الفصل الأول

المقدمة

١،١ التمهيد

يُؤدي التعليم دورًا رئيسيًا في النمو الاقتصادي وتقدم أي دولة، ويُنظر إلى التعليم في سلطنة عُمان على أنه إحدى الأولويات الوطنية والتوجهات الاستراتيجية في رؤية عمان ٢٠٤٠، ولذلك جاء التعلم والتعليم في مقدمة أولويات هذه الرؤية من منطلق أن تطوير النظام التعليمي بجميع مستوياته وتحسين مخرجاته ضروري لبناء الإنسان الواثق بهويته، المتمسك بقيمه الاجتماعية، والمبتكر والنشط اقتصاديًا، وذلك من خلال التركيز على رفع جودة التعليم المدرسي، وتطوير المناهج التعليمية؛ بحيث يُصبح خريجو النظام التعليمي مؤهلين لدخول أسواق العمل المحلية والعالمية بقدرات وإمكانات ومهارات منافسة، تُلبي المستويات الإنتاجية والتنافسية المطلوبة لبناء اقتصاد معرفي (د.ك، ٢٠١٩، ص.٢١). وتُعد المدرسة هي المؤسسة التي يستند إليها المجتمع بصورة أساسية في تربية أبنائه وإعدادهم للمستقبل. فهي وحدة تطوير أساسية لإصلاح التعليم، وتعتبر القيادة المدرسية أحد أهم خصائص المدارس الفاعلة (الحر، ٢٠١٠).

إن الاعتراف بأهمية مديري المدارس، لإصلاح التعليم مسألة قديمة العهد، فقد راجع بتلر Butler وبلوم Blum في كتابهما School Leader Development for School Improvement برامج تطوير القادة في ثمانية بلدان، وجمعا المهارات والمعارف التي تم التأكيد عليها لإعداد القادة لدورهم في قيادة إصلاح التعليم المدرسي. وقد جرى التركيز على المدير باعتباره المفتاح لتحسين التعليم لدى جميع الطلبة.

وكذلك التركيز على نتائج نقل الإصـــلاح إلى مســـتوى جديد من المســـؤولية. فلم يعد مقبولًا أن تظهر المدارس أنها تطبق برامج جيدة وفاعلة في صـــفوفها فحســـب، بل المطلوب منها أن تُظهر تحسُـــنًا في التحصـــيل الأكاديمي بالنســـبة لكل طالب. ولقد أصـــبحت المســـؤولية إزاء النتائج هي التي تُوجِه عملية إصـــلاح التعليم، كما أنها تحتل موقعًا مركزيًا في جهود تحســـين التعليم المدرســـي في كثير من دول العالم (Cotton, ٢٠٠٣).ويُعتبر الســـلوك القيادي للمدير، مفتاح نجاح المؤســـســـة التعليمية، وأن الاختلاف والتباين بين المدارس سواء في المناخ المدرسي العام، أو تحصيل المتعلمين، أو في مستوى الرضا المهني لدى المدرســـين والعاملين في المدرســـة، إنما يعود إلى كفاءة المدير وقدرته على القيادة التربوية. وذلك لأن قائد المدرسة الفعال، هو الذي يُلهم أعضاء الجماعات المدرسية لبذل الجهود، ويساعدهم على فهم التعقيدات وتوضـــيح الرؤى، كما يزرع فيهم روح الاســـتقلالية والمبادرة والثقة بالنفس. إلى جانب ذلك، يعمل على خلق قنوات التواصـــل بينه وبينهم، ويُراعي حاجاتهم ودوافعهم. وبذلك يوفر المناخ الملائم للتعلّم والتعليم (Maulod et al., ٢٠١٧).

والعصـر الذي نعيشـه الآن يتطلب الاسـتعداد لمواجهة متطلباته، وإصـلاح التعليم وتطويره أحد المرتكزات المهمة التي تســـاهم في إعداد جيل من المتعلمين قادرين على مواجهة هذه المتطلبات. والقيادة التربوية للمدرســـة وما تتســـم به من كفاءة وفاعلية يجعلها تُســـهم في توجيه ســـلوك الآخرين نحو تحقيق الغايات المرغوب فيها بما يتفق مع أهداف المجتمع واحتياجاته. ويُعد مدير المدرسة ركيزة أساسية من ركائز تحسين العملية التعليمية وعاملًا مهمًا في تحقيق الأهداف التعليمية وتحسين مخرجاتها. وفي ضوء التحديات والتغيرات في المجتمعات، وكذلك أســـاليب القيادة التربوية ومتطلباتها زادت المســـؤوليات والمهام الوظيفية لمدير المدرسة، وأصبح التوجه التربوي والعالمي نحو أهمية وجود القائد التربوي الذي يستطيع قيادة المدرسة، وإدارة مرافقها بفاعلية عالية أمرًا ملحًا (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، د.ت.). وتتضـمن

المدرسة فئات مختلفة من الأفراد، تختلف مرجعياتهم الاجتماعية وتصوراتهم نحو العمل الذي يؤدونه وكذلك دافعيتهم له. وهُنا يكمُن جوهر عمل القيادة التربوية والتحدي الحقيقي الذي يواجه المدير في قيادة المدرسة، من حيث الكيفية التي يجمع فيها عددًا من الأفراد، كل حسب قدراته ومعتقداته، ويدفعهم إلى التعاون بفاعلية، وتوجيه جميع هذه الجهود البشرية في المدرسة للإفادة من إمكاناتها في تحقيق أهداف المدرسة التربوية (أحمد، ٢٠٠٠). فمدير المدرسة يلعب الدور الأساسي في قيادة الجهود وتوجيهها الوجهة الصحيحة، ويعمل على توحيد القوى، وبذل الطاقات؛ من أجل بلوغ الأهداف المنشودة للمدرسة والمجتمع (موسى، ٢٠١٧).

وتُعد القيادة التربوية عنصرًا أساسيًا من عناصر الإصلاح المدرسي الفعال؛ وهي عامل يتكرر ذكره في البحوث الأولى حول فاعلية المدارس، ولا يزال حتى يومنا هذا. فالقيادة شرط ضروري لتحقيق الإصلاح الفعال سواء بالنسبة للعوامل المرتبطة بالمدرسة، أو المرتبطة بالمعلم، أو المرتبطة بالطالب (مارزانو، ٢٠٠٩)، وأن المدير الكفء الفعال شرط مسبق وضروري لمدرسة فعالة، وهو أهم شخصية تأثيرية في المدرسة على الإطلاق، لأنه المسؤول عن جميع الأنشطة الحاصلة في المدرسة ومحيطها. وقيادة المدير تُحدد الطابع العام للمدرسة، من حيث مناخ التدريس، ومستوى الاحتراف ومعنويات معلميها ومدى الاهتمام بما تعلمه وما لم يتعلمه الطالب. ومدير المدرسة هو حلقة الوصل الرئيسية بين المجتمع والمدرسة؛ ويتأثر تفاعل أولياء الأمور والطلبة كثيرًا بسلوك وأداء المدير سلبًا وإيجابًا. فإذا ما كانت المدرسة مكانًا مفعمًا بالنشاط والحيوية والإبداع ويشكل الطلبة محور اهتمامها، وإذا ما كانت تحظى بسمعة التميز في التدريس، ويقدم الطلبة أقصى ما في استطاعتهم، فبإمكان المرء أن يشير بصورة دائمة تقريبًا إلى قيادة المدير باعتبارها مفتاح النجاح (مارزانو وآخرون، ٢٠١١).

