

التنظيم الانفعالي لدى مديري المدارس الخاصة في عمان وعلاقته
بدرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب
من وجهة نظر المعلمين

**The Emotional Organization of the Principals of Private
Schools in Amman and Its Relationship to the Degree
of Practicing Unwanted Behaviors They Have
From the Viewpoint of Teachers**

إعداد

ولاء وائل حمد الله

إشراف

الدكتور خالد أحمد الصرايرة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في التربية تخصص إدارة وقيادة تربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

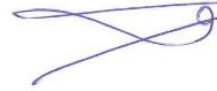
حزيران، 2020

تفويض

أنا ولاء وائل حمدالله، أفوض جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا بتزويد نسخ من رسالتي ورقيا وكترونيا للمكتبات، أو المنظمات، أو الهيئات، أو المؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: ولاء وائل حمدالله.

التاريخ: 29 / 06 / 2020.

التوقيع: 

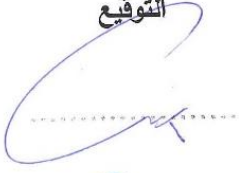
قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: (التنظيم الانفعالي لدى مديري المدارس الخاصة في عمان وعلاقته بدرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين).

للباحثة: ولاء وائل حمدالله.

وأجيزت بتاريخ: 23 / 06 / 2020.

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. خالد أحمد الصرايرة	مشرفاً وعضواً	جامعة مؤتة	
أ.د. عاطف يوسف مقابلة	رئيساً وعضواً داخلياً	جامعة الشرق الأوسط	
أ.د. يسرى يوسف العلي	عضواً خارجياً	جامعة البلقاء التطبيقية	

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، فبعد أن من الله علي بإنهاء رسالتي، فإنه يسعدني ويشرفني أن أتقدم بخالص الشكر ووافر الامتنان إلى الدكتور خالد أحمد الصرايرة والذي قام بالإشراف على رسالتي هذه وتقديم الدعم المتواصل لي في هذه المرحلة من دراستي. لقد قدم دعمه وإرشاده لي كل قوة وكان سببا في النهوض إلى مرتبة النجاح التي سأعتز بها مستذكرة فضله في دعمي لمواصلة مسيرة البحث والتميز. وسيبقى منارة أهتدي بها ومصدرا لفخري واعتزازي بدوره في وصولي لهذه المرحلة.

كما أتقدم بالشكر لأعضاء اللجنة الكرام في إعطائهم الوقت لقراءة رسالتي وتحسينها بملاحظاتهم البناءة وتوجيهاتهم الكريمة.

والله ولي التوفيق

الباحثة

ولاء وائل حمدالله

الإهداء

إلى قدوتي وبطلاي الأول والأخير ومن كان سببا "فيما وصلت إليه ... والدي

إلى نبض الحياة ومصدر قوتي وإيماني... ولدي

إلى من ساندني ودعمني... زوجي

إلى من كانت بجانبني في كل خطوة خطوتها ... صديقتي داليا

إلى والدتي وأخوتي الذين قدموا الدعم والمساندة لي في كل الأوقات...

الباحثة

ولاء وائل حمدالله

فهرس المحتويات

أ.....	العنوان
ب.....	تقويض
ج.....	قرار لجنة المناقشة
د.....	شكر وتقدير
ه.....	الإهداء
و.....	فهرس المحتويات
ح.....	قائمة الجداول
ط.....	قائمة الملحقات
ي.....	الملخص باللغة العربية
ك.....	الملخص باللغة الإنجليزية

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

2.....	المقدمة
8.....	مشكلة الدراسة
9.....	هدف الدراسة وأسئلتها
10.....	أهمية الدراسة
11.....	حدود الدراسة
11.....	محددات الدراسة
12.....	التعريفات الإصطلاحية والإجرائية

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

14.....	الأدب النظري
45.....	الدراسات السابقة ذات الصلة
53.....	التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

55.....	منهج الدراسة
55.....	مجتمع الدراسة
55.....	عينة الدراسة
55.....	أداتا الدراسة

56	الأداة الأولى: استبانة التنظيم الانفعالي.....
56	صدق الأداة الأولى: استبانة التنظيم الانفعالي.....
57	ثبات الأداة الأولى: استبانة التنظيم الانفعالي.....
58	الأداة الثانية: استبانة السلوك الإداري غير المرغوب.....
58	صدق الأداة الثانية: استبانة السلوك الإداري غير المرغوب.....
59	ثبات الأداة الثانية: استبانة السلوك الإداري غير المرغوب.....
60	إجراءات الدراسة.....
61	المعالجة الإحصائية.....

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

63	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....
69	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....
73	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

75	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....
79	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....
81	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....
83	ثانياً: التوصيات.....

قائمة المصادر والمراجع

84	المراجع العربية.....
90	المراجع الأجنبية.....
93	الملحقات.....

قائمة الجداول

رقم الفصل - رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
1 - 3	معاملات الارتباط بين مجالات أداة الدراسة: التنظيم الإنفعالي	57
2 - 3	معاملات ارتباط الفقرات بين مجالي أداة الدراسة: السلوك الإداري غير المرغوب	59
3 - 3	قيم معاملات ثبات أداة الدراسة	60
4 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة	63
5 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لمجال لوم النفس	64
6 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لمجال التقبل	65
7 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لمجال الاجترار	66
8 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لمجال إعادة التخطيط والتركيز الإيجابي	67
9 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لمجال إعادة التقييم الإيجابي	68
10 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة	69
11 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة من وجهة نظر المعلمين لمجال الأداء الإداري	70
12 - 4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة من وجهة نظر المعلمين لمجال التمييز بين العاملين	72
13 - 4	معاملات الارتباط بين المجالات	73

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الإستبانة بصورتها الأولية	94
2	قائمة بأسماء السادة المحكمين	98
3	الإستبانة بصورتها النهائية	99

التنظيم الانفعالي لدى مديري المدارس الخاصة في عمان وعلاقته بدرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين

إعداد:

ولاء وائل حمدالله

إشراف:

الدكتور خالد أحمد الصرايرة

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة التنظيم الانفعالي لدى مديري المدارس الخاصة في عمان وعلاقته بدرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين، ولجمع البيانات تم تطوير أداتي الدراسة وتم التحقق من صدقهما وثباتهما، واستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغ عدد أفرادها (204) من المعلمين والمعلمات، وتوصلت الدراسة إلى أنّ مستوى التنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان جاء بدرجة مرتفعة بشكل عام وفي جميع المجالات، وأن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوك الإداري غير المرغوب جاءت بدرجة منخفضة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الانفعالي والسلوك الإداري غير المرغوب

وقد أوصت الدراسة بضرورة تنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس لتوضيح ماهية السلوك الإداري المرغوب وكيفية تنظيم الانفعالات وأهميتها ومبادئها وأهمية ممارستها في المؤسسات التربوية والتعليمية.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الانفعالي، استبانة، السلوك غير المرغوب فيه.

The Emotional Organization of the Principals of Private Schools in Amman and Its Relationship to the Degree of Practicing Unwanted Behaviors They Have From the Viewpoint of Teachers

Prepared by:

Walaa Wael Hamdallah

Supervised by:

Dr. Khaled Ahmed Al-Sarayrah

Abstract

The study aimed to know the degree of emotional organization practice among principals of private schools in Amman, and its relationship to the degree of practicing unwanted administrative behavior from the teacher's point of view. To collect the data two tools were developed and their validity and reliability were verified, as the relational descriptive approach was used.

The study sample was randomly chosen and included (204) teachers. The study cleared that the level of emotional organization in private schools came in a high degree in general and in all fields. And the degree of practicing unwanted administrative behavior by the private schools principals came in low degree, and the result showed a negative correlation with statistical significance between emotional organization and unwanted administrative behavior.

The study recommended the necessity of organizing training courses for the principals of private schools to clarify what is the desired administrative behavior, and how to organize the emotions, their importance and principles, And the importance of applying them in educational institutions.

Keywords: The Emotional Organization, a Questionnaire, Unwanted Behaviors.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يشهد العالم المعاصر تقدماً في جميع المجالات، مما يفرض عدداً من التحديات على النظام التعليمي، الأمر الذي يتطلب إحداث العديد من التغيرات والتطورات في البيئة التعليمية والبحث عن آفاق جديدة لعملية التعلم والتعليم من خلال استخدام المستحدثات التكنولوجية، واستثمار إمكانياتنا في خدمة الجوانب المختلفة لحياة المتعلم في زمن العولمة؛ هذا الزمن الذي أطلق عليه "عصر الاتصالات" محولاً العالم على شبكة إلكترونية واسعة، جعلت المتعلمين مشدودين إلى استخدام تقنيات التعلم والتعليم الإلكتروني بينما ما زلنا نعتمد على تعليم المدرسة التقليدية من عمليات الحفظ والتلقين؛ لذا فإنه في عصر الثورة المعلوماتية والتكنولوجية يحتم على أنظمة التربية والتعليم استخدام نظم المعلومات الحديثة للحفاظ على المعرفة بتعليم الطالب كيف يتعلم، وأين يجد المعرفة، وكيف يستثمرها بما ينفع ويفيد.

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم مناهج وطنية متقدمة للغاية، واتخذت الكثير من الدول الأخرى في المنطقة الأردن نموذجاً في تطوير نظمهم التعليمية، وتُعدُّ عملية التعلم والتعليم واحدةً من أهم المؤشرات الدالة على تقدُّم البشرية، إذ يُقاس مدى تطوُّر الأمم بمقدار المعرفة العلمية التي يحصل عليها أفرادها، ودورها في دفع حركة المجتمع نحو الرُّقي والتقدم (وزارة التربية والتعليم، 2018).

يحظى التعليم باهتمام كبير في الدول المتقدمة، إذ أصبح معياراً لتقدم الأمم وارتفاع مستواها الحضاري والتنموي، وتعد المدرسة واحدة من أهم المؤسسات التعليمية، وهي اللبنة الأولى في بناء

المجتمع والنهوض به، مع ما يشهده العصر الحالي من تغيرات وتطورات متسارعة في شتى المجالات المعرفية والتكنولوجية، الأمر الذي انعكس على وظيفة المدرسة، وعلى وظيفة مهمات قائد المدرسة.

إن موضوع القيادة يعد من الموضوعات التي نالت الاهتمام منذ القدم، ذلك أن الجماعات فرضت للقيادة كمحقق لطموحاتها وتطلعاتها، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال القيادات الواعية المتمتعة بدرجات عالية من الكفاءة والفاعلية بما يمكنها من تقديم المساعدة للأفراد في المجتمع وتحقيق الأهداف المنشودة.

وقائد المدرسة يمارس وظائف متعددة ذات جانب إداري وآخر فني، فالجانب الإداري لوظيفة قائد المدرسة ما هو إلا ممارسة القائد لسلطاته في أعمال التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، باستخدام السلطة الرسمية، وعن طريق التأثير؛ بقصد تحقيق أهداف عملية التعلم والتعليم (حسنين، 2017). في حين يتمثل الجانب الفني لوظيفة قائد المدرسة في ممارسة القائد لمهامه في الأعمال الفنية، التي تعنى بإحداث تحسن مستمر ومدرّس في العملية التربوية والتعليمية كلها؛ لذا فمن الصعب إيجاد فاصل بين الجانبين الإداري والفني؛ إذ إن الصلة وثيقة بينهما (الجهاني، 2013).

وتعد الإدارة المدرسية الجهة المسؤولة فنيا وإداريا عن تحقيق وتنفيذ السياسة التعليمية للدولة، وبالتالي يتوقف على نجاح الإدارة المدرسية تحقيق القيمة الحقيقية للتربية والتعليم. (عبد العليم والشريف، 2009)

فالنمط القيادي الفعال يختلف باختلاف المواقف، ويعد أسلوب القيادة الموقفية أكثر واقعية من الأساليب الأخرى لأنه يعتمد على المرونة والتكيف في اختيار نمط القيادة حسب متطلبات الموقف، وعليه يجب على كل قائد دراسة المواقف بكافة عناصرها، ومن ذلك معرفة المهارات والخبرات التي يمتلكها الأفراد، وإدراك مدى مقدرتهم على إنجاز المهمات المطلوبة منه، والقيام بتحليل العوامل في مواقف معينة التي يمكن أن تتغير إيجاباً بما يتناسب مع توقعات الأفراد في العمل، والعمل على زيادة دافعية الأفراد من خلال تقديم الحوافز لهم، كما يتصف القائد الفعال بأنه مقتدر على أن يتحول من نمط قيادي إلى نمط قيادي آخر، حسب الظروف المحيطة به في بيئة المؤسسة بما يؤدي إلى تحسين المناخ التنظيمي فيها (العميان، 2010).

ومع زيادة التحديات وتطور المستجدات والتغيرات التي تواجه النظام التربوي عامة، والقيادة المدرسية خاصة، فإن مهمات القيادة المدرسية وأدوارها المستقبلية أصبحت تهدف كذلك إلى تحسين الأداء المدرسي وجودة المخرجات التعليمية (عوض الله، 2013). لذا تسعى المؤسسات التعليمية إلى التميز والجودة في أدائها. ويعد الأداء المدرسي منظومة متكاملة لنتاج أعمال المدرسة في ضوء تفاعلها مع عناصر بيئتها الداخلية والخارجية، ويقاس أداء المدرسة بمجموعة متنوعة من المقاييس، والتي من خلالها يتم تقييم الأداء للتأكد من أن أنظمة عمل القيادة المدرسية ووسائل تنفيذها تحقق أكبر قدر ممكن من الخدمات وبأقل قدر من التكلفة، وفي أقل وقت، وعلى مستوى مناسب من الجودة المدرسية (Mosimann, 2007).

كما أن الانفعالات تؤدي دوراً مهماً في حياة الإنسان في كل المراحل النمائية التي يمر بها ولكنها تختلف بمظاهرها والتعبير عنها، ففي مرحلة الطفولة تتميز بأنها سريعة وقصيرة المدى

وكثيرة، ومتقلبة، وحادة في شدتها، ومبالغ فيها مثل: (غضب شديد - حب - كراهية - غيرة) أما في المراحل العمرية المتقدمة فتأخذ منحى آخر كتهدة الذات وغيرها (الداهري، 2008).

هناك ما يُعرّف في علم النفس بـ (التنظيم الانفعالي - Emotional Regulation)، غالبًا ما تسمع عبارات مثل: «الرجال لا يبكون»، «لا تجعل قلبك يتحكّم في قراراتك» ... إلخ. تلك العبارات تُبيّن أن محاولات الضبط والتحكم في انفعالاتنا النفسية أصبحت جزء من حياة كل شخص. ف ضبط الانفعالات لديك قد يهب لك القوة؛ لأن سهولة معالجة انفعالاتك تُمكنك من التعامل السليم مع الأشخاص والتنقل في محيط بيئتك بسهولة (يعقوب، 2011).

وقد أوضح جايمس جروس -العالم النفسي والأستاذ بجامعة ستانفورد ومدير مختبر علم النفس الفسيولوجي- في دراسة له الأساليب التي تُحاول من خلالها تنظيم الانفعالات واقترح خمسة أنماط (Semplonius, Good, & Willoughby, 2015):

1. اختيار الموقف (Selection of the Situation): من الممكن أن تسعى في اتجاه الأشياء والمواقف التي سوف تقودك إلى معايشة تجارب انفعالية سارة، وأن تتجنب الأشياء والمواقف التي سوف تقودك إلى معايشة تجربة انفعالية سيئة.
2. تعديل الموقف (Modification of the Situation): بإمكانك التركيز على ما قد يسبب التجربة الانفعالية ثم محاولة تغييره أو تعديله لصالحك.
3. تشتيت الانتباه (Deployment of Attention): بإمكانك تركيز انتباهك بقوة على شيء آخر غير الموقف المحفز لانفعالك.
4. التغيير المعرفي (Change of Cognition): ما يعنيه ذلك هو قدرة الشخص على تغيير تقييمه لشيء ما، مما يُمكنه من تغيير أثره الانفعالي.

5. تعديل الاستجابة (Modulation of Responses): وهو أكثر أشكال تنظيم الانفعالات استخدامًا في الحياة اليومية، وعادة ما يحدث متأخرًا وبعد انتهاء الموقف المحفز للانفعال. وقد يركن الشخص إلى تعاطي المواد المؤثرة على الأعصاب، الكحول، التمارين الرياضية أو كبت تلك الانفعالات داخله. وبشكل عام يتوقف نجاح الفرد في تنظيم انفعالاته على مدى وعيه بتلك الانفعالات والمحفزات الخارجية.

إنّ هناك استراتيجيات معينة لتنظيم الانفعالات؛ كتهدئة الذات، وطلب المساعدة. وهذه الاستراتيجيات يمكن أن تساعد في التعامل مع المشاعر السلبية، التي بدورها تكبح الانفعالات السلبية من جهة، وتسهم في زيادة التحكم الانفعالي من جهة أخرى؛ إذ إنّ عملية تنظيم الانفعالات، تتضمن العمليات العصبية والنفسية والمعرفية والسلوكية، ولا تقتصر على الجانب الانفعالي فقط (Underwood & Lisa, 2011)، وإنما تنعكس على العملية التعليمية كافة، لذا تعد هذه الدراسة من الموضوعات ذات الأهمية في الحقل التربوي والاجتماعي على حد سواء.

