القيادة الاحتوائية وأثرها على تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية – نموذج مقترح

إعداد:

د/ أفكار سعيد خميس عطية

أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم
كلية التربية- جامعة الإسكندرية.

الملخص باللغة العربية:

هدف البحث إلى: تحديد أهم الأُطُر الفكرية للقيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية، وطبيعة العلاقة بينهما، وتحديد واقع مُمارسة المديرين لأبعاد القيادة الاحتوائية، ومستوى الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية من وجهة نظر المعلمين، فضلًا عن تحديد أثر القيادة الاحتوائية على تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، وتقديم نموذج مقترح لتفعيل مدخل القيادة الاحتوائية في المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية بما يُسهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين.

وقد استخدم البحث: المنهج الوصفي الارتباطي، وتضمن الإطار النظري للبحث؛ أربعة مباحث أساسية؛ وهي: **المبحث الأول:** وتناول: أهم الأُطُر الفكرية للقيادة الاحتوائية بالمدارس الثانوية الفنية، **والمبحث الثاني:** أهم الأُطُر الفكرية للرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية، **والمبحث الثالث:** وتناول: علاقة القيادة الاحتوائية بالرسوخ التنظيمي لدى المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية، **والمبحث الرابع:** وتناول: تحليل القرارات الوزارية؛ للتعرف على واقع القيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي في المدارس الثانوية الفنية بمصر.

وقد تكونت أدوات البحث من: استبانتين أعدتهما الباحثة؛ **الاستبانة الأولى؛** وهدفت إلى: "التعرف على واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين"، **والاستبانة الثانية؛**

وهدفت إلى: "التعرف على مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية من وجهة نظرهم"، وقد طُبقت أستبانتي البحث على عينة من مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية، وبلغ عددهم (**٣٩١**) مُعلمًا؛ بنسبة بلغت (**٩,٩٢%**) من المجتمع الأصل.

وقد أشارت أهم نتائج الدراسة الميدانية التي توصل إليها البحث إلى:

١. جاءت درجة مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي ككل (**102.6445**)، بانحراف معياري قدره (**21.55694**)، ونسبة مئوية قدرها (**٧٩,٥٦%**).
٢. جاء بُعد "دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة" في المرتبة الأولى؛ بنسبة مئوية قدرها (**٨١,٣٣%**)، يليه بُعد "المشاركة في صنع القرار" في المرتبة الثانية؛ بنسبة مئوية قدرها (**٧٩,٨٣%**) يليه بُعد "ضمان تحقيق العدالة والمساواة" في المرتبة الثالثة؛ بنسبة مئوية قدرها (**٧٩,٥٩%**) يليه بُعد "المُساعدة على المُساهمة الكاملة" في المرتبة الرابعة؛ بنسبة مئوية قدرها (**٧٩,٠٤%**)، وأخيرًا: جاء بُعد "تشجيع المُساهمات المتنوعة" في المرتبة الخامسة؛ بنسبة مئوية قدرها (**٧٨,٠٣%**).
٣. جاء مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية مرتفعًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي ككل (**71.1509**)، بانحراف معياري قدره (**12.30886**)، ونسبة مئوية قدرها (**٨١,٧٨%**).
٤. جاء بُعد "الروابط التنظيمية" في المرتبة الأولى؛ بنسبة مئوية قدرها (**٨٤,٠٣%**)، يليه بُعد "الملاءمة التنظيمية" في المرتبة الثانية؛ بنسبة مئوية

قدرها (٨١,٥٥%)، وأخيرًا: جاء بُعد "التضحية التنظيمية" في المرتبة الثالثة؛ بنسبة مئوية قدرها (٧٩,٦٦%).

٥. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لمُتغير القيادة الاحتوائية، والدرجة الكلية لمُتغير الرسوخ التنظيمي؛ حيث بلغت قيمة مُعامل ارتباط بيرسون بين المُتغيرين (**٠.734**)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المُتغيرين؛ لذا: فقد أمكن استخلاص معادلة انحدارية يُمكن من خلالها التنبؤ بالرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية بدلالة درجاتهم في القيادة الاحتوائية.

الكلمات المفتاحية:

(القيادة الاحتوائية- الرسوخ التنظيمي- المدارس الثانوية الفنية- نموذج مقترح- محافظة الإسكندرية).

Inclusive Leadership and its impact on Strengthening the Organizational Embeddedness For Technical Secondary School Teachers in Alexandria Governorate- a Proposed Model

Prepared by:

Dr. Afkar Said Khamiss Attia

Assistant Professor in Educational Administration & Education Policies department

Faculty of Education- Alexandria University

Abstract:

The current research aimed to: Determine the most important intellectual foundations for inclusive leadership and organizational embeddedness in technical secondary schools, the relationship between them, and determine the degree of principals' practice of inclusive leadership, and the level of organizational embeddedness of teachers in technical secondary schools at Alexandria Governorate from the teacher's point of view, as well as determining the impact of inclusive leadership on the Strengthening of organizational Embeddedness, and presenting a proposed model for activating the inclusive leadership in technical secondary schools at Alexandria Governorate to strengthening The organizational embeddedness of its teachers.

The research used the descriptive method. The theoretical framework included four main axes; The first axis included: the most important intellectual frameworks for inclusive leadership in technical secondary schools. The second axis included: the most important intellectual frameworks for organizational embeddedness in technical secondary schools. The third axis included: The relationship between inclusive leadership and organizational embeddedness in technical secondary schools, and the fourth axis included: the theoretical reality of inclusive leadership, and organizational embeddedness in technical secondary schools in Egypt.

The research tools consisted of two questionnaires prepared by the researcher; The first questionnaire aimed to: Determining the degree of principals' technical secondary schools' practice of inclusive leadership at Alexandria Governorate from the teachers' point of view. The second questionnaire aimed to: Determining the level of organizational embeddedness of technical secondary schools' teachers in Alexandria Governorate from their point of view. The two questionnaires were applied to a sample of technical secondary school teachers in Alexandria, and their number was (391) teachers; At rate of (9.92%) of the original research community.

The most important results of the field study indicated:

1. the degree of principals' technical secondary schools' practice of inclusive leadership at Alexandria Governorate was high from the point of view of the research sample. Its arithmetic mean was (**102.6445**), with a standard deviation of (**21.55694**), and a percentage of (**79.56%**).
2. The "supporting teachers as group members" dimension came first; with a percentage of (**81.33%**), followed by the "shares decision-making" dimension in the second place; with a percentage of (**79.83%**), followed by the "ensuring the achievement of justice and equity" dimension in the third place; with a percentage of (**79.59%**), followed by the "assistance to fully contribute" dimension in the fourth place; with a percentage of (**79.04%**), and finally: the "Encouraging Diverse Contributions" dimension came in fifth place; with a percentage of (**78.03%**).
3. the level of organizational embeddedness of technical secondary schools' teachers in Alexandria Governorate was high from the point of view of the research sample. Its arithmetic mean was (**71.1509**), with a standard deviation of (**12.30886**), and a percentage of (**81.78%**).
4. The "organizational links" came in the first place. with a percentage of (**84.03%**), followed by the "organizational fit" dimension in the second place; with a percentage of

(**81.55%**), and finally: the "organizational sacrifice" dimension came in third place; with a percentage of (**79.66%**).

5. There is a positive correlation between inclusive leadership and organizational embeddedness. Where the value of the Pearson correlation coefficient between the two variables was (**0.7340**), which is statistically significant at the significance level (**0.01**).

Keywords:

(Inclusive Leadership- Organizational Embeddedness- Technical Secondary Schools- Proposed Model- Alexandria Governorate).

القيادة الاحتوائية وأثرها على تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية – نموذج مقترح

إعداد:

د/ أفكار سعيد خميس عطية

أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم
كلية التربية- جامعة الإسكندرية.

مقدمة:

يُمثل التعليم الفني ركيزة أساسية من ركائز تحقيق برامج التنمية الشاملة في أي مجتمع؛ فهو المسؤول عن إعداد القوى العاملة الماهرة، والمُدربة تدريبًا دقيقًا؛ لتحقيق أهداف خطط التنمية في مختلف المجالات الصناعية، والتجارية، والسياحية، والزراعية، وغيرها، كما يُنظر إليه باعتباره استثمارًا؛ حيث أنه مسؤولًا عن إعداد القوى البشرية، وتأمين العمالة الفنية اللازمة لسد احتياجات المجتمع، ومُتطلباته، وتنفيذ مشروعات التنمية الاقتصادية، والاجتماعية؛ مما يجعله قادرًا على تحمل مسؤولية التقدم، والإنتاج في أي مجتمع.

كما يُنظر إلى التعليم الفني باعتباره قاطرة التنمية في أي مجتمع؛ حيث يلعب دورًا مُهمًا في تأهيل شريحة كبيرة من الطلاب بالمهارات، والقدرات التي تؤهلهم لتلبية احتياجات سوق العمل، ومُواجهة التطورات المُحيطة؛ مما يفرض تحديًا كبيرًا أمام مؤسسات التعليم الفني، والتي سارت مُطالبة بتخريج نوعية معينة من الخريجين الذين يمتلكون مهارات عالية الجودة، ولديهم القدرة على تطوير قدراتهم بما يتوافق مع التحديات التي تفرضها بيئات العمل؛ مما يتطلب ضرورة وجود قيادة واعية، ديمقراطية، تشاركية، تهتم بمرؤوسيها، وتحتويهم، وتُنمي شعورهم المسؤولية؛ مما يجعلهم يُشاركون بفاعلية في تحقيق الأهداف.

وتُعد القيادة الاحتوائية (Inclusive Leadership)؛ نمطًا قياديًا يستند إلى نظرية القيادة العلاقاتية (Relational Leadership Theory)؛ والتي تتسم

بالتعاون، والتشارك، والتواصل، والتعلم المستمر، وتركز على قدرة القائد على احتواء مرؤوسيه، والتواصل معهم، وبناء علاقات إيجابية، وتشجيع العمل الجماعي، وتمكين المرؤوسين من المشاركة في صنع القرارات، والاهتمام بحاجاتهم، وإشباعها؛ مما يُسهم في توفير بيئة عمل إيجابية.

كما تركز القيادة الاحتوائية؛ على: قدرة القائد على توفير مناخ إيجابي يُعزز انتماء مرؤوسيه إلى بيئة العمل، ويُشعرهم بأنهم جزء من المجموعة، ويُقدر مُساهماتهم الفردية، ويُعزز ثقتهم في أنفسهم، ويُساعدهم على تكوين علاقات اجتماعية قوية مع زملائهم، ومرؤوسيهم في بيئة العمل، وذلك جنبًا إلى جنب مع قدرته على دعم هوية مرؤوسيه، وتعزيز شعورهم بتمايزهم، واختلافهم، وتنمية إحساسهم بتفردهم، واختلافهم عن الأخرين.

ويُنظر إلى القيادة الاحتوائية؛ باعتبارها: "مجموعة من السلوكيات الإيجابية؛ التي تُسهل انتماء المرؤوسين إلى بيئة العمل، وتُعزز شعورهم بأنهم جزء من المجموعة، مع الحفاظ على تميزهم، وتفردهم؛ مما يدعم مُشاركتهم بشكل كامل في تحقيق الأهداف" (Randel, et al., 2018: 191)، وهي تتضمن: قدرة القائد على التوفيق بين العناصر المتناقضة في بيئة العمل؛ من خلال تلبية احتياجات كل عنصر بشكل مُتزامن؛ مما يُسهم في تآزر تلك العناصر، والاستفادة من قدراتها (Jonsen, Levy, Toegel & Van Zanten, 2020: 10)، كما يُنظر إليها؛ باعتبارها: "نمط قيادي يُركز على تعزيز الاحتواء في بيئة العمل؛ مما يُسهم في خلق بيئة احتوائية تُلبي احتياجات المرؤوسين من الانتماء، والتمايز (Xiaotao, Yang, Diaz & Yu, 2018: 884).

وتُسهم القيادة الاحتوائية في: تشكيل بيئة العمل، والتغلب على الحواجز بين الأعضاء من خلفيات مختلفة؛ مما يؤدي إلى تحسين ظروف العمل (Qi & Liu, 2017: 2)، فضلًا عن تشجيع جميع أعضاء المجموعة -لا سيما المُتفردين-على المشاركة في تحقيق أهداف المؤسسة، واستغلال طاقاتهم، وإمكاناتهم المختلفة في تعزيز

ميزتها التنافسية، كما تدعم القيادة الاحتوائية أداء مجموعات العمل المُتنوعة؛ نظرًا لتركيزها على تلبية احتياجات الأعضاء إلى الانتماء، وتعزيز حاجتهم إلى التمايز (Randel, et al., 2018: 191)؛ مما يضمن تحقيق العدالة، والمساواة، والمشاركة الكاملة لجميع الأعضاء دون استبعاد أي منهم.

ويسعى القائد الاحتوائي (Inclusive Leader)؛ إلى: التعرف على الفروق الفردية بين مرؤوسيه، وتقديرها، واحترامها، وتشجيع أعضاء فريقه للتعبير عن آرائهم، وأفكارهم، ومقترحاتهم، ومخاوفهم، ومشاعرهم، والاستماع إليها بصدق، وكذا تشجيعهم على استخدام أساليب، وأفكار جديدة في العمل، دون الخوف من التعرض إلى النقد، أو العقاب؛ مما يُسهم في توفير بيئة عمل أكثر انسجامًا؛ الأمر الذي يُشعر جميع أعضاء الفريق بالتقدير، والاحترام (Ye, Wang & Guo, 2019: 469)، فضلًا عن وضع قواعد لحدود السلوك المقبول بين المرؤوسين، وتهيئة الظروف للمشاركة، وإبداء الآراء، ووجهات النظر؛ مما يؤدي إلى اكتشاف الاختلافات، والتنوع بين المرؤوسين في بيئة العمل، وتقييمها (Gallegos, 2014: 187).

ويُجسد القائد الاحتوائي نمطًا قياديًا يُقدر التنوع، ويُعزز التمايز، ويُحفز جميع المرؤوسين على المساهمة الفردية، كما يُشجعهم على المشاركة الكاملة في عملية اتخاذ القرار، وتشكيل الواقع، وتحقيق الأهداف؛ مما يؤدي إلى الإبداع، والتغيير، والابتكار (Bortini, Paci, Rise & Rojnik, 2018: 19)، وتتمثل احتوائية القائد؛ في: إشراك جميع المرؤوسين في المناقشات، والقرارات -لا سيما- المرؤوسين المُغيبة أصواتهم، ووجهات نظرهم (Jonsen, Levy, Toegel & Van Zanten, 2020: 8)، كما تتمثل احتوائية القائد؛ في: عدالة توزيع سلطة اتخاذ القرار بين جميع مرؤوسيه؛ بحيث يُشارك جميع الأعضاء في تحقيق الأهداف (Roberson & Perry, 2022: 763).

ويتسم القائد الاحتوائي بعدة خصائص أساسية؛ من أهمها: التسامح (Tolerated)؛ حيث يستمع القائد الاحتوائي إلى آراء مرؤوسيه، ويتغاضى عن إخفاقاتهم، مع تشجيعهم، ودعمهم باستمرار؛ للتغلب على نقاط ضعفهم، والتقدير (Appreciation)؛ حيث يحترم القائد الاحتوائي مرؤوسيه، ويُقدر مُساهماتهم، ويُثني على إنجازاتهم، ومُشاركاتهم، والعدالة، والمساواة (Justice and Equity)؛ حيث يسعي القائد الاحتوائي إلى تحقيق العدالة، والانصاف، والمساواة، وعدم التحيز في التعامل مع جميع مرؤوسيه (Qi, Liu, Wei & Hu. 2019: 2-3).

مما سبق: يتضح أهمية القيادة الاحتوائية باعتبارها نمطًا قياديًا يُركز على خصائص المعلمين، وسلوكياتهم، ويهدف إلى تلبية احتياجاتهم الأساسية؛ من خلال التركيز على بُعديين أساسيين؛ وهما: الحاجة إلى الانتماء، والحاجة إلى التمايز/ والتفرد؛ حيث تُسهم سلوكيات القائد الاحتوائي في تسهيل انتماء المعلمين، وتشجيعهم على تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم، ورؤسائهم في بيئة العمل؛ مما يحميهم من الآثار السلبية للاستبعاد الاجتماعي، والذي يؤثر على تنظيمهم الذاتي، وعملياتهم المعرفية، مع التركيز على تعزيز تمايزهم، واختلافهم، والحفاظ على هويتهم الفردية، والتي تُعد موردًا مُهمًا للمدرسة، ومصدرًا أساسيًا من مصادر ميزتها التنافسية؛ مما يُسهم في إتاحة الفرصة لجميع المعلمين للمشاركة في إبداء الأراء، وتقديم الأفكار، والمُقترحات، ومنحهم الحرية الكاملة للتصرف على طبيعتهم في بيئة العمل، وتمكينهم من صنع القرارات، واتخاذها.

وقد أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى أهمية القيادة الاحتوائية، ودورها في تعزيز عديد من السلوكيات المرغوبة لدى المرؤوسين في بيئة العمل؛ حيث توصلت نتائج دراسة "ياسين، وجان، وحسينوفا، وعاطف" (Jan, Huseynova Yasin, & Atif, 2023: 589-609)؛ إلى: أهمية القيادة الاحتوائية، وتأثيرها الإيجابي على تطابق أهداف القائد مع أهداف مرؤوسيه؛ مما يؤثر إيجابًا على التزامهم التنظيمي،

ويؤدي إلى انخفاض معدل دوران العمل، كما خلصت نتائج دراسة "كاتساروس" (Katsaros, 2022: 158-173)؛ إلى: أهمية القيادة الاحتوائية، ودورها في تعزيز انتماء المرؤوسين إلى بيئة العمل؛ مما يُحفزهم على المشاركة في التغيير.

أما دراسة "باو، وشياو، وباو، ونورديرهافن،" (Bao, Xiao, Bao, & Noorderhaven, 2022: 124-139)؛ فقد توصلت نتائجها؛ إلى: أن مُمارسة القائد لسلوكيات القيادة الاحتوائية؛ يُسهم في تنمية شعور المسؤولية لدى مرؤوسيه، ويخلق بيئة عمل آمنة؛ مما يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على مشاركتهم في تحقيق الأهداف، كما كشفت نتائج دراسة "أبو رمضان، ودهليز، وفاراو" (Aboramadan, Dahleez, & Farao, 2022: 397-418)؛ عن: التأثير الإيجابي للقيادة الاحتوائية في دعم سلوكيات المواطنة التنظيمية، وسلوكيات العمل المُبتكرة لدى المرؤوسين.

كما خلصت نتائج دراسة "تشو" (Zhou, 2018)؛ إلى: تأثير القيادة الاحتوائية على تعزيز الرسوخ الوظيفي لدى المرؤوسين؛ مما يؤدي إلى زيادة مشاركتهم في بيئة العمل، كما توصلت نتائج دراسة "لي" (Lee, 2022: 1629-1650)؛ إلى: تأثير القيادة الاحتوائية على تعزيز سلوكيات المرؤوسين الاستكشافية، أما دراسة "سينكجي، وبركان، وزيمرمان" (Cenkci, Bircan & Zimmerman, 2021: 158-180)؛ فقد خلصت نتائجها؛ إلى: تأثير القيادة الاحتوائية على تحقيق العدالة الإجرائية عند المرؤوسين؛ مما يُحفزهم على المشاركة في العمل.

كما خلصت نتائج دراسة "أغالدي" (Ağalday, 2022: 204-221)؛ إلى: تأثير القيادة الاحتوائية على الحد من النفاق التنظيمي (Organizational Hypocrisy)؛ حيث تؤثر سلوكيات القائد الاحتوائي على تعزيز انتماء المرؤوسين إلى بيئة العمل؛ مما يدعم ثقتهم في أنفسهم، وفي زملائهم، وفي رؤوسائهم، كما تتسم سلوكيات القائد الاحتوائي بالنزاهة، والإنصاف، والعدالة؛ مما يحد من النفاق التنظيمي داخل بيئة العمل.

كما توصلت نتائج دراسة "مدسرة" (Muddassaraha, 2022)؛ إلى: دور القيادة الاحتوائية في تعزيز مشاركة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي؛ مما يُسهم في زيادة القدرة على التعلم التنظيمي، وتعزيز المناخ التنظيمي الإيجابي، كما يُسهم في تنمية رأس المال الفكري، وتحسين كفاءة إنجاز المهام، فضلًا عن زيادة الاستعداد إلى التعلم.

يتضح مما سبق: أن مُمارسة مدير المدرسة لسلوكيات القيادة الاحتوائية؛ يُسهم في زيادة فاعلية المعلمين، ويُزيد من ثقتهم في أنفسهم، ويُحسن رضاهم الوظيفي، والتزامهم التنظيمي، كما يُتيح لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم، وأفكارهم، ومُقترحاتهم، وإسهاماتهم بحرية؛ مما يُسهم في توفير بيئة عمل مُلائمة للإبداع، والابتكار، كما أن مُمارسة مدير المدرسة لسلوكيات القيادة الاحتوائية؛ يُشجع المعلمين على العمل بجدية أكبر، ويُزيد إنتاجيتهم، ويُقلل معدل دوران العمل؛ مما ينعكس على تعزيز رسوخهم التنظيمي، وتدعيم مكانة المدرسة، وتحسين قدراتها التنافسية.

ويُعد الرسوخ التنظيمي (Organizational Embeddedness)؛ أحد المفاهيم الإدارية الحديثة التي تُركز على البحث عن أسباب بقاء المرؤوسين في مؤسساتهم بدلًا من البحث عن أسباب ترك المرؤوسين العمل في مؤسساتهم، وهو يُعبر عن درجة ارتباط المرؤوس بوظيفته، وإحساسه بأن أهدافه الشخصية تتفق مع أهداف العمل؛ مما يُعزز انتمائه، ويجعل من الصعب عليه ترك العمل؛ لذا: فإن الاهتمام بتعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المرؤوسين؛ يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي، وانخفاض معدل دوران العمل، وتحقيق مستويات عالية من الأداء.

ويُنظر إلى الرسوخ التنظيمي؛ باعتباره: "مجموعة واسعة من التأثيرات التي تؤثر على قرار الفرد بالبقاء في العمل، وتشمل هذه التأثيرات مجموعة من العوامل التنظيمية المرتبطة بالعمل؛ مثل: الروابط مع زملاء العمل، ودرجة التوافق بين مهارات الفرد، ومتطلبات وظيفته، والخدمات التي تُقدمها المؤسسة" (Holtom, Mitchell & Lee, 2006: 319).

كما يُنظر إلى الرسوخ التنظيمي؛ باعتباره: "مجموعة من القوى المشتركة التي تمنع الفرد من ترك وظيفنه" (Yang, Ma & Hu, 2011: 421)، وتشمل: قدرة الفرد على تكوين شبكة من العلاقات الرسمية، وغير الرسمية مع زملائه في العمل، ودرجة توافقه مع وظيفته، فضلًا عن التكاليف المادية، والاجتماعية، والنفسية التي سيتكبدها عند تركه العمل في وظيفته الحالية (Lee, Oh & Park, 2022: 111).

وقد أكدت عديد من الدراسات على أهمية تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المرؤوسين؛ حيث أشارت دراسة "بيلتوكوربي، وألين، وفرويز" (Peltokorpi, Allen & Froese, 2015: 292-312)؛ إلى: أهمية الرسوخ التنظيمي باعتباره أداة يُمكن من خلالها التنبؤ بنوايا المرؤوسين إما البقاء في العمل، أو تركه؛ حيث خلصت نتائج الدراسة؛ إلى: أن المرؤوسين الذين يتمتعون بدرجة عالية من الرسوخ التنظيمي أقل عرضة لترك مؤسساتهم طواعية، وأكثر رغبة في البقاء بها، واتفقت معها دراسة "شاه وزملائه" (Shah et al., 2020: 1-19)؛ والتي خلصت نتائجها؛ إلى: دور الرسوخ التنظيمي في تعزيز الرضا الوظيفي، وتقليل ضغوط العمل، وزيادة الالتزام التنظيمي؛ مما يؤدي في انخفاض معدل دوران العمل الطوعي.

كما أكدت دراسة "غوش، وجوروناثان" (Ghosh & Gurunathan, 2015: 1-11)؛ على: أهمية الرسوخ التنظيمي، ودوره في انخفاض معدل دوران العمل الطوعي، وتعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية، فضلًا عن دوره في تعزيز سلوكيات العمل المُبتكرة، والسلوكيات الاستكشافية لدى المروؤسين، وارتفاع مستوى الأداء، كما خلصت نتائج دراسة "مراسي، وكوكس، وبينيت" (Marasi, Cox & Bennett, 2016: 141-153)؛ إلى: أهمية الرسوخ التنظيمي، ودوره في تعزيز الثقة التنظيمية لدى المرؤوسين؛ مما يؤدي إلى انخفاض سلوكيات الانحراف في مكان العمل.

كما توصلت نتائج دراسة "يون، وزملائه" (Yoon, et al., 2022: 1-12)؛ إلى: الدور الوسيط الذي يُمكن أن يلعبه الرسوخ التنظيمي في تعزيز كل من: التمكين

النفسي، والتوجه نحو التعلم لدى المرؤوسين؛ مما يُسهم في زيادة التزامهم التنظيمي، كما أكدت دراسة "يانغ، وزملائه" (Yang, et al., 2020: 267-287)؛ على: أهمية الدور الذي يُمكن أن يلعبه الرسوخ التنظيمي في تعزيز العلاقة بين الشخصية الاستباقية، وأداء المهام؛ حيث يميل المرؤوسون ذوو الشخصية الاستباقية العالية إلى التأثير على بيئة العمل، والانخراط فيها، وتكوين شبكة من الروابط الاجتماعية مع زملائهم؛ مما يُسهم في تحقيق توافق أفضل مع مؤسساتهم.

مما سبق يتضح أهمية تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين في بيئة العمل؛ مما يُسهم في تعزيز رضاهم الوظيفي، وتحسين أدائهم، ودعم التزامهم التنظيمي، وتعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية، وزيادة انضباطهم في العمل، فضلًا عن دوره في تشكيل روابط اجتماعية جيدة داخل بيئة العمل، وخارجها، وتعزيز مشاركة المعلمين في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، ودعم سُلوكياتهم المُبتكرة؛ مما يؤدي إلى زيادة رغبة المعلمين في البقاء في المدرسة، وانخفاض معدل دوران العمل الطوعي، وزيادة احتفاظ المدرسة بمُعلميها الأكفاء، وتحسين إنتاجية العمل؛ بما يؤدي إلى تعزيز الميزة التنافسية للمدرسة.

وفي مصر؛ تُولي الدولة المصرية اهتمامًا مُتزايدًا بتشجيع التعليم الفني، والتقني، وتطويره؛ لمُواكبة التطورات العالمية؛ حيث نص الدستور المصري في مادته (٢٠)؛ على أن: "تلتزم الدولة بتشجيع التعليم الفني، والتقني، والتدريب المهني، وتطويره، والتوسع في جميع أنواعه؛ وفق معايير الجودة العالمية، وبما يتناسب مع احتياجات سوق العمل" (الدستور المصري، مادة ٢٠، ٢٠١٤م).

كما حددت (إستراتيجية التنمية المستدامة- رؤية مصر ٢٠٣٠: ١٥٠-١٥١): أهم الأهداف الإستراتيجية للتعليم الفني، والتدريب حتى عام ٢٠٣٠م؛ في: تحسين جودة التعليم الفني والتدريب بما يتناسب مع النُظُم العالمية؛ من خلال: تفعيل قواعد الاعتماد والجودة وفق المعايير العالمية، وتمكين المتعلمين والمتدربين من متطلبات سوق العمل، والتنمية المهنية الشاملة والمُستدامة للمعلمين، وتطوير منظومة التعليم الفني وفق

احتياجات خطط التنمية؛ مما يُسهم في تحسين النظرة المُجتمعية للتعليم الفني، وتحسين تنافسية نُظُم التعليم الفني، والتدريب، ومُخرجاتهما؛ بما يُسهم في تحسين وضع مصر في المؤشرات العالمية للتعليم الفني، والتدريب.

كما أكدت الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠م؛ على: ضرورة دعم البنية المؤسسية، وبناء القدرة على تطبيق اللامركزية في المدارس الثانوية الفنية؛ من خلال تطبيق نُظُم إدارة مدرسية تتناسب مع طبيعة التعليم الفني (الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، ٢٠١٤/٢٠٣٠م: ٧٨)؛ مما يساعد على تطوير كفايات قيادات التعليم الفني، وتنمية مُمارساتهم الإدارية؛ بما يجعلهم قادرين على التعامل مع جميع مُعلميهم بنفس القدر من العدل، والاحترام، والإنصاف، والمساواة بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية، والثقافية، والتعليمية، مع التأكيد على تفرد كل معلم، وتميزه عن غيره؛ مما يساعد على زيادة دمج المعلمين مع مدارسهم، وتكيفهم مع أوضاعها؛ بما يُسهم في تعزيز رسوخهم التنظيمي.

في ضوء ما سبق: وانطلاقًا من توجهات الدولة المصرية بضرورة تطوير منظومة التعليم الفني بما يتناسب مع النُظُم العالمية، وتماشيًا مع التوجهات الإدارية المُعاصرة؛ والتي تؤكد على ضرورة تبني مديري المدارس الفنية أنماطًا قيادية جديدة؛ تركز على خصائص المعلمين، وسلوكياتهم، وتُشجعهم على المشاركة، والتعاون في تحقيق الأهداف، وتؤكد على ضرورة دعم العلاقة بين مديري المدارس، والمعلمين؛ مما يساعد على خلق بيئة عمل مُحفزة، وآمنه نفسيًا؛ الأمر الذي يُزيد شعور المعلمين بالانتماء، ويُعزز رسوخهم التنظيمي؛ لذا: تأتي الحاجة إلى أهمية تفعيل نمط القيادة الاحتوائية داخل المدارس الثانوية الفنية بما يُسهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها.

مشكلة البحث، وأسئلته:

برغم الجهود التي تبذلها مصر؛ لإصلاح التعليم الثانوي الفني، وتغيير صورته النمطية، وتطويره، وتشجيعه، ودعم بيئته التعليمية، وتطوير مناهجه الدراسية، وتحسين

مهارات مُعلميه، وتدريبهم، وتأهيلهم، وتحفيزهم؛ مما يُسهم في تحسين جودته، والارتقاء به عالميًا؛ إلا أن الواقع يُشير إلى وجود بعض المؤشرات التي تدل على ضعف الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية في مصر؛ حيث خلصت نتائج دراسة (إبراهيم، ٢٠٢٢م: ٥٢٩)؛ إلى: ضعف حماس مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، وشعورهم بتدني مستواهم مقارنة بمستوى مُعلمي مدارس التعليم العام، وتردي أوضاعهم المادية، وقلة فخرهم، واعتزازهم، وضعف انتمائهم، ورغبتهم في ترك المدرسة في أقرب وقت.

كما توصلت نتائج دراسة (عبد السلام، ٢٠٢٠م: ١٣٩-١٤٠)؛ إلى: انخفاض مستوى الدافعية لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، وضعف اعتمادهم على العمل التعاوني، وتكوين فرق العمل، فضلًا عن قلة استفادتهم من البرامج التدريبية، ومقاومتهم للتغيير، والتجديد، واتفقت معها دراسة (محمد، وطلبة، ٢٠٢٢م: ٢٤١-٢٤٢)؛ والتي توصلت نتائجها إلى: ضعف إقبال مُعلمي المدارس الثانوية الفنية على برامج التنمية المهنية، فضلًا عن ضعف أواصر التعاون المهني، وقلة تبادل الرؤى، والاستشارات بين المعلمين.

أما دراسة (جلا، ٢٠٢١م: ٣٥٩)؛ فقد أشارت نتائجها؛ إلى: عزوف بعض مُعلمي المدارس الثانوية الفنية عن المشاركة في إعداد الخطط الإستراتيجية للمدرسة، وكذا عزوفهم عن المشاركة في تنفيذها، كما توصلت نتائج دراسة (عيد، وعبد الرحمن، ٢٠١٥م: ١٣٧)؛ إلى: عزوف عدد كبير من مُعلمي المدارس الثانوية الفنية عن العمل بجدية؛ نظرًا لضعف رواتبهم، وسوء حالتهم المادية.

كما خلصت نتائج دراسة (القناوي، ٢٠١٨م: ٢٣٣-٢٣٤)؛ إلى: ندرة الحوارات المهنية المشتركة بين المعلمين في المدارس الثانوية الفنية، وانخفاض مستوى مشاركتهم في اللقاءات المدرسية المشتركة، وضعف التجانس بينهم، وندرة العمل التعاوني، وضعف الاهتمام بأسلوب فرق العمل بين غالبية المعلمين داخل المدرسة، فضلًا عن

ضعف مستوى الثقة المتبادلة بينهم، وقلة الاهتمام بتمكين المعلمين، وإهمال تعزيز إنجازاتهم، وإبداعاتهم.

كما تواجه المدارس الثانوية الفنية في مصر عديد من المشكلات، والتحديات الإدارية التي تُمثل عقبات أمام تعزيز الرسوخ التنظيمي لمُعلميها؛ من أهمها ما يأتي:

١. استئثار القيادات العُليا بوضع الرؤية المستقبلية للتعليم الفني دون مشاركة الأطراف المعنية، وقصور الثقافة التنظيمية المُشجعة على التعلم، فضلًا عن ضعف اهتمام إدارة المدارس الثانوية الفنية بتشجيع التواصل الفعّال بين أعضاء المجتمع المدرسي (الاخناوي، ٢٠١٦م: ١٤١).

٢. المركزية الشديدة في إدارة المدارس الثانوية الفنية، وضعف التنسيق بين الوحدات الإدارية داخل المدرسة (جلا، ٢٠٢١م: ٣٣٩).

٣. ضعف الكفاءات الفنية، والمهنية لدى بعض قيادات المدارس الثانوية الفنية، والاعتماد في الترقية على معيار الأقدمية بدلًا من معيار الكفاءة (محمود، ٢٠١٩م: ٤٨).

٤. ضعف الكفايات القيادية، والتخطيطية، والتنظيمية لدى بعض مديري المدارس الثانوية الفنية (كامل، ٢٠١٨م: ١٢٤).

٥. قلة إلمام بعض مديري المدارس الثانوية الفنية بالأنظمة المدرسية، وقواعد عملها، وضعف قدرتهم على الضبط الإداري (السعودي، ٢٠١٧م: ٢٥١).

٦. ضعف تبني مديري المدارس الثانوية الفنية أنماطًا قيادية؛ تُشجع على التواصل، وكذا ضعف المناخ المدرسي الذي يُشجع المعلمين على الإبداع، والابتكار (عبد السلام، ٢٠٢٠م: ١٤١).

٧. كثرة القيود التي تعاني منها إدارة المدارس الثانوية الفنية؛ مما يجعلها عاجزة عن اتخاذ أي قرارات دون الرجوع إلى الجهات الأعلى، فضلًا عن جمود مناخ العمل (دياب، ٢٠١٥م: ١٦٨-١٦٩).

٨. قلة امتلاك مديري المدارس الثانوية الفنية القدرات اللازمة لإدارتها ذاتيًا، وضعف اهتمامهم بحماية الحرية المهنية للمعلمين، وكذا ضعف امتلاكهم السلطات اللازمة لتطوير سياسات المدرسة؛ بما يضمن استقلالها الذاتي، فضلًا عن ضعف إتاحة الفرصة أمام المعلمين لاتخاذ القرارات المُتعلقة بأعمالهم، وضعف الاهتمام بتكوين صف ثاني من القيادات (إبراهيم، ٢٠٢٢م: ٥٣١).

٩. قصور تأهيل مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، وضعف البرامج التدريبية، ومحدودية الحوافز، والمكافآت؛ مما يؤثر سلبًا على رضاهم الوظيفي، ودافعيتهم لتطوير أدائهم المهني (عبد اللطيف، ٢٠١٩م: ٤٨٥).

١٠. ضعف تمكين مُعلمي المدارس الثانوية الفنية من قيادة فرق العمل، وقلة تشجيعهم على تقديم مُبادرات لتطوير العمل بالمدرسة، ومنحهم أدوارًا قيادية في عملية التطوير (رضوان، ٢٠١٩م: ٥٤١).

١١. قصور الاعتمادات المالية المُخصصة للتعليم الثانوي الفني، وعجزها عن الوفاء بمتطلباته، وقلة توافر مصادر إضافية بديلة عن التمويل الحكومي، وضعف التجهيزات، والمُعدات المتوافرة، وعدم مُلائمتها مع التطورات التكنولوجية الحديثة (محمود، ٢٠١٩م: ٤٨-٤٩).

١٢. تدني جودة منظومة التعليم الفني، وعدم ملائمته مع احتياجات سوق العمل؛ مما يؤثر على قدرته على الانخراط في مسيرة الثورة الصناعية الرابعة (زيدان، ٢٠٢١م: ١٧٩).

١٣. النظرة الاجتماعية المتدنية للتعليم الثانوي الفني لارتباطه بالعمل اليدوي، وضعف كفاءة خريجيه، وعدم مواءمتهم لمتطلبات سوق العمل (محمود، ٢٠١٨م: ٣٤).

وعلى مستوى محافظة الإسكندرية؛ أشارت بعض الدراسات إلى وجود عديد من المشكلات التي يُعاني منها مُعلمو المدارس الثانوية الفنية بالمحافظة؛ حيث توصلت نتائج دراسة (البدوي، ٢٠٢٢م: ١٠١١)؛ إلى: ضعف اهتمام إدارة المدارس الثانوية الفنية بتوفير المناخ التشاركي الكافي لمشاركة المعلمين في صنع القرارات التعليمية، كما توصلت نتائج دراسة (حسنين، ٢٠١٩م: ١٨٠)؛ إلى: ضعف اهتمام إدارة المدارس الثانوية الفنية بتدريب مُعلميها على مهارات التفكير الإستراتيجي، وضعف اهتمامها بإعداد قيادات الصف الثاني.

كما أجملت (إستراتيجية التنمية المستدامة- رؤية مصر ٢٠٣٠: ١٥٤-١٥٦): أهم التحديات الأساسية التي تواجه التعليم الفني في مصر؛ في: ندرة المعلمين في بعض التخصصات، وسوء توزيعهم، وضعف كفاءتهم المهنية، وعدم مُواكبتهم للتغيرات التكنولوجية السريعة، وتدهور النظرة المجتمعية للعمل المهني، والفني، وضعف نُظُم التقويم، والمتابعة، والحوافز؛ مما يؤثر سلبًا على جودة التعليم الفني، فضلًا عن ضعف البرامج التعليمية، والتدريبية، وعدم تحديثها لمُواجهة المُتغيرات المُحيطة، وعدم مُلائمة مهارات الخريجين لاحتياجات سوق العمل، وضعف التمويل، وقلة مصادره، وتدهور البنية التحتية لمعظم المدارس الفنية، وقلة الموارد اللازمة، وارتفاع التكاليف اللازمة لتجهيز مدارس التعليم الفني، والمهني، وغيرها.

مما سبق: يتضح تعدد التحديات الإدارية التي تواجه المدارس الثانوية الفنية، وتؤثر سلبًا على الرسوخ التنظيمي لمُعلميها؛ مما يتطلب ضرورة الاهتمام بتفعيل مداخل قيادية جديدة؛ تهتم بالمعلمين، وخصائصهم، وسلوكياتهم، وتُلبي احتياجاتهم الأساسية، وتُشجعهم على تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم، ورؤسائهم في بيئة العمل، وتُتيح لهم فرص المشاركة في تقديم الأفكار، والمقترحات، وتُمكنهم من صنع القرارات، واتخاذها، وتُقدر إسهاماتهم، ومُشاركاتهم، وتُشجعهم على تطبيق أساليب، وأفكار جديدة

في العمل؛ مما يُعزز انتمائهم إلى المدرسة، ويُحافظ على هويتهم الفردية؛ الأمر الذي ينعكس على تدعيم استقرارهم، وتعزيز رسوخهم التنظيمي.

ونظرًا لأهمية القيادة الاحتوائية، ودورها في دعم المرؤوسين في بيئة العمل، وتنمية سلوكياتهم الإيجابية، وتعزيز انتمائهم، ودعم هويتهم الفردية؛ مما ينعكس على علاقاتهم مع زملائهم، ورؤسائهم في بيئة العمل؛ بما يؤدي إلى دعم استقرارهم الوظيفي؛ كما أشارت إلى ذلك عديد من الدراسات المختلفة؛ مثل دراسات كل من: "واه، ولي" (Wu & Li, 2023: 1-10)، "سونغ، ووانغ، وهي" (Song, Wang & He, 2023: 292-301)، و"كوكنور، وبهاتاشاريا" (Bhattacharya, Kuknor & 2022: 771-797)، و"يو، وجو، ونوه" (Yoo, Joo & Noh, 2022: 353-371)، و"تشو، ومو" (Zhou & Mou, 2022: 1383-1409)، و"العطوي، والحساني" (Al-Atwi & Al-Hassani, 2021:1222-1240)، و"فانغ، وداي، وتشانغ" (Fang, Dai & Zhang, 2021: 480-494)، وكوكنور، وبهاتاشاريا" (Kuknor & Bhattacharya, 2021: 450-464)، و"روات، وزملائه" (Rawat, et al., 2021: 357-376)، و"وانغ، وتشين، ولي" (Wang, Chen & Li, 2021: 1-18)، و"خان، وزملائه" (Khan, et al., 2020: 1077-1096)، و(Zhu, Xu & Zhang, 2020: 1-8)، وغيرها.

وعليه: يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة الأتية:

١. ما أبعاد كل من: (القيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي) بالمدارس الثانوية الفنية، وما العلاقة بينهما كما حددتها أدبيات الفكر الإداري المعاصر؟
٢. ما الوضع الراهن لمُمارسات القيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية في مصر نظريًا؟
٣. ما واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين؟

٤. ما أوجه الاختلاف بين وجهات نظر مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية حول درجة مُمارسة المديرين لأبعاد القيادة الاحتوائية؛ تبعًا لاختلاف: (النوع، والدرجة الوظيفية، والمؤهل العلمي، ونوع التعليم الثانوي الفني، والإدارة التعليمية)؟

٥. ما مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية من وجهة نظرهم؟

٦. ما أوجه الاختلاف بين وجهات نظر مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية حول مستوى الرسوخ التنظيمي لديهم؛ تبعًا لاختلاف: (النوع، والدرجة الوظيفية، والمؤهل العلمي، ونوع التعليم الثانوي الفني، والإدارة التعليمية؟

٧. ما أثر مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية على مستوى الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟

٨. ما النموذج المقترح لتفعيل مدخل القيادة الاحتوائية في المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية بما يُسهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف؛ من أهمها ما يأتي:

١. تحديد أهم الأُطُر الفكرية للقيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية، وتحديد طبيعة العلاقة بينهما؛ كما جاء في أدبيات الفكر الإداري المعاصر.

٢. التعرف على الوضع الراهن لمُمارسات القيادة الاحتوائية، ومستوى الرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية في مصر **نظريًا**؛ من خلال تحليل الوثائق الرسمية، والدراسات السابقة.

٣. الوقوف على واقع مُمارسة المديرين لأبعاد القيادة الاحتوائية، ومستوى الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية من وجهة

نظر المعلمين **ميدانيًا**، والكشف عن أوجه الاختلاف بين وجهات نظر أفراد عينة البحث تبعًا لاختلاف: النوع (ذكر- أُنثى)، والدرجة الوظيفية (معلم- معلم أول- معلم أول أ- معلم خبير- كبير معلمين)، والمؤهل العلمي (متوسط/فوق متوسط- بكالوريوس/ليسانس- دراسات عليا)، ونوع التعليم الثانوي الفني (صناعي- تجاري وفندقي- زراعي- مزودج)، والإدارة التعليمية (المنتزة أول- المنتزة ثاني- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- العجمي- برج العرب).

٤. تحديد أثر القيادة الاحتوائية على تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية، والتوصل إلى المعادلة التنبؤية بينهما.

٥. تقديم نموذج مقترح لتفعيل مدخل القيادة الاحتوائية في المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية بما يُسهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

١. تناوله موضوعًا بالغ الأهمية في المؤسسات التعليمية عامة، والمدارس الثانوية الفنية على وجه الخصوص؛ وهو: القيادة الاحتوائية وعلاقتها بالرسوخ التنظيمي لدى المعلمين؛ حيث تُمثل القيادة الاحتوائية أحد الأنماط القيادية الفاعلة؛ التي تُسهم في تعزيز سلوكيات إيجابية لدى المعلمين، كما يُمثل الرسوخ التنظيمي سلوكًا تنظيميًا إيجابيًا مرغوبًا في البيئة المدرسية؛ يُسهم في رفع الروح المعنوية لدى المعلمين، وينعكس على درجة التزامهم بتحقيق متطلبات وظيفتهم على المدى الطويل.

٢. يستمد البحث الحالي أهميته من تزامنه مع جهود وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني؛ والساعية إلى تطوير التعليم الفني، وإصلاحه، والارتقاء به عالميًا، وتغيير صورته النمطية؛ من خلال إطلاق إستراتيجيتها الوطنية لإصلاح التعليم الفني، وتطويره، وتحسين جودته؛ لتبية احتياجات سوق العمل.

٣. مُواكبة التطورات الإدارية الحديثة، والهادفة إلى تطوير أنماط القيادة في المدارس الثانوية الفنية؛ مما يُسهم في تطوير أداء المعلمين، وتعزيز انتمائهم، وانسجامهم مع وظائفهم، وارتباطهم بها؛ مما يُقلل معدل دوران العمل، ويُزيد قدرة المدرسة على جذب العناصر المُتميزة، وتحفيزهم؛ مما ينعكس إيجابيًا على تحسين إنتاجية المدرسة، وزيادة فاعليتها التنظيمية، وتوظيف مُدخلاتها لتحقيق أهدافها المرغوبة.

٤. قد تُفيد نتائج البحث الحالي في دعم جهود المسؤولين، وصانعي القرار في تطوير منظومة التعليم الفني في مصر؛ حيث توفر معلومات حول بعض الأساليب القيادية الفعالة في إدارة المدارس الثانوية الفنية؛ مثل القيادة الاحتوائية، كما -قد- تُفيد نتائج هذا البحث مديري المدارس الثانوية الفنية في فهم كيفية التعامل مع مُعلميهم؛ مما يُسهم في تعزيز رسوخهم التنظيمي، وتقليل معدل دوران العمل.

٥. يُعد البحث الحالي إضافة إلى الدراسات العربية؛ حيث أنه يتناول مدخلًا قياديًا جديدًا؛ وهو: القيادة الاحتوائية؛ والتي تركز على مفهوم القيادة من منظور الأتباع، وتُركز على تعزيز سلوكياتهم؛ باعتبارهم مُكونًا أساسيًا للقيادة؛ لذا: من المُؤمل أن يُفيد البحث الحالي الباحثين في مجال الإدارة التربوية في مصر، والوطن العربي؛ نظرًا لحداثة مفهوم القيادة الاحتوائية، وندرة الأبحاث العربية التي تناولته -على حد علم الباحثة.

حدود البحث:

تمثلت حدود البحث الحالي على النحو الأتي:

١. **الحدود الموضوعية:**

- اقتصر البحث الحالي في تناوله لأبعاد القيادة الاحتوائية على نموذج "راندل، وزملائه" (Randel, et al., 2018: 191)؛ والذي حدد بُعدين أساسيين للقيادة الاحتوائية؛ وهما: البُعد الأول؛ وهو: تسهيل الانتماء (Facilitates Belongingness)؛ ويتكون من ثلاثة أبعاد فرعية؛ وهي: دعم الأفراد كأعضاء في المجموعة (Supports Individuals as Group

Members)، وضمان العدالة والمساواة (Ensures Justice and Equity)، والمُشاركة في صنع القرار (Shares Decision-Making)، والبُعد الثاني؛ وهو: تثمين التمايز (Values Uniqueness)؛ ويتكون من بُعدين فرعيين؛ وهما: تشجيع المُساهمات المتنوعة (Encourages Diverse Contributions)، والمُساعدة على المُساهمة الكاملة (Helps Group Members Fully Contribute).

- كما اقتصر البحث الحالي في تناوله للرسوخ التنظيمي؛ على ثلاثة أبعاد فقط؛ وهي: الروابط التنظيمية (Organizational Links)، والملاءمة التنظيمية (Organizational Fit)، والتضحية التنظيمية (Organizational Sacrifice).

٢. **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق البحث الحالي على مدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة الإسكندرية بأنواعه المختلفة؛ وهي: (الصناعي، والتجاري، والفندقى، والزراعي، والمزدوج)، وقد تم اختيار المدارس الثانوية الفنية كعينة تطبيقية في هذه البحث؛ نظرًا لأهمية التعليم الفني باعتباره عنصرًا رئيسيًا في تحقيق أهداف التنمية المستدامة؛ فهو المسؤول عن إعداد القوى العاملة الماهرة في مختلف التخصصات الفنية في جميع القطاعات، وإمداد سوق العمل بها؛ مما يُسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وخططها، وبرامجها المختلفة.

٣. **الحدود البشرية:** اقتصر تطبيق البحث الحالي على مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بأنواعها المختلفة بمحافظة الإسكندرية، بإداراتها التعليمية التسعة؛ حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية مُمثلة للمجتمع الأصل محل البحث، وقد تم تحديد حجم العينة اعتمادًا على معادلة تحديد حجم العينة لستيفن ثامبسون، وقد طُبقت الاستبانة على عينة قوامها (٣٩١) مُعلمًا؛ بنسبة بلغت (٩,٩٢%) من المجتمع الأصل.

٤. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة خلال الفترة من (١٠ مايو ٢٠٢٣م، حتى ٢٤ مايو ٢٠٢٣م).

مصطلحات البحث:

تتمثل أهم مصطلحات البحث الحالي على النحو الأتي:

١. **القيادة الاحتوائية (Inclusive Leadership):**

لغة: يُعرف **الإحتواء** لغةً من المصدر: "اِحْتَوَى"، والفعل "احتوى" على "يحتوِي"، "احْتَوِ"، "احتواءً"؛ فهو "مُحْتَوٍ"، والمفعول "مُحْتَوَى"، واحتوى الشَّيءَ/ احتوى على الشَّيء: ضمَّه واشتمل عليه، واحتوى الموقفَ: سيطر عليه (مُعجم اللغة العربية المُعاصر، ٢٠١٣م).

وكلمة (**Inclusive**) هي الصفة من الفعل (**Include**)؛ والذي يعني: "اِحْتَوَى، اِحْتَوَى على، اِشْتَمَل على، اِنْتَظَم، اِنْطَوَى على، أَحَاط ب، أَدْخَل، أَدْرَج"، والاسم منها؛ هو: (**Inclusion**)؛ والذي يعني: " اِحتِوَاء، اِشتِمَال، اِندِرَاج، اِندِماج، إدخَال، إدراج، إدماج، تَسجِيل، تَضَمُّن، تَضمِين، دَمج، شَمل، شُمُول، ضَمين" (قاموس المعاني انجليزي عربي، ٢٠٢٣م).

وكلمة (**Inclusive**)؛ هي الصفة، وتُستخدم في البحث الحالي لتعني احتوائي، وطبقًا لمجلة "هارفارد بيزنس ريفيو" (Harvard Business Review)؛ فإن (**Inclusive Leader**)؛ تعني: القائد الاحتوائي/ القائد الاشتمالي؛ وهو: "القائد الذي يتمتع بالقدرة على إدارة مجموعة من الأشخاص مهما كانت اختلافاتهم بكفاءة، إلى جانب قدرته على احترام تمايزهم/ تفردهم، وتفهمه لذلك دون أي تحيز، كما يراعي مختلف الآراء؛ لتحسين عملية اتخاذ القرارات (مجلة هارفارد بيزنس ريفيو، ٢٠٢٣م).

اصطلاحًا: يُعرف الاحتواء (Inclusion) اصطلاحًا؛ بأنه: "الدرجة التي يُقبل بها المرؤوس، ويُعامل كعضو أصيل من جانب زملائه، ورؤسائه في بيئة العمل" (Pelled, Ledford, & Mohrman, 1999: 1014)، كما يُعرف بأنه: "المدى

الذي يُسمح فيه للأفراد المتنوعين بالمشاركة، والتمكين بشكل كامل في بيئة العمل" (Miller, 1998: 151)، كما يُعرف -كذلك- بأنه: "إزلة جميع العقبات التي تحول دون المشاركة الكاملة لجميع المرؤوسين في بيئة العمل" (Roberson, 2006:217)، وهو: "يتعلق بالحضور، والمشاركة، والأمان، والأصالة، والإنصاف، والمساواة لأكبر عدد من الأشخاص عبر مجموعات الهوية المتعددة" (Ferdman, 2021: 4).

كما يُنظر إلى الاحتواء؛ على أنه: إتاحة الفرصة لجميع المرؤوسين -خاصة- المُستبعدين؛ للمشاركة مع باقي زملائهم في بيئة العمل، مع دعم جهودهم، وتقدير مُساهماتهم، وتعزيز تفردهم، وتنوعهم؛ باعتبارهم موردًا مهمًا للمؤسسة (Shore, Cleveland & Sanchez, 2018: 177)، كما يُعرف بأنه: "مُشاركة جميع المرؤوسين من جميع الهويات، والأنماط في بيئة العمل، والنظر إلى تنوعهم باعتباره موردًا مهمًا للمؤسسة، مع تعزيز انتمائهم دون التخلي عن تفردهم الفردي" (Ferdman, 2017: 238)، وهو يشمل: إعادة هيكلة بيئة العمل؛ بما يُمكّن جميع المرؤوسين من جميع الخلفيات الاجتماعية من المشاركة، والمُساهمة في جميع المستويات التنظيمية، مع الاحتفاظ بهويتهم الفردية في نفس الوقت (Jonsen, Levy, Toegel & Van Zanten, 2020: 7).

كما عرف "مكتب إدارة شؤون الموظفين في الولايات المتحدة الأمريكية" (Office of Personnel Management, 2011: 5) الاحتواء؛ بأنه: "الثقافة التي تربط كل مرؤوس بالمؤسسة التي يعمل بها؛ مما يُشجع التعاون (Collaboration)، والمرونة (Flexibility)، والعدالة (Fairness)، ويُدعم التنوع (Diversity)؛ حتى يتمكن جميع المرؤوسين من المشاركة في تحقيق أهداف المؤسسة".

