﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

كلية التربية
المجلة التربوية
***

الإدارة اليقِظَةُ عقلياً والتواضع الفكري والتعلق في العمل كمنبئات بالقيادة المتناغمة لدى القادة التربويين بمدارس التعليم العام في مصر والسعودية

إعداد

د/ عادل سيد عبادي
أستاذ مساعد الصحة النفسية
كلية التربية–جامعة أسوان

د/ رجب أحمد عطا
درس التربية المقارنة والإدارة التعليمية كلية
كلية التربية بالغردقة–جامعة جنوب الوادي

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية ـ العدد السادس والسبعون ـ أغسطس ٢٠٢٠م
Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة القيادة المتناغمة من قِبل القادة التربويين بمدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، والتعرف على تأثير النوع والجنسية والمرحلة التعليمية والتفاعلات بينهم على متغيرات الدراسة، وكذلك التعرف على الإسهام النسبي لكل من الإدارة اليقظة عقليًا والتواضع الفكري والتعلق في العمل في التنبؤ بالقيادة المتناغمة لدى القادة التربويين، وإمكانية اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين القيادة المتناغمة لدى القادة التربويين وكل من الإدارة اليقظة عقليًا والتواضع الفكري والتعلق في العمل. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٧) قائد وقائدة بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ببعض المدارس الحكومية، تراوحت أعمارهم ما بين (٢٦-٤٣) سنة بمتوسط عمر زمني قدره (٣٣.١٠) سنة، وانحراف معياري قدره (٣.٩٩)، كما قام الباحثان بإعداد أدوات الدراسة وهي؛ استبيان القيادة المتناغمة، ومقياس الإدارة اليقظة عقليًا، ومقياس التواضع الفكري، ومقياس التعلق في العمل. وأشارت النتائج إلى أن ممارسات قادة مدارس التعليم العام بالسعودية في ضوء القيادة المتناغمة جاءت بدرجة ممارسة عالية، في حين كانت ممارسات قادة مدارس التعليم العام بمصر في ضوء القيادة المتناغمة جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، كما كان هناك أثر دال إحصائيًا للنوع والجنسية والمرحلة التعليمية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على كل من الإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق الآمن بالعمل، والتعلق غير الآمن بالعمل، والقيادة المتناغمة لدى القادة التربويين. كما أسهمت المتغيرات معًا في التنبؤ بالقيادة المتناغمة لدى القادة التربويين بنسبة (٦٠%)، وكان التعلق الآمن بالعمل أكثر المتغيرات تنبؤًا، كذلك أمكن اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين القيادة المتناغمة لدى القادة التربويين وكل من: الإدارة اليقظة عقليًا والتواضع الفكري والتعلق في العمل لدى القادة التربويين.

الكلمات المفتاحية: الإدارة اليقِظة عقليًا-التواضع الفكري-التعلق في العمل-القيادة المتناغمة-القادة التربويون.

Mindful Management, Intellectual Humility, and Attachment at Work as Predictors of Resonant Leadership for Educational Leaders of Public Education Schools in Egypt and Saudi Arabia

Dr. Adel S. Abbady

Faculty of Education, Aswan University

Dr. Ragab A. Ata

Faculty of Education, South Valley University

The current study aimed to identify the reality of the practice of Resonant leadership by educational leaders in public education schools in the Arab Republic of Egypt and the Kingdom of Saudi Arabia, know the effect of gender, nationality, educational stage and the interactions between them on the variables of the study, As well as identifying the relative contribution of both Mindful management, intellectual humility and Attachment at work in predicting the Resonant leadership of educational leaders, and the possibility of deriving a constructive model for the relationships between Resonant leadership among educational leaders and both Mindful management, intellectual humility and attachment at work. The sample of the study consisted of (427) Educational Leaders in the Arab Republic of Egypt and the Kingdom of Saudi Arabia in some government schools, whose ages ranged between (26-43) years with an average age (33.10) years, and a standard deviation of (3.99). The researchers also prepared the study tools which are: Resonant Leadership Questionnaire, Mindful management Scale, intellectual humility Scale, and Attachment at work Scale. The results indicated that the practices of Educational Leaders of general education schools in Saudi Arabia in the light of Resonant leadership came with a high degree of practice, while the practices of Educational Leaders of general education schools in Egypt in the light of Resonant leadership came with a degree of medium practice, There was also a statistically significant effect of gender, nationality, educational stage, and bilateral and triple interactions between them on both Mindful management, intellectual humility, safe attachment at work, insecure attachment at work, and Resonant leadership of educational leaders, Variables together contributed to predicting Resonant leadership among educational leaders by (60%), Safe attachment at work was the most predictable variant. It was also possible to derive a constructive model for the relationships between the Resonant leadership of educational leaders and both: Mindful management, intellectual humility, and attachment at work of educational leaders.

key words: Mindful Management - Intellectual Humility - Attachment at Work - Resonant Leadership - Educational Leaders**.**

أدبيات الدراسة:

تعُد وظيفة المعلم من أشرف الوظائف وأعلاها، والمعلم هو العامل الحيوي الفعال النشط في المؤسسة التعليمة؛ فهو يؤدي العديد من الأدوار المهمة في بناء وإدارة بيئة تعليمية تتسم بالتواصل والتفهم داخل غرفة الصف وخارجها، وهو قائد يقود نفسه، ويقود الطلبة، ومؤسسته التعليمية ككل، ويتوقف نجاحه كقائد على مجموعة من العوامل أهمها: خبراته الأكاديمية، ومدى وعيه بالأدوار المنوطة به، كما أن من أهم هذه العوامل آرائه ومعتقداته، ويتوقف إحداث التغيير والتطور والنجاح في المؤسسة التعليمية على ارتقاء مستوى سلوك القيادة الذي يسلكه المعلم أو المبادئ التي يتبناها وتظهر في أدائه.

ويعتمد نجاح المؤسسة التعليمية على مجموعة من العوامل المهمة مثل: القيادة التعليمية القوية، ووضوح المهام المكلفة بها العاملين، ومناخ موات للتعلم، وفرص متنوعة للتعلم، وإدارة الطلاب والفصول، والعلاقات الإيجابية بين المنزل والمدرسة (Kearney, Kelsey, & Herrington, 2013). وتسعى التوجهات الحديثة في نظم التعليم إلى تمكين القادة التربويين من القيام بدور أكثر مركزية في تحسين التعليم والتركيز على القيادة التعليمية بدلاً من الالتزام الروتيني بإدارة المدرسة أو البرنامج التعليمي؛ فإجراء أي تغيير في نتائج المخرجات عند الطلاب يجب أولاً أن يكون بشكل غير مباشر من خلال المعلمين والموظفين الآخرين بالمدرسة، واستكشاف اليقظة العقلية لدى الأفراد يمكن أن يزود مديري المدارس بمورد إضافي عند تحدي الإجراءات الرسمية والهياكل الهرمية (Kearney, Kelsey, & Herrington, 2013).

ويواجه قادة اليوم عالمًا متغيرًا بشكل مستمر مقارنةً بالسنوات القليلة الماضية، وهذا ما جعل القادة يسعون إلى اقتناص كل فرصة ممكنة لمواكبة التغير، والقادة ذوو القيادة المتناغمة لديهم القدرة على الأداء بشكل صحيح حتى في ظل المواقف الضاغطة، وكذلك إلهام الأشخاص الذين يعملون معهم في نفس المؤسسات، وفي هذا الصدد، يحدد القادة المتناغمون، وهم فئة فرعية من القادة المتحولين، أهدافًا جديدة في ظروف مليئة بالتحديات، ويعطون الأمل بدلاً من التصرف المثير للإحباط أو القلق. فهؤلاء القادة يدفعون الآخرين نحو الأداء بطريقة قوية وموجهة ويعملون في تناغم معهم. بمعنى آخر، يتواصلون بصورة فعالة، لتمتعهم بمستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي الذي يمكنهم من الاحتفاظ بهذه العلاقات (Taner, & Aysen, 2013). وتتوافق مبادئ القيادة المتناغمة مع جوانب متعددة للجوانب

النفسية مثل: الذكاء الانفعالي والمرونة؛ فالقادة المتناغمون يستخدمون ذكائهم الانفعالي لبناء علاقات الثقة وتعزيز بيئة عمل نابضة بالحياة، من خلال خلق طاقة جماعية قوية تدعم مستويات متزايدة من الإنتاجية والإبداع والوحدة في جميع أنحاء بيئة العمل (Turk, 2018).

وتعدُ القيادة المتناغمة أسلوب قيادة علائقي إيجابي يسعى إلى تحقيق نتائج عمل فعالة، والمهمة الأساسية للقائد هي العنصر الانفعالي الذي يمكنه من القدرة على تحفيز أتباعهم من خلال المشاعر الإيجابية للحصول على أفضل النتائج باسم التناغم. والتناغم هو مفهوم يستلزم استخدام الجوانب النفسية والمالية والبيئية والاجتماعية والثقافية لتحفيز التابعين وتشجيعهم على التطلع وتحقيق أفضل ما لديهم في جميع الحالات لتحقيق النتائج المرجوة (Bawafaa, Wong, & Laschinger, 2015). وتُعرف القيادة المتناغمة بأنها سلوك القادة الذين يتميزون بمستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي، ويتناغمون مع انفعالات من حولهم، ويستغلون الانفعالات ويديرونها بشكل فعال لبناء علاقات قوية وثيقة، وخلق مُناخ من التفاؤل يدفعهم نحو الأداء والالتزام (Squires, Tourangeau, Spence Laschinger, & Doran, 2010).

ويتواصل القادة المتناغمون بشكل فعال مع الأشخاص الذين يعملون معهم؛ مما يتيح لهم العمل بتناغم ومشاركة أفكارهم ومشاعرهم حول ما يجب فعله ولماذا يفعلون؛ فالقادة الذين يمكنهم خلق التناغم يحسنون استخدام ذكائهم الانفعالي، كالوعي الذاتي (إدراك انفعالاتهم الخاصة، ومعرفة جوانبهم وقيودهم القوية)، والإدارة الذاتية (القدرة على التحكم في الانفعالات، والمرونة والقدرة على التكيف)، والوعي الاجتماعي (التعاطف، الاهتمام التنظيمي والمسؤولية)، والإدارة الفعالة للعلاقات مع الآخرين (Laschinger, Wong, Cummings, & Grau, 2014). علاوة على ذلك، تضمن هذه الكفاءات الأربع، وجود العديد من العوامل الأساسية للمرونة (الكفاءة الذاتية، والتفكير المرن والدقيق، والتفاؤل، والتعاطف) كسمات رئيسة تمكن القادة من الحفاظ على أسلوب القيادة المتناغمة (Jackson, & Watkin, 2004).

ويرى الباحثان أن القيادة المتناغمة هي ممارسة القائد التربوي أبعاد القيادة المتمثلة في: الوعي الذاتي والإدارة الذاتية والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات، فالمعلم الفعال لا يدير نفسه فحسب، بل يدير أيضًا مشاعر الآخرين ويبني علاقات قوية وثقة، والانفعالات هي

محركات قوية للحالات المزاجية للأفراد، وتنعكس في نهاية المطاف في أدائهم. فالمعلم يحاول قراءة الأفراد والمجموعات والثقافات التنظيمية بدقة لبناء علاقات دائمة معهم.

والقيادة المتناغمة مهمة لأنها تقود الاتصالات بين المعلم القائد والأتباع؛ مما يخلق بيئة تدعم قدرة القائد في التغلب على التوتر والإجهاد المرتبط عادة بمواقع القيادة، وتؤثر هذه القدرة على إدارة الضغوط بشكل إيجابي على جميع أعضاء البيئة، وتمنع القيادة المتناغمة القادة من التعثر في أخطار القيادة المتنافرة (Boyatzis, & McKee, 2005). ويفهم القادة المتناغمون أهمية العقل والجسم والقلب وروح القيادة، وبالتالي يجمع أسلوب القيادة المتناغمة بين العقل (الحكمة، الموضوعية، التشخيص، الفرز)، والمشاعر (يعرف نفسه، استخدام المشاعر من أجل الخير، العلاقات القوية، الحياة ذات معنى)، والروح (الحقيقية، الإبداع، الرؤية، التبصر)، والجسد (القوة، الحضور، العمل الصحيح، المسئولية)، وبذلك يمكنهم إدارة المشاعر السلبية، واستخدامها بعناية وبوعي وبشكل مناسب، والتركيز على الانفعالات للتأثير على ما حولهم، ومتفهمين للأفراد، ويركزون على قضية مشتركة، وبناء الإحساس بالانتماء للمجتمع، وخلق مناخ يطلق العنان للتعاطف والطاقة والروح الموحدة، وهم قادرون على التزام الهدوء والاستمرار في التركيز من أجل إدارة أنفسهم والآخرين بشكل فعال تحت الضغوط عند التعامل مع المواقف الغامضة، وأيضًا، تسهيل التمكين والتصرف بطرق تولد شعورًا أقوى وأكثر قدرة لدى من حولهم، وتشجيع المشاركة والعمل الجماعي من خلال البقاء بشكل مكثف في اتصال معهم لتنمية التفكير والشعور لتحفيزهم وتنشيطهم، ودعم الصحة والرفاهة، وتشجيع التعاون والابتكار، والمشاركة وتحفيز الموظفين، وهذا يؤدي في نهاية المطاف إلى تحسين الأداء العام (Laschinger, et al., 2014).

ويتضمن مفهوم القيادة المتناغمة الوعي الذاتي والوعي بالآخرين وعملية التجديد، بما في ذلك اليقظة، والأمل، والتفاؤل، والرحمة، والتعاطف، ويؤكد الخبراء على أهمية التجديد للحفاظ على فعالية القيادة، ويحذرون من حدة التنافر في العلاقات المتبادلة، إما بسبب إهمال الممارسة الذكية أو الفشل في تحقيق حياة متوازنة، والتركيز المفرط على قضية واحدة يدعو إلى الفشل، ويتم ذلك بممارسة "الذهن الواعي" من خلال الوعي الذاتي والوعي بالآخرين، ويجب على القادة من أجل الحفاظ على القيادة المتناغمة الانخراط في عملية

التجديد؛ حيث يجب عليهم اتخاذ خطوات استباقيه للتغلب على الضغوط الحتمية المرتبطة بدورهم القيادي (Turk, 2018).

فالقيادة المتناغمة من خلال ممارساتها يشعر الأفراد فيها بالتزامن مع بعضهم البعض حول هدفهم المشترك (الرؤية والرسالة والقيم)، ورعايتهم المشتركة لبعضهم البعض (الرحمة)، والتآلف والاهتمام بنفسه والآخرين (اليقظة)، وتحفيز وإلهام الآخرين للوصول للهدف (الأمل). ويمكن للقادة المتناغمين تغيير المواقف وإيجاد الفرص من التحديات واستخدام والطرق الإبداعية للتغلب على العقبات، فهم متفائلون لكنهم واقعيون، فالقيادة المتناغمة تخلق علاقات قوية وإيجابية تؤدي إلى مناخ تنظيمي مثير، ويدرك القادة الذين يحافظون على صداهم أن التجديد مطلوب لأنه عملية شاملة تنطوي على العقل والجسم والقلب والروح. فبدون التجديد المنتظم تصبح التضحية كبيرة للغاية وينتج عن التنافر نتائج مدمرة في كثير من الأحيان، ويبدأ التجديد باليقظة والأمل والرحمة، حيث تواجه هذه العناصر الثلاثة معًا الآثار المدمرة للضغوط وتبقيهم دائمًا في حالة من التجديد، وبالتالي فهي تساعد على إنتاج علاقات قوية وقيادة ناجحة.

وقد أشارت الدراسات التي تناولت القيادة المتناغمة إلى ارتباط القيادة المتناغمة بالعوامل الروحانية في مكان العمل المتمثلة في الرضا في العمل والارتباط في المجموعات والتوافق مع القيم التنظيمية، كما أن القادة المتناغمين يستخدمون القدرات المعرفية الانفعالية والاجتماعية لإعادة شحن أنفسهم، وإقامة صلات إيجابية، وتطوير حالة سليمة وديناميكية لجذب الآخرين نحو هدف مشترك، ويحتاج القائد إلى ممارسة أسلوب القيادة المتناغمة من خلال تحقيق الأبعاد التالية: الأمل والرحمة واليقظة من خلال العقل والجسد والقلب والروح. وبالتالي، فإن الغرض من القيادة المتناغمة هو توفير بيئة فعالة وصحية في العمل وتعبئة المواقف الإيجابية حول القائد، كما أن القائد المتناغم هو ملهم، ويخلق لهجة عاطفية إيجابية تتميز بالأمل والخبرات ويبرهن على الرحمة، ويتوافق مع الذات والآخرين والبيئة. مما يؤثر تأثيرًا إيجابيًا علي سلوكيات المواطنة التنظيمية (Kushwaha, 2019a; Kushwaha, 2019b; Ayask, & Sadeghi, 2016; Purwandari, 2015)

وعندما ينظر القادة إلى الطرق التي يمكن أن تزيد من الفاعلية وتقلل من الضغوط، يمكن أن تقدم اليقظة العقلية ممارسات لكليهما. فهي تزيد من الالتزام للحد من الضغوط وتحسين سلوك القيادة الفعال، كما أنها تعزز التقدم للقادة التربويين. فكما أوضحت الدراسات،

تعتمد القيادة اليقظة على تعزيز قدرة القائد على مواجهة المواقف والتغيرات المختلفة، وتحقيق والابتكار وإيجاد طرق ووجهات نظر جديدة، كذلك إقامة علاقة إيجابية في أداء العمل، وترتبط بازدهار الموظفين وتُظِهر أيضًا الدور المحتمل لقيادة المنظمة بوعي حتى يتمكن القادة من ضبط أنفسهم والفريق وأيضًا مؤسستهم بشكل أكثر فعالية Burmansah, Rugaiyah, Mukhtar, Nabilah, Ripki, & Fatayan, 2020; Reb, Chaturvedi, Narayanan, & Kudesia, 2018). ويتضمن مفهوم اليقظة لدى القادة الاستفادة من العناصر المختلفة لممارسة اليقظة العقلية وتطبيقها في المدرسة أو المؤسسات التعليمية؛ فاليقظة العقلية مرتبطة بممارسة القيادة، كالحد من التوتر، وهو أمر مهم للقادة الذين يسعون جاهدين للتكيف مع أدوارهم القيادية أو تحسينها، كما أنها تعزز فعالية القادة في تحسين الصفات المهمة المرتبطة بالذكاء الاجتماعي والانفعالي (Wells, 2015).

وترجع نشأة مفهوم اليقظة العقلية إلى أعمال Langer، حيث أشار لها بأنها حالة من الوعي الواعي يكون فيها الفرد مدركًا ضمنيًا لسياق ومحتوى المعلومات، كما أنها حالة من الانفتاح على الحداثة يَبْني فيها الفرد بنشاط الفئات والتمييز. وعلى النقيض من ذلك، فإن عدم اليقظة العقلية هو حالة عقلية تتميز بالإفراط في الاعتماد على الفئات والتمييزيات التي كانت في الماضي والتي يكون الفرد فيها معتمدًا على السياق، وعلى هذا النحو، يكون غافلاً عن الجوانب الجديدة (أو البديلة) للموقف. واليقظة العقلية لدى الفرد تتطلب الانفتاح على الأفكار الجديدة ووجهات النظر المختلفة بدلاً من أن يصبح أكثر فاعلية في اتباع الإجراءات الروتينية بحيث لم يعد يفكر في البدائل أو وجهات النظر المبتكرة، فاليقظة تساعد على معرفة ما نقوم به وكيف نتفاعل مع ذلك حتى نتمكن من اختيار استجابة مدروسة بدلاً من الرد بلا مبالاة (Langer, 1992).

ويُعد Weick, Sutcliffe, & Obstfeld (1999) من أوائل الذين استخدموا مصطلح اليقظة العقلية في الدراسات التنظيمية، حيث أشار إلى أنه يمكن للمؤسسات أن تعمل على تنمية بيئة يقِظة من خلال تشجيع المرونة والانفتاح على المعلومات الجديدة والثقة وتحمل المخاطر والقدرة على التكيف المدروس. وقد طور Hoy (2003) مفهوم اليقظة العقلية في البيئة المدرسية؛ حيث أشار إلى أنه عندما يتبع المعلمون والإداريون قواعدهم أو يلتزمون بأوامر لا معنى لها، فإنهم بلا عقل أو يقومون بعمل بلا هدف، ولكن عندما يستبدلون أحكامهم بالتركيز على الأهداف، فإنهم يصبحون يقظين عقليًا. والسعي الفردي لتحقيق

النتائج يعوق اليقظة العقلية، في حين أن التركيز على التحسين يعزز اليقظة العقلية. فغالبًا ما يؤكد المعلمون والإداريون على الأهداف والنتائج على حساب العملية، أي أنهم مهتمون بـ "هل يمكنني القيام بذلك؟" بدلاً من "كيف يمكنني القيام بذلك؟"، حيث يركز منظور العملية على تحديد الخطوات لتحقيق الأهداف وتسترشد بالمبدأ الأساسي العام: "لا توجد إخفاقات، بل حلول غير فعالة".

وتبحث اليقظة المدرسية بشكل منتظم عن علامات الخلل وتحاول تجنب المشكلات الصغيرة من أن تتحول إلى كوارث. وتوضح احتمالية الفشل من خلال المسح المستمر بحثًا عن الاختلافات، وتجنب القواعد والإجراءات الروتينية، وتصحيح المواقف قبل أن تتصاعد إلى أزمة (Hoy & Miskel, 2008). ويعتمد السلوك اليقظ على التشكيك في المعتقدات السابقة وتطوير العادات العقلية التي تعكس التعلم والنمو اللذين يأتيان من التفكير السليم (Kearney, Kelsey, & Herrington, 2013)، وقدرة مدير المدرسة على القيادة اليقظة يمكن أن يكون لها تأثير عميق على اليقظة العقلية المدرسية والقدرة على تحمل المخاطر (Hoy, Gage & Tarter, 2006)، واليقظة العقلية سواء كانت تحدث بشكل طبيعي أو تم تطويرها بشكل متعمد، يمكن أن تساعد مدير المدرسة على أن يكون أكثر فاعلية في تطوير المهارات الأساسية اللازمة لقيادة المدرسة بنجاح (Kearney, Kelsey, & Herrington, 2013).

وبذلك، تشكل اليقظة العقلية طريقًا للخروج من متلازمة التضحية وتوليد القيادة المتناغمة لدى القادة؛ فاليقظة العقلية تعني أن تصبح مدركًا للذات عقليًا وجسديًا وانفعاليًا وروحيًا. كذلك النظر إلى من حولنا من أشخاص في حياتنا والسؤال كيف هم؟ دون أي غرض سوى اكتشاف ما يحتاجون إليه، وليس لغرض جعلهم يؤدون أعمالاً من أجلنا. فهي بذلك تمثل نكران الذات والتخلي عن الأغراض الشخصية لتحقيق النجاح. أخيرًا، تشمل اليقظة العقلية التصرف بناءً على ما نتعلمه. وهذا يعني اتخاذ خيارات واعية حول كيفية الرد على الأشخاص والمواقف بطريقة تكون حقيقية ومتناسقة مع القيم (McKee, & Massimilian, 2006). وتتجاوز القيادة اليقظة عقليًا نظرية القيادة الكلاسيكية التي تحدد القيادة بالسمات فقط، فالقيادة اليقظة تقدم وصفًا للحاضر، ودقة في وصف كيفية قيام القادة بسن هذه

السمات بطرق وفق طريقة وجودها، بما يتيح للقائد إحساسًا بسعة الصدر، والصبر، والاستماع، والتعاطف وكلها صفات مهمة للقادة(Wells, 2015) .

ويتعلم قائد المدرسة اليقظ عقليًا تنمية الوعي من خلال التركيز على اللحظة الحالية ومراقبة الواقع الحالي داخل المؤسسة. وعلى هذا النحو، يرى قائد المدرسة اليقظ عقليًا مشهد الواقع، وليس فقط التركيز على أكثر المعلومات أو المشاعر الإيجابية. ويواجه هؤلاء القادة المواقف السلبية والمجهدة في المدرسة. وتتضمن القيادة اليقظة لقادة المدارس فحصًا واقعيًا لكل ما يحدث داخل المدرسة أو المؤسسة التعليمية. والملاحظة المستمرة التي هي مفتاح نجاح القائد، ولا سيما مع ملاحظة قيادته فيما يتعلق بالمؤسسة (Wells, 2015). فالقائد اليقظ عقليًا سيشجع الأفراد على التحدث حتى إذا كانت أنشطة العمل قد تتعطل في بعض الأحيان؛ لتشجيع وجهات النظر المتشككة لدى العاملين، وإعطاء إحاطات إعلامية ذات مغزى. وسوف يتعامل القائد اليقظ عقليًا مع التجربة السابقة بالتناقض، أي يجنب المبالغة في تقدير قيمة التجربة السابقة؛ وتسريع ردود الفعل وتطوير / تحديث الكفاءات. ويعزز القائد اليقظ عقليًا مناخًا يتم فيه إعطاء الأولوية للسلامة والأهم من ذلك حيث يتم دمج معنى وغرض السلامة باستمرار في الإجراءات وعمليات اتخاذ القرار والاتصالات (Mellor, Wilday, Lunt, & Holroyd, 2015).

وبذلك، يرى الباحثان أن القيادة اليقِظة عقليًا هي الانتباه الواعي للقائد التربوي من خلال التركيز على المعلومات والمشاعر الإيجابية ومراقبة الواقع لكل ما يحدث داخل المؤسسة التعليمية، ليصبح منفتحًا على الأفكار الجديدة ووجهات النظر المختلفة ليواكب الحداثة، مما يمكنه من القيام باستجابة مدروسة لما يقوم به من أدوار، ويصبح فكره مبني على أنه لا توجد إخفاقات، بل حلول غير فعالة، فالقيادة اليقظة عقليًا تعمل على تطوير العادات العقلية، وتطوير المهارات الأساسية اللازمة لقيادة المدرسة بنجاح لتوليد القيادة المتناغمة لدى القادة.

وقد تبين من مراجعة نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين اليقظة العقلية والقيادة وجود علاقة سالبة بين اليقظة العقلية لدى القادة ونمط القيادة غير البناءة، وكذلك وجود علاقة إيجابية بين اليقظة العقلية لدى القادة ونمط القيادة التحويلية، كما أن الإدارة اليقظة عقليًا في المدرسة لدى المعلمين تسهم بشكل دال على التحصيل لدى الطلبة، وتوفر

آفاقا حيوية وإنسانية للقادة والقيادة بتشجيعهم لرؤية الواقع والتحدي بشكل غير تقليدي، لوضع قيمة أساسية على رفاهية الآخرين وكيف نعيش ونؤدي الآن. كما أن خلق حالة من اليقظة العقلية الجماعية لدى القادة في المؤسسات يمكنهم من إدارة ما هو غير متوقع، ويؤدي إلى تحقيق فوائد أكبر للموظفين والقادة والمؤسسات، كما أن ممارسة اليقظة العقلية من جانب قادة المدارس يمكنهم من تقليل مستوي الضغوط التي يواجهونها، وتحسن فعالية القيادة لديهم (Kearney, Kelsey, & Herrington, 2013; Lange, Bormann, & Rowold, 2018; Mellor, Wilday, Lunt, and Holroyd, 2015; Sinclair, 2015; Wells, 2015)

ويتضح مما سبق أن الإدارة اليقظة عقليًا أحد المفاهيم المستحدثة عن مفهوم اليقظة العقلية، وتم توظيف هذا المفهوم في مجال الإدارة، كما تم استخدامه مؤخرا في المجال التربوي داخل المؤسسات التربوية، وهو مفهوم نفسي تم توظيفه في مجال الإدارة، ولم يستخدم هذا المفهوم –في حدود علم الباحثين– في الدراسات العربية، كذلك فقد أوضحت الدراسات السابقة أهمية هذا المفهوم ودوره في القيادة، كما أوضحت الدراسات أن الإدارة اليقظة عقليًا عامل إيجابي في أنماط القيادة المتنوعة، وبل ويُعد أحد العوامل الإيجابية المحددة لنجاح القائد.

ويمثل غياب وعي الفرد بحدود معرفته بما في ذلك الخلل في الإدراك أو عدم الإدراك عملية تضليل للذات أو محدودية لوجهة نظر الفرد. فمن الناحية الفكرية، غالبًا ما يسقط الأفراد ضحايا ميولهم غير المبرّرة وأفكارهم المسبقة، وهم كثيرًا ما يدّعون أنهم يعرفون أكثر مما يعرفون في الحقيقة، وهنا يظهر مفهوم التواضع الفكري كعنصر أساسي في تنمية القدرات العليا في التفكير (Paul, & Elder, 2014). فالتواضع بشكل عام يشمل النظرة الموضوعية للذات وتقييمها بشكل واقعي، والتركيز على الآخر، والاعتراف بحقّه في التفوق والإنجاز، والانفتاح على المعلومات الجديدة. وضبط النفس، والتصرف بشكل واقعي بدون مبالغة، أو تضخيم أثناء تقييم الخصائص الذاتية، وفي التعامل مع الآخرين. ولا ينظر إلى التواضع على أنه ضعف، وإنما كفضيلة، وقوة شخصية (الضبع، ٢٠١٨). وبذلك يرى الباحثان أن التواضع مفهوم نفسي إيجابي وسمة إيجابية في الشخصية وقد نشأ عن هذا المفهوم أشكال متنوعة منها التواضع الفكري والتواضع الثقافي والتواضع الاجتماعي وغيره من أشكال التواضع. ففي البحوث النفسية، تم تحديد التواضع كسمة تتضمن رؤية دقيقة أو

معتدلة لنقاط القوة والضعف لدى الفرد، وكذلك التوجه الشخصي بين الأفراد بدلاً من التركيز على رؤيته الذاتية، بحيث يستطيع الحد من الأنانية بطرق تحافظ على القبول الاجتماعي. وبذلك فالتواضع الفكري مفهوم عكسي لمفهوم "الغطرسة الفكرية" intellectual arrogance، الذي يمثل رذيلة متجذرة بعمق في علم النفس الإنساني، فكينونة الإنسان لديها ميل كبير في تقدير مواطن قوتها الفكرية والتقليل من نقاط الضعف لديها؛ وهذا ينتج عنه ميلٌ قويٌ إلى تحيزات الفرد تجاه أفكاره الخاصة، فتصرفاته وأفعاله هي جزء لا يتجزأ من الهندسة البنائية المعرفية لديه بطرق يمكن أن تؤدي به بشكل منتظم إلى التفكير المنحاز في بعض الحالات لأسباب تكيفية. فهناك علاقة قوية بين التواضع الفكري والسمات الأخلاقية مثل: الرغبة في مسامحة الآخرين ومساعدتهم والتعاطف معهم. علاوة على ذلك، اكتشف علماء النفس الصفات والسلوكيات المرتبطة بالتواضع الفكري التي تسهل التعلم والنمو الشخصي والتفاعل الاجتماعي والازدهار البشري (Church, & Samuelson, 2017; van Doorn-Harder, 2017).

ويقوم التواضع الفكري على إدراك الفرد بأنه لا يجب أن يدّعي أكثر مما يعرف بالفعل، وهذا يتضمن البعد عن التظاهر والادعاء والغرور الفكري، فهو يعني أن نضع أنفسنا مكان الآخرين حتى نفهمهم (عبد الحميد، ٢٠١٥). ويمكن تفسير التواضع الفكري على أنه مُدرك لحدود معرفة الفرد الحالية وقدرته على اكتساب المزيد من المعرفة، مما يجعلها قيمة أساسية في عصر المعلومات (Christen, Alfano, & Robinson, 2017). وقد نال جانب الشخصية اهتمام الباحثين في مجال القيادة من نواح كثيرة؛ حيث يتم البحث عن جوانب الشخصية القيادية مثل: موقفه تجاه تحدى قواعد ما، وما يجعله قائد قوي والقوة والحزم، ويعُد التواضع الفكري أحد أهم العوامل في جانب الشخصية لنجاح القائد؛ فالتواضع الفكري هو مفتاح النجاح كقائد (van Doorn-Harder, 2017). حيث يري بعض الباحثين التواضع كسمة، بينما يراها الآخرون كعنصر من عناصر القيادة لا يختلف عن سلوكيات القادة مثل: القيادة الروحية spiritual leadership (Fry, 2003)، والقيادة الخادمة servant leadership (Van Dierendonck, & Nuijten, 2011)، والمستوى الخامس من القيادة Level 5 Leadership (Ou, Tsui, Kinicki, Waldman, Xiao, & Song, 2014).

وترجع بدايات استخدام مصطلح التواضع الفكري إلى Roberts, and Wood (2003, 2007) من خلال العمل على فهم التواضع بشكل عام، والناتج عن مقارنته بالرذائل "فخر غير لائق"؛ حيث أشارا إلى التواضع الفكري بأنه مصدر منخفض للقلق يحدث للفرد نتيجة التواصل الفكري مع الآخرين، خاصة عندما يتجاهل الفرد هذا القلق أو يتم تهميشه بسبب المخاوف الفكرية؛ حيث يهتم الفرد بالمعرفة بمختلف سماتها المتمثلة في: الحقيقة، والتفسير، والمبررات، والتماسك، والدقة، والمدلولات.

وتم تعريف التواضع الفكري بأنه إدراك الفرد أن معتقدًا شخصيًا معينًا قد يكون قابلاً للخطأ، وعلى الرغم من أن التواضع الفكري يعكس بشكل أساسي تقييمات الأفراد لمعتقداتهم، إلا أنه غالبًا ما يظهر من خلال الانفتاح على آراء الآخرين وعدم وجود صلابة وغرور فيما يتعلق بمعتقدات الفرد وآرائه. وفي المقابل، يتجلى التواضع الفكري المتدني في بعض الأحيان من خلال إصرار لا أساس له على أن معتقدات الفرد صحيحة وتجاهل الأشخاص الذين يحملون وجهات نظر مختلفة، وبالتالي، فإن انخفاض التواضع الفكري ليس مجرد مشكلة فقط بالنسبة لدقة معتقدات الأفراد، بل يمكن أن يولد أيضًا صراعًا بين الأفراد وردود فعل قوية على الاختلافات في الرأي وقرارات تستند إلى معلومات غير صحيحة وعدم الرغبة في التفاوض أو التسوية (Leary, Diebels, Davisson, Jongman-Sereno, Isherwood, Raimi, Deffler, & Hoyle, 2017). والتواضع الفكري هو شكل معين من أشكال التواضع التي أصبحت ذات أهمية حديثة في العلوم الاجتماعية، فهو يشير إلى الوعي الذي لا يهدد الفرد من الخطأ الفكري، وهذا الوعي الذي لا يهدد أفكار الفرد يقدم استقلال صحي بين الفكر والأنا، وهذا يعني أن الشخص لن يشعر بالتهديد بسبب الخلافات الفكرية، ولن يكون واثق ثقة مطلقة تجاه معرفته، وسيحترم وجهات نظر الآخرين، وسيكون منفتحًا على مراجعة وجهات نظره عند الضرورة (Krumrei-Mancuso, 2017).

وعلى الرغم من البداية المتأخرة نسبيًا لدراسة التواضع في علم النفس، إلا أنه حَظِيَ بثراءٍ وعمقٍ في تناوله على بساط البحث النفسي؛ حيث تعددت الآراء والاتجاهات في النظر إليه؛ حيث تمَّ النظر إليه باعتباره شكلاً من أشكال الذكاء الروحي، وأسلوبًا للقيادة، وحالة خلف الذات، توصف بالتركيز المنخفض عليها (الضيع، ٢٠١٨). كما يرجع تفسير التواضع الفكري إلى نموذج العوامل الستة الكبرى للشخصية كونه أحد عوامل الشخصية الذي يشتمل

على الوعي بحدود معرفة الفرد، بما في ذلك الإحساس بالظروف التي من المحتمل أن تعمل فيها الأنانية لدى الشخص بصورة ذاتية (Christen, Alfano, & Robinson, 2017).

كما أن هناك أحد الاتجاهات المفسرة للتواضع ترجعها إلى الفضائل الفكرية Intellectual virtues، وهي القواعد المكتسبة من الأداء الفكري؛ حيث تشتمل الفضائل الفكرية على مجموعة من المكونات منها: التواضع الفكري، والشجاعة الفكرية، والكرم الفكري (Roberts, Wood, & Wood, 2007). وعلى الرغم من أنه قد تم تناول مفهوم التواضع الفكري مطولاً في سياق القيم المعرفية، إلا أنه حاز على القليل من الاهتمام من جانب علماء النفس، وحتى الآن يقتصر البحث في التواضع الفكري في علم النفس على تحليل أبعاده مع الفضائل الأخرى (الحكمة والتواضع والخجل)، كذلك فإن التواضع الفكري يرتبط بالبنيات الأخرى التي تتضمن ميلًا عامًا للتأكيد بشكل غير مبرر على معتقدات الفرد، مثل: الدوغماتية والعنصرية وانخفاض الانفتاح، إلا أن الأشخاص ذوي التواضع الفكري أكثر انسجاما مع قوة الحجج المقنعة (Leary et al., 2017; Samuelson et al., 2015).

وبناءً على ما سبق، يرى الباحثان أن التواضع الفكري أحد المصطلحات الحديثة التي تم استخدامها في مجال علم النفس، ولم توجد دراسات عربية تناولت هذا المفهوم تحديداُ في حدود علم الباحثين، على الرغم من تناوله في البحوث الأجنبية، كما أن مفهوم التواضع الفكري أحد السمات الإيجابية في الشخصية المرتبطة بشكل مباشر في علم النفس الإيجابي، كما أن التواضع الفكري يشير إلى إدراك الفرد لحدود معرفته ومعتقداته وآراءه من حيث القوة والضعف، وقدرته على اكتساب المعرفة باطلاعه على ما يمتلكه الآخرون من أفكار ومعتقدات، ومن خلال وضع نفسه مكان الآخرين لكي يفهم ويفسر طريقة نظرهم للأشياء، وقد أشارت آيات عدة في القرآن الكريم إلى التواضع منها قول الله تعالى ﴿وَاخْفِضْ جَنَاحَكَ لِمَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ﴾ (سورة الشعراء، آية ٢١٥)، ﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الأَرْضِ هَوْنًا ﴾(الفرقان، ٦٣)، كما دعا (صلى الله عليه وسلم) إلى التواضع، وحَثّ عليه بقوله: "إنّ الله أوحَى إليَّ أنْ تواضعوا حتى لا يَفْخَر أحد على أحد ولا يَبغي أحد على أحد"، كما يتفق مع ما أشار إليه الإمام الشافعي "رأيي صَوابٌ يَحتَمِلُ الخَطأ، ورأيُ غَيري خَطأ يَحتَمِلُ الصَّوابَ"، ويشمل التواضع الفكري البعد عن التظاهر والادعاء والغرور الفكري، فهو عكس مفهوم "الغطرسة الفكرية"، فهو مفتاح النجاح للقادة كقائد، مما يجعله قيمة أساسية

في عصر المعرفة ويساعده على سرعة اتخاذ القرار، فهو يقع في منطقة مستقلة ما بين الأنا والفكر؛ حيث ينتج عنه شعور الفرد بالسلام مع من يختلف عنه في الفكر والآراء، مما يجعله منفتحًا على مراجعة وجهات نظره عند الضرورة.

وقد تبين من مراجعة نتائج الدراسات السابقة التي تناولت التواضع لدى القادة أن التواضع سمة من سمات القيادة، ويؤثر في نمط القيادة التربوية، كما أنه منبئ للأداء القادة والعاملين، ومرتبط بفاعلية الذات والقدرات العقلية العامة والرضا الوظيفي، كما أن القادة المتواضعين فكريًا كانت ردود أفعالهم أكثر إيجابية تجاه احترام معتقدات الآخرين وأكثر كفاءة ومعرفة وذكاءً، ويحدد الطريقة التي ينظر بها ويستجيب من خلالها نحو الآخرين، كما أن مدركات القائد تجاه التواضع الفكري مرتبطة بالثقة والتسامح والتوجهات الإيجابية، والمعتقدات والقيم الدينية، كما أنه يساعد القادة على بناء الثقة والالتزام والمتابعة في بيئة العمل، فالتواضع أقوى العوامل المؤثرة على قدرة القادة في المناصب العليا على اتخاذ قرارات عملية موجهة فيما يوجهونه من مواقف (Baldoni, 2009; Caldwell, Ichiho, & Anderson, 2017; Hook, Davis, Van Tongeren, Hill, Worthington, Farrell, & Dieke, 2015; Hopkin, Hoyle, & Toner, 2014; Krumrei-Mancuso, & Rouse, 2016; McElroy, Rice, Davis, Hook, Hill, Worthington & Van Tongeren, 2014; Romanowska, Larsson, & Owens, Johnson, & Mitchell, 2013; Oyer, 2015; Theorell, 2014; Sousa & van Dierendonck, 2017).

ويتضح مما سبق أن التواضع الفكري أحد الخصائص الإيجابية في الشخصية، وهو مؤشر إلي انفتاح الفرد على الأفكار المختلفة، كما أشارت الدراسات السابقة إلى أن التواضع الفكري مرتبط بالعديد من المتغيرات الإيجابية في الشخصية، كذلك أنه عامل هام يجب توافره في الشخصية القيادية لتتمكن من أداء أدوارها القيادية بفاعلية.

وكثيرًا ما يقوم الباحثون بالبحث في المواقف التي تؤدي فيها العلاقات الشخصية دورًا مهمًا في تحديد كيفية عمل الأفراد ووحدات العمل والمنظمات؛ حيث ركزت معظم الأبحاث على تأثير سمات الشخصية على سلوك الفرد في العمل، وعلى الرغم من أهمية هذه المتغيرات، فإن دراسة خصائص الفرد المرتبطة بشكل مباشر بكيفية ارتباطه بأشخاص آخرين يمكن أن يوفر إمكانية تعزيز فهمنا لطبيعة العلاقات والسلوك في العمل. وأنماط تعلق الفرد أحد هذه الخصائص؛ حيث تفترض نظرية التعلق أن الأفراد لديهم ميل فطري إلى البحث عن القرب من الآخرين في أوقات الحاجة، وأن الأفراد يطورون استراتيجيات مختلفة للبحث عن

قريب استنادًا إلى التجارب المبكرة التي أوضحها بولبي، وعلى الرغم من أن نظرية التعلق قد حظيت باهتمام بحثي كبير في علم النفس النمو والاجتماعي، إلا أنها بقيت غير مطورة نسبيًا في علم النفس التنظيمي والسلوك التنظيمي (Richards, & Schat, 2011).

وترجع نظرية التعلق إلى أعمال Bowlby وAinsworth؛ حيث أشارا إلى أن الأفراد يطورون نماذج معرفية للأداء من خلال العلاقات المبكرة مع مقدمي الرعاية منذ مرحلة الطفولة تمكنهم من انتقاء السلوك الملائم للتفاعل مع الآخرين وتحديد استجابات الآخرين تجاه احتياجاتهم (Ainsworth, 1989; Bowlby, 1990)، وكان يشار إلى مفهوم التعلق في الأصل على أنه تصنيف ثلاثي (آمن، قلق، متجنب) أو تصنيف من أربع فئات (آمن، غير آمن/ انطوائي، قلق/مضطرب، مشوش/ منتظم غير منتظم)، وفي الآونة الأخيرة، تحول التركيز إلى تصور ثنائي الأبعاد يتكون من التعلق الآمن والتعلق القلق أو غير الآمن (Richards, & Schat, 2011).

وترجع بداية الاهتمام بأنماط التعلق في العمل إلى دراسة Joplin, Nelson, and Quick (1999) التي تناولت العلاقة بين أنماط التعلق والأداء، ثم تبع ذلك دراسة Simmons, Gooty, Nelson, and Little (2009) التي أشارت إلى أنماط التعلق باعتبارها سمة شخصية لدى المديرين بمجرد شعورهم بالثقة مع العاملين في أماكن العمل، إلى أن حددت دراسة Richards, & Schat, (2011) مصطلح أنماط التعلق في العمل بالاعتماد على نظرية التعلق لفهم الظواهر في مكان العمل.

ويمكن أن يفسر التعلق في العمل أداء الفرد؛ لأنه يعكس كيفية نظر الأفراد لأنفسهم وللآخرين، وهذا بدوره يؤثر على كيفية تفكيرهم في الآخرين وفي سلوكهم تجاههم في العمل. وتميل بحوث الشخصية السابقة في السياقات التنظيمية إلى التركيز على السمات العامة (على سبيل المثال، العوامل الخمسة في الشخصية) التي أتضح أنها مرتبطة بمتغيرات مثل الأداء، والرضا الوظيفي وأشكال السلوك الضارة بالعمل (التنمر، التحرش، العدوان، السرقة، الاحتيال، وغيرها)، ومقارنةً بهذه السمات، يعد نمط التعلق سمة فريدة للفرد قد تضيف إلى فهمنا لسلوك العمل لدى الفرد (Richards, & Schat, 2011). وتعد عمليات التعلق جانبًا أساسيًا من جوانب القيادة، وعلى وجه التحديد، تشبه العلاقات التي يقودها القائد العلاقة بين الوالدين والطفل في كثير من النواحي. ويشمل الدور القيادي، على غرار الدور الوالدي،

الإرشاد، والتوجيه، وتولي المسؤولية، ورعاية الآخرين الأقل قوة الذين يعتمد مصيرهم عليه (Popper, and Mayseless, 2003).

ويرى الباحثان أن التعلق في العمل أحد سمات الشخصية المفسرة لسلوك القادة التربويين داخل المؤسسة التعليمية؛ حيث يطورون القادة استراتيجيات لإشباع حاجاتهم النفسية في العمل؛ حيث يفسر التعلق أداء القادة في العمل لأنه يعكس كيفية نظرتهم لأنفسهم والآخرين، وهذا بدوره يؤثر على كيفية تفكيرهم في الآخرين وفي سلوكهم تجاههم في العمل. فبمجرد شعورهم بالثقة مع العاملين في أماكن العمل، يمكنهم توجيه العملية التعليمية للأفضل بالثقة في الآخرين وتوزيع المهام عليهم، والعمل بانسجام معهم.

وقد تبين من مراجعة نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أنماط التعلق لدى القادة ارتباط أنماط التعلق ببعض أنماط القيادة مثل نمط القيادة الكاريزمية charismatic leadership ونمط القيادة العلائقية Relational Leadership ونمط القيادة الأصيلة authentic leadership، كما أن ذوي التعلق الآمن يتم وصف أسلوبهم القيادي على أنه شخصية جذابة، ويدركون أنفسهم أنهم أكثر فاعلية في فرق العمل، وأنهم نواة قائد للفريق في المستقبل بالمقارنة مع الأفراد ذوي التعلق غير الآمن، ويساعدهم على تكوين فهم أفضل لنموذج العمل الداخلي للقائد عند إدارة الآخرين والتفاعل مع المرؤوسين وفي مواقف التدريب، وأكثر فاعلية وأعلى في مستوى الرضا الوظيفي، كما أنهم منشغلين وشغوفين بأن يكونوا قادة تحويليين transformational leaders، وذوي قيادة فعالة، وذلك ينعكس بنتائج إيجابية على تابعيهم، في حين أن القادة ذوي التعلق القلق لديهم مزيد من الدوافع القيادية التي تخدم مصالحهم الذاتية، ووجود قيادة ضعيفة للممارسات الموجهة نحو المهام، كما كان لديهم ضعف في أداء أتباعهم، ويسهم ذلك في الاحتراق النفسي وانخفاض رضاهم الوظيفي (Berson, Dan, & Yammarino, 2006; Boatwright, Lopez, Sauer, Van DerWege, & Huber, 2010; Breshnahan, & Mitroff; 2007; Davidovitz, Mikulincer, Shaver, Izsak & Popper, 2007; De Sanctis, & Karantzas, 2008; Mayseless, 2010; Rahimnia, & Sharifirad, 2015; Ronen & Mikulincer 2009; Towler, 2005; VanSloten, & Henderson, 2011).

ويتضح مما سبق أن التعلق في العمل أحد المتغيرات النفسية التي تم توظيفها في مجال العمل، كما أن هذا المفهوم مرتبط بأشكال متنوعة من أنماط القيادة، كذلك أوضحت الدراسات أن هذا التعلق الآمن بالعمل يعد أحد العوامل الأساسية لنجاح القائد في القيام

بمهامه القيادية، كما أن التعلق غير الآمن بالعمل يعرض القادة في بعض الأوقات إلى اتخاذ قرارات خاطئة ترجع إلى فشلهم في تكوين تعلق آمن في العمل.

وبناء على ما سبق، يتضح للباحثين أن الإدارة اليقِظة العقلية والتواضع الفكري والتعلق في العمل عناصر أساسية مسهمه في نجاح القائد التربوي، ومن أهم أنواع القيادة الحديثة التي ارتأى الباحثان أنه يمكن أن تكون مسهمه في تطوير المؤسسة التعليمية هي القيادة المتناغمة، لهذا يعمل الباحثان على تحديد إسهام هذه المتغيرات في نمط القيادة المتناغمة.

مشكلة الدراسة:

يتضح مما سبق أن القادة التربويون يواجهون في هذا العصر الكثير من التحديات التي أصبح بالضرورة مواجهتها، حيث يري الباحثان أن شخصية القائد التربوي العامل الرئيسي في أي نظام تعليمي والقوة الفاعلة في المنظومة التعليمية، وهذا ما أكدته الأدبيات التربوية، على مهارات القرن الحادي والعشرين التي يجب علي القائد امتلاكها منها: طرق التفكير وإدارة الانطباعات والمشاعر، وطرق العمل (التواصل، والتعامل/العمل الجمعي) التي تمثل في مجملها القيادة المتناغمة، كذلك أن يكون القائد التربوي قادرًا على ممارسة دوره بكفاءة حتى يستطيع أن يقود العملية التعليمية، وأن يتفاعل مع مفرداتها بإيجابية (عبد الفتاح، ٢٠٠٥؛ المنسي والبنا، ٢٠١٧).

واليقظة العقلية تعد عازلًا فعالًا ضد الضيق وتحسن العديد من معايير جودة الحياة لدى القادة، وبمراجعة الأبحاث والدارسات؛ فإنه لا يزال هناك نقص في الأساس المنطقي وعدم توافر نموذج توضيحي يتضمن المسارات النفسية بين اليقظة العقلية وأداء القيادة، كذلك تم تخصيص اهتمام محدود في الأدبيات والدراسات في جانب القيادة حتى الآن لشرح آثار اليقظة العقلية من جانب علم النفس في مجال القيادة (Sauer, & Kohls, 2011). كذلك، يعكس التواضع الفكري كيفية معالجة المعلومات وكيفية الحكم على المعرفة، فهو مدخل معرفي أصبح أكثر أهمية للقادة الذين يوجهون منظماتهم في بيئات ديناميكية ومضطربة بشكل متزايد، ولم يحظ هذا المفهوم على رغم أهميته بالبحث في البيئة العربية (Deffler, Leary, Morris, Brotheridge, & Urbanski, .& Hoyle, 2016; Leary et al, 2017) (2005. كذلك فإن أنماط التعلق في العمل ترتبط بشكل مباشر بأنماط وأشكال القادة، فالتمثيلات المعرفية وأنماط التعلق يمكن أن تساعد في توضيح الاختلاف بين الأفراد في

القيادة، والباحثون في مجال الإدارة لم يتغلغلوا بما فيه الكفاية في دراسة أنماط التعلق وعلاقته بالقائد (Berson, Dan, & Yammarino, 2006; Rahimnia, & Sharifirad, 2015).

وبناءً على ما سبق يتضح أهمية القيادة المتناغمة كأحد أنماط القيادة الحديثة، كما يتضح ضرورة تحديد المتغيرات النفسية التي يمكن أن تكون محدده لها، وبذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيسي التالي: ما إسهام متغيرات الإدارة اليقظة عقليًا والتواضع الفكري والتعلق في العمل في التنبؤ بالقيادة المتناغمة لدى القادة التربويين بمدارس التعليم العام؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١-ما واقع أداء القادة التربويين بمدارس التعليم العام بمصر والسعودية في ضوء القيادة المتناغمة؟

٢-ما تأثير النوع والجنسية والمرحلة التعليمية والتفاعلات بينهم على كلٍ من: الإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق الآمن بالعمل، والتعلق غير الآمن بالعمل والقيادة المتناغمة لدى القادة التربويين؟

٣-هل يختلف الإسهام النسبي لكل من الإدارة اليقظة عقليًا والتواضع الفكري والتعلق في العمل في التنبؤ بالقيادة المتناغمة لدى القادة التربويين؟

٤-هل يمكن اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين القيادة المتناغمة في العمل لدى القادة التربويين وكل من التواضع الفكري والتعلق في العمل والإدارة اليقظة عقليًا؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

١-التعرف على واقع ممارسة القيادة المتناغمة من قبل القادة التربويين بمدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية.

٢-التعرف على تأثير النوع والجنسية والمرحلة التعليمية والتفاعلات بينهم على كلٍ من: الإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق الآمن بالعمل، والتعلق غير الآمن بالعمل لدى القادة التربويين.

٣-التعرف على الإسهام النسبي لكل من الإدارة اليقظة عقليًا والتواضع الفكري والتعلق في العمل في التنبؤ بالقيادة المتناغمة لدى القادة التربويين؟

٤-التعرف على مدى إمكانية اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين القيادة المتناغمة لدى القادة التربويين وكل من: التواضع الفكري والتعلق في العمل والإدارة اليقظة عقليًا.

أهمية الدراسة:

أ- الأهمية النظرية:

١- إثراء التراث التربوي العربي بإطار نظري لمتغيرات حديثة لم يسبق تناولها في البيئة العربية- في حدود علم الباحثين- وهي: الإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق في العمل والقيادة المتناغمة، وافتقار المكتبة العربية لتراث يتعلق بهذا المجال يمكن الاعتماد عليه في تطوير أداء القادة التربويين.

٢-أهمية مفهوم القيادة المتناغمة الذي يُعد أحد أنماط القيادة الحديثة، وتحديد إسهام متغيرات: الإدارة اليقظة عقليًا والتواضع الفكري والتعلق في العمل بالقيادة المتناغمة كأحد المتغيرات الحديثة في مجالي علم النفس والإدارة التربوية، فالدراسة الحالية تسهم في تقديم نموذج متكامل بين متغيرات نفسية وتربوية تربط بين تخصصات متنوعة.

٣-توضيح أهمية متغيرات الإدارة للقادة التربويين ومساعدتهم على تطبيق نمط القيادة المتناغمة في العملية التعليمية.

٤-تستمد هذه الدراسة أهميتها أيضا من أهمية دور القادة التربويين في تحقيق أهداف العملية التعليمية وتحسين مخرجات العملية التعليمية، حيث يتولى القادة التربويين تنمية مقومات الشخصية السوية لدى الطلاب تنمية شاملة متزنة.

ب- الأهمية التطبيقية:

١- تقدم الدراسة مقاييس جديدة لقياس الإدارة اليقظة عقليًا والتواضع الفكري والتعلق في العمل التواضع والقيادة المتناغمة كأول مقاييس عربية في هذا المجال.

٢-تقدم الدراسة بعض الآراء والمقترحات فيما يتعلق بتطوير السلوك القيادي في ضوء النموذج البنائي للعلاقات بين القيادة المتناغمة وكل من الإدارة اليقظة عقليًا والتواضع الفكري والتعلق في العمل.

٣- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في توجيه أنظار المسئولين عن التعليم تجاه أهمية تجديد برامج إعداد المعلم ليواكب تطورات العصر ومتطلبات رؤية مصر والسعودية (٢٠٣٠).

٤-تسهم الدراسة في بناء حاجزٍ ضد الضغوط المهنية لدى المعلمين، وتعزِّز التزامهم بالمهنة.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

القيادة المتناغمة **Resonant Leadership**

يُعرفها الباحثان بأنها "سلوك القائد التربوي الذي يتميز بمستوى عالٍ من الذكاء العاطفي، والتجاوب مع عواطف من حولهم، ويدير عواطفه بشكل فعال لبناء علاقات قوية وثقة وخلق مناخ من التفاؤل يؤدي إلى الالتزام". ويُقاس-إجرائيًا-بالدرجة التي يحصل عليها القائد التربوي على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الإدارة اليقظة عقليًا **Mindful management:**

يُعرفها الباحثان بأنها: "وعي القائد التربوي بأفكاره وخبراته الداخلية والخارجية في اللحظة الحاضرة، والانفتاح عليها، ومعايشتها بشكل متوازن دون الحكم عليها وعدم السماح لها بالتأثير في اتخاذ قراراته داخل المدرسة"، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس التواضع الفكري. والذي يتضمن الأبعاد التالية:

- **الوعي بالخبرات: تركيز الانتباه بتحديد الخبرات الداخلية والخارجية المرتبطة بما يتخذه القائد من قرارات.**
- **تحييد الخبرات: تجنب إصدار أحكام تقييمية على الخبرات الداخلية والخارجية المرتبطة بما يتخذه القائد من قرارات وعدم التفاعل معها.**
- **الانفتاح على الخبرات: السماح للأفكار والخبرات الداخلية والخارجية بالتعبير عن نفسها، دون أن تتدخل فيما يتخذه القائد من قرارات.**

وتقاس-إجرائيًا-بالدرجة التي يحصل عليها القائد التربوي على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

التواضع الفكري **intellectual humility:**

يُعرفه الباحثان بأنه "الوعي العميق والإدراك المستبصر من القائد التربوي بالأسس المنطقية لحدود معرفته الحالية وقدرته على اكتساب المزيد من المعرفة، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس التواضع الفكري". والذي يتضمن الأبعاد التالية:

- **انفتاح الأفق: سلوك القائد الذي يعكس اعترافًا بقيود معرفته، خاصةً بالنسبة للآخرين (بدلاً من الغطرسة حول القدرات والمعرفة الفكرية)، والرغبة في اكتساب المعرفة بغض النظر عن مكانته.**
- **الخضوع الفكري: قلة اهتمام القائد بكيفية إدراك الآخرين لقدرته العقلية وسمعته الفكرية.**
- **القابلية لتصويب الخطأ: المرونة في الاستجابة الانفعالية عند مواجهة تحديات لمعرفة الفرد أو قدراته الفكرية.**
- **الاندماج: الدافعية لاستكشاف الأشياء التي لا يفهمها القائد في مواجهة الأفكار المختلفة عن أفكاره للتكامل مع معرفته.**

ويقاس–إجرائيًا–بالدرجة التي يحصل عليها القائد التربوي على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

التعلق في العمل **Attachment at work:**

يُعرفه الباحثان بأنه: "الرابطة الوجدانية التي تنشأ نتيجة التفاعل الديناميكي بين القائد التربوي والعاملين وبيئته التنظيمية، ويسعي من خلاله إلى إشباع الحاجات النفسية لديه"، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس أنماط التعلق في العمل. والذي يتضمن الأبعاد التالية:

- **التعلق الآمن: يكون فيه لدى القادة التربويين شعور عالٍ باستحقاق الذات ولا يخشون التقارب في العلاقات الشخصية ويجدون أنه من السهل الثقة والتعاون مع الآخرين، على الرغم من المواقف الضاغطة التي يمكن أن تفرض عليهم بالعمل.**
- **التعلق غير الآمن: المستوي المنخفض من استحقاق الذات لدى القادة التربويين، وسوء الفهم للعلاقات والشعور بالرفض داخل العمل، والبحث باستمرار عن ردود فعل**

إيجابية لتحقيق ذواتهم واكتساب الشعور بالأمان، فيتداخل تركيزهم على هذه المخاوف الشخصية مع نتائج العمل، فيكونوا قليلي الثقة بالآخرين.

ويقاس-إجرائيًا-بالدرجة التي يحصل عليها القائد التربوي على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

القادة التربويون **Educational leaders:**

يقصد بالقادة التربويين في هذه الدراسة المعلمين القادة الذين يمارسون الأدوار القيادية داخل الفصل وخارجه، كممارسة الأدوار القيادية مع زملائهم في العمل من توجيه وإشراف، وإدارة المدرسة من طلاب ومعلمين وعاملين وتشمل (المعلم الأول والوكيل والناظر والمدير/القائد).

فروض الدراسة:

١-تتوافر أبعاد القيادة المتناغمة لدي معلمي التعليم العام بمصر والسعودية بدرجات متفاوتة.

٢-يوجد أثر دال إحصائيًا للنوع والجنسية والمرحلة التعليمية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على كلٍ من: الإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق الآمن بالعمل، والتعلق غير الآمن بالعمل والقيادة المتناغمة لدى القادة التربويين.

٢-تسهم متغيرات الإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق الآمن بالعمل في التنبؤ بالقيادة المتناغمة لدى أفراد عينة الدراسة من القادة التربويين.

٣-يمكن اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين القيادة المتناغمة لدى أفراد عينة الدراسة من القادة التربويين وكل من: الإدارة اليقظة عقليًا والتواضع الفكري والتعلق في العمل.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي من أجل التعرف على إسهام المتغيرات المستقلة (الإدارة اليقظة عقليًا والتواضع الفكري والتعلق في العمل) على التنبؤ بالقيادة المتناغمة في العمل لدى القادة التربويين، وإمكانية توليد نموذج بنائي للمتغيرات معًا.

ثانيًا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأولية من (٢٠٠) قائد وقائدة بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بعض المدارس الحكومية محافظة البحر الأحمر وأسوان بجمهورية مصر العربية، ومنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، في حين تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٤٢٧) قائد وقائدة بجمهورية مصر العربية (محافظة البحر الأحمر وأسوان) والمملكة العربية السعودية (منطقة عسير) ببعض المدارس الحكومية، تراوحت أعمارهن الزمنية ما بين (٢٦-٤٣) سنة بمتوسط عمر زمني قدره (٣٣,١٠) سنة، وانحراف معياري قدره (٣,٩٩) كما يوضح جدول (١)

جدول (١)

توزيع عينة البحث تبعًا للمتغيرات الديمغرافية

المتغيرات الديمغرافية		العدد	توزيع النسبة المئوية	المجموع الكلي
المرحلة التعليمية	ابتدائي	١٨١	%٤٢.٤	٤٢٧
	إعدادي/ متوسط	١٣٠	%٣٠.٤	
	ثانوي	١١٦	%٢٧.٢	
الجنس	قائد	١٧٠	%٣٩.٨	٤٢٧
	قائدة	٢٥٧	%٦٠.٢	
الجنسية	مصري	٢٢٦	%٥٢.٩	٤٢٧
	سعودي	٢٠١	%٤٧.١	

ثالثًا: أدوات الدراسة:

أ-استبيان القيادة المتناغمة (إعداد: الباحثين):

تم الاستعانة بالاستبيان كأداة للدراسة الميدانية، حيث يتم استخدامه في البحوث التربوية على نطاق واسع من أجل الحصول على حقائق عن الظروف القائمة بالفعل من المعايشين أو المشاركين أو المهتمين بمشكلة الدراسة، وقام الباحثان بإعداد أداة الدراسة (استبيان) لقياس الممارسات القيادية لمعلمي مدارس التعليم العام في ضوء مدخل القيادة التعليمية بمراحل التعليم الابتدائي والإعدادي (المتوسط) والثانوي، من خلال الاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس المتعلقة بالقيادة التعليمية، إذ وضعت أداة الدراسة بصورتها الأولية من خلال وضع قائمة بأهم الممارسات القيادية لمعلمي التعليم العام في ضوء مدخل القيادة المتناغمة بمراحل التعليم الابتدائي والإعدادي (المتوسط) والثانوي، من خلال الاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس المتعلقة بالقيادة المتناغمة، إذ وضعت أداة الدراسة بصورتها الأولية من خلال وضع قائمة بأهم الممارسات القيادية للإدارة

المدرسية في ضوء نمط القيادة المتناغمة تتكون من (٣٠) فقرة (ممارسة قيادية)، وتم اشتقاق هذه الفقرات من خلال مقياس القيادة المتناغمة Resonant Leadership Scale من إعداد Cummings (2004)، وتم تطبيق الاستبيان في صورته التجريبية على العينة الأولية، كما تمَّ التحقق من مدى صلاحيته من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي:

أولاً: صدق الاستبيان:

وتم استخدام نوعين من الصدق هما:

١-صدق المحكمين: ويسمى بالصدق الظاهري، حيث تم عرض الاستبيان على (٩) محكمين من أساتذة الجامعات ومن الخبراء المختصين بالإدارة والقيادة التعليمية؛ بهدف الحكم على صلاحيته لتحقيق أهداف البحث، واستفاد الباحثان من ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، فيما يتعلق بتعديل بعض الفقرات أو إعادة صياغاتها لتتناسب والمجال الذي وردت فيه، وقد أصبح عدد فقرات الاستبيان في صيغتها النهائية (٣٠) مفردة، وقد اتفقوا جميعا على أن الأداة بصورتها النهائية تعد صالحة لتحقيق الهدف منها، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.

٢-الصدق الذاتي: وتم حسابه من المعادلة "معامل الصدق الذاتي = الجذر التربيعي لمعامل معامل الثبات (٠.٨٧) وهو (٠.٩٣)، وهو معامل صدق مناسب لطبيعة الدراسة.

ثانيًا: ثبات الاستبيان:

تم حسب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغت قيمتها (٠.٩٧)، كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان-براون وبلغت معاملات الثبات (٠.٩٤)، كما تم حسب معامل الثبات للاستبيان بطريقة الثبات بالإعادة (Test-Retest)، وكان الفاصل الزمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ثلاثة أسابيع وتكونت عينة الثبات من (١٠٠) قائد وقائدة من البيئة المصرية و(١٠٠) قائد وقائدة من البيئة السعودية من مجتمع الدراسة، وبلغت قيم معامل الثبات (٠.٧٩)، ويرى الباحثان أن قيم معامل الثبات السابقة للدرجة الكلية كافية لأغراض الدراسة.

ثالثًا: الاتساق الداخلي للاستبيان:

تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون، وقد تراوحت القيم على العبارات ما بين (٠.٤٦- ٠.٨٧) وهي قيم مقبولة، وهذا ما جعل الباحثان يطمئنان لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية

رابعًا: الصورة النهائية للاستبيان:

تكون الاستبيان في صورته النهائية من (٣٠) مفردة، وتصحح الاستجابات وفقًا لتدريج ليكرت خماسي الاستجابات (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا) وتمثل (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، ويعكس ذلك بالنسبة للعبارات السلبية.

خامساً: المعالجة الإحصائية للاستبيان

استخدم الباحثان للإجابة والتصحيح تدريج ليكرت الخماسي في الاستبيان، ويوضح جدول (٢) درجة القطع لفئات الدرجات لكل مستوى من مستويات الدراسة.

جدول (٢)
درجة القطع ومستويات التقدير الاستجابات

فئات الدرجات	النسبة المئوية	التقدير في أداة الدراسة	التقدير العام (درجة الممارسة)
من ٤.٢ إلى ٥	من ٨٤ إلى ١٠٠%	يتحقق بدرجة عالية جدًا	درجة عالية جدًا
من ٣.٤ إلى أقل من ٤.٢	من ٦٨ إلى أقل من ٨٤%	يتحقق بدرجة عالية	درجة عالية
من ٢.٦ إلى أقل من ٣.٤	من ٥٢ إلى أقل من ٦٨%	يتحقق بدرجة متوسطة	درجة متوسطة
من ١.٨ إلى أقل من ٢.٦	من ٣٦ إلى أقل من ٥٢%	يتحقق بدرجة منخفضة	درجة منخفضة
من ١ إلى أقل من ١.٨	من ٣٠ إلى أقل من ٣٦%	يتحقق بدرجة منخفضة جدًا	درجة منخفضة جدًا

ب-مقياس الإدارة اليقظة عقليًا (إعداد: الباحثين):

هدف المقياس إلى قياس وعي القائد بأفكاره وخبراته وانفتاحه عليها وكيفية توظيفها في البيئة المدرسية، ونظرًا لأن المقاييس التي تم تصميمها كانت لقياس اليقظة العقلية بشكل عام، كما أنه لا توجد مقاييس عربية لقياس هذا المفهوم في بيئة العمل في حدود علم الباحثين، وندرة الدراسات العربية في هذا المصطلح. فقد تم اشتقاق أبعاد المقياس وعباراته من خلال المصادر التالية:

١-الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت اليقظة العقلية ومنها:

قائمة خبرات اليقظة العقلية Comprehensive Inventory of Mindfulness Experience من إعداد Bergomi, Tschacher, and Kupper (2013)، ومقياس وعي الانتباه اليقظ Mindful Attention Awareness Scale من إعداد Brown, & Ryan (2003)، ومقياس تورنتو لليقظة العقلية Toronto mindfulness scale من إعداد Lau et al, (2006)، ومقياس العوامل الخمس لليقظة العقلية five facet mindfulness questionnaire من إعداد Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney (2006)

٢-إعداد صورة أولية للمقياس، وتكون وعاء البنود من (٣٢) عبارة تصف الإدارة اليقظة عقليًا لدى القادة التربويين، ثُمَّ تم عرضه على عدد (٧) من المحكمين الخبراء في الصحة النفسية للحكم على مدى صلاحيتها، وتمتعت جميع العبارات على الموافقة التحكيمية (٨٠%) لبنود فيما عدا ثلاث عبارات تم حذفهم من المقياس. وفي ضوء هذه الخطوة أصبح عدد بنود المقياس (٢٩) عبارة تمثل الصورة التجريبية للمقياس. ويُجاب عنها تبعًا للاستجابات التالية (أوافق تمامًا-أوافق-أحيانًا-غير أوافق-غير أوافق مطلقًا)، وتقدر الدرجات بـ (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة، وعكس هذا الترتيب للعبارات السالبة.

٣- تطبيق المقياس في صورته التجريبية على عينة الدراسة الأولية، تمَّ التحقق من مدى صلاحيته من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي:

أولاً: الصدق العاملي للمقياس:

تمَّ إجراء التحليل العاملي لبنود المقياس بطريقة المكونات الأساسية principul components، وتم تدوير المحاور بطريقة "الفاريماكس" varimaX لـ" كايزر" Kaiser، وسعيًا نحو مزيد من النقاء والوضوح في المعنى السيكولوجي لتشبعات العبارات على العوامل اعتبر التشبع الملائم الذي يبلغ (>=٠,٣) فأكثر وفقًا لمحك "جيلفورد". وأسفرت النتائج عن تشبع جميع العبارات على أربعة عوامل، جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت (٤٩,٥٤%) من التباين الكلي، وبذلك يكون عدد بنود المقياس في صورته النهائية (٢٧) مفردة. ويوضح ملحق (١) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا، ونسب الشيوع لبنود المقياس والنسبة المئوية للتباين الكلي (٤٩.٤٥%). حيث أسفر عن التحليل العاملي عن ثلاثة عوامل يمكن تفسيرها فيما يلي:

العامل الأول: استقطب هذا العامل (٢٤,٦٣) من التباين الكلي، بجذر كامن (٦,٧٥) وتشبعت به (١٠) بنود، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠,٤٩، ٠,٨١)، وتدور العبارات حول تركيز الانتباه بتحديد الخبرات الداخلية والخارجية المرتبطة بما يتخذه القائد من قرارات، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "الوعي بالخبرات".

العامل الثاني: استقطب هذا العامل (١٧,٦١) من التباين الكلي، بجذر كامن (٤,٧٥) وتشبعت به (٩) بنود، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠,٣٩، ٠,٧٧)، وتدور العبارات حول تجنب إصدار أحكام تقييمية على الخبرات الداخلية والخارجية المرتبطة بما يتخذه القائد من قرارات وعدم التفاعل معها، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "تحييد الخبرات".

العامل الثالث: استقطب هذا العامل (٧,٢١) من التباين الكلي، بجذر كامن (١,٩٥) وتشبعت به (٨) بنود، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠,٤٥، ٠,٧١)، وتدور العبارات حول السماح للأفكار والخبرات الداخلية والخارجية بالتعبير عن نفسها، دون أن تتدخل فيما يتخذه القائد من قرارات، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "الانفتاح على الخبرات".

ثانياً: ثبات المقياس:

تمَّ حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وأشارت النتائج إلى أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لبنود أبعاد المقياس بلغت (٠,٧٠، ٠,٧٧، ٠,٧٤، ٠,٧٦)، وللدرجة الكلية (٠,٨٤)، كما تم حسابه بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان–براون بلغت معاملات الثبات على الترتيب (٠,٦٦، ٠,٧٧، ٠,٦٩، ٠,٧٠)، وللدرجة الكلية (٠,٧٩). كما تم إجراء التصحيح الإحصائي لمعامل الارتباط باستخدام معادلة "جوتمان"، وبلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد على الترتيب (٠,٦٥، ٠.٧٧، ٠.٦٩، ٠.٦٩) وللدرجة الكلية (٠,٧٧)، كما تم حسب معامل الثبات للمقياس بطريقة الثبات بالإعادة (Test-Retest)، وبلغت قيم معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٤)، وجميعها قيم مقبولة وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

ثالثاً: الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون وتراوحت القيم على بُعد الوعي بالخبرات ما بين (٠.٣٢- ٠٧٤)، وبُعد تحييد الخبرات ما بين (٠.٤٠- ٠.٦٩)،

ويُعد الانفتاح على الخبرات ما بين (٠.٥٩-٠.٧٩)، وهي قيم مقبولة، وهذا ما جعل الباحثان يطمئنان لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية

ج-مقياس التواضع الفكري للمعلم (إعداد: الباحثين).

هدف المقياس إلى قياس وعي القائد التربوي وإدراكه بالأسس المنطقية لحدود معرفته الحالية وقدرته على اكتساب المزيد من المعرفة، نظرًا لأنه لا يوجد مقاييس عربية لقياس هذا المفهوم، وندرة الدراسات العربية في هذا المجال. فقد تم اشتقاق أبعاد المقياس وعباراته من خلال المصادر التالية:

١-الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت التواضع الفكري ومنها: مقياس التواضع الفكري intellectual humility من إعداد McElroy, et al, (2014)، ومقياس التعبير عن التواضع في المنظمات Expressed Humility in Organizations من إعداد Owens, Johnson, and Mitchell (2013)، ومقياس التواضع الفكري الشامل Comprehensive Intellectual Humility Scale من إعداد Krumrei-Mancuso, and Rouse, (2016)، ومقياس التواضع الفكري من إعداد Alfano, et al, (2017)، ومقياس التواضع الفكري من إعداد Haggard et al, (2018)،

٢-إعداد صورة أولية للمقياس، وتكون وعاء البنود من (٣١) عبارة تصف التواضع الفكري لدى القادة التربويين، ثُمَّ تم عرضه على عدد (٩) من المحكمين الخبراء في الصحة النفسية للحكم على مدى صلاحيتها، وتمتعت جميع العبارات على الموافقة التحكيمية (٨٠%) لبنود فيما عدا عبارتين تم حذفهما من المقياس. وفي ضوء هذه الخطوة أصبح عدد بنود المقياس (٢٩) عبارة تمثل الصورة التجريبية للمقياس. ويُجاب عنها تبعًا للاستجابات التالية (أوافق تمامًا-أوافق-أحيانًا-غير أوافق-غير أوافق مطلقًا)، وتقدر الدرجات بـ (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة، وعكس هذا الترتيب للعبارات السالبة.

٣- تطبيق المقياس في صورته التجريبية على عينة الدراسة الأولية، تمَّ التحقق من مدى صلاحيته من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي:

أولا: الصدق العامل للمقياس:

تمَّ إجراء التحليل العاملي لبنود المقياس بطريقة المكونات الأساسية principul، وتم تدوير المحاور بطريقة "الفاريماكس" varimaX لـ" كايزر" Kaiser، ولكي تتضح معالم هذه العوامل التي استخلصت من التدوير المتعامد للمصفوفة العاملية، تم استخراج التشبعات

الجوهرية (>=٠,٣) وفقًا لمحك جيلفورد حتى يسهل تبين أهم العبارات تأثيرًا في بناء العامل. وأسفرت النتائج عن تشبع جميع العبارات على أربعة عوامل، الجذر الكامن لكل منها أكبر من الواحد الصحيح، وفسرت (٤٥,٦٦%) من التباين الكلي. ويوضح ملحق (٢) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرًا متعامدًا، ونسب الشيوع لبنود المقياس، والنسبة المئوية للتباين الكلي (٤٥.٦٦%). وبذلك يكون عدد بنود المقياس في صورته النهائية (٢٩) مفردة حيث أسفر التحليل العاملي للمقياس عن أربعة عوامل يمكن تفسيرها كما يلي:

العامل الأول: استقطب هذا العامل (١٨,١٤) من التباين الكلي، بجذر كامن (٥,٢٦) وتشبعت به (٧) بنود، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠,٤٠، ٠,٦٨)، وتدور العبارات حول اعتراف القائد التربوي بقيود معرفته، والرغبة في اكتساب المعرفة بغض النظر عن مكانته، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "انفتاح الأفق".

العامل الثاني: استقطب هذا العامل (١١,٤٥) من التباين الكلي، بجذر كامن (٣,٣٢) وتشبعت به (٧) بنود، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠,٤٩، ٠,٧١)، وتدور العبارات حول قلة اهتمام القائد التربوي بكيفية إدراك الآخرين لقدرته العقلية وسمعته الفكرية، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "الخضوع الفكري".

العامل الثالث: استقطب هذا العامل (٩,١٢) من التباين الكلي، بجذر كامن (٢,٦٥) وتشبعت به (٨) بنود، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠,٤٦، ٠,٨١)، وتدور العبارات حول مرونة القائد التربوي في الاستجابة الانفعالية عند مواجهة تحديات لمعرفة الفرد أو قدراته الفكرية، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ " القابلية لتصويب الخطأ".

العامل الرابع: استقطب هذا العامل (٢٥,٩٤٠) من التباين الكلي، بجذر كامن (٣,٨٩١) وتشبعت به (٧) بنود، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠,٤٦، ٠,٨١)، وتدور العبارات حول دافعية القائد التربوي لاستكشاف الأشياء التي لا يفهمها القائد التربوي في مواجهة الأفكار المختلفة عن أفكاره، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ " الاندماج الفكري".

ثانيًا: ثبات المقياس:

تمَّ حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ. وبلغت قيم معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد على الترتيب (٠,٦٥، ٠.٧١، ٦٧، ٦٨) وللدرجة الكلية (٠,٧٢)، كما تم

حسابه بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان–براون، وبلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد على الترتيب (٠,٦٣، ٠.٦٩، ٠.٦٤، ٠.٦٩) وللدرجة الكلية (٠,٧٠)، كما تم إجراء التصحيح الإحصائي لمعامل الارتباط باستخدام معادلة "جوتمان"، وبلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد على الترتيب (٠,٦٣، ٠.٦٩، ٠.٦٣، ٠.٦٩) وللدرجة الكلية (٠,٧٠)، كما تم حسب معامل الثبات للمقياس بطريقة الثبات بالإعادة (Test-Retest)، وبلغت قيم معامل الثبات للدرجة الكلية (٠.٩٥)، وجميعها قيم مقبولة وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

ثالثًا: الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون وتراوحت القيم على بُعد انفتاح الأفق ما بين (٠.٣٤- ٠.٦٥)، وبُعد الخضوع الفكري ما بين (٠.٣٨- ٠.٤٧)، وبُعد القابلية لتصويب الخطأ ما بين (٠.٣٥-٠.٦٩)، وبُعد الاندماج الفكري ما بين (٠.٣٩-٠.٥٩)، وهي قيم مقبولة، وهذا ما جعل الباحثان يطمئنان لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية

د-مقياس التعلق في العمل (إعداد: الباحثين).

تم إعداد المقياس الحالي بهدف قياس التعلق في العمل لدى القادة التربويين؛ نظرًا لأن المقاييس تم تصميمها لقياس التعلق كانت بشكل عام قائمة على أنماط التعلق، وليست مُعدة لمهنة المعلم، فضلاً عن عدم وجود مقاييس عربية لقياس هذا المفهوم، وندرة الدراسات العربية في هذا المجال. فقد تم اشتقاق أبعاد المقياس وعباراته من خلال المصادر التالية:

١-الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم التعلق في مجال العمل، بالإضافة إلى الاطلاع على بعض المقاييس التي أُعِدَتْ في الدراسات الأجنبية لقياس التعلق. ومنها على سبيل المثال: مقياس أنماط التعلق في العمل Attachment Styles at Work من إعداد Leiter, Day, and Price (2015)، مقياس التعلق ببيئة العمل Workplace Attachment Scale (WAS) من إعداد Scrima (2015)، ومقياس التعلق في العمل والأداء Attachment at work and performance من إعداد Neustadt, Chamorro-Premuzic, and Furnham (2011)، استبيان أنماط التعلق ببيئة العمل workplace attachment style questionnaire من إعداد Scrima (2018).

٢-إعداد الصورة الأولية للمقياس، وتكونت من (٢٤) عبارة تصف الارتباط الوجداني بين القائد التربوي والمؤسسة التعليمية، ثُمَّ عُرِضَتْ هذه العبارات المقترحة على عدد (٩) من المحكمين المختصِّين في الصحة النفسية للحكم على صلاحيتها لقياس وملاءمتها لما وضعت لقياسه، وتم الاستقرار على العبارات التي وافق عليها المحكمون بحد أدنى (٨٠%)، وتم استبعاد ثلاث بنود. وبذلك أصبح عدد العبارات (٢١) عبارة تمثل الصورة التجريبية للمقياس. ويُجاب عنها تبعًا للاستجابات التالية (أوافق تمامًا-أوافق-أحيانًا-غير أوافق-غير أوافق مطلقًا)، وتقدر الدرجات بـ (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة، وعكس هذا الترتيب للعبارات السالبة. وتشير الدرجة المرتفعة إلى تمتع القادة التربويين بمستوى مرتفع من التعلق في العمل.

٣- تطبيق المقياس في صورته التجريبية على العينة الأولية، تمَّ التحقق من مدى صلاحيته من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي:

أولاً: الصدق العاملي للمقياس:

تمَّ إجراء التحليل العاملي لبنود المقياس بطريقة المكونات الأساسية principul components، وتم تدوير المحاور بطريقة "الفاريماكس" varimaX لـ" كايزر" Kaiser، وسعيًا نحو مزيد من النقاء والوضوح في المعنى السيكولوجي لتشبعات العبارات على العوامل اعتبر التشبع الملائم الذي يبلغ (>=٠,٣) فأكثر وفقاً لمحك "جيلفورد". وأسفرت النتائج عن تشبع جميع العبارات على ستة عوامل، جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح، وفسرَّتْ (٥٣,٣١%) من التباين الكلي، وبذلك يكون عدد بنود المقياس في صورته النهائية (٢٠) مفردة. ويوضح ملحق (٣) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها، ونسب الشيوع لبنود المقياس، والجذور الكامنة ونسب التباين، حيث كانت النسبة المئوية للتباين الكلي (٥٣.٣١%)، كما أسفر التحليل العاملي للمقياس عن ثلاثة عوامل، وقد تم استبعاد العامل الثالث لتشبع عبارتين فقط عليه، ويمكن تفسير العاملين كما يلي:

العامل الأول: استقطب هذا العامل (٢١,٨٢) من التباين الكلي، بجذر كامن (٤,٢٩) وتشبعت به (١٠) بنود، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠,٤٧، ٠,٨٣)، وتدور العبارات حول الشعور المرتفع لدى القادة التربويين بالثقة في العلاقة المهنية داخل المدرسة، وسهولة التعاون مع الآخرين على الرغم من المواقف الضاغطة التي يمكن أن تفرض عليهم بالعمل، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "التعلق الآمن بالعمل".

العامل الثاني: استقطب هذا العامل (٢٠,٠٢) من التباين الكلي، بجذر كامن (٣,٦٠) وتشبعت به (٨) بنود، انحصرت تشبعاتها ما بين (٠,٥٢، ٠,٨٢)، وتدور العبارات حول الشعور المنخفض لدى القادة التربويين بالثقة في العلاقة المهنية داخل المدرسة، وسوء فهم العلاقات دخال العمل، والشعور بالرفض في العمل، لذا يقترح الباحثان تسمية هذا العامل بـ "التعلق غير الآمن بالعمل".

ثانياً: ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغت معاملات الثبات على الترتيب (٠,٦٧، ٠,٧١)، كما تم حساب التجزئة النصفية، تمَّ حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام طريقة "بيرسون"، ولغت القيم لبُعدي المقياس (٠٦٨، ٠.٧٧)، كما تم إجراء التصحيح الإحصائي لمعامل الارتباط باستخدام معادلة "جوتمان"، وبلغت قيم معاملات الثبات للأبعاد على الترتيب (٠,٦٧، ٠.٧٦)، كذلك تم حسب معامل الثبات للمقياس بطريقة الثبات بالإعادة (Test-Retest)، وبلغت قيم معامل الثبات (٠.٩٣)، وجميعها قيم مقبولة وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات.

ثالثاً: الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون وتراوحت القيم على بُعد التعلق الآمن بالعمل ما بين (٠.٣٥- ٧٨)، وبُعد التعلق غير الآمن بالعمل ما بين (٠.٣٤- ٠.٦٩)، وهي قيم مقبولة، وهذا ما جعل الباحثان يطمئنان لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

نصَّ هذا الفرض على أنه " تتوافر أبعاد القيادة المتناغمة لدي معلمي التعليم العام بمصر والسعودية بدرجات متفاوتة".

ولمعالجة هذا الفرض تم ما يلي:

(١) نتائج الدراسة الخاصة بواقع ممارسات معلمي مدارس التعليم العام بالسعودية في ضوء القيادة المتناغمة:

ولتحقيق ذلك تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة (ممارسة) من الفقرات الواردة في أداة الدراسة، التي تقيس واقع أداء معلمي مدارس التعليم العام بمصر

والسعودية في ضوء مدخل القيادة المتناغمة، والبالغ عددها (٣٠) مفردة وتم ترتيبها تنازليًا وفق واقع ممارستها على النحو الذي يوضحه جدول (٣).

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة، للممارسات القيادية لمعلمي مدارس التعليم العام بالسعودية في ضوء القيادة المتناغمة.

م	العبارات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	لديه القدرة على السيطرة على أعصابه والتعامل مع الصعوبات بعقلانية.	٢٢٤	٤.٠٨	١.٠١	عالية	١
٢	يشاركني في العمل من أجل تحقيق رؤية مشتركة	٢٢٤	٤.٠٢	١.٠٧	عالية	٢
٣	توقع، التعرف، وتلبية احتياجات العملاء	٢٢٤	٤.٠٢	٠.٩٩	عالية	٣
٤	يمارس تكتيكات فعالة للإقناع	٢٢٤	٤.٠١	٠.٩٣	عالية	٤
٥	لديه الاستعداد للعمل على الفرص	٢٢٤	٣.٩٨	١.٠٧	عالية	٥
٦	بهدوء يعالج المواقف العصيبة.	٢٢٤	٣.٩٨	٠.٩٧	عالية	٦
٧	يراعي ويوجه بطرق فعالة الأداء الفردي وأداء الفريق	٢٢٤	٣.٩٦	١.٠٤	عالية	٧
٨	إلهام وتوجيه الأفراد والجماعات	٢٢٤	٣.٩٤	١.٠٢	عالية	٨
٩	لديه القدرة على التحكم في السلوك لتحقيق الأهداف، وتأخير الإشباع، وتحمل الغموض	٢٢٤	٣.٨٥	١.٠٨	عالية	٩
١٠	يستمع بفعالية، ويعترف، ومن ثم يعمل بناء على الطلبات والمخاوف.	٢٢٤	٣.٨٣	١.١٠	عالية	١٠
١١	يعمل وفقًا للقيم حتى لو كان ذلك بتكلفة شخصية	٢٢٤	٣.٨٢	١.١٠	عالية	١١
١٢	استشعار احتياجات التنمية للآخرين وتعزيز قدراتهم	٢٢٤	٣.٨٠	١.٠٨	عالية	١٢
١٣	لديه المرونة في التعامل مع التغيير	٢٢٤	٣.٨٠	١.١١	عالية	١٣
١٤	لديه القدرة علي الاستمرار في السعي لتحقيق الأهداف رغم العقبات والنكسات	٢٢٤	٣.٨٠	١.١٠	عالية	١٤
١٥	الشعور بمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم، والاهتمام الفعال بمخاوفهم	٢٢٤	٣.٧٧	١.١١	عالية	١٥
١٦	يحل بشكل فعال الصراعات التي تنشأ.	٢٢٤	٣.٧٦	١.١١	عالية	١٦
١٧	حساس لمشاعر الآخرين وعواطفهم.	٢٢٤	٣.٧٦	١.٠٨	عالية	١٧
١٨	دعم العمل الجماعي لتحقيق الأهداف والنتائج.	٢٢٤	٣.٧٦	١.١٣	عالية	١٨

م	العبارات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١٩	يركز على النجاحات والإمكانات بدلاً من الفشل.	٢٢٤	٣.٧٥	١.١٢	متوسطة	١٩
٢٠	لديه القدرة على التزام الهدوء تحت الضغط	٢٢٤	٣.٧٤	١.٢٣	عالية	٢٠
٢١	القدرة على تحديد وفهم الحالات النفسية والعاطفية للآخرين	٢٢٤	٣.٧٤	١.١٨	عالية	٢١
٢٢	يخلق تآزر جماعي في السعي لتحقيق الأهداف الجماعية.	٢٢٤	٣.٧٣	١.١٠	عالية	٢٢
٢٣	يسعي لتحسين أو تلبية معيار التميز	٢٢٤	٣.٧٢	١.١٤	عالية	٢٣
٢٤	يبحث عن ردود الفعل على الأفكار والمبادرات حتى عندما يكون من الصعب سماعها	٢٢٤	٣.٧٢	١.١٦	عالية	٢٤
٢٥	قراءة التيارات العاطفية للمجموعة وعلاقات القوة	٢٢٤	٣.٧١	١.١٥	عالية	٢٥
٢٦	يتيح لي حرية اتخاذ قرارات هامة في مجال عملي.	٢٢٤	٣.٧١	١.١٥	عالية	٢٦
٢٧	لديه فهم جيد لعواطف الناس من حوله.	٢٢٤	٣.٦٨	١.٢٦	عالية	٢٧
٢٨	القدرة علي الوصول إلى الدعم الاجتماعي والتماسه.	٢٢٤	٣.٦٤	١.١٧	عالية	٢٨
٢٩	لديه القدرة على تحديد سبب مشاكل العاملين بدقة	٢٢٤	٣.٦٤	١.٢٦	عالية	٢٩
٣٠	الحفاظ على النزاهة، والتوافق مع قيم الفرد	٢٢٤	٣.٣٩	١.١٩	متوسطة	٣٠
	الاستبانة ككل	٢٢٤	٣.٨٠	٠.٩٠	عالية	

يلاحظ من النتائج الواردة في جدول (٣) والتي بينت أن ممارسات معلمي مدارس التعليم العام بالسعودية في ضوء القيادة المتناغمة جاءت بدرجة ممارسة عالية، حيث نجد أن المتوسط الحسابي العام (٣.٨٠)، وبالنظر للعبارات في جدول (٣) بشكل عام نجد أنها تتراوح بين (٣.٣٩ – ٤.٠٨) أي بين درجة متوسطة وكبيرة من الممارسة، وأن أعلي درجة ممارسة هو "لديه القدرة علي السيطرة علي أعصابه والتعامل مع الصعوبات بعقلانية "حيث يمارس بدرجة كبيرة فبلغ متوسطه (٤.٠٨)، وكانت أقل درجة ممارسة هي "الحفاظ على النزاهة، والتوافق مع قيم الفرد" حيث جاءت بدرجة متوسطة فبلغ المتوسط (٣.٣٩).

(٢) نتائج الدراسة الخاصة بواقع ممارسات معلمي مدارس التعليم العام بمصر في ضوء القيادة المتناغمة:

ولتحقيق ذلك تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل فقرة (ممارسة) من الفقرات الواردة في أداة الدراسة، التي تقيس واقع أداء معلمي مدارس التعليم العام بمصر والسعودية في ضوء مدخل القيادة المتناغمة، والبالغ عددها (٣٠) مفردة وتم ترتيبها تنازليًا وفق واقع ممارستها على النحو الذي يوضحه جدول (٤).

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة، للممارسات القيادية لمعلمي مدارس التعليم العام بمصر في ضوء القيادة المتناغمة.

م	العبارات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
١	يسعي لتحسين أو تلبية معيار التميز	٢٠٣	٣.٧٩	١.٠٤	عالية	١
٢	لديه القدرة على التحكم في السلوك لتحقيق الأهداف، وتأخير الإشباع، وتحمل الغموض	٢٠٣	٣.٦٤	١.٠٩	عالية	٢
٣	لديه فهم جيد لعواطف الناس من حوله.	٢٠٣	٣.٥٨	١.٠١	عالية	٣
٤	توقع، التعرف، وتلبية احتياجات العملاء	٢٠٣	٣.٥٤	١.١٠	عالية	٤
٥	يعمل وفقًا للقيم حتى لو كان ذلك بتكلفة شخصية	٢٠٣	٣.٣٩	١.١٠	متوسطة	٥
٦	القدرة على تحديد وفهم الحالات النفسية والعاطفية للآخرين	٢٠٣	٣.٣٩	١.١٤	متوسطة	٦
٧	لديه الاستعداد للعمل على الفرص	٢٠٣	٣.٣٨	١.٢٣	متوسطة	٧
٨	دعم العمل الجماعي لتحقيق الأهداف والنتائج.	٢٠٣	٣.٣٧	١.٢٨	متوسطة	٨
٩	الشعور بمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم، والاهتمام الفعال بمخاوفهم	٢٠٣	٣.٢٤	١.١٥	متوسطة	٩
١٠	القدرة علي الوصول إلى الدعم الاجتماعي والتماسه.	٢٠٣	٣.١٩	١.٠٣	متوسطة	١٠
١١	يتيح لي حرية اتخاذ قرارات هامة في مجال عملي.	٢٠٣	٣.١٣	١.٢٨	متوسطة	١١
١٢	استشعار احتياجات التنمية للآخرين وتعزيز قدراتهم	٢٠٣	٣.٠٤	١.٢٦	متوسطة	١٢
١٣	قراءة التيارات العاطفية للمجموعة وعلاقات القوة	٢٠٣	٣.٠٣	١.١٠	متوسطة	١٣
١٤	يخلق تآزر جماعي في السعي لتحقيق الأهداف الجماعية.	٢٠٣	٣.٠٣	١.١٤	متوسطة	١٤
١٥	حساس لمشاعر الآخرين	٢٠٣	٢.٨٩	١.٢١	متوسطة	١٥

م	العبارات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الترتيب
	وعواطفهم.					
١٦	يستمع بفعالية، ويعترف، ومن ثم يعمل بناء على الطلبات والمخاوف.	٢٠٣	٢.٨٥	١.١٠	منخفضة	١٦
١٧	الحفاظ على النزاهة، والتوافق مع قيم الفرد	٢٠٣	٢.٨٣	١.١١	متوسطة	١٧
١٨	لديه القدرة على التزام الهدوء تحت الضغط	٢٠٣	٢.٧٣	١.٠١	متوسطة	١٨
١٩	يشاركني في العمل من أجل تحقيق رؤية مشتركة	٢٠٣	٢.٥٩	١.١٥	منخفضة	١٩
٢٠	يمارس تكتيكات فعالة للإقناع	٢٠٣	٢.٥٧	١.١٨	منخفضة	٢٠
٢١	لديه القدرة على السيطرة على أعصابه والتعامل مع الصعوبات بعقلانية.	٢٠٣	٢.٥٠	١.١١	منخفضة	٢١
٢٢	يركز على النجاحات والإمكانات بدلاً من الفشل.	٢٠٣	٢.٥٠	١.١٤	منخفضة	٢٢
٢٣	يراعي ويوجه بطرق فعالة الأداء الفردي وأداء الفريق	٢٠٣	٢.٤٥	١.٠٢	منخفضة	٢٣
٢٤	يحل بشكل فعال الصراعات التي تنشأ.	٢٠٣	٢.٤٤	١.٠٩	منخفضة	٢٤
٢٥	لديه القدرة علي الاستمرار في السعي لتحقيق الأهداف رغم العقبات والنكسات	٢٠٣	٢.٢٩	١.٢١	منخفضة	٢٥
٢٦	لديه المرونة في التعامل مع التغيير	٢٠٣	٢.١٣	١.٣٧	منخفضة	٢٦
٢٧	بهدوء يعالج المواقف العصيبة.	٢٠٣	٢.٠٨	١.٠٣	منخفضة	٢٧
٢٨	إلهام وتوجيه الأفراد والجماعات	٢٠٣	٢.٠٠	١.١٠	منخفضة	٢٨
٢٩	يبحث عن ردود الفعل على الأفكار والمبادرات حتى عندما يكون من الصعب سماعها	٢٠٣	١.٩٧	١.٠٠	منخفضة	٢٩
٣٠	لديه القدرة على تحديد سبب مشاكل العاملين بدقة	٢٠٣	١.٨٥	١.١٩	منخفضة	٣٠
	الاستبانة ككل	٢٠٣	٢.٨٥	٠.٥٨	متوسطة	

يلاحظ من النتائج الواردة في جدول (٤) والتي بينت أن ممارسات معلمي مدارس التعليم العام بمصر في ضوء القيادة المتناغمة جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، حيث نجد أن المتوسط الحسابي العام (٢.٨٥)، وبالنظر للعبارات في جدول (٤) بشكل عام نجد أنها تتراوح بين (١.٨٥ – ٣.٧٩) أي بين درجة منخفضة وكبيرة من الممارسة، وأن أعلي درجة ممارسة

هو "يسعي لتحسين أو تلبية معيار التميز" حيث يمارس بدرجة عالية فبلغ متوسطه (٣.٧٩)، وكانت أقل درجة ممارسة هي " لديه القدرة على تحديد سبب مشاكل العاملين بدقة "حيث جاءت بدرجة منخفضة فبلغ المتوسط (١.٨٥).

نتائج اختبار صحة الفرض الثاني:

نصَّ هذا الفرض على أنه "يوجد أثر دال إحصائيًا للنوع والجنسية والمرحلة التعليمية والتفاعلات الثنائية والثلاثية بينهم على كل من: الإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق الآمن بالعمل، والتعلق غير الآمن بالعمل، والقيادة المتناغمة لدى القادة التربويين".

ولمعالجة هذا الفرض إحصائيًا، قام الباحثان بحساب تحليل التباين الثلاثي للمتغيرات النوع والجنسية والمرحلة التعليمية على كلا من: الإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق الآمن بالعمل، والتعلق غير الآمن بالعمل لدى القادة كما يوضح جدول (٥).

جدول (٥)

تحليل التباين للمتغيرات النوع والجنسية والمرحلة التعليمية على كلا من: الإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق الآمن بالعمل، والتعلق غير الآمن بالعمل لدى القادة.

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الإدارة اليقظة عقليًا	النوع (أ)	٢٣٣.٩٣٧	١	٢٣٣.٩٣٧	٢.٦١٢	٠.١٠٧
	الجنسية (ب)	٢٦٨٤.٩٨٢	١	٢٦٨٤.٩٨٢	٢٩.٩٨٠	٠.٠٠٠
	المرحلة التعليمية (ج)	٣٤٧.٧٣٤	٢	١٧٣.٨٦٧	١.٩٤١	٠.١٤٥
	تفاعل أ× ب	٨٨.٠٤٥	١	٨٨.٠٤٥	٠.٩٨٣	٠.٣٢٢
	تفاعل ب× ج	١٤٦٤.٨٦١	٢	٧٣٢.٤٣٠	٨.١٧٨	٠.٠٠٠
	تفاعل أ× ج	٣٤٧.٧٣٤	٢	١٧٣.٨٦٧	١.٩٤١	٠.١٤٥
	تفاعل أ× ب× ج	٨٤٨.٧٦٣	٢	٤٢٤.٣٨٢	٤.٧٣٩	٠.٠٠٩
	الخطأ	٣٧١٦٦.٨٢٩	٤١٥	٨٩.٥٥٩		
	المجموع	٣٢٦٢٠٤١.٠٠٠	٤٢٧			
التواضع الفكري	النوع (أ)	٨١١.٧١٥	١	٨١١.٧١٥	١٢.٩٥٥	٠.٠٠٠
	الجنسية (ب)	١١١٨.٥٢٩	١	١١١٨.٥٢٩	١٧.٨٥٢	٠.٠٠٠
	المرحلة التعليمية (ج)	١١٣٧.٧٦٢	٢	٥٦٨.٨٨١	٩.٠٧٩	٠.٠٠٠
	تفاعل أ× ب	١٢٠٩.٨٦٢	١	١٢٠٩.٨٦٢	١٩.٣١٠	٠.٠٠٠
	تفاعل ب× ج	٢٦١.٦٧٣	٢	١٣٠.٨٣٧	٢.٠٨٨	٠.١٢٥
	تفاعل أ× ج	١٧٣٤.٠١٢	٢	٨٦٧.٠٠٦	١٣.٨٣٨	٠.٠٠٠

	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
	تفاعل أ× ب× ج	٦٦٠.٩٨٩	٢	٣٣٠.٤٩٥	٥.٢٧٥	٠.٠٠٥
	الخطأ	٢٦٠٠٢.٠٧٨	٤١٥	٦٢.٦٥٦		
	المجموع	٣٧٩٤٠٦٥.٠٠٠	٤٢٧			
التعلق الآمن بالعمل	النوع (أ)	٢٢٧.٣٩٠	١	٢٢٧.٣٩٠	٦.٣٥٠	٠.٠١٢
	الجنسية (ب)	١٥٢٩.٥٨٩	١	١٥٢٩.٥٨٩	٤٢.٧١٢	٠.٠٠٠
	المرحلة التعليمية (ج)	١٠٧٨.٤٧٩	٢	٥٣٩.٢٣٩	١٥.٠٥٧	٠.٠٠٠
	تفاعل أ× ب	١٢٤.٣٦٩	١	١٢٤.٣٦٩	٣.٤٧٣	٠.٠٦٣
	تفاعل ب× ج	٧٣٨.٦٦٤	٢	٣٦٩.٣٣٢	١٠.٣١٣	٠.٠٠٠
	تفاعل أ× ج	١.٠٣١	٢	٠.٥١٥	٠.٠١٤	٠.٩٨٦
	تفاعل أ× ب× ج	٦٩.٢٧٠	٢	٣٤.٦٣٥	٠.٩٦٧	٠.٣٨١
	الخطأ	١٤٨٦٢.٠١٤	٤١٥	٣٥.٨١٢		
	المجموع	٤٤١٥٥٣.٠٠٠	٤٢٧			
التعلق غير الآمن بالعمل	النوع (أ)	٢٣٣.٨٥٤	١	٢٣٣.٨٥٤	٦.٩٥٨	٠.٠٠٩
	الجنسية (ب)	٨٣١.٩٧١	١	٨٣١.٩٧١	٢٤.٧٥٤	٠.٠٠٠
	المرحلة التعليمية (ج)	٧٧١.٣٧٥	٢	٣٨٥.٦٨٧	١١.٤٧٦	٠.٠٠٠
	تفاعل أ× ب	١.٠٨٩	١	١.٠٨٩	٠.٠٣٢	٠.٨٥٧
	تفاعل ب× ج	٧٢.٥٢٠	٢	٣٦.٢٦٠	١.٠٧٩	٠.٣٤١
	تفاعل أ× ج	١٥١.٢٣٠	٢	٧٥.٦١٥	٢.٢٥٠	٠.١٠٧
	تفاعل أ× ب× ج	١٧٨.٩٢٣	٢	٨٩.٤٦٢	٢.٦٦٢	٠.٠٧١
	الخطأ	١٣٩٤٧.٨٠١	٤١٥	٣٣.٦٠٩		
	المجموع	٣٧٩٦٨٧.٠٠٠	٤٢٧			
القيادة المتناغمة	النوع (أ)	٨٧٤٢.٤٢٦	١	٨٧٤٢.٤٢٦	١٤.٨٧٣	٠.٠٠٠
	الجنسية (ب)	١٥٢٤٣.١٢٠	١	١٥٢٤٣.١٢٠	٢٥.٩٣٣	٠.٠٠٠
	المرحلة التعليمية (ج)	٢٨٥٦٨.٨٠٨	٢	١٤٢٨٤.٤٠٤	٢٤.٣٠٢	٠.٠٠٠
	تفاعل أ×	٣٣٣٥.٥٧٧	١	٣٣٣٥.٥٧٧	٥.٦٧٥	٠.٠١٨

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
ب تفاعل ب×	١٦٩٣٨.١٢٣	٢	٨٤٦٩.٠٦٢	١٤.٤٠٨	٠.٠٠٠
ج تفاعل أ×	١٠٤٧.٧٢٥	٢	٥٢٣.٨٦٢	٠.٨٩١	٠.٤١١
ج تفاعل أ×	٤١٢٥.٤٧٠	٢	٢٠٦٢.٧٣٥	٣.٥٠٩	٠.٠٣١
ب× ج الخطأ	٢٤٣٩٣٦.٢٦٨	٤١٥	٥٨٧.٧٩٨		
المجموع	٥١٧٥٦٦٥.٠٠٠	٤٢٧			

أوضحت النتائج الواردة في جدول (٥) وجود بعض الفروق في متغيرات الدراسة، ولتحديد اتجاه الفروق اعتمد الباحثان على إجراء تحليل التباين البيني لمتغيرات النوع والجنسية والمرحلة التعليمية على كلٍ من: الإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق الآمن بالعمل، والتعلق غير الآمن بالعمل لدى القادة كما هو موضوح بملحق (٤)، ويتضح من النتائج الواردة في الجداول الوارد في ملحق (٤) الآتي:

- **لا توجد فروق في متغير النوع (أ) بين تبعًا للنوع في اليقظة العقلية، في حين وجدت فروق دالة إحصائيًا في التواضع (ف=١٢.٩٦**) لصالح القائدات، والتعلق الآمن بالعمل (ف=٦.٣٥**) والتعلق غير الآمن بالعمل (ف=٦.٩٦**) والقيادة المتناغمة (ف=١٤.٨٧٣**) لصالح القادة الذكور.**
- **هناك فروق دالة إحصائيًا في متغير الجنسية (ب) (مصري/ سعودي) في اليقظة العقلية (ف=٢٩.٩٨**) والتواضع الفكري (ف=١٧.٨٥**)، والتعلق الآمن بالعمل (ف=٤٢.٧١**)، والتعلق غير الآمن بالعمل (ف=٢٤.٧٥**)، والقيادة المتناغمة (ف= ٢٥.٩٣٣ **) لصالح العينة السعودية.**
- **هناك فروق بين القادة في المراحل التعليمية (ج) (ابتدائي/ إعدادي/ ثانوي) في اليقظة العقلية (ف=٨.٥٥**)، والتواضع الفكري (ف=٩.٠٨**)، والتعلق الآمن بالعمل (١٥.٠٦**)، والتعلق غير الآمن بالعمل (١١.٤٨**)، والقيادة المتناغمة (ف= ٢٤.٣٠٢**) لصالح قادة المرحلة الابتدائية.**
- **لا يوجد تفاعل دال إحصائيًا (أ×ب) في اليقظة العقلية، في حين وجد تفاعل دال في التواضع الفكري (ف=٣٢.٥٥**) في اتجاه العينة المصرية (قائد/قائدة) لصالح**

القائدات، وفي التعلق الآمن بالعمل (ف=٩.٤٣) في اتجاه العينة المصرية (قائد/قائدة) لصالح القادة الذكور، وفي التعلق غير الآمن بالعمل (ف=٤.٠٥*) في اتجاه العينة السعودية (قائد/قائدة) لصالح القائدات، وفى القيادة المتناغمة (ف= ١٩.١١**) فى اتجاه العينة المصرية (قائد/قائدة) لصالح القادة الذكور.**

- **هناك تفاعل دال إحصائيًا (ب×ج) في تفاعل دال إحصائيًا في اليقظة العقلية في اتجاه المرحلة الابتدائية (ف=٦.٣٠**) والمرحلة الإعدادية (ف=٤٢.١٠**) لصالح القادة (قائد/قائدة) في العينة السعودية ، وفي التواضع الفكري في اتجاه المرحلة الإعدادية (ف=٩.٧٩**) والمرحلة الثانوية (ف=٩.٤٠**) لصالح القادة (قائد/قائدة) في العينة السعودية، وفي التعلق الآمن بالعمل في اتجاه المرحلة الابتدائية (ف=٤.٤٢*) والمرحلة الإعدادية (ف=٥٦.٤٩**) لصالح القادة (قائد/قائدة) في العينة السعودية، وفي التعلق غير الآمن بالعمل لصالح المرحلة الابتدائية (ف=٩.٤٩**) والمرحلة الإعدادية (ف=١٦.٣٤**) لصالح القادة (قائد/قائدة) في العينة السعودية، وفى القيادة المتناغمة فى اتجاه المرحلة الإعدادية (ف= ٥٤.٥٠**) لصالح القادة (قائد/قائدة) في العينة السعودية.**
- **لا يوجد تفاعل دال إحصائيًا لتفاعل (أ×ج) التعلق الآمن بالعمل، في حين وجد تفاعل دال في اليقظة العقلية (ف=٤.٤١*) لصالح القادة الذكور في المرحلة الثانوية، والتواضع الفكري (ف=٣٥.٤٣**) لصالح قائدات المرحلة الثانوية، والتعلق غير الآمن بالعمل (ف=٨.٢٢**) لصالح قائدات المرحلة الثانوية، وفى القيادة المتناغمة فى اتجاه المرحلة الابتدائية (ف=٧.٩٠**) لصالح القادة الذكور في المرحلة الابتدائية وفى اتجاه المرحلة الثانوية (ف=٧.٤١**) لصالح القادة الذكور في المرحلة الثانوية.**
- **هناك تفاعل دال إحصائيًا لتفاعل (أ×ب×ج) لصالح قادة العينة السعودية في اليقظة العقلية (ف=٣١.٩٤**)، والتواضع الفكري (ف=٥.٠١*)، والتعلق الآمن بالعمل (ف=٢٧.٥٠*)، والتعلق غير الآمن بالعمل (ف=١١.٥٠**)، والقيادة المتناغمة (ف=٣٢.٠٩**) في المرحلة الإعدادية، كما أن هناك تفاعلًا دالًا إحصائياً لصالح قائدات العينة السعودية في اليقظة العقلية والتواضع الفكري والتعلق الآمن بالعمل**

والقيادة المتناغمة والتعلق غير الآمن بالعمل المرحلة الابتدائية بقيم (ف=٦.٦٦) و(ف=١٧.٣٦**) و(ف=١١.٤٨**) و(ف=١٠.٠٧**) و(ف=١٩.٨٣**) ، والمرحلة الإعدادية بقيم (ف=١٢.١٤**) و(ف=٤.٧٧*) و(ف=٢٩.٠٦**) و(ف=٢٢.٦٦**) و(ف=٥.٣٢*)، والمرحلة الثانوية بقيم (ف=٦.١٧**) و(ف=٢٥.٥١**) و (ف=٤.٢٨*) و (ف=٥.٨١*) على التوالي.**

نتائج اختبار صحة الفرض الثالث:

نصَّ هذا الفرض على أنه "تسهم متغيرات التواضع الفكري والتعلق في العمل والإدارة اليقظة عقليًا في التنبؤ بالقيادة المتناغمة لدى القادة التربويين".

ولمعالجة هذا الفرض إحصائيًا تم حساب تحليل الانحدار المتعدد (باستخدام الطريقة Enter) لمعرفة مدى تأثير المتغيرات المستقلة في القيادة المتناغمة لدى أفراد عينة الدراسة المستهدفة. ويوضح الجدولان (٦، ٧) نتائج ذلك.

جدول (٦)
نتائج تحليل التباين ومعامل الارتباط المتعدد ومعامل التحديد لنموذج الانحدار المتعدد بين القيادة المتناغمة والمتغيرات المستقلة للدراسة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	معامل الارتباط المتعددR	معامل التحديد R^2
الانحدار	١٩٣٢٩٩.١٨٩	٤	٤٨٣٢٤.٧٩٧	١٦١.١٥٥	٠.٧٧٧	٠.٦٠٤
الخطأ	١٢٦٥٤٣.٤٥٩	٤٢٢	٢٩٩.٨٦٦			
المجموع	٣١٩٨٤٢.٤٥٩	٤٢٦				

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٧) معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية لمتغيرات الدراسة

المتغير	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الثابت	٣٣.٨٧٧	١٠.٨٩٢		**٣.١١٠	٠.٠٠٢
التعلق الآمن	٢.٥٧٦	٠.١٥٥	٠.٦٢٣	**١٦.٥٨٧	٠.٠٠٠
التعلق غير الآمن	١.١٦٧-	٠.٣٧٢	٠.١٢٧-	**٣.١٣٥-	٠.٠٠٢
التواضع الفكري	٠.٥١٦	٠.١٣٢	٠.١٦٣	**٣.٩٢٠	٠.٠٠٠
الإدارة اليقظة عقليًا	٠.٤٢٣	٠.٠٩٦	٠.١٥٩	**٤.٤٠٤	٠.٠٠٠

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (٧) إلى إمكانية تنبؤ المتغيرات المستقلة بالمتغير التابع القيادة المتناغمة فيما عدا التعلق غير الآمن، وذلك فإن نموذج الانحدار المتعدد بين القيادة المتناغمة (ص) مقدرًا بالدرجات التائية والمتغيرات المستقلة للدراسة، وهي: التعلق الآمن (س١)، التواضع الفكري (س٢)، والإدارة اليقظة عقليًا (س٣)، والتعلق غير الآمن (س٤)، يمكن صياغته في المعادلة الآتية:

نموذج الانحدار المقدر:

ص = ٣٣.٨٧٧ + ٢.٥٧٦ س١ + ٠.٥١٦ س٢ + ٠.٤٢٣ س٣- ١.١٦٧ س٤

صلاحية نموذج الانحدار المقدر:

يمكن الحكم على صلاحية نموذج الانحدار المقدر من خلال التعليق على نتائج الانحدار المتعدد لمتغيرات البحث الموضحة في الجدولين (٦، ٧) كما يلي:

١-القدرة التفسيرية للنموذج:

يشير جدول (٦) إلى أن معامل الارتباط المتعدد (R) يساوي (٠,٧٧٧)، وأن معامل التحديد (R^2) يساوي (٠,٦٠٤)، وهذا معناه أن متغيرات الدراسة تفسر (٦٠%) من التغيرات التي حدثت في المتغير التابع (القيادة المتناغمة)، والباقي (٤٠%) من التباين يرجع إلى

عوامل أخرى، وبذلك تعد القدرة التفسيرية للنموذج مناسبة حيث إنها أكبر من تفسير (٥٠%) من تباين القيادة المتناغمة لدى المعلمين.

٢-الدلالة الإحصائية الكلية للنموذج:

يشير جدول (٧) الذي يتضمن تحليل التباين أن قيمة الدلالة الإحصائية (Sig.) تساوي (٠,٠٠٠)، وهي أقل من مستوى المعنوية (١%)، وبالتالي فإن نموذج الانحدار دال إحصائيًا، ومن ثم يمكن استخدام نموذج الانحدار المقدر في التنبؤ بالقيادة المتناغمة لدى المعلمين.

٣-الدلالة الإحصائية الجزئية للنموذج:

يتضح من جدول (٧) الذي يتضمن معاملات الانحدار المتعدد ودلالتها الإحصائية أن هذه المعاملات جاءت دالة عند مستويات مقبولة، ويمكن توضيح هذه النتائج فيما يلي:

أ-قيمة الثابت في المعادلة تساوي (٣٣.٨٧٧)، وهذه القيمة لها دلالة عند مستوى (٠,٠٠٠)، وبذلك يكون وجود هذا الثابت في معادلة التنبؤ أمر ضروري وجوهري.

ب-يلاحظ أن جميع معاملات الانحدار الخاصة بمتغيرات التعلق الآمن، والتعلق غير الآمن، والتواضع الفكري، الإدارة اليقظة عقليًا جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١)، وهذا يشير إلى أن هذه المتغيرات تصلح كمنبئات بالقيادة المتناغمة.

ولتوضيح أفضلية أحد أو بعض المتغيرات المستقلة عن باقي المتغيرات في القدرة على التنبؤ بالقيادة المتناغمة لدى أفراد عينة الدراسة، قام الباحثان باستخدام نموذج الانحدار الخطي المتدرج (Stepwise) بين القيادة المتناغمة والمتغيرات المستقلة (الإدارة اليقظة عقليًا والتعلق الآمن، والتعلق غير الآمن، والتواضع الفكري)، وذلك بهدف معرفة أكثر هذه المتغيرات قدرة على التنبؤ بالقيادة المتناغمة كما يوضح جدول (٨) نتائج ذلك.

جدول (٨)
نموذج الانحدار الخطي المتدرج بين القيادة المتناغمة والمتغيرات المستقلة للدراسة

المتغيرات	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت" ودلالتها	قيمة "ف" ودلالتها	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد
الثابت	٨.٥١٢	٤.٢٣٤	-	**٢.٠١٠	٥٦٠.٨٠ **٢	٠.٥٦٩	٠.٧٥٤
التعلق الآمن بالعمل	٣.١١٨	٠.١٣٢	٠.٧٥٤	*٢٣.٦٨١ *			
الثابت	١٨.٧٦٩	٧.٢٢٨	-	**٢.٥٩٧	٣٠٤.٣١ **٥	٠.٥٨٩	٠.٧٦٨
التعلق الآمن بالعمل	٢.٧٤٩	٠.١٥٢	٠.٦٦٥	*١٨.١٣٥ *			
الإدارة اليقظة عقليًا	٠.٤٤٨	٠.٠٩٧	٠.١٦٩	**٤.٦٠٣			
الثابت	٣٨.٨١٦	١٠.٨٨٩	-	**٣.٥٦٥	٢٠٧.٢٧ **٢	٠.٥٩٥	٠.٧٧١
التعلق الآمن بالعمل	٢.٦٨٧	٠.١٥٣	٠.٦٥٠	*١٧.٥٨٧ *			
الإدارة اليقظة عقليًا	٠.٤٣٤	٠.٠٩٧	٠.١٦٣	**٤.٤٧٧			
التواضع الفكري	٠.٢٤٧	٠.١٠١	٠.٠٧٨	**٢.٤٥٠			
الثابت	٣٣.٨٧٧	١٠.٨٩٢	-	**٣.١١٠	١٦١.١٥ **٥	٠.٦٠٤	٠.٧٧٧
التعلق الآمن بالعمل	٢.٥٧٦	٠.١٥٥	٠.٦٢٣	*١٦.٥٨٧ *			
الإدارة اليقظة عقليًا	٠.٤٢٣	٠.٠٩٦	٠.١٥٩	**٤.٤٠٤			
التواضع الفكري	٠.٥١٦	٠.١٣٢	٠.١٦٣	**٣.٩٢٠			
التعلق غير الآمن بالعمل	-١.١٦٧	٠.٣٧٢	-٠.١٢٧	-**٣.١٣٥			

يتضح من جدول (٨) أن قيمة "ف" للنماذج الأربعة المتدرجة للانحدار الخطي دالة عند مستوى (٠,٠١)، وأن النموذج الأول للانحدار يشير إلى أن التعلق الآمن بالعمل يعد أفضل المتغيرات في التنبؤ بالقيادة المتناغمة؛ حيث يشير معامل التحديد لهذا النموذج إلى أن حوالي (٧٥%) من تباين القيادة المتناغمة لدى القادة يمكن تفسيره في ضوء هذا

المتغير، ثم يأتي متغير الإدارة اليقظة عقليًا كثاني أفضل متغير في التنبؤ بالقيادة المتناغمة؛ حيث يشير النموذج الثاني إلى أن حوالي (٧٦.٨%) من تباين القيادة المتناغمة لدى القادة يمكن تفسيره في ضوء هذين المتغيرين، ثم يأتي متغير التواضع الفكري ثالث أفضل متغير في التنبؤ بالقيادة المتناغمة؛ حيث يشير النموذج الثالث إلى أن حوالي (٧٧.١%) من تباين الهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال يمكن تفسيره في ضوء هذه المتغيرات الثلاثة، ثم يأتي متغير التعلق غير الآمن بالعمل كرابع أفضل متغير في التنبؤ بالقيادة المتناغمة؛ حيث يشير النموذج الرابع إلى أن حوالي (٧٧.٧%) من تباين القيادة المتناغمة لدى القادة.

وفي ضوء نتائج النموذج الرابع لتحليل الانحدار الخطي المتدرج يمكن صياغة معادلة التنبؤ بحيث تتضمن المتغيرات المستقلة التي لها دلالة إحصائية في التنبؤ بالقيادة المتناغمة، وذلك في الصورة التالية:

ص = ٣٣.٨٧٧ + ٢.٥٧٦ س١ + ٠.٤٢٣ س٢ + ٠.٥١٦ س٣ – ١.١٦٧س٤

حيث ص= القيادة المتناغمة، س١= التعلق الآمن بالعمل، س٢ = الإدارة اليقظة عقليًا، س٣= التواضع الفكري، س٤= التعلق غير الآمن بالعمل.

وتشير المعادلة السابقة إلى أن تغيرًا قدره وحدة واحدة في التعلق الآمن بالعمل يؤدي إلى تغير قدره (٢.٥٧٦) وحدة في القيادة المتناغمة، وأن تغيرًا قدره وحدة واحدة في الإدارة اليقظة عقليًا يؤدي إلى تغير قدره (٠,٤٢٣) وحدة في القيادة المتناغمة، وأن تغيرًا قدره وحدة واحدة في التواضع الفكري يؤدي إلى تغير قدره (٠,٥١٦) وحدة في القيادة المتناغمة، وأن تغيرًا قدره وحدة واحدة في التعلق غير الآمن بالعمل يؤدي إلى تغير قدره (-١.١٦٧) وحدة في القيادة المتناغمة.

وبذلك فإن متغيرات: التعلق الآمن بالعمل، والإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق غير الآمن بالعمل أسهمت على الترتيب في التنبؤ بالقيادة المتناغمة لدى أفراد عينة الدراسة من القادة، وهذا يدلل على قوة العلاقة الارتباطية التي مكنت هذه المتغيرات من التنبؤ بالقيادة المتناغمة.

نتائج اختبار صحة الفرض الرابع:

نصَّ هذا الفرض على أنه "يمكن اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين القيادة المتناغمة لدى القادة التربويين وكل من: التواضع الفكري والتعلق في العمل والإدارة اليقظة عقليًا".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمت الاستفادة من نتائج التحليلات الإحصائية للفرض الخاص بمعاملات الانحدار المعيارية في تكوين النموذج البنائي للعلاقات بين القيادة المتناغمة لدى أفراد عينة الدراسة وكل من: التعلق الآمن، والتعلق غير الآمن، والتواضع الفكري، والإدارة اليقظة عقليًا، وتم إجراء تحليل المسار Path analysis باستخدام برنامج AMOS. 25 لدرجات أفراد عينة الدراسة في المتغيرات التالية: القيادة المتناغمة، والتعلق الآمن، والتعلق غير الآمن، والتواضع الفكري، والإدارة اليقظة عقليًا. وقد حظي نموذج تحليل المسار على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما هو موضح في جدول (٩).

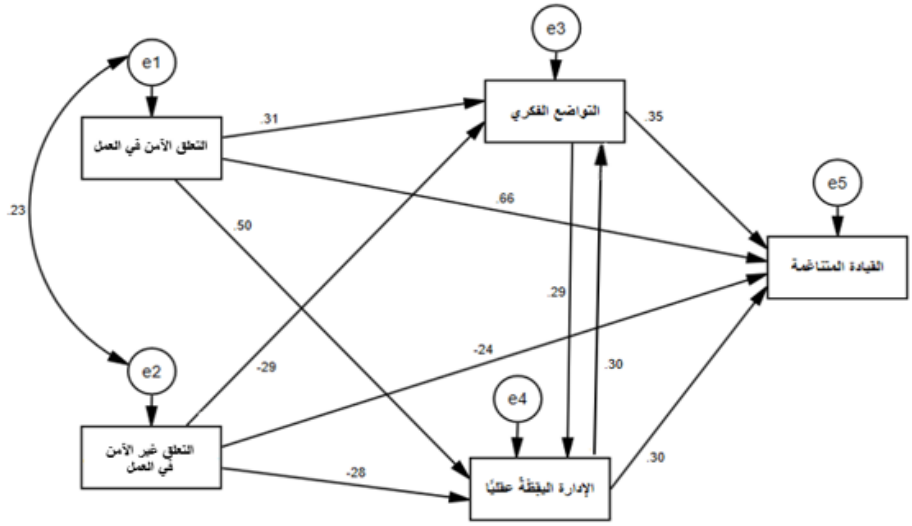
جدول (٩)

مؤشرات حسن المطابقة بين بيانات الدراسة الحالية والنموذج المفترض النهائي

المؤشر	القيمة	المدي المثالي للمؤشر
قيمة كا٢	٠.٠٤٦	٠ : ٣
درجة الحرية	١	
مستوي دلالة كا٢	٠.٨٣٠	غير دالة إحصائيًا
مؤشر حسن المطابقة GFI	١.٠٠	صفر:١
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٨١	صفر:١
جذور متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٤	صفر: ٠,٠٥
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI	٠,٥١	النموذج المتوقع أقل من النموذج المشبع
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع ECVI	٠,٥٥	
مؤشر المطابقة المعياري NFI	١.٠٠	صفر:١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩	صفر:١
مؤشر المطابقة النسبي RFI	١.٠٠	صفر:١
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	١.٠٠	صفر:١

تشير النتائج الواردة في جدول (٩) إلى مطابقة النموذج البنائي المقترح لمصفوفة الارتباط البسيط بشكل تام؛ حيث حاز على قيم جيدة لمؤشرات حسن المطابقة؛ فقد جاءت قيمة كا٢ غير دالة إحصائيًا، ومؤشرات الصدق الزائف المتوقع للنموذج أقل من نظيره للنموذج المشبع، كما أن قيم بقية المؤشرات اقتربت من القيمة المثالية لكل مؤشر؛ مما يدل

على مطابقة النموذج المقترح للبيانات موضع الدراسة. ويوضح شكل (١) مخطط النموذج البنائي والتأثيرات بين متغيرات الدراسة.



شكل (١) النموذج التخطيطي البنائي لمتغيرات الدراسة

وتدعِّم مسارات شكل (١) ما توصلت إليه نتائج تحليل الانحدار المتعدد للفرض الثاني، حيث يشير شكل (١) إلى وجود تأثير مباشر على القيادة المتناغمة من أربعة متغيرات مستقلة، وهي: التعلق الآمن (٠,٦٦)، والتعلق غير الآمن (٠,٢٤-)، والتواضع الفكري (٠,٣٥)، والإدارة اليقظة عقليًا (٠,٣٠)، ووجود تأثير مباشر على الإدارة اليقظة عقليًا من ثلاث متغيرات، وهي: التعلق الآمن (٠,٥٠)، والتعلق غير الآمن (٠,٢٨-)، والتواضع الفكري (٠.٢٩)، ووجود تأثير مباشر على التواضع الفكري من الإدارة اليقظة عقليًا (٠.٣٠)، والتعلق الآمن (٠.٣١)، والتعلق غير الآمن (٠.٢٩-)، في حين يوجد تأثير متبادل بين التعلق الآمن والتعلق غير الآمن (٠,٢٣-).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

أوضحت نتائج الفرض الأول في جدول (٣) أن درجة ممارسة قائدي مدارس التعليم العام بالسعودية لأبعاد القيادة المتناغمة جاءت عالية حيث يتميز القادة بدرجة كبيرة من الذكاء الانفعالي والمرونة والرحمة والتجديد.

ويمكن أن يرجع ذلك إلي تميز قادة المدارس بالتعليم العام في السعودية بمستوي عال من الممارسة لمجالات القيادة التحويلية (الحفز الإلهامي، الاعتبارات الفردية، الاستثارة الفكرية)، وأبعاد التمكين الإداري (تفويض السلطة، العمل الجماعي ، التدريب) وهناك علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسات قادة المدارس للقيادة التحويلية والذكاء العاطفي وهذا بدوره ينعكس على الثقافة التنظيمية بالمدارس وعلى زيادة الثقة بين القادة وإحساسهم بالرضا الوظيفي، مما يؤثر بالإيجاب على دور القيادة وممارستهم لأبعاد القيادة المتناغمة (سندي، ٢٠١٩) .

كما يمكن أن ترجع هذه النتائج إلى الدور البارز لممارسة قادة المدارس بالسعودية للقيادة الخادمة بدرجة مقبولة بأبعادها المتمثلة في (الإيثار، التلاحم العاطفي، الحكمة، التخطيط المقنع، الرعاية التنظيمية) في تحقيق جودة الحياة الوظيفية المتمثلة في الأبعاد التالية (الأمن والصحة المهنية، العلاقات الإنسانية، الأجور والرواتب، الاستقرار الوظيفي) لدى المعلمين في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (العسيري، ٢٠١٩). حيث يتمتع القادة بمدارس التعليم العام بالسعودية باتزان انفعالي في ممارسة العمل القيادي نتيجة قلة الضغوط الملقاة على عاتقهم بسبب ارتفاع المقابل المادي وارتفاع المستوي الاقتصادي الذي يفي بمتطلبات حياة كريمة، مما يساعدهم على ممارسة أبعاد القيادة المتناغمة بدرجة عالية في أداء دورهم القيادي مع طلابهم وزملائهم من المعلمين.

كما أوضحت نتائج الفرض الأول في جدول (٤) أن درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمصر لأبعاد القيادة المتناغمة جاءت متوسطة، ويمكن أن يرجع ذلك إلي تميز القادة بالتعليم العام في مصر بمستوي متوسطة من الممارسة لمجالات القيادة التحويلية، حيث أن ممارسة قادة المدارس بالتعليم العام لمجالات الاستثارة العقلية والاعتبارات الفردية كانت ضعيفة، في حين أن ممارسة القادة لسلوكيات التأثير المثالي والتشجيع الإبداعي كانت متوسطة، وهذا يعكس ضعف الكفاءات الفنية والمهنية عند بعض القيادات بالمدارس، وسيادة

النزعة التسلطية عند بعض القادة، وضعف رغبة الكثير من القادة في المشاركة في الإدارة، وضعف رغبة أولياء الأمور في التعاون مع إدارة المدرسة، وكل ذلك يؤثر على الثقافة التنظيمية السائدة بالمدارس المصرية حيث تتميز بحرص قادة المدرسة على السيطرة والرقابة على جميع الأمور بها، وعدم تشجيع قادة المدرسة لمشاركة الأطراف المعنية في إدارتها يرجع ذلك لضعف إدراك الأطراف المعنية لأدوارهم ومساهماتهم في إدارة المدارس، واعتبار القادة لمشاركة بعض الأطراف المعنية لهم في الإدارة تدخلاً في عملهم، كما أن كثرة الأعباء بالمدارس تعوق قادة المدارس عن التفكير في التطوير والتكيف مع البيئة الخارجية، إضافة إلى مقاومة الأفراد للتغيير، وميلهم إلى الثبات والاستقرار على ما هو قائم، مما يؤثر علي ضعف الثقة بين القادة والتابعين، ودرجة حرية واستقلال القادة في اتخاذ القرارات، وممارسة أبعاد القيادة المتناغمة بدرجة متوسطة (قرني، ٢٠١٤). حيث قلة مساحة الحرية الممنوحة للقادة بسبب تشتت العلاقة بين المعلمين وقادتهم، مما يؤثر بالسلب على معدلات الحرية والاستقلالية في أداء المهام، بالإضافة إلى التزام بعضهم بتنفيذ التعليمات والقوانين حرفيًا، والبعد عن التمتع بالعلاقات الإنسانية في العمل وعدم ممارسة الذكاء الانفعالي في قيادة العملية التعليمية.

كما يمكن تفسير ممارسة قادة مدارس التعليم العام في مصر لأبعاد القيادة المتناغمة بدرجة متوسطة نتيجة وجود نسبة ليست بالقليلة من القادة المصريين الذين يشعرون بالإجهاد النفسي نظرًا لارتفاع كثافة الفصول والتي يصعب معها توصيل المعلومات لكافة التلاميذ بالفصل، وانخفاض الرضا لدى نسبة كبيرة من القادة عما يحصلون عليه من أجر، وربما يرجع ذلك إلى محدودية مرتبات القادة مقابل ما يبذلونه من جهد في أداء عملهم (زناتي، ٢٠١٣).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج مجموعة من الدراسات التي أشارت إلى أن قادة المدارس ذوي القدرات المعرفية الانفعالية الاجتماعية لديهم القدرة على إقامة صلات إيجابية مع المعلمين، مما يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على ممارسة المعلمين لأبعاد القيادة المتناغمة. كما أن عوامل الروحانية (الروح في العمل، الارتباط في المجموعات والتوافق مع القيم التنظيمية) ترتبط بالقيادة المتناغمة، كذلك يمكن أن يحفز أو يحبط أسلوب القادة في المؤسسة كفاءة المعلمين وممارسة أدوارهم القيادية في ضوء القيادة المتناغمة، كما أن جميع أبعاد القيادة

التحويلية تمارس بمستوى مرتفع من قبل القادة السعوديين، وأن ممارسة الإبداع التنظيمي بجميع أبعاده بمستوى متوسط، مما يساعد المعلمين من ممارسة أبعاد القيادة المتناغمة بمستوي عال (الرشيدي، ٢٠١٨؛ Ayask and Sadeghi, 2016; Kushwaha, 2019a; Purwandari, 2015).

مناقشة نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

أوضحت النتائج الفرض الثاني في جدول (٥) وجود عدد من الفروق التي ترجع لمتغير النوع والجنسية والمرحلة التعليمية، ولتحديد اتجاه الفروق قام الباحثان بإجراء تحليل التباين البيني لمتغيرات النوع والجنسية والمرحلة التعليمية على كلٍ من: الإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق الآمن بالعمل، والتعلق غير الآمن بالعمل لدى القادة كما هو موضوح بملحق (٤)، ويمكن إجمال الفروق في أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الإدارة اليقظة عقليًا بين القادة الذكور والقائدات؛ في حين وجدت فروق لصالح العينة السعودية وخاصة قادة المرحلة الابتدائية، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في التواضع الفكري لصالح قائدات العينة السعودية خاصة في المرحلة الابتدائية، كذلك وجدت فروق دالة إحصائيًا في التعلق الآمن وغير الآمن بالعمل لصالح العينة السعودية وخاصة القادة الذكور، كما وجدت فروق في القيادة المتناغمة لصالح القادة الذكور وفي اتجاه العينة السعودية وبخاصة المرحلة الابتدائية.

وبذلك يتضح أن القادة السعوديين يتميزون بمستوي مرتفع من التواضع الفكري والتعلق في العمل والقيادة المتناغمة، ويمكن أن يرجع ذلك إلى عدة عوامل من أهمهما وأبرزها مستوي الدخل المادي من الوظيفة، حيث يتمتع المعلم في المملكة العربية السعودية بمستوي دخل مادي مرتفع بالمقارنة بالعينة المصري؛ فنظام العلاوات والزيادات في الرواتب للمعلمين في القطاع الحكومي نظام موحد يتم احتسابه على سنوات الخبرة وليس على الإنتاجية وجودة الأداء، كذلك يتمتع المعلم في المملكة العربية السعودية بالأمن الوظيفي حيث الشعور بالاستقرار النفسي وديمومة العمل وعدم وجود تهديد بفقدانها، وينعكس ذلك على تحقيق الاستقرار في العمل، فأكثر ما يبحث عنه أي موظف هو الأمان الوظيفي الذي يحقق طموحه واحتياجاته على المستوى النفسي والاجتماعي من خلال استقرار وتصاعد مزايا الوظيفة التي يمارسها، وهذا ينعكس على ارتفاع مستوي الرضا الوظيفي، كما أن تنوع الجنسيات داخل بيئة العمل المدرسية مكنت المعلمين السعوديين من التعامل مع مختلف

الثقافات والأفكار، وهذا يزيد من فرص تراكم الخبرات الثقافية، مما جعلهم منفتحين على ما هو جديد من أفكار وآراء. وهذا يشغلهم بالتفكير في أشياء أخري، ومنها كما أشارت الدراسات الترقي الوظيفي حيث يحتل الترتيب الأول بالنسبة للضغوط المهنية لدى المعلمين السعوديين (عسيري، ٢٠١٢).

في المقابل نجد أن الضغوط الاقتصادية والأعباء الإدارية على القادة المصريين تقلل من فرص التعلق في العمل، فقد أظهرت الدراسات أن (٤٤%) من المعلمين لديهم مستويات منخفضة من الرضا الوظيفي، وأن أكثر عوامل عدم الرضا تأثيرًا ترجع إلى العامل المتعلق بالعائد المالي، حيث إن ما يزيد عن (٧٥%) من المعلمين غير راضين عن العائد المادي لارتفاع تكاليف المعيشة عالميًا وإقليميًا ومحليًا (زايد، ٢٠٠٨)، وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات، حيث أشارت إلى أن المعلمين في مصر يعانون من الاحتراق الوظيفي بدرجة أكبر من عينة معلمي السعودية، كما أن معلمي السعودية أكثر من معلمي مصر في الرضا الوظيفي، فهم يعانون من ضغوط المهنة عن معلمي السعودية (الزارع وعلي، ٢٠١١).

كما أن معلمي المرحلة الابتدائية يتميزون بقدر أكبر من الإدارة اليقظة عقليًا والتواضع الفكري والتعلق في العمل، وذلك يمكن أن يكون مرجع ذلك إلى أن التعليم الابتدائي يحتاج في تحقيق وظيفته إلى خلفية تربوية تنظيمية تتصف بالمرونة والقابلية للتجديد لمواكبة التطورات الحاصلة، حيث إن المرحلة الابتدائية مرحلة مليئة بالمشكلات الخاصة بالتعامل مع التلاميذ، وكذلك كيفية إدارتهم وتوجيههم نفسيًا وتربويًا وإنمائيًا، كما أن معلم المرحلة الابتدائية يحتاج بشكل مستمر إلى الانفتاح على عقول تلاميذه، وكذلك التواضع معهم لفهمهم وتوجيههم، كما أن طبيعة العمل مع الأطفال في المرحلة الابتدائية يجعل الكثير من المعلمين يشعرون أنهم يتعاملون مع أبنائهم وأطفالهم كما في المنزل، فيتعلقون بالعمل معهم، حيث يبذلون الغالي والنفيس في سبيل إدارة مؤسسة تعليمية تعمل على تحقيق إشباع حاجاتهم، فالمدرسة لا تصنع الخبرة بواسطة الهياكل الإدارية والتشريعات فحسب، بل من خلال ما يمتلكه المعلم من صفات قيادية تمكنه من أداء أدواره المتنوعة.

مناقشة نتائج الفرضين الثالث والرابع وتفسيرهما:

توضح نتائج الفرض الثالث والرابع أن متغيرات التعلق الآمن بالعمل، والتعلق غير الآمن بالعمل، والإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري أسهمت على الترتيب في التنبؤ بالقيادة المتناغمة لدى أفراد عينة الدراسة من القادة، كما أن المتغيرات الثلاثة شكلت نموذجًا بنائيًا دال إحصائيًا في تشكيل القيادة المتناغمة، ويمكن تفسير ذلك على النحو التالي:

أ-أنماط التعلق في العمل كمحدد للقيادة المتناغمة:

أشارت النتائج في جدول (٧) أن التعلق الآمن بالعمل أول المتغيرات المنبئة بالقيادة المتناغمة، كما أن التعلق غير الآمن بالعمل منبئ سلبي بالقيادة المتناغمة. كذلك فإن نموذج المسار بشكل (١) أشار إلى تأثير مباشر لمتغير التعلق الآمن بالعمل (٠,٦٦) والتعلق غير الآمن بالعمل (٠,٢٤-) على القيادة المتناغمة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مجموعة من الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين أنماط التعلق والقيادة، وأن أنماط التعلق ذات تأثير كبير في نوعية القيادة (Berson, Dan, & Yammarino, 2006; Boatwright, et al, 2010; Breshnahan, & Mitroff, 2007; Davidovitz, et al, 2007; Mayseless, 2010; Rahimnia, & Sharifirad, 2015; Ronen & Mikulincer, 2009; Sanctis, & Karantzas, 2008; Towler, 2005; VanSloten,, & Henderson, 2011).

كما أشارت الدراسات إلى أن القادة ذوي التعلق الآمن لديهم القدرة على مواجهة المواقف العصيبة والتكيف معها، كذلك فإنهم يسعون إلى منح وتوفير الحماية والمساعدة والراحة لمرؤوسيهم، في المقابل؛ فإن القادة ذوي التعلق القلق لديهم دوافع قيادية تخدم مصالحهم الذاتية ولديهم انخفاض في جودة القيادة تجعلهم يعجزون عن مواجهة المواقف بطريقة تركز على حل المشكلات، كما أن تعلقهم القلق مرتبط أيضًا بضعف أداء مرؤوسيهم (Davidovitz, Mikulincer, Shaver, Izsak, & Popper, 2007; Howe, 2011).

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية من جهة أخري مع بعض الدراسات التي أشارت إلى ارتباط أنماط التعلق بتحقيق مستويات أعلى من الرضا عن العمل (Krausz, Bizman, & Braslavsky, 2001)، وبسلوك المرؤوسين داخل العمل (Geller, & Bamberger, 2009)، فأنماط التعلق لدى القادة يمكن أن تؤثر على سلوك ومواقف المرؤوسين، بدرجة مماثله لتأثير أنماط التعلق لدى المرؤوسين على كيفية تصرفهم وردود الفعل على المواقف في مكان العمل (Harms, 2011)، وبأداء الأفراد وتفكيرهم وتصرفهم تجاه الآخرين في العمل

(Richards, & Schat, 2011)، أكثر فاعلية في فرق العمل بالمقارنة مع ذوي التعلق غير الآمن Berson, Dan, and Yammarino (2006).

ويرجع الباحثان ذلك إلى أن التعلق الآمن بالعمل يمكن القادة التربويين من تكوين توقعات إيجابية حول قدرتهم على الأداء الجيد في هذا الدور، حيث يمكن المعلمين من تكوين انفعالات إيجابية تجاه مرؤوسيهم من العاملين بالمدرسة وتجاه طلابهم، حيث يمكنهم ذلك من الثقة بهم، والاعتماد عليهم في تكليفهم بالأعمال سواء الإدارية أو الأكاديمية، فدور المعلم كقائد داخل المدرسة يفرض عليه تولي مناصب قيادية وإدارية تحتم عليه اتخاذ قرارات مهمة تأثر على سير العمل داخل المدرسة، فالقادة الذين لديهم استعداد للفحص الذاتي لديهم القدرة على خلق مناخ تنظيمي صحي.

وفي المقابل؛ فإن التعلق غير الآمن بالعمل يجعل القادة داخل المدرسة يكونون افتراضات سلبية تجاه علاقتهم مع الآخرين، فقد يميل القادة إلى تقييم الأداء الذي يقوم به الآخرين بشكل سلبي، وبالتالي يدفعهم نمط تعلقهم غير الآمن إلى استبدال الأداء الإيجابي للآخرين داخل المدرسة بإجراء تقييمات سلبية لهم. وينشئ عن ذلك تكوين قلق بمخاوف من الرفض أو الهجر والشكوك حول قيم وقدرة الآخرين. ويؤدي ذلك كما أوضح Mikulincer, and Shaver (2007) إلى مجموعة متنوعة من مشاكل الصحة النفسية (مثل: الاكتئاب والضغوط النفسية)، والانفعالات السلبية في العلاقات مع المقربين (مثل: الغضب، الغيرة)، وتقييم المواقف الضاغطة على أنها أكثر تهديدًا، ومقاومة أقل للضغوط، واستخدام أساليب مواجهة تركز على الانفعال.

ب-الإدارة اليقظة عقليًا كمحدد للقيادة المتناغمة:

أشارت النتائج في جدول (٧) أن الإدارة اليقظة عقليًا تمثل ثاني أكثر المتغيرات المنبئة بالقيادة المتناغمة، كذلك فإنه نموذج المسار بشكل (١) أشار إلى تأثير مباشر للإدارة اليقظة عقليًا (٠.٣٠) على القيادة المتناغمة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي خلصت إلى ارتباط الإدارة اليقظة عقليًا بالقيادة المتناغمة، وأنها تمثل متغيرًا مهمًا من المتغيرات المحددة للقدرة على القيادة. فالقيادة اليقظة عقليًا تمكن القادة من رؤية الواقع والتحدي بشكل غير تقليدي، وإدارة ما هو غير متوقع، مما يؤدي إلى تحقيق فوائد أكبر للموظفين والقادة والمؤسسات. كما أن ممارسة اليقظة العقلية من جانب قادة المدراس يمكنهم من تقليل مستوي الضغوط التي

يواجهونها، كما أنها تعمل على تحسين فعالية مهارات القيادة لديهم (Kearney, et al, 2013; Lange et al, 2018; Mellor, et al, 2015; Sinclair, 2015; Wells, 2015).

ويرجع الباحثان ذلك إلى أن القادة التربويين بحاجة إلى تبادل وتقييم المعلومات وتلقي الاتصالات، فالمعلم هو السلطة الرسمية التي تُمنح سلطة قيادة المدرسة، كما أنه هو جزء من مركز التواصل مع الجهات الأخرى كزملائه من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وهو بذلك في حاجة إلى الانتباه والاستماع إلى الجميع حتى يتمكن من اتخاذ قرار، ثم يقوم برفع التقارير مصحوبة بالمعلومات حتى يتمكن رؤسائه في الإدارة التعليمية من اتخاذ القرارات داخل نطاق سلطتهم وغير ذلك من القرارات، إذن فعملية القيادة هي تفاعل بين معالجة المعلومات، والتفاعل مع الآخرين، وصنع القرار.

ومن هنا يتفق الباحثان مع الاتجاه الذي يرى أن بنية اليقظة العقلية مرتبطة بممارسة القيادة، فهي تعزز في المقام الأول المهارات القيادية، فهي تقضي على عدم الانسجام والتناقض، كما تدفع القادة إلى خلق بيئة متناغمة، وتمكنهم من تحويل انتباههم في حالة وجود تناقض في المدرسة إلى ذاته، ليقوم بالإجابة عن السؤال عما فعله لخلق التناقض مع من حوله، في بعض الأحيان "على القائد أن يبطئ ليسرع". فكما أوضحت الدراسات أن اليقظة العقلية تمكن القائد التربوي من التغلب على ما يواجه من ضغوط من خلال توفير المعلومات اللازمة لتخفيف حالة التوتر للنهوض بممارسة القيادة التربوية، فهي بمثابة ترياق للضغوط المستمرة والإرهاق الذي يحدث داخل المدارس فهي ممارسة تسهم في دورة التجديد. وبذلك فإن القادة التربويين بحاجة إلى التكامل بين اليقظة العقلية والقيادة المتناغمة (McKee, & Massimilian, 2006; Sauer, & Kohls, 2011; Wells, 2015).

ج-التواضع الفكري كمحدد للقيادة المتناغمة:

أشارت النتائج في جدول (٧) أن التواضع الفكري ثالث المتغيرات المنبئة بالقيادة المتناغمة، كذلك فإنه نموذج المسار بشكل (١) أشار إلى تأثير مباشر للتواضع الفكري (٠,٣٥) على القيادة المتناغمة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة بين التواضع والقيادة Hook, et al, 2015; Caldwell, Ichiho, & Anderson, 2017;

Krumrei-Mancuso, & Rouse, 2016; McElroy et al, 2014; Romanowska, Larsson, & Theorell, 2014; Sousa & van Dierendonck, 2017)m

كما أشارت دراسة Baldoni (2009) إلى أن التواضع سمة من سمات القيادة، فالإحساس بالتواضع ضروري للقيادة لأنه يصادق على إنسانية الشخص، وإدراك ما يفعله الشخص بشكل جيد. كذلك أشارت دراسة Owens, Johnson, and Mitchell, (2013) إلى أن التواضع منبئ للأداء الفردي ولأداء العاملين، كما أنه مرتبط بالضمير وفاعلية الذات والقدرات العقلية العامة والرضا الوظيفي لدى القادة. كما أوضحت دراسة Hopkin, Hoyle, and Toner (2014) أن القادة المتواضعين فكريًا كانت ردود أفعالهم أكثر إيجابية تجاه احترام معتقدات الآخرين وأكثر كفاءة ومعرفة وذكاءً، كما أشارت إلى أن مستويات التواضع الفكري قد تؤثر على الطريقة التي ينظر بها الأفراد، وبالتالي يستجيبون بها للآخرين. في حين أشار Oyer (2015) إلى أن التواضع والثقة مرتبطان بقوة وإيجابية ببعضهما البعض وبفعالية القائد داخل المؤسسة التربوية، كما أن التواضع سمة من سمات القيادة الفعالة ولها آثار كبيرة على القيادة التربوية.

ويرجع الباحثان ذلك إلى أن التواضع الفكري يشتمل على جانب العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية، وهو يعطي القادة الفرصة للاستماع إلى أفكار وآراء زملاء العمل والطلاب والعاملين داخل المدرسة، ومن جهة أخري، فإن مدركات القادة تجاه التواضع الفكري تمثل توجهات إيجابية مشبعة بالثقة والتسامح، وهذا يؤدي إلى زيادة وعيهم بأنفسهم ومعرفة مقدار القصور في قراراتهم، فالتواضع صفة محمودة وسبيل لنيل رضا الله سبحانه وتعالى، فقد قال الله عزّ وجل: {فَبِئْسَ مَثْوَى الْمُتَكَبِّرِينَ} (الزمر، الآية٧٢)، كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «ما نقصت صدقة من مال، وما زاد الله عبد بعفو إلا عزًا، وما تواضع أحد لله إلا رفعه الله» (صحيح الجامع، ٥٨٠٤). كما دعا صلى الله عليه وسلم إلى التواضع، وحَثَّ عليه بقوله: «إنَّ اللهَ أوْحَى إلَيَّ أنْ تَوَاضَعُوا حتى لا يَفْخَرَ أحدٌ على أَحَدٍ، ولا يَبْغِي أحدٌ على أَحَدٍ» (السلسلة الصحيحة، ٥٧٠)، فكما أوضح Hook, et al., (2015) أن القيادة القائمة على التواضع الفكري مرتبطة بالمعتقدات والقيم الدينية والتواضع العام والتسامح للقائد. وبذلك فإن التواضع الفكري لدى القائد يساعد على التفكير المنفتح والتسامح تجاه مختلف الأشخاص والأفكار، وعلى بناء الثقة والالتزام والمتابعة واتخاذ القرار المناسب في

بيئة العمل، ويشجعه على الانفتاح والتسامح مما يسهم في تطوير جودة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية داخل المؤسسة التعليمية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، وفي ضوء إطارها النظري، يمكن القول إن نجاح القادة يتوقف على مجموعة من العوامل الشخصية والتدريبية والأكاديمية، فهي ليست وظيفة إدارية فقط، وإنما تنطوي على العديد من المهارات تشمل بناء روابط قوية مع الطلاب والعاملين لما لها من آثار إيجابية علي التواصل بين القادة والمرؤوسين، وتقديم تعليقات إيجابية للعاملين تعزز الشعور بالتقدير والمكافأة مما يؤثر علي إنجاز العمل وتجعل المرؤوسين أكثر تحفيزاً، وفي ضوء ما سبق، يمكن عرض التوصيات الآتية:

١- التركيز على أن يراعى في معايير الاختيار لمن يشغل وظيفة القائد التربوي معايير تتضمن اليقظة الإدارية والتواضع الفكري والتعلق الآمن في العمل.

٢- مراعاة تقديم مقررات دراسية تحتوى على تدريبات عملية لطلبة كلية التربية تتضمن أنشطة عن الإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق في العمل، وأنماط القيادة.

٣- أهمية بناء روابط قوية بين القادة والمرؤوسين لما لها من آثار إيجابية علي التواصل ونجاح المؤسسة التعليمية.

٤- الانتباه الواعي من خلال التركيز علي المعلومات والمشاعر الإيجابية ومراقبة كل ما يحدث داخل المؤسسة التعليمية.

ويمكن اقتراح البحوث والدراسات المستقبلية التالية:

١- تقديم برامج تدريبية قائمة على الإدارة اليقِظَةُ عقليًا للقادة التربويين بمدارس التعليم العام بمصر والسعودية.

٢- تقديم برامج تدريبية قائمة على التواضع الفكري للقادة التربويين بمدارس التعليم العام بمصر والسعودية.

٣- عمل دراسة عامليه للكشف عن الفروق بين المعلمين والمعلمات في الإدارة اليقظة عقليًا، والتواضع الفكري، والتعلق في العمل، والقيادة المتناغمة من القادة التربويين.

٤- عمل دراسة عن الاحتياجات التدريبية لقائدات رياض الأطفال في ضوء القيادة المتناغمة.

٥- تطوير أداء قادة المراحل التعليمية المختلفة بمصر والسعودية في ضوء القيادة المتناغمة.

٦- الإدارة اليقظة عقلياً ودورها في تطوير ممارسات الإدارة الصفية لمعلمي التعليم الأساسي بمصر

٧- الاحتياجات التدريبية لقادة المدارس الثانوية علي ضوء متطلبات التواضع الفكري بمصر والسعودية

المراجع

القرآن الكريم.
الحديث الشريف.
المراجع العربية:

الرشيدي، علي ضبيان. (٢٠١٨). القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع التنظيمي لدي عمداء ورؤساء الأقسام بالجامعات الحكومية والأهلية بمدينة الرياض. *المجلة العربية للدراسات الأمنية: الرياض*، ٣٣(٧١)،٣-٤٠.

الزارع، نايف بن عابد؛ وعلي، أحمد فتحي. (٢٠١١). الرضا الوظيفي وعلاقته بضغوط مهنة التدريس والاحتراق النفسي والاكتئاب لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في مصر والسعودية في ضوء متغيري السن والخبرة. *دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق-كلية التربية*، ٧١، ٩١ – ١١٧.

زايد، كاشف نايف. (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين-مركز النشر العلمي*، ٩(٤)، ١٦١ – ١٨٢.

زناتي، أمل محسوب. (٢٠١٣). جودة حياة العمل لدي معلمي الحلقة الأولي من التعليم الأساسي بمصر في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد، التربية. *الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*. ١٦(٤١)، ٢٤٣-٣٢٠.

سندي، رؤي حمزة صدقة. (٢٠١٩). القيادة التحويلية لقائدات المدارس وعلاقتها بتمكين الهيئة الإدارية المدرسية بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس-كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٢٠(١٤)، ٦٣-٩١.

الضبع، فتحي عبدالرحمن. (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواضع لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*-جامعة أسيوط-كلية التربية ٣٤(١٠)، ٣٣٦ – ٤٠٦.

عبد الفتاح، منال رشاد. (٢٠٠٥). تنمية إدارة الصف المدرسي وأساليب تطويرها: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية-جامعة طنطا*، ٣٤، ٤٨-١٢٩.

العسيري، حسن محمد حسن. (٢٠١٩). دور القيادة الخادمة كمدخل لجودة الحياة الوظيفية معلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث*، ٨(٤)، ١٣٧-١٥٠.

عسيري، محمد بن عبدالله. (٢٠١٢). الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة *جامعة الملك سعود–العلوم التربوية والدراسات الإسلامية: جامعة الملك سعود*، ٢٤(٣)، ١٠٠١ – ١٠٣٢.

قرني، أسامة محمود. (٢٠١٤). تدعيم علاقة القيادة التحويلية والثقافة التنظيمية بالقدرة المؤسسية فى مدارس الثانوية العامة المصرية: رؤية مقترحة. *مجلة الإدارة التربوية: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ١(٢)، ١٣– ١١٢.

المنسي، محمود عبد الحليم؛ البنا، عادل السعيد. (٢٠١٧). نحو نموذج متكامل لانتقاء وإعداد وتأهيل المعلم المبدع والمتميز من التمهين إلي التمكين. *المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنمينه بالوطن العربي، كلية التربية: جامعة أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب، الجيزة*، ١، ٣٠–٥٤.

المراجع الاجنبية

Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. American psychologist, 44(4), 709-716.

Alfano, M., Iurino, K., Stey, P., Robinson, B., Christen, M., Yu, F., & Lapsley, D. (2017). Development and validation of a multi-dimensional measure of intellectual humility. *PloS one*, *12*(8), e0182950.

Ayask, F. K., & Sadeghi, T. (2016). Examining the Relationship Between Resonant leadership and Spirituality at work among Employees in Organization of Economic Affairs and Finance of Razavi Khorasan. *International Business Management*,10(1), 5859-5869.

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, *13*(1), 27-45.

Baldoni, J. (2009). Humility as a leadership trait. *Harvard Business Review*.

Bawafaa, E., Wong, C. A., & Laschinger, H. (2015). The influence of resonant leadership on the structural empowerment and job satisfaction of registered nurses. *Journal of Research in Nursing*, *20*(7), 610-622.

Bergomi, C., Tschacher, W., & Kupper, Z. (2013). Measuring mindfulness: first steps towards the development of a comprehensive mindfulness scale. *Mindfulness*, *4*(1), 18-32.

Berson, Y., Dan, O., & Yammarino, F. J. (2006). Attachment style and individual differences in leadership perceptions and emergence. *The Journal of social psychology*, *146*(2), 165-182.

Boatwright, K. J., Lopez, F. G., Sauer, E. M., VanDerWege, A., & Huber, D. M. (2010). The influence of adult attachment styles on workers' preferences for relational leadership behaviors. *The Psychologist-Manager Journal*, *13*(1), 1-14.

Bowlby, J. (1990). *A secure base: parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.

Boyatzis, R., & McKee, A. (2005). *Resonant Leadership: Renewing Yourself and Connecting with Others Through Mindfulness, Hope and Compassion*. Boston: Harvard Business Review Press.

Breshnahan, C. G., & Mitroff, I. I. (2007). Leadership and attachment theory. *American*

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *84*(4), 822-848.

Burmansah, B., Rugaiyah, R., Mukhtar, M., Nabilah, S., Ripki, A. J. H., & Fatayan, A. (2020). Mindful Leadership: The Ability of the Leader to Develop Compassion and Attention without Judgment-A Case Study of the Leader of Buddhist Higher Education Institute. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 51-65.

Caldwell, C., Ichiho, R., & Anderson, V. (2017). Understanding level 5 leaders: the ethical perspectives of leadership humility. *Journal of Management Development*, 36(5), 724-732.

Christen, M., Alfano, M., & Robinson, B. (2017). A cross-cultural assessment of the semantic dimensions of intellectual humility. *AI & SOCIETY*, 1-17.

Church, I. M., & Samuelson, P.L. (2017). *Intellectual humility: An introduction to the philosophy and science.* London/Oxford/New York: Bloomsbury Academic.

Cummings, G.G. (2004). Investing relational energy: The hallmark of resonant leadership. Canadian Journal of Nursing Leadership, 17(4), 76-87.

Davidovitz, R., Mikulincer, M., Shaver, P. R., Izsak, R., & Popper, M. (2007). Leaders as attachment figures: Leaders' attachment orientations predict leadership-related mental representations and followers' performance and mental health. *Journal of Personality and social Psychology*, *93*(4), 632.

De Sanctis, M. V., & Karantzas, G. C. (2008). The associations between attachment style and leadership behaviours. In *Appreciating Relationships: Continuity and Change; Conference Proceedings; The 8th Annual Conference of the Australian Psychological Society's Psychology of Relationships Interest Group* (p. 8). Australian Psychological Society.

Deffler, S. A., Leary, M. R., & Hoyle, R. H. (2016). Knowing what you know: Intellectual humility and judgments of recognition memory. *Personality and Individual Differences*, *96*, 255-259.

Haggard, M., Rowatt, W. C., Leman, J. C., Meagher, B., Moore, C., Fergus, T., ... & Howard-Snyder, D. (2018). Finding middle ground between intellectual arrogance and intellectual servility: Development and assessment of the limitations-owning intellectual humility scale. *Personality and Individual Differences*, *124*, 184-193.

Hilbert, M. (2012). Toward a synthesis of cognitive biases: How noisy information processing can bias human decision making. *Psychological bulletin*, *138*(2), 211.

Hook, J. N., Davis, D. E., Van Tongeren, D. R., Hill, P. C., Worthington Jr, E. L., Farrell, J. E., & Dieke, P. (2015). Intellectual humility and forgiveness of religious leaders. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(6), 499-506.

Hopkin, C. R., Hoyle, R. H., & Toner, K. (2014). Intellectual humility and reactions to opinions about religious beliefs. *Journal of Psychology and Theology*, *42*(1), 50-61.

Hoy W., K. & Miskel C., G. (2008*) Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. 8th ed. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, *41*(1), 87-109.

Hoy, W. K., Gage III, C. Q., & Tarter, C. J. (2006). School mindfulness and faculty trust: necessary conditions for each other?. *Educational administration quarterly*, *42*(2), 236-255.

Jackson, R., & Watkin, C. (2004). The resilience inventory: Seven essential skills for overcoming life's obstacles and determining happiness. *Selection & Development Review*, *20*(6), 13-17.

Joplin, J. R., Nelson, D. L., & Quick, J. C. (1999). Attachment behavior and health: Relationships at work and home. *Journal of Organizational Behavior*, *20*(6), 783-796.

Kearney, W. S., Kelsey, C., & Herrington, D. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: A mixed-method application of Hoy's M-scale. *Educational Management Administration & Leadership*, *41*(3), 316-335.

Krumrei-Mancuso, E. J. (2017). Intellectual humility and prosocial values: Direct and mediated effects. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(1), 13-28.

Krumrei-Mancuso, E. J., & Rouse, S. V. (2016). The development and validation of the comprehensive intellectual humility scale. *Journal of Personality Assessment*, *98*(2), 209-221.

Kushwaha, A. (2019a). impact Of Resonant Leadership on Organisational Citizenship Behaviour. *Think India Journal*, 22(14), 4161-4194.

Kushwaha, A. (2019b). Resonant Leadership and It's Impact on Psychological Empowerment in Automotive Organizations, *International Conference on Advances in Engineering Science Management & Technology*, Uttaranchal University, Dehradun, India.

Lange, S., Bormann, K. C., & Rowold, J. (2018). Mindful leadership: mindfulness as a new antecedent of destructive and transformational leadership behavior. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, *49*(2), 139-147.

Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and cognition*, *1*(3), 289-305.

Laschinger, H. K. S., Wong, C. A., Cummings, G. G., & Grau, A. L. (2014). Resonant leadership and workplace empowerment: The value of positive organizational cultures in reducing workplace incivility. *Nursing economics*, *32*(1), 5-15.

Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., ... & Devins, G. (2006). The Toronto mindfulness scale: Development and validation. *Journal of clinical psychology*, *62*(12), 1445-1467.

Leary, M.R., Diebels, K.J., Davisson, E.K., Jongman-Sereno, K.P., Isherwood, J.C., Raimi, K.T., Deffler, S.A. & Hoyle, R.H. (2017). Cognitive and interpersonal features of intellectual humility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *43*(6), 793-813.

Leiter, M. P., Day, A., & Price, L. (2015). Attachment styles at work: Measurement, collegial relationships, and burnout. Burnout Research, 2(1), 25-35.

Mayseless, O. (2010). Attachment and the leader—follower relationship. *Journal of Social and Personal Relationships*, *27*(2), 271-280.

McElroy, S. E., Rice, K. G., Davis, D. E., Hook, J. N., Hill, P. C., Worthington Jr, E. L., & Van Tongeren, D. R. (2014). Intellectual humility: Scale development and theoretical elaborations in the context of religious leadership. *Journal of Psychology and Theology*, *42*(1), 19-30.

Mellor, N., Wilday, J., Lunt, J., & Holroyd, J. (2015). High reliability organisations and mindful leadership. In *Hazard 25, Symposium Series*, 160, 1-6.

Morris, J. A., Brotheridge, C. M., & Urbanski, J. C. (2005). Bringing humility to leadership: Antecedents and consequences of leader humility. *Human relations*, *58*(10), 1323-1350.

Neustadt, E. A., Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2011). Attachment at work and performance. *Attachment & human development*, 13(5), 471-488.

Owens, B. P., Johnson, M. D., & Mitchell, T. R. (2013). Expressed humility in organizations: Implications for performance, teams, and leadership. *Organization Science*, *24*(5), 1517-1538.

Oyer, B. J. (2015). Teacher perceptions of principals' confidence, humility, and effectiveness: Implications for educational leadership. *Journal of School Leadership*, *25*(4), 684-719.

Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: tools for taking charge of your professional and personal life*.

Popper, M., & Mayseless, O. (2003). Back to basics: Applying a parenting perspective to transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, *14*(1), 41-65.

Purwandari, D. A. (2015). A Conceptual Model of Resonant Leadership, Proceedings of 4th International Conference on Management, *Finance & Entrepreneurship, Indonesia*. April 11-12, 324-328.

Rahimnia, F., & Sharifirad, M. S. (2015). Authentic leadership and employee well-being: The mediating role of attachment insecurity. *Journal of Business Ethics*, *132*(2), 363-377.

Reb, J., Chaturvedi, S., Narayanan, J., & Kudesia, R. S. (2018). Leader Mindfulness and Employee Performance: A Sequential Mediation Model of LMX Quality, Interpersonal Justice, and Employee Stress. *Journal of Business Ethics*. 160,745–763.

Richards, D. A., & Schat, A. C. (2011). Attachment at (not to) work: Applying attachment theory to explain individual behavior in organizations. *Journal of Applied Psychology*, *96*(1), 169.

Roberts, R. C., & Wood, W. J. (2003). Humility and epistemic goods. In M. DePaul
and L. Zagzebski (Eds.), *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology* (pp. 257–79). Oxford, UK: Oxford University Press.

Roberts, R. C., & Wood, W. J. (2007). *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative*
Epistemology. Oxford, UK: Clarendon Press.

Romanowska, J., Larsson, G., & Theorell, T. (2014). An art-based leadership intervention for enhancement of self-awareness, humility, and leader performance. *Journal of Personnel Psychology*.

Ronen, S., & Mikulincer, M. (2009). Attachment orientations and job burnout: The mediating roles of team cohesion and organizational fairness. *Journal of Social and Personal Relationships*, *26*(4), 549-567.

Samuelson, P. L., Jarvinen, M. J., Paulus, T. B., Church, I. M., Hardy, S. A., & Barrett, J. L. (2015). Implicit theories of intellectual virtues and vices:

A focus on intellectual humility. *The Journal of Positive Psychology*, *10*(5), 389-406.

Sauer, S., & Kohls, N. (2011). Mindfulness in leadership: does being mindful enhance leaders' business success?. In *Culture and neural frames of cognition and communication* (pp. 287-307). Springer, Berlin, Heidelberg.

Scrima, F. (2015). The convergent-discriminant validity of the Workplace Attachment Scale (WAS). *Journal of Environmental Psychology*, 43, 24-29.

Scrima, F. (2018). The psychometric properties of the workplace attachment style questionnaire. *Current Psychology*, 1-8.

Simmons, B. L., Gooty, J., Nelson, D. L., & Little, L. M. (2009). Secure attachment: implications for hope, trust, burnout, and performance. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 233–247.

Sinclair, A. (2015). Possibilities, purpose and pitfalls: Insights from introducing mindfulness to leaders. *Journal of Spirituality, Leadership and Management*, *8*(1), 3-11.

Sousa, M., & van Dierendonck, D. (2017). Servant leadership and the effect of the interaction between humility, action, and hierarchical power on follower engagement. *Journal of Business Ethics*, 141(1), 13-25.

Squires, M. A. E., Tourangeau, A. N. N., Spence Laschinger, H. K., & Doran, D. (2010). The link between leadership and safety outcomes in hospitals. *Journal of Nursing Management*, *18*(8), 914-925.

Taner, B., & Aysen, B. (2013). The role of resonant leadership in organizations. *European Scientific Journal*, *9*(19), 595.

Towler, A. (2005). Charismatic leadership development: Role of parental attachment style and parental psychological control. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, *11*(4), 15-25.

Turk, E. W. (2018). Principals' Perceived Relationship Between Emotional Intelligence, Resilience, And Resonant Leadership Throughout Their Career. *Doctor Thesis of Education*, United States of America, Widener University: Faculty of the School of Human Service Professions.

van Doorn-Harder, N. (2017). Leadership and Intellectual Humility in the Coptic Orthodox Church: Bishop Athanasius of Beni Suef (1962-2000) and the Papal Committee. *Journal for the Study of the Religions of Africa and its Diaspora*, *3*, 125-138.

VanSloten, J. A., & Henderson, M. (2011). Attachment orientation and leadership style: The effect of avoidant attachment priming on relational leadership.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (1999). Organizing for high reliability: Processes of collective mindfulness. *Crisis management*, *3*(1), 81-123.

Wells, C. M. (2015). Conceptualizing Mindful Leadership in Schools: How the Practice of Mindfulness Informs the Practice of Leading. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, *2*(1), 1-23.