جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

الذكاء العاطفي لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم وعلاقته بأبعاد قيادة التعقيد

إعداد

د/ منى شعبان عثمان

أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم

كلية التربية– جامعة الفيوم

تاريخ استلام البحث : ٢٦ أبريل ٢٠٢٤م – تاريخ قبول النشر: ٢ يونيو ٢٠٢٤م

DOI

ملخص البحث:

هدف البحث الكشف عن العلاقة بين أبعاد الذكاء العاطفي لدى المعلمين والمتمثلة في (الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافع، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) وأبعاد قيادة التعقيد المتمثلة في (القيادة التكيفية، وقيادة العلاقات، والقيادة الموقفية، والقيادة الموزعة) لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج الوصفي في إطار جمع البيانات المتعلقة بموضوعه؛ للتوصل إلى نتائجه، كما تم عرض إطار نظري حول للذكاء العاطفي وقيادة التعقيد من منظور أدبيات الفكر الإداري والتربوي المعاصر، والكشف عن واقع التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم وثائقياً. وللكشف عن واقع أبعاد الذكاء العاطفي لدى المعلمين وأبعاد قيادة التعقيد لدى قادة مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر المعلمين، قامت الباحثة بتصميم استبانة لقياس متغيرات الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من (١٩٨٨)، وتكونت عينة الدراسة الميدانية من (٤٨٤) معلم ومعلمة، وأظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء العاطفي وأبعاد قيادة التعقيد لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم، وأن تقدير المعلمين للذكاء العاطفي لديهم وقيادة التعقيد لدى قادتهم تتأثر باختلاف الجنس بينما لا تتأثر باختلاف المؤهل والتخصص والإدارة التعليمية. وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها تم تقديم مجموعة من المقترحات الإجرائية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي - التعليم الثانوي العام – قيادة التعقيد.

Abstract

The aim of the research is to reveal the correlation between the dimensions of emotional intelligence, which are (self-awareness, self-regulation, motivation, empathy, and social skills) among teachers and the dimensions of complexity leadership, which are (adaptive leadership, relationship leadership, situational leadership, and distributed leadership) among leaders in general secondary schools. In Fayoum Governorate, to achieve this goal, The research used the descriptive approach in the context of collecting data related to its subject. To reach its results, a theoretical framework on emotional intelligence and complexity leadership was presented from the perspective of contemporary administrative and educational thought literature, and the reality of general secondary education in Fayoum Governorate was revealed documentarily. To reveal the reality of the dimensions of emotional intelligence among teachers and the dimensions of leadership complexity among leaders of general secondary education schools in Fayoum Governorate from the point of view of teachers, the researcher designed a questionnaire to measure the variables of the study. The study population consisted of teachers in general secondary education schools in Fayoum Governorate From (1988). The study sample consisted of (484) male and female teachers. The results of the study showed a correlation between the dimensions of emotional intelligence and the dimensions of leadership complexity among teachers in schools. General secondary education in Fayoum Governorate, Teachers' appreciation of their emotional intelligence and the complexity of their leaders is affected by gender, while it is not affected by differences in qualification, specialization, and educational administration. and based on the results reached, a set of procedural proposals were presented.

Keywords: Emotional Intelligence - General Secondary Education - Complexity Leadership.

مقدمة:

تواجه المدارس الحديثة ضغوطًا هائلة وتتطلب من المديرين والمعلمين نموًا مهنيًا مستمرًا استجابة للتغيرات الاجتماعية المتلاحقة. وقد أكدت العديد من الدراسات أن نمط القيادة له تأثيرا على أداء وسلوكيات المعلمين، حيث ترتبط أساليب القيادة التحويلية وقيادة المعاملات بشكل إيجابي بسلوكيات المواطنة التنظيمية التي يظهرها المعلمون(2023,155 ,Din, B., Sittar, D. , & Munawar, D.) حيث أن أسلوب القيادة الديمقراطية له علاقة معنوية بالسلوك الانفعالي للمعلمين ,2023 ,Hoquen, K. E , Raya, Z. T.) (14، كما أن السلوك القيادي يرتبط بأداء المعلم، ودافعية العمل، والأداء العام للمعلمين (Kalalo, R. , Kalangi, J., Lumentah, L ., & Lintong, E., 2022, 251).

ومن الجدير بالذكر أن الذكاء العاطفي يقوم على فكرة أن نجاح الفرد في الحياة الاجتماعية والمهنية لا يتوقف على ما يمتلك من قدرات عقلية، ولكن أيضاً على ما يتوفر لديه من مهارات عاطفية واجتماعية، فقدرة الفرد على الاستخدام الفعال لمهارة الذكاء العاطفي التي تمكنه من فهم مشاعره ومشاعر الآخرين وإدارتها هي جوهر الذكاء العاطفي (دره، ٢٠١٥م، ٨٢٠).

حيث أن الأفراد ذوي الذكاء العاطفي المرتفع أكثر نجاحاً في حياتهم المهنية والشخصية، وأعلى من حيث معدلات الأداء الوظيفي، وأقل شعوراً بضغوط العمل ولديهم مهارات قيادية أعلى ومقدرة على موازنة مشاعرهم والتعامل مع انفعالاتهم بشكل صحي (بكر، ٢٠١٢م، ٢٥٠.)

كما أن الأفراد الذين لديهم مستوى متميز من الذكاء العاطفي، يمارسونه من خلال أبعاده المتمثلة في الوعي الذاتي بالتعرف إلى مشاعرهم والتنظيم الذاتي بما لديهم من القدرة على إدارتها، والدافع والتعاطف بالتعامل مع مشاعر الآخرين بكفاءة، وتلك هي المهارات الاجتماعية ومن ثم فإن من يفتقد مهارات الذكاء العاطفي، تكون لديه– في الغالب– صراعات نفسية داخلية تقلل من مقدرته على التركيز في مجال عمله، وتمنعه من التمتع بفكر واضح وتكيف سليم. وأشار كل من كابادولا وجوزيف ,.Kapadwala, S., & Joseph, S) (2023, 8 إلى أن

فالقيادة عملية لا يمكن عزوها إلى أفعال فرد أو مجموعة أفراد، فهي تركز على الديناميات التفاعلية للأنظمة التكيفية المعقدة؛ حيث يتفاعل الأفراد مع بعضهم البعض بطريقة ديناميكية متطورة، وطرق يصعب التنبؤ بها، وعلم التعقيد وسيلة لدراسة حياة المؤسسات للتعرف على كيفية التعامل مع المجهول حيث إنها تسهم في إيجاد مستقبلاً تنظيمياً سوياً، والتعقيد هو سمة من سمات الواقع الذي ينطوي على نهج غير خطي لدراسته (Daryani, S.; Amini, A., 2016). ومن ثم فهناك وشائج وثيقة بين القيادة باعتبارها عملية وبين القدرة على التعامل الفعال مع ديناميات الأنظمة التكيفية المعقدة داخل المؤسسات كإحدى الأساليب الفاعلة لتحقيق مستقبلاً تنظيمياً متميزاً.

وعليه فإن الذكاء العاطفي لدى المرؤوسين له ارتباط وثيق بالقيادة؛ لأنه يعكس قدرة القائد على الاستعداد ومساعدة الآخرين على التطور، كما يعد عنصراً مهماً للقيادة الفعالة، ويمكن أن يكون ذو تأثير إيجابي على متغيرات العمل المختلفة. (Koutsioumpa, E., 2023, 208)

وللذكاء العاطفي بوصفه سالف الذكر علاقة وصفت بالإيجابية بين الذكاء العاطفي (EI)والقيادة التحويلية (TL)، مع إبراز تأثير الذكاء العاطفي للمرؤوسين (EI) على القيادة الفعالة(Munir, S., Shakeel, M., & Waheed, K., 2023, 332) .

كما أن الذكاء العاطفي يتم التعامل معه باعتباره وحدة تدريبية تدعم المنظمات في تنمية الوعي لدى الموظفين وتدريبهم على الكفاءات القيادية، كومان وولف (Koman, E., & Wolff, S. , 2008, ويتمثل دور الذكاء العاطفي في القيادة المسؤولة وكيف يسهم في زيادة التماسك الاجتماعي داخل التنظيم. ريججيو وريتشارد (Riggio, R., & Reichard, R., 2008,170)

بينما تطرق كل من نونيز وباتي ولاتوري – بوستيجو (Núñez, M., Patti, J., & Latorre–Postigo, J., 2023) إلى المكونات الأربع المهمة للذكاء العاطفي: التقييم والتعبير عن العاطفة، واستخدام العاطفة للمساعدة في العمليات المعرفية واتخاذ القرار، والمعرفة حول العواطف وأساليب إدارتها، وقد أوضح كل من أشعياء ومونااليزا (Isaías, Peixoto., Monalisa, Muniz, 2022, 240) العلاقة بين الذكاء العاطفي وأساليب

القيادة في التعليم، حيث وجدت ارتباطات إيجابية بين مستويات الذكاء العاطفي وأساليب القيادة التحويلية والفعالة.

كما أن الذكاء العاطفي للمعلمين يرتبط بجودة إدارة الفصل الدراسي (Arizka, Harisa., A., M., Imran., Wildan, Alwi. (2022, 677) كما أشارت دراسة أماندا (Amanda, Packard, 2022, 126) إلى أن المعلمين الذين يمتلكون قدر مناسب من الذكاء العاطفي قادرون على تحسين جودة إدارة الفصل الدراسي وبناء علاقات أفضل مع طلابهم.

بالإضافة إلى ذلك، فإن الذكاء العاطفي يؤثر على التوجهات القيادية للمعلمين المحتملين .(Muștu, D., 2022, 15) وأن المعلمين ذوو الذكاء العاطفي العالي مجهزون بشكل أفضل لبدء وإدارة التغيير المؤسسي، وتوجيه الطلاب، والحفاظ على علاقات جيدة مع الزملاء والطلاب (Arifin, A., 2019, 237) .ومن ناحية أخرى، يحتاج القادة في المدارس إلى معلمين قادرين على التكيف العاطفي والمرونة، خاصة في أوقات الأزمات أو التعقيد .(Chen, J., Berkovich, I. , & Eyal, O., 2021, 312)

ولما للذكاء العاطفي من دور بالغ الأهمية في المؤسسات التعليمية لما يمارسه من غرس روح التعاون وتفهم المشاعر وزيادة فاعلية العملية التعليمية فإن ممارسته تنعكس إيجاباً على مخرجات التعليم وهذا ما أكده كل من ميسزاروس سزالوكي (Mészáros, A., Szalóki, R. , 2023, 53) ويفاروف وجوربونوفا (Uvarov, E., & Gorbunova, A., 2023, 235) و نونيز وباتتي ولاتوررى – بوستيجو (Núñez, M., Patti, J., & Latorre–Postigo, J., 2023 305). فيرما Verma, R., (2023, 25) ودراسة الثويني (٢٠٢٣م).

ويعد الذكاء العاطفي بين المعلمين، وقيادة التعقيد بين القادة جانبان مهمان في التعليم، حيث تُعد قيادة التعقيد طريقة جديدة للتفكير في القيادة؛ هدفها تحويل الانتباه من الفرد إلى تنظيم العملية نفسياً، كما تُعد نموذجاً جديداً للقيادة التنظيمية، وقد ظهرت لتحدي الافتراضات التي قامت عليها الأنماط المختلفة من القيادة، كما تعد قيادة التعقيد إحدى الأساليب الحديثة لتطوير القيادة، والتي تعكس الطبيعة المعقدة لها، وذلك مثلما يحدث في الممارسة العلمية، والتي تمثل شعوراً متنامياً بأن النماذج التقليدية للقيادة غير كافية لفهم

الديناميكية الموزعة، والطبيعة السياقية للقيادة في المؤسسات (Surace, A., 2019, 1523).

وتستخدم قيادة التعقيد في مجال الإدارة لفهم كيف يمكن للمؤسسات التأقلم مع بيئاتها؟، وكيف تتكيف مع حالات ضعف اليقين؟، ويتعامل هذا النمط مع المؤسسات باعتبارها مجموعة من الاستراتيجيات والهياكل، وتتسم الهياكل بالتعقيد؛ نظراً لأن هذه المؤسسات تمثل شبكات ديناميكية من التفاعلات، والعلاقات فيها ليست نتاج الجمع بين الكيانات الفردية الثابتة، كما تتسم بالتكيف؛ لأن سلوك الفرد وكذلك السلوك الجماعي يتحول وينظم نفسه ذاتيا بما يتفق مع الحدث البسيط أو مجموعة الأحداث البسيطة المسببة للتغيير، فقيادة التعقيد تسهم في توفير ديناميات مفيدة للتعلم والابتكار من فرق غير متجانسة، كما أنها تعزز القدرات التنظيمية للتعلم واستخدام المعرفة بشكل خلاق (Amaral, L., & Uzzi, B. , 2007, 1033).

وعليه فإن مدارس التعليم الثانوي مؤسسات تتلاقي فيها أبعاد الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد، حيث من الممكن أن يمارس الذكاء العاطفي تأثيرات إيجابية في دعم أبعاد قيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام من خلال ما يتركه الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي والدافع، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية من تأثيرات إيجابية لممارسة القيادة الموقفية والتكيفية والموقفية وقيادة العلاقات، كأبعاد لقيادة التعقيد بتلك المدارس. ومن ثم حاولت الباحثة دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم، وأبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات، ومن خلال استقراء البحوث والدراسات التي تناولت قيادة التعقيد لاحظت الباحثة قلة الدراسات التي تناولت هذا النمط القيادي بالمؤسسات التعليمية.

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود المبذولة من قبل الدولة لتطوير التعليم الثانوي العام وإدارته إلا أنه يواجه بالعديد من التحديات والتي تتعلق بضعف تطبيق أبعاد قيادة التعقيد، ومن بين هذه التحديات، ضعف القيادة الإدارية، وضعف القدرة على عملية التخطيط الاستراتيجي وتحويلها إلى أهداف محددة، لضعف توجهات المشاركة. (على، ٢٠٢٣م). مما يوضح ضعف توظيف القيادة الموزعة كأحد أبعاد قيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام بمصر.

كما أشارت فودة (٢٠٢١م) إلى بعض جوانب القصور المتعلقة بقيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام الحكومي، يرجع إلى ضعف تطبيق مبدأ المشاركة في إدارة المدرسة والتي تعد جوهر القيادة الموزعة والتي تعد بدورها إحدى أبعاد قيادة التعقيد، وضعف قنوات الاتصال بين المدرسة وبعض المؤسسات والمرافق العامة الموجودة بالبيئة المحلية، والتي تعد أحد مظاهر ضعف توافر قيادة العلاقات كأحد أبعاد قيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام.

كما أشارت نتائج دراسة عبد السلام (٢٠١٩: ١٧١) إلى بعض المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم الثانوي العام في مصر في قيادة التعقيد بمدارسهم، ومن أبرزها ما يتعلق بضعف توظيف القيادة الموزعة كأحد أبعاد قيادة التعقيد بها، مما أدى إلى سيادة النزعة المركزية.

وعلى صعيد محافظة الفيوم، فقد أوضحت نتائج دراسة علمية بعض مظاهر القصور لدى القيادات المدرسية بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم، في توظيف قيادة التعقيد بمدارسهم، حيث أنهم قد لا يستفيدون من خبرات سابقيهم، وقد لا يراعون الفروق الفردية بين المعلمين نتيجة البيروقراطية الإدارية، وغلبة الروتين الإداري داخل المدرسة.(حسانين، وآخران، ٢٠١٨: ٦٤)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف تطبيق القيادة التكيفية والموزعة باعتبارهما بعدين لقيادة التعقيد بها.

كما أوضحت نتائج دراسة رمضان (٢٠١٨: ٢٤٧) ضعف توافر القيادة الموزعة كأحد أبعاد قيادة التعقيد، حيث توصلت إلى غلبة النمط الاستبدادي في الإدارة المدرسية، وضعف قنوات الاتصال بين الفريق الإداري بالمدارس الثانوية العامة، واقتصارها–في أغلب الأحيان–على نقل التعليمات من الإدارة العليا إلى العاملين بالمدارس (الاتصال الهابط)، دون الاهتمام بنقل وجهات نظر العاملين إلى الأجهزة الإدارية العليا (الاتصال الصاعد). مما يوضح ضعف قيادة العلاقات بها كأحد أبعاد قيادة التعقيد.

بينما توصلت (بيومي، ٢٠١٩، ١٥١)، إلى انخفاض درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الفيوم للشفافية الإدارية. واقتصار دور المديرين على تنفيذ اللوائح والقوانين الصادرة من السلطات العليا، وقلة الصلاحيات الممنوحة للمعلمين وهذا نابع من ضعف الاستقلالية والحرية الممنوحة لهم، فلا يسمح لهم باتخاذ أية قرارات إبداعية، وضعف

تأثير المعلمين في الطلاب وفي الحياة المدرسية بأثرها، وذلك لضعف مشاركتهم في صنع القرارات المدرسية. مما يوضح ندرة ممارسة القيادة الموزعة، كبعد يضمن قيادة فعالة للتعقيد بتلك المدارس.

وأشارت نتائج دراسة عبد الله وآخران (٢٠٢٣، ٤٨٧) إلى أن النمط القيادي الديكتاتوري تتم ممارسته بدرجة كبيرة بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم، وبذلك تقل معدلات المشاركة في القيادة المدرسية مما يشير إلى ضعف ممارسة القيادة الموزعة كأحد أبعاد قيادة التعقيد بتلك المدارس.

وفي ذات السياق أوضحت نتائج دراسة عبد العال (٢٠٢٤: ٢٧٤) ما مفاده قلة تفعيل أبعاد القيادة التكيفية والعلاقات والموزعة والموقفية كأبعاد لقيادة التعقيد، حيث توصلت إلى قلة الممارسات المتعلقة ببعد الابتكار في الواقع الفعلي لدى مديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الفيوم، مما قد يشير إلى تمسك مديري تلك المدارس بالأساليب التقليدية دون التوجه إلى الابتكار باعتباره بعد ريادي.

ومن كل ما سبق يمكن القول بأن التعليم الثانوي العام –لاسيما على مستوى قيادته– في مصر بصفة عامة، وبمحافظة الفيوم بصفة خاصة يعاني الكثير من التحديات، التي قد تؤثر في أنماط قيادته بما يوفر قيادة فعالة للتعقيد به وهو ما يستلزم وجود معلمين يمتلكون قدر ملائم من الذكاء العاطفي لمواجه مثل هذه التحديات، وعلي الرغم من توفر الأدبيات المعززة لمفهوم الذكاء العاطفي، والممارسات التي تثبت فعاليته في تحسين مستويات الأداء والقيادة لدى العاملين، إلا أن طبيعة هذا المفهوم يمكن وصفها بأنها غير واضحة المعالم، نتيجة للتعددية في المداخل والرؤى المفسرة للذكاء العاطفي؛ الأمر الذي يستدعى المزيد من الدراسة والتحقيق. وبما أن الذكاء العاطفي للمعلمين يعد أحد المتغيرات المهمة، الذي يمكن من خلاله الحفاظ على إقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة الآتية لتحقيق أهدافه.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الاسئلة التالية:

١- ما الإطار النظري للذكاء العاطفي في المؤسسات التعليمية في الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة؟

٢- ما الإطار النظري لقيادة التعقيد في المؤسسات التعليمية في الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة؟

٣- ما واقع التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم (دراسة وثائقية)؟

٤- ما واقع ممارسة أبعاد الذكاء الوجداني لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظرهم؟

٥- ما واقع ممارسة أبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر المعلمين؟

٦- هل هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى المعلمين والمتمثلة في (الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافع، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) وممارسة أبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات المدرسية المتمثلة في (التكيفية، وقيادة العلاقات، والقيادة الموقفية، والقيادة الموزعة) المتعلقة بالعمل من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم؟

٧- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة أبعاد كل من الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد تبعًا لمتغيرات الجنس والمؤهل والتخصص والإدارة التعليمية من وجهة نظر عينة البحث من المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم؟

٨- ما المقترحات الإجرائية لتفعيل العلاقة بين الذكاء العاطفي وأبعاد قيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على الإطار النظري للذكاء العاطفي في المؤسسات التعليمية في الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة.
- التعرف على الإطار النظري لقيادة التعقيد في المؤسسات التعليمية في الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة.
- الكشف عن واقع التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم (دراسة وثائقية).
- الكشف عن واقع ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظرهم.
- الكشف عن واقع ممارسة أبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم.
- الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى المعلمين والمتمثلة في (الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافع، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) وممارسة أبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات المدرسية المتمثلة في (التكيفية، وقيادة العلاقات، والقيادة الموقفية، والقيادة الموزعة) المتعلقة بالعمل من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم.
- الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة أبعاد كل من الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد ومتغيرات الجنس والمؤهل والتخصص والإدارة التعليمية من وجهة نظر عينة البحث من المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم.
- التوصل إلى بعض المقترحات الإجرائية التي يمكن أن تسهم في تفعيل العلاقة بين الذكاء العاطفي وأبعاد قيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم.

أهمية البحث:

تُعد القيادة أمراً مهماً في نجاح أي منظمة عمل، بسبب تأثيرها على أداء العاملين فيها، وتزداد هذه الأهمية عندما تكون بيئة العمل متغيرة بسبب التغيرات المتلاحقة في مجال الأبحاث العلمية، وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات فتنبع الأهمية العلمية والعملية للبحث الحالي من الدور الذي تمارسه مهارات الذكاء العاطفي للأفراد والمجموعات وإسهاماتها في تحسين مستويات الأداء لدي المعلمين داخل مدارس التعليم الثانوي العام.

الأهمية النظرية:

تمثلت الأهمية النظرية للبحث الحالي فيما يلي:

- أهمية موضوع الذكاء العاطفي باعتباره أحد الأنماط الايجابية التي ينبغي امتلاك المعلمين لها داخل المؤسسات التعليمية.
- يقدم البحث الحالي إطاراً نظرياً حول الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد في الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة.
- ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت الذكاء العاطفي في إدارة مدارس التعليم الثانوي العام في حدود علم الباحثة.

الأهمية التطبيقية:

تمثلت الأهمية التطبيقية للبحث الحالي فيما يلي:

- أهمية امتلاك المعلمين لأبعاد الذكاء العاطفي باعتبارهم المسؤولين عن هيكلة عقول الأجيال القادمة، وتأثير ذلك على رؤسائهم من القيادات.
- أهمية تناول واقع التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم لتحسين أداء معلميه وإدارته في الواقع العملي الممارس.
- أهمية ممارسة قيادة التعقيد داخل مدارس التعليم الثانوي العام، بما قد يسهم في تحسين أداء المهام الوظيفية المسندة إلى المُديرين بها، بما يدعم تحقيق أهداف المنظومة التعليمية.

كما تمثلت في تعدد الفئات المستفيدة من نتائجه والمتمثلة فيما يلي:

- المديرون بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم، حيث تسهم في توجيههم نحو آليات تساعد على امتلاكهم لمهارات قيادة التعقيد، واتباعهم بعض الممارسات

الإدارية التي تعزز أبعاد الذكاء العاطفي لدي المعلمين، بما يسهم في تحسين العملية التعليمية.

- المعلمون بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم بما يحقق رضاهم المهني ويسهم في زيادة كفاءتهم المهنية والشخصية لخدمة مدارسهم ومجتمعاتهم.
- الطلاب بمدارس التعليم الثانوي العام باعتبارهم أحد وأهم أهداف العملية التعليمية.
- الباحثون في مجال الإدارة والقيادة التربوية، فيما يتعلق بموضوع البحث في المستقبل.
- لم يسبق القيام بدراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي وأبعاد قيادة التعقيد في البيئة العربية أو المصرية بشكل عام في حدود علم الباحثة.

منهج البحث وأداته:

استخدم البحث المنهج الوصفي ببعديه الكمي والكيفي في إطار جمع البيانات المتعلقة بموضوعه؛ للتوصل إلى نتائجه، والمنهج الوصفي هو المنهج الذي يهتم بدراسة الحقائق الراهنة بطبيعة ظاهرة، أو موقف، أو مجموعة من الأحداث، " حيث يستخدم المنهج الوصفي في رصد ومتابعة ظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون، والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطوير." (المحمودي، ٢٠١٩، ٦٦). كما تم استخدام الاستبانة العلمية المحكمة كأداة للبحث للكشف عن العلاقة بين المتغيرين الواردين به.

حدود البحث:

تعرض الباحثة حدود البحث، وذلك كما يلي:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على الذكاء العاطفي لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم، من خلال الأبعاد التالية: (الوعي الذاتي – التنظيم الذاتي – الدافع – التعاطف – المهارات الاجتماعية)، وعلاقته بأبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات المدرسية وتتضمن (القيادة التكيفية – وقيادة العلاقات –

والقيادة الموقفية – والقيادة الموزعة) من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم.

- الحدود البشرية: تم تطبيق البحث على عينة من المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم.
- الحدود الزمانية: تم التطبيق الميداني خلال العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.
- الحدود المكانية: تم التطبيق الميداني بموجب الموافقات الرسمية على عينة من مدارس التعليم الثانوي العام بالإدارات التعليمية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الفيوم.

مصطلحات البحث:

الذكاء العاطفي:

Emotional Intelligence

الذكاء العاطفي يراد به "فهم وتقبل التنوع الثقافي، ومراعاة مشاعر الآخرين لمعرفة أفكارهم ومشاعرهم." (شحاته، والنجار، ٢٠٠٣، ١١٠)

ويعرف الذكاء العاطفي اصطلاحاً بأنه" قدرة الفرد على الانتباه والوعي بمشاعره وانفعالاته وضبطها وإدارتها لتحفيز ذاته والقدرة على فهم الآخرين والتصرف الحكيم في العلاقات الإنسانية (جولمان، ٢٠١١،٦٦)

ويمكن تعريف الذكاء العاطفي إجرائياً بأنه: مجموعة القدرات التي تتوافر لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم، وتتمثل في الإدراك والفهم والإدارة والتعبير العاطفي، بما يمكنهم من إدراك وفهم وتنظيم العواطف في الذات والآخرين.

