دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

العنوان:	الرضا الوظيفي وضغوط العمل وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدي مديري المدارس
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	الضوي، محسوب عبدالقادر
المجلد/العدد:	مج20, ع69
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2010
الشهر:	أكتوبر
الصفحات:	167 - 240
رقم MD:	1010386
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	ضغوط العمل، الرضا الوظيفي، علم النفس الإداري، الذكاء الانفعالي
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1010386

© 2020 دار المنظومة. جميع الحقوق محفوظة.
هذه المادة متاحة بناء على الإتفاق الموقع مع أصحاب حقوق النشر، علما أن جميع حقوق النشر محفوظة. يمكنك تحميل أو طباعة هذه المادة للاستخدام الشخصي فقط، ويمنع النسخ أو التحويل أو النشر عبر أي وسيلة (مثل مواقع الانترنت أو البريد الالكتروني) دون تصريح خطي من أصحاب حقوق النشر أو دار المنظومة.

الرضا الوظيفى وضغوط العمل وعلاقتهما بالذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس

دكتور/ محسوب عبد القادر الضوى

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى

ملخص البحث

هدف البحث إلى دراسة الرضا الوظيفى وضغوط العمل فى علاقتهما بالذكاء الانفعالى لدى عينة من مديرى المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية بمحافظة قنا . وبلغ حجم عينة البحث الأساسية (١٧١) مديراً (٥٩ ابتدائى ، ٥٤ اعدادى ، ٥٨ ثانوى) بمتوسط عمر زمنى قدره (٤٣.٢) سنة وانحراف معيارى قدره (١.٣) . وقام الباحث بإعداد مقياس للرضا الوظيفى وقام بتعريب مقياس لضغوط عمل مدير المدرسة ومقياس آخر للذكاء الانفعالى فى بيئة العمل .

وبينت نتائج البحث : أن مستوى الرضا الوظيفى لدى عينة البحث متوسط ومستوى ضغوط العمل لديهم من متوسط إلى مرتفع ، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الرضا الوظيفى ودرجات الذكاء الانفعالى (المكونات والدرجة الكلية) لدى مديرى المدارس ، ووجدت علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات ضغوط العمل ودرجات الذكاء الانفعالى (المكونات والدرجة الكلية) لدى مديرى المدارس ، ولا يوجد تأثير دال لمتغيرى المرحلة الدراسية والخبرة على الرضا الوظيفى لمديرى المدارس وضغوط العمل لديهم ، ويختلف الرضا عن العمل لدى مديرى المدارس باختلاف مستويات الذكاء الانفعالى ، وتختلف أيضاً ضغوط العمل باختلاف مستويات الذكاء الانفعالى لديهم ، ويمكن التنبؤ بالرضا الوظيفى وضغوط العمل لمدير المدرسة من خلال بعض مكونات الذكاء الانفعالى .

الرضا الوظيفى وضغوط العمل وعلاقتهما بالذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس

دكتور/ محسوب عبد القادر الضوى

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى

مقدمة البحث

يعد مدير المدرسة عاملاً مهماً للوصول إلى ما يعرف بالمدرسة الفعالة *Effective School* ، وكونه قائداً تربوياً لمدرسة فعالة عليه أن يلبى العديد من احتياجات المعلمين بالمدرسة وهم أولياء الأمور والطلاب والعاملين بالمدرسة والمجتمع المحلى ولجان المتابعة الإدارية والفنية وفريق المراجعة الخارجية لأداء مدرسته ، لذا فالتعامل مع كل تلك الفئات المعنية يجعل دور مدير المدرسة أكثر تعقيداً *(Schmuck, 1993)* .

ويواجه مدير المدرسة مهمة معقدة وصعبة تتمثل فى الاشتراك مع المعلمين داخل وخارج المدرسة فى صياغة رؤية ورسالة لمدرسته تستند إلى المعايير ، كما أنه قائد للعملية التعليمية فى المدرسة ومشرف عليها ، ومخطط للتنمية المهنية الفعالة ، ومسئول عن قيادة المعلمين ، ومنوط بالتعامل مع النظام التعليمى ، ومسئول عن الطلاب ، ومشارك فى الأحداث والمناسبات المدرسية ، ومنوط بالعناية بالمناهج الدراسية ومتابعة محتواها وتنفيذها *(Goldberg, 2001: 13-17; Richard, 2000)* .

ويعد مصطلحا الدافعية والرضا الوظيفى *Job Satisfaction* من المصطلحات المهمة فى جميع المؤسسات بصفة عامة وفى المؤسسات التعليمية ومنها المدرسة بصفة خاصة ، حيث يمكن استخدامهما تبادلياً فالرضا الوظيفى دال عن الدافعية ، والدافعية دالة عن الرضا الوظيفى *(Jaiyeoba & Jibril, 2008)* .

لذا فالرضا الوظيفى من أكثر المتغيرات النفسية استهدافاً بالدراسة فى علم النفس التنظيمى ، وذلك لما لهذا المتغير من أثر على الرغبة فى ترك العمل أو على الالتزام بأهداف المؤسسة وقوانينها. والمدرسة باعتبارها إحدى المؤسسات التى تطبق عليها مبادئ علم النفس التنظيمى هى المنظمة التى ينتمى إليها مدير المدرسة ، والتى يؤثر عليها رضاؤه أو عدم رضائه عنها فى أدائه الوظيفى مما

ينعكس بشكل مباشر على الوظيفة المطلوبة منه فى إدارة العاملين بالمدرسة (عبد الحميد صفوت ، ١٩٩٨ ؛ *Kafetsios, Nezlek & Vasiou, 2010*) .

ويتوقف الرضا الوظيفى على المدى الذى يجد فيه الفرد منفذاً مناسباً لقدراته وميوله ، وسماته الشخصية ، ويتوقف أيضاً على موقعه الوظيفى ، وعلى طريقة الحياة التى تمكنه من أن يقوم بالدور الذى يتمشى مع نموه وخبرته . كما أن الرضا الوظيفى اتجاه يتأسس على التقييم الوجدانى من قبل شاغل الوظيفة نحو موقف العمل ، وأنه يتحقق عندما يزداد ما يرضى عنه الفرد فى مواقف العمل عن ما لا يرضيه *(Oplatka & Mimon, 2008)* .

والرضا الوظيفى يمكن أن يكون مهماً للعاملين داخل المدرسة وكذا للذين يريدون دراسة أداء المدرسة لأنه يتيح للعاملين وللباحثين الكشف عن مظاهره لزيادة تلك المظاهر الإيجابية التى تؤدى إلى مزيد من الرضا الوظيفى ، كما أن الرضا الوظيفى يعد متغيراً مهماً فى الإدارة المدرسية لأنه يرتبط بشدة بمخرجات تتمثل فى الغياب المزمن عن العمل ، ونقص الكفاءة فى العمل ، والسلوك المعوق للانتاج ، وانخفاض مستوى القدرة على القيادة *(Dormann & Zapf, 2001)* .

ومديرو المدارس مرتفعو الرضا الوظيفى يؤدون عملهم بشكل أفضل عن نظرائهم منخفضى الرضا الوظيفى . ومن المهم دراسة المتغيرات المختلفة المتعلقة بانخفاض مستوى الرضا لأنها تحول دون تحقيق فعالية المدرسة ومنها نقص التجهيزات المدرسية ويحتاج ذلك إلى العمل المشترك والتعاون بين جميع المعنيين *(Friedman, Friedman & Markow, 2008)* .

وتعد مهنة مدير المدرسة إحدى المهن الضاغطة ، فللضغوط تأثيرات سلبية على مدير المدرسة تتمثل فى ضعف مستوى الأداء ، وعدم قدرته على الابتكار ، وضعف الدافعية للعمل الأمر الذى يؤدى إلى الشعور بالملل والانهاك النفسى ، وهذا بدوره يؤدى إلى عدم القدرة على العمل بكفاءة . وطبيعة التعاملات اليومية لمدير المدرسة وما يرتبط بها من رضا مهنى وأحداث ضاغطة تؤثر بطبيعة الحال على مستوى دافعيته وتواصله مع الآخرين وتوقعاته وفهمه لدوافع وسلوك الآخرين وثقته بنفسه وإدارته للضغوط والتكيف وحالته المزاجية *(Bruce & Blackburn, 1992: 12)* . لذا فالمديرين الذين يخبرون مستوى مرتفع من الضغوط يوفرون بيئة عمل سالبة ، وهذا بدوره يعمل على تقليل حجم الانتاج الإجمالى للعمل وتقليل الإبداع المدرسى وبخاصة إبداع المعلمين *(Pahnos, 1990)* .

وتعد ضغوط العمل أحد أهم العوامل المؤثرة فى أداء مدير المدرسة ، كما أن التقييم المستمر لتلك الضغوط ليس معناه الهروب منها كلية ، بل تمكين مديرى المدارس من إدارتها بفعالية وكفاءة

وتقليل تكلفة برامج التنمية المهنية أثناء الخدمة ومنع وصولهم لمرحلة الاحتراق النفسى (*Frick & Fraas, 1990*) .

ويعد مجال الموارد البشرية بصفة عامة والتنمية البشرية بصفة خاصة فى مجال التربية والتعليم وإدارة المدرسة على وجه الخصوص من أبرز مجالات المجتمع التى من المهم أن تدار إدارة وجدانية، حيث لم يعد العقل وحده قادراً على حسم الصراع بين الأفراد بل أصبح امتلاك مهارات التأثير فى الآخرين وإدارة الانفعالات هو العلاج الناجع للمشكلات المدرسية وجميعها مكونات لما يعرف الآن بالذكاء الانفعالى (*Szuberla, 2006; Rajendran, Downey & Stough, 2007*) *Emotional Intelligence* .

وقد أكد "جولمان[*]" *Goleman* أن الذكاء العقلى بمفرده لا يعدو كونه أكثر من مقياس للنجاح فى الحياة بمقدار (٢٠ %) فقط والباقى مسئول عنه متغيرات أخرى . وأن الذكاء الانفعالى له تأثير على الأداء القيادى داخل المؤسسات ، وأن القادة البارزين بارعين فى استخدام ذكائهم الانفعالى وفى تحريك مؤسساتهم نحو الأمام . كما أن فحص أداء العاملين فى العديد من المؤسسات بين أن نسبة الذكاء المعرفى قد أتت فى المرتبة الثانية بعد الذكاء الانفعالى فى تفسير أداء العاملين وذلك من خلال فحص حوالى (١٢) خبيراً لأداء العاملين فى أكثر من (٥٠٠) مؤسسة حول العالم (*Goleman, 1995: 5, 34; Goleman, Boyatzis & McKee, 2002: 123*) .

كما أن تكامل مهارات الذكاء الانفعالى والذكاء المعرفى يؤدى إلى التفوق فى الأداء ، وأنه كلما زادت صعوبة العمل زادت أهمية مهارات الذكاء الانفعالى للنجاح فيه ، فالقصور فى هذه المهارات يمكن أن يعوق استخدام الفرد لمهاراته العقلية ، وأن النجاح يبدأ بالقوة العقلية ولكن الفرد يحتاج للكفاءة الانفعالية أيضاً لكى يتمكن من الافادة من قدراته على الوجه الأكمل ، فالسبب الرئيسى فى عجز الفرد عن الافادة من قدراته المعرفية إلى أقصى درجة ممكنة ينطوى على غياب الكفاءة الانفعالية (*Goleman, 1998: 24-25*) .

---

[*] أهدى دانييل جولمان الباحث الحالى نسخة من كتبه الأربعة *Emotional Intelligence, Working with Emotional Intelligence, Primal Leadership, and Destructive Emotions* .

وبالرغم من الاهتمام المتزايد بدراسة تأثير الذكاء الانفعالى فى العمل ، إلا أنه يوجد عدد قليل من البحوث الامبيريقية التى هدفت لاستكشاف الدور الذى يمكن أن يؤديه الذكاء الانفعالى فى الضغوط المهنية *(Gardner, 2005)* .

وتتفق دراسة "هال" *(Hall, 2007)* مع دراسة "باردك" *(Bardach, 2008)* بأن هناك حاجة متزايدة لمديرى المدارس القادرين على مواجهة الحاجات النفس–اجتماعية للعاملين والطلاب وأسرهم وأيضاً التعامل مع ضغوط العمل المعقدة ، وأوصت النتائج إلى إعادة النظر فى برامج التنمية المهنية لمديرى المدارس لزيادة فعاليتهم كقادة وضرورة البحث عن آليات لاختيارهم وتعيينهم منها قياسات فعالية القيادة والذكاء الانفعالى وآليات التعامل مع الضغوط وإقرارها كمحكات يؤخذ بها فى النظام التعليمى .

مشكلة البحث:

يعد مدير المدرسة العامل الأساسى فى تحديد دافعية المعلمين وضمان جودة التدريس داخل الفصول الدراسية ، وخلال العقد الماضى نمت فكرة التسليم بالدور المحورى الذى يعلبه مدير المدرسة فى الوصول بالمدرسة إلى مستويات مرتفعة من الأداء *(Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000: 6)* . وقد بينت نتائج البحوث أن المدارس الفعالة لديها قيادة قوية ومتميزة *(Carter, 2000)* .

وإذا كان الرضا الوظيفى مطلباً هاماً فى أى عمل أو مهنة ، فإنه يعتبر ذا أهمية بالغة من باب أولى فى مجال التربية والتعليم . ولهذا فإن توافر الظروف الملائمة التى تساعد على تحقيق الرضا الوظيفى للكوادر القيادية فى مجال التربية والتعليم يمثل خطوة واعية باعتبارهم يضطلعون بمهنة صعبة ومعقدة ألا وهى إدارة مؤسسات تنشئة الأجيال . ومن ثم فمن الصعوبة بمكان توقع نجاح المدارس باعتبارها مؤسسات تربوية فى الوقت الذى يعانى مديروها من عدم الرضا الوظيفى (خالد حمد المهندى ، ٢٠٠٧) .

ويذكر "جوموسيلى" *(Gumuseli, 2009)* فى دراسته عن مديرى المدارس الابتدائية بتركيا أنه من المهم للمدير أن يوجد توازن فعال وواضح بين سلطاته ومسئولياته مثل بقية المهن الأخرى ، ومع ذلك فالنتائج بينت أن قدر السلطات الممنوحة له لا يتسق مع حجم المسئوليات الملقاة على عاتقه ، ويظهر ذلك فى المشاركة فى صنع القرارات مع القيادة الأعلى ويعزى ذلك إلى النمط المركزى فى

إدارة العملية التعليمية ، وأن التعارض بين السلطة والمسئوليات يؤثر فى معظم الأحيان على الرضا الوظيفى ومستوى الاحساس بضغوط العمل .

والرضا عن الوظيفة ليس قضية مهمة بالنسبة لمديرى المدارس أو المدارس التى يعملون فيها فحسب ، بل أنه يعد قضية مهمة للمجتمع بشكل عام ، فهو مرتبط بالانجاز والنجاح فى العمل ، وهما من المعايير الموضوعية التى يقوم على أساسها تقييم المجتمع لأفراده . وهو مرتبط أيضاً بالانتماء والولاء للمجتمع باعتبار أن المدرسة مؤسسة اجتماعية ومركز من مراكز بناء الانسان وتنميته *(De Nobile & McCormick, 2005, 2008a, 2008b)* .

وينطوى عمل مدير المدرسة كقائد تربوى على العديد من المسئوليات ، والضغوط المهنية ، والصراعات اليومية والمجابهات التى تتطلب منه الانتباه ، ويتطلب عمله قدراً كبيراً من التدريب والاستبصار بالمشكلات الصادرة عن مختلف الأفراد داخل بيئة المدرسة *(Bryant, 2001)* .

ويذكر "مالونى وشارب ووالتر" *(Malone, Sharp & Walter, 2001)* أن دراسة الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس موضوع فى غاية الأهمية لأنه يحفز لمزيد من الأداء والعطاء ، كما توجد مظاهر للوظيفة تؤدى إلى الرضا ومظاهر أخرى للوظيفة تؤدى إلى عدم الرضا ، وتتضمن المظاهر الإيجابية فرص العمل الجماعى لإنجاز أهداف مشتركة ، وبناء ثقافة المدرسة ، والقدرة على العمل مع الطلاب . ويضيف "سودوما" *(Sodoma, 2006)* أن عدد البحوث والدراسات الخاصة بالرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس لم يحظ بالاهتمام الكافى .

ولقد تنوعت الدراسات التى تناولت الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس ، وكشفت معظم النتائج عن أن مستوى الرضا الوظيفى يقع فى المدى من أقل من المتوسط إلى المتوسط ، ولكنها اختلفت فيما يتصل بتأثير المتغيرات الديموغرافية (النوع والعمر وعدد سنوات الخبرة وحجم الطلاب الملتحقين بالمدرسة والمرحلة الدراسية والمؤهلات التعليمية) *(Hazard, 1991; Harvey & France, 1997; Newby, 1999; Chen, 2000; Bryant, 2001; Brogan, 2003; Stemple, 2004; Badillo, 2005; Friedman, Friedman & Markow, 2008; Jaiyeoba & Jibril, 2008)* ؛ (خالد حمد الهندى ، ٢٠٠٧ ؛ عبد الله عوض ، ٢٠٠٩) .

أى أنه لا توجد نقطة فاصلة لتأثير المتغيرات الديموغرافية على مستوى الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس ، لذا يعد متغير الرضا الوظيفى من المتغيرات التى من المهم دراستها لدى مديرى المدارس ، كما أنه لا توجد دراسة مصرية –على حد معرفة الباحث– تناولت هذا المنحى بالبحث

والدراسة فقد اقتصرت دراسات الرضا الوظيفى على المعلم فى المدرسة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات فقط ، ويمثل ذلك القناعة أو المبرر الأول لإجراء البحث الحالى .

ومديرى المدارس باعتبارهم على رأس العمل يتعرضون للمزيد من مصادر الضغوط ويشغلون وظيفة تحتاج إلى تفاعلات مكثفة من الأفراد داخل المدرسة وخارجها حيث عليهم تلبية توقعات الكثيرين من المعنيين . وبغض النظر عن حجم الجهد المبذول وكميته فإن سلوك المديرين المضغوطين سيكون غير كاف وغير موجه وغير فعال *(Gmelch, 1991; Jamshidnejad, 2005)* . وأن مكمن الخطورة فى ضغوط مدير المدرسة أنها تنعكس على أداء العاملين بالمدرسة بصفة عامة وأداء معلمى المدرسة بصفة خاصة *(Littrell,1994)* .

وأحد أهم العوامل المؤثرة على مستويات ضغوط المدرسة هو بيئة العمل المدرسى ، فبناء بيئة عمل إيجابية بالدرجة الأولى يعد أحد مسئوليات مدير المدرسة ، وكقائد تربوى عليه أن يعمل لتقليل العوامل المؤدية إلى الضغوط السالبة وزيادة الظروف الطبيعية التى تشجع الضغوط الإيجابية *(Calabrese, 1987)* . لذا على مديرى المدارس أن يكونوا قادرين على أن يكونوا أكثر حساسية وملاحظة لدلائل ومؤشرات الضغوط ، وكيفية التدخل بفعالية لتوفير بيئة عمل إيجابية *(Schlansker, 1987)* .

وفى دراسة أجريت على عينة حجمها (٥١٢) من مديرى المدارس توصل "بكنجهام" *(Buckingham, 2004)* إلى أن (٨٢ %) من العينة أظهروا مدى بين متوسط إلى مرتفع من ضغوط العمل ، وأن مرتفعى الضغوط على وجه التحديد يواجهون تحديات هائلة ومزيد من الصراع والمقاومة أو المعارضة وتدنى الرضا الوظيفى فيما يتصل بالمكافآت والحوافز . كما كشفت دراسة (هانم حامد ، ٢٠٠٩) عن ضغوط العمل لدى مديرات المدارس أن ٢٦.٥% من أفراد العينة يعانين من ضغوط العمل ، ونسبة ٤٥% يتعرضن للضغوط الخارجية فى عملهن .

وتتفق توصية دراسة "ريدفوكس" *(Redfox, 2006)* ونتائج دراسة "جامشيدنجاد" *(Jamshidnejad, 2005)* بعدم الاقتصار فى الدراسات التى تستهدف مدير المدرسة على تأثير النوع فى مستوى الضغوط ، والانطلاق نحو بحث العوامل الكامنة وراء أداء مديرى المدارس ذوى المستويات المرتفعة من ضغوط العمل .

ولقد تنوعت الدراسات التى تناولت ضغوط العمل لدى مديرى المدارس ، وكشفت النتائج على أن مهنة مدير المدرسة ضاغطة وأشارت نتائج معظم الدراسات إلى أن مستوى ضغوط عمل مدير المدرسة يتدرج من المستوى أعلى من المتوسط إلى المستوى العالى جداً ، ولكنها اختلفت فيما يتصل

بتأثير المتغيرات الديموغرافية (النوع والعمر وعدد سنوات الخبرة وحجم الطلاب الملتحقين بالمدرسة والمرحلة الدراسية والمؤهلات التعليمية) ، واختلفت أيضاً فيما يتصل بالمتغيرات المرتبطة بالضغوط ومصادرها *(Frick & Fraas, 1990; Liming, 1999; Wong, Cheuk & Rosen, 2000); Barber, 2001; Lucas, 2003; Knudsen, 2003; Redfox, 2006; Welmers, 2006; Clash, 2006; Yuan, 2007; Hawk, 2008; Moody & Barrett, 2009)*.

ومن ذلك يتبين أن فئة مديرى المدارس المضغوطين من الفئات التى من الضرورى التصدى لها بالبحث والدراسة ، كما أنه لا توجد نقطة فاصلة لتأثير المتغيرات الديموغرافية على مستوى ضغوط العمل لدى مديرى المدارس ، وأيضاً لا توجد دراسة مصرية –على حد معرفة الباحث– تناولت هذا الفئة سوى دراسة "لجدى ونيس ورأفت باخوم" (٢٠٠٠) ، وقد اقتصرت الدراسات على المعلم (معلم العاديين ومعلم التربية الخاصة) فى المدرسة ، ويمثل ذلك المبرر الثانى لإجراء البحث الحالى .

ويتفق "بالمر وجاردنر وستوف" *(Palmer; Gardner & Stough, 2003)* و"جاردنر" *(Gardner, 2005)* على أنه بالرغم من إجراء آلاف الدراسات على مدى الخمسين عاماً الماضية فى مجال الذكاء الانفعالى ، لسوء الحظ لم يجد الطريق إلى التطبيق العملى إلا القليل منها ، فدراسة مدى تأثير مهارات الذكاء الانفعالى على محيط العمل مازال مذهلاً .

ويؤكد "جولمان" *(Goleman, 1995: 125 ; 1998: 213)* على أن الاعتماد على مهارات الذكاء الانفعالى فى انتقاء العاملين فى مجموعة من الشركات أدى إلى تحسين الأداء بنسبة مرتفعة ويفارق كبير عن هؤلاء ممن تم اختيارهم على أسس معرفية ، وكانت أكثر العوامل تأثيراً هى التفاؤل والتعاون والتواصل والثقة بالنفس والمرونة والتأنى والانفتاح والتعاطف والوعى والاتزان الانفعالى . وأن القدرة على التعامل بفعالية مع الانفعالات وإدراكها فى مواقف العمل تساعد العاملين على إدارة ضغوط العمل وضمان الراحة النفسية .

