الإدارة المدرسية

والذكاء الإجتماعي

الدكتور
ركان عيسى أحمد الكايد

الإدارة المدرسية
والذكاء الإجتماعي

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكر والعرفان

الشكر والعرفان إلى معالي الأستاذ الدكتور خالد العمري الذي قدّم لي النصح والإرشاد والتوجيه الذي أسأل الله أن ينفع به كل طالب علم.

كما أقدم شكري إلى كل من ساهم في تقديم الملاحظات والتوجيهات المفيدة من أجل إثراء هذا العمل.

الإهداء

إلى من رضاهما من رضا الرحمن .. والدي ووالدتي ..

إلى أخي ممدوح .. وأخواتي .. دينا .. وأمل .. وسلوى وريم .. ورغدة .. إلى إبني عبدالله أهدي هذا الجهد

المُحتَوَيَاتْ

الموضوع	الصفحة
مقدمة	١٣
الفصل الأول: أهمية الذكاء الإجتماعي	١٧
– تمهيد	١٩
– أهمية الذكاء الإجتماعي في تطوير العملية التربوية	٣٠
– مصطلحات وتعاريف متداولة	٣١
الفصل الثاني: الذكاء والذكاء الإجتماعي وعلاقته بالتفاعل المدرسي مع المجتمع	٣٣
أولاً: الأدب النظري	٣٥
– مفهوم الذكاء	٣٥
– نظريات الذكاء	٣٦
– مفهوم الذكاء الإجتماعي وتطوره	٣٩
– مكونات الذكاء الإجتماعي	٤٢
– أهمية الذكاء الاجتماعي للإدارة المدرسية	٤٤
الانضباط المدرسي	٤٩
معوقات الانضباط المدرسي	٥٥
العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي وأهميتها	٥٩
دور الإدارة المدرسية في تنمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي	٦٨
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة	٧٥
– الدراسات العربية التي تتعلق بالذكاء الإجتماعي	٧٥
– الدراسات الأجنبية التي تتعلق بالذكاء الإجتماعي	٧٨

- الدراسات العربية التي تتعلق بالانضباط المدرسي ٨٥
- الدراسات الأجنبية التي تتعلق بالانضباط المدرسي ٨٨
- الدراسات العربية التي تتعلق بتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي ٨٩
- الدراسات الأجنبية التي تتعلق بتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي ٩٥
- ملخص الدراسات السابقة ٩٦

الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات ٩٩
- منهج الدراسة ١٠١
- عينة الدراسة ١٠١
- أدوات الدراسة ١٠٢
- صدق الأدوات ١٠٣
- ثبات الأدوات ١٠٣
- اجراءات الدراسة ١٠٤
- المعالجات الإحصائية المستخدمة ١٠٧

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ١٠٩

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات ١٢٩

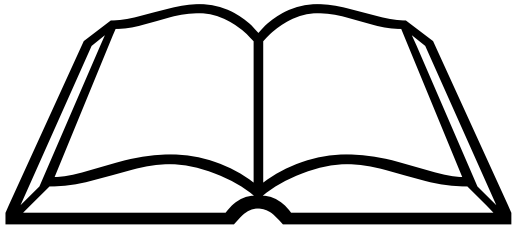
الملاحق ١٤١

المراجع ١٦٣

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
١	معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا ومعاملات ارتباط بيرسون (الطريقة النصفية) لأدوات الدراسة الثلاث.	١٠٤
٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين.	١٠٩
٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين	١١٠
٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين	١١١
٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الانضباط المدرسي كما يراها كل من المديرين والمعلمين	١١٦
٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تفاعل المدارس الثانوية العامة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلمين	١١٩
٧	معامل ارتباط بيرسون بين درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجة الانضباط المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين	١٢٣

٨ معامل ارتباط بيرسون بين درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجات تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي كما يراها كل من المديرين والمعلمين ١٢٥



المُقَدِّمَة

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة :

بداية نقول ما قاله بسمارك " إن الذي يدير المدرسة يدير مستقبل البلاد، لأن المدرسة مؤسسة إجتماعية ينظمها إعتبارات سياسية، وإجتماعية ، واقتصادية ، لتحديد مسؤوليات محددة، وهذه المسؤولية لها مجوعة من القواعد والترتيبات والاجراءات الخاصة بها.

من هنا جاء الإهتمام بالادارة المدرسية التي تشكل نقطة التقارب بين كل الأطراف العاملة في ميدان التربية والتعليم.

ولهذا نرى هذا التقدم الملحوظ في مجال الادارة المدرسية التي إتسع مجالها وتجددت أهدافها لأنها لم تعد عملاً يومياً متعارفاً عليه كما في السابق ، بل إن علماء النفس والمفكرين صبّوا اهتماماتهم في دراساتهم لتلبية الطموح الإنساني لتقدم الأمم من خلال توظيف كل جديد في عالم المناهج وطرق التدريس والنشاط والاشراف والتمويل للبرامج التعليمية، وتنظيم العلاقات المتبادلة بين المدرسة والمجتمع وكل ما يتصل بها من قريب أو بعيد.

وقد عرّف جوردن الإدارة المدرسية بأنها: " جملة الجهود المبذولة في الطرق المختلفة التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية لأنجاز أهداف المجتمع التعليمية ".

وكما قلنا فإن المفهوم العام عن المدرسةوالادارة المدرسية قد تغير في ظل المتغيرات والمدخلات الحديثة على المجتمعات في الوقت الحاضر.

لذلك فإننا نرى أن الادارة المدرسية تعنى بإدارة الوقت ، وإدارة الصف، وإدارة الأزمات ، وإدارة التغيير، والإتصال الإداري، والعلاقات الإنسانية وتقويم أداء الكوادر العاملة في النظام التعليمي وتحفيزها لتقديم أفضل ما لديها لصالح العمل التربوي.

من هنا إحتلت القيادة مكاناً هاماً في الدراسات النفسية والاجتماعية والادارية خاصة أن البيئة السليمة في المدرسة والمجتمع هي التي تخلق قادة ناجحين مؤهلين لقيادة الكيانات السياسية والاقتصادية في كل دولة.

كما جاء هذا الكتاب ليبين مدى الإرتباط بين الذكاء الاجتماعي والادارة المدرسية التي قدّمنا لمفهومها آنفاً ومدى أهمية الذكاء الاجتماعي لدى مدير المدارس وعلاقتها بكل من الإنضباط المدرسي لدى الطلبة وتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس.

ولأجل أن نكون موضوعيين في طرحنا، رأينا أن نبذل جهداً ميدانياً بأخذ عينات من واقع المدارس في الأردن التي تعبر عن مجتمع الدراسة المكون من ٦٧٩ مدير مدرسة ثانوية في محافظة العاصمة و ١٤٨٣٠ معلماً ومعلمةً في هذه المدارس وتم اختيار عينة عشوائية مكونه من ٢٠٠ مدير مدرسة و٦٠٠ معلم ومعلمةً. ولجمع البيانات تم استخدم ثلاث أدوات بعد إجراء الصدق والثبات لها الأولى لقياس درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية، الثانية لقياس مستوى الانضباط المدرسي لدى الطلبة في المدارس الثانوية العامة والثالثة لقياس مستوى التفاعل بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي .

واتضح لنا أن درجة الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس الثانوية العامة مرتفعة بشكل عام، من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين. كما جاءت درجة الانضباط المدرسي مرتفعة بشكل عام من وجهة نظر المديرين والمعلمين. وكذلك جاءت درجة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي مرتفعة بشكل عام من وجهة نظر المديرين والمعلمين. كما ان هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين درجة الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجة الانضباط المدرسي. إضافة غلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين درجة الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي. وفي ضوء هذه النتائج .

نرى أنه يجب عمل دورات تدريبية للمديرين عن مفهوم الذكاء الاجتماعي وأهميته ودوره في الانضباط المدرسي والعلاقات بين المدرسة والمجتمع وفي بناء العلاقات وتسيير الأمور وتفعيل دور المدرسة والمجتمع الداخلي والخارجي على حد سواء من اجل التقدم والرقي في العملية التربوية التعليمية والعلمية والاجتماعية.

نرجو أن ينال هذا الكتاب الإهتمام من القاريء وكل العاملين في المجال التربوي. والله نسال أن يوفقنا لما فيه الخير والصلاح ، وأن يرشدنا إلى طريق الصواب ، إنه سميع مجيب.

المؤلف

الفصل الأول

أهمية الذكاء الإجتماعي

الفَصْلُ الأَوَّلُ

أهمية الذكاء الإجتماعي

تمهيد

يعد الذكاء الوجه الآخر لمفهوم القدرات العقلية، ويمكن تقدير مستوياته نسبياً بشكل غير مباشر عن طريق ملاحظة السلوك العام أو بعض مظاهر السلوك أثناء تأدية الفرد لبعض النشاطات العقلية، نظرية كانت أم عملية أم اجتماعية. فالذكاء الاجتماعي هو القدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية وعلى التصرف وسط الجماعة بتلقائية ونجاح، وهو الذي يأتي من خلال التنشئة الاجتماعية ومن خلال درجة الاختلاط بالبيئة المحيطة بالطفل ودرجة السماح له بالتعامل مع المتغيرات البيئية والقدرة على الاحتكاك الاجتماعي وزيادة المؤثرات التي تنمي قدراته العقلية وتظهر مواهبه، فالذكاء هبة من الله يمنحها لعباده بنسب متفاوتة كالرزق والجمال وغيرها من السمات. وقد وضعت عدة نظريات عن الذكاء وتصنيفاته، وكذلك وضعت اختبارات متعددة لقياس الذكاء. ومن المهم أن نعرف أن الذكاء الأكاديمي والعلمي يختلفان كلياً عن الذكاء الاجتماعي، فالذكاء العلمي تدخل فيه عدة عوامل من ذاكرة قوية وقوة استرجاع للمعلومات وربط ومعالجة المعلومات العلمية بسرعة كبيرة(رضوان،١٩٩٦)، أما الذكاء الاجتماعي فهو قابلية الفرد على الاستحضار والاستفادة من كل الظروف الاجتماعية المحيطة والخروج بموقف يبعد عن الفرد الإحراج، ويحقق أهدافه سواء أكانت بسيطة أم كبيرة. ومن الضروري أن نشير إلى أن الذكاء العلمي الأكاديمي مرتبط بشكل

وثيق بدراسة الشخص وكثرة اطلاعه وتداخله مع الكتاب والمعلومات. والذكاء الاجتماعي مرتبط بالأمور الاجتماعية والتجارب الحياتية التي قد يكتسبها الفرد من خلال تجاربه في الحياة. فليس شرطاً أن يكون الشخص على مستوى عالٍ من الذكاء العلمي ويكون بالمستوى نفسه من الذكاء الاجتماعي، بل قد يكون العكس تماماً، وهذا ما نجده في بعض الشواهد لعلماء وعباقرة كانوا قمة في الذكاء العلمي ولم يكونوا على مستوى هذا الذكاء اجتماعيا، لعدم احتكاكهم الشديد مع المجتمع وعدم معرفة تفاصيل ودهاليز الحياة وتعقيداتها (أبو دية،٢٠٠٣).

إن الذكاء الاجتماعي يتمثل في إمكانية الفرد من التخلص من المواقف الحياتية المحرجة ويتمثل في إمكانية الشخص من إقناع من حوله والتكيف معهم، ويتمثل في التخطيط للوصول إلى أهداف الفرد الذاتية، وقد يخرج الذكاء الاجتماعي إلى معانٍ متعددة، فيقال أحياناً إن هذا الشخص دبلوماسي، أي أنه يحاول أن لا يصطدم بالأشخاص ولا يواجههم بما يكرهون(زهران،١٩٨٤).

إن القدرة على بناء العلاقات مع الآخرين هي البوابة الهامة للنجاح في مجتمعنا فنحن أمام مشكلة حقيقية، وهذه المشكلة ترى آثارها في كثير من قصص الفشل الإدارية أو المهنية، فالمشكلة هنا عندما يتم منح منصب مدير مدرسة لشخص لا يمكنه فعلا القيام بهذه المهمة، دون أن يتمتع بإمكانيات الذكاء الاجتماعي التي لا تقل أهمية عن الذكاء العلمي، بل إن مساحة الحاجة إلى الذكاء الاجتماعي شاسعة ودائمة في كل مكان حيث يوجد إنسان، بما في ذلك دور العلم والبحث، شاملاً الحياة الاجتماعية بمعناها العام والخاص، مع من نعرف ومن لا نعرف في البيت والشارع والعمل ومع الأصدقاء والمعارف وفي السفر والحضر، ومن دون الذكاء الاجتماعي يتعب الإنسان غاية التعب، ويفقد ثقته في نفسه وفي

الناس. والذكاء الاجتماعي المحمود الذي نحبذه وندعو إليه، ليس هو الوصولية أو التسلق أو النفاق، فهذه الصفات كاسدة بمقياس الذكاء الاجتماعي نفسه قبل المقياس الأخلاقي، والذي هو أساس في الذكاء الاجتماعي الحقيقي، فليس ذكيّاً من يكسب أشياء وقد خسر نفسه. ويتألف الذكاء الاجتماعي من شيئين هما: البصيرة والسلوك الذي نسعى من خلاله لفهم الفعالية الاجتماعية الإنسانية على مستوى يتجاوز مستوى الصيغ والمعادلات البسيطة، وتجاوز استخدام التعبيرات اليومية اللطيفة من قبيل "من فضلك" و"أشكرك" والمجاملات الاجتماعية العادية، وتجاوز تلك الأشياء التي تسمى "مهارات التعامل مع الناس" ذات القيمة المفترضة في مكان العمل (الغامدي، ٢٠٠٦). إن الهدف هو فهم الكيفية التي يتمكن بتا الأشخاص الأكثر فعالية وتأثيراً في التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة ببراعة شديدة، والكيفية التي يعرفون بتا في معظم الأحيان على الأقل كيفية إشراك الآخرين بطرق ملائمة للسياق العام، حيث توجد هناك خمسة أبعاد مختلفة لمفهوم الذكاء الاجتماعي هي: الوعي الموقفي الذي يتمثل في القدرة على قراءة المواقف وتفسير سلوك الآخرين في تلك المواقف وفقاً لأهدافهم المحتملة وحالتهم العاطفية وميلهم إلى التواصل، والحضور أو التأثير والذي يتمثل في مجموعة من الأنماط اللفظية وغير اللفظية ومنها المظهر ووضع الجسم ونبرة الصوت والحركات الدقيقة، مجموعة كاملة من الإشارات التي يعالجها الآخرون ليتوصلوا منها إلى انطباع تقييمي للشخص، والأصالة التي تتمثل في التقاط الرادارات الاجتماعية للأشخاص الآخرين. وهي إشارات عديدة من سلوكياتك تؤدي بهم إلى الحكم عليك كشخص صادق صريح ذي أخلاق وأمانة ونوايا طيبة، أو على النقيض من ذلك، والوضوح الذي يتمثل في القدرة على تفسير

أفكارك، وصياغة آرائك، وإيصال المعلومات بسلاسة ودقة وشرح وجهات نظرك وأفعالك وتصرفاتك المقترحة؛ والتعاطف -وهنا يتم تجاوز الدلالة التقليدية لمعنى الكلمة والمنحصر في إبداء الشفقة تجاه الآخرين- ويعرف بأنه إحساس مشترك بين شخصين، وانطلاقاً من هذا التعريف يُعدُّ التعاطف حالة اتصال وثيق بشخص آخر تخلق أساساً للتواصل والتفاعل والتعاون الإيجابي (ألبرغوثي ،٢٠٠١).

وانطلاقاً من الاتجاه الجديد لدور المدرسة وأهميتها كوحدة أساسية في بناء المجتمع وتطوره، لم يعد المدير مجرد مطبق للنظام، ولا مجرد قائم على حفظ الأثاث أو مراقبة الواجبات المدرسية، بل تعدى ذلك ليصبح قائداً للمدرسة، ومالكاً للمهارات الأساسية ومتعمقاً بخلفية علمية وكفاءة ومقدرة إدارية، كما أصبح قادراً على التغيير والتحسين في التنظيم المدرسي، واعياً بالأهداف، وأصبح نجاح المدرسة إذا تجاوزنا النشاط متوقفاً على كفاءته الإدارية. وبالرغم من ذلك، فإن عملية القيادة الإدارية لا تتوقف على مدير المدرسة فقط مهما كانت صفاته، بل تتوقف أيضاً على أفراد الجماعة الذين يتعامل معهم القائد، وعلى مستوى العلاقات الاجتماعية بينه وبينهم، ومن هنا يظهر دور القائد الإداري في خلق جسور من الثقة والدفء في العلاقات الاجتماعية (مهارات، ٢٠٠٧).

إن مدير المدرسة الفعّال هو الذي يستخدم مهاراته وخبراته في تطبيق الأساليب العلمية الحديثة للإدارة، بحيث تتناسب مع طبيعة العمل الإداري الذي يمارسه، بحيث تصبح كفايته رهناً برؤيته الواضحة لحركة التعليم وبنظرته المتكاملة إلى العملية التربوية، فطبيعة العمل الإداري الشاق تستوجب من مدير المدرسة أن يشيع الحيوية والنشاط في العاملين بالمدرسة، وأن يكون قادراً على

ضبط النفس فلا يغضب بسرعة، صابراً متزناً، يدرس الأمور بعناية قبل أن يصدر الأحكام (نوبر، ١٩٩١).

كذلك عليه أن يمتلك عنصر الشعور بالمسؤولية وقوة الإرادة ومضاء العزيمة والثقة والاعتداد بالنفس، هذا في حين يُعد الذكاء الاجتماعي من أهم الوسائل اللازمة للإدارة. وقد أثبت كثير من الدراسات أن هناك صلة بين الذكاء الاجتماعي والنجاح في القيادة، فالذكاء يجعل لدى القائد بعداً تصورياً يتعرف من خلاله المشكلات ويستطيع مواجهتها، كذلك الذكاء الاجتماعي يمد الفرد بسرعة البديهة والفطنة ومواجهة الأمور بحزم، ومن هنا فإن على المدير أن يمتلك مهارات معرفية واسعة في علم النفس وأصول التربية كي يستطيع أن يساير الطبائع البشرية التي يتعامل معها. بالإضافة فإنه لا بد لمدير المدرسة من أن يمتلك فن التعامل مع البشر، والتعامل مع الناس على قدر عقولهم، فهي أولى المهام، بل ويُعدُّ مركز الإدارة التربوية، لأن الإدارة تتطلب باستمرار التعامل مع البشر على كافة مستوياتهم سواء داخل المدرسة (معلمين – طلبة – مشرفين)، أم على مستوى المجتمع المحلي بكافة مؤسساته والعاملين فيه، هذه المهمة تتطلب من مدير المدرسة بصفته قائداً للعلاقات الاجتماعية أن يكون مطلعاً بعمق في الطبائع البشرية ويستطيع توجيه تلك العلاقات الاجتماعية بطريقة مدروسة ومحددة لتفعيل العملية التربوية(مهارات، ٢٠٠٧) ، إذ نجد في المدارس الفاعلة أن القائد الإداري يتمتع بنشاط دءوب يستطيع أن يوجد مناخاً مدرسياً يتم التركيز فيه على الجوانب الأكاديمية، والسيطرة على البيئة الداخلية من معلمين وطلبة وموارد، ويذكر (جون ويلز) مجموعة من المهارات يطلقون عليها مهارات المساواة، يمكن أن يستخدمها مدير المدرسة كقائد تربوي في تحسين العلاقات الاجتماعية. وهي:

الاعتراف بجهود الآخرين، وتوزيع مهام القيادة، وإشراك التابعين فيها(كمال، ١٩٨٥).

وعلى ذلك تتطلب المهارة الاجتماعية أن يكون لدى مدير المدرسة القدرة على بناء علاقات حميمة طيبة مع مرؤوسيه، وذلك من خلال معرفته بميول واتجاهات المرؤوسين وفهم لمشاعرهم وتقبُل لاقتراحاتهم وانتقاداتهم البناءة، مما يُفسح المجال أمام المرؤوسين للإبداع والابتكار وحسن الانتماء للمؤسسة التي يعملون فيها (مهارات، ٢٠٠٧).

فالعلاقات الاجتماعية ليست مجرد كلمات طيبة، أو ابتسامات يوزعها مدير المدرسية بين الحين والحين الآخر سواء أكانت مجاملة أم غير ذلك، بل هي فهم عميق لقدرات وطاقات ودوافع وحاجات البشر الذين يتعامل معهم، ومحاولة استثمار كل هذه الإمكانات لحفزهم على العمل بروح الفريق لتحقيق الأهداف المنشودة، " وتشير الأبحاث الحديثة في مجال الإدارة إلى أن فشل كثير من الإداريين في عملهم وفي تحقيق أهداف العمل مرجعه نقص في المهارات الاجتماعية عندهم، أكثر من أن يكون قصوراً في مهارة العمل نفسه"، ومن هنا يتوجب على المدير الواعي أن يحاول جاهداً أن يحد من تأثير النظرة السلبية للآخرين، وفي أقل تقدير يحاول أن يبقى هذا الأثر في مستوى بحيث لا يفسد عليه تصرفاته فيقع ضحية للجهل، لذا يجب أن يكون متفتح الذهن والعقل متوقد الذكاء متواضعاً ، يشجع الآخرين على تحمل المسؤولية، لأنه يدرك أن الإنسان قادر على تجاوز قصوره بالمثابرة والشعور بالقيمة الذاتية(نوبر، ١٩٩١). ومما لا شك فيه أن المديرين في كافة المستويات الإدارية لن تكتمل لهم مقومات الإدارة الناجحة ما لم يقفوا على حقيقة دوافع الأفراد، سواء تلك الدوافع الشعورية أم اللاشعورية، وحاجاتهم،

ومكونـات وهياكـل شخصـياتهم الاجتماعيـة، واتجاهـاتهم النفسـية، وقـدراتهم وميولهم، إلى جانب مسـتوى الـذكاء والعمليـات العقليـة مـن إدراك وإحسـاس وتفكــير". ومــن خــلال العلاقــات الاجتماعيــة يكــون مــدير المدرســة مسئولا عن التغيير الفعّال للسلوك البشري للأفـراد داخـل المدرسـة، فـالإدارة الرشيدة تحاول استقطاب المحايدين والمنحرفين عن أهدافها وتغير اتجاهاتهم نحـو التعاون والمشاركة، فالسلوك الاجتماعي يمثل أحد المحـددات الرئيسـية للكفـاءة الإدارية وإنتاجيتها، والعوامل الأخرى المساعدة في العمل الإداري، إنـما تكتسـب أهميتها من خلال العمل الاجتماعي"(مهارات، ٢٠٠٧).

فالذكاء الاجتماعي يُعدُّ كأي وسيلة من وسـائل الحيـاة يمكـن اسـتخدامها بالطريق الإيجابي ويمكن أن تستغل بالطريق السلبي، ولعلنا لا نجانب الحقيقـة إذا قلنا إن الذكاء الاجتماعي لو استخدم بطريقـة صـحيحة وفي وقتـه المناسـب فإننـا سنحصل على نتائج جيدة من العلاقات غير الحساسة والعلاقات الودية، وأخـيراً يبقى الذكاء الاجتماعي فضيلة تقع في منتصف الطريق بين خطرين: خطر الحقيقـة الجارحة وخطر التملق المرفوض (زهر،١٩٨٤).

ويشكل الذكاء الاجتماعي للمدير أحد القواعـد الرئيسـية لإرسـاء عمليـة الانضباط المدرسي، إذ إن الانضباط هو نظـام وممارسـة والتـزام خلقـي بـالقوانين والتعليمات المتعارف عليها ضـمن مجتمعـات يجمعهـا التعـاون والـتماس الفـردي والجمعي ضمن الأفـراد المكونـة للمجتمـع أو التجمعـات الاجتماعيـة. وظـاهرة الانضباط قد تكون حالة غريزية تمارس منذ بداية نشأة الفرد في مجتمع ما أو حالـه مكتسبة تلقن منذ الصغر. فالانضباط يمارس أيضا وراثيا وتلقائيا داخل نواة الخلية ومكوناتها المتعددة أو في وظائف الحشو البرتوبلازمية للخليـة الواحـدة، إذ إن أي

خلل في الانضباط الممارس، إن كان غريزيا أو مكتسبا في أي مجتمع يؤدي في النهاية إلى الفوضى والانحسار أو الانقراض، أو يؤدي إلى تغير خلاق أو تغيير انعدامي مهلك، ومن هنا فإن الانضباط الغريزي التلقائي هو جزء حيوي مهم لا يتجزأ من نظام الدفاع الغريزي من أجل البقاء (WWW. al-moharer.net).

أما الانضباط المكتسب من الناحية الأخرى فيمارس في المجتمعات المتطورة بالذكاء والفكر، تلك التي تسود فيها ظواهر التعاون والتحدي والاختبار والاعتراض وحب التسلط والاستحواذ، إذ يعتمد استتباب الانضباط المكتسب في هذه المجتمعات أو التجمعات على وجود قيادة قوية مؤثرة وقوانين ونظم مختلقة أو طبيعية "غريزية" تعرف وتتحكم بعملية فرض هذا النوع من الانضباط وعواقب عدم الالتزام بت، إذ إن أي خروج عن نظم الانضباط المكتسب يؤدي إلى صراع وعقاب، وإذا استفحل قد يؤدي إلى تغيير إيجابي أو سلبي، لذلك لا بد من وجود خاصية مهمة تعمل بصورة كبيرة على السيطرة على الانضباط، وكيفية التعامل من أجل بنائه، من هنا لابد للقائد من التمتع بخاصية الذكاء الاجتماعي (WWW. al moharer.net)، ولا بد من مقدرة الإداري والقائد التربوي على رؤية مؤسسته ككل وعلى تفهمه وإدراكه شبكة العلاقات التي تربط وظائفها ومكوناتها الفرعية المتنوعة، وكيف أن أي تغير في أي مكون فرعي سيؤثر - بالضرورة ولو بنسب متفاوتة- في بقية المكونات الفرعية الأخرى التي يشتمل عليها النظام المدرسي، كما تعني أيضا إدراك الإداري والقائد التربوي لشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه و ما يرافقه من نظم اجتماعية أخرى"، لذلك من الضروري أن يمتلك مدير المدرسة رؤية واضحة للمدرسة التي يديرها ويفهم الترابط بين أجزائها ونشاطاتها، وبالتالي يتكون لديه فهم واضح لعلاقات جميع

الموارد البشرية في المدرسة من معلمين وطلبة وعمال وسكرتير، وأعضـاء المجتمـع المحلي. كذلك يجب أن يكون هناك تصور واضح لعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، إضافة إلى معرفة واضحة بأوضاع المجتمع التشريعية، الاقتصادية، الاجتماعية، كما أن معرفة مدير المدرسة لهذه الأمور ووجود تصور مسبق لديه يستطيع من خلالـه استخدام مهاراته الاجتماعية في التعامل مع المجتمع المحلي، كما يستطيع من خـلال تصوراته وإدراكا ته المستقبلية أن يـؤثر في مرؤوسـيه حيـث يـدفعهم إلى الإبـداع والابتكار والمبادأة وتحمل المسؤولية (مهارات، ٢٠٠٧).

وعلى ذلك، فإن إسهام مدير المدرسة في تحقيق أهداف التعليم لا يقتصر على أدائه لواجباته الروتينية فحسـب، بـل يُقـدم عـلى الإبـداع والابتكـار، في محاولـة التغلب على مشكلات العمل المدرسي، وممارسة طـرق وأسـاليب أكثـر تطـوراً في الأنشطة الإدارية والفنية التي يقوم بتا، ومن هنا يجـب أن يتصـف مـدير المدرسـة بالقدرة على تحمل الصعوبات والمخاطر، حتى يكون قادراً على اتخاذ قرارات تتسم بالجرأة والحسم، وتلعب الدور الكبـير في تحقيـق الانضـباط المـدرسي الـذي هـو أساس النمو والتقدم لأي مدرسة كانت. كما أن مدير المدرسة الذي يتمتع بـذكاء اجتماعي يكون قادراً على الإقناع، لأنه يملـك أسـلوباً دبلوماسـياً لبقـاً، وتصرـفاً حسناً، عن طريق قدرته على استنباط ما يفكـر فيـه الآخـرون، وهـذا يمكنـه مـن تقديم الحلول والبدائل وتقريب وجهات النظر إذا ما احتدم نقاش أو نزاع، حيث تتشكل لديه خريطة في التعامل مع الآخرين مـن زمـلاء العمـل أو أفـراد الأسرة، والمجتمع عامة، ويبتعد عن التصرفات الاجتماعية الخرقاء، فلا يضـحك عاليـاً في مواقف لا تستدعي الضحك أو يلتزم الصمت إذا ما سمع طرفةً تستحق الضحك فعلاً.. ولا يتحدث عن نفسه كثيراً، ويختار الوقت المناسب في الحـديث، صـاحب

عاطفة قوية يستطيع من خلالها استقراء ما بداخل النفس البشرية من عواطف ومشاعر، يتعرف ويتفهم مشاعر من يحتك بهم ويخالطهم ويستجيب لأحاسيسهم بشكل لائق ومقبول، له قدرة على مواجهة الإحاطات والتحكم بالعواطف وضبطها (أبو حطب،١٩٩٦).

إن التغيرات التي طرأت على دور المدرسة أدت إلى تغير الاتجاهات نحو الإدارة المدرسية مما ساهم في زيادة التقارب والاتصال والمشاركة بين المدرسة والمجتمع المحلي مما أدى إلى تحسين ورفع مستوى العملية التربوية (أبو سماحة، ١٩٨٩).

فبناء العلاقة السليمة مع أولياء الأمور وسائر أعضاء المجتمع المحلي والفعاليات الأخرى من شأنه أن يزيد من حيوية المدرسة وأداء رسالتها المطلوبة، كما أن مشاركة المستنيرين من الأهالي في نشاطات المدرسة وتمويلها والشعور بجدوى تلك النشاطات والمساهمات يؤدي إلى زيادة فعالية المدرسة في المجتمع، لكن العبء الأكبر في تنفيذ المدرسة لوظائفها وواجباتها يقع على مدير المدرسة حيث يتوقع منه قدراً من القيادة والمهارة والإبداع في تحسين العملية وتنميتها وتطوير المدرسة لإعطائها الطابع الملائم لحاجات المجتمع المحلي (النبتيتي، ١٩٨٩).

إن الأدوار القيادية لمدير المدرسة التي عليه أن يؤديها كقوة تغيير تهدف إلى تنمية المجتمع المحلي، يمكن تصنيفها إلى عامل الميدان الذي يشكل فيه المدير حلقة الوصل بين العالم الخارجي الذي يستمد منه الأفكار والقيم، وبين الظروف المحلية التي ستكون محل التغيير، وهو ذو حساسية بالغة للقيم المحلية وتطورها، لأنه جزء من المجتمع، مما يساعد على استنباط حاجات المجتمع ورغباته، كما يشكل

مدير المدرسة الأساس في الدفاع عن المصالح إذ يتبنى حاجات ورغبات الناس كما لو كانت حاجاته ورغباته وجلب الانتباه لحاجات المنطقة، والدفاع عن طرق حل مشكلاتها، كما يلعب مدير المدرسة دور المستشار إذ يعمل على نصح المواطنين ويعمل على وصل الجهد الخارج الذي تقدمه الجهة المشرفة على الحاجات المحلية لتلائم الواقع المحلي ويعطي نصيحته بشكل يغير وينور متخذي القرارات حول الشؤون المحلية، كما يقوم بالجمع بين مهارات عامل الميدان والمستشار والمدافع عن المصالح المحلية ويهتم بوضع الحاجات المحلية في الخطة الوطنية ويتمتع بمهارة التنظيم والتوجيه والرقابة والإشراف (أبو سماحة، ١٩٨٩)، وفي هذا الإطار فإن دور مدير المدرسة هو التعاون مع المجتمع المحلي إذ يُعدُّ من الأدوار الهامة والمتميزة لإظهار الفرق بين السلوكيات الإدارية من مدرسة لأخرى، حيث لابد من توطيد العلاقة بين المدرسة ومجتمعها المحلي، وتوظيف تلك العلاقة لخدمة العمل التربوي بدرجة عالية، من هنا كان لا بد من التعاون الوثيق بين إدارة المدرسة والمجتمع المحلي والعمل على تنمية ذلك المجتمع (المليحات، ١٩٩٣).

مما سبق تتبين أهمية الذكاء الاجتماعي لدى مدير المدرسة حتى يتم توظيفه في ضبط سلوك الطلبة بالإضافة إلى تعزيز تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي، الأمر الذي يعزز ذات الطالب في اكتساب الثقافة المحلية والعالمية ويستوعب قيم المجتمع المحلي، ويضع في تقديره احتياجات الآخرين ومتطلباتهم وأخذها بعين الاعتبار بالإضافة إلى اكتساب القدرة على التفكير في طلب التعاون المشترك، فتنمية الذكاء الاجتماعي هدف سامي ونبيل تستهدفه مصلحة الطلاب وهو أمر في غاية الأهمية لتحقيق الانضباط في المدرسة عن طريق اتباع الطريقة الملائمة في عملية التفاعل المناسبة. مما سوغ للباحث إجراء دراسة للكشف عن درجة الذكاء

الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالانضباط المدرسي وتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي.