وانطلاقا من المهام الوظيفية التي يقوم بها القادة التربويون من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتقويم، فقد تعددت الاتجاهات النظرية التي اهتمت بتحديد المهارات التي تمكّن مديري المدارس من السلوك القيادي الفعال الذي يعكس القدرة على القيادة التربوية، وركزت هذه الاتجاهات بصفة خاصة على المهارات ذات العلاقة المباشرة بالبُعد الإنساني في العمل (Oluremi, ٢٠٠٨). كما أن هناك عددًا من الدراسات المبكرة أشارت إلى أن العلاقات الإنسانية والاتصال الفعال تتصدر قائمة الكفايات الأساسية اللازمة للقيادات التربوية (أحمد، ٢٠٠٠؛ أحمد، ٢٠٠٨؛ الشامان، ٢٠٠٦؛ قوارح وحمايمي، ٢٠١٦؛ Hersey et al.,, ٢٠٠٧). ويؤكد أرجريس Argyris (٢٠٠٧ ,,Hersey et al في As stated) على أهمية مراعاة المدير للعلاقات الإنسانية في المدرسة ودورها الفاعل في تحقيق الأهداف المرجوة، وزيادة الدافعية لإنجاز الأعمال عن طريق التوجيه والاستخدام الأمثل للسلطة. وللذكاء الوجداني دور مؤثر في قدرة الفرد على النجاح في العمل والحياة؛ فلن يستطيع الفرد أن يبدع أو يبتكر أو يرتقي بقدراته إذا افتقد مكونات الذكاء الوجداني (Goleman, ١٩٩٥).

ويرى هارجريفز Hargreaves (٢٠٠٠) أن القدرة على إتقان الكفاءات الوجدانية الأساسية، مثل كيفية التعبير عن العواطف، وإدارة المرء لمشاعره، والتعاطف مع الآخرين، وتحفيز الذات والآخرين، وممارسة مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية؛ تُعد ضرورية وأساسية للقائد التربوي ليكون فاعلا. بل يرى أن هذا المسألة ليست مجرد اختيار شخصي أو تنمية لمهارات فردية فحسب، بل يجب أن تكون كفاءات الذكاء الوجداني مطلبًا مهمًا للقادة التربويين مثلها مثل الكفاءات الفنية. ويرى كل من فلاندرز وأوتروباك Flanders & Utterback (١٩٨٥)، أن أبعاد الذكاء الوجداني مثل التواصل الاجتماعي، والحساسية الوجدانية المتمثلة في القدرة على الوعي بالعلاقة بين المشاعر والأفعال من خلال إدراك مشاعر الذات والآخرين والاهتمام بقدراتهم، واحتياجاتهم، تُعد متطلبات ضرورية للسلوك القيادي الفعال. كما أشارت

نتائج دراسة تشيرش وواكلوشي (١٩٩٩) Church & Waclawshi إلى أن أبرز الصفات والمهارات التي يجب أن تتوافر في المديرين والتي تعزز فاعليتهم في العلاقات الاجتماعية هي الوعي الذاتي الإداري، والفعالية الذاتية في إدارة العلاقات، والعمل الجماعي وهذه المهارات الاجتماعية والانفعالية، هي مهارات أساسية في الذكاء الوجداني.

ويُعد الذكاء الوجداني وقدرة المدير على القيادة التربوية عنصرين مهمين في تحديد نجاح المدرسة، على اعتبار أنهما من أهم المتطلبات التي تمكّن المديرين من أداء مهامهم القيادية بفعالية (Maulod et al., ٢٠١٧). فقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن القائد الفعال يحتاج إلى ذكاء وجداني مرتفع (Abdullah, ٢٠٠٧; Goleman,٢٠٠١; Jaafar & Ghazali ٢٠١٨). كما أكد هالنجر Hallinger (٢٠١١) أحد رواد القيادة التربوية على أهمية الدراسات المتعلقة بالقيادة التربوية في خلق مدارس فعالية، وأن مهارات معرفة الذات ومعرفة الآخرين تساعد في تنمية وتطوير فاعلية المديرين كقادة تربويين. وبرغم ذلك فإن دراسة تأثير الذكاء الوجداني على سلوك القيادة التربوية مازال محدودا على المستوى العربي، وخاصة على المستوى المحلي (سلطنة عُمان). وانطلاقا من أهمية القيادة التربوية في فاعلية المدارس، وأهمية الذكاء الوجداني في إحداث التوازن في المنظومة الوجدانية لدى الفرد وماله من تأثير إيجابي على فاعلية القيادة فإن المحور الرئيسي لهذه الدراسة هو إلى أي مدى يؤثر الذكاء الوجداني في القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟

٢، ١ مشكلة الدراسة

يقول جون دبليو كريسويل (٢٠١٤) John W.Cresweel إن مشكلة الدراسة تُستمد من مصادر عديدة. فقد تنبثق من خبرة عاشها الباحث في حياته الشخصية أو مكان عمله. وربما تأتي من الجدل الموسع في الأدبيات. وقد تكون هناك فجوة لم تغطها الأدبيات والدراسات السابقة وتحتاج

للدراسة، أو تحتاج المشكلة للنظر إليها من جوانب أخرى، كأن ندرس قضية فرعية من قضية رئيسية أكبر (ص، ١٤٩). ومن هذا المنطلق تُستمد مشكلة الدراسة الحالية من أربعة جوانب رئيسية، الجانب الأول: يتمحور حول علاقة الذكاء الوجداني بالقيادة التربوية لدى مديري المدارس، الجانب الثاني: يتمحور حول عدم وجود إطار نظري ودراســـات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية. أما الجانب الثالث: يتمحور حول ندرة الدراسات، سواء العربية كانت أم الأجنبية –على حد علم الباحث– التي تتناول مفهوم الذكاء الوجداني وقياسه كسمة. والجانب الرابع والأخير: يتمحور حول تفاوت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالذكاء الوجداني أو القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس. ويرى سالوفي وماير (Mayer & Salovey, ١٩٩٧) أن التعامل مع مفهوم الذكاء الوجداني يقتضي أربعة مطالب رئيسية كأي مفهوم جديد في التراث السيكولوجي، وهذه المطالب هي: تحديد الأساس النظري لهذا المفهوم وماهيته ومكوناته، وتطوير المقاييس والأدوات لقياسه، وتأكيد استقلالية هذا النوع من الذكاء جزئيًا أو كليا عن الذكاءات الأخرى، وإظهار قدرته على التنبؤ ببعض المعايير الحياتية. وفيما يأتي سأتناول كل جانب من الجوانب الأربعة التي تستمد منها مشكلة الدراسة بالتفصيل، مع ربطها بالمطالب الأربعة الرئيسية التي أشار سالوفي وماير لأهميتها عند التعامل مع مفهوم الذكاء الوجداني.

