# الإسهام النسبي للحكمة في القيادة التحويلية والموهبة القيادية
# لدى القادة التربويين من الجنسين
# بمدارس المرحلة الثانوية في الريف والحضر

د.محمد غازي الدسوقي

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

**ملخص البحث:**

يتوقف نجاح القادة التربويين على مزيج معقد من المعارف والمهارات والتصورات النظرية والقيم، ليس هذا فحسب؛ بل إنه لم يعد باستطاعتهم حل الصراعات التي تواجه مؤسساتهم بالاستناد إلى القوانين والأعراف المنظمة للعمل داخل المؤسسة التعليمية فقط؛ بل عليهم توظيف مهاراتهم وقدراتهم الشخصية في حل تلك الصراعات، وإدارة العمل داخل المؤسسة. ولأن أدبيات الفقه السيكولوجي المهتمة بدراسة القيادة قد أشارت لضرورة تبني الدراسات المستقبلية البحث في العلاقة بين الحكمة والقيادة التحويلية؛ نظرًا للدور الذي يُمكن أن تُسهم به الحكمة في القيادة. وهدف البحث لتعرُّف الدور الذي تقوم به الحكمة وأبعادها في الإسهام في التنبؤ بالقيادة التحويلية والموهبة القيادية لدى القادة التربويين، بالإضافة للتحقق من ارتباط متغيري القيادة التحويلية والحكمة ببعض المتغيرات الديموجرافية، وتعرُّف أثر تفاعل متغيرات النوع والبيئة والحكمة على الدرجة الكلية للقيادة التحويلية، وذلك من خلال تطبيق مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد واستبانة القيادة على عدد (٢٢٢) مديرًا ووكيلاً من الذكور والإناث بمدارس المرحلة الثانوية في محافظات: الدقهلية وكفر الشيخ وقنا. وجاءت النتائج لتعكس العلاقة الإيجابية بين القيادة التحويلية والحكمة، والتأكيد على قدرة الحكمة وأبعادها على التنبؤ بالقيادة التحويلية، وأن الأبعاد المعرفية والتأملية في الحكمة بدت أكثر قدرة على التنبؤ بكل من بالقيادة التحويلية من الأبعاد الوجدانية، بالإضافة لقدرة الحكمة والبعد التأملي فيها على التنبؤ بالموهبة القيادية لدى القيادات التربوية. كما أشارت النتائج إلى عدم فروق دالة إحصائيًا بين القيادات التربوية في القيادة التحويلية والموهبة القيادية وفقًا لمتغيري النوع والبيئة، بالإضافة لعدم وجود تفاعل مشترك بين هذين المتغيرين في تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للقيادة التحويلية والموهبة القيادية لدى القيادات التربوية. وخلُص البحث إلى أن الحكمة كسمة في الشخصية – كما تبناها البحث الحالي– يمكن أن تُسهم بشكل فاعل في القيادة التربوية وأدائها داخل مؤسساتها، ولهذا فإن على المعنيين بإعداد القيادات التربوية وتعيينها الاهتمام بتدريس الحكمة في المؤسسات الجامعية وإعداد البرامج التنموية في الحكمة من خلال المؤسسات المعنية بإعداد وتدريب تلك القيادات بما يُمكّنهم من أداء

# الإسهام النسبي للحكمة في القيادة التحويلية والموهبة القيادية لدى القادة التربويين من الجنسين بمدارس المرحلة الثانوية في الريف والحضر

د. محمد غازي الدسوقي(*)

## مشكلة البحث:

ينظر الباحثون إلى القيادة المدرسية باعتبارها أحد عوامل نجاح العملية التعليمية في المدارس جنبًا إلى جنب مع المعلمين، بل إن بعضهم يعزو بلوغ المؤسسات التعليمية لأهدافها وتحقيق رسالتها إلى نمط القيادة السائد في تلك المؤسسات. وقد عكست نتائج البحوث التربوية والنفسية في القيادة إلى أن القيادة التعليمية داخل المدارس هي عبارة عن مهام وأدوار يقوم بها القادة، وهذه المهام القيادية تتضمن على سبيل المثال: مراقبة العملية التعليمية، وتنظيم وتطوير المناهج، وتحديد وتوزيع مصادر المعرفة، وتبني رؤية تعليمية واضحة للمدرسة، وتقييم الممارسات التدريسية داخل القاعات الدراسية، كما أن القيادة التعليمية تسهم بشكل أو بآخر في مساعدة المعلمين للتفكير بشكل منظم(Halverson, 2004, p.8).

وقد أشار العديد من الباحثين مثل: Leithwood & Riehl 2005, Louis & Miles 1990, Purkey & Smith1983 إلى أهمية قدرة القائد التربوي في زيادة الوعي الثقافي للمعلمين وتقديم الدعم المهني لهم(In: Ylimaki & Mcclain, 2009, p.29)، بينما أشار توماس منجل (Mengel, 2004, p.1) إلى أن القادة بحاجة ليكونوا أكثر مهارة في قدرتهم على المرونة والإبداع والتوافق والتخلي عن الأساليب الإدارية التقليدية في إدارتهم لمؤسساتهم المعقدة سريعة التغيير التي يعملون. كما أكد هالفرسون (Halverson, 2004, p.8) على ضرورة امتلاك القادة التربويين لمهارات صُناع السياسة ومصممي البرامج ومديري المؤسسات والباحثون التربويون باعتبارها أشكالاً مختلفة من المعرفة والمهارات التربوية والإدارية، بالإضافة لضرورة امتلاكهم للمهارات المتطلبة في قادة المدارس بشأن تحسين تعليم الطالب.

---

(*) باحث علم النفس التربوي بشعبة بحوث الأنشطة التربوية ورعاية الموهوبين بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- القاهرة.

وخلال منتصف القرن العشرين حاول العلماء تمييز السمات المرتبطة بالقيادة الفاعلة، وبدا الحديث واضحًا في أدبيات علم النفس خلال تلك الفترة حول السمات الشخصية المميزة للقادة، على سبيل المثال: اقترح ستوجديل (Stogdill,1948) عددًا من السمات التي ترتبط بالقيادة من أهمها: الذكاء، والثقافة، وممارسة المسئولية، وممارسة الأنشطة والمشاركة الاجتماعية، وأشار إلى أن مدير المدرسة الفاعل هو الأكثر انسجامًا مع الناس، وافترض مان (Mann, 1959) مجموعة من السمات ترتبط بالقيادة تتضمن: الذكاء، والتوافق الجيد، والسيطرة، والذكورة، والإحساس الشخصي، وبينت نتائج الدراسات المعملية والميدانية – كما أشار زكاروا وآخرون (Zaccaro et al., 2004)– إلى وجود علاقات إيجابية بين الذكاء والقيادة الفاعلة، وأن التفكير الابتكاري أيضًا يرتبط إيجابيًا بالقيادة(In: Sternberg, 2005, p. 192- 193).

وأشار ستيرنبرج (Sternberg, 2005, p.193) إلى أن "الذكاء الوجداني والذكاء العملي يعد منبئًا جيدًا في نجاح القادة، وأن المدير الفاعل يجب أن يكون قادرًا على الإتيان بأفكار جديدة وعملية في النظام المدرسي، بحيث يكون قادرًا على فهم كيف يستجيب الناس لهذه الأفكار، وكيف يتم تطبيقها بشكل عام.

وعكست نتائج البحوث في علم النفس الاجتماعي الدور المهم الذي تلعبه المكانه الاجتماعية وموقع القائد من التسلسل القيادي داخل المدرسة في امتلاك الفرد للحكمة Wisdom (Halverson, 2004, p.8).

ومع بدايات الربع الأخير من القرن العشرين وظهور منحى القيادة التحويلية؛ اتجهت البحوث لدراسة خصائص القادة وسماتهم الشخصية، حيث ظهر هذا المنحى في أعمال بيرن (Burns, 1978)، حينما أشار إلى وجود نمطين من القيادة؛ عكس النمط الأول منهما وجود علاقة تفاعلية ضمنية أو صريحة بين القائد ومرؤوسيه، وهذا النمط يطلق عليه "قيادة الصفقة"، ويتسم بموافقة المرؤوسين على أداء أعمال معينة نظير قيام القائد بعمل شيء آخر، أما النمط الثاني وربما الأكثر أهمية والذي يطلق عليه "القيادة التحويلية"، فعكس اهتمام القادة التحويليون باحتياجات الأفراد المتعلقة بتحقيق الذات، والعلاقة بين القائد والمرؤوسين، ويرتبط هذا المنحى بشكل كبير بالأشخاص وسماتهم، كما يُظهر أن القائد الناجح هو أهم من المدير الجيد (Sternberg, 2005, p.198).

وفي إطار تزايد الاهتمام بسمات القائد وقدراته؛ قدَّم (Sternberg, 2003) نموذجًا في القيادة؛ حيث تضمن هذا النموذج قدرات الذكاء والإبداع والحكمة، وأشار إلى أن القادة التربويين

الأكفاء يحتاجون إلى هذه القدرات الثلاثة، فهم بحاجة للإبداع لإنتاج الأفكار الجديدة، وللذكاء لضمان جودة تلك الأفكار، وبحاجة كذلك للحكمة لضمان أن تكون تلك الأفكار للصالح العام وللمؤسسة ولكل المرؤوسين وللقادة أنفسهم.

وأعاد (Sternberg, 2005, pp. 250-253) طرح نموذجه في القيادة؛ حيث ألمح فيه إلى أن القيادات التربوية يجب أن تتمتع بهذه القدرات، والتي يرى أنها ليست مجرد نوع من الميول الفطرية فقط؛ بل هي إلى حد كبير بحاجة إلى التنمية والتطوير، وأشار إلى أن مثل هذه القدرات يُمكن تنميتها، وأوضح أن على الباحثين إعادة النظر نحو القيادة التربوية، وأن عليهم تناولها من منظورات متعددة. كما يأمل أن تحظى العلاقة بين القيادة وكل من الحكمة والذكاء والإبداع باهتمام الدراسات المستقبلية، خاصة أنه أشار إلى أن الارتباط بين القدرات الثلاثة يُسهم إلى حد كبير في نجاح القادة التربويين في أشكال الحياة المختلفة، وألمح إلى أنه عند اختيار القادة التربويين في المستقبل؛ فإن ثمة عوامل مهمة تتعلق بالتوليفة المشتركة بين القدرات الثلاثة سالفة الذكر يمكن أن تؤثر معًا بشكل فاعل في شخصية القائد.

ولهذا فقد أصبح الاهتمام بدراسة العلاقة بين القيادة والحكمة مطلبًا متزايدًا لاسيما مع تطور الوظيفة القيادية داخل المؤسسات، خاصة ممن يقود مجموعات كبيرة من المرؤوسين، فهؤلاء القادة يجب أن يكون لديهم القدرة على فهم كيف أن تصرفاتهم يمكن أن تؤثر في كل من المرؤوسين والمجموعات (Petran, 2008, p.40).

وإذا كانت القيادة التربوية تلعب دورًا مهمًا في تحقيق المؤسسة التعليمية لأهدافها؛ فإن الموهوبين منهم يؤثرون بشكل أكثر فاعلية في أداء هذه المؤسسة، حيث يستطيع هؤلاء القادة ابتكار الأفكار والحلول الجديدة والمتنوعة لمقابلة المشكلات بما يحفظ للمؤسسة التعليمية مكانتها وبما لا يتعارض مع مصلحة المجتمع، وفي هذا السياق؛ أشار (Sternberg, 2005) إلى أن القائد الموهوب المؤثر يحتاج للقدرة الابتكارية التي تُمكّنه من تقديم أفكار جديدة، ويحتاج للقدرة الأكاديمية ليقرر أن هذه الأفكار جيدة، ويحتاج للقدرة العملية(الذكاء العملي) التي تجعل هذه الأفكار قابلة للتطبيق مع إقناع المرؤوسين بقيمة هذه الأفكار، ويحتاج للحكمة كذلك للتأكيد على أن هذه الأفكار تخدم المصلحة العامة وليس مصلحته الشخصية، كما بيَّن أن القائد ربما تنقصه الابتكارية فيصبح غير قادر على التعامل مع المواقف الجديدة أو الصعبة، وربما ينقصه الذكاء الأكاديمي فيكون غير قادر على تحديد ما إذا كانت فكرته متاحة أم لا؟ وربما ينقصه الذكاء العملي فيكون غير قادر على تنفيذ أفكاره بفاعلية، لكن القائد غير الحكيم ربما ينجح في تنفيذ أفكاره لكن ربما

تكون نهاية تنفيذ هذه الأفكار متعارضة مع المصلحة العامة أو من يقودهم. ولهذا فإن الحكمة ربما تلعب دورًا مهمًا في الموهبة القيادية.

وقد اهتمت البحوث السيكولوجية بدراسة الحكمة باعتبارها سمة في الشخصية لاسيما لدى كبار السن، أو باعتبارها قدرة عقلية لدى الفرد بشكل عام، على سبيل المثال: استخدم إريكسون (Erikson, 1986) كلمة "الحكمة Wisdom" داخل مناقشاته عن المراحل النفسية للحياة باعتبارها سمة في شخصية كبار السن، وعرّفها بأنها "عبارة عن التكامل بين الروح والعقل" (In: Prewitt & Barbara, 2003, p.17)، وأشارت برويت وبربارا (Prewitt, V. & Barbara, S., 2003) إلى "أن مفهوم Erikson للحكمة يؤكد على الجانب الديني (الروح) والجانب العقلي (العقل)، وأن البحوث الحديثة أشارت لأهمية هذين المكونين في دراسة الحكمة، ووفق نظرية يونج Jung فإن الحكمة في تصور Erikson تمثل جانبًا مهمًا في الشخصية.

ووضعت كلايتون (Clayton, 1975) اللبنة الأولى لتناول مفهوم الحكمة باعتباره سمة في شخصية الفرد ونتاجاً لسلوكياته، حيث أقامت تصورها على أن السلوكيات الحكيمة للأشخاص ترتبط بعوامل: الخبرة، والحدس، والاستبطان، والواقعية، والفهم، والنبل، والتعاطف، والذكاء، والمسالمة، والاطلاع، وحس الفكاهة، وقوة الملاحظة، وأشارت إلى ارتباط الحكمة ببعدين في الشخصية هما: البعد الوجداني، والبعد التفكيري التأملي، وكانت هذه البداية موجهًا لمونيكا أردلت Ardelt, M.في تناولها لمفهوم الحكمة لدى كبار السن(في: محمد غازي، ٢٠٠٧، ص٦).

ولهذا تناولت (Ardelt, 2003, p.278) الحكمة باعتبارها سمة في شخصية الفرد، وعرّفتها بأنها "عملية تكاملية تتضمن ثلاثة أبعاد هي: (١) البعد المعرفي Cognitive Dimension ويُمثل قدرة الفرد على فهم الحياة، وجوهر الظواهر، وطبيعة الإنسان بشكل أعمق، (٢) البعد التأملي Reflective Dimension وهو تطور للبعد المعرفي في الفهم العميق للحياة بدون تشويه أو تحريف للواقع، ويحتوي هذا البعد بنود تقيس الدرجة التي يحاول بها الفرد التغلب على ذاتيته، وإسقاطه لوجهات نظر مختلفة عند رؤيته للظواهر ومحاولته فهمها، (٣) البعد الوجداني Affective Dimension ويحتوي انفعالات الفرد الإيجابية نحو الآخرين والأحداث المحيطة، مثل: التعاطف، والحنان، كما يغيب عنه الانفعالات السلبية كالحقد، والكراهية".

وأضافت (Ardelt, 2009) أن وجود هذه المكونات الثلاث معًا هي أساس في الشخص الحكيم، فعلى سبيل المثال؛ إذا خلت الحكمة من المكون الوجداني فيصبح المفهوم أقرب للوظيفة العقلية أو الذكاء، كذلك لو خلا المفهوم من المكون المعرفي فسيكون المفهوم أقرب لوصف دور

المرشد العاطفي الذي تسيطر عليه انفعالاته أثناء تقديم الخدمة النفسية، وبالتالي لا يستطيع مساعدة نفسه أو الآخرين طالبي الخدمة، أما البعد التأملي فهو ضروري لتطوير كل عناصر البعد المعرفي والبعد الوجداني (في: هناء شويخ ٢٠١٠، ص١٧٤).

وفي المقابل؛ اتجه بعض الباحثين لتناول الحكمة على أنها قدرة عقلية، حيث تناولت مجموعة معهد ماكس بلانك بألمانياMax Plank Institute for Human Development الحكمة باعتبارها شكلاً من أشكال الوظيفة العقلية المتقدمة والنمو العقلي المعرفي، وعرّفوها بأنها " معرفة قائمة على الخبرة في المواقف الأساسية للحياة والتي تسمح بالاستبصار غير العادي، والحكم، والنصيحة حول الأمور المعقدة وغير اليقينية" (In: Ardelt, 2004, p.258).) وأشار (Baltes, 1994) إلى أن الحكمة انعكست في خمسة مكونات (In: Staudinger, Smith & Baltes, 1994, p. 20) هي:

١- المعرفة الحقائقية الثرية (المعرفة القائمة على الحقائق) Rich factual knowledge: وهي المعرفة العامة والمحددة عن الأوضاع الاجتماعية في الحياة وتغيراتها.

٢- المعرفة الإجرائية الثرية Rich procedural knowledge: وهي المعرفة العامة والمحددة عن استراتيجيات الحكم والنصيحة المرتبطة بقضايا الحياة.

٣- النظرة السياقية لحيز للحياة Life span Contextualism: وهي المعرفة بسياقات الحياة والعلاقات الزمنية المرتبطة بها وتطورها.

٤- النسبية القيمية Value relativism: المعرفة بالفروق في القيم والأهداف والأولويات من حيث أسبقيتها.

٥- الشك وعدم اليقينUncertainty: المعرفة بنسبة الغموض وعدم القدرة على التنبؤ بالحياة وطرق إدارتها.

وقسّمت شتودنجر وسميث وبالتيز (Staudinger, Smith & Baltes, 1994, p. 20) تلك المكونات إلى نوعين من المعايير هما: معايير أساسية **Basic Criteria** وتشمل بعدي "المعرفة الحقائقية، والمعرفة الإجرائية"، أما المكونات الثلاثة الأخرى "النظرة السياقية لحيز للحياة، والنسبية، وعدم اليقين" فهي معايير متجاوزة للمستوى (ما وراء المستوى) Meta-Level Criteria.

وفي هذا السياق؛ عرض (Sternberg, 2000) للحكمة على أنها "القدرة على استخدام ذكاء الشخص الناجح والإبداع والمعرفة كوسيط بين القيم الشخصية لتحقيق (لبلوغ) المصلحة العامة من خلال التوازن بين الاهتمامات الشخصية والاهتمامات بين الأشخاص والاهتمامات المجتمعية بهدف التوافق مع البيئة الموجودة، أو تشكيل البيئة الحالية، أو اختيار بيئة جديدة" (In: Jordan & Sternberg, 2004, p. 3)، وتناول (محمد غازي، ٢٠٠٧، ص١٣٤) الحكمة باعتبارها قدرة عقلية، وذلك لطلاب المرحلة الثانوية، فعرّفها بأنها "قدرة الفرد على التصرف السليم في المواقف وحل المشكلات الحياتية حلاً صحيحاً، والحكم على الأمور من منظور قيمي، وذلك في إطار النظرة السياقية للموقف ومراعاة نسبية القيم والتوازن بين المتطلبات الشخصية ومتطلبات الآخرين لتحقيق الصالح العام".

وتقود التصورات السابقة حول الحكمة إلى تبنى البحث الحالي لتصور (Ardelt, 2003) والتي ترى فيه أن الحكمة سمة في الشخصية تبدو فيها جوانب المعرفة والتأمل والوجدان متكاملة. ولهذا فإن الحكمة تتطلب أن يكون النمو المعرفي مصحوبًا بنمو في الذات والشخصية، ليس هذا فحسب؛ بل إن القدرات المعرفية، والتواصل مع الآخرين، وخبرة الفرد الحياتية، وأشكال الشخصية -كما أشار (Küpers, 2007, p.173)- يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عن دراسة الحكمة، كما أن الحكمة لا تُعنى فقط بالموضوعات التي ترتبط بالمعرفة، لكنها أيضًا تُعنى بالوعي بالمشكلات القائمة على الطبيعة المتناقضة للحقيقة، وعلى أية حال؛ فإن امتلاك الفرد مستوى مرتفع من المعارف لا يعني بالضرورة أنه يُعد حكيمًا، وعلى ذلك؛ فإن الحكمة ليست ظاهرة معرفية فقط؛ لكنها تتضمن خصائص معرفية وانفعالية وتأملية ودافعية.

ولأن الدراسات والتصورات التي قُدّمت حول القيادة والحكمة أشارت لأهمية دراسة العلاقة بين المفهومين، ووجهت الانتباه إلى أن الحكمة تُسهم بشكل كبير في نجاح القادة التربويين في أشكال الحياة المختلفة، حيث أشارت وينك وهيلسون (Wink & Helson, 1997) إلى ارتباط الحكمة بالقيادة(In: Ardelt, 2003, p. 285)، وألمح (Sternberg, 2005, p. 253) إلى ضرورة أن تحظى العلاقة بين القيادة وكل من الحكمة والذكاء والإبداع باهتمام الدراسات المستقبلية، وأشار (Gruver & Spahr, 2006, p. 24) إلى أنه "ينبغي أن يكون التدريس للأجيال الجديدة من القيادات قائمًا على تنمية الحكمة التي بُنيت نتيجة خبراتهم المكتسبة من الترقي في مهنتهم، وأن تتجه برامج تدريب القيادات نحو بناء القدرات البشرية وتنمية المهارات الشخصية مثل: الحكمة، والذكاء الانفعالي"، وأكد مايكل بتران (Petran, 2008, p. 40) على أن "الاهتمام

بدراسة العلاقة بين القيادة والحكمة أصبح مطلبًا متزايدًا في هذه الآونة لاسيما مع تطور الوظائف القيادية داخل المؤسسات".

ليس هذا فحسب؛ بل إن نتائج بعض الدراسات التي أُجريت في نطاق القيادة قد تباينت في ارتباطها بنوع القائد كونه ذكرًا أو أنثى؛ فأشارت نتائج دراسات: نبراي ويحيى (١٩٨٨)، وهند الخثيلة (١٩٩٢) (في: سارة المنقاش، ٢٠٠٧، ص ص٤٦-٤٧)، وعبد الله أبو تينة، وسامر خصاونة، وزياد الطحَاينة (٢٠٠٧) إلى أن القدرة على القيادة التربوية لا تتأثر بالنوع، بينما أشارت نتائج دراستي (Brunner, 1995)، وسارة المنقاش (٢٠٠٧) إلى أن هناك علاقة وثيقة بين النوع والقيادة الممارسة.

كما عكست آراء (Sternberg, 2003) أهمية العلاقة بين الحكمة والموهبة القيادية، حينما أشار إلى أن القادة الموهوبين يمتلكون قدرات ثلاث هي: الحكمة والذكاء والابتكار، وأنها تُعد في مجملها عناصر للموهبة، وأوصى بضرورة أن توضع في الاعتبار هذه القدرات الثلاث عند اختيار القادة الموهوبين في المستقبل. إلا أن نتائج الدراسات التي طالعها الباحث حول العلاقة بين الحكمة والموهبة القيادية لم تُظهر وجود فروق دالة بين الذكور والإناث وبين القادة في الريف والحضر.

وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات سالفة الذكر؛ فإن البحث الحالي سعى لتعرُّف مدى إسهام الحكمة في كل من القيادة التحويلية والموهبة القيادية لدى القيادات التربوية من الجنسين في المدارس الثانوية بالريف والحضر.

**أسئلة البحث:**

١. ما الإسهام النسبي للحكمة وأبعادها في القيادة التحويلية؟
٢. ما الإسهام النسبي للحكمة وأبعادها في الموهبة القيادية؟
٣. هل يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري (النوع – البيئة) في تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للقيادة التحويلية والموهبة القيادية؟

**أهداف البحث:**

يهدف البحث إلى:

١- الكشف عن الدور الذي يمكن أن تُسهم به الحكمة كسمة في الشخصية في التنبؤ بالقيادة التحويلية لدى القيادات التربوية، وتعرُّف مقدار إسهامها في الموهبة القيادية لدى القادة التربويين بالمدارس الثانوية.

٢- التحقق من ارتباط القيادة التحويلية والموهبة القيادية ببعض المتغيرات الديموجرافية.
٣- تعرُّف أثر تفاعل متغيري النوع والبيئة على الدرجة الكلية للقيادة التحويلية والموهبة القيادية.
٤- جذب اهتمام الباحثين لدراسة متغيري الحكمة والموهبة القيادية.

**أهمية البحث:**

تكمُن أهمية البحث في:

١- توجيه المسئولين عن التعليم في مصر لأهمية توفر سمة الحكمة لدى القيادات التربوية، ومراعاة توفرها فيمن تختارهم مستقبلاً في الوظائف القيادية، فقد أشارت نتائج العديد من الدراسات لأهمية دور القائد الحكيم في نجاح المؤسسة التعليمية وأداء رسالتها التربوية على أكمل وجه.
٢- توجيه المسئولين عن التعليم الجامعي بضرورة تبني مشروع تدريس مقرر دراسي في الحكمة للطلاب لاسيما طلاب: كليات التربية والتجارة والكليات المعنية بتخريج القيادات بشكل عام والقيادات التربوية بشكل خاص، بل يمكن لخبراء المناهج في وزارة التربية والتعليم الاستعانة بمحتوى البحث ونتائجه في إعداد مقرر دراسي لتنمية الحكمة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٣- تقديم أداتين تتسمان بالصدق والثبات والموضوعية لقياس الحكمة والقيادة التحويلية، ويُمكن للباحثين في علم النفس الاستعانة بهما في بحوثهم المستقبلية، كما يُمكن للمهتمين في وزارة التربية والتعليم الاستعانة بهما في انتقاء القيادات التربوية.

**مصطلحات البحث:**

١) الحكمة: تبنى البحث الحالي مفهوم (Ardelt, 2003) للحكمة والتي عرَّفتها بأنها: "عملية تكاملية تتضمن ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول: ويُسمى البعد المعرفي Cognitive ويُمثل قدرة الفرد على فهم الحياة، وجوهر الظواهر، وطبيعة الإنسان بشكل أعمق. البعد الثاني: ويُسمى البعد التأملي Reflective وهو تطور للبعد المعرفي في الفهم العميق للحياة بدون تشويه أو تحريف للواقع، ويحتوي هذا البعد على بنود تقيس الدرجة التي يحاول بها الفرد التغلب على ذاتيته، وإسقاطه لوجهات نظر مختلفة عند رؤيته للظواهر ومحاولته فهمها. والبعد الثالث: ويُسمى البعد الوجداني Affective ويحتوي على انفعالات الفرد الإيجابية نحو الآخرين والأحداث المحيطة؛ مثل: انفعال التعاطف، وانفعال الحنان، كما يغيب عنه الانفعالات السلبية كالحقد، والكراهية". وتُعرَّف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها القائد التربوي في مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لـ: (Ardelt, 2003).

٢) **القيادة التحويلية:** تبنى البحث الحالي مفهوم (Bass & Avolio, 1995) للقيادة التحويلية والتي تم تعريفها بأنها: "القيادة التي تقوم على عملية التفاعل بين القائد وأفراد الجماعة من خلال رفع درجة الوعي والاهتمام، والثقة لديهم، وتنشيط دافعيتهم، واستثارة عقولهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، ومحاولة جعل اهتمامهم هو الإنجاز والنمو المستمر، وتوجيههم إلى إنجاز أفضل أداء بدلاً من إنجاز مجموعة من الأهداف المحددة" (في: أحمد طه، ٢٠٠٥، ص١٠). وتُعرَّف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها القائد التربوي في استبانة القيادة لـــ: (Bass & Avolio, 1995).

٣) **الموهبة القيادية:** تبنى البحث الحالي مفهوم (Bonner, et. al., 2008) للموهبة القيادية والتي عرفها بأنها: "القدرة على حل المشكلات، والمهارة في الاتصال بالآخرين وإقامة علاقات معهم والتأثير فيهم، والمهارة في القيادة والتبعية، والمهارة في تفويض الآخرين؛ بمعنى معرفته متى وكيف يفوض الآخرين في بعض اختصاصاته وأداء بعض مهامه"(في: ملفي القميش، ٢٠١١، ص ٢٩). وتُعرَّف إجرائيًا بالدرجة الكلية التي تزيد عن (٩٠%) والتي يحصل عليها القائد التربوي في استبانة القيادة لـــ: (Bass & Avolio, 1995).

## الإطار النظري:

### أولاً الحكمة:

مفهوم الحكمة من المفاهيم السيكولوجية التي دخلت حديثًا ميدان علم النفس والفروق الفردية؛ حيث ارتبط المفهوم منذ بدايات البحث فيه بالفلسفة، والتي كانت تُعرف آنذاك بحب الحكمة، وكان يطلق على الفيلسوف بمحب الحكمة أو الحكيم.

ولقد كان لهذه العلاقة الوثيقة بين الفلسفة والحكمة أن ظل المفهوم يُبحث في سياق الفلسفة لعدة قرون على الرغم من أن الفلاسفة كانوا يتناولونه باعتباره قدرة عقلية(أفلاطون، أرسطو، الأكويني،..)، إلى أن ظهرت الأعمال السيكولوجية لبياجيه Piaget؛ وكولبرج Kohlberg؛ وإريكسون Erikson قبل منتصف القرن العشرين.

ومع بدايات الحديث عن الحكمة في سياق علم النفس على يد (Clayton, 1975)، أخذ المفهوم في التداول داخل المجلات والمحافل العلمية والمؤتمرات العالمية؛ حيث لاقى رواجًا بين الباحثين في العديد من المجتمعات الغربية والشرقية على اختلاف توجهاتهم العلمية والنظرية؛ الأمر الذي ترتَّب عليه تعدد الرؤى والتصورات النظرية للمفهوم(في: محمد غازي، ٢٠٠٧، ص٦٥).

وعلى الرغم من أن البحث في مفهوم الحكمة اكتسب شعبية واسعة بين السيكولوجيين على مدار العقود الأربعة الماضية؛ إلا أن الاتفاق على مفهوم موحد للحكمة لم يظهر إلى الآن، ومع ذلك فهناك إجماع بين الباحثين على أن الحكمة مفهوم متعدد الأبعاد، وأن هذه الأبعاد تعزز بعضها البعض، وأن الطبيعة التعددية للحكمة تتضمن رؤىً علمية مختلفة اعتمدت على التوجهات الفلسفية والنظرية لكل باحث(Ardelt, 2003, p. 277)؛ ولذا فشواهد عدم الاتفاق على تعريف مُحدد للحكمة ظلت متنوعة بتنوع طرق تحديد المفهوم ونتائج البحث فيه.

وهذا الاختلاف في مفاهيم الحكمة والذي يعود في جوهره إلى اختلاف الأطر النظرية والثقافية التي تنتسب إليها هذه المفاهيم ربما يفسر لماذا تُعد مفاهيم الحكمة غير محصنة ضد النقد مادام كل منها يستبعد بعض المكونات أو الجوانب التي تعدها المفاهيم الأخرى مهمة.

"وتُعد الحكمة شكلاً متكاملاً من أشكال الحياة الإنسانية، فهي ترتبط بالاتجاه التأملي، وتتعلق بالجانب العملي منه، كما أنها تجمع بين الانفعالات والرغبات والقدرات المعرفية، وتُسهم في الاستجابة لمهام ومشكلات الحياة اليومية، وتُمكّن من اتخاذ القرارات الجيدة التي تتم على مستوى الفرد والمجتمع"(Küpers, 2007, p.173).

وتناولها (فؤاد أبوحطب، ١٩٩٦، ص٣٥٠) باعتبارها: "القدرة التي تتوازن عندها جوانب المعرفة والوجدان والفعل في السلوك الإنساني من ناحية، وهي القدر المشترك بين الذكاء الموضوعي والاجتماعي والشخصي من ناحية أخرى".

وانطلقت الفكرة الرئيسة لتصور (Ardelt, 2003, p.278) في تناول الحكمة على أنها: "تكامل أبعاد المعرفة والتأمل والوجدان"، حيث يُشير المكون المعرفي لقدرة الشخص على فهم الحياة وعمق معنى الظواهر والأحداث المرتبطة بالأمور الشخصية والأشخاص الآخرين، أما المكون التأملي فيشير للفهم الأعمق للحياة من خلال رؤية الظواهر والأحداث من منظورات مختلفة لتنمية الوعي والاستبصار الذاتي، بينما يشير المكون الوجداني لخفض حب الذات وتقليل التمركز حولها وتحسين انفعالات الشخص الوجدانية والسلوكية نحو الآخرين.

وتناولها وليم جروفر ورويرت سباهر (Gruver & Spahr, 2006, p.24) بأنها: "اتخاذ القرارات الناجحة القائمة بشكل جزئي على خبرات القادة الناجحين".

وأظهرت هذه المفاهيم الحكمة على أنها تبدو كسمة في الشخصية تتضمن مجموعة من مهارات ما وراء المعرفة التي توظف في معالجة وحل المشكلات المعقدة، بالإضافة إلى أن

المعرفة والتأمل وفق هذا المنظور تبدوان وكأنهما متكاملتان؛ ولهذا فإن الحكمة تتطلب أن يكون النمو المعرفي مصحوبًا بنمو في الذات والسمات الشخصية، ليس هذا فحسب؛ بل إن القدرات المعرفية، والتواصل مع الآخرين، وخبرة الفرد الحياتية، والأشكال المختلفة في الشخصية، يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عن دراسة الحكمة (Küpers, 2007, pp. 172- 173).

وقد قادت هذه المفاهيم البحث الحالي لتبني مفهوم (Ardelt, 2003) في تناول الحكمة باعتبارها سمة في الشخصية لدى كبار السن لاسيما لدى القيادات التربوية، فهذا التصور يتسق مع التصورات الضمنية للحكمة ومع النظريات الصريحة التي قادتها الأدبيات الغربية في الحكمة.

## التصورات النظرية Theoretical Approaches المفسرة للحكمة:

الباحث في مفهوم الحكمة منذ بدايات التفكير العلمي، يجد ارتباط المفهوم بالاتجاه الفلسفي في العلم؛ حيث شهدت البدايات الأولى للمفهوم محاولة فلسفية تناولت الحكمة كأحد موضوعاتها. وقد كان لهذه التصورات الفلسفية الدور الأكبر في تحديد الوجهة السيكولوجية لدراسة الحكمة، حيث بدا الاهتمام بدراسة الحكمة لدى الأشخاص الذين يُنظَر لهم بأنهم حكماء هو محور الدراسات السيكولوجية المبكرة، كما ظهر ذلك في كتابات (Clayton, 1975 ؛Erikson, 1986) وغيرهما.

وليس ثمة شك في أن نتائج الفقه السيكولوجي قد توافقت على أن الحكمة تم تناولها من خلال تصورين أساسين هما: التصورات الضمنية Implicit Theoretical Approaches والتصورات الصريحة Explicit Theoretical Approaches.

### (١) التصورات الضمنية:

نحا أصحاب التصورات الضمنية ببحوثهم نحو محاولة التمييز بين من الذي يعده عامة الناس حكيمًا ومن يعدونه أحمق، وكيف يُعرِّفون مفهوم الحكمة، وركزت هذه الدراسات على وصف الحكمة من منظور الأشخاص العاديين، واستندت النتائج إلى البيانات العملية دون تبني المنحى العلمي في التحليل، حيث كان هناك نتيجتان ضروريتان؛ هما(Petran, 2008, p. 44):

الأولى: أن الأشخاص العاديين عرَّفوا نوعية الحكمة بشكل واضح كسمة أو خاصية استثنائية تتميز عن غيرها من السمات والقدرات الإنسانية.

الثانية: أشار العلماء أصحاب التصورات الضمنية إلى أن الحكمة في طبيعتها مفهوم متعدد الأبعاد.

وأحد هذه التصورات الضمنية ما قدّمته (Ardelt, 2003) والذي نعرض له فيما يلي:

- **النموذج ثلاثي الأبعاد في الحكمة (3D-WS)** لمونيكا أردلت Ardelt, M. 2003:

"الحكمة سمة ثلاثية الأبعاد في الشخصية Wisdom as a Three-Dimensional Personality Characteristic"

أشارت (Ardelt, 2004, p.274) إلى أن الحكمة ليست محددة بالمجال العقلي أو المعرفي فقط؛ بل محددة بتناول الشخصية بشكل كامل؛ ولهذا فقد سعت لإلقاء الضوء على ماذا يكون الشخص؟ أكثر من ماذا يعرف الشخص؟ وذلك عند قياسها للحكمة، وألمحت إلى أن الشخص لا يمكن أن يكون خبيرًا في الحكمة أو متخصصًا فيها دون أن يكون حكيمًا.

وتعد هذه المنطلقات بمثابة الموجه الأساسي لـ: (Ardelt) في تقديم تصورها الشخصي حول الحكمة عام ٢٠٠٣، ولعل الداعم الرئيس لتصورها هذا؛ تلك البحوث المبكرة التي قامت بها (Clayton & Birren) في نهاية العقد الثامن من القرن العشرين، وبيّنت (Ardelt, 2004, p. 274) أنهما توصلتا لهذا المفهوم من خلال تحليلهما لمقياس متعدد الأبعاد للحكمة يقيس (١٢) سمة من سمات الشخصية انعكست في جوانب الشخصية المختلفة، وتبدو هذه السمات من الوصف العام للحكمة أنها متوافقة مع أغلب المفاهيم الموجودة في أدب الحكمة القديم والمعاصر، كما أنها تُميز بشكل كاف بين الشخص الحكيم والذكي والمبدع المبتكر والشخص الإيثاري.

وقد أسست (Ardelt, 2003, p. 278) مفهومها عن الحكمة – باعتبارها تكاملاً بين أبعاد المعرفة والتأمل والوجدان في الشخصية – بناءً على الأعمال المبكرة لـ: (Clayton & Birren 1980)، فيشير المكون المعرفي لقدرة الشخص على فهم الحياة ودلالة معنى الظواهر والأحداث المرتبطة بالأمور الشخصية والأشخاص الآخرين، وهذا المكون يتضمن معرفة الأشكال الإيجابية والسلبية للطبيعة البشرية والحدود المتأصلة للمعرفة وتقلبات الحياة، أما المكون التأملي فيشير للفهم العميق للحياة، وهو أن الشخص يمكن أن يدرك الحقيقة كما هي بدون تشوهات، فالشخص يحتاج للتفكير التأملي من خلال النظر للظواهر والأحداث من منظورات مختلفة بما يُسهم في تنمية الوعي والاستبصار الذاتي، بينما يشير المكون الوجداني لخفض حب الذات وتقليل التمركز حول الذات وتحسين انفعالات الشخص الوجدانية والسلوكية نحو الآخرين.

وتلك الأبعاد الثلاثة للحكمة ليست مستقلة، لكنها تعزز بعضها البعض، فعلى سبيل المثال؛ فإن المكون المعرفي كبعد ضروري ومهم للحكمة لا يُمكّن الشخص من رؤية الحقيقة تمامًا مثلما يدركها الشخص في وجود وجدانه وإدراكه العميق لحقيقة الموقف مع مراعاة وجهات نظر الآخرين (In: Ardelt, 2000, p. 361).

والحكمة وفق هذا المنحى تعد خاصية في الشخصية أكثر من كونها أداءً سلوكيًا قائمًا على الخصائص الشخصية التي تختلف من سياق لآخر، وهي أيضًا تعد نمطًا مثاليًا ربما يوجد لدى أشخاص قلة يُطلق عليهم "الحكماء" (Ardelt, 2003, p. 280).

ويعد هذا النموذج أحد التصورات الضمنية التي تناولت الحكمة باعتبارها سمة في الشخصية، واعتمدت Ardelt في بنائه على تناول خصائص المعرفة والتأمل والوجدان كخصائص للشخصية الحكيمة، حيث افترضت أن الأشخاص كبار السن هم حكماء بحكم مرحلتهم العمرية وخبراتهم الحياتية. كما افترضت أن الحكمة القائمة على المعرفة يجب أن تدرك من قبل الأفراد من خلال ما تعكسه خبراتهم الشخصية وتجاربهم، وترى أن مفهوم الحكمة من الناحية الإجرائية والقياسية يجب أن يُستقى من الأشخاص الحكماء بدلاً من المعرفة القائمة على الخبرة، وهي في هذا الإطار اتجهت من التركيز على الجانب المعرفي إلى التكامل بين العقل والفضيلة، والذي بدوره يقود للحياة الأفضل للفرد والآخرين والمجتمع الأكبر.

ويتبنى البحث الحالي هذا التصور في دراسة الحكمة لتبنيه الفكرة القائلة بأن الحكمة أكثر ارتباطًا بكبار السن باعتبارها سمة في الشخصية.

**(٢) منحى التصورات الصريحة Explicit Theoretical Approaches:**

أغلب التصورات التي قُدّمت عن الحكمة قامت على سيكولوجية النمو الإنساني، ولقد كان البرنامج البحثي الذي قاده باول بالتيز (Baltes, P.) وزملاؤه ١٩٩٠ بمعهد ماكس بلانك للنمو الإنساني ببرلين Max Planck Institute for Human Development and Education, Berlin هو الممثل الأكبر لهذا المنحى في تناول مفهوم الحكمة.

وكان هذا البرنامج بمثابة الحافز والموجه لـ: (Sternberg, 1998) في إعادة صياغة تصوره في الحكمة، والذي كان موجهًا في بداياته برؤى التصورات الضمنية التي قادتها (Clayton) في بدايات العقد الثامن من القرن العشرين.

ويمثل تصور (Baltes, 1994) وتصور (Sternberg, 1998) منحى التصورات

الصريحة في الحكمة، كما يُعدان بمثابة الموجهات النظرية الأساسية لمعظم الدراسات التي أُجريت حول الحكمة خلال العقود الثلاثة الأخيرة، ونعرض لهما فيما يلي:

- **نموذج برلين في الحكمة Berlin Model for Wisdom related Knowledge, 1990:**

تعود بدايات البرنامج البحثي في الحكمة لمجموعة برلين إلى أواخر الثمانينيات على يد باول بالتيز Baltes, P. وفريا ديتمان Dittmann, F.؛ وروجر ديكسون Dixon, R.؛ وجاكي سميث Smith, J. حيث أشار (Baltes & Staudinger, 2000, p. 129) إلى أن تناول مفهوم الحكمة في إطار علم نفس النمو قد حظي بالعديد من الدراسات التي تناولت مفهوم الناس عن الشخص الحكيم، في الوقت الذي كانت فيه الدراسات الإمبيريقية التي تناولت الحكمة المرتبطة بالأداء والمهام مازالت نادرة.

وقد توصلت مجموعة برلين من تحليلها الثقافي التاريخي للأطر النظرية والفلسفية إلى وجود تداخل بين المفاهيم التي قدّمها المشاركون في عينات دراسات التصورات الضمنية الخاصة ببحث الخصائص السلوكية للشخص الحكيم، كما أنها كانت أكثر عمومية؛ مما حدا بهم لتناول الحكمة من منظور التصورات الصريحة والتي تبحث في البنية النظرية للمفهوم وقابليته للقياس الإجرائي.

ومن هذا المنطلق؛ قاد (Baltes) فريق العمل لتحليل المفاهيم التي تناولتها التصورات الضمنية والفلسفية وعلم النفس الشعبي، وتوصلوا لثلاثة اتجاهات هي (In: Baltes & Staudinger, 2000, p.124):

١. التنظير للحكمة على أنها خاصية في الشخصية، أو قمة خصائص الشخصية( Erikson, 1959؛ وماك آدمز وأوبيان McAdams & Aubin, 1998).
٢. التنظير للحكمة وفق تصور بياجيه باعتبارها نمطًا من التفكير المنطقي(ألكسندر ولانجر Alexander & Langer, 1990؛ ولابوفي فيف Labouvie-Vief, 1990).
٣. التنظير للحكمة على أنها نظام خبري يتعامل مع معنى الحياة وكيفية التصرف فيها (Smith & Baltes, 1990؛ Dittmann & Baltes, 1990؛Baltes & Staudinger, 1994).

ويعد التنظير الثالث موجهًا لدراساتهم الإمبيريقية وأساسًا لتوجههم السيكولوجي في دراسة الحكمة ومدخلاً لتصورهم النظري، ليس هذا فحسب؛ بل يعد أيضًا هذا التناول النظري الركيزة الأساسية التي قامت عليها نظرية التوازن لـ: (Sternberg, 1990, 1998)، حيث عرّف الحكمة بأنها "تطبيق المعرفة الضمنية نحو تحقيق المصلحة العامة من خلال التوازن بين

الاهتمامات الشخصية وبين الأشخاص والمجتمع والتوافق مع وتشكيل واختيار البيئة المناسبة". وفي هذا السياق؛ علّق (Baltes & Staudinger, 2000, p.124) على ذلك بقولهما: "إن هناك تشابهًا كبيرًا بين ما يعرضه نموذج برلين وبين نظرية التوازن لـ: Sternberg, R".

ولتقدير الحكمة المرتبطة بالأداء؛ تضمن هذا النموذج خمسة محكات ارتبطت اثنتان منها بمعرفة الأشخاص حول القضايا والأمور الحياتية؛ وهما المعرفة الحقائقية والمعرفة الإجرائية، وهذه المعايير الخمسة هي: المعرفة الحقائقية الثرية(المعرفة القائمة على الحقائق)، والمعرفة الإجرائية الثرية، والنظرة السياقية للحياة، والنسبية، والشك وعدم اليقين (Sternberg, 1998, p.349).

وفي سبيل التحقق التجريبي للنموذج أعدّ أصحابه مقياسًا تضمن سيناريوهات لمشكلات تحتوي على مجموعة من الأحداث والمواقف الحياتية التي ترتبط بالتخطيط وإدارة ومراجعة الحياة، وتوصل أصحاب النموذج من خلال الفحص الإمبيريقي لمكونات هذا المقياس لعدة نتائج حول دور كل من المرحلة العمرية والخبرة المهنية وخصائص الشخصية والتفاعل الاجتماعي في الحكمة.

- نظرية التوازن **A Balance Theory of Wisdom** لروبرت ستيرنبرج Sternberg, R., 1990:

تعود البدايات الأولى لنظرية التوازن التي اقترحها (Sternberg, 1990) لبحثه الذي نُشر في عام ١٩٨٥ بعنوان: "النظريات الضمنية في الذكاء، الإبداع، والحكمة"، والذي تضمن سلسلة من الدراسات فحص من خلالها التصورات الضمنية للحكمة، وكشفت النتائج عن ظهور ستة مكونات عاملية للحكمة؛ هي: القدرة على الاستدلال، والحصافة (الذكاء)، والتعلم من الأفكار والبيئة، والحكم، وسرعة استخدام المعلومات، وحدة الذهن. وأشارت (Ardelt, 2003, p.282) إلى أن تلك النتائج كشفت عن أن العوامل التي توصلت إليها من التحليل العاملي شكّلت في مجملها أبعاد المعرفة والتأمل والوجدان".

ولفترة استمرت قرابة سنوات خمس؛ ظل (Sternberg) يؤسس لنظريته في الحكمة وربطها بالأساس المعرفي لنظريته في الذكاء الثلاثي عام ١٩٨٥ حتى ظهور المرجع الشامل في الحكمة والذي حرره هو عام ١٩٩٠، حيث أعاد (Sternberg, 1990) فكرته عن الحكمة، وقدّم نظريته التي أطلق عليها "نظرية التوازن" على أساس قراءاته لأطر نظرية عديدة تناولت الحكمة من وجهات مختلفة، والتي مهدت الطريق لنظريته في التناول النظري. وقد لاقت هذه النظرية من

الدعم النظري ما أسهم في بروزها على الساحة التنظيرية للحكمة. حيث كانت في بداياتها موجهة وفق منحى التصورات الضمنية للحكمة، ثم ما لبثت أن أخذت تنحو نحو التصورات الصريحة متأثرة برؤية مجموعة برلين للحكمة، وقراءة صاحبها للأطر النظرية المرتبطة بمراحل التطور العقلي لبياجيه (Piaget, 1972)، و(Labouvie-Vief, 1990) الذي أكد على أهمية التوازن بين الأشكال المنطقية للعمليات والأشكال الأكثر ذاتية للعمليات، واكتملت تلك النظرية في شكلها النهائي عام ١٩٩٨ حينما نشر (Sternberg) بحثًا بعنوان: "نظرية التوازن في الحكمة"؛ حيث وضع فيه المعالم الأساسية للنظرية.

ووفقًا لهذه النظرية؛ فإن الفرد يمكنه استخدام أنظمته العقلية الداخلية في إصدار الأحكام، وعليه أن يفهم كيف تعمل هذه الأنظمة داخله وداخل الآخرين(Sternberg, 1998, p.359).

والمتصفح لما تناولته النظرية من رؤية تصورية لصاحبها عن فكرة التوازن بين اهتمامات الفرد الشخصية واهتمامات الآخرين والبيئة المحيطة – يرى أنها إضافة تمتاز بها تلك النظرية عن نموذج برلين، فالشخص الذي يتعرض لموقف ما وتصرف فيه وفق فكرة التوازن هو في حد ذاته ينشد المصلحة العامة، والتي يرى (Sternberg) أنها الهدف النهائي للحكمة.

وعلى الرغم من الإضافات التي حفلت بها هذه النظرية، إلا أن قلة الدعم الإمبيريقي وندرة الدراسات التي أجريت في فلكها- باستثناء ورقة جوردان وستيرنبرج (Jordan & Sternberg 2004) ومقالات Sternberg بعد عام ١٩٩٨- جعلت النظرية حتى الوقت الراهن حبيسة الرؤى والأطروحات الفكرية، وهذا ما حدا بباريز (Paris, 2001) إلى توجيه عدة انتقادات للنظرية تمثَّلت في: أنها نظرية عامة وغامضة، وإعادة لنظرية ستيرنبرج في الذكاء العملي(في: محمد غازي، ٢٠٠٧، ص١٠١).

ومن الدراسات التي تناولت الحكمة وفق التصور الذي انطلق منه البحث الحالي ما قامت به(Ardelt, 2003) من التحقق الإمبيريقي من صلاحية مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد، حيث صممت مقياسًا ثلاثيًا متعدد الأبعاد يقيس جوانب: المعرفة، والتأمل، والوجدان. ثم قامت بإجراء عدد من المقابلات الكمية والنوعية مع عينة من (١٨٠) من المسنين تراوحت أعمارهم بين (٥٢-٨٧ سنة)، وقدمت لهم مقياسًا يتضمن مجموعة من العبارات (١١٤عبارة) تقيس الأبعاد الثلاثة، واعتبرت الحكمة هي المتغير الكامن Latent Variable الناتج من التحليل الإحصائي لهذه الأبعاد، وبحساب المعاملات العلمية صار المقياس في شكله النهائي عبارة عن (٣٩) عبارة؛ منها: (١٤) تقيس المعرفة، (١٢) تقيس التأمل، (١٣) تقيس الوجدان، وكشفت نتائج الصدق والثبات عن

صلاحيته لقياس مفهوم الحكمة باعتبارهّ المتغير الكامن للأبعاد الثلاثة.

وأجرت (Küpers, 2007) دراسة تناولت الجوانب الفلسفية والممارسة المتكاملة للحكمة في المؤسسات، واستخدمت فيها المنهج الظاهراتي في تناول الحكمة لدى المديرين، وأشارت إلى أن إعادة الحديث مؤخرًا عن الحكمة أسهم بشكل كبير في تناولها باعتبارها بناءً نفسيًا قائمًا على النضج المعرفي والأخلاقي، وعلى خبرة الفرد التكنولوجية. وبيَّنت أن أية محاولة لإيجاد قياس علمي دقيق وإجراءت منهجية للحكمة سيعتمد إلى حد كبير على المناحي ذات التوجه المعرفي، وألمحت إلى أن الحكمة لا تُعنى فقط بالموضوعات التي ترتبط بالمعرفة، لكنها أيضًا تُعنى بالموضوعات المرتبطة بالمشكلات ذات الطبيعة الخلافية والجدلية المناقضة للحقيقة. ووجهت النظر إلى أن امتلاك الشخص لمستوى مرتفع من المعارف لا يعني بالضرورة أنه غدا حكيمًا، وأن الحكمة ليست ظاهرة معرفية فقط، لكنها تتضمن خصائص معرفية وانفعالية ودافعية؛ ولذا فهي تُعد شكلاً متكاملاً من أشكال الحياة الإنسانية، وترتبط إلى حد كبير بالاتجاه التأملي، كما أنها تجمع بين الانفعالات والرغبات والقدرات المعرفية، وتُسهم في الاستجابة لمهام ومشكلات الحياة اليومية، وتُمكِّن من اتخاذ القرارات الجيدة التي تتم على مستوى الفرد والمجتمع.

وهدفت دراسة هناء شويخ (٢٠١٠) إلى توضيح مدى تباين إدراك الأعراض الجسمية المرتبطة بمرحلة الشيخوخة بتباين كل من: الأبعاد الثلاثية للحكمة، والسعادة، وتقييم الصحة العامة. واشتملت أدوات الدراسة على قائمة بالبيانات الأولية، ومقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لمونيكا أردلت(Ardelt, 2003) ، وقائمة أكسفورد للسعادة، ومقياس تقييم الصحة العامة، ومقياس إدراك الأعراض الجسمية المرتبطة بالشيخوخة. وقُدِّمت هذه الأدوات لعينة من المُسنين بلغت (١٥٠) منهم (٧٨ من الذكور، ٧٢ من الإناث)، وتراوح المدى العُمري للعينة ما بين ٦٠- ٧٥ عامًا، بمتوسط ٦٨,٨٣، وانحراف معياري ٥,٧٧. وكشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الأبعاد الثلاثة للحكمة، والسعادة، وتقييم الصحة العامة، وإدراك الأعراض الجسمية للشيخوخة. كما أشارت إلى إسهام بُعدي الحكمة: البُعد المعرفي، والبُعد التأملي، في التنبؤ بإدراك الأعراض الجسمية للشيخوخة بمستويات عالية الدلالة.

والمتصفح لنتائج تلك الدراسات يتضح له ارتباط الحكمة بجوانب الشخصية: المعرفية والتأملية والوجدانية، كما تعكس صلاحية استخدام مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد في قياس الحكمة لدى مراحل عمرية من كبار السن، لاسيما القيادات التربوية.

## ثانيًا القيادة:

ظهر مع بدايات الألفية الجديدة توجه جديد داخل المؤسسات الاقتصادية العالمية، تبعه توجه مشابه في المؤسسات التربوية دعا إلى ضرورة التخلي عن المفهوم التقليدي للقيادة، وتبني نماذج قيادية جديدة تشجع العمل الفريقي، ومشاركة المرؤوسين في صنع القرار، والاهتمام بهم وتعزيز دورهم، وذلك في إطار أخلاقي إنساني يتزامن فيه الارتقاء بأداء المؤسسة مع الاعتناء بالمرؤوسين(عبد الله أبو تينة وآخرون، ٢٠٠٧، ص١٤٠).

ومع ما يشهده العالم من تطورات وأحداث متلاحقة، لاسيما بعد ثورات الربيع العربي التي شهدتها بعض الدول؛ فإنه لم يعد باستطاعة القادة حل الصراعات التي تواجههـا مؤسساتهم بالاستناد فقط إلى القوانين والأعراف المنظمة للعمل داخل المؤسسة، بل إن عليهم توظيف مهاراتهم وقدراتهم الشخصية في حل تلك الصراعات، وإدارة العمل داخل المؤسسة. وقد أدت التغيرات السريعة الحالية إلى شعور الأشخاص الذين يقومون بأدوار قيادية بأنهم في عالم مختلف يتطلب التعامل معه بدرجة من التعقل والحكمة في حل المشكلات وحسم الصراعات بين الأفراد داخل المؤسسة والمجتمع.

ولقد كان من الأسباب التي دعت لاهتمام الباحثين بدراسة القيادة بشكل عام في علاقتها بالجوانب الشخصية والاجتماعية للأفراد – أنها ارتبطت بمدى إدراك القائد لمرؤوسيه، ووعيه بقدراتهم ومهاراتهم، وهذا يتطلب من القائد مشاركته الأفراد غير القياديين في اتخاذ القرارات، ومنحه إياهم مزيدًا من الصلاحيات والنفوذ.

وقد بيَّن باس(Bass, 1990) أنه بينما كان مفهوم القيادة موجودًا منذ مئات السنين، إلا أن تقديم مُفَهُوم عالمي للقيادة مازال يتسم بعدم الوضوح، على سبيل المثال؛ نشر جميس بورنز Burns, J. في عام ١٩٧٨ كتابه في القيادة والذي قدَّم فيه أكثر من ١٣٠ مفهومًا للقيادة (In: Petran, 2008, p.16)، وبيَّن مايكل بيتران (Petran, 2008, p.16) أن معظم المفاهيم التي تدور حول مصطلح القيادة تتسم بالتعقيد، وافترض نورثوس (Northouse, 2001) مفهومًا بسيطًا اعتبر القيادة في جوهرها هي: "العملية التي تتعلق بتأثير الفرد في مجموعة من الأشخاص لتحقيق الصالح العام"، وأشار(محمد مرسي، ١٩٩٣) إلى أنها تعني: "السلوك الذي يقوم به القائد حين يوجه نشاط الجماعة نحو هدف مشترك"، ورأى جيري (Geery, 1997) أن القادة التربويين هم من لديهم القدرة على التعامل مع قلوب الآخرين، والقدرة على توظيف المهارات المعرفية والوجدانية لتكون أكثر قوة، بينما أشار بارلنج وسلتر وكيلوي (Barling, Slater, & Kelloway, 2000)

إلى أن القادة هم من لديهم درجة عالية من الإحساس بالآخرين والقدرة على إدارة العلاقات (في: أحمد طه، ٢٠٠٥، ص ص ٦-٨).

**التصورات النظرية المفسرة للقيادة:**

أظهرت أدبيات الفقه السيكولوجي في القيادة وجود العديد من التصورات النظرية التي فسَّرت المفهوم، هذه التصورات قادت أنتونكس وآخرين (Antonakis et al., 2004) إلى اعتبارها مجموعة من المهارات المتشابكة والقدرات والصفات التي يظهرها الفرد في المواقف السياقية المختلفة(In: Sternberg, 2005, p. 192).

وقد لخص (Sternberg, 2005, pp. 192- 203) هذه التصورات في الآتي(*):

**المنحى القائم على السمات: The Trait-based Approach**

ظهر هذا المنحى في منتصف القرن العشرين حينما حاول العلماء تمييز السمات المرتبطة بالقيادة الفاعلة، حيث اقترح ستوجديل (Stogdill, 1948) عددًا من السمات التي ترتبط بالقيادة من أهمها: الذكاء، والثقافة، وممارسة المسئولية، والمشاركة الاجتماعية، والمنزلة الاجتماعية والاقتصادية المرتفعة. وافترض مان (Mann, 1959) مجموعة من السمات تتضمن الذكاء، والتوافق الجيد، والسيطرة، والذكورة، والإحساس الشخصي، وأشار إلى أن مثل هذه السمات ترتبط بالقيادة، وأن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء والقيادة الفاعلة، هذه العلاقة الإيجابية ظهرت في الدراسات المعملية والميدانية. كما بيَّنت نتائج دراسة زكارو وآخرين (Zaccaro et al., 2004) إلى أن التفكير الابتكاري ارتبط إيجابيًا بالقيادة، وأن كلاً من الذكاء الوجداني والذكاء العملي يعدان منبئين بنجاح القادة، كما اقترحوا نموذجًا للقيادة يتضمن ثلاث سمات كبرى؛ هي: الشخصية، والقدرات المعرفية، والدوافع والقيم، وأشاروا إلى أن هذه السمات تبدو متداخلة فيما بينها، كما بيَّنوا أن هذا النموذج يتضمن ثلاث سمات صغرى؛ هي: مهارات التقييم الاجتماعي، ومهارات حل المشكلات، والخبرة (المعرفة الضمنية)، وهذه الخبرة تمثل جزءًا مهمًا في القيادة؛ وذلك لفهم شخصية القائد(Sternberg, 2005, pp. 192-193).

---

(*) اعتمد الباحث في عرضه للتصورات النظرية المفسرة للقيادة بشكل كلي على المرجع: (Sternberg, 2005, pp. 192- 203).

١. المنحى السلوكي: The Behavioral Approach

يرى أصحاب هذا المنحى أن أشكال السلوك الإنساني ليست فقط ما يتم تعلمها بل يمكن تفسيرها بأنها تأتي كرد فعل للبيئة، ورفض Skinner هذا الاتجاه التقليدي الذي تناول آليات العقل؛ حيث رأى أن التكيف الفعال الذي يتضمن قوة السلوك أو ضعفه يكون متوقفًا على دور التعزيز أو غيابه، فهذا هو الذي يفسر أشكال السلوك الإنساني. وقد لاقى تصوره اهتمامًا واسعًا من الباحثين سيطر على بحوث علم النفس لعقود عديدة.

وميز أصحاب هذا المنحى بين ثلاثة أنماط للقيادة؛ هي: القيادة الاستبدادية (الديكتاتورية)؛ وفيها يتولى القادة التوجيه بينما يقوم المرؤوسين بأداء المهام المطلوبة منهم، والقيادة الديمقراطية؛ حيث يقوم القادة بتشجيع المرؤوسين لأداء المهام، وهؤلاء القادة هم أكثر نجاحًا، والقيادة الفوضوية؛ وفيها يترك القائد للمرؤوسين حرية أداء المهام دون متابعة أو رقابة(Sternberg, 2005, p. 194).

وأشار (Sternberg, 2005, p.195) إلى أنه على الرغم من أن النظرية السلوكية أحدث في الظهور من نظرية السمات في القيادة، إلا أن نظرية السمات حظيت باهتمام أكثر وأوسع انتشارًا من النظرية السلوكية حتى الوقت الراهن. وفي هذا السياق؛ أشار جيوثالس وآخرون (Goethals et al, 2004) إلى وجود مجموعة من الأسباب أدت إلى فقد النظرية السلوكية لاهتمام الباحثين منها؛ أولاً: تفترض نظرية السمات أن قدرات القيادة تتلازم بشكل كبير مع حالات السلوك، بينما تفترض النظرية السلوكية أن هذه القدرات تلازم بشكل كبير السلوك في حد ذاته. ثانيًا: النظرية السلوكية الحديثة لـ: Skinner أكثر قلقًا من النظرية السلوكية التقليدية؛ حيث إنه تحدث عن الحالات الداخلية للشخص. ثالثًا: وربما الأكثر أهمية وهو أن النظرية السلوكية بسيطة، حيث تفترض أن القائد الجيد هو من يوظف السلوك في حد ذاته بدلاً من توظيف الموقف الذي يحدث فيه السلوك.

٢. المنحى الموقفي: Situational Approaches to Leadership

يؤكد هذا المنحى على أهمية المواقف في القيادة، وقد أكدت أدبيات علم النفس الاجتماعي على أهمية المتغيرات الموقفية في السلوك؛ على سبيل المثال: اختبر ليفيت (Leavitt, 1951) الفاعلية النسبية لأربعة أنماط للتواصل في موقف جماعي، ووجد أن الشخص الذي يمكن أن يُعرَف بالقائد في النمط على شكل حرف U هو الشخص الذي لديه القدرة على السيطرة على اتجاه التواصل بين أعضاء المجموعة مستندًا في ذلك إلى موقعه في المجموعة، وفي المقابل؛ فإن

الشخص في النمط على شكل الدائرة يكون لكل فرد فرصة متساوية ليكون قائدًا؛ لأنه لا يوجد شخص واحد هو المسيطر على شكل الحوار والتواصل بين أفراد المجموعة؛ لذلك فإن الموقف مقارنة بأي سمة يبدو أكثر تحكمًا أو ارتباطًا لفكرة القائد(In: Sternberg, 2005, p.195).

وفي دراسة (Howells & Becker, 1962) أشارا إلى أن جلوس الشخص على رأس المنضدة يعكس وضعه القيادي، وأشارت (Shartle, 1951) إلى أن موقع القائد يعد منبئًا جيدًا بسلوك القائد أكثر من سماته وسلوكياته؛ لذلك يضع القائد مجموعة المعايير التي يتطلبها الموقف. وعمومًا؛ فإن المنحى الموقفي يواجه بعض السلبيات؛ منها: السبب الأول: الفشل في الاعتراف بأهمية الفروق الفردية؛ لذلك فإن بعض القادة قد يفشلون في بعض المواقف، ولذلك يتم استبدالهم بأفراد ناجحين بالفعل. والسبب الثاني: الفشل في رصد التفاعل بين الشخص والموقف، فقد يناسب الموقف شخصًا ما دون آخر(In: Sternberg, 2005, p.196).

### ٣. منحى الموقف الطارئ: Contingency Approaches to Leadership

يفترض هذا المنحى أن هناك تفاعلاً بين سمات القائد والموقف الذي يوجد فيه، وفي هذا السياق؛ افترضت نظرية (Fiedler, 1978) احتمالية هذا التفاعل؛ حيث تنبأت بأن القادة الذين لديهم علاقات موجهة بشكل جيد هم أكثر فاعلية من القادة الذين يركزون على أداء المهام التي يكون فيها التحكم أكثر في الموقف، وأشار Fiedler إلى تأثير الذكاء، وإلى الارتباط الإيجابي بين الذكاء والقيادة. وأكدت نظرية (Vroom, 1978) على التفاعل بين القائد والموقف، وبيَّنت أن سلوك القائد يُعد وظيفة يؤديها في الموقف. والقائد وفقًا لهذه النظرية يحدد شكل القيادة بناءً على أربعة معايير؛ هي: تحسين جودة اتخاذ القرارات، وزيادة مشاركة المرؤوسين، وتطويرهم وتنميتهم، وتقليل الوقت المخصص لاتخاذ القرار. ويكون القائد وفقًا لذلك بمثابة الاستشاري الذي يعتمد على مهارة المرؤوسين (In: Sternberg, 2005, pp. 196-197).

وقد أشار (Sternberg, 2005, p197) إلى أن مثل هذه النظريات الخاصة بالموقف الطارئ يحتاج إليها القادة للتفاعل مع الموقف الذي يتواجدون فيه، لكن التحدي الأكثر صعوبة في مواجهة القادة هو ما يتعلق بالتفاعل بين كل شيء، ومن المحتمل أن المستوى المرتفع من الذكاء والتفتح على الخبرات يرتبطان بالقيادة الجيدة في جميع الظروف. كما أن هذا المنحى يبدو أكثر تأكيدًا على الاعتراف بأن هناك صفات عديدة للقيادة تتفاعل في الحقيقة مع المواقف التي يوجد فيها القائد.

### ٤. منحى القيادة التحويلية: Transformational Leadership Approaches

ظهر هذا المنحى في أعمال بيرن (Burns, 1978)، حينما أشار إلى وجود نمطين من القيادة؛ هما: النمط الأول: ويعكس وجود علاقة تفاعلية ضمنية أو صريحة بين القائد ومرؤوسيه، وهذا النمط يُطلق عليه "قيادة الصفقة"، ويتسم بموافقة المرؤوسين على أداء أعمال معينة نظير قيام القائد بعمل شيء آخر. أما النمط الثاني وربما الأكثر أهمية فيطلق عليه "القيادة التحويلية". وقد أشار ساشكن (Sashkin, 2004) إلى أن قيادة الصفقة تؤكد العلاقة التعاقدية بين القائد والمرؤوسين، على سبيل المثال؛ ربما يوافق الموظفون على أداء بعض المهام نظير بعض الحوافز من قيادة المؤسسة التي يعملون بها، ويعمل قائد الصفقة بوضوح على ما يتوقعه من المرؤوسين، وفي المقابل؛ فإن هؤلاء المرؤوسين الذين يعملون ما يُتوقع منهم سوف يُعوضون بشكل كاف ويحصلون على منافع فعلية(In: Sternberg, 2005, p.198).

ويؤكد القادة التحويليون على الاحتياجات العليا للأفراد؛ مثل: تحقيق الذات، وأخلاق القادة، والعلاقة بين القائد والمرؤوسين، حيث إن المرؤوسين يمكن أن يكونوا قادة في المستقبل. كما أن قيادة الصفقة كما يرى باس وأفليو (Bass & Avolio, 1998, 2002) أقرب في التشابه مع التوجهات السائدة في القيادة. على الجانب الآخر؛ فإن القيادة التحويلية تتفق مع الآراء والأطروحات التي ترفض تلك التوجهات(In: Sternberg, 2005, p.198).

وقد أشار(Bass, 1995) إلى أن القيادة التحويلية وقيادة الصفقة ليسا قطبين لصفة واحدة، وإنما شكلان مستقلان من القيادة، وقد طور (Bass, 2000, 2004) الأداة التي يُقاس بها هذان النمطان من القيادة في شكل استبانة القيادة المتعدد العوامل The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)، وهذه الاستبانة تتكون من خمس عوامل هي: القدوة المثالية فكريًا(Idealized Influence Attributed (IA)، والقدوة المثالية سلوكيًا Idealized Influence Behavioral (IB)، والدافعية المؤثرة Inspirational Motivation (IM)، والاستثارة العقلية(Intellectual Stimulation (IS)، والاعتبارات الفردية Individualized Consideration (IC) (In: Sternberg, 2005, p.199).

وأشار (Sternberg, 2005, p.199) إلى أن منحى القيادة التحويلية يرتبط بشكل كبير بالأشخاص، ويُبين أن القائد الناجح أهم من المدير الجيد، في الوقت نفسه يخاطب هذا المنحى أشكالاً محددة من القيادة، ويشير إلى أنه ليست كل المؤسسات تحتاج إلى تحول في الإدارة، كما أنه ليس بالضرورة أن كل القادة الناجحين هم قادة تحويليون.

وفي هذا السياق؛ أشار ستون وروسل وباترسون (Stone, Russell, & Patterson, 2004) إلى أن القيادة التحويلية هي امتداد للمنحى السلوكي في القيادة، خاصة القيادة التي يرى المرؤوسين أنها تعطي الاهتمام بالمهام والعلاقات الإنسانية معهم(في: عبد الله أبو تينة وآخرون، ٢٠٠٧، ص١٤١).

والمستقرئ لهذه المناحي يجد أنها قد أثرت أدبيات الفقه السيكولوجي في القيادة، حيث طرحت العديد من الرؤى والتصورات التي فسّرت القيادة وسلوكيات القائد والفروق بين القيادات. وقد ظهر ذلك في دراسة(Eagly, A. & Johannesen, M. 2001) والتي هدفت إلى تعرف الفروق في أساليب القيادة بين النساء والرجال من خلال فحص نتائج الدراسات والأدبيات في الفقه السيكولوجي باستخدام منهج التحليل البعدي، وذلك في أربعة مناحي شملت: منحى التوجه نحو الشخصية، ومنحى التوجه نحو المهمة، ومنحى أنماط القيادة الديمقراطية والدكتاتورية، ومنحى أساليب القيادة التحويلية وقيادة الصفقة. وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين أساليب القيادة لدى النساء والرجال؛ حيث تفوقت النساء في بعض أساليب القيادة عن الرجال، وفي المقابل؛ تفوقت الرجال عن النساء في بعض الأساليب الأخرى. ففي أساليب القيادة التحويلية تفوقت النساء عن الرجال في الأساليب الخاصة بتحفيز المرؤوسين، والتفاؤل بالمستقبل، وتنمية المرؤوسين واشباع احتياجاتهم الفردية. بينما تفوق الرجال عنهن في الأساليب الخاصة بتتبع مشاكل وأخطاء مرؤوسيهم، والانتظار لحين حدوث المشكلات ثم التدخل لمحاولة حلها.

وهدفت دراسة (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003) إلى اختبار صلاحية نموذج القياس والبنية العاملية لاستبانة العوامل المتعددة للقيادة لـ: باس وأفليو Bass & Avolio's Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) (Form 5X)، وافترضت أن تقييم الخصائص السيكومترية ربما يتأثر بالسياق الذي تتم فيه ملاحظة القادة وتقييمهم-حيث تم استخدام عينة كبيرة متجانسة من رجال الأعمال تضمنت (٢٢٧٩) من الذكور و(١٠٨٩) من الإناث لتقييم نفس النوع، وقد كان النموذج متناسقًا وموزعًا بشكل ثابت، وتوصلت النتائج إلى نفس الأبعاد التي قيست بشكل صحيح في مجموعتي الذكور والإناث، وظهرت الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في أربعة عوامل للقيادة، وتم تحليل البيانات الخاصة بقياس (١٨) عاملاً مستقلاً مستخرجة من بيانات عينة مقدارها (٦٥٢٥) من الذكور والإناث جُمعت من سياقات بيئية وثقافية متنوعة، وتم اختبار النموذج والذي بدا مستقرًا وأكثر ثباتًا، كما أشارت النتائج لصلاحية المقياس.

وأجرت (Parry & Sinha, 2005) دراسة بعنوان: "مدى فاعلية التدريب على القيادة التحويلية Transformational Leadership في المؤسسات" هدفتا من خلالها إلى تعرُّف مدى فاعلية التدريب وتأثيره على القيادة التحويلية، وذلك باستخدام البرنامج التنموي للقيادة التحويلية(The Full Range Leadership Development (FRLD لاختبار فاعلية التدريب على مهارات القيادة التحويلية في التأثير على سلوك القائد وتفاعلاته الاجتماعية، بالإضافة لفاعليتها في التأثير على الأداء المؤسسي. وقد أجرتا دراسة شبه تجريبية لاختبار فاعلية البرنامج في تنمية العوامل الخمسة للقيادة التحويلية، وأشارت النتائج إلى أن التدريب على مهارات القيادة التحويلية أدى إلى انخفاض سلوك قيادة الصفقة السلبي لدى القادة، كما أن هذا التدريب قد أسفر عن زيادة المجهود المبذول من قبل المرؤوسين.

وتناولت دراسة أحمد طه (٢٠٠٥) العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة التربوية لمديري المدارس ونظارها ووكلائها كما يدركها المعلمون، حيث هدفت إلى معرفة مدى إمكانية التنبؤ بسلوك القيادة من خلال الذكاء الوجداني ومكوناته، واستخدم الباحث لقياس القيادة الاستبانة التي أعدها باس وأفليو(Bass & Avolio, 1995)، والتي تم تطبيقها على عينة من المعلمين بمدارس محافظة الفيوم، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجداني والقيادة، وأن نماذج الذكاء الوجداني وأبعاده المستخرجة من البيانات تعد منبئة بالسلوك القيادي لدى القادة التربويين.

أما دراسة عبد الله أبو تينة، وسامر خصاونة، وزياد الطحاينة (٢٠٠٧) فهدفت لتعرُّف واقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة في مدارسهم، بغية تحديد الفجوة بين مثالية الممارسة وواقعها، كما هدفت للكشف عن الاختلاف في وجهات النظر بين المديرين والمعلمين والمعلمات حول هذا الواقع، وذلك من خلال استطلاع رأي عدد (٤٥) مديرًا، و(٥٠) مديرة، و(٣٩٠) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس المرحلتين الأساسية والثانوية بمحافظة الزرقاء بشرقي الأردن، وذلك باستخدام استبانة تقييم القيادة المؤسسية الخادمة لـ: لوب (Lube, 1999)، وتوصلت النتائج إلى ممارسة قادة المدارس لنمط القيادة الخادمة، كما توصلت لوجود اختلاف بين المديرين والمعلمين في إدراكهم لممارسة القادة لنمط القيادة الخادمة. وأشارت النتائج لعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مدى إدراكهم لممارسة القادة لنمط القيادة الخادمة.

وحاولت دراسة (Zhu, W., Yang, B., Sosik, J. & Riggio, R., 2012) تعرف العلاقة بين القيادة التحويلية وقيادة الصفقة النشطة، ودور كل منهما في تحديد الهوية التنظيمية

للمرؤوسين؛ وذلك من خلال إجراء مسح لعينة من المديرين في مصانع متعددة، وتوصلت النتائج إلى أن التمكين النفسي للمرؤوسين متضمنًا الكفاءة والتأثير وتحديد الذات كمتغيرات تؤثر بشكل جزئي في القيادة التحويلية وقيادة الصفقة النشطة. وتوصلت النتائج لدعم إضافي لنظرية القيادة التحويلية من خلال الكشف عن الميكانزمات الدفاعية التي يستخدمها المرؤوسين مع مؤسساتهم.

وتبنى البحث الحالي هذا المنحى في تناول القيادة؛ فهو أكثر ارتباطًا بالعلاقات الإنسانية بين القائد والمرؤوسين، فنجاح القادة يتوقف على طبيعة العلاقة بينهم وبين مرؤوسيهم، وهذه العلاقة يجب أن تحظى بالاهتمام من جانب القائد لاسيما بعد ثورات الربيع العربي التي أطاحت بقادة الصفقة.

**ثالثًا العلاقة بين الحكمة والقيادة:**

تُعد الحكمة – كما يشير ماكدونالد (Macdonald, 1995) – نمطًا سلوكيًا يُمارس داخل المؤسسة ولدى القادة، وبسبب جوانبها المتعددة الأوجه؛ فإن الحكمة تحمل بين معانيها إمكانية كبيرة للتوسع والتعمق والإدراك للممارسات الإدارية والتنظيمية داخل المؤسسات بطرق أكثر تكاملاً، وعلاوة على ذلك؛ فإنها تُصبح أكثر مطلبًا وارتباطًا بتحويل الحقائق اليومية للأمور الشخصية والاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية داخل المؤسسة إلى الاستمرارية والإتاحة (In: Küpers, 2007, p. 171).

وفي الوقت الحالي؛ فإن المعارف والسلوكيات والمهارات المتعلقة بالقادة والمؤسسات قد تميزت بزيادة التداخل والتعقيد؛ ولهذا فإن على القادة والمرؤوسين التعامل مع التغيرات الاجتماعية والحضارية الكبرى؛ مثل: تعاملهم مع المستويات التنظيمية الدقيقة داخل المؤسسة؛ وذلك لإحداث التكامل مع منظومة القيم الإدارية المتنوعة والمتمايزة بين المؤسسات؛ ومن هنا فإن الحكمة تصبح أكثر أهمية عند التعامل مع تلك التحديات المرتبطة بالتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتنظيمية داخل المؤسسات.

وبالطريقة نفسها؛ فإن الوضع الإداري القائم سواء للقادة أو المؤسسات بحاجة مُلحة لإعادة التفكير في طرق قيادة المؤسسات، وتبني نظريات تنظيمية وتصورات حديثة ومقبولة، للتأثير على الناس والإسهام في تنميتهم، وللتأثير في جماعات العمل والمؤسسات لتحسين الموارد والإمكانات البشرية(Küpers, 2007, p. 172).

وأشار (Gruver & Spahr, 2006, p.24) إلى أن التدريس للأجيال الجديدة من القيادات يكون بمساعدتهم على تنمية سماتهم الشخصية، كما أن تطوير مهاراتهم يتطلب أيضًا تنمية

الحكمة التي تُبنى على خبراتهم المُكتَسبة من خلال الترقي في مهنتهم؛ حيث كانت البرامج التربوية الكلاسيكية تفتقد تنمية الحكمة لدى القادة.

ولهذا كانت الدعوة للباحثين في المستقبل بضرورة توجيه الاهتمام لدراسة الخصائص الشخصية للقادة وقدراتهم وسماتهم القيادية؛ وذلك من خلال استخدام المنحى التكاملي الذي يمكن من خلاله دراسة الحكمة لدى هؤلاء القادة بشكل يسمح بإحداث تكامل بين العمليات المرتبطة بجوانب الشخصية لدى القائد والمرؤوسين، وبين العمليات الشخصية للحكمة وعلاقاتها التبادلية (Külpers, 2007, p. 172).

وفي النهاية؛ فإن التطبيقات والنتائج النظرية والعملية وتصورات البحث المستقبلي سوف تساعد في فهم أكثر تكاملاً للحكمة لدى القادة وفي المؤسسات (Külpers, 2007, p. 172).

## التصورات النظرية المفسرة للقيادة والحكمة:

العلاقة بين القيادة والحكمة من الموضوعات التي ظهرت حديثًا في أدبيات الفقه السيكولوجي، ولهذا كانت النماذج والتصورات النظرية التي تناولت هذه العلاقة قليلة ونادرة. وفيما يلي يتم عرض نموذجين من النماذج التي تناولت المفهومين:

### ١. نموذج ديلنيو أي سي إس The WICS Model لستيرنبرج Sternberg, 2003:

أشار (Sternberg, 2003) إلى أنه إذا كان هناك بعض مناحي القيادة جديرة بالاعتبار؛ فإن منحى WICS أحد هذه المناحي؛ وذلك لاعتبارين جوهريين هما: المعالجة المعرفية للموضوع، والمواقف القيادية التي تؤدى فيها هذه المعالجات.

وبيَّن (Sternberg, 2003) أنه في بداية طرحه لنظريته في الذكاء عام ١٩٨٠ تناول الذكاء باعتباره قدرة مهمة لدى القادة التربويين لاسيما الذكاء العملي أو ما يطلق عليه "الذكاء الناجح"، لكنه وجد أن الذكاء لا يعد كافيًا لنجاح القائد التربوي الإيجابي.

ويعد هذا النموذج أساسًا مشتركًا لتمييز القادة التربويين الإيجابيين سواء المتطورين منهم وغير المتطورين، وهو نموذج موسع لقدرات القيادة، وظهر في مقالات ودراسات (Sternberg & Vroom, 2002; Sternberg, 2003, 2004, 2005) وهو يقوم على افتراض التكامل بين قدرات: الحكمة، والذكاء، والإبداع.

وقد بُني هذا النموذج على العديد من النماذج السابقة، لكنه يختلف عنها في كونه يحاول دمج هذه القدرات الثلاث التي تعد منفصلة أو ضمنية في العديد من هذه النماذج.

**٢. نموذج توماس منجل Mengel, T. 2005 في القيادة الموجهة بالقيم(*):**

قدَّم (Mengel, 2005) نموذجًا معرفيًا في القيادة اعتمد في جوهره على مجموعة من البناءات السيكولوجية؛ مثل: الذكاء المعرفي، والذكاء الوجداني، والذكاء الروحي.

وتعود بدايات هذا النموذج إلى عام ٢٠٠٣ حينما عرض Mengel لموضوع الحكمة الموجهة بالقيم؛ حيث أشار إلى أنه بناه وفق منحى ثلاثي الأبعاد للمعرفة والذكاء الإنساني، وأنه انطلق من المناحي المعرفية المرتبطة بمفاهيم الذكاء – Approaches to knowledge Concepts of Intelligence، ويقوم هذا المنحى على:

١) ما قدمه بينيه (Binet, 1916) حول مفهوم الذكاء واختبار فئة من المهارات المعرفية والقدرات.

٢) ما قدمه دانيال جولمان (Goleman, 1995) حول مفهومه للذكاء الوجداني، وأهمية المشاعر لأداء الشخص المرتفع في بيئة العمل مستندًا إلى نتائج دراساته في القيادة.

٣) ما أثبته زوهار ومارشال (Zohar & Marshall, 2001) من أنه يوجد في الذكاء الروحي ما يتعلق باكتشاف القيم وإيجاد المعنى، وهو الموضوع الرئيس للعمل الإنساني.

ويتناول النموذج ثلاثة أنواع من الذكاء تُشكل في مجموعها نموذجه المعرفي في القيادة، وهذه الأنواع هي:

أولاً الذكاء المعرفي– المعرفة القائمة على الخبرة – Cognitive Intelligence :Knowledge of the expert

ويشير هذا النوع من الذكاء إلى القدرة العقلية النوعية، والتي تُفهم من اختبارات الذكاء وتطبيقاته، ويقيس القدرة على الحل المنطقي أو حل المشكلات الاستراتيجية.

---

(*) استقى الباحث معلومات هذا النموذج من الدراسة التالية:

Mengel, T. (2005). Wisdom and Knowledge – Leadership in Balance. *(www.integralconsulting.ca)*, Winlaw, B.C., Canada, This article is dedicated to the wonderful friends and colleagues, students, staff and faculty of the Master of Arts in Leadership Program at Trinity Western University who taught me the wisdom and art of teaching servant leadership. Passmore, BC.

وقد عرضت نتائج الدراسات لوجود علاقات جوهرية بين الذكاء المعرفي والأداء الوظيفي أو المهني، فأشار (Sternberg, 1985) إلى أن الذكاء التحليلي يحتاج للتغيير من خلال الذكاء العملي، ويحتاج إلى الذكاء الإبداعي. وبيّن كل من: (Cattell, 1971; Horn, 1985; Hunt, 1995) أن معظم المفاهيم الحديثة في الذكاء تبدو متضمنة لثلاث فئات؛ هي: الذكاء المتبلور، والاستدلال البصري- المكاني، والذكاء السائل.

**ثانيًا الذكاء الوجداني-**

إدارة المعرفة Emotional Intelligence – Management knowledge:

هذا المفهوم قدّمه (Goleman, 1995) حينما حاول تقديم نموذجًا تأثيريًا يمكن من خلاله تفسير الفروق بين المستوى المرتفع والمستوى المنخفض في القيادة؛ حيث خلُص من تحليله للبناءات والنماذج النيرولوجية والسيكولوجية المتكاملة إلى أن القدرة على الوصول إلى ما يملكه الفرد والآخرون من المشاعر الشخصية بطريقة متكاملة تعد قدرة مهمة لدى القادة. وقد حدد (Goleman) مكونات المستوى المرتفع في الذكاء الوجداني؛ وهي: الوعي بالذات Self-Awareness (الوعي بالذات الوجدانية، وتقدير الذات الدقيق، والثقة بالذات)، وإدارة الذات Self-Management (الضبط الذاتي، والشفافية، والتوافق، والإنجاز، والحدس، والتفاؤل)، والوعي الاجتماعي Social Awareness (التعاطف، والإدراك المنظم، والخدمة)، وإدارة العلاقات Relationship Management (الإلهام، والتأثير، تنمية الآخرين، وتحفيز التغير، وإدارة الصراع، والعمل الفريقي، والتعاون).

**ثالثًا الذكاء الروحي-**

حكمة القائد Spiritual Intelligence – Wisdom of the leader:

أشار (Mengel, 2005) إلى أنه بينما كانت القيم والمعاني محور اهتمام الباحثين في بداية القرن الحادي والعشرين؛ فإن مفهوم الذكاء الروحي الذي قدّمه (Zohar & Marshall, 2001) يتعامل مع ما نواجهه من مشكلات تتعلق بالمعنى والقيم، وأنه يُمكّن من تطبيق السلوكيات الحياتية في سياق أوسع، وأكد على الذكاء الروحي هو ذروة الذكاء. كما ألمح إلى أنه يجب أن يفهم القادة لماذا وكيف تعمل الأشياء؟ ليتمكنوا من تحسين ممارساتهم القيادية في المواقف المختلفة، وأن الذكاء الروحي يمكن أن يقود إلى ابتكار أو تنفيذ رؤى جديدة تتجاوز أطر العمل التقليدية. كما أكد

على أهمية التكامل بين الذكاء الوجداني والذكاء الروحي بما يُشكِّل مفهوم الحكمة لدى القادة باعتبارهم أشخاصًا لديهم القدرة على القيادة والابتكار.

وفي النهاية؛ أشار (Mengel, 2005) إلى أن المكونات المعرفية تساعد في التعرف على ماهية القيادة، وأن المكونات الوجدانية تقود إلى الاستبصار بما يشعر به الناس، بينما تفيد القدرات الروحية في اتخاذ القرارات وتبني الخيارات ذات المعاني الجديدة. وأشار إلى أن هذا الاتجاه ربما يسهم في تنمية الحكمة.

وقد قادت تلك الرؤى والتصورات النظرية حول العلاقة بين الحكمة والقيادة العديد من الباحثين؛ مثل: (Küpers 2007; Smith & Peterson 1988 Block 1993; Greenleaf 1977; Spears 1998; Yukl 2002) إلى القول بأن النظريات التقليدية في القيادة قد سعت للإبقاء على أدوات الإدارة التقليدية للسيطرة على المؤسسة، وتكريس العلاقات المعقدة بين القادة ومرؤوسيهم؛ ولهذا سيطر الاهتمام بالخصائص السلوكية والمعرفية على ميدان البحث في القيادة، والذي افتقر إلى المعلومات الأساسية التي تدعَم المنهج التكاملي المتعلق بالحكمة في دراسة القيادة؛ حيث تناول الباحثون من أصحاب هذه النظريات العلاقات الثنائية بين القادة والمرؤوسين في دراساتهم، وقادتهم نتائج تلك الدراسات للتركيز فقط على دراسة السلوكيات داخل المؤسسة، وتَعرف حالة تأثير تلك السلوكيات على القادة بما يُسهم في زيادة دور المرؤوسين والتفاعل الدينامي بينهم على مستوى القيادات العليا، بينما أُهمل بشكل كبير تأثيرها في هذا التفاعل على مستوى القادة والمرؤوسين(Küpers, 2007, p. 172).

ومن الدرسات التي تناولت المتغيرين؛ ما قام به (Sternberg, 2003a) من تقديم نموذجًا للقيادة داخل المنظمات يتضمن ثلاث قدرات هي: الذكاء، والإبداع، والحكمة، ويجمعهم مؤلف مشترك، وقامت الفكرة الرئيسة لهذا النموذج على أن هذه المكونات الثلاثة تعمل معًا في مؤلف مشترك ليكون دور القائد فاعلاً في مجموعته، وأوضح أن القادة الحكماء يجب عليهم ألا يتطلعوا فقط لتحقيق اهتماماتهم الشخصية، في الوقت نفسه لا يتجاهلون اهتمامات الآخرين، بل عليهم القيام بإحداث توازن بين مختلف الاهتمامات متضمنة اهتماماتهم واهتمامات تابعيهم وكذا المؤسسات المسئولة منهم، بل لابد أن يعرفوا أنهم بحاجة للانحياز لاهتمامات مجموعاتهم ومؤسساتهم. وأشار إلى أن القادة يمكن أن يكونوا أذكياء ومبتكرين لكن بعضهم فقط يمكنه أن يصل لمستوى الحكمة؛ وذلك لأنهم يستخدمون الذكاء أو الابتكار للصالح العام.

وهدفت دراسة (Halverson, 2004) إلى تعرُّف طرق تقدير الحكمة وتوثيقها وبلوغها من خلال معرفة مدى نجاح القيادة المدرسية في عملهم لتحسين تعليم الطالب، وذلك من خلال تبني منحيين مختلفين في تحليل الممارسات التي تقوم بها القيادات المدرسية؛ حيث يقوم المنحى الأول على تحليل بيانات الدراسات التي تتضمن قصص حياتية، أما المنحى الثاني فيقوم على تحليل بيانات الدراسات التي تتضمن أفعالاً وسلوكيات للقادة. واستخدم الباحث مجموعة من القصص الحياتية في قياس الحكمة العملية كما تصورها أرسطو باعتبارها أنشطة وممارسات حياتية يقوم بها الشخص الحكيم، كما قام بملاحظة القيادات المدرسية والحديث معهم ومع المعلمين وأعضاء من المجتمع المحلي حول الممارسات التي تجعل القادة التربويين أكثر تأثيرًا في عملهم. واستخدم الباحث مصادر الشبكة العنكبوتية (الانترنت) في سرد القصص، بحيث تسمح للقراء بالإبحار في القصة واختيار الأسئلة التي تثير اهتمامهم في بناء طرقهم الفريدة الخاصة بكل حالة. واستخدم أيضًا تقنيات الوسائط المتعددة التي ساعدت في السماح بتطوير القصص، وإدخال الفيديو والتسجيل الصوتي والرسوم لإعداد قصص تناسب ثقافة القيادات التربوية، وقابلة للتطبيق في البيئة. وأشارت النتائج إلى أن الحكمة العملية لدى القيادة المدرسية قد تمثلت في الجهد المبذول منهم لإجراء إصلاح شامل، وتطوير مهني، وجلب مصادر للمعرفة، والعلاقات الاجتماعية مع المجتمع. كما بيَّنت النتائج أن بناء قاعدة معلوماتية عن القيادة المدرسية لن تكون فاعلة أو كاملة ما لم تتضمن قياس الحكمة العلمية لدى القادة الناجحين.

وقام (Petran, 2008) بإجراء دراسة استطلاعية حول القيادة التحويلية والحكمة والذكاء الوجداني في مواقف الإدارة المتكاملة. وطبق الباحث أدوات الدراسة على عدد (٨) من المديرين التنفيذيين الذين يمارسون القيادة التحويلية كما تقاس باستبانة القيادة المتعدد العوامل لـ: باس وأفليو (Bass & Avolio, 1995)، وجُمعت البيانات الكمية الخاصة بهم من خلال قائمة للبيانات الديموجرافية، وقائمة الاعتقاد حول الأوضاع الاجتماعية لقياس الحكمة، ومقياس (Mayer & Salovey, 1997) للذكاء الوجداني، بينما جُمعت البيانات الكيفية من خلال المقابلات التي عكس محتواها تصور (Bass & Avolio, 2004) عن القيادة التحويلية. وأشارت النتائج إلى وجود (٨) خصائص يتميز بها المديرون تجمعت في ثلاثة بناءات نفسية؛ هي: القيادة التحويلية، والحكمة، والذكاء الوجداني، وأظهرت أن هؤلاء القادة يتسمون بخاصيتين تتعلقان بالقيادة التحويلية؛ هما: الكاريزما، والذي يتضمن القدرة على التصرف بالطريقة القائمة على احترام الآخرين لهم والتحدث عن قيمهم ومعتقداتهم المهمة. والسمات الفردية؛ مثل: معرفة أن كل فرد له احتياجات وقدرات وتطلعات مختلفة عن الآخرين. كما بيَّنت النتائج أن الحكمة ظهرت لدى القادة على أنها سمة ترتبط

بالإدراك العقلي، وأنها تقوم على معرفة أن التغير في جزء واحد من المؤسسة يمكن أن يؤثر في كل أجزائها. وخلُصت النتائج إلى أن المديرين أظهروا القدرة على تعرُّف تفرد الأشخاص والمواقف، كما أظهروا القدرة على اتخاذ القرارات الواقعية، وأن هؤلاء المديرين كانوا ماهرين في التعبير عن انفعالاتهم، وفي الفصل بين العمل والانفعالات، ومراقبة وإدارة انفعالاتهم وانفعالات الآخرين.

والمستقرئ لنتائج تلك الدراسات يتضح له أهمية العلاقة بين المتغيرين، فنجاح القادة يتوقف ليس فقط على ما يمتلكونه من معارف ومهارات؛ بل يعتمد على مزيج معقد من المعارف والمهارات والتصورات النظرية والقيم العملية ومقابلة الاحتياجات المؤسسية ومفاهيم وتصورات الناس عنهم وعن أدوارهم وتطلعاتهم لممارسات قيادية أفضل(Halverson, 2004, p.1). ليس هذا فحسب؛ بل إنه لم يعد باستطاعة هؤلاء القادة حل الصراعات التي تواجه مؤسساتهم بالاستناد إلى القوانين والأعراف المنظمة للعمل داخل المؤسسة التعليمية فقط؛ بل إن عليهم توظيف مهاراتهم وقدراتهم الشخصية في إدارة العمل داخل المؤسسة. فهؤلاء بحاجة إلى درجة من التعقل والحكمة في حل المشكلات وحسم الصراعات بين الأفراد والمرؤوسين.

**رابعًا – العلاقة بين الحكمة والموهبة القيادية:**

تُعرف الموهبة القيادية بأنها قدرة الفرد على توجيه الآخرين أو الجماعة نحو اتخاذ قرار معين، أو القيام بعمل عام مشترك أو محدد، ويقوم هؤلاء الأفراد الذين يمتلكون تلك الموهبة باستخدام مهارات العمل مع الجماعة بشكل جيد(عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ص٤٦).

وفي هذا السياق؛ أشار (Chan, 2007, p.158) إلى أن المجتمعات قد أولت الموهبة القيادية في ميادين الحياة المختلفة أهمية متزايدة؛ وذلك لارتباط القيادة بالخصائص العامة للجماعة بشكل مباشر، ولكونها من أهم المظاهر التي تقوم عليها عملية التفاعل بين أعضاء الجماعة.

وبيَّن (Gruver & Spahr, 2006, p.24) أن التحدي الكبير الذي يواجه القادة في تحسين العلاقات الشخصية بينهم وبين المرؤوسين وتطوير الأداء المؤسسي هو ما يتعلق بإعداد الجيل الجديد من القادة؛ حيث كانت برامج إعداد القادة ترتكز فقط على كيفية قيادة المؤسسة من خلال التدريب على ما يتعلق بالشئون المالية، والمصادر البشرية، والجوانب القانونية، والتسويق للمنتجات، لكنها الآن بدأت تتجه نحو بناء القدرات البشرية وتنمية المهارات الشخصية.

وألمح (Sternberg 2005, p. 253) إلى أنه عند إعداد القادة وتنمية قدراتهم ومواهبهم

الشخصية؛ فإن ثمة عوامل جديرة بالاهتمام والدراسة والتنمية تتمثل في: الذكاء، والابتكار، والحكمة، وهي تركيبة تعمل معًا بفاعلية. كما تلعب تلك القدرات دورًا حيويًا في سلوكيات القائد.

ووفقًا لنظرية التوازن التي قدمها(Sternberg, 1998)؛ فإن القائد الموهوب يتصرف بحكمة في توظيف الذكاء والإبداع والخبرة الموجّهة بالقيم لتحقيق الصالح العام، وتحقيق التوازن بين متطلباته الشخصية ومتطلبات المرؤوسين ومتطلبات المؤسسة على المدى القريب والمدى البعيد، وتطويع وتشكيل وانتقاء البيئة الموقفية المحيطة. كما أشار سمول (Small, 2004) إلى وجود العديد من القرارات التي تُظهر القائد الأحمق أو غير المتعقل، هذه القرارات قد تؤدي إلى أعمال غير شرعية أو غير أخلاقية تضر بمصالح المؤسسة؛ ولذلك فإنه يجب أن يدعو القادة لتمكين القيم الاجتماعية والإنسانية الجديدة وتوطينها داخل المؤسسة بما يدعم وجهات نظر الموظفين والمستفيدين من الخدمة المقدمة، وبما لا يؤدي لانشقاقات تنظيمية داخلية ينتج عنها ممارسات معوقة للعمل أو سلوكيات انتقامية من القائد (In: Sternberg 2005, p.170).

**التصورات النظرية المفسرة للحكمة والموهبة القيادية:**

تعد العلاقة بين الحكمة والموهبة القيادية من القضايا التي لاقت اهتمامًا قليلاً من الباحثين بسبب ندرة التصورات والرؤى النظرية التي تناولت هذه العلاقة. وفيما يلي نعرض لنموذج من النماذج التي تناولت المفهومين:

**المنحى القائم على قيادة العقول:** The Leading-Minds Approach to Leadership

هذا المنحى طرحه جاردنر (Gardner, 1993)، حينما قدَّم نظرية في القيادة تقوم في الأصل على نظريته السابقة في الذكاءات المتعددة؛ حيث أشار إلى إمكانية تطبيق هذه النظرية لفهم القيادة، لاسيما القيادة المبدعة (الموهوبة). وتقوم هذه النظرية على افتراض مؤداه أن الذكاء يُفهم على أنه مجموعة من الذكاءات المتمايزة فيما بينها، وافترض (Gardner, 1995) أن القادة المختلفين يبدعون في القيادة بدرجات متفاوتة، كما افترض وجود ستة مكونات للقيادة؛ هي: المكون الأول وهو "الرسالة Story"، حيث يجب أن يكون لدى القائد رسالة يسعى لتوصيلها للمرؤوسين؛ بمعنى أن يكون لدى القائد فكر معين يسعى لتنفيذه داخل مؤسسته. والمكون الثاني وهو "الجمهور أو المستقبل Audience"، فمهما كانت الرسالة جيدة، فإنه لابد لها من مستقبلين؛ لذلك فالقادة الذين لديهم رسالة يحتاجون لمستقبلين لها، واضعين في الاعتبار أنماط التفكير المتباينة لدى المستقبلين ووجهات نظرهم المختلفة في استجابتهم للرسالة. والمكون الثالث وهو "المؤسسة Organization"، حيث رأى Gardner أن القائد يحتاج للدعم المؤسسي، بينما في أوقات أخرى

يجب على القائد أن يكتسب هذا الدعم، وبيّن أن القادة الاستبداديين ربما يفشلون تمامًا إذا لم يحصلوا على الدعم المؤسسي، بينما بعض القادة غير الاستبداديين ربما يكتشفون أن فقدان الدعم المؤسسي لهم ربما يفقدهم أدوارهم القيادية. والمكون الرابع هو "التضمين Embodiment"، وهو أن يفعل القائد ما يقوله أو يدعو مرؤوسيه لفعله، فلو أن القادة فشلوا في تحقيق ذلك، فإن الشخص لا يستطيع قيادة المرؤوسين بفاعلية إذا طلب منهم أن يفعلوا ما يقوله لا كما يفعله. أما المكون الخامس فهو "نمط القيادة المباشر وغير المباشر Direct and Indirect Leadership"، ففي النمط الأول وهو القيادة المباشرة يستمد القائد قوته من مرؤوسيه، وذلك مثل حالة القادة في المؤسسات الحكومية، أما نمط القيادة غير المباشرة؛ فإن القائد فيه يستمد قوته مما يبتكره من مهام وأدوار لإنجاح المؤسسة. بينما يتعلق المكون السادس بـ: "خبرة القائد Expertise"، فالقائد يحتاج إلى معرفة مرتبطة بالميدان الذي يعمل فيه لكي يقود المؤسسة بفاعلية، وكما أشار Gardner؛ فإن القادة المباشرين غالبًا ما يكون لديهم معلومات غير مباشرة، فهم يميلون للاعتماد على معارف ومعلومات موظفيهم ومرؤوسيهم، بينما القادة غير المباشرين غالبًا ما يملكون المعرفة المباشرة، فهم خبراء بالفعل(In: Sternberg, 2005, pp.199-200).

واقترح Gardner ثلاثة نماذج للقيادة الفاعلة؛ النموذج الأول هو "تقدير القائد لقيمة الأشكال المستديمة للقيادة"، وهذا يعني أن القائد يعرف ويُقدّر أهمية مكونات القيادة الست السابق ذكرها، فلو أن القائد فقد أحد هذه الأشكال المستديمة، فإنه ربما يفقد فعاليته كقائد، أما النموذج الثاني فهو "توقع الاتجاهات الجديدة والتعامل معها"، حيث رأى أن فاعلية أغلب القادة تكون في اتجاه واحد، وأنهم قد يفقدون تأثيرهم في المرؤوسين، وهم غالبًا ما يفشلون في تحمل أو مواجهة التغيرات التي تحدث بسرعة في العالم؛ لذلك لا يستطيعون إهمال أعبائهم القيادية، بينما النموذج الثالث هو "تشجيع الاعتراف بالمشكلات والتناقضات وإمكانيات القيادة"، وفيه يحتاج القائد لتعليم مرؤوسيه، وفي الوقت نفسه يجب أن يعرف المهام الصعبة التي تقابل المرؤوسين (In: Sternberg, 2005, p.200).

وطرح (Gardner, 2004) مجموعة من الخطوات التي يجب أن يتّبعها القائد الموهوب لتغيير أفكار مرؤوسيه؛ هذه الخطوات هي (In: Sternberg, 2005, p. 203):

١. البحث؛ حيث إن الناس غالبًا ما يقتنعون بالبيانات والإحصاءات.
٢. التغلب على مقاومة المرؤوسين؛ حيث يجب أن يتوقع القائد مقاومة المرؤوسين لأفكاره، وتقع عليه المسئولية في ابتكار طرق وأساليب جديدة يتغلب بها على هذه المقاومة.
٣. مدى إدراك القائد للمصادر والمكافآت؛ بمعنى: ما الذي يمكن أن يقدمه القائد من حوافز لتشجيع

المرؤوسين على تقبل قيادته لهم؟

٤. إعادة وصف الصورة الممثلة؛ فالأفكار يمكن أن تبدو واضحة في عدة طرق، بينما تبدو الأفكار المختلفة أكثر إلحاحًا على القائد لتوصيلها للمرؤوسين، فيحاول إقناعهم بها.

٥. التفاهم؛ فالقائد بحاجة للتفاهم مع المرؤوسين بهدف إقناعهم باتباعه.

٦. الصدى؛ أفكار القائد يجب أن تلقى صدىً لدى المرؤوسين حتى يتم اقتناعهم بأفكاره واتباعه.

٧. ربط الأحداث الحياتية؛ فالمرؤوسين بحاجة ليروا كيف أن أفكار القائد ترتبط بالحياة اليومية التي يحيونها.

ووفقًا لهذا التصور؛ فإن على القائد الموهوب أن يكون متحدثًا مقنعًا ومهتمًا بفهم الآخرين وفيما يفكرون، وأنه يجب أن يكون متعدد الرؤى أكثر من كونه ممتلكًا لفكرة واحدة قوية في موضوع معين، وأن يكون منفتحًا على الخبرات، وممتلكًا لتجارب متنوعة قبل أن يتم اختياره بالفعل في المواقع القيادية، كما أن عليه أن يكون متوافقًا مع المرؤوسين، ويسعى للاستفادة من خبراته في ابتكار رسائل جديدة يمكن أن يكون لها أثر واضح في المرؤوسين (In: Sternberg, 2005, p.202). كما أنه ووفقًا لنموذج Sternberg, 2003 فإن دمج قدرات الحكمة، والذكاء، والإبداع معًا هو شرط مهم للقادة التربويين الموهوبين الإيجابيين في المستقبل، وبدون هذه التوليفة؛ فإن الشخص ربما يكون قائدًا تربويًا نشيطًا، وربما أيضًا يكون جيدًا، لكنه قد لا يكون الأفضل أو الأحسن، ولهذا فإن القائد الموهوب هو من يستخدم الإبداع في تقديم حلول جديدة للمشكلات التربوية واتخاذ قرارات جيدة، ويستخدم الذكاء التحليلي لتقييم نوعية هذه الحلول والقرارات، ويستخدم الذكاء العملي لتطبيقها وإقناع الآخرين بقيمتها، ويستخدم الحكمة لضمان أن تكون هذه الحلول والقرارات للصالح العام للأتباع والمؤسسة والمجتمع وللقائد نفسه.

وقد تناولت بعض الدراسات مفهوم الموهبة القيادية؛ منها: دراسة (Edmunds & Yewchuk 1996) ، والتي هدفت لرصد مؤشرات القيادة لدى الطلاب الموهوبين؛ حيث فحصت طبيعة العلاقات بين أربعة مؤشرات تستخدم عادة في قياس القيادة (المهارات، والسلوك السابق، والسلوك الواقعي الفعلي، والأوضاع)، وكذلك معامل الذكاء والفروق بين الجنسين في مكونات القيادة. وبلغت عينة الدراسة (٩٠) طالبًا من الموهوبين أكاديميًا بالصف الثاني عشر موزعة بالتساوي بين الجنسين. وأشارت النتائج إلى وجود علاقات إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الفعلية والقيادة السابقة، وبين ترتيب الزملاء والمدرسين ومهارات القيادة، وبين معامل الذكاء والمهارات القيادية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور في السلوك القيادي السابق وأسلوب القيادة الموجه نحو المهمة.

أما دراسة (Sternberg, 2003b) فقدّم فيها نموذجًا في الموهبة يقوم على قدرات: الحكمة والذكاء والابتكار وتؤلف معًا النموذج WICS وهي عناصر للموهبة. ولتأكيد هذا التصور؛ أجرى استفتاءً للطلبة الحاصلين على منح دراسية بجامعة Yale بالولايات المتحدة، فقدّم لهم قائمة من العبارات وطلب منهم وضع المفهوم المقابل لها، هل تعني الحكمة أو الذكاء أو الابتكار؟ وأشارت نتائج الاستفتاء إلى وجود تداخل بين بعض العبارات، حيث جمعت المفاهيم الثلاثة معًا، في الوقت الذي كانت هناك عبارات حُدّدت بمفهوم واحد من المفاهيم الثلاثة. وخُلص المقال إلى أن الحكمة قامت على الذكاء والابتكار، وأوصى في النهاية بضرورة أن توضع في الاعتبار هذه القدرات الثلاث عند اختيار القادة الموهوبين في المستقبل.

وأعاد (Sternberg, 2005) طرح نموذجه " WICS " حول القيادة التربوية الإيجابية، والذي يقوم على توليفة من الحكمة والذكاء والإبداع. وافترض Sternberg تكاملية القدرات الثلاثة، وأشار إلى ضرورة امتلاك القيادات التربوية لها. ورأى أن هذا النموذج يُمكن تطبيقه على أنواع متعددة من القيادة. وأوضح أن على الباحثين إعادة النظر نحو القيادة التربوية وتناولها من منظورات متعددة. وألمح إلى أن معظم القادة الأذكياء ليسوا بالضرورة مبدعون أو حكماء، وأن المبدع فيهم ليس بالحكيم، وأن هذا من شأنه التقليل من فاعلية القائد أو تأثيره في التابعين. ويأمل أن يحظى نموذجه حول الموهبة القيادية باهتمام الدراسات المستقبلية، خاصة وأن هذا النموذج يتضمن قدرات مهمة تُسهم إلى حد كبير في نجاح القادة التربويين في أشكال الحياة المختلفة.

بينما تناولت دراسة (Chan, 2007)العلاقات بين مكونات الموهبة القيادية والذكاءات المتعددة لدى الطلاب الموهوبين؛ حيث تم إجراء الدراسة الميدانية على عدد (٥١٠) طالبًا موهوبًا في مدارس مدينة هونج كونج. وقد أجاب الطلاب على أدوات الدراسة التي شملت قياس الذكاءات المتعددة والموهبة القيادية. وأشارت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بمكونات الموهبة القيادية من خلال الذكاءات: الشخصي والاجتماعي واللغوي. كما عكست النتائج وجود مستويات مختلفة لمكونات الموهبة القيادية عن مكونات الذكاء.

وقدم (Hammett, 2008) دراسة بعنوان: "التناقض الشكلي في الموهبة القيادية: تنمية المهارات القيادية لدى الأجيال القادمة من القادة"، وهدف من خلالها إلى إلقاء الضوء على التناقض بين أنواع الموهبة القيادية خصوصًا ما يسمون بأنهم موهوبون في قيادة مؤسساتهم، بالإضافة إلى أن الدراسة تناولت أفضل الممارسات المتعلقة بالموهبة الإدارية؛ وذلك من خلال إجراء الدراسة على عينة بلغت (١٠٠) من القادة التنفيذيين وعدد (٩٠٠) من الملاحظين، وأشارت النتائج إلى أن

القيادات العليا الذين تم اختيارهم على أساس الوساطة والمحسوبية لم يكونوا على علاقات جيدة مع زملاء العمل، وقد أضعف ذلك من قدرتهم على تحديد من سيصبحون قادة في المستقبل. كما بيَّنت النتائج أن المديرين التنفيذيين أكثر اهتمامًا بجوانب حياتهم المهنية عن مساعدة الآخرين ليصبحوا قادة في المستقبل. وأظهرت النتائج أن الموهبة القيادية ظهرت في البيئات الإدارية غير الرسمية.

وهدفت دراسة (Habegger, 2011) لفحص السمات القيادية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة، حيث حاولت الباحثة اختبار مدى تحقيق هؤلاء الطلاب الموهوبين لمستويات مرتفعة من السمات والمهارات القيادية من خلال حضورهم لمدة عام في برنامج تدريبي يتضمن مجموعة من الأنشطة القيادية، واستخدمت لقياس القيادة مقياس The Roets Rating Scale for Leadership (RRSL; Roets, 1997). وأشارت النتائج لعدم وجود فروق بين الطلاب الموهوبين المشاركين في البرنامج التدريبي وبين الذين لم يشاركوا؛ وذلك في السمات والمهارات القيادية، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق بين هؤلاء الموهوبين في مستويات القيادة المختلفة.

وسعت (Cooper, 2011) لدراسة إدراكات المعلمين لسلوكيات القيادة التحويلية لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين، حيث استخدمت الباحثة استبانة القيادة لـ: (Bass & Avolio, 1997) لقياس القيادة التحويلية. وأشارت النتائج إلى أن توقعات المعلمين عكست افتقار المناهج الدراسية للموهوبين هذا النمط من القيادة على الرغم من أن مفهوم الحكومة الفيدرالية للموهبة تضمن القدرة على القيادة باعتباره مكونًا من مكوناتها. كما أشارت النتائج إلى أن توقعات المعلمين أظهرت إمكانية التنبؤ بنجاح هؤلاء الطلاب الموهوبين في الحياة، بالإضافة لقدرتهم على جعل مرؤوسيهم تابعين لهم. وأشارت الباحثة إلى أن نمط القيادة التحويلية يشجع القادة على العمل نحو هدف عام مشترك لإحداث التغيير في المؤسسة. وأوصت بضرورة تضمين خبرات الحياة اليومية في المناهج الدراسية للموهوبين من أجل تنمية قدراتهم ومواهبهم القيادية.

والمستقريء لنتائج تلك الدراسات يتضح له ندرة الاهتمام بدراسة العلاقة بين متغيري الحكمة والموهبة القيادية؛ حيث إن الدراسات التي طالعها الباحث لم تتناول العلاقة بين المتغيرين، بل إن اهتمام الباحثين ارتبط بشكل عام بدراسة متغير الموهبة القيادية في علاقتها بمتغيرات أخرى، على سبيل المثال؛ اهتمت دراسات (Habegger, 2011; Chan, , 1996; Yewchuk & Edmunds, 2007) بقياس الموهبة القيادية لدى الطلاب الموهوبين، واهتمت دراسة (Hammett, 2008) بقياسها لدى القادة الفعليين، بينما سعت دراسة (Cooper, 2011) لتعرف

مدى إدراك المعلمين لسمات القيادة التحويلية لدى الطلاب الموهوبين. وفي المقابل؛ قدم (Sternberg, 2003, 2005) نموذجين في الموهبة والقيادة، وقد ظهرت الحكمة ضمن مكوناتهما. إلا أن هذين النموذجين ليس لهما من الدعم الإمبيريقي ما يؤكد منطلقاتها النظرية؛ بل كانت محاولات Sternberg لدراسة العلاقة بين الموهبة القيادية والحكمة بمثابة توجهات نظرية لرؤيته الذاتية حول العلاقة بين المفهومين، والتي يرى فيها أن الحكمة أحد المكونات المهمة للموهبة القيادية؛ ولهذا فإن الاهتمام بدراسة العلاقة بين المتغيرين هو أحد أهداف البحث الحالي.

وجملة؛ فإنه على الرغم من تناول نماذج (Gardner, 1993; Sternberg, 2003; Mengel, 2005) لمتغيرات: الحكمة والقيادة والموهبة القيادية؛ إلا أن ندرة البحوث والدراسات التي قدمت لهم الدعم الإمبيريقي حالت دون تبني البحث الحالي لأحدهم في تناول تلك المتغيرات؛ ولهذا جاء تبني البحث الحالي لمنحى القيادة التحويلية لباس وأفليو(Bass & Avolio, 1995)، فهذا المنحى يعكس الجانب الإنساني في إدارة المؤسسات، وهو أكثر ارتباطاً بالعلاقات الإنسانية بين القائد والمرؤوسين، فنجاح القادة يتوقف على طبيعة العلاقة بينهم وبين مرؤوسيهم، وهذه العلاقة يجب أن تحظى بالاهتمام من جانب القائد لاسيما بعد ثورات الربيع العربي التي أطاحت بقادة الصفقة؛ حيث يقوم القائد بإدارة المؤسسة بشكل يسمح للمرؤوسين بالمشاركة في صناعة قرارات المؤسسة وإدارتها، وفي هذا السياق؛ أشار بونر(Bonner, et. Al., 2008) وآخرون إلى مجموعة من المهارات التي يتميز بها القائد الموهوب؛ منها: المهارة في حل المشكلات، والمهارة في الاتصال بالآخرين وإقامة علاقات معهم والتأثير فيهم، والمهارة في القيادة والتبعية، والمهارة في تفويض الآخرين؛ بمعنى معرفته متى وكيف يفوض الآخرين في بعض اختصاصاته وأداء بعض مهامه (في: ملفي القميش، ٢٠١١، ص٢٩). وبيّن عادل عبد الله (٢٠٠٥، ص١٨٩) أن قدرة الفرد المرتفعة في القيادة بمثابة موهبة اجتماعية تُعنى بمهارة الفرد على قيادة الآخرين نحو تحقيق هدف معين أو مجموعة من الأهداف، وذلك من خلال اتباع طرق وأساليب مبتكرة. وأكد (Sternberg, 2005, p.198) على أن القادة التحويليين يتسمون ببعض الخصائص؛ مثل: تحقيق الذات (الثقة بالذات)، وأخلاق القيادة (الالتزام الأخلاقي)، والعلاقة بين القائد والمرؤوسين.

كما جاء تبني البحث الحالي للمنحى ثلاثي الأبعاد في الحكمة (3D-WS) لمونيكا أردلت (Ardelt, 2003) لما يتميز به من تحديد واضح لأبعادها، حيث أشارت (Ardelt, 2004) إلى أن الحكمة محددة بتناول الشخصية بشكل كامل، وأنها عبارة عن "تكامل أبعاد المعرفة والتأمل والوجدان"، وألمحت إلى أن الأشخاص كبار السن هم حكماء بحكم مرحلتهم العمرية وخبراتهم الحياتية. وقد حظي هذا المنحى بدعم إمبيريقي من الدراسات المتنوعة التي قامت بها (Ardelt,

(2003, 2004, 2009)، ودراسة محمد غازي (٢٠٠٧)، وهناك شويخ (٢٠١٠)، بالإضافة للدعم الرئيس الذي قدمته تلك البحوث المبكرة التي قامت بها (Clayton & Birren) في نهاية العقد الثامن من القرن العشرين.

وكانت تلك الرؤى والتصورات النظرية المتضمنة بالفقه السيكولوجي ونتائج الدراسات الي أجريت في فلكها بمثابة موجهات للبحث الحالي في تناول العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، إلا أن اهتمام تلك الدراسات لم يسع للكشف عن الدور الذي يُمكن أن تلعبه الحكمة وأبعادها في التنبؤ بالسلوك القيادي أو القيادة التحويلية لدى القيادات التربوية، أو في الموهبة القيادية، كما أنه لم يكن ضمن أهدافها، وكان ذلك أحد العوامل التي دعت البحث الحالي لتعرُّف المقدار الذي يُمكن أن تسهم به الحكمة وأبعادها في القيادة التحويلية والموهبة القيادية لدى القيادات التربوية.

**فروض البحث:**

قادت نتائج أدبيات الفقه السيكولوجي والدراسات ذات الصلة الباحث لوضع الفروض التالية:

١. تسهم الحكمة وأبعادها في التنبؤ بالقيادة التحويلية لدى القيادات التربوية.
٢. تسهم الحكمة وأبعادها في التنبؤ بالموهبة القيادية لدى القيادات التربوية.
٣. يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري (النوع – البيئة) في تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للقيادة التحويلية والموهبة القيادية.

**إجراءات البحث**

**المشاركـــون:**

انقسم المشاركون في البحث إلى:

أ) عينة حساب المعاملات العلمية لأدوات البحث؛ حيث تم تطبيق مقياس الحكمة واستبانة القيادة على عدد (١٤٠) من المديرين والوكلاء بمدارس المرحلة الثانوية بمحافظات: الدقهلية، وكفر الشيخ، وقنا.

ب) عينة البحث النهائية؛ وبلغت عدد (٢٢٢) مديرًا ووكيلاً بمدارس المرحلة الثانوية في محافظات: الدقهلية، وكفر الشيخ، وقنا من إجمالي (٣٠٠) نسخة تم طباعتها وتوزيعها عليهم، حيث تم استبعاد عدد (٧٨) نسخة شملت جميع الأدوات غير المجاب عنها وغير المكتملة وتلك التي ثبت عدم جدية المشارك في الإجابة، ويعزو الباحث ارتفاع عدد الاستبانات المستبعدة إلى عدم استيفاء بعض المشاركين للبيانات الأولية وبعض بنود الاستبانة، لاسيما الإناث المشاركات

منهن خاصة ما يتعلق بالعمر، بالإضافة لرغبة بعض المشاركين في اصطحاب الاستبانة لاستيفائها بالمنزل ونسيانها. وقد بلغ متوسط أعمارهم (٥١,٤٥) بانحراف معياري مقداره (٤,٢٧). والجدول التالي يوضح خصائص العينة:

جدول (١) توزيع عينة البحث علي الخصائص الديموجرافية(*) (ن= ٢٢٢)

| المحافظة | البيئة | | | | النوع | | | | الوظيفة | | | | الإجمالي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ريف | | حضر | | ذكر | | أنثى | | مدير | | وكيل | | | |
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| الدقهلية | ٥٩ | ٦٤ | ٣٣ | ٣٦ | ٦٢ | ٦٧ | ٣٠ | ٣٣ | ٤٦ | ٥٠ | ٤٦ | ٥٠ | ٩٢ | ٤١ |
| كفر الشيخ | ٤٧ | ٦٧ | ٢٣ | ٣٣ | ٥٥ | ٧٩ | ١٥ | ٢١ | ٣٩ | ٥٦ | ٣١ | ٤٤ | ٧٠ | ٣٢ |
| قنا | ٢٨ | ٤٧ | ٣٢ | ٥٣ | ٤١ | ٦٨ | ١٩ | ٣٢ | ٣١ | ٥٢ | ٢٩ | ٤٨ | ٦٠ | ٢٧ |
| الإجمالي | ١٣٤ | ٦٠ | ٨٨ | ٤٠ | ١٥٨ | ٧١ | ٦٤ | ٢٩ | ١١٦ | ٥٢ | ١٠٦ | ٤٨ | ٢٢٢ | ١٠٠ |

ج) عينة الموهوبين قياديًا؛ تم سحب هذه العينة من المشاركين في عينة البحث الأساسية ممن حصلوا على نسبة (٩٠%) فأكثر في الدرجة الكلية لاستبانة القيادة، وبلغ عددها (٢٥) مديرًا ووكيلاً من مدارس المرحلة الثانوية في المحافظات الثلاث.

## منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي لتعرُّف العلاقة بين الحكمة والقيادة التربوية والموهبة القيادية، ومدى إسهام الحكمة وأبعادها في القيادة التربوية والموهبة القيادية، بالإضافة لتعرُّف مدى تأثر متغيري القيادة التحويلية والموهبة القيادية ببعض المتغيرات الديموجرافية.

## أدوات الدراسة:

(١) استبانة القيادة Multifactor Leadership Questionnaire Leader form 5x-short (MLQ): (إعداد باس وأفليو Bass, B. & Avolio, B., 1995 تعريب: الباحث)

أعد هذه الاستبانة (Bass, B., 1985) لقياس أنماط القيادة متعددة العوامل، حيث تضمنت النسخة الأولى من الاستبانة نمطين من أنماط القيادة؛ هما: نمط القيادة التحويلية Transformational leadership، ونمط قيادة الصفقة Transactional leadership، ثم

(*) تم اختصار الجدول؛ حيث حُسبت النسب المئوية لمتغيرات البيئة، والنوع، والوظيفة وفقًا لإجمالي العينة الموضح في العمود الأخير

طورها مع (Avolio, B., 1995) لقياس خمسة أبعاد فرعية للقيادة؛ هـي: القدوة المثالية فكريًا Idealized Influence Attributed (IA)، والقدوة المثاليـة سـلوكيًا Idealized Influence Behavioral (IB)، والدافعية المؤثرة Inspirational Motivation (IM)، والاستثارة العقليـة Intellectual Stimulation (IS)، والاعتبارات الفرديـة Individualized Consideration (IC)، وتكونت النسخة المبدئية منه من عدد (٤٥) عبارة يُجاب عنها بطريقة التقرير الذاتي علـى مقياس ليكرت Likert Scale خماسي التقدير (In: Petran, 2008, p. 37).

وقام الباحث الحالي بتعريب الاستبانة بغرض قياس مدى تـوفر القـدرة علـى القيـادة والموهبة القيادية لدي المديرين والوكلاء بمدارس المرحلة الثانوية. وللتحقق من صـدق ترجمـة العبارات مع اللغة الأصلية للاستبانة، تم عرض الترجمة على اثنين من خبراء اللغة الإنجليزيـة(*) وأسفرت مقترحاتهما عن تعديل بعض الصياغات اللغوية للعبارات.

- **البنية العاملية للاستبانة:**

تم التحقق من البنية العاملية للاستبانة باستخدام التحليل العـاملي الاستكـشافي؛ حيـث خضعت استجابات المشاركين – وعددهم (١٤٠) مديرًا ووكيلاً على عبارات الاستبانة البالغ عددها (٤٥) عبارة– للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسـية لهـوتلنج principal components والتدوير المتعامد بالفاريماكس Varimax ومحك كيزر Kaiser لاستبعاد العوامل ذات التـشبعات أقل من ٠,٣٠، وأسفرت النتائج عن تشبع القيادة التحويلية بعدد (١٥) عامل. وذلك بهدف تعـرف مدى صلاحيتها لقياس الموهبة القيادية، حيث إن الاستبانة مُعدة في الأصل لقياس القيادة.

والجدول التالي يوضح تشبعات العبارات بهذه العوامل:

جدول (٢) تشبعات درجات المديرين والوكلاء في استبانة القيادة على العوامل المشتقة بعد التدوير وفقًا للتحليل العاملي من الدرجة الأولى (ن = ١٤٠)

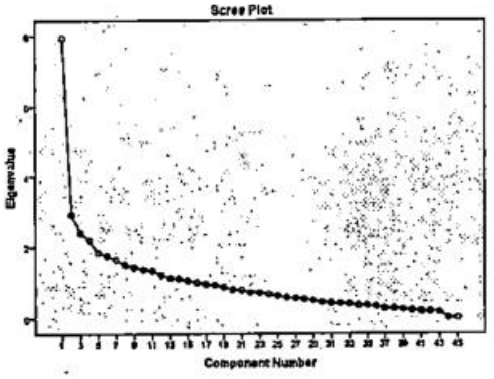
| م | العوامل | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ | ١١ | ١٢ | ١٣ | ١٤ | ١٥ |
| ١ | ٠,٧٦ | | | | | | | | | | | | | | |
| ٢ | | ٠,٩٤ | | | | | | | | | | | ٠,٨٤ | | |
| ٣ | | | | | ٠,٣٨ | | | | | | | | | | |
| ٤ | | | | | | | | | | | ٠,٤١ | | ٠,٣٩ | | |
| ٥ | ٠,٧٤ | | | | | | | | | | | | | | |
| ٦ | | | | | | | | | | ٠,٣٦ | | | | | |

(*) يشكر الباحث أ.د.حافظ عبد الستار (أستاذ علم النفس بكلية التربية جامعة عين شمس) لإمداده بصورة من أصل الاستبانة، كما يشكر الباحث : د.إيناس عبد الرازق، ود.مروه فؤاد (باحثتا مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية) لمراجعة الترجمة وتدقيقها.

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | - | | | | | | ٠,٤٦ | | | | | | ٠,٦٩ | | | |
| ٨ | | | | | | | | | | ٠,٦٠ | | | | | | |
| ٩ | | | | | | | | ٠,٧٠ | | | | | | | | |
| ١٠ | | | | | | | ٠,٦٠ | | | | | | | | | |
| ١١ | | | | | | | | | | | ٠,٦٧ | | | | | |
| ١٢ | | | | | | ٠,٢٣ | | | | | | | | | | |
| ١٣ | | | | | ٠,٦٣ | | | | | | | | | | | ٠,٣٠ |
| ١٤ | | | | | | | | | | | ٠,٥٦ | | | | | |
| ١٥ | | | ٠,٩٤ | | | | | | | | | | | | | |
| ١٦ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ١٧ | | | | | | | ٠,٧٤ | | | | | | | | | ٠,٣٢ |
| ١٨ | ٠,٣٢ | | | | | | | | | ٠,٤١ | | | | | | |
| ١٩ | ٠,٣٦ | | | | | | | | ٠,٧٢ | | | | | | | |
| ٢٠ | | | | | | | | | | ٠,٥٨ | | | | | | |
| ٢١ | ٠,٤٤ | | | | ٠,٤٩ | | | | | | | | | | | |
| ٢٢ | | | | | | | | | | ٠,٧٨ | | | | | ٠,٨١ | |
| ٢٣ | | | | ٠,٧٣ | | | | | | | | | | | | |
| ٢٤ | | | | ٠,٣٢ | | | | | | | | | | | | |
| ٢٥ | | | | | | | | | | | ٠,٥٩ | | | | | |
| ٢٦ | | | | | | | | ٠,٣٠ | | | | | | | | |
| ٢٧ | | | | | | | | | | ٠,٥٩ | | | | | | |
| ٢٨ | ٠,٥٤ | | | | | | | | ٠,٦٩ | | | | | | | |
| ٢٩ | | | | | | | | | | | ٠,٧٤ | | | | | |
| ٣٠ | | | | | | | | | | ٠,٦٨ | | | | | | |
| ٣١ | ٠,٥١ | | | | | | | | | | | | | | | |
| ٣٢ | ٠,٤٠ | | | | | ٠,٧١ | | | | | | | | | | ٠,٨٤ |
| ٣٣ | ٠,٤٣ | | | | | | | ٠,٣٧ | | | | | | | | |
| ٣٤ | | | | | | | | ٠,٦٣ | | | | | | | | |
| ٣٥ | ٠,٧٤ | | | | | | | | | | | | | | | |
| ٣٦ | | | | | | | | | | ٠,٣١ | | | | | | |
| ٣٧ | ٠,٤١ | | | | | | | | | | ٠,٧٠ | | | | ٠,٤٠ | |
| ٣٨ | ٠,٤٥ | | | | | | | | | | | | | | | |
| ٣٩ | ٠,٤٣ | | | | | | | | | | | | | | | |
| ٤٠ | | | | | | | | | | | ٠,٣٧ | | | | | |
| ٤١ | ٠,٥٢ | | | | | | | | | | | | | | | |
| ٤٢ | ٠,٨٠ | | | | | | | | | | | | | | | |
| ٤٣ | | | | | | | ٠,٣٤ | | | | ٠,٦١ | | | | | |
| ٤٤ | ٠,٧٤ | | | | | | | | | | | | | | | |
| ٤٥ | | | | | | | | | | | ٠,٤٢ | | | | | |
| (*) | ٧,٩٤ | ٢,٩٢ | ٢,٤٠ | ٢,١٩ | ١,٨٤ | ١,٧٥ | ١,٦٤ | ١,٥٠ | ١,٤٢ | ١,٣٦ | ١,٣٢ | ١,٢٠ | ١,١٢ | ١,١٠ | ١,٠٥ | |
| (**) | ١٧,٦٤ | ١,٤٩ | ٥,٣٣ | ٤,٨٦ | ٤,٠٩ | ٣,٨٨ | ٣,٦٥ | ٣,٣٢ | ٣,١٦ | ٣,٠٠١ | ٢,٩٤ | ٢,٦٧ | ٢,٤٨ | ٢,٤٤ | ٢,٣٢ | |
| (***) | % ٦٨,٣٠ | | | | | | | | | | | | | | | |

(*) قيمة الجذر الكامن، (**) نسبة التباين المفسرة للعامل %، (***) نسبة التباين الكلي

والشكل التالي يوضح أكثر العوامل تمايزًا في بنية استبانة القيادة:




شكل (١) العلاقة البيانية بين الجذر الكامن وقيمته لاستبانة القيادة

يتضح من الجدول والشكل السابقين وجود مجموعة من العوامل استُخرجت من استجابات المشاركين من عينة المديرين والوكلاء في استبانة القيادة، بلغت هذه العوامل (١٥) عاملاً فسرَّت نسبة تباين كلي (٦٨,٣٠%)، وقد تفاوتت إسهامات هذه العوامل في تفسير هذا التباين بما يُمكن معه القول بأهمية بعض العوامل دون غيرها؛ ولهذا تم استبعاد العوامل التي تشبعت بعبارتين فأقل، بالإضافة للعوامل التي لا يرتبط المعنى النفسي لعباراتها بالبعض الآخر، وكذا تم استبعاد العوامل التي تشبعت معظم عباراتها بعوامل أخرى كما يتضح من الجدول.

وأسفر التحليل العاملي عن وجود (٥) عوامل فقط فسرَّت نسبة (٢٩,٦٢%) من التباين الكلي، وتشبعت بعدد (٢٨) عبارة من عبارات الاستبانة البالغ عددها (٤٥) عبارة، وهذه العوامل هي:

- العامل الأول: يشتمل على (٩) تشبعات دالة، وهي العبارات: "١، ٥، ٣١، ٣٥، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٤"، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٤٣) للعبارة رقم (٣٩)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٨٠) للعبارة رقم (٤٢)، وبالرجوع للمحتوى النفسي لهذه العبارات، يُمكن تسمية هذا العامل: "**الكفاءة الاجتماعية**". وقد أسهم هذا العامل بنسبة (١٧,٦٤ %) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٧,٩٤%).
- العامل الثاني: يشتمل على (٦) تشبعات دالة، وهي العبارات: "١١، ١٤، ٢٥، ٢٩، ٤٠، ٤٥"، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٣٧) للعبارة رقم (٤٠)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٧٤) للعبارة رقم (٢٩)، وبالرجوع للمحتوى النفسي لهذه العبارات، يُمكن تسمية هذا العامل: "**الثقة بالنفس**". وقد أسهم هذا العامل بنسبة (٥,٣٣%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (٢,٤٠%).

- العامل الثالث: يشتمل على (٦) تشبعات دالة، وهي العبارات: "٣، ٨، ٢٠، ٢٧، ٣٠، ٣٦"، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٣١) للعبارة رقم (٣٦)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٦٨) للعبارة رقم (٣٠)، وبالرجوع للمحتوى النفسي لهذه العبارات، يُمكن تسمية هذا العامل: "**القدرة على حل المشكلات**". وقد أسهم هذا العامل بنسبة (٤,٠٩%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١,٨٤%).

- العامل الرابع: يشتمل على (٣) تشبعات دالة، وهي العبارات: "٩، ٢٦، ٣٤"، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٣٠) للعبارة رقم (٢٦)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٦٣) للعبارة رقم (٣٤)، وبالرجوع للمحتوى النفسي لهذه العبارات، يُمكن تسمية هذا العامل: "**النظرة المستقبلية**". وقد أسهم هذا العامل بنسبة (٣,٦٥%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١,٦٤%).

- العامل الخامس: يشتمل على (٤) تشبعات دالة، وهي العبارات: "٦، ١٢، ٢٣، ٢٤"، وبلغ أقل تشبع عليه (٠,٣٢) للعبارة رقم (٢٤)، بينما بلغ أعلى تشبع (٠,٧٣) للعبارة رقم (٢٤)، وبالرجوع للمحتوى النفسي لهذه العبارات، يُمكن تسمية هذا العامل: "**الالتزام الأخلاقي**". وقد أسهم هذا العامل بنسبة (٣,٠١%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (١,٣٦%).

وفي المقابل؛ وُجِدت العبارة (١٦) لم تتشبع على أي من العوامل، والعبارتان (١٠، ١٥) تشبعت إحداهما على عامل مختلف مع عبارات أخرى تشبعت على أكثر من عامل، والعبارات أرقام (٢، ٤، ٧، ١٣، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٨، ٣٢، ٣٣، ٣٧، ٤٣) قد تشبعت بأكثر من عامل؛ مما يشير لعدم قدرتها على التمييز؛ ولذلك تم حذف تلك العبارات ليصل إجمالي عبارات الاستبانة بعد حساب الصدق العاملي (٢٨) عبارة. ومما سبق يتضح صدق الاستبانة وصلاحيتها لقياس: القدرة على القيادة لدى المديرين والوكلاء بمدارس المرحلة الثانوية.

وقد انعكست أبعاد القيادة الخمسة التي خلُصت إليها نتائج التحليل العاملي السابقة في الخصائص الشخصية المميزة للموهوبين قياديًا كما بيَّنتها نتائج الفقه السيكولوجي في الموهبة القيادية؛ حيث كشفت نتائج دراسات: مايرز وسلافين (Myers & Slavin, 1990)، وروش وآخرون (Roach, 1999)، وبايشويسكي (Piechowski, 2000)، والجمعية الأمريكية للأطفال الموهوبين(NAGC, 2003)، وعادل عبد الله، (٢٠٠٥)، وستيرنبرج (Sternberg, 2005)، وبونر وآخرون (Bonner, 2008)، عن وجود عدد من السمات التي يتسم بها الأفراد الموهوبون قياديًا؛ منها: القدرة على حل المشكلات بأساليب جديدة وفاعلة، والثقة بالنفس والجرأة، والتأثير في الآخرين، وحسن التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة، والمبادرة، والشعبية بين الأقران،

والقدرة على التنبؤ وقراءة المستقبل، والحزم وعدم التردد في اتخاذ القرار، وتوقع الأدوار، وتحمل المسئولية، وسرعة البديهة، واللباقة الاجتماعية، وأخلاق القيادة (الالتزام الأخلاقي)، والعلاقة الإيجابية بين القائد والمرؤوسين (في: عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ص ص١٨٩-١٩١)،(Sternberg, 2005, p. 198)، (في: ملفي القميش، ٢٠١١، ص ٢٩)، الأمر الذي يشير لإمكانية استخدام الاستبانة في قياس الموهبة القيادية؛ ولهذا استعان الباحث الحالي بها في قياس الموهبة القيادية لدى القادة التربويين.

**الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة باستخدام معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي للاستبانة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة، والجدول التالي يُبين ذلك:

جدول (٣) معاملات ارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه (رُتبت العبارات وفقًا لترتيب البعد) .

| م | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية | م | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية | م | الارتباط بالبعد | الارتباط بالدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | **٠,٣٣ | **٠,٢٦ | ١٤ | **٠,٤٤ | **٠,٤٢ | ٣٦ | **٠,٥١ | **٠,٥٥ |
| ٥ | **٠,٣٦ | **٠,٢٤ | ٢٥ | **٠,٦٦ | **٠,٤١ | ٩ | **٠,٥٧ | **٠,٣٦ |
| ٣١ | **٠,٦٦ | **٠,٦٠ | ٢٩ | **٠,٥٨ | **٠,٤٦ | ٢٦ | **٠,٧٣ | **٠,٦٨ |
| ٣٥ | **٠,٦٥ | **٠,٥٤ | ٤٠ | **٠,٦٧ | **٠,٤٤ | ٣٤ | **٠,٦٩ | **٠,٣٧ |
| ٣٨ | **٠,٦٥ | **٠,٦٠ | ٤٥ | **٠,٥١ | **٠,٦٥ | ٦ | **٠,٥٥ | *٠,٢١ |
| ٣٩ | **٠,٦٧ | **٠,٥٩ | ٣ | **٠,٣٤ | **٠,٢٨ | ١٢ | **٠,٣١ | *٠,٢٣ |
| ٤١ | **٠,٥٩ | **٠,٤٤ | ٨ | **٠,٤٥ | **٠,٣٣ | ٢٣ | **٠,٤٥ | *٠,٢٠ |
| ٤٢ | **٠,٧٢ | **٠,٦٢ | ٢٠ | **٠,٣٥ | **٠,٣٣ | ٢٤ | **٠,٦٨ | *٠,١٩ |
| ٤٤ | **٠,٧٠ | **٠,٦٣ | ٢٧ | **٠,٥٨ | **٠,٦٠ | | | |
| ١١ | **٠,٤٢ | **٠,٣٦ | ٣٠ | **٠,٦٦ | **٠,٦٠ | | | |

(*) دالة عند مستوى ٠,٠٥ (**) دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه هذه العبارة دالة عند مستوى ٠,٠١، باستثناء عبارات البعد الخامس؛ فكانت دالة عند مستوى٠,٠٥، بينما لم توجد أية عبارة غير دالة؛ مما يشير لتمتع الاستبانة وأبعادها باتساق داخلي بين مفرداتها.

**ثبات الاستبانة:**

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٧٩٩) لعدد (٢٨) مفردة بعد حذف المفردات غير الصادقة، بينما بلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد الخمسة: (٠,٧٩، ٠,٧٤، ٠,٧١، ٠,٦٥، ٠,٦٢) على الترتيب، وهي نسب مقبولة؛ مما يشير لثبات الاستبانة.

(١) مقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد لموتيكا أردلت (2003) Ardelt, M. (تعريب: محمد غازي، ٢٠٠٧)

أعدت هذا المقياس (Ardelt, 2003) في دراسة لها بعنوان "التقدير الإمبيريقي لمقياس الحكمة ثلاثي الأبعاد"، وتعد هذه الدراسة الإجراء التطبيقي لتصور Ardelt في قياس الحكمة، وقد استخدمت هذا المقياس ثلاثي الأبعاد لقياس المفهوم. وقامت بإجراء عدد من المقابلات الكمية والنوعية مع عيّنة من ١٨٠ من المسنين (٥٢ – ٨٧ سنة)، وقدمت لهم المقياس متضمناً مجموعة من العبارات بلغت (١١٤عبارة) تقيس الجوانب الثلاثة (المعرفي، والتأملي، والوجداني)، واعتبرت الحكمة هي المتغير الكامن Latent Variable الناتج من التحليل الإحصائي لهذه الجوانب باستخدام برنامج LISREL 8.3، وبحساب المعاملات العلمية لهذا المقياس؛ أصبح عدد عباراته في شكله النهائي مكوناً من (٣٩) عبارة، منها (١٤) عبارة تقيس المعرفة، و(١٢) عبارة تقيس التأمل، و(١٣) عبارة تقيس الوجدان، وكشفت النتائج النهائية لصدق وثبات المقياس عن صلاحيته لقياس مفهوم الحكمة باعتباره المتغير الكامن للمكونات الثلاثة.

وقام محمد غازي (٢٠٠٧) بتعريب المقياس والتحقق من صلاحيته في البيئة المصرية بتطبيقه على عدد (٤٠) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية، بمتوسط عُمر ١٦,٣٥، وبانحراف معياري ٠,٥٨، واستخدم الباحث لحساب صدق المقياس طريقة "صدق المفردات"، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين المقياس الكلي وأبعاده المعرفية والوجدانية والتأملية ٠,٦٤ ، ٠,٧١ ، ٠,٦٣ على الترتيب، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠١، أما قيم معاملات الارتباط بين كل بعد وعباراته فتراوحت بين ٠,٣١ للعبارة (٢٨) و ٠,٧١ للعبارة (٤)، وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠٥، باستثناء العبارات (١، ٢، ٥، ٦، ١١، ١٩، ٢٧، ٣٩) فكانت غير دالة، وبعد استبعاد تلك العبارات أصبح عدد عبارات المقياس(٣١) عبارة، وتم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار Test-Retest حيث بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني ٠,٨١. وقامت هناء شويخ (٢٠١٠) بحساب صدق المقياس بطريقتي المقارنة الطرفية والتجانس الداخلي ليصل إجمالي

عبارات الاختبار (٢٦) عبارة، حيث تراوحت قيم "ت" بين ٢,٠١ و ٨,١٣، وذلك بطريقة المقارنة الطرفية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٣٥، ٠,٨١ وذلك بطريقة التجانس الداخلي، وكانت جميعها دالة عند مستوى ٠,٠٥. واستخدمت طريقتي معامل ثبات ألفا والتجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس، حيث تراوحت قيم معامل الثبات للمقياس الكلي وأبعاده بين ٠,٦٦، ٠,٧٧ بطريقة معامل ألفا، وبين ٠,٦٦، ٠,٧٩ لطريقة التجزئة النصفية.

وقد أعاد الباحث الحالي التحقق من صلاحية المقياس بتطبيقه على عدد (١٤٠) مديرًا ووكيلاً بالمرحلة الثانوية من خلال حساب صدق المفردات، وأسفرت المعالجة الإحصائية للبيانات عن تمتع المقياس بالصدق الداخلي لعباراته، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده: المعرفية، والتأملية، والوجدانية (٠,٨٥)، (٠,٦٨)، (٠,٧٧) على الترتيب، وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، بينما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٢٧) و(٠,٤٦) لبعد المعرفة، وما بين (٠,٢٢) و(٠,٤٠) لبعد التأمل، وما بين (٠,٢٤) و(٠,٤٢) لبعد الوجدان، وبين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه العبارة ما بين (٠,٢٥) و(٠,٦٢) لبعد المعرفة، ما بين (٠,٢٣) و(٠,٤٥) لبعد التأمل، ما بين (٠,١٨) و(٠,٥٥) لبعد الوجدان، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠٥. باستثناء العبارات: "١٤، ١٩، ٢١، ٣٠"، فلم تكن دالة. كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك لعدد (٣٥) عبارة، منها (١٤) عبارة تقيس المعرفة، و(١٢) عبارة تقيس التأمل، و(٩) عبارة تقيس الوجدان، وقد بلغ هذا المعامل للمقياس الكلي (٠,٧٣)، ولكل بُعد (٠,٧١، ٠,٧٠، ٠,٦٩) على الترتيب، وجميعها قيم مقبولة إحصائيًا تشير لثبات المقياس وصلاحيته.

**خطوات التطبيق الميداني:**

**(١)توزيع أدوات البحث على عدد (١٥٠) مديرًا ووكيلاً خلال متابعة الباحث وزميلين له(*) لتنفيذ وزارة التربية والتعليم لبرنامج تدريبي لمديري ووكلاء مدارس المرحلة الثانوية في محافظات الجمهورية؛ حيث تم تطبيق الأدوات في محافظات: الدقهلية، وكفر الشيخ، وقنا؛ وذلك بهدف حساب المُعاملات العلمية لاستبانة القيادة ومقياس الحكمة.**

(*) يشكر الباحث أ.د. عيد أبو المعاطي، ود.محمد ناصف لمعاونتهما له في تطبيق أدوات البحث.

(٢)مراجعة أدوات البحث واستبعاد غير المكتمل منها ليصل الإجمالي إلى عدد (١٤٠) مديرًا ووكيلاً، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة بهدف التحقق من صلاحية الأداتين وحساب المعاملات العلمية.

(٣)تطبيق أدوات البحث على العينة الأساسية، حيث تم توزيعها على عدد (٣٠٠) مدير ووكيل بواقع (١٠٠) مشارك في كل محافظة من المحافظات الثلاث.

(٤)التأكد من استيفاء الأداتين للإجابات، واستبعاد غير المكتمل منها؛ ليصل إجمالي عدد المشاركين إلى (٢٢٢) مشاركًا من المديرين والوكلاء بمدارس المرحلة الثانوية.

(٥)إدخال البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة البحث.

(٦)إعداد جداول البيانات وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية المعروف بـ SPSS V.20 لتحليل البيانات؛ وذلك لحساب المعالجات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث المتمثلة: في المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والتحليل العاملي الاستكشافي، ومعاملات الارتباط، ومعامل ألفا كرونباك، وتحليل الانحدار، ودلالات الفروق باستخدام اختبار "ت"، وتحليل التباين.

نتائج البحث وتفسيرها

تعد النتائج التي توصل إليها البحث بمثابة الإجابة عن الأسئلة التي انطلق منها، والتي سعى للتحقق منها. وانطلقت أسئلة البحث من هدف رئيس هو تعرُّف الإسهام النسبي للحكمة وأبعادها في التنبؤ بالقيادة التحويلية والموهبة القيادية، وتُرجم هذا الهدف لعدة أسئلة تم صياغتها في صورة فروض وفقًا لما عكسته نتائج أدبيات الفقه السيكولوجي، وسعى الباحث للتحقق منها من خلال ما توصلت إليه نتائج التطبيق الميداني.

- الفرض الأول: تسهم الحكمة وأبعادها في التنبؤ بالقيادة التحويلية لدى القيادات التربوية.

للتحقق من صحة هذا الفرض التنبؤي؛ أجرى الباحث تحليل الانحدار الخطي للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع، حيث اعتبر الباحث الدرجة الكلية للحكمة ودرجات أبعادها هي المتغيرات المنبئة (المستقلة)، ودرجة القيادة التحويلية هي المتغير المتنبأ به (التابع)، وذلك للوقوف على مدى قدرة نماذج الحكمة وأبعادها في التنبؤ بالقيادة التحويلية تنبؤًا دالاً، والجداول التالية توضح نتائج تحليل التباين وتحليل الانحدار لإسهام الحكمة وأبعادها في التنبؤ بالقيادة التحويلية؛

حيث يتم عرض تلك النتائج كما يلي:

أ) إسهام الدرجة الكلية للحكمة في القيادة التحويلية:

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين متغيري الحكمة والقيادة التحويلية (ن = ٢٢٢)

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مربع معامل الارتباط $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|
| النموذج | ٥٩٢٦٥,٠٥٦ | ١ | ٥٩٢٦٥,٠٥٦ | ٤٠٢,١٣٢** | ٠,٦٤٥ |
| الخطأ | ٣٢٤٢٢,٩٣٠ | ٢٢٠ | ١٤٧,٣٧٧ | | |
| المجموع الكلي | ٩١٦٨٧,٩٨٦ | ٢٢١ | | | |

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يمثل الجدول السابق النموذج المختصر لتحليل التباين لاختبار "ف" الخاص بمربع معامل الارتباط الخطي؛ حيث عكست نتائج الجدول وجود علاقة خطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ مقدارها (٠,٦٤٥) بين الحكمة والقيادة التحويلية، وبلغت قيمة النسبة الفائية (٤٠٢,١٣٢)، وأسهم المتغير المستقل (الحكمة) بنسبة ٦٤,٥% في تباين قيمة المتغير التابع (القيادة التحويلية)؛ مما يعني أن القيمة المُفسرة أو التباين الناتج عن المتغير المستقل له أثر دال إحصائيًا على التنبؤ بالمتغير التابع.

ولتحديد الآثار النسبية للمتغير المستقل في قدرته على التنبؤ بالقيادة التحويلية؛ قام الباحث بحساب قيمة (بيتا Beta) لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) نتائج تحليل الانحدار الخاص بالعلاقة بين درجات الحكمة ودرجات القيادة التحويلية (ن = ٢٢٢)

| المتغير | معامل الانحدار غير المعياري (B) | الخطأ المعياري | معامل الانحدار المعياري بيتا Beta | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ثابت الانحدار | ٧٠,٢٤٠ | ٧,٩٨٦ | – | ٨,٧٩٥ | ٠,٠١ |
| الحكمة | ١,٢٦٧ | ٠,٠٦٣ | ٠,٨٠٤ | ٢٠,٠٥٣ | ٠,٠١ |

يمثل الجدول السابق النموذج المفصل للآثار النسبية للمتغير المستقل المنبئ؛ حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المعياري (بيتا **Beta**) للحكمة (٠,٨٠٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على الحكمة في التنبؤ بالقيادة التحويلية.

من الجدولين (٤) و(٥) يتضح وجود علاقة خطية بين متغيري الحكمة والقيادة التحويلية مقدارها (٠,٦٤٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، كما بدا منحنى خط الانحدار للعلاقة بين المتغيرين منطبقًا تقريبًا على الخط المستقيم، الأمر الذي يشير لقدرة الحكمة على التنبؤ بالقيادة التحويلية. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Jaques & Clement,1994) من وجود ارتباط إيجابي بين القيادة والحكمة، وأن القادة يجب أن يكون لديهم القدرة على التأثير في كل من الأفراد والجماعات(In: Petran, 2008, p.40). وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة جاسون وآخرين (Jason et al., 2001) من أن القيادة قد عدَّها المشاركون من خصائص الشخص الحكيم (In: Jordan, & Sternberg, 2005, p.98).

كما تتفق مع ما أشار إليه (Lubin, 2001) من أن القادة التحويليين يكونون أكثر حكمة وحرية واستقلالاً(في: عبد الله أبو تينة وآخرين، ٢٠٠٧، ص١٤٢)، وما بيَّنته نتائج دراسة (Halverson, 2004, p.26) من أن القيادة المدرسية الناجحة لن تكون فاعلة أو كاملة ما لم تكن الحكمة ضمن خصائصها، وما عكسته نتائج دراسة (Petran, 2008) من وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الحكمة كما بيَّنتها قائمة المعتقدات الاجتماعية الاسترشادية The Social Paradigm Belief Inventory (SPBI) لـ: (Kramer, Kahlbaugh & Goldston, 1992) وبين أبعاد القيادة كما تضمنتها استبانة القيادة التحويلية The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) لـ: (Bass & Avolio, 2004). وفي هذا السياق؛ أشار(Sternberg, 2003, 2005) إلى أن القائد يحتاج للحكمة للتأكيد على أن أفكاره ومقترحاته لتحسين أداء المؤسسة التي يعمل بها تخدم المصلحة العامة وليست مصلحته الشخصية، وأن الحكمة تُسهم إلى حد كبير في نجاح القادة التربويين في أشكال الحياة المختلفة.

ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية للقيادة التحويلية كالتالي:

القيادة التحويلية = ٧٠,٢٤٠ + (١,٢٦٧) × الحكمة.

ب) إسهام أبعاد الحكمة في القيادة التحويلية:

جدول (٦) نتائج تحليل التباين الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين أبعاد الحكمة والقيادة التحويلية (ن = ٢٢٢)

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مربع معامل الارتباط $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|
| النموذج | ٥٩٣٤٤,٥٦٩ | ٣ | ١٩٧٨١,٥٢٣ | **١٣٣,٣٣١ | ٠,٦٤٢ |
| الخطأ | ٣٢٣٤٣,٤١٧ | ٢١٨ | ١٤٨,٣٦٤ | | |
| المجموع الكلي | ٩١٦٨٧,٩٨٦ | ٢٢١ | | | |

(**) دال عند مستوى ٠,٠١

يمثل الجدول السابق النموذج المختصر لتحليل التباين لاختبار "ف" الخاص بمربع معامل الارتباط الخطي؛ حيث عكست نتائج الجدول وجود علاقة خطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ مقدارها (٠,٦٤٢) بين أبعاد الحكمة: "البعد المعرفي، والبعد التأملي، والبعد الوجداني" والقيادة التحويلية، وبلغت قيمة النسبة الفائية (١٣٣,٣٣١)، وأسهمت المتغيرات المستقلة (البعد المعرفي، والبعد التأملي، والبعد الوجداني) بنسبة ٦٤,٢% في تباين قيمة المتغير التابع (القيادة التحويلية).

- ولتحديد الآثار النسبية للمتغيرات المستقلة في قدرتها على التنبؤ بالقيادة التحويلية؛ قام الباحث بحساب قيم (بيتاBeta ) لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين أبعاد الحكمة والقيادة التحويلية (ن = ٢٢٢)

| أبعاد الحكمة | معامل الانحدار غير المعياري (B) | الخطأ المعياري | معامل الانحدار المعياري بيتا Beta | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ثابت الانحدار | ٧٣,٥٩٨ | ١٠,٧٥٩ | - | ٦,٨٤١ | ٠,٠١ |
| البعد المعرفي | ١,٢٩٠ | ٠,١٣٤ | ٠,٤٥٨ | ٩,٦٣١ | ٠,٠١ |
| البعد التأملي | ١,٣٧٢ | ٠,٢٠٩ | ٠,٢٩٤ | ٦,٥٦٦ | ٠,٠١ |
| البعد الوجداني | ١,١٤٠ | ٠,٢٠٢ | ٠,٢٦٦ | ٥,٦٤٧ | ٠,٠١ |

يمثل الجدول السابق النموذج المفصل للآثار النسبية للمتغيرات المستقلة المنبئة والخاص بمعاملات الانحدار؛ حيث بلغت قيم معامل الانحدار المعياري (بيتا **Beta**) للبعد المعرفي، وللبعد التأملي، وللبعد الوجداني، (٠,٤٥٨)، (٠,٢٩٤)، (٠,٢٦٦) على الترتيب، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١؛ مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على أبعاد الحكمة في التنبؤ بالقيادة التحويلية.

ولتحديد النسب المئوية التي أسهم بها كل متغير منبئ بشكل منفرد في التنبؤ بالقيادة التحويلية، اتضح أن البعد المعرفي أسهم بمقدار (٤٥,٨%)، وأسهم البعد التأملي بمقدار (٢٩,٤%)، بينما أسهم البعد الوجداني بمقدار (٢٦,٦%) في القيادة التحويلية. وحسب الأهمية النسبية للمتغيرات المنبئة يأتي البعد المعرفي في المرتبة الأولى من الأهمية، يليه البعد التأملي، ويأتي البعد الوجداني في المرتبة الأخيرة.

من الجدولين (٦) و(٧) اتضح وجود علاقة خطية مقدارها (٠,٦٤٢) بين متغيرات أبعاد الحكمة "المعرفية، والتأملية، والوجدانية" والقيادة التحويلية، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، كما بدا خط الانحدار للعلاقة بين المتغيرات منطبقًا تقريبًا على الخط المستقيم؛ الأمر الذي يشير لقدرة تلك الأبعاد على التنبؤ بالقيادة التحويلية. كما اتضح أيضًا أن الأبعاد المعرفية والتأملية في الحكمة بدت أكثر قدرة على التنبؤ بالقيادة التحويلية من الأبعاد الوجدانية؛ حيث أسهم البعد المعرفي بمقدار (٤٥,٨%)، وأسهم البعد التأملي بمقدار (٢٩,٤%)، بينما أسهم البعد الوجداني بمقدار (٢٦,٦%) في القيادة التحويلية. وقد عكست نتائج دراسة (Petran, 2008) أن الحكمة ظهرت لدى القادة على أنها سمة أكثر ارتباطًا بالجانب العقلي، وبيَّنت نتائج دراسة (Küpers, 2007, p.173) أن الحكمة "تُعد شكلاً متكاملاً من أشكال الحياة الإنسانية، وأنها ترتبط بالاتجاه التأملي بدرجة كبيرة، كما أنها تجمع بين الانفعالات والرغبات والقدرات المعرفية، وتُسهم في الاستجابة لمهام ومشكلات الحياة اليومية، وتُمكِّن من اتخاذ القرارات الجيدة التي تتم على مستوى الفرد والمجتمع".

كما أشارت نتائج دراسة (هناء شويخ، ٢٠١٠، ص١٩٨) إلى أن البعدين المعرفي والتأملي للحكمة كانا أكثر وضوحًا في التأثير مقارنة بالبعد الوجداني، وفسَّرت الباحثة ذلك بأن (Ardelt, 2003) في تعريفها للحكمة بأنها "عملية تكاملية تتضمن ثلاثة أبعاد" قد تناولت البعد الأول والذي يُسمى البعد المعرفي Cognitive بأنه "يُمثل قدرة الفرد على فهم الحياة، وجوهر الظواهر، وطبيعة الإنسان بشكل أعمق"، والبعد الثاني والذي يُسمى البعد التأملي Reflective بأنه "تطور للبعد المعرفي في الفهم العميق للحياة بدون تشويه أو تحريف للواقع"، والبعد الثالث ويُسمى

البعد الوجداني Affective بأنه "يحتوي على انفعالات الفرد الإيجابية نحو الآخرين والأحداث المحيطة"، وأن نتائج بحثها قد بيّنت أن البعدين المعرفي والتأملي مرتبطان بشكل كبير، بل إن البعد التأملي هو امتداد للبعد المعرفي؛ لذا كان من المنطقي أن يكون أثرهما متشابهًا.

ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية للقيادة كالتالي:

القيادة التحويلية = ٧٣,٥٩٨ + (١,٢٩٠) × البعد المعرفي + (١,٣٧٢) × البعد التأملي + (١,١٤٠) × البعد الوجداني.

ومما سبق يمكن قبول الفرض الأول والذي نص على: **"تسهم الحكمة وأبعادها في التنبؤ بالقيادة التحويلية لدى القيادات التربوية".**

**<u>الفرض الثاني: تسهم الحكمة وأبعادها في التنبؤ بالموهبة القيادية لدى القيادات التربوية.</u>**

للتحقق من صحة هذا الفرض التنبؤي؛ أجرى الباحث تحليل الانحدار الخطي للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع؛ حيث اعتبر الباحث الدرجة الكلية للحكمة ودرجات أبعادها هي المتغيرات المنبئة (المستقلة)، ودرجة الموهبة القيادية هي المتغير المتنبأ به (التابع)، وذلك للوقوف على مدى قدرة نماذج الحكمة وأبعادها في التنبؤ بالموهبة القيادية تنبؤًا دالاً، والجداول التالية توضح نتائج تحليل التباين وتحليل الانحدار لإسهام الحكمة وأبعادها في التنبؤ بالموهبة القيادية؛ حيث يتم عرض تلك النتائج كما يلي:

**<u>أ) إسهام الدرجة الكلية للحكمة في الموهبة القيادية:</u>**

**جدول (٨) نتائج تحليل التباين الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين متغيري الحكمة والموهبة القيادية (ن = ٢٥)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مربع معامل الارتباط $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|
| للنموذج | ٦٨,٧٠٧ | ١ | ٦٨,٧٠٧ | *٥,٩٥٧ | ٠,١٧١ |
| الخطأ | ٢٦٥,٢٩٣ | ٢٣ | ١١,٥٣٤ | | |
| المجموع الكلي | ٣٣٤,٠٠٠ | ٢٤ | | | |

(*) دال عند مستوى ٠,٠٥

يمثل الجدول السابق النموذج المختصر لتحليل التباين لاختبار "ف" الخاص بمربع معامل الارتباط الخطي، حيث عكست نتائج الجدول وجود علاقة خطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ مقدارها (٠,١٧١) بين الحكمة والموهبة القيادية، وبلغت قيمة النسبة الفائية (٥,٩٥٧)، وأسهم المتغير المستقل (الحكمة) بنسبة ١٧,١% في تباين قيمة المتغير التابع (الموهبة القيادية)؛ مما يعني أن القيمة المُفسرة أو التباين الناتج عن المتغير المستقل له أثر دال إحصائيًا على التنبؤ بالمتغير التابع؛ الأمر الذي يشير لقدرة الحكمة على التنبؤ بالموهبة القيادية.

ولتحديد الآثار النسبية للمتغير المستقل في قدرته على التنبؤ بالموهبة القيادية؛ قام الباحث بحساب قيمة (بيتا **Beta**) لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (٩) نتائج تحليل الانحدار الخاص بالعلاقة**

**بين درجات الحكمة ودرجات الموهبة القيادية (ن = ٢٥)**

| المتغير | معامل الانحدار غير المعياري (B) | الخطأ المعياري | معامل الانحدار المعياري بيتا Beta | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ثابت الانحدار | ١٠١,٧٢٤ | ١٠,٧٠٦ | - | ٩,٥٠٢ | ٠,٠١ |
| الحكمة | ٠,١٧٧ | ٠,٠٧٢ | ٠,٤٥٤ | ٢,٤٤١ | ٠,٠٥ |

يمثل الجدول السابق النموذج المفصل للآثار النسبية للمتغير المستقل المُنبئ؛ حيث بلغت قيمة معامل الإنحدار المعياري (بيتا **Beta**) للحكمة (٠,٤٥٤)، وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥؛ مما يشير إلى إمكانية الاعتماد على الحكمة في التنبؤ بالموهبة القيادية.

من الجدولين (٨) و(٩) اتضح وجود علاقة خطية بين متغيري الحكمة والموهبة القيادية مقدارها (٠,١٧١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، كما بدا خط الانحدار للعلاقة بين المتغيرين متقاربًا من الخط المستقيم؛ الأمر الذي يشير لقدرة الحكمة على التنبؤ بالموهبة القيادية. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه (Sternberg, 2003b) في مقال له بعنوان: "نموذج في الموهبة" وتناول فيه نموذجًا في الموهبة، ويقوم على البناءات السيكولوجية الثلاثة التالية: الحكمة والذكاء والابتكار، وتؤلف هذه المكونات معًا النموذج WICS وتشكل عناصر للموهبة، وأوصى بضرورة أن يوضع في الاعتبار هذه القدرات الثلاث عند اختيار القادة الموهوبين في المستقبل.

ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية للموهبة القيادية كالتالي:

الموهبة القيادية = ١٠١,٧٢٤ + (٠,١٧٧) × الحكمة.

**ب) إسهام أبعاد الحكمة في الموهبة القيادية:**

**جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين أبعاد الحكمة والموهبة القيادية (ن = ٢٥)**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مربع معامل الارتباط $R^2$ |
|---|---|---|---|---|---|
| النموذج | ٨٧,٩٨٠ | ٣ | ٢٩,٣٢٧ | ٢,٥٠٣ غير دالة | ٠,١٥٨ |
| الخطأ | ٢٤٦,٠٢٠ | ٢١ | ١١,٧١٥ | | |
| المجموع الكلي | ٣٣٤,٠٠٠ | ٢٤ | | | |

يمثل الجدول السابق النموذج المختصر لتحليل التباين لاختبار "ف" الخاص بمربع معامل الارتباط الخطي، حيث عكست نتائج الجدول عدم وجود علاقة خطية دالة بين أبعاد الحكمة والموهبة القيادية؛ مما يشير لعدم قدرة أبعاد الحكمة مجتمعة على التنبؤ بالموهبة القيادية.

ولتفسير نسبة التباين في المتغير التابع (الموهبة القيادية) والبالغ قيمته (١٥,٨%)؛ قام الباحث بحساب قيمة (بيتا) لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار للأبعاد الثلاثة، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول (١١) نتائج تحليل التباين الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين أبعاد الحكمة والموهبة القيادية (ن = ٢٥)**

| أبعاد الحكمة | معامل الانحدار غير المعياري (B) | الخطأ المعياري | معامل الانحدار المعياري بيتا Beta | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ثابت الانحدار | ٩٦,٣٢٠ | ١٤,٤٥١ | - | ٦,٦٦٥ | ٠,٠١ |
| البعد المعرفي | ٠,٠٨٤ | ٠,٢١٥ | ٠,٠٧٩ | ٠,٣٩٠ | ٠,٧٠١ غير دال |
| البعد التأملي | ٠,٣٥٦ | ٠,١٦١ | ٠,٤١٥ | ٢,٢١٢ | ٠,٠٥ |
| البعد الوجداني | ٠,١٥٢ | ٠,١١٥ | ٠,٢٦٨ | ١,٣٢١ | ٠,٢٠١ غير دال |

يمثل الجدول السابق النموذج المفصل للآثار النسبية للمتغير المستقل المنبئ والخاص بمعاملات الانحدار، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المعياري (بيتا Beta) للبعد التأملي (٠,٤١٥)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥، بينما لم تصل هذه القيم لمعاملات الانحدار لمستوى الدلالة المقبول فيما يتعلق ببعدي: المعرفة، والوجدان.

من الجدولين (١٠) و(١١) اتضح أن العلاقة الخطية الموجودة بين الدرجة الكلية لأبعاد الحكمة "المعرفية، والتأملية، والوجدانية" والدرجة الكلية للموهبة القيادية تعود لإسهام البعد التأملي بمقدار (٤١,٥%) في التنبؤ بالموهبة القيادية، بينما انخفض إسهام البعدين الآخرين؛ مما يشير إلى إمكانية الاعتماد فقط على بعد التأمل في التنبؤ بالموهبة القيادية، بينما لا يكون الاعتماد على بعدي: المعرفة والوجدان جيدًا في التنبؤ بها.

وعلى ضوء ما سبق؛ يمكن القول بأن إسهام الحكمة في الموهبة القيادية كما عكسته نتائج الجدولين (٨)، (٩) ربما يعود في المقام الأول إلى تأثير البعد التأملي والذي أظهرته نتائج الجدولين (١٠) و (١١)؛ ولهذا يمكن القول بأن البعد التأملي في الحكمة لدى القادة الموهوبين يلعب دورًا مهمًا في قيادتهم لمؤسساتهم، وقد يعود ذلك لكون الموهوبين يميلون للتأمل والتفكر في السلوكيات والأفعال قبل التصرف في المواقف، وفي هذا السياق؛ أشار هوليداي وشاندلر (Holliday & Chandler, 1990) إلى أن التأمل والتفكير الجيد قبل التصرف أو اتخاذ القرار من خصائص الأشخاص الحكماء(في: سنية عبد الحميد، ٢٠٠٦، ص١٧٢)، بالإضافة إلى أن من سمات الشخص الحكيم كما أشارت(سنية عبد الحميد، ٢٠٠٦، ص١٧٧) أنه يخلو بنفسه ليفكر بعمق، وأن الموهوب قياديًا يتمتع بقدرة عالية على إنجاز المهام وتحقيق الأهداف بطرق مختلفة، ولديه القدرة على المنافسة، ومثابر في متابعة اهتماماته، ولديه دافعية قوية للتعلم(ملفي القميش، ٢٠١١، ص١٦٠)، وأنه كما يشير (Bonner et al., 2008) ماهر في الإقناع، ومتحدث لبق، ويستطيع أن يعبر عنه بوضوح، ويتميز بحسن التصرف (في: ملفي القميش، ٢٠١١، ص١٦٥). كما أن الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي والذكاء اللغوي كما يشير (Chan, 2007) يعدان منبئين جيدين بالموهبة القيادية.

ومما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية للموهبة القيادية كالتالي:

الموهبة القيادية = ٩٦,٣٢٠+ (٠,٣٥٦) × البعد التأملي.

ومما سبق يمكن قبول الفرض الثاني والذي نص على: "تسهم الحكمة وأبعادها في

التنبؤ بالموهبة القيادية لدى القيادات التربوية"، ولكن هذا القبول بشكل جزئي؛ فلم تُظهر النتائج إمكانية الاعتماد على بعدي المعرفة والوجدان في التنبؤ بالموهبة القيادية.

**الفرض الثالث: يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين متغيري (النوع – البيئة) في تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للقيادة التحويلية والموهبة القيادية.**

للتحقق من هذا الفرض؛ تم استخدام تحليل التباين (تصميم ٢×٢) لحساب التفاعل بين متغيري: النوع والبيئة، ويعرض الجدولان التاليان لنتائج استجابات التلاميذ؛ حيث يتم عرض تلك النتائج كما يلي:

أ) التفاعل بين متغيري (النوع والبيئة) في تأثيرهما المشترك في القيادة التحويلية:

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيري (النوع والبيئة) في القيادة

| التفاعل | | النوع | |
|---|---|---|---|
| | | ذكور | إناث |
| البيئة | ريف | ن= ١٠٥<br>م= ٨٥,٤٨<br>ع= ١٨,٠٧ | ن= ٢٩<br>م= ٩٢,٨٦<br>ع= ٢٢,٠٤ |
| | حضر | ن= ٥٣<br>م= ٩٢,٨١<br>ع= ٢٢,٥٠ | ن= ٣٥<br>م= ٩١,٠٣<br>ع= ٢١,١٢ |

جدول (١٥) تحليل التباين لمتغيري (النوع والبيئة) في القيادة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| النوع (أ) | ٣٤٣,٣١٨ | ١ | ٣٤٣,٣١٨ | ٠,٨٤١ | ٠,٣٦٠ غير دال |
| البيئة (ب) | ٣٣٠,٩٩٣ | ١ | ٣٣٠,٩٩٣ | ٠,٨١٠ | ٠,٣٩٦ غير دال |
| تفاعل (أ × ب) | ٩١٩,٢٧٣ | ١ | ٩١٩,٢٧٣ | ٢,٢٥١ | ٠,١٣٥ غير دال |
| الخطأ | ٨٩٠٣٨,٧٢٣ | ٢١٨ | ٤٠٨,٤٣٥ | | |
| المجموع | ٩١٦٨٧,٩٨٦ | ٢٢١ | | | |

اتضح من الجدولين السابقين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القيادات التربوية من الذكور وأقرانهم من الإناث، وبين المقيمين منهم بالريف وأقرانهم المقيمين بالحضر؛ وذلك في الدرجة الكلية لاستبانة القيادة، وربما كانت طبيعة المهام والأدوار التي يقوم بها القائد التربوي في إدارته للمؤسسة لا تختلف من مؤسسة لأخرى، أو من قائد لآخر، أو من بيئة لأخرى؛ ولهذا بيَّنت نتائج دراسة (عبد الله أبو تينة وآخرين، ٢٠٠٧) أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراكهم لممارسة القيادة الخادمة (التحويلية) في مدارسهم، وجاءت آراء بعض الباحثين لتعكس أهمية القائد التربوي في تقديم الدعم المهني للمعلمين ومؤسسته، كما أن القادة بحاجة ليكونوا أكثر مهارة في قدرتهم على التخلي عن الأساليب الإدارية التقليدية في إدارتهم لمؤسساتهم، وأن مدير المدرسة الفاعل هو الأكثر انسجامًا مع الناس، بصرف النظر عن كونه ذكرًا أو أنثى (Stogdill,1948; Zaccaro et al., 2004(In: Sternberg, 2005, p. 192- 193); Mengel, 2004; Ylimaki & Mcclain, 2009).

ولا تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (*Eagly* & Johannesen, 2001) من وجود فروق بين أساليب القيادة لدى النساء والرجال؛ حيث تفوقت النساء عن الرجال في بعض أساليب القيادة التحويلية، وفي المقابل؛ تفوقت الرجال عن النساء في بعض الأساليب الأخرى. كما تختلف مع ما كشفت عنه دراسة (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003) من وجود فروق بين الذكور والإناث في القيادة.

وفي هذا السياق؛ أشارت (Eagly & Johannesen, 2001, p.3) إلى أن الأدوار القيادية قد تختلف بين الرجال والنساء؛ حيث بدت النساء أكثر امتلاكًا لأساليب القيادة المتعلقة بالتعاون والعمل الجماعي والأكثر ارتباطًا بإعلاء قيمة الذات للآخرين، كما أن هناك اتفاق بين بعض الباحثين على أن المرأة تواجه موانع عديدة حتى تصبح في موقع القائد بعكس الرجال؛ خصوصًا في حالة الأدوار القيادية الأكثر ارتباطًا بالرجال.

وفي الحقيقة؛ فإنه لم يُتاح للباحث فرصة الإطلاع على نتائج الدراسات التي تكون قد تناولت تأثير البيئة في القيادة خلال بحثه في أدبيات الفقه السيكولوجي، والتي كان يمكنه الاسترشاد بنتائجها في تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القيادات في المدارس الثانوية بالريف وأقرانهم في المدارس الثانوية بالحضر.

كما اتضح أيضًا عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين القيادات التربوية في القيادة وفقًا لتفاعل متغيري: النوع والبيئة، مما يشير لعدم تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للاستبانة التي

تقيس القيادة. وهذه النتائج بحاجة للتحقق من صحتها في دراسات أخرى، أو لمزيد من الدعم الإمبيريقي.

ومما سبق يمكن القول بأن الوظيفة القيادية التي يشغلها القائد ربما تؤثر في سماته الشخصية وتكسبه الصفات والمهارات التي من شأنها معاونته على أداء دوره الوظيفي؛ وذلك بصرف النظر عن كونه ذكرًا أو أنثى. كما أن القادة في المدارس الثانوية يتعاملون مع معلمين ومعلمات وطلاب وأولياء أمور من ثقافات متنوعة سواء كانوا في مدارس الريف والحضر، الأمر الذي يمنحهم المزيد من الخبرات والمعلومات التي تُمكّنهم من التعامل مع المواقف المختلفة بشكل يعكس المصلحة العامة. وفي هذا السياق؛ أشار (Halverson, 2004, p.1) إلى أن نجاح القادة في إدارة مؤسساتهم يتوقف ليس فقط على ما يمتلكونه من معارف ومهارات؛ بل يعتمد على مزيج معقد من المعارف والمهارات والتصورات النظرية والقيم العملية ومقابلة الاحتياجات المؤسسية ومفاهيم وتصورات الناس عنهم وعن أدوارهم وتطلعاتهم لممارسات قيادية أفضل.

ب) التفاعل بين متغيري (النوع والبيئة) في تأثيرهما المشترك في الموهبة القيادية:

**جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمتغيري (النوع والبيئة) في الموهبة القيادية**

| التفاعل | | النوع: ذكور | النوع: إناث |
|---|---|---|---|
| البيئة | ريف | ن= ٤<br>م= ١٢٦,٢٥<br>ع= ٤,٦٥ | ن= ٥<br>م= ١٢٦,٨٠<br>ع= ٢,٣٩ |
| | حضر | ن= ١٠<br>م= ١٢٨,٠٠<br>ع= ٤,٣٠ | ن= ٦<br>م= ١٢٩,٣٣<br>ع= ٣,٢٠ |

**جدول (١٧) تحليل التباين لمتغيري (النوع والبيئة) في الموهبة القيادية**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| النوع (أ) | ٤,٩٤٩ | ١ | ٤,٩٤٩ | ٠,٣٤١ | ٠,٥٦٦ غير دال |
| البيئة (ب) | ٢٥,٦٠٠ | ١ | ٢٥,٦٠٠ | ١,٧٦٣ | ٠,١٩٨ غير دال |
| تفاعل (أ × ب) | ٠,٨٥٦ | ١ | ٠,٨٥٦ | ٠,٠٥٩ | ٠,٨١٠ غير دال |
| الخطأ | ٣٠٤,٨٨٣ | ٢١ | ١٤,٥١٨ | | |
| المجموع | ٣٣٤,٠٠٠ | ٢٤ | | | |

اتضح من الجدولين السابقين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القيادات التربوية من الذكور وأقرانهم من الإناث؛ وذلك في الدرجة الكلية للموهبة القيادية. وتختلف هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج دراسة )Yewchuk & Edmunds(1996 , من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور في السلوك القيادي السابق وأسلوب القيادة الموجه نحو المهمة لدى الموهوبين قياديًا.

كما اتضح أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين القيادات التربوية المقيمين منهم بالريف وأقرانهم المقيمين بالحضر؛ وذلك في الدرجة الكلية للموهبة القيادية.

وأظهرت النتائج عدم وجود تفاعل دال إحصائيًا بين القيادات التربوية في الموهبة القيادية وفقًا لتفاعل متغيري: النوع والبيئة، مما يشير لعدم تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للاستبانة التي تقيس الموهبة القيادية. وهذه النتائج بحاجة للتحقق من صحتها في دراسات أخرى، أو لمزيد من الدعم الإمبيريقي.

ومما سبق يمكن القول بأن الموهبة القيادية لا ترتبط بنوع القائد أو محل عمله سواء بالريف أو الحضر، وربما يعكس ذلك عدم ارتباط الموهبة بشكل عام بكلا المتغيرين؛ فالقائد الموهوب قد يكون ذكرًا أو أنثى، وهذا يؤكد صلاحية قيادة الإناث للمؤسسات جنبًا إلى جنب مع الذكور. كما أن القائد الموهوب قد يكون من الريف وقد يكون من الحضر، فليس لنوع البيئة دور ملحوظ في تحديد بنية الموهبة القيادية.

ولعل التحولات والتغيرات التي شهدها العالم في هذه الآونة تتطلب إعادة تنشئة القادة من خلال العمل المؤسسي الذي يمكن أن يزيد من أهمية إعدادهم؛ حيث إن العقول الموهوبة تلعب دورًا بارزًا في إدارة الأفراد في شتى المجالات العلمية والتقنية والاقتصادية(عادل عبد الله، ٢٠٠٥، ص٣٧٨). وقد أشار الباحثون إلى أن تربية القادة بدأت مع اهتمام المجتمعات بتربية ورعاية الموهوبين والمتفوقين؛ والتي تعد مختبرًا حقيقيًا للعديد من الإبداعات والرؤى الجيدة في إدارة الآخرين وتحقيق طموحاتهم، وأن القيادة التحويلية يمكن أن تُسهم في حدوث التغير والنمو والإبداع لدى الأفراد والمؤسسات؛ ولهذا فإن تربية الموهوبين تؤدي لنجاح أكثر للقادة في ميادين الحياة المختلفة (Cooper, 2011, p.2) بصرف النظر عن كون القائد ذكرًا أم أنثى، أو من الريف أم من الحضر.

ومما سبق يمكن رفض الفرض الثالث والذي نصه: " **يوجد تفاعل دال إحصائيًا بين**

متغيري (النوع – البيئة) في تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للقيادة التحويلية والموهبة القيادية".

**خاتمة:**

التغيرات السريعة التي شهدتها المجتمعات في الآونة الأخيرة –لاسيما المجتمعات التي شهدت ثورات الربيع العربي– لم تؤد فقط إلى صراعات؛ بل جعلت المجتمعات تعيش حالة من التغير المستمر؛ مما أدى إلى شعور أفرادها بأنهم في عالم مختلف ومتغير بشكل دائم، وتزايد هذا الشعور عند الأفراد الذين يقومون بأدوار قيادية، فهؤلاء بحاجة إلى درجة من التعقل والحكمة في حل المشكلات وحسم الصراعات بين المرؤوسين.

ويُعد نجاح القادة في إدارة الشئون المؤسسية وتهيئة المناخ الإداري الملائم من المقومات الأساسية لتحقيق الجودة النوعية في المؤسسات؛ ولهذا غدا الاهتمام بانتقاء هؤلاء القادة ضرورة مُلحة في هذه الأيام، فنجاح هؤلاء القادة يعتمد ليس فقط على ما يملكونه من معارف ومهارات؛ بل يعتمد على مزيج معقد من المعارف والمهارات والقدرات والسمات الشخصية والأدوار والتطلعات لممارسات قيادية أفضل، ليس هذا فحسب؛ بل إنه لم يعد باستطاعتهم حل الصراعات التي تواجه مؤسساتهم بالاستناد إلى القوانين والأعراف المنظمة للعمل داخل المؤسسة فقط، بل عليهم توظيف مهاراتهم وقدراتهم الشخصية في حل تلك الصراعات، وإدارة العمل داخل المؤسسة.

وينظر الباحثون إلى القيادة المدرسية باعتبارها أحد عوامل نجاح العملية التعليمية، بل إن بعضهم يعزو بلوغ المؤسسات التعليمية لأهدافها وتحقيق رسالتها إلى نمط القيادة السائد في تلك المؤسسات. وقد عكست نتائج الفقه التربوي والنفسي أن القيادة التعليمية داخل المدارس هي عبارة عن سمات شخصية وقدرات ومهارات يمتلكها القائد ومهام وأدوار يقوم بها. كما أشارت إلى أنه ينبغي أن يكون التدريس للأجيال الجديدة من القيادات قائمًا على تنمية الحكمة، وأن تتجه برامج تدريب القيادات نحو بناء القدرات البشرية وتنمية المهارات الشخصية؛ مثل: الحكمة، والذكاء الانفعالي، وأن الاهتمام بدراسة العلاقة بين القيادة والحكمة أصبح مطلبًا متزايدًا في هذه الآونة لاسيما مع تطور الوظيفة القيادية داخل المؤسسات.

وأشار (Gardner, 1983) إلى أن تنمية مهارات القيادة تتطلب بيئة ثرية تُمكّن من تحقيق مستويات مرتفعة من الموهبة القيادية، وأن المعنيين من الراشدين المهتمين بتنمية القيادة يمكنهم بناء قدرات ومهارات الشباب الموهوبين والمتفوقين من خلال منحهم المزيد من الفرص لاكتساب أساسيات وقواعد القيادة، وبيّن (Feldhusen & Kennedy,1988) أن موهبة القيادة

تتطلب من الفرد أن يكون لديه قدرة عقلية ونمو خلقي ومهارات تفكير وسلوكيات اجتماعية شخصية والقدرة على قيادة وتحفيز الآخرين (In: Cooper, 2011, p.4).

ومن هنا؛ فإن موهبة القائد في إدارة العمل داخل المؤسسة وقيادتها تعد من المقومات الأساسية لنجاحها؛ فمؤسسات المجتمع تواجه العديد من المشكلات التي يمكن أن تُحل من خلال القادة الموهوبين والمؤثرين في مرؤوسيهم (Cooper, 2011, p.4).

ليس هذا فحسب؛ بل إنه وفقًا لنظرية القيادة التحويلية لـ: (Bass, 1985)؛ فإن القادة التحويليين يؤثرون بشكل عام ليس فقط في بناء مفهوم الذات للمرؤوسين، وفي مدركاتهم وقيمهم ومعتقداتهم وسلوكهم؛ بل أيضًا في تشجيعهم على تعرُّف أهمية عملهم وتطوير معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم بما يحقق نموهم المهني والشخصي؛ ولذلك فإن هؤلاء القادة يرتبطون بعلاقات قوية مع مرؤوسيهم (Zhu, Yang, Sosik & Riggio, 2012, p.188).

وجاءت نتائج البحث الحالي لتعكس أهمية العلاقة بين الحكمة والقيادة التحويلية، وأهمية العلاقة بين الحكمة والموهبة القيادية؛ حيث أكدت نتائج الدراسات السابقة؛ مثل: (Jaques & Clement,1994; Jason et al., 2001; Halverson, 2004; Jordan, & Sternberg, 2005; Petran, 2008) على وجود ارتباط إيجابي بين القيادة التحويلية والحكمة، وأن القادة يجب أن يكون لديهم القدرة على التأثير في المرؤوسين والمؤسسات. وقد بيَّنت النتائج قدرة أبعاد الحكمة على التنبؤ بالقيادة التحويلية، وأن الأبعاد المعرفية والتأملية في الحكمة بدت أكثر قدرة على التنبؤ بالقيادة التحويلية من الأبعاد الوجدانية؛ حيث أسهم البعد المعرفي بمقدار (٤٥,٨%)، وأسهم البعد التأملي بمقدار (٢٩,٤%)، بينما أسهم البعد الوجداني بمقدار (٢٦,٦%) في القيادة التحويلية، بالإضافة لقدرة الحكمة والبعد التأملي فيها على التنبؤ بالموهبة القيادية لدى القيادات التربوية. كما أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة أيضًا بينهم في القيادة والموهبة القيادية وفقًا لمتغيري النوع والبيئة، بالإضافة لعدم وجود تفاعل مشترك بين هذين المتغيرين في تأثيرهما المشترك على الدرجة الكلية للقيادة والموهبة القيادية لدى القيادات التربوية.

كما دعت النتائج لضرورة إجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تتحقق إمبيريقيًا من كفاءة الحكمة وأبعادها في التنبؤ بالقيادة التحويلية والموهبة القيادية لدى فئات متنوعة من القيادات في مؤسسات تعليمية وغير تعليمية أو في مجالات إدارية متنوعة؛ بما يُسهم بشكل فاعل في التحقق من العلاقة بين هذه المتغيرات.

وجملةً؛ فإن الحكمة كسمة في الشخصية – كما تبناها البحث الحالي– يمكن أن تُسهم

بشكل فاعل في القيادة التربوية وأدائها داخل مؤسساتها، وأن المدير الجيد والموهوب هو من يكون قادرًا على الإتيان بأفكار جديدة وعملية لتحسين أداء النظام المؤسسي؛ ولهذا فإن على المعنيين بصناعة وإعداد القيادات التربوية وتعيينها الاهتمام بتدريس الحكمة في المؤسسات الجامعية، وإعداد البرامج التنموية في الحكمة من خلال المؤسسات المعنية بإعداد وتدريب تلك القيادات بما يُمكّنهم من أداء مهامهم القيادية في إنجاح عمل مؤسساتهم ورفع كفاءتها الإدارية.

## المراجـــــع


- أحمد طه محمد(٢٠٠٥). العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة التربوية لمديري المدارس ونظارها ووكلائها كما يدركها المعلمون. **مجلة كلية التربية بالفيوم**، ٣، ١- ٧٥.
- سارة عبد الله المنقاش(٢٠٠٧). القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة: دراسة مقارنة بين نمطي قيادة الذكور والإناث في جامعة الملك سعود بالرياض. **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، (٢٨)، ٣٥ – ٥٤.
- سنية جمال عبد الحميد(٢٠٠٦). الحكمة عند المسنين – دراسة بالمنهج الظاهراتي، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٦ (٥٢)، ١٦١ – ١٨٧.
- عادل عبد الله(٢٠٠٥). **سيكولوجية الموهبة** (ط١). القاهرة: دار الرشاد.
- عبد الله أبو تينة، وسامر خصاونة، وزياد الطحاينة(٢٠٠٧). القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٨ (٤)، ١٤٠ – ١٦٠.
- فؤاد أبو حطب(١٩٩٦). **القدرات العقلية** (ط ٥). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد غازي الدسوقي(٢٠٠٧). البنية العاملية للحكمة لدى الموهوبين والعاديين. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية جامعة عين شمس.
- ملفي علي القميش(٢٠١١). القيمة التنبؤية بالموهبة في ضوء الذكاءات المتعددة وفاعلية الذات والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية جامعة عين شمس.
- هناء محمد شويخ(٢٠١٠). إدراك الأعراض الجسمية المرتبطة بمرحلة الشيخوخة: دراسة تنبؤية في ضوء الحكمة والسعادة وتقييم الصحة العامة، **دراسات عربية في علم النفس**، ٩ (١)، ١٦٧ – ٢١٠.
- Antonakis, J., Avolio, B. & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. ***The***

***Leadership Quarterly*** 14, 261–295. Available at: *www.sciencedirect.com*

- Ardelt, M. (2000). Antecedents and Effects of Wisdom in Old Age: A longitudinal Perspective on Aging Well. ***Research on Aging*** 22 (4), 360 -394.
- Ardelt, M.(2003). Empirical Assessment of A Three-Dimensional Wisdom Scale. *Research on Aging.* 25 (3), 275 -324.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept. ***Human Development*** 47 (5), 257-285.
- Baltes, P. & Staudinger, U. (2000). Wisdom: A Metaheuristic (pragmatic) to Orchestrate Mind and Virtue toward Excellence. ***American Psychologist.*** 55 (1), 122- 136.
- Bass, B. & Avolio, B. (1995). ***Multifactor Leadership Questionnaire Leader form 5x-short*** (MLQ). distributed by Mind Garden. Inc. P. O. Box 60669. palto.ca 94306. (415) 424-8493.
- Bluck, S. & Gluck, J. (2005). From the Inside Out People's Implicit Theories of Wisdom. In Sternberg, R. & Jordan, J. (Eds.), ***A Handbook of Wisdom, Psychological Perspectives,*** First published, (pp. 84-109), Cambridge University Press, New York.
- Bufor, A. (2001). ***Management effectiveness, personality, leadership, and emotional intelligence : A study of the validity evidence of the emotional quotient inventory*** (EQ-I). *Iowa City: the university of Iowa.*
- Chan, D.(2007). Components of Leadership Giftedness and Multiple Intelligences among Chinese Gifted Students in Hong Kong, ***High Ability Studies***, 18 (2), 155-172.
- Cooper, S. (2011). A Multiple Case Study of Teacher Perceptions of Gifted and Talented Students' Transformational Leadership Behaviors. ***ProQuest Dissertations & Theses***, available at: udini.proquest.com/.../a-multiple-case-study-of-teacher-pqid:2331199861/
- *Eagly*, A. & Johannesen, M. (2001). The Leadership Styles of Women and Men, ***Journal of Social Issues,*** 6/22/01 version. available at: genderinscience.eu/.../Eagly%20and%20Johannesen.
- Edmunds, A. & Yewchuk, C. (1996). Indicators of Leadership in Gifted Grade Twelve Students, ***Journal of Advanced Academics,*** 7 (2), 345-355. Available at: joa.sagepub.com/content/7/2/345.
- Gardener, L. & Slough, C. (2002). Examining relationship between emotional intelligence in senior level managers. ***leadership & Organization development Journal*** 32 (2), 68- 78.

- Gruver, W, & Spahr, R. (2006). Imparting Wisdom to Evolving Leaders New leadership program at Geisinger focuses on case-based discussions mixed with personal experience. ***The Physician Executive.*** (May • June 2006), 24- 29.
- Habegger, C. (2011). An Evaluation of Leadership Traits and Prior Leadership Activities in Gifted Eighth-Grade Students, ***A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctorate of Education,*** Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
- Halverson, R. (2004). Accessing, Documenting, and Communicating Practical Wisdom: The Phronesis of School Leadership Practice. ***American Journal of Education*** 111 (November 2004) 1-32.
- Hammett, P. (2008).The paradox of gifted leadership: developing the generation of leaders. ***Industrial and Commercial Training,*** 40 (1), 3- 9.
- Jordan, J. & Sternberg, R. (2004). Wisdom in Organizations: A balance-Theory Analysis. In Kessler, E. & Bailey, J. (Eds.), ***The Handbook of Organizational and Management Wisdom,*** (pp. 1-25) Sage press. Draft date: December 2004.
- Jordan, J. (2005). The Quest for Wisdom in Adulthood: A Psychological Perspective. In Sternberg, R. & Jordan, J. (Eds.), ***A Handbook of Wisdom, Psychological Perspectives,*** First published, (pp.160-189) Cambridge University Press, New York.
- Küpers, W. (2007). Phenomenology and Integral Pheno- Practice of Wisdom in Leadership and Organization. ***Social Epistemology***. 21 (2), 169–193.
- Mengel, T. (2005). ***Wisdom and Knowledge – Leadership in Balance.*** *(www.integralconsulting.ca),* Winlaw, B.C., Canada, This article is dedicated to the wonderful friends and colleagues, students, staff and faculty of the Master of Arts in Leadership Program at Trinity Western University who taught me the wisdom and art of teaching servant leadership. Passmore, BC.
- Parry, W. & Sinha, P. (2005). Researching the Trainability of Transformational Organisational Leadership. ***Human Resource Development International.*** 8(2), 165-183.
- Petran, M. (2008). An Exploratory Study Of Executive Transformational Leadership, Wisdom, And Emotional Intelligence In Management Process Turnaround Situations. ***A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Education in Organizational Leadership Graduate School of Education and Psychology.*** Pepperdine University. U.S.A.

- Prewitt, V. & Barbara, S. ( 2003). The constructs of Wisdom In Human Development and Consciousness, department of Education. (pp. 1-28) ***Office of Educational Research and improvement.*** U.S.A. http://www.psy.pdx.edu.
- Staudinger, U., Smith, J. & Baltes, P. (1994). ***Manual for The Assessment of Wisdom-related Knowledge, "unpublished manuscript".*** Max Planck Institute for Human Development and Education. Berlin. Germany.
- Sternberg, R. (1998). A Balance Theory of Wisdom. ***Review of General Psychology*** 2 (4),347-365.
- Sternberg, R. (2000). Intelligence and Wisdom. In Sternberg, R (Ed), ***Handbook of intelligence,*** (pp. 631-649) Cambridge Univ. press, new York.
- Sternberg, R. (2003a). WICS: A Model of Leadership in Organizations. ***Academy of Management, Learning & Education*** 2 (4), 386-402.
- Sternberg, R. (2003b). WICS as a Model of Giftedness. ***High Ability Studies*** 14 (2), 109-137.
- Sternberg, R. (2005). WICS: A Model of Positive Educational Leadership Comprising Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized. ***Educational Psychology Review*** 17 (3), 191- 262.
- Ylimaki, R. & Mcclain, L. (2009). Wisdom-centred educational leadership. ***International Journal of Leadership in Education*** 12 (1), 13–33.
- Zhu, W., Yang, B., Sosik, J. & Riggio, R. ( 2012). Relationships between Transformational and Active Transactional Leadership and Followers' Organizational Identification: The Role of Psychological Empowerment, ***Journal of Behavioral and Applied Management,*** 13 (3), 186- 204.


---

# The Relative Contribution of Wisdom in Predicting the Transformational Leadership and Talent of Leadership A study applied on male and female educational leaders in rural and urban Secondary schools

Prepared by dr. Mohammed Ghazy El Dosouki
National Center for Educational Research and Development (NCERD)

**Abstract:**

The success of educational leaders depends on a complex combination of knowledge, skills theoretical perceptions and values. They are no longer able to resolve the conflicts facing their institutions depending on the laws and customs governing the work within the educational institution only; but they should employ their skills and personal abilities in solving these conflicts, and labor management within the institution. Besides, the psychological literature interested in studying leadership has indicated the need to investigate the relationship between wisdom and transformational leadership in the future studies because of the role that wisdom can play in leadership. The aim of the current research is to identify the role that can be played by wisdom and its dimensions in predicting the transformational Leadership and the talent of leadership among educational leaders, as well as to verify the correlation of transformational leadership and wisdom variables with some demographic variables, and to identify the impact of the interaction of the variables of gender, environment and wisdom on the total score of the transformational leadership, through applying the Three-dimensional Wisdom Scale, and Multifactor Leadership Questionnaire Leader form 5x-short (MLQ) on (222) male and female directors and agents in secondary schools in the governorates of Dakahlia, Kafr El-Sheikh and Qena. The results reflect the positive relationship between transformational leadership and wisdom, and verify the ability of wisdom and its dimensions to predict transformational leadership, moreover the cognitive and reflective dimensions of wisdom seemed more able to predict transformational leadership than affective ones, in addition the ability of wisdom and reflective dimension to predict the talent of leadership among educational leaders. The results indicated also that there are no statistically significant differences between the educational leaders concerning the transformational leadership and the talent of leadership in terms of gender and environment, in addition, no common interaction among the (gender, and environment) variables in terms of their common effect on the total score of transformational leadership, and the talent of leadership among educational leaders. The research conclude that the wisdom as an attribute in personality -as adopted in the current research- could contribute effectively to the educational leadership and its performance within its institutions Therefore, those who are responsible for preparing and appointing the educational leaders should be interested in teaching wisdom in their academic institutions and preparing the developmental programs of wisdom through the concerning institutions to prepare and train those leaders in a way that enables them perform their institutional tasks successfully and improve their administrative efficiency.