الذكاء العاطفي والقيادة التربوية التحويلية

د. أريج علي محمد الفوزان

دكتوراه السياسات والممارسات التربوية – كلية التعليم – جامعة أريزونا

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى الكشف عن موقع القيادة التحويلية من الأدبيات العربية التي تناولت الذكاء العاطفي والقيادة التربوية في التعليم قبل الجامعي، وذلك بالبحث في الدراسات ذات العربية ذات الصلة منذ عام ٢٠١١ وحتى عام ٢٠٢٢، وعددها ست دراسات. وتوصلت الدراسة إلى تشابه كبير في نتائج تلك الدراسات على تنوع حدودها الجغرافية والزمانية، حيث وجدت أن القيادات التربوية من العينات التي شملتها الدراسات تتمتع بنسبة من متوسطة إلى عالية في مهارات الذكاء العاطفي. وإذ تناولت تلك الدراسات موضوع الذكاء العاطفي في القيادة التربوية، إلا أن أيًا منها تناول الموضوع بالنظر إلى نظرية القيادة التحويلية، والتي تُنسب إلى جيمس ماكجريجور بورنس (James MacGregor Burns) في كتابه الرائد "القيادة" والذي نُشر في عام ١٩٧٨. وأوصت الدراسة بأهمية وضع خطة تدريبية للقيادات التربوية المدرسية الحالية، واختبار القيادات المرشحة في المستقبل في القيادة التحويلية (وفي القلب منها مكونات الذكاء العاطفي ومهاراته)، على تشتمل تلك التدريبات والاختبارات على مواقف متخيّلة ولكنها واقعية ومنطقية لتقييم استجابة هذه القيادات لها.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، القيادة التربوية، القيادة التحويلية

Abstract

The study aimed to uncover the location of transformational leadership in the Arab literature on emotional intelligence and educational leadership in pre-university education, by searching six relevant Arabic studies from 2011 to 2022. The study found a great similarity in the results of these studies, despite the diversity of their geographical and temporal boundaries, as it found that educational leaders from the samples included in the studies have a moderate to high level of emotional intelligence skills. While these studies addressed the topic of emotional intelligence in educational leadership, none of them addressed the topic by looking at the theory of transformational leadership, which is attributed to James MacGregor Burns in his pioneering book "Leadership" published in 1978. The study recommended the importance of developing a training plan for current school educational leaders and testing future candidates in transformational leadership (with emotional intelligence components and skills at its core), including imagined but realistic and logical situations to evaluate their response to them.

Keywords: Emotional Intelligence, educational leadership, Transformational Leadership

مقدمة

يؤكد هيجز ودولويتش (٢٠١٦) أن القادة التربويين يواجهون ضغوطًا وتحديات معقدة تتعلق بالمسؤوليات التشغيلية والإدارية والقيادية، وأن تصرفات القادة التربويين المرتبطة بمهارات الذكاء العاطفي ضرورية لبناء المرونة. إن الفكرة العامة للذكاء العاطفي مستمدة من فكرة "الذكاء الاجتماعي" (Thorndike, 1920) ونظرية "الذكاءات المتعددة" التي وضعها غاردنر (Mavroveli et al., 2007). يشكل الذكاء العاطفي، الذي يُعرف أيضًا باسم "ذكاء القلب" (Goleman, 1998)، الذخيرة الرئيسية للمهارات العاطفية، والتي تمثل قدرتنا على التعرف على عواطفنا وعواطف الآخرين، من أجل تحفيز وإدارة أنفسنا وعلاقاتنا. وقد ساهم جولمان في عام ١٩٩٥ في رواج الذكاء العاطفي على مستوى الأعمال وعلى المستوى الفردي. وقد جادل بأن الذكاء العاطفي (EQ) غالبًا ما يشكل ضمانًا أكثر دقة للنجاح من مؤشر الذكاء (IQ). وبغض النظر عن مدى الذكاء العقلي للشخص، فإن نجاح الشخص يعتمد على مدى قدرته على توصيل الأفكار والتفاعل مع الآخرين (Brackett et al., 2011).

على الرغم من وجود تداخل كبير بين الإدارة والقيادة، إلا أن هناك اختلافات واضحة بين الإدارة والقيادة، أو المديرين والقادة (Yukl, 1998). وفي تمييزه بين وظيفتي الإدارة والقيادة، يرى كوتر (Kotter, 1990) أن الوظيفة الأساسية للإدارة هي إنتاج النظام والاتساق مع اللوائح، في حين أن الوظيفة الأساسية للقيادة هي إنتاج التغيير والحركة. وقد أوضح بنيس ونانوس (١٩٨٥: ٢٢١) هذا التمييز بوضوح تام عندما قالا أن "المدراء هم الأشخاص الذين يقومون بالأمور بشكل صحيح والقادة هم الأشخاص الذين يقومون بالأمور الصحيحة". يركز المدراء على التوجيه الرسمي والسيطرة على مساعديهم ومواردهم وهياكلهم وأنظمتهم (Kotter, 2001)، ويسعون إلى تحقيق أهداف قصيرة الأجل، وتجنب أي مخاطر، ووضع معايير موحدة لتحسين الكفاءة (Kotterman, 2006). أما الموظفون فيتبعون توجيهات المدير مقابل الحصول على أجر، وهو ما يُعرف بأسلوب المعاملاتي (Kotter, 2001). من ناحية أخرى، يركز القادة على التحفيز والإلهام (Kotter, 1990). يهدف القادة إلى خلق الشغف لاتباع رؤيتهم، والوصول إلى أهداف بعيدة المدى، وتحمل المخاطر لتحقيق الأهداف المشتركة، وتحدي الوضع الراهن (Bennis and Nanus, 1997). يبقي القائد عينيه مفتوحتين على مصالح أتباعه وما ينفعهم، لذلك يتبع الناس القائد طوعًا، ويوجه القائد الأتباع باستخدام أسلوب تحويلي (Bass, 1990).

يشير جولمان (٢٠٠٤) إلى أن الأبحاث التي أجريت حول القيادة على مدى العقدين الماضيين تشير بقوة إلى أن الذكاء العاطفي للقادة له أهمية مضاعفة عن القدرات المعرفية مثل معدل الذكاء أو الخبرة الفنية. فالقدرات الاجتماعية والعاطفية أهم أربع مرات من معدل الذكاء في تحديد النجاح (Sternberg, 1996).

ذكر كاروسو (٢٠٠٣) أن الذكاء العاطفي ينعكس على القيادة عندما يقوم القادة (أ) بالاعتراف بعواطفهم وعواطف زملائهم، (ب) استخدام هذه العواطف للتأثير على طريقة التفكير وطريقة تحويل هذا الفكر إلى عمل، (ج) محاولة فهم السبب الأعمق للعواطف وتحديد كيفية اختلاف هذه العواطف مع مرور الوقت، (د) إدارة العواطف، وذلك من خلال الاستفادة من الحكمة الكامنة فيها على مستوى الفكر واتخاذ القرار والعمل.

يهدف القادة الأذكياء عاطفيًا إلى تطوير رأس المال البشري، من خلال دعم مرؤوسيهم عن طريق التشجيع، بالإضافة إلى قيادتهم وتأمين بيئة العمل التي تسمح لهم بتجاوز صلاحياتهم (Cartwright and Pappas, 2007). نظرًا لحقيقة أن المرء لا يفعل إلا ما يهتم به حقًا، فإن القائد الذي يستند إلى مبادئ الذكاء العاطفي يحفز اهتمام زملائه بالمهام التي ينفذونها، مما يحفزهم وينشطهم نحو تحقيق رؤية وهدف مشترك (Brinia, 2008)، كما يسهل أيضًا من تقوية التماهي والعلاقات العاطفية مع الموظفين (Clarke and Mahadi, 2011). ولذلك، يمكن الإشارة إلى أن الذكاء العاطفي لمدير المدرسة قد يساهم في التماسك والشعور بالوحدة بين فريق التعليم.