ويعد المعلمون العنصر الأكثر أهمية في تحسين التعليم وتطوير نوعيته، كما أشارت تقارير التقويم لعام 2000م، والخطط الوطنية على حد سواء ولذلك اعتمدت معظم الدول العربية الإجازة الجامعية مقرونة بالإعداد المهني والتربوي للتدريس في مرحلتي الروضة والتعليم الأساسي، فقد أكدت الكثير من المنظمات الدولية ومؤسسات الاعتماد الأكاديمي على مجموعة من المعايير التي يجب أن تتوافر في المعلم الناجح للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات التدريس ومخرجاته، وإلى كيفية تحقيق الأهداف المنشودة للتعليم، إذ أن الغرض النهائي للمعايير يتمثل في منح بعض المواثيق أو التأكيدات المتعلقة بمؤهلات الأفراد الذين يمارسون مهنة التدريس (زيتون، 2018).

ويعرف السلوك الإداري غير المرغوب بأنه: "تدعيم الأنماط السلوكية السلبية لتدعيم الأنماط

السلوكية الإيجابية في العمل " (Holmes, 2014)

وتواجه الإدارة العديد من المشكلات الإدارية وتتمثل في (القضاة والصرايرة، 2019):

1. مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.
2. مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.
3. مشكلات أهدافها محدد وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.
4. مشكلات تفتقر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.
5. مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع.

فعلى المعلم في المدارس أن يكون له سلوك عام مقبول يتفق مع متطلبات الخدمة وملائم للمهمة المخولة إليه، ومربو الأجيال على حد سواء. وهذا يعني أنه خاضع لقواعد اللباقة والآداب ومراعاة الاحترام (ياقوت، 2006). فالمعلم ملزم بواجبات داخل نطاق الوظيفة واجبات لا تتعلق بأداء العمل مباشرة، والتي منها ما كان ذا طابع أخلاقي كتجنب المسلك الشائن، أي المحافظة على كرامة الوظيفة (العتوم، 1984)، والذي يسأل تأديبياً في مخالفته له بصفته فرداً من أفراد المجتمع حتى لو كان خارج البلاد وذلك بالابتعاد عن كل ما من شأنه المساس بشرف الوظيفة وكرامتها (كنعان، 2007).

وتواجه الإدارات المدرسية العديد من المشكلات الإدارية وذلك بسبب السلوكات غير المرغوبة التي يقوم بها المديرون في العمل، وبالرغم من أهمية التعرف على هذه السلوكيات إلا أن هناك نقص في الدراسات التي بحثت فيها مما يشكل مبرراً لإجراء الدراسة.

مشكلة الدراسة

إن تحقيق البيئة المدرسية المطلوبة مرهون بتوافر إدارة تتصف بالكفاءة، والفعالية القائمة على توفير الكفايات المهنية اللازمة لتجويد عمل المدرسة وتحسين الأداء الإداري فيها، وهي تعمل على مواجهة المتغيرات والمقدرة على صناعة القرارات المناسبة لتحسين أوضاع العملية التعليمية، التي قد يشوبها العديد من أوجه القصور في كثير من الأحيان، لذا تسعى الدول والمجتمعات إلى تطوير التعليم والنهوض به، من خلال تطبيق الكفايات في أداء المهمات الموكولة لجميع العاملين بما فيهم المديرين، ويلاحظ أن المدرسة يحدد فاعليتها مهارة مدير المدرسة وبراعته في تهيئة المناخ التدريسي للتعلم، والتواصل الإيجابي فيما بينه وبينهم، بالإضافة إلى طبيعة العلاقات التي قد تساعد في استثارة دافعية العاملين وبذل قصارى ما لديهم من مقدرات وشحن همهم في سبيل التحصيل المعرفي المتميز، والذي بدوره سوف ينعكس على مستوى عطائهم، ومدى إيجابية تفاعلهم، والمقدرة على الاستجابة للتغير المستمر في الأنظمة التعليمية من جهة، ولمواكبة التطورات المستقبلية من جهة أخرى.

ويتميز العصر الحالي بالانفجار المتسارع في المعرفة الإنسانية وتراكم المعارف والتغيرات السريعة والتطورات المتعددة في كافة مجالات الحياة، فقد أصبح الفرد يواجه مشكلات كثيرة في حياته اليومية، ومن هنا تتجلى أهمية التنظيم الانفعالي واستثماره بطرق ذكية في هذا العصر الذي يتسم بالتغير والسرعة، والانفتاح على ثقافات مختلفة، ولعل هذه التغيرات وغيرها قد أسهمت في إفراز نوع من السلوكيات والعادات، تحتاج إلى تعديل بطرق أفضل في أثناء تفاعل أفراد المجتمع مع بعضهم بعضاً، وهذا يستدعي الاهتمام بالتعرف إلى السلوكيات الإدارية غير المرغوبة لإيجاد الحلول لها نظراً لكونها تهدد الفرد والمجتمع، والتي تُسهم في مسايرة التطورات والتغيرات المتسارعة

من أجل حسن التصرف والتكيف مع مختلف مناحي الحياة، ولذلك تعد دراسة السلوكيات غير المرغوبة رؤية جديدة وتوجهها معاصراً نسبياً تم الخوض فيه تحت مظلة بحوث الفاعلية البشرية، فلم يعد التنظيم الانفعالي وحده هو المسؤول عن نجاح الفرد في حياته، بل لابد وأن يسلك سلوكاً ذكياً يصبح الفرد في ظله محترماً لعقله ولمقدراته اللانهائية.

وتعد القيادة عنصراً فاعلاً في الإدارات المدرسية والتي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف المنشودة، وحتى يتصف القائد بالكفاءة والفاعلية فلا بد من إيجاد قادة يمتلكون مهارات وكفايات تتناسب مع طبيعة التطورات التربوية، وبما يمكن القادة من إحداث نقلة نوعية في أساليب القيادة والممارسات التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف للعملية التربوية، وقد ظهرت أنماط قيادة عديدة في الميدان التربوي إلا أن العديد منها أصبح بحاجة للتغيير وإيجاد أنماط قيادية جديدة بسبب التطورات المعرفية والتكنولوجية الحادثة لما يعمل على تنظيم انفعالات المديرين والحد من السلوك الإداري غير المرغوب كدراسة وكوبزيك (Kwon, Hanrahan, and Kupcvk, 2016) (Wilson & Barnes-Holmes, 2014) القضاة والصرايرة (2019) مما يبرر إجراء هذه الدراسة.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف إلى مستوى ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للتنظيم الانفعالي من وجهة نظر المعلمين.
2. التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين.

3. التعرف إلى مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للتنظيم الانفعالي ودرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب.

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للتنظيم الإنفعالي من وجهة نظر المعلمين؟.

2. ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين؟.

3. هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للتنظيم الإنفعالي ودرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب؟.

أهمية الدراسة

تنقسم أهمية الدراسة إلى قسمين أهمية علمية وتطبيقية على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية العلمية (النظرية)

- تعريف مفهوم التنظيم الانفعالي والسلوكيات الإدارية غير المرغوبة.
- يتوقع لهذه الدراسة ان توفر معلومات نظرية حول التنظيم الانفعالي للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة لدى مديري المدارس الخاصة في عمان.
- تقدم هذه الدراسة مقياساً ذي خصائص سيكومترية للتنظيم الانفعالي للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة لدى مديري المدارس.

- يتوقع أن تسهم نتائج البحث في إثراء التراث البحثي النظري في موضوعه وتقديم توصيات في إجراء دراسات مماثلة على عينة أكبر من مديري المدارس الخاصة والحكومية ومقارنتها.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

- يمكن لهذه الدراسة أن توفر معلومات دقيقة عن أبرز السلوكيات الإدارية غير المرغوبة لدى مديري المدارس، وهذا يمكن أن يساعدهم في تجاوز تلك السلوكيات والابتعاد عنها.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تساعد القائمين على العملية التربوية للتعرف إلى المعايير التي تحدد مستويات التنظيم الانفعالي لدى مديري المدارس.
- يؤمل من هذه الدراسة أن تساعد القائمين في الميدان التربوي، لتسليط الضوء في دوراتهم على التوعية بأهمية توظيف برامج تستند إلى التنظيم الانفعالي.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على التنظيم الانفعالي لدى مديري المدارس الخاصة في عمان وعلاقته بدرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الخاصة في عمان/ الأردن.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019 / 2020.
- **الحدود البشرية:** المعلمين العاملين في المدارس الخاصة في عمان.

محددات الدراسة

- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بدلالات صدق أدوات الدراسة وثباتها وتكيفها مع البيئة الأردنية، كما أن تعميم نتائجها لا يتم إلا على المجتمع الذي سحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة.

التعريفات الإصطلاحية والإجرائية:

وردت في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي ترى الباحثة ضرورة تعريفها وهي:

التنظيم الانفعالي: العمليات العصبية والنفسية والمعرفية والسلوكية، والمهارات والاستراتيجيات،

التي يستخدمها الفرد بوعي أو بدون وعي، بشكل آلي أو بجهد، من أجل تعديل أو كبح التّعبير

الانفعالية (Underwood & Rosen, 2011: 51).

ويعرّف إجرائياً، بالدرجة التي يحصل عليها المديرون على المقياس الذي تم تطويره في هذه

الدراسة، الذي يقيس مستوى التنظيم الانفعالي لديهم.

السلوك غير المرغوب: هو توظيف واستخدام أساليب وطرق خاصة لتغيير السلوك غير

المرغوب فيه لدى الفرد بصورة علمية ومدروسة؛ بهدف الوصول به إلى وضع أفضل مما هو

عليه، إذ يهدف تعديل السلوك إلى تحسين الضبط الذاتي لدى الفرد وتطوير مهاراته ومقدراته ومدى

استقلالته. وتعتمد أساليب تعديل السلوك بشكل أساسي على التطبيق المباشر لمبادئ التعلم

والفنيات الإيجابية والسلبية (القمش ومعايطة، 2007: 22)،

وسيقاس بالدرجة التي يحصل عليها المديرون على المقياس الذي تم تطويره في هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

سوف يتم تناول عنصرين الأدب النظري والذي تم من خلاله الحديث عن التنظيم الانفعالي وكذلك السلوك الإداري غير المرغوب ومن ثم تم وضع الدراسات السابقة ذات العلاقة بحيث يتم تقسيمها إلى جزأين الأول متعلق بالدراسات ذات العلاقة بالتنظيم الانفعالي، والجزء الثاني الدراسات ذات العلاقة بالسلوك الإداري غير المرغوب، ومن ثم تم التعقيب عليها وبيان أوجه الاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية.

الأدب النظري

من خلال هذا الجزء سيتم الحديث عن متغيري الدراسة، التنظيم الانفعالي، والسلوك الإداري غير المرغوب على النحو التالي:

مقدمة

ظهرت المدارس الخاصة في الأردن بأعداد متواضعة مع نشأة المملكة، وكانت هذه المدارس (معظمها وقفيات تعليمية) تحمل في غايات إنشائها صورة راقية للعلم والمعرفة، وقدمت تعليمًا متميزًا محترفًا، بعيداً عن **الريح** والمتاجرة، إلا أن هذا الحال لم يستمر على ذات المنوال فقد تكاثرت أعداد المدارس الخاصة في طفرة واضحة خلال الثلاثين سنة الماضية، وأصبحت ذات ملامح تجارية بحتة مغلفة بإطار تعليمي، الأمر الذي حدا بالكثير من المقاولين والتجار وأصحاب المال من التحول بأعمالهم التجارية إلى الاستثمار في قطاع التعليم، لشعورهم بالمرودود المالي المرتفع لهذا التحول مقارنة بأعمالهم الأصلية، وفرص الربح الوفير المتحققة على عائد الاستثمار، وقلة المخاطر المالية فيه، وفرص التوسع المستمرة (شقور، 2002).

هنالك أربعة أسباب أدت إلى طفرة التوسع في المدارس الخاصة منها ثلاثة أسباب رئيسية؛ هي ترحل التعليم في المدارس الحكومية، وغياب المدارس الحكومية الآمنة، وتمتع المدارس الخاصة بميزات قانونية تخول طلبتها للالتحاق ببرنامج التعليم الأكاديمي الذي يريده الطالب دون إجباره بالالتحاق بمسار تعليم مهني كما هو الحال في المدارس الحكومية، والسبب الرابع غير الأساسي هو وجود فرص للتعليم المتميز ببعض المناهج كاللغة الانجليزية أو بالبرامج الدولية، أو المستويات الاقتصادية لفئات الملتحقين، وفي الدول المتقدمة تربوياً يمتاز بتمتع التعليم الحكومي بالتميز في الأساليب والنتائج، وهذه الدول عندما يسمح بعضها بإنشاء مدارس خاصة يكون الهدف منها تحقيق مزايا رفاهية (ليست تربوية) لمنتسبيها وهي مخصصة للأثرياء والميسورين أو للأجانب الذين يعيشون على أراضيها ولا يستطيع أبناؤهم الانخراط بالتعليم بلغة تلك البلدان، وهنالك العديد من الدول التي لا تسمح بوجود تعليم خاص مطلقاً (الخشاشنة، 2019).

ومع تراجع مستوى وكفاءة التعليم الحكومي في الأردن باتت المدارس الخاصة في الأردن خياراً لمتابعة التعليم. والحصول على التعليم الجيد وتشير إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام 2018-2019 أن عدد المدارس في المملكة حسب السلطة المشرفة بلغت (3345) مدرسة إذ بلغ عدد الطلبة في المدارس التابعة للتعليم الخاص (526789) طالباً وطالبة، وهذا يؤكد التوجه لتحسين عملية التعليم ووضع برامج وخطط تعليمية حديثة ومواكبة لكل ما هو جديد على صعيد التعليم (وزارة التربية والتعليم، 2019).

الإدارة المدرسية

إن طبيعة عمل مدير المدرسة تفرض عليه أن يقوم بدور القيادة في مدرسته، ومن الطبيعي أن يُتوقع منه القيام بهذا الدور القيادي، فالرؤساء في المراكز الإدارية العليا والمعلمون والطلبة وأولياء

الأمر بل والمجتمع كلهم ينظرون إلى مدير المدرسة على أنه قائد تربوي، وأن عليه القيام بدوره القيادي. ومن هنا لابد أن يبرز دور مدير المدرسة في رفع كفايات العاملين في مدرسته من معلمين أولاً والذي بدوره ينعكس أثره على أداء الطلبة، ثانياً ويتمثل هذا في تفهمه تفهماً صحيحاً نابعاً من وعيه لجوانب عمله وأساليبه وتطويره وتنفيذه ومقدرته على التعامل التربوي السليم مع الجميع دون استثناء (الدؤود، 2003).

فمدير المدرسة بحاجة إلى أن يعمل بصفة مستمرة على تحسين مستوى أداء المعلمين عن طريق توفير أنواع الخبرات التي تساعد على النمو، وإشراكهم في مواقف يوظفون فيها قدراتهم ويشعرون من خلالها بالسعادة والرضا. كما أن دور المدير كقائد تربوي يأتي من خلال مساعدة المعلمين على النمو عن طريق معرفته بنقاط القوة والضعف التي يلاحظها في المواقف التعليمية المختلفة في أثناء متابعته للمعلمين، ويحتاج المدير في ذلك إلى خبرات متعددة في كثير من أنواع البرامج، وإلى مهارات للعمل الجماعي والتعاوني مع المعلمين كأفراد وكمجموعة إلى جانب اكتسابه لاتجاهات إيجابية كالثقة بمقدرة المجموعة على إيجاد الحلول للمشكلات، والصبر، والمثابرة على العمل. كما أن على المدير الاهتمام بالتفاعلات والعلاقات قدر اهتمامه بالمهارات والكفايات وتمثل ثقته بالعاملين وإيمانه بقابلية كل منهم للنمو، والمقدرة على التطوير المهني عنصراً رئيساً في المناخ الضروري لإحداث التنمية الإيجابية وإلا فقدوا دافعيتهم ورغبتهم لتحسين أدائهم (السيد، 2007).

وأشار دين (Dean, 2010) إلى إن وجود مدير ذو كفايات عالية يقدم مدخلاً مهماً في تأهيل المعلمين وتنميتهم فكرياً ومهنياً، من خلال نوعية المهارات الفكرية التي يؤمن بها ويطبقها في مدرسته، ومدى كفايته في ابتكار الأفكار وتقنياتها، والإحساس بالمشكلات التي تواجه المعلمين والتوصل إلى الآراء والمقترحات، التي تعد مهمة وضرورية في التخطيط للعمل وترتيب الأولويات،

وفي المقدرة على التعامل بنجاح وفاعلية مع المتغيرات في المدرسة وخارجها، وكذلك من خلال مراعاة مشاعر المعلمين، والعمل على تحقيق احتياجاتهم ورغباتهم وميولهم، وتحرص الإدارة المدرسية الناجحة دائماً على تنمية التفكير الإبداعي والناقد من أجل الاستمرار في التميز والتفوق والإبداع، فتوفر لطلبتها وللعاملين فيها ما يضمن تحقيق ذلك، من خلال تشجيعهم على التقدم والنجاح، إذ تُبين لهم رسالة المدرسة وأهدافها ونقاط القوة ومواطن الضعف والتحديات المنوطة بعملهم والفرص المتاحة لأن تكون مدرستهم من المدارس الريادية.

