الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

٢،١ التمهيد

يستعرض هذا الجزء الأدبيات المحيطة بالذكاء الوجداني من حيث الأصول التاريخية، ويصف مفهوم الذكاء الوجداني من خلال مراجعه النماذج المختلفة لهذا المفهوم والإجراءات المستخدمة لتقييمها والعلاقة بين هذه النماذج. كما يتحدث عن القيادة التربوية كمفهوم، وعلاقة الذكاء الوجداني بمتغيرات القدرة على القيادة التربوية.

ولقد ترجم مفهوم Emotional Intelligence إلى اللغة العربية بعدة ترجمات، فالبعض ترجمه على أنه الذكاء الوجداني، وهناك من ترجمه على أنه الذكاء الانفعالي، واتجاه ثالث ترجمه أنه الذكاء العاطفي ويرى فريق رابع أنه ذكاء المشاعر. ويشير عبد الخالق (٢٠٠٤) إلى أن هذا الأمر ليس بغريب فتعريف المصطلحات في علم النفس مسألة جدلية خلافية، وأن كلا من الوجدان والانفعال والحالة الانفعالية الممتدة والمشاعر والمزاج مصطلحات متداخلة إلى حد بعيد، ولكن يكفي القول بأنها جوانب لعملية واحدة، وأن هذه العملية تدور حول قضية محددة ومتقاربة، ويلاحظ أن أكثر المصطلحات استخدامًا في هذا المجال هي الوجدان والانفعال، ولكن التداخل بينهما كبير، ويمكن القول بأن الوجدان أعم من الانفعال، وأن مصطلح الوجدان يمكن أن يستوعب –على الأقل– كلًا من الانفعال والمشاعر والحالة الانفعالية الممتدة (عبد الخالق، ٢٠٠٤، ص.٣٥). ومن هذا المنطلق ارتأى الباحث أن يستخدم

مفهوم الذكاء الوجداني، باعتبار أن الوجدان أعم من الانفعال، وأنه يستوعب الانفعال والمشاعر والحالة الانفعالية الممتدة.

٢،٢ الأصول التاريخية للذكاء الوجداني

يرجع الاهتمام بالذكاء والقدرات العقلية المختلفة إلى تاريخ موغل في القدم. فقد استرعت الفروق بين الناس في هذه الجوانب وانعكاساتها على مناحي السلوك المختلفة انتباه الناس. وقد حظي مفهوم الذكاء منذ فترة طويلة، بمكانة أساسية كأحد المفاهيم الرئيسية، ليس فقط في علم النفس، بل امتدت أهمية المفهوم إلى الكثير من الثقافات، إذ أصبحت دراسة الذكاء والقدرات العقلية جزءًا أساسيًا من هذه الثقافات (طه، ٢٠٠٦). وعندما بدأ علماء النفس بحوث الذكاء، كان تركيزهم على العوامل الإدراكية، مثل التفكير، والمعرفة، والعقل، والذاكرة، وحل المشكلات (Singh,٢٠٠٦:P.١٠٣). حيث إن اختبارات الذكاء بتعدد أنواعها كانت تهدف إلى التنبؤ بأداء الفرد في مختلف المجالات الحياتية بغض النظر عن الأساس النظري الذي تستند إليه هذه الاختبارات. لذلك نجد أن عددًا من الدراسات ربطت معدل الذكاء (IQ) لدى الشخص بإمكانية نجاحه بشكل عام (Weschler, ١٩٥٨). وكذلك ببعض العناصر مثل النجاح في القيادة (Lord et al., ١٩٨٦). وعلى الرغم من أن الذكاء العام General Intelligence يمثل المستوى الكلي للقدرة العامة للفرد، ويُستخدَم غالبًا كمؤشر للتنبؤ على النجاح والإنجاز الأكاديمي والمهني والشخصي. إلا أن الدراسات قللت من الصدق التنبؤي لاختبارات الذكاء لأنها لم تأخذ في الاعتبار العوامل المتعلقة بالظروف البيئية أو الإعداد الثقافي عند التنبؤ بالإنجاز (Riggio et al.,, ٢٠٠١). وأوضحت دراسات أخرى (Gardner, ٢٠١١, p ٢٦-٢٧; Goleman, ١٩٩٥, p. ٣٦) أن تركيز تلك الاختبارات على الذكاء المجرد أو الأكاديمي قلل من قدرتها التنبؤية، حيث تبين أن الذكاء الأكاديمي لا يعني بالضرورة النجاح في الحياة العملية.

من هُنا برزت الحاجة إلى توسيع مفهوم الذكاء، وبدأت النظرة التعددية لمفهوم الذكاء بدلًا من الرؤية الفردية أو الأحادية. حيث بدأ المهتمون بالجانب النظري للموضوع بافتراض أن الذكاء المعرفي الذي يتم قياسه باختبارات الذكاء لا يشمل الذكاء بأكمله، ولكن ربما تتزامن عدة أنواع من الذكاء في الشخص الواحد (Stys; Brown, ٢٠٠٤, p. ٢). ومع ذلك، كان هناك باحثون أدركوا مبكرًا أن الجوانب الوجدانية مثل المشاعر والحالات المزاجية والعوامل غير المعرفية لها الأهمية نفسها. ففي عام ١٩٢٠ رأى إدوارد لي ثورندايك Edward Lee Thorndike، وهو أحد علماء النفس المؤثرين في مجالات التعليم والتعليم والذكاء، أن البشر يمتلكون عدة أنواع من الذكاء، حيث نظر ثورندايك للذكاء باعتباره مجموعًا من ثلاثة أجزاء وهي: الذكاء المجرد، والذكاء الميكانيكي، والذكاء الاجتماعي (المرجع نفسه، ٢٠٠٤، ص.٢). واعتبر ثورندايك أن الذكاء الاجتماعي؛ أي القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية، مظهرا من مظاهر الذكاء. وقد قدم هذه الفكرة في مجلة هاربز Harpers Magazine وقد فسر بعض السيكولوجيين في ذلك الوقت الذكاء بأنه القدرة على جعل الآخرين يتصرفون تبعا لما تريده (روبنز؛ سكوت، ٢٠٠٠، ص.٧٧).

وكذلك دافيد وكسلر (١٩٤٠) David Wechsler من العلماء الأوائل الذين أخذوا في الاعتبار الجوانب غير المعرفية في الذكاء، فقد عرّف الذكاء بأنه "قدرة الفرد الإجمالية على التصرف بشكل هادف، والتفكير بعقلانية، والتعامل بفاعلية مع البيئة" (Wechsler, ١٩٥٨). وكان يُعنى بالجوانب غير المعرفية، العوامل العاطفية والشخصية والاجتماعية، كما أنوكسلر أشار في وقت مبكر ١٩٤٣ إلى أن القدرات غير المعرفية ضرورية للتنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة (Cherniss, ٢٠٠٠, p. ٢-٣; Stys & Brown, ٢٠٠٤, p ٢).

ثم كان نموذج جيلفورد Guilford عام ١٩٥٨ الذي اقترح نموذج المصفوفة لتصنيف العوامل العقلية (أبو حطب، ١٩٩١، ص. ١٨). أما تصور جيلفورد (Guilford, ١٩٦٧) للذكاء يُعد أكثر نظريات العوامل المتعددة طموحا والمعروف ببنية العقل Structure of Intellect (SI)، ويضم هذا التصور في صورته الأحدث ١٥٠ قدرة موزعة على ثلاثة أبعاد متداخلة: العمليات Operations والنواتج Products، والمحتويات Contents (Guilford, ١٩٦٧، كما ورد في طه، ٢٠٠٦، ص. ٩١). ويرى بالنسبة للمحتوى وجود أربعة أنواع منها: المحتوى السلوكي والذي يشمل القدرات التي تتطلب إدراك سلوك الآخرين وسلوكنا (أبو حطب، ١٩٩١، ص. ١٨). ويرى أبو حطب أن هذا المنظور المبكر لجيلفورد كان يدمج كلا من الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي في فئة واحدة (أبو حطب، ١٩٩١، ص. ١٩). وحين قام جيلفورد Guilford بتعديل نموذجه عام ١٩٦٧، ١٩٧١ وأعاد عرضه بتفصيلاته الجديدة، أشار إلى أن المحتوى السلوكي هو معلومات تتسم في جوهرها بأنها غير لفظية وتشتمل على التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بمدركات وأفكار ومشاعر وأفعال الآخرين (أي ما يتصل بإدراك الآخرين)، وكذلك الوعي بذلك كله في داخلنا (أي الوعي بالذات). (عبد الموجود، ٢٠٠٠، ص.٦٩).

وعرض فؤاد أبو حطب عام ١٩٧٣ نظرته الثلاثية للذكاء الإنساني لأول مرة في كتابه "القدرات العقلية" والتي كان يطلق عليها الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي. (أبو حطب، ٢٠١١، ص. ٤٤٢-٤٤٣). وكان مفهوم الذكاء الوجداني هو الأقرب إلى الذكاء الشخصي الذي استخدم فيما بعد على نحو صريح (عبد الموجود، ٢٠٠٠، ص.٧٠). إلا أن هذا التصنيف الثلاثي لأنواع الذكاء لم يستمر في الطبعات الثلاث التالية من الكتاب (أبو حطب، ٢٠١١: ٤٤٢-٤٤٣). وشمل الذكاء الاجتماعي Social Intelligence أو ذكاء إدراك العلاقات بين الأشخاص Interpersonal في نموذج أبو حطب الإدراك الاجتماعي وإدراك الأشخاص وكل الموارد والرموز التي تستخدم اجتماعيًا،

ويتم تناولها بطريقة الفحص المتبادل Intersection أو الفحص بالمشـــاركة Empathy والتي تتضـــمن المعايشـــة والتفاعل المتبادل (أبو حطب، ١٩٩١، ص. ١٦). وفي عام ١٩٧٨ حل محل التصـــنيف الثلاثي تصنيف سباعي للذكاء يمتد من الذكاء الحسي وحتى الذكاء الاجتماعي، وكان للذكاء الشخصي وجود واضح وصريح في هذا التصنيف (عبد الموجود، ٢٠٠٠، ص.٧٠). وهذا التصنيف السُباعي أسبق ظهورًا من تصـنيف هوارد جاردنر الذي ظهر لأول مرة عام ١٩٨٣ (أبو حطب، ٢٠١١، ص. ٤٤٣). وفي ١٩٨٣ عاد إلى التصـــنيف الثلاثي للذكاء مع تعديله إلى الذكاء الموضـــوعي، أو غير الشـــخصـــي، والذكاء الاجتماعي (ذكاء العلاقات بين الأشـخاص)، والذكاء الشـخصـي (ذكاء إدراك العلاقات داخل الشخص الواحد). (المرجع نفسه، ص. ٤٤٣).

إن عملية التفاعل بين الجانبين العقلي والوجداني يمكن أن تتبلور من خلال "الذكاء الوجداني"، ومن الشكل يتضح ذلك. بحيث يعبّر عنه في صور سلوكية متعددة منها إدراك الانفعالات الذاتية وإدارتها وإدراك انفعالات الآخرين (المرجع نفســه، ١٩٩٩، ص.٥). وفي مطلع الثمانينات (١٩٨٣) أثار هوارد جاردنر Howard Gardner مســـألة تعددية الذكاء عندما قدم نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences في كتابه المعنون "أطر العقل" Frames of Mind، وقسّم الفكرة التقليدية عن الذكاء إلى سـبعة ذكاءات أسـاسـية، ثم أضـاف ذكاءً ثامنًا وتحدث عن احتمال وجود ذكاء تاسـع. وفي نظريته عن الذكاءات المتعددة، ســعى جاردنر Gardner إلى توســيع نطاق الإمكانات البشــرية إلى ما وراء حدود العلامات التي تسجلها اختبارات الذكاء IQ (أرمسترونج، ٢٠٠٦، ص. ١). وذكر جاردنر (Gardner, ٢٠١١) أن للذكاء قدرات إضــافية ليســت من بين القدرات التي تقوم اختبارات حاصــل الذكاء المعتمدة بقياسها، تضم مكونين أساسيين هما القدرات الذاتية، والقدرات الاجتماعية، ويقول إن الذكاء الشخصي Personal Intelligence، يشـــمل الذكـاء الـذاتي، أو الـذكـاء داخـل الشـــخص Intrapersonal

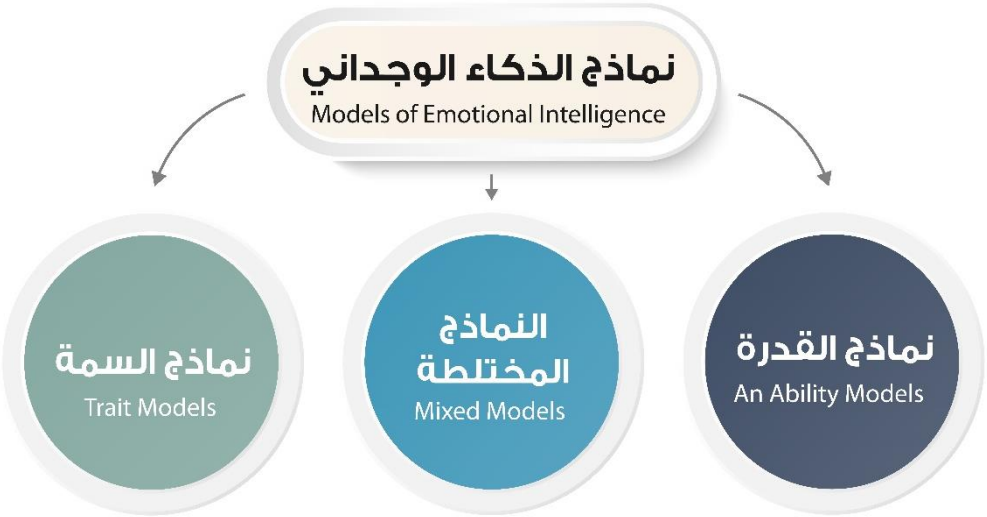
Intelligence، وهو يتناول الجانب الذاتي الوجداني للفرد (قدرة الفرد على فهم مشاعره ودوافعه الذاتية)، والذكاء البينشـــخصـــي (الاجتماعي) Interpersonal Intelligence، وهو المتصـــل بالعلاقة بين الفرد والآخرين (المقدرة على إدراك وتمييز أمزجة ونوايا ودوافع ومشـــاعر الأشـــخاص الآخرين). (Timmins, ١٩٩٦, p ١).

لذا فإن النظريات التي تضـــفي صـــفة الذكاء على الوجدان ليســـت حديثة؛ فقد قام عدد من الباحثين منذ عدة ســـنوات بدراســـة العلاقة بين الذكاء والوجدان باعتبارهما متكاملين وليســـا متضـــادين (علام، ٢٠٠١). وخلاصـــة القول إن الذكاء الوجداني هو ثمرة مجالين من مجالات البحث النفســـي التي ظهرت منذ أكثر من خمسين عامًا. تضمن المجال الأول، الإدراك والتأثير، وكيفية تفاعل العمليات المعرفية والعاطفية لتعزيز التفكير (Bower, ١٩٨١; Isen et al., ١٩٧٨; Zajonc, ١٩٨٠). حيث تؤثر المشـــاعر مثل الغضـــب والسـعادة والخوف، إضـافة إلى الحالات المزاجية والتفضـيلات والحالات الجسـدية، في كيفية تفكير الناس واتخاذهم قراراتهم وأداء مهام مختلفة (Forgas & Moylan, ١٩٨٧; Mayer & Bremer, ١٩٨٥; Salovey & Birnbaum, ١٩٨٩). والثاني هو التطور في نماذج الذكاء نفســـه. بدلاً من النظر بدقة إلى الذكاء من حيث مدى انخراط الفرد في المهام التحليلية المرتبطة بالذاكرة، والتفكير، والحكم، والتفكير المجرد، وفي ضـــوء ذلك بدأ المنظرون والباحثون (Kihlstrom & Cantor, ١٩٨٩; Gardner, ١٩٨٥; Sternberg, ٢٠١١) في اعتبار الذكاء مجموعة أوسع من القدرات العقلية.

٣، ٢ نماذج الذكاء الوجداني Models of Emotional Intelligence

إن العلمـاء الأوائل أمثال ثورنـدايك وجـاردنر مهـدوا الطريق للعلمـاء الحـاليين في مجـال الـذكـاء الوجداني. واتفق بعض الباحثين على تقســيم مفهوم الذكاء الوجداني لثلاثة نماذج رئيســية، في حين يرى آخرون أن الذكاء الوجداني ينقسم إلى نموذجين أساسيين فقط، كل نموذج نظري يصف الذكاء الوجداني

من منظور واحد: القدرة أو النموذج المختلط (Brackett et al., ٢٠١١). وليس هناك متسع لذكر أسباب اختلاف هذا التقسيم في هذه الدراسة، وهذه النماذج هي؛ نموذج القدرة Ability Model وينظر إلى الذكاء الوجداني باعتباره ذكاءً قياسيًا ويرى في أن البناء يلبي المعايير التقليدية للذكاء، ويعبر عن مدى قدرة الأفراد على استخدام قدراتهم العقلية لإدراك عواطفهم عن طريق استخدام مقاييس الأداء القصوى (Maximum Performance Measures). ومن أهم مؤيدي هذا الاتجاه ورواده ماير وزملاؤه (Mayer et al., ١٩٩٩). والنماذج المختلطة Mixed Model للذكاء الوجداني، وتسمى مختلطة لأنها تمزج بين مفهوم القدرة مع سمات وخصائص الشخصية مثل التفاؤل، احترام الذات، الفاعلية الذاتية العاطفية، والسعادة (Stys, Brown, ٢٠٠٤; Brackett et al., ٢٠١١). ويعبر عن مدى قدرة الأفراد على استخدام إدراكهم وتصوراتهم الذاتية لإدراك عواطفهم وذلك عن طريق استخدام مقاييس الأداء الفعلي (Typical Performance Measures) ومن أهم مؤيدي هذا الاتجاه وروّاده جولمان (Goleman, ١٩٩٥)، دولويسز وهيقز (Dulewicz & Higgs, ٢٠٠٠)، وبار – أون (Bar-On, ١٩٩٧). وثالثًا نموذج السمة Trait Model للذكاء الوجداني، ويُعتبر هذا النموذج هو النموذج الوسط بين النموذجين المعرفي والمختلطة للذكاء الوجداني؛ وهذا الاتجاه يرى أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من التصورات الذاتية للمشاعر، التي تقع في المستويات الدنيا للشخصية. ويقيس مفهوم الذكاء الوجداني وفقًا لمفهوم السمة (الفلاح، ٢٠١٥)، ومن أهم مؤيدي هذا الاتجاه وروّاده بيتريدز وفورنهام (Petrides & Furnham, ٢٠٠١)، ودواليب سينغ Dalip Singh (Singh, ٢٠٠٦). والشكل (١،٢) يوضح نماذج الذكاء الوجداني Models of Emotional Intelligence (نموذج القدرة Ability Model، والنماذج المختلطة Mixed Model، نموذج السمة Trait Model).



الشكل ٢، ١: تصنيف نماذج الذكاء الوجداني

ورغم تعدد وتنوع النماذج التي تناولت الذكاء الوجداني بالشـــرح والتفصـــيل إلا أنها تلتقي في أهداف محددة وواضـحة، وهي محاولة التأصـيل النظري للذكاء الوجداني كنظرية حديثة في علم النفس من حيث تعريف المفهوم، وتوضـيح مكوناته، ثم الوصـول إلى طريقة منهجية لقياسـه. وسـيعرض الباحث أبرز ثلاث نظريات أساسية في الذكاء الوجداني والتي اكتسبت شهرة كبيرة جدًا من حيث إن تشارها المكاني -في جميع أنحاء العالم –وهي على الترتيب نظرية "ماير وســـالوفي" (١٩٩٠-١٩٩٧)، ونظرية بار-أون (١٩٨٨-٢٠٠٠)، ونظرية جولمان (١٩٩٨-٢٠٠٢)، كما سيعرض نموذج داليب Dalip Singh سينغ وهو النموذج الذي يتبناه الباحث في دراسته الحالية، وفيما يلي شرح للنماذج:

٢،٣،١ نماذج القدرة للذكاء الوجداني An Ability Model of Emotional Intelligence

وفقًا لنموذج القدرة، يرتبط الذكاء الوجداني بالقدرات المعرفية، ومنفصل عن السمات الشخصية وذلـك عن طريق التركيز على الاختلافـات الفرديـة في العمليـة الإدراكيـة للمعلومـات العـاطفيـة (Freudenthaler; Neubauer, ٢٠٠٧)، ووفقا لهذا النموذج، فإن الذكاء الوجداني هو مدى قدرة الفرد

على الاعتراف بالعملية الإدراكية واستخدام المعلومات العاطفية المحتملة، ويتطلب نموذج القدرة استخدام اختبارات الأداء القصوى لتقييم الاختلافات الفردية بين الأفراد في العمليات التفاعلية للوجدان والإدراك (Kafetsios & Zampetakis, ٢٠٠٨). ويتكون نموذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني لدى ماير وسالوفي من مجموعة من القدرات المعرفية، ويعتمد هذا النموذج على نظام السيكومترية حيث يفترض أن الذكاء الوجداني هو نوع من أنواع الذكاء وأي نوع من أنواع الذكاء يجب أن تنطبق عليه ثلاثة معايير حتى نعرفه بأنه ذكاء. فالذكاء لابد أن يستوفي معايير تجريبية ثلاثة للذكاء وهي: المعيار المفاهيمي Conceptual Criteria: الذي يشير إلى أن الذكاء يجب أن يعكس الأداء العقلي. ويتمثل ذلك إجرائياً في المشكلات العقلية التي يجيب عنها الفرد إجابات صحيحة أو خاطئة، وليس من خلال تقدير الشخص لذاته أو الإنجازات غير العقلية. والمعيار الارتباطي Correlational Criteria: الذي يشير إلى أن الذكاء يجب وصفه كمجموعة من القدرات التي ترتبط كل منها بالآخر على اعتبار أن القدرات العقلية تميل إلى الارتباط معاً. أما المعيار النمائي Developmental Criteria: فهو يشير إلى أن الذكاء ينمو بزيادة السن والخبرة لدى الفرد. (Salovey & Mayer, ١٩٩٠, p. ١٨٧)، ويرى كل من جون ماير وبيتر سالوفي (١٩٩٣) أن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي يتضمن قدرة الفرد على قراءة مشاعره ومشاعر الآخرين، والتمييز بين هذه المشاعر المختلفة، واستخدام هذا الفهم في توجيه تفكيره وأفعاله (Mayer, Salovey, ١٩٩٣).

ويتضمن مفهوم الذكاء الوجداني فهم المشاعر والتعبير عنها سواء لفظياً أو غير لفظي، وتقنين المشاعر داخل النفس والآخرين، واستخدام المحتوى الشعوري في حل المشكلات. كما يرى جون ماير وبيتر سالوفي أن الذكاء الوجداني يرتبط بالذكاء العام في كونه نوعًا من القدرات، ولكنه يختلف عنه من ناحية المهارات التي تندرج تحته وطرق استخدامها. وهذه المهارات تتضمن التحكم في المشاعر، أما

استخدام هذه المهارات فهو يتضمن المزيد من المرونة اللغوية في التعبيرات الشعورية، وكذلك القدرة على تحويل المشاعر إلى سلوك في الظروف المختلفة (Mayer, Salovey, ١٩٩٣, p. ٤٣٣). أما لندا إلدر Linda Elder (١٩٩٧) ترى أن الذكاء الوجداني يمكن أن نعتبره مقياساً لمدى نجاح الفرد أو فشله في الوصول إلى الحكم الصائب أو التفكير السليم خلال مواقف معينة من خلال تحديد الاستجابة الشعورية لهذه المواقف، والأمر يتطلب استحضار مفهوم الذكاء المعرفي وتطبيقه على نواحي المشاعر الإيجابية والسلبية. وهو بهذه الحالة يعتبر مقياساً لمدى صحة هذه الاستجابات من الناحية المعرفية. وعندما يتسم الإنسان بالذكاء الوجداني تصبح ردود أفعاله الوجدانية في إطار الرغبات المنطقية والسلوك العقلاني (p. ٤٠). ويفترض نموذج "سالوفي وماير" (Salovey & Mayer, ١٩٩٠) وجود نوع جديد من أنواع الذكاء، يشير إلى الفروق الفردية بين الأفراد في معالجة المعلومات الانفعالية، كما صممت اختبارات هذا النموذج بصورة موضوعية باختيار المبحوث إجابة مناسبة واحدة من عدة بدائل أقل مناسبة، بحيث يعطي المبحوث درجة تتناسب ونسبة اختيار المبحوثين أو المحكمين لذلك الخيار (الخضر، ٢٠٠٦، ص. ٢٦١).

٢،٣،١،١ نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني The Mayer and Salovey Model of Emotional Intelligence

ظهر مفهوم الذكاء الوجداني على يد "سالوفي وماير" عام ١٩٩٠ (Salovey & Mayer, ١٩٩٠)، وفي البداية عرّف ماير وسالوفي الذكاء الوجداني بأنه: "نوعٌ من الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الخاصة ومشاعر الآخرين، وقدرته على التمييز بينها، واستخدام تلك المعرفة في توجيه تفكير الفرد وأفعاله" (Mayer & Salovey, ١٩٩٠). ومنذ ذلك الحين قاما بالعديد من الأبحاث معتمدين في نظرتهما للذكاء الوجداني على الأفكار الأساسية المتعلقة بمجالي الذكاء

والوجدان، فانبثقت من نظرية الذكاء فكرة أن الذكاء ينطوي على القدرة على تنفيذ العمليات المتعلقة بالتفكير المجرد، ومن أبحاث الانفعال انبثق الافتراض القائل بأن العواطف عبارة عن إشـــارات ودلالات تعبر عن معان معينة تظهر العلاقة بين المشاعر والحالة النفسية التي عليها الفرد (Mayer et al., ٢٠٠٢). كما اعتمد أصحاب هذا النموذج "ماير ورفاقه" على قاعدة عالمية المعنى للانفعالات وخصوصية التعبير الانفعالي طبقًا للثقافة السائدة، "فقد شرح الفلاسفة الانفعالات من قرون مضت على قاعدة عالمية المعنى، فمثلا انفعال الغضب يرتبط بالشعور بالظلم، وانفعال الحزن يرتبط بشعور الفقد" (Mayer et Al, ١٩٩٩,p١٥).

ويرى ماير وسالوفي وكرسو (Mayer et al., ٢٠٠٠). أن الأفراد يختلفون في قدرتهم على معالجة المعلومات ذات الطبيعة العاطفية، حيث إن الوجدان يمنح الفرد معلومات مهمة، يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على الوعي بها، وتفسيرها، وتوليدها، وتوظيفها، وضبطها من أجل توافق أكثر كفاءة مع مواقف الحياة المختلفة. ويســتند تصــور ماير وســالوفي للذكاء الوجداني على نموذج الذكاء، أي أنهم يفترضـــون أن الذكاء الوجداني هو نوع من أنواع الذكاء وأي نوع من أنواع الذكاء يجب أن تنطبق عليه المعايير الثلاثة التي تم ذكرها سابقًا حتى نعرفه على أنه ذكاء وفقًا لنظام السيكو مترية (Mayer et al., ٢٠٠٣). وهذا النموذج يرى أن الذكاء الوجداني يتكون من مجالين؛ المجال الأول التجريبي، ويتمثل في قدرة الفرد على الإدراك الجيد للعواطف وردود فعله تجاهها، وأيضـا قدرته على اسـتثمار تلك المعلومات العاطفية دون الاضطرار أو اللجوء إلى فهمها، ويشير سالوفي وماير إلى أن العواطف تقدم معلومات عن العلاقات الاجتماعية المختلفة وأن تلك العلاقات تعمل مع الذكاء كقدرة عقلية في تجانسٍ تام. أما المجال الثاني فهو المجال الاستراتيجي، ويتمثل في قدرة الفرد على فهم وإدارة العواطف، واستعداده لذلك (المرجع نفسه، ٢٠٠٣).

وبناء على ذلك عرّف كل من جون ماير وبيتر ســـالوفي (١٩٩٧) الذكاء الوجداني بأنه "القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقويمها والتعبير عنها، وكذلك القدرة على توليدها، والوصـــول إليها عندما تُيسّـــر عملية التفكير، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي للفرد (Mayer& Salovey, ١٩٩٧. P.١٠). وفي ضوء تعريف سالوفي وماير للذكاء الوجداني نجد أنه ينطوي في المقام الأول على عملية معالجة للمعلومات الانفعالية والوجدانية بدقه وكفاءة، بما يشمله ذلك من المعلومات المرتبطة بإدراك وبناء وتنظيم المشاعر لدى كل من الفرد ذاته ولدى الآخرين من حوله. ومثل هذه المعلومات الانفعالية والوجدانية تنقل وتوصـــل معلومات عن علاقة الفرد بالعالم من حوله، وقد يتم معالجة هذه المعلومات بطريقة مختلفة تماماً عن المعلومات المعرفية، ولذا عادة ما تطبق معايير الذكاء على الأداء المعرفي للفرد بينما تطبق معايير التكيف على ردود الأفعال الانفعالية، فذو الذكاء الوجداني هو من يستطيع تنظيم مشـاعره وإدارتها وفقًا لنموذج متناغم منطقيًا مع العمل الانفعالي والوجداني. (Mayer & Salovey,١٩٩٥. P.١٩٧)

ويحدد نموذج ماير وسالوفي (١٩٩٧) Mayer and Salovey للذكاء الوجداني أربع قدرات عقلية منفصلة (يشار إليها أيضا باسم "الفروع") التي تشمل الذكاء الوجداني كما يوضحها الشكل ٣،٢: (١) إدراك أو القدرة على فهم العاطفة perception of emotion، (٢) اسـتخدام العاطفة لتسـهيل أو تيسير التفكير use of emotion to facilitate thought، (٣) فهم أو إدراك العاطفة understanding of emotion، (٤) إدارة المشاعر management of emotion . يتم ترتيب هذه القدرات الأربع المترابطة بشكل هرمي بحيث تكون العمليات النفسية الأساسية (أي إدراك المشاعر) في أساس النموذج أو أساسه والعمليات النفســـية الأكثر تقدمًا (أي التنظيم الواعي والفعال للعاطفة) في القمة. لا يزال يتعين إجراء

العروض التجريبية حول ما إذا كانت القدرات عالية المستوى تعتمد، إلى حد ما، على قدرات المستوى الأدنى (Brackett et al., ٢٠١١). ويبين الشكل ٢،٢ أبعاد الذكاء الوجداني وفقًا لنظرية ماير وسالوفي.

الشكل ٢، ٢: أبعاد الذكاء الوجداني *وفقًا لنظرية* ماير وسالوفي

المصدر: (Mayer & Salovey, ١٩٩٧)

وفيما يلي شرح مختصر لكل بُعد من الأبعاد الأربعة التي تألف منها الذكاء الوجداني وفق نموذج القدرات "سالوفي وماير"؛ البُعد الأول، الإدراك الوجداني أو الإدراك العاطفي (Perception of emotion)، وهو القدرة على تحديد وتمييز المشاعر في الذات والآخرين. ويتمثل أحد الجوانب الأساسية

لهذه القدرة على تحديد العواطف بدقة في الحالات الجسـدية (بما في ذلك التعبيرات الجسـدية) والأفكار على مسـتوى أكثر تقدمًا، حيث تتيح هذه القدرة للفرد التعرف على المشـاعر لدى الآخرين، والأعمال الفنية، والأشـياء باسـتخدام إشـارات مثل الصـوت والمظهر واللون واللغة والسـلوك. وتعتبر القدرة على التمييز بين التعبيرات العاطفية الصـادقة والكاذبة لدى الآخرين قدرة إدراك متطورة بشـكل خاص. أخيرًا، القدرة على التعبير عن المشـاعر بشـكل دقيق وملائم اجتماعيا من خلال التواصـل اللفظي وغير اللفظي (Brackett et al., ٢٠١١, p:٩١).