إن دعم وتعزيز دور الأفراد، والإحساس بالرضا عن العمل والإنجاز والشعور بالرضا عن العمل والإنجاز والشعور بالفخر بالمنظمة، بالإضافة إلى الإحساس بالانتماء إلى مجتمع ما، هي بعض نتائج الثقافة الجديدة التي يطمح القائد الذكي عاطفياً إلى تيسيرها من أجل تحقيق الأهداف التي تم تحديدها (Anthopoulou, 1999). وعلى وجه الخصوص، فإن السمات الرئيسية التي تحدد المنظمة الذكية عاطفيًا بالكامل هي التالية (Goleman, 2000): الوعي الذاتي العاطفي، والإنجاز، والقدرة على التكيف، وضبط النفس، والنزاهة، والتفاؤل، والوعي الذاتي، والمعاملة الصحيحة للاختلاف، والإدراك السياسي، والتأثير، وخلق الروابط والاتفاق بين قيمها.

وعلى نفس المنوال، أشار ريفكين (٢٠٠٩) إلى ضرورة تطوير "الإنسان المتعاطف"، حيث أظهرت الأدلة التجريبية إمكانية تطوير الذكاء العاطفي (Groves et al., 2008). وعلى وجه الخصوص، يذكر المؤلف أنه لا يوجد أي مخلوق آخر ترك أثرًا

مـدمرًا علـى الأرض مثـل الإنسـان، علـى المسـتويات البيئيـة والاجتماعيـة والمهنيـة والشخصـية. إن مهـارة التعـاطف، بوصـفها تصـويرًا للـذكاء العـاطفي، يمكـن أن تسـتلزم تطـوير احتـرام المختلـف، والتحقيـق فـي الـوعي والـوعي الـذاتي والرفقـة، وتعزيـز العلاقـات بـين الأشـخاص، والحساسـية والتعـاون. كمـا يـتم التأكيـد علـى أنـه مـن الشـروط الأساسـية لأي مسـتوى مـن مسـتويات عمـل الإنسـان أن يـتعلم كيفيـة التعـاون مـع الآخـرين مـن خلال إبداء الحذر والرحمة تجاههم، في سياق الواقع المتشعب اليوم.

تـنعكس بعـض الأسـباب الأقـل وضـوحًا لانتقـال المهـارات العاطفيـة إلـى الصـفوف الأماميـة لمهـارات القيـادة المهنيـة فـي التغييـرات الهائلـة فـي مكـان العمـل (Goleman, 1998). وقـد لعبـت ثلاثـة تطبيقـات للـذكاء العـاطفي دورًا رئيسـيًا فـي التغييـرات المـذكورة أعـلاه: (أ) القـدرة علـى تحويـل الشـكاوى إلـى ردود فعـل بنـاءة؛ (ب) خلـق جـو يـتم فيـه تقدير الاختلاف وعدم اعتباره سببًا للنزاع؛ (ج) مهارة التعاون الشبكي.

وبالتـالي، لـيس مـن قبيـل المصـادفة أن أفضـل القـادة اليـوم لا يعـزون نجـاحهم إلـى منصـبهم فحسـب، بـل إلـى كـونهم بـارعين فـي فـن العلاقـات، وهـي المعرفـة المتخصصـة الوحيـدة التـي لـم ينجح المنـاخ التنظيمـي المتغيـر باسـتمرار فـي إلغائهـا. لـذلك، فـإن القـادة الأذكيـاء عاطفيًـا يعرفـون متـى يكونـون متعـاونين ومتـى يكونـون أصـحاب رؤيـة، ومتـى يسـتمعون ومتـى يـأمرون. ويتبـع هـؤلاء القـادة أسـلوب القيـادة المـرن الـذي يسـمح للمـوظفين بالشـعور بـأن مبـادراتهم وابتكـاراتهم مرحـب بهـا، فيسـعون إلـى الأفضـل. إن بيئـة العمـل هـذه، التـي تراعـي واقـع المنظمـات اليـوم، تضـيف قيمـة للعامـل البشـري، ممـا يعـزز فعاليـة المنظمة (Goleman et al., 2002).

مشكلة الدراسة:

تسـعى مختلـف دول العـالم إلـى تهيئـة بيئـة تعليميـة وتربويـة مـن شـأنها تحقيـق أهـداف الأمـم المتحـدة للتنميـة المسـتدامة ومنهـا الهـدف الرابـع: "ضـمان تعلـيم جيـد وشـامل وتعزيـز فـرص الـتعلم مـدى الحيـاة للجميـع". وعالمنـا العربـي لـيس اسـتثناءً؛ فأهـداف التعلـيم حاضـرة فـي أجنـدات أهـداف رؤيـة ٢٠٣٠ فـي العديـد مـن الـدول العربيـة، والتـي لا يتّسـع المقـام لتناولهـا فـي هـذه الدراسـة. والنـاظر فـي تلـك الأجنـدات يـدرك الـدور المحـوري للقادة التربويين في تحقيق هذه الأهداف وإحداث التحوُّل المنشود.

وأثنـاء عمليـة البحـث والاطـلاع علـى الأدبيـات المنشـورة حـول موضـوع الـذكاء العـاطفي والقيـادة التربويـة، اطّلعـت الباحثـة علـى دراسـة شـاملة هـي فـي الأسـاس مراجعـة منهجيـة لكافـة الدراسـات ذات الصـلة بالموضـوع والتـي نُشـرت فـي الفتـرة مـن ٢٠٠٤ وحتـى ٢٠١٩. فـي دراسـتهم المنشـورة عـام ٢٠٢١، اسـتخدم Gómez-Leal و Holzer

و Bradley و Patti عناصر إعداد التقارير المفضلة للمراجعات المنهجية والتحليلات الوصفية (PRISMA) في دراسة ٣٥ مقالة علمية دراسة وافية، من أصل ١١٠ دراسة انطبقت عليها معايير الاختيار. وكشفت النتائج أن الذكاء العاطفي هو المفتاح للقيادة الفعالة وأن أكثر المهارات/الكفاءات استخدامًا هي الوعي الذاتي وإدارة الذات والتعاطف. بالإضافة إلى ذلك، توضح الأدبيات المدروسة أن مدى بناء القائد لعلاقات الثقة يسهم بشكل كبير في تطوير رضا المعلمين وأدائهم (Gómez-Leal وآخرين، ٢٠٢١).

والدراسات العربية التي أستعرضها أدناه، تشير إلى نتائج مماثلة، وإن تعددت حدودها وأدواتها. بيد أن الدراسة الحالية تسعى إلى إضافة بُعد غائب في نصف المعادلة المتعلق بالقيادة التربوية، وليس الذكاء العاطفي. ولأن نظرية القيادة التحويلية (Transformational Leadership) تسعى إلى إحداث تحوّل جذري وليس فقط التعامل الموقفي أو الظرفي المؤقت، فإن هذه الدراسة كيف يمكن الدمج بين مهارات الذكاء العاطفي ومكوّنات القيادة التحويلية من أجل إحداث ذلك الأثر الدائم في البيئة التعليمية.

أهمية الدراسة:

للدراسة أهميتها من الناحية النظرية حيث أنها تُسهم في سدّ الفجوة في الأدبيات حول الذكاء العاطفي والقيادة التربوية من خلال إدخال بُعد جديد من منظور القيادة التحويلية، وهو ما لم تقم به الدرسات السابقة. كما أنها في استعراضها للدراسات السابقة أشارت إلى أفكار بحثية هامة كمقترح لدراسات للباحثين في هذا النطاق. أما عمليًا، فقد تستفد وزارات التربية والتعليم في مختلف البلدان العربية من توصيات الدراسة ونتائجها في تصميم برامج تطوير مهني أكثر فاعلية وواقعية للقيادات التربوية بمدارسها.