قيادة التعقيد:

Complexity Leadership

القيادة لغة : من قاد، يقود، قوداً، وقيادة، ويقصد به كل مستطيل على وجه الأرض.(مصطفى، وآخرون، د.ت، ٧٦٥)

واصطلاحاً: " السلوك الذي يقوم به الفرد، بتوجيه نشاط جماعة، نحو هدف مشترك " (عزب، ٢٠٠٩، ٨٤)

وتعرف قيادة التعقيد اصطلاحاً بأنها" السلوكيات والإجراءات والتفاعلات التي تهدف إلى التكيف مع الأفكار الجديدة والقضاء على التوتر من جانب الأفراد الذين يرفضونها." ويوصف النظام بالتعقيد إذا كانت مكوناته ضخمة، أو يصعب تحديد العلاقات بين مكوناته. " (Danial, 2013,26)

ويمكن تعريف قيادة التعقيد إجرائياً بأنها: قدرة مديري المدارس على التكيف وتحسين مستويات الأداء من خلال التفاعلات اليومية بينهم وبين الافراد والمؤسسات وبينهم وبين والنظم الادارية وبين النظم بعضها البعض مما ينتج عنه كون مدارس التعليم الثانوي العام أكثر ديناميكية وقابلة للتكيف.

البحوث والدراسات السابقة:

فيما يلي قامت الباحثة بعرض البحوث والدراسات السابقة مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، من خلال عرض البحوث والدراسات التي تناولت الذكاء العاطفي في علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى من بينها قيادة التعقيد، وكذلك بعض البحوث والدراسات التي تناولت قيادة التعقيد في علاقتها بالأفراد والنظم وذلك على النحو التالي:

جاءت دراسة ديفيتو (Devito, 2009) وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والضغوط التي يتعرض لها المعلم. أجريت الدراسة على (٦٤) معلما تم اختيارهم من المدارس الثانوية في ضواحي إحدى المدن الأمريكية، أوضحت النتائج أنه لا توجد علاقة كبيرة بين الإحباط والذكاء العاطفي، وأنه توجد فروق ذات دلالة بين الإنجازات الشخصية والذكاء العاطفي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للعمر والخبرة في التدريس في الذكاء العاطفي لصالح الأكبر سنا والأكثر خبرة.

وأجرى شيليرز (Childers, 2009) دراسة للكشف عن علاقة الذكاء العاطفي بالقيادة الأكاديمية، أجريت الدراسة على (١٠٠) من قادة المدارس الطموحين في المدارس الأمريكية. وأظهرت النتائج انه لا توجد علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية للذكاء العاطفي والقيادة التحويلية، على الرغم من أنها ارتبطت بأبعاد الذكاء العاطفي؛ فهم واستخدام العواطف وإداراتها. أما القيادة الموقفية فقد ارتبطت بإدراك العواطف.

أما دراسة آلستون (Alston, 2009) فقد هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي والقيادة، وتوصلت الدراسة إلى أن الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والتحفيز الذاتي،

والتعاطف، تعد قدرات هامة في إعداد القادة، وأن النقص في هذه القدرات العاطفية سيؤدي إلى حدوث خلل وظيفي في المستقبل.

كما قاما كل من (Uhl–Bien &Marion, 2009) بدراسة القيادة المعقدة في سياقات الأشكال البيروقراطية للتنظيم، لوصف كيف يمكن للديناميكيات التكيفية أن تعمل جنبًا إلى جنب مع الوظائف الإدارية لتوليد النشوء والتغيير في المنظمات، مع التركيزعلى الوظيفة التكيفية، وهي عملية تفاعلية بين القيادة التكيفية (سلوك القائد) وديناميكيات التعقيد (ديناميكيات اجتماعية) تولد نتائج ناشئة (على سبيل المثال، الابتكار، والتعلم، والقدرة على التكيف) للتنظيم، وقد تم تقديم مقترحات بشأن تصرفات القيادة المعقدة في الأشكال البيروقراطية للتنظيم.

كما أجرى وونج وآخرون (Wong, et. al., 2010) دراسة للتحقق من تأثير قادة المستوى المتوسط والذكاء العاطفي للمعلم في نتاجات عمل المعلم فقد طلب في المرة الأولى من (١٠٧) من المعلمين أن يذكروا خصائص قادة المستوى المتوسط الناجحين في مدارسهم، وفي المرة الثانية تم إجراء مسح على (٣٨٦٦) معلما وقائد ممن يعملون بالمستوى المتوسط، لتعرف ذكاؤهم العاطفي ومستوى رضاهم عن العمل وقد أيدت النتائج تأثير الذكاء العاطفي لكل من المعلم وقائد المستوى المتوسط في الرضا عن العمل بالنسبة للمعلمين.

ودراسة جاياواردينا (Jayawardena, 2012) والتي نبعت من منطلق أن القيادة لدى المدراء المؤهلين أصبحت نقطة محورية لدى العديد من أرباب العمل في جميع أنحاء العالم، وأن تنمية المهارات القيادية قد زاد الطلب عليها، لذا هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى القيادة التحويلية والذكاء العاطفي لدى المديرين المؤهلين دراسياً، وتحليل العلاقة بينهما في أداء العمل، واستخدم الباحث مقياس الذكاء العاطفي بأبعاده الأربعة، وتكونت عينة الدراسة من ٦٣ مديراً (٣٣ رجلاً، و٣٠ امرأة) الذين يتابعون برنامج درجة الماجستير في الجامعة السريلانكية، أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالذكاء العاطفي والقيادة التحويلية، وانخفاض مستوى الذكاء العاطفي بشكل ملحوظ لدى المديرين.

كما هدفت دراسة وينير (Werner, 2014) إلى بحث العلاقة بين الذكاء العاطفي وممارسات القيادة الخادمة لمديري المدارس الابتدائية الحكومية في ولاية واشنطن، كما

يدركها معلموا هذه المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٠) مدير و (٧٠٠) معلم. وتمت مقارنة تقديرات المعلمين لمديريهم مع تقديرات المديرين لأنفسهم في كل من الذكاء العاطفي وسلوك القيادة الخادمة، وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط القيادة الخادمة بالذكاء العاطفي بدرجة عالية.

بينما ركزت دراسة (Presley,٢٠١٤) على كيفية مشاركة القادة في قيادة التعقيد ، لتؤكد أن جميع القادة يمتلكون قدرمناسب من قيادة التعقيد ، حيث يمكنهم ذلك من تعميق فهمهم لطبيعة الدور الذي يمارسونه في العمل، وأن طبيعة العمل من شأنها أن تؤثر في قيادة التعقيد، بما يمكن القادة من التكيف مع المتغيرات في قيادة المنظمات ، كما توفر قيادة التعقيد روابط ناشئة عن طريق تعزيز الروابط بين أعضاء التنظيم .

وجاءت دراسة كل توركسوي وآخرون (Türksoy, et. al., 2015) التي حاولت التعرف على درجة الذكاء العاطفي ودرجة المهارات القيادية للمدربين، وكانت عينة الدراسة تتكون من (٩٩) شخصاً كانوا يعملون في تدريبٍ رياضي في إسطنبول، وتم استخدام طريقة المسح في هذه الدراسة، أما أداة الدراسة، فقد تم استخدام مقياس البعد العاطفي (Baron EQ) بالإضافة إلى أنه تم استخدام الاستبانة لقياس المهارات القيادية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والمهارات القيادية.

في حين جاءت دراسة دابكي (Dabke, 2016) لمعرفة تأثير الذكاء العاطفي على فعالية القائد، وتم تطبيق هذه الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (٢٠٠) من المديرين من مختلف القطاعات في مومبي بالهند، وباستخدام استبانة متعددة العوامل لقياس فعالية القائد والقيادة التحولية، واختبار الذكاء العاطفي مستمد من اختبار ماير وسالوفي، أظهرت النتائج أن كلاً من الذكاء العاطفي والقيادة التحولية مرتبطاً بشكل إيجابي بفاعلية القيادة.

في حين أجرى كيرشنر وماكويلان (٢٠١٦) KERSHNER & MCQUILLAN دراسة حول المدارس التكيفية المعقدة: القيادة التربوية والتغيير المدرسي بهدف مقارنة وتباين القيادة والتغيير التعليمي في مدرستين حضريتين. واستنادًا إلى فكرة النظام التكيفي المعقد، للكشف عن التعقيدات والتوترات والخصائص والآثار ذات الصلة بالقيادة المدرسية المستمدة من استخدام هذه القاعدة لفهم التغيير التكيفي. والقوة الناتجة عن توزيع السلطة

من خلال شبكات لامركزية، وأهمية الثقة العلائقية، وتأثير ثقافة المدرسة. في الولايات المتحدة للتغلب على التحديات التي تواجهها.

وأجري أبو الخير (٢٠١٨) دراسة عن مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لوكالة الغوث بمنطقة غرب غزة التعليمية. وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى المديرين وعلاقته في تحسين مستوى أدائهم من وجهة نظر المشرفين بمدارس المرحلة الأساسية الدنيا بمنطقة غرب غزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين بمدارس المرحلة الأساسية في غرب محافظة غزة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري مدارس المرحلة الأساسية بمنطقة غرب عزة التعليمية التابعة لوكالة الغوث من وجهة نظر المشرفين كان متوسطاً، بوزن نسبي قدره ٢٩١،٦٦٪، وأوصت الدراسة بقياس مستوى الذكاء العاطفي للمتقدمين لتولي وظائف قيادية.

كما قام كل من هاجنسل وفوسينوفيس (Hajncl & Vučenović, 2020) بدراسة عن تأثيرات مقاييس الذكاء العاطفي على العلاقة بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مقياسين من مقاييس الذكاء العاطفي: اختبار القدرة القائمة على الأداء، ومقياس التقرير الذاتي عن قدرات الذكاء العاطفي، والقيادة التحويلية، تم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من (١٧٧) قائد من الإدارة العليا والإدارة الوسطى، في (١٦) منظمة، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أنه لا توجد علاقة بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية طبقاً لمقياس قدرات الذكاء العاطفي، أما التوصيات فأوصت الدراسة بضرورة التركيز على استخدام مقاييس متعددة للحصول على نتائج موضوعية عن القيادة، لتأسيس نموذج يمكن أن يوضح طبيعة العلاقة بشكل صحيح.

وقام غبون وأخرون (٢٠٢٠) بدراسة الذكاء العاطفي وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري

مدارس محافظة بيت لحم والبالغ عددهم (١٧٩) مديراً ومديرة، وتكونت العينة من (١٤٠) من مديري ومديرات المدارس بمراحل التعليم قبل الجامعي، واستخدمت الباحثة أداتين، الأولى تمثلت في اختبار الذكاء العاطفي، والثانية استبانة طورتها الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس جاء بنسبة (٧٠.٥٪)، أي بدرجة متوسطة، وأن درجة ممارسة المهارات القيادية لديهم جاءت بدرجة عالية، وتوصلت الدراسة إلى عدة توصيات أهمها الاهتمام بزيادة وعي المديرين بدور الذكاء العاطفي في عملية صناعة القرارات الإدارية، من خلال إعداد برامج تدريبية لتنمية درجة الذكاء العاطفي لمدري المدارس، حتى يتمكنوا من إدارة ذواتهم والتحكم في انفعالاتهم، والقدرة على التعامل مع الآخرين والتواصل معهم.

كما أجرت خصاونة (٢٠٢٢) دراسة للكشف عن مستوى الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة إربد، والكشف عن العلاقة بينهما. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مقياس الذكاء العاطفي المكون من (٣٥) فقرة بواقع أربع مجالات، كما تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية المكون من (٢٣) فقرة موزعة على ثلاث مجالات. وتكونت عينة الدراسة من (٤٨٢) معلمة بالمرحلة الثانوية بمدارس محافظة إربد، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمات جاء متوسطاً، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية.

في حين هدفت دراسة سامسيرين وآخرون (Samsirin, et. al., 2024) إلى اكتشاف كيفية مساهمة المنظمات الطلابية في نمو الذكاء العاطفي .يستخدم هذا البحث التحليل الوصفي النوعي .استخدام ثلاث تقنيات لجمع البيانات: التوثيق والملاحظة والمقابلات .يتضمن تحليل البيانات تحليل المجال، والتحليل التصنيفي، والتحليل المكوناتي. توصلت نتائج تحليل البيانات إلى أن المنظمات لها دور في التنمية العاطفية للمسؤولين التنظيميين، بما في ذلك تنمية الروح المؤسسية، وروح التشاور، والوعي بوجهات نظر الآخرين، والوعي بالسيطرة على الغضب .وكذلك فإن انعدام الثقة بالنفس وضعف التواصل بين الإداريين هما العائقان الرئيسيان أمام تنمية الذكاء العاطفي .واستنادًا إلى نتائج تحليل البيانات، يمكن للمنظمات مساعدة المسؤولين التنظيميين على النمو عاطفيًا من خلال تنمية

روح المشاركة، والروح الاستشارية، والوعي بوجهات نظر الآخرين، والوعي بالتحكم في السلوك.

كما هدفت دراسة آنججونو (Anggono, et. al., 2024) إلى اختبار تأثير الذكاء العاطفي على الفهم المحاسبي. تم إجراء هذا البحث في مدرسة ثانوية مهنية تمتلكها الحكومة الإندونيسية. يتكون سكان هذا البحث من ١٤٤ طالبا، بينما تتكون عينة البحث من ١٠٦ طالبا تم اختيارهم عن طريق أخذ عينات عشوائية بسيطة. استخدم هذا البحث طريقة ما بعد الواقع (السببية المقارنة). تم جمع بيانات البحث هذه باستخدام استبيان واختبار. تم تحليل بيانات البحث باستخدام أنوفا أحادية الاتجاه. تظهر نتائج البحث أنه كلما ارتفع الذكاء العاطفي للطالب، زاد فهمهم المحاسبي. لذلك، يجب على المعلمين توفير تدريب الذكاء العاطفي للطلاب أثناء الدراسة في المدرسة المهنية للتكيف مع بيئة العمل وتصبح الموارد البشرية الصعبة عندما يصبحون خريجين ويعملون في الشركات.

تعليق عام على البحوث والدراسات السابقة:

من مجمل ما تم عرضه من بحوث ودراسات سابقة حول الذكاء العاطفي وعلاقته ببعض المتغيرات، وكذلك بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت قيادة التعقيد، يتضح أنها استهدفت دراسة تأثير الذكاء العاطفي مع الأبعاد: القيادة الأكاديمية، والتحويلية، والخادمة، والموزعة، ودرجة امتلاك الذكاء العاطفي وعلاقته بمستوى المهارات القيادية، والكفاءة الذاتية، كما تناولت أثر الذكاء العاطفي للقادة على تحسين الأداء لدى العاملين، وكذلك الذكاء العاطفي وعلاقته بمستوى الالتزام والرضا الوظيفي لدى العاملين، وعلاقته بالقيادة، وكذلك قيادة التعقيد وتأثيراتها على الانظمة التعليمية ودور القيادة التكيفية وقيادة العلاقات وتوزيع السلطة والثقة العلائقية في فعالية النظم التعليمية، وقد توصلت تلك البحوث والدراسات إلى أن الذكاء العاطفي للمجموعات والأفراد يساعد في البُعد عن الاضطراب وضغوط العمل، وتحقيق الكفاءة الذاتية للعاملين بالمؤسسات التعليمية، كما يُمكن الفرد من إدراك مشاعره وانفعالاته والتقييم الدقيق لذاته وزيادة ثقته بذاته، ويسهم في إدارة المواقف المعقدة، مما يساعد في نجاح المؤسسات والمنظمات المتباينة.وأن قيادة التعقيد تدعم الوظيفة التكيفية، والديناميكيات الاجتماعية والثقة العلائقية، والقيادة الموزعة داخل المؤسسات التعليمية.

وقد تركزت أوجه الشبه بين هذه البحوث والدراسات السابقة وبين الدراسة الحالية في كونهم جميعاً ينتمون إلى البحوث والدراسات العلاقية التي تستهدف الكشف عن العلاقة المحتملة بين متغيرين. في حين برزت أهم نقاط الاختلاف في الدراسة الحالية في استهداف قطاع التعليم العام، وفي استهداف المعلمين ببيئة المؤسسات التعليمية. وتفرد البحث الحالي كونه يدرس العلاقة بين الذكاء العاطفي لدي المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام وقيادة التعقيد لدى القيادات المدرسية وهو ما لم تتناوله أي من البحوث والدراسات السابقة. وأفادت الدراسة الحالية من البحوث والدراسات السابقة في تدعيم مشكلة الدراسة، وفي الاستشهاد ببعض نتائجها في الإطار النظري ودعم نتائج الدراسة الحالية بربطها بنتائج تلك البحوث والدراسات السابقة.

خطوات السير في البحث

سار البحث وفقًا للخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تناولت فيها الباحثة مقدمة البحث ومشكلته وأسئلته، وأهدافه وأهميته، ومنهج البحث، والدراسات السابقة، وخطوات السير في البحث، وهذه الخطوة تمثل القسم الأول من البحث.

الخطوة الثانية: للإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة البحث، والمتمثلين في: ما الإطار النظري للذكاء العاطفي في المؤسسات التعليمية في الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة؟ ما الإطار النظري لقيادة التعقيد في المؤسسات التعليمية في الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة؟ تناولت الباحثة الإطار النظري لمتغيري البحث، الذكاء العاطفي لدي المعلمين وعلاقته بقيادة التعقيد لدى القيادات المدرسية في الأدبيات التربوية والإدارية المعاصرة، وذلك في ثلاثة محاور، تناول المحور الأول الذكاء العاطفي في الأدبيات التربوية المعاصرة، وتناول المحور الثاني قيادة التعقيد في الأدبيات التربوية والإدارية المعاصرة، بينما تناول المحور الثالث العلاقة بينهما. وهذه الخطوة تمثل القسم الثاني من البحث.

الخطوة الثالثة: وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث: ما واقع التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم (دراسة وثائقية)؟ قامت الباحثة بعرض تحليلي لواقع التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم (دراسة وثائقية). وهذه الخطوة تمثل القسم الثالث من البحث.

الخطوة الرابعة: للإجابة عن السؤال الرابع والخامس من أسئلة البحث والمتمثلين في: ما واقع ممارسة أبعاد الذكاء الوجداني لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم؟ ما واقع ممارسة أبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم؟ فقد قامت الباحثة بإجراء دراسة ميدانية للتعرف على الوقع الفعلي لمتغيري الدراسة.

وللإجابة عن السؤالين السادس والسابع من أسئلة البحث والمتمثلين في: هل هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى المعلمين والمتمثلة في (الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافع، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) وممارسة أبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات المدرسية المتمثلة في (التكيفية، وقيادة العلاقات، والقيادة الموقفية، والقيادة الموزعة) المتعلقة بالعمل من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم؟ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة أبعاد كل من الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد تبعًا لمتغيرات الجنس والمؤهل والتخصص والإدارة التعليمية من وجهة نظر عينة البحث من المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم؟ المتعلقة بالعمل بصفة إجمالية للمعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم محل الدراسة، وللكشف عن هذه العلاقة الارتباطية فقد قامت الباحثة بفرض ثلاثة فروض وتم إجراء الدراسة الميدانية بناءً عليها. وهذه الخطوة تمثل القسم الرابع من البحث.

الخطوة الخامسة: تمثلت في الإجابة عن السؤال الثامن من أسئلة البحث: ما المقترحات الإجرائية التي تسهم في تفعيل العلاقة بين الذكاء العاطفي وأبعاد قيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم؟ وهذه الخطوة تمثل القسم الخامس من البحث.

وفيما يلي عرض تفصيلي لأقسام البحث على النحو التالي.

القسم الثاني: الإطار النظري للذكاء العاطفي وعلاقته بقيادة التعقيد في الأدبيات التربوية والإدارية المعاصرة

حيث يأتي عرض القسم الثاني من البحث من خلال تناول ثلاثة محاور، حيث تمثل المحور الأول في الذكاء العاطفي كما ورد ذكره في الأدبيات التربوية المعاصرة، بينما تمثل

المحور الثاني في تناول قيادة التعقيد في الأدبيات التربوية والإدارية المعاصرة، في حين تناول المحور الثالث العلاقة بين متغيري البحث. وذلك طبقاًلما يلي:

المحور الأول: الذكاء العاطفي:

يتناول هذا المحور مفهوم الذكاء العاطفي، وأهميته وأبعاده، وفيما يلي توضيح هذا المحور بشيء من التفصيل.

أولاً: مفهوم الذكاء العاطفي: *Emotional Intelligence*

بالرغم من وجود العديد من التعريفات للذكاء العاطفي مع اختلاف استخداماته بشكل كبير، إلا أنه يمكن تأصيله نظرياً كمجموعة من القابليات الشفهية وغير الشفهية، تلك التي تمكن الأشخاص من تكوين مشاعرهم الذاتية والتعرف عليها والتعبير عنها وفهمها وتقييمها، إلى جانب مشاعر الأخرين؛ سعياً إلى قيادة التفكير والتصرفات؛ والذي يتوافق وما تتطلبه بيئة العمل وضغوطاته.(Rajah, R., Song, Z., Arvey, R. D. , 2011, 1107)

عرف جورج (George, 2000, 1027) الذكاء العاطفي بأنه، القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة والوجدانية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين.

أما (السمدوني، ٢٠٠٧م، ٩٣) فقد عرفه بأنه، مجموعة مركبة من القدرات والمهارات الشخصية التي تساعد الشخص على فهم مشاعره وانفعالاته ثم السيطرة عليها جيداً، وعلى فهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم، مع القدرة على استغلال طاقاته العاطفية في الأداء الجيد، وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين به.

كما يعرف الذكاء العاطفي بأنه القدرة على إدراك وفهم وتناول العواطف والانفعالات وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين (Furnham, 2006, 815).

ويعرف أيضا كشكل من أشكال الذكاء الاجتماعي الذي ينطوي على قدرة الفرد، على قراءة العواطف واستخدام هذه القراءة لإدارة الأفكار الخاصة والسلوكيات، وقد يتمثل الذكاء العاطفي أيضاً باستخدام المشاعر بشكل صحيح، والتفاعل التام، بين الإدراك والعواطف لدى الأفراد .(Ogurlu, 2016 22)

أما موريلا – جارسيا (Morilla-García, 2017, 31) فقد عرف الذكاء العاطفي، بأنه القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وتحفيز ذاتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا، وعواطفنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال.

وعرف دوجي وانطون (Dughi & Anton, 2016, 243) الذكاء العاطفي بأنه: إدراك الفرد بما يشعر به، وما يشعر به الآخرون لمعرفة ما عليه القيام به استجابة لذلك، من خلال امتلاك الإدراك العاطفي، والحساسية، لزيادة السعادة لديه واستمرارها للمدى الطويل.

أما وولسي (Woolsey, 2016, 16) فيري أن الذكاء العاطفي هو إدراك الفرد لمشاعره والقدرة على محاورتها والسيطرة عليها من أجل سهولة التفكير والتعرف وفهم مشاعر الآخرين.

يتضح مما سبق من تعريفات للذكاء العاطفي، إنها تركز على مجموعة من السمات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على التكيف مع ضغوط الحياة ومتطلبات البيئة التي يعيش فيها وأن هناك صلة بين القيادة والذكاء العاطفي، وكذلك يمكن القول بأنها تُجمع على أن الذكاء العاطفي هو الاستخدام الذكي للعواطف، فالشخص الذكي يستطيع أن يجعل عواطفه تعمل لصالحه باستخدامها في ترشيد سلوكه وتفكيره بطرق ووسائل تزيد من فرص نجاحه إن كان في العمل أو في المدرسة أو بالحياة بصورة عامة، ومما سبق وتطبيقاً على البحث الحالي، تستخلص الباحثة أن الذكاء العاطفي، عبارة عن مجموعة من القدرات، التي تتوافر لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام، وتتمثل في الإدراك والفهم والإدارة والتعبير العاطفي، حتى يتمكنوا من إدراك وفهم وتنظيم العواطف في ذواتهم وفي الآخرين.

ثانياً: أهمية الذكاء العاطفي:

إن القدرة على السيطرة على العواطف والانفعالات هي أساس الإرادة الناجحة للذات، وأساس الشخصية الناجحة، وإدارة العواطف هي تحد وهي حاجة ملحة بنفس الوقت، فهناك أشخاص يتمتعون بمستوى ذكاء مرتفع، ولكن لا يستطيعون تسيير حياتهم العاطفية بشكل جيد، فقد يخفق الشخص المتميز من حيث الذكاء في حياته نتيجة عدم سيطرته على انفعالاته ودوافعه الجامحة (خوالدة، ٢٠٠٤م، ٥٣).

ومن ثم يمكن القول بأن العواطف هي التي تقود التفكير والقيم والخوف والبقاء، والقدرة على إدارتها بشكل صحيح، يعني الخروج من الأزمات والمشكلات، وأن إدارتها بشكل

سلبي يعني الانغماس في الأزمات والمشكلات وبالتالي التأثير بشكل سلبي على القرارات، والأفراد الذين يدركون مشاعرهم وعواطفهم بصورة دقيقة يتعاملون مع الموضوعات الانفعالية بصورة أفضل، ومن ثم يتمتعون أكثر بحياتهم قياساً بأولئك الذين يدركون مشاعرهم وعواطفهم بصورة أقل دقة. وللذكاء العاطفي تأثيراً على قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات البيئة المحيطة به والتعامل مع ضغوطها، وهذا ما أشار إليه كل من بار– أون، وجولمان، من أهمية الذكاء العاطفي في النجاح بالحياة والسعادة (Reed, 2005, 9).