البُعد الثاني، استخدام العواطف لتسـهيل التفكير Use of emotion to facilitate thinking، يشـير هذا البُعد إلى تسـخير العواطف لتسـهيل الأنشـطة المعرفية مثل التفكير وحل المشـكلات والتواصـل بين الأشـخاص. يتمثل أحد الجوانب الأسـاسـية لهذه القدرة في اسـتخدام العواطف لتحديد أولويات التفكير من خلال توجيه الانتباه إلى المعلومات المهمة حول البيئة أو الأشـخاص الآخرين (Brackett et al., ٢٠١١, p:٩١). لذلك يختص هذا البُعد في الآلية التي يؤثر وفقها الجهاز الانفعالي في الجهاز المعرفي، ويحدد الكيفية التي تؤثر بها الانفعالات على آليات التفكير، فإما أن تؤدي إلى إعاقة أو تيسـير عملها. ولذلك يطلق عليه أحيانًا "استخدام الذكاء الوجداني"، ويتضمن هذا البُعد القدرة على استخدام المشاعر كجزء من العمليات المعرفية كالإبداع أو حل المشـكلات أو الذاكرة واتخاذ القرار، بمعنى إمكان اسـتخدام المشـاعر للتأثير في عمليات التفكير عن طريق إعادة توجيه هذه العمليات على أسـاس المشـاعر (طه، ٢٠٠٦، ص. ١٨٢).

والبُعد الثالث، فهم العواطف وتحليلها Understanding and analysing emotions، يتضـمن هذا البُعد فهم اللغة ومعنى العواطف وفهم سـوابق العواطف. المهارة الأسـاسـية في هذا البُعد تتضـمن تصنيف المشـاعر بلغة دقيقة بالإضـافة إلى التعرف على أوجه التشـابه والاختلاف بين تسـميات المشـاعر

والعواطف نفسها. تفسير معاني وأصول العواطف (على سبيل المثال، الحزن يمكن أن ينتج عن الخسارة، ويمكن أن يتبع بلوغ الهدف الفرح) وفهم المشاعر المعقدة مثل الحالة المزاجية أو العواطف المتزامنة (الشعور بالاهتمام والملل) (Brackett et al., ٢٠١١, p:٩١). عموما يشـــمل هذا البُعد القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية، بمعنى قدرة الفرد على الفهم واستبصاره بالعلاقات بين أنواع المشاعر المختلفة وخاصة المعقدة منها (مثل الشـــعور بعاطفتين مختلفتين في الوقت ذاته)، والتعرف على تلك الانفعالات التي تؤثر في عمليات التفكير (Mayer & Salovey, ١٩٩٧).

والبُعد الرابع، التنظيم الفعال للعواطف Reflective regulation of emotions، وهو القدرة على منع أو تقليل أو تعزيز أو تعديل الاستجابة العاطفية في النفس والآخرين، بالإضافة إلى القدرة على تجربة مجموعة من المشاعر أثناء اتخاذ قرارات بشأن الملاءمة أو الفائدة من عاطفة في موقف معين. تتضمن القدرة الأساسية على تنظيم العاطفة الاهتمام بالمشاعر السارة وغير السارة والبقاء منفتحًا عليها، بينما وتتضمن القدرة الأكثر تقدمًا الانخراط أو الانفصال عن المشاعر اعتمادًا على فائدتها المتصورة في الموقف. إن مراقبة عواطف الفرد والتأثير عليها ومشاعر الآخرين (على سبيل المثال، معالجة ما إذا كانت العاطفة نموذجية أو مقبولة أو مهمة) تمثل أيضا حلًا أكثر تعقيدًا للمشكلات داخل هذا الفرع (Brackett et al., ٢٠١١, p:٩٢). أي أن هذا البُعد يتمثل في تنظيم الانفعالات بصـــورة تأملية لتفعيل النمو الوجداني والعقلي (الخضر، ٢٠٠٢)، ويتضمن القدرة على تنظيم ومراقبة وضبط الانفعالات لدى الشخص وفي المواقف الاجتماعية المختلفة مع الآخرين (طه، ٢٠٠٦، ص.١٨٣).

ويركز نموذج (Mayer & Salovey, ١٩٩٠) بشـــكلٍ محددٍ على أن الذكاء الوجداني هو الوعي بالعواطف، وتوصـــيلها وتوليدها، وأنه القدرة على الفهم والمعرفة المتعلقة بها، وعلى تنظيمها عن طريق التفكير لتحسين النمو الوجداني والعقلي.

٢،٣،١،٢ قياس الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج القدرة

أشـــار ماير وســـالوفي (Mayer & Salovey, ١٩٩٠) إلى أن الذكاء الوجداني هو مجموعةٌ من القدرات غير المعرفية، وأفضـل قياسٍ لها اسـتخدام مواقف اختيارية تعتمد على الأداء، وهذا التركيز القائم على التقدير الموضـوعي للأداء مشـابهٌ للطرائق المسـتخدمة في قياس نسـبة الذكاء المعرفي (العقلي) IQ. وهناك عدد من اختبارات الأداء المنشـورة التي تقيس مكونات الذكاء الوجداني. على سـبيل المثال، هناك اثنان من المقاييس المسـتخدمة بشـكل متكرر للدقة الإدراكية للعاطفة وهما التحليل التشـخيصـي لمقاييس الـدقـة غير اللفظيـة (DANVA and DANVA-٢; Nowicki & Duke, ١٩٩٤)، (Brackett & Geher, ٢٠٠٦; Mayer et al., ٢٠٠٨ a,b). واختبار الأداء الشـــامل للذكاء العاطفي، وهو اختبار Mayer-Salovey-Caruso للذكاء العاطفي (Mayer et al., ٢٠٠٢) للبالغين، واختبار الذكاء الوجداني للشـباب Mayer-Salovey-Caruso، (Mayer et al., ٢٠١٤). تعتبر هذه اختبارات أداء لأنها تتطلب من الأفراد حل المهام المتعلقة بكل من القدرات الأربع التي تحددها النظرية (Mayer et al., ٢٠٠٣). يحتوي الإصـــدار الخاص بالبالغين MSCEIT على ثماني مهام (اثنتان لكل فرع من الفروع الأربعة). يسـتغرق الاختبار حوالي ٤٥ دقيقة لإكماله ويعطي درجات لكل من الفروع الأربعة والنتيجة الإجمالية (Brackett et al., ٢٠١١).

٢،٣،٢،٢ النماذج المختلطة للذكاء الوجداني Mixed Models of Emotional Intelligence

النماذج المختلطة لنظرية الذكاء الوجداني أو كما يحب البعض تسميتها بالنموذج الهجين؛ تشترك هذه النظريات بنظرتها غير المعرفية تجاه الذكاء الوجداني. فهذه النظريات ترى أن مفهوم الذكاء الوجداني ما هو إلا خليط من السـمات (الشـخصية والكفاءات والمهارات الاجتماعية، التي لها دور فعال في حياة الأفراد)، والقـدرات (الفلاح، ٢٠١٥؛ العنجري، ٢٠٠٩). هـذه النمـاذج قـدمـت اتجـاهًـا مختلفًـا لتعريف

الذكاء الوجداني مقارنة بنموذج القدرة. فهي تضم القدرات العقلية، مثل الوعي الوجداني مع سمات أخرى مثل الاستقلالية الشخصية، والاعتداد بالذات، والحالة المزاجية، كما في نموذج بار–أون (Bar-on, ١٩٩٧) –على سبيل المثال–الذي اعتبر الذكاء الوجداني "مجموعة من القدرات والكفاءات والمهارات غير المعرفية، التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في التأقلم مع المتطلبات والضـــغوط البيئية" (Bar-on, ٢٠٠٠; Mayer et al., ٢٠٠٠). بينما يعرف جولمان Goleman الذكاء الوجداني بأنه "مجموعة من القدرات تشـــمل القدرة على تحفيز الذات، والتحكم في الاندفاع، وتأجيل الإشـــباع، وتنظيم الحالة المزاجية للفرد والحيلولة دون طغيان الضـــغوط على قدرته على التفكير، وكذلك القدرة على التعاطف والأمل" (Goleman, ١٩٩٥).

٢،٣،٢،٣ نموذج بار–أون (Bar-On) نموذج مختلط في الذكاء الوجداني

تُعد هذه النظرية أول وأقدم النظريات التي فســرت الذكاء الوجداني، وكان ذلك عام (١٩٨٨)، عندما قام بار–أن (Bar-on) بصـــياغة مصـــطلح النســـبة الوجدانية (Emotional Quotient) كنظيرٍ لمصـطلح نسـبة الذكاء العقلي (Intelligence Quotient) في رسـالته للحصـول على درجة الدكتوراه في نهاية الثمانينيات، وفي هذا التوقيت نفسـه كان الاهتمام متصـاعداً من قبل الباحثين لدراسـة دور العاطفة في الأداء الاجتماعي (السمادوني، ٢٠٠٦). يرتبط نموذج بار–أون (Bar-on) للذكاء الوجداني بالقدرات الكامنة للأداء وتحقيق النجاح، بدلا من الأداء أو النجاح في حد ذاته (Bar-On, ٢٠٠٢). والذكاء الوجداني وفق هذا النموذج، هو توســـيع لمفهوم الذكاء الوجداني كما قدمته نماذج القدرات، حيث إن ه يرتبط بالمكونات الانفعالية، والشـــخصـــية، والاجتماعية للفرد، ففيه تتكامل محاور فهم الذات والآخر، وبناء العلاقات مع الآخرين، والتكيف مع التغيرات البيئية والاجتماعية المحيطة، وإدارة العواطف (Bar-On, ١٩٩٧). ويعرف الذكاء الوجداني وفق نموذج بار–أون المختلط بأنه: "منظومة متعددة العوامل من

القدرات العاطفية والشخصية والاجتماعية المترابطة ببعضها، والتي تساعد في مواجهة مهام ومتطلبات العمل ". كما عرّفه بأنه: " مكونٌ يشتمل على مجموعةٍ من الكفاءات غير المعرفية (الشخصية)، والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على التكيف مع المتطلبات البيئية وضغوطها المستمرة" (Bar-On, ١٩٩٧). ويتكون الذكاء الوجداني بحسب نموذج بار-أون (Bar-on) من خمسة أبعادٍ رئيسية، تتضمن خمس عشرة كفاءةٍ فرعيةٍ كما يوضحها الشكل (٣،٢).

الشكل ٢، ٣: أبعاد الذكاء الوجداني *وفقًا لنظرية* بار-أون

المصدر: (Bar-On, ١٩٩٧)

أولًا: الذكاء الشخصي: يمثل القدرات والكفاءات المرتبطة بداخل الفرد. ويتكون هذا البُعد من خمس قدراتٍ فرعيةٍ هي: الوعي بالذات Self- Awareness: وتتمثل في قدرة الفرد على إدراك وفهم

مشـــاعره الشـــخصـــية. والتوكيدية Assertiveness (AS): وهي قدرة الفرد على التعبير عن مشـــاعره ومعتقداته وأفكاره، والدفاع عن حقوقه بطريقة ســـوية. وتقدير الذات Self –regard (SR): وهي قدرة الفرد على إدراك وفهم وتقبل واحترام ذاته. أما تحقيق الذات Self-Actualization (SA): فتعني قدرة الفرد على إدراك إمكاناته وقدراته، وتوظيفها في أرض الواقع. والاســـتقلالية independence (IN): هي قدرة الفرد على توجيه نفســـه والتحكم بها، بما يخص أفكاره ومشـــاعره، وقدرته على أن يكون مســـتقلاً عاطفياً عن الآخرين.

ثانيًا: الذكاء الاجتماعي: يمثل القدرات والكفاءات التي يســـتخدمها الفرد في إدارة علاقاته مع الآخرين. ويتكون هذا البُعد من ثلاث قدراتٍ هي: التعاطف Empathy (EM): وهو قدرة الفرد على إدراك وتفهم وتقدير مشـاعر الآخرين، والتفاعل معها. والمسـؤولية الاجتماعية social responsibility (RE): تعني قدرة الفرد على توجيه ذاته، وتحمل المســؤولية تجاه المجتمع المحيط به بشـــكلٍ متعاونٍ وفعّالٍ. والعلاقات الاجتماعية Interpersonal relationship: هي قدرة الفرد على إقامة علاقات جيدة مع الغير والمحافظة عليها.

ثالثًا: القدرة على التكيف: توضـــح هـذه الكفـاءة كيفيـة نجـاح الفرد في مواكبـة الظروف والمتطلبات البيئية والتكيف معها، من خلال زيادة مهاراته في التعامل مع الآخرين بمرونة، بالإضـــافة لحل المشـــكلات بمنطقية ومهارة. ويتكون هذا البُعد من ثلاث قدرات هي: إدراك الواقع reality testing (RT): وهو قدرة الفرد على التمييز بين ما يشعر به عاطفياً، وما يوجد في الواقع. أما المرونة Flexibility (RT): وهي قدرة الفرد على تعديل مشـــاعره وأفكاره وســـلوكه، كلما تغيرت الظروف الحياتية. وحل المشـــكلات problem solving (PS): هي قدرة الفرد على تحديد وتعريف المشـــكلات، وكذلك إيجاد الحلول الفعّالة لها.

رابعًا: إدارة الضـــغوط: وتمثل قدرة الفرد على إدارة الضـــغوط والتكيف معها بفاعلية كبيرةٍ للاستفادة منها بشكلٍ إيجابي. ويتكون هذا البُعد من قدرتين هما: تحمل الضغوط stress tolerance (ST): وتعني قدرة الفرد على تحمل الأحداث السيئة، والمواقف الصعبة، والانفعالات القوية، دون التعرض للانهيار، وذلك من خلال التعامل مع هذه الضغوط بفاعليةٍ وإيجابيةٍ. ضبط الاندفاع Impulse Control (IC): ويعني قدرة الفرد على مقاومة أو إلغاء أو تأجيل اندفاعه تجاه عملٍ ما، عن طريق تحكمه في مشاعره.

خامسًا: الحالة المزاجية العامة: وتتمثل في قدرة الفرد ومهاراته على الاستمتاع بالحياة، والحفاظ على مكانته ومركزه الإيجابي داخل المجتمع. ويتكون هذا البُعد من قدرتين: التفاؤل optimism (op): ويعني قدرة الفرد على النظر إلى الجانب المشـــرق من الأمور في الحياة، والمحافظة على اتجاهٍ إيجابي حتى في مواجهة مشاعره السلبية. والسعادة Happiness (HA): تعني قدرة الفرد على الشعور بالرضا عن حياته، والرضـــا عن ذاته وعن الآخرين، والاســـتمتاع بالحياة، والتعبير عن عواطفه الإيجابية (الأعســـر، وعلام، د.ت.). ويبين الشكل ٤،٢ أبعاد الذكاء الوجداني وفقًا لنموذج بار–أون.

قياس الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج بار–أن (Bar-On):

يُعد مقياس نســـبة الذكاء الوجداني لبار–أون (Bar-On)، Emotion Quotient Inventory (EQ-i)، واحداً من أقدم المقاييس المســـتخدمة لقياس الذكاء الوجداني؛ وهو من مقاييس التقرير الذاتي التي تقيس قدرة الفرد على النجاح في التعامل مع متطلبات البيئة وضغوطها (Dawda & Hart, ٢٠٠٠; Bar-On, ٢٠٠٢). حيث يركز على مجموعةٍ من القدرات والكفاءات الاجتماعية والعاطفية، والتي تتمثل في مهارة الفرد في إدراك العواطف الخاصـــة به، وفهمها، ومحاولة التعبير عنها، والقدرة على التعامل مع المواقف العاطفية والانفعالية الصعبة، والقدرة على إحداث وتطبيق التغيرات السلوكية، وحل المشكلات

الفردية والاجتماعية على حدٍ سـواءٍ (Bar-On, ١٩٩٧, p.١٨). ويتكون مقياس بار–أون من (١٣٣) عبارة؛ يتم الإجابة عنها باختيار إجابة من خمس إجابات تتراوح بين "لا تنطبق عليَ إطلاقا" إلى "تنطبق عليَ تمامًا". ويستغرق تطبيق المقياس من ٣٠ إلى ٤٠ دقيقة، ويمكن تطبيق المقياس على الأفراد من سن ١٦ عامًا فما فوق. وهذا المقياس معد لقياس المعدل الإجمالي للذكاء بالإضافة إلى قياس كل من الخمسة أبعاد الأساسية المكونة له ويندرج تحتها خمسة عشر مقياسًا فرعيًا (Bar-On, ٢٠٠٢). وقام بارن–أون بتطوير نسخة معدلة جديدة لمقياس نسبة الذكاء الوجداني، بهدف استخدامها مع قطاعات مختلفة من الناس وفي مواقف مختلفة. من بينها عمل مقابلات بعد استكمال التقرير الذاتي، ونسخة قصيرة من مقياس نسبة الذكاء الوجداني (نسخة معدلة عن النسخة الأصلية مكونة من ٥٢ عبارة)، ومقياس نسبة الذكاء الوجداني مكونة من ١٢٥ عبارة، والتي يستبعد منها مقياس الانطباع السلبي، ونسبة الذكاء الوجداني نسخة الشباب (للأطفال والمرهقين ما بين ٧ إلى ١٥ سنة). ظهرت نسخة ثانية من المقياس عام (٢٠٠٠)، وسمي مقياس نسبة الذكاء الوجداني ٣٦٠ EQ-٣٦٠ (Bar-On, ٢٠٠٢).

ويتبين مما سبق أن النموذج المختلط، الممثل في نموذج بار–أون للذكاء الوجداني، يضيف إلى نموذج القدرات مكوناً مهماً هو المكون الاجتماعي، وذلك إلى جانب المكونات المعرفية والانفعالية. فينظر إلى الذكاء الوجداني من منظور أكثر تكاملاً واتساعاً. فهو يمثل كل مهارات الفرد في التعامل مع انفعالاته الشخصية، من حيث فهمها وإدراكها والتحكم بها، بالإضافة إلى مهاراته في التعامل مع انفعالاته الشخصية، بالإضافة إلى مهاراته في التعامل مع انفعالات الآخرين وفهمها، كذلك مهاراته الاجتماعية في إقامة علاقات أسرية وصداقات قائمة على أسس سليمة تجعل من تلك العلاقات ذات طابع إيجابي لكل الأطراف.

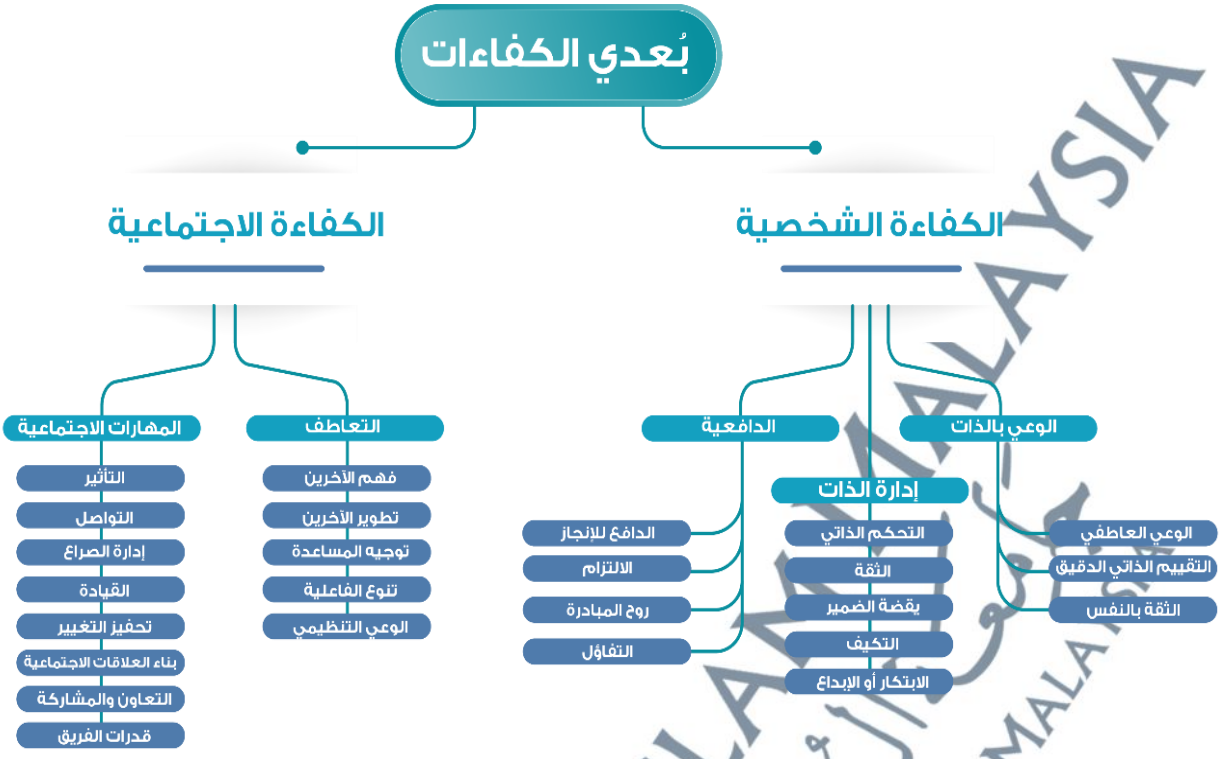
٢،٣،٢،٤ نموذج دانييل جولمان (Daniel Goleman) (نموذج مختلط – Mixed Model)

الأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني لدانييل جولمان

يقول جولمان في كتابه Working With Emotional Intelligence تحت عنوان الكفاءة الوجدانية Emotional Competence إن الذكاء الوجداني يتكون من خمسة أبعاد أو مهارات أساسية وخمس وعشرين كفاءة فرعية يعتمد النجاح المهني على عدد كبير منها، كما أن لكل شخص خصالًا "Profile" خاصة تحدد قوة وحدود كل كفاءة. ويُعرف الكفاءة الوجدانية بأنها القدرة المتعلّمة التي تعتمد على الذكاء الوجداني وتؤثر في أداء الفرد، وأن الذكاء الوجداني يحدد طاقاتنا الكامنة لتعلم المهارات العلمية التي تركز على المهارات الخمس الأساسية" (Goleman,١٩٩٨. p.٢٤) حيث تتوزع المهارات الخمسة عشرة على بُعدي ن رئيسيين هما الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية. وتتضمن الكفاءات الآتية: –

أولاً–الكفاءة الشخصية: personal competence وتتضمن الكفاءات التالية؛ الوعي بالذات: وتضمنت الوعي العاطفي، والتقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس. وتنظيم الذات: وتضمنت الضبط الذاتي، والجدارة (استحقاق) بالثقة، ويقظة الضمير، والقدرة على التكيف، والإبداع. والدافعية وتتضمن الدافع للإنجاز، والالتزام، والمبادأة، والتفاؤل.

ثانياً: الكفاءة الاجتماعية :social competence وتتضمن الكفاءات التالية؛ التعاطف: وتتضمن فهم الآخرين، وتنمية الآخرين، وتوجيه الخدمة، وتنوع وسائل التنفيذ، والوعي التنظيمي. والمهارات الاجتماعية: وتضمنت التأثير، والتواصل، وإدارة الصراع، والقيادة، والمساعدة على التغيير، وبناء الروابط، والمشاركة والتعاون، والعمل كفريق (Goleman,١٩٩٨. p.٢٦-٢٧). ويبين الشكل ٤،٢ الأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني لدانييل جولمان.



الشكل ٢، ٤: الأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني وفقًا لنموذج دانييل جولمان

المصدر: (Goleman,١٩٩٨)

الأبعاد الأربعة للذكاء الوجداني لدانييل جولمان

أدخل جولمان عام ٢٠٠٢ (Goleman,٢٠٠٢) تعديلا على نموذجه الأول والذي ظهر في عام ١٩٩٨ (Goleman,١٩٩٨)، حيث يقول جولمان وآخرون (Goleman, et. Al. ٢٠٠٢, p. ٥٥٧) لقد تبلور تفكيرنا حول أبعاد الذكاء الوجداني والكفاءات المصاحبة له، وأصبح أبسط وأكثر فعالية عند تحليلنا لبيانات جديدة، ففي حين سجلنا في النسخ الأولى من نموذج الذكاء الوجداني خمسة مجالات رئيسية للذكاء الوجداني، قمنا بتبسيط النموذج ليشمل أربعة مجالات فقط (الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات). مع ثماني عشرة كفاءة بدلا من الخمس والعشرين الكفاءة الأصلية. ويبين الشكل ٥،٢ الأبعاد الأربعة للذكاء الوجداني لدانييل جولمان.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

الشكل ٢، ٥: الأبعاد الأربعة للذكاء الوجداني وفقًا لنموذج دانييل جولمان

المصدر: (Goleman,١٩٩٨)

قياس الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Goleman):

تم تطوير العديد من أدوات القياس بناءً على نموذج جولمان للذكاء الوجداني وما تضـــمنه من كفاءات. من بين هذه الأدوات، قائمة الكفاءات الوجدانية Emotional Competency Inventory (ECI) (Boyatzis et al., ٢٠٠٠)، وتقييم الذكاء الوجداني Emotional Intelligence Appraisal (EIA) (Bradberry, Greaves, Emmerling, et al., ٢٠٠٣)، واستبيان ملف العمل نسخة معدلة من الذكاء الوجداني Work Profile Questionnaire - Emotional Intelligence Version (WPQei) (Performance Assessment Network, ٢٠٠٠).

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

قائمة الكفاءة الوجدانية:

قام دانييل جولمان Daniel Goleman بتطوير قائمة الكفاءة الوجدانية (ECI) كمقياس للذكاء الوجداني مستندا على كفاءات الذكاء الوجداني في نموذجه، وكذلك على مقياس سابق للكفاءات للمديرين والمديرين التنفيذيين والقادة (استبانة التقييم الذاتي) الذي صممه ريتشارد بويازيس Richard Boyatzis (١٩٩٤). إن قائمة الكفاءة الوجدانية ما هي إلا أداة متعددة المقاييس (٣٦٠ درجه)، توفر تقييمات ذاتية مباشرة من المدير، وتقييم الأقران على سلسلة من المؤشرات السلوكية للذكاء الوجداني. وهي تقيس (٢٠) كفاءة، تم تنظيمها في (٤) مفاهيم التي حددها نموذج جولمان: الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، والإدارة الذاتية، وإدارة المهارات الاجتماعية. يُطلب من كل مشارك (مستجيب) أن يصف نفسه أو الشخص الآخر على مقياس تدريجي من ١ (حينما يتصف الفرد بالسلوك بشكل طفيف جدا)، إلى ٧ (حينما يتصف الفرد بسلوك بشكل مميز للغاية) لكل عنصر، وفي المقابل هذه العناصر يتم تنظيمها إلى تصنيفات وتقييمات لكل كفاءة من هذه الكفاءات، ويكون لكل مشارك (مستجيب) تقييمات، تقييم ذاتي لكل كفاءة، وتقييم عام يتكون من متوسط جميع التقييمات الأخرى (Boyatzis et al., ٢٠٠٠).

٢،٣،٢،٥ نماذج السمة للذكاء الوجداني: Trait Models of Emotional Intelligence

يركز النموذج المعرفي على القدرات المعرفية والعقلية وتهتم النماذج الهجينية بالربط بين الذكاء الوجداني والكفاءات والميول الشخصية، نجد أن نموذج السمة يقع في الوسط بين النموذجين المعرفي والمختلطة للذكاء الوجداني (الفلاح، ٢٠١٨). ويُعرَّف الذكاء الوجداني كسمة بأنه مجموعة من التصورات الذاتية الوجدانية الموجودة في المستويات الأدنى من التسلسل الهرمي للشخصية (Petrides, ٢٠١٠, p.١٣٧). بمعنى آخر، يعتبر كل من بيتريدس وفورنهام (Petrides & Furnham, ٢٠٠١) الذكاء الوجداني

بأنه محصلة قدرات عقلية، وبهذا هو يتوافق مع المفهوم المعرفي للذكاء الوجداني لمايرز وزملائه، ويختلف عنه في إرجاع الفروق الفردية بين الأفراد إلى اختلاف السمات الشخصية بينهم، وهذا يتفق مع النماذج المختلطة (الهجينة) من حيث العلاقة بين مفهوم الذكاء الوجداني والسمات الشخصية (المرجع نفسه، ٢٠٠١). وما يميز هذا المفهوم للذكاء الوجداني اهتمام بعض الباحثين فيه بتطبيقه في بيئة العمل. فقد قام كل من لاو، وونغ، وسونغ (Law et al.,٢٠٠٤) بتصميم مقياس قصير مكون من ١٦ عنصرًا للذكاء الوجداني، تم تطويره للاستخدام في البحوث والدراسات الإدارية، يستند مقياس يونج Wong ولو Law للذكاء الوجداني والذي يختصر بـــ (WLEIS) إلى نموذج القدرة للذكاء الوجداني لقياس مفهوم الذكاء الوجداني وفقًا لمفهوم السمة (الفلاح، ٢٠١٥)، ومن أهم مؤيدي هذا الاتجاه ورواده بيتريدز وفورنهام (Petrides & Furnham, ٢٠٠١)، ولاو، وونغ، وسونغ (Law et al.,٢٠٠٤)، ودواليب سينغ Dalip Singh (Singh, ٢٠٠٦).

ويسمى أيضا هذا النموذج بنموذج الشخصية، بمعنى آخر يمكن وصفه بأنه مدى إدراك ووعي الفرد الخاص بقدرته الوجدانية. فهذا التعريف يتضمن كلا من النزعة السلوكية والقدرة على إدراك الذات (Dhillon, ٢٠١٨). ويعتبر داليب سينغ Dalip Singh (Singh, ٢٠٠٦) أن نموذجه للذكاء الوجداني "نظرية للشخصية"، حيث يرى أن نظريات الشخصية التي وضعها هانز إيسينك، ألفرد أدلر، كارل يونج، سكينر، جوردون ألبورت، سيغموند فرويد، وأبراهام ماسلو Hans Eysenck, Alfred Adler, Carl Jung, B.F. Skinner, Gordon Allport, Sigmund Freud, Abraham Maslow، وغيرهم من العلماء في هذا المجال استنتجت أن "الشخصية تتكون من أنماط السلوك الدائمة وغير الدائمة التي تصف الفرد وتجعله مختلفًا عن الآخرين". وتسمى هذه الفروق الفردية "السمات"، مثل التواصل الاجتماعي، المثابرة والإصرار، الاندفاع والتهور، الفخر والاعتزاز، والتواضع، وما إلى ذلك، هذه سمات شخصية معينة

ترتبط عادة بالآخرين. فمثلا الأشـــخاص الاجتماعيون غالبًا ما يكونون مندفعين ومغامرين يتســـمون بالحيوية والنشـــاط البدني، وكثيري الكلام كذلك. العلاقة بين الســـمات تؤدي إلى ظهور مفهوم "نمط الشـخصـية". أحد أبعاد هذه الأنماط هو "الانبسـاط والانطواء"، ذو الانبسـاط الشـديد يتميز بالتواصـل الاجتماعي، والاندفاع، والبراعة. الخ؛ بينما الانطوائيون هم عكس ذلك تماما. والبُعد الآخر للشـخصـية هو البُعد العاطفي والاســـتقرار. ويعتقد علماء النفس بأنه على الرغم من أن العديد من أبعاد سمات الشـخصـية وأنماطها تحددها بقوة العوامل الوراثية، إلا أن البُعد العاطفي أقل تأثرًا نسـبيًا بالعوامل الوراثية ولكنه يتـــأثر أكثر بالجهاز الحُوفِيّ أو الطرفي للدماغ Limbic System. وترتبط الهرمونات أيضـا ارتباطًا وثيقًا ببعد الاسـتقرار العاطفي للشـخصـية. والجدير بالذكر هنا أن الجوانب العاطفية لحياة الفرد كانت دائمًا جزءًا من تعريفات الشخصية، فالعواطف جزء لا يتجزأ من الشخصية.

وكذلك الذكاء، فقد وجد علماء النفس الذين يدرسون الشخصية بصورة تجريبية أن الذكاء هو السـمة الأولى لشـخصـية الفرد. وبالتالي، فإن أي نقاش حول الذكاء الوجداني لا يمكن التعامل معه على أنه صـحيح إذا كان لا يشـير بالتحديد إلى نظريات الشـخصـية، ولا يمكن فصـل الذكاء عن الشـخصـية. فأصـل مصـطلح "الذكاء" هو من "نظريات الشـخصـية"، وأن أصـل مفهوم "الذكاء الوجداني" هو من "الذكاء" كما تحدده نظريات الشخصية (Singh, ٢٠٠٦, P ١٢٩-١٣٠). فالشخصية Personality مجال من مجالات علم النفس المهمة، تختص بدراســـة الفروق الفردية، فعلى الرغم من تشـــابه كل الناس في جوانب محددة فإن علم نفس الشـخصـية يهتم بدراسـة الطرق التي يختلف فيها الناس بعضـهم عن بعض، ومثال ذلك: لماذا يتصـــف بعض الناس بدرجة مرتفعة من الإنجاز وغيرهم بدرجة منخفضـــة منه؟ ولماذا يدرك بعض الأشـــخاص الأشـــياء بطريقة معينة في حين يدركها غيرهم بطريقة أخرى؟ ولماذا يعاني بعض

الأفراد من درجة عالية من التوتر والضغوط في حين لا يعاني غيرهم من ذلك؟ فالشخصية تمثل خصال الفرد التي تستوعب الأنماط المتسقة من المشاعر والتفكر والسلوك (Pervin & John. ١٩٩٩).

٢،٣،٢،٦ نموذج داليب سينغ Dalip Singh Model

داليب سينغ Dalip Singh عالم هندي الجنسية، يرى أن الذكاء الوجداني يتشكل من ثلاثة أبعاد رئيسية وهي: الكفاءة الوجدانية، والنضج الوجداني، والحساسية الوجدانية (Singh,٢٠٠٦). وفيما يلي شرح يوضح نموذج سينغ بأبعاده الثلاثة والمهارات الفرعية المتضمنة كل بُعد:

أولاً: الكفاءة الوجدانية (Emotional Competency): يرى داليب سينغ Dalip Singh أن على المديرين إتقان الكفاءات العاطفية التالية التي تم تحديدها بعد إجراء بحث مفصل. هذه الكفاءات هي (المرجع نفسه، ص. ١٠٩-١١٠):

١-معالجة الاضطرابات الانفعالية Tackling Emotional Upsets: وهذا يشمل القدرة على الاستجابة الإيجابية واللبقة للمثيرات الانفعالية التي تحركها مواقف متنوعة (كالإحباطات والصراعات وعقدة الدونية وما إلى ذلك). وهذا يعني تفادي الاستنزاف الانفعالي مثل الضغوط، والإرهاق والانفعالات السلبية. ومن علامات الكفاءة الوجدانية القدرة على إيجاد طرق للتعامل مع الغضب، والخوف، والحزن، والقلق، وتشمل أيضا التعلم على كيفية إدارة النفس عند القلق وتحويل الانفعالات السلبية إلى إيجابية.

٢-التقدير الذاتي العالي High Self-Esteem: إن احترام الذات ينعكس في الشعور بالثقة والكفاءة. وأشارت الأبحاث التي أجريت في المنظمات إلى أن القادة يجب أن يتعلموا أن يكونوا متفائلين من أجل تعزيز احترامهم لذاتهم. يمنح تقدير الذات العالي للمدير ثقة واقعية تجعله مدركاً أن التحديات فرص للتعلم، مما يؤدي إلى النمو والتحسين المستمر. تقدير الذات العالي هو أعظم هدية يمكن أن

يقدمها المدير لنفسه. وعلى المديرين أن يتعلموا ويدركوا أن تقدير الذات العالي ينعكس في مشاعر الثقة والكفاءة.

٣-الاستجابة الفعالة للمثيرات العاطفية Tactful Response To Emotional Stimuli:

وهذا يعني أن تكون مبدعًا وعمليًا تجاه المحفزات العاطفية الناتجة عن الذات الداخلية ومن البيئة المحيطة، والمدير الذكي وجدانيا يتعامل مع المثيرات البيئية المحيطة لصالحة من خلال الاستجابات المناسبة تجاه تلك المثيرات.

٤-التعامل مع الغرور/ حب الذات/ الأنانية Handling Egoism: تعتمد الأنانية على الرأي القائل بأن الدافع الأساسي وراء كل سلوك عاطفي هو المصلحة الذاتية. يتحدث المدير الأناني باستمرار عن نفسه وأفعاله ولا يهتم إلا بمخاوفه الخاصة. إن معالجة مشاكل الأنا دون الإضرار باحترام الذات هو مفتاح النجاح. قد يكون موقف "أنا لست مخطئًا أبدًا" ضارًا في العديد من المواقف. لا ينبغي للمرء أن يكون أنانيًا. إنه السبب الجذري للمشاكل في العلاقات بين الأشخاص. إن أخذ زمام المبادرة لاستئناف الحوار وكسر الجليد في المواقف التي تمسك فيها الطرفان بموقفهما الأصلي ورفضا التزحزح، هو علامة على الكفاءة الوجدانية. والمقصود هنا عدم الغرور وتركيز الحديث حول الذات ونسب الإنجاز دائما للذات وإهمال مساهمة الآخرين، والمقدرة على معالجة هذه النزعة تعزز قدرة الفرد على التمتع بذكاء وجداني عالٍ.

ثانياً: النضج الوجداني (Emotional Maturity): ينعكس النضج الوجداني على النمط السلوكي الذي يظهره المديرون أثناء التعامل مع الذات الداخلية والبيئة المباشرة (Singh,٢٠٠٦,P.١١٠). ويتكون من أربع خصال فرعية وهي (المرجع نفسه، ص.١١١):

١. **الوعي الذاتي Self-Awareness:** الوعي الذاتي هو إحدى المهارات الوجدانية الأساسية ويقصد بها المقدرة على تمييز وتسمية الانفعالات الذاتية المتنوعة النابعة من الداخل. كثير من المديرين، في الواقع، غير قادرين على التعرف على مشاعرهم وبالتالي يميلون إلى إنكارها. إن معرفة نقاط الضعف والقوة العاطفية للفرد تساعد كثيرًا لأن الذات الداخلية يجب أن تستجيب باستمرار للعالم الخارجي. من المعتقد عمومًا أنه إذا لم يتمكن المرء من تفسير مشاعره، فقد لا يكون قادرًا على فعل الشيء نفسه للآخرين. سيقلل هذا من فعاليته في التعامل مع العلاقات الشخصية.

٢. **تطوير الآخرين Developing Others**: غالبًا ما يكون الاعتراف بقيمة الآخرين وتشجيع مشاركاتهم وإنجازاتهم، له آثار إيجابية على أدائهم. حيث يُعد تقدير وجهات نظر الآخرين وإشراكهم بشكل فعال في العمل والقرارات الخاصة به من سمات المديرين أصحاب الذكاء الوجداني المرتفع.

٣. **تأخير الإشباع أو الإرضاء المؤجل Delaying Gratification:** والمقصود هنا التروي في الحكم على الأشياء وعدم التسرع وتجنب رد الفعل السريع. فمثلا تأخر المديرين عن التفاعل مع موقف معين على الفور. قد يعلمهم ويساعدهم في كسب الوقت للحكم على أفضل مسار للعمل تجاه ذلك الموقف. على المديرين أن يتحلوا بالكثير من الصبر وأن لا يسمحوا للعواطف بأن تكون لها اليد العليا. إن تأخير الإشباع "هو فعل صحيح" وله فوائد إيجابية بعيدة المدى في تحقيق النجاح في الحياة الشخصية والمهنية.

٤. **القدرة على التكيف والمرونة Adaptability And Flexibility:** إن معرفة كيف ومتى تأخذ زمام المبادرة ومتى تتبع الآخر من المهارات العاطفية الأساسية، وعلى المديرين أن يعرفوا متى تكون الشدة ومتي يكون التساهل، كما يجب أن يعلموا أن هناك وقتًا للمواجهة أو الانسحاب أو التحدث أو

التزام الصـــمت. وللقيام بذلك، على المديرين أن يتحكموا في ميولهم الســـلبية القوية مثل الغيرة والتلاعب النفسي والشعور بالعظمة الذاتية.

ثالثا: الحســاسـية الوجدانية (Emotional Sensitivity): الحســاسـية الوجدانية صـفة مميزة في كينونة الإنسان، وتشير إلى السهولة أو الصعوبة التي نستجيب بها عاطفياً لمواقف مختلفة، واستحضار الأحاسيس والمشاعر والعواطف. والمدير الذي يتحلى بالحساسية الوجدانية بالسمات الشخصية الأربع التالية (المرجع نفسه، ص.١١٢-١١٣):

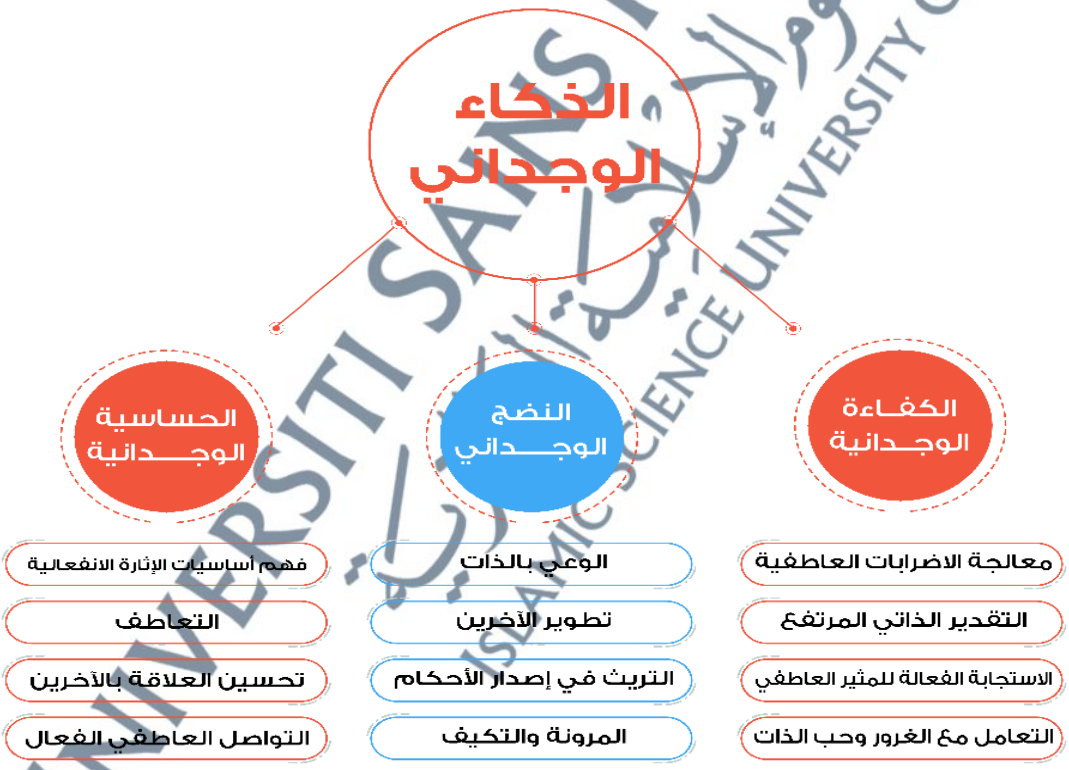
١. **فهم أســـاســـيات الإثارة الانفعالية Understanding The Threshold Of Emotional Arousal**: ويقصـــد بها قدرة المديرين على إدراك العلاقة بين المشـــاعر والأفعال، ما الأحاســـيس والمشاعر التي كانت خلف تصرفات أو أفعال معينة؟، ما الذي سّبب هذه العواطف أو الانفعالات؟ هذه أسئلة يجب على المديرين طرحها على أنفسهم لفهم شدة المشاعر بشكل أفضل.

٢. **التعاطف Empathy**: التعاطف هو القدرة على الشـعور بما يشـعر به الآخرون، وهو أيضـا القدرة على قبول ومشاركة الآخرين بأحاسيسهم، إنها القدرة على الإنصات إلى الآخرين دون الانغماس في المشـاعر الشـخصـية. من المهم أن يكون المديرون قادرين على التمييز بين أقوال وأفعال الآخرين أي التمتع بالبصـــيرة في كيفية تقييم الآخرين. المدير الذي لديه تعاطف لن يؤذي الآخرين؛ بل ســـوف يساعدهم.

٣. **تحسين العلاقات بين الأشخاص Improving Inter-Personal Relations**: يعد فهم العلاقات المتبادلة عنصـــرًا مهمًا في إدارة الأعمال بنجاح. ومفتاح العلاقات الشـــخصـــية الجيدة هو الإيمان بالآخرين والثقة بهم والاعتماد عليهم. تظهر الأبحاث أن الســـبب الرئيســـي للفشـــل بين المديرين

التنفيذيين هو ضعف العلاقات الشخصية في مكان العمل، مما يؤدي إلى التوتر والقلق وانعدام الثقة في الآخرين.

٤. **التواصل العاطفي الفعال Communicability Of Emotions**: إن تأثير المشاعر معدٍ وينتقل من شخص إلى آخر على الفور. لذلك تُعبّر هذه المهارة عن مقدرة المديرين على تحقيق الألفة والانسجام والراحة مع الآخرين، ويتحقق ذلك من خلال التواصل العاطفي الإيجابي اللفظي وغير اللفظي (فمثلا إبداء روح المرح والابتهاج من خلال ملامح الوجه، سيعطي مؤشر تواصل إيجابي وفعال، أما ملامح الوجه التي تعبر عن التشاؤم أو الشك أو الدونية تعتبر قدرة اتصالية سلبية وهذا يعني انخفاضاً في مستوى الذكاء الوجداني). ويبين الشكل ٦،٢ الأبعاد الثلاثة للذكاء الوجداني وفقًا لنموذج داليب سينج.



الشكل ٢، ٦: الأبعاد للثلاثة للذكاء الوجداني وفقًا لنموذج داليب سينج

المصدر: (Singh, ٢٠٠٦: p.١٢٨).

قياس الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج داليب سينغ Dalip Singh Model

يقاس الذكاء الوجداني وفقًا لنموذج داليب ســـينغ Dalip Singh Model بأداة يتم فيها تقييم إجابات المفحوصين وفقًا لمحك موضوعي محدد سلفًا. وقد صمم مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة ليتضمن مواقف مهنية وحياتية معايشة، اختيرت المواقف بهدف تفادي الاستجابات المتحيزة أو المرغوبية الاجتماعية Social Desirability وهو ما يُعاب على وسائل التقرير الذاتي بشكل عام حيث إنها تتأثر بالمرغوبية الاجتماعية (المرجع نفسه، ص.١٧٥).

٥، ٢ القيادة التربوية

نالت القيادة اهتماما واسعًا، من قبل علوم حديثة من أهمها علم الإدارة، وعلم الاجتماع، وعلم الاجتماع السياسي، وعلم النفس، والعلوم السياسية، والعلوم العسكرية، والإدارة التربوية. وبغض النظر عن تعدد هذه العلوم، واختلاف طبيعتها العملية، إلا أنها جميعًا حاولت تفســـير ظاهرة القيادة، والتعرف إلى أهم المتغيرات والعوامل التي تؤدي دورًا فاعلًا فيها. وفي هذا السبيل تعددت المداخل Approavhes، والتعريفات والنظريات التي تناولتها، كما اختلفت وجهات النظر والنتائج التي توصـــلت إليها (الحر، ٢٠١٠، ص.٢٠). وأضحى موضوع القيادة من أبرز المفاهيم التنظيمية التي تحتل أهمية خاصة في كل من الأداء والســـلوك التنظيمي. وأن القدرة التأثيرية ونمط القيادة في مختلف التنظيمات قد تكون هي المحدد لأبعاد وطبيعة المناخ التنظيمي، وأنواع العلاقات بين الأفراد، فضـــلا عن دورها في تحقيق الأهداف التنظيمية (آل ياسين، ٢٠١٣، ص.٦٩).

٢،٥،١ مفهوم القيادة التربوية

تقتضي المعالجة العلمية لأي موضوع العناية بتحديد مسميات الألفاظ والمفاهيم المستخدمة. وتبرز دائمًا مشكلة التعريفات لتفرض نفسها بإلحاح (مرسي، ٢٠٠١، ص.١١)، وقد تعددت تعريفات

القيادة، وكل تعريف له منطلقات وقناعات وينظر للقيادة من زاوية ما؛ أي أن كل تعريف يركز على جانب من جوانب القيادة، فبعضها يركز على القائد وصفاته فقط، وأخرى تركز على التأثير الذي يمارسه القائد على المرؤوسين، ومنها يركز على السلوك القيادي، في حين تهتم تعريفات أخرى بعملية التفاعل بين مكونات ظاهرة القيادة (شوقي، ٢٠٠٠؛ المغامسي، ٢٠٠٤). ويعرف مرسي (٢٠٠١، ص.١٤١) القيادة بأنها "السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط جماعة نحو هدف مشترك". ويرى أن هناك مكونات لهذا السلوك تتمثل في: المبادأة؛ أي تملك القائد لزمام الموقف، والعضوية، وتتمثل في اختلاطه بأعضاء الجماعة، والتمثيل، ويترجم بدفاعه عن جماعته وتمثيله لها، والتكامل، بالعمل على تخفيف حدة الصراع بين أعضائها، والتنظيم، ويعكس تحديد سلوك الأفراد أو الجماعة في اتخاذ القرارات أو التعبير عن الرأي، والاتصال ويقصد به تبادل المعلومات بينه وبين أعضاء الجماعة، والتقدير ويتمثل في تأييد أو مخالفة أعضاء الجماعة، والإنتاج، ومعناه تحديد مستويات الجهد والإنجاز (مرسي، ٢٠٠١، ص١٤١). ويرى جرينبرج؛ وبارون (٢٠٠٩) أن كثيرًا من الخبراء يعرفون القيادة بأنها "عبارة عن: إجراءات يؤثر بمقتضاها شخص على باقي أعضاء الجماعة لتحقيق أهداف محددة لهما" (ص.٥٦٨). ووفقًا لهذا التعريف فإن القيادة تقوم أساسًا على التأثير في الآخرين، وعدم الاعتماد على أساليب التسلط. ومن التعريفات التي شملت عناصر مكونات القيادة، تعريف طريف شوقي، حيث يرى أن القيادة هي "مجموعة من السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة، والتي تُعد محصلة للتفاعل بين خصال شخصية القائد، والأتباع، وخصائص المهمة، والنسق التنظيمي، والسياق الثقافي المحيط، وتستهدف حث الأفراد على تحقيق الأهداف المنوطة بالجماعة بأكبر قدر من الفعالية التي تتمثل في كفاءة عالية في أداء الأفراد، مع توافر درجة كبيرة من الرضا، وقدر عالٍ من تماسك الجماعة" (شوقي، ٢٠٠٠، ص.٤١). ويتضح من التعريف أنه يحوي المكونات الرئيسية لعملية القيادة وهي: القائد، والجماعة، والأهداف، والتأثير، فضلا

عن أنه لم يغفل ظاهرة التفاعل بين تلك المكونات، ذلك التفاعل الذي ينطوي على إمكانيات التأثير المتبادل فيما بينها، والذي يُعد سلوك القائد محصلة له.

والقيادة لم تعد مفهوما يركز على التعامل مع المعلومات والأفكار ووسائل الإنتاج؛ بل تعدت إلى التعامل مع الأفراد الذين يقومون بإنجاز المهام واتخاذ القرارات ولهذا؛ فالقيادة هي فن إدارة الناس، وهي علم وفن. ويُعنى بالعلم أن القائد يمكنه أن يمتلك المفاهيم الفاعلة في عمليات التخطيط والمتابعة واتخاذ القرارات، أما الفن فتعني أن القائد يمتلك حسًا إبداعيًا في التفكير وعقلًا منفتحًا على جميع الخبرات من خلال تنمية التفكير الاستراتيجي الذي يقود إلى تطوير أداء المؤسسة (عثمان، ١٩٩٧، ص.٣). ويرى السعود (٢٠١٣) أن القيادة التربوية هي أحد عناصر الإدارة التربوية. ويقوم عليها قائد تربوي تجاوز مرحلة الإدارة؛ التي تُعنى بتسيير شؤون المدرسة تسييرًا روتينيًا، إلى التأثير الفاعل في العاملين معه في المدرسة، بما يوفر لهم من فرص الإبداع والتطوير، وبالتالي تحقيق أهداف مؤسستهم معتمد على قدرات القائد التربوي، وخصائصه وإمكاناته في توجيه العمل، ورعاية العاملين معه، وتقديم العون والمساعدة لهم. وتتصل القيادة التربوية اتصالًا وثيقًا بكل ما في البيئة المحيطة بالتربية والتعليم. فالتعليم مسؤولية وطنية، اجتماعية، وإدارية، والتربية عملية تكنولوجية وإنتاجية واستثمارية، وهي بذلك لها دور قيادي وآخر إنساني. (سليمان، ٢٠١٥، ص.٢٧). وكما تعددت تعريفات القيادة، ولم يتفق الباحثون على تعريف موحد عليها، فإن الباحثين التربويين كذلك لم يتفقوا على تعريف موحد للقيادة التربوية. إذ ظهرت لها مجموعة من التعريفات تعكس الاتجاهات المختلفة، والاهتمامات المتباينة للعلماء في هذا الجانب. ويرى السعود (٢٠١٣)، أن تعريفات القيادة التربوية جاءت ضمن ثلاثة اتجاهات رئيسية، وهي:

١-الاتجاه النفسي: ويمثله الباحثون في علم النفس التربوي، الذين يرون أن القيادة التربوية فن تعديل السلوك وتوجيهه إلى الاتجاه المرغوب.

٢-الاتجاه الاجتماعي: ويمثله الباحثون في علم الاجتماع التربوي، الذين ينظرون إلى القيادة التربوية بأنها ظاهرة اجتماعية، تستوعبها ظروف المجتمع ومتطلباته.

٣-الاتجاه التربوي: ويمثله الباحثون في علم التربية بشكل عام، من غير التخصصين في علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي. وينظر هؤلاء إلى القيادة التربوية بأنها فن معاملة الطبيعة الإنسانية، أو فن التأثير في السلوك الإنساني. (السعود، ٢٠١٣، ص.٧٦).

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). وتعرف شذى صادق (٢٠١٧) الإدارة التعليمية التربوية بأنها: " قدرة إدارة المدرسة على القيادة التربوية باستخدام المعايير الأكثر شيوعًا للقيادة وهي: الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال في سبيل تطوير الحقل التربوي والتعليمي وإزالة المعوقات، وحسن إدارة العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المنشودة (ص.٣٢).

وتهدف القيادة التربوية إلى تحقيق الأغراض التربوية، فهي تُعنى بالممارسة، والطريقة التي توضع بها هذه الأغراض التربوية موضع التنفيذ. كما تُعنى القيادة التربوية بالعناصر البشرية والمادية، وتتمثل في المعلمين وغيرهم من العاملين والطلبة وأولياء الأمور، وأما الجانب المادي فيشمل الأبنية والتجهيزات والأدوات والأموال (مرسي، ٢٠٠١).

٢،٥،٢ مديرو المدارس كقادة تربويين

القائد الناجح هو أحد أهم القواسم المشتركة للمدارس الفاعلة، وأن المدير الكفء الفعال شرط مسبق وضروري لمدرسة فعالية. ففي تقرير أعدته لجنة في مجلس الشيوخ الأمريكي عن فرص التعليم المتساوية أشار إلى أن القائد المدرسي هو أهم شخصية تأثيرية في المدرسة على الإطلاق، فقد ذكر

التقرير: "أن مدير المدرسة هو الشخصية الأكثر أهميةً وتأثيرًا في المدرسة؛ فهو الشخص المسؤول عن جميع الأنشـــطة الحاصـــلة في المدرســـة ومحيطها. وقيادة المدير تحدد الطابع العام للمدرســـة، من حيث مناخ التدريس، ومستوى الاحتراف ومعنويات معلميها، ومدى الاهتمام بما يتعلمه وما لا يتعلمه الطلبة. ومدير المدرسة هو حلقة الوصل الرئيسية بين المجتمع والمدرسة، ويتأثر تفاعل ومواقف أولياء الأمور والطلبة كثيرًا بسلوك وأداء المدير سلبًا وإيجابًا. فإذا ما كانت المدرسة مكانًا مفعمًا بالنشاط والحيوية والإبداع ويشكل الطلبة محور اهتمامها، وكانت تحظى بســـمعة التميز في التدريس، وكان الطلبة يقدمون أقصـــى ما في استطاعتهم، فإنه بإمكان أن يُشار بصورة دائمة تقريبًا إلى قيادة المدير باعتبارها مفتاح النجاح" (مارزانو وآخرون، ٢٠١١، ص.١٥).

ولمديري المدارس أهمية كقادة تربويين في عملية التطوير المؤسسي من خلال الممارسات الإدارية المتطورة، والتي تسهم بشكل كبير في تنمية القدرات العلمية والإدارية للكادر الوظيفي في المؤسسة. ويرى مصـــطفى (٢٠٠٩) بأن القائد التربوي هو "الشـــخص الذي يتركز عمله الإداري في التحقق من أن المؤسســة التربوية التي يقوم بإدارة شـؤونها تسـير نحو تحقيق أهدافها المرسـومة بكفاءة وفاعلية من خلال استخدام أساليب التخطيط والتنظيم المتنوعة والاستثمار الأفضل للموارد البشرية والمادية المتاحة عن طريق الربط الدائم بين الغايات والوسائل" (ص.٢٩). وقد أشارت نتائج البحوث والدراسات إلى أن المديرين يقومون بقيادة المعلمين ومجتمعاتهم التربوية لتنفيذ ممارسات تعليمية ومدرسية فاعلة لتمكين أعداد متزايدة من طلابهم بغض النظر عن خلفياتهم أو حالتهم الاقتصـــادية-وهذا ما مكّن الطلبة من الوصـــول إلى مســـتويات عالية من التحصـــيل الأكاديمي، أي أن ما يعمله المديرون يُحدث فرقًا (Cotton,٢٠٠٣). وتندرج السـلوكيات التي يمارسـها المديرون وتسـهم في تحصـيل الطلبة في خمس فئات، حسـب تلخيص

Kathleen Cotton للأبحاث حول ما يعمله المديرون في المدارس الناجحة، وهذه الفئات هي (Cotton,٢٠٠٣):

– التركيز الواضح على تعلم الطلبة: وضع رؤية، وأهداف تعليمية واضحة وتوقعات عالية بالنسبة لتعلم جميع الطلبة.

– التفاعلات والعلاقات: وتتضمن هذه الفئة سلوكيات مثل التواصل الفعال والدعم الانفعالي والبين شخصي، ومشاركة الآباء والمجتمع والوصول إليهم.

– ثقافة المدرسة: وتشمل هذه الفئة سلوكيات مثل المشاركة في القيادة وصنع القرار، والتعاون، ودعم المبادرة، والتحسين المستمر.

– التعليم: وتشمل سلوكيات مثل مناقشة المسائل التعليمية، وملاحظة الصفوف وتقديم التغذية الراجعة، ودعم استقلالية المعلمين، والمحافظة على الوقت التعليمي.

– المساءلة: وتشمل متابعة التقدم واستخدام بيانات التقدم الخاصة بالطلبة لتحسين البرامج (Cotton,٢٠٠٣).

ومما سبق يمكن القول بأن تلك المهارات والخصائص تمثلُ جانباً كبيراً من جوانب الذكاء الوجداني، والقدرة على القيادة التربوية، وهي خصائص حيوية لأنها توفر بيئة تدعم وتساند كل من يعمل ومعني بمحيط المدرسة، كما أنها تدعم وتساند التلاميذ وتشجعهم على التعلم. وقد تكون تلك المهارات من بين أكثر العوامل أهمية وحسماً في تحديد فاعلية القائد. والقيادة التربوية أهم ناحية من نواحي الإصلاح المدرسي الفعال. وهو عامل يتكرر ذكره في البحوث الأولى حول فاعلية المدارس، ولا يزال حتى يومنا هذا عنصرًا أساسيًا في البحث. فالقيادة شرط ضروري لتحقيق الإصلاح الفعال بالنسبة للعوامل المرتبطة بالمدرسة، والمعلم، والطالب (مارزانو، ٢٠٠٩).

٢،٥،٣ المهارات الرئيسية للقيادة التربوية

يتعامل مدير المدرسة كقائد مع مجموعة متباينة من الناس يختلفون في القدرات والمهارات والكفاءات والميول والدوافع والاتجاهات وطرق التفكير وأساليب التعامل، ولذلك فهو بحاجة إلى مجموعة من المهارات الرئيسية للقيادة التربوية يستخدم فيها أساليب مختلفة للتعامل مع هؤلاء الناس. ويؤكد دارسو القيادة التربوية والمشتغلون ببحوثها أن القدرة على القيادة التربوية تتكون من خمس مهارات رئيسية، كل مهارة منها تقيس جانبًا من الجوانب الرئيسية للقدرة على القيادة التربوية، وهذه المهارات كما يوضحها الشكل ٢،٧ هي: الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال (مرسي، ٢٠٠١). وفيما يلي شرح مفصل لهذه المهارات:

الشكل ٢، ٧: المهارات الرئيسية للقدرة على القيادة التربوية

المصدر: (مرسي، ٢٠٠١).