الجانب الأول الذي تستمد منه مشكلة هذه الدراسة يُحقق ويُترجم المطلب الرابع من المطالب التي ذكرها سالوفي وماير في دراسة مفهوم الذكاء الوجداني؛ ويتمحور هذا الجانب حول علاقة الذكاء الوجداني بالقيادة التربوية لدى مديري المدارس، فقد أشارت العديد من الدراسات (Abdullah, ٢٠٠٧; Church & Waclawshi , ١٩٩٩; Goleman,٢٠٠١; Hallinger, ٢٠١١; Jaafar & Ghazali ٢٠١٨; Flanders & Utterback, ١٩٨٥) إلى أن المهارات الوجدانية والاجتماعية أساس القيادة الفعالة؛ حيث إن كفاءات ومهارات الذكاء الوجداني تؤثر في قدرة المرء على النجاح في التعامل مع الاحتياجات

والضـغوط البيئية، ولها دور مهم في التنبؤ بالصـحة النفسـية، إضـافة إلى أن الإدراك والفهم والتعبير عن المشـاعر، والتحكم في العواطف، تُمكّن الإنسـان من التكيف وإدراك الذات، كما أن الذكاء الوجداني عامل مهم في التنبؤ بالنجاح في الحياة (Bar-On, ١٩٩٧). وأن الأفراد ذي الذكاء الوجداني المرتفع أكثرُ سـعادة، وصـحة ونجاحًا في علاقاتهم. لإنهم يسـعون إلى تحقيق التوازن بين الفكر والوجدان، وعلى وعي بمشـاعرهم الذاتية، وهم متعاطفون تجاه الآخرين، ويتمتعون بتقدير ذاتي مرتفع (Singh, ٢٠٠٦). والذكاء الوجداني له تأثير إيجابي على إنجاز العمل، ويُعد متغيرًا وسـيطًا في العلاقة بين ضـغط العمل وإنجازه، فالأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني مرتفع أقدر على تخفيف أو تحويل التأثيرات السـلبية الكامنة المتعلقة بضغط العمل واستثمارها في إنجاز العمل المطلوب منهم، على عكس منخفضي الذكاء الوجداني (Wu, ٢٠١١).

وقد أثبتت الدراسـات أن بعض التحديات الأكثر إرهاقًا التي يواجهها مديرو المدارس هي تلك المصحوبة بمتطلبات عاطفية عالية. ومن بين المصادر الخمسة الرئيسية للتوتر التي عانى منها المديرون والتي حددها جميلش وسـوينت (Gmelch and Swent(١٩٨٤ ، كان اثنان منها يتعلقان بمتطلبات عاطفية عالية، هما العلاقات الشخصية والصراعات الشخصية. وبالمثل، أفاد فريدمان (٢٠٠٢) Friedman أن التفاعلات مع الموظفين وأولياء الأمور أثرت في مستويات الإرهاق أكثر من عبء الدور الزائد، في حين أن بواريل وآخرين (Poirel et al, ٢٠١٢) وجدوا أن الوتيرة السـريعة للتغيير المسـتمر في أنظمة التعليم لها تأثير مهم في تعقيد الوظيفة وعبء العمل على مديري المدارس. وأن المصادر الرئيسية للتوتر لدى مديري المدارس كان التوتر بين الأشخاص في المرتبة الثانية بعد القيود الإدارية، وأوصت الدراسة بأنه على المديرين التعامل مع مشـاعرهم وإظهار قدر كبير من ضـبط النفس. ووجدت دراسـة زخالي وبيرومال (Zikhali and Perumal, ٢٠١٦) أن مصـادر الإجهاد العاطفي التي عانت منها مديرات المدارس الابتدائية تمثلت

في التوقعات النمطية بين الجنسين؛ وعدم وجود تعاون الوالدين؛ والتوقعات المهنية والاجتماعية غير الواقعية. وفي مراجعة للدراسات التجريبية المنشورة في المجلات العلمية المحكّمة بين عامي ١٩٩٢ و٢٠١٢ حول الجوانب العاطفية المتعلقة بالقادة التربويين وجد بيركوفيتش وإيال (٢٠١٥) Berkovich & Eyal أن مديري المدارس يواجهون نطاقًا واسعًا من المشاعر في عملهم؛ ويعتبر إدارة مشاعرهم ومشاعر الآخرين جزءًا أساسيًا من الدور. وأن العواطف تلعب دورًا رئيسيًا في العمليات التعليمية. وتُنصح المؤسسات التعليمية، بشكل متزايد، باختيار القادة الذين يتمتعون بقدرات عاطفية عالية وتطوير سلوكيات قيادية لها تأثيرات عاطفية إيجابية على المرؤوسين من أجل تعزيز النتائج التعليمية المرغوبة (المرجع نفسه، ٢٠١٥).

كما أن هناك علاقة بين المطالب العاطفية، وجوانب العمل العاطفية، والإرهاق، والرفاهية والرضا الوظيفي لدى مديري المدارس، فقد أظهرت دراسة ماكسويل، ورايلي (Maxwell & Riley, ٢٠١٧) أن مديري المدارس يواجهون مطالب عاطفية متزايدة بشكل ملحوظ، وهذا يرتبط بضعف الصحة النفسية والاجتماعية. على الرغم من وجود العديد من السمات التي تتنبأ بالسعادة، مثل المرجعيات الأسرية المستقرة، والعلاقات الأسرية. إلا أن الرضا الوظيفي لا يبدو أنه عامل وقائي لسعادة قادة المدارس، عندما يكون مستوى الطلب العاطفي مرتفعًا للغاية. لأن المطالب العاطفية هي المتغير المهم، وليس مقدار العمل العاطفي المطلوب لتلبية الطلب، أو مستوى الرضا الناتج عن الإنجاز؛ حيث ترتبط الزيادة في المتطلبات العاطفية والعمل العاطفي بزيادة إرهاق وانخفاض مستوى السعادة والرضا الوظيفي.

ويُعتبر الذكاء الوجداني إحدى الصفات الجوهرية للقائد الفاعل، وأكدت على أهميته في فاعلية القيادة العديد من الدراسات (Abdullah, ٢٠٠٧; Cherniss & Goleman,٢٠٠١; Nawi et al, ٢٠١٣). حيث إن القادة الذين يتمتعون بمستوى عال من الذكاء الوجداني يكونون أكثر فاعلية في القيادة

والتأثير على الآخرين وحثهم على التفوق، لأنهم يستعملون انفعالاتهم في إدارة أنفسهم والآخرين بصورة فعالية في ميدان العمل (Boyatzis et al., ٢٠٠٠). والملاحظ أن جميع تلك الدراسات كانت في مجال إدارة الأعمال، في حين أن قاعدة البحث حول الذكاء الوجداني وعلاقته بالقيادة التربوية لا تزال في مراحلها الأولى على الرغم من أن الحقل التربوي من أهم حقول المجتمع التي ينبغي أن تُدار إدارة وجدانية واعية، وقد أوصت بعض الدراسات (البلوشية، ٢٠٠٧؛ Hebert, ٢٠١١؛ Cliffe, ٢٠١١) بإجراء البحوث للتحقق من العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة في المدارس. فضلا عن أن حجم الأثر الذي يُسهم به الذكاء الوجداني في القيادة التربوية مازال محدودا على المستوى العربي، وخاصة المستوى المحلي (سلطنة عُمان)، وبالتالي هذه الدراسة تُعدّ إضافة للبحوث المحدودة التي أُجريت للتحقق من الدور الذي يُؤديه الذكاء الوجداني في عالم التعليم.