والذكاء العاطفي هو قاعدة وأساس نمو الكفاءة العاطفية، والتي أساسها الأفراد الأكثر ذكاءً عاطفياً أو لديهم قدرة أكبر على تنمية مهارات كفايتهم العاطفية، وقد أشار عطاالله (٢٠١٤، ٢٣) إلى أن الذكاء العاطفي يؤثر إيجابا في كفاءة المؤسسات والمنظمات من خلال ما يلي:

- الذكاء العاطفي يوجد نمطاً مستقراً من العلاقات العامة الإيجابية بين الأفراد في المنظمات.
- يؤثر ذلك النمط من العلاقات العامة على نمو متميز باستقراره ومنهجيته المؤسسية وفاعلية إدارته.
- الذكاء العاطفي لدى المجموعات والمنظمات يؤثر على الذكاء العاطفي لدى الموظفين والأفراد حيث المواقف الهانئة "السعيدة" والتغذية الراجعة توفر دوافع إيجابية وأمانا لدى الموظفين والأفراد مما يوفر وقتاً ملائماً لمزيد من النمو والتطور.
- يؤثر الذكاء العاطفي للمجموعات وللأفراد في تحسين الإنتاج، لما في ذلك من قدرة على البعد عن الاضطراب وضغوط العمل.
- أظهرت الدراسات في هذا المجال أن الذكاء العاطفي له علاقة بتحصيل الطلاب وتعليمهم وتحسين سلوكهم.

كما أشار توركسوي (Türksoy, et. al., 2015, 117) إلى أن ضعف مستوى الذكاء العاطفي لدى المعلمين والأهل يجعل انفعالات وعواطف التلاميذ حادة وسلوكياتهم عدوانية ويكونون أكثر تعرضا للإحباط والاكتئاب. وأن للذكاء العاطفي صلات كثيرة ومتشعبة بواقع تعاملنا مع الحياة وطريقة إدارتنا لأنفسنا وعلاقاتنا مع الآخرين. فالذكاء العاطفي يتعلق

بالتنظيم الشخصي في الإدارة والمهارات التي تدفع الفرد للتفوق في مركز العمل وفي الحياة بشكل عام. وهو يشمل حدساً وبديهة ومميزات وحماس وطموح يتميز به المدير، ومهارات في إدارة العلاقات مع الموظفين وتكوين الصلات والعلاقات.

وتري الباحثة أن أهمية الذكاء العاطفي تنبع من الصلة بين المشاعر والشخصية والاستعدادات الأخلاقية الفطرية وهناك أدلة كافية على أن المواقف الأخلاقية الأساسية في حياتنا تنبع من قدراتنا العاطفية الأساسية فأولئك الأفراد الذين يعانون من عجز في ضبط أنفسهم –اسماها جولمان بعبيد العاطفة– وهم أسرى لعواطفهم ويعانون من عجز– أخلاقي (لأن القدرة على ضبط الانفعالات هي أساس الإرادة ومؤشر قوي لارتفاع مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للفرد ودليل على تمتعه بالصحة النفسية وبالمقابل فإن أساس مشاعر الإيثار إنما تكمن في التعالي)، هذه الفئة من الناس يمكن إدراجها في نفس مستوى الأفراد فاقدي القدرة على التعبير الانفعالي يعني من يعانون من التبلد العاطفي أو ما يسمى بالعجز من التعبير الانفعالي.

ثالثاً: أبعاد الذكاء العاطفي:

لقد أشار كل من لوون ومانينج (Lown & Manning, 2011, 787) إلى أن الأبحاث الحديثة حددت العديد من العناصر الرئيسة للذكاء العاطفي والتي تعتبر مهمة للنجاح الشخصي والمهني، وتشمل هذه العناصر:

- الوعي الذاتي **Self – Awareness**: قدرة التعرف على مشاعر المرء وفهمها وكيف تؤثر على السلوك واتخاذ القرار.
- التنظيم الذاتي **Self–regulation**: القدرة على إدارة عواطف الفرد وسلوكياته بطريقة مناسبة وفعالة.
- الدافع **Motivation**: الدافع لتحقيق الأهداف والاستمرار في مواجهة العقبات، حتى عند مواجهة التحديات أو النكسات.
- التعاطف **Empathy**: القدرة على فهم مشاعر الآخرين والاستجابة لها، وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين.
- المهارات الاجتماعية **Social Skills**: القدرة على التواصل بشكل فعال، وبناء العلاقات والحفاظ عليها، والعمل بشكل تعاوني مع الآخرين.

وقد تم الاستناد في تحديد أبعاد الذكاء العاطفي– سالفة الذكر– إلى نموذج ماير وسالوفي فوفقًا لبيتر سالوفي وجون د. ماير، فإن الذكاء العاطفي باعتباره "القدرة على التفكير والتحكم في العواطف لتعزيز التفكير، يشمل القدرة على الإدراك الدقيق للعواطف، للوصول إليها، وتوليدها وذلك لمساعدة الفكر وفهم العواطف والمعرفة العاطفية، وتنظيم تلك العواطف بشكل عاكس وذلك لتعزيز المعرفة العاطفية والنمو الفكري." ومن ثم فإن العواطف هي مصادر المعلومات التي تساعد على التواصل الاجتماعي. وفقاً لأربعة أنواع من المهارات: (تصور العواطف، استخدام العواطف، فهم العواطف، الإدارة العاطفية. (Mayer,) (Salovey, and Caruso 2004, 380

وتماشياً مع ما تم ذكره يمكن القول بأن الذكاء العاطفي يعد عنصراً حاسماً في النجاح الشخصي والمهني، ويتضمن مفهوم الذكاء العاطفي مجموعة من القدرات، مثل التصور أو الإدراك العاطفي، والفهم لتلك العواطف، والتعبير عنها وإدارتها ، ومن ثم يمكن أن يؤدي تطوير الذكاء العاطفي إلى صحة عقلية أفضل، وتواصل وقيادة أكثر فعالية، ونجاح أكبر في الحياة المهنية، حددت الأبحاث الحديثة العديد من العناصر الرئيسة للذكاء العاطفي، بما في ذلك الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والتحفيز، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية، والتي تعتبر مهمة للنجاح في مجموعة من السياقات، من خلال تطوير هذه العناصر، يمكن للأفراد تعزيز ذكائهم العاطفي وتحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية.

وفيما يلي تناول أبعاد الذكاء العاطفي السابق ذكرها بشيء من التفصيل

أ– الوعي بالذات كأحد أبعاد الذكاء العاطفي:

يمثل وعي الفرد بذاته أو كفاءته الشخصية، ثقته بنفسه وقدرته على تقييمها بشكل واقعي، وذلك من خلال القدرة علي رفع الكفاءة الذاتية، حيث أن الأفراد القادرين على فهم ذاتهم العاطفية، يملكون على الأغلب الحدس فيما يتعلق بأفضل الخيارات، وذلك يجعلهم يتميزون بالصدق والصراحة، خلال حديثهم عن قناعاتهم ومشاعرهم، ويعتبر الوعي الذاتي من أهم سمات الذكاء العاطفي، حيث يعد الأفراد المدركين لذاتهم الخاصة والمتأكدين من مشاعرهم اكثر قدرة على اتخاذ القرار الصحيح، وتعزيز المهارات الشخصية لدى الفرد ويساعده ذلك في الوصول إلى النجاح في المهنة، ويبدأ ذلك من خلال التعرف إلى دوافعه، عواطفه، وقيمه وطريقة تفكيره، بالإضافة إلى أن الوعي الذاتي يحدث، عندما يستطيع الفرد

فهم مشاعره السلبية وتحسين طريقته في التعامل معها، وخلق ظروف البهجة للآخرين(الذبحاوي واخرون، ٢٠١٤، ١٣٦).

وأشار النجار (٢٠١٣، ١٥) أيضاً إلى مجموعة من العوامل التي تساعد الفرد على تكوين الوعي بذاته، وهي: تقييم الفرد لذاته ومعرفة امكانياته ورضاه عنها وثقة الفرد في نفسه وقدرته على تحمل المسئولية ومواجهة المواقف المختلفة مع الآخرين وشعوره بالحب واهتمام الآخرين به.

كما أن قدرة الفرد على الوعي بذاته تؤثر ايجابياً على سلوكيات الفرد الابتكارية وتزيد من انتاجيته وتعمل على تحقيق رضا العملاء، وبهذا يمكن تعريف الوعي بالذات بأنه "قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته والتقييم الدقيق لذاته وثقته بذاته"، أي أنه يتضمن عدة عناصر فرعية هي قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته، وقدرة الفرد على التقييم الدقيق لنفسه، وثقة الفرد بنفسه .(Dincer, H. & Orhan, N. , 2012, 23)

وتري الباحثة أن الوعي الذاتي يجعل الفرد مدركاً لمواطن القوة والضعف في ذاته والإحساس القوي بقيمتها فمعرفة الفرد لعواطفه ووعي الفرد بذاته وإدراك مشاعره حال حدوثها هو أساس الثقة بالنفس وهو الأساس الذي يبني عليه الفرد قراراته التي يتخذها في مجمل الأمور وشئون حياته التي تتطلب Hاتخاذ القرارات، وأن الفرد الذي يفتقر إلى الوعي الذاتي يميل إلى اتخاذ قرارات تؤدي إلي الشعور بالاضطراب الداخلي، ناتج عن محاولة إخماد القيم.

ب- التنظيم الذاتي كأحد أبعاد الذكاء العاطفي:

هو عملية بنائية نشطة يقوم الفرد فيها بوضع أهدافه، ثم يراقب، وينظم، ويحكم توجهاته معرفياً، ودافعياً، وسلوكياً نحو الأهداف، والخصائص المميزة للبيئة وأنشطة التنظيم الذاتي تتوسط العلاقة بين الفرد والبيئة والإنجاز المرتفع، وينظر إلى التنظيم الذاتي للتعلم على أنه نقطة التقاء بين المهارة Skill والإرادة ,Will والمهارة تشير إلى أنواع من الاستراتيجيات: المعرفية (الحفظ والإتقان)، وما وراء المعرفية Metacognitive (التخطيط، والمراقبة)، والتحكم Control (التحكم في الجهد والبيئة)، والإرادة تشير إلى الدافعية .(Pintrich, P. R., 2005, 452)

ويركز التنظيم الذاتي أساساً على العلاقة بين منظومة الخصائص النفسية للفرد وهي: الدافعية، تركيز الانتباه، معلومات سابقة، وأسلوب ومستوى التفكير والعمليات

المعرفية، إمكانية التحول إلى بنية ما وراء المعرفة، ثم منظومة خصائص ومكونات أو عناصر المهمة Task Components (عطا الله، ٢٠١٤، ١٥) وبالنظر إلي العملية التعليمية فهي عملية مركبة ومتشابكة يشترك فيها أكثر من عامل كالأهداف العامة والخاصة، والمحتوى الدراسي، وخبرات التعلم، والمعلم والمتعلم وطرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية المختلفة، والتعلم الجيد لا يتم إلا في وجود استراتيجيات تدريسية حديثة تركز على هذه العوامل وتعمل على تنمية قدرات المتعلمين وإمكانياتهم بهدف مساعدتهم على تحقيق النمو الشامل الجسمي، والمعرفي، والصحي، والاجتماعي، والعقلي، من خلال المفهوم الشامل للمنهج الذي يتيح للمتعلمين الفرص الملائمة لتلبية ميولهم ورغباتهم وتطوير أنفسهم وتنمية عادات العقل المنتجة لديهم، والتنظيم الذاتي أحد عادات العقل المنتجة فهي تتكون عند الفرد الذي يكون على وعي بتفكيره وحساساً للتغذية الراجعة وأن يقوّم فاعلية أفعاله.

ج- الدافع كأحد أبعاد الذكاء العاطفي:

وتعني القدرة على تحفيز الذات وتشير إلى قدرة القائد على تنظيم المشاعر وتوجيهها في خدمة هدف معين لتحقيق التفوق والإنجاز، وأن يكون القائد هو مصدر التحفيز لنفسه، واستعمال المشاعر والانفعالات في اتخاذ وصنع أفضل القرارات، كما يعتبر الأمل والتفاؤل محفزاً لكثير من القادة، مما يجعلهم يحققون طموحاتهم وأهدافهم. حيث إن الأشخاص الذين يتقنون هذه المهارة يتمتعون بأعلى مستوى من الأداء والفاعلية (جولمان، ٢٠١١، ١١٣).

وتؤثر الدافعية تأثيراً إيجابياً على تخفيض السلوكيات غير المرغوبة، فالأفراد الذين يتوافر لديهم الدافعية لديهم الرغبة لمواجهة العوائق وتخطيها (الدوسري، ٢٠١٢، ٣٥)، وترتبط الدافعية ارتباطاً ايجابياً بحل المشكلات الاجتماعية، حيث إن الدافعية تؤثر إيجاباً على فاعلية أداء العاملين في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات؛ مما يدفعهم للعمل الجاد والابتكار وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة لصالح أعمالهم دون انتظار وسائل التحفيز المختلفة التي تقدم لهم.

وتري الباحثة أن الدافع يمثل القدرة علي تحفيز الذات، والتفكير الإيجابي والتحكم في الأهواء الشخصية وتأجيل إشباعها، سعياً لتحقيق الغايات، والأشخاص المحفزون للعمل يكون حبهم للعمل نابعاً من رغبة داخلية في الإنجاز، وبلوغ الأهداف بالجهد والمثابرة والإصرار، وليس منطلقاً من حسابات منطقية جامدة لتحقيق مكاسب مادية، ويكون الأفراد

ذوو الدوافع الداخلية العالية متفائلين حتي حينما يواجهون عقبات، ففي مثل هذه الحالات تؤدي دوافع الإنجاز العالية إضافة إلي عنصر التحكم بالذات إلي التغلب علي مشاعر الإحباط والتوتر والاكتئاب، وغيرها من المشاعر السلبية التي قد تأتي نتيجة الشعور بالإخفاق.

د- التعاطف كأحد أبعاد الذكاء العاطفي:

إن العواطف تمثل جزءًا من العمليات المنطقية التي تحفز الأفراد للتصرف واتخاذ سلوكيات معينة، لذلك فإنه يمكن للمديرين الذين يرغبون في رؤية سلوك ما مشاهد من قبل الموظفين، أن يقدروا كيفيات التعبير عن مشاعرهم وأن يقودوا تحقيق الأهداف من خلال الذكاء العاطفي، فعندما تكون المواقف أو الأحداث صعبة يحتاج الأفراد للمزيد من الثقة في مديريهم، كما أن الأفراد قد لا يشعرون بالثقة إذا ما عبّر المديرون عن عواطف الخوف والقلق أو أي عواطف أخرى متعلقة بضعف الثقة الذاتية. وحتى في المواقف الإيجابية يحتاج المديرون لأن يعبروا عن الحماس والرفع من دوافع الأفراد لتحقيق استخدام كامل لقدراتهم (Ulvydienė, et. al., 2013, 75).

فالتعاطف يعنى قدرة الفرد على فهم رد فعل الآخرين تجاه عواطفه الخاصة، وهو ما يمكن تحقيقه من خلال وعى الفرد بذاته وهي "القدرة على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين (Stein, et. al., 2009, 12).

وتُضيف الباحثة أن التعاطف يعني التفهم ففي حين اهتمت الأبعاد الثلاثة السابقة للذكاء العاطفي بذات الفرد وما يدور بداخله، اهتم هذا البعد بعلاقاته بالآخرين، فهو يعني قراءة مشاعر الآخرين والتعرف على تعبيراتهم من خلال أصواتهم ووجوههم وحتى تلميحاتهم.

هـ- المهارات الاجتماعية كأحد أبعاد الذكاء العاطفي:

تستند تفاعلات الفرد الاجتماعية في بيئة عمله، على وجود الذكاء الاجتماعي والعاطفي وتحسينهما لمنع وقوع الصراع بينه وبين من يحيط به، وتتكيف علاقات الفرد الاجتماعية خلال تطورها في بيئة العمل مع البيئة نفسها، وتتفق مع القول التالي: إن تطوير الكفاءات في بيئة العمل يعتمد على مدى قدرة الفرد على استيعاب المعرفة الجديدة، ووضع تلك المعرفة في موضع الإنجاز، ويتطلب تطوير الفرد، دراسة مكثفة في محيطه، والبحث في آراء الأشخاص الآخرين، وبذل الجهد في فهمها ودعم بناء الفريق والروابط المشتركة(الذبحاوي وآخرون ، ٢٠١٤م،١٣٦).

كما تساعد عدة عوامل على تكوين المهارات الاجتماعية منها: القدرة على إدارة التغيير والقدرة على الإقناع والثقة المتبادلة بين المديرين والموظفين وبناء فرق عمل فعالة، والتواصل والتأثير والتعامل مع الصراعات والقيادة وبناء الروابط والمشاركة وتعاون فرق العمل، وهي بهذا تعد المكون الرئيس للذكاء العاطفي، حيث تساعد الفرد على الاتصال الفعال مع الآخرين وتزيد من قدرته على التكيف الاجتماعي والسعادة الشخصية والإحساس بالطمأنينة النفسية وهي تؤثر إيجابياً على تنمية السلوك الأخلاقي لدى الافراد (غنيم، ٢٠١٢م، ١١٥).

وترجع المهارات الاجتماعية إلى القدرة على إقامة شبكة واسعة من العلاقات الإيجابية مع الآخرين، والبراعة الشخصية في التفاعل والتعامل معهم، والقدرة على الانسجام وإيجاد أرضية مشتركة مع الآخرين على اختلاف ميولهم، وامتلاك مهارات التأثير والإقناع والاتصال وحل النزاعات.

المحور الثاني: قيادة التعقيد

ويتضمن هذا المحور: مفهوم قيادة التعقيد، وأهمية قيادة التعقيد، وأبعادها، وفيما يلي توضيح هذا المحور بشيء من التفصيل.

أولاً: مفهوم قيادة التعقيد:

يعد مفهوم قيادة التعقيد الذي ظهر حديثا في نهاية القرن العشرين، استجابة لنظرية قيادة التعقيد، وبالتالي تعددت مفاهيم قيادة التعقيد حيث لا يوجد مفهوم موحد لهذا النمط من انماط القيادة، حيث يركز مفهوم قيادة التعقيد عند بيججاديك وبيي وإيفانس (Biggadike, Chris; Pei, Eujin & Evans, Richard, 2022) على إدارة التعقيد داخل المنظمات. حيث ينطوي هذا المفهوم على التحول من نماذج القيادة الهرمية التقليدية إلى مناهج أكثر مرونة وتكيفا. انطلاقا من إدراك قيادة التعقيد الي أن المنظمات تعمل في بيئات معقدة وديناميكية، وقد لا تكون القيادة التقليدية من أعلى إلى أسفل فعالة في التغلب على هذه التعقيدات. بدلا من ذلك كما يؤكد مفهوم قيادة التعقيد على القيادة الموزعة، حيث يتولى العديد من الأفراد داخل المنظمة أدوارا قيادية بناء على خبرتهم ومعرفتهم.

وفي ذات السياق ذكر جولدستين (Goldstein, 2008, 17) أن قيادة التعقيد تمكّن المؤسسات من التكيف والازدهار في بيئات معقدة وغير مؤكدة. بينما عرفها ماككيفيلي

(McKelvey, 2008, 225) بأنها تنطوي على فهم وقبول التعقيد والترابط داخل المؤسسة وبيئتها، وبالتالي يتطلب من القادة أن يكونوا قابلين للتكيف، ورشيقين، وقادرين على اتخاذ قرارات مستنيرة في المواقف التي يكون فيها اليقين والغموض أقل حدة من السعي للسيطرة على التعقيد أو تقليله. واستخدامها بفعالية لدفع الابتكار والنمو والنجاح.

في حين يؤكد مفهوم القيادة المعقدة على الحاجة إلى استبدال مناهج القيادة البيروقراطية التقليدية بنهج شبكي يعزز القدرة على التكيف والابتكار وبالتالي فقيادة التعقيد هي إطار يهدف إلى تمكين الأشخاص والمنظمات من التكيف مع البيئات المعقدة والديناميكية. وهي تنظر إلى القادة ليس كمديرين من أعلى إلى أسفل، ولكن كمتعاونين يعملون معا لتعزيز القدرة الشاملة على التكيف واللياقة البدنية للنظام (Uhl–Bien, Mary; Danika, Meyer & Justin, Smith. (2020, 301)

وعرف كل من هاينيس وآليمنا (Haynes & Alemna, 2022) قيادة التعقيد بأنها: مجموعة مترابطة من الإجراءات التي تسعى لتحقيق هدف مشترك.

ويمثل التعقيد درجة التباين في المؤسسات حيث ينتج هذا التباين من طبيعة الانظمة غير المستقرة وبعلاقات غير خطية وعوامل ونتائج لا يمكن توقعها وبالتالي فان هذا المفهوم يوضح العلاقات والاتجاهات في بيئة معقدة بين المكونات العشوائية المرتبطة بالتفاعل مع الأفراد في المنظمة. .(Kuden, 2019, 15)

ومما سبق تري الباحثة أن قيادة التعقيد تُشير إلي قدرة القادة علي التنقل وإدارة المواقف المعقدة وغير المؤكدة بشكل فعال في عالم سريع التغير، وغالباً ما تواجه المنظمات تحديات معقدة تتطلب من القادة التفكير النقدي واتخاذ القرارات في المواقف الغامضة والتكيف بسرعة مع الظروف المتغيرة، حيث أن البيئات المعقدة تحتاج إلي قيادة من نوع أخر فقد لا تكون مناهج القيادة التقليدية كافية حيث يحتاج القادة إلي تبني عقلية أكثر تكيفاً ومرونة بحيث يمكنهم من فهم وتحليل الترابط بين العوامل المختلفة، وتوقع المخاطر والفرص المحتملة والتعاون مع أصحاب المصلحة المتنوعين لإيجاد حلول مبتكرة.

ثانياً: أهمية قيادة التعقيد:

تشير معظم الدراسات الحديثة مثل دراسة أهومادا – تيللو وآخرون (Ahumada–Tello, et. al., 2022) ودراسة كل من رياز وكيمبيرليي (Riaz, & Kimberley,

(2023 ودراسة كل من فروممبرز (Frommherz, & Sissons, 2023) إلى أن نظرية التعقيد يمكن أن تساعد المؤسسات على التكيف مع البيئات المتغيرة بسرعة من خلال تقديم أطر ومناهج تعزز قدرتها على التكيف والابتكار وفهم الأنظمة والتفاعلات المعقدة.

لقد أشار بيججاديك وبيي وإيفانس (Biggadike, Chris; Pei, Eujin; Evans, Richard, 2022) الي ان اهمية قيادة التعقيد تشتمل على النقاط التالية:

- تؤكد القيادة المعقدة على القيادة الموزعة، حيث يتولى العديد من الأفراد داخل المنظمة أدوارا قيادية بناء على خبرتهم ومعرفتهم
- تدرك القيادة المعقدة بأن المنظمات تعمل في بيئات معقدة وديناميكية، وقد لا تكون القيادة التقليدية من أعلى إلى أسفل فعالة في التغلب على هذه التعقيدات
- تسمح قيادة التعقيد بمزيد من القدرة على التكيف والاستجابة للظروف المتغيرة، حيث تشجع الأفراد على تولي الملكية واتخاذ القرارات بناء على فهمهم للوضع
- عمل قيادة التعقيد على تعزيز التعاون والتواصل بين أعضاء الفريق، حيث يعملون معا لمواجهة التحديات المعقدة وإيجاد حلول مبتكرة
- تتضمن قيادة التعقيد أيضا خلق ثقافة التعلم والتحسين المستمر، حيث يتم تشجيع الأفراد على التجربة والتعلم من الفشل وتكييف نهجهم وفقا لذلك

ترجع أهمية قيادة التعقيد في إنها توفر إطارًا عامًا لفهم الأنظمة المعقدة وتطوير التدخلات التي تفسر تعقيدها. غالبًا ما تعتمد تقنيات حل المشكلات التقليدية على التفكير الخطي والاختزالي، والذي قد لا يكون مناسبا لفهم الأنظمة المعقدة بدلًا من ذلك، تقدم قيادة التعقيد نهجا بديلا يأخذ في الاعتبار التفاعلات غير الخطية والخصائص الناشئة للأنظمة المعقدة. علاوة على ذلك فإنها تعد وسيلة لفهم سلوك الأنظمة التي يصعب التنبؤ بها أو التحكم فيها. وغالبا ما تظهر الأنظمة المعقدة سلوكيات يصعب فهمها أو التنبؤ بها. (Ahumada–Tello, et. al., 2022, 242).

في حين أوضح كل من يوهل – بيين ودانيكا وجوستين (Uhl–Bien, Mary; Danika, Meyer & Justin, Smith, 2020, 109) ان اهمية قيادة التعقيد بالمؤسسات ترجع للأسباب التالية:

- تحل القيادة المعقدة محل مناهج القيادة البيروقراطية التقليدية بنهج شبكي يعزز القدرة على التكيف والابتكار.
- يتعاون قادة التعقيد مع الآخرين لتعزيز القدرة الشاملة على التكيف واللياقة البدنية للنظام.
- لا ينبغي للقادة من منظور القيادة المعقدة، أن يساعدوا النظام على العمل بسلاسة فحسب، بل يجب أن يسعوا أيضا لتحسين القدرة التنظيمية على التكيف.
- تؤكد قيادة التعقيد على الحاجة إلى" القيام بالأشياء بشكل أفضل "بدلا من" القيام بالمزيد بموارد أقل."
- يتمثل دور قادة التعقيد في تمكين الأشخاص والمنظمات من التكيف مع البيئات المعقدة والديناميكية.
- يركز قادة التعقيد على تعزيز القدرة الشاملة على التكيف واللياقة البدنية للنظام، بدلا من مجرد تنفيذ التوجيهات من أعلى إلى أسفل.

في حين أشار رياز ومورجان وكيمبيرليي (Riaz, S., Morgan, D., & Kimberley, N., 2023) إلى أهمية قيادة التعقيد والتي تتجسد في أنها الانخراط في تأسيس كافة الموارد البشرية، وخفض التكاليف، وقيادة الابتكار، واتخاذ القرارات المتعلمة. وأضاف فروممهيرز وسيسسونس (Frommherz, G., & Sissons, H., 2023) إلى أهمية قيادة التعقيد في أنها تقوم بإعادة النظر في الهيكل التنظيمي للتحول من ثقافة القيادة التقليدية إلى ثقافة الإبداع والابتكار وفق متطلبات قيادة التعقيد، مع تعزيز التعلم الجماعي والتعاوني بما يعزز فرص التعلم الفردي والجماعي ويعزز عملية التعلم ويزيد من الابتكار الجماعي.