منهجية الدراسة:

وجدت الباحثة المنهج الوصفي هو الأنسب لهذه الدراسة، حيث تم الاعتماد على قراءة وتحليل الدراسات السابقة حول الذكاء العاطفي في القيادة التربوية من أجل توجيه الإطار النظري للدراسة واستسقاء المعلومات منها؛ فقد تعددت أدوات تلك الدراسات لتشمل المقاييس والاختبارات والاستبانات وغيرها من أدوات جمع البيانات.

الدرسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، نجد اهتمامًا متزايدًا في الدراسات العربية بالذكاء العاطفي وأهميته من أجل قيادة تربوية أكثر فاعلية. وتشير الدراسات السابقة (أبو الخير ٢٠١٨، المطيري ٢٠٢٢) إلى دراسة العفنان (٢٠١١) باعتبارها من أولى الدراسات العربية في هذا الموضوع، والتي سعت إلى التعرُّف على الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية. شملت الدراسة (٢٥٦) تربويًا من مختلف المناصب الإدارية، واستخدمت مقياس للذكاء العاطفي وآخر للسلوك القيادي لدى عينة الدراسة. خلُصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية (بدرجة مرتفعة) بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي وأوصت بإضافة معيار للذكاء العاطفي إلى معايير اختيار القيادات التربوية.

الذفيل (٢٠٢٢) تناولت الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس وعلاقته بالأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين. ركزت الدراسة على مديري المدارس الحكومية في لواء سحاب (تقسيم إداري) بالأردن واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي مع عينة شملت (٢٩٦) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم عشوائيًا. توصلت الدراسة – في ضوء آراء المعلمين – إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس متوسط، في حين أن مستوى الأداء الوظيفي لديهم مرتفعًا. كما أوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم بأهمية تفعيل برامج تدريبية تهدف إلى تنمية الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الحكومية.

أما المطيري (٢٠٢٢) فركّزت دراستها على وجهة نظر المعلمات في الذكاء العاطفي لدى مديرات المدارس في محافظة المذنب التابعة لمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية. شملت الدراسة التي تبنّت المنهج الوصفي (٢٦٤) معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية للمشاركة في استبانة لجمع المعلومات. وتوصلت الدراسة إلى ممارسة هؤلاء المديرات لمهارات الذكاء العاطفي متحققة بدرجة كبيرة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في ممارسة تلك المهارات نتيجة اختلاف المراحل التدريسية للعينة التي شملتها الدراسة.

الغافري (٢٠٢١) في دراسته حول تأثير الذكاء الوجداني (وهو يستخدم مصطلح الذكاء "الوجداني" مرادفًا للذكاء العاطفي) في القدرة على القيادة التربوية لدى مديري مدارس سلطنة عمان، خلُص إلى وجود أثر للذكاء الوجداني على القدرة على القيادة التربوية؛ إلا أن هذا الأثر يعتمد على المستوى الذي يتمتع به هؤلاء المدراء في كل مكوّن من مكوّنات الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، النضج الوجداني، الكفاءة الوجدانية). اختار الغافري عينة الدراسة المكونة من (٣٣٦) مديرًا ومديرة بالطريقة

العشوائية البسيطة، واستخدم مقياس Dalip Singh للذكاء العاطفي ومقياس مُرسي للقدرة على القيادة التربوية.

غبون وأبو خيران وشعيبات (٢٠٢٠) سعوا إلى الوقوف على مستوى الذكاء العاطفي وعلاقته بممارسة المهارات القيادية لدى مديري مدارس في بيت لحم بفلسطين؛ حيث شملت الدراسة جميع مدراء المدارس بالمحافظة والبالغ عددهم (١٧٩)، إلا أن الباحثين استخدموا عينة طبقية عشوائية شملت (١٤٠) مديرًا ومديرة. ومع المنهج الوصفي الارتباطي، استخدم الباحثون اختبار الذكاء العاطفي (Global Emotional Intelligence Test) بعد أن قاموا بترجمته وتهيئته لسياق البحث، إلى جانب استبانة حول المهارات القيادية ضمّت (٣٢) فقرة. وأظهرت النتائج درجة ذكاء عاطفي متوسط (٧٠.٥%) لدى مجتمع الدراسة، ودرجة عالية في ممارسة المهارات القيادية.

تناول أبو الخير وأبو شعيرة (٢٠١٨) في دراستهما مستوى الذكاء العاطفي وأداء مديري المدارس بمنطقة غرب غزة بفلسطين. اقتصر نطاق البحث على مدارس المرحلة الأساسية التابعة لوكالة الغوث (الأونروا)، وتبنّت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات من المشرفين التربويين (من الذكور والإناث بنفس النسبة تقريبًا) الذين ترتكز الدراسة على وجهة نظرهم. وبحسب النتائج من وجهة نظرهم، فإن مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري هذه المدارس كان متوسطًا (بنحو ٦٦%) وأن مستوى أداؤهم كان عاليًا (٧١%). يمكن تلخيص توصيات الدراسة في رفع مستوى الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية سواء عن طريق التدريبات أو المواد التثقيفية، وفي قياس مستوى الذكاء العاطفي للمتقدمين لمثل هذه الوظائف.

بالتعمُّق في الدراسات أعلاه، نرى أنها سعَت بطريقة أو بأخرى إلى تقييم مستوى الذكاء العاطفي لدى مدراء المدارس ومن وجهات نظر متعددة؛ أضفت الخصوصية على كل منها منفردة، ولكنها في الوقت ذاته تتكامل لترسم صورة شاملة للقيادة التربوية في العالم العربي على تنوعها. نجد مثلًا أن دراستي الذفيل (٢٠٢٢) والمطيري (٢٠٢٢) سعَيتا إلى معرفة تقييم المعلمين والمعلمات لمستوى الذكاء العاطفي لدى قادتهم، بينما سعى الغافري (٢٠٢١) وغبون وآخرين (٢٠٢٠) إلى تقييم مستوى الذكاء العاطفي للقادة مجتمع الدراسة في ضوء استجاباتهم أنفسهم. أما أبو الخير وأبو شعيرة (٢٠١٨) فأضافت بُعدًا آخر حينما تناولت ذلك التقييم لمستوى الذكاء العاطفي من منظور المشرفين التربويين؛ وبهذا تتكامل تلك الأدبيات في توفير رؤية/تقييم من وجهات نظر مختلف الفاعلين والمتفاعلين مع القيادة التربوية. كما

نلاحظ أيضًا أن مستوى الذكاء العاطفي في الدراسات التي اقتصرت على مديري مدارس (ذكور) أو جمعت بين مدراء من الجنسين كان متوسطًا، في حين أن الدراسة التي اقتصرت على مديرات أشارت إلى مستوىً أعلىً من مهارات الذكاء العاطفي. نجد نمطًا متشابهًا – وإن كان أكثر تفصيلًا – في دراسة الغافري (٢٠٢١)، حيث أظهرت نتائجه فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في بُعد "الحساسية الوجدانية" (أحد الأبعاد الثلاثة للذكاء العاطفي كما أشرنا عند الحديث عن دراسته سابقًا)، وكذلك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في بُعدي الموضوعية ومعرفة مبادئ الاتصال، من أبعاد القيادة التربوية، بحسب الغافري. واتفقت الدراسات أيضًا على ضرورة الاهتمام بتطوير مهارات الذكاء العاطفي لدى مدراء المدارس والقيادات التربوية بمختلف مستوياتها.

من ناحية أخرى، يمكننا هذا الاستعراض للدراسات السابقة من الوقوف على عدة فجوات بحثية تتباين في أهميتها من سياق إلى آخر، إلا أن تناولها بالبحث والدراسة من شأنه إحداث تكامل معرفي في موضوع الذكاء العاطفي والقيادة التربوية، كما أنه سيساعد في تعزيز موثوقية (وربما تعميم) نتائج تلك الدرسات إذا ما ازدادت الصورة وضوحًا وتعاضدت الأدلة على صحّتها أو تكرار أنماطها. من تلك الفجوات ما إذا كانت اختبارات الذكاء العاطفي قابلة للمُعايرة (standardization) أم أن تعقيدات الكائن البشري تتطلب بالأحرى تخصيصًا وفردانية (personalization). كذلك تحتاج النتائج التي أظهرت تباينًا متعلقًا بالنوع الجنسي مزيدًا من البحث، ليس فقط للوصول إلى نتائج إحصائية، ولكن في محاولة لفهم أسباب ذلك التباين. كذلك أهملت الدراسات السابقة الذكاء العاطفي لدى القيادات التربوية الأدنى كالمشرفين التربويين (أو كما يطلق عليهم في بعض السياقات مشرفو/رؤساء الأقسام)، وقد لا يقل دورهم عن دور مدراء المدارس؛ إذ أنهم المرجع الأول – فنيًّا وإداريًا – لهيئة التدريس (المعلمين والمعلمات). وإذا كان الهدف الأسمى من دراسة الذكاء العاطفي هو خلق بيئة مدرسية قادرة على الصمود في مواجهة تحديات العصر المتغيرة، أليس من الضروري البحث في تكامل الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية من أجل قيادة تربوية أفضل؟ وهذه الفجوة الأخيرة هي ما تسعى الدراسة الحالية إلى الإسهام في سدّها.

الإطار النظري:

القيادة التحويلية (Transformational Leadership Theory)

يُعرّف مرجع أكسفورد القيادة التحويلية بأنها "مفهوم يصف كيف يمكن لبعض الأفراد أن يكون لهم تأثير كبير لدرجة أنهم يُحدثون تغييرًا جذريًا في المنظمة، لا سيما من

خلال التأثير على الثقافة التنظيمية. ويُعتبر القادة التحويليّون متمتعين بصفات الكاريزما، والرؤية الملهمة، والتحفيز الفكري، والاستعداد لتقديم الدعم والتشجيع الفردي لأتباعهم".

على الرغم من أن قيادة مدير المدرسة عنصر أساسي في نجاح المدرسة، إلا أن الأبحاث الحالية تشير إلى أن تعقيدات المدارس تتطلب تركيزًا جديدًا على القيادة التعاونية (الجماعية) وخلق شعور بالمجتمع الذي يتم فيه تقاسم القيادة (Retallick & Fink, 2002). إن قدرة مدير المدرسة على فهم مشاعر المعلمين وتحديدها والتعاطف معها ومن ثم التفاعل معها بشكل مناسب، هي وفقًا لجولمان (١٩٩٦: ١١٩) عوامل أساسية يمكن أن تساعد في تعزيز الشعور بالرضا الوظيفي لدى المعلمين:

أولئك الذين يتمتعون بالذكاء العاطفي يمكنهم التواصل بسلاسة تامة مع الناس، ويكونون أذكياء في قراءة ردود أفعالهم ومشاعرهم، ويقودون وينظمون ويتعاملون مع الخلافات التي لا بد أن تنشب. إنهم القادة بالفطرة، الأشخاص الذين يستطيعون التعبير عن المشاعر الجماعية غير المعلنة والتعبير عنها لتوجيه المجموعة نحو أهدافها. إنهم مغذون عاطفيًا – فهم يتركون الناس في مزاج جيد.

يتحدث كل من أفوليو ووالومبوا وويبر (٢٠٠٩) عن مكونات أربعة مكونات للقيادة التحويلية: القيادة الكاريزمية أو التأثير المثالي، والتحفيز الملهم، والاستثارة الفكرية، والمراعاة الفردية.

أولًا: القيادة الكاريزمية أو التأثير المثالي (Charismatic Leadership or Idealized Influence): كما يوحي الاسم، فإن هذا النمط من القيادة يعتمد في المقام الأول على شخصية القائد. فالقادة التحويليون هم قدوة يحتذى بها؛ فهم يحظون باحترام وإعجاب أتباعهم. يتماهى الأتباع مع القادة ويرغبون في الاقتداء بهم. ويتمتع القادة برؤية واضحة وإحساس بالهدف وهم على استعداد لتحمل المخاطر (Bass, 1998). ويُنظر إلى هؤلاء القادة على أنهم قدوة إما لأنهم يظهرون سمات شخصية معينة أو "كاريزما" أو لأنهم يظهرون سلوكيات أخلاقية معينة. وغالبًا ما يُنظر إلى مثل هؤلاء القادة على أنهم يتمتعون بأخلاق عالية وثقة ونزاهة وصدق وهدف. وتتمثل المؤشرات الرئيسية لهذا النمط في:الذكاء المتعدد وسرعة البديهة، الثقة بالنفس والقدرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، القدرة على الإنجاز والدافعية والمعرفة

الجيدة بما يستلزمه العمل المنوط به، والمهارة العالية في التواصل الاجتماعي والتكيف مع الآخرين حسب بيئتهم وثقافتهم (لهلوب والصرايرة، ٢٠١٢:١٩-٢٠). أما كيركبرايد (Kirkbride, 2006) فذكر أربعة سمات مختلفة، وهي إظهار الكفاءة غير العادية، والاحتفاء بإنجازات الأتباع، ومعالجة الأزمات "مباشرة"، واستخدام السلطة لتحقيق مكاسب إيجابية. يُظهر القادة تأثيرهم المثالي عندما يقومون بتحسين أداء المنظمة من خلال المشاركة في المخاطر مع أتباعهم، ويحافظون على الاتساق في سلوكهم، ويمكن الاعتماد عليهم (Kelloway, Barling, Kelley, Comtois, & Gatien, 2003).

ثانيًا: التحفيز الملهم (Inspirational Motivation): يتصرف القادة التحوّليون بطرق تحفز الآخرين وتولد حماسهم وتتحدى قدراتهم للوصول لأفضل نسخة منهم. وهنا يكون القائد رمزًا لزيادة الوعي بالأهداف المرغوبة والتي يتشاركها مع فريقه بوضوح؛ إذ أن تصرفات القائد تؤثر في فريقه وتُحفزهم على تمثُّلها (السعود، ٢٠١٣). ويميل هؤلاء القادة إلى أن يكونوا قادرين على صياغة رؤية للمستقبل بطريقة مثيرة ومقنعة بحيث يكون الأتباع قادرين على قبولها والسعي نحوها (Bass, 1998). كما يمكن لمثل هؤلاء القادة في كثير من الأحيان أن ينجحوا في رفع مستوى توقعات الأتباع بحيث يحققون أكثر مما كانوا يعتقدون هم أو غيرهم أنهم قادرون على تحقيقه. وتتمثل المؤشرات الرئيسية لهذا الأسلوب في: تقديم رؤية متفائلة وقابلة للتحقيق للمستقبل، وصياغة التوقعات وأشكالها، والمعنى، واختزال الأمور المعقدة إلى قضايا رئيسية باستخدام لغة بسيطة، وخلق شعور بالأولويات والهدف (Kirkbride, 2006).

ثالثًا: الاستثارة الفكرية (Intellectual Stimulation): يرى السعود (٢٠١٣:٢٠٥) بأنها صفة القائد الذي تتوافر لديه العقلانية في حل المشكلات، واستثارة فريق العمل على التساؤل في مدى جدوى الطرق المعتادة لإنجاز مهامهم ليكونوا أكثر إبداعًا وابتكارًا. فالقادة التحويليون يلتمسون بنشاط الأفكار الجديدة والطرق المختلفة للقيام بالأمور. فهم يستثيرون الإبداع في الآخرين ولا يصححون أو ينتقدون الآخرين علنًا (Bass, 1998). وتتمثل المؤشرات الرئيسية لهذا الأسلوب في: إعادة فحص الافتراضات، والتعرف على الأنماط التي يصعب تخيلها، والاستعداد لطرح أو قبول الأفكار التي تبدو حمقاء، وتشجيع الأتباع على إعادة النظر

في المشاكل، وخلق "استعداد" للتغييرات في التفكير (Kirkbride, 2006). يُظهر القادة استثارة فكرية عندما يساعدون أتباعهم على تطوير أفكار جديدة، ويحفزونهم على اتخاذ طرق بديلة لحل المشكلات وإلقاء نظرة فاحصة على جميع الحلول الممكنة (Kelloway, Barling, Kelley, Comtois, & Gatien, 2003)، وهنا يحلّ الاقتراح والتساؤل وغيرها من وسائل الاستثارة الفكرية محل الإخبار وإعطاء الأوامر والتوجيهات.

رابعًا: المراعاة الفردية (Individualized Consideration): يهتم القادة التحويليون باحتياجات الآخرين وإمكانات تطويرهم. يؤسس هؤلاء القادة مناخًا داعمًا يتم فيه احترام الاختلافات الفردية، ويتم تشجيع التفاعل مع الأتباع ويكون القادة على دراية بالاهتمامات الفردية (Bass, 1998). عندما يُطلب من المديرين تحديد السلوكيات التي يتحلى بها أفضل قائد لديهم حتى الآن، فإن الغالبية يدرجون شكلاً من أشكال هذا الأسلوب على رأس قائمتهم. وتتمثل المؤشرات الرئيسية لهذا الأسلوب في: التعرف على الاختلافات بين الأشخاص في نقاط قوتهم وضعفهم، وما يحبونه وما يكرهونه؛ وأن يكون مستمعاً "نشطاً"، وإسناد المشاريع على أساس القدرات والاحتياجات الفردية، وتشجيع تبادل الآراء في اتجاهين وتعزيز التطوير الذاتي (Kirkbride, 2006). كما يؤكد عنصر الاعتبار الفردي للقيادة التحويلية على ضرورة الإيثار إذا كانت القيادة ستكون أكثر من مجرد سيطرة استبدادية (كانونجو ومينيدونكا، ١٩٩٦). ويحذّر السعود (٢٠١٣) من أن تتحوّل المراعاة الفردية إلى محاباة، حيث سيؤدي ذلك إلى التشكيك في القائد ونزاهته.

الذكاء العاطفي: تعريفه ومكوناته

في عام ١٩٩٥، نشر جولمان كتابه الشهير "الذكاء العاطفي"، والذي كانت له الريادة كأول كتاب يناقش قيمة الذكاء العاطفي في مجالي الأعمال والتعليم. وقد حدد جولمان (١٩٩٥) خمس قدرات ومهارات عاطفية واجتماعية للذكاء العاطفي نستعرضها في الجدول أدناه، وهي: (أ) الوعي الذاتي أو امتلاك تقييم واقعي لمشاعر المرء؛ (ب) التنظيم الذاتي أو إدارة المشاعر بشكل مناسب بحيث تساعد ولا تعيق. (ج) الحافز أو الإلهام الداخلي؛ (د) التعاطف أو القدرة على خلق وعي بمشاعر الآخرين؛ (هـ) المهارات الاجتماعية أو القدرة على التعامل مع مشاعر الآخرين بطريقة إيجابية. ويعرّف ماير وكاروسو وسالوفي (٢٠٠٤) الذكاء العاطفي بأنه "القدرة

علـــى (أ) إدراك العواطـــف، (ب) اســـتخدام العواطـــف لتســـهيل التفكيـــر، (ج) فهـــم العواطف، (د) إدارة العواطف، لتعزيز النمو العاطفي والفكري".

وذكـر العتيبـي (٢٠٠٦) مـا أشـار إليهـا بشـروط الـذكاء العـاطفي المطلوبـة فـي الفـرد ليصبح قادرًا على العمل بفاعلية ضمن فريق، وهي أربعة: (١) القدرة على تقبُّل الرأي الآخـر. فالمتمسـكون بـرأيهم – حتـى مـع اقتنـاعهم التـام بـه – الرافضـون لسـماع الـرأي الآخـر يضـرّون أنفسـهم وغيـرهم بجمـودهم ونظـرتهم الأحاديـة، فعلـى المـرء أحيانًـا أن يتخلـى رأيـه مؤقتًـا ليـرى الأمـر مـن وجهـة نظـر الآخـر. (٢) القـدرة علـى الاعتـراف بالخطـأ وتغييـر الـرأي. يختلـف النـاس فـي سـرعة إدراكهـم لأخطـائهم، ولا شـك أن الوصـول للأصـوب سـبقه المـرور بالأقـل صـوابًا؛ فكلمـا أخـذ المـرء آراء الآخـرين بعـين الاعتبـار، كلمـا زادت احتماليـة وصـوله للأصـوب. (٣) القـدرة علـى الهـدوء عنـد الاخـتلاف؛ فـإن أي اخـتلاف يحمـل معـه تـوترًا، فـإذا مـا زادت درجـة التـوتر عـن حـدودها الصـحية، سـيطر علـى صـاحبه فـي انفعالاتـه وعواطفـه وطغـى علـى عقلـه وتفكيـره. (٤) القـدرة علـى الخـلاف البنّـاء، ولأن طبـاع البشـر مختلفـة، فالاتفـاق مسـتحيل. وهنـا يجـب اسـتثمار الخـلاف للوصـول إلـى أفضـل الآراء. واستشـهد العتيبـي بدراسـة جولمـان (١٩٩٥) التـي شـملت ١٠٨ موظفًـا وخلُصـت إلـى أن "النقـد الغبـي" علـى رأس أسـباب الصـراعات فـي العمل.

كمـا وصـف جولمـان (١٩٩٨) فـي كتابـه "العمـل بالـذكاء العـاطفي" المهـارات العاطفيـة الضـرورية للنجـاح الشخصـي والتنظيمـي. وقـدم أمثلـة عـن كيـف ولمـاذا كـان الـذكاء العـاطفي أكثـر أهميـة مـن مقـاييس الـذكاء الراسـخة منـذ فتـرة طويلـة. واسـتنادًا إلـى الكفـاءة الشخصـية والاجتماعيـة، طـور جولمـان (١٩٩٥) إطـارًا للكفـاءات العاطفيـة. وأوضـح كيف تم تطوير مهارات عاطفية محددة وتعلمها.

جدول (١): مكونات الذكاء العاطفي

المكون	التعريف	العناصر
الـوعي بالذات	القـدرة علـى فهـم طبـاع المـرء وعواطفـه ودوافعـه وتأثيرها على الآخرين	الثقة بالنفس التقييم الذاتي الواقعي الحس الفكاهي في نقد الذات
التنظـيم الذاتي	القـدرة علـى الـتحكم فـي الانـدفاعات أو الحـالات المزاجية المزعجة أو إعادة توجيهها الميل إلى تعليق الحكم، والتفكير قبل التصرف	الجدارة بالثقة والنزاهة الارتياح مع الغموض الانفتاح على التغيير

التحفيز الذاتي	الشغف للعمل لأسباب أبعد من المال أو المكانة الميل إلى السعي لتحقيق الأهداف بطاقة ومثابرة	الدافع القوي للحفاظ على التفاؤل، حتى في مواجهة الفشل الالتزام التنظيمي/المؤسسي
التعاطف	القدرة على فهم التركيبة العاطفية للآخرين المهارة في معاملة الأشخاص وفقًا لردود أفعالهم العاطفية	الخبرة في بناء المواهب والاحتفاظ بها الحساسية للتعددية الثقافية الخدمة المقدمة للعملاء
المهارات الاجتماعية	الكفاءة في إدارة العلاقات وبناء الشبكات القدرة على إيجاد أرضية مشتركة وبناء علاقة مع الآخرين	الفعالية في قيادة الإقناع بالتغيير الخبرة في بناء وقيادة فرق العمل

مُترجم من Goleman (٢٠٠٤، صفحة ٤).

المناقشة والتحليل:

التشابك بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية

إذا ما نظرنا إلى المكونات الخمسة للذكاء العاطفي والمكونات الأربعة للقيادة التحويلية نرى تداخلاً كبيرًا بينها يصل إلى حد الاعتمادية المتبادلة؛ فبدون مكونات الذكاء العاطفي تفقد القيادة التحويلية جوهرها، وبدون مكونات القيادة التحويلية يفقد الذكاء العاطفي بعض مكوناته. فالقيادة الكاريزمية – على سبيل المثال – تستلزم بالضرورة وعيًا بالذات وتنظيمًا ذاتيًا عالٍ المستوى. من المرجح أن ينظر الأتباع إلى القائد الذي يفهم انفعالاته وقادر على إدارة انفعالاته بفعالية ويتحكم في نفسه على الأرجح كنموذج يحتذى، وبالتالي تعزيز ثقتهم في قائدهم واحترامهم له (Barling, Slater, & Kelloway, 2000). أما التحفيز فهو مكون مشترك، وإن كان في إطار الذكاء العاطفي تحفيزًا ذاتيًا وفي إطار القيادة التحويلية تحفيزًا للمرؤوسين؛ ففي الأخير، لن يتمكن قائد فاقد للشغف أن يشعل الحماس في فريقه. وهنا تجدر الإشارة إلى أن الذفيل (٢٠٢٢) وجدت تفوُّقًا لبُعد الدافعية لدى عينة دراستها حيث يعود ذلك "إلى أن الدافعية تجعله قادرًا على تحفيز الأفراد على الإيمان بالهدف المشترك الذي يجمعهم وتنفيذ المفاهيم والرؤى، وتحفيزهم على العمل وتعزيز المنظمة" (٢٠٢٢:٤٧)

كما أن قدرة القائد على الاستثارة الفكرية تعتمد بدرجة ما على ثقته بنفسه، وهو الذي لن يكون ممكنًا بدون الوعي بالذات (Boyatzis et al., 2000). وبين التعاطف

والمراعاة الفردية خطوط التقاء لا يمكن إغفالها. فبدون التعاطف لن ينتبه القائد التحويلي إلى الاحتياجات والإمكانيات الفردية لأعضاء فريقه. وأما المهارات الاجتماعية، فهي أساس القيادة بمختلف أنماطها، والقيادة التحويلية على وجه الخصوص.

يتحمل القادة مسؤولية التغلب على التحديات وتنفيذ التغيير في منظمتهم أو مؤسستهم. على سبيل المثال، على مر السنين، كانت الجهود المبذولة لإصلاح المدارس غير مجدية، وأحد أسباب ذلك هو افتقار القادة للذكاء العاطفي للتغلب على التحديات المرتبطة بالإصلاح. "إن مجموعة المهارات العاطفية والاجتماعية التي تؤثر على الطريقة التي ندرك بها أنفسنا ونعبر بها عن أنفسنا، ونطور ونحافظ على العلاقات الاجتماعية، ونتعامل مع التحديات، ونستخدم المعلومات العاطفية بطريقة فعالة وذات مغزى هو الذكاء العاطفي" (Mayer, Caruso & Salovey, 2004, p. 197). ويركز القادة التحويليون على إعادة هيكلة المدرسة من خلال تحسين ظروف المدرسة (Stewart, 2006). يعمل القادة الذين يتبعون أساليب وتقنيات القيادة التحويلية على تحويل من هم تحت قيادتهم، مما يخلق مناخًا في المؤسسات حيث يتم تقاسم القيم المقبولة والمعترف بها بشكل متساوٍ.

يعد الذكاء العاطفي مجموعة مهارات مهمة في القيادة، ومن ثم فإن القادة الذين تم تحديدهم ليكونوا فعالين يتمتعون بمستوى ملموس من مجموعة المهارات. ويميز الذكاء العاطفي بين القادة الناجحين في المؤسسات، حيث تكون المهارات الفنية أقل أهمية (جولمان، ٢٠٠٤). وعلاوة على ذلك، لكي يكون أي "قائد ناجحًا في التأمل في التجارب وتفسير الإشارات البيئية والتواصل مع الأتباع وتطوير العلاقات، فإن كفاءات الذكاء العاطفي" ضرورية (Watkins, Earnhardt, Pittenger, Roberts, Rietsema, & Cosman-Ross, 2017, p. 150). والقائد التحويلي يبحث عن الدوافع الكامنة في الأتباع، ويسعى لإشباع الحاجات العليا، ويشرك الشخص الكامل للتابع (Burns, 1978). ونتيجة لذلك، يتم الاعتراف بالقيادة كعلاقة متبادلة تحوّل الأتباع إلى قادة والقادة إلى وكلاء أخلاقيين. يُقترح مفهوم القيادة الأخلاقية كوسيلة للقادة لتحمل المسؤولية عن قيادتهم والتطلع إلى تلبية احتياجات الأتباع. ويتمثل موقف بيرنز في أن القادة لا يولدون ولا يُصنعون؛ بل إن القادة يتطورون من هيكلية من الدوافع والقيم والأهداف (Stewart, 2006).

الذكاء العاطفي والقيادة من أجل تحويل بيئة العمل

يرى تيلو (٢٠٠٤) أن القادة الأذكياء عاطفيًا يتمتعون بشعور أكبر بالرفاهية، وعلاقات أفضل، وموظفين أكثر سعادة، ومعدل دوران أقل للموظفين، وعمل جماعي أفضل، ورضا وظيفي أكبر، ودرجة أكبر من النجاح في العمل. من ناحية أخرى، تدعم مجموعة قوية من الأدلة فكرة أن مواقف الموظفين المختلفة، مثل الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، تتأثر بشكل كبير بسلوكيات القيادة (Görgens-Ekermans & Roux, 2021). الذكاء العاطفي هو العامل الأكثر أهمية في تحقيق النجاح بالنظر إلى أن المستويات العالية من الإنجاز والنجاح والسعادة هي عوامل ذاتية وموجهة (Merkowitz & Earnest, 2006). وكما استعرضنا في الدراسات السابقة، فإنها جميعًا تتفق على أهمية الذكاء العاطفي في القيادة التربوية الناجحة؛ حيث تلعب القيادة التربوية الدور الرئيس في إدارة التحوّل في مؤسساتها. فدراسة الغافري (٢٠٢٠) على سبيل المثال أكّدت بالاتفاق مع دراسات أخرى (كردي، ٢٠١٠؛ سعادة، ٢٠١٦؛ Maulod et al., 2017) أن المدراء الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من الذكاء العاطفي يُظهرون ممارسات قيادية تعليمية أعلى. وهذا ما أكدته نتائج أبو الخير (٢٠١٨) الذي وجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي وبين أداء مديري المدارس الذين شملتهم الدراسة، حيث يخلق الذكاء العاطفي جوًّا من الاستقرار والعلاقات الإيجابية بين المدير وفريقه، "ويؤثر هذا النمط على المؤسسة بحيث تكون أكثر استقرارًا" (٢٠١٨:٢٠٩).