الجانب الثاني الذي تستمد منه مشكلة الدراسة الحالية، يتمحور حول عدم وجود إطار نظري ودراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية بمكوناتها الرئيسية التي يؤكدها دارسو الإدارة التعليمية والمشتغلون ببحوثها، وهي (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال). وسيتناول الباحث هذا الجانب بالتفصيل في الإطار النظري الخاص بالعلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية. وكما نلاحظ أن هذا الجانب يُحقق المطلب الأول من المطالب الأربعة المهمة التي يقتضي أن نتنبّه إليها عند دراستنا للذكاء الوجداني كما ذكرها سالوفي وماير (Mayer & Salovey, ١٩٩٧)، وهو تحديد الأساس النظري المتعلق بهذا المفهوم. فضلا عن أن الدراسات التي تناولت مفهوم الذكاء الوجداني كـ "سمة"، وعلاقته بالقيادة وأداء مهام العمل قليلة وجميعها –حد علم الباحث–طُبقت على عينات خارج إطار الحقل التربوي (الفلاح، ٢٠١٥؛ Law et

al., ٢٠٠٤; Petrides et al., ٢٠٠٧; ٢٠٠١ Singh, ٢٠٠٦). ويحتاج هذا المفهوم إلى دراســات أكثر لتأكيد الدراسات السابقة. لذلك، تبنى الباحث أحد مقاييس هذا المفهوم في هذه الدراسة.

أما الجانب الثالث الذي تستمد منه مشكلة الدراسة الحالية، فهو كذلك يُحقق ويُترجم المطلب الثاني الذي ذكره سالوفي وماير (Mayer & Salovey, ١٩٩٧)، في سياق حديثه عن المطالب المهمة التي يجب الالتفات لها عند دراسة الذكاء الوجداني وهو تطوير المقاييس والأدوات لقياسه، لذلك فإن الجانب الثالث الذي تستمد منه مشكلة الدراسة يتمحور حول قلة الدراسات، سواء العربية كانت أم الأجنبية – على حد علم الباحث–التي تُعنى بدراسة مفهوم الذكاء الوجداني كسمة في البيئة المهنية وبأسلوب قياس مختلف غير التقرير الذاتي. وقد صمم مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة ليتضمن مواقف مهنية وحياتية معايشــة، اختيرت المواقف بهدف تفادي الاســتجابات المتحيزة أو المرغوبية الاجتماعية Social Desirability وهو ما يُعاب على وســائل التقرير الذاتي بشــكل عام حيث إنها تتأثر بالمرغوبية الاجتماعية (Singh, ٢٠٠٦, p.١٧٥). بمعنى آخر، تُعد هذه الدراســة الخطوة الأولى التي تدرس علاقة الذكاء الوجداني كسمة بقدرات القيادة التربوية باستخدام أسلوب قياس يعتمد غير التقرير الذاتي، وسيبين الباحث الأهمية التطبيقية لهذا الجانب في الجزء الخاص بأهمية الدراسة.

أما الجانب الرابع الذي تستمد منه مشكلة الدراسة فهو تفاوت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالذكاء الوجداني أو القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس. وبرغم أن عددًا من الدراسات والأدبيات السابقة (Abdullah, ٢٠٠٧; Cherniss & Goleman,٢٠٠١; Nawi, et al., ٢٠١٣)؛ أكدت على أهمية توفر مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس باعتباره عاملا أساسيًا، وشرطًا ضروريا للسلوك القيادي الفعال، إلا أن الدراسات في الحقل التربوي (الحمداني، ٢٠١٤؛ سعادة، ٢٠١٦؛ الشمري، ٢٠١٦؛ Farah bakhsh, ٢٠١٢) تشير إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للذكاء الوجداني

كانت ما بين منخفضة ومقبولة. كما بينت دراسة البلوشية (٢٠٠٧) أن درجة الممارسات الإدارية لمديري المدارس في سلطنة عُمان في ضوء مدخل الذكاء الوجداني متوسطة، وكانت أعلى هذه الممارسات الإدارية لبُعدي المهارات الاجتماعية، والدافعية، في حين أن الممارسات الإدارية المتعلقة بتنظيم الذات، والتعاطف، والوعي الذاتي ضعيفة. وفي الجانب الآخر أشارت عدد من الدراسات (حبيشي، ٢٠١٢؛ علي، ٢٠٠٨؛ علي، ٢٠١٣؛ الحمداني، ٢٠١٤؛ سعادة، ٢٠١٦؛ الشمري، ٢٠١٦؛ الصعيدي، ٢٠١٥؛ Jayawardena, ٢٠١٢; Farahbakhsh, ٢٠١٢)، إلى أن مستويات القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بشكل عام مقبولة وضعيفة. كما أظهرت نتائج دراسة الحمداني (٢٠١٤) أن مستوى الإبداع الانفعالي لدى مديري المدارس منخفض، وكذلك أيضا بالنسبة إلى مكونات الإبداع الانفعالي (المرونة والأصالة والفعالية). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس لمجالات القيادة التربوية منخفضة، كالتخطيط، وصناعة القرارات، والتوجيه، والإشراف، وتقويم الأداء.

وللتأكد من وجود هذه المؤشـــرات في الواقع التعليمي الحالي لدى مديري المدارس بســـلطنة عُمان، قام الباحث بدراســة اســتطلاعية على عينة من الهيئات التدريســية والإدارية والفنية والإشــرافية بوزارة التربية والتعليم ممن يرتبط عملهم بمديري المدارس ويتعاملون معهم، وكان الغرض من هذه الدراسـة هو الكشـف عن آرائهم حول مدى امتلاك وممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان لمهارات الذكاء الوجداني وممارسات القدرة على القيادة التربوية، وتفســيراتهم الشــخصــية تجاه ذلك. وكان عدد أفراد العينة (١٢٠) جرى اختيارهم عشــوائيًا من مختلف المحافظات التعليمية بالســلطنة، وطُبقت عليهم اســتبانة اســتخدم فيها الأسلوب الكمي والنوعي، حيث اشتملت الاستبانة على أثني عشر سؤالًا تعكس الممارسات التي يتعين أن يقوم بها مديرو المدارس وفقًا للمهارات الثلاث التي تتضــمنها أبعاد الذكاء الوجداني لنموذج داليب سينغ Dalip Singh والذي يتبناه الباحث في الدراسة الحالية، وكذلك تضمنت الاستبانة خمسة أسئلة

تقيس المهارات الخمس لممارســـات القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس وفقا لنموذج محمد منير مرســي (٢٠٠١)، إضــافة إلى ســؤالين مفتوحين بهدف تحديد ما هي نقاط الضــعف لدى مديري المدارس المتعلقة بالذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية. وكشفت نتائج التطبيق الكمي أن ٢٩ % من عينة الدراسة الاستطلاعية ترى أن درجة ممارسة مديري المدارس للذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية متوسطة.