في حين أكد واتتس (Watts, Tyler, D., 2019, 307) على ان أهمية القيادة المعقدة تتمثل فيما يلي:

- قيادة التعقيد مهمة في توجيه وتشكيل مبادرات التعلم عبر الإنترنت في مؤسسات التعليم العالي الصغيرة والخاصة.
- يوفر إطارا لفهم ومعالجة التحديات والتعقيدات المرتبطة بالعمل

- **تساعد وظيفة القيادة الإدارية في تخطيط وتنسيق الأنشطة بكفاءة لتحقيق النتائج التنظيمية.**
- **تمكن وظيفة القيادة التكيفية القادة من التنقل والاستجابة للبيئات المعقدة والمتغيرة.**
- **تساعد القيادة المعقدة قادة تلك في إدارة التوجيهات الإدارية، والعمل مع أعضاء هيئة التدريس المتنوعين، وتحقيق التوازن بين المصالح المتنافسة.**
- **إنها تؤكد على قيمة العلاقات والتواصل الواضح وبناء العلاقات في مناهج القيادة.**

وتري الباحثة أن أهم ما يجذب الانتباه في قيادة التعقيد هو تشجيعها للأفراد على التخطيط والتنظيم والسيطرة، وقيادة العناصر الديناميكية الناشئة عن القدرة على التكيف والإبداع وتفاعلات التعلم، والتحضير لتمكين الظروف لتحفيز التعلم، وإدارة التشابك بين عناصر النظام، وتمكين ديناميات التفاعل، والاعتماد المتبادل المفضي إلى فرق العمل والتعلم التعاوني؛ لأن الأفراد يتعلمون بشكل مترابط من بعضهم البعض، مما يزيد من فرص التعلم الفردي والجماعي، وتعد قيادة التعقيد من أكثر أنماط القيادة شمولية؛ لأنها تسلط الضوء على عناصر القيادة غير المرئية من خلال القضاء على الفوضى وسد الفجوة بين النية والواقع، ومعالجة السلوكيات التي تزعزع استقرار المؤسسة، وفهم أنماط التغيرات الصغيرة بدلًا من توجيه التغيير، ويمكن أن يطلق على قيادة التعقيد "قيادة ما بعد التقليدية".

ثالثاً: أبعاد قيادة التعقيد

ركزت أبعاد قيادة التعقيد على الفكر الجمعي التشاركي من خلال العديد من أنماط القيادة، تلك التي تتضمن وصفًا تحليلاً لدراسة الظروف الديناميكية والتفاعلات والناشئة، " وتتوقف فعالية التنظيم على قدرة القائد على إحداث التغيير باتباع تحولات إستراتيجية من خلال رؤى العديد من الأشخاص الذين يحاولون ذلك في إطار متكامل من نظريات القيادة الناشئة الجماعية والموزعة والعلائقية والتكيفية." .(Heckscher, 1994: 24)

ومن ثم فقد تنوعت وجهات نظر علماء الإدارة في تحديد أبعاد قيادة التعقيد فلقد أشار واتتس (Watts Tyler, D., (2019) ودراسة بيججاديك وبيي وإيفانس (Biggadike, Chris; Pei, Eujin; Evans, Richard, 2022) ودراسة حسين

(Hussein, Manal, 2023, 96) بحيث تشمل ثلاثة أبعاد رئيسية: القيادة الإدارية ، والقيادة التكيفية ، والقيادة التمكينية وهي:

- القيادة الإدارية: وتهدف إلى التعامل بفعالية وبناء بيئة تسهم تحقيقها، وهي الوظيفة البيروقراطية التي تحدد تصرفات الأفراد في المناصب الإدارية الرسمية الذين ينظمون الرؤية وينسقونها في إطار الأنشطة التنظيمية لإدارة الأزمات واتخاذ القرارات، وتشير إلى تصرفات الأفراد والجماعات في المناصب الإدارية الرسمية الذين يقومون بإعداد وتنظيم أنشطتها من أجل تحقيق أهداف معينة بكفاءة وفعالية، وتعني أيضاً تمثيل الأفراد والجماعات في خطة الأدوار الإدارية الرسمية وتنسيق الأنشطة لتحقيق النتائج التي قررتها المؤسسة بكفاءة واستقلالية وتركز على الانحياز والسلطة، من خلال الأدوار الهرمية والبيروقراطية في المنظمة، كما أنها تعتمد على السلطة والمنصب، مما ينقل القيادة من دور التوجيه والتخطيط لتسهيل تدفق المعلومات، بدلاً من الأمر بالتغيير وإجراء التفاعلات من أجل التغيير.
- القيادة التكيفية: وهي حالة رضا الفرد عن وظيفته واندماجه فيها ووجود روابط اجتماعية جيدة في العمل تغلب عليها المودة مما يؤثر إيجابياً على إنتاجية العامل وأدائه في العمل، ويعني أيضاً الابتكار في تطوير المعلومات وفي عملية تطوير وبناء القدرات التكيفية للأعضاء العاملين في الوحدات المعقدة كما أنه يعني التكيف المبتكر، والتعامل مع الصراعات والتفاعلات الديناميكية غير الرسمية بين أصحاب المصلحة، فهو يعالج التناقضات التي تحدث حول الاحتياجات أو المفاهيم أو جهود التعاون، وهو مصدر مهم للتغيير التنظيمي، وتهدف القيادة التكيفية أيضاً إلى تعزيز تكيف المؤسسات ونجاحها من خلال إيجاد مواقف مواتية والعمل بسلاسة لإرضاء العملاء والموظفين وأصحاب المصلحة.
- قيادة التمكين: وتعمل على تخفيف الاحتكاك وتساعد على تحفيز الديناميكية التعاونية بين الوحدات الإدارية، كما تعمل على تنظيمها، وتسمح أيضاً للمتلقين بتوضيح ما يحدث وجعل الحوادث تبدو مهمة. علاوة على ذلك، فقائد التمكين يدافع عن الآراء المخالفة ويسهل العمل، وتعزز قيادة التمكين قدرة المنظمة على التكيف مع التباينات والتغيرات التي تحدث بين الهياكل الهرمية التي تنتقل من أعلى إلى

أسفل في علاقاتها، كما تعمل على توفير قدر من التوازن بين الوظائف الإدارية والتكيفية المطلوبة للتفاعل بين المجموعات، وتهتم بتهيئة الظروف المثلى للقيادة التكيفية (السياقات والشبكات المعقدة) وإدارة التداخل بين البيروقراطية المتطورة والتكيف، بما يقلل من الضغط الداخلي للمنظمة.

بينما صنف كل من أوهل- بيين وماريون وماكيلفي (Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B., 2007, 298) قيادة التعقيد الي أربعة ابعاد وذلك كما يلي:

- القيادة التكيفية: تتضمن القيادة التكيفية القدرة على التكيف مع الظروف والبيئات المتغيرة. حيث تدرك قيادة التعقيد أن المنظمات تتغير باستمرار وأن القادة بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على التكيف مع هذه التغييرات.
- قيادة العلاقات: تتضمن القيادة العلائقية القدرة على بناء العلاقات والحفاظ عليها داخل المنظمة. حيث تدرك قيادة التعقيد أن العلاقات ضرورية لنجاح المنظمة وأن القادة بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على بناء هذه العلاقات والحفاظ عليها.
- القيادة الموقفية: حيث تدرك قيادة التعقيد أن المنظمات غالباً ما تواجه مواقف معقدة وغامضة وأن القادة بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على فهم هذه المواقف.
- القيادة الموزعة: تتضمن القيادة الموزعة توزيع مسؤوليات القيادة في جميع أنحاء المنظمة. تدرك قيادة التعقيد أن القيادة لا تقتصر على فرد أو منصب واحد وأن مسؤوليات القيادة يمكن توزيعها في جميع أنحاء المنظمة.

ولقد تبنت الباحثة هذا التصنيف في دراستها الميدانية، نظرا لشموليته حيث انه يتناول قيادة التكيف والتي تعد من اهم ابعاد قيادة التعقيد كما يشتمل هذا التصنيف ايضا على القدرة على بناء علاقات ضرورية لنجاح المؤسسات المختلفة ومن بينها المؤسسات التعليمية كما يشتمل هذا التصنيف على كيفية إدارة المواقف الغامضة والمعقدة من خلال القيادة الموقفية وأخيراً يشتمل هذا التصنيف على كيفية توزيع مسؤوليات القيادة في جميع أنحاء المؤسسة التعليمية من خلال القيادة الموزعة ، من أجل ذلك فقد تم تبني هذا التصنيف.

المحور الثالث: الذكاء العاطفي وعلاقته بقيادة التعقيد في الأدبيات التربوية والإدارية المعاصرة:

إن المتتبع لأدب القيادة الإدارية في الآونة الأخيرة يجد أن الأبحاث التي تمت في هذا المجال قد انتقلت من نماذج الإدارة التقليدية إلى التركيز على مفهوم جديد من القيادة وهو قيادة التعقيد، وذلك لما أظهرته الدراسات من التأكيد على أهمية ذلك النمط من القيادة، فقد أكدت دراسة كل من زينووزي وديهغان (Zenouzi, B. & Dehghan, A., 2012, 5) على أهمية قيادة التعقيد بأبعادها المتمثلة في (القيادة التكيفية، وقيادة العلاقات، والقيادة الموقفية، والقيادة الموزعة) في تحفيز العاملين، وتحويل المصالح الفردية إلى سمات مميزة، وأكدت دراسة أوهل – بيين (Uhl–Bien, 2012,106) على قدرة قيادة التعقيد أيضاً على التفاعل الديناميكي، وتوليد مشاعر تخدم أهداف المؤسسة، وأكدت دراسة كل من زينووزي وديهغان (Zenouzi, B. & Dehghan, A., 2012, 6) إلى أن قيادة التعقيد بأبعادها الاربعة سالفة الذكر تعمل على علاج ارتفاع التكاليف، ورداءة الأداء، والفجوات في النظام، وتسهيل إجراء التغيير في سلوكيات العاملين، ومواجهة السلوكيات المنحرفة، وإن قيادة التغيير توفر رؤية القيادة في تغيير سلوكيات القيادة من الفكرة التقليدية للسلوكيات الفردية إلى ديناميات الجماعة؛ للوصول إلى نتائج تنظيمية مرتفعة الجودة.

وتُعد القيادة بالذكاء العاطفي بأبعادها (الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافع، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) من بين النظريات الحديثة في القيادة، تلك الذي أكدت على العديد من الأمور المعرفية والمهاراتية، ولقد برهن العديد من المؤلفين والباحثين بأن القيادة العظيمة تعمل خلال العواطف بمعنى أن الحالات الوجدانية للقادة وأعمالهم تؤثر على شعور الموظفين وأدائهم وبالتالي فإن جذور وظيفة القيادة في أساسها وجدانية وعاطفية (فيروز شين، ٢٠١٤).

هذا وقد أشار شارما (Sharma, T., 2023, 916) إلى صفات القادة الجيدين تتمثل في (التبصير، طلاقة اللسان، الاستقامة، الالتزام، الاطلاع الجيد، الرغبة في التفويض والتمكين، الاستخدام الذكي للسلطة، الذكاء العاطفي)، والقيادة الملهمة، هي كفاءة الذكاء العاطفي المستند إلى الوعي والتنظيم الذاتيين والدوافع الذاتية والعواطف والعديد من المهارات الاجتماعية التي تطوق بشدة نمط القائد المعلم ذو البصيرة وتثبته، من خلال استخدام الإلهام

إلى جانب ثلاثية الذكاء العاطفي: الثقة بالنفس والوعي الذاتي والتقمص العاطفي، حيث يشكل القادة ذوو البصيرة غاية تجد تجاوباً صادقاً لديهم وتضبطها على قيم مشتركة بين داخل الصف إبان ممارسة مهام القيادة للصف الدراسي، ولأنهم يعتقدون بصدق في تلك الرؤية، فأنهم يستطيعون توجيه الناس نحوها بقبضة ثابتة.

ومن كل ما سبق يمكن القول بأن الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد يعتبران قضيتان مترابطتان، فالقيادة الوجدانية أو القيادة بالمشاعر أو القيادة العاطفية ما هي إلا: "تلك العملية التأثيرية التي يقوم من خلالها المعلم بتوجيه الطلاب أو التعامل مع الزملاء والقيادات من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، وينطبق ذلك على المعلم داخل الصف الدراسي من منطلق الدور الإداري للمعلم، ولكن في ذات الوقت عليه الأخذ بعين الاعتبار بمشاعر ومتطلبات وأهداف المتعلمين الخاصة، ومن ثم يمكن القول بأن القيادة العاطفية هي قيادة قائمة على الذكاء العاطفي، ومشاركة وتفاعل ورضى المتعلمين، ويعد ذلك التفاعل النتاتج إبان عمليات القيادة الوجدانية للصف السبيل الأمثل لمزيد من التأثير الإيجابي على التنظيم المدرسي بأثره، ودعم قيادة المواقف الطارئة والمعقدة من جانب القيادة المدرسية من خلال توافر بيئة صفية ومدرسية صحية وآمنة لدى القائد فيها القدرة على توظيف أمثل للقيادة التكيفية، وقيادة العلاقات، والقيادة الموقفية، والقيادة الموزعة بالمدارس باعتبارها عنصراً أساسياً وفاعلاً بها.

وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة البحث، وهما:

- ما الإطار النظري للذكاء العاطفي في المؤسسات التعليمية في الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة؟
- ما الإطار النظري لقيادة التعقيد في المؤسسات التعليمية في الأدبيات الإدارية والتربوية المعاصرة؟

القسم الثالث: عرض تحليلي لواقع التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم (وثائقياً)

إن فلسفة التعليم الثانوي العام في مصر ترتكز على تنمية الشخصية المتكاملة للطالب في مختلف الجوانب، وقد تم تناول هذا القسم من البحث من خلال عرض موجز لفلسفة التعليم الثانوي العام وأهدافه، والواقع الكمي للتعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من

حيث أعداد المدارس والطلاب والمعلمين، كا تم تناول إدارة التعليم الثانوي العام. في إطار إطار متغيري البحث، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً: التعليم الثانوي العام (فلسفته وأهدافه)

تعد توجهات المجتمع المصري وطموحاته التنموية المحدد الأساس لفلسفته، وأهدافه العامة وغاياته وقيمه، حيث " يمثل التعليم الثانوي العام أحد مساري المرحلة الثانوية مع التعليم الثانوي الفني، ومدته ثلاث سنوات، ويتم فيه إعداد الطالب للالتحاق بالتعليم الجامعي، أو ما بعد الثانوي ودون الجامعي. (الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م،_٣٢)

ومن ثم يسهم التعليم الثانوي العام في مساعدة الملتحقين به على مواكبة التطورات العالمية المعاصرة، بما يسهم في تكوين تصور مبدئي لما يمكن أن يكون عليه مستقبلهم وملامح وطنهم في المستقبل، حيث أضحت فلسفة التغيير لتحقيق التنمية الشاملة فلسفة واضحة لتلك المرحلة التعليمية، من أجل تحقيق النمو المتسارع في كافة المجالات الاقتصادية، الاجتماعية، والتعليمية.

ويهدف التعليم الثانوي العام إلى "إعداد الطلاب للحياة جنبًا إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي والجامعي، أو المشاركة في الحياة العامة، والتأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية". (قانون التعليم (١٣٩) لسنة١٩٨١م، (٢٢).

ومن ثم فإن الهدف الرئيس لمرحلة التعليم الثانوي العام، هو إعداد الطالب للمشاركة الفعالة في الحياة ويتطلب ذلك معلمين قدوة يمتلكون الذكاء العاطفي وقادرون على التأثير في طلابهم وقادتهم.

كما أن للتعليم الثانوي أهمية بالغة، حيث يسهم في تشكيل الفارق النوعي لرأس المال الاجتماعي في مصر. (حماد ،٢٠١١م ص٢٦)

يتضح مما سبق ذكره فيما يتعلق بفلسفة وأهداف التعليم الثانوي العام في مصر أهميته كونه مرحلة حرجة في حياة منتسبيه حيث تسهم في ثقلهم في مختلف المجالات، باعتبارها تعد الطالب للحياة العملية، أو استكمال السلم التعليمي في الجامعات والمعاهد العليا، وهذه المرحلة تعد ذات أهمية بالغة في أن يكون معلميها على قدر عال من الذكاء

العاطفي الذي يمكنهم من تحقيق أهداف ذلك النوع من التعليم، كما تتطلب قادة ذوي طبيعة خاصة يتولون قيادة التعقيد بمدارسه.

ثانياً: الواقع الكمي للتعليم الثانوي بمحافظة الفيوم:

وفيما يلي توضيح للإحصائيات المتعلقة بتطور إجمالي المدارس والطلاب والمعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام لمحافظة الفيوم، وذلك على النحو التالي:

أ- بيان بمدارس التعليم الثانوي العام في محافظة الفيوم:

يوضح الجدول التالي الإتاحة في مرحلة التعليم الثانوي العام في محافظة الفيوم من خلال عرض قائمة بأسماء المدارس الثانوية العامة موزعة على الإدارات التعليمية المختلفة بالمحافظة.

جدول (١)
أعداد مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م

الإدارة التعليمية	المدارس الثانوية العامة		الإجمالي
	حكومية	خاصة	
غرب الفيوم	٨	٧	١٥
شرق الفيوم	١٢	٦	١٨
سنورس	٨	-	٨
إطسا	١١	-	١١
طامية	٨	-	٨
أبشواي	٨	-	٨
يوسف الصديق	٨	-	٨
الإجمالي	٦٣	١٣	٧٦

المصدر: مديرية التربية والتعليم بالفيوم (٢٠٢٣) إدارة التعليم الثانوي العام، بيان بأعداد المدارس الثانوية العامة بمحافظة الفيوم.

أشارت البيانات الواردة بالجدول (١) أن المدارس الثانوية العامة بمحافظة الفيوم بمختَلف الإدارات التعليمية السبع سالفة الذكر، قد بلغت (٧٦) مدرسة، وتنوعت بين مدارس حكومية بواقع (٦٣) مدرسة، وأخرى خاصة بواقع (١٣) مدرسة. ومن بين المدارس الحكومية (٦) مدارس تجريبية، و(٢) مدرسة رياضية على مستوى محافظة الفيوم.

كما أوضحت بيانات الجدول ذاته أن المدارس الثانوية العامة بإدارة شرق الفيوم التعليمية الأكثر عدداً، حيث بلغت (١٨) مدرسة، ثم إدارة غرب الفيوم التعليمية، وتضم (١٥) مدرسة ثانوية، ثم إدارة اطسا التعليمية وبها (١١) مدرسة ثانوية عامة. كما تتساوى باقي الإدارات التعليمية من حيث أعداد المدارس الثانوية العامة، بواقع (٨) مدارس. كما أشارت

تلك البيانات إلى أن المدارس الثانوية الخاصة متوفرة بإداراتي شرق وغرب الفيوم فقط، في حين أن باقي الإدارات التعليمية الاخرى بالمحافظة من المدارس الثانوية الخاصة.

يتضح مما سبق عرضه حول توزيع المدارس الثانوية العامة بمحافظة الفيوم بسائر الإدارات التعليمية، أن محافظة الفيوم يتوافر بها عدد ليس بالقليل من المدارس الثانوية العامة، وقد يشير ذلك إلى زيادة الطلب على التعليم الثانوي العام لنظرة المجتمع إليه باعتباره نوعاً من التعليم يؤهل للالتحاق بالجامعة ثم بالمهن المختلفة. ولتنوع البيئات الجغرافية بالمحافظة مما يترتب عليه الطلب على العديد من المهن المتنوعة، ويحتاج ذلك لقيادة قادرة على تنويع الانماط للتعامل مع المواقف الطارئة والمعقدة، بذلك النوع من التعليم، ومعلمين يمتلكون قدراً من الذكاء العاطفي يمكنهم من مسايرة النسق التعليمي بمدارسه.

- أعداد الطلاب بمدارس التعليم الثانوي العام في محافظة الفيوم:

الجدول (٢) يتضمن أعداد الطلاب الملتحقين بمدارس التعليم الثانوي العام في محافظة الفيوم وذلك طبقاً لما يلي:

جدول (٢)
أعداد الطلاب بمدارس التعليم الثانوي العام في محافظة الفيوم طبقاً للتبعية والمنطقة للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م (الأعداد بالألف)

حكومي		خاص		حضر		ريف		الإجمالي		
ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	الإجمالي
١٥٠٥٩	٢٤٣١٢	٥١٨٦	٥٤٥٢	١٠٧٢٦	١٤٨٣٨	٩٥١٩	١٤٩٢٦	٢٠١٤٥	٢٩٧٦٤	٥٠٠٠٩

المصدر: جمهورية مصر العربية – وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠٢٣). كتاب الإحصاء السنوي.٢، ص١٥

يتضح من البيانات الواردة بالجدول (٢) أن أعداد الطلاب الملتحقين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم للعام الدراسي٢٠٢٢/٢٠٢٣م، قد بلغت (٥٠٠٠٩) طالباً وطالبة، وأن أعداد الإناث تربو على أعداد الذكور بالمدارس الحكومية والخاصة في الريف والحضر، بما يربو على تسعة آلاف طالبة على مستوى مدارس المحافظة، وتعد هذه الزيادة بنسبة ضئيلة في المدارس الخاصة مقارنة بالمدارس الحكومية، في حين يوجد تقارب بين أعداد الجنسين في الحضر والريف. مما يؤكد ضرورة أن هذا الكم الهائل من الطلاب في هذه المرحلة يحتاج إلى كوادر من المعلمين يمتلكون ذكاء عاطفياً يمكنهم من إدارة الصف

الدراسي بكفاءة وأيضاً كوادر قيادية تجيد قيادة العلاقات والمواقف وتوزيع مهام القيادة من أجل التكيف لإعداد هؤلاء الطلاب وتنميتهم بمختلف المجالات في إطار بيئة تنظيمية خالية من التعقيد وبها قدر من المرونة والذكاء العاطفي.

أعداد المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام في محافظة الفيوم:

جدول (٣)

أعداد المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام

في محافظة الفيوم للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م (الأعداد بالألف)

مؤهلات عليا تربوية		مؤهلات عليا غير تربوية		مؤهلات أخرى		إجمالي أعداد المعلمين		
حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص	حكومي	خاص	جملة
١٦١١	٩٨	٢٠٦	٤٧	٢٥	١	١٨٤٢	١٤٦	١٩٨٨

المصدر: من بيانات مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار بمديرية التربية والتعليم بالفيوم.

يتضح من الجدول (٦) أن أعداد المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام في محافظة الفيوم قد بلغت (١٩٨٨) ألف معلم لعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، أي ما يقرب من ٢٪ من إجمالي أعداد المعلمين في ذات المرحلة على مستوى الجمهورية في ذات العام والذي بلغ (٩٩٠٠٧) معلم، وأن ما نسبته ٨٦٪ تقريبًا من إجمالي أعداد المعلمين بالمحافظة، من حَمَلة المؤهلات العليا التربوية وينتمون إلى المدارس الحكومية. وعليه فإن مدارس التعليم الثانوي العام بها عدد من المعلمين المستهدف زيادة عددهم وفقاً للاحتياجات من التخصصات المختلفة وهم يخاطبون الطلاب في مرحلة من أخطر مراحل نموهم، ومن ثم فإن اتسامهم بسمات خاصة تمكنهم من إدارة عواطف طلابهم واحتوائهم يعد أمراً في غاية الأهمية. إذا ما أحسن قادة تلك المدارس استخدام اتجاهات قيادية معاصرة تدعم الذكاء العاطفي لديهم.

وعلى المستوى التشريعي برز الاهتمام بالمعلمين وأدائهم حيث جاءت المادة رقم (٢٢) من دستور ٢٠١٤م مؤكدة أن المعلمين هم الركيزة الأساسية للتعليم، وتكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية، بما يضمن قيادة فعالة للتعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم.

كما أتاحت الأكاديمية المهنية للمعلمين– تدريبًا لما يقرب من (٥٢٩١) معلم من الراغبين في الانتقال إلى قانون (١٥٥) لسنة ٢٠٠٧م ، كما تم تدريب ما يقرب من

(٣٤٥.٠٠٠) معلم على برامج الترقي، وحظيت محافظة الفيوم بعدد ليس باليسير من هذه البرامج التدريبية التي استهدفت المعلمين، ومن بينهم معلمي التعليم الثانوي العام (الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠)، ومن ثم فإن البرامج التدريبية الموجهة لهم تكاد تحتاج إلى تكثيف وتوجيه طبقاً للاحتياجات وتوجيهاً لدعم الذكاء العاطفي.

ثالثاً: واقع الذكاء العاطفي بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم:

يعد ممارسة الذكاء العاطفي من جانب المعلمين أمراً بالغ الأهمية لما يوفره من قدرة لديهم على الوعي الذاتي من خلال قدرة التعرف على مشاعر الآخرين، والتنظيم الذاتي بما يحققه من امتلاك القدرة على إدارة عواطف الآخرين، والدافع لتحقيق الأهداف والاستمرار في مواجهة العقبات للتمكن من فهم مشاعر الآخرين والاستجابة لها، وبناء علاقات إيجابية معهم، والمهارات الاجتماعية، بما توفره من القدرة على التواصل بشكل فعال، وبناء العلاقات.

وفيما يتعلق بمدارس التعليم الثانوي بمحافظة الفيوم وواقع الذكاء العاطفي لدى معلميها أشارت نتائج بحث علمي تم تطبيقه على المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم إلى أنه لا يتوافر الدافع لتحقيق الأهداف والاستمرار في مواجهة العقبات بتلك المدارس، – كأحد أبعاد الذكاء العاطفي لدى المعلمين– بدرجة مرتفعة لدى معلمين التعليم الثانوي، حيث يمتنع بعض المعلمون عن الإدلاء بآرائهم الخاصة حول مشكلات العمل، وكذلك يمتنعون عن تقديم أي أفكار جديدة حول تطوير وتحسين العملية التعليمية، وقد يعزى ذلك لقلة قدرة بعض المعلمين على توضيح المشكلات الموجودة في المدرسة بشكل عام. (عبد الله، وآخران، ٢٠٢٣، ٤٨٤)، مما يوضح ضعف توافر أبعاد الذكاء العاطفي لديهم

كما أوضحت نتائج بحث علمي طبق على عينة قوامها (٣٣١) من المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم خضوع كل المرؤوسين في المدرسة لأوامر ونفوذ سلطة القائد المطلقة، فقد وافق أفراد العينة على توافر العديد من ممارسات هذا النمط، حيث جاء المتوسط الموزون لها ما بين (٢.٣٧) و(١.٩٢)، (عبد الله، ٢٠٢٤، ١٦٤)، مما يؤيد أن المعلمين بتلك المدارس لا يمارسون أياً من أبعاد الذكاء العاطفي المتمثلة في(الوعي الذاتي – التنظيم الذاتي – الدافع – التعاطف – المهارات الاجتماعية) في ظل وجود قيادة بيروقراطية.

رابعاً: واقع قيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم:

يخضع التعليم الثانوي العام لإدارة مركزية عليا مهمتها رسم سياسته وتوجيهه ومتابعته، ويمثل رئيس الجمهورية قمتها، ثم يأتي المستوى الإقليمي في إدارته ويتضمن المحافظ، والمجلس التنفيذي للمحافظة، والمجلس الشعبي المحلي للمحافظة، ومديرية التربية والتعليم على مستوى المحافظة. ويمثل المستوى المحلي المستوى الثالث في إدارة التعليم الثانوي العام في مصر ويشمل: رئيس المركز أو المدينة، المجلس التنفيذي للمركز او المدينة، المجلس الشعبي المحلي، رئيس القرية، المجلس التنفيذي للقرية، المجلس الشعبي المحلي للقرية، ثم الإدارات التعليمية في المدينة او المركز.

يتبين من التسلسل السابق لمستويات الإدارة التعليمية على المستوى المحلي الارتباط الوثيق بين هذه المستويات وبين الإقليمي والقومي منها، خاصة فيما يتعلق بالقرارات والتوجيهات، وتسهم هذه المستويات بدورها في تحقيق أهداف هذه المرحلة. (خليل، ٢٠٠٩م، ٧٨)

وتمثل المدرسة بقيادتها الوحدة التنفيذية للسياسة التعليمية من خلال تسلسل هرمي يأتي على قمته مدير المدرسة باعتباره المسؤول الأول عن تسيير شئون المدرسة، ومن ثم يتضح كونها "مركزية" تتبع مستويات إدارية عليا، بالرغم من وجود بعض ملامح النزعة اللامركزية نتيجة التوجه إلى تجربة اللامركزية الإدارية بمحافظة الفيوم. مما يوضح ضعف توافر أبعاد قيادة التعقيد لضعف المشاركة والقدرة على قيادة المواقف والعلاقات.

وقد أوضحت نتائج دراسة علمية طبقت على عينة من المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم، أن المديرين يتجنبون التدخل لحل الخلافات القائمة بين الزملاء. وزيفضلون الهروب من مواجهة الصراع بين العاملين معه، بدرجة متوسطة، مما يوضح ان القادة بتلك المدارس قد لا يمتلكون بمعدلات مرتفعة القدرة على ممارسة القيادة التكيفية أو قيادة العلاقات، كبعدين لقيادة التعقيد. (حسانين وآخران، ٢٠١٨، ٦١)

كما أشارت نتائج دراسة أخرى طبقت على عينة من المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم، إلى أن مدير المدرسة يحتفظ بالصلاحيات المخولة له من الإدارة التعليمية، حيث جاءت هذه العبارة في الترتيب الأول من وجهة نظر المعلمين، مما يشير إلى ضعف ممارسة القيادة الموزعة كأحد أبعاد قيادة التعقيد. (عبد الله، وآخران، ٢٠٢٣،

٤٨١)، الأمر الذي يتطلب معه الوقوف على الوضع الراهن للذكاء العاطفي لدى المعلمين وقيادة التعقيد لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمصر من وجهة نظر المعلمين.
وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث من أسئلته، والمتمثل في: ما واقع الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم (دراسة وثائقية)؟

القسم الرابع: الدراسة الميدانية:

تم تناول هذا القسم من البحث من خلال ما يلي: (أهداف الدراسة الميدانية– مجتمع الدراسة الميدانية وعينتها–المعالجة الإحصائية للبيانات– الخصائص السيكومترية للأداة وتضمنت الصدق والثبات والاتساق الداخلي للعبارات، ثم الإجابة عن أسئلة البحث وفروضه المتعلقة بالدراسة الميدانية)، وفيما يلي توضيح ذلك بشيء من التفصيل.

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية إلى الكشف عن واقع ممارسة أبعاد الذكاء الوجداني لدى المعلمين وقيادة التعقيد لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين. والكشف عن دلالة الفروق في درجات الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد تبعًا لمتغيرات الجنس والمؤهل والتخصص، للكشف عن الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي بأبعاده الخمسة وقيادة التعقيد بأبعادها.

كما هدفت الدراسة إلى التوصل إلى مدى صحة الفرض الرئيس التالي: " إمكانية أن يُسهم الذكاء الوجداني لدى المعلمين في التنبؤ بقيادة التعقيد لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر المعلمين."

. ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة الفيوم والبالغ عددهم (١٩٨٨)، في العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عدد ٦٠٠ معلم بالإدارات المختلفة، وذلك بعد الحصول على الموافقات الرسمية، وبعد تجميع الاستمارات واستبعاد الاستمارات مجهولة البيانات الأساسية وغير المكتملة، وصل عدد المعلمين المجيبين على أدوات الدراسة بشكل كامل إلى ٤٨٤ معلم بنسبة استجابة ٨١٪. ويوضح الجدول التالي خصائص المعلمين المشاركين بعينة الدراسة.

جدول (٤)
وصف متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	239	49.4%
	أنثى	245	50.6%
المؤهل	ليسانس أو بكالوريوس	353	72.9%
	دراسات عليا	131	27.1%
التخصص	أدبي	299	61.8%
	علمي	185	38.2%
الإدارة التعليمية التي تمارس العمل بها:	إطسا	64	13.2%
	أبشواي	42	8.7%
	سنورس	50	10.3%
	شرق الفيوم	126	26.0%
	طامية	74	15.3%
	غرب الفيوم	66	13.6%
	يوسف الصديق	62	12.8%
إجمالي العينة		484	100.0%

يتضح من بيانات الجدول (٤) تنوع العينة بين الذكور والإناث وتقاربها وأن الحاصلين منهم على دراسات عليا يقترب من ثلث إجمالي العينة من الجنسين، وغلبة التخصصات الأدبية على التخصصات العلمية للمعلمين، مما يوضح قلة معلمي المقررات العلمية بمحافظة الفيوم، وقد توزعت عينة الدراسة على الإدارات التعليمية السبع بمحافظة الفيوم، وتركزت في إدارة شرق الفيوم التعليمية ويفسر ذلك بكثرة عدد المدارس الثانوية العامة بها.

ثالثاً: المعالجة الإحصائية للبيانات:

استخدمت الدراسة استبانة تم تصميمها لجمع البيانات، تنقسم إلى ثلاثة أقسام فرعية، فبالإضافة إلى البيانات الأساسية (الديموغرافية) للمعلمين التي تأتي في القسم الأول من الاستبانة وتشمل الجنس والمؤهل الدراسي والتخصص والإدارة التعليمية التابع لها المعلم. تناول القسم الثاني منها مجموعة من الممارسات لقياس الذكاء العاطفي وتشمل إحدى وعشرين عبارة موزعة على خمسة أبعاد وهي الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافع، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. في حين تناول القسم الأخير مجموعة من الممارسات لقياس قيادة التعقيد وتشمل عشرين عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي القيادة التكيفية، وقيادة العلاقات، والقيادة الموقفية، والقيادة الموزعة.

وبغية التحقق من صدق أدوات الدراسة تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analyses (CFA) ببرنامج الآموس (IBM Amos, vr25)

للتحقق من صدق البنية العاملية لأدوات الدراسة، كما تم استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأدوات.

استخدمت الدراسة عددًا من الأساليب الإحصائية الوصفية لوصف المتغيرات باستخدام برنامج (IBM SPSS, vr26)، تمثلت في استخدام التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية، كما استخدمت المتوسط والانحراف المعياري لبنود وأبعاد كلًا من الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد.

ولاختبار الفروض استخدمت الدراسة عددًا من الاختبارات (Parametric Tests)، حيث استخدمت اختبار ت لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples T-test) لقياس الفروق في أبعاد ومتغيرات الدراسة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية ثنائية المجموعات مثل الجنس والتخصص والمؤهل. في حين استخدمت تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) لقياس الفروق بين الإدارات التعليمية، أكثر من مجموعتين، في أبعاد ومتغيرات الدراسة.

وبالإضافة لاختبارات الفروق، استخدمت الدراسة معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس العلاقة الخطية بين المتغيرين الأساسيين للدراسة وأبعادهما، كما تم اختبار نموذج الانحدار (Regression Model)، الذي يعد أحد صور النمذجة البنائية ("SEM" Structural Equation Modeling) لتحديد درجة تنبؤ الذكاء العاطفي لدى المعلمين وقيادة التعقيد لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر المعلمين.

رابعاً: الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

- الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence):

تكون محور الذكاء العاطفي من إحدى وعشرين عبارة تم تقسيمها إلى خمسة أبعاد، حيث تمثل العبارات الأربعة الأولى بُعد "الوعي الذاتي"، ويأتي بُعد "التنظيم الذاتي" في العبارات الأربعة التي تليها، وتكون بُعد "الدافع" من خمس عبارات (٩- ١٣)، ثم يليه بُعد "التعاطف" مكونًا من أربعة عبارات، ومثلت العبارات الأربعة الأخيرة بُعد "المهارات الاجتماعية".

- قيادة التعقيد (Complexity Leadership):

تكون محور قيادة التعقيد من عشرين عبارة توزعت على أربعة أبعاد، حيث مثلت العبارات الستة الأولى بُعد "القيادة التكيفية"، ثم بُعد "قيادة العلاقات" في العبارات الخمسة التي تليها، وورد بعد ذلك بُعد "القيادة الموقفية" مكونًا من أربع عبارات، وجاءت العبارات الخمسة الأخيرة لتقيس بُعد "القيادة الموزعة".

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي المتارج في الاستجابة على مفردات الاستبانتين الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد، (١= لا تتوافر، ٢= تتوافر إلى حدٍ ما، ٣= تتوافر). وقامت الدراسة باختبار الخصائص السيكومترية للأداتين كما يلي:

أ–الصدق:

تم تقييم صدق البنية العاملية لاستبانة الذكاء العاطفي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي (CFA)، وقد أشارت النتائج إلى أن الاستبانة تمثل نموذجاً من الدرجة الأولى خماسية العوامل، حيث أكدت تشبع المفردات على أبعادها في جميع أبعاد الاستبانة الخمسة، حيث تجاوزت جميع المفردات الحد الأدنى للتشبع الذي حدده تيغزة ٠.٤ (تيغزة، ٢٠١٢، صفحة ٩٦)، حيث تراوحت قيم التشبعات بين ٠.٤٧٣ وهي قيمة تشبع المفردة الثامنة على البعد الثاني، و ٠.٦٩٧ وهي قيمة تشبع العبارة الرابعة عشر على البعد الرابع، وقد بلغ متوسط تشبع عبارات الاستبانة ٠.٦٠.

وكذلك تم تقييم صدق البنية العاملية لاستبانة قيادة التعقيد عن طريق التحليل العاملي التوكيدي، وقد أشارت النتائج إلى أن الاستبانة تمثل نموذجاً من الدرجة الأولى رباعية العوامل، إذ تشبعت جميع مفرداتها كلٌ على البعد الخاص به بقيم تجاوزت ٠.٤، حيث تراوحت قيم التشبعات بين ٠.٤٢٥ وهي قيمة تشبع المفردة الأخيرة على البعد الرابع، و٠.٧٤٥ وهي قيمة تشبع العبارة التاسعة والثلاثين على البعد نفسه، وقد بلغ متوسط تشبع عبارات الاستبانة ٠.٦٤.

ويوضح الجدول () تشبع مفردات استبانة الذكاء العاطفي على أبعاده باستخدام التحليل العاملي التوكيدي ببرنامج Amos vr 25.

جدول (٥)

تشبعات المفردات على عوامل التحليل العاملي التوكيدي لمقياسي الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد (ن= ٤٨٤)

مقياس الذكاء العاطفي			مقياس قيادة التعقيد		
المفردات	الأبعاد	تشبع المفردة على البُعد	المفردات	الأبعاد	تشبع المفردة على البُعد

1	الوعي الذاتي (١)	0.576	22	القيادة التكيفية (١)	0.648
2		0.553	23		0.595
3		0.576	24		0.635
4		0.543	25		0.647
5	التنظيم الذاتي (٢)	0.609	26		0.656
6		0.635	27		0.657
7		0.639	28	قيادة العلاقات (٢)	0.649
8		0.473	29		0.685
9	الدافع (٣)	0.543	30		0.672
10		0.603	31		0.688
11		0.552	32		0.648
12		0.656	33	القيادة الموقفية (٣)	0.604
13		0.545	34		0.67
14	التعاطف (٤)	0.697	35		0.606
15		0.634	36		0.573
16		0.66	37	القيادة الموزعة (٤)	0.606
17		0.669	38		0.7
18	المهارات الاجتماعية (٥)	0.65	39		0.745
19		0.609	40		0.725
20		0.662	41		0.425
21		0.514	42		

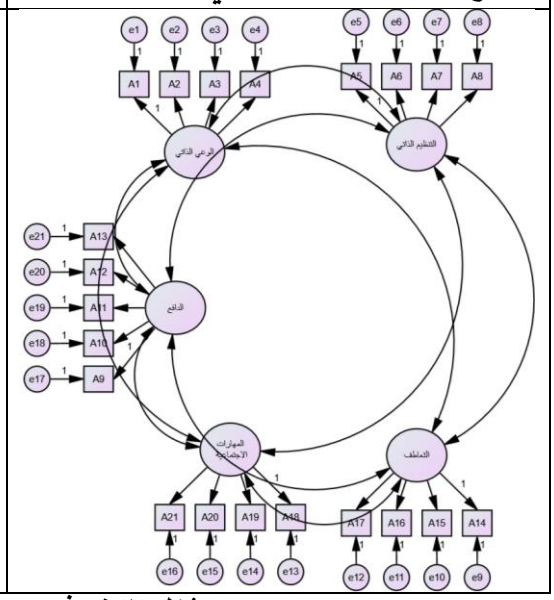
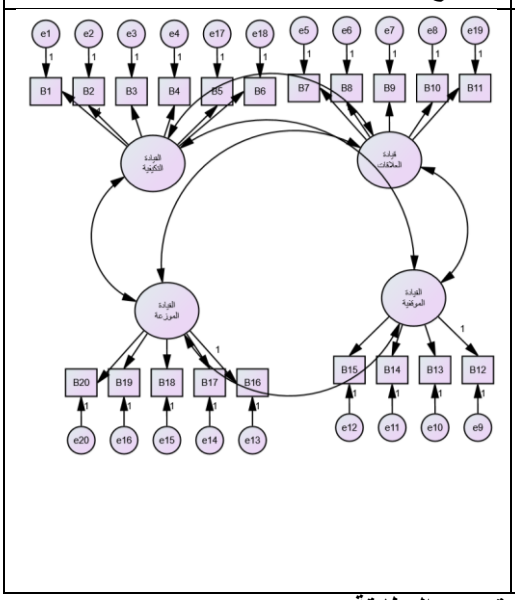
بالإضافة إلى ما يوضحه الجدول (٥) من تشبع جميع المفردات على أبعادها، فقد استوفت جميع مؤشرات حسن المطابقة معايير المطابقة الجيدة للمقياسين، كما هو موضح بالجدول التالي، وهو ما يؤكد صدق نموذجي القياس مما يسمح باختبار نموذج الانحدار بينهما.

جدول (٦)

مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياسي الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد (ن= ٤٨٤)

مؤشرات حسن المطابقة	X2/DF	RMSEA	CFI	NFI	TLI
	نسبة كا٢	رامسي	مؤشر المطابقة المقارن	مؤشر المطابقة المعياري	مؤشر توكر لويس
معايير المطابقة الجيدة	3>	0.08>	>0.9	>0.9	>0.9
مؤشرات نموذج الذكاء العاطفي	1.876	0.043	0.947	0.9	0.938
مؤشرات نموذج قيادة التعقيد	2.377	0.053	0.939	0.9	0.929

يتضح من الجدول (٦) مطابقة نموذجي التحليل العاملي للاستبانتين بدرجة جيدة، بلغ مؤشر المطابقة المعياري (0.9) لكلا النموذجين، الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد، ويظهر الشكل التالي نموذجي التحليل العاملي لهما:

نموذج مقياس الذكاء العاطفي	نموذج مقياس قيادة التعقيد
	

شكل (١) نموذج جودة حسن المطابقة

يتضح من الشكل (١) والذي يشير إلى المطابقة بين الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد، وقد يرجع ذلك إلى توافر بيئة عمل مدرسية آمنة وصحية وخالية من الصراعات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم.

ب– الثبات:

تم حساب الثبات بطريقتين وهما معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية.

جدول (٧)

قيم ثبات استبانتي الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد

المقياس	قيمة ألفا كرونباخ	قيمة معامل الثبات بالتجزئة النصفية+
الذكاء العاطفي	0.902	0.912
قيادة التعقيد	0.921	0.930

+ وفقًا لمعادلة جوتمان لتصحيح الطول

توضح القيم الواردة بالجول (٧) ارتفاع قيم معاملات ثبات الاداتين وذلك كما يلي:

- **أولًا: طريقة التجزئة النصفية فقد بلغ معامل الثبات الكلي وفقًا لمعادلة جوتمان لتصحيح الطول لاستبانة الذكاء العاطفي ٠.٩١٢، وبلغ لاستبانة قيادة التعقيد ٠.٩٣٠، وكلاهما معاملات ثبات مرتفعة إحصائيًا.**
- **ثانيًا طريقة معامل ألفا كرونباخ، يتضح من الجدول () ارتفاع ثبات الاستبانتين، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لاستبانة الذكاء العاطفي ٠.٩٠٢، وبلغت ٠.٩٢١ لاستبانة قيادة التعقيد. وهذه القيم مرتفعة، مما يشير إلى ارتفاع الثبات لكلا الأداتين؛ لذلك لا نحتاج لحذف أي عبارة لرفع قيمة الثبات.**

جـ– الاتساق الداخلي للعبارات والأبعاد:

يوضح الجدول () قيم الارتباط بين العبارات مع الدرجة الكلية للأبعاد، وكذلك ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لكلا الأداتين:

جدول (٨)
قيم الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد، والأبعاد والدرجة الكلية للأدوات

مقياس الذكاء العاطفي				مقياس قيادة التعقيد			
البعد	المفردات	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد	البعد	المفردات	الارتباط مع الدرجة الكلية	الارتباط مع البعد
الأول: الوعي الذاتي	1	0.698**	0.563**	الأول: القيادة التكيفية	22	0.713**	0.627**
	2	0.693**	0.540**		23	0.711**	0.587**
	3	0.732**	0.557**		24	0.720**	0.616**
	4	0.667**	0.544**		25	0.704**	0.621**
الثاني: التنظيم الذاتي	5	0.724**	0.552**		26	0.714**	0.654**
	6	0.747**	0.589**		27	0.715**	0.654**
	7	0.741**	0.616**	الثاني: قيادة العلاقات	28	0.725**	0.648**
	8	0.625**	0.480**		29	0.782**	0.662**
الثالث: الدافع	9	0.689**	0.561**		30	0.743**	0.677**
	10	0.699**	0.603**		31	0.762**	0.674**
	11	0.691**	0.557**		32	0.715**	0.652**
	12	0.707**	0.654**	الثالث: القيادة الموقفية	33	0.723**	0.627**
	13	0.634**	0.567**		34	0.740**	0.668**
الرابع: التعاطف	14	0.798**	0.654**		35	0.764**	0.633**
	15	0.770**	0.608**		36	0.692**	0.603**
	16	0.742**	0.617**	الرابع: القيادة الموزعة	37	0.722**	0.624**
	17	0.738**	0.634**		38	0.745**	0.669**
الخامس: المهارات الاجتماعية	18	0.748**	0.607**		39	0.761**	0.694**
	19	0.719**	0.593**		40	0.739**	0.684**
	20	0.761**	0.641**		41	0.660**	0.449**
	21	0.679**	0.499**				
إجمالي البعد الأول			0.790**	إجمالي البعد الأول			0.879**
إجمالي البعد الثاني			0.789**	إجمالي البعد الثاني			0.889**
إجمالي البعد الثالث			0.860**	إجمالي البعد الثالث			0.866**
إجمالي البعد الرابع			0.823**	إجمالي البعد الرابع			0.851**
إجمالي البعد الخامس			0.807**				

** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) اتساق جميع العبارات مع أبعادها ومع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي، إذ تشير قيم معامل ارتباط بيرسون إلى وجود ارتباط طردي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لجميع العبارات مع أبعادها ومع الدرجة الكلية، كذلك يتضح من الجدول أيضاً اتساق الأبعاد الخمسة مع الدرجة الكلية للمقياس. أما بالنسبة لمقياس قيادة التعقيد، يظهر من ذات الجدول اتساق جميع العبارات مع أبعادها ومع الدرجة الكلية

للمقياس، إذ ترتبط ارتباطًا طرديًا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كذلك يتضح من الجدول اتساق الأبعاد الأربعة مع الدرجة الكلية للاستبانتين.

السؤالين الرابع والخامس:

- **ما واقع ممارسة أبعاد الذكاء الوجداني لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظرهم؟**
- **ما واقع ممارسة أبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم؟**

للإجابة عن هذين السؤالين، قامت الدراسة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات الذكاء الوجداني وقيادة التعقيد، وهو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات أبعاد الذكاء الوجداني وقيادة التعقيد

ممارسات استبانة الذكاء العاطفي			ممارسات استبانة قيادة التعقيد		
المفردات	م	ع	المفردات	م	ع
١-يجيد التعرف إلى مشاعره تجاه الآخرين من المنتسبين للمدرسة.	2.59	0.56	٢٢-يمتلك القدرة على التكيف مع الظروف والبيئات المتغيرة.	2.62	0.56
٢-لديه المهارة التي تمكنه من فهم مشاعره تجاه زملاء العمل.	2.68	0.55	٢٣- يجيد توقع الاحتياجات المستقبلية في المواقف الطارئة.	2.41	0.62
٣-يستطيع التفرقة بين مشاعره التي قد يكون لها تأثير على سلوكياته.	2.50	0.62	٢٤-لديه القدرة على تعديل استجاباته في المواقف الطارئة.	2.47	0.62
٤-يجيد التعرف إلى مشاعره الموجهة لاتخاذ قراراته المتعلقة بالعمل.	2.62	0.55	٢٥- لديه قدرة عالية على تحمل المسؤولية.	2.64	0.55
٥-يحسن إدارة عواطفه بطريقة مناسبة.	2.49	0.58	٢٦-يمارس الإدارة بالشفافية في كافة قطاعات العمل المدرسي.	2.49	0.63
٦-يستطيع التحكم في انفعالاته.	2.50	0.59	٢٧-يحرص على استخدام أسلوب المشورة قبيل صنع القرارات.	2.53	0.63
٧-يمتلك مهارة تحويل انفعالاته إلى سلوكيات إيجابية موجهة نحو المعلمين.	2.42	0.64	٢٨-يجيد مهارات التواصل الفعال.	2.63	0.55
٨-يتمكن من إدارة الإجهاد والإرهاق خلال ساعات العمل.	2.44	0.61	٢٩-لديه قدرة على بناء العلاقات والاحتفاظ بها.	2.62	0.56
٩-يتجه نحو تحقيق أهدافه المستقبلية المحددة سلفاً.	2.51	0.62	٣٠-يعمل على إثارة دوافع المعلمين بما يسهم في تطوير مستويات الأداء لديهم.	2.53	0.61
١٠-لديه القدرة على مواجهة العقبات والمواقف الصعبة.	2.55	0.57	٣١-يعزز العلاقات الناشئة داخل فرق العمل المدرسي.	2.56	0.60

١١-يستمر في التوجه نحو الهدف رغم ما يواجهه من تحديات أو إخفاقات.	2.60	0.57	٣٢-يحرص على تشجيع العمل التعاوني البناء.	2.64	0.59
١٢-يجيد مهارة حل المشكلات في قاعات الدرس.	2.62	0.58	٣٣-يمتلك القدرة على فهم المواقف المعقدة في بيئة العمل.	2.53	0.58
١٣-يحتفظ بمستويات عالية من الرضا الوظيفي.	2.50	0.65	٣٤- يحرص على أن تسود علاقة إيجابية مع كافة أعضاء المجتمع المدرسي.	2.62	0.58
١٤-يمتلك مهارة الفهم السريع لمشاعر الآخرين.	2.56	0.58	٣٥-يمتلك القدرة على تطبيق مبدأ الثواب والعقاب بموضوعية.	2.48	0.61
١٥- يمتلك القدرة على الاستجابة لمشاعر الآخرين.	2.52	0.59	٣٦-يوضح المهام المسندة إلى المرؤوسين بكفاءة عالية.	2.59	0.56
١٦-يحرص على بناء علاقات إيجابية مع الزملاء مما يقلل من صراعات العمل.	2.71	0.51	٣٧-يتيح لكافة المنتسبين إلى المدرسة المشاركة في اتخاذ القرارات.	2.39	0.66
١٧-لديه القدرة على بناء علاقات إيجابية مع الطلاب مما يسهم في تحسين سلوكهم وتحقيق النجاح الأكاديمي.	2.68	0.54	٣٨يشجع المرؤوسين لمشاركة خبراتهم مع زملائهم.	2.54	0.62
١٨-يجيد التواصل بشكل فعال مع الرؤساء والزملاء والطلاب.	2.66	0.54	٣٩-يوفر الحرية للمرؤوسين للمساهمة بالأفكار الإبداعية لتحسين العمل.	2.55	0.59
١٩-لديه القدرة على بناء العلاقات والاحتفاظ بها.	2.65	0.53	٤٠-يشجع مرؤوسيه للمشاركة في أداء المهام المتعلقة بالعمل.	2.60	0.58
٢٠- يجيد العمل بشكل تعاوني في فريق.	2.65	0.57	٤١-تيح لكافة أعضاء المجتمع المدرسي تحمل المسؤولية دون مساءلة أو محاسبية.	2.24	0.75
٢١-يحرص على توفير بيئة تعليمية إيجابية داعمة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.	2.70	0.50			
الوعي الذاتي	2.60	0.40	القيادة التكيفية	2.53	0.43
التنظيم الذاتي	2.46	0.43	قيادة العلاقات	2.60	0.44
الدافع	2.56	0.41	القيادة الموقفية	2.56	0.42
التعاطف	2.62	0.42	القيادة الموزعة	2.46	0.46
المهارات الاجتماعية	2.67	0.39			
الدرجة الكلية للذكاء العاطفي	2.58	0.33	الدرجة الكلية لقيادة التعقيد	2.53	0.38

يتضح من الجدول (٩) أن المعلمين يرون توفر ممارسات الذكاء العاطفي لديهم (م= ٢.٥٨) ورؤيتهم لتوفر المهارات الاجتماعية كإحدى أبعاد الذكاء العاطفي، أعلى ما يكون (م= ٢.٦٧)، وقد يرجع ذلك إلى أن المهارات الاجتماعية ترتبط بثقافة المعلمين وبعض

السمات الشخصية لديهم وأن ذلك الأمر يتم اكتسابه في الحياة الواقعية لهم، بينما يرون أن التنظيم الذاتي هو أقل الأبعاد توفرًا (٢.٤٦)، وقد يرجع ذلك إلى أن التنظيم الذاتي يحتاج إلى حماس وطموح لإثبات الذات وقد ينعكس ذلك إيجاباً على المعلمين والقيادات لبذل مزيد من الجهد بمدارسهم كذلك يرون حرص القيادات على بناء علاقات إيجابية مع الزملاء مما يقلل من صراعات العمل (م=٢.٧١) بينما تنخفض وجهة نظرهم في امتلاكهم مهارة تحويل الانفعالات إلى سلوكيات إيجابية موجهة نحو الطلاب والقيادات، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة العصر سريع التغير الذي جعل المعلم ينشغل بما حوله دون أدنى اكتراث بمشاعر الآخرين أو التفكير في تحويل مشاعره إلى سلوكيات إيجابية (م= ٢.٤٢).