وأوضح شقور (2002) أن الأسلوب الذي كان معمولاً به في المدارس قد لا يصمد أمام التحديات المتمثلة بالتطور المتسارع في ميادين المعرفة المختلفة، وثورة المعلومات، لأن الاستمرار بهذا الأسلوب الإداري الروتيني التقليدي سيؤدي حتماً إلى الجمود، وبالتالي التراجع عن مسيرة الركب الحضاري المعاصر. فمدير المدرسة العصري لا ينبغي أن يقف عند حد معين من الكفاية والفعالية، إذ لا بد أن يكون لديه الطموح والدافعية القوية لأبعد من ذلك بكثير، ومن ذلك أن يكون على استعداد تام للتكيف مع متطلبات العصر، من خلال تحفيزه للطاقت الإبداعية الكامنة في النفس، تحفيز المقدرات الابتكارية في العاملين معه، بحيث يصبح الإبداع والابتكار، والتجديد والمرونة المحك الأساس الذي يدير به العملية التعليمية بمدرسته، وفي تحركاته في المجتمع المدرسي.

وضمن هذا الإطار، ركز برنامج تطوير الإدارة المدرسية على أهمية تنمية مدير المدرسة وتطوير دوره من مدير تنفيذي إلى قائد تربوي مسؤول عن قيادة التغيير في مدرسته، وتحقيق النمو المهني للعاملين معه، والاستخدام الفعال للمناهج ولمصادر التعلم، وبناء روابط متينة بين المدرسة ومجتمعها المحلي. ويأتي هذا التوجه منسجماً مع أبرز الاتجاهات العالمية التي تؤكد على قيادة

التغيير بوصفها النمط القيادي الضروري لتحقيق التعايش الفعال للمدارس في القرن الحادي والعشرين، والاستجابة بشكل أفضل لمتطلباته، فقيادة التغيير ليست عملية سهلة أو بسيطة، وإنما هي عملية متداخلة في عناصرها ومكوناتها، وتتسم بالكفاءة المهنية العالية في ممارستها، ويعتمد نجاحها بالدرجة الأولى على العنصر البشري الذي يتمثل في الكفاءة العالية التي تساعد في صناعة قرارات إدارية سليمة (السهلاوي، 2001).

وأشار الشهري (2009) إلى أن هناك علاقة بين مستوى الكفايات المهنية الأساسية لدى مديري المدارس والمشاركة في صناعة القرارات عند المعلمين، إذ تقع على المعلمين مسؤولية في مجموعة من أدوار في غاية الأهمية تتمثل في إتقان مهارات التواصل والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد، والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة واكتساب المهارات في العمل والإنتاج، وهذه القائمة من الأدوار تعد حداً أدنى للأفراد العاملين في المدرسة لضمان نسبة عالية من التحسين في نوعية المخرجات. فالمعلم يمتلك القدرة على الفهم العميق والمبادئ والأسس المعرفية في الموضوع الذي يدرسه واستخداماته وطرق التفسير والتحليل التي تم توليدها أو إنتاجها. لذلك فإن على مدير المدرسة الذي يمتلك الكفايات المهنية الأساسية للارتقاء بالعملية التعليمية، وأن يستخدمها للوقوف بجانب مقدرات المعلمين ومهاراتهم ومشاركتهم في صناعة القرارات المتعلقة بجميع الأمور المتعلقة بمحيط المدرسة مما يعكس التطور والنمو التربوي للعمل الإداري.

وتشكل الكفايات المهنية أهمية كبرى، لحل العديد من المشكلات والتحديات التي تواجه العمل التربوي وخاصةً العمل الإشرافي الذي يتطلب مزيداً من الجهد، سواءً على المستوى العملي أم على المستوى العلمي. إذ أن الكفايات لها من صفات المرونة مما يجعلها في متناول مديري المدارس

المهتمين على اختلاف مستوياتهم والذين لم يجدوا راحتهم بالعمل الضخم لتقسيم الأهداف في أنماط سلوكية جزئية وإجرائية. إذ تسعى النظم التربوية إلى تطوير الأداء وتحسينه، والتأكيد على فاعليته، يبدأ من أعلى المستويات وحتى الغرفة الصفية؛ لما لذلك من تأثير مباشر وغير مباشر على مخرجات الإدارة المدرسية، التي يُرقد النظم الأخرى وتساعد في تطويرها، ويتأثر بها (المحبوب، 2000).

وأشار أحمد (2003) إلى أن على مديري المدارس أن يطوروا من أدائهم، ويصقلوا مهاراتهم القيادية، وينموا أنفسهم، ليكونوا مقتدرين على القيام بمهامهم الإدارية، والسيطرة على التوسع الحاصل في مدارسهم أفقياً وعمودياً لا سيما وأنهم في أعلى السلم الإداري في مدارسهم، ويناط بهم تنفيذ السياسات التربوية وتحسين التعليم، وإيجاد بيئة صحية لنمو العاملين، والطلبة في مدارسهم. وعلى مديري المدارس بوصفهم قادة تربويين ألا يكتفوا بتفهم مدخلات النظام وحاجاته وأهدافه وغاياته، بل أيضاً ممارسة عملية استبصار لكيفية توظيف هذه الأمور كلها، ضمن عملية إبداعية ومستمرة، تعود على البيئة المدرسية بالفائدة المتمثلة في تحقيق مبدع للأهداف.

وقد أدى الضعف في مستوى أداء عمل الإدارة المدرسية الذي يرجع إلى عدم الإعداد المسبق للعاملين فيها، فضلاً عن قصر مدة الدورات التدريبية التي تقام في بعض الأوقات، وانخفاض أعداد المنتسبين إليها، وكذلك اعتماد تركيز المديرين على الاهتمام بالجانب الإداري والمالي من عملهم على حساب الجانب التقني والإشرافي. ومن منطلق ذلك تطلب هذا الأمر إلى تحديد قدر مناسب من الكفايات المهنية الأساسية الضرورية، وذلك بهدف رفع مستوى العملية التربوية داخل المدارس المختلفة (حسين، 2007).

وأشار الأشهب (2001) إلى أن وظائف إدارة المدرسة تتمثل في التنظيم والتنسيق والتخطيط والمتابعة والتوجيه والتقييم. وكل هذه الوظائف يلزمها صناعة القرارات في كل جانب من جوانبها، فالنظميات لأي مؤسسة تعد نتائج سلسلة من القرارات تتخذ في المستويات الإدارية أمراً أو عملاً مهماً، ما هو إلا سلسلة من القرارات المتصلة التي تؤثر في عمل المؤسسة المستقبلي. والتنظيم يعد عملية الهدف منها تحديد متى العمل، وإلى أي درجة يقوم كل فرد في المؤسسة بصناعة القرارات، والتنسيق يعد أيضاً سلسلة متتابعة من القرارات المرتبطة بالتعاون بين وحدات المؤسسة. والتوجيه والمتابعة هما من نتائج سلسلة متصلة بالتعاون وبالكفاءة الإنتاجية بين وحدات المؤسسة. لذلك تعد وظائف الإدارة نتائج من سلسلة متصلة من القرارات تهدف إلى تحقيق الأهداف المنشودة في مجال العمل.

مفهوم القيادة

القيادة هي المقدرة على التأثير في الآخرين، لكي يعملوا بحماس لتحقيق الأهداف بكفاءة، وفاعلية، والقيادة الإبداعية هي أحد أشكال القيادة في المؤسسات، وتتخذ من الإبداع فلسفة توجهها، ولذلك فإن القيادة المبدعة تتمتع بخصائص، وسمات مثل: ابتكار الحلول الجديدة للمشكلات، والطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية في التعامل مع المشكلات، والمثابرة، والمبادرة، وتعد القيادة الإبداعية ضرورة ملحة، ومحوراً مهماً للتطوير فهي المقدرة على جمع الأفكار الجديدة مع بعضها، وهي المقدرة على الإتيان بالجديد المفيد، وكشف الحقائق الجديدة، وهي تستند إلى العلم، والمعرفة، وقد عرفها (العجمي، 2017: 45) بأنها مقتدرة القائد على القيام بالتغيير، أو التطوير، أو إنتاج الجديد المفيد من خلال توظيف الأفراد، والوسائل التقنية، والأنظمة؛ لتحقيق الأهداف، والوظائف الحالية، والمستقبلية، بطرق غير تقليدية تتميز بالطلاقة، والمرونة، والأصالة.

ويعد التغيير في المؤسسات على اختلاف أنواعها ضرورة، فهي تمثل الاستمرارية والتجدد، إذ يعمل على إحداث التغيير المنشود في المؤسسات، أو في الإدارات، أو في الأقسام بما يمكن من مواجهة القوى المؤثرة، ويأتي التغيير استجابة لمتطلبات الأفراد التي تتصف بالتجدد في ظل التنافس، أو نتيجة لتطبيق فلسفات إدارية جديدة (القريوتي، 2010).

وتعد القيادة علماً وفناً، وتتضمن عنصر المبادأة، وأهداف التغييرات الجديدة التي يمارسها القائد لتحقيق أهدافاً منشودة، وهي من الأنشطة الديناميكية المؤثرة في الجهاز الإداري، حيث يصبح ديناميكياً متحركاً، وتتطوي القيادة تحت مفهوم الإدارة التي تشمل عمليات عدة من: تخطيط، وتوظيف، وتنظيم، وإشراف، ورقابة، كما ترتبط القيادة بالعمليات الإشرافية، وكذلك بدفع الآخرين ليكون التنظيم ناجحاً (الأسطل، 2017).

وقد بين الخطيب (2015) أن المديرين لا يملكون نمطاً واحداً في القيادة، كما يوجد اختلاف عندهم في تعاملاتهم الشخصية، والمهنية، وفي الإجراءات، والوسائل الإدارية باختلاف الفلسفات من ناحية، وباختلاف الإعداد، والتدريب، واتساع الخبرات، والنظرة إلى الإدارة، من ناحية أخرى. وقد ظهرت تعريفات عدة للقيادة، ومن هذه التعريفات أن القيادة "سلوك القائد المؤثر في سلوكيات الآخرين ليقبلوا أن يكون قائدهم مع إطاعة أوامره" (عباس، 2015: 131).

كما تم تعريف القيادة على أنها: "العملية التي تؤثر في نشاطات الأفراد، وصولاً لتحقيق الأهداف المنشودة (أبو النيل، 2011: 12).

كما عرفت القيادة على أنها: "مقدرة الأفراد على أن يؤثروا في أفراد أو جماعات من خلال التوجيه والإرشاد لكي يكونوا متعاونين وإثارة الدافعية لديهم نحو العمل من خلال المهارات، والكفايات التي يمتلكها القادة لتحقيق الأهداف المنشودة" (Roulet, 2016: 127).

وتعرف الباحثة القيادة على أنها النشاط المتخصص الممارس من قبل شخص ليؤثر في الآخرين ويدفعهم ليتعاونوا لتحقيق أهداف مرغوبة.

صفات القائد

بين كنعان (2017) أن هناك عدة صفات لا بد أن يتصف بها القائد ليكون ناجحاً، وهذه الصفات هي: المقدرة: والتي تتضمن صفات معينة: من ذكاء، وطلاقة لسان، وعدالة التعامل مع الآخرين، والإحساس بالمسؤولية، والتي تتطلب منه أن يكون مبادراً، واثقاً بنفسه، مثابراً معتمداً على نفسه رغباً في الطموح، والتفوق، والمقدرة على إنجاز المهمات: متضمنة ثقافته، وتعليمه، ومعرفته، وإتمام المهمات بالسرعة، والنشاط المطلوبين، والتشاركية: بتوظيفه لروح الجماعة، والعمل بروح الفريق، والتعاون مع الآخرين، والتكيف معهم، ومكانته الاجتماعية: بحيث يكون مقبولاً اجتماعياً عند الآخرين، المقدرة على التكيف مع المواقف المختلفة، ومع احتياجات الآخرين.

وفي العصر الحالي فرضت القيادة نفسها كأولوية، ومن هنا ركزت الدراسات في العشرينات من القرن العشرين على مفهوم القيادة باعتبار أنها دور يمارسه الفرد فكان المدخل الفردي كمدخل وحيد لدراسة القيادة التي اختزلت بشخص القائد نفسه، ثم ظهرت القيادة الإلهامية التي تتمثل في شخصية القائد وحسب، فهو صاحب اليد الطولي في المفهوم وهو صاحب التأثير والدور والقوة والممارسة، ثم ظهرت نظرية الرجل العظيم وأمام عجزها في تحدي العلم في إثبات صدقها ظهرت نظرية السمات التي بحث فيها العلماء ليكونوا قادة دون غيرهم وقد اعتقد أصحاب هذه النظرية أن

القادة يرثون سمات وخصائص شخصية مميزة تجعلهم يختلفون عن غيرهم من الأتباع، وقد آمنوا بالتدريب للقائد وأن صناعة القائد تكون لمن لديه هذه المواهب (عبدالله، 2018).

ويشير الفكر الإداري المعاصر إلى تغير مفهوم الإدارة المدرسية، ومتطلباتها ومستلزماتها، وإلى الاتجاهات الجديدة فيها، وإلى العوامل التي تؤدي إلى فعالية المدرسة. وقد اتخذت الدراسات والأبحاث مسارات مختلفة، فبعضها ركز على الأنماط القيادية للمدير، وبعضها تحدث عن الأدوار الجديدة لمدير المدرسة، وبعضها تحدث عن علاقات المدير بجميع العاملين في المدرسة، وبعضها تحدث عن تطوير رسالة المدرسة، ودور المدير في تفعيلها (أسعد، 2016).

كما أصبحت أهداف الإدارة المدرسية تدور حول توفير مختلف الإمكانيات، والخبرات التي تساعد الطالب في النمو السليم من الناحية العقلية، والبدنية، والنفسية، والاجتماعية، وتجعله محور العملية التربوية، لذلك تعمل الإدارة المدرسية على الاهتمام بكل ما يساعده على النمو السليم، فضلاً عن الاهتمام بكل مدخلات العملية التربوية التي تؤثر في تحقيق الأهداف المرسومة. فأخذت تهتم بتحليل المناهج المدرسية، ونقدها، وتطويرها، وتحديث طرائق التدريس، وتحسين عملية التقويم، وإعطائها أبعادها الحقيقية، وتوطيد العلاقات الإنسانية بين الإداريين، والمعلمين، وتحليل الكفاءة الإنتاجية للمدرسة.

أولاً: التنظيم الانفعالي

تُعد عملية تنظيم الانفعالات محاولات الفرد من أجل التأثير على الانفعالات التي يظهرها في المواقف الاجتماعية المختلفة، ومدى سيطرته عليها عند مرورها وطريقة التعبير عنها. وهي مهارة اجتماعية مهمة لتحقيق النمو الانفعالي والاجتماعي السوي، إذ أكد علماء النفس النمائي أن تنظيم

الانفعالات مهارة أساسية في تحقيق الأفراد للنمو في المجالات العقلية والاجتماعية والانفعالية (Droulers, lacoste-Badie, & Malek, 2015).

وترى فارمر وكاشدان (Farmer & Kashdan, 2012) أن تنظيم الانفعالات متغير ضروري ومهم للوظائف ومهم للوظائف الانفعالية والاجتماعية في مواقف التفاعل الاجتماعي. وعرفتها البراهمة والزغول (2017: 8) على أنها تلك العمليات التي تساعد الأفراد في مراقبة وتقييم استجاباتهم الانفعالية حسب المثيرات في البيئة المحيطة. وهي أيضاً إستراتيجيات لتعديل الانفعال تعمل على تغيير حدته ووقته.

ويؤكد سوفيج وجاكوب وبين (Suveg, Jacob & Payne, 2010) أن العيوب في تنظيم الانفعالات تؤدي إلى مشكلات في المقدرة على بناء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين. كما وأن امتلاك مستويات عامة من المقدرة على تنظيم الانفعالات عامل تنبؤ مهم لأداء الفرد لوظائفه الاجتماعية بالشكل الأفضل.

وتنظيم الانفعالات مفهوم يعني المقدرة على مراقبة وتقييم وتعديل الاستجابات الانفعالية لتحقيق الأهداف المرغوبة. فهو استراتيجية انفعالية معرفية تشتمل على مقدرة الفرد على تغيير المعاني الانفعالية للمثير، ومن ثم تقديم الاستجابة المناسبة في السياق الاجتماعي. كما أنه مقدرة الفرد على تحويل الخبرات الانفعالية السلبية إلى خبرات إيجابية تنعكس على الصحة النفسية للفرد (Babkirk, Rios & Dennis, 2015)

ويعرفها برينينغ، وسوينس، وبيتيجيم وفانستينكست (Brenning, Soenens, Petegem & Vansteenkiste, 2015) على أنها مجموعة من عمليات الوعي واللاوعي التي يستخدمها الفرد

لتنظيم استجاباته الانفعالية. فهي مقدرة الأفراد على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية لتمكينهم من ضبط انفعالاتهم نحو المثيرات في البيئة المحيطة.

ويعرفها إكرت، وابرت، وليهر، وسيلند، وجزيري وبيركنغ (Eckert, Ebert, Lehr, Sieland, 2015) بأنها مجموعة من العمليات يستخدمها الفرد لمراقبة وتطوير وإعادة توجيه التدفق الطبيعي للانفعالات الذاتية حسب احتياجاتهم وأهدافهم. وهي مجموعة من العمليات المعرفية الانفعالية التي تسهل أو تمنع ظهور سلوك معين مقصود.

وتنظيم الانفعالات عمليات داخلية وخارجية مرتبطة بالتنشيط الذاتي لانفعالات معينة والمقدرة على إدارتها مع مرور الزمن. فهي تؤدي دوراً مهماً في تحديد السلوك، إذ تؤثر بشكل واضح على الوظائف السلوكية التي يظهر الأفراد. كما أنها تتضمن مجموعة من العمليات التي تعمل على منع تطور الاضطرابات السلوكية ذات الصلة بالانفعالات (Costa, Freire, Ferreira & Santon, 2016)

وترى كل من بيروني - ماكغوفيرن وسيمون-داك وبدونا، وليمز وايشا (Perrone, McGovern, Simon-Dack, Beduna, Williams & Esche, 2015) أن تنظيم الانفعالات مجموعة العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن مراقبة وتقويم وتعديل الاستجابات الانفعالية ذات الطبيعة القوية واللحظية سعياً من الفرد لتحقيق أهدافه الذاتية. فالانفعالات العامة تسعى لتحقيق أهدافه الذاتية. ولتحقيق عدة أهداف، أهمها: توجيه الوظائف السلوكية التكيفية، والتوافق مع المشكلات الاجتماعية، ونقل المعلومات حول أفكار ومشاعر وأهداف الأفراد الآخرين.

ومعرفة الفرد لإستراتيجيات تنظيم الانفعالات يساعد في توجيه عمليات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ومقدرة الفرد على ضبط وتنظيم الكلمات التي يستخدمها عندما يكون غاضباً عامل يساعد في المحافظة على العلاقات الاجتماعية مع الأصدقاء، وأفراد الأسرة، وزملاء العمل (Lopes, Nezlek, Extremera, Hertel, Fernandez-Berrocal & Schutz, 2011).

ويشير جروس وجون (Gross & Jhon, 2003) إلى أن المقدرة على تنظيم الانفعالات التي تظهر من خلال إعادة تكوين الموقف الاجتماعي في العقل بشكل إيجابي، وعكس هذا الموقف المتخيل على سلوك الفرد يساعد في تقديم استجابات انفعالية جيدة وإيجابية، تنعكس على الصحة النفسية للأفراد.

ويقوم تنظيم الانفعالات على التفاعل بين مجموعة من المتغيرات الداخلية والخارجية وضحتها زيمرمان (Zimmerman) المشار إليها في دورا (Dora, 2012) في التفاعل بين المتغيرات الذاتية لدى الشخص، مثل خبراته السابقة، ونمط شخصيته، وتأثره بالمشورات المختلفة. أما المتغيرات السلوكية وهي المحدد الثاني لعملية تنظيم الانفعالات، فتقوم على مقدرة الفرد على ضبط مستوى السلوك الذي يظهره وطبيعته، وللمتغيرات البيئية أثر أيضاً في تحديد مقدرة الأفراد على تنظيم انفعالاتهم، إذ أن إدراك الفرد لتلك المتغيرات تحدد استجابته.

وفي السياق ذاته وضح جروس (Gross, 2007) أن عملية تنظيم الانفعالات من خلال توضيح آليات الوعي واللاوعي التي يستخدمها الفرد في تنظيم انفعالاته، فعملية تنظيم الانفعالات عملية نفسية تقوم على عدة مكونات أهمها تلك الذاتية، والاجتماعية، والنمائية، والمعرفية، والبيولوجية والسريرية، وأن جميعها تتفاعل مع بعضها بعضاً لتحديد مدى مقدرة الفرد على تنظيم انفعالاته.

ينطوي تنظيم الانفعالات على مجموعة من العمليات أهمها: مراقبة الانفعال الداخلي قبل ظهوره، والعمل على تقويمه وتعديله وذلك من خلال اللجوء لمجموعة من العمليات الداخلية والخارجية والموقف المؤثر في عمليات تنظيم الانفعالات هو النقطة الأولى في ظهور عملية توليد الانفعالات، التي تتأثر بالمشيريات الخارجية في الموقف الاجتماعي، ويحاول الفرد تقديم استجابة نحو هذا الموقف والتي تكون ناتجة عن عملية تبادلية بينه وبين هذا الموقف، ومن ثم يعمل على تقويمه وإيجاد المعنى المرتبط به، ومن خلال عملية تظهر السياقات الاجتماعية التي تولد الاستجابة الانفعالية وبالتالي فالمعنى المعطى لهذا الموقف هو المثير الحقيقي للانفعال، وتتأثر الاستجابات الانفعالية بدورها من خلال تقييم الفرد لها والمعنى الذي أعطاه لهذا الموقف الاجتماعي (Barrett, Ochsner & Gross, 2007).

عملية التنظيم الانفعالات وهي التي تبدأ بتقييم الموقف، ثم العمل على تعديله، وبعد ذلك تركيز الانتباه نحو تقديم الاستجابة السلوكية أو الانفعالية المناسبة وأخيراً العمل على إظهار هذه الاستجابة (البراهمة والزغول، 2017).

وتقوم عملية تنظيم الانفعالات على استخدام مجموعة من الاستراتيجيات المؤثرة على مكونات العملية. وفي النموذج الذي قدمه جروس (Groos, 1998) تبدأ استراتيجيات تنظيم الانفعالات في الموقف الاجتماعي ذاته، وفي هذه المرحلة، تتأثر الانفعالات بعاملين مهمين هما: اختيار وتعديل الموقف. ويشمل اختيار الموقف على تجنب الفرد لبعض المواقف الاجتماعية المثيرة لانفعالات معينة وهي المرحلة التي تحدث في بداية عملية تنظيم الانفعالات. أما تعديل الموقف، فيلجأ إليه الفرد على إعادة تشكيل الموقف الاجتماعي، ويحاول الفرد عمل تغييرات في بيئة الموقف من أجل

تنظيم أثره على الانفعال، ويمكن للفرد أن ينظم انفعالاته من خلال تعديل انتباهه الانتقائي المعطي لموقف معين وهي مرحلة تسمى نقل الانتباه.

ويستخدم الفرد استراتيجية تشتيت الانتباه وتحويله من أجل تنظيم انفعالاته. كما ويمكن للفرد أن يغير طريقة رؤيته للموقف الاجتماعي ويبدل المعنى الذي أعطاه موقف معين، وبالتالي يؤثر على الانفعال الذاتي الذي يتم تنشيطه، وتسمى هذه الاستراتيجية بالتغيير المعرفي، ويمكن استخدامها في مرحلة تقييم عملية توليد الانفعال، ويمكن تنظيم الانفعالات في مرحلة الاستجابة إذ يستطيع الفرد تعديل استجابته الانفعالية بعد أن يتم تنشيطها، ويؤثر الفرد بشكل مباشر على استجابته الفسيولوجية والسلوكية في هذه المرحلة (Gross & Tompson, 2007).

وتساعد المعرفة حول تنظيم الانفعالات الأفراد في إيجاد علاقات اجتماعية فاعلة مع الآخرين. فقدرة الفرد على تنظيم وربط استجابته لموقف يثير الغضب يعني أنه قادر على المحافظة على العلاقة مع الآخر الذي أحدث هذا الانفعال السلبي. فالتنظيم الجيد للانفعالات يُعد أحد العوامل التي تعنى ببناء علاقات جيدة مع الآخرين، مما ينعكس إيجابياً على التفاعل الاجتماعي، (Semplonius, Good & Willoughby, 2015)

ويشتمل تنظيم الانفعالات على استراتيجيات رئيسية أوردتها يعقوب (2011) في الآتية:

1. اختيار الموقف، وهو أن يعمل الفرد على الانتقاء بين موقفين أو أكثر من أجل أن ينظم انفعالاته بحيث يختار الموقف الأفضل من وجهة نظره والذي يجعله في حالة انفعالية جيدة.
2. تعديل الموقف، إذ يعمل الفرد على إجراء تغييرات على الموقف الاجتماعي ليصبح أكثر إيجابية بالنسبة له.

3. توزيع الانتباه، والذي يشير إلى أن الفرد يوجه انتباهه نحو المثيرات الموقفية الإيجابية متجاهلاً في نفس الوقت المثيرات السلبية.

4. التغيير المعرفي، وهو عملية انتقاء المعاني الإيجابية لموقف معين يهدف إلى تنظيم حدة الانفعالات.

5. تغيير الاستجابة الانفعالية، إذ يعمل الفرد على اختيار الاستجابة للموقف كالعامل على استخدام استراتيجيات اجتماعية أعلى من قبيل المسايرة الاجتماعية.

مصادر الانفعالات

يشير كارسون Carson (1996) إلى أن الانفعالات تأتي من عدة مصادر وهي تمثل ثلاثة أنواع رئيسية وهي الإحباطات والصراعات والانفعالات وفيما يلي توضيح لها (بيومي، 2003):

(1) الإحباطات Frustration

عندما يتم إحباط الفرد بمعوقات تعترض تقدمه نحو الهدف المرغوب أو غياب الهدف المناسب له، ويمكن أن تكون الإحباطات صعبة في التغلب عليها لأنها غالباً ما تؤدي إلى تحقير الذات مما يجعل الشخص يشعر أنه فشل في شيء أو أنه غير كفء.

ويوجد عدد كبير من المعوقات الخارجية والداخلية يمكن أن تؤدي إلى الإحباطات مثل التمييز والتفرقة وعدم الإنجاز في الوظيفة وكذلك موت شخص عزيز.

(2) الصراعات Conflicts

في كثير من الحالات نجد أن الانفعالات تنتج من ظهور مفاجئ لاثنتين أو أكثر من الاحتياجات أو الدوافع، فقد تكون متطلبات شخص ما تمنع رضا الآخرين وهنا نمر بتجربة

الصراعات أثناء محاولة الاختيار هذه ويمكن تصنيف الصراعات أثناء محاولة الاختيار والتي يحاول الإنسان التغلب عليها بأنها:

- إقدام - إحجام

- إقدام - إقدام

- إحجام - إحجام

(3) الانفعالات Stresses

يمكن للضغوط أن تجبر الشخص على التصرف بسرعة أو زيادة المجهود أو التغيير في اتجاه السلوك المؤدي للهدف، وقد تمثل الانفعالات عبئاً على مصادر التغلب، وإذا أصبحت مفردة فإنها تؤدي إلى سلوك سيء التكيف ويمكن أن تنتج الانفعالات من مصادر خارجية أو داخلية.

وقد قام كل من لازاروس وكوهين (Lazarus & Cohen) بتصنيف العوامل الضاغطة إلى

ثلاثة أقسام:

1. الظواهر الفجائية التي تؤثر على كثير من الناس مثل الكوارث الطبيعية.
 2. الأحداث القوية التي تؤثر على قليل من الناس مثل الأزمات الأسرية.
 3. المشاكل اليومية المتكررة في مواقف الحياة مثل إحباطات العمل (عبد المعطي، 2006).
- ويرى بيومي (2003) أن الانفعالات قد تنشأ من داخل الشخص نفسه وعند ذلك تسمى ضغوطاً ذات مصادر داخلية، أو قد تكون من المحيط الخارجي وعند ذلك تسمى ضغوطاً ذات مصادر خارجية.

المصادر الداخلية (المصادر النفسية والشخصية)

تلعب الشخصية دورا كبيرا في التفاعل الإنساني، وهي عبارة عن أسلوب حياة، حيث يرى ريموند كاتل Reymond Cattle أن الشخصية هي ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الفرد عندما يوضع في موقف معين، وتتفق العديد من الدراسات على أن بعض سمات الشخصية لدى الفرد مثل: الصلابة النفسية والكفاية الذاتية والتفاؤل والتشاؤم ومفهوم الذات والقلق لها علاقة بنوعية الاستجابات السلوكية للمواقف المختلفة، وتسهم سلبا أو إيجابا في مواجهة الانفعالات الواقعة على الفرد (عواد، 2005).

المصادر الخارجية (مصادر الانفعالات الخارجية)

تشير الدراسات إلى أن أحداث الحياة الصعبة تمثل أحد المصادر المهمة للضغط، فأى حدث يتطلب من الفرد إعادة التوافق يمكن أن يكون مصدرا للضغط، ومن هذه الأحداث: الانفعالات في بيئة العمل، والضغط القائم على المهمة والضغط القائم على الدور (عبد المعطي، 2006).

ولا شك أن أحداث الحياة الصعبة ليست المحدد الوحيد، فقد تبين من الدراسات دور العلاقات الاجتماعية في إحداث الانفعالات، وذلك عند حدوث أي خلل في هذه العلاقات مثل: الخلافات الأسرية، وحوادث الطلاق أو الوفاة، والمضايقات اليومية سواء في العمل أو المنزل، كما أن المتطلبات المادية تعتبر متطلبا أساسيا، حيث أنه غالبا ما تتوقف حياة الإنسان على مدى مقابلة تلك المتطلبات وتوفيرها بشكل جيد فالحرمان المادي أو الخسارة المادية هي أحد مصادر الانفعالات الخارجية (عبد الله، 2004).

أنواع الانفعالات النفسية

تعددت تصنيفات الانفعالات وقد صنفها البعض إلى أربعة مستويات وهي: (الخطيب، 2003)

1. **الضغط العادي (Normal-Range Stress):** وهو المستوى الذي يمكن استبعاده وهذا

أدنى مستوى للضغط، وهذا النوع يتعرض له كثير من الناس في معظم الأوقات وتكون المشكلات بسيطة على هذا المستوى ويمكن التعايش معها، وينتج عن هذا النوع استجابات طفيفة مع مجموعة علامات الضغط وأعراضه والتي من السهل ملاحظتها.

2. **الضغط الحاد (Sever Stress):** وهذا يتعرض له الفرد الذي يعيش أول فترات حياته في

بيئة يسودها الاكتئاب، وهذا النوع يحتاج للتدخل والعلاج للحد من تأثيره والتغلب على المشكلات التي يسببها، والتحرر من القلق والخوف.

3. **الضغط الشاذ (Abnormal Stress):** وهذا النوع يضم مجموعة من الأمراض العصبية

والذهنية والتي تظهر نتيجة لثورة الفرد ضد النفس وضد الآخرين.

4. **الانفعالات المفاجئة والعنيفة:** وتشمل الأحداث المفاجئة وهي ضغوط عنيفة وتحدث فجأة

وتؤثر على كثير من الأشخاص في وقت واحد، وتعتبر الكوارث الطبيعية مثل الأعاصير

والزلازل نموذجاً لها، والضغط الناتج عن تلك الأحداث هو ضغط عام كما أشار سيلاي

(Selye) إلى أنواع الضغط النفسي هما (الغريز وآخرون، 2009).

أولاً: الضغط النفسي السيء "Bad Stress" وهذا يزيد من حجم المتطلبات على الفرد ويسمى

كذلك الألم مثل فقدان العمل أو فقدان عزيز.

ثانياً: الضغط النفسي الجيد "Good Stress" وهذا يؤدي إلى إعادة التكيف مع الذات أو البيئة

المحيطة كولادة طفل جديد أو سفر في عمل أو بعثة دراسية.

ثالثاً: الضغط النفسي الزائد "Hyper Stress" وينتج عنه تراكم الأحداث السلبية للضغط النفسي

المنخفض بحيث تتجاوز مصادر الفرد وقدراته على التكيف معها.

رابعاً: الضغط النفسي المنخفض "Over Stress" ويحدث عندما يشعر الفرد بالملل وانعدام التحدي والشعور بالإثارة.

وهناك الكثير من العاملين الذين يعانون من الشعور بالانفعالات والإرهاق النفسي داخل وخارج العمل مما يؤدي إلى عدم التوازن في الحياة كعدم الاتزان النفسي والصحي، وتتولد ضغوطات الحياة عادة من عوامل موجودة في العمل أو البيئة المحيطة ومحصلة هذه الانفعالات عدم الاتزان النفسي والجسمي والصحي الذي يظهر في العديد من المظاهر كالاختلال في أداء العمل والعلاقات الاجتماعية وغيرها من جوانب الحياة المختلفة ذات العلاقة بالفرد وتفاعلاته المختلفة (القحطاني، 2007).

كما ميز فيجلي وماكوبين (Figley & Mccubbin) بين نوعين أساسيين باعثين للضغط النفسية، أحدهما طبيعية وتشمل التغيرات أثناء دورة الحياة كتغيرات العلاقات الأسرية، والأخرى كارثة تصيبهم فجأة وغالبا ما تمنع قدراتهم على المواجهة، وقد تعرفا على بعض الخصائص التي تميز بواعث ضغوط الكارثة عن بواعث الانفعالات الطبيعية وهي:

- أ. ليس هناك وقت للاستعداد.
- ب. منابع ضعيفة للإرشاد والتوجيه النفسي.
- ج. إحساس بالضيق والخسارة والفقدان.
- د. نقص في السيطرة وإحساس بالعجز.
- هـ. إحساس بالتدمير والتمزق.
- و. وجود مشاكل عاطفية (عبيد، 2008).

الآثار الناتجة عن الانفعالات

يشير الباحثون على مختلف اتجاهاتهم إلى الآثار السلبية للضغوط النفسية والتي تشمل جوانب متعددة تمتد من كيان الفرد نفسه بما تفرضه من آثار سلبية فسيولوجية ونفسية إلى سلوكه وعلاقاته الاجتماعية، وتظهر هذه الآثار في استجابات مختلفة يترتب عليها آثار سلبية فسيولوجية ونفسية على سلوكه وعلاقاته الاجتماعية، وتظهر هذه الآثار في استجابات مختلفة يترتب عليها آثار سلبية مدمرة أحيانا ومهددة لحياة الأفراد وسعادتهم (عبد الله، 2004).

وفيما يلي تصنيف للآثار الناجمة عن الضغط النفسي:

1. الآثار الفسيولوجية: وتشمل فقدان الشهية، ارتفاع ضغط الدم، تقرحات الجهاز الهضمي، اضطراب عملية الهضم، زيادة الأدرينالين في الدم، اضطراب الدورة الدموية، زيادة إفراز الغدة الدرقية.
2. الآثار النفسية: وتشمل التعب والإرهاق والملل وانخفاض الميل للعمل، والاكتئاب والأرق وانخفاض تقدير الذات.
3. الآثار الاجتماعية: وتشمل إنهاء العلاقات، العزلة، الانسحاب، انعدام القدرة على تحمل المسؤولية، والفشل في أداء الواجبات اليومية المطلوبة.
4. الآثار السلوكية: مثل الارتجاف، وزيادة التقلصات العضلية واللعثة في الكلام، والتغير في تعبيرات الوجه، واضطراب عادات النوم، والنسيان، والإهمال.
5. الآثار المعرفية: وتشمل اضطرابا وتدهورا في الانتباه والتركيز والذاكرة، وصعوبة في التنبؤ بالأحداث المستقبلية، وسوء التنظيم والتخطيط، وتداخل الأفكار (إبراهيم وإبراهيم، 2003).

ثانياً: السلوك الإداري غير المرغوب

يعد السلوك البشري تعبيراً محدداً عن المحاولات التي يبذلها الفرد لمواجهة متطلباته، فلهذه عدد من الحاجات التي تدفع به تارة إلى السلوك لا يرضاه المجتمع، وتارة إلى سلوك يجلب له الحمد والثناء، وإن المجتمع ليستحسن من الفرد كل سلوك بناء، لأن الإنسان وهب نعمة العقل ليتحكم بدوافعه، وأن الأسرة والمدرسة والمجتمع ما هي إلا مؤسسات اجتماعية وتربوية كفيفة بتهذيب السلوك وتقويمه، ويفسر السلوك الإنساني في المجتمع على أساس أن الفرد يسعى إلى الاحتفاظ بحالة من التوازن الداخلي، فهو إذا ما رأى من نفسه يسلك سلوكاً لا يرضي الجماعة والمجتمع حاول العدول عنه حتى لا يتم عزله عن الآخرين، لقد كانت مشكلات السلوك ولا تزال واحدة من أهم المسائل التي تولى عناية مهمة (بركات، 2008).

ويعرف السلوك: بأنه كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد سواء كانت ظاهرة أم غير ظاهرة والسلوك ليس شيئاً ثابتاً، ولكنه يتغير ولا يحدث في فراغ، وإنما في بيئة ما وقد يحدث بصورة لا إرادية وعلى نحو آلي مثل التنفس أو الحركة أو يحدث بصورة إرادية وعندها يكون بشكل مقصود وواعي وهذا السلوك يمكن تعلمه ويتأثر بعوامل البيئة والمحيط الذي يعيش فيه الفرد (القضاة، والصرايرة، 2019).

وتُعد السلوك غير المرغوب من الأمور التي تحدث اضطراب يلحق بالسلوك الإداري في أشكاله كافة سواء كان عدوانياً أم لم يكن ينتهك القيم والمعايير أو لا ينتهكها، يخالف توقعات المجتمع في شكلها العام، ويتكرر باستمرار ويمكن ملاحظته وقياسه، ويحدث عادة في مرحلتي الطفولة والمراهقة، ولا تُعد مظهراً لاضطراب آخر كالعصاب أو الذهان أو الأمراض العضوية، أي أن يكون أولياً، وبمعنى آخر أن يكون الاضطراب في أحد الجوانب السلوكية هو المشكلة الأساسية،

وليس مجرد عرض من مجموعات أعراض تشير إلى وجود مرض أو اضطراب عام لدى الفرد (بركات، 2008).

لقد اهتمت المؤسسات التعليمية بالسلوك الأخلاقي للمديرين والعاملين بغض النظر عن الأسباب التي تدفع إلى الممارسات الأخلاقية فالإدارة يجب أن تعطي الموضوع عناية كافية سواء لأسباب إنسانية أم معنوية فالفوائد التي يمكن أن تعود عليها من وراء الاهتمام بذلك في الأجل الطويل والدليل ما تؤكدته إحدى الدراسات الحديثة من وجود روابط قوية بين الأداء والتزامها وبعدها عن السلوكات غير المقبولة. فقد عمل دليل السلوك الأخلاقي وهذا الدليل عبارة عن وثيقة ترشد العاملين للضوابط السلوكية التي يجب الالتزام بها ولبعض خصائص السلوك المنهي عنها مثل: (تجنب صراع المصالح، مراعاة الأمانة، عدم قبول رشاي أو هدايا... الخ)، كما قد توضح تلك الوثيقة أيضا العقوبات التي يمكن أن يتعرض لها الفرد في حالة المخالفة، ومن النواحي التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار أن هذا الدليل يمكن أن يكون فعالا إذا ارتبط تقديمه ببرامج تدريبية على فترات متفرقة لتعزيز القيم الأخلاقية وإلا سيصبح الدليل مجرد حبر على ورق. لذا يجب الاهتمام بالتقييم الأخلاقي لسلوك المعلمين في المدارس من فترة لأخرى، وذلك من خلال مراجعة أخلاقية لتصرفات المنظمة لكشف الممارسات غير المرغوب فيها ومناقشتها ووضع الحلول لعلاجها (جرينبرج وبارون، 2004).

وتُعد التغيرات السريعة والمتلاحقة في مختلف الميادين التعليمية والتكنولوجية من مميزات هذا العصر (الربيعي، 2006)، والاهتمام بمهنة التعليم يعد من أهم الخطوات لإصلاح التعليم، وتعد المدرسة مؤسسة تربوية نظامية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه، وهي وحدة إدارية أساسية في النظام التربوي الأردني، تمثل المستوى الإجرائي للعملية التربوية، وتعد قاعدة لهذا النظام، وينعكس

ما يجري داخلها من تفاعلات وممارسات على جميع المنتسبين من معلمين ومتعلمين وإداريين ومستخدمين، وما ينشأ على ذلك من مناخ يتحدد وفقاً لطبيعة العلاقات التنظيمية التي تسودها (العساف والصرايرة، 2010).

إنه من الصعوبة وضع معيار لتمييز الأفعال الصادرة عن المعلم خارج نطاق وظيفته يمكن اعتبارها ماسة بكرامة الوظيفة وتصنف ضمن السلوكات السلبية غير المرغوبة؛ إذ أن هناك اعتبارين يحكمان تصرفات الموظف خارج نطاق الوظيفة (معابرة، 2011):

- **الأول:** الحرية الشخصية: إذ لا يجوز اعتبار أي فعل أو مسلك غير لائق يرتكبه المعلم في حياته الخاصة مخالفة تأديبية (العتوم، 1984)، فحياة المعلم الخاصة ملكاً له، ومن حقه أن يحياها بعيداً عن المراقبة، لكن يستحيل إقامة حد فاصل بين حياته داخل الوظيفة وحياته خارجها؛ لأن حياته الخاصة تنعكس حتماً على حياته الوظيفية، وتؤثر فيها وسلوك المعلم الشائن خارج المرفق يمس بلا شك كرامة الوظيفة، ويقلل من اعتبارها في المجتمع ويفقده ثقة الناس واحترامهم (حمود، 1988).

- **الثاني:** وجود جزاء جنائي ومدني للأفعال المنحرفة حسب الأحوال وفي حدود القانون.

وبالرغم من ذلك، فإنه يمكن وضع معيار لهذا الأمر لاعتبار ما يصدر من المعلم خارج وظيفته بشكل مخالفة تأديبية، وهذا المعيار هو المعيار الذي يتضمن شقين (العتوم، 1984) (مدونة قواعد السلوك الوظيفي وأخلاقيات الوظيفة العامة، 2013/2006):

1. شكلي يضع بعين الاعتبار مكانة المعلم وطبيعته ومكان عمله.
2. موضوعي يراعي مدى تأثير ارتكاب الفعل على عمل المعلم والجهاز الإداري.

أن تنمية الالتزام بالمثل والقيم الأخلاقية والاعتبارات القانونية والسلوكيات الايجابية تعد من الفلسفات الرئيسية التي ينبغي وضعها في المقام الأول وان تسير في فلكها جميع الفلسفات، وإن فاعلية الإنسان وكفاءته ترتبط وتتأثر بإيمانه العميق واقتناعه بالقيم الأصيلة والمثل الأخلاقية العالية التي تدفعه إلى تنمية معارفه العلمية ومهاراته السلوكية والعلمية نحو تحسين الأداء (مدونة قواعد السلوك الوظيفي وأخلاقيات الوظيفة العامة، 2013).

ومن ثم فإن القيم الاخلاقية تؤثر في السلوك تماماً كما تمثل المفاهيم العلمية والنظريات وان التحدي الكبير للمؤسسات لا يكمن فقط في المقدرة على استيعاب المعرفة والتكنولوجيا بقدر ما يكمن في المقدرة على صياغة قيم أخلاقية وحضارية ومؤسسية جديدة في إطار التراث وثقافة المجتمع وشرائعه السماوية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال دراسة الواقع وما يرتبط به من ظواهر ايجابية أو سلبية في الوحدات الإدارية، ومن ثم فإن التعرف إلى القيم والمثل الأخلاقية الايجابية التي تمكن من دعم الظواهر الايجابية ودحر الظواهر السلبية وإعداد الإستراتيجية الفعالة لتنمية الالتزام بها ودعمها أو إجراء التعديلات عليها كلما تطلبت الضرورة ذلك سوف يطلعها على الطريق الصحيح نحو التقدم ومواكبة حركة التطور وهناك أخلاقيات ترتبط بالوظيفة العامة تتمثل بمدى التزام المعلم بواجباته الوظيفية كما يحددها القانون ويعد المعلم مقيداً بقواعد العمل وتعليماته ولعل من أهم صفات التي تمتاز بها الوظيفة العامة هي حرص المعلم على المصلحة العامة والقبول بالخدمة العامة (حاجي، والصواف، 2011).

إدارة التغيير للسلوك الإداري غير المرغوب

يعد إدارة التغيير من أهم ملامح العصر الحديث في مختلف المجالات اجتماعية كانت، أم اقتصادية، أم سياسية، أم إدارية. وهذا ناتج عن الثورة الهائلة في العلوم والتكنولوجيا، وبهذا فإن

التغيير أصبح حقيقة ظاهرة على مختلف الأصعدة لأن التغييرات التي حدثت في البيئة المحيطة بالإنسان دفعته إلى أن يحاول اللحاق بها، وبذلك فهو يسعى للتغيير محاولاً مواكبة هذه التغييرات، وإدارة التغيير في المنظمات يعد أحد الأنواع التي يحدثها الإنسان في بيئته لكي يحقق من خلال هذه المنظمات أهدافه. وقد بين ستيف سميث بأن التغيير بدون إتباع منهج واضح ضرب من الفوضى (دوجلاس، 2015).

لذا يمكن القول بأن التغيير بات سمة من سمات العصر الحاضر، وتعمل المؤسسات الحديثة في ظل متغيرات بيئية تتسم بالتغير المستمر سواء أكانت هذه المتغيرات البيئية اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو تكنولوجية محلية أو عالمية، وتخلق هذه المتغيرات البيئية في الغالب ضغوطاً كثيراً على المؤسسات على اختلاف أحجامها أو طبيعة نشاطها أو ملكيتها مما يحتم عليها ضرورة التكيف والتأقلم مع مثل هذه التغييرات حتى يكتب لها البقاء والاستمرار في العمل والنجاح.

أسباب تبني إدارة التغيير

توجد عدة أسباب تجعل المنظمة تلجأ للتغيير التنظيمي، ومن أهم أبرز هذه الأسباب (Daft, 2007):

1. أسباب هيكلية

لقد بينت النظرية الكلاسيكية دراسة الهيكل التنظيمي والذي يشكل التغييرات المتعلقة بتقسيم العلم وخطوط السلطة والمسئولية، وتحديد العلاقات بين الوظائف وتطبيق نظام اللامركزية يؤثر على التنظيم ككل مما يدفعه إلى إحداث التغيير المطلوب

وقد بين ريتشارد ل. دافت "Richard L. Daft" أن إعادة الهيكلة أو ما يسمى أحياناً بإعادة تنظيم العمل تشمل تعديل التفكير والمعلومات للعمليات المختلفة المتداخلة فيا لمؤسسة (المنظمة)،

مما يؤدي إلى تنسيق أفقي ومرونة أكبر للاستجابة للتغيرات البيئية، ويتطلب ذلك من وجهة نظره طرح الأفكار القديمة التقليدية جانباً فيما يخص أداء العمل، واتخاذ طرق جديدة للقيام بالعمل التغيير في أهداف المنظمة.

إن إجراء أي تعديل في أهداف المنظمة سواء بوضع أهداف جديدة أو تغيير أهداف حالية يدفعها إلى عمل تغييرات في البعد الهيكلي أو في البعد السلوكي بحيث تساعده على تنفيذ هذه الأهداف.

وقد بين القريوتي (2018)، أن أهداف ادارة التغيير تتمثل فيما يلي:

1. زيادة قدرة المنظمة على التطور والبقاء والاستمرارية وذلك بزيادة قدرتها على التكيف مع البيئة المتغيرة، مما يجعل منها نظاماً متجدداً.

2. زيادة إحساس العاملين بأهمية أهداف المنظمة، وزيادة درجة ولائهم وانتمائهم لها.

3. تكوين فريق إداري أكثر كفاءة وثقلاً للتغيير، وتنمية معارف ومهارات العاملين وتحسين أنماطهم السلوكية، وتطوير نظم وإجراءات اتخاذ القرار، والعمل على تنمية المشاركة في عملية اتخاذ القرارات، والرغبة في تعديل سلوك الموظفين في المنظمات، فالمنظمة تحرص على تغيير الأنماط السلوكية للموظفين حتى تتمكن من مواجهة التغيرات التي تحيطها.

4. تنمية روح الجماعة من خلال زيادة درجة الإحساس بتفاعل وديناميكية الجماعة داخل التنظيم، وإرساء قواعد الثقة بين الأفراد المكونين لها.

5. زيادة فهم عمليات الاتصال وأساليب القيادة وإيجاد أفضل الأساليب للقضاء على الصراعات والتعرف على أسبابها من خلال زيادة الوعي بديناميكية الجماعة.

2. أسباب بيئية

تعيش المنظمة في أبعاد بيئية متعددة اقتصادية وسياسية، واجتماعية، وقانونية، وسكانية، وغالباً ما تكون هذه البيئة في حالة تغير.

فهي تتراوح بين الاستقرار والاضطراب، وبما أن المنظمة ترتبط بعلاقة تبادلية مع البيئة التي تعيش فيها، فهي تتأثر بالتغيرات التي تحدث في تلك البيئة. وبالتالي فإن تلك التغيرات تؤثر على التنظيم مما يدفعه إلى دراستها وتحليل أسباب ومدى تأثير التنظيم بها، فهذه الدراسة وهذا التحليل يساعدان التنظيم في محاولته للتكيف مع البيئة الخارجية ومتغيراتها.

3. أسباب تقنية أو تكنولوجية

تتمثل الأسباب الفنية أو التكنولوجية في التغيرات التي يشهدها العالم اليوم حيث تعد الاكتشافات والاختراعات التقنية وأجهزة الحاسب الآلي ووسائل الاتصال الحديثة والبريد الإلكتروني والانترنت من العوامل التي تؤثر على بيئة العمل ومهامه وعملياته مما يتطلب إحداث تغييرات في الهياكل التنظيمية أو مشاعر العاملين وسلوكهم وحاجاتهم وتوقعاتهم.

4. أسباب إدارية

تؤثر فلسفة الإدارة وأسلوب العمل في المنظمة على أدائها وأي تغيير في هذه الفلسفة أو لأسلوب يؤدي إلى إحداث تغيير في المنظمة

5. أسباب نفسية

يتوقف نجاح التنظيم في تنفيذ أهدافه بالدرجة الأولى على موارده البشرية، ويحدد نجاح التنظيم في استغلال هذه الموارد المتوفرة لديه مدى نجاحه في تحقيق أهدافه لذا فإن أي تغيير في الروح المعنوية للعاملين أو في دوافعهم للعلم وفي أنماط سلوكهم واتجاهاتهم نحو العمل يؤثر دون شك على فعالية التنظيم في تحقيق أهدافه.

معوقات ادارة التغيير

تتعدد وتتنوع المشاكل والمعوقات التي تعترض ادارة التغيير وهي لأسباب داخلية وخارجية، إدارية ومادية واجتماعية وسياسية وقانونية، ويندرج تحت بعض هذه المعوقات الرأسية معوقات فرعية لا بد من التطرق لها ولو بشيء من الإيجاز وفيما يلي التعريف ببعض منها (Fiedler, 2018):

1. المعوقات الإدارية

وهي من أهم معوقات ادارة التغيير إن لم تكن أهمها، وتتميز بتشعبها وكثرة أسبابها وسوف نتطرق إلى أهم أسبابها:

أ. المركزية وعدم التفويض

يفرض على الإدارة العليا أن تمنح بعض صلاحياتها إلى العاملين في المستويات الإدارية المختلفة وإتاحة فرصة التجريب لكل ما هو جديد بغية تحسين تقديم وإنتاج السلع والخدمات للمواطنين، وهذا بذاته يتطلب من تلك الإدارات ان تتبنى سياسة القرارات الصادرة عنها وفتح باب الاتصال داخل المنظمة وخارجها ليكون أثرها إيجابياً على المنظمة، وإيجاد طرق لتخفيض التكاليف، وتحسين الأداء سواء على المستوى الفردي أو الجماعي أو المؤسسي.

ولقد أكدت الدراسات العلمية أن القيادات في الأجهزة الإدارية في معظم الدول النامية تمارس قدراً كبيراً من المركزية في اتخاذ القرارات ومرد ذلك إلى عدة أسباب أهمها: الانقسامات الاجتماعية والسياسية والدينية والقومية، وكلها عوامل تجعل القيادات الإدارية تشعر بعدم الاطمئنان، وتحجم عن المبادرة والجرأة خوفاً من إساءة التصرف، مما يؤدي إلى سيطرت الروتين والروح البيروقراطية التي تقترن دائماً بالمركزية الجامدة، وأن التفويض يسهم في تبني التغيير وتطبيقه بما يتلاءم مع

أهداف المنظمة. ويعمل التفويض على الابتعاد عن المركزية بإعطاء الموظف الفرصة لكي يقرر بنفسه أسلوب تنفيذ المهام والذي بدوره ينمي الحافز الذاتي للموظف ويعمل على إيجاد الأفكار الجديدة وتطبيقها.

ب. التضخم الوظيفي

التضخم الوظيفي هو نتيجة طبيعية لعدم الربط بين الاختيار والتعيين وبين ما تتطلبه التزامات العمل من العناصر البشرية، فحتى لو تم تحديد الكم، فإن ضعف النوعية التي تأتي عن طريق الاختيار غير السليم يبيح تجاوز العدد المحدد والانزلاق إلى هاوية التضخم الوظيفي الذي يعتبر العلة المزمنة للجهاز الإداري في الدول النامية غنية كانت أم فقيرة.

2. المعوقات المالية

إن توفر أو شح الموارد المادية يحدد إلى درجة كبيرة مدى النجاح الذي يمكن تحقيقه من جهود إدارة التغيير فمعظم الدول النامية تعاني من شح الموارد المالية التي تكون عقبة في مسيرة إدارة التغيير.

وهذا الشح أو النقص في الموارد المالية كذلك يؤدي إلى زيادة الضغوط على المواطنين والعاملين في الأجهزة الإدارية على حد سواء. وقد ساهم في ذلك عدة عوامل فرعية منها: التضخم في الأسعار وانخفاض قيمة النقد، وتزايد المنافسة في الأسواق الدولية وهذا يترتب عليه آثار سلبية على المدى المتوسط والبعيد تؤدي إلى انخفاض إنتاجية العاملين وتراجع الكفاءة والفاعلية وبالتالي إعاقة العملية التطويرية ككل.

3. المعوقات الاجتماعية

لأن الإدارة تمثل عملية تفاعل اجتماعي فإن العلاقة بين الإدارة والمجتمع الذي تعمل فيه تعتبر مصدراً مهماً من مصادر التأثير على الإصلاح الإداري، فالهدف النهائي لأي نظام إداري

هو تطوير هذا المجتمع والعمل على خلق وتشجيع سلوك اجتماعي جديد وبناء على المستويين الفردي والجماعي. لذلك فإن علاقة البيئة الاجتماعية بالإدارة تقوم على أساس أن الإدارة نتائج للبيئة وانعكاس للتفاعل بينهما.

4. المعوقات السياسية

ليس هناك أدنى شك في خضوع الإدارة للسلطة السياسية الحاكمة وعملها في إطار الحدود التي ترسمها السلطة لعملية التغيير التي ترى بأنها تسير شئونها. ومع ذلك وبالرغم من تبعية الإدارة للسلطة السياسية إلا أنه لا بد من وجود درجة من التوازن في العلاقة بينهما تتبع للإدارة القيام بدورها التخصصي، لذلك فإن النظرة السليمة تقتضي اعتبار الإدارة والسلطة السياسية عنصرين متكاملين يلتقيان عند نقطة معينة تمثل منطقة التفاعل بينهما، فالإدارة خاصة في الظروف غير المستقرة سياسياً تعتبر طوق النجاة للدولة، وبصفة عامة فإن العلاقة بين الإدارة والسلطة السياسية في الدول النامية لا تقوم على تلك الدرجة من التوازن والتكامل وهذا ما يفسر الإخفاقات المتكررة للنظم السياسية في الدول النامية، حيث أن كل نظام جديد ينسف كل ما بناه النظام السابق وهذا عكس المتبع في الدول المتقدمة فإن تغير الحكومة لا يعني بالضرورة تغير وسياسات إدارة الدولة.

5. المعوقات القانونية

لقد تكونت المجتمعات الإنسانية وتطورت بفعل وجود أنظمة وقوانين تعارفت عليها هذه المجتمعات وأصبحت جزء لا يتجزأ من حياتها أو تعاملاتها اليومية، وقد تطورت هذه الأنظمة والقوانين تبعاً لتطور هذه المجتمعات، وبالتالي تطور احتياجاتها.

الدراسات السابقة ذات الصلة

تضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تم تقسيم هذه الدراسات حسب متغيراتها، إذ تم ترتيبها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث كما هو مبين تالياً:

الدراسات المتعلقة بالتنظيم الانفعالي

أجرى عياش (2016) دراسة والتي هدفت إلى تعرف التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة. التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة وفق الاستراتيجيات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي وتم تحديد مجتمع الدراسة واختيار عينته من طلبة جامعة بغداد، تألفت عينة الدراسة من (400) طالب من طلبة كليات جامعة بغداد تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية بواقع (200) من الذكور و(200) من الإناث، بواقع (200) من التخصص العلمي و(200) من التخصص الإنساني. وقد أستخدم في الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي (David Edward , 2012)، وتم التحقق من خصائصه السايكومترية، وأصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (54) فقرة. وتوصل الدراسة إلى النتائج الآتية أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الانفعالي في (الجنس، والتخصص، والصف الدراسي).

وهدف دراسة كون وهانراهان وكوبزيك ((Kwon, Hanrahan, Kupcvk, 2016)) إلى اختبار مدى ارتباط الانفعالات، مثل: السعادة، والحزن، والغضب، وتنظيمها، بالأداء الأكاديمي، من حيث: الدافعية، والاندماج، والإنجاز. وقد أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة على عينة من 417 طالباً من المرحلة الابتدائية، متوسط أعمارهم 10 سنوات، وقد تم جمع البيانات من خلال

استخدام استبيان خاص بالطّفّل والمعلّم، وتمّ تحليل البيانات من خلال نموذج بنائيّ. وقد بيّنت النتائج أنّ هناك علاقة إيجابيّة ما بين السّعادة والأداء الأكاديميّ، وعلاقة عكسيّة ما بين الغضب والأداء الأكاديميّ. ولم يظهر أيّ ارتباط بين الحزن والأداء الأكاديميّ.

قامت بابكيرك، وريوس، ودينيس (Babkir, Rios & Dennis, 2015) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكيّة هدفت التعرف إلى مستوى استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات لدى طلبة المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (32) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير اختبار يحتوي عدة مهام ومراقبة استجابة الطلبة في أثناء أدائهم. أظهرت النتائج أن مستوى استخدام الطلبة لاستراتيجيات إعادة تقييم المثير الانفعالي كانت أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة في تنظيم انفعالاتهم.

أجرى بريينغ وسينوس، وبيتقم، وفانستينكيسا (Brenning, Soenens, Petegem & Vansteenkiste, 2015) دراسة في بلجيكا هدفت التعرف إلى مستوى دعم الاستقلالية من الوالدين وعلاقتها بتنظيم الانفعالات. تكونت عينة الدراسة من (311) من طلبة الجامعة تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس دعم الاستقلالية من الوالدين ومقياس تنظيم الانفعالات في عملية جمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دعم الاستقلالية من الوالدين كان متوسطاً لدى طلبة الجامعة. كما كشفت النتائج أن مستوى تنظيم الانفعالات لدى طلبة الجامعة تتراوح بين متوسط ومرتفع. ووجود ارتباط موجب بين ارتفاع دعم الاستقلالية من الوالدين وبين مستوى تنظيم الانفعالات.

وهدف دراسة ويسلون، بارن-هولمز (Wilson & Barnes-Holmes, 2014) في إيرلندا التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات على الصحة الجسدية والقلق في أثناء أداء

المهام الأكاديمية المثيرة للتوتر النفسي. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس استراتيجيات تنظيم الانفعالات، ومقياس قلق الاختبار، ومهمة أكاديمية مثيرة للتوتر النفسي والملاحظة في عملية جمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لاستخدام استراتيجيات تنظيم الانفعالات على الحد من مستوى قلق الاختبار لدى أفراد عينة الدراسة.

وأجرى يعقوب (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالى لعينة الدراسة المكونة من 100 طالب وطالبة من المتميزين مقارنة بالطلبة العاديين، وكان من النتائج التي وصلت إليها الدراسة وجود اختلاف دال إحصائياً لصالح الطلبة المتميزين مما يعني أن الأفراد المتميزين يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي، كما أظهرت النتائج عدم وجود اختلاف ذو دلالة إحصائية وفقاً لمتغير الجنس.

قامت أوري (Urry, 2009) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تعرف مستويات تنظيم الانفعالات لدى طلبة الجامعة من خلال مراجعة عينة من الدراسات السابقة. تكونت من (22) دراسة سابقة تم الحصول عليها من خلال مراجعة عدد من قواعد البيانات النفسية والتربوية. ولتحقيق هدف هذه الدراسة، تم العمل على تحليل نتائج الدراسات للوصول إلى خلاصات. إذ أظهرت النتائج أن مستوى تنظيم الانفعالات لدى طلبة الجامعات تراوح بين منخفض إلى متوسط. وكما بينت النتائج وجود اختلاف يعزى إلى الجنس في مستوى تنظيم الانفعالات ولصالح الذكور.

أجرى رومر، ولي، وسالترز، وإيريسمان، ومينين، وأوراسيل (Roemer, Lee, Salters,) (Erisman, Mennin & Orsillo, 2009) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى العلاقة بين التبصر وصعوبة تنظيم الانفعالات وبين القلق لدى طلبة المرحلة الجامعية. تكونت

عينة الدراسة من (395) من طلبة المرحلة الجامعية اختيروا عشوائياً في أحد مراكز الصحة النفسية الجامعية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس صعوبات تنظيم الانفعالات والملاحظة ومقياس القلق في عملية جمع البيانات. أظهرت النتائج وجود ارتباط بين التبصر والقلق كما وبينت النتائج وجود ارتباط موجب بين صعوبات تنظيم الانفعالات والقلق.

الدراسات المتعلقة بالسلوك الإداري غير المرغوب

دراسة القضاة والصرايرة (2019) والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى السلوكيات غير المرغوب فيها التي يمارسها رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية، وتكونت عينة الدراسة من (332) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية وفق متغيري الجامعة والكلية، تم استخدام استبانة أعدها الباحثان لأغراض هذه الدراسة، وقد تم استخراج دلالات الصدق والثبات لها حيث كانت ملائمة لأغراض الدراسة، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي والمتعدد للإجابة عن أسئلة الدراسة، وأظهرت النتائج أن مستوى السلوكيات غير المرغوب فيها التي يمارسها رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء متوسطاً بشكل عام كما جاءت جميع المجالات بدرجة متوسطة كذلك وقد احتل مجال الكفاءة الإدارية المرتبة الأولى في حين جاء مجال الخصائص الشخصية بالمرتبة الأخيرة، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوكيات غير المرغوب فيها التي يمارسها رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية في إقليم جنوب الأردن تعزى لمتغيري الجامعة أو الكلية أو التفاعل بينهما.

دراسة مقابلة (2013) والتي هدفت التعرف إلى أبرز السلوكيات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت مجالات هذه السلوكيات تختلف باختلاف جنس الطالب وتخصصه الأكاديمي ومستواه الدراسي. تألفت عينة الدراسة من (1278) طالبا وطالبة، كشفت النتائج أن أكثر السلوكيات غير المرغوبة كانت: التركيز على طريقة واحدة في أسئلة الامتحانات، وإعطاء قدر كبير من المعلومات في المحاضرة الواحدة، والتركيز على المادة الدراسية والتقليل من الأنشطة، والتشدد في الحضور والغياب وعدم قبول أعذار الطلاب، وعدم الاهتمام بالمشكلات الاجتماعية والنفسية للطلبة، وعدم مراعاة ظروف الطلبة، وقسوة التعامل مع الطلبة في أثناء الامتحان، وتدخل المحسوبة والواسطة في العلامات، ومزاجية المدرس في التعامل مع الطلبة. كما بينت النتائج أن الترتيب التنازلي لمجالات السلوكيات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس جاء على النحو التالي: التقويم، فالعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، فمجال إثارة الدافعية، ثم إدارة الصف وتنظيمه، ثم طريقة التدريس، فالخصائص الشخصية لعضو هيئة التدريس، وأخيرا الكفاءة الأكاديمية.

أما ماليك (Malikow, 2007) فقد هدفت دراسته التعرف إلى سلوكيات عضو هيئة التدريس التي تغضب الطلبة منه. تألفت عينة الدراسة من (232) طالباً وطالبة في كلية موني (Moyne) في ولاية نيويورك. كشفت نتائج الدراسة أن أكثر السلوكيات التي يمارسها عضو هيئة التدريس وتغضب الطلبة كانت كالاتي: كتاب مقرر يفشل في استخدامه، ويحدد واجباته وكأن صفه الوحيد أو أهم صف، يستمر في إعطاء المحاضرة بعد انتهاء وقتها المحدد، ويشعر الطلبة بالنقص عندما يوجه إليهم أسئلة أثناء المحاضرة، ولا يحدد بدقة المادة المطلوبة للامتحان، ويعطي امتحانات لا تتسجم مع محاضراته، ويجعل الطلبة يقضون أوقاتاً طويلة غير ضرورية في المحاضرة، ولا يتحدث

اللغة الانجليزية بشكل مناسب، ولا يقدم محاضرات منظمة، ويعطي معلومات خاطئة عن الوظائف.

أما دراسة أبو جلبان (2002) والتي هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للسلوك القيادي الفعال في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش من وجهة نظر المعلمين. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية وبلغ عدد أفرادها (215) معلما ومعلمة وتم تطوير أداة مكونة من (47) فقرة موزعة على أربعة مجالات وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج أن درجة الممارسة للسلوك القيادي الفعال من وجهة نظر المعلمين تعد جيدة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة على المقياس الكلي (3.81) من الدرجة الكلية للمقياس وهي (5) درجات، وتعد هذه القيمة مؤشراً جيداً لدرجة الممارسة.

وأجرت رتيبة سلامه (2003) دراسة هدفت إلى تعرف واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغ عدد أفرادها (658) معلما ومعلمة. وأظهرت النتائج أن المعلمين راضون عن عملهم، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الأردن، والرضا الوظيفي للمعلمين ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن، والولاء التنظيمي للمعلمين، وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين.

وأجرى العظامات (2004) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم وعلاقتها بالرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم في

مديريات التربية والتعليم في الأردن، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقيّة العشوائية وكان عدد أفرادها (264) رئيس قسم موزعين على ثلاثة أقاليم، وقد تم تطوير ثلاث استبانات لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن مديري التربية والتعليم في الأردن يمارسون السلوك القيادي المنوط بهم بدرجة عالية، وإن مستوى الرضا الوظيفي لرؤساء الأقسام كان عالياً، وأن مجالات الالتزام التنظيمي الخمسة وقعت ضمن المستوى العالي، وأن درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم قد ارتبطت إيجابياً وبدلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) بالرضا الوظيفي الكلي وأن درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم قد ارتبطت إيجابياً بدلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.01$) بالالتزام التنظيمي الكلي، وأن نمط الرضا الوظيفي الكلي قد ارتبط إيجابياً بدلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.01$) بالالتزام التنظيمي الكلي.

وهدفّت دراسة أحمد (2004) إلى تعرف الصورة الذهنية المدركة عن السلوك البيروقراطي. وقد تكونت عينة الدراسة من (474) فرداً بواقع (306) ذكراً و(168) أنثى. واستخدمت المقابلة المقننة أداة لجمع البيانات وكان من بين المظاهر السلوكية السلبية في الموظف البيروقراطي: التهرب من المسؤولية، والجمود والانتهازية واللامبالاة. أما المظاهر السلوكية الايجابية فكانت: الالتزام والتعاون، والأمانة والحيادية.

وهدفّت دراسة ايبس (Epps, 2002) لتحديد أثر الأسلوب القيادي للمدير في تحصيل الطلبة، وتحسين إنتاجية المعلمين وتحقيق رضاهم الوظيفي، واتخذت الدراسة أسلوب دراسة الحالة، وقد تم جمع المعلومات من خلال المقابلات مع المديرين والمعلمين وأولياء الأمور من خلال الاستبانة والملاحظة والتقارير المدرسية. وقد اعتمدت النظرية الموقفية لتعرف أثر النمط القيادي لمدير المدرسة على السياق الاجتماعي. وتم استخدام أداة تطوير التخطيط المدرسي من أجل تحسين

التحصيل الأكاديمي (SIP AAA) واختبار أيوا للمهارات الأساسية (ITBS). وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن أن يتبعها مدير المدرسة الجديد لتحسين إنتاجية المعلمين ورضاهم الوظيفي وبالتالي تحسين تحصيل الطلبة.

وهدف دراسة سانكيز بيركنز (Sanchez – Perkins, 2002) إلى اختبار العلاقة بين إدراك المعلمين للسلوك القيادي لمدير المدرسة ومستوى الدافعية للعمل لدى معلمي المدارس الأساسية في ولاية تكساس. وتم استخدام أداتين: إحداهما استبانة وصف سلوك القائد لهالبن (LBDQ) والأخرى استبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي. وتكونت عينة الدراسة من (311) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من عشر مدارس وتم استخدام المتوسطات والتباين ومعاملات الارتباط وتحليل الانحدار. وكانت النتائج كما يأتي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية للمعلمين وبين السلوك القيادي المهتم بالعلاقات والمهتم بتركيب المهمة وكذلك عمر المعلم وخبرته في التعليم.
- كان النمط المناسب لأنموذج الدافعية الداخلية الأمثل هو سلوك القائد المهتم بالعلاقات.
- كان النمط المناسب لأنموذج الدافعية الخارجية الأمثل هو سلوك القائد المهتم بالعلاقات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين أنموذج الدافعية الداخلية الأمثل والاعتبارية وبين أنموذج الدافعية الخارجية الأمثل والاعتبارية.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة لم تلاحظ الباحثة أن أيّاً منها درست التنظيم الانفعالي لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقته بدرجة ممارسة السلوكيات غير المرغوبة من وجهة نظر المعلمين. إذ تُعد الدراسة الحالية من الدراسات الأصلية التي تدرس مثل هذا الموضوع في الأردن، إلا أن الباحثة ستستفيد من المنهج المتبع في الدراسات المشابهة، مثل دراسة القضاة والصرايرة (2019)، ودراسة مقابلة (2013) ودراسة أبو جليان (2002) ودراسة عياش (2016) ودراسة يعقوب (2011).

وقد تباينت الدراسات السابقة بحجم العينة، أما بالنسبة لحجم عينة الدراسة الحالية فقد تم اختيار عينة بطريقة عشوائية من معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، بلغ عددها (204) من المعلمين والمعلمات.

وفيما يتعلق بالأدوات المستخدمة في جمع البيانات فقد استخدمت الدراسات السابقة الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، كما استخدمت الاستبانة في الدراسة الحالية أيضاً لجمع البيانات.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير موضوع دراستها ومشكلتها وكيفية اختيار عينة الدراسة ومنهج البحث المستخدم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة المستخدم ومجتمع الدراسة وعينتها وأداتها وطرق التحقق من صدقها وثباتها وإجراءاتها والوسائل الإحصائية المستخدمة وكما يأتي:

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لهذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة في العاصمة عمان والبالغ عددهم (23862) معلماً ومعلمة وفقاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم (2019-2020).

عينة الدراسة

تم سحب عينة بسيطة من معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في عمان بالطريقة العشوائية البسيطة وفقاً لجدول العينات (أبو زينة، والبطش، 2007) من مجموع مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات ليلبلغ عدد أفراد العينة (204) من المعلمين والمعلمات.

أداتا الدراسة

قامت الباحثة بإعداد أداتي الدراسة بالاستناد لعدد من الدراسات السابقة كدراسة عياش (2016) ودراسة كون وهانراهان وكوبزيك (Kwon, Hanrahan & Kupcvk, 2016) ودراسة يعقوب (2011) ودراسة القضاة والصرايرة (2019) ودراسة مقابلة (2013) وتتكون من جزأين:

الجزء الأول: المتغيرات الديموغرافية.

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة للمتغيرين.

الأداة الأولى: استبانة التنظيم الانفعالي

تم تطوير استبانة الدراسة الأولى لقياس مدى تأثير التنظيم الانفعالي لمديري المدارس الخاصة

في عمان، وتكونت بصورتها الأولية من (27) فقرة كما في الملحق رقم (1)

وتم إعطاء فقرات الاستبانة وزن متدرج وفقاً لسلم ليكرت (Likert) الخماسي، وكانت أبدال

الإجابة كالاتي: موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق ابداً، وقد تم إعطاء البديل

(موافق جداً) أعلى درجة، وهي خمس درجات والبديل (موافق) أربع درجات، والبديل (محايد) ثلاث

درجات، والبديل (غير موافق) درجتين، والبديل (غير موافق ابداً) درجة واحدة.

صدق الأداة الأولى: استبانة التنظيم الانفعالي

للتأكد من صدق المحتوى للأداة الأولى استبانة التنظيم الانفعالي، قامت الباحثة بعرضها على

مجموعة من الأساتذة المحكمين المختصين في الإدارة التربوية وعلم النفس والقياس والتقويم، وبلغ

عددهم (12) محكماً كما هو في الملحق (2). للحكم في درجة وضوح فقرات الأداة، ودرجة

صلاحية كل فقرة في قياس ما وضعت لأجله، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه،

ودرجة دقة الصياغة اللغوية وسلامتها ومدى حاجتها إلى الإضافة أو التعديل أو الحذف، وتم

إجراء التعديلات المقترحة التي اتفق عليها (80 %) من المحكمين، وبعد تعديل الصياغة اللغوية

لبعض الفقرات وحذف بعض الفقرات الأخرى خرجت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (20)

فقرة موزعة على (5) مجالات. كما هو موضح في الملحق (2).

صدق البناء

بعد التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة الأولى (استبانة التنظيم الانفعالي)، قامت الباحثة

بتطبيقها على عينة مكونة من (204) معلماً ومعلمة، لتعرف صدق الاتساق الداخلي للأداة.

ثبات الأداة الأولى: استبانة التنظيم الانفعالي

للتحقق من ثبات الأداة، قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي،

باستخدام معامل كرونباخ ألفا:

الجدول (1)
معاملات الارتباط بين مجالات أداة الدراسة: التنظيم الإنفعالي

Correlations

مجالات أداة الدراسة						
الأداة الكلية	إعادة التقييم	إعادة التخطيط	الاجترار	التقبل	لوم النفس	
.775** 0 30	.565** 0.001 30	.543** 0.002 30	.589** 0.001 30	.622** 0 30	1 30	معامل ارتباط بيرسون معامل الارتباط ن
.894** 0 30	.734** 0 30	.679** 0 30	.593** 0.001 30	1 30	.622** 0 30	معامل ارتباط بيرسون معامل الارتباط ن
.704** 0 30	.382* 0.037 30	.371* 0.044 30	1 30	.593** 0 30	.589** 0.001 30	معامل ارتباط بيرسون معامل الارتباط ن
.837** 0 30	.788** 0 30	1 30	.371* 0.044 30	.679** 0 30	.543** 0.002 30	معامل ارتباط بيرسون معامل الارتباط ن
.866** 0 30	1 30	.788** 0 30	.382* 0.037 30	.734** 0 30	.565** 0.001 30	معامل ارتباط بيرسون معامل الارتباط ن
1 30	.866** 0.000 30	.837** 0.000 30	.704** 0.000 30	.894** 0.000 30	.775** 0.000 30	الأداة معامل ارتباط بيرسون معامل الارتباط ن

ويلاحظ أن قيم معاملات الارتباط بين المجالات كانت مرتفعة ودالة احصائياً، وهذا يعزز من صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة.

الأداة الثانية: استبانة السلوك الإداري غير المرغوب

تم تطوير استبانة الدراسة الثانية لقياس السلوك الإداري غير المرغوب لمديري المدارس الخاصة في عمان، وتكونت بصورتها الأولية من (25) فقرة و (2) من المجالات كما في الملحق رقم (1).

وتم إعطاء فقرات الاستبانة وزن متدرج وفقاً لسلّم ليكرت (Likert) الخماسي، وكانت أبدال الإجابة كالاتي: موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق ابداً، وقد تم إعطاء البديل (موافق جداً) أعلى درجة، وهي خمس درجات والبديل (موافق) أربع درجات، والبديل (محايد) ثلاث درجات، والبديل (غير موافق) درجتين، والبديل (غير موافق ابداً) درجة واحدة.

صدق الأداة الثانية: استبانة السلوك الإداري غير المرغوب

للتأكد من صدق المحتوى للأداة الثانية استبانة السلوك الإداري غير المرغوب، قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين المختصين في الإدارة التربوية وعلم النفس والقياس والتقويم، وبلغ عددهم (12) محكماً كما هو في الملحق (2). للحكم في درجة وضوح فقرات الأداة، ودرجة صلاحية كل فقرة في قياس ما وضعت لأجله، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه، ودرجة دقة الصياغة اللغوية وسلامتها ومدى حاجتها إلى الإضافة أو التعديل أو الحذف، وتم إجراء التعديلات المقترحة التي اتفق عليها (80 %) من المحكمين، وبعد تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وحذف بعض الفقرات الأخرى خرجت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (22) فقرة موزعة على (مجالين). كما هو موضح في الملحق (2).

صدق البناء

بعد التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة الثانية (استبانة السلوك الإداري غير المرغوب)، قامت الباحثة بتطبيقها على عينة مكونة من (204) معلماً ومعلمة، لتعرف صدق الاتساق الداخلي للأداة.

ثبات الأداة الثانية: استبانة السلوك الإداري غير المرغوب

للتحقق من ثبات الأداة، قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ ألفا:

معاملات الارتباط بين مجالي أداة الدراسة: السلوك الإداري غير المرغوب

الجدول (2)

معاملات ارتباط الفقرات بين مجالي أداة الدراسة: السلوك الإداري غير المرغوب

Correlations

مجالات أداة الدراسة			مجالات أداة الدراسة
الأداة الكلية	التمييز بين العاملين	الأداء الإداري	
.959** 0 30	.813** 0 30	1 30	معامل ارتباط بيرسون 1 معامل الارتباط ن
.945** 0 30	1 30	.813** 0 30	معامل ارتباط بيرسون 2 معامل الارتباط ن
1 30	.945** 0 30	.959** 0 30	معامل ارتباط بيرسون الأداة الكلية معامل الارتباط ن

ويلاحظ أن قيم معاملات الارتباط بين المجالين كانت مرتفعة ودالة احصائياً، وهذا يعزز من

صدق الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة.

ثانياً: التحقق من الثبات

قام الباحث بحساب معامل ثبات كرونباخ ألفا ومعامل ثبات التجزئة النصفية للتحقق من ثبات

(دقة) أداة الدراسة. ويبين الجدول الآتي نتائج التحليل:

الجدول رقم (3)

قيم معاملات ثبات أداة الدراسة

المجال/ الاداة	معامل ثبات كرونباخ ألفا	التجزئة النصفية
لوم النفس	0.752	0.739
التقبل	0.784	0.757
الاجترار	0.768	0.748
إعادة التخطيط والتركيز الإيجابي	0.753	0.765
إعادة التقييم الإيجابي	0.917	0.936
الأداة الكلية/التنظيم الانفعالي	0.920	0.828
الأداء الإداري	0.933	0.879
التمييز بين العاملين	0.907	0.902
الأداة الكلية/السلوك الإداري غير المرغوب	0.954	0.923

ويلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات كانت مرتفعة، وهذا يعزز من دقة الأداة ومناسبتها

للتطبيق لتحقيق أغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. تحديد أفراد مجتمع الدراسة وعينتها، الذي يتكون من جميع معلمي المدارس الخاصة

ومعلماتها في محافظة العاصمة عمان.

2. إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقهما وثباتهما.

3. توزيع الاستبانات على العينة التي تم تحديدها للإجابة عن فقراتها.

4. تحليل البيانات إحصائياً.

5. عرض النتائج في الفصل الرابع ومناقشتها في الفصل الخامس.

6. تقديم التوصيات والمقترحات بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول والثاني فسوف تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات

المعيارية على مجالات الدراسة والأداة الكلية.

للإجابة عن السؤال الثالث تم تطبيق اختبار (person) للتعرف إلى علاقة التنظيم الانفعالي

بدرجة ممارسة السلوكيات غير المرغوبة.

درجة الحكم على المتوسطات

تم إيجاد الدرجة للفقرات من خلال المعادلة التالية:

$$\text{الدرجة العليا} - \text{الدرجة الدنيا} =$$

عدد المستويات

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1-5}{3}$$

$$2.33 = 1.33 + 1$$

يكون المستوى المنخفض من 1 - 2.33

يكون المستوى المتوسط من 2.34 إلى 3.67

يكون المستوى المرتفع من 3.68 إلى 5

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للتنظيم الإنفعالي من وجهة نظر المعلمين؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم الإنفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (4) ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة التنظيم الإنفعالي في المدارس الخاصة من وجهة نظر المعلمين في عمان بشكل عام ولكل مجال من مجالات الأداة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	لوم النفس	3.70	0.73	1	مرتفع
2	التقبل	3.68	0.82	2	مرتفع
3	الاجترار	3.69	0.75	3	مرتفع
4	إعادة التخطيط	3.75	0.76	4	مرتفع
5	إعادة التقييم	3.76	0.80	5	مرتفع
	المستوى الكلي	3.72	0.77		مرتفع

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم

الإنفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من

مجالات أداة الدراسة كانت مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وانحراف معياري (0.77)، وجاء في الرتبة الأولى مجال " إعادة التقييم الإيجابي " بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.80) وبدرجة مرتفعة. وجاء في الرتبة الأخيرة مجال " النقبل " بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.82) وبدرجة مرتفعة.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1. مجال لوم النفس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة التنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان لمجال لوم النفس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	يعتقد أن الآخرين يلحقهم اللوم عما حدث معه في المدرسة	3.84	1.05	1	مرتفع
4	يستشعر الأخطاء التي ارتكبها بخصوص ما حدث في العمل	3.71	1.01	2	مرتفع
2	يعزو مسببات الأحداث في المدرسة إلى أمور داخلية تعود له شخصيًا	3.64	1.02	3	متوسط
3	يشعر أنه المسؤول عما يحدث في مدرسته	3.60	1.00	4	متوسط
	المجال ككل	3.70	0.73		مرتفع

يلاحظ من الجدول (5) أن المستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال كانت مرتفعة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.70) وانحراف معياري (0.73)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة،

إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.60-3.84)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على "يعتقد أن الآخرين يلحقهم اللوم عما حدث معه في المدرسة"، بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (1.05) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (3) التي تنص على "يشعر أنه المسؤول عما يحدث في مدرسته" بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.00) وبدرجة متوسطة.

2. مجال التقبل

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة التنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان لمجال التقبل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6	يفكر في كيفية إحداث تغيير للموقف الذي يواجهه في العمل	3.77	1.01	1	مرتفع
5	يعتقد أن من واجبه تقبل المواقف التي تواجهه في العمل	3.74	1.05	2	مرتفع
7	يتقبل حقيقة الواقع بأن الأمر قد حدث وانتهى	3.63	1.07	3	متوسط
8	يتعلم أن يتعايش في المدرسة مع الوضع الذي يعيشه	3.60	1.05	4	متوسط
	المجال ككل	3.68	0.82		متوسط

يلاحظ من الجدول (6) أن المستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال كانت متوسطة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.68) وانحراف معياري (0.82)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة،

إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.77- 3.60)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (6) التي تنص على " يفكر في كيفية إحداث تغيير للموقف الذي يواجهه في العمل"، بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (1.01) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (8) التي تنص على " يتعلم أن يتعايش في المدرسة مع الوضع الذي يعيشه " بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.05) وبدرجة متوسطة.

3. مجال الاجترار:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة التنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان لمجال الاجترار

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
9	يسيطر على سلوكه التفكير كثيراً في المشكلات التي حدثت معه في المدرسة بالماضي	3.79	1.02	1	مرتفع
12	غالبًا ما يستحوذ على مشاعره وتفكيره تقبل ما عايشه خلال المواقف التي مر بها في المدرسة	3.74	0.95	2	مرتفع
11	يحاول إيجاد تفسير لكل سلوك يحدث من العاملين في المدرسة	3.70	1.03	3	مرتفع
10	يعتقد أن ما عايشه أسوأ بكثير من تجارب العمل للآخرين	3.54	1.07	4	متوسط
	المجال ككل	3.69	0.75		مرتفع

يلاحظ من الجدول (7) أن المستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال كانت مرتفعة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.69) وانحراف معياري (0.75)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.54-3.79)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (9) التي تنص على "يسيطر على سلوكه التفكير كثيراً في المشكلات التي حدثت معه في المدرسة بالماضي"، بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (10) التي تنص على "يعتقد أن ما عايشه أسوأ بكثير من تجارب العمل للآخرين" بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (1.07) وبدرجة متوسطة.