ووفقًا لجاردنر وستو (Gardner and Stough, 2002:76)، فإنه لكي يصل المعلمون إلى مستوى من الرضا الوظيفي الذي ينتج عنه مستويات عالية من الكفاءة والفعالية، يحتاج مدير المدرسة إلى إظهار سلوكيات محددة للغاية من الذكاء العاطفي والمهارات القيادية:

> *إن قدرة القائد على أن يكون قادرًا على تحديد وفهم مشاعر الآخرين في مكان العمل، وأن يكون قادرًا على إدارة مشاعره ومشاعر الآخرين الإيجابية والسلبية، وأن يكون قادرًا على التحكم في المشاعر في مكان العمل بفعالية، وأن يستخدم المعلومات العاطفية عند حل المشاكل، وأن يكون قادرًا على التعبير عن مشاعره للآخرين هو جزء لا يتجزأ من فعالية القائد في خلق مستويات مناسبة من الرضا الوظيفي.*

تشير سلوكيات الذكاء العاطفي إلى تلك الأفعال وردود الأفعال التي يمكن ملاحظتها والتي تحدد مستوى الذكاء العاطفي لدى الشخص أو كما يقترح جولمان (١٩٩٨:٢٦)، فإن مستوى الذكاء العاطفي يحدد إمكانية تعلم المهارات العملية التي

تخلق الكفاءات العاطفية أو الذكاء العاطفي. إذا كانت هناك صلة بين الذكاء العاطفي لمدير المدرسة وشعور مدير المدرسة بالرضا الوظيفي، فإن الصفات القيادية لمدير المدرسة والذكاء العاطفي الملاحظ يمكن أن تؤثر على تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلم (Manser, 2005).

السلوكيات الذكية عاطفيًا هي تصرفات أو ردود أفعال الذكاء العاطفي التي يمكن ملاحظتها وقياسها من قبل الآخرين (Manser, 2005). ويمكن اعتبارها إما مناسبة أو غير مناسبة؛ وهي تشتمل على عدد من الخصائص التي تجعلها قابلة للتحديد كمظاهر للذكاء العاطفي وهي مقاييس مهمة لقدرة القائد على التعامل مع الآخرين ومع أنفسهم بطريقة تعتبر رحيمة وحساسة ومناسبة. ويتم ملاحظتها في المجال الشخصي (مدى ملاءمة استجابات القائد وتصرفاته اللاحقة للإشارات العاطفية الصادرة عن الآخرين) وفي المجال الداخلي (مدى ملاءمة رد فعل القائد وسلوكه اللاحق نتيجة للمشاعر الداخلية التي يمر بها) (Goleman, 2004).

تُظهر سلوكيات الذكاء العاطفي لمدير المدرسة مهاراته في القيادة التعاونية. إن دور مدير المدرسة حيوي في خلق بيئة تعليمية تعاونية تزدهر فيها روح المسؤولية المشتركة. وكما أشار كوتشان وريد (2005)، فإن مجتمع التعلم المثالي يتم تنظيمه بطريقة تعزز التدفق المفتوح للأفكار، وتحفز التفكير النقدي حول تحليل الأفكار والسياسات والمشاكل والحلول، وتخلق مفاهيم لما هو مقبول عالمياً باعتباره الصالح العام وتنمي الاهتمام بحقوق وكرامة جميع الناس. من المتوقع في مثل هذه البيئة أن يعمل الموظفون والمتعلمون وأولياء الأمور وأصحاب المصلحة الآخرون معًا باستخدام المبادئ الديمقراطية لتحسين المدرسة وتعزيز جودة التعليم والتعلم.

ويوصي داي (٢٠٠٠) بأن على مديري المدارس أن يضمنوا منح المعلمين فرصاً للقيام بأدوار تشاركية في قيادة مدرستهم. ويحتاج مدير المدرسة إلى توفير الدعم والإعداد والتوجيه للمعلمين للقيام بهذا الدور. ويُعرّف داي قادة المدارس الناجحين بأنهم أولئك الذين من أجل ضمان توفير مدارسهم فرص التعلم ذات الصلة، ينخرطون في ممارسات تأملية للحفاظ على رضا الموظفين وذكائهم العاطفي. إنهم قادرون على التوسط بنجاح بين الانسجام الداخلي والاحتياجات الخارجية لأنهم – بحسب داي – يحتاجون إلى تعزيز تفكيرهم النقدي وذكائهم العاطفي من خلال التأمل من خلال اختبار ما يعرفونه مقابل ما يحدث داخل المدرسة وخارجها.

ووقد أشار يوكل (١٩٩٨) بجدارة إلى أن القيادة المشتركة لا تنطوي فقط على سلوكيات قيادية تبني أتباعاً راغبين يلتزمون بأهداف المنظمة، بل إنها تمكّن الأتباع

من تحقيق هذه الأهداف من خلال تحولهم إلى قادة في مجالات خبراتهم الخاصة. ومن ثم فإن تمكين المربين يعد جانباً مهماً في تأسيس التعاون الذكي عاطفياً، حيث أن المشاركة الراغبة والراضية من قبل العاملين في مجال التعليم قد تكون نتيجة التزام المدير بتأسيس بيئة جماعية كما يتضح من سلوكياته الذكية عاطفياً (Manser, 2005). وهنا تجدر الإشارة إلى أهمية وعي القيادة التربوية بمكونات القيادة التحويلية وأبعادها، وذلك لضمان التحوُّل المنشود، ففي الدراسة التي قام بها سلوت وآخرين من أجل الوقوف على أهم ممارسات القيادة التحويلية لمدراء المدارس الأقل أداءً في هاواي، وجدوا من الواضح أن مديري هذه المدارس لديهم ثقة مفرطة في قدراتهم على توفير القيادة التحويلية. وقد ينبع ذلك من الفهم الضعيف لكل من مكونات القيادة التحويلية التي تنطوي عليها بالفعل وكذلك كيفية تفسير تلك الإجراءات من قبل الموظفين والطلاب (Sloat, Amrein-Beardsley and Sabo, 2018).

التوصيات

١. وضع خطة تدريبية فعالة للقياديين التربوين الحاليين في موضوعات القيادة التحويلية مع ربطها بأهداف وتوجهات وزارات التعليم، لا سيما أهداف رؤية ٢٠٣٠. وتوصي الدراسة في هذا الشأن أن يكون جزء من الخطة يشتمل على جانب عملي، حيث يطلب من القائد التربوي إنجاز مهام واقعية ومنطقية تتطلب تطبيق ما تم تعلمه من مبادئ وممارسات القيادة التحويلية، مع دمجها مع مهارات الذكاء العاطفي.

٢. أما بالنسبة للقادة التربويين في المستقبل، فتوصي الدراسة باشتراط اجتياز اختبار نظري حول القيادة التحويلية يشتمل على سيناريوهات من الواقع المدرسي.

٣. وضع شروط ومعايير واقعية فيما يخص التطوير المهني المستمر للقيادات التربوية، بحيث تضمن حصول تلك القيادات على عدد معين من الدورات أو حضور عدد معين من المحاضرات والمؤتمرات في موضوعات إدارية وقيادية.

خاتمة

الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence) هو حجر الزاوية للقيادة التحويلية (Transformational Leadership) الفعالة. يهدف القادة التحويليون إلى إلهام أتباعهم وتمكينهم، وقيادة التغيير الكبير وتعزيز ثقافة الابتكار والنمو داخل مؤسساتهم. ولتحقيق ذلك، يجب أن يتمتعوا بدرجة عالية من الذكاء العاطفي، والذي يشمل القدرة على التعرف على العواطف وفهمها وإدارتها والتأثير على المشاعر في أنفسهم وفي الآخرين. وعلاوة على ذلك، يتفوق القادة الأذكياء عاطفيًا في مهارات التواصل والمهارات الاجتماعية، والتي تعتبر حيوية لصياغة رؤية مقنعة وتحفيز

فـرقهم علـى السـعي لتحقيقهـا. ويمكـنهم تحـدي الوضـع الـراهن بفعاليـة، وتشـجيع التفكيـر الإبـداعي، ودعـم التطـور الشخصـي والمهنـي لأعضـاء فـريقهم. مـن خـلال دمـج الـذكاء العـاطفي فـي نهجهـم القيـادي، يمكـن للقـادة التحـويليين بنـاء مؤسسـات تتّسـم بالمرونـة والتماسـك والقـدرة علـى التكيـف مـع التغييـر. مـن حيـث الجـوهر، يعـزز الـذكاء العـاطفي فعاليـة القيـادة التحويليـة مـن خـلال تعزيـز بيئـة عمـل داعمـة وديناميكيـة، ممـا يـؤدي إلـى تحقيق النجاح الفردي والجماعي على حد سواء.

المراجع

أبـو الخيـر، أحمـد غنـيم علـى وأبـو شـعيرة، نـور عـادل. ٢٠١٨. مسـتوى الـذكاء العـاطفى و علاقتـه بتحسـين أداء مـديري المـدارس فـى المرحلـة الأساسـية الـدنيا التابعـة لوكالـة الغـوث بمنطقـة غـرب غـزة التعليميـة .*المجلـة الدوليـة للدراسـات التربويـة و النفسـية*،مـج. ٣، ع. ٢، ص ص. ١٩٨-٢١٤.

الـذفيل، زهـور إرديعـان مطلـق .(2022) .*مستوى الـذكاء العـاطفى لـدى مـديرى المـدارس الحكوميـة و علاقتـه بـالأداء الـوظيفى مـن وجهـة نظـر المعلمـين فـي لـواء سـحاب* .(أطروحـة ماجسـتير). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

السـعود، راتـب سـلامه (٢٠١٣)، *القيـادة التربويـة مفـاهيم وآفـاق*، ط ١، عمـان: دار صـفاء للنشـر والتوزيع.

الشـمري، راضـي (٢٠١٦). درجـة ممارسـة أبعـاد الـذكاء العـاطفي لـدى القيـادات التربويـة فـي المـدارس الأهلية بالرياض. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، (١٦٨)، ١٤٣-١٧٤.

العفنـان، خلـف بـن رشـود بـن خلـف. (٢٠١١). الـذكاء العـاطفى و علاقتـه بالسـلوك القيـادى لـدى الإداريـين التربـويين بمنطقـة حائـل فـى المملكـة العربيـة السـعودية .*المـؤتمر العلمـى العربـى الثـامن لرعايـة الموهـوبين والمتفـوقين – الموهبـة والإبـداع منعطفـات هامـة فـي حيـاة الشـعوب، ج ١* ، عمان: المجلس العربى للموهوبين والمتفوقين، ٦٥٥ – ٦٩٣.

الغـافري، حمـد بـن حمـود بـن سـليمان. ٢٠٢١. تـأثير الـذكاء الوجـدانى فـى القـدرة علـى القيـادة التربويـة لـدى مـديرى المـدارس بسـلطنة عمـان .*المجلـة الدوليـة للدراسـات التربويـة و النفسـية*،مـج. ١٠، ع. ٢، ص ص. ٢٧٤-٢٩٨.

المطيـري، عواطـف بطـاح. ٢٠٢٢. الـذكاء العـاطفى لـدى مـديرات المـدارس فـى محافظـة المـذنب مـن وجهـة نظـر المعلمـات .*مجلـة الدراسـات و البحـوث التربويـة*،مـج. ٢، ع. ٤، ص ص. ١٠٠-١٣٣.

حسونة، أمل محمد (٢٠٠٦). *الذكاء الوجدانى*، العالمية للنشر، مصر.

غبـون، رولا يوسـف وأبـو خيـران، أشـرف محمـد وشـعيبات، محمـد عـوض. ٢٠٢٠. الـذكاء العـاطفى و علاقتـه بالمهـارات القياديـة لـدى مـديرى المـدارس فـي محافظـة بيـت لحـم .*مجلـة العلـوم التربويـة و النفسية*،مج. ٤، ع. ٢٥، ص ص. ١٧٤-٢٠١.

لهلوب، ناريمان يونس، & الصرايرة. (٢٠١٢). *مهارات القيادة التربوية الحديثة*.

Algahtani, A. (2014). Are leadership and management different? A review. *Journal of management policies and practices*, *2*(3), 71-82.

Anthopoulou SS (1999) Human resources management. In: Athanasoula-Reppa A, Anthopoulou SS, Katsoulakis S, et al. (eds) *Managing Educational Units. Vol. B: Human Resources Management*. Patra: Hellenic Open University, pp.17–93.

Avolio, and Leithwood", *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #54, June 26.

Bass, B. (1990). Bass and Stogdill's, *Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications*, 3rd Ed., The Free Press, New York, NY.

Bennis, W. G. and Nanus, B. (1997), *Leaders: The Strategies for Taking Charge*, HarperCollins, New York.

Brackett M, Rivers S and Salovey P (2011) Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass* 5(1): 88–103.

Brinia B (2008) *Management of Educational Units & Education*. Athens: Stamoulis.

Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *42*(4_suppl), 28-44.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.

Cartwright S and Pappas C (2007) Emotional intelligence, its measurement and implications for the workplace. *International Journal of Management Reviews* 10(2): 149–171.

Cetin, M. O., & Kinik, F. S. F. (2015). An analysis of academic leadership behavior from the perspective of transformational leadership. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *207*, 519-527.

Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, *48*(1), 82-105.

Clarke N and Mahadi N (2011) Chapter 9: Emotional intelligence as a moderator of the quality of leader-member exchange and work-related outcomes. *Research on Emotion in Organizations* 7(5): 227–254.

Day C 2000. Effective leadership and reflective practice. *Educational leadership*, 1:113-127.

Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & organization development journal*, *23*(2), 68-78.

Goleman D. 1996. *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.

Goleman D (1998) *Emotional Intelligence. Why 'EQ' is More Important Than 'IQ'*. Athens: Greek Letters.

Groves KS, McEnrue P and Shen W (2008) Developing and measuring the emotional intelligence of leaders. *Journal of Management Development* 27(2): 225–250.

Higgs, M., & Dulewicz, V. (2016). *Leading with emotional intelligence*. London: Palgrave Macmillan.

Issah, M. (2018). Change leadership: The role of emotional intelligence. *Sage Open*, *8*(3), 2158244018800910.

Kashif, S. (2018). *Emotional intelligence as an influence on the practices of educational leaders* (Doctoral dissertation, Auckland University of Technology).

Kirkbride, P. (2006). Developing transformational leaders: the full range leadership model in action. *Industrial and commercial training*, *38*(1), 23-32.

Kotter JP 1990. *A force for change: How leadership differs from management*. New York: Free Press.

Kotter, J. P., (2001), "What leaders really do?", *Harvard Business Review*, Vol. 79 Issue 11, p.85-96.

Labby, S., Lunenburg, F. C., & Slate, J. R. (2012). Emotional Intelligence and Academic Success: A Conceptual Analysis for Educational Leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *7*(1), n1.

Mavroveli St, Petrides KV, Rieffe C, et al. (2007) Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology* 25(1): 263–275.

Rifkin J (2009) *The Empathic Civilization. The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*. New York: Penguin Books.

Singh, P., Manser, P., & Mestry, R. (2007). Importance of emotional intelligence in conceptualizing collegial leadership in education. *South African Journal of Education*, *27*(3), 541-563.

Sternberg R 1996. *Successful intelligence*. New York: Simon & Schuster.

Stewart, J. (2006). "Transformational Leadership: An Evolving Concept Examined through the Works of Burns, Bass.

Thorndike EL (1920) Intelligence and its uses. *Harper's Magazine* 140: 227–235.

transformational leadership. *Oxford Reference*. Retrieved 26 May. 2024, from https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803105330156.

United Nations. (n.d.). *الهدف ٤ | Department of Economic and Social Affairs*. United Nations. https://sdgs.un.org/ar/goals/goal4