الفصل الخامس

مناقشة النتائج

٥،١ التمهيد

سعى الباحث في هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين مفهوم الذكاء الوجداني "مفهوم السمات" بأبعاده الثلاثة (الحساسية الوجدانية، والكفاءة الوجدانية، والنضج الوجداني)، والقدرة على القيادة التربوية بمهاراتها (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان، وبناء عليه طرح الباحث ستة أسئلة للتحقق من هذه العلاقة. وسؤال سادس لتحليل الفروق بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس تبعًا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمحافظة التعلمية).

ويتناول هذا الفصل مناقشة وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية في الفصل الرابع، في ضوء الإطار النظري للدراسة ونتائج الدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة، والنظريات العلمية. ختامًا بأهم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي خلصت لها هذه الدراسة.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

٥،٢ مناقشة النتائج

٥،٢،١ مناقشة نتائج السؤال الأول

ينص السؤال الأول على الآتي: **" هل يوجد دور جوهري لأبعاد الذكاء الوجداني والمتمثلة في (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) على بُعد الموضوعية لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟**

خلصت نتائج هذا السؤال إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين أبعاد الذكاء الوجداني الثلاثة (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) من جهة، وقدرة مديري ومديرات المدارس على ممارسة الموضوعية في القيادة التربوية من جهة أخرى. وأن قدرة أبعاد الذكاء الوجداني في التنبؤ بمستوى موضوعية مديري ومديرات المدارس في القيادة التربوية كانت دالة للأبعاد الثلاثة؛ حيث بينت النتائج أن أبعاد الذكاء الوجداني تفسر (٠,٢٢٦)، من التباين الحاصل في القدرة على الموضوعية في القيادة التربوية لدى مديري المدارس. وهذا يتفق مع أكد عليه إبراهيم (١٩٩٩) Abraham من حيث إن اتخاذ القرارات الصائبة داخل أي منظمة لا يتأتى إلا من خلال توظيف وتعليم كفاءات الذكاء الوجداني، وأن الذكاء الوجداني له تأثير إيجابي على الالتزام التنظيمي والمواطنة التنظيمية. فالموضوعية في القيادة التربوية تتطلب من مدير المدرسة أن ينظر إلى الأمور والحكم عليها بتجّرد واستبعاد الشخصية، وكذلك تركز هذا المهارة على قدرة المدير على إصدار القرارات دون تأثره بعوامل لا تتصل بالموضوع نفسه. في الجانب الآخر إن مهارة الموضوعية من صفات القائد التربوية التي تعكس اتزانه الانفعالي؛ حيث إن القائد المتزن انفعاليا تكون قراراته أكثر موضوعية وأيسر وأدق (شاهين، ٢٠١١). ويمتلك المديرون الفعالون مهارات اتصال قوية ويسهلون التعاون وصنع القرار المشترك (Harney, ٢٠١٥). لذلك نتيجة الدراسة الحالية تؤكد ما توصلت إليه دراسات (أبو علام وآخرون، ٢٠١٤؛ رزق والسيد، ٢٠١٣؛

المغاري، ٢٠١٨)، من حيث إن الذكاء الوجداني يؤثر على جودة اتخاذ القرارات لدى مديري المدارس؛ لإن 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. وكذلك دراسات (أبو علام وآخرون، ٢٠١٤؛ رزق والسيد، ٢٠١٣) التي بينت العلاقة الارتباطية الوثيقة بين مكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس، وأنه يمكن التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال مكونات الذكاء الوجداني. كما أن نتيجة هذا السؤال تتفق مع نتائج دراسة (Wirawan, at al., ٢٠١٩) والتي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني مؤشر مهم لأسلوب القيادة الموجه نحو المهام لدى مديري المدارس، والذي يركز من خلاله مدير المدرسة على المهام التي يلزم أداؤها لتنفيذ أهداف معينة، أو لتحقيق مستوى أداء معين.

كما أن توظيف مهارات الذكاء الوجداني تعزز لدى القائد العمليات المعرفية واتخاذ القرار وبالتالي تحسن وترفع مستوى القرارات المتخذة، وهذا ما أكدته أيضا دراسات (George, ٢٠٠٠; Keith, ٢٠٠٩) من حيث إن مهارات الذكاء الوجداني تؤثر إيجابيًا على الأداء القيادي في إدارة المديرين لمدارسهم وعلى عمليات صنع القرار لديهم. وهذه النتائج كلها تُشير إلى أهمية الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس في ممارسة الموضوعية في القيادة التربوية، حيث لمدير المدرسة دور رئيسي في عملية صنع القرار واتخاذه فهو موجه لعملية صنع القرار، ويهيئ المناخ المناسب لذلك ويتابع القرارات ويقومها ويستخدم نتائج التقويم في التغذية الراجعة لمراجعة القرارات وتحسينها أو تطويرها أو تعديلها وفقًا للآراء المختلفة للعاملين معه (العجمي، ٢٠١٠)، لذلك قدرة المدير على اتخاذ القرارات الصائبة بكل موضوعية مع الحفاظ على العلاقات الإيجابية بين مجموعات العمل في المؤسسة لا يتأتى إلا من خلال توظيف وتعليم كفاءات الذكاء الوجداني (Abraham, ١٩٩٩).

وأظهرت النتائج أن بُعدي الحساسية الوجدانية والكفاءة الوجدانية لهما أكبر الأثر وبعلاقة موجبة على بُعد الموضوعية في القدرة على القيادة التربوية من بين سائر الأبعاد المدروسة؛ وهذا يدل على أن لمكونات هذين البُعدين الدور الأكبر في رفع مستويات الموضوعية لدى مديري المدارس؛ فقدرة مديري المدارس على إدارة انفعالاتهم ومعالجة الجوانب الوجدانية والعاطفية، وقدرتهم على التحكم في مشاعرهم السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، والقدرة على التعامل مع المشاعر بحيث تكون متوافقة مع المواقف المعايشة تجعلهم أكثر شعورا بكفاءتهم الذاتية في التحكم بمختلف الجوانب الإدارية التي تواجههم في بيئة العمل وبالتالي يكونون أكثر موضوعية (دوغان والظفري، ٢٠١٦؛ الزومان، ٢٠١٤). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه غاردنر وستاف (٢٠٠٢) Gardner & Stough من حيث إن بُعدي الذكاء الوجداني فهم العواطف والإدارة العاطفية يرتبطان ارتباطًا وثيقًا بجميع مكونات القيادة، وهما أفضل المتنبئين بأسلوب القيادة. كما تؤكد نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسات (Birol, et al., ٢٠٠٩; Kikg & Gardner, ٢٠١١) من حيث إن الكفاءة الوجدانية ضرورة حتمية لتسهيل الأداء في العديد من مجالات العمل، والذكاء الوجداني يؤدي إلى زيادة وتحسين قدرة الأفراد على التصرف الذكي والرؤية الأفضل. كما تؤثر العواطف والحالات المزاجية على قدرة الفرد على حل المشكلات بطرق عديدة. حيث تؤثر الحالة العاطفية الإيجابية على تنظيم الذاكرة والإدراك الفوقي بطريقة يتم فيها دمج المعلومات بشكل أكثر كفاءة وفعالية (Harney, ٢٠١٥). كما أن العواطف تحفز الفرد على التركيز على نفسه أو على قضية معينة (Pyszczynski & Greenburg, ١٩٨٧). وتكون العواطف تحفيزية أو ملهمة، مما يسمح للأفراد بتولي المهام الفكرية المعقدة وحلها (Harney, ٢٠١٥).

كما أظهرت النتائج أن بُعد النضج الوجداني لمتغير الذكاء الوجداني يحقق المرتبة الثانية في سلم الأهمية والعلاقة على بُعد الموضوعية في القدرة على القيادة التربوية. ومهارة النضج الوجداني من المهارات

المهمة لموضوعية مديري المدارس كقادة تربويين؛ حيث إن من المهارات الأساسية للنضج الوجداني مهارة التريث في إصـــدار الأحكام وهذه المهارة تتطلب التريث أو التأني من مديري المدارس في الحكم على الأشياء وعدم التسرع وتجنب ردود الفعل السريعة؛ أي حرص مديري المدارس على عمل الأشياء الصائبة وهذا ينعكس إيجابًا على المســتوى الشــخصــي والمهني لمدير المدرســة. وتُعد الموضــوعية من الكفايات الشخصية لمدير المدرسة لبناء قيم الصدق والموضوعية في العمل كما جاء في دليل عمل الإدارة المدرسية بســـلطنة عُمان (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩ب). ونتائج الدراســـة الحالية تتفق مع نتائج دراســـات (الزعانين، ٢٠١٨؛ العارضـــة، ٢٠١٨)، من حيث إن هناك علاقة إيجابية بين المرونة الإدارية والقيادة لدى مديري المدارس، وإن منح مديري المدارس الصـلاحيات الكافية للتصـرف، والابتعاد عن المركزية من قبل الإدارة العليا، يُمكن مديري المدارس من ممارســة المرونة الإدارية بشــكل إبداعي ويتيح لهم الفرصــة للتطوير والإنجاز في المهام الموكلة إليهم. ونتائج هذا السـؤال تتفق أيضـا مع ما توصـلت إليه دراسـة ملحم (٢٠١٧) والتي أشـارت إلى أن هناك علاقة بين مسـتوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس ومسـتوى ممارسـتهم لعملية صـنع القرار الأخلاقي، حيث إن الذكاء الوجداني لمدير المدرسـة يسـاعده على الوعي بمشاعره، ومن وعي المدير بذاته ينطلق إلى ذات الآخرين ومعرفة مكنوناته ونفسياتهم وأمزجتهم ودوافعهم، وهذا يحسـن التواصـل الفعال معهم، وكلما كان متفهمًا لمشـاعرهم، كان قريبًا إلى قلوبهم ويسـعى لتحقيق احتياجاتهم ويستثير عزائمهم ويعزز طموحاتهم ويبني جسور الثقة فيما بينهم.

ونتيجة الدراسة الحالية تؤكد ما توصل إليه (Wu, ٢٠١١) من أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم وعي بمشـــاعرهم، ويســـتخدمون هذه المشـــاعر في الاحتفاظ بحالتهم الفكرية الإيجابية Positive Mental State، وهذا يجعلهم مدركين لإمكاناتهم الذاتية، ويعملون بإنتاجية، ويكونون قادرين على تقليل أو تحويل الآثار السـلبية المحتملة لضـغوط العمل على الأداء الوظيفي. حيث إن هناك علاقة ارتباط قوية

بين ضـــبط الانفعالات مع التكيف في بيئة العمل (الفلاح، ٢٠١٥). كما تتفق نتيجة الدراســـة الحالية أيضـا مع دراسـة رافيدالي (٢٠١٧) Rafeedali والتي أكدت على تأثير مفهوم الذات والنضـج الوجداني لدى مديري المدارس على سلوكهم القيادي؛ وإنهما يُساهمان بشكل كبير في التنبؤ بسلوك القيادة لديهم.

