

تأثير الذكاء الوجداني في القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان

حمد بن حمود بن سليمان الغافري

أستاذ مساعد- الجامعة العربية المفتوحة- سلطنة عُمان

hamad@aou.edu.om

قبول البحث: 2021/7/6

مراجعة البحث: 2021 /6/30

استلام البحث: 2021 /6/20

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.2.2>



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

تأثير الذكاء الوجداني في القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان

حمد بن حمود بن سليمان الغافري

أستاذ مساعد- الجامعة العربية المفتوحة- سلطنة عُمان

hamad@aou.edu.om

استلام البحث: 2021/6/20 مراجعة البحث: 2021/6/30 قبول البحث: 2021/7/6 DOI: <https://doi.org/10.31559/EPSS2021.10.2.2>

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة تأثير أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) على أبعاد القدرة على القيادة التربوية (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) لدى مديري المدارس في سلطنة عُمان، وتحليل الفروق بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية)، تكونت عينة الدراسة من (336) مديراً ومديرة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ومقياس دليب سينج (2006) للذكاء الوجداني، ومقياس مرسى (2001) للقدرة على القيادة التربوية. وتم تحليل البيانات عن طريق الإحصائيات الوصفية، والانحدار الخطي المتعدد؛ وتحليل التباين متعدد المتغيرات باستخدام (SPSS). أظهرت النتائج: أن هناك أثراً للذكاء الوجداني على القدرة على القيادة التربوية، وهذا الأثر يعتمد على المستوى الذي يتمتع به مديرو المدارس في كل مكون من مكونات الذكاء الوجداني. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بُعد الحساسية الوجدانية تبعاً للنوع الاجتماعي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق بين أبعاد النضج الوجداني والكفاءة الوجدانية. أما بالنسبة لدراسة الفروق بين أبعاد متغير القدرة على القيادة التربوية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين بُعدي الموضوعية ومعرفة مبادئ الاتصال لصالح الإناث. وعدم وجود فروق بين الأبعاد الأخرى. ولم تكن هناك فروق تبعاً لمتغير المحافظة باستثناء بُعد استخدام السلطة لمتغير القدرة على القيادة التربوية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني؛ القدرة على القيادة التربوية؛ مديرو المدارس؛ مهارات القيادة؛ سلطنة عُمان.

1. المقدمة:

يُعد السلوك القيادي للمدير، مفتاح نجاح المؤسسة التعليمية، وأن الاختلاف والتباين بين المدارس سواء في المناخ المدرسي العام، أو تحصيل المتعلمين، أو في مستوى الرضا المهني لدى المدرسين والعاملين في المدرسة، إنما يعود إلى كفاءة المدير وقدرته على القيادة التربوية. وذلك لأن قائد المدرسة الفعال، هو الذي يُلهم أعضاء الجماعات المدرسية لبذل الجهود، ويساعدهم على فهم التعقيدات وتوضيح الرؤى، كما يزرع فيهم روح الاستقلالية والمبادرة والثقة بالنفس. إلى جانب ذلك، يعمل على خلق قنوات التواصل بينه وبينهم، ويُراعي حاجاتهم ودوافعهم. وبذلك يوفر المناخ الملائم للتعلم والتعليم. (Maulod et al., 2017)

وفي العصر الحالي يتطلب من مديري المدارس مهارات تتجاوز مجرد الإشراف على التدريس والمناهج الدراسية، بل عليهم أيضاً توفير بيئة آمنة ومنظمة بالإضافة إلى الحاجة إلى مهارات ترتكز على تحليل البيانات، وضمان تعلم كل طالب في المدرسة، ومواصلة التطوير المهني والمستمر للعاملين في المدرسة، وتتطلب هذه المسؤولية الجديدة المتعددة الجوانب نوعاً جديداً من القادة (Grubb & Flessa, 2006). وبشكل خاص مع وجود العديد من الاضطرابات العالمية والأزمات والكوارث الطبيعية والمجتمعات غير الآمنة التي لا شك تؤثر بطريقة أو أخرى على البيئة المدرسية ومن فيها. ولذا؛ فإن التكيف مع هذا النوع من البيئة الديناميكية المكثفة يتطلب من قادة المدارس؛ ليس فقط أن يكونوا مرنين ولكن أيضاً يتطلب منهم توفير الدعم الوجداني

أعضاء هيئة التدريس (Bumphus, 2008). ونتيجة لذلك، أصبح دور مديري المدارس نحو قيادة المدرسة للنجاح أكثر تعقيداً ومتعدد الأوجه، حيث يجب أن يكونوا مديرو المدارس قادرين على رعاية وتشجيع ودعم التعلم في مواجهة التغيرات السريعة المعقدة (Fullan, 2007). وانطلاقاً من المهام الوظيفية التي يقوم بها القادة التربويون من تخطيط وتنظيم وتوجيه وتقويم، فقد تعددت الاتجاهات النظرية التي اهتمت بتحديد المهارات التي تمكن مديري المدارس من السلوك القيادي الفعال الذي يعكس القدرة على القيادة التربوية، وركزت هذه الاتجاهات بصفة خاصة على المهارات ذات العلاقة المباشرة بالبعد الإنساني في العمل (Oluremi, 2008). كما أن هناك عددًا من الدراسات المبكرة أشارت إلى أن العلاقات الإنسانية والاتصال الفعال تنصدر قائمة الكفايات الأساسية اللازمة للقيادات التربوية (أحمد، 2000؛ أحمد، 2008؛ الشامان، 2006؛ قوارح وحمادي، 2016). ويؤكد أرجريس (2010) Argyris على أهمية مراعاة المدير للعلاقات الإنسانية في المدرسة ودورها الفاعل في تحقيق الأهداف المرجوة، وزيادة الدافعية لإنجاز الأعمال عن طريق التوجيه والاستخدام الأمثل للسلطة. ويرى هارجريفز (2000) Hargreaves أن القدرة على إتقان الكفاءات الوجدانية الأساسية، مثل كيفية التعبير عن العواطف، وإدارة المرء لمشاعره، والتعاطف مع الآخرين، وتحفيز الذات والآخرين، وممارسة مجموعة واسعة من المهارات الاجتماعية؛ تُعد ضرورية وأساسية للغاية للقائد التربوي ليكون فاعلاً. بل يرى أن هذا المسألة ليست مجرد اختيار شخصي أو تنمية لمهارات فردية فحسب، بل يجب أن تكون كفاءات الذكاء الوجداني مطلبًا مهمًا للقادة التربويين مثلها مثل الكفاءات الفنية.

ويُعد الذكاء الوجداني وقدرة المدير على القيادة التربوية عنصرين مهمين في تحديد نجاح المدرسة، على اعتبار أنهما من أهم المتطلبات التي تمكن المديرين من أداء مهامهم القيادية بصورة فعالة (Maulod et al., 2017). وقد أكد هالنجر (2011) Hallinger أحد رواد القيادة التربوية، على أهمية الدراسات المتعلقة بالقيادة التربوية في خلق مدارس فعالة، وأن مهارات معرفة الذات ومعرفة الآخرين تساعد في تنمية وتطوير فاعلية المديرين كقادة تربويين. وبرغم ذلك فإن دراسة تأثير الذكاء الوجداني على سلوك القيادة التربوية مازال محدوداً على المستوى العربي، وخاصة على المستوى المحلي (سلطنة عُمان). وانطلاقاً من أهمية القيادة التربوية في فاعلية المدارس، وأهمية الذكاء الوجداني في إحداث التوازن في المنظومة الوجدانية لدى الفرد وماله من تأثير إيجابي على فاعلية القيادة فإن المحور الرئيسي لهذه الدراسة هو تحديد إلى أي مدى يؤثر الذكاء الوجداني في القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؟

1.1.1 مشكلة الدراسة:

في مراجعة للدراسات التجريبية حول القادة التربويين والعواطف التي نشرت بين عامي 1992 و2012 في مجلات القيادة التربوية المحكّمة، ومجلات علم النفس التربوي. وجد بيركوفيتش وإيال (2015) Berkovich & Eyal أن مديري المدارس يواجهون نطاقاً واسعاً من المشاعر في عملهم؛ ويعتبر إدارة مشاعرهم ومشاعر الآخرين جزءاً أساسياً من أدوارهم. وأن للعواطف دوراً رئيسياً في العمليات التعليمية. وتنصح تلك الدراسات المؤسسات التعليمية، بشكل متزايد، باختيار القادة الذين يتمتعون بقدرات عاطفية عالية وتطوير سلوكيات قيادية لها تأثيرات عاطفية إيجابية على المرؤوسين من أجل تعزيز النتائج التعليمية. إلا أن الدراسات في الحقل التربوي (الحمداني، 2014؛ سعادة، 2016؛ الشمري، 2016؛ Farah bakhsh, 2012؛ 2016) تشير إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للذكاء الوجداني كانت ما بين منخفضة ومقبولة. كما بينت دراسة البلوشية (2007) إن درجة الممارسات الإدارية لمديري المدارس في سلطنة عُمان في ضوء مدخل الذكاء الوجداني جاءت متوسطة، وكانت أعلى هذه الممارسات الإدارية لبعدي المهارات الاجتماعية، والدافعية، في حين إن الممارسات الإدارية المتعلقة بتنظيم الذات، والتعاطف، والوعي الذاتي كانت ضعيفة. وفي الجانب الآخر أشارت عدد من الدراسات (حبيشي، 2012؛ علي، 2008؛ علي، 2013؛ الحمداني، 2014؛ سعادة، 2016؛ الصعدي، 2015)، أن مستويات القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بشكل عام تراوحت ما بين مقبولة وضعيفة. كما أن الدراسات العُمانية التي أجريت على مديري المدارس أبرزت عددًا من جوانب القصور لديهم في مجالات متعددة، فقد أشارت نتائج دراسة (أمبوسعيدية، 2012؛ والبوسعيدية، 2011) إلى انخفاض عدد من الكفايات لدى مديري المدارس منها: التخطيط لبرامج الإنماء المهني للمعلمين وفقاً للمستجدات التربوية، وتبسيط الإجراءات الإدارية بالمدرسة لتحقيق الشفافية، وتشجيع ميول المعلمين نحو بناء الذات، ومقارنة الأداء الفعلي للمدرسة مع الأهداف التي تم تحديدها في بداية العام الدراسي، واتخاذ القرار في الوقت المناسب، وتوظيف نتائج التقويم لمعرفة أداء المدرسة في مجال الرعاية الطلابية. وكشفت دراسة الجابرية (2017) أن مديري المدارس قلّمًا يتواصلون مع الطلبة ويشاركونهم تطلعاتهم وأفكارهم ومقترحاتهم، كما كشفت دراسة الجابرية انخفاضاً في مهارة الإنصات والاستماع لدى مديري مدارس الحلقة الثانية بسلطنة عُمان، وهي من مهارات التواصل الاجتماعي الضرورية للعمل التربوي. وأشارت دراسة المجبيني (2017) إلى ضعف دور الإدارة المدرسية في تنمية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي.

وقاعدة البحث حول الذكاء الوجداني وعلاقته بالقيادة التربوية لا تزال في مراحلها الأولى على الرغم من أن الحقل التربوي من أهم حقول المجتمع التي ينبغي أن تُدار إدارة وجدانية واعية، وقد أشار وجد بيركوفيتش وإيال (2015) Berkovich & Eyal أن مجال القيادة التربوية والعواطف واسع النطاق، ويجب أن يجذب الباحثين ذوي التوجهات النفسية والإدارية والاجتماعية، كما أوصت دراسات (البلوشية، 2007؛ Hebert, 2011؛ Cliffe, 2011) بإجراء البحوث للتحقق من العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة في المدارس. فضلاً عن أن حجم الأثر الذي يُسهم به الذكاء الوجداني في القيادة التربوية مازال محدوداً على المستوى العربي، وخاصة على المستوى المحلي (سلطنة عُمان)، وبالتالي أتت هذه الدراسة للتحقق من الدور الذي يؤديه الذكاء الوجداني في القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان.

2.1. أسئلة الدراسة:

تُجيب هذه الدراسة على التساؤلات التالية:

1. ما تأثير أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) في مهارات القدرة على القيادة التربوية (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) لدى مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية)؟

3.1. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف العلمية التالية:

1. معرفة تأثير أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) على أبعاد القدرة على القيادة التربوية (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) لدى مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان؟
2. تحليل الفروق بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية)؟

4.1. أهمية الدراسة:

- الأهمية النظرية: تتجسد الأهمية النظرية للدراسة من خلال عدة نقاط جوهرية: أولها دور المدرسة كوحدة تطوير أساسية لإصلاح التعليم، وتربية الطلبة وإعدادهم للمستقبل. وثانياً تقييم أثر الذكاء الوجداني في قدرة مديري المدارس على القيادة التربوية، وثالثاً تحليل الفروق بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي والمحافظة التعليمية، لما لهذين المتغيرين (الذكاء الوجداني، والقدرة على القيادة التربوية) من تأثير مباشر في جودة الإبداع والفاعلية الإدارية في المدارس. ولأن القيادات التربوية تمثل أحد أهم العناصر القادرة على إحداث التغيرات المأمولة في المؤسسات التعليمية، والقيادة الفاعلة أحد أهم خصائص المدارس الفاعلة. والقائد الناجح هو أحد أهم القواسم المشتركة للمدارس الفاعلة (Sammons, 1999). فضلاً عن النقاط سالفة الذكر، فإن ندرة مثل هذه الدراسات في البيئة العربية بشكل عام والبيئة العُمانية بشكل خاص -حد علم الباحث- تدعونا لأهمية تناول العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس.
- الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في تنمية اتجاه جديد بدأ ينمو في الآونة المتأخرة في مجال بحوث السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية من خلال التعرف والكشف عن أهم المكونات الوجدانية المنبئة بفاعلية القائد. مما يستدعي أن تُطوّر القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم من أسس اختيار أو تعيين مديري المدارس، بحيث يؤخذ في الحسبان جانب الذكاء الوجداني عند عملية الاختيار. كما تتجسد الأهمية التطبيقية للدراسة في لفت انتباه القائمين على إعداد وتأهيل قادة المؤسسات التعليمية إلى الدور الذي تقوم به العواطف والانفعالات في كفاءتهم وفعاليتهم القيادية والارتقاء بأدائهم المهني والوظيفي، مما يساعد في إعداد برامج تأهيلية وتدريبية تهتم ببناء وتنمية الذكاء الوجداني لدى مديري ومديرات المدارس عن طريق برامج التأهيل في كليات التربية، أو برامج التدريب أثناء الخدمة.

5.1. حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: جرى تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2019/2020م.
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في تسع محافظات تعليمية بسلطنة عُمان.
- المحدد البشري: طبقت هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان.
- الحدود الموضوعية: تتحدد هذه الدراسة بتحليل العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان.

6.1. مصطلحات الدراسة:

- الذكاء الوجداني: **Emotional Intelligence** بناء على تعريف داليب سينغ (Singh, 2006) للذكاء الوجداني يمكن أن نعرف القائد الذكي وجدانياً بأنه: القائد الذي لديه القدرة على الاستجابة الملائمة والناجحة لمجموعة واسعة من المثيرات العاطفية التي تستمد من داخل النفس والبيئة المحيطة (p.128). هذا التعريف الذي يتبناه الباحث في هذه الدراسة ويتشكل الذكاء الوجداني من ثلاثة أبعاد نفسية: الحساسية العاطفية، والنضج العاطفي، والكفاءة العاطفية، والتي تدفع الفرد إلى التعرف على ديناميات السلوك البشري، وتفسيره بأمانة وتناوله بلباقة. ويُعرف الذكاء الوجداني إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها القائد التربوي من خلال استجابته على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة.
- القيادة التربوية: **Educational Leadership** يقصد بالقيادة التربوية مدى تمكن القائد التربوي من امتلاك القدرات القيادية التي تساعد على التصرف في المواقف الإدارية والتربوية والتعليمية المصاحبة لأداء عمله في المؤسسات التعليمية المختلفة (معمار: الصباغ، 2004، ص. 48). ويمكن

القول إن القيادة التربوية: هي القدرة على دعم وتفعيل العمل الجماعي، وتسعى إلى تحسين ثقافة المؤسسة، ورفع قدرات الأفراد، وتجويد المخرجات التعليمية، وتهتم بالجوانب الإنسانية والأخلاقية، والارتقاء بمستوى الأداء لإنجاز المهام الوظيفية بكفاءة وفعالية. وتُعرّف القدرة على القيادة التربوية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها القائد التربوي من خلال استجابته على أبعاد مقياس القدرة على القيادة التربوية المعد من قبل مرسي (2001)، ويتضمن مجموعة من المواقف مقسمة إلى خمسة أجزاء رئيسية وهي: الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال.

• مدير المدرسة: **Headmaster** هو القائد التربوي الذي يقوم بإدارة العملية التعليمية التعلّمية بالمدرسة وتسهيل كافة متطلباتها التنظيمية والتنفيذية والتقويمية والتطويرية ومتابعتها ودراسة كافة التحديات التي تواجه المدرسة في الجوانب الإدارية والمالية والفنية والعمل على حلّها، والإشراف العام على كافة العاملين والطلبة والمرافق المدرسية (وزارة التربية والتعليم، 2015، ص. 10).

2. الإطار النظري

1.2. القيادة التربوية ومهاراتها الرئيسية:

تُعد القيادة التربوية هي أحد عناصر الإدارة التربوية، يقوم عليها قائد تربوي يتجاوز مرحلة الإدارة؛ التي تُعنى بتسيير شؤون المدرسة تسييراً روتينياً، إلى التأثير الفاعل في العاملين معه في المدرسة، بما يوفر لهم من فرص الإبداع والتطوير، وبالتالي تحقيق أهداف المؤسسة على أكمل وجه؛ حيث إن نجاح المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها يعتمد على قدرات القائد التربوي، وخصائصه وإمكاناته في توجيه العمل، ورعاية العاملين معه، وتقديم العون والمساعدة لهم (السعود، 2013، ص. 75). ويتعامل مدير المدرسة كقائد تربوي مع مجموعة متباينة من الأفراد يختلفون في القدرات والمهارات والكفاءات والميول والدوافع والاتجاهات وطرائق التفكير وأساليب التعامل، ولذلك فهو بحاجة إلى مجموعة من المهارات الرئيسية للقيادة التربوية يستخدم فيها أساليب مختلفة للتعامل مع هؤلاء الأفراد.

ويؤكد دارسو القيادة التربوية والمشتغلون ببحوثها أن القدرة على القيادة التربوية تتكون من خمس مهارات رئيسية، كل مهارة منها تقيس جانباً من الجوانب الرئيسية للقدرة على القيادة التربوية، وهذه المهارات هي: الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال (مرسي، 2001). والموضوعية مهارة تتعلق بمدى موضوعية المدير في القيادة، وهي تركز على قدرة المدير على رؤية الأشياء من وجهة نظر عامة أكثر منها شخصية، أي النظر للأمور والحكم عليها بتجرد واستبعاد الذاتية، وكذلك تركز هذا المهارة على قدرة المدير على إصدار القرارات دون تأثره بعوامل لا تتعلق بالموضوع نفسه. فالقدرة على اتخاذ القرارات الموضوعية، تتطلب من مديري المدارس اتباع منهج علمي في حل المشكلات واتخاذ القرارات والابتعاد عن العشوائية أو الذاتية، وأيضاً القدرة على التقييم الذاتي (خليل، 2014). كما تُعد الموضوعية من الكفايات الشخصية لمدير المدرسة لبناء قيم الصدق والموضوعية في العمل كما جاء في دليل عمل الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان (وزارة التربية والتعليم، 2009). وترى شاهين (2011) أن مهارة الموضوعية من صفات القائد التربوية التي تعكس اتزان الانفعالي، حيث إن القائد المتزن انفعالياً تكون قراراته أكثر موضوعية وأبسر وأدق.

أما مفهوم السلطة يرتبط بالقيادة ارتباطاً وثيقاً؛ حيث يمثل القائد عنصراً مهماً في عملية القيادة، فهو عضو في جماعة يتبعه الآخرون لأنه استطاع أن يعي العلاقات الاجتماعية التي تسود بين أفراد الجماعة، ومن ثم يدفعهم للنشاط والعمل لتحقيق الأهداف. وهو يؤثر في هذه الجماعة ويكسب طاعتهم وامتثالهم لتوجيهاته، هذا التأثير مستمد من مصادر عديدة للسلطة، منها المصدر الرسمي المتمثل في صلاحياته الممنوحة له من الجهة الرسمية، وكذلك اللوائح والأنظمة التي تنظم العمل، وأيضاً ينبع ذلك التأثير من سلطة المكافأة، وسلطة الخبرة (بخاري وأحمد، 2015). كما ترتبط السلطة بالقدرة على اتخاذ القرارات اللازمة التي تحكم سلوك الآخرين وتصرفاتهم (أبو شريعة وآخرون، 2017).

ويرى مرسي (2001) أن هناك عدة صور أو أشكال للسلطة منها: سلطة القانون، وسلطة المعرفة والعلم، وسلطة العرف والتقاليد، ثم سلطة الميول والنزعات الشخصية. في حين يرى بخاري وأحمد (2015) أن كل قائد يمتلك خمسة مصادر للقوة يستطيع من خلالها ممارسة السلطة، واستناداً إلى هذه المصادر يستمد القائد قدرته على المبادرة، من خلال تقييم ما لديه من مصادر القوة الممكنة ويقوم باستخدامها، وهذه المصادر الخمسة هي: الشخصية، والعلاقات والمنصب والمعرفة وأخيراً المهمة.

ويُعد مفهوم المرونة مكوناً من المكونات الأخلاقية في الإدارة الحديثة، وهي أحد متطلبات القيادة التربوية الفاعلة، كونها وسيلة مضادة للروتين والبيروقراطية والجمود (الزعانين، 2018). والمرونة إحدى السمات الأساسية للسياسات والإجراءات الخاصة بالإصلاح التعليمي، ويقصد بها قدرة مدير المدرسة على النظر إلى الأشياء بمنظور جديد غير ما اعتاد عليه الناس، كما تتمثل المرونة في قدرة مدير المدرسة على تغيير الحالة الذهنية بتغيير الموقف، وتعكس المرونة الإدارية حنكة القائد التربوية وقدرته على توظيف الظروف المحيطة لتحقيق أهداف المدرسة (العازي، 2017). ومدير المدرسة الذي يتسم بالمرونة يكون دائم التجديد والتغيير (خليل، 2014). ويرى بيب (2011) بأن ممارسة مديري المدارس للمرونة في العمل له دور فاعل في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، ولذلك هو يؤكد على أهمية أن تتضمن معايير قبول المديرين الاختبارات الحديثة القائمة على اكتشاف السمات الشخصية والإدارية المرتبطة بالمرونة. ويرى العميرة (2015) بأن المدير الذي يمارس المرونة في إدارته للمؤسسة التربوية، هو مدير يهتم بالعوامل الإنسانية ويراعي مشاعر الآخرين وفقاً لمقتضيات الظروف، وهذا ينعكس إيجاباً على سير العمل.

وتعكس مهارة فهم الآخرين مدى قدرة المدير على فهم ديناميات الجماعة والدوافع التي تحركها وتحكمها؛ وكذلك قدرته على فهم أفكار الآخرين وتفهم عواطفهم ودوافعهم (مرسي، 2001). وقد أثبتت الدراسات التي قام بها همفل (Hemphill) حول اتجاهات القيادة (المذكور في حبيشي، 2012، ص. 155) بأن ما يميز القائد المؤثر من القائد غير المؤثر هو أن الأول يعنى بأحاسيس ومشكلات المجموعة التي يعمل معها. كما تُعتبر التشاركية من المبادئ الحاكمة لأسس وأركان المنظور الفكري لمستقبل القيادة المدرسية في القرن الحادي والعشرين، وتعني اهتمام القيادات المدرسية بالعمل كفريق لتحسين المدرسة، من خلال إدراك احتياجات العاملين، والاعتراف بإسهاماتهم وتشجيعهم على إنجاز مهامهم، مما يضمن تنامي الإنجاز ويجعل البيئة المدرسية بيئة نشطة وإيجابية، وهذا لا يتأتى إلا من خلال فهم الآخرين من قبل مدير المدرسة مع العاملين فيها (عيد، 2015).

أما معرفة مبادئ الاتصال فهي المهارة الخامسة من مهارات القدرة على القيادة التربوية؛ وهي تعكس مدى قدرة المدير على معرفة مبادئ الاتصال وقدرته على نقل الأفكار إلى الآخرين عن طريق اختيار الوسائل المناسبة لذلك (مرسي، 2001). والقدرة على وعي وفهم سلوكيات الآخرين، والاتصال معهم -سواء كتابياً أو شفهيًا- بلغة واضحة وسليمة، يكون لها تأثير إيجابي نحو دافعيتهم للعمل واستثارة همهم نحو الإنجاز (عيد، 2015). إن العملية التعليمية في جوهرها هي عملية اتصالات، كما أن جميع الجهود والأنشطة المدرسية تتم من خلال التواصل مع جميع الاتجاهات، لذلك تلعب الاتصالات دوراً حاسماً وبارزاً في الإدارة المدرسية، وتأخذ طابعاً متميزاً، وذات أهمية في تسيير وإدارة المؤسسة التربوية إدارة رشيدة وفعالة، فلا يمكن أن تحقق المدرسة أهدافها وتؤدي رسالتها التربوية في إعداد الأجيال وتأهيلهم معرفياً ووجدانياً ومهارياً ما لم تعتمد التواصل وسيلة أساسية في التعامل مع جميع الأطراف التي تشاركها هذه الرسالة (بروال، 2015). لذلك تزداد فاعلية البيئة المدرسية بزيادة فاعلية العلاقات الإنسانية حيث إن المناخ التعليمي -المادي والمعنوي- يؤثر سلباً أو إيجاباً على مستوى الأداء التدريسي والتحصيلي والإداري داخل المؤسسة التربوية، كما أن هذه العلاقات تُعد عنصراً أساسياً لنجاح المدرسة في تأدية وظائفها، وتفاهم عناصرها وتألفها، مما يزيد من تفاعل منتسبها وتعاونهم في تحقيق أهداف المدرسة التربوية إضافة إلى أن العلاقات الإنسانية الراحة النفسية والطمأنينة والرضا للعاملين في المدرسة وطلبها، مما يزيد من النتائج الإيجابية التي تسعى لها المدرسة، كما أن العلاقات الإنسانية الإيجابية داخل المدرسة تعزز من الانتماء لها ولمهنة التربية والتعليم (قوارح وحمايي، 2016).

2.2. تأثير أبعاد الذكاء الوجداني على القيادة التربوية:

الذكاء الوجداني مكون أساسي في تحديد فعالية القيادة وبالذات عندما يتعامل القادة مع المجموعات في مكان العمل؛ حيث يُلم القادة الأذكياء وجدائياً أعضاء فرق العمل بكفاءة من أجل تحقيق الهدف التنظيمي (Srivastava, 2013). وتُعتبر القيادة الفعالة منذ أمد بعيد حيوية فيما يتعلق بالأداء الناجح للمدارس، وتأتي القيادة في المرتبة الثانية بعد تميز المعلم باعتبار أن لها أكبر الأثر في تحصيل الطلبة (Ashworth, 2013). وأن خصائص القادة تنعكس بشكل واضح في قياس الثقافة المدرسية، وفعالية المعلمين ومعنوياتهم، ويكون لها تأثير على تحصيل الطلبة (Maulding et al., 2012, p. 4). وللذكاء الوجداني دوراً بارزاً في البيئة التربوية لما له من أثر كبير على قدرة مديري المدارس القيادية (سعادة، 2015)؛ حيث إن امتلاك مديري المدارس، كقيادات تنفيذية، لمهارات الذكاء الوجداني يُمكنهم من العمل على تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية لمدارسهم، وبمشاركة فاعلة مع العاملين بالمدرسة (العمري، 2016). كما أن للذكاء الوجداني دور فعال في تطوير مهارات القيادة التربوية (الشامان، 2006). وتَحَلَّى مديري المدارس بمستوى عالي من الذكاء الوجداني يزيد من فاعلية سلوكهم القيادي، ويُحسن مستوى الأداء القيادي لديهم (أبو الخير وأبو شعيرة، 2018). والذكاء الوجداني يستدعي اكتساب عدد من المهارات المرتبطة به؛ حيث يتعين على المديرين أن يتعلموا هذه المهارات ليكونوا قادة مؤثرين ويحققوا النجاح في حياتهم المهنية. ووفقاً لنموذج داليب سينغ المستخدم في الدراسة الحالية، يتكون الذكاء الوجداني من ثلاثة أبعاد رئيسية وهي: الكفاءة الوجدانية، والنضج الوجداني، والحساسية الوجدانية. وفي الجزء القادم نتناول بشي من التفصيل تأثير أبعاد الذكاء الوجداني على القيادة التربوية.

أولاً: القدرة على القيادة التربوية والكفاءة الوجدانية (Emotional Competency):

الكفاءة الوجدانية هي إمكانية مكتسبة تظهر في الأداء المتميز في موقع العمل، وهي بُعد من أبعاد الذكاء الوجداني، ويتكون من أربع قدرات فرعية هي: معالجة الاضطرابات الانفعالية، والاستجابة الفعالة للمثيرات الانفعالية، والتقدير الذاتي المرتفع، والتعامل مع الغرور والأناية (Singh, 2006). ومعالجة الاضطرابات الانفعالية هي المهارة الفرعية الأولى من مهارات الكفاءة الوجدانية للذكاء الوجداني وتعني قدرة مدير المدرسة على الاستجابة بلباقة إلى المثير الانفعالي الذي تحركه مواقف متنوعة كالأحباطات مختلفة الأسباب، ومواقف الصراع التي تسبب إثارة انفعالية، والشعور بعقدة النقص. وهذا يعني تفاعلي الاستنزاف الانفعالي مثل الضغوط، والإرهاق والانفعالات السلبية، والقدرة على إيجاد طرق للتعامل مع الغضب، والخوف، والحزن، والقلق، وتشمل أيضاً التعلم على كيفية إدارة النفس عند القلق وتحويل الانفعالات السلبية إلى إيجابية (Singh, 2006). كما إن الكفاءة الوجدانية تشير إلى قدرة القائد على التحكم في مشاعره السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، والقدرة على التعامل مع المشاعر بحيث تكون متوافقة مع المواقف المعيشة (الزومان، 2014). والقادة الأذكياء وجدائياً يكونون قادرين على فهم وجهات نظر مختلف الناس المتصارعين، قادرين على إيجاد حلول ترضيهم أو على الأقل أرضية مقبولة منهم ليس ذلك فحسب بل أيضاً توجيه المتصارعين للاتفاق حول رؤية مستقبلية أفضل يسعون إلى تحقيقها (Goleman et al., 2002).

أما المهارة الثانية في هذا البُعد هي الاستجابة الفعالة للمثيرات الانفعالية: وتعني أن يتفاعل مدير المدرسة إيجابياً تجاه المطالب الوجدانية المستمدة من الذات الداخلية ومن البيئة المحيطة، والمدير الذكي وجدائياً يعالج أو يتعامل مع المثيرات المحيطة لصالحه بالاستجابات المناسبة. والقدرة

على تنظيم العواطف هي سمة إيجابية ترتبط بالأداء الإيجابي في مكان العمل وإن القادة الفاعلين قادرين على إدارة عواطفهم، ونتيجة لذلك فإن الموظفين يثقون بهم ويشعرون بالرضا عن العمل معهم (Cherniss, 2001, p:4). وثالث مهارات هذا البعد هي تقدير الذات المرتفع: وتعني تمتع مدير المدرسة باحترام وتقدير عال للذات، مما يجعله مدركاً أن التحديات فرص للتعليم، وينعكس إيجاباً على النمو والتحسين الذاتي المستمر، واحترام الذات ينعكس في الشعور بالثقة والكفاءة (Singh, 2006). كما أن تقدير الذات المرتفع لدى مديري المدارس يؤدي إلى تحسين الأداء (جلال، 2010). وأثبتت دراسة كيث (Keith 2009) بأن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والقيادة الفعالة لدى مديري المدارس؛ حيث تؤثر مهارة الثقة بالنفس وهي من مهارات الذكاء الوجداني على الأداء القيادي في إدارة المديرين لمدارسهم. والقادة الذين يتمتعون بمستوى عالي من الذكاء الوجداني يركزون على تحقيق نتائج بالنسبة لهم ولن حولهم؛ ولديهم معايير إنجاز عالية، ويحددون أهدافاً طموحة بمؤشرات أداء محددة، وعلى استعداد لقبول المخاطر المرتبطة بتلك الأهداف، ولأنهم يركزون على الإنجاز العالي فغالباً ما يسعون إلى التعليم المستمر، والتعليم من أجل الأفضل. (Goleman et al., 2002)

أما المهارة الرابعة في هذا البعد هي التعامل مع الغرور وحب الذات والأناية: والمقصود هنا عدم الغرور من قبل المدير وتركيز الحديث حول ذاته ونسب الإنجاز دائماً لنفسه وإهمال مساهمة الآخرين، والقدرة على معالجة هذه النزعة تعزز قدرة مدير المدرسة على التمتع بذكاء وجداني عالي. والقادة الذين يتحلون بذكاء وجداني عالي يتسمون بالشفافية Transparency؛ حيث يكونوا صرحاء مع الغير بالنسبة لمشاعرهم وقناعاتهم وسلوكهم وأفعالهم Transparency. حيث إن هذا الانفتاح مع الآخرين يجعلهم على مستوى القيم الأخلاقية التي ينادون بها، كما إنهم يعترفون بالأخطاء الذاتية قادرون على مواجهة الآخرين بأخطائهم بدلاً من أن يغضوا الطرف عنه. (Goleman et al., 2002)

ثانياً: القدرة على القيادة التربوية والنضج الوجداني (Emotional Maturity):

ويتكون هذا البعد من أربعة خصال فرعية وهي: الوعي الذاتي، وتطوير الآخرين، والتروي أو التأني، والمرونة والتكيف (Singh, 2006). أما أولاً: فهو الوعي الذاتي؛ وهذا يتضمن وعي المدير وفهمه لمشاعره (الوعي الذاتي العاطفي)، والتقييم الدقيق للذات وقبولها، والثبات والصمود حيال الأزمات والشدائد والذي يعكس ثقة المدير بنفسه، ويقصد به أيضاً معرفة مدير المدرسة لحالته الداخلية وتفضيلاته، ووسائله، وحدهسه (Geher, 1996 & Maye). ومن خلال هذه المقدرة يستطيع مدير المدرسة تمييز وتسمية الانفعالات الذاتية المتنوعة النابعة من الداخل، فبعض المديرين غير المتمتعين بهذه الخاصية يميل إلى إنكار هذه الأحاسيس والمشاعر بسبب عدم القدرة على تمييزها وهذا بسبب انخفاض الوعي بالذات. كما أن الوعي الذاتي يمكن الأفراد بتحكم أكبر في الأحداث الشخصية والعواقب في حياتهم. والقادة الذين يعون عواطفهم الذاتية عادة ما يكونوا مدركين لتأثير مشاعرهم الذاتية على أنفسهم وعلى من حولهم وبالتالي على أفعالهم. وتجدهم متناغمين مع قيمهم التي يسترشدون بها في حياتهم، وغالباً ما يختارون أفضل الحلول والمسالك. ويكونوا صرحاء وصادقين مع أنفسهم، ومع الآخرين، قادرين على التحدث بوضوح عن مشاعرهم وعواطفهم ورؤيتهم للأمور (Goleman et al., 2002). فمعرفة مدير المدرسة لعواطفه وانفعالاته هي الركيزة الأساسية للذكاء الوجداني، حيث إن إدراك القائد لعواطفه ومشاعره وانفعالاته وحسن التمييز بينها، إضافة إلى وعيه بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، هو أساس الثقة بالنفس والأساس الذي يبني عليه القائد قراراته. (الزومان، 2014)

وثاني مهارات النضج الوجداني هي تطوير الآخرين ويتجسد في اعتراف مدير المدرسة بقيمة الآخرين وتشجيع مشاركتهم وإنجازاتهم، وهذا يكون له آثار إيجابية على أفعالهم. لأن تقدير الآخرين وإشراكهم بشكل فعال في العمل والقرارات الخاصة به من سمات المدير ذي الذكاء الوجداني المرتفع (Singh, 2006). والقادة الذين يتحلون بذكاء وجداني عالي يهتمون بتطوير الآخرين من خلال معرفة نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم وأهدافهم وقناعاتهم، كما إنهم يقدمون النصح والإرشاد والتغذية الراجعة بشكل إيجابي وفي الوقت والمكان المناسب بهدف تطويرهم وتأهيلهم كقادة للمستقبل. (Goleman et al., 2002)

أما المهارة الثالثة في هذا البعد هي التروي: والمقصود هنا تأني مدير المدرسة في الحكم على الأشياء وعدم التسرع وتجنب رد الفعل السريع، مما ينعكس إيجاباً على الصعيد الشخصي والمهني (Singh, 2006). وقد بينت عدد من الدراسات (رزق والسيد، 2013؛ ملحم، 2017؛ وأبو علام وآخرون 2014؛ Puffer, 2011) العلاقة الوثيقة بين مكونات الذكاء الوجداني بما يتضمنه من مهارات، وما يقوم به مديرو المدارس من أدوار ووظائف، وأبرزها مهارات اتخاذ القرار، حيث يمكن الذكاء الوجداني القادة من ضبط مشاعرهم الأكثر دقة ومساعدة في اتخاذ القرارات الصعبة (Cherniss, 2001, p.6). كما إن الذكاء الوجداني يؤثر على كيفية استخدام الأفراد للعواطف لتسهيل التفكير أو تنظيم العواطف للتركيز على المعلومات المهمة (Mayer & Salovey, 1997).

والمهارة الرابعة في هذا البعد هي المرونة والتكيف، وتعني معرفة كيف ومتى يأخذ مدير المدرسة زمام المبادرة ومتى يتبع الآخرين. وهذه المهارة من المهارات الانفعالية الأساسية، التي تتطلب من مدير المدرسة أن يعي متى تكون الشدة ومتى يكون التساهل، متى المواجهة ومتى الانسحاب ومتى الصمت، وهنا يجب ضبط الميول السلبية كالغيرة، والتكبر (Singh, 2006). كما أن القادة الذين يتحلون بالذكاء الوجداني المرتفع غالباً ما يتميزون بالمبادأة؛ حيث إنهم يقتنصون الفرص ويسعون لاكتشافها، وهم لا يترددون في اختصار الإجراءات وفي كسر الروتين بل وتغيير القواعد إذا تطلب الأمر ذلك لخلق ظروف أفضل. (Goleman et al., 2002)

ثالثاً: القدرة على القيادة التربوية والحساسية الوجدانية (Emotional Sensitivity):

يتكون هذا البعد وفقاً لنموذج داليب سينغ المستخدم في الدراسة الحالية من أربع خصائص: فهم أساسيات الإثارة الانفعالية، والتعاطف، وتحسين العلاقات مع الآخرين، والتواصل الوجداني الفعال (Singh, 2006). أن مراعاة الاحتياجات العاطفية للموظفين من قبل القائد هو المفتاح لتحقيق أقصى قدر من الفعالية القيادية. والحساسية الوجدانية تعني أن تكون متفهماً ودافئاً وفي نفس الوقت حازماً، وعندما يتعامل القادة بتعاطف، فإنهم يعززون الثقة مع الموظفين ويسمحون لهم بتحمل المسؤولية عن أفعالهم وأعمالهم، والقادة الحساسون يتعاطفون مع الآخرين، والحساسية كُبعد من أبعاد الذكاء الوجداني، تنطوي على إظهار موقف داعم ومراعٍ لاحتياجات الآخرين ومخاوفهم وحالاتهم المزاجية وأجنداتهم واهتماماتهم وتطلعاتهم، وببذل القادة الحساسون جهداً لفهم الخبرات ووجهات النظر والاحتياجات العاطفية لموظفيهم (Johnson, 2019). وأولى مهارات هذا البعد هي فهم أساسيات الإثارة الانفعالية؛ ويقصد بها قدرة مدير المدرسة على الوعي بالعلاقة بين المشاعر والأفعال، أي ما الأحاسيس والمشاعر التي كانت خلف تصرفات أو أفعال معينة، ما الذي سبب هذه العواطف أو الانفعالات (Singh, 2006). وتشمل هذه المهارة القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية، بمعنى قدرة الفرد على الفهم واستبصاره بالعلاقات بين أنواع المشاعر المختلفة وخاصة المعقدة منها (مثل الشعور بعاطفتين مختلفتين في الوقت ذاته)، والتعرف على تلك الانفعالات التي تؤثر على عمليات التفكير (Mayer & Salovey, 1997).

والتعاطف هي المهارة الثانية من أبعاد الحساسية الوجدانية، ويقصد بها قدرة المدير على معرفة مشاعر وأحاسيس الآخرين من نبرات أصواتهم أو تعبيرات وجوههم أو إنتاجهم، وليس من خلال أقوالهم فقط، وهو أيضاً القدرة على قبول ومشاركة الآخرين بأحاسيسهم، والمقدرة على التمييز بين أقوال وأفعال الآخرين أي التمتع بالبصيرة في كيفية تقييم الآخرين. كذلك التعاطف هو توفير الشعور بالراحة للآخرين في الصحة، كذلك الأمانة في التعاملات بين الأشخاص. والقادة الذين يتمتعون بذكاء وجداني مرتفع يتوحدون وجدانياً مع الآخرين، يشعرون بمشاعرهم، حيث إنهم يشعرون بالإشارات العاطفية التي تصدر عن الغير دون كلام Empathy. يحسون بالمشاعر المحسوسة وغير المفصح عنها لدى الشخص أو المجموعة، أنهم ينصتون إلى الغير بتركيز وعمق ويستطيعون التقاط مشاعر الغير ووجهات نظرهم، ويكونوا قادرين على التعامل مع عدد كبير من الناس التي تختلف رؤاهم وخطاباتهم (Goleman et al., 2002).

أما تحسين العلاقة بالآخرين؛ فهي المهارة الفرعية الثالثة في بُعد الحساسية الوجدانية وتأتي هذه القدرة لتوثيق العلاقة بالآخرين، وتتعزز من خلال الثقة والصدق والإخلاص في التعامل (Singh, 2006). حيث أن كل دور قيادي في المدرسة يعتمد على المدير في المضي قدماً والنمو حقاً لتحقيق أهداف المدرسة بأكملها؛ وبالتالي على مدير المدرسة (كقائد) أن يركز على الطبيعة التأزرية المشتركة لقيادة المدرسة، وهذا لا يتأتى إلا إذا أهتم المدير بالآخرين وبتنميتهم، فالمعلمون يحتاجون إلى قائد يُلهمهم ويحفزهم ليكونوا أكثر فعالية ونجاحاً في التدريس، في حين إن الطلبة يعتمدون بشكل كبير على المعلمين في اكتساب المعرفة والمهارات، ولذلك فنجاح وفعالية تأثير أي مدرسة يعتمد بشكل كبير على قيادة المدير (Mak, 2014). كما أن تحلي مديري المدارس بمستوى عالي من الذكاء الوجداني يوسع شبكة العلاقات الاجتماعية لديهم، ويؤدي إلى زيادة تقبل الآخرين لهم (عشبية ومحمد، 2009). حيث إن ممارسة العلاقات الإنسانية الفعالة مع الآخرين من قبل مديري المدارس كمهارة من مهارات الذكاء الوجداني تؤثر إيجابياً على مستوى ممارستهم لصنع القرار الأخلاقي، أي أن ذلك يُساعدهم في فاعلية استخدام القواعد الخلقية لتحديد إن كانت قضية ما صحيحة أم خاطئة (ملحم، 2017). والتواصل الوجداني الفعال، هي المهارة الرابعة في بُعد الحساسية الوجدانية؛ وتعني المقدرة على تحقيق الألفة والانسجام عبر توفير الراحة للآخرين، ويتحقق ذلك شفهياً أو غير شفهياً؛ من خلال ملامح الوجه، كإبداء روح المرح والابتهاج الذي يُعطي مؤشراً للتواصل الإيجابي الفعال، أما ملامح الوجه التي تعبر عن التشاؤم أو الشك أو الدونية تعتبر قدرة اتصالية سلبية وهذا يعني انخفاض في مستوى الذكاء الوجداني (Singh, 2006). كما إن القادة الأذكياء وجدانياً قادرين على إلهام الآخرين والتأثير فيهم Inspiration، من خلال صياغة رؤية مشتركة عن وضع أمثل في المستقبل وجعل الغير يعتنقها ويعمل من أجلها. (Goleman et al., 2002)

3.2. تأثير النوع الاجتماعي على الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية:

أولاً: النوع الاجتماعي والذكاء الوجداني:

أظهرت الأبحاث حول الفروق الفردية اهتماماً كبيراً بتأثير القدرات الوجدانية كمصادر شخصية للأفراد. ومن بين القدرات الوجدانية، يُعد الذكاء الوجداني، أحد البُنى النفسية المهمة، المسؤولة عن تقديم مجال جديد من الدراسات لتفسير الفروق الفردية في السلوك البشري (Shahzad & Bagum, 2012). فالنوع الاجتماعي من المتغيرات المهمة والفعالة التي لها القدرة على التأثير على الذكاء الوجداني لدى الإنسان خلال فترة حياته (Dhillon, 2018). وأظهرت الأبحاث السابقة نتائج متناقضة فيما يتعلق بالذكاء الوجداني عند الذكور والإناث. ولا يتسع المجال لمناقشة هذه القضية بشكل تفصيلي في هذا البحث.

ولأن أحد أهداف الدراسة الحالية تحديد إمكانية وجود اختلافات بين الجنسين على متغير الذكاء الوجداني في إطارنا الثقافي التربوي من خلال صياغة سؤال مفاده "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية)؟". لذلك سيناقد الباحث التفاوت في نتائج الدراسات السابقة التربوية التي أجريت على مديري المدارس؛ حيث بينت نتائج عدد من الدراسات السابقة إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس لا يتأثر بالنوع الاجتماعي (أبو الخير وأبو شعيرة، 2018؛

البلوشية، 2007؛ الجراحشة، 2013؛ سعادة، 2016؛ العفنان، 2011؛ صبيرة، وتفاحة، 2016؛ المغاري، 2018؛ Gutierrez 2017)، في حين أشارت دراسات (خلف الله، 2016؛ العمرات، 2014؛ ملحم، 2017) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لمديري المدارس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور. في الجانب الآخر أشارت دراسة الهنداسي (2008) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في بعد الوعي بالذات، ووجود فروق ذات دلالة في بعد تنظيم الذات لصالح الذكور. وفي بعد المهارات الاجتماعية ولصالح الإناث. في حين أظهرت نتائج دراسة سالم (2015) فروق جوهريّة في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ومجالاته (الوعي الذاتي، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) لدى مديري المدارس تعزى للنوع الاجتماعي وكانت لصالح المديرات.

وقد يكون التباين في مستويات الذكاء الوجداني لدى كل من الذكور والإناث في نتائج الدراسات السابقة سببه اختلاف المقاييس المستخدمة في تلك الدراسات، وكذلك اختلاف عيناتها فبعض تلك الدراسات استهدفت مديري المدارس أنفسهم كدراسات (علي، 2013؛ العمرات، 2014؛ سعادة، 2016؛ خلف الله، 2016؛ صبيرة وتفاحة، 2016؛ المغاري، 2018) في حين أن دراسات أخرى استهدفت المعلمين (الجراحشة، 2013؛ ملحم، 2017)؛ وبعضها تكونت عيناتها من مديري مدارس ومعلمين كدراسة سالم (2014)، في حين تكونت عينت دراسة أبو الخير وأبو شعيرة (2018) من المشرفين التربويين.

ثانياً: النوع الاجتماعي والقيادة التربوية:

في التسعينيات بدأت البحوث تهتم بأثر النوع الاجتماعي على نمط القيادة والإدارة، وطريقة أداء العمل، والتفكير، والتواصل، والإشراف، والإدراك، وتقدير الذات وغيرها من الموضوعات ذات الأهمية في القيادة (Coleman, 2005). ودفعت الممارسة العديد من الباحثين للبحث عن الخصائص الشخصية للمديرين والتي تؤثر على ممارسات القيادة التربوية (Goldring et al. 2008; Hallinger, 2011). واكتشف بعض الباحثين (Shaked at al., 2007; Krüger 2008; Shanmugam et al., 2007; Kis and Konan 2014; 2018) كيف يشكل النوع الاجتماعي أداء المديرين الذكور مقابل الإناث للقيادة التربوية. ومعرفة العلاقة بين النوع الاجتماعي وأسلوب القيادة وافترضوا أن النوع الاجتماعي هو سمة شخصية مهمة تؤثر على أسلوب أو نمط القيادة (Shanmugam et al., 2007). بل أن فيتزجيرالد (2003) Fitzgerald يرى أنه من المستحيل إنشاء تصورات للقيادة والإدارة دون الأخذ في الاعتبار متغير النوع الاجتماعي. وهكذا، فقد ربطوا الذكور بأسلوب القيادة الموجبة نحو المهام والأنوثة مع أسلوب القيادة الموجبة للعلاقة (Shanmugam et al., 2007). وخلص إيغلي وكارلي (2003) Eagly and Carli إلى أن النساء يميلن إلى أن يكن أكثر ديمقراطية في أساليب قيادتهن مقارنة بالرجال. حيث تميل الإناث إلى أسلوب القيادة الأكثر رعاية والموجهة نحو العلاقات، بينما يُظهر الرجال أسلوب قيادة أكثر استبدادية (Eagly and Johnson, 1990). وتبني المديرات أساليب قيادة أكثر تشاركية وديمقراطية ومركزة على المهام من نظرائهن الذكور. (Eagly et al., 1992).

4.2 الدراسات السابقة:

- ركزت دراسة مالدينج وآخرون (Maulding et al. 2012) على الذكاء الوجداني والمرونة كمنبئين للقيادة لدى مديري المدارس. تم إجراء هذه الدراسة باستخدام المنهج الكمي، والنوعي على (48) من مديري المدارس من ثلاث ولايات في جنوب شرق الولايات المتحدة. واستخدم استبانة سلوك القائد، ومقياس الذكاء الوجداني لبار-أون Bar-on، ومقياس المرونة. وتناول الجزء النوعي من هذه الدراسة عدد من الأسئلة حول السمات أو الخصائص التي تحدد أسلوب القيادة. وقد خلصت النتائج إلى أن كل من الذكاء الوجداني والقدرة على التكيف منبئين مهمين للقيادة المدرسية، ومع زيادة الذكاء الوجداني للقائد ومرونته، تزداد قدرته على القيادة. كما أشارت النتائج إلى أن العلاقة بين خصائص القيادة والذكاء الوجداني والمرونة كبيرة.
- وهدفت دراسة رزق والسيد (2013) إلى الكشف عن واقع مكونات الذكاء الوجداني وعلاقتها بمهارات اتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الأقصر بمصر، وتكونت عينة الدراسة من (66) مديراً ومديرة (62 مديراً، 4 مديرات)، بجميع المراحل التعليمية. وفي ضوء ذلك أُعد مقياس للذكاء الوجداني يتكون من (60) مفردة موزعة على خمس مكونات وهي: (الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية)، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مكونات الذكاء الوجداني ومهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس، كما اتضح من الدراسة إمكانية التنبؤ بمهارات اتخاذ القرار من خلال مكونات الذكاء الوجداني.
- وهدفت دراسة علي (2013) إلى معرفة درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية والإعدادية بمحافظة الدقهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من (346) مديراً من مديري مدارس حلقي التعليم الأساسي بواقع (107 مديراً، و 111 مديرة). وأستخدم مقياس القدرة على القيادة التربوية. وكان أبرز النتائج أن مستوى القدرة على القيادة التربوية وجميع الأبعاد مقبول ما عدا بُعد استخدام السلطة حصل على تقدير جيد جداً. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى ممارسة القيادة التربوية، لصالح الإناث في مجال الموضوعية. في حين إن مديري المدارس الذكور تفوقوا في نتائج استخدام السلطة، والمرونة ومعرفة مبادئ الاتصال. ولم تكن هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية في مجال فهم الآخرين.
- وهدفت دراسة العمرات (2014) إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية القائد لدى مديري مدارس البتراء وتربية وادي السير بالأردن. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانتي الأولى لقياس مستوى الذكاء الوجداني، والثانية لقياس درجة فاعلية القائد، وتكونت عينة الدراسة من (102) مديراً ومديرة، وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري متوسط، وكذلك درجة فاعلية القائد، كما

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني ودرجة فاعلية القائد.

- وهدفت دراسة هانلين (2014) Hanlin لتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين الذكاء الوجداني وممارسات القيادة المدرسية الفعالة لمديري المدارس، تكونت العينة من 66 مديراً (42 مديراً، 24 مديرة). وأستخدم استبيان الذكاء الوجداني، ومقياس ممارسات القيادة الفعالة القائمة على البحث، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباطاً إيجابياً قوي يبلغ (0.74) بين ممارسات القيادة الفعالة القائمة على البحث والذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الثانوية، كما ويمكن تفسير (55%) من التباين في ممارسات القيادة الفعالة القائمة على البحث والذكاء الوجداني، وهناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مكونات الذكاء الوجداني ومجالات الممارسات القيادية الفعالة، وكانت أهم هذه العلاقات العلاقة بين الوعي الذاتي وإدارة العلاقات وبين ثمان مجالات من الممارسات القيادية وهي التواصل، والمرونة، والتركيز، والمثل العليا، والمعتقدات، والتحفيز الفكري، والتقييم، والتوعية.
- وهدفت دراسة سالم (2015) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني لمديري مدارس المرحلة الثانوية والولاء التنظيمي للمعلمين بغزة. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليل. وبلغت عينة الدراسة (87) مديراً من كلا الجنسين، و (250) معلماً ومعلمة (119 معلم، و 131 معلمة). استخدمت الباحثة استبانة للذكاء الوجداني، واستبانة الولاء التنظيمي. وكانت أبرز النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني لمديري المدارس والولاء التنظيمي للمعلمين. ووجود فروق جوهرية في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ومجالاته التالية (الوعي الذاتي، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية) لدى مديري المدارس تعزى للنوع الاجتماعي وكانت لصالح المديرات.
- وجاءت دراسة أبو علام وآخرون (2014) لتدرس العلاقة بين اتخاذ القرار والذكاء الوجداني لدى القيادات التربوية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، وطُبقت الدراسة على (120) مديراً ونائب مدير من مدارس مركز ومدينة المحلة الكبرى بمصر (69 ذكر، و 51 أنثى)، أُستخدم مقياس اتخاذ القرار، ومقياس الذكاء الوجداني. وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين درجات القدرة على اتخاذ القرار ودرجات الذكاء الوجداني. وتوجد فروق بين القادة التربويين مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني والقدرة على اتخاذ القرار لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني. وأشارت النتائج إلى أن متغير الذكاء الوجداني منبئ باتخاذ القرار لدى عينة الدراسة، وأبرزت الدراسة الأثر الكبير الذي يُسهم به الذكاء الوجداني في تفسير القدرة على اتخاذ القرار لدى عينة الدراسة، حيث بلغت (0.942) مما يؤكد أن الذكاء الوجداني يسهم في التنبؤ بالقدرة على اتخاذ القرارات لدى القيادات التربوية.
- وأجرى سعادة (2016) دراسة بهدف كشف طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المؤسسات التعليمية، على (180) مديراً للتعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بولاية ورقلة بالجزائر، واتبع المنهج الوصفي الارتباطي، مستخدماً قائمة الكفاءة الانفعالية ECIV2، واختبار مستوى القدرة على القيادة التربوية. وكانت أبرز النتائج أن مستوى مديري المدارس في الذكاء الوجداني تراوح بين المتوسط والمرتفع جداً. في حين كان مستوى مديري المدارس مقبول في القيادة التربوية. وتوجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الوجداني ومستوى القدرة على القيادة التربوية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجات الذكاء الوجداني لا تختلف باختلاف النوع الاجتماعي.
- وهدفت دراسة خلف الله (2016) للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية بمحافظة خان يونس بفلسطين لمهارات الذكاء الوجداني وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستعيناً بمقياس الذكاء الوجداني والذي تكون من خمس مهارات هي (إدارة الانفعالات، والتعاطف، وتنظيم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية، والتواصل الاجتماعي)، وطُبقت الدراسة على (83) مديراً ومديرة (36 مدير، 47 مديرة). وكان من أهم النتائج أن مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس متوسط، وتوجد فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور.
- أما دراسة صبيبة، وتفاحة (2016) هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة اللاذقية، ودراسة الفروق بين متوسطات درجاتهم ضمن هذا المستوى تبعاً لعدد من المتغيرات. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (157) مديراً ومديرة، طور الباحثان أداة البحث وهي عبارة عن مقياس للذكاء الوجداني، والذي اشتمل على خمسة أبعاد: الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. وكان من أهم النتائج التي تم التوصل إليها: إن مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الثانوية مرتفع. ولا توجد فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ومكان الإقامة.
- وهدفت دراسة ملحم (2017) إلى التعرف على الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين. واعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت الدراسة على (1696) معلماً ومعلمة. ومن أبرز ما توصلت إليه نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين جميع أبعاد الذكاء الوجداني وعملية صنع القرار الأخلاقي، كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لمديري المدارس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ولصالح الذكور.
- واستقصى رافيدالي (2017) Rafeedali تأثير مفهوم الذات والنضج الوجداني على سلوك القيادة لدى مديري المدارس الثانوية في ولاية كيرالا. حيث تكونت عينة الدراسة من 260 مديراً للمدارس الثانوية. ووجدت الدراسة أن مفهوم الذات والنضج الوجداني يساهمان بشكل كبير في التنبؤ

بسلوك القيادة لدى مديري المدارس بشكل عام. وأشارت النتائج إلى وجود تأثير كبير للتفاعل بين مفهوم الذات والنضج الوجداني على السلوك القيادي لمديري المدارس الذكور، في حين لا يوجد تأثير كبير لمفهوم الذات والنضج الوجداني على السلوك القيادي لمديرات المدارس. ولا يوجد تأثير كبير للتفاعل بين مفهوم الذات والنضج الوجداني في السلوك القيادي لمديرات المدارس.

- وهدفت دراسة (Maulod, et al., 2017) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني للمديرين التربويين والممارسات القيادية في المدارس الثانوية الماليزية من وجهة نظر (396) معلم ومعلمة من المدارس الثانوية في فيجيري سيمبيلان، واستخدم الباحثان استبانة الذكاء الوجداني للكفاءة الوجدانية، واستطلاع الممارسات القيادية التعليمية، وأظهرت النتائج أن المعلمين ينظرون إلى مديرهم بأنهم يمارسون مستوى عالٍ من القيادة التعليمية والكفاءة في الذكاء الوجداني. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية قوية بين الذكاء الوجداني وممارسات القيادة التعليمية. وتوصلت الدراسة إلى أن قادة المدارس لديهم مستوى عالٍ من الذكاء الوجداني بأبعاده الأربعة (الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات)، وكان بعد إدارة العلاقات في المرتبة الأولى، يليه إدارة الذات، ثم الوعي الاجتماعي، وأخيراً الوعي الذاتي. كما أشارت نتائج الدراسة على أن مستوى ممارسات القيادة التعليمية عالٍ بجميع الأبعاد الثلاثة وهي (تحديد مهمة المدرسة، وإدارة البرامج التعليمية، وتعزيز مناخ التعلم المدرسي الإيجابي)، وجاء ترتيب الأبعاد في النتائج كما هو مذكور.
- ودرس المغاري (2018) العلاقة بين الذكاء الوجداني، وكلا من الكفاءة المهنية وجودة اتخاذ القرار لدى مديري مدارس الأتروا في قطاع غزة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (159) مديرًا مدرسة، طبق عليها ثلاث مقاييس: الذكاء الوجداني، والكفاءة المهنية، وجودة اتخاذ القرار. وكانت أهم النتائج أن هناك علاقة طردية متوسطة وذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية وجودة اتخاذ القرار. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المنطقة التعليمية، والنوع الاجتماعي.
- وهدفت دراسة سكر (2019) إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة غزة وعلاقته بدرجة النجاح في ممارساته القيادية من وجهة نظر المعلمين. وتم تطبيق استبانة لقياس مستوى الذكاء الوجداني، واستبانة للممارسات القيادية، على عينة من المعلمين بلغ حجمها (736) معلمًا ومعلمة. وبينت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس بأبعاده المختلفة، ودرجة نجاحهم في كل ممارساتهم القيادية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، يتبين أن موضوع الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس وعلاقته بعدد من المتغيرات موضوع جدير بالأهمية والدراسة؛ حيث بينت الدراسات أن للذكاء الوجداني تأثير بارز وحيوي في قدرة مديري المدارس على القيادة التربوية وفاعلية سلوكهم وأدائهم القيادي. وأشارت كثير من الدراسات إلى عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي (أبو الخير وأبو شعيرة، 2018؛ سعادة، 2016؛ صبيبة، وتفاحة، 2016؛ المغاري، 2018)، في حين أشارت دراسات (خلف الله، 2016؛ العمرات، 2014؛ ملحم، 2017) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لمديري المدارس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور. وبالنسبة لمتغير المنطقة التعليمية بينت دراستي (صبيبة، وتفاحة، 2016؛ المغاري، 2018) بأنه لا توجد فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المنطقة التعليمية. وبالنسبة لمستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التربوية وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي أشارت دراسة علي (2013) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى ممارسة القيادة التربوية، لصالح الإناث في مجال الموضوعية. وإن مديري المدارس الذكور تفوقوا في نتائج استخدام السلطة، والمرونة ومعرفة مبادئ الاتصال. ولم تكن هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية في مجال فهم الآخرين.

كما أن الدراسات السابقة (سعادة، 2005؛ سعادة، 2016) التي درست العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية، أو علاقته بمتغيرات أخرى تناولت طبيعة العلاقة بمعامل الارتباط، في حين إن الدراسة الحالية تقيس العلاقة باستخدام الانحدار الخطي المتعدد وهذا يعتبر اختلاف إحصائي يُحسب للدراسة الحالية؛ حيث إن معامل الارتباط يُستخدم عادة لدراسة العلاقة الخطية بين المتغيرين، والتي تركز على دراسة قوة واتجاه العلاقة ولكن لا تدل على وجود الارتباط السببي بينهما (إبراهيم، 2018، ص. 97)، في حين يُستخدم الانحدار الخطي المتعدد عادة لكشف العلاقة بين المتغير التابع الواحد (المحك)، وعدة متغيرات مستقلة (المتنبئات) لمعرفة مدى تأثيرها على المحك (إبراهيم، 2018، ص. 196).

في الجانب الآخر فإن جميع الدراسات التربوية التي أجريت في البيئات العربية (أبو علام وآخرين، 2014؛ خلف الله، 2016؛ رزق والسيد، 2013؛ سالم، 2015؛ العمرات، 2014؛ ملحم، 2017) والأجنبية (Maulding, et al., 2012; Maulod et al., 2017; Hanlin, 2014) والتي درست الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس وعلاقته بعدد من المتغيرات استخدمت مقاييس مصممة بطريقة التقرير الذاتي؛ حيث يقرر الفرد تفضيله للسلوك موضوع السؤال بتحديد موقعه بين طرفي السمة، وهذه الطريقة تعكس تفضيلات شخصية أو ميولاً فردية قد لا تخضع للصحة والخطأ المطلق (الخضر، 2002، ص. 19). في حين تُعد الدراسة الحالية الأولى على المستوى العُماني والعربي والأجنبي تقيس الذكاء الوجداني كمفهوم "السمة" لدى عينة تربوية، وكذلك بأداة تقيس الذكاء الوجداني بطريقة تتطلب اختيارًا للإجابة "الأنسب" أو "الأكثر فاعلية" من بين عدة بدائل متاحة أقل مناسبة أو فاعلية، وفقًا لمحك موضوعي محدد سلفًا. حيث صمم مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية ليتضمن مواقف مهنية وحياتية مُعايشة، اختبرت بهدف

تفادي الاستجابات المتحيزة أو المرغوبة الاجتماعية Social Desirability وهو ما يعاب على وسائل التقرير الذاتي بشكل عام حيث إنها تتأثر بالمرغوبة الاجتماعية (Singh, 2006, p.175).

3. منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1.3. منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ من خلال دراسة تأثير المتغيرات المستقلة المتمثلة في أبعاد الذكاء الوجداني، في المتغير التابع وهو القدرة على القيادة التربوية بأبعاده لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان.

3.2. مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس العمانيين في سلطنة عُمان، والبالغ عددهم (699) حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2019/2020م (وزارة التربية والتعليم، 2019، ص 128). وتكونت عينة الدراسة من (336) مديراً ومديرة من تسع محافظات تعليمية بالسلطنة، وتم اختيار العينة باتباع الطريقة العشوائية البسيطة. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات الدراسية.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	أنثى	192	57,1
	ذكر	144	42,9
المحافظة التعليمية	مسقط	86	25,6
	مسندم	5	1,5
	البريمي	8	2,4
	الداخلية	51	15,2
	شمال الباطنة	86	25,6
	جنوب الباطنة	54	16,1
	جنوب الشرقية	13	3,9
	الظاهرة	15	4,5
	شمال الشرقية	18	5,4
المجموع	-	336	100%

3.3. أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياسين وهما:

• مقياس الذكاء الوجداني:

استخدم مقياس الذكاء الوجداني الذي تم تطويره من قبل داليب سينغ (Singh) وأني تشادها (NK Chadha). وقد صُمم هذا المقياس لقياس الذكاء الوجداني لدى المديرين المهنيين، ورجال الأعمال، والموظفين والإداريين الحكوميين، وطلاب الدراسات العليا، حيث يتكون المقياس في صورته الأصلية من (22) سؤالاً تقيس ردود الفعل العاطفية لمواقف مختلفة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية، وهي: الحساسية الوجدانية (Emotional Sensitivity)، والنضج الوجداني (Emotional Maturity)، والكفاءة الوجدانية (Emotional Competency)، وتم تكيفه من قبل الباحث ليتناسب مع البيئة التربوية. صديق مقياس الذكاء الوجداني:

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى (Content Validity): حيث تم استخراج دلالات صدق المحكمين للأداة من خلال عرضها على سبعة من المختصين في إدارة الأعمال، والإدارة والقيادة التربوية، والقياس النفسي، وعلم النفس التربوي. وطُلب منهم تقييم سلامة الصياغة اللغوية، وانتماء الفقرات للمقياس والأبعاد، واعتمدت نسبة اتفاق (80%) كمتيار لقبول الفقرة، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تمت إعادة صياغة بعض الفقرات، في ضوء ملاحظاتهم.

كما تم قياس صدق الاتساق الداخلي (Internal consistency validity): حيث تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل فقرة من فقرات البُعد والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتهي إليه هذه الفقرة وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون لبُعد الحساسية الوجدانية بين (0,23 إلى 0,78)، ومعاملات الارتباط لبُعد النضج الوجداني بين (0,24 إلى 0,60)، ومعاملات الارتباط لبُعد الكفاءة الوجدانية بين (0,30 إلى 0,55)، حيث كانت جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى 0,01، وبالتالي تُعتبر فقرات أبعاد المقياس متسقة داخلياً، وتقيس ما وضعت لقياسه. الصدق البنائي (Structure Validity): تم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت معاملات الارتباط بين (0,55 إلى 0,85) وهي دالة عند مستوى (0,01). وبالتالي تعتبر أبعاد المقياس صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

ثبات مقياس الذكاء الوجداني:

للتحقق من ثبات مقياس الذكاء الوجداني طُبق على عينة قوامها (65) مديراً ومديرة من مختلف مدارس محافظات السلطنة. (30) مديراً، و(35) مديرة. وتم قياس الثبات بمعادلة الفا-كرونباخ Coefficient Alpha؛ وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.75)، كما تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) بين (0.72 إلى 0.75) للأبعاد الثلاثة وهي قيم تُعد مقبولة الثبات. كما تم حساب الثبات أيضاً بطريقة التجزئة النصفية (Split-half method)، على نفس العينة، وبلغ ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية قيمته (0,78)، وفقاً لمقياس جيثمان (Guttman Split-Half Coefficient). والطريقة الثالثة لقياس الثبات كانت طريقة إعادة التطبيق (الاختبار) Test-Retest؛ وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (0,70) وتشير هذه النتائج إلى إمكانية الاعتماد على نتائج المقياس لأنها مؤشرات مقبولة للثبات.

● مقياس القدرة على القيادة التربوية:

يتكون المقياس من (50) موقفاً موزعين على خمسة أبعاد، كل بُعد منها يقيس جانباً من الجوانب الرئيسة للقدرة على القيادة التربوية (الموضوعية؛ واستخدام السلطة؛ والمرونة، وفهم الآخرين؛ ومعرفة مبادئ الاتصال).

صدق مقياس القدرة على القيادة التربوية:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحتوى (Content Validity)؛ من خلال آراء المحكمين بمدى أهمية كل موقف من مواقف المقياس، ومدى انتماء المواقف التي يتكون منها للأبعاد، ومناسبة الصياغة اللغوية للمواقف والخيارات؛ حيث عرض المقياس على خمسة من المتخصصين في القيادة التربوية واثنين من المتخصصين في القياس النفسي. كما تم قياس الصدق بطريقة صدق الاتساق الداخلي Internal consistency validity؛ حيث تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل فقرة من فقرات البُعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتهي إليه هذه الفقرة وتراوحت معاملات الارتباط بيرسون بين 0.15 إلى 0.73، وجميع الفقرات كانت دالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وبالتالي تُعتبر فقرات أبعاد المقياس صادقة ومتسقة داخلياً، لما وضعت لقياسه. الصدق البنائي Structure Validity: تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس. وتراوحت معاملات الارتباط بين 0.54 إلى 0.88، ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01). ومنه تعتبر أبعاد المقياس صادقة ومتسقة لما وضعت لقياسه.

ثبات مقياس القدرة على القيادة التربوية:

للتحقق من ثبات مقياس القدرة على القيادة التربوية طُبق على نفس العينة التي طبق عليها مقياس الذكاء الوجداني والتي بلغ عددها (65) مديراً ومديرة من مختلف مدارس محافظات السلطنة. وتم التأكد من ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا-كرونباخ، وبلغت معامل ألفا (Alpha) (0.76). كما تم حساب ثبات الاختبار على نفس العينة باستخدام طريقة التجزئة النصفية، ولأن ثبات نصفي المقياس والتباين مختلفين؛ فإن ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية قيمته (0.83)، وفقاً لمقياس جيثمان (Guttman Split-Half Coefficient). وتراوحت قيمة معامل ألفا (Alpha) لأبعاد المقياس من (0.76 إلى 0.79).

4.3.4 المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الانحدار الخطي المتعدد؛ لدراسة أثر مهارات الذكاء الوجداني على مهارات القدرة على القيادة التربوية. وتم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات، وذلك لدراسة الفروق بين مهارات الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية تبعاً للمتغيرات النوع الاجتماعي، والمحافظات التعليمية. مستخدماً برنامج (SPSS).

4. عرض النتائج ومناقشتها

1.4. نتائج السؤال الأول، ونصه: "ما تأثير أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) في مهارات القدرة على القيادة التربوية (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) لدى مديري ومديرات المدارس بسلطنة عُمان؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple linear regression) لتحديد أثر أبعاد الذكاء الوجداني والمتمثلة في (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) على أبعاد القدرة على القيادة التربوية والمتمثلة في (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لقياس أثر أبعاد الذكاء الوجداني على مهارات القدرة على القيادة التربوية

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط R	معامل التحديد (R ²)	قيمة "ف"	الدلالة	بيتا	قيمة "ت"	الدلالة
الموضوعية	الحساسية الوجدانية	.476	.226	32.373	.000	.241	4.560	.000
	النضج الوجداني					.128	2.269	.024
	الكفاءة الوجدانية					.241	4.201	.000
استخدام السلطة	الحساسية الوجدانية	.350	.122	15.431	.000	.298	5.301	.000
	النضج الوجداني					.163	2.697	.007
	الكفاءة الوجدانية					.084	1.370	.172
المرونة	الحساسية الوجدانية	.454	.206	28.792	.000	.313	5.850	.000
	النضج الوجداني					.111	1.932	.054
	الكفاءة الوجدانية					.150	2.587	.010
فهم الآخرين	الحساسية الوجدانية	.557	.310	49.760	.000	.369	7.401	.000
	النضج الوجداني					.132	2.474	.014
	الكفاءة الوجدانية					.205	3.785	.000
معرفة مبادئ الاتصال	الحساسية الوجدانية	.341	.117	14.595	.000	.174	3.082	.002
	النضج الوجداني					.159	2.622	.009
	الكفاءة الوجدانية					.109	1.775	.077

أظهرت نتائج الانحدار الخطي المتعدد، كما في الجدول (2) أن هناك أثراً للذكاء الوجداني على القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان؛ حيث تُظهر نتائج معاملات الارتباط البسيط جميعها وجود علاقة طردية موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والكفاءة الوجدانية، والنضج الوجداني)، وأبعاد القدرة على القيادة التربوية (الموضوعية، استخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال). أما معامل التحديد (R²) الذي يقيس القوة التفسيرية للنموذج، فيشير إلى أن مهارات الذكاء الوجداني كمتغيرات مستقلة مجتمعة تُفسر (226) من التباين في المتغير التابع (الموضوعية) لدى مديري المدارس في سلطنة عُمان. في حين أن مهارات الذكاء الوجداني مجتمعة تُفسر (122) من التباين في (استخدام السلطة)؛ و(206) من التباين في (المرونة)؛ و(310) من التباين في (فهم الآخرين)؛ و(117) من التباين في (معرفة مبادئ الاتصال). ويتبين من الجدول (2) أن قيم "ف" المحسوبة دالة إحصائياً، والدلالة الإحصائية بلغت (0.001)، عند مستوى دلالة (0.05) وبمعنى آخر أنه يوجد تأثير متبادل لكل من أبعاد الذكاء الوجداني المتغير المستقل (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) على المتغير التابع وهو أبعاد القدرة على القيادة التربوية (الموضوعية، واستخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال). كما تشير نتائج قيم "بيتا" أن بُعد الحساسية الوجدانية له الدور الجوهري الأكبر من بين أبعاد الذكاء الوجداني؛ من حيث التأثير على جميع مهارات القدرة على القيادة التربوية (استخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان. وهذا يظهر الدور المحوري المهم لبُعد الحساسية الوجدانية لكل من الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية.

كما أظهرت قيمة "بيتا" أن بُعد النضج الوجداني قد جاء الثاني في سلم الأهمية التأثيرية على أبعاد (الموضوعية، واستخدام السلطة، ومعرفة مبادئ الاتصال) في القدرة على القيادة التربوية. كما أظهرت النتائج أن بُعد النضج الوجداني كان أقل أبعاد الذكاء الوجداني تأثيراً في فهم الآخرين لمتغير القدرة على القيادة التربوية. في حين لا يوجد دور وعلاقة تأثيرية جوهريّة بين النضج الوجداني على المرونة لدى مديري المدارس بسلطنة عمان. وتظهر النتائج أن بُعدي الكفاءة الوجدانية والحساسية الوجدانية لهما أكبر الأثر وبالعلاقة موجبة على بُعد الموضوعية في القدرة على القيادة التربوية من بين سائر الأبعاد المدروسة. وجاء بُعد الكفاءة الوجدانية في الترتيب الثاني في سلم الأهمية التأثيرية على بُعدي المرونة وفهم الآخرين في القدرة على القيادة التربوية. في حين لا يوجد دور وأثر متبادل بين كل من الكفاءة الوجدانية، واستخدام السلطة، ومعرفة مبادئ الاتصال في القدرة على القيادة التربوية.

مناقشة نتائج السؤال الأول:

خلصت نتائج السؤال الأول إلى أن أبعاد الذكاء الوجداني قدرة في التنبؤ بمستوى موضوعية مديري المدارس في القيادة التربوية وقدرتهم على فهم الآخرين. وأظهرت النتائج أن بُعدي الحساسية الوجدانية والكفاءة الوجدانية لهما أكبر الأثر وبالعلاقة موجبة على بُعد الموضوعية في القدرة على القيادة التربوية من بين سائر الأبعاد المدروسة؛ أما بُعد النضج الوجداني حقق المرتبة الثانية في سلم الأهمية والعلاقة على بُعد الموضوعية، فقدرته مديري المدارس على إدارة انفعالاتهم ومعالجة الجوانب الوجدانية والعاطفية، وقدرتهم على التحكم في مشاعرهم السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، والقدرة على التعامل مع المشاعر بحيث تكون متوافقة مع المواقف المعاشة تجعلهم أكثر شعوراً بكفاءتهم الذاتية في التحكم بمختلف الجوانب الإدارية التي تواجههم في بيئة العمل وبالتالي يكونوا أكثر موضوعية (دوغان والظفري، 2016؛ الزومان، 2014). وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (الزعانين، 2018)، من حيث إن هناك علاقة إيجابية بين المرونة الإدارية والقيادة لدى مديري المدارس، وإن منح مديري المدارس الصلاحيات الكافية للتصرف، والابتعاد عن المركزية من قبل الإدارة العليا، يُمكن مديري المدارس من ممارسة المرونة الإدارية بشكل إبداعي وبتيح لهم الفرصة للتطوير والإنجاز في المهام الموكلة إليهم. كما تتفق النتيجة السابقة مع ما توصلت إليه دراسة ملحم (2017) والتي أشارت إلى أن هناك علاقة بين مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس

ومستوى ممارستهم لعملية صنع القرار الأخلاقي، حيث إن الذكاء الوجداني لمدير المدرسة يساعده على الوعي بمشاعره، ومن وعي المدير بذاته ينطلق إلى ذات الآخرين ومعرفة مكوناتهم ونفسياتهم وأمزجتهم ودوافعهم، وهذا يحسن التواصل الفعال معهم، وكلما كان متفهماً لمشاعرهم كلما كان قريباً إلى قلوبهم ويسعى لتحقيق احتياجاتهم ويستثير عزائمهم ويعزز طموحاتهم ويبني جسور الثقة فيما بينهم. كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة رافيدالي (2017) Rafeedali والتي أكدت على تأثير مفهوم الذات والنضج الوجداني لدى مديري المدارس على سلوكهم القيادي؛ وإنهما يساهمان بشكل كبير في التنبؤ بسلوك القيادة لديهم.

كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن بُعد الحساسية الوجدانية كان له التأثير الأبرز من بين أبعاد الذكاء الوجداني على استخدام السلطة لمتغير القدرة على القيادة التربوية، وجاء بُعد النضج الوجداني في المرتبة الثانية، فعندما يتمتع قادة المدارس بالسلطة أو يكتسبون القوة، فإنهم يشعرون بمشاعر إيجابية مثل الرضا والثقة والأمن؛ في المقابل، عندما يفقد القادة سلطتهم، فإنهم يعانون من الخوف والقلق وفقدان الثقة (Brennan & Ruairc, 2011, p.134). وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات في علم اجتماع العواطف من حيث إن القائد الذي يتمتع بالسلطة يمكنه توجيه سلوك الآخرين (Stets & Turner, 2008). وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بُعد الكفاءة الوجدانية لمتغير الذكاء الوجداني على استخدام السلطة في القدرة على القيادة التربوية لدى مديري مدارس بسلطنة عمان، ويعزو الباحث ذلك إلى أن كل مدير مدرسة له مصادره الخاصة للسلطة، فقد أثبتت الدراسات (بخاري وأحمد، 2015؛ مرسى، 2001) أن هناك عدة صور أو أشكال للسلطة واستناداً على هذه المصادر يستمد القائد قدرته على المبادرة، من خلال تقييم ما لديه من مصادر القوة الممكنة ويقوم باستخدامها، وباختلاف هذه المصادر بين مديري المدارس ستختلف لديهم مهارة الكفاءة الوجدانية والتي تعكس تمتع مدير المدرسة بتقدير ذاتي مرتفع، والقدرة على التعامل مع الغرور وحب الذات، والتعلم على كيفية إدارة النفس، فكل هذه المهارات ستختلف باختلاف المصادر التي يستمد منها مديري المدارس سلطتهم.

كما أظهرت النتائج مدى أهمية بُعد الحساسية الوجدانية للذكاء الوجداني؛ حيث إن ارتباطه يعد الأعلى مع المرونة في القدرة على القيادة التربوية، وقد حاز بُعد الكفاءة الوجدانية على المرتبة الثانية في العلاقة التأثيرية على بُعد المرونة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن المدرسة مؤسسة تربوية بالدرجة الأولى تسعى لأن يتمتع مديرها بالحس الإنساني والتعاطف مع المعلمين والطلبة، وهذه النتيجة تترجم قدرة مديري المدارس على مساعدة الآخرين ومراعاة شعورهم وتقديم العون لهم؛ حيث إن مديري المدارس الذي يمارسون المرونة في إدارتهم للمؤسسة التربوية، هم مديرون يهتمون بالعوامل الإنسانية ويراعون مشاعر الآخرين وفقاً لمقتضيات الظروف، وهذا ينعكس إيجاباً على سير العمل (العمالية، 2015). وهذا يؤكد ما توصلت إليه دراسة (Pyszczynski et al., 1987) إلى أن كفاءة الإنسان في إدارة انفعالاته تنعكس بشكل إيجابي في تعامله مع ذاته والآخرين؛ مما ييسر الاتصالات المرنة السلسة بين الناس، في حين أن النظرة غير الإيجابية للذات تؤدي إلى أن ينصب اهتمام الفرد على ذاته دون غيره. كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه لا يوجد دور وعلاقة تأثيرية جوهرية بين النضج الوجداني على المرونة لدى مديري المدارس بسلطنة عمان. وقد يعود ذلك إلى المبالغة في خصائص الوعي بالذات من قبل القادة مما يجعلهم أكثر اهتماماً بذواتهم على حساب مصالح العمل، وقد يعود ذلك إلى ضعف القادة في تقديرهم لذواتهم مما يؤدي إلى زيادة الفجوة في العلاقات بينهم وبين مرؤوسهم (Burbach, 2004). وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Hamidi & Azizi, 2012) من حيث إنه لا توجد علاقة بين مهارة الوعي الذاتي وأنماط القيادة (المنفتح والمنغلق) لدى مديري المدارس.

وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن بُعد الحساسية الوجدانية هو مؤشر رئيسي لممارسة فهم الآخرين في القيادة التربوية. وجاء بُعد الكفاءة الوجدانية في الترتيب الثاني في سلم الأهمية التأثيرية على بُعد فهم الآخرين، في حين أن بُعد النضج الوجداني أقل الأبعاد تأثيراً على فهم الآخرين لمتغير القدرة على القيادة التربوية. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه (Maulod et al., 2013) حيث إن تحلي مديري المدارس بالحساسية الوجدانية تمكنهم من إدارة كل عضو في المدرسة بفاعلية من خلال العمل الجماعي وإدارة الصراع وتحفيز التغييرات الضرورية والقدرة على تطوير وتأثير الأعضاء بالإضافة إلى إلهام مجتمع المدرسة (Maulod et al., 2017). كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما جاء في دراسة العنجري (2009) من حيث إن الكفاءات الوجدانية مهمة جداً بالنسبة للتفاعل الاجتماعي نظراً لأنها تفعل الوظائف الاجتماعية والتواصل الفعال من خلال نقل المعلومات الخاصة بالمشاعر والأفكار بين الناس، كما تعمل على التنسيق بين مختلف التوجهات الاجتماعية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة دوغان والظفري (2016)؛ حيث إن الذكاء الوجداني يساعد القادة التربويين على رفع مستويات الشعور بالكفاءة الذاتية من خلال بعدي تنظيم الذات والمهارات الاجتماعية؛ فقدرة المدير على تنظيم ذاته وتمتعه بمهارات التواصل الفعال مع من حوله يجعله أكثر شعوراً بكفاءته الذاتية في التحكم بمختلف الجوانب الإدارية التي تواجهه في بيئة العمل.

وأظهرت النتائج أن قدرة أبعاد الذكاء الوجداني في التنبؤ بمستويات معرفة مبادئ الاتصال في القيادة التربوية كانت دالة لبعدي الحساسية الوجدانية، ثم النضج الوجداني، في حين لم يكن هناك تأثيراً دال إحصائياً لبعدي الكفاءة الوجدانية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مولود وآخرون (Maulod et al., 2017) والتي أظهرت أن كفاءات الذكاء الوجداني (إدارة العلاقات والوعي الاجتماعي)، تعتبر مؤشرات تنبؤية مهمة في ممارسات القيادة التربوية لدى مديري المدارس. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (Hanlin, 2014) من حيث إن هناك علاقة وثيقة بين مهارات الذكاء الوجداني (المراقبة الذاتية وإدارة العلاقات) وبين ممارسات الاتصال والتواصل لدى مديري المدارس. ونتائج هذه الجزئية من هذا السؤال تتوافق مع ما توصل إليه هامفري (2002) Humphrey من حيث إن التواصل العاطفي الفعال للقادة له تأثير كبير على تصوراتهم لمبادئ الاتصال وقدرتهم على

نقل الأفكار ومحتوى الرسائل إلى الآخرين. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الراعي (2013) التي أشارت إلى أن أبعاد إدارة الآخرين وإدراك الآخرين، وإدراك الذات كان لها الأثر الأكبر تباغاً في فاعلية القادة التربويين في إدارة المعرفة بالمؤسسة والاستفادة منها في تحقيق أهدافها. وأظهرت نتائج الدراسة الحالية لا يوجد دور وأثر متبادل بين كل من الكفاءة الوجدانية، ومعرفة مبادئ الاتصال في القدرة على القيادة التربوية. وقد يعزى ذلك إلى أن المواقف التي يواجهها القائد متنوعة تتطلب قدرًا كبيرًا من الوقت للوعي والتريث والمرونة في إصدار الأحكام المتعلقة بها، وهذه الميزة نسبية تختلف من قائد لآخر.

كما أن نتائج هذا الدراسة تؤكد ما توصلت إليه دراسة كردي (2010) والتي أكدت وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية، وأن الذكاء الوجداني يرتبط بفاعلية القيادة العالية، ويفسر التباين بين الأفراد ويُعتبر منبئًا للقيادة وسلوك العمل. وكذلك دراسة سعادة (2016) والتي توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس وقدرتهم على القيادة التربوية، وأن للذكاء الوجداني دورًا كبيرًا في الكفاءة القيادية وفاعلية السلوك القيادي للمدير. وكذلك تؤكد نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة مولود وآخرون (Maulod et al., 2017) من حيث إن الذكاء الوجداني يؤثر على ممارسات القيادة التعليمية، وأوضح النتائج أن المدير الذي يتمتع بمستويات عالية من الذكاء الوجداني سيظهر ممارسات قيادية تعليمية عالية.

2.4. نتائج السؤال الثاني، ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان تبعًا لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمحافظة التعليمية)؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA)، لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكور/ إناث)، والمحافظة التعليمية، والجدول (3) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (3): تحليل التباين متعدد المتغيرات تبعًا للنوع الاجتماعي والمحافظة التعليمية

المتغير	الأبعاد	المتغير الديموغرافي	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	التفسير
الذكاء الوجداني	الحساسية الوجدانية	النوع	1	24.385	6.517	.011	دال إحصائيًا
	النضج الوجداني	النوع	1	.110	.039	.843	غير دال
	الكفاءة الوجدانية	النوع	1	1.856	.465	.496	غير دال
القيادة التربوية	الموضوعية	النوع	1	.257	5.435	.020	دال إحصائيًا
	استخدام السلطة	النوع	1	.029	1.310	.253	غير دال
	المرونة	النوع	1	.066	2.283	.132	غير دال
	فهم الآخرين	النوع	1	.236	3.789	.052	غير دال
الذكاء الوجداني	معرفة مبادئ الاتصال	النوع	1	.262	11.310	.001	دال إحصائيًا
	الحساسية الوجدانية	المحافظة	8	6.589	1.761	.084	غير دال
	النضج الوجداني	المحافظة	8	1.477	.529	.835	غير دال
	الكفاءة الوجدانية	المحافظة	8	4.246	1.064	.388	غير دال
	الموضوعية	المحافظة	8	.077	1.634	.114	غير دال
	استخدام السلطة	المحافظة	8	.048	2.144	.032*	دال إحصائيًا
	المرونة	المحافظة	8	.054	1.865	.065	غير دال
	فهم الآخرين	المحافظة	8	.123	1.979	.049**	غير دال
معرفة مبادئ الاتصال	المحافظة	8	.020	.876	.537	غير دال	

*دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، ** غير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.001 أو 0.025) لأنه أكثر صرامة لعدم استيفائه شرط اختبار ليفين.

تم عرض النتائج الموضحة في الجدول (3) تبعًا لكل متغير على النحو التالي:

• النتائج المتعلقة بالفروق بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس تبعًا لمتغير (النوع الاجتماعي):

جاءت نتائج أبعاد متغير الذكاء الوجداني تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي متفاوتة، حيث دلت على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بُعد الحساسية الوجدانية تبعًا للنوع الاجتماعي، فقد بلغت قيمة "ف" المحسوبة (6.517)، وقيمة الدلالة الإحصائية (0.011) وبالتالي فهي أقل من مستوى دلالة (0.025)، وعليه فإن النوع الاجتماعي له علاقة معنوية بالحساسية الوجدانية تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي. وللحكم على اتجاه الدلالة الإحصائية، قارن الباحث بين المتوسطات الحسابية للنوع الاجتماعي لكل من الذكور والإناث، حيث جاءت قيمة المتوسط الحسابي لفئة الذكور (17.447)، لفئة الإناث (18.309). وعليه فإن قيمة الدلالة الإحصائية تنجح لصالح الإناث. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين بُعدي النضج الوجداني ("ف" المحسوبة=0.039، مستوى الدلالة=0.843) والكفاءة الوجدانية ("ف" المحسوبة=0.465، مستوى الدلالة=0.496) لمتغير الذكاء الوجداني تبعًا لمتغير النوع الاجتماعي.

أما بالنسبة لدراسة الفروق بين أبعاد متغير القدرة على القيادة التربوية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين بُعد الموضوعية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (1,310)، وبلغت الدلالة الإحصائية قيمة (0.020). وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لفئة الذكور (0.663). ولفئة الإناث (0.752). مما يدل على أن اتجاه الدلالة الإحصائية لصالح الإناث. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين بُعد معرفة مبادئ الاتصال في القدرة على القيادة التربوية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي ("ف" المحسوبة=11.310، مستوى الدلالة=0.001). وتشير قيم المتوسطات الحسابية لكل من الذكور (0.477) والإناث (0.566)، إلى أن اتجاه الدلالة الإحصائية لصالح الإناث. في المقابل أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية بين كل من استخدام السلطة ("ف" المحسوبة=1.310، مستوى الدلالة=0.253)، والمرونة ("ف" المحسوبة=2.283، مستوى الدلالة=0.132)، وفهم الآخرين ("ف" المحسوبة=3.789، مستوى الدلالة=0.052) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي؛ وذلك لأن مستوى دلالتها جاء أكبر من مستوى (0.05) مما يدل على انتفاء الفروق.

• النتائج المتعلقة بالفروق بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس تبعاً لمتغير (المحافظة):

أظهرت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات في الجدول (3) عدم وجود فروق إحصائية بين جميع أبعاد متغير الذكاء الوجداني، ومتغير القدرة على القيادة التربوية، تبعاً لمتغير المحافظة باستثناء بُعد استخدام السلطة لمتغير المحافظة؛ حيث جاءت نتائج "ف" المحسوبة (2,144)، والدلالة الإحصائية (0.032) أي أقل من مستوى (0.05)، ومن خلال قيم المتوسطات بين المحافظات، أشارت النتائج إلى أن الدلالة الإحصائية تتجه لصالح محافظة البريمي والتي بلغ متوسطها الحسابي (0.613)، بينما جاءت قيمة المتوسطات للمحافظات الأخرى أقل من هذه القيمة وهي على النحو الآتي: (مسقط=0.582، وجنوب الباطنة=0.555، وشمال الباطنة=0.587، ومسندم=0.592، والداخلية=0.589، والظاهرة=0.582، وجنوب الشرقية=0.581، وشمال الشرقية=0.433). كما أظهرت النتائج حصول بُعد فهم الآخرين على مستوى دلالة بقيمة (0.049) وهي أقل من مستوى (0.05)؛ أي أنها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، ولكن الباحث لا يعتد بهذه النتيجة؛ والسبب يعود إلى قيمة اختبار لافين التي لم تحقق شرط تساوي التباين في بُعد فهم الآخرين، حيث جاءت دالة إحصائياً (0.001)، وعليه يتشدد الباحث في الأخذ بقيمة الدلالة الإحصائية إلى مستوى (0.025 أو 0.001)، وبالتالي هذا لم يتحقق في مستوى الدلالة لبعد فهم الآخرين حيث جاءت نتائجها (0.049)، وعليه يحكم الباحث بعدم وجود دلالة إحصائية بين فهم الآخرين لمتغير القدرة على القيادة التربوية تبعاً لمتغير المحافظة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية بين جميع أبعاد متغير الذكاء الوجداني والمتمثلة في الحساسية الوجدانية ("ف" المحسوبة=1.761، مستوى الدلالة=0.084)، والنضج الوجداني ("ف" المحسوبة=0.529، مستوى الدلالة=0.835)، والكفاءة الوجدانية ("ف" المحسوبة=1.064، مستوى الدلالة=0.388)، حيث جاءت جميع دلالاتها الإحصائية أكبر من مستوى دلالة (0.05). وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من بُعد الموضوعية ("ف" المحسوبة=1.634، مستوى الدلالة=0.114)، والمرونة ("ف" المحسوبة=1.865، مستوى الدلالة=0.065)، ومعرفة مبادئ الاتصال ("ف" المحسوبة=0.876، مستوى الدلالة=0.537) تبعاً لمتغير المحافظة. وعليه تنتفي الفروق الجوهرية بين أبعاد الذكاء الوجداني (الحساسية الوجدانية، والنضج الوجداني، والكفاءة الوجدانية) وأبعاد القدرة على القيادة التربوية (الموضوعية، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) تبعاً لمتغير المحافظة من جهة أخرى.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

• مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس تبعاً لمتغير (النوع الاجتماعي):

أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية في مستوى ممارسة مديري المدارس بسلطنة عُمان لمهارات القيادة التربوية المتمثلة في (الموضوعية، ومعرفة مبادئ الاتصال) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث. وهذا يُشير إلى أن الإناث في هذه الدراسة أكثر موضوعية من الذكور في ممارسة القيادة التربوية المدرسية، وأكثر معرفة وتوظيف لمبادئ الاتصال في القيادة التربوية من مديري المدارس الذكور. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة علي (2013) التي وجدت فروق في مستوى ممارسة القيادة التربوية، لصالح الإناث في بُعد الموضوعية، كما أن هذه النتيجة تتفق مع الدراسة النوعية لشيد وآخرون (2018) Shaked et al والتي كشفت عن أن الذكور والإناث يختلفون فيما يتعلق بمصدر سلطتهم كقادة تربويين؛ حيث إن الإناث غالباً ما يعتمدون على الخبرات والمعرفة التعليمية، في حين اعتمد الذكور على السلطة الممنوحة لهم بموجب اللوائح، وكذلك مهاراتهم في صنع القرار.

وفيما يتعلق بالعلاقات في القيادة التربوية، تجمع مديرات المدارس بين رؤيتهن للقيادة التربوية وبين أهمية الحفاظ على علاقات إيجابية مع المعلمين أكثر من نظرائهن الذكور، في حين لم يسلط سوى عدد قليل من المديرين الذكور الضوء على العلاقات الشخصية باعتبارها جانباً مهماً في أداء أدوارهم الوظيفية كقادة تربويين (Shaked et al, 2018). وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Hallinger and Wang, 2016) والتي أشارت إلى أن مديرات المدارس يمارسن المزيد من القيادة التربوية النشطة من نظرائهن من الذكور. وهذا يتوافق مع ما وجدته البحوث المبكرة والتي أكدت على أن أسلوب القيادة لدى الذكور موجه نحو المهام، في حين مع أن أسلوب القيادة عند الإناث موجه نحو العلاقات (Shanmugam et al., 2007): حيث إن النساء يملن إلى أن يكن أكثر ديمقراطية في أساليب قيادتهن مقارنة بالرجال (Eagly and Carli, 2003). لذلك تميل الإناث إلى أسلوب القيادة الأكثر رعاية والموجهة نحو العلاقات، بينما يُظهر الرجال أسلوب قيادة أكثر استبدادية (Eagly and Johnson, 1990).

في المقابل أظهرت النتائج عدم وجود دلالة إحصائية بين كل من استخدام السلطة وفهم الآخرين والمرونة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. مما يدل على عدم وجود فروق جوهرية في مستوى ممارسة مديري مدارس بسلطنة عُمان لمهارات القيادة التربوية المتمثلة في (استخدام السلطة، والمرونة، وفهم الآخرين) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. وقد يعزى ذلك إلى خضوع مديري والمديرات المدارس لنفس شروط شغل وظيفة مدير مدرسة؛ حيث إن كل مدير مدرسة لا يصل لهذه الوظيفة إلا بعد أن اتبع مساراً وظيفياً طويلاً يمر بالعديد من الخبرات، ولا بد أن يجتاز عدد من الاختبارات التحريرية والمقابلات الشخصية. فضلاً عن أن مديري المدارس يمارسون نفس المهام والكفايات، ويخضعون لنفس الإجراءات الخاصة بالمتابعة والتقييم، فقد أعدت وزارة التربية والتعليم دليل عمل الإدارة المدرسية في عام 2009 يتماشى مع المستجدات والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، وهو دليل ميسر ومنظم للعمل الإداري في المدرسة، ومن أبرز ما تضمنه هذا الدليل مهام مديري المدارس، كما حدد الدليل أهم الكفايات الواجب على مدير المدرسة امتلاكها وفقاً لعدد من المجالات والمعايير (وزارة التربية والتعليم، 2009). كما أعدت الوزارة عام 2012 وثيقة كمرجع لمتابعة وتقييم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية والإشرافية (وزارة التربية والتعليم، 2012).

• مناقشة النتائج المتعلقة بالفروق بين الذكاء الوجداني والقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس تبعاً لمتغير (المحافظة):

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق إحصائية بين جميع أبعاد متغير القدرة على القيادة التربوية، تبعاً لمتغير المحافظة باستثناء بُعد استخدام السلطة. حيث كانت هناك فروق دالة إحصائية ولصالح مديري المدارس بمحافظة البريمي. وتمثل السلطة في عملية انقياد فرد أو مجموعة عن طواعية لشخص يقرون له بأحقيته في إمرتهم والإشراف عليهم. (مرسي، 2001، ص.111). كما ترتبط السلطة بالقدرة على اتخاذ القرارات اللازمة التي تحكم سلوك الآخرين وتصرفاتهم (أبو شريعة وآخرون، 2017). ومن واقع خبرة الباحث في التعامل مع شرائح مختلفة من العاملين في الحقل التربوي وجد أن مديري المدارس في محافظة البريمي يستمدون مصادر سلطتهم الشخصية، من خلال ما يمتلكونه من قدرات وإمكانات التواصل الفعال مع مختلف شرائح المجتمع التربوي. بالإضافة إلى شبكة الاتصالات التي يمتلكونها في العمل ويعملون على توسيعها والحفاظ عليها. كما أن منصبه كمدير لمدرسة هو مصدر آخر من مصادر قوتهم وتميزهم، وترتبط هذه القوة مباشرة بموقع القائد على الخريطة التنفيذية في المؤسسة التربوية، حيث يشرف مدير المدرسة على الأقل 70 معلم في المدرسة فضلاً عن الطلبة.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القدرة على القيادة التربوية المتمثلة في (الموضوعية، والمرونة، وفهم الآخرين، ومعرفة مبادئ الاتصال) تبعاً لمتغير المحافظة التعليمية، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الشندودية (2016) حيث وجدت أن الكفايات اللازمة لمديري مدارس المستقبل لا تختلف لدى مديري المدارس بسلطنة عمان تبعاً لمتغير المحافظة التعليمية. وقد يعزى ذلك إلى تشابه ظروف المحافظات التعليمية وإمكاناتها، حيث إن أفراد الدراسة تجمعهم ظروف تربوية وتعليمية واجتماعية متقاربة، تتشابه فيها بيئة العمل بجميع المحافظات التعليمية لأنها تخضع إلى إدارة مركزية واحدة ممثلة في وزارة التربية والتعليم. وتطبق وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان نظم الإدارة المدرسية الذاتية في جميع المحافظات التعليمية بدءاً من عام 2006م، كما يوجد نظام لتطوير الأداء المدرسي تسير على نهج المدرسة وكل من يعمل في الحقل التربوي كونه مدخل للتجديد والتجويد، ووسيلة لتشخيص الأوضاع وتحديد المشكلات والمعوقات واقتراح الحلول الناجعة (وزارة التربية والتعليم، 2009ب)، وتقوم المدارس بممارسة عدد من الصلاحيات والمسؤوليات الإدارية والفنية كوحدة تدير نفسها ذاتياً في حدود السياسة التعليمية العامة لوزارة التربية والتعليم (الهادي، 2009).

3.4. التوصيات:

- تحديث وتجديد برامج إعداد الكفايات التربوية في كليات التربية، بما يتوافق مع المستجدات والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة.
- أهمية استخدام أدوات التقييم القياسية للذكاء الوجداني في برامج التطوير المهني، باعتبار ذلك جزءاً من عملية تقييم مديري المدارس قبل الشروع في تعيينهم، وكذلك في عملية التخطيط والتقييمات.
- التركيز على بعض المهارات الفنية والإدارية في برامج إعداد مديري المدارس مثل: اتخاذ القرارات، والتواصل الإنساني والتربوي الفعال، وإدارة التغيير.
- تنظيم عدد من البرامج التدريبية الفعالة لمديري المدارس لتعزيز الكفاءات الوجدانية والاجتماعية وقدرتهم على القيادة التربوية.
- دعم وتشجيع إدارات المدارس التي تقودها المرأة (المديرة) من خلال الاهتمام وإبراز أعمالها ومواكبة تطورها نحو الأفضل.
- تشجيع وتحفيز مديري المدارس على الالتحاق ببرامج وندوات علمية إثرائية بغض النظر عن سنوات الخدمة أو الخبرة من أجل تجديد وتطوير خبراتهم في مجال القيادة التربوية.

4.4. المقترحات البحثية:

- إجراء دراسة للتعرف على أثر الخبرة والمؤهل الأكاديمي والمرحلة التعليمية على مستوى توظيف مديري المدارس بسلطنة عُمان لمهارات الذكاء الوجداني، وقدرات القيادة التربوية.
- إجراء دراسة أخرى باستخدام منهج علمي مختلف، مثال على ذلك: إعداد دراسة نوعية للدراسات والبحوث التي درست المتغيرات المتعلقة بالعمل القيادي والتربوي في سلطنة عُمان، في مراحل التعليم المختلفة، بهدف تكوين تصور شامل عن طبيعة القيادة التربوية وواقعها في نظامنا التربوي،

من حيث التحديات والمشكلات، والنجاحات، ليتسنى للمعنيين بالأمر من تحديد الأهداف ورسم السياسات والاستراتيجيات، الكفيلة بتجاوز تلك التحديات ودعم تلك الإيجابيات.

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

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، م. (2018). التحليل الإحصائي للبيانات من المرحلة الابتدائية إلى المتقدمة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية SPSS. ماليزيا: جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.
2. أحمد، أ. (2000). الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
3. أحمد، أ. (2008). العلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
4. أبو الخير، أ، وأبو شعيرة، ن. (2018). مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته بتحسين أداء مدير المدارس في المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لوكالة الغوث بمنطقة غرب غزة التعليمية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: 3(2): 198-214.
5. أمبوسعيدية، م. (2012). تطوير إدارة مدارس التعليم الأساسي في ضوء مدخل التخطيط الاستراتيجي بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى.
6. بخاري، س، وأحمد، ع. (2015). مصادر السلطة التي يستخدمها مديري المدارس الثانوية الخاصة في تنفيذ مهامهم بمحلية أم درما بالسودان من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية: 163(1): 489-534.
7. بروال، م. (2015). الكفاءة التواصلية في الإدارة المدرسية في ضوء آراء أساتذة التعليم الثانوي. مجلة العلوم النفسية والتربوية: 1(1): 109-138.
8. البلوشية، ا. (2007). تطوير الممارسات الإدارية لمدير المدارس في سلطنة عُمان في ضوء مدخل الذكاء الوجداني. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.
9. البوسعيدية، ح. (2011). الكفايات الإدارية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في ضوء متطلبات مدرسة المستقبل في سلطنة عُمان. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة.
10. الجابرية، ي. (2017). مهارات التواصل لدى مديري مدارس الحلقة الثانية بسلطنة عُمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى.
11. جلال، خ. (2010). أساليب اتخاذ القرار وتقدير الذات لدى كل من مديري المدارس وطلاب الجامعة. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. <https://n9.cl/ubl3>.
12. حبيشي، ع. (2012). قياس القدرة على القيادة التربوية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في محافظة عدن. مجلة كلية التربية: 12(12): 143-167.
13. الحراحشة، م. (2013). درجة الذكاء الوجداني لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبه محافظة المفرق في الأردن. مجلة المنارة: 19(3): 353-383.
14. حريزي، م. (2013). دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: 13(13): 23-34.
15. الحمداني، ر. (2014). الإبداع الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مدرّاء المدارس الثانوية. مجلة جرش للبحوث والدراسات الأردن: 15(2): 17-35.
16. خلف الله، م. (2016). الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظة خان يونس وعلاقته بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: 24(3): 129-151.
17. خليل، نبيل سعد. (2014). إدارة المؤسسات التربوية في بدايات الألفية الثالثة. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع. <https://n9.cl/2m7g3>.
18. دوغان، ن؛ والظفري، س. (2016). معتقدات الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الشخصية والمدرسية لدى الإداريين التربويين في سلطنة عُمان، العلوم التربوية: 24(3): 285-310.
19. رزق، ر؛ والسيد، م. (2013). مكونات الذكاء الوجداني وعلاقتها بمهارات اتخاذ القرار لدى مديري المدارس". المجلة التربوية: 34(34): 223-272.
20. الزعانين، ب. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة للمرونة الإدارية وعلاقتها بتميز أداء معلمهم (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة). <https://n9.cl/avoju>.

21. الزومان، م. (2014). مستوى الذكاء الوجداني لدى القادة، دراسة ميدانية على الأجهزة الحكومية بالملكة العربية السعودية. القاهرة: المؤسسة العربية للتنمية الإدارية.
22. سالم، ب. (2015). الذكاء العاطفي لمديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقته بالولاء التنظيمي للمعلمين. (رسالة ماجستير، أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا بغزة). <https://n9.cl/8w0z>.
23. سعادة، ر. (2016). الذكاء الوجداني في علاقته بالقدرة على القيادة التربوية لدى مديري المؤسسات التعليمية. *المجلة التونسية للعلوم الاجتماعية*: 51 (143): 71-92.
24. سعادة، ر. (2005). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الإكمالي والثانوي. (رسالة ماجستير). كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة ورقلة، الجزائر.
25. السعود، ر. (2013). القيادة التربوية (مفاهيم وأفاق). الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
26. سكر، ن. (2019). مستوى الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة غزة وعلاقته بدرجة النجاح في ممارساته القيادية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة دراسات العلوم التربوية الجامعة الأردنية*: 2(2): 601-623.
27. الشامان، أ. (2006). مدى فاعلية الذكاء الوجداني في تطوير مهارات القيادة التربوية. *مجلة جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية*: (55): 470-517.
28. شاهين، ع. (2011). درجة ممارسة المديرين الجدد للمهارات القيادية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم وسبل تنميتها. (رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة). <https://n9.cl/aqm8>.
29. أبوشريفة، محمد، جويفل، ومصطفى، والحسنات، حسن. (2017). أنماط السلوك القيادي وعلاقته بتفويض السلطة لدى مديري ومديرات المدارس في مديرتي تربية البادية الجنوبية ومعان في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*: 3(2): 128-159. <https://n9.cl/5pd9h>.
30. الشمري، ر. (2016). درجة ممارسة أبعاد الذكاء الوجداني لدى القيادات التربوية في المدارس الأهلية بالرياض. *مجلة كلية التربية: جامعة الأزهر*: 168 (1): 143-174.
31. صبيرة، ف؛ وتفاحة، ع. (2016). مدى توافر الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة اللاذقية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*: 38 (6): 321-342.
32. الصعدي، ه. (2015). مستوى ممارسة القيادة التربوية لدى مديرات المدارس الثانوية للبنات بجدة. *مجلة التربية: جامعة الأزهر*: 163 (3): 257-296.
33. عشيبية، ف؛ أبو حلوة، م. (2009). تدريب مديري المدارس على الذكاء الوجداني وانعكاساته على سلوكهم القيادي بوصفه متطلباً لمجتمع التعلم. *دراسات تربوية واجتماعية*: 15(4): 361-433.
34. العفنان، خ. (2011). الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك القيادي لدى الإداريين التربويين بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين: المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين الأردن.
35. أبو علام، رجاء محمود، اليماني، فاطمة، وإبراهيم، أماني. (2014). اتخاذ القرار وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى القيادات التربوية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. *مجلة العلوم التربوية*: 22(3): 533-566.
36. علي، ع. (2008). بحث مقارن لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق*: 24 (1): 105-152. <https://n9.cl/410tk>.
37. علي، ف. (2013). درجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية والإعدادية بمحافظة الدقهلية وعلاقتها ببعض المتغيرات "دراسات تربوية واجتماعية": 19 (1): 209-242.
38. العمايرة، م. (2015). مبادئ الإدارة المدرسية. الأردن: دار الميسرة.
39. العمرات، م. (2014). مستوى الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية القائد لدى مديري المدارس ومديراتها في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*: 10 (2): 177-190.
40. العمراني، ح. (2016). درجة توافر مهارات الذكاء الوجداني لدى مديرات المدارس الابتدائية الحكومية للبنات بمدينة تبوك من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية بأسسيوط*: 32(4): 293-337.
41. العنزي، عبد الله رفاع نعيمش. (2017). درجة ممارسة مديري المدارس في دولة الكويت للمرونة الإدارية وعلاقتها بمستوى الكفاءة الوظيفية للمعلمين. (رسالة ماجستير. جامعة آل البيت). <https://n9.cl/szzmp>.
42. عيد، ر. (2015). الكفايات والأدوار المستقبلية للقائد المدرسي. *مجلة الإدارة التربوية*: 2(4): 275-290.

43. قوارح، م؛ حمايبي، ع. (2016). مدى فاعلية العلاقات الإنسانية والمهنية في نجاح الإدارة المدرسية. *مجلة العلوم النفسية التربوية*: 2 (2): 109-122.
44. المجيني، أ. (2017). دور الإدارة المدرسية في تنمية علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الباطنة (جنوب) بسلطنة عُمان. *دراسات نفسية وتربوية*: (19): 60-75. <https://n9.cl/v9c8>.
45. مرسي، م. (2001). *الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها*. القاهرة: عالم الكتب.
46. معمار، ص؛ والصباغ، ح. (2004). فاعلية دورة مديري المدارس في تنمية القدرة على القيادة التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية. *مجلة كليات المعلمين*: 4 (1)، 42-74.
47. المغاري، و. (2018). *الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة المهنية وجودة اتخاذ القرار لدى مديري المدارس في محافظات غزة*. (رسالة ماجستير). كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة. <https://n9.cl/3umu2>.
48. ملحم، ه. (2017). *الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بمستوى ممارستهم لعملية صنع القرار الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين*. (رسالة ماجستير، جامعة الشرق الوسط). كلية العلوم التربوية. <https://n9.cl/1amdz>.
49. الهنداسي، نا. (2008). *الذكاء الوجداني لدى مديري المدارس بسلطنة عُمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس.
50. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (2009). *دليل عمل الإدارة المدرسية*. دائرة تطوير الأداء المدرسي.
51. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (2015). *دليل مهام الوظائف المدرسية والأنشطة المعتمدة لها*. وزارة التربية والتعليم.
52. وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (2012). *وثيقة استمارات متابعة وتقييم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية والإشرافية*. وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Abdullah, A. G. (2007). Emotional intelligence and leadership effectiveness of school managers in Malaysia. *Educationist*, 1(2): 75-81. <https://n9.cl/w3550>.
2. Argyris, C. (2010). *Organizational traps: Leadership, culture, organizational design*. New York, NY: Oxford University Press.
3. Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 85(1): 129-167. <https://n9.cl/k587g>.
4. Brennan, J., & Ruairc, G. M. (2011). Taking it personally: Examining patterns of emotional practice in leading primary schools in the republic of Ireland. *International Journal of Leadership in Education*, 14(2): 129-150. <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.536261>
5. Bumphus, A. T. (2008). *The emotional intelligence and resilience of school leaders: An investigation into leadership behaviors*. <https://2u.pw/Ms36v>.
6. Burbach, M. E. (2004). *Testing the relationship between emotional intelligence and full-range leadership as moderated by cognitive style and self-concept* (Doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln). <https://n9.cl/6dfs5>.
7. Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and organizational effectiveness. *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*, 27-44. <https://n9.cl/qdi0>.
8. Cliffe, J. (2011). Emotional intelligence: A study of female secondary school headteachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2): 205-218. <https://doi.org/10.1177/1741143210390057>
9. Coleman, M. (2005). Gender and Secondary School Leadership. *International Studies in Educational Administration*, 33(2).
10. Dhillon, S. (2018). Emotional Intelligence: A Comparative study on Age and Gender Differences. *International journal of basic and applied research*, 8(9). <https://n9.cl/1vimi>.
11. Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The leadership quarterly*, 14(6): 807-834. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.09.004>
12. Eagly, A. H., & Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 108(2): 233-256. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.233>
13. Eagly, A. H., Karau, S. J., & Johnson, B. T. (1992). Gender and leadership style among school principals: A meta-analysis. *Educational Administration Quarterly*, 28(1): 76-102. <https://doi.org/10.1177/0013161x92028001004>
14. Farah bakhsh, S. (2012). The role of emotional intelligence in increasing quality of work life in school principals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46: 31-35. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.062>
15. Fitzgerald, T. (2003). Changing the deafening silence of indigenous women's voices in educational leadership. *Journal of Educational Administration*, 41(1): 9-23. <https://doi.org/10.1108/09578230310457402>

16. Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change*. John Wiley & Sons. <https://n9.cl/5505>.
17. Goldring, E., Huff, J., May, H., & Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: what influences principal practice? *Journal of Educational Administration*, 46 (3): 332-352. <https://doi.org/10.1108/09578230810869275>
18. Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results*. Boston: Harvard Business School Press.
19. Grubb, W., & Flessa, J. (2006). A job too big for one.: Multiple principals and other nontraditional approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42(4): 518-550. <https://doi.org/10.1177/0013161x06290641>
20. Gutierrez, A. F. (2017). *The impact of emotional intelligence on the leadership of public-school superintendents* (Doctoral dissertation, Brandman University). <https://n9.cl/dwvqs>.
21. Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2): 271-306. <https://doi.org/10.1177/0013161x10383412>
22. Hallinger, P., Dongyu, L., & Wang, W. C. (2016). Gender differences in instructional leadership: A meta-analytic review of studies using the principal instructional management rating scale. *Educational Administration Quarterly*, 52(4): 567-601. <https://doi.org/10.1177/0013161x16638430>
23. Hanlin, D. C. (2014). *The relationship between research-based leadership practices and emotional intelligence of high school principals* (Doctoral dissertation). <https://n9.cl/f9r8>.
24. Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8): 811-826. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(00)00028-7)
25. Hebert, E. B. (2011). *The relationship between emotional intelligence, transformational leadership, and effectiveness in school principals*. <https://2u.pw/NLdlM>.
26. Humphrey, R. H. (2002). The Many Faces of Emotional Leadership. *The Leadership Quarterly*, 13(5): 493-504. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(02\)00140-6](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00140-6)
27. Johnson, L. (2019). *Great Leaders are Sensitive*. SIGMA Assessment Systems. <https://n9.cl/6j17o>.
28. Keith, M. A. (2009). *The Lived Experiences of Secondary School Principals with Respect to Their Perceptions of the Influence of Emotional Intelligence on Their Leadership: A Phenomenological Study*, ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Lamar University-Beaumont. <https://n9.cl/5gg22>.
29. Kis, A., and N. Konan. (2014). A Meta-Analysis of Gender Differences in Terms of Teacher Views on the Instructional Leadership Behavior of Principals. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (6): 2139-2145.
30. Krüger, M. L. (2008). School Leadership, Sex and Gender: Welcome to Difference. *International Journal of Leadership in Education*, 11 (2): 155-168. <https://doi.org/10.1080/13603120701576266>
31. Mak, R. (2014). *EQ, Not Just IQ: The Relationship between Emotional Intelligence and the Success of High School Principals Who Have Been Awarded the Illinois Principals Association's High School Principal of the Year Award*. (Dissertations Doctor). Loyola University Chicago.
32. Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4): 20-29. <https://doi.org/10.1002/jls.20240>
33. Maulod, S. A., Piaw, C. Y., Alias, S., & Wei, L. M. (2017). Relationship between principals' emotional intelligence and instructional leadership practices in Malaysian secondary schools. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 4(3): 122-129.
34. Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2): 89-113. [https://doi.org/10.1016/s0160-2896\(96\)90011-2](https://doi.org/10.1016/s0160-2896(96)90011-2)
35. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York, NY. Basic Books.
36. Oluremi, O. F. (2008). PRINCIPALS' LEADERSHIP BEHAVIOUR AND SCHOOL LEARNING CULTURE IN EKITI STATE SECONDARY SCHOOLS. *Journal of International Social Research*, 1(3).
37. Puffer, K. A. (2011). Emotional intelligence as a salient predictor for collegians' career decision making. *Journal of Career Assessment*, 19(2): 130-150. <https://doi.org/10.1177/1069072710385545>
38. Pyszczynski, T., Holt, K., & Greenberg, J. (1987). Depression, self-focused attention, and expectancies for positive and negative future life events for self and others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5): 994-1001. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.994>
39. Rafeedali, E. (2017). Influence of Self Concept and Emotional Maturity on Leadership Behaviour of secondary school Heads in Kerala. *European Journal of Education Studies*, 3(1): 295-312.
40. Sammons, S. (1999). School effectiveness: coming of age in the 21st century. *Sage Journals*, 13(5): 10-13. <https://doi.org/10.1177/089202069901300504>

41. Shahzad, S., & Bagum, N. (2012). Gender differences in trait emotional intelligence: A comparative study. *Business Review*, 7(2): 106-112.
42. Shaked, H., Glanz, J., & Gross, Z. (2018). Gender differences in instructional leadership: how male and female principals perform their instructional leadership role. *School Leadership & Management*, 38(4): 417-434. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1427569>
43. Shanmugam, M., Amaratunga, R. D. G., & Haigh, R. P. (2007). *Leadership Styles: Gender similarities, differences, and perceptions*. In 7th International Postgraduate Research Conference in the Built and Human Environment. 28th - 29th March 2007, Salford Quays, UK. <https://n9.cl/kyu1n>.
44. Singh, Dalip, (2006). *Emotional Intelligence at Work*, New Delhi, SAGE Publications Pvt. Ltd; Fourth edition.
45. Srivastava, K. (2013). Emotional intelligence and organizational effectiveness. *Industrial psychiatry journal*, 22(2), 97.
46. Stets, J. E., & Turner, J. H. (2008). *The sociology of emotions*. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barret (Eds.), *Handbook of emotions*, (pp. 32-46). New York, NY: Guilford Press.

The effect of emotional intelligence on the ability of educational leadership among school principals in the Sultanate of Oman

Hamed Hamood Sulaiman AL Ghafri

Assistant Professor at the Arab Open University, Oman
hamad@aou.edu.om

Received : 20/6/2021 Revised : 30/6/2021 Accepted : 6/7/2021 DOI : <https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.2.2>

Abstract: The aim of the current study is to learn about the impact of the dimensions of emotional intelligence (emotional sensitivity, emotional maturity, emotional competence) on the dimensions of leadership (objectivity, use of power, flexibility, understanding of others, knowledge of communication principles) among school principals in the Sultanate of Oman. And to analyze the differences between emotional intelligence and educational leadership according to variables (gender, educational district). The study sample comprised 336 male and female principals, selected in a random manner. The researcher used the descriptive curriculum, the Dalip Singh scale (2006) for emotional intelligence, and the Morsi scale (2001) for educational leadership. The data was analyzed through descriptive statistics and multiple linear regression, and multi-variable contrast analysis using SPSS. The results showed: There is an impact of emotional intelligence on the ability of educational leadership. There are statistically significant differences between the gender-specific dimension of affective sensitivity in favor of females. As for the differences according to the gender variable, the results showed statistically significant differences between the two dimensions and knowledge of the principles of communication in favor of females, and the absence of differences between the other dimensions. There were no differences according to the district variable except for the Authority.

Keywords Emotional Intelligence; Capacity for Educational Leadership; School principals; Leadership Skills- school principals.

References:

- Ahmd, A. (2000). Aljwanb Alslwkyh Fy Aledarh Almdrsyh. Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby.
- Ahmd, A. (2008). Al'laqat Alensanyh Fy Aledarh Almdrsyh. Aleskndryh: Dar Alwfa' Ldnya Altba'h Walnshr.
- Ambws'ydyh, M. (2012). Ttwyr Edarh Mdars Alt'lym Alasasy Fy Dw' Mdkhl Altkhtyt Alastryjy Bsltnh 'man. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Nzwa.
- Bkhary, S, W Ahmd, '. (2015). Msadr Alslth Alty Ystkhdmha Mdyry Almars Althanwyh Alkhash Fy Tnfyd Mhamhm Bmhlyh Am Drma Balswdan Mn Wjht Nzr Alm'lmyn. Mjlt Klyt Altrbyh: (163): 489-534.
- Alblwshyh, A. (2007). Ttwyr Almmarsat Aledaryh Lmdyr Almdars Fy Sltnh 'uman Fy Dw' Mdkhl Aldka' Alwjdany. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Alsltan Qabws.
- Brwal, M. (2015). Alkfa'h Altwaslyh Fy Aledarh Almdrsyh Fy Dw' Ara' Asatdh Alt'lym Althanwy. Mjlt Al'lwm Alnfsyh Waltrbwyh: 1(1): 109-138.
- Albws'ydy, H. (2011). Alkfayat Aledaryh Lda Mdyry Mdars Alt'lym Alasasy Fy Dw' Mttlbat Mdrsh Almstqbl Fy Sltnh 'uman. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't M'th.
- Dwghan, N: Walzfry, S. (2016). M'tqdat Alkfa'h Aldatyh W'laqtha Baldka' Alwjdany Wb'd Almtghyrat Alshkhsyh Walmdrsyh Lda Aledaryyn Altrbwyyn Fy Sltnh 'uman, Al'lwm Altrbwyh: 24(3): 285-310.
- Ebrahym, M. (2018). Althlyl Alehsa'y Llbyanat Mn Almrhlh Alabtda'yh Ela Almtqdmh Bastkhdam Alhzmh Alehsa'yh Ll'lwm Alensanyh Spss. Malzyza: Jam't Al'lwm Alaslamyh Almalzyzh.
- Hbysy, '. (2012). Qyas Alqdrh 'la Alqyadh Altrbwyh Lmdyry Wmdyrat Almdars Althanwyh Fy Mhafzt 'dn. Mjlt Klyt Altrbyh:(12): 143-167.

11. Alhmdany, R. (2014). Alebda' Alanf'aly W'laqth Balqyadh Altrbwyh Lda Mdra' Almdars Althanwyh. Mjlt Jrsh Llbhwth Waldrasat Alardn: 15 (2): 17-35.
12. Alhrahshh, M. (2013). Drjt Aldka' Alwjday Lda Mdyry Mdars Mdyryh Altrbyh Walt'lym Llwa' Qsbt Mhafzt Almfrq Fy Alardn. Mjlt Almnrh: 19 (3): 353-383.
13. Hryzy , M. (2013). Drash Nqdyh Lb'd Almnahj Alwsfyh Wmwdw'atha Fy Albhwth Alajtma'yh Waltrbwyh Walnfsyh". Mjlt Al'lwm Alensanyh Walajtma'yh: (13): 23-34.
14. Aljabryh, Y. (2017). Mharat Altwasl Lda Mdyry Mdars Alhlqh Althanyh Bslnat 'uman W'laqtha Bb'd Almtghyrat. (Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh). Jam't Nzwa.
15. Jlal, Kh. (2010). Asalyb Atkhad Alqrar Wtqdyr Aldat Lda Kl Mn Mdyry Almdars Wtlab Aljam'h. Alm'tmr Aleqlymy Althany L'lm Alnfs, Alqahrh: Rabtt Alakhsa'yyn Alnfsyyn Almsryh. <https://n9.cl/ubl3>.
16. Khlf Allh, M. (2016). Aldka' Alwjday Lda Mdyry Almdars Alasasyh Bmhafzh Khan Ywns W'laqth Bslwk Almwatnh Altnzymy Lda M'lmyhm. Mjlt Aljam'h Aleslamyh Ldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 24(3): 129-151.
17. Khlyl, Nbyl S'd. (2014). Edart Alm'ssat Altrbwyh Fy Bdayat Alalfyh Althalthh. Alqahrh: Dar Alfjr Llnshr Waltwzy'. <https://N9.Cl/2m7g3>.
18. Abw Alkhyr, A, Wabw Sh'eyrh, N. (2018). Mstwa Aldka' Alwjday W'laqth Bthsyn Ada' Mdyr Almdars Fy Almrhlh Alasasyh Aldnya Altab'h Lwkalh Alghwth Bmntqh Ghrb Ghzh Alt'lymyh. Almjhl Aldwlyh Ldrasat Altrbwyh Walnfsyh: 3(2): 198-214.
19. Rzq, R: Walsyd, M. (2013). Mkwnat Aldka' Alwjday W'laqtha Bmharat Atkhad Alqrar Lda Mdyry Almdars. Almjhl Altrbwyh: (34): 223-272.
20. S'adh, R. (2016). Aldka' Alwjday Fy 'laqth Balqdrh 'la Alqyadh Altrbwyh Lda Mdyry Alm'ssat Alt'lymyh. Almjhl Altwnsyh L'lwm Alajtma'yh: 51 (143): 71-92.
21. S'adh, R. (2005). Aldka' Alanf'aly W'laqth Balqyadh Altrbwyh Lda Mdyry Alt'lym Alekmaly Walthanwy. (Rsalt Majstyr). Klyt Aladab Wal'lwm Alensanyh. Jam't Wrqlh, Aljza'r.
22. Als'wd, R. (2013). Alqyadh Altrbwyh (Mfahym Wafaq). Alardn: Dar Sfa' Llnshr Waltwzy'.
23. Salm, B. (2015). Aldka' Al'atfy Lmdyry Almdars Althanwyh Bmhafzat Ghzh W'laqth Balwla' Altnzymy Llm'lmyh. (Rsalt Majstyr, Akademyh Aledarh Walsyash Ldrasat Al'lya Bghzh). <https://n9.cl/8w0z>.
24. Alshaman, A. (2006). Mda Fa'lyt Aldka' Alwjday Fy Ttwyr Mharat Alqyadh Altrbwyh. Mjlt Jam't Alamam Mhmd Bn S'wd Aleslamyh: (55): 470-517.
25. Shahyn, '. (2011). Drjh Mmarsh Almdyryn Aljdd Llmharat Alqyadyh Fy Almdars Alhkwmlyh Bmhafzat Ghzh Mn Wjht Nzrhm Wsbl Tnmytha. (Rsalt Majstyr, Aljam'h Aleslamyh Bghzh). <https://n9.cl/aqm8>.
26. Alshmyr, R. (2016). Drjt Mmarsh Ab'ad Aldka' Alwjday Lda Alqyadat Altrbwyh Fy Almdars Alahlyh Balryad. Mjlt Klyt Altrbyh: Jam't Alazhr, 168 (1): 143-174.
27. Abwshry'h, Mhmd, Jwyfl, Wmstfa, Walhsnat, Hsn. (2017). Anmat Alslwk Alqyady W'laqth Btfwyd Alslth Lda Mdyry Wmdyrat Almdars Fy Mdyryty Trbyh Albadyh Aljnwbyh Wm'an Fy Alardn Mn Wjht Nzr Alm'lmyh Walm'imat. Mjhl Jam't Alhsyn Bn Tlal Llbhwth: 3(2): 128-159. <https://n9.cl/5pd9h>.
28. Skr, N. (2019). Mstwa Aldka' Alwjday Lda Mdyry Almdars Alhkwmlyh Bmdynh Ghzh W'laqth Bdrjh Alnjah Fy Mmarsath Alqyadyh Mn Wjht Nzr Alm'lmyh. Mjhl Drasat Al'lwm Altrbwyh Aljam'h Alardnyh: 2(2): 601-623.
29. Alz'anyn, B. (2018). Drjt Mmarsh Mdyry Almdars Ale'dadyh Bwkalh Alghwth Aldwlyh Bmhafzat Ghzh Llmrwnh Aledaryh W'elaqtha Btmyz Ada' M'elmyhm (Rsalh Majstyr, Aljam'eh Aleslamyh Bghzh). <https://n9.cl/ayaju>.
30. Alzwan, M. (2014). Mstwa Aldka' Alwjday Lda Alqadh, Drash Mydanyh 'la Alajzh Alhkwmlyh Balmmlkh Al'rbyh Als'wdy. Alqahrh: Alm'ssh Al'rbyh Lltmyh Aledaryh.