إجرائيًا: يُمكّن تعريف **القيادة الاحتوائية** إجرائيًا في هذا البحث؛ بأنها: "قدرة مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية على التأثير على المعلمين، وتوجيه

سلوكهم؛ من خلال بُعديين أساسيين؛ وهما: تسهيل الانتماء (Facilitates Belongingness)، وتعزيز التمايز/التفرد (Values Uniqueness)؛ مما يُعزز ثقة المعلمين في أنفسهم، ويُطور أدائهم، ويُعزز رسوخهم التنظيمي.

٢. الرسوخ التنظيمي (Organizational Embeddedness):

لغة: يُعَّرف الرسوخ لغةً من المصدر: "رسَخَ"، والفعل "رسَخَ"، "يرسَخ"، "ويرسُخ"، "رُسوخًا"، فهو "راسخ"، والمفعول "مَرْسوخ"، و"رسَخ الشَّخصُ": ثبَت في موضعه وتمكّن فيه (مُعجم اللغة العربية المُعاصر، ٢٠١٣م).

اصطلاحًا: يُعَّرف الرسوخ التنظيمي اصطلاحًا؛ بأنه: "جميع العوامل الداخلية، والخارجية التي تؤثر على بقاء المرؤوس في المؤسسة" (الشايع، وآل حارس، ٢٠٢٢م: ٣٠٨)، كما يُعرف بأنه: "شبكة من العلاقات التي تُمكِّن من دوران العمل بشكل متوازن، ومستعد، ومؤهل؛ لتقديم خدمات إدارية مُميزة في ضوء التوجهات المُستقبلية، والتحديات المُعاصرة" (العردان، ٢٠٢٣م: ٢٧).

إجرائيًا: يُمكَّن تعريف الرسوخ التنظيمي إجرائيًا في هذا البحث؛ بأنه: "درجة ارتباط مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية بعملهم، وانسجامهم مع وظيفتهم؛ مما يؤثر على قرارهم أما في البقاء في العمل، أو الرحيل، ويتضمن ثلاثة أبعاد أساسية؛ وهي: الروابط التنظيمية (Organizational Links)، والملاءمة التنظيمية (Organizational Fit)، والتضحية التنظيمية (Organizational Sacrifice)".

منهج البحث، وأدواته:

انطلاقًا من طبيعة البحث، وأهدافه؛ تستخدم الباحثة المنهج الوصفي (Descriptive Methodology)؛ والذي يعتمد على جمع البيانات، والمعلومات، والحقائق، ويهتم بفحص الظواهر كما تحدث في الواقع، وتحليلها، وتفسيرها، واستخلاص دلالتها؛ مما يُسهم في التنبؤ بمستقبل الظواهر التي يتم دراستها، وتعتمد

الباحثة على أسلوب دراسة العلاقات السببية (منهج الدراسات الارتباطية)؛ والذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين مُتغيرين أو أكثر، ومعرفة مقدار هذه العلاقة (موجبة أم سالبة)، والتنبؤ بتأثير مُتغير على مُتغير أخر، والتوصل إلى مستوى معين من الدلالة في صورة رقمية (العساف، ٢٠٠٦م: ٢٦٣).

وتتمثل أدوات البحث الحالي؛ في: أداتين (استبانتين) أعددتهما الباحثة؛ للتعرف على: أثر القيادة الاحتوائية على تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية؛ حيث هدفت الاستبانة الأولى؛ إلى: "التعرف على واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين"، بينما هدفت الاستبانة الثانية؛ إلى: "التعرف على مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية من وجهة نظرهم".

خطوات البحث:

وفقًا لأهداف البحث، ومنهجه؛ فإنه يسير وفق الخطوات الأتية:

١. تحديد الإطار النظري للبحث؛ ويتناول: أهم الأُطُر الفكرية لكل من: (القيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي) بالمدارس الثانوية الفنية؛ وطبيعة العلاقة بينهما، ويتم ترجمة هذه الخطوة في القسم الثاني من البحث؛ تحت عنوان: **"القيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية- إطارًا نظريًا"**، ويهدف إلى: الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث، ويتضمن ثلاثة مباحث أساسية؛ وهي:

- **المبحث الأول:** ويتناول: أهم الأُطُر الفكرية للقيادة الاحتوائية بالمدارس الثانوية الفنية كما حددتها أدبيات الفكر الإداري، ويتضمن: (النشأة، والتعريف، والخصائص، والأهمية، والأهداف، والمبادئ، وخصائص القائد الاحتوائي، والنماذج، والأبعاد).

- **المبحث الثاني:** ويتناول: أهم الأُطُر الفكرية للرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية كما حددتها أدبيات الفكر الإداري، ويتضمن: (النشأة، والتعريف، والخصائص، والأهمية، والأهداف، والأبعاد).
- **المبحث الثالث:** ويتناول: علاقة القيادة الاحتوائية بالرسوخ التنظيمي لدى المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية كما حددتها الأدبيات المختلفة.

٢. وصف الواقع الراهن لمُمارسات القيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية في مصر **نظريًا**؛ من خلال تحليل القرارات الوزارية، والدراسات السابقة، ويتم ترجمة هذه الخطوة في القسم الثالث من البحث؛ تحت عنوان: **"الواقع النظري لمُمارسات القيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية في مصر"**، ويهدف إلى: الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث.

٣. تحديد أثر القيادة الاحتوائية على تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية **ميدانيًا**؛ ويتم ذلك من خلال إجراءات الدراسة الميدانية؛ والتي يتم من خلالها: تطبيق أدوات البحث على عينة البحث المُختارة، ويتم ترجمة هذه الخطوة في القسم الرابع من البحث؛ تحت عنوان: **"الواقع الميداني لمُمارسات القيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية"**، ويهدف إلى الإجابة على: السؤال الثالث، والرابع، والخامس، والسادس، والسابع من أسئلة البحث.

٤. عرض نتائج البحث على المستويين النظري، والميداني، وتقديم نموذج مقترح -قد- يُسهم في تفعيل مدخل القيادة الاحتوائية في المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية بما يُسهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلميها؛ ويتم ترجمة هذه الخطوة في القسم الخامس من البحث؛ تحت عنوان: **"النتائج، والنموذج المقترح"**، ويهدف إلى: الإجابة على السؤال الثامن من أسئلة البحث.

ويتم تفصيل ذلك على النحو الأتي:

القسم الثاني:

"القيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية- إطارًا نظريًا"

تتناول الباحثة في هذا القسم: الإطار النظري للبحث؛ والذي ينقسم إلى ثلاثة مباحث أساسية؛ وهي: المبحث الأول؛ ويتناول: "أهم الأُطُر الفكرية للقيادة الاحتوائية بالمدارس الثانوية الفنية"، والمبحث الثاني؛ ويتناول: "أهم الأُطُر الفكرية للرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية"، والمبحث الثالث؛ ويتناول: "علاقة القيادة الاحتوائية بالرسوخ التنظيمي لدى المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية"؛ وذلك على النحو الأتي:

المبحث الأول: الأُطُر الفكرية للقيادة الاحتوائية بالمدارس الثانوية الفنية:

تتناول الباحثة في هذا المبحث: أهم الأُطُر الفكرية للقيادة الاحتوائية بالمدارس الثانوية الفنية؛ باعتبارها مدخلًا قياديًا حديثًا؛ يُركز على خصائص المعلمين، وسلوكياتهم، ويهدف إلى تعزيز انتمائهم، ودعم تفردهم، وتمايزهم في بيئة العمل؛ وذلك من حيث: (النشأة، والتعريف، والخصائص، والأهمية، والأهداف، والمبادئ، وخصائص القائد الاحتوائي، والنماذج المختلفة)؛ وذلك على النحو الأتي:

أولًا: نشأة القيادة الاحتوائية، وتعريفها، وخصائصها:

قُدم مُصطلح القيادة الاحتوائية للمرة الأولى على يد الباحثين "نيمبارد، وإدموندسون" (Nembhard & Edmondson)، عام (٢٠٠٦م)؛ باعتبارها نمطًا قياديًا يقبل الاختلافات بين المرؤوسين، ويؤكد على احتواء الجميع؛ حيث عرفاها على أنها: "سلوكيات القادة التي تؤكد على احتواء جميع المرؤوسين -خاصة- الأفراد المُستبعدين، وتدعو إلى إشراكهم في المناقشات، واتخاذ القرارات، وتقدير مُساهماتهم"، وقد أكدا الباحثان على بعدين أساسيين لتحقيق الاحتواء؛ أولهما: الدعوة (Invitation)؛ حيث يقوم القائد بدعوة جميع مرؤوسيه إلى المشاركة، وثانيهما: التقدير (Appreciation)؛ حيث يستجيب القائد بشكل إيجابي لمُساهمات مرؤوسيه، ومُقترحاتهم (Nembhard & Edmondson, 2006: 947-948).

ثم قام الباحثان "نيتشي، ومايار" (Nishii & Mayer)، عام (٢٠٠٩م)؛ بدراسة العلاقة بين قدرة القائد على احتواء مرؤوسيه، وتكوين علاقات عالية الجودة معهم -لا سيما المرؤوسين من خلفيات مختلفة- والعدالة في التعامل معهم، وتوصلوا إلى بعض النتائج؛ من أهمها: أن احتواء المرؤوسين يُسهم في تعزيز مشاركتهم في بيئة العمل، وتحسين علاقاتهم المتبادلة؛ مما يُقلل معدل دوران العمل، ويُعزز الاستفادة من رأس المال البشري المتنوع بالمؤسسة (Nishii & Mayer, 2009: 1412-1426).

ثم تطور مفهوم القيادة الاحتوائية بشكل أوسع على يد الباحثين "كرملي، وبالمون، وزيف" (Carmeli, Palmon & Ziv)، عام (٢٠١٠م)؛ والتي عرفوها على أنها: "سلوكيات القادة الذين يُظهرون الانفتاح (Openness)، وإمكانية الوصول (Accessibility)، والتوافر (Availability) في تفاعلاتهم مع مرؤوسيهم" (Carmeli, Palmon & Ziv, 2010: 250)، واتفق معه "تشوي، وتران، وكانغ" (Choi, Tran & Kang, 2017: 1880)؛ في تعريفه للقيادة الاحتوائية؛ على أنها: "طريقة مُنفتحة، وفعالة، وسهلة الوصول للقائد؛ مما يؤثر ايجابيًا على أداء المرؤوسين".

وفي عام (٢٠١١م)؛ تطور المضمون الفكري لمفهوم القيادة الاحتوائية حتى يكون مُنسجمًا مع مضمون مفهوم الاحتواء/ الاشتمال/ الاندماج (Inclusion) الذي قدمه "شور، وزملائه" (Shore, et al)؛ وعرفوه بأنه: "الدرجة التي يشعر فيها المرؤوس بأنه عضو محترم، ومقبول في بيئة العمل، مع تلبية احتياجاته إلى: الانتماء، والتفرد/التمايز" (Shore, et al., 2011:1265).

وجدير بالذكر: فإن مضمون مفهوم الاحتواء عند "شور، وزملائه" مبني على "نظرية التميز الأمثل" (Optimal Distinctiveness Theory) عند "مارلين برويز" (Marilynn Brewer)؛ والتي تفترض أن: الأفراد يسعون إلى تحقيق التوازن بين دافعيين إنسانيين أساسيين؛ وهما: **الحاجة إلى الانتماء**، والتمتع بعلاقات وظيفية جيدة

مع زملاء العمل، وكذلك **الحاجة إلى التمايز**، والحفاظ على هوية فريدة متنوعة (Brewer, 1991: 475).

وقد قدم "شور، وزملائه" (Shore, et al., 2011:1265-1266)؛ إطارًا للاحتواء يتضمن بُعدين أساسيين؛ وهما: البُعد الأول: التفرد/التمايز (Uniqueness)؛ ويتم من خلاله النظر إلى درجة تنوع المرؤوسين، وتمايزهم باعتباره موردًا مهمًا للمؤسسة، والبُعد الثاني: الانتماء (Belongingness)؛ ويتم من خلال تقوية شعور المرؤوسين بالتقدير، والاحترام، ويعمل هذان البُعدان معًا على خلق مشاعر الإندماج لدى المرؤوسين، وتدعيم علاقاتهم برؤوسائهم؛ مما يوفر فرصًا لتحسين أداء مجموعة العمل، كما يُسهم في تعزيز رضاهم الوظيفي، والتزامهم التنظيمي.

ويُوضح الجدول رقم (١) الأتي؛ إطار الاحتواء كما بينه "شور، وزملائه" (Shore, et al., 2011):

جدول رقم (١):
إطار الاحتواء/ الاشتمال عند "شور، وزملائه"

	انتماء مرتفع (High Belongingness)	انتماء منخفض (Low Belongingness)
قيمة منخفضة من التفرد/التمايز (Low Value in Uniqueness)	الاستيعاب (Assimilation) يُنظر إلى الفرد في هذا المستوى باعتباره عضوًا مُنتميًا إلى بيئة العمل؛ نظرًا لتوافقه مع الثقافة التنظيمية السائدة، في حين أنه لا يُمثل موردًا مهمًا للمؤسسة، ولا يُضيف أي قيمة فريدة إليها.	الاستبعاد (Exclusion) يُهمش الفرد في هذا المستوى؛ حيث يُنظر إليه باعتباره لا يُمثل أي قيمة فريدة داخل المؤسسة، كما أنه لا يتم التعامل معه باعتباره عضوا أساسيًا، مُنتميًا إلى بيئة العمل.
قيمة مرتفعة من التفرد/التمايز (High Value in Uniqueness)	الاحتواء (Inclusion) يُعامل الفرد في هذا المستوى باعتباره عضوًا أساسيًا مُنتميًا إلى بيئة العمل، كما يُنظر إليه باعتباره موردًا مُهمًا؛ يُضيف قيمة فريدة إلى بيئة العمل؛ لذا: يتم تشجيعه، وتحفيزه باستمرار.	الاختلاف/التمايز (Differentiation) لا يُعامل الفرد في هذا المستوى باعتباره عضوًا أساسيًا مُنتميًا إلى بيئة العمل، ولكن يُنظر إليه باعتباره ذات قيمة فريدة؛ تُضيف موردًا مهمًا للمؤسسة.

المصدر: (Shore, et al., 2011: 1266).

يتضح من خلال عرض الجدول رقم (١) السابق: أن هناك أربعة مستويات أساسية للاحتواء؛ أولهما: الاستبعاد (Exclusion)؛ وهو مزيج من الانتماء المنخفض، والتفرد/ التمايز المنخفض، ويتم من خلاله تهميش الفرد، والتعامل معه باعتباره عضوًا غريبًا لا ينتمي إلى بيئة العمل؛ حيث يتم رفضه من جانب زملائه، ورؤسائه، كما يُنظر إليه باعتباره عضوًا عاديًا، لا يُمثل موردًا مُهمًا للمؤسسة، ولا يُضيف أي قيمة فريدة إليها؛ مما يؤثر سلبًا على إنتاجية الفرد، ويُشعره بالخوف، والقلق، والتوتر، والاكتئاب، وقلة الثقة بالنفس، وإنعدام الأمن الوظيفي، وعدم الاستقرار، كما -قد- يؤثر سلبًا على صحته النفسية، والعقلية، والجسمانية، ويُولد لديه شعورًا قويًا بالرغبة في ترك العمل.

أما المستوى الثاني من الاحتواء؛ فهو: الاستيعاب (Assimilation)؛ وهو: مزيج من الانتماء المرتفع، والتفرد/ التمايز المنخفض، ويتم من خلاله التعامل مع الفرد باعتباره عضوًا مُنتميًا إلى بيئة العمل؛ حيث يتم استيعابه، وقبوله من جانب زملائه، ورؤسائه؛ نظرًا لتوافق اتجاهاته مع الثقافة التنظيمية السائدة في بيئة العمل، وإن كان يُنظر إليه باعتباره عضوًا عاديًا، لا يُمثل موردًا مهمًا للمؤسسة، ولا يُضيف أي قيمة مُميزة إليها؛ لذا: لا يتم الاستماع إلى آرائه، ومُقترحاته، ولا يُنظر إلى مُساهماته، ومُشاركاته في بيئة العمل.

أما المستوى الثالث من الاحتواء؛ فهو: الاختلاف/التمايز (Differentiation)؛ وهو: مزيج من الانتماء المُنخفض، والتفرد/ التمايز المرتفع، ويتم من خلاله التعامل مع الفرد باعتباره يُمثل موردًا بشريًا مُهمًا، ومصدرًا أساسيًا للميزة التنافسية، وأن كان لا ينتمي إلى بيئة العمل، ولا يُشكل جزءًا أصيلًا منها، وينتشر هذا المستوى في المؤسسات التي لديها القدرة على جذب العناصر الفريدة، والمُتميزة، واستقطاب الخبرات، والكفاءات من سوق العمل، ورعايتهم؛ لشغل المناصب المختلفة دون النظر إلى خلفياتهم، وانتماءاتهم.

وأخيرًا: المستوى الرابع؛ وهو: الاحتواء/ الاشتمال (Inclusion)؛ وهو: مزيج من الانتماء المرتفع، والتفرد/ التمايز المرتفع، وفي هذا المستوى يتم احتواء جميع المرؤوسين، والنظر إليهم باعتبارهم موردًا مُهمًا في المؤسسة؛ لذا: يتم الاهتمام بهم، وتحفيزهم، وتشجيعهم، وغرس الثقة فيهم، ومُشاركتهم في صنع القرارات، واتخاذها، كما يتم استثمار قدراتهم الفردية، والاستفادة من أفكارهم، وتقدير مُساهماتهم، وتوجيه إمكاناتهم نحو تحقيق أهداف المؤسسة، مما يُوفر بيئة عمل مُرضية للمروؤسين؛ الأمر الذي ينعكس على زيادة إنتاجية المؤسسة، وفعاليتها.

كما يُنظر إلى الاحتواء باعتباره ممارسة ذات مظاهر، وعناصر متعددة المستويات؛ تنطلق من المستوى الجزئي إلى المستوى الكلي، وهو يتضمن: "مجموعة متفاعلة من الهياكل، والقيم، والمعايير، والمناخ الجماعي، والتنظيمي، والسلوكيات الفردية، والجماعية، وكلها مرتبطة معًا في نظام ديناميكي؛ بحيث يُعزز كل منها الأخر" (Ferdman, 2014: 17).

وفي الآونة الأخيرة: تطور مفهوم القيادة الاحتوائية على يد "راندل، وزملائه" (Randel, et al.)، عام (٢٠١٨م)؛ حيث عرفوها على أنها: "سلوكيات القادة التي تُسهل الانتماء (Facilitates Belongingness)؛ من خلال: دعم الأفراد كأعضاء في المجموعة، وضمان تحقيق العدالة، والمساواة، والمشاركة في صنع القرار، وتلك التي تُثمن التمايز (Values Uniqueness)؛ من خلال: تشجيع المُساهمات المتنوعة، ومُساعدة الأفراد على المُساهمة الكاملة" (Randel, et al., 2018: 198)، ويتفق معه "بولوك، وهولي، وليجيت روبنسون" (Pollock, Holly & Leggett-Robinson, 2022: 120)؛ في تعريفه للقيادة الاحتوائية؛ حيث عرفوها على أنها: "سلوكيات القادة التي تُركز على تسهيل شعور المرؤوسين بأنهم جزء من المجموعة، مع الاحتفاظ بهويتهم الفردية، وتشجيعهم على المساهمة الكاملة في تحقيق الأهداف".

كما يُنظر إلى القيادة الاحتوائية باعتبارها تفاعل ثنائي الاتجاه؛ يتفاعل فيه القادة مع المرؤوسين، ويعتمد نجاح هذا التفاعل ثنائي الاتجاه على أربعة عناصر أساسية (Rs٤)؛ وهي: الاحترام (Respect)، والاعتراف بالمدخلات (Recognition)، والاستجابة للأخرين (Responsiveness)، والمسؤولية المشتركة (Responsibility) لكلا الطرفين (Ackaradejruangsri, Mumi, Rattanapituk & Pakhunwanich, 2022: 5).

كما تُعرف القيادة الاحتوائية؛ بأنها: "مُمارسات قيادية تُعزز تجارب الاحتواء بين المرؤوسين" (Nishii & Leroy, 2022: 686)، وهي: أسلوب قيادي داعم، وتفاعلي، وعادل، ومُتسامح مع الأخطاء، ومُتغير مع السياق التنظيمي؛ مما يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على سلوكيات المرؤوسين (Zeng, Zhao & Zhao, 2020: 3).

يتضح مما سبق: اختلاف وجهات النظر حول تعريف القيادة الاحتوائية؛ حيث ركزت بعض التعريفات على: تقدير القادة لمُساهمات المرؤوسين، ومُقترحاتهم؛ مثل: تعريف "نيمبارد، وإدموندسون" (Nembhard & Edmondson, 2006)، بينما ركزت بعض التعريفات الأخرى؛ على: انفتاح القادة، وتوافرهم، وسهولة الوصول إليهم؛ مثل: تعريف "كرملي، وبالمون، وزيف" (Carmeli, Palmon & Ziv, 2010)، وتعريف "تشوي، وتران، وكانغ" (Choi, Tran & Kang, 2017)، في حين ركزت بعض التعريفات الأخرى؛ على: سلوكيات القادة التي تُسهل الانتماء، وتُعزز التمايز لدى المرؤوسين؛ مثل: تعريف "شور، وزملائه" (Shore, et al., 2011)، وتعريف "راندل، وزملائه" (Randel, et al., 2018)، وتعريف "بولوك، وهولي، وليجيت روبنسون" (Pollock, Holly & Leggett-Robinson, 2022).

كما يتضح -كذلك- أن نمط القيادة الاحتوائية؛ يُعد إمتدادًا لنظرية الهوية الاجتماعية عند "مارلين بروير" (Marilynn Brewer)، والتي تقوم على افتراض مؤداه "أن الأشخاص بحاجة إلى أن يكونوا مُتماثلين مع الأخرين، ومختلفين عنهم في

نفس الوقت"؛ لذا: يسعى القائد الاحتوائي؛ إلى: تعزيز انتماء مرؤوسيه، ومساعدتهم على تكوين علاقات اجتماعية قوية مع زملائهم، ومرؤوسيهم في بيئة العمل؛ لتقليل العزلة، كما يسعى في نفس الوقت إلى الحفاظ على تميزهم، وإحساسهم بتفردهم، واختلافهم عن الأخرين.

واستنادًا إلى ما سبق: ومن خلال تحليل التعريفات السابقة للقيادة الاحتوائية؛ فإنه يُمكن استخلاص أهم خصائص القياد الاحتوائية في المدارس الثانوية الفنية على النحو الأتي:

١. تتسم القيادة الاحتوائية بقدرتها على: تهيئة بيئة عمل مثالية، وتوفير مناخ من العدالة، والمُساواة، والإنصاف لجميع المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية؛ مما يدعم ثقافة تنظيمية احتوائية؛ قائمة على: الشفافية، والمصداقية، وسهولة التواصل، والوضوح، والاحترام المتبادل، والتعاون الفعّال، وتبادل المعلومات، والتمكين، والابتكارية؛ مما يُعزز انتماء المعلمين إلى بيئة العمل، ويدعم هويتهم الفردية.

٢. تُركز القيادة الاحتوائية على: تعزيز الانتماء (Strengthening Belongingness) لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية؛ حيث تُسهم في: إعادة تشكيل بيئة العمل، وتلبية احتياجات المعلمين، وتعزيز ثقتهم في أنفسهم، وتقدير مشاعرهم، واحترام شخصيتهم، وتنمية علاقاتهم الطيبة، والاستماع إلى وجهات نظرهم، وإشراكهم في عملية صنع القرار، وإرشادهم، وتوجيههم، وعدم التمييز بينهم؛ مما يُعزز انتمائهم، ويقوي علاقاتهم بزملائهم، ورؤسائهم في بيئة العمل.

٣. كما تركز القيادة الاحتوائية؛ على: تثمين التمايز (Values Uniqueness) لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية؛ حيث تُسهم في: تنمية قدرات المعلمين، ومهاراتهم، وتقدير إسهاماتهم، ومُقترحاتهم، وتشجيع إبداعاتهم، وابتكاراتهم،

والفخر بإنجازاتهم، وتهيئة المناخ المناسب لمناقشة قضاياهم، وتشجيعهم على إبداء آرائهم، ووجهات نظرهم بشكل كامل، ومنحهم الحرية الكاملة للتصرف على طبيعتهم في بيئة العمل، وتمكينهم من الإقدام على المخاطرة المحسوبة؛ مما يُدعم هويتهم الفردية، ويُعزز تمايزهم، وتفردهم.

٤. تُعد القيادة الاحتوائية امتدادًا لمفهوم إدارة التنوع (Diversity Management)؛ حيث تؤكد على: تقدير الاختلافات، وتعزيز التمايزات، واحترام جميع أشكال التنوع الثقافي، والاجتماعي، والقيمي، والمعلوماتي بين جميع المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية، وعدم التفرقة بينهم، وتسخير إمكاناتهم، وقدراتهم المختلفة، ودعم خصائصهم، وخبراتهم الفردية؛ مما يُسهم في تهيئة بيئة عمل شاملة، ومتنوعة، وإيجابية؛ تُقدر كفاءات المعلمين، ومهاراتهم؛ مما يُعزز قدرات المدرسة التنافسية، ويُزيد إنتاجيتها، ويُحسن صورتها التنظيمية.

٥. تُعد القيادة الاحتوائية شكلًا من أشكال القيادة العلاقاتية (Relational Leadership)؛ والتي تُركز على: قدرة مدير المدرسة الثانوية الفنية على دعم العلاقات الإيجابية مع المعلمين، وتشجيع العمل الجماعي، وتعزيز التعاون، والتشاور، وتمكين المعلمين من المشاركة الفعالة في عملية صنع القرارات.

ثانيًا: أهمية القيادة الاحتوائية، وأهدافها، ومبادئها:

تُعد القيادة الاحتوائية واحدة من أهم العوامل الداعمة؛ التي تُسهم في: دعم السلوكيات الإيجابية لدى المعلمين، وزيادة دافعيتهم نحو العمل، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم المهنية، والشخصية، وتنمية علاقاتهم الإنسانية، وبث روح الحماس، وتشجيعهم على المشاركة، وتنمية قدراتهم الذاتية، ومنحهم مزيدًا من القوة، والاستقلالية، فضلًا عن حشد جهودهم الفردية، والجماعية لتحقيق الأهداف، وتمكينهم من مُمارسة أدوارًا قيادية تتناسب مع قدراتهم، ومنحهم السلطات، والصلاحيات الكافية لاتخاذ القرارات المُتعلقة بعملهم؛ مما يُعزز انتمائهم، ويدعم هويتهم الفردية.

حيث يُسهم احتواء المرؤوسين في بيئة العمل؛ في: دعم علاقاتهم الإيجابية مع رؤوسائهم، ومشرفيهم، وتعزيز رضاهم الوظيفي، والتزامهم التنظيمي، ورسوخهم الوظيفي، فضلًا عن دوره في تحسين أدائهم الوظيفي، ودعم رفاهيتهم التنظيمية، وزيادة فرص ظهور الأفكار الإبداعية، والابتكارية؛ مما ينعكس على فعالية المؤسسة، ويُزيد قدراتها التنافسية (Shore, et al., 2011: 1276).

كما تُسهم القيادة الاحتوائية في زيادة رفاهية المرؤوسين؛ من خلال: الاهتمام بهم، والاستماع إليهم، ومناقشة أفكارهم الجديدة؛ مما يُسهم في تهيئة سياق اجتماعي آمن، وتوفير بيئة عمل أكثر انسجامًا؛ للتعبير عن آرائهم، ومشاعرهم، وإشباع حاجاتهم المختلفة (Choi, Tran & Kang, 2017: 1880)، فضلًا عن احتضان جميع التنوعات في بيئة العمل؛ مما يؤدي إلى خلق ثقافة تنظيمية داعمة للإبداع، والتغيير، والابتكار، مع تحقيق التوازن بين احتياجات جميع المرؤوسين في بيئة العمل (Bortini, Paci, Rise & Rojnik, 2018: 17).

كما تُحفز القيادة الاحتوائية المرؤوسين على التعبير عن أفكارهم، ووجهات نظرهم، وتُشجعهم على تبادل آرائهم؛ مما يؤدي إلى إثراء مُمارسات العمل، كما تدعم انتماء المرؤوسين، وتُسهل مُساهمات كل عضو في الفريق، فضلًا عن تهيئة الظروف الملائمة لتحقيق التوازن بين الاحتياجات الفردية للتميز، والانتماء، وتهيئة بيئة عمل آمنة؛ تؤمن بالتنوع بين أعضائها؛ مما يُخفف من الآثار السلبية للتحيز بين المجموعات، كما يُخفف من الآثار السلبية للتنوع العرقي، والثقافي بين المرؤوسين (Ashikali, Groeneveld & Kuipers, 2021: 501-502).

كما تُعزز القيادة الاحتوائية سلوكيات العمل المُبتكرة عند المرؤوسين؛ من خلال: احترام اختلافاتاتهم، وقيمهم، ومعتقداتهم، وأفكارهم، وتمكينهم من الاستفادة الكاملة من قدراتهم، ومهاراتهم؛ مما يُحفزهم على توليد أفكار جديدة، والاستماع إلى وجهات نظرهم، وتقدير إسهاماتهم الفردية، والتغاضي عن أخطائهم، ومساعدتهم على

مواجهتها، وإشراكهم في عملية صنع القرار؛ مما يُهيىء لهم فرص عديدة لتعزيز تفكيرهم الإبداعي، وتحفيز سلوكياتهم المُبتكرة (Wang, Chen & Li, 2021: 4)، فضلًا عن تشجيع التواصل المفتوح بين القائد، ومرؤوسيه؛ مما يُعزز الثقة بينهم، ويُشعر المرؤوسين بالتقدير، والاحترام، ويُقلل خوفهم من الإجراءات العقابية في حالة فشلهم في تحقيق النتائج المرغوبة، كما يُزيد قدرتهم على مواجهة التحديات الجديدة في بيئة العمل (Javed, Fatima, Khan & Bashir, 2020: 771).

وقد أكدت عديد من الدراسات، والبحوث المختلفة على أهمية القيادة الاحتوائية، ودورها في تعزيز السلوكيات المرغوبة لدى المرؤوسين؛ حيث خلصت نتائج دراسة "جاويد، وزملائه" (Javed, et al., 2019: 554-571)؛ إلى: تأثير القيادة الاحتوائية على التمكين النفسي للمرؤوسين، ودورها في تعزيز مشاركتهم في بيئة العمل، وتحفيزهم على توليد الأفكار الجديدة، والإبداعية، والمشاركة في حوار هادف، وخلاق؛ مما يدعم تمكينهم النفسي، ويؤثر إيجابيًا على سلوكيات العمل المبتكرة، كما خلصت نتائج دراسة "فانغ، وشين، ووانغ، وتشن" (Fang, Yan Chen, Wang, Ying Chen, 2019: 1-11)؛ إلى: تأثير القيادة الاحتوائية على الخصائص النفسية للمرؤوسين، ودورها في تعزيز احتياجاتهم إلى الاستقلالية في العمل، وتنمية هويتهم الفردية؛ مما ينعكس إيجابيًا على سلوكيات العمل المُبتكرة.

كما خلصت نتائج دراسة "كاستيلو أكوبو، وزملائه" (Castillo- Acobo, et al., 2022: 18-34)؛ إلى أهمية القيادة الاحتوائية، ودورها في تعزيز سلوكيات التدريس المُبتكرة لدى المعلمين، واتفقت معها دراسة (Maslakçı, Sürücü, Şeşen, 2023: 87-102)؛ والتي أشارت نتائجها؛ إلى: التأثير الإيجابي للقيادة الاحتوائية على سلوكيات العمل المُبتكرة عند المرؤوسين؛ من خلال دعم صمودهم النفسي، كما توصلت نتائج دراسة "يي، ووانغ، وغو" (Ye, Wang, & Guo, 2019: 468-480)؛ إلى: أهمية القيادة الاحتوائية، ودورها في تشجيع المرؤوسين

على تطوير أفكار إبداعية، والمشاركة في أنشطة ابتكارية؛ مما يُعزز الإبداع، والابتكار في بيئة العمل.

أما دراسة "يي، ووانغ، ولي" (Ye, Wang & Li, 2018: 468-480)؛ فقد خلصت نتائجها؛ إلى: تأثير القيادة الاحتوائية على توفير بيئة عمل آمنة؛ مما يُعزز تعلم المرؤوسين من أخطائهم، كما خلصت نتائج دراسة و"جونغ، وليو، ورونغ، وفو" (Gong, Liu, Rong, & Fu, 2021: 783-801)؛ إلى: تأثير القيادة الاحتوائية على تعزيز البراعة التنظيمية؛ ببُعديها الاستكشافي، والاستغلالي، كما توصلت نتائج دراسة "يونس، ووانغ، وجافيد، وظفر" (Younas, Wang, Javed & Zaffar, 2021: 42-52)؛ إلى: أهمية القيادة الاحتوائية، ودورها في تعزيز ثقة المرؤوسين في رؤوسائهم؛ مما ينعكس إيجابًا على دعم سلوكيات المواطنة التنظيمية لديهم.

كما كشفت نتائج دراسة "تسنغ، وتشاو، وتشاو" (Zeng, Zhao & Zhao, 2020: 1-11)؛ عن أهمية القيادة الاحتوائية، ودورها في تعزيز سلوك تحمل المسؤولية عند المرؤوسين، واتفقت معها نتائج دراسة "وانغ، وزملائه" (Wang, et al., 2020: 1103-1114)؛ والتي توصلت نتائجها؛ إلى: تأثير القيادة الاحتوائية على دعم الالتزام العاطفي لدى المرؤوسين؛ مما يُعزز قدرتهم على تحمل المسؤولية.

واستنادًا إلى ماسبق؛ فإنه يُمكن إجمال أهم أهداف القيادة الاحتوائية في المدارس الثانوية الفنية على النحو الأتي:

١. **تعزيز التمكين النفسي للمعلمين (Psychological Empowerment):** تُحفز القيادة الاحتوائية المعلمين على أداء مهامهم، وأنشطتهم الوظيفية، وتُزيد مستوى فعاليتهم الذاتية، وتدعم استقلاليتهم، وتُعزز دافعيتهم، وثقتهم، ومُثابرتهم، وجدارتهم في أداء العمل؛ مما ينعكس على تعزيز شعورهم بالتمكين النفسي.

٢. **زيادة رفاهية المعلمين (Teachers Well-Being):** تُهيئ القيادة الاحتوائية بيئة تنظيمية؛ تدّعم الرضا الذاتي، والنفسي للمعلمين، وتُعزز انتمائهم إلى فرق

العمل، وتُزيد قدرتهم على التكيف المهني، وتُنمي روح العمل الجماعي، وتُشجعهم على بذل مزيد من الجهد لتحقيق أهدافهم الشخصية، والوظيفية؛ مما يُعزز صحتهم الجسدية، والنفسية، والعقلية، ويجعلهم أكثر قدرة على تحمل أعباء الحياة الوظيفية، ومُواجهة التحديات، والصعوبات، كما يجعلهم أكثر سعادة، وإنتاجية، وتمتعًا بالعمل.

٣. **دعم سلوكيات العمل المُبتكرة (Innovative Work Behaviors):** تُسهم القيادة الاحتوائية في منح المعلمين مزيدًا من الحرية في أداء وظائفهم، وإثارة دوافعهم، وإلهامهم، ودعم استقلاليتهم، وتقدير إبداعاتهم، والاستماع إلى وجهات نظرهم، وتشجيع نموهم الشخصي، وتعزيز هويتهم الفردية؛ مما يُشجعهم على توليد أفكار مُتجددة، وتقديم رؤى، وتحسينات مُبتكرة، وتطبيق أساليب جديدة، وإيجاد فرص مختلفة؛ مما يُعزز سلوكيات العمل المُبتكرة بين المعلمين، ويخلق مناخًا داعمًا للإبداع، والابتكار في بيئة العمل.

٤. **تحسين الأداء الوظيفي (Job Performance):** تُسهم القيادة الاحتوائية في تعزيز انضباط المعلمين، وتشجيعهم على أداء مسؤولياتهم، وإنجاز المهام المنوطة بهم في الوقت المُحدد، وزيادة تكيفهم مع التغيرات الحادثة في بيئة العمل، فضلًا عن تعزيز التزامهم، وتنمية علاقاتهم مع رؤسائهم، وزملائهم؛ مما يؤثر إيجابًا على فاعلية إنجازهم لمهامهم، وتحقيق الأهداف المُحددة بما ينعكس على تحسين أدائهم الوظيفي.

٥. **تعزيز المواطنة التنظيمية (Organizational Citizenship):** تُعزز القيادة الاحتوائية سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمين في بيئة العمل؛ من خلال: ترسيخ مفهوم التعاون، والعمل الجماعي، وتعزيز الاحترام المُتبادل، وإتاحة الفرص لتبادل المعارف، والخبرات، وزيادة الدافعية نحو المشاركة في الأنشطة التي تُنظمها المدرسة، وكذا المشاركة في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتعزيز الرغبة في تحمل المسؤوليات الإضافية، والعمل التطوعي دون انتظار أي حوافز، أو مكافآت،

فضلًا عن دعم العلاقات الانسانية بين المعلمين بعضهم البعض، وبينهم وبين رؤسائهم، وتعزيز التفاهم، وتنمية القدرة على العمل الجماعي، والمشاركة البناءة في تحقيق الأهداف؛ مما يؤدي إلى تحسين إنتاجية المدرسة، وزيادة فعاليتها التنظيمية.

٦. **تحسين الرضا الوظيفي (Job Satisfaction):** تلعب القيادة الاحتوائية دورًا مهمًا في تنمية قدرات المعلمين، وكفاءاتهم، وتهيئة فرص النمو المهني، وتعزيز العمل الجماعي، وتحقيق التوافق في الآراء بين أعضاء الفريق الواحد، وتوفير مناخ تنظيمي قائم على الثقة، والتقدير، والاحترام المتبادل، وإعطاء المعلمين مزيدًا من الحرية في أداء مهامهم، وحل مشكلاتهم، كما تلعب القيادة الاحتوائية دورًا مُهمًا في دعم المعلمين، وتحفيزهم، وتشجيعهم على الإبداع، والابتكار في جميع المستويات، وتوجيههم، وتلبية احتياجاتهم، وتمكينهم، وتنمية علاقاتهم الإنسانية، وحثهم على التميز، والتفرد؛ مما ينعكس على تعزيز رضاهم الوظيفي.

٧. **انخفاض معدل دوران العمل (Low Turnover Rate):** تُهيئ القيادة الاحتوائية بيئة تنظيمية داعمة للمعلمين؛ تُمكنهم من التعبير عن آرائهم، ووجهات نظرهم، وتُقدر إسهاماتهم، وإبداعاتهم، وتستمع إلى وجهات نظرهم، ومُقترحاتهم، وتدّعم مشاركاتهم في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وتحترم تنوعهم، واختلافهم، وتُعزز هويتهم الفردية، وتدّعم سلامتهم النفسية؛ مما يُعزز ارتباط المعلمين بعملهم، ويُرسخ استقرارهم الوظيفي؛ بما يؤدي إلى انخفاض معدل دوران العمل.

٨. **تعزيز الالتزام التنظيمي (Organizational Commitment):** تُسهم القيادة الاحتوائية في إشباع حاجات المعلمين، وحشد جهودهم، وتنسيقها، وتوجيه طاقاتهم، واستثمارها الاستثمار الأمثل، وكسب التأييد الجماعي لإنجاز المهام، والمسؤوليات، وتعزيز مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات، وتعزيز إيمانهم، وزيادة قبولهم لأهداف المدرسة، وقيمها، والرغبة في بذل مزيد من الجهد لتحقيق تلك الأهداف، كما تُسهم القيادة الاحتوائية في تعزيز مشاعر الأمان لدى المعلمين، وتوليد شعورهم

بالرضا، والاطمئنان، وتحسين علاقاتهم التنظيمية، ورفع روحهم المعنوية، وزيادة تقبلهم لعملهم؛ مما يؤدي إلى زيادة ارتباط المعلمين بعملهم، وإندماجهم مع مدرستهم، وتفانيهم في إنجاز مهامهم، وزيادة رغبتهم في البقاء في المدرسة، وعدم ترك العمل بها.

وجدير بالذكر: فقد حددت دراسة "بورتيني، وباسي، ورايز، وروجنيك" (Bortini, Paci, Rise & Rojnik, 2018: 19-22)؛ أهم مبادىء القيادة الاحتوائية على النحو الأتي:

١. **الاعتراف بالقيمة المتأصلة عند الجميع، وتقديرها (Acknowledging and Valuing Everybody's Inherent Worth):** حيث تؤمن القيادة الاحتوائية بأهمية كل فرد، وتُؤكد على حريته في التعبير عن ذاته، وتُركز على تنمية قدراته، ومهاراته، ومواهبه الفردية؛ مما يُعزز شعوره بالتقدير، والاحترام، ويدّعم احساسه بالانتماء، ويُسهم في خلق بيئة عمل آمنة للجميع.

٢. **احترام حقوق الإنسان (Respect for Human Rights):** حيث تؤمن القيادة الاحتوائية بأن جميع الأفراد متساوون دون تمييز، ويتمتعون بكامل الحقوق؛ مثل: (الحق في الحياة، والمساواة، وحرية التعبير، والحق في العمل، والمشاركة، وغيرها)؛ مما يُسهم في حماية كرامة كل فرد، وقيمته.

٣. **الوعي بالترابط البيني (Awareness of Interconnection):** حيث تُركز القيادة الاحتوائية على بناء رؤية منهجية شاملة؛ مما يجعلها أكثر انتباهًا، وانفتاحًا، وتوافقًا، وتكيفًا مع التغيرات المُحيطة، كما يجعلها أكثر وعيًا، وتركيزًا على تحقيق رفاهية الجميع.

٤. **تحمل المسؤولية (Taking Responsibility):** حيث تركز القيادة الاحتوائية على المشاركة، وتقاسم السلطة، وتؤكد على تكاتف جميع

المرؤوسين، وتحملهم مسؤولية تحقيق الأهداف باعتبارهم أعضاء أساسيين في بيئة العمل؛ مما يُعزز إمكانات القيادة لدى الجميع.

٥. **القوة (Power):** وهي: الطاقة التي تدفع الأفراد إلى العمل، وإحداث تغييرات في البيئة المُحيطة، ويُمكن النظر إليها باعتبارها المحرك الأساسي للقيادة الاحتوائية؛ فهي التي تعمل على: استثمار قدرات المرؤوسين، وإبداعاتهم، وأفكارهم، وإمكاناتهم الفردية، وتُساعدهم على التعبير عنها، وتبادلها؛ مما يُعزز القوة الجماعية لبيئة العمل.

مما سبق: يتضح أن القيادة الاحتوائية تستند إلى بعض المبادىء الأساسية في المدارس الثانوية الفنية؛ من أهمها: تحقيق الانصاف، والمساواة لجميع المعلمين، وإشعارهم بالتقدير والاحترام، ودعم إبداعاتهم، وأفكارهم، وتقدير قدراتهم، وإمكاناتهم الفردية؛ مما يُسهم في تغيير ثقافة العمل في المدارس الثانوية الفنية، ويعمل على إرساء ثقافة الاحتواء، والقبول، والتنوع؛ مما يجعلها أكثر وعيًا للتغيرات المحيطة، وأكثر تكيفًا في التعامل معها.

كما تستند القيادة الاحتوائية على مبدأ مهم؛ وهو: إدارة التنوع في بيئة العمل؛ باعتباره موردًا تنظيميًا مُهمًا، وعنصرًا أساسيًا للتميز المؤسسي، وهو يعتمد على درجة وعي مديري المدارس الفنية، وزيادة معرفتهم بخصائص مُعلميهم، وثقافاتهم، واستيعاب تصرفاتهم، وسلوكياتهم في المواقف المختلفة، وتقدير تمايزهم، وتقبل اختلافاتهم، والاستماع إلى آرائهم، وأفكارهم، واحترام خلفياتهم، وتعزيز الترابط بينهم؛ مما يؤدي إلى تنمية ثقافة داعمة لجميع المعلمين؛ تُمكنهم من العمل بكامل طاقاتهم، كما يؤدي إلى إيجاد بيئة عمل أكثر إنتاجية، لديها القدرة على استغلال طاقات المعلمين، ومواهبهم الفردية؛ مما يؤدي إلى استبقاء المعلمين، وتعزيز رسوخهم التنظيمي، وتقليل معدل

دوران العمل؛ بما يُسهم في تحقيق أهداف المدرسة، وتعزيز قدراتها الإبداعية، والابتكارية.

ثالثًا: خصائص القائد الاحتوائي، ومُمارساته:

تتحدد أهم سمات القائد الاحتوائي؛ في: الاعتراف بقيمة التنوع، وأهميته، واحترام تنوع المرؤوسين، وتقديرهم، والقضاء على الاستبعاد، والتهميش، وبناء الثقة بين المرؤوسين، وتبني مناهج مختلفة في قيادة العمل، فضلًا عن تعزيز التواصل بين المرؤوسين، ودعم الممارسات العلاقاتية، ومنح المرؤوسين الفرصة للمشاركة الكاملة في المؤسسة، وتعزيز إسهاماتهم الفردية، وكذا تبني نمط القيادة الجماعية، والتأكيد على التمكين، وتقاسم السلطة، ووضع توقعات عالية للأداء، والمساءلة على جميع المستويات (Dezenberg, 2017: 30).

وقد حدد "تابيا، وبولونسكايا" (Tapia & Polonskia, 2023: 9-10)؛ أهم خصائص القائد الاحتوائي، وكفاءاته؛ على النحو الأتي:

١. **الأصالة (Authenticity):** حيث يتسم القائد الاحتوائي بالتواضع، ونبذ الأنا، وقدرته على بناء الثقة؛ لمُواجهة وجهات النظر المُتعارضة.
٢. **الصمود العاطفي (Emotional Resilience):** مما يُساعده على البقاء مُتماسكًا في مواجهة الصعاب، والاختلافات في بيئة العمل.
٣. **الثقة بالنفس (Self-assurance):** حيث يؤمن القائد الاحتوائي بقدرته على إتمام مهامه، ومسؤولياته على أكمل وجه؛ مما يبعث الثقة في نفوس مرؤوسيه.
٤. **الفضول (Inquisitiveness):** مما يدفعه إلى الانفتاح على الخبرات المختلفة.
٥. **المرونة (Flexibility):** مما يُساعده على تحمل ضغوط العمل، والتكيف مع الاحتياجات المتنوعة للمرؤوسين.

٦. **بناء الثقة بين الأفراد (Builds Interpersonal Trust):** من خلال الاستماع إلى جميع وجهات نظر مرؤوسيه، ودعم علاقاتهم المتبادلة، وبناء أرضية مشتركة قائمة على الثقة، والاحترام المتبادل.

٧. **احترام وجهات النظر المتنوعة (Respects Diverse Perspectives):** حيث يحترم القائد الاحتوائي جميع وجهات نظر مرؤوسيه، ويُقدر آرائهم، ويُعزز هويتهم الفردية.

٨. **تشجيع المواهب (Fostering Talent):** من خلال تحفيز المرؤوسين على توليد الأفكار الجديدة، والمُبتكرة، ودعم نموهم المهني.

٩. **تحقيق التغيير (Achieves Change):** حيث يتسم القائد الاحتوائي بقدرته على مواجهة الظروف الصعبة، وتحفيز جميع المرؤوسين على المشاركة في تحقيق الأهداف؛ مما يُساعده على تحقيق التغيير، وقيادته.

١٠. **العقلية التكيفية (Adaptive Mindset):** مما يُساعده على التكيف مع التغيرات المستمرة في بيئة العمل، ويفسح المجال أمام الإبداع، والابتكار.

كما حددت دراسة "بورتيني، وزملائه" (Bortini, et al., 2016: 31-50)؛ عشرة خصائص أساسية للقائد الاحتوائي؛ وهي:

١. **إحداث التغيير (Bringing Change):** يتسم القائد الاحتوائي بقدرته على التأثير على سلوكيات المرؤوسين، واتجاهاتهم، كما يتسم بقدرته على الاستجابة السريعة للمُتغيرات المُحيطة، ودعم مرؤوسيه للاستجابة لها.

٢. **العقل المُبدع (Creative Mind):** ويعني: القدرة على طرح أفكار جديدة، واستخدام طرق غير مألوفة في العمل، واستكشاف مسارات مُبتكرة، وصياغة رؤى، وأهداف جديدة.

٣. **الشجاعة (Courage):** وتعني: القدرة على مواجهة الصعاب، واتخاذ القرارات، ومواجهة المواقف المعقدة، وحل النزاعات، والصراعات في بيئة العمل، فضلًا عن القدرة على اتخاذ خطوات واعية لكسر الحواجز أمام الجميع -خاصة- الأفراد المُستبعدين.

٤. **القوة والذكاء (Strengths and Intelligences):** مما يُساعده على فهم مرؤوسيه، وتعزيز هويتهم الفردية، وتنمية علاقاتهم، ودعم انتمائهم إلى بيئة العمل.

٥. **الاستعداد الداخلي (Inner Readiness):** وتعني: وعي القائد بامكاناته، وقدراته، ومهاراته، واستعداداته الكامنة، والقدرة على التعبير عنها، واستخدامها في المواقف المختلفة.

٦. **التأمل (Reflective):** مما يُسهم في زيادة قدرة القائد الاحتوائي على تنظيم وعيه الذاتي، والتحكم في مشاعره، وانفعالاته، وإعادة توجيهها، والتكيف مع الظروف المُتغيرة، ودعم نقاط قوته، والتغلب على نقاط ضعفه.

٧. **الحس الإنساني (Sense of Humanity):** وتعني: القدرة على التصرف بحكمة مع المرؤوسين، وفهمهم، والتواصل معهم، والاستماع إليهم، وفهم سلوكياتهم، واستيعاب اختلافاتهم، وتقبلها، والتقريب بين وجهات نظرهم.

٨. **الكمال (Wholeness):** وتعني: قدرة القائد الاحتوائي على دمج جميع جوانبه النفسية، والعقلية، والجسدية، والروحية؛ حتى يكون أكثر وعيًا، وثقةً، وتوازنًا في التعامل مع مرؤوسيه، كما يكون أكثر قدرة على إحداث تغييرات إيجابية في بيئة العمل.

٩. **بناء العلاقات (Building Relations):** وتعني: قدرة القائد الاحتوائي على بناء علاقات إيجابية قائمة على الود، والاحترام، والتقدير مع مرؤوسيه في بيئة العمل.

١٠. **العقل المُتفتح (Open Mind):** وتقبل أفكار الأخرين، وآرائهم المختلفة.

أما دراسة "بولوك، وهولي، وليجنت روبنسون" (Pollock, Holly & Leggett-Robinson, 2022: 121)؛ فقد حددت أهم خصائص القائد الاحتوائي؛ في:

١. **الالتزام الواضح (Visible Commitment):** حيث يؤكد القائد الاحتوائي على أهمية تعزيز التنوع، والشمول في بيئة العمل، ويلتزم علنًا بتحقيقه.
٢. **التواضع (Humility):** حيث يتسم القائد الاحتوائي بالتواضع، ويعترف بالأخطاء، ويخضع للمساءلة، كما يُوفر مساحة كبيرة لمشاركة مرؤوسية، ويُقدر مُساهماتهم.
٣. **الفضول (Curiosity):** حيث يُظهر القائد الاحتوائي عقلية مُتفتحة، ويُبدي اهتمامًا كبيرًا بمرؤوسيه، ويستمع إليهم، ويتعاطف معهم.
٤. **الذكاء الثقافي (Cultural Intelligence):** حيث يهتم القائد الاحتوائي بثقافات الآخرين، ويحترمها دون تمييز، ويتكيف مع المُتغيرات المحيطة.
٥. **التعاون الفعّال (Effective Collaboration):** حيث يؤمن القائد الاحتوائي بأهمية مشاركة مرؤوسيه، وتمكينهم، وتحفيزهم على توليد الأفكار الجديدة، وتقييم سلامتهم النفسية، والتركيز على تماسك الفريق.

وجدير بالذكر: فقد أجملت دراسة "جونسون، وليفي، وتويجل، وفان زانتن" (Jonsen, Levy, Toegel & Van Zanten, 2020: 37)؛ أهم مُمارسات القائد الاحتوائي؛ في:

١. **التوفيق بين المصالح (Aligning Interests):** ويتم من خلال: الاعتراف بوجود اختلافات بين مصالح المرؤوسين، ومن ثم: يسعى القائد الاحتوائي إلى

خلق مصالح مشتركة، وتبني نموذج ذهني مشترك يحتضن اهتمامات المرؤوسين المختلفة.

٢. **إدارة النزاعات (Managing Conflicts):** ويتم تحقيق ذلك من خلال: تجاوز الخلافات بين المرؤوسين في بيئة العمل، وتسهيل التفاهم المُتبادل بينهم؛ مما يُسهم في التوصل إلى حلول مُشتركة.

٣. **تعزيز الهوية الثقافية (Strengthening Cultural Identity):** ويتم من خلال: تعزيز الحوار، والتفاهم بين المرؤوسين؛ مما يُسهم في بناء هوية ثقافية قائمة على الاحترام، والتقدير المتبادل.

٤. **تشكيل المُمارسات المشتركة (Forming Common Practices):** ويتم تحقيق ذلك من خلال: تعزيز المفاوضات، والتفاعلات، والتعلم المستمر بين المرؤوسين؛ مما يُسهم في خلق لغة مشتركة بينهم.

كما حددت دراسة "روبرسون، وبيري" (Roberson & Perry, 2022: 765-767)؛ أهم مُمارسات القائد الاحتوائي في: تكوين فرق عمل متنوعة، وتسهيل التعاون، والعمل الجماعي، والاستماع إلى المرؤوسين، ومعاملتهم بإنصاف، وخلق بيئة عمل آمنة نفسيًا، وتشجيع المرؤوسين على تبادل الأفكار، وتوليد الثقة بينهم، فضلًا عن تشجيع أنماط العمل، والمُساهمات المتنوعة، وتقديرها، وخلق شعور التفرد، والتمايز لدى المرؤوسين، والاعتراف باحتياجاتهم الفردية، وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم، وتحفيزهم على المناقشة، والحوار، وتبادل آرائهم، ووجهات نظرهم المتنوعة، وتنمية تفاعلاتهم المنتظمة، وتقدير إسهاماتهم، ومواهبهم الفردية.