وتأثير الأبعاد الثلاثة (الحســاســية الوجدانية، والنضــج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) على بُعد الموضـــوعية في القدرة على القيادة التربوية هو مؤشـــر للدور الجوهري للذكاء الوجداني في نوعية الحياة العملية لمديري المدارس، وهذا ما توصلت إليه أيضا دراسة فرح بخش (٢٠١٢) Farahbakhsh حيث إن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين نوعية الحياة العملية والذكاء الوجداني لدى مديري المدارس. وجودة الحياة العملية هي أحد العناصر التي تساهم في تقدم المنظمة، حيث توفر العوامل الثلاثة للتحفيز والرضا، وتحمل المســـؤولية والالتزام بوظيفة الفرد، ويتم تحقيق ذلك من خلال خلق مناخ عمل أكثر إنســـانية وأكثر ديمقراطية وإشـــراك الموظفين في صـــنع القرار من أجل تحســـين أداء المنظمة (Greenberg & Baron, ١٩٩٧). كما أن نتائج هذا الدراسة تؤكد ما توصلت إليه دراسة كردي (٢٠١٠) والتي بينت وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية، وأن الذكاء الوجداني يرتبط بفاعلية القيادة العالية، ويفسر التباين بين الأفراد ويُعتبر منبئًا للقيادة وسلوك العمل.

وكذلك دراسة سعادة (٢٠١٦) والتي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس وقدرتهم على القيادة التربوية، وأن للذكاء الوجداني دورًا كبيرًا في الكفاءة القيادية وفاعلية الســـلوك القيادي للمدير. وكذلك تؤكد نتائج الدراســـة الحالية ما توصـــلت إليه دراسة مولود وآخرين (Maulod et al., ٢٠١٧) من حيث إن الذكاء الوجداني يؤثر على ممارسات القيادة التعليمية، وأوضحت النتائج أن المدير الذي يتمتع بمستويات عالية من الذكاء الوجداني سيُظهر ممارسات قيادية تعليمية عالية. من جانب آخر، تتفق نتيجة الدراســـة الحالية مع نتائج دراســـة ميشـــرا وموهاباترا

(Mishra & Mohapatra, ٢٠١٠) والتي أوضحت تأثير أبعاد الذكاء الوجداني لداليب سينغ (الحساسية الوجدانية، والكفاءة الوجدانية، والنضج الوجداني) على فاعلية الأداء الوظيفي للمديرين. كما تتفق مع ما توصل إليه (Gardner & Stough, ٢٠٠٢) من حيث إن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجميع مكونات القيادة، كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مولود وآخرين (Maulod et al., ٢٠١٧) حيث توصلت أيضا إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية قوية بين ممارسات الذكاء الوجداني وممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس.

٥،٢،٢ مناقشة نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني على الآتي: **" كيف يمكن أن تؤثر أبعاد الذكاء الوجداني والمتمثلة في (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) على بُعد استخدام السلطة لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟**

أظهرت النتائج وجود علاقة جوهرية وذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الوجداني واستخدام السلطة لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؛ حيث بينت النتائج أن أبعاد الذكاء الوجداني تفسر (٠,١٢٢) من التباين الحاصل في القدرة على الموضوعية في القيادة التربوية لدى مديري المدارس، إلا أن قدرة أبعاد الذكاء الوجداني في التنبؤ بمستويات استخدام السلطة في القيادة التربوية كانت دالة لبُعدي الحساسية الوجدانية، ثم النضج الوجداني، في حين لم يكن هناك تأثير دال إحصائيًا لبُعد الكفاءة الوجدانية. وتتفق هذه النتيجة ما جاء في دراسة جورج (٢٠٠٠) George من حيث إن المشاعر (الحالة المزاجية والعواطف) تلعب دورًا مركزيًا في عملية القيادة. وإن القدرة على فهم وإدارة الحالة المزاجية والعواطف في الذات والآخرين، يساهمان في القيادة الفعّالة في المنظمات. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Wirawan, at al., ٢٠١٩) من حيث إن للذكاء الوجداني تأثيراً على أسلوب

القيادة الموجه نحو المهام لدى مديري المدارس، والذي يركز من خلاله مدير المدرسة على المهام التي يلزم أداؤها لتنفيذ أهداف معينة، أو لتحقيق مستوى أداء معين.

وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أن بُعد الحساسية الوجدانية كان له التأثير الأبرز من بين أبعاد الذكاء الوجداني على استخدام السلطة لمتغير القدرة على القيادة التربوية. حيث إن ه كلما زادت الحساسية الوجدانية لدى مديري المدارس، زاد معه استخدام السلطة في القدرة على القيادة التربوية. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات في علم اجتماع العواطف من حيث إن القائد الذي يتمتع بالسلطة يمكنه توجيه سلوك الآخرين (Stets & Turner, ٢٠٠٨). واستخدام السلطة لدى مديري المدارس يعني مدى قدرتهم على استخدام الصلاحيات المفوضة لهم بطريقة صحيحة وفي الوقت والمكان المناسبين، وبطريقة تعزز مكانتهم بين العاملين معهم وتجعلهم أكثر تقبلًا لما يصدر منهم من توجيهات وإرشادات، وهذه القدرة أساس مهم للقيادة الإيجابية. إلا أن هذه المهارة لن تتأتى بدون مهارة الحساسية الوجدانية، والتي من خلالها يُحسن مدير المدرسة ويوثق علاقته بالآخرين وهذا له أثر إيجابي في جميع الجوانب، وهو مؤشر على نجاح المدير؛ حيث إن العلاقة بالآخرين تتعزز من خلال الثقة والصدق والإخلاص في التعامل، وبالتالي يستطيع مدير المدرسة أن يُمارس دوره كعضو في جماعة يتبعه الآخرون لأنه استطاع أن يعي العلاقات الاجتماعية التي تسود بين أفراد الجماعة، ومن ثم يدفعهم للنشاط والعمل لتحقيق الأهداف. لذلك فإن إتقان القائد لمهارات الحساسية الوجدانية (فهم أساسيات الإثارة الانفعالية، التعاطف، تحسين العلاقات بالآخرين، والتواصل العاطفي الفعال) يمكنه من التأثير الإيجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم والتأثير الإيجابي فيهم دون استخدام السلطة الرسمية، ودون أن يكون السلوك متسما بالانفعالات الشخصية. كما أن ذلك الفهم والتعاطف والتواصل الفعال يمكن القائد من مهارات النضج الوجداني بحيث إن إدراك انفعالات مرؤوسيه والتوحد معهم عاطفيًا وفهم

مشـاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معها، تمكنه من مسـاندتهم والتصـرف معهم بطريقة لائقة، ومعرفة كيف ومتى يأخذ زمام المبادرة ومتى يتبع الآخرين، ويشـركهم بشـكل فعال في اتخاذ القرارات الخاصـة بالعمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسـة العفنان (٢٠١١) حيث توصـلت إلى أن هناك تفاوتًا في العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني والسـلوك القيادي لدى القادة التربويين، فأكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالسـلوك القيادي كان متغير التواصل الاجتماعي، ثم تلاه متغير التعاطف، وأخيرًا متغير إدارة الانفعالات.

وجاء بُعد النضج الوجداني في المرتبة الثانية في سلم الأهمية التأثيرية على بُعد استخدام السلطة في القدرة على القيادة التربوية. فعندما يتمتع قادة المدارس بالسلطة أو يكتسبون القوة، فإنهم يشعرون بمشاعر إيجابية مثل الرضا والثقة والأمن؛ في المقابل، عندم يفقد القادة سلطتهم، فإنهم يعانون من الخوف والقلق وفقدان الثقة (Brennan & Ruairc, ٢٠١١, p.١٣٤). لذلك فمديرو المدارس الذين يتمتعون بمهارة النضج الوجداني لديهم وعي عال بذاتهم، ويعترفون بقيمة الآخرين ويشجعون على مشاركتهم وانجازاتهم، ويشـاركونهم بشـكل فعال في اتخاذ القرارات الخاصـة بالعمل، كما أن مديري المدارس الذين يتمتعون بالنضـج الوجداني لديهم قدرة ومعرفة على كيف ومتى يأخذون زمام المبادرة، ومتى يتبعون الآخرين، وكل هذه المهارات مهمة وداعمة وتمكّن مديري المدارس من اسـتخدام السـلطة والصـلاحيات المفوضـة لهم بطريقة صـحيحة وفي الوقت والمكان المناسـبين، وبطريقة تعزز مكانتهم بين العاملين معهم وتجعلهم أكثر تقبلًا لما يصـدر عنهم من توجيهات وإرشـادات، وهذه القدرة أسـاس مهم للقيادة الإيجابية (Singh,٢٠٠٦).

كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصـائية بين بُعد الكفاءة الوجدانية لمتغير الذكاء الوجداني على اسـتخدام السـلطة في القدرة على القيادة التربوية لدى مديري مدارس بسـلطنة عمان. ويعزو الباحث ذلك إلى أن كل مدير مدرسة له مصادره الخاصة للسلطة، فقد أثبتت الدراسات

(بخاري وأحمد، ٢٠١٥؛ فرنش ورافن كما ورد في السعود والعساف، ٢٠٠٨؛ مرسي،٢٠٠١) أن هناك عدة صور أو أشكال للسلطة واستنادًا إلى هذه المصادر يستمد القائد قدرته على المبادرة، من خلال تقييم ما لديه من مصادر القوة الممكنة ويقوم باستخدامها، وباختلاف هذه المصادر بين مديري المدارس ستختلف لديهم مهارة الكفاءة الوجدانية والتي تعكس تمتع مدير المدرسة بتقدير ذاتي مرتفع، والقدرة على التعامل مع الغرور وحب الذات، والتعلم على كيفية إدارة النفس، فكل هذه المهارات ستختلف باختلاف المصادر التي يستمد منها مديرو المدارس سلطتهم.

