تفعيل دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة

إعداد

د/ أسماء جمعة عبدالعزيز السيد

مُدرس التربية المُقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية – جامعة المنوفية

مُستخلص البحث:

تسعى القيادة الفعالة إلى تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها، وتدفعهم نحو التمسك بمدرستهم والبقاء فيها، ويتطلب ذلك أنَّ يتولى إدارة مدارس التعليم الأساسي قيادات تربوية واعية على قدرٍ عالٍ من الكفاءة والفاعلية، وتتعدد أنماط القيادة الَّتي تُؤثر في المُناخ المدرسي بصفة عامة، والرسوخ التنظيمي للمُعلمين بصفة خاصة، ويأتي ضمن هذه الأنماط القيادة الرنانة.

وتُمثل القيادة الرنانة منهجًا قياديًّا جديدًا يعتمد على الذكاء العاطفي، ويهتم بفهم مشاعر وعواطف وسلوكيات المُعلمين، وتوفير الفرص والظروف الَّتي تُساعدهم على تحسين وتطوير وتنمية أدائهم، والعمل بشكل أكثر فاعلية بما ينعكس على أداء المُعلمين والمدرسة ككل ويُحقق تميزها ويجعلها قادرة على المُنافسة، لذلك؛ فهي تُعد النمط القيادي المُناسب الَّذي يُساعد في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين.

وتَمَثَّل الهدف الرئيسي للبحث في التوصُّل إلى قائمة مُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة.

وانطلاقًا من طبيعة البحث ومُشكلته وتحقيقًا لأهدافه، فإنَّ البحث الحالي يعتمد على المنهج الوصفي، ويستعين البحث باستمارة استطلاع آراء خبراء الإدارة التربوية والتخطيط حول القائمة المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة.

هذا وقد توصل البحث إلى قائمة مُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة، واقترح مجموعة من الإجراءات لتفعيل دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة.

الكلمات المفتاحية: الدور- الرسوخ التنظيمي- الرسوخ التنظيمي للمُعلمين- القيادة الرنانة.

Activating the role of basic education school principals in Strengthening the Organizational Embeddedness of teachers in Egypt in light of the Resonant Leadership

preparation
Dr. Asmaa gomaa Abdelaziz Al-Sayed
Lecturer of Comparative Education and Educational Administration
Faculty of Education - Menoufia University

Abstract:

Effective leadership seeks to strengthen the Organizational Embeddedness of its teachers, and pushes them towards adhering to their school and staying there. This requires that basic education schools be managed by conscious educational leaders with a high degree of efficiency and effectiveness. There are many leadership styles that affect the school climate in general, and the Organizational Embeddedness of teachers in particular. Among these styles is Resonant Leadership.

Resonant leadership represents a new leadership approach that relies on Emotional Intelligence, and is concerned with understanding the feelings, emotions, and behaviors of teachers, and providing opportunities and conditions that help them improve, develop, and advance their performance, and work more effectively in a way that is reflected in the performance of teachers and the school as a whole, achieves its excellence, and makes it competitive. Therefore; It is considered the appropriate leadership style that helps enhance the Organizational Embeddedness of teachers.

The main goal of the research was to come up with a proposed list of the roles of basic education school principals in Egypt in enhancing the Organizational Embeddedness of teachers in light of Resonant Leadership.

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489

Based on the nature of the research and its problem and to achieve its objectives, the current research relies on the descriptive approach, and the research uses a questionnaire to survey the opinions of educational administration and planning experts on the proposed list of the roles of principals of basic education schools in Egypt in enhancing the Organizational Embeddedness of teachers in light of Resonant Leadership.

The research came up with a proposed list of the roles of basic education school principals in Egypt in enhancing the Organizational Embeddedness of teachers in light of resonant leadership, and suggested a set of procedures to activate the role of basic education school principals in enhancing the Organizational Embeddedness of teachers in Egypt in light of Resonant Leadership.

Keywords: Role - Organizational Embeddedness - Organizational Embeddedness For Teachers - Resonant Leadership.

تفعيل دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة

إعداد

د/ أسماء جمعة عبدالعزيز السيد

مُدرس التربية المُقارنة والإدارة التعليمية

كلية التربية – جامعة المنوفية

القسم الأول: الإطار العام للبحث

مُقدمة:

يُعد المُعلم الركيزة الأساسية لتحقيق جودة النظام التعليمي، فهو نقطة الانطلاق وحجر الزاوية في أي تطوير أو إصلاح مدرسي، فأي إصلاح تربوي لا يُمكن تحقيق أهدافه إلا إذا كان المُعلمون هم محور هذا الإصلاح وركيزته، الأمر الَّذي يُؤكد أنَّ العناية بإعدادهم وتدريبهم والعمل على حل مُشكلاتهم والارتقاء بمُستواهم المهني والعلمي والثقافي هي ركائز أساسية للإصلاح والتطوير المدرسي ورفع جودة العملية التعليمية ومُخرجاتها.

وإذا كان المُعلم أهم الموارد البشرية الَّتي تعتمد عليها المدارس في إطار سعيها نحو اكتساب الميزة التنافسية الَّتي تُمكنها من التعامل مع التحديات والتطورات المُتسارعة، وتُساعدها على البقاء والاستمرار في ظل تنافسية شديدة تفرضها الظروف المُحيطة، فقد تصاعد اتجاه المُؤسسات التعليمية مع مطلع القرن الحادي والعشرين نحو الاهتمام بكيفية الحفاظ على هذا المورد البشري وتنميته وتطويره حتى يُؤدي واجباته بكفاءة وفعالية.

ويُعد الحفاظ على الموارد البشرية من أهم التحديات الَّتي تُواجه المُؤسسات التعليمية وقاداتها، فقد واجهت عمليات توظيف واستبقاء الكوادر البشرية المُتميزة العديد من التحديات والمُشكلات الَّتي كان لابد من التغلب عليها من أجل تحقيق رؤية المُؤسسة وأهدافها وتعزيز قدرتها التنافسية(Ramaite, Rothmann & Vaart, 2022, p.2)، حيث ظهرت مُؤخرًا ظاهرة عزوف بعض المُعلمين عن العمل، وتسربهم من المدارس، وأصبحت هذه الظاهرة من المُشكلات الخطيرة الَّتي تُواجهها المُؤسسات التعليمية وتُؤثر على حُسن سير العملية

التعليمية ككل، وتقف حجر عثرة أمام إدارتها في تحقيق دورهم في إعداد جيل يُسهم في تقدم المُجتمع وتطويره(ابن بكر، ٢٠١٩، ص١٨٧).

ويُمثل دوران العمل والتسرب الوظيفي مُشكلة إدارية كبيرة لها عواقب سلبية على الفرد والمُؤسسة، حيث يُكلف المُؤسسة الكثير من الخسائر المادية والمعنوية خاصة في حال تسرب الكفاءات المُتميزة منها، والَّتي تُمثل ميزة تنافسية لها ينبغي أنَّ تسعى للحفاظ عليها واحتوائها(Dechawatanapaisal, 2017, p.696)، فالمُؤسسات الَّتي يحدث بها تسرب تفقد جزءًا من ثروتها المعرفية، وهو ما يُؤثر سلبًا على إنتاجيتها من جهة، وعلى إمكانية تسرب بعض أسرارها المهنية لجهات أخرى مُنافسة(مشتة، ٢٠٢٢، ص١٠٧)، كما أنَّ هذا التسرب سرعان ما يترك آثارًا عديدة تُؤثر على جميع أطراف العملية التعليمية بدايةً من وزارة التربية والتعليم ونهايةً بالمُعلم المُتسرب من مهنته؛ لذا يجب مُعالجة التسرب الوظيفي من خلال الوقوف على الأسباب الحقيقية الَّتي تدفع المُعلمين لترك العمل بالمدرسة، وإيجاد الحلول المُناسبة لكل منها على حدة(مكدة و فضل، ٢٠٢٣، ص٥٢٣).

وبذلك فإنَّ دوران العمل والتسرب الوظيفي للمُعلمين أصبح مُشكلة بالغة الخطورة، حيث يتسبب دوران العمل في فُقدان المدرسة الكثير من الخبرات الَّتي يصعب تعويضها مما يُسبب انخفاض في مُستوى الأداء والإنتاجية، كما أنَّه يُؤدي إلى تحمل المدرسة تكلفة كبيرة من حيث إيجاد المُعلم البديل والتدريب والتوظيف والاختيار والتعيين والإعلان عن الوظائف فضلًا عن التكاليف الأخرى غير المُباشرة؛ ولذلك سعت العديد من المُؤسسات التعليمية إلى الحفاظ على مواردها البشرية وخاصة المُعلمين، والعمل على تدريبهم وتطويرهم وتنمية ولائهم وارتباطهم بالعمل، وتوفير أفضل السبل اللازمة لضمان رسوخهم وبقاءهم في المدرسة.

ويُعد الرسوخ التنظيمي من الموضوعات الَّتي لاقت اهتمامًا واسعًا في حقل الإدارات التنظيمية لا سيما في العقود الأخيرة باعتباره مفهومًا إيجابيًّا عكس مفاهيم دوران العمل والانسحاب الوظيفي والتسرب الوظيفي والرغبة في ترك العمل، وكذلك لما له من علاقة واضحة بفعالية المُؤسسات ودرجة إنجاز العمل بها(أبو أحمد، ٢٠٢٢، ص٢٠٣)، ويختلف مفهوم الرسوخ التنظيمي عن مفهوم مُعدل دوران العمل، حيث ينصب تركيز الرسوخ

التنظيمي على العوامل والقوى الَّتي تُؤثر على الاحتفاظ بالمرؤوسين وبقائهم في المُؤسسة(Dehkordi, Esfahan&Aghadavood, 2023, p.2).

ويشمل الرسوخ التنظيمي مجموعة العوامل التنظيمية الَّتي تُحافظ على المرؤوسين في وظائفهم(Ampofo, 2020, p.253)، كما أنَّه مجموعة العوامل السياقية الَّتي تجعل الأفراد يبقون في وظائفهم الحالية(Yang, Chen, & Chen, 2021, p.1033).

ويُنظر إلى الرسوخ التنظيمي؛ باعتباره مجموعة واسعة من التأثيرات الَّتي تُؤثر على قرار الفرد بالبقاء في العمل، وتشمل هذه التأثيرات مجموعة من الأبعاد المُرتبطة بالعمل؛ وتتمثل هذه الأبعاد في الروابط التنظيمية وتكوين العلاقات الرسمية وغير الرسمية مع زملائه في العمل، بالإضافة إلى المُلاءمة التنظيمية المُتمثلة في التوافق بين مهارات الفرد ومُتطلبات وظيفته، فضلًا عن التضحية التنظيمية المُتمثلة في التكاليف والخسائر المادية والنفسية الَّتي سيتكبدها الفرد عند تركه العمل في وظيفته الحالية (Wang , Wu & Tian, 2022, p.565).

ومن ثم فالرسوخ التنظيمي هو مجموعة العوامل الَّتي تُؤثر على بقاء المُعلم في مدرسته، وتشمل هذه العوامل الروابط التنظيمية والمُلاءمة التنظيمية والتضحية التنظيمية، حيث تعكس الروابط التنظيمية العلاقات بين المُعلمين سواء كانت رسمية أو غير رسمية، في حين تُشير المُلاءمة التنظيمية إلى مدى التوافق والتناسب بين أهداف وقيم المُعلمين مع أهداف وقيم المدرسة الَّتي يعملون بها، أما التضحيات المُترتبة على ترك العمل فتعكس تكاليف ترك المُعلم لعمله.

وإذا كان الرسوخ التنظيمي من الظواهر السلوكية الَّتي نالت اهتمامًا مُتزايدًا من قبل العديد من الباحثين في الآونة الأخيرة، لما يُشكله من آثار كبيرة في نجاح المُؤسسة واستمرارها في بيئة الأعمال، فقد أكدت العديد من الدراسات على الأهمية الواضحة للرسوخ التنظيمي، حيث أكدت دراسة ما و لو(MA & LU, 2023, p.275) على أنَّ تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين يُؤدي إلى انخفاض مُعدل دوران العمل، فالرسوخ التنظيمي يُؤثر تأثيرًا سلبيًّا على نية الدوران الوظيفي، فعندما يزداد الرسوخ التنظيمي تنخفض نوايا الدوران الوظيفي بشكل كبير.

ويُمثل الرسوخ التنظيمي أحد المُؤشرات الأساسية للتنبؤ بالكثير من النواحي السلوكية، وخاصة مُعدل دوران العمل، فالأفراد الَّذين لديهم مُستوى عالٍ من الرسوخ التنظيمي يكونوا أكثر رغبةً في البقاء في مُؤسستهم، ويكونوا أكثر التزامًا وعزمًا على تحقيق أهدافها(Nguyen, Pham & Vo, 2023, p.6)، وبذلك أصبح الرسوخ التنظيمي مُؤشرًا رئيسيًّا للتنبؤ بالدوران الوظيفي، وتُؤدي الزيادة في الرسوخ التنظيمي إلى انخفاض مُعدل الدوران الوظيفي(Kim & Park, 2023, p.2) ؛ لذا يُمكن اعتبار الرسوخ التنظيمي أداة يُمكن من خلالها التنبؤ بنوايا المُعلمين إما البقاء في العمل أو تركه؛ كما أنَّ المُعلمين الَّذين يتمتعون بدرجة عالية من الرسوخ التنظيمي يكونوا أقل عُرضةً لترك مدرستهم، وأكثر رغبةً في البقاء بها.

وتظهر أهمية الرسوخ التنظيمي في الميدان التربوي من خلال تجنيب المُعلمين حالات الصراع في مكان العمل، وتعزيز الأداء الوظيفي وتنمية روح الانتماء والولاء للمدرسة، وإكسابهم ثقافة العمل التطوعي، وتقليل حالات الغياب، وتقليص الفجوة بين أهداف المُعلمين وأهداف المدرسة، وتطوير مُستوى مُرتفع ومُستدام لجودة الحياة الوظيفية(أبو برهم، ٢٠٢٢، ص٤٠١).

كما تنطلق أهمية تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين من دوره في تعزيز رضاهم الوظيفي، وتحسين أدائهم، ودعم التزامهم التنظيمي، وزيادة انضباطهم في العمل، فضلًا عن دوره في تشكيل روابط اجتماعية جيدة داخل بيئة العمل وخارجها، ودعم سُلوكياتهم المُبتكرة؛ مما يُؤدي إلى انخفاض مُعدل دوران العمل الطوعي، وزيادة احتفاظ المدرسة بمُعلميها الأكفاء، وتحسين إنتاجية العمل، وتحقيق ميزة تنافسية للمدرسة(عطية، ٢٠٢٣، ص٨٦)، كما يُسهم الرسوخ التنظيمي بشكل كبير في تحسين مُستويات الأداء والرضا الوظيفي، وتعزيز مُشاركة المُعلمين في حل المُشكلات واتخاذ القرارات، وتنمية القدرة على التكيف الوظيفي، ومن ثم تقليل الإرهاق الوظيفي (Fan,Wei, Wang, Chang & Yi, 2023, p.108)؛ لذا أصبحت هناك حاجة مُلحة إلى تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين، والَّذي ينعكس على زيادة الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، وتقليل ضغوط العمل، وانخفاض مُعدل دوران العمل وسلوكيات الانحراف في مكان العمل، فضلًا عن ارتفاع مُستوى أدائهم وزيادة الروابط والعلاقات بينهم.

ويتضح مما سبق أنَّ الاهتمام بتعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلمي مدارس التعليم الأساسي يُعد من أهم السياسات الناجحة لتحسين الأداء المدرسي وبقاء هذه المدارس واستمرارها في ظل المُنافسة الشديدة الَّتي يشهدها هذا العصر، ومن ثم يجب تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين في هذه المرحلة عن طريق تعزيز الروابط التنظيمية وتحقيق المُلاءمة والتوافق بين قيم المُعلم وأهدافه مع أهداف المدرسة، فضلًا عن تعزيز التضحية التنظيمية مما يُحفز المُعلمين على البقاء في المدرسة وزيادة تمسكهم بها، حيث أنَّ المدارس من أهم المُؤسسات التعليمية الَّتي تحتاج إلى استقرار المُعلمين فيها؛ لذا يجب البحث باستمرار عن أفضل الطرق للحفاظ على هؤلاء المُعلمين في مدرستهم وتعزيز رسوخهم التنظيمي.

ونظرًا للأهمية الَّتي يعكسها تعزيز الرسوخ التنظيمي في المُؤسسات التعليمية وغير التعليمية؛ وعلى صعيد المُؤسسات التربوية والتعليمية، فإنَّ النمط القيادي لمُديري المدارس يُمثل عاملاً أساسيًّا في نجاحها واستمراريتها؛ لما له من دور مُهم في الاستفادة من طاقات وقدرات المُعلمين، والتأثير على سلوكهم التنظيمي، وتهيئة المُناخ والبيئة المدرسية المُناسبة لإنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، حيث أكدت دراسة زويفة، سيف الدين، و فارس(Zuwefa, Syaifuddin & Faris, 2023, p.84) على أنَّ القيادة تُعد عاملاً حاسمًا في توجيه المُعلمين وتحفيزهم ومُساعدتهم على تحقيق الأهداف التعليمية، حيث يُؤثر النمط والأسلوب القيادي المُتبع في إدارة وتوجيه الطاقات والإمكانات البشرية والمادية لتحقيق الأهداف بكفاءة ونجاح وجودة عالية.

وفي ظل بيئة الأعمال الديناميكية وما يشهده عالمنا المُعاصر من تطورات هائلة في مُختلف المجالات، وتعكس هذه التطورات تحديات عديدة تُواجهها المُؤسسات التعليمية في إدارة مواردها البشرية، فقد تأثرت القيادة بهذا التطور السريع الَّذي يشهده العصر الحالي، الأمر الَّذي يتطلب ضرورة استخدام أنماط قيادية حديثة ومُبتكرة تأخذ باعتبارها أبعاد عاطفية ونفسية، ويأتي ضمن هذه الأنماط القيادة الرنانة الَّتي تدعو القادة إلى الاعتماد على الذكاء العاطفي لتحقيق التوافق والتناغم مع المُعلمين، مما يُؤدي إلى تعزيز رسوخهم التنظيمي، ويدفعهم نحو التمسك بالبقاء في مدرستهم وعدم تركها.

وتُعد القيادة الرنانة من أبرز المداخل القيادية الحديثة في الفكر الإداري المُعاصر، والَّتي ترتكز بشكل أساسي على مُستويات عالية من الذكاء العاطفي للقادة، فهي أسلوب

فعال يُسهم في تحقيق أعلى مُستوى من الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، بما يُؤدي إلى تحقيق النجاح التنظيمي (Judeh, Al-Ghasawneh, Al-Zu'bi & Ngah, 2022, p.155)، حيث يسعى القادة الرنانون إلى التعاطف مع المرؤوسين وإلهامهم لتحقيق الأداء المتميز من خلال إدارة مشاعرهم، ونشر المشاعر الإيجابية بينهم (Alhilawy, Aljanabi & Bareas, 2020, p.14766) ، ومن ثم يتبين أنَّ القيادة الرنانة لها تأثير كبير على المُناخ التنظيمي ودافعية المُعلمين، بما يُسهم في تعزيز انتمائهم التنظيمي، وتكوين علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم ورؤسائهم في بيئة العمل، بما يحميهم من التسرب الوظيفي.

وإذا كانت القيادة الرنانة تعتمد بشكل أساسي على الذكاء العاطفي، فإنَّها تقوم على خلق وإيجاد مشاعر إيجابية وديّة إلى جانب نشر الثقافة الإيجابية لتحفيز مرؤوسيها، وتحقيق التوازن بين عواطفهم وبناء الانسجام بينهم وهو ما يُوّلد شعورًا ذا صدى ورنّة في أذهان المرؤوسين نحو تقديم أفضل ما لديهم في كل عمل لتحقيق أهداف المُؤسسة (Gaan, Mali, & Dagar, 2023, p.3) ، فهذا النمط القيادي يُساعد القائد على فهم وإدارة مشاعره ومشاعر المرؤوسين فضلًا عن العمل بشكل مُتزامن معهم من خلال ثلاثة أبعاد أساسية هي: اليقظة الذهنية والأمل والرحمة، حيث يستطيع القائد الرنان فهم وإدراك مشاعر المرؤوسين، واحترامهم والتعاطف معهم وبناء علاقات قوية معهم، كما يُلهمهم للعمل بشكل تعاوني(Sinha, 2022, p.31)، ومن ثم فجوهر القيادة الرنانة يكمن في تعاطف القائد بما يمتلكه من عواطف مع المُعلمين، والاهتمام بدعمهم وتحفيزهم على إظهار أفضل أداء لديهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، فضلًا عن مُراعاة احتياجاتهم وظروفهم، ونشر المشاعر الإيجابية بينهم.

مما سبق يتضح أنَّ تبني مُدير المدرسة لنمط القيادة الرنانة يُساعد على تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين، حيث تُراعي القيادة الرنانة اهتمامات واحتياجات المُعلمين، وتهتم بتنميتهم مهنيًّا ومعرفيًّا وتربويًّا، وتعمل على تطوير وتحسين بيئة العمل وتهيئة العوامل النفسية والمادية الَّتي تجعل المُعلمون لا يُفكرون في ترك وظيفتهم من أجل الاحتفاظ بهم وخاصة أصحاب الكفاءات والمواهب الَّذين تعتمد عليهم المدرسة في تحقيق قدرتها التنافسية، كما تسعى إلى تحقيق التوافق بين المُعلمين ووظائفهم، فينعكس هذا على

تمسك المُعلمين بمدرستهم وزيادة رغبتهم في البقاء بها، وتحقيق أعلى قدر من الكفاءة والإنتاجية.

وفي مصر؛ تُولي الدولة المصرية اهتمامًا مُتزايدًا لتطوير التعليم الأساسي وسياساته والقائمين عليه؛ لمُواكبة التطورات العالمية بما يتناسب مع احتياجات سوق العمل، حيث حددت استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٢٠-٢٠٣٠ أهم الأهداف الاستراتيجية للتعليم الأساسي في تحسين جودة النظام التعليمي بما يتوافق مع النُظم العالمية، وإتاحة التعليم للجميع دون تمييز، وتحسين تنافسية نُظم ومُخرجات التعليم(جمهورية مصر العربية، وزارة التخطيط والمُتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٦، ص١٤٠)، وانطلاقًا من كون المُعلمين هم أساس العملية التعليمية والمحور الأساسي في تحسينها والارتقاء بها، فقد حظى تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلمي التعليم الأساسي في مصر باهتمام كبير في الآونة الأخيرة، تَمَثَّل هذا الاهتمام في اعتماد كادر مالي يُحسن من أوضاعهم المالية والاجتماعية، فضلًا عن التنمية المهنية للمُعلمين، حيث تضمنت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي٢٠١٤-٢٠٣ برنامج التنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية، والَّذي يهدف إلى بِناء نُظم لإدارة الموارد البشرية مُتطورة وديناميةً، بالإضافة إلى تحول تدريجي وبنائي نحو تفعيل نُظم إدارة الموارد البشرية كأساس لإيجاد بيئة عمل مُلهمة ومُحفزة على الإبداع والعمل التعاوني والجماعي(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤"أ"، ص٩٦)، كما وضعت استراتيجية التنمية المستدامة برنامج تنمية الكفاءة المهنية والمهارات الفنية للمُعلمين والَّذي يهتم بتطوير الكفاءات المهنية والتربوية المطلوبة في التعليم من خلال وضع نُظم تقويم وتطوير المنظومة المسئولة عن تأهيلهم ورفع مُستوى الكفاءة(جمهورية مصر العربية، وزارة التخطيط والمُتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٦، ص١٤٧)، وهذا يعكس مدى اهتمام الدولة المصرية بتعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين والحد من تسربهم الوظيفي.

ويتواكب تزايد الاهتمام بتعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين في مصر مع تعاظم اهتمام وزارة التربية والتعليم بتطوير أدوار ومسئوليات مُديري المدارس ليتمكنوا من تطوير وتحسين أدائهم فضلًا عن تحسين الأداء المدرسي ككل، وظهر ذلك جليًّا في القرار الوزاري رقم(١٦٤) لسنة٢٠١٦م، والَّذي حدد واجبات ومسئوليات مُديري المدارس في جوانب:

القيادة والإشراف المُؤسسي وعمليات التعليم والتعلم، وضمان معايير الجودة والاعتماد والتنمية المهنية والمُشاركة المُجتمعية(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٦، ص ص١٢٧-١٣٠)، كما تضمنت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي برنامج الإصلاح المُتمركز حول المدرسة والَّذي من أهم أهدافه الاستراتيجية تطوير أداء القيادات التعليمية لمُمارسة الإدارة المُتمركزة حول المدرسة وقيادة التغيير (جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ "أ"، ص١٠٢)؛ وهذا يعكس مدى اهتمام الدولة بتطوير أدوار مديري مدارس التعليم الأساسي، وتنمية مُمارساتهم الإدارية؛ بما يجعلهم قادرين على دراسة اتجاهات المُعلمين ومشاعرهم ومعرفة ردود أفعالهم وتطلعاتهم، ومُراعاة ظروف عملهم؛ بما يُسهم في زيادة دمج المُعلمين مع مدارسهم، وتكيفهم مع أوضاعها، وتعزيز رسوخهم التنظيمي.

في ضوء ما سبق، وانطلاقًا من توجهات الدولة المصرية بضرورة تطوير منظومة التعليم الأساسي بما يتناسب مع النُظُم العالمية، وتماشيًا مع التوجهات الإدارية المُعاصرة؛ والَّتي تُؤكد على ضرورة تبني مُديري مدارس التعليم الأساسي أنماطًا قيادية حديثة؛ تأتي الحاجة إلى أهمية قيام مُديري هذه المدارس ببعض الأدوار القيادية من أجل تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها على ضوء القيادة الرنانة، فالمهمة الرئيسية للقائد الرنان تتمثل في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين والاحتفاظ بهم من خلال التركيز على مشاعرهم وسلوكياتهم، وتشجيعهم على المُشاركة والتعاون في تحقيق الأهداف التعليمية، وتكوين شبكة علاقات اجتماعية بينهم، وخلق بيئة عمل مُحفزة وآمنة نفسيًا، وتهيئة الظروف الَّتي تُساعدهم على تحسين وتطوير وتنمية أدائهم؛ الأمر الَّذي يُزيد شعورهم بالانتماء التنظيمي، ويُعزز رسوخهم التنظيمي، وينعكس على أدائهم وعلى المدرسة ككل، ويُحقق تميزها التنافسي.

مُشكلة البحث:

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتطوير أدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في مصر لتعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين؛ إلا أنَّه ما زالت هناك العديد من المُعوقات الَّتي تُحد من فعالية دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين، ومن أبرزها ما يلي:

(١) مُعوقات مُرتبطة بأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي المُتعلقة بتعزيز الروابط التنظيمية للمُعلمين:

- ضعف التعاون الوظيفي بين مُديري المدارس وبعض المُعلمين، وقلة تحديد مهام العمل ونشاطاته على أسس ومعايير داعمة للعمل الجماعي، وإهمال توفير قنوات اتصال بين الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي والإدارة العليا(عابدين، عوض، عبدالعال، ٢٠٢١، ص ص١٤٢- ١٤٣).
- سيطرة النزعة الفردية في إنجاز الأعمال ومحدودية العمل الفريقي(جرجس، عبدالفتاح، الحو، سعيد، و الشاعر، ٢٠٢١، ص١٧٣).
- تعدد المُستويات الإدارية، وضعف الاتصالات وصعوبة تبادل المعلومات والخبرات بين المُعلمين، وتعقد الإجراءات الإدارية نتيجة الالتزام الحرفي بالقوانين والقواعد التنظيمية(أحمد، و عزب، ٢٠١٧، ص٤٧٧).
- ضعف الاهتمام بالأنشطة التفاعلية بين المُعلمين داخل مجالات العمل المُختلفة(إسماعيل، ٢٠١٦، ص١١٢).
- ضعف مُرونة مُديري مدارس التعليم الأساسي وانفتاحهم على الآراء المُختلفة، وتمسكهم بالأساليب والأفكار التقليدية في تسيير العمل(عزب، ٢٠٢٣، ص٨١١).

(٢) مُعوقات مُرتبطة بأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي المُتعلقة بتعزيز المُلاءمة التنظيمية للمُعلمين:

- عدم امتلاك مدارس التعليم الأساسي القدرة على التوفيق ما بين مواردها وإمكانات التطوير المُتاحة، حيث لا تهتم إدارة المدرسة بدوافع واحتياجات المُعلمين عند اتخاذ القرارات(عابدين، عوض، عبدالعال، ٢٠٢١، ص١٢٦).
- تداخل الاختصاصات لعدم وجود وصف وظيفي واضح للوظائف الإدارية، مع عدم إلمام المُعلمين بمهامهم، ومسئولياتهم وسلطاتهم(أحمد، و عزب، ٢٠١٧، ص٥٢١).
- عدم مُلاءمة بعض المباني المدرسية لاستخدام وسائل التقنية الحديثة مثل الحاسب والإنترنت(عبداللطيف، جوهر، وعبدالرحمن، ٢٠١٧، ص٢٣١).

- غياب مبدأ الشفافية في عرض المعلومات اللازمة للمُعلمين.
- مركزية صناعة واتخاذ القرارات المدرسية وعدم الاهتمام بمُشاركة المُعلمين عند اتخاذ القرارات المُتعلقة بمهنتهم، وقلة السلطات الَّتي يمتلكها المُعلمون لحل مُشكلات العمل، وسيطرة الإدارة على كافة مُجريات العمل بالمدرسة(داود، منصور، والسعودي، ٢٠٢١، ص٢٦٥).
- ضعف الاستخدام الأمثل للموارد المُتاحة البشرية والمادية إلى جانب الجمود في توزيع المُوازنات والتقيد بالقواعد الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بشأنها(خاطر، ٢٠٢١، ص٢٢٨).
- افتقاد النظرة المُستقبلية لمُديري مدارس التعليم الأساسي(رضوان، وعمري، ٢٠٢٠، ص١١٧٠)، فضلًا عن القصور في تحليل الوضع الراهن لهذه المدارس(سليمان، ٢٠٢٣، ص٣٣).
- قلة خبرات ومهارات مُديري المدارس المُرتبطة بالعديد من الجوانب الإدارية والقيادية المُهمة مثل التخطيط الاستراتيجي وإدارة التغيير والتحسين المدرسي.
- التعجل في عملية صنع القرارات المدرسية، وافتقارها إلى الدراسة العلمية المُتأنية الشاملة والوافية(عزب، ٢٠٢٣، ص٨٠٩).

(٣) مُعوقات مُرتبطة بأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي المُتعلقة بتعزيز التضحية التنظيمية للمُعلمين:

- ضعف التحفيز المادي والمعنوي للمُعلمين ولاسيما المُتميزين منهم، الأمر الَّذي يُحد من إقدامهم على تقديم الأفكار الجديدة ومُشاركتهم في الأنشطة الابتكارية(أحمد، و عزب، ٢٠١٧، ص٤٧٨).
- المُعاناة الاقتصادية للمُعلمين وانخفاض مُستوى معيشتهم، وضعف العائد المادي للمُعلمين وانخفاض مُستوى دخولهم(إسماعيل، ٢٠١٦، ص١١٢)، فأجور المُعلمين لا زالت مُنخفضة مُقارنة بارتفاع مُعدلات التضخم، ومُقارنة بالعديد من المهن الأخرى(رضوان، ٢٠١٧، ص١١٥).
- اتسام عملية الرقابة على الأداء داخل مدارس التعليم الأساسي بالشكلية والروتينية(حسين، السمان، ومرسي، ٢٠٢٠، ص١١٠).

- قصور الإدارة في توفير بيئة مُشجعة للإبداع، وقصور دعم الإدارة لعمليات التحسين المُستمر(سليمان، ٢٠٢٣، ص٣٣).
- استغلال النفوذ في تكليف بعض المُعلمين بمدارس التعليم الأساسي بأعمال إضافية وإعفاء البعض الآخر(جرجس، حسين، و شحاته، ٢٠٢٠، ص٦٦٩).
- سيادة المُجاملات وتحيز الإدارة إلى بعض المُعلمين على حساب البعض(داود، منصور، و السعودي، ٢٠٢١، ص٢٦٥).

يتضح مما سبق تعدد المُعوقات والمُشكلات الَّتي تُحد من فعالية دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين؛ ولمُواجهة هذه المُشكلات فإنَّه يتطلب الأخذ بأنماط غير تقليدية للقيادة المدرسية مثل القيادة الرنانة؛ الَّتي تُعبر عن نمط قيادي يهتم بالمُعلمين ومشاعرهم وسلوكياتهم، ويُلبي احتياجاتهم الأساسية، ويُشجعهم على تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم ورؤسائهم في بيئة العمل، ويُتيح لهم فرص المُشاركة في تقديم الأفكار والمُقترحات، ويُمكنهم من صنع القرارات واتخاذها، ويُقدر إسهاماتهم ومُشاركاتهم، ويُشجعهم على تطبيق أساليب وأفكار جديدة في العمل؛ الأمر الَّذي ينعكس على تدعيم استقرارهم، وتعزيز رسوخهم التنظيمي.

وفي ضوء ما سبق يُمكن بلورة مُشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي:

كيف يُمكن تفعيل دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

(١) ما الأسس النظرية لدور مُدير المدرسة في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بالمدارس المُعاصرة على ضوء القيادة الرنانة؟

(٢) ما واقع دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة؟

(٣) ما القائمة المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة وإجراءات تفعيلها؟

أهداف البحث:

وتتمثل أهداف البحث فيما يلي:

(١) التعرف على الأسس النظرية لدور مُدير المدرسة في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بالمدارس المُعاصرة على ضوء القيادة الرنانة.

(٢) الوقوف على واقع دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة.

(٣) التوصل إلى قائمة مُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة وإجراءات تفعيلها.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

(١) يُعد البحث الحالي إضافة إلى الدراسات العربية؛ حيث أنَّه يتناول الرسوخ التنظيمي باعتباره سلوكًا تنظيميًّا إيجابيًّا مرغوبًا في البيئة المدرسية؛ يُسهم في رفع الروح المعنوية للمُعلمين، وينعكس على درجة التزامهم بتحقيق مُتطلبات وظيفتهم على المدى الطويل، ويُسهم في تقليل مُعدل دوران العمل، وهذا من شأنه أنَّ يُؤثر في كفاءة وفعالية المدرسة؛ لذا يجب الاهتمام بتعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين، نظرًا لخطورة وحساسية دورهم في تشكيل وبناء عقول أبناء المُجتمع.

(٢) يتناول البحث الحالي نمط القيادة الرنانة باعتباره أحد الأنماط القيادية المُعاصرة؛ الَّذي يُركز على الذكاء العاطفي بما يُساعد القائد على فهم مشاعر المُعلمين واحتياجاتهم وتعزيز سلوكياتهم الإيجابية؛ لذا من المُؤمَّل أنَّ يُفيد هذا البحث الباحثين في مجال الإدارة التعليمية في مصر والوطن العربي؛ نظرًا لحداثة مفهوم القيادة الرنانة، وندرة الأبحاث العربية الَّتي تناولته على حد علم الباحثة.

(٣) يستمد البحث الحالي أهميته من تزامنه مع جهود وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني؛ والساعية إلى تطوير التعليم الأساسي وإصلاحه، والارتقاء به عالميًّا، وتغيير صورته النمطية من خلال البدء في تطبيق منظومة التعليم الجديدة منذ سبتمبر ٢٠١٨م، فقد يُعد البحث وما توصل إليه من نتائج وسيلة لدعم وتنفيذ عمليات التطوير المنشودة.

(٤) مُواكبة التوجهات الإدارية الحديثة والهادفة إلى تطوير أنماط القيادة في مدارس التعليم الأساسي؛ والتركيز على تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين وتهيئة كل الظروف اللازمة لتحسين وتطوير أدائهم، مما يُسهم في تعزيز انتمائهم، وانسجامهم مع وظائفهم، وارتباطهم بها.

(٥) قد يُسهم البحث في تطوير أدوار مُديري المدارس من خلال ما يُقدمه من قائمة مُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة.

(٦) قد يفتح البحث ونتائجه أمام الباحثين من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المُعاونة وطلاب الدراسات العليا آفاقًا ومجالات بحثية جديدة، أو مُكملة لموضوعه بمراحل وبيئات تعليمية مُختلفة، حيث قدم البحث في نهايته مجموعة من الدراسات والبحوث المُستقبلية المُقترحة لاستكمال البحث في هذا المجال الحيوي من الإدارة التعليمية والمدرسية.

حدود البحث:

يتحدد البحث في الحدود التالية:

(١)يقتصر البحث في تناوله دور مُديري مدارس التعليم الأساسي بمصر في تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها على ضوء القيادة الرنانة في المجالات الآتية:

- تعزيز الروابط التنظيمية.
- تعزيز المُلاءمة التنظيمية.
- تعزيز التضحية التنظيمية.

وذلك لكونهم من أكثر الجوانب المُرتبطة بأدوار مُدير المدرسة، والَّتي يُمكن أنَّ تُمكنهم من تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين.

(٢)يقتصر البحث الحالي على مُديري مدارس التعليم الأساسي الحكومية وليس المدارس الخاصة؛ نتيجة لخضوع مدارس التعليم الأساسي لقانون مُوحد وارتباطها بمُمارسات مُحددة تحكمها اللوائح والتشريعات الحكومية.

(٣)يقتصر البحث الحالي على مرحلة التعليم الأساسي باعتبارها الدعامة الأساسية في النظام التعليمي، فهي قاعدة السلم التعليمي المصري والمُؤثرة في بناء وتربية النشء

وتنميتهم تنمية شاملة ومُتكاملة، كما أنَّها مرحلة الأساس الَّتي يتوقف عليها نجاح المراحل التعليمية التالية، وتشهد هذه المرحلة ومدارسها منذ سبتمبر٢٠١٨م بداية تطبيق منظومة التعليم المصري الجديدة بمناهجها وسياساتها ونُظم تقويمها المُختلفة، ونجاح وفعالية تلك المدارس في تطبيق هذه المنظومة وتحقيق أهدافها وغاياتها، يتطلب وجود قيادة مدرسية واعية في بيئة مدرسية يسودها علاقات إنسانية طيبة ومُمارسات تنظيمية وإدارية لنمط قيادي يدفع ويحفز المُعلمين على البقاء في مدرستهم والتمسك بها، بما يُسهم في تحقيق كفاءة تلك المدارس وزيادة فعاليتها.

مُصطلحات البحث:

تتمثل أهم مُصطلحات البحث فيما يلي:

(١)الدور Role :

يُعرف الدور بأنَّه السُّلوك المُتوقَّع من الفرد في الجماعة، أو النَّمط الثَّقافيّ المُحدِّد لسلوك الفرد الَّذي يشغل مكانةً مُعينة(معجم المعاني، ٢٠٢٤).

كما يُعرف الدور بأنَّه مُصطلح يُستعمل للدلالة على عمل مُحدد يُناط بفرد ما في جماعة أو مُؤسسة(السيد، عمار، حسن، ٢٠٢١، ص٥٦٢)، ويُعرف كذلك بالدور الَّذي يلعبه الشخص في بيئة اجتماعية مُعينة، ويتأثر بتوقعه لما هو مُناسب (dictionary. Com, 2024).

وعليه يُمكن تعريف الدور في سياق البحث بأنَّه مجموعة المهام والأنشطة والسلوكيات المُتوقعة الَّتي يقوم بها مُدير المدرسة في المواقف المُختلفة لتحقيق أهداف مُحددة.

(٢) الرسوخ التنظيمي Organizational Embeddedness :

الرسوخ لغةً من المصدر رسَخَ، والفعل رسَخَ، يرسَخ، ويرسُخ، رُسوخًا، فهو راسخ، ورَسَخَ الشَّخصُ: ثبَت في موضعه وتمكّن فيه(عمر، ٢٠٠٨، ص٨٨٦).

ويُعرف الرسوخ التنظيمي بأنَّه مجموعة واسعة من المُؤثرات النفسية والاجتماعية والمالية الَّتي تُؤثر على تمسك الفرد وبقاءه في العمل (Peltokorpi, Allen & Froese, 2015, p.294).

ويُعرف كذلك بأنَّه مجموعة من العوامل الَّتي تجذب المرؤوسين وتُحفزهم على البقاء في مُؤسستهم، وتشمل هذه العوامل القيم الشخصية، والأهداف المهنية، والروابط بين الفرد والمُؤسسة والفرص الضائعة عند ترك المُؤسسة (Mehmood, Malik, Akhtar, Faraz, & Memon, 2021, p.1423) .

ويُقصد به أيضًا مجموعة واسعة من العوامل الَّتي تُؤثر على الاحتفاظ بالمرؤوسين داخل المُؤسسة(Wang, 2023, p.6).

ومن ثم يُمكن تعريف الرسوخ التنظيمي إجرائيًّا بأنَّه مجموعة العوامل المُؤثرة على قرار المُعلم بالبقاء في المدرسة، وذلك لشعوره بالتوافق والمُلاءمة بين أهدافه الشخصية وخططه المُستقبلية مع أهداف وثقافة مدرسته، إضافة إلى ما يُكونه من علاقات وروابط رسمية وغير رسمية داخل المدرسة، وإدراكه لمدى الخسائر والتضحية المُترتبة على تركه للعمل بالمدرسة.

(٣)القيادة الرنانة Resonant Leadership :

القِيادَة في مُعظم معاجم اللغة العربية اسم ومصدر من الفعل(قَادَ/ يقود)، واسم الفاعل منها قائد، والقَائِد: مَن يقود الجيش أو جماعة من الناس، ويأتي في مُقدمتهم، فالقيادة هي قوة التأثير في نشاط فرد أو مجموعة بغية تحقيق الهدف، كما أنَّها القدرة على مُعاملة الطبيعة البشريّة أو على التَّأثير في السُّلوك البشريّ لتوجيه جماعة من النّاس نحو هدف مُشترك بطريقة تضمن بها طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم(معجم المعاني الجامع، ٢٠٢٤).

وحسب قاموس أوكسفورد Oxford Dictionary تأتي القيادة بمعنى منصب قيادي أو وظيفة القائد، فالقيادة: هي القدرة على حسن توجيه مجموعة الأفراد (Oxford Learner's Dictionaries, 2024) .

كما تُعرف القيادة بأنَّها عملية يقوم من خلالها الفرد بالتأثير على مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مُعين(Sharma & Jain, 2013, p.310)، فالقيادة عملية لتسهيل تحقيق الهدف لفرد أو مجموعة من الأفراد في موقف مُعين (Toma, Catana & Gradinaru, 2020, p.52) .

أما الرنانة لغة رنَّ يرنّ رنينًا، رنَّ الشيء: أصدر أصواتًا، ورنَّان: صيغة مُبالغة من رنَّ، الرنين ظاهرة تتلخص في استجابة جسم ذي تردد طبيعي مُعين لمُوجة صوتية ترددها يُساوي تردد الجسم(عمر، ٢٠٠٨، ص٩٤٨)، وحسب قاموس كولينز الإنجليزي فالرنين هو الشيء الَّذي له صدى، وله معنى خاص أو مُهم بشكل خاص للناس، فالصوت الرنان عميق وقوي(Collins English Dictionary, 2024)، ويُقصد بالرنين تكثيف الصوت وإطالته عن طريق الاهتزاز المُتزامن (Keles & Comert, 2023, p.22)، وينطوي مفهوم الرنين على استخدام الذكاء العاطفي والمالي والبيئي والاجتماعي والثقافي لتحفيز وتشجيع الأفراد على الطموح وإبراز أفضل ما لديهم في جميع الحالات لتحقيق النتائج المرجوة(Bawafaa, Awong & Laschinger, 2015, p.613).