إلا أن تفاصيل التحليل الكمي أظهرت بعض جوانب القصور لدى مديري المدارس، فمثلا يرى ٢٩٪ من عينة الدراسة الاستطلاعية بأن درجة ممارسة مديري المدارس للذكاء الوجداني ضعيفة وضعيفة جدا. وبالتعمق في تفاصيل هذه النتيجة نجد أن ٢٧,٤ % من عينة الدراسة الاستطلاعية أوضحت أن درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة النضج الوجداني ضعيفة وضعيفة جدا، وهذه المهارة تقيس مدى قدرة مدير المدرســة على الوعي الذاتي، والتريث في إصــدار الأحكام، والمرونة والتكيف. كما أن ٢٥ % من عينة الدراسة الاستطلاعية كذلك ترى أن درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة الكفاءة الوجدانية ضعيفة وضعيفة جدا، وهذه المهارة تقيس قدرة مدير المدرسة على فهم ومعالجة الاضطرابات العاطفية بشكل فعال، ومدى تمتع مدير المدرســة باحترام وتقدير ذاتي عاليين. وأظهر ٢١,٦ % من عينة الدراســة الاستطلاعية أن درجة ممارسة مديري المدارس لمهارة الحساسية الوجدانية ضعيفة وضعيفة جدا. وهذه المهارة تقيس قدرة مديري المدرســة على الوعي بالعلاقات الاجتماعية والتعاطف مع الآخرين، وتحســين العلاقات بالآخرين من خلال الثقة والصدق والإخلاص في العمل.

أما بالنســبة لقدرة مديري المدارس على القيادة التربوية فقد بينت نتائج الاســتطلاع بأن ٢٠٪ من عينة الدراسة ترى أن مستوى هذه القدرة ضعيف وضعيف جدا، من حيث موضوعية مدير المدرسة في القيادة، واســتخدامه للســلطة، ومرونته في التنظيم والتخطيط والتعامل مع متطلبات المواقف الجديدة.

وقدرته على فهم ديناميات الجماعة والدوافع التي تحركها وتحكمها. كما أن نتائج التحليل النوعي أظهرت عددًا من النقاط الجوهرية التي تبين ضـــعف مديري المدارس في ممارســـة مهارات الذكاء الوجداني، والتي توزعت جميعها على أبعاد الذكاء الوجداني الثلاثة. وكذلك بالنســـبة لقدرة مديري المدارس على القيادة التربوية وأبرزت النتائج بشـــكل لافت بأن مديري المدارس لديهم ضـــعف في المهارات المتعلقة بتوظيف مبادئ الاتصال، والمرونة واستخدام السلطة والموضوعية، والعمل الجماعي.

كما أن الدراسات العُمانية التي أُجريت على مديري المدارس أبرزت عددًا من جوانب القصور لديهم، فقد أشارت نتائج دراستي (أمبوسعيدية، ٢٠١٢؛ البوسعيدي، ٢٠١١) إلى انخفاض عدد من الكفايات لدى مديري المدارس منها: التخطيط لبرامج الإنماء المهني للمعلمين وفقًا للمستجدات التربوية، وتبسيط الإجراءات الإدارية بالمدرسة لتحقيق الشفافية، وتشجيع ميول المعلمين نحو بناء الذات، ومقارنة الأداء الفعلي للمدرسة مع الأهداف التي تم تحديدها في بداية العام الدراسي، واتخاذ القرار في الوقت المناسب، وتوظيف نتائج التقويم لمعرفة أداء المدرسة في مجال الرعاية الطلابية. وكشفت دراسة الجابرية (٢٠١٧) أن مديري المدارس قلّما يتواصلون مع الطلبة ويشاركوهم تطلعاتهم وأفكارهم ومقترحاتهم، وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن مهارة الإنصات والاستماع، وهي من مهارات التواصل الاجتماعي لدى مديري مدارس الحلقة الثانية بسلطنة عُمان، منخفضة. وأشارت دراسة المجيني (٢٠١٧) إلى ضعف دور الإدارة المدرسية في تنمية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.

وبناء على الجوانب الســـابقة، نجد أن العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية، في وطننا العربي وخاصة في المؤسسات التربوية، مازالت بحاجة إلى دراسات أكثر حتى نصل إلى مفهوم أوضـــح وأكثر ثباتًا. لذلك تبلورت مشـــكلة هذه الدراســـة في تحليل العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان.

١، ٣ أسئلة الدراسة

تجيب هذه الدراسة على التساؤلات التالية:

(١) هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) والموضوعية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟

(٢) كيف يمكن أن تؤثر أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) في استخدام السلطة لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟

(٣) ما دور الذكاء الوجداني بأبعاده (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) في المرونة لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟

(٤) هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) وفهم الآخرين لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟

(٥) كيف يمكن أن تؤثر أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) في معرفة مبادئ الاتصال لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟

(٦) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان تبعًا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية)؟

١، ٤ أهداف الدراسة

بناء على أسئلة الدراسة السابقة الذكر تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف العلمية التالية:

(١) تحليل العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) والموضوعية لدى مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان.

(٢) معرفة تأثير أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) في استخدام السلطة لدى مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان.

(٣) تقييم دور الذكاء الوجداني بأبعاده (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) في المرونة لدى مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان.

(٤) تحليل العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) وفهم الآخرين لدى مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان.

(٥) معرفة تأثير أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) على معرفة مبادئ الاتصال لدى مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان.

(٦) تحليل الفروق بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان تبعًا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمحافظة التعلمية).

١، ٥ أهمية الدراسة

١،٥،١ الأهمية النظرية

تتجسد الأهمية النظرية للدراسة من خلال عدة نقاط جوهرية؛ أولها، دور المدرسة كوحدة تطوير أساسية لإصلاح التعليم، وتربية الطلبة وإعدادهم للمستقبل. وثانيا، تقييم أثر الذكاء الوجداني في قدرة مديري المدارس على القيادة التربوية، وثالثًا، تحليل الفروق بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس تبعًا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية)، لما لهذين المتغيرين (الذكاء الوجداني، والقدرة على القيادة التربوية) من تأثير مباشـــر في جودة الإبداع والفاعلية الإدارية في المدارس. لأن القيادات التربوية تمثل أحد أهم العناصر القادرة على إحداث التغيرات المأمولة في المؤسسات

التعليمية. والقيادة الفاعلة أحد أهم خصـــائص المدارس الفاعلة. والقائد الناجح هو أحد أهم القواســـم المشتركة للمدارس الفاعلة (Sammons,١٩٩٩).

رابعًا، الذكاء الوجداني هو أحد أبعاد الذكاء، والمسؤول عن قدرة الفرد على إدراك وإدارة انفعالاته ومشاعره وعواطفه، وعلاقته بالآخرين، بجانب أنه ركيزة مهمة للقيادة الفاعلة في المنظمات الحديثة وأحد مفاتيح النجاح الأساسية في قيادة الجماعات وبناء العلاقات التي تخدم أهداف المنشأة، من جهة أخرى. وهذا يعود بالنفع على المؤسسات التربوية، من حيث تحسين أدائها، وتطوير مدخلاتها البشرية، وتقليل الهدر في الجهد والوقت في معالجة الصراع الإداري في الميدان التربوي من قبل الإدارات التربوية. فضلا عن النقاط سالفة الذكر، فإن ندرة مثل هذه الدراسات في البيئة العربية بشكل عام والبيئة العُمانية بشكل خاص – حد علم الباحث–تدعونا لأهمية تناول العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس.