٥،٢،٣ مناقشة نتائج السؤال الثالث

ينص السؤال البحثي على الآتي: **ما دور الذكاء الوجداني المتمثل في أبعاده (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) على بُعد المرونة في القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟**

خلصت النتائج إلى وجود دور فعال لأبعاد الذكاء الوجداني على قدرة مديري المدارس بسلطنة عُمان لممارسة المرونة في القيادة التربوية؛ حيث بينت النتائج أن أبعاد الذكاء الوجداني تفسر (٠,٢٠٦) من التباين الحاصل في قدرة مديري المدارس على ممارسة المرونة، وأظهرت النتائج أن الدور الأبرز كان لبُعد الحساسية الوجدانية، يليه بُعد الكفاءة الوجدانية في العلاقة التأثيرية على بُعد المرونة في القدرة على القيادة التربوية، في حين لم يكن هناك تأثير دال إحصائيًا لبُعد النضج الوجداني. وهذه النتيجة تتفق مع الأساس العلمي الذي توصل إليه شورز (٢٠٠٤) Shores في نموذجه للمرونة، حيث يرى أن المرونة أقرب إلى تحقيق الذات، ولها ثلاث مجالات رئيسية. المجال الأول، حب الذات، يتضمن اتجاه الشخص وهدفه في الحياة. وحب الآخرين، المجال الثاني، ويتضمن علاقات داعمة وذات مغزى مع الآخرين. والمجال الثالث، حب القوة العليا أو الأسمى، يركز على التواصل مع مصدر القوة الداخلية أو الروحية. كما تتفق

هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Hanlin, ٢٠١٤) والتي توصلت إلى أن هناك علاقة قوية بين ممارسات المرونة في القيادة التربوية لدى مديري المدارس وذكائهم الوجداني، وأن أهم العلاقات كانت ما بين مهارات المراقبة الذاتية وإدارة العلاقات. كما أن نتائج الدراسة الحالية تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة الفلاح (٢٠١٥) والتي وجدت أن هناك علاقة إيجابية دالة بين عناصر الذكاء الوجداني وقابلية الأفراد للتكيف مع المهام والأدوار التي يتطلبها العمل. وهذا ما أكدته أيضا دراسة (Maulding at al., ٢٠١٢) والتي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني والقدرة على التكيف منبئان مهمان للقيادة لدى مديري المدارس، ومع زيادة الذكاء الوجداني للقائد ومرونته تزداد قدرته على القيادة، وأن العلاقة بين خصائص القيادة والذكاء الوجداني والمرونة كبيرة. وكذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية من حيث تأثير الحساسية والكفاءة الوجدانية على المرونة القيادية مع دراسة دوغان والظفري (٢٠١٦) حيث توصلت إلى أن بُعدي تنظيم الذات، والمهارات الاجتماعية هما أكثر أبعاد الذكاء الوجداني قدرة على التنبؤ بمستويات معتقدات الكفاءة الذاتية لدى القادة التربويين؛ فقدرة مدير المدرسة على تنظيم ذاته وتميزه بالتعامل اللبق والإيجابي مع الفئات الاجتماعية المختلفة يجعله أكثر شعورًا بكفاءته الذاتية في التحكم بمختلف الجوانب القيادية التي تواجهه في بيئة العمل.

كما أظهرت النتائج مدى أهمية بُعد الحساسية الوجدانية للذكاء الوجداني؛ حيث إن ارتباطه يعد الأعلى مع المرونة في القدرة على القيادة التربوية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المدرسة مؤسسة تربوية بالدرجة الأولى تسعى لأن يتمتع مديروها بالحس الإنساني والتعاطف مع المعلمين والطلبة، وهذه النتيجة تترجم قدرة مديري المدارس على مساعدة الآخرين ومراعاة شعورهم وتقديم العون لهم، حيث إن مديري المدارس الذي يمارسون المرونة في إدارتهم للمؤسسة التربوية، هم مديرون يهتمون بالعوامل الإنسانية ويراعون مشاعر الآخرين وفقًا لمقتضيات الظروف، وهذا ينعكس إيجابًا على سير العمل (العمايرة،

٢٠١٥). ولا يتأتى هذا إلا إذا ما تحلى مديرو المدارس بالحساسية الوجدانية والتي تعكس قدرتهم على معرفة مشاعر وأحاسيس الآخرين، وقدرتهم على قبول ومشاركة أحاسيس الآخرين، والمقدرة على التمييز بين أقوال وأفعال الآخرين؛ أي التمتع بالبصيرة في كيفية تقييم الآخرين. وكذلك توفير الشعور بالراحة أثناء صحبتهم، كذلك الأمانة في التعاملات بين الأشخاص. والمرونة تعكس قدرة القائد التربوي على التواصل الوجداني الفعال، فلكي يفهم ويحسن القائد التربوي التواصل بين الأشخاص في العمل، من المهم أن يكون مرنًا من خلال تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.

كما أظهرت النتائج أن بُعد الكفاءة الوجدانية قد حاز على المرتبة الثانية في العلاقة التأثيرية على بُعد المرونة في القدرة على القيادة التربوية، وكلما تحسنت الكفاءة، تحسنت معها المرونة في القدرة على القيادة التربوية؛ حيث أثبتت دراسة (Pyszczynski at el., ١٩٨٧) أن كفاءة الإنسان في إدارة انفعالاته تنعكس بشكل إيجابي في تعامله مع ذاته والآخرين؛ مما ييسر الاتصالات المرنة السلسة بين الناس، في حين أن النظرة غير الإيجابية للذات تؤدي إلى أن ينصب اهتمام الفرد على ذاته دون غيره. والمرونة هي إحدى السمات الأساسية التي تُعين مديري المدارس على تنفيذ السياسات والإجراءات الخاصة بالإصلاح التعليمي، وهي تعكس قدرة مديري المدارس على النظر إلى الأشياء بمنظور جديد غير ما اعتاد عليه الناس، وتعكس المرونة الإدارية حنكة مديري المدارس وقدرتهم على توظيف الظروف المحيطة لتحقيق أهداف المدرسة (العنزي، ٢٠١٧). ولن يتأتى ذلك إلا إذا ما تحلى مديرو المدارس بالكفاءة الوجدانية التي تبرز الاحترام والتقدير العال لذواتهم، مما يجعلهم مدركين أن التحديات فرص للتعلم، وهذا ينعكس إيجابًا على النمو والتحسين المستمر. وبالتالي احترام الذات ينعكس في الشعور بالثقة والكفاءة. ومديرو المدارس الذين يتمتعون بالمرونة يتميزون بقدرة عالية على تغيير الخطط أو تطويرها إذا لزم الأمر وفي الوقت المناسب. من خلال التنظيم الفعال المرن المتجدد الذي يستطيع أن يتكيف مع الظروف

الخارجية، وهذا يعكس أيضا تمتع مديري المدرسة بالكفاءة الوجدانية المتمثلة في مهارة معالجة الاضطرابات العاطفية من خلال قدرة مديري المدارس على الاســـتجابة بلباقة إلى المثير الانفعالي الذي تحركه مواقف متنوعة. حيث تكون لديهم القدرة على التنبؤ بالمتغيرات المتوقعة، ويســـتطيعون أن يغيروا الآخرين ويغيروا خططهم بناء على متطلبات الموقف الجديد. لأن مديري المدارس الذين يتســـمون بالمرونة يكونون دائمي التجديد والرغبة في التغيير (خليل، ٢٠١٤).

كما أظهرت النتائج أن بُعد النضج الوجداني لمتغير الذكاء الوجداني لم يكن له علاقة ذات دلالة إحصـــائية على بُعد المرونة في القدرة على القيادة التربوية، بمعنى أنه لا يوجد دور وعلاقة تأثيرية جوهرية بين النضـــج الوجداني على المرونة لدى مديري المدارس بســـلطنة عمان. وقد يعود ذلك إلى المبالغة في خصـائص الوعي بالذات من قبل القادة مما يجعلهم أكثر اهتمامًا بذواتهم على حسـاب مصـالح العمل، وقد يعود ذلك إلى ضـعف القادة في تقديرهم لذواتهم مما يؤدي إلى زيادة الفجوة في العلاقات بينهم وبين مرؤوسيهم، وذلك وفقًا لما توصلت إليه دراسة (Burbach, ٢٠٠٤). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصـلت إليه دراسـة الراعي (٢٠١٣) إلى أن إدراك الذات كإحدى خصـائص الذكاء الوجداني للقادة لا يؤثر معنويًا في مرحلة الحصـــول على المعارف، من منطلق أن المرونة تحتاج إلى فعالية من القائد في إدارة المعرفة والاســتفادة منها في تحقيق الأهداف التنظيمية من خلال التنظيم الفعال المرن للمواقف والأحداث والتكيف مع الظروف الخارجية. كما تتفق نتيجة الدراســـة الحالية مع ما توصـــلت إليه دراســـة حميدي وعزيزي (٢٠١٢) Hamidi & Azizi من حيث إن هـ لا توجد علاقة بين مهارة الوعي الذاتي وأنماط القيادة (المنفتح والمنغلق) لدى مديري المدارس. وكذلك مع دراسة دوغان والظفري (٢٠١٦) والتي لم تجد علاقة دالة بين بعد الوعي بالذات ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى القادة التربويين.

٥،٢،٤ مناقشة نتائج السؤال الرابع

ينص السؤال البحثي على الآتي: **"ما الدور الذي تؤديه أبعاد الذكاء الوجداني والمتمثلة في (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) على فهم الآخرين لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟"**

أبرزت نتائج هذا السؤال الدور الذي تؤديه أبعاد الذكاء الوجداني على فهم الآخرين كمهارة من مهارات القدرة على القيادة التربوية؛ حيث أشارت النتائج إلى قدرة أبعاد الذكاء الوجداني في التنبؤ بمستويات فهم الآخرين في القيادة التربوية لدى مديري المدارس في سلطنة عُمان. وبينت النتائج أن أبعاد الذكاء الوجداني تفسر (٠,٣١٠)، من التباين الحاصل في القدرة على فهم الآخرين في القيادة التربوية لدى مديري المدارس. وأظهرت النتائج أن بُعد الحساسية الوجدانية كان له الدور الأبرز في التأثير على فهم الآخرين لمتغير القدرة على القيادة التربوية، يليه الكفاءة الوجدانية، ثم النضج الوجداني، مما يشير إلى وجود علاقة طردية قائمة بين الأبعاد المدروسة. وهذا يعني أنه كلما زادت مهارات الذكاء الوجداني، زاد معها مهارة فهم الآخرين في القدرة على القيادة التربوية لدى مديري مدارس بسلطنة عمان. وهذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه الدراسات (العنجري، ٢٠٠٩: ١٩٩٨ ,Furr & Funder; ١٩٩٠ ,Argyle & Lu) من حيث إن مهارات الذكاء الوجداني والوجدانية الإيجابية تساهم بشكل فعال في تعزيز فاعلية التفاعلات والمشاركة الاجتماعية وبالذات مهارات (الوعي بالذات، والعلاقات مع الآخرين، وتقدير الذات).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة نارايانا وناراسيمهام (Narayana & Narasimham, ٢٠١٨) حيث إن جميع الأبعاد الثلاثة للذكاء الوجداني تتنبأ بالأداء الوظيفي وكان التأثير الأكبر لبُعد الحساسية الوجدانية، ثم الكفاءة الوجدانية، يليه النضج الوجداني. كما أن نتيجة هذا السؤال تؤكد ما

توصلت إليه الدراسات المبكرة لماير وسالوفي (Mayer & Salovey, ١٩٩٣, ١٩٩٧) من حيث إن وعي الفرد بمشاعره ومشاعر الآخرين يمكّنه من إقامة علاقات شخصية سليمة مع الآخرين. لذلك القادة الذين يتمتعون بهذه القدرة يكونون قادرين على التعرف على مشـــاعرهم وفهمها ومعرفة كيفية توظيفها في تحســـين علاقتهم مع الآخرين. ويؤدي هذا التحســـن في العلاقات بدوره إلى تحســـين الأداء الوظيفي (Mayer & Salovey, ١٩٩٧). ونتائج الدراسة الحالية تدعم ما توصلت إليه دراسة صن وآخرون (Sun et al., ٢٠١٤) والتي أكدت على أن القيادة التربوية الفعّالة تتطلب مهارات تتجاوز المهارات الإدارية الروتينية، وأن مدير المدرســـة الجيد والفعال يجب أن يمتلك أيضـــا مهارات الذكاء الوجداني مثل الإدارة الذاتية والتعاطف والتأثير ومهارات صـــنع القرار لتلبية احتياجات المعلمين حتى يكونوا أكثر التزامًا بالتدريس. كما أن العلاقة بين مديري المدارس والمعلمين والطلاب مهمة لضـــمان تحقيق المهام المدرســـية (Maulod at al., ٢٠١٧).