واستنادًا إلى ما سبق: فإنه يُمكن إجمال أهم سمات القائد الاحتوائي، وخصائصه في المدارس الثانوية الفنية؛ على النحو الأتي:

١. القدرة الفائقة على احتواء المعلمين، وفهمهم، وتعزيز هويتهم الفردية، واستيعاب اختلافاتهم، واحترام تنوعهم، والتكيف مع خلفياتهم المختلفة.

٢. الثقة بالنفس، والقدرة على التأثير على سلوكيات المعلمين، واتجاهاتهم، وتحقيق التوافق بين أهدافهم الشخصية، وأهداف العمل.
٣. الإيمان الشديد بقيمه المعلمين باعتبارهم أعضاء أساسيين في بيئة العمل، واحترام تنوعهم، وتقدير اختلافهم.
٤. المرونة في التعامل مع المعلمين، ودعم علاقاتهم المُتبادلة، واحترام وجهات نظرهم، وتعزيز ثقتهم في أنفسهم.
٥. إمتلاك رؤية استشرافية لمواجهة المُتغيرات المُحيطة، والاستجابة السريعة لها، والتعامل معها.
٦. الإيمان بأهمية مشاركة جميع المعلمين في بيئة العمل دون أي تمييز، والتركيز على التعلم الجماعي، وتبادل المعارف، والخبرات، وبناء فرق العمل.
٧. العقلية المُنفتحة، والاهتمام بالمعلمين، وتقبل آرائهم، ومُقترحاتهم، وأفكارهم، والاهتمام بثقافاتهم، واحترام خلفياتهم، وعقائدهم دون تمييز.
٨. الإيمان بأهمية تنمية الإبداع، والابتكار في بيئة العمل، وصياغة رؤى، وأهداف جديدة، وتشجيع المعلمين على توليد الأفكار الجديدة، واستخدام الأساليب غير التقليدية في العمل.
٩. دعم المعلمين، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، وتحفيزهم على التعلم الفعَّال، وتوجيههم، وإرشادهم لأداء عملهم بشكل مستمر.
١٠. الشجاعة في مُواجهة الصعاب، والمواقف المُعقدة، وحل الصراعات، والنزاعات في بيئة العمل، والتوفيق بين المصالح المُتعارضة للمعلمين.
١١. القدرة على التحكم في مشاعره، وانفعالاته؛ مما يجعله أكثر وعيًا، وتوازنًا في التعامل مع مُعلميه.

١٢. الوعي بإمكاناته، ومهاراته، وقدراته، وتوجيهها لصالح العمل، والتكيف مع الظروف المُتغيرة باستمرار؛ مما يجعله أكثر قدرة على إحداث تغييرات بناءة في بيئة العمل.

١٣. استيعاب المعلمين، والتواصل معهم باستمرار، والاستماع إلى آرائهم، وحل مشكلاتهم، وتقدير إسهاماتهم، ومُقترحاتهم، والتقريب بين وجهات نظرهم، وتسهيل التفاهم بينهم؛ مما يُسهم في إيجاد أرضية مشتركة، وبناء هوية ثقافية مشتركة بين جميع المعلمين.

١٤. تعزيز الروابط التنظيمية في بيئة العمل، وتكوين علاقات إيجابية قائمة على الود، والتقدير، والاحترام المُتبادل بينه، وبين جميع مُعلميه من ناحية، وبين المعلمين بعضهم البعض من ناحية أخرى.

رابعًا: نماذج القيادة الاحتوائية، وأبعادها:

بالرجوع إلى الأدبيات المختلفة التي تناولت مفهوم القيادة الاحتوائية؛ يتضح تعدد النماذج التي صنفت سلوكيات القيادة الاحتوائية، وحددت أبعادها المختلفة؛ ومن أهم هذه النماذج ما يأتي:

١. نموذج "شور، وزملائه" (Shore, et al., 2011):

قدم "شور، وزملائه" (Shore, et al., 2011) نموذجًا يُوضح أهم العوامل السياقية التي تُسهم في تعزيز الاحتواء في بيئة العمل، والتي كانت بمثابة نقطة الانطلاق لتتشجيع البحوث في هذا المجال، وقد حدد "شور، وزملائه" (Shore, et al., 2011: 1275-1280)؛ أهم العوامل السياقية التي تُسهم في بناء تصورات المرؤوسين عن الاحتواء في بيئة العمل على النحو الأتي:

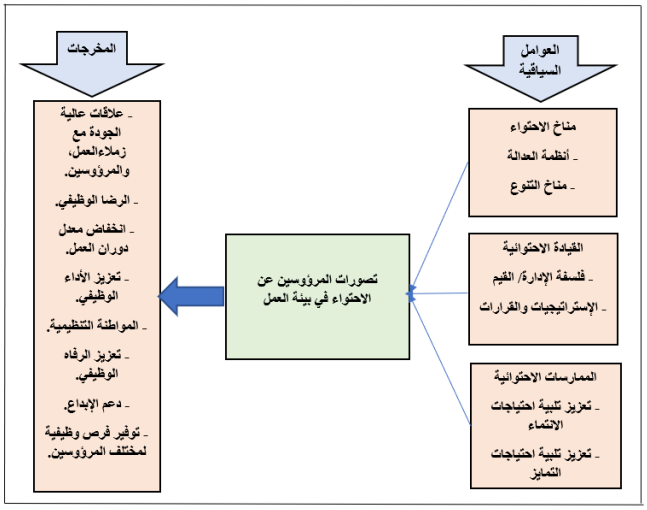
أ. **مناخ الاحتواء (Inclusive Climate):** ويُقصد به: "جميع السياسات، والإجراءات التنظيمية التي تضمن تحقيق العدالة، والمساواة لجميع المرؤوسين على كافة المستويات"؛ وهو يشمل: (مُمارسات التوظيف العادلة، والمشاركة في

صنع القرار، وعدالة تخصيص الفرص المتاحة أمام جميع المرؤوسين؛ بما في ذلك: عدالة التعامل مع جميع الأفراد، وعدالة توزيع الفرص في السياق التنظيمي)؛ بما يُشعر جميع المرؤوسين -لاسيما المُستبعدين- بأنهم جزء من المجموعة، يتمتعون بكامل الاحترام، والتقدير.

ب. **القيادة الاحتوائية (Inclusive Leadership):** ويُقصد بها: "سلوكيات القادة التي تضمن تحقيق العدالة لجميع المرؤوسين في بيئة العمل؛ بما يُلبي احتياجاتهم من الانتماء، والتمايز/التفرد".

ج. **المُمارسات الاحتوائية (Inclusive Practices):** ويُقصد بها: "ممارسات القادة التي تُعزز الاحتواء في بيئة العمل، وتشمل: مُمارسات تعزيز الانتماء، ومُمارسات تعزيز التمايز/ التفرد؛ مثل: المشاركة في صنع القرار، وسهولة الوصول إلى المعلومات، والتحرر من النمطية، ودعم الهوية الفردية"، وغيرها.

ويوضح الشكل رقم (١) الأتي: نموذج "شور، وزملائه" (Shore, et al., 2011):



شكل رقم (١): العوامل السياقية للاحتواء عند"شور، وزملائه" (Shore, et al., 2011)
المصدر: (Shore, et al., 2011: 1276)

يتضح من الشكل رقم (١) السابق، وبتطبيقه على المدارس الثانوية الفنية: تعدد العوامل السياقية التي تُسهم في تعزيز الاحتواء في بيئة العمل؛ ومن أهمها: تهيئة مناخ إيجابي مُحفز على الاحتواء، ومُشجع له، ويتم ذلك من خلال: وضع مجموعة من السياسات، والإجراءات التنظيمية التي تضمن تحقيق العدالة، والمساواة بين جميع المعلمين؛ والتي تُعد من أهم العوامل المحورية لنجاح أي مدرسة؛ بحيث يُعامل جميع المعلمين بشكل عادل؛ مما يدفعهم إلى العمل، والإنتاج، فضلًا عن النمط القيادي الذي يتبعه مديري المدارس، ومُمارساتهم الاحتوائية؛ والتي تهدف إلى: احتواء جميع المعلمين -خاصة- المُستبعدين، وتركز على: تلبية احتياجاتهم من الانتماء، والتمايز/التفرد.

كما يتضح من الشكل رقم (١) السابق: أن احتواء جميع المعلمين؛ يُسهم في: تحسين علاقات العمل، وتحفيز المعلمين على بناء علاقات عالية الجودة مع رؤوسائهم، ومشرفيهم، كما يؤدي احتواء المعلمين؛ إلى: زيادة رضاهم الوظيفي، وانخفاض معدل دوران العمل، وتعزيز أدائهم التنظيمي، ودعم سلوكيات المواطنة التنظيمية، وتشجيعهم على تقديم أفكار، وأساليب، وطرق إبداعية في العمل؛ مما يُعزز القدرات التنافسية للمدرسة الثانوية الفنية.

٢. نموذج "شور، وكليفلاند، وسانشيز" (Shore, Cleveland & Sanchez, 2018):

قدم "شور، وكليفلاند، وسانشيز" (Shore, Cleveland & Sanchez, 2018) نموذجًا للمنظمة الاحتوائية (Inclusive Organization)؛ مبنيًا على نظرية التركيز التنظيمي/ التوجه التنظيمي (Regulatory Fit Theory- RFT) عند "هيجينز" (Higgins, 1998)؛ والتي تفترض وجود اتجاهين مستقلين للتنظيم الذاتي لدى الأفراد؛ وهما: التركيز على الوقاية، والتركيز على التشجيع/ التعزيز.

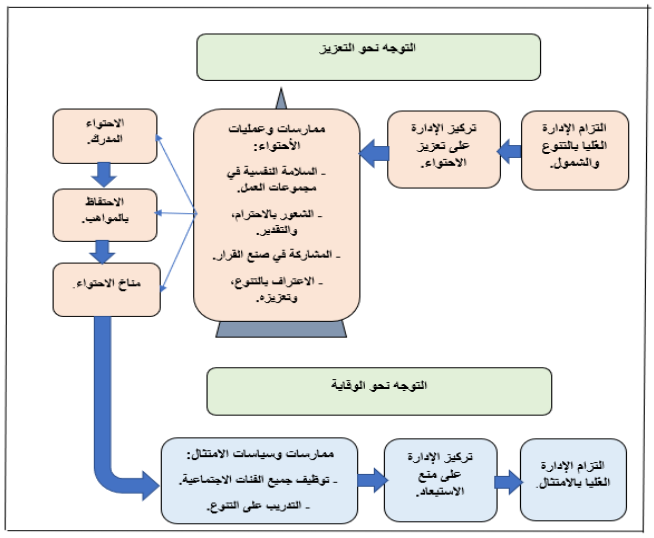
ويُوضح "شور، وكليفلاند، وسانشيز" (Shore, Cleveland & Sanchez, 2018: 185-186) في نموذجهم كيفية قيام المؤسسات باحتواء

أعضائها، وتشجيع مُساهماتهم على جميع المستويات التنظيمية؛ وذلك من خلال عمليتين أساسيتين؛ وهما:

أ. **التوجه الوقائي (Prevention Orientation):** وفيه يركز القائد الاحتوائي على تجنب استبعاد أي من المرؤوسين في بيئة العمل؛ بحيث يتم تمثيل جميع الأعضاء على جميع المستويات التنظيمية؛ مما يُسهم في تحقيق أمن المؤسسة، وسلامتها.

ب. **التوجه التعزيزي (Promotion Orientation):** وفيه يركز القائد على تهيئة مناخ إيجابي لاحتواء جميع المرؤوسين، وتعزيز انتمائهم، ودعم هويتهم الفردية؛ مما يُسهم في توفير بيئة عمل تدعم نمو المرؤوسين وظيفيًا، وتُعزز سلامتهم النفسية.

ويوضح الشكل رقم (٢) الأتي: نموذج "شور، وكليفلاند، وسانشيز" (Shore, Cleveland & Sanchez, 2018) للمؤسسة الاحتوائية:



شكل رقم (٢): نموذج المنظمة الاحتوائية عند"شور، وكليفلاند، وسانشيز"
المصدر: (Shore, Cleveland & Sanchez, 2018: 185)

يتضح من الشكل رقم (٢) السابق، وبتطبيقه على المدارس الثانوية الفنية: أن احتواء مديري المدارس للمعلمين، وتعزيز انتمائهم؛ يتم من خلال بُعدين أساسيين؛ وهما: **البُعد الأول؛** ويتضمن: المُمارسات التشجيعية التي يقوم بها مديري المدارس الفنية، وتُركز على تعزيز الاحتواء؛ مثل: تقدير المعلمين، واحترامهم، وإشعارهم أنهم جزء أساسي من المجموعة، والاستماع إلى آرائهم، ووجهات نظرهم، وتقدير مُساهماتهم، ومُقترحاتهم، وإشراكهم في عملية صنع القرار، واتخاذه، وتقاسم السلطة معهم، ودعم تنوعهم، وتعزيز هويتهم الفردية.

أما البُعد الثاني؛ فهو يتضمن: المُمارسات الوقائية التي يقوم بها مديري المدارس الفنية، وتُركز على منع استبعاد أي من المعلمين داخل المدرسة؛ بحيث يتم تمثيل جميع المعلمين في بيئة العمل، وتوظيف جميع الفئات في مختلف المستويات التنظيمية، ويؤدي التكامل بين هذين البُعدين؛ إلى: تهيئة بيئة عمل مُعززة للاحتواء، ومُشجعة عليه؛ مما ينعكس على أداء المعلمين، ويُقلل من معدل دوران العمل الطوعي؛ بما يُسهم في الاحتفاظ بالعناصر المُتميزة.

٣. نموذج "راندل، وزملائه" (Randel, et al., 2018):

اقترح "راندل، وزملائه" (Randel, et al., 2018) نموذجًا للقيادة الاحتوائية؛ مبنيًا على مضمون مفهوم الاحتواء (Inclusion) الذي قدمه "شور، وزملائه" (Shore, et al., 2011)، والذي يُشبع الحاجات الأساسية لأعضاء المجموعة؛ من خلال بُعدين أساسيين أغفلتهم أساليب القيادة الأخرى؛ وهما: الانتماء (Belongingness)، والتفرد/التمايز (Uniqueness).

ويُصنف النموذج المُقدم من "راندل، وزملائه" (Randel, et al., 2018: 191-194)؛ سلوكيات القيادة الاحتوائية إلى محورين أساسيين؛ وهما: (سلوكيات تسهيل الانتماء، وسلوكيات تعزيز التمايز)، ويتكون كل محور منهما من مجموعة من السلوكيات الفرعية؛ وذلك على النحو الأتي:

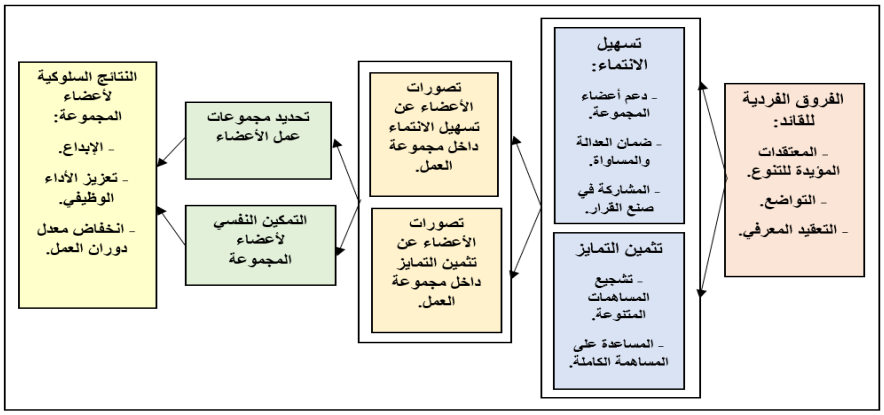
أ. **المحور الأول: تسهيل الانتماء (Facilitates Belongingness):** ويُشير إلى: سلوكيات القائد التي تُسهم في توفير مناخ إيجابي يُعزز انتماء المرؤوسين إلى بيئة العمل، ويدعم شعورهم بأنهم جزء من المجموعة، وهو يتكون من ثلاثة أبعاد فرعية؛ وهي:

- **دعم الأفراد كأعضاء في المجموعة (Supports Individuals as Group Members):** وتعني: قدرة القائد على تهيئة بيئة عمل مناسبة تدعم مرؤوسيه، وتُقدر مُساهماتهم الفردية، وتُعزز ثقتهم في أنفسهم، وتُلبي احتياجاتهم، وتُشجعهم على العمل، والتعبير عن أنفسهم، والتواصل مع زملائهم، ويتضمن هذا البُعد: سلوكيات القائد التي تُعزز التواصل الفعَّال بين مرؤوسيه، وتُشجع العمل الجماعي، وتبادل الخبرات، وتُحقق التكاتف بين جميع المرؤوسين في بيئة العمل.
- **ضمان العدالة والمساواة (Ensures Justice and Equity):** وتعني: قدرة القائد على التعامل باحترام، وبشكل عادل مع جميع مرؤوسيه؛ مما ينعكس على قدرتهم على العمل، والإنتاج، ويتضمن هذا البُعد: سلوكيات القائد التي تضمن العدالة، وعدم التحيز، وتحقيق المساواة؛ ومن أمثلتها: وضع سياسات عادلة للتحفيز، والمكافآت، والتقييم، والترقية، وتوفير فرص العمل الجديدة، وتوزيع المهام، وغيرها.
- **المُشاركة في صنع القرار (Shares Decision-Making):** وتشمل: سلوكيات القائد التي تُركز على تفويض السلطة، وتقاسمها بين المرؤوسين، ومنحهم مزيدًا من الصلاحيات، ومُشاركتهم المسؤولية، وتشارك المهام من خلال فرق العمل، وتوسيع قاعدة المشاركة في صنع القرارات، واتخاذها، وحل المشكلات التي تواجه المؤسسة.

ب. **المحور الثاني: تثمين التمايز (Values Uniqueness):** ويُشير إلى: سلوكيات القائد المُوجهة نحو الأفراد، والتي تُركز على دعم هوية المرؤوسين، وتعزيز شعورهم بالتمايز، والاختلاف؛ حيث يُسهم مُساعدة الأفراد على تقديم مُساهماتهم الفردية، وأفكارهم المتنوعة، ووجهات نظرهم المُتمايزة إلى دعم إحساسهم بهويتهم الفردية، وقيمتهم الذاتية؛ باعتبارهم موردًا مهمًا للمؤسسة؛ يُعزز ميزتها التنافسية، وهو يتكون من بُعدين فرعيين؛ وهما:

- **تشجيع المُساهمات المتنوعة (Encourages Diverse Contributions):** وتعني: قدرة القائد على تهيئة بيئة عمل تستوعب مختلف الأنماط، والأساليب، ووجهات النظر، والخبرات المختلفة؛ مما يُشجع المرؤوسين؛ على: تقديم أفكارهم، ومُقترحاتهم، ومُساهماتهم، ووجهات نظرهم المتنوعة، وخبراتهم الفردية؛ الأمر الذي ينعكس على تثمين التمايز، وتعزيز الشعور بأهميته في دعم قدرات المؤسسة.
- **المُساعدة على المُساهمة الكاملة (Helps Group Members Fully Contribute):** وتشمل: سلوكيات القائد التي تسمح لجميع مرؤوسيه بالمشاركة، وتُمكنهم من المُساهمة الكاملة مع مجموعة العمل دون إخفاء أي اختلافات -قد- تُضيف قيمة، وموردًا مُهمًا إلى المؤسسة؛ ومنها على سبيل المثال: أن يطلب القائد من أعضاء مجموعته تدوين الأفكار، ثم يقوم بمُشاركتها واحدة تلو الأخرى؛ بما يضمن سماع جميع الأصوات، أو أن يقوم القائد بالتحدث إلى كل عضو من أعضاء مجموعته على انفراد؛ لتحديد نقاط قوته، وضعفه؛ بما يضمن مُساهمة جميع الأعضاء بشكل كامل، كما -قد- يضع القائد عددًا من الخطط البديلة لمُساعدة الأعضاء الذين لا يستطيعون إكمال مهامهم بنجاح.

ويُوضح الشكل رقم (٣) الأتي: نموذج "راندل، وزملائه" (Randel, et al., 2018) للقيادة الاحتوائية:



شكل رقم (٣): نموذج القيادة الاحتوائية عند "راندل، وزملائه" (Randel, et al., 2018)
المصدر: (Randel, et al., 2018: 191)

يتضح من الشكل رقم (٣) السابق، وبتطبيقه على المدارس الثانوية الفنية: أن سلوكيات القيادة الاحتوائية وفق نموذج "راندل، وزملائه" (Randel, et al., 2018)، والتي يستطيع مدير المدرسة من خلالها التأثير على مُعلميه، وزيادة احتوائهم، ومكافآة سلوكياتهم المرغوبة؛ تركز على إشباع حاجتين أساسيتين؛ وهما: الحاجة إلى تسهيل الانتماء، والحاجة إلى تعزيز التمايز.

كما يتضح من الشكل السابق: أن نموذج القيادة الاحتوائية عند "راندل، وزملائه"؛ قد صنف سلوكيات القيادة الاحتوائية إلى محورين؛ يتكون كل منهم من مجموعة من السلوكيات الفرعية، وهما: المحور الأول؛ وهو: سلوكيات تسهيل الانتماء؛ ويتكون من ثلاثة أبعاد فرعية؛ وهي: (دعم الأفراد كأعضاء في المجموعة، وضمان العدالة والمساواة، والمُشاركة في صنع القرار)، والمحور الثاني؛ وهو: سلوكيات تثمين التمايز؛ ويتكون من بُعدين فرعيين؛ وهما: (تشجيع المُساهمات المتنوعة، ومساعدة أعضاء المجموعة على المُساهمة الكاملة).

كما يتضح من الشكل السابق: أن مُمارسة مدير المدرسة لسلوكيات القيادة الاحتوائية؛ يُسهم في تعزيز الإبداع لدى المعلمين، ويُشجعهم على بلورة أفكار جديدة،

وفريدة، وتبادلها، كما يُشجعهم على العمل الجماعي، وبناء علاقات جيدة مع زملائهم، ورؤسائهم في بيئة العمل، كما يُسهم مُمارسة مدير المدرسة لسلوكيات القيادة الاحتوائية؛ في: توفير مناخ عمل إيجابي داعم للقدرات الإبداعية، والابتكارية لدى المعلمين؛ مما يرفع روحهم المعنوية، ويُعزز ثقتهم في أنفسهم، ويُطور أدائهم الوظيفي؛ الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض معدل دوران العمل، ويُعزز الاستقرار الوظيفي للمعلمين؛ بما ينعكس على زيادة إنتاجية المدرسة، ودعم ميزتها التنافسية.

٤. نموذج "كوركماز، وزملائه" (Korkmaz, et al., 2022):

وضع "كوركماز، وزملائه" (Korkmaz, et al., 2022: 7-10)؛ تصورًا موحدًا للقيادة الاحتوائية؛ يتكون من أربعة أبعاد أساسية؛ وهي:

أ. **تعزيز تفرد/ تمايز المرؤوسين (Fostering Employee's Uniqueness):** يتوافق هذا البُعد مع الحاجة إلى التمايز في "نظرية التميز الأمثل" عند "مارلين بروير"، وهو يتكون من أربعة فئات؛ وهي:

- **دعم المرؤوسين كأفراد (Supporting Employees as Individuals):** وتركز على: اهتمام القائد بمرؤوسيه، ودعمهم، وتوجيههم باستمرار.
- **تعزيز التنوع (Promoting Diversity):** وتعني: اهتمام القائد بالفروق الفردية بين مرؤوسيه، وتعزيز هويتهم الفردية، وخصائصهم المتنوعة.
- **تمكين المرؤوسين (Empowering Employees):** وتعني: السماح للمرؤوسين بالمشاركة مع زملائهم في صنع القرارات، واتخاذها، واعطائهم الصلاحيات الكافية.
- **تطوير المرؤوسين (Employee's Development):** وتعني: منح المرؤوسين الفرصة لتطوير قدراتهم الفردية، وتحديد نقاط قوتهم، ودعمها، ونقاط ضعفهم، ومساعدتهم على التخلص منها.

ب. تعزيز الانتماء داخل الفريق (Strengthening Belongingness within a Team): يتوافق هذا البُعد مع الحاجة إلى الانتماء في "نظرية التميز الأمثل" عند "مارلين بروبر"، وهو يتكون من ثلاثة فئات؛ وهي:

- **ضمان العدالة (Ensuring Equity):** ويُمكن تحقيقه من خلال: المساواة بين جميع المرؤوسين، والتأكد من تمثيل جميع المرؤوسين بشكل عادل، والعدالة في توزيع المكافآت.
- **بناء العلاقات (Building Relationships):** وتركز على: دعم المرؤوسين كأعضاء في فريق العمل، وتعزيز العلاقات الإيجابية معهم.
- **المشاركة في صنع القرار (Sharing Decision Making):** وتعني: تقاسم السلطة مع المرؤوسين، وإشراكهم في صنع القرار.

ج. إظهار التقدير (Showing Appreciation): ويتضمن فئة واحدة فقط؛ وهي:

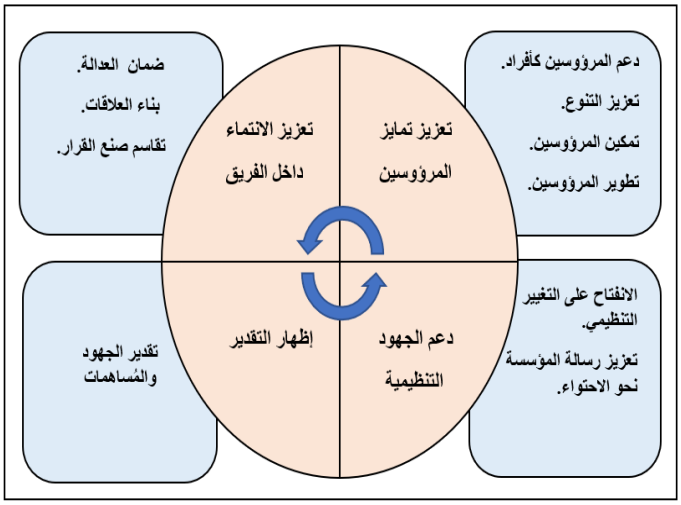
- **تقدير الجهود والمُساهمات (Recognizing Efforts and Contributions)**؛ وتعني: تقدير القادة لجهود المرؤوسين، وإسهاماتهم، وإنجازاتهم المختلفة، وقد يكون هذا التقدير فردي لكل مرؤوس على حده، كما قد يكون هذا التقدير جماعي لجميع المرؤوسين في فريق العمل.

د. دعم الجهود التنظيمية (Supporting Organizational Efforts): وهو: يتعلق بسلوكيات القائد المُتعلقة بالاستراتيجيات التنظيمية التي تدعم الاحتواء داخل المؤسسة، ويتكون من فئتين؛ وهما:

- **الانفتاح على التغيير التنظيمي (Being Open to Organizational Change):** وتشمل: سلوكيات القادة الداعمة للتغيير، واقتناص الفرص الجديدة.

- **تعزيز رسالة المؤسسة نحو الاحتواء (Promoting Organizational Mission on Inclusion):** وتشمل: سلوكيات القادة الداعمة لنشر الاحتواء، وربطه برؤية المؤسسة، ورسالتها.

ويُوضح الشكل رقم (٤) الأتي: نموذج "كوركماز، وزملائه" (Korkmaz, et al., 2018) للقيادة الاحتوائية:



شكل رقم (٤): نموذج القيادة الاحتوائية عند "كوركماز، وزملائه"

(Korkmaz, et al., 2022)

المصدر: (Korkmaz, et al., 2022: 7)

يتضح من الشكل رقم (٤) السابق، وبتطبيقه على المدارس الثانوية الفنية: أن نموذج القيادة الاحتوائية عند "كوركماز، وزملائه"؛ قد صنف سلوكيات القيادة الاحتوائية إلى أربعة محاور أساسية؛ حيث يتشابة المحورين الأول، والثاني مع نموذج "راندل، وزملائه" (Randel, et al., 2018)، وإن كانت هناك بعض الاختلافات بينهما؛ حيث أهتم نموذج "كوركماز، وزملائه" (Korkmaz, et al., 2022)؛ ببُعديين جديدين في المحور الأول؛ وهما: البُعد الأول: (التمكين)؛ باعتباره عنصرًا مُهمًا في تشجيع المعلمين، وزيادة فرص الإبداع، والابتكار، والبُعد الثاني: (المُساهمة في تطوير

الأعضاء، وتعلمهم)؛ نظرًا لأهميته في تنمية قدرات المعلمين، ومهاراتهم المتنوعة، كما أضاف "كوركماز، وزملائه"؛ بُعدًا جديدًا إلى المحور الثاني؛ وهو: (بناء العلاقات)؛ حيث تُمثل القيادة عملية مشتركة؛ لذا: لابد من الاهتمام بتنمية العلاقات الجيدة بين مديري المدارس، ومُعلميهم؛ لما لها من دور مهم في تعزيز الانتماء.

كما يتضح من الشكل السابق: أن نموذج "كوركماز، وزملائه" قد أضاف محورين جديدين؛ وهما: إظهار التقدير؛ باعتباره محورًا مهمًا في تعزيز الاحتواء داخل المدارس، وهو يتكون من فئة واحدة فقط؛ وهي: (تقدير الجهود والمُساهمات)، والتي تبدأ من قدرة مديرى المدارس على ملاحظة جهود مُعلميهم، وتأكيدها، والثناء عليها؛ مما يُسهم في رفع معنويات المعلمين، وتعزيز ثقتهم في أنفسهم، ودعم أدائهم، وزيادة مشاركتهم، وتجديد التزامهم؛ بما ينعكس على إنتاجية المدرسة، وفعاليتها.

علاوة على ذلك: فقد أكد نموذج "كوركماز، وزملائه"؛ على: أهمية دعم الجهود التنظيمية؛ باعتبارها أحد أبعاد القيادة الاحتوائية؛ وتشمل: سلوكيات القائد الداعمة للمُبادرات التنظيمية نحو التنوع، والاحتواء؛ وتتكون من بُعدين أساسيين؛ وهما: (الانفتاح على التغيير التنظيمي، وتعزيز رسالة المؤسسة نحو الاحتواء).

المبحث الثاني: الأُطُر الفكرية للرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية:

تتناول الباحثة في هذا المبحث: أهم الأُطُر الفكرية للرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية، والذي يُعبر عن درجة ارتباط المعلمين بعملهم، وانسجامهم مع وظيفتهم؛ مما يؤثر على قرارهم أما في البقاء في المدرسة، أو الرحيل؛ وذلك من حيث: (نشأته، وتعريفه، وخصائصه، وأهميته، وأبعاده المختلفة)؛ وذلك على النحو الأتي:

أولًا: نشأة الرسوخ التنظيمي، وتعريفه، وخصائصه:

بدأ الباحثون في التحول من التركيز على دراسة الأسباب، والعوامل التي تؤثر على رغبة المرؤوسين في ترك العمل في مؤسساتهم، إلى البحث عن الأسباب، والعوامل التي تؤثر على رغبة المرؤوسين في الاستمرار في مؤسساتهم، ويرجع الفضل في ذلك

إلى "ميتشل، وزملائه" (Mitchell, et al.)، عام (٢٠٠١م)، والذي يُعد أول من استخدم مصطلح الرسوخ الوظيفي (Job Embeddedness)؛ والذي يُعد عاملًا أساسيًا في فهم أسباب بقاء المرؤوسين في وظائفهم، ويُعد بمثابة أداة للتنبؤ بنية المرؤوس إما البقاء في العمل، أو تركه.

ويُعرف الرسوخ الوظيفي؛ بأنه: "درجة اندماج المرؤوسين، وارتباطهم بوظيفتهم؛ مما يمنعهم من تركها" (Marasi, Cox & Bennett, 2016: 143)، كما يُعرف بأنه: "مجموعة واسعة من العوامل التي تؤثر على الاحتفاظ بالمرؤوسين" (Mitchell, et al., 2001: 1104-1105)، وهو: "بناء مُؤلف من مجموعة من القُوى السياقية، والإداركية؛ التي تربط الأفراد بالمواقع، والأشخاص، والقضايا في بيئة العمل" (Crossely, et al., 2007: 1031).

كما يُنظر إلى الرسوخ الوظيفي؛ باعتباره: "مجموعة من العوامل التي تؤثر على قرار الفرد بالبقاء في المؤسسة؛ والتي تشمل: مستوى الروابط التي يمتلكها الفرد مع أفراد، أو أنشطة أخرى، ودرجة التوافق بين الفرد، ووظيفته، فضلًا عن التضحيات التي يُقدمها الفرد عند تركه العمل في وظيفته الحالية" (Tanova & Holtom, 2008: 1555)، وهو يُعبر عن: "درجة تعلق المرؤوس، وتداخله مع نظام اجتماعي أكبر، وينتج عن العديد من القوى الداخلية، والخارجية؛ مثل: (الروابط، والملاءمة، والتضحية) التنظيمية، والمجتمعية (Lee, Burch & Mitchell, 2014: 201).

ويتكون الرسوخ الوظيفي (JE) من بُعديين أساسيين؛ وهما: الرسوخ داخل العمل (On-The-Job Embeddedness)؛ وهو يُعبر عن: درجة ارتباط المرؤوس بالمؤسسة التي يعمل بها، والرسوخ خارج العمل (Of-The-Job Embeddedness)؛ وهو يُعبر عن: درجة ارتباط المرؤوس بالمجتمع المُحيط (Marasi, Cox & Bennett, 2016: 143).

ويتكون كلا البُعديين الفرعيين للرسوخ الوظيفي من ثلاثة جوانب أساسية؛ وهي: الروابط (Links)؛ وتشمل: العلاقات الرسمية، وغير الرسمية بين الفرد، والأخرين، والملاءمة (Fit)؛ وتُعبر عن: مدى التوافق بين قيم المرؤوس، وأهدافه، وخططه المستقبلية مع ثقافة المؤسسة، والمجتمع المحيط، والتضحية (Sacrifice)؛ وتُشير إلى: المزايا المادية، والمعنوية التي سيفقدها المرؤوس عند تركه العمل بالمؤسسة (Mitchell, et al., 2001: 1104-1105).

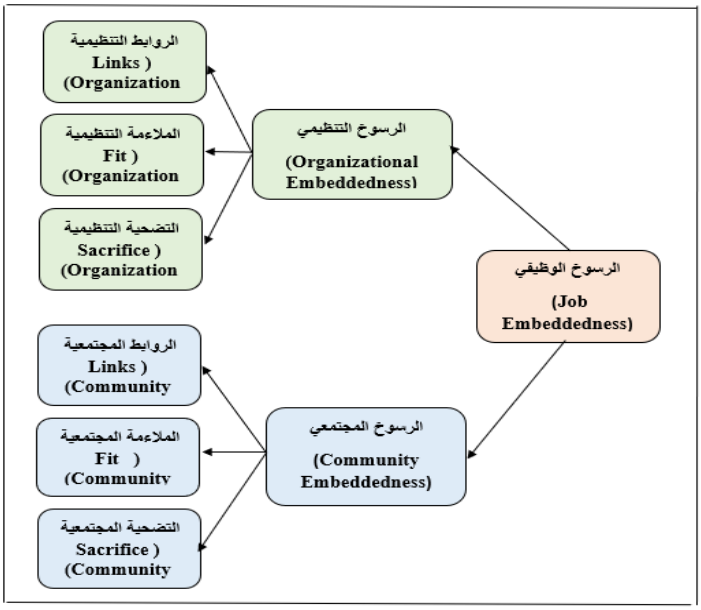
ويُوضح الجدول رقم (٢) الأتي: أبعاد الرسوخ الوظيفي كما حددتها الدراسات المختلفة:

جدول رقم (٢):
أبعاد الرسوخ الوظيفي

الأبعاد	الرسوخ التنظيمي Organizational) (Embeddedness	الرسوخ المحتمعي Community) (Embeddedness
الروابط (Links)	وتشمل شبكة العلاقات الرسمية، وغير الرسمية بين الفرد، وزملائه، ومجموعات العمل، والرؤساء، والمشرفين، والمؤسسة ككل.	وتشمل شبكة العلاقات، والأنشطة الاجتماعية التي تتم بين الفرد، والأفراد الأخرين الذين يعيشون خارج نطاق العمل في نفس المنطقة الجغرافية؛ مثل: (دور العبادة، والنوادي، والمؤسسات المجتمعية)، وغيرها، وهي تؤثر على درجة استعداد المرؤوس البقاء في المؤسسة، وعدم تركها.
الملاءمة (Fit)	وتُشير إلى درجة التوافق بين القيم الشخصية للفرد، وأهدافه المهنية، وخططه المستقبلية مع ثقافة المؤسسة، ومتطلبات مهامه الوظيفية.	وتُشير إلى درجة التوافق بين الفرد، وبين المجتمع المُحيط به، ودرجة ملاءمة ثقافة المجتمع، واهتماماته، واتجاهاته، ومرافقه، ومناخه مع تصورات الفرد، وإدراكه.
التضحية (Sacrifice)	وتُشير إلى المزايا المادية، والمعنوية التي تُوفرها المؤسسة، والتي سيفقدها الفرد عند تركه العمل بها.	وتُشير إلى الخسائر المجتمعية المُدركة التي سيتكبدها الفرد عند تركه العمل في المؤسسة، والانتقال إلى مجتمع جديد.

المصدر: الجدول من إعداد الباحثة اعتمادًا على دراسات كل من: (Holtom, Mitchell & Lee, 2006: 320)، و(Ghosh & Gurunathan, 2015: 3)، و(Singh, Shaffer & Selvarajan, 2018: 339-340)، و(Sun & Huang, 2020: 2)، و(Nugroho & Afifah, 2021: 337)، و(Shibiti, 2019: 3).

كما يُوضح الشكل رقم (٥) الأتي: أبعاد الرسوخ الوظيفي في المدارس الثانوية الفنية:



شكل رقم (٥)

أبعاد الرسوخ الوظيفي في المدارس الثانوية الفنية (من إعداد الباحثة)

يتضح من خلال الشكل رقم (٥) السابق: أن هناك بُعديين أساسيين للرسوخ الوظيفي في المدارس الثانوية الفنية؛ وهما: البُعد الداخلي؛ ويُطلق عليه الرسوخ التنظيمي (Organizational Embeddedness)، أو الرسوخ داخل بيئة العمل (On-The-Job Embeddedness)؛ ويشمل: مجموعة العوامل، والتأثيرات التي توجد داخل المدرسة، وتؤدي إلى ارتباط المعلمين بها؛ مثل: العلاقات الرسمية مع زملاء العمل، والتوافق بين قيم المعلم، وقيم المدرسة التي يعمل بها، فضلًا عن تكلفة الفرصة البديلة التي يتحملها المعلم بسبب فقدانه المنافع التي يحصل عليها عند تركه العمل في وظيفته الحالية؛ مثل: الاستقرار الوظيفي، والحوافز، والترقيات، والرعاية الصحية، وغيرها.

والبُعد الثاني من الرسوخ الوظيفي؛ وهو: البُعد الخارجي؛ ويُطلق عليه الرسوخ المجتمعي (Community Embeddedness)، أو الرسوخ خارج بيئة العمل (Of-The-Job Embeddedness)؛ ويشمل: مجموعة العوامل، والتأثيرات التي توجد خارج المدرسة، وتؤثر على ارتباط المعلم بالمجتمع الذي يعيش فيه؛ مثل: العلاقات الاجتماعية مع الأصدقاء، والمجموعات، والتوافق بين المعلم، وثقافة المجتمع المحيط، فضلًا عن المزايا التي يتمتع بها المعلم، وتكلفة الفرص البديلة التي يتحملها بسبب انفصاله عن المجتمع الذي يعيش فيه، والانتقال إلى مجتمع جديد؛ مثل: (جودة المدارس، ووسائل النقل المريحة، وسلامة الحي الذي يسكن فيه، وعلاقاته مع جيرانه)، وغيرها.

وستقتصر الباحثة في دراستها للرسوخ الوظيفي على الرسوخ التنظيمي -فقط-، والذي يُعبر عن الرسوخ داخل بيئة العمل.

واستنادًا إلى ما سبق: ومن خلال تحليل التعريفات السابقة للرسوخ الوظيفي؛ فإنه يُمكن استخلاص أهم خصائص الرسوخ التنظيمي في المدارس الثانوية الفنية على النحو الأتي:

١. يُعد الرسوخ التنظيمي في المدارس الثانوية الفنية أحد أبعاد الرسوخ الوظيفي (JE)، ويُطلق عليه: الرسوخ داخل بيئة العمل (On-The-Job Embeddedness)؛ وهو يتناول: العوامل التنظيمية التي تؤثر على ارتباط المعلم بمدرسته.

٢. يُركز مفهوم الرسوخ التنظيمي في المدارس الثانوية الفنية؛ على: العوامل التي تُسهم في تعزيز ارتباط المعلمين بوظيفتهم، وزيادة رغبتهم في الاستمرار بها؛ مما يُسهم في الحفاظ على العناصر المُتميزة من المعلمين، وتقليل معدل دوران العمل الطوعي، وزيادة الرضا الوظيفي؛ بما ينعكس على تحقيق مستويات أداء مرتفعة.

٣. يعتمد الرسوخ التنظيمي في المدارس الثانوية الفنية على تشجيع المعلمين على البقاء في وظائفهم الحالية؛ من خلال: دعم مناخ العمل المدرسي، وتحسين الظروف البيئية المُحيطة، وتعزيز الروابط التنظيمية في بيئة العمل، وتلبية احتياجات المعلمين المادية، والمعنوية؛ مما يُسهم في تحقيق التوافق، والانسجام بين قيم المعلمين، وأهدافهم المهنية مع قيم المدرسة، وأهدافها؛ بما ينعكس على زيادة ارتباطهم بوظيفتهم.

٤. يُعد الرسوخ التنظيمي بمثابة أداة للتنبؤ بنية المعلمين إما البقاء في المدرسة، أو تركها، والانتقال إلى مدرسة أخرى، هو يُعبر عن درجة انتماء المعلمين، وارتباطهم بوظيفتهم؛ مما يجعل من الصعب عليهم تركها، كما أنه يُمثل انعكاسًا لقرارات المعلمين؛ إما المُشاركة في العمل المدرسي، أو الانسحاب.

ثانيًا: أهمية تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين:

يُعد الرسوخ التنظيمي أحد الركائز الأساسية اللازمة لضمان نجاح المدارس الثانوية الفنية في تحقيق أهدافها، وتعزيز قدراتها التنافسية؛ حيث يُسهم الرسوخ التنظيمي في تحقيق الأمان الوظيفي للمعلمين، ويساعدهم على تحقيق أهدافهم الوظيفية، وتعزيز سلوكياتهم الإيجابية نحو العمل، وارتفاع مستوى طموحهم، وتعزيز استقرارهم النفسي، والاجتماعي، والاقتصادي؛ مما يُشجعهم على المشاركة بفعالية في الأنشطة المدرسية، ومُضاعفة جهودهم لتحقيق الأهداف، والعطاء المستمر لمُواجهة التحديات المختلفة، والبحث عن حلول مُبتكرة للمشكلات المدرسية، واستخدام أفكار، وأساليب جديدة في العمل.

وقد أكدت عديد من الدراسات، والبحوث المختلفة على أهمية تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المرؤوسين؛ حيث أشارت نتائج دراسة "كي، ولي، وتشانغ" (Qi, Li & Zhang, 2014: 1629-1638)؛ إلى: أن الرسوخ التنظيمي المرتفع يساعد على تغيير تصورات المرؤوسين حول مُتطلبات وظائفهم؛ مما يُحفزهم على إيجاد الموارد

التي تُلبي احتياجات تلك الوظائف، كما يُحفز المرؤوسين على التصرف بشكل استباقي؛ مما يُسهم في ارتفاع مستوى الأداء.

كما أكدت نتائج دراسة "لي، وزملائه" (Lee, et al., 2004: 711-722)؛ على: أهمية الرسوخ التنظيمي باعتباره أداة للتنبؤ بالمواطنة التنظيمية، والأداء الوظيفي لدى المرؤوسين، واتفقت معها دراسة "إسماعيل، ويلسيلتاش، وأندريا" (Ismael, Yeşiltaş & Andrea, 2021: 19-29)؛ والتي أكدت على أهمية الرسوخ التنظيمي، ودوره في تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المرؤوسين.

كما توصلت نتائج دراسة "أمبوفو" (Ampofo, 2020: 253-262)؛ إلى: التأثير الإيجابي للرسوخ التنظيمي على تعزيز الالتزام العاطفي لدى المرؤوسين؛ من خلال: تحسين الرضا الوظيفي، وتعزيز المشاركة في العمل، أما دراسة "أوري، وسيميجن" (Orie & Semeijn, 2022: 1196-1211)؛ فقد توصلت نتائجها إلى: أهمية الرسوخ التنظيمي باعتباره أداة للتنبؤ بنية الدوران التنظيمي لدى المرؤوسين.

كما خلصت نتائج دراسة "ديشاوتانابيسال" (Dechawatanapaisal, 2017: 696-711)؛ إلى: وجود تأثير سلبي للرسوخ التنظيمي على نية المرؤوسين مغادرة العمل، وكذا على انخفاض معدل الدوران الفعلي، فضلًا عن الدور الوسيط الذي يلعبه الرسوخ التنظيمي في العلاقة بين جودة حياة العمل، وبين نية دوران العمل لدى المرؤوسين، واتفقت معها دراسة "سيلف، وجوردان، وغوش" (Self, Gordan & Ghosh, 2022: 107-125)؛ والتي أكدت على الدور الذي يلعبه الرسوخ التنظيمي في دعم زملاء العمل، وانخفاض معدل دوران العمل الطوعي لدى المرؤوسين، كما اتفقت معها دراسة "نغ، ويام، وأغينيس" (Ng, Yam & Aguinis, 2019: 107-137)؛ والتي توصلت إلى: التأثير الإيجابي للرسوخ التنظيمي على انخفاض معدل دوران العمل لدى المرؤوسين.

أما دراسة "كيازاد، وزملائه" (Kiazad, et al., 2020: 678-693)؛ فقد أكدت على: أهمية الرسوخ التنظيمي، ودوره في تطوير رأس المال البشري في المؤسسة؛ مما يُسهم في تعزيز الرضا الوظيفي، ودعم فرص التقدم، والترقية داخل المؤسسة، واتفقت معها نتائج دراسات كل من: "أمبوفو، وكويتزر، وبويسات" (Ampofo, Coetzer & Poisat, 2017: 951-966)، و"أمبوفو، وكويتزر، وبويسات" (Ampofo, Coetzer & Poisat, 2018: 236-258)، و"أمبوفو، وزملائه" (Ampofo, et al., 2022: 226-240)؛ والتي توصلت نتائجها إلى: التأثير الإيجابي للرسوخ التنظيمي على تعزيز الرضا الوظيفي لدى المرؤوسين.

كما خلصت نتائج دراسة "واتسون" (Watson, 2018: 26-43)؛ إلى: أهمية الرسوخ التنظيمي، ودوره في الاحتفاظ بالمعلمين المُتميزين، وتقليل معدل دوران العمل؛ مما يُسهم في توفير الموارد المالية، والبشرية، وتقليل التكاليف المُتراكمة من تناقص أعداد المعلمين بشكل مستمر، واتفقت معها دراسة "واتسون، وبوكانان" (Watson & Buchanan, 2016: 1-16)؛ والتي توصلت نتائجها؛ إلى: أهمية الرسوخ التنظيمي، ودوره في تعزيز الروابط الاجتماعية، والعاطفية بين المعلمين الجدد، ووظائفهم؛ مما يُسهم في وقف معدل الدوران المرتفع للمعلمين الجدد.

كما خلصت نتائج دراسة "راجابان، وزملائه" (Rajappan, et al., 2017: 1-9)؛ إلى: وجود علاقة ارتباطية قوية بين الروحانية في مكان العمل، والرسوخ التنظيمي لدى المعلمين، كما توصلت نتائج دراسة "ليف، وكوسلوكسي" (Lev & Koslowsky, 2012: 57-83)؛ إلى: أهمية تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين باعتباره أداة يُمكن من خلالها التنبؤ بالأداء السياقي للمعلمين.

أما دراسة "يلدز" (Yildiz, 2018: 1454-1466)؛ فقد أكدت على: أهمية الرسوخ التنظيمي، ودوره في تعزيز الانتماء المهني لدى المعلمين، كما توصلت نتائج دراسة "شيبيتي، ميتونجا مونجا، ليروثولي" (Shibiti, Mitonga-Monga &

Lerotholi, 2018: 78-99)؛ إلى: أهمية الرسوخ التنظيمي، ودوره في تشجيع المعلمين على المشاركة في العمل؛ مما يُسهم في الاحتفاظ بهم، وتقليل معدل دوران العمل.

مما سبق: يتضح أهمية تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية؛ حيث أنه يُسهم في الاحتفاظ بالكفاءات، والخبرات، والعناصر المُتميزة من المعلمين، ويضمن استمرارهم، واستقرار مستوى أدائهم، مما ينعكس على تحسين رضاهم الوظيفي، وزيادة التزامهم التنظيمي، وتحسين سلوكيات المواطنة التنظيمية، وتعزيز ولائهم، وانتمائهم إلى بيئة العمل، فضلًا عن دعم سلوكيات العمل المُبتكرة، وتعزيز سلوكياتهم الاستكشافية.

كما يُسهم تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين في رفع روحهم المعنوية، وتعزيز مشاركتهم في تحقيق الأهداف، واتخاذ القرارات، فضلًا عن نشر ثقافة العمل بروح الفريق الواحد بين المعلمين، وتحفيزهم على التصرف بشكل استباقي، وتغيير تصوراتهم حول متطلبات وظيفتهم، وتعزيز الروابط التنظيمية الجيدة داخل بيئة العمل، وتحفيز المعلمين على بذل مزيد من الجهد لتطوير أدائهم، والارتقاء بمدرستهم، وتحسين سُمعتها التنظيمية.

كما يؤدي تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين إلى انخفاض معدل دوران العمل الطوعي، وتحسين جودة حياة العمل، ودعم فرص التقدم، والترقية؛ مما يساعد المدرسة على التخطيط الجيد لتوفير احتياجاتها من العناصر البشرية في المستقبل، والتأمين الذاتي لاحتياجاتها من التخصصات المختلفة، واستيعاب التغيرات المستمرة في الوظائف الجديدة، ومُتطلباتها الفنية؛ مما يضمن حُسن سير العمل، وعدم تعرضه للتقلبات المختلفة.

ثالثًا: أبعاد الرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية:

بمراجعة عديد من الدراسات، والبحوث المختلفة؛ للوقوف على أبعاد الرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية؛ اتضح أن غالبية الدراسات اتفقت على أن هناك ثلاثة أبعاد أساسية للرسوخ التنظيمي؛ وهي:

١. الروابط التنظيمية (Links Organization):

تتعلق الروابط التنظيمية بعلاقات المرؤوسين مع أعضاء التنظيم الأخرين (Stoermer, Davies & Froese, 2021: 436)، وهي تُشير: إلى العلاقات الرسمية، وغير الرسمية بين الفرد، والمؤسسة، والأفراد الأخرين، وكلما زادت عدد روابط الفرد؛ زاد ارتباطه بالعمل، والمؤسسة التي يعمل بها.

وقد أكدت عديد من الدراسات، والبحوث على أهمية تعزيز الروابط التنظيمية لدى المرؤوسين في بيئة العمل؛ حيث خلصت نتائج دراسة "أمبوفو، وزملائه" (Ampofo, et al., 2022: 226-240)؛ إلى: التأثير الإيجابي للروابط التنظيمية على تعزيز الرضا الوظيفي لدى المرؤوسين؛ فالمرؤوسين الذين يمتلكون شبكة واسعة من العلاقات التنظيمية الجيدة مع زملائهم، ورؤسائهم يتمتعون بقدر كبير من الرضا الوظيفي.

كما خلصت نتائج دراسة "أمبوفو" (Ampofo, 2020: 253-262)؛ إلى: أهمية دعم الروابط التنظيمية، وتأثيرها الإيجابي على تعزيز الالتزام العاطفي لدى المرؤوسين في بيئة العمل؛ فالمرؤوسين الذين يتمتعون بشبكة من العلاقات الجيدة مع زملائهم، ورؤوسائهم؛ يتطور لديهم قدرًا من الارتباط العاطفي بالمؤسسة، وتزداد لديهم الرغبة في الاستمرار بالعمل، كما توصلت نتائج دراسة "أمبوفو، وزملائه" (Ampofo, et al., 2017: 1-22)؛ إلى: أن الروابط التنظيمية الجيدة تؤثر تأثيرًا إيجابيًا على نيه المرؤوسين البقاء في المؤسسة.

مما سبق يتضح: أن الروابط التنظيمية تُعد أحد أبعاد الرسوخ التنظيمي؛ وهي تُعبر عن قدرة المعلمين على تكون علاقات اجتماعية جيدة، والتعاون بشكل إيجابي مع زملائهم، ومرؤوسيهم، والمشاركة في فرق العمل داخل المدرسة، كما تُعبر الروابط التنظيمية الجيدة عن مُبادرة المعلمين إلى مساعدة زملائهم، وتشارك المعلومات، والمعارف، والخبرات، والحرص على تبادل الآراء، والأفكار، وتقديم النصيحة، والمشورة، فضلًا عن الحرص على المشاركة، والتفاعل في مختلف الفعاليات التي تُنظمها المدرسة.

٢. الملاءمة التنظيمية (Fit Organization):

يُشير مفهوم الملاءمة التنظيمية؛ إلى: التوافق، والراحة التي يشعر بها المرؤوسين في مؤسساتهم، وبيئتهم التنظيمية (Stoermer, Davies & Froese, 2021: 436)، وهي تُعبر عن: مدى التوافق بين قيم المرؤوس، وأهدافه المهنية، وخططه المستقبلية مع ثقافة المؤسسة، ومتطلبات وظيفته المباشرة؛ مثل: (المعرفة، والمهارات، والقدرات الوظيفية)، وغيرها (Holtom, Mitchell & Lee, 2006: 320).

كما يُشير مفهوم الملاءمة التنظيمية؛ إلى: "التقارب، والتوافق بين مهارات الفرد، وقدراته، وتفضيلاته، والمهام، والمسؤوليات المرتبطة بوظيفة معينة" (Jolly & Self, 2020: 418)، وهي تُعبر عن: "درجة التشابة، والتوافق بين الثقافة الفردية، والتنظيمية، والتقارب بين القدرات الفردية للمرؤوسين، والمتطلبات التنظيمية، فضلًا عن التوافق بين الاهتمامات الفردية، والمكافآت التنظيمية" (Ng & Feldman, 2009: 865)، وكلما كانت الملاءمة التنظيمية أفضل؛ زادت احتمالية شعور المرؤوس بارتباطه المهني، والشخصي بالمؤسسة.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية الملاءمة التنظيمية؛ حيث توصلت نتائج دراسة "جولي، وسيلف" (Jolly & Self, 2020: 416-431)؛ إلى: أهمية الملاءمة

التنظيمية، ودورها في تحقيق مستويات عالية من الأداء؛ مما يؤدي إلى زيادة الأجور، والترقيات، كما توصلت نتائج دراسة "أمبوفو، وزملائه" (Ampofo, et al., 2017: 1-22)؛ إلى: أن الملاءمة التنظيمية الجيدة تؤثر تأثيرًا إيجابيًا على نيه المرؤوسين البقاء في المؤسسة.

كما خلصت نتائج دراسة "أمبوفو" (Ampofo, 2020: 253-262)؛ إلى: أهمية الملاءمة التنظيمية، وتأثيرها الإيجابي على تعزيز الالتزام العاطفي لدى المرؤوسين في بيئة العمل؛ فالمرؤوسين الذين يشعرون بتوافق أهدافهم، وقيمهم مع أهداف المؤسسة، وقيمها؛ يستطيعون التكيف مع وظائفهم، ويزداد التزامهم العاطفي، وارتباطهم بعملهم.

مما سبق يتضح: أن الملاءمة التنظيمية تُعد أحد أبعاد الرسوخ التنظيمي؛ وهي تُعبر عن مدى التطابق، والتوافق بين القيم الفردية للمعلمين، وأهدافهم المُستقبلية، مع القيم التنظيمية للمدرسة، وأهدافها، كما تُعبر عن درجة التوافق، والتقارب بين قدرات المعلمين، ومهاراتهم، وإمكاناتهم المختلفة، وبين طبيعة العمل داخل المدرسة، والمهام، والمسؤوليات المنوطه بهم؛ مما يجعل المعلمين يتمتعون بالحرية الكافية لأداء مهامهم داخل المدرسة، كما يُحفزهم على النمو، والتطور، وتحقيق مستويات عالية من الأداء في مجال عملهم.

٣. التضحية التنظيمية (Sacrifice Organization):

يُشير مفهوم التضحية التنظيمية؛ إلى: المزايا المادية، والمعنوية التي سيفقدها المرؤوس عند تركه العمل في المؤسسة؛ مثل: (التخلي عن الزملاء، والرواتب، والامتيازات، والمعاشات، والمشروعات، وفرص الترقية، والحوافز، والاستقرار الوظيفي، والتقدم المهني)، وغيرها (Ghosh & Gurunathan, 2015: 3).

كما يُشير مفهوم التضحية التنظيمية؛ إلى: "التكاليف النفسية، والمادية المُتصورة، والمُرتبطة بمغادرة الفرد العمل في وظيفته الحالية" (Ampofo,

Coetzer & Poisat, 2018: 238)، وهي تشمل: المزايا، والمنافع التي سيفقدها المرؤوس عند تركة العمل في وظيفته الحالية؛ وتتضمن: المزايا النفسية؛ مثل: (فقدان الدعم التنظيمي، وترك منصب رفيع)، وغيرها، والمزايا المادية؛ مثل: (الرعاية الصحية، والمعاشات، والمكافآت، والبدلات، والحوافز، وفرص الترقية)، وغيرها (Zhang, et al., 2017: 421)، وكلما زادت التضحيات التنظيمية التي سيتكبدها المرؤوس عند تركه العمل في وظيفته الحالية؛ زادت صعوبة تركه العمل داخل المؤسسة.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية التضحية التنظيمية؛ حيث توصلت نتائج دراسة "أمبوفو" (Ampofo, 2020: 253-262)؛ إلى: التأثير الإيجابي للتضحية التنظيمية على تعزيز الالتزام العاطفي لدى المرؤوسين في بيئة العمل؛ فالمرؤوسين الذين يحصلون على منافع مادية، ونفسية، ويتلقون مزايا متنوعة، ويشعرون بالاستقرار، والدعم التنظيمي؛ يزداد التزامهم العاطفي، وارتباطهم بعملهم، كما خلصت نتائج دراسة "أمبوفو، وزملائه" (Ampofo, et al., 2017: 1-22)؛ إلى: أن التضحية التنظيمية تؤثر تأثيرًا إيجابيًا على نيه المرؤوسين البقاء في المؤسسة.

مما سبق يتضح: أن التضحية التنظيمية تُعد أحد أبعاد الرسوخ التنظيمي؛ وهي تُعبر عن المنافع، والمزايا التي سيفقدها المعلم عند تركة العمل داخل المدرسة؛ سواء كانت منافع مادية؛ مثل: (الحوافز، والامتيازات، والمكافآت، والرعاية الصحية، والمنصب الإداري، وفرص الترقي الوظيفي)، أو منافع نفسية؛ مثل: (الاستقرار الوظيفي، والدعم النفسي، والشعور بالراحة النفسية، والمتعة، والفخر، والاعتزاز من العمل داخل المدرسة، وكذا الشعور بالتقدير، والاحترام من زملاء العمل)، وغيرها.

المبحث الثالث: القيادة الاحتوائية وعلاقتها بالرسوخ التنظيمي لدى المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية:

تُمثل القيادة الاحتوائية أسلوب عقلاني؛ يعني بتحقيق الأهداف من أجل المنفعة المُتبادلة بين القائد، ومرؤوسيه؛ لذا: يهتم القائد الاحتوائي بتقاسم السلطة مع مرؤوسيه، ومشاركتهم في عملية صنع القرار، وتبادل المعلومات، وتعزيز العلاقات الطيبة؛ مما يُهيئ بيئة عمل تتوائم فيها أهداف القائد مع أهداف مرؤوسيه، مما يُعزز الالتزام التنظيمي، والذي ينعكس بدوره على زيادة رغبة المرؤوسين في البقاء في المؤسسة، وتقليل معدل دوران العمل (Yasin, Jan, Huseynova & Atif, 2023: 594-595).

كما تلعب القيادة الاحتوائية دورًا مهمًا في تحقيق الانسجام، والتوافق بين قيم المرؤوسين، وأهدافهم، وقيم المؤسسة، وأهدافها؛ من خلال: سلوكيات القائد الاحتوائي الذي يُظهر الانفتاح (Openness)؛ مما يُقلل شعور المرؤوسين بعدم اليقين، والغموض في أدوارهم، فضلًا عن دور القائد الاحتوائي في دعم مرؤوسيه، وتزويدهم بالخبرات، والمعارف، والمهارات بشكل مستمر، وتعزيز ثقتهم في قدراتهم؛ مما يُعزز إدراكهم لوظائفهم، ويُشعرهم بالارتياح، ويُزيد توافقهم مع وظائفهم (Nguyen , et al., 2019: 67)، كما تلعب القيادة الاحتوائية دورًا مهمًا في: بناء علاقات متناغمة بين القائد، ومرؤوسيه، وبين المرؤوسين بعضهم البعض؛ مما يُعزز الروابط التنظيمية داخل بيئة العمل (Guo, Zhu, Zhang, 2022: 1302).

ومن خلال مراجعة نتائج بعض الدراسات، والبحوث التي تناولت القيادة الاحتوائية؛ يتضح أنها تلعب دورًا مهمًا في تعزيز الرسوخ التنظيمي بأبعاده المختلفة: (الملاءمة التنظيمية- والروابط التنظيمية- والتضحية التنظيمية) لدى المعلمين؛ ومن أهم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسات ما يأتي:

١. وجود تأثير إيجابي للقيادة الاحتوائية على مشاركة المرؤوسين في عمليات التغيير داخل المؤسسة؛ حيث توصلت نتائج الدراسة إلى: أهمية القيادة الاحتوائية، ودورها في تحفيز المرؤوسين على التعلم الفعّال؛ مما يؤثر إيجابًا على مشاركتهم في تحقيق الأهداف، وتعزيز رضاهم الوظيفي، وتنمية التزامهم

التنظيمي، ودعم رفاهيتهم التنظيمية، فضلًا عن تعزيز ثقتهم في أنفسهم، وتقليل إحساسهم بالخوف، والقلق، والاكتئاب؛ مما يُسهم في بناء علاقات عمل صحية، ومُنتجة؛ بما يُعزز الروابط التنظيمية داخل المؤسسة (Katsaros, 2022: 158-173).

٢. وجود تأثير إيجابي للقيادة الاحتوائية على تعزيز الرسوخ الوظيفي لدى المرؤوسين؛ حيث توصلت نتائج الدراسة إلى: أهمية القيادة الاحتوائية في دعم رأس المال النفسي للمرؤوسين؛ مما يؤدي إلى زيادة مشاركتهم في بيئة العمل؛ الأمر الذي ينعكس على تعزيز رسوخهم الوظيفي (Zhou, 2018).

٣. أن للقيادة الاحتوائية دورًا مهمًا في استغلال رأس المال البشري المتنوع داخل المؤسسة؛ من خلال دورها في تهيئة بيئة عمل احتوائية؛ تُعزز الهوية الفردية للمرؤوسين، وتُقدر إسهاماتهم، وتدعم انتمائهم؛ مما يُقلل معدل دوران العمل، ويُعزز الاستقرار الوظيفي للمرؤوسين (Nishii & Mayer, 2009: 1412–1426).

٤. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مُمارسة القائد لسلوكيات القيادة الاحتوائية، وبين تحديد مجموعات العمل من ناحية، وشعور المرؤوسين بالتمكين النفسي من ناحية أخرى؛ مما يؤثر إيجابًا على نتائجهم السلوكية؛ مثل: الإبداع، وتعزيز الأداء الوظيفي، وانخفاض معدل دوران العمل (Randel, et al., 2018: 190-203).

٥. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القيادة الاحتوائية، وبين الالتزام التنظيمي العاطفي؛ والذي يدل على رغبة المرؤوسين، واستعدادهم للبقاء في المؤسسة؛ حيث توصلت نتائج الدراسة إلى: أن ممارسة القائد لسلوكيات القيادة الاحتوائية يُسهم في تعزيز الالتزام التنظيمي العاطفي لدى المرؤوسين؛ ويتم ذلك من خلال: الاستماع إلى آرائهم، ودعمهم، وتقدير إسهاماتهم، وتلبية احتياجاتهم الاجتماعية،

والعاطفية، ومشاركتهم في الآراء؛ مما يُشعرهم بالتمكين، والحرية، والإنصاف، والثقة، كما يُقلل شعورهم بالقلق، وضغوط العمل، وعدم اليقين؛ الأمر الذي ينعكس على تعزيز التزامهم العاطفي تجاه العمل (Choi, Tran & Park, 2015: 931-943).

٦. وجود تأثير إيجابي للقيادة الاحتوائية على تعزيز الملاءمة التنظيمية؛ والتي تُشير إلى التطابق بين الخصائص الفردية للمرؤوسين، ومتطلبات الوظيفة؛ حيث توصلت نتائج الدراسة إلى: أن ممارسة القائد لسلوكيات القيادة الاحتوائية يُسهم في تحفيز المرؤوسين على توليد أفكار، وأساليب جديدة في العمل؛ مما يُعزز ثقتهم في أنفسهم، ويجعلهم يدركون أن أفكارهم، وإسهاماتهم، ووجهات نظرهم مؤثرة في عملهم، كما أن استعداد القائد الاحتوائي للاستماع إلى مرؤوسيه، وسهولة التواصل معهم، وتقديم المشورة، والتوجيه المناسب؛ لمساعدتهم على حل مشكلاتهم، وتطوير مهاراتهم؛ يُسهم في تهيئة بيئة عمل آمنة؛ تُعزز الأمان النفسي لدى لمرؤوسين، وتُحفزهم على بذل مزيد من الجهد في عملهم؛ مما يُعزز استقرارهم الوظيفي (Xiao, Bao & Noorderhaven, 2022: Bao , 124-139).

٧. وجود تأثير إيجابي للقيادة الاحتوائية على انخفاض معدل دوران العمل؛ حيث توصلت نتائج الدراسة إلى: دور القيادة الاحتوائية في الحد من سلوكيات الانسحاب التنظيمي؛ ويتم ذلك من خلال تهيئة بيئة تنظيمية داعمة للمرؤوسين؛ تُمكنهم من التعبير عن آرائهم، ووجهات نظرهم، وتُشركهم في عملية صنع القرار، وتحترم اختلافهم، وتُقدر إسهاماتهم؛ مما يُرسخ سلوك المواطنة التنظيمية لدى المرؤوسين، ويُعزز رسوخهم الوظيفي، ويُدعم سلامتهم النفسية، ويُزيد تماسكهم الاجتماعي، واستقرارهم الوظيفي (Gajdzińska, 2021).

٨. وجود علاقة إيجابية موجبة بين مُمارسة القائد لسلوكيات القيادة الاحتوائية، وبين تعزيز انتماء المرؤوسين، ودعم هويتهم الفردية، وزيادة احترامهم لذاتهم؛ بغض النظر عن نوعهم، وهويتهم الثقافية، وخلفياتهم الاجتماعية؛ مما يؤدي إلى زيادة فعالية فرق العمل، وتهيئة بيئة تنظيمية مزدهرة، وداعمة للجميع؛ مما يؤدي إلى انخفاض معدل دوران العمل (Santos, et al., 2022: 1-6).

٩. أن للقيادة الاحتوائية دورًا مهمًا في في تزويد المرؤوسين بفرص التطوير الذاتي، وتعزيز علاقاتهم الإيجابية، وزيادة كفاءاتهم الذاتية، ودعم هويتهم الفردية؛ مما يُعزز انتمائهم، ويُدعم استقرارهم الوظيفي، ومن ثم يؤدي إلى انخفاض معدل دوران العمل (Zeng, Wang & Chen, 2023: 1-13).

١٠. تؤثر القيادة الاحتوائية تأثيرًا إيجابيًا على سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المرؤوسين؛ من خلال: تعزيز العدالة التنظيمية، وثقافة التعلم التنظيمي؛ حيث توصلت نتائج الدراسة إلى: أن مُمارسة القائد لسلوكيات القيادة الاحتوائية؛ والمُتمثلة في: الانفتاح، وسهولة التواصل مع المرؤوسين، والاستماع إلى آرائهم، وتلبية احتياجاتهم، واحترام شخصياتهم، وتزويدهم بجميع المعلومات اللازمة لعملهم؛ يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على تعزيز العدالة التنظيمية بأنواعها المختلفة: (التوزيعية، والإجرائية، والتفاعلية)، كما يؤثر إيجابيًا على تنمية ثقافة التعلم التنظيمي؛ مما يُسهم في دعم سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المرؤوسين؛ الأمر الذي ينعكس إيجابًا على تعزيز رسوخهم الوظيفي (Tran & Choi, 2019: 1-11).

١١. وجود تأثير إيجابي للقيادة الاحتوائية على تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية المُوجهة نحو التغيير؛ حيث توصلت نتائج الدراسة إلى: أن مُمارسة القائد لسلوكيات القيادة الاحتوائية؛ والمُتمثلة في: (التواصل مع المرؤوسين، والإيمان بقدراتهم، والاستماع إلى آرائهم، ووجهات نظرهم، وتقدير إسهاماتهم،

ومُقترحاتهم، وتلبية احتياجاتهم الملموسة، وغير الملموسة، وتمكينهم من المشاركة في صنع القرارات)؛ يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على دعم مصداقيتهم، وتعزيز ثقة مرؤوسيهم؛ مما يُعزز سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المرؤوسين، ويُشجعهم على الانخراط في سلوكيات تتجاوز متطلبات وظيفتهم الأصلية؛ ومنها: السلوكيات المُوجهه نحو التغيير؛ بما ينعكس على تعزيز رسوخهم التنظيمي (Younas, Wang, Javed, & Zaffar, 2021: 42-52).

١٢. وجود تأثير إيجابي للقيادة الاحتوائية على تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية المُوجهة نحو التحدي؛ حيث توصلت نتائج الدراسة إلى: أن مُمارسة القائد لسلوكيات القيادة الاحتوائية؛ والمُتمثلة في: (تهيئة بيئة تنظيمية مُنفتحة، ومُستقلة، ودعم استقلالية المرؤوسين، ومنحهم الحرية في أداء عملهم، ومساعدتهم على حل مشكلاتهم، وتشجيعهم على اقتراح أفكار جديدة، وتشاركها مع زملائهم، وتمكينهم من المشاركة بفعالية في حل المشكلات، وتحقيق الأهداف، وتعزيز الثقة العاطفية المبنية على الاحترام، والتفاهم، والتقدير المُتبادل بين القائد، ومرؤوسيه)؛ يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على انخراط المرؤوسين في بيئة العمل، وتشجيعهم على الإبداع، والابتكار، واستثمار طاقاتهم، ومهاراتهم المختلفة، وتوحيد أهدافهم الشخصية مع أهداف العمل؛ مما يخلق جوًا تنظيميًا مُتناغمًا، ويُولد طاقة إيجابية مستمرة؛ تُسهم في تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المرؤوسين؛ بما ينعكس على تعزيز رسوخهم التنظيمي (Chen, et al., 2020: 1-16).

واستنادًا إلى كل ما سبق: فإنه يُمكن للقيادة الاحتوائية تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية؛ من خلال:

١. تعزيز ثقة المعلمين في أنفسهم، واحترام شخصيتهم، والتعامل معهم باعتبارهم أعضاء أساسيين في فريق العمل؛ مما يُسهم في تعزيز انتمائهم إلى المدرسة، وتقليل شعورهم بالخوف، والقلق.

٢. تعزيز الهوية الفردية للمعلمين، وتقدير إنجازاتهم، وإسهاماتهم، واحترام آرائهم، ووجهات نظرهم، والاستماع إلى شكاواهم، ومقترحاتهم، ومُراعاة مشاعرهم، وأحاسيسهم، وتلبية احتياجاتهم المادية، والمعنوية، ومُعالجة أخطائهم دون أي إساءة، أو تجريح.

٣. تهيئة بيئة تنظيمية داعمة للمعلمين؛ تُحفزهم على توليد الأفكار، والأساليب الجديدة في العمل، ومُشاركتها مع زملائهم في المدرسة، واستثمار طاقاتهم، وإمكاناتهم، وقدراتهم المختلفة، وتشجيعهم على الإبداع، والابتكار، وتوليد دوافعهم الذاتية، وتنمية شعورهم بالمسؤولية.

٤. تشجيع المعلمين على العمل الجماعي التشاركي، ومنحهم الصلاحيات الكافية لاتخاذ القرارات المُتعلقة بعملهم، وحل مشكلاتهم، وتمكينهم من مُمارسة أدوارًا قيادية تتناسب مع قدراتهم، وإمكاناتهم، وإشراكهم في اتخاذ القرارات، ووضع الأهداف، وحل المشكلات المدرسية.

٥. تعزيز الروابط التنظيمية القائمة على الاحترام، والتفاهم، والتقدير المُتبادل داخل المدرسة، وتشجيع المعلمين على التعاون الفعَّال، وتكوين علاقات إجتماعية جيدة مع زملائهم، ورؤسائهم في العمل، والمشاركة الفعلية في الأنشطة المدرسية، وتبادل الآراء، والأفكار، ومُشاركة المعارف، والخبرات.

٦. مُراعاة تحقيق العدالة، والمُساواة بين جميع المعلمين داخل المدرسة، وعدم التمييز بينهم، وتقدير جهودهم، وإسهاماتهم دون أي تحيز، والعدالة في توزيع المكافآت المادية، وغير المادية، وعدم التحيز في إصدار الأحكام، وتطبيق قواعد العمل على الجميع دون أي تمييز.

القسم الثالث:

"الواقع النظري للقيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية في مصر"

يُقدم هذا القسم من البحث نظرة شمولية عن واقع القيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية في جمهورية مصر العربية، ويتناول: واقع المدارس الثانوية الفنية في مصر؛ من حيث: فلسفتها، وأهدافها، وأنواعها، ومُمارسات القيادة الاحتوائية لدى مديريها، وواقع الرسوخ الوظيفي لدى مُعلميها؛ وذلك من خلال تحليل الوثائق الرسمية، والدراسات السابقة، ويتم تفصيل ذلك على النحو الأتي:

أولًا: فلسفة التعليم الثانوي الفني في جمهورية مصر العربية، وأهدافه:

تؤكد فلسفة التعليم الثانوي الفني في مصر؛ على: جانبيين أساسيين؛ وهما: الجانب الثقافي، والجانب المهني لدى خريجي المدارس الثانوية الفنية؛ مما يُسهم في تزويد المجتمع بخريجين، يتمتعون بمستوى عالي من الكفاءة الثقافية، والفنية؛ تؤهلهم إلى أن يكونوا أعضاء مُنتجين داخل مجتمعهم (علي، ٢٠٠٩: ٥٧)، وتقوم فلسفة التعليم الثانوي الفني في مصر على تنمية الموارد البشرية المُدربة، والواعية، والقادرة على استيعاب التكنولوجيا الحديثة؛ وذلك لمُواجهة التحديات المُستقبلية، ومُتطلبات سوق العمل المُتغيرة، ويتم ذلك من خلال: (متولي، ١٩٨٩: ٤٢)

١. الوفاء بحاجات المُتعلمين التعليمية، وتطور المهن، والوظائف بما يتفق مع مرحلة المراهقة.
٢. تحقيق أهداف المجتمع؛ من خلال تنمية طاقات الأفراد، ومُشاركتهم الفعالة في تحقيق تلك الأهداف.
٣. تهيئة الطلاب للعمل المُفيد، والربط بين أغراض التربية المدرسية، والأغراض المهنية المُحددة؛ وذلك لتحقيق التكامل بين المدرسة، وسوق العمل.
٤. الكشف عن ميول الطلاب، وقدراتهم، واستعداداتهم، وتنمية تلك الميول، وتوجيهها بما يتناسب مع حاجات الفرد، والمجتمع.

٥. إكساب الطلاب المهارات الأساسية، والمعارف، والمعلومات، والمفاهيم العملية، والفنية؛ بما يُمكنهم من ممارسة مهنة مُحددة، ومُساعدتهم على التقدم فيها.

وقد حدد القانون رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١م) في مادته رقم (٣٠)؛ هدف التعليم الثانوي الفني؛ في: "إعداد الفنيين في مجالات الصناعة، والزراعة، والتجارة، والإدارة، والخدمات، وتنمية ملكاتهم الفنية"، ويتم قبول الطلاب في نوعيات التعليم الثانوي الفني بعد حصولهم على شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسي؛ وذلك وفق القواعد، والشروط التي يُصدرها وزير التربية، والتعليم، والتعليم الفني.

ويتضمن التعليم الثانوي الفني وفق القانون رقم (١٣) لسنة (١٩٨١)، والمُعدل بالقانون رقم (٢٣٣) لسنة (١٩٨٨)؛ في المواد (٣٠، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢)؛ ما يأتي:

١. التعليم الثانوي الفني نظام الثلاث سنوات؛ وهو يهدف إلى: إعداد الفنيين في مجالات الصناعة، والزراعة، والتجارة، والإدارة، والخدمات، وتُحدد أقسام الدراسة في نوعيات التعليم الثانوي الفني وفق مُتطلبات خطط التنمية، والظروف المحلية، ويُعقد في نهاية الصف الثالث من التعليم الثانوي الفني امتحان عام من دورين؛ يُمنح الناجحون فيه "دبلوم المدارس الثانوية الفنية نظام الثلاث سنوات"، ويُحدد فيه نوع التخصص.

٢. التعليم الثانوي الفني نظام الخمس سنوات؛ وهو يهدف إلى: إعداد فئتي "الفني الأول"، و"المدرب" في مجالات الصناعة، والزراعة، والتجارة، والإدارة، والخدمات، وتُحدد أقسام الدراسة الفنية نظام الخمس سنوات وفق مُتطلبات خطط التنمية على نظام الدولة، ويُعقد في نهاية الصف الخامس امتحان عام من دورين؛ يُمنح الناجحون فيه "دبلوم الدراسة الفنية المُتقدمة نظام الخمس سنوات"، ويُحدد فيه نوع التخصص.

وقد أجملت (الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠م: ٧٨)؛ أهم أهداف التعليم الثانوي الفني؛ على النحو الأتي:

١. التوسع في فرص التعليم الفني، وتخصصاته.
٢. تقديم برنامج تكميلي لمن يرغب من الحاصلين على الثانوية العامة؛ لإعدادهم لسوق العمل.
٣. إتاحة التجهيزات التكنولوجية بما يتناسب مع نوعية التعليم الفني، وعدد الطلاب.
٤. الارتقاء بالمستوى المهني، والمادي، والمعنوي لمُعلمي التعليم الفني.
٥. دعم أساليب الحوكمة، والمُحاسبية في إدارة التعليم الفني بجميع مستوياته.
٦. تطوير المناهج الدراسية؛ لمُواكبة التطورات المُتجددة في سوق العمل، وواقع البيئة المحلية، مع تطبيق منظومة حديثة للتقييم، والتقويم الشامل، والتراكمي.
٧. تحديث تشريع، وهيكلية مشروع رأس المال الدائم في إطار التعليم الفني المزدوج، والعائد الاقتصادي.
٨. تفعيل الشراكات المحلية، والعالمية، والتوسع في العمل مع الجهات المهنية، وتحفيزها.
٩. تفعيل مبادرة المجلس الأعلى للتعليم الفني، والتدريب المهني.
١٠. التدريب من أجل التشغيل.

كما أجملت (إستراتيجية التنمية المستدامة- رؤية مصر ٢٠٣٠: ١٥٠-١٥١): أهم الأهداف الإستراتيجية للتعليم الفني، والتدريب حتى عام ٢٠٣٠م؛ على النحو الأتي:

١. **تحسين جودة نظام التعليم الفني، والتدريب؛ بما يتوافق مع النُظُم العالمية؛ من خلال:** تفعيل قواعد الاعتماد، والجودة المُسايرة للمعايير العالمية، وتمكين المتعلمين، والمتدربين من مهارات سوق العمل، ومُتطلباته، وتحقيق التنمية

المهنية الشاملة، والمستدامة للمعلمين، والمدربين، والتطوير المستمر للخطط، والبرامج الدراسية، والتدريبية، وتطوير منظومة التعليم الفني؛ بما تتلائم مع احتياجات خطط التنمية، ومُتطلبات سوق العمل.

٢. **إتاحة التعليم للجميع دون تمييز؛ من خلال:** توفير المدارس الفنية، ومراكز التدريب الجاذبة؛ بما يُحقق الانضباط، ويُزيد الرغبة في الالتحاق بالتعليم الفني، وتحقيق الربط الفعّال للمدارس الفنية، ومراكز التدريب؛ بما يتوافق مع تركيب السكان، ونوعية النشاط الاقتصادي، وتحسين النظرة المجتمعية للتعليم الفني.

٣. **تحسين تنافسية نُظُم التعليم الفني والتدريب، ومُخرجاته؛ من خلال** الربط بين مخرجات التعليم الفني، ومُتطلبات سوق العمل، وتحسين وضع مصر في المؤشرات العالمية للتعليم الفني، والتدريب.

وجدير بالذكر: فقد تبنت الدولة المصرية اعتبارًا من يوليو (٢٠١٨م)؛ إستراتيجية جديدة لإصلاح التعليم الفني، وتطويره لمُواكبة التغيرات العالمية، والمعايير الدولية؛ ويُشار إليها بإستراتيجية (التعليم الفني ٢,٠)، والتي تهدف إلى تحقيق عديد من الأهداف الإستراتيجية؛ من بينها: التركيز على الجودة من خلال الشراكة مع هيئات الاعتماد الدولية، وتطبيق نظام الجدارات بمدارس التعليم الفني، وتحقيق التوازن بين التعلم المهني، والتعلم الصفي؛ مما يُسهم في تخريج كوادر بشرية تنافسية، فضلًا عن تعزيز مُشاركة الهيئات الصناعية، وبناء الشراكات؛ مما يُسهم في تلبية احتياجات السوق المحلية، والعالمية، وتوفير قوى عاملة مُتطورة، وتحسين مستوى العمالة المصرية (موقع وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني على شبكة الإنترنت، ٢٠٢٣م).

وترتكز محاور إستراتيجية تطوير التعليم الفني الجديد (٢,٠)؛ على: خمسة محاور أساسية؛ وهي: (مجاهد، ٢٠٢٢م: ٨-٢٢)

١. **تحسين جودة التعليم الفني:** ويتضمن: إنشاء هيئة مستقلة لضمان الجودة والاعتماد للتعليم الفني، والتقني، والتدريب المهني، وإنشاء وحدة مركزية بالوزارة لتحسين جودة المدارس الفنية، وكذا إنشاء وحدة مركزية بالوزارة لمُتابعة تنفيذ الإستراتيجية، وتقييمها، فضلًا عن اعتماد عدد (١٣٠٠) مدرسة فنية، وعدد (١٢٠) برنامج تعليم فني بحلول عام (٢٠٣٠م).

٢. **تحويل المناهج الدراسية إلى مناهج قائمة على منهجية الجدارات:** ويتضمن: وضع إطار عام للمناهج طبقًا لمنهجية الجدارات، وتطويرها، واعتمادها بحلول عام (٢٠٢٤م)، واستحداث برامج جديدة لتلبية الاحتياجات المُتغيرة لسوق العمل، وكذا استحداث نظام جديد لتقييم الطلاب بمُشاركة مُمثلين عن سوق العمل، فضلًا عن التوسع في رقمنة البرامج التعليمية، وكذا التوسع في إنشاء وحدات الانتقال إلى سوق العمل.

٣. **تحسين مهارات المعلمين:** ويتضمن: إنشاء أكاديمية مُتخصصة لتدريب مُعلمي التعليم الفني، وتأهيلهم، وتجهيز مقرها الرئيسي، وإنشاء فروع لها في المحافظات، فضلًا عن تدريب جميع مُعلمي التعليم الفني على تنفيذ برنامج الجدارات بحلول عام (٢٠١٤م).

٤. **مشاركة أصحاب الأعمال في تطوير التعليم الفني:** ويتضمن: تطوير نظام التعليم، والتدريب المزدوج، وحوكمته، وإنشاء عدد (١٠٠) مدرسة تكنولوجية تطبيقية، وعدد (٢٧) مركز تميز قطاعي؛ بالشراكة مع القطاع الخاص، وتحفيز أصحاب الأعمال على المشاركة في تطوير التعليم الفني.

٥. **تغيير الصورة النمطية عن التعليم الفني:** ويتضمن: وضع إستراتيجية وطنية للتوعية المجتمعية، والإعلامية؛ لتحسين صورة التعليم الفني، ورفع نسبة المُلتحقين به إلى (٧٠%) بدلًا من النسبة الحالية (٥٥%)؛ بحلول عام (٢٠٣٠م)، فضلًا عن فتح المسارات التعليمية لخريجي التعليم الفني إلى التعليم

العالي، والتركيز على إبراز قصص النجاح بالشراكة مع القطاع الخاص؛ من خلال المدارس التكنولوجية التطبيقية.

وتحقيقًا لذلك: أُنشئت "الهيئة المصرية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم الفني، والتقني، والتدريب المهني (إتقان)"؛ بمُوجب القانون رقم (١٦٠) لسنة (٢٠٢٢م)؛ بحيث تختص بضمان جودة المؤسسات، والبرامج التعليمية، والتقنية، ومراكز التدريب، واعتمادها، وتهدف إلى: الارتقاء بجودة منظومة التعليم الفني، والتقني، والتدريب المهني؛ بما يتوافق مع معايير الاعتماد، ومُتطلبات سوق العمل، وبما يخدم خطط التنمية المستدامة للدولة، وسياساتها المختلفة، على أن تتمتع هذه الهيئة بالاستقلالية، وتتبع رئيس مجلس الوزراء، ويكون مقرها الرئيسي في محافظة القاهرة، ولها أن تُنشئ فروعًا في المحافظات.

وتضع الهيئة المصرية لضمان الجودة والاعتماد وفقًا للمادة الثالثة من القانون سالف الذكر؛ الإطار العام لجودة برامج التعليم الفني، والتقني، والتدريب المهني، وطرق التعليم والتعلم، وأساليب التقييم المناسبة، فضلًا عن وضع شروط اعتماد مؤسسات التعليم الفني، والتقني، ومراكز التدريب المهني النظامي، وغير النظامي بجميع أنواعها، وكذا معايير اعتماد المؤسسات الفنية وفقًا لأحكام هذا القانون (قانون ١٦٠، ٢٠٢٢م: المادة ٣).

استنادًا إلى ما سبق: يتضح أن فلسفة التعليم الثانوي الفني ترتكز بشكل رئيسي على ربط الطلاب بالبيئة المُحيطة، وإكسابهم المهارات المُستقبلية التي تتوافق مع مُتطلبات سوق العمل، واحتياجاته المُتغيره باستمرار؛ لذا: حرصت الدولة المصرية على تطوير التعليم الفني، وتنمية القدرات الفنية المتنوعة لطلابه، وتزويدهم بالمهارات الأساسية التي تُمكنهم من ممارسة مهنة مُحددة، وإعدادهم في مختلف المجالات الصناعية، والزراعية، والتجارية، والإدارية، والخدمات، وهو ما انعكس جليًا، وبشكل واضح من خلال دستور مصر (٢٠١٤م)؛ والذي نص على: التزام الدولة بتشجيع التعليم

الفني، والتدريب المهني، والتوسع في جميع أنواعه؛ وذلك وفق معايير الجودة العالمية، وبما يُمكن يتناسب مع احتياجات سوق العمل.

كما يتضح مما سبق: تعدد أهداف التعليم الثانوي الفني في مصر، وإن كان الهدف الأسمى يتمثل في: تخريج كوادر بشرية قادرة على المنافسة محليًا، وإقليميًا، وعالميًا؛ بحيث تمتلك تلك الكوادر المهارات، والقدرات التي تؤهلها لأداء الأعمال بكفاءة عالية؛ والعمل في مختلف المجالات الفنية، والمهنية؛ مما يُسهم في زيادة الإنتاج، ومُواجهة البطالة، ودفع عجلة التنمية، وتقدم المجتمع، وتنميته.

كما تتمثل أهم أهداف التعليم الثانوي الفني بمصر؛ في: ربط التعليم الفني بخطط التنمية؛ ويتم ذلك من خلال إعداد الطلاب، وتنمية قدراتهم، ومهاراتهم، وتأهيلهم بما يتوافق مع احتياجات سوق العمل، ومُتطلباته، وتطبيق العلوم النظرية، وتحويلها إلى مهارات عملية في المصانع، ومراكز التدريب المختلفة، مع إتاحة التجهيزات التكنولوجية المناسبة، ومُشاركة عدد من الوزارات بجانب وزارة التربية، والتعليم، والتعليم الفني في تقديم خدمات التعليم الفني النظامي؛ مثل: (وزارة التجارة، والصناعة، ووزارة الصحة، ووزارة التعليم العالي)، فضلًا عن عقد الشراكات المحلية، والعالمية، ومشاركة أصحاب الأعمال في تطوير التعليم الفني؛ مما يُسهم في تكوين الطلاب ثقافيًا، وعلميًا، ومهنيًا، كما يُسهم في إكسابهم المهارات الفعلية التي تؤهلهم لإقامة مشروعاتهم في المستقبل، مع تزويدهم بالقدر المناسب من الدراسات النظرية، والتطبيقية التي تؤهلهم من استكمال دراستهم الجامعية.

ثانيًا: ممارسات القيادة الاحتوائية لدى مديري المدارس الثانوية الفنية، وأهم معوقاتها:

في إطار الاهتمام باختيار قيادات المدارس الثانوية الفنية، وتطوير أدائهم؛ بما يتوافق مع الاتجاهات الإدارية الحديثة؛ بُذلت عديد من الجهود لتطوير نُظُم اختيار مديري المدارس؛ حيث صدر القانون رقم (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧م)، ولائحته التنفيذية؛

والتي تنص على: أن اختيار القيادات المدرسية يكون بالإعلان عن الوظائف الشاغرة في مسابقة عامة في نطاق المحافظة؛ بحيث تُشكل لجنة بقرار من المحافظ المختص؛ تتولي الاختيار من بين المُتقدمين على أساس الحاصلين على أعلى الدرجات وفق التقييم النسبي للمعايير، والمهارات، والقدرات المنصوص عليها.

وقد حددت المادة (٧) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٢٨٤٠) لسنة (٢٠٠٧م)؛ شروط اختيار شاغلي وظيفة مدير المدرسة من بين شاغلي وظيفة (معلم أول أ) على الأقل طبقًا للمعايير الأتية:

١. الحصول على مؤهل عالي تربوي مناسب، أو مؤهل عالي مناسب بالإضافة إلى شهادة إجازة التأهيل التربوي، ويُفضل الحاصل على مؤهل أعلى.
٢. قضاء مدة أربع سنوات على الأقل في وظيفة (معلم أول أ) لشاغلي وظيفة مدير مدرسة.
٣. اجتياز برنامج التدريب المُؤهل للوظيفة؛ طبقًا لما تُقرره الأكاديمية المهنية للمعلمين.
٤. توافر السمات الشخصية؛ من حيث: الكفاءة، والجدارة للمُرشح، والجوانب الأخلاقية، والثقافية، والمهنية التي تُؤهله لشغل الوظيفة.

كما حددت المادة (١٠) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨) لسنة (٢٠١٣م)؛ معايير تقييم المُتقدمين لشغل وظيفة مدير مدرسة؛ وفق أربعة مجموعات من المعايير، والقدرات المختلفة؛ وذلك على النحو الأتي:

١. **التاريخ الوظيفي:** ويشمل: السن عند التقدم لشغل الوظيفة، وتقارير الكفاية، والانجازات التي حققها المُتقدم، ويُحدد لهذه المجموعة (٣٠) درجة.
٢. **المهارات القيادية:** وتشمل: القدرة على القيادة، واتخاذ القرارات، والقدرة على التجديد والابتكار، ويُحدد لهذه المجموعة (٣٠) درجة.

٣. **القدرات العلمية، والعملية:** وتشمل: المؤهلات، وإجادة اللغات الأجنبية، والمعرفة بعلوم الحاسب الآلي، والاشتراك في المؤتمرات، وإعداد البحوث، ويُحدد لهذه المجموعة (٣٠) درجة.

٤. **السمات الشخصية:** وتشمل: ما تكشف عنه المقابلة الشخصية من المظهر اللائق، والقدرة على التخاطب، ويُحدد لهذه المجموعة (١٠) درجات.

وجدير بالذكر: فقد حددت المادة (١٧) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨) لسنة (٢٠١٣م)؛ المعايير المُلزمة للأداء التعليمي لوظائف الإدارة المدرسية في كل مجال من المجالات الأتية:

١. **مجال المشاركة:** وتتمثل في: الالتزام بقيم التشاور؛ لدعم العمل الجماعي، وتوسيع فرص الحوار، والمناقشة، ومجالاتهما، وتبادل الآراء، والأفكار، فضلًا عن التوظيف الفعّال لتكنولوجيا المعلومات؛ لتيسير تبادل المعلومات، ونشرها، وصنع القرارات الرشيدة في تطوير التعليم، واتخاذها، ودعم المشاركة المجتمعية.

٢. **مجال الثقافة المؤسسية:** وتتمثل في: وضع رؤية خطط، وأساليب واضحة للتعليم، وخلق بيئة تنظيمية مُيسرة للتواصل الإنساني.

٣. **مجال المهنية:** وتتمثل في: التمكن المعرفي، والمهاري، والتنمية المهنية المستدامة، والأخلاق المهنية.

٤. **مجال إدارة التغيير:** وتتمثل في: تهيئة مناخ تنظيمي داعم للتغيير التربوي، والإبداعي، ودعم التغيير التربوي الذي يرتكز على المُبادرة، وتشجيع التجريب، والتجديد، فضلًا عن تبني المداخل العلمية الحديثة في تحفيز الأفراد، وتيسير عمليات التغيير، وإعداد خطط تقويم المدرسة، وتطويرها، والمشاركة في مُتابعتها، وتنفيذها؛ تمهيدًا للاعتماد التربوي.

كما حدد القرار الوزاري رقم (١٦٤) لسنة (٢٠١٦م)؛ توصيف وظائف أعضاء الإدارة المدرسية؛ ومن بينها مدير المدرسة؛ وذلك على النحو الأتي:

١. **القيادة والإشراف المؤسسي، وتشمل:** تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة، ومبادئ المُساءلة، والمُحاسبية، وإرساء مبادىء العمل الجماعي، وترسيخ روح الفريق، ودعم التواصل داخل المدرسة، وخارجها، واعتماد الأساليب الحديثة في صنع القرار، فضلًا عن استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في نواحي التعليم، والإدارة، ودعم أدوار جميع العاملين في المدرسة، والعمل على تكامل جهودهم، وترسيخ أُسس التعاون بين إدارة المدرسة، والمعلمين، وأولياء الأمور.

٢. **عمليات التعليم، والتعلم؛ وتشمل:** خلق بيئة آمنة تدعم التحسين المستمر للأداء، وتُشجع الابتكار، واتخاذ القرارات التعليمية اعتمادًا على نتائج المتعلمين، والاحصاءات الخاصة بالمدرسة، فضلًا عن وضع أساليب مختلفة؛ لدمج الفئات المُهمشة، وذوي الاحتياجات الخاصة، وتحديد أفضل المُمارسات التربوية اعتمادًا على نتائج البحوث الإجرائية.

٣. **ضمان معايير الجودة، والاعتماد؛ وتشمل:** الإشراف على تطبيق أساليب التقييم الذاتي لدى جميع العاملين بالمدرسة، ووضع خطة التحسين المدرسي بالمشاركة مع الأطراف المعنية.

٤. **التنمية المهنية؛ وتشمل:** دعم وحدة التدريب، والجودة، ومتابعة تنفيذ خططها، وتحفيز العاملين على تطوير أدائهم، خلق فرص التنمية المهنية المتساوية لجميع العاملين، وتقديم النُصح، والإرشاد التربوي، وتفعيل سُبل التغذية الراجعة المستمرة، فضلًا عن دعم المعلمين من أجل التجريب، والابتكار، وخلق بيئة آمنة تُحفزهم على ذلك، وتقويم المعلمين، ووضع خطط التنمية المهنية المُستدامة لهم.

٥. **المشاركة المجتمعية؛ وتشمل:** تشجيع المعلمين على المساهمة في أنشطة الفرق، والمجموعات، واللجان ذات العلاقة بتحسين المدرسة، وكذا تشجيعهم

على المشاركة في أعمال مجالس الأمناء، والآباء، والمعلمين، فضلًا عن وضع سُبل حديثة للتواصل مع المجتمع، وتقديم أوجه الدعم المختلفة.

واستكمالًا لذلك: وفي إطار الاهتمام بتطوير إدارة المدارس الثانوية الفنية؛ بما يتلائم مع الاتجاهات الإدارية الحديثة؛ أكدت (الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤/٢٠٣٠م: ٧٩)؛ على: تدعيم البنية المؤسسية، وبناء القدرة على تطبيق اللامركزية في المدارس الثانوية الفنية؛ من خلال:

١. التعاون مع الجهات، والمؤسسات المعنية في إنشاء المجلس الأعلى للتعليم الفني، والتدريب المهني، وتفعيله.
٢. وضع دليل إرشادي للاستفادة من الجهات المانحة، ورجال الأعمال.
٣. إنشاء وحدة لمُتابعة المسارات المهنية لخريجي التعليم الفني.
٤. تطبيق نُظُم إدارية حديثة تتناسب مع طبيعة التعليم الفني.

وفي ذات السياق: صدر القرار الوزاري رقم (٣٠٦) لسنة (٢٠١٤م)؛ بشأن إعادة تشكيل مجالس الأمناء، والآباء، والمعلمين في كل مدرسة؛ بحيث يضُم مُمثلين للآباء، والمعلمين، وأعضاء من المجتمع المدني المهتمين بالعملية التعليمية؛ وذلك لتحقيق عديد من الأهداف من بينها: (القرار الوزاري رقم ٣٠٦، ٢٠١٤م: مادة ١, ٢)

١. تحقيق اللامركزية في الإدارة، والتقويم، والمتابعة، وصنع القرار، واتخاذه.
٢. تشجيع الجهود الذاتية، والتطوعية لأعضاء المجتمع المدني؛ مما يُسهم في توسيع قاعدة المشاركة المجتمعية.
٣. الارتقاء بالعملية التعليمية، والتغلب على مشكلاتها؛ من خلال التعاون بين الأمناء، والآباء، والمعلمين.
٤. توثيق الصلات، والتعاون المشترك بين الآباء، والمعلمين، وأعضاء المجتمع المدني؛ مما يُسهم في دعم العملية التعليمية، ورعاية الطلاب.

٥. تعظيم دور المدرسة في خدمة المجتمع المحلي، والتغلب على مشكلاتها، وتحقيق أهدافها.

باستقراء ما سبق: يتضح أن هناك اهتمامًا -على المستوى النظري، والتشريعي من خلال القوانين، والقرارات الوزارية- بسُبل اختيار مديري المدارس الثانوية الفنية، وإكسابهم المهارات، والقدرات اللازمة؛ بما يتوافق مع التوجهات الإدارية الحديثة؛ مما يُسهم في تحقيق اللامركزية، ودعم المشاركة المجتمعية، وتعزيز العلاقات الإنسانية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي، وخلق بيئة تنظيمية مُيسرة للتواصل الإنساني، وتهيئة فرص التنمية المهنية المتساوية لجميع المعلمين، ودعمهم من أجل الإبداع، والابتكار؛ مما يؤدي إلى تسهيل انتماء المعلمين إلى بيئة العمل، وتعزيز تمايزهم، ودعم خصائصهم، وخبراتهم الفردية، وتمكينهم من المُشاركة الفعالة في صنع القرارات، واتخاذها.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتطوير سُبل اختيار مديري المدارس الثانوية الفنية في مصر، وتطوير أدائهم؛ إلا أن الواقع يُشير إلى وجود قصور في إدارة المدارس الثانوية الفنية؛ حيث أكدت دراسة (صقر، ٢٠١٧م: ٤٥٥-٤٥٦)؛ على: إنخفاض مستوى أداء الإدارة المدرسية في بعض المدارس الثانوية الفنية، وضعف الاهتمام بتكوين قيادات الصف الثاني، كما أكدت دراسة (جوهر، ٢٠١٧م: ٦١٥)؛ على: سيطرة النمط الإداري المركزي في إدارة المدارس الثانوية الفنية، وضعف مُشاركة المعلمين، وكذا ضعف تمكينهم من اتخاذ قرارات مُتعلقة بعملهم.

كما خلصت نتائج دراسة (إبراهيم، ٢٠٢٢م: ٥٢٩-٥٣٠)؛ إلى: ضعف اهتمام مديري المدارس الثانوية الفنية بتوفير بيئة مدرسية متنوعة للمعلمين، ومُحفزة لقدراتهم، وضعف تشجيع مُبادراتهم، والاهتمام بأفكارهم، فضلًا عن ضعف تبني إستراتيجية لإدارة المواهب المؤسسية، وقلة الاهتمام بالجوانب المعنوية للمعلمين، وضعف الاهتمام

برفع روحهم المعنوية؛ مما ينعكس على ضعف انتمائهم، واعتزازهم، وتماثلهم التنظيمي، فضلًا عن تدني قدرة مديري المدارس الثانوية الفنية على إدارة الصراعات المدرسية؛ مما يؤدي إلى كثرة الصراعات، والمشكلات داخل المدرسة.

أما دراسة (شاهين، ٢٠١٨م: ٣٥٥)؛ فقد توصلت نتائجها إلى: عدم وضوح أهداف التعليم الفني، وفلسفته في أذهان بعض مديري المدارس الثانوية الفنية، وضعف مُشاركتهم في الدورات التدريبية، والمؤتمرات، والندوات العلمية، كما توصلت نتائج دراسة (زهران، ٢٠١٧م: ٩٢)؛ إلى: قلة توافر معايير دقيقة لاختيار مديري المدارس الثانوية الفنية، وضعف الاهتمام بدراسة المشكلات، والصعوبات التي تواجههم.

كما توصلت نتائج دراسة (زيدان، ٢٠١٦م: ٤١٠-٤١٢)؛ إلى: جمود القواعد الحاكمة لمنظومة التعليم الفني، وضعف الاهتمام بتنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين بالمدرسة، وضعف النمو المهني لمديري المدارس الثانوية الفنية؛ نظرًا لضيق الوقت، وكثرة الأعباء الإدارية، وقلة الحوافز، وضعف برامج التدريب، وعدم تناسبها مع احتياجاتهم، فضلًا عن ضعف استخدام الأساليب الإدارية الحديثة، وشيوع النمط الإداري الديكتاتوري، وضعف تفويض السلطة.

كما خلصت نتائج دراسة (محمود، ٢٠١٩م: ٤٨)؛ إلى: ضعف الكفاءات الفنية، والمهنية عند بعض مديري المدارس الثانوية الفنية، والاعتماد في الترقية على معيار الأقدمية بدلًا من معيار الكفاءة، وقصور الاعتمادات المالية المُخصصة للتعليم الفني، وعجزها عن الوفاء بمُتطلبات هذا النوع من التعليم، كما توصلت نتائج دراسة (الإخناوي، ٢٠١٦م: ١٤٤-١٤٥)؛ إلى: قلة تشجيع الإدارة المدرسية المعلمين على تجريب أفكار، وأساليب جديدة في العمل، وقلة تشجيعهم على العمل الفريقي، وكذا ضعف تشجيعهم على المشاركة في صنع القرار.

ثالثًا: واقع الرسوخ الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية الفنية، وأهم معوقاته:

في إطار الاهتمام بتعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية؛ بُذلت عديد من الجهود لإعداد معلمي التعليم الفني، وتنميتهم مهنيًا، وتحفيزهم، وتمكينهم من أداء مهامهم؛ مما يُعزز ارتباطهم بوظيفتهم، ويؤدي إلى زيادة رغبتهم في البقاء في عملهم؛ حيث حدد القانون (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧م)، ولائحته التنفيذية؛ شروط شغل وظائف المعلمين، وتعيينهم، وترقيتهم (قانون رقم ١٥٥، ٢٠٠٧م: المواد ٧١، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٦، ٧٧).

كما حددت القرارات الوزارية؛ المعايير المُلزمة للأداء التعليمي لوظائف مُعلمي التعليم الفني في المجالات المختلفة، فضلًا عن اعتماد بطاقات وصف المعلمين بدرجاتهم الوظيفية (معلم، معلم أول، معلم أول أ، معلم خبير، كبير معلمين)، وتحديد واجباتهم، ومسؤولياتهم (قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٢٨٤٠، ٢٠٠٧م: المادة ٩)، و(قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ٤٢٨، ٢٠١٣م: مادة ١٥)، و(القرار الوزاري رقم ١٦٤، ٢٠١٦م).

كما اهتمت الدولة المصرية بالتنمية المهنية لمُعلمي التعليم الفني؛ من خلال: إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين؛ بحيث تتبع وزير التربية والتعليم والتعليم الفني، ويكون مقرها الرئيسي في القاهرة، ولها فروع في مختلف أنحاء الجمهورية، وتعمل بالتعاون مع كليات التربية (قانون ١٥٥، ٢٠٠٧م: مادة ٧٥).

وتهدف الأكاديمية المهنية للمعلمين؛ إلى: تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، والارتقاء بقدراتهم، ومهاراتهم؛ مما يُسهم في رفع مستوى العملية التعليمية، وفي سبيل تحقيق ذلك؛ تقوم الأكاديمية بما يلزم من أعمال، واتخاذ ما تراه من قرارات؛ مثل: (قرار رئيس الجمهورية رقم ١٢٩، ٢٠٠٨م: المادة ١).

١. وضع الخطط، والسياسات، ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج التدريبية.

٢. إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين؛ وفق الخطط، والسياسات المُحددة.
٣. اقتراح سياسات، ونُظُم تقويم الأداء المهني للمعلمين، وتطويرها.
٤. المشاركة في وضع المعايير اللازمة لجودة أداء المعلمين، وتطويرها.
٥. مُتابعة التقدم العلمي، والمهني، والتربوي في مجال التنمية المهنية للمعلمين دوليًا؛ للاستفادة منها.
٦. توفير الاستشارات الفنية لوزارة التربية والتعليم، والمديريات، والإدارات التعليمية، والمؤسسات المعنية.
٧. إدارة برامج تدريبية مُتقدمة؛ من خلال شراكة فاعلة مع الجامعات، والمراكز البحثية، والتدريبية، وهيئات التنمية المهنية، والجمعيات الأهلية ذات الصلة.

وجدير بالذكر: فقد تم إنشاء أكاديمية مُتخصصة لتدريب مُعلمي، ومُدققي التعليم الفني، وتأهيلهم، وتم إدراجها ضمن الهيكل التنظيمي الجديد للوزارة، وتخصيص مقر لها، وتجهيزه، والاتفاق مع بنك التعمير الألماني (KFW) على إنشاء فروع لها في المحافظات، وتجهيزها، وذلك ضمن مراكز التميز القطاعية (مجاهد، ٢٠٢٢م: ١٥-١٦).

وفي ذات السياق: صدر القرار رقم (١٣٧) لسنة (٢٠١٢م)؛ والذي نص في مادته الأولى، والثانية؛ على: إنشاء وحدة للتدريب، والجودة في كل مدرسة ثانوية فنية؛ بحيث تتبع الوكيل المُختص بالجودة، ويصدر بتشكيلها قرار من مجلس إدارة المدرسة؛ وتختص هذه الوحدة بعديد من المهام؛ من بينها:

١. تحديد الاحتياجات التدريبية، وإعداد برامج التنمية المهنية للمعلمين، وتنفيذها على مستوى المدرسة.
٢. الاستفادة من خبرات المبعوثين العائدين من الخارج، ونقلها إلى جميع المعلمين بالمدرسة.

٣. تحديد مدى مناسبة أعداد المعلمين، وتخصصاتهم مع احتياجات المدرسة، وتقديم المقترحات بشأن ذلك.
٤. إعداد تقارير عن البرامج التدريبية التي تم تنفيذها بالوحدة، ورفعها إلى وحدة التدريب بالإدارة التعليمية.
٥. التحقق من أثر برامج التنمية المهنية المُقدمة إلى المعلمين.
٦. العمل على ترسيخ ثقافة التنمية المهنية المستدامة بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
٧. التنسيق مع المُوجهين، ومُشاركتهم في تقويم أداء المعلمين، ومُتابعته، وتحديد احتياجاتهم المهنية.
٨. الإشراف على برامج التنمية المهنية المُتعددة؛ مثل: (المجتمعات المهنية، وتبادل الزيارات، والبحوث الإجرائية، والورش التنشيطية)، وغيرها.

أما عن شروط الترقي في وظائف مُعلمي التعليم الفني؛ فقد حددت المادة (٨١) من القانون (٥٥) لسنة (٢٠٠٧م)؛ عدة شروط للترقي؛ وهي:

١. استيفاء شروط شغل الوظيفة المُرقى إليها على النحو المُبين في بطاقة الوصف الخاصة بها.
٢. قضاء خمس سنوات على الأقل في مُمارسة العمل الفعلي في الوظيفة الأدنى مباشرة، أو ما في مستواها؛ وذلك وفق القواعد التي يصدرها وزير التربية والتعليم.
٣. الحصول على شهادة صلاحية لمُزاولة الوظيفي المُرقى إليها.
٤. الحصول على تقرير تقويم أداء بمرتبة فوق متوسط على الأقل في السنتين السابقتين مباشرة على الترقية.

كما حددت المادة (١٤) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨) لسنة (٢٠١٣م)؛ إجراءات الترقي في وظائف مُعلمي التعليم الفني؛ على النحو الأتي:

١. تُعلن الأكاديمية المهني للمعلمين عن موعد التقدم للترقية سنويًا لكل من يستوفى شروط الترقي، وذلك بعد صدور قرار من وزير التربية والتعليم.
٢. يتقدم المعلم الذي تنطبق عليه شروط الترقي بملف الترقي، مُتضمنًا المستندات اللازمة للترقي؛ وفق النموذج المُرسل إلى إدارة المدرسة.
٣. يتم مراجعة محتوى الملفات من جانب الإدارة التعليمية، ثم يتم تسليم الملفات إلى الفرع المُختص من الأكاديمية المهنية للمعلمين.
٤. يقوم فرع الأكاديمية المهنية للمعلمين بفحص الملفات، وإعداد قوائم بأسماء المُستحقين للترقية.
٥. يصدر وزير التربية والتعليم قرارًا باتخاذ إجراءات الترقية لمن استوفوا شروط الترقي.
٦. يصدر السادة المحافظون القرارات التنفيذية اللازمة للترقي إلى الوظائف المُستحقة، مع منحهم المزايا المالية المُقررة قانونًا، وعلاوة الترقية.

أما عن تقويم مُعلمي التعليم الفني: فقد حددت المواد (٢٤، ٢٥، ٢٦) من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨)، لسنة (٢٠١٣م)؛ آليات تقويم أداء شاغلي وظائف مُعلمي التعليم الفني عن مدة سنة؛ بحيث تبدأ من أول سبتمبر، وتنتهي في آخر أغسطس من العام التالي، ويوضع تقرير تقويم الأداء خلال شهري (أكتوبر، ونوفمبر)، على أن يتم اعتماده من لجنة الموارد البشرية خلال شهر ديسمبر، وتقوم الإدارة المُختصة بإعلام "المعلم" الذي تنطبق عليه أحكام هذه اللائحة بالتقرير المُقدم عن أدائه، مع منحه مهلة عشرين يومًا لتقديم تظلمه إلى اللجنة التي يُشكلها المحافظ المختص ، وتقوم كل مديرية تعليمية بحصر أعداد المعلمين الذين حصلوا على تقرير أداء دون المتوسط، أو ضعيف، وتصنيفهم، وإخطار الأكاديمية المهنية للمعلمين بأسمائهم، وبمقترحاتها بشأن

تطوير أدائهم؛ وذلك لتحديد نوع التدريب اللازم، وإخطارهم بمواعيد التدريب، وأماكنه، والدورات المُقررة قبل الموعد بوقتٍ كافٍ.

أما عن تحفيز مُعلمي التعليم الثانوي الفني: فقد حددت المادة (٨٥) من قانون (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧م)؛ على أنه: يصدر رئيس مجلس الوزراء بناءً على عرض وزير التربية والتعليم؛ قراراً بنظام حوافز الأداء، وحوافز الإدارة، وحوافز التميز العلمى للحاصلين على شهادات دبلومات الدراسات العليا، أو درجتى الماجستير، والدكتوراه فى المجالات التعليمية، والتربوية، كما يُمنح مقابل أعباء الوظيفة، ومقابل ساعات العمل الإضافية، ومقابل التشجيع على العمل بوظائف، أو مناطق معينة، وأداء النفقات التى يتحملها شاغلوا وظائف المعلمين؛ لتأدية أعمال هذه الوظائف.

وجدير بالذكر: فقد زاد حافز الأداء الشهري المنصوص عليه بالمادة الأولى من قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (١٠٣٤) لسنة (٢٠١١م)؛ المشار إليه بتقرير حافز أداء لشاغلي وظائف المعلمين؛ ليُصبح على النحو الأتي: المعلم المساعد: (١٢٥%) بدلًا من (٧٥%) من الراتب الأساسي الشهري، والمعلم: (٧٥%) بدلًا من (٥٠%) من الراتب الأساسي الشهري، والمعلم الأول: (٥٠%) بدلًا من (٢٥%) من الراتب الأساسي الشهري (قرار رئيس مجلس الوزراء رقم ١٢٢٩، ٢٠١١م: مادة ١).

ثم جاء القانون رقم (٢١٢) لسنة (٢٠٢٠م)؛ والذي قرر زيادة بدل المعلم المنصوص عليه في القانون رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١م)، والقانون رقم (١٠٣) لسنة (١٩٦١م)؛ ليُصبح على النحو الأتي: كبير معلمين (١٨٠) جنيه/ شهريًا، ومعلم خبير (١٦٥) جنيه/ شهريًا، ومعلم أول "أ" (١٢٥) جنيه/ شهريًا، ومعلم أول (١٠٠) جنيه/ شهريًا، ومعلم/ معلم مساعد (٧٥) جنيه/ شهريًا.

كما نصت المادة الثانية من نفس القانون سالف الذكر؛ على: منح حافز أداء شهري إضافي للمعلمين المُخاطبين بالقانون رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١م)، والقانون (١٠٣) لسنة (١٩٦١م)؛ وذلك على النحو الأتي: كبير معلمين (١٤٠) جنيه/ شهريًا،

ومعلم خبير (١٤٥) جنيه/ شهريًا، ومعلم أول "أ" (١٥٠) جنيه/ شهريًا، ومعلم أول (١٦٥) جنيه/ شهريًا، ومعلم/ معلم مساعد (١٨٥) جنيه/ شهريًا.

كما نصت المادة الرابعة من نفس القانون سالف الذكر؛ على: منح مكافآة إضافية عن امتحانات النقل لجميع المعلمين المُخاطبين بالقانون رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١م)، والقانون (١٠٣) لسنة (١٩٦١م)؛ وذلك على النحو الأتي: كبير معلمين (١٥٥) جنيه/ شهريًا، ومعلم خبير (١٤٠) جنيه/ شهريًا، ومعلم أول "أ" (١٢٠) جنيه/ شهريًا، ومعلم أول (٨٥) جنيه/ شهريًا، ومعلم/ معلم مساعد (٦٥) جنيه/ شهريًا.

ثم جاء قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٢١٥) لسنة (٢٠٢١م)؛ والذي قرر صرف حافز الأداء الإضافي لجميع المعلمين المُخاطبين بالقانون رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١م)، والقانون (١٠٣) لسنة (١٩٦١م)؛ مُحددًا ضوابط صرف حافز الأداء الشهري الإضافي على النحو الأتي:

١. المشاركة الحقيقية في العمل، وبذل جهد متميز لرفع مستوي الأداء.
٢. ألا تقل مدة العمل الفعلية خلال الشهر عن (١٨) يوم.
٣. ألا يقل تقدير كفاية شغل الوظيفة خلال العام السابق عن مرتبة كفء.
٤. ألا يكون شاغل الوظيفة قد تم إيقافه عن العمل، أو تم إحالته إلى المحكمة التأديبية، أو الجنائية.
٥. ألا يكون قد وقع على شاغل الوظيفية جزاء تأديبي بخصم أكثر من خمسة أيام من أجره خلال الشهر.

كما نصت المادة (٥، ٦) من القانون رقم (٢١٢) لسنة (٢٠٢٠م)؛ على: إنشاء "صندوق الرعاية الاجتماعية للمعلمين بالمهن التعليمية، ومعاونيهم بالتربية والتعليم، والتعليم الفني"؛ بحيث يكون له شخصية اعتبارية، ويتبع رئيس مجلس الوزراء، ويكون مقره الرئيسي في القاهرة، ويهدف إلى: تقديم الخدمات الاجتماعية لأعضائه، بالإضافة إلى أي مزايا أخرى يعتمدها مجلس إدارة الصندوق.

كما اتخذت الدولة المصرية خطوات إيجابية لتحقيق التمكين المهني، والوظيفي للمعلمين؛ حيث تم إطلاق "برنامج المعلمون أولًا"، في عام (٢٠١٥م)؛ لتحقيق عدة أهداف؛ من أبرزها: تطوير مجتمعات مُمارسة مُتعاونة، وتكوين جيل جديد من المعلمين، قادرين على تحليل الأهداف التعليمية بطريقة مُبتكرة، وخلق بيئة تعليمية مثالية، واستخدام أساليب تقييم مختلفة، والاهتمام بالتطوير المهني المستمر للمعلمين، وتغيير سلوكياتهم المهنية، فضلًا عن تحسين جودة التعليم، ورفع مكانة المعلمين في المجتمع (مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٢٢م: ٤٧-٤٨).

كما قدمت وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني مشروع قانون للحفاظ على كرامة المعلم المصري؛ وذلك بإضافة مادة جديدة رقم (٢٤١) مُكرر إلى مواد قانون العقوبات رقم (٥٨) لسنة (١٩٣٧)؛ وذلك لتشديد العقوبات على كل من تعدى بالايذاء البدني على أحد المعلمين أثناء عمله؛ لتُصبح العقوبات هي نفسها التي تُطبق على المُتجاوزين في حق القضاة، والضباط (مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٢٢م: ٥٢)

باستقراء ما سبق: يتضح أن هناك اهتمامًا -على المستوى النظري، والتشريعي من خلال القوانين، والقرارات الوزارية- بتعزيز سُبل اختيار مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، وتحسين أدائهم، والاهتمام بتنميتهم مهنيًا، وترقيتهم، وتحفيزهم، وتمكينهم من أداء وظائفهم، والمُحافظة على كرامتهم، وتحسين مكانتهم في المجتمع؛ مما يُسهم في تغيير سلوكياتهم المهنية، كما يُسهم في دعم ارتباطهم بعملهم، وتعزيز رسوخهم التنظيمي.

إلا أن الواقع يُشير إلى وجود عديد من المشكلات، والمعوقات التي تواجه مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، وتؤثر على ارتباطهم بعملهم، وتؤدي إلى ضعف رسوخهم التنظيمي؛ حيث أشارت دراسة (شاهين، ٢٠١٨م: ٣٥٧، ٣٥٩)؛ إلى: ضعف مُواكبة نُظُم إعداد مُعلمي المدارس الثانوية الفنية لتحديات العصر، وضعف إلمامهم بالمهارات اللازمة لتنمية التفكير الإبداعي، وكذا ضعف إلمامهم بالمهارات اللازمة للتعامل مع

التقنيات التكنولوجية الحديثة، فضلًا عن النظرة المتدنية للتعليم الفني؛ مما يُسبب ضغوطًا نفسية للمُلتحقين به.

كما توصلت نتائج دراسة (زهران، ٢٠١٧م: ٩٩)؛ إلى: قلة تنوع البرامج التدريبية المُقدمة إلى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، وعدم مُراعاتها الفروق الفردية بين المعلمين، وقلة مُراعاتها احتياجاتهم التدريبية، وضعف الوسائل التعليمية المُستخدمة في تنفيذ تلك البرامج التدريبية، وقلة مُراعاتها لأهداف التعليم الفني، فضلًا عن قلة الاستعانة بذوي الخبرة، والاختصاص في تنفيذ البرامج التدريبية، وافتقاد تلك البرامج إلى الوضوح، والجاذبية، وقلة وجود تدريبات على العمل التعاوني، وتكوين فرق العمل.

كما توصلت نتائج دراسة (الإخناوي، ٢٠١٦م: ١٣٧)؛ إلى: ضعف مُشاركة المعلمين في مناقشات، وحورات إيجابية حول المشكلات التي تواجههم، وضعف حرصهم على متابعة كل ما هو جديد في مجال تخصصهم، وضعف استعدادهم للعمل الفريقي، فضلًا عن ضعف اشتراك مُعلمي المواد الفنية النظرية، مع مُعلمي التدريبات العملية في القيام بالبحوث الإجرائية لحل مشكلات العمل، وضعف تبادل الزيارات بين المعلمين في الفصول، والورش.

كما خلصت نتائج دراسة (عبد السلام، ٢٠٢٠م: ١٥٤-١٥٥)؛ إلى: انخفاض مستوى الدافعية لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، وضعف استفادتهم من البرامج التدريبية المُقدمة، وضعف المناخ المدرسي الذي يُشجعهم على الإبداع، والابتكار، فضلًا عن ضعف الموارد المالية، وعدم قدرتها على الوفاء بالاحتياجات الأساسية للمدرسة، كما خلصت نتائج دراسة (حسني، ٢٠١٩م: ٢٩٢-٢٩٣)؛ إلى: قلة الاهتمام بالبرامج التدريبية، والتأهيل العلمي، والأكاديمي لمُعلمي التعليم الفني، وضعف مرتباتهم، وفرص ترقيتهم، وقلة اهتمام الإدارة المدرسية بآرائهم، ومُقترحاتهم.

مما سبق: يتضح تعدد المشكلات التي يُعاني منها مُعلمي المدارس الثانوية الفنية في مصر؛ مما يؤثر سلبًا على مستوى أدائهم، وينعكس على رضاهم الوظيفي، والتزامهم

التنظيمي، كما يؤثر سلبًا على سلوكياتهم المهنية، وعلاقاتهم الإنسانية مع زملائهم، ورؤسائهم في بيئة العمل، كما يُقلل روحهم المعنوية، ويُضعف ثقتهم في أنفسهم، ويجعلهم يميلون إلى العُزلة، والانطوائية، ويعزفون عن المشاركة في الأنشطة المدرسية؛ مما ينعكس بالسلب على رسوخهم التنظيمي، ويُزيد من رغبتهم في ترك العمل بالمدرسة، والانتقال إلى عمل أخر.

القسم الرابع:

"الواقع الميداني للقيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية"

في إطار أهداف البحث الحالي؛ والمُتمثلة أحدها في: "تحديد أثر القيادة الاحتوائية على تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية"؛ لذا: سيتم عرض إجراءات الدراسة الميدانية، ونتائجها، وتفسيرها؛ وذلك على النحو الأتي:

المحور الأول: إجراءات الدراسة الميدانية:

تسير إجراءات الدراسة الميدانية على النحو الأتي:

أولًا: أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى:

١. التعرف على واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين.

٢. الكشف عن أوجه الاختلاف بين وجهات نظر المعلمين حول واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية؛ تبعًا لاختلاف: النوع (ذكر- أُنثى)، والدرجة الوظيفية (معلم- معلم أول- معلم أول أ- معلم خبير- كبير معلمين)، والمؤهل العلمي (متوسط/فوق متوسط- بكالوريوس/ليسانس- دراسات عليا)، ونوع التعليم الثانوي الفني (صناعي- تجاري وفندقي- زراعي- مزدوج)،

والإدارة التعليمية (المنتزة أول- المنتزة ثاني- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- العجمي- برج العرب).

٣. التعرف على مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم.

٤. الكشف عن أوجه الاختلاف بين وجهات نظر أفراد عينة البحث حول مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية؛ تبعًا لاختلاف: النوع (ذكر- أُنثى)، والدرجة الوظيفية (معلم- معلم أول- معلم أول أ- معلم خبير- كبير معلمين)، والمؤهل العلمي (متوسط/فوق متوسط- بكالوريوس/ليسانس- دراسات عليا)، ونوع التعليم الثانوي الفني (صناعي- تجاري وفندقي- زراعي- مزودج)، والإدارة التعليمية (المنتزة أول- المنتزة ثاني- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- العجمي- برج العرب).

٥. تحديد أثر القيادة الاحتوائية على تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية، والتوصل إلى المعادلة التنبؤية بينهما.

ثانيًا: عينة البحث:

يُمكن تحديد عينة البحث على النحو الأتي:

١. **مجتمع البحث:** تكون المجتمع الأصل للبحث؛ من: مُعلمي مدارس التعليم الثانوي الفني بأنواعه المختلفة (صناعي، وتجاري، وفندقي، وزراعي، ومزدوج) بمحافظة الإسكندرية، في إداراتها التعليمية التسعة (المنتزة أول، والمنتزة ثاني، وشرق، ووسط، وغرب، والجمرك، والعامرية، وبرج العرب، والعجمي)؛ بدرجاتهم الوظيفية المختلفة (معلم، ومعلم أول، ومعلم أول أ، ومعلم خبير، وكبير معلمين)، والبالغ عددهم (**٣٩٤٣**) مُعلمًا (وفقًا للإحصاء الصادر عن إدارة الإحصاء، والمعلومات بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الإسكندرية في ١٤ مايو ٢٠٢٣م).

٢. **عينة الخصائص السيكومترية:** أختيرت عينة الخصائص السيكومترية لهذا البحث عشوائيًا؛ وتكونت من: عدد (٧٥) مُعلمًا بالمدارس الثانوية الفنية بأنواعها المختلفة بمحافظة الإسكندرية، في إداراتها التعليمية التسعة، بدرجاتهم الوظيفية المختلفة؛ وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

٣. **العينة الأساسية للبحث:** تكونت عينة البحث الأساسية؛ من: عينة عشوائية طبقية من مُعلمي التعليم الثانوي الفني بأنواعه المختلفة (صناعي، وتجاري، وفندقي، وزراعي، ومزدوج) بمحافظة الإسكندرية، في إداراتها التعليمية التسعة؛ بدرجاتهم الوظيفية المختلفة (معلم، ومعلم أول، ومعلم أول أ، ومعلم خبير، وكبير معلمين)، وبلغ عددهم (٣٩١) مُعلمًا؛ بنسبة بلغت (٩,٩٢%) من المجتمع الأصل للبحث، وقد تم تحديد حجم العينة اعتمادًا على معادلة تحديد حجم العينة لـ"ستيفن ثامبسون".

ويُوضح الجدول رقم (٣) الأتي: خصائص العينة الأساسية للبحث؛ من حيث: النوع، والدرجة الوظيفية، والمؤهل العلمي، ونوع المدرسة الثانوية الفنية، والإدارة التعليمية:

جدول رقم (٣)
خصائص العينة الأساسية للبحث (ن=٣٩١)

المتغير	فئات التغير	العدد	النسبة المئوية	المجموع
النوع	ذكر	٢١٦	%٥٥,٢٤	٣٩١
	أنثى	١٧٥	%٤٤,٧٦	
الدرجة الوظيفية	معلم	٣٧	%٩,٤٦	٣٩١
	معلم أول	٨٢	%٢٠,٩٧	
	معلم أول أ	٨٣	%٢١,٢٣	
	معلم خبير	١١٠	%٢٨,١٣	
	كبير معلمين	٧٩	%٢٠,٢٠	
المؤهل العلمي	متوسط/ فوق متوسط	٦٤	%١٦,٣٧	٣٩١
	بكالوريوس/ ليسانس	٢٥١	%٦٤,١٩	
	دراسات عليا	٧٦	%١٩,٤٤	
نوع المدرسة الثانوية الفنية	صناعي	١٦٢	%٤١,٤٣	٣٩١
	تجاري/ فندقي	١٢٩	%٣٢,٩٩	
	زراعي	٥٣	%١٣,٥٥	
	مزدوج	٤٧	%١٢,٠٢	
الإدارة التعليمية التابع	المنتزة أول	٢٦	%٦,٦٥	٣٩١

لها	المنتزة ثاني	٤٧	%١٢,٠٢	
	شرق	٥١	%١٣,٠٤	
	وسط	٩٢	%٢٣,٥٣	
	غرب	٣٢	%٨,١٨	
	الجمرك	٣٣	%٨,٤٤	
	العامرية	٤١	%١٠,٤٩	
	برج العرب	٣٧	%٩,٤٦	
	العجمي	٣٢	%٨,١٨	

يتضح من الجدول رقم (٣) السابق: أن عينة البحث تكونت من عدد (**٣٩١**) مُعلمًا بالتعليم الثانوي الفني بمحافظة الإسكندرية، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية وفقًا لنسبة تواجدها في المجتمع الأصل؛ حيث يتضح من الجدول السابق أن عينة البحث تكونت من عدد (**١٦٢**) مُعلمًا بالمدارس الثانوية الصناعية؛ بنسبة بلغت (**٤١,٤٣%**)، وعدد (**١٢٩**) مُعلمًا بالمدارس الثانوية التجارية/ الفندقية؛ بنسبة بلغت (**٣٢,٩٩%**)، وعدد (**٥٣**) مُعلمًا بالمدارس الثانوية الزراعية؛ بنسبة بلغت (**١٣,٥٥%**)، وعدد (**٤٧**) مُعلمًا بمدارس التعليم الثانوي المزدوج؛ بنسبة بلغت (**١٢,٠٢%**)؛ حيث تُمثل نسبة المعلمين العاملين بمدارس التعليم الثانوي الصناعي أكبر عدد من المعلمين العاملين بالتعليم الفني بمحافظة الإسكندرية، يليهم المعلمين العاملين بمدارس التعليم الثانوي التجاري/الفندقي، يليهم المعلمين العاملين بمدارس التعليم الثانوي الزراعي، أخيرًا: المعلمين العاملين بمدارس التعليم الثانوي المزدوج.

كما يتضح من الجدول السابق: أن عينة البحث اشتملت على عدد (**٩٢**) مُعلمًا بالتعليم الثانوي الفني في إدارة وسط؛ بنسبة بلغت (**٢٣,٥٣%**)، وعدد (**٥١**) مُعلمًا بالتعليم الثانوي الفني من إدارة شرق؛ بنسبة بلغت (**١٣,٠٤%**)؛ حيث تُمثل إدارة وسط أكبر إدارة بمحافظة الإسكندرية يوجد بها مدارس ثانوية فنية، يليها إدارة شرق، بينما تحتوي إدارات العجمي، وبرج العرب، والجمرك على أقل عدد من المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية؛ لذا: تقل نسبة عدد المعلمين من تلك الإدارت في عينة البحث.

كما يتضح من الجدول السابق: أن هناك زيادة في أعداد المعلمين الحاصلين على مؤهل عالي؛ حيث بلغت نسبتهم في العينة (٦٤,١٩%)؛ بينما بلغت نسبة المعلمين الحاصلين على مؤهل متوسط/ فوق متوسط (١٦,٣٧%)، ونسبة المعلمين الحاصلين على دراسات عُليا (١٩,٤٤%)، وهذا يتفق مع نسبة تواجدهم في المجتمع الأصل، كما يتضح من الجدول السابق -كذلك- اشتمال عينة البحث على معلمين من الدرجات الوظيفية المختلفة.

ثالثًا: أدوات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية؛ صممت الباحثة استبانتين؛ وذلك على النحو الأتي:

١. الاستبانة الأولى:

وهدفت إلى: "التعرف على واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين"، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من عدد (٤٣) مُفردة؛ مُقسمة إلى خمسة محاور أساسية؛ وهي: المحور الأول؛ وجاء بعنوان: (دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة)؛ وتكون من عدد (٩) مُفردات، والمحور الثاني؛ وجاء بعنوان: (ضمان تحقيق العدالة والمُساواة)؛ وتكون من عدد (٩) مُفردات، والمحور الثالث؛ وجاء بعنوان: (المشاركة في صنع القرار)؛ وتكون من عدد (٨) مُفردات، والمحور الرابع؛ وجاء بعنوان: (تشجيع المُساهمات المتنوعة)؛ وتكون من عدد (١٠) مُفردات، والمحور الخامس؛ وجاء بعنوان: (المُساعدة على المُساهمة الكاملة)؛ وتكون من عدد (٧) مُفردات.

وقد طُلب من كل معلم أن يُحدد درجة مُمارسة المدير لكل مُفردة من مُفردات الاستبانة؛ من خلال تدريج ثلاثي لمقياس ليكرت؛ بحيث تحصل المُفردة التي يُمارسها المدير بدرجة مرتفعة على درجة (٣)، والمُفردة التي يُمارسها المدير بدرجة متوسطة على درجة (٢)، بينما تحصل المُفردة التي يُمارسها المدير بدرجة منخفضة على درجة (١). ويُوضح الجدول رقم (٤) الأتي: مُفردات الاستبانة الأولى:

جدول رقم (٤): مُفردات استبانة: "درجة مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين".

م	البعد	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة	٩	١-٩
٢	ضمان تحقيق العدالة والمساراة	٩	١٠-١٨
٣	المشاركة في صنع القرار	٨	١٩-٢٦
٤	تشجيع المساهمات المتنوعة	١٠	٢٧-٣٦
٥	المساعدة على المساهمة الكاملة	٧	٣٧-٤٣
	مجموع	٤٣	

٢. الاستبانة الثانية:

وهدفت إلى: "التعرف على مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم"، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من عدد (٢٩) مُفردة؛ مُقسمة إلى ثلاثة محاور أساسية؛ وهي: المحور الأول؛ وجاء بعنوان: (الروابط التنظيمية)؛ وتكون من عدد (١٠) مُفردات، والمحور الثاني؛ وجاء بعنوان: (الملاءمة التنظيمية)؛ وتكون من عدد (٩) مُفردات، والمحور الثالث؛ وجاء بعنوان: (التضحية التنظيمية)؛ وتكون من عدد (١٠) مُفردات.

وقد طُلب من كل معلم أن يُحدد درجة تحقق كل مُفردة من مُفردات الاستبانة من وجهة نظره؛ من خلال تدريج ثلاثي لمقياس ليكرت؛ بحيث تحصل المُفردة التي تتحقق بدرجة مرتفعة على درجة (٣)، والمُفردة التي تتحقق بدرجة متوسطة على درجة (٢)، بينما تحصل المُفردة التي تتحقق بدرجة منخفضة على درجة (١).

ويُوضح الجدول رقم (٥) الأتي: مُفردات الاستبانة الثانية:

جدول رقم (٥): مُفردات استبانة: "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم".

م	البعد	عدد المفردات	أرقام المفردات
١	الروابط التنظيمية	١٠	١-١٠
٢	الملاءمة التنظيمية	٩	١١-١٩
٣	التضحية التنظيمية	١٠	٢٠-٢٩
	مجموع	٢٩	

رابعًا: التحقق من صلاحية الاستبانة:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانتي البحث؛ من خلال حساب مُعاملات صدقهم، وثباتهم، واتساقهم الداخلي؛ وذلك على النحو الأتي:

١. صدق أدوات البحث (Validity):

تم التحقق من صدق أدوات البحث على النحو الأتي:

١,١. صدق الاستبانة الأولى:

ويُقصد به: أن الاستبانة تقيس بالفعل ما وُضعت لقياسه، وقد تم التحقق من صدق استبانة "واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين"، على النحو الأتي:

أ. الصدق الظاهري (صدق المُحكمين):

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من عدد (٤٢) مُفردة، وقد عُرضت هذه الصورة الأولية على عدد (٩) من المُحكمين، والخبراء المُتخصصين في مجال الإدارة التربوية **(**مُلحق رقم ١**)** وطُلب منهم إبداء آرائهم، ومُلاحظاتهم على فقراتها؛ من حيث: وضوح كل فقرة، ومدى قياسها لما وُضعت من أجله، واقتراح أي تعديلات.

وبعد استعادة الاستبانة؛ عُدلت بعض مُفرداتها، وأُضيف عدد (١) مُفردة؛ لذا: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من عدد **(٤٣)** مُفردة؛ مقسمة إلى خمسة محاور أساسية؛ وهي: المحور الأول: وتكون من عدد **(٩)** مُفردات، والمحور الثاني: وتكون من عدد (٩) مُفردات، والمحور الثالث: وتكون من عدد (٨) مُفردات، والمحور الرابع: وتكون من عدد (١٠) مُفردات، والمحور الخامس؛ وتكون من عدد (٧) مُفردات.

ب. الصدق العاملي:

تُعد المهمة الأساسية للتحليل العاملي؛ هي: تحليل بيانات المُتغيرات؛ للتوصل إلى مكونات تتضمنها تلك المُتغيرات؛ حيث يُقدم التحليل العاملي نموذجًا عن التكوين النظري، ويتحدد هذا النموذج من العلاقات الخطية بين المُتغيرات (مراد، ٢٠١١م: ٤٨٣).

ولحساب الصدق العاملي لاستبانة "واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين"؛ قامت الباحثة باستخدام "التحليل العاملي الاستكشافي" (Exploratory Factor Analysis)؛ بطريقة المكونات الأساسية (Principal Components Methot)، مع تدوير المحاور بطريقة "الفاريماكس" (Varimax)، وقد اعتمدت الباحثة على عينة قوامها (**٣٩١**) مُعلمًا بالتعليم الثانوي الفني بمحافظة الإسكندرية؛ وحجم العينة يزيد عن الحد الأدنى للقيام بالتحليل العاملي؛ حيث يشير دودين (٢٠١٠) إلى ضرورة ألا يقل عدد المشاهدات عن (٥٠) لكل سمة مفترضة على الأقل.

كما استخدمت الباحثة "اختبار بارتلت" (Bartlett's Test)؛ للتأكد من أن "مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة"؛ أي أنها: ""ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها قيم العناصر القُطرية مُساويًا للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية (حسن، ٢٠١١م: ٤٧٤)، وكانت نتيجة "اختبار بارتلت" (Bartlett's Test)؛ (**١٢٩٥٦,٧٣٠**)، عند درجات حرية (**٩٠٣**)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (**٠,٠١**)؛ مما يُشير إلى خلو مصفوفة الارتباط من مُعاملات ارتباط تامة؛ أي أن: "مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة"، وأنه يوجد ارتباط بين بعض المُتغيرات في المصفوفة؛ مما يوفر أساسًا إحصائيًا سليمًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، كما تم حساب مُعاملات "كايزر ماير أولكن" ("Keiser-Meyer Olken "K M O)؛ للتحقق من كفاءة اشتقاق العينة، أو المعاينة (Sampling Adequacy)؛ فكان مرتفعًا عند درجة (**0.976**).

وبذلك يكون قد تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي أفضى إلى استخلاص أربعة عوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimax)؛ فكانت جميع التشبعات دالة (الحد المقبول للتشبع (٠,٣٠) طبقاً لمحك كيزر، وكانت عدد العوامل المُستخلصة؛ أربعة عوامل، وجذورها الكامنة أكبر من

الواحد الصحيح، وقد فسرت مُجتمعة نسبة (٦٢,٠٠٧%) من التباين الكلى بين عبارات الاستبانة، وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن (Eigen Value)، ونسبة التباين المُفسر (Explained Variance)، وكذلك التباين المُفسر التراكمي لكل عامل من العوامل المُستخلصة بجذور كامنة مقبولة، وعددها أربعة عوامل.

ويُوضح الجدول رقم (٦) الأتي: قيم الجذر الكامن، والتباين المُفسر، والتباين المُفسر التراكمي للعوامل المُستخلصة بعد تدوير المحاور.

جدول رقم (٦): الجذور الكامنة، والتباين المُفسر، والتباين المُفسر التراكمي للتحليل العاملي لاستبانة "واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين" بعد تدوير المحاور (ن = ٣٩١).

العامل	الجذور الكامنة الابتدائية Initial Eigen values			مجموع مربعات التشبعات المستخلصة بعد تدوير المحاور (الجذور الكامنة النهائية) Rotation sums of squared Loadings		
	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
١	22.986	53.455	53.455	22.986	53.455	53.455
٢	1.490	3.465	56.919	1.490	3.465	56.919
٣	1.155	2.686	59.605	1.155	2.686	59.605
٤	1.033	2.402	62.007	1.033	2.402	62.007
5	٠.967	2.249	64.255			
6	٠.824	1.916	66.172			
7	.....	.....	.....			

يتضح من عرض نتائج الجدول رقم (٦) السابق: أن العوامل المُستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي بجذور كامنة مقبولة (أكبر من الواحد الصحيح) بلغ عددها أربعة محاور، وقد فسرت مُجتمعة بنسبة **(٦٢,٠٠٧%)** من التباين الكلي بين عبارات الاستبانة، وقد أمكن تسمية العوامل المُستخلصة، والعبارات التي تشبعت عليها من جدول مصفوفة مُعاملات الارتباط على النحو الأتي:

- **العامل الأول:** وتشبع عليه عدد (٩) مُفردات، وبلغت قيمة جذره الكامن (**22.986**)، وفسر نسبة (**53.455**) من التباين في أداء عينة البحث، وتدل عباراته على: قدرة مدير المدرسة على تهيئة بيئة عمل مناسبة تدعم مُعلميه، وتُقدر إسهاماتهم الفردية، وتُعزز ثقتهم في أنفسهم؛ وعليه: أمكن تسمية هذا العامل **"دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة"**؛ ويُمثل المحور الأول للاستبانة.
- **العامل الثاني:** وتشبع عليه عدد (٩) مُفردات، وبلغت قيمة جذره الكامن (**1.490**)، وفسر نسبة (**56.919**) من التباين في أداء عينة البحث، وتدل عباراته على: قدرة مدير المدرسة على التعامل باحترام، وبشكل عادل مع جميع مُعلميه؛ بما يضمن تحقيق العدالة، المساواة؛ وعليه: أمكن تسمية هذا العامل **"ضمان تحقيق العدالة والمساواة"**؛ ويُمثل المحور الثاني للاستبانة.
- **العامل الثالث:** وتشبع عليه عدد (٨) مُفردات، وبلغت قيمة جذره الكامن (**1.155**)، وفسر نسبة (**59.605**) من التباين في أداء عينة البحث، وتُركز عباراته على: تفويض مدير المدرسة سلطته، وتقاسمها بين مُعلميه، ومُشاركتهم المسؤولية، وصنع القرار؛ وعليه: أمكن تسمية هذا العامل **"المشاركة في صنع القرار"**؛ ويُمثل المحور الثالث للاستبانة.
- **العامل الرابع:** وتشبع عليه عدد (١٧) مُفردة، وبلغت قيمة جذره الكامن (**1.033**)، وفسر نسبة (**62.007**) من التباين في أداء عينة البحث، وتدل عباراته على: قدرة مدير المدرسة على تشجيع مُعلميه على تقديم مُساهماتهم، ووجهات نظرهم المتنوعة، وتمكينهم من المُساهمة الكاملة مع مجموعة العمل، ونظرًا لأن هذا العامل يُركز على قدرة مدير المدرسة على تشجيع مُساهمات المعلمين، ومساعدتهم على المُساهمة الكاملة؛ لذا: أمكن تصنيف هذا العامل إلى بُعديين؛ وهما: **"تشجيع المُساهمات المتنوعة"، و"المُساعدة على المُساهمة الكاملة"**؛ ويُمثلان المحور الرابع، والخامس للاستبانة.

وبذلك تكونت الصورة النهائية لاستبانة "واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين"؛ من عدد (٤٣) مُفردة، مُقسمة إلى خمسة محاور؛ كما تم توضيحهم سابقًا.

١,٢. صدق الاستبانة الثانية:

ويُقصد به: أن الاستبانة تقيس بالفعل ما وُضعت لقياسه، وقد تم التحقق من صدق استبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم"، على النحو الأتي:

أ. الصدق الظاهري (صدق المُحكمين):

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من عدد (٣١) مُفردة، وقد عُرضت هذه الصورة الأولية على عدد (٩) من المُحكمين، والخبراء المُتخصصين في مجال الإدارة التربوية **(**مُلحق رقم ١**)** وطُلب منهم إبداء آرائهم، ومُلاحظاتهم على فقراتها؛ من حيث: وضوح كل فقرة، ومدى قياسها لما وُضعت من أجله، واقتراح أي تعديلات.

وبعد استعادة الاستبانة؛ عُدلت بعض مُفرداتها، وحُذف عدد (٢) مُفردة؛ لذا: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من عدد (**٢٩**) مُفردة؛ مقسمة إلى ثلاثة محاور أساسية؛ وهي: المحور الأول: وتكون من عدد (١٠) مُفردات، والمحور الثاني: وتكون من عدد (٩) مُفردات، والمحور الثالث: وتكون من عدد (١٠) مُفردات.

ب. الصدق العاملي:

لحساب الصدق العاملي لاستبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم"؛ قامت الباحثة باستخدام "التحليل العاملي الاستكشافي" (Exploratory Factor Analysis)؛ بطريقة المكونات الأساسية (Principal Components Methot)، مع تدوير المحاور بطريقة "الفاريماكس" (Varimax)، وقد اعتمدت الباحثة على عينة قوامها (٣٩١) مُعلمًا

بالتعليم الثانوي الفني بمحافظة الإسكندرية؛ وحجم العينة يزيد عن الحد الأدنى للقيام بالتحليل العاملي؛ حيث يشير دودين (٢٠١٠) إلى ضرورة ألا يقل عدد المشاهدات عن (٥٠) لكل سمة مفترضة على الأقل.

كما استخدمت الباحثة "اختبار بارتلت" (Bartlett's Test)؛ للتأكد من أن "مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة"؛ أي أنها: ""ليست من نوع المصفوفات التي يكون فيها قيم العناصر القُطرية مُساويًا للواحد الصحيح وبقية العناصر صفرية (حسن، ٢٠١١م: ٤٧٤)، وكانت نتيجة "اختبار بارتلت" (Bartlett's Test)؛ (**٧٠٧٣,٦٣٥**)، عند درجات حرية (**٤٠٦**)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (**٠,٠١**)؛ مما يُشير إلى خلو مصفوفة الارتباط من مُعاملات ارتباط تامة؛ أي أن: "مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة"، وأنه يوجد ارتباط بين بعض المُتغيرات في المصفوفة؛ مما يوفر أساسًا إحصائيًا سليمًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، كما تم حساب مُعاملات "كايزر ماير أولكن" (Keiser-Meyer Olken "K M O")؛ للتحقق من كفاءة اشتقاق العينة، أو المعاينة (Sampling Adequacy)؛ فكان مرتفعًا عند درجة (**0.957**).

وبذلك يكون قد تم التحقق من صلاحية البيانات للتحليل العاملي، والذي أفضى إلى استخلاص أربعة عوامل بعد تدوير المحاور تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimax)؛ فكانت جميع التشبعات دالة (الحد المقبول للتشبع (٠,٣٠) طبقاً لمحك كيزر، وكانت عدد العوامل المُستخلصة؛ أربعة عوامل، وجذورها الكامنة أكبر من الواحد الصحيح، وقد فسرت مُجتمعة نسبة (**58.385%**) من التباين الكلى بين عبارات الاستبانة، وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن (Eigen Value)، ونسبة التباين المُفسر (Explained Variance)، وكذلك التباين المُفسر التراكمي لكل عامل من العوامل المُستخلصة بجذور كامنة مقبولة، وعددها أربعة عوامل.

ويُوضح الجدول رقم (٧) الأتي: قيم الجذر الكامن، والتباين المُفسر، والتباين المُفسر التراكمي للعوامل المُستخلصة بعد تدوير المحاور.

جدول رقم (٧): الجذور الكامنة، والتباين المُفسر، والتباين المُفسر التراكمي للتحليل العاملي لاستبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية" بعد تدوير المحاور (ن = ٣٩١).

العامل	الجذور الكامنة الابتدائية Initial Eigen values			مجموع مربعات التشبعات المستخلصة بعد تدوير المحاور (الجذور الكامنة النهائية) Rotation sums of squared Loadings		
	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين المفسر التراكمي
١	12.962	44.695	44.695	12.962	44.695	44.695
٢	2.872	9.903	54.598	2.872	9.903	54.598
٣	1.098	3.787	58.385	1.098	3.787	58.385
٤	1.025	3.536	61.922	1.025	3.536	61.922
5	٠,٧٧٨	2.683	64.605			
6	٠,٧٦٠	2.620	67.225			
7	.....	.....	.....			

يتضح من عرض نتائج الجدول رقم (٧) السابق: أن العوامل المُستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي بجذور كامنة مقبولة (أكبر من الواحد الصحيح) بلغ عددها أربعة عوامل، ثلاثة عوامل منها بجذور كامنة مرتفعة؛ تشبعت عليها العبارات على النحو الأتي:

- **العامل الأول:** وتشبع عليه عدد (١٠) مُفردات، وبلغت قيمة جذره الكامن (**12.962**)، وفسر نسبة (**44.695**) من التباين في أداء عينة البحث، وتدل عباراته على: قدرة المعلمين على تكون علاقات اجتماعية جيدة، والتعاون بشكل إيجابي مع زملائهم، ومرؤوسيهم، والمشاركة في فرق العمل داخل المدرسة؛ وعليه: أمكن تسمية هذا العامل **"الروابط التنظيمية"**؛ ويُمثل المحور الأول للاستبانة.

- **العامل الثاني:** وتشبع عليه عدد (٩) مُفردات، وبلغت قيمة جذره الكامن (**2.872**)، وفسر نسبة (**54.598**) من التباين في أداء عينة البحث، وتدل عباراته على: درجة التطابق، والتوافق بين القيم الفردية للمعلمين، وأهدافهم المُستقبلية، مع القيم التنظيمية للمدرسة، وأهدافها؛ وعليه: أمكن تسمية هذا العامل **"الملاءمة التنظيمية"**؛ ويُمثل المحور الثاني للاستبانة.
- **العامل الثالث:** وتشبع عليه عدد (١٠) مُفردات، وبلغت قيمة جذره الكامن (**1.098**)، وفسر نسبة (**58.385**) من التباين في أداء عينة البحث، وتدل عباراته على: المزايا المادية، والمعنوية التي يحصل عليها المعلم من عمله الحالي، والتي سيفقدها عند تركه العمل في المدرسة؛ وعليه: أمكن تسمية هذا العامل **"التضحية التنظيمية"**؛ ويُمثل المحور الثالث للاستبانة.

وبذلك تكونت الصورة النهائية لاستبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم"؛ من عدد (٢٩) مُفردة، مُقسمة إلى ثلاثة محاور؛ كما تم توضيحهم سابقًا.

٢. الاتساق الداخلي لأدوات البحث (Internal Consistency):

تم التحقق من الاتساق الداخلي لأدوات البحث على النحو الأتي:

أ. الاتساق الداخلي للاستبانة الأولى:

قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية قوامها (٧٥) مُعلمًا بالمدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية؛ وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي لمُفردات استبانة "واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين"، وقد قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل مُفردة من مُفردات الاستبانة بالدرجة الكلية؛ وذلك كمؤشر للاتساق الداخلي لمُفرداتها.

ويُوضح الجدول رقم (٨) الأتي: مُعاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل مُفردة من مُفردات الاستبانة الأولى:

جدول رقم (٨): معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل مُفردة بالدرجة الكلية لاستبانة "واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين" (ن = ٧٥).

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.٦٢٢	16	0.٧٣١	٣١	0.٧٨٨
2	0.٥٦٤	17	0.٤٦٢	٣٢	0.٨٤٣
3	0.٦٤٨	18	0.٧٨٤	٣٣	0.٨٠٢
٤	0.٧١١	19	0.٦٧٠	٣٤	0.٨٥٣
٥	0.٧٢٨	20	0.٥٤٩	٣٥	0.٧٠٠
٦	0.٦٥٧	21	0.٦٧٢	٣٦	0.٧١٢
٧	0.٨٣٦	22	0.٦٩٤	٣٧	0.٧٨٩
٨	0.٧٢٣	23	0.٦١٠	٣٨	0.٧٩٧
9	0.٧٦٥	24	0.٦٨٩	٣٩	0.٧٨٨
10	0.٧٣٤	25	0.٧٤٩	٤٠	0.٨١٣
11	0.٧٨٩	26	0.٦٨٣	٤١	0.٨١٣
12	0.٧٦٩	27	0.٨١٧	٤٢	0.٧٨٢
١٣	0.٦٧١	28	0.٧٦٦	٤٣	0.٧٥٨
١٤	0.٦٥٥	٢٩	0.٨٠٦		
١٥	0.٧٨٧	٣٠	0.٨٢٥		

يتضح من عرض نتائج الجدول رقم (٨) السابق: أن جميع مُعاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل مُفردة من المُفردات بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت مرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (**0.01**)؛ مما يُشير إلى أن جميع مُفردات الاستبانة مُتسقة داخليًا.

وقد قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط "بيرسون" لدرجة كل بُعد بالدرجة الكلية للاستبانة؛ وذلك للاطمئنان إلى اتساق درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للاستبانة؛ وهذا ما يُوضحه جدول رقم (٩) الأتي:

جدول رقم (٩): معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل بُعد بالدرجة الكلية لاستبانة "واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين" (ن = ٧٥).

م	البعد	عدد العبارات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة	٩	0.٨٩٢	٠,٠١
٢	ضمان تحقيق العدالة والمساواة	٩	0.٩١٧	٠,٠١
٣	المشاركة في صنع القرار	٨	0.٨٨٩	٠,٠١
٤	تشجيع المساهمات المتنوعة	١٠	0.٩٥٩	٠,٠١
٥	المساعدة على المساهمة الكاملة	٧	0.٩٣٦	٠,٠١

يتضح من عرض نتائج الجدول رقم (٩) السابق: أن جميع مُعاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد الاستبانة، وبين الدرجة الكلية لها؛ جاءت مرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (**0.01**)؛ مما يجعل الباحثة مُطمئنة إلى اتساق الاستبانة داخليًا.

ب. الاتساق الداخلي للاستبانة الثانية:

قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية قوامها (٧٥) مُعلمًا بالمدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية؛ وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي لمُفردات استبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم"، وقد قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل مُفردة من مُفردات الاستبانة بالدرجة الكلية؛ وذلك كمؤشر للاتساق الداخلي لمُفرداتها.

ويُوضح الجدول (١٠) الأتي: مُعاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل مُفردة من مُفردات الاستبانة الثانية؛ وذلك على النحو الأتي:

جدول (١٠): معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل مُفردة بالدرجة الكلية لاستبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم" (ن = ٧٥).

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.٦٣٣	١١	0.٧٤٦	٢١	٠,٣١٩
2	0.٥٧٤	١٢	0.٦٩٣	٢٢	٠,٤١٢
3	0.٦٤٣	١٣	0.٦٣٥	٢٣	0.٥٤٢
٤	0.٦٩٢	١٤	0.٦٨٤	٢٤	0.٦٠٦
٥	0.٨٠١	١٥	0.٧٤٨	٢٥	0.٦٦٣
٦	0.٥٧٣	١٦	0.٧٤٤	٢٦	0.٦٤٠
٧	0.٦٩٨	١٧	0.٦٨١	٢٧	0.٧٤٧
٨	0.٥٩٧	١٨	0.٧٣٤	٢٨	0.٧٥٨
9	0.٦٠٠	١٩	0.٧٣٥	٢٩	0.٣٠٨
10	0.٦٨١	٢٠	0.٥٣٤		

يتضح من عرض نتائج الجدول (١٠) السابق: أن جميع مُعاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل مُفردة من المُفردات بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت مرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (**0.01**)؛ مما يُشير إلى أن جميع مُفردات الاستبانة مُتسقة داخليًا.

وقد قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط "بيرسون" لدرجة كل بُعد بالدرجة الكلية للاستبانة؛ وذلك للاطمئنان إلى اتساق درجة كل بُعد بالدرجة الكلية للاستبانة؛ وهذا ما يُوضحه جدول (١١) الأتي:

جدول (١١): معاملات ارتباط بيرسون لدرجة كل بُعد بالدرجة الكلية لاستبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم" (ن = ٧٥).

م	البعد	عدد العبارات	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	مستوى الدلالة
١	الروابط التنظيمية	١٠	0.٨٤٣	٠,٠١
٢	الملاءمة التنظيمية	٩	0.٩٢٧	٠,٠١
٣	التضحية التنظيمية	١٠	0.٧٨٧	٠,٠١

يتضح من عرض نتائج الجدول (١١) السابق: أن جميع مُعاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد الاستبانة، وبين الدرجة الكلية لها؛ جاءت مرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (**0.01**)؛ مما يجعل الباحثة مُطمئنة إلى اتساق الاستبانة داخليًا.

٣. ثبات أدوات البحث (Reliability):

تم التحقق من ثبات أدوات البحث على النحو الأتي:

أ. ثبات الاستبانة الأولى:

ويُقصد به: أن النتائج التي يتم الحصول عليها من تطبيق استبانة "واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين" لا تتغير عند إعادة تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة، وتحت نفس الظروف.

وقد قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية قوامها (٧٥) مُعلمًا بالمدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية؛ وذلك للتحقق من ثبات استبانة "واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية"، وقد بلغت قيمة معامل

ثبات ألفا الكلي (**0.979**)، وهو ما يُشير إلى مُعاملات ثبات مرتفعة، بينما تراوحت قيم معامل ثبات ألفا بعد حذف درجة كل مُفردة بين (**0.955**)، و(**0.979**)، وهي قيم أقل من، أو تساوي قيمة معامل ثبات ألفا الكلي للاستبانة؛ مما يدل على أن حذف أي مُفردة من الاستبانة يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي لها، كما قامت الباحثة بحساب معامل ثبات ألفا لكل بُعد من أبعاد الاستبانة؛ وهذا ما يُوضحه جدول (١٢) الأتي:

جدول (١٢): معامل ثبات "ألفا" لكل بُعد من أبعاد استبانة "واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين" (ن = ٧٥).

م	البعد	عدد المفردات	معاملات ثبات ألفا
١	دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة	٩	0.٩١٩
٢	ضمان تحقيق العدالة والمساواة	٩	0.٩١٧
٣	المشاركة في صنع القرار	٨	0.٨٨٨
٤	تشجيع المساهمات المتنوعة	١٠	0.٩٤٨
٥	المساعدة على المساهمة الكاملة	٧	0.٩٣٣

يتضح عرض نتائج الجدول (١٢) السابق: ارتفاع مُعاملات ثبات ألفا لأبعاد استبانة "واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين"؛ مما يدل على ثبات الأبعاد، والاستبانة ككل، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من عدد (**٤٣**) مُفردة؛ تميزت بمؤشرات ثبات واضحة.

ب. ثبات الاستبانة الثانية:

ويُقصد به: أن النتائج التي يتم الحصول عليها من تطبيق استبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم" لا تتغير عند إعادة تطبيقها مرة أخرى على نفس العينة، وتحت نفس الظروف.

وقد قامت الباحثة باختيار عينة استطلاعية قوامها (**٧٥**) مُعلمًا بالمدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية؛ وذلك للتحقق من ثبات استبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم"، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا الكلي (**0.94**)، وهو ما يُشير إلى مُعاملات ثبات مرتفعة، بينما تراوحت

قيم معامل ثبات ألفا بعد حذف درجة كل مُفردة بين (**0.934**)، و(**0.94**)، وهي قيم أقل من، أو تساوي قيمة معامل ثبات ألفا الكلي للاستبانة؛ مما يدل على أن حذف أي مُفردة من الاستبانة يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي لها، كما قامت الباحثة بحساب معامل ثبات ألفا لكل بُعد من أبعاد الاستبانة؛ وهذا ما يُوضحه جدول (١٣) الأتي:

جدول (١٣): معامل ثبات "ألفا" لكل بُعد من أبعاد استبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم" (ن = ٧٥).

م	البعد	عدد المفردات	معاملات ثبات ألفا
١	الروابط التنظيمية	١٠	0.٩٢٣
٢	الملاءمة التنظيمية	٩	0.٩١١
٣	التضحية التنظيمية	١٠	0.٨٢٤

يتضح عرض نتائج الجدول (١٣) السابق: ارتفاع معاملات ثبات ألفا لأبعاد استبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم"؛ مما يدل على ثبات الأبعاد، والاستبانة ككل، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من عدد (**٢٩**) مُفردة؛ تميزت بمؤشرات ثبات واضحة.

خامسًا: الأساليب الاحصائية المستخدمة:

تم الاعتماد على برنامج "الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية" (Statistical Package for Social Sciences- SPSS)، الإصدار (٢١)؛ وذلك لحساب ما يلي:

- أسلوب "التحليل العاملي الاستكشافي" (Exploratory Factor Analysis)؛ بطريقة المكونات الأساسية (Principal Components Methot)، مع تدوير المحاور بطريقة "الفاريماكس" (Varimax).
- معامل ارتباط "بيرسون" (Spearman Correlation).
- معامل ثبات "ألفا" (Alpha).
- التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- اختبار مربع كاي لجودة المُطابقة.

- تحليل التباين الأحادي الاتجاه (Four Way ANOVA- 4x1).
- تحليل الانحدار (Regression analysis).

ولهدف التحليل الاحصائي للنتائج؛ تم اعتماد المعيار الأتي:

درجة التحقق/ التوافر	مدى المتوسطات
درجة مرتفعة	٢,٣٤ ــ ٣
درجة متوسطة	١,٦٧ ــ ٢,٣٣
درجة منخفضة	١ ــ ١,٦٦

المحور الثاني: تحليل نتائج الدراسة الميدانية، وتفسيرها:

تتناول الباحثة في هذا المحور: عرض أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية، وتفسيرها، ومناقشتها وفق أسئلة البحث؛ وذلك على النحو الأتي:

أولًا: الإجابة على السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث؛ على: ما واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة على هذا السؤال: قامت الباحثة بحساب: (التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة) لمُفردات كل بُعد من أبعاد استبانة "واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر المعلمين"؛ وذلك كما يأتي:

١. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لبُعد "دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة"؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (١٤) الأتي:

جدول (١٤): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة" (ن = ٣٩١).

م	المُفردات	درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
١	يُعزز مدير المدرسة ثقة المعلمين في أنفسهم.	٢١٣	١٤٨	٣٠	٢,٤٦	٠,٦٣	82	١٣٢,٠٦٦	2	0.01	مرتفعة	٢
٢	يحرص مدير المدرسة على سيادة العمل الجماعي بين المعلمين.	٢٠٠	١٦٤	٢٧	٢,٤٤	٠,٦٢	81	١٢٧,٨٦٢	٢	0.01	مرتفعة	٥
٣	يُشجع مدير المدرسة المعلمين على استخدام وسائل التواصل الفعّال.	١٩٨	١٥٤	٣٩	٢,٤	٠,٦٦	80	١٠٣,٤٣٢	٢	0.01	مرتفعة	٨
٤	ينمي مدير المدرسة العلاقات الطيبة بين المعلمين، والتي تقوم على الود، والإحترام.	٢٠٧	١٥٢	٣٢	٢,٤٤	٠,٦٤١	81	١٢٢,٨٩٠	٢	0.01	مرتفعة	٦
٥	يحترم مدير المدرسة شخصية المعلمين، ويبني علاقاته معهم على أساس التقدير والاحترام.	٢١٣	١٤٨	٣٠	٢,٤٦	٠,٦٥٥	82	١٣٢,٠٦٦	٢	0.01	مرتفعة	٣
٦	يتعامل مدير المدرسة مع المعلمين باعتبارهم أعضاء أساسيين في بيئة العمل.	٢١٩	١٣٧	٣٥	٢,٤٧	٠,٦٥٥	82	١٣٠,٣٩٤	٢	0.01	مرتفعة	١
٧	يُقدر مدير المدرسة جهود المعلمين، وإسهاماتهم بشكل مستمر.	٢١٧	١٣٥	٣٩	٢,٤٥	٠,٦٦٩	82	١٢١,٨٠١	٢	٠,٠١	مرتفعة	٤
٨	يُعالج مدير المدرسة أخطاء المعلمين دون أي إساءة، أو	٢٠٤	١٤٨	٣٩	٢,٤٢	٠,٦٦٦	81	١٠٨,٠٣٦	٢	٠,٠١	مرتفعة	٧

م	المُفردات	درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
	تجريح.											
٩	يُراعي مدير المدرسة مشاعر المعلمين، واحتياجاتهم النفسية.	١٩٧	١٤٧	٤٧	٢,٣٨	٠,٦٩١	79	٨٩,٥١٤	٢	0.01	مرتفعة	٩
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				21.9642	4.494	81.33 %				مرتفعة	

باستقراء نتائج الجدول (١٤) السابق؛ والمُتعلق بواقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية لبُعد "دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة"؛ يتضح ما يأتي:

- أن جميع قيم مربع كاي جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ودرجات حرية **(٢)**؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ مما يدل على أن آراء أفراد عينة البحث حول مُفردات هذا البُعد مُتسقة مع نفسها، وأن هذه المُفردات تُميز آراء أفراد عينة البحث نحو اتجاه معين، وعدم تشتت التكرارات حول بدائل الاختيار الثلاثة.
- أن إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت **(21.9642)**، بانحراف معياري قدره **(4.494)**، ونسبة مئوية قدرها **(٨١,٣٣%)**؛ مما يدل على أن مُمارسة المديرين لبُعد "دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة"؛ يتحقق بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ وهذا يُبين حرص مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية على التعامل مع مُعلميهم باعتبارهم أعضاء أساسيين في العمل، وتعزيز ثقتهم في أنفسهم، واحترام شخصياتهم، وتقدير جهودهم، وإسهاماتهم، فضلًا عن حرصهم على نشر ثقافة العمل الجماعي، وبناء العلاقات الطيبة القائمة على الود، والاحترام، وتعزيز التواصل الفعَّال، ومُراعاة مشاعر المعلمين، واحتياجاتهم المختلفة.

- كانت أكثر المُمارسات توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(٦-١)** على التوالي، والتي تحققت بنسب مئوية قدرها **(٨٢%)**، بينما كانت أقل المُمارسات توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(٩-٣)** على التوالي، والتي تحققت بنسب مئوية قدرها **(٧٩%-٨٠%)** على الترتيب.
- **تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل:** دراسة (إبراهيم، ٢٠٢٢م: ٥٢٣)؛ والتي توصلت إلى: اهتمام إدارة المدارس الثانوية الفنية بتشجيع العمل الجماعي بين المعلمين، وإكسابهم المهارات اللازمة للعمل التعاوني، ودراسة (رضوان، ٢٠١٩م: ٥٤١)؛ والتي توصلت إلى: حرص إدارة المدارس الثانوية الفنية على تعزيز ثقة المعلمين في قدراتهم، وإمكاناتهم، وتشجيع العمل الجماعي.
- **تختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل:** دراسة (زيدان، ٢٠١٦م: ٤١٠)؛ والتي توصلت إلى: ضعف اهتمام مديري المدارس الثانوية الفنية بتنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة، ودراسة (إبراهيم، ٢٠٢٢م: ٥٢٩-٥٣٠)؛ والتي توصلت إلى: ضعف اهتمام مديري المدارس الثانوية الفنية بتشجيع مُبادرات المعلمين، والاهتمام بأفكارهم، ورفع روحهم المعنوية، ودراسة (الإخناوي، ٢٠١٦م: ١٤٤-١٤٥)؛ والتي توصلت إلى: قلة تشجيع مديري المدارس الثانوية الفنية مُعلميهم على تجريب الأفكار، والأساليب الجديدة في العمل، وكذا قلة تشجيعهم على العمل الفريقي، وضعف الاهتمام بتشجيع التواصل الفعّال بين المعلمين.

٢. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "ضمان تحقيق العدالة والمساواة":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لبُعد "ضمان تحقيق العدالة المساواة"؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة

بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (١٥) الأتي:

جدول (١٥): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "ضمان تحقيق العدالة والمساواة" (ن = ٣٩١).

م	المُفردات	درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
١٠	يضع مدير المدرسة معايير محددة، وموضوعية ؛ لتحفيز المعلمين، ومكافأتهم.	١٨٩	١٤٢	٦٠	٢,٣٢	٠,٧٢٧	77	٦٥,٤٠٧	٢	0.01	متوسطة	٩
١١	يُراعي مدير المدرسة العدالة عند توزيع المهام على المعلمين.	١٨٦	١٥٠	٥٥	٢,٣٣	٠,٧١	78	٧٠,٢٨٦	٢	0.01	متوسطة	٨
١٢	يُوفر مدير المدرسة فرص عادلة لتدريب المعلمين، وتنميتهم مهنيًا.	١٩٥	١٤٤	٥٢	٢,٣٦	٠,٧٠٦	79	٨٠,٥٩٨	٢	0.01	مرتفعة	٧
١٣	يُتيح مدير المدرسة فرص متساوية لجميع المعلمين للتواصل معه.	٢١٣	١٣٤	٤٤	٢,٤٣	٠,٦٨٦	81	١٠٩,٧٢	٢	0.01	مرتفعة	٢
١٤	يُوضح مدير المدرسة إجراءات العمل أمام جميع المعلمين.	٢٠١	١٥٥	٣٥	٢,٤٢	٠,٦٥١	81	١١٢,٧١	٢	0.01	مرتفعة	٣
١٥	يُقيم مدير المدرسة جهود المعلمين، وإسهاماتهم دون أي تحيز.	١٩٣	١٥٥	٤٣	٢,٣٨	٠,٦٧٦	79	٩٣,٣٢٠	٢	0.01	مرتفعة	٥
١	يُراعي مدير	١٩٧	١٤٥	٤٩	٢,٣٧	٠,٦٩٧	79	٨٦,٥٠٦	٢	٠,٠١	مرتفعة	٦

م	المُفردات	درجة الممارسة								
٦	المدرسة عدم التمييز بين المعلمين من خلفيات مختلفة.									
١٧	يطلع مدير المدرسة المعلمين على جميع التعليمات الواردة من الإدارة التعليمية أولًا بأول.	٢١٣	١٤٠	٣٨	٢,٤٤	٠,٦٦٥	81	١١٨,٥٦٣	٢	٠,٠١	مرتفعة	١
١٨	يطبق مدير المدرسة قواعد العمل على جميع المعلمين دون أي تحيز.	١٩٨	١٤٩	٤٤	٢,٣٩	٠,٦٨١	80	٩٤,٩٩٢	٢	0.01	مرتفعة	٤
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				٢١,٤٩	٤,٩٠٨	٧٩,٥٩ %				مرتفعة	

باستقراء نتائج الجدول (١٥) السابق؛ والمُتعلق بواقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية لبُعد "ضمان تحقيق العدالة والمساواة"؛ يتضح ما يأتي:

- أن جميع قيم مربع كاي جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ودرجات حرية **(٢)**؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ مما يدل على أن آراء أفراد عينة البحث حول مُفردات هذا البُعد مُتسقة مع نفسها، وأن هذه المُفردات تُميز آراء أفراد عينة البحث نحو اتجاه معين، وعدم تشتت التكرارات حول بدائل الاختيار الثلاثة.
- أن إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت **(21.49)**، بانحراف معياري قدره **(4.908)**، ونسبة مئوية قدرها **(٧٩,٥٩%)**؛ مما يدل على أن مُمارسة المديرين لبُعد "ضمان تحقيق العدالة والمساواة"؛ يتحقق بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ وهذا يُبين حرص مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية على إتاحة فرص متساوية لجميع المعلمين للتواصل معهم،

وإطلاعهم أولًا بأول على جميع التعليمات الواردة من الإدارة، وتوضيح إجراءات العمل، فضلًا عن حرصهم على تطبيق القواعد، والقوانين على الجميع دون أي تحيز، وعد التمييز بين المعلمين، وتوفير فرص عادلة لتدريب المعلمين، وتنميتهم مهنيًا.

- كانت أكثر المُمارسات توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(١٧-١٣)** على التوالي، والتي توافرت بدرجة مرتفعة، وتحققت بنسب مئوية قدرها **(٨١%)**، بينما كانت أقل المُمارسات توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(١٠-١١)** على التوالي، والتي توافرت بدرجة متوسطة، وتحققت بنسب مئوية قدرها **(٧٧%-٧٨%)** على الترتيب؛ مما يدل على عدم الاهتمام الكافي من إدارة المدارس الثانوية الفنية بوضع معايير موضوعية لتحفيز المعلمين، وعدم مُراعاة العدالة الكافية عند توزيع المهام عليهم.
- **تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل:** دراسة (قطب، ٢٠١٧م: ١٨٠)؛ والتي توصلت إلى: تعامل إدارة المدارس الثانوية الفنية مع جميع مُعلميها دون تمييز.
- **تختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل:** دراسة (إبراهيم، ٢٠٢٢م: ٥٢٥)؛ والتي توصلت إلى: عدالة إدارة المدارس الثانوية الفنية في توزيع المهام، والمسؤوليات بين جميع المعلمين؛ بما يتفق مع إمكاناتهم، وقدراتهم، ودراسة (محمود، ٢٠١٩م: ٤٧)؛ والتي توصلت إلى: حرص إدارة المدارس الثانوية الفنية على توزيع المهام، والمسؤوليات على جميع العاملين بالمدرسة؛ بما يضمن عدالة التوزيع.

٣. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "المشاركة في صنع القرار":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لبُعد "المشاركة في صنع القرار"؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (١٦) الأتي:

جدول (١٦): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "المشاركة في صنع القرار" (ن = ٣٩١).

م	المُفردات	درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
١٩	يمنح مدير المدرسة المعلمين السلطات، والصلاحيات الكافية لإتخاذ القرارات المُتعلقة بعملهم.	٢١٢	١٣٤	٤٥	٢,٤٢	٠,٦٨٩	81	١٠٧,١٤٦	٢	0.01	مرتفعة	٢
20	يُفوض مدير المدرسة بعض سلطاته إلى المعلمين لأداء مهامه الإدارية.	١٩٧	١٥٤	٤٠	٢,٤	٠,٦٦٧	80	١٠١,٠٠٨	٢	0.01	مرتفعة	٣
٢١	يُشرك مدير المدرسة المعلمين في صنع القرارات المدرسية.	١٩٤	١٥١	٤٦	٢,٣٧	٠,٦٨٦	79	٨٨,٩٤٦	٢	0.01	مرتفعة	٦
٢٢	يُمكّن مدير المدرسة المعلمين من ممارسة أدوارًا قيادية تتناسب مع قدراتهم.	١٩٤	١٤٩	٤٨	٢,٣٧	٠,٦٩٣	79	٨٥,٧٨٥	٢	0.01	مرتفعة	٧
٢٣	يُشرك مدير المدرسة المعلمين في حل المشكلات المدرسية.	١٩٨	١٥٣	٤٠	٢,٤	٠,٦٦٨	80	١٠١,٦٨٣	٢	0.01	مرتفعة	٤
٢٤	يعقد مدير المدرسة اجتماعات	١٩٨	١٣٨	٥٥	٢,٣٦	٠,٧١٧	79	٧٩,١٢٥	٢	0.01	مرتفعة	٨

م	المُفردات	درجة الممارسة								
	دورية مع المعلمين للاستماع إلى مقترحاتهم في تطوير العمل المدرسي.									
٢٥	يُشجع مدير المدرسة المعلمين على المشاركة الفعلية في الأنشطة المدرسية التي تتناسب مع ميولهم.	٢٠١	١٤٢	٤٨	٢,٣٩	٠,٦٩٦	80	٩١,٣٧١	٢	٠,٠١	مرتفعة	٥
٢٦	يُرشد مدير المدرسة المعلمين، ويوجههم لأداء عملهم بشكل مستمر.	٢٠٣	١٥٢	٣٦	٢,٤٢	٠,٦٥٥	81	١١٢,٣٩٤	٢	0.034	مرتفعة	١
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				١٩,١٦	٤,٢٥	٧٩,٨٣ %				مرتفعة	

باستقراء نتائج الجدول (١٦) السابق؛ والمُتعلق بواقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية لبُعد "المشاركة في صنع القرار"؛ يتضح ما يأتي:

- أن معظم قيم مربع كاي جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ودرجات حرية **(٢)**؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ مما يدل على أن آراء أفراد عينة البحث حول مُفردات هذا البُعد مُتسقة مع نفسها، وأن هذه المُفردات تُميز آراء أفراد عينة البحث نحو اتجاه معين، وعدم تشتت التكرارات حول بدائل الاختيار الثلاثة.
- أن إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت **(١٩,١٦)**، بانحراف معياري قدره **(٤,٢٥)**، ونسبة مئوية قدرها **(٧٩,٨٣%)**؛ مما يدل على أن مُمارسة المديرين لبُعد "المشاركة في صنع القرار"؛ يتحقق بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ وهذا يُبين حرص مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية على إرشاد المعلمين، وتوجيههم باستمرار لأداء عملهم، ومنحهم

السلطات، والصلاحيات اللازمة لاتخاذ القرارات المُتعلقة بعملهم، وإشراكهم في اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة المدرسية، فضلًا تمكينهم من مُمارسة أدوارًا قيادية تتناسب مع عملهم.

- كانت أكثر المُمارسات توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(٢٦-١٩)** على التوالي، والتي تحققت بنسب مئوية قدرها **(٨١%)**، بينما كانت أقل المُمارسات توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(٢٤-٢٢)** على التوالي، والتي تحققت بنسب مئوية قدرها **(٧٩%)**.
- **تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل:** دراسة (رضوان، ٢٠١٩م: ٥٤١)؛ والتي توصلت إلى: منح إدارة المدارس الثانوية الفنية المعلمين الاستقلالية في أداء مهامهم، وتقدير مُبادراتهم، وإسهاماتهم، وتمكينهم من المشاركة في صنع القرارات المُرتبطة بعملهم، وتبني نمط الإدارة التشاركية في تسيير العمل المدرسي.
- **تختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل:** دراسة (جلا، ٢٠٢١م: ٣٣٩)؛ والتي توصلت إلى: المركزية الشديدة في إدارة المدارس الثانوية الفنية، ودراسة (عبد السلام، ٢٠٢٠م: ١٤١)؛ والتي توصلت إلى: ضعف تبني مديري المدارس الثانوية الفنية أنماطًا قيادية؛ تُشجع على التواصل بين المعلمين، ودراسة (إبراهيم، ٢٠٢٢م: ٥٣١)؛ والتي توصلت إلى: ضعف إتاحة مديري المدارس الثانوية الفنية الفرصة أمام المعلمين لاتخاذ القرارات المُتعلقة بأعمالهم، ودراسة (جوهر، ٢٠١٧م: ٦١٥)؛ والتي توصلت إلى: سيطرة النمط الإداري المركزي على إدارة المدارس الثانوية الفنية، وضعف مشاركة المعلمين داخل المدرسة.

٤. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "تشجيع المُساهمات المتنوعة":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لبُعد "تشجيع المُساهمات المتنوعة"؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (١٧) الأتي:

جدول (١٧): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "تشجيع المُساهمات المتنوعة" (ن = ٣٩١).

٩	المُفردات	درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
٢٧	يوفر مدير المدرسة الفرصة أمام المعلمين لتعلم أشياء جديدة في العمل.	١٨٨	١٥١	٥٢	٢,٣٤	٠,٧٠٢	78	٧٥,٨٧٢	٢	0.01	مرتفعة	5
٢٨	يُقدر مدير المدرسة إسهامات المعلمين، ومقترحاتهم الفردية.	٢٠٧	١٣٧	٤٧	٢,٤	٠,٦٩٥	80	٩٨,٧٢١	٢	0.01	مرتفعة	1
٢٩	يُشجع مدير المدرسة المعلمين على توليد أفكار جديدة، ومبتكرة.	١٩١	١٥٠	٥٠	٢,٣٦	٠,٦٩٨	79	٨٠,٧٢١	٢	0.01	مرتفعة	4
٣٠	ينمي مدير المدرسة قدرات المعلمين، ومهاراتهم الفردية.	١٨٢	١٤٧	٦٢	٢,٣	٠,٧٢٨	77	٥٨,٤٤٠	٢	0.01	متوسطة	9
٣١	يُراعى مدير المدرسة الفروق الفردية بين المعلمين.	١٨٨	١٥٦	٤٧	٢,٣٦	٠,٦٨٧	79	٨٣,٨٥٢	٢	0.01	مرتفعة	3

٩	المُفردات	درجة الممارسة								
٣٢	يُشجع مدير المدرسة المعلمين على استخدام أساليب جديدة في العمل.	١٨٦	١٤٧	٥٨	٢,٣٢	٠,٧١٩	77	٦٦,٠٥١	٢	0.01	متوسطة	7
٣٣	يُتيح مدير المدرسة الفرصة أمام المعلمين لإنجاز مهامهم باستقلالية.	١٨٦	١٥١	٥٤	٢,٣٣	٠,٧٠٧	78	٧١,٧٦٠	٢	٠,٠١	متوسطة	6
٣٤	يُنمي مدير المدرسة ثقافة التنوع، والتنافس الإيجابي بين المعلمين.	١٧٦	١٥١	٦٤	٢,٢٨	٠,٧٣	76	٥٣,٠٣٨	٢	0.01	متوسطة	10
٣٥	يفخر مدير المدرسة بإنجازات المعلمين أمام زملائهم.	١٩١	١٥٤	٤٦	٢,٣٧	٠,٦٨٥	79	٨٧,١٠٥	٢	0.01	مرتفعة	2
٣٦	يُكافئ مدير المدرسة المعلمين المتميزين.	١٧٥	١٦٢	٥٤	٢,٣	٠,٧	77	٦٧,٧٠٨	٢	٠,٠١	متوسطة	8
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				٢٣,٤١	٥,٦٥	٧٨,٠٣ %				مرتفعة	

باستقراء نتائج الجدول (١٧) السابق؛ والمُتعلق بواقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية لبُعد "تشجيع المُساهمات المتنوعة"؛ يتضح ما يأتي:

- أن جميع قيم مربع كاي جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ودرجات حرية **(٢)**؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ مما يدل على أن آراء أفراد عينة البحث حول مُفردات هذا البُعد مُتسقة مع نفسها، وأن هذه المُفردات تُميز آراء أفراد عينة البحث نحو اتجاه معين، وعدم تشتت التكرارات حول بدائل الاختيار الثلاثة.
- أن إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت **(٢٣,٤١)**، بانحراف معياري قدره **(٥,٦٥)**، ونسبة مئوية قدرها **(٧٨,٠٣%)**؛ مما يدل على أن مُمارسة المديرين لبُعد "تشجيع المُساهمات المتنوعة"؛ يتحقق بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ وهذا يُبين حرص مديري المدارس الثانوية

الفنية بالإسكندرية على تقدير إسهامات المعلمين، وإنجازاتهم، ومُقترحاتهم، واحترام آرائهم، ووجهات نظرهم، ومُراعاة الفروق الفردية بينهم، وتشجيعهم على استخدام أساليب جديدة في العمل، وتوليد أفكار مُبتكرة.

- كانت أكثر المُمارسات توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(٢٨-٣٥)** على التوالي، والتي توافرت بدرجة مرتفعة، وتحققت بنسب مئوية قدرها **(٨٠%- ٧٩%)** على الترتيب، بينما كانت أقل المُمارسات توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(٣٤-٣٠- ٣٦- ٣٢- ٣٣)** على التوالي، والتي توافرت بدرجة متوسطة، وتحققت بنسب مئوية قدرها **(٧٦%- ٧٧%- ٧٧%- ٧٧%- ٧٨%)** على الترتيب؛ مما يدل على عدم الاهتمام الكافي من إدارة المدارس الثانوية الفنية بتشجيع ثقافة التنوع، والتنافس الإيجابي بين المعلمين، وتنمية قدراتهم، ومهاراتهم الفردية، ومكافآة المُتميزين منهم، وإتاحة الفرصة أمامهم لإنجاز مهامهم باستقلالية.
- **تختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل:** دراسة (إبراهيم، ٢٠٢٢م: ٥٣١)؛ والتي توصلت إلى: ضعف الاهتمام بحماية الحرية المهنية للمعلمين، وتشجيع مُبادراتهم، والاهتمام بأفكارهم بالمدارس الثانوية الفنية، ودراسة (رضوان، ٢٠١٩م: ٥٤١)؛ والتي توصلت إلى: ضعف تشجيع المعلمين على تقديم مُبادرات جديدة لتطوير العمل بالمدارس الثانوية الفنية، ودراسة (قطب، ٢٠١٧م: ١٩١)؛ والتي توصلت إلى: حرص إدارة المدارس الثانوية الفنية على تكريم عناصرها المُتميزة باستمرار.

٥. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "المُساعدة على المُساهمة الكاملة":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لبُعد "المُساعدة على المُساهمة الكاملة"؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (١٨) الأتي:

جدول (١٨): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "المُساعدة على المُساهمة الكاملة" (ن = ٣٩١).

م	المُفردات	درجة الممارسة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
٣٧	يستمع مدير المدرسة إلى وجهات نظر المعلمين، ويُقدر آرائهم المختلفة.	٢٠٩	١٣٩	٤٣	٢,٤٢	٠,٦٨٢	81	١٠٦,٥٧٨	٢	0.01	مرتفعة	1
٣٨	يمنح مدير المدرسة المعلمين الحرية الكاملة لإبداء آرائهم، ومقترحاتهم المختلفة.	١٨٤	١٥٩	٤٨	٢,٣٤	٠,٦٨٨	78	٨٠,٤١٤	٢	0.01	مرتفعة	6
٣٩	يُناقش مدير المدرسة الأهداف الجديدة، وسُبل تحقيقها مع المعلمين.	١٨٣	١٥٦	٥٢	٢,٣٣	٠,٧	78	٧٣,٤١٧	٢	0.01	متوسطة	7
٤٠	يُهيئ مدير المدرسة المناخ المدرسي المناسب أثناء مناقشة القضايا المتعلقة بالعمل.	١٩١	١٤٨	٥٢	٢,٣٥	٠,٧	78	٧٧,٧١٤	٢	0.01	مرتفعة	5
٤١	يُقدم مدير المدرسة الدعم اللازم إلى جميع المعلمين أثناء مناقشة القضايا المتعلقة بالعمل.	٢٠٠	١٣٥	٥٦	٢,٣٦	٠,٧٢١	79	٧٩,٨٠١	٢	0.01	مرتفعة	4
٤٢	يمنح مدير المدرسة	١٨٧	١٥٩	٤٥	٢,٣٦	٠,٦٨	79	٨٦,٨١٣	٢	0.01	مرتفعة	3

م	المُفردات	درجة الممارسة								
	المعلمين الحرية الكاملة لاستخدام كافة الموارد المتاحة لإنجاز عملهم.									
٤٣	يحرص مدير المدرسة على بناء العلاقات الودية بينه وبين جميع المعلمين؛ مما يُشجعهم على إبداء آرائهم دون أي خوف، أو قلق.	٢٠٥	١٤١	٤٥	٢,٤	٠,٦٨٧	80	٩٩,٥١٩	٢	٠,٠١	مرتفعة	2
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				١٦,٦٠٣	٤,٠٠٨	٧٩,٠٤ %				مرتفعة	

باستقراء نتائج الجدول (١٨) السابق؛ والمُتعلق بواقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية لبُعد "المُساعدة على المُساهمة الكاملة"؛ يتضح ما يأتي:

- أن جميع قيم مربع كاي جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ودرجات حرية **(٢)**؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ مما يدل على أن آراء أفراد عينة البحث حول مُفردات هذا البُعد مُتسقة مع نفسها، وأن هذه المُفردات تُميز آراء أفراد عينة البحث نحو اتجاه معين، وعدم تشتت التكرارات حول بدائل الاختيار الثلاثة.
- أن إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت (١٦,٦٠٣)، بانحراف معياري قدره (٤,٠٠٨)، ونسبة مئوية قدرها (**٧٩,٠٤%**)؛ مما يدل على أن مُمارسة المديرين لبُعد "المُساعدة على المُساهمة الكاملة"؛ يتحقق بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ وهذا يُبين حرص مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية على تهيئة المناخ المدرسي المناسب؛ للاستماع إلى وجهات نظر المعلمين، وتقدير آرائهم، وبناء العلاقات الجيدة معهم، وتشجيعهم على إبداء آرائهم دون خوف، ومنحهم الحرية الكاملة لاستخدام الموارد المدرسية المختلفة، وتقديم الدعم اللازم لهم.
- كانت أكثر المُمارسات توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(٣٧-٤٣)** على التوالي، والتي توافرت بدرجة مرتفعة، وتحققت بنسب مئوية قدرها (**٨١%- ٨٠%**) على الترتيب، بينما كانت أقل المُمارسات توافرًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسة رقم: **(٣٩)**، والتي توافرت بدرجة متوسطة،

وتحققت بنسبة مئوية قدرها (٧٨%)؛ مما يدل على عدم الاهتمام الكافي من مديري المدارس الثانوية الفنية بمناقشة الأهداف الجديدة، وسُبل تحقيقها مع المعلمين.

- **تختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل:** دراسة (الاخناوي، ٢٠١٦م: ١٤١)؛ والتي توصلت إلى: قصور الثقافة التنظيمية المُشجعة على التعلم بالمدارس الفنية، ودراسة (عبد السلام، ٢٠٢٠م: ١٤١)؛ والتي توصلت إلى: ضعف المناخ المدرسي المُشجع على الإبداع، والابتكار بالمدارس الفنية، ودراسة (دياب، ٢٠١٥م: ١٦٩)؛ والتي توصلت إلى: جمود مناخ العمل بالمدارس الفنية، ودراسة (إبراهيم، ٢٠٢٢م: ٥٢٩)؛ والتي توصلت إلى: ضعف تبني إستراتيجية لإدارة المواهب المؤسسية بالمدارس الثانوية الفنية، ودراسة (زيدان، ٢٠١٦م: ٤١٠)؛ والتي توصلت إلى: ضعف الاهتمام بتنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين بالمدارس الثانوية الفنية.

ويُوضح جدول (١٩) الأتي: ترتيب أبعاد القيادة الاحتوائية في المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية من حيث درجة مُمارستها من وجهة نظر أفراد عينة البحث:

جدول (١٩):

ترتيب أبعاد القيادة الاحتوائية من حيث درجة مُمارستها من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

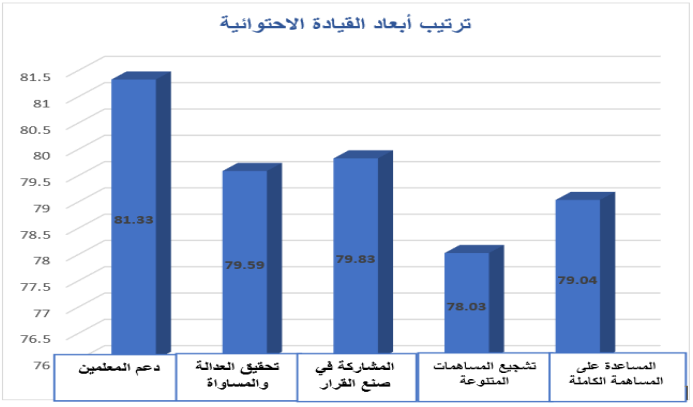
م	البعد	عدد المفردات	مجموع درجات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
١	دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة	9	٢٧	21.9642	4.49430	%٨١,٣٣	١
٢	ضمان تحقيق العدالة والمساواة	9	٢٧	21.4910	4.90832	%٧٩,٥٩	٣
٣	المشاركة في صنع القرار	8	٢٤	19.1688	4.25316	%٧٩,٨٣	٢
٤	تشجيع المُساهمات المتنوعة	10	٣٠	23.4169	5.65890	%٧٨,٠٣	٥
٥	المُساعدة على المُساهمة الكاملة	7	٢١	16.6036	4.00818	%٧٩,٠٤	٤
	الدرجة الكلية	٤٣	١٢٩	102.6445	21.55694	%٧٩,٥٦	

يتضح من خلال عرض نتائج الجدول (١٩) السابق: أن واقع مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية جاءت مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (**102.6445**)، بانحراف معياري قدره (**21.55694**)، ونسبة مئوية قدرها (**٧٩,٥٦%**)، وهي نسبة

مرتفعة، وقد جاء بُعد "دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة" في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (**21.9642**)، بانحراف معياري قدره (**4.49430**)، ونسبة مئوية قدرها (**٨١,٣٣%**)، يليه بُعد "المشاركة في صنع القرار" في المرتبة الثانية؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (**19.1688**)، بانحراف معياري قدره (**4.25316**)، ونسبة مئوية قدرها (**٧٩,٨٣%**)، يليه بُعد "ضمان تحقيق العدالة والمساواة" في المرتبة الثالثة؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (**21.4910**)، بانحراف معياري قدره (**4.90832**)، ونسبة مئوية قدرها (**٧٩,٥٩%**)، يليه بُعد "المُساعدة على المُساهمة الكاملة" في المرتبة الرابعة؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (**16.6036**)، بانحراف معياري قدره (**4.00818**)، ونسبة مئوية قدرها (**٧٩,٠٤%**)، وأخيرًا: جاء بُعد "تشجيع المُساهمات المتنوعة" في المرتبة الخامسة؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (**23.4169**)، بانحراف معياري قدره (**5.65890**)، ونسبة مئوية قدرها (**٧٨,٠٣%**).

ورُبما يرجع ذلك؛ إلى: اهتمام الدولة المصرية -في الفترة الأخيرة- بتطوير مؤسسات التعليم الفني، وتحسين جودته بما يتناسب مع النُظُم العالمية، ويبدو ذلك واضحًا في إستراتيجية التنمية المُستدامة- رؤية مصر ٢٠٣٠م؛ والتي أكدت على تطوير منظومة التعليم الفني، وتحسين تنافسيته، وتطوير خططه، وبرامجه؛ وذلك بما يتلائم مع احتياجات خطط التنمية، ومُتطلبات سوق العمل، كما -قد- يرجع ذلك؛ إلى: تبني وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني اعتبارًا من يوليو (٢٠١٨م)؛ إستراتيجية جديدة لإصلاح التعليم الفني، وتطويره لمُواكبة التغيرات العالمية، والمعايير الدولية؛ مما يُسهم في تغيير صورته النمطية، وتحسين جودته، ورفع نسبة المُلتحقين به.

ويُوضح الشكل رقم (٦) الأتي: ترتيب أبعاد القيادة الاحتوائية في المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية من وجهة نظر أفراد عينة البحث:



شكل رقم (٦):
ترتيب أبعاد القيادة الاحتوائية من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

ثانيًا: الإجابة على السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع؛ على: ما أوجه الاختلاف بين وجهات نظر مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية حول واقع مُمارسة المديرين لأبعاد القيادة الاحتوائية؛ تبعًا لاختلاف: النوع (ذكر- أُنثى)، والدرجة الوظيفية (معلم- معلم أول- معلم أول أ- معلم خبير- كبير معلمين)، والمؤهل العلمي (متوسط/فوق متوسط- بكالوريوس/ليسانس- دراسات عليا)، ونوع التعليم الثانوي الفني (صناعي- تجاري وفندقي- زراعي- مزودج)، والإدارة التعليمية (المنتزة أول- المنتزة ثاني- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- العجمي- برج العرب)؟

وللإجابة على هذا السؤال: قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه **(1 X 5)** على عينة مكونة من عدد **(٣٩١)** مُعلمًا في المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية في إداراتها التعليمية التسعة، بدرجاتهم الوظيفية المختلفة، وذلك بعد التحقق من شروط استخدامه؛ وهي: استقلال المُفردات، والمُتغير التابع مُقاس على الأقل على المستوى الرتبي -في هذا البحث مقاس على مستوى مسافة-، والمُتغير التابع يقترب في توزيعه من الاعتدالي، وأما شرط تجانس تباين المجموعات فتم اختباره عبر برنامج

(SPSS)؛ حيث توجد خمسة مُتغيرات تصنيفية في هذا البحث؛ وهي: (نوع المعلمين، والدرجة الوظيفية، والمؤهل العلمي، ونوع التعليم الثانوي الفني، والإدارة التعليمية)، ومُتغير تابع واحد؛ وهو: (الدرجة الكلية للاستبانة)، ويُوضح جدول (٢٠) الأتي: نتيجة شرط اختبار ليفين لتجانس التباين:

جدول (٢٠): اختبار ليفين لتجانس التباين للاستبانة الأولى.

اختبار ليفين	درجات الحرية١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
2.503	٢٤٨	١٤٢	٠,٠١

يتضح من عرض نتائج جدول (٢٠) السابق: أن الاختبار دال إحصائياً (**p=٠,٠١**)، وهذا يعني أن التباين دال إحصائياً؛ مما يُشير إلى أن افتراض التجانس لم يتحقق، ولكن إذا كانت أعداد الأفراد بين الخلايا متساوية، أو قريبة من بعضها البعض - كما هو الحال في هنا- فإن عدم تحقق هذا الفرض لا يؤثر كثيراً على النتائج (دودين، ٢٠١٠م: ٩٥)، وتتضح نتائج تحليل التباين في جدول (٢١) الأتي:

جدول (٢١): نتائج تحليل التباين (1 X 5) لتأثير تفاعل النوع مع الدرجة الوظيفية مع المؤهل العلمي مع نوع التعليم الثانوي الفني مع الإدارة التعليمية على الدرجة الكلية لاستبانة "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الفنية لأبعاد القيادة الاحتوائية" (ن= ٣٩١).

مصدر التباين*	مجموع المربعات من النوع ٣	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ملاحظات
النوع	٧,٢٤٩	١	٧,٢٤٩	0.018	٠,٨٩٢	غير دال
الدرجة الوظيفية	3292.870	4	823.218	2.094	٠.085	غير دال
المؤهل العلمي	168.422	2	84.211	٠.214	٠.807	غير دال
الإدارة التعليمية	6287.624	8	785.953	1.999	٠.051	غير دال
نوع التعليم الفني	311.933	3	103.978	٠.264	٠.851	غير دال
الخطأ	55826.662	142	٣٩٣,١٤٦			
الكلي	4300768.000	391				
الكلي المصحح	181233.586	390				

***اقتصر عرض الجدول السابق على المتغيرات المنفردة لأن التفاعلات الثنائية، والثلاثية كانت جميعها غير دالة إحصائيًا.**

باستقراء نتائج الجدول (٢١) السابق؛ يتضح: أن نتيجة تأثير كل مُتغير من مُتغيرات البحث؛ وهي: (نوع المعلمين- والدرجة الوظيفية- والمؤهل العلمي- والإدارة التعليمية- ونوع التعليم الثانوي الفني) مُنفردًا على الدرجة الكلية لاستبانة "درجة مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية لأبعاد القيادة الاحتوائية"؛ كانت غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على وجود درجة عالية من الاتساق في الآراء بين استجابات أفراد عينة البحث، كما يتضح -كذلك- أن جميع التفاعلات الثنائية، والثلاثية جاءت غير دالة إحصائيًا.

ثالثًا: الإجابة على السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس؛ على: ما مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية من وجهة نظرهم؟

وللإجابة على هذا السؤال: قامت الباحثة بحساب: (التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة) لمُفردات كل بُعد من أبعاد استبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية من وجهة نظرهم"؛ وذلك على النحو الأتي:

١. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "الروابط التنظيمية":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية في بُعد "الروابط التنظيمية"؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (٢٢) الأتي:

جدول (٢٢): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "الروابط التنظيمية" (ن = ٣٩١).

م	المُفردات	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
١	أحرص على تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع زملائي في المدرسة.	٢٦٢	١١٣	١٦	٢,٦٢	٠,٥٦٢	87	٢٣٥,٦١٦	٢	0.01	مرتفعة	1
٢	أبادر إلى مساعدة زملائي عندما أشعر بحاجتهم إلى ذلك.	٢٢٧	١٤٢	٢٢	٢,٥٢	٠,٦	84	١٦٢,٧٨٨	٢	0.01	مرتفعة	4
٣	أشارك زملائي المعلومات، والمعارف، والخبرات التي تُحسن أدائهم.	٢٢٨	١٣٨	٢٥	٢,٥١	٠,٦١٥	84	١٥٨,٧٦٧	٢	0.01	مرتفعة	6
٤	احرص على المشاركة في فرق العمل داخل المدرسة.	٢١٠	١٦٢	١٩	٢,٤٨	٠,٥٨٩	83	١٥١,٤٩٤	٢	0.01	مرتفعة	7
٥	أتعاون بشكل فعال، وإيجابي مع زملائي في المدرسة.	٢٣٩	١٢٨	٢٤	٢,٥٤	٠,٦	85	١٧٧,٣٩٦	٢	0.01	مرتفعة	3
٦	اتغاضى عن بعض المضايقات من زملائي بهدف الصالح العام.	١٩٧	١٧٣	٢١	٢,٤٥	٠,٥٩٦	82	١٣٩,٧٨٥	٢	0.01	مرتفعة	10
٧	أحرص على تبادل الآراء، والأفكار مع زملائي في المدرسة.	٢٣١	١٣٤	٢٦	٢,٥٢	٠,٦١٩	84	١٦١,٣٧٦	٢	٠,٠١	مرتفعة	5
٨	أبادر إلى تقديم النصيحة، والمشورة إلى زملائي الجدد في المدرسة.	٢٣٨	١٣٣	٢٠	٢,٥٥	٠,٥٩١	85	١٨٢,٣٩٩	٢	٠,٠١	مرتفعة	2
٩	أحرص على المشاركة في مختلف الفعاليات	٢١٢	١٥٧	٢٢	٢,٤٨	٠,٦٠٢	83	١٤٦,٦٧٥	٢	0.01	مرتفعة	8

م	المُفردات	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة التحقق
	التي تُنظمها المدرسة.								
١٠	ابادر إلى مساعدة رئيسي في العمل.	٢١٤	١٥٣	٢٤	٢,٤٨	٠,٦١١	83	١٤٤,٤٠٤	٢	٠,٠١	مرتفعة	9
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				٢٥,٢١	٤,٤٣	٨٤,٠٣ %				مرتفعة	

باستقراء نتائج الجدول (٢٢) السابق؛ والمُتعلق بدرجة تحقق بُعد "الروابط التنظيمية"؛ يتضح ما يأتي:

- أن جميع قيم مربع كاي جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ودرجات حرية **(٢)**؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ مما يدل على أن آراء أفراد عينة البحث حول مُفردات هذا البُعد مُتسقة مع نفسها، وأن هذه المُفردات تُميز آراء أفراد عينة البحث نحو اتجاه معين، وعدم تشتت التكرارات حول بدائل الاختيار الثلاثة.
- أن إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت (٢٥,٢١)، بانحراف معياري قدره (٤,٤٣)، ونسبة مئوية قدرها (٨٤,٠٣%)؛ مما يدل على أن بُعد "الروابط التنظيمية" يتحقق بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ وهذا يُبين حرص مُعلمي المدارس الثانوية الفنية على تكوين علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم في المدرسة، والتعاون بشكل إيجابي معهم، والحرص على تبادل الآراء، والأفكار، وتشارك الخبرات، والمعلومات، فضلًا عن المُبادرة إلى تقديم المُساعدة، والنُصح، والمشورة، والمشاركة في الفعاليات، والأنشطة المختلفة التي تُنظمها إدارة المدرسة.
- كانت أكثر المُمارسات تحققًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(١-٨)** على التوالي، والتي تحققت بنسب مئوية قدرها **(٨٧%- ٨٥%)**، بينما كانت أقل المُمارسات تحققًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(٦-١٠)** على التوالي، والتي تحققت بنسب مئوية قدرها **(٨٢%-٨٣%)** على الترتيب.

- **تختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل:** دراسة (عبد السلام، ٢٠٢٠م: ١٣٩-١٤٠)؛ والتي توصلت إلى: ضعف اعتماد مُعلمي المدارس الثانوية الفنية على العمل التعاوني، وتكوين فرق العمل، ودراسة (محمد، وطلبة، ٢٠٢٢م: ٢٤٢)؛ والتي توصلت إلى: ضعف العلاقات المهنية بين مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، وقلة تبادل الرؤى، والاستشارات، ودراسة (القناوي، ٢٠١٨م: ٢٣٣-٢٣٤)؛ والتي توصلت إلى: ندرة الحوارات المهنية المشتركة بين المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية، وندرة العمل التعاوني، وضعف الاهتمام بأسلوب فرق العمل، وكذا ضعف الثقة المتبادلة بينهم، ودراسة (الإخناوي، ٢٠١٦م: ١٣٧)؛ والتي توصلت إلى: ضعف مُشاركة مُعلمي المدارس الثانوية الفنية في مناقشات، وحورات إيجابية حول المشكلات التي تواجههم.

٢. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "الملاءمة التنظيمية":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية في بُعد "الملاءمة التنظيمية"؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (٢٣) الأتي:

جدول (٢٣): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "الملاءمة التنظيمية" (ن = ٣٩١).

م	المُفردات	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
١١	أرى أن قيمي الشخصية تنسجم مع قيم العمل.	٢٠١	١٦١	٢٩	٢,٤٣	٠,٦٢٩	81	١٢٤,٣١٧	٢	0.01	مرتفعة	6
12	أعتقد أن أهدافي المستقبلية تتوافق مع أهداف العمل.	٢٠٧	١٥٠	٣٤	٢,٤٤	٠,٦٤٩	81	١١٩,٢٦٩	٢	0.01	مرتفعة	5
13	أشعر بالنمو والتطور في مجال عملي داخل المدرسة	١٩٧	١٤٦	٤٨	٢,٣٨	٠,٦٩٤	79	٨٧,٩٩٥	٢	0.01	مرتفعة	9
14	أحرص على إنجاز مهامي داخل المدرسة دون انتظار أي مكافآت.	٢٢٤	١٣٥	٣٢	٢,٤٩	٠,٦٤٣	83	١٤١,٦٧٣	٢	0.01	مرتفعة	2
15	أحرص على الاستجابة إلى توجيهات رئيسي في العمل.	٢٢٨	١٤٢	٢١	٢,٥٢	٠,٥٩٧	84	١٦٥,٩٤٩	٢	0.01	مرتفعة	1
16	استطيع تحقيق أهدافي المهنية من خلال عملي داخل المدرسة.	٢٠٠	١٥٦	٣٥	٢,٤٢	٠,٦٥١	81	١١٢,٠٢٦	٢	0.01	مرتفعة	8
17	أرى أن هناك توافق بيني وبين زملائي في المدرسة.	١٩٩	١٦٢	٣٠	٢,٤٣	٠,٦٣٢	81	١٢١,١١٠	٢	٠,٠١	مرتفعة	7
١٨	أعتقد أن قدراتي، ومهاراتي تتوافق مع طبيعة عملي داخل المدرسة.	٢٠٣	١٥٩	٢٩	٢,٤٤	٠,٦٢٩	81	١٢٥,٦٠٦	٢	0.01	مرتفعة	3
١٩	اتمتع بحرية كافية لأداء مهامي داخل المدرسة.	٢٠٧	١٥١	٣٣	٢,٤٤	٠,٦٤٥	81	١٢١,٠٦٤	٢	0.01	مرتفعة	4
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				٢٢,٠٢	٤,٣٨	٨١,٥٥ %				مرتفعة	

باستقراء نتائج الجدول (٢٣) السابق؛ والمُتعلق بدرجة تحقق بُعد "الملاءمة التنظيمية"؛ يتضح ما يأتي:

- أن جميع قيم مربع كاي جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ودرجات حرية **(٢)**؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ مما يدل على أن آراء أفراد عينة البحث حول مُفردات هذا البُعد مُتسقة مع نفسها، وأن هذه المُفردات تُميز آراء أفراد عينة البحث نحو اتجاه معين، وعدم تشتت التكرارات حول بدائل الاختيار الثلاثة.
- أن إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت (٢٢,٠٢)، بانحراف معياري قدره (٤,٣٨)، ونسبة مئوية قدرها (٨١,٥٥%)؛ مما يدل على أن بُعد "الملاءمة التنظيمية" يتحقق بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ وهذا يُبين حرص مُعلمي المدارس الثانوية الفنية على الاستجابة إلى توجيهات رؤسائهم في العمل، وتمتعهم بالاستقلالية، والحرية الكافية لإنجاز المهام الموكولة إليهم، فضلًا عن اعتقادهم أن أهدافهم، وقيمهم، تتفق مع أهداف المدرسة، وقيمها، وكذا اعتقادهم أن قدراتهم، ومهاراتهم تتوافق مع طبيعة العمل داخل المدرسة، وشعورهم بالنمو، والتطور في مجال عملهم.
- كانت أكثر المُمارسات تحققًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(١٥-١٤)** على التوالي، والتي تحققت بنسب مئوية قدرها **(٨٤%- ٨٣%)**، بينما كانت أقل المُمارسات تحققًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(١٣-١٦)** على التوالي، والتي تحققت بنسب مئوية قدرها **(٧٩%-٨١%)** على الترتيب.
- **تختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل:** دراسة (إبراهيم، ٢٠٢٢م: ٥٢٩)؛ والتي توصلت إلى: ضعف حماس مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، وقلة فخرهم، واعتزازهم، ودراسة (محمد، وطلبة، ٢٠٢٢م: ٢٤٢)؛ والتي توصلت إلى: ضعف إقبال مُعلمي المدارس الثانوية الفنية على برامج التنمية المهنية، ودراسة

(عيد، وعبد الرحمن، ٢٠١٥م: ١٣٧)؛ والتي توصلت إلى: عزوف مُعلمي المدارس الفنية عن العمل بجدية داخل مدارسهم.

٣. التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "التضحية التنظيمية":

هدف هذا البُعد؛ إلى: التعرف على مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية في بُعد "التضحية التنظيمية"؛ وللتعرف على ذلك: قامت الباحثة بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات هذا البُعد؛ وهذا ما يُوضحه جدول (٢٤) الأتي:

جدول (٢٤): التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، وقيم مربع كاي، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة لمُفردات بُعد "التضحية التنظيمية" (ن = ٣٩١).

م	المفردات	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة التوافر	الترتيب
		مرتفعة	متوسطة	منخفضة								
20	أعتقد أنني سأفقد كثيرًا من المكاسب عند تركي العمل داخل المدرسة.	١٩٨	١٤٦	٤٧	٢,٣٨	٠,٦٩١	79	٩٠,٢٩٧	٢	0.01	مرتفعة	7
٢١	أرى أن الأجر الذي أحصل عليه يتناسب مع مستوى أدائي.	١٦٤	١٣٤	٩٣	٢,١٨	٠,٧٩١	73	١٩,٤٩٤	٢	0.01	متوسطة	9
٢٢	أرى أن الرعاية الصحية المُقدمة لى مناسبة.	١٥٧	١٣٧	٩٧	٢,١٥	٠,٧٩٢	72	١٤,٣٢٢	٢	0.01	متوسطة	10
٢٣	أشعر بالراحة النفسية، والمتعة في العمل داخل المدرسة.	١٩٩	١٤٨	٤٤	٢,٣٩	٠,٦٨٢	80	٩٥,٧٦٠	٢	0.01	مرتفعة	6

م	المُفردات	درجة التحقق			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	مربع كاي	الدلالة	الترتيب
٢٤	أشعر بالفخر والاعتزاز في العمل داخل المدرسة.	٢٠٨	١٥١	٣٢	٢,٤٥	٠,٦٤٢	82	٢	١٢٣,٧٤٩	0.01	مرتفعة	5
٢٥	أرى أن العمل الذي أقوم به ذو قيمة، ومعنى.	٢٢٢	١٤١	٢٨	٢,٤٩	٠,٦٢٧	83	٢	١٤٥,٦٩٣	0.01	مرتفعة	4
٢٦	أشعر بالتقدير، والاحترام من زملائي في المدرسة.	٢٣٨	١٣٢	٢١	٢,٥٥	٠,٥٩٦	85	٢	١٨٠,٦٨٠	٠,٠١	مرتفعة	1
٢٧	اعتبر نفسي عضوًا فعالًا في المدرسة.	٢٢٦	١٤٦	١٩	٢,٥٢	٠,٥٨٩	84	٢	١٦٧,٢٠٧	0.01	مرتفعة	2
٢٨	أعتقد أن فرص استمراري في مكان عملي جيدة.	٢٢٤	١٤٣	٢٤	٢,٥١١	٠,٦١١	84	٢	١٥٥,٢٩٩	0.01	مرتفعة	3
٢٩	أرى أن الحوافز، والامتيازات التي تُقدمها المدرسة مناسبة.	١٧٦	١٣٦	٧٩	٢,٢٤	٠,٧٦٩	75	٢	٣٦,٤٦٥	0.01	متوسطة	8
	المتوسط الحسابي لدرجة البُعد:				٢٣,٩٠٧	٤,٨٦٦	٧٩,٦٦%				مرتفعة	

باستقراء نتائج الجدول (٢٤) السابق؛ والمُتعلق بدرجة تحقق بُعد "التضحية التنظيمية"؛ يتضح ما يأتي:

- أن جميع قيم مربع كاي جاءت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ودرجات حرية **(٢)**؛ مما يعني أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المُشاهدة، والتكرارات المُتوقعة؛ مما يدل على أن آراء أفراد عينة البحث حول مُفردات هذا البُعد مُتسقة مع نفسها، وأن هذه المُفردات تُميز آراء أفراد عينة البحث نحو اتجاه معين، وعدم تشتت التكرارات حول بدائل الاختيار الثلاثة.
- أن إجمالي المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة البحث على هذا البُعد؛ بلغت (٢٣,٩٠٧)، بانحراف معياري قدره (٤,٨٦٦)، ونسبة مئوية قدرها (٧٩,٦٦%)؛

مما يدل على أن بُعد "التضحية التنظيمية" يتحقق بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ وهذا يُبين رغبة مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالبقاء في عملهم، وإحساسهم أنهم سيفقدون الكثير عن ترك العمل في وظيفتهم الحالية؛ نظرًا لشعورهم بالتقدير، والاحترام من زملائهم، وإحساسهم بقيمة العمل الذي يقومون به، وإحساسهم بالفخر، والاعتزاز، وشعورهم بالراحة النفسية من العمل داخل المدرسة.

- كانت أكثر المُمارسات تحققًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(٢٦-٢٧)** على التوالي، والتي توافرت بدرجة مرتفعة، وتحققت بنسب مئوية قدرها **(٨٥%- ٨٤%)**، بينما كانت أقل المُمارسات تحققًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ هي المُمارسات أرقام: **(٢٢-٢١-٢٩)** على التوالي، والتي توافرت بدرجة متوسطة، وتحققت بنسب مئوية قدرها **(٧٢%-٧٣%- ٧٥%)** على الترتيب؛ مما يدل على عدم رضا مُعلمي المدارس الثانوية الفنية على الأجور، والحوافز التي يحصلون عليها، وكذا عدم رضاهم عن مستوى الرعاية الصحية المُقدمة إليهم.
- **تتفق نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل:** دراسة (عيد، وعبد الرحمن، ٢٠١٥م: ١٣٧)؛ والتي توصلت إلى: ضعف رواتب مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، وسوء حالتهم المادية، ودراسة (إبراهيم، ٢٠٢٢م: ٥٢٩)؛ والتي توصلت إلى: تردي الأوضاع المادية لمُعلمي المدارس الثانوية الفنية، ودراسة (عبد اللطيف، ٢٠١٩م: ٤٨٥)؛ والتي توصلت إلى: محدودية الحوافز المُقدمة لمُعلمي المدارس الثانوية الفنية، ودراسة (حسني، ٢٠١٩م: ٢٩٢)؛ والتي توصلت إلى: ضعف مرتبات مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، وضعف فرص ترقيتهم.
- **تختلف نتيجة هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة؛ مثل:** دراسة (إبراهيم، ٢٠٢٢م: ٥٢٩)؛ والتي توصلت إلى: ضعف انتماء مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، ورغبتهم في ترك العمل بالمدرسة في أقرب وقت، ودراسة (عبد السلام، ٢٠٢٠م: ١٥٤)؛ والتي توصلت إلى: انخفاض مستوى الدافعية لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية.

ويُوضح جدول (٢٥) الأتي: ترتيب أبعاد الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية من حيث درجة تحققها من وجهة نظر أفراد عينة البحث:

جدول (٢٥):

ترتيب أبعاد الرسوخ التنظيمي من حيث درجة تحققها من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

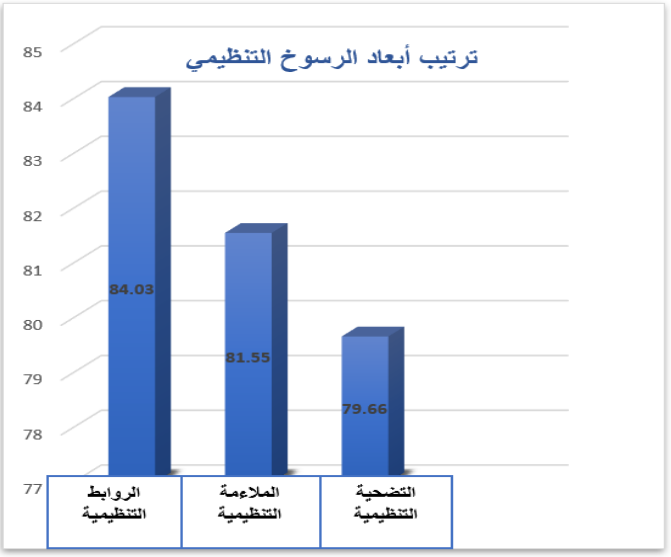
م	البعد	عدد المفردات	مجموع درجات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
١	الروابط التنظيمية	١٠	٣٠	25.2148	4.43354	%٨٤,٠٣	١
٢	الملاءمة التنظيمية	٩	٢٧	22.0281	4.38023	%٨١,٥٥	٢
٣	التضحية التنظيمية	١٠	٣٠	23.9079	4.86607	%٧٩,٦٦	٣
	الدرجة الكلية	٢٩	٨٧	71.1509	12.30886	%٨١,٧٨	

يتضح من خلال عرض نتائج الجدول (١٩) السابق: أن مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية جاء مرتفعًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (**71.1509**)، بانحراف معياري قدره (**12.30886**)، ونسبة مئوية قدرها (**٨١,٧٨%**)، وهي نسبة مرتفعة، وقد جاء بُعد "الروابط التنظيمية" في المرتبة الأولى؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (**25.2148**)، بانحراف معياري قدره (**4.43354**)، ونسبة مئوية قدرها (**٨٤,٠٣%**)، يليه بُعد "الملاءمة التنظيمية" في المرتبة الثانية؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (**22.0281**)، بانحراف معياري قدره (**4.38023**)، ونسبة مئوية قدرها (**٨١,٥٥%**)، وأخيرًا: جاء بُعد "التضحية التنظيمية" في المرتبة الثالثة؛ حيث بلغ متوسطه الحسابي (**23.9079**)، بانحراف معياري قدره (**4.86607**)، ونسبة مئوية قدرها (**٧٩,٦٦%**).

ورُبما يرجع ذلك؛ إلى: اهتمام الدولة المصرية -في الفترة الأخيرة- بتطوير مؤسسات التعليم الفني، وتحقيق التنمية المهنية الشاملة، والمستدامة للمعلمين؛ حيث ترتكز إستراتيجية تطوير التعليم الفني الجديد (٢٠٢٠) من ضمن محاورها؛ على: تحسين

مهارات المعلمين، وتدريبهم، فضلًا عن: إنشاء أكاديمية مُتخصصة لتدريب مُعلمي التعليم الفني، وتأهيلهم، وتجهيز مقرها الرئيسي، وإنشاء فروع لها في المحافظات، فضلًا عن إطلاق "برنامج المعلمون أولًا"، في عام (٢٠١٥م)؛ والذي يسعى من ضمن أهدافه؛ إلى: تكوين جيل جديد من المعلمين، وتطويرهم مهنيًا، وتغيير سلوكياتهم المهنية، ورفع مكانتهم في المجتمع.

ويُوضح الشكل رقم (٧) الأتي: ترتيب أبعاد الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية من وجهة نظر أفراد عينة البحث:



شكل رقم (٧):
ترتيب أبعاد الرسوخ التنظيمي من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

رابعًا: الإجابة على السؤال السادس:

ينص السؤال السادس؛ على: ما أوجه الاختلاف بين وجهات نظر مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية حول مستوى الرسوخ التنظيمي لديهم؛ تبعًا لاختلاف: النوع (ذكر- أُنثى)، والدرجة الوظيفية (معلم- معلم أول- معلم أول أ- معلم خبير- كبير معلمين)، والمؤهل العلمي (متوسط/فوق متوسط- بكالوريوس/ليسانس-

دراسات عليا)، ونوع التعليم الثانوي الفني (صناعي- تجاري وفندقي- زراعي- مزودج)، والإدارة التعليمية (المنتزة أول- المنتزة ثاني- شرق- وسط- غرب- الجمرك- العامرية- العجمي- برج العرب)؟

وللإجابة على هذا السؤال: قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (**5 X 1**) على عينة مكونة من عدد (**٣٩١**) مُعلمًا في المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية في إداراتها التعليمية التسعة، بدرجاتهم الوظيفية المختلفة، وذلك بعد التحقق من شروط استخدامه؛ وهي: استقلال المُفردات، والمُتغير التابع مُقاس على الأقل على المستوى الرتبي -في هذا البحث مقاس على مستوى مسافة-، والمُتغير التابع يقترب في توزيعه من الاعتدالي، وأما شرط تجانس تباين المجموعات فتم اختباره عبر برنامج (SPSS)؛ حيث توجد خمسة مُتغيرات تصنيفية في هذا البحث؛ وهي: (نوع المعلمين، والدرجة الوظيفية، والمؤهل العلمي، ونوع التعليم الثانوي الفني، والإدارة التعليمية)، ومُتغير تابع واحد؛ وهو: (الدرجة الكلية للاستبانة)، ويُوضح جدول (٢٦) الأتي: نتيجة شرط اختبار ليفين لتجانس التباين:

جدول (٢٦): اختبار ليفين لتجانس التباين للاستبانة الثانية.

اختبار ليفين	درجات الحرية١	درجات الحرية ٢	مستوى الدلالة
2.111	٢٤٨	١٤٢	٠,٠١

يتضح من عرض نتائج جدول (٢٦) السابق: أن الاختبار دال إحصائياً (**p=٠,٠١**)، وهذا يعني أن التباين دال إحصائياً؛ مما يُشير إلى أن افتراض التجانس لم يتحقق، ولكن إذا كانت أعداد الأفراد بين الخلايا متساوية، أو قريبة من بعضها البعض - كما هو الحال في هنا- فإن عدم تحقق هذا الفرض لا يؤثر كثيراً على النتائج (دودين، ٢٠١٠م: ٩٥)، وتتضح نتائج تحليل التباين في جدول (٢٧) الأتي:

جدول (٢٧): نتائج تحليل التباين (1 X 5) لتأثير تفاعل النوع مع الدرجة الوظيفية مع المؤهل العلمي مع نوع التعليم الثانوي الفني مع الإدارة التعليمية على الدرجة الكلية لاستبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى المعلمي" (ن= ٣٩١).

مصدر التباين*	مجموع المربعات من النوع ٣	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ملاحظات
النوع	104.187	1	104.187	٠.861٠	٠.355٠	غير دال
الدرجة الوظيفية	992.417	4	248.104	2.050	٠.091٠	غير دال
المؤهل العلمي	16.405	2	8.203	٠.068٠	٠.935٠	غير دال
الإدارة التعليمية	2296.333	8	287.042	2.372	٠.020٠	دال إحصائيا عند ٠,٠٥
نوع التعليم الفني	135.899	3	45.300	٠.374٠	٠.772٠	غير دال
النوع الاجتماعي *الإدارة التعليمية	٢١٩١,٢٠٣	٨	٢٧٣,٩٠٠	٢,٢٦٣	0.٠٢٦	دال إحصائيا عند ٠,٠٥
الخطأ	17186.206	142	١٢١,٠٣٠			
الكلي	2038506.000	391				
الكلي المصحح	59088.097	390				

***اقتصر عرض الجدول على: المتغيرات المنفردة، والتفاعلات الثنائية الدالة إحصائيًا - فقط؛ حيث أن بقية التفاعلات الثنائية، وجميع التفاعلات الثلاثية كانت غير دالة إحصائيًا.**

باستقراء نتائج الجدول (٢٧) السابق؛ يتضح: أن تاثير كل مُتغير من مُتغيرات البحث؛ مثل: (النوع– والدرجة الوظيفية – والمؤهل التعليمي– ونوع التعليم الثانوي الفني) مُنفردًا على الدرجة الكلية لاستبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية"؛ كانت غير دالة إحصائيًا؛ مما يدل على وجود درجة عالية من الاتساق في الآراء بين استجابات أفراد عينة البحث.

كما يتضح من عرض نتائج الجدول السابق: أما مُتغير الإدارة التعليمية جاء دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في تأثيره مُنفردًا على الدرجة الكلية لاستبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية"؛ حيث بلغت قيمة **ف** (٢,٣٧٢)؛ مما يدل على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة

البحث تبعًا لاختلاف الإدارة التعليمية، كما يتضح -كذلك- أن تأثير تفاعل مُتغير النوع (ذكور- إناث)، مع مُتغير الإدارة التعليمية؛ جاء دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة **(٠,٠٥)** في تأثيرهما على الدرجة الكلية للاستبانة؛ حيث بلغت قيمة **ف (٢,٢٦٣)**، أما بقية التفاعلات الثنائية، وجميع التفاعلات الثلاثية؛ فقد جاءت غير دالة إحصائيًا.

وعليه: فإن الأمر يتطلب إجراء اختبار مقارنة بعدية (Post Hoc)؛ وليكن باستخدام أسلوب "بونفيروني" (Bonferroni Test)؛ لمعرفة اتجاه الفروق تبعا لاختلاف الإدارة التعليمية في الدرجة الكلية لاستبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين"، وهذا ما يُوضحه جدول (٢٨) الأتي:

جدول (٢٨): المقارنات البعدية المتعددة لمتغير الإدارة التعليمية في تأثيره على الدرجة الكلية لاستبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين" (ن= ٣٩١).

المتغير	ا	ب	الفرق في المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	ملحوظات
الإدارة التعليمية	المنتزة أول	وسط	-٩,٤٢٨١	٢,٥٩١٦٢	0.٠١١	دال إحصائيًا عند ٠,٠٥
	المنتزة ثاني	وسط	-٩,٩٥٨٤	٢,٠٩٢٠٦	٠,٠١	دال إحصائيًا عند ٠,٠١
	المنتزة ثاني	غرب	-٩,٨٨٣٦	٢,٦٧٤٢٤	0.٠٠٩	دال إحصائيًا عند ٠,٠١
	وسط	الجمرك	١١,٨٣١٤	٢,٣٦٧٦٣	0.000	دال إحصائيًا عند ٠,٠١
	وسط	العامرية	٧,٥٣١٣	٢,١٩١٠٤	0.٠٢٣	دال إحصائيًا عند ٠,٠٥
	غرب	الجمرك	١١,٧٥٦٦	٢,٨٩٤٩١	٠,٠٠٢	دال إحصائيًا عند ٠,٠١
	الجمرك	العجمي	-٩,٩١٢٩	٢,٨٩٤٩١	0.025	دال إحصائيًا عند ٠,٠٥

يتضح من عرض نتائج جدول (٢٨) السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الدرجة الكلية للاستبانة بين متوسطات درجات مُعلمي إدارة المنتزة أول، ومُعلمي إدارة وسط لصالح المعلمين في إدارة وسط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الدرجة الكلية للاستبانة بين متوسطات درجات مُعلمي إدارة المنتزة ثاني، ومُعلمي إدارة وسط لصالح المعلمين في إدارة وسط، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الدرجة الكلية للاستبانة بين متوسطات درجات مُعلمي إدارة وسط، ومُعلمي إدارة الجمرك لصالح المعلمين في إدارة وسط، فضلًا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الدرجة الكلية للاستبانة بين متوسطات درجات مُعلمي إدارة وسط، ومُعلمي إدارة العامرية لصالح المعلمين في إدارة وسط؛ ورُبما يرجع ذلك إلى: قدرة المعلمين في إدارة وسط على تكون علاقات اجتماعية جيدة مع زملائهم، ورؤسائهم في المدرسة، وتوافق أهدافهم مع أهداف المدرسة، وقيمها، وتوافر الإمكانات في المدارس التابعة للإدارة؛ مما ينعكس على الرسوخ التنظيمي لمُعلميها.

كما يتضح من عرض نتائج الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الدرجة الكلية للاستبانة بين متوسطات درجات مُعلمي إدارة المنتزة ثاني، ومُعلمي إدارة غرب لصالح المعلمين في إدارة غرب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) في الدرجة الكلية للاستبانة بين متوسطات درجات مُعلمي إدارة غرب، ومُعلمي إدارة الجمرك لصالح المعلمين في إدارة غرب؛ وربما يرجع ذلك: قدرة مديري المدارس الثانوية الفنية في إدارة غرب على تهيئة بيئة تنظيمية داعمة للمعلمين؛ تُحفزهم على توليد الأفكار، والأساليب الجديدة في العمل، وتستثمر طاقاتهم، وإمكاناتهم؛ مما يُشجعهم على الإبداع، والابتكار؛ ويُعزز رسوخهم التنظيمي.

كما يتضح -كذلك- من عرض نتائج الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في الدرجة الكلية للاستبانة بين متوسطات درجات

مُعلمي إدارة الجمرك، ومُعلمي إدارة العجمي لصالح المعلمين في إدارة العجمي، بينما كانت الفروق في متوسط درجات الاستبانة للمعلمين في باقي الإدارات غير دالة إحصائيًا.

وجدير بالذكر: فإن الفروق في تأثير متغير النوع مُنفردًا على الدرجة الكلية لاستبانة "الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين" كانت غير دالة إحصائيًا؛ لذا: لم تسمح هذه الفروق في عمل مقارنات بعدية؛ نظرًا لعدم وجود تأثيرات قوية للتفاعل بين النوع، والإدارة التعليمية.

خامسًا: الإجابة على السؤال السابع:

ينص السؤال السابع؛ على: ما أثر مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية على مستوى الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين من وجهة نظر أفراد عينة البحث؟

وللإجابة على هذا السؤال: قامت الباحثة ببحث العلاقة بين مُتغيري القيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي في المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية؛ حيث قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمُتغير القيادة الاحتوائية، والدرجة الكلية لمُتغير الرسوخ التنظيمي، وذلك لعينة مكونة من (٣٩١) مُعلمًا في المدارس الثانوية الفنية بالإسكندرية.

ويُوضح الجدول (٢٩) الأتي: معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد القيادة الاحتوائية، وأبعاد الرسوخ التنظيمي:

جدول (٢٩):

معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد القيادة الاحتوائية، وأبعاد الرسوخ التنظيمي (ن= ٣٩١).

أبعاد القيادة الاحتوائية	أبعاد الرسوخ التنظيمي			
	الروابط التنظيمية	الملاءمة التنظيمية	التضحية التنظيمية	الدرجة الكلية
دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة	٠.578٠**	٠.648٠**	٠.633٠**	٠.689٠**
ضمان تحقيق العدالة والمساواة	٠.514٠**	٠.606٠**	٠.651٠**	٠.658٠**
المشاركة في صنع القرار	٠.502٠**	٠.591٠**	٠.666٠**	٠.654٠**
تشجيع المُساهمات المتنوعة	٠.535٠**	٠.652٠**	٠.679٠**	٠.693٠**
المُساعدة على المُساهمة الكاملة	٠.557٠**	٠.651٠**	٠.671٠**	٠.697٠**
الدرجة الكلية	٠.581٠**	٠.682٠**	٠.715٠**	٠.734٠**

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

باستقراء نتائج الجدول (٢٩) السابق: يتضح أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لمُتغير القيادة الاحتوائية، والدرجة الكلية لمُتغير الرسوخ التنظيمي؛ حيث بلغت قيمة مُعامل ارتباط بيرسون بين المُتغيرين (**٠.734٠**)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة ارتباطية قوية بين المُتغيرين.

كما يتضح من نتائج الجدول السابق: أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين جميع أبعاد القيادة الاحتوائية، وجميع أبعاد الرسوخ التنظيمي؛ حيث تعلو جميع قيم مُعاملات ارتباط بيرسون عن (٠,٥)؛ مما يدل على وجود ارتباط قوي بين أبعاد كلا المُتغيرين؛ مما يسمح باستخلاص معادلة انحدارية يُمكن من خلالها التنبؤ بالرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بدلالة درجاتهم في القيادة الاحتوائية، وهذا ما يُوضحه جدول (٣٠) الأتي:

جدول (٣٠):

تحليل التباين الانحداري لتاثير القيادة الاحتوائية على الرسوخ التنظيمي للمعلمين (ن= ٣٩١).

النموذج	البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	ملاحظات
1	الانحدار	31862.065	1	31862.065	455.239	٠,٠٠١*	دال إحصائياً
	البواقي	27226.033	389	69.990			
	المجموع	59088.097	390				

باستقراء نتائج الجدول (٣٠) السابق: يتضح أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يسمح بتفسير جزء من تباين درجات الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية لأثر المُتغير المستقل؛ وهو: القيادة الاحتوائية؛ أي أن تأثير القيادة الاحتوائية كان إيجابياً على الدرجة الكلية للرسوخ التنظيمي لدى المعلمين.

وعليه: فإنه يمكن التنبؤ بالرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية بدلالة درجاتهم في القيادة الاحتوائية؛ ومن ثم: فقد أمكن استخلاص المعادلة الانحدارية الأتية:

الرسوخ التنظيمي= ٢٨,١١٣ + (٠,٤١٩) القيادة الاحتوائية

مما سبق: يتضح أن مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية لأبعاد القيادة الاحتوائية يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من: "كاتساروس" (Katsaros, 2022)؛ والتي توصلت إلى: تأثير القيادة الاحتوائية على تعزيز الروابط التنظيمية بين المرؤوسين، ودراسة "تشو" (Zhou, 2018)؛ والتي توصلت إلى: تأثير القيادة الاحتوائية على تعزيز الرسوخ الوظيفي لدى المرؤوسين، ودراسة "باو، وزملائه" (Bao, et al., 2022)؛ والتي توصلت إلى: تأثير القيادة الاحتوائية على تعزيز الملاءمة التنظيمية لدى المرؤوسين، كما توصلت نتائج دراسات كل من: "راندل، وزملائه" (Randel, et al., 2018)، و"جاجدزينسكا" (Gajdzińska, 2021)، و"ساندوس، وزملائه" (Santos, et al., 2022)، و"تسنغ، وزملائه" (Zeng, et al., 2023)؛ إلى: التأثير الإيجابي للقيادة الاحتوائية على انخفاض معدل دوران العمل لدى المرؤوسين؛ ومن ثم تعزيز استقرارهم، ورسوخهم التنظيمي.

القسم الرابع:
"نتائج البحث، والنموذج المقترح"

يعرض هذا القسم؛ أهم النتائج النظرية، والميدانية التي توصل إليها البحث، كما يعرض النموذج المقترح لتفعيل مدخل القيادة الاحتوائية في المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية بما يُسهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلميها؛ وذلك على النحو الأتي:

المحور الأول: نتائج البحث:

تتحدد أهم نتائج البحث على المستويين النظري، والميداني على النحو الأتي:

أولًا: أهم نتائج البحث على المستوى النظري: تتحدد أهم نتائج البحث على المستوى النظري على النحو الأتي:

١. يعود نشأة مفهوم القيادة الاحتوائية؛ إلى: الباحثين "نيمبارد، وإدموندسون" (Nembhard & Edmondson)، عام (٢٠٠٦م)؛ باعتبارها نمطًا قياديًا يقبل الاختلافات بين المرؤوسين، ويؤكد على احتواء الجميع.

٢. تطور المضمون الفكري لمفهوم القيادة الاحتوائية عام (٢٠١١م)؛ حتى يكون مُنسجمًا مع مضمون مفهوم الاحتواء/ الاشتمال/ الاندماج (Inclusion)؛ الذي قدمه الباحث "شور، وزملائه" (Shore, et al).

٣. تتحدد أهم مبادئ القيادة الاحتوائية؛ في: (الاعتراف بالقيمة المتأصلة عند الجميع، وتقديرها، واحترام حقوق الإنسان، والوعي بالترابط البيني، والقوة، وتحمل المسؤولية).

٤. تتعدد سمات القائد الاحتوائي؛ ومنها: (الأصالة، والفضول، والثقة بالنفس، والصمود العاطفي، والمرونة، واحترام وجهات النظر المتنوعة، وبناء الثقة بين المرؤوسين، وتحقيق التغيير، وتشجيع المواهب، والعقلية التكيفية، والشجاعة، والقوة، والذكاء، والاستعداد الداخلي، والتأمل، والعقل المُتفتح، والحس الإنساني، والالتزام، والذكاء الثقافي، والتعاون الفعّال)، وغيرها.

٥. تتحدد أهم مُمارسات القائد الاحتوائي؛ في: (إدارة النزاعات، والتوفيق بين المصالح، وتعزيز الهوية الفردية، وتشكيل المُمارسات المشتركة، وتسهيل التعاون والعمل الجماعي، وتشجيع المرؤوسين على تبادل الآراء، والأفكار).

٦. تتعدد نماذج القيادة الاحتوائية؛ ومن أهمها: نموذج "شور، وزملائه" (Shore, et al., 2011)، ونموذج ""شور، وكليفلاند، وسانشيز" (Shore, Cleveland & Sanchez, 2018)، ونموذج "راندل، وزملائه"(Randel, et al., 2018)، ونموذج "كوركماز، وزملائه" (Korkmaz, et al., 2022).

٧. تُصنف القيادة الاحتوائية وفقًا لنموذج "راندل، وزملائه" (Randel, et al., 2018)، إلى محورين أساسيين؛ وهما: تسهيل الانتماء؛ ويتضمن ثلاثة أبعاد فرعية؛ وهي: (دعم الأفراد كأعضاء في المجموعة، وضمان تحقيق العدالة، والمساواة، والمشاركة في صنع القرار)، وتثمين التمايز؛ ويتضمن بُعديين فرعيين؛ وهما: (تشجيع المُساهمات المتنوعة، ومُساعدة الأفراد على المُساهمة الكاملة).

٨. يعود نشأة مفهوم الرسوخ الوظيفي؛ إلى: "ميتشل، وزملائه" (Mitchell, et al.)، عام (٢٠٠١م)؛ باعتباره عاملًا أساسيًا في فهم أسباب بقاء المرؤوسين في وظائفهم، والتنبؤ بنية المرؤوس إما البقاء في العمل، أو تركه.

٩. يتكون الرسوخ الوظيفي (JE) من بُعديين أساسيين؛ وهما: الرسوخ داخل العمل، أو الرسوخ التنظيمي؛ ويُعبر عن: درجة ارتباط المرؤوس بالمؤسسة التي يعمل بها، والرسوخ خارج العمل، أو الرسوخ المجتمعي؛ ويُعبر عن: درجة ارتباط المرؤوس بالمجتمع المُحيط.

١٠. يتكون مفهوم الرسوخ التنظيمي من ثلاثة أبعاد أساسية؛ وهي: الروابط التنظيمية، والملاءمة التنظيمية، والتضحية التنظيمية.

ثانيًا: أهم نتائج البحث على المستوى الميداني: تتحدد أهم نتائج البحث على المستوى الميداني على النحو الأتي:

١. جاءت درجة مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية مرتفعة من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي ككل (**102.6445**)، بانحراف معياري قدره (**21.55694**)، ونسبة مئوية قدرها (**٧٩,٥٦%**).

٢. جاء بُعد "دعم المعلمين كأعضاء في المجموعة" في المرتبة الأولى؛ بنسبة مئوية قدرها (**٨١,٣٣%**)، يليه بُعد "المشاركة في صنع القرار" في المرتبة الثانية؛ بنسبة مئوية قدرها (**٧٩,٨٣%**) يليه بُعد "ضمان تحقيق العدالة

والمساواة" في المرتبة الثالثة؛ بنسبة مئوية قدرها (**٧٩,٥٩%**) يليه بُعد "المُساعدة على المُساهمة الكاملة" في المرتبة الرابعة؛ بنسبة مئوية قدرها (**٧٩,٠٤%**)، وأخيرًا: جاء بُعد "تشجيع المُساهمات المتنوعة" في المرتبة الخامسة؛ بنسبة مئوية قدرها (**٧٨,٠٣%**).

٣. جاء تأثير كل مُتغير من مُتغيرات البحث؛ وهي: (نوع المعلمين- والدرجة الوظيفية- والمؤهل العلمي- والإدارة التعليمية- ونوع التعليم الثانوي الفني) مُنفردًا على الدرجة الكلية لاستبانة "درجة مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية لأبعاد القيادة الاحتوائية"؛ غير دالة إحصائيًا.

٤. جاء مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية مرتفعًا من وجهة نظر أفراد عينة البحث؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي ككل (**71.1509**)، بانحراف معياري قدره (**12.30886**)، ونسبة مئوية قدرها (**٨١,٧٨%**).

٥. جاء بُعد "الروابط التنظيمية" في المرتبة الأولى؛ بنسبة مئوية قدرها (**٨٤,٠٣%**)، يليه بُعد "الملاءمة التنظيمية" في المرتبة الثانية؛ بنسبة مئوية قدرها (**٨١,٥٥%**)، وأخيرًا: جاء بُعد "التضحية التنظيمية" في المرتبة الثالثة؛ بنسبة مئوية قدرها (**٧٩,٦٦%**).

٦. جاء تاثير كل مُتغير من مُتغيرات البحث؛ مثل: (النوع– والدرجة الوظيفية – والمؤهل التعليمي– ونوع التعليم الثانوي الفني) مُنفردًا على الدرجة الكلية لاستبانة "مستوى الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية"؛ غير دالة إحصائيًا، بينما جاء مُتغير الإدارة التعليمية دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (**٠,٠٥**) في تأثيره مُنفردًا على الدرجة الكلية للاستبانة؛ مما يدل على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة البحث تبعًا لاختلاف الإدارة التعليمية.

٧. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لمُتغير القيادة الاحتوائية، والدرجة الكلية لمُتغير الرسوخ التنظيمي؛ حيث بلغت قيمة مُعامل ارتباط بيرسون بين المُتغيرين (**٠.734٠**)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على وجود علاقة ارتباطية قوية بين المُتغيرين؛ الأمر الذي يسمح باستخلاص معادلة انحدارية يُمكن من خلالها التنبؤ بالرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية بدلالة درجاتهم في القيادة الاحتوائية.

المحور الثاني: النموذج المقترح لتفعيل مدخل القيادة الاحتوائية في المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية بما يُسهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين:

للإجابة على السؤال الثامن من أسئلة البحث؛ والذي ينص على: "ما النموذج المقترح لتفعيل مدخل القيادة الاحتوائية في المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية بما يُسهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين؟"، قامت الباحثة ببناء نموذج عملي تطبيقي؛ يهدف إلى الارتقاء بمُمارسات القيادة الاحتوائية لدى مديري المدارس الثانوية الفنية؛ بما يُسهم في تسهيل انتماء المعلمين إلى بيئة العمل، وتعزيز تمايزهم، وتفردهم؛ مما يؤدي إلى تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين بأبعاده المختلفة.

وقد قامت الباحثة بعرض هذا النموذج في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء المُتخصصين في مجال الإدارة التربوية؛ بهدف إثراء النموذج المقترح، والتأكد من مدى واقعيته للتطبيق، واقتراح أي تعديلات؛ سواء بالحذف، أو الإضافة، أو التعديل، وفي ضوء تعديلات السادة المُحكمين؛ تم إعادة صياغة محتويات النموذج المقترح، ووضعه في صورته النهائية. **ويُمكن تلخيص أبرز محتويات النموذج المقترح على النحو الأتي:**

- مُرتكزات النموذج المقترح.
- المبادئ الحاكمة للنموذج المقترح.

- أهداف النموذج المقترح.
- أبعاد النموذج المقترح.
- مراحل تطبيق النموذج المقترح.

ويُمكن عرض هذه المحتويات بالتفصيل على النحو الأتي:

أولًا: مُرتكزات النموذج المقترح:

يرتكز النموذج المقترح لتفعيل مدخل القيادة الاحتوائية في المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الإسكندرية بما يُسهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين؛ على عدد من المُرتكزات المهمة؛ من بينها:

١. **أهداف التنمية المستدامة:** والتي وضعتها مُنظمة الأُمم المتحدة في سبتمبر ٢٠١٥م؛ وأكدت في هدفها الرابع على: ضرورة توسيع نطاق التعليم الفني، والتدريب المستمر؛ مما يُسهم في تطوير القوى العاملة؛ القادرة على التكيف مع التطورات التكنولوجية، والصمود أمام المُتغيرات المُحيطة.

٢. **المؤشرات العالمية للتعليم التقني، والتدريب المهني:** والتي ترتكز على عدة مؤشرات مختلفة؛ مثل: (بنية التعليم الفني والتدريب المهني- والجودة والمؤهلات في التعليم الفني والتقني- والتدريب المستمر- وصقل المهارات- وكفاءة سوق العمل- والإنصاف- والشمول)، وغيرها.

٣. **الدستور المصري ٢٠١٤م:** والذي نص في مادته رقم (٢٠)؛ على: ضرورة اهتمام الدولة المصرية بتشجيع التعليم الفني، وتطويره، والتوسع في جميع تخصصاته؛ وذلك وفق معايير الجودة العالمية، وبما يتناسب مع مُتطلبات سوق العمل، واحتياجاته المختلفة.

٤. **رؤية مصر ٢٠٣٠م:** والتي حددت في محورها السابع (التعليم والتدريب)؛ أهم أهداف التعليم الفني؛ في: تحسين جودة نظام التعليم الفني بما يتوافق مع النُظُم

العالمية، وتغيير النظرة المُجتمعية للتعليم الفني، والمهني؛ مما يُسهم في تحسين تنافسية مؤسسات التعليم الفني في مصر، وتحسين وضعها في المؤشرات العالمية للتعليم الفني، والتدريب.

٥. **الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي في مصر ٢٠١٤/٢٠٣٠م:** والتي أجملت أهم الأهداف الإستراتيجية للتعليم الفني في عدة أهداف؛ من بينها: دعم أساليب الحوكمة، والمُحاسبية في إدارة التعليم الفني على جميع المستويات، والارتقاء بالمستوى المهني، والمادي، والمعنوي للمعلمين، ودعم البنية المؤسسية، وبناء القدرة على تطبيق اللامركزية؛ من خلال تطبيق نُظُم إدارية حديثة تتناسب مع طبيعة التعليم الفني.

٦. **إستراتيجية التعليم الفني الجديد في مصر (Technical Education 2.0):** والتي أكدت من ضمن محاورها على: ضرورة تحسين جودة التعليم الفني، وتطوير مهارات المعلمين، وبناء قدراتهم المختلفة، وتحسين الصورة النمطية للتعليم الفني في مصر؛ مما يُسهم في تحسين تنافسيته، ورفع نسبة المُلتحقين به من (٥٥%) إلى (٧٠%)؛ بحلول عام (٢٠٣٠م).

٧. **الإستراتيجية القومية لحقوق الانسان ٢٠٢١/٢٠٢٦م:** والتي هدفت إلى: النهوض بجميع حقوق الإنسان في مصر، واحترام كافة الحقوق المُتضمنة في الدستور المصري؛ تحقيقًا للمُساواة، وتكافؤ الفرص دون أي تمييز، وقد أكدت هذه الإستراتيجية في محورها الثاني؛ المُتعلق بـ: (الحقوق الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية)؛ على: الحق في التعليم، والحاجة إلى تطوير نظام التعليم الفني، والتدريب المهني، ورفع كفاءة المعلمين، وتحسين قدراتهم، وربط التعليم الفني باحتياجات سوق العمل، وزيادة تخصصاته؛ مما يُسهم في تحسين جودته بما يتوافق مع المعايير العالمية.

٨. **التشريعات المُنظمة للتعليم الفني في مصر:** والتي حددت شروط اختيار القيادات المدرسية، والمعايير المُلزمة للأداء التعليمي لوظائف الإدارة المدرسية؛ ومن ضمنها: (المشاركة في صنع القرار، وتوسيع فرص الحوار، والمناقشة، وتبادل الآراء، ووجهات النظر، وتهيئة بيئة تنظيمية مُيسرة للتواصل الإنساني، ودعم التغيير التربوي القائم على المُبادرة، والتجديد، وإرساء مبادىء العمل الجماعي، وترسيخ روح الفريق، فضلًا عن تهيئة فرص التنمية المهنية المتساوية لجميع المعلمين، ودعمهم من أجل التجريب، والابتكار، وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة المدرسية)، وغيرها.

٩. **الاتجاهات الإدارية الحديثة:** والتي تؤكد على إعادة تشكيل بيئة العمل؛ مما يؤدي إلى احتواء القائد لمرؤوسيه، والاهتمام بحاجاتهم، وإشباعها، وتمكينهم من المشاركة في صنع القرارات، ونشر ثقافة العمل الجماعي، وتوطيد العلاقات الإنسانية القائمة على الاحترام، والتقدير، والتغلب على الحواجز بين المرؤوسين، فضلًا عن الاستماع إلى وجهات نظر المرؤوسين، وآرائهم، وتقدير إسهاماتهم، وإنجازاتهم؛ مما يُسهم في دعم انتماء المرؤوسين إلى بيئة العمل، وتعزيز تمايزهم، وتفردهم.

١٠. **نتائج الدراسة الميدانية:** والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لمُتغير القيادة الاحتوائية، والدرجة الكلية لمُتغير الرسوخ التنظيمي، وكذا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع أبعاد القيادة الاحتوائية، وجميع أبعاد الرسوخ التنظيمي؛ مما يدل على وجود علاقة قوية بين مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية لأبعاد القيادة الاحتوائية، وبين تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين؛ مما يسمح بالتنبؤ بالرسوخ التنظيمي لدى المعلمين بدلالة درجاتهم في القيادة الاحتوائية.

ثانيًا: المبادئ الحاكمة للنموذج المقترح:

يستند النموذج المقترح للبحث الحالي على مجموعة من المبادئ؛ التي تُنظم مُمارسات المديرين، والمعلمين بالمدارس الثانوية الفنية، ومن بينها ما يأتي:

١. **التفرد/ التمايز:** إن تشجيع المعلمين على طرح آرائهم، وأفكارهم، ووجهات نظرهم، وتنمية إحساسهم بتفردهم، وتمايزهم، واختلافهم عن الأخرين، واستثمار طاقاتهم، واستغلال إمكاناتهم، وقدراتهم المُتفردة؛ باعتبارهم موردًا مُهمًا للمدرسة؛ يُسهم في تحقيق ريادة المدرسة، وتحسين سُمعتها التنظيمية.

٢. **الإبداع/ الابتكار:** إن قدرة القائد الاحتوائي على تقبل التحدي، وتحمل المُخاطرة المحسوبة في اتخاذ القرارات الجديدة، وإدارة المخاطر، ودعم الإستراتيجيات المُبتكرة، وتشجيع المعلمين على المُبادرة، والمُبادأة، والاستباقية، والتعبير عن أفكارهم الإبداعية، وإيجاد حلول مُبتكرة للمشكلات، والصعوبات، وتنفيذ الأساليب، والأفكار الجديدة، واكتشاف الفرص المتاحة، وتوظيفها؛ يُسهم في تنمية الإبداع، والابتكار في بيئة العمل.

٣. **الرؤية المشتركة:** إن وجود رؤية مشتركة بين المعلمين، والقيادات المدرسية؛ يُساعد في وضع تصور مشترك للعمل، مما يُسهم في: تحسين الوضع الحالي للمدرسة، وتحديد نقاط قوتها، وضعفها، ودعم نموها، وتكيفها مع ظروف البيئة المُحيطة، وتعزيز مسؤوليتها الذاتية نحو التغيير لمُواجهة التحديات، والمواقف المُستجدة، كما يُسهم وجود رؤية مشتركة في: تحفيز المعلمين على العمل بشكلٍ أفضل، والتركيز على النتائج المتوقعة، وتعزيز القدرة على إحداث التغيير المأمول؛ مما يُسهم في تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء، وزيادة مشاركة المعلمين، وتقليل مُقاومتهم للتغيير.

٤. **التنوع:** إن إدراج جميع المعلمين من مختلف الخلفيات، والثقافات في الهياكل التنظيمية الرسمية، وغير الرسمية بالمدرسة، ودعم أداء مجموعات العمل

المتنوعة، واستثمار تنوعهم، واستيعاب اختلافهم، ومُراعاة الفروق الفردية بينهم، وتوحيد جهودهم، وتقدير ترابطهم، ودعم علاقاتهم، وتعزيز قدراتهم، وصقل مهاراتهم، وتشجيعهم على المشاركة في الأنشطة المدرسية، ودعم خصائصهم الفردية، ومُساهماتهم الفريدة؛ يُسهم في تعزيز الروابط التنظيمية، وإزالة الحواجز التمييزية، كما يُسهم في تعزيز الثقة، والاحترام المُتبادل بين جميع المعلمين؛ مما يخلق ميزة تنافسية للمدرسة، ويُحسن إنتاجيتها على جميع المستويات.

٥. **العمل الجماعي:** يُركز هذا المبدأ على: تحفيز سلوكيات التعاون، والتشارك بين جميع المعلمين، وتنظيم جهودهم نحو تحقيق الأهداف، والغايات المشتركة، ونشر ثقافة العمل التشاركي، وترسيخ ثقافة التعلم الجماعي، وتعزيز المسؤولية الجماعية، وخلق ثقافة مهنية تعاونية، والتغلب على ثقافة العُزلة، والفردية، وتنمية الشعور بالشخصية الجماعية؛ مما يُسهم في استثمار طاقات المعلمين، وقدراتهم، واستغلالها الاستغلال الأمثل، كما يُسهم في دعم أخلاقيات العمل الإيجابية.

٦. **الثقة بالنفس، وبالأخرين:** وتعني: الشعور بالقدرة على إنجاز الأعمال المطلوبة، وتحقيق النتائج المرغوبة، وتحمل المسؤولية؛ مما يُسهم في توفير بيئة عمل أكثر انسجامًا؛ يشعر فيها الجميع بالتقدير، والاحترام، كما يُسهم في زيادة مساحة الحرية المتاحة للمعلمين، ويُزيد إحساسهم بالأمن، والاستقرار الوظيفي، ويدعم علاقاتهم مع زملائهم، ومرؤوسيهم في بيئة العمل.

٧. **العدالة، والمُساواة:** يُركز هذا المبدأ على: تحقيق العدالة، والموضوعية بين جميع المعلمين، وتقبل آرائهم، ومُقترحاتهم دون أي تمييز، والابتعاد عن التحيز، والميول الشخصية، واعتماد مجموعة من المعايير الموضوعية المُعلنه

عند اختيارهم، وتحديد مهامهم، وتدريبهم، وتحفيزهم، وتقييم أدائهم؛ مما يُسهم في تحقيق الشفافية، والإنصاف في بيئة العمل.

٨. **الاحتواء:** إن احتواء جميع المعلمين في بيئة العمل، وإزالة جميع العقبات التي تحول دون مشاركتهم بفعالية؛ يُسهم في: بناء قدراتهم، وتعزيز إحساسهم بالمسؤولية، وحشد جهودهم، وتوجيه طاقاتهم، وتشكيل سلوكياتهم المهنية، وتطوير قدراتهم، ومهاراتهم الوظيفية، كما يُسهم في: زيادة دافعيتهم للعمل، وتعزيز التزامهم التنظيمي، وتحسين رضاهم الوظيفي، ودعم ولائهم التنظيمي، وزيادة رفاهيتهم، وتعزيز استقرارهم، ورسوخهم التنظيمي، ودعم سلوكيات العمل المُبتكرة؛ مما ينعكس إيجابيًا على أداء المدرسة، وإنتاجيتها.

ثالثًا: أهداف النموذج المقترح:

يسعى النموذج المقترح للبحث الحالي إلى تحقيق عديد من الأهداف؛ من بينها:

١. تعزيز مُمارسات القيادة الاحتوائية لدى مديري المدارس الثانوية الفنية بأبعادها المختلفة.

٢. تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بأبعاده المختلفة.

٣. نشر ثقافة الاحتواء بين مديري المدارس الثانوية الفنية، وإكسابهم مهارات مُمارسة أبعاده المختلفة؛ مما يُسهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين.

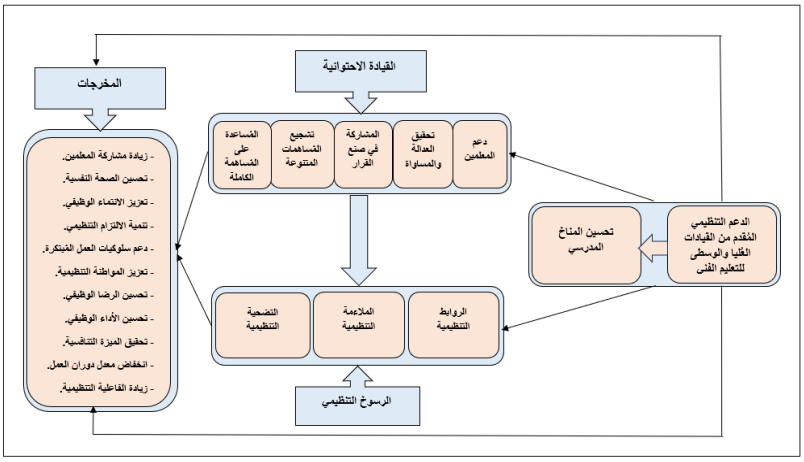
٤. تدعيم الثقافة المدرسية نحو التفرد، والتمايز، والتنوع، والمشاركة، والاستقلالية، والحرية، والعدالة، والإنصاف، والشفافية، وتقدير إسهامات الأفراد، واحترام اختلافهم.

٥. الارتقاء بمخرجات العمل الفردية، والتنظيمية بالمدارس الثانوية الفنية؛ والتي تُعد مُحصلة تفعيل مُمارسات القيادة الاحتوائية، وتعزيز مستوى الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين.

رابعًا: أبعاد النموذج المقترح:

يتكون النموذج المقترح للبحث الحالي من أربعة أبعاد أساسية؛ هي: البُعد الأول؛ وهو: الدعم التنظيمي المُقدم من القيادات العُليا، والوسطى للتعليم الفني؛ والذي ينعكس بدوره على تحسين المناخ المدرسي، والبُعد الثاني؛ وهو: تعزيز مُمارسات القيادة الاحتوائية لدى مديري المدارس الثانوية الفنية، والبُعد الثالث؛ وهو: تعزيز مستوى الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين، والبُعد الرابع؛ وهو: المُخرجات التنظيمية، والفردية المتوقعة، والناتجة عن تفعيل مُمارسات القيادة الاحتوائية، وتعزيز مستوى الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين.

ويُمكن تلخيص النموذج المقترح للبحث الحالي في الشكل التوضيحي رقم (٨) الأتي:



شكل رقم (٨):
النموذج المقترح للقيادة الاحتوائية والرسوخ التنظيمي في المدارس الثانوية الفنية (من إعداد الباحثة)

ويُمكن تناول كل بُعد من أبعاد النموذج المقترح للبحث الحالي على النحو الأتي:

البُعد الأول: الدعم التنظيمي المُقدم من قيادات التعليم الفني:

يُمثل الدعم التنظيمي؛ مجموعة السياسات، والإجراءات التي تُقدمها مؤسسات التعليم الفني لمنسوبيها؛ مما يُساعدهم على تحقيق أهدافهم، ودعم ذاتهم، وتطوير أدائهم،

وهو يُسهم في: تهيئة البيئة المناسبة للعمل بالمدارس الثانوية الفنية، وتعزيز دافعية الإنجاز لدى جميع أفراد المجتمع المدرسي؛ حيث أنه يُركز على: دعم القيادات المدرسية، والمعلمين، وتشجيعهم، ومُساندتهم لتطوير خبراتهم المهنية، وتحفيزهم، وتمكينهم، وتقدير جهودهم، وإنجازاتهم، ورفع روحهم المعنوية؛ مما يؤدي إلى: تخفيف ضغوط العمل، وتقليل حالات التوتر، والإحباط، كما يؤدي إلى: تحسين مستوى الأداء، ومُساعدة أعضاء المجتمع المدرسي على حل مُشكلاتهم بطريقة إيجابية، وتعزيز ثقتهم في أنفسهم.

كما يُسهم الدعم التنظيمي؛ في: تعزيز قيم، ومُعتقدات، ومعايير العمل المشتركة بين الأفراد، والمدرسة التي يعملون بها؛ مما يُسهم في: دعم ارتباطهم بالعمل، وتعزيز سلوكياتهم الإيجابية، وتقليل سلوكياتهم السلبية، فضلًا عن زيادة رغبتهم في الاستمرار بالعمل في المدرسة، وزيادة دافعيتهم نحو العمل، والإنتاجية، وتحقيق الأهداف التنظيمية، ودعم اتجاهاتهم نحو الاستباقية، والمُبادأة، والابتكارية.

ويُمكن تحديد بعض الآليات، والإجراءات التي تُسهم في تحسين مستوى الدعم التنظيمي المُقدم من القيادات العُليا، والوسطى بالتعليم الفني؛ مما ينعكس على تحسين المناخ المدرسي، والذي بدوره ينعكس إيجابيًا على تحسين مُجمل الأداء البشري (القيادة الاحتوائية، والرسوخ التنظيمي) بالمدارس الثانوية الفنية؛ وذلك على النحو الأتي:

١. تبني هياكل تنظيمية مرنة؛ تسمح بالتعاون بين جميع المستويات الإدارية بالتعليم الفني.
٢. دعم البنية المؤسسية للمدارس الثانوية الفنية، وتعزيز قدرتها على تطبيق النُظُم الإدارية الحديثة.
٣. ضمان تنفيذ القوانين، والقرارات الوزارية؛ التي تضمن تعيين القيادات المدرسية، والمعلمين بالمدارس الثانوية الفنية؛ ممن يمتلكون القدرات، والمهارات اللازمة، ودون الاعتماد على معيار الأقدمية فقط.

٤. إعادة النظر في الهياكل التنظيمية للمدارس الثانوية الفنية؛ بما يسمح للمديرين باتخاذ القرارات دون الرجوع إلى القيادات العُليا، وبما يسمح -كذلك- بمشاركة المعلمين في صنع القرارات المُتعلقة بمهامهم الوظيفية.

٥. تطوير البنية التحتية للمدارس الثانوية الفنية، وتزويدها بالإمكانات اللازمة، مع الاهتمام بتوفير عوامل الأمان، والصحة داخل المعامل، والورش المدرسية.

٦. منح المدارس الثانوية الفنية مزيدًا من الاستقلالية؛ مما يُساعدها على إدارة شؤونها الإدارية، والمالية دون الحاجة إلى الرجوع إلى المستويات الإدارية الأعلى.

٧. تحسين الأوضاع المالية، والمزايا الاجتماعية، والصحية للقيادات المدرسية، والمعلمين بالمدارس الثانوية الفنية؛ مما يُسهم في تحفيزهم على مُواصلة جهودهم لتطوير منظومة التعليم الفني.

٨. تطوير برامج التنمية المهنية المُقدمة إلى القيادات المدرسية، والمعلمين بالمدارس الثانوية الفنية؛ لمُواجهة التغيرات المُحيطة، ومُواكبة التحديات المُستقبلية.

٩. دعم القيادات المدرسية، والمعلمين بالمدارس الثانوية الفنية، وتشجيعهم على تطوير قدراتهم الوظيفية، وتحسين مهاراتهم؛ مما يُساعدهم على تحقيق أهدافهم.

١٠. إشراك جميع الأطراف المعنية من مديرين، ومعلمين في تطوير منظومة التعليم الفني، وعدم استئثار القيادات العُليا -فقط- بوضع رؤيته المُستقبلية.

١١. نشر الوعي بأهمية التعليم الفني، ودوره في تحقيق أهداف خطط التنمية في مختلف المجالات، والارتقاء بجودته؛ مما يُسهم في تحسين صورته الذهنية.

١٢. رصد المشكلات، والصعوبات التي تُعاني منها المدارس الثانوية الفنية، ووضع الحلول المناسبة لها.

١٣.تهيئة المناخ التنظيمي بالمدارس الثانوية الفنية، ونشر الوعي بأهمية التعاون، والتشارك بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ مما يُسهم في تحقيق الأهداف المشتركة.

١٤.تثمين جهود القيادات المدرسية، والمعلمين بالمدارس الثانيوية الفنية، وتقدير قيمهم، ومُعتقداتهم، وتنمية خبراتهم، وإنجازاتهم، وتعزيز دافعيتهم نحو العمل.

البُعد الثاني: تعزيز مُمارسات القيادة الاحتوائية:

يُركز هذا البُعد على: تعزيز احتواء مديري المدارس الثانوية الفنية لمُعلميهم، وتحسين التواصل معهم، ودعم علاقاتهم الإيجابية، وإشباع حاجاتهم، ومُتطلباتهم، واحترام آرائهم، ووجهات نظرهم، وتقدير إنجازاتهم، وإسهاماتهم؛ مما يُسهم في تعزيز انتمائهم إلى المدرسة، مع دعم هويتهم الفردية، والحفاظ على تميزهم، وتفردهم؛ ويتم ذلك من خلال تفعيل مُمارسات القيادة الاحتوائية؛ وذلك في الأبعاد الفرعية الأتية:

١. **دعم المعلمين كأعضاء في مجموعة العمل:** يُركز هذا البُعد؛ على: تحسين سلوكيات مديري المدارس الثانوية الفنية التي تدعم المعلمين، وتُوجههم، وتُلبي احتياجاتهم، وتُشجعهم على العمل؛ **ويتم ذلك من خلال:**

- إشعار المعلمين بأنهم أعضاء أساسيين في بيئة العمل.
- احترام شخصية المعلمين، وتقدير جهودهم، وإنجازاتهم بشكل مستمر.
- عقد اجتماعات مستمرة مع المعلمين؛ لرصد مشكلاتهم، وشكاواهم، وتظلماتهم، والعمل على حلها.
- عقد اللقاءات، والحوارات، ووش العمل، والندوات؛ مما يُسهم في توفير فرص متنوعة للتعلم الجماعي، والعمل المشترك بين المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية.
- تعزيز التواصل المستمر بين جميع المعلمين؛ مما يُسهم في دعم الثقة المُتبادلة، وتنمية العلاقات الاجتماعية القائمة على الود، والاحترام، والتقدير.

- تهيئة الفرص المناسبة؛ لتشارك الخبرات، والمهارات، والمعارف بين المعلمين، وحثهم على تشكيل فرق العمل؛ لحل المشكلات، وتحقيق الأهداف بطريقة جماعية.
- مُعالجة أخطاء المعلمين دون أي إساءة، أو تجريح، وعدم المُغالاة في تطبيق إجراءات العمل.
- مُراعاة الفروق الفردية بين المعلمين، وتلبية احتياجاتهم المختلفة.
- توجيه المعلمين، وإرشادهم لأداء عملهم، ومُساعدتهم على مُواجهة مشكلات العمل، وصعوباته.

٢. **ضمان تحقيق العدالة، والمُساواة:** يُركز هذا البُعد؛ على: تطوير سلوكيات مديري المدارس الثانوية الفنية؛ بما يضمن تطبيق العدالة، والمُساواة بين جميع المعلمين بالمدرسة؛ **ويتم ذلك من خلال:**

- التعامل بشفافية، ووضوح مع جميع المعلمين داخل المدرسة.
- العدالة في توزيع الأعمال المدرسية، والمهام الإضافية على جميع المعلمين دون تحيز.
- توزيع النصاب التدريسي على المعلمين دون تمييز، ومُراعاة توزيع المواد الدراسية وفق تخصصاتهم.
- وضع سياسات موضوعية، ومُعلنة لتحفيز المعلمين، ومكافآتهم، وتقييم جهودهم، وإنجازاتهم دون تحيز.
- مُراعاة تطبيق العدالة في حل النزاعات، والخلافات بين المعلمين داخل المدرسة.
- تطبيق قواعد العمل على جميع المعلمين دون تحيز، أو تمييز.
- توفير فرص عادلة لتدريب المعلمين، وتنميتهم مهنيًا.

- تحديد أدوار المعلمين، ومسؤولياتهم، وتوزيع المهام عليهم بناء على قدراتهم، ومهاراتهم.
- المرونة في التعامل مع جميع المعلمين، ومُراعاة ظروفهم الخاصة.

٣. **تعزيز المشاركة في صنع القرار:** يُركز هذا البُعد؛ على: تطوير سلوكيات مديري المدارس الثانوية الفنية؛ بما يضمن تقاسم السلطة بين المعلمين، ويُعزز مُشاركتهم في صنع القرارات؛ **ويتم ذلك من خلال:**

- منح المعلمين الصلاحيات الكافية لاتخاذ القرارات المُتعلقة بمهامهم الوظيفية.
- دعم استقلالية المعلمين، وإتاحة الفرصة لهم لتولي أدوارًا قيادية؛ تتناسب مع قدراتهم، ومهاراتهم.
- عقد اجتماعات دورية مع المعلمين؛ لمُناقشة القرارات التي تخص عملهم قبل اتخاذها.
- عقد اجتماعات دورية مع المعلمين؛ للاستماع إلى مُقترحاتهم بشأن تطوير العمل المدرسي.
- إشراك المعلمين في حل المشكلات، وتحقيق الأهداف.
- السماح للمعلمين بالمشاركة في اختيار البرامج التي تُلبي احتياجاتهم التدريبية.
- تشجيع المعلمين على المشاركة في الأنشطة المدرسية التي تتناسب مع ميولهم، واتجاهاتهم.

٤. **تشجيع المُساهمات المتنوعة:** يُركز هذا البُعد؛ على: تحسين سلوكيات مديري المدارس الثانوية الفنية التي تُعزز التنوع داخل المدرسة، وتدعم هوية المعلمين، وتُشجعهم على تقديم أفكارهم، وإسهاماتهم، **ويتم ذلك من خلال:**

- وضع إستراتيجية لإدارة المواهب بالمدارس الثانوية الفنية؛ مما يؤدي إلى جذب المعلمين المُتميزين، والاحتفاظ بهم، وتطوير أدائهم، وتحسين مهاراتهم؛ بما يُسهم في تعزيز الميزة التنافسية للمدرسة.

- توفير حوافز متنوعة للموهوبين من المعلمين، واستثمار مواهبهم في تحقيق ميزة تنافسية للمدرسة.
- تشجيع المعلمين على تقديم آرائهم، وأفكارهم؛ بشأن تطوير العمل المدرسي، ووضعها موضع التنفيذ.
- تقدير إنجازات المعلمين، وإسهاماتهم الفردية، ومُكافآة المُتميزين منهم.
- تحفيز المعلمين على تطبيق الأساليب، والأفكار الجديدة في العمل.
- تشجيع المعلمين على الاستباقية، والمُبادرة، والمُباداة، وتحفيزهم على الإبداع، والابتكار.
- تنمية قدرات المعلمين، ومهاراتهم الفردية، وتهيئة الفرص لتعلم أشياء جديدة في العمل.
- تنمية ثقافة التنوع، والتنافس الإيجابي بين المعلمين داخل المدرسة.
- توفير تغذية راجعة للمعلمين باستمرار؛ مما يُسهم في تطوير أدائهم.

٥. **المُساعدة على المُساهمة الكاملة:** يُركز هذا البُعد؛ على: تطوير سلوكيات مديري المدارس الثانوية الفنية؛ بما يضمن السماح لجميع المعلمين بالمشاركة، والمُساهمة الكاملة دون استبعاد أي منهم؛ **ويتم ذلك من خلال:**

- الاستماع إلى آراء جميع المعلمين، ومُقترحاتهم، ووجهات نظرهم، ومُبادراتهم؛ بشأن تطوير العمل المدرسي.
- إشراك جميع المعلمين في المناقشات، والحوارات المُتعلقة بالمشكلات المدرسية.
- تقديم الدعم اللازم لجميع المعلمين أثناء مناقشة القضايا المُتعلقة بالعمل.
- تعزيز الثقة بقدرات المعلمين، وإمكاناتهم، وتقديرها.
- منح المعلمين الحرية، والاستقلالية الكاملة في أداء عملهم، واستخدام الموارد المتاحة.

- تشجيع جميع المعلمين على إبداء آرائهم، ووجهات نظرهم دون أي خوف، أو قلق.

البُعد الثالث: تعزيز مستوى الرسوخ التنظيمي: يُركز هذا البُعد على: العوامل التي تُسهم في تعزيز ارتباط مُعلمي المدارس الثانوية الفنية بوظيفتهم، وتُشجعهم على البقاء في وظيفتهم الحالية؛ ويتم ذلك من خلال تفعيل الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين؛ وذلك في الأبعاد الفرعية الأتية:

١. **تحسين الروابط التنظيمية:** يُركز هذا البُعد؛ على: العوامل التي تُسهم في تحسين الروابط التنظيمية بين المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية، **ويتم ذلك من خلال:**

- عقد لقاءات مستمرة بين المعلمين؛ لتنمية علاقاتهم، وتعزيز روابطهم، وتبادل خبراتهم.
- تشجيع المعلمين على المشاركة في الأنشطة، والفعاليات المدرسية؛ مما يُسهم في تعزيز علاقاتهم.
- تعزيز المناخ القائم على الود، والاحترام، والتقدير المتبادل بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- عقد الندوات، والمؤتمرات، وورش العمل؛ مما يسمح بتبادل الآراء، والأفكار بين المعلمين.
- ترسيخ مفهوم التعاون، والعمل التشاركي، وتحمل المسؤولية الجماعية بين المعلمين.
- تنمية قدرة المعلمين على العمل الجماعي، والمشاركة البناءة في تحقيق الأهداف.
- تنمية العلاقات الأسرية، والاجتماعية بين المعلمين بالمدرسة.
- تنويع الأنشطة الاجتماعية الترفيهية للمعلمين بالمدرسة.

٢. **تعزيز الملاءمة التنظيمية:** يُركز هذا البُعد؛ على: العوامل التي تُسهم في تعزيز الملاءمة التنظيمية للمعلمين بالمدارس الثانوية الفنية، **ويتم ذلك من خلال:**

- إشراك المعلمين في وضع رؤية المدرسة، ورسالتها، وأهدافها المستقبلية؛ مما يُسهم في تحقيق التوافق بين قيم المدرسة، وأهدافها، وقيم المعلمين، وأهدافهم المُستقبلية.
- توضيح إجراءات العمل؛ مما يُسهم في توزيع المهام، والمسؤوليات على المعلمين؛ بما يتوافق مع قدراتهم، وإمكاناتهم المختلفة.
- تطوير قدرات المعلمين، ومهاراتهم؛ بما يتوافق مع طبيعة العمل داخل المدرسة.
- تقديم الدعم النفسي للمعلمين، وتعزيز دافعيتهم، وثقتهم في أنفسهم.
- توفير المناخ الإيجابي؛ المُحفز على العمل، والتطوير.

٣. **التضحية التنظيمية:** يُركز هذا البُعد؛ على: تحسين المزايا، والمنافع (المادية، والمعنوية) التي يحصل عليها المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية، **ويتم ذلك من خلال:**

- زيادة المكافآت، وتنويع الحوافز المادية، والمعنوية التي يحصل عليها المعلمين؛ مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم نحو العمل، ويُشجعهم على بذل مزيد من الجهد نحو تحقيق الأهداف.
- تعزيز المزايا الاجتماعية، وتحسين مستوى الرعاية الصحية المُقدمة للمعلمين.
- توفير وسائل الأمن، والسلامة المهنية؛ لحماية المعلمين أثناء أداء وظائفهم؛ مما يؤدي إلى زيادة شعورهم بالأمان، والراحة، ويُعزز قدرتهم على أداء عملهم.
- توفير فرص التنمية المهنية للمعلمين.
- تعزيز ثقة المعلمين في أنفسهم، وإشعارهم بأهمية الدور الذي يقومون به.

البُعد الرابع: المُخرجات المتوقعة:

يُسهم تفعيل تطبيق مدخل القيادة الاحتوائية، وتعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية؛ في تحقيق عديد من المخرجات على المستويين: الفردي، والمؤسسي، والتي أكدتها نتائج الدراسات السابقة، وسبق وأشارت إليها الباحثة في الإطار النظري للبحث؛ وتتمثل أهم هذه المخرجات الفردية؛ في: زيادة مشاركة المعلمين في صنع القرارات، وتحقيق الأهداف، وتحسين صحتهم النفسية، وزيادة قدرتهم على التكيف الوظيفي، وتعزيز توافقهم النفسي، والاجتماعي، وتعزيز انتمائهم الوظيفي، وتنمية التزامهم التنظيمي، ودعم سلوكياتهم المُبتكرة، فضلًا عن تعزيز سلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلمين، وتحسين رضاهم الوظيفي، وتعزيز أدائهم.

كما تتمثل أهم المخرجات التنظيمية؛ في: تحقيق الميزة التنافسية للمدرسة؛ والتي تُعد هدفًا إستراتيجيًا تسعى إليه المدارس الثانوية الفنية في ظل التحديات التنافسية المُحيطة؛ مما يُسهم في تحسين صورتها المُستقبلية، وزيادة فاعليتها التنظيمية، فضلًا عن انخفاض معدل دوران العمل الطوعي لمنسوبيها.

خامسًا: مراحل تطبيق النموذج المقترح:

يُمكن تطبيق النموذج المقترح للبحث الحالي وفق المراحل الأتية:

١. مرحلة التحليل والتشخيص:

تُعد هذه المرحلة بمثابة حجر الزاوية في النموذج المقترح للبحث الحالي؛ حيث يتم في هذه المرحلة تحديد المشكلة، وتحليل الواقع الراهن، وقد تضمنت هذه المرحلة عدة خطوات أساسية؛ وهي:

- تحليل الواقع الراهن للتعليم الثانوي الفني بمصر نظريًا؛ للوقوف على فلسفته، وأهدافه، وإستراتيجياته الجديدة، والتعرف على الجهود المصرية لتطوير إدارة المدارس الثانوية الفنية، وسُبل اختيار مديري المدارس، وإكسابهم المهارات، والقدرات اللازمة؛ بما يتلائم مع الاتجاهات الإدارية الحديثة، وكذا التعرف على الجهود المصرية لاختيار مُعلمي المدارس الثانوية الفنية، وتدريبهم، وتنميتهم

مهنيًا، وتحفيزهم، وترقيتهم، وتقويم أدائهم؛ بما يُسهم في تعزيز رسوخهم التنظيمي.

- تشخيص الواقع الراهن لمُمارسات القيادة الاحتوائية للمديرين، ومستوى الرسوخ التنظيمي للمعلمين بالمدارس الثانوية الفنية ميدانيًا؛ من خلال استبانة علمية مُحكمة، وتحليل هذا الواقع؛ للوقوف على جوانب القوة، والضعف في كلا المُتغيرين، والذي تم عرضه تفصيليًا في الجزء الخاص بالدراسة الميدانية.
- تحديد طبيعة العلاقة بين مُمارسة مديري المدارس الثانوية الفنية لأبعاد القيادة الاحتوائية، وبين مستوى الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين نظريًا؛ من خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة، وميدانيًا؛ من خلال تحليل نتائج الدراسة الميدانية للبحث الحالي.
- بروز الحاجة إلى تفعيل مدخل القيادة الاحتوائية بالمدارس الثانوية الفنية بما يُسهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين؛ نظرًا لطبيعة العلاقة القوية بين المُتغيرين، والتي أكدتها نتائج الدراسة الميدانية للبحث الحالي؛ مما يؤكد ضرروة وضع النموذج المقترح؛ للاستفادة من الواقع الراهن، واستثماره.

٢. مرحلة التخطيط:

يتم في هذه المرحلة التخطيط لتصميم النموذج المقترح لتفعيل مدخل القيادة الاحتوائية بالمدارس الثانوية الفنية؛ بما يُسهم في تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين، وتحديد مكوناته، وأبعاده المختلفة؛ وذلك في ضوء: تحليل مفهوم القيادة الاحتوائية، ونماذجها، وكذا في ضوء تحليل نتائج الدراسة الميدانية للبحث الحالي.

٣. مرحلة التنفيذ:

يتم في هذه المرحلة تنفيذ النموذج المقترح للبحث الحالي؛ ويتم ذلك من خلال ما يأتي:

- نشر ثقافة الاحتواء بالمدارس الثانوية الفنية، والتي تؤكد على ضرورة احتواء جميع المعلمين، والاستماع إليهم، وإشراكهم في بيئة العمل، وتوضيح مفهوم القيادة الاحتوائية، وأهميتها، وأهدافها، وأبعادها، ومُمارساتها، ودورها في تعزيز السلوكيات الإيجابية لدى المعلمين؛ من خلال عقد الندوات، والمؤتمرات، وورش العمل.
- نشر الوعي بأهمية تعزيز الرسوخ التنظيمي لدى المعلمين بالمدارس الثانوية الفنية؛ ودوره في: تحقيق استقرارهم الوظيفي، وتعزيز رفاهيتهم التنظيمية، ودعم سلوكياتهم الإيجابية، وتعزيز انتمائهم، وولائهم الوظيفي، وتغيير تصوراتهم حول متطلبات وظيفتهم، وتحفيزهم على العمل بشكل استباقي، وتشجيعهم على الإبداع، والابتكار، والمُبادرة؛ مما يُسهم في ارتفاع مستوى الأداء، وانخفاض معدل دوران العمل؛ ويتم ذلك من خلال عقد الندوات، والمؤتمرات، وورش العمل.
- وضع إطار زمني مقترح لتطبيق النموذج، وتقويم كل مرحلة من مراحله المختلفة، ووضع البدائل المناسبة؛ لمُعالجة المشكلات الطارئة.

٤. مرحلة المتابعة والتقويم:

يتم في هذه المرحلة: مُتابعة تطبيق النموذج المقترح من جانب الإدارات، والمديريات التعليمية بالمحافظة؛ لقياس مدى كفاءته، وفاعليته في تحقيق أهدافه، ومُراقبة ما يطرأ من مشكلات، أو صعوبات، ورصد أي إنحرافات طارئة، وتصحيحها، وتطوير النموذج المقترح، وآليات تطبيقه؛ بناء على نتائج المتابعة، والتقويم في كل مرحلة من مراحله المختلفة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

١. إبراهيم، محمد صبري الأنصاري (٢٠٢٢م). الإسهام النسبي للصحة التنظيمية في الحد من السلوكيات المضادة للإنتاجية بمدارس التعليم الثانوي الفني بمحافظة قنا، **مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية**، العدد (٨)، يونيو، ص ص ٤٧٤-٥٦٨.

٢. الاخناوي، محمد السيد محمد (٢٠١٦م). متطلبات تجويد الأداء المدرسي بالتعليم الثانوي الصناعي في مصر في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهنية، **مجلة كلية التربية، جامعة طنطا**، المجلد (٦٤)، العدد (٤)، أكتوبر، ص ص ٨٢-١٦٢.

٣. البدوي، محمد جابر أحمد (٢٠٢٢م). اليقظة الإستراتيجية ودورها في تحقيق القدرة المؤسسية لمدارس التعليم الفني- دراسة ميدانية بمحافظة الإسكندرية، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، العدد (١١٧)، يناير، ص ص ٩٣٤-١٠٥٦.

٤. جلا، مسعد حلمي زكي (٢٠٢١م). معوقات تطبيق الإدارة الإستراتيجية في المدرسة الثانوية الصناعية نظام الثلاث سنوات، **مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية**، المجلد (٣٦)، العدد (٢)، يونيو، ص ص ٣٣٨-٣٦٨.

٥. جمهورية مصر العربية (٢٠١٤م). **الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م؛ معًا نستطيع- تقديم تعليم جيد لكل طفل**، وزارة التربية والتعليم.

٦. جمهورية مصر العربية (٢٠١٤م). **دستور جمهورية مصر العربية المُعدل**، الجريدة الرسمية، العدد ٣ مكرر (أ)، ١٨ يناير.

٧. جمهورية مصر العربية (٢٠١٨م). **إستراتيجية التنمية المستدامة- رؤية مصر ٢٠٣٠**، متاح على: https://www.enow.gov.eg/Report/Vision-Ar.pdf، في: ٢٤ مارس ٢٠٢٣م.

٨. جمهورية مصر العربية. **قانون رقم (١٥٥) بتاريخ (٢٠٠٧/٦/٢١م)؛ بشأن تعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١م)، والخاص بإضافة باب سابع بعنوان (أعضاء هيئة التعليم)**، جريدة الوقائع المصرية، العدد (٢٥) تابع (م)، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

٩. جمهورية مصر العربية. **قانون رقم (٢١٢) بتاريخ (٢٠٢٠/١٢/٣م)؛ بشأن تعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١)، والقانون رقم (١٠٣) لسنة (١٩٦١م)؛ بشأن إعادة تنظيم الأزهر، والهيئات التي يشملها، وبإنشاء صندوق الرعاية الاجتماعية للمعلمين بالمهن التعليمية، ومعاونيهم بالتربية والتعليم والتعليم الفني، والأزهر الشريف**، الجريدة الرسمية، العدد (٤٩) تابع، القاهرة: المطابع الأميرية.

١٠. جمهورية مصر العربية. **قرار رئيس الجمهورية رقم (١٢٩)، بتاريخ (٢٠٠٨/٥/٨م)؛ بشأن تنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين، وتحديد اختصاصاتها**، الجريدة الرسمية، العدد (١٩) تابع، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

١١. جمهورية مصر العربية. **قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (١٢٢٩) بتاريخ (٢٠١١/١٠/٣)؛ بشأن زيادة حافز الأداء لشاغلي الوظائف التعليمية**، الجريدة الرسمية، العدد (٣٩) مُكرر أ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

١٢. جمهورية مصر العربية. **قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٢١٥) بتاريخ (٢٠٢١/١/٣١)؛ بشأن ضوابط صرف حافز الأداء الشهري الإضافي للمخاطبين**، الجريدة الرسمية، العدد (٤) مُكرر، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

١٣. جمهورية مصر العربية. **قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٢٨٤٠) بتاريخ (٢٠٠٧/١٢/٢٥م)؛ بشأن إصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١م)، المضاف بالقانون رقم (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧م)**، جريدة الوقائع المصرية، العدد (٢٩١) تابع، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

١٤. جمهورية مصر العربية. **قرار رئيس مجلس الوزراء رقم (٤٢٨) بتاريخ (٢٠١٣/٤/٢٧م)؛ بشأن إصدار اللائحة التنفيذية للباب السابع من قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١م)، المضاف بالقانون رقم (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧م)، المُعدل بالقانون رقم (٩٣) لسنة (٢٠١٢م)**، جريدة الوقائع المصرية، العدد (٩٧)، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

١٥. جمهورية مصر العربية. **قرار وزاري رقم (١٦٤) بتاريخ (٢٠١٦/٥/٣١م)؛ بشأن اعتماد بطاقات وصف أعضاء هيئة التعليم**، وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير.

١٦. جمهورية مصر العربية. **قرار وزاري رقم (٣٠٦) بتاريخ (٢٠١٤/٨/٣م)؛ بشأن إعادة تنظيم مجلس الأمناء، والآباء، والمعلمين**، جريدة الوقائع المصرية، العدد العدد (٢٩٢) تابع، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

١٧. جمهورية مصر العربية. وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. **قانون رقم (١٦٠) بتاريخ (٢٠٢٢/١٠/١١م)؛ بشأن إصدار قانون إنشاء الهيئة المصرية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم الفني، والتقني، والتدريب المهني (إتقان)**، الجريدة الرسمية، العدد (٤٠) مُكرر، القاهرة: المطابع الأميرية.

١٨. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. **قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١م)؛ بشأن إصدار قانون التعليم وفقًا لأخر تعديل صادر في ٢٩ مارس عام ٢٠٢٣م**، القاهرة: المطابع الأميرية.

١٩. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. **قانون التعليم رقم (٢٣٣) لسنة (١٩٨٨م)؛ بشأن تعديل بعض أحكام قانون التعليم الصادر بالقانون رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨٠م)**، القاهرة: المطابع الأميرية.

٢٠. جوهر، دعاء محمد (٢٠١٧م). المتطلبات الإدارية لتعليم ريادة الأعمال بالمدارس الثانوية الصناعية في ج. م. ع، **مجلة الإدارة التربوية، الصادرة عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**، العدد (١٥)، سبتمبر، ص ص ٥٥٩-٦٥٣.

٢١. حسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠١١م). **الإحصاء النفسي التربوي- تطبيقات باستخدام SPSS**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٢. حسني، يسرا إسماعيل صدقي (٢٠١٩م). معوقات تفعيل دور الإدارة المدرسية في رفع الكفاءة الداخلية بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة الفيوم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم**، العدد (١٢)، الجزء (٣)، ص ص ٣١١-٣٥٥.

٢٣. حسنين، منال سيد يوسف (٢٠١٩م). التفكير الإستراتيجي كمدخل لتفعيل المشاركة المجتمعية بالمدارس الفنية بمحافظة الإسكندرية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان**، المجلد (٢٥)، العدد (٩)، سبتمبر، ص ص ١٣٣-٢١٣.

٢٤. دودين، حمزة (٢٠١٠م). **التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS**، عمان- الأردن: دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع.

٢٥. دياب، عبد الباسط محمد (٢٠١٥م). تصور مقترح لتطوير الإدارة المدرسية للتعليم الثانوي الصناعي في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات كل من جمهورية الصين الشعبية وأستراليا، **مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا**، العدد (٢٣)، إبريل، ص ص ٤٨-١٩٩.

٢٦. رضوان، عمر نصير مهران (٢٠١٩م). القيادة الموزعة مدخل لتحقيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، العدد (١٨٤)، الجزء (٢)، أكتوبر، ص ص ٥١١-٥٥٣.

٢٧. زهران، إيمان حمدي رجب (٢٠١٧م). دور الإدارة المدرسية في تطوير أداء مُعلمي التعليم الثانوي الصناعي على ضوء معايير الجودة والاعتماد، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، المجلد (٣٣)، العدد (٧)، سبتمبر، ص ص ٥٣-٨٧.

٢٨. زيدان، أسماء مراد صالح مراد (٢٠٢٠م). مهارات سوق العمل اللازمة لطلاب المدارس الثانوية الفنية الصناعية بمصر على ضوء الثورة الصناعية الرابعة ومتطلبات تنميتها، **المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج**، المجلد (٨٥)، الجزء (١)، مايو، ص ص ٢٧٣-٣٣٤.

٢٩. زيدان، راندا صالح زيدان (٢٠١٦م). دراسة ميدانية لأداء مديري مدارس التعليم الفني الصناعي بمحافظة الفيوم، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم النفسية والتربوية**، العدد (٦)، الجزء (٢)، ص ص ٣٩٠-٤٢٥.

٣٠. السعودي، رمضان محمد محمد (٢٠١٧م). تصور مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمديري المدارس الثانوية الفنية بمصر في ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية**، المجلد (٢٤)، العدد (١٠٧)، إبريل، ص ص ١٥٧-٢٩٦.

٣١. شاهين، نجلاء أحمد محمد (٢٠١٨م). التخطيط لإنشاء الحاضنات التكنولوجية بالتعليم الثانوي الفني الصناعي المتقدم في مصر في ضوء آراء الخبراء، **مجلة كلية التربية ببنها**، العدد (١١٦)، الجزء (٨)، أكتوبر، ص ص ٣٣٣-٤٢٥.

٣٢. الشايع، علي صالح، وآل حارس، علي سعيد محمد (٢٠٢٢م). الرسوخ التنظيمي لدى مديري مدارس مدينة الدمام من وجهة نظر المعلمين، **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**، المجلد (٢)، العدد (٥)، مايو، ص ص ٣٠٤-٣٢٣.

٣٣. صقر، ولاء السيد عبدالله السيد (٢٠١٧م). إستراتيجية مقترحة لإدارة عمليات الأمن المعلوماتي بمدارس التعليم الثانوي الصناعي ب ج.م.ع، **مجلة الإدارة التربوية، الصادرة عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**، العدد (١٢)، مارس، ص ص ٣٨٥-٥٣٩.

٣٤. عبد السلام، غادة محمد (٢٠٢٠م). سمعة المدرسة الثانوية الصناعية وإدارتها في ج.م.ع. بما يُحقق استدامة المدرسة- دراسة إستشرافية، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس**، المجلد (٤٤)، العدد (٣)، ص ص ١٥-٢١٨.

٣٥. عبد اللطيف، سلامة حسني عبد الرحيم (٢٠١٩م). تصور مقترح لتطوير برامج التدريب لمعلمي التعليم الثانوي الفني الصناعي بمصر على ضوء خبرة دولة ألمانيا، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم**، العدد (١١)، الجزء (٣)، ص ص ٤٤٩-٥٠٤.

٣٦. العردان، أمل عارف (٢٠٢٣م). الارتجال الإستراتيجي وعلاقته بالرسوخ الوظيفي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة حائل، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، العدد (١٩٧)، الجزء (١)، يناير، ص ص ٢١-٦٠.

٣٧. العساف، صالح محمد (٢٠٠٦م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط٤، الرياض: مكتبة العبيكان للطباعة، والنشر، والتوزيع.

٣٨. علي، عادل سيد (٢٠٠٩م). **التنمية المهنية لمعلمي التعليم الصناعي**، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب، والنشر.

٣٩. عيد، محمود عمر أحمد، وعبد الرحمن، حسنية حسين (٢٠١٥م). بعض مشكلات التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة الفيوم وكيفية التغلب عليها في ضوء خبرات بعض الدول- التحليل البيئي Swat Analysis مدخلًا، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان**، المجلد (٢١)، العدد (٣)، يوليو، ص ص ١٠٥-١٤٤.

٤٠. قطب، سلوى محمد علي (٢٠١٧م). دور الحوكمة في تطوير منظومة التعليم الفني وربطه بسوق العمل، **مجلة البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة**، العدد (٦٧)، ديسمبر، ص ص ١٠٧-٢٥٦.

٤١. القناوي، إبراهيم محمد عبد الناصر (٢٠١٨م). مجتمعات التعلم المهنية مدخل لمواجهة بعض مشكلات مدارس التعليم الثانوي الصناعي في مصر- دراسة ميدانية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

٤٢. كامل، عائشة محمد (٢٠١٨م). آليات تفعيل دور مديري المدارس الثانوية الفنية الصناعية في تطبيق نظام الجدارة- دراسة ميدانية، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم**، العدد (٩)، الجزء (٤)، ص ص ١٠٣-١٣٢.

٤٣. متولي، فؤاد بسيوني (١٩٨٩). **التعليم الفني: تاريخه، تشريعاته، مُستقبله، إصلاحاته- دراسة وثائقية لتاريخ التعليم الفني منذ بداية القرن التاسع عشر وحتى نهاية القرن العشرين**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٤٤. مجاهد، محمد (٢٠٢٢م). **إستراتيجية التعليم الفني الجديد في مصر**، متاح على: https://tech.moe.gov.eg/tech/article/details/1741، في: ٢٠ إبريل ٢٠٢٣م.

٤٥. مجلة هارفارد بيزنس ريفيو (٢٠٢٣م). **تعريف القائد الاحتوائي**، متاح على: https://hbrarabic.com/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%81%D8%A7%D9%87%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%A9/%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D8%A6%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%B4%D8%AA%D9%85%D8%A7%D9%84%D9%8A/، في: ١ إبريل ٢٠٢٣م.

٤٦. مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (٢٠٢٢م). **٧ سنوات من الإنجازات: التنمية البشرية - قطاع التعليم الأساسي والفني**، القاهرة: مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار.

٤٧. محمد، ثناء هاشم، وطلبة، ناصر شعبان علي (٢٠٢٢م). معتقدات معلي التعليم الثانوي الفني نحو دمج جدارات ريادة الأعمال بالمناهج الدراسية في ضوء نظرية السلوك المخطط، **مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس**، العدد (٤٦)، الجزء (٣)، ص ص ١٥١-٢٦٢.

٤٨. محمود، خالد صلاح حنفي (٢٠١٨م). تطوير التعليم الثانوي الفني المصري في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، **المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والانسانية**، العدد (١٣)، ديسمبر، ص ص ٣٤-٩٢.

٤٩. محمود، ولاء محمود عبد الله (٢٠١٩م). التخطيط الاستراتيجي للتعليم الثانوي الفني الصناعي المتقدم في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، المجلد (٣٨)، العدد (١٨١)، الجزء (٢)، يناير، ص ص ١-٨٩، متاح على: https://fedu.stafpu.bu.edu.eg/Fundamentals/2173/publications/Walaa%20Mahmoud_Strategic%20Planning%20for%20Advanced%20Industrial%20Technical%20Secondary%20Education%20in%20the%20Light%20of%20Knowledge%20Economy%20Requirements.pdf، في: ١٢ مارس ٢٠٢٣م.

٥٠. مراد، صلاح (٢٠١١م). **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية الاجتماعية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥١. مُعجم اللغة العربية المُعاصر (٢٠٢٣م). **معني احتواء**، متاح على: https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%A7%D8%AD%D8%AA%D9%88%D8%A7%D8%A1/، في: ١ إبريل ٢٠٢٣م.

٥٢. مُعجم اللغة العربية المُعاصر (٢٠٢٣م). **معني رسوخ**، متاح على: https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%B1%D8%B3%D9%88%D8%AE/، في: ١ إبريل ٢٠٢٣م.

٥٣. موقع وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني على شبكة الإنترنت (٢٠٢٣م). **برنامج التعليم الفني الجديد**، متاح على: https://tech.moe.gov.eg/tech/about/details/43، في: ١ مايو ٢٠٢٣م.

ثانيًا: المراجع الاجنبية:

54. Aboramadan, M., Dahleez, K.A. & Farao, C. (2022), Inclusive Leadership and Extra-Role Behaviors in Higher Education: Does Organizational Learning Mediate The Relationship?, **International Journal of Educational Management,** Vol. (36), No. (4), pp. 397-418.

55. Ackaradejruangsri, P., Mumi, A., Rattanapituk, S. & Pakhunwanich, P. (2022). Exploring the Determinants of Young Inclusive Leadership in Thailand: Research Taxonomy and Theoretical Framework**, Journal of the Knowledge Economy,** Available at: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s13132-022-01017-7.pdf, at: 10/4/2023, pp. 1-28.

56. Ağalday, B. (2022). Examining the Effect of Principals' Inclusive Leadership Practices on Organizational Hypocrisy through the Mediating Role of Trust in Principal, **Participatory Educational Research (PER),** Vol. (9), No. (5), pp. 204-221.

57. Al-Atwi, A.A. & Al-Hassani, K.K. (2021), Inclusive Leadership: Scale Validation and Potential Consequences, **Leadership & Organization Development Journal,** Vol. (42), No. (8), pp. 1222-1240.

58. Almaany English Arabic Dictionary (2023). The Meaning of Include, According to: https://www.almaany.com/en/dict/ar-en/include/, at: 1/4/2023.

59. Almaany English Arabic Dictionary (2023). The Meaning of Inclusion, According to: https://www.almaany.com/en/dict/ar-en/inclusion/, at: 1/4/2023.

60. Ampofo, E. T. (٢٠٢٠). Mediation Effects of Job Satisfaction and Work Engagement on The Relationship Between Organizational Embeddedness and Affective Commitment Among Frontline Employees of Star–Rated Hotels in Accra, **Journal of Hospitality and Tourism Management**, Vol. (44), pp. 253–262.

61. Ampofo, E. T., Coetzer, A. & Poisat, P. (2017). Relationships Between Job Embeddedness and Employees' Life Satisfaction, **Employee Relations**, Vol. (39), No. (7), pp. 951–966.

62. Ampofo, E. T., Coetzer, A. & Poisat, P. (2018). Extending the Job Embeddedness–Life Satisfaction Relationship An Exploratory Investigation, **Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance**, Vol. (5), No. (3), PP. 236-258.

63. Ampofo, E. T., Coetzer, A., Susomrith, P. & Rermlawan, S. (2017). The Job Embeddedness-Turnover Intentions Relationship: Evidence from Thailand, **31st Annual Australian and New Zealand Academy of Management Conference (ANZAM),** Stream 3: Entrepreneurship, Start-Ups and Small Business Competitive Session, pp. 1-22.

64. Ampofo, E. T., Owusu, J., Coffie, R. B. & Asiedu-Appiah, F. (2022). Work Engagement, Organizational Embeddedness, and Life Satisfaction Among Frontline Employees of Star-Rated Hotels in Ghana, **Tourism and Hospitality Research**, Vol. (22), No. (2), 226-240.

65. Ashikali, T., Groeneveld, S. & Kuipers, B. (2021). The Role of Inclusive Leadership in Supporting an Inclusive Climate in Diverse Public Sector Teams, **Review of Public Personnel Administration**, Vol. (41), No. (3), pp. 497–519.

66. Bao, P., Xiao, Z., Bao, G. & Noorderhaven, N. (2022), Inclusive Leadership and Employee Work Engagement: A Moderated Mediation Model, **Baltic Journal of Management**, Vol. (17), No. (1), pp. 124-139.

67. Bortini, P., Paci, A., Quinlan, D., Rojnik, I. & Tonna, L. (2016). The Journey to Authentic and Inclusive Leadership- Self Creating Life wide Learning Journey, **Erasmus+ Programme, LIND Project**, the European Commission, pp. 1-56.

68. Bortini, P., Paci, A., Rise, A. & Rojnik, I. (2018). Inclusive Leadership- Theoretical Framework, **Erasmus+Programme, LIND Project**, the European Commission, pp. 1-45.

69. Brewer, M. B. (1991). The Social Self: On Being the Same and Different at the Same Time, **Personality and Social Psychology Bulletin**, Vol. (17), No. (5), pp. 475–482.

70. Carmeli, A., Palmon, R. R. & Ziv, E. (2010). Inclusive Leadership and Employee Creativity in The Workplace: The Mediating Role of Psychological Safety. **Creativity Research Journal**, Vol. (22), pp. 250-260.

71. Castillo-Acobo, R. W., et al. (2022). Mediating Role of Inclusive Leadership in Innovative Teaching Behavior, **Eurasian Journal of Educational Research**, Vol. (100), pp. 18-34.

72. Cenkci, A.T., Bircan, T. & Zimmerman, J. (2021), Inclusive Leadership and Work Engagement: the Mediating Role of Procedural Justice, **Management Research Review**, Vol. (44), No. (1), pp. 158-180.

73. Chen, L., Luo, F., Zhu, X., Huang, X. & Liu, Y. (2020). Inclusive Leadership Promotes Challenge-Oriented Organizational Citizenship Behavior Through the Mediation of Work Engagement and Moderation of Organizational Innovative Atmosphere, **Front. Psychol.**, Vol. (11), pp. 1-16.

74. Choi, S. B., Tran, T. B. H. & Kang, S. W. (2017). Inclusive Leadership and Employee Well-Being: The Mediating Role of Person-Job Fit, **J Happiness Stud,** Vol. (18), pp. 1877–1901.

75. Choi, S. B., Tran, Th. B. H. & Park, B. I. (2015). Inclusive Leadership and Work Engagement : Mediating Roles of Affective Organizational Commitment and Creativity, **Social Behavior and Personality**, Vol. (43), No. (6), pp. 931–944.

76. Crossley, C. D., Bennett, R. J., Jex, S. M., and Burnfield, J. L. (2007). Development of a Global Measure of Job Embeddedness and Integration into a Traditional Model of Voluntary Turnover, **Journal of Applied Psychology,** Vol. (92), No. (4), pp. 92:1031.

77. 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**, Vol. (38), No. (5), pp. 696-711.

78. Dezenberg, M. E. (2017). Inclusive Leadership's Evolving Context: Organizational Climate and Culture Connect, **PhD Thesis**, Antioch University.

79. Fang, Y. C., Chen, J. Y., Wang, M. J., Chen, Ch. Y. (2019). The Impact of Inclusive Leadership on Employees' Innovative

Behaviors: The Mediation of Psychological Capital, **Frontiers in Psychology**, Vol. (10), pp. 1-11.

80. Fang, Y., Dai, X. & Zhang, X. (2021), An Empirical Study of the Relationship Between Inclusive Leadership and Business Model Innovation, **Leadership & Organization Development Journal**, Vol. (42), No. (3), pp. 480-494.

81. Ferdman, B. M. (2014). The Practice of Inclusion in Diverse Organizations- Toward A Systemic and Inclusive Framework. In: Ferdman, B. M., & Deane, B. R. (Eds.), **Diversity at Work: The Practice of Inclusion**, San Francisco: Jossey-Bass.

82. Ferdman, B. M. (2017). Paradoxes of Inclusion: Understanding and Managing the Tensions of Diversity and Multiculturalism, T**he Journal of Applied Behavioral Science,** Vol. (53), No. (2), pp. 235–263.

83. Ferdman, B. M. (2021). Inclusive Leadership - The Fulcrum of Inclusion. In: Ferdman, B. M., Prime, J. & Riggio, R. E. (Eds.), **Inclusive Leadership: Transforming Diverse Lives, Workplaces and Societies**, New York: Routledge.

84. Gajdzińska, J. M. (2021). The Impact Of Inclusive Leadership On Turnover Intentions Of Ethnic Workforce: A Systematic Review Of Literature, **Master Thesis,** Tilburg University.

85. Gallegos, P. A. (2014). The Work of Inclusive Leadership Fostering Authentic Relationships, Modeling Courage and Humility. In: **Diversity at Work: The Practice of Inclusion,** Editor (s): Bernardo M. Ferdman & Barbara R. Deane, John Wiley & Sons, Inc,

86. Ghosh, D. & Gurunathan, L. (2015). Job Embeddedness: A Ten-year Literature Review and Proposed Guidelines, **Global Business Review**, Vol. (16), No. (5), pp. 1-11.

87. Gong, L., Liu, Z., Rong, Y. & Fu, L. (2021), Inclusive Leadership, Ambidextrous Innovation and Organizational Performance: The Moderating Role of Environment Uncertainty, **Leadership & Organization Development Journal**, Vol. (42), No. (5), pp. 783-801.

88. Guo, Y., Zhu, Y., Zhang, L. (2022). Inclusive Leadership, Leader Identification and Employee Voice Behavior: The Moderating

Role of Power Distance, **Current Psychology**, Vol. (41), pp. 1301–1310.

89. Holtom, B. C., Mitchell, T. R., & Lee, T. W. (2006). Increasing Human and Social Capital by Applying Job Embeddedness Theory, **Organizational Dynamics**, Vol. (35), No. (4), pp. 316–331.

90. Ismael, F. O., Yeşiltaş, M. & Andrea, S. R. (2021). The Impact of Corporate Social Responsibility on Organizational Citizenship Behavior, Work Engagement, and Job Embeddedness, **International Journal of Sustainable Entrepreneurship and Corporate Social Responsibility**, Vol. (6), No. (1), pp.19-29.

91. Javed, B., Abdullah, I., Zaffar, M. A., Ul Haque, A., Rubab, U. (2019). Inclusive Leadership and Innovative Work Behavior: The Role of Psychological **Empowerment, Journal of Management & Organization**, Vol. (25), pp. 554–571.

92. Javed, B., Fatima, T., Khan, A. & Bashir, S. (2020). Impact of Inclusive Leadership on Innovative Work Behavior: The Role of Creative Self-Efficacy, **The Journal of Creative Behavior**, Vol. (55), No. (3), pp. 769–782.

93. Jolly, P. M. & Self, T. T. (2020). Psychological Diversity Climate, Organizational Embeddedness, and Turnover Intentions: A Conservation of Resources Perspective, **Cornell Hospitality Quarterly**, Vol. (61), No. (4), pp. 416–431.

94. Jonsen, K., Levy, O., Toegel, I., & Van Zanten, J. (2020). The Role of Inclusion in Responsible Global Leadership. In: Mendenhall, M. E., Stahl, G. K., Clapp-Smith, R. & Zilinskaite, M. (Eds.), **Responsible Global Leadership: Dilemmas, Paradoxes, and Opportunities**, New York: Routledge.

95. Katsaros, K.K. (2022), Exploring the Inclusive Leadership and Employee Change Participation Relationship: The Role of Workplace Belongingness and Meaning-Making, **Baltic Journal of Management**, Vol. (17), No. (2), pp. 158-173.

96. Khan, J., Jaafar, M., Javed, B., Mubarak, N. & Saudagar, T. (2020), Does Inclusive Leadership Affect Project Success? The Mediating Role of Perceived Psychological Empowerment and Psychological Safety", **International Journal of Managing Projects in Business**, Vol. (13), No. (5), pp. 1077-1096.

97. Kiazad, K., Kraimer, M. L., Seibert, S. E. & Sargent, L. (2020). Understanding Organizational Embeddedness and Career Success: Who and What You Know, **Journal of Organizational Behavior**, Vol. (41), No. (7), pp. 587-698.

98. Korkmaz, A. V., Van Engen, M. L., Knappert, L. & Schalk, R. (2022). About and Beyond Leading Uniqueness and Belongingness: A Systematic Review of Inclusive Leadership Research, **Human Resource Management Review**, Vol. (32), pp. 1-20.

99. Kuknor, S. & Bhattacharya, S. (2021), Exploring Organizational Inclusion and Inclusive Leadership in Indian Companies, **European Business Review,** Vol. (33), No. (3), pp. 450-464.

100. Kuknor, S.C. & Bhattacharya, S. (2022), Inclusive Leadership: New Age Leadership to Foster Organizational Inclusion", **European Journal of Training and Development**, Vol. (46), No. (9), pp. 771-797.

101. Lee, J., Oh, S-H. & Park, S. (2022). Effects of Organizational Embeddedness on Unethical Pro-organizational Behavior: Roles of Perceived Status and Ethical Leadership**, Journal of Business Ethics**, Vol. (176), pp. 111–125.

102. Lee, T. W., Burch, T. C. & Mitchell, T. R. (2014). The Story of Why We Stay: A Review of Job Embeddedness**, Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, Vol. (1), pp. 199-216.

103. Lee, T. W., Mitchell, T. R., Sablynski, C. J., Holtom, B. C. (2004). The Effects of Job Embeddedness on Organizational Citizenship, Job Performance, Volitional Absences, and Voluntary Turnover, **Academy of Management Journal**, Vol. (47), No. (5), pp. 711–722.

104. Lee, Y. (2022), Dynamics of Millennial Employees' Communicative Behaviors in The Workplace: the Role of Inclusive Leadership and Symmetrical Organizational Communication**", Personnel Review**, Vol. (51), No. 6, pp. 1629-1650.

105. Lev, S. & Koslowsky, M. (2012). On-The-Job Embeddedness as a Mediator Between Conscientiousness and School Teachers'

Contextual Performance, **European Journal of Work and Organizational Psychology**, Vol. (21), No. (1), pp. 57-83.

106. Marasi, Sh., Cox, S. S. & Bennett, R. J. (2016). Job Embeddedness: Is It Always a Good Thing?, **Journal of Managerial Psychology**, Vol. (31), No. (1), pp. 141-153.

107. Miller, F. A. (1998). Strategic Culture Change: The Door to Achieving High Performance and Inclusion. **Public Personnel Management**, Vol. (27), No. (2), June, pp. 151-160.

108. 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,** Vol. (44), No. (8), pp.1102–1121.

109. Muddassaraha, S. (2022). Knowledge Sharing in Higher Educational Institutions (HEIS) Of Pakistan: The Role of Inclusive Leadership, **Master's Thesis**, Ritsumeikan Asia Pacific University.

110. Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it Safe: The Effects of Leader Inclusiveness and Professional Status on Psychological Safety and Improvement Efforts in Health Care Teams, **Journal of Organizational Behavior**, Vol. (27), pp. 941-966.

111. Ng, T. W. H., Yam, K. C. & Aguinis, H. (2019). Employee Perceptions of Corporate Social Responsibility: Effects on Pride, Embeddedness, and Turnover, **Personnel Psychology**, Vol. (72), pp. 107–137.

112. Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2009). Occupational Embeddedness and Job Performance, **Journal of Organizational Behavior**, Vol. (30), pp. 863–891.

113. Nguyen, Ph. V., Le, H. Th. M., Trinh, Th., V., A. & Do, H., Th., S. (2019). The Effects of Inclusive Leadership on Job Performance Through Mediators, **Asian Academy of Management Journal**, Vol. (24), No. (2), pp. 63–94.

114. Nishii, L. H. & Leroy, H. (2022). A Multi-Level Framework of Inclusive Leadership in Organizations, **Group & Organization Management**, Vol. (47), No. (4), pp. 683–722.

115. Nishii, L. H., & Mayer, D. M. (2009). Do Inclusive Leaders Help to Reduce Turnover in Diverse Groups? The Moderating Role of

Leader–Member Exchange in the Diversity to Turnover Relationship, **Journal of Applied Psychology**, Vol. (94), No. (6), pp.1412–1426.

116. Nugroho, S. H. & Afifah, S. (2021). The Relationship Of Organizational Justice and Job Embeddedness On Turnover Intention With Mediation Of Organizational Commitment, **International Journal of Progressive Science and Technologies,** Vol. (29), No. (1), pp. 335-346.

117. Office of Personnel Management, (2011). **Government-Wide Diversity and Inclusion Strategic Plan**, U.S. Office of Personnel Management, Office of Diversity and Inclusion.

118. Orie, S. & Semeijn, J. H. (2022). Stay or Leave? The Role of Career Adaptability and Organizational Embeddedness for Turnover Intentions, **Journal of Career Development**, Vol. 49, No. (5), pp. 1196–1211.

119. Pelled, L. H., Ledford, G. E., & Mohrman, S. A. (1999). Demographic Dissimilarity and Workplace Inclusion, **Journal of Management Studies**, Vol. (36), No. (7), pp. 1013-1031.

120. 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,** Vol. (36), pp. 292–312.

121. Pollock, M., Holly, J. & Leggett-Robinson, P. (2022). Inclusive Leadership Development for Engineers, **New Directions For Student Leadership**, Vol. (2022), No. (173), pp. 119–128.

122. Qi, J., Li, J. & Zhang, Q. (2014). How Organizational Embeddedness and Affective Commitment Influence Job Crafting, **Social Behavior and Personality**, Vol. (42), No. (10), pp. 1629-1638.

123. Qi, L. & Liu, B. (2017). Effects of Inclusive Leadership on Employee Voice Behavior and Team Performance: The Mediating Role of Caring Ethical Climate, **Frontiers Communication**, Vol. (2), No. (8), pp. 1-9.

124. Qi, L., Liu, B., Wei, X. & Hu. Y. (2019). Impact of Inclusive Leadership on Employee Innovative Behavior: Perceived Organizational Support as A Mediator**, PLOS Journal**, Available

at: https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0212091, at: 4/4/2023, pp. 1-14.

125. Rajappan, S., Nair, R. S., Priyadarshini, K. & Sivakumar, V. (2017). Exploring The Effect of Workplace Spirituality on Job Embeddedness Among Higher Secondary School Teachers in Ernakulam District, **Cogent Business & Management**, Vol. (4), No. (1), pp. 1-9.

126. Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive Leadership: Realizing Positive Outcomes Through Belongingness and Being Valued for Uniqueness, **Human Resource Management Review**, Vol. (28), No. (2), pp. 190-203.

127. Rawat, P.S., Lyndon, S., Pradhan, M.R., Jose, J., Kollenchira, M. & Mehta, G. (2021), Employee Reactiveness and Inclusive Leadership: Time to Manage Emotional Diversity, **South Asian Journal of Business Studies**, Vol. (10), No. (3), pp. 357-376.

128. Roberson, Q. & Perry, J. (2022). Inclusive Leadership in Thought and Action: A Thematic Analysis**, Group & Organization Management**, Vol. (47), No. (4), pp. 755–778.

129. Roberson, Q. M. (2006). Disentangling the Meanings of Diversity and Inclusion in Organizations, **Group and Organization Management**, Vol. (31), No. (2), pp. 212-236.

130. Santos, M., Luna, M., Reyes, D. L., Traylor, A., Lacerenza, Ch. N. & Salas, E. (2022). How to be An Inclusive Leader for Gender-Diverse Teams, **Organizational Dynamics**, Vol. (51), No. (4), pp. 1-6.

131. Self, T. T., Gordan, S. & Ghosh, A. (2022). Increasing Management Retention: The Mediating Role of Organizational Embeddedness on Coworker Support and Turnover Intention, **International Journal of Hospitality & Tourism Administration**, Vol. (23), No. (1), pp. 107-125.

132. Shah, I. A., Csordas, T., Akram, U., Yadav, A. & Rasool, H. (2020). Multifaceted Role of Job Embeddedness Within Organizations: Development of Sustainable Approach to Reducing Turnover Intention, **SAGE Journals**, Available at:

https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244020934876, At: 25/5/2023, pp. 1-19.

133. Shibiti, R. (2019). Satisfaction with Retention Factors in Relation to Job Embeddedness of Public School Teachers, **SA Journal of Human Resource Management**, Vol. (17), No. (1), pp. 1-9.

134. Shibiti, R., Mitonga-Monga, J. & Lerotholi, M. (2018). Perceived Job Embeddedness in Relation to Work Engagement in Tshwane Municipality Public Schools, **Journal of Contemporary Management**, Vol. (15), pp. 78-99.

135. Shore, L. M., Cleveland, J. N. & Sanchez, D. (2018). Inclusive Workplaces: A Review and Model, **Human Resource Management Review**, Vol. (28), pp. 176-189.

136. Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Ehrhart, K. H. & Singh, G. (2011). Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research, **Journal of Management**, Vol. (37), No. (4), July, pp. 1262-1289.

137. Singh, B., Shaffer, M. A. & Selvarajan, T. T. (2018). Antecedents of Organizational and Community Embeddedness: The Roles of Support, Psychological Safety, and Need to Belong, **Journal of Organizational Behaviors**, Vol. (39), pp.339-354.

138. Song, J., Wang, D. & He, Ch. (2023). Why and When Does Inclusive Leadership Evoke Employee Negative Feedback-Seeking Behavior?, **European Management Journal**, Vol. (40), No. (2), pp: 292-301.

139. Stoermer, S., Davies, S. & Froese, F. J. (2021). The Influence of Expatriate Cultural Intelligence on Organizational Embeddedness and Knowledge Sharing: The Moderating Effects of Host Country Context, **Journal of International Business Studies,** Vol. (52), pp. 432–453.

140. Sun, X. & Huang, A. (2020). Development of a Scale of Chinese Primary School Teachers' Job Embeddedness, **Palgrave Communications**, Vol. (6), No. (38), 1-7.

141. Sürücü, L., Maslakçı, A. & Şeşen, H. (2023), Inclusive Leadership and Innovative Work Behaviors: A Moderated Mediation Model**, Leadership & Organization Development Journal**, Vol. (44), No. (1), pp. 87-102.

142. Tanova, C. & Holtom, B. C. (2008). Using Job Embeddedness Factors to Explain Voluntary Turnover in Four European Countries, **The International Journal of Human Resource Management**, Vol. (19(, No. (9), September, pp. 1553–1568.

143. Tapia, A. T. & Polonskia, A. (2023). **The Disciplines of Inclusive Leaders- Unleashing The Power of Us**, Koren Ferry, Available at: https://infokf.kornferry.com/rs/494-VUC-482/images/Korn-Ferry-5-Disciplines-of-Inclusive-Leaders.pdf, at: 6/4/2023.

144. Tran, T. B. H., & Choi, S. B. (2019). Effects of Inclusive Leadership on Organizational Citizenship Behavior: The Mediating Roles of Organizational Justice and Learning Culture, **Journal of Pacific Rim Psychology**, Vol. (13), No. (e17), pp. 1-11.

145. Wang, H., Chen, M. & Li, X. (2021). Moderating Multiple Mediation Model of the Impact of Inclusive Leadership on Employee Innovative Behavior, **Frontiers in Psychology**, Vol. (12), pp. 1-18.

146. Wang, Q., Wang, j., Zhou, X., Li, F. & Wang, M. (2020). How Inclusive Leadership Enhances Follower Taking Charge: The Mediating Role of Affective Commitment and the Moderating Role of Traditionality, **Psychology Research and Behavior Management**, Vol. (13), pp. 1103–1114.

147. Watson, J. M. & Buchanan, J. O. (2016). Using Job Embeddedness to Explain New Teacher Retention, **NCPEA Education Leadership Review**, Vol. (17), No. (1), pp. 1-16.

148. Watson, J. M. (2018). Job Embeddedness May Hold the Key to the Retention of Novice Talent in Schools, **Educational Leadership Administration: Teaching and Program Development**, Vol. (29), No. (1), pp. 26-43.

149. Wu, G.-F. & Li, M. (2023). Impact of Inclusive Leadership on Employees' Innovative Behavior: A Relational Silence Approach, **Front. Psychol.,** Vol. (14), pp. 1-10.

150. Xiaotao, Z., Yang, X., Diaz, I. & Yu, M. (2018). Is Too Much Inclusive Leadership A Good Thing? An Examination of Curvilinear Relationship Between Inclusive Leadership and Employees' Task Performance, **International Journal of Manpower**, Vol. (39), No. (7), pp. 882-895.

151. Yang, C., Chen, Y., Zhao, X. R. & Hua, N. (2020), Transformational Leadership, Proactive Personality and Service Performance: The Mediating Role of Organizational Embeddedness, **International Journal of Contemporary Hospitality Management,** Vol. (32), No. (1), pp. 267-287.

152. Yang, Ch., Ma, Q. & Hu, L. (2011). Job Embeddedness: A New Perspective to Predict Voluntary Turnover, **Nankai Business Review International**, Vol. (2), No. (4), pp. 418-446.

153. Yasin, R., Jan, G., Huseynova, A. and Atif, M. (2023). Inclusive Leadership and Turnover Intention: The Role of Follower–Leader Goal Congruence and Organizational Commitment", **Management Decision,** Vol. (61), No. (3), pp. 589-609.

154. Ye, Q., Wang, D. & Guo, W. (2019). Inclusive Leadership and Team Innovation: The Role of Team Voice and Performance Pressure, **European Management Journal**, Vol. (37), pp. 468-480.

155. Ye, Q., Wang, D. & Li, X. (2018), Promoting Employees' Learning From Errors by Inclusive Leadership: Do Positive Mood and Gender Matter?, **Baltic Journal of Management,** Vol. (13), No. (1), pp. 125-142.

156. Yildiz, K. (2018). The Relationship Between Teachers' Job Embeddedness and Vocational Belonging Perceptions, **Universal Journal of Educational Research**, Vol. (6), No. (7), pp. 1454-1466.

157. Yoo, S., Joo, B.-K. & Noh, J.H. (2022), Team Emergent States and Team Effectiveness: The Roles of Inclusive Leadership and Knowledge Sharing, **Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance,** Vol. (9), No. (3), pp. 353-371.

158. Yoon, D. Y., Han, C., S., Lee, S., K., Cho, J., Sung, M. & Han, S. J. (2022). The Critical Role of Job Embeddedness: The Impact of Psychological Empowerment and Learning Orientation on Organizational Commitment, **Frontiers in Psychology,** Vol. (13), pp. 1-12.

159. Younas, A., Wang, D., Javed, B. & Zaffar, M. A. (2021). Moving Beyond the Mechanistic Structures: The Role of Inclusive Leadership in Developing Change-Oriented Organizational

Citizenship Behavior, **John Wiley & Sons, Ltd.,** Vol. (38), pp. 42-52.

160. Zeng, D., Wang, B. & Chen, W. (2023). Inclusive Leadership Can Improve Nurses' Psychological Ownership and Reduce Their Turnover Intention Under The Normalization of COVID-19 Prevention, **Front. Psychol.,** Vol. (13), pp. 1-13.

161. Zeng, H., Zhao, L. & Zhao, Y. (2020). Inclusive Leadership and Taking-Charge Behavior: Roles of Psychological Safety and Thriving at Work, **Frontiers in Psychology**, Vol. (11), No. (62), pp. 1-11.

162. Zhang, L., Fan, C., Deng, Y., Lam, C. F., Hu, E. & Wang, L. (2017). Exploring the Interpersonal Determinants of Job Embeddedness and Voluntary Turnover: A Conservation of Resources Perspective, **Human Resource Management Journal,** Vol. (29), No. (3), pp. 413-432.

163. Zhou, F. & Mou, J. (2022), Does Social Media Usage Evoke Employees' Spirituality? A Cross-Level Moderation Model of Inclusive Leadership, **Information Technology & People**, Vol. (35), No. (4), pp. 1383-1409.

164. Zhou, Y. (2018). The Impact of Inclusive Leadership on Employee Engagement : The Mediator of Psychological Capital and The Mediator of Job Embeddedness, **PhD Thesis**, International College, National Institute of Development Administration.

165. Zhu, J., Xu, Sh. & Zhang, B. (2020).). The Paradoxical Effect of Inclusive Leadership on Subordinates' Creativity, **Front. Psychol.**, Vol. (10), pp. 1-8.

أسماء السادة المُحكمين(*)

م	الأسم	الدرجة العلمية
١	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	أستاذ التربية المقارنة، والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة حلوان.
٢	أ.د/ أحمد نجم الدين أحمد عيداروس	أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة، والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة الزقازيق.
٣	أ.د/ السيدة محمود إبراهيم سعد	أستاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم، ووكيل الكلية للدراسات العُليا والبحوث، كلية التربية- جامعة الإسكندرية.
٤	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية، ووكيل الكلية الأسبق، كلية التربية- جامعة عين شمس.
٥	أ.د/ عبد الباسط محمد دياب	أستاذ التربية المقارنة، والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة سوهاج.
٦	أ.د/ فؤاد أحمد حلمي محمد فراج	أستاذ التخطيط والتطوير المؤسسي، المركز القومي للبحوث والتنمية.
٧	أ.د/ محمد أحمد عبد الدايم	أستاذ التربية المقارنة، والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة الزقازيق.
٨	أ.د/ محمد خميس حرب	أستاذ ورئيس قسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم، كلية التربية- جامعة الإسكندرية.
٩	أ.د/ نبيل سعد خليل	أستاذ التربية المقارنة، والإدارة التعليمية، كلية التربية- جامعة سوهاج.

(*) **تم ترتيب أسماء السادة المُحكمين أبجديًا.**