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

٢،٥،٣،١ الموضوعية

تتعلق هذا المهارة باختبار مدى موضوعية المدير في القيادة، وهي تركز على قدرة المدير على رؤية الأشـياء من وجهة نظر عامة أكثر منها شـخصـية، أي النظر للأمور والحكم عليها بتجّرد واسـتبعاد الشـخصـية، وكذلك تركز هذا المهارة على قدرة المدير على إصـدار القرارات دون تأثره بعوامل لا تتصـل بالموضوع نفسه. فالقدرة على اتخاذ القرارات الموضوعية، تتطلب من مديري المدارس اتباع منهج علمي في حل المشكلات واتخاذ القرارات والابتعاد عن العشوائية أو الذاتية، وأيضا القدرة على التقييم الذاتي، وهذا يتطلب توافر أنظمة للتقييم حتى يتم تحديد أو تعديل الأهداف أو تصـحيح الأخطاء (خليل، ٢٠١٤). كما تُعد الموضـوعية من الكفايات الشـخصية لمدير المدرسة لبناء قيم الصـدق والموضـوعية في العمل كما جاء في دليل عمل الإدارة المدرسـية بسـلطنة عُمان (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩أ). وترى شـاهين (٢٠١١) أن مهارة الموضـوعية من صـفات القائد التربوية التي تعكس اتزانه الانفعالي، حيث إن القائد المتزن انفعاليًا تكون قراراته أكثر موضـوعية وأيسـر وأدق. حيث إن مهارات الذكاء الوجداني (التعاطف، اسـتخدام المشـاعر، علاقات التعامل، وضـبط النفس) ترتبط ارتباطًا إيجابيًا بالكفاءة الذاتية لصـنع القرار الوظيفي، والالتزام المهني (Brown et al. ٢٠٠٣). ويمكن اسـتخدام الخبرة العاطفية للمسـاعدة في عملية اتخاذ القرار الوظيفي. حيث يفترض جولمان (١٩٩٥, ١٩٩٨) Goleman بأن معالجة التجارب العاطفية تختلف عن معالجة المعلومات المعرفية. في حين أن المعالجة المعرفية أو الفكرية في الدماغ تحدث في الطبقات الأحدث في أعلى مركز للدماغ، القشـرة المخية الحديثة، وتقع المراكز العاطفية للمعالجة في الدماغ في منطقة القشرة الفرعية القديمة في الدماغ (المرجع نفسه، ١٩٩٥، ١٩٩٨). وتنص نظرية الذكاء الوجداني على أن المراكز المعرفية والوجدانية للدماغ تعمل معًا، وتؤسـس التواصـل بين الجانبين العقلاني والوجداني (Goleman, ١٩٩٨). هذه النظرة لكيفية معالجة الدماغ للمعلومات المتعلقة بمشـاعرنا مهمة فيما يتعلق

بالوعي الذاتي العاطفي والفعالية عند مواجهة أي مهمة لصـــنع القرار. وأظهرت دراســـة جاياواردينا (Jayawardena. ٢٠١٢) أن مديري المدارس لا يحتاجون فقط إلى مهارات فكرية قوية ليكون لهم تأثير كبير على الثقافة المدرسية، ولكن يجب أن يكونوا قادرين على التأثير وفهم العلاقات ومشاعر وعواطف من يخدمونهم ويقودونهم.

لذلك للوجدان دور جدير بالاعتبار عند محاولة فهم الكفاءة الذاتية للمرء في مهام صـــنع القرار الوظيفي (Brown et al. ٢٠٠٣). كما أن الذكاء الوجداني لمديري المدارس يسهم في عملية صنع القرار الأخلاقي، وهي العملية التي يستخدم فيها مديرو المدارس القواعد الخُلقية، لتحديد إن كانت قضية ما صحيحة أم خاطئة (ملحم، ٢٠١٧). وأن القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس تبدأ من ممارسة المدير للقيم الأخلاقية المتمثلة في الأمانة والعدالة والنزاهة والموضـــوعية في توزيع الواجبات وأداء المهمات، وفي تقييم الأفراد والعاملين (Alahmad, ٢٠١١).

٢،٥،٣،٢ استخدام السلطة

يرتبط مفهوم الســـلطة بالقيادة ارتباطًا وثيقًا. ويمثل القائد عنصـــرًا مهما في عملية القيادة، فهو عضو في جماعة يتبعه الآخرون لأنه استطاع أن يعي العلاقات الاجتماعية التي تسود بين أفراد الجماعة، ومن ثم يدفعهم للنشاط والعمل لتحقيق الأهداف. وهو يؤثر في هذه الجماعة ويكسب طاعتهم وامتثالهم لتوجيهاته، هذا التأثير مستمد من مصادر عديدة للسلطة، منها المصدر الرسمي المتمثل في صلاحياته الممنوحة له من الجهة الرسمية، وكذلك اللوائح والأنظمة التي تنظم العمل، وأيضـــا ينبع ذلك التأثير من سلطة المكافأة، وسلطة الخبرة (بخاري وأحمد، ٢٠١٥). وكلمة السلطة تعني عادة المقدرة على الأمر أو السيطرة. وتتمثل السلطة في عملية انقياد فرد أو مجموعة عن طواعية لشخص يقرون له بأحقيته في إمرتهم والإشراف عليهم (مرسي، ٢٠٠١، ص.١١١). كما ترتبط السلطة بالقدرة على اتخاذ القرارات اللازمة

التي تحكم سلوك الآخرين وتصرفاتهم (أبو شريعة وآخرون، ٢٠١٧). ويرى مرسي (٢٠٠١) أن هناك عدة صور أو أشكال للسلطة منها: سلطة القانون، وسلطة المعرفة والعلم، وسلطة العرف والتقاليد، ثم سلطة الميول والنزعات الشخصية. في حين يرى بخاري وأحمد (٢٠١٥) أن كل قائد يمتلك خمسة مصادر للقوة يستطيع من خلالها ممارسة السلطة، واستنادًا إلى هذه المصادر يستمد القائد قدرته على المبادرة، من خلال تقييم ما لديه من مصادر القوة الممكنة ويقوم باستخدامها، وهذه المصادر الخمسة هي: الشخصية، وهي كل ما يمتلكه القائد من قدرات وإمكانات كالقدرة على التواصل الفعال، والدافعية للإنجاز، ومعتقداته، وكفاءته الذاتية. والمصدر الثاني هو العلاقات وتنشأ هذه القوة من شبكة الاتصالات التي يمتلكها القائد في العمل ويعمل على توسيعها والحفاظ عليها. كما أن المنصب هو مصدر آخر من مصادر قوة القائد، حيث ترتبط هذه القوة مباشرة بموقع القائد على الخريطة التنفيذية في المؤسسة التربوية. والمعرفة هي المصدر الرابع من مصادر قوة سلطة القائد وتعتمد هذه القوة بشكل أساسي على ما لدى القائد من خبرات خاصة، ووعي عال بكل ما يتعلق بوظيفته كمدير في المدرسة سواء كانت معرفة بالجانب الإداري للعمل أو الجانب الفني أو الإنساني. أما المهمة فهي المصدر الأخير من مصادر قوة سلطة القائد وتكمن في نوعية ما يسند إليه من مهام في العمل (ص.٥٠٥-٥٠٦). ويصنف فرنش ورافن (كما ورد في السعود والعساف، ٢٠٠٨) مصادر السلطة إلى خمسة أنواع رئيسية، وهي: سلطة المكافأة، وسلطة الإجبار أو الإكراه، وسلطة القانون أو السلطة الشرعية، وسلطة المرجعية (المقومات الشخصية)، وسلطة الخبرة. (ص.٣٣٥-٣٣٦).

ومن المبادئ الحاكمة لأسس وأركان المنظور الفكري لمستقبل القيادة المدرسية في القرن الحادي والعشرين مبدأ القيمية، وتعني اهتمام القيادات المدرسية بطرح معايير أخلاقية، ومؤشرات إدارية توجه العمل التعليمي والإداري بالمدارس. ومن أهم هذه القيم: العدالة والإخلاص والاحترام وكذلك المحاسبية

والشـراكة (عيد، ٢٠١٥). ويرى أرجريس Argyris (As stated in Hersey et al.,, ٢٠٠٧) أن مدير المدرسة حين يُمارس التوجيه والسلطة والتحكم مع توقيع الجزاءات المناسبة من ثواب وعقاب، والتي تركز على السـلوك المقبول والمعقول، فإنه بذلك يُراعي العلاقات الإنسـانية في المدرسـة ودورها في تحقيق الأهداف المرجوة مثل إنجاز العمل لأنها أداة لتنمية دافعية العمل. وأن هناك علاقة بين نمط السـلطة وتفويضـها لدى مديري المدارس؛ حيث يوجد ارتباط موجب بين نمط السـلطة الديمقراطي وتفويض السلطة، وكذلك نمط السلطة الدبلوماسي وتفويض السلطة، ويوجد ارتباط عكسي بين نمط السلطة الفوضوي وتفويض السلطة، ولا يوجد علاقة بين نمط السلطة الاستبدادي وتفويض السلطة (أبو شريعة وآخرون، ٢٠١٧). كما أشار بخاري وأحمد (٢٠١٥) إلى أن مديري المدارس يستمدون سلطاتهم من كفاءتهم في التعامل مع العاملين معهم للحصول على طاعتهم وتنفيذ تعليماتهم، ثم من الشرعية الممنوحة لهم. في حين أشارت دراسة السعود والعساف (٢٠٠٨) إلى أن مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية جاءت بالترتيب التالي: سلطة القانون، وسلطة الخبرة، وسلطة المرجعية، وسلطة الإكراه، وسلطة المكافأة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة المديرين لبعض مصادر السلطة ونوع مركز الضبط عند المعلمين، حيث أظهرت وجود علاقة موجبة دالة إحصـائيًا بين سـلطة القانون وسلطة الإكراه ومركز الضبط الخارجي.

٢،٥،٣،٣ المرونة

يُعد مفهوم المرونة مكونًا من المكونات الأخلاقية في الإدارة الحديثة، وهي أحد متطلبات القيادة التربوية الفاعلة، كونها وسـيلة مضـادة للروتين والبيروقراطية والجمود (الزعانين، ٢٠١٨). والمرونة إحدى السمات الأساسية للسياسات والإجراءات الخاصة بالإصلاح التعليمي، ويقصد بها قدرة مدير المدرسة على النظر إلى الأشـياء بمنظور جديد غير ما اعتاد عليه الناس، كما تتمثل المرونة في قدرة مدير المدرسـة

على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وتعكس المرونة الإدارية حنكة القائد التربوية وقدرته على توظيف الظروف المحيطة لتحقيق أهداف المدرسة (العنزي، ٢٠١٧). ومدير المدرسة الذي يتسم بالمرونة يكون دائم التجديد والتغيير (خليل، ٢٠١٤). ويرى بيب (٢٠١١) Pep بأن ممارسة مديري المدارس للمرونة في العمل له دور فاعل في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، ولذلك هو يؤكد على أهمية أن تتضمن معايير قبول المديرين الاختبارات الحديثة القائمة على اكتشاف السمات الشخصية والإدارية المرتبطة بالمرونة. ويرى العمايرة (٢٠١٥) بأن المدير الذي يمارس المرونة في إدارته للمؤسسة التربوية، هو مدير يهتم بالعوامل الإنسانية ويراعي مشاعر الآخرين وفقًا لمقتضيات الظروف، وهذا ينعكس إيجابًا على سير العمل.

ودور مدير المدرسة اليوم، لم يعد يقتصر على الأعمال الإدارية المختلفة وممارسة سلطة الضبط على العاملين فيها. بل يكمن كما يرى فاندت (Fandt,١٩٩٨، كما ورد في سعادة، ٢٠١٦) في مسايرة واستيعاب التحولات العالمية السريعة في ميدان عمله، المتمثلة في ظروف السرعة والتعقيد ومختلف الطوارئ التي تؤثر في اتجاه المؤسسة. وتحتاج المدرسة إلى قائد فعال دائم التعلم، مهمته الأساسية بناء ثقافة مدرسة تكون دائمة التعلم. ولبناء مدرسة دائمة التعلم لابد أن تكون هناك قيادة مرنة، إدارتها متفتحة الأفكار، مشاركة في حل مشكلاتها، جماعية في مسؤوليتها، إبداعية في أفكارها، متعاونة في أداء مهامها، مركزة على تحصيل طلابها. إن إيجاد مثل هذه القيادة ليس بالأمر الهين، فهذه الخصائص والمواصفات تحتاج لقيادة واعية ومدربة وقادرة على العطاء والعمل، وتحتاج لقيادة متوقدة شغوفة بالتغيير والتجديد والتطوير، تعي مفهوم المدرسة، دائمة التعلم، وما يقتضيه هذا المفهوم لترجمته على أرض الواقع. يحتاج المدير الفعال لبناء المدرسة دائمة التعلم إلى أن يضع تعلم الطلبة والكبار أو العاملين معه في المدرسة نصب عينيه. ويعمل على موازنة مهامه الإدارية والقيادية مع مهامه التعليمية (الحر، ٢٠١٠). ويرى العجمي (٢٠٠٠)

بأن المرونة هي أهم منطلقات الإدارة الاستراتيجية، وتعني إيمان الإدارة المدرسية بضرورة التجديد، وبالتالي التكيف وفقًا لما تكشف عنه النتائج والتجارب والبحوث. والعمل الإداري الموزع يحقق المرونة وينمي روح المبادرة لدى العاملين، لأنه يتم تحقيقه بأقل تكلفة ممكنة، ويوفر وقتًا على كل المستويات. والمدير المبدع في مدرسته هو الذي يتميز بالمرونة والقدرة على التكيف والتجريب، والتجديد، وأن يقوم بإعادة فحص المسائل التي قد يعتبرها المديرون الآخرون أمورًا عادية ومن المسلمات (عساف، ٢٠٠٥). كما أن المستوى العالي من المرونة يساعد القائد على أداء أعلى مستوى ممكن حتى في أصعب الظروف (Hoffman, ٢٠٠٤). فقد كشف بلير (٢٠٠٢) Blair، في دراسة متعمقة لـ ١٢ مدرسة، أن القادة الذين نجحوا في سياقات متعددة يمتلكون القدرة على إظهار وقيادة التغيير. وعلى وجه الخصوص، تميزت "القيادة القوية" بأساليب أكثر وجدانية للتواصل، بالإضافة إلى خصائص مثل "الشجاعة والمثابرة (وكذلك المرونة)" (ص. ١٨٤–١٨٥). كما أثبت التحليل الكمي والنوعي لدراسة (Maulding et al., ٢٠١٢) أنه بزيادة الذكاء الوجداني للقائد ومرونته، تزداد قدرته على القيادة. وأن العلاقة بين خصائص القيادة والذكاء الوجداني والمرونة كبيرة، وأن ذلك له تأثير إيجابي وعميق على فعالية المعلمين والثقافة المدرسية، والتي بدورها تعزز تحصيل الطلبة. وأشارت نتائج دراسة الزعانين (٢٠١٨) إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين ممارسة مديري المدارس للمرونة الإدارية، وتميزهم في الأداء، وأشار إلى أهمية حث مديري المدارس على ممارسة المرونة الإدارية في إدارتهم للمدرسة، وذلك لتسهيل الإجراءات الإدارية، والخروج من ضغوط العمل. وأشارت نتائج دراسة (Pepe, ٢٠١١) إلى وجود علاقة كبيرة بين الرضا الوظيفي والمرونة لدى مديري المدارس بالإضافة إلى وجود علاقة مهمة بين الالتزام بالعمل العاطفي والمرونة. كما أشارت دراسة العنزي (٢٠١٧) إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة مديري المدارس للمرونة الإدارية ومستوى الكفاءة الوظيفية للمعلمين من وجهة نظر المعلمين. وللمرونة دور كبير في تعزيز الابتكار

والإبداع، والتشجيع على المخاطرة (Sahlberg, ٢٠٠٦) كما أشارت نتائج دراسة العارضة (٢٠١٨) إلى أن هناك علاقة إيجابية بين المرونة الإدارية والقيادة الإبداعية لدى مديري المدارس. حيث إن منح مديري المدارس الصلاحيات الكافية للتصرف، والابتعاد عن المركزية من قبل الإدارة العليا، يُمكن مديري المدارس من ممارسة المرونة الإدارية بشكل إبداعي ويتيح لهم الفرصة للتطوير والإنجاز في المهام الموكلة إليهم (الزعانين، ٢٠١٨). كما أشارت دراسة الشايع والمطيري (٢٠١٩) إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارات الذكاء الوجداني وعدد من خصائص القيادة الخادمة لدى مديرات المدارس، وهي الحكمة وتتمثل في قدرة مدير المدرسة على الملاحظة المستمرة للبيئة والتعرف إلى العواقب المحتملة والآثار المترتبة عليها، وكذلك التخطيط المقنع والذي يتمثل في قدرة مدير المدرسة على استخدام المنطق لتشجيع التفكير لدى الآخرين.

٢،٥،٣،٤ فهم الآخرين

تعكس هذه المهارة مدى قدرة المدير على فهم ديناميات الجماعة والدوافع التي تحركها وتحكمها. وكذلك قدرته على فهم أفكار الآخرين وتفهم عواطفهم ودوافعهم (مرسي، ٢٠٠١). وقد أثبتت الدراسات التي قام بها همفل Hemphill (المذكور في حبيشي، ٢٠١٢، ص.١٥٥) حول اتجاهات القيادة بأن ما يميز القائد المؤثر عن القائد غير المؤثر هو أن الأول يُعنى بأحاسيس ومشكلات المجموعة التي يعمل معها. وتعتبر التشاركية من المبادئ الحاكمة لأسس وأركان المنظور الفكري لمستقبل القيادة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، وتعني اهتمام القيادات المدرسية بالعمل كفريق لتحسين المدرسة. من خلال إدراك احتياجات العاملين، والاعتراف بإسهاماتهم وتشجيعهم على إنجاز مهامهم، مما يضمن تنامي الإنجاز ويجعل البيئة المدرسية بيئة نشطة وإيجابية، وهذا لا يتأتى إلا من خلال فهم الآخرين من قبل مدير المدرسة مع العاملين فيها (عيد، ٢٠١٥).

إن كفاءة المديرين ترتبط بشكل طبيعي بذكائهم الاجتماعي (Owens, ٢٠٠٤). ومهارة فهم الآخرين تعتبر من مهارات الذكاء الاجتماعي والذي يترجم قدرة الإنسان على التفاعل والتفاوض في العلاقات الاجتماعية المختلفة والمعقدة، وفي البيئات المختلفة أيضا بأفضل الطرق الممكنة وبفاعلية أكبر. ودقة التعاطف تعتبر أحد أهم جوانب الذكاء الاجتماعي؛ حيث القدرة على فهم الآخرين ووضع نفسك في مكانهم والشعور بما يشعرون، بل ولم يشعرون بهذه الطريقة؟، وفهم المدير لمن حوله ومساعدتهم على تخطي مشكلاتهم، وتعاطفه مع ما يشعرون به، يساعده على زيادة اجتماعيته وتكوين أكبر قدر من العلاقات الاجتماعية، حيث يرون فيه الشخص الاجتماعي القادر على الوصول إلى قلوب الجميع، ويرون أنه محبوب ومرغوب من قبلهم (Goleman & Boyatzis, ٢٠٠٨). والذكاء الاجتماعي للمدير يؤثر إيجابيًا على الضغوط التنظيمية للمعلمين، فقد بينت دراسة (جاسم، ٢٠١٢) أن مستوى الذكاء الاجتماعي للمديرات كان له أثر واضح على تقليل مستوى الضغوط التنظيمية عند المعلمات، وأن المديرات ذوات المستوى الاجتماعي المرتفع كُنّ أكثر تأثيرًا في معلماتهن. كما أشارت دراسة أبو فروة (٢٠١٧) إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس ودرجة ممارستهم للعدالة التنظيمية في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين، وكلما كان الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس مرتفعًا ارتفعت درجة ممارستهم للعدالة التنظيمية، وكلما كانت درجة الذكاء الاجتماعي منخفضة لدى مديري المدارس، كانت درجة ممارستهم للعدالة التنظيمية منخفضة أيضا. كما توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين الذكاء الاجتماعي وأبعاده لدى مديري المدارس وأنماط الاتصال الإداري وأبعاده (الجعافرة، ٢٠١٧). كما وجدت دراسة شويخ (٢٠١٦) أن الذكاء الاجتماعي لدى مديري المدارس يؤثر إيجابيًا على أدائهم الوظيفي.

وتتطلب القيادة المدرسية الفعالية قائدًا ذكيًا وجدانيا يمكنه صياغة وتشكيل علاقات وتحفيز طاقم العمل على التفاعل بطريقه مثمرة ليؤدي ذلك إلى مناخ إيجابي. ولأن المدارس تخضع بصفه مستمرة لإصلاحات استجابة للضغوط السياسية والاجتماعية والاقتصادية فالقادة يشعرون بالقلق إزاء التزامهم بتنفيذ الأعمال. وقد لاحظ فولان (٢٠٠٧) Fullan أنه في ظل ثقافه التغيير تكون العواطف غالبا قوية شديده الحماس، وتقتضي من المدير الذكي وجدانيًا خلق علاقات ناجحة (ص. ٧٤). ويرى بالمر ((Palmer, ٢٠٠٧) بأن العواطف ليست فقط شيئا نشعره بل إنها مصدر للمعلومات. والمعلومات العاطفية على درجة من الأهمية لأنها تمكّن مديري المدارس من تطوير الثقة والتواصل والتعاون، وأن يشعر بالتعاطف ويفهم الدلالات الاجتماعية ويحل المشكلات بفعالية من خلال التغيير. ولذلك فإنه من المفيد بالنسبة لمديري المدارس أن يروضوا حالتهم المزاجية وكذلك الحالة المزاجية للمعلمين وأعضاء طاقم العمل الآخرين لأن هذا سيساعد قائد المدرسة على إدارة طاقم العمل وجعل الأهداف المراد بلوغها قابلة للإنجاز (Harney, ٢٠١٥).

وتوجد علاقة إيجابية بين مهارات الذكاء الوجداني وخصائص القيادة الخادمة لدى مديرات المدارس، ومن خصائص القيادة الإيثار والذي يتمثل في خدمة الآخرين والتأثير الإيجابي عليهم، وكذلك التلاحم العاطفي ويشمل قدرة مدير المدرسة على تقديم الدعم والمساندة العاطفية للمرؤوسين، وكذلك الإدارة التنظيمية وتتمثل في أن يكون لدى مدير المدرسة شعور قوي بالمسؤولية الاجتماعية، من خلال تهيئة بيئة المدرسة بحيث تكون بيئة مساهمة وإيجابية للجماعة والمجتمع (الشايع والمطيري، ٢٠١٩). كما أشارت دراسة حميدي وعزيزي (٢٠١٢) Hamidi & Azizi إلى وجود علاقة إيجابية بين مهارات الذكاء الوجداني (التنظيم الذاتي، والدوافع، والتعاطف) ونمط القيادة المنفتح لدى مديري المدارس، وهذا يعني أن مديري المدارس ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يطبقون أسلوب القيادة المفتوح حول العمل الجماعي

والتعاون. كما أشـــارت النتائج إلى وجود علاقة ســـلبية بين مهارات الذكاء الوجداني (الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدوافع، والتعاطف) ونمط القيادة المغلقة لدى مديري المدارس، مما يدل على أن مديري المدارس ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يطبقون أســـلوب القيادة المغلقة بشـــكل أقل، فهم يلجأون إلى التهديدات والنقد وفرض السلطة، والامتثال الفوري للأوامر دون توضيح الأسباب الكامنة وراءها.

٢،٥،٣،٥ معرفة مبادئ الاتصال

إن التواصل الإنساني من أهم الكفايات التنظيمية للقائد المدرسي، وهو من الكفايات التي تمثل لُب العملية التعليمية والتنظيمية والإدارية، لأنه يمثل التدفق في المشـــاعر، وتحقيق العلاقات الإيجابية بين القائد التربوي والعاملين في المدرسة، وهذا يعكس مدى قدرة المدير على معرفة مبادئ الاتصـــال وقدرته على نقل الأفكار إلى الآخرين عن طريق اختيار الوسائل المناسبة لذلك (مرسي، ٢٠٠١). والقدرة على وعي وفهم سلوكيات الآخرين، والاتصال معهم –سواء كتابيًا أو شفهيًا–بلغة واضحة وسليمة، يكون لها تأثير إيجابي نحو دافعيتهم للعمل واســـتثارة همتهم نحو الإنجاز (عيد، ٢٠١٥). والتواصـــل والتفاعل الاجتماعي يتطلب المعرفة بمبادئ الاتصـال، حيث إن حدوث التفاعل الاجتماعي الفعال يتطلب ثلاث مهارات وهي: مهارة الإرسـال Sending Skills، ومهارة الاستقبال Receiving Skills، ومهارة تنظيم وضبط المعلومات الشخصية أثناء التواصل Controlling Skill، وتقع هذه المهارات الثلاث في المستويين الانفعـال (غير اللفظي)، والاجتمـاعي (اللفظي). والاتصـــال غير اللفظي (الانفعـال) Nonverbal Communication skills يتطلب ثلاث مهارات ضرورية في مدى وجودة اجتماعية الأفراد وهي: التعبير الانفعالي Emotional Expressivity، والحســـاســـية الوجدانية Emotional Sensitivity، والضـــبط الانفعـالي Emotional Control؛ في حين إن الاتصـــال اللفظي (الاجتمـاعي) Social (Verbal) Communication Skill يتطلـب ثلاث مهـارات وهي: التعبير الاجتمـاعي Social Expressivity،

والحساسية الاجتماعية Social Sensitivity، والضبط الاجتماعي Social Control (Riggio et al., ١٩٩٠).

إن العملية التعليمية في جوهرها هي عملية اتصالات، كما أن جميع الجهود والأنشطة المدرسية تتم من خلال التواصل مع جميع الاتجاهات، لذلك تلعب الاتصالات دورا حاسمًا وبارزًا في الإدارة المدرسية، وتأخذ طابعًا متميزًا، وذات أهمية في تسيير وإدارة المؤسسة التربوية إدارة رشيدة وفعالة، فلا يمكن أن تحقق المدرسة أهدافها وتؤدي رسالتها التربوية في إعداد الأجيال وتأهيلهم معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا ما لم تعتمد التواصل وسيلة أساسية في التعامل مع جميع الأطراف التي تشاركها هذه الرسالة (بروال، ٢٠١٥). لذلك تزداد فاعلية البيئة المدرسية بزيادة فاعلية العلاقات الإنسانية حيث إن المناخ التعليمي –المادي والمعنوي– يؤثر سلبًا أو إيجابًا على مستوى الأداء التدريسي والتحصيلي والإداري داخل المؤسسة التربوية، كما أن هذه العلاقات تُعد عنصرًا أساسيًا لنجاح المدرسة في تأدية وظائفها، وتفاهم عناصرها وتآلفها، مما يزيد من تفاعلهم وتعاونهم في تحقيق أهداف المدرسة التربوية إضافة إلى أن العلاقات الإنسانية تحقق الراحة النفسية والطمأنينة والرضا للعاملين في المدرسة وطلبتها، مما يزيد من النتائج الإيجابية التي تسعى لها المدرسة، كما أن العلاقات الإنسانية الإيجابية داخل المدرسة تعزز من الانتماء لها ولمهنة التربية والتعليم (قوارح وحمايمي، ٢٠١٦).

والقائد التربوي الفاعل يأخذ في حسبانه آراء الأطراف الأخرى المشاركة في عملية مشتركة لصنع القرار، وهو منصت جيد (Cotton, ٢٠٠٣). وقد أشارت دراسة البرعصي (٢٠١٤) إلى أن هناك علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجة تطبيق مديري المدارس لاستراتيجيات إدارة الصراع وبين استخدامهم لمهارات الاتصال. وأشارت دراسة الجعافرة (٢٠١٧) إلى أن ممارسة مديري المدارس لأنماط الاتصال الإداري بشكل فعال تعكس قدرتهم على الاتصال الإداري بشكل جيد مع مرؤوسيهم، مما يعني امتلاكهم

ووعيهم بمبادئ الاتصال الإداري بشكل فعال. في حين تشدد مديري المدارس وانفرادهم باتخاذ القرارات دون الاهتمام بآراء مرؤوسيهم يعكس ضعف فاعلية المديرين في الاتصال الإداري، وأيضا ربما يعكس ضعف ثقتهم فيمن معهم في المدرسة. ووجد الجعافرة (٢٠١٧) أن أنماط الاتصال الإداري السائدة لدى مديري المدارس كانت على النحو التالي: (الاتصال الكتابي، والاتصال الشفوي، والاتصال غير اللفظي). وهناك علاقة ارتباطية إيجابية بين مهارات الذكاء الوجداني ومهارات الاتصال (العنجري، ٢٠٠٩).

٢،٥،٥ واقع القيادة التربوية في سلطنة عُمان

إن الإصلاح التربوي المدرسي يمثل سمة مشتركة بين النظم التربوية في العالم أجمع. لذا؛ كان لزامًا على نظم التربية والتعليم أن تنهض بمستوى أدائها وتسعى إلى التجديد والإصلاح في مؤسساتها وأساليبها التربوية والتعليمية، فالتجديد التربوي واجب حتمي لمواجهة تحديات المستقبل المتطور والمتغير بشكل متسارع، فالتربية تُعتبر أداة التغيير والتكيف معًا. ومن أبرز التحولات الجارية في مجال التربية والتي دفعت بضرورة الإصلاح المدرسي في دول العالم تغير محتوى التربية من الاكتفاء بمجرد التأهيل الأكاديمي والمهني للإنسان حتى ينخرط في دورة الإنتاج، إلى التربية الشاملة والتي تهدف لتعليم الإنسان كيف يكون، وكيف يعيش مع الآخرين، وكيف يعمل، وكيف يتعلم تعلمًا ذاتيًا مستمرًا. ومن التحولات أيضا التحول في الممارسات التعليمية من التعليم إلى التعلم، والتحول في فهم الجودة التعليمية من مراقبة جودة المخرجات النهائية للنظام التعليمي إلى إدارة الجودة التعليمية الشاملة، ومن التركيز على كفاءة النظام التعليمي الكلي (Macro system) إلى التركيز في أداء النظم الفرعية (Micro system)، وعليه فإن لتحويل المؤسسة التربوية المتمثلة بالمدرسة إلى بيئة مشجعة وملائمة للتعلم، لا بد من تقديمها خدمات تعليمية فاعلة من قبل معلمين مهنيين يؤمنون بالتغيير ويعملون مع قادة يديرون التغيير المدرسي المستمر إدارة واعية ومتمكنة للوفاء بمتطلبات التعليم العصري وما يتواكب مع تطلعاتهم واهتماماتهم وبما يحقق رضا المساهمين في المدرسة

وكل من يتعامل معها. ومن أبرز التحولات على مستوى الإدارة التربوية ظهور المدرسة كمؤسسة رئيسية في التغيير الميداني، والتحول بالإدارة المدرسية من الإشراف إلى القيادة، والانتقال من التسيير إلى التمكين، ومن التنفيذ إلى الإبداع التجويدي في مستوى علاقة القيادة المدرسية بالعاملين معها (حسينة وآخرون، ٢٠١٥).

ومن هذا المنطلق وإيمانًا من وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بأهمية المدرسة في إعداد وتنمية الكوادر البشرية القادرة على تلبية الاحتياجات اللازمة لتقدم المجتمع وازدهاره، والذي يتطلب تحقيقه وجود قيادة مدرسية فاعلة تتمتع بصفات إدارية متميزة، وخبرة كافية فضلًا عن الكفاءة العلمية والمهنية. جعل عملية الارتقاء بمستوى إدارة المدرسة كوحدة إدارية غاية تستهدفها تطوير العملية التعليمية، وتحسين أدائها، ومعالجة جوانب القصور فيها للوصول بها إلى أفضل مستوى للأداء الإداري (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩ب). لذلك سعت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان إلى تطبيق نظام الإدارة المدرسية الذاتية في جميع المحافظات التعليمية بدءًا من عام ٢٠٠٦م، بحيث تقوم المدارس بممارسة عدد من الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والفنية كوحدة تدير نفسها ذاتيًا في حدود السياسة التعليمية العامة لوزارة التربية والتعليم (الهادي، ٢٠٠٩). كما طبقت مشروع تطوير الأداء المدرسي عام ٢٠٠٨م، والذي يهدف إلى ترسيخ التقويم الذاتي لدى العاملين في المدرسة، وتنمية مهارة العمل بروح الفريق والعمل التعاوني (اليعقوبية، ٢٠١٤). وتكمن أهمية نظام تطوير الأداء المدرسي على أثره في رفع جودة الأداء المدرسي بمجالاته الثلاثة: التعليم، والتعلم، والإدارة المدرسية؛ إذ يوجه المدرسة لتطوير توقعاتها باستمرار من أجل رفع كفاءة أدائها عن طريق التحسين والتطوير المستمرين للعمليات بالاعتماد على احتياجات المجتمع المدرسي ومتطلباته للوصول به إلى أقصى درجات الكفاءة والفاعلية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩أ، ص.١٦)

٢،٥،٦ مهام وكفايات مدير المدرسة

يُعد مدير المدرسة ركيزة أساسية من ركائز تحسين العملية التعليمية وعاملًا مهما في تحقيق الأهداف التعليمية وتحسين مخرجاتها. وفي ضوء التحديات والتغيرات في المجتمعات، ومع أساليب الإدارة المدرسية ومتطلباتها زادت المسؤوليات والمهام الوظيفية على مدير المدرسة، وأصبح التوجه التربوي العالمي نحو أهمية وجود القائد التربوي الذي يستطيع قيادة المدرسة، وإدارة مرافقها بفاعلية عالية. ولذلك حظي موضوع القيادة المدرسية باهتمام كبير، وبأشكال مختلفة، كالتخطيط للبرامج الشاملة لتدريب القيادات، وأساليب اختيارهم، باعتبارهم الركيزة الأساسية لنجاح المنظمة ككل، وانطلاقا من كون القيادة التربوية الفاعلة مدخلًا رئيسًا تستند إليه حركة تطوير التعليم والارتقاء بجودته، في ظل التحولات المعاصرة في مفهوم القيادة التربوية، من كونها مجرد عملية تسيير للعمل التربوي، إلى عملية تطوير لمنظومة العمل الإداري.

وفي ظل هذه التوجهات، فقد صُممت معايير لمديري المدارس تركز على قيادة المدرسة بطريقة احترافية، وبناء قواعد سليمة، يتم من خلالها تحقيق معايير تتوافق مع المعايير الدولية في إطار المتطلبات المحلية لجميع جوانب العملية التعليمية، وتفرض على المديرين القيام بدور قيادي يتحلى برؤية تسمح لهم بوضع خطط مدرسية تسعى إلى تحقيق التميز والعدالة وضمان تحقيق الأهداف. كما أن هذه المعايير لم تغفل السمات الخاصة اللازمة لمديري المدارس ضمن مهاراتهم المهنية، ومنها استخدام أساليب ووسائل حل المشكلات على نحو فعال، والأخذ بزمام المبادرة والتحلي بالاستقلالية، وتحفيز وتطوير دعم الأفراد والمجموعات، والتعاون والمشاركة في مد جسور التواصل بين المدرسة والمجتمع، والقدرة على تقديم، واستقبال الملحوظات والآراء الإيجابية والسلبية، إضافة إلى القدرة على قيادة عمليات التغيير بحيث تكون المدرسة جزءًا لا يتجزأ من مجتمع المعرفة (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، د.ت). وسعيًا

من وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان إلى التطوير المستمر لمديري المدارس فقد أعدت عام ١٩٩٣م دليل مدير المدرسة العُماني، وتماشيًا مع المستجدات والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة طور ذلك الدليل إلى دليل عمل الإدارة المدرسية في عام ٢٠٠٩، وهو دليل ميسر ومنظم للعمل الإداري في المدرسة، ومن أبرز ما تضمنه هذا الدليل مهام مديري المدارس، والتي من ضمنها العمل على بناء علاقات منتجة وغرس روح الفريق والعمل الجماعي، ونشر ثقافة التعاون بين الزملاء. والعمل على التجديد والتميز في مجال التخصص، وتقويم الأداء ذاتياً، وتطوير ثقافته المهنية وتعزيز خبراته العملية بالاطلاع الذاتي والاستفادة من خبرات زملائه، ويضع مدير المدرسة خطة سنوية لتنفيذ واجباته الوظيفية بإشراف المشرف الإداري، ويفعل دور المدرسة كمؤسسة تربوية لخدمة المجتمع ويستفيد من الإمكانات المتاحة لرفع مستوى الأداء المدرسي. ويشارك في وضع خطة التقويم الذاتي لأداء المدرسة، وتنفيذها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩ب، ص.١٠-١٢).

كما حدد دليل عمل الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان أهم الكفايات الواجب على مدير المدرسة امتلاكها وفقًا لعدد من المجالات والمعايير حيث تضمن كل معيار عددًا من الكفايات، منها الكفايات المتعلقة بالسياسات والأنظمة والتي تتمثل في القدرة على تطبيق القوانين والأنظمة ونشر ثقافة الجودة داخل المدرسة، والكفايات الشخصية والتي تتمثل في إدارة الذات، والإدارة الاجتماعية، والاتصال وصناعة القرار. وكفايات التخطيط والتطبيق التي تتمثل في إعداد رؤية ورسالة للمدرسة بمشاركة العاملين، والقدرة على التفويض. وكفايات إدارة التغيير، وكفايات إدارة الموارد من موارد بشرية وتقنية (مرجع سابق، ٢٠٠٩ب، ص.١٦-١٩). وبملاحظة تلك المهام والكفايات يجد أنها تتطلب مهارات الذكاء الوجداني (الكفاءة الوجدانية، والحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني)، كما أنها تعكس القدرة على القيادة التربوية بمكوناتها الرئيسية التي يؤكدها دارسو الإدارة التعليمية والمشتغلون ببحوثها، حيث توصلت جميع

الدراســـات التي تناولت خصـــائص المدرســـة الفاعلة (مارزانو، ٢٠٠٩؛ Lezott & Levine ١٩٩٠; Sammons, ١٩٩٩) إلى أن القيادة المدرسية هي عنصر من عناصر فاعلية المدرسة.

٢،٦ الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على القيادة التربوية

إن من أصـعب ما واجهه الباحث هو التوصـل إلى إطار نظري واضـح المعالم حول العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة التربوية. لذلك، عمد الباحث إلى توســـيع نطاق بحثه ليشـــمل ما كُتب عن العواطف والقيادة، والقائد والفعالية التنظيمية، ومصـــادر الذكاء الوجداني في المنظمات، وأثر الذكاء الوجداني على القيادة وسيربط الباحث كل ذلك بالقيادة التربوية على اعتبار أن المدرسة منظمة تعليمية، حيث يرى بيتر سـنج (١٩٩٦) Peter Senge أن علينا توسـيع فهمنا لتعقيد المدارس كنظام للعديد من الأجزاء المترابطة. وأشار إلى المدرسة بأنها "منظمة تعليمية"، وهي مجموعة تشترك في رؤية مشتركة للمدرسة وتعمل معًا لتحقيق هذه الغاية. والمناخ المدرســـي عنصـــر مهم في فعالية المدرســـة. فالتوقعات والقيم والعلاقات مع الموظفين وقائد المدرسة والمعلمين وسلوك الطلبة تخلق المناخ المدرسي، ويمكن للقائد إما أن يعزز أو يعوق المناخ المدرسي الإيجابي من خلال نموذج قيادته (Rapti, ٢٠١٣).

٢،٦،١ العواطف والقيادة

إن قدرات القادة في أي مؤسسة هي سبب من أسباب النجاح في تلك المؤسسة، ومن العوامل المهمة التي لها دور كبير في نجاح القادة هي العاطفة. العواطف هي جزء مهم من حياة أي شخص والتي تؤثر بشكل كبير على جميع جوانب الحياة. كل عاطفة لها خاصية محفزة، ومعنى شخصي، وتعبير ينعكس في السلوكيات (Ahangar, ٢٠١٢). يقدر العلماء والممارسون في أدبيات السلوك التنظيمي Organizational Behavior في الوقت الحاضر أن العواطف والتنظيم العاطفي يُشكلان جزءًا لا يتجزأ من حياة العمل (Ashkanasy, et al., ٢٠١٧). ومع ذلك لم يُنظر صراحة في الأدبيات القيادية عن دور

العواطف في عملية القيادة حتى بداية الثمانينيات من القرن العشرين، هذا الإهمال النسبي ليس مفاجئًا لأن الأدب التنظيمي قد سيطر عليه التوجه المعرفي (Ilgen & Klein, ١٩٨٩)، مع تجاهل المشاعر أو اعتبارها شيئًا يُعيق العقلانية وصنع القرار الفعال (Albrow, ١٩٩٢). تمامًا كما تجاهلت نظرية الدافع كيفية تأثير مزاج الموظفين وعواطفهم على اختيارهم لأنشطة العمل، ومستويات الجهد، ومستويات الثبات في مواجهة العقبات (George & Brief, ١٩٩٦)، ولم تعتن بحوث نظريات القيادة بشكل كاف كيف تؤثر أمزجة ومشاعر القادة على فعاليتهم كقادة. فضلا عن أن دراسة العواطف في السلوك التنظيمي كانت خارج جدول أعمال بحوث السلوك التنظيمي (OB) بشكل أساسي (Brief & Weiss, ٢٠٠٢). لذلك اعتقد كثير من القادة والمديرين طوال تلك الحقبة من الزمن أنه لا مكان للعواطف في العمل، وأن التفكير الصحيح والمحاكمات العقلية المنطقية تكفي وحدها لصنع قائد ناجح ومؤسسة ناجحة (Goleman, ١٩٩٨).

ولأن محاولة دراسة السلوك والفكر البشري دون النظر إلى الجانب العاطفي، بما في ذلك حاجة الأفراد إلى التحكم (أي تنظيم) عواطفهم، أمر غير مجدٍ. بدأ المشهد يتغير في الثمانينيات؛ فقد تزايدت الأدبيات التي تستكشف دور الحالة المزاجية والعواطف في الشؤون الإنسانية والتنظيمية، وجاء الدافع الرئيسي لهذا الإدراك من خلال دراسة أجراها عالم الاجتماع هوشيلد (١٩٨٣) Hochschild، بعد نشر كتابه "القلب المدار: تسويق الشعور الإنساني" The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling والذي وضح فيه كيف أن الموظفين الذين يعملون في وظائف تنطوي على تفاعلات يحتاجون إلى افتراض المشاعر التنظيمية المطلوبة. التعبيرات التي غالبًا ما كانت مختلفة عن المشاعر التي كانوا يشعرون بها بالفعل في ذلك الوقت. أطلق هوشيلد Hochschild على هذا "العمل العاطفي". وفي عام ١٩٨٧ اعتبر رفائيلي وساتون Rafaeli and Sutton التعبير عن المشاعر جزءًا من دور العمل، وأن دراسة الدور الذي تقوم به العواطف والتنظيم العاطفي في السلوك أمر أساسي في العمل، خاصة عند النظر في

المتغيرات التابعة مثل الرضا الوظيفي والتوازن بين العمل والحياة. وبحلول التسعينيات أشارت دراسة لجورج وبيتنهاوسن (١٩٩٠) George and Bettenhausen إلى أن مشاعر القادة قد تلعب دورًا مهمًا في القيادة. وأن مدى شعور قادة مجموعات العمل بأمزجة إيجابية كان مرتبطًا بشكل إيجابي بمستويات السلوك الإيجابي الذي يقوم به أعضاء المجموعة وارتبط سلبًا بمعدلات دوران المجموعة. ووجد جورج (١٩٩٥) George أن مجموعات العمل التي يقودها مديرون يميلون إلى تجربة حالات مزاجية إيجابية في العمل تقدم خدمة عملاء أعلى جودة من المجموعات التي يقودها المديرون الذين لا يميلون إلى تجربة حالات مزاجية إيجابية في العمل. إلا إنهاتين الدراستين لم تسلطا الضوء على دور المزاج والعواطف في عملية القيادة في حد ذاتها، بل أشارت إلى أن المشاعر قد تكون عاملاً مهمًا يجب مراعاته.

وفي مقالتهُما العلمية "المشاعر في العمل والإنجاز" أكد بيكرون وفريز (Pekrun & Frese, ١٩٩٢) أن علماء النفس الصناعي والتنظيمي يجب أن يأخذوا قضية العواطف في العمل بجدية أكبر. ثم قدم أشفورث وهامفري (Ashforth & Humphrey, ١٩٩٣) بشكل مقنع في مقالهما "العاطفة في مكان العمل"، إن عواطف أعضاء المنظمة وردود أفعالهم العاطفية على الأحداث اليومية لها آثار على مجموعة واسعة من السلوكيات الفردية، بما في ذلك التحفيز والقيادة، بالإضافة إلى التأثير على السلوك في المجموعات. أثارت هذه المقالات الرئيسية حول العاطفة في مكان العمل والإنجاز التي كتبها بيكرون وفريز Pekrun and Frese (١٩٩٢) ومن ثم أشفورث وهامفري (١٩٩٥) Ashforth and Humphrey اهتمامًا أوسع من وجهة نظر السلوك التنظيمي، وأضاف وايس وكروبانزانو (١٩٩٦) Weiss and Cropanzano مزيدًا من الزخم للاعتراف بالدور الذي تلعبه العواطف في الحياة التنظيمية وطوروا فكرة أن المشاعر في المنظمات مرتبطة بما يشار إليه باسم "الأحداث العاطفية". في نموذجهم، تنشأ مثل هذه الأحداث في البيئة وتؤدي إلى ردود فعل عاطفية تؤدي بدورها إلى استجابات سلوكية مباشرة "سلوك مدفوع بالتأثير" وتطور المواقف

(مثل الرضا الوظيفي و / أو الالتزام)، والتي تؤدي بعد ذلك إلى "السلوكيات المدفوعة بالحكم" المعروف باسم نظرية الأحداث العاطفية (AET) ، وشهدت السنوات العشر التالية انفجارًا حقيقيًا في الاهتمام بدراسة تأثير العواطف في المنظمات ووسع أشتون جيمس وأشكاناسي الفكرة لتشمل منظورًا استراتيجيًا (Ashkanasy & Ashton-James, ٢٠٠٥)، وبحلول بداية القرن الحادي والعشرين، وصف جيبسون وبارسيد (Gibson & Barsade, ٢٠٠٣) تطور البحث في العاطفة وأثرها على السلوك التنظيمي على أنها "الثورة العاطفية في السلوك التنظيمي" (p.٣). واليوم، يتجلى الاهتمام المستمر بدور العواطف والتنظيم العاطفي في المنظمات في Listserv Emonet، وهي شبكة دولية عبر الإنترنت لمناقشة الموضوعات في هذا المجال. تعقد هذه المجموعة سلسلة مؤتمرات نصف سنوية (المؤتمر الدولي للعواطف وحياة العمل، http://www.emotionsnet.org). ترتبط بهذه الأنشطة سلسلة كتب سنوية.

ومجملًا تلعب العواطف دورًا مهمًا من حيث حماس الأفراد لعملهم. وأن القادة الذين يفهمون العواطف يحفزون المرؤوسين على العمل بشكل أكثر فعالية وكفاءة (Grossman, ٢٠٠٠)، وأن الدافع الملهم في شكل الرؤية والإحساس بالرسالة يرفع مستويات التفاؤل والحماس (Dubinsky et al., ١٩٩٥). كما تؤثر العواطف في عمليات التفكير من خلال تعزيز استراتيجيات معالجة المعلومات المختلفة (Forgas, ١٩٩٥; Schwarz, ٢٠١١). على سبيل المثال، تميل المشاعر الإيجابية إلى تعزيز المعالجة الاستدراكية (Schwarz, ٢٠١١)، وقد تكون مفيدة للمهام الإبداعية (Isen et al., ١٩٧٨). ويرى داسبورو، وأشكناسي أن القيادة هي في جوهرها عملية عاطفية، حيث يظهر القادة العاطفة، ويعملون على إثارة العاطفة في أعضائهم (Dasborough & Ashkanasy, ٢٠٠٢). وتشير دراسات (Fineman, ٢٠٠٠; Forgas, ١٩٩٥) إلى أن المشاعر تلعب دورًا محوريًا في القيادة بدلاً من كونها مجرد عامل إضافي يجب مراعاته. وأكد ألبرو (Albrow, ١٩٩٢) على أهمية النظر إلى العاطفة بشكل صحيح، ليس فقط كجودة

شخصية، ولكن كخاصية للمنظمات وجانب أساسي من أدائها. خلاصة القول إن المشاعر (المزاج والعواطف) تلعب دورًا مركزيًا في عملية القيادة. بشكل أكثر تحديدًا، إن الذكاء الوجداني، والقدرة على فهم وإدارة المزاج والعواطف في الذات والآخرين، يُسهم في القيادة الفعالة للمنظمات.

٢،٦،٢ القائد التربوي والمناخ التنظيمي للمدرسة

إن إيمان الأمم بالغرض من المدرسة يشكل السياسات التي تحرك المناهج والتعليم، لكن معتقدات قادة المدارس وقدراتهم أساسية لتشكيل الثقافة التي تجعل ذلك يحدث. لذلك من الضروري أن يتحلى قادة المدارس بمهارات قيادية عالية الجودة لخلق واستدامة ثقافات مدرسية تنمي الإداريين والمعلمين وبالتالي تؤدي إلى نجاح المدرسة، وتساهم الكفاءات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية لقادة المدارس في تمكينهم من تسهيل واستدامة التغيير المنهجي على جميع المستويات في المدارس (Sanchez-Nunez et al., ٢٠١٥). وأن الفعالية التنظيمية للمدرسة مرتبطة بصحة المناخ المدرسي. وأن المدير يلعب دورًا مهمًا في تكوين مناخ المدرسة (Gulsen & Gülenay, ٢٠١٤). وعلى مدى العقود الثلاثة الماضية أدرك المصلحون التربويون الأوائل مثل بيري Perry، وديوي Dewey، ودوركهايم Durkheim؛ أن الثقافة المميزة للمدرسة تؤثر على حياة طلابها وتعلُمهم، ونشأ ظهور الدراسة المنهجية والتجريبية للمناخ المدرسي في البحث الصناعي، التنظيمي مقترنًا بملاحظة أن العمليات الخاصة بالمدرسة تمثل قدرًا كبيرًا من التباين في تحصيل الطلبة. منذ ذلك الحين، نما البحث في المناخ المدرسي بشكل منهجي، وفي السنوات الأخيرة، أبدت العديد من البلدان اهتمامًا كبيرًا بهذا المجال (Thapa et al., ٢٠١٢, p.٢.). ويرى المجلس الوطني للمناخ المدرسي National School Climate Council (٢٠٠٧) بأن "مناخ المدرسة" و "المناخ المدرسي الإيجابي والمستدام" "يعتمد على أنماط تجارب الناس في الحياة المدرسية ويعكس المعايير والأهداف والقيم والعلاقات بين الأشخاص وممارسات التدريس والتعلم والهياكل التنظيمية. وأن المناخ المدرسي الإيجابي المستدام يعزز تنمية الطلبة

وتعلمهم الضروريين لحياة منتجة ومُسهمة ومُرضية في مجتمع ديمقراطي. يشمل هذا المناخ المعايير والقيم والتوقعات التي تدعم الشعور بالأمان الاجتماعي والعاطفي والبدني. ويكون فيه الناس منخرطون ومحترمون، فيعمل الطلبة والأسر والمعلمون معًا لتطوير رؤية مدرسية مشتركة والعيش والمساهمة فيها؛ حيث يقوم المعلمون بتصميم نموذج ورعاية موقف يركز على فوائد التعلم والرضا عنه. ويساهم كل شخص في عمليات المدرسة بالإضافة إلى رعاية البيئة المادية (p.٤). كما يصف فريبرغ (Freiberg, ١٩٩٩) أهمية مناخ المدرسة للتعلم بقوله: "إن مناخ المدرسة هو قلب وروح المدرسة، هو جوهر المدرسة الذي يقود الطالب والمعلم والمسؤول والموظف إلى حب المدرسة، والتطلع إلى الحضور اليومي إليها. هو تلك الجودة التي تتسم بها المدرسة من خلال مساعدة كل فرد على الشعور بأهميته وكرامته وقيمته الشخصية، ويساعد في الوقت نفسه على خلق شعور بالانتماء إلى شيء ما وراء أنفسنا. كما يمكن أن يعزز مناخ المدرسة المرونة أو أن يصبح عامل خطر على حياة الذي يعملون ويتعلمون فيها. ويحدد مناخ المدرسة جودة المدرسة التي تخلق الصحة في أماكن التعلم، وتغذي أحلام وتطلعات الطلبة وأولياء الأمور؛ وتحفز إبداع المعلمين وحماسهم (p.١١).

لمديري المدارس تأثيرات كبيرة على العديد من جوانب مدارسهم، بما في ذلك مناخ المدرسة وثقافتها، ورفاهية المعلمين واستبقائهم، ونجاح الطلبة في المدرسة. حيث يشكل الذكاء الوجداني للمديرين وقيادتهم الأساس الذي يؤثر على التنفيذ الفعال للتعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL)، والمناخ المدرسي، وعمل المعلم ورفاهيته، والشراكات الأسرية والمجتمعية، ونتائج الطلبة النهائية (Mahfouz et al., ٢٠١٩). وتؤكد الأبحاث حول المدارس الفعالية والقيادة التربوية على تأثير القيادة في خلق بيئة تعليمية آمنة ومأمونة ومناخ مدرسي يتسم بالرعاية الإيجابية، حيث إن مدير المدرسة يلعب دورًا مهمًا في تكوين مناخ المدرسة (Gulsen & Gulenay, ٢٠١٤). كما أن أسلوب القيادة التحويلية لمديري المدارس له تأثير إيجابي على أربعة أبعاد للمناخ المدرسي، وهي الانتماء والابتكار والاهتمام المهني وكفاية الموارد، بينما تؤثر قيادة

المعاملات على صنع القرار التشاركي (Tajasom & Ahmad, ٢٠١١). ولأن التواصل الفعال هو إحدى الخصائص الحاسمة لمدير المدرسة الفعال والناجح، فإن المناخ المدرسي يرتبط بشكل إيجابي بفاعلية التواصل لدى مدير المدرسة (Halawah, ٢٠٠٥). وأن هناك أثرًا إيجابيًا لعمليات الاتصال الإداري التي يمارسها مديرو المدارس (الأفكار والمعلومات والبيانات والمشاعر والاتجاهات التي يتم تناقلها في البيئة المدرسية) على الفاعلية التنظيمية (الأهداف، الموارد، الرضا الوظيفي، والإنتاجية) (القداح، ٢٠١٧). وهناك علاقة إيجابية بين أبعاد المناخ التنظيمي السائدة لدى مديري المدارس ومجالات الروح المعنوية لدى المعلمين (الحراحشة، ٢٠١٣). كما أن المناخ التنظيمي للمدرسة له تأثير كبير في الإبداع الإداري لدى مديري المدارس، إذ إن توفر المناخات التنظيمية الجدية يؤدي إلى ممارسة المهارات الإبداعية لدى مديري المدارس (الديحاني، ٢٠١٣). والولاء التنظيمي (الارتباط الوجداني بين قيم المدرسة وأهدافها وبين دور الفرد لتحقيق تلك الأهداف والغايات من أجل تحقيق المنظمة لأهدافها التنظيمية بفعالية عالية) يرتبط إيجابيا بالأداء المتميز (مجموعة السلوكيات الإدارية المعبرة عن قيام الموظف بعمله، وتتضمن جودة الأداء، وحسن التنفيذ، والخبرة الفنية في الوظيفة، والاتصال والتفاعل مع بقية أعضاء المؤسسة، والالتزام باللوائح الإدارية التي تنظم العمل وتسعى لها بكل حرص) لدى مديري المدارس فكلما كان الولاء التنظيمي عاليًا كان مستوى الأداء المتميز عاليًا (عويس، ٢٠١٩). وعندما يتحلى مديرو المدارس بذكاء وجداني مرتفع، فإنهم يميلون إلى أن يكونوا قادة فعالين يديرون مدارسهم من خلال تبني أسلوب إيجابي واستباقي (Mahfouz et al., ٢٠١٩).

إن القائد الذكي وجدانيا يخرج المشكلات الخفية إلى العلن من خلال تشجيع جو الصراحة والحوار والانفتاح بين المرؤوسين، ويؤسس أرضيةً مشتركةً وفهماً مشتركاً بين أفراد المنظمة، من خلال تشجيعهم على التحدث عن آمالهم وعن كيفية تحقيقها، ومن ثم يبدأ بتطبيق ما يؤدي لتحقيق هذه

الأهداف والآمال، فيشعر الجميع بالسعادة والانتماء، وأن كلاً منهم في المكان المناسب، فتتحول المنظمة إلى منظمةٍ ذكيةٍ عاطفياً (العيتي، ٢٠٠٤). إذًا فعالية المنظمات والقدرة على قيادتها تتوقف بشكل كبير على كفاءة إدارة العنصر البشري، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال امتلاك المديرين للمهارات الأساسية لإدارة هذا العنصر وهي المهارات الاجتماعية والوجدانية التي تؤدي دورها الفاعل للنجاح في العمل (كردي، ٢٠١٠).

٢،٦،٣ الذكاء الوجداني والفاعلية التنظيمية

إن للذكاء الوجداني دورًا في المنظمات، فهو مكون أساسي في تحديد فعّالية القيادة في مكان العمل وبشكل خاص عندما يتعامل القادة مع فرق العمل. حيث يُلهم قادة الذكاء الوجداني عمومًا أعضاء الفريق للعمل بكفاءة من أجل تحقيق الهدف التنظيمي (Goleman , ١٩٩٨). كما أن القادة الأذكياء وجدانيًا واعون سياسياً وقادرون على تحسس شبكات العلاقات الاجتماعية وقراءة مفاتيح القوة في العلاقات بين البشر، إنهم يفهمون القوى السياسية السائدة في منظماتهم، كما يفهمون القيم المرشدة والقواعد غير اللفظية التي تعمل بين البشر، يستطيعون خلق المناخ الوجداني الذي يجمع بين المعلمين وبين التلاميذ وأصحاب المصالح المختلفة وجعل هذه العلاقات في مجراها الصحيح، يتابعون بدقة درجة رضا طلابهم ويعملون على تحقيق سرورهم (Goleman et al., ٢٠٠٢). كما أن أبعاد الذكاء الوجداني مرتبطة بشكل هادف بعدد من المتغيرات ذات الصلة بالناحية التنظيمية منها: الرضا الوظيفي، والفعالية الشخصية، والالتزام التنظيمي، والصحة العامة، والثقة، والفعالية التنظيمية، والإنتاجية التنظيمية (Sinha & Jain, ٢٠٠٤). ويلعب الذكاء الوجداني دورًا حيويًا في كل منظمة، حيث يحسن الأداء الفردي والتنظيمي، وله دور مهم في نوع العمل الذي ينتجه الموظف، والعلاقة التي يتمتع بها في المنظمة (Deshwal, ٢٠١٦).

وأن عواطف الفرد تؤثر في أدائه التنظيمي. كما أن الأداء التنظيمي يعتمد على أربعة عوامل وهي: الذكاء الوجداني، والرضا الوظيفي، والعوامل البيئية، والسلوك التنظيمي. يشكل الذكاء الوجداني ٣١٪ منها، ثم الرضا الوظيفي ٢٧٪، والعوامل البيئية ٢٢٪، وأخيرا ٢٠ % للسلوك التنظيمي. كما أن الذكاء الوجداني والرضا الوظيفي يعملان على زيادة الإنتاجية. وتحتاج الإدارة إلى تطوير مهارات الذكاء الوجداني لتحسين أداء الموظفين وإنتاجية المنظمة. وأن الموظفين الذين يتمتعون بكفاءات عالية في الذكاء الوجداني يتمتعون بأداء وظيفي أفضل من الموظفين ذوي الكفاءات المنخفضة في الذكاء الوجداني. ويلعب القائد دورًا رئيسيًا في التطوير التنظيمي، كُلما كان يتمتع بكفاءات ذكاء وجداني عال (المصدر نفسه، ٢٠١٦). ويوضح الشكل ٢،٨ علاقة الذكاء الوجداني بالفعالية التنظيمية.

الشكل ٢، ٨: الذكاء الوجداني والإنتاجية التنظيمية

المصدر: (Deshwal, ٢٠١٦, p:١٧٤)

كما أن الذكاء الوجداني يؤثر على الطريقة التي يتفاعل به الموظفون مع زملائهم، والاستراتيجيات التي يستخدمونها لإدارة الصراع والتوتر، والأداء الوظيفي الإجمالي (Ashkanasy & Daus, ٢٠٠٥; Lopes et al., ٢٠٠٦a). ويساهم الذكاء الوجداني بشكل إيجابي في العديد من جوانب الأداء في مكان العمل. والموظفون الذين يتسمون بمستوى عالٍ من الذكاء الوجداني يتمتعون بمرتبة أعلى في المؤسسة، ويحصلون على زيادات في رواتب الجدارة أكبر من الموظفين الذين يتسمون بمستويات أقل من الذكاء الوجداني. كما يحصل الموظفون ذوو الذكاء الوجداني العال أيضا على تقييمات أفضل من الأقران والمشرف من حيث

التيسير بين الأشخاص، والتسامح مع الإجهاد، وإمكانات القيادة من أولئك الذين لديهم ذكاء وجداني أقل (Lopes et al., ٢٠٠٦b). ومهارات الذكاء الوجداني تتماشى جيدًا في إطار تحقيق أهداف المنظمة وتؤدي في النهاية إلى الرضا الوظيفي (Srivastava, ٢٠١٣).

ويُعتبر الذكاء الوجداني مهمًا لقيادة المدرسة لأنه يُساعد في بناء علاقات الثقة مع الموظفين وتحسين القدرة التنظيمية داخل المدرسة (Williams, ٢٠١٧). وارتبطت قدرة المعلمين، على تنظيم العواطف بشكل إيجابي بالرضا الوظيفي، والإنجاز الشخصي وسلبًا بالإرهاق. كما أن التأثير الإيجابي والدعم الأساسي من قبل مدير المدرسة توسط بشكل مستقل في الارتباطات بين تنظيم العواطف والإنجاز الشخصي والرضا الوظيفي (Brackett et al., ٢٠١٠). ويرتبط الذكاء الوجداني بمدى تصرف المديرين بطرق داعمة لأهداف المنظمة، وفقًا لتصنيفات المشرفين عليهم (Cote & Miners, ٢٠٠٦). كما أن الكفاءات الأساسية للذكاء الوجداني تسهم في إنشاء مناخ وثقافة مدرسية أكثر جاذبية وإعداد الطلبة لمواجهة تحديات العالم. حيث إن الكفاءات الاجتماعية والعاطفية تتضمن العمليات التي يكتسب من خلالها الطلبة والمعلمون والإداريون المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف وتوظيفها بشكل فعال، وتحديد الأهداف الإيجابية وتحقيقها، والشعور بالتعاطف مع الآخرين وإظهار التعاطف معهم، وإنشاء علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة. (Weissberg & Cascarino, ٢٠١٣).

كما أشارت نتائج برامج الوقاية المدرسية، والتي تسمى The RULER Approach، إلى أن بناء مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة والمعلمين وقادة المدارس وأفراد الأسرة له أثر إيجابي على اتخاذ القرارات، وتشكيل علاقات داعمة متبادلة والمحافظة عليها، والتصرف بطرق اجتماعية إيجابية، مما نتج عنه خلق مناخ تعليمي أكثر إيجابية. وتم تصنيف الفصول الدراسية على أنها تتمتع بمزيد من التفاعلات التي تعكس العلاقات الإيجابية والاحترام، والمزيد من السلوك الاجتماعي الإيجابي، وحماس أكبر للتعلم، وعدد أقل من

حالات التنمر بين الطلبة، وأقل تكرارًا للتعبير عن الغضب أو الإحباط من قبل المعلمين. كان المعلمون أيضا أكثر دعمًا للطلبة وشجعوهم على أن يكونوا مستقلين في تعلمهم ومشاركة أفكارهم (Brackett et al., ٢٠١١). كما تظهر الأبحاث الأخرى أن مناخ التعلم الإيجابي عاطفياً هو مقدمة أولية لكل من المشاركة الأكاديمية والإنجاز (Reyes et al., ٢٠١٢). وهكذا، فإن شعور المعلمين والطلبة، وكيف يستخدمون ويستجيبون لمشاعرهم، يؤثر على البيئة المدرسية بطرق تدعم التعلم والتطوير. وأن العملية المنهجية لتعزيز التطور الاجتماعي والوجداني للطلبة هي العنصر المشترك بين المدارس التي تسعى إلى زيادة في النجاح الأكاديمي، وتحسين جودة العلاقات بين المعلمين والطلبة، وانخفاض في المشكلات السلوكية (Durlak et al., ٢٠١٢).

إن الذكاء الوجداني ينطبق على المؤسسات تماماً كما ينطبق على الأفراد، وعلى فرق العمل، وإن أكثر أفراد المدرسة قدرةً على رفع مستوى ذكائها الوجداني هو قائد المدرسة، ولكي يفعل ذلك عليه أن يدرك الواقع الوجداني للمدرسة، وأن يرسخ فيها ثقافة الشفافية والبحث عن الحقيقة (Boyatzis et al., ٢٠٠٠). ولكي ينهض مدير المدرسة (القائد) بمستوى الذكاء الوجداني في المدرسة يحتم عليه معرفة طبيعة العواطف والمشاعر السائدة فيها؛ أتغلب فيها مشاعر الولاء والاندفاع للعمل والنقد والصراحة وروح الإبداع والمبادرة، أم يمتلئ جوها بمشاعر الملل والإحساس بالظلم والانغلاق؟ وهنا يتوجب على القائد إطلاق حوارٍ مفتوحٍ مع مرؤوسيه حول مشاعرهم تجاه عملهم، وحول أحلامهم ونظرتهم إلى مستقبل المدرسة، فهذا الحوار سيرشد المرؤوسين إلى معرفة ما يريدونه حقاً، ومعرفة العوائق التي تقف في طريق تحقيقه. إن ترك المشكلات من غير علاج يؤدي لتفاقمها، وبالتالي ازدياد الأمر سوءاً، أما عندما يشيع القائد جواً من الصراحة والصدق في المدرسة، فإنه سينشر فيها ثقافة تقدر البحث عن الحقيقة، وعندما

يرى المرؤوسون قائدهم (مديرهم) يبحث عن الحقيقة، فسيتعلمون البحث عنها، وفي جوٍ كهذا تُحدد الأخطاء والسلبيات، وتعالج بسرعة، فتسود روح المسؤولية والمبادرة والإبداع (العيتي، ٢٠٠٤).

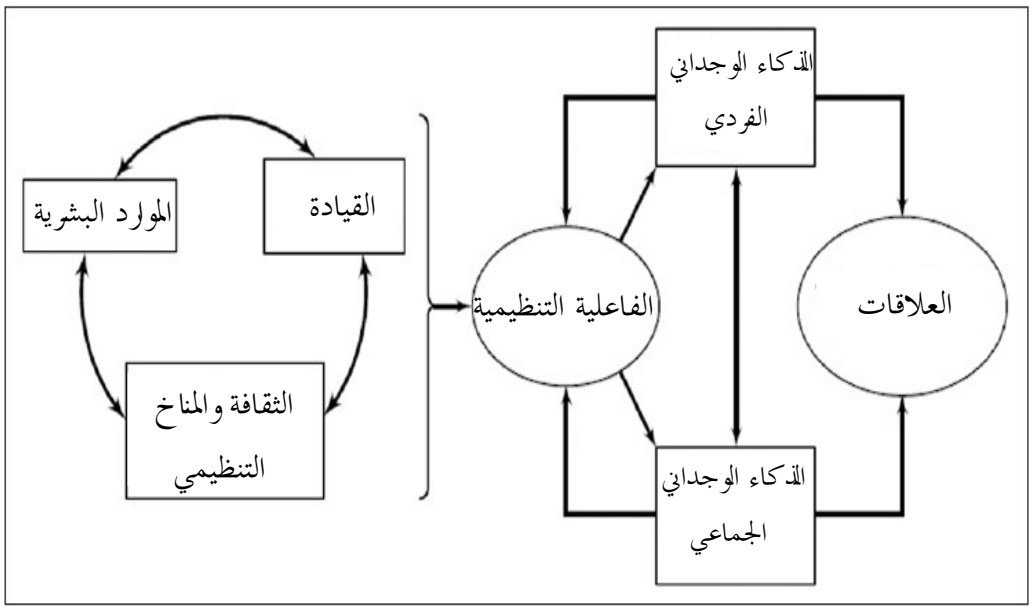
إذًا إن عملية تحديد الواقع الوجداني للمدرس وطبيعة المشاعر السائدة بين أفرادها، تمكن القائد من أن ينتقل بمدرسته إلى مدرسة ذكيةٍ وجدانيا؛ عن طريق ممارسته لمهاراتٍ خاصةٍ تتمثل في (Williams, ٢٠٠٨)؛ أولًا تحديد رؤيةٍ مثاليةٍ للمدرسة، وخلق مناخٍ صحي، بالإضافة لإيجاد ثقافةٍ مدرسية تشجع على الإبداع والابتكار في العمل. وثانيًا التواصل مع المرؤوسين، والإصغاء لمطالبهم واهتماماتهم الشخصية والخاصة بالعمل، وبناء مزيج من الثقة والالتزام بين القادة والمرؤوسين. ورابعًا إشعار الجميع بأنهم فريقٌ واحدٌ يخدم بعضهم بعضاً، وتحفيزهم وتشجيعهم على المشاركة في عمليات المنظمة المختلفة. وخامسًا إحداث التناغم والتوافق بين مرؤوسيه، هذا التوافق هو توافق العقول؛ ويعني الاتفاق في الآراء، أما التناغم فهو تناغم القلوب؛ ويعني الاندماج بين الأفراد في جوٍ من التفاعل المتبادل، والحماس المشترك لبلوغ أهداف المنظمة. وهذا التناغم لا يتحقق إلا بإشراك المرؤوسين بشكلٍ فعّال في عملية تحديد الفجوات بين واقع المنظمة العاطفي، والرؤية المثالية التي تسعى إليها، وبإشراكهم في عملية التغيير والانتقال من الواقع إلى الرؤية. وسادسًا نشر ثقافة الانتماء للمدرسة، وإدارة واحتواء الصراعات التي تنشب بين المرؤوسين نتيجة الاختلاف في وجهات النظر، وعدم الاتفاق على رؤيةٍ واحدةٍ. أما أخيرا فهو إدارة التغيرات التي تحدث في بيئة العمل والبيئة المحيطة.

خلاصة القول إن للذكاء الوجداني دورًا كبيرًا في تحقيق الفعالية التنظيمية، لأن العواطف جزء لا يتجزأ من الحياة التنظيمية (Ashforth & Humphrey, ١٩٩٣). وأشارت عدد من الدراسات إلى أن الذكاء الوجداني مُسهِمٌ أساسي في النجاح التنظيمي (Goleman, ١٩٩٨; Salovey & Mayor, ١٩٩٠;

(Weinberger, ٢٠٠٢). ومع ذلك، لا يزال تقييم الذكاء الوجداني وإمكانية التنبؤ المؤدي به إلى النجاح مسألة مهمة للغاية يجب معالجتها وخاصة في الحقول التربوية.

٢،٦،٤ مصادر الذكاء الوجداني في المنظمات

إن السلوك التنظيمي (OB) يتعلق بالتنظيمات، والتنظيم Organization، ويمكن تعريفه بأنه: هيكل لنظام اجتماعي يتكون من جماعات وأفراد يعملون معًا لتحقيق أهداف متفق عليها، وللوقوف على حقيقة السلوك في التنظيم فإن المتخصصين لا ينظرون إلى مجرد سلوك الأفراد؛ فهؤلاء الأفراد غالبًا ما يعملون معًا في جماعات والأفراد والجماعات يؤثرون ويتأثرون ببيئة العمل لذلك فإن السلوك التنظيمي يركز على ثلاثة مستويات للتحليل: وهي الأفراد، والجماعات، والتنظيمات للوصول إلى تفسير واضح لظاهرة السلوك التنظيمي الديناميكية والمعقدة (جرينبرج وبارون، ٢٠٠٩، ص.٢٦). الأفراد والجماعات يتواصلون مع بعضهم البعض داخل المنظمة ضمن منظومة من العلاقات الرسمية وغير الرسمية، ويؤثر الذكاء الوجداني على جودة العلاقات، ويساهم الذكاء الوجداني الفردي والجماعي في الفعالية التنظيمية، فالعلاقات تساعد الناس على أن يصبحوا أكثر ذكاءً وجدانيًا حتى عندما لا يتم إعدادهم لهذا الغرض (Cherniss, ٢٠٠١). ويقدم تشيرنس (Cherniss (٢٠٠١ نموذجًا يشير إلى بعض العوامل الواسعة في المنظمات التي تساهم في الذكاء الوجداني، كما هو في الشكل ٢،٩.



الشكل ٢، ٩: نموذج الذكاء الوجداني والفاعلية التنظيمية.

المصدر: الشكل مقتبس من (Cherniss, ٢٠٠١, p.٨)

يوضح الجزء الأيسر من الشكل ٩،٢ ثلاثة عوامل تنظيمية مترابطة. يؤثر كل من هذه العوامل على الذكاء الوجداني من خلال تأثيره على العلاقات، ويؤثر كل عامل على الاثنين الآخرين. على سبيل المثال، يؤثر الذكاء الوجداني للقيادة التنظيمية على الفاعلية التنظيمية من خلال تأثيرها على المناخ التنظيمي. في الوقت نفسه، فإن وظائف الموارد البشرية المتمثلة في التوظيف والاختيار والتدريب والتطوير والأداء الإداري لها تأثير قوي على القيادة. ومع ذلك، فإن القيادة بدورها ستؤثر على مدى فعالية وظائف الموارد البشرية في مساعدة أعضاء المؤسسة على زيادة الذكاء الوجداني. ويساعد المستوى العالي من الذكاء الوجداني في تحديد المواهب وتفويض الأدوار وفقًا لذلك وحل النزاع بشكل ودي (Srivastava, ٢٠١٣). والقادة الذين يفتقرون إلى الذكاء الوجداني يقدمون نماذج ضعيفة لتطوير الذكاء الوجداني في الآخرين، ومن غير المحتمل أن يقدموا نوع الدعم والتشجيع اللازمين لجهود تعزيز الذكاء الوجداني الفاعلية التنظيمية.

ويشير النموذج إلى أن أي محاولات لتحسين الذكاء الوجداني في المنظمات ستعتمد في نهاية المطاف على العلاقات. حتى التدخلات التدريبية الرسمية أو سياسات الموارد البشرية ستؤثر على الذكاء الوجداني من خلال تأثيرها على العلاقات بين الأفراد والجماعات في المنظمة (Cherniss, ٢٠٠١). لأن الذكاء الوجداني يعزز الأداء الاجتماعي الإيجابي من خلال مساعدة الأفراد على اكتشاف حالات مشاعر الآخرين، واعتماد وجهات نظر الآخرين، وتعزيز التواصل وتنظيم السلوك. ويميل الأشخاص ذوو الذكاء الوجداني العالي إلى أن يكونوا أكثر كفاءة اجتماعيًا، ولديهم علاقات ذات جودة أفضل، ويُنظر إليهم على أنهم أكثر حساسية تجاه العلاقات الشخصية من أولئك الذين مستوى ذكاؤهم الوجداني أقل. إن العواطف تخدم وظائف اجتماعية مهمة، حيث تنقل المعلومات حول أفكار الآخرين ونواياهم وسلوكهم (Brackett et al., ٢٠١١). كما أن للذكاء الوجداني دورًا فاعلًا في أداء وتماسك فرق العمل (Quoidbach & Hansenne, ٢٠٠٩).

وقد قدم أشكاناسي (Ashkanasy, ٢٠٠٣ a) نموذجًا من خمسة مستويات للعواطف في المنظمات (الشكل ١١،٢): المستوى الأول في قاعدة النموذج، والذي يتضمن الاختلافات الزمنية في المشاعر والسلوك ويشار إليه بالتغير "داخل الشخص"، تنتقل المستويات المتبقية في النموذج من خلال المستوى الفردي، في المستوى الثاني يتحول الانتباه إلى التباين بين الأشخاص (الفروق الفردية)، مثل الشخصية والذكاء الوجداني. يتعامل المستوى الثالث مع دور العواطف في العلاقات الشخصية، ويشمل هذا المستوى الإدراك والتواصل العاطفي، والعمل العاطفي. في المستوى الرابع، يتحول التحليل على مستوى المجموعة بما في ذلك القيادة، والتي يُنظر إليها على أنها خاصية على مستوى الفريق. أخيرًا، المستوى الخامس هو مستوى شامل في النموذج يركز على المنظمة، ولذلك يشمل الظواهر على مستوى المنظمة، مثل: الثقافة العاطفية والمناخ (Ashkanasy, ٢٠٠٣ a; Ashkanasy, ٢٠٠٣ b; Ashkanasy et al., ٢٠١٧; Ashkanasy & Dorris,

٢٠١٧). وأشار (Ashkanasy, ٢٠٠٣ b) إلى أن النموذج قد تم دمجه عبر المستويات الخمسة من خلال خيط مشترك قائم على بيولوجيا الأعصاب للوجدان، كما هو في الشكل ٢، ١٠.

الشكل ٢، ١٠: نموذجًا المستويات الخمسة للعواطف في المنظمات

المصدر: (Ashkanasy, ٢٠٠٣a)

٢،٦،٥ أثر أبعاد الذكاء الوجداني على القيادة التربوية

إن الذكاء الوجداني للشخص يحدد إلى حد كبير نجاحه المهني، بل أن أنصار الذكاء الوجداني يعتقدون أنه المحدد الأكثر أهمية لمدى النجاح المهني والشخصي في الحياة (Singh, ٢٠٠٦). كما أن المهارات القيادية بشكل عام، والذكاء الوجداني بشكل خاص، لهما دور مهم في نجاح القادة في مكان

العمل (Carmeli, ٢٠٠٣). حيث إن القيادة الذكية وجدانيًا هي المفتاح لخلق مناخ عمل يُغذي الموظفين ويشـــجعهم على بذل قصـــارى جهدهم، وهذا الحماس بدوره يؤتي ثماره في تحســـين أداء الأعمال (Goleman, ٢٠٠١). والذكاء الوجداني مكون أســاســي في تحديد فعالية القيادة وبالذات عندما يتعامل القادة مع المجموعات في مكان العمل؛ حيث يُلهم القادة الأذكياء وجدانيًا أعضاء فرق العمل بكفاءة من أجل تحقيق الهدف التنظيمي (Srivastava, ٢٠١٣). ويرى ستفينز وهيرمون Stephens and Hermond (٢٠٠٩) أن الذكاء الوجداني في غاية الأهمية للقادة في عالم اليوم، لأنهم يؤكدون على ما افترضـه الكثيرون لفترة طويلة أن الذكاء العام كما يتم قياســه بواســطة اختبارات أو معدل الذكاء، ليس هو العامل الوحيد الحاسم في التنبؤ بنجاح القادة في النظام المؤسسي (P:١). وتُعتبر القيادة الفعّالة منذ أمد بعيد حيوية فيما يتعلق بالأداء الناجح للمدارس، وتأتي القيادة في المرتبة الثانية بعد تميز المعلم باعتبار أن لها أكبر الأثر في تحصـيل الطلبة (Ashworth, ٢٠١٤). وأن خصـائص القادة تنعكس بشـكل واضـح في قياس الثقافة المدرسـية، وفعالية المعلمين ومعنوياتهم، ويكون لها تأثير على تحصـيل الطلبة (Maulding et al., ٢٠١٢, p. ٤).

وفي العصـــر الحالي يتطلب من مديري المدارس مهارات تتجاوز مجرد الإشـــراف على التدريس والمناهج الدراسـية، بل عليهم أيضـا توفير بيئة آمنة ومنظمة بالإضـافة إلى الحاجة إلى مهارات ترتكز على تحليل البيانات، وضـــمان تعلم كل طالب في المدرســـة، ومواصـــلة التطوير المهني والمســـتمر للعاملين في المدرسة، وتتطلب هذه المسؤولية الجديدة والمتعددة الجوانب نوعًا جديدًا من القادة (Grubb & Flessa, ٢٠٠٦). وبشـــكل خاص مع وجود العديد من الاضـــطرابات العالمية والأزمات والكوارث الطبيعية والمجتمعات غير الآمنة التي لا شـك تؤثر بطريقة أو أخرى على البيئة المدرسـية ومن فيها، كما أن التكيف مع هذا النوع من البيئة الديناميكية المكثفة يتطلب من قادة المدارس، ليس فقط أن يكونوا قادة مرنين

ولكن أيضا أن يكون باستطاعتهم توفير الدعم الوجداني لأعضاء هيئة التدريس (Bumphus, ٢٠٠٨). ونتيجة لذلك، أصبح دور مديري المدارس نحو قيادة المدرسة للنجاح أكثر تعقيدًا ومتعدد الأوجه؛ حيث يجب أن يكون مديرو المدارس قادرين على رعاية وتشجيع ودعم التعلم في مواجهة التغيرات السريعة المعقدة (Fullan, ٢٠٠٧).

لذلك للذكاء الوجداني دور بارز في البيئة التربوية لما له من أثر كبير على قدرة مديري المدارس القيادية (سعادة، ٢٠١٦)؛ حيث إن امتلاك مديري المدارس –كقيادات تنفيذية–لمهارات الذكاء الوجداني يُمكنهم من العمل على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية لمدارسهم، وبمشاركة فاعلة مع العاملين بالمدرسة (العمراني، ٢٠١٦). كما أن للذكاء الوجداني دورًا فعالاً في تطوير مهارات القيادة التربوية (الشامان، ٢٠٠٦). وتحلي مديري المدارس بمستوى عال من الذكاء الوجداني يزيد من فاعلية سلوكهم القيادي، ويُحسن مستوى الأداء القيادي لديهم (أبو الخير وأبو شعيرة، ٢٠١٨). والذكاء الوجداني يستدعي اكتساب عدد من المهارات المرتبطة به؛ حيث يتعين على المديرين أن يتعلموا هذه المهارات ليكونوا قادة مؤثرين ويحققوا النجاح في حياتهم المهنية. ووفقًا لنموذج داليب سينغ وهو النموذج المستخدم في الدراسة الحالية، يتكون الذكاء الوجداني من ثلاثة أبعاد رئيسية: الكفاءة الوجدانية، النضج الوجداني، والحساسية الوجدانية. وفي الجزء القادم نتناول بشيء من التفصيل أثر أبعاد الذكاء الوجداني على القيادة التربوية.

٢،٦،٥،١القدرة على القيادة التربوية والكفاءة الوجدانية (Emotional Competency)

الكفاءة الوجدانية هي إمكانية مكتسبة تظهر في الأداء المتميز في موقع العمل، وهي بُعد من أبعاد الذكاء الوجداني، وتتكون من أربع مهارات فرعية هي: معالجة الاضطرابات الانفعالية، والاستجابة الفعّالة للمثيرات الانفعالية، والتقدير الذاتي المرتفع، والتعامل مع الغرور والأنانية (Singh,٢٠٠٦). وتعد معالجة الاضطرابات الانفعالية المهارة الفرعية الأولى من مهارات الكفاءة الوجدانية للذكاء الوجداني،

وتعني قدرة مدير المدرسة على الاستجابة بلباقة إلى المثير الانفعالي الذي تحركه مواقف متنوعة كالإحباطات مختلفة الأسباب، ومواقف الصراع التي تسبب إثارة انفعالية، والشعور بعقدة النقص. وهذا يعني تفادي الاستنزاف الانفعالي مثل الضغوط، والإرهاق والانفعالات السلبية، والقدرة على إيجاد طرق للتعامل مع الغضب، والخوف، والحزن، والقلق، وتشمل أيضا التعلم على كيفية إدارة النفس عند القلق وتحويل الانفعالات السلبية إلى إيجابية (المرجع نفسه، ٢٠٠٦). كما أن الكفاءة الوجدانية تشير إلى قدرة القائد على التحكم في مشاعره السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، والقدرة على التعامل مع المشاعر بحيث تكون متوافقة مع المواقف المعايشة (الزومان، ٢٠١٤). والقادة الأذكياء وجدانيًا يكونون قادرين على فهم وجهات نظر مختلف الناس المتصارعين، وقادرين على إيجاد حلول ترضيهم أو على الأقل أرضية مقبولة منهم ليس ذلك فحسب بل أيضا توجيه المتصارعين للاتفاق حول رؤية مستقبلية أفضل يسعون إلى تحقيقها (Goleman et al., ٢٠٠٢).

أما المهارة الثانية هي الاستجابة الفعّالة للمثيرات الانفعالية؛ وتعني أن يتفاعل مدير المدرسة إيجابيا تجاه المطالب الوجدانية المستمدة من الذات الداخلية ومن البيئة المحيطة. والمدير الذكي وجدانيا يعالج أو يتعامل مع المثيرات المحيطة لصالحه بالاستجابات المناسبة. وتعتبر القدرة على تنظيم العواطف من السمات الإيجابية المرتبطة بالأداء الإيجابي في مكان العمل، وإن القادة الفاعلين قادرون على إدارة عواطفهم، ونتيجة لذلك فإن الموظفين يثقون بهم ويشعرون بالرضا عن العمل معهم (Cherniss, ٢٠٠١, p:٤). كما توجد علاقة إيجابية بين جودة الحياة العملية والذكاء الوجداني لدى مديري المدارس، وإن الذكاء الوجداني يساعد على توفير بيئة عمل أفضل لمديري المدارس (Farahbakhsh, ٢٠١٢)، وكلما زاد مستوى ذكاء المديرين الوجداني، ارتفعت معه درجة جودة حياة العمل لديهم. كما توجد علاقة معنوية بين الإدارة الذاتية وجودة حياة العمل لمديري المدارس؛ حيث بينت دراسة (صبرينة وربحة، ٢٠١٣)

العلاقة بين الذكاء الوجداني وما يتوقع أن يقوم به القادة التربويون في إدارة المدارس من حل المشـــكلات وحسم صراعات العمل، والاستراتيجيات التي يستخدمونها في إدارة الصراع التنظيمي. كما يمكن التنبؤ من خلال مســتوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس باســتراتيجيتين من اســتراتيجيات إدارة الصــراع التنظيمي وهما التعاون والتوفيق؛ حيث تعكس استراتيجية التوفيق Compromise وسطية مديري المدارس بين الذاتية والتعاون في إدارة الصــراع عاملة بمبدأ الأخذ والعطاء. في حين أن اســتراتيجية التعاون Collaborative تتميز بالذاتية والتعاون بدرجة أعلى حيث تقود مجهودات المتصارعين إلى حل مشترك. وترتبط هذه الاستراتيجية بأسلوب حل المشكلات (المرجع نفسه، ٢٠١٣). كما أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين مســتوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس ومســتوى قدرتهم على إدارة الضــغوط المهنية (سعادة، ٢٠١٢).

وقدرة مدير المدرسة على إدارة وضبط مشاعره ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالسلوكيات القيادية الفعّالة (العفنان، ٢٠١١)؛ حيث إن تحلي مديري المدارس بمســتوى عال من الذكاء الوجداني يفعل دورهم في تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم (عشــيبة ومحمد، ٢٠٠٩). ويؤثر على إدارتهم للمعرفة، فقد أســفرت نتائج دراســة الراعي (٢٠١٣) عن وجود تأثير جوهري لإدارة الذات لدى مديري المدارس على مراحل الإدارة الفعّالة للمعرفة وهي مرحلة الحصول على المعارف، ومرحلة تخزين المعارف وصيانتها، ومرحلة نشر المعارف وتبادلها، والمرحلة الأخيرة من مراحل الإدارة الفعّالة للمعرفة المتمثلة في الاســتفادة من المعارف. كما أن مهارة إدارة الانفعالات جاءت في المرتبة الثانية من بين مهارات الذكاء الوجداني من حيث التأثير على فاعلية القائد، وجاء بُعد اســتخدام الانفعالات في التفكير في المرتبة الأخيرة. وكان عامل إدارة الانفعالات في المرتبة الثالثة من حيث التأثير في بعد الإلهام من أبعاد فاعلية القائد، وجاء في المرتبة الأخيرة بُعد اســتخدام الانفعالات. وكان عامل إدارة الانفعالات البُعد الثاني من حيث التأثير على مجال التحفيز

الفكري من أبعاد فاعلية القائد. وتميز الرقابة الذاتية كبعد من أبعاد الذكاء الوجداني بين القائد الفعال من غير الفعال؛ حيث إن ه يمنح القائد القدرة على استخدام مصادر قوته وفقًا لطبيعة الموقف، ومساعدته في اختيار الأسلوب المناسب لاتخاذ القرار، وتحديد النتائج التنظيمية، والتوجيه المناسب للاحتياجات والأهداف الجماعية والفردية (Doas, ٢٠١٥). كما أن لإدارة الذات كأحد مكونات الذكاء الوجداني تأثير على سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى مديري المدارس وبشكل خاص على سلوكيات الإيثار والكياسة، كما أن تمتع المديرين بإدارة ذاتية عالية لأنفسهم، ينعكس ذلك إيجابًا في زيادة رضاهم الوظيفي، واتباع القواعد واللوائح والإجراءات الخاصة بالمنظمة (عامر، ٢٠١٢).

والمهارة الثالثة هي تقدير الذات المرتفع: وتعني تمتع مدير المدرسة باحترام وتقدير عال للذات، مما يجعله مدركاً أن التحديات فرص للتعلم، وينعكس إيجابًا على النمو والتحسين الذاتي المستمر، واحترام الذات ينعكس في الشعور بالثقة والكفاءة (Singh,٢٠٠٦). كما أن تقدير الذات المرتفع لدى مديري المدارس يؤدي إلى تحسين الأداء (جلال، ٢٠١٠). وأثبتت دراسة كيث (٢٠٠٩) Keith بأن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والقيادة الفعّالة لدى مديري المدارس؛ حيث تؤثر مهارة الثقة بالنفس وهي من مهارات الذكاء الوجداني على الأداء القيادي في إدارة المديرين لمدارسهم. والقادة الذين يتمتعون بمستوى عال من الذكاء الوجداني يركزون على تحقيق نتائج بالنسبة لهم ولمن حولهم؛ ولديهم معايير إنجاز عالية، ويحددون أهدافًا طموحة بمؤشرات أداء محددة، وعلى استعداد لقبول المخاطر المرتبطة بتلك الأهداف، ولأنهم يركزون على الإنجاز العالي فغالبًا ما يسعون إلى التعليم المستمر، والتعليم من أجل الأفضل (Goleman et al., ٢٠٠٢).

والمهارة الرابعة في هذا البُعد هي التعامل مع الغرور وحب الذات والأنانية والمقصود هنا: عدم الغرور من قبل المدير وتركيز الحديث حول ذاته ونسب الإنجاز دائما لنفسه وإهمال مساهمة الآخرين.

والقدرة على معالجة هذه النزعة تعزز قدرة مدير المدرسة على التمتع بذكاء وجداني عالٍ. والقادة الذين يتحلون بذكاء وجداني عال يتسمون بالشفافية Transparency؛ حيث يكونوا صرحاء مع الغير بالنسبة لمشاعرهم وقناعاتهم وسلوكهم وأفعالهم Transparency. إن هذا الانفتاح مع الآخرين يجعلهم على مستوى القيم الأخلاقية التي ينادون بها، كما أنهم يعترفون بالأخطاء الذاتية وقادرون على مواجهة الآخرين بأخطائهم بدلًا من أن يغضوا الطرف عنهم (المرجع نفسه، ٢٠٠٢).

والكفاءة الوجدانية تؤثر في الأداء الوظيفي للمديرين؛ حيث جاء هذا البُعد في المرتبة الثانية في التأثير من بين أبعاد الذكاء الوجداني لداليب سينغ، وفقًا لدراسة نارايانا وناراسيمهام (Narayana & Narasimham, ٢٠١٨). في حين كانت الكفاءة الوجدانية هي المساهم الرئيسي في الأداء العام في دراسة ميشرا وموهاباترا (Mishra & Mohapatra, ٢٠١٠)، وفي المرتبة الثالثة في التأثير على فاعلية أداء المديرين الوظيفي وقيادة فرق العمل، وإدارة العلاقة بالآخرين، والقدرة على التحفيز المعنوي، وكذلك إدارة الصراع وحل النزاع. وترتبط الكفاءة الوجدانية بالتميز في القيادة؛ حيث إن المديرين ذوي الأداء الأعلى لديهم "كفاءة وجدانية" بشكل ملحوظ أكثر من المديرين الآخرين (Brienza & Cavallo, ٢٠٠٢). ووجد الفلاح (٢٠١٥) أن قدرة الأفراد على ضبط انفعالاتهم لها تأثير كبير على أداء مهام العمل عند مقارنتها مع أبعاد الذكاء الوجداني الأخرى. كما وجد ليو وآخرون (Liu et al., ٢٠١٠) أن ضبط الانفعالات بصورة إيجابية يعزز ويرفع من الأداء والرضا الوظيفي.

٢،٦،٥،٢ القدرة على القيادة التربوية والنضج الوجداني (Emotional Maturity):

ويتكون هذا البُعد من أربع مهارات فرعية وهي: الوعي الذاتي، وتطوير الآخرين، والتروي أو التأني، والمرونة والتكيف (Singh,٢٠٠٦). أما المهارة الأولى المتمثلة بالوعي الذاتي وهي تعنى بوعي المدير وفهمه لمشاعره (الوعي الذاتي العاطفي)، والتقييم الدقيق للذات وقبولها، والثبات والصمود حيال الأزمات

والشدائد والذي يعكس ثقة المدير بنفسه، ويقصد به معرفة مدير المدرسة لحالته الداخلية وتفضيلاته، ووسائله، وحدسه (Mayer & Geher,١٩٩٦). ومن خلال هذه المقدرة يستطيع مدير المدرسة تمييز وتسمية الانفعالات الذاتية المتنوعة النابعة من الداخل، فبعض المديرين غير المتمتعين بهذه الخاصية يميل إلى إنكار هذه الأحاسيس والمشاعر بسبب عدم القدرة على تمييزها وهذا بسبب انخفاض الوعي بالذات. كما أن الوعي الذاتي يمكّن الأفراد بتحكم أكبر في الأحداث الشخصية والعواقب في حياتهم. والقادة الذين يعون عواطفهم الذاتية عادة ما يكونوا مدركين لتأثير مشاعرهم الذاتية على أنفسهم وعلى من حولهم وبالتالي على أدائهم. تجدهم متناغمين مع قيمهم التي يسترشدون بها في حياتهم، وغالباً ما يختارون أفضل الحلول والمسالك. ويكونوا صرحاء وصادقين مع أنفسهم، ومع الآخرين، قادرين على التحدث بوضوح عن مشاعرهم وعواطفهم ورؤيتهم للأمور (Goleman et al., ٢٠٠٢). فمعرفة مدير المدرسة لعواطفه وانفعالاته هي الركيزة الأساسية للذكاء الوجداني؛ حيث إن إدراك القائد لعواطفه ومشاعره وانفعالاته وحسن التميز بينها، إضافة إلى وعيه بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، هو أساس الثقة بالنفس والأساس الذي يبني عليه القائد قراراته (الزومان، ٢٠١٤). وقد أثبتت دراسة كيث (Keith ((٢٠٠٩ أن مهارات الذكاء الوجداني كالوعي الذاتي تؤثر على الأداء القيادي في إدارة مدارسهم وعلى عمليات صنع القرار لديهم. ويعد الوعي الذاتي أمرًا أساسيًا لقدرة الإنسان على إدارة سلوكياته وتطوير علاقات مثمرة (Sánchez-Núñez et al., ٢٠١٥). وكلما أصبح الإنسان أكثر وعياً بنفسه، كلما استخدم البيانات التي توفرها له عواطفه، وكان بإمكانه اتخاذ قرارات أفضل (Brackett et al., ٢٠١١).

ويساعد التفكير الذاتي في تسهيل العواطف والأفعال اللاحقة بشكل أفضل (Salovey & Mayer, ١٩٩٠). وعندما يصبح الإنسان أكثر وعياً بذاته العاطفية، وبتطوير مفرداتها، ويفهم أسباب

المشاعر التي يشعر بها، ويعبر عنها وينظمها بشكل مناسب، يُصبح أكثر ذكاءً معرفيًا ووجدانيًا (et al., Sánchez-Núñez ٢٠١٥). والقادة الذين يتمتعون بإدراك عال لأنفسهم يعرفون حدود قدراتهم من حيث نقاط القوة والضعف بدقة، ويمتلكون مستويات عالية من الثقة بالنفس والفاعلية الذاتية، والتحكم في العلاقات الشخصية. والوعي الذاتي يدعم القائد إلى تحويل التحديات لدى التابعين إلى أهداف نشطة ذات معنى في الحياة (Sosik & Megerian,١٩٩٩). بالإضافة إلى ذلك، يساعد الوعي الذاتي القادة على استيعاب ما تتضمنه أفكار ومشاعر الآخرين (Mayer & Geher, ١٩٩٦). فضلا عن ذلك فإن مهارة الوعي الذاتي تميز القائد الفعال من غير الفعال؛ حيث إنها تمنح القائد القدرة على استخدام مصادر قوته وفقًا لطبيعة الموقف، ومساعدته في اختيار الأسلوب المناسب لاتخاذ القرار، وتحديد النتائج التنظيمية، والتوجيه المناسب للاحتياجات والأهداف الجماعية والفردية (Doas, ٢٠١٥). وهناك علاقة وثيقة بين الوعي الذاتي وفعالية سلوك القائد؛ أي أن وعي القائد بذاته، ونقاط قوته وضعفه، واحتياجاته، والمحركات أو الدوافع التي تحفزه، لها انعكاس إيجابي على فاعلية القيادة من حيث الرؤى الرحبة، وصياغة الأهداف ووضع الاستراتيجيات وتحقيق التعاون واستنهاض الهمم (الجعفري، الطاهر، ٢٠٢٠). كما أن هناك علاقة إيجابية بين الوعي بمشاعر الذات والتكيفية والفاعلية الإيجابية في العمل (الفلاح، ٢٠١٥). ويمكن للمديرين الذين يتمتعون بوعي ذاتي مرتفع أن يدركوا كيف أن قيمهم ومعتقداتهم وعواطفهم تدعم تفاعلهم مع الآخرين (Mahfouz et al., ٢٠١٩).

ووجدت الدراسات (Brown, ٢٠٠٤; Fullan, ٢٠١٨; Khalifa et al., ٢٠١٦) أن السلوكيات الداعمة للمديرين ارتبطت بمستويات عالية من قدرة المعلمين على تنظيم العاطفة والرضا الوظيفي، كما يميل المديرون الذين يحددون المشاعر بدقة إلى إظهار قدر أكبر من القيادة نحو التغيير. وكلما زادت قدرة المدير على إدراك ذاته وفهم عواطفه ومشاعره بدقة، ومعرفة مواطن قوته وضعفه؛ زادت ثقته في قدراته

الذاتية وحرصه على التعلم من تجارب وخبرات الآخرين، وكلما زادت قدرته على إدراك الآخرين وفهمهم، والاهتمام بحاجاتهم انعكس إيجابيًا على رضاه الوظيفي (عامر، ٢٠١٢).

وثاني مهارات النضـــج الوجداني هي تطوير الآخرين ويترجم في اعتراف مدير المدرســـة بقيمة الآخرين وتشـــجيع مشـــاركاتهم وانجازاتهم، وهذا يكون له آثار إيجابية على أدائهم؛ لأن تقدير الآخرين وإشـــراكهم بشـــكل فعال في العمل والقرارات الخاصـــة به من سمات المدير ذي الذكاء الوجداني المرتفع (Singh,٢٠٠٦). والقادة الذين يتحلون بذكاء وجداني عال يهتمون بتطوير الآخرين من خلال معرفة نقاط ضـعفهم وقوتهم وأهدافهم وقناعاتهم، كما أنهم يقدمون النصـح والإرشـاد والتغذية الراجعة بشـكل إيجابي وفي الوقت والمكان المناســبين بهدف تطويرهم وتأهيلهم كقادة للمســتقبل (Goleman et al., ٢٠٠٢). وإحدى الطرق التي يُمكن لمديري المدارس أن يشـعلوا حماسـة الآخرين هي من خلال دعم فكرة أن تصـرفاتنا تتأثر بتفكيرنا وبآرائنا؛ حيث يرى كوسـتا وآخرون (Costa et al., ٢٠٠٢) "أن تصـرفات الأفراد تتأثر بقوى داخلية وليس بســـلوكيات خارجية؛ فهي تتأثر بعمليات التفكير، والقيم، والمعتقدات لدى الأفراد" (ص١٣).

وبالتالي، على مديري المدارس أن يركزوا على عمليات التفكير، والقيم، والمعتقدات التي تحفز، وتقود، وتؤثر في وتثير السلوكيات الظاهرة. كما أن الذكاء الوجداني منبئ قوي لفاعلية القيادة في توظيف المهارات الاجتماعية؛ حيث إن مديري المدارس ذوي الأداء العالي لديهم ذكاء وجداني ومهارات اجتماعية عالية، وأن نجاح القيادات بصفة عامة والقيادات التربوية بصفة خاصة يسهم في انتظام وفاعلية الأداء التربوي الذي يعكس أن القادة التربويين يمثلون الكيان الاجتماعي والثقافي للمدارس (كردي، ٢٠١٠). والمديرون الذين يبنون علاقات صـــحية قائمة على الثقة مع المعلمين، ويظهرون الرعاية والتشـــجيع، وينصـــتون باهتمام كامل، ويتعاملون مع القرارات بموقف منفتح ومقبول، يعززون مناخات

المدرسة الإيجابية التي تساعد المعلمين على تطوير المهارات اللازمة، وتدعم النتائج العاطفية والأكاديمية والاجتماعية للطلبة (Louis et al., ٢٠١٦; Mahfouz et al., ٢٠١٩; Murphy & Louis, ٢٠١٨).

أما المهارة الثالثة في هذا البُعد هي التروي، والمقصود هنا تروي مدير المدرسة في الحكم على الأشياء وعدم التسرع وتجنب رد الفعل السريع، أي عمل الأشياء الصائبة فقط والتي ستؤدي إلى النجاح على الصعيد الشخصي أو المهني (Singh,٢٠٠٦). وقد بينت عدد من الدراسات (رزق والسيد، ٢٠١٣؛ ملحم، ٢٠١٧؛ أبو علام وآخرون ٢٠١٤؛ Puffer, ٢٠١١) العلاقة الوثيقة بين مكونات الذكاء الوجداني بما يتضمنه من مهارات، وما يقوم به مديرو المدارس من أدوار ووظائف، وأبرزها مهارات اتخاذ القرار، حيث يمكّن الذكاء الوجداني القادة من ضبط مشاعرهم الأكثر دقةً ومساعدةً في اتخاذ القرارات الصعبة (Cherniss, ٢٠٠١, p:٦). كما أن الذكاء الوجداني يؤثر على كيفية استخدام الأفراد للعواطف لتسهيل التفكير أو تنظيم العواطف للتركيز على المعلومات المهمة (Mayer & Salovey, ١٩٩٧). لذلك يمكن التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال مكونات الذكاء الوجداني. حيث إن الذكاء الوجداني يساهم بفاعلية في كفاءة العمليات الذهنية لدى مديري المدارس مثل اتخاذ القرار، والتحفيز الفكري، والتأثير المثالي، وتحسين مستوى الأداء لديهم، وله تأثير في ولاء المديرين التنظيمي للمعلمين (العمرات، ٢٠١٤؛ اللوزي، ٢٠١٢). كما أن للذكاء الوجداني تأثيرًا على جودة اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس، حيث إن الذكاء الوجداني يساعد مدير المدرسة على التفكير الهادف في تحديد المشكلة موضوع القرار، وتحديد الحلول الممكنة حاليًا ومستقبليًا بأقل تكلفة في الوقت والجهد، وبأفضل وأوسع كفاءة وعائد إيجابي (المغاري، ٢٠١٨). ولإدارة العلاقات كمكون من مكونات الذكاء الوجداني أثر على سلوكيات الإيثار كأحد سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى مديري المدارس (عامر، ٢٠١٢).

أما المرونة والتكييف، فهي المهارة الرابعة في هذا البُعد، وتعني معرفة كيف ومتى يأخذ مدير المدرسة زمام المبادرة ومتى يتبع الآخرين وهذه المهارة من المهارات الانفعالية الأساسية، وعليه فإن مديري المدارس عليهم أن يعلموا متى تكون الشدة ومتى يكون التساهل، متي المواجهة ومتى الانسحاب ومتى الصمت، وهنا يجب ضبط الميول السلبية كالغيرة، والتكبر (Singh,٢٠٠٦). كما أن القادة الذين يتحلون بالذكاء الوجداني المرتفع غالبًا ما يتميزون بالمبادأة؛ حيث إن هم يقتنصون الفرص ويسعون لاكتشافها، وهم لا يترددون في اختصار الإجراءات وفي كسر الروتين بل وتغيير القواعد إذا تطلب الأمر ذلك لخلق ظروف أفضل (Goleman et al., ٢٠٠٢). كما توجد علاقة إحصائية إيجابيه بين المرونة الإدارية والقيادة الإبداعية لدى مديري المدارس، حيث إن تمتع مديري المدارس بالمرونة الإدارية يمكنهم من القيادة الإبداعية، أي يمكن قدراتهم على التغيير والتجديد وتوظيف التقنيات الحديثة بما يوائم متطلبات البيئة وتطلعات العصر الحديث ويلبي حاجات المجتمع (العارضة، ٢٠١٨). كما أن تحلي مديري المدارس بمهارات الذكاء الوجداني من شأنه أن يزيد قدرتهم على التكيف مع المتغيرات التي تحدث في المؤسسة، وزيادة قدرتهم على تحمل المسؤولية، وكلما زادت مهارات الذكاء الوجداني لديهم زادت قدرتهم على ممارسة سلوكيات تتجاوز الدور الرسمي ومتطلباته (عامر، ٢٠١٢).

كما أن لمفهوم الذات والنضج الوجداني تأثيرًا على السلوك القيادي، ويُسهمان بشكل كبير في التنبؤ بسلوك القيادة لدى مديري المدارس؛ حيث يجب أن يكون مدير المدرسة مُدركا لذاته، وأن يتمتع بدرجة عالية من النضج الوجداني، لأنه يتعامل مع العديد من المواقف الضاغطة. وفي هذه الأحوال عليه أن يكون قادرًا على الحفاظ على صحته الوجدانية. لأن القائد الذي ليس لديه مفهوم الذات والنضج الوجداني قد يُضعف روح المجموعة أو المدرسة (Rafeedali, ٢٠١٧). وللنضج الوجداني تأثير إيجابي على الأداء الوظيفي وكان في المرتبة الثانية من حيث التأثير عليه من بين أبعاد داليب سينغ للذكاء الوجداني

(Narayana & Narasimham, ٢٠١٨)، وكذلك جاء في المرتبة الثانية من حيث التأثير على فاعلية الأداء المهني المتمثل في قيادة فرق العمل، وإدارة العلاقة بالآخرين، والقدرة على التحفيز المعنوي، وكذلك إدارة الصراع وحل النزاع، لدى المديرين (بظاظو، ٢٠١٠). وهناك علاقة إيجابية جوهرية بين درجة النضج الوجداني لدى مديري المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين (سالم، ٢٠١٧). كما أن مجال تقييم الانفعالات والتعبير عنها كان الأكثر تأثيرا في فاعلية مديري المدارس، أي أن تنشيط مدير المدرسة لجميع المكونات الدافعة لدى الأتباع وتطويرها يتأثر ويعتمد على قدرة مدير المدرسة على إدراك مشاعره الذاتية، وفهمها والتعبير عنها بوضوح، وبالتالي ينعكس ذلك إيجابًا على زيادة أداء العاملين، وارتفاع مستوى الرضا والولاء الوظيفي لديهم (العمرات، ٢٠١٤).

٢،٦،٥،٣ القدرة على القيادة التربوية والحساسية الوجدانية (Emotional Sensitivity):

يتكون هذا البُعد وفقًا لنموذج داليب سينغ المستخدم في الدراسة الحالية من أربع مهارات وهي: فهم أساسيات الإثارة الانفعالية، والتعاطف، وتحسين العلاقات مع الآخرين، والتواصل الوجداني الفعال (Singh,٢٠٠٦). إن مراعاة الاحتياجات العاطفية للموظفين من قبل القائد هو المفتاح لتحقيق أقصى قدر من الفاعلية القيادية، والحساسية الوجدانية تعني أن تكون متفهمًا ودافئًا وفي الوقت نفسه حازمًا، وعندما يتعامل القادة بتعاطف، فإنهم يعززون الثقة مع الموظفين ويسمحون لهم بتحمل المسؤولية عن أفعالهم وأعمالهم، والقادة الحساسون يتعاطفون مع الآخرين، والحساسية كبُعد من أبعاد الذكاء الوجداني، تنطوي على إظهار موقف داعم ومراعٍ ورعاية تجاه احتياجات الآخرين ومخاوفهم وحالاتهم المزاجية وأجنداتهم واهتماماتهم وتطلعاتهم، ويبذل القادة الحساسون جهدًا لفهم الخبرات ووجهات النظر والاحتياجات العاطفية لموظفيهم (Johnson. ٢٠١٩). وأولى مهارات هذا البُعد هي فهم أساسيات الاثارة الانفعالية؛ ويقصد بها قدرة مدير المدرسة على الوعي بالعلاقة بين المشاعر والأفعال، أي ما

الأحاسيس والمشاعر التي كانت خلف تصرفات أو أفعال معينة، ما الذي سبب هذه العواطف أو الانفعالات (Singh,٢٠٠٦). وتشمل هذه المهارة القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية، بمعنى قدرة الفرد على الفهم واستبصاره بالعلاقات بين أنواع المشاعر المختلفة وخاصة المعقدة منها (مثل الشعور بعاطفتين مختلفتين في الوقت ذاته)، والتعرف على تلك الانفعالات التي تؤثر على عمليات التفكير (Mayer & Salovey, ١٩٩٧). وقد وجدت دراسة عبد الله (٢٠٠٧) Abdullah أن فهم العواطف الخارجية والسيطرة عليها يرتبطان بشكل إيجابي برضا المعلمين والتزامهم وممارسات القيادة الفعّالة؛ فحين يكون مدير المدرسة لديه القدرة على تحديد العواطف في الآخرين، ويعي أسباب وعواقب العواطف المختلفة، وفي الوقت نفسه قادر على التحكم في عواطفه القوية، هذا ينعكس إيجابيًا على أداء المعلمين ويشعرون بالرضا والالتزام المهني أكثر. كما أن فهم المشاعر الخارجية يرتبط بشكل إيجابي بأداء الإدارات؛ حيث إن مديري المدارس الذين لديهم القدرة على تحديد العواطف في الآخرين، وفهم أسباب وعواقب العواطف المختلفة في العمل، والتعبير من خلال عدد من القنوات المختلفة مثل حركات الجسم ونبرات الصوت وتعبيرات الوجه أو مجموعات منها، فإن أداءهم الإداري يتحسن (المرجع نفسه، ٢٠٠٧).

والتعاطف هي المهارة الثانية من أبعاد الحساسية الوجدانية، ويقصد بها قدرة المدير على معرفة مشاعر وأحاسيس الآخرين من نبرات أصواتهم أو تعبيرات وجوههم أو إنتاجهم، وليس من خلال أقوالهم فقط، وهو أيضا القدرة على قبول ومشاركة الآخرين بأحاسيسهم، والمقدرة على التمييز بين أقوال وأفعال الآخرين أي التمتع بالبصيرة في كيفية تقييم الآخرين. كذلك التعاطف هو توفير الشعور بالراحة للآخرين في الصحبة، كذلك الأمانة في التعاملات بين الأشخاص. والقادة الذين يتمتعون بذكاء وجداني مرتفع يتوحدون وجدانيًا مع الآخرين، يشعرون بمشاعرهم، حيث إن هم يشعرون بالإشارات العاطفية التي تصدر عن الغير دون كلام Empathy. ويحسون بالمشاعر المحسوسة وغير المفصح عنها لدى الشخص أو

المجموعة، كما أن هم ينصتون إلى الغير بتركيز وعمق ويستطيعون التقاط مشاعر الغير ووجهات نظرهم، ويكونون قادرين على التعامل مع عدد كبير من الناس الذين تختلف رؤاهم وخلفياتهم (Goleman et al., ٢٠٠٢). كما أن القدرة على التعاطف مع أعضاء فريق العمل تعتبر في غاية الأهمية، حيث إن تفهم مدير المدرسة لمشاعر ومشكلات فرق العمل العاملة في المدرسة ودعمهم من الناحية المعرفية المنطقية والوجدانية يؤدي إلى مساعدتهم على التغلب على المشكلات الشخصية، بالإضافة إلى مشكلات العمل الروتينية وغير الروتينية، وذلك من خلال البحث المشترك بينه وبينهم في أسباب تلك المشكلات وإيجاد الحلول الملائمة لها (الخازندار، ٢٠١٥). وقد أكدت الدراسات على أهمية التعاطف في سياق القيادة التربوية (Opengart, ٢٠٠٧) باعتباره قدرة على الفهم والتعرف على مشاعر الآخرين (Brennan & Ruairc, ٢٠١١; Lazarus, ١٩٩٩; Poirel, & Yvon, ٢٠١٤). ولا يمكن استبعاده من المشاعر التي يمر بها الفرد (Gooty et al., ٢٠١٠). وهناك علاقة ارتباط إيجابية وثيقة بين التعاطف ومستوى ممارسة صنع القرار الأخلاقي لدى مديري المدارس، فكلما كان مدير المدرسة متفهما لمشاعر الآخرين، كان قريبًا إلى قلوبهم ويسعى لتحقيق احتياجاتهم ويستثير عزائمهم ويعزز طموحاتهم ويبني جسور الثقة فيما بينهم، فيصبح مؤثرًا فيهم وملهما لهم (ملحم، ٢٠١٧). كما أن الوعي بمشاعر الآخرين والتكيف في العمل له تأثير إيجابي على الفاعلية الإيجابية في العمل، أي أن وعي الفرد بمشاعر الآخرين يساعده على أن يكون قادرًا على التوجه الذاتي نحو بدء أو تغيير نظام معين في بيئة العمل (الفلاح، ٢٠١٥). فالقادة الأكثر فعالية في المنظمات هم أولئك الذين لديهم القدرة على الشعور بما يشعر به موظفوهم بشأن وضع عملهم والتدخل بشكل فعال عندما يبدأ هؤلاء الموظفون في الشعور بالإحباط أو عدم الرضا (Cherniss, ٢٠٠١, p:٤).

أما تحسين العلاقة بالآخرين؛ فهي المهارة الفرعية الثالثة في بُعد الحساسية الوجدانية وتأتي هذه المهارة لتوثيق العلاقة بالآخرين، وتتعزز من خلال الثقة والصدق والإخلاص في التعامل (Singh,

٢٠٠٦)؛ حيث إن كل دور قيادي في المدرسة يعتمد على المدير في المضي قدما والنمو حقا لتحقيق أهداف المدرسة بأكملها؛ وبالتالي على مدير المدرسة (كقائد) أن يركز على الطبيعة التآزرية المشتركة لقيادة المدرسة، وهذا لا يتأتى إلا إذا اهتم المدير بالآخرين وبتنميتهم، فالمعلمون يحتاجون الى قائد يلهمهم ويحفزهم ليكونوا أكثر فعالية ونجاحا في التدريس، في حين أن الطلبة يعتمدون بشكل كبير على المعلمين في اكتساب المعرفة والمهارات، ولذلك فنجاح وفعالية تأثير أي مدرسة يعتمد بشكل كبير على قياده المدير (Mak, ٢٠١٤). كما أن تحلي مديري المدارس بمستوى عال من الذكاء الوجداني يوسع شبكة العلاقات الاجتماعية لديهم، ويؤدي إلى زيادة تقبل الآخرين لهم (عشيبة ومحمد، ٢٠٠٩). حيث إن ممارسة العلاقات الإنسانية الفعّالة مع الآخرين من قبل مديري المدارس كمهارة من مهارات الذكاء الوجداني تؤثر إيجابيًا على مستوى ممارستهم لصنع القرار الأخلاقي؛ أي أن ذلك يُساعدهم في فاعلية استخدام القواعد الخُلقية لتحديد إن كانت قضية ما صحيحة أم خاطئة (ملحم، ٢٠١٧). والتواصل الوجداني الفعال، هي المهارة الرابعة في بُعد الحساسية الوجدانية؛ وتعني المقدرة على تحقيق الألفة والانسجام عبر توفير الراحة للآخرين، ويتحقق ذلك شفهياً أو غير شفهي؛ من خلال ملامح الوجه، كإبداء روح المرح والابتهاج الذي يُعطي مؤشرا للتواصل الإيجابي الفعال، أما ملامح الوجه التي تعبر عن التشاؤم أو الشك أو الدونية تعتبر قدرة اتصالية سلبية وهذا يعني انخفاضاً في مستوى الذكاء الوجداني (Singh, ٢٠٠٦). كما أن القادة الأذكياء وجدانيًا قادرون على إلهام الآخرين والتأثير فيهم Inspiration، من خلال صياغة رؤية مشتركة عن وضع أمثل للمستقبل وجعل الغير يعتنقها ويعمل من أجلها (Goleman et al., ٢٠٠٢).

والقيادة الجيدة تتطلب إدارة جيدة، ليس فقط على مستوى المهارات الإدارية اليومية، ولكن أيضا على مستوى فن إدارة الناس (Gragg, ٢٠٠٨). حيث إن قدرة قادة المدارس الفاعلة على بناء

علاقات إيجابية لها تأثير كبير على مناخ وثقافة المدرسة، وهو متغير وسيط لإنجاز الطلبة؛ إذ إن مهارات القائد على التأثير، والإلهام، وخلق الثقة، تؤثر على جودة العلاقات لدى العاملين في المدرسة، من حيث مدى انفتاحهم، وتواصلهم وتنسيقهم لأعمالهم، ومدى تعاطفهم، وكيفية تعاملهم مع النزاعات. وتتطلب العلاقات الفعّالة أن يفهم كل فرد، ويعبر، ويدير عواطفه بشكل مناسب في العلاقة مع الآخرين. ومن المهارات الأساسية الحاسمة لبناء علاقات فعالية القدرة على التعاطف، والإنصات إلى وجهات نظر الآخرين، والوعي، والتواصل غير اللفظي كقراءة الوجوه بدقة، واكتشاف نبرات الصوت (Goleman et al., ٢٠١٣). كما أن ثقافة التعاطف تخلق الأمان الذي تنمو فيه العلاقات الفعّالة، وفيها يمكن إعطاء الملاحظات النقدية وتلقيها، واحترام الاختلافات، ويزدهر الإبداع (Sánchez-Núñez et al., ٢٠١٥).

ويُعد التواصل الاجتماعي ذا أهمية في فاعلية مديري المدارس، أي أن قدرة مدير المدرسة على معرفة مشاعر وأحاسيس الآخرين، وتوثيق العلاقة بالآخرين، والتواصل الفعال يزيد من فاعلية مدير المدرسة ويمكنه من تنشيط جميع المكونات الدافعة لدى المرؤوسين وتطويرها بحيث يؤدي ذلك إلى زيادة أدائهم، مع مستويات عالية من الرضا والولاء الوظيفي، ومدير المدرسة الذي يمتلك المهارة لإدارة مشاعر الآخرين يُعد من أكثر المديرين مهارة لبث روح الحماس والتفاؤل بين الموظفين (كردي، ٢٠١٠). ومن الطرق التي يُظهر فيها مدير المدرسة تقديره للمعلمين هي الإنصات لهم باستمرار، من خلال الزيارات الصفية القصيرة إلى النقاشات المختصرة، ومن خلال الإنصات لمعلميه يصبح المدير قادرًا على تكوين أفكار عن التطوير المهني، وعلى فهم التحديات التي تواجههم بشكل أفضل، وعلى تقدير نجاحاتهم، وعلى تبادل خبرات النجاح (ستريت، ٢٠١٨). والقادة الفعالون يُظهرون القبول والثقة والصبر، ويتسمون أيضا بالإيجابية والاهتمام والتعاطف (Mahfouz et al., ٢٠١٩). كما أن الثقة في العلاقات بين قائد المدرسة والموظفين هي أساس النجاح المدرسي والعلاقات الصحية مع المجتمع (Bryk &

Schneider, ٢٠٠٢). وتُحدد السلوكيات الموجهة نحو العلاقات لدى المديرين نغمة التفاعلات بين الأشخاص وتشكل نموذجًا لكيفية توصيل العواطف والمواقف داخل المجتمع المدرسي (Crawford, ٢٠٠٧). ومديرو المدارس الذين يعبرون عن التعاطف والرعاية، ويقدمون الدعم العاطفي، يعززون ثقافة إيجابية تقوي الكفاءة الذاتية وتمكن المعلمين من التركيز على شغفهم بالتعليم (Cherkowski, ٢٠١٢; Crawford, ٢٠٠٧; Hoy & Woolfolk, ١٩٩٣).

وتوجد علاقة ارتباطية إيجابية بين مهارات الذكاء الوجداني (التعاطف، والمهارات الاجتماعية) لدى مديري المدارس والولاء التنظيمي للمعلمين، وهذا يدل على أن مديري المدارس كلما كان لديهم القدرة على مساعدة المعلمين ومراعاة مشاعرهم وتقديم العون لهم زاد ذلك من ارتباط المعلمين وولائهم للمدرسة ورغبتهم في بذل أكبر قدر من الجهد والعطاء (سالم، ٢٠١٥). كما توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني وأبعاده والسلوك القيادي لدى القادة التربويين، وأن أكثر أبعاد الذكاء الوجداني قدرة على التنبؤ بالسلوك القيادي كان بعد التواصل الاجتماعي، ثم التعاطف (العفنان، ٢٠١١). كما يساهم الذكاء الوجداني في تدعيم عدد من الصفات القيادية لدى مديري المدارس بشكل فعال كالاستجابة بلباقة لمجموعة متنوعة من المواقف، والتواصل الفعال مع جميع أصحاب المصلحة، وبناء العلاقات، والوعي بالذكاء الوجداني في الآخرين، والوفاء بالتوقعات كقائد، والاستجابة الفعّالة لردود الفعل العاطفية، وخلق السلامة العاطفية (Gutierrez, ٢٠١٧; Sy & Cote, ٢٠٠٣). كما أن بُعد التواصل الاجتماعي كان الأكثر تأثيرًا من بين أبعاد الذكاء الوجداني في فاعلية القائد التربوي الملهم (العمرات، ٢٠١٤).

وللحساسية الوجدانية تأثير إيجابي على الأداء الوظيفي حيث كان لها التأثير الأكبر على الأداء الوظيفي من بين أبعاد داليب سينغ للذكاء الوجداني (Narayana & Narasimham, ٢٠١٨)، وكذلك

الحال في دراسة بظاظو (٢٠١٠) حيث بينت النتائج أن بعد الحساسية الوجدانية جاء في المرتبة الأولى من بين أبعاد داليب سينغ من حيث التأثير في فاعلية أداء المديرين الوظيفي (قيادة فرق العمل، وإدارة العلاقة بالآخرين، والقدرة على التحفيز المعنوي، وكذلك إدارة الصراع وحل النزاع). وقد وجد كل من ويستمان وعتصيون (١٩٩٩) Westman & Etzion أن المشاعر يمكن أن يكون لها تأثير ليس فقط على المدير ولكن أيضا على المدرسة ككل. لذلك يحتاج المديرون إلى مهارات اجتماعية ووجدانية بقدر ما يحتاجون إلى مهارات تقنية وأكاديمية (O'Connor, ٢٠٠٤; Schmidt, ٢٠١٠).

٢،٦،٦ خلاصة أثر أبعاد الذكاء الوجداني على القيادة التربوية

الذكاء الوجداني والقيادة التربوية كلٌ منهما يضفي على الآخر أهمية بالغة الأثر على مستوى العلاقات الاجتماعية والوجدانية بين المدير والمرؤوسين، كما أن الذكاء الوجداني والقيادة يرتبطان ارتباطًا وثيقًا بفاعلية السلوكيات القيادية لدى المدير، فالمدير الذي يمتلك القدرة على فهم وإدراك مشاعره الذاتية ومشاعر الآخرين هو أكثر المديرين فاعلية في الوصول إلى كيفية توظيف تلك المشاعر الوجدانية في كسب احترام وتأييد الموظفين، حيث يوظف تلك المهارات في التعبير عن ذاته وتعزيز وتطوير مهارات التواصل الفعال بينه وبين الموظفين، والتعبير عن أهداف ورؤى المؤسسة بهدف الوصول إلى أفضل مستوى للأداء ورفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة (كردي، ٢٠١٠). لذلك للذكاء الوجداني دور فعال في فاعلية وتطوير مهارات القيادة التربوية (الشامان، ٢٠٠٦). وقائد المدرسة الفعّال الذي يتَحَلَّى بمهارات الذكاء الوجداني يتمكن من توفير بيئة العمل المدرسية الملائمة، التي تساعده على المساهمة بصورةٍ فعّاله في تحفيز من حوله على حسن الإنتاجية، والتفاعل الاجتماعي معهم والتغلب على المشكلات التي تواجهه، كما أن القادة ذوي الكفاءات الوجدانية والاجتماعية المرتفعة يتميزون بالثقة بالنفس، والمرونة في السلوك، والتفكير والمبادأة، والتعاون وتحمل المسؤولية الاجتماعية والتعاطف (Sy & Cote, ٢٠٠٤). كما تُسهم أبعاد

الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس في نجاح المدرسة وتحقيق الأهداف السنوية المرحلية، حيث إن استخدام مكونات الذكاء الوجداني في البيئة التنظيمية يُسهم في مزيد من التفاهم والإيجابية في بيئة العمل (بارداش، ٢٠٠٨، كما ورد في أبو علام وآخرون ٢٠١٤). وهناك علاقة وثيقة بين الذكاء الوجداني لمديري المدارس والمناخ المدرسي كما يراه المعلمون، فلكي يكون المدير قائدًا فعالًا في المدرسة، فإن ذلك يتطلب منه مهارات الذكاء الوجداني. وامتلاك هذه المهارات يساعد مديري المدارس على تكوين علاقات إيجابية مع المعلمين والحفاظ عليها وتيسير مناخ مدرسي إيجابي (Harney, ٢٠١٥).