كما أن نتائج هذا الســـؤال تدعم وتؤكد الدور الذي يلعبه الذكاء الوجداني في القيادة الفعّالة؛ حيث توصـلت نتائج دراسـة كاروسـو وماير وسـالوفي (٢٠٠٢) Caruso, Mayer & Salovey إلى أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الوجداني ونوعية أو طبيعة العلاقات الاجتماعية، إذ إن الذكاء الوجداني يكمن وراء مهارات "الأشـخاص" أو "العلاقات" للقائد. والقادة الذين يفتقرون إلى الذكاء الوجداني، لا يسـتطيعون الوعي بأهمية العواطف في مكان العمل. وهذا ما أكدته أيضـا نتائج دراسـة كردي (٢٠١٠) والتي توصـــلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية لدى مديري المدارس، وأن الذكاء الوجداني والقيادة يضـــفي كل منهما على الآخر أهمية بالغة على العلاقات الاجتماعية والانفعالية بين المدير والمرؤوســـين. وتتفق نتيجة الدراســـة الحالية مع ما توصـــل إليه مولود وآخرون

(Maulod et al., ٢٠١٧) من حيث إن الأبعاد الأكثر قدرة على التنبؤ بممارسات القيادة التعليمة من بين أبعاد الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس هما: إدارة العلاقات، ثم بعد الوعي الاجتماعي.

وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن بُعد الحساسية الوجدانية هو مؤشر رئيسي لممارسة فهم الآخرين في القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه علم النفس الاجتماعي، وعلم النفس العصبي المعرفي والعيادي، من حيث إن الوعي الذاتي والمرونة العقلية وتنظيم العاطفة هي مكونات أساسية للتعاطف (Decety & Jackson, ٢٠٠٤). وأن التعاطف له أهمية حاسمة في فهم الإدراك البشري والوجدان والسلوك. وهو لبنة أساسية من اللبنات الأساسية للتفاعل البشري، وتساعد في "قراءة العقل" وتسمح للناس بفهم ومشاركة مشاعر الآخرين (Hatfield at el., ٢٠١١). وهذه النتيجة تدعم الأبحاث التي أجراها (Maulod at al., ٢٠١٧; Sun et al., ٢٠١٤)؛ حيث إن تحلي مديري المدارس بالحساسية الوجدانية تمكنهم من إدارة كل عضو في المدرسة بفعالية من خلال العمل الجماعي وإدارة الصراع وتحفيز التغييرات الضرورية والقدرة على تطوير وتأثير الأعضاء بالإضافة إلى إلهام مجتمع المدرسة (Maulod at al., ٢٠١٧).

من جانب آخر، فإن نتيجة الدراسة الحالية تؤكد ما توصلت إليه دراسة شويخ (٢٠١٦) من حيث إن هناك علاقة وثيقة بين الأداء الوظيفي لمديري المدارس وذكائهم الاجتماعي؛ إي أن مقدرة مديري المدارس على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الناس، والتفاعل معهم، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية تؤثر إيجابيًا على سلوكياتهم الوظيفية. كذلك نتائج الدراسة الحالية تؤكد نتائج دراسة كارميلي (٢٠٠٣) Carmeli من حيث إن الذكاء الوجداني العالي لدى المديرين يزيد من اتجاهات العمل الإيجابية والسلوك الإيثاري لديهم وينعكس ذلك إيجابيًا على الالتزام الوظيفي ونتائج العمل، وهذا يعزز كفاءتهم الاجتماعية في قيادة الآخرين، والحفاظ على العلاقات الاجتماعية. وهذا تؤكده أيضا دراسة

الشـــايع والمطيري (٢٠١٩) من حيث إن هناك علاقة وثيقة بين مهارات الذكاء الوجداني وخصـــائص القيادة الخادمة وهي: الإيثار والذي يتمثل في خدمة الآخرين والتأثير الإيجابي عليهم، والتلاحم العاطفي ويشـمل قدرة مدير المدرسـة على تقديم الدعم والمسـاندة العاطفية للمرؤوسـين، 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. ومن حيث تأثير أبعاد الذكاء الوجداني لداليب سينغ (الحســاســية الوجدانية، والنضــج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) على مهارة فهم الآخرين لدى مديري المدارس فإنها تتوافق مع ما توصل إليه ميشرا وموهاباترا (Mishra & Mohapatra, ٢٠١٠)، حيث وجدوا أن أبعاد الذكاء الوجداني لداليب سينغ تؤثر على فاعلية أداء المديرين الوظيفي وقيادة فرق العمل، وإدارة العلاقة بالآخرين، والقدرة على التحفيز المعنوي، وكذلك إدارة الصــراع وحل النزاع. كما توصــل أيضــا شتاين وبوك (٢٠١٣) إلى أن أهم مهارات الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الفاعلين هي (العلاقات الاجتماعية، والوعي الذاتي العاطفي والسعادة، وتقدير الذات، والمرونة).

كما أن هذه النتيجة تؤكد ما توصلت له دراسة بوميستر وآخرون (Baumeister et al., ١٩٩٤) من حيث إن القدرة على إدراك الانفعالات واستخدامها وفهمها يؤثر على نوعية التفاعلات الاجتماعية أو طبيعتها. فمثلا فهم أساسيات آليات الإثارة الانفعالية يساعد الإنسان على توقع الاستجابات من الآخرين وتوجيه الاســتجابة الشــخصــية الفعّالة تجاه مواقف مختلفة، وهذا يمكنه من إدارة الانفعالات والمشــاعر ذات الصــلة بفاعلية خلال المواقف المتوترة. كما أن القدرة على فهم وإدارة المشــاعر الذاتية ومشاعر الآخرين تمنح القائد مهارات فهم الآخرين، كإدارة العلاقات، والتنقل بين الشبكات الاجتماعية، وإلهام الآخرين والتأثير فيهم (الزومان، ٢٠١٤). وتحلي مديري المدارس بمهارات الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) يعكس قدرتهم على إقامة علاقات فعالية

مع الآخرين، وتمكنهم من توفير جو من الألفة في بيئة العمل (Humphrey,٢٠٠٢). كما أن نتيجة هذا السؤال تؤكد ما توصلت إليه دراسة (Wirawan, at al., ٢٠١٩) من حيث إن الذكاء الوجداني مؤشر مهم لأسلوب القيادة الموجه العلاقات لدى مديري المدارس، وهو نهج سلوكي يركز من خلاله مدير المدرسة على إرضاء أعضاء الفريق وتحفيزهم وتوفير الرفاهية لهم.

من جانب آخر، تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه منظرو القيادة التربوية من أن مهارة فهم الآخرين تعكس مدى قدرة مديري المدارس على فهم ديناميات الجماعة والدوافع التي تحركها وتحكمها، وكذلك قدرتهم على فهم أفكار الآخرين وتفهم عواطفهم ودوافعهم (مرسي، ٢٠٠١). وهذا بدوره يتطلب من القائد التربوي أن يتمتع بمهارة الحساسية الوجدانية التي من خلالها يستطيع مديرو المدارس فهم أساسيات الإثارة الانفعالية فلا يمكن أن يتحقق فهم الآخرين بدون وعي مديري المدارس بالعلاقة بين المشاعر والأفعال. وهذه النتيجة أيضا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة همفل Hemphill من أن ما يميز مدير المدرسة المؤثر من المدير غير المؤثر هو أن الأول يعنى بأحاسيس ومشكلات المجموعة التي يعمل معها (Hemphill المذكور في حبيشي، ٢٠١٢، ص.١٥٥). ولن يستطيع المدير أن يكون مؤثرًا ما لم يملك مهارة التعاطف وهي من مهارات الحساسية الوجدانية التي من خلالها يعي مدير المدرسة مشاعر وأحاسيس الآخرين، وتمكنه من قبول ومشاركة أحاسيس الآخرين، والمقدرة على التمييز بين أقوال وأفعال الآخرين؛ أي التمتع بالبصيرة في كيفية تقييم الآخرين. وكذلك شعور الآخرين بالراحة في التعامل معه، والأمانة في التعاملات بين الأشخاص. كما أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه جولمان Goleman (٢٠٠٦) من أن مهارة 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 إن قدرة المدير

على فهم الآخرين ووضع نفسه في مكانهم والشعور بما يشعرون، بل وفهم لما يشعرون بهذه الطريقة، وفهمه 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.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الوجدانية لمتغير الذكاء الوجداني على فهم الآخرين لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري مدارس بسلطنة عمان؛ حيث جاء بُعد الكفاءة الوجدانية في الترتيب الثاني في سلم الأهمية التأثيرية على بُعد فهم الآخرين في القدرة على القيادة التربوية. وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة العنجري (٢٠٠٩) من حيث إن الكفاءات الوجدانية مهمة جدًا بالنسبة للتفاعل الاجتماعي نظرًا لأنها تفعل الوظائف الاجتماعية والتواصل الفعال من خلال نقل المعلومات الخاصة بالمشاعر والأفكار بين الناس، كما تعمل على التنسيق بين مختلف التوجهات الاجتماعية. فالقائد التربوي الذي يتمتع بمهارات الكفاءة الوجدانية من حيث القدرة على إدارة النفس، والتقدير الذاتي المرتفع، والتفاعل الإيجابي تجاه المطالب الوجدانية المستمدة من الذات الداخلية ومن البيئة المحيطة، ويقدر مساهمة الآخرين، لا شك أنه يتمتع بفهم عال للآخرين من خلال فهم ديناميات الجماعة والدوافع التي تحركها وتحكمها. وكذلك قدرته على فهم أفكار الآخرين وتفهم عواطفهم ودوافعهم. ويصبح قائدًا مؤثرًا لأنه يعنى بأحاسيس ومشكلات المجموعة التي يعمل معها.

وتؤكد نتائج الدراسة الحالية ما توصل إليه هامفري (٢٠٠٢) Humphrey من حيث أهمية الذكاء الوجداني باعتباره متغيرًا مهمًا ومحوريًا في القيادة، وعلاقة العواطف بعملية القيادة. حيث إن وظيفة القيادة الرئيسية هي إدارة مشاعر أعضاء المجموعة، لا سيما فيما يتعلق بالمشاعر المتعلقة بالإحباط والتفاؤل. فقد أشارت نتائج دراسة (Wu, ٢٠١١) إلى أن الذكاء الوجداني كان له تأثير إيجابي على الأداء

الوظيفي، ويُعد متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين ضغط العمل وإنجاز العمل، وأن الموظفين الذين يتمتعون بذكاء وجداني مرتفع قادرون على الحد من الآثار السلبية المحتملة للضغط الوظيفي على الأداء الوظيفي من موظفي الذكاء الوجداني المنخفض. وإن الإدارة الذاتية العاطفية، وفهم مشاعر الآخرين يلعبان دورًا مهمًا في إدارة الإجهاد المرتبط بالعمل، حيث إن إدارة ردود الفعل العاطفية تساعد في بناء استجابات تكيفية للمتطلبات المتعلقة بالعمل (King & Gardner, ٢٠٠٦).

وأخيراً، أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بُعد النضج الوجداني لمتغير الذكاء الوجداني على فهم الآخرين في القدرة على القيادة التربوية لدى مديري مدارس بسلطنة عمان. ونجد أن بُعد النضج الوجداني أقل الأبعاد تأثيرًا على فهم الآخرين لمتغير القدرة على القيادة التربوية. وتُعتبر 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). كما أن ذلك يتطلب مهارة أساسية من مهارات النضج الوجداني وهي مهارة تطوير الآخرين والتي تعنى باعتراف مديري المدارس بقيمة الآخرين وتشجيع مشاركاتهم وإنجازاتهم، وإشراكهم بشكل فعال في اتخاذ القرارات الخاصة بالعمل. وهذا ينعكس إيجابية على أدائهم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة دوغان والظفري (٢٠١٦)؛ حيث إن الذكاء الوجداني يساعد القادة التربويين على رفع مستويات الشعور بالكفاءة الذاتية من خلال بُعدي تنظيم الذات والمهارات الاجتماعية؛ فقدرة المدير على تنظيم ذاته وتمتعه بمهارات التواصل الفعال مع من حوله يجعله أكثر شعورًا بكفاءته الذاتية في التحكم بمختلف الجوانب الإدارة التي تواجهه في بيئة العمل.

وقد أكد جولمان (Goleman, ١٩٩٥) بأن القائد الذي يســـتطيع أن يتعامل بفاعلية مع الانفعالات والعواطف يستطيع التعامل مع احتياجات الآخرين، وينجح في التأثير عليهم، وتحفيزهم وبث روح الحماس فيهم، وغرس قيم الثقة في نفوســـهم، والتعاون فيما بينهم وتوجيههم بطريقة بناءة، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على التزامهم ودعمهم لأهداف المؤسسة.

٥،٢،٥ مناقشة نتائج السؤال الخامس

ينص الســـؤال البحثي على الآتي: **"ما الدور الذي تؤديه أبعاد الذكاء الوجداني والمتمثلة في (الحســاســية الوجدانية، والنضــج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) على معرفة مبادئ الاتصــال لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟"**

أظهرت النتائج وجود دور إيجابي لأبعاد الذكاء الوجداني على معرفة مبادئ الاتصـــال لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسـلطنة عُمان، حيث بينت النتائج أن أبعاد الذكاء الوجداني تفسـر (٠,١١٧) من التباين الحاصل في معرفة مبادئ الاتصال لدى القيادات التربوية، إلا أن قدرة أبعاد الذكاء الوجداني في التنبؤ بمسـتويات معرفة مبادئ الاتصـال في القيادة التربوية كانت دالة لبُعدي الحسـاسـية الوجدانية، ثم النضج الوجداني، في حين لم يكن هناك تأثير دال إحصـائيًا لبُعد الكفاءة الوجدانية. وهذه النتيجة تتوافق مع نظرية القدرات المعرفية في الاتصال؛ حيث إن الموقف الاتصالي هو موقف تفاعلي بين الذات والآخر في إطار بيئي معرفي (العنجري، ٢٠٠٩). كما أن نتيجة هذا الســـؤال تتوافق مع ما بينته عدد من الدراســات (Goleman, ١٩٩٨; Mayer and Salovey, ١٩٩٣; Rozell at al., ٢٠٠٤) من أن ارتفاع مســتويات الذكاء الوجداني يؤثر على مهارات الاتصـــال الفردية؛ حيث يعتبر الأفراد عواطفهم وعواطف الآخرين أســاسًــا لتحديد الأســاليب المناســبة للتواصــل مع الآخرين مما يخلق بيئة مهنية إيجابية (Zeidner at al., ٢٠٠٢). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مولود وآخرين (Maulod et al., ٢٠١٧) والتي

أظهرت أن كفاءات الذكاء الوجداني (إدارة العلاقات والوعي الاجتماعي) ، تعتبر مؤشـرات تنبؤية مهمة في ممارسـات القيادة التربوية لدى مديري المدارس. كما تتفق نتائج الدراسـة الحالية مع ما توصـلت إليه دراسـة (Hanlin, ٢٠١٤) من حيث إن هناك علاقة وثيقة بين مهارات الذكاء الوجداني (المراقبة الذاتية وإدارة العلاقات) وبين ممارسات الاتصال والتواصل لدى مديري المدارس.

كما أن نتائج هذا السـؤال تبرز أهمية بُعد الحسـاسـية الوجدانية من بين أبعاد الذكاء الوجداني؛ حيث إن ارتباطه يُعد الأعلى مع معرفة مبادئ الاتصـال لدى مديري المدارس بسـلطنة عُمان. وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصـل إليه هامفري (٢٠٠٢) Humphrey من أن التواصـل العاطفي الفعال للقادة له تأثير كبير على تصوراتهم لمبادئ الاتصال وقدرتهم على نقل الأفكار ومحتوى الرسائل إلى الآخرين. كما أن نتيجة هذا السؤال تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Gutierrez, ٢٠١٧) من أن الذكاء الوجداني هو عامل حاسـم في القيادة الفعالة لدى مديري المدارس، وأنه يُسـاهم في تعزيز عدد من الصـفات القيادية لدى مديري المدارس بشكل فعال كـ: الاستجابة بلباقة لمجموعة متنوعة من المواقف، والتواصل الفعال مع جميع أصحاب المصلحة، وبناء العلاقات، والتعاطف مع الآخرين، والوفاء بالتوقعات كقائد، والاستجابة الفاعلة لردود الفعل العاطفية، وخلق السـلامة العاطفية. كما أن نتيجة الدراسـة الحالية تتفق مع نتائج دراسـة حميدي وعزيزي (٢٠١٢) Hamidi & Azizi والتي أظهرت وجود علاقة ذات أهمية بين الذكاء الوجداني واثنين من نمطي القيادة التحويلية لدى مديري المدارس؛ حيث كانت هناك علاقة إيجابية بين أبعاد الذكاء الوجداني المتمثلة في الضـبط الذاتي، والدافعية والتعاطف ونمط القيادة المنفتح، وتوجد علاقة غير مباشـرة مهمة مع الدافعية والنمط المغلق، وعلاقة سـلبية بين التعاطف والنمط المنغلق، ولذلك هؤلاء المديرون يدعمون المعلمين ويشـجعونهم على تخطيط السـلوك ويعززون الزمالة وينمون بيئة العمل المهني، فهم قادة متعاونون ويعملون أكثر كأعضاء للفريق، بارعون في إدارة الصراع وخلق شعور بالانسجام.

كما أن نتائج السؤال الحالي تتوافق مع ما أشار إليه كاروسو وسالوفي Caruso & Salovey (٢٠٠٤) من أن مشاعر القادة يمكن أن تحدد كيفية تأثيرهم على عواطف الآخرين في مكان العمل، مما يؤثر بشكل كبير على كيفية اتخاذ الموظفين للقرارات، ورضاهم الشخصي والوظيفي، والكفاءة الذاتية، وقدراتهم على حل المشاكل والوصول إلى الأهداف والغايات. كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الشايع والمطيري (٢٠١٩) والتي أشارت إلى مستوى المهارات الاجتماعية كبعد من أبعاد الذكاء الوجداني له تأثير كبير على ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس والتي تتمثل في (الإيثار، والتلاحم العاطفي، والحكمة، والمسؤولية الاجتماعية). وأن الذكاء الوجداني يساعد القادة على اكتساب مصادر متعددة للقوة والتأثير في سلوكيات المرؤوسين بما يمكنهم من أداء مهامهم القيادية (الزومان، ٢٠١٤).

كما أظهرت النتائج أن بُعد النضج الوجداني حقق المرتبة الثانية في سلم الأهمية والعلاقة مع معرفة مبادئ الاتصال في القدرة على القيادة التربوية. وهذه النتيجة تبرز قدرة مديري المدارس على إدراك مشاعرهم وأنماط تفكيرهم، وبصيرتهم بنقاط قوتهم وضعفهم، مما انعكس إيجابيًا في تعاملاتهم مع ذاتهم وعلاقتهم مع الآخرين. ومرونتهم في التعامل مع البيئة وإدراك كيفية تأثير عواطفه على أدائه، كما تعكس النتيجة قدرة مدير المدرسة على التكيف من خلال المرونة والقدرة على العمل بفاعلية في ظل الظروف المتغيرة، ومع مختلف الأفراد والجماعات وتوجه مدير المدرسة للإنجاز من خلال الاعتراف بقيمة الآخرين وتشجيع مشاركاتهم وإنجازاتهم، والإصرار على التطوير المستمر للأداء، وبذل الجهود للتغلب على التحديات التي تسبب انخفاضه. والحساسية والنضج الوجداني من المهارات المهمة للقيادة الذكية، والتي من خلالها يدرك مدير المدرسة ويفهم مشاعره الذاتية وتلك المتعلقة بالآخرين، بالإضافة إلى قدرته على التعامل الكفء مع الضغوطات والمتطلبات البيئية بهدف الوصول إلى النتائج والسلوكيات المرغوبة

(Goleman, ٢٠٠١). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الراعي (٢٠١٣) التي أشارت إلى أن أبعاد إدارة الآخرين وإدراك الآخرين، وإدراك الذات كان لها الأثر الأكبر تباعًا في فعالية القادة التربويين في إدارة المعرفة بالمؤسسة والاستفادة منها في تحقيق أهدافها.

أما بالنسبة لبُعد الكفاءة الوجدانية لم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين الكفاءة الوجدانية لمتغير الذكاء الوجداني على بُعد معرفة مبادئ الاتصال في القدرة على القيادة التربوية؛ أي لا يوجد دور وأثر متبادل بين كل من الكفاءة الوجدانية، ومعرفة مبادئ الاتصال في القدرة على القيادة التربوية. وقد يُعزا ذلك إلى أن المواقف التي يواجهها القائد متنوعة تتطلب قدرا كبيرًا من الوقت للوعي والتريث والمرونة في إصدار الاحكام المتعلقة بها، وهذه الميزة نسبية تختلف من قائد لآخر.

٥،٢،٦ مناقشة نتائج السؤال السادس

نص السؤال البحثي على الآتي: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد القدرة على القيادة التربوية تُعزا لمتغير النوع الاجتماعي والمحافظة؟**

٥،٢،٦،١ لمتغير الديموغرافي (النوع الاجتماعي)

دلت نتائج أبعاد متغير الذكاء الوجداني تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مكونات بُعد الحساسية الوجدانية، فالنوع الاجتماعي له علاقة معنوية بالحساسية الوجدانية تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. وقيمة الدلالة الإحصائية تتجه لصالح الإناث. أي أن مديرات المدارس أكثر حساسية وجدانية من مديري المدارس الذكور. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بُعدي النضج الوجداني والكفاءة الوجدانية لمتغير الذكاء الوجداني تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. وهذه النتيجة تتفق مع ما بينته مجموعة من الدراسات العلمية (Brody & Hall, ٢٠٠٠;

والتي أظهرت (Ciarrochi et al., ٢٠٠٥; Hall, ١٩٧٨; Hall & Mast, ٢٠٠٨; Hargie et al., ١٩٩٥ أن القدرات العاطفية لدى النساء أكبر من الذكور، 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 أنهن أكثر مهارة اجتماعيًا، وأكثر عاطفة من الرجال (Feldman-Barrett et al., ٢٠٠٠). كما تتفق نتيجة هذا السؤال مع عدد من الدراسات والتي أفادت بوجود اختلافات بين الجنسين بشكل أساسي في الجوانب التجريبية للذكاء الوجداني مثل الإدراك والتيسير العاطفي (Castro-Farrelly, ٢٠٠٥; Kafetsios, ٢٠٠٤; Livingstone & Day, ٢٠١٠; Schilo & Kee). وكذلك دراسات (Austin, ٢٠٠٧; Goldenberg et al., ٢٠٠٦; McIntyre, ٢٠١٠ &) والتي وجدت فروقًا بين الجنسين في الجوانب الاستراتيجية للذكاء الوجداني مثل الإدراك والفهم والتيسير العاطفي.

كما أن نتيجة هذا السؤال تؤكد ما توصلت إليه دراسة بار-أون (٢٠٠٠) Bar-On من أن الإناث يحصلن على درجات أعلى بكثير في التعاطف، والعلاقات الشخصية، والمسؤولية الاجتماعية من الرجال. وكذلك دراسة برينزا وكافالو (٢٠٠٢) Brienza & Cavallo والتي بينت أن الإناث يظهرن مزيدًا من التعاطف وأكثر مهارة في العلاقات الشخصية، ولديهن مهارات تواصل أفضل. ودراسة (Eagly and Johnson, ١٩٩٠) التي توصلت إلى أن الإناث يملن إلى أسلوب القيادة الأكثر رعاية والموجهة نحو العلاقات، وأنهن أكثر ودية، وحساسية اجتماعية. كما أن نتيجة هذا السؤال والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بُعدي النضج الوجداني والكفاءة الوجدانية لمتغير الذكاء الوجداني تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي أيضا اتفقت مع 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؛ As stated in Gutierrez, ٢٠١٧; sadati , ٢٠١٠ Javidparvar et al.,٢٠١٣) والتي لم تجد فروقًا في الذكاء الوجداني تُعزا لمتغير النوع الاجتماعي.

من جانب آخر، فإن هذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (Narayana & Narasimham, ٢٠١٨) من حيث تفوق الذكور عن الإناث في الذكاء الوجداني بشكل عام وفي بُعدي الحساسية الوجدانية والنضج الوجداني، وكذلك تختلف مع نتائج دراسة توفيق وسمية (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن الذكور تفوقوا في بُعدي تنظيم الانفعالات والتعاطف على الإناث. ودراسة العمرات (٢٠١٤) والتي بينت أن هناك فروقًا في مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس تُعزا للنوع الاجتماعي ولصالح الذكور في إدارة الانفعالات. ويعزو الباحث السبب في هذا الاختلاف إلى التباين في عينات الدراسات واختلاف الأدوات، فضلا عن التباين في الظروف البيئية والخلفيات الثقافية لأفراد العينة في هذه الدراسات عنها في سلطنة عُمان، والتي قد يكون لها تأثير على الذكاء الوجداني لديهم؛ ففي البيئة التربوية بالسلطنة تتساوى الفرص والخبرات الوظيفية لكل من الذكور والإناث مما قد ينتج عنه تقارب في المتوسطات. فضلا عن أن كلًا من مديري ومديرات المدارس يخضعون لنفس معايير وشروط شغل وظيفة مدير مدرسة ويمارسون المهام والكفايات نفسها، ويخضعون للإجراءات الخاصة بالمتابعة والتقويم ذاتها.

أما بالنسبة لدراسة الفروق بين أبعاد متغير القدرة على القيادة التربوية تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي، فقد أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية في مستوى توظيف مديري المدارس بسلطنة عُمان لقدرات القيادة التربوية المتمثلة في (الموضوعية، ومعرفة مبادئ الاتصال) تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث؛ أي أن الإناث أكثر موضوعية ومعرفة وتوظيف لمبادئ الاتصال من الذكور في ممارسة القيادة التربوية المدرسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هالينغر ووانج (Hallinger and Wang, ٢٠١٦) والتي أشارت إلى أن

مديرات المدارس يمارسن المزيد من القيادة التربوية النشطة عن نظرائهن من الذكور. وهذا يتوافق مع ما وجدته البحوث المبكرة والتي أكدت على أن أسلوب القيادة لدى الذكور موجه نحو المهام، في حين أن أسلوب القيادة عند الإناث موجه نحو العلاقات (Shanmugam et al., ٢٠٠٧)؛ حيث إن النساء يملن إلى أن يكن أكثر ديمقراطية في أساليب قيادتهن مقارنة بالرجال (Eagly and Carli, ٢٠٠٣). لذلك تميل الإناث إلى أسلوب القيادة الأكثر رعاية والموجهة نحو العلاقات، بينما يظهر الرجال بأسلوب قيادة أكثر استبدادية (Eagly and Johnson, ١٩٩٠). كما جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة علي (٢٠١٣) والتي وجدت فروقًا في مستوى ممارسة القيادة التربوية، لصالح الإناث في بُعد الموضوعية، وتتوافق النتيجة أيضا مع ما وصلت إليه دراسة الشندودية (٢٠١٦) حيث وجدت أن مديريات المدارس يتمتعن بكفايات التنظيم والتقويم والمباني والتجهيزات المدرسية والتنمية المهنية للمعلمين أكثر من مديري المدارس الذكور، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (٢٠١٥) والتي أشارت إلى أن مديرات المدارس بسلطنة عُمان أكثر توظيفًا للمهارات الإدارية والإشرافية من مديري المدارس الذكور، من حيث تفعيل الإدارة الحديثة، وإدارة التغيير، وإشراك أولياء الأمور في الإدارة المدرسية. كما وجدت دراسة العزواني (٢٠١٧) أن مديرات المدارس في سلطنة عُمان أكثر فاعلية من مديري المدارس الذكور في الإدارة المدرسية الذاتية من حيث تحقيق معايير الجودة الشاملة المتعلقة بمجالات التنمية المهنية للعاملين، والتعلم والتعليم.

كما أن هذه النتيجة تتفق مع الدراسة النوعية لشيد وآخرين (٢٠١٨) والتي كشفت عن أن الذكور والإناث يختلفون فيما يتعلق بمصدر سلطتهم كقادة تربويين؛ حيث إن الإناث غالبًا ما يعتمدن على الخبرات والمعرفة التعليمية، في حين يعتمد الذكور على السلطة الممنوحة لهم بموجب اللوائح، وكذلك مهاراتهم في صنع القرار. وفيما يتعلق بالعلاقات في القيادة التربوية، تجمع 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 (Shaked et al. ٢٠١٨). وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (الجابرية، ٢٠١٧؛ الحمد والعبادي، ٢٠١٦) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق تُعزا للنوع الاجتماعي في درجة ممارسة مديري المدارس لمهارات الاتصال والتواصل، ويعزو الباحث هذا الفرق للاختلاف في العينات والأدوات المستخدمة بين الدراسات.

في المقابل أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية بين كل من استخدام السلطة وفهم الآخرين والمرونة تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية في مستوى توظيف مديري المدارس بسلطنة عُمان لقدرات القيادة التربوية المتمثلة (استخدام السلطة، المرونة، وفهم الآخرين) تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. ويعزى ذلك إلى خضوع مديري ومديرات المدارس لنفس شروط شغل وظيفة مدير مدرسة؛ حيث إن كل مدير مدرسة لا يصل لهذه الوظيفة إلا بعد أن يتبع مسارًا وظيفيًا طويلًا يمر بالعديد من الخبرات، ولابد أن يجتاز عددًا من الاختبارات التحريرية والمقابلات الشخصية. فضلا عن أن مديري المدارس يمارسون المهام والكفايات نفسها، ويخضعون للإجراءات الخاصة بالمتابعة والتقويم ذاتها، فقد أعدت وزارة التربية والتعليم دليل عمل الإدارة المدرسية في عام ٢٠٠٩ يتماشى مع المستجدات والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، وهو دليل ميسر ومنظم للعمل الإداري في المدرسة، ومن أبرز ما تضمنه هذا الدليل مهام مديري المدارس، كما حدد الدليل أهم الكفايات الواجب على مدير المدرسة امتلاكها وفقًا لعدد من المجالات والمعايير (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩ب).

كما أعدت الوزارة عام ٢٠١٢ وثيقة كمرجع لمتابعة وتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية والإشرافية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢). فضلا عن أن مديري المدارس ومساعديهم يخضعون لبرنامج "القيادة المدرسية" لمدة عامين دراسيين يهدف إلى تزويدهم بالمهارات القيادية والاستراتيجيات

الإدارة الفاعلة (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٨). وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العارضة (٢٠١٨) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة الإدارية لدى مديري المدارس تُعزا لمتغير النوع الاجتماعي، ويعود هذا التباين إلى الاختلاف في الأدوات والعينات فضلا عن إن دراسة العارضة استهدفت مديري المدارس الثانوية فقط، ودرست الظاهرة من وجهة نظر المعلمين وليس من وجهة نظر المديرين أنفسهم.

٥،٢،٦،٢ المتغير الديموغرافي (المحافظة التعليمية):

أظهرت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات عدم وجود فروق إحصائية بين جميع أبعاد متغير الذكاء الوجداني، ومتغير القدرة على القيادة التربوية، تبعًا لمتغير المحافظة باستثناء بُعد استخدام السلطة لمتغير القدرة على القيادة التربوية. 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). ومن واقع خبرة الباحث في التعامل مع شرائح مختلفة من العاملين في الحقل التربوي، ومن خلال استطلاع آراء بعض المعلمين- وجد أن مديري المدارس في محافظة البريمي يستمدون مصادر سلطتهم الشخصية، من خلال ما يمتلكونه من قدرات وإمكانات التواصل الفعال مع مختلف شرائح المجتمع التربوي. بالإضافة إلى شبكة الاتصالات التي يمتلكونها في العمل ويعملون على توسيع نطاقها والحفاظ عليها. كما أن منصب مدير المدرسة هو مصدر آخر من مصادر قوتهم وتميزهم، وترتبط هذه القوة مباشرة بموقع القائد على الخريطة التنفيذية في المؤسسة التربوية، حيث يشرف مدير المدرسة على الأقل ٧٠ معلما في المدرسة فضلا عن الطلبة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصـــائية بين جميع أبعاد الذكاء الوجداني والمتمثلة في الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية وفقًا للمحافظة التعليمية، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسات (المغاري، ٢٠١٨؛ صبيرة وتفاحة، ٢٠١٦؛ الهنداسي، ٢٠٠٨) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لمديري المدارس تُعزا للمحافظة التعليمية أو مكان إقامتهم. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة البلوشية (٢٠٠٧)، والتي أشارت إلى وجود فروق تُعزا للمحافظة التعليمية، حيث كانت هناك فروق في الممارسات الإدارية لمديري المدارس في سلطنة عُمان في ضـــوء مدخل الذكاء الوجداني من وجهة نظر المعلمين في بعد الدافعية بين محافظة الداخلية و شمال الشرقية ولصالح شمال الشرقية، ويعزو الباحث هذا الاختلاف إلى الفروق في عينتي الدراسة والأدوات المستخدمة، حيث إن دراسة عينة دراسة البلوشية كانت عينتها الأساسية المعلمين الأوائل، فضلا عن أنها استخدمت الاستبانة في جمع المعلومات.

كما أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية بين أبعاد القدرة على القيادة التربوية المتمثلة في (الموضوعية، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) تبعًا لمتغير المحافظة التعليمية، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الشندودية (٢٠١٦) حيث وجدت أن الكفايات اللازمة لمديري مدارس المستقبل لا تختلف لدى مديري المدارس بسلطنة عمان تبعًا لمتغير المحافظة التعليمية. ويعزو الباحث هذه النتائج إلى تشابه ظروف المحافظات التعليمية وإمكاناتها، حيث إن أفراد الدراسة تجمعهم ظروف تربوية وتعليمية واجتماعية متقاربة، تتشـــابه فيها بيئة العمل بجميع المحافظات التعليمية لأنها تخضـــع إلى إدارة مركزية واحدة ممثلة في وزارة التربية والتعليم. وتُطبق وزارة التربية والتعليم في ســـلطنة عُمان نظم الإدارة المدرسية الذاتية في جميع المحافظات التعليمية منذ عام ٢٠٠٦م، كما يوجد نظام لتطوير الأداء المدرسي تسـير على نهجة المدرســـة وكل من يعمل في الحقل التربوي كونه مدخلاً للتجديد والتجويد، ووســـيلة

لتشـخيص الأوضـاع وتحديد المشـكلات والمعوقات واقتراح الحلول الناجعة (وزارة التربية والتعليم سـلطنة عُمان، ٢٠٠٩ب)، وتقوم المدارس بممارسـة عدد من الصـلاحيات والمسـؤوليات الإدارية والفنية كوحدة تدير نفسـها ذاتيًا في حدود السـياسـة التعليمية العامة لوزارة التربية والتعليم (الهادي، ٢٠٠٩)، كما يخضـعون للدورات التدريبية نفسـها، كذلك فإن معايير اختيار مديري المدارس تتشـابه في كافة المحافظات التعليمية مع وجود نفس اللوائح والأنظمة التي تحكم وتوجه عملهم.

٣،٥ الفرق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

في هذا الجزء اسـتعرض عددًا من الفروق التي حظيت بها الدراسـة الحالية من بين الدراسـات العمانية والعربية والأجنبية السـابقة. وذلك حد علم الباحث واطلاعه في محركات البحث العلمي والمكتبات الإلكترونية ومكتبة جامعة السلطان قابوس والتي تُعد أكبر مكتبة في سلطنة عُمان وتضم جميع الإصـدارات والمؤلفات العمانية من دراسـات وكتب ودوريات، وعدد كبير من المراجع والدوريات والدراسات العربية والأجنبية. وسيبدأ الباحث بالفروق على المستوى المحلي؛ فالدراسة الحالية تُعد الأولى في سلطنة عُمان من حيث موضوعها ومتغيراتها وأدواتها وعينتها. ولا توجد سوى ثلاث دراسات تناولت الذكاء الوجداني كمتغير ولكن تختلف هذه الدراسات في الفكرة والأدوات والعينات عن الدراسة الحالية، فدراسة البلوشية (٢٠٠٧) كانت حول تطوير الممارسات الإدارية لمدير المدرسة في سلطنة عُمان في ضوء مدخل الذكاء الوجداني لدانييل جولمان، واسـتهدفت (٤٠٩) من المعلمين الأوائل في تسـع محافظات تعليمية، و (١٨) مدير مدرسة من الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، واستخدمت الاستبانة للمعلمين، والمقابلة للمديرين. والدراسة الثانية كانت للهنداسي (٢٠٠٨) وهدفت إلى التحقق من مدى توافر الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس بسـلطنة عُمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية، وطبقت على (١٣٠) مديرا ومديرة من محافظتي مسقط وشمال الباطنة، واستخدمت مقياس دانييل جولمان للذكاء الوجداني. أما

الدراسة الثالثة كانت لدوغان والظفري (٢٠١٦) وركزت على دراسة معتقدات الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الشخصية والمدرسية، واستخدمت مقياس (الهنداسي، ٢٠٠٨)، واستهدفت (١٥١) إداريا تربويًا شملت مسميات وظيفية مختلفة من بينها مدير ومساعد مدير مدرسة ولكن لم يتحدد عدد مديري المدارس في عينة الدراسة بالضبط.

فمن الملاحظ أن الدراسة الحالية تختلف عن بقية الدراسات العُمانية من حيث موضوعها ومتغيراتها وأدواتها وعينتها، وأساليبها الإحصائية. وعلى المستوى العربي هناك دراسة واحدة فقط درست العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية وهي دراسة سعادة (٢٠١٦)، واستخدمت قائمة الكفاءة الوجدانية، ومقياس القدرة على القيادة التربوية لمحمد منير مرسي، وطبقت على (١٨٠) مديرًا للتعليم الابتدائي، والمتوسط الثانوي. واستخدمت نفس المقياس المستخدم في الدراسة الحالية للقيادة التربوية ولكنها اختلفت في الأداة المستخدمة لقياس الذكاء الوجداني، فضلا عن عدد حجم العينة واتساع نطاقها فعينة الدراسة الحالية أكبر، وتستهدف جميع المراحل التعليمية في السلطنة وتسع محافظات تعليمية.

كما أن الدراسات السابقة التي درست العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية، أو علاقته بمتغيرات أخرى قاست طبيعة العلاقة بمعامل الارتباط، في حين أن الدراسة الحالية تقيس العلاقة باستخدام الانحدار الخطي المتعدد وهذا يعتبر اختلافًا إحصائيًا يُحسب للدراسة الحالية؛ حيث إن معامل الارتباط يُستخدم عادة لدراسة العلاقة الخطية بين المتغيرين، والتي تركز على دراسة قوة واتجاه العلاقة ولكن لا تدل على وجود الارتباط السببي بينهما (إبراهيم، ٢٠١٨، ص.٩٧)، في حين يُستخدم الانحدار الخطي المتعدد عادة لكشف العلاقة بين المتغير التابع الواحد (المحك)، وعدة متغيرات مستقلة (المتنبئات) لمعرفة مدى تأثيرها على المحك (إبراهيم، ٢٠١٨، ص.١٩٦)، وهذا ما انفردت به الدراسة الحالية إحصائيًا.

في الجانب الآخر، أن جميع الدراسات التربوية التي أجريت في البيئات العربية (أبو علام وآخرون، ٢٠١٤؛ الدهماني، ٢٠١٢؛ خلف الله، ٢٠١٦؛ رزق والسيد، ٢٠١٣؛ سالم، ٢٠١٥؛ سعادة، ٢٠١٦؛ العفنان، ٢٠١١؛ العمرات، ٢٠١٤؛ ملحم؛ ٢٠١٧)؛ والأجنبية (Wirawan, at al., ٢٠١٩; Maulding, et al., ٢٠١٢ ; Maulod et al., ٢٠١٧; Javidparvar et al.,٢٠١٣; Hamidi & Azizi, ٢٠١٢; Hanlin, ٢٠١٤; Harney, ٢٠١٥; Hebert, ٢٠١١) والتي درست الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس وعلاقته بعدد من المتغيرات استخدمت مقاييس مصممة بطريقة التقرير الذاتي؛ حيث يقرر الفرد تفضيله للسلوك موضوع السؤال بتحديد موقعه بين طرفي السمة، وهذه الطريقة تعكس تفضيلات شخصية أو ميولًا فردية قد لا تخضع للصحة والخطأ المطلق (الخضر، ٢٠٠٢، ص١٩). في حين أن الدراسة الحالية تُعتبر من الدراسات الأوائل التي تقيس الذكاء الوجداني كمفهوم "السمة" لدى عينة تربوية على المستوى العُماني والعربي والأجنبي بأداة تقيس الذكاء الوجداني بطريقة تتطلب اختيارًا للإجابة "الأنسب" أو "الأكثر فاعلية" من بين عدة بدائل متاحة أقل مناسبة أو فاعلية، وفقًا لمحك موضوعي محدد سلفًا. حيث صمم مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية ليتضمن مواقف مهنية وحياتية مُعايشة، اختيرت بهدف تفادي الاستجابات المتحيزة أو المرغوبية الاجتماعية Social Desirability وهو ما يعاب على وسائل التقرير الذاتي بشكل عام حيث إنها تتأثر بالمرغوبية الاجتماعية (Singh, ٢٠٠٦, p.١٧٥). ولم يُستخدم هذا المقياس في العالم العربي سوى في دراسة يظاظو (٢٠١٠) وطبق على (٩٢) مديرًا من الإداريين. وحتى الدراسات الأجنبية التي استخدمت المقياس (Mishra & Mohapatra, ٢٠١٠; Dhammi & choubey, ٢٠١٤; Narayana & Narasimham, ٢٠١٨)، طبقته على عينات غير تربوية.

٥،٤ الإسهامات الأكاديمية

تتجسد الإسهامات الأكاديمية للدراسة في ثلاث نقاط جوهرية؛ أولها أنها تناولت متغيرًا له دورا مؤثر في قدرة الفرد على النجاح في العمل والحياة؛ فلن يستطيع الفرد أن يبدع أو يبتكر أو يرتقي بقدراته إذا افتقد مكونات الذكاء الوجداني (Goleman, ١٩٩٥)، فمن جهة هو أحد أبعاد الذكاء، والمسؤول عن قدرة الفرد على إدراك وإدارة انفعالاته ومشاعره وعواطفه، وعلاقته بالآخرين، بجانب أنه ركيزة مهمة للقيادة الفعّالة في المنظمات الحديثة وأحد مفاتيح النجاح الأساسية في قيادة الجماعات وبناء العلاقات التي تخدم أهداف المنشأة من جهة أخرى. وهذا يعود بالنفع على المؤسسات التربوية من حيث تحسين أدائها، وتطوير مدخلاتها البشرية، وتقليل الهدر في الجهد والوقت في معالجة الصراع الإداري في الميدان التربوي من قبل الإدارات التربوية. وثانيا لأن الدراسة الحالية أبرزت دور المدرسة كوحدة تطوير أساسية لإصلاح التعليم، وتربية الطلبة وإعدادهم للمستقبل. وهذا لا يتأتى إلا بدراسة المهارات والقدرات القيادية التي يتمتع بها مديرو المدارس، لأن القيادات التربوية تمثل أحد أهم العناصر القادرة على إحداث التغيرات المأمولة في المؤسسات التعليمية. والقيادة الفاعلة أحد أهم خصائص المدارس الفاعلة. والقائد الناجح هو أحد أهم القواسم المشتركة للمدارس الفاعلة (Sammons,١٩٩٩). وثالثا إنها قدمت إطارًا نظريًا علميًا يبين العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية، وتبيان أثر الذكاء الوجداني في قدرة مديري المدارس على القيادة التربوية، باعتباره أهم متطلبات تمكين المديرين من أداء مهامهم القيادية بصورة فعالية.