لذا سعت بعض المؤسسات لدمج الذكاء الانفعالى وإدارة ضغوط العمل ضمن برامجها التدريبية وممارساتها العملية كنتيجة للإدعاء بأن الذكاء الانفعالى يؤدى دوراً مهماً فى إثراء بيئة العمل باعتباره أحد المنبئات الهامة بالنجاح فى العمل ، وكذا إمكانية استخدامه فى الانتقاء والتوجيه والتقييم المهنى *(Zeidner, Matthews & Roberts, 2004; Oginska-Bulik, 2005; Gardner, 2005; Muhammad, 2006; Hartley, 2008)* .

كما أن الأفراد يستجيبون بطريقة غير معتادة عندما يقعون تحت تأثير الضغوط فتطغى انفعالاتهم على الأداء العقلى ، وبتنمية الذكاء الانفعالى يتعلم الأفراد دراسة ردود أفعالهم ويتحكمون فى أنماطها

الانفعالية وهذه المعرفة الذاتية تمكنهم من عدم السماح للغضب والانفعالات الأخرى بأن تتداخل فى حياتهم ، وبزيادة معارف الأفراد يكونون أكثر حساسية للإشارات التى يمكن أن تشتت أدائهم العقلى والتعلم التدريجى لمهارات ضبط الانفعالات والاستجابة الصواب أدى إلى الارتقاء بالأداء ورفع مستوى الرضا عن العمل وخفض مستوى الضغوط ، وظهر ذلك فى تحسين الاتصالات فى مواقف العمل وزيادة الانتاجية وقلة المشكلات مع الآخرين *(Hosseinian et al., 2008)* .

لذا يؤكد "كوك" *(Cook, 2006)* على التأثير الإيجابى للذكاء الانفعالى على الأداء القيادى لمدير المدرسة ، وأن قدرته على قيادة مدرسته بفعالية تتطلب عدداً من المهارات منها الذكاء الانفعالى الذى ربما يعينه فى كفاحه نحو المزيد من الفعالية لمقابلة احتياجات الطلاب والمعلمين والعاملين بالمدرسة . كما أن القدرة على الارتباط انفعالياً مع أعضاء المجتمع المدرسى هى مهارة يمكن تنميتها بزيادة الخبرة بالصحة الوجدانية فى محيط المؤسسة التعليمية *(Calderin, 2005)* . وأن المناخ الانفعالى الإيجابى داخل المدرسة ينعكس على مستوى تحصيل التلاميذ وصحتهم النفسية والعقلية *(Szuberla, 2006)* .

فمديرى المدارس البارزين يرون أنفسهم كقادة مقارنة بهؤلاء المديرين النمطيين ، ويشتقون لأنفسهم أهدافاً تركز على تحسين جودة التعليم والمناخ المدرسى ، ويبنون علاقات فى سياق تلك الأهداف ، ويدركون أهمية التكيف مع المجتمع المحيط بالمدرسة بالبحث عن آليات لتنمية المشاركة المجتمعية فى التعليم *(Williams, 2004)* .

ونظراً لحداثة مفهوم الذكاء الانفعالى فقد حظى باهتمام بالغ من قبل الباحثين ، لذا أجريت العديد من الدراسات التى تناولت الذكاء الانفعالى فى علاقته بكثير من المتغيرات ، ولكن تلك الدراسات اقتصرت على عينات من الطلاب أو المعلمين فقط ، وعلى حد معرفة الباحث لا توجد دراسة مصرية أجريت للكشف عن الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس سوى دراسة "فتحى عبد الحميد ومراد على" (٢٠٠٨) ، كما أن عدد الدراسات التى أجريت على المستوى العالمى فى مجال الذكاء الانفعالى وتأثيراته على أداء القائد التربوى مازالت قليلة حسبما ذكر *(Gardner, 2005; Cook, 2006; Bardach, 2008)* ، وهذا يمثل المبرر الثالث للقيام بالبحث الحالى . ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالى فى الأسئلة الآتية :-

١. ما مستوى الرضا الوظيفى ومستوى ضغوط العمل لدى مديرى المدارس ؟
٢. ما العلاقة بين الرضا الوظيفى وضغوط العمل والذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس ؟
٣. ما تأثير تفاعل المرحلة الدراسية ومستوى الخبرة على الرضا الوظيفى وضغوط العمل ؟

٤. ما تأثير مستويات الذكاء الانفعالى المختلفة على الرضا الوظيفى وضغوط العمل لدى مديرى المدارس ؟

٥. ما طبيعة النموذج الانحدارى الذى يجمع الرضا الوظيفى وضغوط العمل ومكونات الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس ؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالى إلى الكشف عن :-

- مستوى الرضا الوظيفى ومستوى ضغوط العمل لدى مديرى المدارس .
- طبيعة العلاقة بين كل من الرضا الوظيفى وضغوط العمل ومكونات الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس .
- تأثير تفاعل بعض المتغيرات الديموغرافية على متغيرى الرضا الوظيفى وضغوط العمل لدى مديرى المدارس .
- تأثير مستويات الذكاء الانفعالى على الرضا الوظيفى وضغوط العمل لدى مديرى المدارس .
- طبيعة النموذج الانحدارى للرضا الوظيفى وضغوط العمل ومكونات الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس .

أهمية البحث

الأهمية النظرية

تظهر الأهمية النظرية للبحث الحالى فى الآتى :-

- مصطلح الذكاء الانفعالى من المصطلحات الحديثة التى حظيت باهتمام بالغ حول العالم فى شتى العلوم الانسانية ، والبحث فى الذكاء الانفعالى وتطبيقاته مازال فى طور البداية ، وهناك حاجة ماسة إلى المزيد من البحوث الامبريقية لتقييم القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالى فى الحياة وفى نجاح مؤسسات العمل *(Hartley, 2008)* ، لذا يقدم البحث الحالى عرضاً نظرياً لهذا المفهوم الحديث .
- يركز البحث الحالى على دور الانفعالات فى مواقف العمل ، اتساقاً مع الحركة البحثية العالمية المستندة لمفهوم الذكاء الانفعالى كاطار للتكامل بين المعرفة والانفعال حيث أمكن استخدام الذكاء الانفعالى كأداة لإدارة ضغوط العمل فى مواقف العمل المختلفة ، فالأفراد الأكثر ذكاءاً انفعالياً محبوبون ومثابرون وتوكيديون ، ومتألقون وقادرون على التواصل والقيادة ومصرون على النجاح *(Gardner & Stough, 2003a, 2003b; Gardner, 2005)* .

- يؤدى الذكاء الانفعالى دوراً مهماً فى الأداء فى مواقف العمل المختلفة *(Stough & De Guard, 2003)* ، كما يعد محدداً لحجم الانجاز فى المدرسة والقيادة والنمو المهنى للأفراد *(Schmidt, 2004)*
- يعد البحث فى مظاهر الرضا الوظيفى أمراً مهماً لأنه يمثل قوة دافعة لعمل مدير المدرسة *(Stemple, 2004)* . ومدير المدرسة الذى يتسم سلوكه بمستوى مقبول من تحمل ضغوط العمل ، يكون مصدراً لدعم غير محدود للعاملين بالمدرسة والتلاميذ بصفة عامة والمعلم بصفة خاصة *(Littrell,1994)* .

الأهمية التطبيقية

تظهر الأهمية التطبيقية للبحث الحالى فى الآتى :-

- يستهدف مديرى المدارس وهم فئة لا تحظى بالاهتمام البحثى السيكولوجى بالرغم من أنها على رأس العمل ومخولة بقيادة الآخرين ومسئولة عن تطبيق المعايير القومية للتعليم بهدف الإصلاح والتحسين المدرسى والتأهيل للحصول على الاعتماد للمدرسة *School Accreditation* .
- الكشف عن العلاقة بين مكونات الذكاء الانفعالى ومتغيرى الرضا الوظيفى وضغوط العمل لدى مدير المدرسة وهى متغيرات أظهر البحث السيكولوجى أهميتها ، وتم تبنيها أو التوصية بها على المستوى الدولى باعتبارها محكات للاختيار والتعيين فى الوظيفة .
- أدوات القياس التى سيتم إعدادها يمكن إستخدمها ضمن بطارية اختبارات لانتقاء المتقدمين لوظيفة مدير مدرسة أو استخدمها فى بحوث أخرى .
- ربما تفيد نتائج البحث بجانب الأدبيات والمراجعات السابقة فى بناء برنامج تدريبى لمديرى المدارس يعينهم على عملهم .

المفاهيم الأساسية فى البحث

<u>الرضا الوظيفى</u>

يذكر "باندى وبركاش" *(Pandey & Prakash, 1988)* أن الرضا الوظيفى ينبع من توافر ظروف العمل الجيدة ، وحسن العلاقة مع إدارة العمل ، والتوافق الشخصى ، وتوافر مصادر العلاقات الاجتماعية . ويضيف "كاربنتر" *(Carpenter, 2004)* أن الرضا الوظيفى يعتمد على عدد من المبادئ المرتبطة به داخل نفوس وأذهان العاملين ، وأن التقدم فى العمل يمكن أن يدجح أو يفشل وفقاً للطريقة التى ينتهجها الفرد فى وظيفته وإلى أى مدى يشعر بالرضا عنها .

وبالتالى يعد الرضا الوظيفى محصلة مشاعر العاملين تجاه وظائفهم والناتج عن إدراكهم لما تقدمه الوظيفة لهم وإدراكهم لما ينبغى أن يحصلوا عليه من الوظيفة ، وهو من أكثر المعايير المستخدمة لقياس فعالية الأفراد ، ويرتبط بالولاء التنظيمى الذى يترتب عليه ارتفاع معدل الغياب وترك العمل وفقدان الرغبة فى الابداع وانخفاض الدافعية *(De Nobile & McCormick, 2008a)* .

وقد أكد "ويس وكروبانزانو" *(Weiss & Cropanzano, 1996)* بشدة على الانفعال عند تعريفهم للرضا الوظيفى على أنه حكم تقييمى لأحد جوانب الوظيفة ناتج من خلال خبرة الفرد بالعمل، بينما يعرفه "شولتز" *(Schultz, 1982: 287)* على أنه تهيؤ أو استعداد سيكولوجى من قبل الأفراد نحو عملهم وينطوى على العديد من الاتجاهات والمشاعر . بينما يرى "سبيكتور" *(Spector, 1997: 2)* أنه يمثل درجة حب الأفراد لوظائفهم أى المدى الخاص بحب الأفراد (رضائهم) أو كراهيتهم (عدم رضائهم) لوظائفهم ، أما "كاربنتر" *(Carpenter, 2004)* فيرى أنه رد الفعل الإيجابى تجاه نوع معين من العمل يخص الفرد نفسه .

ويضيف "كونلى وشاو وجلاسمان" *(Conley; Shaw & Glasman, 2007)* أن الرضا الوظيفى هو الحالة التى يتكامل فيها الفرد مع وظيفته ، فيصبح انساناً تستغرقه الوظيفة ، ويتفاعل معها من خلال طموحه الوظيفى ورغبته فى النمو والتقدم وتحقيق أهدافه الاجتماعية من خلالها . وأن الرضا الوظيفى مفهوم متعدد الأبعاد ويتمثل فى الرضا الكلى الذى يستمده الفرد من وظيفته وجماعة العمل التى يعمل معها ، ورؤسائه الذين يخضع لإشرافهم ، وكذلك من المؤسسة والبيئة اللتين يعمل فيهما ، وبالنمط التكوينى لشخصيته .

أما (عويد سلطان ، ١٩٩٣ : ٤٨-٥٢) فيذكر أن الباحثين اختلفوا فيما بينهم بشأن محددات الرضا الوظيفى ، ففريق يرى أنها الأجر والشعور بالأمن والمركز الاجتماعى وظروف العمل والأقدمية فى العمل وزملاء العمل والرؤساء ، وفريق يراها العمل الذى يتحدى الفرد ذهنياً والمكافأة العادلة المنصفة وظروف العمل المناسب والزملاء المساندون ، وفريق آخر يرى أن العوامل المؤثرة فى الرضا الوظيفى تتلخص فى خمس فئات هى عوامل مرتبطة بطبيعة الوظيفة ، وعوامل مرتبطة بتصميم الوظيفة ، وعوامل تنظيمية ، وعوامل متعلقة بالفرد نفسه ، وعوامل بيئية .

ويرتبط انخفاض الشعور بالرضا الوظيفى ارتباطاً وثيقاً بمعدلات عالية من المشاعر السلبية كالقلق والاكتئاب التى تضعف بنية الجسم ، وتجعله فريسة سهلة للإصابة بمختلف الأمراض التى قد لا تظهر آثارها الواضحة إلا بعد فوات الأوان . ومن هذه الأمراض القولون العصبى والصداع ، وارتفاع ضغط الدم ، وأمراض القلب ، واضطراب الشهية ، وضعف الرغبة الجنسية ، واضطرابات

النوم ، وغيرها من الأمراض التى تنعكس بشكل سلبى على حياة الشخص الاجتماعية ، والعاطفية ، والعملية *(Newby, 1999; De Nobile & McCormick, 2005)* .

ويضيف "جونسون" *(Johnson, 2005)* أن لكل وظيفة محددات خاصة بالرضا الوظيفى تتصل بطبيعة الوظيفة ذاتها بالإضافة إلى المحددات العامة لمختلف الوظائف والتى تتلخص فى مشكلات النظام ، والتأثيرات العامة التى تدعم مناخ العمل ، ودعم الإدارة أو الرئيس المباشر فى العمل ، ودعم زملاء العمل .

وتظهر مشكلات النظام فى تعامل مدير المدرسة مع أطراف المشكلات المدرسية والمقاطعات أثناء الحديث أو الاسهاب فى الحديث أو الصمت غير المبرر مما يؤثر على أفكار المدير وخطته فى العمل . أما التأثيرات المرتبطة بمناخ العمل فتتصل بالضغوط اليومية فى العمل والدعم والمساندة الاجتماعية لعمل المدير التى تحقق له الاشباع وتجعله يبدع فى مجال العمل سواء من قبل المجتمع أو الزملاء . أما دور الإدارة التعليمية فيتصل بالدعم الفنى والمعنوى لمدير المدرسة ويتمثل فى زيادة جرعات المساندة من قبل الإدارة وتوفير برامج تدريبية . أما زملاء المهنة (الوكلاء) فيمكنهم فيما بينهم أن يوفروا أنماطاً من الدعم الإيجابى المتبادل فيما بينهم تعمل على رفع مستوى الرضا الوظيفى لديهم *(Hazard, 1991)* .

وقد بين البحث فى الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس أنه يوجد العديد من العوامل الخارجية والعوامل الداخلية التى تؤثر فيه ، وأنه يرتبط بإدراك المديرى لفعاليتهم داخل المدرسة ومستويات تأثيرهم فى مواقف العمل . وأن المدرسة لن تؤدى رسالتها إذا كان العاملون فيها غير راضين عن عملهم وغير مقتنعين به . وأن الاعتقاد بأن رضا مدير المدرسة عن عنصر معين فى وظيفته يعنى الرضا عن بقية الجوانب الوظيفية غير صحيح فالرضا مسألة نسبية وليست مطلقة كما أنه ليس له حد أعلى وحد أدنى *(Hazard, 1991; Bryant, 2001)* .

ويعد المدى الذى يكون فيه مديرى المدارس راضين فيه عن وظائفهم مؤشراً مهماً على إلتزامهم بمسئولياتهم ، وفعاليتهم الإدارية ، ودافعيتهم ، وأن الخلل فى كل ذلك سوف يترتب عليه مشكلات وتحديات مختلفة فى العمل المدرسى *(Jaiyeoba & Jibril, 2008)* .

ويعرف الباحث إجرائياً الرضا الوظيفى بأنه إحساس مدير المدرسة بالتوافق النفسى والاجتماعى ، والانتماء لبيئة العمل ، والشعور الإيجابى الفعال فى علاقته مع العاملين داخل المدرسة والمعنيين بالمجتمع المحلى والرؤساء بالمديرية والإدارة التعليمية ، والقدرة على التفاعل الصحيح مع مشكلات

العمل بصورة إيجابية . ويقاس فى البحث الحالى بواسطة مقياس الرضا الوظيفى المعد من قبل الباحث .

ضغوط العمل

يعبر الضغط النفسى عن ظاهرة تواجه أصحاب الوظائف ، وهو نتاج للصراع بين متطلبات الوظيفة ومقدرة الفرد على الوفاء بها ويترتب عليه انحدار ملحوظ فى حجم العمل ، وينمو الاحساس بالضغط ويصل بالفرد إلى مرحلة الشعور بالتوقف رغم تلاحق النشاط (ديفيد فونتانا ، ١٩٩٣ : ٧) . ويعتقد بعض الباحثين أن الضغوط النفسية سمة من سمات العصر الحديث ، حيث ينظرون إليها على أنها مرض القرن العشرين ، فى حين يعدها آخرون القاتل الصامت . وتعد ضغوط العمل مشكلة خطيرة للذكور والإناث فى كل مجالات العمل ، كما أن لها نتائج سلبية على عمل المؤسسة ككل تحد من كفاءتها وكفايتها *(Ibrahim & Al Mashaan, 2004)* .

وتعرف ضغوط العمل بأنها ردود الأفعال الكلية- البدنية والسلوكية والاجتماعية التى تصدر عن الفرد عندما تفوق متطلبات العمل الداخلية والخارجية قدرته على مواجهتها ، أى أنها رد فعل الفرد لخصائص بيئة العمل والتى تبدو أنها تشكل تهديداً له . أى تشير إلى سوء التوافق بين قدرات الفرد وبيئة العمل فإما أن تكون متطلبات العمل تفوق قدرة الفرد وإما أن الفرد ليس مؤهلاً للتعامل مع مواقف معينة ، ولضغوط العمل تأثيراً على مخرجات المؤسسة مثل انخفاض معنويات العاملين ، وزيادة معدل دوران العمل ، والغياب بدون عذر ، وانخفاض الانتاجية ، وزيادة مشكلات العمل *(Gmelch & Chan, 1995; Jamshidnejad, 2005)* .

وتتمثل مصادر ضغوط العمل فى صراع الدور عندما يتعرض الفرد لموقف يفرض عليه متطلبات متعارضة ، وغموض الدور وهو الافتقار إلى المعلومات التى يحتاجها الفرد فى أداء دوره أو عدم وضوح مسئوليات العمل ونقص التغذية المرتدة ، والعبء المهنى ويعنى قيام الفرد بمهام لا يستطيع إنجازها فى الوقت المتاح أو أن هذه المهام تتطلب مهارة عالية لا يملكها الفرد ، وضغوط الوقت مثل الوقت اللازم للراحة والاسترخاء فيشعر الفرد بالضيق والتوتر ، وعوائق النمو المهنى مثل الافتقار إلى فرص الترقية فى المستقبل وعوائق الطموح والتغيير الوظيفى الذى يتعارض مع طموحات الفرد *(Torelli & Gmelch, 1992)*

وللضغوط آثاراً سلبية وآثاراً إيجابية ، وتتوقف النتيجة على الطريقة التى يتعامل بها الفرد مع الضغوط ، أما العلاقة بين مستوى الضغوط والأداء فتأخذ شكل منحنى دلالاته- يؤدى الضغط المتزايد إلى التوتر والأخطاء ومن ثم الأداء المنخفض ، ويؤدى الضغط المحدود إلى اللامبالاة

والاسترخاء ومن ثم الأداء المنخفض أيضاً ، ويؤدى الضغط المقبول إلى وجود عبء عمل متوازن وهو ما يقود إلى الدافعية المرتفعة والطاقة المتجددة ومن ثم الأداء المرتفع *(Wolverton, Wolverton & Gmelch, 1998; De Nobile & McCormick, 2005)* .

وللفرد أو الأفراد المضغوطين فى المدرسة تأثير قوى على الآخرين ، إما أن يكون فى صورة ضغوط مقبولة أو ضغوط غير مقبولة ، لذا ينتج عن البيئة المدرسية الضاغطة تأثيرات سلوكية وانفعالية وعقلية وبدنية تؤدى إلى العديد من الأمراض العقلية والجسمية والاضطرابات السلوكية *(Pahnos, 1990)* . كما أن سلوكيات مدير المدرسة تقرر طبيعة المناخ التعليمى فى المدرسة وتعد محدداً أساسياً يمكن أن يخفض أو يرفع مستوى ضغوط العاملين بالمدرس وبخاصة المعلمين ويظهر ذلك فى الاحتراق النفسى للمعلم ومستوى تحصيل التلاميذ حيث يسهم المعلم المضغوط فى إيجاد بيئة ضاغطة سالبة للتلاميذ *(Duane, Bridgeland & Stern, 1986)* .

ويكافح مديرو المدارس المثاليون للوصول إلى مستوى من القدرة على القيادة يمكنهم من خلق مدرسة فعالة ، وينطوى عملهم على التخطيط الفعال لإحداث التغيير والنجاح الكامن وراء توقعات واقعية وليست خيالية *(Baily, Fillos & Kelly, 1987)* . وهم ليسوا مصدراً لضغوط المعلم ، كما أنهم واعون بالتأثيرات السالبة للضغوط ويحاولون أن يخفضوا تلك التأثيرات *(Calabrese, 1987)* .

واقترح "دوانى وبريدجيلاند وشتيرن" (Duane, Bridgeland & Stern, 1986) أن مدير المدرسة الفاعل يجب أن يكون مبادراً وليس متفاعلاً أو مستجيباً بالكاد ، ومتعاوناً ومنافساً للآخرين فى إطار ما يقره النظام التعليمى ، ومديراً للصراع ، ومشجعاً للبحث عن المعرفة ، ومتقبلاً للآخرين ويحترم الاختلاف معهم ، ومواجهاً للصعاب ومتحملاً للغموض ولا تثبطه الظروف المحيطة، وأن تلك الفئة من المديرين يمكنهم قيادة المدرسة والتأثير الإيجابى فى الآخرين وخلق بيئة عمل داعمة إيجابية تقوم على العمل التعاونى .

وتظهر التأثيرات السالبة للضغوط لدى مديرى المدارس فى انخفاض مستوى أدائهم للعمل وتدنى مستوى اندماجهم فى المهام المختلفة ، لذا يحتاج مديرو المدارس إلى أساليب للتعامل مع الضغوط وأيضاً تعلم فنيات إدارة الضغوط وذلك لمقابلة متطلبات العمل اليومى فى المدرسة على أن تكون تلك البرامج شاملة تركز على الجانب التطبيقى فضلاً عن الجانب النظرى (Randall, 1980; De Nobile & McCormick, 2005) .

ويعرف الباحث إجرائياً ضغوط عمل مدير المدرسة بالأحداث الضاغطة الناجمة عن دور مدير المدرسة وما يكتنفه من غموض وصراع ، والأحداث الضاغطة الناجمة عن المهام التى يؤديها مدير المدرسة من حيث تضخم المهمة وصعوبتها ، والأحداث الضاغطة الناجمة من المحيط المدرسى ، وكذا الأحداث الضاغطة الناجمة من الصراعات والنزاعات مع الآخرين . وتقاس ضغوط عمل مدير المدرسة بواسطة مقياس *(Koch, Tung, Gmelch & Swent, 2006)* الذى تم تعريبه فى البحث الحالى .

الذكاء الانفعالى

تعبيراً عن حالة الزخم بالتأثيرات الإيجابية للذكاء الانفعالى فى المؤسسات فى العالم الغربى ، باعتباره مكوناً يمكن أن يؤدى دوراً حيوياً فى الإدارة وبالتبعية النجاح فى العمل ، فقد وجد أن أربع شركات من كل خمس شركات تحاول تشجيع استخدام الذكاء الانفعالى فى عمليات التقويم والتوظيف والتدريب والتحفيز *(Zeidner, Matthews & Roberts, 2004)* . وأنه لا يستمد أهميته من نجاح الأفراد فى المؤسسات بل أصبح أيضاً أكثر أهمية لهؤلاء الفئة من الأفراد الذين يطمحون لتقلد مناصب قيادية عليا ، وأنه يعد ملمحاً أساسياً للمؤسسات الناجحة فى القرن الحادى والعشرين *(Dulewicz & Higgs, 2003; Lopes et al., 2006)* .

كما أن انخفاض الذكاء الانفعالى يجلب للأفراد الشعور السلبى كالخوف ، والغضب ، والعدوانية ، وهذا بدوره يؤدى إلى إستهلاك قوة هائلة من طاقة الأفراد ، كانخفاض الروح المعنوية ، والغياب عن العمل ، والشعور بالشفقة ، ويؤدى إلى سد الطريق فى وجه العمل التعاونى البناء ، فالعاطفة السلبية توجد طاقة سلبية ، والطاقة الإيجابية تخلق قوة إيجابية *(Goleman, 1995: 127)* .

وتشير نتائج الأبحاث إلى أن الذكاء الانفعالى يرتبط ببيئة العمل لما له من تأثير إيجابى على النجاح فى العمل على مستوى الفرد والمؤسسة من حيث تعاون فريق العمل والعلاقة بين رئيس العمل وأداء الموظفين والالتزام المهنى ، وقد ساعد أيضاً على منع التنافر الانفعالى ، والصراع الأخلاقى وافتقار الأمان الوظيفى من التأثير على وفاء المؤسسة بالتزاماتها ، وأهم الآثار الإيجابية للذكاء الانفعالى تظهر فى البيئات التى لديها معدل عال من السيطرة الوظيفية *(Weisinger, 1998: 119; Nikolaou & Tsaousis, 2002; Donaldson-Feilder & Bond, 2004; Lopes et al., 2006)* .

وفى دراسة أجراها "دوليويسز وهيجز" *(Dulewicz & Higgs, 1998)* للمقارنة بين إسهام الكفاءات المعرفية (الذكاء المعرفى) والذكاء الانفعالى فى الأداء ، توصلا إلى أن الذكاء الانفعالى قد

فسر (٣٦ %) من التباين الكلى فى الأداء ، بينما فسر الذكاء المعرفى ما قيمته (٢٧ %) من التباين الحادث فى الأداء .

كما كشفت نتائج الدراسات التطبيقية الحديثة للذكاء الانفعالى فى العمل ، ومنها نتائج دراسة "جاردنر وستوف" *(Gardner & Stough, 2003a)* أن القدرة على معرفة الانفعالات والتعبير عنها تفيد فى إدارتها وضبطها ، وأن إدارة الانفعال وضبطه منبئات بضغوط العمل ويليها التعبير والمعرفة بالانفعال ، أما فهم الانفعالات وإدارتها وضبطها فهى منبئات بالصحة النفسية للفرد . كما بينت دراسة "جاردنر وستوف" *(Gardner & Stough, 2003b)* أن إدارة الانفعال وضبطه منبئات بكل من الرضا الوظيفى والالتزام المهنى . وبينت دراسة "ستوف ودى جوارد" *(Stough & De Guard, 2003)* وجود علاقة بين التعبير والتقدير الانفعالى وإدارة الانفعالات الخارجية للمرؤوس وكون المرؤوس لديه القدرة على الابتكار والتجريب فى مواقف العمل ، ووجود ارتباط بين الضبط الانفعالى والقدرة على العمل مع أعضاء الفريق لأجل نجاح المؤسسة ، ووجود ارتباط بين إدارة الانفعال وامتلاك المرؤوس مهارات النمو المهنى . أما دراسة "باربوتو وبورباش" *(Barbuto & Burbach, 2006)* ودراسة "يوانج وهوانج" *(Wang & Huang, 2009)* فقد بينت أن مكونات الذكاء الانفعالى تعد منبئات بالقيادة التحويلية ، أما دراسة "ميرفى" *(Murphy, 2009)* فقد بينت أن الذكاء الانفعالى يؤثر فى أداء فريق العمل وأنه يمكن زيادة معدله بالتدريب .

ومن مجالات العمل التى يؤثر فيها الذكاء الانفعالى بوضوح ضغوط المهنة ، باعتبار أن الضغوط تدرك على أنها رد فعل انفعالى يكون عادة سالباً لمختلف المثيرات البيئية ، ويمكن أن يستخدم الذكاء الانفعالى كإطار لتعلم التعامل مع ضغوط العمل والتحكم فى الانفعالات الشديدة *(Nikolaou & Tsaousis, 2002)* . ففى دراسة أجراها "سلاسكى وكارترايت" *(Slaski & Cartwright, 2002)* توصلا إلى أن المديرين ذوى الذكاء الانفعالى المرتفع يتميزون بمستويات منخفضة من الضغوط وأنهم أفضل حالاً فى الناحية البدنية والسيكولوجية ، وأنهم يؤدون أدوارهم الوظيفية بشكل متميز .

ويؤكد "بويد" *(Boyd, 2005)* على دور مدير المدرسة كقائد تربوى فى تحقيق وإدارة التغيير الذى يساعد على تأمين نجاح الطلاب ، وتعزيز النمو المهنى للمعلم ، بالإضافة إلى ضرورة امتلاكه لمهارات ذاتية ومهارات التعامل مع الآخرين لكى يستطيع مجابهة كل التحديات ، وأن كل ذلك ينطوى على امتلاك مدير المدرسة للذكاء الانفعالى .

لذا ظهر اتجاه لتضمين الذكاء الانفعالى فى برامج إعداد مديرى المدارس لما لدورهم المؤثر فى

نقل مفهوم الذكاء الانفعالى للمعلمين والعاملين بالمدرسة بشكل مباشر ومن ثم ينعكس ذلك بصورة غير مباشرة على تعلم الطلاب *(Kamarinos, 2003)* . حيث يرتبط الذكاء الانفعالى بقدرة مدير المدرسة على القيادة عامة وبالقيادة الموقفية بصفة خاصة ، وكذا يرتبط بقدرته على سرعة ودقة القرارات التى يتخذها فى الموقف . ومدير المدرسة يتعامل مع عدد كبير من الأفراد لذا يكون فى حاجة ماسة لأن يدرب أو يدرب نفسه على مهارات الذكاء الانفعالى بصورة يومية *(Maccalupo, 2002)* .

وفى ذات السياق تدعم نتائج دراسة "ستون وباركر وود" *(Stone, Parker & Wood, 2005)* التى أجريت على عينة حجمها (٤٦٤) مديراً لصالح وزارة التربية والتعليم فى كندا ، أن الذكاء الانفعالى منبىء بجودة أداء مديرى المدارس ، وأن بعض مكونات الذكاء الانفعالى تعد منبئات بشكل أفضل من بقية المكونات الأخرى ، وأن ذلك يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند بناء برامج التنمية المهنية المقدمة للمديرين .

نماذج قياس الذكاء الانفعالى**

ميز الباحثون فى مجال الذكاء الانفعالى بين اتجاهين يتمثل الأول فى التركيز على القدرات العقلية حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الذكاء الانفعالى يتضمن انفعالاً أو استخداماً للذكاء فى مجال أو محتوى انفعالى ، أما الاتجاه الثانى فيركز على سمات الشخصية مثل المثابرة والحماس والتفاؤل . ويطلق على الذكاء الانفعالى فى ضوء الاتجاه الأول القدرة الانفعالية-العقلية *Cognitive-Emotional Ability* أو الذكاء الانفعالى فى معالجة المعلومات *Information Processing EI* ويطلق على الذكاء الانفعالى فى ضوء الاتجاه الثانى الفعالية الذاتية الانفعالية *Emotional Self-Efficacy* *(Nikolaou & Tsaousis, 2002; Perez, Petrides & Furnham, 2005: 123; Van Heck & Den Oudsten, 2008: 100-109)* . ومن نماذج الذكاء الانفعالى :-

(١) نموذج بار-أون *Bar-On Model*

يعد نموذج "بار-أون" *(Bar-On, 1997, 2005)* أشهر نماذج الذكاء الانفعالى كسمة فى الأدبيات النظرية *(Perez, Petrides & Furnham, 2005: 129)* . ويرى أن الذكاء الانفعالى

** استعرض *(Perez; Petrides & Furnham, 2005: 123-143)* جميع نماذج الذكاء الانفعالى ، وقد اكتفى الباحث فى هذا الجزء بعرض نماذج الذكاء الانفعالى الأكثر استخداماً فى البحوث على المستوى العالمى .

عبارة عن تنظيم من القدرات والمهارات والكفاءات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التى تؤثر على قدرة الفرد فى التعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية . ويقترح النموذج أن الذكاء الانفعالى له خمسة مكونات هى الذكاء الشخصى ، والذكاء مع الآخرين ، وقابلية التكيف ، وإدارة الضغوط ، والحالة المزاجية *(Bar-On, 2005)* .

(٢) نموذج ماير وسالوفى وكارسيو (نموذج القدرة) *Mayer, Salovey & Carsuo Model*

يقصد بالذكاء الانفعالى القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية ، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها واستخدام المعلومات الانفعالية لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله ، أى يتضمن فئة من المهارات تتصل بمعالجة المعلومات المرتبطة بالانفعالات مثل الأداء على المهام وحل المشكلات الانفعالية ، وأن قدرات الفرد لا تتأثر كثيراً بمفهوم الذات وفئة الاستجابة والحالة الانفعالية . وله أربعة مكونات هى الإدراك الدقيق للانفعالات ، واستخدام الانفعال لتيسير التفكير ، وفهم الانفعالات ، وإدارة الانفعالات *(Mayer, Salovey, Carsuo & Sitarenios, 2003)* .

(٣) نموذج سكوت وزملائه *Schutte et al. Model*

يعد أحد النماذج الشهيرة للذكاء الانفعالى كسمة ، وقد استخدم فى الكثير من البحوث ، والمأخوذ على هذا النموذج أنه لا يغطى نطاق الذكاء الانفعالى كسمة لاقتصاره على ثلاثة مكونات فقط *(Perez, Petrides & Furnham, 2005: 129)* . ويقترح النموذج أن الذكاء الانفعالى له ثلاثة مكونات هى التقدير والتعبير عن الانفعال ، وتنظيم الانفعال ، واستعمال الانفعال *(Schutte et al., 1998)*.

(٤) نموذج جولمان *Goleman Model*

يقصد بالذكاء الانفعالى قدرة الفرد على حث نفسه والمثابرة فى مواجهة الإحباطات ، والتحكم فى النزوات وإرجاء الاشباع ، والقدرة على تنظيم الحالة النفسية ومنع الأسى أو الألم من شل القدرة على التفكير ، والقدرة على التعاطف والشعور بالأمل . وبتعبير آخر يقصد به قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين ، وعلى تحفيز ذاته ، وعلى إدارة انفعالاته بصورة جيدة على المستوى الشخصى وعلى مستوى علاقاته بالآخرين *(Goleman, 1995: 34; 1998: 317)* .

وتتكون بنية الذكاء الانفعالى من خمسة مكونات أساسية ، وخمس وعشرين كفاءة فرعية يعتمد النجاح المهنى على عدد كبير منها ، ولكل فرد بروفيل خاص به يحدد قوة وحدود كل كفاءة ، ويحدد الذكاء الانفعالى الطاقة الانفعالية الكامنة وراء تعلم المهارات العملية التى ترتكز على المهارات

الخمس الأساسية . ونموذج الذكاء الانفعالى تتوزع فيه المهارات الخمس على بعدين رئيسيين هما بعد الكفاءة الشخصية ويتضمن الوعى بالذات ، وتنظيم الذات ، والدافعية ، وبعد الكفاءة الاجتماعية ويتضمن التعاطف ، والمهارات الاجتماعية *(Goleman, 1998: 26-27)* .

(٥) نموذج بالمر وستوف (نموذج العمل) *Palmer & Stough Model*

بنى فى ضوء اتجاه الذكاء الانفعالى كسمة ، ويعد أول نموذج للكشف عن الذكاء الانفعالى فى مواقف العمل *Workplace* وقد أعد خصيصاً لهذا الغرض *(Perez, Petrides & Furnham, 2005: 135-136)* . وتبعاً لهذا النموذج يعبر الذكاء الانفعالى عن قدرة الفرد على التعامل بفعالية مع انفعالاته أو انفعالات الآخرين ، أما الذكاء الانفعالى فى العمل فينطوى على التفكير بذكاء فى الانفعالات ، وإدراكها ، والتعبير عنها ، وفهمها ، وإدارتها بصورة مهنية فاعلة فى مواقف العمل *(Palmer & Stough, 1990, 2001, 2006)* .

وقد قدم التصور الأول لهذا النموذج فى نهاية عام (١٩٩٠م) ليصف خمس مكونات تتصل بالانفعالات فى مجال العمل ، وتم الوصول إلى التصور النهائى للنموذج فى عام (٢٠٠٦م) بناء على التحليل العاملى لدراسات استخدمت العديد من أدوات قياس الذكاء الانفعالى ليتضمن سبع مكونات هى :-

- الوعى الانفعالى بالذات ويقصد به قدرة الفرد على إدراك وفهم انفعالاته ، وتظهر فى الأساليب المتبعة من الفرد للعناية بانفعالاته والتعامل بها مع الآخرين وتعرف الانفعالات وقت حدوثها . وتظهر فى الثقة بالنفس والموضوعية فى تقييم الذات .
- التعبير الانفعالى ويقصد به قدرة الفرد على التعبير عن انفعالاته أمام الآخرين . ويظهر ذلك فى استخدام وانتقاء نبرة الصوت المناسبة ، وتوظيف تعبيرات الوجه والايماءات .
- الوعى الانفعالى بالآخرين ويشير إلى المدى الذى يستخدم فيه الفرد الانفعال والمعلومات الانفعالية فى الاستدلال وصنع القرار فى مجال العمل . ويظهر فى قدرة الفرد على الاحساس والانتباه وفك شفرات الرسائل الانفعالية للآخرين كما فى نبرات الصوت وتعبيرات الوجه أى التعرف على الانفعالات ومحتواها واستخدام ذلك فى الاتصال بالآخرين اتصال يتناسب محتواه ومستواه مع خصائص الآخرين ، ويتسق ذلك مع حديث المصطفى عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم "أمرت أن أخاطب الناس على قدر عقولهم" (صدق رسول الله صلى الله عليه وسلم) .
- الاستدلال الانفعالى ويقصد به قدرة الفرد على التحكم فى مدى الانفعالات أو المعرفة الانفعالية فى تداخلها فى حل المشكلات واتخاذ القرارات . أى استخدام المعلومات ذات الأساس الانفعالى

فى ترشيد تفكيره وتصرفاته وقراراته بما يؤدى إلى تطوير نموه العقلى المتعلق بتلك الانفعالات .

- الإدارة الانفعالية الذاتية ويقصد بها قدرة الفرد على إدارة انفعالاته الموجبة والسالبة فى مواقف العمل . أى تمييز الفرد بين انفعالاته واستخدام المعلومات الناتجة عنها ، وامتلاك المهارة فى معالجة المشاعر المختلفة بصورة مناسبة . ومن الصفات التى لابد أن يتصف بها الفرد أن يكون صادقاً ، ومتفائلاً ، وملتزماً ، ولديه القابلية لتقبل التغيير ، والقدرة على التعامل مع المواقف التى تتسم بالغموض ، والتركيز على الدافع للانجاز .
- الإدارة الانفعالية للآخرين ويقصد بها قدرة الفرد على أن يوثر فى انفعالات الآخرين الموجبة والسالبة فى مواقف العمل . وتمييزه واهتمامه بانفعالات الآخرين واستخدام مهارات التفاوض وبناء شبكات عمل ناجحة تظهر قدرته على قيادة الآخرين والتأثير فيهم .
- الضبط الذاتى الانفعالى ويقصد به قدرة الفرد على الضبط الفعال للانفعالات القوية التى يخبرها فى مواقف العمل مثل الغضب ، والضغوط ، والقلق ، والإحباط . أى مراقبة الفرد لانفعالاته وضبط الانفعالات والمشاعر العدائية أو المزعجة بصورة مستمرة ، وذلك من خلال وضع المواقف الانفعالية فى إطارها دون مبالغة وهى استراتيجية مثلى لوقف نوبات الغضب بما يمكن من التفكير المسبق قبل التصرف والتحكم فى الانفعالات .

ويتبنى الباحث فى البحث الحالى مفهوم الذكاء الانفعالى فى مواقف العمل كمفهوم إجرائى نظراً لاستخدامه مقياس "بالمر وستوف" *(Palmer & Stough, 2006)* للذكاء الانفعالى فى مواقف العمل والذى ينطوى على قدرة الفرد على التفكير بذكاء فى الانفعالات وإدراكها والتعبير عنها وفهمها وإدارتها بصورة مهنية فاعلة .

دراسات وبحوث سابقة

أولاً : دراسات تناولت الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس

أجرى "نيوبى" *(Newby, 1999)* دراسة هدفت إلى الكشف عن الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس المتوسطة ، ومن بين ما بينته النتائج أن مديرى المدارس راضون بوظائفهم ، كما تشابه مدى رضا المديرين خلال العشرين بعداً للاستبيان وعلى كل بعد تبعاً للمتغيرات الديموغرافية .

وهدفت دراسة "واسكيويز" *(Waskiewicz, 1999)* إلى تحديد المتغيرات المسهمة فى تفسير الرضا الوظيفى لدى وكلاء مديرى المدارس الثانوية ، ومن بين ما بينته النتائج أن العوامل المسهمة

فى تفسير الرضا الوظيفى مرتفع المستوى هى العمر والحافز الاضافى ، أما المستوى المنخفض من الرضا فتم تفسيره من خلال عدم توافر فرص الترقى الوظيفى .

بينما أجرى "شن" *(Chen, 2000)* دراسة هدفت إلى الكشف عن المظهر العام والمظهر الخارجى والمظهر الداخلى للرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس الثانوية ، ومن بين ما بينته النتائج أن مديرى المدارس قد أظهروا درجة عالية من المظهر العام والخارجى والداخلى ، وأن حجم العمل والحوافز من أقل المظاهر تأثيراً فى مستوى الرضا ، كما بينت النتائج أن الخبرة وحجم طلاب المدرسة عوامل غير مؤثرة فى مستوى الرضا الوظيفى .

وهدفت دراسة "برايانت" *(Bryant, 2001)* إلى تحديد العوامل المؤثرة فى الرضا الوظيفى لمديرى المدارس المنخفضة الأداء والمدارس المثالية ، ومن بين ما بينته النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين مستوى الرضا الوظيفى وأداء المدرسة ، ولا يوجد تأثير دال للنوع أو مستوى التعليم أو الخبرة فى مستوى الرضا الوظيفى فى المجموعتين ، بينما يوجد تأثير دال إحصائياً للعمر فى مستوى الرضا الوظيفى فى المجموعتين .

وهدفت دراسة "بروجان" *(Brogan, 2003)* إلى تقييم الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس ، ومن بين ما بينته النتائج وجود فروق بين المديرين الذكور والمديرات الإناث فى مستوى الرضا الوظيفى لصالح المديرين الذكور ، وأن المديرون الأكثر خبرة لديهم مستوى مرتفع من الرضا الوظيفى، كما أن مديرى المدارس ممن لديهم عدد كبير من المساعدين أكثر رضا مقارنة بهؤلاء ممن لديهم عدد قليل من المساعدين .

أما دراسة "ستيمبل" *(Stemple, 2004)* فقد هدفت إلى الكشف عن الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس ، وقد بينت النتائج أن مديرى المدارس راضون بوظائفهم ، وأن أفضل المنبئات بالرضا الوظيفى هو عدد المساعدين والموقف من الاعتماد التربوى فقد كان مديرى المدارس المعتمدة ولديهم عدد (٣) مساعدين أكثر رضاء عن المديرين الذين ليست مدارسهم معتمدة تماماً ولديهم أقل من (٣) مساعدين.

كما هدفت دراسة "باديللو" *(Badillo, 2005)* إلى الكشف عن محددات الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس ، ومن بين ما بينته النتائج أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً للمتغيرات الديموغرافية المتمثلة فى النوع وحجم طلاب المدرسة وعدد سنوات الخبرة على مستوى الرضا الوظيفى ، كما تمثلت مجالات المستوى المرتفع من الرضا الوظيفى لدى المديرين الذكور فى الإنجاز والخدمة الاجتماعية ، بينما تمثلت فى الإبداع والخدمة الاجتماعية فى حالة المديرات الإناث ، وتمثل المستوى

الأدنى من الرضا الوظيفى لدى المديرين الذكور فى الاستقلال والممارسات والسياسات وبالمثل تمثل المستوى الأدنى من الرضا لدى المديرات الإناث فى الاستقلال والممارسات والسياسات بالإضافة إلى الإدراك والفهم .

كما أجرى "سودوما" *(Sodoma, 2006)* دراسة طولية هدفت إلى الكشف عن الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس ، ومن بين ما بينته النتائج اختلاف مستوى الرضا الوظيفى باختلاف سنوات الخبرة ، وأظهر المديرون مستوى أقل من الرضا فيما يتعلق بالمدة الزمنية التى يطلبها المجتمع المحلى للبقاء فى الوظيفة وكذا المرتب بالإضافة إلى نظرة المجتمع لمديرى المدارس ، كما ارتبطت متغيرات الزمن المخصص للأنشطة ومتطلبات تنفيذ المقررات الدراسية والوقت المخصص للقيادة المدرسية ومهام الإدارة بالرضا الوظيفى المنخفض ، وأن المديرين الذين يقضون المزيد من الوقت فى الإدارة وأنشطة القيادة أكثر رضاء بصفة عامة .

وهدفت دراسة "خالد حمد المهدى" (٢٠٠٧) إلى التعرف على واقع ومستويات الرضا الوظيفى لدى مديرى ومديرات المدارس وفقاً لمتغير (النوع ، المرحلة التعليمية ، المنطقة التعليمية ، الخبرة ، المؤهل العلمى) ، ومن بين ما بينته النتائج أن (٤٣.٧ % ، ٤٦.٣ %) من مديرى ومديرات المدارس على الترتيب قد أظهروا مستوى منخفض من الرضا الوظيفى .

أما "جايوبا وجبريل" *(Jaiyeoba & Jibril, 2008)* فقد درسا الرضا الوظيفى لمديرى المدارس الثانوية بولاية كانو النيجيرية ، ومن بين ما بينته النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث فى الرضا الوظيفى ، وعدم وجود فروق تبعاً لنوع المدرسة (عامة / خاصة) ، وعدم وجود فروق تبعاً لموقع المدرسة (ريف / حضر) ، كما وجدت فروق فى مستوى الرضا الوظيفى ترجع لسنوات الخبرة والعمر والحالة الاجتماعية وحجم المدرسة والمؤهلات التعليمية لمديرى المدارس .

وهدفت دراسة "عبد الله عوض" (٢٠٠٩) إلى فحص علاقة المناخ التنظيمى بالرضا الوظيفى من وجهة نظر مديرى المدارس الثانوية بمحافظة الطائف ، ومن بين ما بينته النتائج أن درجة الرضا الوظيفى كانت عالية ، ووجد تأثير دال للمؤهل العلمى وعدد سنوات الخبرة بالعمل وعدد الدورات التدريبية على درجة الرضا الوظيفى ، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الرضا الوظيفى والمناخ التنظيمى .