وتعد الادارة المدرسية ممثلة بالمدير الذي يعتبر الركيزة الأساسية والمحرك لجميع عناصر المدرسة وفعاليتها وسلوكياتها التربوية والإدارية والحياتية، فهو القائد الذي يمتلك زمام جميع الأمور في المدرسة، وبالتالي فإن نجاح المدرسة أو فشلها يعود عليه بالدرجة الأولى، وبالتالي فإن مدير المدرسة الذي يمتلك شخصية قيادية وأسلوباً إدارياً ناجحاً ومهارات فكرية وعلمية عالية سوف يقود المدرسة إلى النجاح والرقي في مختلف مجالاتها التربوية والتعليمية والاجتماعية، أما إذا كان مدير المدرسة عكس ذلك فسوف تكون النتائج عكسية تماماً.

لذا، فإن الغرض من هذه الدراسة هو الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من جهة والانضباط المدرسي لدى الطلبة وتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي من جهة أخرى.

أهمية الذكاء الإجتماعي في تطوير العملية التربوية:

نظراً لتنوع التعليم وتطور أساليب الحياة التي يمر بها الإنسان كان الأمر ملحاً في الحث على اختيار الكفاءات من القادة التربويين ممن يتمتعون بذكاء اجتماعي، لإتاحة الفرصة أمامهم لتعريف أبعاد الذكاء الاجتماعي وكيف يمكن توظيفه في رفد المجتمع المحلي بطاقم طلابي مميز يتمتع بالانضباط المدرسي، وقادر على تسخير الموارد المحلية الصناعية والطبيعية في خدمة الفرد والمجتمع. وبيان مدى الدور الكبير الذي يمكن للقائد التربوي تقديمه من أجل بناء مجتمع مدرسي تتحقق فيه سبل الانضباط، حيث يمكن للقائد التربوي استخدام المجتمع كمصدر للتربية مبني أساساً على النظرية التي تقوم على أن العملية يجب أن تكون

مندمجة بمشكلات الحياة اليومية للأفراد من مختلف الأعمار، لأن الطريق لضمان احترام التنوع هو الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية والتوزيع المتوازن للاستثمارات التربوية المحلية وتسخيرها لخدمة العملية التربوية.

نحن هنا نقدم إضافة للمعرفة حيث أنها زادت من الصدق الخارجي لأثر الذكاء الاجتماعي في بعض المتغيرات الهامة في تحسين مستوى الأداء على مستوى المدرسة من ثقافة جديدة حسب التوقعات النظرية وقدمت معلومات لطلبة الدراسات العليا وللمكتبة العربية عن مستوى الذكاء الاجتماعي والانضباط المدرسي وتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي في المدارس الأردنية، نحن نامل إفادة المعلمين في الميدان التربوي في تنمية اتجاهاتهم نحو تنمية الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، ومحاولة تنميته لديهم.

مصطلحات وتعاريف متداولة:

الذكاء الاجتماعي: هو القدرة على الفهم والتعامل الإنساني، والحكم على الآخرين في المواقف الاجتماعية، والتفاعل معهم حسبما يقتضيه الموقف الاجتماعي (الغرايبة،٢٠٠٤) ولأغراض هذه الدراسة يعرف إجرائياً بأنه القدرة على إحراز الأهداف الاجتماعية المتعلقة بالفرد في سياق معين مستخدماً وسائل مناسبة تؤدي إلى مخرجات إيجابية متطورة تخدم المجتمع المحلي، والذي سوف يتم قياسه من خلال مقياس الذكاء الاجتماعي الذي طوره الباحث لهذه الغاية انظر ملحق (١ و ٢).

الانضباط المدرسي: التزام الطالب بالتعليمات والأنظمة التي تسير عليها المدرسة لضبط سلوك الطلاب المرغوب سواءً في العقاب أم المكافأة التي تساعد في الحد من الظواهر السلوكية السلبية الواسعة لدى الطلبة (الغامدي،٢٠٠٦)

ولأغراض هذه الدراسة يعرف إجرائياً بأنه درجة التزام طلبة المرحلة الثانوية بالقواعد والأنظمة المدرسية التي سوف يتم قياسها باستخدام مقياس الانضباط المدرسي الذي أعده الباحث لأغراض هذه الدراسة انظر ملحق (١ و ٢) .

تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي: قيام المدرسة بدراسة تركيبة مجتمعها المحلي ومؤسساته التي تعرف مواقع سلطة اتخاذ القرارات الأساسية فيه ومعرفة قوة هذه القرارات واتساعها، وفي ضوء هذه المعرفة تحدد إدارة المدرسة الأشخاص والمؤسسات التي سيتم التعامل معها (Egelund, ٢٠٠٦) ولأغراض هذه الدراسة يعرف إجرائياً بأنه العلاقة التي تقيمها المدرسة من خلال مديرها والعاملين فيها مع المجتمع المحلي والتعاون مع مؤسساته بهدف المساهمة في تفعيل دور المدرسة لتحقيق أهدافها، ويقاس مستوى هذه العلاقة بالاستبانة التي أعدها المؤلف لهذه الغاية ملحق (١ و ٢).

الفصل الثاني

الذكاء والذكاء الإجتماعي
وعلاقته بالتفاعل المدرسي مع المجتمع

الفصل الثاني

الذكاء والذكاء الإجتماعي
وعلاقته بالتفاعل المدرسي مع المجتمع

أولاً: الأدب النظري:

إن الذكاء الاجتماعي لا يقل أهمية عن الذكاء العلمي، بل إن مساحة الحاجة إلى الذكاء الاجتماعي شاسعة تشمل الحياة الاجتماعية شمولاً بالحياة الاجتماعية بمعناها العام والخاص. ويعد الذكاء الاجتماعي من الجوانب الهامة في الشخصية، كونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، فهو يمثل نوعاً من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الكفء والخلاق بين الفرد وغيره من الأفراد، بشكل عام وفي المجال التربوي بوجه خاص، وما يؤكد أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي، أن العديد من المتفوقين يفشلون في إقامة علاقاتهم مع معلميهم أو زملائهم، رغم المستوى الكبير في ذكائهم وقدراتهم(المطيري، ٢٠٠٠).

مفهوم الذكاء:

الذكاء مفهوم مجرد، اختلف في تعريفه وتحديده علماء النفس والتربية، ولكنه يدل على قابلية الفرد على حل المعضلات الفكرية أو قابليته على التكيف تجاه المواقف الجديدة أو قابليته على التفكير التجريدي والاستفادة من التجارب (المطيري، ٢٠٠٠). ولقد شاع استخدام كلمة (ذكاء) بين الناس بحيث يستخدمها الخاص والعام والصغير والكبير وهي تعني عندهم : سرعة البديهة، وحسن

الحكم على الأشياء وسرعة الاستجابة، غير أن الذكاء ليس بالمفهوم الـذي يمكـن تعريفه بسهولة فهناك اختلاف حتـى بـين ذوي الاختصـاص عـن كيفيـة تعريفـه وتحديد صفاته(درويش،٢٠٠٠). وقد ذكـر جـابر (١٩٨٠) أن سـبيرمان عـرف الذكاء بأنه : القدرة على إدراك العلاقـات وخاصـة العلاقـات الصـعبة أو الخفيـة وصنفه إلى ثلاثة أنواع وهي: القدرة على التكيف بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقات، والقدرة على التعلم، ووفقا لهذا يصبح ذكاء الفرد مرهوناً بمدى قابليته للتعلم، والقدرة على التفكير المجرد.

وبالنظر للتعريفات السابقة وجد أنها متعددة وكل منها يتناول جهة معينة في تعريف الذكاء فبعضها يتناول القدرة على إدراك العلاقات وبعضها الآخر يتنـاول قدرة الفرد على التكيف بنجاح مع ما يستجد في الحياة من علاقـات والقـدرة عـلى اكتساب الخبرة والإفادة منها، وأنا كباحث اعرف الذكاء بأنه (القـدرة عـلى فهـم الأمور وتحليلها والتعامل معها بطريقه علمية واستيعاب المسـتجدات ومعالجتهـا بحكمة وموضوعية).

نظريات الذكاء:

تعددت نظريات الذكاء واتجاهاتها فهنـاك نظريـات تـرى أن الـذكاء قـدرة عقلية واحدة تتمثل بعامل واحد يفسر كل النشاط العقلي للفرد ونظريـات يعتقـد أصحابها أن هناك أكثر من نوع من أنواع الذكاء ومن أبرزها:

نظرية كاتل : التي تقول بوجود ذكاء سـائل وذكـاء متبلـور أي (مـوروث ومكتسب) أما عن العلاقة بـين الـذكاء السـائل والمتبلـور. فـإن الـذكاء السـائل يتضمن المعرفة الخاصة التي تكتسب نتيجة استغلال الذكاء الموروث أي أن الناس

الذين يكون ذكاؤهم الموروث أكبر هم أكثر قدرة لأن يكتسبوا المزيد من الذكاء المكتسب، والذكاء الموروث ينمو بنمو الطفل حتى عمر محدد أما الذكاء المكتسب فإنه ينمو لمراحل عمرية متقدمة(www.pzweb.Harvard.Edu,٢٠٠٢).

نظرية الذكاء المتعدد لجاردنر : التي ظهرت عام ١٩٨٢ والتي تنفي وجود طفل غبي، وأن الذكاء يرتبط بالتفوق الدراسي إذ يرى أن هناك سبعة أنواع للذكاء وكل منها مستقل عن الآخر. وأضاف عام ١٩٩٥ ما أسماه بالذكاء الطبيعي وهذه الأنواع هي (Ford, ١٩٨٣):

- الذكاء اللغوي: القدرة على استخدام لغته واللغات الأخرى وفي التعبير عما يجول بنفسه.
- الذكاء الموسيقي: وهو قدرة الفرد على التفكير الموسيقي وعلى تمييز مختلف أنواع الألحان والقدرة على إنتاج الألحان وتنويعها .
- الذكاء المنطقي والرياضي: وهو القدرة على حل المشكلات بتجزئتها ويتطلب فهماً للمبادئ والأسس التي تقوم عليها الأنماط المختلفة من النظم.
- الذكاء المكاني: وهو قدرة الفرد على إدراك الظواهر المكانية ذهنيا بكفاءة على نحو منتظم، وكذلك القدرة على إدراك المسافات والفراغات والخطوط والأشكال الهندسية.
- الذكاء الجسمي الحركي: هو القدرة على استخدام الجسم بمهارة للتعبير عن النفس والتواصل والإنتاج والفهم.

- الذكاء الشخصي: وهو قدرة الشخص على فهم نفسه وقدراته وطبيعة اهتماماته والأشياء التي يفضلها، وتلك التي لا يرغب فيها. ويتضمن وعي الإنسان لنقاط ضعفه وقوته ومزاجه ومشاعره ورغباته ومقاصده الداخلية.
- الذكاء الاجتماعي: وهو قدرة الفرد على فهم الآخرين أو فهم أحاديثهم وكلماتهم ومشاعرهم ودوافعهم ومقاصدهم ونياتهم وحالاتهم الوجدانية والمزاجية .
- الذكاء الطبيعي: ويعني قدرة الفرد على التمييز بين النباتات المختلفة والحيوانات وما تحويه البيئة.

وحسب ما ورد في كليستروم وكانتور(Klistrom & Cantour,٢٠٠٠) فإن ثورندايك (Thorndike,١٩٣٦) صنف الذكاء في ثلاثة مجالات هي:

١. الذكاء الملموس Concrete Intelligence: ويشمل القدرات التي تعالج الأشياء المادية والمواد العملية التي يعتمد عليها في أداء الأعمال الفنية والميكانيكية، واستخدام الآلات والأجهزة.
٢. الذكاء المجرد Abstract Intelligence: ويشمل القدرات العقلية التي تعالج الألفاظ والعمليات الرمزية المختلفة.
٣. الذكاء الاجتماعي Social Intelligence: ويشمل القدرات التي يعتمد عليها في تحديد كفاءة علاقة الفرد بالآخرين، وحسن تكيفه مع الظروف الاجتماعية المختلفة.

مفهوم الذكاء الاجتماعي وتطوره:

يعرف الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم وتدبر الأمور من قبل الأفراد، لتتفاعل بحكمة في العلاقات الإنسانية، وهو القدرة على ملاحظة حاجات ومشكلات الآخرين، والاستجابة والتكيف مع المواقف الاجتماعية المختلفة (Walker & Foly,١٩٧٣)، ويرى ستيرنبرغ أن الذكاء الاجتماعي يتكون من قدرات تحليلية، وإبداعية، وعملية تزيد من قدرة الفرد على حل المشكلات في السياق اليومي (Sternberg,١٩٨٠).

ويرى ثيرستون أن الذكاء يتكون من مجموعة من القدرات الفعلية الأولية المترابطة ومن الأمثلة على هذه القدرات ما يأتي :

- القدرة الفراغية: وتتمثل في قدرة الفرد على تصور الأشياء في الفراغ.
- القدرة العدديه : وهي قدرة تجعل الإنسان ناجحاً في التعامل مع الأرقام وخاصة إجراء العمليات الحسابية البسيطة كالجمع والطرح والقسمة والضرب .
- الاستيعاب اللفظي : وهي قدرة الإنسان على فهم اللغة التي سمعها أو يقرأها بسرعة وكفاية.
- الطلاقة اللغوية : يتفوق الأشخاص الذين يمتلكون هذه القدرة في إنتاج المفردات.
- القدرة على الحفظ والتذكر .
- السرعة الإدراكية: وهي قدرة تعرف على الأشياء بسرعة .

- التفكير الاستدلالي (الاستقراء والاستنباط) : وهي قدرة الفرد على اكتشاف القاعدة أو المبدأ الذي ينظم موقفا معينا أو ماده معينه، والوصول إلى تعميمات مفيدة من معلومات محددة مثل رجال الأمن ورؤساء الفرق الرياضية .

وقد ناقش ابن الجوزي في كتابه (الأذكياء) موضوع الذكاء والفرق بينه وبين الفهم وحدة الذهن وناقش العلامات التي يستدل بها على التصرفات الذكية ويعتقد ابن الجوزي ان الذكاء يعني سرعة الفهم أي أن الذي يفهم مشكله من المشكلات أسرع من غيره يكون أذكى أو أكثر ذكاءً منه (العتوم وآخرون ٢٠٠٥).

وفي موسوعة علم النفس ذكر الحفني(١٩٧٨) أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على التصرف مع الناس بكياسة ولباقة، وعرف بدوي (١٩٩٤) مصطلح الذكاء الاجتماعي بأنه قدرة الفرد على التعامل في المواقف الجديدة التي تنطوي على علاقات متبادلة مع أعضاء المجموعة.

وفي المعجم التربوي يعرف الذكاء الاجتماعي بأنه مهارة الفرد في التكيف الاجتماعي وبناء علاقات اجتماعية سليمة مع الآخرين (الدماطي،١٩٩١).

أما بالنسبة للمشتغلين في علم النفس فهم يرون أن للذكاء الاجتماعي أهمية كبيرة فلقد تعددت تعريفاته واختلفت نظرياته ويرجع هذا التعدد والاختلاف إلى تأثر مفاهيم الذكاء في نشأتها وتطورها وتباينها واختلافها بمناهج العلوم التي تصدت لمعالجة مشكلة الذكاء من قريب أو بعيد، ليس هذا فحسب بل ترجع أيضاً إلى اختلاف وجهات نظر أصحاب النظريات والتعريفات بناء على خلفياتهم

العملية والثقافية، وثمة عامل آخر وأساسي يرجع إلى اختلاف نظريات الذكاء وتعريفاته، أي أننا نفترض وجود الذكاء لتفسير العديد من المظاهر السلوكية التي نحكم بناءً عليها بأن الشخص يتمتع بدرجة عالية أو متوسطة أو منخفضة من الذكاء(الدريني،١٩٨٤).

وبشكل عام فإن الذكاء العملي يشير إلى الذكاء الاجتماعي حيث يتكون الذكاء العملي من ثلاثة أنواع من العمليات الأساسية وهي(أبو دية، ٢٠٠٣):

- مكونات الأداء: التي تعمل على حل المشكلات في الأبعاد المختلفة.
- ما وراء المكونات الإجرائية: وتعمل على تنظيم وتقييم حل المشكلات.
- مكونات اكتساب المعرفة: ويتم من خلالها تعلم المكونين الأول والثاني.

وذكر الدماطي(١٩٩١) أن الاهتمام بالذكاء الاجتماعي ظهر في بداية العقدين الثاني والثالث من القرن العشرين، والدليل على ذلك دراسات بروم، وثورندايك، ثم زاد الاهتمام بعد ذلك عن طريق كل من جيلفورد، وديميلا، وكيتنج، وفورد، وغيرهم.

كما أشار فورد(Ford, ١٩٨٣). في المؤتمر السنوي الأمريكي لعلم النفس إلى كثيرٍ من العلماء البارزين حاولوا دراسة الذكاء الاجتماعي، ووضع نظرية له منذ بدايات القرن العشرين، إلا أنهم لم يتمكنوا من تقديم صورة واضحة لطبيعة هذا النوع من الذكاء بشكل محدد.

أما تايلور (Taylor, ١٩٩٠) فيرى أن مفهوم الذكاء الاجتماعي في الأربعينيات كان يندرج تحت مفهوم الإدراك الاجتماعي الذي يحتوي على ثلاث مهارات أساسية هي: القدرة على التمييز بين الحالات النفسية للآخرين، والقدرة

على التنبؤ بالمواقف الاجتماعية، والقدرة على التصرف بصورة تناسب النظام الاجتماعي السائد. وفي الستينيات من القرن العشرين أعاد جيلفورد(Guilford) استخدام مصطلح الذكاء الاجتماعي بعد أن أغفل استخدامه طويلاً، وفي فترة السبعينيات من القرن العشرين نظر إلى الذكاء الاجتماعي على أنه تكوين مستقبل بذاته، ومتميز عن الذكاء العام، وفي الثمانينيات ظهر التوجه الحديث في بحوث الذكاء الاجتماعي، وظهرت المفاهيم المتعددة للذكاء الاجتماعي والتي تتضمن المدركات الداخلية والخارجية والظروف البيئية، والمهارات الاجتماعية، والمتغيرات النفسية الأخرى (Taylor, ١٩٩٠).

مكونات الذكاء الاجتماعي:

ذكر كليستروم وكانتور(٢٠٠٠) أن أوسوليفان (O'sullivan) حدد ستة عوامل سلوكية للذكاء الاجتماعي، وهذه العوامل هي:

١. معرفة الوحدات السلوكية: وتعكس القدرة على فهم وحدات التعبير غير اللفظي، مثل تعبيرات الوجوه.
٢. معرفة الفئات السلوكية: وتعكس القدرة على إدراك أن طرق التعبير المختلفة، مثل الإيماءات، وحالة الجسم، يمكن أن يكون لها معنى مقصود.
٣. معرفة العلاقات السلوكية: وتعكس القدرة على معرفة العلاقات في المواقف الاجتماعية.
٤. معرفة المنظمات السلوكية: وتعكس القدرة على فهم السياق الاجتماعي المركب.

٥. معرفة الدلالات السلوكية: وتعكس القدرة على التنبؤ بما سيحدث فيما بعد كنتيجة لموقف اجتماعي معين.

وبين ستيرنبرغ (Sternberg,١٩٨٠) أن الذكاء الاجتماعي يتكون من عدة سلوكيات تعكس الكفاءة الاجتماعية عند الأفراد، فالفرد الذي يمتلك الذكاء الاجتماعي يتمتع بالآتي: تقبل الآخرين، الاعتراف بالأخطاء، امتلاك الضمير الاجتماعي، ويظهر الفضول وحب المعرفة، ويصدر أحكاماً عادلة، ويفكر ملياً قيل أن يصدر أي حكم، ويظهر اهتماماً بالمحيط الخارجي، ويمتاز بالصراحة والأمانة.

إن ظهور نظرية جاردنز(Gardner،١٩٨٣). في الذكاءات المتعددة بينت أن الذكاء لا يتكون من قدرة معرفية واحدة، ولكن هناك تسعة أنواع وربما أكثر، ومن هذه الأنواع: الذكاء الموسيقي، واللغوي، والحيزي (النحاتون والرسامون والمصممون)، والشخصي، والبدني، والمنطقي (Klistrom & Cantor,٢٠٠٠).

حيث بين جاردنر أن معظم الأنواع السابقة تشكل قدرات معرفية مشابهة لتلك التي اقترحها ثورستون (Thurston) وقد حاول جاردنر أن يبرهن أن التلف في الفصوص الأمامية من القشرة الدماغية، يؤدي إلى ضعف في قدرات الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي الذي عرفه بأنه قدرة الفرد على امتلاك وسائل ناجحة للتعامل مع حياته الانفعالية الداخلية الخاصة به(Klistrom & Cantor,٢٠٠٠).

أهمية الذكاء الاجتماعي للإدارة المدرسية:

تعد الإدارة التربوية في الوقت الحاضر من الأمور الهامة التي شملها التطوير، والتي لا يمكن إبقاؤها تقليدية، ومن هنا كان لزاماً على الدول أن ترسم سياستها التربوية حسب معطيات العصر، وتختار قادتها التربويين القادرين على إدارة النظام التربوي بشكل فعال وسليم، مستخدمين الطرق والأساليب الإدارية الحديثة.

وانطلاقاً من الاتجاه الجديد لدور المدرسة وأهميتها كوحدة أساسية في بناء المجتمع وتطوره، لم يعد المدير مجرد مطبق للنظام، ولا مجرد قائم على حفظ الأثاث أو مراقبة الواجبات المدرسية، بل تعدى ذلك وأصبح قائداً للمدرسة، ومالكاً للمهارات الأساسية ومتعمقاً بخلفية علمية وكفاءة ومقدرة إدارية، كما أصبح قادراً على التغيير والتحسين في التنظيم المدرسي، واعياً بالأهداف، وأصبح نجاح المدرسة إذا تجاوزنا النشاط متوقفاً على كفاءته الإدارية(مجلة مهارات، ٢٠٠٧).

ورغم ذلك، فإن عملية القيادة الإدارية لا تتوقف على مدير المدرسة فقط مهما كانت صفاته، بل تتوقف أيضاً على أفراد الجماعة الذين يتعامل معهم القائد، وعلى مستوى العلاقات الإنسانية بينه وبينهم، ومن هنا يظهر دور القائد الإداري في خلق جسور من الثقة والدفء في العلاقات الإنسانية(أحمد، ٢٠٠٣).

إن مدير المدرسة الفعّال هو الذي يستخدم مهاراته وخبراته في تطبيق الأساليب العلمية الحديثة للإدارة، بحيث تتناسب مع طبيعة العمل الإداري الذي يمارسه، وبحيث تصبح كفاياته رهناً برؤيته الواضحة لحركة التعليم وبنظرته

المتكاملة إلى العملية التربوية، لذا نجد أن من التربويين من رأى أن هناك مجموعة من المهارات الضرورية لمدير المدرسة وأهمها:

" المهارات الذاتية، والمهارات الفنية، والمهارات الإنسانية، والمهارات الإدراكية(أحمد، ١٩٩٧).

أولاً : مهارات ذاتية وتكوينات نفسية:

وهي تشمل السمات الشخصية والقدرات العقلية والمبادأة والابتكار، فطبيعة العمل الإداري الشاق تستوجب من مدير المدرسة أن يتوافر لديه صحة جيدة وقوة ونشاط ، وقدرة على التحمل، حتى يستطيع أن يشيع الحيوية والنشاط في العاملين بالمدرسة، وأن يكون قادراً على ضبط النفس فلا يغضب بسرعة، صابراً متزناً، يدرس الأمور بعناية قبل أن يصدر الأحكام.

هذا في حين يُعدُّ الذكاء من أهم القدرات العقلية اللازمة للإدارة، وقد أثبت كثير من الدراسات أن هناك صلة بين الذكاء والنجاح في القيادة، فالذكاء يجعل للقائد بعداً تصورياً يتعرف من خلاله المشكلات ويستطيع مواجهتها، كذلك الذكاء يمد الفرد بسرعة البديهة والفطنة ومواجهة الأمور بحزم. كذلك من المهارات الذاتية للمدير توافر عنصر المبادأة والابتكار، حيث يستطيع القائد أن يكتشف عزيمة كل موظف وقدراته فيصل إلى أفضل السبل لشحذ عزيمة الموظفين للعمل وبث روح النشاط والحيوية في شرايين المؤسسة التربوية (بلقيس، ١٩٩٠).

ثانياً: مهارات فنية ومعرفية:

ثالثاً:صر الذي نعيشه بالتغيرات والتطورات المتلاحقة في أساليب التعلم والتعليم، ومن هذه الزاوية يتحتم على مدير المدرسة أن يكون ملماً بكثير من المعارف والمعلومات، بل أكثر من ذلك يعرف متى؟ وكيف يحصل على ما يريد من المعلومات اللازمة من مصادرها؟ ولا ينتظر أن تصل إليه أو يزوده أحد بها، فهو يمتلك الروح البحثية دائماً، ويسعى للتجديد والابتكار والإبداع، ومن هنا لكي يكون المدير ناجحاً في عمله لا بد أن يكون لديه المقدرة على ربط الأمور الإدارية بالخطوط العريضة لسياسة السلطة، وأن يمتلك من المعارف ما يؤهله لأن يكون قادراً على اختيار أفضل الأساليب التي تكفل الحصول على أكبر قدر من الكفاية الإنتاجية، حيث يجمع ما بين التنظيم والتنسيق وتفويض السلطة(الياس، ١٩٨٤) .

ثالثاً : مهارات إنسانية:

وهي تعني فن التعامل مع البشر، والتعامل مع الناس على قدر عقولهم، فهي أولى المهام، بل ويُعدُّ مركز الإدارة التربوية، لأن الإدارة تتطلب باستمرار التعامل مع البشر على كافة مستوياتهم سواء أكان داخل المدرسة معلمون وطلبة ومشرفون، أم على مستوى المجتمع المحلي بكافة مؤسساته والعاملين فيه، هذه المهمة تتطلب من مدير المدرسة بصفته قائداً للعلاقات الإنسانية أن يكون مطلعاً بعمق في الطبائع البشرية ويستطيع توجيه تلك العلاقات الإنسانية بطريقة مدروسة ومحددة لتفعيل العملية التربوية، إذ نجد في المدارس الفاعلة أن القائد الإداري يتمتع بنشاط دؤوب يستطيع أن يوجد مناخاً مدرسياً يتم التركيز فيه على

الجوانب الأكاديمية، والسيطرة على البيئة الداخلية من معلمين وطلبة وموارد، وعلى ذلك تتطلب المهارة الإنسانية أن يكون لمدير المدرسة القدرة على بناء علاقات حميمة طيبة مع مرؤوسيه، وذلك من خلال معرفته بميول واتجاهات المرؤوسين وفهم مشاعرهم وتقبُل اقتراحاتهم وانتقاداتهم البناءة، مما يُفسح المجال أمام المرؤوسين للإبداع والابتكار وحسن الانتماء للمؤسسة التي يعملون فيها وهي المدرسة (أحمد، ١٩٩٧).

رابعاً : المهارات الإدراكية التصورية :

تعني هذه المهارة مقدرة الإداري والقائد التربوي على رؤية مؤسسته ككل وعلى تفهمه وإدراكه شبكة العلاقات التي تربط وظائفها ومكوناتها الفرعية المتنوعة، وكيف أن أي تغير في أي مكون فرعي سيؤثر -بالضرورة ولو بنسب متفاوتة – في بقية المكونات الفرعية الأخرى التي يشتمل عليها النظام، كما تعني أيضا إدراك الإداري والقائد التربوي لشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه و ما يرافقه من نظم اجتماعية أخرى " ، لذلك من الضروري أن يمتلك مدير المدرسة رؤية واضحة للمدرسة التي يديرها ويفهم الترابط بين أجزائها ونشاطاتها، وبالتالي يتكون لديه فهم واضح لعلاقات جميع الموارد البشرية في المدرسة من معلمين و طلبة و عمال و سكرتير، وأعضاء المجتمع المحلي، كذلك يجب أن يكون هناك تصور واضح لعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، إضافة إلى معرفة واضحة بأوضاع هذا المجتمع التشريعية والاقتصادية والاجتماعية(أحمد، ٢٠٠٣).

إن معرفة مدير المدرسة بهذه الأمور ووجود تصور مسبق لديه يستطيع من خلاله استخدام مهاراته الإنسانية في التعامل مع المجتمع المحلي، كما يستطيع من خلال تصوراته وإدراكاته المستقبلية أن يؤثر في مرؤوسيه حيث يدفعهم إلى الإبداع والابتكار والمبادأة وتحمل المسؤولية، وعلى ذلك فإن إسهام مدير المدرسة في تحقيق أهداف التعليم لا يقتصر على أدائه لواجباته الروتينية فحسب، بل يُقدم على الإبداع والابتكار، في محاولة التغلب على مشكلات العمل المدرسي، وممارسة طرق وأساليب أكثر تطوراً في الأنشطة الإدارية والفنية التي يقوم بها، ومن هنا يجب أن يتصف مدير المدرسة بالقدرة على تحمل الصعوبات والمخاطر، حتى يكون قادراً على اتخاذ قرارات تتسم بالجرأة والحسم(الياس، ١٩٨٤). لذلك يلعب المدير دوراً كبيراً في تنمية قدرة الطلبة على تحقيق الانضباط المدرسي، فالانضباط الصفي لا يعني جمود الطلاب وانعدام الفاعلية والنشاط داخل غرفة الصف، فبعض المعلمين يفهمون الانضباط على أنه التزام الطلاب بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة إلى تعليمات المعلم، كما أن بعض المعلمين مازالوا يخلطون بين مفهومين هما: مفهوم النظام ومفهوم الانضباط، فالنظام يعني توفير الظروف اللازمة لتسهيل حدوث التعلم واستمراره في غرفة الصف، ويمكن الاستدلال من هذا المفهوم على أن النظام غالباً ما يكون مصدره خارجياً وليس نابعاً من ذات الطلاب بينما يشير مفهوم الانضباط إلى تلك العملية التي ينظم الطالب سلوكه ذاتياً من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه، وبالتالي فإن هناك اتفاقاً بين مفهوم النظام والانضباط باعتبارهما وسيلة وشرطاً لازمين لحدوث عملية التعلم واستمرارها في أجواء منظمة وخالية من المشتتات أو العوامل

المنفرة أو المعيقة للتعلم، لكن الفرق يكمن في المصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط، فالنظام مصدره خارجي أما الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد ولا شك أن الانضباط الذاتي في غرفة الصف على الرغم من أهميته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية الطلاب للتعلم يعد هدفاً يسعى المربون إلى مساعدة الطالب على اكتسابه ليصبح قادراً على ضبط نفسه بنفسه(سليمان، ٢٠٠١).

الانضباط المدرسي:

تعرف البيئة المدرسية بأنها كل ما يحيط بالطالب داخل المدرسة من مكونات مادية أو غير مادية توثر فيه سلباً أو إيجاباً وتشمل المبنى المدرسي بجميع مكوناته والأفراد بمختلف تخصصاتهم ووظائفهم وأدوارهم والعلاقات التي تربطهم ببعضهم بعضاً والأنظمة الرسمية وغير الرسمية المكتوبة وغير المكتوبة والمنهج المدرسي الظاهر والخفي. وتترابط مكونات هذه البيئة بعلاقات تبادلية ويؤثر كلٌ منها بالآخر ويتأثر به ولا يكون الفصل بينها إلا من أجل دراستها فقط، وهنا يدخل مفهوم الضبط الاجتماعي إذ يمثل سيطرة اجتماعية مقصودة تؤدي إلى تماسك المجتمع، وتقوم التربية كنظام اجتماعي ضابط بعملها من خلال عدد من المؤسسات التي من أهمها المدرسة، والمدرسة بوصفها نظاماً ضابطاً فإنها تتكون من عناصر تربطها علاقات تفاعلية ويعمل كل فرد كنظام فرعي ضابط لإشباع حاجاته الخاصة التي من خلالها يحافظ على دوره في ضبط النظام المدرسي الكلي ليشبع حاجاته العامة ويحقق أهدافه الخاصة. وهي تقوم بعملها وفق آليتين هما: الضبط الذاتي الإيجابي الذي يتم من خلال عمليات التشجيع والتحفيز والثواب

بـدل العقـاب وتواجـد القـدوة في المدرسـة مـع اسـتخدام الحـوار الهـادف لحـل المشكلات لخلق مواطن منضبط من جميـع النـواحي عـارف بحقوقـه وواجباتـه، والآلية الأخرى هـي الضـبط الخـارجي السـلبي مـن خـلال الأنظمـة واللـوائح السلوكية والعقاب والتهديد والتجاهل والتهكم مما قد ينتج عنه شـخص يـمارس انحرافات اجتماعية كـالهروب مـن المدرسـة والغيـاب المتكـرر والغـش والعنـف والسرقة وغير ذلك . إن الضبط موجود في مدارسنا ولكنه مـن النـوع الخـارجي، وقد نجد الضبط الذاتي ولكن بصورة أقل. ويلاحـظ ذلـك في عـدد مـن المظـاهر داخل المدرسة، ومن أبرز عناصر البيئة المدرسية التي تلعب الدور الكبير في تحقيق الانضباط المدرسي هي الإدارة المدرسية التي لها دور فعّال في المدرسة ولها وظـائف تنفيذية كبيرة تسهم في تحقيق الانضباط، فتواجد المدير ورؤية الطلاب له في أماكن مختلفة من المدرسة، وإشراكه للمعلمين في وضـع وتطبيـق سياسـات التأديـب في المدرسة ومساعدته للمعلمين على تحسين إدارتهم للصف والسـماح لهـم بحضـور البرامج التدريبية ذات العلاقة، كلّ ذلك يساهم في فعالية المدير والإدارة في مسألة الانضباط (الهـذلي، ١٤٢٨هجـري) . ولابـد أن تـتحلى الإدارة المدرسـية بدرجـة ملائمة من المرونة في تعاملها مع الطلاب، وعلى مدير المدرسة إيجـاد التـوازن بـين الحرية المعطاة في ضـوء المعقـول وبـين النظـام الـذي مـن شـأنه أن يمنـع العنـف والجريمة والانحراف (الغامدي، ٢٠٠٦)، وبوجه عام فإن على مـدير المدرسـة أن يجعل النظام المـدرسي والبيئـة المدرسـية وسياسـة المدرسـة لا ترتكـز عـلى أسـس ضاغطة وطاردة للطلاب وإنما تبنى على التوجيـه والإرشـاد المبنـي عـلى العطـف ومراعاة مصـالح الطـلاب وفهـم نزعـاتهم ودوافعهـم الداخليـة، وتحقـق الإدارة

المدرسية الضبط المدرسي من خلال عدة أنواع من الضبط فتستخدم أحياناً الضبط غير المباشر وأحيان الضبط المباشر وفي أحيان أخرى تضطر إلى استخدام التعديل وهو استخدام اللوائح والقوانين لضبط مخالفات الطلاب والتي تشمل بعض الأساليب العلاجية. وتعد الجهود الموجهة التي تبذلها الإدارة المدرسية لوقاية الطلاب من الوقوع في السلوكيات الخطأ أهم بكثير من الجهود التي تبذل لعلاج تلك السلوكيات ومن أسس الوقاية معرفة جميع الأطراف لمسؤولياتهم والالتزام بها. إلاّ أنّ هناك عدداً من العقبات التي تحدّ من قيام الإدارة بدورها في هذا المجال مثل قلة الإداريين المساعدين للمدير ليركّز على الشؤون الفنية كتحقيق النظام المدرسي و عدم منح المدير صلاحيات كافية و كثرة أعداد الطلاب و عيوب المبنى المدرسي و كثرة القنوات التي تمرّ بها المعاملات المكتبية(الهذلي،١٤٢٨هجري).

ويعرف الانضباط بشكل عام بأنه: عملية قبول للتعليمات والتوجيهات الصادرة للطلاب لتسهيل القيام بما يسند إليهم من وظائف وأعمال. وهناك وجهة نظر أخرى لمفهوم الانضباط، مفادها أنه عملية تقوم المدرسة فيها بمساعدة الطلاب على تبني القيم والمعايير التي تساعدهم في إيجاد مجتمع حر منظم، ويرى آخرون أن الانضباط المدرسي هو تطبيق استراتيجيات تسهل حدوث أفضل قدر من التعلم والنمو الشخصي عند الطلاب عن طريق الاستجابة للحاجات الأكاديمية النفسية والشخصية لهؤلاء الطلاب كأفراد وللصف كمجموعة.

وقسم الانضباط إلى قسمين: فوقي وذاتي:

١. الانضباط المدرسي الفوقي: وهو الذي يطبق على الطلاب من أشخاص أعلى منهم مرتبة فتصبح الحرية الجسمية والحركية للطالب محددة جداً

حتى بين الحصص، فمثلاً، لا يسمح للطالب بالخروج من غرفة الصف إلا بعد الحصول على إذن من المعلم المناوب يحدد له الجهة التي يريدها والزمن الذي ينبغي أن يتجاوزه.

٢. الانضباط الدراسي الذاتي: يركز هذا المفهوم للانضباط على ضرورة وجود اتفاق بين الطلاب وقوانين المدرسة وتعليماتها حتى يتحول الضبط والنظام إلى مسألة انضباط ذاتي وهو يتضمن الإجراءات العلاجية إضافة إلى الإجراءات الوقائية، وهذا يعني أن هناك قوانين وتعليمات مدرسية يجب الحفاظ عليها، ولكن يمكن للطلاب أن يناقشوها ويستفسروا عن مدى المنطق في وضعها ومدى عدالتها (جابر، ١٩٨٠).

ويمكن القول إن الانضباط المدرسي ومهارات التفاعل المدرسي مع المجتمع المحلي تتوقف على التفاعل الصفي وقدرة المعلم على تنظيم عملية التفاعل وذلك باستخدامه أنماطاً كلامية، خاصة تلك الأنماط الكلامية غير المباشرة، لأنها تؤدي إلى تحقيق تفاعل فعال بين المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي بالإضافة إلى استخدامه النقد البناء في توجيه التلاميذ، وأن يعطى التلاميذ الوقت الكافي للفهم، وأن يتحدث بسرعة مقبولة وبكلمات لتشجيع التلاميذ على التفاعل في الموقف التعليمي(الغامدي، ٢٠٠٦).

والانضباط لا يعني جمود الطلاب وانعدام الفاعلية والنشاط داخل المدرسة بل يعني توفير الظروف اللازمة لتسهيل حدوث التعلم واستمراره فيها، ويمكن الاستدلال من هذا المفهوم على أن النظام غالباً ما يكون مصدره خارجياً وليس

نابعاً من ذات الطلاب بينما يشير مفهوم الانضباط إلى تلك العملية التي تنظم سلوك الطالب ذاتياً من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه، وبالتالي فإن هناك اتفاقاً بين مفهوم النظام والانضباط باعتبارهما وسيلة وشرطاً لازمين لحدوث عملية التعلم واستمرارها في أجواء منظمة وخالية من المشتتات أو العوامل المنفردة أو المعيقة للتعلم لكن الفرق يكمن في المصدر الدافع لتحقيق النظام أو الانضباط، فالنظام مصدره خارجي أما الانضباط فمصدره داخلي من ذات الفرد ولا شك أن الانضباط الذاتي في المدرسة وعلى الرغم من أهميته وضرورته للمحافظة على استمرارية دافعية الطلاب للتعلم يعد هدفاً يسعى المربون إلى مساعدة الطالب على اكتسابه ليصبح قادراً على ضبط نفسه بنفسه(Egelunk,٢٠٠٦).

إن وجود بعض العوامل الاجتماعية التي يتمتع بها الأهالي ومن أبرزها زيادة طموح الآباء في تعليم الأبناء يعد أحد الأمور التي تلعب دوراً بارزاً في ظهور عدة مشكلات من أبرزها ضرورة مد فترة الإلزام، وتزايد الطلب الاجتماعي على نوع معين من التعليم، وكذلك من العوامل التي تؤثر في الإدارة التعليمية التمدن والعمران، وهو عملية التحول الحضاري للمجتمعات الريفية إلى ما يماثل حياة المدن حيث يتجمع السكان وهذا يفرض على الإدارة التعليمية التزامات عدة من أبرزها عملية الانضباط الصفي(مرسي،١٩٨٤).

حيث يسهم انضباط الطلاب في المدارس أهمية كبرى في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب، وذلك بتهيئة الجو التعليمي، والتخلص من إضاعة الوقت في ضبطه وتوفير وقت أطول للتعلم، فكثير من الوقت يهدر في غرفة الصف بسبب الفوضى التي تفقد المعلم القدرة على تحديد من ينبغي أن يجيب أو يتحدث، ولا

يستطيع الطلاب أن يشاركوا بفاعلية في الأنشطة المعطاة، ودون الانضباط لا يمكن أن يكون هناك تدريس فعّال، فنصف وقت المعلم يضيع في التعامل مع عوارض خارج نطاق التدريس وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات، إلى أن تدني مستوى الانضباط في غرفة الصف يُعدُّ أكبر المشكلات التي يواجهها المعلمون في المدارس الحكومية(ديك،٢٠٠١).

إن المجتمع المدرسي هو جزء لا يتجزأ من المجتمع ككل حيث يخضع لمنظومة القيم والأنظمة التربوية والمدرسية التي تحكم العمل والسلوك، إذ إن الطالب يقضي في المدرسة فترة محددة لا تزيد عن سبع ساعات في اليوم يقضيها في الصف الدراسي، بالإضافة إلى الفسحة التي لا تزيد عن نصف ساعة في اليوم، وهو في الحالين يخضع إلى متابعة ومراقبة لضمان الانضباط المدرسي الذي هو أساس لنجاح عملية التعليم والتعلم(www.education.gov).

ومن أبرز الأمور التي تركز عليها وزارة التربية والتعليم هي عملية الانضباط المدرسي حيث نجدها مهتمة ببناء القيم وتهذيب السلوك الطلابي من خلال البرامج والمناهج الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية التي تنفذها من خلال برنامج مستمر وطويل المدى يستهدف تكوين الطالب الجسمي والنفسي- والمعرفي والروحي، وذلك في إطار وظيفة الوزارة التربوية المكملة لوظيفتها التعليمية. وتعمل الوزارة على تطبيق لائحة الانضباط المدرسي فيما يتعلق بالمخالفات التي قد تظهر في المجتمع المدرسي، وهي مخالفات يرتبط أغلبها بالمظهر الخارجي للطالب، أما المخالفات السلوكية الخطيرة فقد تم تشديد المواد التأديبية الخاصة بها من خلال الإجراءات التي حددتها الوزارة في أربع مواد لها علاقة بهذا

الجانب، تصل إلى الفصل النهائي من المدارس الحكومية أو تحويلها إلى الجهات المختصة بالدولة بعد استنفاد جميع المعالجات(إيلاف،٢٠٠٨).

والمدرسة بحد ذاتها ليست مؤسسة عقابية وإنما هي مؤسسة تعليمية تربوية تعتمد بالدرجة الأولى على التوعية والوقاية، ويعد ولي الأمر شريكاً أساسيا في ضبط ومتابعة سلوك الطالب الذي يُعدُّ بناء شخصيته مسؤولية مشتركة بين العديد من الأطراف في المجتمع. حيث يلعب الدور البارز في تعزيز الاهتمام بالرعاية النفسية والسلوكية للطالب، حيث إن الكثير من الظواهر السلوكية تتصل عادة بمرحلة المراهقة وتحولاتها وصعوباتها وهي بذلك تحتاج إلى معالجة نفسية وتربوية أكثر من حاجتها إلى العقاب والتأديب، إذ إن هذه التحولات سريعاً ما تختفي مع عبور الطالب هذه المرحلة بسلام (www.w٦w.net٦).

معوقات الانضباط المدرسي:

ومن الأسباب التي تؤدي إلى مشكلات الانضباط المدرسي أسباب تتعلق بجميع مدخلات العملية التعليمية التعلمية أو بعضها ومنها:

أ. العوامل المرتبطة بالطلاب أنفسهم ومنها مستوى القدرة العقلية للطالب:

حيث يوجد هنالك العديد من الاختلافات الواسعة المدى بين الطلبة في القدرة العقلية قد لا تناسبها نوعية المادة التعليمية التي يقدمها المعلم، فإذا كان مستوى المادة التعليمية منخفضاً أدى ذلك إلى سأم المتفوقين وضجرهم، وإذا كان مرتفعاً أدى إلى شرود ذهن الطالب المنخفض الذكاء، وفي كلا الحالين يكون ذلك مبرراً قوياً ودافعاً حاسماً للطلاب في إحداث مشكلات صفية تؤدي إلى عدم الانضباط.

ب. العوامل الصحية: من العوامل الصحية التي يمكن أن تؤثر في سلوك الطلاب ضعف السمع والبصر وضيق التنفس، فقد تحول هذه العوامل دون قدرة الطالب على القيام بواجباته الصفية مما يدفع إلى الاعتقاد بأنه مهمل، وخاصة إذا كان المعلم ليس له دراية بهذه العوامل الصحية المعيقة.

ج. شخصية الطالب: كأن لا يكون الطالب قد بلغ المستوى المناسب من النضج الشخصي، بحيث لا تكون له القدرة على إصدار الأحكام الصحيحة على الأمور، أو أن تكون ثقته بنفسه منخفضة، أو أنه لا يستطيع تحمل المسؤولية.

د. الجو العائلي للطالب: يتقمص الأبناء اتجاهات والديهم نحو المدرسة، فالأهل الذين يقدرون المدرسة ويحترمون جهود المعلمين إنما يشجعون تبني اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وأنظمتها لدى أولادهم، وعلى العكس من ذلك الأهل الذين يقللون من أهمية المعلم والتعليم، ولا يمكننا تجاهل الأثر الذي يتركه الأقرباء وغيرهم من مناصري التعليم المدرسي، مما سيساعد في تكوين نظرة إيجابية تجاه المدرسة، ويخلق في نفس الطالب دافعاً قوياً في الرغبة في التعلم والالتزام بالنظام المدرسي.

هـ. عوامل متعلقة بالمعلم: يؤثر سلوك المعلم بصورة واضحة في تحديد ما يقوم به التلاميذ من سلوكيات وانضباطية سواء في حجرة الصف أم خارجها.

و. عوامل متعلقة بإدارة المدرسة: تلعب الإدارة دوراً هاماً في مشكلة عدم الانضباط الصفي، فعدم واقعية هذه الإدارة وقوانينها وتعليماتها، كعدم السماح للطلاب إبداء الكلام داخل الغرف وفي الممرات وإجبارهم على نوع اللباس المطلوب ومواصفاته، ونوع قصة الشعر المسموح بها، كل ذلك قد يدفع الطلاب إلى تحدي هذه القوانين وعدم الالتزام بها، فالطلاب يقبلون القوانين المعقولة والمنطقية ويلتزمون بها، ولكنهم يرفضون غير ذلك، فبعض المدارس تتبع أساليب صارمة، ونظاماً قاسياً يشبه إلى حد كبير النظام العسكري في الضبط والصرامة، بينما مدارس أخرى معروفة بالتسيب والفوضى واللامبالاة فتخطيط البرامج وطرق التعليم التي تجعل التعلم مغامرة حية مثيرة زاخرة بالمعنى، إنما يستثير الفضول والاهتمام بالتعلم، خلافاً للتعليم الذي يتصف بالرقابة المتشددة والبعد عما يجري في العالم، فإنه يطمس لهفة الطلاب وتشوقهم للمدرسة، يصف سلبرمن في كتابه "أزمة الصف" تلك الحالة حيث يعتقد أن الكثير من المدارس الابتدائية تتجه صوب التربية التي تؤكد النظام والانضباط والخضوع، ولا تعير اهتماماً للاعتماد الذاتي والفضول الذهني وتربية القيم، مما يؤدي إلى أن الصغار يغدون ضجرين قلقين من المدرسة ويخفقون في تحقيق إمكاناتهم الشخصية والذهنية (الغامدي،٢٠٠٦)، ومما هو جدير بالذكر أن تنمية الذكاء الاجتماعي يؤدي إلى الانضباط المدرسي ويعزز مهارات التفاعل مع المجتمع المحلي؛ من خلال ممارسة المدير للمهمات التي تشتمل عليها هذه العملية

بأسلوب ديمقراطي يعتمد على مبادئ العمل التعاوني والجماعي بين المدرسة والمجتمع المحلي وهناك أسباب مدرسية أخرى منها : الابتعاد عن العقاب البدني وتدخلات الضبط المستمرة، والتوظيف الفعال لأساليب الثناء الهادف، والالتقاء بالطلاب وسماع مشكلاتهم من وقت لآخر والعمل على حلها و تحمل الطلبة جزء من المسؤولية في اتخاذ القرارات، والتفاعل مع جميع الطلاب و عدم الاقتصار على جزء منهم و دقة المواعيد المدرسية، ومتابعة النشاطات البيتية باستمرار و إدارتها بشكل جيد(www.almualem.net).

إن تحقيق الانضباط المدرسي لا يأتي من فرض القوانين والعقوبات بل يأتي من الإيمان بأن تعليم الانضباط مهمة تعليمية يقوم بها المدير، بالإضافة إلا أن التنبؤ بحدوث المشكلات وتوفير الخطط المدرسية لمواجهتها يحد من حدوثها ومن هنا يظهر أن أي برنامج انضباط يعتمد على بعدين: البعد الوقائي النمائي، البعد العلاجي.

أضف إلى ذلك وجود حس مشترك لدى العاملين في المدرسة وانتشار قيم التعاون والاتفاق بين المعلمين حول ماهية السلوك المناسب وتعزيزه يسهم في بناء سمات البيئة التعليمية المنضبطة، فالمدرسة التي يتعاون معلموها مع بعضهم بعضاً، والمعلمون مع الإدارة بحيث يكون الاتصال مفتوحا دون خوف المعلم من تصيد أخطائه، فليس مهمة الإدارة تصيد الأخطاء والسلبيات بل تعزيز الإيجابيات، حينها يتدارس المعلمون المشكلات التدريسية مع بعضهم بعضاً وكذلك مع إدارة المدرسة وحينها تتفوق هذه المدرسة على المدارس الأخرى، من

حيث سلوك طلابها وحضورهم وانضباطهم وفاعلية معلميها وعدم الغياب والتأخر عن الحضور(البرغوثي،٢٠٠١). أما إذا كانت المدرسة تتسم بغياب المدرسين مما يعني حصص أشغال إضافية على المعلمين على حساب الحصص التدريسية فإن لمدير المدرسة الأثر الكبير في تحقيق الانضباط في المدرسة ولا يعني هذا استخدام العلاقة الصارمة التي ينفذ فيها المدير الأنظمة بحرفيتها دون مراعاة لشعور المعلمين، أو أن يفرض طريقته فلكل معلم طريقته في المدرسة والحياة(جبر والنابلسي،١٩٩٤)، أو أن يقلل من مكانة المعلم ويهز صورته في نفوس طلابه بأن يدير طلابه ويوجههم بدلاً منه، لكن بالعلاقة الودية التي يسودها التفاهم والاحترام المتبادل حيث يتوافر مناخ تعليمي ناجح مما يكسب المعلم الثقة بالنفس والروح المعنوية العالية(البرغوثي،٢٠٠١).

فالانضباط المدرسي يتضمن عملية قبول للتعليمات والتوجيهات الصادرة للطلاب لتسهيل القيام بما يسند إليهم من وظائف وأعمال. وهناك وجهة نظر أخرى لمفهوم الانضباط، مفادها أنه عملية تقوم المدرسة فيها بمساعدة الطلاب على تبني القيم والمعايير التي تساعدهم في إيجاد مجتمع حر منظم، فالانضباط الصفي هو تطبيق استراتيجيات تسهل حدوث أفضل قدر من التعلم والنمو الشخصي عند الطلاب عن طريق الاستجابة للحاجات الأكاديمية النفسية والشخصية لهؤلاء الطلاب كأفراد وللصف كمجموعة (الشريدة،١٩٩٥).

العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي وأهميتها:

إن للمدرسة علاقة وثيقة بالمجتمع حيث إن كلاً منهما يؤثر ويتأثر بالطرف الآخر فالمدرسة تزود المجتمع بالأفراد الذين تشكلهم وتدربهم للعمل فيه.

والمجتمع يزود المدرسة بالدعم المادي والمعنوي لتحقيق أهـدافها، وتعـد المدرسـة جزءاً أساسياً من المجتمع فتركيبها البنائي وكيانها الوظيفي كلاهما متأثر بظـروف المجتمع والمواقف السائدة به لذلك فإنها لا يمكن أن تنفصل عـن المجتمـع الـذي تعمل فيه(هوغيث،١٩٩٧).

ولهذا فإن وعي أفراد المجتمع بأهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع يؤدي إلى توثيق هذه العلاقة، بالإضافة إلى أن الاهتمام بالأبناء والحرص عـلى تعلـيمهم مـن شـأنه أن يوثـق العلاقـة بـين المدرسـة والمجتمـع المحـلي بالإضـافة إلى أن الحالـة الاجتماعية والاقتصادية تلعب دوراً بارزاً في التأثير في العمل التربوي بالسـلب أو الإيجاب، لكن هنالك بعض المعوقات التي تحول دون رغبة المدرسـة في التواصـل مع المجتمع المحلي ومنها تدخل بعض الأهالي بصورة مباشرة في العملية التعليمية، كأن يتدخلوا في المناهج لبعض الصفوف الدراسية.

إن العلاقات الإنسانية السـائدة في المؤسسـة التربويـة هـي انعكـاس لـنمط القيادة ورد فعل من (الأفراد المعلمين والطلاب و أولياء الأمور) لأساليب القادة، وبالتالي لا بد من إرشاد أساليب القيادة التربوية بتطوير أنماط العلاقات الإنسانية، وذلــك يتطلــب طرائــق ومهــارات ووســائل خاصــة عــلى المــدير أن يتــدرب عليها(صلاح،١٩٨٦)، فإقامة المدير للعلاقات الحسنة مع الآخرين، والتكيف مع ما يستجد حوله – في البيئة المحيطة – مـن ظـروف ومـع مـن معـه – في المؤسسـة التربوية – من أشخاص، وإيجاد الدافعية عند الآخرين لحفزهم على العمل هي من لوازم المدير الناجح، بالإضافة إلى أن الدور المهم الذي يلعبه الإداري في الربط بين المؤسسة والمجتمع في إنجاح العديد من الأنشطة فهو العنصر المحفـز للتجديـد أو

قد يكون العنصر المجدد، ولهذا فإن التجديد لا يكون مؤثرا أو ربما لا ينجح إذا لم يلق الموافقة والدعم من مدير المدرسة، فالمدير القيادي الذي يهتم بالتجديد ويسعى إلى إنجازه في المدرسة عليه أن يوفر الوسائل الضرورية لضمان نجاح التجديد وإستمراريته، وأن يوفر مناخاً منفتحاً للمعلمين حتى يشعروا بحرية العمل على التجديد (الألوسي،١٩٨٥).

كما تعد المدرسة قلب المجتمع، إذ يعملان معاً وبشيء من التنسيق لإنجاز الأهداف تتسع لأدوار كل منهما، وهذه الأدوار تقع بشكل عام داخل ثلاث فئات هي:

- إثراء بيئة التعلم، والتي تعمل على مشاركة المجتمع كمصدر للتعليم وكمادة للتعلم.
- تحقيق التنسيق لدعم شبكة أدوار التعلم وتوحيد الجهود بين المدرسة والمجتمع وذلك لتقديم الدعم المادي، والنفسي- الاجتماعي للطلاب وأولياء أمورهم ليسلكوا بصورة أكثر فعالية في بيئات التعلم وفي المجتمع.
- زيادة أدوار المتعلمين في المجتمع، والتي يمكن أن تخلق فرصاً للتعلم مدى الحياة لكل أفراد المجتمع(الزكري، ١٩٩١).

إن التعاون بين المدرسة ومؤسسات المجتمع العامة والخاصة ضرورة ملحة تقع معظم مسؤوليتها على مدير المدرسة للوصول بها إلى أهدافها، حيث يتوقف الكثير من نجاح المدرسة أو فشلها على مدى الصلة التي تقيمها مع المجتمع الذي من حولها بأفرادها ومؤسساته وعلى عمق هذه الصلة(دويك،١٩٩٨) كما أن لهذا

الأمر دوره في اتخاذ القرارات فالسلطات الإدارية التي تتخذ قرارات حول سياسات أو برامج تربوية هامة دون أن تتوفر لديها معلومات كافية لا تساعد على تحقيق أهداف المؤسسة، لأن أكثر الطرق فائدة في توصيل المعلومات هي إتاحة الفرصة للذين سيتأثرون بتلك السياسات والبرامج والمشاركة في عملية اتخاذ القرارات، وبشكل عام فإن ما يجري داخل المدرسة من تعلم وتوجيه وتثقيف يتأثر ويؤثر في المجتمع (قراقزه،١٩٩٣).

وأشار العديد من البحوث الأجنبية إلى أهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع (١٩٩٩ Guay, ١٩٩٥ Fredrik) والتي بحثت خصائص المدارس الناجحة والفعالة، توصلت إلى مجموعة من الخصائص والمزايا للمدارس الفعالة ومنها: أن المدرسة الفعالة تعمل على إقامة علاقات تشاركيةٍ مع الآباء والمجتمع وذكرت أن هناك علاقة تشاركية بين المدرسة والمجتمع، والمدارس الفعالة لديها أساليب متنوعة للاتصال والعمل مع الآباء والمجتمع فهي تشرك الآباء وباقي أعضاء المجتمع بنشاطات التعليم والتعلم، وتتيح لهم الفرصة للمشاركة بعملية صنع القرار، كما تساهم هذه المدارس كشركاء في خدمة أفراد المجتمع وتعليمهم للقيام بدور أفضل في مجال عملهم. فهناك علاقة عضوية تربط المدرسة بالمجتمع الذي تقوم على تعليم أبنائه، وهذه العلاقة تقوم على اعتراف هذا المجتمع بالمدرسة كمؤسسة يعهد إليها بتعليم أبنائها ويوفر لها كل الإمكانات اللازمة للتعليم، بالمقابل تقوم المدرسة بتعليم الأبناء وتربيتهم وتعمل على تطور ونهوض هذا المجتمع عن طريق تقديم الخدمات اللازمة له كالإسهام في محو أمية أفراده، ورفع

مستواهم الثقافي عن طريق إقامة الندوات واللقاءات والمعارض ودعوة الأهالي للمشاركة (مجلة التربية، ١٩٩٠).

وما يدفع المجتمع للمشاركة في إدارة التربية هو جعل المدرسة نفسها تساهم في الحياة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية للمجتمع، وذلك بالانفتاح بصور أوسع على بيئتها وتوجيه برامجها التربوية(اليونسكو،١٩٩٦).

والعلاقة بين المدرسة والمجتمع تعمل على تحقيق العديد من الفوائد التربوية ومنها:

١. النمو المتكامل للطالب: أي إتاحة الفرصة للطالب لتنمية إمكاناته واستعداداته وقدراته لأقصى الحدود، وعليه يجب أن يكون النمو متكاملاً وهادفاً.

٢. التكامل في الأهداف التربوية التي تسعى إليها المدرسة والمجتمع: يتطلب العمل التربوي تحديد أهدافه بوضوح، فهذه الأهداف لا تقل خطراً وأهمية عن الوسائل فيها فالتكامل بين المدرسة والبيت ضرورة تربوية لفهم مسألة الأهداف التربوية لتحقيق الغايات المطلوبة من العملية التربوية كما هو مطلوب.

٣. مواجهة التغيير العصري الواسع: من أهم سمات العصر الحالي التغير السريع والواسع المدى الذي امتدت آثاره إلى القضايا والنظم التعليمية المعاصرة، فيجب أن تكون الفلسفة التربوية مستندة إلى التكامل بين البيت والمدرسة باعتبارهما أهم وسيلتين في التربية (كمال،١٩٨٥).

٤. تجنب الصراع بين مواقف المدرسة ومواقف المجتمع: الخطورة بتربية الأبناء بوضعهم بمواقف الصراع التي تؤدي إلى تمزقهم وضياعهم وفقدانهم للأمان والاستقرار، والصراع هنا هو التعارض بالمواقف ما بين البيت والمدرسة أي عدم تشارك الأمور بينهما لتحقيق التكامل بما يتعلق بالعمل التربوي.

٥. تقليل الفاقد بالعملية التربوية: فالفاقد أو الإهدار في التعليم ويعني عدم تحقيق العائد أو المردود التربوي الذي يتكافأ مع الجهد والوقت والإنفاق المخصص لبرنامج تربوي أو مرحلة تعليمية بفترة زمنية محددة، وينشأ الفاقد التعليمي من عدم متابعة الآباء لأبنائهم من حيث انتظامهم ومواظبتهم وتأدية واجباتهم المدرسية، وقد أثبتت الدراسات الميدانية أن التعاون بين المدرسة والبيت يؤدي إلى التقليل من الفاقد التعليمي بدرجة كبيرة مما يجعل التكامل بينهما ضرورة تربوية (الجيار،١٩٧٧).

وتلعب المدرسة دوراً رئيسياً في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي بالعديد من العوامل ومنها: أسلوب القيادة الذي يتبعه المدير في التعامل في مؤسسته مع المعلمين أو الطلاب أو أولياء الأمور، فكلما كان أسلوب القيادة المتبع جيداً أمكن توثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع وتفعيلها التفعيل المطلوب الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية، فمدير المدرسة يمكنه أن يؤكد القيم الإنسانية في مؤسسته ويجعل أسلوب إدارته ملبياً للاحتياجات الإنسانية(كلارنس،١٩٩٣).

إن اتصال المدرسة بالبيت يزود أولياء الأمور بالإرشادات والتوجيهات اللازمة لتقويم التلميذ والتغلب على صعوبة التعلم الطارئة لتلافي هذا الضعف، وكثيراً ما تصادف المدرسة مشكلات عامة قد تعطل سير العمل فيها مثل صعوبة تنفيذ بعض المشاريع لقصور النواحي المادية، كما أن اتصال أولياء الأمور بالمدرس قد يساعد في التغلب على هذه المشكلات، وهذا لا يعني حاجة المجتمع فقط للمدرسة في حال واجهت المدرسة مشكلة، فالعلاقة ينبغي أن يكون دائمة قوامها المصالح المشتركة للطرفين، وحتى تتحقق هذه المصالح فلا بد من تنظيم دراسة المجتمع المحلي بالاطلاع على مشكلاته وخصائصه لتتمكن المدرسة من التعامل مع أبناء هذا المجتمع، وتنظيم برنامج خدمة المدرسة للمجتمع المحلي، من هنا لا بد من توثيق الصلة بين أولياء الأمور والمدرسة بالمشاركة الفعالة بنشاطات المدرسة المختلفة (قراقزة،١٩٩٣).

وتشكل الأسرة البيئة الأولى التي تطبع الفرد بطابعها فهي التي تقوم على تربيتهم والاهتمام بهم بالدرجة الأولى من تربية وتعليم، فللأسرة وظيفة تربوية في التنشئة الاجتماعية حيث ينشأ الفرد وقد تبلور في نفسه كثير من الأمور التي تطبع شخصيته وميوله، وهذا يحمّل الأسرة عبئاً في التربية لأن الاتصال الوثيق للطالب مع من حوله بالإضافة إلى ثقافة الوالدين يكون له دور كبير في توجهات الطالب نحو خطا الحياة (الألوسي،١٩٨٥). ومن هنا فلا بد أن يكون هناك توازن ملائم في العلاقة بين المدرسة والأسرة (عدس،١٩٩٨).

وذكر محمد(١٩٩٦) أن الفكر التربوي الحديث هدف إلى توثيق الصلة بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي، من خلال ما توفره الإدارة المدرسية من خبرات

متنوعة هادفة لتلاميذها، لتصقل مواهبهم وتوجه ميولهم واتجاهاتهم نحو الحياة الأفضل، فالتعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع حاجة في بالغ الأهمية يكون معظمها على عاتق مدير المدرسة بحكم عمله لتحقيق أهداف المدرسة (محمد،١٩٩٦).

وبين ضحاوي(١٩٩٠) أن المدرسة تكمل دور البيت في إعداد الفرد للحياة ضمن مجتمع يتغير ويتطور باستمرار، فالمدرسة صورة مصغرة من الحياة بتدريب الأبناء على حب العمل وتنمية المواهب والقدرات وتطويرها لأداء أدوارهم في الحياة العملية، وتهدف المدرسة إلى نقل التراث والثقافة من جيل لآخر مع المحافظة على القديم وإضافة الجديد. وعرض المشكلات الاجتماعية وإتاحة الفرصة للتلاميذ كي يعيشوا هذه المشكلات، ليتوصلوا إلى مفهوم التماسك الاجتماعي بين أفراد وجماعات وطبقات المجتمع، ومعرفة الدور الاجتماعي لكل من الذكر والأنثى من خلال الإعداد التربوي والعلمي لكل منهما، وتهدف المدرسة أيضاً إلى إتاحة الفرصة لكل فرد للتحرر من قيود الجماعة التي نشأ فيها والاتصال ببيئة أوسع وإيجاد النقاش بين فئات المجتمع، حيث تعمل على تبسيط الثقافة والمواد العلمية المتشابكة للتلاميذ وتنقية ما يعلق بأذهانهم من أفكار ورثوها من المجتمع أو التي تتفق والقيم المجتمعية المحلية والعالمية، كما تساعد المدرسة الطالب على توسع الأفق لديه وتأييد الكشف عن المعارف الجديدة وتعديلها وضبطها وتسهيل قبولها من المجتمع، كما تعمل على توحيد ميول الفئات المختلفة في بوتقة واحدة وتفسح لهم المجال للتواصل الثقافي، وغرس القيم والمعارف التي من شأنها أن تؤدي إلى إصلاح المجتمع تربوياً وسلوكياً، وتوزيع

الأفراد في المجتمع بعد إعدادهم وإمـدادهم بـالخبرات والمهـارات اللازمـة لكـل وظيفة (ضحاوي، ١٩٩٠).