٥،٥ الإسهامات والآثار المترتبة على المنهجية

تتمثل الاســـهامات المنهجية في تنمية اتجاه جديد بدأ ينمو في الآونة المتأخرة في مجال بحوث الســلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشـرية من خلال التعرف والكشـف عن أهم المكونات الوجدانية المنبئة بفاعلية القائد. مما يستدعي أن تُطوّر القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم من أسس اختيار أو تعيين مديري المدارس، بحيث يؤخذ في الحسبان جانب الذكاء الوجداني عند عملية الاختيار. فقد نصح مجلس مديري أونتريو (OPC) في دراسة متخصصة حول القيادة المدرسية، بأهمية الالتفات إلى استخدام أدوات التقييم القياسـية للذكاء الوجداني في برامج التطوير المهني، باعتبارها جزءًا من عملية تقييم مديري المدارس قبل الشـــروع في تعيينهم (Stone at el., ٢٠٠٥). وهذا يعكس أهمية الذكاء الوجداني كأحد الذكاءات اللازمة في شخصية مدير المدرسة الفعال، فمجرد توافر المهارات القيادية والإدارية لدى مدير المدرسة لا يضمن بالضرورة فاعليته في المؤسسة، فمستوى الذكاء الوجداني له دور مؤثر في تحقيق التميز في القيادة بالذات عندما تتلاشـى الفروق في المهارات الفنية بين شـاغلي الوظائف القيادية، وأن هذا التأثير يمثل أضعاف تأثير المهارات الفنية والفكرية على مستوى أداء الفرد (Brown & Moshavi, ٢٠٠٥).

كما تتجســـد الأهمية التطبيقية للدراســـة في لفت انتباه القائمين على إعداد وتأهيل قادة المؤســـســـات التعليمية إلى الدور الذي تقوم به العواطف والانفعالات في كفاءتهم وفاعليتهم القيادية والارتقاء بأدائهم المهني والوظيفي، مما يســـاعد في إعداد برامج تأهيلية وتدريبية تهتم ببناء وتنمية الذكاء الوجداني لدى مديري ومديرات المدارس عن طريق برامج التأهيل في كليات التربية، أو برامج التدريب أثناء الخدمة. والتركيز والاهتمام بمهارات الذكاء الوجداني كأحد مصـــادر تطوير الأداء الاجتماعي والعاطفي وتحقيق التنمية المهنية للقادة التربويين (أحمد، متى، ٢٠١١؛ كمور والجندي، ٢٠١٥).

وتبرز الإسهامات المنهجية لهذه الدراسة أيضا في تقديمها مقياسًا صُمّم ليستخدم في محيط بيئة العمل، وهو قائم على اختيار الإجابة "الأنسب" أو "الأكثر فاعلية" من بين عدة بدائل متاحة أقل مناسبة أو فاعلية، وفقًا لمحك موضوعي محدد سلفًا. وهذا الاتجاه يستخدم مفهوم الذكاء الوجداني لدى معظم الباحثين النفسانيين، وقد صمم مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة ليتضمن مواقف مهنية وحياتية مُعايشة، اختيرت بهدف تفادي الاستجابات المتحيزة أو المرغوبية الاجتماعية Social Desirability وهو ما يعاب على وسائل التقرير الذاتي بشكل عام حيث إنها تتأثر بالمرغوبية الاجتماعية (Singh, ٢٠٠٦, p.١٧٥).

٥،٦ الاستنتاجات

١. بينت الدراسة أن هناك أثرًا للذكاء الوجداني على القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان، وهذا الأثر يعتمد على المستوى الذي يتمتع به مديرو المدارس في كل مكون من مكونات الذكاء الوجداني الثلاثة حسب نموذج داليب سينغ (الحساسية الوجدانية، النضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية).

٢. كان للحساسية الوجدانية الدور الجوهري الأكبر من بين أبعاد الذكاء الوجداني؛ من حيث التأثير على جميع مهارات القدرة على القيادة التربوية (الموضوعية، استخدام السلطة، المرونة، فهم الآخرين، معرفة مبادئ الاتصال) لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان. وهذا يظهر الدور المحوري المهم لبُعد الحساسية الوجدانية لكل من الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية.

٣. كان لمهارات الذكاء الوجداني الثلاث (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) تأثير على مهارات القدرة على القيادة التربوية (الموضوعية، وفهم الآخرين)، وهذا يعني أنه كُلما ارتفع

مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس، كانوا أقدر على الموضوعية وفهم الآخرين في القيادة التربوية.

٤. جاء بُعدا الحساسية الوجدانية، والكفاءة الوجدانية في المرتبة الأولى من حيث الدور الجوهري الذي تلعبه أبعاد الذكاء الوجداني في التأثير على بُعد الموضوعية لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان.

٥. أتى النضج الوجداني في المرتبة الثانية من حيث الدور الجوهري الذي تلعبه أبعاد الذكاء الوجداني في التأثير على أبعاد الموضوعية، واستخدام السلطة، ومعرفة مبادئ الاتصال لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان.

٦. جاء بُعد الكفاءة الوجدانية في المرتبة الثانية من بين أبعاد الذكاء الوجداني، من حيث التأثير على أبعاد الموضوعية، المرونة، وفهم الآخرين لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان.

٧. أتى النضج الوجداني في المرتبة الثالثة من حيث الدور الجوهري الذي تلعبه أبعاد الذكاء الوجداني في التأثير على بُعد فهم الآخرين لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان.

٨. جاء بُعد الكفاءة الوجدانية في المرتبة الثالثة من بين أبعاد الذكاء الوجداني، من حيث التأثير على بُعد الموضوعية لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان.

٩. لم يكن هناك تأثير لبُعد الكفاءة الوجدانية على بُعدي استخدام السلطة، ومبادئ الاتصال لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان.

١٠. لم يكن هناك دور للنضج الوجداني من بين أبعاد الذكاء الوجداني؛ من حيث التأثير على بُعد المرونة لمتغير القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطة عُمان.

١١. أكدت نتائج الدراسة الحالية ما وصلت إليه الدراسات السابقة من حيث إن بُعدي الذكاء الوجداني فهم العواطف والإدارة العاطفية يرتبطان ارتباطًا وثيقًا بجميع مكونات القيادة، وهما أفضل المتنبئين بأسلوب القيادة (Gardner & Stough, ٢٠٠٢). أن الكفاءة الوجدانية ضرورة لتسهيل الأداء في العديد من مجالات العمل، والذكاء الوجداني يؤدي إلى زيادة وتحسين قدرة الأفراد على التصرف الذكي والرؤية الأفضل (Birol, et al., ٢٠٠٩; Kikg & Gardner, ٢٠٠٦). ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية قوية بين ممارسات الذكاء الوجداني وممارسات القيادة التعليمية لدى مديري المدارس (Maulod et al., ٢٠١٧).

١٢. إن نتائج هذا الدراسة تؤكد ما توصلت إليه الدراسات السابقة والتي بينت وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية وأن الذكاء الوجداني يرتبط بفاعلية القيادة العالية، ويفسر التباين بين الأفراد ويُعتبر منبئًا للقيادة وسلوك العمل (كردي، ٢٠١٠). وأن هناك علاقة ارتباط موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس وقدرتهم على القيادة التربوية، وأن للذكاء الوجداني دورًا كبيرًا في الكفاءة القيادية وفاعلية السلوك القيادي للمدير (سعادة، ٢٠١٦). وأن الذكاء الوجداني يؤثر على ممارسات القيادة التعليمية، كما أن المدير المتمتع بمستويات عالية من الذكاء الوجداني سيُظهر ممارسات قيادية تعليمية عالية (Maulod et al., ٢٠١٧).

١٣. تؤكد نتائج الدراسة الحالية النتائج التي توصلت إليها دراسة ميشرا وموهاباترا (Mishra & Mohapatra, ٢٠١٠) والتي أوضحت تأثير أبعاد الذكاء الوجداني لداليب سينغ (الحساسية الوجدانية، والكفاءة الوجدانية، والنضج الوجداني) على فاعلية أداء المديرين الوظيفي. كما تتفق مع ما توصل إليه غاردنر وستاف (Gardner & Stough (٢٠٠٢ من أن الذكاء الوجداني يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجميع مكونات القيادة.

١٤. دلت نتائج أبعاد متغير الذكاء الوجداني تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مكونات بُعد الحساسية الوجدانية، فالنوع الاجتماعي له علاقة معنوية بالحساسية الوجدانية تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. وقيمة الدلالة الإحصائية لصالح الإناث. أي أن مديرات المدارس أكثر حساسية وجدانية من مديري المدارس الذكور. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بُعدي النضج الوجداني والكفاءة الوجدانية لمتغير الذكاء الوجداني تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي.

١٥. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بُعد استخدام السلطة تبعًا لمتغير المحافظة لصالح مديري المدارس في محافظة البريمي.

٥،٧ التوصيات والمقترحات

١- تحديث وتجديد برامج إعداد الكفايات التربوية في كليات التربية، بما يتوافق مع المستجدات والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة.

٢- أهمية استخدام أدوات التقييم القياسية للذكاء الوجداني في برامج التطوير المهني، باعتبار ذلك جزءًا من عملية تقييم مديري المدارس قبل الشروع في تعيينهم، وكذلك في عملية التخطيط والترقيات.

٣- التركيز على بعض المهارات الفنية والإدارية في برامج إعداد مديري المدارس مثل: اتخاذ القرارات، والتواصل الإنساني والتربوي الفعال، وإدارة التغيير.

٤- تنظيم عدد من البرامج التدريبية الفعّالة لمديري المدارس لتعزيز الكفاءات الوجدانية والاجتماعية وقدرتهم على القيادة التربوية.

٥- دعم وتشجيع إدارات المدارس التي تقودها المرأة (المديرة) من خلال الاهتمام وإبراز أعمالها ومواكبة تطويرها نحو الأفضل.

٦- تشجيع وتحفيز مديري المدارس على الالتحاق ببرامج وندوات علمية إثرائية بغض النظر عن سنوات الخدمة أو الخبرة من أجل تجديد وتطوير خبراتهم في مجال القيادة التربوية.

٥،٧ توصيات للبحوث المستقبلية

١- إجراء دراسة للتعرف على أثر الخبرة والمؤهل الأكاديمي والمرحلة التعليمية على مستوى توظيف مديري المدارس بسلطنة عُمان لمهارات الذكاء الوجداني، وقدرات القيادة التربوية.

٢- إجراء دراسة أخرى باستخدام منهج علمي مختلف، مثال على ذلك: إعداد دراسة نوعية للدراسات والبحوث التي درست المتغيرات المتعلقة بالعمل القيادي والتربوي في سلطنة عُمان، في مراحل التعليم المختلفة، بهدف تكوين تصور شامل عن طبيعة القيادة التربوية وواقعها في نظامنا التربوي، من حيث التحديات والمشكلات، والنجاحات، ليتسنى للمعنيين بالأمر تحديد الأهداف ورسم السياسات والاستراتيجيات، الكفيلة بتجاوز تلك التحديات ودعم تلك الإيجابيات.

٣- دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من مديري المدارس بسلطنة عُمان.

٤- دراسة فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرات القيادة التربوية لدى عينة من مديري المدارس بسلطنة عُمان.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA