Journal of Al-Quds Open University for Administrative & Economic Research Vol. (10) No – (22) .November 2025
https://journals.qou.edu/index.php/eqtsadia
E-ISSN: 2410-3349/ P-ISSN: 2313-7592

Emotional Intelligence as a Catalyst for Transformational Leadership: Insights from Palestinian Secondary Schools

Dr. Ihab Sameer Qubbaj[1]*
Associate professor Computerized Banking & Financial Sc, Palestine Technical University, Tulkarem, Palestine
Orcid No: 0000-0003-4721-1844
Email: i.alqubaj@ptuk.edu.ps

Received:
19/07/2025
Revised:
10/08/2025
Accepted:
20/10/2025

***Corresponding Author:**
i.alqubaj@ptuk.edu.ps

Citation: Qubbaj, I. S. Emotional Intelligence as a Catalyst for Transformational Leadership: Insights from Palestinian Secondary Schools. Al-Quds Open University for Administrative & Economic Research & Studies, 10(22). https://doi.org/10.33977/1760-010-022-009

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: This study aimed to explore the relationship between emotional intelligence skills and transformational leadership practices, as well as to identify differences in these competencies among school principals based on gender, age, and years of service, as perceived by teachers.

Methods: The study employed a quantitative, descriptive–analytical approach. Data were collected through a questionnaire distributed using the available sampling method, targeting teachers in the Palestinian government secondary schools across the West Bank. The population consisted of 38,951 male and female teachers working in 899 schools. The sample size for each directorate was determined using the proportional stratified sampling method, 403 responses were analyzed.

Results: Statistical evidence suggests that emotional intelligence levels were high, while teachers perceived the transformational leadership practices of school principals to be moderate. Emotional intelligence skills were found to significantly influence transformational leadership, with the "Perceiving Emotions" dimension being the most impactful. While no gender-based differences emerged in emotional intelligence or leadership practices, age and years of service were associated with variations in these competencies.

Conclusion: Emotional intelligence serves as a fundamental pillar of transformational leadership within Palestinian schools, particularly in a context marked by contextual challenges and generational shifts. This research underscores the importance of emotional intelligence in educational leadership and offers actionable strategies for enhancing institutional resilience in challenging environments. Moreover, this study shows that transformational leadership in Palestinian schools isn't just about following certain practices—it's a relationship-driven process that relies heavily on emotional intelligence.

Keywords: Emotional intelligence, transformational leadership, public schools, Palestine.

الذكاء العاطفي بوصفه محفزاً للقيادة التحويلية: رؤى من المدارس الثانوية الفلسطينية

د. إيهاب سمير قبج[1]*
[1]أستاذ مشارك ، قسم العلوم المالية والمصرفية المحوسب، كلية الأعمال والاقتصاد، جامعة فلسطين التقنية–خضوري، طولكرم، فلسطين.

الملخص

الأهداف: هدفت الدراسة الى استكشاف علاقة مهارات الذكاء العاطفي بممارسات القيادة التحويلية، بالإضافة الى معرفة الفروق حول الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية تعزى لمتغيرات الجنس، العمر، وسنوات الخدمة، كما يراها المعلمين .

المنهجية: استخدم المنهج الكمي (الوصفي–التحليلي)، والاستبانة التي وزعت بأسلوب العينة المتاحة أداةً لجمع البيانات الميدانية من المجتمع المستهدف المتمثل في المعلمات والمعلمين في المدارس الثانوية الحكومية الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وعددها (899) مدرسة، يعمل بها (38951) معلمة ومعلماً، فيما تم تحديد حجم العينة لكل مديرية بأسلوب العينة الطبقية التناسبية. في حين بلغ عدد الاستجابات التي خضعت للتحليل الإحصائي (403) استجابة بعد استبعاد القيم المتطرفة .

النتائج: تدعم الأدلة الإحصائية أن مستوى الذكاء العاطفي جاء مرتفعا، في حين جاءت ممارسات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس كما يراها المعلمون متوسطة. كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير معنوي للذكاء العاطفي على ممارسات القيادة التحويلية. وكان بعد "إدراك المشاعر" هو الأكثر تأثيرًا. كما تبين عدم وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الذكاء العاطفي وكذلك القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية وفقاً لمتغير الجنس. في حين تبين وجود فروق تعزى إلى متغيري العمر وسنوات الخدمة .

الخلاصة: يُعدّ الذكاء العاطفي ركيزةً أساسيةً للقيادة التحويلية في المدارس الفلسطينية، لا سيما في سياقٍ يتسم بالتحديات السياقية والتحولات الجيلية. تُبرز هذه الدراسة أهمية الذكاء العاطفي في القيادة التربوية، ويُقدّم استراتيجياتٍ عمليةً لتعزيز مرونة المؤسسات في البيئات الصعبة. علاوة على أن القيادة التحويلية في المدارس الفلسطينية ليست مجرد مجموعة من الممارسات، بل هي عملية علائقية متجذرة بعمق في الذكاء العاطفي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، القيادة التحويلية، المدارس الحكومية، فلسطين.

المقدمة

في ظل التطور السريع للمشهد التعليمي المعاصر، أصبحت القيادة الفاعلة بمثابة حجر الزاوية لنجاح المؤسسات وتطويرها. بما فيها المؤسسات التعليمية. ومع تزايد متطلبات المدارس نتيجةً للتقدم التكنولوجي وتغير احتياجات المجتمع، أصبح دور قادة المدارس في صياغة الرؤية، وإلهام الفرق، وتعزيز ثقافة التميز، أكثر أهمية من أي وقت مضى. وبات نجاح أي مؤسسة يعتمد إلى حد كبير على القدرات والكفاءات البشرية لتحديد الأهداف الصحيحة واختيار أفضل بديل ممكن لتحقيقها، فيما تعتمد جودة الأداء المؤسسي إلى حد كبير على جودة القرارات، إذ يكون الدور الرئيس للقادة ديناميكيًا وملهمًا، فهم يلهمون المرؤوسين ويحفزون مهاراتهم الفكرية ويعززون قدراتهم وكفاءاتهم، مما يمكنهم من اتخاذ القرارات الصحيحة والبت في الطرق والوسائل المناسبة لتحقيق الأداء المطلوب (Baba et al., 2021).

وفي عالم اليوم سريع التغير الذي تهيمن عليه الثورة التكنولوجية، تحتاج المدارس إلى التكيف (وإما الفشل)، ولا يتوقع قادة المدارس أكثر من تميز مؤسساتهم التعليمية، إذ لم تعد الكفاءة وحدها كافية، إذ يمكن لأصحاب المصلحة تجربة مجموعة شاملة من الأهداف المشتركة التي توحد الموظفين والمتعلمين الذين يعملون جنبًا إلى جنب نحو تحقيق هذه الأهداف، وبات تبني قيادة مدرسية محسنة أمرًا ضروريًا لرفع مستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، ولكي يتمكن قائد المدرسة من تحقيق أهدافه، فمن الضروري أن يجعل معلميه يعملون نحو تحقيق هذه الأهداف (Ibrahim, 2023). وكما هو الحال مع جميع أنواع القيادة، وبشكل خاص في المدارس، فإن القيادة تشمل كل شيء ولها متطلبات متعددة، إذ يخدم قادة المدارس العديد من أصحاب المصلحة: الطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمين، وموظفي المرافق، والمديرين، والسياسيين المحليين، وغيرهم (Gómez-Leal et al., 2022). بالتالي، تشكل القيادة المدرسية الفاعلة أهمية قصوى في المشهد التعليمي الديناميكي المعاصر. كما وتُعدّ القيادة المتميزة من المفاهيم المهمة والحيوية في نقاشات الإدارة والقيادة التربوية، لا سيما في المؤسسات التعليمية (Bagheri et al., 2015).

ضمن السياق نفسه، لفتت فاعلية المدرسة والمعلم الانتباه إلى أهمية القيادة المدرسية باعتبارها سمة أساسية للمدارس الفاعلة في الوقت الراهن (Mbua, 2023)، والذي ظلت فيه القيادة على قمة أبحاث السلوك التنظيمي لعقود من الزمن، بل وحظيت باهتمام كبير من قبل العلماء الذين يسعون إلى تحديد ديناميكيات القيادة المتعددة الأوجه وتأثيرها على سلوك المرؤوسين في العمل (Majeed et al., 2017). وبشكل أكثر تحديدا، تؤدي القيادة التحويلية دوراً هاماً في إحداث التغييرات اللازمة للإدارة الفاعلة، إذ يوفر القادة ظروف عمل تمكينية بنيويا تعمل على تعزيز روح الزمالة والاستقلالية والتفكير العقلاني (Hadi et al., 2022). وباتت القيادة التحويلية في الوقت الراهن، من مواضيع البحث الشائعة في مجال التعليم، لتأثيرها الإيجابي على العديد من الجوانب التنظيمية (Meidelina et al., 2023).

من ناحية أخرى، وابتداءً من تسعينيات القرن العشرين وبعد عقود من الإهمال، أحدث ما أصبح يُشار إليه بالثورة العاطفية تحولاً جذريًا في فهمنا للدور الذي تؤديه العاطفة في علم النفس والسلوك التنظيميين (Ashkanasy & Dorris, 2017). وبدأت ظاهرة الذكاء العاطفي المنتشرة تدعم فكرة التحول الفردي الذي من المحتمل أن يفسر سلوكيات القيادة (Majeed et al., 2017). وبات الذكاء العاطفي محل بحث في مهنة التعليم، بل وعامل حاسم فيها، والتي تتطلب مستويات عالية من الذكاء العاطفي لإدارة الفصول الدراسية المتنوعة بشكل فاعل، إذ يرتبط هذا الذكاء بشكل كبير وإيجابي بمهارات القيادة التي تعزز مهارات الأفراد الشخصية والبينية، وفي سياق التعليم، سيفيد الذكاء العاطفي في تلبية احتياجات الطلاب المتنوعين في فصولهم الدراسية دون أدنى شك (Rajendran et al., 2020). وفي السياق الفلسطيني، يتشكل الوضع الحالي للتعليم من خلال تفاعل التحديات النفسية والبنية التحتية والاجتماعية الناجمة عن الصراع، اذ تُهيئ هذه العوامل بيئةً يُضطر فيها الطلاب والمعلمون على حدٍ سواء إلى مواجهة صعوباتٍ استثنائية، غالبًا بموارد ودعمٍ محدودين، وتتطلب معالجة هذه القضايا نهجًا شاملًا يُدرك الطبيعة المنهجية للأزمة ويُعطي الأولوية لتكامل التدخلات النفسية والتعليمية والاجتماعية (Shehada, 2025). إذ يُعالج النظام التعليمي الفلسطيني الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية لطلابه بطرق متنوعة ومن خلال مواد دراسية متنوعة، ومع ذلك، ثمة حاجة، لا سيما في ظل الصعوبات الاجتماعية والعاطفية التي يواجهها العديد من الطلاب الفلسطينيين، إلى زيادة الاستثمار في التعليم الاجتماعي والعاطفي، من خلال تطوير منهج تعليمي اجتماعي وعاطفي مُكيّف مع السياق الفلسطيني، وتوفير الموارد الكافية لتسهيل تقديمه بفاعلية في المدارس (Razeq, 2020).

وهكذا، كان للثورة العاطفية تأثير كبير على علم النفس والسلوك التنظيميين، مما سلط الضوء على الدور الحاسم الذي تؤديه العواطف في مختلف جوانب العمل، بما في ذلك القيادة والتعليم. وقد أدى صعود الذكاء العاطفي بوصفه مفهوماً أساسياً إلى تحويل التركيز نحو فهم الكفاءات العاطفية وتطويرها، والتي يُعترف بها بشكل متزايد باعتبارها ضرورية للنجاح في بيئات اليوم المعقدة والديناميكية.

ومن خلال تنمية قادة يتمتعون بالذكاء العاطفي ويمكّنون مرؤوسيهم كالمعلمين، تستطيع المدارس الفلسطينية خلق بيئة ديناميكية وداعمة تدفع الطلاب إلى النجاح. وعليه، تبرز أهمية فحص العلاقة ما بين القيادة التحويلية والذكاء العاطفي ضمن سياق المدراس الفلسطينية، والتأكد من دور هذه العوامل في التعامل مع تعقيدات التعليم الحديث. خاصة ضمن السياق الفلسطيني المعقد والمليء بالتحديات.

مشكلة الدراسة

أصبح الذكاء سمة شخصية بالغة الأهمية تؤثر بشكل كبير على الحياة المهنية للمعلمين، إذ يُظهِر المعلمون ذوو الذكاء العاطفي الأعلى رضا وظيفيًا متزايدًا وعلاقات شخصية محسنة، ومن خلال تعزيز الثقة بالنفس والمواقف الإيجابية، يساهم الذكاء العاطفي في بيئة عمل أكثر صحة وأداء مثالي، لذلك، يمكن أن يكون الاستثمار في الذكاء العاطفي استراتيجية قيمة في تحسين جودة التعليم المدرسي (Schoeps et al., 2021). كما يساعد الذكاء العاطفي في تعزيز القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة، وبناء علاقات قوية مع جميع الأطراف، إذ يمكن للعاملين في مجال التعليم خلق بيئات تعليمية إيجابية، فاكتسب مفهوم الذكاء العاطفي قبولًا واسع النطاق باعتباره مهارة أساسية تفيد أصحاب المصلحة على المستويين الشخصي والمهني (Rajendran et al., 2020). بل وأصبح الذكاء العاطفي عاملاً أساسيًا في البيئات التعليمية، وبالتالي، تعزيز عملية التدريس والتعلم (Puertas Molero et al., 2019).

وبشكل عام، يمكن لقيادة المدارس (المديرين) تحفيز المعلمين على تغيير مواقفهم وقيمهم من خلال الالتزام برسالة ورؤية التعليم (Mbua, 2023). فيما يمكن للقادة الذين يظهرون صفات تحويلية – مثل تحديد أهداف واضحة والتحدي، وتوفير الدافع الملهم، وتقديم الدعم الفردي – تحسين أداء عمل المعلمين بشكل فاعل (Kou et al., 2024). علاوة على ما سبق، تتطلب القيادة المدرسية الفاعلة اتباع نهج متعدد الأوجه، فمن خلال تعزيز العلاقات القوية مع أصحاب المصلحة، وتعزيز البيئة الداعمة للمعلمين، وتنمية الذكاء العاطفي داخل أنفسهم، يمكن للقادة أن يتغلبوا على تعقيدات التغيير التعليمي وأن يخلقوا في نهاية المطاف مجتمعات تعليمية مزدهرة (Gómez-Leal et al., 2022).

ضمن السياق نفسه، يعمل القادة الأذكياء عاطفيًا على تعزيز بيئة عمل إيجابية، وتعزيز مشاركة الموظفين، ودفع نجاح المنظمة (Baba et al., 2021). وبشكل أكثر تحديدا، تدعم الأدلة التجريبية فكرة أن الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية مرتبطان بعضهما ببعض، بل وتؤكد التأثير الإيجابي لهذا النمط القيادي على مواقف المرؤوسين وأدائهم (Görgens-Ekermans & Roux, 2021; Kim & Kim, 2017; Majeed et al., 2017)، مما يشير إلى أن القادة الذين يتمتعون بذكاء عاطفي أعلى من المرجح أن يُنظر إليهم على أنهم ملهمون وداعمون وقادرون على تحفيز مرؤوسيهم (Barling et al., 2000)، وعلى العكس من ذلك، يفرض القادة التحويليون الذين يفتقرون إلى الذكاء العاطفي مطالب مفرطة على أنفسهم في عملية تنظيم المشاعر، وبالتالي يعانون من الاستنزاف/الإجهاد العاطفي (Ejaz et al., 2025). بالتالي، ارتفعت الحاجة إلى مزيد من التبصر في الشبكة المعيارية للمتغيرات التي تؤثر على نتائج القيادة الفاعلة، كما يدركها التابع للقائد الذي يُظهِر سلوكيات القيادة التحويلية، متأثرًا بكفاءات الذكاء العاطفي المختلفة (Görgens-Ekermans & Roux, 2021). إذ يعد الذكاء العاطفي مساهما أساسيا في سلوكيات القيادة، مع وجود تباينات في تحديد العوامل الفرعية للذكاء العاطفي والقيادة التي توضح بشكل أكبر العلاقة ما بين الذكاء العاطفي والقيادة (Kim & Kim, 2017). لذلك، من المهم معرفة المزيد عن هذه العلاقة، إذ تشير مجموعة متنامية من الأبحاث إلى أن القادة التحويليين أذكياء في التعامل مع مشاعرهم، ويقودون عواطف أولئك الذين يقودونهم في الاتجاه الصحيح، فأسلوب القيادة التحويلية يركز على العلاقات، ويؤثر القادة التحويليون على الفريق ليفعل أكثر مما هو متوقع، وسيتبع الأفراد القائد الذي يلهمهم(Mathew & Gupta, 2015). فيما أوصت دراسة القبج وشلبي (2023)، بضرورة تحسين أساليب القيادة لدى المسؤولين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وخاصة من خلال التفاعل الفاعل مع المرؤوسين، مع مراعاة احتياجاتهم وخصائصهم الفريدة. أما دراسة القبج وملك (2022) فقد أوصت بضرورة نشر الذكاء العاطفي في مؤسسات الدولة الفلسطينية، ودراسة العلاقة بين أبعاد الذكاء العاطفي ومتغيرات أخرى. فضلاً عما سبق، فخلال جائحة covid-19، اضطرت القيادات التربوية للتعامل فجأةً مع تغييرات غير مسبوقة شهدتها بيئة التعليم والتعلم، وفي أوقات الأزمات، يؤدي تحكم القادة في مشاعرهم، وجودة علاقتهم بالفريق، وتوافق القيم دورًا هامًا(Baroudi, 2022). كما أصبح الذكاء العاطفي عاملاً حاسماً في فاعلية القيادة في بيئات اليوم المعقدة والمترابطة، إذ تربط الأبحاث باستمرار الذكاء العاطفي بنتائج إيجابية في القيادة، لا سيما في المنظمات غير الربحية التي تواجه تقلبات، كما يُمكّن إتقان الذكاء العاطفي القادة من إدارة التغيير، وبناء فرق مرنة، وتعزيز ثقافات متعاطفة وهادفة، ومع تزايد التحديات، يبرز الذكاء العاطفي سمةً أساسية للقيادة الناجحة والمتكيّفة (Hamal et al.,

2025; Paul, 2025). خاصة في السياق الفلسطيني، والذي يعاني فيه نظام التعليم من ضغوط هائلة نتيجةً للصراع الممتد، مما يُخلّف أزمةً متعددة الجوانب تؤثر على الطلاب والمعلمين على حدٍ سواء، وقد أدى العنف المتكرر، وتدمير البنية التحتية، وعدم الاستقرار السياسي إلى اضطراباتٍ حادة في العملية التعليمية، فالمدارس، التي كانت تُعد تقليديًا مساحاتٍ آمنة للتعلم، أصبحت الآن مثقلةً بتحدياتٍ تُقوّض هدفها الأساسي، فالأثر النفسي للحرب على الطلاب الفلسطينيين عميقٌ وواسع الانتشار، فالتعليم في فلسطين ليس مجرد أداةٍ لنقل المعرفة، بل هو آليةٌ حيويةٌ للمرونة النفسية والاجتماعية في مواجهة الصراع، ويُعدّ تحليل الأثر النفسي للنزاعات على التعليم الفلسطيني أمرًا بالغ الأهمية لفهم العقبات التي يواجهها الطلاب والمعلمون في تحقيق أهداف تعليمية مستدامة (Shehada, 2025).

وعلى الرغم من الصلة الراسخة بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية، إلا أن الأبحاث الحالية لم تتناول بشكل كافٍ كيفية تفاعل الأبعاد الفرعية المحددة للذكاء العاطفي مع ممارسات القيادة التحويلية في السياق المتميز والصعب للغاية كالسياق الفلسطيني. بل ولا يُعرف الكثير عن كيفية تفاعلهما في بيئات عالية الضغط، إذ إن فهم هذه العلاقة ضروري لتحسين استجابات القيادة في الاضطرابات المستقبلية (Chevalier et al., 2025). خاصة ضمن سياق المدارس الثانوية الفلسطينية. فمن المعروف أن القادة ذوي الذكاء العاطفي العالي يعززون بيئات عمل إيجابية ويعززون فاعلية المؤسسة؛ ومع ذلك، قد يواجه أولئك الذين يفتقرون إلى هذه الكفاءات صعوبات في ممارسة القيادة التحويلية بفاعلية. ونظرًا للظروف الاجتماعية والسياسية المعقدة – وخاصة التأثير المستمر للاحتلال الإسرائيلي الذي لا يزال يعوق العملية التعليمية – هناك حاجة ملحة لدراسة هذه العلاقة بعمق أكبر. وتُعد هذه الفجوة حرجة، إذ قد تُعزز القيادة التحويلية القائمة على الذكاء العاطفي المرونة وأداء المعلمين ونتائج الطلاب في نظام مُقيد بالصراع وعدم اليقين. إذ إن فهم كيفية دعم القيادة الذكية عاطفيًا للمعلمين والمساهمة في تحسين النتائج التعليمية في السياق الفلسطيني يعد أمرا ضروريا لتطوير استراتيجيات قيادة مناسبة للسياق في مثل هذه البيئات المقيدة والديناميكية. وعليه يمكن تحقيق غرض الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما تصورات معلمي المدارس الثانوية في الضفة الغربية لمستوى مهارات الذكاء العاطفي لدى مديريهم؟
2. ما تصورات معلمي المدارس الثانوية في الضفة الغربية لمستوى ممارسات القيادة التحويلية لدى مديريهم؟
3. هل يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لمهارات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية في ممارسات القيادة التحويلية لديهم، ومن وجهة نظر المعلمين؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في كل من مستوى الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، العمر، سنوات الخدمة)؟

أهمية الدراسة

أولا: الأهمية العلمية

1. من المأمول أن تُسهم هذه الدراسة في سد الفجوة المعرفية في سياق نظام التعليم العام الفلسطيني من خلال دراسة تجريبية للعلاقة بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية، وهو مجال نادرًا ما يُدرس محليًا.
2. يأمل الباحث أن تثري هذه الدراسة نظرية القيادة من خلال دمج أطر عمل الذكاء العاطفي مع نظرية القيادة التحويلية، واختبار فرضية أن الذكاء العاطفي يُحفّز القيادة التحويلية.
3. ستوفر الدراسة الحالية بيانات مُثبتة إحصائيًا وقابلة للمقارنة حول تصورات المعلمين لممارسات مديري المدارس في الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية، مع تحليل ديموغرافي لاستكشاف الأنماط العامة مقابل الأنماط الخاصة بالسياق.
4. سترسي هذه الدراسة أساسًا للدراسات الطولية أو المقارنة المستقبلية في النظم التعليمية الفلسطينية والعربية، وتدعم البحوث المُوسّعة حول تطوير القيادة والأداء المدرسي.

ثانيا: الأهمية العلمية

1. من المأمول أن تثري هذه الدراسة برامج التدريب والتطوير المهني لمديري المدارس، ودمج الذكاء العاطفي في المناهج الدراسية، وتوجيه ورش العمل حول التعاطف، والتنظيم الذاتي، والتحفيز المُلهم.
2. يأمل الباحث أن تسهم الدراسة الحالية في تحسين مناخ المدرسة ورفاهية المعلمين من خلال الحد من الاحتراق الوظيفي، وتعزيز الرضا الوظيفي، وتشجيع الثقة والتعاون والشمول، مما يُفيد في نهاية المطاف تعلم الطلاب.

3. من المفترض أن تدعم نتائج الدراسة الحالية السياسات التعليمية التي ستُحسّن بشكل غير مباشر نتائج الطلاب من خلال ممارسات قيادية تُلهم المعلمين وتدعمهم.
4. ستوجه نتائج الدراسة معايير اختيار مديري المدارس وتقييمات أدائهم لإعطاء الأولوية لكفاءات الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية، من أجل تقييم قيادي أكثر شمولية.
5. ستقدم الدراسة الحالية توصيات ذات صلة ثقافية مُصمّمة خصيصًا لتحديات فلسطين، بما في ذلك عدم الاستقرار السياسي، ومحدودية الموارد، وديناميكيات المجتمع.

فرضيات الدراسة

بالنظر إلى مشكلة الدراسة وأسئلتها، قام الباحث بصياغة الفرضيات الصفرية التالية بهدف اختبارها، وهي:

- **الفرضية الصفرية الرئيسة الأولى ($H_0$1):** لا يوجد تأثير ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لمهارات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية بممارسات القيادة التحويلية لديهم ومن وجهة نظر المعلمين.
- **الفرضية الصفرية الرئيسة الثانية ($H_0$2):** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول درجة مهارات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، العمر، سنوات الخدمة).
- **الفرضية الرئيسة الثالثة ($H_0$3):** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية لممارسات القيادة التحويلية تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، العمر، سنوات الخدمة).

أهداف الدراسة

استنادا إلى غرض الدراسة الرئيس ومشكلتها وخلفيتها، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى:

1. التعرف على تصورات معلمي المدارس الثانوية في الضفة الغربية لمستوى مهارات الذكاء العاطفي لدى مديريهم.
2. التعرف على تصورات معلمي المدارس الثانوية في الضفة الغربية لمستوى ممارسات القيادة التحويلية لدى مديريهم.
3. التعرف على درجة تأثير مهارات الذكاء العاطفي في ممارسات القيادة التحويلية لدى مديري المدراس الثانوية في الضفة الغربية، ومن وجهة نظر المعملين.
4. التعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات تقدير افراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية للذكاء العاطفي تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، سنوات الخدمة).
5. التعرف على دلالة الفروق بين متوسط درجات تقدير افراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية للقيادة التحويلية تعزى لمتغيرات (الجنس، العمر، سنوات الخدمة).

التعريفات الاصطلاخية والإجرائية لمتغيرات الدراسة

الذكاء العاطفي: "قدرة الفرد على إدراك عواطفه وفهمها وإدارتها وكذلك عواطف الآخرين، بل واستخدامها بحكمة وبشكل فاعل في المواقف الشخصية والاجتماعية والمهنية بهدف تحقيق مجموعة من النتائج المرغوبة" (قبج وأبو الشيخ، 2024).

ويعرف إجرائيا بقدرة مدير المدرسة الحكومية الثانوية على إدراك عواطفه أو عواطف الآخرين وفهمها وإدارتها، واستخدامها بفاعلية لتحقيق نتائج إيجابية في الحياة الشخصية والاجتماعية والمهنية.

القيادة التحويلية: أسلوب القيادة الذي يهدف إلى إلهام المرؤوسين وتحفيزهم لتجاوز مصالحهم الذاتية من أجل مصلحة المنظمة وتحقيق نتائج استثنائية (Kou et al., 2024).

وتعرف إجرائيا بأنها عملية ديناميكية وتعاونية، إذ يعمل مدير المدرسة الحكومية الثانوية على تمكين أصحاب المصلحة وإلهامهم (المعلمين والطلاب والموظفين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع) لتجاوز المصلحة الذاتية والعمل بشكل جماعي نحو رؤية مشتركة للتميز الأكاديمي والتنمية الشاملة للطلاب.

حدود الدراسة

الحدود المكانية: أجريت الدراسة الحالية في المدراس الثانوية الحكومية العاملة في الضفة الغربية فقط.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الحالية خلال العام 2024–2025.
الحدود البشرية: ستقتصر الدراسة الحالية على معملي المدراس الثانوية محل الدراسة.
الحدود المفاهيمية: انحصرت في الإطار المفاهيمي والمصطلحات الواردة والمستخدمة في هذه الدراسة.
الحدود الإجرائية: تتوقف قابلية التعميم وصلاحية النتائج في الدراسة الحالية على مدى ملاءمة أداة البحث المستخدمة، وموثوقية أدوات القياس المستخدمة، ودقة استجابات المشاركين ضمن عينة الدراسة.

الأدب النظري

أولا: الذكاء العاطفي

كان الباحثون في علم النفس والإدارة مهتمين بدراسة المشاعر الإنسانية قبل فترة طويلة من اقتراح مفهوم الذكاء العاطفي، وكانا Salovey و Mayer (1990) من أوائل من اقترحوا مصطلح الذكاء العاطفي (Law et al., 2004). فيما أشارت دراسات أخرى إلى أن المصطلح الأول للذكاء العاطفي يعود إلى واين باين (1985) الذي قدم مصطلح الذكاء العاطفي في أطروحته للدكتوراه، بعنوان دراسة العاطفة: "تطوير الذكاء العاطفي؛ التكامل الذاتي؛ فيما يتعلق بالخوف والألم والرغبة" (Baba et al., 2021). أيا كانت البداية، فلا شك أن المفهوم بدأ يأخذ حيزا لا بأس فيه في فكر الممارسين والمهتمين في العلوم الاجتماعية – التنظيمية لأهميته في تحقيق نتائج تنظيمية واسعة. إذ تكمن أهميته في تحسين الأداء والنجاح الفردي للعاملين، وتعزيز رضاهم عن وظائفهم والتزامهم التنظيمي، بل ومساعتهم على التعامل مع الضغوط الفسيولوجية والنفسية التي يمرون بها دائمًا (Obiekwe et al., 2021). علاوة على تعزيز بيئة التعلم المثالية، مما يؤدي إلى تحسينات كبيرة في تحصيل الطلاب (Sekreter, 2019).

علاوة على ما سبق، فقد تناول الأدب النظري مجموعة مختلفة من تعريفات الذكاء العاطفي ومداخل دراسته. إذ ينظر إليه باعتباره سمة أو قدرة، ويتم تعريفه كسمة (أو الذكاء العاطفي المختلط) على أنه بناء شخصية من الدرجة الأدنى، فيما يشير باعتباره قدرة إلى مجموعة من القدرات المتعلقة بمعالجة المعلومات العاطفية، ويقصد بالذكاء العاطفي مدى تعامل المرء بشكل مناسب مع المعلومات العاطفية (Mérida-López & Extremera, 2017) . وهو يشير إلى "قدرة الفرد على إدراك عواطفه وفهمها وإدارتها وكذلك عواطف الآخرين، بل واستخدامها بحكمة وبشكل فاعل في المواقف الشخصية والاجتماعية والمهنية بهدف تحقيق مجموعة من النتائج المرغوبة" (قبج وأبو الشيخ، 2024). فتعريف الذكاء العاطفي في حد ذاته يعني القدرة على فهم وإدارة مشاعرك ومشاعر من حولك (Hadi et al., 2022). والتفكير بشكل صحيح مع العواطف والمعلومات المرتبطة بالعواطف، بالإضافة إلى استخدام العواطف لتعزيز عملية التفكير (Mayer et al., 2016). عليه، يمكن تعريف الذكاء العاطفي بالقدرة على الفهم والإدارة والاستخدام للعواطف بشكل فاعل في السياقات الشخصية والتفاعلية المختلفة من أجل تحقيق نتائج مرجوة بنجاح.

تعتمد هذه الدراسة إطارًا شاملاً للذكاء العاطفي، مع التركيز على أربعة أبعاد رئيسة له هي: (1) إدراك المشاعر Perceiving Emotions، أي القدرة على التعرف بدقة على التعبيرات العاطفية في الذات والآخرين وتفسيرها عبر سياقات ووسائط مختلفة، مع تمييز الأصالة والتأثيرات الثقافية، وتتضمن القدرة على تحديد مشاعر الذات والآخرين من خلال إشارات متنوعة، مثل تعابير الوجه، ونبرة الصوت، واللغة، والسلوك، كما يشمل فهم كيفية تأثير السياق والثقافة على التعبيرات العاطفية، والتمييز بين التعبيرات الحقيقية والمخادعة، وإدراك المحتوى العاطفي في البيئة والفنون والموسيقى، علاوة على ذلك، يشمل مهارة التعبير عن مشاعر الفرد بدقة عند القصد(Mayer et al., 2016). (2) تسهيل التفكير باستخدام العاطفة Facilitating Thought Using Emotion، ويتضمن تسهيل التفكير باستخدام العاطفة إشراك العواطف بشكل استراتيجي لتعزيز الإدراك – من خلال اختيار المشكلات التي تتوافق مع الحالة المزاجية الحالية، واستخدام تحولات المزاج للوصول إلى وجهات نظر متنوعة، وتوجيه الانتباه بناءً على المشاعر، وتوليد العواطف لتحسين التعاطف والحكم والذاكرة (Mayer et al., 2016). (3) فهم المشاعر Understanding Emotions، ويتضمن إدراك الاختلافات الثقافية في التقييم العاطفي، والتنبؤ بالحالات العاطفية المستقبلية (التنبؤ العاطفي)، وتحديد التحولات العاطفية، والتمييز بين المشاعر والحالات المزاجية، كما يشمل القدرة على فهم المشاعر المعقدة والمختلطة، وتقييم المواقف المحفزة للمشاعر، وتحديد أسبابها ومعانيها ونتائجها، بالإضافة إلى تصنيفها وربطها بدقة(Mayer et al., 2016). وأخيرا (4) بعد إدارة المشاعر Managing Emotions، وتتضمن التعامل بمهارة مع مشاعر المرء الذاتية ومشاعر الآخرين لتحقيق الأهداف المرجوة، ويشمل ذلك تقييم الاستجابات العاطفية وتعديلها، والتحقق من معقوليتها، وتحديد ما إذا كان ينبغي التفاعل مع المشاعر أو التخلي عنها بناءً على فائدتها، ويعني ذلك أيضًا تقبّل جميع أنواع المشاعر والرؤى التي تقدمها (Mayer et al., 2016).

ويتضمن كل بُعد سلسلة من المهارات، بدءًا من التعرف الأساسي على المشاعر إلى الاستراتيجيات المتطورة للاستفادة من المشاعر وتنظيمها لتعزيز العمليات المعرفية وتحقيق النتائج المرجوة. ويسلط هذا النهج المتعدد الأوجه الضوء على التفاعل الديناميكي بين المشاعر والإدراك، مع التأكيد على أهمية الذكاء العاطفي لحل المشكلات واتخاذ القرارات بشكل فاعل في سياقات مختلفة.

ثانيا: القيادة التحويلية

تشكل القيادة التحويلية أهمية بالغة لنجاح المؤسسات المعاصرة، فمن خلال قيام القائد بإلهام الموظفين وتحفيزهم، يمكن تحقيق الأهداف المؤسسية والتطلعات الشخصية، حيث يعمل القادة التحويليون على تعزيز مناخ الإبداع والقدرة على التكيف، مما يمكن المؤسسة من التغلب على التحديات والازدهار في بيئة العمل الديناميكية، فهم يوحدون الجهود نحو رؤية مشتركة، ويشجعون التعاون، ويزرعون شعوراً بالهدف الجماعي الذي يتجاوز المصالح الفردية (قبج وشلبي، 2023). إذ إن مصالح المنظمة وأعضائها بحاجة إلى التوافق، وهذه هي مهمة القائد التحويلي، الذي يلهمهم ويحفزهم فكريًا ويراعيهم بشكل فردي، كما قد تكون القيادة التحويلية توجيهية أو مشاركة، وتتطلب القيادة التحويلية تطورًا أخلاقيًا أعلى، وهي معترف بها عالميًا بوصفها مفهوماً (Bass, 1999a). وكان بيرنز (1978) هو أول من قدم نظرية القيادة التحويلية، وفي هذا النوع من القيادة تم التأكيد على إقامة علاقة دافعية، وهذا يعني أن القيادة التحويلية تشير إلى أسلوب تفاعلي ثنائي الاتجاه (Maryam et al., 2019). اذ تساعد القيادة التحويلية المرؤوسين على اكتساب المزيد من الثقة في قادتهم الذين ينظر إليهم باعتبارهم قدوة (Ibrahim, 2023). فالقادة التحويليين يحفزون الآخرين على القيام بأكثر مما كانوا يعتزمون القيام به في الأصل، بل وفي كثير من الأحيان أكثر مما كانوا يعتقدون أنهم قادرون على القيام به، ويضع هؤلاء القادة توقعات أكثر تحديًا ويحققون عادةً أداءً أعلى(Avolio & Bass, 2002, p. 1). وهكذا، تعد القيادة التحويلية أمراً بالغ الأهمية لتحقيق النجاح التنظيمي. فمن خلال إلهام وتحفيز ومواءمة مصالح كل من المنظمة وأعضائها، يعمل القادة التحويليون على تعزيز مناخ الإبداع والقدرة على التكيف، ودفع الأداء العالي وتحقيق الأهداف المنشودة.

تشير القيادة التحويلية إلى أسلوب القيادة الذي يهدف إلى إلهام وتحفيز المرؤوسين لتجاوز مصالحهم الذاتية من أجل مصلحة المنظمة وتحقيق نتائج استثنائية (Kou et al., 2024). فالقادة التحويليون هم الذين يسعون إلى خلق أفكار ووجهات نظر جديدة لخلق مسار جديد للنمو والازدهار أمام المنظمة، ومن خلال تطوير الالتزام والعاطفة والولاء بين المديرين والموظفين، فإنهم يحشدون أعضاء المنظمة لإجراء تغييرات جوهرية في أساسيات وقواعد المنظمة من أجل الاستعداد واكتساب القدرات اللازمة للتحرك في اتجاهات جديدة والوصول إلى ذروات الأداء المثالية الأعلى(Korejan & Shahbazi, 2016). وتعد القيادة التحويلية مفهوما يتيح لأي شخص يتبنى النهج الصحيح إظهار مهاراته القيادية بغض النظر عن مكانه في المنظمة، كما تعمل القيادة التحويلية على تحويل الموظفين إلى تحقيق الأهداف التنظيمية فوق المصلحة الذاتية (Hadi et al., 2022). إذ ترفع القيادة التحويلية من مستوى نضج المرؤوس ومثله العليا بالإضافة إلى الاهتمام بالإنجاز وتحقيق الذات ورفاهية الآخرين والمنظمة والمجتمع (Bass, 1999b). فالقيادة التحويلية هي عملية متواصلة، إذ يساعد القائد والمرؤوس بعضهما البعض بشكل متبادل للتقدم إلى مستوى أعلى من الأخلاق والدافعية، ويخلق تغييرات كبيرة في حياة الفرد والمنظمات (Baba et al., 2021). عليه، تلهم القيادة التحويلية وتحفز المرؤوسين على إعطاء الأولوية لأهداف المنظمة على المصلحة الذاتية، مما يؤدي إلى تحقيق نتائج استثنائية. ويعمل القادة التحويليون على تعزيز الالتزام والشغف، وتمكين التغيير التنظيمي والاستعداد للنمو في المستقبل.

بالإضافة الى ما سبق، للقيادة التحويلية أربعه أبعاد/ممارسات هي التأثير المثالي، التحفيز الملهم، الاستثارة الفكرية، والاعتبارات الفردية (Görgens-Ekermans & Roux, 2021; Majeed et al., 2017; Mathew & Gupta, 2015; Mbua, 2023; Meidelina et al., 2023). فمن خلال (1) التأثير المثالي Idealized Influence، يصبح القائد قدوة في الالتزام بالمبادئ العليا وتحقيق رؤية الشركة (Mbua, 2023)، فالأتباع يتماهون مع قادتهم ويرغبون في السير على خطاهم، في حين يعتقد القادة أن أتباعهم يتمتعون بقدرات وتصميم غير عاديين (Meidelina et al., 2023). ويتم إضفاء الطابع المثالي idealized على القيادة عندما يسعى الأتباع إلى التعرف على قادتهم ومحاكاتهم (Avolio & Bass, 2002, p. 2). ويتجلى التأثير المثالي عندما يتصور القائد مستقبلًا مرغوبًا فيه، ويوضح كيف يمكن الوصول إليه، ويضع مثالًا يحتذى به (Bass, 1999b). باختصار، يشير التأثير المثالي إلى محاكاة المرؤوسين للقادة من خلال تجسيد الشخصية الأخلاقية العالية والالتزام الثابت والإيمان الحقيقي بإمكانياتهم، وتعزيز رابطة قوية قائمة على الاحترام المتبادل والثقة. ومن خلال (2) التحفيز الملهم Inspirational Motivation، يأخذ القادة في الاعتبار النداءات العاطفية لاقتراح رؤية مقنعة للأحداث القادمة في المستقبل وتحفيز المرؤوسين على الالتزام بحكمة جماعية تتحدث عن رؤية مشتركة (Mbua, 2023)،

فالقادة يحفزون أتباعهم ويلهونهم من خلال توفير عمل وتحديات ذات معنى (Meidelina et al., 2023). إذ تلهم inspires القيادة الأتباع بالتحدي والإقناع الذي يوفر المعنى والفهم (Avolio & Bass, 2002, p. 2). ويتجلى التحفيز الملهم عندما يضع القائد معايير عالية للأداء، ويظهر العزم والثقة، ويريد المرؤوسين التعرف على مثل هذه القيادة (Bass, 1999b). عليه، يشير التحفيز الملهم إلى إلهام القادة وتحفيز المرؤوسين من خلال توصيل رؤية مقنعة للمستقبل، وتقديم تحديات ذات مغزى، وتعزيز الشعور المشترك بالهدف. ويستخدم القادة (3) الاستثارة الفكرية Intellectual Stimulation لإلهام الدوائر لرفع أصواتهم وتحدي الوضع الراهن لحل المشكلات باستخدام أفكار مبتكرة (Mbua, 2023)، وتتجلى الاستثارة الفكرية من خلال سلوكيات القادة التي تحفز الإبداع والابتكار في أتباعهم من خلال التشكيك في الافتراضات وإعادة صياغة المشاكل والتعامل مع المشاكل القديمة ببدائل جديدة. إذ تعمل القيادة على تحفيز التفكير، وتوسيع نطاق استخدام الأتباع لقدراتهم (Avolio & Bass, 2002, p. 2). أما الاستثارة الفكرية فتتجلى عندما يساعد القائد المرؤوسين على أن يصبحوا أكثر ابتكارًا وإبداعًا (Bass, 1999b). ويشير هذا البعد إلى سلوك قيادي يشجع الأتباع على التفكير النقدي وتحدي الافتراضات واستكشاف حلول مبتكرة للمشاكل. ومن خلال (4) الاعتبارات الفردية Individual Considerations، ينتبه القادة شخصيًا إلى كل متطلبات المرؤوسين الفردية من خلال الاهتمام والتوجيه وتقديم الاستجابة في الوقت المناسب (Majeed et al., 2017). وضمن هذا النهج، يكون قادة المدارس مسؤولين عن خلق مناخ يحفز المعلمين ويلهمهم لتحقيق فاعلية المدرسة من خلال مواءمة أهدافهم الشخصية مع أهداف المنظمة (Mbua, 2023)، فالقادة ينتبهون لاحتياجات كل تابع ويعملون مرشدين من خلال توفير فرص التعلم في مناخ داعم (Meidelina et al., 2023). بمعنى، تكون القيادة متفهمة بشكل فردي، وتوفر للأتباع الدعم والتوجيه والتدريب (Avolio & Bass, 2002, p. 2). فيما يتجلى الاعتبار الفردي عندما ينتبه القادة إلى الاحتياجات التنموية للتابعين ويدعمون ويدربون تطوير أتباعهم، ويفوض القادة المهام كفرص للنمو (Bass, 1999b). فمن خلال هذا البعد، يظهر القادة اهتمامًا حقيقيًا بالمرؤوسين من خلال فهم احتياجاتهم الفردية وتوفير الدعم والتوجيه وفرص التطوير اللازمة. بناء على ما سبق، يعمل القادة التحويليون على إلهام وتحفيز المرؤوسين من خلال أفعالهم ورؤيتهم ودعمهم. فهم بمثابة قدوة، ويشجعون الإبداع، ويعززون النمو الفردي.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الكمي (الوصفي–التحليلي). ففي عالم البحث العلمي، يستخدم بعض الخبراء منهجين بحثيين مختلفين: النهج الكمي والنهج النوعي، حيث يشير النهج الكمي إلى تصميم البحث الذي ينطوي على التفكير الاستنتاجي لإثبات الفرضيات التي بدورها ستدعم أو ترفض نظرية ما، فالبيانات قيد التحليل كمية، وبالتالي فهي رقمية بطبيعتها مما يؤدي إلى استخدام الصيغ الإحصائية في التحليل (Atmowardoyo, 2018).

مجتمع الدراسة والعينة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين وعددهم (38951) معلمة ومعلم في المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية (المحافظات الشمالية) وعددها (899) مدرسة، شكلوا وحدة المعاينة. أما الحد الأدنى لحجم عينة الدراسة، وحسب جداول كريجسي ومورغان (1970) فقد بلغ (381) معلمة ومعلماً. وزعت عليهم الاستبانة ورقيا والكترونيا بأسلوب العينة المتاحة، بعد أن قام الباحث وبأسلوب العينة الطبقية التناسبية بتحديد حجم العينة من كل مديريه من مديريات التربية والتعليم محل الدراسة بما يتناسب مع حجمها الفعلي لضمان التمثيل المتوزان لمختلف المديريات، كما يظهر في الجدول (1)، وذلك بعد أخذ الموافقات اللازمة من جهات الاختصاص بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية. ولمعالجة حالات عدم الاستجابة فقد تم توزيع عدد أكبر من حجم العينة المقرر، بواقع (5) استبانات زيادة لكل مديرية. ويوضح الجدول (1) أدناه، توزيع مجتمع الدراسة، فيما يوضح الجدول (2)، خصائص عينة الدراسة الحالية.

جدول (1): توزيع مجتمع وعينة الدراسة

المديرية	عدد المعلمين	الاستبانات حسب حجم العينة المقدر	الاستبانات الموزعة	الاستبانات المستلمة
جنين	3130	31	36	32
جنوب نابلس	1715	17	22	18
نابلس	3511	34	39	38
سلفيت	1468	14	19	19
طولكرم	2780	27	32	32

المديرية	عدد المعلمين	الاستبانات حسب حجم العينة المقدر	الاستبانات الموزعة	الاستبانات المستلمة
قلقيلية	1793	18	23	22
بيرزيت	1498	15	20	16
رام الله	2987	29	34	30
ضواحي القدس	1429	14	19	16
القدس	1107	11	16	16
بيت لحم	2780	27	32	29
يطا	1756	17	22	21
اريحا	513	5	10	10
شمال الخليل	2335	23	28	28
الخليل	3685	36	41	34
جنوب الخليل	3439	34	39	38
قباطية	2037	20	25	22
طوباس	988	10	15	13
38951	**381**	**471**	**434**	

جدول (2): توزيع عينة الدراسة تبعاً للبيانات الشخصية

المتغير	الوصف	العدد	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	249	%57.4
	انثى	185	%42.6
العمر	أقل من 25 سنة	62	%14.3
	من 25 سنة إلى أقل من 35 سنة	152	%35
	35 سنة إلى أقل من 45 سنة	149	%34.3
	45 سنة فأكثر	71	%16.4
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	56	%12.9
	من 5 إلى أقل 10 سنوات	74	%17.1
	من 10 الى أقل 15 سنة	104	%24
	أكثر من 15 سنة	200	%46.1
المجموع		434	%100

يوضح الجدول (2) أعلاه، الخصائص الديموغرافية للمشاركين في الدراسة الحالية. وبالنسبة للجنس، فقد شكل الذكور غالبية المشاركين (57.4%)، بينما شكلت الإناث (42.6%). ففي حين أن قطاع التعليم في فلسطين يوظف العديد من النساء، إلا أن النسبة الأعلى قليلاً للمعلمين الذكور في هذه العينة قد تُعزى إلى الاختلافات الثقافية والإقليمية، لا سيما في المدارس الثانوية، حيث يُفضل المعلمون الذكور في بعض المواد الدراسية أو في المناطق الريفية. أما فيما يتعلق بالعمر، فقد تراوحت أعمار معظم المعلمين بين 25 و35 عامًا (35%)، تليها الفئة العمرية بين 35 و45 عامًا (34.3%). وقد شكل المشاركون الذين تقل أعمارهم عن (25) عامًا نسبة 14.3%، بينما بلغت نسبة من هم في سن 45 عامًا فأكثر 16.4%. إذ تتراوح أعمار غالبية المشاركين بين 25 و45 عامًا، وهو ما يتوافق مع الفئة العمرية النموذجية لمعلمي المرحلة الثانوية. إذ يدخل العديد من المعلمين المهنة بعد التخرج من الجامعة ويستمرون فيها لعقود، مما يؤدي إلى وجود قوي للمعلمين ذوي الخبرة. يعكس انخفاض نسبة المعلمين دون سن 25 عامًا (14.3%) محدودية فرص الالتحاق السريع بالمدارس الحكومية، إذ غالبًا ما يكون التوظيف مركزيًا وتنافسيًا ويتأثر بالقيود السياسية أو الميزانية. قد تعكس النسبة المعتدلة لمن تبلغ أعمارهم 45 عامًا فأكثر (16.4%) أيضًا اتجاهات التقاعد المبكر أو الترقية إلى

أدوار إشرافية. وفيما يتعلق بسنوات الخدمة: يمتلك ما يقرب من نصف المشاركين (46.1%) خبرة تزيد عن 15 عامًا. بينما تراوحت أعمار الآخرين بين 10 و15 عامًا (24%)، وبين 5 و10 سنوات (17.1%)، وأقل من 5 سنوات (12.9%). إذ تعكس حقيقة أن 46.1% من معلمي المدارس لديهم أكثر من 15 عامًا من الخدمة الاستقرار والتوظيف طويل الأمد، وهو ما يميز الخدمة المدنية الفلسطينية، إذ يكون معدل دوران الموظفين منخفضًا وتميل الترقية إلى الأقدمية. تُشير النسبة العالية للمعلمين الذين تزيد أعمارهم عن 15 عامًا (46.1%) إلى استقرار التوظيف في القطاع العام في فلسطين، إذ يُنظر إلى التدريس كمهنة آمنة وطويلة الأمد. تُفضل وزارة التربية والتعليم عادةً المعلمين ذوي الخبرة في قرارات التوظيف، مما يُسهم في طول مدة الخدمة. قد يعكس وجود معلمين بخبرة تقل عن (10) سنوات (30%) موجات توظيف حديثة لمواكبة النمو السكاني، أو توسع المدارس، أو استبدال المتقاعدين. كما يُشير إلى وجود مزيج متوازن من المعلمين ذوي الخبرة والجدد، مما يُؤثر إيجابًا على البيئة المدرسية.

مقاييس وأداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على مقاييس شائعه عالميا لقياس متغيراتها وكذلك أبعادها، والتي تم التحقق من صحتها وثباتها عالميا، وهي:

1. استبانة القيادة التحويلية متعددة العوامل Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)، وتتضمن أبعادها (التأثير المثالي، التحفيز الملهم، الاستثارة الفكرية، والاعتبارات الفردية) (Bagheri et al., 2015). وهي أداة شائعة الاستخدام عالميا لقياس القيادة التحويلية، والتي أنشئت لاختبار نموذج القيادة الذي وضعاه Bass و Avolio (Batista-Foguet et al., 2021).
2. نموذج القدرة للذكاء العاطفي "الفروع الأربعة" Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)، ويشمل (4) عناصر/أبعاد هي (إدارة المشاعر، فهم المشاعر، تسهيل التفكير باستخدام العاطفة، وإدراك المشاعر) (Brackett & Salovey, 2006; Mayer et al., 2001, 2016; Salovey & Mayer, 1990).

وتضمنت الاستبانة المتنغيرات التالية:

1. المتغيرات الديموغرافية، وتضمنت الجنس، العمر، سنوات الخدمة.
2. المتغير المستقل (الذكاء العاطفي)، وأبعاده هي: إدارة المشاعر، فهم المشاعر، تسهيل التفكير باستخدام العاطفة، وإدراك المشاعر).
3. المتغير التابع (ممارسات القيادة التحويلية) وأبعادها: التأثير المثالي، التحفيز الملهم، الاستثارة الفكرية، الاعتبارات الفردية).

صدق الأداة وثباتها

قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال اختيار الصدق الظاهري، وكذلك الصدق البنائي لعبارات أداة الدراسة:

الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (الاستبانة) بصيغتها الأولية، على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجالات الإدارة التربوية وعلم النفس التربوي والإدارة. وقد تفضل المحكمون بتقديم ملاحظاتهم حول مدى وضوح العبارات، وانسجامها مع أبعاد الدراسة، وملاءمتها لواقع البيئة التعليمية الفلسطينية والعينة المستهدفة. وبناءً على تلك الملاحظات، تم إجراء بعض التعديلات الطفيفة على صياغة بعض العبارات دون المساس بعددها أو مضمونها الأصلي، وذلك بما يضمن وضوحها وسهولة فهمها من قبل أفراد العينة، مع الحفاظ على الثبات المنهجي للمقياس. وبذلك، ظهرت الاستبانة بصيغتها النهائية متضمنة (32) عبارة، موزعة بالتساوي على متغيري الدراسة: (16) عبارة لقياس الذكاء العاطفي، و(16) عبارة لقياس ممارسات القيادة التحويلية.

الصدق البنائي

يهدف الصدق البنائي إلى تقييم مدى ارتباط عنصر معين بالعناصر الأخرى ضمن نفس المقياس. وعند استخدام مقياس متعدد القيم مثل مقياس ليكرت، يُعد معامل ارتباط بيرسون الأداة الإحصائية الملائمة لتحليل العلاقة بين هذا العنصر والمقياس الكلي (Kilic & Uysal, 2022). وأظهرت نتائج التحليل، وجود معاملات ارتباط قوية بين فقرات كل بُعد والدرجة الكلية لذلك البُعد، حيث تراوحت القيم ما بين (0.6 – 0.8)، وهي تشير إلى مستوى ارتباط قوي (Ikhwan et al., 2024).

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، والذي يعكس قدرة الأداة على تحقيق نتائج متسقة عند تكرار القياسات، ويُعد من أكثر الأساليب الإحصائية شيوعًا للتحقق من الثبات (Taber, 2018). حيث أظهرت نتائج التحليل، بأن معاملات الثبات تقع ضمن الحدود المقبولة إحصائيًا، حيث كانت جميع القيم أكبر من (0.7) (Hair et al., 2022). وهذا يعكس توفر مستوى عالٍ من الثبات لأداة الدراسة، مما يعزز من موثوقيتها واعتمادها في الدراسة.

اختبار القيم المتطرفة

قبل اختبار فرضيات الدراسة، كان أولاً التعامل مع القيم المتطرفة، وذلك بهدف تحديد الحالات الشاذة عن النمط العام لبقية البيانات. ووفقًا ل Brereton (2015) ، فقد استخدمت مسافة ماهالانوبيس (Mahalanobis Distance) للكشف عن القيم المتطرفة، إذ تكون مقارنة القيم المحسوبة بالقيم الحرجة الواردة في جدول مربع كاي(Chi-square) . وفي ضوء عدد المتغيرات المستقلة في الدراسة (والبالغة أربعة متغيرات)، وعند مستوى دلالة (.05)، فإن القيمة الحرجة لمسافة ماهالانوبيس تبلغ (9.49). وبناءً على ذلك، حددت (31) حالة تمثل قيماً متطرفة.

التوزيع الطبيعي للبيانات

اعتمدت الدراسة معامل الالتواء والتفرطح للكشف عن التوزيع الطبيعي للبيانات (Matore & Khairani, 2020). وقد أظهرت النتائج بأن جميع القيم تقع ضمن النطاق المقبول (±2)، مما يشير إلى أن البيانات تتوزع بشكل قريب من التوزيع الطبيعي، حتى وإن لم تكن القيم تساوي الصفر تمامًا (Field, 2013).

اختبار التعدد الخطي

يستخدم معامل تضخم التباين (VIF) للكشف عن التعدد الخطي بين المتغيرات المستقلة، إذ تشير القيم الأقل من (5) إلى غياب التعددية الخطية (Akinwande et al., 2015). كما تدعم قيم معامل التسامح التي تفوق (0.2) هذا الاستنتاج (Kim, 2019). وبناءً عليه، أظهرت نتائج الاختبار خلو النموذج من مشكلة التعدد الخطي.

معيار الحكم على النتائج

وقد اعتمد المحك التالي لتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة حول فقرات ومتغيرات أداة الدراسة، حيث المدى = أكبر قيمة – أصغر قيمة / عدد الفئات. بالتالي، = 5 −1 /3 = 1.33. وعليه، إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من 1 – أقل من 2.33 تكون الدرجة / المستوى منخفضا، وإذا كانت من 2.34 – أقل من 3.66، ستكون الدرجة / المستوى معتدلا/ متوسطا، أما إذا جاء من 3.67 – 5.00 فستكون الدرجة/المستوى مرتفعا.

نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، ومفاده " ما تصورات معلمي المدارس الثانوية في الضفة الغربية لمستوى مهارات الذكاء العاطفي لدى مديريهم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة على مستوى إجمالي الأبعاد والكلي، وعلى النحو المبين في الجدول (3) أدناه:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسط استجابات أفراد العينة حول الذكاء العاطفي

#	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
	إدارة المشاعر	3.735	.628	مرتفعة	2
	فهم المشاعر	4.102	.651	مرتفعة	1
	تسهيل التفكير باستخدام العاطفة	3.616	.719	متوسطة	3
	إدراك المشاعر	3.297	.808	متوسطة	4
	القيم الإجمالية الإحصائية لمتغير الذكاء العاطفي	**3.688**	**.600**	**مرتفعة**	

يكشف التحليل الوصفي بالجدول (3) أعلاه، للذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية الفلسطينية، كما يراه المعلمون، عن تباينات في أبعاد الذكاء العاطفي الأربعة التي قيمت. إذ حصل بعد فهم المشاعر على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.102)، وانحراف المعياري بلغ (.651)، بمستوى مرتفع. وتشير هذه الدرجة المرتفعة إلى أن معلمي المدارس محل الدراسة ينظرون الى مديريهم على أنهم يتفوقون في تحديد وتفسير الإشارات العاطفية الصادرة عن المعلمين والطلاب والجهات المعنية بدقة. فيما حصل بعد إدارة المشاعر على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.735)، وانحراف المعياري (.6280)، بمستوى مرتفع أيضا، ويعكس ذلك قدرة مديري المدارس محل الدراسة على تنظيم مشاعرهم ومشاعر الآخرين لتعزيز بيئة مدرسية منتجة. كما يشير المتوسط المنخفض قليلاً مقارنةً بفهم المشاعر إلى أنه على الرغم من مهارة مديري المدارس في تنظيم مشاعرهم، إلا أنهم قد يواجهون تحديات في تطبيق هذه المهارات باستمرار تحت الضغط أو في حل النزاعات. في حين جاء بعد تسهيل التفكير باستخدام العاطفة بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.616)، وانحراف المعياري بلغ (.719)، بمستوى متوسط، ويتعلق هذا البعد باستغلال المشاعر لتعزيز العمليات المعرفية، مثل حل المشكلات واتخاذ القرارات. وتدل النتيجة على وجود فجوات محتملة في قدرة مديري المدارس على دمج الوعي العاطفي في التفكير الاستراتيجي. وجاء بعد إدراك المشاعر بالمرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.297)، وانحراف معياري بلغ (.8080)، أي حصل على أدنى مستوى متوسط. ويشير ذلك إلى أن مديري المدارس محل الدراسة قد يواجهون صعوبة في التناغم مع الإشارات العاطفية الدقيقة أو الوعي الذاتي. ويُبرز هذا الترتيب إعطاء الأولوية للتفاهم بين الأشخاص على التكامل بين الأفراد والتكامل المعرفي–العاطفي. ويتماشى هذا مع الأدوار القيادية التي تتطلب التعاطف، ولكنه قد يشير إلى ضعف في مهارات الإدراك الذاتي والإدراك المدفوع بالعاطفة. فيما جاءت القيم الإجمالية الإحصائية لمتغير الذكاء العاطفي بمستوى مرتفع، بمتوسط حسابي (3.688)، وانحراف معياري (.600).

تُبرز النتائج أن المعلمين في المدارس الثانوية الحكومية الفلسطينية يتمتعون عمومًا بذكاء عاطفي قوي، لا سيما في المجالات التي تشمل فهم المشاعر وتنظيمها. تُعد هذه القدرات أساسية لتعزيز العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب، وإدارة ديناميكيات الفصل الدراسي، وتعزيز التطور العاطفي والأكاديمي للطلاب. ومع ذلك، فإن الدرجات المنخفضة نسبيًا في "إدراك المشاعر" و"تسهيل التفكير باستخدام المشاعر" تشير إلى مجالات محتملة للتطوير المهني. يمكن لبرامج التدريب التي تركز على تعزيز مهارات الإدراك العاطفي ودمج البصيرة العاطفية في استراتيجيات التدريس أن تدعم فعالية المعلمين ونتائج الطلاب بشكل أكبر. وبشكل عام، يتمتع المعلمون في المدارس الثانوية الحكومية في الضفة الغربية بمستوى عالٍ من الذكاء العاطفي بشكل عام، مع نقاط قوة خاصة في فهم المشاعر وإدارتها. إن تعزيز جوانب الإدراك العاطفي وتطبيق المشاعر في التفكير من شأنه أن يعزز قدرتهم على التعامل مع المتطلبات العاطفية لمهنة التدريس، ويساهم في قيادة تربوية وبيئات تعلم أكثر فعالية. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القبج وأبو الشيخ (2024)، التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع للذكاء العاطفي لدى موظفي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. وكذلك مع دراسة عويس وحوامدة (2024) التي أكدت توافر مستوى مرتفع للذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الخاصة الفلسطينية في الضفة الغربية. وكذلك مع دراسة القبج وملك (2022) التي أكدت توافر مستوى مرتفع لمهارات الذكاء العاطفي لدى العاملين في الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومفاده، "ما تصورات معلمي المدارس الثانوية في الضفة الغربية لمستوى ممارسات القيادة التحويلية لدى مديريهم؟

وللإجابة عن السؤال الثاني استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة توافر ممارسات القيادة التحويلية على النحو الآتي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسط استجابات أفراد العينة حول ممارسات القيادة التحويلية

#	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
	التأثير المثالي	3.027	.934	متوسطة	4
	التحفيز الملهم	3.925	.672	مرتفعة	1
	الاستثارة الفكرية	3.498	.779	متوسطة	2
	الاعتبارات الفردية	3.484	.806	متوسطة	3
	القيم الإجمالية الإحصائية للقيادة التحويلية	3.483	.648	متوسطة	

تظهر النتائج الواردة بالجدول (4) أعلاه، بأن التحليل الوصفي لممارسات القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية الفلسطينية، كما يراها المعلمون، تكشف عن تباينات في هذه الممارسات الأربعة التي قيمت. إذ حصل بعد التحفيز الملهم على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.925)، وانحراف معياري (0.672)، أي بمستوى مرتفع. إذ يرى المعلمون أن مديريهم يُعبّرون بفاعلية عن رؤية مُقنعة، ويُعززون الحماس، ويُشجعون الالتزام بالأهداف. كما يرى المعلمون أن مديريهم يتميزون بقدرتهم على إلهامهم وتحفيزهم. ويُنظر إلى المديرين على أنهم فاعلون في إيصال الرؤية وتعزيز الحماس لأهداف المدرسة. فيما حل بعد الاستثارة الفكرية بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.498) وانحراف معياري (.779)، وبمستوى متوسط. إذ يرى المعلمون أن مديري مدارسهم يتمتعون بفاعلية متوسطة في تشجيع الوضع الراهن وتحديه، وتشجيع التفكير النقدي والإبداع بينهم. أما بعد الاعتبارات الفردية فقد حل بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.484) وانحراف معياري (.806)، وبمستوى متوسط. ويدل ذلك على أن المديرين يُظهرون نجاحًا متوسطًا في تلبية الاحتياجات الفردية وتوجيه المعلمين، واهتمامات بمعلميهم، وتطورهم المهني، ويُنظر إليهم على أنهم داعمون إلى حد ما، ويعملون مدربين/مرشدين بدرجة متوسطة. في حين حل بعد التأثير المثالي في المرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.027)، وانحراف معياري (.934). إذ يرى المعلمون أن مديري المدارس أقل ثباتًا في تقليد السلوك الأخلاقي، وبناء الثقة، أو العمل كقدوة. يشير هذا إلى أن المعلمين ينظرون إلى مديريهم نظرةً أقل قوةً باعتبارهم قدوةً تُجسّد معايير أخلاقيةً رفيعة وتحظى بثقة واحترام عميقين. فيما جاءت القيم الإجمالية الإحصائية لمتغير القيادة التحويلية بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي (3.483)، وانحراف معياري (.648). مما يشير إلى أن مديري المدارس محل الدراسة يمارسون ممارسات قيادية تحويلية بدرجة معتدلة. إذ تكمن نقاط القوة في التحفيز الملهم والاستثارة الفكرية، بينما تتعلق نقاط الضعف بالقدوة والتأثير المثالي والاعتبارات الفردية. وتعكس هذه النتائج قدرة مديري المدارس محل الدراسة على مواجهة التحديات في سياق فلسطين (مثل: قيود الموارد، والتوترات السياسية). واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قرواني (2017)، التي توصلت إلى وجود مستوى مرتفع للقيادة التحويلية لدى مديري المدراس في محافظة سلفيت في فلسطين. كما اختلفت مع دراسة طردة ومخامرة (2022)، التي اكتشفت أن مستوى القيادة التحويلية لدى مديري المدراس الثانوية في محافظة الخليل كان مرتفعا. وكذلك اختلفت مع دراسة الحسيني والرامي (2021) إذ توصلت إلى وجود مستوى مرتفع للقيادة التحويلية في الجامعات المغربية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومفاده "هل يوجد تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لمهارات الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية في ممارسات القيادة التحويلية لديهم ومن وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن ذلك السؤال، صيغت الفرضية التالية: "الفرضية الصفرية الأولى ($H_0 1$): لا يوجد تأثير ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) لمهارات الذكاء العاطفي (إدارة المشاعر، فهم المشاعر، استيعاب المشاعر لتسهيل التفكير باستخدام العاطفة، إدراك المشاعر) في القيادة التحويلية بدلالة أبعادها (التأثير المثالي، التحفيز الملهم، الاستثارة الفكرية، الاعتبارات الفردية)، لدى معلمي المدارس الثانوية في الضفة الغربية ومن وجهة نظرهم."

ولتحليل هذه الفرضية، استخدم الانحدار الخطي المتعدد وقد استند التحليل إلى عدد من المؤشرات، شملت: اختبار (F)، ومعامل التفسير (R^2)، ومعاملات بيتا (β)، ومستوى الدلالة الإحصائية (.Sig)، بهدف التحقق من مدى تأثير المتغيرات المستقلة (مهارات الذكاء العاطفي) على المتغير التابع (القيادة التحويلية). وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (5): نتائج اختبار الانحدار المتعدد لتأثير مهارات الذكاء العاطفي على القيادة التحويلية

#	النموذج	ثابت الانحدار (B)	β	قيمة ت	مستوى الدلالة	R	R^2	Adjust. R^2	اختبار F القيمة	sig.
	الثابت	.404		2.761	.006	0.783	0.613	.609	157.79	.000
	إدارة المشاعر	.184	.178	4.396	.000					
	فهم المشاعر	.095	0.09	2.403	.017					
	تسهيل التفكير باستخدام العاطفة	.262	.291	6.086	.000					

إدراك المشاعر	.320	.399	9.093	.00

تُظهر النتائج الواردة في الجدول (5) أن نموذج الدراسة قد فسّر ما نسبته (61.3%) من التباين في سلوك القيادة التحويلية، مما يدل على معنوية نموذج الانحدار وفاعليته في تفسير المتغير التابع. كما تشير قيمة R^2 المُعدَّلة، البالغة (.609)، إلى أن حوالي (60.9%) من التباين في القيادة التحويلية يُفسَّر بمهارات الذكاء العاطفي الأربع، بعد احتساب عدد المتنبئات. وتؤكد هذه القيمة المُعدَّلة متانة النموذج وعدم الإفراط في ملاءمته، وأن المتغيرات المُدرَجة تُساهم بشكل فاعل في تفسير النتيجة. كما بلغت قيمة اختبار (F) (157.79) عند مستوى دلالة (.000)، وهو ما يعزز من دلالة النموذج الإحصائية. كما أظهرت النتائج أن قيمة معامل الارتباط (R) بلغت (.78)، مما يعكس قوة العلاقة بين أبعاد الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية. ويُعزى هذا الارتباط إلى قدرة القادة ذوي الذكاء العاطفي المرتفع على خلق بيئة عمل محفزة وداعمة، تمكّنهم من تحفيز المعلمين، وتشجيع الإبداع، وتقديم الدعم الفردي، وهي خصائص جوهرية للقائد التحويلي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سكر (2019)، التي أكدت العلاقة الإيجابية والقوية بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية.

وأشارت النتائج كذلك إلى وجود تأثير إيجابي ودال إحصائياً لكل بعد من أبعاد الذكاء العاطفي على ممارسات القيادة التحويلية، إذ بلغت مستوى الدلالة لجميع الأبعاد أقل من (.05)، كما أظهرت النتائج أن بعد "إدراك المشاعر" كان الأكثر تأثيرًا على ممارسات القيادة التحويلية لدى المديرين، إذ بلغت قيمة (β=.320)، مما يعكس قدرة القائد على التعرف على مشاعر نفسه والآخرين، ودعم بناء علاقات إيجابية. يليه بعد "تسهيل التفكير باستخدام العاطفة" إذ بلغت قيمة (β=.262)، مما يعزز دمج العواطف في اتخاذ القرار، ويدعم التحفيز الملهم والاستثارة الفكرية. ثم جاء بعد "إدارة المشاعر" (β=0.184)، مما يدل على القدرة على التحكم العاطفي وتعزيز التفاعل الإيجابي مع الفريق. وأخيرًا، جاء "فهم المشاعر" أقل الأبعاد تأثيرًا بمقدار (β=.0925)، الأمر الذي يساعد في تفسير ديناميكيات العواطف، مما يدعم التأثير المثالي للقائد. وتؤكد هذه النتائج الدور الحاسم للذكاء العاطفي في تعزيز سلوكيات القائد التحويلي داخل المدارس الثانوية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات (Chevalier et al., 2025; Korakis & Poulaki, 2025; Vasilagkos et al., 2025) التي أكدت العلاقة الإيجابية بين الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومفاده" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، العمر، سنوات الخدمة)؟"

وللإجابة عن ذلك التساؤل صيغت الفرضيتان:

الفرضية الصفرية الرئيسة الثانية (H_02): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية للذكاء العاطفي تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، العمر، سنوات الخدمة).

الفرضية الصفرية الرئيسة الثالثة (H_03): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسط درجات تقدير أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية للقيادة التحويلية تعزى للمتغيرات التالية (الجنس، العمر، سنوات الخدمة).

وللتوصل إلى نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة استخدم اختبار (Independent Samples T-test) بين عينتين مستقلتين فيما يتعلق بمتغير الجنس، وبينما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One –Way Anova) فيما يتعلق بمتغيرات العمر، سنوات الخدمة، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: الفروق تبعاً لمتغير الجنس

جدول (6): الفروقات تبعاً لمتغير الجنس

#	البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	قيمة (sig)
	الذكاء العاطفي	ذكر	249	3.594	.657	-1.078	.282
		انثى	185	3.659	.604		
	القيادة التحويلية	ذكر	249	3.412	.715	-.159	874.

انثى	185	3.423	.710

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (6)، ومن خلال قيم (t) ومستوى الدلالة الإحصائية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة توافر الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس محل الدراسة وفقاً لمتغير الجنس كما يراها المعلمون. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة سكر (2019)، التي أكدت وجود فروق بالنسبة للجنس. كما اختلفت مع دراسة (البادية، العدل، و الحارثي، 2024) التي أكدت وجود فروق لصالح الإناث. وبالمثل، أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محور القيادة التحويلية بين الذكور والإناث، فاتفقت هذه النتيجة مع دراسة دراسة الحسيني والرامي (2021) فيما يتعلق بمتغير القيادة التحويلية فقط. وقد يعود ذلك إلى التدريب، إذ يخضع مديرو المدارس الثانوية، سواء أكانوا ذكورًا أم إناثًا، يخضعون لبرامج تدريبية وتأهيلية موحدة، إلى جانب طبيعة الذكاء العاطفي الذي يعتمد على مهارات مكتسبة مثل إدراك المشاعر وإدارتها، والتي يمكن تطويرها من خلال التجارب والتعليم، وليست مرتبطة بالجنس بشكل جوهري، مما يؤدي إلى تقارب مستويات هذه المهارات بين الذكور والإناث.

ثانياً: الفروق تبعاً لمتغير العمر

جدول (7): الفروق في متوسطات الاستجابات حول الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية تبعاً لمتغير العمر

البعد	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة sig.
الذكاء العاطفي	بين المجموعات	3.208	3	1.069	2.679	.047
	داخل المجموعات	171.648	430	0.399		
	الإجمالي	174.856	433			
القيادة التحويلية	بين المجموعات	8.637	3	2.879	5.863	.001
	داخل المجموعات	211.125	430	.491		
	الاجمالي	219.761	433			

يتضح من الجدول (7) أعلاه، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة على الدرجة الكلية لمحور الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية تعزى إلى متغير العمر. إذ بلغت قيمة (F) المحسوبة (2.679، 5.863)، عند مستوى الدلالة (0.047، 0.001) على التوالي، وهي أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05). ولتحديد دلالة الفروق في متوسط استجابات عينة الدراسة حول الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية استخدم الاختبار البعدي (LSD):

جدول (8): الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير العمر

البعد	المتوسط الأول	المتوسط الثاني	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
الذكاء العاطفي	أقل من 25 سنة	من 25 سنة إلى أقل من 35 سنة	.187	.049*
		35 سنة إلى أقل من 45 سنة	.248	.010*
		45 سنة فأكثر	.271	. 014*
القيادة التحويلية	أقل من 25 سنة	من 25 سنة إلى أقل من 35 سنة	.304	.004*
		35 سنة إلى أقل من 45 سنة	.382	.000*
		45 سنة فأكثر	.474	.000*

*دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من نتائج الجدول (8) أعلاه، بأن الفروق بين المتوسطات في استجابات المعلمين حول الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية لدى مديريهم، كانت لصالح الفئة العمرية (أقل من 25 سنة) مقارنة بالفئات الأكبر سنًا. أي أن المعلمين الذين تقل أعمارهم عن (25) عامًا قيّموا ممارسات مديريهم في الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية بتقييم أعلى بكثير من المعلمين الأكبر سنًا. ويُعزى هذا التفوق إلى عوامل مثل الحماس، المرونة، الانفتاح على التغيير التي قد تكون أكثر وضوحًا في هذه الفئة العمرية. كما يدل ذلك على أن المعلمين الأصغر سنًا ينظرون إلى مديريهم بإيجابية أكبر. فيما قد يتفاعل المعلمون الأصغر سنًا بشكل أكبر مع المديرين الذين يستخدمون أساليب قيادة حديثة أو تعاونية أو متمرسة في التكنولوجيا، والتي قد يتبناها القادة الأصغر سنًا. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحسيني والرامي (2021) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع ممارسة القيادة التحويلية في الجامعات المغربية تعزى لمتغير العمر.

ثالثاً: الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

جدول (9): الفروق في متوسطات الاستجابات حول الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (F)	sig.
الذكاء العاطفي	بين المجموعات	3.672	3	1.224	3.074	.028
	داخل المجموعات	171.184	430	.398		
	الإجمالي	174.856	433			
القيادة التحويلية	بين المجموعات	9.410	3	3.137	6.412	.000
	داخل المجموعات	210.351	430	.489		
	الإجمالي	219.761	433			

يتبين من الجدول (9)، وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الفئات تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، ويتضح ذلك من خلال قيم اختبار (F) لكل من الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية (3.074، 6.412) عند مستوى دلالة (028.، 000.) على التوالي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سكر (2019)، التي أكدت وجود فروق تعزى لسنوات الخدمة. ولتحديد دلالة الفروق أظهرت نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية النتائج التالية:

الجدول (10): الفروق بين المتوسطات باستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

البعد	المتوسط الأول	المتوسط الثاني	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
الذكاء العاطفي	أقل من 5 سنوات	أكثر من 15 سنة	.279	.004*
القيادة التحويلية	من 10 إلى أقل من 15 سنة	أكثر من 15 سنة	.273	.001*

تُظهر نتائج الجدول رقم (10) أن المعلمين الذين تقل سنوات خدمتهم عن (5 سنوات) يرون أن مديريهم يتمتعون بمستوى أعلى من الذكاء العاطفي مقارنة بأقرانهم من ذوي الخدمة التي تزيد عن (15 سنة). كما تُشير الفروق بين المتوسطات إلى أن الفئة ذات سنوات الخدمة من (10 إلى أقل من 15 سنة) يرون تفوقًا في مستوى القيادة التحويلية مقارنة بالفئة ذات الخدمة الأطول (أكثر من 15 سنة). وقد يدل ذلك على أن المعلمين ذوي الخبرة قد يحكمون على ممارسات القيادة بناءً على سوابق تاريخية أو تكون توقعاتهم غير مُلباة. أو قد يفتقر المعلمون ذوو الخبرة إلى الاستقلالية، إذ قد يتفاعل المعلمون ذوو المستويات الوظيفية الأدنى (مثل: المعينون الجدد) بشكل أقل مع مديري المدارس أو يُقدّرون القيادة بشكل مثالي نظرًا لقلة تعرضهم لتحديات صنع القرار. وقد تُعزى هذه النتائج إلى أن الأفراد في بداية مسارهم الوظيفي غالبًا ما يكون لديهم اندفاع أكبر للتعلم والتفاعل الإيجابي مع بيئة العمل، كما يتميزون بقدر أعلى من المرونة والانفتاح العاطفي، وهي سمات مرتبطة بالذكاء العاطفي. أما تفوق الفئة (10 – أقل من 15 سنة) في القيادة التحويلية، فيعزى ذلك إلى أن هذه الفئة تمتلك مزيجًا من الخبرة العملية والنضج الوظيفي دون أن تصل إلى مرحلة الجمود أو مقاومة

التغيير، وهو ما قد يمنحهم القدرة على التأثير الإيجابي والتحفيز والتوجيه، وهي من خصائص القيادة التحويلية. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (البادية، العدل، و الحارثي، 2024) التي أكدت عدم وجود فروق فيما يتعلق بسنوات الخبرة.

التوصيات

1. تعزيز الذكاء العاطفي والتفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس من خلال:
- عقد ورش عمل تجمع بين التدريب على الذكاء العاطفي (مثل: الوعي الذاتي، والتعاطف) وتمارين التخطيط الاستراتيجي.
- دمج دراسات حالة لتحديات مدرسية واقعية تتطلب كلاً من البصيرة العاطفية وحل المشكلات الاستراتيجية.
- استخدام أسلوب محاكاة لعب الأدوار لحل النزاعات وإدارة الأزمات لممارسة تطبيق الذكاء العاطفي في المواقف الحرجة.
2. تطوير قيادة أخلاقية، ورؤيوية، وملهمة. من خلال:
- إطلاق أكاديمية للقيادة الأخلاقية تتضمن وحدات دراسية حول النزاهة، وبناء الثقة، والشفافية.
- إلزام مديري المدارس بتقديم رؤية مدرسية مكتوبة وشفهية سنويًا للموظفين وأولياء الأمور، مع تضمين الملاحظات.
- دمج مؤشرات الذكاء العاطفي في تقييمات أداء مديري المدارس (مثل: تقدير جهود الموظفين، والتعاطف في التواصل).
- إنشاء منصات لتبادل الملاحظات بين الأقران، إذ يتابع مديرو المدارس بعضهم البعض لرصد القيادة الملهمة في الممارسة العملية.
3. تعزيز ثقافة التعلم العاطفي المستمر، من خلال:
- عقد منتديات شهرية للتقييم العاطفي، إذ يمكن للمعلمين والقادة مناقشة النجاحات والتحديات بصراحة.
- إدخال نظام "التحقق من الصحة النفسية"، إذ يمكن للموظفين التعبير عن مسببات التوتر وطلب الدعم بسرية تامة.
- إدراج وحدات المرونة العاطفية في خطط التطوير المهني لكل من المعلمين ومديري المدارس.
- إنشاء مجموعات إرشادية ثنائية (معلم متمرس ↔ معلم جديد) لتعزيز الدعم العاطفي وتبادل المعرفة.
4. تكييف القيادة مع تجارب وتوقعات الموظفين، من خلال:
- جدولة اجتماعات نصف سنوية مع معلمين من مختلف مستويات الخبرة لجمع وجهات نظر متنوعة حول احتياجات القيادة.
- تقديم ورش عمل للتواصل بين الأجيال لمديري المدارس، مع التركيز على تكييف أسلوب القيادة مع التوقعات العمرية.
- استخدام فرق مشاريع مختلطة الأعمار لتشجيع اتخاذ القرارات الشاملة وتبادل المعرفة.
5. الاستفادة من رؤى المعلمين الشباب، من خلال:
- إجراء استطلاعات رأي سنوية مع المعلمين الشباب لتحديد سمات القيادة المطلوبة والاتجاهات الناشئة في مكان العمل.
- دعوة المعلمين الشباب للمشاركة في مجالس القيادة للمساهمة في استراتيجيات تحسين المدارس.
- إنشاء "مجموعة استشارية للمعلمين الشباب" لتكون بمثابة هيئة استشارية لسياسات القيادة.
- دمج الرؤى في مناهج تدريب القيادة، مع ضمان أن يعكس مسار تطوير مديري المدارس الاتجاهات المستقبلية.
6. ضمان المساواة في تطوير القيادة وسياسات محايدة، من خلال:
- وضع إطار عمل شفاف لاختيار وترقية القادة، مع معايير تركز فقط على الجدارة والأداء والقدرة القيادية.
- إجراء عمليات تدقيق سنوية للتنوع والمساواة لضمان حصول جميع الفئات على فرص متساوية في القيادة.
- نشر تقرير المساواة في القيادة سنويًا لرصد التقدم والمساءلة.

خاتمة

تؤكد نتائج الدراسة الحالية أن الذكاء العاطفي يعد ركيزة أساسية للقيادة التحويلية في المدارس الثانوية الحكومية الفلسطينية، لا سيما في سياقٍ يتسم بالتحديات المنهجية والتحولات الجيلية. وتُبرز القدرة التفسيرية القوية للذكاء العاطفي وارتباطه الوثيق بالقيادة التحويلية، بأن المدراء المتميزين في إدراك المشاعر وتوجيهها وإدارتها هم أكثر قدرةً على إلهام الإبداع، وتعزيز المرونة، والتغلب على الأزمات – وهي صفاتٌ بالغة الأهمية لنظام التعليم الفلسطيني المعقد والصعب. كما تؤكد النتائج ضرورة التوفيق بين الانقسامات الجيلية والهرمية في سياق يُمثل فيه التعليم أداةً للصمود وساحةً للنضال. فمن خلال الاستفادة من تفاؤل المعلمين الشباب مع معالجة انتقادات المعلمين الأكبر سنًا، يمكن للمدارس الفلسطينية تعزيز قيادة قادرة على التكيف وشاملة واعيةً بالسياق – وهو أمر بالغ

الأهمية للتعامل مع الأزمات المستمرة ورعاية الطلاب. كما تكشف هذه الدراسة أن القيادة التحويلية في المدارس الفلسطينية ليست مجرد مجموعة من الممارسات، بل هي عملية علاقاتية متجذرة في الذكاء العاطفي.

في نهاية المطاف، تدعو الدراسة إلى إعادة تصور القيادة التربوية في فلسطين بوصفه شكلاً من أشكال الرعاية العاطفية. إذ يجب على مديري المدارس ألا يقتصروا على العمل مديرين فحسب، بل يجب أن يكونوا أيضًا فاعلين في الصمود، مستفيدين من الذكاء العاطفي لتوحيد المعلمين وتمكينهم في مواجهة الشدائد المستمرة في سياق نظام التعليم العام الفلسطيني.

المصادر والمراجع باللغة العربية

- البادية، هاجر والعدل، عادل محمد والحارثي، ابراهيم .(2024) .التنبؤ بالسلوك القيادي التحويلي من مستوى أبعاد الذكاء العاطفي لدى معلمي محافظة شمال الباطنة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 13، 569-589.
- الحسيني، ميرفت ربحي، والرامي، الحسين .(2021) .واقع ممارسة القيادة الإدارية التحويلية في الجامعات المغربية من وجهة نظر العاملين: دراسة تحليلية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية*، 6(15)، 10-29.
- طردة، فادي ومخامرة، كمال .(2022) .درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديرية تربية وتعليم الخليل للقيادة التحويلية وعلاقتها بتمكين المعلمين من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للنشر العلمي*. (45)، 788-818.
- عويس، رامي وحوامدة، باسم .(2024) .الذكاء العاطفي وعلاقته بالاتصال الإداري لدى مديري المدارس الخاصة في المحافظات الشمالية في فلسطين. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، 40(9.2)، 251-275.
- قبج، ايهاب وأبو الشيخ، رندة .(2024) .الذكاء العاطفي لدى موظفي الخدمة المدنية وعلاقته بالاحتراق الوظيفي. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات*، 27(3)، 56-79.
- قبج، ايهاب سمير وملك، فلسطين .(2022) .الذكاء العاطفي وعلاقته بجودة الخدمة" دراسة حالة من الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني". *المجلة الاردنية في ادار الأعمال*، 18(1)، 21-39.
- قبج، ايهاب وشلبي، عائشة .(2023) .الدور الوسيط للمناخ الابداعي في العلاقة ما بين الانماط القيادية (التحويلية والتبادلية) والابداع الاداري. *مجلة جامعة العين للأعمال والقانون*، 7(2)، 8-41.
- قرواني، خالد نظمي .(2017) .دور القيادة التحويلية في تمكين المعلمين والمعلمات في المدراس في فلسطين. *مجلة كلية التربية بأسيوط*، 33(2)، 300-256.
- سكر، ناجي رجب .(2019) .مستوى الذكاء العاطفي لدى مديري المدارس الحكومية بمدينة غزة وعلاقته بدرجة النجاح في ممارساتهم القيادية. *دراسات: العلوم التربوية*، 46(2)، 601-623.

References:

- Albadi, H., Aladel, A., & Alharthi, I. (2024). Predicting transformational leadership behavior from the emotional intelligence dimensions of the teachers of North Al-Batinah governorate in the light of some demographic variables (in Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)*, 13, 569-589.
- Al-Qubbaj, I., & Malak, F. (2022). Emotional Intelligence and Its Relationship with Service Quality: Case Study from the Palestinian Central Bureau of Statistics (in Arabic). *Jordan Journal of Business Administration*, 18 (1): 21-39.
- Ashkanasy, N. M., & Dorris, A. D. (2017). Emotions in the workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 67–90.
- Atmowardoyo, H. (2018). Research methods in TEFL studies: Descriptive research, case study, error analysis, and R & D. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(1), 197–204.
- Avolio, B., & Bass, B. (2002). *Developing Potential Across a Full Range of Leadership: Cases on Transactional and Transformational Leadership*. Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Baba, M. M., Makhdoomi, U. M., & Siddiqi, M. A. (2021). Emotional intelligence and transformational leadership among academic leaders in institutions of higher learning. *Global Business Review*, 22(4), 1070–1096.
- Bagheri, R., Sohrabi, Z., & Moradi, E. (2015). Psychometric properties of Persian version of the multifactor leadership questionnaire (MLQ). *Medical Journal of the Islamic Republic of Iran*, 29, 256.
- Barling, J., Slater, F., & Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: An exploratory study. *Leadership & Organization Development Journal*, 21(3), 157–161.

- Baroudi, S. (2022). Leading in times of crisis: evidence of digital transformational leadership among Arab female educational leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 1–22.
- Bass, B. M. (1999a). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32.
- Bass, B. M. (1999b). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. In *European Journal Of Work And Organizational Psychology, 8* (1).
- Batista-Foguet, J. M., Esteve, M., & van Witteloostuijn, A. (2021). Measuring leadership an assessment of the Multifactor Leadership Questionnaire. *Plos One*, 16(7), e0254329.
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovery-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). Psicothema, 18, 34–41.
- Chevalier, S., Perot, A., Klenkenberg, S., Dumoulin, F., Declaye, J., Stipulante, S., Ghuysen, A., & Paquay, M. (2025). Emotional intelligence, transformational leadership, and team satisfaction during the COVID-19 period in Belgium. *Frontiers in Organizational Psychology*, 3, 1578835.
- Ejaz, A., Quratulain, S., Aulakh, A. H., Cando-Naranjo, J., & Sabharwal, M. (2025). The Conditional Effects of the Transformational Leadership Behaviors on Leaders' Emotional Exhaustion: Roles of Deep Acting and Emotional Intelligence. *The American Review of Public Administration*, 55(1), 3–27.
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1–21.
- Görgens-Ekermans, G., & Roux, C. (2021). Revisiting the emotional intelligence and transformational leadership debate:(How) does emotional intelligence matter to effective leadership? *SA Journal of Human Resource Management*, 19, 1279.
- Hadi, S., Bahauddin, M., Subiyanto, D., Wijayanti, K. I., Kirana, K. C., & Susanto, E. W. (2022). Conceptual Framework for the Effect of Transformational Leadership and Emotional Intelligence on Burnout: Mediating Roles of Social Emotional Competence and Subjective Well-Being. *EasyChair*.
- Hamal, J. B., Pokharel, A., Singh, G. K., Jha, N., & Aryal, N. P. (2025). Emotional Intelligence and Leadership Effectiveness: Evidence from Nepalese Commercial Banks. *International Journal of Atharva*, 3(2), 107–122.
- Husseine, M. R., & Lahoucine, E. (2021). The Practice of Transformational Leadership in Maroccan Maroccan Universities from the Employee's Point of View: An Analytical Study. *Journal of Al-Quds Open University for Administrative & Economic Research*, 6(15), 10-29.
- Ibrahim, C. M. K. (2023). The Relationship between Transformational Leadership, Educators' Confidence in their Heads of Schools and Educators' Dedication at Work in Secondary Schools of Mauritius. *Environment and Social Psychology*, 7(2).
- Kim, H., & Kim, T. (2017). Emotional intelligence and transformational leadership: *A review of empirical studies. Human Resource Development Review*, 16(4), 377–393.
- Korakis, G., & Poulaki, I. (2025). A systematic literature review on the relationship between emotional intelligence and transformational leadership—a critical approach. *Businesses*, 5(1), 4.
- Korejan, M. M., & Shahbazi, H. (2016). An analysis of the transformational leadership theory. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8(3), 452–461.
- Kou, F., Wang, X., & Jiang, M. (2024). The Impact of Transformational Leadership on Teacher Performance in Shandong Universities: The Mediating Role of the Psychological Contract. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(6), 215–232.
- Law, K. S., Wong, C.-S., & Song, L. J. (2004). The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies. *Journal of Applied Psychology*, 89(3), 483.
- Majeed, N., Ramayah, T., Mustamil, N., Nazri, M., & Jamshed, S. (2017). Transformational leadership and organizational citizenship behavior: Modeling emotional intelligence as mediator. *Management & Marketing,* 12(4), 571–590.
- Maryam, E., Jafar, P., Hossein, A., & Mirmahmood, S. V. (2019). Role of Transformational Leadership and Philosophical Mindset in Teachers. *Journal of Education, Society and Behavioural Science,* 30(1), 1–10.
- Mathew, M., & Gupta, K. S. (2015). Transformational leadership: Emotional intelligence. SCMS Journal of Indian Management, 12(2).

- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2001). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence TestTM Personal Summary Report Please refer to the MSCEITTM User's Manual for a description of the norms used in generating these results.
- Mbua, E. M. (2023). The impact of principal's leadership styles on teacher and school effectiveness. *Int. J. Res. Educ. Humanit. Commer*, 4(02), 147–177.
- Meidelina, O., Saleh, A. Y., Cathlin, C. A., & Winesa, S. A. (2023). Transformational Leadership and Teacher Well-Being: A Systematic Review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 17(3), 417–424.
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121–130. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006
- Obiekwe, O. P., Mobolade, G. O., & Akinade, M. E. (2021). The impact of emotional intelligence on organizational commitment. *International Journal of Economics and Business Management*, 7(2), 43–54.
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teachers' well-being: A systematic review. Social Sciences, 8(6), 185.
- Qubbaj, I. S., & Shalabi, A. Y. (2023). The Mediating Role of Innovative Climate in the Relationship Between the Transformational and Transactional Leadership Styles and Administrative Innovation (in Arabic). *AAU Journal of Business and Law*, 7(2).: 8-41.
- Qubbaj, I., & Abu Al-shaikh, R. (2024). Emotional Intelligence Among Civil Servants and its Relationship to Job Burnout (in Arabic). *Al-Balqa Journal for Research and Studies*, *27*(3), 56-79. https://doi.org/10.35875/ytjdwa32
- Rajendran, P., Athira, B. K., & Elavarasi, D. (2020). Teacher Competencies for Inclusive Education: Will Emotional Intelligence do Justice? *Shanlax International Journal of Education,* 9(1), 169–182.
- Razeq, A. H.-A. (2020). Social and emotional learning in Palestinian K-12 schools. In Social and emotional learning across the Mediterranean: Perspectives, approaches and practices (pp. 60–69). Brill. https://doi.org/DOI:10.1163/9789004444515_006
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, *Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: A mediation study. *Psicología Educativa. Revista de Los Psicólogos de La Educación*, 27(2), 135–143.
- Sekreter, G. (2019). Emotional intelligence as a vital indicator of teacher effectiveness. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 5(3), 286–302.
- Shehada, M. (2025). The Psychological Impact of Conflicts on Education in Palestine: A Systematic Literature Review. International Conference and Seminar on Educational Management Department of Educational Administration - Educational Management Program, 99–105. https://doi.org/https://doi.org/10.17977/um083.0
- Sukker, N. (2019). The Level of Emotional Intelligence of The Heads of Public Schools in Gaza City and Its Relationship To The Degree of Success in Their Leadership Practices (in Arabic). *Dirasat: Educational Sciences*, 46(2), 601-623.
- Tarda, F., & Makhamra, K. (2022). The Degree to Which Secondary School Principals in the Hebron Education Directorate Practice Transformational Leadership and its Relationship to Empowering Teachers from Their Perspectives (in Arabic). *Arab Journal of Scientific Publishing*, (45), 788-818.