إن الزيارات المتبادلة بين المدرسة وأولياء الأمور يُعدُّ إحدى الطرق المفتاحية الهامة لإنهاء العزلة بينهما وزيادة وعي المدرسة بما يمكن عمله نحو وضع سياسات محددة للواجبات المنزلية وغيرها من المهام التي يكلف بها الطالـب خـارج حـدود المدرسة ويمكن للمدرسة أن تقوم بعمل العديد من برامج التنوير لأولياء الأمـور في شكل برامج غير رسمية عبر لقاءات مـع الوالـدين ورسـم خطـة للعمـل يـتم تنفيذها خلال العام الدراسي، وبالطبع تتركز كـل موضـوعات هـذه الخطـة عـلى التلاميذ ويكون للوالدين جهود مكثفة في مثل هذه اللقاءات (حتاملـه، ١٩٩٦). وتلعب البرامج التطوعية دوراً في مساعدة أولياء الأمور والمعلمين في بعض المهـام داخل المدرسة، ودائماً ما يطلب المعلمون من أولياء الأمور بيان كيفية العمـل مـع الطـلاب في المنـزل وخاصـة في عمـل الواجبـات المنزليـة، وهنـاك العديـد مـن المؤسسات الخاصة والمعاهد والجامعـات والأنديـة وغيرهـا يمكـن أن تشـارك في الكثير من البرامج لمساعدة المدرسة في أداء أدوارها المختلفة في المجـالات المتعـددة والتي من بينها التربية البدنية وتنمية المجتمع المحلي، والتوجيه المهني، والخـدمات الأسرية (القريوتي، ٢٠٠٠)، وعندما تكون المدرسة بحق مجتمعاً للتعلم، فإن عمل المدرسة والمجتمع معاً سيؤدي إلى تحسين التعليم مدى الحياة لكل أفـراد المجتمـع، ومسؤولية كيفية إنجاز ذلك يعتمد عـلى احتياجـات الأطفـال والكبـار، ومـوارد المدرسة، ومدى مشاركة المجتمع وعلى ذلك يجـب تنسـيق الجهـود لحشـد مـوارد المجتمع المحلي، ولا بـد مـن إثـراء الفـرص المتاحـة للموهـوبين والمتفـوقين مـن

التلاميذ، وإشراك كافة موارد المجتمع المحلي في كل ورش العمل وكافة البرامج الأخرى وذلك بالاستعانة بالأفراد الذين لديهم خبرة في كافة المجالات مثل الرسم و الكمبيوترو الهندسة و العلوم، وغيرها(Egelund, ٢٠٠٦).

دور الإدارة المدرسية في تنمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي:

إن الترابط الموجود بين المجتمع المدرسي والمجتمع ككل مع الأهداف التربوية، يتطلب من القيادة التربوية الرؤية لما سيكون عليه المجتمع ودور التربية هو مساعدة المجتمع على التقدم، إذ إن على القيادة التربوية أن تدرك بأنها تكون ذات معنى للمجتمع إذا ما اشتقت أهداف التربية من الأهداف الاجتماعية الأوسع(كلارنس،١٩٩٣) فالإدارة المدرسية بإمكاناتها البشرية والمادية يمكنها أن تساهم في تطوير المجتمع من خلال المكتبات والرحلات العلمية و الكشفية والندوات، وتتمثل مسؤولية إدارة المدرسة تجاه المجتمع المحلي في أنها تعمل على تحسين مستوى معيشة المواطنين، وذلك من خلال النهوض بالمستوى الصحي والفكري للمواطنين، واستخدام البيئة المحلية كمعمل للتعليم، وذلك باستخدام الإمكانات البشرية والمادية بالبيئة لزيادة خبرات التلاميذ، والعمل على إعداد الخطط والمناهج الدراسية حول العمليات الأساسية للحياة الواقعية، وذلك بأن يتمثل محور الدراسة في مناهج المدرسة في النواحي المتصلة بالحياة البشرية مثل استغلال البيئة الطبيعية ورفع المستوى الصحي، وتيسير استخدام مرافق المدرسة لخدمة البيئة المحلية، وذلك في عقد الاجتماعات والتخطيط لمشروع ما، وندوات لمناقشة المشكلات، ومشاركة الأهالي في رسم سياسة المدرسة. وحتى تتمكن

الإدارة المدرسية من بناء علاقة سليمة بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي لا بد من:

١. دراسة المجتمع: وذلك من حيث طبيعة البيئة اجتماعياً واقتصادياً، وكذلك دراسة مؤسساتها ومشكلاتها.
٢. إثارة الوعي نحو مشكلات البيئة المحلية: وذلك من خلال وسائل الإعلام والنشر والاتصال الشخصي بالمواطنين.
٣. رسم خطة لتنفيذ المشروعات في البيئة: بحيث تتضمن هذه المشروعات النواحي الاجتماعية والصحية والاقتصادية والثقافية.
٤. متابعة وتقويم المشروعات التي يتم التخطيط لها.
٥. اكتشاف حاجات جديدة للبيئة تكون أساساً لمشروعات أخرى هدفها خدمة المجتمع(فتحي،١٩٩٨).

والإدارة التعليمية التربوية ليست مجرد أداء أو تنفيذ مناهج أو ممارسة أنشطة أو انتظام تلاميذ في صفوف دراسية وانتقالهم من مرحلة إلى أخرى، أو إصدار قرارات تعيين ونقل، ولكن نعني إلى جانب ذلك كله الكيفية التي يتم بها إعداد جيل من الناشئين للحياة إعداداً جيداً تسهم فيه هذه العمليات جميعها، لذلك فعلى مدير المدرسة إدراك جوانب عمله، وعلى ذلك فإن التعليم مسؤولية قومية كما أنه مهمة اجتماعية حيث إنها تحدث في إطار عام اجتماعي تؤثر فيه وتتأثر به (عبد العزيز،١٩٨٥).

ولابد للمدير أن يكون قادراً على التصرف في المواقف والأنشطة المختلفة والعمل على تحديد الجانب الذي يمكن تغييره في البيئة بسهولة للحصول على تأثير

ملحوظ في النواحي الفكرية، وتحديد المشكلات الأكثر إزعاجاً حيث إن تغييرها يجعل كل من المعلمين والطلاب وأفراد الأسرة أكثر تقبلاً، وكذلك معرفة المشكلات التي يعاني منها الطالب وتحتاج إلى الإصلاح (Donald,١٩٨٧).

وحتى يتمكن المدير من تنمية مهارات التفاعل بين الطالب والمجتمع المحلي لا بد أن ينمي انتماء الطالب تجاه المجتمع، سواء أكان هذا الانتماء إيجابياً أم سلبياً، ويتقبله ويقوم بتوجيهه، كما يتقبل أفكار التلاميذ ويشجعها بحيث يستخدم أنماطاً كلاميةً من شأنها أن تؤدي إلى توضيح أفكار التلاميذ وتسهم في تطويرها. ويأخذ بعين الاعتبار استجابات التلاميذ غير المباشرة: ويقصد بها تلك الأنماط الكلامية التي تأخذ شكل التعبير عن آرائهم وأفكارهم وأحكامهم ومشاعرهم واتجاهاتهم، بالإضافة إلى مشاركة التلاميذ التلقائية: حيث يكون كلام التلاميذ في هذا الشكل صادراً عنهم ويبدو ذلك في الأسئلة أو الاستفسارات التي تصدر عن التلاميذ لمعلميهم(القريوتي، ٢٠٠٠).

تعد مواصفات مدير المدرسة من الأمور التي تؤثر في عمل المدير وبالتالي تؤثر في سائر جوانب العملية التعليمية التي لها علاقة بالمجتمع ومن الصفات التي يجب أن يتمتع بها القيادي هي: التفكير الاجتماعي والقدوة الحسنة واحترام المواعيد والشعور بالمسؤولية والإخلاص في الأداء و الحزم والديمقراطية في التفكير والتصرف والاهتمام بالأمور، وقوة الشخصية و المرونة في مواجهة المشكلات والوعي بجوانب العمل والنمو والتطور باستمرار وبالتالي كل ما سبق من صفات تلعب دوراً بارزاً في التأثير في العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، فكلما كانت علاقة المدير مع أفراد المجتمع من أولياء الأمور وأعضاء مجلس الآباء

والمعلمين والمؤسسات المختلفة قدوة حسنة وملتزماً بالمواعيد في الاجتماعات وغيرها، ومستشعراً لمسؤوليته، ولديه المرونة في حل المشكلات التي تعيق صلة المدرسة بالمجتمع، وحريصاً على النمو والتطور، كان ذلك داعياً أفراد المجتمع إلى التواصل مع المدرسة والتعاون مع إدارتها(قراقزة،١٩٩٣).

إن عملية الاتصال غير الفعالة تجعل صعوبة في العمل الإداري وذلك لأسباب تتعلق ببيئة العمل كعدم وجود سياسة واضحة للاتصالات أو عدم استخدام وسيلة الاتصال المناسبة أو الصفات الشخصية للعاملين بالمدرسة، ولذلك فإن على مدير المدرسة استيعاب البعد الأساسي للاتصال بكل مكوناته، وأن يكتسب المهارات اللازمة لعملية الاتصال لأن ذلك ينعكس على العمل سلباً وإيجاباً وعلى الإنتاجية كماً وكيفاً(صلاح،١٩٨٦).

وهناك العديد من القوانين التي تفرضها اللوائح التنظيمية والتي تحد من صلاحيات المدير والتي تحول دون تمكنه من القيام بدوره كما يجب في توثيق علاقة المدرسة بالمجتمع ومنها: عدم توافر الإمكانات اللازمة لهذا الغرض من الإمكانات المادية والبشرية وغيرها، فمجالس الآباء غالباً ما تفتقر إلى النواحي المالية التي تستعين بها في تنفيذ مشروعاتها وخططها السنوية، كما أن معظم المدارس لا يتوافر بها الأخصائي الذي له الدور الأكبر في التعاون مع مدير المدرسة في ربط مدرسته بمجتمعها المحيط، وفي البعض الآخر لا يتوافر مساعد لمدير المدرسة لكي يتمكن مدير المدرسة من تفويض بعض السلطات في مجال العمل.

ويعد المستوى الثقافي لدى الكثير من أولياء الأمور من شأنه أن يقلل الفجوات في تعامل مدير المدرسة مع أفراد المجتمع سواء فيما يتعلق بمستويات

الطلاب والعمل على تحسينها أم فيما يتعلق بالمشروعات المشتركة بين المدرسة والمجتمع(البوسعيدي، ٢٠٠١).

إن دور مدير المدرسة في التعاون مع البيئة المحلية يُعدُّ من الأدوار المتميزة والهامة التي تظهر الفروق بين السلوكيات الإدارية من مدرسة لأخرى، فمدير المدرسة يلعب دوراً بارزاً في إيجاد علاقة وطيدة بين مدرسته والبيئة المحيطة بها والاستفادة من هذه العلاقة إلى أقصى درجة ممكنة لخدمة العمل التربوي ودعم إمكانات المدرسة وتحسينها باستمرار(نشوان،١٩٨٥).

كما أن إثراء بيئة التعلم يحدث عندما تستخدم المصادر العقلية والمادية المتاحة في المجتمع كموارد للتعلم، وبالتفاعل الدائم المستمر بين المدرسة والمجتمع يكون الطلاب أكثر نشاطاً وأكثر اندماجاً مع العالم الإنساني والطبيعي المحيط بهم في حياة أكثر واقعية (Stoessiger,١٩٨٤) ويعد الوالدان أصحاب دور حاسم في استمرار شبكة العلاقات القائمة بين المدرسة والمجتمع المحلي، ويعتمد ذلك على التفاعل غير الرسمي مع الوالدين وذلك من خلال المكالمات الهاتفية وعمل الملاحظات عن سلوك الطفل، ومناقشة الوالدين مع المدرسين حول مدى نمو تقدم طلابهم، كما تمثل العلاقات الشخصية مع المدرسة دوراً هاماً في ربط المدرسة بالمجتمع المحلي وذلك عن طريق الزيارات المنزلية(نشوان،١٩٨٥).

المشكلات التي تحد من دور الإدارة المدرسية في تنمية علاقتها مع المجتمع المحلي:

تنبع أهمية الإدارة التربوية من إسهامها الكبير في تربية الفرد وإعداده للحياة من خلال ما تقوم به المدرسة من تنشئة للأجيال بوصفها إحدى القوى الرئيسة

المعلمة في المجتمع والتي تمده بركائز نهضة ودعائم ثابتة، ولـذلك يجـب أن تحظـى بالاهتمام والعناية الخاصة، وذلـك مـن خـلال السـعي الـدائم لتـدريب المـديرين وتنميتهم مهنياً، ليصبحوا أكثر قدرة على أداء مهماتهم، وتنميـة كفـايتهم المعرفيـة والأدائية، والتي تنسجم مع طبيعة الأدوار المتغيرة التـي يتوقـع مـنهم ممارسـتها في إطار وظائفهم الإدارية والقيادية بشكل دائم وشـامل ومتكامـل وتحسـين نوعيـة الحيـاة في مدارسـهم ، ليتحسـن مسـتوى تعلـيم تلاميـذهم كـماً ونوعـاً (قراقزة،١٩٩٣).

وتحتاج كل منظمة أو هيئة إلى تنظيم مناشطها وتنسيق جهودها مـن أجـل تحقيق الأهداف التي وجدت أساساً من أجلها، وهي لهذا تحتاج إلى تنظـيم بنائهـا على أفضل صورة تمكنهـا مـن تحقيـق أهـدافها فـالإدارة التعليميـة تقـوم بتنظـيم الإمكانـات البشـرية في الإدارات واللجـان والمـدارس والفصـول والمجموعـات المختلفة وتقوم بتنظيم الإمكانات المادية مـن مبـان وتجهيـزات وأثـاث ومعامـل وورش ومكتبات ومتاحف ونقول أيضاً بتنظيم الأفكار والمبادئ العلمية التربوي في نظم تعليمية ومناهج دراسية ومواد تعلمية وأنشطة مختلفة(مرسي، ١٩٧٧).

والمدرسة هي الوحدة الأساسية في الجهاز التنظيمي التربوي وكل الوحدات الأخرى في هذا الجهاز يجب أن تعمل على تقديم ما تستطيع مـن خـدمات لتيسـير عمل المدرسة ومساعدتها في تنمية العلاقات بينها وبـين المجتمـع المحـلي وتحقيـق أهدافها وغاياتها، لذا يقع على عاتق المدير عبء ثقيل ومسؤوليات كبـيره في هـذا المجال، وحتى يكون مدير المدرسة فعالاً لا بد أن يجد فيهـا إدارة مدرسـية فعالـة، وكـذلك فـإن سر نجـاح الإدارة المدرسـية يكمـن في نوعيـة الاتجاهـات الفكريـة

والإدارية ونمطها التي يؤمن بها ويطبقها مدير المدرسة، وفي درجة واعية لحاجات مدرسته ومجتمعه وفي طبيعة تدريبه وخبراته السابقة، وقدرته على التعامل مع المتغيرات الحالية والمستجدة في داخل مدرسته وخارجها بنجاح وفعالية(عباسي، ١٩٩٩).

إن طبيعة كل مدرسة ونوعيتها تؤثر في كيفية عمل المدير القائد، حيث إن وضع المدير الذي يعلم وعليه مسؤوليات يختلف عن وضع المدير في مدرسة لا يحتمل فيها المدير تعليم أية مجموعة صفية ، كما أن عدد طلاب المدرسة يحدد ويؤثر في تحديد عدد المستخدمين والموظفين الإضافيين ويسهم بشكل مباشر في توزيع المسؤوليات أو تفويض بعض منها(سليمان، ١٩٩٩).

إن مدير المدرسة إنسان يفترض أن يسير بخطى ثابتة ومتحمسة نحو تحقيق أهداف وغايات مؤسسية وأنه إنسان يفترض أن يعيش منظومة قيمية تنادي بالإيمان بالله وبكرامة الفرد وقيمته ملتزم بقيم المجتمع الحر مؤمن إيماناً راسخاً بأهمية التربية والتعليم كأساس مهم تستند إليه متانة المجتمع ونجاحه، وأن إيمانه والتزامه الفعلي بهذه القيم يزوده بالشجاعة والحيوية للسير نحو تربية نوعية.

وإيمان مدير المدرسة وإحساسه العميق بحس المسؤولين يهيئه ليكون عضواً بارزاً في مجال مهنة التربية والتعليم، وأن مسؤوليات المدير العديدة والتزامه التربوي العميق والتزامه الاجتماعي وقناعاته الأخلاقية وفهمه الراسخ للمجتمع والمهنة التي يتولى قيادتها تفرض عليه ضرورة التمتع بمناصب وخصال خاصة تمكنه من تحقيق الهدف الذي يعمل من أجله(الطويل، ١٩٩٩).

لقد كانت الإدارة المدرسية فيما مضى تقوم على مبدأ تنفيذ الأوامر الصادرة إليها من الرؤساء، ونظراً لتطور مفهومي التربية والإدارة المدرسية فقد برزت اتجاهات متجددة في مجال تطوير الإدارة المدرسية من حيث مشاركة المدير في عملية تطوير المنهاج التربوي وعملية صنع القرار وفتح قنوات اتصال مع المجتمع المحلي وتوفير الظروف المناسبة التي تشعر كل فرد في المدرسة بأن له كياناً محترما، والحرص على نموه المهني المستمر وعلى تطوير إدارته وإقامة علاقات سليمة مع الآخرين، وأن يكون ملماً بكل ما هو جديد.

ومن أبرز المعوقات التي تحول دون قيام المدير بدوره في تعرف حاجات الطلاب الخاصة بسبب ضيق الوقت وضعف مهارة المتابعة والإشراف على شؤون الطلبة، كما أن المنهاج يكون عائقاً أمام المدير حيث إنه لا يحتوي على شيء من ثقافة الطالب وتاريخه، وكذلك قلة الخبرة للمديرين فهم بحاجة إلى دورات تدريبية في أثناء الخدمة كما يحتاجون إلى مهارة في التعامل مع المعلمين وأولياء الأمور داخل المدرسة وخارجها في الوقت المناسب(البنا، ٢٠٠٣).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة :

سيتناول هذا الفصل الحديث عن الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة بحدود معرفة الباحث واطلاعه:

الدراسات العربية:

الدراسات العربية التي تتعلق بالذكاء الاجتماعي:

أجرت قطينه(١٩٩٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر السمات الشخصية للمديرين في أنماط المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن.

وبالتحديد حاولت معرفة توزيع السمات الشخصية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية حسب مقياس جوردون الذي يقيس أربع سمات للشخصية هي السيطرة والمسؤولية والاتزان الانفعالي والاجتماعي، ومعرفة أنماط المناخ التنظيمي في المدارس الحكومية، كما أنها حاولت معرفة إن كان هناك أثراً للسمات الشخصية للمديرين يعزى للجنس والمؤهل العلمي والخبرة. تكونت العينة من (٦٤) مديراً ومديرة و(٤٥٥) معلماً ومعلمةً. أظهرت النتائج أن السمات الشخصية للمديرين تتوزع بنسب متفاوتة عليهم، كما أن السمات الشخصية لها أثر بالغ في توفير المناخ التنظيمي، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس والمؤهل العلمي وإنما تعزى فقط لسنوات الخبرة.

وأجرى المطيري(٢٠٠٠) دراسة في الكويت هدفت للكشف عن مدى الارتباط بين التفوق العقلي، وقدرات الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً، وغير المتفوقين، وكذلك مدى الارتباط بين قدرات الذكاء الاجتماعي، والتخصص الأكاديمي لدى طلبة الفرعين العلمي والأدبي الذكور في مدارس الكويت، تكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالباً في الصفين الثالث والرابع الثانوي بفرعيهما العلمي والأدبي . أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المتفوقين عقلياً بشكل عام تميزوا بالذكاء الاجتماعي بدرجة أكبر من الطلبة متوسطي ومنخفضي الذكاء، كما بينت النتائج أن طلبة الفرع العلمي تميزوا عن طلبة الفرع الأدبي بصرف النظر عن المستوى العقلي في واحدة من قدرات الذكاء الاجتماعي، وهي القدرة على فهم السلوك الاجتماعي .

وأجرى أبو دية (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى فحص فعالية برنامج إرشادي جمعي قائم على العلاج السلوكي، على مستوى الخجل والذكاء الاجتماعي لدى عينة مكونة من (٢٤) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرسة كريشان في عمان. بينت نتائج تحليل التباين الذي تم استخدامه في هذه الدراسة أن البرنامج القائم على العلاج السلوكي العقلاني الانفعالي كان فعالاً في رفع مستوى الذكاء الاجتماعي، وخفض مستوى الخجل لدى المجموعة التجريبية في هذه الدراسة.

وأجرى الغرايبه(٢٠٠٤) دراسة في الأردن هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي لمهارات الذكاء الاجتماعي في تنمية الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، والتحقق من أثر برنامج تدريبي لمهارات الذكاء الانفعالي في تنمية الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، كما هدفت إلى التحقق من طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي قبل وبعد خضوع الطلبة للبرنامج التدريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي الذكور تراوحت أعمارهم ما بين (١٥-١٦) سنة، أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في أداء الطلبة على اختبار الذكاء الاجتماعي البعدي يعزى للبرنامج لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد عن وجود فروق دالة إحصائياً في أداء الطلبة على أبعاد: الكفاءة الاجتماعية، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين أداء الطلبة على اختباري الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي القبليين.

الدراسات الأجنبية التي تتعلق بالذكاء الاجتماعي :

أجرى فورد وتيساك (Ford &Tisak,١٩٨٣) دراسة هدفت إلى تناول العلاقة بين الذكاء الأكاديمي، والذكاء الاجتماعي، والعلاقة بين هذين النوعين من الذكاء، والقدرة الاجتماعية على عينة الدراسة التي تألفت من (٢١٨) طالباً في المرحلة الثانوية، وقد بينت الدراسة أن مختلف قياسات الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي ترتبط ببعضها بعضاً ارتباطاً إيجابياً ضعيفاً. ويُعدُّ هذا الأمر مؤشراً على أن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الأكاديمي هي علاقة ضعيفة.

كما أجرى أوليفر(Oliver,١٩٩٤) دارسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والتأثير الاجتماعي Social Influence والذكاء الأكاديمي، والتحصيل الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالباً وطالبة في الصف الخامس، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام العديد من المقاييس لجمع البيانات، من ضمنها مقاييس فرعية للذكاء الاجتماعي ومقياس التأثير الاجتماعي، ومقياس للتحصيل الأكاديمي، واختبار تحصيل معياري، وبعد تحليل البيانات، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان من ضمنها أن العمر، والجنس، والذكاء الأكاديمي، جميعها ارتبطت بشكل دال إحصائياً مع مقياس التحصيل الأكاديمي، وكان من ضمن النتائج أيضاً أن التأثير الاجتماعي والعمر فسرا نسبة دالة إحصائياً من التباين في اختبار للتحصيل الأكاديمي.

وأجرى تشاومنج وجيانيه وسكوت (Jeanne & Scott،Chauming,١٩٩٥) دراسة استهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والجانب المعرفي لطلبة الجامعة، وقد بلغ حجم العينة ٣٦١ (١٣٤ إناث، و ٢٢٧ ذكور) في إحدى

الجامعات الصينية. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الاجتماعي المرتفع، وقدرات الجانب المعرفي للذكاء عند الذكور في حين أن هذه العلاقة لم تكن دالة إحصائياً لدى الطالبات.

وأجرت قطينه(١٩٩٥) دراسة بينت فيها أن جيرشون (Gershon, Unpublished, ١٩٧٣) أجرى دراسة هدفت الكشف عن دور الذكاء الاجتماعي في التنبؤ بنجاح المديرين الوظيفي وتدور مشكلة الدراسة حول انتقاء المديرين في الأنشطة المختلفة المتعلقة بالحاسب الآلي، وتفترض الدراسة أنه يمكن التنبؤ بنجاح المديرين في التعامل مع الآخرين متى كان هؤلاء المديرين يتميزون بقدرات تسمح لهم بتكوين علاقات اجتماعية. أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بنجاح المديرين الذين يتميزون بدرجات عالية في الذكاء الاجتماعي.

وأجرى بري وجوليان وفوكسونيت (Pry, Guillain & Foxonet.١٩٩٥) دراسة هدفت إلى فحص الكفاءة الاجتماعية والمعرفية لدى أطفال ما قبل المدرسة المهاجرين في فرنسا. تكونت عينة الدراسة من خمسين طفلاً (٢٥ طفلاً من المهاجرين المغربين، و ٢٥ طفلاً فرنسياً من غير المهاجرين) تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٥) سنوات، حيث تم إجراء مقارنات بين المجموعتين من حيث القدرات المعرفية، والسلوك التكيفي، والقدرة على اللعب، والنجاح في الصف الأول الابتدائي، وبعد إجراء المقارنات، بينت النتائج أن الطلبة المهاجرين أحرزوا درجات أقل من درجات الطلبة غير المهاجرين على متغيرات الدراسة الأربعة، كما بينت النتائج أن الأطفال المهاجرين كانوا أكثر إدراكاً لعمليات التكيف التي تميز الذكاء الاجتماعي من الطلبة غير المهاجرين.

وقام ويلمان وفيلدت، واميلانج(Willman،Feldit & Amelang,١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى مقارنة نماذج السلوك الأصلية للذكاء الاجتماعي بين الثقافتين الصينية والألمانية، حيث طلب من (٣١) فرداً صينياً أن يقوموا بعمل قائمة بأفعال ونشاطات سلوكيات محددة يمكن اعتبارها تمثل الذكاء الاجتماعي. ثم طلب من ٣٩ فرداً صينياً تتراوح أعمارهم بين (١٨ – ٦٥) سنة وكذلك ٢٩ فرداً ألمانياً (تتراوح أعمارهم بين ٢١- ٥٦) أن يعملوا عل تقييم هذه القائمة التي تحتوي على سلوكيات الذكاء الاجتماعي. وبعد مقارنة تقييم المجموعتين (الصينية والألمانية) توصلت الدراسة إلى أن مفهوم الذكاء الاجتماعي يعتمد على ثقافة المجتمع. فبالنسبة للصينيين فقد كانت سلوكيات الذكاء الاجتماعي تعكس التقاليد الصينية الكلاسيكية، وكانت السلوكيات التي حصلت على أعلى الدرجات في التقييم، هي تلك التي تحقق الأدوار والقوانين المتوقعة من الشخص، كما تم اعتبار السلوكيات التي تصب في خدمة المجتمع على أنها أكثر أهمية من تلك التي تصب في مصلحة الفرد، أو التي تعمل على خدمة رغبات وحاجات الأفراد، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً واضحة بين الثقافتين الصينية والألمانية في مجالي السلوكيات المرغوب فيها اجتماعياً والتكيف الاجتماعي، فكما كان متوقعاً، قام أفراد عينة الدراسة الألمان تقدير هذين البعدين بشكل أقل من الأفراد الصينيين، حيث اعتبر أفراد عينة الدراسة الصينيين أن هذين البعدين يعتبران، وبشكل كبير، نماذج هامة للذكاء الاجتماعي.

وأجرى جونز وداي(Jones & Day،١٩٩٧) دراسة هدفت من خلالها إلى تمييز مظهرين من مظاهر الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام، وهذان المظهران هما:

المعرفـة الاجتماعيـة المتبلـورة Crystallized Social Intelligence والتـي تشـتمل عـلى المعرفة التقريرية (التصريحية) Declarative والمعرفـة الإجرائيـة Procedural والمرونـة الاجتماعية Social - Cognitive Flexibility التي تشمل مظاهر المرونة في تطبيق المعرفـة الاجتماعية. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٩) من طلبة المـدارس الثانويـة (١٠٢ إناثاً، ٦٧ ذكوراً). توصلت الدراسة إلى نتائج تدعم الفرضية القائلة بإمكانية تمييز المعرفة الاجتماعية عـن حـل المشـكلات الأكاديميـة، كـما أشـار الارتبـاط الـدال إحصائياً بين هذه العوامل وتقارير المدرسين حول السلوك الاجتماعـي للطلبـة إلى أن التطبيـق المـرن للمعرفـة الاجتماعيـة يُعـدُّ مظهـرا هامـاً مـن مظـاهر الكفـاءة الاجتماعية.

وأجرى كامبـل ومكـورد(Campell & McCord,١٩٩٩) دراسـة هـدفت إلى تقصي العلاقة بين اختبار الاستيعاب (C) Comprehension واختبار ترتيب الصـور (pA) (picture Arrangement) الفـرعيين مـن اختبـار وكسـلر للـذكاء للراشـدين (WAIS - R) من جهة، والذكاء الاجتماعي من جهة أخرى. تكونت عينة الدراسـة من (٥٠) فردا تراوحت أعمارهم ما بين (١٩-٤٦) سنة مـن طلبـة الجامعـة تمـت مقارنـة درجـاتهم عـلى اختبـار الاسـتيعاب (C)، واختبـار ترتيـب الصـور (PA) ومقياس تقدير الـذكاء، مـع درجـاتهم عـلى اختبـار شـابن (Chapin) للاستبصـار الاجتماعي. أظهرت عملية المقارنة أن درجات الطلبة على اختبار الاسـتيعاب (C) لم تتمتع بدلالة إحصائية في التنبؤ بالقدرة على معالجة المعلومات الاجتماعية Social Processing—Information كما دعمت نتائج تحليـل الانحـدار الفرضـية القائلـة إن اختبار ترتيب الصور(PA) يمكنه أن يوحي بمعلومات حول قدرة الأشكال عـلى

تفسير السلوكيات غير اللفظية للآخرين. كما بينت النتائج أن هذين النوعين من الاختبارات من الممكن أن يستخدما كمتنبئين بالذكاء الاجتماعي.

كما أجرى بيب، وفيفنر، وماكبيرنت(Beebe& McBurnett,٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تقييم قدرة مقياس وكسلر للذكاء- الطبعة الثالثة، في التنبؤ بالذكاء الاجتماعي لدى الأطفال، حيث أشار الأدب النظري المتعلق بهذا الاختبار بأن ترتيب الصور الفرعي من الممكن أن يتنبأ بالذكاء الاجتماعي. تكونت العينة من (١٧٢) طفلاً من تقارير الأمهات، وتقارير المعلمين حول قدرة هؤلاء الأطفال على التوظيف الاجتماعي. توصلت النتائج إلى ارتباط اختبار الاستيعاب الفرعي مع بعض مظاهر الفهم الاجتماعي، إلا أن هذا الارتباط لم يكن ذا دلالة إحصائية، في حين أن اختبار ترتيب الصور الفرعي لم يرتبط مع المعرفة الاجتماعية عندما تم ضبط أثر متغير الذكاء العام.

وهدفت دراسة سلفيرا، ومارتينيوسن، وداهل(Martinussen & Dahl, Silvera, ٢٠٠١) التي هدفت إلى تطوير مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي Tromso Social Intelligence Scale (TSIS) والتي تم إجراؤها على ثلاث مراحل، ففي المرحلة الأولى : قام (١٤) خبيراً نفسياً، وبشكل جماعي بتعريف بنية الذكاء الاجتماعي. أما المرحلة الثانية: فقد تم فيها اتباع الأسلوب السيكومتري في تحديد عدد من الأبعاد الفرعية، وتمت هذه العملية باستخدام عينة مكونة من (٢٠٢) من طلبة الجامعة حيث تم إجراء تحليل عاملي لتحديد الأبعاد الفرعية. وفي المرحلة الثالثة من الدراسة: تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٢٩٠) طالباً من طلبة الجامعة. وبعد تحليل البيانات المتجمعة، وإجراء التحليل العاملي، توصلت الدراسة إلى أن

هناك ثلاثة أبعاد للذكاء الاجتماعي هي: معالجة المعلومات الاجتماعية، والمهارات الاجتماعية، والوعي (الإدراك) الاجتماعي، كما توصلت الدراسة إلى أن مقياس ترومسو للذكاء الاجتماعي (TSIS) والأبعاد الفرعية التي تتفرع منه، خالية من التحيز فيما يتعلق بمتغيري الجنس، والعمر.