ومديرو المدارس الأذكياء وجدانيًا يمتلكون عدة مهارات شخصية تؤهلهم لتولي المناصب القيادية مثل القدرة على تفهم مشاعر الآخرين والتعاطف والإيثار والعمل بروح الفريق وتشجيعه، والقدرة على امتصاص وحل الصراعات (كردي، ٢٠١٠). كما تُسهم خصائص الذكاء الوجداني للقادة مجتمعة إسهامًا معنويًا في إدارة المعرفة وبشكل خاص في مرحلة الحصول على المعارف (الراعي، ٢٠١٣). كما يؤثر الذكاء الوجداني وأبعاده لدى القادة التربويين في معتقدات الكفاءة الذاتية لديهم، كما يمكن التنبؤ بمستويات معتقدات الكفاءة الذاتية ببُعدي تنظيم الذات والمهارات الاجتماعية للذكاء الوجداني (دوغان والظفري، ٢٠١٦). ويؤثر الذكاء الوجداني بشكل كبير في مواجهة وإدارة الضغوط، مما ينعكس إيجابيًا في النجاح الوظيفي لدى مديري المدارس (سعادة، ٢٠١٢). كما أن ممارسات القيادة الفعّالة لها قوة تنبؤية على فعالية القيادة؛ حيث يمتلك المديرون الذين يتمتعون بكفاءة عالية في الذكاء الوجداني ممارسات قيادية فعالة من شأنه أن يزيد في رضا الموظفين والتزامهم (Abdullah, ٢٠٠٧). وأن مديري المدارس الذين لديهم مستوى عال من الذكاء الوجداني يمتلكون القدرة على توظيف العواطف الإيجابية لرفع الإنتاجية للمنظمة (الحراحشة، ٢٠١٣، ص. ٣٥٧).

وأشارت دراسات (سعادة، ٢٠١٦، كردي، ٢٠١٠: محمد، ٢٠٠٥) إلى أنه توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية؛ كما أن هناك علاقة بين القدرة على القيادة التربوية والمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية والذكاء الوجداني لدى مديرات المدارس (كردي، ٢٠١٠). كما أكدت دراسة محمد (٢٠٠٥) على العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة التربوية لدى مديري المدارس ووكلائها من وجهة نظر المعلمين. ويمكن التنبؤ بمستوى المديرين في القدرة على القيادة التربوية من خلال معرفة مستوى ذكائهم الوجداني. وللذكاء الوجداني وأبعاده تأثير كبير على الحياة التنظيمية للموظفين؛ وأن الكيفية التي يفهم وينظم بها الموظف عواطفه الخاصة وعواطف من حوله تُعد من العوامل المهمة التي تُحدد نجاحه في العمل (Mahanta, ٢٠١٨). وإن الذكاء الوجداني بمكوناته الثلاثة: الكفاءة الوجدانية، والنضج الوجداني، والحساسية الوجدانية، يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بفاعلية الأداء المهني بأبعاده: قيادة فرق العمل، وإدارة العلاقة بالآخرين، والقدرة على تحفيز العاملين معنويًا، والقدرة على إدارة الصراع وحل النزاع (بظاظو، ٢٠١٠). كما أن أبعاد الذكاء الوجداني: الكفاءة الوجدانية، والنضج الوجداني، والحساسية الوجدانية؛ ترتبط إيجابيًا بمستويات الأداء الوظيفي العام، وهذا يعني أن زيادة مستويات الذكاء الوجداني ترتبط بزيادة الأداء بين المديرين التنفيذيين العاملين في قطاعات مختلفة وكان بُعد الكفاءة الوجدانية هو المساهم الرئيسي في الأداء العام للعمل (Moser, ٢٠١٧). وترتبط جميع أبعاد الذكاء الوجداني ارتباطًا دالا وجوهريًا مع الفاعلية الإيجابية والتكيفية في العمل، والتكيفية هي قابلية الأفراد على التكيف مع المهام والأدوار التي يتطلبها العمل، في حين أن الفاعلية الإيجابية لدى الأفراد تشير إلى قدرة الفرد على التوجه ذاتيًا نحو بدء أو تغيير نظام معين في بيئة العمل (الفلاح، ٢٠١٥).

لذلك كان لابد من الاهتمام بالجوانب النفسية والانفعالية للقائد التربوي، لأن المجال المدرسي مجال نفسي واجتماعي حميم، لا يمكن فيه فصل الظواهر النفسية في الأفراد، عن الظواهر الاجتماعية

الخاصـــة بالمجموعات الصـــغرى التي تلتقي وتتفاعل في إحداث الظواهر التربوية، فالمجال المدرســـي مجال وجداني لسـببين رئيسـيين: أولهما: أنه مجال معرفة ولا يمكن أن توجد آلية معرفية بدون عناصـر وجدانية، كما لا توجد الأخيرة بدون الأولى. ثانيهما: أنه من حيث هو مجال نفســـي اجتماعي هو كذلك مجال علاقات إنسانية، وحيثما تكون علاقات تكون عواطف (كردي، ٢٠١٠). والمجال التربوي والتعليمي من أهم مجالات المجتمع التي تحتاج إلى قيادات وجدانية واعية، لما له من دور فاعل في خلق أجواء تعليمية تعلمية أفضـــل في المدارس من خلال تعزيز وعي مديري المدارس بأنفســـهم، والســـيطرة على عواطفهم وعلاقاتهم مع الآخرين ودوافعهم. وبالإضـافة إلى الحياة التنظيمية والمهنية المفعمة بالنشـاط، يمكنهم أيضـا تحقيق أهدافهم الشخصية، والحفاظ على الرضا الوظيفي وأن يكونوا أكثر فاعلية من الناحيتين الشخصية والتنظيمية.

٢،٦،٧ تأثير النوع الاجتماعي على الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية

٢،٦،٧،١ النوع الاجتماعي والذكاء الوجداني

تقدم المراجع والأدبيات المتعلقة بالعواطف والذكاء الوجداني فكرة واضـــحة عن الاختلافات المهمة بين الرجال والنســـاء في الجوانب المتعلقة بالعالم العاطفي. على وجه الخصـــوص، وتم ربط البُعد العاطفي للبشر تقليديا إلى حد كبير بالإناث، من منطلق أنهن يمررن بخبرات من المشاعر الإيجابية والسلبية بشـــكل مكثف أكثر من الذكور (Grossman & Wood, ١٩٩٣). هذه البيانات، في الواقع، غذّت الصـــورة النمطية، التي لا تزال منتشـــرة على نطاق واســـع، بأن الإناث أكثر عاطفية (Grewal & Salovey, ٢٠٠٥). وتم إيعاز ذلك إلى العوامل البيولوجية وكذلك الاجتماعية لتفســـير هذه "الرؤية النســـوية للعواطف" (Nolen-Hoeksema & Jackson, ٢٠٠١). حيث يرى التفســـير البيولوجي أن الكيمياء الحيوية لدى النســـاء أكثر اســـتعدادًا للنظر في مشـــاعر المرء ومشـــاعر الآخرين كعنصـــر مهم في

البقاء. ودُعمت هذه الفكرة، بأن مناطق معينة من الدماغ مخصصة للمعالجة العاطفية أكبر عند النساء منها لدى الرجال (Baron-Cohen, ٢٠٠٢; ٢٠٠٣; Gur et al.,٢٠٠٢). وتختلف المعالجة الدماغية للعواطف بين الرجل والمرأة (Craig et al., ٢٠٠٩; Jausovec & Jausovec, ٢٠٠٥). في الجانب الآخر يشير التفسير الذي يركز على الجوانب الاجتماعية إلى النساء تتلقى تعليمًا متحيزًا نحو العاطفة، في حين يتم تعليم الرجال على تقليل بعض المشاعر المتعلقة بالحزن والشعور بالذنب والضعف والخوف (Brody & Hall, ٢٠٠٨; Sánchez Núñez et al., ٢٠٠٨). بالإضافة إلى ذلك، تقضي النساء وقتًا أطول اجتماعيًا في الاتصال بالعالم العاطفي (Candela et al., ٢٠٠١). وهن أكثر انشغالًا بالحفاظ على النغمة الإيجابية لعواطفهن ومشاعر الآخرين من أجل الحفاظ على العلاقات الشخصية، وإنشاء شبكات اجتماعية مُرضية (Nolen-Hoeksema & Jackson, ٢٠٠١).

لذلك هناك من يرى أن التنشئة الاجتماعية لأدوار الجنسين تلعب دورًا في إتقان مهارات الذكاء الوجداني (Lopez-Zafra et al. ٢٠١٢; Zomer, ٢٠١٢). حيث يؤكد لوبزفرا وآخرون Lopez-Zafra et al., (٢٠١٢) أن كلاً من أدوار الجنسين والذكاء الوجداني ترتبط بالقيادة التحويلية وتتنبأ بمدى تحول الفرد في أسلوب قيادته. ويعتمد ذلك على أدوار الجنسين ولا يرتبط بالضرورة بالنوع الاجتماعي (ذكر وأنثى). وأكد على ذلك زومر Zomer, (٢٠١٢) حيث يرى أن الاختلافات بين الجنسين في كل من الذكاء الوجداني، تُعزا في الغالب إلى التنشئة الاجتماعية لدور النوع الاجتماعي (أي درجة الصفات الوظيفية والجماعية) بدلاً من الجنس (أي أن تكون ذكراً أو أنثى) "(ص. ١٥٠). في المقابل، تعتمد "نظرية الدماغ الذكورية المتطرفة للتوحد" The extreme male brain theory of autism التي قدمها بارون كوهين Baron-Cohen، على الحجج البيولوجية والاجتماعية لافتراض أن أدمغة الرجال والنساء مبنية بشكل مختلف. ووفقًا لهذه النظرية، فإن الدماغ الأنثوي منظم في الغالب ليشعر بالتعاطف، بينما

يسعى الدماغ الذكوري في الغالب إلى فهم وبناء الأنظمة (Baron-Cohen, ٢٠٠٢). وبهذه الطريقة، يؤكد بارون كوهين Baron-Cohen بأن الأنظمة المعرفية والسلوكية للرجال والنساء مختلفة وظيفيًا.

ورغم تباين الدراسات حول ما إذا كان الذكور والإناث يختلفون إلى حد كبير في المستويات العامة للذكاء الوجداني. إلا أن مجموعة متنوعة من الدراسات التجريبية للعاطفة (Brody & Hall, ٢٠٠٠; Ciarrochi et al., ٢٠٠٥; Hall, ١٩٧٨; Hall & Mast, ٢٠٠٨; Hargie et al., ١٩٩٥)، أظهرت أن القدرات العاطفية لدى النساء أكبر من الذكور، ودعمت هذه الدراسات التفسيرات البيولوجية والاجتماعية. حيث خلصت تلك الدراسات إلى أن النساء يتمتعن بمعرفة عاطفية أكبر، ويعبرن عن المشاعر الإيجابية والسلبية بطلاقة وبصورة أكثر تكرارًا، ولديهن المزيد من الكفاءات الشخصية، كما أن هن أكثر مهارة اجتماعيًا. نتيجة لذلك، يعتقد عدد من الباحثين وعامة الناس، منذ فترة مبكرة جدًا، أن النساء أكثر عاطفية من الرجال (Feldman-Barrett et al., ٢٠٠٠).

وقد يكون هذا التباين بين مستويات الذكاء الوجداني لدى كل من الذكور والإناث في نتائج الدراسات سببه اختلاف المقاييس. والدليل على ذلك أن معظم الدراسات التي قاست الذكاء الوجداني باستخدام مقاييس الأداء مثل MSCEIT (Mayer et al., ٢٠٠٢) والتي تشمل النوع الاجتماعي في تحليلها افترضت أن المرأة متفوقة في القدرات العاطفية (Brackett & Mayer, ٢٠٠٣; Ciarrochi et al., ٢٠٠٠; Extremera et al., ٢٠٠٦; Kafetsios, ٢٠٠٤; Mayer et a., ١٩٩٩; Palmer et al., ٢٠٠٥).

ورغم أن جميع هذه الدراسات تظهر أن المرأة متفوقة في الذكاء الوجداني، إلا أن نتائجها تفاوتت حول أبعاد الذكاء الوجداني المعينة التي تؤدي فيها النساء أداءً أفضل. بينما أفادت بعض الدراسات بوجود اختلافات بين الجنسين بشكل أساسي في الجوانب التجريبية للذكاء الوجداني مثل الإدراك والتيسير العاطفي (Castro-Schilo & Kee, ٢٠١٠; Kafetsios, ٢٠٠٤; Livingstone & Day, ٢٠٠٥). ووجد

آخرون فروقًا بين الجنسين في الجوانب الاستراتيجية للذكاء الوجداني مثل الفهم والإدارة العاطفية (Farrelly & Austin, ٢٠٠٧; Goldenberg et al., ٢٠٠٦). وتوصلت مجموعة ثالثة من الدراسات إلى نتائج متباينة تتفوق فيها النساء في جوانب متنوعة من الذكاء الوجداني، مثل الإدراك والتيسير والفهم والنتيجة الإجمالية (McIntyre, ٢٠١٠). واكتشفت دراسة نولاند (٢٠٠٨) Noland أن النساء يكُنّ أكثر مهارة في مجالات العلاقات الشخصية التي تتكون من التعاطف والمسؤولية الاجتماعية والعلاقات الشخصية. ووجدت مجموعة رابعة من الدراسات أن المرأة متفوقة في جميع أبعاد الذكاء الوجداني المقاسة بطريقة MSCEIT (Burgan, ٢٠١٣; Day & Carroll, ٢٠٠٤; Extremera & Fernández-Berrocal, ٢٠٠٩; Extremera et al., ٢٠٠٦; Lumley et al., ٢٠٠٥; Palmer et al., ٢٠٠٥).

بالإضافة إلى هذا الخلاف حول أبعاد الذكاء الوجداني التي تؤدي فيها المرأة بشكل أفضل، فإن حجم تفوق المرأة يتراوح من دراسة إلى أخرى. فوجدت بعض الدراسات أن حجم الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني قليل (Day & Carroll, ٢٠٠٤; Livingstone & Day, ٢٠٠٥; Lumley et al., ٢٠٠٥). وبعضها متوسط (Farrelly & Austin, ٢٠٠٧; Palmer et al., ٢٠٠٥). وخلص التحليل التجميعي (Meta-Analysis Design) للذكاء الوجداني الذي تضمن الفروق بين الجنسين إلى أن النساء حصلن على درجات أعلى من الرجال في جميع أبعاد الذكاء الوجداني مع حجم تأثير يتراوح من (-٢٩. ٤٩.) (Joseph & Newman, ٢٠١٠). في حين أشارت دراسة (Narayana & Narasimham, ٢٠١٨) إلى تفوق الذكور عن الإناث في الذكاء الوجداني بشكل عام، وبينت دراسة توفيق وسمية (٢٠١٩) إلى أن الذكور تفوقوا في بُعدي تنظيم الانفعالات والتعاطف على الإناث.

في الجانب الآخر، إن عددًا من الدراسات التي قاست الذكاء الوجداني باستخدام مقاييس تقرير الذات مثل مخزون حاصل العاطفة لبار أون (Bar-On Emotion Quotient Inventory (EQ-i)،

واختبار الذكاء الوجداني الخاص بتقرير الذات Self-Report Emotional Intelligence Test (SREIT)، لم يجدا أي دليل على وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني. حيث أكد دانيل جولمان Daniel Goleman (١٩٩٨) أنه لا توجد فروق تتعلق بالنوع الاجتماعي في الذكاء الوجداني. مقرا بأنه على الرغم من أن الرجال والنساء قد يكون لديهم مظاهر مختلفة من نقاط الضعف والقوة في مختلف مجالات الذكاء الوجداني، إلا أن المستويات الإجمالية الشاملة للذكاء الوجداني متساوية. ودعم ذلك عدد من الدراسات (ابتسام وبن صغير، ٢٠١٨؛ أبو الخير وأبو شعيرة،٢٠١٨؛ جودة، ٢٠٠٨؛ الكيكي، ٢٠١٠؛ وافين، ٢٠١٨؛ Dhammi & choubey, ٢٠١٤) والتي أظهرت عدم وجود فروق في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ولجميع أبعاده.

وكذلك اختلفت نتائج الدراسات السابقة والتي طبقت على القيادات التربوية في نتائجها من حيث مستوى الذكاء الوجداني، وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي. فهناك عدد من الدراسات (البلوشية، ٢٠٠٧؛ الحراحشة، ٢٠١٣؛ خلف الله،٢٠١٦؛ دوغان والظفري، ٢٠١٦؛ سعادة ٢٠٠٥؛ سعادة، ٢٠١٢؛ صبيرة وتفاحة، ٢٠١٦؛ صبرينة وربحة، ٢٠١٣؛ المغاري، ٢٠١٨؛ Gutierrez, ٢٠١٧; sadati ٢٠١٠ , As stated in Javidparvar et al.,٢٠١٣) لم تجد فروقًا في الذكاء الوجداني تُعزا لمتغير النوع الاجتماعي، أما دراسة الهنداسي (٢٠٠٨) أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في بعد الوعي بالذات، في حين كانت هناك فروق بعد تنظيم الذات لصالح الذكور، أما في بُعد المهارات الاجتماعية فكانت الفروق لصالح الإناث. وهناك من ينتقد هذا النهج لأنه يحول النوع الاجتماعي إلى تفسير سببي لآليات الأداء النفسي بشكل عام، والأداء العاطفي بشكل خاص (Heredia & Carrillo, ٢٠٠٨). لأن النوع الاجتماعي، كعامل توضيحي للسلوك، يعمل دائمًا في تفاعلات معقدة مع عوامل أخرى، ديموغرافية وكذلك اجتماعية وثقافية (McIntyre & Edwards, ٢٠٠٩). ولذلك يتطلب هذا

الأمر المزيد من البحث لتحديد وتقرير عما إذا كان اختلافات النوع الاجتماعي موجودة في الذكاء الوجداني (Stys & Brown , ٢٠٠٤) وبالذات لدى القيادات التربوية.

٢،٦،٧،٢ النوع الاجتماعي والقيادة التربوية

في التسعينيات بدأت البحوث تهتم بأثر النوع الاجتماعي على نمط القيادة والإدارة، وطريقة أداء العمل، والتفكير، والتواصل، والإشراف، والإدراك، وتقدير الذات وغيرها من الموضوعات ذات الأهمية في القيادة (Coleman, ٢٠٠٥). ودفعت الممارسة العديد من الباحثين للبحث عن الخصائص الشخصية للمديرين والتي تؤثر على ممارسات القيادة التربوية (Goldring et al. ٢٠٠٨; Hallinger, ٢٠١١). واكتشف بعض الباحثين كيف يشكل النوع الاجتماعي أداء المديرين الذكور مقابل الإناث للقيادة التربوية، ومعرفة العلاقة بين النوع الاجتماعي وأسلوب القيادة (Shaked at al., ٢٠١٨; Kis and Konan ٢٠١٤; Krüger ٢٠٠٨; Shanmugam et al., ٢٠٠٧). وافترضوا أن النوع الاجتماعي هو سمة شخصية مهمة تؤثر على أسلوب أو نمط القيادة (Shanmugam et al., ٢٠٠٧). بل أن فيتزجيرالد Fitzgerald (٢٠٠٣) يرى أنه من المستحيل إنشاء تصورات للقيادة والإدارة دون الأخذ في الاعتبار متغير النوع الاجتماعي. وهكذا، فقد ربطوا الذكورة بأسلوب القيادة الموجهة نحو المهام والأنوثة مع أسلوب القيادة الموجهة للعلاقة (Shanmugam et al., ٢٠٠٧). وخلص إيغلي وكارلي (٢٠٠٣) Eagly and Carli إلى أن النساء يملن إلى أن يكُنّ أكثر ديمقراطية في أساليب قيادتهن مقارنة بالرجال. حيث تميل الإناث إلى أسلوب القيادة الأكثر رعاية والموجهة نحو العلاقات، بينما يُظهر الرجال أسلوب قيادة أكثر استبدادية (Eagly and Johnson, ١٩٩٠). وتتبنى المديرات أساليب قيادة أكثر تشاركية وديمقراطية ومركزة على المهام من نظرائهن الذكور (Eagly et al., ١٩٩٢).

ووجدت الدراســـات التي بحثت العلاقة بين النوع الاجتماعي والقيادة التحويلية (Eagly & Carli, ٢٠٠٣; Hallinger and Wang, ٢٠١٦; Shanmugam et al., ٢٠٠٧)، أن القيادات النسـائية يسـتخدمن ويفضـلن أسـاليب القيادة التحويلية أكثر من الرجال ويُدركن ذلك في أنفسـهن. حيث إن مديرات المدارس يُظهرن نزعة وميلاً للقيادة التشاركية (المرجع نفسه، ٢٠١٦). كما أن خصائص القيادة التحويلية ترتبط بالقيم الأنثوية التي تم تطويرها من خلال عمليات التنشـئة الاجتماعية التي تشـمل بناء العلاقات، والتواصـل، وبناء الإجماع، والسـلطة كتأثير، والعمل معًا من أجل هدف مشـترك. مشـيرين إلى أن الأنوثة مرتبطة ارتباطًا إيجابيًا بالقيادة التحويلية. وتسـتخدم النسـاء بشـكل متكرر مهارات القيادة التحويلية لصنع القرار التشاركي، والاعتبار الفردي، والتفاعل بين الأشخاص، خاصة في مجال الاتصال (Shaked et al. ٢٠١٨). وينظر باحثو النوع الاجتماعي في تنمية العلاقات الوثيقة تميز النساء أكثر من الرجال (Hyde, ٢٠١٤; Shanmugam et al., ٢٠٠٧). حيث ترعى النســاء العلاقات العاطفية مع الآخرين، وتميل إلى إظهار التعاطف أكثر من الرجال (Gilligan, ١٩٩٣).

وكشـفت دراسـة (Shaked et al. ٢٠١٨) أن مديرات المدارس ينظرن إلى الخبرة التعليمية على أنها مصـدر سـلطة قيادتهن التعليمية، في حين أن المديرين الذكور يبدو أنهم ينظرون إلى سـلطتهم الرسمية وقدرتهم على اتخاذ القرار لتكون مصادر سلطتهم وقيادتهم التعليمية. وربطت مديرات المدارس بين رؤيتهن للقيادة التربوية وبين أهمية الحفاظ على علاقات إيجابية مع المعلمين أكثر من نظرائهن الذكور، في حين لم يسلط سوى عدد قليل من المديرين الذكور الضوء على العلاقات الشخصية باعتبارها جانبًا مهما في أداء أدوارهم الوظيفية كقادة تربويين. كما توصـل المهدي وآخرون (٢٠١٦) إلى أن مديرات المدارس تتوافر لديهن أبعاد مجتمعات التعلم المهنية أكثر من مديري المدارس الذكور؛ أي أن مديرات المدارس أكثر تنظيما للمجتمع المدرسـي بهدف إيجاد واسـتدامة التعلم فيه من خلال توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهنية

وهي: القيادة الداعمة المشـتركة، والرؤية والقيم المشـتركة، والتعلم التعاوني والتطبيق الجماعي، الممارسـات الشخصية والمشتركة، والظروف الداعمة. كما أن مديرات المدرسة أكثر تطبيقًا من مديري المدارس الذكور للأفعال التي تحقق معايير القيادة المدرسـية الداعمة لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية وهذه المعايير هي: الرؤية المدرسـية، والقيادة التعليمية، والقيادة التنظيمية، والقيادة المجتمعية، والقيادة الأخلاقية، وفهم السـياق المجتمعي (المرجع نفسه، ٢٠١٦). وأشارت دراسة علي (٢٠١٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسـتهم لنمطي القيادة الفردية والقيادة الجماعية، أي أن النوع الاجتماعي له تأثير كبير في النمط القيادي الممارس؛ حيث إن نمط قيادة الذكور يميل إلى نمط القيادة الفردية، في حين أن نمط قيادة الإناث يميل إلى نمط القيادة الجماعية.

وبالنسـبة لقدرة المديرين والمديرات على القيادة التربوية أشـارت دراسـات (حبيشـي، ٢٠١٢؛ حورية، ٢٠١٣؛ Jayawardena. ٢٠١٢) إلى أن المديرين الذكور يتفوقون في القدرة على القيادة التربوية على الإناث. في حين تشير دراسة (الشديفات، ٢٠١٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الذكور والإناث في درجة ممارسـة مديري المدارس لمعايير القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمين. أما دراسة (علي، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠٠٨) فقد أشارت إلى أن المديرات الإناث أكثر موضوعية من الذكور في ممارسة القيادة التربوية، في حين أن مديري المدارس الذكور أكثر استخدامًا للسلطة، والمرونة في القيادة التربوية (علي، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠٠٨). وكذلك بينت دراسـة (علي، ٢٠١٣) أن مديري المدارس أكثر معرفة بمبادئ الاتصال في القدرة على القيادة التربوية من مديرات المدارس، في حين أشارت دراسـة (علي، ٢٠٠٨) إلى عدم وجود فروق بين مديري المدارس الذكور والإناث في معرفة مبادئ الاتصـال في ممارسـة القيادة التربوية. أما في مجال فهم الآخرين لم تكن هناك أي فروق بين الاثنين (علي، ٢٠١٣؛ علي، ٢٠٠٨). وعلى مسـتوى جميع مجالات القدرة على القيادة التربوية يتفوق مديرو المدارس

على المديرات. كما أشـــارت نتائج دراســـة الفريحات والقضـــاة (٢٠١٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية في أنماط القيادة التربوية الســـائدة (الديمقراطي، والتســـلطي، والترســـلي) لدى مديري المدارس ولصـــالح الإناث. كما وجدت دراســـة (اليعقوبية، ٢٠١٤) بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصـــائية في واقع ممارسة القيادة المدرسية الموزعة (صنع القرارات المدرسية، وتفويض السلطة، والأنشطة المدرسية، والشراكة المجتمعية) بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان ولصالح مديري المدارس الذكور.

٢،١٠ خلاصة الفصل الثاني

استعرض هذا الفصـل الأدبيات المحيطة بالذكاء الوجداني من حيث الأصـول التاريخية، حيث إن الاهتمام بالذكاء والقدرات العقلية المختلفة يرجع إلى تاريخ موغل في القدم، وكيف توســـع مفهوم الذكاء من الرؤية الفردية أو الأحادية، إلى النظرة التعددية على افتراض أن الذكاء المعرفي الذي يتم قياســـه باختبارات الذكاء لم يكن يشـــمل الذكاء بأكمله، ولكن تتزامن معه عدة أنواع من الذكاء في الشـــخص الواحد (Styś; Brown, ٢٠٠٤: ٢). وكيف أدرك باحثون مبكرًا من أن الجوانب الوجدانية مثل المشـــاعر والحالات المزاجية والعوامل غير المعرفية لها الأهمية نفسها. وكيف أدت النظرة التكاملية بين الجانب العقلي والجانب الوجداني في ظهور مفهوم الذكاء الوجداني، وأن الذكاء الوجداني هو ثمرة مجالين من مجالات البحث النفســـي التي ظهرت منذ أكثر من خمســـين عامًا. تضـــمن المجال الأول، الإدراك والتأثير، وكيفية تفاعل العمليات المعرفية والعاطفية لتعزيز التفكير (Bower, ١٩٨١; Isen et al., ١٩٧٨; Zajonc, ١٩٨٠). والمجال الثاني هو التطور في نماذج الذكاء نفســـه. واعتبار الذكاء كمجموعة أوســـع من القدرات العقلية بدلاً من النظر بدقة إلى الذكاء من حيث مدى انخراط الفرد في المهام التحليلية المرتبطة بالذاكرة، والتفكير، والحكم، والتفكير المجرد (Kihlstrom & Cantor, ١٩٨٧; Gardner, ٢٠١١; Sternberg,

١٩٨٥). كما وصف هذا الفصل مفهوم الذكاء الوجداني من خلال مراجعة النماذج المختلفة لهذا المفهوم والإجراءات المستخدمة لتقييمها والعلاقة بين هذه النماذج.

كذلك، فإن هذا الفصل تحدث عن القيادة التربوية كمفهوم، ومديرو المدارس كقادة تربويين، والمهارات الرئيسية للقيادة التربوية التي أكد عليها دارسو القيادة التربوية والمشتغلون ببحوثها وأن مديري المدارس كقادة يحتاجون إليها في التعامل مع مجموعة متباينة من الناس يختلفون في القدرات والمهارات والكفاءات والميول والدوافع والاتجاهات وطرق التفكير وأساليب التعامل، وهذه المهارات هي: الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال (مرسي، ٢٠٠١). ولأن الإصلاح التربوي المدرسي يمثل سمة مشتركة بين النظم التربوية في العالم أجمع، فإن هذا الفصل كان لابد أن يقف مع واقع القيادة التربوية في سلطنة عُمان، وكيف جعلت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان عملية الارتقاء بمستوى إدارة المدرسة كوحدة إدارية غاية تستهدفها تطوير العملية التعليمية، وتحسن أدائها، وتعالج جوانب القصور فيها للوصول بها إلى أفضل مستوى للأداء الإداري. ومن منطلق أن مدير المدرسة هو ركيزة أساسية من ركائز تحسين العملية التعليمية وعامل مهم في تحقيق الأهداف التعليمية وتحسين مخرجاتها، فإن هذا الفصل تناول جهود وحرص وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان على تحديد مهام وكفايات مدير المدرسة المتمثلة بداية في إعداد دليل مدير المدرسة العُماني، وتطوير هذا الدليل إلى دليل عمل الإدارة المدرسية تماشيًا مع المستجدات والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، وهو دليل ميسر ومنظم للعمل الإداري في المدرسة. ولأن لب الدراسة الحالية هو الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على القيادة التربوية، وبسبب ندرة البحوث في هذا الجانب حيث لا يوجد إطار نظري واضح المعالم حول هذه العلاقة، عمد الباحث في هذا الفصل إلى توسيع نطاق بحثه ليشمل ما كُتب عن العواطف والقيادة،

والقائد والفاعلية التنظيمية، ومصـــادر الذكاء الوجداني في المنظمات، وصـــولا لأثر أبعاد الذكاء الوجداني على القيادة التربوية.

مما سبق، نجد أن موضوع الذكاء الوجداني مرتبط بالعديد من جوانب السلوك الإداري بشكل عام والسـلوك الإداري التربوي بشـكل خاص، حيث إن الإداريين ذوي المسـتويات المرتفعة من الذكاء الوجداني يكونون أكثر نجاحا في إدارة الصـراعات والمشـكلات تحت ضـغوط العمل وفي ظل سـياسـات معينة؛ لأنهم يمتلكون مهارات التفاعل العالية (Buford, ٢٠٠٢,p. ١-٢). ولذلك أصـــبحت المهارات الوجدانية والاجتماعية أســاس القيادة الفعالة منذ العقد الأخير من القرن العشـــرين، لكن القدر الذي يســـهم به الذكاء الوجداني في القدرة على القيادة التربوية هو قدر غير معلوم حتى الآن. وبالرغم من الإشـــارات النظرية الكثيرة إلى قوة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات القيادة التربوية، ومن أهم هذه الآراء ما أشـــار إليه كل من بوســـيرت وآخرون (Bossert, et al, ١٩٨٢)، ويكل (Yukl, ١٩٨٩) في نموذجهم للقيادة التحويلية المدرســـية من أن الذكاء الوجداني يقع ضـــمن العمليات الداخلية Internal processes المؤهلة للقيادة المدرســـية الناجحة (Leithwood, et al. ١٩٩٦). ولكن هذه الآراء النظرية لابد من دراسات تدعمها. وقد يكون هذا السبب في اهتمام الباحثين بدراسة القيادة التربوية بشكل عام في علاقتها بالجوانب الشـــخصـــية والاجتماعية للأفراد. والقليل من هذه الدراســـات تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة.