

التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي من مستوى أبعاد الذكاء العاطفي لدى معلمي محافظة
شمال الباطنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

Predicting Transformational Leadership Behavior from the Emotional
Intelligence Dimensions of the Teachers of North Al-Batinah
Governorate in the Light of Some Demographic Variables

هاجر بنت سليم البادية¹، عادل محمد العدل²، إبراهيم الحارثي³

Hajar Saleem Albadi¹, Adel Mohammad Eladel², Ibrahim Alharthy³

¹ محاضرة في علم النفس التربوي- جامعة التقنية والعلوم التطبيقية- سلطنة عُمان

² أستاذ علم النفس التربوي- جامعة الزقازيق- مصر

³ جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان

¹ Lecturer in Educational Psychology, University of Technology and Applied Sciences, Sultanate of Oman

² Professor of Educational Psychology, Zagazig University, Egypt

³ Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman

¹ Hajar.albadi@utas.edu.om, ² eladladel@gmail.com, ³ ibrahimh@squ.edu.om

Accepted

قبول البحث

2024/6/25

Revised

مراجعة البحث

2024/6/12

Received

استلام البحث

2024/5/24

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2024.13.specialissue.3>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي من مستوى أبعاد الذكاء العاطفي لدى معلمي محافظة شمال الباطنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

Predicting Transformational Leadership Behavior from the Emotional Intelligence Dimensions of the Teachers of North Al-Batinah Governorate in the Light of Some Demographic Variables

الملخص:

الأهداف: هدفت الدراسة الحالية إلى البحث عن درجة إسهام الذكاء العاطفي في التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي للمعلم من خلال اتباع المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة 191 معلمًا و202 معلمة من 20 مدرسة مختلفة من جميع ولايات محافظة شمال الباطنة تم اختيارهم بالطريقة الاحتمالية البسيطة.

المنهجية: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لبحث العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي للمعلمين بمحافظة شمال الباطنة ودرجة إسهام الذكاء العاطفي في السلوك القيادي التحويلي.

النتائج: توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي التحويلي والذكاء العاطفي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي التحويلي والذكاء العاطفي تعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد أن أبعاد الذكاء العاطفي تتنبأ بالسلوك القيادي التحويلي، إذ ساهم بُعدا تنظيم العواطف الخاصة، وتنظيم عواطف الآخرين (كأحد أبعاد الذكاء العاطفي) بنسبة 12% في تفسير التباين على السلوك القيادي التحويلي.

الخلاصة: توصي الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية؛ لتنمية القدرات الانفعالية، وتحسين الذكاء العاطفي للمعلم من خلال التركيز على تنظيم العواطف الخاصة وعواطف الآخرين. وإجراء مزيد من الدراسات عن أهم المتغيرات التي تنمي السلوك القيادي التحويلي: كالتنظيم الانفعالي، وشخصية المعلم، والتمكين النفسي، والإبداع التنظيمي.

الكلمات المفتاحية: السلوك القيادي التحويلي؛ الذكاء العاطفي؛ المعلم؛ سلطنة عُمان.

Abstract:

Objectives: The present study aimed to investigate the degree to which emotional intelligence contributes to predicting the transformative leadership behavior of the teacher. The study sample consisted of teachers (191 M and 202 F) from 20 different schools whose selection was based on simple probability.

Methods: The current study relied on the descriptive correlational method to investigate the relationship between emotional intelligence and transformational leadership behavior among teachers in the North Al Batinah Governorate, and the extent to which emotional intelligence contributes to transformational leadership behavior.

Results: The results of the study found that there were statistically significant differences between transformational leadership behavior and emotional intelligence due to the gender variable in favor of females. However, they did not show statistically significant differences between transformational leadership behavior and emotional intelligence due to the years of teaching variable. In addition, the results showed that the dimensions of emotional intelligence were statistically significant predictor of transformational behavior. That is, regulating emotions in oneself and others (which is considered an EI dimension) by 12% contributed to explaining the inconsistency in transformational leadership behavior.

Conclusions: The study recommends it's necessary to prepare training programs to improve emotional intelligence of the teacher by focusing on regulating emotions in oneself and others and learning to use emotion in problem-solving. Also, conduct further studies on the most important variable that develop transformational leadership behavior.

Keywords: Transformational leadership behavior; Emotional Intelligence; Teacher; Sultanat of Oman.

المقدمة:

توصف قيادة المعلم بأنها سلوك متبادل بين المعلم ومجموعة من الطلبة للتأثير المباشر عليهم؛ من أجل تحقيق أهداف مشتركة، حيث يعتبر هذا السلوك محصلة التفاعل بين سمات شخصية القائد، وأفراد الجماعة، وخصائص المهمة، والسياق الثقافي المحيط (شوقي، 1993). إذ تعتبر عملية التأثير محور القيادة، يستطيع من خلالها المعلم تغيير سلوك، أو موقف، أو مشاعر الطلبة بالاعتماد على الهدف المراد تحقيقه. وقد يتعلق هذا الهدف بالموقف التعليمي، أو سمات القائد، أو مجموعة الأفراد، أو الإنتاج والعمل، أو التغيير الحالي نحو ما تتطلبه مستجدات العصر، ويشكل هذا الأمر سبب اختلاف نوع السلوك القيادي للمعلم المتبع في الموقف التعليمي (البديري، 2002؛ الحربي، 2008).

وتُعتبر دراسة السلوك القيادي نقطة تحول للدراسات والبحوث لمفهوم القيادة بعد أن كانت منصبّة على دراسة سمات وخصائص القائد، حيث لم يتفق الباحثون على السمات الشخصية الأكثر أهمية للقائد الفاعل، لذلك لجأوا لدراسة السلوك في الأنماط القيادية باعتبار أنّ السلوك مؤشر فعال للقيادة، ولأنّ له قابلية للتحليل والتعلم والملاحظة؛ محاوله منهم في تجديد اتجاهات مفهوم القيادة من الناحية السلوكية الإنسانية (الحربي، 2008). والقيادة عملية اجتماعية مستمرة تمارس من خلال دور أو سلوك في جماعة مستمرة، وتتضمن علاقات تفاعل مستقرة نسبياً بين من يمارس التأثير القيادي ومن يتلقى هذا التأثير، ويظهر التأثير على سلوك ومشاعر أفراد الجماعة عندما يتصفّ سلوك القائد بالاستمرارية والاستقرار على الجماعة (حسين وحسين، 2006). وأوضح اللوزي (2000) أن هناك عناصر يجب أن تتوافر لحدوث عملية القيادة، والتي في الوقت ذاته تؤثر على السلوك القيادي للقائد وهي القائد، وأفراد المجموعة، والموقف، والأداء.

وفي ظل التطورات المعاصرة والثورة الصناعية التي طرأت على العالم في القرن الحادي والعشرين، تُوجب على المؤسسات التعليمية وضع سياسات واستراتيجيات، وبرامج وخطط ومشروعات ذات جودة عالية؛ لتكون قادرة على التعامل مع متغيرات العصر السريعة، والاستجابة لتلك التحولات؛ من أجل تحقيق الأهداف التربوية الحالية والمستقبلية للمؤسسة، وصولاً بالفرد إلى أعلى المستويات، وهذا الأمر فرض تغيير دور القادة وأنماط سلوكياتهم في تلك المؤسسات؛ لأجل الأفراد والعاملين فيها، وهذا يُقاس على المعلم كقائد في الموقف التعليمي، ومن أبرز تلك التحديات كما ذكرها حسين وحسين (2006)، والحربي (2008)، وسالم (2016) ما يلي: معايير الجودة، والتغيرات والتطورات التكنولوجية المعاصرة، والانفتاح ومواجهة الانغلاق الفكري.

مشكلة الدراسة:

يعكس السلوك القيادي التحولي كفايات المعلم المهنية والشخصية في الموقف التعليمي من خلال قوة شخصية المعلم في التأثير، ودافعيته، وإيمانه بالتغيير والتجديد، وثقته بطلابه والاهتمام بحاجياتهم، وتوفير البيئة الآمنة والمحفزة لهم، حتى يتمكن المعلم من لعب دوراً فعال مع الطلاب في توجيه سلوكياتهم وطاقاتهم وتغيير دورهم من مجرد متلقين للمعلومات إلى طلبة متعلمين ذاتياً ومبدعين ومنتجين وعلى قدر كبير في تحمل مسؤولية التغيير وبما يحقق أهداف العملية التعليمية (الحربي، 2008).

وبالنظر إلى الأدبيات السابقة التي درست السلوك القيادي للمعلم (أبوسعيد والفهدى والبلوشي والهاشي والرواحي، 2018؛ بن صافي، 2006؛ دخان، 2014؛ العازمي وخضر، 2004؛ مرباط وبرحومة، 2014؛ الهاشي والبلوشي والفهدى وأبوسعيد والرواحي، 2018؛ Palaniandy, 2009؛ Gordon, 2005) ومن خلال مراجعة الباحثون للإطار النظري الخاص بالسلوك القيادي للمعلم تبين أن هناك جهات نظر متباينة من الطلبة وأفراد المجتمع توضّح قصور في إظهار المعلم لسلوكه القيادي في الموقف التعليمي واستمرارته في التقيد بالأدوار التقليدية التي تمنعه من التغيير والتحويل للوضع الحالي، والذي يتطلب منه مواكبة مجريات التحديات التي يشهدها العالم؛ حيث ذكر أبوسعيد وآخرون (2018) في دراستهم أنّ أحد الأسباب التي تكوّن نظرة سلبية لدى البعض عن المعلم العماني هي عدم انتباه المعلم للقيادة الفاعلة في الموقف التعليمي، وعدم إظهار بعض المعلمين شخصياتهم القيادية أمام الطلاب، وقلة إثارته لحب التعلم والمعرفة لديهم، كذلك تدنّي المستوى العلمي للمعلمين، وعدم اطلاعهم على ما هو جديد في تخصصاتهم، وتمسك بعض المعلمين بالطرق التقليدية، وتجاهل التغييرات الحاصلة في طرق تفكير الطلبة وطرق تعاملهم. أما الهاشي وآخرون (2018) فقد ذكروا أن الطلبة ينظرون إلى المعلم العماني أنه بحاجة إلى تعزيز في بعض الممارسات المهنية التي ينبغي أن تظهر في أدائه كقائد للموقف التعليمي منها، التشجيع على التعلم الذاتي، وأساليب التفكير والاهتمام بإنجازات الطلبة، واستخدام التغذية الراجعة، ووضع الخطط العلاجية لنقاط الضعف، أو تعزيز نقاط القوة. وباعتبار أن الانفعالات والحالة المزاجية للمعلم تؤثر بشكل مباشر على تأثير وفاعلية أدائه كقائد في سلوكيات الطلبة وجوانب شخصياتهم الاجتماعية، والعاطفية، والنفسية، والعقلية في الموقف التعليمي فإنه يحتاج إلى مهارات عاطفية كالذكاء العاطفي تساعده على الوعي بالانفعالات التي تُسود المواقف التعليمية وإدارتها وتنظيمها وتوجيهها إلى حلول إيجابية، حيث ذكرت الأدبيات السابقة (جامع، 2010؛ عبدالله، 2013؛ Hur, Berg, 2011) أنّ الذكاء العاطفي مرادف للسلوك القيادي، وأنّ تلك المهارات تُمثل ما يقارب 90% من سمات الأفراد الذين يمارسون السلوك

القيادي التحويلي؛ لأنه أسلوب قيادي يركز على الانفعالات، وقد يعود السبب إلى أن بعضاً من مهارات الذكاء الانفعالي مثل: التعاطف، والثقة بالنفس، والوعي بالذات، والمرونة، والدوافع، والعلاقات الاجتماعية هي ركائز أساسية للقيادة التحويلية. ومن هنا يحاول الباحثون في الدراسة الحالية التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي من خلال أبعاد الذكاء العاطفي؛ وذلك لتكون هذه النتائج إضافة علمية في مجال البحث العلمي لندرة الدراسات -في حدود علم الباحثين- التي تناولت وبحثت في هذا الموضوع.

أسئلة الدراسة:

- هل يمكن التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي لدى معلمي محافظة شمال الباطنة من خلال أبعاد الذكاء العاطفي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى الذكاء العاطفي، ودرجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى معلمي محافظة شمال الباطنة تُعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى الذكاء العاطفي، ودرجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى معلمي محافظة شمال الباطنة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية؟

أهمية الدراسة:

- تكتسب الدراسة أهميتها من مجموعة من النقاط، يمكن إيجازها فيما يلي:
- الاهتمام بسلوك المعلم القيادي ودوره الإداري في البيئة الصفية ودرجة انعكاس الذكاء العاطفي في سلوكياته.
- ندرة الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء العاطفي بالسلوك القيادي التحويلي للمعلم في سلطنة عمان- في حدود علم الباحثين-، لذلك جاءت الدراسة الحالية لتكون إضافة علمية في مجال البحث؛ للتعرف على درجة إسهام الذكاء العاطفي في التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي للمعلم.
- إتاحة الفرصة للدراسات اللاحقة؛ لتقديم البرامج الموضوعية المقننة لتدريب المعلمين على الذكاء العاطفي، وتنمية السلوك القيادي من خلال نتائج الدراسة الحالية.

أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى:
- التعرف على درجة إسهام الذكاء العاطفي في التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي للمعلم، وأكثر أبعاد الذكاء العاطفي تأثيراً في السلوك القيادي التحويلي.
- معرفة درجة اختلاف كل من السلوك القيادي التحويلي للمعلم، والذكاء العاطفي باختلاف سنوات الخبرة الوظيفية والجنس.

التعريفات الإجرائية:

- السلوك القيادي التحويلي **Transformational leadership behaviour**: يُعرف بأنه: الأسلوب أو الاستجابة الظاهرة التي يظهرها الفرد، وهدفها التأثير في سلوك الآخرين من أجل تحقيق أهداف، أو أغراض محدودة، وهو السلوك الذي يوجه الآخرين ويحركهم في اتجاهات معينة، بهدف تغييرهم وتحويلهم من واقع الثبات إلى واقع ديناميكي متنام (الطويل، 2006). ويُعرف السلوك القيادي التحويلي إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم على مقياس السلوك القيادي التحويلي المستخدم في الدراسة الحالية.
- الذكاء العاطفي **Emotional Intelligence**: يعرف ماير وسالوفي الذكاء العاطفي بأنه " مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير، والفهم الانفعالي، وتنظيم وإدارة الانفعالات" (Mayer, Salovey, & Caruso, 1997). ويُعرف الذكاء العاطفي إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها المعلم على مقياس الذكاء العاطفي المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الاطار النظري:

أولاً: السلوك القيادي التحويلي:

بالنظر لما يشهده العالم من تغييرات متنامية في التقدم العلمي والتكنولوجي أصبح معيار النجاح والفاعلية في مختلف المؤسسات التعليمية يعتمد على قدرة المعلم على التعامل مع التغيير بأسلوب قيادي تحويلي. والقيادة التحويلية هي أسلوب قيادي يقوم على التأثير بين القائد والأفراد لتغيير الوضع

الحالي وتعريف الأفراد بالمشكلات الموجودة من خلال الإلهام والإقناع، والإثارة؛ لتحقيق رؤية واضحة حول تحقيق الأهداف المشتركة الحالية والأهداف المستقبلية (الحربي، 2008).

طور برنارد باس (Bass, 1985) نموذج السلوك القيادي التحويلي بربطه بالعوامل النفسية المؤثرة في عوامل التغيير والتحويل الإنسانية، بنقلها من مجال العلوم الاجتماعية والسياسية إلى مجال علم النفس، واستعمل مصطلح Transformational في ذلك بمعنى: حدوث التغيير بدافع ذاتي، ورغبة داخلية من الأفراد، وفرقه عن مصطلح Transforming والذي يعني فرض التحويل والتغيير. ووضع باس وأفوليو (Bass & Avolio, 1995) أربعة سلوكيات لقياس السلوك القيادي التحويلي، هي: التأثير المثالي Idealized Influence، الدافعية الإلهامية Inspirational Motivation، الاستثارة العقلية Intellectual Stimulation، الاعتبار الفردية Individualized Consideration.

في حين توصل كل من بادسيكوف وماكينزي ومورمان وفيتير (Podsakoff, McKenzie, Moorman, & Fetter, 1990) إلى ستة سلوكيات للقيادة التحويلية، هي: تحديد وتوضيح الرؤية Identifying and articulating a vision، وتوفير نموذج مناسب Providing an appropriate model، وتعزيز قبول أهداف المجموعة Fostering the acceptance of group goals، وتوقعات الأداء العالي High performance expectations، وتوفير الدعم الفردي للأفراد Providing individualised support to staff، والتحفيز الفكري Intellectual stimulation.

كما وقام كلٌّ من كارليس وويرنج ومان (Carless, Wearing, & Mann, 2000) بالتعديل على سلوكيات كل من بادسيكوف وماكينزي ومورمان وفيتير (Podsakoff, McKenzie, Moorman, & Fetter, 1990) من حيث التمييز بين سلوكيات القائد في توفير الدعم للأفراد وتشجيع التنمية الفردية لديهم. وبالتالي تتألف قائمة سلوكيات القيادة التحويلية مع كارليس وويرنج ومان (Carless, Wearing, & Mann, 2000) من سبعة سلوكيات، هي:

- الرؤية Vision وتعني خلق القائد التحويلي لرؤية أو هدف مثالي لأفراد المجموعة، وتطور صورة المجموعة المستقبلية، وتوصيلها للعمل على تعزيز السلوك الفردي الذي يتوافق مع قيم قائد المجموعة.
- تطوير الأفراد Staff development وهي نقل ثقة القائد التحويلي في قدرات أفراد المجموعة للأداء بفاعلية من خلال تشخيص احتياجات وقدرات كل فرد منهم، وتقديم المشورة وتشجيع التنمية الفردية لديهم بتفويض المهام والمسؤوليات لهم؛ لتسهيل تطوير مهارات جديدة وتوفير فرص التعلم لهم.
- القيادة الداعمة Supportive Leadership وهي إعطاء ردود فعل إيجابية للأفراد والاعتراف بالإنجازات الفردية في المجموعة وللفريق ككل، وهذا الدعم هو دليل على أن القائد يقدر ويدعم العمل الذي تم الاضطلاع به، ويتبنى الالتزام بتحقيق رؤيته، وتحديد هويته مع الفريق.
- تمكين التابعين Empowers staff وهي إشراك القائد لأفراد المجموعة في صنع القرار، وتشجيع الحكم الذاتي، ووضع سياسات وإجراءات في حل المشكلات للفريق؛ لضمان تمتع الأفراد بالسلطة اللازمة لتنفيذ السياسات، ودعم قرارات الأعضاء، وتهينة مناخ من الثقة، والاحترام، والتواصل المفتوح، والتعاون المشترك.
- التفكير الابتكاري Innovative Thinking باستخدام استراتيجيات مبتكرة، وغير تقليدية؛ لتحقيق الأهداف، إذ يكون القائد التحويلي مستعد لتحمل المخاطر؛ لتحقيق رؤية الفريق والاستمتاع بفرص التحدي؛ لذلك يعتبر القائد التحويلي الأخطاء التي تحصل من أفراد الفريق ما هي إلا فرصة للتعلم.
- القيادة بالقدوة Leads by example وهي اعتبار القائد التحويلي نموذجًا يحتذى به، ونقطة مرجعية لهم حين يحدث اتساق في الآراء التي يعبر عنها القائد وسلوكه الظاهر الذي يتوافق مع المواقف والقيم التي يتبناها.
- القيادة الكاريزمية Charismatic Leadership وهي إلهام القائد التحويلي الأفراد بمستويات عالية من التحفيز والأداء؛ لدعم الأهداف التنظيمية للفريق، وهي سمة يصنعها الأفراد لقائدهم التحويلي؛ لأنه جدير بالثقة وذو كفاءة عالية، ويستحق الاحترام، وتعتبر الكاريزما عنصر مهم للقيادة التحويلية، ومؤشر جيد لفاعلية القائد.

ويقاس السلوك القيادي التحويلي للقائد من خلال قدرة القائد على التأثير في الأفراد من ناحية: الثقة والإعجاب به، والولاء والاحترام له، ومدى مساهمة الأفراد واستعدادهم؛ لتحقيق الأداء المتوقع بصورة مبدعة، ويحقق القائد هذه النتائج عندما يوفر للأفراد رؤى ملهمة ومتناغمة مع هويتهم وطموحاتهم بدلا من التركيز على مصلحته الذاتية أو المادية (Ayiro, 2014) ويستند سلوك القائد التحويلي على ثلاثة عناصر أساسية، هي: التغيير، والأبداع، والدافعية (فرغلي، 2017).

وتهدف هذا النوع من القيادة إلى التحسين المستمر للمواقف التعليمية، وتطوير الدور القيادي للمعلم، والاهتمام بالطالب عن طريق إدارة التغيير في المواقف التعليمية بما يتوافق مع التغييرات المحيطة، وتحسين كفاءته بحكم إنه محور العملية التعليمية؛ لإحداث تغييرات مرغوبة في سلوكه مما يساهم في تنميته جوانب شخصيته الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والنفسية، وتلبية احتياجاته، واستثارة تفكيره لحل المشكلات؛ الذي يعينه على

التفاعل الفاعل مع ظروف الحياة المعاصرة، وتوجيه قدراته واستعداداته نحو ما يحتاجه المجتمع، وما يهدف إليه، وتميئته؛ ليصبح قائد في المستقبل (الأمانة العامة لمجلس التعليم، 2017؛ العلفي، 2014؛ الكساسبة، 2008؛ Ditts, 1999)

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي اهتمت بأهداف السلوك القيادي التحويلي للمعلم، فقد أوضحت كيم (Kim, 2012) في دراستها رضى الطلاب عن أدائهم الدراسي، وتقديمهم للأنشطة باستمتاع عند ممارسة معلمهم لسلوك القائد التحويلي، وأشار بويد (Boyd, 2009) عند دراسة حالة لمعلمة في سنتها الأولى للتدريس متبعة سلوك القائد التحويلي للتأثير على سلوك الطلبة، أن سلوك الطلبة المشاغبين والمهملين وضعيفي التحصيل تحول إلى سلوك جيد يحتذى به، وتوصل ريتشارد ونولاند (Richard & Noland, 2014)، إلى أن سلوك المعلم التحويلي يزيد من دافعية الطلبة وتحصيلهم الدراسي ومهاراتهم العملية.

السلوك القيادي التحويلي للمعلم:

يملك المعلم ذو السلوك القيادي التحويلي مجموعة من المهارات تعينه على تأدية عمله بأفضل صورة ضمن البيئة المتسارعة في التغيير والتجديد أبرزها: القدرة على توصيل الرؤية المستقبلية بوضوح، والدافعية المهمة التي تساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم وتحقيق مصالحهم الشخصية، والتفكير الابتكاري في حل المشكلات من خلال تشجيع الأفراد على التفكير الإيجابي العميق والمرونة والانفتاح في التفكير والنقد والابتعاد عن محدودية التفكير والتحيز النمطي، والإقناع وصنع القرار. ويتسم المعلم ذو القيادة التحويلية بالتعاون، والالتزان الانفعالي، والتحكم الذاتي العال، والالتزام المهني والأخلاقي، والكفاءة الذاتية (الحربي، 2008؛ Shirley, 1991؛ Rhoads, 2011).

إلا أن السلوك القيادي التحويلي للمعلم قد يتأثر بعدة عوامل، منها: عامل اختلاف السمات الشخصية للمعلم والطلبة، وتباينها: كالسمات الجسمانية، والعاطفية، والنفسية، والسلوكية، فتتباين قدرة المعلم على اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية وبذل جهد كبير في عملية الاتصال والإقناع، وتنوع الأساليب التدريسية. كما يمثل المناخ الصفّي والمدرسي عاملاً بيئياً وثقافياً واجتماعياً وإدارياً في تأثيره على السلوك القيادي التحويلي للمعلم، فعندما يكون المعلم ذو كفاءة عالية ومتطلع إلى تحقيق توقعاته وآماله في البيئة المدرسية، فيواجه مناخ لا يتقبل ثقافة التغيير، ولا تتوافر فيه الوسائل التعليمية والتكنولوجية، ويلزمه بممارسة أدوار قيادية خارج الموقف التعليمي، واتباع سياسة المؤسسة، قد يفرض على المعلم انتاج سلوكيات قيادية جديدة تؤثر على سلوكه القيادي المتبع سابقاً فينتج بذلك معاناته لضغوطات نفسية ومهنية. وتشكل المواقف والضغوط الزمنية عاملاً مؤثراً على السلوك القيادي التحويلي، فقد يُلزم الوقت وبعض القرارات الإدارية المعلم اتخاذ قرارات بمفرده دون الأخذ بمشورة الطلبة، وعدم تلبية احتياجاتهم التعليمية والعاطفية؛ مما يقلل من اتباع الطلاب للمعلم، وبالتالي يقلل من دور المعلم القيادي، كل هذه العوامل قد تنعكس على حالة المعلم المزاجية والانفعالية ودوافعه السلوكية لأداء عمله (أبو النور، 2012؛ الحربي، 2008؛ الجمعي والشريفي، 2014).

ثانياً: الذكاء العاطفي:

ينبغي على المعلم أن يمتلك مهارات كالذكاء العاطفي تعينه على التكيف مع الخبرات السلبية والضغوطات النفسية؛ لإقامة العلاقات الاجتماعية، والعمل باستمتاع، والوعي بمشاعره، ومشاعر الآخرين وإدارتها، وتوجيهها بشكل إيجابي لحل المشكلات، فقد وجدت الدراسات السابقة أن الذكاء العاطفي أحد أهم المفاهيم التي تساهم في رفاهية المعلمين وأداء وظائفهم (عبدالفضيل وعبدالعزيز، 2008)، وتعزيز معتقدات كفاءتهم الذاتية (Alrajhi et al., 2017) والجماعية (Stephanou, Gkavras, & Doukeridou, 2013)، وتجنهم من الاحتراق النفسي (مخير، 2013).

وتستند فكرة الذكاء العاطفي إلى أنه لا يمكن للفرد تحقيق التوافق المهني والاجتماعي، والنجاح في الحياة، والتعليم، والعمل من خلال القدرات المعرفية فقط (الذكاء المعرفي)، وإنما يحتاج الفرد إلى مهارات انفعالية واجتماعية؛ فعندما يجد الفرد بيئة آمنة ومستقرة عاطفياً بعيداً عن الانفعالات السلبية يستطيع بذلك تفسير الموقف، وترميزه، وتسميته من خلال عملية الإفصاح والتعبير عنه. وأيضاً عندما يكون الفرد نفسه في حاله من الاتزان الانفعالي يزداد تركيزه وقدرته على استدعاء الخبرات السابقة، وبالتالي فهم الموقف وتجهيز المعلومات، ومعالجتها والتعامل معها عقلياً وعاطفياً مما يساعده على التفكير بأشكاله المختلفة كالابتكار والإبداع (حسين وحسين، 2006).

وتتباين تعريفات الذكاء العاطفي بتباين العلماء واختلاف وجهاتهم النظرية، إذ يعد ماير وسالوفي Mayer & Salovey أول من قدم مفهوم الذكاء العاطفي في صوره نموذج أطلق عليه نموذج القدرة للذكاء العاطفي Ability Model، حيث اعتبر أن الذكاء العاطفي عبارة عن قدرات ومهارات ذهنية وإدراكية تتشكل تبعاً لطبيعة المشاعر، وأسلوب إدارتها وتوظيفها في تلبية احتياجات الفرد العاطفية والفكرية. وأن الذكاء الاجتماعي جزءاً من الذكاء العاطفي الذي ينطوي على قدرة الفرد على مراقبة مشاعره ومشاعر الآخرين للتمييز واستخدام هذه المعلومات؛ لتوجيه تفكيره وأفعاله. ويوضح ماير وسالوفي اتجاهين في تعريفهما للذكاء العاطفي الاتجاه الأول: المعالجة العامة للمعلومات الانفعالية، والاتجاه الثاني: يختص بالمهارات اللازمة؛ لمعالجة تلك المعلومات الانفعالية مثل: الوعي، والادراك، والتعبير، والتنظيم التكيفي للانفعالات الذاتية، وانفعالات الآخرين. كما وصف ماير وسالوفي الأفراد ذوي

الذكاء العاطفي بأنهم أكثر قدرة على التوافق مع المتغيرات التي تحدث في البيئة، وإقامة العلاقات الاجتماعية، ومراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم، والتحكم فيها وتنظيمها وفق انفعالات ومشاعر الآخرين (السماذوني، 2007؛ Mayer, Carus, & Salovey, 1999).

بدأ اهتمام ماير وسالوفي بالجوانب غير المعرفية للذكاء منذ 1990 وأطلقا على نموذج الذكاء العاطفي الذي وضعاه نموذج "القدرة والمهارة المتعلقة بالذكاء العاطفي"، وهو يعتمد على افتراض دمج الأفكار المتعلقة بمجال الذكاء (القدرة على تنفيذ العمليات المتعلقة بالتفكير المجرد) والمشاعر (إشارات ودلائل لمفاهيم معينة، توضح العلاقة بين تلك المشاعر والحالة النفسية للفرد)، وافترض النموذج أن هناك فروق فردية في قدرة كل فرد على جمع المعلومات المتعلقة بطبيعته النفسية والوجدانية، وإيجاد العلاقة بين تلك العمليات الوجدانية وعملية الإدراك الكلي للمدركات الحسية والمعنوية التي تحيط بذلك الفرد، وأكد النموذج أن الفرد قادر على ترجمة تلك القدرة في العديد من سلوكياته التي يقوم بها داخل مجتمعه (حسين، وحسين، 2006؛ Stanescui, & Cicei, 2012).

وأوضح ماير وسالوفي (عمارة، 2017؛ Mayer, Salovey, & Caruso, 1997) أن الذكاء العاطفي يتكون من أربع قدرات أو مكونات رئيسة متدرجة من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات الأكثر تعقيداً، تتفرع هذه القدرات من مجالين مختلفين. المجال الأول هو: مجال التجربة والخبرة الذي يمثل قدرة الفرد على الإدراك الجيد للمشاعر، وردة الفعل اتجاه تلك المشاعر، وقدرته على استغلال المعلومات الوجدانية دون الحاجة إلى فهم تلك المعلومات، ومجال الثاني وهو مجال الاستراتيجيات والخطط، والتي يتمثل في قدرة الفرد على فهم وإدارة المشاعر واستعداده لذلك دون الحاجة إلى ضرورة تجربة تلك المشاعر الوجدانية. أما القدرات فهي تتمثل في التالي:

- القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها: وهي أهم مكون من مكونات الذكاء العاطفي وبدونها لا يكون الذكاء عاطفياً، وهي: القدرة التي تتمثل في إدراك الفرد لمشاعره الذاتية ومشاعر الآخرين، والتعبير عن مشاعره وحاجاته الوجدانية والنفسية بصورة جيدة للآخرين سواء بصورة لفظية أو غير لفظية، وأيضاً قدرته على التفريق بين المشاعر الجيدة وغير الجيدة.
- القدرة على استيعاب واستخدام الانفعالات: وهي القدرة على التفريق بين المشاعر المختلفة، وعلى تحديد تلك المشاعر التي تؤثر على العمليات الفكرية والذهنية لديه، فهي تركز على استخدام الانفعالات؛ لتحسين التفكير في الموقف، وتوليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تيسر عملية التذكر واتخاذ القرار.
- القدرة على فهم الانفعالات والتعرف عليها: وتتمثل في فهم المشاعر المعقدة والصعبة، وتفسير المعاني التي تحملها، مثل الشعور بالفرح والحزن في نفس الوقت، وقدرته على إدراك عملية الانتقال، والتحول من إحدى المشاعر إلى أخرى.
- القدرة على إدارة الانفعالات: وهي قدرة الفرد على الانفتاح وتقبله للمشاعر السارة من غيره، والتأمل بشكل واضح في مشاعره الذاتية ومشاعر الآخرين، وبالتالي إدارتها دون كبت، أو تضخيم للمعلومات التي تحملها.

أهمية الذكاء العاطفي للمعلم:

يعتبر المعلم من أهم الشخصيات التي تلعب دوراً بالغ الأهمية في حياة الطلبة، فنجد الطلبة يتأثرون بسلوكيات معلمهم التي يظهرها، وقيمه واتجاهاته، وأفكاره، وجوانب شخصيته الجسمية، والاجتماعية، والأخلاقية، وحتى حالته المزاجية سواء أكانت إيجابية أم سلبية، حيث أظهرت الدراسات السابقة أن مشاعر المعلم عادة ما تنتقل إلى الطلبة في المواقف التعليمية؛ فتنعكس على حالتهم النفسية (زايد، 2004)، لذلك يحتاج المعلم إلى تنمية المهارات الوجدانية لديه مثل: الذكاء العاطفي، لما له من الأهمية والفائدة الكبيرة التي تنعكس عليه في نجاحه في أدائه والرضا عن وظيفته، وعلى طلبته في مواقفهم التعليمية، حيث أن هذه المهارات تمكن المعلم من الوعي بمشاعره الداخلية والتحكم فيها، وفهم مشاعر الطلبة والعمل على إدارتها، وتوجيهها التوجيه الإيجابي المناسب، ومن خلال الذكاء العاطفي يستطيع المعلم توظيف قدراته المعرفية وجوانب شخصيته في التحكم بانفعالاته وإدراكها، لتوفير بيئة تعليمية تحفز الطلبة وتعمل على زيادة إنجازهم الأكاديمي، وتفاعلهم الاجتماعي، وتغلبهم على المشاكل التي تواجههم وإحداث التغيير المطلوب في سلوكهم (إصلاح، 2007).

علاقة السلوك القيادي التحويلي بالذكاء العاطفي:

أرجع العديد من الباحثين فاعلية الأفراد الذين ينتهجون السلوك القيادي التحويلي في إدارتهم للمواقف المختلفة إلى الذكاء العاطفي، ويعود ذلك إلى أن الذكاء العاطفي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالسلوك القيادي التحويلي، لأنهما يقومان على أساس العلاقات العاطفية والاجتماعية (حسين وحسين،

(2006)، وأشار جولمان (Goleman et al., 20002) أنَّ الذكاء العاطفي كالوعي الذاتي، والثقة بالنفس، والشفافية، والتعاطف أمور ضرورية، لتوصيل رؤية القائد إلى مجموعته.

واقترح سوسيك وميجاريان (Sosik & Megarian, 1999) مجموعة من العلاقات العاطفية التي من شأنها تسهيل عمل سلوك القائد التحولي وتأثيره بفاعلية على المجموعة، وهي مقرونة بمكونات الذكاء العاطفي، ومن تلك العلاقات :

- التعاطف، عن طريق تعاطف القائد مع أفراد مجموعته وإظهار اعتبارًا فرديًا لكل فرد فيها ويحرص على العناية باحتياجاتهم ونموهم العلمي وتقديرهم واحترامهم .
- إدارة العواطف، عن طريق قدره القائد على ضبط مشاعره ومعرفة الدوافع الكامنة وراء تلك المشاعر، ليحظى باحترام كبير من أفراد المجموعة؛ لأنه قدم احتياجاتهم فوق احتياجاته الذاتية؛ فتعمل مثل تلك العواطف المستمدة من القائد على تعزيز التأثير الإيجابي والثقة في أفراد المجموعة؛ فيصبح مثالًا وقدوةً حسنة لأفراد المجموعة.
- الوعي الذاتي، بأن يمتلك القائد وعيًا ذاتيًا؛ ليكون أكثر قدرة في الوصول إلى الآخرين من خلال فهم مشاعرهم اللفظية وغير اللفظية وإقامه العلاقات معهم والتأثير عليهم وتوظيف تلك المعلومات العاطفية في تشجيعهم إلى إعادة التبصر في المهارات التي يتعاملون بها؛ بهدف معالجتها بطرق مبتكرة وجديدة.

وأوضح جورج (George, 2000) أنه يمكن استخدام الذكاء العاطفي لتنمية الدافعية عند أفراد المجموعة؛ لقيادتهم برضا منهم لا فرضًا عليهم، مما يسهل على القائد التأثير في الأفراد وحثهم على الاستمتاع في العمل والاخلاص للمجموعة. وأشار براون وبراي ورايلي (Brown, Bryant, & Reilly, 2006) أنه يجب الالتزام بمعايير السلوك المهنية والأخلاقية من الجوانب الشائعة لدى الأفراد ذوي الذكاء العاطفي الذين يمارسون السلوك القيادي التحولي.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات السابقة موضوع الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك القيادي التحولي؛ سواء في المؤسسات التربوية والتعليمية، أو المؤسسات الأخرى المختلفة، وفيما يلي عرض لبعض منها من حيث أهدافها، ومنهجيتها، ونتائجها:

- بينت دراسة اسرار الحق وأنور وحسان (Asrar-ul-Haq, Anwar, & Hassan, 2017) التي أجراها على 166 معلمًا في باكستان مستخدمًا مقياس الذكاء العاطفي لبار-أون وجولمان ومقياس الأداء الوظيفي، حيث أوضحت نتائجها: أنَّ الذكاء العاطفي له تأثير على أداء المعلم، وذكر مهارة إدارة الموقف التعليمي، وأنَّ المعلمين القادرين على إدارة عواطفهم ذوي الدافعية قادرون على إدارة بيئتهم التعليمية، وإدارة سلوكيات الطلبة العاطفية والاجتماعية، والتأثير على نتائج الطلبة الأكاديمية، وتحفيزهم، والحفاظ على دافعيتهم، والاهتمام برؤية الطلبة والسعي لتحقيقها بما ينمي احتياجاتهم ومتطلباتهم .
- كما أشار يلدزباس (Yildizbas, 2017) في دراسته التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي للمعلم على 80 معلمًا ممن يدرسون في برنامج تعليم المعلم التربوي في تركيا أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين الذكاء العاطفي ككل والسلوك القيادي للمعلم، وأنَّ السلوك القيادي الاستبدادي هو الشائع مقارنة بالسلوك القيادي الديمقراطي والفوضوي، حيث لا يوجد فروق دالة إحصائية بين أساليب القيادة تعود لجنس المعلم، وسنوات الخبرة، ومستوى التعليم، بينما وجدت فروق دالة إحصائية بين الأساليب القيادية تعود إلى المدرسة التي يعمل فيها المعلمون، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطُبّق مقياس الذكاء العاطفي لسكوت والسلوك القيادي للمعلم على عينه الدراسة لتحقيق هدف الدراسة، ولمعالجة البيانات إحصائيًا تم استخدام اختبار بيرسون ومعامل الانحدار والتباين.
- وقام عوض (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى معلمي المرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم وفقًا لبعض المتغيرات، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينه الدراسة من 54 معلمًا و25 معلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم استخدام اختبار الذكاء العاطفي واختبار السلوك القيادي لتحقيق هدف الدراسة، وأوضحت النتائج إلى: وجود ارتفاع الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى معلمي المدرسة الثانوية، وأنَّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي بين معلمي المدرسة الثانوية وفقًا لمتغيري النوع والمستوى التعليمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي بين المعلمين وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، كما أوضحت النتائج إلى: عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لمعلمي المدرسة الثانوية وفقًا لمتغير العمر والحالة الاجتماعية، وأوصت الدراسة بأهمية تنمية الذكاء العاطفي للمعلمين لأهميته في العملية التربوية عن طريق تأهيل وتدريب المعلمين.
- وفي دراسة العناني (2014) التي هدفت للتعرف على درجتي الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى المعلمين، وكشف العلاقة بينهم، وتحديد أثر الجنس والعمر والمستوى التعليمي على الذكاء والسلوك القيادي، ومدى إمكانية الذكاء العاطفي في التنبؤ بالسلوك القيادي للمعلمين، بلغت العينة 260 معلمًا ومعلمة ممن يعملون في رياض الأطفال والمدارس الأساسية في منطقة الأغوار الوسطى بالكويت، وتم تطبيق مقياس الذكاء العاطفي والسلوك القيادي على العينة، وتوصلت نتائجها إلى أنَّ مستوى الذكاء العاطفي، والسلوك القيادي جاء بدرجة متوسطة، وأنَّ هناك فروق دالة

إحصائياً في الذكاء العاطفي، والسلوك القيادي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير العمر لصالح المعلمين الأصغر سنًا، بينما لم توجد أي فروق دالة إحصائية في الذكاء العاطفي، والسلوك القيادي تُعزى لمتغير المستوى التعليمي، كما بينت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالسلوك القيادي الديمقراطي والدبلوماسي من خلال الذكاء العاطفي.

- واهتمت دراسة عبدالله (2013) بفحص العلاقة بين أنماط السلوك القيادي والذكاء العاطفي وإمكانية التنبؤ بأنماط السلوك القيادي من خلال الذكاء العاطفي لعينة تكونت من 150 طالبًا وطالبة بكلية التربية في جامعة عين شمس، وتم استخدام مقياس أنماط السلوك القيادي، ومقياس الذكاء العاطفي، واتبعت الدراسة في ذلك المنهج الوصفي، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط السلوك القيادي والذكاء العاطفي، وأن الذكاء العاطفي متنبئ جيد لأنماط السلوك القيادي.
- كما هدفت دراسة سليم (2011) إلى التعرف على أثر برنامج لتنمية الذكاء العاطفي في السلوك القيادي لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي متبعة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من 54 طالب وطالبة من مدرستين من مدارس المرحلة الابتدائية تم تقسيمهم لمجموعتين: مجموعة ضابطة بواقع 14 طالبًا و13 طالبة، ومجموعة تجريبية بواقع 13 طالبًا و14 طالبة، وتم إجراء البرنامج التجريبي باستخدام اختبار الذكاء العاطفي لجولمان واختبار السلوك القيادي لعينة الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعتين لاختبار الذكاء العاطفي والسلوك القيادي القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعتين في القياس البعدي لاختبار الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بعمل برامج تدريبية؛ لتنمية الذكاء العاطفي، والقيادة الفاعلة، والديمقراطية، والتحويلية لدى معلمي الأطفال، وتضمن القيادة والذكاء العاطفي ضمن المناهج الدراسية.
- كذلك قام كل من هاكيت وهورتمان (Hackett & Hottman, 2008) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين كفايات المدير العاطفية كما تقيسها أداة حصر الكفايات العاطفية لجامعة (ECIU) The Emotional Competencies Inventor-University Edition، إذ تتكون هذه الأداة من: مقياس الذكاء العاطفي لجولمان، ومقياس العوامل الخمسة للسلوك القيادي التحويلي (MLQ5X)، وطُبقت الأداة على 46 من مساعدي المدير الذين يعملون في مدارس ابتدائية وإعدادية وثانوية في جورجيا، وأشارت النتائج إلى أن الكفايات العاطفية المستخدمة في مقياس الذكاء العاطفي ارتبطت مع واحدة أو أكثر من الخمس مستويات في السلوك القيادي التحويلي أهمها: كفايتي الوعي الاجتماعي، وإدراك العلاقات الاجتماعية والتي ارتبطت بعلاقات طردية إيجابية مع سلوكيات القائد التحويلي.
- وفي دراسة اوردونجولو (Iordanoglou, 2007) التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين الذكاء العاطفي وقيادة المعلم في الموقف التعليمي وطُبقت على 333 معلمًا من المدارس الابتدائية في اليونان، باستخدام مقياس الذكاء العاطفي والقيادة، أظهرت نتائجها أن الذكاء العاطفي له تأثير إيجابي على الأدوار القيادية للمعلمين في الموقف التعليمي مثل: تقييم الأداء، والتحفيز، والدافعية، والالتزام، حيث يساهم الذكاء العاطفي بما يقارب 51% من التأثير على الدور القيادي للمعلم في الموقف التعليمي، وأوصت الدراسة بتوظيف هذه النتائج للتحسين في اختيار وتدريب المعلمين في المستقبل.
- وفي دراسة راحم وزملائه (Rahim et al., 2006) التي سعت للتحقق من العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي للمعلم الأكاديمي المشرف على طلبة الماجستير من وجهة نظر الطلبة في خمس دول هي الولايات المتحدة (ن=128) واليونان (ن=86) والبرتغال (ن=74) وكوريا الجنوبية (ن=263) وبنغلاديش (ن=134)، شارك في عينتها 685 طالبًا وطالبة ماجستير من طلبة تخصص إدارة الأعمال تراوحت أعمارهم بين (27-35 سنة)، وخبرة العمل مع المشرفين بين (2-4 سنة)، بحيث قام كل ثلاثة طلاب بتقييم المشرف المشترك في مقياس الذكاء العاطفي (EQI) والسلوك القيادي التحويلي (MLQ)، ولتحليل البيانات تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ومعامل الانحدار. وأوضحت النتيجة إلى أن هناك علاقة موجبة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي للمعلم المشرف من وجهة نظر الطلبة في جميع الدول، وأن بُعْدَ التعاطف جاء مرتبطًا إيجابيًا مع السلوك القيادي للمعلم في جميع الدول، أما بُعْدَ العلاقات الاجتماعية فجاء مرتبطًا بصورة إيجابية بالسلوك القيادي للمعلم في جميع الدول ماعدا البرتغال.
- وتوصلت دراسة محمد وعبدالعال (2005) إلى أن الانفعالات والمشاعر في الموقف التعليمي لها دور في تحديد السلوك القيادي، وأن باختلاف مستوى الذكاء العاطفي للمعلم يختلف السلوك القيادي المتبع منه في الموقف التعليمي بين المعلمين، تكونت العينة من 150 معلمًا ومعلمة من تخصصات مختلفة في المرحلة الإعدادية من مدينة بنها وبعض القرى المجاورة لها في مصر، طبقت عليها مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس السلوك القيادي، واتبعت الدراسة في تصميمها المنهج الوصفي، وتوصلت نتائجها إلى أن هناك علاقة موجبة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي، وأن السلوك القيادي الديمقراطي هو الشائع لدى معلمي المرحلة الإعدادية مقارنة بالسلوك القيادي الفوضوي والتسلطي.
- أشارت وينبرجر (Weinberger, 2004) في دراستها التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي للممارس للمديرين على مساعدتهم إلى أنه لا توجد علاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي للممارس من قبل المدير، حيث أتبعته الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس الذكاء العاطفي (MSCEIT) لماير وسالوفي وكارلوس وطبق على المديرين، ومقياس القيادة متعددة العوامل

(MLQ5X) لباس وفاليو الذي يقيس نموذج القيادة التحويلية والتبادلية وطبق على المساعدين، طبقت الدراسة على عينه بلغت 151 من المديرين ومساعديهم في الولايات المتحدة، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من البحوث التي تهدف إلى دراسة تلك العلاقة باستخدام أدوات جديدة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- أن جميع الدراسات بحثت في علاقة الذكاء العاطفي بالسلوك القيادي، وبحثت بعضها في الفروق بين متغيري الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (عوض، 2015؛ العنابي، 2014؛ Yildizbas, 2017)، وأثر الذكاء العاطفي على السلوك القيادي (سليم، 2011)، ومدى تنبؤ الذكاء العاطفي بالسلوك القيادي (العنابي، 2014؛ Iordanoglou, 2007). وهذا بدوره ساعد الدراسة الحالية بالاستفادة من الإطار النظري والمقاييس المستخدمة فيها فيما يخص متغيراتها وأهدافها.
- جميع الدراسات اتبعت المنهج الوصفي ما عدا دراسة سليم (2011) التي استخدمت المنهج الشبه تجريبي. وهذا ساعد الدراسة الحالية في اتباع نفس المنهج المستخدم في تلك الدراسات وهو المنهج الوصفي التنبؤي المقارن.
- تناولت معظم الدراسات السابقة فئات مختلفة من الطلبة (عبدالله، 2013؛ سليم، 2011) والمعلمين (العنابي، 2014؛ عوض، 2015؛ محمد وعبدالعال، 2005؛ Asrar-ul-Haq, Anwar, & Hassan, 2017؛ Iordanoglou, 2007؛ Rahim et al., 2006؛ Yildizbas, 2017) ومساعدي المدير (Hackett & Hottman, 2008) والمدير (Hackett & Hottman, 2008). وستختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لفئة المعلمين من مختلف الحلقات التعليمية عينه لها؛ ليتسنى للباحثة قياس الذكاء العاطفي ودرجة ممارسة السلوك القيادي للمعلم في نطاق أوسع من التضييق في مرحلة تعليمية معينة.
- اختلفت مقاييس السلوك القيادي بناءً على النموذج القيادي المتبع في المواقف المختلفة فمنها من اتبع السلوك القيادي الثابت (عبدالله، 2013؛ العنابي، 2014؛ عوض، 2015؛ محمد وعبدالعال، 2005؛ Yildizbas, 2017) ومنها من اتبع السلوك القيادي التحويلي (Hackett & Hottman, 2008؛ Rahim et al., 2006؛ 2008). وستختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تبنيها مقياس القيادة التحويلية العالمي من إعداد كارليس وويرنج ومان (Carless, Wearing, & Mann, 2000)، وترجمة الباحثة، وذلك لتمييزه بأنه أداة قصيرة تحتوي على سبع عبارات فقط تعبر عن سلوكيات القيادة التحويلية، وتميزه بالثبات المناسب لتطبيقه والذي يبلغ 0.93.
- اختلفت مقاييس الذكاء العاطفي بسبب اختلاف نماذج الذكاء العاطفي التي تبنتها الدراسات المعروضة، فمنها من استخدم مقياس الذكاء العاطفي لجولمان (سليم، 2011؛ عبدالله، 2013؛ العنابي، 2014؛ عوض، 2015؛ محمد وعبدالعال، 2005؛ Hackett & Hottman, 2008؛ Rahim et al., 2006)، ومنها من استخدم مقياس الذكاء العاطفي لبار-أون وجولمان (Asrar-ul-Haq, Anwar, & Hassan, 2017)، ومنها من استخدم مقياس الذكاء لمار وسالوفي (Yildizbas, 2017). وستختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تبنيها لنموذج القدرة لمار وسالوفي من خلال استخدام مقياس الذكاء العاطفي لسكوت (Schutte et al., 1998) من ترجمة البوسعيد والظفري (Al-Busaidi & Aldhafri, 2017)، وذلك لمناسبته تطبيقه على البيئة العمانية، كما أنه يختص بفئة المعلمين، وأيضاً تميزه بمعامل ثبات مناسب لتطبيقه كأداة.
- تناولت الدراسات السابقة مختلف الأساليب الإحصائية وذلك بناءً على الهدف المرجو من الدراسة وشملت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، واختبارات، والتباين، ومعامل الانحدار. وهذا ساعد الدراسة الحالية في استخدام نفس الأساليب الإحصائية في الدراسات السابقة لتحقيق أهدافها.
- جميع نتائج الدراسات المعروضة أظهرت وجود علاقة إيجابية بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي ما عدا دراسة يلدزباس (Yildizbas, 2017) التي لم تتوصل إلى العلاقة بينهما، كما أن بعض الدراسات أوضحت قدرة الذكاء العاطفي على التنبؤ بالسلوك القيادي (عبدالله، 2013؛ العنابي، 2014؛ Iordanoglou, 2007). وهذا ساعد الدراسة الحالية الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة والأخذ بأسبابها، ومعرفة مدى اتفاق الدراسة الحالية أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.
- جميع الدراسات المعروضة أوصت بضرورة تنمية الذكاء العاطفي والسلوك القيادي للفئات المذكورة وتضمين المتغيرين في المناهج الدراسية (سليم، 2011)، وإقامة المزيد من الأبحاث والدراسات لتوكيد العلاقة، وجاءت الدراسة الحالية لبحث وتوكيد تلك العلاقة بناءً على توصية تلك الدراسات والأبحاث.

وبسبب تباين العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي وندرت الدراسات في سلطنة عمان- على حد علم الباحثين- التي بحثت الذكاء العاطفي والسلوك القيادي للمعلم، يقوم الباحثون بدراسة هذين المتغيرين من خلال تبني السلوك القيادي التحويلي للمعلم؛ لأنه يعتبر أحدث نموذج للقيادة وهو ما يتناسب مع تحديات العصر التي تشهدها المؤسسات التعليمية، ونموذج القدرة لمار وسالوفي للذكاء العاطفي لمناسبة هذا النموذج للموقف التعليمي الذي يتضمنه العواطف الخاصة وعواطف الآخرين والمثيرات الإنسانية الأخرى، والذي يتطلب من الفرد إدراك العواطف المختلفة ودمجها مع طبيعة التفكير بالاعتماد على الموقف التعليمي ومثيراته، وربطها مع الحدث الذي يتناسب معها. وأيضاً للوقوف على أنه يمكن دراسة السلوك القيادي

بطريقة منفصلة عن مفهوم الشخصية. وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بالمجتمع الدراسي التي ستقام فيه وهي المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، والفئة المختارة للدراسة وهي المعلمين والمعلمات من مختلف الحلقات التعليمية من التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي، وبالأدوات التي تقيس متغيرات الدراسة وهي مقياس الذكاء العاطفي لسكوت، ومقياس القيادة التحويلية العالمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لبحث العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي للمعلمين بمحافظة شمال الباطنة ودرجة إسهام الذكاء العاطفي في السلوك القيادي التحويلي، حيث يقوم المنهج الوصفي بوصف الظاهرة وصفاً علمياً دقيقاً؛ لمحاولة استقصاء التفسيرات والحلول استناداً على نتائج البيانات والمعلومات التي يتم الحصول عليها، ولا يكتفي الباحث في هذا المنهج بجمع البيانات عن الظاهرة، بل يسعى أيضاً إلى تعقب العلاقة بينها، وصولاً إلى أسباب الظاهرة المدروسة، واستخلاص النتائج؛ لتعميمها، وفقاً لخطة البحثية (العدل، 2014).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 393 معلماً ومعلمة بواقع 191 معلماً و202 معلمة، تم اختيارها بالطريقة الاحتمالية البسيطة، حيث تم اختيار 20 مدرسة من جميع ولايات محافظة شمال الباطنة للمشاركة في هذه الدراسة، إذ شكلت عينة الدراسة ما نسبته 3.7% من حجم المجتمع؛ إذ عمل الباحثون على أخذ نسبة متقاربة في عدد الذكور والإناث من المعلمين من أجل المقارنات الإحصائية، وجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية وهي الجنس وسنوات الخبرة الوظيفية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة الوظيفية

المتغير	فئة المتغير	الجنس		المجموع الكلي
		ذكور	إناث	
سنوات الخبرة الوظيفية	من سنة – أقل من 10 سنوات	35	103	138
	من 10 سنوات – أقل من 20 سنة	114	87	201
	من 20 سنة فما فوق	42	12	54
المجموع الكلي		191	202	393

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمي ومعلمات محافظة شمال الباطنة في التعليم الأساسي، وما بعد الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، والبالغ عددهم 10465 معلماً ومعلمة بواقع 3331 معلماً و7134 معلمة، وذلك حسب الإحصائيات الخاصة بالتعليم المدرسي للمركز الوطني للإحصاء والمعلومات 2023/2022م (المركز الوطني للإحصاء والمعلومات، 2019).

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس السلوك القيادي التحويلي:

لقياس درجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي للمعلمين، تم استخدام مقياس القيادة التحويلية العالمي Global Transformational Leadership Scale، والذي يهدف لقياس سلوكيات تشمل جوانب القيادة التحويلية من إعداد كارليس وويرنج ومان (Carless, Wearing, & Mann, 2000)، وطور كارليس وويرنج ومان المقياس بعد مراجعة الأدبيات السابقة التي استخلصها العلماء والباحثون المهتمون بالسلوك القيادي التحويلي؛ للحصول على أداة قصيرة تقيس سلوكيات القيادة التحويلية بدلاً من تلك الأدوات الطويلة نسبياً مثل: مقياس القيادة متعددة الأبعاد ((MLQ Multifactor Leadership Questionnaire، ومقياس كينجر وكونج Conger-Kanungo scale، وقائمة الممارسات القيادية ((LPI Leadership Practices Inventory، وقد تم استخدام مقياس القيادة التحويلية العالمي (GLT Global Transformational Leadership Scale)) في بعض الدراسات السابقة كدراسة بوسش (Bosch, 2013).

يحتوي مقياس القيادة التحويلية العالمي (GLT) على سبعة سلوكيات كل سلوك منها يمثل عبارة واحدة فقط، والسلوكيات هي: الرؤية Communicates a vision (العبارة: أطلع رؤية واضحة وإيجابية عن المستقبل)، وتطوير الأفراد Develops staff (العبارة: أراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وأدعم وأشجع تنميتهم أكاديمياً)، وتوفير الدعم Provides support (العبارة: أقدم التشجيع والتقدير للطلاب)، وتمكين الأفراد Empowers staff (العبارة: أعزز الثقة والمشاركة والتعاون بين الطلاب)، والابتكار Innovative (العبارة: أشجع التفكير في المشاكل بطرق جديدة وفي المسائل

الافتراضية)، والقيادة بالقدوة Leads by example (العبارة: واضح حول قيبي وممارساتي ونصائحي)، والشخصية الجذابة Charismatic (العبارة: أغرس الفخر والاحترام في الطلاب، وألهمهم بكونهم ذوي كفاءة عالية).

يتم الإجابة عن المقياس من خلال التدرج الخماسي لليكرت بدءاً من 1= أبداً، 2= نادراً، 3= أحياناً، 4= غالباً، 5= دائماً، وتشير قيم معامل ألفا لكرونباخ للمقياس الأصلي إلى تمتعه بخصائص سيكومترية مناسبة؛ إذ بلغ معامل الثبات له 0.93.

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

الصدق: للتحقق من الصدق الظاهري، وصدق المحتوى لأداة الدراسة تم ترجمة مقياس القيادة التحويلية العالمي GTL من قبل ثلاثة محكمين إلى اللغة العربية، ثم إعادة الترجمة إلى اللغة الإنجليزية، ثم المقارنة بين الترجمتين باللغة الإنجليزية في المرة الأولى والثانية، ثم عرضها على خمسة من المحكمين المختصين في مجال القياس والتقويم التربوي، وعلم النفس التربوي، ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والإدارة التربوية من داخل جامعة السلطان قابوس وخارجها؛ للتأكد من ملائمة العبارات لسلوكيات القيادة التحويلية العالمي واقتضت الملاحظات عدم التعديل في المقياس الحالي لمناسبتها للعينة المدروسة.

الثبات: تم التأكد من ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا لكرونباخ لعينة استطلاعية تكونت من 77 معلمة من مختلف محافظات السلطنة؛ وأشارت قيمة ألفا لكرونباخ التي بلغت 0.83 إلى مناسبة المقياس للتطبيق على العينة الفعلية في البيئة العمانية.

ثانياً: مقياس الذكاء العاطفي:

قام الباحثون باستخدام مقياس الذكاء العاطفي لسكوت (Schutte et al., 1998) القائم على نظرية سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990)؛ إذ تكونت الصورة الأولى من المقياس من 62 عبارة، يطلب من المستجيب الاستجابة على مقياس خماسي لليكرت يبدأ من موافق بشدة إلى معارض بشدة بعد أن طبق على 346 مشارك، وبعد إجراء التحليل العاملي للاستجابات وتدويرها تدويراً متعامداً، أشارت النتائج إلى تشبع جميع العبارات على أربعة عوامل؛ إذ أن 33 عبارة منها تشبعت على عامل واحد وهو قائم على الأبعاد الفرعية للذكاء العاطفي كما أشار إليها ماير وسالوفي، وهي التي أعتمدها سكوت وزملائه كصورة نهائية لقياس الذكاء العاطفي، وتم ترجمته مقياس سكوت للذكاء العاطفي للغة العربية وتكييفه للبيئة العمانية عن طريق البوسعيدى والظفري (Al-Busaidi & Aldhafri, 2017) وتم استخدامه في دراسة الراجحي وآخرين (Alrajhi et al., 2017).

يتكون المقياس المستخدم في الدراسة الحالية من 24 عبارة وهي صورة مصغرة من المقياس المترجم من قبل البوسعيدى والظفري (Al-Busaidi & Aldhafri, 2017) موزعة على خمسة أبعاد أساسية هي: بُعد تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها Appraisal and expression of emotion in the self، ويتضمن خمس عبارات (على سبيل المثال: أستطيع فهم المشاعر التي أحس بها)، وبُعد تقييم عواطف الآخرين Appraisal of emotion in other، ويتضمن أربع عبارات (على سبيل المثال: أستطيع فهم مشاعر الآخرين بمجرد النظر إلى تعابير وجوههم)، وبُعد تنظيم العواطف الخاصة Regulation of emotion in the self، ويتضمن أربع عبارات (على سبيل المثال: أبحث عن أنشطة تجلب لي السعادة)، وبُعد تنظيم عواطف الآخرين Regulation of emotion in others، ويتضمن أربع عبارات (على سبيل المثال: أنظم أنشطة للآخرين؛ ليستمتعوا بها)، وبُعد استخدام العاطفة Utilization of emotion، ويتضمن سبع عبارات (على سبيل المثال: يصبح حل مشكلاتي سهلاً عندما أكون في مزاج جيد).

ويتم الإجابة على المقياس من خلال تدرج خماسي بدءاً من 1= معارض بشدة، 2= معارض، 3= محايد، 4= موافق، 5= موافق بشدة، وتشير قيم معامل ألفا لكرونباخ لأبعاد الذكاء العاطفي في الدراسة الحالية والتي بلغت القيم التالية: بُعد تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها (0.76)، وبُعد تقييم عواطف الآخرين (0.83)، وبُعد تنظيم العواطف الخاصة (0.52)، وبُعد تنظيم عواطف الآخرين (0.76)، وبُعد استخدام العاطفة (0.88)، إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة لجميع أبعاد الذكاء العاطفي.

الأساليب الإحصائية:

- تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS في معالجة البيانات المستخلصة من أدوات الدراسة، والإجابة عن أسئلة الدراسة كالآتي:
- للتعرف على القدرة التنبؤية للذكاء العاطفي في السلوك القيادي التحويلي للمعلم تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient؛ لاستخراج معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي وتحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression Analysis.
- تم استخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) واختبارات للعينات المستقلة Independent-Sample T-Test؛ لمعرفة الفروق في الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي تبعاً لمتغير الجنس
- تم استخدام الإحصاء الوصفي (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية) وتحليل التباين الأحادي ANOVA؛ لمعرفة الفروق في الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: هل يمكن التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي لدى معلمي محافظة شمال الباطنة من خلال أبعاد الذكاء العاطفي؟ للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد Multiple Linear Regression Analysis للتعرف على درجة إسهام أبعاد الذكاء العاطفي في التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي، وبين جدول 3 معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لأبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي للتعرف على العلاقة بين متغيرات الدراسة.

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي (ن=393)

المتغير	1	2	3	4	5	6
بعد تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها	-	0.669	0.635	0.737	0.797	0.268
بعد تقييم عواطف الآخرين	-	-	0.458	0.726	0.726	0.217
بعد تنظيم العواطف الخاصة	-	-	-	0.641	0.709	0.325
بعد تنظيم عواطف الآخرين	-	-	-	-	0.822	0.331
بعد استخدام العاطفة	-	-	-	-	-	0.320
السلوك القيادي التحويلي	-	-	-	-	-	-

ملاحظة: جميع الارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من جدول 2 وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي، حيث تراوحت قيم الارتباط بين أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي بين 0.217 و0.331؛ إذ يشير مستوى ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي، كما نجد أن أكثر أبعاد الذكاء العاطفي ارتباطًا بالسلوك القيادي التحويلي هو بُعد تنظيم عواطف الآخرين بمعامل ارتباط 0.331، وأقلها ارتباطًا بالسلوك القيادي التحويلي هو بُعد تقييم عواطف الآخرين بمعامل ارتباط 0.217. ونظرًا لدلالة معاملات الارتباطات بين أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي فقد تم استخدام جميع أبعاد الذكاء العاطفي في معادلة الانحدار للتنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي. ويلخص جدول (3) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للسلوك القيادي التحويلي على أبعاد الذكاء العاطفي.

جدول (3): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد للسلوك القيادي التحويلي من خلال أبعاد الذكاء العاطفي (ن = 393)

النموذج	B	SE	β	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	قيمة ف	R2
الثابت	3.41	0.15		22.19	0.000		
تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها	-0.01	0.05	-0.02	0.34-	0.732		
تقييم عواطف الآخرين	-0.04	0.04	-0.06	0.84-	0.401		
تنظيم العواطف الخاصة	0.12	0.05	0.16	2.40	0.017	11.87	0.123
تنظيم عواطف الآخرين	0.14	0.06	0.21	2.31	0.021		
استخدام العاطفة	0.06	0.07	0.09	0.91	0.364		

يتضح من جدول (3) أنَّ أبعاد الذكاء العاطفي فسّرت 12% من التباين في السلوك القيادي التحويلي من خلال نموذج تحليل الانحدار، كما يتضح أنَّ بُعد تنظيم العواطف الخاصة، وبُعد تنظيم عواطف الآخرين هما البعدان اللذان يسهمان في التأثير في السلوك القيادي التحويلي عند مستوى دلالة إحصائية أقل من 0.05 بخلاف الأبعاد الأخرى للذكاء العاطفي، والتي لم تكن دالة إحصائيًا على الرغم من العلاقة الارتباطية التي تشير إليها قيم معاملات ارتباط بيرسون في جدول (3)؛ وقد يعود السبب إلى أنَّ بُعد تنظيم العواطف الخاصة وبُعد تنظيم عواطف الآخرين فسّرت نفس التأثير الذي تفسره باقي أبعاد الذكاء العاطفي على السلوك القيادي التحويلي.

من خلال النتائج السابقة، أظهرت معاملات ارتباط بيرسون وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى 0.01 بين أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي، ويعود ذلك إلى أنَّ الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي يقومان على أساس العلاقات العاطفية والاجتماعية (حسين وحسين، 2006). إذ أنَّ بعض الانفعالات كالتعاطف، والثقة بالنفس، والوعي الذاتي، والشفافية (Goleman et al., 20002)، وإدارة الانفعالات (Sosik & Megarian, 1999)، والدافعية (George, 2000)، والالتزام بمعايير السلوك المهنية والأخلاقية (Brown, Bryant, & Reilly, 2006) تدخل ضمن الركائز الأساسية للقيادة التحويلية التي ينتهجها القائد التحويلي في توصيل رؤيته إلى مجموعته، وتسهيل عمل سلوكه القيادي التحويلي، وتأثيره بفاعلية على المجموعة.

حيث أن قدرة المعلم على التعامل مع عواطفه ومشاعره وعواطف ومشاعر الطلبة الآخرين يمكن أن تُساهم في كيفية تعامله مع احتياجات الطلبة وكيفية تحفيزهم، ومساعدته على اكتساب مصادر متعددة من القوة والتأثير في سلوكيات الطلبة ومخرجاتهم المعرفية، والاجتماعية، والنفسية، مما يمكن المعلم من أداء أدواره القيادية بفاعلية كبيرة. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة كل من جامع (2010)، ودراسة راحم وزملانه (Rahim et al., 2006) ودراسة هاكيت وهورتمان (Hackett & Hottman, 2008).

كما أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن بُعد تنظيم عواطف الآخرين جاء الأكثر ارتباطاً بالسلوك القيادي التحويلي، ويعود ذلك إلى أن إدارة عواطف وانفعالات الآخرين، والتحكم بها، وتوجيهها وتعديل حاجاتهم النفسية بدون المساس بالمعنى الذي تحمله هي أساس الثقة بين القائد وأفراد المجموعة؛ إذ أن القائد يستطيع من خلال تلك القدرات التأثير على الأفراد طوعاً منهم لا فرضاً عليهم، والاستفادة من دافعيتهم في سير العمل، وتحقيق الهدف المرجو من القائد والأفراد (جامع، 2010؛ Gardner & Stough, 2002).

بينما جاء بُعد تقييم عواطف الآخرين الأقل ارتباطاً بالسلوك القيادي التحويلي، وهذا يعني أن استيعاب المعلم للحالة العاطفية أو الانفعالية للطلبة، وفهم حاجاتهم الوجدانية والنفسية سواء بصورة لفظية، أو غير لفظية، والتفريق بين مشاعر الطلبة الجيدة وغير الجيدة غير كافٍ لعملية التأثير في دور المعلم كقائد تحويلي على أفراد المجموعة، وتغيير سلوكهم، ومشاعرهم في المواقف المختلفة، وهذا ما عبّر عنه جولمان Goleman بالنجاح المُزَيَّف للأفراد الذين يتسمون بقدرة عالية في التعرف على الإشارات الانفعالية اللفظية وغير اللفظية الصادرة من الآخرين، ويتميز سلوكهم بمرونة مبالغ فيها إلا أن سلوكهم القيادي يخلو من التأثير، ولا يهدف إلا لمجرد الحصول على القبول الاجتماعي في المواقف الاجتماعية (جامع، 2010).

وخلصت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد إلى أن نموذج الانحدار الذي يحتوي على أبعاد الذكاء العاطفي فسّر 12% من التباين في السلوك القيادي التحويلي ويرجع سبب التباين إلى العلاقة الارتباطية الموجبة والدالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي إذ تراوحت معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد الذكاء العاطفي على السلوك القيادي التحويلي بين 0.217 و 0.331، واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة (عبدالله، 2013؛ Iordanoglou, 2007؛ Asrar-ul-Haq, Anwar, & Hassan, 2017).

وبالنسبة للقيمة المُفسّرة والنتيجة عن تأثير نموذج أبعاد الذكاء العاطفي على السلوك القيادي التحويلي لدى أفراد العينة فيمكن إرجاعها إلى أن ارتباط بُعد تنظيم العواطف الخاصة، وتنظيم عواطف الآخرين والذي يندرج تحت مكون واحد هو إدارة العواطف -حسب ما ذكر سالوفي وماير- بدرجة أكبر من الأبعاد الأخرى للذكاء العاطفي، وهذه إحدى الخصائص العاطفية المشتركة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي (Sosik & Megarian, 1999).

إذ أن سلوكيات القيادة التحويلية التي ينتهجها المعلم في المواقف التعليمية المختلفة كتوصيل الرؤية المستقبلية للطلبة، وتوفير الدعم لهم، وتمكينهم من خلال تشجيع نموهم الذاتي، وتلمس احتياجاتهم الفردية، ومشاركتهم في صنع قراراتهم، وتشجيعهم على تحمل المسؤولية، وتشجيعهم على التفكير الإبداعي من خلال استخدام استراتيجيات مُحفزة ومتنوعة، واستثارة تفكيرهم، والتزام المعلم بالمعايير الأخلاقية والمهنية؛ لتقديم المثل الأعلى في السلوك للطلبة، يتطلب من المعلم عدد من القدرات الانفعالية التي من شأنها تنظيم سلوكياته الخاصة بدوره كمعلم.

وتتمثل هذه القدرات الانفعالية في الإنفتاح على انفعالاته كمعلم، وقبولها، والتحكم بذاته في المواقف القيادية، وكَبْتُ الجُمُوح الانفعالي؛ للتمكن من الاحتفاظ بالمرونة اللازمة في الانتقال من حالة انفعالية إلى أخرى في المواقف الصعبة التي تواجهه في إدارة مكونات الموقف التعليمي.

ويرى الباحثون أن هذا الأمر لا يكفي وحده في عملية التأثير والتغيير اللذين يعتبران جوهر القيادة، فالمعلم بطبيعته عمله يتعامل بصورة مباشرة مع الطلبة، فيحتاج إلى تنظيم عواطفهم السارة كالسعادة بعد وقوع حدث سار، وانفعالاتهم كالأحباط بعد وقوع حدث غير سار، والتحكم بها، وتعديلها عن طريق تعديله للوعي والفهم بتلك الانفعالات، وما يصاحبها من معلومات وأفكار، وإعادة توجيهها نحو التغيير، والضبط بغرض تحقيق أحد الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها مع طلبته (جامع، 2010؛ فرغلي، 2017؛ Thompson, 1994)، وهذا ما اتفقت معه دراسة اسرار الحق وأنور وحسان (Asrar-ul-Haq, Anwar, & Hassan, 2017).

ويرى الباحثون أنه قد يدل انخفاض نسبة التباين المُفسّرة من قبل أبعاد الذكاء العاطفي في السلوك القيادي التحويلي إلى وجود عوامل أخرى مفسّرة لهذا التباين لم تتناولها الدراسة الحالية: كجودة الحياة الوظيفية، وسمات الشخصية، والمناخ التنظيمي، وأعداد الطلبة المسؤول عنهم، ومستوياتهم التحصيلية، وغيرها من العوامل الأخرى.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى الذكاء العاطفي ودرجة ممارسة السلوك القيادي التحويلي لدى معلمي محافظة شمال الباطنة تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت للعينات المستقلة Independent-Sample T-Test لأبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي كما يتضح في جدول (4).

جدول (4): نتائج اختبارات لمعرفة الفروق في السلوك القيادي التحويلي و أبعاد الذكاء العاطفي تبعاً لمتغير الجنس (ن=393)

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر
بعد تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها	أنثى	201	4.00	0.60	3.76	0.000	0.38
	ذكر	190	3.73	0.79			
بعد تقييم عواطف الآخرين	أنثى	201	4.11	0.63	5.23	0.000	0.54
	ذكر	190	3.72	0.80			
بعد تنظيم العواطف الخاصة	أنثى	201	4.03	0.61	2.63	0.009	0.26
	ذكر	190	3.86	0.69			
بعد تنظيم عواطف الآخرين	أنثى	201	4.15	0.58	3.59	0.000	0.36
	ذكر	190	3.90	0.78			
بعد استخدام العاطفة	أنثى	201	4.24	0.54	4.89	0.000	0.49
	ذكر	190	3.91	0.77			
السلوك القيادي التحويلي	أنثى	201	4.58	0.37	2.73	0.007	0.27
	ذكر	190	4.45	0.56			

يتضح من جدول (4) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.01 في جميع أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وبحجم أثر يتراوح بين 0.26 و0.54، وتُعد قيمة حجم الأثر متوسطة بناءً على معيار كوهن (Cohen, 1988).

بينت نتائج السؤال الثاني وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد الذكاء العاطفي لصالح الإناث، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع بعض نتائج الدراسات السابقة (علام، 2007؛ العناني، 2014؛ Joseph & Newman, 2010؛ Alrajhi et al., 2017). ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى اختلاف النمو التركيبي للدماغ؛ حيث توصل بعض الباحثين إلى أنَّ المناطق الدماغية كالنتوء اللوزي (Amygdala) التي تمثل مخزن الذاكرة العاطفية أو مركز العاطفة ذات الصلة بالذكاء العاطفي، أكثر نموًا ونشاطًا لدى الإناث منه لدى الذكور (سلامي، 2016).

وكذلك قد يعود السبب إلى طبيعة الخصائص النفسية والعاطفية أو التكوين العاطفي التي تتميز به الإناث وتغلب عليه الحساسية وتفهم مشاعر الآخرين من خلال القراءة الذاتية كالإيماءات ونبرة الصوت، والتناغم معهم ومعايشة مشكلاتهم وتقديم الحلول (رزق، 2003). كما يمكن تفسير النتيجة بطبيعة التنشئة الاجتماعية وأساليب التربية المبنية على التقدير من قبل المجتمع والتي تعزز نمو الذكاء العاطفي لدى الإناث أكثر من الذكور فيكون لديهم الثقة من قبل الآخرين وتحمل المسؤولية والقدرة على إدارة انفعالاتهم وتنظيمها (الهينساوي وآخرون، 2010).

وقد يرجع السبب أيضاً إلى تأثير المناخ الوظيفي للمعلمات لاسيما المدرسة؛ إذ تعتبر المدارس الحكومية في سلطنة عُمان أحادية الجنس أي أنه يتم تعليم الطلبة من المعلمين الذكور وهم من نفس جنسهم والعكس بالنسبة للطالبات الإناث، وبهذا تجد المعلمات مناخاً اجتماعياً قريباً من خصائصهن النفسية والعاطفية والاجتماعية والعملية، فيصبح التواصل الاجتماعي وإقامة العلاقات الاجتماعية أسهل بالنسبة لهن، وكذلك فهم العواطف وإدراكها وتفسيرها، ويمكن الاستفادة من تلك الانفعالات عند مواجهة الضغوطات المهنية أو الاجتماعية من خلال التحكم في انفعالاتهن وضبطها والتعامل معها بمرونة، والاستفادة منها في حل المشكلات التي يواجهنها سواء كانت مع الطالبات أو زميلات العمل معهن (Alrajhi et al., 2017).

كما أوضحت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في السلوك القيادي التحويلي تعزى لصالح الإناث وهذه النتيجة جاءت متفقة مع بعض نتائج الدراسات السابقة (Mandell & Pherwani, 2003؛ Carless, 1998؛ Bass, 1999)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود خصائص نفسية واجتماعية مشتركة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحويلي كالتعاطف والتواصل الاجتماعي وإدارة الانفعالات؛ إذ ذكرت دراسة (Carless, 1998) أن الأفراد ذوي الذكاء العاطفي أكثر قدرة على القيادة بسبب المكونات المشتركة بين هذين المتغيرين، وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية أيضاً في أنَّ المعلمات تفوقن في السلوك القيادي التحويلي أكثر من المعلمين.

وقد يعود السبب أيضاً وفق ما أشار إليه براون وبريان وريلي (Brown, Bryant, & Reilly, 2006) إلى أنَّ بعض الأفراد الذين يمارسون السلوك القيادي التحويلي يكونون أكثر التزاماً بمعايير السلوك المهنية والأخلاقية، وهذا ما بينته دراسة قرواني (2017) التي تشير إلى أنَّ المعلمات يتفوقن على المعلمين في الإلتزام الوظيفي والالتزام الأخلاقي للمهنة، وأنهن أكثر طاعة للأنظمة من المعلمين، وأنهن يسعين للعمل في جو ديموقراطي يسوده الألفة، والاحترام، والعلاقات الإنسانية الجيدة، والتواصل الإنساني، وهذا بدوره ينعكس على إدارتهن للمواقف التعليمية.

كما قد يعود السبب إلى تأثير نوع القيادة المتبعة في النطاق المدرسي من قبل بعض مديرات المدارس؛ فعند تعامل بعض مديرات المدرسة مع بعض المعلمات بأسلوب قيادي تحويلي من المرجح أن تعامل المعلمات طالباتهن بأسلوب قيادي تحويلي في المواقف التعليمية (العناني، 2014؛ القرني، 1991). وأيضاً قد يرجع السبب إلى طبيعة الأنثى وطريقة تنشئتها في البيئة الاجتماعية، فهي مسؤولة عن إدارة المناخ الاجتماعي العائلي، وما يتضمنه من مواقف اجتماعية مختلفة؛ وبالتالي تنعكس هذه الممارسات على إدارتهن للمواقف التعليمية في الغرفة الصفية.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى الذكاء العاطفي ودرجة ممارسة السلوك القيادي التحولي لدى معلمي محافظة شمال الباطنة تعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وعمل تحليل التباين الأحادي ANOVA لفئات متغير الخبرة التدريسية، حيث قام الباحثون بتصنيف فئات متغير سنوات الخبرة الوظيفية للمعلمين إلى ثلاث فئات بناءً على مدى البيانات وهو الفرق بين أكبر قيمة وأصغر قيمة للبيانات، وأيضًا بناءً على مناسبة مجموع المعلمين في كل فئة من الفئات الثلاث، بحيث لا يكون عدد الفئات صغيره فتضيق معالم التوزيع، ولا تكون كبيرة فيضيق الهدف من تجميع البيانات في فئات (النهان، 2009)، والفئات هي: من سنة-10 سنوات، ومن 11 سنة-20 سنة، ومن 21 سنة فما فوق، ويتضح في جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات متغير سنوات الخبرة الوظيفية.

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحولي حسب متغير سنوات الخبرة الوظيفية (ن=393)

المتغير	من سنة - أقل من 10 سنوات			من 10 سنوات - أقل من 20 سنوات			من 20 سنة فما فوق		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها	138	3.86	0.61	199	3.85	0.76	54	3.97	0.76
تقييم عواطف الآخرين	138	3.97	0.64	199	3.90	0.77	54	3.85	0.87
تنظيم العواطف الخاصة	138	3.95	0.61	199	3.90	0.68	54	4.12	0.68
تنظيم عواطف الآخرين	138	4.06	0.60	199	4.00	0.74	54	4.06	0.77
استخدام العاطفة	138	4.06	0.58	199	4.03	0.73	54	4.15	0.78
السلوك القيادي التحولي	138	4.53	0.53	199	4.53	0.46	54	4.50	0.37

يوضح جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد الذكاء العاطفي تراوحت بين 3.85 و4.15، بينما تراوحت المتوسطات الحسابية للسلوك القيادي التحولي بين 4.50 و4.53، وللتوصل لطبيعة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA وجدول (6) يبين خلاصة نتائج تحليل التباين الأحادي.

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة الوظيفية في أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحولي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تقييم العواطف الذاتية والتعبير عنها	بين المجموعات	0.62	2	0.31	0.60	0.545
	داخل المجموعات	199.41	388	0.51		
تقييم عواطف الآخرين	بين المجموعات	0.70	2	0.351	0.62	0.534
	داخل المجموعات	217.09	388	0.56		
تنظيم العواطف الخاصة	بين المجموعات	2.09	2	1.04	2.40	0.091
	داخل المجموعات	168.98	388	0.43		
تنظيم عواطف الآخرين	بين المجموعات	0.37	2	0.18	0.383	0.682
	داخل المجموعات	192.06	388	0.49		
استخدام العاطفة	بين المجموعات	0.98	2	0.49	1.030	0.358
	داخل المجموعات	185.18	388	0.47		
السلوك القيادي التحولي	بين المجموعات	0.08	2	0.04	0.18	0.835
	داخل المجموعات	89.79	388	0.23		

يلاحظ من جدول (6) أنه لا يوجد تأثير لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية في جميع أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي التحولي؛ إذ أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.01 بين فئات متغير سنوات الخبرة الوظيفية.

بيّنت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو رحمة (2018)، وقد يعود السبب في ذلك إلى تأثير المناخ الوظيفي الذي يمارس فيه المعلم والمعلمة عمله؛ إذ أنه بعض المعلمين قد لا يشملهم التدوير للانتقال من حلقة تعليمية إلى أخرى أو من مدرسة إلى أخرى لفترة طويلة، فيواجهون بذلك مكونات وظروف البيئة المدرسية نفسها في كل مره ونفس المواقف التعليمية، مما يقلل تنوع في الخبرات أو استقبال خبرات جديدة من شأنها تنمية، وتطوير الذكاء العاطفي لديهم. وقد يعزى السبب إلى الاستقرار العاطفي الذي يشعر به المعلمون نظرًا للمناخ الاجتماعي المدرسي السائد، أو للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية المختلفة أو للتكاثر الجماعي الذي يسود المناخ المدرسي؛ حيث نجد الاستجابات متقاربة لدى المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة الطويلة والقصيرة على حد سواء.

كما قد يُعزى السبب أيضًا إلى قلة تلقي المعلمين للدورات التدريبية في الذكاء العاطفي وقلة دافعتهم لتطوير أنفسهم، وتلقي مزيد من البرامج في غير تخصصاتهم العلمية؛ وهذا يتضح من خلال استجابة المعلمين عند سؤالهم في الدراسة الحالية عن عدد الدورات التدريبية التي تلقوها في غير تخصصاتهم العلمية، إذ اتجهت أغلب استجاباتهم في أن نسبة الدورات التي تم تدريبهم لها نحو 1 إلى 5 دورات أي بنسبة 52% من أفراد عينة الدراسة فقط.

كما أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي التحويلي تعزى لمتغير سنوات الخبرة الوظيفية، واتفقت هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة (أبو رحمة، 2018؛ العناني، 2014). ويعزى الباحثون السبب في ذلك إلى قلة البرامج والدورات التدريبية والممارسات التدريسية التي يتلقاها المعلمون قبل بدء الخدمة أو أثناء الممارسة الفعلية لمهنة التدريس، وقلة التدريب على كيفية إدارة المواقف التعليمية، والتعامل مع الطلبة، وغالبًا ما تكون تلك البرامج والدورات متشابهة في معظم المعايير والأسس. وهذا بدوره يؤثر في نظره المعلمين والمعلمات في إدارة المواقف التعليمية، فمهما اختلفت سنوات الخبرة الوظيفية لديهم نلاحظ تقارب نظرتهم لإدارة المواقف التعليمية وتعاملهم مع الطلبة، لذا فمن الضروري العمل على تلبية احتياجاتهم النفسية والاجتماعية والأكاديمية والسعي نحو تنميتها إيجابيًا.

وأيضًا قد يرجع السبب إلى ظروف العمل المحيطة بمهنة التعليم ودوره كمعلم ومستجدها التي تتطلب من جميع المعلمين ذوي الخبرة بمختلف مستوياتها بذل نفس الجهد للطالب؛ لكون المعلم مؤثرًا أساسيًا على فئة الطلبة الذين يعتبرون قادة المستقبل، لذلك نجد استجابات المعلمين والمعلمات متقاربة على الرغم من اختلاف سنوات الخبرة لديهم (الحراصي، 2017).

كما يرجع السبب إلى أن شخصية المعلم (الكاريزما) التي تعتبر إحدى عناصر القيادة التحويلية قد تلعب دورًا في شخصية المعلم كونه قائدًا في المواقف التعليمية بغض النظر عن طول سنوات الخبرة الوظيفية لديه؛ فقرب المعلم من طلبته واستماعه لمشكلاتهم ومشاركته الاجتماعية مع أولياء أمورهم، وإتقان المعلم لتخصصه العلمي والأكاديمي وتوظيفه بأساليب متنوعة وممتعة، واضطلاع بدوره التربوي في بث القيم والأخلاق لدى الطلبة، ورعايته لمبدأ القدوة يجعل من طلبته يمثلون لأوامره طوعًا منهم، ويحترمونه، ويقدرونه، ويستجيبون له؛ وبالتالي يسهل التأثير عليهم من الناحية العاطفية، والاجتماعية، والأكاديمية، والأخلاقية، وتحريك دوافعهم (العازمي، 2006).

الخاتمة:

التوصيات:

- وبناءً على النتائج التي خلصت إليها الدراسة فإننا نوصي بما يلي:
- ضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين لتنمية القدرات الانفعالية وتحسين الذكاء العاطفي لديهم من خلال التركيز على تنظيم العواطف الخاصة، وعواطف الآخرين، وكيفية توظيف العاطفة في حل المشكلات المختلفة التي تواجههم.

المقترحات:

- دراسة السلوك القيادي التحويلي للمعلمين من وجهة نظر الطلبة وربطها بالقدرات الانفعالية لديهم: كالفهم العاطفي، والإدراك العاطفي، واستخدام العاطفة في المواقف التعليمية المختلفة.
- إجراء مزيد من الدراسات عن أهم العواطف التي تُنمّي السلوك القيادي التحويلي: كالتنظيم الانفعالي، وشخصية المعلم، والتمكين النفسي، والإبداع التنظيمي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو النور، مروة. (2012). *العوامل المؤثرة في أنماط السلوك القيادي لدى القيادات النسائية في منظمات المجتمع المدني* (رسالة دبلوم عال غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو رحمة، إبراهيم. (2018). الذكاء العاطفي وعلاقته بالقيادة التحويلية: دراسة حالة القطاع السياحي في قطاع غزة. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*: 7(4)، 241-258.
- إصلاح، علا أحمد. (2007). *تحسين المدارس من خلال دور المعلم كقائد*. مجموعة النيل العربية.
- الأمانة العامة لمجلس التعليم. (2017). *فلسفة التعليم في سلطنة عمان*. مسترجع من www.educouncil.gov.om
- أبوسعيد، عبدالله والفهدى، راشد والبلوشي، علي والهاشي، عبدالله والرواحي، ناصر. (2018). صورة المعلم العماني لدى فئات من المجتمع: دراسة وصفية تحليلية. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*: 12(2)، 282-299.
- البدرى، طارق. (2002). *أساسيات في علم إدارة القيادة*. دار الفكر للطباعة والنشر.
- بن صافي، حبيب. (2006). *صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.
- الهنساوي، أحمد والنهان، هلال والقاسم، موسى والزبيرى، أنور وجودة، أمال وكاظم، علي. (2012). الذكاء الانفعالي والسعادة والأمل لدى طالبات الجامعة في مصر وعمان واليمن وفلسطين والسعودية دراسة ثقافية مقارنة. *مجلة دراسات عربية- مصر*: 11(1)، 43-1.

- جامع، إبراهيم. (2010). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القيادة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- الجمعي، هيا والشريفي، عباس. (2014). *أنماط القيادة التحولية والتبادلية والمتساهلة لدى مديرات المدارس الابتدائية في دولة الكويت وعلاقتها برضا المعلمات عن عملهن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الحراصي، حارب. (2017). *القيادة التحولية لدى مديري التعليم الأساسي في محافظة الداخلية في سلطنة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لمعلمهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- الحربي، قاسم. (2008). *القيادة التربوية الحديثة. الجندرية للنشر والتوزيع*.
- حسين، سلامه وحسين، طه (2006). *الذكاء الوجداني للقيادة التربوية*. دار الوفاء.
- دخان، سارة (2014). *صورة المعلم في المجتمع الجزائري: دراسة ميدانية بمنطقة سطيف* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة سطيف، الجزائر.
- رزق، محمد عبد السميع (2003). *مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب والطالبات بكلية التربية بالطائف- جامع أم القرى*. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية: 15 (2)، 61-130.
- زايد، نبيل. (2004). *النمو الشخصي والمهني للمعلم (ط. 4)*. مكتبة النهضة المصرية.
- سالم، إحسان. (2016). *التحديات التي تواجه المدرسة في القرن الواحد والعشرون*. مسترجع من <https://ehsansalem.wordpress.com>
- سلامي، دلال. (2016). *الذكاء العاطفي- مدخل نظري*. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية: (15)، 164-179.
- سليم، أماني (2011). *أثر برنامج تنمية الذكاء الوجداني في السلوك القيادي والمكانة السوسيوومترية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القاهرة، القاهرة.
- السمادوني، إبراهيم (2007). *الذكاء الوجداني أسسه وتطبيقاته وتنميته*. دار الفكر.
- شوقي، طريف. (1993). *السلوك القيادي وفعالية الإدارة*. مكتبة غريب.
- الطويل، هاني. (2006). *أبدال في إدارة النظم التربوية وقيادتها بالإيمان*. عمادة البحث العلمي.
- الغازمي، عبدالله وخضر، إنعام. (2004). *مكانة المعلم لدى المتعلمين كما يراها طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت*. المجلة التربوية: (20)، 211-244.
- الغازمي، محمد. (2006). *القيادة التحولية وعلاقتها بالإبداع الإداري* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- عبدالفضيل، مديحة وعبدالعزیز، أمل. (2008). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأداء المعلم كما يدركه طلاب المرحلة الثانوية*. مجلة البحث في التربية وعلم النفس: 21 (4)، 80-146.
- عبدالله، أمينة عبدالفتاح. (2013). *التنبؤ بأنماط السلوك القيادي من متغيري الذكاء الوجداني ومهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس*. مجلة البحث العلمي في التربية: 3 (14)، 419-355.
- العبرية، انتصار. (2017). *كيف ينجح المعلم في إدارة صفه بفاعلية*. مسترجع من <http://www.dev.atheer.om/archives/380604>
- العدل، عادل. (2014). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. دار الشروق.
- علام، سحر. (2007). *بروفيل الذكاء العاطفي في عينات مهنية مختلفة*. فكر وإبداع- مصر: (42)، 471-555.
- العلفي، هدى. (2014). *القيادة التحولية*. إترك للطباعة والنشر والتوزيع.
- عمارة، علا. (2017). *قياسات وتطبيقات للذكاء الانفعالي: دراسة في مهارات قيادات المنظمات العامة*. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية: 8 (1)، 74-120.
- العناني، حنان. (2014). *الذكاء العاطفي وعلاقته بالنمط القيادي لدى معلمي رياض الأطفال والمدارس الأساسية في منطقة الأغوار الوسطى*. المجلة التربوية- الكويت، 18 (110)، 553-598.
- عوض، وليد. (2015). *الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك القيادي لمعلمي المدرسة الثانوية وفقا لبعض المتغيرات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النيلين، الخرطوم.
- فرغلي، أماني. (2017). *الذكاء الوجداني والسلوك القيادي والمكانة السوسيوومترية لدى الأطفال*. الوراق.
- القرني، علي. (1991). *أثر النمط القيادي على أسلوب عمل وتعامل المعلمين مع الطلاب داخل الفصل الدراسي في المدارس الثانوية للبنين بالرياض*. رابطة التربية الحديثة: 6 (36)، 283-310.
- قرواني، خالد. (2017). *دور القيادة التحولية في تمكين المعلمين والمعلمات في المدارس في فلسطين*. مجلة جامعة التربية بأسبوط- مصر: 33 (2)، 299-356.

- الكساسبة، رويدا. (2008). *رؤية المعلم لمكانته في المجتمع الأردني* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية، الأردن.
- اللوزي، موسى. (2000). *التنمية الإدارية*. دار وائل.
- محمد، صلاح وعبدالعال، تحية. (أبريل، 2005). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم*. ورقة مقدمة في مؤتمر السنوي الثاني عشر للإرشاد النفسي من أجل التنمية في عصر المعلومات. جمهورية مصر العربية، جامعة عين شمس.
- مخيمر، سمير. (2013). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإحترق النفسي لدى معلمي الصف الأول الأساسي بقطاع غزة*. مجلة البحث العلمي في التربية: 1 (14)، 32-9.
- مرباط، سارة وبرحومة، زينب. (2014). *الصورة الاجتماعية للمعلم وانعكاساتها على أدائه الوظيفي: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي بمقاطعة قمار- ولاية الوادي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر.
- المركز الوطني للإحصاء والمعلومات (2019). *إحصائيات التعليم المدرسي*. مسترجع من www.ncsi.gov.om
- النهان، موسى. (2009). *أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الهاشمي، عبدالله والبلوشي، علي والفهدي، راشد وأمبوسعيد، عبدالله والرواحي، ناصر. (2018). *صورة المعلم العماني لدى طلبته من حيث السمات الشخصية والكفايات المهنية*. رسالة التربية وعلم النفس: (60)، 1-15.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Alrajhi, M., Aldhafri, S., Alkharusi, H., Albusaidi, S., Alkharusi, B., Ambusaidi, A., & Alhosni, K. (2017). The predictive effects of math teachers' emotional intelligence on their perceived self-efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 67, 378-388. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.003>
- Asrar-ul-Haq, M., Anwar, S., & Hassan, M. (2017). Impact of emotional intelligence on teacher's performance in higher education institutions of Pakistan. *Future Business Journal*, 3(2), 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.fbj.2017.05.003>
- Ayiro, L. P. (2014). Transformational leadership and school outcomes in Kenya: Does emotional intelligence matter?. *Forum for International Research in Education*, 1(1). <https://doi.org/10.18275/fire201401011011>
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance*. New York: Free Press.
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32. <https://doi.org/10.1080/135943299398410>
- Bass, B., & Avolio, B. (1995). *MLQ multifactor leadership questionnaire*. Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bosch, D. (2013). The impact of transformational leadership on leader-follower work value congruence. *International Journal of Business and Social Research (IJBSR)*, 3(8), 18-31.
- Boyd, B. (2009). Using a case study to develop the transformational teaching theory. *Journal of Leadership Education*, 7(3), 50. <https://doi.org/10.12806/v7/i3/tf1>
- Brown, F. W., Bryant, S. E., & Reilly, M. D. (2006). Does emotional intelligence— as measured by the EQI— influence transformational leadership and/or desirable outcomes. *Leadership and Organization Development Journal*, 27, 330-351. <https://doi.org/10.1108/01437730610677954>
- Carless, S. (1998). Assessing the discriminant validity of transformational leader behavior as measured by the MLQ. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71(4), 353-358. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1998.tb00681.x>
- Carless, S., Wearing, A., & Mann, L. (2000). A short measure of transformational leadership. *Journal of Business and Psychology*, 14(3), 389- 405.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ditts, R (1999). *Creativity and leadership: Skills for future*. CA: Santa Cruz.
- Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examining the relationship between leadership and emotional intelligence in senior level managers. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(2), 68-78. <https://doi.org/10.1108/01437730210419198>
- George, J. M. (2000, August). Emotions and leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, 53(8), 1027-1054. <https://doi.org/10.1177/0018726700538001>
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.

- Gordon, A. (2005). The crumbling pedestal, changing images of Japanese. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 459- 470. <https://doi.org/10.1177/0022487105282579>
- Hackett, P., & Hortman, J. (2008). The relationship of education competencies to transformational leadership: Using a corporate model to assess the dispositions of educational leader. *Journal of Educational, Research and Policy Studies*, 8(1), 92- 111.
- Hebrew, T. (2017). *How does a teacher manage his class effectively?*. Retrieved from <http://www.dev.atheer.om/archives/380604>
- Hur, Y., Berg, P., & Wilderom, C. (2011). Transformational leadership as a mediator between emotional intelligence and team outcomes. *The Leadership Quarterly*, 22, 591- 603. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.05.002>
- Iordanoglou, D. (2007). The teacher as leader: The relationship between emotional intelligence and leadership effectiveness, commitment, and satisfaction. *Journal of Leadership Studies*, 1(3), 57-66. <https://doi.org/10.1002/jls.20025>
- Joseph, L., & Newman, D. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54- 78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Kim, W. (2012). *Transformation teaching: connecting the full-range leadership theory and graduate teaching practice* [Unpublished doctoral dissertation]. The Chicago School of Professional Psychology.
- Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.
- Mayer, D., Carus, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. [https://doi.org/10.1016/s0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/s0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (1997). *Models of emotional intelligence*. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mirbat, S. & Rahouma, Z. (2014). *The social image of the teacher and its repercussions on his job performance: A field study on a sample of secondary education teachers in Qamar District - El Oued State* [Unpublished master's thesis]. University of Shahid Hama Lakhdar in El Oued, Algeria.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teacher beliefs and behaviors: What matters. *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- Palaniandy, S. (2009). *A study of student perceptions of teacher characteristics and its influence upon the management of student behavior in four Malaysian secondary schools* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Leicester.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Moorman, S., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1, 107-142. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- Rahim, M., Psenicka, C., Oh, S., Polychroniou, P., Dias, J., Rahman, M., & Ferdausy, S. (2006). *Relationship between emotional intelligence and transformational leadership: A cross-cultural study*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/281069552_Relationship_between_Emotional_Intelligence_and_Transformational_Leadership_A_Cross-Cultural_Study
- Rhoads, K. (2011). *Transformational classroom leadership: Adding a new piece of fabric to the educational leadership quilt* [Unpublished doctoral dissertation]. California State University.
- Richards, K., & Noland, A. (2014). The relationship among transformational teaching and student motivation and learning. *The Journal of Effective Teaching*, 14(3), 5-20.
- Salovey, P. & Mayer, D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185- 211. Doi: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schutte, N., Malouff, J., Hall, L., Haggerty, D., Cooper, J., Golden, C., et al. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167- 177.
- Shirley, F. (1991). *Transformational leadership in the small Christian College* [Unpublished doctoral dissertation]. Lions University
- Sosik, J. J., & Megarian, L. E. (1999). Understanding leader emotional intelligence and performance: The role of self- other agreement on transformational leadership perceptions. *Group Organization Management*, 24, 367-390. <https://doi.org/10.1177/1059601199243006>
- Stanescui, D., & Cicei, C. (2012). Leadership styles and emotional intelligence of Romanian public managers: Evidence from an exploratory pilot study. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*, 38, 107 – 121.

- Stephanou, G., Gkavras, G., & Doulkeridou, M. (2013). The role of teachers' self- and collective- efficacy beliefs on their job satisfaction and experienced emotions in school. *Psychology, 4*, 268-278. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.43a040>
- Thompson, R. (1994). Emotional regulation: A theme in research of definition. *Monographs of The Society for Research in Child Development, 59*(2), 25-52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Weinberger, L. (2004, March). *An examination of the relationship between emotional intelligence and leadership style*. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Conference, Austin, TX.
- Yildizbas, F. (2017). The relationship between teacher candidates' emotional intelligence level, leadership styles and their academic success. *Eurasian Journal of Educational Research, 67*, 215-231. <https://doi.org/10.14689/ejer.2017.67.13>

ثالثاً: رومنة المراجع العربية:

- Abw Alnwr, Mrwh. (2012). Al'ewaml Alm'ethrh Fy Anmat Alslwk Alqyady Lda Alqyadat Alnsa'eyh Fy Mnzmat Almjtm'e Almdny (Rsalh Dblwm 'Eal Ghyr Mnshwrh). Aljam'eh Aleslamy, Ghz..
- Abw Rhmh, Ebrahym. (2018). Aldka' Al'eatfy W'elaqth Balqyadh Althwylyh: Drash Halh Alqta'e Alsyahy Fy Qta'e Ghzh. Mjhl Jam'eh Flstyn Llabhath Waldrasat: 7(4), 241 -258.
- Alamanh Al'eamh Lmjls Alt'elym. (2017). Flsfh Alt'elym Fy Sltnh 'Eman. Mstrj'e Mn Wwww.Educouncil.Gov.Om
- Albdry, Tarq (2002). Asasyat Fy 'Elm Edarh Alqyadh. Dar Alfkr Ltba'eh Walnshr.
- Albhnsawy, Ahmd Walnbhan, Hlal Walqasm, Mwda Walzbyra, Anwr Wjwdh, Amal Wkazm, 'Ely (2012). Aldka' Alanf'ealy Wals'eadh Walaml Lda Talbat Aljam'eh Fy Msr W'eman Walymn Wflstyn Wals'ewdyh Drash Thqafyh Mqarnh. Mjhl Drasat 'Erbyh- Msr: 11(1), 43-1.
- Al'eazmy, 'Ebdallh Wkhdr, En'eam. (2004). Mkanh Alm'elm Lda Almt'elmy Kma Yraha Tlab Almrhlh Althanwyh Bdwlh Alkwyt. Almjlh Altrbyh: (20), 211- 244.
- Al'eazmy, Mhmd. (2006). Alqyadh Althwylyh W'elaqtha Balebda'e Aledary [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Nayf Al'erbyh L'elwm Alamnyh, Alryad.
- Al'ebryh, Antsar. (2017). Kyf Ynjh Alm'elm Fy Edarh Sfh Bfa'elyh. Mstrj'e Mn Http://Www.Dev.Atheer.Om/Archives/380604
- Al'edl, 'Eadl. (2014). Mnahj Albhth Fy Al'elwm Alensanyh. Dar Alshrwq.
- Al'elfy, Hda. (2014). Alqyadh Althwylyh. Etrak Ltba'eh Walnshr Waltwzy'e.
- Al'enany, Hnan. (2014). Aldka' Al'eatfy W'elaqth Balnmt Alqyady Lda M'elmy Ryad Alatlal Walmdars Alasasyh Fy Mntqh Alaghwar Alwsta. Almjlh Altrbyh- Alkwyt, 18(110), 553-598.
- Alhashmy, 'Ebdallh Walblwshy, 'Ely Walfhdy, Rashd Wambws'eydy, 'Ebdallh Walrwahy, Nasr. (2018). Swrh Alm'elm Al'emany Lda Tlbth Mn Hyth Alsmat Alshkshy Walkfayat Almnyh. Rsalh Altrbyh W'elm Alnfs: (60), 1- 15.
- Alhrasy, Harb. (2017). Alqyadh Althwylyh Lda Mdyry Alt'elym Alasasy Fy Mhafzh Aldakhlyh Fy Sltnh 'Eman W'elaqtha Baleltzam Altnzymy Lm'elmyhm [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Nzwa, Sltnh 'Eman.
- Alhrby, Qasm. (2008). Alqyadh Altrbyh Alhdythh. Aljnadyh Llnshr Waltwzy'e.
- Aljm'ey, Hya Walshryfy, 'Ebas. (2014). Anmat Alqyadh Althwylyh Walbtadlyh Walmtsahlh Lda Mdyrat Almdars Alabtda'eyh Fy Dwlh Alkwyt W'elaqtha Brda Alm'elmat 'En 'Emlhn [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Alshrq Alawst, Alardn.
- Alksasbh, Rwyda. (2008). R'eyh Alm'elm Lmkanth Fy Almjtm'e Alardny [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Aljam'eh Alardnyh, Alardn.
- Allwzy, Mwsa. (2000). Altnmyh Aledaryh. Dar Wa'el.
- Almrkz Alwtny Llehsa' Walm'elwmat (2019). Ehsa'eyat Alt'elym Almdrsy. Mstrj'e Mn Wwww.Ncsi.Gov.Om
- Alnbhan, Mwsa. (2009). Asasyat Alehsa' Fy Altrbyh Wal'elwm Alensanyh Walajtma'eyh. Mktbh Alfah Llnshr Waltwzy'e.
- Alqrny, 'Ely. (1991). Athr Alnmt Alqyady 'Ela Aslwy 'Eml Wt'eaml Alm'elmy M'e Altlab Dakhl Alfsl Aldrasy Fy Almdars Althanwyh Libnyn Balryad. Rabth Altrbyh Alhdythh: 6(36), 283- 310.
- Alsmadwny, Ebrahym (2007). Aldka' Alwjdany Assh Wttbyqath Wtnmyth. Dar Alfkr.
- Altwyly, Hany. (2006). Abdal Fy Edarh Alnzm Altrbyh Wqyadtha Alejarh Baleyman. 'Emadh Albhth Al'elmy.

- Ambws'eydy, 'Ebdallh Walfhdy, Rashd Walblwshy, 'Ely Walhashmy, 'Ebdallh Walrwahy, Nasr. (2018). Swrh Alm'elm Al'emany Lda F'eat Mn Almjtm'e: Drash Wsfyh Thlylyh. Mjllh Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 12(2), 282-299.
- Bn Safy, Hbyb (2006). Swrh Alm'elm Fy Thqafh Almjtm'e Aljza'ery [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwr]. Jam'eh Aby Bkr Blqayd, Aljza'er.
- Dkhan, Sarh (2014). Swrh Alm'elm Fy Almjtm'e Aljza'ery: Drash Mydanyh Bmntqh Styf [Rsalh Dktwrah Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Styf, Aljza'er.
- 'Ebdalfdyl, Mdyhh W'ebdal'ezyz, Aml. (2008). Aldka' Alwjdany W'elaqth Balmharat Alajtma'eyh Wada' Alm'elm Kma Ydrkh Tlab Almrhlh Althanwyh. Mjllh Albhth Fy Altrbyh W'elm Alnfs: 21(4), 80- 146.
- 'Ebdallh, Amynh 'Ebdalfah. (2013). Altnb'e Banmat Alslwk Alqyady Mn Mtghyry Aldka' Alwjdany Wmharat Ma Wra' Alm'erfh Lda Tlab Klyh Altrbyh Jam'eh 'Eyn Shms. Mjllh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh: 3(14), 419-355.
- 'Elam, Shr. (2007). Brwfyl Aldka' Al'eatfy Fy 'Eynat Mhnyh Mkhtlfh. Fkr Webda'e- Msr: (42), 471- 555.
- 'Emarh, 'Ela. (2017). Qyasat Wttbyqat Lldka' Alan'eaaly: Drash Fy Mharat Qyadat Almnzmat Al'eamh. Almjllh Al'elmyh Lldrasat Altjaryh Walby'eyh: 8(1), 74- 120.
- Eslah, 'Ela Ahmd. (2007). Thsyn Almdars Mn Khlal Dwr Alm'elm Kqa'ed. Mjmw'eh Alnyl Al'erbyh.
- 'Ewd, Wlyd. (2015). Aldka' Al'eatfy W'elaqth Balslwk Alqyady Lm'elmy Almrsh Althanwyh Wfqa Lb'ed Almtghyryat [Rsalh Majstyr Ghy Mnshwrh]. Jam'eh Alnylyn, Alkhrtwm.
- Frghly, Amany. (2017). Aldka' Alwjdany Walslwk Alqyady Walmknh Alswwymtryh Lda Alafal. Alwraq.
- Hsyn, Slamh Whsyn, Th (2006). Aldka' Alwjdany Llqyadh Altrbwyh. Dar Alwfa'.
- Jam'e, Ebrahym. (2010). Aldka' Alan'eaaly W'elaqth Bfa'elyh Alqyadh [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Mntwry Qsntynh, Aljza'er.
- Mhmd, Slah W'ebdal'eal, Thyh. (Abryl, 2005). Aldka' Alwjdany W'elaqth Balslwk Alqyady Llm'elm. Wrqh Mqdmh Fy M'etmr Alsnwy Althany 'Eshr Llershad Alnfsy Mn Ajl Altnmyh Fy 'Esr Alm'elwmat. Jmhwyryh Msr Al'erbyh, Jam'eh 'Eyn Shms.
- Mkhymr, Smyr. (2013). Aldka' Alan'eaaly W'elaqth Balehtraq Alnfsy Lda M'elmy Alsif Alawl Alasasy Bqta'e Ghzh. Mjllh Albhth Al'elmy Fy Altrbyh: 1(14), 9- 32.
- Mrbat, Sarh Wbrhwmh, Zynb. (2014). Alswrh Alajtma'eyh Llm'elm Wan'ekasatha 'Ela Ada'eh Alwzyfy: Drash Mydanyh 'Ela 'Eynh Mn Asatdh Alt'elym Althanwy Bmqat'eh Qmar- Wlayh Alwady [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Alshhyd Hmh Lkhdr Balwady, Aljza'er.
- Qrwany, Khald. (2017). Dwr Alqyadh Althwylyh Fy Tmkyn Alm'elmyn Walm'elmat Fy Almdars Fy Flstyn. Mjllh Jam'eh Altrbyh Basywt- Msr: 33(2), 299- 356.
- Rzq, Mhmd 'Ebd Alsm'y'e (2003). Mda Fa'elyh Brnamj Altnwyr Alan'eaaly Fy Tnmyh Aldka' Alan'eaaly Fy Tnmyh Aldka' Alan'eaaly Ltlab Waltalbat Bklyh Altrbyh Balta'ef- Jam'e Am Alqra. Mjllh Jam'eh Am Alqra Ll'elwm Altrbwyh Walajtma'eyh Walensanyh: 15(2), 130-61.
- Salm, Ehsan. (2016). Althdyat Alty Twajh Almdrsh Fy Alqrn Alwahd Wal'eshrwn. Mstrj'e Mn <https://Ehsansalem.Wordpress.Com>
- Shwqy, Tryf. (1993). Alslwk Alqyady Wf'ealyh Aledarh. Mktbh Ghryb.
- Slamy, Dlal. (2016). Aldka' Al'eatfy- Mdkhl Nzry. Mjllh Aldrasat Walbhwth Alajtma'eyh: (15), 164- 179.
- Slym, Amany (2011). Athr Brnamj Ltnmyh Aldka' Alwjdany Fy Alslwk Alqyady Walmkanh Alswwymtryh Walthsyt Aldrasy Lda Tlmyd Alhlqh Alawla Mn Alt'elym Alasasy [Rsalh Majstyr Ghyr Mnshwrh]. Jam'eh Alqahrh, Alqahrh.
- Zayd, Nbyl. (2004). Alnmw Alshkhsy Walmhny Llm'elm (T. 4). Mktbh Alnhdh Almsryh.