كما أجرى كسي وجن(Xie & Jin,٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التحقق من بنية الذكاء الاجتماعي وطرق قياسه باستخدام عينة مكونة من (٣٠١) من طلبة المدارس المتوسطة ممن هم في الصفوف (٧،٨،١٠) في مدارس الصين، حيث تم إخضاع أفراد عينة الدراسة إلى مقياس الذكاء الاجتماعي (SIS) الذي يتضمن ثلاث جلسات لكل من الذكاء الاجتماعي (الأبعاد الفرعية) والإدراك الاجتماعي Social Perception (صور ونصوص)، واختبارات أخرى تشمل مقياس المعرفة الاجتماعية، ومقياس تقدير الأقران، ومصفوفات ريفن. كما قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس بطريقة (الاختبار – إعادة الاختبار) على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) فردا، وكانت الفترة الزمنية الفاصلة بين مرتي التطبيق شهراً واحداً. توصلت الدراسة إلى أن الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المدارس المتوسطة يمكن قياسه من خلال التعبير اللفظي، والتعبير غير اللفظي، وكذلك من خلال فهم وضبط الانفعالات، والاهتمام بالآخرين، والإدراك الاجتماعي. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مقياس (SIS) يتمتع بدرجة موثوقه من الصدق والثبات.

وأجرى قادر (Gadr, ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى دراسة الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين، والطلبة العاديين في بيئات مدرسية متفاوتة في شمال الولايات المتحدة الأمريكية من حيث حجم الإثراء، حيث تم اختيار مدرستين

تمثلان بيئة إثرائية، ومدرستين تمثلان بيئة غير اثرائية. وقد كان اختيار هاتين المدرستين من بين خمس عشرة مدرسة تمت دراستها جيداً لتحديد المدارس التي تحتوي على بيئة اثرائية من تلك التي لا تحتوي عليها، وبعد تحديد المدارس التي ستجري فيها الدراسة، تم تطبيق اختبارات الذكاء العام من أجل تحديد الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين. أظهرت النتائج أن البيئة المدرسية الإثرائية تعمل على تحسين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة العاديين، أما بالنسبة للطلبة الموهوبين، فقد كان متوسط الفروق في تحسين مستوى الذكاء الاجتماعي ضئيلاً، وغير دال إحصائياً.

وأجرى توماس و ريد(Thomas & Reed,٢٠٠٥) دراسة بعنوان الذكاء العاطفي لمدير المدرسة الأساسية ، ونظراً لأن الذكاء الاجتماعي جزء من الذكاء العاطفي وهما يشكلان نوعين متداخلين وكثيراً ما يشار إلى أحد منهم بصيغة الآخر . لذا فإن الدراسات التي تتناول موضوع الذكاء العاطفي تهمنا في دراستنا هذه الدراسة التمهيدية تدرس الفروق بين مفهومين مختلفين للذكاء العاطفي وتحاول أن تقترح نموذجاً قيادياً محسناً ، وتحسين العلاقات النظرية والتجريدية والتركيبية بين المعلمين والمديرين، وملاحظات المعلمين حول ذكاء المديرين العاطفي، تصرفاتهم القيادية، وانفتاحهم في المدارس الأساسية في اوهايو... وأكثر من ذلك، هذه الدراسة تقدم نتائج متواضعة تدعو للاعتقاد أن الوعي الذاتي والاجتماعي للمديرين بالإضافة إلى كفاءتهم في إدارة ذاتهم وإدارة الآخرين هي أمور مهمةً جداً لتنمية الهيكل المؤسسي للمدرسة. وتكشف الدراسة أيضاً عن أسئلة مهمة تقود للمزيد من الأبحاث المكثفة التي تتناول موضوعات ذكاء

المديرين العاطفي، أسلوب القيادة، الانفتاح، والمصطلحات الأخرى المتعلقة بشكل مباشر أو غير مباشر بأداء التلميذ وإنجازه.

وأجرى غولمان(Goleman,٢٠٠٦) دراسة على مديري المدارس في بريطانيا هدفت لمعرفة كيف يؤثر الذكاء الاجتماعي لهم في الجو التعليمي ونفسيات المعلمين، وفي إنجازات الطلاب الأكاديمية. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين بذلوا قصارى جهدهم وتولد لديهم قدر كبير من الرضا عندما أدركوا ان مدير المدرسة ذو قيادة مرنة بدلاً من التمسك العنيد بقواعد فارغة غير نافعة، حيث إنه تركهم يدرسون بطرقهم الخاصة مع تحميلهم المسؤولية على النتائج ووضع أهدافاً وتعريفات للتفوق المطلوب، وكانت أهدافاً تبعث على التحدي ولكن واقعية، وقدر جهودهم واعترف وأثنى على نتائج عملهم الجيدة، وقد أظهرت النتائج أن هذا الجو يحفز المعلمين على تحقيق أهداف أكبر والمشاركة في صنع القرار مما جعلهم فخورين بأنفسهم، وهذا الجو يمكن خلقه في المؤسسة التعليمية بأفضل شكل حيث يكون المدير حازماً وعادلاً وفي نفس الوقت، يراعي احتياجات المعلمين وأهدافهم.

الدراسات العربية التي تتعلق بالانضباط المدرسي:

أجرت البنا(٢٠٠٣) دراسة بعنوان المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة العاصمة، هدفت هذه الدراسة للكشف عن المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة العاصمة عمان. تكونت عينة الدراسة من (٨٩) مديراً ومديرةً و(٤٠٧) معلمين ومعلمات، تم اختيارهم

بالطريقة العشوائية الطبقية من مدارس مختلفة من مدارس محافظة العاصمة عمان. أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (B = ٠.٠٥) تعزى للمسمى الوظيفي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (B = ٠.٠٥) في تصورات المديرين للمشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة(B = ٠.٠٥) في تصورات المعلمين تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى(B = ٠.٠٥) في تصورات المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأجرى الصوافي(٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تعرف الدور المتوقع والفعلي لمديري المدارس بالمرحلة الثانوية العامة في حل المشكلات السلوكية لدى طلبة تلك المرحلة بسلطنة عمان، تكونت العينة من (١٢٢) فرداً من المديرين ومساعديهم، وبينت النتائج أن أبرز الأساليب التي يستخدمها المدير في معالجة مشكلات الطلاب السلوكية استدعاء ولي الأمر.

وأجرى البوسعيدي(٢٠٠١) دراسة هدفت الى تعرف الدور الفعلي لمدير المدرسة الثانوية في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي بسلطنة عمان ومعرفة أثر الجنس والخبرة الإدارية والمؤهل العلمي لمديري المدارس كذلك أثر المنطقة التعليمية، ومعرفة أثر كل من الجنس والمنطقة التعليمية بالنسبة للمعلمين، تكونت عينة الدراسة من (٦٢) مدرسة تضمنت (١٢٠) إدارياً وإدارية، و(٢٩٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أربع مناطق تعليمية بالسلطنة، بينت النتائج أن أكثر الأدوار ممارسة من قبل مدير المدرسة الثانوية فيما تتعلق

بتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي هو: تبصير أولياء الأمور بضرورة اتصالهم بالمدرسة وبأهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع. وأن أقل الأدوار ممارسة من هو اقل إطلاعاً على أعضاء المجلس على نشرات المدرسة، وتعريفهم مرافق المدرسة واستخداماتها المختلفة.

وأجرى سميرات(١٩٩٤) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة فاعلية ممارسة مهام ومسؤوليات مجالس الضبط المدرسية والصعوبات التي تواجه هذه المجالس من وجهة نظر المديرين والمعلمين. تكونت عينة الدراسة من(٢٨٧) عنصراً منهم (٥٢) مديراً ومديرةً و(٢٣٥) معلماً ومعلمةً. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في درجة فاعلية مجالس الضبط المدرسية تعزى للجنس، والمركز الوظيفي، والتفاعل بينهما، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة قوة الصعوبات التي تعترض مجالس الضبط تعزى للجنس والمركز الوظيفي والتفاعل بينهما.

وأجرى جبر (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى ترتيب كل من المعلمين والمشرفين لأبعاد مصادر مشكلات الانضباط الصفي في فلسطين، والتعرف على معاملات شيوع الانضباط الصفي في مجالاته الثلاثة من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين، ومدى اتفاق أو اختلاف اتجاهات التربويين والمشرفين لمجالات الانضباط الصفي الثلاثة. تكونت العينة من (٧٥٠) تربوياً. أظهرت النتائج ان ترتيب مصادر مشكلات الانضباط الصفي حسب إسهامها في المشكلات داخل الصف من وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين والمشرفين كما يلي:

- المعلمون: البيئة والرفاق والطالب والأسرة والمدرسة والمعلم.

- المديرون: البيئة و الرفاق والطالب والأسرة والمعلم المدرسة.
- المشرفون: المعلم والطالب والأسرة والمدرسة والبيئة والرفاق.

كما بينت الدراسة أن مصادر مشكلات الانضباط المدرسي هي الحاجات غير المشبعة، وعدم ملائمة أساليب التعليم لحاجات المتعلم.

الدراسات الأجنبية التي تتعلق بالانضباط المدرسي :

أجرى كهوفمان وسنتر(Kaufman & Center,١٩٨٩) دراسة هدفت إلى تعرف على طرق الحد والوقاية من مشكلات الانضباط المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) مدير مدرسة ثانوية ومساعديهم في جورجيا. أظهرت النتائج أن المديرين يرون أن مشكلات السلوك الفوضوي والعدوانية والتأخر في المدرسة وتحدي السلطة والمشكلات التي يقوم بها الطلاب في الباصات هي الأكثر حدوثاً والأكثر خطورةً، في حين يرى مساعدو المديرين أن سوء استعمال الكحول والعقاقير هي الأكثر خطورة، كما أظهرت الدراسة أن المدارس التي تتضمن نسباً من الأقليات دون ٥٠٪ اختلفت قليلاً في مستويات الانضباط المدرسي.

وأجرى ميون وآخرون(Munn& Others,١٩٨٩) دراسة في اسكتلندا هدفت إلى اكتشاف ما يفعله المدرسون المتمرسون للإرتقاء بنظام الانضباط المدرسي في صفوفهم والمحافظة عليه. تكونت العينة من طلاب تتراوح أعمارهم من(١٢ - ١٦) سنة، وقد طلب منهم أن يكتبوا أسماء ثلاثة معلمين في المدرسة يعتبرونهم من أفضل المدرسين في جعل الصف أكثر إتضباطاً. أظهرت النتائج أن المعلمين الذين تمت عملية اختيارهم كانوا من المعلمين الأكثر واقعية في سلوكاتهم، ولا تقوم سلوكاتهم على أساس ما يفكرون في عمله في ظروف مثالية.

وأجرى وبستر وود(Webster & Wood, ١٩٩٠) دراسة هـدفت إلى معرفـة اتجاهات المديرين حول الانضـباط المـدرسي في المـدارس الريفيـة. تكونـت عينـة الدراسة من (٢٢٠) مديراً يمثلون عدداً من مديري المدارس الأساسية في جنـوب داكوتا. أظهرت النتائج أن ٨٨٪ من المديرين يتبعـون سياسـة انضـباط مكتوبـة، و٤٧٪ من المديرين يتبعـون نموذجـاً محـدداً في الانضـباط المـدرسي، و ٨١٪ مـن المديرين اعتبروا أن نظام الانضباط المدرسي لا يواجه مشكلات.

وأجرى بولاك وسندرمان(Bollak & Cinderman,٢٠٠٢) دراسة هـدفت إلى بناء نموذج للمدرسة الآمنة من خلال تحقيق انضباط المجتمع المدرسي بين الإدارة والمدرسين والطلبة وأولياء الأمور في مدرسة دنيفر(Denver) في الولايات المتحـدة الأمريكية، وتطوير مجتمع تشاركي بين المديرين والمدرسين والطلبة وأولياء الأمور بمعرفة كامل احتياجاتهم ومن ثم تطوير خطـة مدرسـية ومـن ثـم تعريـف جميـع الاستراتيجيات والبرامج التي تمكن من الوصول إلى مجتمع مدرسي تشاركي فعال يؤدي إلى تحقيق الانضباط المدرسي. أظهرت النتائج أنه للوصول إلى مدارس آمنة يتوجب على المدير والمدرسين وأولياء الأمور تقديم جهود عظيمة لتوثيق العلاقـة المجتمعية بين كافة الأعضاء للوصول إلى مجتمع تشاركي ومن ثم مجتمـع مـدرسي آمن.

الدراسات العربية التي تتعلق بتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي:

أجرى الأحمد وآخرون(١٩٨٥) دراسة هدفت إلى تعرف واقع العلاقة بـين البيت والمدرسة في الكويت وتعرف بعض القضايا الأخـرى التـي تـدخل ضـمن هذه العلاقة مثل وسائل تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع والعوائق التي تحـول

دون ذلك. بلغ عدد أفراد العينة ٥٨٩ طالباً وطالبةً من المجتمع الكلي البالغ ٧٥٧٠. بينت النتائج أن (٩٧٪) من أولياء الأمور يحاولون معرفة كل ما له صلة بالتحصيل الدراسي لأبنائهم ومتابعتهم، والاتصال بالمدرسة وهو الأسلوب الذي يلقى القبول من طرف أولياء الأمور لمعرفة حالة أبنائهم، وأن الغالبية العظمى ينفرون من الدروس الخصوصية، وأن كل أولياء الأمور تقريباً يقرون بأنهم على استعداد لتلبية دعوة المدرسة إذا دعتهم لأي أمرٍ سواء يخص أبنائهم أم المدرسة.

وأجرى السادة(١٩٩٠) دراسة في البحرين هدفت إلى معرفة أساليب التعاون بين المدرسة والأسرة، وأسباب الاتصال والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحيط بالمدرسة، وهل هناك فروق بين استجابات كل من مديري المدارس والمشرفين الاجتماعيين والمدرسين لأسئلة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) فرداً من أعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية من مدير المدرسة والمشرف الاجتماعي وثلاثة معلمين من كل مدرسة. أظهرت النتائج أن اليوم المفتوح هو الأسلوب الأكثر ممارسة من قبل المدرسين في مجال التعاون بين المدرسة والمجتمع، لكن بالمقابل فإن البرامج التي تقدم في اليوم المفتوح لم تكن مرضية بالنسبة للأهالي، وفيما يتعلق بالاتصال والتعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي فقد أظهرت الدراسة انخفاض أداء مدارس البحرين بالنسبة لمعظم الأساليب المساهمة في تعزيز التعاون والاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي.

وأجرى ضحاوي(١٩٩٠) دراسة تحليلية مقارنة هدفت إلى البحث عن الأدوار التربوية والتعليمية والاجتماعية التي يمكن للمدرسة أن تقوم بها من أجل التفاعل مع قضايا المجتمع والبيئة المحيطة، وقد تفرع عن هذا الهدف أهداف

أخرى من أهمها علاقة المدرسة بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى في المجتمع، ووسائل الاتصال، والتصور المقترح لأدوار المدرسة. وقد توصلت النتائج إلى أن ضعف العلاقة بين المدرسة والمؤسسات الأخرى في المجتمع يعوق المدرسة عن تحقيق رسالتها وأهدافها، كما بينت النتائج أن أهم التنظيمات التي توثق العلاقة بين مجالس الآباء والمعلمين هو نظام اليوم المفتوح، والاجتماع الشهري للآباء والأمهات.

وأجرى نصر(١٩٩٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن أهم المبررات التربوية والاجتماعية التي تحتم التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين، وكذلك تعرف واقع العلاقة بينهما، وأبرز العوامل التي أدت إلى ضعفها في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بمحافظة القاهرة على عينة من (٢٠٠) معلم ومعلمة . بينت النتائج ضرورة التواصل بين الأهالي والمعلمين من أجل التعرف على نقاط الضعف التي يعاني منها الأبناء وبالتالي تنمية التعاون بين المدرسة والآباء من أجل التخلص من هذه النقاط، كما بينت النتائج أن مظاهر ضعف التعاون تتمثل في قلة اتصال أولياء الأمور بالمدرسة، وذلك بسبب انشغال أولياء الأمور وجريهم وراء العمل وعدم الحصول على إجازات تساهم في إعاقة هذا التواصل وخاصةً إذا كانت أعمال ولي الأمر بعيدةً عن المدرسة، مما لا يعطيه فرصةً لزيارتها، كما أن نسبة الأمية وغيرها ذات أثر كبير في قلة التواصل بين المدرسة والأهالي، كما أن عملية التواصل تتأثر بموقع المدرسة ومكان انعقاد مجالس الآباء والأمهات والتي على الأغلب لا تناسب المعلمين والآباء.

وأجرى المليحات دراسة(١٩٩٣) هدفت إلى الكشف عن فاعلية الإدارة المدرسية الحكومية في تنمية المجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور في مديرية تربية عمان الأولى. تكونت عينة الدراسة من (٦٣) مديراً و (٢٨٠) معلماً و(٣٧٢) معلمة. أظهرت النتائج أن مستوى التقديرات لفاعلية الإدارة المدرسية كانت مقبولة على جميع مجالات مقياس الفاعلية وعلى المقياس الكلي باستثناء المجال البيئي، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المديرين لفاعلية الإدارة المدرسية في أي مجال من المجالات أو المقياس الكلي تعزى لمتغير الجنس باستثناء المجال الاجتماعي.

وأجرى غنيم(١٩٩٤) دراسة تقويمية لمجالس الآباء والمعلمين بالمدرسة المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، هدفت لتعرف أهم جوانب الضعف في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين من وجهة نظر المديرين وأولياء الأمور. بينت النتائج أن غالبية الآراء تشير إلى أن مجالس الآباء تعقد في الوقت المحدد لانعقادها، وأنه يتم الإبلاغ عنها بمدة كافية، ويتم الاجتماع واتخاذ القرارات بالتشاور، إلا أن الفترة الزمنية غير كافية، بالإضافة إلا أن المديرين يرون أن مجالس الآباء والمعلمين تسهم في خدمة الطلاب على الوجه الأكمل على خلاف ما رآه المعلمون وأولياء الأمور.

وأجرى حتامله (١٩٩٦) دراسة مسحية هدفت للكشف عن مدى فاعلية المدرسة في خدمة المجتمع المحلي، بالإضافة إلى تعرف الخدمات التي تقدمها المدرسة لكل من الأسرة والبيئة المحلية والمجتمع، وتعرف دور المدرسة في تنمية العلاقات الإنسانية داخل أسوار المدرسة وخارجها، وتعرف الخدمات التي

تقدمها المدرسة لكل من الأسرة والبيئة والمجتمع، في المناطق الريفية في دولة الإمارات العربية المتحدة. توصلت الدراسة إلى أن الإداريين أبدوا اهتمامهم الشديد في مجال خدمة الأسرة وحرصهم على مصلحتها بنسبة عالية جداً، وأن أفق الإداريين قد اتسع في السنوات الأخيرة في مجال خدمة البيئة، وتجاوز المفهوم التقليدي الذي كان يركز عل كل ما يجري داخل أسوار المدرسة فقط.

وأجرى أبو لبدة(١٩٩٨) دراسة هدفت إلى تحديد درجات رضا المعلمين عن مستويات التفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلي في محافظة إربد. تكونت العينة من (٢٨٠) معلماً ومعلمةً. أظهرت النتائج وجود مستويات عالية من التفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلي يكون المعلمون راضين عنها.

وأجرى الزكري (١٩٩٩) دارسة مسحية هدفت للكشف عن العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي كما يتصورها مديرو ومديرات المدارس الثانوية الكبرى. بينت النتائج أن تصورات المديرين للعلاقة بين المدرسة والمجتمع كانت إيجابية، ودلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي في تصورات مديري ومديرات المدارس الثانوية لاستخدام المرافق المدرسية في خدمة المجتمع المحلي لصالح مديرات المدارس.

وأجرى المعمري(٢٠٠٠) دراسة مسحية هدفت إلى تعرف كيفية تفعيل العلاقة بين مجالس الآباء والأمهات بسلطنة عمان والمدرسة، وبيان أهمية مجالس الآباء والأمهات في السلطنة، والتعرف على انطباعات هذه المجالس، وهل يشارك الآباء في شؤون المدرسة، وكيف يمكن تفعيل هذه المجالس على غرار النظام المتاح

في المملكة. أظهرت النتائج أن من أفضل الوسائل لتفعيل العلاقة بين مجالس الآباء والأمهات هو نظام اليوم المفتوح، والاجتماع مع الآباء بين الحين والآخر.

وأجرت البنا (٢٠٠٧) دراسة بعنوان بناء دليل تربوي للعلاقة بين أولياء أمور الطلبة والإدارة المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء الواقع والأدب التربوي المعاصر. هدفت هذه الدراسة إلى بناء دليل تربوي للعلاقة بين أولياء أمور الطلبة والإدارة المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء الواقع والأدب التربوي المعاصر. تكونت عينة الدراسة من (٢٩) مديراً ومديرةً و(٢٧٧) معلماً ومعلمةً، أما عينة أولياء الأمور فقد اشتملت على (٦٤) ولي أمر ممن يشاركون في مجالس الآباء والمعلمين. أظهرت النتائج أن العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور قد تحددت بثلاثة مجالات هي: مجال التعاون لتحسين تحصيل الطلبة، ومجال التعاون لحل المشكلات السلوكية للطلبة، ومجال التعاون لتشكيل الثقافة التنظيمية للمدارس. وقد أظهرت أن مستوى التعاون بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور كان مابين عالٍ ومتوسط وعلى جميع مجالات التعاون من وجهة نظر المديرين، وأظهرت النتائج أن مستوى التعاون ما بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور كان مابين متوسط وضعيف وعلى جميع مجالات التعاون من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت أيضاً أن مستوى التعاون ما بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور كان مابين متوسط وضعيف وعلى جميع مجالات التعاون من وجهة نظر أولياء الأمور.

الدراسات الأجنبية التي تتعلق بتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي:

أجرى رلي وزملاؤه(Reilly et,al, ١٩٩٣) دراسة هدفت إلى معرفة أفضل الطرق لتواصل المدرسة مع المجتمع المحلي، حيث دعت مديرية التعليم في مقاطعة ويلو كريك، جنوبي ألبرتا(كندا) قادة عدة جمعيات محلية للاشتراك في مجموعة عمل لبحث كيف تؤثر التغيرات في المجتمع المحلي على الطلاب. وقامت هذه المجموعة بعمل مسح شامل للطلاب الذين يمثلون أو يواجهون صعوبات في المدرسة. كشفت الدراسة عن أن الطلاب يعتبرون حياتهم مضجرة وباعثة على الملل وأنهم يستمتعون بالمحاضرات التي يتم فيها تطبيق أساليب تشجيع المشاركة داخل الغرفة الصفية، كذلك بينت الدراسة ضرورة التعاون بين تلك المؤسسات والجمعيات المحلية والمدرسة من أجل تطوير المجتمع المحلي.

وقام نايلز، وهلين(Helen، Niels،٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى معرفة السبب وراء إغلاق المدارس وعواقبه على المجتمع المحلى في أرياف الدنمارك إذ بات من الشائع إغلاق المدارس الريفية منذ منتصف القرن الماضي، ودلت النتائج على أن الأسباب تعود إلى هجرة متزايدة للناس من الريف إلى المدينة، الأمر الذي أدى إلى إغلاق المدارس التي بنيت في الخمسينيات والستينات من القرن الماضي والتي كانت تعد رمزاً للتطور وعلامة على التنمية في تلك المجتمعات. وأظهرت النتائج أن المشكلة الأساسية التي تواجه المجتمعات المحلية هي نقص عدد السكان وبالتالي نقص الموارد البشرية وأن إغلاق المدارس ليس إلا علامة ومؤشراً على المرحلة الأخيرة في زوال تلك المجتمعات الزراعية لحساب المجتمعات المدنية المرتكزة على الصناعة.

ملخص الدراسات السابقة:

بينت هذه الدراسات أهمية دور مدير المدرسة في استخدام مهاراته وخبراته في تطبيق الأساليب العلمية الحديثة للإدارة، بحيث تتناسب مع طبيعة العمل الإداري الذي يمارسه، وبحيث تصبح كفاياته رهناً برؤيته الواضحة لحركة التعليم وبنظرته المتكاملة إلى العملية التربوية كما في دراسة قطينة (١٩٩٥) و غولمان(Goleman,٢٠٠٦) و توماس و رييد(Thomas & Reed,٢٠٠٥) و قادر (Gadr, ٢٠٠٤) و كسي وجن(Xie & Jin,٢٠٠٢) ومن هنا يرى الباحث أنه من الضروري إثراء الأدب النظري بدراسة حديثة تكون مرجعاً يستفاد منه من قبل القادة الإداريين بشكل عام والقادة التربويين بشكل خاص وحتى الطلبة أنفسهم وهذا يتفق مع دراسة (Thomas & Reed,٢٠٠٥). كما توصل الباحث إلى أن الاتصال بالمدرسة هو الأسلوب الذي يلقى القبول من طرف أولياء الأمور لمعرفة حالة أبنائهم، وأن كل أولياء الأمور تقريباً يقرون بأنهم على استعداد لتلبية دعوة المدرسة إذا دعتهم لأي أمرٍ يخص أبنائهم أو أمر يتعلق بالمدرسة كما في دراسة البوسعيدي(٢٠٠١)، والبنا(٢٠٠٧)(٢٠٠٣) والسميرات(١٩٩٤)، كما بينت الدراسات أن هناك أهدافاً رئيسية تسعى الإدارة المحلية والمدرسية إلى تحقيقها في علاقتها مع الآباء وهي: زيادة قدرة الآباء على مساعدة أبنائهم على النمو، وجذب الآباء للمشاركة في الأنشطة المدرسية، وإبراز حقوق الآباء وواجباتهم نحو العملية التعليمية كمستفيدين من المدرسة. وبينت النتائج أن غالبية الأفراد يؤكدون على أهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي لتحقيق أهداف العملية التعليمية. حيث إن تمتع الطلاب بقدر عالٍ من التحصيل يجعلهم يتمتعون

بمهارات الذكاء الاجتماعي، كما بينت نتائج الدراسات انخفاض أداء المدارس بالنسبة لمعظم الأساليب المساهمة في تعزيز التعاون والاتصال بين المدرسة والمجتمع المحلي. وأن هناك ضعفاً في العلاقة بين المدرسة والمؤسسات الأخرى في المجتمع المحلي مما يعوق المدرسة عن تحقيق رسالتها وأهدافها، حيث إن التطبيق المرن للمعرفة الاجتماعية يعدُّ مظهراً هاماً من مظاهر الكفاءة الاجتماعية، كما أنه من أكثر الأدوار التي تعمل على تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي تبصير أولياء الأمور بضرورة اتصالهم بالمدرسة وتوعية الأهالي بأهمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وأن أقل الأدوار ممارسة من قبل مدير المدرسة فيما يتعلق بتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي هي إطلاع أعضاء المجلس على نشرات المدرسة، وتعريف أعضاء المجلس على مرافق المدرسة واستخداماتها المختلفة. وبينت الدراسات أن هناك توجهاً واضحاً نحو النهج القيادي الداعي إلى إحداث نقلات نوعية في الأداء الإداري، والتحول نحو الإدارة التشاركية ذات الطابع الإنساني وهذا يتفق مع دراسة كل من المليحات(١٩٩٣) و غنيم(١٩٩٤) وحتاملـه (١٩٩٦) وأبو لبدة(١٩٩٨) والزكري (١٩٩٩) والمعمري(٢٠٠٠) ورلي وزملاءه(Reilly Others, Robert,١٩٩٣) ونايلز، وهلين(Helen، Niels،٢٠٠٦). وبالتالي فإن هذه الدراسة جاءت مكملة لما جاءت به الدارسات السابقة وإطراء الأدب النظري بدراسة جديدة تبين العلاقة الوطيدة بين الذكاء الاجتماعي والانضباط المدرسي وعلاقتهما بالمجتمع المحلي، ومن هنا وجد الباحث أن موضوع الذكاء الاجتماعي للمديرين من المواضيع التي لم تنل حقها كواحدة من أهم الأمور التي يجب أن يتمتع بها القائد كغيرها مثل الذكاء العاطفي والموسيقي

والعقلي، ومن هنا يرى الباحث تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها جمعت ما بين مجموعة من المتغيرات المهمة لإعداد قيادات تربوية تتمتع بالذكاء الاجتماعي قادرة على توظيفه في تنمية الانضباط المدرسي والتفاعل ما بين المدرسة والمجتمع المحلي، وإذا ما نظرنا للدراسات السابقة فسنجدها لم تجمع بين متغيرات الدراسة الثلاثة على خلاف دراستنا الحالية التي حاولت الربط بين القيادة التربوية، والانضباط المدرسي والتفاعل مع المجتمع المحلي.

حيث إنه بعد الاطلاع على العديد من الكتب والدراسات والمجلات العلمية والمحلية والعربية والعالمية التي استطاع الباحث أن يتوصل إليها فإن هذه الدراسة حسب علم الباحث هي الأولى التي بحثت موضوع الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالانضباط المدرسي لدى الطلبة وتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي حيث إن معظم الدراسات كانت على الذكاء العاطفي أو الذكاء لدى الطلبة وتقدم هذه الدراسة بحثا تربويا يفيد القائمين على الميادين التربوية ومديري المدارس والمجتمع بشكل عام من أجل تقوية الروابط بينهم والوصول إلى نتاج تربوي يكون محط الأنظار .

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضا لمنهج الدراسة ومجتمعها وعينتها والأدوات التي استخدمت فيها، والطريقة التي تم فيها إيجاد الصدق والثبات والخطوات التي تم فيها تطبيق الدراسة والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

منهج الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من قسمين الأول يضم جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة والبالغ عددهم ٦٧٩ مديرا ومديره، والآخر يضم جميع معلمي ومعلمات هذه المدارس والبالغ عددهم ١٤٨٣٠ معلماً ومعلمه حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من فئتين، الفئة الأولى وهي (٢٠٠) مديرا ومديرة تم اختيارهم عشوائيا أي ما نسبته ٢٥٪ تقريبا من مجتمع الدراسة الأول، وتكونت

الفئة الأخرى من (٦٠٠) معلم ومعلمة بواقع ثلاثة معلمين تم اختيارهم عشوائيا من كل مدرسة تم اختيار مديرها في العينة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة تضمنت ثـلاث أدوات هي:

- الأداة الأولى (مقياس الذكاء الاجتماعي) طور الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي الذي صممه ستيرنبرغ وزملاؤه (١٩٨١ ، Sterenberg, Conway, Ketron & Bernstein) والذي قام الغرايبة(٢٠٠٤) بترجمته وتكييفه للبيئة الأردنية لقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي باستخدام ٤٨ فقرة، قام الباحث بإضافة وتعديل بعض فقرات المقياس لتلائم أفراد عينة الدراسة، وقد اشتمل المقياس على (٥٧) فقرة لقياس الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس العامة في الأردن باستخدام سلم ليكرت الخماسي ملحق (١ و٢).
- المقياس الثاني(استبانة الانضباط المدرسي) بعد الإطلاع على بعض الدراسات والبحوث العلمية والأدب التربوي المتعلقة بالانضباط المدرسي مثل (البرغوثي٢٠٠١، جبر١٩٩٤، الحفني١٩٧٨) قام الباحث بتطوير استبانة لقياس مستوى الانضباط المدرسي ، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٢٢) فقرة لقياس الانضباط المدرسي باستخدام سلم ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ملحق (١ و ٢).

- المقياس الثالث (استبانة التفاعل مع المجتمع المحلي) قام الباحث بتطوير استبانة لقياس مستوى تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي في المدارس الثانوية العامة ، وذلك بعد الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث العلمية والأدب التربوي المتعلق بالتفاعل مع المجتمعات المحلية مثل (أبو لبدة ١٩٩٨،الأحمد١٩٨٥،البوسعيدي٢٠٠١) وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٣٠) فقرة باستخدام سلم ليكرت (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً ، أبداً) ملحق (١ و ٢).

صدق الأدوات:

تم عرض الاستبانه بأدواتها الثلاث على (١٢) محكماً من ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية والإحصاء والتقويم في مختلف الجامعات الأردنية سواء الحكومية منها والخاصة (انظر ملحق ٣) وقد طلب من المحكمين إبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول مدى ملائمة الفقرة لقياس المتغير الخاص بها ومناسبة صياغتها اللغوية، وإضافة أي فقرة يرونها مناسبة وحذف أي فقرة يرونها غير مناسبة، ولم يبد أي محكم أي اعتراض على انتماء الفقرات لمجالاتها بينما تم تعديل بعض الصياغات اللغوية التي اقترحها بعض المحكمين ، وبذلك اشتملت كل أداة على العدد نفسه من الفقرات التي تضمنتها في صورتها الأولية.

ثبات الأدوات:

لقياس ثبات أدوات الدراسة الثلاث، تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية تكونت من ٣٠ مديرا و ٦٠ معلما من خارج أفراد العينتين، ثم

استخرجت معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ومعاملات الثبات بالطريقة النصفية (معامل ارتباط بيرسون) والجدول ١ يبين ذلك.

جدول (١)

معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا ومعاملات ارتباط بيرسون

(الطريقة النصفية) لأدوات الدراسة الثلاث

المقياس	مدير		معلم	
	كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون	كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون
الذكاء الاجتماعي	٠.٩٤	٠.٨٣	٠.٩٤	٠.٨٧
الانضباط ا لمدرسي	٠.٩١	٠.٨٥	٠.٩٢	٠.٨٧
التفاعل مع المجتمع المحلي	٠.٩٦	٠.٩٣	٠.٩٥	٠.٨٥

نلاحظ من الجدول أن جميع معاملات الثبات للأدوات الثلاث ولكل عينة من عينتي المديرين والمعلمين كانت كافية لأغراض الثبات والبحث العلمي.

إجراءات الدراسة:

تم إتباع الخطوات التالية في تطبيق خطوات الدراسة الحالية :

١. بعد أن تم تطوير الأدوات الثلاث، والتأكد من صدقها وثباتها. وضعت في استبانة واحدة، وتم الحصول على خطاب رسمي موجه من جامعة عمان العربية للدراسات العليا إلى وزارة التربية والتعليم لتسهيل مهمة الباحث، انظر ملحق (١٤٠).

٢. تم اختيار عينة عشوائية طبقية تكونت من(٢٠٠) مدير من مديري ومديرات المدارس في مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة وتم اختيار عينة عشوائية تكونت من (٦٠٠) معلماً ومعلمةً بواقع ثلاثة معلمين من كل مدرسة من مدارس عينة المديرين عشوائيا.
٣. استعان الباحث بفريق من خمسة أفراد لتوزيع الاستبانة على المديرين وعلى ثلاثةً معلمين تم اختيارهم عشوائيا من كل مدرسة كان مديرها من أفراد العينة .
٤. أعطيت فترة أسبوع للاستجابة على الاستبانات، ثم قام فريق العمل بجمع الاستبانات التي اكتملت تعبئتها من قبل المدير والمعلمين، وقد قام الفريق بدمج جميع النسخ الخاصة بالمدير والمعلمين من نفس المدرسة في مجموعة واحدة وأعطيت رقما متسلسلاً.
٥. وقد بلغ عدد المدارس التي لم تستجيب أو التي كانت إجاباتها غير كاملة ٢٨ مدرسة وبذلك جرى تحليل البيانات على ١٧٢ مديرا و٥١٦ معلمين.
٦. تم ترميز (تصحيح) الاستجابات على استبانة الدراسة بحيث أعطيت البدائل المختلفة أرقاما تراوحت بين ١-٥ درجات، حيث أعطيت ٥ درجات للإجابة دائما، و٤ درجات للإجابة غالباً، و٣ درجات للإجابة أحياناً، ودرجتان للإجابة نادرا، ودرجة واحدة للإجابة أبدا.
٧. تم الحصول على كتاب موجه من وزارة التربية والتعليم إلى مديريات التربية لتسهيل مهمة الباحث .انظر ملحق (١٤١).

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة الثلاثة الأولى حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم المعيار التالي لتحديد مستوى المتوسطات الحسابية:

- يعد الباحث الدرجة متوسطة إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة ضمن نصف انحراف معياري عن وسط المقياس الخماسي وما دونه تعد الدرجة منخفضة وما فوقه تُعدُّ الدرجة مرتفعة.
- يعد الباحث الدرجة منخفضة إذا قل المتوسط الحسابي للفقرة عن ٢.٣٠
- يعد الباحث الدرجة متوسطة إذا جاء المتوسط الحسابي بين ٢.٣٠- ٣. ٧٠
- يعد الباحث الدرجة عالية إذا كان المتوسط الحسابي > ٣.٧٠

وللإجابة عن السؤالين الرابع والخامس والفرضيتين المرتبطتين بهما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة الذكاء الاجتماعي وكل من درجة الانضباط المدرسي ودرجة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي.

الفصل الرابع

النتـــــائـــج

الفصل الرابع

النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بعد القيام بجمع وتحليل البيانات اللازمة حسب كل سؤال.

- نتائج السؤال الأول: ما درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

للإجابة على هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس الذكاء الاجتماعي لكل من المديرين والمعلمين كما حسبت الرتب لدرجات الفقرات وصنفت حسب المعيار المذكور في فصل الإجراءات والجدولين (٢ و ٣) يبينان ذلك.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
التخطيط والتنسيق	٤.٥٨	٠.٣٨	١	مرتفعة
القدرات الاجتماعية	٤.٥٧	٠.٣٦	٢	مرتفعة
القدرة على حل المشكلة	٤.٤٨	٠.٤٤	٣	مرتفعة
الموضوعية	٤.٤٢	٠.٤٧	٤	مرتفعة
القدرة على توفير المناخ الديموقراطي	٤.٣٠	٠.٣٥	٥	مرتفعة
المعرفة والمطالعة	٤.٢١	٠.٥٣	٦	مرتفعة
الذكاء الاجتماعي الكلي	٤.٤٣	٠.٣٤		مرتفعة

بلغ المتوسط الحسابي العام للذكاء الاجتماعي كما يراه المديرون ٤.٤٣ وهو يعدُّ ذا درجة مرتفعة، وقد تبين من النتائج في الجدول السابق أن أعلى المتوسطات من وجهة نظر المديرين قد كان لمجال التخطيط والتنسيق، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤.٥٨. ثم لمجال القدرات الاجتماعية حيث بلغ المتوسط لهذا المجال ٤.٥٧، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال المعرفة والمطالعة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال من وجهة نظر المديرين ٤.٢١، ويلاحظ أن جميعها قد كانت ذات درجات مرتفعة.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
القدرات الاجتماعية	٤.٥٨	٠.٢٥	١	مرتفعة
التخطيط والتنسيق	٤.٥٥	٠.٢٩	٢	مرتفعة
القدرة على حل المشكلة	٤.٣٨	٠.٣٠	٣	مرتفعة
الموضوعية	٤.٣٣	٠.٣٧	٤	مرتفعة
المعرفة والمطالعة	٤.٢٧	٠.٣٣	٥	مرتفعة
القدرة على توفير المناخ الديموقراطي	٤.٢٧	٠.٢٩	٦	مرتفعة
الذكاء الاجتماعي الكلي	٤.٤٠	٠.٣٦		مرتفعة

بلغ المتوسط الحسابي العام للذكاء الاجتماعي للمديرين كما يراها المعلمون ٤.٤٠ وهو يعد ذا درجة مرتفعة، وقد تبين من النتائج في الجدول السابق أن أعلى المتوسطات من وجهة نظر المعلمين قد كان لمجال القدرات الاجتماعية، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤.٥٨. ثم لمجال التخطيط والتنسيق حيث بلغ المتوسط لهذا

المجال ٤.٥٥، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال القدرة على توفير المناخ الديموقراطي حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال من وجهة نظر المديرين ٤.٢٧، ويلاحظ أن جميعها قد كانت ذات درجات مرتفعة.

وفيما يلي عرض للنتائج المفصلة لفقرات كل مجال من مجالات الدراسة :

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الذكاء الاجتماعي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين

المجال	مدير				معلم			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
القدرات الاجتماعية								
١. التحدث بطلاقة مع الآخرين	٤.٧٢	٠.٤٧	٢	مرتفعة	٤.٧١	٠.٥٢	٣	مرتفعة
٢. التحدث بشكل مناسب	٤.٥٢	٠.٥٤	٢٤	مرتفعة	٤.٦٤	٠.٥٧	٨	مرتفعة
٣. الحرص على حضور المناسبات الاجتماعية	٤.٥٥	٠.٦٨	٢١	مرتفعة	٤.٦٠	٠.٦٩	١٠	مرتفعة
٤. التكلم بألفاظ واضحة	٤.٧٩	٠.٤١	١	مرتفعة	٤.٧١	٠.٤٧	٢	مرتفعة
٥. حضور البديهة	٤.٦٥	٠.٥٠	٧	مرتفعة	٤.٦٧	٠.٥٢	٥	مرتفعة
٦. التمتع بمصدر جيد للأفكار	٤.٦٥	٠.٥٢	٨	مرتفعة	٤.٦٤	٠.٥٣	٧	مرتفعة
٧. التحدث بلباقة في المواقف الاجتماعية	٤.٦٩	٠.٥٢	٤	مرتفعة	٤.٥٧	٠.٥٧	١٦	مرتفعة
٨. التمكن من تشخيص المشكلات بعمق	٤.٤١	٠.٥٨	٣٨	مرتفعة	٤.٤١	٠.٦٣	٣١	مرتفعة
٩. التمتع بروح الفكاهة والدعابة	٤.٢٥	٠.٨٢	٤٧	مرتفعة	٤.٤٠	٠.٧٨	٣٥	مرتفعة
١٠. التواصل مع جميع الفئات التي لها علاقة بالعملية التربوية	٤.٤٩	٠.٧١	٣١	مرتفعة	٤.٥٣	٠.٦٤	١٩	مرتفعة
القدرات الاجتماعية بشكل عام	٤.٥٧	٠.٣٦	٢	مرتفعة	٤.٥٨	٠.٢٥	١	مرتفعة
المعرفة والمطالعة								
١١. متابعة المستجدات في المجال التربوي من خلال القراءة	٤.٢٦	٠.٨٣	٤٦	مرتفعة	٤.٤٣	٠.٧٤	٢٨	مرتفعة
١٢. مطالعة المواضيع التربوية المختلفة في أوقات الفراغ	٤.٠٤	٠.٨٨	٥٤	مرتفعة	٤.٢٣	٠.٨٨	٤٨	مرتفعة

المجال	مدير				معلم			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
١٣. حب المطالعة والقراءة	٤.٠٨	٠.٨٤	٥٣	مرتفعة	٤.١٠	٠.٨٩	٥١	مرتفعة
١٤. امتلاك مفردات لغوية تساعده في المواقف المختلفة	٤.٤٦	٠.٦٠	٣٥	مرتفعة	٤.٥١	٠.٦٣	٢٣	مرتفعة
١٥. توظيف النصوص التي يطالعها في المواقف الاجتماعية المختلفة	٤.٤٨	٠.٦٨	٣٢	مرتفعة	٤.٤٩	٠.٦٦	٢٤	مرتفعة
١٦. تخصيص جزء من الوقت للقراءة في المجالات المختلفة	٣.٨٦	٠.٧٩	٥٦	مرتفعة	٣.٩٧	٠.٧٩	٥٥	مرتفعة
١٧. القراءة بتركيز وفعالية	٤.٢٣	٠.٨٧	٥٠	مرتفعة	٤.٣٣	٠.٧٥	٤١	مرتفعة
٥٤. حب الاستطلاع والمعرفة	٤.٥٤	٠.٧٦	٢٣	مرتفعة	٤.٥٤	٠.٧٥	١٧	مرتفعة
٥٥. الاطلاع على ميادين محددة من المعرفة	٣.٩١	١.٠٦	٥٥	مرتفعة	٣.٩٥	٠.٩٥	٥٦	مرتفعة
٥٦. حب المعرفة من أجل المعرفة	٤.٢٢	٠.٨٢	٥١	مرتفعة	٤.٢١	٠.٨١	٤٩	مرتفعة
المعرفة والمطالعة بشكل عام	٤.٢١	٠.٥٣	٦	مرتفعة	٤.٢٧	٠.٣٣	٥	مرتفعة
الموضوعية								
١٨. الاعتراف بالأخطاء التي يرتكبها	٤.١٨	٠.٧٤	٥٢	مرتفعة	٤.١٠	٠.٨٨	٥٢	مرتفعة
١٩. التراجع عن القرارات عندما يتبين أنها خاطئة	٤.٣٣	٠.٧٩	٤٤	مرتفعة	٤.٠٧	٠.٨٢	٥٣	مرتفعة
٢٠. التشاور مع المعنيين قبل اتخاذ القرارات	٤.٥٠	٠.٦٨	٢٨	مرتفعة	٤.٣٨	٠.٧٤	٣٧	مرتفعة
٢١. تحري الحقيقة قبل إصدار الأحكام	٤.٥٧	٠.٦٩	١٦	مرتفعة	٤.٤١	٠.٧٥	٣٠	مرتفعة
٢٢. النظر إلى المشكلة من كافة جوانبها	٤.٤٧	٠.٦٣	٣٤	مرتفعة	٤.٤١	٠.٦٤	٣٢	مرتفعة
٢٣. الحكم بموضوعية وعدل في المواقف المختلفة	٤.٤٦	٠.٦٥	٣٧	مرتفعة	٤.٤٣	٠.٦٧	٢٧	مرتفعة
٢٤. التمتع بالشفافية والأمانة مع الجميع	٤.٥٨	٠.٦٦	١٤	مرتفعة	٤.٥٩	٠.٦٦	١٣	مرتفعة
٥٢. التفكير بشكل عميق	٤.٣٣	٠.٨٦	٤٣	مرتفعة	٤.٢٩	٠.٧٩	٤٤	مرتفعة
الموضوعية بشكل عام	٤.٤٢	٠.٤٧	٤	مرتفعة	٤.٣٣	٠.٣٧	٤	مرتفعة
التخطيط والتنسيق								
٢٥. دراسة الأمور قبل اتخاذ القرار	٤.٦٥	٠.٥٩	٩	مرتفعة	٤.٥٩	٠.٦٥	١٢	مرتفعة

المجال	مدير				معلم			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
٢٦. التخطيط للأعمال التي يقوم بها	٤.٤٧	٠.٦٧	٣٣	مرتفعة	٤.٦٤	٠.٥٨	٦	مرتفعة
٢٧. الالتزام بالوقت المحدد لانجاز الأعمال المختلفة	٤.٥٦	٠.٦٤	١٨	مرتفعة	٤.٥٤	٠.٦١	١٨	مرتفعة
٢٨. تحديد الخطوات بشكل مسبق لتحقيق الأهداف التربوية المختلفة	٤.٥٦	٠.٦٣	١٩	مرتفعة	٤.٥١	٠.٦٥	٢١	مرتفعة
٢٩. استقاء المعلومات التي يعتمد عليها في عملة من الجهات المسؤولة	٤.٦٧	٠.٥٢	٦	مرتفعة	٤.٦٤	٠.٦٨	٩	مرتفعة
٣٠. الاهتمام بالنتائج النهائية العمالة	٤.٧٠	٠.٥٠	٣	مرتفعة	٤.٧٢	٠.٥٥	١	مرتفعة
٣١. وضع الأولويات لتنفيذ أعماله	٤.٥٧	٠.٥١	١٥	مرتفعة	٤.٥٣	٠.٦١	٢٠	مرتفعة
٣٢. تنسيق الأعمال اليومية بالتعاون مع زملائه	٤.٤٦	٠.٥٧	٣٦	مرتفعة	٤.٤٢	٠.٦٥	٢٩	مرتفعة
٣٣. التفكير قبل ان يتصرف	٤.٥٥	٠.٥٠	٢٢	مرتفعة	٤.٣٨	٠.٦٥	٣٨	مرتفعة
التخطيط والتنسيق بشكل عام	٤.٥٨	٠.٣٨	١	مرتفعة	٤.٥٥	٠.٢٩	٢	مرتفعة
القدرة على حل المشكلة								
٣٤. امتلاك المقدرة على التنبوء بالمشكلة قبل حدوثها	٤.٢٤	٠.٧٤	٤٨	مرتفعة	٤.٠٧	٠.٨٠	٥٤	مرتفعة
٣٥. المقدرة على وصف المشكلة بعد حدوثها	٤.٣٩	٠.٦٧	٤٠	مرتفعة	٤.٢٧	٠.٦٦	٤٦	مرتفعة
٣٦. تفسير المعلومات بدقة وموضوعية	٤.٥١	٠.٥٨	٢٥	مرتفعة	٤.٣٤	٠.٦٤	٤٠	مرتفعة
٣٧. التسلسل في حل المشكلة بشكل علمي ومنطقي	٤.٣٧	٠.٦١	٤١	مرتفعة	٤.١٩	٠.٨١	٥٠	مرتفعة
٣٨. المقدرة على الاستفادة من خبرته ومعرفته السابقة لمعالجة مشكلة حالية	٤.٥٦	٠.٦٣	٢٠	مرتفعة	٤.٥٩	٠.٥٨	١٤	مرتفعة
٣٩. التعمق بدراسة المشكلة قبل حلها	٤.٤٩	٠.٦٢	٣٠	مرتفعة	٤.٣٩	٠.٦٠	٣٦	مرتفعة
٤٠. التأكد من صدق المعلومات وصلتها بالمشكلة	٤.٥٦	٠.٥٩	١٧	مرتفعة	٤.٤٠	٠.٦٩	٣٣	مرتفعة
٤١. تقديم مجموعة من البدائل التي يمكن أن تساعد على حل المشكلة	٤.٥٩	٠.٦٢	١٣	مرتفعة	٤.٤٠	٠.٦٨	٣٣	مرتفعة
٤٢. جمع المعلومات اللازمة لحل المشكلة	٤.٦٠	٠.٥٨	١٠	مرتفعة	٤.٥٨	٠.٥٩	١٥	مرتفعة
٤٣. المقدرة على ربط الافكار بشكل سهل	٤.٦٠	٠.٥٤	١١	مرتفعة	٤.٦٠	٠.٥٧	١١	مرتفعة
٥٧. التعامل مع الأزمات بشكل علمي ومنطقي	٤.٤٠	٠.٥٢	٣٩	مرتفعة	٤.٣٥	٠.٦٤	٣٩	مرتفعة

المجال	مدير				معلم			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
القدرة على حل المشكلة بشكل عام	٤.٤٨	٠.٤٤	٣	مرتفعة	٤.٣٨	٠.٣٠	٣	مرتفعة
القدرة على توفير المناخ الديموقراطي								
٤٤. تفهم الآخرين في كل الظروف	٤.٦٠	٠.٥٧	١٢	مرتفعة	٤.٤٥	٠.٦٧	٢٥	مرتفعة
٤٥. امتلاك عقلية منفتحة وموضوعية	٤.٦٨	٠.٤٧	٥	مرتفعة	٤.٦٧	٠.٥٦	٤	مرتفعة
٤٦. استشعار حاجات ورغبات الآخرين	٤.٥١	٠.٥٠	٢٦	مرتفعة	٤.٥١	٠.٦٨	٢٢	مرتفعة
٤٧. المقدرة على قراءة أفكار الآخرين	٤.٣٢	٠.٧٠	٤٥	مرتفعة	٤.٢٦	٠.٧٨	٤٧	مرتفعة
٤٨. الاهتمام بالآخرين	٤.٥٠	٠.٦٥	٢٩	مرتفعة	٤.٤٥	٠.٧٨	٢٦	مرتفعة
٤٩. عرض المسائل بطرق مختلفة	٤.٥٠	٠.٥٠	٢٧	مرتفعة	٤.٣٢	٠.٦٢	٤٢	مرتفعة
٥٠. تقبل أفكار الآخرين وأرائهم	٤.٢٣	٠.٨٣	٤٩	مرتفعة	٤.٢٧	٠.٨١	٤٥	مرتفعة
٥١. الإصرار على رأيه حتى لو خالفه الآخرون	٢.٩٨	١.٤٤	٥٧	مرتفعة	٣.١٨	١.٣٣	٥٧	مرتفعة
٥٣. استيعاب العالم من حوله	٤.٣٤	٠.٦٦	٤٢	مرتفعة	٤.٣١	٠.٦٧	٤٣	مرتفعة
القدرة على توفير المناخ الديموقراطي بشكل عام	٤.٣٠	٠.٣٥	٥	مرتفعة	٤.٢٧	٠.٢٩	٦	مرتفعة
الذكاء الاجتماعي الكلي	٤.٤٣	٠.٣٤		مرتفعة	٤.٤٠	٠.٣٦		مرتفعة

بينت المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه أن درجة الذكاء الاجتماعي بشكل عام كما يراها المديرون قد بلغت ٤.٤٣ وهي ذات درجة مرتفعة، وقد تراوحت متوسطات مجالات الذكاء الاجتماعي بين ٤.٥٨ لمجال التخطيط والتنسيق وبين ٤.٢١ لمجال المعرفة والمطالعة ويلاحظ أن درجات الذكاء الاجتماعي في مجالاتها المختلفة قد كانت ذات درجات مرتفعة كما يراها المديرون، وبينت المتوسطات الحسابية لمجالات الذكاء الاجتماعي للمديرين كما يراها المعلمون بين ٤.٥٨ لمجال القدرات الاجتماعية وبين ٤.٢٧ لمجال القدرة على توفير المناخ الديموقراطي ويلاحظ أن هناك توافقا بين درجات تقدير المعلمين والمديرين لدرجات مجالات الذكاء الاجتماعي للمديرين من حيث الدرجة حيث كانت جميعها ذات درجات مرتفعة وتوافقا في ترتيبها أيضاً حيث جاء المجالات

في الترتيب المتقدم (الأول والثاني) والمتوسط (الثالث والرابع) والمتأخر (الخامس والسادس).

كما تراوحت متوسطات فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي للمديرين كما يرونها بأنفسهم بين ٢.٩٨ للفقرة ٥١ "الإصرار على رأيه حتى لو خالفه الآخرون" وبين ٤.٧٩ للفقرة ٤ "التكلم بألفاظ واضحة"، ويلاحظ من المتوسطات الحسابية للفقرات أن مستوى الذكاء الاجتماعي كما يراه المديرون جاء مرتفعا على كل الفقرات ماعدا فقرة واحدة.

كما بينت المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه أن درجة الذكاء الاجتماعي بشكل عام كما يراها المعلمون قد بلغت ٤.٤٠ وهي ذات درجة مرتفعة، وقد تراوحت متوسطات فقرات مقياس الذكاء الاجتماعي للمديرين كما يراها المعلمون بين ٣.١٨ للفقرة ٥١ "الإصرار على راية حتى لو خالفه الآخرون"، وبين ٤.٧٢ للفقرة ٣٠ "الاهتمام بالنتائج النهائية لأعماله.

ونلاحظ مما سبق ان هناك تشابها بين درجات تقدير المعلمين والمديرين لدرجات الذكاء الاجتماعي للمديرين وإلى درجة مرتفعة من الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن والتي تنعكس على أدائه في المدرسة وعلى تعامله مع المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي من حوله.

- نتائج السؤال الثاني: ما درجة الانضباط المدرسي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة في الأردن من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس الانضباط المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين كما حسبت الرتب لدرجات الفقرات وصنفتها حسب المعيار المذكور سابقا والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الانضباط المدرسي كما يراها كل من المديرين والمعلمين

	مدير				معلم			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
١. مراقبة دوام الطلبة بشكل يومي	٤.٨٣	٠.٣٧	١	مرتفعة	٤.٨٦	٠.٤٤	١	مرتفعة
٢. التركيز على انضباط الطلبة فيما يتعلق بالنظافة الشخصية	٤.٧٣	٠.٤٤	٣	مرتفعة	٤.٧٦	٠.٥٦	٣	مرتفعة
٣. الاشتراك مع المعلمين لمراقبة بداية ونهاية دوام الطلبة	٤.٧٣	٠.٥٣	٤	مرتفعة	٤.٧٥	٠.٥٢	٤	مرتفعة
٤. الاستعانة ببعض الطلبة لمراقبة دوام الطلبة	٤.٥٣	٠.٨٢	١١	مرتفعة	٤.٣٩	٠.٩٠	١٨	مرتفعة
٥. عقد اجتماعات مع الطلبة غير المنضبطين لإرشادهم	٤.٣١	٠.٦٩	١٧	مرتفعة	٤.٣٩	٠.٨٠	١٦	مرتفعة
٦. القيام بوضع لوائح مكتوبة لعقوبات عدم الانضباط في ساحات المدرسة	٤.٠٨	١.٠٣	٢٢	مرتفعة	٤.١٢	١.٠٣	٢٢	مرتفعة
٧. القيام باستدعاء أولياء أمور الطلبة غير الملتزمين بعد تنبيههم	٤.٦٩	٠.٥٥	٦	مرتفعة	٤.٧١	٠.٥٦	٦	مرتفعة
٨. التأكد من خروج الطلبة من المدرسة في الأوقات المحددة	٤.٨٣	٠.٤٤	٢	مرتفعة	٤.٧٨	٠.٥٣	٢	مرتفعة
٩. القيام بتقديم مكافآت للطلبة المنضبطين	٤.٢٠	٠.٩٤	١٩	مرتفعة	٤.٢٠	٠.٩٦	٢١	مرتفعة
١٠. القيام بتطبيق العقوبات على الطلبة المخالفين	٤.٣٣	٠.٨٥	١٦	مرتفعة	٤.٤٦	٠.٧٧	١٤	مرتفعة
١١. تشجيع الطلبة على العمل التطوعي	٤.٦٠	٠.٦١	٧	مرتفعة	٤.٥٧	٠.٦٣	٧	مرتفعة

	مدير				معلم			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
١٢. التواجد مع الطلبة وإرشادهم قدر الإمكان	٤.٤٨	٠.٦٣	١٢	مرتفعة	٤.٥٤	٠.٦٣	٩	مرتفعة
١٣. تفقد الصفوف بشكل شبة يومي	٤.٥٣	٠.٧٠	٩	مرتفعة	٤.٥٧	٠.٦٢	٨	مرتفعة
١٤. الطلب من المعلمين تزويده بأسماء الطلبة المشاغبين	٤.٥٤	٠.٦٩	٨	مرتفعة	٤.٤٣	٠.٧٤	١٥	مرتفعة
١٥. التشاور مع المرشد والمعلم في حل المشكلات السلوكية للطلبة	٤.٧٢	٠.٥٩	٥	مرتفعة	٤.٧١	٠.٥٨	٥	مرتفعة
١٦. الالتقاء بشكل دوري مع الطلبة غير الملتزمين بحضور المرشد.	٤.٢٠	٠.٨٢	٢٠	مرتفعة	٤.٤٧	٠.٧١	١٣	مرتفعة
١٧. الطلب من أولياء أمور الطلبة المشاغبين حضور الاجتماعات مع أبنائهم	٤.٣٥	٠.٨٢	١٤	مرتفعة	٤.٤٧	٠.٨٣	١٢	مرتفعة
١٨. الحرص على إقامة علاقات ودية مع الطلبة غير المنضبطين للتأثير فيهم	٤.١٣	٠.٩٠	٢١	مرتفعة	٤.٢٢	١.٠٥	٢٠	مرتفعة
١٩. حضور بعض الحصص في الصفوف المختلفة	٤.٢٥	٠.٧٦	١٨	مرتفعة	٤.٣٩	٠.٧٥	١٧	مرتفعة
٢٠. اتباع سياسة الباب المفتوح مع الطلبة للاستماع إليهم	٤.٤٥	٠.٧٤	١٣	مرتفعة	٤.٥٠	٠.٧٣	١١	مرتفعة
٢١. متابعة أمور الطلبة الأكاديمية من خلال المعلمين	٤.٥٣	٠.٦٤	١٠	مرتفعة	٤.٥٢	٠.٦٩	١٠	مرتفعة
٢٢. تقديم المكافآت للطلبة المتميزين	٤.٣٥	٠.٩١	١٥	مرتفعة	٤.٢٨	٠.٩٠	١٩	مرتفعة
الانضباط ا لمدرسي العام	٤.٤٨	٠.٤٣		مرتفعة	٤.٥١	٠.٤٦		مرتفعة

بينت المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه أن درجة انضباط الطلبة بشكل عام كما يراها المديرون قد بلغت ٤.٤٨ وهي ذات مستوى مرتفع، و تراوحت

متوسطات فقرات مقياس انضباط الطلبة كما يراها المديرون بين ٤.٠٨ للفقرة ٦ "القيام بوضع لوائح مكتوبة لعقوبات عدم الانضباط في ساحات المدرسة" وبين ٤.٨٣ للفقرة ١ "مراقبة دوام الطلبة بشكل يومي" والفقرة ٨ "التأكد من خروج الطلبة من المدرسة في الأوقات المحددة" " بمتوسط حسابي ٤.٨٣ أيضاً، ويلاحظ من المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس انضباط الطلبة كما يراها المديرون أن جميعها كانت ذات درجات مرتفعة.

كما بينت المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه أن درجة انضباط الطلبة بشكل عام كما يراها المعلمون قد بلغت ٤.٥١ وهي مرتفعة، وقد تراوحت متوسطات فقرات مقياس انضباط الطلبة كما يراها المعلمون بين ٤.١٢ للفقرة ٦ "القيام بوضع لوائح مكتوبة لعقوبات عدم الانضباط في ساحات المدرسة" وبين ٤.٨٦ للفقرة ١ "مراقبة دوام الطلبة بشكل يومي" ، ويلاحظ من المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس انضباط الطلبة كما يراها المعلمون ان جميعها كانت ذات درجات مرتفعة.

ويلاحظ مما سبق ان هناك تشابها بين درجات تقدير المعلمين والمديرين لدرجات انضباط الطلبة في معظم الفقرات، حيث ظهر أن الفقرات ذات الرتبة المتقدمة كانت هي نفسها مع اختلاف بسيط جدا في الدرجات كان في غالبه لصالح المعلمين، كما لوحظ أيضاً أن هناك تشابها وتقاربا في تقدير الدرجات ذات الرتبة المتدنية حيث احتلت الفقرة نفسها الرتبة الأخيرة لدى المديرين والمعلمين، ويلاحظ من المتوسطات الحسابية لبقية الفقرات أن هناك تقاربا في تقدير المديرين والمعلمين لبقية فقرات هذا المقياس، وكل ما سبق يشير إلى درجة مرتفعة من انضباط الطلبة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن.

- نتائج السؤال الثالث: ما درجة تفاعل المدارس الثانوية العامة في الأردن مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس التفاعل الاجتماعي للمدرسة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين كما حسبت الرتب لدرجات الفقرات وصنفت حسب المعيار المذكور سابقا والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تفاعل المدارس الثانوية العامة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلمين

	مدير				معلم			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
١. عقد اجتماعات دورية لأولياء أمور الطلبة	٤.٣٦	٠.٧٨	٦	مرتفعة	٤.٢٧	٠.٨١	٩	مرتفعة
٢. الحرص على تكوين لجنة من المعلمين للتنسيق مع أولياء أمور الطلبة	٤.٣٣	٠.٧٣	٨	مرتفعة	٤.٣٤	٠.٧٥	٦	مرتفعة
٣. تشجيع أولياء الأمور على زيارة المدرسة	٤.٥٦	٠.٦٤	٢	مرتفعة	٤.٥٤	٠.٧٢	١	مرتفعة
٤. استشارة أولياء الأمور في الأمور الاجتماعية التي تتعلق بأبنائهم	٤.٤١	٠.٦٣	٥	مرتفعة	٤.٣٦	٠.٧١	٥	مرتفعة
٥. المشاركة في المناسبات الاجتماعية التي تتعلق بأولياء أمور الطلبة	٤.٢٨	٠.٨٦	١٠	مرتفعة	٤.٣٣	٠.٩٠	٧	مرتفعة
٦. تقبل الاقتراحات التي يقدمها أولياء أمور الطلبة	٤.٣٣	٠.٧٢	٩	مرتفعة	٤.٣١	٠.٧٦	٨	مرتفعة
٧. تنظيم برامج توعية لأولياء أمور الطلبة	٤.١٢	٠.٧٩	١٤	مرتفعة	٤.١٧	٠.٨٥	١٥	مرتفعة
٨. إشراك أولياء أمور الطلبة في حل بعض المشكلات التي تواجه المدرسة	٤.١١	٠.٦٦	١٥	مرتفعة	٤.١٩	٠.٧٦	١٤	مرتفعة
٩. تقديم نشرات إعلامية للمجتمع المحلي عن	٣.٨٠	٠.٩٤	٢٦	مرتفعة	٣.٨٨	٠.٩٨	٢٣	مرتفعة

	مدير				معلم			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
المدرسة								
١٠. استثمار العلاقات الاجتماعية في خدمة مصالح المدرسة	٤.٦٠	٠.٦١	١	مرتفعة	٤.٥٠	٠.٧٨	٢	مرتفعة
١١. العمل على إصدار صحيفة للمدرسة تعبر عن أهداف المدرسة وبرامجها	٣.٣٧	١.١٥	٣٠	مرتفعة	٣.٤٤	١.١٣	٢٩	مرتفعة
١٢. مساعدة المعلمين الجدد في تعرف شؤون المجتمع المحلي	٤.٠٩	٠.٦٩	١٧	مرتفعة	٤.١٦	٠.٨٦	١٦	مرتفعة
١٣. إشراك المدرسة في برامج مسح المجتمع المحلي	٣.٨٣	٠.٧٤	٢٤	مرتفعة	٣.٨٠	٠.٩٥	٢٥	مرتفعة
١٤. الحرص على إشراك الطلبة في خدمة المجتمع المحلي	٤.٢٢	٠.٧٦	١٢	مرتفعة	٤.١٣	٠.٩٢	١٧	مرتفعة
١٥. التعاون مع المجتمع المحلي في إقامة المعارض الفنية	٣.٩٢	٠.٨٢	٢٢	مرتفعة	٣.٨٨	١.٠١	٢٢	مرتفعة
١٦. التعاون مع المجتمع المحلي في إقامة البازارات المختلفة	٣.٨١	١.٠٠	٢٥	مرتفعة	٣.٨٦	١.٠٣	٢٤	مرتفعة
١٧. استقطاب ذوي الخبرات في المجتمع المحلي للاستفادة من خبراتهم	٤.٠٢	٠.٨٤	١٨	مرتفعة	٤.٠٦	٠.٩٦	١٩	مرتفعة
١٨. الاشتراك في حل مشكلات المجتمع المحلي	٤.٠٢	٠.٨٥	١٨	مرتفعة	٤.٠٧	٠.٩٠	١٨	مرتفعة
١٩. التعاون مع المجالس والهيئات المحلية	٤.٢٧	٠.٨١	١١	مرتفعة	٤.٢٦	٠.٨٦	١٠	مرتفعة
٢٠. تشجيع المجتمع المحلي لاستخدام مكتبة المدرسة	٣.٩٤	٠.٩٧	٢١	مرتفعة	٣.٧٦	١.١٥	٢٧	مرتفعة
٢١. تشجيع المجتمع المحلي لاستخدام صالة الألعاب في المدرسة	٣.٩٦	١.٠٧	٢٠	مرتفعة	٣.٧٧	١.١٢	٢٦	مرتفعة
٢٢. تقديم استشارات للمجتمع المحلي من خلال المرشد	٤.١٩	٠.٩٤	١٣	مرتفعة	٤.١٩	٠.٩٩	١٣	مرتفعة
٢٣. السماح لأفراد المجتمع المحلي لاستخدام المختبر عند الضرورة وبإشراف قيم المختبر	٣.٣٧	١.٢٧	٢٩	متوسطة	٣.٣٧	١.٢٨	٣٠	متوسطة
٢٤. استثمار العلاقات مع المجتمع المحلي لزيادة إمكانات المدرسة	٤.١٠	١.١٣	١٦	مرتفعة	٤.٢٤	١.٠١	١٢	مرتفعة

	مدير				معلم			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدرجة
٢٥. استقطاب مختصين متطوعين من المجتمع المحلي للإشراف على مباني المدرسة ومعاينة صلاحيتها	٣.٧٥	١.٢٥	٢٧	مرتفعة	٣.٩٢	١.٠٢	٢١	مرتفعة
٢٦. السماح لأعضاء المجتمع المحلي لعقد اجتماعات في المدرسة عند الحالات الطارئة	٣.٤٦	١.٤٩	٢٨	متوسطة	٣.٤٩	١.٣٥	٢٨	متوسطة
٢٧. المساهمة في تثقيف المجتمع المحلي في القضايا الصحية	٣.٨٨	١.١٤	٢٣	مرتفعة	٣.٩٢	١.٠٦	٢٠	مرتفعة
٢٨. تقديم قاعات وتسهيلات في الفعاليات الوطنية مثل الانتخابات	٤.٥٣	٠.٧٣	٣	مرتفعة	٤.٤١	٠.٨٨	٤	مرتفعة
٢٩. المساهمة في تثقيف المجتمع المحلي في القضايا الاجتماعية والسلوكية مثل النظافة العامة والقضايا المرورية	٤.٣٥	٠.٧٨	٧	مرتفعة	٤.٢٥	٠.٩٠	١١	مرتفعة
٣٠. إشراك المجتمع المحلي في النشاطات المدرسية والاحتفالات الرسمية	٤.٤٦	٠.٧٩	٤	مرتفعة	٤.٤٩	٠.٧١	٣	مرتفعة
التفاعل مع المجتمع المحلي الكلي	٤.٠٨	٠.٦١		مرتفعة	٤.٠٨	٠.٦٣		مرتفعة

بينت المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه أن درجة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي بشكل عام كما يراها المديرون قد بلغت ٤.٠٨ وهي تعتبر مرتفعة، وتراوحت متوسطات فقرات استبانة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي كما يراها المديرون بين المتوسطة والمرتفعة حيث جاءت الفقرتان ١١ "العمل على إصدار صحيفة للمدرسة تعبر عن أهداف المدرسة وبرامجها" والفقرة ٢٣ "السماح لأفراد المجتمع المحلي لاستخدام المختبر عند الضرورة وبإشراف قيم

المختبر"الأدنى بين الفقرات بمتوسط حسابي ٣.٣٧ أيضاً هي الأدنى من بين فقرات هذا المقياس.

كما بينت المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه أن درجة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي بشكل عام كما يراها المعلمون قد بلغت ٤.٠٨ وهي ذات درجة مرتفعة، وقد تراوحت متوسطات فقرات استبانة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي كما يراها المعلمون بين المتوسطة والمرتفعة وكانت الفقرة ٢٣ "السماح لأفراد المجتمع المحلي لاستخدام المختبر عند الضرورة وبإشراف قيم المختبر" بمتوسط حسابي ٣.٣٧ هي الأدنى من بين فقرات هذا المقياس، وقد اتفقت درجات تقييم المعلمين لدرجات تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي في هذه الفقرات مع درجات تقييم المديرين للفقرات نفسها إلى درجة كبيرة. أما بقية فقرات هذا المقياس فقد كانت ذات درجات مرتفعات كما يراها المعلمون، وقد كانت أعلى الدرجات للفقرة ٣ "تشجيع أولياء الأمور على زيارة المدرسة" بمتوسط حسابي ٤.٥٤.

ويلاحظ مما سبق ان هناك تشابها بين درجات تقدير المعلمين والمديرين لدرجات تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي في معظم الفقرات، حيث ظهر أن الفقرات ذات الرتبة المتقدمة كانت هي نفسها مع اختلاف بسيط جدا في الدرجات لصالح المديرين غالبا.

- نتائج السؤال الرابع: ما علاقة درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن بدرجة الانضباط المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟

للإجابة عن السؤال الرابع حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجات الانضباط المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين، ولاختبار فرضية الدراسة الأولى المرتبطة بهذا السؤال حسب اختبار ت لفحص ما إذا كان معامل الارتباط ذا دلالة إحصائية أم لا، والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجة الانضباط المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين

	مدير	معلم
معامل الارتباط	٠.٦٦	٠.٥٦
مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠

تبين من الجدول السابق أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى a = ٠.٠٥ بين درجات الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجات الانضباط المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المديرين حيث بلغ معامل الارتباط ٠.٦٦، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى أقل من a = ٠.٠٥، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة ٠.٠٠٠، ويؤكد المعلمون ان هناك

علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى a = ٠.٠٥ بين درجات الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجات الانضباط المدرسي لدى الطلبة، حيث بلغ معامل الارتباط ٠.٥٦، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى أقل من a = ٠.٠٥، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة ٠.٠٠٠، حيث يرى المعلمون والمديرون ان المدير ذو درجة الذكاء الاجتماعي المرتفع غالبا ما يقوم بكل الإجراءات اللازمة التي تؤدي إلى انضباط الطلبة غير الملتزمون فهو أي المدير يقوم في الغالب بمراقبة دوام الطلبة بشكل يومي والتركيز على انضباط الطلبة فيما يتعلق بالنظافة الشخصية والاشتراك مع المعلمين لمراقبة بداية ونهاية دوام الطلبة والقيام باستدعاء أولياء أمور الطلبة غير الملتزمين بعد تنبيههم و بتطبيق العقوبات على الطلبة المخالفين والتواجد مع الطلبة وإرشادهم قدر الإمكان وغيرها من الإجراءات الكفيلة بانضباط الطلبة في مدرسته.

- نتائج السؤال الخامس: ما علاقة درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن بدرجة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟

للإجابة عن السؤال الخامس حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجات تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين، ولاختبار فرضية الدراسة الثانية المرتبطة بهذا السؤال حسب اختبار ت لفحص إذا كان معامل الارتباط ذا دلالة إحصائية أم لا، والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الاجتماعي
لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجات تفاعل المدرسة مع
المجتمع المحلي كما يراها كل من المديرين والمعلمين

	مدير	معلم
معامل الارتباط	٠.٦٢	٠.٥٦
مستوى الدلالة	٠.٠٠٠	٠.٠٠٠

تبين من الجدول السابق أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ = a بين درجات الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجات تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين حيث بلغ معامل الارتباط ٠.٦٢، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى اقل من ٠.٠٥ a =، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة ٠.٠٠٠، وربما يعود ذلك إلى ارتفاع درجات الذكاء الاجتماعي لدى المديرين التي سبق ذكرها.

ويبين الجدول كذلك ان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ = a بين درجات الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجات تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي، حيث بلغ معامل الارتباط ٠.٥٦، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى اقل من ٠.٠٥ = a، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوبة ٠.٠٠٠، حيث يرى المعلمون ما أشار إليه المديرون من ان المدير

ذو درجة الذكاء الاجتماعي المرتفع غالبا ما يقوم بكل الإجراءات اللازمة التي تؤدي إلى تفاعل مرتفع من قبل المدرسة بكافة عناصرها مع المجتمع المحلي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال هذه الدراسة، كما يحتوي على مجموعة من التوصيات التي ارتأى الباحث من خلالها ما يمكن أن يساعد في الإفادة فيما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية سواء في نتائج الدراسة الحالية أو على مستوى إجراء دراسات أخرى في هذا المضمار.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

بينت المتوسطات الحسابية أن درجة الذكاء الاجتماعي بشكل عام كما يراها كل من المديرين والمعلمين كانت مرتفعة، واتفقت تلك النتائج مع ما أشار إليه المعلمون، حيث أشارت متوسطات تقديرهم لذكاء المديرين بشكل عام إلى أنها ذات درجة مرتفعة، وقد كانت معظم متوسطات ومجالات وفقرات مقياس الذكاء الاجتماعي للمديرين كما يراها المعلمون ذات درجات مرتفعة أيضا. ويلاحظ من النتائج أن هناك تشابها بين درجات تقدير المعلمين والمديرين لدرجات الذكاء الاجتماعي للمديرين وكل ما سبق يشير إلى درجة من مصداقية الاستجابة لدى المعلمين والمديرين، والى درجة مرتفعة من الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، والتي تنعكس على أدائه في المدرسة وعلى تعامله مع المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي من حوله، ومن الممكن أن يكون

هذا الارتفاع غير حقيقي بحيث ان المديرين لم يكونوا منطقيين في الإجابة على الفقرات بشكل عام وأعطوا أنفسهم أفضل الدرجات، وقد يكون أيضا هناك مداهنة ومجاملة من قبل المعلمين في إجاباتهم بحيث تكون غير ما هو على أرض الواقع، وقد تكون أيضا هي النتيجة الحقيقية وأن هذا الارتفاع في الذكاء الاجتماعي موجود بشكل كبير لدى المديرين ومن وجهة نظر الباحث أن هذه هي نتيجة حقيقية رغم أنها جاءت معاكسة لتوقعات الباحث وأن التعليم أصبح متطوراً بشكل كبير والدورات التي يحصل عليها المديرون والخبرة أيضاً هي محفز وقاعدة قوية لكي تنمي الذكاء لديهم بقدر كبير، وقد اتفقت هذه الدراسة مع قطينه (١٩٩٥) و(Goleman,٢٠٠٦؟).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:ما درجة الانضباط المدرسي لدى طلبة المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

بينت المتوسطات الحسابية ان درجة انضباط الطلبة بشكل عام كما يراها المديرون والمعلمون كانت مرتفعة، حيث يدل هذا على أن الذكاء الاجتماعي للمدير قد لعب دورا كبيراً في عملية الانضباط وذلك من خلال الخبرة والأساليب والقوانين المختلفة التي يستخدمها المدير من أجل عملية الضبط والربط في داخل المدرسة وقد يعود ذلك أيضا إلى أن هناك استعداداً عالياً لدى الطلبة للانضباط داخل المدرسة يكون سببه داخلي وخارجي وللبيت دور فيه أيضا ولو لم يكن هناك استعداد للانضباط ودور للذكاء الاجتماعي في عملية الانضباط لكانت الدرجة منخفضة أو غير مرتفعة ، فلو كان الذكاء الاجتماعي منخفضاً لدى المدير لكان هناك ضعف في عملية الانضباط سببه الضعف الموجود عند المدير، ولو كان

الذكاء الاجتماعي عالياً عند المدير والاستعداد للانضباط ضعيفاً عند الطلاب لكان هناك خللاً أو درجة منخفضة في النتيجة على الأرجح من وجهة نظر الباحث. وقد تراوحت متوسطات فقرات مقياس انضباط الطلبة كما يراها المديرون بين ٤.٠٦ وبين ٤.٨٣، ويلاحظ من المتوسطات الحسابية لفقرات استبانة انضباط الطلبة كما يراها المديرون ان جميعها كانت ذات درجات مرتفعة، وقد لا يكون هناك انضباط مدرسي عالي وأن هذه الإجابات هي وهمية ونظرية فقط وما هو موجود على أرض الواقع مغاير تماما لأن أفراد العينة لم يجيبوا على الاستبانة بمصداقية كافية.

كما بينت المتوسطات الحسابية أن درجة انضباط الطلبة بشكل عام كما يراها المعلمون كانت ذات درجة مرتفعة، وقد تراوحت متوسطات فقرات استبانة انضباط الطلبة كما يراها المعلمون بين ٤.١٢ وبين ٤.٨٦، ويلاحظ من المتوسطات الحسابية لفقرات استبانة انضباط الطلبة كما يراها المعلمون أن جميعها كانت ذات درجات مرتفعة أيضا. ويلاحظ مما سبق أن هناك تشابها بين درجات تقدير المعلمين والمديرين لدرجات انضباط الطلبة في معظم الفقرات، وكل ما سبق يشير إلى درجة من مصداقية الاستجابة لدى المعلمين والمديرين، وإلى درجة مرتفعة من انضباط الطلبة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن، وهذا كله يكون نتيجة التفاعل المشترك ما بين الأنظمة والقوانين والأساليب المستخدمة في المدرسة من قبل المديرين والصلاحيات الممنوحة لهم وللمعلمين للمساهمة في عملية الضبط وأيضا الاستعداد الموجود لدى الطلبة للانضباط وتأثير المدير القوي من خلال الذكاء الاجتماعي العالي لديه والمستخدم

بشكل فعال مع الطلبة من أجل الحصول على انضباط عالٍ ملحوظ للعيان في داخل المدرسة وتعاون المجتمع المحلي مع المدرسة في كافة المجالات التربوية والاجتماعية الهادفة إلى التطوير بشكل عام ، وقد جاءت هذه النتائج معاكسة لتوقعات الباحث من حيث إنه لا توجد علاقة عالية بين الذكاء الاجتماعي والانضباط المدرسي وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة قطينة(١٩٩٥) و(webstor&wood, ١٩٩٠).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة التفاعل لدى المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلمين؟

بينت المتوسطات الحسابية أن درجة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي بشكل عام كما يراها المديرون كانت مرتفعة، وقد تراوحت متوسطات فقرات استبانة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي كما يراها المديرون بين المتوسطة والمرتفعة وكانت الفقرة ١١ "العمل على إصدار صحيفة للمدرسة تعبر عن أهداف المدرسة وبرامجها" والفقرة ٢٣ "السماح لأفراد المجتمع المحلي لاستخدام المختبر عند الضرورة وبإشراف قيم المختبر" بمتوسط حسابي ٣.٣٧ هي الأدنى من بين فقرات هذه الاستبانة ثم الفقرة ٢٦ "السماح لأعضاء المجتمع المحلي لعقد اجتماعات في المدرسة عند الحالات الطارئة" بمتوسط حسابي ٣.٤٦ وجميعها ذات درجات متوسطة، وربما يعود ذلك إلى شعور المديرين بعدم جدوى إصدار مثل هذه الصحيفة لعدم اهتمام المجتمع المحلي بذلك، كما أن استخدام المختبر يترتب عليه بعض المخاطر التي تنتج عن سوء استخدام والذي يتطلب استخدامه

معرفة وخبرة وتخصص، كما أن عقد الاجتماعات في المدرسة لأعضاء المجتمع المحلي يتطلب توافر المكان المناسب في المدرسة الذي غالباً لا يتوافر أثناء الدوام حيث جميع الصفوف مشغولة بشكل دائم، وفي الغالب لا تتوافر في المدرسة القاعات المخصصة للاجتماعات. أما بقية فقرات هذه الاستبانة فقد كانت ذات درجات مرتفعة كما يراها المديرون. كما بينت المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه أن درجة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي بشكل عام كما يراها المعلمون قد كانت ذات درجة مرتفعة، وقد لوحظ من النتائج ان هناك تشابها بين درجات تقدير المعلمين والمديرين لدرجات تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي في معظم الفقرات، حيث ظهر سابقاً أن الفقرات ذات الرتبة المتقدمة كانت هي نفسها مع اختلاف بسيط جدا في الدرجات كان في غالبة لصالح المديرين، فهم الأكثر اطلاعا على تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي من المعلمين، كما لوحظ أيضاً أن هناك تشابها وتقاربا في تقدير الدرجات ذات الرتبة المتدنية حيث احتلت الفقرات الثلاث نفسها ذات الرتبة الأخيرة لدى المديرين والمعلمين، ويلاحظ من المتوسطات الحسابية لبقية الفقرات أن هناك تقارباً في تقدير المديرين والمعلمين لبقية فقرات هذه الاستبانة ، وكل ما سبق يشير إلى درجة مرتفعة من تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن، وقد يكون هذا الارتفاع جاء نتيجة استجابات غير موضوعية على فقرات الاستبانة بسبب عدم جدية المديرين والمعلمين على السواء، وقد يكون هذا الارتفاع جاء بسبب عدم رغبة المديرين بوضع الإجابة الحقيقية على فقرات الاستبانة لعدم رغبتهم بإظهار نقاط الضعف في عملية تفاعل المدرسة مع المجتمع

المحلي ومجاملة المعلمين للمديرين كونهم يعملون في نفس الميدان بشكل شبه دائم وهذه استبانة عابرة .

ومن وجهة نظر الباحث فإن هذه النتائج جاءت معاكسة للتوقعات بأن درجة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي هي عالية، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة حتاملة (١٩٩٦) والمليحات (١٩٩٣).

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة العاصمة ودرجة الانضباط المدرسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين والمديرين؟

تبين من النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha=$٠.٠٥ بين درجات الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجات الانضباط المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المديرين حيث بلغ معامل الارتباط ٠.٦٦، وربما يعود ذلك إلى أن المدير لدية القدرات التي تؤهله للتعامل مع الطلبة غير الملتزمين بشكل فاعل، فلدية قدرات مرتفعة في تشخيص المشكلات بعمق ولدية المقدرة على الحكم بموضوعية وعدل في المواقف المختلفة والتمتع بالشفافية والأمانة مع الجميع مما يكسبه احترامهم، كما أن لديه المعرفة والاطلاع والثقافة التي تؤهله للتعامل مع المواقف المختلفة بلباقة ، ولديه القدرات على التعامل مع الأزمات بشكل علمي ومنطقي من خلال مقدرته على اتباع الأسلوب العلمي لحل المشكلات من جمع للمعلومات والتأكد من صدقها

والتعمق بدراستها وتقديم البدائل التي تساعد على حل المشكلة ومن خلال الخبرات التي اكتسبها خلال عمله ومن زملائه في المجال نفسه.

وأكد المعلمون أيضا ان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى α=٠.٠٥ بين درجات الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجات الانضباط المدرسي لدى الطلبة، حيث بلغ معامل الارتباط ٠.٥٦، حيث يرى المعلمون والمديرون أن المدير ذو درجة الذكاء الاجتماعي المرتفع غالبا ما يقوم بكل الإجراءات اللازمة التي تؤدي إلى انضباط الطلبة غير الملتزمون فهو أي المدير يقوم في الغالب بمراقبة دوام الطلبة بشكل يومي والتركيز على انضباط الطلبة فيما يتعلق بالنظافة الشخصية والاشتراك مع المعلمين لمراقبة بداية ونهاية دوام الطلبة والقيام باستدعاء أولياء أمور الطلبة غير الملتزمين بعد تنبيههم وبتطبيق العقوبات على الطلبة المخالفين والتواجد مع الطلبة وإرشادهم قدر الإمكان وتفقد صفوف الطلبة بشكل شبه يومي والاجتماع بالطلبة غير الملتزمين بشكل دوري وإقامة علاقات ودية مع الطلاب وحضور بعض الحصص في الصفوف وغيرها من الإجراءات الكفيلة بانضباط الطلبة في مدرسته.

ومن وجهة نظر الباحث فإن هذا الارتفاع جاء معاكساً للتوقعات ولم اعتقد أن المدير يهتم بعملية الانضباط في داخل المدرسة على الرغم من أنها عصب العملية التعليمية والوظيفية وقد توافقت هذه الدراسة مع دراسة البنا(٢٠٠٣) ودراسة بولاك وسندرمان(٢٠٠٢).

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في

محافظة العاصمة ودرجة تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين والمديرين ؟

تبين من النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى α=٠.٠٥ بين درجات الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجات تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين، وهذا بدوره يؤدي إلى تفاعل فعال ومنتج ما بين المجتمع والمدرسة التي بدورها تكون محركاً لهذا المجتمع ومصنعا من خلاله يتم إخراج قرارات مشتركة وأنشطة مشتركة مع المجتمع المحلي والتأثير في هذا المجتمع والاستفادة منه في خدمة المدرسة والخروج بأفضل النتائج المرجوة من أجل الارتقاء بالمجتمع والمدرسة من خلال الفعاليات والأنشطة الثقافية والاجتماعية المختلفة والاطلاع على أوضاع أبنائهم في المدرسة ومعرفة نقاط الضعف والقوة لديهم، حيث بلغ معامل الارتباط ٠.٦٢، وربما يعود ذلك إلى ارتفاع درجات الذكاء الاجتماعي لدى المديرين. وأكد المعلمون ان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى α=٠.٠٥ بين درجات الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن ودرجات تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي، حيث بلغ معامل الارتباط ٠.٥٦، ويرى المعلمون ما أشار إليه المديرون من ان المدير ذو درجة الذكاء الاجتماعي المرتفع غالبا ما يقوم بكل الإجراءات اللازمة التي تؤدي إلى تفاعل مرتفع من قبل المدرسة بكافة عناصرها مع المجتمع المحلي فهو يقوم باستشارة أولياء الأمور في الأمور الاجتماعية التي تتعلق بأبنائهم من خلال عقد اجتماعات دورية لأولياء أمور الطلبة وكما يقوم بالمساهمة في تثقيف المجتمع المحلي في القضايا الاجتماعية

والسلوكية مثل النظافة العامة والقضايا المرورية وتقديم استشارات للمجتمع المحلي من خلال المرشد وتنظيم برامج توعية لأولياء أمور الطلبة والمشاركة في المناسبات الاجتماعية التي تتعلق بأولياء أمور الطلبة والحرص على إشراك الطلبة في خدمة المجتمع المحلي وغيرها من الأمور التي تساعد على التفاعل الإيجابي بين المدرسة والمجتمع المحلي.

ومن وجهة نظر الباحث فإن هذه النتيجة حقيقية رغم أنها جاءت معاكسة لتوقعات الباحث حيث ان المدرسة لا تستطيع القيام بدورها بشكل متكامل بعيدا عن المجتمع المحيط بها ولأن أفراد المدرسة وطلابها هم جزء لا يتجزأ من هذا المجتمع .

التوصيات:

اعتماداً على ما أظهرته الدراسة من نتائج تأتي التوصيات الآتية:

١. عمل دورات تدريبية للمديرين عن مفهوم الذكاء الاجتماعي وأهميته ودوره في الانضباط المدرسي والعلاقات بين المدرسة والمجتمع وفي بناء العلاقات وتسيير الأمور وتفعيل دور المدرسة والمجتمع الداخلي والخارجي على حد سواء من أجل التقدم والرقي في العملية التربوية التعليمية والعملية والاجتماعية.

٢. القيام بدراسات أخرى مختلفة عن علاقة الذكاء الاجتماعي بإدارة الصراع وإدارة التغيير ومتغيرات أخرى مثل الروح المعنوية والرضا الوظيفي والولاء التنظيمي والإبداعي وتطبيقها على مجتمعات مختلفة عن مجتمع الدراسة الحالي سواء في المدارس الحكومية أم الخاصة أم الجامعات.

تعميم نتائج هذه الدراسة على جميع مديري المدارس وذلك من أجل أخذ أفكار عامة وكاملة عن الذكاء الاجتماعي قدر الإمكان وكيف يمكن الإفادة من خلاله في تحفيز وتطوير بيئة العمل من أجل خدمة أهداف المؤسسة المختلفة.

الملاحق

الأخ مدير المدرسة المحترم
الأخت مديرة المدرسة المحترمة

تحية طيبة وبعد....

يقوم الباحث بدراسة بعنوان (درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالانضباط المدرسي لدى الطلبة وتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي) لغايات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

وفيما يلي إستبانة مكونة من ثلاثة أجزاء لقياس مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى الانضباط المدرسي ومستوى تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي، أرجو قراءة التعليمات الخاصة لكل جزء من هذه الأجزاء والاستجابة لها بدقة وموضوعية، علماً بأن استجابتكم لهذه المقاييس ستكون موضع السرية التامة ولن تستخدم إلا للأغراض العلمية.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحث
ركان العدوان

معلومات عامة:

أرجو وضع إشارة (×) في المربع الذي ينطبق عليك:

الجنس:

☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

المؤهل العلمي:

☐ **بكالوريوس** ☐ **دبلوم** ☐ **ماجستير فأكثر**

سنوات الخبرة في الإدارة:

☐ **سنة – ٥ سنوات** ☐ **٦ سنوات – ١٠ سنوات** ☐ **أكثر من ١٠ سنوات.**

الجزء الأول

الأخ مدير المدرسة المحترم

الأخت مديرة المدرسة المحترمة

فيما يلي (٥٧) فقرة لقياس مستوى الذكاء الاجتماعي عند الأفراد. أرجو قراءة كل فقرة بتمعن والحكم إلى أي درجة ينطبق مضمونها عليك شخصياً وذلك بوضع إشارة (×) في المكان المناسب على المقياس المبين إلى يسار كل فقرة. شاكراً لكم تعاونكم.

مقياس الذكاء الاجتماعي لدى مدير المدرسة:

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١.	أتحدث بطلاقة مع الآخرين.					
٢.	أتحدث بشكل مناسب (لكل مقام مقال).					
٣.	أحرص على حضور المناسبات الاجتماعية.					
٤.	أتكلم بألفاظ واضحة					
٥.	أتميز بحضور البديهة					
٦.	أتمتع بمصدر جيد للأفكار					
٧.	أتحدث بلباقة في المواقف الاجتماعية المختلفة					
٨.	أتمكن من تشخيص المشكلات بعمق.					
٩.	أتمتع بروح الفكاهة والدعابة.					
١٠.	أتواصل مع جميع الفئات التي لها علاقة بالعملية التربوية.					
١١.	أتابع المستجدات في المجال التربوي من خلال القراءة.					
١٢.	أطالع المواضيع التربوية المختلفة في أوقات الفراغ.					

١٣.	أحب القراءة والمطالعة.					
١٤.	أمتلك مفردات لغوية تساعدني في المواقف المختلفة.					
١٥.	أوظف النصوص التي أطالعها في المواقف الاجتماعية المختلفة.					
١٦.	أخصص جزءا من وقتي للقراءة في مجالات مختلفة.					
١٧.	أقرأ بتركيز وفعالية .					
١٨.	أعترف بالأخطاء التي ارتكبها.					
١٩.	أتراجع عن قراراتي عندما يتبين أنها قرارات خاطئة.					
٢٠.	أتشاور مع جميع المعنيين قبل اتخاذ القرارات.					
٢١.	أتحرى الحقيقة قبل إصدار الأحكام.					
٢٢.	أستطيع النظر إلى المشكلة من كافة جوانبها.					
٢٣.	أعمد إلى الأحكام الموضوعية العادلة في المواقف المختلفة.					
٢٤.	أتمتع بشفافية وأمانة عالية مع الجميع.					
٢٥.	أدرس الأمور جيدا قبل اتخاذ القرار فيها.					
٢٦.	أخطط للأعمال التي أقوم بها مسبقاً.					
٢٧.	التزم بالوقت المحدد لإنجاز الأعمال المختلفة.					
٢٨.	أحدد خطواتي مسبقاً لتحقيق الأهداف التربوية المختلفة.					
٢٩.	استقي معلوماتي التي اعتمد عليها في عملي من الجهات المسؤولة.					
٣٠.	أهتم بالنتائج النهائية لأعمالي.					
٣١.	أضع أولويات لتنفيذ أعمالي.					
٣٢.	أنسق أعمالي اليومية بالتعاون مع زملائي.					
٣٣.	أفكر قبل أن أتصرف					
٣٤.	أمتلك المقدرة على التنبؤ بالمشكلة قبل حدوثها.					

٣٥.	استطيع وصف المشكلة بدقة عند حدوثها.					
٣٦.	أفسر المعلومات بدقة وموضوعية.					
٣٧.	التسلسل في حل المشكلة بشكل علمي ومنطقي.					
٣٨.	استطيع الاستفادة من خبرتي ومعرفتي السابقة لمعالجة مشكلة حالية.					
٣٩.	أتعمق في دراسة المشكلة قبل حلها .					
٤٠.	أتأكد من صدق المعلومات وصلتها بالمشكلة.					
٤١.	أقدم مجموعة من البدائل التي يمكن أن تساعد على حل المشكلة.					
٤٢.	أجمع المعلومات اللازمة لحل المشكلة قدر الإمكان					
٤٣.	أستطيع الربط بين الأفكار بشكل سهل					
٤٤.	أتفهم الآخرين بشكل كبير في مختلف الظروف.					
٤٥.	أمتلك عقلية منفتحة وموضوعية.					
٤٦.	استشعر حاجات ورغبات الآخرين في المواقف المختلفة.					
٤٧.	أمتلك المقدرة على قراءة أفكار الآخرين.					
٤٨.	ابدي اهتماما بالجميع.					
٤٩.	أقوم بعرض المسائل بطرق مختلفة.					
٥٠.	أتقبل أفكار الآخرين وآرائهم.					
٥١.	أصر على رأيي حتى ولو خالفني الآخرون.					
٥٢.	أفكر بشكل عميق.					
٥٣.	استوعب العالم من حولي					
٥٤.	لدي حب الاستطلاع والمعرفة					
٥٥.	اطلع على ميادين محددة من المعرفة					
٥٦.	أحب المعرفة من أجل المعرفة					
٥٧.	أتعامل مع الأزمات بشكل علمي ومنطقي					

الجزء الثاني

الأخ مدير المدرسة المحترم

الأخت مديرة المدرسة المحترمة

فيما يلي (٢٢) فقرة لقياس مستوى الانضباط المدرسي. أرجو قراءة كل فقرة بتمعن والحكم إلى أي درجة ينطبق مضمونها عليك شخصياً وذلك بوضع إشارة (×)فقرة.مكان المناسب على المقياس المبين إلى يسار كل فقرة . شاكراً لكم تعاونكم.

دور مدير المدرسة في الانضباط المدرسي :

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	أراقب دوام الطلبة بشكل يومي.					
	أركز على انضباط الطلبة فيما يتعلق بالنظافة الشخصية.					
	أشرك بعض المعلمين في مراقبة بداية ونهاية دوام الطلبة.					
	استعين ببعض الطلبة ليشاركوا في مراقبة دوام الطلبة.					
	اعقد اجتماعات مع الطلبة غير المنضبطين وأقوم بإرشادهم.					
	أقوم بوضع لوائح مكتوب عليها العقوبات المترتبة على عدم الانضباط في ساحات المدرسة.					

	أقوم باستدعاء أولياء أمور الطلبة غير الملتزمين بعد تنبيههم.					
	أتأكد من خروج الطلبة في المدرسة في الأوقات المحددة.					
	أقوم بتقديم مكافآت للطلبة المنضبطين .					
	أقوم بتطبيق العقوبات على الطلبة المخالفين.					
	أقوم بتشجيع الطلبة على العمل التطوعي .					
	أتواجد مع الطلبة وأقوم بإرشادهم قدر الإمكان.					
	أتفقد الصفوف بشكل شبه يومي.					
	أطلب من المعلمين تزويدي بأسماء الطلبة المشاغبين في صفوفهم.					
	أتشاور مع المرشد والمعلمين في حل المشكلات السلوكية للطلبة.					
	التقي بشكل دوري مع الطلبة غير الملتزمين والفوضويين في الإدارة بحضور المرشد.					
	أطلب من أولياء أمور الطلبة المشاغبين حضور الاجتماعات مع أبنائهم.					
	أحرص على إقامة علاقات ودية مع الطلبة غير المنضبطين للتأثير عليهم.					
	أحضر بعض الحصص في الصفوف المختلفة.					
	أتبع سياسة الباب المفتوح مع الطلبة للاستماع إليهم.					
	أتابع أمور الطلبة الأكاديمية من خلال المعلمين.					
	أقدم مكافآت للطلبة المتميزين.					

الجزء الثالث

الأخ مدير المدرسة المحترم

الأخت مديرة المدرسة المحترمة

في ما يلي (٣٠) فقرة لقياس مستوى تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي. أرجو قراءة كل فقرة بتمعن والحكم إلى أي درجة ينطبق مضمونها عليك شخصياً وذلك بوضع إشارة (×) في المكان المناسب على المقياس المبين إلى يسار كل فقرة. شاكرا لكم تعاونكم.

دور مدير المدرسة في تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي:

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبدا
١.	اعقد اجتماعات دورية لأولياء أمور الطلبة في المدرسة.					
٢.	أحرص على تكوين لجنة من المدرسين للإشراف على برنامج العلاقات العامة للتنسيق مع أولياء أمور الطلبة.					
٣.	أشجع أولياء أمور الطلبة على زيارة المدرسة للتعرف على كافة نواحي النشاطات فيها.					
٤.	أحرص على استشارة أولياء أمور الطلبة في الأمور الاجتماعية التي تتعلق بأبنائهم.					
٥.	أشارك في المناسبات الاجتماعية التي تتعلق بأولياء أمور الطلبة(عزاء، تهنئة الخ).					
٦.	أتقبل الاقتراحات التي يقدمها أولياء أمور الطلبة.					
٧.	أنظم برامج توعية لأولياء أمور الطلبة.					
٨.	أشرك أولياء أمور الطلبة في حل بعض المشكلات التي قد تواجه المدرسة.					
٩.	أقدم نشرات إعلامية للمجتمع المحلي عن المدرسة.					

١٠.	استثمر العلاقات الاجتماعية في خدمة مصالح المدرسة.					
١١.	أعمل على إصدار صحيفة (مجلة) للمدرسة تعبر عن أغراض المدرسة وبرامجها.					
١٢.	أساعد المدرسين الجدد وغيرهم من أعضاء هيئة المدرسة في التعرف على شؤون المجتمع المحلي.					
١٣.	أشرك المدرسة في برامج مسح المجتمع المحلي.					
١٤.	أحرص على إشراك الطلبة في خدمة المجتمع المحلي (تنظيف، ترميم، مواسم القطاف)					
١٥.	أتعاون مع أفراد المجتمع المحلي في إعداد المعارض الفنية.					
١٦.	أتعاون مع أفراد المجتمع المحلي في إعداد البازارات المختلفة.					
١٧.	أستقطب متطوعين من أفراد المجتمع المحلي من ذوي الخبرات المختلفة للاستفادة من خبرتهم.					
١٨.	أشترك في حل بعض المشكلات التي قد يواجهها المجتمع المحلي.					
١٩.	أتعاون مع المجالس والهيئات المحلية إذا وجد ضرورة لذلك.					
٢٠.	أشجع على استخدام المجتمع المحلي لمكتبة المدرسة.					
٢١.	أشجع على استخدام المجتمع المحلي لصالة الألعاب في المدرسة.					
٢٢.	أقدم استشارات لأفراد المجتمع المحلي من خلال المرشد.					
٢٣.	أسمح باستخدام المختبر من قبل أفراد المجتمع المحلي عند الضرورة بإشراف قيم المختبر.					
٢٤.	استثمر العلاقات مع أفراد المجتمع المحلي في زيادة إمكانيات المدرسة.					
٢٥.	استقطب مختصين متطوعين من المجتمع المحلي للإشراف على المباني والملاعب المدرسية ومعاينة صلاحيتها.					
٢٦.	أسمح لأعضاء المجتمع المحلي بعقد اجتماعاتهم داخل المدرسة في الحالات الطارئة.					
٢٧.	أساهم في تثقيف المجتمع المحلي في القضايا الصحية					

	(كمرض أنفلونزا الطيور).					
٢٨.	أقدم قاعات وتسهيلات في الفعاليات الوطنية كالانتخابات للمجتمع المحلي.					
٢٩.	أساهم في تثقيف المجتمع المحلي في القضايا الاجتماعية والسلوكية(الحفاظ على نظافة الأماكن العامة ، الوعي المروري... الخ).					
٣٠.	أشرك المجتمع المحلي في النشاطات المدرسية والاحتفالات الرسمية.					

أخي المعلم المحترم

أختي المعلمة المحترمة

تحية طيبة وبعد....

يقوم الباحث بدراسة بعنوان (درجة الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالانضباط المدرسي لدى الطلبة وتفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي) لغايات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

وفيما يلي إستبانة مكونة من ثلاثة أجزاء لقياس مستوى الذكاء الاجتماعي ومستوى الانضباط المدرسي ومستوى تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي، أرجو قراءة التعليمات الخاصة لكل جزء من هذه الأجزاء والاستجابة لها بدقة وموضوعية، علماً بأن استجابتكم لهذه المقاييس ستكون موضع السرية التامة ولن تستخدم إلا للأغراض العلمية.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الباحث

ركان العدوان

معلومات عامة:

أرجو وضع إشارة (×) في المربع الذي ينطبق عليك:

الجنس:

☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

المؤهل العلمي:

☐ **بكالوريوس** ☐ **دبلوم** ☐ **ماجستير فأكثر**

سنوات الخبرة في الإدارة:

☐ **سنة – ٥ سنوات** ☐ **٦ سنوات – ١٠ سنوات** ☐ **أكثر من ١٠ سنوات.**

الجزء الأول

أخي المعلم المحترم .. أختي المعلمة المحترمة

فيما يلي (٥٧) فقرة لقياس مستوى الذكاء الاجتماعي عند الأفراد. أرجو قراءة تعاونكم.تمعن والحكم إلى أي درجة ينطبق مضمونها على مديرك شخصياً وذلك بوضفقرة.ة (×) في المكان المناسب على المقياس المبين إلى يسار كل فقرة . شاكراً لكم تعاونكم .

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١.	يتحدث بطلاقة مع الآخرين.					
٢.	يتحدث بشكل مناسب (لكل مقام مقال).					
٣.	يحرص على حضور المناسبات الاجتماعية.					
٤.	يتكلم بألفاظ واضحة					
٥.	يتميز بحضور البديهة					
٦.	يتمتع بمصدر جيد للأفكار					
٧.	يتحدث بلباقة في المواقف الاجتماعية المختلفة					
٨.	يتمكن من تشخيص المشكلات بعمق.					
٩.	يتمتع بروح الفكاهة والدعابة.					
١٠.	يتواصل مع جميع الفئات التي لها علاقة بالعملية التربوية.					
١١.	يتابع المستجدات في المجال التربوي من خلال القراءة.					
١٢.	يطالع المواضيع التربوية المختلفة في أوقات الفراغ.					
١٣.	يحب القراءة والمطالعة.					
١٤.	يمتلك مفردات لغوية تساعده في المواقف المختلفة					

١٥.	يوظف النصوص التي يطالعها في المواقف الاجتماعية المختلفة.					
١٦.	يخصص جزءا من وقته للقراءة في مجالات مختلفة.					
١٧.	يقرأ بتركيز وفعالية .					
١٨.	يعترف بالأخطاء التي يرتكبها.					
١٩.	يتراجع عن قراراته عندما يتبين أنها قرارات خاطئة.					
٢٠.	يتشاور مع جميع المعنيين قبل اتخاذ القرارات.					
٢١.	يتحرى الحقيقة قبل إصدار الأحكام.					
٢٢.	يستطيع النظر إلى المشكلة من كافة جوانبها.					
٢٣.	يعمد إلى الأحكام الموضوعية العادلة في المواقف المختلفة.					
٢٤.	يتمتع بشفافية وأمانة عالية مع الجميع.					
٢٥.	يدرس الأمور جيدا قبل اتخاذ القرار فيها.					
٢٦.	يخطط للأعمال التي يقوم بها مسبقاً.					
٢٧.	يلتزم بالوقت المحدد لإنجاز الأعمال المختلفة.					
٢٨.	يحدد خطواته مسبقاً لتحقيق الأهداف التربوية المختلفة.					
٢٩.	يستقي معلوماته التي يعتمد عليها في عمله من الجهات المسؤولة.					
٣٠.	يهتم بالنتائج النهائية لأعماله.					
٣١.	يضع أولويات لتنفيذ أعماله.					
٣٢.	ينسق أعماله اليومية بالتعاون مع زملاؤه.					
٣٣.	يفكر قبل أن يتصرف					
٣٤.	يمتلك المقدرة على التنبؤ بالمشكلة قبل حدوثها.					
٣٥.	يستطيع وصف المشكلة بدقة عند حدوثها.					
٣٦.	يفسر المعلومات بدقة وموضوعية.					

٣٧.	يتسلسل في حل المشكلة بشكل علمي ومنطقي.					
٣٨.	يستطيع الاستفادة من خبرته ومعرفته السابقة لمعالجة مشكلة حالية.					
٣٩.	يتعمق في دراسة المشكلة قبل حلها .					
٤٠.	يتأكد من صدق المعلومات وصلتها بالمشكلة.					
٤١.	يقدم مجموعة من البدائل التي يمكن أن تساعد على حل المشكلة.					
٤٢.	يجمع المعلومات اللازمة لحل المشكلة قدر الإمكان					
٤٣.	يستطيع الربط بين الأفكار بشكل سهل					
٤٤.	يتفهم الآخرين بشكل كبير في مختلف الظروف.					
٤٥.	يمتلك عقلية منفتحة وموضوعية.					
٤٦.	يستشعر حاجات ورغبات الآخرين في المواقف المختلفة.					
٤٧.	يمتلك المقدرة على قراءة أفكار الآخرين.					
٤٨.	يبدي اهتماما بالجميع.					
٤٩.	يقوم بعرض المسائل بطرق مختلفة.					
٥٠.	يتقبل أفكار الآخرين وآرائهم.					
٥١.	يصر على رأيه حتى ولو خالفه الآخرون.					
٥٢.	يفكر بشكل عميق.					
٥٣.	يستوعب العالم من حوله					
٥٤.	لديه حب الاستطلاع والمعرفة					
٥٥.	يطلع على ميادين محددة من المعرفة					
٥٦.	يحب المعرفة من أجل المعرفة					
٥٧.	يتعامل مع الأزمات بشكل علمى ومنطقى					

الجزء الثاني

أخي المعلم المحترم .. أختي المعلمة المحترمة

فيما يلي (٢٢) فقرة لقياس مستوى الانضباط المدرسي. أرجو قراءة كل فقرة بتمعن والحكم إلى أي درجة ينطبق مضمونها على مديرك شخصياً وذلك بوضع إشارة (×)فقرة.مكان المناسب على المقياس المبين إلى يسار كل فقرة . شاكراً لكم تعاونكم.

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	يراقب دوام الطلبة بشكل يومي.					
	يركز على انضباط الطلبة فيما يتعلق بالنظافة الشخصية.					
	يشرك بعض المعلمين في مراقبة بداية ونهاية دوام الطلبة.					
	يستعين ببعض الطلبة ليشاركوا في مراقبة دوام الطلبة.					
	يعقد اجتماعات مع الطلبة غير المنضبطين ويقوم بإرشادهم.					
	يقوم بوضع لوائح مكتوب عليها العقوبات المترتبة على عدم الانضباط في ساحات المدرسة.					
	يقوم باستدعاء أولياء أمور الطلبة غير الملتزمين بعد تنبيههم.					
	يتأكد من خروج الطلبة في المدرسة في الأوقات المحددة.					
	يقوم بتقديم مكافآت للطلبة المنضبطين.					
	يقوم بتطبيق العقوبات على الطلبة المخالفين.					

	يقوم بتشجيع الطلبة على العمل التطوعي .					
	يتواجد مع الطلبة ويقوم بإرشادهم قدر الإمكان.					
	يتفقد الصفوف بشكل شبه يومي.					
	يطلب من المعلمين تزويده بأسماء الطلبة المشاغبين في صفوفهم.					
	يتشاور مع المرشد والمعلمين في حل المشكلات السلوكية للطلبة.					
	يلتقي بشكل دوري مع الطلبة غير الملتزمين والفوضويين في الإدارة بحضور المرشد.					
	يطلب من أولياء أمور الطلبة المشاغبين حضور الاجتماعات مع أبنائهم.					
	يحرص على إقامة علاقات ودية مع الطلبة غير المنضبطين للتأثير عليهم.					
	يحضر بعض الحصص في الصفوف المختلفة.					
	يتبع سياسة الباب المفتوح مع الطلبة للاستماع إليهم.					
	يتابع أمور الطلبة الأكاديمية من خلال المعلمين.					
	يقدم مكافآت للطلبة المتميزين.					

الجزء الثالث

أخي المعلم المحترم..أختي المعلمة المحترمة

في ما يلي (٣٠) فقرة لقياس مستوى تفاعل المدرسة مع المجتمع المحلي. أرجو قراءة كل فقرة بتمعن والحكم إلى أي درجة ينطبق مضمونها على مديرك شخصياً وذلك بوضع إشارة (×) في المكان المناسب على المقياس المبين إلى يسار كل فقرة. شاكرا لكم تعاونكم.

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١.	يعقد اجتماعات دورية لأولياء أمور الطلبة في المدرسة.					
٢.	يحرص على تكوين لجنة من المدرسين للإشراف على برنامج العلاقات العامة للتنسيق مع أولياء أمور الطلبة.					
٣.	يشجع أولياء أمور الطلبة على زيارة المدرسة للتعرف على كافة نواحي النشاطات فيها.					
٤.	يحرص على استشارة أولياء أمور الطلبة في الأمور الاجتماعية التي تتعلق بأبنائهم.					
٥.	يشارك في المناسبات الاجتماعية التي تتعلق بأولياء أمور الطلبة (عزاء، تهنئة... الخ).					
٦.	يتقبل الاقتراحات التي يقدمها أولياء أمور الطلبة .					
٧.	ينظم برامج توعية لأولياء أمور الطلبة.					
٨.	يشرك أولياء أمور الطلبة في حل بعض المشكلات التي قد تواجه المدرسة.					
٩.	يقدم نشرات إعلامية للمجتمع المحلي عن المدرسة.					

١٠.	يستثمر العلاقات الاجتماعية في خدمة مصالح المدرسة.					
١١.	يعمل على إصدار صحيفة (مجلة) للمدرسة تعبر عن أغراض المدرسة وبرامجها.					
١٢.	يساعد المدرسين الجدد وغيرهم من أعضاء هيئة المدرسة في التعرف على شؤون المجتمع المحلي.					
١٣.	يشرك المدرسة في برامج مسح المجتمع المحلي.					
١٤.	يحرص على إشراك الطلبة في خدمة المجتمع المحلي (تنظيف، ترميم، مواسم القطاف)					
١٥.	يتعاون مع أفراد المجتمع المحلي في إعداد المعارض الفنية.					
١٦.	يتعاون مع أفراد المجتمع المحلي في إعداد البازارات المختلفة.					
١٧.	يستقطب متطوعين من أفراد المجتمع المحلي من ذوي الخبرات المختلفة للاستفادة من خبرتهم.					
١٨.	يشترك في حل بعض المشكلات التي قد يواجهها المجتمع المحلي.					
١٩.	يتعاون مع المجالس والهيئات المحلية إذا وجد ضرورة لذلك.					
٢٠.	يشجع على استخدام المجتمع المحلي لمكتبة المدرسة.					
٢١.	يشجع على استخدام المجتمع المحلي لصالة الألعاب في المدرسة.					
٢٢.	يقدم استشارات لأفراد المجتمع المحلي من خلال المرشد.					
٢٣.	يسمح باستخدام المختبر من قبل أفراد المجتمع المحلي عند الضرورة بإشراف قيم المختبر.					
٢٤.	يستثمر العلاقات مع أفراد المجتمع المحلي في زيادة إمكانيات المدرسة.					
٢٥.	يستقطب مختصين متطوعين من المجتمع المحلي للإشراف على المباني والملاعب المدرسية ومعاينة صلاحيتها.					

٢٦.	يسمح لأعضاء المجتمع المحلي بعقد اجتماعاتهم داخل المدرسة في الحالات الطارئة.					
٢٧.	يساهم في تثقيف المجتمع المحلي في القضايا الصحية (كمرض أنفلونزا الطيور).					
٢٨.	يقدم قاعات وتسهيلات في الفعاليات الوطنية كالانتخابات للمجتمع المحلي.					
٢٩.	يساهم في تثقيف المجتمع المحلي في القضايا الاجتماعية والسلوكية (الحفاظ على نظافة الأماكن العامة ، الوعي المروري... الخ).					
٣٠.	يشرك المجتمع المحلي في النشاطات المدرسية والاحتفالات الرسمية.					

قائمة المراجع

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد (١٩٩٦). القدرات العقلية، ط٥ ، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.
- أبو دية، جمال (٢٠٠٣). فاعلية برنامج إرشاد جمعي على مستوى الخجل والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع في مدارس عمان الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية.
- أبو سماحة، كمال(١٩٨٩). مدير المدرسة والمجتمع المحلي" بحث غير منشور مقدم إلى ندوة رفع كفاية مدير المدرسة الأردنية في عقد التسعينات، جامعة مؤتة، الأردن.
- أبو لبده، أروى موفق(١٩٩٨). درجات رضا المعلمين عن مستويات التفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلي في المدارس الثانوية في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- أحمد، إبراهيم محمد(١٩٩٧). الإدارة المدرسية، ليبيا، بنغازي: الجامعة المفتوحة.
- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٣). الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرون، القاهرة: دار الفكر العربية.

- الأحمد، عبد الرحمن أحمد(١٩٨٥). الحياة المدرسية والعلاقة بين البيت والمدرسة في التعليم العام بدولة الكويت، ط١، الكويت: جامعة الكويت.
- الألوسي، جمال حسين وخلف، ظاهره عيسى(١٩٨٥). العلاقة بين المدرسة والمجتمع متمثلة بمجالس الآباء والمعلمين من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس المتوسطة في بغداد، مجلة التربوي، العددان الأول والثاني، كانون الثاني، كلية التربية: جامعة بغداد.
- بدوي، احمد زكي (١٩٩٤). معجم مصطلحات العلوم الإدارية، القاهرة، دار الكتاب المصري.
- البرغوثي ، دينا محمد (٢٠٠١). انضباط سلوك الطلبة في المدارس الخاصة للمرحلة الأساسية في منطقة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.
- بلقيس، أحمد (١٩٩٠). القيادة وديناميات الجماعة، ورقة عمل، عمان: الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية.
- البنا، هالة مصباح عبد اللطيف(٢٠٠٧). بناء دليل تربوي للعلاقة بين أولياء أمور الطلبة والإدارة المدرسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء الواقع والأدب التربوي المعاصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- البنا، هالة مصباح عبد اللطيف(٢٠٠٣). المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين في

محافظة العاصمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.

- البوسعيدي ، خليفة بن سعيد بن ناصر (٢٠٠١). دور مدير المدرسة الثانوية في تفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي بالسلطنة، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان .
- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٨٠). الذكاء ومقياسه، القاهرة دار النهضة العربية.
- جبر ، مأمون فهمي والنابلسي، نظام سبع (١٩٩٤). الانضباط الصفي من وجهة نظر كل من المشرفين التربويون ومديري المدارس والمعلمين والعاملين في مدارس وكالة الغوث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.
- الجيار ، سيد إبراهيم (١٩٧٧). التربية ومشكلات المجتمع، القاهرة:مكتبة غريب.
- حتاملـه ، موسى (١٩٩٦). مدى فاعلية المدرسة في خدمة المجتمع الريفي، قطر، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم: مجلة التربية، عدد ١١٩، ص١٢١-١٣٧.
- الحفني، عبد المجيد (١٩٧٨) . العلاقة بين الالتزام بتعليمات الانضباط المدرسي والتكيف الاجتماعي المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء الرمثا ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.
- الدريني ،حسن عبد العزيز(١٩٨٤). الذكاء الاجتماعي وقياسه في الثقافة العربية، مجلة التربية (قطر)، ابريل.

- درويش، أيمن سيد(٢٠٠٠). اختبر معدل الذكاء وضاعف قدراتك الذهنية، الفرد مونزرت، مترجم، حلب، سوريا ، شعاع للنشر والعلوم، الطبعة الأولى.
- الدماطي،فاطمة (١٩٩١). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بكفاءة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة:جامعة عين شمس.
- الدويك ، تيسير(١٩٩٨). أساس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ط٢، عمان: دار الفكر.
- ديك ، جروت (٢عقاب،الانضباط دون عقاب، الرياض، مكتبة جرير.
- رضوان، شفيق (١٩٩٦). علم النفس الاجتماعي، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- الزكري ، توفيق شمسان(١٩٩١). العلاقة بين المجتمع المحلي كما يتصورها مديرو ومديرات المدارس الثانوية في عمان الكبرى، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٤). علم النفس الاجتماعي، القاهرة: عالم الكتب.
- السادة، حسين عبدالله بدر(١٩٩٠) . دراسة واقع التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع بالبحرين، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج: رسالة الخليج العربي، عدد ٣٢.
- سليمان، مهدي كامل أحمد (١٩٩٩). معوقات العمل في الإدارة المدرسية من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية الحكومية

في محافظتي نابلس وطولكرم"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

- سميرات، جميل عبدالله سليمان(١٩٩٤). مدى فاعلية مجالس الضبط المدرسية والصعوبات التي تواجهها من وجهة نظر المديرين والمعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- الشريدة، سميحة (١٩٩٥). مجالات مساهمة أولياء الأمور التطوعية في العمل التربوي ضمن النطاق المدرسي بدولة الكويت، الكويت:مجلة التربية، عدد١٦.
- صلاح، مأمون علي (١٩٨٦). الأداء الإداري لمديري ومديرات المدارس النفسية رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- الصوافي، سلطان بن عبدالله بن بدر (٢٠٠٠). الدور المتوقع والفعلي لمديري المدارس بالمرحلة الثانوية العامة في حل المشكلات السلوكية لدى طلبة تلك المرحلة بسلطنة عمان، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الطويل، هاني عبد الرحمن صالح(١٩٩٩). الإدارة التعليمية، مفاهيم وآفاق، دار وائل عمان.
- ضحاوي، بيومي محمد (١٩٩٠). بحوث وقراءات مدخل التربية، مصر، مؤسسة نبيل للطباعة.
- عباسي، منتهى سليمان سعد(١٩٩٩). دراسة مقارنة لصعوبات الإدارة المدرسية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة عجلون، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

- عبد العزيز، عرفات (١٩٨٥). استراتيجية الإدارة، ط٢، القاهرة: الانجلو المصرية.
- البنا، هالة مصباح عبد اللطيف (٢٠٠٣). المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين في محافظة العاصمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.
- عدس، محمد عبد الرحيم(١٩٩٨). المدرسة مشاكل وحلول، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الغرايبة، سالم علي سالم(٢٠٠٤). فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- الغامدي، محمد حسن حسين(٢٠٠٦). دور المدارس الثانوية في تحقيق الانضباط، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة.
- غنيم، احمد علي(١٩٩٤). دارسة تقويمية لمجالس الآباء والمعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، الرياض، جامعة الملك سعود: مجلة جامعة الملك سعود، مجلد٨، ص ١٨١ – ٢٣١.
- فتحي، شاكر محمد (١٩٩٨). الإدارة المدرسية في مرحلة التعليم، القاهرة: دار النهضة العربية.
- قراقزه، محمود عبد القادر علي(١٩٩٣). نحو إدارة تربوية واعية، بيروت: دار الفكر العربي.

- القريوتي، محمد قاسم(٢٠٠٠). السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، ط٣، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قطينه، رلى عبد الغني(١٩٩٥). أثر السمات الشخصية للمديرين على أنماط المناخ التنظيمي السائدة في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان.
- كلارنس، كلارنس، أنيول(١٩٩٣). السلوك الإنساني في الإدارة التربوية، ترجمة محمد الحاج خليل وطه الحاج الياس، عمان: دار مجدلاوي.
- سليمان، محمد جادالله (٢٠٠١). اتجاهات في أصول التدريس بمدرسة التعليم الأساسي، (دار الفكر العربي)، عمان، الأردن.
- كمال، أحمد وسليمان، عدلي(١٩٨٥). المدرسة والمجتمع، القاهرة: الانجلو المصرية.
- محمد، يوسف عبد الفتاح (١٩٩٦). الأسرة وأثرها في تعزيز دور المدرسة التعليمية: ورقة عمل مقدمة إلى الندوة التربوية الثالثة لجمعية المعلمين بدولة الإمارات: الإمارات: مجلة التربية، عدد١٩.
- مجلة التربية(١٩٩٠). المدرسة وخدمة المجتمع، وظائف ورسالة المدرسة في المجتمع المعاصر، قطر، مجلة التربية، عدد ٩٤.
- العتوم، عدنان؛ علاونة، شفيق؛ الجراح، عبد الناصر؛ أبو غزال، معاوية (٢٠٠٥). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، ط١، عمان: دار المسيرة.

- مرسي، محمد منير(١٩٧٧). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها، دار الكتب: القاهرة.
- المطيري، خالد (٢٠٠٠). الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين، دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقليا وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية بمدارس الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة الخليج العربي.
- المعمري، صالح بن راشد بن علي(٢٠٠٠). مجالس الآباء والأمهات في عمان كيف يمكن جعلها أكثر فاعلية، جامعة ليستر، المملكة المتحدة.
- المليحات، شحدة سلمان عواد(١٩٩٣). فاعلية إدارة المدرسة الثانوية الحكومية في تنمية المجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور في مديرية التربية والتعليم لعمان الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- نشوان، يعقوب حسن(١٩٨٥). الإدارة والإشراف التربوي، الأردن: دار الفرقان.
- النبتيتي، خالد حسين(١٩٨٩). تقييم الحاجات الإدارية التربوية لمديري المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- نصر، نوال أحمد (١٩٩٢). التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور لتربية طفل الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر: دراسات تربوية، عدد٤٠.

- نوير، محمد جمال (١٩٩١). مقدمة في الإدارة المدرسية، مركز التنمية البشرية المعلوماتية، الأردن: دار الفرقان.
- هانز، سنف(١٩٨٠). التعاون بين المدرسة والأسرة في جمهورية ألمانيا الديمقراطية، ترجمة محمود عبد الحميد السيد القاهرة: مجلة مستقبل التربية، عدد١.
- هدى، الهذلي(١٤٢٨). الضبط الاجتماعي في المدرسة السعودية، ورقة عمل قدمت في جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- هوغيث، كاغلار(١٩٩٧). علم النفس المدرسي، ط١، بيروت: منشورات عويدات.
- وزارة التربية، المديرية العامة للتعليم (١٩٩٣).الدورة المنعقدة في الفترة ٢٤ – ٢٥ يناير ١٩٩٦.
- اليونسكو، قسم السياسة التربوية والتخطيط (١٩٩٦). الإدارة التربوية على المستوى المحلي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج: رسالة الخليج العربي، عدد ٣٢.

المراجع الأجنبية:

- **Beebe، D; pfiffner، Linda & McBurent، K. (٢٠٠٠). Evaluation of the validity of the Wechsler Intelligence Scale for Children – Third edition comprehension and picture arrangement subsets as measures of social intelligence. Psychological assessment، ١٢(١).**
- **Campbell، J. & McCord، D. (١٩٩٩). Measuring social competence with the Wechsler picture arrangement**

and comprehension subtest. assessment، Journal of Educational psychological, ٦(٣).

- Chuming، T; Jeanne، D. & Scott، E. (١٩٩٥). A multitrait – Multimethod study of academic intelligence college student. Journal of Educational psychological، ٨٧(١).
- Donald، Donald D. Hammill (١٩٨٧). Assessing the Social Emotional Development and intervention Needs of Students.
- Egelund، Niels: Laustsen، Helen (٢٠٠٦). School Closure: What are Consequences for the Local Society? Scandinavian Journal of Educational Research، V٥٠، N٤.
- Ford، M. & Tisak، Marie (١٩٨٣). A further search for social intelligence. Journal of Educational psychology، ٧٥(٢) .
- Frederic Guay & Others (١٩٩٩). The Role of Social Comparison in Children's Self – Evaluation، U.S.A: Journal of Educational psychology، American psychology Association، V٩١، N٣.

- **Goleman, Daniel (٢٠٠٦). The socially Intelligence Leader, Number ١ Teaching to Student Strengths, Volume ٦٤.**
- **Munn, P, And other(١٩٨٩). How do teachers talk about maintaining effective discipline in their classroom , Scottish Council for Research Education.**
- **Gadr، S. & (٢٠٠٤). Effect of school climate on social intelligence. IFE Psychology: An International Journal، ١٢(١).**
- **Jones، Karen & Day، J (١٩٩٧). Discrimination of tow aspects of cognitive – social intelligence from academic intelligence، Journal of Educational Psychology، ٨٩، (٣).**
- **Oliver، R. (١٩٩٤). A correlation study of children's social intelligence , Dissertation Abstract International، ٥٥(٣) .**
- **Pry، R.، Guillain، A. & Foxonet، A. (١٩٩٥). Socio – cognitive abilities of children between ٤-٥ Years of age. (ERIC، Document Reproduction Service، ED. ٣٨٩٤٦٧).**
- **Pollack Ira & Sundrmann Carlos(٢٠٠٢). School violence (Creating safe school), U. S. Department of**

justice, office of Justice programs, office of Juvenile Delinquency Prevention, Vol V١١١.Number ١.

- **Silvira, D Martinussen, Moniaa & Dahl,T(٢٠٠١). The Tromse Social Intelligence Scale, self- report Measure of social Inelegance. Scand avian, Journal of Psychology, Volume ٤٢,Number٤, September.**
- **Stoessiger, Rex,(١٩٨٤). Educational and Rural Development, Australia; Australia` (Tasmania); Education Economy Relationship; New Zealand, ٥٢-٥٥. Australian National, university Canberra, August.**
- **Sternberg، R.J. (١٩٨٠). Sketch of a componential sub theory of human intelligence. Behavioral & Brain Science.**
- **Taylor، E.H. (١٩٩٠). The assessment of social intelligence. Psychotherapy، Vol. ٢٧، (٣).**
- **Thomas G. Reed, B.S., M.S.(٢٠٠٥). Elementary Principle Emotional Intelligence , Leadership ,Behavior , and Openness: an Exploratory Study, Dissertation, Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University.**

- **Walker، R.E. & Foly، J.M . (١٩٧٣). Social intelligence: Its history and measurement. Psychological Report، (٣٣).**
- **Kihlstrom، J. & Cantor، Nancy، (٢٠٠٠). Social Intelligence. In: Sternberg. R.J(Ed's) Handbook of intelligence، ٢nd ed Cambredge، U.K، Cambridge University press.**
- **Kaufman M,E and center, D,B (١٩٨٠) Discipline Problems Master Secondary School Reported by Principles and assistant Principle, Journal of Counseling and Development, ٦٧.**
- **Reilly O,Robert, R: And Others (١٩٩٣). Harnessing the Community, Agency cooperation, Elementary Secondary, Educational, Emotional Problems, Dissertation Abstracts International ,Vol ١٦.**
- **Willman، E; Feldt، K & Amelang، M (١٩٩٧) Prototypical Behavior patterns of social intelligence: An intercultural comparison between Chinese and German subjects. International Journal of psychology، ٣٢(٥).**
- **Webester., L. AND Wood ,R,W. Discipline, A problem in rural in school laday, Rural Educations. Vol(١١), No.٣.**

- **Xie، B & Jin، S. (٢٠٠٢). The structure of social intelligence and the measures in middle school students. Psychological Science، ٢٥(٢).**

المواقع الالكترونية:

– مجلة مهارات، القيادة الإدارية داخل المدرسة(٢٠٠٧). والموقع الالكتروني:

-http://tips.naseej.com/Detail.asp?InNewsItemID=٢٤٩٩٥٧

- http://www.education.gov.bh/schools/Arad/arad٤.htm

- http://www.w٦w.net/album/٣٥/w٦w_w٦w_٢٠٠٥٠٤٢٥١٤٥٩٠٧٩a٦٥٣٢٢٠.

- http://www.w٦w.net/album/٣٥/w٦w_w٦w_٢٠٠٥٠٤٢٤٠٠٤٢١٢٣٢٢٨٤٢c٢.

- http://www.almualem.net/wagfa.html

- http://www.elaph.com/ElaphWeb/Entertainment/٢٠٠٧/٢/٢١١٩٥٧.htm

- http://al-moharer.net/moh٢٦٣/d_waheed٢٦٣b.htm