١،٥،٢ الأهمية التطبيقية

وتتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في تنمية اتجاه جديد بدأ ينمو في الآونة المتأخرة في مجال بحوث الســلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشـرية من خلال التعرف والكشــف عن أهم المكونات الوجدانية المنبئة بفاعلية القائد. مما يستدعي أن تُطوّر القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم من أسس اختيار أو تعيين مديري المدارس، بحيث يؤخذ في الحسبان جانب الذكاء الوجداني عند عملية الاختيار. فقد نصح مجلس مديري أونتريو (OPC) في دراسة متخصصة حول القيادة المدرسية، بأهمية الالتفات إلى استخدام أدوات التقييم القياســية للذكاء الوجداني في برامج التطوير المهني، باعتبارها جزءًا من عملية تقييم مديري المدارس قبل الشـــروع في تعيينهم (Stone at el., ٢٠٠٥). وهذا يعكس أهمية الذكاء الوجداني كأحد الذكاءات اللازمة في شخصية مدير المدرسة الفعال، فمجرد توافر المهارات القيادية والإدارية لدى مدير المدرسة لا

يضمن بالضرورة فاعليته في المؤسسة، فمستوى الذكاء الوجداني له دور مؤثر في تحقيق التميز في القيادة بالذات عندما تتلاشى الفروق في المهارات الفنية بين شاغلي الوظائف القيادية، وأن هذا التأثير يمثل أضعاف تأثير المهارات الفنية والفكرية على مستوى أداء الفرد (Brown & Moshavi, ٢٠٠٥).

كما تتجسد الأهمية التطبيقية للدراسة في لفت انتباه القائمين على إعداد وتأهيل قادة المؤسسات التعليمية إلى الدور الذي تقوم به العواطف والانفعالات في كفاءتهم وفاعليتهم القيادية والارتقاء بأدائهم المهني والوظيفي، مما يساعد في إعداد برامج تأهيلية وتدريبية تهتم ببناء وتنمية الذكاء الوجداني لدى مديري ومديرات المدارس عن طريق برامج التأهيل في كليات التربية، أو برامج التدريب أثناء الخدمة. فقد أشارت دراسة العلوية (٢٠١٧) إلى أن هناك غيابًا واضحًا لأية مقررات أكاديمية تتناول الوعي والتدريب على مهارات الذكاء الوجداني في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، في مقابل وجود أكثر من ثلاثين ساعة أكاديمية في خطة برنامج كلية التربية للمهارات المعرفية التي تعتمد على الذكاء العام. وهذا يعكس ضعف الاهتمام بتطوير الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس في سلطنة عمان على الرغم أن عددًا من الدراسات نادت بضرورة العمل على تنمية مهارات وقدرات الذكاء الوجداني للعاملين بقطاعات التربية والتعليم (الخالدي، ٢٠١١؛ الغامدي، ٢٠١٦)، والتركيز والاهتمام بمهارات الذكاء الوجداني كأحد مصادر تطوير الأداء الاجتماعي والعاطفي وتحقيق التنمية المهنية للقادة التربويين (أحمد، متى، ٢٠١١). فضلا عن الدور الكبير الذي تُؤديه مهارات الذكاء الوجداني في خلق قائد ناجح وذي كفاءة عالية، بجانب ارتباط الذكاء الوجداني بعدد من المتغيرات ذات الأهمية، فالمهارات الاجتماعية لدى الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني يتوقع أن ترتبط بارتفاع مستوى العلاقات الإيجابية بين الأفراد وروح الفريق والتعاون وتفضيل مصلحة العمل على المصلحة الشخصية. كما أن تنمية المهارات الشخصية لدى الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني إنما يرتبط بارتفاع مستوى الرضا الوظيفي وانخفاض مستوى الضغوط

والسيطرة على مسببات التوتر والقلق (Akers & Porter, ٢٠٠٣; Zeidner et al., ٢٠٠٤)، فضلا عن أن التعاطف والتناغم والوعي التنظيمي وتطوير الآخرين والإلهام والعمل الجماعي، من كفاءات الوعي الاجتماعي للقائد وقدرته على إدارة العلاقات، وكلاهما ضروري للنجاح (Goleman et al., ٢٠١٣).

١،٥،٣ الأهمية المنهجية

تبرز الأهمية المنهجية لهذه الدراسة في تناولها لمفهوم الذكاء الوجداني كسمه واستخدامها لمقياس يعتمد على أسلوب يختلف عن أساليب التقرير الذاتي، وصُمّم ليستخدم في محيط بيئة العمل، في حين أن مقاييس الذكاء الوجداني التي صُممت وقُننت في العالم العربي بشكل عام وسلطنة عمان بشكل خاص لفئات تختلف عن فئة العاملين في المؤسسات المهنية بشكل عام والتربوية بشكل خاص فمنها ما صمم وقنن لطلبة الجامعات (بن عتو وآخرون، ٢٠١٧؛ الخضر، ٢٠٠٦؛ الشايب، ٢٠١٠؛ فاطمة، ٢٠١٥؛ الهنائي، ٢٠٠٢)، ومنها ما صُمم وقنن لفئة الرياضيين (إسماعيل وعبدالعزيز، ٢٠١٦؛ زينه، ٢٠١٦)، وجانب آخر صُمم لفئات الأطفال وطلبة المدارس (عيد، ٢٠١٧؛ محمد، ٢٠٠٨؛ النجار، ٢٠٠٧). فضلا عن ذلك نجد أن جميع الدراسات التربوية التي أجريت في البيئات العربية (أبو علام وآخرون، ٢٠١٤؛ خلف الله، ٢٠١٦؛ رزق والسيد، ٢٠١٣؛ سالم، ٢٠١٥؛ العمرات، ٢٠١٤؛ ملحم؛ ٢٠١٧)؛ والأجنبية (Hanlin, ٢٠١٤; Maulding, et al., ٢٠١٢ ; Maulod et al., ٢٠١٧) والتي درست الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس وعلاقته بعدد من المتغيرات استخدمت مقاييس مصممة بطريقة التقرير الذاتي؛ حيث يقرر الفرد تفضيله للسلوك موضوع السؤال بتحديد موقعه بين طرفي السمة، وهذه الطريقة تعكس تفضيلات شخصية أو ميولًا فردية قد لا تخضع للصحة والخطأ المطلق (الخضر، ٢٠٠٢، ص.١٩). في حين أن الدراسة الحالية تُعد الأولى على المستوى العُماني والعربي والأجنبي –حد علم الباحث–التي تقيس الذكاء الوجداني كمفهوم "السمة" لدى عينة تربوية بأداة تقيس

الذكاء الوجداني بطريقة تتطلب اختيارًا للإجابة "الأنسب" أو "الأكثر فاعلية" من بين عدة بدائل متاحة أقل مناسبة أو فاعلية، وفقًا لمحك موضوعي محدد سلفًا. حيث صمم مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية ليتضمن مواقف مهنية وحياتية مُعايشة، اختيرت بهدف تفادي الاستجابات المتحيزة أو المرغوبية الاجتماعية Social Desirability وهو ما يعاب على وسائل التقرير الذاتي بشكل عام حيث إنها تتأثر بالمرغوبية الاجتماعية (Singh, ٢٠٠٦, p.١٧٥).

١، ٦ حدود الدراسة

ستقتصر حدود الدراسة على ما يأتي:

المحدد الزماني: جرى تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠م.

المحدد المكاني: طُبقت هذه الدراسة في تسع محافظات تعليمية بسلطنة عُمان.

المحدد البشري: طبقت هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان.

الحدود الموضوعية: تتحدد هذه الدراسة بتحليل العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان، وفقًا للأدوات المستخدمة فيها وهي عبارة عن أداتين؛ الأولى مقياس الذكاء الوجداني ويتكون من اثنين وعشرين موقفًا موزعاً على ثلاثة أبعاد رئيسية، والثانية اختبار القدرة على القيادة التربوية ويتكون (٥٠) موقفًا موزعاً على خمسة أبعاد.

١، ٧ مصطلحات الدراسة

١،٧،١ الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence

يعرّف كل من سالوفي وماير (١٩٩٠) Salovey & Mayer الذكاء الوجداني بأنه "القدرة على مراقبة مشاعر وعواطف الفرد والآخرين، والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير المرء وأفعاله" (p. ١٨٩).

وقام كل من "ديلوكس وهيكس" بتحليل محتوى ما يشير له مفهوم الذكاء الوجداني لدى العديد من الباحثين، حيث يمكن تعريف القائد الذكي وجدانيا مما خلصا إليه بأنه القائد الذي يعرف مشاعره، ويعرف كيف يوظفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية، وذلك مصحوبا بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين، مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم" (Dulewicz & Higgs, ١٩٩٩). ويعرف الغافري (٢٠١٠) الذكاء الوجداني للقائد التربوي بأنه "مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات التي تساعد القائد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذاتية، وانفعالات الآخرين، وقدرته على التمييز بين هذه الانفعالات واستخدام هذه المعرفة لتوجيه تفكيره وأفعاله السلوكية. وبناء على تعريف داليب سينغ (Singh, ٢٠٠٦, p.١٢٨) للذكاء الوجداني يمكن أن نعرّف القائد الذكي وجدانيا بأنه: القائد الذي لديه القدرة على الاستجابة الملائمة والناجحة لمجموعة واسعة من المثيرات العاطفية التي تستمد من داخل النفس والبيئة المحيطة. وهذا التعريف الذي يتبناه الباحث في هذه الدراسة، ويتشكل الذكاء الوجداني من ثلاثة أبعاد نفسية: الحساسية الوجدانية، النضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية، والتي تدفع الفرد إلى التعرف على ديناميات السلوك البشري، وتفسيره بأمانة وتناوله بلباقة.

ويُعرّف الذكاء الوجداني إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها القائد التربوي من خلال استجابته على أسئلة مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة.

١،٧،٢ القيادة التربوية: Educational Leadership

يعرف مرسي (٢٠٠١، ص.١٤١) القيادة بأنها "السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك". ويعرفها (Stogdill) بأنها: "القدرة على التأثير في الآخرين من أجل تحقيق أهداف أو أغراض محددة" (في: المراد، ٢٠١٥، ص.١٦٧). ويقصد بالقيادة التربوية مدى تمكّن القائد

التربوي من امتلاك القدرات القيادية التي تساعده على التصرف في المواقف الإدارية والتربوية والتعليمية المصاحبة لأداء عمله في المؤسسات التعليمية المختلفة (معمار؛ الصباغ، ٢٠٠٤، ص.٤٨).

يمكن القول إن القيادة التربوية: هي القدرة على دعم وتفعيل العمل الجماعي، والسعي إلى تحسين ثقافة المؤسسة، ورفع قدرات الأفراد، وتجويد المخرجات التعليمية، وهي تهتم بالجوانب الإنسانية والأخلاقية، والارتقاء بمستوى الأداء لإنجاز المهام الوظيفية بكفاءة وفعالية. وتُعرّف القدرة على القيادة التربوية إجرائيا في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها القائد التربوي من خلال استجابته على أبعاد مقياس القدرة على القيادة التربوية ا المعد من قبل محمد منير مرسي (٢٠٠١)، ويتضمن مجموعة من المواقف مقسمة إلى خمسة أبعاد رئيسية وهي: الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال.