ثانياً : دراسات تناولت ضغوط عمل مديرى المدارس

أجرى "ليمينج" *(Liming, 1999)* دراسة هدفت إلى تحديد مصادر ضغوط مديرى المدارس

واستراتيجيات التعامل معها ، ومن بين ما بينته النتائج أن مديرى المدارس الثانوية أظهروا مستويات مرتفعة من الضغوط مقارنة بمديرى المدارس المتوسطة ، وأن المديرات الإناث أظهرن مستويات مرتفعة من الضغوط مقارنة بالمديرين الذكور .

وأجرى "ونج وشيوك وروزين" *(Wong, Cheuk & Rosen, 2000)* دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين ضغوط العمل والآثار السلبية للتدعيم الاجتماعى والرضا الوظيفى لدى مديرى رياض الأطفال ، ومن بين ما بينته النتائج أن مستوى ضغوط المديرين تقع فى المستوى المتوسط ، ومستوى الدعم الاجتماعى للمدير من قبل المشرفين يخفض مستوى ضغوط المديرين .

كما أجرى "نجدى ونيس ورأفت باخوم" (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تحرى المكونات العاملية للضغوط النفسية فى العمل ومصادرها وإستراتيجيات مواجهتها والتدعيم المدرسى والرضا عن العمل لدى مدراء ووكلاء ونظار المدارس ، ومن بين ما بينته النتائج أن مهنة مدير المدرسة مهنة ضاغطة، ولا يوجد تأثير لمتغير الخبرة بالعمل والمرحلة الدراسية على مستوى الاحساس بضغوط العمل .

وهدفت دراسة "باربر" *(Barber, 2001)* إلى مقارنة الاحتراق النفسى وضغوط العمل بين مديرى مدارس التربية الخاصة ومديرى المدارس الابتدائية ، ومن بين ما بينته النتائج عدم وجود فروق دالة فى مستويات ضغوط العمل بين مديرى المدارس الابتدائية ومديرى مدارس التربية الخاصة ، ولا يوجد تأثير للعمر والنوع على مستوى ضغوط مديرى مدارس التربية الخاصة ، وأظهرن مديرات المدارس الابتدائية الإناث مستويات مرتفعة من الضغوط مقارنة بالمديرين الذكور .

بينما هدفت دراسة "لوكاس" *(Lucas, 2003)* إلى الكشف عن ضغوط مديرات المدارس الثانوية الإناث والأساليب المفضلة للتعامل معها ، ومن بين ما بينته النتائج أن مسببات الضغوط تنحصر فى نقص الوقت المخصص لاكمال العمل والتوقعات الذاتية العالية واللوم من الرؤساء ، كما تختلف مستويات ضغوط المديرات ممن أمضوا أكثر من ثلاثة سنوات خبرة بالعمل مقارنات باللاتى خبرتهن بالعمل أقل من ثلاثة سنوات .

كما أجرى "عبد المطلب" *(Abdul Muthalib, 2003)* دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغوط والاحتراق النفسى واستراتيجيات التعامل مع الضغوط بين مديرى المدارس الثانوية بكوالا لامبور بماليزيا ، ومن بين ما بينته النتائج الدراسة أن مديرى المدارس قد أظهروا مستوى متوسط من الضغوط والاحتراق النفسى .

بينما هدفت دراسة "هدى حسن" (٢٠٠٤) إلى التعرف على فعالية أداء مديرى المدارس الثانوية

بصنعاء وعلاقته بضغوط العمل ، ومن بين ما بينته النتائج أن مستوى الضغوط يقع فى مدى من عال إلى عال جداً ، ووجد تأثير للنوع فى ضغوط العمل الناجمة عن النمو المهنى والتقدم المهنى وبيئة العمل ، ووجد تأثير لسنوات الخبرة فى الإدارة فى ضغوط العمل الناجمة عن صراع الدور وغموض الدور ، ولا يوجد تأثير لحجم المدرسة على ضغوط العمل .

وهدفت دراسة "بكنجهام" *(Buckingham, 2004)* إلى الكشف عن العلاقة بين مستويات الضغوط وكل من كثافة العمل وصراع الدور والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس ، ومن بين ما بينته النتائج أن (٨٢ %) من أفراد العينة قد أفادوا بأن المهنة ضاغطة وأن مستوى تلك الضغوط فى المدى من المتوسط إلى المرتفع ، وترتبط ضغوط العمل إيجابياً بكثافة العمل وصراع الدور .

وتصدت دراسة "جمشيدنجاد" *(Jamshidnejad, 2005)* إلى تحرى العلاقة بين ضغوط العمل والصحة المؤسسية لدى مديرى المدارس الثانوية بإيران ، ومن بين ما بينته النتائج أن مستوى ضغوط العمل مرتفع جداً ، وأن (٩٠ %) من أفراد العينة قد أخبروا بتلك الضغوط ، كما وجدت علاقة سالبة دالة إحصائياً بين مكونات ضغوط العمل والدرجة الكلية للصحة المؤسسية .

وهدفت دراسة"وليمرز" *(Welmers, 2006)* إلى التنبؤ بضغوط مديرى المدارس ، ومن بين ما بينته النتائج أن معظم المديرين أظهروا مستويات مرتفعة من الضغوط تعزى إلى تضمين برامج إصلاح تربوى حديثة ، كما أنه لا توجد علاقة بين المتغيرات الديموغرافية ومستويات ضغوط المديرين، وأظهر مديرى المدارس ضغوطاً فى مدى من منخفض إلى متوسط ، ومستويات مرتفعة من الضغوط فيما يتصل بإدارة الوقت والتعامل مع المسئوليات اليومية والعمل مع أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة .

بينما هدفت دراسة "كلاش" *(Clash, 2006)* إلى الكشف عن العلاقة بين مستويات ضغوط مديرى المدارس الابتدائية ومسئولياتهم والمتغيرات الديموغرافية ، ومن بين ما بينته النتائج أن المتغيرات الديموغرافية المتمثلة فى العمر والنوع ومستوى التعليم وعدد سنوات الخبرة وحجم الطلاب بالمدرسة منبئات بمستوى ضغوط مديرى المدارس ، وأن مستويات الضغوط تعزى إلى العمل مع طلاب ذوى احتياجات خاصة وكذا العمل فى ظل لوائح وقوانين صارمة بالإضافة إلى الضغوط المرتفعة الناجمة من استخدام اختبارات التحصيل المقننة لقياس أداء الطلاب .

وأجرى "ريدفوكس" *(Redfox, 2006)* دراسة لتحديد مصادر ضغوط عمل مديرى المدارس ، ومن بين ما بينته النتائج أنه لا توجد فروق بين المديرين الذكور والمديرات الإناث فيما يتصل بالضغوط الناجمة عن الدور وعن المهام وعن الصراع ، ولا توجد فروق دالة فى مستوى الضغوط

بين المديرين الأكثر خبرة مقارنة بهؤلاء الأقل خبرة ، ومن بين مصادر ضغوط العمل العلاقة بأولياء الأمور والمستوى التحصيلى للتلاميذ والعلاقة مع الإدارة التعليمية والعلاقة مع الآخرين داخل المدرسة والتمويل المالى والمرتب وقواعد المحاسبية التربوية .

وهدفت دراسة "يوان" *(Yuan, 2007)* إلى الكشف عن ضغوط مديرى المدارس الابتدائية وآليات التعامل معها ، ومن بين ما بينته النتائج أن إدراك المديرين للضغوط يقع فى المستوى المتوسط ، والتقديرات المرتفعة كانت من نصيب الضغوط المتصلة بالتضخم فى أعباء الإدارة المدرسية والعلاقة مع المستويات الإشرافية الأعلى ، أما التقديرات المنخفضة فكانت قاصرة على الضغوط المتصلة بزملاء العمل ، وأن هناك فروقاً فى الضغوط تعزى للنوع والمؤهلات الأكاديمية ، ولا توجد فروق تعزى للعمر والخبرة وحجم الطلاب والحالة الاجتماعية .

وأجرى "هاوك" *(Hawk, 2008)* دراسة هدفت إلى الكشف عن الضغوط وآليات التعامل معها ، ومن بين ما بينته النتائج لا يوجد تأثير للنوع على مستوى الضغوط ، ولكن توجد فروق دالة إحصائياً فى الآليات المتبعة فى التعامل مع الضغوط .

أما دراسة "مودى وباريت" *(Moody & Barrett, 2009)* فقد هدفت إلى الكشف عن مستويات الضغوط لدى مديرى المدارس والمعلمين فى شهرين متتاليين ، ومن بين ما بينته النتائج أن المديرين واعون بالضغوط الواقعة عليهم ، وأنهم مصدر لضغوط الآخرين كالمعلمين والطلاب ، واختلاف مستوى الضغوط لدى المديرين باختلاف النوع .

وأجرت "هانم حامد" (٢٠٠٩) دراسة لضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية ووجهة الضبط لدى مديرات المدارس بمحافظة جدة ، ومن بين ما بينته النتائج معاناة ٣٦.٥% من أفراد العينة من ضغوط العمل ، ووجد تأثير دال للمرحلة التعليمية والمؤهل العلمى وعدد سنوات الخدمة فى ضغوط العمل .

ثالثاً : دراسات تناولت الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس

أجرى "دومنيجز-كروز" *(Dominguez-Cruz, 2003)* دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين توجهات القيادة والذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس ، ومن بين ما بينته النتائج أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين توجهات القيادة والذكاء الانفعالى (المكونات ، الدرجة الكلية) ماعدا مكون الدافعية .

أما دراسة "وليامز" *(Williams, 2004)* فقد هدفت إلى الكشف عن الخصائص المميزة لمديرى

المدارس البارزين ، ومن بين ما بينته النتائج أن المديرين البارزين أظهروا مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالى .

وهدفت دراسة "بارينت" *(Barent, 2005)* إلى تحديد مكونات الذكاء الانفعالى المؤثرة فى بناء ثقافة المدرسة لدى مديرى المدارس ، ومن بين ما بينته النتائج أن مكونات الذكاء الانفعالى المؤثرة فى بناء ثقافة المدرسة تتضمن إدارة الانفعالات واستعمالها وفهمها .

بينما هدفت دراسة "ريد" *(Reed, 2005)* إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالى وسلوك القيادة لدى مديرى المدارس ، ومن بين ما بينته النتائج أن الوعى بالذات والوعى الاجتماعى لدى مديرى المدارس وكفايات إدارة الذات وإدارة الآخرين هى محك النمو الذى يؤسس لعمليات التماسك والتواصل مع الآخرين بالمدرسة .

أما درسة "جاردنر" *(Gardner, 2005)* فقد هدفت إلى تحرى العلاقة بين الذكاء الانفعالى والضغوط المهنية وبناء برنامج علاجى لتحسين مستوى الذكاء الانفعالى لدى مرتفعى الضغوط المهنية ، ومن بين ما بينته النتائج أن مكونات الذكاء الانفعالى منبئات بالضغوط المهنية .

وهدفت دراسة "لايونس" *(Lyons, 2006)* إلى تحديد مكونات الذكاء الانفعالى المسهمة فى نجاح مديرى المدارس ، ومن بين ما بينته النتائج أن مكونات الذكاء الانفعالى المؤثرة فى مستوى القيادة التربوية تتضمن الوعى بالذات وإدارتها والوعى الاجتماعى وإدارة العلاقات .

وأجرى "كوك" *(Cook, 2006)* دراسة هدفت إلى تحديد تأثيرات الذكاء الانفعالى على الأداء القيادى لمديرى المدارس الابتدائية ، ومن بين ما بينته النتائج أن الذكاء الانفعالى له تأثير على المجالات التسعة للقيادة التربوية ، كما أنه لا يوجد تأثير للنوع والعمر وعدد سنوات الخبرة على الذكاء الانفعالى .

كما أجرى "محمد" *(Muhammad, 2006)* دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالى ومستويات الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس ، ومن بين ما بينته نتائج الدراسة أن مكونات الذكاء الانفعالى ليست منبئة بمستويات الرضا الوظيفى .

أما دراسة "هال" *(Hall, 2007)* فقد هدفت إلى فحص العلاقة بين فعالية القيادة والذكاء الانفعالى وآليات التعامل مع الضغوط لدى مديرى المدارس ، ومن بين ما بينته النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالى ومكونات القيادة الفعالة .

أما "سبيث" *(Speath, 2007)* فقد أجرى دراسة كمية وكيفية للذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس

وعلاقته بالرضا الوظيفى والسعادة الشخصية ، ومن بين ما بينته النتائج أن مكونات الذكاء الانفعالى تسهم فى تفسير الرضا الوظيفى .

وأجرى "فتحى عبد الحميد ومراد على" (٢٠٠٨) دراسة للكشف عن تأثير مستوى الذكاء الوجدانى لدى مدراء المدارس على الثقافة المؤسسية والمناخ المدرسى كما يدركها المعلمون والتلاميذ ، ومن بين ما بينته النتائج أنه كلما كان مدير المدرسة مرتفعاً فى الذكاء الوجدانى كلما أدى ذلك إلى ارتفاع فى الثقافة المؤسسية والمناخ المدرسى كما يدركها المعلمون والتلاميذ ، وعلى العكس كلما كان الذكاء الوجدانى منخفضاً لدى مدير المدرسة كلما أدى ذلك إلى إنخفاض فى الثقافة المدرسية والمناخ المدرسى كما يدركها كل من المعلمين والتلاميذ .

وهدفت دراسة "باربك" *(Bardach, 2008)* إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالى ونجاح المدرسة عند تبنى مدخل الذكاء الانفعالى فى إدارة المدرسة ، ومن بين ما بينته النتائج ارتباط المكونات المختلفة للذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس مع مستوى نجاح المدرسة .

كما أجرى "جاكسون" *(Jackson, 2008)* دراسة للعلاقة بين الذكاء الانفعالى وبعض سمات الشخصية (السيطرة ، التأثير ، يقظة الضمير) لدى مديرى المدارس ، ومن بين ما بينته النتائج أن المديرين ممن لديهم القدرة على قيادة مجتمعات التعلم أظهروا مستوى أعلى من المتوسط فى الذكاء الانفعالى .

وأجرى "وانج وهوانج" *(Wang & Huang, 2009)* دراسة لاستكشاف العلاقة بين القيادة التحويلية والذكاء الانفعالى ، ومن بين ما بينته النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين القيادة التحويلية والذكاء الانفعالى ، وأن القيادة التحويلية تعد متغيراً وسيطاً بين الذكاء الانفعالى وتماسك فريق العمل .

بينما هدفت دراسة "أحمد معتوق" (٢٠٠٩) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالى والسلوك القيادى لدى مديرى المدارس الثانوية بمحافظة الطائف ، والتعرف على أثر بعض المتغيرات الديموغرافية فى الذكاء الانفعالى والسلوك القيادى ، ومن بين ما بينته النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الانفعالى والسلوك القيادى ، كما وجد تأثير دال لمتغيرات المؤهل الدراسى وعدد سنوات العمل الإدارى فى الذكاء الانفعالى .

تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة :

- ندرة الدراسات التى أجريت على مديرى المدارس على المستوى الدولى وعلى المستوى المحلى ، وبخاصة التى تناولت متغيرات البحث الحالى .
- تباينت نتائج الدراسات السابقة بشأن تأثير المتغيرات الديموغرافية (العمر ، والنوع ، وموقع المدرسة، وحجم طلاب المدرسة ، والحالة الاجتماعية ، ومستوى الخبرة بالتدرس ، ومستوى الخبرة بالعمل الإدارى ، وعدد الدورات التدريبية ، والمرحلة الدراسية ، والمستوى أو المؤهل التعليمى) على مستوى الرضا الوظيفى وضغوط العمل لدى مديرى المدارس .
- بالرغم من ارتباط الكلية للذكاء الانفعالى ارتباطاً دالاً بمتغيرى الرضا الوظيفى وضغوط العمل إلا أن بعض مكونات الذكاء الانفعالى كانت منبئات جيدة بشكل أفضل من بقية المكونات الأخرى .
- صلاحية مدخل الذكاء الانفعالى فى إدارة المدرسة وقيادة مجتمعات التعلم *(Bardach, 2008; Jackson, 2008)* .
- ندرة البحوث على المستوى العالمى –على حد معرفة الباحث– التى تبنت استخدام نموذج "بالمر وستوف" *Palmer & Stough Model* لقياس الذكاء الانفعالى فى بيئة العمل .
- لا توجد دراسة تناولت متغيرات البحث الحالى معاً .

فروض البحث

يسعى البحث الحالى إلى اختبار الفروض الآتية المشتقة اعتماداً على أسئلة البحث والإطار النظرى ونتائج الدراسات والبحوث السابقة :-

١. يتوقع أن تكون درجة الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس فى المدى المتوسط .
٢. يتوقع أن تكون ضغوط العمل لدى مديرى المدارس فى المدى المتوسط .
٣. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالى والرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس .
٤. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالى وضغوط العمل لدى مديرى المدارس .
٥. يوجد تأثير دال لتفاعل المرحلة الدراسية (ابتدائى / إعدادى / ثانوى) ومستوى الخبرة (منخفض / متوسط / مرتفع) على الرضا الوظيفى لمديرى المدارس.
٦. يوجد تأثير دال لتفاعل المرحلة الدراسية (ابتدائى / إعدادى / ثانوى) ومستوى الخبرة (منخفض / متوسط / مرتفع) على ضغوط العمل لدى مديرى المدارس .

٧. يختلف الرضا الوظيفى باختلاف مستوى الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس .

٨. تختلف ضغوط العمل باختلاف مستوى الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس .

٩. تسهم مكونات الذكاء الانفعالى فى تفسير الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس .

١٠. تسهم مكونات الذكاء الانفعالى في تفسير ضغوط العمل لدى مديرى المدارس .

إجراءات البحث

تمثلت إجراءات البحث الحالى فى العينة والأدوات والمعالجة الإحصائية كما يلى :-

أولاً : عينة البحث

بلغ حجم العينة الكلية فى البحث الحالى (٣٩٠) مديراً ، تم تقسيمهم إلى :-

أ- العينة الاستطلاعية

استخدمت فى تقنين الأدوات المستخدمة فى البحث الحالى وفحص خصائصها السيكومترية ، وبلغ حجمها (٢١٩) مدير مدرسة بالمراحل الدراسية المختلفة بمحافظة قنا (٧٢ ابتدائى ، ٧٥ إعدادى ، ٨٠ ثانوى) ، بمتوسط عمر زمنى قدره (٤٤.٥) سنة وانحراف معيارى (١.١) .

ب- العينة الأساسية

بلغ حجمها (١٧١) مدير مدرسة بالمراحل المختلفة بمحافظة قنا (٥٩ ابتدائى ، ٥٤ إعدادى ، ٥٨ ثانوى) على الترتيب ، بمتوسط عمر زمنى قدره (٤٣.٢) سنة وانحراف معيارى قدره (١.٣) .

ثانياً : الأدوات

(١) مقياس الرضا الوظيفى (إعداد : الباحث)

أعده الباحث الحالى بالاستفادة من دراسة (عبد الحميد صفوت إبراهيم ، ١٩٩٨) ، ودراسة "نيوبى" *(Newby, 1999)* ، ودراسة "ستيمبل" *(Stemple, 2005)* . وجميع تلك المقاييس اشتقت بنودها من مقياس "منيسوتا للرضا عن العمل" . وقد تمت صياغة (٤٧) بنداً فى ضوء التعريف الإجرائى لمتغير الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس ، وتم عرض البنود على مجموعة من المتخصصين فى مجال التربية وعلم النفس وطلب إليهم مراجعة البنود من حيث كفاية تلك البنود ومناسبتها للبعد وصياغتها ، وأصبح عدد البنود المكونة للمقياس بعد المراجعة (٣٧) بنداً تقيس متغير الرضا الوظيفى .

صدق المقياس

بالإضافة إلى صدق المحكمين ، تم فحص البنية العاملية لمقياس الرضا الوظيفى لمدير المدرسة بواسطة الحزمة الإحصائية *SPSS (Version 14)* واستخدمت طريقة تحليل المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل ، والتدوير المائل للعوامل المستخلصة بطريقة *Direct Oblimin* ، وذلك تبعاً للمحكات : الإبقاء على العوامل التى جذرها الكامن ≤ ١ ، وحذف البنود التى لم يصل تشبعها على أى عامل إلى المستوى المقبول > ± ٠.٣ ، والإبقاء على البنود التى تشبعت على أكثر من عامل فى العامل الأعلى تشبعاً ، وحذف العوامل التى لم يصل عدد البنود التى تشبعت عليها إلى ثلاثة بنود . وكانت النتائج كما يلى :-

جدول (١) تشبعات البنود بالعوامل الناتجة

البنود	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
أفخر بعملى كمدير لمدرسة مما يشجعنى على المداومة على العمل	٠.٧٠٦						
أشعر بتحقيق ذاتى فى العمل بالمدرسة	٠.٦٨٩						
لدى قدر كبير من الحرية فى تنفيذ العمل بطريقتى الخاصة	٠.٥٦١						
أحظى بمعاونة رؤسائى فى العمل عند مواجهتى لبعض المشكلات	٠.٤٧٦						
لدى الفرصة لبناء علاقات اجتماعية مع العاملين بالمدرسة	٠.٤٥١						
يتيح لى عملى الفرصة لإظهار إمكاناتى وقدراتى	٠.٤١٠						
لدى القدرة على متابعة نتائج عملى	٠.٣٨٦						

البنود	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
راتبى يتناسب مع حجم العمل الذى أقوم به		٠.٨٥٨					
أحظى براتب أفضل من الآخرين فى مؤسسات حكومية أخرى		٠.٨٠٢					
إننى راض عن المزايا التى تقدمها لى وزارة التربية والتعليم		٠.٧٨٧					
إننى راض عن الترقيات التى سبق لى الحصول عليها		٠.٦٨٢					
إننى راض عن ظروف أداء العمل		٠.٥٧٦					
إننى راض عن توافر التجهيزات والمصادر التى أحتاجها فى عملى		٠.٥٢٩					
أحظى بحوافز ومكافآت مناسبة		٠.٥٢٠					
لدى العديد من الفرص للتدريب على مهارات جديدة		٠.٤١٣					
إننى راض عن التقدير الذى أحصل عليه من قبل الآخرين مقابل أدائى		٠.٣٧٣					
لدى الفرصة لأنفذ مهام مختلفة من يوم لآخر			٠.٦٨١				
لدى الفرصة لتنفيذ أفكار جديدة ومبادرات فى عملى			٠.٥٤٠				

البنود	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
أقدر أن المدرسة بما فيها من طلاب وعاملين أمانة فى عنقى				٠.٧٩٩			
أظل مشغول طوال الوقت				٠.٧٥٤			
لدى طموح للتعاون مع زملائى داخل المدرسة.				٠.٧٠٧			
تعليمات رؤسائى فى العمل واضحة ومحددة وقابلة للتنفيذ				٠.٤٧٦			
لدى الفرصة للتخطيط لعملى				٠.٤٧٢			
أشعر بانتمائى الشديد لعملى مما يشجعنى على بذل المزيد من الجهد				٠.٣٦٣			
أشعر بأننى أقود مدرستى إلى الأمام				٠.٣٦٠			
أحظى بمكانة اجتماعية مرموقة من خلال وظيفتى كمدير مدرسة					٠.٨٧٢		
لدى الفرصة لبناء علاقات مع رؤسائى فى العمل (الإدارة ، المديرية ، الخ)					٠.٦٨٥		
لدى الفرصة لأكون فى خدمة الآخرين					٠.٦٤٥		
لدى الفرصة لتوجيه وإرشاد العاملين بالمدرسة					٠.٥٧٣		
أشعر بالأمان والاستقرار فى وظيفتى كمدير مدرسة					٠.٤٧٦		

البنود	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
لدى الفرصة لمساعدة الزملاء						٠.٨٥١	
أثق فى قدرتى على أن أكون مدير مدرسة مميز عن الآخرين						٠.٥٢٥	
يتيح لى العمل فرصة خدمة المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة							٠.٧٠٨-
إننى راض عن طريقة تنفيذ العمل بمدرستى							٠.٥٦٩-
لدى المقدرة على إدارة وقت العمل							٠.٥١٠-
إننى راض عن كفاءة الرئيس المباشر فى اتخاذ القرارات							٠.٥٠٢-
إننى راض عن الطريقة التى يعاملنى بها الرئيس المباشر							٠.٣٥٦-
الجذر الكامن	١٤.٧٣	٣.٥٨	٢.١١٦	١.٤٨٥	١.٣٢٩	١.١٩٦	١.١١٤٠
التباين المفسر	٣٩.٨١	٩.٦٧٦	٥.٧١٨	٤.٠١٤	٣.٥٩١	٣.٢٣١	٣.٠١١٠

ويتبين من الجدول السابق (١) أنه تم استخلاص عدد (٧) عوامل ، استبعد منها عاملان لم تتشبع عليها ثلاثة بنود تشبعات دالة وهما العاملان (٣ ، ٦) ، وتم الإبقاء على خمسة عوامل بلغت النسبة المئوية للتباين المفسر لها (٦٠.١٠٢%) من التباين الكلى للمصفوفة ، وتم تحديد البنود التى تشبعت بالعوامل الخمس والتى بلغ عددها (٣٣) بنداً .

وبفحص البنود التى يتكون منها العامل الأول وجد أنها تشير إلى الرغبة فى العمل بوظيفة مدير المدرسة والشعور بتقدير الذات ، والحرية فى التجريب والتنفيذ ، والرغبة فى حل مشكلات المدرسة عن طريق طلب مساندة الرؤساء فى العمل ، والرغبة فى التواصل مع العاملين بالمدرسة ، والرغبة

فى توظيف قدرات الشخصية لتطوير العمل ، وكذا التقويم المستمر للأداء ، لذا يمكن تسمية هذا العامل "الرضا عن الإنجاز" ، وقد تشبع به (٧) بنود .

وبفحص البنود التى يتكون منها العامل الثانى وجد أنها تشير إلى العلاقة بين حجم العمل ، والراتب والمزايا ، والترقيات ، وظروف العمل ، وتوافر التجهيزات ، والحوافز والمكافآت ، وفرص التدريب والتنمية المهنية ، والتقدير من قبل الرؤساء فى العمل ، لذا يمكن تسمية هذا العامل "الرضا عن الإدارة" ، وقد تشبع به (٩) بنود .

وبفحص البنود التى يتكون منها العامل الرابع وجد أنها تشير إلى تحمل المسئولية والأمانة ، واغتنام الفرص ، والانهماك فى العمل ، والانضباط الوظيفى ، والتخطيط للعمل ، والانتماء ، والسلوك القيادى ، لذا يمكن تسمية هذا العامل "الرضا عن الذات" ، وقد تشبع به (٧) بنود .

وبفحص البنود التى يتكون منها العامل الخامس وجد أنها تشير إلى بناء المكانة الاجتماعية من خلال العمل فى وظيفة مدير المدرسة ، وكيفية بناء علاقات تواصل أو شبكة من العلاقات الإنسانية مع الرؤساء فى العمل ، والبحث عن فرص لخدمة المعنيين داخل وخارج المدرسة ، والبحث فى كيفية توجيه وإرشاد العاملين بالمدرسة ، والرغبة فى الاستمرار فى العمل ، لذا يمكن تسمية هذا العامل "الرضا المعرفى" ، وقد تشبع به (٥) بنود .

وبفحص البنود التى يتكون منها العامل السابع وجد أنها تشير إلى خدمة المجتمع المحلى، ومستوى تنفيذ العمل ، وإدارة الوقت ، وكفاءة الرؤساء فى الإدارة التعليمية ، ومديرية التربية والتعليم والوزارة ، وأسلوب معاملة الرؤساء فى العمل ، لذا يمكن تسمية هذا العامل " الرضا عن الإجراءات"، وقد تشبع به (٥) بنود .

وبالتالى أظهر التحليل العاملى الاستكشافى أن مقياس الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس يصلح لجمع بيانات البحث الحالى .

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات درجات المقياس حسبت قيم معامل ألفا لكرونباك لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية وكانت (٠.٨٩٦ ، ٠.٨٦٧ ، ٠.٨٨٦ ، ٠.٨٣٠ ، ٠.٨٥٨ ، ٠.٩٥١) وذلك للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب .

الصورة النهائية للمقياس

يتكون المقياس من (٣٣) بنداً تقيس متغير الرضا الوظيفى . وكل بند من بنود المقياس تقابله سبع استجابات تناظرها الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) حيث تدل الدرجة (١) على أقل مستوى من الرضا الوظيفى لمدير المدرسة ، وتدل الدرجة (٧) على أعلى مستوى من الرضا الوظيفى.

(٢) مقياس ضغوط عمل مدير المدرسة (تعريب وتقنين : الباحث)

أعد الأصل الأجنبى لهذا المقياس كل من "كوتش وتنج وجميلش وسونت" *(Koch, Tung, Gmelch & Swent, 2006)* لقياس ضغوط العمل لدى أعضاء الإدارة المدرسية بما فيهم مدير المدرسة . ويتكون المقياس من (٢٥) بنداً موزعة على أربعة أبعاد تشكل مكونات ضغوط عمل مدير المدرسة ، البعد الأول هو الضغوط الناجمة عن الدور *Role-based Stress* وتغطيه (٧) بنود ، والبعد الثانى هو الضغوط الناجمة عن المهمة *Task-based Stress* وتغطيه (١٠) بنود ، والبعد الثالث هو الضغوط الناجمة من محيط المدرسة *Boundary-spanning Stress* وتغطيه (٥) بنود، والبعد الرابع هو الضغوط الناجمة عن النزاعات *Conflict-mediating Stress* وتغطيه (٣) بنود.

أما فى البحث الحالى فقد قام الباحث بترجمة بنود مقياس ضغوط عمل مدير المدرسة ، وقام الباحث بتكييف المقياس لضمان صلاحيته للبيئة المصرية وفق خصوصيتها الاجتماعية والثقافية والتربوية بتعديل صياغة ثلاثة بنود لاتتناسب وطبيعة عمل مدير المدرسة وتنظيم المجتمع المدرسى المصرى ، كما أضاف الباحث (٨) بنود لتوسيع مدى القياس ولتنسجم بنود المقياس مع دور مدير المدرسة فى الفترة الحالية من أجل الحصول على رخصة الاعتماد التربوى لمدرسته .

صدق المقياس

فى الدراسة الأصلية للمقياس تم استخدام التحليل العاملى الاستكشافى بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير المائل للعوامل المستخلصة ، وتم التوصل إلى أربعة عوامل فسرت (١٠٠%) من التباين الكلى على الترتيب . أما فى البحث الحالى فقد تم فحص البنية العاملية للمقياس بواسطة الحزمة الإحصائية *SPSS* واستخدمت طريقة تحليل المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل ، والتدوير المائل للعوامل المستخلصة بطريقة *Direct Oblimin* ، وذلك تبعاً للمحكات التى سبق استخدامها مع مقياس الرضا الوظيفى ، وكانت النتائج كما يلى :-

جدول (٢) تشبعات البنود بالعوامل الناتجة

البنود	١	٢	٣	٤
محاولة تسوية الخلافات أوالمشكلات بين التلاميذ	٠.٩١٣			
محاولة تسوية الخلافات بين المدرسة وأولياء الأمور	٠.٨٨٩			
تفعيل المشاركة المجتمعية مع المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة	٠.٨٦٩			
معالجة مشكلات انضباط تلاميذ المدرسة	٠.٨٤٠			
محاولة تسوية مشكلة مع مجلس أمناء المدرسة	٠.٨٢٩			
بناء وإدارة فرق العمل المختلفة داخل وخارج المدرسة	٠.٨٠١			
محاولة كسب احترام وتقدير المجتمع المحلى المحيط بالمدرسة	٠.٧٩٠			
محاولة تسوية مشكلة معينة خارج المدرسة	٠.٧٦٨			
محاولة تسوية الخلافات مع رؤسائى فى العمل	٠.٧٢٦			
محاولة تسوية الخلافات بين فئات العاملين بالمدرسة	٠.٦٧٨			
الالتزام بتوقعات عالية من الأداء	٠.٦٧١			
الإشراف وتنسيق أداء العاملين بالمدرسة	٠.٦٤٧			
محاولة اتمام العمل فى الوقت المحدد	٠.٥٥١			
إدارة الشكاوى والتظلمات وتقديم ايضاحات	٠.٤١٤			
الإحساس بقدر ضئيل من السلطة لتنفيذ المسئوليات المنوط بها		٠.٨٤٧		
غموض أدوارى ومسئولياتى		٠.٨١٠		
عدم إمتلاك المعلومات التى أحتاجها لأقوم بعملى بصورة مناسبة		٠.٧٦٧		
التفكير فى أننى غير قادر على تسوية خلافاتى مع رؤسائى فى العمل		٠.٧٥١		
عدم معرفة وجهة نظر رؤسائى فى شخصى أو تقويمهم لأدائى فى العمل		٠.٦٥٩		
محاولة التأثير على رئيسى المباشر فى العمل وقراراته التى يتخذها بشأنى		٠.٦٤٣		

البنود	١	٢	٣	٤
أسلوبى فى القيادة لا ينسجم مع العاملين بالمدرسة		٠.٥١٧		
التعامل مع نقص عدد العاملين (موظف – معلم – ....) المؤهلين المدربين			٠.٨٧٠	
التعامل مع نقص المبانى المدرسية وتكدس الفصول			٠.٨٠١	
الاستجابة بتنفيذ قرارات على الرغم من عدم ملاءمتها لظروف المدرسة			٠.٧٩٧	
الإذعان لقرارات وسياسات الإدارة والمديرية والوزارة			٠.٤٩١	
التعامل مع نقص التجهيزات والأدوات (أجهزة الكمبيوتر– الكراسى – المقاعد – ..)			٠.٤٥٣	
التوقف بصورة متكررة عن العمل نتيجة لرغبة العاملين بالمدرسة فى الحديث معى			٠.٤٢٣	
الإحساس بأن مقابلات العمل تأخذ قسطاً كبيراً من وقتى				٠.٧٧٢
الإحساس بأننى منوط بمسئوليات كثيرة من رؤسائى فى العمل				٠.٧٥٣
الإحساس بأننى مضطر للمشاركة فى بعض الأنشطة المدرسية على حساب أعمالى الأساسية				٠.٧٣٧
الإحساس بتضخم العمل الملقى على عاتقى مقارنة بالوقت المتاح للعمل				٠.٦٤٨
الانزعاج المستمر من المكالمات التليفونية				٠.٦٠٠
الكتابة والرد على العديد من المراسلات والاتصالات				٠.٥٨٩
الجذور الكامنة	١١.١٧٢	٤.٣٧٩	٢.٢٧٦	٢.١١
التباين المفسر	٣٣.٨٥٣	١٣.٢٦٥	٦.٨٩٦	٦.٣٩٤

ويتبين من الجدول السابق (٢) أنه تم استخلاص عدد (٤) عوامل ، بلغت النسبة المئوية للتباين المفسر لها (٥٣.٤٠٨%) من التباين الكلى للمصفوفة ، وتم تحديد البنود التى تشبعت بالعوامل الأربعة والتى بلغ عددها (٣٣) بنداً . وبفحص البنود التي يتكون منها العامل الأول وجد أنها تشير إلى محاولة مدير المدرسة لتسوية الخلافات أو المشكلات متعددة المصادر مثل مشكلاته الشخصية فى العمل وما يتصل بها من محاولة اتمام العمل فى الوقت المحدد وما يلزم به نفسه من توقعات عالية للأداء ، والمشكلات المتصلة بأولياء الأمور ومجلس أمناء المدرسة ، ومشكلات التلاميذ

المختلفة ، ومشكلات العاملين بالمدرسة ، لذا يمكن تسمية هذا العامل "الضغوط الناجمة عن الخلافات" ، وقد تشبع به (١٤) بنداً .

وبفحص البنود التى يتكون منها العامل الثانى وجد أنها تشير إلى عدم دراية مدير المدرسة بأدواره ومسئولياته ، ونقص المهارات الفنية والإدارية والقيادية ، وعدم الدراية بكيفية الاتصال والتواصل مع الرؤساء فى العمل ، لذا يمكن تسمية هذا العامل "الضغوط الناجمة عن غموض الدور" ، وقد تشبع به (٧) بنود .

وبفحص البنود التى يتكون منها العامل الثالث وجد أنها تشير إلى التهديدات الداخلية المتمثلة فى تكدس الفصول ونقص عدد الفصول ، ونقص الأثاث المدرسى ، ونقص عدد المعلمين التربويين المؤهلين ، وكثرة شكوى العاملين بالمدرسة ، كما تشير بنود العامل الثالث إلى التهديدات الخارجية المتمثلة فى صدور قرارات ولوائح من الإدارة التعليمية والمديرية ووزارة التربية والتعليم لا تراعى إمكانات المدرسة وظروفها تظهر فى نقل المعلمين خارج المدرسة إلى مدارس أخرى وضعف الإشراف وضعف الدعم التكنولوجى ، لذا يمكن تسمية هذا العامل "الضغوط الناجمة عن البيئة المدرسية الخارجية / الداخلية" ، وقد تشبع به (٦) بنود .

وبفحص البنود التى يتكون منها العامل الرابع وجد أنها تشير إلى الشعور بعدم كفاية الوقت للعمل، وزيادة المسئوليات والأنشطة المدرسية المختلفة ، وتعقد المهام ، لذا يمكن تسمية هذا العامل "الضغوط الناجمة عن تضخم المهام" ، وقد تشبع به (٦) بنود .

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات درجات المقياس حسبت قيم معامل ألفا لكرونباك لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية وكانت (٠.٩٥٣ ، ٠.٨٦٤ ، ٠.٧٨٦ ، ٠.٨١٨ ، ٠.٩٣٢) وذلك للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب .

الصورة النهائية للمقياس

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٣٣) بنداً تقيس متغير ضغوط عمل مدير المدرسة . وكل بند من البنود تقابله سبع استجابات تناظرها الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) حيث تدل الدرجة (١) على أقل مستوى من الضغوط ، وتدل الدرجة (٧) على أعلى مستوى من الضغوط .

(٣) مقياس الذكاء الانفعالى فى العمل (تعريب وتقنين : الباحث)

أعد الأصل الأجنبى لهذا المقياس "بالمر وستوف" *(Palmer & Stough, 2006)* ، وقام الباحث الحالى بتعريبه ، ويتكون المقياس فى صورته الأصلية المختصرة من (٥٠) بنداً موزعة على سبعة أبعاد تشكل مكونات الذكاء الانفعالى ، وهى الوعى الانفعالى الذاتى ، والتعبير الانفعالى ، والوعى الانفعالى بالآخرين ، والاستدلال الانفعالى ، والإدارة الانفعالية الذاتية ، والادارة الانفعالية للآخرين ، والضبط الانفعالى الذاتى .

وقد أعد المقياس فى الأصل لغرض فحص الذكاء الانفعالى فى مجال العمل ، وتتصل بنود المقياس بتأثير الانفعالات أثناء العمل ، وما يفكر فيه الفرد ويشعر به خلال مدى من الدرجات من الدرجة (١) إلى الدرجة (٧) ، حيث تدل الدرجة المنخفضة على التأثير البسيط للانفعالات فى العمل، وتدل الدرجة المتوسطة على التأثير المتوسط للانفعالات فى العمل ، أما الدرجات المرتفعة فتدل على التأثير القوى للانفعالات فى مجال العمل .

صدق المقياس

فى الدراسة الأصلية للمقياس تم حساب الارتباطات البينية بين الأبعاد السبعة المكونة للذكاء الانفعالى ، وقد وجد أن جميعها ارتباطات موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وتمتد معاملات الارتباط فى المدى من (٠.٥٦) إلى (٠.٨١) ، كما تم حساب الارتباط بين درجات الذكاء الانفعالى ودرجات الالتزام المؤسسى ، وقد وجد أن جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ، وتمتد معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الانفعالى والالتزام المؤسسى من (٠.٣٢) إلى (٠.٦٢) .

أما فى البحث الحالى فقد تم فحص البنية العاملية للمقياس بواسطة الحزمة الإحصائية *SPSS* واستخدمت طريقة تحليل المكونات الأساسية لاستخلاص العوامل ، والتدوير المائل للعوامل المستخلصة بطريقة *Direct Oblimin* ، وذلك تبعاً للمحكات التى سبق استخدامها مع مقياس الرضا الوظيفى ، وكانت النتائج كما يلى :-

جدول (٣) تشبعات البنود بالعوامل الناتجة

البنود	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
أظل منتبهاً عندما أقلق من شئ ما فى العمل	٠.٨٩٤						
أحفز العاملين معى نحو تحقيق الأهداف المنشودة	٠.٨٨٦						
أظهر تعاطفى مع الزملاء بطريقة مناسبة عندما يكون ذلك ضرورياً	٠.٨٠٩						
أظهر حماس فى العمل بصورة مناسبة	٠.٧٩٥						
أتفهم الأشياء التى تجعل الأفراد يحسون بالتفاؤل فى العمل	٠.٧٦٦						
أندمج فى أنشطة تجعلنى أشعر بالمشاركة الإيجابية فى العمل	٠.٧٤٤						
آخذ فى اعتبارى قيم المدرسة عندما أصنع وأتخذ قرارات هامة	٠.٧٩٠						
أوفر بيئة عمل إيجابية للعاملين معى	٠.٧٥٦						
أتكيف بسرعة مع الظروف الجديدة فى العمل	٠.٧٤١						
أدرك الأشياء التى تشعرنى بالمشاركة الإيجابية فى العمل	٠.٧٩٧						
أفشل فى انتقاء الكلمات المناسبة التى تعبر عما أشعر به فى العمل		-٠.٩٤٠					
أفشل فى تسوية المواقف الانفعالية فى العمل بفعالية		-٠.٩٣٠					
أفشل فى التحكم بحالتى المزاجية فى العمل		-٠.٧١٨					
أفشل فى أن أظل هادئاً فى مواقف العمل الحرجة		-٠.٦٧٥					
أستجيب للأحداث التى تحبطنى فى العمل بطريقة غير مناسبة		-٠.٦٤١					

البنود	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
لا أعرف ما أفعله أو أقوله عندما يزعجنى زملائى فى العمل		-٠.٦٧١					
أدرك أن هناك أشياء تزعجنى فى عملى			٠.٨٣٩				
أستجيب بصورة مناسبة للزملاء الذين يحبطوننى فى العمل			٠.٧٥٣				
لا أفشل فى إدراك كيف تقودنى مشاعرى فى العمل			٠.٧٢٠				
أستكشف أسباب الأشياء التى تزعجنى فى العمل			٠.٦٨٩				
أزود زملائى فى العمل بتغذية راجعة إيجابية			٠.٦٨١				
أتأمل الأشياء التى تغضبنى فى العمل				٠.٨٤١			
أدرك حالتى عندما أشعر بالسلبية فى العمل				٠.٧١٢			
أدرك كيف تؤثر مشاعرى على الطريقة التى أتعامل بها مع الزملاء				٠.٧٠٣			
أوصل القرارات إلى الآخرين بطريقة تسترعى انتباههم				٠.٦٣٦			
أدرك نبرة صوتى التى أستعملها عندما أتحدث إلى الآخرين				٠.٦٩٦			
أوظف معلوماتى ومشاعرى لصنع واتخاذ قرارات تنطوى على العديد من الخيارات				٠.٦٧١			
أعبر بطريقة مناسبة عن تفاؤلى فى العمل					٠.٩٥٨		
عندما أزعج أو أتضايق فى العمل أظل أفكر بذهن صاف					٠.٨١١		
أحظى بامتثال المعنيين للقرارات التى أصنعها وأتخذها فى العمل					٠.٧٥١		

البنود	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
أوصل القرارات بطريقة مناسبة إلى المعنيين داخل وخارج المدرسة					٠.٧١١		
أعبر بصورة مناسبة عما أحس به بخصوص انجازاتى فى العمل					٠.٦٣٢		
لا أجد صعوبة فى تخديد مشاعرى تجاه أحداث العمل						٠.٨٩٧	
أعبر عما أشعر به للأفراد المقصرين فى العمل						٠.٨٠٢	
أدرك الأشياء التى تجعل زملائى راضين عن العمل						٠.٧٨٩	
أظهر حالات مزاجية وانفعالات إيجابية فى العمل						٠.٧٨٥	
أسأل العاملين عما يشعرون به بشأن الحلول المختلفة عند حل مشكلة فى العمل						٠.٦٨٨	
أساعد زملائى للبحث عن الطرق المناسبة للتعامل مع الأحداث المزعجة فى العمل						٠.٦٧٩	
أتفهم ما يجعل الأفراد يشعرون بقيمتهم فى العمل						٠.٦٢١	
أعبر عن انفعالاتى الإيجابية فى العمل بصورة غير مناسبة							-٠.٨٥٢
أتصرف بطريقة غير لائقة عندما أغضب فى العمل							-٠.٨٣٢
أفشل فى إدراك ردود الأفعال الانفعالية غير المناسبة من قبل الزملاء							-٠.٨٠٦
عندما أقع تحت تأثير ضغوط العمل أكون مندفعاً							-٠.٧٣٢
الجذور الكامنة	٦.٣٩	٣.٥٨	٢.٧٣	٣.٠٥	٣.٠٤	٤.٠١	٢.٦
التباين المفسر	١٤.٨٦	٨.٣٣	٦.٤٣	٧.٠٩	٧.٠٨	٩.٣٢	٦.٠٥

ويتبين من الجدول السابق (٣) أنه تم استخلاص عدد (٧) عوامل بعد حذف سبعة بنود لم يصل تشبعها بأى عامل للمحك > ± ٠.٣ ، وبلغت النسبة المئوية للتباين المفسر لها (٥٩.٠٧ %) من التباين الكلى للمصفوفة ، وتم تحديد البنود التى تشبعت بالعوامل السبعة والتى بلغ عددها (٤٣) بنداً. وبفحص البنود التى يتكون منها كل عامل من العوامل السبعة وجد أن البنية العاملية للصورة المعربة تتطابق تماماً مع بنية المقياس الأصلى ، وعلى هذا فالبنود تعرف متغيراً وحيداً هو الذكاء الانفعالى فى بيئة العمل أى تقيس المتغير المستهدف قياسه .

ثبات المقياس

فى الدراسة الأصلية للمقياس تم حساب معامل ألفا لكرونباك للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية وكانت (٠.٨٧ ، ٠.٨٣ ، ٠.٨٧ ، ٠.٧٨ ، ٠.٨٢ ، ٠.٨٦ ، ٠.٧٩ ، ٠.٩٦) على الترتيب ، أما فى البحث الحالى فقد بلغت معاملات ألفا (٠.٩٤٩ ، ٠.٨٨٣ ، ٠.٧٣٨ ، ٠.٨٣٤ ، ٠.٨٥١ ، ٠.٨١٤ ، ٠.٨٠٩ ، ٠.٩١٥) للأبعاد والدرجة الكلية على الترتيب ، وهذا يعنى أن درجات المقياس تتمتع بثبات مرتفع .

الصورة النهائية للمقياس

يتكون من (٤٣) بنداً تقيس متغير الذكاء الانفعالى فى مواقف العمل . وكل بند من البنود تقابله سبع استجابات تناظرها الدرجات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧) حيث تدل الدرجة (١) على أقل مستوى من الذكاء الانفعالى ، وتدل الدرجة (٧) على أعلى مستوى من الذكاء الانفعالى .

ثالثاً : المعالجة الإحصائية

استخدمت فى البحث الحالى الأساليب الإحصائية الآتية : معامل الارتباط ، واختبار "ت" ، واختبار تحليل التباين ، واختبار تحليل الانحدار المتدرج .

نتائج البحث وتفسيرها

نتيجة اختبار الفرض الأول

ينص الفرض الأول على "يتوقع أن تكون درجة الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس تقع فى المدى المتوسط " . ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطات مجموعة الدراسة الأساسية على أبعاد مقياس الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس ومقارنتها بالمتوسط النظرى لكل بعد من

الأبعاد والمساوى لعدد بنود البعد مضروبة فى الدرجة ٤ التى تمثل فئة الاستجابة المتوسطة على متصل القياس ، وكانت النتيجة كما يلى :-

جدول (٤) متوسطات درجات مديرى المدارس على أبعاد مقياس الرضا الوظيفى

أبعاد الرضا الوظيفى	المتوسط النظرى	م	ع	ع م	حدود الثقة للمتوسط	المستوى
الرضا عن الانجاز	٢٨	٢٨.٣	١.٦	٠,١٢	٢٦.٧ – ٢٩.٩	متوسط
الرضا عن الإدارة	٣٦	٣٢.٤	١.٩١	٠,١٥	٣٠.٤٩ – ٣٤.٣١	متوسط
الرضا عن الذات	٢٨	٣١.٢	١.٢٨	٠,١	٢٩.٩٢ – ٣٢.٤٨	متوسط
الرضا المعرفى	٢٠	٢٢.٦	١.٦٨	٠,١٣	٢٠.٩٢ – ٢٤.٢٨	متوسط
الرضا عن الإجراءات	٢٠	٢٤.١	١.٠٧	٠,٠٨	٢٣.٠٣ – ٢٥.١٧	متوسط
الدرجة الكلية	١٣٢	١٣٨.٦	٢.٨٩	٠,٢٢	١٣٥.٧١ – ١٤١.٤٩	متوسط

يتبين من الجدول (٤) السابق أن مستوى الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس يقع فى المدى المتوسط فى الأبعاد والدرجة الكلية التى تمثل الرضا العام .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة *(Chen, 2000)* ؛ دراسة "عبد الله عوض" (٢٠٠٩) بأن مديرى المدارس راضون بدرجة معينة عن وظائفهم من المستوى المتوسط فأعلى .

نتيجة اختبار الفرض الثانى

ينص الفرض الثانى على "يتوقع أن تكون درجة ضغوط العمل لدى مديرى المدارس تقع فى المدى المتوسط " . ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب متوسطات مجموعة الدراسة الأساسية على أبعاد مقياس ضغوط العمل لدى مديرى المدارس ومقارنتها بالمتوسط النظرى لكل بعد من الأبعاد والمساوى لعدد بنود البعد مضروبة فى الدرجة ٤ التى تمثل فئة الاستجابة المتوسطة على متصل القياس ، وكانت النتيجة كما يلى :-

جدول (٥) متوسطات درجات مديرى المدارس على أبعاد مقياس ضغوط العمل

أبعاد ضغوط العمل	المتوسط النظرى	م	ع	عم	حدود الثقة للمتوسط	المستوى
الضغوط الناجمة عن الدور	٥٦	٧٢.١	١.٣١	٠,١٠	٧٠.٧٩ – ٧٣.٤١	أعلى من المتوسط
الضغوط الناجمة عن المهمة	٢٨	٣٠.٥	١.١٩	٠,٠٩	٢٩.٣١ – ٣١.٢٤	متوسط
الضغوط الناجمة من محيط المدرسة	٢٤	٤٠.٢	١.٥٧	٠,١٢	٣٨.٦٣ – ٤١.٧٧	مرتفع
الضغوط الناجمة عن النزاعات	٢٤	٢٦.٩	١.٢٣	٠,٠٩	٢٥.٦٧ – ٢٨.١٣	متوسط
الدرجة الكلية	١٣٢	١٦٩.٧	٣.٣٨	٠,٢٦	١٦٦.٣٢ – ١٧٣.٠٨	أعلى من المتوسط

يتبين من الجدول (٥) السابق أن مستوى ضغوط العمل لدى مديرى المدارس يقع فى المدى من متوسط إلى مرتفع في الأبعاد المكونة له ، أما المستوى العام للضغوط فهو أعلى من المتوسط أى أن مهنة مدير المدرسة مهنة ضاغطة ، وتمثل الضغوط الناجمة من محيط المدرسة أعلى مستوى يحس به مديرى المدارس من ضغوط العمل .

ويمكن تفسير ارتفاع الاحساس بالضغوط الناجمة من محيط المدرسة وهى الضغوط التى مصدرها البيئة الخارجية أو البيئة الداخلية للمدرسة لأنها تتصل بالمشكلات الأساسية فى عمل مديرى المدارس ولا فرار منها مثل تكدس الفصول ، ونقص الأثاث المدرسى ، ونقص العاملين المؤهلين ، وتنقلات المدرسين ، وضعف تكنولوجيا التعليم ، والتهديدات الخارجية المتمثلة فى القرارات واللوائح الصادرة من الدولة أو وزارة التربية والتعليم أو المديرية أو الإدارة دون مراعاة لظروف المدارس والتى يعدها مديرى المدارس قرارات فوقية لا يمكن التراجع عنها .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة *(Liming, 1999; Wong, Cheuk & Rosen, 2000; Barber, 2001; Abdul Muthalib, 2003; Buckingham, 2004; Jamshidnejad, 2005; Welmers, 2006; Yuan, 2007)* ؛ ودراسة "نجدى ونيس ورأفت باخوم" (٢٠٠٠) ؛ ودراسة "هدى حسن" (٢٠٠٤) بأن مهنة مدير المدرسة مهنة ضاغطة .

نتيجة اختبار الفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالى والرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس " .ولاختبار هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجات أفراد العينة الأساسية على مقياسى الذكاء الانفعالى والرضا الوظيفى ، وكانت النتيجة كما يلى :-

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات الذكاء الانفعالى ودرجات الرضا الوظيفى

مكونات الذكاء الانفعالى	الارتباط بالرضا الوظيفى	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الوعى الانفعالى بالذات	٠.٥٢٠	١٦٩	٠.٠١	كبير
الإدارة الانفعالية الذاتية	٠.٤٦٩	١٦٩	٠.٠١	متوسط
التعبير الانفعالى	٠.٤٤٧	١٦٩	٠.٠١	متوسط
الوعى الانفعالى بالآخرين	٠.٤٤٩	١٦٩	٠.٠١	متوسط
الاستدلال الانفعالى	٠.٥٧١	١٦٩	٠.٠١	كبير
الادارة الانفعالية للآخرين	٠.٤٦٩	١٦٩	٠.٠١	متوسط
الضبط الذاتى الانفعالى	٠.٤٢٧	١٦٩	٠.٠١	متوسط
الدرجة الكلية للذكاء الانفعالى	٠.٥٧٥	١٦٩	٠.٠١	كبير

معامل الارتباط (ر = ٠.١٨١) يمثل ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ودرجة حرية (١٦٩) (٠.١ ، ٠.٣٠ ، ٠.٥٠) تمثل حجم تأثير (صغير ، متوسط ، كبير) على الترتيب (محسوب عبد القادر ، ٢٠٠٦ : ٤٣) .

يتبين من الجدول (٦) السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات مديرى المدارس على مقياس الرضا الوظيفى ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالى (المكونات الفرعية والدرجة الكلية) ، كما يتبين أن معاملات الارتباط تناظرها أحجام تأثير فى المدى من متوسط إلى كبير وبالتالى تكشف أحجام التأثير *Effect Sizes* أن الارتباط جوهرى وحقيقى لا يرجع إلى الصدفة أو أخطاء القياس .

ويمكن تفسير هذه النتيجة التى تم التوصل إليها بأن مدير المدرسة الذى يدرك ويفهم مغزى انفعالاته فى مواقف العمل ولديه القدرة على تعرف انفعالاته بسرعة يتميز بالثقة بالنفس والتقييم الذاتى الموضوعى سيكون مقدماً على عمله متحمساً للقيام بواجباته الوظيفية ومسئولياته ويجعله راضياً عن عمله .

وأن مدير المدرسة الذى يعرف كيف يعبر عن انفعالاته ومشاعره فى مواقف العمل بما يتوافق مع الحدث دون مغالاة سواء بنبرات الصوت أو تعبيرات الوجه أو الايماءات سوف يتعامل مع الأحداث بشكل سلس يوفر فيه طاقاته دون إفراط مما يشعره بكفاية الوقت المتاح للعمل وهذا أيضاً مؤشر للرضا الوظيفى فى الاتجاه المرغوب .

وأن مدير المدرسة الحساس بالعاملين معه وبالمعنيين من خارج المدرسة يكون متميزاً بسرعة التعاطى مع الرسائل الانفعالية كمرسل وكمستقبل ولديه القدرة على إدراك محتوى تلك الرسائل والاستجابة لها وهذا يوجد اتصال فعال وشبكة علاقات جيدة مع الآخرين مما يوفر بيئة عمل إيجابية تؤثر فى أدائه وأداء الآخرين وراضياً عن عمله .

كما أن مدير المدرسة الذى يملك القدرة على التحكم فى انفعالاته فى تداخلها فى بحثه عن حلول لمشكلات العمل أو اتخاذه للقرارات تكون لديه القدرة على قيادة نفسه والتأثير فى الآخرين والتوصل إلى اتفاقات جماعية حول أفكاره وقراراته ، ويتمكن بهدوء من الاستبصار بكافة الأمور المتعلقة بالمشكلات والموضوعات المختلفة ، وهذا يجعله مرتب الذهن وغير مشوش لا يرتبك ولا يربك العاملين معه وراضياً عن عمله .

وأن مدير المدرسة الذى يمكنه إدارة انفعالاته الموجبة والسالبة فى مواقف العمل المختلفة يتميز بمعالجة انفعالاته ومشاعره ويوظفها بشكل صحيح ويتسم بالصدق والتفاؤل والالتزام ويقبل بالتغيير والاصلاح ويكون مدفوعاً فى عمله بانجازاته ، وبالتالى يكون راغباً فى استيفاء أعماله ومسئولياته بكفاءة وفعالية ويقبل على عمله بطاقة متزايدة وكل ذلك مؤشرات ايجابية تكشف بروفيل رضاؤه عن عمله .

ومدير المدرسة الذى يمكنه تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين العاملين معه أو أولياء الأمور أو الرؤساء فى العمل يتميز بمرونة وجدانية تجعله يمارس الاتصال والتفاوض الفعال ويؤثر بفعالية ويحل الصراعات المحتملة ، من المحتمل وبشدة أن تكون علاقاته مع رؤسائه فى العمل طيبة ، كما يمكنه الحوار مع زملائه واقناعهم بحماسه وثقته بنفسه بأفكاره حول تحسين الأداء المدرسى وتطبيق معايير التعليم وخلافه يكون راضياً عن علاقته برؤسائه وعن زملاء العمل .

وأخيراً مدير المدرسة الذى يملك القدرة على التحكم بفعالية فى انفعالاته القوية مثل الغضب والقلق والاحباط فى مواقف العمل يرجح وأن يستطيع أن يكبح جماح انفعالاته ويضبطها ويضعها سريعاً فى

اطارها الحقيقى دون مزايدة ، يمكنه التفكير المتأنى قبل الاستجابة وبالتالى يكون قدوة ومثلاً يحتذى به داخل وخارج المدرسة ويحظى باحترام ومكانة يكون راضياً عن عمله راغباً فيه .

نتيجة اختبار الفرض الرابع

ينص الفرض الرابع على "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالى وضغوط العمل لدى مديرى المدارس" . ولاختبار هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجات أفراد العينة الأساسية على مقياسى الذكاء الانفعالى وضغوط العمل ، وكانت النتيجة كما يلى :-

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجات الذكاء الانفعالى ودرجات ضغوط العمل

مكونات الذكاء الانفعالى	الارتباط بضغوط العمل	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الوعى الانفعالى بالذات	-٠.٥٠٦	١٦٩	٠.٠١	كبير
الإدارة الانفعالية الذاتية	-٠.٣٨٨	١٦٩	٠.٠١	متوسط
التعبير الانفعالى	-٠.٤٤١	١٦٩	٠.٠١	متوسط
الوعى الانفعالى بالآخرين	-٠.٤٤٣	١٦٩	٠.٠١	متوسط
الاستدلال الانفعالى	-٠.٤٦٩	١٦٩	٠.٠١	متوسط
الادارة الانفعالية للآخرين	-٠.٥١١	١٦٩	٠.٠١	كبير
الضبط الذاتى الانفعالى	-٠.٤٢٩	١٦٩	٠.٠١	متوسط
الدرجة الكلية للذكاء الانفعالى	-٠.٥٥٠	١٦٩	٠.٠١	كبير

معامل الارتباط (ر = ٠.١٨١) يمثل ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) ودرجة حرية (١٦٩) (٠.١ ، ٠.٣٠ ، ٠.٥٠) تمثل حجم تأثير (صغير ، متوسط ، كبير) على الترتيب (محسوب عبد القادر ، ٢٠٠٦ : ٤٣) .

يتبين من الجدول (٧) السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات مديرى المدارس على مقياس ضغوط العمل ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالى (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) ، كما يتبين أن معاملات الارتباط تناظرها أحجام تأثير فى المدى من متوسط إلى كبير وبالتالى تكشف أحجام التأثير أن الارتباط جوهرى وحقيقى لا يرجع إلى الصدفة أو أخطاء القياس .

ويمكن تفسير هذه النتيجة التى تم التوصل إليها بأن مدير المدرسة الذى يصعب عليه فهم انفعالاته فى مواقف العمل وليس لديه القدرة على تعرف انفعالاته بسرعة يتميز بانخفاض مستوى الثقة بالنفس والتقييم غير الموضوعى لانفعاته باحثاً عن مبررات لثوراته وتصرفاته سيكون بلاشك منهمكاً

بأحداث كثيرة جانبية ولايركز فى عمله ويعزى اخفاقاته للآخرين وربما تتراكم عليه الأعمال وهذا يجعله مضغوطاً فى عمله .

وأن مدير المدرسة الذى لا يستطيع التعبير عن انفعالاته ومشاعره فى مواقف العمل بما لا يتوافق مع الحدث مظهراً مغالاة سواء بنبرات الصوت أو تعبيرات الوجه أو الايماءات سوف يتعامل مع الأحداث بشكل عشوائى يستنزف طاقاته بإفراط مما يشعره بعدم كفاية الوقت المتاح للعمل ، وقد تسبب انفعالاته فى مشكلات مع زملاء العمل أو أولياء الأمور وكذا المتابعين من الإدارة أو المديرية التعليمية وهذا أيضاً مؤشر لاحساسه بضغوط العمل .

وأن مدير المدرسة الذى يعمل فى واد بشكل فردى والباقى فى واد آخر دون أدنى اهتمام بانفعالاتهم ومشاعرهم يتسم بالبطء فى الاستجابة للرسائل الانفعالية ومحتواها كمستقبل ويفشل أيضاً كمرسل ويتولد عن ذلك اتصالات سيئة يدفع ثمنها لاحقاً ومزيد من الصرعات التى يفشل فى إدارتها مما يوفر بيئة عمل سالبة توثر فى أدائه وأداء الآخرين ويظهر مضغوطاً فى عمله بشكل غير عادى.

كما أن مدير المدرسة الذى الذي لا يتحكم في انفعالاته فى تداخلها فى بحثه عن حلول لمشكلات العمل أو اتخاذه للقرارات لن يكون قادراً على قيادة نفسه أو التأثير فى الآخرين ويفشل فى إبرام اتفاقات جماعية حول أفكاره وقراراته ، وهذا يجعله غير مرتب الأفكار ومشوش الذهن ويحس بالارتباك ومشوش ويربك العاملين معه ويحس بضغوط العمل .

وأن مدير المدرسة الذى لا يستطيع إدارة انفعالاته الموجبة والسالبة فى مواقف العمل المختلفة تستغرقه انفعالات زائفة مع مزيد من التشاؤم وانخفاض مستوى الالتزام بالعمل المنوط به ويكون مقاوماً للتغيير ومثبطاً لهمم الآخرين ، وقد يميل لاكمال المهام الإدارية ليرضى رؤساءه مهملاً الجانب الفنى باعتباره مسئولاً عن تطبيق معايير التعليم وقائداً لعملية التقييم الذاتى لأداء مدرسته ومشرفاً على إعداد ملف الاعتماد وكل ذلك مؤشرات سلبية بشكل ملحوظ تكشف بروفيل ضغوط عمله .

ومدير المدرسة الذى لا يتفهم مشاعر وانفعالات الآخرين العاملين معه أو أولياء الأمور أو الرؤساء فى العمل يتميز بجمود وجداني يجعله غير قادر على ممارسة الاتصال والتفاوض الفعال ولا يستطيع التأثير فى الآخرين بفعالية كما تتزايد صراعاته فى محيط العمل ، تكون علاقاته مع رؤسائه فى العمل سيئة ، وربما لا يكون قانعاً بفكر معايير جودة التعليم وعمليات تحسين الأداء المدرسى فيكون مضغوطاً فى علاقته برؤسائه وزملاء العمل .

وأخيراً مدير المدرسة الذى لا يملك القدرة على التحكم بفعالية فى انفعالاته القوية مثل الغضب

والقلق والاحباط فى مواقف العمل لا يستطيع أن يكبح جماح انفعالاته ويفشل فى وضعها فى اطارها الحقيقى ويكون أسيراً لها وليس آسراً ، وتكون استجاباته متسرعة وغير متوافقة وتكثر أخطاؤه الإدارية، ولا يخفى سخطه المستمر من القرارات واللوائح التى تضيف المزيد من مسئوليات العمل على عاتقه فيحس بضغوط العمل باستمرار .

نتيجة اختبار الفرض الخامس

ينص الفرض الخامس على "يوجد تأثير دال لتفاعل المرحلة الدراسية (ابتدائى / اعدادى / ثانوى) ومستوى الخبرة* (منخفض / متوسط / مرتفع) على الرضا الوظيفى لمديرى المدارس" . ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين العاملى ثنائى الاتجاه (٣×٣) ، وكانت النتيجة كما يلى :-

جدول (٨) تأثير تفاعل متغيرى المرحلة الدراسية والخبرة على الرضا الوظيفى لمديرى المدارس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	ف الجدولية
الخبرة	١٠٧٩.٣٩٧	٢	٥٣٩.٦٩٨٥	٠.٧٣١	٣.٠٤
المرحلة الدراسية	١٧٩.٥٢٣	٢	٨٩.٧٦١٥	٠.١٢٢	٣.٠٤
الخبرة × المرحلة الدراسية	٦٧١٩.٧٠٦	٤	١٦٧٩.٩٢٦٥	٢.٢٧٧	٢.٤٢
البواقى	١١٩٥٣٤.٥٩٨	١٦٢	٧٣٧.٨٦٧٨٨٨٩		
الكلى	١٢٧٥١٣.٢٢٤	١٧٠			

يتبين من الجدول السابق (٨) أن جميع قيم "ف" المحسوبة ليست دالة ، وهذا يعنى أنه لا يوجد تأثير دال لمتغير المرحلة الدراسية التى يعمل بها مدير المدرسة على الرضا الوظيفى ، ولا يوجد تأثير دال لمتغير الخبرة بالعمل الإدارى على الرضا الوظيفى لمدير المدرسة ، كما لا يوجد تأثير دال لتفاعل متغيرى المرحلة الدراسية والخبرة على الرضا الوظيفى لمدير المدرسة .

ويمكن تفسير النتيجة التى تم التوصل إليها بأن الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس الابتدائية لا يختلف عن الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس الاعدادية ولا عن الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس الثانوية فالرواتب والحوافز والترقيات تقريباً واحدة وبرامج الإعداد قبل الخدمة وبرامج التدريب أثناء الخدمة تقدم بنفس الشكل والعلاقة مع الرؤساء تأخذ نفس المنحى فى أغلب الأحوال ، والأدوار والمهام موجدة تحددها اللوائح والقوانين .

* مستوى الخبرة المنخفض يناظر عدد سنوات أقل من خمسة سنوات ، ومستوى الخبرة المتوسط يناظر عدد سنوات أكبر من خمسة سنوات وأقل من عشرة سنوات ، أما مستوى الخبرة المرتفع فيناظر عشرة سنوات فأكثر .

أما غياب تأثير الخبرة بالعمل الإدارى على مستوى الرضا الوظيفى لمديرى المدارس بأن القطاع العريض من مديرى المدارس يمارسون مهام إدارية فقط بعيداً عن الناحية الفنية سواء فى المرحلة الابتدائية أو الاعدادية أو الثانوية يندر فيها الابداع الإدارى ويغلفها غلاف من روتين العمل اليومى وبمرور السنوات يتكيف مديرو المدارس مع هذا النوع من العمل كما أنهم جميعاً حصلوا على تدريبات تركز على العمل الإدارى البحت لها نفس المحتوى وهى مجرد استيفاء لمتطلبات وظيفة تحكمها الأقدمية المطلقة .

وتتفق النتيجة التى تم التوصل إليها فى البحث الحالى مع ما توصلت إليه نتائج دراسة *(Chen, 2000; Bryant, 2001; Badillo, 2005)*، ولا تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة *(Brogan, 2003; Sodoma, 2006; Jaiyeoba & Jibril, 2008))* ؛ ودراسة "عبد الله عوض" (٢٠٠٩).

نتيجة اختبار الفرض السادس

ينص الفرض السادس على "يوجد تأثير دال لتفاعل المرحلة الدراسية (ابتدائى / اعدادى / ثانوى) ومستوى الخبرة (منخفض / متوسط / مرتفع) على ضغوط العمل لدى مديرى المدارس" . ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين العاملى ثنائى الاتجاه (٣×٣) ، وكانت النتيجة كما يلى:-

جدول (٩) تأثير تفاعل متغيرى المرحلة الدراسية والخبرة على ضغوط العمل لدى مديرى المدارس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	ف الجدولية
الخبرة	٣٨٠٨.٨٨٥	٢	١٩٠٤.٤٤٢٥	١.٩٧	٣.٠٤
المرحلة الدراسية	٣٩٢٧.٧٢٣	٢	١٩٦٣.٨٦١٥	٢.٠٣٦	٣.٠٤
الخبرة × المرحلة الدراسية	٨٥٩٧.٠١٠	٤	٢١٤٩.٢٥٢٥	٢.٢٣	٢.٤٢
البواقى	١٥٦٢٧٤.٢١٨	١٦٢	٩٦٤.٦٥٥٦٦٧		
الكلى	١٧٢٦٠٧.٨٣٦	١٧٠			

يتبين من الجدول السابق (٩) أن جميع قيم "ف" المحسوبة ليست دالة ، وهذا يعنى أنه لا يوجد تأثير دال لمتغير المرحلة الدراسية التى يعمل بها مدير المدرسة على ضغوط العمل ، ولا يوجد تأثير دال لمتغير الخبرة بالعمل الإدارى على ضغوط عمل مدير المدرسة ، كما لا يوجد تأثير دال لتفاعل متغيرى المرحلة الدراسية والخبرة على ضغوط عمل مدير المدرسة .

أى أن ضغوط عمل مديرى المدارس الابتدائية لا تختلف عن ضغوط عمل مديرى المدارس

الاعدادية ولا عن ضغوط عمل مديرى المدارس الثانوية ويمكن تفسير ذلك بأن المهام والأدوار واحدة لجميع المديرين يحددها قانون التعليم واللوائح والقرارات الوزارية ، كما أن جميع المدارس المصرية تعانى من نفس المشكلات مثل عدم مناسبة المبنى المدرسى وتكدس الفصول بالطلاب ونقص عدد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين المدربين ، ونقص التجهيزات والأثاث والمقاعد وأجهزة الكمبيوتر وعدم تعاون الزملاء فى كثير من الأحيان ومشكلات المعنيين من خارج المدرسة وبخاصة أولياء أمور التلاميذ ، كل هذا بالاضافة إلى الدعوة على المستوى القومى لتجهيز المدرسة للتقدم للحصول على الاعتماد فى ضوء معايير جودة مؤسسات التعليم قبل الجامعى .

ويمكن تفسير غياب تأثير الخبرة بالعمل الإدارى على مستوى ضغوط مدير المدرسة ، أن مشكلات المدرسة يصدرها نظام تعليمى يدار مركزياً *Centralization-based System* ويكون فيه مدير المدرسة ليس متخذاً للقرار ولديه هامش بسيط جداً من الحرية فى عمله فجميعاً بصرف النظر عن خبراتهم مكبلين إدارياً ومنفذين غير مخططين .

وتتفق النتيجة التى تم التوصل إليها فى البحث الحالى مع ما توصلت إليه نتائج دراسة *(Redfox, 2006; Yuan, 2007)* ؛ ودراسة "نجدى ونيس ورأفت باخوم" (٢٠٠٠) ، بينما لا تتفق مع نتائج دراسة *(Lucas, 2003; Clash, 2006)* ، ودراسة "هدى حسن" (٢٠٠٤) ؛ ودراسة "هانم حامد" (٢٠٠٩) .

<u>نتيجة اختبار الفرض السابع</u>

ينص الفرض السابع على "يختلف الرضا الوظيفى باختلاف مستوى الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس" . ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب الارباعيات لدرجات مديرى المدارس على مقياس الذكاء الانفعالى واستخدم اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه لفحص الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة فى الرضا الوظيفى ، وكانت النتيجة كما يلى :-

جدول (١٠) تأثير مستويات الذكاء الانفعالى على الرضا الوظيفى لمديرى المدارس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير
بين المجموعات	٣٤١٤١.٤٦٨	٣	١١٣٨٠.٤٨٩	١٨.٩٠٩	٠.٠٠١	٠.٥٨
البواقى	١٠٠٥١١.٩١٢	١٦٧	٦٠١.٨٦٨			
الكلى	١٣٤٦٥٣.٣٨٠	١٧٠				

(٠.١ ، ٠.٢٥ ، ٠.٤٠) تمثل حجم تأثير (صغير ، متوسط ، كبير) على الترتيب (محسوب عبد القادر ، ٢٠٠٦ : ٥٤) .

يتبين من الجدول (١٠) السابق أن قيمة "ف" المحسوبة دالة إحصائياً لأنها أكبر من قيمة "ف" الجدولية (٥.٦٢) ، ويعنى ذلك وجود فروق دالة إحصائياً فى الرضا الوظيفى بين المجموعات الأربعة التى تمثل مستويات الذكاء الانفعالى الأربعة ، أما حجم التأثير "كبير" فيؤكد بشدة على أن تلك الفروق حقيقية وجوهرية لا تعزى إلى أخطاء فى قياس المتغيرات أو أخطاء فى تصميم التجربة ، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار مدى شيفيه *Scheffé test* وكانت النتائج كما يلى :-

جدول (١١) نتائج المقارنات البعدية بين متوسطات المجموعات الأربعة فى الرضا الوظيفى

متوسطات المجموعات	م١ = ١٤٤.٣٠	م٢ = ١٦٩.٥٧	م٣ = ١٧٨.٣٩	م٤ = ١٧٩.١٠
م١ = ١٤٤.٣٠	–			
م٢ = ١٦٩.٥٧	*٢٥.٢٧	–		
م٣ = ١٧٨.٣٩	*٣٤.٠٩	٨.٨٢	–	
م٤ = ١٧٩.١٠	*٣٤.٨	٩.٥٣	٠.٧١	–

* الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) .

يتبين من الجدول (١١) السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة الأولى والثانية فى الرضا الوظيفى لصالح المجموعة الثانية المرتفعة فى الذكاء الانفعالى ، وتوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة الأولى والثالثة فى الرضا الوظيفى لصالح المجموعة الثالثة المرتفعة فى الذكاء الانفعالى ، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات

المجموعة الأولى والمجموعة الرابعة فى الرضا الوظيفى لصالح المجموعة الرابعة المرتفعة فى الذكاء الانفعالى .

ويمكن تفسير النتيجة التى تم التوصل إليها أنه كلما ارتفع وعى مدير المدرسة بانفعالاته وبانفعالات الآخرين ، وكلما ازدادت قدرته على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين ، وكلما ارتفع مستوى تنظيمه لانفعالاته وتوظيفها وضبطها بما يخدم العمل واستطاع كبحها اتخذ قرارات تستند إلى معلومات انفعالية مهما كان مصدرها كلما أقبل على العمل مدفوعاً بانجازاته كعضو فى فريق عمل يقوده بنفسه خلال شبكة من العلاقات الانسانية تدعم بيئة تعلم للطلاب يرضاها ويقدرها الرؤساء والمجتمع المحلى وكل ذلك مؤشرات لارتفاع مستوى الرضا الوظيفى بارتفاع مستوى الذكاء الانفعالى الذى يظهره مدير المدرسة فى مواقف العمل . وهذه النتيجة تتسق مع نتيجة اختبار الفرض الثالث فى البحث الحالى بوجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مكونات الذكاء الانفعالى ودرجات الرضا الوظيفى لمديرى المدارس .

<u>نتيجة اختبار الفرض الثامن</u>

ينص الفرض الثامن على "تختلف ضغوط العمل باختلاف مستوى الذكاء الانفعالى لدى مديرى المدارس" . ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب الارباعيات لدرجات مديرى المدارس على مقياس الذكاء الانفعالى ، وتم استخدام اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه لفحص الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة فى ضغوط العمل ، وكانت النتيجة كما يلى :-

جدول (١٢) تأثير مستويات الذكاء الانفعالى على ضغوط عمل مديرى المدارس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير
بين المجموعات	٢٨٠٣٧.٥١٥	٣	٩٣٤٥.٨٣٨	١١.٨٤٤	٠.٠٠١	٠.٤٦
البواقى	١٣١٧٧٥.٤٧٩	١٦٧	٧٨٩.٠٧٥			
الكلى	١٥٩٨١٢.٩٩٤	١٧٠				

(٠.٠١ ، ٠.٢٥ ، ٠.٤٠) تمثل حجم تأثير (صغير ، متوسط ، كبير) على الترتيب (محسوب عبد القادر ، ٢٠٠٦ : ٥٤) .

يتبين من الجدول (١٢) السابق أن قيمة "ف" المحسوبة دالة إحصائياً لأنها أكبر من قيمة "ف" الجدولية (٥.٦٢) ، ويعنى ذلك وجود فروق دالة إحصائياً فى ضغوط العمل بين المجموعات الأربعة التى تمثل مستويات الذكاء الانفعالى الأربعة ، أما حجم التأثير "كبير" فيؤكد بشدة على أن تلك الفروق حقيقية وجوهرية لا تعزى إلى أخطاء فى قياس المتغيرات أو أخطاء فى تصميم التجربة ، ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار مدى شيفيه وكانت النتائج كما يلى :-

جدول (١٣) نتائج المقارنات البعدية بين متوسطات المجموعات الأربعة فى ضغوط العمل

متوسطات المجموعات	م١ = ١٣٣.٠٩	م٢ = ١١٦.٢١	م٣ = ١١٣.٠٧	م٤ = ٩٦.٤٨
م١ = ١٣٣.٠٩	-			
م٢ = ١١٦.٢١	١٦.٨٨	-		
م٣ = ١١٣.٠٧	*٢٠.٠٢	٣.١٤	-	
م٤ = ٩٦.٤٨	*٣٦.٦١	*١٩.٧٣	١٦.٥٩	-

* الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) .

يتبين من الجدول (١٣) السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة الأولى والثالثة فى ضغوط العمل لصالح المجموعة الأولى المنخفضة فى الذكاء الانفعالى ، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة الأولى والمجموعة الرابعة فى ضغوط العمل لصالح المجموعة الأولى المنخفضة فى الذكاء الانفعالى ، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات المجموعة الثانية والمجموعة الرابعة فى ضغوط العمل لصالح المجموعة الثانية المنخفضة فى الذكاء الانفعالى .

ويمكن تفسير النتيجة التى تم التوصل إليها بأن انخفاض قدرة مدير المدرسة فى التعبير عن انفعالاته وإدراكها وتوظيفها وإدارتها والتحكم فيها على المستوى الشخصى وعلى مستوى تفاعله مع الآخرين يرتبط بالمواقف الضاغطة فى العمل مهما كان مصدرها ، لذا فإن ضغوطه تختلف تبعاً لاختلاف مستوى الذكاء الانفعالى الذى يظهره فى مواقف العمل ، وهذه النتيجة تتسق مع نتيجة اختبار الفرض الرابع فى البحث الحالى بوجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مكونات الذكاء الانفعالى ودرجات ضغوط عمل لمديرى المدارس .

ويمكن التفسير برؤية أخرى مفادها أن مرتفعى الذكاء الانفعالى يستطيعون بفعالية إدراك المشاعر المتصلة بالاحباط والضغوط فى العمل ويستطيعون عندئذ ضبطها لتقليل مستوى ضغوط العمل.

وتتفق النتيجة التى تم التوصل إليها فى البحث الحالى مع ما بينته الأدبيات *(Nikolaou & Tsaousis, 2002; Slaski & Cartwright, 2002; Oginska-Bulik, 2005; Hosseinian et al., 2008; Van Heck & Den Oudsten, 2008: 111)* .

نتيجة اختبار الفرض التاسع

ينص الفرض التاسع على "تسهم مكونات الذكاء الانفعالى فى تفسير الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس" . ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتدرج ، وكانت النتيجة كما يلى:-

جدول (١٤) نموذج الانحدار لمكونات الذكاء الانفعالى والرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير f^2
الانحدار	٤٦٨٨٤.٦٤	٢	٢٣٤٤٢.٣٢	٤٤.٨٧١	٠.٠٠١	٠.٥٣
البواقى	٨٧٧٦٦.٧٤	١٦٨	٥٢٢.٤٣٣			
الكلى	١٣٤٦٥٣.٣٨	١٧٠				

(٠.٠٢ ، ٠.١٥ ، ٠.٣٥) تمثل حجم تأثير (صغير ، متوسط ، كبير) على الترتيب *(Cohen, 1988:410-413)*

يتبين من الجدول (١٤) السابق أن قيمة "ف" المحسوبة دالة إحصائياً لأنها أكبر من قيمة "ف" الجدولية (٧.١٥) وتناظر حجم تأثير كبير ، ويعنى ذلك وجود نموذج انحدار حقيقى يجمع بيانات الذكاء الانفعالى (المكونات) والرضا الوظيفى (الدرجة الكلية) لدى مديرى المدارس ، والجدول التالى يلخص معاملات نموذج الانحدار :-

جدول (١٥) معاملات نموذج الانحدار لمكونات
الذكاء الانفعالى والرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس

النموذج	r partial	R^2	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	ت	مستوى الدلالة
			B	Std. Error	β		
الثابت			٩٣.٤٤٦	٨.١٧١	–	١١.٤٣٦	٠.٠٠١
الإدارة الانفعالية الذاتية	٠.٤٥١	٠.٣٤٨	٢.٢٧٦	٠.٣٤٨	٠.٤٨	٦.٥٤٦	٠.٠٠١
الضبط الذاتى الانفعالى	٠.١٨٠		٠.٧٣٩	٠.٣١٢	٠.١٧٤	٢.٣٧١	٠.٠٥

يتبين من الجدول (١٥) السابق أن تغيراً قدره الوحدة فى الإدارة الانفعالية الذاتية يؤدى إلى تغير قدره (٠.٤٨) فى الرضا الوظيفى لمدير المدرسة ويسهم هذا المكون وحده فى تفسير (٢٠.٣ %) من التغيرات الحادثة فى الرضا الوظيفى ، وأن تغير قدره الوحدة فى الضبط الذاتى الانفعالى يؤدى إلى تغير قدره (٠.١٧٤) من التغيرات الحادثة فى الرضا الوظيفى لمدير المدرسة ويسهم هذا المكون وحده فى تفسير (٣.٢٤ %) من التغيرات الحادثة فى الرضا الوظيفى لمدير المدرسة . كما أن الإدارة الانفعالية الذاتية والضبط الذاتى الانفعالى يفسران معاً (٣٤.٨ %) من التباين الكلى فى الرضا الوظيفى ، ومعادلة الانحدار هى :

الرضا الوظيفى لمدير المدرسة = ٩٣.٤٤٦ + (٢.٢٧٦) الإدارة الانفعالية الذاتية + (٠.٧٣٩) الضبط الذاتى الانفعالى

ويعد تبعاً لمعادلة الانحدار السابقة أن الإدارة الانفعالية الذاتية أفضل منبئ من مكونات الذكاء الانفعالى فى مواقف العمل بالرضا الوظيفى ، أما ثانى أفضل منبئ فهو مكون الضبط الذاتى الانفعالى . وتتفق هذه النتيجة مع ما بينته نتائج دراسة *(Speath, 2007)* بأن مكونات الذكاء الانفعالى منبئات جيدة بالرضا الوظيفى . بينما لا تتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة *(Muhammad, 2006)* .

<u>نتيجة اختبار الفرض العاشر</u>

ينص الفرض العاشر على "تسهم مكونات الذكاء الانفعالى فى تفسير ضغوط العمل لدى مديرى المدارس". ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتدرج ، وكانت النتيجة كما يلى:

جدول (١٦) نموذج الانحدار لمكونات الذكاء الانفعالى وضغوط عمل مديرى المدارس

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير f^2
الانحدار	٥٠٩٧١.٧١٣	٣	١٦٩٩٠.٥٧١	٢٦.٠٦٩	٠.٠٠١	٠.٤٧
البواقى	١٠٨٨٤١.٢٨	١٦٧	٢٣٤٤٢.٣٢			
الكلى	١٥٩٨١٢.٩٩	١٧٠	٦٥١.٧٤٤			

(٠.٠٢ ، ٠.١٥ ، ٠.٣٥) تمثل حجم تأثير (صغير ، متوسط ، كبير) على الترتيب *(Cohen, 1988: 410-413)*

يتبين من الجدول (١٦) السابق أن قيمة "ف" المحسوبة دالة إحصائياً لأنها أكبر من قيمة "ف" الجدولية (٧.١٥) وتناظر حجم تأثير كبير ، ويعنى ذلك وجود نموذج انحدار حقيقى يجمع بيانات الذكاء الانفعالى (المكونات) وضغوط العمل (الدرجة الكلية) لدى مديرى المدارس ، والجدول التالى يلخص معاملات نموذج الانحدار :-

جدول (١٧) معاملات نموذج الانحدار لمكونات الذكاء الانفعالى وضغوط عمل مديرى المدارس

النموذج	r *partial*	R^2	المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	ت	مستوى الدلالة
			B	*Std. Error*	β		
الثابت	-		٢٠٤.١٤٦	١٠.٨٥١	-	١٨.٨١٣	٠.٠٠١
الإدارة الانفعالية للآخرين	-٠.٢٠٧	٠.٣١٩	-١.٠٣٥	٠.٣٧٩	-٠.٢٦٥	٢.٧٣٢	٠.٠١
الوعى الانفعالى بالآخرين	-٠.١٧٧		-١.٢٩٧	٠.٥٥٧	-٠.١٨٥	٢.٣٢٨	٠.٠٥
الوعى الانفعالى بالذات	-٠.١٥٢		-٠.٤٧٧	٠.٢٤١	-٠.٢٠١	١.٩٨٣	٠.٠٥

يتبين من الجدول (١٧) السابق أن تغيراً قدره الوحدة فى الإدارة الانفعالية للآخرين يؤدى إلى تغير قدره (-٠.٢٥٦) فى ضغوط عمل مدير المدرسة ويسهم هذا المكون وحده فى تفسير (٤.٢٨ %) من التغيرات الحادثة فى ضغوط العمل ، وتغير قدره الوحدة فى الوعى الانفعالى بالآخرين يؤدى إلى تغير قدره (-٠.١٨٥) فى ضغوط عمل مدير المدرسة ويسهم هذا المكون وحده فى تفسير (٣.١٣ %) من التغيرات الحادثة فى ضغوط العمل ، وأن تغير قدره الوحدة فى الوعى الانفعالى بالذات يؤدى إلى تغير قدره (-٠.٢٠١) من التغيرات الحادثة فى ضغوط عمل مدير المدرسة ويسهم هذا المكون وحده فى تفسير (٢.٣١ %) من التغيرات الحادثة فى ضغوط عمل مدير المدرسة . كما

أن الإدارة الانفعالية للآخرين والوعى الانفعالي بالآخرين والوعى الانفعالى بالذات يفسرون جميعاً

(٣١.٩ %) من التباين الكلى فى ضغوط العمل . أما معادلة الانحدار فهى كالتالى :-

ضغوط عمل مدير المدرسة = ٢٠٤.٢٤٦ + (-١.٠٣٥) الإدارة الانفعالية للآخرين + (-١.٢٩٧) الوعى الانفعالى بالآخرين + (-٠.٤٤٧) الوعى الانفعالى بالذات

ويعد تبعاً لمعادلة الانحدار السابقة أن الإدارة الانفعالية للآخرين أفضل منبئ من مكونات الذكاء الانفعالى فى مواقف العمل بضغوط العمل ، أما ثانى أفضل منبئ فهو مكون الوعى الانفعالى بالآخرين ، أما ثالث أفضل منبئ فهو مكون الوعى الانفعالى بالذات.. وتتفق هذه النتيجة مع ما بينته نتائج الدراسات السابقة *(Gardner, 2005)* بأن مكونات الذكاء الانفعالى منبئات جيدة بضغوط العمل ، بل يصف "حسينانى وآخرون" *(Hosseinian et al., 2008)* الذكاء الانفعالى بمهدىء لضغوط العمل *A Stress Easer at Work* .

وعلى وجه التحديد يذكر "فان هيك ودن أودشتن" *(Van Heck & Den Oudsten, 2008: 111-112)* أن بعض مكونات الذكاء الانفعالى مثل إدارة الانفعالات تحمى الأفراد من ضغوط العمل وربما تقودهم للتكيف بشكل أفضل ، وأن الأفراد الذين يتميزون بقدرتهم على الوعى بانفعالات الآخرين وإدارتها يميلون لامتلاك المزيد من التدعيم الاجتماعى ويميلون لأن يكونوا أكثر رضاء بهذا التدعيم .

توصيات البحث

فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها يوصى الباحث بالآتى :-

- إنشاء برنامج جديد بكليات التربية بالجامعات تحت مسمى الإدارة التعليمية *Educational Administration* أو القيادة التعليمية *Educational Leadership* يكون مناظراً للبرامج المثيلة فى كليات التربية بالجامعات الأمريكية والأسترالية والكندية وجامعات دول الاتحاد الأوربى يكون الخريج منها معداً لممارسة إدارة مؤسسة من أخطر المؤسسات وهى المدرسة .
- أن تتضمن البرامج التدريبية لمدير المدرسة أثناء الخدمة العناية بمفهوم الذكاء الانفعالى بما يتضمنه من وعى الفرد بانفعالاته ووعيه بانفعالات الآخرين وإدارة الفرد لذاته وللآخرين إدارة انفعالية ، وتحكم الفرد فى انفعالاته والاستدلال الانفعالى والتعبير بطريقة جيدة عن الانفعالات فى مواقف العمل والحياة ، مع التركيز على المنبئات التى ظهرت فى معادلات الانحدار عند التدريب على الرضا الوظيفى أو إدارة ضغوط عمل مديرى المدارس ، ومع الأخذ فى الاعتبار أن تحسين الرضا الوظيفى وانخفاض مستوى الضغوط بتأثير برامج الذكاء الانفعالى يتم على المدى البعيد *(Gardner, 2005; Hosseinian et al.,*

2008) .

- استخدام نموذج "جرينسبان" *Greenspan Model* الموحد لتعلم الذكاء الانفعالى فى ضوء نظرية بياجيه للنمو العقلى ونظريات التحليل النفسى والتعلم الوجدانى بمستوياته الثلاثة : التعلم الجسمى ، والتعلم بالنتائج ، والتعلم التركيبى التمثيلى عند تقديم أى برنامج تدريبى فى الذكاء الانفعالى لمديرى المدارس .
- أن تكون هناك محكات أو معايير لانتقاء مديرى المدارس بعيداً عن شرط الأقدمية بحيث تتوافر فيه سمات وقدرات تتناسب مع طبيعة الوظيفة ، وتلك النقطة سوف يعالجها جزئياً تفعيل ما يعرف الآن بالكادر الخاص *Teacher's Cadre* .
- أن تتضمن البرامج التدريبية المقدمة لمديرى المدارس أثناء الخدمة مهارات التعامل مع ضغوط العمل ، التى ربما تمكن المديرين من معرفة مفهوم ضغوط العمل وطبيعتها وأنواعها وأسباب ظهورها وتحليل المصادر المحتملة للضغوط وآليات ومراحل التعامل معها وتطبيق المداخل الحديثة التى تساعد على تقليل الآثار المحتملة لتلك الضغوط والصياغة السليمة للسيناريوهات المستخدمة فى الإدارة الناجحة للضغوط .
- ضرورة رفع مستوى الرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس من خلال نظام للحوافز والترقيات والتنمية المهنية المستدامة ، وربما يساعد فى ذلك تفعيل الكادر الخاص وإنشاء أكاديمية التنمية المهنية للمعلمين *The Professional Academy for Teachers (PAT)* المخولة بالترخيص والترقية *Licensure and Certification* عن طريق تقويم واعتماد الأفراد واعتماد البرامج التعليمية وتقويم واعتماد برامج وخطط التنمية المهنية .
- نشر وتعميق ثقافة المشاركة لدى مديرى المدارس بما تتضمنه من بناء شراكة مع العاملين داخل المدرسة من خلال شبكة من التواصل والعلاقات الاجتماعية تظهر فى تفويض السلطات وبناء فرق عمل داخل المدرسة . كما تتضمن الشراكة مفهوم المشاركة المجتمعية وتشمل العلاقة مع أولياء الأمور ، وتظهر فى مجلس الأمناء ومسح وتعبئة موارد المجتمع وتنظيم الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع والاتصال بالمجتمع تظهر فى بناء فرق عمل من داخل وخارج المدرسة وبناء شبكة من العلاقات الاجتماعية مع الإدارة التعليمية ، وكل ذلك سوف يخفف من تراكم العمل ومشكلاته على مدير المدرسة ويمنحه فرصة الحصول على موارد إضافية للمدرسة تمكنه من سد العجز فى أعضاء هيئة التدريس ونقص التجهيزات المدرسية وأن يحظى بمكانة مرموقة فى المجتمع المحلى ولدى الرؤساء فى

العمل مما يرفع مستوى رضاه الوظيفى وخفض ضغوط عمله .

- ضرورة تجذير ثقافة التنمية المهنية لدى مديرى المدارس على المستوى الفردى وعلى المستوى الجماعى وعلى مستوى المدرسة مما يعظم فرص المدرسة فى التعامل مع ضغوط المرحلة الحالية التى تتقدم فيها المدارس المصرية للحصول على الاعتماد التربوى من الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد *National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education (NAQAAE)* .
- أن تبدأ وزارة التربية والتعليم فى تدريب مديرى المدارس والوكلاء على البحوث الإجرائية *Action Research* الفردية والتعاونية والمؤسسية كمدخل للتغلب على مشكلات العمل مما يؤدى إلى خفض الإحساس بضغوط العمل ونمو الرضا الوظيفى وتعلم مهارات الذكاء الانفعالى .
- ضرورة تعاون كليات التربية مع مديريات التربية والتعليم لإجراء مسوح دورية للمتغيرات النفسية التى تؤثر فى أداء مدير المدرسة ومنها على سبيل المثال ضغوط العمل والاحتراق النفسى والذكاء الانفعالى . وأن تؤخذ بعين الاعتبار نتائج تلك المسوح عند الترقية لعضوية الإدارة المدرسية بصفة عامة ووظيفة مدير المدرسة بصفة خاصة .

المراجـــع

١. أحمد معتوق النمرى (٢٠٠٩). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالسلوك القيادى لدى مديرى المدارس الثانوية بمحافظة الطائف . رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

٢. خالد حمد المهندى (٢٠٠٧). الرضا الوظيفى لدى مديرى ومديرات مدارس التعليم العام بدولت الكويت "دراسة ميدانية" . مجلة كلية التربية بأسوان . العدد (٢١) ، ٨٩ – ١٣٦ .

٣. ديفيد فونتانا (١٩٩٣) . الضغوط النفسية تغلب عليها وابدأ الحياة . (ترجمة : حمدى على الفرماوى ورضا أبو سريع) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٤. عبد الحميد صفوت إبراهيم (١٩٩٨) . الرضا عن العمل بين المعلمين وعلاقته بالسلوك المؤسسى وبعض المتغيرات الديموجرافية . دراسات نفسية . ٨ (٣) ، ٣٧٥-٤١٨ .

٥. عبد الله عوض الحارثى (٢٠٠٩). المناخ التنظيمى وعلاقته بالرضا الوظيفى لدى مديرى المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الطائف من وجهة نظرهم . رسالة ماجستير منشورة . كلية التربية . جامعة أم القرى .

٦. عويد سلطان المشعان (١٩٩٣) . دراسات فى الفروق بين الجنسين فى الرضا المهنى . الكويت : دار القلم .

٧. فتحى عبد الحميد عبد الغفار ، مراد على عيسى (٢٠٠٨) . مستوى الذكاء الوجدانى لدى مدراء المدارس وتأثيره على الثقافة المدرسية والمناخ المدرسى كما يدركها المعلمون والتلاميذ . المجلة المصرية للدراسات النفسية . ١٨ (٦١) ، ١- ٤١ .

٨. محسوب عبد القادر الضوى (٢٠٠٦) . الإحصاء الاستدلالى المتقدم فى التربية وعلم النفس . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٩. نجدى وليس حبشى ، رأفت عطيه باخوم (٢٠٠٠). الضغوط النفسية لعمل مدراء ونظار ووكلاء المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية بمدينة المنيا . مجلة البحث فى التربية وعلم النفس . ١٣(٣) ، ١٨١ – ٢٤٥ .

١٠. هانم حامد ياركندى (٢٠٠٩). ضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية ووجهة الضبط لدى

مديرات المدارس بمحافظة جدة . رسالة الخليج العربى . العدد (٨٩) ، ١٣- ٥٧ .

١١. هدى حسن يحيى (٢٠٠٤). فعالية أداء مديرى المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء وعلاقته بضغوط العمل . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة صنعاء .

12. *Abdul Muthalib, N. A. (2003). Occupational Stress and Coping Strategies as Perceived by Secondary School Principals in Kuala Lumpur, Malaysia. Dissertation Abstracts International. 64A(3), 729.*

13. *Badillo, L- N. (2005). The Determinants of Job Satisfaction and job Dissatisfaction of Hispanic Principals in the State of Connecticut. Dissertation Abstracts International. 66A(5), 1566.*

14. *Barber, D. B. (2001). A Comparative Study of Stress and Burnout among and between Special Education Administrators and Elementary School Principals in Northern California. Dissertation Abstracts International. 62A(4), 1277.*

15. *Barbuto, J. E., Jr. & Burbach, M. E. (2006). The Emotional Intelligence of Transformational Leaders: A Felid Study of Elected Officials. The Journal of Social Psychology. 146(1), 51-64.*

16. *Bardach, R. H. (2008). Leading Schools with Emotional Intelligence: A Study of the Degree of Association between Middle School Principal Emotional Intelligence and School Success. Published Doctoral Dissertation. School of Business and Technology. Capella University.*

17. *Barent, J. M. (2005). Principals' Levels of Emotional Intelligence as an Influence on School Culture. Dissertation Abstracts International. 66A(2), 418.*

18. *Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). In P. Fernandez-Berrocal & N. Extremera (Guest Editors), Special Issue on Emotional Intelligence. Psicothema, 17.*

19. *Boyd, P. E. (2005). Effect of Age, Gender, Ethnicity, Level of Education, Years of Experience, and School Setting on the Emotional Intelligence of School Administrators. Dissertation Abstracts International. 65A(8), 2842.*

20. Brogan, G-b. (2003). Job Satisfaction of Idaho High School Principals. Dissertation Abstracts International. 64A(2), 345.
21. Bruce, W. M., & Blackburn, J. W. (1992). Balancing Job Satisfaction and Performance. Westport CT: Quorum.
22. Bryant, l. R. (2001). An Investigation of Factors Influence Job Satisfaction of Principals in Low Performing and Exemplary Schools. Published Doctoral Dissertation. Fayetteville State University.
23. Buckingham, D. A. (2004). Associations among Stress, Work Overload, Role Conflict, and Self-Efficacy in Maine Principals. Dissertation Abstracts International. 65A(2), 356.
24. Calabrese, R. L. (1987). The Principal: An Agent for Reducing Teacher Stress. NASSP Bulletin. 71, 66-70.
25. Calderin, R. (2005). Emotional Intelligence in Public Elementary School Principals: Building Collegial Relations. Dissertation Abstracts International. 66A(3), 835.
26. Carpenter, J. L. (2004). A Correlational Study of Perceived Principals' Leadership Style and Teacher Job Satisfaction. Published Doctoral Dissertation. The Graduate Faculty of the University of Georgia.
27. Carter, S. C. (2000). No Excuses: Lessons from 21 High-Performing, High-Poverty Schools. Heritage Foundation, Washington DC.
28. Chen, K. (2000). Job satisfaction among high school assistant principals in the state of Mississippi. Published Doctoral Dissertation, Mississippi State University, Starkville.
29. Clash, G. S. (2006). Perceived levels of Elementary Principals' Stress in Relationship to Responsibilities and Demographics. Dissertation Abstracts International. 66A(12), 1213.
30. Conley, S.; Shaw, S. & Glasman, N. (2007). Correlates of Job and Professional Satisfaction among Secondary School Administrators. Journal of School Leadership. 17(1), 54-88.
31. Cook, C. R. (2006). Effects of Emotional Intelligence on Principals' Leadership Performance. Published Doctoral Dissertation. Montana State University.
32. Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. and Beresford, J. (2000). Leading Schools in Times of Change. Buckingham: Open University Press.

33. De Nobile, J. J. & McCormick, J. (2005). Job Satisfaction and Occupational Stress in Catholic Primary Schools. A Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education (Sydney, November 27th –December 1st).

34. De Nobile, J. J. & McCormick, J. (2008a). Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools. Educational Management Administration & Leadership. 36(1), 101-122.

35. De Nobile, J. J. & McCormick, J. (2008b). Job Satisfaction of Catholic Primary School Staff: A Study of Biographical Differences. International Journal of Educational Management. 22(2), 135-150.

36. Dominguez-Cruz, G. (2003). Relationship of Leadership Orientations to Emotional intelligence of Public Elementary, Intermediate and High School Principals in Puerto Rico. Dissertation Abstracts International. 64A(5), 1474.

37. Donaldson-Feilder, E. J. & Bond, F. W. (2004). The Relative Importance of Psychological Acceptance and Emotional Intelligence to Workplace Well-Being. British Journal of Guidance & Counseling. 32(2), 187-203.

38. Dormann, C., & Zapf, D. (2001). Job satisfaction: A Meta-analysis of Stabilities. Journal of Organizational Behavior, 22, 483-504.

39. Duane, E. A.; Bridgeland, W. M.; Stern, M. A. (1986). The Leadership of Principals: Coping with Turbulence. Education. 197, 212-220.

40. Dulewicz, V. & Higgs, M. (1998). Emotional Intelligence: Can It Be Measured Reliably and Validly Using Competency Data?. Competency. 6(1), 1-15.

41. Dulewicz, V. & Higgs, M. (2003). Leadership at the Top: The Need for Emotional Intelligence in Organizations. The International Journal of Organizational Analysis. 11(3), 193-210.

42. Frick, C. R. & Fraas, J. W. (1990). Stress and Educational Administration: Variations in Stress Factors across Administrative Levels. Paper Presented at the Annual Meeting of the Mid-Westerns Educational Research Association (Chicago, IL, October 17-20).

43. *Friedman, B. A.; Friedman, M. A. & Markow, D. (2008). Predictors of Principals' Satisfaction with their Schools. Journal of Educational Administration. 46(5), 598-612.*

44. *Gardner, L. (2005). Emotional Intelligence and Occupational Stress. Published Doctoral Dissertation. Swinburne University, Australia.*

45. *Gardner, L. & Stough, C. (2003a). Exploration of the Relationships between Workplace Emotional Intelligence, Occupational Stress and Employee Health. The 38th Conference of the Australian Psychological Society.*

46. *Gardner, L. & Stough, C. (2003b). Assessing the Relationship between Workplace Emotional Intelligence, Job Satisfaction and Organizational Commitment. The 38th Conference of the Australian Psychological Society.*

47. *Gmelch, W. H. (1991). A Conceptual Understanding of Administrative Stress. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 3-7).*

48. *Gmelch, W. H. & Chan, W. (1995). Administrator Stress and Coping Effectiveness: Implications for Administrator Evaluation and Development. Journal of Personnel Evaluation in Education. 9, 275-285.*

49. *Goldberg, M. (2001). Lessons from Exceptional School Leaders. Alexandria, VA: ASCD.*

50. *Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why it Can Matter More than IQ?. New York: Bantam Books.*

51. *Goleman, D. (1998). Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam Books.*

52. *Goleman, D.; Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.*

53. *Gumuseli, A. I. (2009). Primary School Principals in Turkey: Their Working Conditions and Professional Profiles. International Journal of Social Sciences. 4(4), 239-246.*

54. *Hall, C. A. (2007). Examining the relationship between Leadership Effectiveness, Emotional Intelligence, and Coping Mechanisms for Stress of School Administrators. Dissertation Abstracts International. 68A(2), 419.*

55. *Hartley, n. (2008). Emotional Intelligence as a Predictor of Job*

satisfaction and Performance among Customer Service Providers. Unpublished Doctoral Dissertation. School of Marketing. The University of Technology Sydney.

56. *Hawk, N. C. (2008). Implications of Stress and Coping Mechanisms in the Superintendency. Published Doctoral Dissertation. The Faculty of the Graduate School. University of Missouri-Columbia.*
57. *Hosseinian, S.; Yazdi, S.; Zahraie, S. & Fathi-Ashtiani, A. (2008). Emotional Intelligence and Job Satisfaction. Journal of Applied Sciences. 8(5), 903-906.*
58. *Hazard, T. (1991). A Study of the Job Satisfaction of Nebraska Public High School Principals. ETD Collection for University of Nebraska-Lincoln. Paper AA19129552. Online Available: http://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AA19129552.*
59. *Ibrahim, H. & Al Mashaan, O. S. (2004). Job Stress and Its Relation with Type A, Locus of Control and Job Satisfaction Among Egyptian and Kuwaiti Teachers. Arabic Studies in Psychology. 3(2), 5-32.*
60. *Jackson, C. W. (2008). An analysis of the Emotional Intelligence and Personality of Principals Leading Professional Learning Communities. Published Doctoral Dissertation School of Graduate Studies. University of North Texas.*
61. *Jaiyeoba, A. O. & Jibril, M. A. (2008). A Study of Job Satisfaction of Secondary School Administrators in Kano State, Nigeria. African Research Review: An International Multi-Disciplinary Journal. 2(2), 94-107.*
62. *Jamshidnejad, A. (2005). The Job Stress of Principals & Organizational Health in Secondary Schools. Online Available: http://reference.ksu.edu.sa/pdf/50746-biological%20studies/50847-planning/50755planning.pdf.*
63. *Johnson, J. L. (2005). With A Little Help from My Principal: Student Discipline Problems, Workplace Support, and Teachers' Job Satisfaction. Published Master Thesis Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia.*
64. *Kafetsios, K.; Nezlek, J. B. & Vasiou, A. (2010). A Multilevel Analysis*

of Relationships between Leaders' and Subordinates' Emotional Intelligence and Emotional Outcomes. Journal of Applied Social Psychology.

65. *Kamarinos, P. (2003). Attitudes and Approaches in a School Administrator Training Program toward Preparing Administrators to Promote Emotional Intelligence in Schools. Dissertation Abstracts International. 63B(8), 3895.*
66. *Knudsen, H. K. (2003). Work Stress, Alcohol, and the Young Worker: Modeling Direct and Interaction Effects. Published Doctoral Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of The University of Georgia.*
67. *Koch, J. L.; Tung, R.; Gmelch, W. & Swent, B. (2006). Job Stress among School Administrators: Factorial Dimensions and Differential Effects. Journal of Applied Psychology. 67(4), 493-499.*
68. *Liming, R. W. (1999). Stress: Sources and Coping strategies of Secondary Public School Principals. Dissertation Abstracts International. 59A(8), 2800.*
69. *Littrell, P. C. (1994). The Effects of Principal Support on Special and General Educators' Stress, Job Satisfaction, School Commitment, Health, and Intent to Stay in Teaching. Remedial and Special Education. 15(5), 297-310.*
70. *Lopes, P. N.; Grewal, D.; Kadis, J.; Gall, M. & Salovey, P. (2006). Evidence that Emotional Intelligence is related to Job Performance and Affect and Attitudes at Work. Psicothema. 18(1), 132-138.*
71. *Lucas, L. M. (2003). Stress and Coping Preferences among Female High School Principals in California. Dissertation Abstracts International. 64A(5), 1479.*
72. *Lyons, T. (2006). Emotional Intelligence: An Element to Successful school Leadership or Does it Matter?. Dissertation Abstracts international. 44A(3), 1092.*
73. *Maccalupo, M. J. (2002). Principal Leadership. The Role of Emotional Intelligence: A Study of Decision-Making in an Eastern North Carolina School System. Dissertation Abstracts International. 63A(1), 41.*
74. *Malone, B. G., Sharp, W. L., & Walter, J. K. (2001). What's Right about the Principal Ship? Paper Presented at the Midwest Research Association Annual Conference, Chicago, IL.*

75. Mayer, J. D.; Salovey, P.; Carsuo, D. R. & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT v2.0. Emotion. 3(1), 97-105.

76. Moody, R. & Barrett, J. (2009). Stress Levels of School administrators and Teachers. Academic Leadership. 7(2), 13-20.

77. Muhammad, D. T. (2006). The Relationship between Emotional Intelligence and Job Satisfaction: Testing the Claim that Emotional Intelligence Quotient Predicts Level of Job Satisfaction. Dissertation Abstracts International. 66B(11), 6322.

78. Murphy, L. (2009). Developing Emotional Intelligence as a Means to Increase Team Performance. World Review Entrepreneurship, Management and Sustainable Development. 5(2), 193-205.

79. Newby, J. E. (1999). Job Satisfaction of Middle School Principals in Virginia. Published Doctoral Dissertation. The Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University.

80. Nikolaou, I. & Tsaousis, I. (2002). Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring Its Effects on Occupational Stress and Organizational Commitment. The International Journal of Organizational Analysis. 10(4), 327-342.

81. Oginska-Bulik, A. (2005). Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring Its Effects on Occupational Stress and Health Outcomes in Human Service Workers. International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health. 18(2), 167-175.

82. Oplatka, I. & Mimon, R. (2008). Women Principals' Conceptions of Job Satisfaction and Dissatisfaction: An Alternative View?. International Journal of Leadership in Education. 11(2), 135-153.

83. Pahnos, M. L. (1990). The Principal as the Primary Mediator of School Stress. Education. 111(1), 125-132.

84. Palmer, B. R.; Gardner, L.; Stough, C. (2003). The Relationship between Emotional Intelligence, Personality and Effective Leadership. Australian Journal of Psychology. 55(1), 140-147.

85. Palmer, B. R.; Manocha, R.; Gignac, G. & Stough, C. (2003). Examining the Factor Structure of the Bar-On Emotional Intelligence Quotient inventory with An

Australian General Population Sample. Personality and Individual Differences. 35, 1191-1210.

86. *Palmer, B. R. & Stough, C. (2006). Workplace SUEIT: Swinburne University Genos Emotional Intelligence Test. Organizational Psychology Research Unit. Swinburne University, Australia.*
87. *Pandey, A. & Prakash, P. (1988). A Study on Relationship between Achievement Motivation and Satisfaction of Industrial Employees. Journal of Indian Psychologist. 3(2), 104-110.*
88. *Perez, J-C.; Petrides, K. V. & Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. In R. Schultz & R. Roberts (Eds.) Emotional Intelligence: An International Handbook (Pp. 123-143). Gottingen: Hogrefez.*
89. *Rajendran, D.; Downey, L. & Stough, C. (2007). Assessing Emotional Intelligence in the Indian Workplace: A Preliminary Reliability Study. Electronic Journal of Applied Psychology 3(2), 55-59.*
90. *Randall, W. T. (1980). Stress Management for Educators. Tempe, Arizona: Arizona State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 013371).*
91. *Redfox, M. S. (2006). Sources of Occupational Stress as Perceived by Elementary Principals in Orange County, California. Dissertation Abstracts International. 66A(8), 2798.*
92. *Reed, T. G. (2005). Elementary Principal Emotional Intelligence, Leadership Behavior, and Openness: An Exploratory Study. Published Doctoral Dissertation. The Graduate School of the Ohio State University.*
93. *Richard, A. (2000). Panel Calls for Fresh Look at Duties Facing Principals. Education, 1-5.*
94. *Schlansker, B. (1987). A Principal's Guide to Teacher Stress. Principal. 66, 32-34.*
95. *Schmidt, M. E. (2004). Emotional Intelligence: Evidence of the Processes at Work. Journal of Social and Clinical Psychology. 23(3), 442-444.*
96. *Schmuck, R. A. (1993). Beyond Academics in the Preparation of Educational Leaders: Four Years of Action Research. Oregon Study Council Report. (Eric Document Reproductive Service No. 354610).*
97. *Schultz, D. P. (1982). Psychology and Industry Today. New York: MacMillan.*

98. Schutte, N. S.; Malouff, J. M.; Hall, L. E.; Haggerty, D. J.; Cooper, J. T.; Golden, C. J. & Dornheim, L. (1998). Development and Validation of a Measure of Emotional Intelligence. Personality and Individual Differences. 25, 167-177.

99. Slaski, M. & Cartwright, S. (2002). Health, Performance and Emotional Intelligence: An Exploratory Study of Retail Managers. Stress and Health. 18, 63-68.

100. Sodoma, B. (2006). Job Satisfaction of Iowa Public Schools Principals. Dissertation Abstracts International. 67A(2), 1034.

101. Speath, K. (2007). School Administrators: Leadership and Emotional Intelligence. Doctoral Dissertation Ottawa University. Canada.

102. Spector, P. (1997). Job satisfaction. Thousand Oaks, CA: Sage.

103. Stemple, J. D., Jr. (2004). Job Satisfaction of High School Principals in Virginia. Published Doctoral Dissertation. The Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University.

104. Stone, H.; Parker, J. D. A. & Wood, L. M. (2005). Report on the Ontario Principals' Council Leadership Study. Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations.

105. Stough, C. & De Guard, D. (2003). Examining the Relationship between Emotional Intelligence and Job Performance. The 38th Conference of the Australian Psychological Society.

106. Szuberla, A. L. (2006). Emotional Intelligence and School Success. Dissertation Abstracts International. 66B(10), 5714.

107. Torelli, J. A. & Gmelch, W. H. (1992). Occupational Stress and Burnout in Educational Administration. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 20-24).

108. Van Heck, G. L. & Den Oudsten, B. L. (2008). Emotional Intelligence: Relationship to Stress, Health, and Well-Being. In A. Vingerhosets; I. Nyklicek & J. Denollet (eds.), Emotion Regulation: Conceptual and Clinical Issues (Pp. 97-121). New York: Springer.

109. Wang, Y.; Huang, T. (2009). The Relationship of Transformational Leadership with Group Cohesiveness and Emotional Intelligence. Social Behavior and Personality: An International Journal. 37(3), 379-392.

110. Waskiewicz, S. P. (1999). Variables that Contribute to Job Satisfaction of Secondary School Assistant Principals. Published Doctoral Dissertation. The Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

111. Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective Effects Theory: A Theoretical Discussion of the Structure, Causes and Consequences of Affective Experiences at Work. In B. M. Straw and L. L. Cummings (Eds.), Research in organizational Behavior (Vol. 18). Greenwich, CT: JAI Press.

112. Welmers, J. A., Jr. (2006). Predicting Principals' Stress. Dissertation Abstracts International. 66A(10), 1125.

113. Williams, H. W. (2004). A Study of the Characteristics that Distinguish Outstanding Urban Principals: Emotional Intelligence, Problem-Solving Competencies, Role Perception and Environmental Adaptation. Dissertation Abstracts International. 64A(12), 4308.

114. Wolverton, M.; Wolverton, M. L. & Gmelch, W. H. (1998). The Interconnections between Job Satisfaction and Work-Related Stress in Academic Deans. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April 13-17).

115. Wong, K. S.; Cheuk, W. H. & Rosen, S. (2000). The Influence of Job Stress and Supervisor Support on Negative Affects and Job satisfaction in Kindergarten Principals. ***Journal of Social Behavior and Personality. 15, 85-98.***

116. Yuan, Y. L. (2007). Study on the Job Stress and the Ways of Coping for the Director of Elementary School in Taiwan. Unpublished Doctoral Dissertation. Faculty of Education Taiwan University.

Job Satisfaction, Work Stress and their Relations to Emotional Intelligence with School Principals

Mahsoub Abdel Kader, PhD

Lecturer of Educational Psychology
Qena Faculty of Education
South Valley University

The study was conducted to examine the relation between job satisfaction, work stress and emotional intelligence with school principals. The main sample of the study was de-limited to (171) subjects from Qena Governorate (Mean =43.2, SD=1.3). The researcher developed a scale for measuring job satisfaction, arabized a scale for measuring work stress and a scale for measuring emotional intelligence.

Study findings revealed that: the level of job satisfaction is average, the level of work stress is from average to high, there were a significant positive correlation between emotional intelligence and job satisfaction, there were a significant negative correlation between emotional intelligence and work stress, there was no significant effect of the interaction between the study stage and experience levels on the job satisfaction and the work stress, there was a significant effect of the different levels of emotional intelligence on the job satisfaction and the work stress, variables of emotional management of others and emotional self-control were good predictors of the job satisfaction and variables of emotional management of others, emotional awareness of others and emotional self-awareness were good predictors of the work stress.