كذلك يتضح من ذات الجدول أن المعلمين يُقروا بتوافر ممارسات قيادة التعقيد لدى قيادات التعليم الثانوي (م= ٢.٥٣) ورؤيتهم لتوفر قيادة العلاقات أعلى ما يكون (م= ٢.٦٠)، وقد يرجع ذلك إلى توافر مهارات الاتصال الفعال لدى بعض المعلمين، بينما يرون أن القيادة الموزعة هي أقل الأبعاد توفرًا (٢.٤٦)، وقد يرجع ذلك إلى النزعة الفردية وإعلاء قيمة العمل الفردي بمدارس التعليم الثانوي العام، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عثمان (٢٠١٨، ١١٥١) من أن القيادة الموزعة تمارس بدرجة متوسطة لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الفيوم، وذلك على العكس من التعليم الثانوي العام وقد يرجع ذلك إلى انشغال المعلمين بالدروس الخصوصية أكثر من اهتمامهم بممارسة أدوار القيادة كذلك يرون حرص القيادات على تشجيع العمل التعاوني البناء (م=٢.٦٤) بينما تنخفض وجهة نظرهم في اتاحة القيادات لكافة أعضاء المجتمع المدرسي تحمل المسؤولية دون مساءلة أو محاسبية (م= ٢.٢٤).

وقد جاءت ممارسات الذكاء العاطفي مرتبة من الأعلى إلى الأدنى على النحو التالي:

"يحرص على بناء علاقات إيجابية مع الزملاء مما يقلل من صراعات العمل." بمتوسط قدره (2.71)، وقد يرجع ذلك إلى أن اختيار القيادات المدرسية بمدارس التعليم الثانوي العام يتم وفق معايير. كما جاءت الممارسة "يحرص على توفير بيئة تعليمية إيجابية داعمة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم." بمتوسط قدره (2.70)، حيث إن نسب النجاح تعد مؤشرا على تميز وانضباط المدرسة، ومن ثم يحرص القائد بالمدرسة الثانوية العامة بمحافظة الفيوم على توافر بيئة داعمة للتعلم لتحسين الأداء والمخرجات. وقد جاءت الممارستان "لديه

المهارة التي تمكنه من فهم مشاعره تجاه زملاء العمل، لديه القدرة على بناء علاقات إيجابية مع الطلاب مما يسهم في تحسين سلوكهم وتحقيق النجاح الأكاديمي. بمتوسط قدره (2.68)، وقد يرجع ذلك لقدرة القائد على الفهم المتعمق لمشاعره تجاه المعلمين والطلاب لرؤيته الصائبة واتسامه بالحلم والحكمة. كما جاءت الممارسة "يجيد التواصل بشكل فعال مع الرؤساء والزملاء والطلاب." بمتوسط قدره (2.66)، وقد يرجع ذلك إلى امتلاك درجة موثوقية عالية بين الرؤساء والزملاء والطلاب. كما جاءت الممارسة التي نصت على أن "لديه القدرة على بناء العلاقات والاحتفاظ بها.، يجيد العمل بشكل تعاوني في فريق. بمتوسط قدره (2.65)، مما يشير إلى أن امتلاك القائد لمهارات العمل الجماعي تمكنه من إجادة العمل في فريق وإكساب مهاراته للمعلمين. وتكاد تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Samsirin, et. Al. (2024), يمكن للمنظمات مساعدة المسؤولين التنظيميين على النمو عاطفيًا من خلال تنمية روح المشاركة، والروح الاستشارية، والوعي بوجهات نظر الآخرين، والوعي بالتحكم في السلوك.

وقد تحققت الممارسة "يجيد التعرف إلى مشاعره الموجهة لاتخاذ قراراته المتعلقة بالعمل.، يجيد مهارة حل المشكلات في قاعات الدرس." بمتوسط قدره (2.62)،مما يشير إلى أن القادة يمتلكون سمات شخصية تمكنهم من تعرف مشاعرهم بدقة، ويستطيعون المشاركة في حل المشكلات المهنية والفنية لدى المعلمين في قاعات الدرس، وقد يرجع ذلك إلى طريقة التفكير العلمية التي يستخدمها المعلم أو القدرة على جمع البيانات حول المشكلة وامتلاك مهارات التحليل والتنظيم والتفسير.

بينما تحققت الممارسة "يستمر في التوجه نحو الهدف رغم ما يواجهه من تحديات أو إخفاقات" بمتوسط قدره (2.60)، مما يحقق أهداف المدرسة وتميزها، وقد يرجع ذلك إلى وضوح رؤية القائد واستخدامه أسلوب التحفيز لتحقيق الهد رغم وجود بعض التحديات.

كما جاءت الممارسة "يجيد التعرف إلى مشاعره تجاه الآخرين من المنتسبين للمدرسة." بمتوسط قدره (2.59)، مما قد يمكن المعلم من كسب ثقة الآخرين، وقد يرجع ذلك إلى توافر بيئة تنظيمية صحية وآمنة تسهم ف التعرف إلى مشاعر الآخرين من الزملاء والطلاب، وكسب ثقتهم وإرضائهم بتلبية احتياجاتهم. كما جاءت الممارسة "يمتلك مهارة الفهم السريع لمشاعر الآخرين. بمتوسط قدره (2.56)، مما يمكن القائد من إدارة المواقف الطارئة

أو المفاجئة، وقد يرجع ذلك إلى امتلاك مهارات فهم لغة الجسد وكلما اتسم القائد بالذكاء العاطفي، ازدادت قدرته على ترجمة ردود فعل الآخرين وفهمها، وتعبر هذه الممارسة عن ضعف قدرة القائد على فهم مشاعر الآخرين ممن حوله في بيئة العمل.

وجاءت الممارسة " لديه القدرة على مواجهة العقبات والمواقف الصعبة." (2.55)، وقد يجعله ذلك قادراً على امتلاك زمام الأمور المتعلقة بالعمل، وقد يرجع ذلك إلى امتلاك المعلم للمرونة، وقد لا تتوفر بالدرجة المناسبة لدى بعض معلمي التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم. كما جاءت الممارسة "يمتلك القدرة على الاستجابة لمشاعر الآخرين." (2.52)، وعليه فإن الفهم الجيد لمشاعر القائد للعاملين يمكنه من الاستجابة الصائبة لتلك المشاعر والتعامل معها بحكمة وروية.

وقد جاءت الممارسات الثلاث التالية وهي: يستطيع التحكم في انفعالاته.، يستطيع التفرقة بين مشاعره التي قد يكون لها تأثير على سلوكياته.، يحتفظ بمستويات عالية من الرضا الوظيفي. جاءت بمتوسط قدره (2.50)، مما يضفي على بيئة العمل جوا خال من الصراعات المهنية، وقد يرجع توافر مثل هذه الممارسات لتحقيق الاستقرار الوظيفي لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم.

في حين توافرت الممارسة "يحسن إدارة عواطفه بطريقة مناسبة." بمتوسط قدره (2.49)، ويسهم ذلك في اتخاذ قرارات موضوعية مع زيادة قدرة المعلم على التنظيم الذاتي، وقد يرجع كون مثل هذه الممارسة جاءت متوسطة لتوضح أن قدرة المعلم على التروي أو التدريب على دراسة المواقف قبل التعامل معها أو اتخاذ قرارات بشأنها جاء متوسطاً بمدارس عينة الدراسة، وقد يؤدى تجاهل مثل هذه الأمور إلى اتخاذ قرارات عشوائية. وتكاد تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه خصاونة (٢٠٢٢)، من أن مستوى الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى المعلمات جاء متوسطاً، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء العاطفي والكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية.

بينما جاءت ممارسة " يتمكن من إدارة الإجهاد والإرهاق خلال ساعات العمل." بمتوسط قدره (2.44)، وقد يسهم ضعف هذه الممارسة في وجود قيادة سامة بمدارس التعليم الثانوي العام، وقد يرجع ذلك إلى قلة قدرة القائد على التوجيه الإيجابي والمتابعة المستمرة من خلال جدول زمني محدد، أو استخدام بعض الأساليب البيروقراطية.

وتحققت الممارسة "يمتلك مهارة تحويل انفعالاته إلى سلوكيات إيجابية موجهة نحو المعلمين." بمتوسط قدره (2.42) مما يشير إلى أن العديد من معلمي التعليم الثانوي العام قد لا يمتلكون مهارة تحويل الانفعالات إلى سلوكيات أكثر ضبطاً وتحكماً، وقد يرجع ذلك إلى نظام التنشئة أو كثرة الأعباء الوظيفية وأعباء الحياة الاجتماعية على كاهل بعض المعلمين.

في حين جاءت ممارسات قيادة التعقيد مرتبة من الأعلى إلى الأدنى من وجهة نظر المعلمين، طبقاً لما يلي:

جاءت الممارسة "لديه قدرة عالية على تحمل المسؤولية.، يحرص على تشجيع العمل التعاوني البناء." بمتوسط قدره (2.64)، مما يدفع المدرسة نحو تحقيق الهدف، وقد يرجع قصور القائد في مثل هذه الممارسات إلى ضعف قدرته على التفكير الاستراتيجي والتحليلي وضعف استخدام أسلوب التحفيز، وضعف القدرة على تحمل المسؤولية عن النتائج<

وتحققت الممارسة "يجيد مهارات التواصل الفعال." بمتوسط قدره (2.63)، وقد يرجع ذلك إلى التدريب على مهارات الاتصال الفعال لاسيما أن هذا البرنامج أحد مكونات الحقيبة التدريبية للترقي والذي يتم انعقاده بالأكاديمية المهنية للمعلمين. كما جاءت الممارسات الثلاث التالية في ذات المستوى من وجهة نظر المعلمين وهي: يمتلك القدرة على التكيف مع الظروف والبيئات المتغيرة.، لديه قدرة على بناء العلاقات والاحتفاظ بها.، يحرص على أن تسود علاقة إيجابية مع كافة أعضاء المجتمع المدرسي. (2.62)، وقد يرجع ذلك إلى امتلاك القائد بالمدرسة الثانوية سمات شخصية تدعم المهارات الاجتماعية لديه، وقد يرجع ذلك إلى أسلوب نشأة القائد وما اكتسبه إبان مراحل تكوينه العلمي، كما جاءت الممارسة، وبالتالي قد تسهم تلك المهارات الاجتماعية في أن يجعل بيئة العمل إيجابية.

كما جاءت الممارسة " يشجع مرؤوسيه للمشاركة في أداء المهام المتعلقة بالعمل." بمتوسط قدره (2.60)، وقد يرجع ذلك إلى وجود الثقة والفهم المتبادلين بين القائد وكافة أعضاء المجتمع المدرسي. تليها ممارسة منطوقها "يوضح المهام المسندة إلى المرؤوسين بكفاءة عالية. بمتوسط قدره (2.59)،حيث يسهم توزيع المهام في تحسين الكفاءة والفعالية، ويوضح توافر ذلك تنوع نمط القيادة بين الديمقراطية والأوتوقراطية والبعد عن القيادة الحرة

وقد يرجع ذلك إلى رغبة بعض القادة من إنهاء مهام العمل في الوقت المحدد، وقد يرجع ذلك إلى التدريب أثناء الخدمة على مهارات العمل الجماعي.

ثم جاءت ممارسة "يعزز العلاقات الناشئة داخل فرق العمل المدرسي. بمتوسط قدره (2.56)، وقد يرجع ذلك إلى قدرة القائد على بناء الثقة وتعزيز الشفافية، وتوفير مناخ عمل إيجابي خال من الصراعات المهنية." تليها ممارسة " يوفر الحرية للمرؤوسين للمساهمة بالأفكار الإبداعية لتحسين العمل. بمتوسط قدره (2.55)، مما يعبر عن توافر قدر ملائم من المرونة لدى القائد، وقد يرجع ذلك إلى اتباع أسلوب القيادة الديمقراطية وتجنب الآثار المترتبة على اتباع القيادة الحرة.

كما جاءت ممارسة "يشجع المرؤوسين لمشاركة خبراتهم مع زملائهم. بمتوسط قدره (2.54)، مما يسمح بتوفير بيئة عمل داعمة للتعلم التنظيمي والمشاركة، وقد يرجع ذلك إلى استخدام أسلوب التحفيز وتنمية روح الفريق وإعلاء قيم المشاركة من خلال الندوات واللقاءات الدورية. في حين جاءت الممارسات الثلاث التالية بنفس درجة التوافر لدى قيادات التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المعلمين، وهي: يحرص على استخدام أسلوب المشورة قبيل صنع القرارات.، يعمل على إثارة دوافع المعلمين بما يسهم في تطوير مستويات الأداء لديهم.، يمتلك القدرة على فهم المواقف المعقدة في بيئة العمل. بمتوسط قدره (2.53)، وقد يرجع ذلك للخبرة التراكمية في إدارة الموقف والأشخاص في بيئة عمل مفعمة بالتعقيد وفي عالم سريع التغير مما جعل القائم بالتعليم الثانوي العام يمارس أدواراً فعالة في التعامل مع المواقف المعقدة. كما جاءت يمارس الإدارة بالشفافية في كافة قطاعات العمل المدرسي.(2.49 بمتوسط قدره)

بينما جاءت ممارسة " يمتلك القدرة على تطبيق مبدأ الثواب والعقاب بموضوعية." بمتوسط قدره (2.48)، وقد يؤدي ذلك إلى الضبط المدرسي وتحقيق تميز الأداء إلا أن هذا الأسلوب، قد تتم ممارسته نادراً لدى قادة المدارس الثانوية العامة، لانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية وكونها واقعا، مما أدى إلى ندرة تواجد طلاب التعليم الثانوي العام بالمدارس ومن ثم يصعب مواجهة مثل هذه الظواهر المجتمعية من خلال استخدام اسلوب الثواب والعقاب بالمدارس.

وتحققت الممارسة "لديه القدرة على تعديل استجاباته في المواقف الطارئة" بمتوسط قدره (2.47)، ويدل ذلك على أن القائد يسير في تنفيذ العمليات الإدارية وفق خطط طوارئ تم صياغتها سلفا، ومن ثم فقد يرجع ضعف قدرة القائد على التعامل مع المواقف الطارئة إلى ضعف تحديد الأولويات أو لندرة وجود خطط طوارئ أو وكيل مسؤول عن إدارتها بالمدرسة. ثم أعقبها ممارسة "يجيد توقع الاحتياجات المستقبلية في المواقف الطارئة." بمتوسط قدره (2.41)، مما يشير إلى ضعف التوجه المستقبلي، وقصور إجراءات التخطيط، أو أنه لا توجد لدى المدرسة دراسة بيئية لتحليل الوضع الراهن وتحديد فجوات الأداء لتحديد الاحتياجات المستقبلية وقت الأزمات.

وأيضاً جاءت الممارسة "يتيح لكافة المنتسبين إلى المدرسة المشاركة في اتخاذ القرارات." بمتوسط قدره (2.39)، وتبدو المشاركة في اتخاذ القرارات ضعيفة

فبعض القادة قد لا يتيحون المشاركة، وقد يرجع ذلك إلى نمط القيادة الذي ينحو إلى البيروقراطية، كما جاءت الممارسة يتيح لكافة أعضاء المجتمع المدرسي تحمل المسؤولية دون مساءلة أو محاسبية. بمتوسط قدره (2.24)، ولأن المساءلة أو المحاسبية مطلوبان لجودة التقييم والمتابعة، فإن الواقع يغاير الوضع المأمول في هذا الشأن، ومن ثم فإن تحمل مسؤوليات القيادة يعد أمراً لا يتم ممارسته من جانب غير المكلفين والمنوط بهم القيادة بمدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر المعلمين، وقد يرجع ذلك إلى ندرة إعلان بطاقات الوصف الوظيفي للعاملين، وندرة وجود مدونة للسلوك الاخلاقي بالمدارس ونظام للمحاسبية يدعم الرقابة على الأداء.

اختبار الفروض:

يتمثل فرض الدراسة الرئيس في إمكانية أن يُسهم الذكاء الوجداني لدى المعلمين في التنبؤ بقيادة التعقيد لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر المعلمين.

وقد تم صياغة عدد من الفروض الفرعية المنبثقة من هذا الفرض الرئيسي:

١- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء العاطفي بأبعاده الخمسة وقيادة التعقيد بأبعادها.

٢- يُسهم الذكاء العاطفي بأبعاده (باعتباره متغير منبئ) في التنبؤ بقيادة التعقيد (باعتبارها متغير استجابة) من وجهة نظر عينة الدراسة. (إلى أي مدى ينبئ الذكاء العاطفي بقيادة التعقيد لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر المعلمين).

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد تبعًا للجنس والمؤهل والتخصص (إلى أي مدى يختلف تقدير المعلمين للذكاء العاطفي لديهم وقيادة التعقيد لدى القيادات باختلاف الجنس والمؤهل والتخصص).

الفرض الأول: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء العاطفي بأبعاده وقيادة التعقيد بأبعادها.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الدراسة بحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الذكاء العاطفي ودرجته الكلية من جانب، وأبعاد قيادة التعقيد ودرجتها الكلية من جانب آخر، والجدول التالي يوضح النتيجة.

جدول (١٠)
قيم معاملات الارتباط بين درجات الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد لدى عينة الدراسة
(ن =٤٨٤)

الذكاء العاطفي	قيادة التعقيد				
	القيادة التكيفية	قيادة العلاقات	القيادة الموقفية	القيادة الموزعة	الدرجة الكلية لقيادة التعقيد
الوعي الذاتي	0.470**	0.464**	0.416**	0.454**	0.521**
التنظيم الذاتي	0.527**	0.439**	0.469**	0.449**	0.543**
الدافع	0.586**	0.547**	0.496**	0.476**	0.608**
التعاطف	0.551**	0.555**	0.471**	0.427**	0.578**
المهارات الاجتماعية	0.572**	0.600**	0.520**	0.419**	0.606**
الدرجة الكلية للذكاء العاطفي	0.666**	0.639**	0.582**	0.547**	0.702**

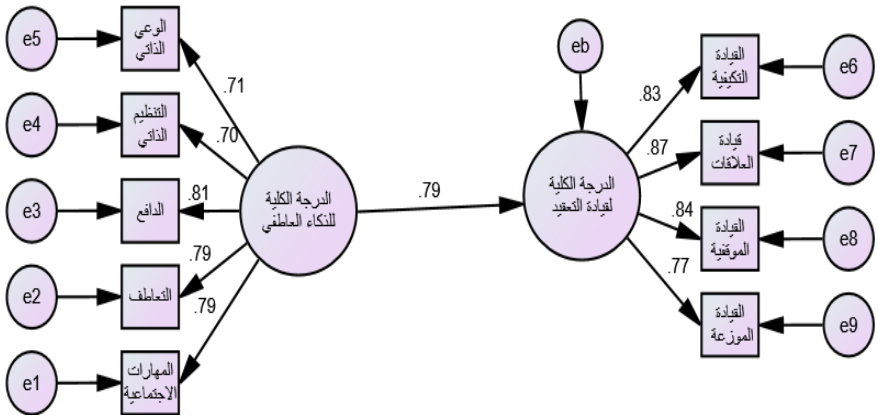
** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (١٠) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء العاطفي ودرجته الكلية وأبعاد قيادة التعقيد ودرجته الكلية لدى عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وجميعها علاقات طردية متوسطة القوة، وتنخفض قيمة الارتباط بين بُعد الوعي الذاتي بالقيادة الموقفية لتبلغ ٠.٤١٦، بينما ترتفع في علاقة الدرجة الكلية

للذكاء العاطفي والدرجة الكلية لقيادة التعقيد لتبلغ ٠.٧٠٢ وهي علاقة قوية نوعًا ما. وقد يرجع ذلك إلى امتلاك المعلمين بعض ممارسات الذكاء العاطفي وأن ذلك يؤثر على ممارسة قيادة التعقيد. وتكاد تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Türksoy, et. al., (2015 من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والمهارات القيادية، وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض.

الفرض الثاني: يُسهم الذكاء العاطفي بأبعاده (باعتباره متغير منبئ) في التنبؤ بقيادة التعقيد (باعتبارها متغير استجابة) من وجهة نظر عينة الدراسة. (إلى أي مدى ينبئ الذكاء العاطفي بقيادة التعقيد لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر المعلمين).

بِناءً على نتائج الفرض الأول، الذي أكد وجود ارتباط طردي دال إحصائيًا بين الذكاء العاطفي بأبعاده وقيادة التعقيد بأبعادها، بناءً على ذلك يمكن التحقق من صحة الفرض الثاني الخاص بالقدرة التنبؤية للذكاء العاطفي بقيادة التعقيد. وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة نموذج تحليل الانحدار (Regression Model) كأحد نماذج المعادلة البنائية، ويوضح الشكل التالي نتائج اختبار النموذج:



شكل (٢) نتائج اختبار نموذج المعادلة البنائية

يتضح من الشكل (٢) أن النموذج البنائي قد استوفى جميع مؤشرات حسن المطابقة، وكذلك معايير المطابقة الجيدة للنموذج، وأن النموذج مطابق للبيانات الميدانية،

مما يوضح العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي بأبعاده وبين أبعاد قيادة التعقيد، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١)

مؤشرات جودة المطابقة لنموذج انحدار الذكاء العاطفي على قيادة التعقيد (ن= ٤٨٤)

مؤشرات حسن المطابقة	X2/DF	RMSEA	CFI	NFI	TLI
	نسبة كا٢	رامسي	مؤشر المطابقة المقارن	مؤشر المطابقة المعياري	مؤشر توكر لويس
معايير المطابقة الجيدة	3>	0.08>	>0.9	>0.9	>0.9
مؤشرات نموذج الانحدار	2.530	0.056	0.989	0.981	0.980

ويتضح من الشكل (٢) أن الذكاء العاطفي منبئ لقيادة التعقيد بدرجة مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١، حيث بلغ الوزن الانحداري المعياري "بيتا" (ß= 0.79) وهو حجم تأثير مرتفع؛ كما يبلغ معامل التحديد (R^2=0.624)، مما يعني أن الذكاء العاطفي يفس ٦٢.٤٪ من التباين في قيادة التعقيد لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم من وجهة نظر المعلمين. وتشير هذه النتائج إلى تحقق الفرض.

الفرض الثالث: توجد فروق دالة إحصائيًا في درجات الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد تبعًا للجنس والمؤهل والتخصص والإدارة التعليمية (إلى أي مدى يختلف تقدير المعلمين للذكاء العاطفي وقيادة التعقيد لدى القيادات باختلاف الجنس والمؤهل والتخصص والإدارة التعليمية).

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم اختبار الفروق في درجات الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد وأبعادهما تبعًا للجنس والمؤهل والتخصص باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، بينما تم اختبار ختبار الفروق في درجات الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد وأبعادهما تبعًا للإدارة التعليمية باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (*One-Way ANOVA*).

فبالنسبة للفروق تبعًا للجنس، يوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) للفروق بين الذكور والإناث:

جدول (١٢)
نتائج اختبار (ت) للفروق في درجات الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد وأبعادهما تبعًا للجنس (ن =٤٨٤، د.ح=٤٨٢)

المقياس	الأبعاد	الذكور (ن= 239)		الإناث (ن= 245)		اختبار (ت)	
		م	ع	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة
الذكاء العاطفي	الوعي الذاتي	2.68	0.37	2.51	0.41	*4.835*	0.00
	التنظيم الذاتي	2.54	0.43	2.39	0.42	**4.086	0.00
	الدافع	2.63	0.39	2.49	0.41	**3.826	0.00
	التعاطف	2.70	0.39	2.54	0.44	**4.333	0.00
	المهارات الاجتماعية	2.74	0.35	2.59	0.41	**4.191	0.00
	الدرجة الكلية للذكاء العاطفي	2.66	0.32	2.50	0.33	**5.233	0.00
قيادة التعقيد	القيادة التكيفية	2.59	0.41	2.47	0.44	**3.060	0.00
	قيادة العلاقات	2.65	0.42	2.55	0.44	**2.519	0.01
	القيادة الموقفية	2.62	0.41	2.49	0.43	**3.259	0.00
	القيادة الموزعة	2.52	0.46	2.40	0.46	**2.950	0.00
	الدرجة الكلية لقيادة التعقيد	2.59	0.37	2.48	0.38	**3.376	0.00

** دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في تقديرهم لأبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات والدرجة الكلية له، وجميع هذه الفروق لصالح الذكور، إذ تتفوق متوسطات الذكور عن متوسطات الإناث في جميع الأبعاد، وهو ما يعني أن المعلمين يقدرون الذكاء العاطفي لديهم بدرجات أعلى مما يقدرها المعلمات الإناث.

كذلك يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين المعلمين الذكور والمعلمات الإناث في تقديرهم لأبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات والدرجة الكلية لها، وجميع هذه الفروق لصالح الذكور، إذ تتفوق متوسطات الذكور عن متوسطات الإناث في جميع الأبعاد، وهو ما يعني أن المعلمين يقدرون قيادة التعقيد لدى القيادات بدرجات أعلى مما يقدرها المعلمات الإناث. وتشير هذه النتائج إلى تحقق هذا الشطر من الفرض.

أما بالنسبة للفروق تبعًا للمؤهل، يوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) للفروق بين الحاصلين على ليسانس/بكالوريوس والحاصلين على دراسات عليا:

جدول (١٣)
نتائج اختبار (ت) للفروق في درجات الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد وأبعادهما تبعًا للمؤهل (ن =٤٨٤، د.ح=٤٨٢)

المقياس	الأبعاد	الحاصلون على ليسانس/ بكالريوس (ن= 353)		الحاصلون على دراسات عليا (ن= 131)		اختبار (ت)	
		م	ع	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة
الذكاء العاطفي	الوعي الذاتي	2.59	0.40	2.62	0.39	-0.797	0.426
	التنظيم الذاتي	2.47	0.43	2.46	0.42	0.225	0.822
	الدافع	2.56	0.41	2.55	0.41	0.039	0.969
	التعاطف	2.62	0.42	2.62	0.42	-0.078	0.938
	المهارات الاجتماعية	2.67	0.40	2.66	0.37	0.321	0.748
	الدرجة الكلية للذكاء العاطفي	2.58	0.34	2.58	0.33	-0.062	0.951
قيادة التعقيد	القيادة التكيفية	2.53	0.43	2.52	0.44	0.351	0.726
	قيادة العلاقات	2.59	0.44	2.60	0.41	-0.221	0.825
	القيادة الموقفية	2.56	0.43	2.55	0.39	0.058	0.954
	القيادة الموزعة	2.46	0.47	2.47	0.43	-0.315	0.753
	الدرجة الكلية لقيادة التعقيد	2.53	0.39	2.53	0.37	-0.027	0.978

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين المعلمين الحاصلين على ليسانس أو بكالوريوس والمعلمين الحاصلين على دراسات عليا في تقديرهم لأبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات والدرجة الكلية له. كذلك يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين المعلمين الحاصلين على ليسانس أو بكالوريوس والمعلمين الحاصلين على دراسات عليا في تقديرهم لأبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات والدرجة الكلية لها. مما يعني عدم تأثُر تقدير المعلمين لدرجات الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد بمؤهلاتهم الدراسية. وتشير هذه النتائج إلى عدم تحقق هذا الشطر من الفرض.

أما بالنسبة للفروق تبعًا للتخصص، يوضح الجدول التالي نتائج اختبار (ت) للفروق بين المعلمين بالتخصصات الأدبية والمعلمين بالتخصصات العلمية:

جدول (١٤)
نتائج اختبار (ت) للفروق في درجات الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد وأبعادهما تبعًا للمؤهل (ن =٤٨٤، د.ح=٤٨٢)

المقياس	الأبعاد	المعلمون بالتخصصات الأدبية (ن= 299)		المعلمون بالتخصصات العلمية (ن= 131)		اختبار (ت)	
		م	ع	م	ع	قيمة (ت)	الدلالة
الذكاء العاطفي	الوعي الذاتي	2.61	0.37	2.58	0.43	0.910	0.363
	التنظيم الذاتي	2.46	0.42	2.47	0.45	-0.225	0.822
	الدافع	2.55	0.39	2.57	0.42	-0.565	0.572
	التعاطف	2.63	0.40	2.60	0.46	0.614	0.539
	المهارات الاجتماعية	2.67	0.38	2.66	0.41	0.162	0.871
	الدرجة الكلية للذكاء العاطفي	2.58	0.32	2.58	0.36	0.172	0.864
قيادة التعقيد	القيادة التكيفية	2.54	0.40	2.50	0.47	1.141	0.254
	قيادة العلاقات	2.62	0.41	2.55	0.46	1.644	0.101
	القيادة الموقفية	2.57	0.40	2.52	0.46	1.265	0.207
	القيادة الموزعة	2.46	0.44	2.46	0.49	0.150	0.881
	الدرجة الكلية لقيادة التعقيد	2.55	0.35	2.51	0.42	1.179	0.239

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين المعلمين بالتخصصات الأدبية والمعلمين بالتخصصات العلمية في تقديرهم لأبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات والدرجة الكلية له. كذلك يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين المعلمين بالتخصصات الأدبية والمعلمين بالتخصصات العلمية في تقديرهم لأبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات والدرجة الكلية لها. مما يعني عدم تأثُر تقدير المعلمين لدرجات الذكاء العاطفي لديهم وقيادة التعقيد لدى قادتهم بتخصصاتهم التدريسية. وتشير هذه النتائج إلى عدم تحقق هذا الشطر من الفرض.

أما بالنسبة للفروق تبعًا للإدارة التعليمية، يوضح الجدول (١٥) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين المعلمين بالإدارات التعليمية السبعة:

جدول (١٥)

نتائج تحليل التباين للفروق في درجات الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد وأبعادهما تبعًا للمؤهل (ن =٤٨٤، د.ح=٦، ٤٧٧)

الأبعاد	الفروق	مجموع المربعات	مربع المتوسط	قيمة (ف)	دلالة (ف)
الوعي الذاتي	بين المجموعات	13.61	2.27	0.896	0.497
	داخل المجموعات	1207.14	2.53		
	الإجمالي	1220.75			
التنظيم الذاتي	بين المجموعات	20.18	3.36	1.139	0.338
	داخل المجموعات	1408.41	2.95		
	الإجمالي	1428.58			
الدافع	بين المجموعات	17.79	2.97	0.716	0.637
	داخل المجموعات	1976.11	4.14		
	الإجمالي	1993.90			
التعاطف	بين المجموعات	9.52	1.59	0.548	0.772
	داخل المجموعات	1381.07	2.90		
	الإجمالي	1390.60			
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	16.50	2.75	1.139	0.338
	داخل المجموعات	1151.60	2.41		
	الإجمالي	1168.11			
الدرجة الكلية للذكاء العاطفي	بين المجموعات	242.94	40.49	0.822	0.553
	داخل المجموعات	23501.05	49.27		
	الإجمالي	23743.99			
القيادة التكيفية	بين المجموعات	35.52	5.92	0.890	0.502
	داخل المجموعات	3171.23	6.65		
	الإجمالي	3206.75			
قيادة العلاقات	بين المجموعات	19.66	3.28	0.690	0.658
	داخل المجموعات	2266.14	4.75		
	الإجمالي	2285.79			
القيادة الموقفية	بين المجموعات	30.71	5.12	1.800	0.097
	داخل المجموعات	1356.63	2.84		
	الإجمالي	1387.35			
القيادة الموزعة	بين المجموعات	16.81	2.80	0.521	0.793
	داخل المجموعات	2565.08	5.38		
	الإجمالي	2581.89			
الدرجة الكلية لقيادة التعقيد	بين المجموعات	311.45	51.91	0.889	0.503
	داخل المجموعات	27849.32	58.38		
	الإجمالي	28160.77			

يتضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين المعلمين بالإدارات التعليمية المختلفة في تقديرهم لأبعاد الذكاء العاطفي لدى القيادات والدرجة الكلية له. كذلك يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين المعلمين بالإدارات التعليمية المختلفة في تقديرهم لأبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات والدرجة الكلية لها. مما يعني عدم تأثُر تقدير المعلمين لدرجات الذكاء العاطفي لديهم وقيادة التعقيد لدى قادتهم بتخصصاتهم التدريسية. وتشير هذه النتائج إلى عدم تحقق هذا الشطر من الفرض.

خلاصة الفرض الثالث:

من الجداول الأربعة السابقة يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) في درجات الذكاء العاطفي لدى المعلمين وقيادة التعقيد لدى القيادات تبعًا لمتغير الجنس، لصالح الذكور حيث ترتفع مستويات الذكاء العاطفي لديهم في كافة الأبعاد المتمثلة في(الوعي الذاتي– التنظيم الذاتي– الدافع– التعاطف– المهارات الاجتماعية) وقد يرجع ذلك إلى قدرة الذكور على التحمل وفهم مشاعر الذات والآخرين والمرونة والقدرة على حل المشكلات وتوجيه الآخرين ومشاركتهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ودراسة Jayawardena (2012) من وجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالذكاء العاطفي، بينما أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في درجات الذكاء العاطفي لدى المعلمين وقيادة التعقيد لدى القيادات تبعًا للمؤهل والتخصص والإدارة التعليمية.

مما يعني أن، تقدير المعلمين للذكاء العاطفي لديهم وقيادة التعقيد لدى قادتهم تتأثر باختلاف الجنس بينما لا تتأثر باختلاف المؤهل والتخصص والإدارة التعليمية.

وعلى ضوء ما سبق تكون الباحثة قد أجابت عن السؤالين السادس والسابع والمتمثلين في الآتي: هل هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة أبعاد الذكاء العاطفي لدى المعلمين والمتمثلة في (الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافع، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) وممارسة أبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات المدرسية المتمثلة في (التكيفية، وقيادة العلاقات، والقيادة الموقفية، والقيادة الموزعة) المتعلقة بالعمل من وجهة نظر المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم؟ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية

بين ممارسة أبعاد كل من الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد تبعًا لمتغيرات الجنس والمؤهل والتخصص والإدارة التعليمية من وجهة نظر عينة البحث من المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم؟

القسم الخامس: المقترحات الإجرائية لتفعيل العلاقة بين الذكاء العاطفي وأبعاد قيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم:

للإجابة عن السؤال الثامن من أسئلة البحث، وبناءً على النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإطار النظري والمتمثلة فيما يلي:

- **أن الذكاء العاطفي للمعلمين يُعد مؤشرًا مهمًا للأداء في مكان العمل ومحركًا قويًا للقيادة وللتميّز الشخصي والمؤسسي، لذلك تحتاج المؤسسات التعليمية على وجه الخصوص وفي القلب منها مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم محل الدراسة لوضع سياسات وإجراءات وتنفيذ برامج تدريبية لتثقيف المعلمين بمهارات الذكاء العاطفي والتي من شأنها أن تزيد من أبعاد وممارسات قيادة التعقيد داخل المدارس والمؤسسات التعليمية بشكل عام.**
- **تمثلت أبعاد الذكاء العاطفي في (الوعي الذاتي، التنظيم الذاتي، الدافع، التعاطف، المهارات الاجتماعية)**
- **تمثلت أبعاد قيادة التعقيد في (القيادة التكيفية، قيادة العلاقات، القيادة الموقفية، والموزعة**
- **الذكاء العاطفي وقيادة التعقيد قضيتان مترابطتان، فالقيادة العاطفية تلك العملية التأثيرية التي يقوم من خلالها المعلم بتوجيه الطلاب أو التعامل مع القيادات من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، من منطلق الدور القيادي للمعلم. وذلك قد يؤثر على قيام اتجاهات القيادة وممارسات قيادة التعقيد.**

ونتائج الواقع النظري والمتمثلة فيما يلي:

- **الأهمية البالغة للتعليم الثانوي العام، حيث يسهم في تشكيل الفارق النوعي لرأس المال الاجتماعي في مصر.**
- **يتوافربمحافظة الفيوم عدد ليس بالقليل من المدارس الثانوية العامة، وقد يشير ذلك إلى زيادة الطلب على التعليم الثانوي العام،**

- تقدم مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم خدماتها لما يربو على خمسين ألفاً من الطلاب والطالبات الأمر الذي يتطلب معه وجود معلمين على قدر عال من الذكاء العاطفي وقيادات قادرة على توفير بيئة تنظيمية مستقرة وآمنة في ظل قيادة التعقيد.
- يقل توافر الذكاء العاطفي في ممارسات بعض المعلمين، وقيادة التعقيد في ممارسات بعض القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام بمصر طبقاً لنتائج بعض الدراسات التي تناولت تلك المرحلة بمحافظة الفيوم.

وما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة الميدانية، والمتمثلة في:

- أن المعلمين يرون توفر ممارسات الذكاء العاطفي لديهم (م= ٢.٥٨) ورؤيتهم لتوفر المهارات الاجتماعية كإحدى أبعاد الذكاء العاطفي، أعلى ما يكون (م= ٢.٦٧)، ، بينما يرون أن التنظيم الذاتي أقل الأبعاد توفرًا (٢.٤٦).
- أن المعلمين يُقروا بتوافر ممارسات قيادة التعقيد لدى قيادات التعليم الثانوي (م= ٢.٥٣) ورؤيتهم لتوفر قيادة العلاقات أعلى ما يكون (م= ٢.٦٠)، بينما يرون أن القيادة الموزعة أقل الأبعاد توفرًا.
- وجود ارتباط طردي دال إحصائيًا بين الذكاء العاطفي بأبعاده وقيادة التعقيد بأبعادها.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين الذكور الإناث في تقديرهم لأبعاد الذكاء العاطفي، لصالح الذكور. حيث ترتفع مستويات الذكاء العاطفي لديهم في كافة الأبعاد المتمثلة في(الوعي الذاتي– التنظيم الذاتي– الدافع– التعاطف– المهارات الاجتماعية)

وقد توصلت الباحثة من خلال النتائج سالفة الذكر جميعها إلى مجموعة من المقترحات الإجرائية لتفعيل العلاقة بين الذكاء العاطفي لدى المعلمين وأبعاد قيادة التعقيد لدى القيادات بمدارس التعليم الثانوي العام، والتي يمكن الأخذ بها في محافظة الفيوم محل الدراسة، وكذلك في مديريات التعليم المماثلة لها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مقترحات إجرائية تتعلق بالوعي الذاتي كأحد أبعاد الذكاء العاطفي:

ويمكن تفعيل الوعي الذاتي لدى المعلمين من خلال ما يلي:

أ- تدريب المعلمين على التقييم الدوري لأداءاتهم وتلمس نقاط القوة وتلك التي تحتاج إلى تحسين، وتقييم المعلمين لذواتهم ومعرفتهم وإمكانياتهم ورضاهم عن أنفسهم ومشاركتهم في أدوار مهنية لتحمل المسئولية ومواجهة المواقف المختلفة مع الرؤساء والزملاء والطلاب لتقدير الخرين لجهودهم بما ينعكس إيجاباً على ممارسات القيادة لدى قادتهم.

ب-تشجيع المعلمين على التعبير عن مشاعرهم ومشاركتها مع الآخرين، وذلك من خلال إعداد ندوات وملتقيات ثقافية ومسابقات داخل وخارج المدرسة، وتخصيص جزء من ميزانية المدرسة لتحفيز المعلمين النبلاء القادرون على فهم ذواتهم والتعبير عن مشاعره أمام الآخرين.

ج- مشاركة المعلمين في إعداد مدونة السلوك الاخلاقي، لتحديد جوانب الالتزام الخاصة بهم مما يكسبهم قدرا من الثقة بالنفس، ويجنبهم أي اضطرابات داخلية قد تحدث من جراء مخالفة بعض قواعد السلوك الاخلاقي، ويعمل ذلك على تفعيل القيادة التشاركية والموزعة ويوفر مناخاً لدى القادة بالمدرسة الثانوية يمكنهم من ممارسة أبعاد قيادة التعقيد.

د- عقد دورات تدريبية لزيادة تحفيز الذات لدي المعلمين: فالتحفيز الذاتي يبدأ عندما ينجح الفرد في ممارسة التعاطف الذاتي، والبعد عن ممارسات الجلد الذاتي باستمرار سعيًا للوصول إلى الكمال، فالتحفيز هو تعزيز الأفكار الإيجابية والابتعاد عن التفكير السلبي واجترار ذكريات الماضي المؤلمة.، مما يحقق مزيد من ممارسة القيادة التكيفية بمدارس التعليم الثانوي العام.

ثانياً: مقترحات إجرائية تتعلق بالتنظيم الذاتي كأحد أبعاد الذكاء العاطفي:

ويمكن تفعيل التنظيم الذاتي لدى المعلمين من خلال ما يلي:

أ- إقرار ملفات إنجاز لمعلمي التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم يتضح بها كافة الاهداف على مدار فصلين دراسيين وبصفة دورية لتنظيم العمل والاحتكام إليها عند

منح تقارير الاداء السنوية، مما يسهم في تحسين التنظيم الذاتي ومن ثم الذكاء العاطفي.

ب-تنظيم جلسات للتأمل الذاتي لدى المعلمين وتدريبهم على أساليبه لتمية التنظيم الذاتي لديهم من خلال تحديد الأهداف والأنشطة التي ينبغي تأملها وملاحظتها ثم تسجيل النشاط أو مجموعة الأنشطة، وتأملها لتحديد الجوانب التي تحتاج إلى تحسين في أداءات المعلم والتي قد تحول دون تحقيق الثقة بالنفس لديه أو القدرة على تنظيم أفكاره ويؤثر ذلك حتماً على مستوى الذكاء العاطفي لديه، من خلال عملية بنائية نشطة يقوم الفرد فيها بوضع أهدافه، ثم يراقب، وينظم، ويحكم توجهاته معرفياً، ودافعياً، وسلوكياً نحو الأهداف الموضوعة سلفاً.، مما يسهم في تحسين نمط القيادة الموقفية لديهم ومن ثم لدى قادة مدارس التعليم الثانوي العام.

ج- تحفيز المعلمين على تطوير مهارات التفكير الإيجابي والتفكير الإبداعي.مما يعمل على دعم مناخ التفكير الإبداعي والابتكار بمدارس التعليم الثانوي العام، ويؤثر إيجاباً على قيادة العلاقات بها.

د- الاهتمام بالصحة النفسية للمعلمين، بما يمكنهم من التأمل وممارسات التنظيم الذاتي، والتحقق من توفر بيئة تعليمية آمنة وداعمة، بما ينعكس إيجاباً على ظهور القيادة الموقفية كأحد أبعاد قيادة التعقيد.

ثالثاً: مقترحات إجرائية تتعلق بالدافع كأحد أبعاد الذكاء العاطفي:

ويمكن تفعيل الدافع لدى المعلمين من خلال ما يلي:

أ- إقرار نظام للتحفيز قائم على تحفيز الذات مشفوع بشواهد وأدلة موثقة، يهدف إلى تحقيق التفوق والإنجاز المهني، وأن يكون المعلم هو مصدر التحفيز لذاته، واستعمال المشاعر والانفعالات في اتخاذ وصنع أفضل القرارات بالمشاركة. بما يسهم في إعلاء فكر المشاركة بالتنظيم المدرسي ويسهم في ممارسة نمط القيادة الموزعة كأحد أبعاد قيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام.

ب-دعم وتشجيع دوافع الإنجاز العالية من خلال الحفز والتكريم والإثابة، من جانب القيادات لمعلميهم بالتعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم، بهدف التغلب علي مشاعر الإحباط والتوتر والاكتئاب التي قد تنتاب البعض منهم، وغيرها من المشاعر السلبية

التي قد تأتي نتيجة الشعور بالإخفاق بعض الاحيان. بما يدعم ممارسة القيادة التكيفية كأحد أبعاد قيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام.

ج- تدريب المعلمين على تخطي مواطن الإخفاق التي قد يواجهونها في بيئة العمل، وذلك عندما يتعرفون على الأسباب الحقيقية للإخفاق ويضعون لأنفسهم أهدافاً تتوافق وإمكاناتهم المادية والنفسية، مما يعد حافزاً لكافة أعضاء المجتمع المدرسي وقادته لتطبيق القيادة التكيفية كأحد أبعاد قيادة التعقيد.

د- تدريب المعلمين على كيفية إدارة الغضب بالطرق السليمة، بعيداً عن التعصب والتسرع في اتخاذ القرارات التي قد يراجعون أنفسهم في اتخاذها يوما ما. بما يدعم ممارسة كأحد أبعاد قيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام. بما يدعم ممارسة قيادة العلاقات كأحد أبعاد قيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام.

رابعاً: مقترحات إجرائية تتعلق بالتعاطف كأحد أبعاد الذكاء العاطفي:

ويمكن تفعيل التعاطف لدى المعلمين من خلال ما يلي:

أ- تشجيع المعلمين على تفهم مشاعر قادتهم وطلابهم من خلال مزيد من الثقة أثناء علاقات العمل الإيجابية، ومن ثم يمكن للقادة أن يعبروا عن الحماس والرفع من دوافع الأفراد لتحقيق استخدام أمثل لقدراتهم. بما يدعم ممارسة قيادة العلاقات كأحد أبعاد قيادة التعقيد بمدارس التعليم الثانوي العام.

ب- تدريب المعلمين على فهم وممارسة لغة الجسد وأساليب التواصل الفعال حتى يتمكنوا من التواصل الجيد ويستطيعون دعم علاقاتهم بالآخرين، والقدرة على قراءة مشاعرهم والتعرف إلى تعبيراتهم من خلال أصواتهم ووجوههم وتلميحاتهم. مما يكون له أثراً إيجابياً في دعم بعد قيادة العلاقات والقيادة الموقفية باعتبارهما من أبعاد قيادة التعقيد.

ج- تعزيز المهارات الشخصية للقيادة والتأثير الإيجابي على الآخرين، حيث أن اكتساب المعلم لمهارة القيادة يعد أمراً بالغ الأهمية، ويبدأ عندما يجيد المعلم التأثير في الآخرين، وكيف ينجح في تقديم المساعدة لزملائه، ويتفهم طبيعة الشخصيات المختلفة من حوله، ويجعله يؤثر في قادته فيمتلكون مهارات القيادة التكيفية باعتبارها بعد من أبعاد قيادة التعقيد.

ح– تدريب المعلمين على التعامل في بيئة العمل، حيث يتطلب من المعلم تقدير الآخر، والتمسك بقيم الالتزام وتحمل المسئولية داخل بيئة العمل المدرسية وهذا ما يجعل الآخرون يتمسكون بك ويقدرون مجهوداتك. وهنا يبدو دعم دور قيادة العلاقات والتي تهتم ببناء العلاقات المهنية والمحافظة عليها.

خامساً: مقترحات إجرائية تتعلق بالمهارات الاجتماعية كأحد أبعاد الذكاء العاطفي:

ويمكن تفعيل المهارات الاجتماعية لدى المعلمين من خلال ما يلي:

أ- إثراء المخزون الثقافي بفكر المعلمين وخبراتهم في المواقف الاجتماعية من خلال إن تطوير الكفاءات في بيئة العمل يعتمد على مدى قدرة المعلم على استيعاب المعرفة الجديدة، وقدرة القائد على حفزه لإعمال العقل، ووضع تلك المعرفة في موضع الإنجاز. ويمكن تنظيم مسابقات ومؤتمرات لعرض وتشجيع ذوي الإبداع المتميز من المعلمين اللذين يمتلكون قدراً ملائماً من الذكاء العاطفي. مما يسهم في دعم قيادة التعقيد بتوفير مناخ داعم لثقافة التعلم والتحسين المستمر، حيث يتم تشجيع المعلمين على التجربة والتعلم من الفشل والتكيف مع المعرفة الجديدة والمواقف الطارئة.

ب-توفير بيئة عمل صحية قائمة على فكر المنظمة المتعلمة، يسودها التعاون والتآلف الايجابي بين المعلمين. مما يسمح لقيادة التعقيد بمزيد من القدرة على التكيف والاستجابة للظروف المتغيرة.

ج- تدريب المعلمين على إدارة الأزمات: فإدارة المواقف الصعبة داخل بيئة العمل المدرسية تتطلب من المعلم التدريب المستمر على فن اتخاذ القرار وإدارة الضغوط، حتى يستطيع حل أي مشكلة من الممكن أن تواجهه. ويمكن لسياسة التشبيك الإلكتروني أن تؤتي بثمارها في هذا الصدد حيث تنمو علاقات المعلمين الاجتماعية داخل وخارج مدارسهم. وهنا يبرز دعم دور قيادة التمكين في التعامل مع المتغيرات الطارئة والتكيف معها.

د- عقد ندوات ومؤتمرات دورية في مجال الذكاء العاطفي لكافة العاملين في مهنة التعليم وخاصة المعلمين والمعلمات بمدارس مرحلة الدراسة لما له من دور كبير في تحقيق التوافق المهني.

هـ-تدريب المعلمين على التفاوض: وهو من أكثر المهارات الضرورية لاكتساب مهارة الذكاء العاطفي هي قدرة الفرد على التفاوض، وذلك بتفويض المهام التي يستطيع الآخرين إنجازها لهم، وبالتالي يستطيع إدراك أولوياته ويتخلص من المهام غير الضرورية التي تضغطه نفسيًا وتعوقه في إدارة مهام العمل. ومن ثم ينتج نمط القيادة الموزعة بالتعليم الثانوي العام كأحد أبعاد قيادة التعقيد.

و- تدريب المعلمين على كيفية العمل في فريق وتحفيزهم على العمل الجماعي للوصول إلى الأهداف المشتركة، لدعم دور القادة بمدارس التعليم الثانوي العام في ممارسة القيادة الموزعة باعتبارها بعداًمهماً من أبعاد قيادة التعقيد.

قائمة المراجع

١- أبو الخير، أحمد غنيم علي (٢٠١٨): مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بتحسين أداء مديري المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لوكالة الغوث بمنطقة غرب غزة التعليمية، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (٣)، العدد (٢)، عمان – الأردن: مركز رفاد للدراسات والأبحاث.

٢- بكر، نادية (٢٠١٢): المدير المتميز ودوره الفعال في قيادة الأداء بالذكاء العاطفي بالتطبيق على قطاع الاتصالات بمصر، **مجلة مركز صالح عبد الله كامل للاقتصاد الاسلامي**، جامعة الازهر – مركز صالح عبد الله كامل للاقتصاد الإسلامي، المجلد (١٦)، العدد (٤٧)، ٢القاهرة: جامعة الازهر – مركز صالح عبد الله كامل للاقتصاد الإسلامي.

٣- بيومي، آية جمال ربيع (٢٠١٩): تطوير أداء مديري المدارس الثانوية العامة بمحافظة الفيوم على ضوء مدخل الإدارة بالشفافية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية – جامعة الفيوم

٤- الثويني، يوسف محمد (٢٠٢٣): واقع أداء رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة حائل على ضوء قيادة التعقيد، **مجلة التربية**، العدد (١٩٩)، الجزء (٣)، كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر.

٥- جمهورية مصر العربية – محافظة الفيوم – مديرية التربية والتعليم – إدارة التعليم الثانوي العام (٢٠٢٣): **بيان بأعداد المدارس الثانوية العامة بمحافظة الفيوم**، محافظة الفيوم: مديرية التربية والتعليم – إدارة التعليم الثانوي العام.

٦- ـــــــ – وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠١٤): الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤–٢٠٣٠م: التعليم المشروع القومي لمصر، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

٧- ـــــــ – وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠٢٣): **كتاب الإحصاء السنوي**، الباب الثاني، المدارس والفصول والتلاميذ، القاهرة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

٨- ـــــــ – وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠٢٣): إدارة نظم المعلومات ودعم اتخاذ القرار، **كتاب الإحصاء السنوي لسنة ٢٠٢٣م**، الباب الثاني، المدارس والفصول والتلاميذ، القاهرة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

٩- جمهورية مصر العربية: قانون التعليم (١٣٩) لسنة١٩٨١ التعديل الأخير بموجب القانون رقم (١٦) لسنة ٢٠١٩، **جريدة الوقائع المصرية**، العدد (١٤) مكرر، القاهرة: جريدة الوقائع المصرية.

١٠- جولمان، دانيال (٢٠١١): **الذكاء العاطفي**، الطبعة العاشرة، ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

١١- حسانين، نجوى إبراهيم الدسوقي، عثمان، منى شعبان، عبد الفتاح، هدى معوض (٢٠١٨): إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم: دراسة ميدانية، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد (٩)، العدد (٥)، كلية التربية – جامعة الفيوم

١٢- حسين، سلامة عبد العظيم، وحسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٦): **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**، عمان – الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة.

١٣- خصاونة، آمنة حكمت أحمد، (٢٠٢٢): الذكاء العاطفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة إربد، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (١٣)، العدد (٤٠)، جامعة القدس المفتوحة عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

١٤- خليل، نبيل سعد (٢٠٠٩): **الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

١٥- خليل، نعيمة محمد (٢٠١٠): الذكاء الوجداني في علاقته بدافعية الانجاز المدرسي لدى طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام والازهري، **مجلة علم النفس**، السنة (٢٣)، العدد (٨٤ – ٨٧)، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٦- خوالدة، محمود عبد الله (٢٠٠٤): الذكاء العاطفي: الذكاء الانفعالي، عمان – الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

١٧- دره، عمر (٢٠١٥). دور الذكاء العاطفي في تحسين فاعلية فرق العمل: دراسة ميدانية على القطاع المصرفي الأردني، **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، المجلد (١١)، العدد (٤).

١٨- الدوسري، فيصل منصور عبد الله (٢٠١٢): "برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على التوافق المهني لدى معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، القاهرة: معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.

١٩- الذبحاوي، عامر عبد الكريم، العطوي، مهند حميد، العبيدي، أزهار عزيز (٢٠١٤): دور الذكاء العاطفي في تعزيز سلوكيات القيادة التحويلية، بحث تحليلي لآراء عينة من الموظفين في المديرية العامة لتربية النجف الأشرف، **مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية،** المجلد (١٦)، العدد (٣)، العراق: جامعة القادسية – كلية الادارة والاقتصاد.

٢٠- رمضان، نجوى إبراهيم الدسوقي، (٢٠١٨): تفعيل استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم، **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية – جامعة الفيوم.

٢١- سعد، عبد العزيز أحمد محمود (٢٠١٢م): دور الإدارة الصفية في تفعيل التقويم التربوي الشامل – دراسة مقارنة لخبرات بعض الدول، **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية – جامعة بنها.

٢٢- السمدوني، السيد إبراهيم (٢٠٠٧): **الذكاء الوجداني أسسه– تطبيقاته– تنميته،** عمان – الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة.

٢٣- شحاته، حسن، النجار، زينب، (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٢٤- طالب، علي بن إبراهيم بن محمد (٢٠١٨): درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأدوارهم الإدارية بمدينة الرياض: دراسة ميدانية، **مجلة البحث العلمي في التربية،** المجلد (١٩)، الجزء (٣)، العدد (٣)، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية – جامعة عين شمس.

٢٥- عبد السلام هبة محمد أحمد (٢٠١٩): آليات مقترحة لمواجهة عزوف بعض المعلمين عن العمل بوظائف الإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام بمحافظة الفيوم، **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية – جامعة الفيوم.

٢٦- عبد العال، وسام عبد الموجود محمد (٢٠٢٤): استراتيجية مقترحة لتنمية القدرات الديناميكية لمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الفيوم على ضوء مدخل القيادة الريادية، **رسالة دكتوراه غير منشورة،** كلية التربية، جامعة الفيوم.

٢٧- عبد الله، ناهد حسن على، عثمان، منى شعبان، ألهم، هبه الله أحمد، (٢٠٢٣). النمط القيادي الديكتاتوري وعلاقته بالصمت الدفاعي لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام في محافظة الفيوم، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،** المجلد (١٧)، العدد (١٢).

٢٨- ـــــــــ، عثمان، منى شعبان، ألهم، هبة الله أحمد، الأنماط القيادية المدركة للمديرين وعلاقتها بالصمت التنظيمي لدى المعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام في محافظة الفيوم،**رسالة ماجستير، غير منشورة**، ٢٠٢٤م، ١٦٤

٢٩- عثمان، منى شعبان (٢٠١٨): القيادة الموزعة لمديري المدارس وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية بمحافظة الفيوم، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، (٢٤)، (٤)، كلية التربية – جامعة حلوان.

٣٠- عزب، محسن عبد الستار(٢٠٠٩): **تعاقب المديرين وأثره على فاعلية الإدارة المدرسية**، القاهرة، المكتبة العصرية، ٢٠٠٩م، ص٨٤

٣١- عطا الله، عاطف كامل (٢٠١٤): تأثير الذكاء العاطفي على دعم القرار الجماعي: دراسة تطبيقية على شركات اتصالات المحمول، **المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة**، جامعة عين شمس كلية التجارة، (١).

٣٢- عفت، كمال حماد (٢٠١١): **تطوير التعليم الثانوي في مصر في ضوء اعتباره تعليميًا أساسيًا: تصور مقترح**، القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٣٣- علي، إنجي حسين عبد السلام (٢٠٢٣): رؤية تربوية لمواجهة المشكلات الإدارية بمدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مبادئ الميزة التنافسية، **مجلة كلية التربية بدمياط**، المجلد (٣٨) العدد (٨٤) الجزء (١)، كلية التربية – جامعة دمياط.

٣٤- عمران، مؤيد وحسن جابر (٢٠١٤): التقارب الجدلي التنظيمي لنظريتي الفوضى والتعقيد في منظمات الأعمال العراقية، بحث اختباري في عينة من الكليات الأهلية، **مجلة التقني**، المجلد (٢٧)، العدد (٥).

٣٥- غبون، رولا وآخرون (٢٠٢٠): الذكاء العاطفي وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (٤)، العدد (٢٥).

٣٦- غنيم، محمد أحمد ابراهيم، (٢٠١٢): الذكاء الوجداني والسلوك الأخلاقي: دراسة عاملية، **مجلة كلية التربية**، المجلد (٢٣)، العدد (٨٩)، كلية التربية – جامعة بنها.

٣٧- فودة، امينة شريف صبري (٢٠٢١): المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم الثانوي العام الحكومي (دراسة تحليلية بمحافظة الإسكندرية)، **رسالة دكتوراه رسالة غير منشورة**، كلية التربية – جامعة الإسكندرية.

٣٨- كامل، عبد الوهاب محمد (٢٠٠٣): التعلم الذاتي – المفاهيم والتطبيقات العلمية، **المؤتمر العلمي الثامن بعنوان: التعلم الذاتي وتحديات المستقبل والمنعقد بكلية التربية – جامعة طنطا في الفترة من ١١–١٢ مايو ٢٠٠٣**، كلية التربية – جامعة طنطا.

٣٩- مصطفى، إبراهيم(د.ت): الزيات، أحمد حسن، عبد القادر، حامد، النجار، محمد، **المعجم الوسيط**، اسطنبول، تركيا، المكتبة الإسلامية، ص٧٦٥

٤٠- المحمودي، محمد سرحان علي. (٢٠١٩). **مناهج البحث التربوي**. ط٢. صنعاء، اليمن: دار الكتب. ص٦٦.

٤١- النجار، علاء الدين سعيد عبد الجواد (٢٠١٣): النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بالشعور بالأمن النفسي لدى طلبة الجامعة، **مجلة كلية التربية**، المجلد (٢٤)، العدد (٩٤)، كلية التربية – جامعة بنها.

42- Afshar, Hassan Soodmand & Rahimi, Masoud (2014): The Relationship among Critical Thinking, Emotional Intelligence, and Speaking Abilities of Iranian EFL Learners**,** Global Conference on Linguistics and Foreign Language Teaching (LINELT-2013), ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, Vol. (136).

43- Ahumada-Tello, Eduardo, Ramos, Karen, Martínez-Gutiérrez, Rodolfo, & Ravina-Ripoll, Rafael. (2022): Knowledge Complexity and Collective Intelligence Development in Technology Based-Firms. *2022* ***IEEE Technology and Engineering Management Conference (TEMSCON EUROPE)***. https://doi.org/10.1109/temsconeurope54743.2022.9802016.

44- Al Hamidi. Manal Hussein (2023): School Principals at Red Sea Governorate as Perceived by Teachers, ***King Khalid University Journal of Educational Sciences***, Vol. (10), No. (1).

45- Alston, Barbara A., (2009): An Examination of the Relationship Between Emotional Intelligence and Leadership Practices. ***A Dissertation Submitted to H. Wayne Huizenga School of Business***

and Entrepreneurship, Nova Southeastern University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Business Administration.

46- Amanda, Packard B. (2021): Managing Emotions: Teachers Use of Emotional Intelligence, ***A Doctoral Thesis to The School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education in the Field of Education (Curriculum, Teaching, Learning & Leadership)***, College of Professional Studies Northeastern University Boston, Massachusetts.

47- Amaral, Luis A. Nunes & Uzzi, Brian (2007): Complex Systems - A New Paradigm for the Integrative Study of Management, Physical, and Technological Systems. *Manag.* ***Management Science***, Vol. (53), No. (7).

48- Anggono, A., Ginting, W., & Dini, S. (2024): Emotional Intelligence's Influence on Accounting Understanding, ***Australasian Business, Accounting and Finance Journal***, Vol. (18), No. (1).

49- Arena, Michael J. & Uhl-Bien, Mary (2016): Complexity Leadership Theory: Shifting from Human Capital to Social Capital, ***People and Strategy; Alexandria***, Vol. (39), Issue (2).

50- Arifin, Arifin (2019): Management of Teachers' Emotional Intelligence in the Industrial Revolution 4.0 Era, Proceedings of the 5th International Conference on Education and Technology (ICET 2019), Advances in ***Social Science, Education and Humanities Research,*** Vol. (382).

51- Athanasios, Drigas, Chara, Papoutsi. & Charalabos, Skianis. (2023): Being an Emotionally Intelligent Leader through the Nine-Layer

Model of Emotional Intelligence—The Supporting Role of New Technologies. ***Sustainability***, Vol. (15), No. (10).

52- Bar - On, R. (2000): Emotional and Social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. (In) Bar - On & Parker, J. (Eds): ***The Handbook of Emotional Intelligence***, San Francisco: Jossey - Bass.

53- Biggadike, Chris; Pei, Eujin & Evans, Richard (2022): Complexity Leadership: On Time, on Budget, ***IEEE Engineering Management Review***, Vol. (50), Issue (2).

54- Chen, Junjun; Berkovich, Izhak & Eyal, Ori (2021): School Leaders' Emotional Experiences and Capabilities: Perspectives, Challenges, and Prospects, ***The Asia-Pacific Education Researcher***, Vol, (30), No. (1).

55- Cherniss, Cary (2000): Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters". ***Paper Presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology, New Orleans, LA, April 15, 2000***. New Orleans.

56- Dabke, Deepika (2016): Impact of Leader's Emotional Intelligence and Transformational Behavior on Perceived Leadership Effectiveness: A Multiple Source View, ***Business Perspectives and Research***, Vol. (4), No. (2).

57- Daryani, Shahram Mirzaei & Amini, Amir. (2016): Management and Organizational Complexity. 3rd ***International Conference on New Challenges in Management and Organization: Organization and Leadership***, 2 May 2016, Dubai, UAE, ScienceDirect, ***Procedia - Social and Behavioral Sciences***, Vol. (230).

58- Danial, R. (2013). Complexity Leadership Theory and Innovation : A New Framework for Innovation Leadership. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of The Requirement for The Degree Doctor of Philosophy, Arizona State University, August.

59- Delia, Emilio (2011): Complexity Leadership in Industrial Innovation Teams: A Field Study of Leading, Learning and Innovating in Heterogeneous Teams, ***A Dissertation Submitted to the Graduate School-Newark Rutgers, The State University of New Jersey in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Graduate Program in Management***,

60- DeVito, Nancy (2009): The Relation Between Teacher Burnout and Emotional Intelligence, A Pilot Study, ***Psych. D***. Farleigh Dickenson University.

61- Dincer, Hasan & Orhan, Nazife (2012): Relationship between Emotional Intelligence and Innovative Work Behaviors in Turkish Banking Sector, ***International Journal of Finance and Banking Studies (IJFBS)***, Vol. (1), No. (1).

62- Dughi, Tiberiu & Anton, Alina (2016): Emotional Intelligence and Self-esteem in Teenagers, ***Journal Plus Education***, Vol. (8), No. (2).

63- Frommherz, Gudrun & Sissons, Helen (2023): Why we need complexity: A conversation with AI. ***Journal of Applied Journalism & Media Studies***. Vol. (12), No. (2).

64- Furnham, Adrian & K. V. Petrides (2006): Trait Emotional Intelligence and Happiness, ***Social Behavior and Personality***, Vol. (31), No. (8).

65- George, Jennifer M. (2000): Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence. ***Human Relations***, Vol. (53), No. (8).

66- Goldstein, Jeffrey. (2008): Conceptual Foundations of Complexity Science: Development and Main Concepts. In M. Uhl-Bien & R. Marion (Eds.), ***Complexity Leadership Part (1): Conceptual Foundations*** (pp. 17–48). Charlotte, NC: Information Age Publishing

67- Grace, P. Julia & Banu, N. Nasreen (2015): Machine Learning on Emotional Intelligence and Work Life Balance, ***International Journal of Computer Applications***, Vol. (116), No. (10).

68- Hajncl, Ljerka & Vučenović, Dario (2020): Effects of Measures of Emotional Intelligence on the Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership: University of Zagreb. ***Psychological Topics***, Vol. (29), No. (1).

69- Harisa, Arizka; *Imran*, Ali & Alwi, Wildan (2022): Kecerdasan Emosional dan Kemampuan Mengajar Guru dalam Meningkatkan Kualitas Pengelolaan Kelas di Sekolah, ***Ilmu Al-Qur'an (IQ) Jurnal Pendidikan Islam***, Vol. (5), No. (1).

70- Haynes, Philip & Alemna, David (2022): A Systematic Literature Review of the Impact of Complexity Theory on Applied Economics. ***Economies***. Vol. (10), No. (8).

71- Hazy, James K. & Uhl-Bien, Mary (2013): Towards operationalizing complexity leadership: How generative, Administrative and Community-building Leadership Practices Enact Organizational Outcomes, ***Leadership***, Vol. (11), No. (1).

72- Heckscher, C. (1994). "Defining the post-bureaucratic type," in A. Donnellon and C. Heckscher (eds) The Post-Bureaucratic Organization: New Perspectives on Organizational Change, Newbury Park, CA: Sage, 14 ISBN 0803957173, pp. 14–63

73- Hill, Charles W. L. & Jones, Gareth R. (2008): ***Strategic Management Theory: An Integrated Approach***, Eighth edition, Boston - New York: Houghton Mifflin Company.

74- Hoque, Kazi Enamul & Raya, Zarin Tasnim (2023): Relationship between Principals' Leadership Styles and Teachers' Behavior. ***Behavioral Sciences***, Vol. (13), No. (2).

75- Jayawardena, C. (2012): Transformational Leadership and Emotional Intelligence of Graduate Managers. ***Management and Production Engineering Review***, Vol. (3), No. (3).

76- Kalalo, Rieneke & Lintong, Elsje (2022): Relationship between the Leadership Behavioral Factors and the Work Motivation to the Teacher Performance in SMK Negeri 3 Manado, ***International Journal of Social Sciences***. Vol. (5), No. (3).

77- Kapadwala, Sameer. & Joseph, Shaji (2023): Emotional Intelligence in the IT Industry: A Study on Emotional Intelligence Among IT Professionals. ***CARDIOMETRY***.

78- Kershner, B., & McQuillan, P. (2016). Complex Adaptive Schools: Educational Leadership and School Change. Complicity: An **International Journal of Complexity and Education**, 13(1), 4-29.

79- Koman, Elizabeth Stubbs & Wolff, Steven B. (2008): Emotional Intelligence Competencies in the Team and Team Leader: A Multi-Level Examination of the Impact of Emotional Intelligence on Team Performance, ***Journal of Management Development***, Vol. (27), No. (1).

80- Koutsioumpa, E. (2023): Contribution of Emotional Intelligence to Efficient Leadership: A Narrative Review, ***Technium Social Sciences Journal***. Vol. (48), No. (1).

81- Kuden, Kimberly Merryman (2019): Complexity Leadership Theory and Leading the Next Generation in Agriculture, ***Dissertation Manuscript Submitted to Northcentral University School of Business in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy***, San Diego, California: Northcentral University.

82- Lown, Beth A., & Manning, Colleen F. (2011): The Schwartz Center Rounds: Evaluation of An Interdisciplinary Approach to Enhancing Patient-Centered Communication, Teamwork, and Provider Support, ***Academic Medicine***, Vol. (86), No. (6).

83- Mayer, John D., Peter Salovey, and David Caruso. (2000). "Models of Emotional Intelligence." In Handbook of Intelligence, 396–420. New York, NY, US: Cambridge University Press.

84- McKelvey, Bill (2008): Emergent Strategy Via Complexity Leadership: Using Complexity Science and Adaptive Tension to Build Distributed Intelligence, In Mary Uhl-Bien & Russ Marion (eds.), ***Complexity Leadership Part1: Conceptual Foundations***, North Carolina: Charlotte, NC: Information Age Publishing

85- Mészáros, Attila & Szalóki, Richárd (2023): The Need and Opportunities for Developing Emotional Intelligence in Education, ***Opus et Educatio***, Vol. (9), No. (4).

86- Morilla-García, Cristina (2017): The Role of Emotional Intelligence in Bilingual Education: A Study on the Improvement of the Oral Language Skill, Multidisciplinary ***Journal of Educational Research***, Vol. (7), No. (1),

87- Munir, Saqib, Shakeel, Muhammad & Waheed, Khawaja Zeeshan (2023): The Importance of Emotional Intelligence for

Transformational Leaders: A Critical Analysis. ***Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences***, Vol. (11), No, (1).

88- Muştu, Damla (2022): The Effect of Emotional Intelligence on Leadership Orientation. ***Pearson Journal of Social Sciences Humanities***, Vol. (7), No. (17).

89- Ogurlu,U.(2016): Relationship between Cognitive Intelligence, Emotional Intelligence and Humor Styles. ***International Online Journal of Educational Sciences***, Vol. (7), No. (2).

90- Peixoto, Isaías & Muniz, Monalisa, (2022): Emotional Intelligence, Intelligence and Social Skills in Different Areas of Work and Leadership, ***Psico-USF, Bragança Paulista***, Vol. (27), No. (2).

91- Presley, S. (2014). How Leaders Engage in Complexity Leadership; Do Action logics Make A Difference? Fielding Graduate University in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosophy in Human and Orhanizational Systems, February.

92- Pintrich, P. R. (2005): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts; P. R. Pintrich & M. Zeidner (eds.), ***Handbook of Self-Regulation***, San Diego, CA: Academic press.

93- Rajah, R., Song, Z., Arvey, R. D. (2011): Emotionality and Leadership: Taking Stock of the Past Decade of Research. ***The Leadership Quarterly***, Vol. (22), No. (6).

94- Reed, Thomas G. (2005): Elementary Principal Emotional Intelligence, Leadership Behavior and Openness: An Exploratory Study, ***Unpublished Doctoral Dissertation***, The Ohio State University. Doctor of Philosophy, Ohio State University, Educational Policy, and Leadership.

95- Riaz, Shoaib; Morgan, Damian & Kimberley, Nell (2023): Managing Organizational Transformation (OT) Using Complex Adaptive System (CAS) Framework: Future Lines of Inquiry. ***Journal of Organizational Change Management***. Vol. (36), No. (1),

96- Riggio, R., & Reichard, R. (2008): The Emotional and Social Intelligences of Effective Leadership: An Emotional and Social Skill Approach. ***Journal of Managerial Psychology***, Vol. (23), No, (2).

97- Samsirin, S., Khoiriyah, D., Solihah, D., & Rahmawati, A. (2024): Student Organization Activities in the Development of Emotional Intelligence in Islamic Boarding Schools. ***Al-Hayat: Journal of Islamic Education***, Vol. (8), No. (1).

98- Sánchez-Núñez, María T.; Patti, Janet & Latorre-Postigo, José Miguel (2023): Developing Emotional and Social Intelligence in An Education Leadership Postgraduate Program: Perceptions of Aspiring School Leader, ***Escritos de Psicología - Psychological Writings***, Vol. (16), No, (1).

99- Saud, Wafa Ismail (2019): Emotional Intelligence and Its Relationship to Academic Performance among Saudi EFL Undergraduates, International Journal of Higher Education, Vol. (8), No. (6).

100- Sharma, T. (2023): Impact of Emotional Intelligence and Spiritual Intelligence on Leadership Effectiveness- A Study Related to Banking Organization in Rajasthan: Analysis Approach. ***Tuijin Jishu/Journal of Propulsion Technology***. Vol. (44), No. (3).

101- Stacey, Ralph D. (2011): ***Strategic Management and Organizational Dynamics: The Challenge of Complexity***. 6th ed. USA: Prentice Hall (Pearson Education).

102- Stein, Steven; Papadogiannis, Peter K.; Yip, Jeremy A. & Sitarenios, Gill (2009): Emotional Intelligence of Leaders: A Profile of Top Executives, ***Leadership & Organizational Development Journal***, Vol. (30). No. (1).

103- Surace, Alberto (2018): Complexity and Leadership: the Case of a Military Organization, ***International Journal of Organizational Analysis***. Vol. (27), No. (5).

104- Türksoy. Ayşe; Keskinb, Burçak & Duranc. Canan (2015): Examining Emotional Intelligence and Leadership Skills of Trainers, ***Procedia-Social and Behavioral Sciences***, Vol. (185).

105- Tyler, D. Watts (2019): Complexity Leadership: The Role of Teaching and Learning Center Leaders in Online Learning at Small Private Colleges. ***A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the College of Education at the University of Kentucky***.

106- Ud Din, Burhan, Sittar, Khadija, & Munawar, Sumaira (2023): Relationship Between School Administrators' Leadership Styles and Teachers' Organizational Citizenship Behaviors, ***Journal of Arts & Social Sciences (JASS)***. Vol. (10), No. (1).

107- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007): Complexity leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. ***The Leadership Quarterly***, Vol. (18), No. (4).

108- Uhl-Bien, M., & Marion, R. (2009). Complexity leadership in bureaucratic forms of organizing: A meso model. The Leadership Quarterly, 20(4), 631-650.

109- Uhl-Bien, Mary; Meyer, Danika & Smith, Justin (2020): Complexity Leadership in the Nursing Context, ***Nursing Administration Quarterly***, Vol. (44), No. (2).

110- Uvarov, Evgeniy A., & Gorbunova, Anna V. (2023): Development of Student's Social Intelligence Based on the Development of Emotional Flexibility and Empathy, ***Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus, Tambov University Review. Series: Humanities***.

111- Verma, Richa (2023): Does Emotional Intelligence Make You an Effective Teacher? A Study of Higher Education Institutions, ***American Journal of Education and Technology***, Vol. (2), Issue (4).

112- Werner, K. L. (2014): An Examination of the Relationship between Emotional Intelligence and Servant Leadership Practices of Elementary Public-School Principals in Washington State, ***A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education***, Grand Canyon University Phoenix, Arizona.

113- Wong, C.S., Wong, P.M., & Peng, K.Z. (2010): Effect of Middle-Level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction: The Case of Hong Kong, ***Educational Management Administration & Leadership***, Vol. (38), No. (1).

114- Woolsey, Connie J. (2016): The Explanatory Relationship between Knowledge Sharing, Emotional Intelligence, and Generational Cohorts for United States Healthcare Services Employees. ***A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy Capella University***.

115- Zenouzi, B. & Dehghan, A. (2012): Complexity Theory and General Model of Leadership. ***Global Journal of Management and Business Research***, Vol. (12), No. (21).