

## درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة في جامعة اليرموك

محمد بني هاني و غدير خطايبة\*

Doi: //10.47015/18.4.5

تاريخ قبوله: 2021/7/21

تاريخ تسلم البحث: 2021/3/22

### Degree of Employing Passionate Leadership by Faculty Members at Yarmouk University

Mohammad Bani Hani and Ghadeer Khataibeh, Yarmouk University, Jordan..

**Abstract:** This study aims at revealing the degree of employing passionate leadership by Yarmouk University professors as perceived by graduate students. A descriptive survey method is used in which a questionnaire was randomly distributed to a sample of (355) graduate students. It is made of 43 statements distributed over 5 categories; spiritual energy, emotional intelligence, motivation, commitment to success and vision. The study revealed that the employment of passionate leadership by college professors came in a moderate degree, with an average of (3.18) and a standard deviation of (8.17). No statistical differences were found in the study attributed to gender or program of the study, but there were statistically significant differences found due to the type of college in favor of colleges of humanities. The researchers recommend that there should be training programs in passionate leadership offered by passionate leaders, as well as further research in various educational environments and using different research methodologies.

**(Keywords:** Practicing Degree, Passionate Leadership, Yarmouk University)

وبما أن موضوع الشغف في الوقت الحاضر مصدر اهتمام في عالمين مختلفين- عالم الأعمال وعالم التعليم- فهو أيضاً مهم للقيادة (Whitehurst, 2016). ففي الأدب الحديث الذي يهتم بالشغف في القيادة، هناك ميل إلى نشر الشغف كعامل نجاح (Davies, 2008). فالشغف صفة يمتلكها القادة الناجحون. وفي كثير من الأوقات، فإن ما يدفع الشغف مشاعر غير واعية؛ إذ إنها مشاعر عميقة قابلة للانفجار، مشاعر تجلب اليأس والبهجة والغضب والفرح (Nias, 1996).

ويُعد الشغف عنصراً أساسياً في تمكين القادة من المثابرة والتركيز على القيام بما يريدون القيام به (Elliott & Stead, 2009). ويرتبط بالحماس والانفداج للإنجاز والرعاية والتعاون والالتزام والثقة والشمولية (Day, 2004). وقد عرفه فرايد (6: Fried, 1995) بأنه "قوة تحفيزية تنبثق من قوة العاطفة، تولد الطاقة والعزم والإيمان والالتزام لدى الناس، وتؤدي إلى تحقيق رؤية محسنة تتمثل في (التصميم على تحقيق هدف مرغوب فيه للغاية)". أما فاليران (3: Vallerand, 2012) فقد نظر إلى الشغف على أنه "رغبة قوية تجاه نشاط معين يفضلها الناس ويحبونه ويجدونه مهماً، ويشغلون فيه جهودهم وطاقتهم وأوقاتهم على نسق منتظم". ومن وجهة نظر فلسفية، فقد رأى كوران وهيل وأبلتون وفاليران وستانداج (Curran, Hill, Appleton, Vallerand & Standage, 2015) أن الشغف خبرة إنسانية بدونها لن يجد الفرد معنى لحياته؛ حيث يزرده الشغف بطاقة نفسية للمشاركة والاندماج في الأنشطة ذات القيمة.

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (355) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (43) فقرة، موزعة على خمسة مجالات (الطاقة الروحية، والذكاء العاطفي، والتحفيز، والالتزام بالنجاح، والرؤية). وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.18)، وانحراف معياري (8.17). وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيرات الجنس والبرنامج الدراسي، ووجود فروق تعزى لأثر متغير نوع الكلية، لصالح الكليات الإنسانية. وأوصى الباحثان باقتراح برامج تربوية من قبل القادة الشغوفين تعزز القيادة الشغوفة لدى أعضاء هيئة التدريس، وإجراء دراسات تتعلق بالقيادة الشغوفة في بيئات تربوية مختلفة، وباستخدام أدوات بحث ومتغيرات أخرى.

(الكلمات المفتاحية: درجة ممارسة، القيادة الشغوفة، جامعة اليرموك)

**مقدمة:** باتت بيئة العمل الجامعي أكثر تعقيداً؛ إذ تمتلئ بالتحديات المتزايدة. فكلما تقدمنا خطوة إلى الأمام، وجدنا أن هذه التحديات لم تعد متسارعة فحسب، بل أصبحت فريدة من نوعها، ولكن الحقيقة أن تحديات اليوم نجاح الغد. لذلك على الجامعات أن تسعى نحو التغيير والتطور في جميع المجالات؛ إذ إنها المسؤولة عنه، وذلك لما لديها من موارد بشرية تمتلك من القدرات الفكرية والعلمية والثقافية والبحثية ما يفي بتحقيق هذا التقدم. ولعل الأمر معقوداً على قياداتها الحكيمة التي تتمتع بالشغف والحماس، والتي تمتلئ إيماناً بأن القادم أجمل، وإلهاماً للغد والمستقبل الأفضل والواعد، وروحياً؛ إذ تنتشر الفيض اللطيف من الفرحة والباقيين تحقق ما لم يتحقق من قبل، وتجعل النظر إلى مثل هذه التحديات على أنها فرص لخلق النجاح. فبشغفها تجعل الطلبة يحلقون بلا أجنحة؛ إذ إنها تتواصل مع العقول والقلوب والأرواح. ويسحر الجاذبية والأخلاق وخلق الفرحة وتعبئة طاقات الطلبة، تجعلهم يصفون القيمة على أي أداء يقومون به، كما تجعلهم طلبة حالمين وطموحين لتقديم كل ما هو رائد وفعال لخدمة مجتمعاتهم والارتقاء بها.

فالقيادات الأكاديمية هي العنصر المحوري لتحقيق ما أنيط بها من أهداف وغايات تتعلق بالفاعلية والكفاءة المرغوبتين. ولذلك يجب أن تتوفر لديها قدرات ومتطلبات خاصة، حتى تكون قادرة على مواجهة التغيرات والتحديات المعاصرة، والتعامل معها بكفاءة واقتدار (Ayasrah & Al-Fadil, 2006). ولذلك فإن التحولات السريعة تلزم القيادات الأكاديمية بتوظيف مداخل وأنماط قيادية جديدة تتسجم مع تلك التحديات والمتغيرات المتسارعة، تهدف في غايتها إلى إطلاق القدرات الكامنة للطلبة وتحفيزهم ذاتياً، وجعلهم ذوي قيمة، وذلك من خلال قيام أعضاء هيئة التدريس بالاهتمام بالطلبة، لما لذلك من أثر بالغ وأهمية كبيرة في كسب عقولهم وقلوبهم بما يعود بالفائدة الكبيرة على المجتمع (Hallowell & Hancock, 2001).

\* جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2022.

أما شغف "الالتزام"، فهو يتكون من مجموعة عوامل، هي: مجموعة واضحة ودائمة من القيم والأيدولوجيات التي توجه الممارسة بغض النظر عن السياق الاجتماعي، والرفض النشط لنهج الحد الأدنى للقيادة (مجرد القيام بالمهمة)، والرغبة المستمرة في التفكير بالتجربة والسياق الذي تحدث الممارسة فيه، والقدرة على التكيف، وإحساس دائم بالهوية والغرض، والمشاركة الفكرية والعاطفية مع الجميع. وفي سياق شغف الثقة، فإن من أهمها ممارسة الثقة، والتركيز على تحفيز الطلبة وكفاءة الذات، والبناء المستدام لمجتمع تشاركي منتج للعلاقات (Leithwood & Jantzi, 2006). يرتكز هذا النوع من الشغف على عدة مفاهيم، منها: "الثقة النشطة والسياسة التوليدية" (Sachs, 2003)؛ إذ يرى هارجريفز (Hargreaves, 1994: 424) أن الثقة النشطة تعني أن أعضاء هيئة التدريس يشعرون بأنهم أقوى بالالتزام والمسؤولية تجاه طلبتهم، بحيث تعتمد الثقة النشطة على أنواع جديدة من العلاقات الاجتماعية والمهنية في أجزاء مختلفة من التعليم، بحيث يتم العمل بطرق استراتيجية. وهي أنها تتطلب مجموعة مشتركة من القيم والمبادئ والاستراتيجيات موضع النقاش. ومن السمات الأساسية للسياسة التوليدية أنها تسمح للطلبة والمجموعات بجعل الأشياء تحدث بدلاً من تركها تحدث لهم في سياق من الاهتمامات والأهداف الاجتماعية العامة (Sachs, 2003).

وقد وصف فولان (Fullan, 2001) شغف المهمة الأكاديمية والتربوية بأنه مزيج من الطاقة والحماس والأمل؛ إذ يتغلغل هذا الشغف في أفكار وكلمات وأفعال أعضاء هيئة تدريس بحيث يجعلهم شغوفين للغاية. ويضيف بريقهاوس (Brighouse, 2001) إلى ذلك تجلي الشجاعة والقيادة والمثابرة والتفاؤل؛ إذ يسعى القادة لتحقيق أهداف ورؤية تعليمية-تعليمية متميزة.

فهم يحفزون طلبتهم للتغيير، ويتمتعون بالمقدرة الفكرية والفضول والسعي للإتقان، وهم نموذج لعادات الاستفسار والتفكير والحوار التي تعزز التعلم، وإظهار المعرفة التربوية بعمق (Barth, 1990). إن خلق المعنى هو إحدى السمات المميزة لعضو هيئة التدريس الشغوف؛ فهو يهتم بالجانب العاطفي والروحي للطلبة، من خلال التركيز على القيم والتطلعات والالتزام، وإلهام الطلبة للوصول إلى أقصى إمكاناتهم. فشغفهم يُحدث الفرق ويحول المعتقدات إلى حقيقة. كذلك فإن العاطفة لدى عضو هيئة التدريس تمثل القلب والرجاء والإيمان المتجذر في الروح (Bolman & Deal, 1995).

وتشير دراسة أجرتها جامعة كورنيل إلى أن أفضل القادة هم الذين يتمتعون بإحساس شديد بالرحمة والشغف؛ إذ يهتمون بطلبته، ويقودون من القلب. فتعاطفهم هو ما يجلب النجاح، وشغفهم تجاه مؤسساتهم الأكاديمية وأهدافهم وطلبته هو من السمات الرئيسة للقيادة الناجحة. فهم يقودون بنشر الطاقة في كل

أما الشغف للعمل، فقد عرفه زيقرامي ونايمن وهوسن وويت وديل (Zigarmi, Nimon, Houson, Witt & Diehl, 2009: 13) بأنه "حالة وجدانية إيجابية مستمرة ومعتمدة على المعنى، وحالة الرفاه النابعة من تكرار التقييمات الإدراكية والوجدانية لمختلف المواقف الوظيفية والتنظيمية التي تؤدي إلى نوايا وسلوكيات عمل ثابتة وبناءة. وعلى الرغم من تناول الأدب للشغف في القيادة والمشاعر، فإنه لم يولِ كيفية تجسيد هذه القيادة اهتماماً كبيراً (Weber, 1949). وفي الأدب المتخصص بالإدارة التربوية، ينظر إلى القيادة الشغوفة على أنها تدور حول الطاقة والالتزام واعتقاد أن كل طالب يمكن أن يتعلم ويعلم، والاهتمام بالعدالة الاجتماعية والتفاؤل وإمكانية إحداث الفرق، كما تنتقل القيادة من مجرد دور أو وظيفة إلى دافع ثابت لتعزيز تعلم الطلبة (Davies, 2008). ويشير داي (Day, 2004) إلى أن القيادة الشغوفة أكثر من مجرد بناء القدرات والتركيز المجتمعي وأخلاقيات الخدمة الجماعية؛ إذ إنها تتعدى ذلك إلى هوية القادة ومن هم وكيف يتصرفون بشكل عميق وعاطفي والتزامهم بعملهم. فعندما يكون القائد شغوفاً، فإنه يولد الطاقة والتصميم والقناعة والالتزام، كما يضع هاجساً لدى الطلبة. ويضيف ديفيز وبريقهاوس (Davies & Brighouse, 2010) أن القيادة الشغوفة تؤسس مجموعة من القيم والأغراض التي تدعم العملية-التعليمية في الجامعات.

وعلى حد تعبير جورج وسيمز وماكلين وماير (George, Sims, McLean & Mayer, 2007)، فإن القيادة الشغوفة قيادة بالقلب والروح وسحر الجاذبية والأخلاق، وتقوم على خلق الفرح وتعبئة الطاقات. ومما لا شك فيه أن القادة الحقيقيين -كما يرى داي (Day, 2004) - يُظهرون شغفاً بهدفهم، ويمارسون قيمهم باستمرار، ويقودون بقلوبهم وعقولهم؛ فهم ينشئون علاقات طويلة الأمد وذات مغزى، ولديهم الانضباط الذاتي للحصول على النتائج، فهم يعرفون من هم.

وفي السياق ذاته، فإن القيادة الشغوفة تسمح بالتواصل مع العقول والأرواح بطريقة تمكن من إحداث تأثير إيجابي دائم من خلال العمل، وذلك في حدود التجارب الفردية والجماعية والمشاعر والآراء (Fried, 1995). لذا فإن إدراك حقيقة الطلبة، والشعور بما يشعرون به قدر الإمكان المعروف بالتقمص (Empathy)، إنما هو جزء أساسي من شغف الرعاية، لأنه إذا تم أخذ واقع الطلبة على أنه احتمال وتم البدء بالشعور به في واقع الأمر، فهذا يجعلنا نشعر بأننا يجب أن نتصرف وفقاً لذلك، وبالتالي فنحن مضطرون للتصرف كما لو كان ذلك نيابة عن أنفسنا، ولكن يكون ذلك نيابة عن الطلبة؛ فعلاقات الرعاية أساسية للقيادة الناجحة، ومن الصعب تصور عضو هيئة تدريس شغوف دون نزاهة مهنية مبنية على الترابط بين الطلبة ومعهم؛ فالرعاية والرحمة سمات أساسية في العلاقات مع الطلبة (Noddings, 1984).

النزاهة الشخصية، بحيث تكون مقبولة وإيجابية بالنسبة للطلبة. أما الإحسان فهو اعتقاد الطلبة وإيمانهم بأن عضو هيئة التدريس يريد خيراً لهم، ويملك نوايا حسنة تجاههم، بعيداً عن التمرکز حول الدوافع الذاتية أو التمرکز حول الذات، وبأنه يهتم بمصالحهم وأحوالهم.

إن معظم الطلبة يخافون من الفشل في بعض الحالات، وهذا من شأنه أن يمنع من فعل ما يتوجب فعله للمضي قدماً والوصول إلى أهدافهم الشخصية. ويمكن اعتبار هذا الخوف بمثابة الحاجز الذي يحول بين الطلبة وبين تفجير طاقاتهم، والوصول إلى أهدافهم وطموحاتهم. ولكن في سبيل الوصول بالطلبة إلى النجاح والسعادة الحقيقية، يجب العمل على إزالة العقبات التي تحول دون الوصول إلى النجاح؛ فلا بد من قتل الفشل، والتغلب على القلق، والهروب من اليأس، والنفور من الكسل، وبث النشاط، واستثمار الطاقات، والاعتدال والتوازن، وتبصير الطلبة بما منحهم الله من مواهب، وإشعال حماس العزم لديهم حتى يتوقد الذكاء، وتعريفهم بأسرار النبوغ، وسمات العبقرية، وكيفية العود إلى المجد، وفوائد الشدائد، والتمسك بالغد، والتحكم في الميول، والاستنارة بالمشورة، وحب التفاؤل، والابتعاد عن التشاؤم، وفعل الممكن، ومحاولة قهر المستحيل (Abdel Fattah, 1992).

والرؤية أيضاً من سمات القادة الشغوفين، إذ يقومون بصياغة رؤية عميقة الجذور، ولديهم إيمان بالفرص والبدائل. فهم قادرون على تصور المستقبل والتواصل مع الطلبة بشكل واضح وحيوي، كما أن رؤيتهم ترتبط بواقع الطلبة في ضوء الظروف الحالية للجامعة، بالإضافة إلى الأمل والتطلعات للمستقبل؛ إذ إن جوهر الرؤية يجب أن يتصل بالقلب والعقل والقدرة على نقل الإحساس بأهمية النظر إلى تحقيق مستقبل أفضل (Davies & Brighouse, 2010). ففي الرؤية التي يضعها عضو هيئة التدريس يتحقق الكثير من المزايا كما ذكر ماهر (Maher, 2013). ومن ذلك: انخفاض إمكانية الفشل في تحقيق أهداف الرؤية الموضوعية، والحفاظ على توازن بيئة العمل الأكاديمي، وتوجيهها في المسار السليم، كما أن الرؤية تدفع وتحفز الطلبة، وترفع درجة حماسهم للإنجاز؛ إذ تشعرهم بأنهم يملكون جامعتهم ومصيرهم، مما يساعد على زيادة ولائهم، وبالتالي يشجعهم على المبادرة بسلوكيات رائدة، وتقديم أفكار جديدة ونافعة، يمكنها أن تساعد عضو هيئة التدريس على تحقيق الرؤية المستقبلية بصورة أفضل.

يضاف إلى ذلك الذكاء العاطفي (Goleman, 1997)؛ إذ إن التعامل مع العواطف والمشاعر يمكن أن يسهم في التعامل الإيجابي مع احتياجات الطلبة وتحفيزهم بفاعلية، فعن طريق التدريس الذي يتمتع بذكاء عاطفي يُعتقد أنه أكثر ولاء والتزاماً وسعادة في العمل، وصاحب أداء أفضل، ولديه مقدرة على إدخال السعادة والبهجة والثقة والتعاون بين الطلبة من خلال علاقته الشخصية معهم؛ إذ

مكان يعملهم؛ إذ إنهم منغمسون في عملهم لدرجة أنهم سيفعلون أي شيء معقول لتحقيق الأهداف، ولديهم هالة تتحدث عن الهيمنة ولكن بحذر. ففي داخلهم المقدرة على إلهام وإثارة عقول الطلبة لفعل المزيد؛ ففي اللحظة التي يقابل الطلبة فيها عضو هيئة تدريس شغوفاً، تنبعث منه طاقة ترتقي بالطلبة، وتدفعهم لبذل المزيد من الجهد والذهاب إلى أبعد مما يطمحون إليه. كذلك فإن القادة يسيرون بالرؤية؛ ففي النهاية يكمن نجاح أي جامعة في أيدي أساتذتها، والوسيلة تكمن في فهم الرؤية والعمل على تحقيقها، من خلال التأثير المستمر على الطلبة بكلماتهم وأفعالهم؛ إذ يعلمونهم الخروج من منطقة الراحة الخاصة بهم، وجلب فرص جديدة، وفتح باب النجاح. فعندما يصبح الطلبة شغوفين بما يفعلونه أيضاً، فإنهم يقتربون أكثر من حدود إمكانياتهم (Insight Success: The Way of Business Solutions, N. D).

وقد تمت الإشارة إلى أهم 10 سمات أساسية تجعل القائد عظيماً، حيث تم التوصل إلى أن السمات الرئيسية هي الشغف؛ إذ إن القادة الأكثر نجاحاً لديهم إحساس قوي بالشغف بما يفعلونه، وهم بذلك يصنعون فرقاً كبيراً في كيفية ظهورهم والتفاعل مع الطلبة. فعندما يحضر الشغف، يصبح العمل نابغاً من الحب وليس من الوظيفة، الأمر الذي يحدث فرقاً في مستوى النتائج. فالقيادة الشغوفة هامة لأنها تسهم في تطوير الطلبة ودفعهم إلى المشاركة (Leaders Edge, Inc, 2020)، وقد تحدت هذه السمات بالآتي:

الضعف، وهو شيء يتحمس له للغاية عندما يتعلق الأمر بموضوع القيادة؛ فعندما يظهر القادة "أعضاء هيئة التدريس" ذواتهم الحقيقية من خلال كونهم ضعفاء، يمكنهم التواصل مع الطلبة بشكل أكثر فاعلية، للوصول إلى مستويات أعلى، وسيحدثون النغمة الملائمة لكيفية تصرف معظم طلبتهم في الجامعة، وكيف يتصرفون تجاه بعضهم البعض، وفهم القيمة الحقيقية لرأس المال البشري؛ إذ إن ازدهار الجامعات قائم على فهم القيمة الحقيقية لطلبتها. فهم يمثلون أكبر رصيد لدى عضو هيئة التدريس؛ فمدى النجاح قائم على مشاركتهم جميعاً في شغفه، فالطلبة هم محور عمل عضو هيئة التدريس، كما أن الإيجابية، والإيمان بالرسالة التي يسعى أعضاء هيئة التدريس لتحقيقها، والاستماع النشط لوجهات نظر الطلبة، وإشراكهم في الشغف، كل ذلك يُعد من السمات الأساسية للقادة (Leaders Edge, Inc, 2020).

هذا بالإضافة إلى أن الالتزام القوي بالنجاح -وهو ما يُعبر عنه بالالتزام الشغفي- هو إيمان قوي بعلاقة ذات قيمة عالية تشجع على بذل أقصى جهد للحفاظ عليها (Palmatier, Dant & Grewal, 2007)؛ إذ يُعد الالتزام أعلى مرحلة في الرابطة العلائقية. فهو يسهل التعاون والاتفاق ويرفع الأداء ويقلل الانتهازية.

أما بالنسبة للثقة، فهي تتكون من النزاهة، والإحسان، وذلك حسب ما ذكره باليسكينييس (Paliszkiwicz, 2012). فالنزاهة تتمثل في الالتزام بمجموعة من المبادئ الأخلاقية التي تعبر عن

انطلاقاً من أهمية القيادة الشغوفة في تحقيق النجاح في قيادة المدارس والطلبة والمجتمعات، فقد أظهرت نتائج دراسة داي (Day, 2004) في إنجلترا، المعنونة بـ "شغف القيادة الناجحة"، أن السمة الرئيسة للنجاح في القيادة بين المديرين بغض النظر عن الأساليب والاستراتيجيات هي الشغف بالتعليم تجاه الطلبة والمدارس والمجتمعات التي عملوا فيها في إنجلترا. وأظهرت النتائج أن مديري المدارس العشرة قد حافظوا على نجاحهم من خلال تطبيق مزيج من 10 سمات قيادية أساسية، وأن هذه السمات مكنتهم من إدارة عدد من التوترات والمعضلات المرتبطة بإدارة التغيير، وأن طبيعة هذا الشغف تتحدد بستة عوامل أساسية للنجاح؛ شغف الإنجاز والرعاية والتعاون والالتزام والثقة والشمولية.

ولم يكتف الباحثون بدراسة السمة الرئيسة للنجاح في القيادة وهي الشغف، بل قام ماتا ومورفي (Matta & Murphy, 2005) بإجراء دراسة معنونة بـ "عندما تحفز القيادة الشغوفة التغيير الدائم: حكاية تنمية القدرات التحويلية في أوغندا". وقد أظهرت نتائجها مقدرة المديرين على تحقيق نتائج غير عادية؛ إذ يمكن للقيادة الشغوفة والملتزمة أن تغير الأمور في وقت قصير بشكل ملحوظ وعميق. فالدلالات السحرية والمُلهمة لا يمكن تكرارها، كما أنها تنمي القدرات لإحداث تغيير دائم وطويل المدى، وذلك بالتحدي وإطلاق العنان للقدرات، والتعزيز المستمر للحفاظ على الزخم، وبناء الثقة في الفريق، والتعاون والتمكين والمساءلة، والتركيز الدؤوب على تحقيق نتائج طموحة بشكل متزايد، وكذلك إعطاء أعضاء هيئة التدريس مساحة للتقدم مع الإجابات التي تناسبهم لاكتشاف الحلول الصحيحة، وإلهامهم للوصول إلى ما يبدو مستحيلاً، والإيمان بأنه يمكن للعالمين أن يحدثوا فرقاً كبيراً، وبشكل عام وجود بيئة مقنعة تلتهم أعضاء هيئة التدريس والمديرين للتفوق في أداء يفوق التوقعات.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، كشفت نتائج دراسة ماركيس (Marques, 2007) المعنونة بـ "القيادة: الذكاء العاطفي والشغف، وماذا بعد؟" عن تصورات طلبة القيادة حول صفات القيادة القابلة للتطبيق بشكل عام، وكذلك أعضاء هيئة التدريس في مناصب مختلفة بصفتين يمكن اعتبارهما عنصرين مهمين للنجاح العام في القيادة: الذكاء العاطفي، والشغف؛ إذ إن القيادة ترتبط بالذكاء العاطفي والشغف، ولم يكن القائد شغوفاً بما يفعله، فقد لا يكون هناك سبب يجعله يقود في المقام الأول، وبدون الذكاء العاطفي، قد يفتقر القائد إلى الجودة الحاسمة للقراءة بين السطور والاستماع إلى غير المنطوق. وقد توصلت الدراسة إلى أن الشغف لا بد من أن يحتوي على العزيمة، والابتكار، والذكاء التربوي، والمثابرة، والرؤية، والالتزام، والشجاعة، والإبداع، والتفكير متعدد الأبعاد، والحسم، والوضوح، والمرونة، والحب للعمل والتقدم. أما الذكاء العاطفي، فهو يشتمل على الامتثال، وعقلية الأوبرا، والسلوك الأخلاقي، والانفتاح العقلي، والقيم، والنزاهة، والصدق، والثقة،

يقود بقلبه وعقله سعياً لإيجاد بيئة تشجع العمل الجماعي، والتعاون، والجودة، وتحقيق النتائج المرغوبة.

ومن هنا، فالذكاء العاطفي يركز على الذات وفهمها، وفهم سلوك الطلبة، وممارسة السلوك الإيجابي تجاههم، ونبذ كل الأساليب السلبية، وزيادة الرحمة والرأفة في العمل. ويتطلب ذلك من أعضاء هيئة التدريس أن يتعلموا عن إدراك المشاعر ومعرفتها في أنفسهم وفي طلبتهم، وأن يستجيبوا لها بشكل ملائم ويطبّقوا المعلومات بفاعلية، ويعملوا على تقوية مشاعرهم في العمل، ومعرفة قدرتهم على تحسين المشاعر وإدراكها وتطبيقها بشكل فاعل وجعلها مصدر قوتهم (Al-Tai & Al-Atwi, 2010).

ويتضمن الذكاء العاطفي المقدر على التمييز بين مصادر الإحباط والتعامل معها، والمقدرة على فهم مشاعر الطلبة وتوقع ردود فعلهم، والمهارات الاجتماعية اللازمة لبناء علاقات جيدة معهم، بما في ذلك القدرة على الاستماع والاستيعاب والإقناع والقيادة؛ إذ به يتم ضبط الانفعالات وتوظيفها من أجل تعظيم القدرة والفاعلية في اتخاذ القرار المناسب كردة فعل لهذه الانفعالات (Abdul Haq, 2008).

وقد تحدث دانيال جولمان عن نموذج قيادي مكون من ستة أنماط تسود مجال العمل، وهذه الأنماط هي: صاحب الرؤية، والتواصلي، والمدرّب، والديمقراطي، والضابط، والقسري. وتعد الأنماط الأربعة الأولى إيجابية، بينما يعد النمطان الخامس والسادس سلبيين. وقد هدفت دراسة بني هاني ومصطفى (Banihani & Mustafa, 2016) إلى التعرف إلى النمط القيادي السائد لدى المديرين في المدارس الأردنية وفقاً لنموذج جولمان، وتبين أن صاحب الرؤية جاء في الدرجة الأولى من حيث الاستخدام بين إدارات المدارس في شمال الأردن، وتلاه النمط التواصلي، ثم المدرّب، ثم الديمقراطي، ثم الضابط، وجاء النمط القسري في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة.

ويذكر راي (Ray, 2019) أن القيادة الشغوفة تتسم بـ 12 سمة أساسية تميز الأفضل عن البقية؛ فعندما يوجد عضو هيئة تدريس شغوف، فإنه بشكل تلقائي يتم تحفيز النظام الحسي لدى الطلبة؛ إذ تتأثر عواطفهم عندما تلتقط الطاقة الإيجابية والمعدية. فهو يقود بقلبه وروح، ومن السمات التي تميزه: السعي لإيجاد الحلول بدلاً من المشكلات، والفهم العميق للطلبة؛ إذ إنه منفتح ويقدر الاختلافات، ويحترم الآراء المتباينة، كما أنه محاور متميز، يستمع للطلبة بقصد الفهم، ووضوح الرؤية لديه يميزه؛ إذ يركز على المستقبل، ويرى أن الفرص تكمن في التحديات، كما يعمل على أن يُغذي نفسه والطلبة بالطاقة الإيجابية. فهو يدرك إمكانات الطلبة ويستخدم نقاط قوتهم بشكل حدسي، ويتعلم مدى الحياة، ويؤمن بنفسه وبالطلبة. فعبقات العمل لا تثبطه، وبالتالي فإن لديه المقدرة على التحفيز والإلهام وخلق رؤية مغناطيسية تتطلب التفاني والمثابرة والمهارة.

في أدبيات القيادة، وكذلك ظهوره في المؤسسات التربوية والتعليمية. وفي ظل ندرة الدراسات الهادفة في الوطن العربي لتأصيل موضوع القيادة الشغوفة. يرى الباحثان أن هذه الدراسة جاءت كواحدة من أوائل الدراسات العربية للتعرف إلى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة في مؤسسات التعليم العالي، في حدود علم الباحثين.

#### مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالعلم تنهض الأمم، ومهما حاولنا النهوض بغيره تبوء المحاولات بالفشل، وهذه حقيقة يدركها كل ذي عقل ولا يصعب فهمها على أحد، ولكن بالتأمل لواقع مؤسسات التعليم العالي الذي نعيشه في الأردن، وبالرغم من الإيجابيات الموجودة، فإن هناك بعض السلبيات والثغرات التي يلمسها خبراء التربية، ومنها ضعف ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة في الجامعات الأردنية، ومنها جامعة اليرموك. وهذا ما لاحظته الباحثان في بيئة العمل. وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات، داي (Day, 2004).

ودراسة ماركيس (Marques, 2007)، أن هناك تبايناً في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة، الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في ممارسات القيادات الأكاديمية "أعضاء هيئة التدريس" وتوجيهها فيما يصب في مصلحة خدمة الطلبة والمجتمع المحلي عبر بث طاقة عميقة جداً إيمانية وروحانية ومُلهمة، كما أنها تحويلية هادفة جامعة لكل ما سبق من أنماط القيادة فيما يسمى "القيادة الشغوفة" التي تحدث تحولات كبيرة في الفكر ثم في السلوك؛ إذ بها تنقل هذه القيادات الطلبة من الأداء الجيد إلى الأداء العظيم، وفي الوقت نفسه بإرادتهم دون أدنى استخدام لأي من أساليب البيروقراطية. فالقيادة الشغوفة تضيء على الأشياء قيمة عميقة وكبيرة متجددة يصعب لأي أحد انتزاعها أو العبث بها.

ثم إن المشاعر التي يحتفظ بها القادة عن العمل في بيئة العمل الأكاديمي تؤثر بشكل مباشر على إحساس الطلبة بالملكية والمشاركة والإلهام، والالتزام والاستماع (Russell, 2008)؛ إذ تتجلى جميع هذه المشاعر في أثناء تحقيق الأغراض التي وُجد من أجلها أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الأكاديمية. ولذلك إذا أراد القادة الأكاديميون "أعضاء هيئة التدريس" أن تتسم بيئة العمل الأكاديمي بالفاعلية والحماس، وتعمل على تحقيق رؤية الجامعة بشكل جذري وعميق ينطوي على توليد رؤية جديدة منبثقة عن رؤية الجامعة تتواءم والتغيرات والتطورات المستمرة، فإنه لا بد من تبني القيادة التي من الممكن أن تتجذر في قلوب وعقول وأرواح طلبتها؛ ألا وهي القيادة الشغوفة.

وبالقيادة الشغوفة تتضاعف إمكانية مواجهة تبيد الجهد والطاقة؛ إذ يقوم القادة الأكاديميون "أعضاء هيئة التدريس" بمسؤولياتهم بالشكل الناجح، ويعملون جاهدين على تطوير

والاحترام، والرحمة، والعدالة، واللطف، والتسامح، والاستماع، والحساسية، والحب للناس.

وفي السياق ذاته، أظهرت نتائج دراسة أجراها موريسون وكوبر (Morrison & Cooper, 2008) معنونة بـ "شغفي واستباقي: دور مدير المدرسة الثانوية في قيادة تغيير المناهج في نيوزيلندا" أن هناك عوامل مشتركة في العمل تمتلك أهمية حاسمة للقدرات القيادية التي تم تحديدها بشكل شائع، وهي أن القادة الشغوفين للتعلم لا يعتدرون، ويركزون بحزم استباقي على رفع مشاركة الطلبة وإنجازهم داخل وخارج التعليم الرسمي، ويدركون أن التعليم في القرن الحادي والعشرين يمثل خروجاً عن العمل كالمعتاد ويتطلب تغييراً ثقافياً عميق الجذور، وإنشاء القواعد المهنية الجديدة التي تتطلب تحولات أساسية في التفكير والسلوك، علماً بأن الانتباه للبعد الإنساني للتغيير ضروري، وأن قيادة تنفيذ المناهج الجديدة بنجاح تتطلب إرادة مهنية وتواضعاً شخصياً.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، أظهرت نتائج دراسة رسل (Russell, 2008) المعنونة بـ "القيادة التربوية المتحمسة" أن الحماس والمشاركة في العمل مرتبطان بأسلوب القيادة التعاوني وأخلاقيات العمل القوية ومواءمة المهام الشخصية والتنظيمية. وهذا يعني أن القادة يسعون إلى تحقيق التقدم من خلال التعاون، ويظهرون أخلاقيات عمل قوية، ويوضحون لأنفسهم وللآخرين كيف تتماشى المهمة التنظيمية مع المهمة الشخصية، وهم كذلك ملتزمون ومتحمسون لتعزيز الخصائص نفسها لدى أولئك الذين يعملون معهم.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية، أكدت نتائج دراسة لacroix (Lacroix, 2012) المعنونة بـ "دور القيادة بالهدف والشغف: مفاتيح القيادة الفعالة في التعليم المهني والتقني" أن القادة الفعالين في التعليم المهني والتقني (CTE) ليسوا مجرد رؤى، بل هم قادة تربويون يفهمون المهمة بوضوح، ويمكنهم التعبير عن رؤية المدرسة ويقومون بكل ما يلزم لإنجاز هذه المهمة وتنفيذها، ويعرفون هدفهم وسبب تعيينهم، ويركزون على المستقبل ويفكرون في المصير، ويقودون بتوقعات عالية ويضعون نغمة للآخرين لبتبعوها، وهم هادفون ومصممون ومثابرون ومقنعون، ولا يتركون أي شيء يقف في طريق تحقيق المهمة التي شرعوا في تحقيقها. كما يرون أن مفاتيح النجاح في أي مؤسسة تنبع من القيم والمبادئ الأساسية ونظام المعتقدات المضمنة في مهمتها التي يقوم بها كل من يرتبط بالمؤسسة. ويمكن القول إن كل شخص لديه شكل من أشكال الملكية في المؤسسة، والجميع مسؤولون عن نجاحها أو زوالها. وهذه القيم والمعتقدات تقع على عاتق القائمين على القيادة مسؤولية غرسها في كل فرد تحت قيادتهم.

في ضوء ما تقدم، يظهر من الأدب النظري والدراسات السابقة التي تم عرضها أن هناك محاولات متواضعة لبعض الكتاب والباحثين لدراسة موضوع القيادة الشغوفة، التي تطرق لها الباحثان في الأدب النظري في هذا البحث؛ إذ لا يزال هذا الموضوع حديثاً

الشغوفة. كذلك فإن القيادة الشغوفة تسهم في تقديم أطر منهجية وإجرائية تساعد الإداريين في الأماكن التعليمية المختلفة في وضع برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تراعي الشغف في قيادتهم.

#### حدود الدراسة ومحدداتها

تحدد الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرف إلى درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة.
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في جامعة اليرموك في الأردن.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020م.

#### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

يتناول هذا الجزء قسمين من التعريفات، هما التعريفات الاصطلاحية والتعريفات الإجرائية:

**القيادة الشغوفة اصطلاحاً:** "هي أكثر من مجرد بناء القدرات والتركيز المجتمعي وأخلاقيات الخدمة الجماعية؛ إذ إنها تتضمن هوية القادة ومن هم وكيف يتصرفون بشكل عميق وعاطفي والتزامهم بعملهم. فالقائد الشغوف يولد الطاقة والتصميم والقناعة والالتزام، كما يضع هاجساً لدى الطلبة" (Day, 2004).

وتعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة اصطلاحاً بأنها: كل فعل يقوم به عضو هيئة التدريس في المحاضرات أو خلال مرحلة الإشراف على أطروحات ورسائل طلبة الدراسات العليا، متمثلاً في غرس روح الإيمان والتفاؤل والتحدي لدى الطلبة وبناء الطاقات. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي سيسجلها المستجيبون على أداة القيادة الشغوفة بمجالاتها الآتية: الطاقة الروحية، والذكاء العاطفي، والتحفيز، والالتزام بالنجاح، والرؤية.

ويرى الباحثان أن القيادة الشغوفة قيادة تنطلق من الاهتمام بالآخرين والتعاطف معهم؛ إذ تتجذر في العقل والقلب والروح، وتطلق العنان لطاقاتهم، وتوجههم نحو تحقيق النتائج المرجوة في أقصر وقت وبأقل جهد، وبكفاءة وفاعلية كبيرتين.

#### الطريقة والإجراءات

يشمل هذا الجزء عرضاً لمنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وطريقة اختيار العينة، والأداة التي تم استخدامها، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات المتبعة في تطبيقها.

المؤسسات التي يعملون فيها، وبها يقدمون الخدمة الجماعية القوية التي تدعم المؤسسة والأفراد بشكل أخلاقي. وفي هذا الشأن، يشير ماكولين وتالبرت (McLaughlin & Talbert, 2001) إلى أن القيادة الشغوفة تركز على الرعاية والثقة والشمولية والتعاون والالتزام. ومن هنا سعت هذه الدراسة تحديداً للإجابة عن سؤالي الدراسة الآتيين:

- ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة في جامعة اليرموك؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة تعزى لمتغيرات: (الجنس، والبرنامج الدراسي، ونوع الكلية)؟

#### أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرف درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.
- تعرف أثر كل من الجنس، والبرنامج الدراسي، ونوع الكلية في تقديرات طلبة الدراسات العليا لدرجة ممارسة القيادة الشغوفة.

#### أهمية الدراسة

اكتسبت الدراسة أهميتها من خلال تناولها لموضوع قل تناوله، وهو القيادة الشغوفة. ولعل ما يميز هذه الدراسة أن هدفها صُوب باتجاه القيادات الجامعية "الأكاديمية"، وهم أعضاء هيئة التدريس، وذلك للكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. وقد تكون هذه الدراسة الأولى من نوعها في محاولة سد الفجوة في هذا الموضوع في بيئة التعليم العالي في الأردن تحديداً، وذلك في حدود علم الباحثين. ويمكن تقسيم أهمية الدراسة الحالية إلى:

- **الأهمية النظرية:** تتضح الأهمية النظرية للدراسة من خلال التركيز على موضوع القيادة الشغوفة من أجل إثراء أدبيات الدراسة النظرية حول أبعاد القيادة الشغوفة، وكذلك نقل الأفكار المتاحة حول الظاهرة المتعلقة بالقيادة الشغوفة إلى الثقافة العربية، وتكوين قاعدة بحثية صالحة للنشر؛ إذ تفتح هذه الدراسة الباب أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول القيادة الشغوفة، وخصوصاً في مؤسسات التعليم العالي.

- **الأهمية التطبيقية:** يتوقع من نتائج الدراسة الحالية إفادة كل من أصحاب القرار في جامعة اليرموك تحديداً، ومؤسسات التعليم العالي بشكل عام في الأردن، وخصوصاً في مجال القيادة التربوية، إلى جانب إفادة واضعي السياسات التعليمية في تطوير استراتيجيات جديدة للقيادة، وتطوير معايير اختيار القيادات الأكاديمية "أعضاء هيئة التدريس" في ضوء متطلبات القيادة

## منهج الدراسة

وبعد إجراء هذه الخطوة، أكد جميع المحكمين على فاعلية الأداة، وتم الأخذ بجميع الآراء التي تضمنت حذف ثلاث فقرات، وتعديل أربع فقرات من قبل مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في علم النفس، والقياس والتقويم، واللغة العربية في الجامعات الأردنية. وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (46) فقرة. وبعد إجراء التعديلات التي طلبها المحكمون، أصبح عدد فقرات الأداة (43) فقرة.

ثانياً: تمّ التحقق من ثبات أداة القيادة الشغوفة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق أداة الدراسة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.90). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمة ألفا (0.89). وتأسيساً على ما سبق، فإن هاتين القيمتين مقبولتان وتعطيان مؤشراً إيجابياً على موثوقية الاستبانة (Odeh, 2010). والجدول (2) يوضح ذلك.

### الجدول (2)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة المجالات والدرجة الكلية للأداة

المجال	ثبات إعادة	الاتساق الداخلي
الطاقة الروحية	0.89	0.81
الذكاء العاطفي	0.87	0.83
التحفيز	0.90	0.78
الالتزام بالنجاح	0.92	0.80
الرؤية المستقبلية	0.87	0.76
الأداة ككل	0.90	0.89

وقد تم اعتماد سلم ليكرت ذي التدرج الخماسي، وذلك على النحو الآتي: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً. وصُححت هذه الأداة بناءً على الأوزان الآتية: (5, 4, 3, 2, 1) للدرجات سابقة الذكر. وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00-2.33: قليلة

من 2.34-3.67: متوسطة

من 3.68-5.00: كبيرة

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)

عدد الفئات المطلوبة (3)

$$1.33 = \frac{5-1}{3}$$

ومن ثم تمت إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته طبيعة هذه الدراسة وأهدافها، وذلك لمعرفة التطور الحادث في رؤيتنا للقيادة؛ إذ أصبحنا ننظر من منطلق أعمق للقيادة، جامعين مفاهيم القيادة للوصول إلى مفهوم القيادة الأعمق؛ ألا وهو "القيادة الشغوفة". وقد قام الباحثان باستخدام أداة الاستبانة للكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة.

## مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك في الأردن في الفصل الأول من العام الدراسي 2021/2020م. وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة مكونة من (355) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا. ويُعد حجم العينة مقبولاً لأغراض الدراسة الحالية نظراً لاعتماد الباحثين على الاستبانة كأداة لجمع البيانات (Mcmillan & Schumacher, 2001).

### الجدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

الفئات	التكرار	النسبة (%)
الجنس		
ذكر	142	40.0
أنثى	213	60.0
البرنامج الدراسي		
ماجستير	233	65.6
دكتوراه	122	34.4
نوع الكلية		
إنسانية	323	91.0
علمية	32	9.0
المجموع	355	100.0

## أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تمّ بناء استبانة لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب النظري والبحثي كدراسة ديفيس (Davies, 2008)، ودراسة ماركيس (Marques, 2007)، ودراسة لاركوكس (Lacroix, 2012)، ودراسة داي (Day, 2004) المتعلقة بالقيادة الشغوفة. هذا بالإضافة إلى استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس، للتعرف إلى خبرتهم في ممارسة القيادة الشغوفة. وللتحقق من صدق الأداة وثباتها، تم إجراء ما يأتي:

أولاً: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (8) محكمين موزعين على كليات التربية في جامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية، والجامعة الأردنية. وطلب من هؤلاء إبداء آرائهم في الأداة من حيث شموليتها ومدى أهميتها، واقتراح إضافة أو حذف ما يروونه مناسباً من الأداة، وإبداء أي مقترحات أخرى.

### نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة في جامعة اليرموك. وقد كانت نتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول، والذي نصُّ على: "ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، والجدول (3) يبين ذلك.

### متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغير الرئيس، وهو: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

ب. المتغيرات الثانوية (الوسيطية)، وهي:

- 1- الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- 2- البرنامج الدراسي، وله مستويان: (ماجستير، دكتوراه).
- 3- نوع الكلية، وله فئتان: (إنسانية، وعلمية).

### الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة في جامعة اليرموك مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الطاقة الروحية	3.28	0.836	متوسط
2	4	الالتزام بالنجاح	3.25	0.816	متوسط
3	5	الرؤية المستقبلية	3.17	0.883	متوسط
4	2	الذكاء العاطفي	3.12	0.888	متوسط
5	3	التحفيز	3.11	0.884	متوسط
		الدرجة الكلية	3.18	0.817	متوسط

بينما حقق مجال التحفيز المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.11).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات طلبة الدراسات العليا على فقرات كل مجال على حدة، وكانت على النحو الآتي:

يتبين من الجدول (3) أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا قد حققت درجة (متوسطة)، بمتوسط حسابي بلغ (3.18)، وانحراف معياري بلغ (0.817)، وأن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت ما بين (3.11-3.28). وقد حقق مجال الطاقة الروحية المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.28).

### المجال الأول: الطاقة الروحية

### الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالطاقة الروحية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	يشارك عضو هيئة التدريس الطلبة بشعوره القوي بالمسؤولية تجاه رسالته السامية في المهنة.	3.54	0.957	متوسط
2	5	يُعلم عضو هيئة التدريس الطلبة بـ (سجيته، وقلبه، وروحه، وأخلاقه).	3.46	1.012	متوسط
3	3	يشحذ عضو هيئة التدريس همم الطلبة؛ إذ يلهب حماسهم بـ (الإيمان والشجاعة والعاطفة) باتجاه التقدم المستمر.	3.38	0.932	متوسط
4	1	يقدر عضو هيئة التدريس كل لحظة يقضيها مع الطلبة؛ إذ يعيش معهم (الاحتياجات والرغبات والإنجاز).	3.35	0.973	متوسط



المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	2	يقدم عضو هيئة التدريس (الدعم المستمر والاعتراف بقيمة) الطلبة؛ وذلك لتحقيق النتائج التي يرغب بتحقيقها لديهم.	3.27	0.917	متوسط
6	7	تتجلى في سيماه (السعادة والحب الصادق والاعتزاز المهني) بإنجاز الطلبة.	3.22	0.985	متوسط
6	8	يُشعر عضو هيئة التدريس الطلبة بالأمان باحتوائهم؛ إذ يُعد مصدرًا (فكريًا وعاطفيًا) مميزًا لهم.	3.22	1.045	متوسط
8	6	يجعل عضو هيئة التدريس أرواح الطلبة (تغني وترقص وتنمو) من فرط سعادتها وشعورها بنشوة التميز.	2.83	1.098	متوسط
		الطاقة الروحية	3.28	0.836	متوسط

الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.54)، بينما حققت الفقرة (6) ونصها "يجعل عضو هيئة التدريس أرواح الطلبة (تغني وترقص وتنمو) من فرط سعادتها وشعورها بنشوة التميز" المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.83).

يتبين من الجدول (4) أن مجال الطاقة الروحية قد حقق درجة متوسطة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي له (3.28)، وأن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (2.83-3.54). وقد حققت الفقرة (4) التي تنص على "يشارك عضو هيئة التدريس الطلبة بشعوره القوي بالمسؤولية تجاه رسالته السامية في المهنة" المرتبة

المجال الثاني: الذكاء العاطفي

#### الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالذكاء العاطفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	9	يمنح عضو هيئة التدريس الطلبة (الثقة والاستقلالية والكفاءة الذاتية)؛ لتطوير الأفكار الإبداعية.	3.38	0.929	متوسط
1	12	يغرس عضو هيئة التدريس قيمه في (قلوب وعقول وأرواح) الطلبة.	3.38	0.914	متوسط
3	13	يشارك عضو هيئة التدريس الطلبة (حماسه وفرحه وإيجابيته) تجاه أي حدث.	3.30	1.004	متوسط
4	10	يستخدم عضو هيئة التدريس (الفرح والفكاهة) في تعامله مع الطلبة؛ لتحقيق النجاح.	3.23	0.911	متوسط
5	11	يستخدم عضو هيئة التدريس (سحر ج؛ إنبيته وأخلاقه)؛ من أجل (خلق الفرح وتعبئة طاقات) الطلبة.	3.19	1.006	متوسط
6	14	يستمتع عضو هيئة التدريس إلى (طموحات ومشاكل) الطلبة بطريقة (دافئة ومتناغمة ومثمرة) للوصول بهم إلى التميز.	3.11	1.048	متوسط
6	17	يلهم عضو هيئة التدريس الطلبة للتعلم المستمر مع إحداث تطور مُتفق مع خصائصهم؛ للوصول بهم إلى قدراتهم الكامنة.	3.11	1.023	متوسط
8	18	يحتضن عضو هيئة التدريس تميز الطلبة عن طريق القيام بالأمور الأكاديمية من خلال المتعة.	2.96	1.132	متوسط
9	16	يطلب عضو هيئة التدريس من الطلبة تقديم تغذية راجعة حول أداءه، وذلك ليشعرهم بأهمية آرائهم.	2.88	1.181	متوسط
10	15	يطلب عضو هيئة التدريس من الطلبة تقديم أوراق تأملية لحدث حصل معهم؛ وذلك للتعرف على شخصياتهم بشكل أكبر.	2.65	1.255	متوسط
		الذكاء العاطفي	3.12	0.888	متوسط

(12) والتان تنصان على "يمنح عضو هيئة التدريس الطلبة (الثقة والاستقلالية والكفاءة الذاتية)؛ لتطوير الأفكار الإبداعية"، و"يغرس عضو هيئة التدريس قيمه في (قلوب وعقول وأرواح) الطلبة"

يتبين من الجدول (5) أن مجال الذكاء العاطفي قد حقق درجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.12)، وأن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت بين (2.65-3.38). وقد حققت الفقرتان (9،

المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.38)، بينما حققت الفقرة (15) ونصها "يطلب عضو هيئة التدريس من الطلبة تقديم أوراق تأملية لحدث حصل معهم، وذلك للتعرف إلى شخصياتهم بشكل أكبر" المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.65).

### المجال الثالث: التحفيز

#### الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات المتعلقة بالتحفيز مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	23	يروى عضو هيئة التدريس قصصاً عن إنجاز طلبته السابقين مفتخراً بهم؛ ليكون ذلك نقطة انطلاق لحوار تأملي عميق.	3.28	1.036	متوسط
2	22	يذكر عضو هيئة التدريس عبارات إيجابية مُحفزة للطلبة في كل محاضرة، لرفع (حماسهم وثقتهم والتزامهم)، مثال ذلك: يمكن للجميع إحداث فرق.	3.25	1.001	متوسط
3	20	يبني عضو هيئة التدريس ثقافة داعمة لـ (التعلم والإنجاز) يشترك فيها جميع الطلبة.	3.19	1.039	متوسط
4	19	يُحفز عضو هيئة التدريس النظام الحسي للطلبة؛ إذ تتأثر عواطفهم بالتقاط الطاقة الإيجابية المُعدية منه.	3.14	1.035	متوسط
5	24	يُشعر عضو هيئة التدريس الطلبة بأن المحاضرات "كألجنة" فيها من كل زوج بهيج؛ أي (أنها بيئة خصبة للتفكير الإبداعي الجماعي).	3.10	1.122	متوسط
5	26	يُقدر عضو هيئة التدريس دعم الطلبة لبعضهم البعض.	3.10	1.133	متوسط
7	21	يعمق عضو هيئة التدريس شغف التعلم لدى الطلبة على المدى البعيد عن طريق التحفيز المستمر.	3.08	0.972	متوسط
8	25	يتابع عضو هيئة التدريس الطلبة في المحاضرات وخارجها؛ للاطمئنان على مدى تقدمهم في تحقيق أهدافهم.	2.77	1.175	متوسط
		التحفيز	3.11	0.884	متوسط

يتبين من الجدول (6) أن مجال التحفيز قد حقق درجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.11)، وأن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت بين (3.28-2.77). وقد حققت الفقرة (23) التي تنص على "يروى عضو هيئة التدريس قصصاً عن إنجاز طلبته السابقين مفتخراً بهم؛ ليكون ذلك نقطة انطلاق لحوار تأملي عميق" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.28)، بينما حققت الفقرة (25) ونصها "يتابع عضو هيئة التدريس الطلبة في المحاضرات وخارجها؛ للاطمئنان على مدى تقدمهم في تحقيق أهدافهم" المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.77).

### المجال الرابع: الالتزام بالنجاح

#### الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لل فقرات المتعلقة بالالتزام بالنجاح مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	27	يغرس عضو هيئة التدريس لدى الطلبة أن (السعي والاجتهاد والمثابرة) أساس التميز.	3.53	0.838	متوسط
2	28	تلاحظ جهود التطوير التي يسعى عضو هيئة التدريس لإحداثها لدى الطلبة في كل محاضرة أو لقاء.	3.32	0.919	متوسط
3	31	يمتلك عضو هيئة التدريس دافع الفضول للتوصل إلى أفضل ما توصل إليه العلم وتحديداً فيما يخص الحقل المعرفي.	3.27	1.033	متوسط
4	29	يحافظ عضو هيئة التدريس على الطاقات الإبداعية لدى الطلبة.	3.23	0.952	متوسط

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
5	32	يجعل عضو هيئة التدريس الطلبة (مستفسرين ومكتشفين) لكل ما هو غير معروف من خلال الإيمان بأنفسهم، مما يبعدهم عن مخاوفهم.	3.21	0.978	متوسط
6	30	ينغمس عضو هيئة التدريس في عمله لدرجة أنه سيفعل أي شيء ممكن لتحقيق أهداف طلبته السامية.	3.10	1.040	متوسط
6	33	يملك عضو هيئة التدريس إيماناً عميقاً بالرؤية التي يسعى لتحقيقها لدى الطلبة لدرجة أنه يقضي وقتاً طويلاً ويبذل جهداً إضافياً كبيراً لتحقيقها.	3.10	0.997	متوسط
		الالتزام بالنجاح	3.25	0.816	متوسط

سيفعل أي شيء ممكن لتحقيق أهداف طلبته السامية"، و"يملك عضو هيئة التدريس إيماناً عميقاً بالرؤية التي يسعى لتحقيقها لدى الطلبة لدرجة أنه يقضي وقتاً طويلاً ويبذل جهداً إضافياً كبيراً لتحقيقها." المرتبة الأخيرة، متوسط حسابي بلغ (3.10).

يتبين من الجدول (7) أن مجال الالتزام بالنجاح قد حقق درجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.25)، وأن المتوسطات الحسابية للفقرات قد تراوحت بين (3.10-3.53). وقد حققت الفقرة (27) التي تنص على "يغرس عضو هيئة التدريس لدى الطلبة أن (السعي والاجتهاد والمثابرة) أساس التميز" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.53)، بينما حققت الفقرتان (30)، و(33) ونصاهما "ينغمس عضو هيئة التدريس في عمله لدرجة أنه

#### المجال الخامس: الرؤية المستقبلية

#### الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالرؤية المستقبلية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	41	يعزز عضو هيئة التدريس (الإيمان والالتزام) لدى الطلبة تجاه رسالتهم الأكاديمية.	3.28	0.948	متوسط
2	43	يهتم عضو هيئة التدريس بأي سلوك يصدر عنه مراعيًا في ذلك الأهداف المنبثقة من رؤيته لتحقيقها لدى الطلبة حتى على المدى البعيد.	3.26	1.023	متوسط
3	39	يعيد عضو هيئة التدريس تحديد مهمته والهدف منها بشكل مستمر، وذلك بما يتناسب مع رؤيته المستقبلية.	3.21	1.014	متوسط
4	42	يركز عضو هيئة التدريس على إحداث التغيير طويل المدى (المستدام) في شخصية الطلبة، من خلال بناء قدراتهم.	3.18	0.988	متوسط
5	34	يرفع عضو هيئة التدريس درجة حماس الطلبة للقيام بالأداء المتميز؛ لتحقيق الرؤية المستقبلية لمهنته.	3.16	0.999	متوسط
5	35	يضع عضو هيئة التدريس رؤية مغناطيسية تتطلب (التفاني والمثابرة والمهارة).	3.16	0.980	متوسط
5	38	ينفذ عضو هيئة التدريس الرؤية المستقبلية من خلال المحاضرات التي يقدمها للطلبة.	3.16	1.004	متوسط
8	36	يتمتع عضو هيئة التدريس بإحساس واضح برؤية بعيدة المدى متفقة مع (عقل منفتح ومزاج هادئ).	3.15	1.017	متوسط
9	40	يحقق عضو هيئة التدريس (رغبات وحاجات) الطلبة ضمن الرؤية المستقبلية.	3.13	0.961	متوسط
10	37	يؤمن عضو هيئة التدريس بالطلبة إيماناً كبيراً مدعوماً بالأمل والتفاؤل.	3.04	0.987	متوسط
		الرؤية المستقبلية	3.17	0.883	متوسط

ثانياً. النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني، والذي نصُّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في تقديرات طلبة الدراسات العليا لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والبرنامج الدراسي، ونوع الكلية)؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة حسب متغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، ونوع الكلية. والجدول (9) يبين ذلك.

يتبين من الجدول (8) أن مجال الرؤية المستقبلية قد حقق درجة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.17)، وأن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.04-3.28). وقد حققت الفقرة (41) التي تنص على "يعزز عضو هيئة التدريس (الإيمان والالتزام) لدى الطلبة تجاه رسالتهم الأكاديمية" المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (3.28)، بينما حققت الفقرة (37) ونصها "يؤمن عضو هيئة التدريس بالطلبة إيماناً كبيراً مدعوماً بالأمل والتفاؤل" المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.04).

### الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة حسب متغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي، ونوع الكلية

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
233	0.758	3.20	ماجستير	البرنامج الدراسي
122	0.922	3.14	دكتوراه	
142	0.921	3.19	ذكر	الجنس
213	0.743	3.18	أنثى	
323	0.824	3.22	إنسانية	نوع الكلية
32	0.665	2.83	علمية	

ونوع الكلية. وليبان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، كما هو مبين في الجدول (10).

يبين من الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والبرنامج الدراسي،

### الجدول (10)

تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، والبرنامج الدراسي، ونوع الكلية على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.666	1	0.666	1.010	0.315
البرنامج الدراسي	0.049	1	0.049	0.075	0.784
نوع الكلية	4.684	1	4.684	7.103	0.008
الخطأ	231.481	351	0.659		
الكلية	236.490	354			

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) تُعزى لأثر نوع الكلية؛ إذ بلغت قيمة ف 7.103 بدلالة إحصائية بلغت 0.008، وجاءت الفروق لصالح الكليات الإنسانية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) تُعزى لأثر الجنس؛ إذ بلغت قيمة ف 1.010 بدلالة إحصائية بلغت 0.315.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) تُعزى لأثر البرنامج الدراسي؛ إذ بلغت قيمة ف 0.075 بدلالة إحصائية بلغت 0.784.

## مناقشة النتائج

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للقيادة الشغوفة في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا جاءت بدرجة متوسطة وعلى الترتيب الآتي حسب المتوسطات الحسابية: الطاقة الروحية، فالالتزام بالنجاح، فالرؤية المستقبلية، فالذكاء العاطفي، فالتحفيز. ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالبحث عن كل ما هو جديد في الحقل المعرفية، مما يؤدي إلى الحد من توظيف المستجدات المعرفية في المؤسسات التعليمية "الجامعات" وفي تعامل أعضاء هيئة التدريس مع طلبتهم، كما أنهم قد يلتزمون بالقيام بالحد الأدنى من واجباتهم دون النظر إلى ما هو أبعد وأعمق من ذلك، متمثلاً في المستقبل البعيد وبناء قدرات الطلبة. وقد تعزى أيضاً إلى التحديات التي تمر بها المؤسسات التعليمية، ومنها الجامعات، ومن هذه التحديات "جائحة كورونا"، لا سيما أنه قد تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفترة التي حصلت فيها هذه الجائحة. وقد رافقتها تغيرات فريدة من نوعها، كما أنها متسارعة جداً، وقد حُجِّمت المقدرة على توظيف هذا النوع من القيادة. وقد فرضت تلك الظروف واجبات ومسؤوليات كبيرة جداً تحتاج إلى مهارات جديدة وإضافية للتعامل مع مثل هذه الجائحة. وقد تعزى هذه النتائج أيضاً إلى ضعف متابعة أعضاء هيئة التدريس للطلبة بعد تخرجهم، وذلك للاطمئنان على مدى تقدم الطلبة في تحقيق أهدافهم الشخصية والمؤسسية والمجتمعية؛ إذ إن الطلبة هم السبيل لخدمة المجتمعات ورفقيها، وغياب الاهتمام بمعرفة خلفيات الطلبة السابقة، والتعرف إليهم بشكل عميق، يقود إلى ضعف التواصل معهم بالطريقة الأمثل التي ترتقي بهم. وربما تعزى هذه النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس قد يعمدون إلى استخدام أنماط قيادية بعيدة كل البعد عن الشغف العميق النابع من القلب والروح والسعي لغرس شعور التميز لدى الطلبة؛ إذ يكون هناك ضعف في قدرتهم على الوصول إلى ما هو عميق لدى الطلبة، وهي الروح التي من شأنها أن تسمو بالطلبة بشكل لا مثيل له. كذلك فإن ضعف تفاؤل بعض أعضاء هيئة التدريس وإيمانهم بإمكانات الطلبة وقدرتهم على التميز وإحداث التغيير والتأثير المطلوب منهم من شأنه أن يحد بشكل كبير من سعي أعضاء هيئة التدريس لتحقيق هذا النوع من القيادة. وقد أشارت دراسة موريسون وكوبر (2008 Morrison & Cooper) إلى أن القادة الشغوفين يركزون بحزم استباقي على رفع مشاركة الطلبة وإنجازهم، ويدركون أن التعليم في القرن الحادي والعشرين يمثل خروجاً عن العمل كالمعتاد ويتطلب تغييراً ثقافياً عميقاً الجذور.

وقد أظهرت نتائج السؤال الثاني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيري الجنس والبرنامج الدراسي. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن جميع الطلبة يتعرضون للممارسات نفسها من قبل أعضاء هيئة التدريس، الأمر الذي يعكس عدالة المعاملة مع الطلبة بغض النظر عن الجنس. كذلك فإن طلبة الدراسات العليا سواء في برنامج الماجستير أو برنامج الدكتوراه يتم التعامل معهم كطلبة يأتون للحصول على الدرجات العلمية التي تؤهلهم للعمل لاحقاً وليس كزملاء وأساتذة مستقبليين، حيث لا توجد مشاريع وفرص بحثية مشتركة بين الأساتذة والطلبة من شأنها أن تقلص الفجوة بينهم وتوثق العلاقة بينهم وتنشر ثقافة الزمالة.

وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير نوع الكلية، لصالح الكليات الإنسانية. وقد تعزى هذه النتيجة لطبيعة التخصصات والحقول المعرفية للكليات الإنسانية، التي بطبيعتها تدرس مواد في العلوم الإنسانية وتتعرض للعلاقات الإنسانية، وذلك على خلاف التخصصات العلمية التي غالباً لا تتطرق لمواضيع في الإنسانيات بشكل عام.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بالآتي:

- ضرورة تركيز أعضاء هيئة التدريس على معرفة خلفيات الطلبة واحتياجاتهم، وذلك للوصول بهم إلى التميز وفقاً لإمكاناتهم.
- التأكيد على كل ما هو عميق ومتجذر لدى الطلبة، والسعي لغرس التميز لديهم من خلال الاجتهاد والمثابرة.
- ضرورة تعيين القيادات الشغوفة من أعضاء هيئة التدريس في المراكز القيادية في الجامعات، وذلك ليكون التغيير على نطاق أشمل وأوسع.
- اقتراح برامج تربوية من قبل القادة الشغوفين تعزز القيادة الشغوفة لدى أعضاء هيئة التدريس.
- إجراء دراسات تتعلق بالقيادة الشغوفة في بيئات تربوية مختلفة، وباستخدام أدوات بحث ومتغيرات أخرى.

## References

- Abdel Fattah, S. (1992). *Your life from failure to success: Success, happiness and luck are in your hands*. Egypt: The Egyptian Lebanese House.
- Abdul Haq, K. (2008). Emotional intelligence (affective). *The Constitution Issue* (14607).
- Al-Tai, Y. & Al-Atwi, A. (2010). *Emotional intelligence in organizations: An integrated approach*. Amman: Al-Warraq Foundation.
- Ayasrah, A. & Al-Fadil, M. (2006). *Leading communication in educational institutions*. Amman: Al-Hamed House for Publishing and Distribution.
- Bani Hani, Muhammad & Mustafa, Amira. (2016). The dominant leadership styles among school principals in Jordan according to the Goleman leadership model. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 12(2), 181-193.
- Barth, R. (2001). *Learning by heart*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1995). *Leading with soul: An uncommon journey of spirit*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brighouse, T. (2001). Doomed to succeed: The eldorado of school leadership. *Leading Edge*, 5 (2), 196-208.
- Collarbone, P. (2003). *Leading the learning community*. In: B. Davies & J. West Burnham (Eds.), *Handbook of Educational Leadership and Management* (pp. 375-380). London: Pearson Education.
- Curran, T., Hill, A., Appleton, P., Vallerand, R. & Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(5), 631-655. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9503-0>
- Davies, B. & Brighouse, T. (2010). Passionate leadership. *British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*, 24(1), 4-6. DOI: 10.1177/0892020609354946 <http://mie.sagepub.com>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203464342>
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership & Management*, 24(4), 425-437. Doi:10.1080/13632430410001316525
- Elliott, C. & Stead, V. (2009). Learning from leading women's experience: Towards a sociological understanding. *leadership*, 4(2), 159-180. DOI: 10.1177/1742715008089636.
- Fried, R. (1995). *The passionate teacher: A practical guide*. Boston: Beacon Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- George, B., Sims, P., McLean, A.N. & Mayer, D. (2007). Discovering your authentic leadership. *Harvard Business Review*, 129-138.
- Goleman, D. (1997). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times: teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hellawell, D. & Hancock, N. (2001). A case study of the changing role of the academic middle manager in higher education: Between hierarchical control and collegiality?. *Research Papers in Education*, 16(2), 183-197. DOI: 10.1080/02671520110037438
- Insight Success: The Way of Business Solutions. (N. D.). *Passion; The fuel for leadership*. Retrieved on September 17, 2020, from- Passion; The Fuel for Leadership
- Khawaldeh, M. (2004). *Emotional intelligence*. Amman: Sunrise House for Publishing and Distribution.
- Lacroix, S. (2012). *Leading with purpose and passion: keys to effective leadership in career and technical education*. New York, <http://www.acteonline.org>.
- Leaders Edge Inc. (2020). *The top 10 essential qualities of a passionate leader (and why they're important)*. Retrieved November 3, 2020, from: <https://www.leadersedgeinc.com/blog/top-10-essential-qualities-of-a-passionate-leader-and-why-theyre-important>

- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201- 227.
- Maher, A. (2013). *Organizational-behavior skill-building approach*. Alexandria: University House for Publishing and Distribution.
- Marques, J. (2007). Leadership: Emotional intelligence, passion and... what else?. *Journal of Management Development*. 26(7), 644-651. DOI 10.1108/02621710710761270.
- Matta, N. & Murphy, P. (2005). *When passionate leadership stimulates enduring change: A transformational capacity development anecdote from Uganda*. Capacity Development Briefs, No. 13. World Bank, Washington. <http://hdl.handle.net/10986/9653>.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional communities and the work of high-school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- Morrison, M. & Cooper, B. (2008). Passionate and proactive: The role of the secondary principal in leading curriculum change. *Waikato Journal of Education*. 14(1), DOI: 10.15663/wje.v14i1.246.
- Nias, J. (1996) Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 3), 293-306.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. California: University of California Press.
- Odeh. (2010). *Measurement and evaluation in the teaching process*. Irbid: Dar Al-Amal for Publication and Distribution.
- Paliszkievicz, J. (2012). *The importance of building and rebuilding trust in organizations*. Paper presented to the proceedings of the 2013 International Conference on Technology Innovation and Industrial Management, Warsaw University of Life Sciences, Poland.
- Palmatier, R., Dant, R. & Grewal, D. (2007). A comparative longitudinal analysis of theoretical perspectives of inter-organizational relationship Performance. *Journal of Marketing*, 71(4) 172-194. <http://www.jstor.org/stable/30164004>
- Ray, R. (2019). *Passionate Leadership: 12 key traits that distinguish the best from the rest*. Retrieved September on 15, 2020, from <https://www.insightssuccess.com/passion-the-fuel-for-leadership/>
- Russell, J. (2008). Enthusiastic educational leadership. *Florida Journal of Educational Administration and Policy*. 1(2). 79-97. <http://education.ufl.edu/Leadership/FJEAP/index.html>
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*. London: Century Business.
- Vallerand, R. (2012). The role of passion in sustainable psychological well-being. *Psychology of Well Being A: Springer Open Journal*, 2(1), 2-21. <https://doi.org/10.1186/2211-1522-2-1>
- Weber, M. (1949). *Objectivity in social science and social policy*. In: *The Methodology of Social Sciences*. (E. A. Shils & H. A. Finch, Trans.). The Free Press of Glencoe. (originally published in German in 1904).
- Whitehurst, J. (2016). *How to build a passionate company*. [Online]. Boston, MA: Harvard Business Review (February 15). Retrieved on October 11, 2020, from: <https://hbr.org/2016/02/how-to-build-a-passionate-company>
- Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D. & Diehl, J. (2009). Beyond engagement: Toward a framework and operational definition for employee work passion. *Human Resource Development Review*. 8(3), 300- 326. DOI: 10.1177/1534484309338171.