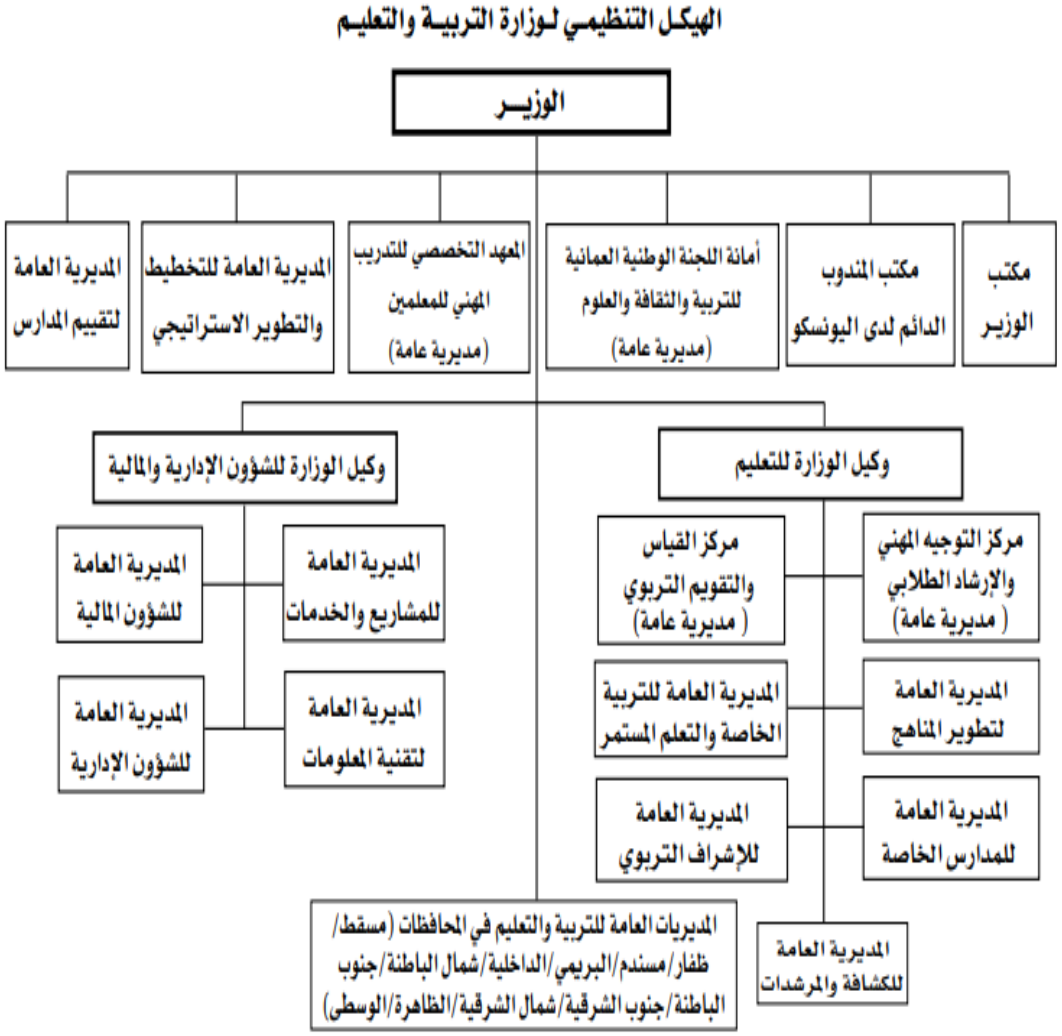
١،٧،٣ مدير المدرسة: Headmaster

هو القائد التربوي الذي يقوم بإدارة العملية التعليمية التعلّمية بالمدرسة وتسهيل كافة متطلباتها التنظيمية والتنفيذية والتقويمية والتطويرية ومتابعتها ودراسة كافة التحديات التي تواجه المدرسة في الجوانب الإدارية والمالية والفنية والعمل على حلّها، والإشراف العام على كافة العاملين والطلبة والمرافق المدرسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٥، ص.١٠).

١،٧،٤ المنطقة (المحافظة) التعليمية

تقسم سلطنة عُمان إداريا على ١١ محافظة وهي: مسقط، وظفار، ومسندم، والبريمي، والداخلية، وشمال الباطنة، وجنوب الباطنة، وشمال الشرقية، وجنوب الشرقية، والظاهرة، والوسطى. وتمثل كل محافظة منها أهمية خاصة إدارية وجغرافية واقتصادية، وتضم كلاً من هذه المحافظات عددًا من الولايات. ويبين

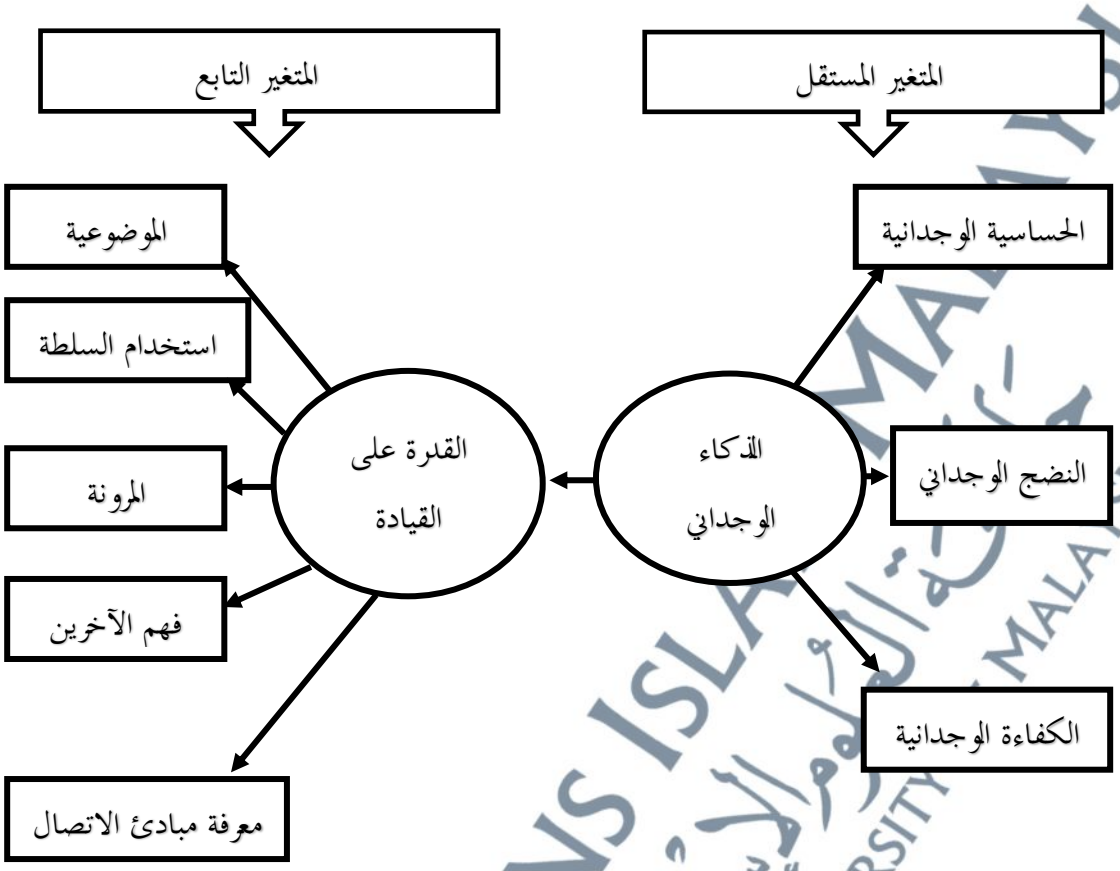
الشـــكل ١،١ المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات التعليمية في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.



الشكل ١، ١: المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات التعليمية في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان

المصدر: (سلطنة عُمان، ٢٠٢٠، ص.٢٤)

١،٨ نموذج الدراسة (الإطار المفاهيمي) لمتغيرات الدراسة



الشكل ١، ٢: نموذج الدراسة (الإطار المفاهيمي) لمتغيرات الدراسة

١،٩ خلاصة الفصل الأول

مهد الباحث لموضوع دراسته في الفصل الأول مبتديًا بمكانة التعلم والتعليم في رؤية سلطنة عُمان ٢٠٤٠؛ حيث جاء التعلم والتعليم في مقدمة أولويات هذه الرؤية. كما أبرز دور المدرسة كمؤسسة يستند إليها المجتمع بصورة أساسية في تربية أبنائه وإعدادهم للمستقبل، وأهمية المديرين، لإصلاح التعليم؛ حيث يُعتبر السلوك القيادي للمدير، مفتاح نجاح المؤسسة التعليمية، وأن الاختلاف والتباين بين المدارس سواء في المناخ المدرسي العام، أو في تحصيل المتعلمين، أو في مستوى الرضا المهني لدى المدرسين والعاملين في

المدرسة، إنما يعود إلى كفاءة المدير وقدرته على القيادة التربوية. كما بين الباحث الدور المؤثر للذكاء الوجداني وأهمية الكفاءات الوجدانية الأساسية، مثل كيفية التعبير عن العواطف، وإدارة المرء لمشاعره، والتعاطف مع الآخرين، وتحفيز الذات والآخرين، وممارسة مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية؛ للقائد التربوي ليكون فاعلا.

وانطلاقا من أهمية القيادة التربوية في فاعلية المدارس، وأهمية الذكاء الوجداني في إحداث التوازن في المنظومة الوجدانية لدى الفرد وماله من تأثير إيجابي على فاعلية القيادة فإن الباحث أبرز مشكلة الدراسة وبين مصادرها العديدة التي استمدها منها، وصولا إلى أسئلة الدراسة وأهدافها. ثم بعد ذلك وضّح الأهمية النظرية، والتطبيقية، والمنهجية التي تتجسد فيها أهمية الدراسة. كما بين الباحث الحدود التي ستقتصر عليها الدراسة الحالية، وختم هذا الفصل بالمصطلحات العلمية والإجرائية. ثم نموذج الدراسة.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA