بقية التنظيمات والمؤسسات الإجتماعية بل هي أهم المؤسسات التي يعتمد عليها المجتمع في تربية أفراده، وهذا ما يجعلها تنفرد بجملة من الخصائص أهمها:

أ. المدرسة بيئة إجتماعية مبسطة: إذ تعمل على تبسيط المواد المعرفية والمهارات لتسهيل عملية التحصيل وتتبع في ذلك الإنتقال من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول.

ب. المدرسة بيئة إجتماعية موسعة: تعمل المدرسة على توسيع آفاق المتعلمين ومدركاتهم وتصل حاضرهم بماضيهم بما يضمن إستمرار المجتمع من خلال عملية نقل التراث من جيل لآخر.

ج. المدرسة بيئة تربوية صاهرة: تعمل المدرسة على توحيد ميول وإتجاهات المتعلمين ودمجها وتوجيهها، بما يتماشى مع قوانين المجتمع وفلسفة العامة، فهي تسعى إلى تكوين وبناء واقع إجتماعي متماسك يقوم على أساس الوحدة والتعاون.

د. المدرسة مصفية: إن المدرسة لا تقدم التراث الإجتماعي في صورته الخام، بل تعمل على تصفيته وتنقيته مما يشوبه من الأمور الضارة أو المتعارضة مع السياسة العامة للمجتمع وكذلك بالنسبة للأمور التي أصبحت غير مناسبة للحياة العصرية. **(مطاوع، 2003، ص.80).**

4.4. مهام المدرسة في التشريع الجزائري:

المادة03: في اطار غايات التربية فان المدرسة تضطلع بمهام التعليم والتنشئة الاجتماعية والتأهيل.

المادة04: حيث تقوم المدرسة في مجال التعليم بضمان تعليم بنوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في المجتمع، ومن ثمة، يتعين على لمدرسة القيام بخصوص بما يلي:

- ضمان اكتساب التلاميذ معارف في مختلف مجالات المواد التعليمية وتحكمهم في أدوات المعرفة الفكرية والمنهجية بما يسهل عمليات التعلم والتحضير للحياة العملية.
- اثراء الثقافة العامة للتلاميذ بتعميق عمليات التعلم ذات الطابع العلمي والأدبي والفني التكنولوجي وتكيفها باستمرار مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.
- تنمية قدرات التلاميذ الذهنية والنفسية والبدنية وكذا قدرات التواصل بهم واستعمال مختلف اشكال التعبير اللغوية منها والفنية والرمزية والجسمانية.
- ضمان تكوين ثقافي في مجالات الفنون والآداب والتراث الثقافي.
- تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل، بما يتيح للتلاميذ التعلم مدى الحياة والمساهمة، فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا التكيف مع المتغيرات.
- ضمان التحكم في اللغة العربية، باعتبارها اللغة الرسمية والوطنية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة العمل والإنتاج الفكري.
- ترقية وتوسيع تعليم اللغة الأمازيغية.
- تمكين التلاميذ من التحكم في لغتين اجنبيتين على الأقل للتفتح على العالم، باعتبار اللغات الأجنبية وسيلة للاطلاع على التوثيق والمبادلات مع الثقافات والحضارات الأجنبية. **(وزارة التربية الوطنية ،2008، ص. 61-62)**
- منح جميع التلاميذ إمكانية ممارسة النشاطات الرياضية والثقافية والفنية والترفيهية والمشاركة في الحياة المدرسية والجماعية.

- ادماج تكنولوجيات الاعلام والاتصال الحديثة في محيط التلميذ وفي اهداف التعليم وطريقه والتأكد من قدرة التلاميذ على استخدامها بفعالية، منذ السنوات الأولى للتمدرس.

المادة05: تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الاسرة التي تعتبر امتدادا لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع، ومن ثمة يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بمايلي:

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على القيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.
- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الانسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ باكتسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.
- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملا حاسما من اجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص، ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمي ودائمة للبلاد.

–إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمان.

- تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية.

المادة06: تقوم المدرسة في مجال التأهيل بتلبية الحاجات الأساسية وذلك بتلقيهم المعارف والكفاءات الأساسية التي تمكنهم من:

- إعادة استثمار المعارف والمهارات المكتسبة وتوظيفها.
- التكيف باستمرار مع تطور الحرف والمهن وكذا مع التغَيرات الاقتصادية والعلمية

والتكنولوجية.

- الالتحاق بتكوين عال أو مهني أو بمنصب شغل يتماشى وقدراتهم وطموحاتهم.
- الابتكار واتخاذ المبادرات. **(وزارة للتربية الوطنية ،2008، ص.63-64)**.
- استئناف دراستهم أو الشروع في تكوين جديد بعد تخرجهم من النظام المدرسي وكذا الاستمرار في التعلم مدى الحياة، بكل استقلالية وللمدرسة علاقات بمؤسسات التنشئة الاجتماعية منها:

أ. علاقة المدرسة بالمجتمع:

مما يردده دوما علماء التربية أن المدرسة مرآة المجتمع، تعمل على تحقيق أهدافه وطموحاته في تربية النشء، ونقل ثقافته وأصالته إليه، وفيها يظهر مدى ارتباطها العضوي بالمجتمع الذي تحيي فيه. **(مرسي ،2001، ص.34)**.

ومن هنا يظهر دور المؤسسة التربوية في تكريس هذا الهدف بما تضعه من برامج تخدم المجتمع وتقوي ربطه بالمدرسة ، وبما تقوم به من أنشطة من نشر للثقافة البيئية، وتعليم الكبار ومحو الأمية ،وربط العلاقات مع الجمعيات الثقافية والرياضة، وتنظيم المسابقات والتظاهرات ومشاركة الآباء والأهالي فيها، وتحسيس المجتمع –أباء ومسؤولين– بالدور الذي تنتظره المدرسة منهم وما تتوقعه منهم من عون ومساعدات .ذلك أن التربية والتعليم مجهود كبير يتطلب تظافر جهود الجميع، وإدامة الاتصال بين جميع الأطراف حتى يتحقق تجانس والتفاعل والتعاون البنّاء من أجل تربية سليمة وتعليم جيد .

وهنا يظهر الدور الحيوي الذي ينتظر المدرسة لمواجهة التحديات الكبيرة التي تهدد المجتمع الجزائري بفعل نظام العولمة والهوائيات المقعرة التي روجت لنمط وثقافة غربية اكتسحت مدارسنا فأنتشر في أوساط التلاميذ التدخين والمخدرات والسلوك العنيف وتنافس في استعراض أفخر الألبسة وآخر الموضات بدل التنافس العلمي، بما أفقد المدرسة دورها التربوي وساهم في تدني المستوى التعليمي بشكل عام.

إذن المدرسة مدعوة لمواجهة هذه التحديات بالتنسيق مع مؤسسات المجتمع المختلفة

من أسرة ووسائل الإعلام والمسجد لإكساب الجيل الجديد المناعة اللازمة والزاد المعرفي الضروري من أجل مستقبل أفضل وحياة أكرم.

ب. علاقة المدرسة بجمعية أولياء التلاميذ:

يتعين على الإدارة التعليمية استشارة أولياء التلاميذ في كل ما يتعلق بمستقبل أبنائهم التعليمي ، والتنسيق معهم لإيجاد الحلول للمشاكل التي تعترض العمل التربوي، خاصة في أيامنا هذه حيث تتعرض المدرسة لتهديدات خطيرة بفعل المؤثرات السلبية للمحيط الخارجي خاصة وسائل الإعلام التي تستهلك أوقاتا كبيرة من وقت التلاميذ فتشغلهم عن واجباتهم المدرسية وكذا ظاهرة التسرب المدرسي وانتشار الآفات الاجتماعية من تدخين ومخدرات، وغيرها من مظاهر الانحلال والتفسخ التي أصبحت تهدد المدرسة ، التي بدل أن تكون مركز تأثير وإشعاع للمجتمع ومصدراً للفضائل والأخلاق والعلم ، أضحت هي المهددة حيث أصبحنا نرى السلوكيات المرضية التي نراها في الشارع تنتقل إلى حرم المدرسة مما يضع الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ أمام مسؤولية التنسيق والتشاور لمواجهة هذه الأخطار التي تواجه المدرسة العملية التربوية.(**الطيب، 1999، ص. 34**).

ج. علاقة المدرسة التلاميذ:

تدّخل المدرسة إجرائيا فيما يتعلق بالتلاميذ يجب أن يكمل التعليم داخل القسم وإيجاد مكتبة علمية تشبع فهمهم المعرفي، وتوفير العلاج والتوجيه والإرشاد ومختلف الخدمات السيكولوجية، وكذا وسائل النقل ...، الخ ، وكل هذا يتطلب من الإدارة تنظيما وتنسقا فعالا ابتدءاً من داخل المؤسسة التربوية ذاتها ، إضافة إلى الاستعانة بمختلف الهيئات (الجماعات المحلية ، جمعيات ،...) التي يمكن أن تقدم الخدمة المرجوة.

د. العلاقة مع هيئة العاملين:

يجب على المدرسة أن تهتم بانتقاء القوى البشرية اللازمة لتنفيذ برامجها التعليمية مما يتطلب " رسم سياسة العاملين ومستوياتهم وأسس واختيارهم وتوجيههم وتوزيعهم عليهم وتقييمهم وإعداد سجلات لهم وغير ذلك". (**الطيب، 1999، ص. 35.**)

هـ. مساهمة المدرسة في تطوير المناهج الدراسية:

حيث تساهم المدرسة بالتقارير والتجارب الميدانية التي تحصل بفعل الممارسة اليومية سواء في الجانب التربوي البيداغوجي وفي جانب التسيير الإداري والتي يتم إبلاغها إلى الجهات الوصية سواء في شكل تقارير أو عن طريق المساهمات في الندوات والملتقيات التي تنظم في هذا الشأن.

فسعي المدرسة متواصل لتحسين أدائها وطرقها التربوية، مستفيدة من التطورات الحاصلة والمتجددة في ميدان التربية ، ولا شك أن محتوى وطرق تدريس العملية التربوية يحدث نتيجة النمو المهني في مفاهيم ومهارات المدرسين، وغيرهم من القائمين بشؤون التسيير الإداري وهو ما يفرض مهارات جهودا كبيرة وبرنامجا محددا وواسعا يراعي فيه الأبعاد الثقافية والحضارية للمجتمع وكذا تطلعاته المستقبلية، كما تراعي فيه الأبحاث النفسية التربوية الخاصة بالنمو لدى التلاميذ، والبحوث المتعلقة بالتقويم وإعداد المناهج والبرامج وأخيرا تنمية ومساعدة المدرسين على النمو المهني عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة لذا على رجال المؤسسة التربوية مسؤولية وضع البرامج لذلك وتهيئة الظروف والإمكانيات لوضعها موضع التنفيذ.(**الطيب، 1999 ،ص. 36**).

5.4.وظائف مدير المدرسة:

صنفها **قرقازة (1996)** إلى ما يلي:

أ. **التخطيط:** يعرف التخطيط بأنه تلك العملية الواعية التي يتم بموجبها اختيار أفضل الطرق أو المسارات للتصرف بما يكفل تحقيق هدف معين، وعليه فان من أهم وظائف مدير المدرسة كقائد لمدرسته وضع برامج العمل الشاملة بمعاونة العاملين معه مع توزيع المهام عليهم وتفويضهم بالسلطة بحيث تتفق تلك البرامج مع خطة المدرسة العامة.

ب. **التوجيه والإشراف الفني:** يتم ذلك بالندوات وعقد الاجتماعات واللقاءات والزيارات الصفية ويكون ذلك ضمن برنامج تدريبي خاص يتفق أيضا مع خطة المدرسة العامة.

ج. **التنظيم:** تقع على مدير المدرسة مسؤولية تنظيم العمل وذلك بتوزيعه على العاملين

وتفويضهم السلطات اللازمة لتنفيذ العمل وذلك من أجل الوصول إلى تحقق الأغراض والأهداف المرجوة من العمل.

د. **الإدارة والتنفيذ:** هو تنفيذ خطة المدرسة العامة، ويتم ذلك باستخدام أنشطة مختلفة تتم بالتعاون مع الزملاء حسب طاقاتهم وميولهم وقدراتهم، وهذا يتطلب من مدير المدرسة المعرفة التامة لمن يعملون معه بالإضافة إلى اتباع الأساليب والطرق التعليمية الديمقراطية مع الجميع، وكذلك ينبغي على الناظر الإلمام الكامل بجوانب العمل ومتطلباته ليستطيع توزيعه ومتابعته وتقويمه الخ ...

و. **التجديد والتغيير:** تقع على عاتق مدير المدرسة عمليتا التجديد والتغيير ويعني ذلك الانتقال من الممارسات التطبيقية القائمة إلى ممارسات وتطبيقات مغايرة لها في الأسلوب والهدف، ويعتمد التجديد والتغيير على عامل هام ألا وهو عامل التقويم المستمر للعمل من أجل التغيير والتجديد نحو الأفضل. **(الطيب، 1999، ص. 102).**

هـ. **التقويم:** يعتبر مدير المدرسة مسؤولا عن فعالية التقويم الشاملة لجميع جوانب العمل التربوي سواء ما يتعلق بالعاملين أو التلاميذ أو المناهج ومستوى التحصيل – على أن يكون هذا التقويم مستمرًا على الدوام – للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من العمل التربوي، كما يضيف إليها **وحيد (2001، ص.110)** ما يلي:

- تحسين المنهج والعملية التعليمية.
- الإشراف على برنامج النشاط المدرسي وتحسينه.
- القيادة المهنية للمعلمين والنجاح في العمل.
- توجيه التلاميذ ومساعدتهم على التكيف.
- العمل الكتابي والمراسلات.
- العلاقات العامة والعمل مع البيئة.
- اتخاذ القرارات وتنفيذها.
- تفويض السلطة والمسئوليات.

لقد أصبحت الإدارة المدرسية في العصر الحالي مهنة وسلوكا وأداء وتفاعلا اجتماعيا وعلاقات إنسانية وترتبط فعالية الإدارة بفعالية المدير باعتباره المحرك الرئيسي لها، ويعرفه محمد شارف بقوله " المدير معلم قديم كبقية المعلمين أسندت له مهام تسيير مدرسة لما يتمتع به من مزايا وصفات تؤهله لذلك " غير أن هناك توجه جديد في إدارة المدرسة الجزائرية يعتمد على انتخاب المدير لا تعينه **(الشارف، 2011، ص.11)** أما محمد المختار فيعرفه بأنه ": موظف يضطلع بمهام ومسؤوليات تحددها القوانين هو قبل ذلك امتلك خبرات وقدرات ومهارات مهنية وعملية وتربوية، أهلته لتولي إدارة المدرسة وهو كذلك مسؤول على حسن تسيير والتأطير التربوي وتسير الإداري، وهو أيضا القائد الذي يعرف كيف يصل بمجموعته إلى تحقيق الأهداف المسطرة". **(الحسني والمختار،2008، ص. 04)**.

6.4. مهام المدير في التشريع الجزائري:

بمقتضى المرسوم رقم 49/90 المؤرخ في 06 فيفري 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية صدر عن وزارة التربية القرار رقم 839 والمؤرخ في 13 نوفمبر 1991 الذي يحدد مهام مديري ملحقات المدارس الأساسية للطورين الأول والثاني(الابتدائيات) والقرار رقم 175 المؤرخ في 2 مارس 1991 يحدد مهام مدير المدرسة الأساسية والقرار رقم 176 المؤرخ في 2 مارس 1991 محدد لمهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي وتتمثل هذه المهام في: مهام إدارية وبيداغوجية وأخرى تربوية وفيما يلي بعض المهام الرئيسية. **(الحسني والمختار ،2008، ص. 13)**

أ. المهام الإدارية:

- تنظيم أوقات العمل بالمدرسة وتوزيع هذه الأعمال بين الأسرة المدرسية.
- توزيع التلاميذ حسب المستويات والأعمال إلى صفوف وأقسام وحصرها في قوائم وسجلات.
- إحضار البرامج المقررة وتمكينها للمعلمين حتى يتسنى لكل واحد منهم أن يتعرف على واجباته لإنجازها مع تلاميذه.

- توفير الوسائل التعليمية الضرورية كالكتب ووسائل الإيضاح.
- العمل على توفير الأجهزة والمعدات اللازمة لسير المدرسة.
- إعداد السجلات المدرسية اللازمة.
- العمل مع هيئة التفتيش على توفير العدد الكافي من المعلمين.
- تشكيل جمعية أولياء التلاميذ لتقوم بدورها.
- تنظيم المطعم المدرسي ليحقق أهدافه الاجتماعية والإنسانية.
- تنظيم الجمعية الرياضية بالمدرسة وتمكينها من أداء رسالتها التربوية.
- العمل على تأسيس المكتبة المدرسية.

ج. المهام التربوية:

- عقد مجالس التعليم قبل الشروع في السنة الدراسية.
- العمل على تحقيق وإنجاز البرامج الدراسية المقررة خلال السنة.
- مساعدة المعلمين الجدد في المهنة وذلك بتقديم التوجيهات التربوية المطلوبة. **(الأطرش، 1974، ص ص. 57-58).**
- السهر على تطبيق تعليمات مفتش التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي.
- تنظيم الاختبارات الشهرية ومراقبتها والسهر على إجرائها بصورة تربوية.
- زيادة الأقسام للوقوف على مدى تطبيق البرامج وحسن النتائج المتحصل عليها.
- مراقبة سجلات الحضور والغياب.
- عقد الندوات المحلية مع أساتذة كل مرحلة وتمكينهم من المناقشة البناءة الهادفة لرفع مستوى مهنتهم.
- القيام بإعداد الامتحانات النهائية والإشراف عليها وتنظيم عملية الانتقال.
- إعداد الصفوف للسنة القادمة حسب النتائج. **(الأطرش، 1974، ص. 58).**

د. المهام البيداغوجية:

أما دوره البيداغوجي فيزداد أهمية وخطورة، إذ يترتب عنه الاهتمام بالجانب العلمي

والتقني من متابعة أعمال الأساتذة وتقييمها، ومراقبة أعمال التلاميذ ومطابقتها للبرامج والمواقيت بشكل يومي ودائم طيلة أطوار السنة الدراسية. **(أورلسان،2000، ص.25)**.

ويمكن حصر الدور البيداغوجي في النقاط التالية:

- تطبيق التعليمات الصادرة عن الوزارة والسلطات الرسمية، وحسن تنفيذها واستغلالها.
- مسؤولية ضبط خدمات الأساتذة والتلاميذ.
- مسؤولية تسجيل التلاميذ لمزاولة دروسهم (الدخول المدرسي ككل)، وضبط مقاييس تشكيل الأفواج التربوية.
- متابعة مدى تحقيق وإنجاز البرامج الدراسية المقررة للعام الدراسي الجاري.
- مساعدة الأساتذة الجدد، وتقديم التوجيهات والوسائل الضرورية للقيام بواجبهم.
- تنظيم الفروض والواجبات المنزلية الشهرية والاختبارات الفصلية ومراقبتها.
- زيارة الأقسام والوقوف على مدى تطبيق البرامج والنتائج المحصل عليها.
- ضبط غيابات الأساتذة وتأخراتهم، والعمل على استخلافهم في الوقت المناسب.
- تحضير مجالس التعليم ومجالس الأقسام والإشراف عليها، واتخاذ الإجراءات الضرورية لتكوين المدرسين.
- تنسيق عمل الأساتذة للمواد والأقسام.
- مراقبة السجلات التنسيقية وتقديم الملاحظات والتوجيهات.
- تنشيط الأيام البيداغوجية والندوات التربوية وضبطها.
- المراقبة التنظيمية لدفاتر النصوص من حيث التدرج في تقديم الدروس وتسلسلها طبقا للتوزيع السنوي والفصلي المقدم من قبل الأساتذة، ومدى تطبيق البرامج وتواتر الفروض المنزلية والدروس التطبيقية وكذا الدروس الاستدراكية.
- المشاركة في تفتيش ومراقبة موظفي التأطير والحراسة، وكذا مناقشة السادة المفتشين والأساتذة قصد متابعة النتائج والتعليمات المقدمة لهم وتطبيقها.
- المشاركة في العمليات التكوينية بهدف تحسين المستوى، والرفع من الأداء على مستوى

المؤسسة بالنسبة للفريق التربوي والإداري **(وزارة التربية الوطنية، 2008، ص.180)**.

ومن واجبات مدير المدرسة حسب الجوانب الرئيسية للموقف الدراسي والحياة الدراسية ما يلي:

- واجبات تتعلق برسم السياسة والأهداف.
- واجبات تتعلق بدراسة ومراجعة المناهج والبرامج الدراسية والكتب المدرسية.
- واجبات تتعلق بقيادة وتوجيه النشاط المدرسي.
- واجبات تتعلق بقيادة وتوجيه الخدمات الغذائية والصحية والنفسية.
- واجبات تتعلق بتوجيه الطلبة وإرشادهم تربويا ونفسيا واجتماعيا ومهنيا.
- واجبات تتعلق بحفظ النظام بين التلاميذ.
- واجبات تتعلق باختبارات التلاميذ وامتحاناتهم.
- واجبات تتعلق باجتماع أعضاء هيئة التدريس وتوجيههم وحل مشاكلهم وتوجيه العاملين الآخرين في المدرسة.
- واجبات تتعلق بتحسين وتوسيع وصيانة وتوجيه العمل في شتى المرافق المدرسية من مكتبة ومعامل وبناء ومسارح وملاعب.
- واجبات تتعلق بالاتصال الجماهيري الخارجي وخدمة البيئة المحيطة وتوطيد العلاقات معها.
- واجبات تتعلق بالاتصال بالجهات والسلطات الإدارية التي هي أعلى منه.

ولعل التصنيف الأكثر تداولا بين دارسي الإدارة والقيادة التربوية هو تصنيف واجبات مدير المدرسة حسب الوظيفة الإدارية الرئيسية للمدير أو القائد الإداري وهي: وظيفة القيادة التخطيط التنظيم، اتخاذ القرارات، التنفيذ، التوجيه، المراقبة، المتابعة، التنسيق، التقويم، كتابة التقارير وإجراء الاتصالات بالسلطات الأعلى منه وظيفة العلاقات الإنسانية والاتصال بالجماهير الخارجية. **(البدري، 2001، ص. 117)**.

وهناك بعض العوامل التي من شأنها أن تأثر في هذه الواجبات كما ونوعا وأداء والتي قد تختلف من بلد إلى آخر ومن نظام تربوي أو سياسي إلى آخر وأحيانا من مدير إلى آخر، ولهذا فان العوامل المؤثرة في وظيفة وواجبات مدير المدرسة هي كالآتي:

- طبيعة النظام السياسي المتبع في البلد وفلسفته وأهدافه ومدى ما يسمح به من مركزية أو لامركزية واستغلال وصلاحيات لسلطات الحكم المحلي.
- مدى ما أحرزته البلاد من تطور وتقدم في مجالات العلم والتقنية والثقافة العامة والإدارة والاقتصاد والحياة الاجتماعية.
- القيم الدينية والخلقية السائدة في المجتمع وتوقعات المجتمع وأولياء أمور الطلبة من مؤسساتهم التربوية ومن مدراء مدارسهم أن يقوموا به في خدمة أبنائهم ومجتمعهم.
- طبيعة النظام التربوي المتبع في البلاد ومدى ما يسمح به لمديريات أو مراقبات التعليم من استقلال ولامركزية في إدارة وتوجيه شؤون التعليم.
- نوع التعليم الذي تقدمه المدرسة ومرحلة الدراسة فيها وحجمها ومدى قرب أو بعد موقعها من مكان السلطة المركزية.
- مدى مرونة القوانين واللوائح التي تصدرها السلطات التربوية المركزية، ومدى ما يملكه المسؤولون في الأجهزة المركزية التربوية من وعي إداري وخبرة إدارية حديثة، ومن استعداد للاشتراك في مسؤولية إدارة التعليم ولتفويض بعض الاختصاصات الإدارية للوحدات المدرسية.
- مدى ما تمارسه السلطات الإدارية التربوية المركزية من متابعة ومراقبة وتوجيه وتقويم لأعمال مدراء المدارس التابعة لها.
- مدى الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة للمدرسة ومدى كفاءة العاملين فيها من إداريين ومدرسين ومشرفين وفنيين للمساهمة في الأعمال الإدارية ومدى استعدادهم ورغبتهم في هذه المساهمة.

- مدى ما يمتلكه مدير المدرسة من مؤهلات علمية وإدارية ومن خبرة فنية وإدارية ومن روح ديمقراطية وحب لعمله ورغبته في إشراك العاملين في مسؤولياته وسلطاته الإدارية هذه أبرز العوامل المؤثرة في وظيفة وواجبات مدير المدرسة والتي يؤدي الاختلاف فيها إلى اختلاف هذه الوظيفة والواجبات من حيث السعة أو الضيق أو الكثرة أو القلة ومن حيث الأسلوب في الأداء ووسائل التنفيذ. **(البدري ،2001، ص ص.113-115)**

بالإضافة للصلاحيات والسلطات التي ينبغي أن يتمتع بها مدير المدرسة، فإن هناك شروطًا وأمورا أخرى لابد أن تتوافر له ليحقق النجاح المرغوب في وظيفته وليبرز إمكاناته وقدراته الحقيقية ومن هذه الشروط والأمور التي يمكن الإشارة إليها ما يلي:

- التقليل من مركزية الإدارة والتوجيه إلى أبعد الحدود الممكنة.
- إعطاء مدير المدرسة حرية الحركة والتصرف في حدود مدرسته بما يحقق مصلحتها.
- حماية الحرية الفكرية والعلمية والحرية الشخصية المسؤولة الملتزمة في المدرسة.
- تأكيد الشعور بالأمن والطمأنينة وإبعاد حالات الخوف والقلق من نتائج الابتكار والتجريب والتجديد **(البدري، 2001، ص ص. 120-121)**
- توفير الاستقرار الوظيفي لمدير المدرسة ليستطيع أن يرسم خطاطا طويلة المدى لإصلاح مدرسته والتأكد من جني ثمار عمله بنفسه.
- جعل القوانين واللوائح التعليمية التي تصدرها الوزارة والمراقبات التعليمية واضحة مرنة تسمح بالتصرف والحركة على مستوى المدرسة وتوضح اختصاصات كل المتعاملين مع المدرسة من فنيي الوزارة والأجهزة التعليمية الأخرى.
- تطبيق الأسلوب الديمقراطي في الإدارة باعتباره أنجع الأساليب في رفع الروح المعنوية وزيادة إنتاج العاملين جميعا.
- توفير المخصصات المالية الكافية للصرف على شراء الكتب والمطبوعات للمكتبة وإجراء الإصلاحات والصيانة البسيطة وتمويل النشاط المدرسي ومساعدة الطلاب الذين هم في حاجة إلى المساعدة.

- توفير الكادر الدراسي والفني والإداري الكفء ولجميع الاختصاصات.
- توفير المباني والقاعات الدراسية ومواقع الهيئات التدريسية والإداريين والفنيين.
- تحقيق التعاون الكامل بين المدرسة وبين المؤسسات الحكومية والأهلية الأخرى وبينها وبين أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحيط بالمدرسة.
- وجود تعاون مثمر وتفاهم كامل واحترام متبادل بين المدير وجميع العاملين معه.

7.4. مهارات وصفات المدير الكفء:

إن المدير بحكم الخبرة والتجربة والتكوين والمكانة الإدارية والعملية التي يتمتع بها لابد أن يتوفر لديه جملة من المواصفات تتمثل في:

- توظيف معارفه وخبراته في مجالات الإدارية والتربوية والبيداغوجية.
- توظيف تقنيات الملاحظة والتوجيه وتقنيات التكوين الفعال.
- التخطيط الفعال والانجاز السريع دون أخطاء والمتابعة المستمرة.
- القدرة على التحقيق والإقناع والتمكن من بيداغوجيا حل المشكلات.
- تحقيق الايجابية وإعطاء سمعة للمدرسة وغير ذلك مما يتميز به المدير الكفء من صفات تؤهله للقيام بدوره القيادي على أحسن وجه. **(دياب، 2001، ص. 127)**.

ومن مهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة للمدير المدرسة ما يلي:

أ. **حسن التصرف في المواقف الاجتماعية:** ويمكن تحقيقها من خلال إمتلاك المهارات الفرعية، كحسن التصرف واللباقة في ضوء المعايير الاجتماعية في المواقف العامة ومواقف القيادة أو التبعية، وحسن التصرف في المواقف التفاعل الاجتماعي والمعاملات مع الآخرين دون إحراج للفرد وللآخرين.

ب. **التعرف على الحالة النفسية للآخرين والتصرف في ضوئها:** ويتحقق من خلال المهارات كقدرة الفرد على التعرف على حالة الآخرين من خلال كلامهم وحركاتهم والتعامل معهم في ضوء هذه الحالة، وقدرة الفرد على التمييز بين حالة الفرح والغضب أو الثورة واستغلال الوقت المناسب للحالة النفسية.

ج. **القدرة على تذكر الوجوه والأسماء:** ويتحقق ذلك من خلال زيادة اهتمام الفرد بالآخرين في المعاملات مع المحيطين به وإظهار هذا الاهتمام بتذكر أسمائهم ومناداتهم بها وإبداء الاهتمام بالآخرين من خلال ذكر الأماكن التي جمعت الكل في مناسبة سعيدة أو مفرحة أو خلاف ذلك، وإبداء الإحترام المناسب بمخاطبة كل واحد بإسمه ولقبه الوظيفي دون كسر لحواجز الاحترام أو التقدير لأي أحد.

د. **سلامة الحكم على السلوك الإنساني:** ويتحقق ذلك من خلال القدرة على التنبؤ من بعض المظاهر أو الأدلة البسيطة وافتراض حسن النية دائما، القدرة على التواصل الاجتماعي في معاملة الآخرين والسعي باستمرار لكسب صداقة الناس وتعاطفهم ومودتهم ومساعدتهم.

هـ. **رسم الابتسامة على الوجه باستمرار:** ويتحقق ذلك من خلال رسم الابتسامة المستمرة والبشاشة للجميع حتى في أصعب المواقف وخاصة المواقف المشحونة انفعاليا، ومواجهة سيل الاحباطات التي قد تواجه الإنسان وبذل المحاولات المختلفة لتحويل ذلك إلى الإحساس بالسعادة مما يجعله ينعكس على الشكل الظاهري للفرد.

و. **إدارة الأزمات بحكمة:** ويتحقق ذلك من خلال عدم التسرع في اتخاذ القرارات غير المدروسة والتصرف بعقلانية تقلل من اندفاع الآخرين غير المحسوب العواقب، والقيادة بفن وإقتدار للمجموعة للتوصل إلى حل أو انقاذ ما يمكن إنفاذه. **(العميان،2005، ص.62-63).**

لعل أبرز المهام الوظيفية للقائد التربوي تبدو متمثلة في:

- التخطيط للأهداف التربوية القريبة المدى والبعيدة المدى وللعملية التربوية حيث تكون الأهداف واقعة ممكنة التحقيق.
- وضع سياسة تعليمية مستعينا فيها بمصادر وسياسات السلطات الأعلى ومصادر أعضاء الجماعة ومساهما في إطار تفوضه له السلطة العليا والجماعة نفسها بأمانة وإخلاص.

- الأيديولوجية، حيث يكون للقائد أفكارا إبداعية يدعمها إطار علمي.
- الخبرة الإدارية التربوية المتوفرة لدى القائد والتي يستغلها وتظهر في سلوكه.
- الإدارة والتنفيذ وتحريك التفاعل لتنفيذ السياسة والمناهج وتحقيق الأهداف بإيجابية ونشاط.
- الحكم والوساطة حيث يكون القائد حكما ووسيطا فيما قد ينشب من صراعات وخلافات داخل الجماعة.
- الثواب والعقاب في حالات الصواب والخطأ بما يكفل المحافظة على النظام والانضباط في الجماعة.
- صيانة بناء الجماعة من حيث علاقات الود والتجاذب والتعاون وطرف الاتصال بين الأعضاء وإمكانات الحراك الرأسي والأفقي.
- تنسيق الأدوار الاجتماعية ووظائف الأعضاء في الجماعة وحسن توزيعها والقيام بسلوك الدور في ضوء المعايير السلوكية السليمة وتجنب صراع الأدوار **(العميان،2005، ص. 65)**.
- زمر للجماعة واستمرارها في أداء مهمتها.
- محافظ على تقاليد الجماعة وتيسير القوى التي تجذب الأعضاء للجماعة.

يتطلب نجاح مدير المؤسسة التربوية توافر مجموعة من المهارات الأساسية التي تعد جميعها لازمة للإداري الناجح حيث يتوقف نجاح الإداري على مدى توافر هذه المهارات ومدى قدرته على توظيفها عمليا أثناء ممارسته لأعماله وتعامله مع الآخرين، كما أنها تحدد مدى قدرته على التأثير على سوك العاملين، ودفعهم للعمل نحو تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي يعملون بها ذلك أن للقيادة أطرافا ثلاثة هي:

المدير(القائد) –أفراد الجماعة –والموقف، ولكي يستطيع القائد تفقهم هذه الأطراف عليه أن يكتسب بعض المهارات التي تمكنه من تحقيق أهداف العمل ورفع الروح المعنوية لدى الأفراد ومن ثم فعالية المنظمة، وهذه المهارات تتمثل في:

- المهارات الفنية **Technical Skills** .
- المهارات الإنسانية **Humman Skills**
- المهارات الإدراكية **Conceptual Skills** . **(مرسي ،2001، ص.160).**

وعلى الرغم من التشابك بين تلك المهارات الثلاث التي يصعب أحيانا معرفة أين إحداها وأين تبدأ إلا أن أهميتها تختلف بحسب درجة ونوع العمل الإداري للقائد، فالإدارة تتطلب قدراً أكبر من المهارات الإدراكية وتقل كلما انخفض السلم القيادي بعكس المهارات الفنية التي يجب أن تتوافر في المستويات القيادية الدنيا أكبر من القدر يجب أن تتوافر فيه في المستويات العليا.

ونظرا لضخامة المهام الإدارية والفنية للقائد التربوي، يستدعي ذلك وجود بعض المهارات والمواصفات التربوية التي تسمح له بالقيام بمهامه الفنية التي تتطلب الإلمام الكامل بمختلف الجوانب التعليمية، كالقدرة على التحليل والتجديد والملاحظة والنقد الموضوعي، هذا إلى جانب المهارات القيادية التي تتمثل في التخطيط والتنسيق وصنع القرار، وتفويض السلطة والتحفيز وغيرها من الأعمال القيادية، وفيما يلي عرض لمضمون وأبعاد هذه المهارات، بهدف بيان علاقتها وأهميتها للقائد التربوي:

أ. المهارات الفنية:

توفر هذه المهارات فهما ودراية وكفاية في مجال محدد من النشاطات المتخصصة، كتلك التي تتصل بالأساليب والعمليات والإجراءات التعليمية، ووضع خطة لنظام للاتصالات التربوية وتفويض السلطة وتوزيع الواجبات والمسؤوليات، واتخاذ القرار وتنظيم الاجتماعات، إدارة الوقت داخل المدرسة ومتابعة العاملين بالمدرسة، فمتى توافرت مثل تلك المهارات، وتم توظيفها التوظيف الأمثل فتنعكس على الأداء الجيد والإنتاجية داخل المؤسسة التربوية وهناك سمات وقدرات ترتبط بالمهارات الفنية للقائد منها ، قدرته على تحمل المسؤولية وفهمه العميق والشامل للأمور، إلى جانب الحزم، والإيمان بالهدف الذي يسعى من أجله، ولعل من أهم السمات المرتبطة بهذه القدرة، الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز، والرغبة في أداء

الواجبات، واتخاذ القرارات المناسبة، والسعي وراء الأفكار الجديدة، والقدرة على التنفيذ، وتقبل النقد والإعمال على النفس، والفهم العميق والشامل للأمور وهذا لا يعني أن يكون القائد متخصصا في كل العلوم بل عليه أن يعرف شيئا من هذه العلوم والمعارف الإنسانية ، ولعل من أهم الخصائص المميزة للمهارات الفنية كونها أكثر تحديدا من غيرها من المهارات الأخرى من حيث وضوحها عند أداء القائد لعمله وتميزها بالمعرفة والمهارة في تحليل وتبسيط الإجراءات عند إنجاز العمل ، والقدرة على تحري الفرص المناسبة للاتصال الفعال مع أطراف العملية التربوية وتقديم المعرفة لهم والقدرة على إدارة جلسات الحوار والمناقشة بطريقة عملية وتعاونية ، والتخلص من الروتين المعوق داخل المؤسسة وتشجيع العاملين والقدرة على توزيع العمال والمسؤوليات حسب حاجات المؤسسة التربوية وميول العاملين وإمكانيتهم. **(مرسي ،2001، ص.161)**.

ومن المهارات القيادية التربوية الفنية المتعلقة بالعاملين المهارة في الاستفادة من توجيهات الهيئة التعليمية في المدرسة وتحليلها وتفسيرها، وتقصي حاجات العاملين والتعرف على مظاهر رضاهم عن العمل، وتقدير مستوى كفاءتهم وتحديد احتياجات النمو المهني لديهم وتوضيح معالجة جوانب التقصير في أداء الواجبات والوظائف التي يقومون بها.

ويتطلب التنظيم المدرسي قدراً من هذه المهارات القيادية، فتفويض السلطات والمسؤوليات وتقرير فعاليات الجوانب التنظيمية بالمدرسة، واكتشاف أي خلل تنظيمي يظهر خلال العمل المدرسي وتقويم الجوانب الايجابية والسلبية واتخاذ ما يناسبها من الحلول والتدابير تعد جميعها من المهارات الفنية وتعميق كفايتهم فيها.

ب. المهارات الإنسانية: إذا كانت المهارة الفنية تعنى بفهم أساليب العمل وإتقانه وفهم إجراءاته ولوائحه ، فإن المهارة الإنسانية تعنى بدرجة كبيرة بفن التعامل مع الناس وتنسيق جهودهم وخلق روح التعاون الجماعي بينهم ، وتعرف هذه المهارات بأنها مقدرة المسؤول التربوي على التعامل الفعال والسلوك كعضو في جماعة وكعنصر فاعل في تنمية الجهود التشاركية ضمن الفريق الذي يتولي قيادته ويتصف القيادي المتمتع

بمهارات إنسانية متطورة ، بأنه إنسان يعرف نفسه نقاط ضعفها وقوتها ومدى لاتجاهه ومسلماته واثق بمقدرته على التعامل مع الأفكار والبدائل المتجددة ، إضافة إلى قدرته على الإسهام من خلال تعامله الإنساني مع العاملين في النظام في إحداث تغيير منظم في كل النظام والعاملين فيه ، وأن القائد التربوي يفترض فيه أن يعيش هذه المهارات الإنسانية بشكل يجعله جزاء غير منفصل عن كيانه وأن يجعل من نفسه قدوة ومثلا يحتذي في العمل .

وتتصل المهارات الإنسانية، بالفهم الجديد، والثقة المتبادلة بالنفس وبالآخرين، بالإضافة إلى الفهم الجيد لمطالب الآخرين، وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والقدرة على التعامل معهم بما يحببهم إلى عملهم وفي مدرستهم. **(حسين ،2011، ص. 126)**.

والعلاقات الإنسانية تحرص على الاهتمام بالحوافز المتعلقة، فالإنسان بحاجة إلى الإشادة بجهوده وإبراز إنتاجه وتقبل اقتراحاته وتشجيع اتجاهات الإبداع والابتكار لديه مما يدفعه للتقدم والإنجاز، وللعلاقات الإنسانية أهداف ثلاثة هي:

- تحقيق التعاون والمشاركة مع العاملين.
- حفز الأفراد على العمل.
- إشباع حاجات الأفراد الاقتصادية والنفسية الاجتماعية.

وتتطلب المهارات الإنسانية أن يكون القائد:

- مدركا وبوعي لميول واتجاهات العاملين
- متقبلا لاقتراحات العاملين لإظهار روح الابتكار لديهم.
- مفسحا المجال للعاملين لإظهار روح الابتكار لديهم.
- باعثا على الاطمئنان وملبيا طلباتهم وإشباع حاجاتهم.
- متفهما لمشاعر العاملين وثقته بهم.

ج. المهارات الإدراكية التصورية: تعبر المهارات الإدراكية عن قدرة القائد التربوي على رؤية منظمته ككل، وعن تفهمه وإدراكه لشبكة العلاقات التي تربط بين وظائفها ومكوناتها

الفرعية المتنوعة، وتعطي صورة واضحة لقدرة القائد على رؤية التنظيم ككل بالمجتمع الذي هو جزء منه بما يشتمل عليه من قوى سياسية واجتماعية واقتصادية وهذه المهارة تمثل للقائد التربوي قدرته على إدارة القضايا والموضوعات والمشكلات التربوية سواء من حيث المنهج أو الأنشطة التربوية أو أهداف المدرسة، ومدى اتفاقها مع السياسة التعليمية والأهداف العليا للمجتمع، وتتزايد هذه المهارة في المستويات العليا في الإدارة.

فتكون في قمة الهرم أكثر المهارات أهمية وتقل أهميتها كلما اتجهنا نحو الإدارة التنفيذية وتبدو أهميتها في كونها الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها القائد الإداري في استخدامه لمهارات الإنسانية فالمهارة الإنسانية يمكن أن تتبدد إن لم تصاحبها المهارة الإدراكية، وهناك بعض العوامل المهمة التي تؤثر في العمليات الإدراكية لدى الأفراد منها:

- بيئة الفرد سواء كانت اجتماعية أو مادية.
- الرغبات والحاجات التي يشعر بها الفرد ويسعى إلى تحقيقيها.
- التركيب الفسيولوجي الإنسان.
- التجارب والخبرات الماضية للفرد. **(سلامة، 1995، ص.125-126)**.

إن الأهمية النسبية لهذه المهارات الثلاث تمكن في أنها تساعد على تجويد أداء المسؤولين التربويين وتجعل من قراراتهم أكثر واقعية وقابلية للنجاح الرغم من أن هناك درجة من التداخل بين هذه المهارات بمعني أن المهارات الإدراكية تحمل في طياتها شيئا من المهارات الفنية ولابد من أن يصاحبها أيضا لمسات من المهارات الإنسانية ، إلا أنه يمكن القول أن المهارات الفنية تحتل مكان الصدارة في الأهمية بالنسبة لإداري المستوى الإجرائي في النظام التربوي وهي أكثر حساسية لهم مما يمكن أن تمثله لقيادة مستوى الإدارة العليا لأنها تعد أمر لازما وضروريا ، بينما يلاحظ أن المهارة الإنسانية مهمة وحساسة للقائد التربوي داخل المدرسة ولكل من يتعامل معهم بشكل مباشر مع الجماهير أو مع المجموعات ذات العلاقة بالنظام التربوي سواء كانوا معلمين أم طلابا، يلاحظ أن المهارة التصورية الإدراكية أساسية لمن يتولون مراكز قيادية عليا في النظام كي يتمكنوا من اتخاذ قرارات قابلة

للتفعيل ضمن مختلف الأطر، سواء ما تعلق منها بمكونات ومعطيات وأبعاد بيئته الخارجية أو الداخلية، إلا أن هذا لا ينفي ضرورة اهتمام القادة بمتطلبات المهارات الفنية والإنسانية.

ومن خلال ما سبق يمكن القول إن أهمية مهارات القائد التربوي تكمن في بلوغ وتحقيق أهداف العمل التربوي ورفع الإنتاجية والأداء وكذلك تحقيق أهداف العاملين ورفع رضائهم الوظيفي، وضمان نوعية عمل مستمرة وفعالية قيادية وتنظيمية دائمة، ومن أهم مهارات القائد التربوي. **(سلامة، 1995، ص.126-127)**.

من أجل تسيير فعال وأداء جيد للمدير في مؤسسة التربوية، لابد أن تتوفر فيه جملة من المؤهلات والصفات، قد لا نجدها عند سائر المديرين في قطاعات أخرى، وأهمها:

أ. الصفات العقلية:

إذ يمتاز باستقلالية التفكير ودقة الملاحظة، ويكون يقظا ومنبتها لكل كبيرة وصغيرة في المؤسسة لابد من قوة الذاكرة و سرعة الفهم حتى يستطيع أن يجمع بين الأصال الابتكار، يحافظ على القيم ، التقاليد و الأعراف الخاصة بالمنطقة للحفاظ على أصالة التلاميذ والتواصل بين الأجيال ، كما أنه يتفتح على المحيط كما أنه يتفتح على المحيط داعيا إلى الابتكار و التجديد الدائمين في مؤسسته ، و البحث عن كل ما من شأنه تحسين وضعية المؤسسة المادية و المعنوية و أن يفهم بعمق محيطه التربوي (الداخلي) و كذا محيطه الخارجي من مؤسسات و هيئات لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بمؤسسته (جمــعية أولياء التلاميذ والهيئات الرسمية من ولاية، دائرة، وبلدية الدرك الوطني، الحماية المدنية...الخ).

ب. الصفات الاجتماعية:

أن يكون ذا شخصية مرنة قادرة على بناء علاقات جيدة والاتصال بالآخرين، سواء في مؤسسته، مع الأساتذة، الإداريين، التلاميذ، العمال البسطاء، فهو كالأب في الأسرة له قدرة على التأثير في الآخرين وإقناعهم وفرض انقيادهم واحترامهم لشخصه بقوة شخصيته قبل أن يكون بقوة القانون، فهو يتصف بالثقة بالذات ويقظة الضمير وشدة التأثير في مساعديه

وعامة الأسرة التربوية، وقربه منهم وتحسسه لمشاكلهم وسعيه لحلها وتفهمها.

ج. الصفات الانفعالية:

إن مدير المؤسسة التربوية إنسان قبل أي شيء آخر، فهو إذن منفعل متفاعل مع محيطه تعترضه الكثير من المشاكل والعراقيل، تواجهه العديد من المواقف مع جميع أفراد الإطار التربوي فتعتريه لحظات القلق والتشنج والغضب كما تنتابه لحظات الفرح والرضا إلا أنه في كل المواقف والانفعالات وجب أن يتحلى بضبط النفس والحكمة والرزان ويتجنب التهور وردود الأفعال السريعة والمواقف المرتجلة التي تسبب له الحرج وتزيد في تأزم الوضع، فهو يشارك الجميع أفراحهم و أحزانهم، ويتفهم ظروفهم و يتفاعل معه هذا من جهة و من جهة أخرى وجب أن يقدر لمكانته كمدير قدرها و يستشعر حجم الدور الذي كلف به وكل ما يحيط به من معاني و قيم و خصال و مؤهلات فتكون له رغبة في القيادة و إدراك لقدراته الذاتية و مواهبه الخاصة و أن يكون واثقا منها حتى يستطيع فرض إرادته على الآخرين وأن لا يلتفت للقضايا التافهة بل يكرس جهده بالأهداف الهامة و يسعى إلى تحقيقها وأن يثابر عليها بقوة و عزيمة و إخلاص ، متخطيا العقبات والصعوبات، تحذوه رغبة في التفوق والبروز بنفسه وبمؤسسته، وأن تجتمع في قادة هذه المؤسسات مجموعة من الصفات والخصائص ومنها: **(سلامة، 1995، ص.130)**.

د. التعليم والمهارة:

أثبتت الدراسات أن غالبية القياديين الناجحين على مستوى عال أو جيد من العلم والمهارة والقائد الناجح يقرأ ويطالع ويتابع التطور في المعلومات والعلوم ويلتحق بالدورات التدريبية.

هـ. الذكاء:

إن الذكاء، والعلم والمعرفة والحكم الجيد، والشخصية القويمة، والسليمة والطاقة والمثابرة كلها عوامل تؤدي إلى الثقة بالنفس، والثقة بالقدرات الذاتية والثقة بقدرات الآخرين.

و. القدرة على الاتصال:

القائد التربوي الناجح لابد وأن يكون لديه مجموعة من مهارات الاتصال، كتابة التقارير

الحديث والإقناع، الاستماع والإنصات، ويمثل درجة مساهمة القائد في توصيل المعلومات إلى أعضاء الجماعة، وتسهيله لتبادل المعلومات بين أفراد الجماعة بعضهم مع بعض ودرجة عمله بما يتصل بها من الأمور.

ز. المواظبة:

العديد من الظروف العملية تتطلب المثابرة والاستمرارية في الإقناع والتأثير في الغير والقائد الناجح يواظب ويثابر على تحقيق أهدافه مهما تعرض له من صعوبات أو معوقات.

ح. صنع القرارات:

كثير من القادة يتوقعون أن يكونوا صانعي قرارات ذوي كفاءة عالية وعميقي التفكير ويقبلون مسؤولية الاختيارات العسيرة، ولكن يكتشفون أن صناعة القرار من الصناعات الثقيلة في العملية الإدارية فالقرار هو القلب النابض لها حيث يترجم المدخلات والعلاقات والظروف إلى حدث معين، ويحتاج القادة لأن يكون لديهم مهارة الحصول على المعلومات وتحليلها ودراسة المؤشرات وتحديد البدائل واختيار الحلول المناسبة وصياغتها في عبارات معبرة وفي الزمن المناسب، ويضاف إلى الخصائص السابقة ما يلي:

- **الواقعية والمعرفة:**

يفضل الناس حل المشكلات وليس الحديث عنها، ومن يرغب في المعرفة فليبحث حولها وسوف يجد الكثيرين مما لديهم خبرات كبيرة يستفيد منها الآخرون وعلى القائد الاستفادة منها فالمعرفة تزود القائد بالواقعية والاتزان والجهل سبب قلة المعرفة.

- **المبادرة وروح الابتكار:**

القيادي الناجح هو من يأخذ بالمبادرة ويبدأ دائما بنفسه فيطور أفكاره وعلومه، كما يبادر إلى تطوير العاملين معه، والمبادرة عامل أساسي للابتكار ويتطلب من القائد الناجح البحث عن الأفكار الجيدة بين العاملين والاختيار من بين هذه الأفكار مما يؤدي لتحسين وتطوير عمله، ويمكن القول إن القائد يكون دائما أكثر أعضاء المجموعة إسهاما واضحا الأفكار السليمة التي تساعد في إرساء السياسة العامة وخطة العمل ودعم التأثير على الجماعة نحو

تحقيق الأهداف.

- **الحماس والتفاعل:**

إن القيادة الناجح لديه القدرة في أوقات الأزمات على البقاء مفعما بالحماس ونقل الحماس إلى العاملين للاستمرارية، لذا يتطلب من القائد الناجح إظهار والتفاؤل والسعادة حتى في أصعب الظروف للحفاظ على ارتفاع معنويات العاملين.

- **الإخلاص والاجتهاد:**

القائد الذي يجب عمله يفكر في كيفية تجويد الأداء ومن القادة من لا يهتمون بالنواحي المادية فهم يؤدون عملهم الذي يرغبونه، ويأتي العائد المادي في المرحلة الثانية والقائد المخلص والمجتهد غير متشائم ولا يشكو كثيرا حيث إنه ليس لديه وقت لذلك.

- **ترتيب الأعمال حسب أهميتها:**

ترتيب الأولويات شيء أساسي وضروري للاستقرار ويتعامل معها الأفراد من القاع إلى القمة، وكلما كانت الفترة المستخدمة في إنجار المهام أقصر كلما كان ذلك أفضل.

- **الإنتاج:**

ويعني تحدي مستويات الإنتاج التي يتطلب من الجماعة بلوغها وتشجيعه لهم على أن يبذلوا جهدا أكبر في سبيل المشتركة وتحقيق الأفضل. **(أورلسان،2000، ص.25)**

8.4. اختيار مدير المدرسة:

إن اختيار مدير المؤسسة التربوية لا يتوقف على مؤهلات عملية فحسب، كما هو الحال بالنسبة للشركات الصناعية والإنتاجية والمؤسسات العمومية الأخرى، بل لابد إضافة إلى ذلك الاختصاص في هذه الوظيفة والانتماء إلى القطاع، وتوفير شروط الأقدمية والكفاءة العالية في التدريس، وأن يكون قد قضى فيه فترات كافية أثبتت خلالها جدارته وقدراته على التبليغ والإقناع ومؤهلاته في بناء علاقات حسنة والتواصل الإيجاب والفعال مع محيطه التربوي بكل أطرافه وكذا مع المجتمع، وخصال وميزات أخرى تؤهله لهذه الوظيفة.

لذا لا يمكن إسناد هذه المسؤولية إلا بعد فحص دقيق وتقييم شامل لا عن طريق

اللجنة متساوية الأعضاء فقط، بل لابد من استشارة السادة مفتشي التربية والتكوين لمختلف المواد لإبداء آرائهم في المعنيين الراغبين تحمل هذه المسؤولية.

كما أن التكوين التناوبي الذي يتابعه المترشحون من الأساتذة ومستشار التربية لهذه الوظيفة في مراكز التكوين يجب أن يخضع لمقاييس أكثر صرامة عند التقييم لإختيار العناصر الكفأة والنزيهة عند التخرج وتولي المسؤولية في المؤسسات التربوية ، كما يمكن الاعتماد على آراء السادة مديري التربية عند تكليف هؤلاء بالإشراف على مؤسسة تربوية ومتابعة تسييرهم خلال سنة دراسية كاملة ، و بعدها تأتي مسؤولية اللجنة الوزارية للتثبيت بعد معاينة الفترة التربصية التي قضاها المعنى في تسيير المؤسسة و الإشراف عليها كحد فاصل و نهائي على مدى قدرته على تحمل هذه المسؤولية مستقبلا و التأكد من مدى وفاء أستاذ الأمس للعمل التربوي في المؤسسة التي يقوم بالإشراف عليها كمدير اليوم ، و أنه لن يفرط في أي جانب من الجوانب السابقة و التي سيتقنها قبل غيره معرفيا و عمليا **(أورلسان،2000، ص.30)**.

ويرى الباحث أن المدرسة اليوم مدعوة لإيجاد المناخ الجيد والملائم للعاملين وتحقيق العدالة وتكافؤ الفرص والمساواة بينهم في الحقوق والواجبات ، والعمل على تحفيز الناشطين والمجدين وتنبيه المتقاعسين ، وتتخذ المواقف الملائمة اتجاههم بالحزم المطلوب وتبذل الإدارة جهدهًا لتذليل الصعاب التي يواجهونها سواء في العمل أو في حياتهم الاجتماعية وتوطد العلاقات الإنسانية الإيجابية وتقوي أواصر الود والتآلف بين مجموع العاملين ، وتعطي للبعد الإنساني العناية اللازمة لكل العلاقات داخل المؤسسة التربوية(إدارة – أساتذة ، إدارة – تلاميذ).

خلاصة الفصل:

يدرك مدير المؤسسة التربوية المسؤولية الكبيرة و الشاملة التي يجب أن يتحلى بها من خلال نشاطاته التربوية و البيداغوجية والإدارية التي يقوم بها مع فريقه الاداري والبيداغوجي في الميدان يوميا ، من خلال التخطيط و التنفيذ والمراقبة و المتابعة و التقويم لمختلف

الأعمال قصد التحكم في تسيير المؤسسة التي تشرف عليها، و هو ما يدعو مدير المؤسسة إلى توظيف آليات التخطيط و التنظيم لتجسيد الرؤى و الأهداف التربوية المسطرة خاصة من خلال عملية استشراف المستقبل دون أن ننسى مكانته كقائد تربوي يجب أن يؤدي أدواره وأداءه القيادي بكل مسؤولية أمام التطورات التكنولوجية و العلمية لتحقق الرفاه الاجتماعي والسبق العلمي لأبناء المجتمع للحاق بالركب الحضاري ، ومنه توجهت إلى المدرسة لوضع خططها وتجسيد أفكارها وطموحاتها من خلال إعدادا أبنائها وتسليحهم بالزاد المعرفي اللازم والحامل لكل تلك الآمال والطموحات.

من خلال ما تم عرضه عن دور المؤسسة التربوية هو تحقيق آمال المجتمع وتجسيد طموحاته ومواكبة التطور الحاصل في ميدان التسيير والإدارة والتطور العلمي والتكنولوجي في ميدان الاعلام والاتصال لتحقيق الأداء الأمثل لمختلف أدوارها، في التنظيم والتسيير والتخطيط والرقابة والتقويم لمختلف مكونات وعناصر الفعل التربوي، من خلال الاستغلال الأمثل لمواردها المادية والبشرية.

الجاذب الميداني

تمهيد

1.5. التذكير بفرضيات الدراسة.

2.5. منهج الدراسة.

3.5.مجال الدراسة.

4.5. أدوات الدراسة.

5.5. الدراسة الاستطلاعية.

6.5.الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

7.5.الدراسة الأساسية.

8.5. الأساليب الاحصائية المستخدمة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر هذا الفصل بمثابة مدخل للدراسة الميدانية، حيث يتم التطرق فيه إلى تحديد منهج الدراسة وتعريف بمجلاتها الدراسة (البشرية–المكانية– الزمانية) ، ومجتمع الدراسة وعينته وخصائصهما ، وأدوات جمع البيانات ثم التأكد من الخصائص السيكومترية ، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

1.5. منهج الدراسة:

لابد للدراسة العلمية أن تعتمد على منهج علمي يتحقق من خلاله ما تهدف إليه الدراسة ويترتب عليه نجاح البحث أو إخفاقه باعتباره الطريق الذي سيستخدمه الباحث للإجابة التي تثيرها مشكلة موضوع الدراسة ، معلوم أن المناهج تختلف باختلاف المواضيع ذلك أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج الذي ينبغي للباحث إتباعه إذ يقول عنه **(معمرية،2007،ص59)**:"أنه مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة والموضوع اعتمادًا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجاتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا واستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات على الظاهرة أو الموضوع محل البحث".

كما تعالج البحوث الوصفية موضوعا أو ظاهرة معينة عن طريق وصف العلاقات الموجودة بين متغيرات الدراسة ، كما تعالج الدراسات الوصفية أكثر من حالة كمجموعة من الأفراد أو مجموعة من الوحدات التنظيمية. **(مزيان،2008، ص.32)**.

إن هذا البحث يهدف إلى دراسة الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية، ويتطلب المنهج الوصفي، الذي يصفه علي عبد الرزاق حلبي": بأنه استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية النفسية بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها وبين ظواهر تعليمية أخرى"**(حلبي، 1956، ص.143)**.

2.5. مجال الدراسة:

أ. **المجال المكاني:** تمت الدراسة الميدانية في جميع المؤسسات التربوية بمدينة المسيلة

للموسم الدراسي 2016/2015 وعددها حسب دليل مؤسسات التعليم(672) مدرسة ابتدائية(156) متوسطة (67) ثانوية.

ب. **المجال الزماني:** تم اجراء هذه الدراسة في الفترة الممتدة ما بين (08 جانفي 2013الى 18 ماي 2016).

ج. **المجال البشري:** يضم مجتمع الدراسة مديري المؤسسات التربوية للمراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي–متوسط–ثانوي) والمقدر عددهم (859) مديراً ومديرة، حسب الخريطة* المدرسية بمديرية التربية لولاية المسيلة للموسم الدراسي 2016/2015.

3.5. أدوات الدراسة:

أولا/ مقياس الذكاء الاجتماعي*:

تم استخدام مقياس الذكاء الاجتماعي(**أبو هاشم,2008، ص. 193**) و يشتمل المقياس في صورته النهائية على (81) بندا يقيس ستة أبعاد، كل بعض يتضمن عددًا معينا من البنود والأبعاد هي:

- بعد معالجة المعلومات الاجتماعية ويتكون من(13) بنداً.
- بعد المهارات الاجتماعية ويتكون من (13) بنداً.
- بعد الوعي الاجتماعي ويتكون من (13) بنداً.
- بعد الذات الاجتماعية ويتكون من (16) بنداً.
- بعد التعاطف الاجتماعي ويتكون من (12) بنداً.
- بعد حل المشكلات الاجتماعية ويتكون من (14) بنداً.
- والجدول التالي يوضح توزيع البنود على الأبعاد:

*أنظر الملحق رقم01

*أنظر الملحق رقم02

جدول رقم (02) يبين توزيع البنود على الابعاد لمقياس الذكاء الاجتماعي

الرقم	الأبعاد	أرقام البنود	العدد
01	معالجة المعلومات الاجتماعية	01,07,13,19,25,31,37,43,49,55,61,67,73	13
02	المهارات الاجتماعية	02,08,14,20,26,32,38,44,50,56,62,64,74	13
03	الوعي الاجتماعي	03,09,15,21,27,33,39,45,51,57,63,69,75	13
04	فعالية الذات الاجتماعية	04,10,16,22,28,34,40,46,52,58,64,70,76,77 79,81	16
05	التعاطف الاجتماعي	05,11,17,23,29,35,41,47,53,59,65,71	12
06	حل المشكلات الاجتماعية	06,12,18,24,30,36,42,48,54,60,66,72,78,80	14

أ. وصف مقياس الذكاء الاجتماعي:

تم صياغة (90) مفردة موزعة على ستة أبعاد، تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (10) ووفقا لآرائهم تم حذف (9) مفردات أجمع غالبية المحكمين على حذفها نتيجة لتشابه مضمونها من مفردات أخرى وبحساب نسب اتفاق المحكمين على مفردات المقياس وجد أن نسبة الاتفاق بينهم على المفردات انحصرت بين (90-100%) وأصبح العدد النهائي لمفردات مقياس الذكاء الاجتماعي (81) مفردة.

ب. تصحيح المقياس:

يجاب على بنود المقياس تبعا لبدائل الأجوبة المرتبة على تدرج متصل هي (لا أوافق بشدة) /1 (لا أوافق) /2 (غير متأكد) /3 (أوافق)/4 (أوافق بشدة) /5 والتي يرى فيها المدير أنها تتوفر فيه، وجميع المفردات في الاتجاه الإيجابي ما عدا المفردات ارقام (2-9-14-21-26-32) في الاتجاه السلبي، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح ما بين [81-405]. **(أبو هاشم ,2008، ص194)**، ومنه فالقيمة الكمية تتناسب مع طبيعة الاستجابة التي ترمز إليها، حيث تتراوح القيمة للبند ما بين [1-5]، وتتراوح الدرجة الكلية للاستبيان ما بين [81-405]، على أساس عدد بنود الاستبيان وقيمة كل استجابة، وتدل الدرجة المرتفعة في الاستبيان على مستوى الذكاء الاجتماعي العالي، بينما تدل الدرجة المنخفضة على مستوى الذكاء الاجتماعي المنخفض وفق المعادلة الرياضية التالية:

الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل =5-1=4

عدد المستويات = 3

طول الفئة=4/3=1.33

- الدرجة المنخفضة =1+1.33=2.33 أي مستوى منخفض ما بين [1 -2.33[.
- الدرجة المتوسطة =1.33+2.33=3.66 أي مستوى متوسط ما بين [2.33 -3.66[.
- الدرجة المرتفعة =1.33+3.66=5 أي مستوى عال ما بين [3.66 -5].

ثانيا/استبيان الكفاءة القيادية:

أ. تصميم استبيان الكفاءة القيادية:

بناءاً على طبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في البحث والوقت المسموح به والإمكانات المادية المتاحة، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة " وذلك لعدم توافر المعلومات الأساسية المرتبطة بالموضوع كبيانات منشورة، إضافة إلى صعوبة الحصول عليها عن طريق المقابلات الشخصية، أو الزيارات الميدانية، أو الملاحظة الشخصية وعليه قام الباحث بتصميم استبانته معتمداً في ذلك على:

- الدراسات التي تناولت الكفاءات التي يجب أن تتوفر في مدير المؤسسة.
- الدراسات التي تناولت نتائج القيادة التربوية.
- إجابة المبحوث تتوافق مع ما يريده الباحث.

ومن أجل اختبار صلاحية الاستبانة التي تم تصميمها من حيث السهولة وصياغة العبارات وضوح التعليمات والتي تمت كما يلي:

- تصميم أسئلة في شكل مجموعة من البنود.
- تقسيم بنود إلى مجموعة من الأبعاد وفق التعريف الإجرائي الكفاءات القيادية.
- عرضه على مجموعة من الأساتذة، ، مفتشين، رؤساء مصالح بمديرية التربية.
- عرض الاستبيان على مجموعة من الخبراء والأساتذة المحكمين.

- إعادة صياغة البنود من حيث المحتوى والسلامة اللغوية.
- ضبط الأداة في شكلها النهائي.

ب. وصف استبيان الكفاءة القيادية: تتكون الاستبانة *في صورتها الأولية من(60) بنداً تهتم بالكفاءة القيادية مقسمة إلى ثلاثة أبعاد موزعة كالآتي:

- **البعد الأول:** التفكير الاستراتيجي ويتكون من(20) بنداً.
- **البعد الثاني:** تمكين الأساتذة وتطوير قدراتهم ويتكون من(21) بنداً.
- **البعد الثالث:** القيادة إلى التغيير ويتكون من (19) بنداً.

بعد عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين*، حيث تم استبعاد مجموعة من البنود نظرًا للاتفاق الحاصل من طرف المحكمين (80%) بعدم صلاحيتها وملاءمتها للبعد كما يلي:

- التفكير الاستراتيجي: البنود المستبعدة(1-2-6-17)
- تمكين الأساتذة وتطوير قدراتهم: البنود المستبعدة (3-11-15-21).
- القيادة إلى التغيير: البنود المستبعدة(7-14).

وبالتالي أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية* تتكون من (50) بنداً، موزعة على الأبعاد كما يلي:

- **البعد الأول:** التفكير الاستراتيجي ويتكون من (17) بنداً.
- **البعد الثاني:** تمكين الأساتذة وتطوير قدراتهم ويتكون من (16) بنداً.
- **البعد الثالث:** القيادة إلى التغيير ويتكون من (17) بنداً.

وفيا يلي توزيع البنود على الأبعاد في الجدول الآتي:

*أنظر الملحق رقم03

*أنظر الملحق رقم04

*أنظر الملحق رقم05

جدول رقم (03) يبين توزيع البنود على الابعاد لاستبيان الكفاءة القيادية

الرقم	الأبعاد	أرقام البنود	العدد
01	التفكير الاستراتيجي	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17	17
02	تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم	18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30, 31,32,33	16
03	القيادة الى التغيير	34,34,36,37,38,39,40,41,42,43,44,45,46, 47,48,48,49,50	17

ج. تصحيح الاستبيان:

يجاب على بنود الاستبيان تبعا لبدائل الأجوبة المرتبة على تدرج متصل هي (لا أوافق بشدة /1 (لا أوافق) /2 (غير متأكد) /3 (أوافق)/4 (أوافق بشدة) /5 وتدل الدرجة المرتفعة في الاستبيان على مستوى الكفاءة القيادية العالي، بينما تدل الدرجة المنخفضة على مستوى الكفاءة المنخفض وفق المعادلة الرياضية التالية:

- الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل =5−1=4
- عدد المستويات = 3
- طول الفئة=3/4=1.33
- الدرجة المنخفضة =1.33+1=2.33 أي مستوى منخفض يقع بين [1 −2.33[.
- الدرجة المتوسطة =1.33+2.33=3.66 أي مستوى متوسط يقع بين [2.33 −3.66[.
- الدرجة المرتفعة =1.33+3.66=5 أي مستوى مرتفع يقع بين [3.66 −5].

4.5. الدراسة الاستطلاعية:

الهدف من الدراسة الاستطلاعية يتجلى في تحديد البنود أو الأسئلة الغامضة وحتى العبارات والمفردات الصعبة والمبهمة لدى المديرين ، وذلك من أجل تعديلها أو حذفها وتعويضها بعبارات ومفردات أكثر وضوح ، ونظراً لأهمية الاستطلاع الأولى في البحوث العلمية وخاصة البحوث ذات الطابع الوصفي قام الباحث بدراسة استطلاعية قوامها (70) مديراً ومديرة موزعين على مختلف المراحل التعليمية (ابتدائي–متوسط– ثانوي) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مختلف المؤسسات التربوية لمدينة المسيلة حسب الجدول الآتي:

الجدول رقم (04) يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب نوع المؤسسة التربوية

الجنس / المرحلة التعليمية		إناث		ذكور		المجموع
التعليم الابتدائي	العدد	**18**	العدد	**05**	العدد	**23**
	%	**25,71**	%	**07,14**	%	**32,85**
التعليم المتوسط	العدد	**19**	العدد	**05**	العدد	**24**
	%	**27,14**	%	**07,14**	%	**34,28**
التعليم الثانوي	العدد	**10**	العدد	**13**	العدد	**23**
	%	**14,28**	%	**18,57**	%	**32,85**
المجموع	العدد	**47**	العدد	**23**	العدد	**70**
	%	**47**	%	**23**	%	**100**

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث في عينة الدراسة الاستطلاعية بلغت:(47 %) وهي أكبر من نسبة الذكور والتي بلغت:(23 %).

5.5. الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة:

أولا/ مقياس الذكاء الاجتماعي:

أ. **الصدق:** تم حساب الصدق بالطرق التالية:

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس على عدد من أساتذة علم النفس وعلوم التربية وأخذ آرائهم حول صياغة الفقرات ومدى صدقها في قياس ما وضعت لقياسه وقد أخذ الباحث بالآراء التي أجمع عليها غالبية المحكمين، حيث أبقى على العبارات التي حصلت على اتفاق كلي من آراء .

- الصدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية):

تم الاعتماد في تقدير معامل صدق المقياس على طريقة المقارنة الطرفية أو ما يعرف بالصدق التمييزي، حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية (70) فردًا ترتيبا تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة حيث تم أخذ (27%) من درجات أعلى التوزيع (27%) من درجات أدنى التوزيع، فكان عدد الأفراد 19 فرداً، وبعد ذلك تم حساب قيمة **T. Test**"ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين والجدول الآتي يبين ذلك.

الجدول رقم (05) يبين نتائج صدق مقياس الذكاء الاجتماعي بطريقة الصدق التميزي

المقياس	مجموعة المقارنة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدول	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الذكاء الاجتماعي	المجموعة العليا	**19**	**256.95**	**34.23**	**7.12**	**2,845**	**36**	**دال عند 0,01**
	المجموعة الدنيا	**19**	**186.32**	**26.16**				

يتضح من خلال(05) الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة (07.12) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2,845) عند درجة الحرية (36) وبمستوي الدلالة الإحصائية (0,01) فهي دالة احصائيا مما يدل على قدرة المقياس على التمييز.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

قام الباحث بتطبيق استبيان الذكاء الاجتماعي على عينة استطلاعية حجمها (70) ثم قام بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس الذكاء الاجتماعي وذلك كما في الجدول الآتي.

جدول(06) يبين صدق الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الاجتماعي

الابعاد	معالجة المعلومات الاجتماعية	المهارات الاجتماعية	الوعي الاجتماعي	فعالية الذات الاجتماعية	التعاطف الاجتماعي	حل المشكلات الاجتماعية
المهارات الاجتماعية	**.556****					
الوعي الاجتماعي	**.355****	**.507****				
فعالية الذات الاجتماعية	**.695****	**.548****	**.563****			
التعاطف الاجتماعي	**.614****	**.572****	**.395****	**.704****		
حل المشكلات الاجتماعية	**.590****	**.606****	**.464****	**.604****	**.625****	
المجموع الكلي	**,810****	**,777****	**,680****	**,863****	**,822****	**,830**

****(دالة عند مستوى الدلالة0.01)**

يتبين من نتائج الجدول(06) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يدل على أن الأبعاد ترتبط بعضها ببعض، كما ترتبط بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي وبذلك يمكن القول بأن المقياس يتوفر على درجة موثوقة من الصدق.

ب. ثبات المقياس:

بما أن المقياس طبق في بيئة عربية مشابهة للبيئة الجزائرية وقدرت قيمة ثباته بـ: (0,94) فقد تم حساب الثبات في الدراسة الحالية بطريقين:

- **ألفا كرونباخ** وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (07) قيم معامل ألفا لمقياس الذكاء الاجتماعي

مقياس الذكاء الاجتماعي	معالجة المعلومات الاجتماعية	المهارات الاجتماعية	الوعي الاجتماعي	الذات الاجتماعية	التعاطف الاجتماعي	حل المشكلات الاجتماعية	المقياس ككل
معامل α	0.803	0.463	0.634	0.814	0.787	0.814	0.932

يلاحظ ارتفاع قيم معامل ألفا للمقياس وأبعاده ما عدا بعد المهارات الاجتماعية الذي جاء بدرجة أقل، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بقدر كبير من الثبات.

- **بطريقة التجزئة النصفية:** وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (08) قيم معامل جيتمان لمقياس الذكاء الاجتماعي

المقياس	معامل جيتمان
الذكاء الاجتماعي	0.888

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (08)، التصحيح عن طريق معامل جيتمان بلغ (0.888) وتدل هذه القيم المرتفعة على أن المقياس يتميز بالثبات.

ثانيا/ الاستبيان الكفاءة القيادية:

أ. **الصدق:** تم حساب الصدق بالطرق التالية:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

تم عرض الاستبيان على عدد من أساتذة علم النفس وعلوم التربية وأخذ آرائهم حول صياغة الفقرات ومدى صدقها في قياس ما وضعت لقياسه وقد أخذ الباحث بالآراء التي أجمع عليها غالبية المحكمين، حيث أبقى على العبارات التي حصلت على اتفاق كلي من آراء المحكمين.

- **الصدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية):**

تم الاعتماد في تقدير معامل صدق المقياس على طريقة المقارنة الطرفية أو ما يعرف بالصدق التمييزي، حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية (70) فردًا ترتيباً تنازليًا من أعلى درجة إلى أدنى درجة حيث تم أخذ (27%) من درجات أعلى التوزيع و (27%) من درجات أدنى التوزيع، فكان عدد الأفراد(19) فردًا، وبعد ذلك تم حساب قيمة T. test"ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين والجدول الآتي يبين ذلك.

الجدول رقم (09) يبين نتائج صدق مقياس الكفاءات القيادية بطريقة الصدق التميزي

المقياس	مجموعة المقارنة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت المجدول	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
الكفاءات القيادية	المجموعة العليا	19	178.21	31.32	-09.87	2,845	36	دال عند 0,000
	المجموعة الدنيا	19	264.84	21.96				

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة (9.87-) أكبر من قيمة "ت" المجدولة (2,845) عند درجة الحرية (36) وبمستوي الدلالة الإحصائية (0,01) فهي دالة احصائيا مما يعني وجود فروق بين المجموعتين وعليه فالمقياس يتميز بقدر عل من الصدق.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم تطبيق مقياس الكفاءات القيادية على عينة استطلاعية حجمها (70) ثم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس الكفاءات القيادية وذلك كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (10) يبين صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الكفاءة القيادية

الأبعاد	التفكير الاستراتيجي	تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم	القيادة الى التغيير
تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم	.597**		
القيادة الى التغيير	.596**	.760**	
المجموع الكلي	.822**	.910**	.895**

**(دالة عند مستوى الدلالة 0.01)

يتبين من الجدول(10) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يدل على أن الأبعاد ترتبط بعضها ببعض، كما ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس الذكاء الاجتماعي، وبذلك يمكن القول بأن المقياس يتوفر على درجة موثوقة عالية من الصدق.

ب. ثبات الاستبيان:

تم التأكد من ثبات الاستبيان بحساب معاملات الثبات بالطريقتين التاليتين:

-**ألفا كرونباخ** وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (11) يبين قيم معامل ألفاكورنباخ لاستبيان الكفاءة القيادية

استبيان الكفاءة القيادية	التفكير الاستراتيجي	تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم	القيادة الى التغيير	المقياس ككل
معامل α	0.917	0.920	0.904	0.958

يلاحظ ارتفاع قيم معامل ألفا لاستبيان الكفاءة القيادية وأبعادها وهذا يدل على أن المقياس يتميز بقدر عال من الثبات.

-**بطريقة التجزئة النصفية:** وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (12) يبين معامل ثبات استبيان الكفاءة القيادية بطريقة التجزئة النصفية

الاستبيان	تصحيح عن طريق سبيرمان براون	معامل جوتمان
الكفاءات القيادية	0.820	0.818

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (12) وبعد التصحيح عن طريق معامل سبيرمان براون بلغ

(0.820) وبلغ معامل جوتمان (0.818) وكل القيم مرتفعة وتدل على أن المقياس يتميز بقدر عال من الثبات.

6.5. الدراسة الأساسية:

أ. **مجتمع الدراسة وخصائصه:** يضم مجتمع الدراسة مدراء المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي– متوسط – ثانوي) العاملين المؤسسات التربوية بمدينة المسيلة والبالغ عددهم (859) للموسم الدراسي (2017/2016) والموزعين حسب الجدول الآتي:

جدول رقم(13) يبين حجم المجتمع الأصلي ونسبة تمثيل كل مرحلة تعليمية

المرحلة التعليمية	العدد الاجمالي	النسبة
التعليم الابتدائي	672	78.23
التعليم المتوسط	156	18.16
التعليم الثانوي	67	07.79
المجموع	859	%100

يتبين من خلال نتائج الجدول(13) أن أفراد العينة يتوزعون توزيعا متفاوت حسب نسبتهم في مجتمع الدراسة حيث يمثل مدراء مرحلة التعليم الابتدائي نسبة (78.23%) ثم يليها مدراء مرحلة التعليم المتوسط بنسبة بلغت (18.16%)، ثم مدراء مرحلة التعليم الثانوي بنسبة بلغت (07.79%).

ب. عينة الدراسة:

تعتبر العينة من الأساليب الأكثر شيوعا واستعمالا من طرف الباحثين عند جمع البيانات حول ظاهرة معينة، فالعينة هي مجموعة من الوحدات صغيرة الحجم أو متوسطة أو كبيرة تحاول من خلالها تمثيل المجتمع الأصلي، والعينة أنواع منها المقصودة، العينة الحصصية وهناك العينة العشوائية.

النوع الذي اعتمده الباحث في دراسته هي "العينة العشوائية الطبقية" وهي ذلك الأجراء الذي يكون فيه لجميع الأفراد في مجتمع الدراسة نفس الاحتمال ، في أن يتم اختيارهم في عينات الدراسة بشكل مستقل، نعني بالاستقلالية أن اختيار الأفراد في مجتمع الدراسة يكون ضمن أفراد عينات الدراسة لا يؤثر على اختيار الأفراد الآخرين بأي شكل من

الأشكال ، أي مجموعة من المدراء ينتمون الى ثلاث مراحل تعليمية مختلفة (ابتدائي – متوسط – ثانوي) موزعين على كلا من الجنسين ذكور وإناث وكذا الخبرة ، ونسبة التمثيل في المرحلة التعليمية حيث تم توزيع الاستبيان على مجموعة من الأفراد بلغ عددهم(258) فرداً وهي نسبة تمثل (30%) من المجتمع الأصلي وبعد ذلك تم استرجاع (250) استبيان حيث تم فرزها باستبعاد (08) استبانات نظرا لعدم اكتمالها وبذلك كان عدد الاستبانات التي تم معالجتها عن طريق النظام الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية(**SPSS20**) هو(250) استبانة بنسبة قدرت بـ: (28.95%) وهي تمثل حجم العينة والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.

الجدول رقم (14) يبين توزيع افراد عينة الدراسة حسب الجنس وكل مرحلة تعليمية

الجنس	مرحلة التعليم الابتدائي		مرحلة التعليم المتوسط		مرحلة التعليم الثانوي		المجموع	
ذكر	العدد	150	العدد	48	العدد	33	العدد	231
	%	93.16	%	87.27	%	97.05	%	92.4
انثى	العدد	11	العدد	07	العدد	01	العدد	19
	%	06.83	%	12.72	%	02.94	%	07.6
المجموع	العدد	161	العدد	55	العدد	34	العدد	250
	%	100	%	100	%	100	%	100

تشير نتائج الجدول(14) أن نسبة الذكور بلغت (92.4%) وهي قيمة أكبر من نسبة الاناث والتي بلغت (07.6%) وفي جميع المراحل التعليمية، ابتدائي بنسبة تقدر بـ (93.16%) وفي المتوسط بنسبة بلغت (87.27%) والثانوي بنسبة بلغت (02.94%) ويمكن إرجاع سبب ذلك الى عدم إهتمام المرأة بمهنة العمل الاداري وكذا الظروف الاجتماعية ومسئولية المنزل.

الجدول رقم (15) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة وكل مرحلة تعليمية

الخبرة	مرحلة التعليم الابتدائي		مرحلة التعليم المتوسط		مرحلة التعليم الثانوي		المجموع	
أقل من 07 سنوات	العدد	36	العدد	05	العدد	06	العدد	47
	%	22.36	%	11.36	%	10.90	%	18.80
من 8- 15سنة	العدد	106	العدد	44	العدد	25	العدد	175
	%	65.83	%	80	%	73.52	%	70
أكبر من 16سنة	العدد	19	العدد	06	العدد	03	العدد	28
	%	11.80	%	10.90	%	08.82	%	11.2
المجموع	العدد	161	العدد	55	العدد	34	العدد	250
	%	100	%	100	%	100	%	100

تشير نتائج الجدول رقم (15) أن أكبر نسبة في عينة الدراسة يمثلها المدراء الذين يتميزون بخبرة متوسطة (08-15سنة) بلغت (70%) ثم تليها فئة المدراء الجدد الذين يتميزون بخبرة أقل من (07سنوات) والتي بلغت نسبتها (18.80%) ثم تليهم نسبة المدراء الذين يتميزون بخبرة كبيرة (أكثر من 16سنة) وبلغت نسبتهم (11.2%) ويعود هذا التفاوت الى قانون التقاعد وسياسة التوظيف بالجزائر، ومع ذلك فان نسبة المدراء الذين يتميزون بنسبة متوسطة تمثل الأغلبية مما يعطي نتائج ذات مصداقية أكثر.

7.5. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها ومن ثم تصحيحها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وهي:

- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على استجابات أفراد العينة واتجاه عبارات الأبعاد الرئيسية التي تتضمنها أدوات الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف العينة وتحديد مستوى الذكاء الاجتماعي وكذا الكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية.

- الوزن النسبي لتحديد مستوى الذكاء الاجتماعي وكذا مستوى الكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية.
- معامل الارتباط برسون- **(Person)** - **R** - لتأكد من ثبات وصدق أداة الدراسة ، وكذا الارتباط بين متغيرات الدراسة.
- اخبار "ت" **T. Test** لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين.
- معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية عن طريق معاملي سبيرمان– براون ومعامل جوتمان لتصحيح الطول في حساب ثبات أداتي الدراسة.
- تحليل التباين المتعدد **(MANOVA)** واستخدام معادلة η^2 في حساب حجم التأثير.
- حجم التأثير= مقدار التباين في المتغير التابع الراجع تأثير المتغير المستقل.

خلاصة الفصل:

يعتبر هذا الفصل المدخل الأساسي للدراسة الميدانية ، لأن المعرفة والإمام بالخطوات المنهجية من أهم الوسائل التي تساعد في اختبار فرضيات البحث ، بدء من تحديد منهج الدراسة الذي سوف يتبع في البحث ، ومن ثم الدراسة الاستطلاعية التي من خلالها يستطيع الباحث التأكد من كفاءة الأداة المراد تطبيقها على مجتمع الدراسة حيث من خلال هذا المجتمع يسمح باختيار عينة الدراسة وتحديد المجلات البشرية و الزمنية ، والمكانية وحتى التنظيمية التي تسمح بإجراءات البحث الميدانية وأن الاختيار الأفضل للأساليب الإحصائية يسهل تحليل وتفسير البيانات ، ويؤدي إلى الوصول بكل سهولة إلى نتائج البحث ، بطريقة منهجية منتظمة فكل ما فرض سابقا في الفصل التمهيدي ويعرض في الفصل الآتي هي نتاج لما حقق في هذا الفصل.

تمهيد

1.6.عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة.

2.6. خلاصة نتائج الدراسة.

3.6.موقع الدراسة من النظرية النفس اجتماعية.

. خاتمة.

. اقتراحات الدراسة.

. قائمة المراجع.

. الملاحق.

تمهيـد:

في هذا الفصل يتم عرض نتائج الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية الواردة من خلال الاستجابات التي أدلى بها المبحوثين(المدراء) على بنود مقياس الذكاء الاجتماعي من خلال أبعاده وكذا بنود مقياس الكفاءات القيادية، ثم تفسير تلك النتائج على ضوء فرضيات البحث اعتمادا على مجموعة من الأساليب الإحصائية، وصولا إلى مجموعة من النتائج التي يمكن الوثوق بها مع جملة من الاقتراحات.

1.6. عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة:

أ. نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:

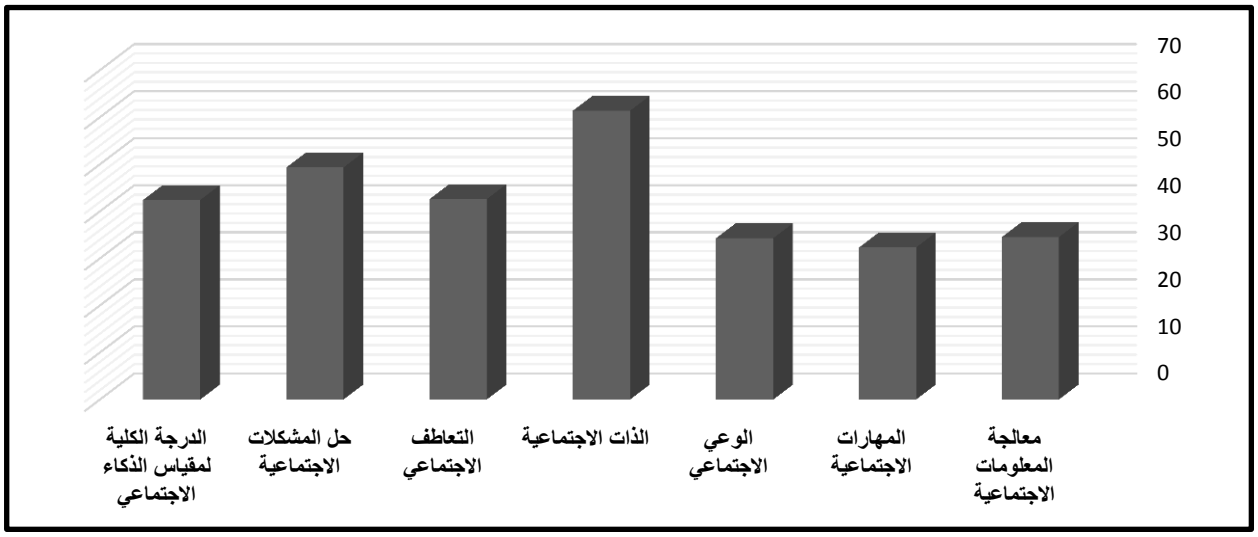
تنص الفرضية الأولى على" أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مديري المؤسسات التربوية منخفض"، وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة على مقياس الذكاء الاجتماعي بأبعاده ودرجته الكلية والجدول الآتي يبين نتائج التحليل:

الجدول (16) يبين مستوى الذكاء الاجتماعي وأبعاده لدى مديري المؤسسات التربوية

المقياس	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة	المستوى
معالجة المعلومات الاجتماعية	13	44.53	6.66	34.51	2.65	متوسط
المهارات الاجتماعية	13	41.48	4.80	32.31	2.48	متوسط
الوعي الاجتماعي	13	42.91	5.77	34.29	2.63	متوسط
الذات الاجتماعية	16	42.68	5.67	61.36	3.83	عالي
التعاطف الاجتماعي	12	42.43	6.01	42.59	3.54	متوسط
حل المشكلات الاجتماعية	14	42.21	6.29	49.30	3.53	متوسط
الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي	81	256.25	28.06	254.36	3.14	متوسط

يتضح من خلال نتائج الجدول (16) أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مديري المؤسسات التربوية يقع عند المستوى المتوسط بدرجة بلغت(3.14) ، كما يتبين من خلال

النتائج وجود إختلاف بين أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي من المستوى العالي والذي يمثله بعد الذات الاجتماعية ، حيث بلغت درجته(3.83) ، ثم المستوى المتوسط والذي يمثله بعد حل المشكلات الاجتماعية بدرجة بلغت (3.54) ، ثم بعد التعاطف الاجتماعي بدرجة بلغت (3.53) ،ثم بعد معالجة المعلومات الاجتماعية بدرجة بلغت (2.65) ، ثم بعد الوعي الاجتماعي بدرجة متوسطة بلغت (2.63) وأخيراً بعد المهارات الاجتماعية بدرجة متوسطة بلغت (2.48) وهي أقل قيمة على مقياس الذكاء الاجتماعي، والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل (01) يوضح مستوى الذكاء الاجتماعي وأبعاده لدى مديري المؤسسات التربوية

إن الدرجة التي حصل عليها مديري المؤسسات التربوية على مقياس الذكاء الاجتماعي من خلال نتائج المقياس إلى أن البحث الحالي طبق على شريحة واعية من المجتمع وهم المدرين بمختلف الأطوار التعليمية والذين لديهم قدر من العقلانية وكم وافي من العلاقات الاجتماعية، وأيضا يعزو ذلك إلى طبيعة هذا المجتمع الذي يمتاز بطرق جيدة في معالجة المعلومات الاجتماعية وكذا مهارات اجتماعية عالية وقدر كبير من الوعي الاجتماعي في الوسط التربوي، وذات اجتماعية عالية نابعة من التكوين المستمر الذي تلقاه هؤلاء المدرين وكذا تعاطف اجتماعي كبير نتيجة النضال التربوي، الذي مارسه هؤلاء من خلال الانخراط في الجمعيات والهيئات والنقابات حيث تسعى الى حل المشكلات الاجتماعية التي تعاني منها المؤسسات التربوية ، ومختلف الضغوط التي يتعرضون لها خلال ممارسة العملية

الادارية. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مطابقة لدراسة الداهري وسفيان (1997) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع طلبة علم النفس في جامعة تعز بالذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وتوافق النفسي والاجتماعي بدرجة عالية، وكذا دراسة القدوة (2007) وتوصلت إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الاجتماعي والتدين لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

أما فيما يتعلق بتصدر بعد (معالجة المشكلات الاجتماعية) وحصوله على أعلى مراتب الذكاء الاجتماعي فذلك يتفق مع الأدب التربوي لكون الذكاء الاجتماعي لا يبدأ إلا من خلال التعامل مع الآخرين، حيث توصلت دراسة عريان (2011) إلى أن مهارات الذكاء الاجتماعي وهي مرتبة بحسب أهميتها: الابتسامة على الوجه باستمرار، إدارة الأزمات بحكمة حسن التصرف في المواقف الاجتماعية سلامة الحكم على السلوك الإنساني، التعرف إلى الحالة النفسية للآخرين والتصرف في ضوئها والأخيرة فكانت من نصيب النجاح الاجتماعي أما دراسة المنابري (2010) و التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين كل من الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية.

ودراسة خيرية على (2010) والتي أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الشخصي (الذاتي والاجتماعي) والمهارات الاجتماعية، ودراسة عسقول (2009) كان من نتائجها وجود مستوى متدني من الذكاء الاجتماعي ومستوى فوق المتوسط من التفكير الناقد عند طلبة الجامعة وكذا وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد.

ويعزو الباحث ذلك أيضا إلى وعي المديرين بأهمية العلاقات الاجتماعية وانعكاساتها على مدى تقوية أواصر المحبة والاندماج داخل الوسط التربوي وانعكاساتها على خدمة المجتمع المدرسي فإرتفاع بعد التعامل مع الآخرين لدى المدير ينمو من خلال المرحلة التعليمية والتي ذات خصائص مميزة منها باعتبارها مرحلة تكوين صداقات وتجمعات مهنية وفيها يتزايد التعامل مع الآخرين، وتحقق الثقة المتبادلة بين الموظفين والمدير مما يؤدي إلى الدفع بهم نحو التفاعل المشترك والعمل التشاركي.

وأن تفعيل مبدأ التعامل مع الآخرين داخل المؤسسات التعليمية من شأنه الارتقاء بمستوى المؤسسة التعليمية حيث تعتبر هذه المراحل مراحل تكوين العلاقات الاجتماعية لدى الأساتذة الشباب فضلا عن دور التنشئة الاجتماعية والثقافة لدى المجتمع، ويعزو الباحث حصول بعد التأثر والتأثير في نهاية سلم الذكاء الاجتماعي إلى أن المدير لا يقضي وقته اليومي داخل المؤسسة التربوية، أو مع الآخرين، ولأن بعد التأثر والتأثير الاجتماعي يعد بعد الانصهار في التعامل مع الآخرين والتواصل معهم وفهمهم.

ب. نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

"تنص الفرضية الثانية "أن الكفاءة القيادية الأكثر توافراً لدى مديري المؤسسات التربوية هي: كفاءة التفكير الاستراتيجي، ثم كفاءة القيادة الى التغيير، ثم كفاءة تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم " وللتحقق من هذا الفرض‌تم حساب المتوسطات الحسابية والمنول لاستجابات أفراد العينة على استبيان الكفاءات القيادية ودرجته الكلية والجدول الآتي يبين نتائج التحليل:

الجدول (17) يبين الكفاءات القيادية الأكثر توافراً لدى مديري المؤسسة التربوية

الكفاءات القيادية	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	التوافر
كفاءة التفكير الاستراتيجي	**17**	**63.06**	**10.01**	**3.91**	**عالي**
كفاءة تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم	**16**	**53.70**	**11.96**	**3.12**	**متوسطة**
كفاءة القيادة الى التغيير.	**17**	**58.05**	**10.26**	**3.61**	**متوسطة**

من خلال نتائج الجدول (17) يتبين أن ترتيب توافر الكفايات القيادية جاءت على النحو التالي : كفاءة التفكير الاستراتيجي بدرجة توافر عالية بلغت (3.91) تليها كفاءة القيادة إلى التغيير بدرجة توافر متوسطة حيث بلغت (3.61) وأخيراً كفاءة تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم بدرجة توافر متوسطة بلغت (3.12) و يرى الباحث أن هذا الترتيب ترتيب منطقي حيث أن كفاءة التفكير الاستراتيجي هي الكفاءة غالباً ما تتوفر في المديرين لكونها ترتبط بمستقبل المؤسسة والأكثر ممارسة ووضوحاً في أداء المديرين، ولعل هذا سبب

توافرها إذا ما قورنت بكفاءة تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم و كفاءة القيادة إلى التغيير وهي كفاءة أكثر صعوبة كونها تتعلق بالجوانب الشخصية للمدير والشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل (02) يوضح مستوى الكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسة التربوية

إن وظيفة مدير مؤسسة تربوية لا تقتصر على القيام بالوظائف التربوية والإدارية والبيداغوجية وكذا المالية المسندة لهم من طرف الهيئة المستخدمة ، بل تتطلب شريحة واعية من أفراد المجتمع لديهم قدر كبير من العقلانية وتقدير المسؤولية وتفكير استراتيجي متميز لتمكين الأساتذة وجميع الموظفين وتطوير قدراتهم في الوسط التربوي ،وذات اجتماعية عالية نابعة من التكوين المستمر الذي تلقاه هؤلاء المدراء ، والخبرة التي يمارسونها في الميدان التربوي ومختلف الضغوط التي يتعرضون لها خلال ممارسة تلك الوظائف المسنة إليهم مما يتطلب منهم القيام بمهام قيادية بكل كفاءة والتزام وقد جاءت نتائج هذه الدراسة موافقة لدراسة الحضيبي (2007) و كان من أبرز نتائجها بناء قائمة للكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي ، وكذا دراسة المعايطة (2004) وقد بينت نتائج الدراسة انخفاضا في مستوى الادراك للمفاهيم في حين جاءت نتائج مرتفعة بالنسبة لتقديرهم لأهميتها وخصوصا فيما يتعلق ببعض المفاهيم كالتخطيط الاستراتيجي، التغيير والتفكير الإداري الناقد، ودراسة العنزي (2003) ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها ،إن الكفاية المهنية ذات أهمية كبرى في شتى المنظمات لا سيما المنظمات التعليمية باختلاف مستوياتها ، ودراسة شريف (2003) وأكد فيها يجب على مدير المدرسة أن يتميز بالكفايات

التالية، كفاية تحديد الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية التي يعمل بها وكفايات تخطيط الأنشطة البرامج وتنسيق الجهود واستثارة الطاقات الكامنة لدى الهيئة التعليمية والإدارة العاملة بالمدرسة، وكفايات الإشراف والمراقبة والمتابعة، كفايات التقويم، كفايات العلاقات الإنسانية، وفيما يتعلق بتصدر بعد (التفكير الاستراتيجي) وحصوله على أعلى مراتب الكفاءات القيادية فذلك يتفق مع الأدب التربوي لكون الكفاءات القيادية لا تبدأ إلا من خلال تفكير استراتيجي متميز، وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة محمد (2003) أن مستوى التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم جاء بمستوى منخفض بجميع أنواعه.

ويعزو والباحث ذلك أيضاً إلى وعي مدراء المؤسسات التربوية بأهمية التفكير الاستراتيجي وانعكاساته على كفاية القيادة في المؤسسات التربوية ، حيث جاءت دراسة دايفس**(Davies)** (2003) إلى كشف عن الكيفية التي يمكن من خلالها تطوير المدارس من خلال التفكير الاستراتيجي والتخطيط الفعال وتوضيح المحاور التي يمكن من خلالها بناء المدرسة بشكل استراتيجي معتمدين على التخطيط الاستراتيجي ، وأجرت هامل**(Hamel)** (2001) دراسة توصلت فيها من خلال المقابلات وتحليل عينات الكتابة إلى أن التفكير والكتابة الاستراتيجيين من الأدوات الهامة للقادة الفاعلين، وأن التفكير والتصرف بشكل إستراتيجي يعتبران من ضمن مهارات القادة المهمة.

ج. نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

تنص" على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الاجتماعي وأبعاده لدى المديرين راجعة لتأثير الجنس والخبرة المهنية والمرحلة التعليمية والتفاعل بينها" للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التبيان المتعدد **(Manova)** عن طريق الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(spss20)** والجدول الآتي يبن نتائج التحليل:

جدول(18) يبين متوسطات درجات الذكاء الاجتماعي في ضوء الجنس والخبرة المهنية والمرحلة التعليمية.

البيان	الخبرة المهنية			المرحلة التعليمية			الجنس	
	أقل من 7سنوات	من 8-15سنة	أكبر من 16سنة	ابتدائي	متوسط	ثانوي	ذكر	أنثي
معالجة المعلومات الاجتماعية	42.77	44.63	45.25	44.21	44.69	44.44	44.31	44.84
المهارات الاجتماعية	40.26	41.65	42.43	41.39	41.35	42.09	41.42	42.21
الوعي الاجتماعي	42.45	43.14	43.79	42.73	43.38	44.29	43.14	42.42
الذات الاجتماعية	40.40	43.05	42.07	42.59	42.65	42.79	42.76	41.11
التعاطف الاجتماعي	40.81	42.63	42.68	42.43	41.93	42.24	42.33	41.84
حل المشكلات الاجتماعية	41.40	42.24	44.39	42.24	41.91	42.03	42.20	41.32
المجموع	248.09	257.34	260.61	255.58	255.91	257.88	256.15	253.74

يتبين من خلال نتائج الجدول(18) أنه لا توجد فروق بين المتوسطات الحسابية وفي الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الاجتماعي أو بين أبعاده تعزى إلى عوامل (الجنس والخبرة المهنية، المرحلة التعليمة عند مستوى الدلالة(0.01). ولمعرفة حجم الأثر تم حساب η^2 والجدول الآتي يبن النتائج:

جدول(19) يبين حجم تأثير الجنس الخبرة المهنية والمرحلة التعليمية والتفاعل بينها على الذكاء الاجتماعي وأبعاده لدى مديري المؤسسات التربوية.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر
معالجة المعلومات الاجتماعية	الجنس	704,654	1	704,654	17,759	,000	,069
	الخبرة المهنية	686,109	2	343,054	8,646	,000	,068
	المرحلة التعليمية	24,736	1	24,736	,623	,431	,003
	الجنس*الخبرة المهنية	341,643	2	170,821	4,305	,015	,035
	الجنس*المرحلة التعليمية	3,030	1	3,030	,076	,783	,000
	الخبرة *المرحلة التعليمية	10,001	2	5,001	,126	,882	,001
	الجنس*الخبرة*المرحلة	13,435	2	6,717	,169	,844	,001
	الخطأ	9443,515	238	39,679			
المهارات	الجنس	22,144	1	22,144	1,018	,314	,004

الاجتماعية	الخبرة المهنية	402,095	2	201,047	9,242	,000	,072
	المرحلة التعليمية	,387	1	,387	,018	,894	,000
	الجنس*الخبرة المهنية	129,915	2	64,958	2,986	,052	,024
	الجنس*المرحلة التعليمية	23,795	1	23,795	1,094	,297	,005
	الخبرة *المرحلة التعليمية	18,921	2	9,460	,435	,648	,004
	الجنس*الخبرة*المرحلة	12,832	2	6,416	,295	,745	,002
	الخطأ	5177,432	238	21,754			
الوعي الاجتماعي	الجنس	20,307	1	20,307	,613	,434	,003
	الخبرة المهنية	195,106	2	97,553	2,947	,054	,024
	المرحلة التعليمية	,139	1	,139	,004	,948	,000
	الجنس*الخبرة المهنية	103,329	2	51,664	1,561	,212	,013
	الجنس*المرحلة التعليمية	55,009	1	55,009	1,662	,199	,007
	الخبرة *المرحلة التعليمية	31,083	2	15,541	,469	,626	,004
	الجنس*الخبرة*المرحلة	32,927	2	16,463	,497	,609	,004
	الخطأ	7878,910	238	33,105			
الذات الاجتماعية	الجنس	236,371	1	236,371	8,375	,004	,034
	الخبرة المهنية	744,352	2	372,176	13,187	,000	,100
	المرحلة التعليمية	2,191	1	2,191	,078	,781	,000
	الجنس*الخبرة المهنية	441,475	2	220,738	7,821	,001	,062
	الجنس*المرحلة التعليمية	21,257	1	21,257	,753	,386	,003
	الخبرة *المرحلة التعليمية	6,964	2	3,482	,123	,884	,001
	الجنس*الخبرة*المرحلة	18,420	2	9,210	,326	,722	,003
	الخطأ	6716,860	238	28,222			
التعاطف الاجتماعي	الجنس	133,662	1	133,662	3,842	,051	,016
	الخبرة المهنية	413,980	2	206,990	5,949	,003	,048
	المرحلة التعليمية	,713	1	,713	,021	,886	,000
	الجنس*الخبرة المهنية	430,724	2	215,362	6,190	,002	,049
	الجنس*المرحلة التعليمية	1,624	1	1,624	,047	,829	,000
	الخبرة *المرحلة التعليمية	7,015	2	3,508	,101	,904	,001
	الجنس*الخبرة*المرحلة	5,404	2	2,702	,078	,925	,001
	الخطأ	8280,317	238	34,791			
حل المشكلات الاجتماعية	الجنس	257,707	1	257,707	6,954	,009	,028
	الخبرة المهنية	673,031	2	336,515	9,081	,000	,071
	المرحلة التعليمية	9,390	1	9,390	,253	,615	,001
	الجنس*الخبرة المهنية	223,173	2	111,586	3,011	,051	,025
	الجنس*المرحلة التعليمية	8,250	1	8,250	,223	,637	,001
	الخبرة *المرحلة التعليمية	,532	2	,266	,007	,993	,000

	الجنس*الخبرة*المرحلة	104,260	2	52,130	1,407	,247	,012
	الخطأ	8819,371	238	37,056			
الدرجة الكلية	الجنس	6200,975	1	6200,97	8,625	,004	,035
	الخبرة المهنية	16249,03	2	8124,51	11,301	,000	,087
	المرحلة التعليمية	129,005	1	129,005	,179	,672	,001
	الجنس*الخبرة المهنية	7036,804	2	3518,40	4,894	,008	,040
	الجنس*المرحلة التعليمية	290,629	1	290,629	,404	,526	,002
	الخبرة *المرحلة التعليمية	151,343	2	75,671	,105	,900	,001
	الجنس*الخبرة*المرحلة	547,332	2	273,666	,381	,684	,003
	الخطأ	171103,1	238	718,921			

**دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) / *دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

حجم التأثير: إذا كانت قيمة: $0.06 > \eta^2 \geq 0.01$ يكون حجم التأثير يكون ضعيف، أما إذا كانت $0.14 > \eta^2 \geq 0.06$ يكون حجم التأثير متوسط، وإذا كانت $\eta^2 \geq 0.14$ يكون حجم التأثير كبير.**(مغربي،2007،ص99)**

يلاحظ من الجدولين (18) و (19) التالي:

أ- لا توجد تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين الجنس وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية على الذكاء الاجتماعي أو أي من أبعاده الفرعية، حيث جاءت النتائج ضعيفة وأن قيمة (η^2) تقع بين (0.01-0.06) وهي تدل على أن حجم تأثير التفاعل ضعيف وهي تتفق مع دراسة مغربي (2007) والتي بين أنه لا توجد تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين التخصص وسنوات الخبرة على الذكاء الانفعالي أو أي من مكوناته الفرعية.

ب- عدم وجود تأثير دالة إحصائيًا للجنس على الذكاء الاجتماعي أو على أحد أبعاده الفرعية .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع كل من دراسة القدوة (2007) التي أسفرت نتائج دراسته إلى عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مقياس الذكاء الاجتماعي ودراسة الداهري وسفيان (1997) والتي دلت نتائجها على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الاجتماعي حسب متغير الجنس ، إلا أن نتائج هذه الدراسة لم تتفق ونتائج دراسة كل من الكيال (2003) والتي دلت نتائج دراسته على وجود فروق في الذكاء الاجتماعي بين الجنسين لصالح الإناث ، ودراسة راضي (2002) والتي بنيت نتائجها عن وجود فروق بين

متوسط الأطفال الأكثر عرضا لسوء معاملة وإهمال الوالدين ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضا لسوء المعاملة ، ودراسة فولي والآخرون (1971) التي أكدت على وجود فروق في الذكاء الاجتماعي وذلك لصالح الإناث.

ج- عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لسنوات الخبرة على الذكاء الاجتماعي أو على أحد أبعاده الفرعية وهذه النتيجة تخالف ما توصل إليه السمادوني (2001) في دراسته حيث وجد تباين في الذكاء الاجتماعي ومعظم مكوناته لدى المعلمين وفقًا لسنوات الخبرة.

د- عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيا للمرحلة التعليمية على الذكاء الاجتماعي أو على أحد أبعاده الفرعية وهذه النتيجة توافق ما توصل إليه القدوة (2007) في دراسته حيث وجد عدم وجود فروق بين متوسطي درجات طلبة المستوى الأول والمستوى الرابع في مقياس الذكاء الاجتماعي و دراسة الدسوقي (2002) في دراستها حيث وجدت عدم وجود فروق دالة في الذكاء الاجتماعي بين الأخصائية الاجتماعية والمدرسين من المشرفين على الأنشطة الاجتماعية بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي وعدم وجود فروق دالة في الذكاء الاجتماعي بين الريفيين والحضريين من المشرفين على الأنشطة الاجتماعية بمرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي ، ولعل السبب في عدم وجود تأثير لهذه العوامل(الجنس، الخبرة والمرحلة التعليمية) في الذكاء الاجتماعي أو في أحد أبعاده الفرعية هو وجود تقارب في المستويات العلمية وكذا التكوين المستمر الذى تتلقاه لهذه الفئات ، كذلك ظروف العمل والتزامهم المديرين في مختلف المؤسسات التربوية بنفس القوانين والمناشير التي ترد إليها من طرف الهيئات الرسمية مدرية التربية أو وزارة التربية الوطنية وكذا العلاقات والقيم الدينية والاجتماعية التي يفرضها المجتمع إضافة الى ما يفرضه التطور التكنولوجي من إستعمال الانترنت فالجنسين يختلفان وبإختلاف قدراتهم وإختلاف أساليب تعلمهم، إلا أن البيئة التربوية تفرض عليهم التواصل مع الآخرين وبناء صداقات فهي بيئة غنية بمختلف المساقات والأنشطة و الفعاليات، وبما أن مدير المؤسسة التربوية فرد يتحرك في خضم هذه التغيرات فذكاءه الاجتماعي ينمو وفقا لهذه التغيرات والمجالات الاجتماعية.

د. نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:

تنص" على أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الكفاءات القيادية لدى المديرين راجعة لتأثير الجنس والخبرة المهنية والمرحلة التعليمية والتفاعل بينها" للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل التبيان المتعدد **(Manova)** عن طريق الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية**(spss20)** والجدول الآتي يبن نتائج التحليل:

جدول(20) يبين متوسطات درجات الكفاءات القيادية في ضوء الجنس والخبرة المهنية والمرحلة التعليمية

البيان	الخبرة المهنية			المرحلة التعليمية			الجنس	
	أقل من 7سنوات	من 8-15سنة	أكبر من 16سنة	ابتدائي	متوسط	ثانوي	ذكر	أنثي
التفكير الاستراتيجي	62.49	62.06	66.57	63.01	62.35	61.41	62.95	58.95
تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم	50.49	53.29	56.39	53.48	52.76	51.88	52.94	55.16
القيادة الى التغيير	56.51	58.13	58.61	57.81	57.91	58.18	57.94	57.21
الدرجة الكلية	169.49	173.48	181.57	174.30	173.02	171.47	173.83	171.32

يتبين من خلال نتائج الجدول(20) أنه لا توجد فروق بين المتوسطات الحسابية وفي الدرجة الكلية على استبيان الكفاءات القيادية تعزى إلى عوامل (الجنس والخبرة المهنية، المرحلة التعليمة عند مستوى الدلالة(0.01) ولمعرفة حجم الأثر تم حساب η^2 والجدول الآتي يبن النتائج:

جدول(21) يبين حجم تأثير الجنس الخبرة المهنية والمرحلة التعليمية والتفاعل بينها على الكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية.

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير
التفكير الاستراتيجي	الجنس	817,82	1	817,82	8,537	,004	,035
	الخبرة المهنية	556,89	2	278,44	2,907	,057	,024
	المرحلة التعليمية	12,340	1	12,340	,129	,720	,001
	الجنس*الخبرة المهنية	1369,8	2	684,91	7,150	,001	,057
	الجنس*المرحلة التعليمية	1,834	1	1,834	,019	,890	,000
	الخبرة *المرحلة التعليمية	34,599	2	17,300	,181	,835	,002

	الجنس*الخبرة* المرحلة	61,910	2	30,955	,323	,724	,003
	الخطأ	22799,	23	95,797			
تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم	الجنس	628,76	1	628,76	4,474	,035	,018
	الخبرة المهنية	395,71	2	197,85	1,408	,247	,012
	المرحلة التعليمية	,048	1	,048	,000	,985	,000
	الجنس*الخبرة المهنية	823,97	2	411,98	2,931	,055	,024
	الجنس*المرحلة التعليمية	68,341	1	68,341	,486	,486	,002
	الخبرة *المرحلة التعليمية	41,525	2	20,762	,148	,863	,001
	الجنس*الخبرة* المرحلة	244,63	2	122,31	,870	,420	,007
	الخطأ	33450,	23	140,54			
القيادة الى التغيير	الجنس	735,14	1	735,14	7,138	,008	,029
	الخبرة المهنية	359,96	2	179,98	1,748	,176	,014
	المرحلة التعليمية	9,216	1	9,216	,089	,765	,000
	الجنس*الخبرة المهنية	1023,9	2	511,99	4,971	,008	,040
	الجنس*المرحلة التعليمية	5,845	1	5,845	,057	,812	,000
	الخبرة *المرحلة التعليمية	19,055	2	9,528	,093	,912	,001
	الجنس*الخبرة* المرحلة	111,54	2	55,770	,542	,583	,005
	الخطأ	24511,	23	102,98			
الدرجة الكلية	الجنس	6526,4	1	6526,4	8,312	,004	,034
	الخبرة المهنية	3698,6	2	1849,3	2,355	,097	,019
	المرحلة التعليمية	40,061	1	40,061	,051	,821	,000
	الجنس*الخبرة المهنية	4982,4	2	2491,2	3,173	,044	,026
	الجنس*المرحلة التعليمية	144,93	1	144,93	,185	,668	,001
	الخبرة *المرحلة التعليمية	223,88	2	111,94	,143	,867	,001
	الجنس*الخبرة* المرحلة	494,50	2	247,25	,315	,730	,003
	الخطأ	18686	23	785,15			

**دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) / *دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

تبين نتائج الجدولين (20) و (21) ما يلي:

أ- عدم وجود تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين الجنس وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية على الكفاءات القيادية، حيث جاءت النتائج كبير وأن قيمة (η^2) أكبر من(0.01) وهي تتفق مع دراسة مغربي (2007) والتي بين أنه لا توجد تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين الجنس وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية على الكفاءات المهنية.

ب- عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيًا للجنس على الكفاءات القيادية وتتفق نتائج الدراسة

الحالية مع دراسة المعايطة (2004) التي أسفرت نتائج دراسته أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين في ادراكهم وتقديرهم للمفاهيم الإدارية يعزي لمتغيري الجنس والخبرة الإدارية.

ج- عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لسنوات الخبرة على الكفاءات القيادية وهذه النتيجة لا تتفق ما توصل إليه دراسة الحضيبي (2007) في دراسته حيث وجد تباين في الكفاءات القيادية يوجد فارق بين أفراد مجتمع الدراسة في تحديد درجة الأهمية ودرجة الممارسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة في العمل الحالي ودراسة الحقيل (2007) وبينت الدراسة وتبين وجود فروقات ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) للإختلاف في درجة توافر الكفايات القيادية لدى مديري المدارس التي تعتمد البرنامج الدولي عنها في المدارس الحكومية ولصالح الكفايات القيادية لدى مديري المدارس التي تعتمد البرنامج الدولي في ضوء الخبرة .

د- عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيا للمرحلة التعليمية على الكفاءات القيادية وهذه النتيجة توافق كما تبين أن حجم تأثير المرحلة التعليمية على متوسطات درجات الكفاءات القيادية تأثير ضعيف حيث بلغ (0.03) وهو يقع في المجال [0.059-0.01] وهي قيمة ذات دلالة عملية ضعيفة لا تتفق نتائجها مع دراسة العنزي (2003) ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها إن الكفاية المهنية ذات أهمية كبرى في شتى المنظمات لاسيما المراحل التعليمية باختلاف مستوياتها.

هـ- ويرى الباحث أن السبب في عدم وجود تأثيرات كبيرة لتفاعل الحاصل بين هذه العوامل (الجنس سنوات الخبرة والمرحلة التعليمية) في الكفاءات القيادية هو في طريقة اختيار مدراء المؤسسات التربوية اليوم حيث يتم ذلك من خلال حساب الخبرة المهنية وكذا الزامية التدريس في المرحلة (ابتدائي-متوسط-ثانوي) بالإضافة إلى المستوى الدراسي مما يجعل توافر هذه العوامل في مدير المؤسسة التربوية جد ضروري للقيام بمهامه الإدارية والبيداغوجية ومن ثم القيادية من خلال الاعتماد على ما يعرف بمشروع المؤسسة

هـ. نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها:

تنص الفرضية على أنه" توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الاجتماعي وأبعاده والكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية"، للتحقق من هذا الفرضية تم استخدام مصفوفة الارتباط بمعامل برسون-**Rp**- بين الذكاء الاجتماعي وأبعاده والكفاءات القيادية للمدرين والجدول الآتي يبين نتائج التحليل:

جدول (22) يبين معاملات الارتباط برسون بين الذكاء الاجتماعي وأبعاده والكفاءات القيادية

الذكاء / الكفاءات	معالجة المعلومات الاجتماعية	المهارات الاجتماعية	الوعي الاجتماعي	الذات الاجتماعية	التعاطف الاجتماعي	حل المشكلات الاجتماعية	الدرجة الكلية للمقياس
التفكير الاستراتيجي	.509**	.437**	.510**	.602**	.603**	.608**	.678**
تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم	.547**	.294**	.337**	.480**	.456**	.415**	.530**
القيادة الى التغيير	.416**	.171**	.425**	.379**	.446**	.266**	.442**
الدرجة الكلية	.557**	.339**	.474**	.549**	.564**	.484**	.619**

يتضح من الجدول (22) أن قيمة معامل الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والكفاءات القيادية للمدرين (0.619) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (**0.01**)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه السمادوني (2001) من وجود معاملات ارتباط دالة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم. وتتفق أيضًا مع نتيجة دراسة الزهار وسالي (2005) اللذان توصلا إلى توفر علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الانفعالي والتوافق المهني للمعلم، عدا بعد الوعي بالذات، حيث كانت العلاقة علاقة ارتباط سالبة عند مستوى (**0.05**) وجميع هذه النتائج تؤكد ما يشير إليه التراث النفسي حول العلاقة بين الذكاء الوجداني للفرد ونجاحه في الحياة المهنية.

وقد توصل المهتمون بهذا المجال إلى أن الذكاء الوجداني أهم القدرات التي لها علاقة مباشرة بالنجاح في الحياة، ولكن من الصعب أن نحدد تمامًا إلى أي مدى تصل أهمية الذكاء الوجداني في الإسهام بتلك النسبة" (**السمادوني: 2001، ص.20**).

كما يتضح أن معظم معاملات الارتباط بين مكونات الذكاء الانفعالي، وأبعاد الكفاءة المهنية ذات دلالة إحصائية، وبالذات بعد الكفايات الإنتاجية، حيث نلاحظ أن الكفايات المهنية – عدا الشخصية – ترتبط ارتباط ذو دلالة إحصائية مع المعرفة الانفعالية عند مستوى (**0.01**)، وكذلك مع بقية مكونات الذكاء الانفعالي.

وبطبيعة الحال فإن هذا الارتباط لا يعني تأثر الكفاءة المهنية وأبعادها بالذكاء الوجداني، إن معامل الارتباط هو مجرد مقدار يقيس درجة اقتران متغير بمتغير آخر، فهذا الاقتران ليس معناه أن أحد المتغيرين يسبب المتغير الآخر". (**علام،2004، ص.323**)، كما بينت دراسة (2007) أن أكثر أبعاد الكفاءة المهنية توفرًا لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة مغربي المكرمة هي الكفايات الشخصية، يليها الكفايات الاجتماعية، ثم الكفايات المهارية، فالكفايات المعرفية، وأقلها الكفايات الإنتاجية، توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي ومكوناته، والكفاءة المهنية للمعلم وبين الدرجة الكلية للكفاءة المهنية، ومكونات الذكاء الانفعالي معرفة الانفعالات، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي عند مستوى (**0.01**) ، كما بينت دراسة قام بها دراسة عبد العال (2005) توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والسلوك القيادي للمعلم أما دراسة خيرية على (2010) فقد أظهرت وجود علاقة إرتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الشخصي (الذاتي والاجتماعي) والمهارات الاجتماعية، وعلاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الشخصي الاجتماعي وكل من الميل المكتب والميل الخلوي، وعلاقة إرتباطيه موجبة بين الذكاء الشخصي الاجتماعي والميل إلى التواصل مع الناس، وعلاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الشخصي الاجتماعي وكل من الميل العلمي والميل العملي والميل الإبداعي والميل التجاري.

و. نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها:

تنص "على أنه لا يمكن التنبؤ بالكفاءات القيادية للمدير من خلال الذكاء الاجتماعي وأباعده الفرعية للمديرين. وللتحقق من صحة الفرضية تم إستخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة (Stepwise) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(23) يبن معاملات الانحدار المعيارية (*Beta*) وغير المعيارية (*B*) ومعاملات الارتباط المتعدد (R) ومعاملات التحديدالمعدل (R^2 Adj) والنسبة الفائية (F) لتحليل تباين الانحدار المتعدد للذكاء الاجتماعي وأبعاده على الكفاءات القيادية للمديرين

المتغيرات التابعة		معامل الانحدار	الثابت	معالجة المعلومات الاجتماعية	التعاطف الاجتماعي	فعالية الذات الاجتماعية	الوعي الاجتماعي	المهارات الاجتماعية	حل المشكلات الاجتماعية	الذكاء الاجتماعي (الدرجة الكلية)	R	R^2 Adj	F
الكفاءات القيادية	التفكير الاستراتيجي	B	6.071	*0.352[c]-				**0.586[b]-	*0.298[d]	**0.331[a]	*0.71	*0.499	**62.919
		Beta		*0.234-				**0.281-	*0.182	**0.927			
	تكمين الموظفين وتحسين قدراتهم	B	6.647	**0.528				**0.909-		**0.239-	**0.605	**0.355	**35.333
		Beta		**0.295				**0.365-		**0.561			
	القيادية الى التغير	B	26.079			**0.630-		**1.382-	**0.716-	**0.571	**0.561	**0.303	**28.084
		Beta				**0.348-		**0.647-	**0.439-	**1.562			

(**دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) / *دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$))

وبالرغم أن معاملات الارتباط بين الذكاء الاجتماعي وأبعاده، والكفاءات القيادية ذات دلالة إحصائية كما تبين ذلك من نتائج الفرضية الخامسة، إلا أنه عند إجراء تحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة **(Stepwise)** للذكاء الاجتماعي وأبعاده على الكفاءات القيادية للمدرين لم تكن كل أبعاد الذكاء الاجتماعي ذات دلالة إحصائية في التنبؤ بالكفاءات القيادية مما يعني أن بعض أبعاد الذكاء الاجتماعي لها تأثيرات غير مباشرة على الكفاءات القيادية وقد تبين من خلال نتائج الجدول (23) هذا التحليل ما يلي:

تبين من خلال قيم **Beta** (الدرجات المعيارية) أن الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي كان الأكثر تنبؤاً بكفاءة التفكير الاستراتيجي ، حيث بلغت قيمة **Beta (0.927)** وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01)، وقد تلاها بعد المهارات الاجتماعية حيث بلغت قيمة **Beta** (0.281−) ، ثم بعد حل المشكلات الاجتماعية حيث بلغت قيمة **Beta** (0.234−) وأخيراً بعد معالجة المعلومات الاجتماعية الأقل أثراً حيث بلغت قيمة **Beta** (0.182−) ، وقد بلغت قيمة معامل التحديد المعدل $\mathbf{R^2_{Adj}}$ (0.499) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من(0.05) أي أن مجموع ما تفسره هذه المتغيرات المنبئة من تباين متغير كفاءة التفكير الاستراتيجي كان تقدر ب(49.9%) والباقي يعود الى متغيرات أخرى ، وبلغت قيمة تحليل تباين الانحدار **(F)** (62.919) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01) .

تبين من خلال قيم **Beta** (الدرجات المعيارية) أن الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي كان الأكثر تنبؤاً بكفاءة تمكين الموظفين وتحسين قدراتهم ، حيث بلغت قيمة **Beta** (0.561) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01) ، وقد تلاها بعد المهارات الاجتماعية حيث بلغت قيمة **Beta** (0.365−) ، وأخيراً بعد معالجة المعلومات الاجتماعية الأقل أثراً حيث بلغت قيمة **Beta** (0.295) ، وقد بلغت قيمة معامل التحديد المعدل $\mathbf{R^2_{Adj}}$ (0.355) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01) أي أن مجموع ما تفسره هذه المتغيرات المنبئة من تباين متغير كفاءة تمكين الموظفين وتحسين قدراتهم كان تقدر ب(35.5%) والباقي يعود إلى متغيرات أخرى، وبلغت قيمة تحليل تباين الانحدار **F** (35.33) وهي ذات دلالة إحصائية عند

مستوى أقل من (0.01).

تبين من خلال قيم **Beta** (الدرجات المعيارية) أن الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي كان الأكثر تنبؤاً بكفاءة القيادة إلى التغيير ، حيث بلغت قيمة **Beta** (1.562) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01)، وقد تلاها بعد المهارات الاجتماعية حيث بلغت قيمة **Beta** (0.647−) ، ثم بعد حل المشكلات الاجتماعية حيث بلغت قيمة Beta (0.439−) وأخيراً بعد الذات الاجتماعية الأقل تنبؤاً حيث بلغت قيمة **Beta** (0.348−) ، وقد بلغت قيمة معامل التحديد المعدل $\mathbf{R^2_{Adj}}$ (0.303) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01) أي أن مجموع ما تفسره هذه المتغيرات المنبئة من تباين متغير كفاءة التفكير الاستراتيجي كان تقدر ب(30.3%) والباقي يعود إلى متغيرات أخرى، وبلغت قيمة تحليل تباين الإنحدار **F** (28.084) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة السمادوني (2001) والتي أشارت إلى أن المدير إذا اتصف بالاتزان الانفعالي يكون أكثر نجاحا وكفاءة في عمله وأن الصحة الوجدانية تكون هامة للتنبؤ بالنجاح في الحياة المدرسية والأسرة وحياة العمل كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة مصطفى مغربي (2007) لم تكن كل مكونات الذكاء الإنفعالي ذات دلالة إحصائية في التنبؤ بالكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها.

2.6. خلاصة نتائج الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

أ- أن مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مديري المؤسسات التربوية هو مستوى متوسط، ما عدا بعد الذات الاجتماعية والتي كان المستوى عال.

ب- الكفاءة القيادية الأكثر توافراً لدى مديري المؤسسات التربوية هي كفاءة التفكير الاستراتيجي، ثم كفاءة القيادة إلى التغيير، ثم كفاءة قيادة الموظفين وتطوير قدراتهم على الترتيب.

ج- عدم وجود تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين الجنس وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية على الذكاء الاجتماعي لمديري المؤسسات التربوية أو على أي بعد من أبعاده الفرعية.

د- عدم وجود تأثيرات دالة للتفاعل المشترك بين الجنس وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية على الكفاءات القيادية لمديري المؤسسات التربوية.

هـ- وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والكفاءات القيادية لمديري المؤسسات التربوية على النحو التالي:

- بين الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للكفاءات القيادية عند مستوى الدلالة (0.01).
- بين الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي والكفاءة التفكير الاستراتيجي، ثم كفاءة تمكين الموظفين وتطوير قدراتهم، ثم كفاءة القيادة إلى التغيير عند مستوى الدلالة (0.01).
- بين الدرجة الكلية للكفاءات القيادية وأبعاد الذكاء الاجتماعي (معالجة المعلومات الاجتماعية، المهارات الاجتماعية، الوعي الاجتماعي الذات الاجتماعية، التعاطف الاجتماعي، حل المشكلات الاجتماعية) عند مستوى الدلالة (0.01).

و. يمكن التنبؤ بالكفاءات القيادية للمدير من خلال الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي وبعض أبعاده على النحو التالي:

- الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي أكثر تنبؤاً بكفاءة التفكير الاستراتيجي، ثم بعد المهارات الاجتماعية، ثم بعد حل المشكلات الاجتماعية وأخيراً بعد معالجة المعلومات الاجتماعية الأقل أثراً، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01).
- الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي أكثر تنبؤاً بكفاءة تمكين الموظفين وتحسين قدراتهم، وقد تلاها بعد المهارات الاجتماعية وأخيراً بعد معالجة المعلومات الاجتماعية الأقل أثراً وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01).
- الدرجة الكلية للذكاء الاجتماعي أكثر تنبؤاً بكفاءة القيادة إلى التغيير ، ثم بعد المشكلات الاجتماعية ، وأخيراً بعد الذات الاجتماعية الأقل تنبؤاً وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى

أقل من (0.01).

3.6. موقع الدراسة من المقاربة النفس اجتماعية:

يعتبر هوارد جاردنر (H. Gardner) الذكاء الاجتماعي أحد أهم مكونات الذكاء التي جاءت به نظرية الذكاءات المتعددة، حيث تؤكد على ذكاء العلاقات المتبادلة بين الأشخاص، ويشمل عددًا من القدرات أهمها ما يلي:

- إستشفاف المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية أو النفسية للآخرين.
- القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، وعلى العمل كعضو فاعل في فريق.
- القدرة على إبداء التعاطف مع الآخرين.

أما فيما يتعلق بأبعاد الذكاء الاجتماعي، فقد حددها محمد أبو هاشم (2008) وهي:

- بعد معالجة المعلومات الاجتماعية، بعد المهارات الاجتماعية، بعد الذات الاجتماعية، بعد التعاطف الاجتماعي، بعد حل المشكلات الاجتماعية.

كما تعتبر القيادة التحويلية نمط قيادي يسري بين القيادة والمرؤوسين، يستخدمه القادة لتغيير الوضع الراهن بتعـــريف الأتباع بالمشكلات الموجودة في المنظمة، التي يعملـــون فيها من خلال الإلهام والإقناع والإثارة من أجل تحقيق مستوى عال من الرؤية الواضحة لتحقيق الأهداف المشتركة، ويمتاز القادة التحويلين بأن لديهم إسهامات وعلاقات أفضل مع مشرفيهم ومرؤوسيهم وفي المنظمات التي يعملون فيها، ويعود السبب في ذلك إلى امتلاكهم كفاءات قيادية للتأثير في مرؤوسيهم وقناعة مرؤوسهم بهم كقادة، ومن سلوكهم الملموس لديهم.

وأثر القيادة التحويلية في العملية التربوية يحدثه سلوك القائد التحويلي في المؤسسة التربوية واضح وبشكل وإيجابي من خلال ما أكده كل من روزنثال وجاكوبسن(**al Rosenth Jacobson،1986)** نتيجة بعض الدراسات التي قام بها والتي كان من بعض نتائجها أن التأثير الإيجابي للقائد التحويلي التربوي على مرؤوسيه يترك آثارا ايجابية على عدة جوانب من العملية التربوية.

خاتمة واقتراحات

- **خاتمة الدراسة:**

تعاني المؤسسات التربوية العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية، تبقى إن لم تأخذ حقها في الرعاية والاهتمام تشكل أزمات تربوية تنخر النظام التربوي، مهما ركزنا على المدخلات والمخرجات التعليمية بإصلاحات تربوية متعددة ومتكررة، إنه لا يمكن تحقيق ذلك بمعزل عن شخصية تتميز بقدرات عقلية وبدنية وانفعالية وذات فعالة إيجابية. ويعتبر الذكاء الاجتماعي أحد الجوانب الهامة في شخصية الفرد كونه يرتبط بقدرته على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقات مع الآخرين، إن معظم المشكلات والنازعات والحوادث التي تحدث بين أفراد المجتمع سببها زيادة التوتر والانفعالات بصورة يصعب السيطرة عليها.

إن تبني المقاربة بالكفاءات في العملية التدريسية للحد من المشكلات التربوية والنفسية وزيادة الكفاءة الإنتاجية لدى التلاميذ، يجب أن تشمل كذلك عملية التسيير والقيادية، إن هذه المقاربة العصرية تختلف عن باقي المقاربات التقليدية التي يتميز فيها الفعل الإداري التقليدي بالروتين والسلبية وهذا يكفي لتبرير سبب اعتماد مختلف الأنظمة على هذه المقاربة القيادية بصفة عامة واعتمادها في المنظومة التربوية بصفة خاصة.

إن محاولة الوصول إلى نتائج مقبولة، يمكن الوثوق فيها وتعميمها، باستغلال المعطيات والبيانات المتوفرة حول متغيرات الدراسة، والتوقعات المفترضة في وجود علاقة بين الذكاء الاجتماعي الكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية لتحسين مستوى أداء المؤسسة التربوية ، لقد جاءت نتائج هذه الدراسة طبيعية في مجملها، وجاء ذلك منسجماً مع الدراسات العلمية الأخرى التي تحدثت عن هذا الموضوع، حيث اتفقت مع بعض الدراسات واختلفت مع أخرى فنجد أنها اختلفت مع الدراسات السابقة بالنسبة لارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعي حيث أظهرت نتيجة هذه الدراسة مستوى متوسط من الذكاء الاجتماعي لدى مديري المؤسسات التربوية، في حين أظهرت نتائج الدراسات السابقة عن ارتفاع مستوى الذكاء الاجتماعي وبالنسبة لمتغير الكفاءات القيادية نجد أن الدراسة اتفقت مع الدراسات السابقة حيث أقرت النتائج توافر هذه الكفاءات لدى المديرين بنسب مختلفة، والذي توصلت

إليه أيضاً الدراسات السابقة وبالنسبة لباقي المتغيرات (الجنس ،الخبرة المهنية ،المرحلة التعليمية) نجد أن الدراسة تتفق مع دراسات وتختلف مع أخرى ويرجع ذلك إلى اختلاف التوقيت والعينة والظروف المحيطة، وكذلك أهم ما تميزت به الدراسة من نتائج مثيرة تلك التي لم تقر بوجود فروق بين المديرين في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لاختلاف (الجنس، الخبرة المهنية، المرحلة التعليمية) وذلك مخالف للمألوف وما يميز النتائج أخيراً أنها لم تظهر فروق سواء في الذكاء الاجتماعي أو الكفاءات القيادية تعزى لاختلاف المؤسسات التربوية وهذا يعزز ويدعم الفلسفة الواحدة والهدف الواحد الذي تجمع عليه المؤسسات التربوية ككل وأخيراً يقول الباحث أن النتائج الحالية والتفسيرات السابقة ليست فروض مطلقة النتيجة وإنما النتائج الحالية وتفسيرها ليس بالضرورة أن ينطبق على عينات أخرى بنفس المواصفات فالنتائج مرتبطة بالعينة الحالية فقط.

إن هذه الدراسة ماهي إلا محاولة علمية جادة، لا تخلو من الخطأ التجريبي، قد يطرح بعض التساؤلات للبحث، وعلى الباحثين والدارسين والمهتمين بالمجال النفسي والتربوي تناولها بالمنهج العلمي الموضوعي بغية إثراء التراكم الأدب العلمي التربوي، وإثرائه بمختلف المعارف والمهارات التي يستفيد منها مختلف الأعضاء الفاعلين في مجال التربية والتعليم.

- **اقتراحات الدراسة:**

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة، وبعض الاقتراحات الواردة فيها من طرف المبحوثين نقترح ما يلي:

أ- نشر ثقافة الموضوعات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي في أوساط العاملين بالمدارس والجامعات، وتبيين دورها في نجاح الأفراد قياديا ومهنيًا.

ب- تصميم برامج إرشادية وبرامج تدريبية في الذكاء الاجتماعي للمديرين تهدف لتعريفهم بأهمية الذكاء الاجتماعي وكيفية تنمية كفاءاتهم القيادية.

ج- ضرورة تضمين مهارات الذكاء الاجتماعي وتدريسها ضمن المناهج الدراسية للطلاب في مدارس التعليم العام.

د- ضرورة توجيه نظر المسئولين عن إعداد وتكوين المدرين إلى دور الذكاء الاجتماعي في النجاح والتوافق المهني، وعلاقته بالكفاءة المهنية للمدرين.

هـ- تحسين وتطوير بطاقة تقويم الكفاءات القيادية المستخدمة في هذه الدراسة والتي قام الباحث بإعدادها واستخدامها في دراسات جديدة.

قائمة المراجع

المراجع بالعربية:

1. القرآن الكريم.
2. أبو حطب، صادق، وفؤاد، آمال. (1996). *القدرات العقلية*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
3. ابو حطب، فؤاد. (1984). *القدرات العقلية*. (ط.4). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية. مصر.
4. أبو حلاوة، محمد السعيد. (2005). *وضعية الذكاء الاجتماعي في إطار منظومة الشخصية الإنسانية*. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.
5. أبو دنيا، ناديا عبده. (1998، نوفمبر). التحليل البنيوي لمقاييس الكفاية الكفاءة الذكاء الاجتماعي. *مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية آلية التربية بالأزهر القاهرة*، (75).
6. أبو هاشم، محمد. (2008). مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلائقي بينهما لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين دراسة مقارنة. *مجلة كلية التربية*. (72).
7. أحمد، إبراهيم أحمد. (2000). *الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية*. القاهرة: دار الفكر العربي. مصر.
8. أسعد، رزق. (1977) . *موسوعة علم النفس*. بيروت: المؤسسة العربية للدراسة والنشر.
9. الأطرش، محمد الطاهر. (1973– 1974). *كفاءة المدير*. *مجلة همزة وصل*. مديرية تكوين والتربية خارج المدرسة. (5). الجزائر.
10. الأغبري، سعيد علي. (1990، يوليو15–18). إعداد المعلم في الجمهورية العربية اليمنية في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة. *المؤتمر العلمي الثاني ((إعداد المعلم التراكمات والتحديات)) الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. (مج1). الإسكندرية.

11. اورلسان، رشيد. (2000). *التسيير الإداري للمؤسسات التعليم الأساسي والثانوي*. البليدة: قصر الكتاب. الجزائر.

12. البدري، طارق عبد الحميد. (2001). *الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية*. عمان: دار الفكر. الأردن.

13. بدوي، أحمد زكي. (1982). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان.

14. البرشت، كارل. (2006). الذكاء الاجتماعي. *عالم النجاح الجديد*. (322)، الشركة العربية للإعلام العلمي. القاهرة. مصر.

15. البرعي، رجاء. (2004). أبعاد الذكاء العاطفي على السلوك. القيادي *دراسة تطبيقية على عينة من المشرفات التربويات والإداريات بمكتب التوجيه التربوي بمحافظة جدة رسالة ماجستير غير منشورة*، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

16. بلقاسم، العرفي عبد الله، وعبد المهدي، عباس. (1994). *مدخل الى الإدارة التربوية*. جامعة قاريونس. بنغازي. ليبيا.

17. بيتر، نورث هاوس. (2006). *القيادة الإدارية النظرية والتطبيق*. (صلاح المعيوف، مترجم). الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية.

18. تاوريريت، نورالدين. (2009). *الفعالية التنظيمية بين النظري والتطبيق*. عالم الكتب الحديث. الأردن.

19. ثابت، زياد. (2001). *مشكلة التربية*. دائرة التربية والتعليم. غزة. فلسطين.

20. جابر، عبد الحميد جابر. (1997). *الذكاء ومقاييسه*. (ط.10). القاهرة: دار النهضة العربية. مصر

21. جابر، عبد الحميد جابر. (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم*. القاهرة: دار الفكر العربي. مصر.

22. الجارودي، ماجدة بنت إبراهيم. (2011)، *قيادة التحويل في المنظمات مدخل إلى*

نظريات القيادة، الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع، السعودية.

23. الحر، حسين محمد. (2003). *مستوى التفكير الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بأنماط اتخاذ القرار*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.

24. حريم، حسين. (1997). *سلوك الأفراد في المنظمات*. مصر.

25. الحسني، قاسمي والمختار، محمد. (2008). *مدير المدرسة الابتدائية*. (ط.3). المركز الوطني للوثائق التربوية. الجزائر.

26. حسين، محمد عبد الهادي.(2011). *القيادة الذكية*. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع. مصر

27. حسين، محمد. (2003)، *مستوى التفكير الإستراتيجي لدى القيادات الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن وعلاقته بأنماط اتخاذ القرار*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، عمان، الأردن.

28. الحضيبي، إبراهيم بن عبد الرحمن. (2008). *الكفايات القيادية الضرورية لدى مديري الإشراف التربوي في إدارات التربية والتعليم*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

29. الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن. (1994). *الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في الملكة العربية السعودية*. (ط.4). الرياض: دار الشبل.

30. حلبي، عبد الرزاق. (1956). *تصميم البحث العلمي*. دار المعارف الجامعية. مصر.

31. الخالدي، اخلاص. (2009). *الذكاء الاجتماعي وعلاقته بموقع الضبط الداخلي، الخارجي لدى طلبة جامعة بغداد*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد.

32. الخفاجي، بشير طالب حسين. (2004). *تقويم اداء تلاميذ الصف السادس الابتدائي في القراءة الجهرية، جامعة بابل*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، 2004.العراق.

33. الخولي، محمد. (1980). *المعجم التربوي*. دار الرشيد. الرياض.

34. خيرية، على محمد على. (2011). *الذكاء الشخصي (الذاتي –الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

35. الداهري، صالح، ونبيل، سفيان. (1997). *الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تعز، اليمن.

36. الدردير، عبد المنعم. (2004) . *دراسات معاصرة في علم النفس التربوي*. القاهرة: عالم الكتب. مصر.

37. الدريني، حسن عبد العزيز. (1984). الذكاء الاجتماعي وقياسه في الثقافة العربية. *مجلة كلية التربية*. جامعة قطر. 64، 30–55.

38. الدسوقي، محمد غازي. (2008). *الذكاء الاجتماعي لمشرفي الأنشطة التربوية قدرة فائقة في نجاح المهني*. دار المكتب الجامعي الحديث. مصر.

39. الدندراوي، سامية صابر. (2007). تأثير برنامج لتنمية الذكاء الاجتماعي لدى الأطفال المعاقين سمعيا على توكيد الذات والتوافق الاجتماعي مع الآخرين. *مجلة القراءة والمعرفة*. (67)، 120 – 155، مصر.

40. دويدار، عبد الفتاح محمد. (1994). *علم النفس الاجتماعي*. بيروت: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع. لبنان.

41. الدويك، تيسير. (1973). *أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي*. عمان: دار الفكر. الأردن.

42. دياب، إسماعيل محمد. (2001). *الإدارة المدرسية*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر. مصر.

43. الرشيد، صالح بن خالد. (2003). *الكفايات المهنية اللاّزمة لمشرفي تقنيات التعليم في المملكة العربية السعودية ومدى الحاجة للتدريب عليها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

44. زهران، حامد عبد السلام. (2000). *علم النفس الاجتماعي*. (ط.6). القاهرة: عالم الكتب. مصر.

45. زيدان، حمدان محمد. (1981). التربية العملية الميدانية، مفاهيمها، وكفاياتها وممارستها. مؤسسة الرسالة. بيروت.

46. سالم، نواف. (2006). *القيادة الإدارية*. عمان: دار الثقافة. الأردن.

47. سرتك، رياض. (2004). *دراسات في الإدارة التربوية*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن.

48. سلامة، عبد الحفيظ محمد. (1995). *إدارة مراكز مصادر التعليم*. عمان: دار الفكر للنشر. الأردن.

49. السمادوني، السيد إبراهيم. (2001). الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم. *مجلة عالم التربية*، (3). الأردن.

50. سميث، بول. (2005). *أفضل الإجابات لأصعب أسئلة في التسويق*. مكتبة جرير. المملكة العربية السعودية.

51. سميرة، عطية عريان. (2011). عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين، *مجلة دارسات في المناهج وطرق التدريس، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*. (155). 38– 39.

52. سويدان، طارق، وباشراحيل، فيصل عمر. (2013). *صناعة القائد*. (ط.8). الكويت: قرطبة للتوزيع والنشر. الكويت.

53. الشارف، محمد. (2011). *مدير المدرسة الابتدائية (مهامه الإدارية والتربوية)*. تيزي وزو: دار الأمل. الجزائر.

54. الشامي، أحمد محمد، وسيد، حسب الله. (2001). *الموسوعة العربية لمصطلحات علوم المكتبات والمعلومات والحاسبات*. (مج1). المكتبة الأكاديمية. مصر.

55. شحادة، خليف لينا. (2010). *تطوير التفكير الإستراتيجي*. عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع. الأردن.

56. شريف، عابدين. (2003). دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفايات الإدارية والمهنية لمدير المدرسة. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، 17 (66).41-87.

57. شفيق. محمد. (2009)، *القيادة تطبيقات العلوم السلوكية في مجال القيادة*. القاهرة: نهضة مصر للنشر.

58. الشيخ، يوسف محمود، وآخرون. (1964). *سيكولوجية الفروق الفردية*. دار النهضة العربية، القاهرة.

59. صخري، عمر. (2005). *اقتصاد المؤسسة*. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

60. صلاح الدين، محمد، وتحية محمد، عبد العال. (2005 ديسمبر). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم. *بحث مقدم في المؤتمر السنوي الثاني عشر مركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس. مصر.

61. الطماوي، سليمان محمد. (1969). *مبادئ علم الادارة المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

62. الطيب، أحمد محمد. (1999). *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث. مصر.

63. عابدين، شريف. (2003). دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفايات الإدارية والمهنية لمدير المدرسة. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 66(1).

64. عاقل، فاخر. (1987). *مدارس علم النفس*. بيروت: دار العلم للملايين.

65. عثمان، خضر حمودة. (2002). الذكاء الوجداني. هل هو مفهوم جديد؟. مجلة دارسات نفسية. 12(1)، 5-41.

66. عسقول، خليل محمد. (2009). *الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

67. عصام، الدسوقي، وسيد، عبد الدايم (2003). البناء العاملي للذكاءات المتعددة وعلاقتها ببعض المتغيرات. اختبار لصدق نظرية "جاردنر". مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر، (112)، 295-322.

68. العمرات، محمد سالم. (2014). مستوى الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القائد لدى مديري المدارس ومديراتها في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 2(10)، 177-190.

69. العميان، محمود سلمان. (2005). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*. (ط.3). دار وائل للنشر والتوزيع. الأردن.

70. العنزي، عبيد. (2001). *ممارسة الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

71. غباري، ثائر أحمد، وأبو شعيرة، خالد محمد. (2010). *القدرات العقلية بين الذكاء والإبداع*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. الأردن.

72. الغول، أحمد عبد المنعم. (1993). *الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل لدي المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة أسيوط.

73. فرج، أحمد حافظ. (1987). *بحوث ودراسات تربوية*. القاهرة: مكتبة أنجلو مصرية. مصر.

74. فرج، شوقي محمد. (1993). *السلوك القيادي وفعالية الإدارة*. القاهرة: مكتبة غريب. مصر.

75. فوقية، أحمد السيد عبد الفتاح. (2001). ذكاء الاجتماعي لمعلمة الروضة وعلاقته بكفاءة أدائها والذكاء الاجتماعي للطفل. المجلة المصرية للدراسات النفسية. 11(32).

76. فوقية، راضي. (2002). أثر سوء معاملة واهمال الوالدين على الذكاء (المعرفي والانفعالي والاجتماعي) للأطفال. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. 36(12).

77. القحطاني. سالم بن سعيد. (2008)، *القيادة الإدارية التحول نحو نموذج القيادي العالمي*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية. السعودية.

78. القدرة، موسى صبحي. (2007). *الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالتدين وبعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

79. قرقازة، محمود عبد القادر. (1996). *مهنتي كمعلم*. الدار العربية للعلوم. الإمارات العربية.

80. كنعان، درويش محمد أحمد. (2009). *نظريات القيادة واستراتيجيات الاستحواذ على القوة*. القاهرة: عالم الكتب. مصر.

81. الكيال، مختار أحمد. (2003). *البيئة النفسية للذكاء الموضوعي والذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وعلاقته بمستويات تجهيز المعلومات في ضوء الجنس والتخصص الأكاديمي*. رسالة ماجيستير غير منشورة. جامعة عين شمس، مصر.

82. المبارك، أحمد. (1990). *طرق التدريس*. منشورات كلية الدعوة. جامعة الفاتح. ليبيا.

83. مجاهدي، الطاهر. (2009). *فعالية التدريب المهني وأثره على الأداء*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قسنطينة، الجزائر.

84. مجيد، الكبيسي وهيب، والداهري، صالح حسن أحمد. (2006). *المدخل في علم النفس التربوي*. دار الكندي للنشر.

85. محمد، سعدات. (2008). *المشاركة السياسية وعلاقتها بالحاجات النفسية والذكاء الاجتماعي لدى المرأة المشاركة سياسيا في ضوء نظرية محددات الذات*، رسالة ماجستير، غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة.

86. مرسي، محمد منير. (2000). *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. القاهرة: دار عالم الكتب. مصر.

87. مرسي، محمد منير. (2001). *الإدارة المدرسية الحديثة*. القاهرة: دار عالم الكتب. مصر.

88. مرعي، توفيق أحمد. (1986). *الكفايات الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج. لتطويرها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة عين شمس، مصر.

89. مزيان، محمد. (2008). *مبادئ البحث النفسي والتربوي*. (ط.2). وهران: دار الغرب للنشر والتوزيع. الجزائر.

90. مطاوع، إبراهيم عصمت. (2003). *الإدارة التربوية في الوطن العربي (أوراق عربية عالمية)*. مصر: مكتبة النهضة المصرية، دار الفكر للطباعة والنشر.

91. المطيري، خالد. (2000). *الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقليا وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

92. المعايطة، رقية عدنان فرحان. (2011). مستوى إدراك مديري المدارس الثانوية في منطقة أبو ظبي التعليمية لمفاهيم إدارية معاصرة مختارة ودرجة تقديرهم لأهميتها لعملهم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*.3(1).165-209.

93. معمريه، بشير. (2007). *القياس النفسي وتصميم أدواته*. (ط.2). منشورات الحبر. الجزائر.

94. المغازي، إبراهيم محمد. (2003). *الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الواحد*

والعشرين. المنصورة: مكتبة الإيمان.

95. المنابري، فاطمة عبد العزيز. (2010). *الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

96. منتهى، مطشر عبد الصاحب. (2011). *أنماط الشخصية وفق نظرية الانيكارم والقيم والذكاء الاجتماعي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع. الاردن.

97. منصور، عبد الرحمن، فؤاد، السعيد، سعد، المنصور، عبد الله، الغياض، راشد، الكريدا، وسليمان، حلمي. (2004). *التخطيط التربوي، مبادئ وأساسيات*. الرياض: وزارة التربية والتعليم. السعودية.

98. مؤتمن، منى. (2003). *إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير، الأسلوب القيادي المنشود لتحقيق التعايش الفاعل في القرن(21)*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.

99. موفق، موسى الزيادات. (2007). *الادارة الابتكارية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها ببعض صفاتهم الشخصية*، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن.

100. الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية. (2014، أكتوبر). *الإطار العام للكفاءات السلوكية في الحكومة الاتحادية*. الامارات العربية المتحدة. مسترجع من.gov.ae، https ://www.fahr.

101. وزارة التربية الوطنية. (2000). *المرجعية العامة للمناهج الجديدة*. الجزائر.

102. وزارة التربية الوطنية. (2002-2003). *مشروع إصلاح المنظومة التربوية*. الجزائر.

103. وزارة التربية الوطنية. (2008). *القانون الأساسي للتربية الوطنية*. الجزائر.

104. الوقفي، راضي. (1998). *مقدمة في علم النفس*. القاهرة: دار الشروق. مصر.

المراجع الأجنبية:

105. Cooper, R & Swaf, A. (1997). *Executive EQ Emotional intelligence in Leadership and Organizations*. New York: Grosser Putnam.

106. François, R. (1998). *Les troubles chiques à, l'adolescence.* Edition Masson. (2en éd). Paris.

107. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York : Banta. Books, Second Edition. Books, Second Edition.
108. Hollander, E. (1980).*Principles and Methods of Social Psychology*. New York: Oxford University.
109. Marlowe, H. (1984). *The structure of social intelligence*. Unpublished doctoral dissertation. University of Florida, grainesville.
110. Mayer, J. & Salovey, P. ; Caruso, D. ; Sitarenios, G. (2001): Emotional Intelligence As A Standard Intelligence. *Emotion*, 1 (3), 232-242.
111. Minot, J et al.(1972). *la gestion des établissements scolaires du second degree.* 2ed baris : éditons. Berrgerlivrault.
112. Osullivan, M.(1973).*Guilford, six factor teste of social intelligence manual of instruction and interpretation Beverly hills* . Sheridan psychological service.
113. Owen, J.M; Rogers. (1999). *Program Evaluation*: forms and appro sage publications.
114. Parlier, M. (1996). La compétence. Nouveau modèle de gestion des ressources humaines. *revue Personnel*, n°366.
115. Raynal, F ; Rieuner, A. (1997). *pédagogie dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation et psychologie cognitif*, ESF éditeur.
116. Suullivan. M & Guil Ford, j.p. (1973). *Six factor tests of social intelligence manual of in tructions and interpretation is Beverly Hills:* Sheridan, psychological services.
117. *(25)* Barnet , M (1996). Emotional Intelligence *: Components and Correlates , Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association* (104th , Toronto , Ontario , Canada , August 9-13).
118. Ford , M (1983). The Nature of Social Intelligence : Processes and Outcomes , Paper Presented at the Annual Convention of the American Psychological Association (91st , Anaheim , CA , August 26-30.
119. Turnbull, S., & Edwards, (2005). Developing leaders for organisational change in a new university, in: R.W.T. Gill (Ed) Leadership under the Microscope (Ross-on-Wye,Herefordshire: The Leadership Trust Foundation) , 69-82.
120. Davies, B. (2003) Rethinking strategy and strategic leadership in schools. *Educational Management and Administration,* 31 (3), 295-312

الملاحق

الملحق (01)

دليل مؤسسات التعليم لولاية المسيلة الموسم الدراسي2016/2015

إسم و عنوان المدرسة	سنة الإنشاء	الحجرات		حجرات متخصصة				أنصاف الداخليات		الداخليات		عدد الأفواج	التلاميذ		عدد الأساتذة		متوسط التلاميذ في الفوج
		مجموع	مستعملة	مخابر	ورشات	معلوماتية	مدرج	الطاقة النظرية	عدد المستفيدون	الطاقة النظرية	عدد المستفيدون		مجموع	إناث	مجموع	نساء	
متوسطة مي زيادة	1974	22	21	3	3	1	0	0	0	0	0	21	610	283	37	26	29
متوسطة أول نوفمبر 54	1973	22	22	2	2	1	1	0	0	0	0	24	746	355	42	25	31
متوسطة أبي علي حسن إبن رشيق	1975	16	16	2	2	1	0	200	307	0	0	17	397	209	33	16	23
متوسطة العقيد الحواس	1978	24	22	2	2	1	1	200	0	0	0	24	724	366	42	32	30
متوسطة حسن بن الهيثم	1979	23	23	3	3	1	1	0	59	300	25	24	712	337	44	29	30
متوسطة زين الدين بن معطي	1980	24	24	3	3	1	1	0	0	0	0	20	575	292	39	26	29
متوسطة أبو الخير الإشبيلي	1985	20	20	4	2	0	1	0	0	0	0	18	473	240	31	19	26
متوسطة أحمد شوقي	1986	26	26	2	4	1	1	0	0	0	0	26	902	439	47	31	35
متوسطة إبن هاني الاندلسي	1986	23	23	2	2	0	1	0	0	0	0	17	518	250	32	13	30
متوسطة بن الذيب بالقاسم	1988	26	26	2	2	1	0	200	172	0	0	26	758	351	47	33	29
متوسطة الاخوين بن القبي	1993	14	14	2	2	0	0	0	0	0	0	15	437	195	28	23	29
متوسطة محمد الامين بوضريسة	1994	17	17	2	2	0	0	200	320	0	0	17	503	236	31	19	30
متوسطة بلحاج الدهيمي - 700 مسكن	1998	16	16	2	0	0	0	0	0	0	0	19	737	368	35	26	39
متوسطة بورزق عبد المجيد -اشبيليا-	2000	24	24	3	2	0	0	0	0	0	0	25	824	399	44	36	33

25	6	12	89	177	7	0	0	150	300	0	0	1	2	8	8	2001	متوسطة خرخاش أحمد - غزال
33	25	43	364	782	24	0	0	0	0	0	1	2	3	24	24	2002	متوسطة محمد الصديق بن يحي924
28	14	21	148	282	10	0	0	213	200	0	0	1	2	7	7	2002	متوسطة عيسو الصالح - مزرير
27	24	31	194	429	16	0	0	154	200	0	1	2	3	16	20	2004	متوسطة بديرة علي - حي النسيج
32	34	44	440	839	26	0	0	0	0	0	0	2	3	24	24	2006	متوسطة بشيري محمد -حي 5 جويلية
34	24	33	313	609	18	0	0	0	0	0	0	2	2	16	16	2008	متوسطة الشهيد زروقي السعيد - حي 500 مسكن
31	23	31	252	524	17	0	0	0	0	0	0	2	2	17	17	2008	متوسطة المجاهد نور محمد الطاهر - حي 700 مسكن
30	21	32	263	542	18	0	0	186	200	0	0	2	2	17	17	2009	متوسطة دامخي لخضر -حي لاروكاد
28	30	41	283	623	22	0	0	0	0	0	0	2	3	20	20	2011	متوسطة يحياوي محمد - طريق حمام الضلعة
29	23	31	257	521	18	0	0	210	200	0	0	2	2	16	16	2013	متوسطة ناجي السعيد - المويلحة -
30	592	870	7075	14559	480	25	300	1771	2100	7	11	51	61	470	482		المجموع

دليل مؤسسات التعليم الثانوي بلدية المسيلة

إسم وعنوان المؤسسة	سنة الإنشاء	النظام	الحجرات		الحجرات المتخصصة				طاقة استيعاب				عدد	التلاميذ		الأساتذة		متوسط التلاميذ في الفوج
			المجموع	المستعملة	مخابر ع الطبيعية	مخابر الفيزيائية	معلوما	مدرج	المطعم		الداخلية		الأفواج التربوية	مجموع	إناث	ذكور	نساء	
									ط ن	ع.م	ط ن	ع.م						
ثانوية ابراهيم بن الاغلب التميمي	1976	داخلي	24	24	2	2	2	1	200	101	200		31	1058	555	60	36	34
ثانوية احمد بن محمد يحي المقري	1979	ن. داخلي	27	20	3	3	2	1	300	158			20	732	431	46	33	37
ثانوية عثمان بن عفان	1983	ن. داخلي	27	26	3	3	2	1	300	176	300		26	806	489	59	38	31
ثانوية جابر بن حيان	1985	داخلي	25	25	3	3	2	1	500	206	500		42	1521	793	93	56	36
ثانوية عبد الله بن مسعود	1987	خارجي	17	17	2	2	2	1					18	453	251	41	24	25
ثانوية صلاح الدين الايوبي	1991	خارجي	29	23	2	2	2	1					23	717	402	49	28	31
ثانوية عبد المجيد علاهم	1996	ن. داخلي	36	34	3	3	2	1	500	400			35	999	644	77	54	29

ثانوية محمد الشريف مساعدية	2003	ن. داخلي	22	22	3	3	2	1	300	23			23	696	417	58	38	30
ثانوية عبد المجيد مزيـان	2004	خارجي	22	20	3	3	2	1					23	693	434	51	25	30
ثانوية سعودي عبد الحميد	2009	خارجي	20	19	3	3	1	1					20	579	370	46	31	29
ثانوية صحراوي نور الدين	2013	ن. داخلي	20	5	3	3	0	1	300	0			5	58	47	15	10	12
ثانوية الغازي أحمد حي 608	2014	ن. داخلي	20	14	3	3	1	1	300	134			14	464	222	32	23	33
المجموع			289	249	33	33	20	12	2700	1198	1000	0	280	8776	5055	627	396	31

دليل مؤسسات التعليم الإبتدائي

بلدية : المسيلة -
(01)

دائرة : المسيلة

مؤسسات التعليم الإبتدائي- السنة الدراسية
2015/2016

المدرسة الإبتـدائية	طاقة إستيعاب المـدرسة	القاعات العادية المستعملة لـ			التدفئة شغالـة	المطاعـم				مجموع الأفواج التربوية	مجموع التلاميذ الإبتدائي		مجموع التلاميذ التربية التحضيرية		مجموع المعلمين		متوسط التلاميذ في الفوج
		التربية التحضيرية	التعليم الإبتدائي	المجموع		الموجـودة	المستفيدين من التعليم الإبتدائي		المستفيدين التربية التحضيرية								
							مجموع	بنـات	مجموع	بنـات		مجموع	بنـات	مجموع	بنـات	مجموع	نسـاء	
دبي أحمد	240	1	5	6	1		99	47	20	11	5	99	47	21	11	7	6	20
بركة رمضان	120	0	3	3	1		43	19	0	0	3	43	19	0	0	4	1	14

بن يونس عيسى	480	3	1	10	13	1	1		0	0	0	0	10	45	14	12	36
بورزق عبد الرحمان	240	1	1	7	8	1	1	280	135	62	29	10	290	135	62	29	14	11	29
شيكوش سعد	400	1	1	9	10	1	1	214	100	38	17	10	214	100	38	17	13	4	21
سليتان الدراجي	480	2	1	10	12	1	1	400	191	87	47	14	400	210	87	47	20	16	29
عمرون أحمد	160	0	1	4	4		1	42	21	13	5	4	42	21	13	5	6	5	11
دبي الديلمي	240	1	1	5	6	1	1	143	71	28	11	5	143	71	28	11	7	5	29
معمري عمر	360	0	1	8	8	1	1	305	134	0	0	10	331	146	0	0	12	9	33
محمدي محمد	240	1	1	5	6	1	1	125	44	28	16	5	125	44	28	16	7	4	25
لخنش الدراجي	520	2	1	11	13		1	0	0	0	0	15	500	248	100	58	21	10	33
بوضريسة عبدالمجيد	120	0	1	4	4	1	1	72	49	0	0	5	72	49	0	0	6	5	14
سفار زوينة	480	1	1	12	13		1	587	262	79	43	17	587	262	79	43	21	17	35
سالمي البشير	280	1	1	6	7	1	1	369	173	76	42	11	369	173	76	42	15	12	34
حي270مسكن.التجزئة04	280	1	1	6	7	1	1	364	168	70	29	11	364	168	70	29	15	12	33
سالمي مهدي/عمر	480	0	1	12	12		1	0	0	0	0	23	830	425	0	0	27	24	36
حجاب أحمد	240	1	1	5	6		1	0	0	0	0	8	223	113	34	11	11	8	28
حفص بوجملين	240	0	1	7	7	1	1	317	155	0	0	11	317	155	0	0	13	7	29
خلفة بركاهم	480	2	1	12	14	1	1	464	219	80	42	15	466	220	80	42	20	16	31
بلخير بوجمعة	340	1	1	7	8	1	1	333	187	67	32	10	380	187	67	32	13	8	38
الرائد محمد الشريف خيرالدين	240	1	1	6	7		1	0	0	0	0	9	244	101	58	33	13	12	27
هلتالي علي	480	2	1	11	13		1	0	0	0	0	11	376	187	73	39	15	7	34
محمدي حسين	480	2	1	10	12		1	231	106	46	21	10	231	107	46	21	14	7	23
مخلوفي كمال	360	1	1	6	7	1	1	156	77	35	13	5	156	77	35	13	4	3	31
ولهة علي	600	3	1	12	15		1	0	0	0	0	15	539	253	121	53	22	15	36
تلي الطيب	360	1	1	8	9		1	0	0	0	0	10	239	113	54	17	14	11	24
حضرباش السعدية	480	1	1	27	28		1	0	0	0	0	15	460	230	78	37	19	13	31
مزعاش أحمد	280	1	1	6	7	1	1	213	109	34	16	9	214	109	34	16	11	10	24
نوي مهيدي جميلة	360	1	1	5	6		1	0	0	0	0	5	143	64	1	1	7	2	29
أول نوفمبر 1954	480	2	1	10	12		1	0	0	0	0	10	269	134	89	43	12	8	27

17اكتــوبر 1961	240	1	5	6	1		144	63	38	12	5	144	38	12	7	6	29
علي غفصي عبد الرحمان	440	2	9	11	1		0	0	0	0	11	389	194	65	33	15	13	35
بن الصديق السعيد	240	1	5	6	1		0	0	0	0	5	103	54	14	6	7	3	21
بوراس عبد الرحمان	440	1	10	11	1		0	0	0	0	10	338	161	52	30	14	9	34
الشهــداء	480	2	10	12	1		0	0	0	0	13	506	254	87	43	19	17	39
سالم رشيد	240	0	6	6	1		254	116	0	0	10	254	116	0	0	12	4	25
حيمر عبد الرحمان	440	1	10	11	1		0	0	0	0	10	296	134	40	20	13	11	30
سهيلي الديلمي	720	2	16	18	1	1	636	323	161	75	20	676	323	161	75	28	16	34
عمرون المختار	560	3	11	14	1		0	0	0	0	14	438	228	84	38	20	16	31
أحمد شوقي 1200 م	480	1	6	7	1		181	97	40	18	6	192	99	40	19	8	6	32
بن عيسى مولود	240	2	10	12	1	1	313	148	61	30	10	325	159	61	30	14	10	33
حريزي فرحات	440	1	10	11	1		0	0	0	0	10	320	165	62	34	14	10	32
حجاب لهول	560	2	12	14	1	1	777	390	126	54	21	777	390	126	54	28	20	37
رجم عبد القادر	360	1	8	9	1		0	0	0	0	12	378	176	62	26	17	12	32
سالمي موسى	240	1	4	5	1	1	95	51	25	8	5	104	54	25	8	7	5	21
شايب ربي العيد	360	1	5	6	1	1	93	78	35	18	5	181	78	35	18	7	5	36
شتيح المداني	240	1	5	6	1	1	165	82	30	15	5	166	83	30	15	7	6	33
عمروش ابراهيم	240	1	7	8	1	1	238	110	37	21	9	238	113	37	21	12	8	26
لخنش بن عبد الله	240	1	5	6	1		262	108	57	24	10	262	108	57	24	14	12	26
محمد عيسو	120	0	3	3	1	1	50	22	0	0	3	50	22	0	0	4	1	17
عبد الحميد بن باديس	480	3	16	19	1		0	0	0	0	16	519	249	83	43	24	21	32
ساسي لخضر	360	2	8	10	1		0	0	0	0	9	210	92	57	24	13	11	23
جدي الديلمي	360	1	9	10	1		224	103	35	20	9	224	103	35	20	12	8	25
بن مخفي محمد	240	1	5	6	1		143	78	27	18	5	149	78	27	18	7	7	30
بوضياف الصديق	240	1	5	6	1		0	0	0	0	5	103	50	27	12	7	5	21
الـرجــاء	360	1	6	7	1	1	256	133	41	24	10	265	133	41	24	15	13	27
بركة عمار	480	2	10	12	1		291	136	49	24	10	297	144	49	24	14	8	30
بوضياف علي	240	1	8	9	1		0	0	0	0	10	297	131	64	33	14	12	30

غياط فطوم	360	1	7	8	1	1	330	174	60	27	10	351	174	60	27	14	9	35
غلاب السعيد	480	2	11	13	1	1	310	149	60	26	11	374	179	60	26	15	12	34
خذير لمرد	520	2	11	13	1	1	275	168	75	36	11	311	169	75	36	15	12	28
حي النصر القديمة	480	2	11	13		1	285	138	56	32	11	285	138	56	32	16	13	26
شنيح محمد	680	2	15	17	1	1	382	201	60	28	14	432	230	60	28	19	14	31
سالمي سليم	360	1	8	9	1	1	340	169	70	33	12	350	169	70	33	17	11	29
المويلحة	360	1	8	9	1	1	291	153	60	31	10	326	162	60	31	14	10	33
بورويس علي	240	1	5	6	1	1	79	44	13	5	5	79	44	13	5	7	3	16
بن عيشة محمد الطيب	240	1	5	6		1	0	0	0	0	5	183	94	32	14	7	4	37
سباق الخيل 01	480	2	9	11		1	0	0	0	0	16	497	257	95	49	19	10	31
بلقاسمي مسعود	440	0	11	11		1	0	0	0	0	22	845	425	0	0	26	19	38
حي05 جويلية	360	1	9	10		1	0	0	0	0	16	556	287	86	47	21	15	35
الحي التساهمي	240	0	6	6		1	0	0	0	0	14	375	170	0	0	16	9	27
حي القطب02	360	1	9	10		1	0	0	0	0	10	327	168	80	45	14	10	33
حجاب ابراهيم	240	1	5	6		1	0	0	0	0	9	167	78	63	32	13	11	19
المجموع	26460	89	603	692	73	30	11171	5501	1979	953	745	22685	11065	3735	1820	1029	739	30

الملحق (02)

مقياس الذكاءالاجتماعي

إعداد

د.محمد أبوهاشم(النسخة الأصلية)

الاسم (إذا رغبت) .....

الكلية: .....**التخصص:** .....

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐ **العمر:** ( )**سنة**

أخي الطالب....أختي الطالبة

فيما يلى عدد من المفردات كل منها تصف اعتقادك حول نفسك ،من فضلك إقرأ كل منها بإهتمام وضع دائرة حول الرقم الذي يتفق مع مدى انطباق المفردات عليك بأن:

لا أوافق بشدة	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	اوافق بشدة
1	2	3	4	5

ولا توجد اجابة صحيحة وأخرى خاطئة،فالإجابة الصحيحة هي التى تعبر عن وجهة نظرك بصدق لا تستغرق وقتاً طويلاً في الاجابة ،وستحاط اجابتك بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في أغراض البحث العلمي.

الرقم	العبارات	الإجابة				
1	يمكنني التنبؤ بسلوك الآخرين في المواقف المختلفة.	1	2	3	4	5
2	أعرف كيف يؤثر أدائي على مشاعر الآخرين.	1	2	3	4	5
3	أفهم تأثير سلوكياتي على الآخرين وأقدر ذلك.	1	2	3	4	5
4	أفهم حالة الآخرين بمجرد النظر إليهم وبدون سؤالهم.	1	2	3	4	5
5	أفهم ما يحاول الآخرون إنجازه بدون الحاجة لجعلهم يقولون أي شيء.	1	2	3	4	5
6	يمكنني التنبؤ بكيفية تفاعل الآخرين مع سلوكاتي.	1	2	3	4	5
7	يمكني فهم ما يعنيه الآخرون في الواقع من خلال تعبيراتهم ولغتهم الجسدية	1	2	3	4	5
8	أفهم رغبات الآخرين وأحترم احتياجاتهم.	1	2	3	4	5
9	أستخدم الإشارات والأمثلة المختلفة لتوضيح وجهة نظري للآخرين.	1	2	3	4	5
10	يمكنني تفسير المواقف و الأحداث بصورة يقبلها الآخرين.	1	2	3	4	5
11	يلجأ زملائي إلى للمشورة وأخذ رأيي عندما تواجههم مشكلات	1	2	3	4	5
12	يمكنني مناقشة أفكاري مع أفراد أسرتي وإقناعهم بوجهة نظري.	1	2	3	4	5
13	أبذل قصارى جهدي لمساعدة الآخرين	1	2	3	4	5
14	أشعر بالشك في الشخصيات التي لا أعرفها أو التي أقابلها لأول مرة .	1	2	3	4	5
15	أجهد نفسي في المواقف الاجتماعية المختلفة.	1	2	3	4	5
16	أقضى وقت عصيب في الانسجام مع الآخرين	1	2	3	4	5
17	لديي القدرة على لقاء الأشخاص للمرة الأولى والدخول معهم في حوارات.	1	2	3	4	5
18	أستغرق وقت طويل للتوصل إلى معرفة الآخرين والتعامل معهم.	1	2	3	4	5

19	أواجه صعوبات في إيجاد موضوعات للمحادثة مع الآخرين.	1	2	3	4	5
20	أتقبل مناقشة الآخرين لأخطائي وأعترف بها.	1	2	3	4	5
21	يمكنني قيادة فريق العمل الجماعي في مشروع ما.	1	2	3	4	5
22	أحب سماع رأى الآخرين مهما كان مخالفا لرأى.	1	2	3	4	5
23	أناقش زملائي في انفعالاتي.	1	2	3	4	5
24	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين.	1	2	3	4	5
25	أنتبه لكل أفعالي أثناء مناقشتي وحواراتي مع الآخرين	1	2	3	4	5
26	لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي بشكل مناسب	1	2	3	4	5
27	يدهشني ردود فعل الآخرين على ما أفعله.	1	2	3	4	5
28	أقوم بإيذاء الآخرين بدون إدراك ذلك.	1	2	3	4	5
29	أغضب من الآخرون عندما أقول ما أفكر فى اتجاههم.	1	2	3	4	5
30	أجد صعوبة في فهم خيارات الآخرين لمساعدتي.	1	2	3	4	5
31	أدهش الآخرون بالأشياء التي يقومون بها.	1	2	3	4	5
32	لديي القدرة على التأثير في اتجاهات وآراء الآخرين.	1	2	3	4	5
33	أشعر بانفعالات الآخرين تجاه أفعالي.	1	2	3	4	5
34	أستطيع تغيير وجهة نظر الآخرين نحو موضوع ما.	1	2	3	4	5
35	أستطيع تحديد الأوقات التي يتغير فيها مزاجي	1	2	3	4	5
36	أشعر بمقدرتي على إصدار الحكام التي تتناسب والمواقف التي أعيشها.	1	2	3	4	5
37	أثق في قدراتي وتصوراتي في إنجاز ما أتوقع إنجازه.	1	2	3	4	5
38	أنتبه لكل أفعالي أثناء مناقشاتي وحواراتي مع الآخرين.	1	2	3	4	5
39	لدي القدرة على تنظيم علاقاتي الاجتماعية مع الآخرين.	1	2	3	4	5
40	أستفيد من أوجه النقد التي توجه إلي أو لزملائي.	1	2	3	4	5
41	أبذل أقصى جهدي من أجل إنجاز المهام التي كلفت بها.	1	2	3	4	5
42	أمتلك القدرة على مواجهة الصعاب والعقبات بفعالية.	1	2	3	4	5
43	أبذل الكثير من الجهد لتحقيق طموحاتي.	1	2	3	4	5
44	أتخذ الأساليب والطرق اللازمة لتحويل أهدافي إلى واقع .	1	2	3	4	5
45	أستمتع بالمثابرة والكفاح في مواقف الصعوبة والتحدي.	1	2	3	4	5
46	لدي القدرة على معرفة أسباب غضب الآخرين مني.	1	2	3	4	5
47	أضع لنفسي مجموعة من الأهداف وأقيم حالتي في ضوئها.	1	2	3	4	5
48	أشعر بمقدرتي على توضيح أفكاري ومعتقداتي وأقنع الآخرين بها.	1	2	3	4	5
49	وجودي مع الآخرين يشعرني بأني شخص فعال.	1	2	3	4	5
50	أعايش ظروف زملائي الصعبة التي يمرون بها.	1	2	3	4	5
51	أقوم بتشجيع زملائي ومساندتهم عند تعرضهم لمواقف محبطة.	1	2	3	4	5
52	أشعر بالرضا عن علاقاتي مع الآخرين.	1	2	3	4	5
53	أسعى باستمرار إلى تنمية إمكاناتي وقدراتي.	1	2	3	4	5
54	أعطى لنفسي الوقت الكافي للتعامل مع المشكلة.	1	2	3	4	5

55	عندما أواجه مشكلة ما يستحضر إلى ذهني المشكلات السابقة المشابهة.	1	2	3	4	5
56	أقوم فعالية على كم ونوع المعلومات المتاحة لي في الموقف.	1	2	3	4	5
57	أشعر بالألم عند رؤيتي لشخص يساء معاملته.	1	2	3	4	5
58	أقدم المساندة للآخرين في الأزمات أو المواقف الصعبة.	1	2	3	4	5
59	أقدر مشاعر الآخرين وأضع نفسي مكانهم.	1	2	3	4	5
60	لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي بصورة واضحة.	1	2	3	4	5
61	يمكنني التعرف على مشاعر الآخرين حتى إذا حاولوا إخفائها.	1	2	3	4	5
62	ما يحدث للآخرين من حولي يؤثر في حالتي النفسية سلبيا.	1	2	3	4	5
63	يشارك الآخرين مشاعر القلق والحزن التي يعانون منها.	1	2	3	4	5
64	أسعد رؤية الآخرين سعداء.	1	2	3	4	5
65	أعطف على الفقراء وغير القادرين كلما أتاحت لي الفرصة .	1	2	3	4	5
66	أمتلك القدرة على الاستدلال لبناء أحكامي وتوقعاتي حول المشكلة.	1	2	3	4	5
67	أوم ببناء علاقات بين عناصر المشكلة للتغلب عليها.	1	2	3	4	5
68	أقارن نتائج المشكلة مع ما كان أتوقع حدوثها.	1	2	3	4	5
69	أفكر في إيجاد طرق ووسائل فعالة لحل المشكلة التي تواجهها.	1	2	3	4	5
70	عندما تواجهني مشكلة أقارن كل الخيارات المطروحة لاختيار أفضلها.	1	2	3	4	5
71	أستطيع تحديد المشكلة التي تواجهني تحديدا دقيقا.	1	2	3	4	5
72	عندما تواجهني مشكلة خطة عمل وألتزم بها.	1	2	3	4	5
73	أتعامل مع المشكلات بأسرع ما يمكن.	1	2	3	4	5
74	أستخدم مهاراتي المعرفية والاجتماعية في حل ما يواجهني من مشكلات.	1	2	3	4	5
75	أقوم بتحليل المشكلة التي تواجهني إلى عناصر حتى أتخذ قراري.	1	2	3	4	5
76	تتولد لدي أفكار تساعدني في وضع حلول لما أواجهه من مشكلات .	1	2	3	4	5
77	أستخدم ما يطرأ علي الموقف المشكل من تغيرات لصالحي.	1	2	3	4	5
78	من السهل على الآخرين فهم ما أستخدم من ألفاظ وكلمات في حديثي.	1	2	3	4	5
79	يمكنني تحليل المشكلات المختلفة بهدف الوصول إلى أسبابها الفعلية.	1	2	3	4	5
80	أضع أسس ومبادئ لعلاقاتي مع الآخرين.	1	2	3	4	5
81	تتفق توقعاتي عن قدراتي و إمكاناتي مع توقعاتي عن نتائج أفعالي.	1	2	3	4	5

الملحق (03)
استبيان الكفاءات القيادية
إعداد الباحث(الصورة الأولية)

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس

استبيان مقترح للكفاءات القيادية لدى مدراء المؤسسات التربوية

السادة الأساتذة المحكمين :

في إطار انجاز أطروحة الدكتوراه الموسومة " اتجاهات الأساتذة نحو الذكاء الاجتماعي والكفاءات القيادية لدى مدراء المؤسسات التربوية " وتحقيقا لهذا الغرض تم اختيار سيادتكم(ن) لتحكيم أداة الدراسة الحالية نظراً لما نعهده فيكم(ن) من خبرة علمية ، ودراية في هذا المجال .

فالباحث يضع بين أيديكم استمارته في صورتها الأولية راجيا منكم(ن) تزويده برؤاكم السديدة عن مدى وضوح العبارات ومدي مناسبتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبتها مع المحور الذي تنتمي إليه ،وحذف أو إضافة أو تعديل ما ترونه ضرورياً لتطوير الاستبيان .

وفي الأخير تقبلوا مني كل التقدير والشكر الجزيل على مساهمتكم(ن) في تحقيق هذا العمل ، وجزآكم الله خيراً.

تعتبر الكفاءات القيادية من الكفاءات الرئيسية الخاصة بأدوار ومناصب تسيير المؤسسات ، وقد تم إعدادها بما يتماشى مع كفاءة التفكير الاستراتيجي ، و كفاءة تمكين الأساتذة وتطوير قدراتهم ، وكفاءة قيادة التغيير.

أما التقديرات الكمية وفق سلم الإجابة فهو كالتالي:

فقرات المقياس	لا أوافق بشدة	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	اوافق بشدة
الفقرات كلها موجبة	1	2	3	4	5

الجوانب المراد تحكيمها	تحكيم المختص		ملاحظات
	مناسب	غير مناسب	
ترتيب البنود			
توزيع البنود على الأبعاد			
صياغة الفقرات			

التفكير الاستراتيجي: بأنه" أسلوب تحليل المواقف التي تواجه المنظمة والتي تتميز بالتحدي والتغير، ومن ثم التعامل معها من خلال التصور لضمان بقاء المنظمة وارتقائها بمسؤولياتها الاجتماعية والأخلاقية حاضرا ومستقبلا." **(الخفاجي : 2004، ص74)**

-2- **تمكين الأساتذة و تطوير قدراتهم:**هي القدرة على تحفيز وتشجيع الموظفين وفرق العمل عن طريق منحهم الصلاحيات اللازمة لتسيير الأعمال المناطة بهم وتوفير الدعم والإرشاد والتطوير ، وإيجاد بيئة عمل مشجعة على تحقيق أعلى مستويات الأداء الفردي.

الرقم	البند (الفقرة)	التعديل المقترح
1	أقود ثقافة تعزز الأداء المؤسسي لتحقيق أداء يفوق التوقعات .	
2	أدعم تكوين الموظفين من أجل تقدم المؤسسة.	
3	أضع باستمرار فرصا لتطوير القدرات القيادية ضمن فريق عملي.	
4	أشجع ثقافة العمل الجماعي المشترك.	
5	أقود الاستثمار في تكوين موظفين من ذوي الكفاءات العالية.	
6	أحقق نتائج ايجابية من خلال تبادل الأفكار ضمن المؤسسة.	
7	أستطلع أراء الموظفين لمعرفة الأسلوب الذي يفضلونه في تسيير المؤسسة.	
8	أقوم بتحفيز أداء الموظفين من خلال مكافأة الأداء المتميز للموظفين.	
10	أميز أصحاب المواهب ضمن المؤسسة بشكل يلبي احتياجات المؤسسة	
11	أقدم الانتقاد البناء للمسئولين في المؤسسة لتحسين الأداء.	
12	أفوض المسؤوليات بالشكل المناسب لتعزيز قدراتهم.	
13	أحدد الموظفين ذوي الكفاءات الكامنة لتعزيز مهاراتهم.	
14	أشجع الأفراد على تحديد الأهداف والعمل على تحقيقها.	
16	أعتمد المنهج التدريبي لحل المشكلات في المؤسسة	
17	أحدد نقاط القوة في كفاءاتي القيادية التي تحتاج إلى التطوير.	
18	أوزع المهام بعدالة على الموظفين وفقا لقدراتهم.	
20	يشجع تلقي التغذية الراجعة من الآخرين ليسهل التنمية الذاتية.	
21	أشجع التطوير المباشر للمهارات القيادية للموظفين من خلال توكيلهم بمهمات رئيسية	
23	أتشارك الخبرات مع الموظفين لتحسين الأداء في المؤسسة.	
25	أوضح الأدوار الخاصة بكل مهنة في المؤسسة.	
26	أحدد احتياجات التوظيف و تأثيرات أي متطلبات في التغيير.	
27	أحدد بدقة نقاط القوة والضعف لدى الموظفين في المؤسسة.	

-3-**قيادة التغيير:**" بأنها عملية تحويل المؤسسة من خلال تطبيق منهج شمولي عملي متدرج من الواقع الحالي إلى الواقع المراد الوصول إليه من خلال تطوير الأعمال والسلوك بإتباع أساليب التغيير المراد إحداثه. "**(سميث:2001،ص7)**

الرقم	البند (الفقرة)	التعديل المقترح
1	أضع استراتيجيات الانتقال من وضع إلى آخر.	
2	أطلق مبادرات التغيير الاستراتيجي وأقود تنفيذها.	
3	أستبق إمكانية رفض التغيير في المؤسسة.	
4	أسهل الحاجة إلى التغيير الشمولي لدى الموظفين في المؤسسة.	
5	أستخدم أدوات وتقنيات تحفز الإبداع لدى الموظفين.	
6	أعتمد على النقاش السليم والبناء كأداة للقيادة ،لتحسين المؤسسة	
7	أتحدث بايجابية مع الموظفين عن المرونة والحاجة إلى التغيير.	
9	أترجم استراتيجيات التغيير المؤسسي إلى أهداف عملية	
10	أوضح الأسباب الداعية إلى التغيير.	
11	أطور الاستراتيجيات المناسبة لإدارة هذا التغيير.	
12	أدعم الموظفين في تخطيط وتنفيذ مبادرات التغيير	
13	أحدد آليات الدعم المطلوبة للتعامل مع تأثير التغيير على الموظفين.	
14	أستخدم المشاكل والحالات الصعبة كوسيلة للتغيير.	
15	أتحين الفرص للإسراع في تنفيذ التغييرات ضمن نطاق إدارتي.	
16	أبادر إلى التغيير بشكل استباقي في مكان العمل لتحسين الكفاءات.	
17	أوضح ايجابيات برامج التغيير الاستراتيجي لموظفي.	
18	اشرح عملية التغيير وتأثيراته للمتأثرين به بشكل مباشر.	
19	أشرك الموظفين في التخطيط للتغيير والتنفيذ.	
20	أوضح الفرص المحتملة على التغييرات المقترحة.	
21	أفهم ردود فعل الموظفين إزاء التغيير وأساعدهم على تقبله.	
22	أطبق مختلف أنشطة التغيير(مثل التواصل والتكوين وتطوير فريق العمل والإرشاد) داخل المؤسسة.	
23	أعمل بحنكة على تخطي العقبات في شان التغيير.	
24	أعمل على إقناع أصحاب المصلحة ذوي العلاقة بالتغيير.	

اسم ولقب الأستاذ(ة) المحكم	الدرجة العلمية والاختصاص	مؤسسة الجامعية

الملحق (04)

جدول يوضح قائمة بأسماء المحكمين:

رقم	الاسم واللقب	التخصص	الجامعة	الدرجة العلمية
01	أ.د. تاوريريت نور الدين	علم النفس العمل والتنظيم	بسكرة	أستاذ التعليم العالي
02	أ.د. ضياف زين الدين	علم النفس العمل والتنظيم	المسيلة	أستاذ التعليم العالي
03	أ.د. عمور عمر	علوم التربية	المسيلة	أستاذ التعليم العالي
04	أ.د.قويدري لخضر	فلسفة	الأغواط	أستاذ التعليم العالي
05	أ.د.بوداود حسين	علوم التربية	الأغواط	أستاذ التعليم العالي
06	د.داودي محمد	علم النفس التربوي	الأغواط	أستاذ محاضر-أ-
07	د.بوفاتح محمد	علم النفس العمل والتنظيم	الأغواط	أستاذ محاضر-أ-
08	د.طه حمود صالح	علوم التربية	المسيلة	أستاذ محاضر-أ-
09	د.مجاهدي الطاهر	علم النفس العمل والتنظيم	المسيلة	أستاذ محاضر-أ-
10	د.كوسة نور الدين	الأنثروبولوجيا	سطيف	أستاذ محاضر- أ-
11	د.بلعالية وهيبة	علم النفس التربوي	البويرة	أستاذ محاضر- أ-
12	د.براخلية عبد الغاني	علم النفس الاجتماعي	تيارت	أستاذ محاضر- أ-
13	د.روبي محمد	الصحة النفسية والارشاد النفسي	تيارت	أستاذ محاضر- ب-

الملحق(05)

الاستبيان في صورته النهائية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة جمع البيانات

سيدي المدير(ة) بعد التحية والسلام ....

يهدف الاستبيان الموجود بين يديك إلى جمع بيانات تتعلق بموضوع: **(الذكاء الاجتماعي و علاقته بالكفاءات القيادية لدى مديري المؤسسات التربوية)** ، وهذا في إطار موضوع بحث لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس الاجتماعي . وبصفتك الشخص المعني والمؤهل لتزويد الباحث بهذه البيانات أرجو منك المساهمة في خدمة البحث العلمي و هذا بملء هذه الاستمارة بوضع علامة **(x)** في الخانة التي تراها مناسبة ، وأحيطك علما أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. آملين منكم التعاون والإجابة على جميع فقرات الاستبيان بدقة وموضوعية ، مع العلم بأن ما يرد في هذه الاستبانة من بيانات ومعلومات سوف يعامل بسرية تامة ولن يستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

الباحث:
مليايني عبد الكريم

الأستاذ المشرف
أ. د/ تاوريريت نور الدين

أولا: البيانات الشخصية

المؤسسة (إذا رغبت) .....

المرحلة التعليمية: ثانوي ☐ **متوسط** ☐ **ابتدائي** ☐

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐

عدد سنوات العمل: (.....) **سنة**

أولا/ مقياس الذكاء الاجتماعي:

الرقم	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
1	يمكنني التنبؤ بسلوك الآخرين في المواقف المختلفة.					
2	أعرف كيف يؤثر أدائي على مشاعر الآخرين.					
3	أفهم تأثير سلوكياتي على الآخرين وأقدر ذلك.					
4	أفهم حالة الآخرين بمجرد النظر إليهم وبدون سؤالهم.					

5	أفهم ما يحاول الآخرون إنجازه بدون الحاجة لجعلهم يقولون أي شيء.					
6	يمكنني التنبؤ بكيفية تفاعل الآخرين مع سلوكياتي.					
7	يمكنني فهم ما يعنيه الآخرون في الواقع من خلال تعبيراتهم ولغتهم الجسدية.					
8	أفهم رغبات الآخرين وأحترم احتجاجاتهم.					
9	أستخدم الإشارات والأمثلة المختلفة لتوضيح وجهة نظري للآخرين.					
10	يمكنني تفسير المواقف والأحداث بصورة يقبلها الآخرين.					
11	يلجأ زملائي إلى للمشورة وأخذ رأيي عندما تواجههم مشكلات					
12	يمكنني مناقشة أفكاري مع أفراد أسرتي وإقناعهم بوجهة نظري.					
13	أبذل قصارى جهدي لمساعدة الآخرين					
14	أشعر بالشك في الشخصيات التي لا أعرفها أو التي أقابلها لأول مرة.					
15	أجهد نفسي في المواقف الإجتماعية المختلفة.					
16	أقضي وقت عصيب في الانسجام مع الآخرين.					
17	لديي القدرة على لقاء الأشخاص للمرة الأولى والدخول معهم في حوارات.					
18	أستغرق وقت طويل للتوصل إلى معرفة الآخرين والتعامل معهم.					
19	أواجه صعوبات في إيجاد موضوعات للمحادثة مع الآخرين.					
20	أتقبل مناقشة الآخرين لأخطائي وأعترف بها.					
21	يمكنني قيادة فريق العمل الجماعي في مشروع ما.					
22	أحب سماع رأى الآخرين مهما كان مخالفا لرأى.					
23	أناقش زملائي في انفعالاتي.					
24	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين.					
25	أنتبه لكل أفعالي أثناء مناقشتي وحواراتي مع الآخرين					
26	لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي بشكل مناسب					
27	يدهشني ردود فعل الآخرين على ما أفعله.					
28	أقوم بإيذاء الآخرين بدون إدراك ذلك.					
29	أغضب من الآخرون عندما أقول ما أفكر فى اتجاههم.					
30	أجد صعوبة في فهم خيارات الآخرين لمساعدتي.					
31	أدهش الآخرون بالأشياء التي يقومون بها.					
32	لدي القدرة على التأثير في اتجاهات وآراء الآخرين.					
33	أشعر بانفعالات الآخرين تجاه أفعالي.					
34	أستطيع تغيير وجهة نظر الآخرين نحو موضوع ما.					
35	أستطيع تحديد الأوقات التي يتغير فيها مزاجي					
36	أشعر بمقدرتي على إصدار الحكام التي تتناسب والمواقف التي أعيشها.					
37	أثق في قدراتي وتصوراتي في إنجاز ما أتوقع إنجازه.					
38	أنتبه لكل أفعالي أثناء مناقشاتي وحواراتي مع الآخرين.					
39	لدي القدرة على تنظيم علاقاتي الإجتماعية مع الآخرين.					

40	أستفيد من أوجه النقد التي توجه إلى أو لزملائي.					
41	أبذل أقصى جهدي من أجل إنجاز المهام التي كلفت بها.					
42	أمتلك القدرة على مواجهة الصعاب والعقبات بفعالية.					
43	أبذل الكثير من الجهد لتحقيق طموحاتي.					
44	أتخذ الأساليب والطرق اللازمة لتحويل أهدافي إلى واقع.					
45	أستمتع بالمثابرة والكفاح في مواقف الصعوبة والتحدي.					
46	لدي القدرة على معرفة أسباب غضب الآخرين مني.					
47	أضع لنفسي مجموعة من الأهداف وأقيم حالتي في ضوئها.					
48	أشعر بمقدرتي على توضيح أفكاري ومعتقداتي وأقنع الآخرين بها.					
49	وجودي مع الآخرين يشعرني بأني شخص فعال.					
50	أعايش ظروف زملائي الصعبة التي يمرون بها.					
51	أقوم بتشجع زملائي ومساندتهم عند تعرضهم لمواقف محبطة.					
52	أشعر بالرضا عن علاقاتي مع الآخرين.					
53	أسعى باستمرار إلى تنمية إمكاناتي وقدراتي.					
54	أعطى لنفسي الوقت الكافي للتعامل مع المشكلة.					
55	عندما أواجه مشكلة ما يستحضر إلى ذهني المشكلات السابقة المشابهة.					
56	أقوم فعالية على كم ونوع المعلومات المتاحة لي في الموقف.					
57	أشعر بالألم عند رؤيتي لشخص يساء معاملته.					
58	أقدم المساندة للآخرين في الأزمات أو المواقف الصعبة.					
59	أقدر مشاعر الآخرين وأضع نفسي مكانهم.					
60	لدي القدرة على التعبير عن انفعالاتي بصورة واضحة.					
61	يمكنني التعرف على مشاعر الآخرين حتى إذا حاولوا إخفائها.					
62	ما يحدث للآخرين من حولي يؤثر في حالتي النفسية سلبيا.					
63	يشارك الآخرون مشاعر القلق والحزن التي يعانون منها.					
64	أسعد رؤية الآخرين سعداء.					
65	أعطف على الفقراء وغير القادرين كلما أتاحت لي الفرصة.					
66	أمتلك القدرة على الاستدلال لبناء أحكامي وتوقعاتي حول المشكلة.					
67	أوم ببناء علاقات بين عناصر المشكلة للتغلب عليها.					
68	أقارن نتائج المشكلة مع ما كان أتوقع حدوثها.					
69	أفكر في إيجاد طرق ووسائل فعالة لحل المشكلة التي تواجهها.					
70	عندما تواجهني مشكلة أقارن كل الخيارات المطروحة لاختيار أفضلها.					
71	أستطيع تحديد المشكلة التي تواجهني تحديدا دقيقا.					
72	عندما تواجهني مشكلة خطة عمل وألتزم بها.					
73	أتعامل مع المشكلات بأسرع ما يمكن.					
74	أستخدم مهاراتي المعرفية والاجتماعية في حل ما يواجهني من					

75	أقوم بتحليل المشكلة التي تواجهني إلى عناصر حتى أتخذ قراري.					
76	تتولد لدي أفكار تساعدني في وضع حلول لما أواجهه من مشكلات .					
77	أستخدم ما يطرأ علي الموقف المشكل من تغيرات لصالحي.					
78	من السهل على الآخرين فهم ما أستخدم من ألفاظ وكلمات في حديثي.					
79	يمكنني تحليل المشكلات المختلفة بهدف الوصول إلى أسبابها الفعلية.					
80	أضع أسس ومبادئ لعلاقاتي مع الآخرين.					
81	تتفق توقعاتي عن قدراتي و إمكاناتي مع توقعاتي عن نتائج أفعالي.					

استبيان الكفاءات القيادية:

الرقم	العبارات	لا أوافق بشدة	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	أوافق بشدة
1	أفكر تفكيرا شموليا لاتخذ قرارا صائبا.					
2	أظهر معرفة متعمقة لبيئة العمل لتحديد قضايا المؤسسة.					
3	أوازن بفاعلية بين الأهداف الإستراتيجية طويلة الأمد والأولويات المباشرة.					
4	أضع استراتيجيات واضحة للمؤسسة.					
5	أشارك الموظفين فيوضع استراتيجيات للمؤسسة.					
6	أبث روح ثقافة المسؤولية داخل المؤسسة.					
7	أستشير الآخرين في اتخاذ القرارات داخل المؤسسة.					
8	أسهم في تطوير الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة.					
9	أوفر المواد اللازمة في تحقيق استراتيجية المؤسسة.					
10	أوضح للآخرين استراتيجية المؤسسة بحيث يفهمونها ويقدرونها					
11	أمتلك تفكيرا متوافقا لحل مشاكل وقضايا المؤسسة.					
12	أطور قدراتي كلما واجهت صعوبات تعيق تطور المؤسسة.					
13	أسعى لتقصي المعلومات لتقييم المؤسسة من مختلف النواحي					
14	أختار أفضل الحلول بما يتناسب وأهداف المؤسسة.					
15	أنفذ المبادرات الجديدة وفقا للأهداف المسطرة.					
16	أفهم بوضوح أهداف المؤسسة بشكل ينعكس على قراراتي اليومية.					
17	أقود ثقافة تعزز الأداء المؤسسي لتحقيق أداء يفوق التوقعات .					
18	أدعم تكوين الموظفين من أجل تقدم المؤسسة.					
19	أضع باستمرار فرصا لتطوير القدرات القيادية ضمن فريق عملي.					
20	أشجع ثقافة العمل الجماعي المشترك.					
21	أقود الاستثمار في تكوين موظفين من ذوي الكفاءات العالية.					
22	أحقق نتائج ايجابية من خلال تبادل الأفكار ضمن المؤسسة.					
23	أستطلع أراء الموظفين لمعرفة الأسلوب الذي يفضلونه في تسيير المؤسسة.					

24	أقوم بتحفيز أداء الموظفين من خلال مكافأة الأداء المتميز للموظفين.					
25	أميز أصحاب المواهب ضمن المؤسسة بشكل يلبي احتياجات					
26	أقدم الانتقاد البناء للمسئولين في المؤسسة لتحسين الأداء.					
27	أفوض المسؤوليات بالشكل المناسب لتعزيز قدراتهم.					
28	أحدد الموظفين ذوي الكفاءات الكامنة لتعزيز مهاراتهم.					
29	أشجع الأفراد على تحديد الأهداف والعمل على تحقيقها.					
30	أعتمد المنهج التدريبي لحل المشكلات في المؤسسة					
31	أحدد نقاط القوة في كفاءاتي القيادية التي تحتاج إلى التطوير.					
32	أقود ثقافة تعزز الأداء المؤسسي لتحقيق أداء يفوق التوقعات.					
33	أدعم تكوين الموظفين من أجل تقدم المؤسسة.					
34	أضع باستمرار فرصا لتطوير القدرات القيادية ضمن فريق عملي.					
35	أضع استراتيجيات الانتقال من وضع إلى آخر.					
36	أطلق مبادرات التغيير الاستراتيجي وأقود تنفيذها.					
37	أستبق إمكانية رفض التغيير في المؤسسة.					
38	أسهل الحاجة إلى التغيير الشمولي لدى الموظفين في المؤسسة.					
39	أستخدم أدوات وتقنيات تحفز الإبداع لدى الموظفين.					
40	أعتمد على النقاش السليم والبناء كأداة للقيادة، لتحسين المؤسسة					
41	أتحدث بإيجابية مع الموظفين عن المرونة والحاجة إلى التغيير.					
42	أترجم استراتيجيات التغيير المؤسسي إلى أهداف عملية					
43	أوضح الأسباب الداعية إلى التغيير.					
44	أطور الاستراتيجيات المناسبة لإدارة هذا التغيير.					
45	أدعم الموظفين في تخطيط وتنفيذ مبادرات التغيير					
46	أحدد آليات الدعم المطلوبة للتعامل مع تأثير التغيير على الموظفين.					
47	أستخدم المشاكل والحالات الصعبة كوسيلة للتغيير.					
48	أضع استراتيجيات الانتقال من وضع إلى آخر.					
49	أطلق مبادرات التغيير الاستراتيجي وأقود تنفيذها.					
50	أستبق إمكانية رفض التغيير في المؤسسة.					

شكرا على تعاونكم