وتُعرف القيادة الرنانة بأنَّها أسلوب القيادة المُوجهة نحو العلاقات، والَّتي تُثير المشاعر الإيجابية بين الأفراد، مما يُساعد القادة على إقامة علاقات وروابط عاطفية أقوى مع مرؤوسيهم، ونشر الأمل وترسيخ ثقافة الدعم والإيجابية في العمل، الَّتي تُحفز المرؤوسين على الاستباقية وتُحقق نتائج إيجابية(Ali & Kashif, 2020, p.800).

كما تُعرف القيادة الرنانة بأنَّها سلوك إيجابي للقادة الَّذين يُبدون مُستوى عالٍ من الذكاء العاطفي، وهم في تناغم مع مشاعر من حولهم من خلال إدارة عواطفهم وإلهامهم وإعطائهم الأمل والتفاؤل والتعامل بالرحمة لبناء علاقات ودية تتسم بالثقة والاحترام في مكان العمل بحيث يكون لها وقعة إيجابية ورنة في أذهان الآخرين لتقديم أفضل ما لديهم(حاجى، فائق، ٢٠٢٣، ص٦١٤).

ويُقصد بها كذلك أسلوب قيادي يعتمد بشكل أساسي على الذكاء العاطفي، والتأكيد على قدرة القائد على فهم عواطفه وإدارة عواطف الآخرين وتحفيزهم ونشر المشاعر الإيجابية لتحقيق أفضل النتائج(Zuwefa, Syaifuddin & Faris, 2023, p.94).

ومن ثم يُمكن تعريف القيادة الرنانة إجرائيًا بأنَّها نمط قيادي يعتمد على الذكاء العاطفي للقائد وقدرته على التأثير في سلوك المُعلمين وإدارة عواطفهم وإلهامهم ومنحهم الثقة والتفاؤل من خلال اليقظة الذهنية والأمل والرحمة لتهيئة بيئة مُحفزة ومُحركة لإطلاق قدرات المُعلمين للوصول إلى أفضل أداء لديهم.

الدراسات السابقة:

تم تصنيف الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث إلى محورين:

أولًا: دراسات تناولت الرسوخ التنظيمي في المُؤسسات التعليمية.

ثانيًا: دراسات تناولت القيادة الرنانة في المُؤسسات التعليمية.

وسوف يتم عرض هذه الدراسات بالتفصيل على النحو الآتي:-

أولًا: دراسات تناولت الرسوخ التنظيمي في المُؤسسات التعليمية:

تم عرض الدراسات الَّتي تناولت الرسوخ التنظيمي في المُؤسسات التعليمية من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

(١) **دراسة مهنا، الشربيني، و زهرة(٢٠٢١) بعنوان "تأثير القيادة الخادمة على الرسوخ الوظيفي بالتطبيق على العاملين بالكادر العام بجامعة المنصورة"** وهدفت إلى التعرف على تأثير القيادة الخادمة على الرسوخ الوظيفي بالتطبيق على العاملين بالكادر العام بجامعة المنصورة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى وجود أثر معنوي لأبعاد القيادة الخادمة على الرسوخ الوظيفي، وأوصت بتشجيع القادة لإحداث التغيير الإيجابي في حياة العاملين، وتنمية العلاقات الأسرية والاجتماعية بينهم.

(٢) **دراسة أمواه، أنور، و أسومينج(Amoah, Annor & Asumeng, 2021) بعنوان "خرق العقد النفسي والالتزام التنظيمي للمُعلمين: الأدوار الوسيطة للرسوخ الوظيفي وتبادل العضو والقائد"**، وهدفت إلى دراسة العلاقة بين الإخلال بالعقد النفسي والالتزام التنظيمي لدى المُعلمين في مدارس التعليم الأساسي في منطقة أكرا بغانا، وما إذا كان التبادل بين القائد والأعضاء والرسوخ الوظيفي يتوسط في هذه العلاقة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أنَّ انتهاك العقد النفسي له علاقة سلبية مُباشرة مع الالتزام العاطفي والمعياري، ولكن ليس له علاقة مُباشرة مع الالتزام الاستمراري، كما أنَّ الرسوخ الوظيفي يتوسط العلاقة بين خرق العقد النفسي والالتزام التنظيمي.

(٣) دراسة عشري(٢٠٢١) بعنوان "**الروحانية في مكان العمل كوسيط بين مُناخ العمل الأخلاقي والرسوخ التنظيمي: بالتطبيق على العاملين بقطاع التعليم بجامعة المنصورة**"، وهدفت إلى اختبار أثر مُناخ العمل الأخلاقي والروحانية في مكان العمل على الرسوخ التنظيمي لدى العاملين بجامعة المنصورة، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى وجود علاقة معنوية مُباشرة بين مُناخ العمل الأخلاقي وكل من الروحانية في مكان العمل والرسوخ التنظيمي، وكذلك وجود علاقة معنوية بين الروحانية في مكان العمل والرسوخ التنظيمي، بالإضافة إلى وجود أثر للروحانية في مكان العمل في العلاقة بين مُناخ العمل الأخلاقي والرسوخ التنظيمي.

(٤) دراسة أبو برهم(٢٠٢٢) بعنوان "**دور القيادة الكمومية في تعزيز الرسوخ الوظيفي: دراسة تحليلية لآراء مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين**" هدفت إلى التعرف على دور القيادة الكمومية في تعزيز الرسوخ الوظيفي للمُعلمين بمدارس الأونروا بمحافظات جنوب فلسطين، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أنَّ درجة مُمارسة مُديري المدارس للقيادة الكمومية جاءت بدرجة مُرتفعة، كما جاء مُستوى الرسوخ الوظيفي بدرجة مُرتفعة جدًا، فضلًا عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الكمومية وتعزيز الرسوخ الوظيفي، وأوصت بضرورة خلق بيئة داعمة لاكتساب التعلم المُستمر والخبرات لرفع مُستوى المُعلمين، وتخصيص رُزمة من المُحفزات للمُعلمين ذوي الأداء المُتّميز من أجل تعزيز الرسوخ الوظيفي لديهم.

(٥) دراسة الشايع(٢٠٢٢) بعنوان "**الرسوخ التنظيمي لدى مُديري مدارس مدينة الدمام من وجهة نظر المُعلمين**"، وهدفت إلى التعرف على واقع مُمارسة الرسوخ التنظيمي لدى مُديري مدارس التعليم العام في مدينة الدمام، والكشف عن الفروق الإحصائية وفقًا(الخبرة، سنوات الخدمة، الجنس) والكشف عن مُقترحات تطوير الرسوخ التنظيمي لدى مُديري مدارس الدمام، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أنَّ واقع الرسوخ التنظيمي لدى مُديري مدارس التعليم العام بمدينة الدمام من وجهة نظر المُعلمين مُتحقق بدرجة عالية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا حول واقع الرسوخ

التنظيمي لدى مُديري مدارس التعليم العام بمدينة الدمام تُعزى لمُتغير سنوات الخبرة، ومُتغير الجنس لصالح الذكور.

(٦) **دراسة الشعراوي(٢٠٢٢) بعنوان "دور مُمارسات الإدارة بالاحتواء العالي في تعزيز الرسوخ الوظيفي: دراسة ميدانية على العاملين بجامعة ٦ أكتوبر"** هدفت إلى بيان مدى تأثير إدارة الاحتواء العالي بأبعادها(المُشاركة في اتخاذ القرارات، تطوير المعرفة، مُشاركة المعلومات، الحوافز والمُكافآت) على الرسوخ الوظيفي بأبعاده(المُلاءمة، الروابط، التضحية)، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أنَّه يُمكن الاستفادة من آليات وأبعاد إدارة الاحتواء العالي في تعزيز الرسوخ الوظيفي لدى العاملين بجامعة ٦ أكتوبر، وأوصت بضرورة بناء نموذج مُتكامل لتطبيق مفاهيم إدارة الاحتواء العالي بما يُعزز الرسوخ الوظيفي لدى العاملين بالجامعة.

(٧) **دراسة عطية(٢٠٢٣) بعنوان "القيادة الاحتوائية وأثرها على تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمُحافظة الإسكندرية: نموذج مُقترح"**، هدفت إلى تحديد أهم الأُطُر الفكرية للقيادة الاحتوائية والرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية، وطبيعة العلاقة بينهما، وتحديد واقع مُمارسة المُديرين لأبعاد القيادة الاحتوائية، ومُستوى الرسوخ التنظيمي لدى المُعلمين بالمدارس الثانوية الفنية بمُحافظة الإسكندرية من وجهة نظر المُعلمين، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت إلى أنَّ درجة مُمارسة مُديري المدارس الثانوية الفنية بمُحافظة الإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية مُرتفعة، ومُستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية مُرتفعًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ وأنَّ هناك علاقة ارتباطية مُوجبة بين الدرجة الكلية للقيادة الاحتوائية والدرجة الكلية للرسوخ التنظيمي، وقدمت نموذج مُقترح لتفعيل مدخل القيادة الاحتوائية في المدارس الثانوية الفنية بمُحافظة الإسكندرية بما يُسهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المُعلمين.

(٨) **دراسة نجوين، فام، و فو(Nguyen, Pham & Vo, 2023) بعنوان "نية دوران أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العامة الفيتنامية: تأثير تبادل القادة والأعضاء، والسلامة النفسية، والرسوخ الوظيفي"**، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تبادل القائد والأعضاء ونية دوران أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت على المنهج

الوصفي، وتوصلت إلى أنَّ تبادل القائد والأعضاء يُؤثر سلبًا على نية أعضاء هيئة التدريس للمُغادرة، كما أنَّه يُؤثر بشكل غير مُباشر على زيادة الأمان النفسي والرسوخ الوظيفي، وأوصت بضرورة اتخاذ تدابير لتعزيز السلوكيات الإيجابية في مكان العمل، وتعزيز مفاهيم السلامة والثقة والاحترام، وتحسين الرسوخ الوظيفي للاحتفاظ بأعضاء هيئة التدريس والقادة في الجامعات الفيتنامية.

ثانياً: دراسات تناولت القيادة الرنانة في المُؤسسات التعليمية:

تم عرض الدراسات الَّتي تناولت القيادة الرنانة في المُؤسسات التعليمية من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

(١)**دراسة المصري(٢٠٢٠) بعنوان "درجة مُمارسة القيادة الرنانة لدى مُديرات رياض الأطفال بمُحافظات غزة وعلاقتها بالاستقامة التنظيمية لديهن"**، هدفت إلى التعرف على درجة مُمارسة القيادة الرنانة لدى مُديرات رياض الأطفال بمُحافظات غزة وعلاقتها بمُستوى الاستقامة التنظيمية لديهن من وجهة نظر المُربيات، واعتمدت على المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت إلى أنَّ درجة مُمارسة القيادة الرنانة لدى مُديرات رياض الأطفال بمُحافظات غزة كانت مُتوسطة، وأنَّ مُستوى الاستقامة التنظيمية لديهن كانت مُتوسطة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية مُوجبة بين درجة مُمارسة مُديرات رياض الأطفال للقيادة الرنانة ومُستوى الاستقامة التنظيمية لديهن، وأوصت بضرورة وضع خطة مُتكاملة لنشر ثقافتي القيادة الرنانة والاستقامة التنظيمية في رياض الأطفال.

(٢)**دراسة الهلالاوي، الجنابي، و باریاس (Alhilawy, Aljanabi & Bareas, 2020) بعنوان "القيادة الرنانة وأثرها على السيادة الاستراتيجية"**، وهدفت إلى التعرف على أثر القيادة الرنانة في تحقيق السيادة الاستراتيجية، وتحديد العلاقات بين القيادة الرنانة والسيادة الاستراتيجية في جامعة كربلاء، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أنَّ هناك مُستوى جيد من الفهم والوعي لدى أفراد عينة الدراسة لدور القيادة الرنانة في تحقيق السيادة الاستراتيجية، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية مُوجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الرنانة والسيادة الاستراتيجية في جامعة كربلاء، وأوصت بتفعيل دور القيادة الرنانة من أجل ضمان مزيد من النجاح للجامعة في عملها بما يُؤدي إلى تحقيق السيادة الاستراتيجية.

(٣)دراسة أبو جابل(Abugabel, 2022) بعنوان "**أثر القيادة الرنانة على السيادة الاستراتيجية– تحليل الدور الوسيط للاتجاهات نحو التغيير التنظيمي: دراسة تطبيقية على الجامعات الأجنبية في مصر**"، وهدفت إلى دراسة التأثير المُباشر للقيادة الرنانة على السيادة الاستراتيجية في الجامعات الأجنبية في مصر، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أنَّ جميع أبعاد القيادة الرنانة لها تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية على السيادة الاستراتيجية، كما أنَّ جميع أبعاد القيادة الرنانة لها تأثير مُباشر إيجابي ذو دلالة إحصائية على الاتجاهات نحو التغيير التنظيمي، كما أظهرت النتائج أنَّ الاتجاهات نحو التغيير التنظيمي تلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين القيادة الرنانة والسيادة الاستراتيجية في الجامعات الأجنبية في مصر.

(٤)دراسة حاجي و فائق(٢٠٢٣) بعنوان "**دور القيادة الرنانة في تحقيق الأداء الإبداعي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة كوية قضاء كويه– مُحافظة أربيل إقليم كردستان العراق**" وهدفت إلى تحديد طبيعة العلاقة بين القيادة الرنانة وأبعادها والأداء الإبداعي وأبعاده في جامعة كوية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى وجود تأثير مُوجب ومعنوي للقيادة الرنانة وأبعادها في مُتغير الأداء الإبداعي وأبعاده، وأوصت الدراسة بضرورة السعي إلى فهم واستيعاب الاختلاف بين مُختلف الأنماط القيادية وخاصة نمط القيادة الرنانة وكيفية تأثيرها في المواقف والقيم والسلوكيات الخاصة بالمرؤوسين.

(٥)دراسة أوبيد(Obied, 2023) بعنوان "**القيادة الرنانة: كحافز للتمكين الوظيفي بين مُوظفي جامعة فلسطين التقنية خضوري**"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة الرنانة في تعزيز التمكين الوظيفي لدى العاملين في جامعة فلسطين التقنية باختلاف مُتغيرات(المُؤهل العلمي، الجنس، الخبرات)، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أنَّ استجابات المُوظفين كانت مُتوسطة في جميع المجالات، وأنَّ مسؤولي الجامعة يُدركون أهمية القيادة الرنانة في تعزيز التمكين الوظيفي، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية مُوجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الرنانة والتمكين الوظيفي، وأوصت بضرورة إعطاء الأولوية لتبني القيادة الرنانة كوسيلة لتحقيق التمكين الوظيفي، والابتعاد تدريجيًّا عن البيروقراطية.

(٦)**دراسة أياز(Ayaz, 2023) بعنوان "تأثير القيادة الرنانة على السعادة في مكان العمل"**، وهدفت إلى تحديد مدى وجود علاقة بين السعادة في مكان العمل والقيادة الرنانة في الجامعات الخاصة والحكومية في تركيا، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الرنانة وجميع الأبعاد الفرعية للسعادة في العمل، وأنَّ القيادة الرنانة كانت مُؤشرًا هامًا لجميع الأبعاد الفرعية للسعادة في العمل.

(٧)**دراسة زويفة، سيف الدين، و فارس(Zuwefa, Syaifuddin & Faris, 2023) بعنوان "تأثير مركز التحكم والقيادة الرنانة على أداء المُعلم من خلال مُشاركة عمل المُعلم في منطقة جاونج أناك سيركا"**، وهدفت إلى تحديد مدى تأثير مركز التحكم والقيادة الرنانة في أداء مُعلمي المدارس الابتدائية في منطقة جاونج أناك سيركا، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت إلى وجود تأثير معنوي مُباشر للقيادة الرنانة على أداء المُعلم، ووجود تأثير مُباشر كبير للقيادة الرنانة على المُشاركة في العمل، كما أن المُشاركة في العمل تتوسط بشكلٍ كبيرٍ القيادة الرنانة وأداء المُعلم.

(٨)**دراسة الخالد و الزعبي(٢٠٢٣) بعنوان "أثر القيادة الرنانة في التجديد الاستراتيجي: الدور المُعدل لرأس المال النفسي لدى الجامعات الخاصة الأردنية"**، وهدفت إلى بيان أثر القيادة الرنانة في التجديد الاستراتيجي بوجود رأس المال النفسي لدى الجامعات الخاصة الأردنية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى وجود مُستوى مُرتفع من تطبيق القيادة الرنانة بأبعادها، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية للقيادة الرنانة بأبعادها(اليقظة الذهنية، الأمل، الرحمة) في التجديد الاستراتيجي بأبعاده(السياق، المُحتوى، العملية)، كما أنَّ هناك أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد القيادة الرنانة في التجديد الاستراتيجي بوجود رأس المال النفسي لدى الجامعات الخاصة الأردنية.

(٩)**دراسة الكرعاوي و رشيد(٢٠٢٣) بعنوان "تأثير القيادة الرنانة في العواقب الاستراتيجية: دراسة تحليلية لآراء عينة من مُوظفي رئاسة جامعة الكوفة في مُحافظة النجف الأشرف"**، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير القيادة الرنانة بأبعادها(اليقظة الذهنية، الأمل، الرحمة)على العواقب الاستراتيجية بأبعادها(الهيكل التنظيمي، توافر الوقت والموارد، الثقافة التنظيمية)، واستخدمت المنهج الوصفي،

وتوصلت إلى أنَّ القيادة الرنانة لها تأثير مُباشر على العواقب الاستراتيجية في جامعة الكوفة، وأوصت بضرورة إيمان الإدارة العليا بمهارات الموظفين في مُواجهة العواقب الاستراتيجية والأزمات الَّتي تُواجهها.

(١٠) **دراسة مخامره و عبد ربه(٢٠٢٣) بعنوان "درجة مُمارسة القادة التربويين للقيادة الرنانة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمُعلمي اللغة الإنجليزية من منظورهم في مدارس مُديرية التربية والتعليم– يطا"**، وهدفت إلى التعرف على درجة مُمارسة القادة التربويين للقيادة الرنانة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمُعلمي اللغة الإنجليزية من منظورهم في مدارس مُديرية التربية والتعليم– يطا(جنوب الخليل)، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت إلى أنَّ درجة تطبيق القيادة الرنانة كانت مُرتفعة، وأنَّ مُستوى الأداء الوظيفي لمُعلمي اللغة الإنجليزية كان مُرتفعًا جدًا، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين القيادة الرنانة والأداء الوظيفي للمُعلمين، وأوصت باستخدام القادة التربويين لأساليب فعالة وواعية لأداء المهام والأنشطة، ودراسة احتياجات المُجتمع وتطلعاته.

يتضح من عرض الدراسات السابقة ما يلي:

- أنَّ هناك تأثير كبير لقيادة المُدير في تعزيز الرسوخ التنظيمي، حيث أكدت دراسة مهنا، الشريبي، و زهرة(٢٠٢١) على تأثير القيادة الخادمة على الرسوخ الوظيفي، كما تناولت دراسة أبو برهم(٢٠٢٢) دور القيادة الكمومية في تعزيز الرسوخ الوظيفي للمُعلمين، في حين تناولت دراسة عطية(٢٠٢٣) القيادة الاحتوائية وأثرها على تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين.
- أكدت مُعظم الدراسات المُرتبطة بالقيادة الرنانة على أهمية نمط القيادة الرنانة في تعزيز أداء المُؤسسات التعليمية وتشكيل سلوكيات إيجابية بما ينعكس إيجابيًّا على المُؤسسات التعليمية، حيث أكدت دراسة الهلالاوي، الجنابي، و باريـاس(Alhilawy, Aljanabi & Bareas, 2020) ودراسة أبو جابل(Abugabel, 2022) على دور القيادة الرنانة في تحقيق السيادة الاستراتيجية، في حين تناولت دراسة حاجي و فائق(٢٠٢٣) دور القيادة الرنانة في تحقيق الأداء الإبداعي، أما دراسة أوبيد(Obied, 2023) أكدت على دور القيادة الرنانة في تعزيز التمكين الوظيفي، كما تناولت دراسة أياز (Ayaz,

(2023 تأثير القيادة الرنانة على السعادة في مكان العمل، بينما تناولت دراسة الخالد و الزعبي(٢٠٢٣) أثر القيادة الرنانة في التجديد الاستراتيجي، وتناولت دراسة الكرعاوي و رشيد(٢٠٢٣) تأثير القيادة الرنانة في العواقب الاستراتيجية.

- وجود قلة في الدراسات المصرية الَّتي تناولت الرسوخ التنظيمي للمُعلمين باستثناء دراسة عطية(٢٠٢٣) الَّتي تناولت القيادة الاحتوائية وأثرها على تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمُحافظة الإسكندرية، كما لا تُوجد دراسة تناولت القيادة الرنانة لدى مُديري المدارس المصرية.
- وجود قلة تكاد تصل إلى الندرة النسبية بالدراسات العربية عامة– والمصرية خاصة– في مجال وموضوع البحث الحالي ومُتغيراته(القيادة الرنانة والرسوخ التنظيمي) فلم تجد الباحثة– في حدود بحثها وإطلاعها حتى تاريخ البحث الحالي أي دراسة عربية أو أجنبية تناولت القيادة الرنانة ودورها في تعزيز الرسوخ التنظيمي، وهو ما ينفرد به البحث الحالي عن كافة الدراسات السابقة؛ لذا فإن هذا البحث يُعد إسهامًا للمكتبة العربية، حيث أنَّه يُسد فجوة واضحة في هذا المجال بالإضافة إلى أنَّه سوف يفتح المجال لبحوث أخرى مُستقبلية.
- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في مُجتمع الدراسة، والمُتمثل في مدارس التعليم الأساسي الحكومية، كما أنه يتناول دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها على ضوء القيادة الرنانة، أي أنه يربط ما بين أدوار المُديرين والقيادة الرنانة وتعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين، فضلًا عن مُحاولة البحث التوصل إلى قائمة مُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة وإجراءات تفعيلها.
- استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في التأصيل النظري والفكري لمُتغيري البحث؛ الرسوخ التنظيمي والقيادة الرنانة، كما استفادت الباحثة منها في بيان دور مُديري المدارس في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين على ضوء القيادة الرنانة.

منهج البحث:

انطلاقًا من طبيعة البحث ومُشكلته وتحقيقًا لأهدافه، فإن البحث الحالي يعتمد على المنهج الوصفي، والَّذي يعتمد على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومُعالجتها وتحليلها تحليلًا دقيقًا وكافيًا لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث(الرشيدي، ٢٠٠٠، ص٥٩).

ويستعين البحث الحالي باستمارة لاستطلاع آراء خبراء الإدارة التربوية والتخطيط حول القائمة المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي بمصر في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين على ضوء القيادة الرنانة.

خطوات البحث:

وفقًا لطبيعة المنهج وخطواته النظرية، يسير البحث وفقًا للخطوات التالية:

- **الخطوة الأولى:** تحديد الإطار العام للبحث؛ وتتضمن مُقدمة البحث، ومُشكلته وأسئلته، وأهدافه، وأهميته، ومُصطلحاته، وحدوده، والدراسات السابقة، ومنهج البحث وخطواته.
- **الخطوة الثانية:** تحديد الأسس النظرية لدور مُدير المدرسة في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين على ضوء القيادة الرنانة.
- **الخطوة الثالثة:** وصف واقع دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة.
- **الخطوة الرابعة:** استطلاع آراء الخبراء حول القائمة المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة.
- **الخطوة الخامسة:** الوصول إلى القائمة المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة.

وفيما يلي بيان تفصيلي لتلك الخطوات على النحو الآتي:

القسم الثاني: الرسوخ التنظيمي للمُعلمين ودور مُدير المدرسة في تعزيزه على ضوء القيادة الرنانة: "إطار نظري":

يتضمن الإطار النظري للبحث الحالي ثلاثة مباحث أساسية؛ يتناول المبحث الأول منها: الأُطُر الفكرية للرسوخ التنظيمي في المُؤسسات التعليمية، ويتناول المبحث الثاني: الأطُر الفكرية للقيادة الرنانة في المُؤسسات التعليمية، بينما يتناول المبحث الثالث: دور مُدير المدرسة في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين على ضوء القيادة الرنانة، ويُمكن عرض هذه المباحث بالترتيب على النحو الآتي:

المبحث الأول: الأُطُر الفكرية للرسوخ التنظيمي في المُؤسسات التعليمية:

يُعد الرسوخ التنظيمي من المفاهيم الإدارية الحديثة، الَّتي تُركز على العوامل المُؤثرة في تعزيز ارتباط المُعلمين بوظيفتهم، وزيادة رغبتهم في الاستمرار بها؛ مما يُسهم في الحفاظ على العناصر المُتميزة من المُعلمين، والحد من التسرب الوظيفي؛ بما ينعكس إيجابيًّا على تحسين إنتاجية المدرسة، وزيادة فاعليتها التنظيمية، ويعرض هذا المبحث الرسوخ التنظيمي من حيث نشأته، ومفهومه، وأهميته، وأبعاده، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: نشأة الرسوخ التنظيمي:

بدأ الباحثون في التحول من التركيز على دراسة الأسباب والعوامل الَّتي تُؤثر على رغبة المرؤوسين في ترك العمل في مُؤسساتهم، إلى البحث عن الأسباب والعوامل الَّتي تُؤثر على رغبة المرؤوسين في الاستمرار في مُؤسساتهم، ويرجع الفضل في ذلك إلى ميتشل وزملائه Mitchell, et al عام ٢٠٠١م، والَّذي يُعد أول من استخدم مُصطلح الرسوخ الوظيفيJob Embeddedness؛ لفهم أسباب بقاء المرؤوسين في وظائفهم(عطية، ٢٠٢٣، ص ص١٣٤-١٣٥).

وقد استخدم مُصطلح الرسوخ الوظيفي في الأدبيات العربية بعدة مُصطلحات منها الانغراز الوظيفي والانطمار الوظيفي(أبو برهم، ٢٠٢٢، ص٣٩٨)، ويشمل الرسوخ الوظيفي مجموعة من القوي النفسية والاجتماعية والاقتصادية داخل العمل وخارجه، والَّتي تعمل كشبكة تجعل الموظف مُلتصقًا بمُؤسسته(Nguyen, Pham & Vo, 2023, p.4).

ويُعد الرسوخ الوظيفي بمثابة أداة للتنبؤ بنية المرؤوس إما البقاء في العمل، أو تركه(Malik, Shahwar, Amin, & Shahid, 2023, p.15-16)، ويُعرف الرسوخ الوظيفي بأنَّه مجموعة من التأثيرات الموجودة داخل العمل وخارجه والَّتي تجعل الأفراد مُنخرطين في شبكة اجتماعية قوية(Nafei, 2015, p.8)، فهو مجموعة واسعة من العوامل الَّتي تتحكم في قرار المرؤوس بالبقاء أو عدم البقاء في المُؤسسة (Ghaffar & Khan, 2018, p.67).

كما يُعرف الرسوخ الوظيفي بأنَّه مجموعة من القوى الَّتي تمنع الفرد من ترك وظيفته، كما أنَّه يُعبر عن حجم اندماج المرؤوس داخل نظام اجتماعي مُعين؛ ينتج عن هذا النظام الاجتماعي العديد من القوى السياقية الَّتي يتم تصنيفها على أنَّها روابط ومُلاءمة وتضحية في المُؤسسة والمُجتمع(Ramaite, Rothmann & Vaart, 2022, p.2)، ومن ثم يُمكن تعريف الرسوخ الوظيفي بأنَّه مجموعة العوامل أو القوى المُؤثرة الَّتي تُوجد داخل المُؤسسة وخارجها والَّتي تجعل الفرد مُجبرًا على البقاء بها.

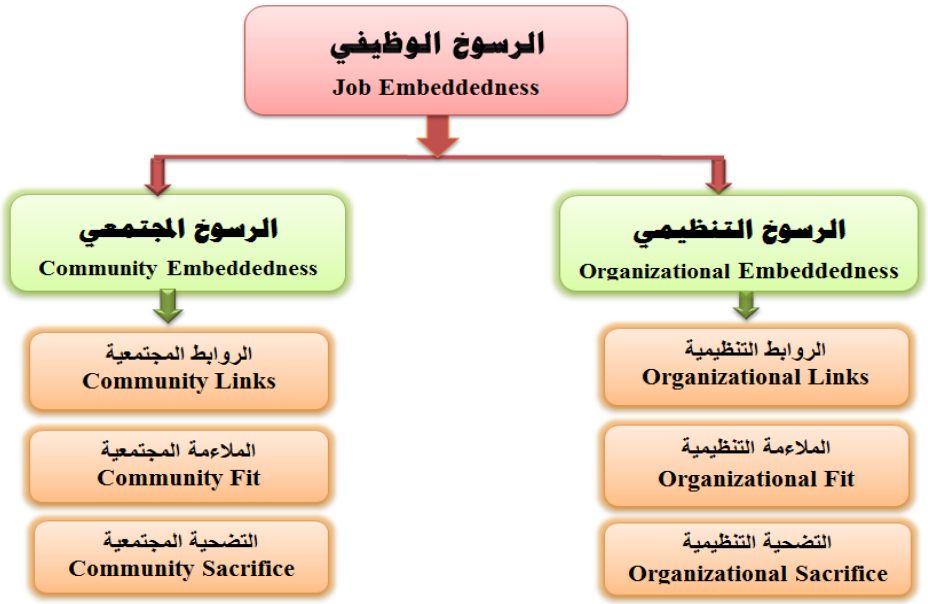
وقد صنف لي، ميتشل، سابلينسكي، بيرتون، و هولتوم الرسوخ الوظيفي إلى نوعين هما الرسوخ التنظيمي والرسوخ المُجتمعي، حيث يُشير الرسوخ التنظيمي إلى مجموعة العوامل داخل المُؤسسة الَّتي تجعل الفرد يبقى بها، ويُطلق عليه الرسوخ الداخلي، أما الرسوخ المُجتمعي يُطلق عليه الرسوخ الخارجي، ويُعبر عن مجموعة العوامل خارج المُؤسسة الَّتي تجعل الفرد يبقى في وظيفته الحالية (Lee, Mitchell, Sablynski, Burton & Holtom, 2004, p.713) .

ومن ثم تتمثل النظرة الواسعة للرسوخ الوظيفي في أنَّ بقاء المُعلم بوظيفته ومدرسته لا يرجع إلى العوامل المُرتبطة بالوظيفة أو المدرسة فقط، وإنَّما تُساهم أيضا العوامل الخارجية للمدرسة بشكل كبير في بقاء المُعلم في وظيفته، حيث يشمل الرسوخ الوظيفي مجموعة واسعة من العوامل الَّتي تُؤثر على قرار المُعلم بالبقاء في مدرسته، وتشمل هذه العوامل عوامل داخل المدرسة تُعرف بالعوامل التنظيمية وعوامل خارج المدرسة تُعرف بالعوامل المُجتمعية.

وإذا كان الرسوخ الوظيفي يعتمد على مجموعة من العوامل الَّتي تُؤثر على الاحتفاظ بالأفراد في المُؤسسة(Huning, Hurt & Frieder, 2020, p.21)، فقد تم تحليل هذه

العوامل إلى ثلاثة أبعاد أساسية هي: الروابط، والمُلاءمة، والتضحية، ومن المفترض عندما تزداد الروابط والمُلاءمة والتضحيات يزداد تمسك الفرد بعمله وتزداد رغبته في البقاء فيه(Dirican & Erdil, 2022, p.992).

وفي هذا الصدد أكدت دراسة فيليب و ميدينا كرافن (Philip & Medina-Craven, 2022, p.1593)، ودراسة شيدائي، فيلسوفيان، وأخوان (Sheidaee, Philsoophian, & Akhavan, 2022, p.428)، ودراسة أكايا و كازايشفيلي (Akkaya & Kazaishvili, 2023, p.254)، ودراسة تشانغ، فو، هوانغ، و تشن (Chang, Fu, Huang & Chen, 2023, p.4)، ودراسة باليستيروس ليفا، سانت أونج، و دوفور (Ballesteros-Leiva, St-Onge & Dufour, 2023, p.5) على أنَّ الرسوخ الوظيفي بنوعيه الرسوخ التنظيمي والرسوخ المُجتمعي يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية وهي: الروابط وتتمثل في العلاقات والاتصالات بين الفرد والمُؤسسة والأفراد الآخرين في المُجتمع، بينما المُلاءمة فهي مدى التوافق بين مصالح الفرد وقيمه الشخصية وأهدافه المهنية وخططه المُستقبلية مع ثقافة المُؤسسة وثقافة المُجتمع المُحيط، أما التضحية فهي المنافع المادية والمعنوية الَّتي سيفقدها الفرد عند ترك وظيفته، ويُمكن توضيح ذلك في الشكل الآتي:



شكل(١) يُوضح أبعاد الرسوخ الوظيفي(الشكل من إعداد الباحثة)

ويتضح من الشكل السابق أنَّ الرسوخ الوظيفي يُمثل بِناء مُركب من مجموعة من العوامل التنظيمية والمُجتمعية المُؤثرة على بقاء الفرد بالمُؤسسة وتمسكه بها، حيث أكدت دراسة ميتشل، هولتوم، لي، سابلينسكي، و إيريز (Mitchell, Holtom, Lee, Sablynsk, & Erez, 2001, p.1105)، ودراسة أغراوال و سينغ (Agrawal & Singh, 2018, p.11)، ودراسة أيونينجتياس، ويبوو، و ساموسير (Ayuningtyas, Wibowo & Samosir, 2020, p.73) على أنَّ الرسوخ الوظيفي يتكون من مصفوفة(٣×٢)، حيث تتكون هذه المصفوفة من ثلاثة أبعاد هي الروابط والمُلاءمة والتضحية، ويتأثر كل من هذه الأبعاد بعاملين، وهما العوامل التنظيمية والعوامل المُجتمعية، والَّتي ستشكل في نهاية المطاف ستة أبعاد فرعية للرسوخ الوظيفي، ونوعين من الرسوخ الوظيفي وهما الرسوخ التنظيمي والرسوخ المُجتمعي، حيث لكل من العوامل داخل العمل والعوامل خارج العمل تأثيرات مُختلفة على قرار الفرد بالبقاء في وظيفته، ويُمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

جدول(١)

مصفوفة الرسوخ الوظيفي

العوامل / الأبعاد	العوامل التنظيمية	العوامل المجتمعية
الروابط	تتمثل في العلاقات الرسمية وغير الرسمية بين الأفراد داخل المُؤسسة، على سبيل المثال العلاقات بين الأفراد داخل فريق عمل واحد، والعلاقات مع زملاء العمل، ومع الرؤساء والمُشرفين والمُؤسسة ككل.	تشمل العلاقات الاجتماعية التي يُكونها الفرد مع الأفراد الآخرين الذين يعيشون خارج نطاق المُؤسسة في نفس المنطقة الجغرافية؛ مثل(دور العبادة، النوادي، والمُؤسسات المجتمعية) وغيرها.
المُلاءمة	تُشير إلى درجة التوافق بين قدرات الفرد وأهدافه ومهاراته مع ثقافة المُؤسسة ومتطلبات مهامه الوظيفية.	تُشير إلى درجة التوافق والانسجام بين ثقافة الفرد وأهدافه واهتماماته مع ثقافة المُجتمع المُحيط به واتجاهاته واهتماماته.
التضحية	تتمثل في خسارة المنافع المادية والمعنوية المُتاحة حاليًا والمُتوقع وجودها مُستقبلًا، وتشمل هذه المنافع الرواتب والحوافز المادية والمعنوية والمُكافآت وفرص الترقية، والامتيازات والمعاشات والتأمينات.	وتتمثل في المزايا المُجتمعية التي سيفقدها الفرد في حالة ترك العمل في مُجتمع ما، وتشمل هذه المزايا جودة المدارس، وحسن الجيرة، وسلامة وأمان الحي السكني، ووسائل نقل مريحة، وفقدان العلاقات الاجتماعية التي اكتسبها وسهولة التنقل إلى العمل.

الجدول من إعداد الباحثة استنادًا إلى دراسة أكغوندوز و سانلي (Akgunduz & Sanli, 2017, p.119)، ودراسة أبو برهم(٢٠٢٢، ص ص٣٩٩-٤٠٠)، ودراسة وانغ(Wang, 2023, p.5)، ودراسة كومار (Kumar, 2023, p.624).

باستقراء ما سبق يتضح أنَّ الرسوخ الوظيفي للمُعلمين هو نتيجة تفاعل مجموعة من العوامل البيئية الداخلية والخارجية، وتضم كل مجموعة ثلاثة أبعاد تمثلت في الروابط والمُلاءمة والتضحية، ومن ثم يُمكن ترجمة أبعاد الرسوخ الوظيفي إلى ستة أبعاد وفقًا لمصفوفة الرسوخ الوظيفي، فالروابط المُجتمعية والتنظيمية تُؤدي إلى تفاعل ومُشاركة والتزام المُعلمين بالعمل في المدرسة والبقاء فيها، أما المُلاءمة التنظيمية والمُجتمعية تُساعد على تحقيق التوافق بين تصورات المُعلم واهتماماته مع اهتمامات المدرسة واهتمامات المُجتمع المُحيط بها واتجاهاته ومرافقه ومُناخه، فعدم الاهتمام بالمُلاءمة التنظيمية والمُجتمعية يُؤدي إلى زيادة دوران العمل، أما التضحية التنظيمية والمُجتمعية هي التكلفة النفسية والمادية الَّتي يتحملها المُعلم نتيجة ترك العمل بالمدرسة والمُجتمع، وكلما زادت التضحيات التنظيمية والمُجتمعية الَّتي سيتكبدها المُعلم عند تركه العمل في وظيفته الحالية؛ كلما زادت صعوبة تركه العمل، وكلما زاد رسوخه الوظيفي.

وستقتصر الباحثة في دراستها للرسوخ الوظيفي على الرسوخ التنظيمي فقط، والَّذي يُعبر عن الرسوخ داخل بيئة العمل، نظرًا لأن الرسوخ التنظيمي يتنبأ بشكل أفضل بسلوك المُعلمين أو الاحتفاظ بهم في المدرسة بما يفوق الرسوخ المُجتمعي.

ثانيًا: مفهوم الرسوخ التنظيمي:

يُعد الرسوخ التنظيمي أحد أنواع الرسوخ الوظيفي، ويُطلق عليه الرسوخ داخل بيئة العمل؛ وهو يتناول العوامل التنظيمية الَّتي تُؤثر على ارتباط الفرد بمُؤسسته وعدم الرغبة في ترك العمل فيها(Wang, Wu & Tian, 2022, p.565).

يُعرف الرسوخ التنظيمي بأنَّه درجة اندماج المرؤوسين، وارتباطهم بوظيفتهم؛ مما يمنعهم من تركها(Nafei, 2015, p.9)، كما يُعرف الرسوخ التنظيمي بأنَّه مجموعة القوى الَّتي تُؤثر على الاحتفاظ بالمرؤوسين داخل المُؤسسة، فالأفراد الَّذين يتمتعون بمُستوى أعلى من الرسوخ التنظيمي يجدون صعوبة أكبر في ترك مُؤسستهم (Dechawatanapaisal, 2017, p.697) .

ويُنظر إلى الرسوخ التنظيمي باعتباره مجموعة واسعة من العوامل الَّتي تُؤثر على قرار الفرد بالبقاء في المُؤسسة(Jolly & Self, 2020, p.418)، كما يُقصد بالرسوخ التنظيمي تمسك الفرد بعمله داخل مُؤسسة ما واحتفاظه به مهما كانت الظروف، ويعزو ذلك إلى مجموعة من العوامل التنظيمية(داخل بيئة العمل)، تتمثل في إحساس الفرد بالتوافق والمُلاءمة بين أهدافه وخططه المُستقبلية مع أهدافه الوظيفية وثقافة المُؤسسة الَّتي يعمل بها، إضافة إلى ما يُكونه من علاقات وروابط رسمية وغير رسمية داخل بيئة العمل وكذلك إدراكه لحجم الخسائر المُترتبة على تركه للعمل(أبو أحمد، ٢٠٢٢، ص٢٠٤).

كما يُقصد بالرسوخ التنظيمي مجموعة القوى الَّتي تجعل المرؤوسين يشعرون بالارتباط والانتماء للمُؤسسة، الأمر الَّذي يجعل من الصعب عليهم ترك العمل بها(Sheidaee, Philsoophian & Akhavan, 2022, p.423)، فالرسوخ التنظيمي هو بِناء مُؤلف من مجموعة من القُوى السياقية والإداركية الَّتي تُحافظ على المرؤوسين في مُؤسستهم الحالية (Muehlhausen, Spurk, Hirschi, & Sandmeier, 2023, p.161) .

واستنادًا إلى ما سبق ومن خلال تحليل التعريفات السابقة للرسوخ التنظيمي؛ فإنه يُمكن استخلاص أهم خصائص الرسوخ التنظيمي للمُعلمين على النحو الآتي:

- يُعد الرسوخ التنظيمي بمثابة أداة للتنبؤ بنية المُعلمين إما البقاء في المدرسة أو تركها.
- يُمثل الرسوخ التنظيمي انعكاسًا لقرارات المُعلمين؛ للقيام بالمشاركة في كافة أعمال المدرسة بشكل دوري ومُستمر أو الانسحاب من المدرسة.
- يُعد الرسوخ التنظيمي طريقة غير مُباشرة لتخفيض تكاليف دوران العمل.
- يُركز الرسوخ التنظيمي على العوامل الداخلية الَّتي تصون المُعلم في عمله، وتتمثل هذه العوامل في التوافق بين المُعلم والوظيفة، والروابط داخل المدرسة، والخسائر المُترتبة على ترك العمل.
- يعتبر الرسوخ التنظيمي مُحاولة لفهم العوامل الَّتي تجعل المُعلمون يستمرون ويبقون في العمل.

ثالثًا: أهمية تعزيز الرسوخ التنظيمي:

يُعد الرسوخ التنظيمي نظرية مُنظمة لدراسة الأساليب أو الطرق الَّتي يُمكن من خلالها الاحتفاظ بالمرؤوسين بالمُؤسسة(Jamshaid & Malik, 2018, p.40)، فالرسوخ التنظيمي مُؤشر قوي للاحتفاظ بالمرؤوسين أكثر من مُجرد الشعور بالالتزام أو الرضا الوظيفي، حيث أنَّه يتضمن تصور للقوى المُختلفة الَّتي يُمكن أنَّ تربط الأفراد بمُؤسستهم، ولا يقتصر على مشاعر الارتباط أو المودة (Muehlhausen, Spurk, Hirschi, & Sandmeier, 2023, p.161) .

ويُمثل الرسوخ التنظيمي أداة مُهمة للتنبؤ بسلوكيات المُواطنة التنظيمية والأداء الوظيفي لدى المرؤوسين، فالرسوخ التنظيمي له دور كبير في تعزيز سلوكيات المُواطنة التنظيمية لدى المرؤوسين، حيث أنَّ المرؤوسين الَّذين لديهم مُستوى عالٍ من الرسوخ التنظيمي، سيُظهرون مُمارسة أعلى نسبيًّا لسلوكيات المُواطنة التنظيمية مُقارنة بأولئك الَّذين هم أقل رسوخًا(Fatima, Shafique, Qadeer & Ahmad, 2015, p.424)، وهذا يتفق مع دراسة كانتين، كانتين، و جورليك (Kanten, Kanten, & Gurlek, 2015, p.1360) الَّتي أكدت على أنَّ الأفراد الَّذين لديهم مُستوى عالٍ من الرسوخ التنظيمي يكونوا أكثر انخراطًا في العمل لأداء وظائفهم بشكل أفضل، ولا يميلون للتغيب عن العمل، ولديهم رغبة عالية في مُمارسة السلوكيات التنظيمية الإيجابية، كما لديهم قدرة أعلى على التكيف مع البيئة المُحيطة بالمُؤسسة.

ويُعد الرسوخ التنظيمي من أبرز المُتغيرات السلوكية الَّتي سُلطت عليها الأضواء في السنوات الأخيرة، حيث أكدت نتائج العديد من الدراسات الأهمية الواضحة للرسوخ التنظيمي، ومن هذه الدراسات دراسة أكايا و كازيشفيلي (Akkaya & Kazaishvili, 2023, p.253) الَّتي توصلت إلى أنَّ الرسوخ التنظيمي يُؤثر على تحقيق النجاح الوظيفي، كما أكدت دراسة مالك، شحور، أمين، و شاهد (Malik, Shahwar, Amin & Shahid, 2023, p.16) على أنَّ للرسوخ التنظيمي تأثير مُباشر على تحفيز المرؤوسين، في حين أكدت دراسة أحمد، شاه، ميمون، كاكاخيل، و ميرزا (Ahmad, Shah, Memon, Kakakhel & Mirza, 2023, p.26263) على أنَّ الرسوخ التنظيمي يُؤثر بشكل إيجابي على تحقيق رفاهية المرؤوسين.

وتوصلت دراسة أمبوفو(Ampofo, 2020, p.254) إلى أنَّ الرسوخ التنظيمي يتنبأ بالالتزام العاطفي لدى المرؤوسين، كما توصلت نتائج دراسة قمر و سومرو (Qamar & Soomro, 2023, p.2) إلى أنَّ الرسوخ التنظيمي يُؤدي إلى المُشاركة في العمل والرضا الوظيفي والالتزام العاطفي، وهذا يتفق مع دراسة تشانغ، فو، هوانغ، و تشن (Chang, Fu, & Huang, & Chen, 2023, p.16) الَّتي توصلت إلى أنَّ الرسوخ التنظيمي له تأثير إيجابي على الالتزام التنظيمي.

وبذلك فالرسوخ التنظيمي يُسهم في ضمان استمرار الأفراد بالمُؤسسة والاحتفاظ بالكفاءات والخبرات والعناصر المُتميزة منهم، وخاصة ذوي المهارات والتخصصات النادرة، مما ينعكس على تحسين رضاهم الوظيفي، وزيادة التزامهم التنظيمي، وتعزيز ولائهم، وانتمائهم إلى بيئة العمل، فضلًا عن دعم سلوكيات العمل المُبتكرة(Dehkordi, Esfahan & Aghadavood, 2023, p.3) .

ويُؤدي تعزيز الرسوخ التنظيمي إلى رفع الروح المعنوية لدى المرؤوسين وزيادة حماسهم للقيام بالأعمال المطلوبة وتعزيز مُشاركتهم في تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات، فضلًا عن نشر ثقافة العمل بروح الفريق الواحد، وتغيير تصوراتهم حول مُتطلبات وظيفتهم، وتعزيز الروابط التنظيمية الجيدة داخل بيئة العمل، وتحفيزهم على التصرف بشكل استباقي وبذل مزيد من الجهد لتطوير أدائهم، والارتقاء بمُؤسستهم، وتحسين سُمعتها التنظيمية(Mehmood, Malik, Akhtar, Faraz & Memon, 2021, p.1426).

كما يُسهم تعزيز الرسوخ التنظيمي بشكل كبير في تقليل المشاعر السلبية الناتجة عن الأحداث غير السارة في بيئة العمل، فهو استراتيجية فعالة لتحسين العلاقات بين المرؤوسين من جهة ومع رؤسائهم من جهة أخرى(Nafei, 2015, p.21)، وفي هذا الصدد أكدت دراسة محمود، مالك، نداراجا، و أختار(Mehmood, Malik, Nadarajah & Akhtar, 2023, p.186) على أنَّ الرسوخ التنظيمي يُؤثر سلبًا على السلوكيات المُضادة للإنتاجية، ومن ثم فإن تعزيز الرسوخ التنظيمي في بيئة العمل ينتج عنه انخفاض العديد من الظواهر والسلوكيات السلبية وفي مُقدمتها الغياب والتسرب الوظيفي والتأخر والتهرب من أداء العمل.

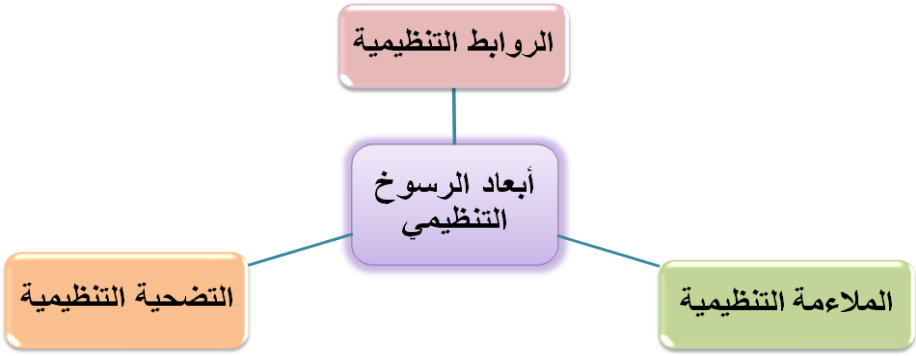
وتتمثل أهمية الرسوخ التنظيمي في كونه يُسهم في تقليل مُعدل الدوران الوظيفي(Ayuningtyas, Wibowo & Samosir, 2020, p.71)، إذ أنَّه كلما ارتفع مُستوى الرسوخ التنظيمي كلما انخفض مُعدل الدوران الوظيفي، وكلما أصبحت عملية مُغادرة العمل أصعب(Sheidaee, Philsoophian & Akhavan, 2022, p.429).

مما سبق يتضح أهمية تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المُعلمين، حيث يُؤدي الرسوخ التنظيمي إلى تقليل مُعدل دوران العمل؛ وتقليل الاحتراق الوظيفي، وتحقيق الرضا الوظيفي، والاحتفاظ بالمُعلمين، وتعزيز الروابط التنظيمية والعاطفية بينهم، ومن ثم الشعور بالاستقرار الوظيفي.

وبذلك أصبح تعزيز الرسوخ التنظيمي مطلبًا مُهمًا لجميع المُؤسسات وخاصة المُؤسسات التعليمية، بما ينعكس إيجابيًّا على أداء تلك المُؤسسات التعليمية، كما أنَّ للرسوخ التنظيمي العديد من الآثار الإيجابية المُتنوعة على المدرسة وإنتاجيتها ومُخرجاتها، فهو يعمل على الحد من التسرب الوظيفي، ورفع الروح المعنوية وزيادة الحماس لدى المُعلمين، وتعزيز روح الإيثار والمُبادرة والعمل الجماعي والتعاوني، وتعزيز الثقة والعلاقات الإنسانية والمهنية بين المُعلمين، وتحسين المُناخ والبيئة الاجتماعية والنفسية بالمدرسة، ومن ثم تحسين جودة الأداء والحياة الوظيفية للمُعلمين، وتحسين كفاءة المدرسة وسمعتها التنظيمية.

رابعًا: أبعاد الرسوخ التنظيمي:

يُعد الرسوخ التنظيمي أحد الركائز الأساسية اللازمة لضمان نجاح المدارس في تحقيق أهدافها، وتعزيز قدراتها التنافسية؛ حيث يُسهم الرسوخ التنظيمي في تحقيق الأمان الوظيفي للمُعلمين، ويُساعدهم على تحقيق أهدافهم الوظيفية، وتعزيز سلوكياتهم الإيجابية نحو العمل، وارتفاع مُستوى طموحهم، وتعزيز استقرارهم النفسي والاجتماعي والاقتصادي؛ مما يُشجعهم على مُضاعفة جهودهم لتحقيق الأهداف المدرسية، والعطاء المُستمر لمُواجهة التحديات المُختلفة، والبحث عن حلول مُبتكرة للمُشكلات المدرسية(عطية، ٢٠٢٣، ص١٤٠)، وبمُراجعة العديد من الدراسات والبحوث المُختلفة؛ للوقوف على أبعاد الرسوخ التنظيمي؛ اتضح أنَّ غالبية الدراسات اتفقت على أنَّ هناك ثلاثة أبعاد أساسية للرسوخ التنظيمي؛ يُمكن توضيحها من خلال الشكل التالي:



شكل(٢) يُوضح أبعاد الرسوخ التنظيمي(الشكل من إعداد الباحثة)

ويُمكن تناول هذه الأبعاد بالتفصيل على النحو الآتي:

(١) الروابط التنظيمية Organizational Links :

تُعد الروابط التنظيمية أحد الأبعاد الأساسية للرسوخ التنظيمي، وتُعرف الروابط التنظيمية بأنَّها العلاقات الَّتي يُكونها الفرد مع الأفراد الآخرين داخل مُؤسستهم (Jolly & Self, 2020, p.418)، وتشمل هذه الروابط شبكة العلاقات الرسمية وغير الرسمية بين الفرد، وزملائه، ومجموعات العمل، والرؤساء، والمُشرفين، والمُؤسسة ككل (Esterlitaa & Purbab, 2019, p.851).

وتُشير الروابط التنظيمية إلى العلاقات الرسمية وغير الرسمية الَّتي يُكونها الفرد مع زملائه أو أي فرد في المُؤسسة والَّتي تنشأ بطبيعتها من خلال العمل داخل المُؤسسة(Wang,Wu & Tian, 2022, p.565)، وكلما زاد عدد الروابط التنظيمية؛ كلما زاد ارتباط الأفراد بالعمل وبالمُؤسسة الَّتي يعملون بها، وكلما كانوا أكثر رسوخًا وأقل احتمالًا لترك العمل بالمُؤسسة(Peltokorpi, Allen & Froese, 2015, p.294)، ومن ثم يُمكن تعريف الروابط التنظيمية بأنَّها العلاقات الرسمية وغير الرسمية بين المُعلم وأعضاء المُجتمع المدرسي، كالعلاقات المُتبادلة بين المُعلم والمُعلمين الآخرين بالمدرسة، فتكوين مزيد من الروابط التنظيمية يُؤدي إلى تقليل مُعدلات ترك العمل، ويجعل من الصعب على المُعلمين مُغادرة المدرسة والتحول إلى غيرها.

وتتمثل الروابط الرسمية في الانضمام لمجموعة عمل مُعينة، أما بالنسبة للروابط غير الرسمية فتتمثل في أصدقاء العمل والمعارف الَّتي يكتسبها الأفراد داخل المُؤسسة، بالإضافة إلى الروابط المهنية الَّتي يُمكن اكتسابها من خلال المُؤسسة الَّتي يتم العمل بها، وبُناءًا على ذلك كلما ارتفع مُستوى تلك الروابط داخل المُؤسسة كلما أدى ذلك إلى تعزيز الرسوخ التنظيمي(Zainuddin & Noor, 2019, p.1021).

ومن ثم فإنَّ الروابط التنظيمية كأحد أبعاد الرسوخ التنظيمي تُساعد في تشجيع المُعلمين على البقاء في عملهم، سواء كانت هذه الروابط روابط تنظيمية رسمية ناتجة عن الانضمام إلى مجموعة عمل مُعينة، أو روابط تنظيمية غير رسمية تمثلت في أصدقاء العمل والمعارف الَّتي اكتسبها المُعلمين داخل العمل، أو روابط مهنية اكتسبها المُعلمين داخل المدرسة، وكلما زاد عدد هذه الروابط، كلما زاد ارتباط المُعلم وانتمائه للمدرسة، فالمُعلم الَّذي لديه علاقات قوية مع زملائه في العمل سوف يكون لديه رغبةً قويةً للبقاء في مدرسته؛ لذا يجب تعزيز الروابط التنظيمية بين المُعلمين وتشجيعهم على تكوين علاقات تنظيمية جديدة، والتعاون بشكل إيجابي مع زملائهم، والمُشاركة في فرق العمل داخل المدرسة، فضلًا عن المُشاركة في مُختلف الفعاليات الَّتي تُنظمها المدرسة.

(٢) المُلاءمة التنظيمية Organizational Fit :

تُعد المُلاءمة التنظيمية أحد أبعاد الرسوخ التنظيمي، وهي تُعبر عن درجة التشابه والتوافق بين الثقافة الفردية والثقافة التنظيمية، والتقارب بين القدرات الفردية للمرؤوسين والمُتطلبات التنظيمية(Nafei, 2015, p.10)، كما تُعرف المُلاءمة التنظيمية بأنَّها التقارب والتوافق بين مهارات الفرد وقدراته والمهام والمسئوليات المُرتبطة بوظيفة مُعينة (Jolly & Self, 2020, p.418) .

وتُشير المُلاءمة التنظيمية إلى درجة توافق قدرات الفرد واهتماماته مع الأهداف التنظيمية(Amoah, Annor & Asumeng, 2021, p.637)، ومن ثم يُمكن تعريف المُلاءمة التنظيمية بأنَّها درجة التوافق بين القيم الشخصية للمُعلم وأهدافه المهنية وخططه المُستقبلية مع ثقافة المدرسة ومُتطلبات مهامه الوظيفية.

وفي هذا الصدد أكدت دراسة زين الدين و نور (Zainuddin & Noor, 2019, p.1020) على أنَّه كلما زاد التوافق بين قيم الفرد وأهدافه المهنية وخططه المُستقبلية مع

مُتطلبات وظيفته الحالية في المُؤسسة، كلما زادت المُلاءمة بين الفرد والمُؤسسة وأصبح أكثر ارتباطًا بها، فالفرد الَّذي يتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من التوافق مع المُؤسسة سيكون من الصعب عليه مُغادرة المُؤسسة وترك العمل بها.

ومن ثم فالمُلاءمة التنظيمية كأحد أبعاد الرسوخ التنظيمي تُساعد على تمسك المُعلم بمدرسته واستمرار بقاءه فيها؛ لذا لابد أنَّ يكون هناك قدر من التوافق والانسجام بين قدرات المُعلمين ومهاراتهم وإمكاناتهم المُختلفة وأهدافهم المُستقبلية مع طبيعة العمل داخل المدرسة والمهام والمسئوليات المنوطة بهم، فالمُعلمين الَّذين يشعرون بتوافق أهدافهم وقيمهم مع أهداف المدرسة وقيمها؛ يستطيعون التكيف مع وظائفهم، ويزداد التزامهم التنظيمي وارتباطهم بعملهم، ويُحققوا مُستويات عالية من الأداء في مجال عملهم.

(٣) التضحية التنظيمية Organizational Sacrifice :

تُمثل التضحية التنظيمية أحد الأبعاد الأساسية للرسوخ التنظيمي، وتُشير التضحية التنظيمية إلى تكلفة الفوائد المادية والنفسية الَّتي يتحملها الأفراد حاليًّا أو مُستقبلًا نتيجة ترك الوظيفة، مثل التضحية بزملاء العمل والمُكافآت والترقية,Esterlitaa & Purbab, 2019) (p.851، فالتضحية التنظيمية هي الفوائد والمُكافآت الَّتي تم الحصول عليها من العمل بالمُؤسسة، والَّتي يتم مُصادرتها عند مُغادرة المُؤسسة (Amoah, Annor & Asumeng, 2021, p.637).

ويُقصد بالتضحية التنظيمية مجموعة الفوائد المُحتملة الَّتي يجب على الفرد أنَّ يتخلى عنها إذا ترك العمل الحالي(Qamar & Soomro, 2023, p.2)، فهي ما يُواجه الأفراد من تضحيات أو خسائر مادية ونفسية عند خروجهم من المُؤسسة (MA & LU, 2023, p.276) .

وتعكس التضحية التنظيمية المزايا المُدركة الَّتي قد يتخلى عنها الأفراد إذا تركوا المُؤسسة، وتعمل هذه المزايا معًا على تحفيز الأفراد على البقاء في المُؤسسة(Mehmood, Malik, Nadarajah & Akhtar, 2023, p.185)، ومن ثم يُمكن تعريف التضحية التنظيمية بأنَّها التكاليف المادية والنفسية المُتاحة حاليًّا والمُتوقع وجودها مُستقبلًا، والَّتي سيفقدها المُعلم عند مُغادرة المدرسة.

ومن ثم فإنَّ التضحية التنظيمية كأحد أبعاد الرسوخ التنظيمي تُمثل المزايا المادية والمعنوية الَّتي تُقدمها المدرسة، والَّتي سيفقدها المُعلم عند تركه العمل بها، وتشمل هذه المزايا؛ الحوافز والمُكافآت والبدلات والامتيازات والمعاشات والتأمينات وفرص الترقي الوظيفي فضلًا عن تقديم الرعاية الصحية والدعم النفسي والتنظيمي، وكلما زادت المنافع والمزايا الَّتي سيفقدها المُعلم عند ترك مدرسته، كلما زاد تمسكه بعمله، وزادت صعوبة إنهاء عمله في المدرسة، الأمر الَّذي يُؤدى بدوره إلى زيادة ارتباطهم بالمدرسة وتعزيز رسوخهم التنظيمي.

وبمراجعة الأبعاد السابقة يتضح أنَّ الرسوخ التنظيمي يقوم على ثلاثة أبعاد أساسية هي: الروابط التنظيمية المُتمثلة في العلاقات الرسمية وغير الرسمية بين المُعلم وأعضاء المُجتمع المدرسي، بالإضافة إلى المُلاءمة التنظيمية المُتمثلة في التوافق بين القيم الفردية للمُعلم وأهدافه المُستقبلية مع القيم التنظيمية للمدرسة وأهدافها، فضلًا عن التضحية التنظيمية المُتمثلة في المزايا المادية والمعنوية الَّتي تُقدمها المدرسة والَّتي سيفقدها المُعلم عند تركه العمل بها، ومن ثم فكلما زادت الروابط التنظيمية داخل المدرسة كان من الصعب التخلي عن تلك الروابط وترك المدرسة، كما أنَّه كلما توافقت أهداف المُعلم مع أهداف المدرسة كلما تولدت لديه الرغبة في المُحافظة على عمله وبذل أعلى درجات الجهد للبقاء فيه، وكلما زادت التضحيات والخسائر التنظيمية الَّتي سيتكبدها المُعلم عند تركه وظيفته الحالية؛ زادت صعوبة تركه للعمل داخل مدرسته وزاد تمسكه وبقاءه بها؛ لذا فإنَّ هذه الأبعاد الثلاثة تتكامل مع بعضها لتعزيز ارتباط المُعلمين بوظيفتهم، وزيادة رغبتهم في الاستمرار بها، وتحفيزهم على البقاء في مدرستهم وعدم تركها، وتقليل مُعدل دوران العمل، وزيادة الرضا الوظيفي؛ بما ينعكس على تحقيق مُستويات أداء مُرتفعة.

المبحث الثاني: الأُطُر الفكرية للقيادة الرنانة في المُؤسسات التعليمية:

تسعى المُؤسسات التعليمية إلى الحفاظ على قدراتها التنافسية، وتحقيق الريادة والتميز، وفي ظل التغيرات الكبيرة والتقدم التكنولوجي الهائل الَّذي يفرض تحديات كبيرة في ظل مُستقبل أكثر غموضًا، وعليه فقد أصبحت الحاجة ماسة لوجود قيادات رنانة وفعالة قادرة على إدارة وفهم مشاعر المُعلمين وتحفيزهم وقيادتهم من أجل التطوير والتغيير وتوفير

بيئة داعمة مُحفزة وآمنة ومُشجعة للعمل الجماعي؛ مما ينعكس إيجابيًّا على سلوكيات المُعلمين ويجعلهم أكثر رسوخًا وبقاءًا بمدرستهم، وسوف يعرض هذا المبحث القيادة الرنانة من حيث: النشأة، والتعريف، والخصائص، والأهمية، والأساليب والأبعاد، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: نشأة القيادة الرنانة:

تعود البدايات الأولى لظهور الاهتمام بموضوع القيادة الرنانة إلى ما قدمه دانيال جولمان، ريتشارد بوياتزيس، آني ماكي (Daniel Goleman & Richard Boyatiz & Annie McKee) عام٢٠٠٢م في كتابهم "القيادة البدائية" "Primal Leadership"، حيث قاموا بتحليل دور الذكاء العاطفي في القيادة، وتعرفوا على كيفية تكوين العلاقات الرنانة من خلال الذكاء العاطفي، ثم توسع الاهتمام بهذا المفهوم بالتزامن مع تزايد التحديات الَّتي تُواجه المُؤسسات المُعاصرة، حيث قُدم أول كتاب في القيادة الرنانة من قبل ريتشارد بوياتزيس، آني ماكي(Richard Boyatiz & Annie McKee) بعنوان "القيادة الرنانة" "Resonant Leadership" الصادر عام٢٠٠٥م، والَّذي وضح مدى فعالية القادة عند استخدام ذكائهم العاطفي لبناء الأمل المُشترك والرحمة، واليقظة في علاقاتهم مع مرؤوسيهم، وتم تحديد الخطوط العريضة للقادة للحفاظ على المشاعر الإيجابية في مكان العمل(Boyatzis, Smith, Oosten & Woolford, 2013, p.20)، وقد أكدت دراسة بوياتزيس و ماكي(Boyatzis & McKee, 2006, p.16) على أنَّ القادة الرنانون يتناغمون مع من حولهم، ويُؤدي هذا التناغم إلى عمل الأفراد بشكل مُتزامن مع بعضهم البعض، فهولاء القادة يستطيعون خلق صدى لدى المرؤوسين من خلال تطوير الذكاء العاطفي وخلق الأمل في مُواجهة الخوف واليأس، كما أنَّهم يُحركون المرؤوسين بقوة وعاطفة لضمان قدرتهم على الحفاظ على الرنين أكثر وقت مُمكن، فالطريق إلى تكوين الرنين يتم من خلال اليقظة والأمل والرحمة من أجل قيادة فعالة ومُستدامة.

وجدير بالذكر فإنَّ مفهوم القيادة الرنانة مبني على نظرية التبادل الاجتماعي(SET)؛ والَّتي تفترض أنَّ الأفراد يميلون إلى المُعاملة بالمثل في كيفية إعطائهم مُعاملة مُعينة من أجل الحفاظ على توازنهم الاجتماعي، لذلك يُمكن القول أنَّه عندما يُمارس القادة الرنانون الذكاء العاطفي في مُعاملة مرؤوسيهم لتحقيق أفضل النتائج، فإنَّ المرؤوسين يتبادلون هذه

المعاملة من خلال إظهار الالتزام تجاه المُؤسسة (Hassan & Qureshi, 2019, p.330)، وطبقًا لهذه النظرية فإنَّ القادة والمرؤوسين يُشكلون علاقة تبادلية مع بعضهم البعض، فالقادة الرنانون يُرشدون مرؤوسيهم من خلال تزويدهم بالمشاعر العاطفية اللازمة للتعامل مع الضغوط والمُشكلات الَّتي تُواجههم، مثل هذه المشاعر الإيجابية تُمكن المرؤوسين من البقاء مُتحفزًا ومُنخرطًا في العمل، مما يُؤدي إلى ارتفاع مُستوى أداء العمل(Gaan & Shin, 2022, p.4)، ومن ثم فالمُعلمون عندما يتوقعوا ردود فعل إيجابية من قاداتهم فإنَّهم يقومون بسلوكيات مُفيدة للمدرسة، ويتبادلوا السلوك الإيجابي مع بعضهم البعض، فالتبادل هو أساس العلاقات التنظيمية داخل المُجتمع المدرسي.

كما يرتبط مفهوم القيادة الرنانة بنظرية التعلم الاجتماعي(SLT)؛ والَّتي تفترض أنَّ الأفراد يتعلمون من بعضهم البعض من خلال التفاعلات الاجتماعية في البيئات التنظيمية، حيث يتعلم الأفراد احترام بعضهم البعض من خلال مُلاحظة سلوك القادة وزملائهم، كما أنَّهم يُقلدون السلوكيات الإيجابية الَّتي يُظهرها قادتهم (Tabche, Behery, & Bin Ahmad, 2022,p.3) ، ووفقًا لهذه النظرية فإنَّ المرؤوسين يميلون إلى مُحاكاة سلوك القائد الرنان، ويتعلمون منه إدارة مشاعرهم وعواطفهم وتنظيمها بشكلٍ فعالٍ (Gaan & Shin, 2022, p.4) ، ومن ثم فإنَّ طبيعة سلوك القائد الرنان تُؤثر على المُعلمين للقيام بأكثر مما يُريدون منهم القيام به، حيث يُحمس القائد الرنان المُعلمين ويُثيرهم عاطفيًا وفكريًا، انطلاقًا من فكرة أنَّ المُعلمين قابلين ومُستعدين للتعلم والإبداع، حيث يستطيع المُعلمون تعلم العديد من الأنماط السلوكية لمُجرد مُلاحظة وتقليد سلوك القائد، فهو بمثابة نموذج يُحتذى بسلوكياته.

كما يُعد نمط القيادة الرنانة إمتدادًا لنظرية العدوى العاطفية؛ والَّتي تعتمد على حقيقة أنَّ المشاعر الإيجابية للقادة الرنانين تكون مُعدية ولها صدى في المُؤسسة (Lenka & Tiwari, 2016, p.698) ، وتُدعم هذه النظرية أنَّ القادة الرنانين ينشرون المشاعر الإيجابية من مُنطلق أنَّ العواطف مُعدية، ومن ثم يكون لها صدى مُماثل في مرؤوسيهم، حيث يُظهر القادة مهارات التعامل مع الآخرين مثل دعم الفريق والإرشاد وبناء العلاقات، والقدرة على إشراك الآخرين في الأهداف التنظيمية، مما يُحفز الأفراد على الطموح وتقديم أفضل ما لديهم في جميع المواقف لتحقيق النتائج المرجوة (Tiwari &Lenka, 2015,

(p.119 ، ومن ثم فالقائد الرنان يُدير مشاعر المُعلمين بالاعتماد على نظرية العدوى العاطفية، حيث أنَّ مشاعر القادة تنتشر لتصل إليهم مما يُحسن من أدائهم.

ثانيًا: مفهوم القيادة الرنانة:

تُعرف القيادة الرنانة بأنَّها القدرة على التصرف بالشكل الصحيح في جميع الظروف سواء المُستقرة أو غير المُستقرة، وإعطاء المرؤوسين الإلهام والأمل والتفاؤل والابتعاد عن الشعور بالإحباط والفشل من أجل الوصول إلى الأهداف المُخطط لها (Taner & Aysen, 2013, p.595) .

ويُنظر إلى القيادة الرنانة على أنَّها قيادة ذات التركيز العلائقي، تهدف إلى تحقيق بيئات عمل إيجابية تُعزز مُشاركة المرؤوسين وتُؤدي إلى تحقيق أكبر قدر من الكفاءة والإنتاجية والرضا الوظيفي (Laschinger, Cummings, Wong & Grau, 2014, p.7) .

كما تُعرف القيادة الرنانة بأنَّها سلوك القائد الَّذي يتصف بالذكاء العاطفي والتناغم مع عواطف المرؤوسين من حوله، وإدارة عواطفهم بشكلٍ فعالٍ لبناء علاقات قوية بينهم وخلق مُناخ يسوده الثقة والتفاؤل(Bawafaa, Awong & Laschinger, 2015, p.614).

وعرف الحكيم، السكافي، و العبيدي(٢٠١٦، ص٢١١) القيادة الرنانة بأنَّها التأثير في الآخرين من خلال السلوكيات الإيجابية الَّتي يُمكنها غرز مبادئ الثقة والأمل والتفاؤل والرحمة بين القادة والمرؤوسين، والسعي إلى تحقيق الأهداف الَّتي يُمكنها توفير السعادة والرفاهية لجميع هؤلاء المرؤوسين وجعلها راسخة في أذهانهم، وغالبًا ما تكون ذات صدى ورنة في ذاكراتهم وتفكيرهم وعملهم.

ويُقصد بالقيادة الرنانة أنَّها نوع من القيادة يعتمد على أسلوب المُبادرة الاجتماعية يتضمن الاستفادة من المشاعر الإيجابية لإلهام المرؤوسين واستخراج أفضل ما لديهم في جميع الظروف(Alhilawy, Aljanabi & Bareas, 2020, p.14766).

كما يُقصد بالقيادة الرنانة أنَّها أسلوب القيادة العلائقية المُتجذرة في الذكاء العاطفي؛ والَّتي تتضمن التعاطف والسعي لتحقيق التوازن بين مشاعر القائد ومشاعر المرؤوسين من أجل بِناء الانسجام مع بعضهم البعض وتحقيق أهداف مُشتركة (Gaan & Shin, 2022, p.2) .

واستنادًا إلى ما سبق، ومن خلال تحليل التعريفات السابقة للقيادة الرنانة؛ فإنَّه يُمكن استخلاص ما يلي:

- تُعد القيادة الرنانة نمط قيادي يعتمد على الذكاء العاطفي لتحفيز وتشجيع المُعلمين وتلبية طموحاتهم واستخراج أفضل ما لديهم لتحقيق أفضل النتائج.
- تُمثل القيادة الرنانة إحدى الأساليب الإيجابية الَّتي تُساعد على تصحيح مسارات العمل الوظيفي وتجعلها تبتعد عن الانحرافات السلوكية في العمل.
- تعتمد القيادة الرنانة على العاطفة والعقل وإحداث التوازن بينهم للتوصل إلى قيادة إيجابية تعمل بشكلٍ فعالٍ في تحقيق الأهداف.
- تُعد القيادة الرنانة أسلوب يعتمد على العلاقات الإيجابية بين المُدير والمُعلمين من أجل تحقيق نتائج العمل الفعالة، والَّتي يُمكن أنَّ يكون لها رنة وصدى في أذهان الآخرين.
- تُعتبر القيادة الرنانة شكل من أشكال القيادة العلائقية؛ الَّتي تُركز على قدرة مُدير المدرسة على دعم العلاقات الإيجابية مع المُعلمين، وتشجيع العمل الجماعي.

ثالثًا: خصائص القيادة الرنانة:

تُعَبِر القيادة عن مجموعة من الإجراءات والسلوكيات والممارسات الَّتي يُؤثر بُمقتضاها شخص في بقية أعضاء الجماعة لتحقيق هدف مُشترك بينهم، ولتحقيق تلك الممارسات يجب أنَّ يتمتع القائد بالعديد من السمات المُميزة (Zuwefa, Syaifuddin & Faris, 2023, p.84).

وتُعد القيادة الرنانة قيادة على مُستوى عالٍ من الذكاء العاطفي، حيث يتناغم القادة مع مشاعر مرؤوسيهم من خلال إدارة عواطفهم ومشاعرهم لبناء علاقات ودية مع بعضهم البعض بشكلٍ فعالٍ، وتهيئة مُناخ إيجابي يُحفز على الاندماج والانغماس التنظيمي (Lee & Ryu, 2017, p.46) ، ومن ثم تختلف سمات وخصائص القيادة الرنانة عن خصائص وسمات أنماط القيادة الأخرى في كيفية تشجيع وتحفيز أداء المُعلمين، فالقيادة الرنانة تُركز على كيفية تمكينهم وتنشيطهم وحشد جهودهم للمشاركة بنشاط نحو التطوير التنظيمي.

ويتصف القادة الرنانون بأنَّهم مُتعاطفون وعاطفيون ومُلتزمون ولديهم القدرة على قراءة وفهم الأفراد بدقة، كما أنَّهم يتحكمون في عواطفهم وعواطف الآخرين للحصول على أفضل

النتائج في كل موقف، فضلًا عن منحهم الأمل والشجاعة للتحرك نحو مُستقبل جديد ومُثير(Dabral, Arijit & Purohit, 2023, p.124)؛ لذا فالقادة الرنانون قادرون على إلهام مرؤوسيهم للتصرف بطريقة تُؤدي إلى أفضل النتائج (El-Sayed, Abo Gad, El Sayed & Eid, 2023, p.2643)، وبذلك فالقائد الرنان مُلهم ومُتناغم بشكل أصيل مع الذات والآخرين، ولديه مشاعر مُعدية تُؤثر على كل من حوله.

ويتميز القادة الرنانون بأنَّهم مُستيقظون، وقادرون على التناغم مع أفكار وعواطف الآخرين، والعمل بشكل مُتزامن مع بعضهم البعض، وإدارة مشاعرهم ومشاعر الآخرين، فهم يُكرسون الوقت لفهم مشاعر الآخرين جيدًا، كما إنَّهم مُتفائلون ولكنهم واقعيون، ويُحاولون قراءة الأفراد والمجموعات بدقة لبناء علاقات قوية وإيجابية ومُستدامة معهم، تُؤدي إلى مُناخ تنظيمي مُثير(Kawatra & Bharti, 2016, p.p 265-264)؛ لذا فمن أهم سمات القادة الرنانين أنَّهم مُتعاطفون ومُتناغمون مع أنفسهم ومع مرؤوسيهم، ويُراعون احتياجاتهم وتوقعاتهم، وينشرون المشاعر الإيجابية بينهم؛ لتحفيزهم وتوجيه جهودهم نحو تحقيق الأهداف المُشتركة.

وإذا كان الذكاء العاطفي الصفة الأساسية والمُسيطرة على نمط القيادة الرنانة، فإنَّ الخصائص الرئيسية للقيادة الرنانة تتمثل في الوعي الذاتي والتحكم الذاتي والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات (Aklil, Perizade, Hanafi & Bemby, 2021, p.368; Thomas, 2021, p.4)، ويُمكن تناول هذه الخصائص بالتفصيل على النحو الآتي:

(١) **الوعي الذاتي:** تُركز القيادة الرنانة على وعي ومعرفة القائد لعواطفه وإدراك مشاعره، ومعرفة جوانب قوته وجوانب ضعفه، مما ينعكس أثره على ثقته بنفسه وتقديره لذاته، وهذا يخلق علاقة مُتناغمة مع أعضاء الفريق، فالقادة الرنانون قادرون على تهيئة بيئة صحية تُعزز نمو المُؤسسة(Sinha, 2022, p.32)، ومن ثم فالقائد الَّذي يعرف نقاط القوة والضعف في شخصيته، قادرٌ على استثمار نقاط قوته والتغلُّب على نقاط ضعفه وإصلاحها، فاتخاذ القرارات السليمة لا يتوقف على الذكاء العقلي والمعرفة العلمية فحسب بل تعتمد تلك القرارات على معرفة الذات، حيث تتجلى الحاجة للقائد الَّذي لا تتحكم عواطفه في سلوكياته وقراراته، بل يستفيد من تلك العواطف في قيادة نفسه وقيادة المُعلمين.

(٢) **التحكم الذاتي:** تعتمد القيادة الرنانة على قدرة القائد على التحكم في عواطفه، فالقادة الرنانون قادرون على إدارة الانفعالات الوجدانية، والتعبير عنها بطريقة مقبولة، والتحكم في الرغبات والانفعالات السلبية، وتحويلها إلى انفعالات إيجابية وتحقيق مُستويات عالية من اليقظة وتحمل المسئولية والمُرونة والتكيف في مُواجهة التغييرات(Sinha, Gautam, & Supkar, 2021, p.65)؛ لذا يعمل القادة الرنانون بانسجام مع المُعلمين من خلال تبادل أفكارهم والتواصل معهم، وهذا يُؤدي بدوره إلى التزام أكبر بالعمل وتحقيق فعالية أداء المُؤسسة ككل.

(٣) **الوعي الاجتماعي:** تعتمد القيادة الرنانة بشكل أساسي على الوعي الاجتماعي للقائد، فالقائد الرنان لديه القدرة على إدراك وفهم عواطف الآخرين وقراءة مشاعرهم والتفاعل معها ومعرفة حاجاتهم والاستجابة لها، حيث يُدرك القائد الرنان آلية عمل مُؤسسته والطريقة الَّتي تُدار بها، ويعتمد في ذلك على التناغم مع شعور الآخرين(Alhilawy, Aljanabi & Bareas, 2020, p.14767)، فالقائد الرنان لديه القدرة على تلبية احتياجات المُعلمين، والقيام بالأشياء الصحيحة في الوقت المُناسب.

(٤) **إدارة العلاقات:** تتصف القيادة الرنانة بإدارة العلاقات بين القائد والمرؤوسين، فالقائد الرنان لديه القدرة على تكوين علاقات طيبة إيجابية مع الآخرين، وهذه العلاقات تترك أثرًا إيجابيًّا على الآخرين، وتُساعدهم على التطور وإدارة التغيير، وتُشجع العمل الجماعي، وتفهم تنوع وجهات نظرهم، وتعزيز رضاهم الوظيفي(Hassan & Qureshi, 2019, p.329)؛ لذا يتميز القائد الرنان بقدرته على إدارة الانفعالات الاجتماعية وتكوين روابط إيجابية مع المُعلمين والتفاعل الشخصي معهم وحل مُشكلاتهم، وحثهم على التصرف بصورة مرغوبة لإنجاز مهامهم الوظيفية.

باستقراء ما سبق يتضح أنَّ القيادة الرنانة تتمتع بالعديد من الخصائص الَّتي تُميزها عن غيرها من الأنماط القيادية الأخرى من أهمها الوعي الذاتي والتحكم الذاتي والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات، فخاصية الوعي الذاتي تُمكن القائد من اتخاذ القرارات الصائبة، وخاصية التحكم الذاتي تُساعده على ضبط النفس والتكيف مع المُتغيرات المُحيطة، أما

الوعي الاجتماعي تُزيد من وعي القائد بمشاعره ومشاعر المُعلمين، بينما خاصية إدارة العلاقات تُساعد القائد على إقامة علاقات ناجحة داخل وخارج المدرسة، وتتكامل هذه الخصائص مع بعضها البعض، حيث تُوجد علاقة وطيدة بين هذه الخصائص في التمكن من إدراك واستغلال المشاعر الذاتية ومشاعر المُعلمين؛ حتى يتفوق القائد في توجيه العلاقات الاجتماعية وتحسينها.

واستنادًا إلى ما سبق فإنَّه يُمكن إجمال أهم سمات وخصائص القائد الرنان؛ على النحو الآتي:

- امتلاك عقلية مُتميزة قادرة على التبصر والحكمة بفطنة كبيرة.
- امتلاك رؤية استشرافية لمُواجهة التغيرات المُحيطة، والاستجابة السريعة لها، والتعامل معها.
- القدرة على التأثير في سلوكيات المُعلمين وإقامة علاقات طيبة معهم والاستفادة من ردود أفعالهم ومشاعرهم.
- القدرة على إدارة الضغوط النفسية والاجتماعية وحل المُشكلات واتخاذ القرارات الصائبة.
- القدرة على تحفيز المُعلمين والعمل في انسجام معهم.
- القدرة على التحكم في مشاعره وانفعالاته؛ مما يجعله أكثر وعيًا وتوازنًا في التعامل مع مُعلميه.
- الوعي بإمكاناته ومهاراته وقدراته وتوجيهها لخدمة المدرسة.
- التكيف مع الظروف المُتغيرة باستمرار؛ مما يجعله أكثر قدرة على إحداث تغييرات بناءة في بيئة العمل.
- الشجاعة في مُواجهة الصعاب والمواقف المُعقدة، وحل الصراعات والنزاعات في بيئة العمل.
- المُرونة في التعامل مع المُعلمين، واحترام وجهات نظرهم، وتعزيز ثقتهم في أنفسهم.

يُستنتج مما سبق أنَّ القيادة الرنانة مُتعددة الخصائص والصفات، الَّتي تُشكل ملامح عامة لمدخل قيادي جديد يعتمد في أساسه على الذكاء العاطفي والتعاطف والعلاقات الإيجابية بين المُدير والمُعلمين، فهذه الصفات إذا توافرت في القيادات المدرسية سوف تُؤدي إلى إشاعة الثقافة الإيجابية وتُوجِد شعور ذا صدى ورنين في أذهان ونفوس المُعلمين، فالقادة الرنانون يُلهموا المُعلمين من خلال طريقة تفكيرهم الإيجابية ورؤيتهم الواضحة، كما إنَّهم يتعاطفون ويتناغمون مع من حولهم.

رابعًا: أهمية القيادة الرنانة:

تكمن أهمية القيادة الرنانة كونها تهتم بالدرجة الأولى بالمرؤوسين، فهي تُحقق لهم احترام الذات الإنسانية، وتمنحهم الشعور بالاستقلالية، والاعتراف بإنجازاتهم، وتقدير جهودهم وتقييم أعمالهم والتعاطف معهم(حاجى، فائق، ٢٠٢٣، ص٦١٤)، كما تُساعد القيادة الرنانة على تهيئة بيئة ديناميكية مليئة بالتحفيز والثقة المُتبادلة بين الأفراد، وهذا يُساعد على تمكينهم، ورفع معنوياتهم ورضاهم الوظيفي وتحسين أدائهم (Ghandehari, Abesy, Alvedari & Hozoori, 2022, p.175) .

وتقوم القيادة الرنانة بتقوية الروابط الاجتماعية بين القادة والمرؤوسين، حيث تُدعم مُمارسة القادة للذكاء العاطفي إدارة عواطف مرؤوسيهم، وتشجيعهم على إظهار السلوكيات المرغوب فيها اجتماعيًّا (Reynolds, Dias, Flores, Balsanelli, Gabriel & Bernardes, 2022, p.p.8-9) ، ومن ثم فالقادة الرنانون يتناغمون مع مشاعر المُعلمين وينقلونها في اتجاه عاطفي إيجابي، ويعملون في انسجام معهم، ويُفكرون ويتوجهون معهم نحو تحقيق أهدافهم.

ويلعب القادة الرنانون دورًا حاسمًا في خلق الصدى والتعاطف مع المرؤوسين، وإعادة تنشيطهم من خلال الرؤية المشتركة، والرحمة، والإيثار والمزاج الإيجابي (Lenka & Tiwari, 2016, p.p.700-701)، حيث يتعاطف القائد الرنان مع مُعلميه ويتناغم معهم ويُحفزهم مُعتمدًا على رؤيته الواضحة، وتفكيره الإيجابي، وذكائه العاطفي، ومهاراته التواصلية الفعالة، وقدراته في بناء الثقة وتقوية العلاقات، بالإضافة إلى ما يمتلكه من عواطف داخلية رنانة تكون ذات صدى ورنة وتأثير في المُعلمين(المصري، ٢٠٢٠، ص٦).

ومن ثم تُعد القيادة الرنانة مُهمة في جميع بيئات العمل المُختلفة، حيث أنَّ المُؤسسات على اختلاف أنشطتها وحجمها وفعاليتها تسعى للاستمرار والبقاء في ظل البيئات الديناميكية المُتسارعة الَّتي تشهدها، والتحديات الَّتي تُواجهها نتيجة التقدم التكنولوجي والعولمة، ومن ثم فإنَّ تطبيق نمط القيادة الرنانة من الأساليب الإيجابية الَّتي يُمكن أنَّ تدفع المدرسة إلى الأمام وتجعلها قادرة على مُواجهة هذه التحديات.

ويقوم القادة الرنانون بنشر ثقافة التعلم في المُؤسسة، وتحفيز المرؤوسين، وفهم احتياجات نموهم، ومُساعدتهم على تكوين الصورة المرغوبة للمستقبل(الرؤية المشتركة)، وتشجيعهم على تعلم الكفاءات المطلوبة لأداء أدوار جديدة، وإثارة المواقف الإيجابية والتفاني والالتزام بين المرؤوسين نحو أهداف التعلم، حيث يعمل القادة على تطوير الحالة المزاجية الإيجابية للمرؤوسين، بما يضمن تحقيق الانسجام والتفاعلات الودية بينهم(Chawla & Lenka, 2015, p.17).

تُوفر القيادة الرنانة فعالية طويلة المدى للقائد من خلال الحفاظ على بيئة عمل إيجابية مع مرور الوقت(Baker, 2015, p.623)، حيث تُلهم القيادة الرنانة الأفراد من خلال خلق الأمل والرؤية المُشتركة للمُستقبل القريب والبعيد، وإطلاق العنان لأقصى قدر من الإبداع والموهبة لدى مرؤوسيهم(Maheshwari, 2023, p.165).

وتتمثل المُهمة الأساسية للقائد الرنان في إيقاظ المشاعر الإيجابية لدى مرؤوسيه، والتناغم معهم من خلال نشر اليقظة الذهنية والأمل والرحمة، وتقديم إرشادات للتفسير والتفاعل العاطفي في مواقف مُعينة (Acuna, Parra-Merono & Bueno, 2014, p.146) .

واستنادًا إلى ما سبق تتجلى أهمية القيادة الرنانة في أنَّها تُمارس تأثيرات قوية في المُؤسسات المُختلفة، فقد تناولت دراسات عديدة تأثيرات ونتائج القيادة الرنانة على أداء المُؤسسة وأداء الأفراد العاملين بها، ويُمكن إجمال أهمية القيادة الرنانة على النحو الآتي:

(١)**تعزيز التمكين الوظيفي:** تُحفز القيادة الرنانة المُعلمين على أداء مهامهم وأنشطتهم الوظيفية، وتُعزز مُشاركتهم في بيئة العمل، وتُحفزهم على توليد الأفكار الجديدة والإبداعية، وتُدعم استقلاليتهم، وتُعزز دافعيتهم وثقتهم ومُثابرتهم وجدارتهم في أداء العمل؛ مما ينعكس على تعزيز شعورهم بالتمكين الوظيفي، حيث أكدت دراسة

أوبيد(Obied, 2023, p.116) على وجود علاقة ارتباطية مُوجبة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الرنانة والتمكين الوظيفي، مما يتطلب ضرورة استخدام القيادة الرنانة كوسيلة لتحقيق التمكين الوظيفي.

(٢)**تحقيق السعادة في مكان العمل:** تُهيئ القيادة الرنانة بيئة تنظيمية؛ تُدعم الرضا الذاتي والنفسي للمرؤوسين، وتُزيد قدرتهم على التكيف المهني، وتُنمي روح العمل الجماعي، وتُشجعهم على بذل مزيد من الجهد لتحقيق أهدافهم الشخصية والوظيفية؛ مما يجعلهم أكثر سعادةً وإنتاجيةً وتمتعًا بالعمل، وهذا يتفق مع دراسة أياز (Ayaz, 2023, p.1016) الَّتي أكدت على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الرنانة والسعادة في العمل.

(٣)**تحسين الرضا الوظيفي:** تلعب القيادة الرنانة دورًا مُهمًا في دعم الأفراد وتحفيزهم، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار، وتلبية احتياجاتهم وتنمية علاقاتهم الإنسانية، مما ينعكس على تعزيز رضاهم الوظيفي، فالقائد الرنان قادر على فهم مشاعر المرؤوسين وإدارتها، والسيطرة على الانفعالات الناجمة عن هذه المشاعر بشكلٍ فعالٍ، وبالتالي تحقيق مُستويات عالية من الرضا الوظيفي، حيث أكدت دراسة جودة، الغصاونة، الزعبي، و نجاه (Judeh, Al-Ghasawneh, Al-Zu'bi & Ngah, 2022, p.155) على أنَّ القيادة الرنانة أسلوب فعال يُسهم في تحقيق مُستوى عالٍ من الرضا الوظيفي.

(٤)**تحقيق السيادة الاستراتيجية:** أصبحت القيادة الرنانة ضرورة في المُؤسسات المُعاصرة؛ لمُساهمتها في ضمان تحقيق سيادتها الاستراتيجية، من خلال التأثير على سلوك وأداء المرؤوسين، حيث أكدت دراسة الهلالاوي، الجنابي، و باریاس(Alhilawy, Aljanabi & Bareas, 2020, p.14770) على وجود علاقة ارتباطية مُوجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الرنانة والسيادة الاستراتيجية في جامعة كربلاء، مما يُشير إلى إمكانية الاستفادة منها في تحقيق السيادة الاستراتيجية.

(٥)**تقليل ضغوط العمل:** تعمل القيادة الرنانة على تطوير الذكاء العاطفي الَّذي يُعالج الضغوط المُختلفة المُرتبطة بالعمل، حيث تتمتع القيادة الرنانة بالقدرة على التكيف

فيما يتعلق بالمواقف المُختلفة في مكان العمل، فالقيادة الرنانة ذات طابع عاطفي لتخفيف التوتر (Dahri, Qureshi & Mallah, 2021, p.99).

(٦)**تقليل مُعدل دوران العمل:** تُهيئ القيادة الرنانة بيئة تنظيمية داعمة للمرؤوسين؛ تُمكنهم من التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم، وتُقدر إسهاماتهم وإبداعاتهم ومُقترحاتهم، وتُدّعم مُشاركتهم في اتخاذ القرارات وحل المُشكلات، وتُدعم سلامتهم النفسية؛ مما يُعزز ارتباطهم بعملهم، ويُؤدي إلى انخفاض مُعدل دوران العمل، حيث أكدت دراسة دبرال، أريجيت، و بوروهيت (Dabral, Arijit & Purohit, 2023, p.129) على أن القيادة الرنانة ترتبط ارتباطًا سلبيًّا بمُعدل الدوران الوظيفي.

(٧)**تعزيز الالتزام التنظيمي:** تُسهم القيادة الرنانة في تعزيز انضباط المرؤوسين، وتشجيعهم على أداء مسئولياتهم، وإنجاز المهام المنوطة بهم في الوقت المُحدد، وزيادة تكيفهم مع التغيرات الحادثة في بيئة العمل، وتنمية علاقاتهم مع رؤسائهم وزملائهم؛ مما يُؤثر إيجابيًّا على الالتزام بإنجاز مهامهم وتحقيق الأهداف المُحددة، حيث أكدت دراسة علي و كاشف(Ali & Kashif, 2020, p.811) على أنَّ القيادة الرنانة تُؤدى إلى تعزيز الالتزام التنظيمي.

(٨)**تعزيز المُواطنة التنظيمية:** تُعزز القيادة الرنانة سلوكيات المُواطنة التنظيمية لدى المرؤوسين؛ من خلال تعزيز الرغبة في تحمل المسئوليات الإضافية والعمل التطوعي دون انتظار أي حوافز أو مُكافآت، وزيادة الدافعية نحو المُشاركة في الأنشطة الَّتي تُنظمها المُؤسسة، والمُشاركة في حل مشكلاتها، مما يُؤدي إلى تحسين إنتاجية المدرسة، وزيادة فعاليتها التنظيمية، حيث توصلت دراسة كوشواها(Kushwaha, 2019, p.4191) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيادة الرنانة وسلوك المُواطنة التنظيمية.

(٩)**تحسين الأداء الوظيفي:** تُسهم القيادة الرنانة في إشباع حاجات الأفراد، وحشد جهودهم وتنسيقها، وتوجيه طاقاتهم واستثمارها الاستثمار الأمثل، وتعزيز مُشاركتهم في اتخاذ القرارات، وتحسين علاقاتهم التنظيمية، ورفع روحهم المعنوية، وتشجيعهم على بذل مزيد من الجهد لتحقيق أهداف المُؤسسة، بما ينعكس على تحسين أدائهم

الـوظيفي، حيـث أكـدت دراسـة زويفـة، سـيف الـدين، و فـارس (Zuwefa, Syaifuddin & Faris, 2023, p.96) على وجود تأثير معنوي مُباشر للقيادة الرنانة على أداء المُعلم.

(١٠)**تحقيق النجاح المنظمي:** تُعد القيادة الرنانة أحد الأساليب القيادية الحديثة الَّتي تُسهم في تحقيق النجاح للمُؤسسات بما يُعزز القيم والمشاعر الإيجابية الَّتي تدفع المرؤوسين لتحقيق أهداف المُؤسسة، حيث توصلت دراسة الربيعي(٢٠١٩، ص٢٣٢) إلى وجود تأثير إيجابي ومعنوي للقيادة الرنانة بأبعادها(اليقظة الذهنية والأمل والرحمة) في تحقيق النجاح المنظمي.

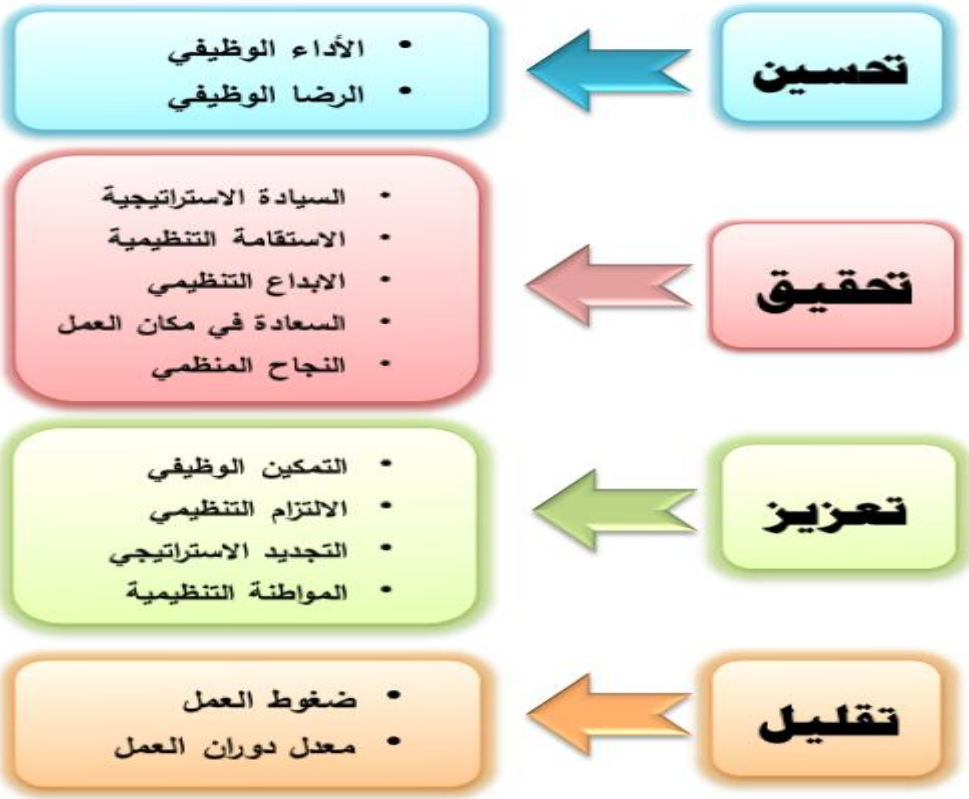
(١١)**تحقيق الاستقامة التنظيمية:** فالقيادة الرنانة بما تتضمنه من أبعاد ذات علاقة بالتأثير في سلوك الأفراد وتشجيعهم ومُساعدتهم وتوجيه جهودهم نحو هدف مُشترك، من خلال الاعتماد على اليقظة الذهنية والسلوكيات الإيجابية والعواطف الرنانة ذات الصدى والتأثير الَّذي يُحقق التناغم، ويُعزز الثقة ويمنح الأمل والتفاؤل ويُهيئ مُناخا تنظيميًّا يتسم بالود والتراحم، وجميعها عوامل تُساعد على تحسين مُستوى الاستقامة لدى الأفراد، حيث أكدت دراسة المصري(٢٠٢٠، ص ص٤٤-٤٥) على وجود علاقة ارتباطية مُوجبة وذات دلالة إحصائية بين مجالات القيادة الرنانة والاستقامة التنظيمية، فالقيادة الرنانة عاملًا أساسيًّا في تحقيق الاستقامة التنظيمية.

(١٢)**تعزيز التجديد الاستراتيجي:** يعتمد نجاح المُؤسسات وبقائها في ظل التغير المُستمر لبيئة الأعمال على إعادة التفكير في استراتيجياتها الحالية وضرورة تجديدها بما يتناسب مع التغيرات المُتسارعة نتيجة الضغوط الاجتماعية والاقتصادية المُحيطة بها، وتُساعد القيادة الرنانة على إعادة التوازن للمُمارسات الإدارية للمُؤسسات الَّتي تُوجد في بيئة تنافسية شديدة وصياغة استراتيجاتها بما يضمن لها البقاء في دائرة المُنافسة، حيث أكدت دراسة الخالد و الزغبي(٢٠٢٣، ص١٢٥) على وجود علاقة إيجابية بين أبعاد القيادة الرنانة والتجديد الاستراتيجي.

(١٣)**تحقيق الإبداع التنظيمي:** تُعزز القيادة الرنانة سلوكيات العمل المُبتكرة لدى المرؤوسين؛ من خلال تمكينهم من الاستفادة الكاملة من قدراتهم ومهاراتهم،

والاستماع إلى وجهات نظرهم، وتقدير إسهاماتهم الفردية، والتغاضي عن أخطائهم، وتحفيزهم على توليد أفكار جديدة، وتقديم رؤى وتحسينات مُبتكرة، وتطبيق أساليب جديدة مُبتكرة، حيث أكدت دراسة دولة(٢٠٢٢، ص٦٥) على وجود تأثير معنوي لأبعاد القيادة الرنانة في تحقيق الإبداع التنظيمي.

وباستقراء ما سبق، تتضح أهمية القيادة الرنانة مما تتركه من فوائد وآثار إيجابية على الأفراد والمُؤسسة ككل، ويُمكن توضيح أهمية القيادة الرنانة من خلال الشكل الآتي:



شكل(٣) يُوضح أهمية القيادة الرنانة(الشكل من إعداد الباحثة)

وإجمالًا لما سبق يُمكن تلخيص أهمية القيادة الرنانة في المدارس المُعاصرة في النقاط الآتية:

- توفير مُناخ تنظيمي قائم على الثقة والتقدير والاحترام المُتبادل، وإعطاء المُعلمين مزيدًا من الحرية في أداء مهامهم، وحل مُشكلاتهم.

- تحفيز المُعلمين على التعبير عن أفكارهم، ووجهات نظرهم، وتشجيعهم على تبادل آرائهم؛ مما يُؤدي إلى إثراء مُمارسات العمل.
- مُواكبة التغيرات المُحيطة وتوظيفها لخدمة المدرسة، فالقائد الرنان لديه رؤية طموحة وسعة أفق عالية لتحقيق أهداف مدرسته بجدارة.
- تنمية ورعاية كافة المُعلمين وتلبية احتياجاتهم ومُراعاة مشاعرهم وظروفهم.
- إدارة المخاطر والمُشكلات الَّتي تُواجه المدارس وحلها، وحسم الخلافات والصراعات بين أعضاء المجتمع المدرسي.
- تنمية وتدعيم العمل التشاركى الجماعى، وتطوير العلاقات الاجتماعية بين كافة أعضاء المُجتمع المدرسي.

ومن خلال العرض السابق لأهمية القيادة الرنانة، يتضح أنَّ هناك حاجة ماسة لتبني نمط القيادة الرنانة في ظل الوضع الراهن والتحديات الَّتي تُواجه المدارس، وتتطلب هذه التحديات من المُديرين والقيادات التخلص من الممارسات والسلوكيات التقليدية، والتعامل معها بفكر جديد وأساليب حديثة ومُتنوعة تتناسب مع المُتغيرات المحلية والعالمية؛ لذا فمن الأنسب أنَّ تُمارس قيادات هذه المدارس القيادة الرنانة، فلطبيعتها الخاصة صبغة خاصة يتوجب علي قاداتها أنَّ تبذل أقصى ما يُمكن من أجل إحداث التأثير في نفوس كافة أعضاء المُجتمع المدرسي، وتوجيه وتحفيز المُعلمين نحو تحقيق أهدافها بصورة ريادية، فضلًا عن دورها في توفير بيئة عمل تسودها الثقة والاحترام والتقدير، وتهيئة العوامل النفسية والمادية الَّتي تجعل المُعلمون لا يُفكرون في ترك وظيفتهم، مما ينعكس إيجابيًّا على سلوكيات المُعلمين ويُعزز رسوخهم التنظيمي.

خامسًا: أساليب القيادة الرنانة:

تعكس أساليب القيادة الرنانة وجهات نظر مُختلفة ومُتباينة، فهي طرق وسلوكيات مُختلفة يُمكن أنَّ يُوظفها القائد للوصول إلى الهدف المنشود، ويتوقف معيار اختيار الأسلوب الَّذي يعتمد عليه القائد الرنان على المُناخ التنظيمي، والموقف، وشخصية القائد نفسه ومهاراته، وحالة المرؤوسين وإمكاناتهم، غير أنَّ الحفاظ على الرنين لتحقيق الأهداف يبقى هو المعيار المُشترك بين هذه الأنماط، والاختلاف يكمن وفق آلية توظيف الرنين لتحقيق الأهداف المنشودة(المصري، ٢٠٢٠، ص٨).

وفي هذا الصدد أكدت دراسة لاشينغر، كامينغز، ونغ، و غراو (Laschinger, Cummings, Wong & Grau, 2014, p.7)، ودراسة زماني و خراسجاني (Zamani & Khorasgani, 2018, p.13-14) ، ودراسة كوشواها (Kushwaha, 2019, p.4161)، ودراسة رينولدز، دياس، فلوريس، بالسانيللي، غابرييل، و بيرناردس (Reynolds, Dias, Flores, Balsanelli, Gabriel & Bernardes, 2022, p.3)، ودراسة الطبش، البحيري، و بن أحمد (Tabche, Behery & Bin Ahmad, 2022, p.1)، ودراسة أوبيد(Obied, 2023, p.107) على أنَّ هناك أربعة أساليب من القيادة تخلق صدى ورنين في الأفراد العاملين، تتمثل هذه الأساليب في: الرؤية، والتدريب، والانتماء، والديمقراطية، وكل أسلوب من هذه الأساليب يبني صدى ورنين، وله تأثير إيجابي على مُناخ العمل، ويُمكن تناول هذه الأساليب بالتفصيل على النحو التالي:

(١) **أسلوب الرؤية(البصيرة):** يعتمد هذا الأسلوب على أنَّ يكون لدى القائد صورة واضحة ورؤية مُحددة لمُستقبل المُؤسسة، ثم يقوم بناء على ذلك بتوضيح تلك الرؤية للمرؤوسين وتحفيزهم على العمل المُشترك للوصول إلى تلك الرؤية، ويظهر الرنين في هذا الأسلوب إذا كانت تلك الرؤية مُرتبطة بقيم وأهداف المُؤسسة، ومن ثم فإنَّ الرنين سيعمل على تحريك المرؤوسين نحو الرؤية المُحددة؛ لذا فهذا الأسلوب مُناسب عندما تتطلب التغييرات رؤية جديدة، أو عندما تكون هناك حاجة إلى اتجاه واضح مطلوب.

(٢) **أسلوب التدريب:** يُركز هذا النمط على تطوير قدرات ومهارات المرؤوسين، من خلال الاهتمام بهم ومُساعدتهم على بناء الثقة وتكوين العلاقات فيما بينهم، وفي هذا الأسلوب فإنَّ الرنين يربط أهداف المرؤوسين بأهداف المُؤسسة، ويُساعد هذا الأسلوب القائد على إظهار اهتمام حقيقي بالأفراد وتنمية الثقة والألفة بينهم، والَّذي سيؤدي إلى زيادة تحفيز المرؤوسين وتحقيق نتائج أفضل.

(٣) **أسلوب الانتماء أو التآلف:** يعتمد هذا الأسلوب على التعاون وبناء العلاقات فيما بين المرؤوسين، وفي هذا الأسلوب يهتم القائد بالتعرف على مشاعر الأفراد وتعزيز روحهم المعنوية وتعزيز العمل التعاوني بينهم، ويبني هذا الأسلوب الرنين من خلال

تكوين علاقات تعاونية بين القائد والمرؤوسين، وتنمية شعور الانسجام والتعاطف بينهم، ويُمكن للعلاقات التعاونية الَّتي يبنيها هذا الأسلوب تحسين وتعزيز الأداء والكفاءة والإنتاجية على المدى البعيد، كما يُساعد هذا الأسلوب على مُعالجة الخلافات وإصلاح التوترات خلال الأوقات العصيبة، وتقوية الروابط بين القائد والمرؤوسين وتحسينها.

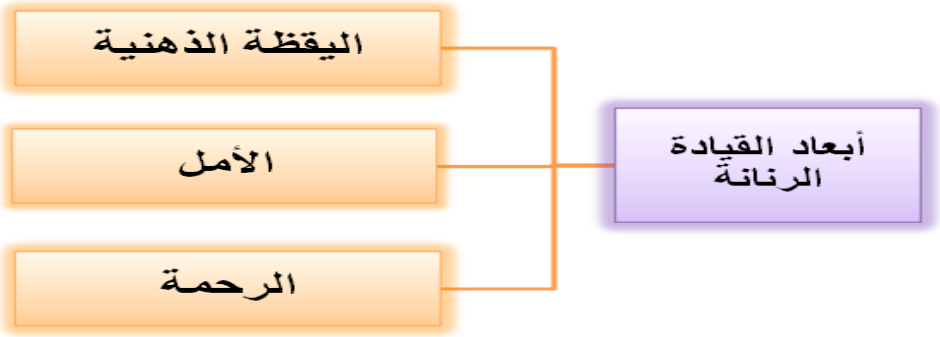
(٤) **أسلوب الديمقراطية:** يعتمد الأسلوب الديمقراطي على مدى قدرة القائد على التعرف على واقع أداء المرؤوسين لديه، والتواصل الفعال معهم وتشجيعهم على المُشاركة بأفكارهم واقتراحاتهم وتحفيزهم لتحقيق الأداء العالي، حيث يحتاج القائد الَّذي يستخدم هذا الأسلوب إلى أنَّ يتمتع بالعديد من مهارات الذكاء العاطفي، والَّتي تشمل التعاون والعمل الجماعي والتواصل الفعال والقدرة على التأثير على الآخرين والتعاطف معهم، ويبني هذا الأسلوب الرنين من خلال مقدرة القائد على تقييم مُساهمات المرؤوسين ومدى التزامهم بمبدأ المُشاركة، ويُستخدم هذا الأسلوب بشكل أفضل في بِناء التأييد أو الإجماع أو التوافق بين آراء المرؤوسين.

يُستنتج مما سبق أنَّ أساليب القيادة الرنانة تتضمن مناهج ذات رؤية وتدريب وانتماء وديمقراطية؛ لذا فالقائد الرنان ديمقراطي وذو بصيرة، ويرى الصورة بأبعادها المُختلفة، ولديه القدرة على توقع التغيرات، بحيث يتناغم مع البيئة المُحيطة بعمله، مما يُؤدي إلى مُزامنة أفكاره وعواطفه مع أفكار وعواطف المُعلمين، ومن ثم يُمكن دمج أساليب القيادة الرنانة الأربعة مع بعضها البعض، كونها تعتمد في المقام الأول على الذكاء العاطفي، حيث يعتمد القادة في تكوين الرنين أو العلاقات الرنانة على ذكائهم العاطفي وطريقة تفكيرهم الإيجابية ورؤيتهم الواضحة، فالقائد الرنان يُلهم المُعلمين ويُساعدهم في تكوين مشاعر وعواطف إيجابية.

سادسًا: أبعاد القيادة الرنانة:

تُعد القيادة الرنانة إحدى أنماط القيادة الإيجابية الَّتي تُركز على إدارة العلاقات والعواطف وتُعزز الثقة وتمنح الأمل والتفاؤل للآخرين، حيث أنَّ التجديد والتطوير يبدأ باليقظة الذهنية والأمل والرحمة، وهذا يُساعد على إنتاج علاقات مُتناغمة وقيادة عظيمة(Kawatra & Bharti, 2016, p.266)، وبمراجعة العديد من الدراسات والبحوث

المُختلفة؛ للوقوف على أبعاد القيادة الرنانة؛ اتضح أنَّ غالبية الدراسات اتفقت على ثلاثة أبعاد أساسية للقيادة الرنانة يُمكن توضيحها من خلال الشكل الآتي:



شكل(٤) يُوضح أبعاد القيادة الرنانة (الشكل من إعداد الباحثة)

ويُمكن تناول هذه الأبعاد بالتفصيل على النحو الآتي:

(١) اليقظة الذهنية (Mindfulness):

تُشير اليقظة الذهنية إلى الوعي بالمواقف الحالية، فالقادة الرنانون ينشرون المشاعر الإيجابية بين المرؤوسين ويخلقون مُناخا تنظيميًّا نابضًا بالحياة (Tiwari & Lenka, 2015, p.118)، وتُعرف اليقظة الذهنية بأنَّها حالة الوعي الحسي الَّتي تتصف بالتميز النشط والفعال والَّذي يجعل القائد مُنفتحًا على الأحداث الجديدة وحساسًا لمواقف العمل الحالية(Lenka & Tiwari, 2016, p.696) ، ومن ثم فإنَّها تُعبر عن درجة الوعي الحسي الَّتي يمتلكها القائد وتُمكنه من تحليل الأحداث والمواقف من حوله وصقل توقعاته للمُستقبل.

وتُعد اليقظة الذهنية ضرورية لقيادة العمل من خلال تطوير الوعى الكامل للذات وللآخرين وللبيئة المُحيطة في الواقع، وهذا يتطلب أنَّ يكون القادة مُستيقظين وواعين للذات وللآخرين وللعمل بشكلٍ مُستمرٍ(Keles & Comert, 2023, p.23)، كما تتطلب اليقظة الذهنية من القادة وضع استراتيجيات تنظيمية للتكيّف مع مُختلف الظروف البيئية، وجمع معلومات دورية عن احتياجات المُجتمع الداخلي والخارجي للمدرسة، وتفحص حاجات المُجتمع وتطلعاته وتوقعاته، والاستجابة للمُقترحات والمُبادرات التطويرية المُتعلقة بتحسين

وتطوير أساليب العمل، بالإضافة إلى اتخاذ قرارات استباقية تحسبًا لأي ظروف مُفاجئة أو مُشكلات مُحتملة(المصري، ٢٠٢٠، ص١١).

ويتضح مما سبق أنَّ اليقظة الذهنية كأحد أبعاد القيادة الرنانة تُساعد القادة على تطوير قدراتهم في فهم وإدراك البيئة المُحيطة بالعمل بشكل واضح وتفهم مشاعر المُعلمين للتأثير عليهم، والبقاء مُتيقظ على نحو دائم، فهي حالة من الوعى المُتميز والانفتاح الَّذي يُمَكِن القائد من مُعالجة وتناول ما يمر به من مواقف بطريقة واعية تُساعده على حل مُشكلاته بشكلٍ فعالٍ.

(٢) الأمل (Hope):

يُعرف الأمل بأنَّه التفاؤل من أجل تحقيق الأهداف المُخطط لها مُستقبلًا (Lenka & Tiwari, 2016, p.696)، فالأمل هو الاعتقاد بأنَّ الأهداف قابلة للتحقيق، وذلك يتطلب تحفيز وإلهام المرؤوسين لبلوغ تلك الأهداف من خلال التركيز على مشاعرهم والتعاون من أجل بلوغ الأهداف المنشودة، فالقيادة الرنانة تُساعد القائد على معرفة نفسه وإدارتها، وإدارة مشاعر الآخرين وإقامة علاقات قوية معهم، ومنحهم الأمل وتشجيعهم على بذل قصارى جهدهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة(Taner & Aysen, 2013, p.596)، ومن ثم فالقادة الَّذين يمتلكون مُستوى عالٍ من الأمل يُحققون مُستويات عالية من الأداء الوظيفي، والَّذي ينعكس بدوره على كفاءة وفاعلية المُؤسسة.

ويُعبر الأمل عن حالة عاطفية مصحوبة بأفكار واضحة حول ما يُمكن أنَّ يكون عليه المُستقبل وكيفية الوصول إليه(Mckee & Massimilian, 2006, p.47)، حيث تهتم القيادة الرنانة بمشاعر المرؤوسين ومنحهم الأمل، وتُشجعهم على بذل الجهد من أجل تحقيق الأهداف، وتُحثهم على تجنب اليأس مهما كانت الخيارات مُحدودة أو غير مُشتملة على بدائل، كما تُحثهم على التفاؤل بإمكانية تحقيق الأهداف، وضرورة إظهار الإيجابية، وتحفيزهم وتشجيعهم على التعاون لتحقيق الأهداف المنشودة(المصري، ٢٠٢٠، ص ص١١-١٢).

ومن ثم فإنَّ الأمل كأحد أبعاد القيادة الرنانة يتمثل في إدراك القائد وتفاؤله بإمكانية تحقيق أهداف المدرسة؛ لذا لابد أنَّ يكون هناك أمل لدى القادة والمُعلمين بأنَّ أهدافهم قابلة للتحقيق في المُستقبل، وهذا بحد ذاته يُعد من الأمور المُحفزة والمُلهمة للمُعلمين من أجل

السير قدمًا نحو مُستقبل واضح المعالم يُمكن التفاؤل به، ولا يقتصر الأمل على جعل المُعلم يتوقع الأفضل في المُستقبل فحسب، وإنَّما يُحفزه للعمل بنشاط وحماس وتتبع مسارات مُختلفة لتحقيق نتائج إيجابية، فالأمل يتطلب إرادة وطاقة لمُتابعة الأهداف، فضلًا عن استراتيجيات لتحقيق تلك الأهداف، فالأمل بدون إرادة وعمل جاد قد لا يُجدي نفعًا ولا يُحقق أهدافًا.

(٣) الرحمة(Compassion):

تُعد الرحمة قلب كل المُمارسات والأساليب الأخلاقية والروحية، حيث ترتكز على الثقافة الأخلاقية الَّتي تُحتم على القادة التعامل مع المرؤوسين بنفس الطريقة الَّتي يُطالبونهم أن يتعاملوا بها، فهي العاطفة المُوجهة نحو مُعاناة المرؤوسين، كما تشمل الاحترام والحب والاهتمام والرعاية الَّتي يُقدمها القائد للمرؤوسين، وتُساعد على تخفيف مُعاناتهم بشكل أفضل لتحقيق أهداف مُشتركة(Kawatra & Bharti, 2016, p. 267).

ويُقصد بالرحمة الاستجابة العاطفية تجاه المرؤوسين ومُساعدتهم، فالقائد الرنان لا يشعر فقط بآلام المرؤوسين، ولكنه على استعداد تام لتقديم الدعم والمُساعدة في تخفيف آلامهم أو القضاء عليها(Ali & Kashif, 2020, p.800)، حيث يسعى القادة الرنانون إلى تلبية رغبات واحتياجات المُعلمين، والتعاطف معهم من خلال وضع أنفسهم في موقفهم.

وتُعرف الرّحمة بأنَّها الشعور والإحساس بمُعاناة المرؤوسين وآلامهم، ومُحاولة مُساعدتهم، ومد يد العون لهم والعطف عليهم في المِحن والمواقف الصعبة (Tiwari & Lenka, 2015, p118)، ومن ثم فالرحمة هي الاستجابة لمُعاناة المُعلمين ومُساعدتهم على حل مُشكلاتهم والتغلب عليها.

وتُسهم الرحمة كأحد أبعاد القيادة الرنانة في تلبية احتياجات المُعلمين، فالقادة الرنانون حريصون على التصرف بناءً على عواطفهم مما يدل على مصداقية المدرسة، ويُحقق التطور الإيجابي والسمعة الإيجابية للمدرسة، إذ أنَّ النهج الفعال للرحمة يكون مُؤشرًا إيجابيًّا على فاعلية الإجراءات المُتبعة(Keles & Comert, 2023, p.23)، ومن ثم فالرحمة ضرورية لفهم أفكار ومشاعر المُعلمين وفهم رغباتهم وحاجاتهم، والتأثير فيهم من

خلال وضع أنفسهم في موقعهم؛ لذا يجب تعزيز المشاعر الإيجابية وتوفير أجواء من الود والتراحم بين جميع أعضاء المُجتمع المدرسي لتحقيق الأهداف المدرسية المنشودة.

وباستقراء ما سبق يتضح أهمية أبعاد القيادة الرنانة المُتمثلة في اليقظة الذهنية والأمل والرحمة، كونها تُساعد القائد في فهم البيئة المُحيطة بالمدرسة بوضوح والبقاء مُتيقظ بنحو دائم، والاهتمام بكل ما يحدث حول المُعلمين والمدرسة والبيئة المُحيطة بها، كما أنَّها تُوفر الأمل والشجاعة في التحرك نحو مُستقبل جديد ومُثير، ومن ثم فالقائد الرنان يسعى إلى مُحاولة فهم وإدارة مشاعر المُعلمين وعواطفهم بإيجابية من خلال ثلاثية أساسية للقيادة الرنانة وهي: اليقظة الذهنية الَّتي تُوصف بأنَّها أعلى درجات الوعي الذاتي لدى القادة وإدراكهم للبيئة المُحيطة بهم، والأمل الَّذي هو أساس التفاؤل والابتعاد عن التشاؤم والخوف، فأحلام وتطلعات القائد تُساعد المُعلمين على تكوين صورة مُستقبلية للمدرسة، بينما الرحمة تُمثل صميم كل المُمارسات الأخلاقية والروحية، فتعاطف القائد مع المُعلمين وفهم مشاعرهم ومراعاة ظروفهم يُؤدي إلى نجاح طويل الأمد.

المبحث الثالث: دور مُدير المدرسة في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين على ضوء القيادة الرنانة:

تُعد القيادة الرنانة نمط من أنماط القيادة العلائقية المُتجذرة في الذكاء العاطفي، حيث يعتمد القادة الرنانون على إدارة عواطفهم ومشاعرهم بالطريقة الَّتي تُسهل عملية بناء العلاقات الودية والإيجابية المُستدامة مع المُعلمين، فضلًا عن تعزيز المشاعر الإيجابية ونشر الثقافة الإيجابية لتحفيز المُعلمين وتكوين شعور ذا صدى ورنة في أذهانهم لتقديم أفضل ما لديهم في كل عمل لتحقيق أهداف المدرسة.

وتُساعد القيادة الرنانة على تمكين القادة من التحكم في عواطفهم وإدارة وتوجيه عواطف الآخرين لتحقيق الأهداف التنظيمية من خلال تعزيز المُرونة العاطفية مع مرؤوسيهم، وإثارة المشاعر الإيجابية بينهم من خلال الخوض في الأمور المُتعلقة بعملهم وحل مُشكلاتهم في مكان العمل(Gaan & Shin, 2022, p.4)، فالقادة الرنانون على استعداد تام لبذل جهد للمُساهمة في تحقيق الانسجام بينهم وبين مرؤوسيهم، حيث يسعى هؤلاء القادة جاهدين لجعل هذا الانسجام يخدم أهداف المُؤسسة، كما أنَّ الانسجام بين

القادة الرنانين والمرؤوسين يُسهم في فتح مزيد من قنوات التواصل داخل المُؤسسة (Ayaz, 2023, p.1018).

وعلى صعيد المُؤسسات التربوية والتعليمية، فإنَّ النمط القيادي لمُديري المدارس يُمثل عاملًا أساسيًّا حاسمًا في نجاحها واستمراريتها؛ نظرًا لدوره المُهم وتأثيره في السلوك التنظيمي للمُعلمين، وتهيئة المُناخ والبيئة المدرسية المُناسبة لإنجاح العملية التربوية، فالنمط القيادي الَّذي يُمارسه مُدير المدرسة في تفاعلاته وعلاقاته مع المُعلمين يُؤثر إيجابيًّا أو سلبيًّا على سلوكهم التنظيمي ومُستوى رضاهم الوظيفي عن بيئة العمل، فإذا كان النمط القيادي قائمًا على الاحترام لمشاعرهم وحاجاتهم وأهدافهم كان له أثرًا إيجابيًّا في رفع روحهم المعنوية ورضاهم الوظيفي ورسوخهم التنظيمي؛ وقد تطرق عدد من الباحثين لدراسة العلاقة بين الأنماط القيادية وتأثيرها على الرسوخ التنظيمي، حيث أظهرت دراسة السيد، محمد، و عواد(٢٠٢١، ص١١٨) أنَّ الرسوخ التنظيمي يتأثر تأثيرًا طرديًّا بالقيادة الأبوية، وتوصلت دراسة مهنا، الشربيني، و زهرة(٢٠٢١، ص١٧) إلى وجود تأثير معنوي لأبعاد القيادة الخادمة على أبعاد الرسوخ التنظيمي، بينما توصلت دراسة أبو برهم(٢٠٢٢، ص٤١٣) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق القيادة الكمومية والرسوخ التنظيمي، كما توصلت دراسة عطية(٢٠٢٣، ص٢٣٣) إلى وجود علاقة ارتباطية مُوجبة بين القيادة الاحتوائية والرسوخ التنظيمي، وبذلك يتضح وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين أنماط مُتنوعة للقيادة مثل القيادة الأبوية والقيادة الخادمة والقيادة الكمومية والقيادة الاحتوائية وتعزيز الرسوخ التنظيمي.

ومن خلال مُراجعة نتائج بعض الدراسات والبحوث الَّتي تناولت القيادة الرنانة؛ يتضح أنَّها تلعب دورًا مهمًا في تعزيز الرسوخ التنظيمي؛ ومن أهم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسات ما يأتي:

- وجود علاقة ارتباطية مُوجبة بين القيادة الرنانة والالتزام التنظيمي (Wagner, Warren, Cummings, Smith & Olson, 2013, p.122)؛ فالقيادة الرنانة تُسهم في توفير بيئة عمل صحية للمرؤوسين، ودعمهم وتمكينهم، وتقدير

إسهاماتهم، وتلبية احتياجاتهم الاجتماعية والعاطفية؛ الأمر الَّذي ينعكس على زيادة رغبتهم واستعدادهم للبقاء في المُؤسسة.

- وجود تأثير إيجابي للقيادة الرنانة على تحقيق الرضا الوظيفي، حيث تُساعد القيادة الرنانة على تطوير استراتيجيات مُناسبة لتعزيز الرضا الوظيفي، والَّتي يُمكن أنَّ تُزيد من الاحتفاظ بالمواهب في المُؤسسة(Dahri, Qureshi & Mallah, 2021, p.p.109-110) .
- وجود علاقة طردية بين القيادة الرنانة وسلوكيات المُواطنة التنظيمية (Tabche, Behery & Bin Ahmad, 2022, p.1) ، فالقائد الرنان يُعزز سلوكيات المُواطنة التنظيمية لدى المرؤوسين، ويُشجعهم على الانخراط في سلوكيات تتجاوز مُتطلبات وظيفتهم الأساسية؛ بما ينعكس على تعزيز رسوخهم التنظيمي.
- وجود تأثير إيجابي للقيادة الرنانة على التطوير المهني للمرؤوسين والاحتفاظ بهم داخل المُؤسسة(Kushwaha, 2019, p.4159)، الأمر الَّذي ينعكس بشكل إيجابي على تعزيز رسوخهم التنظيمي.
- وجود علاقة طردية بين القيادة الرنانة والأداء الإبداعي(حاجي و فائق، ٢٠٢٣، ص٦٢٨)، فالقائد الرنان يُؤثر تأثيرًا إيجابيًّا على انخراط المرؤوسين في بيئة العمل، وتشجيعهم على الإبداع والابتكار، واستثمار طاقاتهم ومهاراتهم المُختلفة؛ مما يخلق مُناخا تنظيميًّا مُتناغمًا، ينعكس على تعزيز الرسوخ التنظيمي.
- وجود ارتباط سلبي بين القيادة الرنانة ونية دوران العمل (Dabral, Arijit, & Purohit, 2023, p.129)؛ فالقيادة الرنانة تُساعد في الحد من سلوكيات التسرب الوظيفي، حيث أنَّها تُهيئ بيئة تنظيمية داعمة للمرؤوسين، تُمكنهم من التعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم، وتُشركهم في عملية صُنع القرار، وتُقدر إسهاماتهم؛ مما يُؤدي إلى انخفاض مُعدل دوران العمل ويُعزز رسوخهم التنظيمي.

ويتضح مما سبق أنَّ مُمارسة مُدير المدرسة لنمط القيادة الرنانة يُساعد بشكل كبير في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين، فالقائد الرنان يعمل على دعم المُعلمين، وتنمية سلوكياتهم الإيجابية، وتعزيز انتمائهم، وتحسين رضاهم الوظيفي والتزامهم التنظيمي، وتقليل مُعدل دوران العمل؛ مما يُسهم في توفير بيئة عمل مُلائمة للإبداع والابتكار، ومُشجعة على

العمل بجدية أكبر، والَّذي بدوره ينعكس على تعزيز رسوخهم التنظيمي، وتدعيم مكانة وسمعة المدرسة، وتحسين قدراتها التنافسية.

وتأسيسًا على كل ما ورد في الإطار النظري من أدبيات ودراسات سابقة، يُمكن استنتاج مجموعة من المهام الَّتي تُشكل في مجملها الدور المُتوقع الَّذي يُمكن أنَّ يقوم به مُدير المدرسة في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين على ضوء القيادة الرنانة، وتتمثل أهم هذه المهام فيما يلي:

(١) فيما يتعلق بتعزيز الروابط التنظيمية:

تُشير الروابط التنظيمية إلى العلاقات الرسمية وغير الرسمية بين الفرد والأفراد الآخرين بالمُؤسسة، وكلما زادت الروابط التنظيمية زاد ارتباط الفرد بالمُؤسسة الَّتي يعمل بها (MA & LU, 2023, p.276)، وتُساعد القيادة الرنانة على تهيئة مُناخ تنظيمي يتسم بالود والتراحم، كما إنَّها تُحث القادة على التعاطف مع المُعلمين، ومُساعدتهم في السيطرة على الضغوط المهنية، والالتزام بالقيم الإنسانية وأخلاقيات العلاقات المهنيّة مع أعضاء المُجتمع المدرسي(المصري، ٢٠٢٠، ص١٢)، ومن ثم فمدير المدرسة كقائد رنان يستطيع تعزيز الروابط التنظيمية للمُعلمين من خلال القيام بالمهام والأدوار التالية:

- توجيه المُعلمين إلى تكوين علاقات رسمية داخل المدرسة.
- تنمية العلاقات الأسرية والاجتماعية بين المُعلمين بالمدرسة.
- تشكيل فرق عمل مُتنوعة من المُعلمين لإنجاز المهام المدرسية.
- تفهم مشاعر المُعلمين وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المدرسية.
- التعاطف مع المُعلمين ومُراعاة ظروفهم الأسرية والاجتماعية.
- تجنب التطبيق الحرفي للوائح والقوانين التعليمية.
- تعزيز التعاون المُستمر بين جميع أعضاء المُجتمع المدرسي.
- توثيق روابط الصداقة مع جميع المُعلمين.
- مُساعدة المُعلمين في السيطرة على ضغوطهم النفسية والمهنية.
- تبني ثقافة الاحترام والتقدير المُتبادل بين جميع أعضاء المُجتمع المدرسي.
- العمل على تغيير مشاعر المُعلمين تجاه ضغوط العمل.

- تبني نظم اتصالات مفتوحة مع المُعلمين.
- تعزيز روح الألفة والمحبة بين أعضاء المُجتمع المدرسي.
- تدعيم المُعلمين لمُواجهة الصعوبات الَّتي قد يتعرضوا لها.

ويتضح مما سبق أنَّ مُدير المدرسة كقائد رنان له دور كبير في بناء علاقات مُتناغمة مع المُعلمين، وبين المُعلمين بعضهم البعض؛ مما يُعزز الروابط التنظيمية داخل بيئة العمل، فالقيادة الرنانة عامل مُهم وحاسم في تكوين علاقات وروابط قوية قائمة على الاحترام والتفاهم والتقدير المُتبادل بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وزيادة تماسك وتعاون فريق العمل المدرسي، فضلًا عن تشجيع المُعلمين على التعاون والمُشاركة الفعلية في الأنشطة المدرسية المُختلفة، الأمر الَّذي ينعكس على تعزيز الرسوخ التنظيمي، فالمُعلمون الَّذين يتمتعون بشبكة من العلاقات الجيدة مع زملائهم ورُؤسائهم؛ يتطور لديهم قدرًا من الارتباط العاطفي بالمدرسة، وتزداد لديهم الرغبة في الاستمرار بالعمل.

(٢) فيما يتعلق بتعزيز المُلاءمة التنظيمية:

تُشير المُلاءمة التنظيمية إلى التوافق المُتصور أو الانسجام المُدرك بين قيم وأهداف الفرد مع قيم وأهداف المُؤسسة(Ampofo, 2020, p.254)، وتسعى القيادة الرنانة إلى تحقيق الانسجام والتوافق في العمل، فالقادة الرنانون قادرون على خلق صدى لدى المرؤوسين معهم، كما إنَّهم يخلقون الأمل في مُواجهة الخوف واليأس، ويحشدون الآخرين بقوة وعاطفة، ويتمكنون من تجديد أنفسهم من أجل الاستمرار في تحقيق الانسجام(Alhilawy, Aljanabi & Bareas, 2020, p.14767)، كما يتناغم القادة الرنانون مع مُحيطهم، مما يُؤدي إلى تزامن أفكارهم وعواطفهم مع أفكار وعواطف الأفراد الَّذين يعملون معهم(Laschinger, Cummings, Wong & Grau, 2014, p.7-8)، ومن ثم فمُدير المدرسة كقائد رنان يستطيع تعزيز المُلاءمة التنظيمية للمُعلمين من خلال القيام بالمهام والأدوار التالية:

- إتاحة الفرصة للمُعلمين للمُشاركة في صياغة الأهداف ورسم السياسات والتوجهات المُستقبلية للمدرسة.
- تشجيع المُعلمين على المُشاركة في تنفيذ الخطط المدرسية والقرارات التطويرية والتنموية للمدرسة.

- تحقيق التوازن بين الأهداف المدرسية قصيرة الأجل والأهداف طويلة الأجل.
- الانتباه الواعي لكل ما يحدث من مُشكلات وتغييرات داخل البيئة المدرسية.
- تحليل البيئة الخارجيَّة للمدرسة لاكتشاف ما بها من فرص وتهديدات.
- تحليل البيئة الداخليَّة للمدرسة لتحديد نقاط ضعفها وقوتها.
- وضع استراتيجيات ديناميكية لمُواجهة التغيرات والظروف المُفاجئة في البيئة المدرسية.
- الاستجابة للمُقترحات والمُبادرات التطويرية المُتعلقة بتحسين وتطوير أساليب العمل المدرسية.
- مُراعاة تحقيق التوافق بين قدرات ومهارات المُعلمين وبين مُتطلبات ومهام وظيفتهم.
- توزيع الأعمال والمهام الإضافية على جميع المُعلمين دون تمييز.
- مُراعاة تحقيق الانسجام والتوافق بين ثقافة وقيم المُعلمين مع ثقافة وقيم المدرسة.
- التعامل بشفافية ووضوح مع جميع المُعلمين داخل المدرسة.
- منح المُعلمين الصلاحيات والسلطات الكافية لاتخاذ القرارات المُتعلقة بمهامهم الوظيفية.
- التنبؤ بالاحتياجات المُستقبلية للمُعلمين.

ويتضح مما سبق أهمية دور مُدير المدرسة كقائد رنان في تحقيق الانسجام والتوافق بين قيم المُعلمين وأهدافهم مع قيم المدرسة وأهدافها؛ حيث يهتم القائد الرنان بتقاسم السلطة مع مرؤوسيه، ومُشاركتهم في عملية صنع القرار، وتبادل المعلومات؛ مما يُهيئ بيئة عمل تتوائم فيها قيم المُعلم الشخصية وأهدافه المهنية وخططه المُستقبلية مع ثقافة المدرسة وأهدافها، كما يسعى القائد الرنان إلى إشراك المُعلمين في صياغة طرق تحقيق الأهداف التنظيمية حتى يشعر المُعلمون بمُساهماتهم ويلمسون نتائج تلك المُساهمات، الأمر الَّذي ينعكس بدوره على زيادة رغبة المُعلمين في البقاء في المدرسة، وتعزيز الملاءمة التنظيمية وتقليل مُعدل دوران العمل.

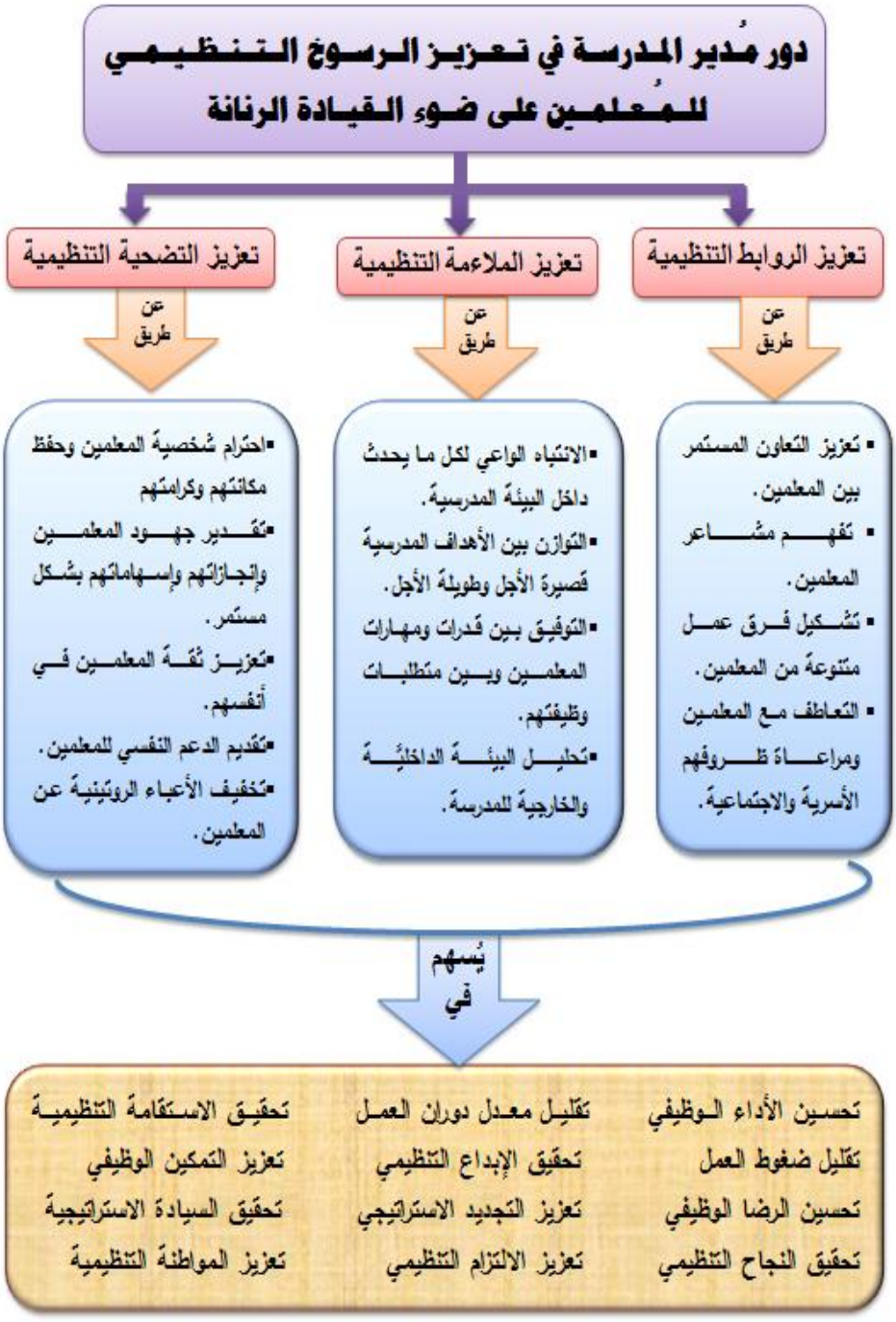
(٣) فيما يتعلق بتعزيز التضحية التنظيمية:

تُشير التضحية التنظيمية إلى المزايا المادية والمعنوية الَّتي سيفقدها الفرد عند تركه العمل في المُؤسسة(Jolly & Self, 2020, p.418)، وتُساعد القيادة الرنانة على تحسين وتطوير القدرات الفردية والجماعية، وتحفيز المرؤوسين، وتمكينهم من أداء مهامهم، وتقليل شعورهم بالقلق وضغوط العمل، وخلق صدى إيجابي في المُؤسسة (Ghandehari, Abesy & Alvedari, & Hozoori, 2022, p.178)، ومن ثم فمدير المدرسة كقائد رنان يستطيع تعزيز التضحية التنظيمية للمُعلمين من خلال القيام بالمهام والأدوار التالية:

- وضع سياسات موضوعية ومُعلنة لتحفيز المُعلمين ومُكافآتهم دون تحيز.
- تنويع الحوافز المُقدمة للمُعلمين ما بين مادية ومعنوية مما يُؤدي إلى زيادة دافعيتهم نحو العمل.
- منح مُكافآت مُجزية لما يُقدمه المُعلمون من أعمال ومهام إضافية.
- فتح المجال أمام المُعلمين للترقية على أساس الكفاءة في الأداء وليس الأقدمية.
- توفير كل مصادر التعلم والأدوات والوسائل التعليمية الَّتي يحتاجها المُعلمون للقيام بعملهم.
- توفير وسائل الأمن والسلامة المهنية لحماية المُعلمين أثناء أداء وظائفهم.
- التأكيد على احترام شخصية المُعلمين وحفظ مكانتهم وكرامتهم.
- تقدير جهود المُعلمين وإنجازاتهم وإسهاماتهم بشكل مُستمر.
- تعزيز ثقة المُعلمين في أنفسهم وإشعارهم بأهمية الدور الَّذي يقومون به.
- توعية المُعلمين بالمزايا المادية والمعنوية الَّتي تُحققها لهم مهنة التدريس.
- توضيح الخسائر الَّتي يتحملها المُعلمون حالة تركهم لوظيفتهم الحالية.
- تقديم الدعم النفسي للمُعلمين والاهتمام بتحقيق سعادتهم الوظيفية.
- تخفيف الأعباء الروتينية عن المُعلمين حتى يتمكنوا من القيام بالأدوار المُتوقعة منهم.
- توفير فرص حقيقية للنمو المهني للمُعلمين والارتقاء بمُستوى أدائهم المهني.

ويتضح مما سبق أنَّ مدير المدرسة كقائد رنان له دور مُهم في تعزيز التضحية التنظيمية للمُعلمين، حيث تُساعد القيادة الرنانة على تقدير إنجازات المُعلمين وإسهاماتهم، وتلبية احتياجاتهم المادية والمعنوية، فإدراك المُعلم للدعم المُقدم له من قبل مُدير المدرسة والمزايا والمنافع الَّتي سيفقدها عند تركه العمل بالمدرسة يُؤدي إلى تعزيز التضحية التنظيمية وصعوبة إنهاء المُعلم عمله في المدرسة، بل يزداد تمسكًا وبقاءًا بها، فالمُعلمين الَّذين يحصلون على منافع مادية ونفسية، ويتلقون مزايا مُتنوعة وحوافز مُستمرة، ويشعرون بالاستقرار والدعم التنظيمي؛ يزداد ارتباطهم وتمسكهم بعملهم، الأمر الَّذي يُؤدي إلى تعزيز الرسوخ التنظيمي.

وباستقراء ما سبق يتضح أهمية دور مدير المدرسة في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين على ضوء القيادة الرنانة، حيث تُسهم القيادة الرنانة في زيادة تمسك المُعلمين بمدرستهم، وزيادة رغبتهم في البقاء بها، وتعزيز انتمائهم إلى مدرستهم، وإتاحة الفرصة لجميع المُعلمين للمُشاركة في إبداء الآراء وتقديم الأفكار والمُقترحات، ومنحهم الحرية الكاملة للتصرف على طبيعتهم في بيئة العمل، وتمكينهم من صنع القرارات واتخاذها مما يُدعم ثقتهم في أنفسهم وفي زملائهم، فشعور المُعلم بأنه عُضو فعال في صنع واتخاذ القرارات وله الحرية في اتخاذ ما يراه مُناسبًا لعمله وأنَّ له تأثير على العمل وعلى زملاءه كل هذا من شأنه أنَّ يُعزز الرسوخ التنظيمي، ويُمكن توضيح دور مدير المدرسة في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين على ضوء القيادة الرنانة بالشكل التالي:



شكل(٥) يُوضح دور مُدير المدرسة في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين على ضوء القيادة الرنانة(الشكل من إعداد الباحثة)

يتضح من الشكل السابق أنَّ القيادة الرنانة تُساعد في بِناء قاعدة من الرسوخ التنظيمي للمُعلمين، حيث تُعتبر القيادة الرنانة نمطًا قياديًّا يُركز على تفهم مشاعر المُعلمين واحتياجاتهم والعمل على تلبيتها، واحترام آرائهم ووجهات نظرهم، وتعزيز ثقتهم في أنفسهم، ومُراعاة ظروفهم وقدراتهم، وتحفيزهم على العمل في ظل ظروف صعبة لإنجاز الأهداف المرسومة بكفاءة وفعالية، وتشجيعهم على توليد أفكار وأساليب جديدة في العمل، ونشر التراحم والتعاطف فيما بينهم، وتحفيزهم على تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم، الأمر الَّذي يُساعد بدوره على تحسين الأداء الوظيفي وتقليل معدل دوران العمل وتحقيق الاستقامة التنظيمية وتعزيز الالتزام والمُواطنة التنظيمية، وكذلك تقليل ضغوط العمل وتعزيز التمكين الوظيفي، وتحقيق النجاح التنظيمي والسيادة الاستراتيجية.

القسم الثالث: واقع دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة:

تبذل الدولة المصرية مُمثلة في وزارة التربية والتعليم جهود كبيرة لتطوير التعليم وسياساته، والإعداد المُتميز لمُدير المدرسة كقائد يتحلى بالقدرات الإدارية والمالية والفنية والتكنولوجية، فضلًا عن تهيئة العوامل الَّتي تُسهم في تعزيز ارتباط المُعلمين بوظيفتهم، وزيادة رغبتهم في البقاء والاستمرار بها، انطلاقًا من كون المُعلمين هم حجر الزاوية في أي تطوير أو إصلاح مدرسي ومكون أساسي في الارتقاء بجودة التعليم وزيادة فعالية المدرسة، الأمر الَّذي يُؤكد على ضرورة اهتمام إدارة المدرسة بإعدادهم وتدريبهم والعمل على حل مُشكلاتهم والارتقاء بمُستواهم المهني والعلمي والثقافي مما يُسهم في الحفاظ على العناصر المُتميزة منهم، وتقليل مُعدل دوران العمل، وزيادة رضاهم الوظيفي؛ بما ينعكس على تعزيز رسوخهم التنظيمي.

وعليه يُمكن استعراض واقع دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة، وذلك بهدف الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف في هذا الواقع، ويتم تفصيل ذلك على النحو الآتي:

أولًا: التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية:

تُعد مرحلة التعليم الأساسي من أهم المراحل التعليمية؛ لدورها في بناء الإنسان المصري، حيث تحرص مُعظم دول العالم على تنمية طاقاتها البشرية واستثمارها أفضل

استثمار، وتطويرها إلى أقصى حد ممكن، وذلك لأنَّ الاستثمار في البشر من أعظم الاستثمارات على الإطلاق، حيث إنَّه يُعطي أفضل عائد في العصر الحديث(إبراهيم، الحوت، وعناني، ٢٠٢٢، ص٢٠٥).

وحدد القانون رقم(١٣٩) لسنة١٩٨١م في مادته رقم(١٥) أنَّ التعليم الأساسي حق لجميع الأطفال المصريين الَّذين يبلغون السادسة من عمرهم، تلتزم الدولة بتوفيره لهم، ويلتزم الآباء أو أولياء الأمور بتنفيذه، وذلك على مدى تسع سنوات دراسية، كما تنص المادة(١٦) من ذات القانون على أنَّ التعليم الأساسي يهدف إلى تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات، والمعارف والمهارات العلمية والمهنية الَّتي تتفق وظروف البيئات المُختلفة، بحيث يُمكن لمن يُتم مرحلة التعليم الأساسي أنَّ يُواصل تعليمه في مرحلة تعليمية أعلى وأنَّ يُواجه الحياة بعد تدريب مهني مُناسب، وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مُواطنًا مُنتجًا في بيئته ومُجتمعه(جمهورية مصر العربية، ١٩٨١، ص ص٢١٥١ –٢١٥٢).

وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بتطوير وتحديث منظومة التعليم الأساسي؛ حيث تضمنت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي٢٠١٤–٢٠٣٠ عدة برامج مُترابطة لتحقيق الإصلاح الشامل، ومن بينها: برنامج الإصلاح المُتمركز حول المدرسة الَّذي يهدف إلى تطوير إدارة المُؤسسة التعليمية في إطار نظام تعليمي يعمل بنظام مركزي ولا مركزي مُتوازن ويُدعم التنمية المهنية المُستدامة والحوكمة الرشيدة والمُحاسبية لتوفير بيئة تعليمية داعمة تُحقق جودة التعليم وحقوق الطفل فتنتج مُواطنًا مُبتكرًا قادرًا على المُنافسة في مُجتمع المعرفة ومُساهمًا في تنمية وطنه(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ "أ"، ص١٠٢).

وأجملت استراتيجية التنمية المستدامة– رؤية مصر ٢٠٣٠ أهم الأهداف الاستراتيجية للتعليم الأساسي حتى عام٢٠٣٠م؛ على النحو الآتي:

- تحسين جودة النظام التعليمي بما يتوافق مع النُظُم العالمية؛ من خلال تفعيل قواعد الاعتماد، والجودة المُسايرة للمعايير العالمية، وتمكين المتعلمين من مُتطلبات ومهارات القرن الواحد والعشرون وسوق العمل، وتحقيق التنمية المهنية

الشاملة والمُستدامة للمُعلمين، وتطوير المناهج بجميع عناصرها بما يتناسب مع التطورات العالمية.

- إتاحة التعليم للجميع دون تمييز؛ من خلال توفير الاحتياجات الدراسية اللازمة لكل مرحلة تعليمية بما يُراعي التفاوت في الاحتياج على المُستوى المحلي، وتحجيم ظاهرة التسرب في مراحل التعليم المُختلفة.
- تحسين تنافسية نُظُم ومخرجات التعليم؛ من خلال تحسين مُؤشرات التعليم في تقارير التنافسية الدولية، وتفعيل العلاقة الديناميكية بين مُخرجات التعليم ومُتطلبات سوق العمل، وتوفير بنية أساسية قوية بالمدارس تُتيح فُرص تعليمية مُتكافئة لجميع المُتعلمين(جمهورية مصر العربية، وزارة التخطيط والمُتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٦، ص١٤٠).

وتشهد مدارس التعليم الأساسي منذ سبتمبر٢٠١٨م بداية تطبيق منظومة التعليم المصري الجديدة بمناهجها وسياساتها ونُظم تقويمها المُختلفة، حيث انطلقت منظومة التعليم الجديدة(٠,٢) الَّتي بدأت بمرحلة رياض الأطفال والصف الأول الإبتدائي في سبتمبر٢٠١٨م، مع الاعتماد على التحول الرقمي والبنية التكنولوجية في منظومة التعليم باعتبارهما عاملين مُهمين لاستمرار العملية التعليمية، وقد شمل النظام الجديد بناء مناهج جديدة تختلف اختلافًا كبيرًا عن المناهج في النظام القديم، تعتمد على الرقمنة(جمهورية مصر العربية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٢٢، ص٧٦)، ونجاح وفعالية تلك المدارس في تطبيق هذه المنظومة وتحقيق أهدافها وغاياتها يتطلب وجود قيادة مدرسية واعية وداعمة للتغيير، ومُوجهة لطاقات المُعلمين، قادرة على استثمار الموارد المُتاحة، كما يتطلب أيضًا مُعلمين أكفاء لديهم مُستوى عالٍ من الرسوخ التنظيمي والتنمية المهنية لتقديم المناهج المُطورة والأنشطة المدرسية بما يضمن التنمية الشاملة للطلاب وتكوين شخصياتهم وإكسابهم المعارف والخبرات العلمية والعملية.

باستقراء ما سبق يتضح مدى حرص واهتمام وزارة التربية والتعليم المصرية بإصلاح وتطوير وتحديث منظومة التعليم الأساسي؛ لمُواكبة التغيرات العالمية والمعايير الدولية والتحديات المُستقبلية؛ مما يُسهم في تخريج كوادر بشرية تنافسية قادرة على تلبية احتياجات السوق المحلية والعالمية.

ثانيًا: الجهود المبذولة لتعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلمي التعليم الأساسي بمصر:

يُمثل المُعلم الركيزة الأساسية للمنظومة التعليمية والعنصر القائم على عمليات التطوير والتحسين في المدارس وتجويد مُخرجاتها، ونظرًا لتعدد مهام ومسئوليات المُعلم وما يطرأ على الساحة التعليمية من مُستجدات، فإن الأمر يستدعي تقديم الرعاية اللازمة للمُعلم من النواحي الاجتماعية والنفسية والمادية والتدريبية وتوفير المُناخ التربوي المُلائم للعمل والإبداع، وكل ما من شأنه أن يرقى بأداء المُعلم ويرفع من معنوياته، ويُعزز مُستوى الانتماء والولاء نحو مهنته ومدرسته، مما ينعكس على القيام بأداء واجباته الوظيفية بالشكل المُلائم، وانطلاقًا من ذلك حددت المادة(٢٢) من دستور جمهورية مصر العربية المُعدل أنَّ المُعلمين وأعضاء هيئة التدريس ومُعاونوهم، الركيزة الأساسية للتعليم تكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية ومهاراتهم المهنية ورعاية حقوقهم المادية والأدبية بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٤، ص١٠).

وفي إطار الاهتمام بتعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلمي مدارس التعليم الأساسي؛ كانت هناك العديد من الجهود لإعداد مُعلمي التعليم الأساسي، وتنميتهم مهنيًّا؛ مما يُعزز ارتباطهم بوظيفتهم، ويُؤدي إلى زيادة رغبتهم في البقاء في عملهم، حيث تم إنشاء الأكاديمية المهنية للمُعلمين بالقانون رقم(١٥٥) لسنة٢٠٠٧م، بحيث تكون لها الشخصية الاعتبارية العامة، وتتبع وزير التعليم، ويكون مقرها الرئيس مدينة القاهرة، ولها فروع في جميع أنحاء جمهورية مصر العربية، وتعمل بالتعاون مع كليات التربية، وتتولى هذه الأكاديمية منح شهادة الصلاحية للمُعلمين(جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٧، ص٤)، ومن ثم كان لإنشاء الأكاديمية المهنية للمُعلمين وتمتعها بالشخصية الاعتبارية وتبعيتها لوزير التربية والتعليم دور مُهم في تصميم وتطبيق نظام لمنح تراخيص مُزاولة المهنة للمُعلمين.

ثم تبع ذلك صدور القرار الجمهوري رقم(١٢٩) لسنة٢٠٠٨م بتنظيم الأكاديمية المهنية وتحديد اختصاصاتها، بحيث تهدف هذه الأكاديمية إلى التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مُستمرة بما يُؤدي إلى رفع مُستوى العملية التعليمية والأكاديمية، كما أنَّها تقوم بإعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق التنمية المهنية للمُعلمين وفق الخطط والسياسات المُحددة، ومُتابعة التقدم العلمي والمهني والتربوي في مجال التنمية المهنية للمُعلمين دوليًّا؛ للاستفادة منها، وإدارة برامج تدريبية مُتقدمة؛ من

خلال شراكة فاعلة مع الجامعات، والمراكز البحثية والتدريبية، وهيئات التنمية المهنية(جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٨، ص ص٧-٨).

كما صدر القرار الوزاري رقم(١٣٧) لسنة٢٠١٢م بإنشاء وحدة للتدريب والجودة بكل مدرسة، وتتبع هذه الوحدة الوكيل المُختص بالجودة ويصدر بتشكيلها قرار من مجلس إدارة المدرسة، وتختص هذه الوحدة بما يأتي(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢، ص ص١-٢):

- وضع خطط تنفيذية لتحسين المدرسة وتطويرها باستمرار، بالإضافة إلى تحديد الأهداف المُراد إنجازها سنويًّا، ومُتابعة تنفيذها وتقييمها بالتعاون مع مجلس الأمناء.
- تحديد الاحتياجات التدريبية، وإعداد وتنفيذ برامج التنمية المهنية على مُستوى المدرسة، وتبادل وتنمية المهارات الفنية، والبحث عن مصادر تمويل ذاتى لهذه البرامج.
- العمل على ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المُستدامة بين جميع أعضاء المُجتمع المدرسي.
- الإشراف على التنمية المهنية المُتعددة والمُبتكرة(المُجتمعات المهنية- تبادل الزيارات- البحوث الإجرائية- ورش تنشيطية... وغيرها).

كما أطلقت وزارة التربية والتعليم برنامج التنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية؛ والَّذي يهدف إلى بناء نُظم لإدارة الموارد البشرية مُتطورة ودينامية، تُوفر برامج التنمية المهنية كمحور رئيس داعم لإصلاح نظام التعليم قبل الجامعي في إطار من اللامركزية والحوكمة الرشيدة وفي إطار دولي مُتميز، وقد تضمنت الأهداف التنفيذية لهذا البرنامج في وضع قواعد تربط التنمية المهنية في مُختلف المواقع بمنظومة من الحوافز المادية والأدبية(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ "أ"، ص ص٩٦-٩٧).

كما تم إطلاق برنامج "المُعلمون أولًا" باعتباره جزءًا أساسيًّا من مُجتمع التعلم المصري القائم بدعم الدولة المصرية في عام٢٠١٥م لتحقيق عدة أهداف تمثل أبرزها في: إنشاء جيل جديد من المُعلمين خبراء في موادهم الدراسية، قادرين على تحليل الأهداف التعليمية بطريقة مُبتكرة، وخلق بيئة تعليمية مثالية، واستخدام أساليب تقييم مُختلفة، وتغيير السلوكيات المهنية للمُعلمين والتطوير المهني المُستمر لهم، وتحسين جودة التعليم ورفع

مكانة المُعلمين في المُجتمع(جمهورية مصر العربية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٢٢، ص ص٤٧-٤٨).

وانطلاقًا من إيمان القائمين على التعليم بأهمية تحديد واجبات ومسئوليات مُعلمي التعليم الأساسي، صدر القرار الوزاري رقم(١٦٤) لسنة٢٠١٦م بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم، وذلك على النحو الآتي(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦، ص ص١-٢٠):

(١) واجبات ومسئوليات المُعلم المُساعد:

وتتمثل هذه الواجبات فيما يلي:

- **عمليات التعليم والتعلم:** وتشمل التخطيط للدروس على مُستوى الفصل الدراسي، واستخدام استراتيجيات تعلم وتعليم حديثة ومُتنوعة، واستخدام مُعطيات تكنولوجيا التعليم المُعاصرة، والتقويم الشامل والمُستمر لأداء التلاميذ، وإعداد تقارير دورية عن نتائج تقييم أدائهم، والقيام بالأعمال الإدارية المصاحبة لعملية التدريس مثل حفظ سجلات الغياب ودفاتر المكتب بالتنسيق مع المُعلم المرشد.
- **التنمية المهنية:** وتشمل الاشتراك في أنشطة برنامج التأهيل والإرشاد، والتفاعل بإيجابية مع المُعلم المرشد.
- **ضمان الجودة:** وتتضمن الاشتراك في برامج الجودة بالمدرسة وفق الدور المُحدد من إدارة المدرسة.
- **المُشاركة المُجتمعية:** وتتضمن الإسهام في مجال المُشاركة المُجتمعية وفق الدور المُحدد من إدارة المدرسة.

(٢) واجبات ومسئوليات المُعلم: هي الواجبات والمسئوليات الخاصة بالمُعلم المُساعد نفسها، ولكن يُضاف لها الإشراف الإداري حيث يقوم بالمُشاركة في الأعمال الإشرافية في المدرسة مثل مُراقبة فناء المدرسة وطابور الصباح ... إلخ.

(٣) واجبات ومسئوليات المُعلم الأول: هي الواجبات والمسئوليات الخاصة بالمُعلم نفسها، ولكن يُضاف لها الإشراف الفني حيث يقوم بالإشراف الفني على أعمال هيئة التدريس في المُستويات الأدنى، والمُشاركة في تقييم أداء المُعلمين في المستويات الأدنى.

(٤) **واجبات ومسئوليات المُعلم الأول(أ):** هي نفس الواجبات والمسئوليات الخاصة بالمُعلم الأول فيما عدا الإشراف الفني، يقوم بالمُشاركة في تخطيط وإدارة العمليات التعليمية المُختلفة بالمدرسة من حيث وضع الأهداف وطرق تحقيقها في حدود الإمكانات المُتاحة، والمُشاركة في تفعيل استخدام الاستراتيجيات الحديثة للتعليم والتعلم بالمدرسة، والقيام بدور المُعلم المرشد للمُعلمين الجدد ومن يحتاجون إلى الإرشاد.

(٥) **واجبات ومسئوليات المُعلم الخبير:** هي الواجبات والمسئوليات الخاصة بالمُعلم الأول(أ) نفسها، ولكن يُضاف للإشراف الفني الإشراف على طلاب التربية العملية.

(٦) **واجبات ومسئوليات كبير المُعلمين:** هي الواجبات والمسئوليات الخاصة بالمُعلم الخبير نفسها، ولكن يُضاف عليها العمل كمُوجه مُقيم للمادة، ومُتابعة تقييم أداء المُعلمين وتنظيم عمليات الإشراف الداخلي بالمدرسة وتحديد أدوار المُعلمين، والتخطيط والإشراف على عمليات تحسين المدرسة، والمُشاركة في تنفيذ برامج ومشروعات تنمية المُجتمع المحلي.

يتضح مما سبق أنَّ بطاقات الوصف الوظيفي حددت بدقة أدوار ومسئوليات المُعلمين على اختلاف مُسمياتهم الوظيفية، وذلك لأنَّ منظومة التعليم الأساسي لن تستطيع تحقيق أهدافها إلا من خلال مُعلم واعٍ قادر على تطوير ذاته، كما أنَّ طبيعة العصر الحالي فرضت نوعية جديدة من المُعلمين ذوي الكفاءة العالية رفيعي المُستوى الأكاديمي والمهني والثقافي والأخلاقي، حيث حددت بطاقات الوصف الوظيفي أنَّ للمُعلمين دورًا في تحقيق الجودة بالمدرسة من خلال الاشتراك في برامج الجودة المدرسية وكذلك الإسهام في مجال المُشاركة المُجتمعية، والأعمال الإشرافية في المدرسة، والمُشاركة في تخطيط وإدارة العمليات التعليمية المُختلفة بالمدرسة.

وفي إطار الاهتمام بوضع شروط الترقي في وظائف مُعلمي التعليم الأساسي؛ فقد حددت المادة(٨١) من القانون رقم(٩٣) لسنة٢٠١٢م؛ عدة شروط للترقي؛ وهي:

- استيفاء شروط شغل الوظيفة المُرقى إليها على النحو المُبين في بطاقة الوصف الخاصة بها.

- قضاء خمس سنوات على الأقل في مُمارسة العمل الفعلي في الوظيفة الأدنى مُباشرة، أو ما في مُستواها.
- الحصول على شهادة صلاحية لمُزاولة الوظيفة المُرقى إليها.
- الحصول على تقرير تقويم أداء بمرتبة فوق مُتوسط على الأقل في السنتين السابقتين مُباشرة على الترقية(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٢، ص٩).

كما حددت المادة(١٤) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم(٤٢٨) لسنة٢٠١٣م؛ إجراءات الترقي في وظائف مُعلمي التعليم الأساسي؛ على النحو الآتي:

- تُعلن الأكاديمية المهنية للمُعلمين عن مُوعد التقدم للترقية سنويًّا لكل من يستوفي شروط الترقي.
- يتقدم المُعلم الَّذي تنطبق عليه شروط الترقي بملف الترقي مُتضمنًا المُستندات اللازمة للترقي وفق النموذج المُرسل إلى إدارة المدرسة.
- يتم مراجعة مُحتوى الملفات من جانب الإدارة التعليمية، ثم يتم تسليم الملفات إلى الفرع المُختص من الأكاديمية المهنية للمُعلمين.
- يقوم فرع الأكاديمية المهنية للمُعلمين بفحص الملفات، وإعداد قوائم بأسماء المُستحقين للترقية.
- يُصدر وزير التربية والتعليم قرارًا باتخاذ إجراءات الترقية لمن استوفوا شروط الترقي(جمهورية مصر العربية، مجلس الوزراء، ٢٠١٣، ص١٠).

وفي إطار الاهتمام بتحفيز مُعلمي التعليم الأساسي، مرت عملية تحفيز المُعلمين في مصر بمجموعة من المراحل من أهمها ما يلي: نصت المادة(٨٥) من قانون رقم(١٥٥) لسنة٢٠٠٧م؛ على أنَّه يُصدر رئيس مجلس الوزراء بُناء على عرض وزير التربية والتعليم؛ قرار بنظام حوافز الأداء، وحوافز الإدارة، وحوافز التميز العلمي للحاصلين على شهادات دبلومات الدراسات العليا، أو درجتى الماجستير، والدكتوراه في المجالات التعليمية والتربوية، كما يُمنح مُقابل أعباء الوظيفة، ومُقابل ساعات العمل الإضافية، ومُقابل التشجيع على العمل بوظائف أو مناطق مُعينة، وأداء النفقات الَّتي يتحملها شاغلوا وظائف المُعلمين؛ لتأدية أعمال هذه الوظائف(جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٧، ص٨).

ثم وافق مجلس الوزراء على صرف حافز أداء للمُعلمين بقرار رقم(١٠٢٤) لسنة٢٠١١م، والَّذي قرر منح شاغلو الوظائف التعليمية حافز أداء شهري بواقع(٧٥%) من المرتب الأساسي بالنسبة لشاغل وظيفة مُعلم مُساعد أو ما يُقابلها، وبواقع(٥٠%) من المرتب الأساسي لوظيفة مُعلم أو ما يُقابلها، وبواقع(٢٥%) من المُرتب الأساسي لشاغلي وظائف مُعلم أول ومُعلم أول(أ) ومُعلم خبير وكبير مُعلمين أو ما يُقابلها(جمهورية مصر العربية، مجلس الوزراء، ٢٠١١ "أ"، ص٢٣).

كما وافق مجلس الوزراء على زيادة حافز أداء للمُعلمين بقرار رقم(١٢٢٩) لسنة٢٠١١م بشأن زيادة حافز الأداء لشاغلي الوظائف التعليمية، ونص القرار في مادته الأولى على "تُزاد نسبة حافز الأداء الشهري المنصوص عليه بالقرار رقم(١٠٢٤) لسنة٢٠١١م؛ لتُصبح زيادة المُعلم المُساعد١٢٥% بدلًا من٧٥% من المُرتب الشهري الأساسي، أما المُعلم٧٥% بدلًا من٥٠% من المُرتب الشهري الأساسي، بينما المُعلم الأول٥٠% بدلًا من٢٥% من المرتب الشهري الأساسي(جمهورية مصر العربية، مجلس الوزراء، ٢٠١١ "ب"، ص١١).

ثم صدر القانون رقم(٢١٢) لسنة٢٠٢٠م؛ والَّذي قرر زيادة بدل المُعلم؛ ليُصبح على النحو الآتي: كبير مُعلمين(١٨٠) جنيه/ شهريًّا، مُعلم خبير(١٦٥) جنيه/ شهريًّا، مُعلم أول"أ"(١٢٥) جنيه/ شهريًّا، مُعلم أول(١٠٠) جنيه/ شهريًّا، مُعلم/ مُعلم مُساعد(٧٥) جنيه/ شهريًّا، كما نصت المادة الثانية من ذات القانون؛ على منح حافز أداء شهري إضافي للمُعلمين؛ وذلك على النحو الآتي: كبير مُعلمين(١٤٠) جنيه/ شهريًّا، مُعلم خبير(١٤٥) جنيه/ شهريًّا، مُعلم أول "أ"(١٥٠) جنيه/ شهريًّا، مُعلم أول(١٦٥) جنيه/ شهريًّا، مُعلم/ مُعلم مُساعد(١٨٥) جنيه/ شهريًّا(جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ص ص٦-٧).

وفي إطار خطة الدولة لتحسين أوضاع المُعلم المالية، تم إصدار قانون رقم(١٨) لسنة٢٠٢٣م بشأن بتعجيل مُوعد استحقاق العلاوات الدورية وزيادة الحافز الإضافي، حيث حددت المادة الخامسة أن يكون الحد الأدنى لإجمالي الزيادات المُقررة من هذا القانون مبلغ١٠٠٠جنيه/شهريًّا، بينما نصت المادة السادسة على أنَّ يُمنح حافز أداء شهري إضافي وذلك بالفئات المالية الآتية: كبير مُعلمين(٤٤٠) جنيه/شهريًّا، مُعلم خبير(٤٤٥)

جنيه/شهريًّا، مُعلم أول"أ"(٤٥٠) جنيه/شهريًّا، مُعلم أول(٤٦٥) جنيه/شهريًّا، مُعلم/ مُعلم مُساعد(٤٨٥) جنيه/شهريًّا(جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٣، ص ص٩-١٠).

وحديثًا صدر قانون رقم(١٥) لسنة٢٠٢٤م؛ والَّذي قرر زيادة بدل المُعلم على النحو الآتي: كبير مُعلمين(٣٦٠)جنيه/شهريًّا، مُعلم خبير(٣٣٠)جنيه/شهريًّا، مُعلم أول"أ"(٢٥٠)جنيه/ شهريًّا، مُعلم أول(٢٠٠)جنيه/ شهريًّا، مُعلم/ مُعلم مُساعد(١٥٠)جنيه/ شهريًّا، فضلًا عن منح حافز أداء شهري إضافي وذلك للفئات المالية الآتية: كبير مُعلمين (٥٨٠)جنيه/ شهريًّا، مُعلم خبير(٥٩٠)جنيه/شهريًّا، مُعلم أول"أ"(٦٠٠)جنيه/شهريًّا، مُعلم أول(٦٣٠)جنيه/ شهريًّا، مُعلم/ مُعلم مُساعد(٦٧٠)جنيه/ شهريًّا(جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٤، ص ص٣٥-٣٦).

ويتضح مما سبق مدى حرص الدولة على الاهتمام بتحفيز المُعلمين، ويظهر ذلك في الحرص على زيادة حوافز المُعلمين على مدار السنوات السابقة، غير أنَّ المُعلمين يحتاجون إلى مزيد من الحوافز الَّتي تُساعدهم على تطوير مهاراتهم وخبراتهم، كما يجب أنَّ يتم ربط هذه الحوافز بمعايير موضوعية وضوابط مُعينة تقوم على أساس التمييز بين المُعلمين من حيث الكفاءة والجودة في العمل.

وفي إطار الحرص على تشارك المعلومات؛ فقد أنشأت وزارة التربية والتعليم وحدة الإحصاء والمعلومات بجميع المدارس بكافة المراحل التعليمية المُختلفة وفقًا للقرار الوزاري رقم(٩٩) لسنة٢٠٠٢م، وهدفت هذه الوحدة إلى المُساهمة في تحقيق نظام معلومات شامل ومُتكامل، يُلبي مُتطلبات المستويات الإدارية المُختلفة من معلومات وبيانات، ومُؤشرات داعمة لاتخاذ القرار بصورة دقيقة وسريعة(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ص ص١-٢)، كما تضمنت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي برنامجًا لتنمية نُظم المعلومات التربوية والمالية، وتمثل الهدف العام من هذا البرنامج في توفير نظام مُتكامل للمعلومات التربوية والمالية على درجة عالية من الجودة مُتاحة للاستجابة الفورية لصانع القرار وأصحاب المصلحة تستند على بنية راقية من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ "أ"، ص٩٤)، وهذا يُوضح مدى اهتمام وزارة التربية والتعليم بأهمية توافر البيانات والمعلومات الدقيقة والسليمة كأساس لدعم عملية صنع القرارات المدرسية.

وفي إطار الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات باعتبارها وسيلة الانتقال إلى اقتصاد المعرفة، تضمنت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي برنامج تكنولوجيا التعليم؛ والَّذي يهدف إلى التوسع في بنية وتطبيقات وتعظيم الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المُمارسات التربوية والإدارية بمُختلف مُستويات منظومة التربية والتعليم، وتوفير تكنولوجيا المعلومات والاتصال للمُعلمين، وتنمية قدراتهم للاستفادة منها في الحصول على المصادر التعليمية، وتقويم وإدارة الفصول الدراسية بفعالية والتواصل مع تلاميذهم وأولياء أمورهم خارج حدود الفصل الدراسي(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ "أ"، ص١٠٨)، وهذا يُوضح مدى اهتمام وزارة التربية والتعليم بالدور المحوري لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في برامج إصلاح البنية الإدارية للتعليم، خاصة على مُستوى الإدارة المدرسية نظرًا لما تُسهم فيه من زيادة انسياب المعلومات اللازمة لصنع القرارات المدرسية، وتدعيم كفاءة وفاعلية إدارة منظومة التعليم.

وفي إطار الاهتمام بالرعاية الاجتماعية للمُعلمين؛ صدر القانون رقم(٢١٢) لسنة٢٠٢٠م بإنشاء صندوق الرعاية الاجتماعية للمُعلمين بالمهن التعليمية، ومُعاونيهم بالتربية والتعليم والتعليم الفني؛ بحيث يكون له شخصية اعتبارية، ويتبع رئيس مجلس الوزراء، ويكون مقره الرئيسي بالقاهرة، ويهدف الصندوق إلى تقديم الخدمات الاجتماعية لأعضائه، بالإضافة إلى أي مزايا أخرى يعتمدها مجلس إدارة الصندوق(جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٠، ص٩).

كما اتخذت وزارة التربية والتعليم إجراءًا مُهمًا للحفاظ على كرامة المُعلم المصري؛ وذلك بتقديم مشروع قانون للحفاظ على كرامة المُعلم المصري، وذلك بإضافة مادة جديدة برقم(٢٤١)مُكرر إلى مواد القانون رقم(٥٨) لسنة١٩٣٧م بإصدار قانون العقوبات؛ وذلك لتشديد العقوبات على كل من تعدى بالإيذاء البدني على أحد المُعلمين أثناء عمله؛ لتُصبح العقوبات هي نفسها الَّتي تُطبق على المُتجاوزين بحق القضاة وضباط الشرطة(جمهورية مصر العربية، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٢٢، ص٥٢).

وباستقراء ما سبق يتضح أنَّ هناك اهتمامًا على المُستوى النظري والتشريعي من خلال القوانين والقرارات الوزارية بتعزيز سُبل اختيار مُعلمي مدارس التعليم الأساسي، وتحسين أدائهم، والاهتمام بالتمكين المهني والوظيفي لهولاء المُعلمين، وتحسين ظروفهم الاجتماعية،

وزيادة رواتبهم لرفع المُستوى المعيشي، فضلًا عن الاهتمام الواضح بتنميتهم مهنيًّا، وترقيتهم، وتحفيزهم، وتمكينهم من أداء وظائفهم، والمُحافظة على كرامتهم، وتحسين مكانتهم في المُجتمع؛ مما يُسهم في تغيير سلوكياتهم المهنية، ودعم ارتباطهم بعملهم، وتعزيز رسوخهم التنظيمي.

ثالثًا: أدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي المُتعلقة بتعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين ومُعوقاتها بجمهورية مصر العربية:

يُعد مُدير المدرسة هو المسئول الأول عن سير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، فهو من أهم الشخصيات القيادية الَّتي تعمل على تطوير العملية التعليمية وتحسينها المُستمر وإعداد أجيال مُبدعة ومُبتكرة قادرة على صناعة المُستقبل، فلا يُمكن أنَّ تقوم المدارس بأدوارها بمعزل عن ذلك القائد الَّذي يُوجه عملياتها الإدارية ويستشرف مُستقبلها التعليمي، ويُوظف مواردها بكفاءة وفعالية عالية، ويُراعي اهتمامات واحتياجات المُعلمين، ويهتم بتنميتهم مهنيًّا ومعرفيًّا وتربويًّا.

وقد بذلت الدولة المصرية العديد من الجهود من أجل الارتقاء بالقيادات المدرسية من حيث اختيارها وإعدادها وتحديد مسئولياتها وأدوارها، حيث أصدرت الوزارة قرارات خاصة باختيار القيادات المدرسية وتدريبهم، وتحديد أدوارهم ومسئولياتهم ليكونوا بمثابة قدوة لأعضاء المُجتمع المدرسي، فطبقًا لقرار مجلس الوزراء رقم(٤٢٨) لسنة٢٠١٣م تكون طريقة اختيار شاغلي وظيفة مُدير المدرسة على النحو الآتي(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٣، ص ص٧-٨):

- يكون اختيار شاغلي وظيفة مُدير المدرسة من بين شاغلي وظيفة مُعلم أول(أ) على الأقل، بأقدمية سنتين على الأقل، بشرط الحصول على مُؤهل عال تربوي مُناسب أو مُؤهل عالي مُناسب بالإضافة إلى شهادة أو إجازة التأهيل التربوي كذلك اجتياز برامج التنمية المهنية في مجال الإدارة المدرسية والَّتي تُقررها الأكاديمية المهنية للمُعلمين.
- تُشكل لجنة بقرار من السلطة المُختصة من ثلاثة من الخبراء في مجال الوظيفة، ونقيب المُعلمين، ورئيس مجلس الأمناء بالمُحافظة، وعميد كلية التربية بالمُحافظة، وتكون برئاسة مُدير مُديرية التربية والتعليم.

- تختص اللجنة بالنظر في الترشح لشغل هذه الوظائف على أساس الحاصل على أعلى درجات وفقًا للتقييم النسبي للمعايير والمهارات والقدرات المنصوص عليها في اللائحة.
- يتم تقييم المُتقدمين على أساس مجموعة من المعايير والقدرات وذلك مع باقي اشتراطات شغل الوظيفة، وتنقسم المعايير إلى مجموعات؛ التاريخ الوظيفي، المهارات القيادية، القدرات العلمية والعملية، السمات الشخصية.

ويتضح مما سبق أنَّ ثمة اهتمام من الوزارة على مُستوى الوثائق الرسمية بسبل اختيار مُديري مدارس التعليم الأساسي ووضع معايير وأسس موضوعية لاختيارهم والتركيز فيها على معيار الكفاءة لا الأقدمية، حيث يتم إجراء اختبارات ومُقارنات بين المُتقدمين للوظيفة، من أجل التأكد من تَمَكن من يشغل وظيفة مُدير المدرسة من المهارات القيادية الَّتي تُساعده على القيام بأدواره من أجل تحقيق أهداف المدرسة بشكلٍ فعالٍ.

وفي إطار الاهتمام بتطوير أداء مُديري المدارس بما يتوافق مع الاتجاهات الإدارية الحديثة؛ أكدت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي٢٠١٤-٢٠٣٠ على ضرورة إعداد وتنمية قيادات العمل التربوي والإداري، والتركيز على الإعداد المُتميز لمُدير المدرسة والقيادات في المُستوى الأعلى لتشكيل قائد مُتمكن من القدرات الإدارية والمالية والفنية والتكنولوجية المُتقدمة(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ "أ"، ص٥٦)، بالإضافة لذلك صدر قرار وزاري رقم(١١٩) لسنة٢٠١٤م بإنشاء وحدة تُسمى مركز إعداد القادة تتبع وزير التربية والتعليم لإعداد جيل من القيادات المُبدعة والقادرة على تحمل المسئولية الوطنية، ويختص المركز بتخطيط برامج التنمية المهنية للقادة، وإعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق تنميتهم المهنية، والارتقاء بالمهارات المُختلفة للقادة في المُؤسسات التعليمية على مُختلف مُستوياتها وتنمية قدراتهم(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤ "ب"، ص١).

وباستقراء ما سبق يتضح مدى اهتمام وزارة التربية والتعليم المصرية بتطوير المُمارسات المهنية لمُديري مدارس التعليم الأساسي وتحسين كفاءة نُظم اختيارهم وإعدادهم، وتوفير برامج تنمية مهنية للارتقاء بمهاراتهم القيادية والإدارية، وتزويدهم بمهارات التواصل الفعال، حيث إنَّ قدرة مُديري المدارس على القيام بمهامهم القيادية ومُواجهة المُشكلات الَّتي

تطرأ على المدرسة لا ترتبط فقط بالمهارات الَّتي يتم اختيارهم على أساسها، ولكنها تحتاج أيضًا إلى تنميتها وتطويرها.

ومن خلال مراجعة بعض الوثائق الَّتي أصدرتها وزارة التربية والتعليم المصرية، يتضح أنَّ هناك أدوار ومسئوليات لمُديري مدارس التعليم الأساسي يُمكن أنَّ يُؤدي الالتزام بها إلى تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين؛ ويُمكن عرض هذه الأدوار على النحو الآتي:

(١)فيما يتعلق بتعزيز الروابط التنظيمية للمُعلمين:

حددت المادة(١٧) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم(٤٢٨) لسنة٢٠١٣م؛ المعايير المُلزمة للأداء التعليمي لوظائف الإدارة المدرسية- من بينها مُديري مدارس التعليم الأساسي- وتمثلت هذه المعايير في خلق بيئة تنظيمية مُيسرة للتواصل الإنساني، والالتزام بقيم ومبادئ التشاور لدعم العمل الجماعي، وتوسيع فرص الحوار والمُناقشة، وتبادل الآراء والأفكار، ودعم المُشاركة المُجتمعية(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٣، ص ص١٢-١٣).

وفي إطار الاهتمام بتحديد الواجبات والمسئوليات الواجبة على مُديري مدارس التعليم الأساسي، صدر القرار الوزاري رقم(١٦٤) لسنة٢٠١٦م بشأن اعتماد بطاقات وصف وظائف أعضاء هيئة التعليم، والَّذي حدد هذه المسئوليات على النحو الآتي(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦، ص ص١٢٧-١٣٠):

- إرساء مبادئ العمل الجماعي، وترسيخ روح الفريق.
- دعم التواصل، وخلق قنواته داخل وخارج المدرسة.
- ترسيخ أسس التعاون بين إدارة المدرسة ومجلس الأمناء والآباء والمُعلمين.
- العمل على تكامل الجهود كافة تحقيقًا للإصلاح المُرتكز حول المدرسة.
- التشجيع على المُساهمة في أنشطة الفرق والمجموعات واللجان ذات العلاقة بتحسين المدرسة.

ويتضح مما سبق أن الالتزام بهذه الأدوار والمسئوليات يُؤدي إلى تعزيز العلاقات بين المدير والمُعلمين وبين المُعلمين بعضهم البعض عن طريق تشجيع العمل الجماعي والتعاوني، وبِناء فرق العمل، ودعم وتنمية التواصل فيما بينهم، الأمر الَّذي يُدعم ويُعزز الروابط التنظيمية بين المُعلمين.

وعلى الرغم مما تنص عليه الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم المصرية وتوجيهها نحو تحديد دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الروابط التنظيمية، إلا أن الواقع يُشير إلى عدد من المُعوقات الَّتي تحول دون أداء مُديري هذه المدارس لدورهم في تعزيز الروابط التنظيمية للمُعلمين، وتتمثل أهم هذه المُعوقات فيما يلي:

- سيادة نمط الاتصال الرسمي وغياب قنوات الاتصال المفتوح بما يعوق تدفق المعلومات والأفكار وتبادلها بين المُعلمين.
- جمود الهياكل التنظيمية وافتقارها إلى المُرونة واتسامها بالنمطية، والاعتماد على قواعد وأساليب وإجراءات عمل تقليدية.
- غياب الثقافة التنظيمية الَّتي تُدعم العمل الجماعي والتعاون بين المُعلمين(أحمد، و عزب، ٢٠١٧، ص ص٥٢٦- ٥٢٧)، مما يُؤدي إلى إحداث نوع من الصراع بين المعلمين، الأمر الَّذي قد يُفسد العلاقات فيما بينهم.
- زيادة الصراع وتفشي النزاع بين المُعلمين عند أداء العمل الجماعي، وتركيز بعض المُعلمين على نجاحهم الشخصي وتفضيله على نجاح الجماعة(عبدالنعيم، ٢٠٢١، ص٩٥).
- افتقار المستويات الإدارية بمدارس التعليم الأساسي إلى اتباع أسلوب العمل الجماعي التعاوني وفرق العمل(زاهر، و أحمد، ٢٠١٩، ص١٩٠)، الأمر الَّذي يُؤدي إلى عزوف المعلمين عن التعاون مع إدارة المدرسة في تنفيذ مهامها، وبالتالي تصدع العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي.
- انتشار العمل الفردي داخل المدرسة، حيث لا تُوجد قنوات يتقاسم من خلالها المُعلمون الخبرات والمُمارسات الناجحة، ومن ثم التعاون الموجود يكون سطحي من خلال العمل المُشترك داخل وحدة ما أو لجنة مُعينة داخل المدارس، دون أنَّ تتوافر ثقافة قائمة على التماسك المُؤسسى والمسئولية الجماعية نحو تحسين أداء المدرسة(عبد العظيم، ٢٠١٩، ص٣٦٤)، وهو ما يُؤدي إلى ضعف الثقة بين القادة وأعضاء المُجتمع المدرسي، ويعوق بناء العلاقات القوية بينهم.
- ضعف المُرونة في تطبيق اللوائح والقوانين بما لا يُخل بالموضوعية والشفافية(سليمان، ٢٠٢٠، ص٢٧٧).

وباستقراء المُعوقات السابقة، يتضح أنَّ هناك العديد من المُعوقات الَّتي تُحد من فاعلية دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الروابط التنظيمية للمُعلمين، ومن أهمها: الافتقار لمهارات العمل الجماعي لدى المُعلمين، وسيطرة النزعة الفردية في إنجاز الأعمال ومحدودية العمل الفريقي، وغياب ثقافة العمل الجماعي بين أعضاء المُجتمع المدرسي، وضعف قنوات التواصل بينهم، فضلًا عن تمسك مُديري المدارس بالتنفيذ الحرفي للقوانين والقرارات واللوائح في تسيير العمل المدرسي دون اعتبار لظروف المُعلمين بالمدرسة مما يترتب عليه عزوف بعض المُعلمين عن التعاون مع إدارة المدرسة في تنفيذ مهامها.

واستنتاجًا لما سبق عرضه؛ يتضح أهمية وضرورة تطوير مُديري مدارس التعليم الأساسي في مصر لمُمارساتهم وأدوارهم القيادية، بما يُعزز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين، من خلال علاج نقاط الضعف المُتعلقة بالروابط التنظيمية، والَّتي قد تحول دون ذلك، من خلال توجيه المُعلمين إلى تكوين علاقات رسمية وغير رسمية داخل المدرسة، وتشكيل فرق عمل مُتخصصة وأخرى مُتنوعة التخصصات بين المُعلمين لتبادل الخبرات التعليمية، وتبني نُظم اتصالات مفتوحة مع المُعلمين، وتعزيز التواصل المُستمر بين جميع المُعلمين، وتهيئة مُناخ تنظيمي يتسم بعلاقات تحكمها الثقة المُتبادلة والاحترام والتعاون بين جميع أعضاء المُجتمع المدرسي، وتجنب التطبيق الحرفي للوائح والقوانين التعليمية، والتخلص من مظاهر الفردية في صنع القرار المدرسي.

(٢)فيما يتعلق بتعزيز المُلاءمة التنظيمية للمُعلمين:

حددت المادة(١٧) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم(٤٢٨) لسنة٢٠١٣م؛ المعايير المُلزمة للأداء التعليمي لوظائف الإدارة المدرسية– ومن بينها مُديري مدارس التعليم الأساسي– وتمثلت هذه المعايير فيما يلي(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٣، ص ص١٢–١٣):

- وضع خطط وأساليب واضحة للتعليم.
- التوظيف الفعّال لتكنولوجيا المُعلومات.
- صنع القرارات الرشيدة في تطوير التعليم.
- إعداد خطط تقويم المدرسة، وتطويرها، والمُشاركة في مُتابعتها، وتنفيذها.

كما حددت بطاقات وصف وظائف أعضاء هيئة التعليم عددًا من الواجبات والمسئوليات الَّتي يقوم بها مُديري مدارس التعليم الأساسي من بينها(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦، ص ص١٢٧-١٢٩):

- وضع رؤية ورسالة المدرسة بالمُشاركة مع جميع الأطراف المعنية.
- استخدام التكنولوجيا في نواحي التعليم والإدارة.
- اعتماد الأساليب الحديثة لصناعة القرار.
- تشجيع المُعلمين وأولياء الأمور على المُشاركة في أعمال مجلس الأمناء والآباء والمُعلمين.
- الإشراف على تطبيق أساليب التقييم الذاتي، ووضع عملياته مُوضع التطبيق.
- قيادة عملية وضع خطة التحسين المدرسي بالمُشاركة مع الأطراف المعنية بما يضمن مُوافقة ودعم مجلس الأمناء والآباء والمُعلمين، وبما يعكس أهداف وتوجهات الخطة الاستراتيجية العامة للوزارة.
- مُتابعة تنفيذ خطة التحسين المدرسي، وتوفير الموارد البشرية والمادية اللازمة لذلك بالمُشاركة مع مجلس الأمناء والآباء والمُعلمين.

كما تم إصدار لائحة النظام والانضباط المدرسي بمرحلة التعليم قبل الجامعي بالقرار الوزاري رقم(١٨٧) لسنة٢٠٢٣م، وقد جاء من ضمن الأدوار والمسئوليات الَّتي حددتها هذه اللائحة لمُدير المدرسة مُراعاة توزيع المهام والمسئوليات بما يتناسب مع الأدوار المُختلفة في إطار العمل المطلوب(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٣، ص١٠).

ويتضح مما سبق عند التزام مُديري مدارس التعليم الأساسي بالقيام بالمسئوليات والواجبات السابق ذكرها، فإن ذلك ينعكس على تمكين المُعلمين وزيادة مُعدلات مُشاركتهم في صناعة القرارات المدرسية وتنفيذ الخطط التطويرية والتنموية للمدرسة، والاستفادة الجيدة والفعالة من الموارد التربوية والمالية الَّتي تُوفرها المدرسة، الأمر الَّذي يُؤدي إلى تعزيز المُلاءمة التنظيمية.

وعلى الرغم مما تنص عليه الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم المصرية وتوجيهها نحو توضيح دور مُديري مدارس التعليم الأساسي بما ينعكس على

تعزيز المُلاءمة التنظيمية، إلا أن الواقع يُشير إلى عدد من المُعوقات الَّتي قد تحول دون أداء مُديري هذه المدارس لدورهم في تعزيز المُلاءمة التنظيمية بالشكل المطلوب، وتتمثل أهم هذه المُعوقات فيما يلي:

- قصور اهتمام مُديري مدارس التعليم الأساسي عن صياغة رؤية للمدرسة تتوافق مع طموحات المُعلمين(داود، منصور، و السعودي، ٢٠٢١، ص٢٦٥)، الأمر الذي يُؤدي إلى عزوف المعلمين عن المشاركة في تحقيق أهداف المدرسة، وقيامهم بسلوكيات لا تتلاءم مع الثقافة التنظيمية للمدرسة.
- افتقار مدارس التعليم الأساسي لتوصيف مُعتمد لمعارف ومهارات المُعلمين(البحيري، على، و زيدان، ٢٠١٩، ص٣٩١).
- ضعف البنية التحتية لتكنولوجيا المُعلومات والاتصالات، ونقص أجهزة الحاسب الآلي في جميع المدارس، وضعف تدعيم الحاسبات الآلية بتقنية الإنترنت وأدواته(عبداللطيف، جوهر، و عبدالرحمن، ٢٠١٧، ص ص٢٣٠-٢٣١).
- ضعف الصلاحيات الممنوحة لمُديري مدارس التعليم الأساسي ومُعلميها مما يُؤثر بالسلب على قدراتهم من حيث الإقدام على المُخاطرة واتخاذ القرارات الرشيدة المُرتبطة بالعمل(أحمد، و عزب، ٢٠١٧، ص٥٢٦).
- ضعف امتلاك كثير من مُديري مدارس التعليم الأساسي لمهارات التجديد والإبداع، فضلًا عن سيطرة وزارة التربية والتعليم المصرية على عمليات التخطيط وتحديد المُحتوى التعليمي وأساليب الإدارة والتمويل وغيرها مما يُقلل من مُرونة المُؤسسة التعليمية وذلك باستجابتها لمُتغيرات البيئة المُحيطة وتفاعلها الإيجابي معها(خاطر، ٢٠٢١، ص٢٢٨).
- ميل بعض مُديري المدارس إلى حب الاستحواذ على السلطة(جرجس، عبدالفتاح، الحو، سعيد، و الشاعر، ٢٠٢١، ص١٧٣)، والخوف من تفويضها، ومركزية عملية القرار صناعة واتخاذًا، والعمل على إبعاد المُعلمين عن المُشاركة في صنع القرارات المدرسية عامة والمهنية خاصة ووضع الجدول المدرسي(عبد السلام، هلال، ٢٠٢٢، ص٤٠٩).

- الافتقار إلى اتباع الأسلوب العلمي المنهجي في عملية صنع القرارات المدرسية، واعتماد القيادات المدرسية على الانطباعات والخبرات الشخصية في إدارة العمل المدرسي بوجه عام، وضعف اعتمادهم على المُعلومات الموضوعية والدقيقة والحديثة كأساس لدعم القرارات(عزب، ٢٠٢٣، ص٨٠٩).
- الأعباء المدرسية الَّتي تتطلبها المدرسة تمنع المُدير من مُراعاة حالات المُعلمين النفسية والشخصية نظرًا لتحمل المُدير المسئولية أمام الإدارة العليا للتعليم(عبدالفتاح، أبو سيف، ٢٠١٦، ص٣٠٢).
- تركيز مُديري مدارس التعليم الأساسي على أداء العمل اليومي بشكل نمطي بدون تعزيز الابتكار في العمل وتجريب الأفكار الجديدة حفاظًا على استقرر العمل داخل المدرسة(عبد العظيم، ٢٠١٩، ص ص٣٦٢ –٣٦٣).

وباستقراء النقاط السابقة، يُمكن الوقوف على بعض المُعوقات الَّتي تعوق مُديري مدارس التعليم الأساسي عن القيام بدورهم في تعزيز المُلاءمة التنظيمية للمُعلمين بمصر، والَّتي من أهمها: غياب رؤية ورسالة مُشتركة تتوافق مع اهتمامات وأهداف المُعلمين، وندرة الوسائل والإمكانات الحديثة في المدرسة بما يتواكب مع التطورات التكنولوجية المُتسارعة، وقلة اهتمام مُديري مدارس التعليم الأساسي بدوافع واحتياجات المُعلمين عند اتخاذ القرارات وتلبية طموحاتهم المُستقبلية، وضعف قدرتهم على استشراف المُستقبل والإعداد له، وقلة تفويض الصلاحيات والانفراد باتخاذ القرارات دون مُشاركة المُعلمين بهذه المدارس.

واستنتاجًا لما سبق عرضه، يتضح أهمية الدور الَّذي يُمكن لمُديري مدارس التعليم الأساسي القيام به في تعزيز الرسوخ التنظيمي، من خلال علاج نقاط الضعف المُتعلقة بالمُلاءمة التنظيمية، والَّتي قد تحول دون ذلك، من خلال إتاحة الفرصة للمُعلمين للمُشاركة في صياغة الأهداف ورسم السياسات والتوجهات المُستقبلية للمدرسة، وتحديد أدوارهم ومسئولياتهم بشكل واضح بما يتوافق مع قدراتهم وإمكاناتهم المُختلفة، وتوزيع الأعمال والمهام الإضافية على جميع المُعلمين دون تمييز، وتحقيق الانسجام والتوافق بين ثقافة وقيم المُعلمين مع ثقافة وقيم المدرسة، والتعامل بشفافية ووضوح مع جميع المُعلمين داخل المدرسة، وتوفير فرص حقيقية للنمو المهني للمُعلمين والارتقاء بمُستوى أدائهم المهني.

(٣)فيما يتعلق بتعزيز التضحية التنظيمية للمعلمين:

حددت المادة(١٧) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم(٤٢٨) لسنة٢٠١٣م؛ المعايير المُلزمة للأداء التعليمي لوظائف الإدارة المدرسية- ومن بينها مُديري مدارس التعليم الأساسي- وتمثلت هذه المعايير في: تهيئة مُناخ تنظيمي داعم للتغيير التربوي والإبداعي، وتشجيع التجريب والتجديد، وتبني المداخل العلمية الحديثة في تحفيز الأفراد، وتيسير عمليات التغيير(جمهورية مصر العربية، ٢٠١٣، ص١٣).

وكذلك حددت بطاقات الوصف الوظيفي عددًا من الواجبات والمسئوليات الَّتي يجب على مُديري مدارس التعليم الأساسي القيام بها، ومن بينها(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٦، ص ص١٢٧-١٣٠):

- تطبيق الحوكمة الرشيدة، ومبادئ المساءلة والمحاسبية، وقواعد الاستخدام الرشيد لموارد المدرسة.
- الإشراف المُباشر علي أمن وسلامة المدرسة.
- الإشراف المُباشر علي التقويم والمُتابعة، وتقارير الأداء المُؤسسي.
- دعم جهود التنمية المهنية المُستدامة لجميع المُعلمين في مدرسته.
- نشر ثقافة التعلم المُستمر بين المُعلمين.
- دعم وحدة التدريب والجودة، ومُتابعة تنفيذ خططها، وتوفير الموارد اللازمة لتنفيذها بالتعاون مع مجلس الأمناء والآباء والمُعلمين.
- تحفيز المُعلمين على تطوير أدائهم المهني، وخلق فرص التنمية المهنية المُتساوية للمُعلمين كافة.
- تقديم النصح والإرشاد التربوي وتفعيل سبل التغذية الراجعة المُستمرة.
- دعم المُعلمين من أجل التجريب والابتكار بما يُحقق التفاعل بين المُعلم والمُتعلمين ويخلق بيئة آمنة وجاذبة لهم.

كما حددت لائحة الانضباط المدرسي عددًا من الأدوار والمسئوليات الَّتي يجب على مُدير المدرسة القيام بها من بينها(جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٣، ص٩):

- تحفيز المُعلمين على اتباع الأساليب التربوية؛ لضبط سلوك الطلاب.

- حماية كيان المدرسة وجميع المُعلمين بها من أية تجاوزات تصدر من أي أشخاص من داخل المدرسة أو من خارجها، واتخاذ كافة الإجراءات الفورية السريعة حيال هذا التجاوز.
- اتخاذ الإجراءات لضمان بيئة تعليمية مُناسبة وآمنة بما تشمله من مبان تعليمية وكافة المرافق.

ويتضح مما سبق أنَّ التزام مُديري مدارس التعليم الأساسي بالقيام بالمسئوليات والواجبات السابق ذكرها، ينعكس على توفير بيئة مدرسية جاذبة وآمنة وداعمة تُساعد المُعلمين على تطوير أدائهم المهني، وتُشجعهم على تقديم الأفكار والمُبادرات المُتميزة، وتُقدر جهودهم وإسهاماتهم، الأمر الَّذي يُؤدي إلى تعزيز التضحية التنظيمية للمُعلمين.

وعلى الرغم مما تنص عليه الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم المصرية وتوجيهها نحو تحديد أدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي بما ينعكس على تعزيز التضحية التنظيمية للمُعلمين، إلا أنَّ الواقع يُشير إلى عدد من جوانب القصور والمُعوقات الَّتي تحول دون أداء مُديري هذه المدارس لدورهم في تعزيز التضحية التنظيمية للمُعلمين بالشكل المطلوب، وتتمثل أهم هذه المُعوقات فيما يلي:

- تقليدية أساليب تحفيز المُعلمين، والاكتفاء بالحوافز المادية والَّتي قد لا تكون كافية أو مُشجعة، إضافة إلى ضعف عملية تدريب مُديري المدارس فيما يخص كل جديد في آليات تحفيز المُعلمين ومن ثم يُضعف دورهم في عملية تحفيز المُعلمين(عبد السلام، هلال، ٢٠٢٢، ص٤١٣).
- ضعف الحوافز المعنوية لرفع الروح المعنوية للمُعلمين، مما يُحد من قدراتهم على الإبداع في عملهم وخلق روح التنافس بين المُعلمين(بسيوني، يونس، وعلي، ٢٠٢٢، ص٤٩٤).
- عدم وجود حوافز تشجيعية لعملية التطوير الذاتي للمُعلمين(عبداللطيف، جوهر، وعبدالرحمن، ٢٠١٧، ص٢٣١).
- تدني الوضع الاقتصادي والاجتماعي للمُعلمين وضعف تحفيزهم ماديًا ومعنويًا.
- افتقار بيئة العمل بمدارس التعليم الأساسي إلى القيم التنظيمية المُشجعة على الابتكار وتقبل التغيير وتجريب الأفكار الجديدة، ودعم استقلالية المُعلمين

ومُشاركتهم في اتخاذ القرارات المدرسية(أحمد، وعزب، ٢٠١٧، ص ص٥٢٦-٥٢٧)، مما يُؤدي بدوره إلى غياب السلوك الابتكاري لدى المعلمين في أدائهم للمهام والمسئوليات المنوطة بهم.

- القصور في توفير مُتطلبات الأمن والسلامة داخل المدارس من حيث التغذية السليمة وموقع المدارس والمباني(محمد، عبدالسلام، و أحمد، ٢٠٢٠، ص١٥٠).
- وجود ضغوط كثيرة على المدرس لا تتوافق مع ما يتقاضاه من مُقابل مالي(عبدالفتاح، أبو سيف، ٢٠١٦، ص٣٠٢)، حيث يتعرض المُعلمون لكثير من الضغوط الحياتية الَّتي يصعب مُواجهتها والتغلب عليها، وبالتالي تُؤدي إلى توتر وهم نفسي يُؤثر على أدائهم لوظيفتهم(خشبه، الزكي، ٢٠٢٣، ص١٣٠).
- قلة اكتراث مُدير المدرسة بتقويم أداء المُعلمين لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم(داود، منصور، و السعودي، ٢٠٢١، ص٢٦٥).
- عدم ارتباط نُظم التقييم الحالية بالحوافز مما يُثني المُعلمين عن مُواكبة التطور(زاهر، و أحمد، ٢٠١٩، ص١٩٠)، فمعايير تقييم أداء المُعلمين بالمدرسة غير واضحة(حسين، السمان، ومرسي، ٢٠٢٠، ص٩٣).
- التمييز والمُحاباة للأقارب والأصدقاء على حساب العمل، فضلًا عن الوساطة والمحسوبية في عمليات نقل وتوزيع المُعلمين(جرجس، حسين، و شحاته، ٢٠٢٠، ص٦٦٩).
- غياب ثقافة التطوير وتحسين الأداء لدى العديد من مُديري مدارس التعليم الأساسي(عابدين، عوض، عبدالعال، ٢٠٢١، ص١٣٦).

وباستقراء النقاط السابقة، يُمكن الوقوف على بعض المُعوقات الَّتي تُحد من فاعلية دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز التضحية التنظيمية للمُعلمين، من أهمها ما يلي: قلة الاهتمام بالتحفيز المادي والمعنوي للمُعلمين على أفكارهم ومُقترحاتهم المُبتكرة والمُبدعة مما يُضعف من دافعيتهم للإنجاز ورغبتهم في التطوير والتجديد، وغياب ثقافة الابتكار والإبداع في الحلول المُقترحة للمُشكلات المدرسية، وضعف أسس ومعايير ترقية المُعلمين والاعتماد فيها بدرجة كبيرة- على معيار الأقدمية وليس الكفاءة، وضعف حصول المُعلمين على تقدير لجهودهم وإسهاماتهم الإضافية، وارتفاع العبء المهني للمُعلمين،

وتدني رواتبهم وانخفاض مُستوى المعيشة مما يُشكل بيئة مُلاءمة لقيام البعض بالبحث عن مصادر مالية أخرى، ومغادرة المدرسة.

واستنتاجًا لما سبق عرضه، يتضح أهمية الدور الَّذي يُمكن لمُديري مدارس التعليم الأساسي القيام به لتعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين، من خلال العمل على علاج نقاط الضعف المُرتبطة بالتضحية التنظيمية للمُعلمين، والَّتي قد تحول دون ذلك، والعمل على وضع سياسات موضوعية ومُعلنة لتحفيز المُعلمين ومُكافآتهم دون تحيز، وتنويع هذه الحوافز ما بين مادية ومعنوية، وتوفير وسائل الأمن والسلامة المهنية لحماية المُعلمين أثناء أداء وظائفهم، والتأكيد على احترام شخصية المُعلمين وحفظ مكانتهم وكرامتهم، وتشجيعهم بصفة مُستمرة علي البحث عن الجديد في مجال تخصصهم، وتقدير جهود المُعلمين وإنجازاتهم وإسهاماتهم بشكل مُستمر.

وباستقراء كل ما سبق يُمكن استنتاج وجود مجموعة كبيرة من المسئوليات والأدوار القيادية الَّتي ينبغي على مُديرى مدارس التعليم الأساسي في مصر القيام بها، والَّتي ترتبط بشكل كبير بتعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين، وظهر ذلك فيما أصدرته وزارة التربية والتعليم المصرية من وثائق رسمية سواء لائحة الانضباط المدرسي أو بطاقات الوصف الوظيفي أو المعايير المُلزمة للأداء التعليمي الَّتي تُحدد مسئوليات وأدوار مديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين، وعلى الرغم من ذلك إلا أنه تُوجد العديد من المُعوقات والمُشكلات الَّتي قد تحول دون أداء مديري هذه المدارس لدورهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بالشكل المطلوب؛ لذا يجب تطوير أدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين من خلال توظيف النظريات والمداخل القيادية المُتميزة مثل القيادة الرنانة، والَّتي يُمكن من خلال توظيفها بالشكل الصحيح تنمية وتعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بما ينعكس إيجابيًّا على تطوير وتحسين الأداء المدرسي ككل، ومن ثم فهناك ضرورة لتطوير أدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين على ضوء القيادة الرنانة، وهذا ما سيتم تناوله في القسم التالي.

القسم الرابع: استطلاع آراء الخبراء حول القائمة المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة:

يقوم هذا الجزء من البحث بطرح قائمة من الأدوار والمهام المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي بمصر في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين على ضوء القيادة الرنانة، واستنادًا إلى ما ورد بالإطار النظري، قامت الباحثة بوضع قائمة مُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي بمصر في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين على ضوء القيادة الرنانة.

وقد تم الاستعانة برأي مجموعة من خبراء التربية والإدارة التعليمية وأصول التربية والتخطيط التربوي، وعددهم(١٨) من أساتذة الجامعات المصرية لاستطلاع آرائهم حول القائمة المُقترحة.

وعلى ذلك ينقسم الجزء الراهن من هذا البحث إلى محاور رئيسية هي: هدف استمارة استطلاع الرأي، ووصف الاستمارة، وخبراء استطلاع الرأي، والمُعالجة الإحصائية لآراء الخبراء، وأهم التعديلات المُقترحة من السادة المُحكمين.

وفيما يلي مُعالجة تفصيلية لذلك على النحو الآتي:

أولًا: هدف استمارة استطلاع الرأي:

هدفت استمارة استطلاع الرأي إلى التعرف على درجة مُوافقة آراء خبراء التربية حول القائمة المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي بمصر في تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها على ضوء القيادة الرنانة؛ ولهذا تم بناء الاستمارة في ضوء الإطار النظري للبحث، وما توصل إليه البحث من مُستخلصات نظرية.

ثانيًا: وصف استمارة استطلاع الرأي:

تضمنت استمارة استطلاع الرأي إشارة إلى الهدف منها، والتعريف الإجرائي لكل من القيادة الرنانة والرسوخ التنظيمي للمُعلمين، ثم تعليمات تطبيق الاستمارة، ثم قائمة الأدوار المُقترحة، والمطلوب استطلاع رأي الخبراء بشأنها، وقد تم تذييل كل دور منها بعبارة(التعديل اللازم بشأن الأدوار المعروضة)، وبعد عرض الأدوار الخاصة بكل محور،

تم تذييل الاستمارة بعبارة(أدوار أخرى تودون إضافتها)، واعتمدت الاستمارة في طلبها لدرجة مُوافقة الخبراء على قائمة الأدوار على مقياس خماسي للمُوافقة يُعبر عن المُوافقة بدرجة(ضعيفة جدًا، ضعيفة، مُتوسطة، عالية، عالية جدًا)، ويتضمن الملحق رقم(١) الاستمارة في صورتها المُقدمة للسادة الأساتذة الخبراء.

ثالثًا: خبراء استطلاع الرأي:

تم توزيع استمارة استطلاع الرأي على عدد من الأساتذة(١٨ أستاذًا) عبر البريد الإلكتروني وعبر وسائل التواصل الاجتماعي، أو باليد من خلال اللقاء المُباشر، وينتمي الخبراء لتخصص التربية المُقارنة والإدارة التعليمية، وأصول التربية والتخطيط التربوي، والملحق رقم(٢) يتضمن قائمة بأسماء الأساتذة الخبراء الَّذين قاموا بتعبئة الاستمارة مُرتبين فيها ترتيبًا أبجديًّا.

رابعًا: المُعالجة الإحصائية لآراء الخبراء:

بعد تفريغ استجابات السادة الأساتذة الخبراء، تم استخدام التكرارات والأوزان النسبية في التحليل الإحصائي لاستجاباتهم، وللحكم على المُتوسطات الوزنية لاستجابات السادة الخبراء؛ تم الاعتماد على معيار الحكم على الاستجابات وفقًا للمقياس الخماسي للمُوافقة(Pimentel, 2010, p.111)، والجدول رقم(٢) يُبين ذلك على النحو التالي:

جدول رقم(٢)

معيار الحكم على الاستجابات

الدرجة	الوزن النسبي	درجة المُوافقة
١	١,٠٠ – ١,٧٩	ضعيفة جدًا
٢	١,٨٠ – ٢,٥٩	ضعيفة
٣	٢,٦٠ – ٣,٣٩	مُتوسطة
٤	٣,٤٠ – ٤,١٩	عالية
٥	٤,٢٠ – ٥,٠٠	عالية جدًا

خامسًا: تحليل نتائج استطلاع الرأي وتفسيرها:

بعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة لاستجابات السادة الأساتذة الخبراء على استمارة استطلاع الرأي، يأتي عرض النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم(٣)

استجابات السادة الخبراء حول قائمة الأدوار المُقترحة لمُديري مدارس التعليم الأساسي بمصر في تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها على ضوء القيادة الرنانة

العبارات		ضعيفة جدًا	ضعيفة	متوسطة	عالية	عالية جدًا	الوزن النسبي	الترتيب
المجال الأول: تعزيز الروابط التنظيمية								
١- توجيه المُعلمين إلى تكوين علاقات رسمية داخل المدرسة.	ك	–	–	٣	٢	١٣	٤,٥٥	٦
	%	–	–	١٦,٧	١١,١	٧٢,٢		
٢- تنمية العلاقات الأسرية والاجتماعية بين المُعلمين بالمدرسة.	ك	–	١	١	٢	١٤	٤,٦١	٥
	%	–	٥,٦	٥,٦	١١,١	٧٧,٨		
٣-تشكيل فرق عمل مُتنوعة من المُعلمين لإنجاز المهام المدرسية.	ك	–	–	–	٢	١٦	٤,٨٩	١
	%	–	–	–	١١,١	٨٨,٩		
٤- تفهم مشاعر المُعلمين وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المدرسية.	ك	–	–	–	٣	١٥	٤,٨٣	٢
	%	–	–	–	١٦,٧	٨٣,٣		
٥-التعاطف مع المُعلمين ومُراعاة ظروفهم الأسرية والاجتماعية.	ك	–	–	–	٤	١٤	٤,٧٨	٣
	%	–	–	–	٢٢,٢	٧٧,٨		
٦- تجنب التطبيق الحرفي للوائح والقوانين التعليمية.	ك	–	١	٣	٤	١٠	٤,٢٨	١٠
	%	–	٥,٦	١٦,٧	٢٢,٢	٥٥,٦		
٧- تعزيز التعاون المُستمر بين جميع أعضاء المُجتمع المدرسي.	ك	–	١	٢	٢	١٣	٤,٥٠	٧
	%	–	٥,٦	١١,١	١١,١	٧٢,٢		

٨- توثيق روابط الصداقة مع جميع المُعلمين.	ك	–	–	١	٤	١٣	٤,٦٧	٤
	%	–	–	٥,٦	٢٢,٢	٧٢,٢		
٩- مُساعدة المُعلمين في السيطرة على ضغوطهم النفسية والمهنية.	ك	–	١	١	٥	١١	٤,٤٤	٨
	%	–	٥,٦	٥,٦	٢٧,٨	٦١,١		
١٠- تبني ثقافة الاحترام والتقدير المُتبادل بين جميع أعضاء المُجتمع المدرسي.	ك	–	١	٤	١	١٢	٤,٣٣	٩
	%	–	٥,٦	٢٢,٢	٥,٦	٦٦,٧		
١١- العمل على تغيير مشاعر المُعلمين تجاه ضغوط العمل .	ك	٢	٢	٢	١	١١	٣,٩٤	١٣
	%	١١,١	١١,١	١١,١	٥,٦	٦١,١		
١٢- تبني نظم اتصالات مفتوحة مع المُعلمين.	ك	٣	٢	١	١	١١	٣,٨٣	١٤
	%	١٦,٧	١١,١	٥,٦	٥,٦	٦١,١		
١٣- تعزيز روح الألفة والمحبة بين أعضاء المُجتمع المدرسي.	ك	١	١	٣	١	١٢	٤,٢٢	١١
	%	٥,٦	٥,٦	١٦,٧	٥,٦	٦٦,٧		
١٤- تدعيم المُعلمين لمُواجهة الصعوبات الَّتي قد يتعرضوا لها.	ك	١	١	٣	٣	١٠	٤,١١	١٢
	%	٥,٦	٥,٦	١٦,٧	١٦,٧	٥٥,٥		
المجال الثاني : تعزيز المُلاءمة التنظيمية								
١- إتاحة الفرصة للمُعلمين للمشاركة في صياغة الأهداف ورسم السياسات والتوجهات المُستقبلية للمدرسة.	ك	–	–	٦	٣	٩	٤,١٧	١١
	%	–	–	٣٣,٣	١٦,٧	٥٠,٠		
٢- تشجيع المُعلمين على المُشاركة في تنفيذ الخطط المدرسية والقرارات التطويرية والتنموية للمدرسة.	ك	–	٢	٣	٤	٩	٤,١١	١٢
	%	–	١١,١	١٦,٧	٢٢,٢	٥٠,٠		
٣- تحقيق التوازن بين الأهداف المدرسية قصيرة الأجل والأهداف طويلة الأجل.	ك	–	–	٢	١	١٥	٤,٧٢	٢
	%	–	–	١١,١	٥,٦	٨٣,٣		

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489

٤- الانتباه الواعي لكل ما يحدث من مُشكلات وتغييرات داخل البيئة المدرسية.	ك	–	–	١	١	١٦	٤,٨٣	١
	%	–	–	٥,٦	٥,٦	٨٨,٩		
٥- تحليل البيئة الخارجيَّة للمدرسة لاكتشاف ما بها من فرص وتهديدات.	ك	–	١	١	٤	١٢	٤,٥٠	٥
	%	–	٥,٦	٥,٦	٢٢,٢	٦٦,٧		
٦- تحليل البيئة الداخليَّة للمدرسة لتحديد نقاط ضعفها وقوتها.	ك	–	–	٢	٤	١٢	٤,٥٥	٤
	%	–	–	١١,١	٢٢,٢	٦٦,٧		
٧- وضع استراتيجيات ديناميكية لمُواجهة التغيرات والظروف المُفاجئة في البيئة المدرسية.	ك	١	١	٢	١	١٣	٤,٣٣	٨
	%	٥,٦	٥,٦	١١,١	٥,٦	٧٢,٢		
٨- الاستجابة للمُقترحات والمُبادرات التطويرية المُتعلقة بتحسين وتطوير أساليب العمل المدرسية.	ك	–	١	١	٥	١١	٤,٤٤	٦
	%	–	٥,٦	٥,٦	٢٧,٨	٦١,١		
٩- مُراعاة تحقيق التوافق بين قدرات ومهارات المُعلمين وبين مُتطلبات ومهام وظيفتهم.	ك	–	–	٢	٢	١٤	٤,٦٧	٣
	%	–	–	١١,١	١١,١	٧٧,٨		
١٠- توزيع الأعمال والمهام الإضافية على جميع المُعلمين دون تمييز.	ك	–	١	٣	٢	١٢	٤,٣٩	٧
	%	–	٥,٦	١٦,٧	١١,١	٦٦,٧		
١١- مُراعاة تحقيق الانسجام والتوافق بين ثقافة وقيم المُعلمين مع ثقافة وقيم المدرسة.	ك	١	١	٢	٣	١١	٤,٢٢	١٠
	%	٥,٦	٥,٦	١١,١	١٦,٧	٦١,١		
١٢- التعامل بشفافية ووضوح مع جميع المُعلمين داخل المدرسة.	ك	١	١	٤	٢	١٠	٤,٠٦	١٣
	%	٥,٦	٥,٦	٢٢,٢	١١,١	٥٥,٦		
١٣- منح المُعلمين الصلاحيات والسلطات الكافية لاتخاذ القرارات المُتعلقة بمهامهم الوظيفية.	ك	٢	٢	٢	١	١١	٣,٩٤	١٤
	%	١١,١	١١,١	١١,١	٥,٦	٦١,١		

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489

١٤- التنبؤ بالاحتياجات المُستقبلية للمُعلمين.	ك	–	٢	١	٥	١٠	٤,٢٨	٩
	%	–	١١,١	٥,٦	٢٧,٨	٥٥,٦		
المجال الثالث: تعزيز التضحية التنظيمية								
١- وضع سياسات موضوعية ومُعلنة لتحفيز المُعلمين ومُكافآتهم دون تحيز.	ك	–	١	٤	٤	٩	٤,١٧	١١
	%	–	٥,٦	٢٢,٢	٢٢,٢	٥٠,٠		
٢- تنويع الحوافز المُقدمة للمُعلمين ما بين مادية ومعنوية مما يُؤدي إلى زيادة دافعيتهم نحو العمل.	ك	٢	٣	٢	–	١١	٣,٨٣	١٣
	%	١١,١	١٦,٧	١١,١	–	٦١,١		
٣- منح مُكافآت مُجزية لما يُقدمه المُعلمون من أعمال ومهام إضافية.	ك	٣	٢	٢	١	١٠	٣,٧٢	١٤
	%	١٦,٧	١١,١	١١,١	٥,٦	٥٥,٦		
٤- فتح المجال أمام المُعلمين للترقية على أساس الكفاءة في الأداء وليس الأقدمية.	ك	–	١	٢	٦	٩	٤,٢٨	٩
	%	–	٥,٦	١١,١	٣٣,٣	٥٠,٠		
٥- توفير كل مصادر التعلم والأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها المُعلمون للقيام بعملهم.	ك	١	١	٣	٣	١٠	٤,١١	١٢
	%	٥,٦	٥,٦	١٦,٧	١٦,٧	٥٥,٦		
٦-توفير وسائل الأمن والسلامة المهنية لحماية المُعلمين أثناء أداء وظائفهم.	ك	–	١	٢	٥	١٠	٤,٣٣	٨
	%	–	٥,٦	١١,١	٢٧,٨	٥٥,٦		
٧- التأكيد على احترام شخصية المُعلمين وحفظ مكانتهم وكرامتهم.	ك	–	–	١	٣	١٤	٤,٧٢	٢
	%	–	–	٥,٦	١٦,٧	٧٧,٨		
٨- تقدير جهود المُعلمين وإنجازاتهم وإسهاماتهم بشكل مُستمر.	ك	–	–	١	٢	١٥	٤,٧٨	١
	%	–	–	٥,٦	١١,١	٨٣,٣		
٩- تعزيز ثقة المُعلمين في أنفسهم وإشعارهم بأهمية الدور الذي يقومون به.	ك	–	–	٢	٢	١٤	٤,٦٧	٣
	%	–	–	١١,١	١١,١	٧٧,٨		

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489

١٠- توعية المُعلمين بالمزايا المادية والمعنوية الَّتي تُحققها لهم مهنة التدريس.	ك	–	١	١	٤	١٢	٤,٥٠	٦
	%	–	٥,٦	٥,٦	٢٢,٢	٦٦,٧		
١١- توضيح الخسائر الَّتي يتحملها المُعلمين حالة تركهم لوظيفتهم الحالية.	ك	–	–	٢	٤	١٢	٤,٥٦	٥
	%	–	–	١١,١	٢٢,٢	٦٦,٧		
١٢- تقديم الدعم النفسي للمُعلمين والاهتمام بتحقيق سعادتهم الوظيفية.	ك	–	–	٢	٣	١٣	٤,٦١	٤
	%	–	–	١١,١	١٦,٧	٧٢,٢		
١٣- تخفيف الأعباء الروتينية عن المُعلمين حتى يتمكنوا من القيام بالأدوار المتوقعة منهم.	ك	–	–	٤	٣	١١	٤,٣٩	٧
	%	–	–	٢٢,٢	١٦,٧	٦١,١		
١٤- توفير فرص حقيقية للنمو المهني للمُعلمين والارتقاء بمُستوى أدائهم المهني.	ك	–	١	٥	١	١١	٤,٢٢	١٠
	%	–	٥,٦	٢٧,٨	٥,٦	٦١,١		

باستقراء البيانات المُثبتة بالجدول رقم(٣) يتبين أنَّ الأدوار المُقترحة المُقدمة في استمارة استطلاع الرأي قد حظيت جميعها بمُوافقة تراوحت بين عالية وعالية جدًا من السادة الخبراء، حيث تراوحت درجة الوزن النسبي للأدوار ما بين(٤,٨٩ – ٣,٧٢)، وهذا يُوضح قناعة السادة الخبراء بأهمية الأدوار المُقترحة لمُديري مدارس التعليم الأساسي بمصر في تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها على ضوء القيادة الرنانة، وذلك يرجع إلى أنَّ القيادة الرنانة كنمط من الأنماط القيادية لا تُعتبر غاية في حد ذاتها، إنَّما هي وسيلة لتحقيق غاية أكبر، فهي سبيل لتحويل البيئة المدرسية إلى بيئة مليئة بالتفاعلات الإيجابية على المُستوى الرسمي وغير الرسمي، حيث تُوفر القيادة الرنانة الأمل والشجاعة في التحرك نحو مُستقبل جديد ومُثير، وتُمكن المُعلمين ليكونوا في أفضل حالاتهم، وتجعلهم قادرين على تحقيق النتائج ونقل خبراتهم ومعرفتهم، ومُساعدتهم على مُواجهة الصعاب والنزاعات الداخلية الَّتي تُعرقل مُجريات العمل، حيث أنَّ المُعلمين يفضلون البقاء في المدارس الَّتي تُظهر اهتمام بتحقيق طموحاتهم الوظيفية ومُستقبلهم المهني، مما يُساعد في تنمية الولاء والانتماء واستمرار العمل بها، الأمر الَّذي ينعكس على تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين.

بالنسبة للأدوار المُتعلقة بالمحور الأول، وهو تعزيز الروابط التنظيمية، جاءت مُعظم عبارات المحور الأول بدرجة مُوافقة عالية جدًا وبوزن نسبي يتراوح بين(٤,٨٩-٣,٨٣)، مما يدل على مُوافقة غالبية الخبراء المُحكمين على الأدوار المُقترحة، وحصلت العبارة رقم(٣): "**تكوين فرق عمل مُتنوعة من المُعلمين لإنجاز المهام المدرسية**" على أعلى وزن نسبي(٤,٨٩)، وقد تعود المُوافقة الجماعية على هذه العبارة إلى ضرورة العمل الفريقي للمُعلمين، وتكوين علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم ورؤسائهم في المدرسة، والتعاون بشكل إيجابي معهم، وتبادل الآراء والأفكار والخبرات والمعلومات، فضلًا عن تقديم المُساعدة والنُصح والمشورة، والمُشاركة في مُختلف الفعاليات والأنشطة المدرسية، الأمر الَّذي يُؤدي إلى زيادة تماسك وتعاون فريق العمل المدرسي، وإضفاء جو من الود والصداقة والتعاون، والتقليل من حدة الصراعات والتوترات الَّتي قد تنشأ بالبيئة المدرسية، وهذا ينعكس على تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين.

وفي المقابل جاءت العبارة(١٢) في ذات المحور- من حيث ترتيب الوزن النسبي- أقل العبارات مُوافقة، حيث حصلت على وزن نسبي قدره(٣,٨٣)، ورغم كونها أقل الممارسات تقديرًا من وجهة نظر السادة الخبراء، إلا أنَّها كغيرها من العبارات تقع في نطاق درجة المُوافقة العالية، وتتعلق هذه العبارة **بتبني نظم اتصالات مُفتوحة مع المُعلمين**، تُتيح لهم الاستعانة بخبرات المُدير وقت الحاجة، دون قيود، بحيث لا يتقيد بساعات العمل الرسمية أو بعد المُسافة بين المُعلم والمُدير بعد انتهاء اليوم الدراسي، ولعل أهمية تلك العبارة من وجهة نظر السادة الخبراء، تنبع من قناعة سيادتهم بأهمية الروابط التنظيمية بين المُعلم والمُدير، واستشارته في كل صغيرة وكبيرة يحتاجون التعرف على خبرته حيالها لإثراء خبرتهم، وعلى الرغم من ذلك، يرجع سبب وجود تلك العبارة في هذا الترتيب، إلى قناعة السادة الخبراء أن مثل هذا الأمر سيُلقي أعباء جديدة على المُدير، تفرض عليه أن يكون مُتاحًا باستمرار مع المُعلمين، الأمر الَّذي يُرهقه بدنيًّا ونفسيًّا، وينعكس على أدائه فيما بعد، ويُؤثر على مُستوى إنجازه، وقد يصل الأمر إلى اهتمامه بالجانب الإنساني والتواصل العاطفي مع المُعلمين على حساب الجانب الرسمي والإداري، فيفشل في تحقيق التوازن بين الجانبين.

أما بالنسبة للأدوار المُتعلقة بالمحور الثاني، وهو المُلاءمة التنظيمية، جاءت مُعظم عبارات المحور الثاني بدرجة مُوافقة عالية جدًا وبوزن نسبي يتراوح بين(٤,٨٣ – ٣,٩٤)، مما يدل على مُوافقة غالبية الخبراء المُحكمين على الأدوار المُقترحة، وحصلت العبارة رقم(٤) "**الانتباه الواعي لكل ما يحدث من مُشكلات وتغيرات داخل البيئة المدرسية**" على أعلى وزن نسبي(٤,٨٣)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أهمية فهم البيئة المُحيطة بالمدرسة بوضوح والبقاء مُتيقظ بنحو دائم، والاهتمام بكل ما يحدث حول المُعلمين والمدرسة والبيئة المُحيطة بها، وهذا يجعله دائمًا ما يكون على أهبة الاستعداد لمُواجهة التحديات الَّتي يُمكن أن تُواجه المدرسة سواء كانت من بيئتها الداخلية أو الخارجية، الأمر الَّذي يُؤدي إلى التوافق مع التغيرات والظروف الطارئة، وزيادة فرص البقاء والاستمرارية، وينعكس على تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين.

ومن ناحية أخرى، جاءت العبارة(١٣) "**منح المُعلمين الصلاحيات والسلطات الكافية لاتخاذ القرارات المُتعلقة بمهامهم الوظيفية**" في ذات المحور– من حيث ترتيب الوزن النسبي– أقل العبارات مُوافقة، حيث حصلت على وزن نسبي قدره(٣,٩٤)، ورغم كونها أقل العبارات تقديرًا من وجهة نظر السادة الخبراء، إلا أنَّها تقع أيضًا في نطاق درجة المُوافقة الكبيرة، وقد تعود درجة المُوافقة الكبيرة على هذه العبارة إلى قناعة السادة الخبراء بأهمية تفويض السلطات للمُعلمين، وتمكينهم ومنحهم الفرصة للمُشاركة في صنع القرارات اليومية المُتعلقة بأعمالهم الوظيفية، ومنحهم الثقة والحرية للقيام بمهامهم والتعبير عن آرائهم، وقد يرجع سبب وقوع تلك العبارة في ذيل قائمة الأدوار المُرتبطة بالمحور الثاني، إلى أن الأمر يتطلب من المُدير حالة من اليقظة المُستمرة والمُراقبة الدقيقة لكل مُعلم، حتى لا يتحول استخدام المُعلم للسلطة إلى فرصة للتحكم السلبي في سلوكيات زملائه، وفرض سيطرته عليهم الأمر الَّذي قد يُولد العديد من الصراعات بين المُعلمين بعضهم البعض، ويُنبئ بحدوث العديد من المُشكلات الَّتي على المُدير توقعها والاستعداد لحدوثها والتعامل معها قبل حدوثها.

أما بالنسبة للأدوار المُتعلقة بالمحور الثالث، وهو التضحية التنظيمية، جاءت مُعظم عبارات المحور الثالث بدرجة مُوافقة عالية جدًا وبوزن نسبي يتراوح بين(٤,٧٨–٣,٧٢)، مما يدل على مُوافقة غالبية الخبراء المُحكمين على الأدوار المُقترحة، وحصلت العبارة

رقم(٨) "**تقدير جهود المُعلمين وإنجازاتهم وإسهاماتهم بشكل مُستمر**"، والعبارة رقم(٧) "**التأكيد على احترام شخصية المُعلمين وحفظ مكانتهم وكرامتهم**" على أعلى وزن نسبي(٤,٧٨)، (٤,٧٢) على الترتيب، وقد يرجع السبب في ذلك إلى ضرورة تقدير إنجازات المُعلمين وإسهاماتهم، وتلبية احتياجاتهم المادية والمعنوية، ومُساعدتهم في إنشاء مجتمع مهني يسوده احترم وتقديس لمهنة التعليم، فإدراك المُعلمين للدعم المُقدم لهم من قبل مُدير المدرسة والمزايا والمنافع الَّتي سيفقدونها عند تركهم العمل بالمدرسة، وإحساسهم بقيمة العمل الَّذي يقومون به، وإحساسهم بالتقدير والاحترام والفخر والاعتزاز والراحة النفسية بالعمل داخل المدرسة، الأمر الَّذي يُؤدي إلى صعوبة إنهاء عملهم في المدرسة وزيادة تمسكهم وبقائهم بها.

وعلى صعيد آخر، جاءت العبارة رقم(٢)"**تنويع الحوافز المُقدمة للمُعلمين ما بين مادية ومعنوية مما يُؤدي إلى زيادة دافعيتهم نحو العمل**" والعبارة رقم(٣) "**منح مُكافآت مُجزية لما يُقدمه المُعلمون من أعمال ومهام إضافية**" في ذات المحور– من حيث ترتيب الوزن النسبي– أقل العبارات مُوافقة، حيث حصلتا على وزن نسبي قدره(٣,٨٣)، (٣,٧٢) على الترتيب، ورغم كونهما أقل العبارات تقديرًا من وجهة نظر السادة الخبراء، إلا أنهما– كغيرها من الممارسات– تقع في نطاق درجة المُوافقة العالية، وقد يرجع السبب في المُوافقة العالية على هاتين العبارتين إلى أهمية تحفيز المُعلمين بطرق مُتعددة ومُتنوعة ما بين حوافز ومُكافآت مادية وحوافز معنوية، وذلك من خلال مُكافأة المُجتهدين والمُلتزمين في أداء أعمالهم، والإعلان عن أسمائهم وتكريمهم ليُكونوا قدوة لغيرهم من المُعلمين، وتقديم عبارات الثناء والشكر لهم بما يُشعرهم بأهميتهم ويُزيد دافعيتهم للحفاظ على الأداء المتميز، إلا أنَّ وقوع هاتين العبارتين في ذلك الترتيب من وجهة السادة الخبراء، قد يرجع إلى عجز الموارد المالية بالمدرسة، والاعتماد على الأوامر والقرارات الصادرة من الإدارات العليا، فضلًا عن المركزية والبيروقراطية الشديدة في إدارة المدرسة وتعدد المُستويات الإدارية، مما يُؤثر سلبًا على دافعية المُعلمين ومُساهماتهم في بذل جهد إضافي أو الانخراط في عملية الإبداع التنظيمي لتحقيق أهداف المدرسة.

سادسًا: التعديلات المُقترحة من السادة المُحكمين:

تمثلت أهم مُقترحات السادة الخبراء فيما يلي:

(١)المحور الأول: أدوار تتعلق بتعزيز الروابط التنظيمية:

وتمثلت أهم المُقترحات فيما يلي:

- استبدال كلمة (تبني) لتُصبح (نشر) في العبارة رقم(١٠).
- استبدال كلمة (تعزيز) لتُصبح (تقوية) في العبارة رقم(١٣).
- استبدال كلمة (تدعيم) لتُصبح (مُساعدة) في العبارة رقم(١٤).
- تعديل صياغة العبارة رقم(٦) لتُصبح "المرونة في تطبيق اللوائح والقرارات التعليمية".
- تعديل صياغة العبارة رقم(٧) لتُصبح "تعزيز التعاون المُستمر بين المُعلمين بعضهم البعض".

(٢)المحور الثاني: تعزيز المُلاءمة التنظيمية:

وتمثلت أهم المقترحات فيما يلي:

- استبدال كلمة (مُراعاة) لتُصبح (العمل على) في العبارة رقم(٩).
- استبدال كلمة (اتخاذ) لتُصبح (صنع) في العبارة رقم(١٣).
- إضافة كلمة(العمل على) في العبارة رقم(٣)
- حذف كلمة التغيرات من العبارة رقم(٧).
- حذف كلمة قيم من العبارة رقم(١١).
- تعديل صياغة العبارة رقم(٨) لتُصبح "الاستجابة للمُقترحات والمبادرات التطويرية المطروحة من المُعلمين بتحسين وتطوير أساليب العمل المدرسية".

(٣)المحور الثالث: تعزيز التضحية التنظيمية:

وتمثلت أهم المقترحات فيما يلي:

- استبدال كلمة (موضوعية) لتُصبح (مُحددة) في العبارة رقم(١).
- حذف كلمة(وليس الأقدمية) من العبارة رقم(٤).
- حذف كلمة (التأكيد على) في العبارة رقم(٧).

- إضافة دور جديد هو"تقديم حوافز مُتنوعة للمُعلمين الموهوبين واستثمار مواهبهم في تحقيق ميزة تنافسية للمدرسة".
- إضافة دور جديد هو"تزويد المعلمين بمصادر مُتنوعة للمعرفة وآليات البحث فيها بما يُساعدهم على التعلم والنمو الذاتي".

وفي ضوء الآراء الَّتي أبدها السادة الخبراء تمت صياغة الصورة النهائية للقائمة المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها على ضوء القيادة الرنانة، وهذا ما سيتم تناوله في القسم التالي من أقسام البحث الحالي.

القسم الخامس: القائمة المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة وإجراءات تفعيلها:

بناء على ما تم عرضه مُسبقًا في الإطار النظري، وما تم رصده بالدراسة النظرية للواقع بجمهورية مصر العربية، ونتائج استمارة استطلاع آراء السادة الخبراء بشأن القائمة المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة، وفي ضوء ما تفضلوا بإضافته من تعديلات وإضافات لقائمة الأدوار المُقترحة بما يُمكن من خلاله تفعيل دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة، يُمكن عرض القائمة المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة وإجراءات تفعيلها على النحو التالي:

أولًا: القائمة المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة:

وتتضمن القائمة ما يلي:

(١)المجال الأول: تعزيز الروابط التنظيمية:

(١/١) توجيه المُعلمين إلى تكوين علاقات رسمية داخل المدرسة.

(٢/١) تنمية العلاقات الأسرية والاجتماعية بين المُعلمين بالمدرسة.

(٣/١) تشكيل فرق عمل مُتنوعة من المُعلمين لإنجاز المهام المدرسية المُختلفة.

(٤/١) تفهم مشاعر المُعلمين وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المدرسية.

(٥/١) التعاطف مع المُعلمين ومُراعاة ظروفهم الأسرية والاجتماعية.

(٦/١) المرونة في تطبيق اللوائح والقرارات التعليمية.

(٧/١) تعزيز التعاون المُستمر بين المُعلمين بعضهم البعض.

(٨/١) توثيق روابط الصداقة مع جميع المُعلمين.

(٩/١) مُساعدة المُعلمين في السيطرة على ضغوطهم النفسية والمهنية.

(١٠/١) نشر ثقافة الاحترام والتقدير المُتبادل بين جميع أعضاء المُجتمع المدرسي.

(١١/١) العمل على تغيير مشاعر المُعلمين تجاه ضغوط العمل المدرسي.

(١٢/١) تبني نظم اتصالات مفتوحة مع المُعلمين.

(١٣/١) تقوية روح الألفة والمحبة بين أعضاء المُجتمع المدرسي.

(١٤/١) مُساعدة المُعلمين على مُواجهة الصعوبات الَّتي قد يتعرضوا لها في العمل.

(٢)المجال الثاني: تعزيز الملاءمة التنظيمية:

(١/٢) إتاحة الفرصة للمُعلمين للمشاركة في صياغة الأهداف ورسم السياسات والتوجهات المُستقبلية للمدرسة.

(٢/٢) تشجيع المُعلمين على المُشاركة في تنفيذ الخطط المدرسية والقرارات التطويرية والتنموية للمدرسة.

(٣/٢) العمل على تحقيق التوازن بين الأهداف المدرسية قصيرة الأجل والأهداف طويلة الأجل.

(٤/٢) الانتباه الواعي لكل ما يحدث من مشكلات وتغييرات داخل البيئة المدرسية.

(٥/٢) تحليل البيئة الخارجيَّة للمدرسة لاكتشاف ما بها من فرص وتهديدات.

(٦/٢) تحليل البيئة الداخليَّة للمدرسة لتحديد نقاط ضعفها وقوتها.

(٧/٢) وضع استراتيجيات ديناميكية لمُواجهة الظروف المفاجئة في البيئة المدرسية.

(٨/٢) الاستجابة للمُقترحات والمُبادرات التطويرية المطروحة من المُعلمين بتحسين وتطوير أساليب العمل المدرسية.

(٩/٢) العمل على تحقيق التوافق بين قدرات ومهارات المُعلمين وبين مُتطلبات ومهام وظيفتهم.

(١٠/٢) توزيع الأعمال والمهام الإضافية على جميع المُعلمين دون تمييز.

(١١/٢) مُراعاة تحقيق الانسجام والتوافق بين ثقافة المُعلمين مع ثقافة المدرسة.

(١٢/٢) التعامل بشفافية ووضوح مع جميع المُعلمين داخل المدرسة.

(١٣/٢) منح المُعلمين الصلاحيات والسلطات الكافية لصنع القرارات المُتعلقة بمهامهم الوظيفية.

(١٤/٢) التنبؤ بالاحتياجات المُستقبلية للمُعلمين.

(٣)المجال الثالث: تعزيز التضحية التنظيمية:

(١/٣) وضع سياسات مُحددة ومُعلنة لتحفيز المُعلمين ومُكافآتهم دون تحيز.

(٢/٣) تنويع الحوافز المُقدمة للمُعلمين ما بين مادية ومعنوية لزيادة دافعيتهم نحو العمل.

(٣/٣) منح مُكافآت مُجزية لما يقدمه المُعلمون من أعمال ومهام إضافية.

(٤/٣) فتح المجال أمام المُعلمين للترقية على أساس الكفاءة في الأداء.

(٥/٣) توفير كل مصادر التعلم والأدوات والوسائل التعليمية الَّتي يحتاجها المُعلمون للقيام بعملهم.

(٦/٣) توفير وسائل الأمن والسلامة المهنية لحماية المُعلمين أثناء أداء وظائفهم.

(٧/٣) احترام شخصية المُعلمين وحفظ مكانتهم وكرامتهم.

(٨/٣) تقدير جهود المُعلمين وإنجازاتهم وإسهاماتهم بشكل مُستمر.

(٩/٣) تعزيز ثقة المُعلمين في أنفسهم وإشعارهم بأهمية الدور الَّذي يقومون به.

(١٠/٣) توعية المُعلمين بالمزايا المادية والمعنوية الَّتي تُحققها لهم مهنة التدريس.

(١١/٣) توضيح الخسائر الَّتي يتحملها المُعلمين حالة تركهم لوظيفتهم الحالية.

(١٢/٣) تقديم الدعم النفسي للمُعلمين والاهتمام بتحقيق سعادتهم الوظيفية.

(١٣/٣) تخفيف الأعباء الروتينية عن المُعلمين حتى يتمكنوا من القيام بالأدوار المُتوقعة منهم.

(١٤/٣) توفير فرص حقيقية للنمو المهني للمُعلمين والارتقاء بمُستوى أدائهم المهني.

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489

(١٥/٣) تقديم حوافز مُتنوعة للمُعلمين الموهوبين واستثمار مواهبهم في تحقيق ميزة تنافسية للمدرسة.

(١٦/٣) تزويد المعلمين بمصادر مُتنوعة للمعرفة وآليات البحث فيها بما يُساعدهم على التعلم والنمو الذاتي.

ثانيًا: الإجراءات المُقترحة لتفعيل دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة:

في ضوء القائمة المُقترحة لأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة، يُمكن اقتراح مجموعة من الإجراءات لتفعيل دور مُدير مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة على النحو التالي:

(١)في مجال تعزيز الروابط التنظيمية:

- تبني فلسفة التعاون في المدرسة؛ ليصبح التعاون مُكونًا أساسيًّا في نسيج الحياة اليومية للمدرسة.
- إنشاء صندوق لتلقي اقتراحات وشكاوى المُعلمين وتظلماتهم، والعمل على سرعة إيجاد حلول لها.
- الاهتمام بالمُناسبات العائلية للمُعلمين مما يُساعد على تقريب المسافات ونشر روح الألفة والصداقة بينهم.
- تنظيم رحلات اجتماعية ترفيهية للمُعلمين ولأسرهم لتوطيد العلاقات بينهم.
- تحليل مشاعر وعواطف المُعلمين وتقدير انفعالاتهم ومن ثم حسن إدارتها داخل بيئة العمل المدرسية.
- مُراعاة الحالة النفسية للمُعلمين، والأخذ بأيدي المُعلمين المُتعثرين حتي يُؤدوا أعمالهم على أكمل وجه.
- التسامح عند وقوع أخطاء من المُعلمين وتصحيحها دون أي إساءة أو تجريح أو سخرية منهم، وتشجيعهم على التعلم من أخطائهم والاستفادة من تجارب الآخرين.

- إنشاء صندوق الزمالة لدعم المُعلمين وأعضاء المُجتمع المدرسي في مُناسباتهم الاجتماعية على اختلاف أنواعها من أجل غرس روح التعاون والتكافل والتضامن الاجتماعي.
- عقد مزيد من اللقاءات وورش العمل والندوات لتوفير فرص مُتنوعة للتعلم الجماعي.
- دمج المُعلمين الجدد بالمُعلمين القدامى، وذلك بتبنى الثقافة المزدوجة، الَّتي تجعلهم يعملون معا، ويتشاركون نفس القيم، ويتبادلون طرق وأساليب التدريس والعمل، حتى لا تسود العزلة بينهم.
- مُحاسبة المُعلمين بشكل جماعي، وتعزيز الشعور بالمسئولية الجماعية بحيث يشعر كل مُعلم داخل المدرسة، أنه يُسهم في مُهمة حيوية لها معنى وتأثير واضح على المدرسة.
- إدارة الصراعات داخل المدرسة مما يُهيئ مُناخ وبيئة مدرسية داعمة تسودها أجواء الود والمحبة والألفة والتعاون والعمل الجماعي بين أعضاء المُجتمع المدرسي.
- تقسيم العمل على مجموعات من خلال إسناد المُهمة الواحدة لأكثر من مُعلم، حتى يتم بناء الثقة بين المُعلمين لكي يتشاركوا المعرفة والخبرة فيما بينهم.
- استخدام تقنيات الاتصال الحديثة لتفعيل قنوات الاتصال بين أعضاء المُجتمع المدرسي والمُستويات التنظيمية الأعلى لتيسير التواصل وتبادل الخبرات فيما بينهم.

(٢)في مجال تعزيز المُلاءمة التنظيمية:

- اعتماد مبدأ مُشاركة المُعلمين في اتخاذ القرارات والمُساهمة في رسم السياسات المُستقبلية ودعم التوجه الديمقراطي في إدارة المدرسة بما ينعكس إيجابيًّا على تعزيز مُستوى التزامهم بأهداف المدرسة.
- وضع خطط وبرامج لتخطيط المسار الوظيفي لكافة المُعلمين تحسبًا للظروف الطارئة والفجائية.

- العمل على تطبيق أنظمة العمل المرن لمُساعدة المُعلمين في إحداث التوازن بين ظروف العمل والحياة خارج نطاق العمل، مما يُقلل من احتمالات التسرب الوظيفي لدي المُعلمين.
- القيام بجولات تفقدية للمُعلمين في الفصول، وعقد اجتماعات دورية معهم، ومُناقشتهم في كيفية تحسين المدرسة، بحيث يخصص مُدير المدرسة جزءًا من وقته لدراسة المُعلمين وأدوارهم، وسبل إخراج أفضل ما لديهم.
- تصميم بطاقات الوصف الوظيفي للمُعلمين بحيث تتسم بوضوح المهام والمسئوليات منعًا لتداخل الاختصاصات، وإطلاع المُعلمين علي بطاقات الوصف الخاصة بهم حتى يتفهم كل مُعلم طبيعة عمله وعلاقاتها بالوظائف الأخري والاهتمام بتحديثها إذا لزم الأمر لذلك.
- تصميم استبيانات وتوزيعها على المُعلمين للتعرف على مُشكلاتهم المُرتبطة بالعمل وتطلعاتهم المُستقبلية.
- وضع استراتيجية لإدارة المواهب بالمدرسة؛ مما يُؤدي إلى جذب المُعلمين المُتميزين، والاحتفاظ بهم، وتطوير أدائهم، وتحسين مهاراتهم.
- إعداد ميثاق أخلاقي يتضمن سلوكيات العمل المُتوافقة مع الثقافة التنظيمية للمدرسة، وحث القيادة المدرسية على الالتزام به أولًا كقدوة ونموذج قيادي، وغرسه في جميع أعضاء المُجتمع المدرسي.
- مُراعاة المصالح الشخصية للمُعلمين والعمل على تحقيقها بما يضمن الانسجام مع المصالح العامة للمدرسة.
- نشر ثقافة استثمار الإمكانات والموارد المُتاحة بالمدرسة، ومحُاولة الاستفادة من الفرص المُتاحة في البيئة المدرسية(موارد مادية، خبرات إدارية وفنية، دعم مُجتمعي...إلخ).
- مُساعدة المُعلمين على إدرك المطالب والتحديات الَّتي تنطوي عليها وظيفتهم.
- مُراعاة توزيع النصاب التدريسي للمواد الدراسية وفق تخصصات المُعلمين، وعدم إعطائهم مزيد من الأعباء التدريسية الَّتي تُعقيهم عن أداء مهامهم.

- توفير مُناخ تنظيمي صحي داخل المدرسة يُتيح للمُعلمين الحرية والاستقلال في العمل، ويُساعد على الابتكار والتجديد حتى تكون المدرسة بيئة عمل صالحة لتحقيق طموحاتهم.

(٣)في مجال تعزيز التضحية التنظيمية:

- تبنى آليات مُتنوعة لتحفيز المُعلمين ماديًّا ومعنويًّا على إبداعاتهم وأفكارهم الابتكارية ومُبادراتهم المُتميزة عن طريق:
  - ✓ التقدير العلني للمُعلمين ذوي الأفكار المُبتكرة بإدراج أسمائهم في لوحة الشرف، وعلى المُوقع الإلكتروني الخاص بالمدرسة.
  - ✓ تقديم الأوسمة للمُعلمين المُبتكرين والمُبدعين.
  - ✓ الإثابة الفورية للمُعلمين المُبادرين باقتراح أفكار إبداعية.
- توزيع الحوافز على أساس الكفاءة والإنجاز الفعال لمهام العمل؛ لتشجيع المُعلمين على بذل المزيد من الجهد، وتعزيز شعورهم بالانتماء لمهنتهم ومدرستهم بشكل مُستمر وهو ما له مردود جيد على مُستوى رسوخهم التنظيمي.
- توفير مزايا خاصة للمُعلمين القادمين من مسافات بعيدة عن مكان المدرسة.
- إجراء إستطلاعات رأي للمُعلمين للكشف عن مدى رضاهم عن بيئة العمل وأهم الصعوبات الَّتي يُواجهونها.
- تطبيق إستبيانات وإستقصاءات دورية للوقوف على نية المُعلمين لترك العمل بالمدرسة.
- الارتقاء بمُستوى الخدمات الصحية والاجتماعية والترفيهية المُقدمة للمُعلمين أسوة بالمهن الأخرى.
- حماية المُعلمين من ضغوط العمل والإجهاد الزائد سواء بتحسين ظروف العمل أو العدالة في توزيع الأعباء المدرسية.
- تعزيز أوجه التعاون مع وسائل الإعلام لتحسين النظرة المُجتمعية المُتدنية للمُعلم ومهنة التعليم وترسيخ مفهوم احترام المُعلم والحفاظ على مكانته وكرامته.

- تسهيل حصول المُعلمين على درجات الماجستير والدكتوراه في المجالات الأكاديمية أو التربوية، وذلك من خلال منحهم مُكافآت تشجيعية كبيرة على ذلك.
- تطوير البنية التحتية للمدرسة، وتزويدها بالإمكانات اللازمة من مقاعد وأدوات ومُستلزمات تعليمية، ومرافق صحية، وأجهزة الكمبيوتر وأدوات معملية ليتمكن المُعلمين من أداء دورهم بسهولة ويسر.
- توفير عوامل الأمان والصحة داخل المعامل، والورش المدرسية بما يُشجع المُعلمين على البقاء في العمل والتمسك به.
- تخصيص موارد مالية ومادية كافية لتنفيذ الأفكار المُبتكرة المُقدمة من أعضاء المُجتمع المدرسي.
- إعطاء فترات راحة مُناسبة للمُعلمين من أجل زيادة دافعيتهم نحو العمل.
- البحث عن موارد مالية بديلة، بحيث تستطيع المدرسة أن تُوفر الأموال الَّتي تستخدمها في مُكافآت وحوافز المُعلمين وذلك عن طريق ما يلي:

✓ المقصف المدرسي(الكانتين) إذا عمل بصورة صحيحة فإنه يُدخل للمدرسة أموال طائلة وبخاصة في المدارس الكبيرة، حيث يستطيع المُدير أن يُعطي منها للمُعلمين إذا وجدت الرقابة المالية وأُعطى المُدير حرية في التصرف ولكن بحدود القانون وتحت الرقابة.

✓ المُشاركة المُجتمعية والاستفادة من مجلس الآباء والمُجتمع المدني ورجال الأعمال لاستكمال بعض الأدوات والوسائل التعليمية والقيام بالصيانة الدورية اللازمة.

✓ إقامة مجموعات التقوية بتنظيم ودعاية صحيحة بحيث تجذب الطلاب إلى المدرسة بدلًا من مراكز الدروس الخصوصية.

✓ تسويق الأفكار الابتكارية لأعضاء المُجتمع المدرسي على المُستويات التنظيمية المُختلفة.

بحوث مقترحة:

تقترح الباحثة إجراء البحوث والدراسات المُستقبلية الآتية:

- نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الثانوي العام في ضوء القيادة الرنانة.
- دور القيادة الرنانة في الحد من الاحتراق الوظيفي لدى أعضاء الجهاز الإداري بجامعة المنوفية.
- القيادة الرنانة والابتكار التنظيمي في المدارس الخاصة بمحافظة المنوفية.
- دور القيادة الرنانة في تحقيق جودة الحياة الوظيفية لمُعلمي مدارس التعليم الثانوي العام بمصر.
- تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمدارس التعليم الثانوي العام في مصر على ضوء القيادة المُتسامية: دراسة تحليلية.

المـــراجـــــع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، عزة عزت محمد، الحوت، محمد صبري، و عناني، مصطفي عبدالحميد حسن(٢٠٢٢). واقع العائد من برامج تدريب مُعلمي مرحلة التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*. كلية التربية بالإسماعيلية. جامعة قناة السويس. *(٥٢)*: ٢٠٥-٢٤٨.
- ابن بكر، مها بنت بكر بن عبدالله(٢٠١٩). التسرب الوظيفي لدى المُعلمات في المدارس الأهلية بحاضرة الدمام: الأسباب والحلول. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل- العلوم الإنسانية والإدارية*. جامعة الملك فيصل. *(٢٠)*: ١٨٧-٢٠٧.
- أبو أحمد، أميرة ربيع محمد(٢٠٢٢). الرسوخ التنظيمي وعلاقته بالولاء التنظيمي والدعم التنظيمي المدرك لدى عينة من الممرضات العاملات بمستشفيات العزل في ظل جائحة كورونا المستجدCOVID-19. *مجلة الإرشاد النفسي*. مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. *(٦٩)*: ١٩٣-٢٦٩.
- أبو برهم، محمد إبراهيم أحمد(٢٠٢٢). دور القيادة الكمومية في تعزيز الرسوخ الوظيفي "دراسة تحليلية لآراء مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين". *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي.(٤٢)*: ٣٨٦-٤٢١.
- أحمد، إيمان زغلول راغب و عزب، إيمان أحمد محمد(٢٠١٧). تفعيل الريادة التنظيمية بمؤسسات التعليم قبل الجامعى بجمهورية مصر العربية: آليا مُقترحة. *مجلة الإدارة التربوية*. الجمعية المصرية للتربية المُقارنة والإدارة التعليمية. *٤(١٥)*: ٤٧١-٥٥٧.
- إسماعيل، علي عبد ربه حسين(٢٠١٦). التنشئة التنظيمية للمُعلمين الجدد بالتعليم قبل الجامعي: مدخل لزيادة الانتماء المهني لديهم. *مجلة كلية التربية*. كلية التربية. جامعة المنوفية. *٣١(٤)*: ١٠٩-١٤٠.

- البحيري، خلف محمد، علي، غادة محمد أحمد، و زيدان، محمد فوزى محمد(٢٠١٩). التحليل البيئى لترشيد الإنفاق بمؤسسات التعليم قبل الجامعى في مصر. *الثقافة والتنمية. ٢٠(١٤٥):* ٣٨٩-٤٥٠.
- بسيوني، إسلام محمد السيد، يونس، محمد محمد إبراهيم، و علي، أسماء فتحي السيد(٢٠٢٢). صيغة مُقترحة لتفعيل الشراكة بين كليات التربية ومدارس التعليم ما قبل الجامعي. *مجلة كلية التربية.* كلية التربية. جامعة المنوفية. *٣٧(١):* ٤٦٣- ٥٠٦.
- جرجس، نبيل سعد خليل، حسين، محمد عبدالبديع آدم، و شحاته، عبدالباسط محمد دياب(٢٠٢٠). تصور مقترح لتفعيل المساءلة التعليمية للحد من ظاهرة الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي بمُحافظة سوهاج. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*. كلية التربية. جامعة سوهاج. *(٣):* ٥٧٩-٦٨٧.
- جرجس، نبيل سعد خليل، عبدالفتاح، منال رشاد، الحو، إيهاب إبراهيم منجي، سعيد، أحمد محمد، و الشاعر، جيهان عزت السيد محمد(٢٠٢١). مُعوقات التمكين الإداري لمُدير المدرسة المصرية وطرق مواجهتها. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية.* كلية التربية. جامعة سوهاج. *(٩):* ١٤٨-١٨٠.
- جمهورية مصر العربية(١٩٨١). قانون رقم١٣٩ لسنة١٩٨١ بإصدار قانون التعليم. *الجريدة الرسمية. (٣٤):* ٢١٤٧-٢١٦٤.
- جمهورية مصر العربية(٢٠٠٧). قانون رقم١٥٥ لسنة٢٠٠٧ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم١٣٩ لسنة١٩٨١. *الجريدة الرسمية. (٢٥):* ٢-١١.
- جمهورية مصر العربية(٢٠٠٨). قرار رئيس جمهورية مصر العربية رقم١٢٩ لسنة٢٠٠٨ بتنظيم الأكاديمية المهنية للمُعلمين وتحديد اختصاصاتها. *الجريدة الرسمية. (١٩):* ٧- ١٢.
- جمهورية مصر العربية(٢٠١٢). قرار رئيس جمهورية مصر العربية بالقانون رقم٩٣ لسنة٢٠١٢ بتعديل بعض أحكام القانون رقم١٥٥ لسنة٢٠٠٧ الصادر بتعديل القانون رقم١٣٩ لسنة١٩٨١ بشأن التعليم. *الجريدة الرسمية. (٤٤):* ٧-١٢.

- جمهورية مصر العربية(٢٠١٤). دستور جمهورية مصر العربية المُعدل. *الجريدة الرسمية. (٣مكرراً):* ١-٦٣.
- جمهورية مصر العربية(٢٠٢٠). قانون رقم٢١٢ لسنة٢٠٢٠ بتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم١٣٩ لسنة١٩٨١ والقانون رقم١٠٣ لسنة١٩٦١ بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات الَّتي يشملها وبإنشاء صندوق الرعاية الاجتماعية للمُعلمين بالمهن التعليمية ومعاونيهم بالتربية والتعليم والتعليم الفني والأزهر الشريف. *الجريدة الرسمية. (٤٩):* ٦-١٣.
- جمهورية مصر العربية(٢٠٢٣). قانون رقم١٨ لسنة٢٠٢٣ بتعجيل موعد استحقاق العلاوات الدورية ومنح علاوة خاصة لغير المخاطبين بقانون الخدمة المدنية وزيادة الحافز الإضافي للعاملين بالدولة وتقرير منحة خاصة للعاملين بشركات القطاع العام وقطاع الأعمال العام وزيادة المعاشات المدنية والعسكرية. *الجريدة الرسمية. (١٢مكرراً):* ٧-١٥.
- جمهورية مصر العربية(٢٠٢٤): قانون رقم١٥ لسنة٢٠٢٤ بتعديل بعض أحكام القانون رقم١٠٣ لسنة١٩٦١ بشأن إعادة تنظيم الأزهر والهيئات الَّتي يشملها، وتعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم١٣٩ لسنة١٩٨١. *الجريدة الرسمية. (٨ مكرراً):* ٣٤-٣٨.
- جمهورية مصر العربية. مجلس الوزراء(٢٠١١ "أ"). قرار رئيس مجلس الوزراء رقم١٠٢٤ لسنة٢٠١١ بشأن تقرير حافز أداء شاغلي الوظائف التعليمية. *الجريدة الرسمية. (٣٣):* ٢٣-٢٤.
- جمهورية مصر العربية. مجلس الوزراء(٢٠١١ "ب"). قرار رئيس مجلس الوزراء رقم١٢٢٩ لسنة٢٠١١ بزيادة حافز الأداء لشاغلي الوظائف التعليمية. *الجريدة الرسمية. (٣٩):* ١-٢.
- جمهورية مصر العربية. مجلس الوزراء(٢٠١٣). قرار رئيس مجلس الوزراء رقم٤٢٨ لسنة٢٠١٣ بإصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم١٣٩ لسنة١٩٨١ المضاف بمقتضى القانون رقم١٥٥ لسنة٢٠٠٧ المُعدل بالقانون رقم٩٣ لسنة٢٠١٢. *الوقائع المصرية. (٩٧):* ٢-٣٢.

- جمهورية مصر العربية. مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار(٢٠٢٢). *٧ سنوات من الإنجازات التنمية البشرية قطاع التعليم الأساسي والفني*. القاهرة: مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء المصري.
- جمهورية مصر العربية. وزارة التخطيط والمُتابعة والإصلاح الإداري(٢٠١٦). *استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠* . القاهرة: وزارة التخطيط والمُتابعة والإصلاح الإداري.
- جمهورية مصر العربية. وزارة التربية والتعليم(٢٠٠٢). *قرار وزاري رقم(٩٩) بتاريخ ٢٠٠٢/٦/٨* . القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- جمهورية مصر العربية. وزارة التربية والتعليم(٢٠١٢). *قرار وزاري رقم(١٣٧) بتاريخ ٢٠١٢/٢/١١* . القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- جمهورية مصر العربية. وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤ "أ"). *الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي٢٠١٤-٢٠٣٠* . القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- جمهورية مصر العربية. وزارة التربية والتعليم(٢٠١٤ "ب"). *قرار وزاري رقم(١١٩) بتاريخ ٢٠١٤/٣/١٥* . القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- جمهورية مصر العربية. وزارة التربية والتعليم(٢٠١٦). *قرار وزاري رقم(١٦٤) بتاريخ ٢٠١٦/٥/٣١ بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- جمهورية مصر العربية. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني(٢٠٢٣). *قرار وزاري رقم(١٨٧) بتاريخ ٢٠٢٣/٩/٢١ بإصدار لائحة النظام والانضباط المدرسي بمرحلة التعليم ما قبل الجامعي*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.
- حاجي، شاكو إسماعيل و فائق، داليا خالد(٢٠٢٣). دور القيادة الرنانة في تحقيق الأداء الإبداعي "دراسة استطلاعية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة كوية- قضاء كوية- مُحافظة أربيل إقليم كردستان- العراق. *مجلة بوليتكنيك للعلوم الإنسانية والإجتماعية. ٤(١):* ٦١٠- ٦٣٤.
- حسين، زين العابدين وحيد حسن، السمان، أحمد محمد، و مرسي، عمر محمد محمد(٢٠٢٠). تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء الخطة

الاستراتيجية٢٠١٤-٢٠٣٠م: دراسة ميدانية. *المجلة التربوية لتعليم الكبار. ٢(٤٩):* ٩٢-١١٥.

- الحكيم، ليث علي يوسف، السكافي، ليث زهير، و العبيدي، عصام عليوى صاحب(٢٠١٦). الأنثوجرافيا التنظيمية وإنعكاسها في القيادة الرنانة" دراسة حالة في جامعة الكوفة". *مجلة العلوم الإقتصادية والإدارية*. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة بغداد. *٩٤(٢٢):* ٢٠٤-٢٢٨.
- خاطر، محمد إبراهيم عبدالعزيز إبراهيم(٢٠٢١). الريادة الاستراتيجية: مدخل لدعم مبادرات التجديد الذاتي بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر. *مجلة كلية التربية*. كلية التربية. جامعة بني سويف. *١٨(١٠٣):* ١٥٩-٢٥١.
- الخالد، عبدالله عوض خالد و الزغبي، حسن علي(٢٠٢٣). أثر القيادة الرنانة في التجديد الاستراتيجي : الدور المُعدل لرأس المال النفسي لدى الجامعات الخاصة الأردنية. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث- سلسلة البحوث الإدارية*. عمادة البحث العلمي والدراسات العليا. جامعة عمان العربية. *٨(١):* ١٠٨-١٣٣.
- خشبه، سميه وحيد محمد فكري و الزكي، أحمد عبد الفتاح(٢٠٢٣). درجة توافر جودة الحياة الوظيفية لدى مُعلمي التعليم الأساسي بمُحافظة دمياط. *مجلة كلية التربية*. جامعة دمياط. *٣٨(٨٤)(٥):* ١٢٦-١٦١.
- خليفة، أحمد خليفة، طايع، فيصل الراوي رفاعي، و سعدالدين، عبدالمُعين(٢٠٢٣). واقع تفعيل مواد دستور ٢٠١٤م في إصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*. كلية التربية. جامعة سوهاج. *(١٤):* ١-٣٤.
- داود، عبدالعزيز أحمد محمد، منصور، دريه محمد علي، و السعودي، رمضان محمد محمد(٢٠٢١). واقع الالتزام المهني لمُعلمي الحلقة الأولي من التعليم الأساسي بمصر: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية*. كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. *(١٠٠):* ٢٤٨-٢٧٠.

- دولة، رباب أكرم محمد(٢٠٢٢). *أثر القيادة الرنانة في تعزيز الإبداع التنظيمي لدى المستشفيات الخاصة الأردنية في مدينة عمان*. رسالة ماجستير. كلية الأعمال. جامعة عمان العربية.
- الربيعي، لؤي راضي خليفة(٢٠١٩). دور القيادة الرنانة في تحقيق النجاح المنظمي: دراسة تطبيقية لآراء المُديرين العاملين في المُديرية العامة للتربية/ الرصافة الثانية. *مجلة دراسات تربوية*. مركز البحوث والدراسات التربوية. *(٤٥)*: ٢١٤-٢٤١.
- الرشيدي، بشير صالح(٢٠٠٠). *مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- رضوان، عمر نصير مهران(٢٠١٧). التحفيز الإداري ومُؤشرات الأداء الكمية: مدخل لتطوير الأداء المهني لمُعلمي مدارس التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*. كلية التربية. جامعة عين شمس. *٤١(٤)*: ٥٨-١٧٦.
- رضوان، وائل وفيق و عمري، عاشور أحمد(٢٠٢٠). المهارات القيادية مدخلا لتحقيق الميزة التنافسية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي. *المجلة التربوية*. كلية التربية. جامعة سوهاج. *(٧٤)*: ١١٢٩-١١٧٦.
- زاهر، ضياء الدين محمد و أحمد، علا حمدى(٢٠١٩). سيناريوهات مُقترحة لتطوير إعداد القيادات التربوية في ضوء توجهات التنمية المستدامة: مصر نموذجًا. *مستقبل التربية العربية*. المركز العربى للتعليم والتنمية. *٢٦(١١٧)*: ١٦٣-٢١٢.
- سليمان، إيناس السيد محمد(٢٠٢٣). مُتطلبات هيكلة التحالف الاستراتيجي لتعزيز التميز التنظيمي لمؤسسات التعليم قبل الجامعي. *مجلة كلية التربية*. كلية التربية. جامعة أسيوط. *٣٩(١)*: ١-٥٨.
- سليمان، عماد حمدى خميس محمد(٢٠٢٠). الممارسات القيادية لمُديرى مدارس التعليم الأساسى بمصر. *مجلة كلية التربية*. كلية التربية. جامعة كفر الشيخ. *٢٠(٢)*: ٢٥٩-٢٨٠.

- السيد، سارة هندي، محمد، عنايات إبراهيم محمد، و عواد، عمرو محمد أحمد(٢٠٢١). أثر القيادة الأبوية في تحقيق الرسوخ الوظيفي: دراسة ميدانية على الشركة المصرية للاتصالات. *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*. كلية التجارة. جامعة عين شمس. *(١)*: ١١٧-١٤٦.
- السيد، محمود، عمار، سام، حسن، علي سعود(٢٠٢١). *مُعجم مصطلحات العلوم التربوية والنفسية*. دمشق: مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.
- الشايع، على بن صالح بن علي و آل حارس، على سعيد محمد(٢٠٢٢). الرسوخ التنظيمي لدى مُديري مدارس مدينة الدمام من وجهة نظر المُعلمين. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*. مركز العطاء للاستشارات التربوية. ٢*(٥)*: ٣٠٤-٣٢٩.
- الشعراوى، نهى مجدي كامل(٢٠٢٢). دور ممارسات الإدارة بالاحتواء العالي في تعزيز الرسوخ الوظيفي "دراسة ميدانية على العاملين بجامعة ٦ أكتوبر". *مجلة البحوث المالية والتجارية*. كلية التجارة. جامعة بورسعيد. ٢٣*(٣)*: ٣٥٩-٤٠٦.
- عابدين، منى عبدالحميد محمد، عوض، محمد محمد أحمد محمد، و عبدالعال، عنتر محمد أحمد(٢٠٢١). تحسين الأداء الإداري في مدارس التعليم الأساسي بمُحافظة سوهاج. *مجلة سوهاج لشباب الباحثين*. كلية التربية. جامعة سوهاج. *(١)*: ١٢٦-١٤٧.
- عبد العظيم، محمد أحمد(٢٠١٩).آليات تنمية رأس المال المهني للمُعلمين في المدرسة الإبتدائية: دراسة ميدانية. *مجلة الإدارة التربوية*. الجمعية المصرية للتربية المُقارنة والإدارة التعليمية. *(٢٤)*: ٢٩٣- ٤٠٣.
- عبدالسلام، أسامة عبدالسلام علي و هلال، محمد سعيد عبدالمطلب(٢٠٢٢). إدارة الاحتواء العالي ودورها في الحد من الصمت التنظيمي للمُعلمين بمدارس التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية. *مجلة كلية التربية*. كلية التربية. جامعة الإسكندرية. ٣٢*(٣)*: ٣٧٥-٤٥١.
- عبدالفتاح، محمد زين العابدين و أبو سيف، محمود سيد علي(٢٠١٦). دور القيادة الخادمة في تحقيق التماثل مع الهوية التنظيمية بمدارس التعليم قبل الجامعي

بمصر من وجهة نظر المُعلمين. *العلوم التربوية*. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة. *٢٤(٢):* ٢٦٣-٣١٠.

- عبداللطيف، مروة يوسف عبدالحليم، جوهر، يوسف عبدالمعطي مصطفي، و عبدالرحمن، حسنية حسين(٢٠١٧). تفعيل الإشراف الإلكتروني بالتعليم قبل الجامعي في مصر على ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. كلية التربية. جامعة الفيوم. *٨(٤):* ٢١٤-٢٣٦.
- عبدالنعيم، إيمان محمود محمد(٢٠٢١). التمكين الإداري ودوره في تحقيق الإبداع لدى المُعلمين من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية في مُحافظة أسوان. *مجلة الإدارة التربوية*. الجمعية المصرية للتربية المُقارنة والإدارة التعليمية. *٨(٣٠):* ٤٣-٢١١.
- عزب، إيمان أحمد محمد(٢٠٢٣). تصور مقترح لتطبيق مدخل الإدارة المستندة إلى البراهين بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر. *المجلة التربوية*. كلية التربية. جامعة سوهاج.*(١٠٦):* ٨٤٤-٧٥٣.
- عشري، تامر إبراهيم السيد(٢٠٢١). الروحانية في مكان العمل كوسيط بين مُناخ العمل الأخلاقي والرسوخ التنظيمي: بالتطبيق على العاملين بقطاع التعليم بجامعة المنصورة. *المجلة العربية للإدارة*. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. *٤١(٢):* ٢٦٥-٢٨٦.
- عطية، أفكار سعيد خميس(٢٠٢٣). القيادة الاحتوائية وأثرها على تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمُحافظة الإسكندرية: نموذج مقترح. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*. كلية التربية. جامعة عين شمس. *٤٧(٢):* ٧١-٢٧٠.
- عمر، أحمد مختار(٢٠٠٨). *معجم اللغة العربية المُعاصرة*. مج٢. القاهرة: عالم الكتب.
- الكرعاوي، محمد ثابت، رشيد ، يصغ رحيم(٢٠٢٣). تأثير القيادة الرنانة في العواقب الاستراتيجية "دراسة تحليلية لآراء عينة من موظفي رئاسة جامعة الكوفة في

مُحافظة النجف الأشرف". *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة الكوفة. *١٩(٣)*: ٤٠٣-٤٤٦.

- محمد، مها محمد منصور، عبدالسلام، أماني محمد شريف، و أحمد، أسامة زين العابدين عثمان(٢٠٢٠). تصور مقترح للاستفادة من نموذج المدارس الآمنة في التعليم ما قبل الجامعي في ضوء تجارب وخبرات بعض الدول. *المجلة العلمية لكلية التربية*. كلية التربية. جامعة جنوب الوادي.*(٣٢)*: ١٣٢-١٥٣.
- مخامرة، كمال و عبد ربه، مصعب(٢٠٢٣). درجة مُمارسة القادة التربويين للقيادة الرنانة وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمُعلمي اللغة الإنجليزية من منظورهم في مدارس مُديرية التربية والتعليم- يطا. *مجلة جامعة الخليل للبحوث (ب)(العلوم الانسانيّة)*. عمادة البحث الأكاديمي. جامعة الخليل. *١٨(١)*: ٣٢٥-٣٥٠.
- مشتة، ياسين(٢٠٢٢). مدى تأثير المُناخ التنظيمي في ظاهرة التسرب الوظيفي. *مجلة المحترف*. جامعة زيان عاشور الجلفة- معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. *٩(٤)*: ١٠٦-١٢٥.
- المصري، مروان وليد(٢٠٢٠). درجة مُمارسة القيادة الرنانة لدى مُديرات رياض الأطفال بمحافظات غزة وعلاقته بالاستقامة التنظيمية لديهن. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*. كلية التربية. جامعة جنوب الوادي. *(٥)*: ١-٥٢.
- معجم المعاني(٢٠٢٤). معجم المعاني الإلكتروني لكل رسم معنى. متاح في: https://www.almaany.com/ar/dict/ar تاريخ الإطلاع ٢٠٢٤/٢/١٤.
- مكدة، محمد سعيد عوض و فضل، محمود عبدالتواب عبدالتواب(٢٠٢٣). الرضا الوظيفي وعلاقته بالتسرب الوظيفي لدى مُعلمي مدارس التعليم العام بمُحافظة خميس مشيط. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*. جامعة تعز فرع التربة -دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي. *(٢٨)*: ٥١٤-٥٤٣.
- مهنا، مدحت عبدالحميد، الشربيني، صفاء أحمد، و زهرة، وائل محمود(٢٠٢١). تأثير القيادة الخادمة على الرسوخ الوظيفي بالتطبيق على العاملين بالكادر العام

بجامعة المنصورة. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*. كلية التجارة. جامعة المنصورة. *٤٥(٣)*: ٢٠٢-٢٢٦.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

- Abugabel, A. h. a.(2022). The Impact of Resonant Leadership on Strategic Supremacy: The Mediating Role of Attitudes Toward Organizational Change: An Empirical Study on foreign universities in Egypt. *Journal of Alexandria University for Administrative Sciences. 59(5)*:161- 217.
- Acuna, B. P. , Parra-Merono, M. C. & Bueno, M. A. B.(2014). Liderazgo resonante. Un analisis a traves de grupos de discusion. *Historiay Comunicacion Social. (19)*: 143-151.
- Agrawal, H. & Singh, A.(2018). Job Embeddedness From theory To Practice. *Journal Of General Management Research. 5(1):* 10–20.
- Ahmad, A., Shah, F. A., Memon, M. A., Kakakhel, S. J. & Mirza, M. Z.(2023). Mediating effect of job embeddedness between relational coordination and employees' well-being: A reflective-formative approach. *Current Psychology. (42)*:26259–26274.
- Akgunduz, Y. & Sanli, S. C.(2017). The effect of employee advocacy and perceived organizational support on job embeddedness and turnover intention in hotels. *Journal of Hospitality and Tourism Management*. *(31)*: 118-125.
- Akkaya, B. & Kazaishvili, A.(2023). The Relationship Between Job Embeddedness and Career Success. *AEBMR. (224)*: 252–259.
- Aklil, M., Perizade, B., Hanafi, A. & Bemby, B.(2021). The Effect of Resonant Leadership on Work Engagement through Ethnic Culture in Pangkalpinang City Civil Servants. *Italienisch. 11(2)*: 358-371.
- Alhilawy, A. H. O., Aljanabi, A. A. A. & Bareas A. K.(2020). Resonant Leadership and its Impact on Strategic Supremacy. *Transylvanian Review*. *XXVII(47)*: 14764-14770.
- Ali, R. & Kashif, M.(2020). The Role Of Resonant Leadership, Workplace Friendship And Serving Culture In Predicting

Organizational Commitment: The Mediating Role Of Compassion At Work. *Revista Brasileira De Gestao De Negocios. 22(4)*: 799-819.

- Amoah, V. S., Annor, F. & Asumeng, M.(2021). Psychological contract breach and teachers' organizational commitment: mediating roles of job embeddedness and leader-member exchange. *Journal of Educational Administration. 59(5)*: 634-649.
- Ampofo, E. T.(2020). Mediation effects of job satisfaction and work engagement on the relationship between organisational embeddedness and affective commitment among frontline employees of star–rated hotels in Accra. *Journal of Hospitality and Tourism Management. (44)*: 253–262.
- Ayaz, S.(2023). The effect of resonant leadership on happiness at workplace. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences. 25(3)*: 1016-1034.
- Ayuningtyas, N., Wibowo, I. & Samosir, P.(2020). The Effect Of Job Embeddedness And Job Satisfaction On Turnover Intention: Organizational Trust As Mediation Variable In The Deka Marketing Research. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science. 25(3)(6):* 71-82.
- Baker, K.(2015). Review: The influence of resonant leadership on the structural empowerment and job satisfaction of registered nurses. *Journal of Research in Nursing*. *20(7)*: 623–624.
- Ballesteros-Leiva, F., St-Onge, S. & Dufour, M.(2023). Furloughed Employees' Voluntary Turnover: The Role of Procedural Justice, Job Insecurity, and Job Embeddedness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. *20(5664)*:1-14.
- Bawafaa, E., Awong, C. & 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.
- Boyatzis, R. E., Smith, M. L., Oosten, E. V. & Woolford, L.(2013). Developing resonant leaders through emotional

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489

intelligence, vision and coaching. *Organizational Dynamics. (42)*: 17-24.

- Boyatzis, R. E.& McKee, A.(2006). Inspiring others through resonant leadership. *Article in Business Strategy Review*. London Business School: 14 -18.
- Collins English Dictionary(2024). Collins English Dictionary. available at https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/resonant (accessed in 14/2/2024).
- Chang, M., Fu, C., Huang, C. & Chen, H.(2023). The Moderating Role of Psychological Safety in the Relationship between Job Embeddedness, Organizational Commitment, and Retention Intention among Home Care Attendants in Taiwan. *Healthcare. 11(2567):*1-20.
- Chawla, S. & Lenka, U.(2015). Resonant leaders: an impetus to change the Organizations. *Development And Learning In Organizations. 29(6)*:17-19.
- Dabral, V., Arijit, K. & Purohit, H.C.(2023). The Role of Resonant Leadership in predicting Turnover Intentions and mediating role of Job Satisfaction: Evidence from International Logistics Industry in India. *Korea Review of International Studies. (15)*:122-146
- Dahri, A. S., Qureshi, M. A. & Mallah, A. G. (2021). The Negative Effect Of Incivility On Job Satisfaction Through Emotional Exhaustion Moderated By Resonant Leadership. *3C Empresa*. *Investigacion y pensamiento critico. 9(4)*: 93-123.
- Dechawatanapaisal, D.(2017). The mediating role of organizational embeddedness on the relationship between quality of work life and turnover Perspectives from healthcare professionals. *International Journal of Manpower. 38(5)*: 696-711.
- Dehkordi, N. M., Esfahan, M. D. & Aghadavood, S. R.(2023). Organizational Embeddedness Model Based on Knowledge Application. *International Journal of Knowledge Processing Studies. 8(3)(3)*: 1-16.
- dictionary. Com(2024). Dictionary.com | Meanings & Definitions of English Words. available at:

https://www.dictionary.com/browse/role. (accessed in 14/2/2024)

- Dirican, A. H. & Erdil, O.(2022). Linking abusive supervision to job embeddedness: The mediating role of perceived organizational support. *Current Psychology. (41)*: 990–1005.
- El-Sayed, M.M., Abo Gad, R. A., El Sayed, K. A. & Eid, W. M.(2023). Effect of Educational Program about Resonant Leadership on Nurse Managers' Knowledge and Practices. *The Egyptian Journal of Hospital Medicine. 90(2)*: 2643-2650.
- Esterlitaa, H. M. & Purbab, D. E.(2019). Organizational Embeddedness Dimensions' Roles in Perceived Career Opportunities: Turnover Intention of Indonesian Millennials. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. (229)*: 846- 860.
- Fan, L., Wei, W., Wang, H., Chang, X. & Yi, L.(2023). Research landscape on job embeddedness and organizational commitment: A bibliometric study. *African Journal of Business Management. 17(6):*106-119.
- Fatima, M., Shafique, M., Qadeer, F. & Ahmad, R (2015). HR Practices and Employee Performance Relationship in Higher Education: Mediating Role of Job Embeddedness, Perceived Organizational Support and Trust. *Pak.j.stat.oper.res. XI(3)*: 421-439.
- Gaan, N., Malik, S. & Dagar, V.(2023). Cross-level effect of resonant leadership on remote engagement: A moderated mediation analysis in the unprecedented COVID-19 crisis. *European Management Journal. xxx (xxxx)(xxx)*: 1-11.
- Gaan, N. & Shin, Y.(2022). Multilevel analysis of resonant leadership and subordinate's work performance during COVID-19: a study of the indian software industry. *Current Psychology*: 1-16.
- Ghaffar, R. & Khan, A. M. (2018). Development and Validation of Job Embeddedness (JE) of College Teacher Questionnaire. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology. 16(2)*: 65-73

- Ghandehari, M. T., Abesy, S., Alvedari, H. & Hozoori, M. J.(2022). Explaining the role of resonant leadership on the components of managers' self-efficacy and employee's collective self-efficacy in knowledge-based organizations: qualitative research. *Journal of Sustainable Human Resource Management.4(7)*:173-190.
- Hassan, M., Qureshi, A.(2019). Resonant Leadership At Workplace: How Emotional Intelligence Impacts Employees' Attitudes - A Cross-Sectional Study. *Research. 21(2)*: 237-251.
- Huning, T. M., Hurt, K. J. & Frieder, R. E.(2020). The effect of servant leadership, perceived organizational support, job satisfaction and job embeddedness on turnover intentions An empirical investigation. *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship. 8(2):* 177-194.
- Jamshaid, S. & Malik, N. I.(2018). Job Embeddedness Related To Organizational Justice: Role Of Workplace Bullying Among Higher Education Institutes. *Foundation University Journal Of Psychology. 2(2)*: 39-68.
- Jolly, P. M. & Self, T. T.(2020). Psychological Diversity Climate, Organizational Embeddedness, and Turnover Intentions: A Conservation of Resources Perspective. *Cornell Hospitality Quarterly*. *61(4)*: 416–431
- Judeh, M., Al-Ghasawneh, J., Al-Zu'bi, H. & Ngah, A.(2022). Linking resonant leadership, psychological ownership, and organizational commitment: The mediating role of employee empowerment. *Problems and Perspectives in Management. 20(1)*: 153-163.
- Kanten, P., Kanten, S. & Gurlek, M.(2015). The Effects Of Organizational Structures And Learning Organization On Job Embeddedness And Individual Adaptive Performance. *Procedia Economics And Finance. (23)*: 1358 –1366.
- Kawatra, M. & Bharti, A.(2016). Sustenance Of Resonant Leadership For Effectiveness In The Organizations. *International journal of science technology and management. 5(6)*: 263-269.
- Keles, S. & Comert, M.(2023). Turkish Adaptation of the Resonant Leadership Scale for Principals: The Validity and

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489

Reliability Study. *E-International Journal of Educational Research. 14(2):* 17-30.

- Kim, H. & Park, D.(2023). Effects of nursing professionalism and self-efficacy on job embeddedness in nurses. *Heliyon (9)*:1-8.
- Kumar, S.(2023). An Overview of Job Embeddedness: A Review Study. *International Journal of Innovative Science and Research Technology. 8(6)*: 624- 626.
- Kushwaha, A.(2019). Impact Of Resonant Leadership On Organisational Citizenship Behaviour. *Think India Journal. 22(14)*: 4158-4194.
- Laschinger, H. K. S., Cummings, G. G., Wong, C. A. & Grau, A. L.(2014) Resonant Leadership and Workplace Empowerment: The Value of Positive Organizational Cultures in Reducing Workplace Incivility. *Nursing Economic. 32(1):*5-44.
- Lee, E. & Ryu, S.(2017). Effect of Supportive Work Environment on the Job Satisfaction of Registered Nurses: Resonant Leadership and Structural Empowerment. *The Korean Journal of Health Service Management. 11(2)*: 43-53.
- Lee, J., Oh, S., & Park, S.(2022). Effects of Organizational Embeddedness on Unethical Pro‐organizational Behavior: Roles of Perceived Status and Ethical Leadership. *Journal of Business Ethics. (176)*: 111–125.
- Lee, T. W., Mitchell, T. R., Sablynski, C. J., Burton, J. P. & Holtom, B. C.(2004). The Effects Of Job Embeddedness On Organizational Citizenship, Job Performance, Volitional Absences, And Voluntary Turnover. *Academy of Management Journal. 47(5)*: 711–722.
- Lenka, U. & Tiwari, B.(2016). Achieving triple "P" bottom line through resonant leadership: an Indian perspective. *International Journal of Productivity and Performance Management. 65(5)*: 694-703.
- MA, J. & LU, L.(2023). The Enhancement Of Student's Organizational Citizenship Behavior To Improve Organizational Embeddedness: An Action Research On

Beijing Polytechnic In Beijing, China. *Abac Odi Journal Vision. Action. Outcome. 10(2)*: 271-290.

- Maheshwari, A. K.(2023). *consciousness-Based Leadership And Management*. Vol(1). Fairfield: Palgrave macmillan.
- Malik, A., Shahwar, M., Amin, M., & Shahid, M. N.(2023). The Mediating Role of Work Engagement on The Relationship Between Job Security, Organizational Justice, Job Embeddedness and Turnover Intention of Pakistan's Textile Industry. *Current Trends in Law and Society. 3(1):* 12–31.
- McKee, A. & Massimilian, D.(2006). Resonant leadership: a new kind of leadership for the digital age. *Journal Of Business Strategy. 27(5):* 45-49.
- Mehmood, S., Malik, A. R., Nadarajah, D. & Akhtar, M. S.(2023). A moderated mediation model of counterproductive work behaviour, organisational justice, organisational embeddedness and psychological ownership. *Personnel Review. 52(1)*: 183-199.
- Mehmood, S. A., Malik, M. A. R., Akhtar, M. S., Faraz, N. A. & Memon, M. A.(2021). Organizational justice, psychological ownership and organizational embeddedness: a conservation of resources perspective. *International Journal of Manpower. 42(8)*: 1420-1439.
- Mitchell, T. R., Holtom, B. C., Lee, T. W., Sablynski, C. J. & Erez, M.(2001). Why People Stay: Using Job Embeddedness To Predict Voluntary Turnover. *Academy of Management Journal. 44(6):* 1102-1121.
- Muehlhausen, J., Spurk, D., Hirschi, A. & Sandmeier, A.(2023). Called to stay? The moderating roles of feedback from others and role clarity in the relationship between experiencing a calling and organizational embeddedness. *Career Development International. 28(2):* 160-179.
- Nafei, W.(2015). The Effects of Job Embeddedness on Organizational Cynicism and Employee Performance: A Study on Sadat City University. *International Journal of Business Administration. 6(1)*: 8-25.
- Nguyen, T. D., & Pham, L. N. T. & Vo, A. H. K.(2023). Faculty' Turnover Intention in Vietnamese Public Universities: The

Impact of Leader-Member Exchange, Psychological Safety, and Job Embeddedness. *Public Organization Review*: 1-21.

- Obied, A. S.(2023). Resonant Leadership: A Catalyst For Job Empowerment Among Palestine Technical University Kadoorie Employees. *Journal Of Technical Education And Training .15(3)*: 105-117.
- Oxford Learner's Dictionaries.(2024). Oxford Learner's Dictionaries available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/leadership?q=leadership (accessed in 13/2/2024).
- Peltokorpi, V., Allen, D. G. & Froese, F.(2015). Organizational embeddedness, turnover intentions, and voluntary turnover: The moderating effects of employee demographic characteristics and value orientations. *Journal of Organizational Behavior. (36):* 292–312.
- Pimentel, J. L.(2010). A note on the usage of Likert Scaling for research data analysis. *USM R & D 18(2):* 109-112.
- Philip, J. & Medina-Craven, M. N.(2022). An examination of job embeddedness and organizational commitment in the context of HRD practices. *Management Research Review. 45(12):* 1592-1607.
- Qamar, F. & Soomro, S. A.(2023). Linking LMX and happiness at work through symbolic interaction theory– The role of self-esteem and organizational embeddedness. *Journal of Economic and Administrative Sciences © Emerald Publishing Limited*: 1026-4116.
- Ramaite, M., Rothmann, S. & Vaart, L. V. D.(2022). Job Embeddedness Profiles: Associations With Supervisor Relations, Job Satisfaction, And Work Engagement. *Cogent Psychology (9):* 1-18.
- Reynolds, P. O. F., Dias, B. M., Flores, C. A. S., Balsanelli, A. P., Gabriel, C. S. & Bernardes, A.(2022). Resonant Leadership Practices Of Nurse Managers In The Hospital Setting: A Cross-Sectional Study. *Texto & Contexto Enfermagem. (31):*1-13.
- Sharma, M. K. & Jain, M. S.(2013). Leadership Management: Principles, Models and Theories. *Global Journal of Management and Business Studies. (3)*: 309-318.

- Sheidaee, S., Philsoophian, M. & Akhavan, P.(2022). The effect of intra-organizational knowledge hiding on employee turnover intentions: the mediating role of organizational embeddedness: a case study of knowledge workers of IRIB. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance. 9(3)*: 422-448.
- Sinha, A., Gautam, D. & Supkar, A. C.(2021). Organizational Schizophrenia in Indian Organizations: The Mitigating Role of Resonant Leadership. *Empirical Research Paper. XIII(II)*: 63-73.
- Sinha, A.(2022). Resonant Leadership of Managers in Indian Organizations: An Investigative Study. *IPE Journal of Management. 12(1)*: 30-49.
- Tabche, I., Behery, M. H. & Bin Ahmad, K. Z.(2022). Resonant leadership and organizational citizenship behavior: a moderated-mediation analysis of followers' resilience. *International Journal of Productivity and Performance Management © Emerald Publishing Limited*: 1-25
- Taner, B, & Aysen, B.(2013). The Role Of Resonant Leadership In Organizations. *1st Annual International Interdisciplinary Conference.(AIIC) 24-26April. Azores, Portugal*: 594-601.
- Tiwari, B. & Lenka, U.(2015). Role of Resonant Leaders in Engaging Employees of Firms Facing Economic Crisis. *International Conference on Trends in Economics, Humanities and Management (ICTEHM'15) 27-28March. Singapore*: 117-121.
- Toma, S., Catana, s. & Gradinaru, C.(2020). Leadership: an overview. *Challenges of entrpreneurship in the 21st century. (32)*: 51- 59.
- Thomas, L.(2021). A Template for the Future: Resonant Leadership in The Song of Deborah. *Journal of International Women's Studies. 22(6)* :3-10.
- Wagner, J. I.J., Warren, S., Cummings, G., Smith, D. L. & Olson, J. K.(2013). Resonant Leadership, Workplace Empowerment, and "Spirit At Work": Impact on RN Job Satisfaction and Organizational Commitment. *CJNR 45(4):* 108–128.

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489

- Wang, C.(2023). Influence of social identity on service sabotage in hospitality organizations: cross-level roles of job embeddedness, organizational identification and supervisor support. *International Journal of Contemporary Hospitality Management © Emerald Publishing Limited*: 1-25.
- Wang, Y., Wu, C. & Tian, X.(2022). Leader–follower psychological capital congruence and work outcomes: the mediating role of organizational embeddedness. *Leadership & Organization Development Journal . 43(4)*: 563-579.
- Yang, C., Chen, Y. & Chen, A. (2021). The effect of on-the-job shocks on employees' intention to stay: an investigation of organizational embeddedness. *Chinese Management Studies. 15(5):* 1032-1056.
- Zainuddin, Y. & Noor, A.(2019). The Role of Job Embeddedness and Organizational Continuance Commitment on Intention to Stay: Development of Research Framework and Hypotheses. *FGIC 2nd Conference on Governance and Integrity. KnE Social Sciences:* 1017–1035.
- Zamani, A. & Khorasgani, N. S.(2018). Relationship Between Resonant Leadership Perception And Organizational Citizenship Behavior Among Isfahan Azad University Staffs. *International Journal of Management, Innovation & Entrepreneurial Research. 4(1)*: 12-15.
- Zuwefa, S. & Syaifuddin & Faris, S.(2023). The Influence of Locus Of Control and Resonant Leadership on Teacher Performance through Teacher Work Engagement in Gaung Anak Serka District. *Journal of Management and Social Sciences. 1(3):* 80-100.

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489

ملحق رقم(١)

استمارة استطلاع رأي خبراء الإدارة والتخطيط التربوي بشأن القائمة المُقترحة بأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي بمصر في تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها على ضوء القيادة الرنانة

السيد الأستاذ الدكتور/.....

تحية طيبة وبعد،،،،،،،

تقوم الباحثة بإجراء بحث علمي بعنوان " **تفعيل دور مُديري مدارس التعليم الأساسي في تعزيز الرسوخ التنظيمي للمُعلمين بمصر على ضوء القيادة الرنانة**" وتهدف هذه الاستمارة إلى التوصل إلى قائمة مُقترحة بمجموعة من أدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي بمصر في تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها على ضوء القيادة الرنانة.

وقد عرفت الباحثة الرسوخ التنظيمي للمُعلمين في سياق البحث بأنَّه مجموعة العوامل المُؤثرة على قرار المُعلم بالبقاء في المدرسة، وذلك لشعوره بالتوافق والمُلاءمة بين أهدافه الشخصية وخططه المُستقبلية مع أهداف وثقافة مدرسته، إضافة إلى ما يُكونه من علاقات وروابط رسمية وغير رسمية داخل المدرسة، وإدراكه لمدى الخسائر والتضحية المُترتبة على تركه للعمل بالمدرسة.

كما عرفت القيادة الرنانة بأنها نمط قيادي يعتمد على الذكاء العاطفي للقائد وقدرته على التأثير في سلوك المُعلمين وإدارة عواطفهم وإلهامهم ومنحهم الثقة والتفاؤل من خلال اليقظة الذهنية والأمل والرحمة لتهيئة بيئة مُحفزة ومُحركة لإطلاق قدرات المُعلمين للوصول إلى أفضل أداء لديهم.

ويقتصر البحث في تناوله لدور مُديري مدارس التعليم الأساسي بمصر في تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها على ضوء القيادة الرنانة على المجالات الآتية:

١. تعزيز الروابط التنظيمية.
٢. تعزيز المُلاءمة التنظيمية.
٣. تعزيز التضحية التنظيمية.

وفي ضوء ما تتمتعون به سيادتكم من خبرات واسعة في هذا المجال؛ لذا ترجو الباحثة من سيادتكم التفضل بإبداء آرائكم ومُقترحاتكم الثمينة حول الأدوار المُقترحة باختيار درجة من (١-٥) تُعبر عن الموافقة على أهمية هذا الدور، وإضافة ما ترونه مُناسبًا من مُقترحات وتعديلات.

بيانات السادة المُحكمين

الاسم	
الوظيفة الحالية	
الكلية	
الجامعة	

وتتقدم الباحثة لسيادتكم سلفًا بالشكر والتقدير على كل ما ستقدمونه من آراء ومُقترحات مُفيدة تُسهم في إثراء البحث وتحقيق الهدف منه.

وتفضلوا سيادتكم بقبول فائق الاحترام والتقدير.....

الباحثة

القائمة المُقترحة بأدوار مُديري مدارس التعليم الأساسي بمصر في تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها على ضوء القيادة الرنانة

م	العبارات	درجة الموافقة					ملاحظات
		١	٢	٣	٤	٥	
المجال الأول: تعزيز الروابط التنظيمية							
١.	توجيه المُعلمين إلى تكوين علاقات رسمية داخل المدرسة.						
٢.	تنمية العلاقات الأسرية والاجتماعية بين المُعلمين بالمدرسة.						
٣.	تشكيل فرق عمل من المُعلمين لإنجاز المهام المدرسية المُختلفة.						
٤.	تفهم مشاعر المُعلمين وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المدرسية.						
٥.	التعاطف مع المُعلمين ومُراعاة ظروفهم الأسرية والاجتماعية.						
٦.	تجنب التطبيق الحرفي للوائح والقوانين التعليمية.						
٧.	تعزيز التعاون المُستمر بين جميع أعضاء المُجتمع المدرسي.						
٨.	توثيق روابط الصداقة مع جميع المُعلمين.						
٩.	مُساعدة المُعلمين في السيطرة على ضغوطهم النفسية والمهنية.						
١٠.	تبني ثقافة الاحترام والتقدير المتبادل بين جميع أعضاء المُجتمع المدرسي.						
١١.	العمل على تغيير مشاعر المُعلمين تجاه ضغوط العمل.						
١٢.	تبني نظم اتصالات مفتوحة مع المُعلمين.						
١٣.	تعزيز روح الألفة والمحبة بين أعضاء المُجتمع المدرسي.						

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489

١٤.	تدعيم المُعلمين لمُواجهة الصعوبات الَّتي قد يتعرضوا لها.						

أدوار أخري ترون إضافتها:

.....

.....

.....

المجال الثاني: تعزيز المُلاءمة التنظيمية

١.	إتاحة الفرصة للمُعلمين للمشاركة في صياغة الأهداف ورسم السياسات والتوجهات المُستقبلية للمدرسة.						
٢.	تشجيع المُعلمين على المُشاركة في تنفيذ الخطط المدرسية والقرارات التطويرية والتنموية للمدرسة.						
٣.	تحقيق التوازن بين الأهداف المدرسية قصيرة الأجل والأهداف طويلة الأجل.						
٤.	الانتباه الواعي لكل ما يحدث من مشكلات وتغييرات داخل البيئة المدرسية.						
٥.	تحليل البيئة الخارجيَّة للمدرسة لاكتشاف ما بها من فرص وتهديدات.						
٦.	تحليل البيئة الداخليَّة للمدرسة لتحديد نقاط ضعفها وقوتها.						
٧.	وضع استراتيجيات ديناميكية لمُواجهة التغيرات والظروف المفاجئة في البيئة المدرسية.						
٨.	الاستجابة للمقترحات والمبادرات التطويرية المُتعلقة بتحسين وتطوير أساليب العمل المدرسية.						

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489

٩.	مُراعاة تحقيق التوافق بين قدرات ومهارات المُعلمين وبين مُتطلبات ومهام وظيفتهم.						
١٠.	توزيع الأعمال والمهام الإضافية على جميع المُعلمين دون تمييز.						
١١.	مُراعاة تحقيق الانسجام والتوافق بين ثقافة وقيم المُعلمين مع ثقافة وقيم المدرسة.						
١٢.	التعامل بشفافية ووضوح مع جميع المُعلمين داخل المدرسة.						
١٣.	منح المُعلمين الصلاحيات والسلطات الكافية لاتخاذ القرارات المُتعلقة بمهامهم الوظيفية.						
١٤.	التنبؤ بالاحتياجات المُستقبلية للمُعلمين.						

أدوار أخري ترون إضافتها:

.....

.....

.....

المجال الثالث: تعزيز التضحية التنظيمية

١.	وضع سياسات موضوعية ومُعلنة لتحفيز المُعلمين ومكافآتهم دون تحيز.						
٢.	تنويع الحوافز المقدمة للمُعلمين ما بين مادية ومعنوية مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم نحو العمل.						
٣.	منح مكافآت مُجزية لما يقدمه المُعلمون من أعمال ومهام إضافية.						
٤.	فتح المجال أمام المُعلمين للترقية على أساس الكفاءة في الأداء وليس الأقدمية.						

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489

٥.	توفير كل مصادر التعلم والأدوات والوسائل التعليمية الَّتي يحتاجها المُعلمون للقيام بعملهم.						
٦.	توفير وسائل الأمن والسلامة المهنية لحماية المُعلمين أثناء أداء وظائفهم.						
٧.	التأكيد على احترام شخصية المُعلمين وحفظ مكانتهم وكرامتهم.						
٨.	تقدير جهود المُعلمين وإنجازاتهم وإسهاماتهم بشكل مُستمر.						
٩.	تعزيز ثقة المُعلمين في أنفسهم وإشعارهم بأهمية الدور الَّذي يقومون به.						
١٠.	توعية المُعلمين بالمزايا المادية والمعنوية الَّتي تُحققها لهم مهنة التدريس.						
١١.	توضيح الخسائر الَّتي يتحملها المُعلمين حالة تركهم لوظيفتهم الحالية.						
١٢.	تقديم الدعم النفسي للمُعلمين والاهتمام بتحقيق سعادتهم الوظيفية.						
١٣.	تخفيف الأعباء الروتينية عن المُعلمين حتى يتمكنوا من القيام بالأدوار المُتوقعة منهم.						
١٤.	توفير فرص حقيقية للنمو المهني للمُعلمين والارتقاء بمُستوى أدائهم المهني.						

أدوار أخري ترون إضافتها:

.....

.....

.....

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489

ملحق رقم(٢)

قائمة بأسماء السادة محكمي استطلاع الرأي مرتبة هجائيًّا

	أسماء المحكمين	الدرجة العلمية والوظيفة
١.	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	أستاذ التربية المُقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة حلوان
٢.	أ.د/ أحمد عبد الفتاح الزكي	أستاذ ورئيس قسم أصول التربية بكلية التربية جامعة دمياط
٣.	أ.د/ أحمد محمد غانم	أستاذ الإدارة التعليمية المُتفرغ بكلية التربية جامعة بني سويف
٤.	أ.د/ أحمد نجم الدين عيداروس	أستاذ ورئيس قسم التربية المُقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة الزقازيق
٥.	أ.م.د/ أسماء فتحي السيد	أستاذ أصول التربية المُساعد بكلية التربية جامعة المنوفية
٦.	أ.م.د/ السعيد السعيد بدير سليمان	أستاذ التربية المُقارنة والإدارة التعليمية المُساعد بكلية التربية جامعة كفر الشيخ
٧.	أ.م.د/ سماح السيد محمد	أستاذ أصول التربية المُساعد بكلية التربية جامعة المنوفية
٨.	أ. د/ عزه جلال مصطفى نصر	أستاذ ورئيس شعبة بحوث التخطيط التربوي بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
٩.	أ.د/ عنتر محمد أحمد عبد العال	أستاذ التربية المُقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة سوهاج
١٠.	أ.د/ محمد خميس حرب	أستاذ التربية المُقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة الإسكندرية
١١.	أ.د/ محمد عيد عنريس	أستاذ التربية المُقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة الزقازيق
١٢.	أ.د/ محمود فوزي بدوي	أستاذ أصول التربية ووكيل كلية التربية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة جامعة المنوفية
١٣.	أ.د/ مرفت صالح ناصف	أستاذ التربية المُقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس
١٤.	أ.د/ منال فتحي سمحان	أستاذ أصول التربية ووكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث بكلية التربية جامعة المنوفية
١٥.	أ.د/ مهني محمد إبراهيم غنايم	أستاذ أصول التربية بكلية التربية جامعة المنصورة
١٦.	أ.د/ نهلة عبدالقادر هاشم	أستاذ التربية المُقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس
١٧.	أ. م.د/هناء محمد جلال	أستاذ الإدارة التعليمية المُساعد بكلية التربية جامعة المنوفية.
١٨.	أ.د/ هنداوي محمد حافظ رضوان	أستاذ التربية المُقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة حلوان

Online ISSN\2735-3192 ISSN\2682-3489