4. مجال إعادة التخطيط والتركيز الإيجابي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة التنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان لمجال إعادة التخطيط والتركيز الإيجابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
15	تسيطر على سلوكه المواقف الايجابية للعاملين معه	3.81	0.87	1	مرتفع
16	يستطيع المدير تركيز انتباهه على الأعمال المطلوبة منه	3.78	0.95	2	مرتفع
13	يفكر بالأحداث الجميلة بدلاً من التفكير بالمؤلمة منها	3.72	0.99	3	مرتفع
14	يعتقد أن الموقف الذي حدث في المدرسة له جوانب إيجابية	3.70	1.02	4	مرتفع
	المجال ككل	3.75	0.76		مرتفع

يلاحظ من الجدول (8) أن المستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال كانت مرتفعة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.75) وانحراف معياري (0.76)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.70-3.81)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (15) التي تنص على "تسيطر على سلوكه المواقف الايجابية للعاملين معه"، بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الاخيرة الفقرة (14) التي تنص على "يعتقد أن الموقف الذي حدث في المدرسة له جوانب إيجابية" بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة مرتفعة.

5. مجال إعادة التقييم الإيجابي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة التنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان لمجال إعادة التقييم الإيجابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
19	يشعر بأنه أقوى بعد كل موقف أو خبرة واجهته سابقاً في العمل	3.83	0.91	1	مرتفع
17	يتعلم العديد من الدروس المستفادة من الأحداث والمواقف التي مر بها في المدرسة	3.76	0.98	2	مرتفع
20	يقوم بتعديل السلوكات السلبية التي مرت بها المدرسة سابقاً	3.74	1.01	3	مرتفع
18	يتعامل بموضوعية وواقعية مع المواقف التي تواجهه في المدرسة	3.73	1.03	4	مرتفع
	المجال ككل	3.76	0.80		مرتفع

يلاحظ من الجدول (9) أن المستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال كانت مرتفعة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.76) وانحراف معياري (0.80)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.73-3.83)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (19) التي تنص على "يشعر بأنه أقوى بعد كل موقف أو خبرة واجهته سابقاً في العمل"، بمتوسط حسابي (3.83) وانحراف معياري (0.91) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (18) التي تنص على "يتعامل بموضوعية وواقعية مع المواقف التي تواجهه في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (1.03) وبدرجة مرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، ويظهر الجدول (10) ذلك.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة بشكل عام ولكل مجال من مجالات الأداة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	الأداء الإداري	2.32	0.69	1	منخفضة
2	التمييز بين العاملين	2.32	0.73	1	منخفضة
	الدرجة الكلية	2.32	0.68		منخفضة

يلاحظ من الجدول (20) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة كانت منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (2.32) وانحراف معياري (0.68)، حيث حصل مجال "الأداء الإداري" على متوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (0.69) وبدرجة منخفضة. كما حصل مجال "التمييز بين العاملين" على متوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة منخفضة.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1. مجال الأداء الإداري:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة لمجال الأداء الإداري

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
8	ضعف المتابعة لقرارات المجالس في المدرسة	2.42	1.00	1	متوسطة
5	إقحام الجانب الشخصي عند تقييم الزملاء	2.38	1.03	2	متوسطة
11	ضعف المقدرة على إدارة الوقت وتنظيمه في المدرسة	2.38	1.04	3	متوسطة
9	ضعف المقدرة على إدارة الاجتماعات في المدرسة	2.35	0.98	4	متوسطة
10	التركيز على الكم المنجز في العمل دون النظر الى جودته في المدرسة	2.35	1.03	5	متوسطة
3	يركز على القضايا الروتينية في المدرسة	2.34	0.92	6	متوسطة
2	يتصف بالمحاباة في اتخاذ القرارات لصالح فئة معينة	2.32	0.96	7	منخفضة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
7	التأخر في اتخاذ بعض القرارات المهمة في المدرسة	2.31	1.00	8	منخفضة
4	الخضوع لضغوطات فئات معينة لاتخاذ قرارات وفق مصالحهم	2.29	1.03	9	منخفضة
12	اتخاذ القرارات دون الحصول على المعلومات الكافية	2.28	1.04	10	منخفضة
6	تكليف بعض الزملاء بمهام دون الاستئناس برأيهم	2.25	1.02	11	منخفضة
1	يتسرع في اتخاذ القرارات الاستراتيجية للمدرسة	2.19	0.98	12	منخفضة
	المجال ككل	2.32	0.69		منخفضة

يلاحظ من الجدول (11) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوك

الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين على مجال الأداء الإداري كانت منخفضة، إذ بلغ

متوسطه الحسابي (2.32) وانحراف معياري (0.69)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين

المنخفضة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.19-2.42)، وجاءت في الرتبة

الأولى الفقرة (8) التي تنص على "ضعف المتابعة لقرارات المجالس في المدرسة"، بمتوسط

حسابي (2.42) وانحراف معياري (1.00) وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (1) التي

تنص على "يتسرع في اتخاذ القرارات الاستراتيجية للمدرسة" بمتوسط حسابي (2.19) وانحراف

معياري (0.98) وبدرجة منخفضة.

2. مجال التمييز بين العاملين

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان

للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال، والجدول

(12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان
للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة لمجال التمييز بين العاملين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
14	القيام بأعمال شخصية في أثناء الدوام الرسمي في المدرسة	2.39	1.06	1	متوسطة
16	الجمود وعدم المرونة في التعامل مع الزملاء في المدرسة	2.38	1.04	2	متوسطة
15	الافتخار والحديث عن انجازاته الشخصية في المدرسة	2.37	1.02	3	متوسطة
20	تجنب الاعتراف بالخطأ في إدارة المدرسة	2.32	0.98	4	منخفضة
22	الانزعاج من استفسارات بعض الزملاء في المدرسة	2.32	1.02	4	منخفضة
18	الحكم على الإدارات السابقة للمدرسة بالفشل	2.30	0.99	6	منخفضة
21	يتأثر برأي الآخرين عند اتخاذ القرار	2.28	0.96	7	منخفضة
17	تناقض أفعاله مع أقواله في إدارة المدرسة	2.27	0.98	8	منخفضة
19	تكرار الغياب غير المبرر عن المدرسة	2.26	1.05	9	منخفضة
13	التمييز بين الموظفين في المعاملة	2.25	0.99	10	منخفضة
	المجال ككل	2.32	0.73		منخفضة

يلاحظ من الجدول (12) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوك

الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين على مجال التمييز بين العاملين كانت منخفضة، إذ

بلغ متوسطه الحسابي (2.32) وانحراف معياري (0.73)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين

المنخفضة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.25-2.39)، وجاءت في الرتبة

الأولى الفقرة (14) التي تنص على " القيام بأعمال شخصية أثناء الدوام الرسمي في المدرسة "،

بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (1.06) وبدرجة متوسطة، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة

(13) التي تنص على " التمييز بين الموظفين في المعاملة " بمتوسط حسابي (2.25) وانحراف

معياري (0.99) وبدرجة منخفضة.

السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للتنظييين الإنفعالي ودرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب؟

للإجابة عن السؤال الثالث، جرى حساب معاملات الارتباط بين المجالات:

الجدول (13)

معاملات ارتباط بيرسون بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى ممارسة التنظيم الانفعالي وتقديراتهم لدرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب

مجالات أداة: السلوك الإداري			المجالات
الأداة/ السلوك الإداري	المجال الثاني : التمييز بين العاملين	المجال الأول: الأداء الإداري	
-.585- ^{**} .000 204	-.530- ^{**} .000 204	-.585- ^{**} .000 204	المجال الأول: لوم النفس معامل ارتباط بيرسون معالم الارتباط ن
-.502- ^{**} .000 204	-.441- ^{**} .000 204	-.514- ^{**} .000 204	المجال الثاني : التقبل معامل ارتباط بيرسون معامل الارتباط ن
-.491- ^{**} .000 204	-.399- ^{**} .000 204	-.532- ^{**} .000 204	المجال الثالث : الاجترار معامل الارتباط بيرسون معامل الارتباط ن
-.524- ^{**} .000 204	-.472- ^{**} .000 204	-.527- ^{**} .000 204	المجال الرابع : إعادة التخطيط والتركيز الإيجابي معامل ارتباط بيرسون معامل الارتباط ن
-.480- ^{**} .000 204	-.419- ^{**} .000 204	-.496- ^{**} .000 204	المجال الخامس : إعادة التقييم الإيجابي معامل ارتباط بيرسون معامل الارتباط ن
-.597- ^{**} .000 204	-.523- ^{**} .000 204	-.614- ^{**} .000 204	الأداة/ التنظيم الانفعالي معامل ارتباط بيرسون معامل الارتباط ن

وبلاحظ من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية بين مجالات التنظيم

الإنفعالي والسلوك الإداري غير المرغوب، حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً

($\alpha = 0.05$).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تستعرض الباحثة مناقشة نتائج الدراسة وعرضا لأبرز التوصيات حسب النتائج التي تم التوصل إليها في عملية التحليل الإحصائي وكما يلي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للتنظيم الإنفعالي من وجهة نظر المعلمين؟

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى العام للتنظيم الإنفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة كانت مرتفعة، بمتوسط حسابي بلغ (3.72) وانحراف معياري (0.77)، وجاء في الرتبة الأولى مجال " إعادة التقييم الإيجابي " بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.80) وبدرجة مرتفعة. وجاء في الرتبة الأخيرة مجال " التقبل " بمتوسط حسابي (3.68) وانحراف معياري (0.82) وبدرجة مرتفعة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة قد تباينت استجاباتهم في بيان أي مجال من مجالات التنظيم الإنفعالي هي الأهم حيث جاء في المرتبة الأولى مجال إعادة التقييم الإيجابي لما له من دور في تنظيم انفعالات المديرين بشكل عام، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال التقبل ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن المديرين غالباً لا يتقبلون الأمر كما هو بل يسعون دوماً للتغيير وإحداث الفارق.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عياش (2016) والتي أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الإنفعالي. وتختلف مع نتيجة دراسة يعقوب (2011) والتي

توصلت إلى وجود اختلاف دال إحصائياً لصالح الطلبة المتميزين مما يعني أن الأفراد المتميزين يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي

1. مجال لوم النفس

يلاحظ من الجدول (5) أن المستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال كانت مرتفعة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.70) وانحراف معياري (0.73)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.84-3.60)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (1) التي تنص على "يعتقد أن الآخرين يلحقهم اللوم عما حدث معه في المدرسة"، بمتوسط حسابي (3.84) وانحراف معياري (1.05) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن أفراد عينة الدراسة أن مدير المدرسة يلقي اللوم على الآخرين عندما يحدث معه أمر من الأمور حتى لا يلوم نفسه بل ليلوم الآخرين دافعاً ذلك عن نفسه.

وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (3) التي تنص على "يشعر أنه المسؤول عما يحدث في مدرسته" بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.00) وبدرجة متوسطة ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المدير مهما يكن فإنه لا يشعر بالمسؤولية عما حدث معه في المدرسة بل يحاول دوماً لوم الآخرين.

2. مجال التقبل

يلاحظ من الجدول (6) أن المستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال كانت متوسطة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.68) وانحراف معياري (0.82)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة،

إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.77-3.60)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (6) التي تنص على " يفكر في كيفية إحداث تغيير للموقف الذي يواجهه في العمل "، بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (1.01) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المديرين يحاولون بكل جهد أن يوجودوا البدائل لما يحدث معهم في المدرسة بأي وسيلة كانت من أجل تغيير المواقف التي تحدث، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (8) التي تنص على " يتعلم أن يتعايش في المدرسة مع الوضع الذي يعيشه " بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.05) وبدرجة متوسطة ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المديرين غالباً ما يتأقلمون مع الوضع السائد في المدرسة بشكل مناسب وبما يمكنهم من أداء المهمات بشكل عام.

3. مجال الاجترار

يلاحظ من الجدول (7) أن المستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال كانت مرتفعة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.69) وانحراف معياري (0.75)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.79-3.54)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (9) التي تنص على " يسيطر على سلوكه التفكير كثيراً في المشكلات التي حدثت معه في المدرسة بالماضي "، بمتوسط حسابي (3.79) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المديرين دائماً ما يربطون ما يحدث معهم من مشكلات بما حدث معهم بالماضي بحيث يمكنهم تلافي المشكلات بطريقة منطقية، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (10) التي تنص على " يعتقد أن ما عايشه أسوأ بكثير من تجارب العمل للآخرين " بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري

(1.07) وبدرجة متوسطة ويمكن تفسير ذلك من خلال أن مدير المدرسة لا يعتقد أبداً بأن ما عايشه أسوأ بكثير من تجارب العمل للآخرين حيث يعلم أن لكل واحد تجربته الخاصة .

4. مجال إعادة التخطيط والتركيز الإيجابي:

يلاحظ من الجدول (8) أن المستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال كانت مرتفعة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.75) وانحراف معياري (0.76)، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.70 - 3.81)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (15) التي تنص على "تسيطر على سلوكه المواقف الايجابية للعاملين معه"، بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (0.87) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المدير يتأثر دوماً بالمواقف الايجابية للعاملين معه ويحاول الاستفادة منها من أجل إحداث التحسين، وفي الرتبة الاخيرة الفقرة (14) التي تنص على "يعتقد أن الموقف الذي حدث في المدرسة له جوانب إيجابية" بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة مرتفعة ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المديرين دائماً يأخذون الجانب الايجابي من المواقف التي حدثت معهم بشكل عام.

5. مجال إعادة التقييم الإيجابي

يلاحظ من الجدول (9) أن المستوى العام للتنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة في عمان من وجهة نظر المعلمين بشكل عام لفقرات هذا المجال كانت مرتفعة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.76) وانحراف معياري (0.80)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.73 - 3.83)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (19) التي تنص على "يشعر بأنه أقوى بعد كل موقف أو خبرة واجهته سابقاً في العمل"، بمتوسط حسابي

(3.83) وانحراف معياري (0.91) وبدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المديرين يكتسبون الخبرات من خلال المواقف التي يمرون بها والتي تجعلهم أقوى وأصلب في جميع المواقف. وفي الرتبة الاخيرة الفقرة (18) التي تنص على " يتعامل بموضوعية وواقعية مع المواقف التي تواجهه في المدرسة " بمتوسط حسابي (3.73) وانحراف معياري (1.03) وبدرجة مرتفعة ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المدير لا بد أن يتعامل بموضوعية وواقعية مع المواقف التي تواجهه في المدرسة ليكتب له النجاح في المهمات التي يقوم بها.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين؟

يلاحظ من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة من وجهة نظر المعلمين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة كانت منخفضة، بمتوسط حسابي بلغ (2.32) وانحراف معياري (0.68)، حيث حصل مجال "الأداء الإداري" على متوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (0.69) وبدرجة منخفضة. كما حصل مجال "التمييز بين المعلمين" على متوسط حسابي (2.32) وانحراف معياري (0.73) وبدرجة منخفضة. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الأداء الإداري الجيد مطلوب من المديرين حيث هو المقياس لنجاحهم في العمل، حيث يسعى المديرون دوماً لإحداث الفارق الذي يجعلهم يتميزون في العمل في المدرسة، ثم مجال التمييز بين العاملين والذي يعد من السلوكات الإدارية غير المرغوبة والتي لا يفضلها المعلمون.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مقابلة (2013) بينت النتائج أن الترتيب التنازلي لمجالات السلوكات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس جاء على النحو التالي: التقويم،

فالعلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، فمجال إثارة الدافعية، ثم إدارة الصف وتنظيمه، ثم طريقة التدريس، فالخصائص الشخصية لعضو هيئة التدريس، وأخيرا الكفاءة الأكاديمية.

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1. مجال الأداء الإداري

يلاحظ من الجدول (11) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة من وجهة نظر المعلمين على مجال الأداء الإداري كانت منخفضة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.32) وانحراف معياري (0.69)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المنخفضة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.19-2.42)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (8) التي تنص على "ضعف المتابعة لقرارات المجالس في المدرسة"، بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (1.00) وبدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن هناك العديد من الأخطاء التي يرتكبها المديرون في المدارس والتي تجعل الاداء غير مقبول ومن ذلك عدم التروي عند اتخاذ القرارات المختلفة، وفي الرتبة الاخيرة الفقرة (1) التي تنص على "يتسرع في اتخاذ القرارات الاستراتيجية للمدرسة" بمتوسط حسابي (2.19) وانحراف معياري (0.98) وبدرجة منخفضة. ويمكن تفسير ذلك من خلال أن المعلمين يجدون أن المديرين لا يتابعون قرارات المجالس في المدارس باستمرار، ويعملون على اتخاذ القرارات الاستراتيجية للمدرسة بشكل غير متسرع قدر الإمكان.

2. مجال التمييز بين العاملين

يلاحظ من الجدول (12) أن درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للسلوكيات الإدارية غير المرغوبة من وجهة نظر المعلمين على مجال التمييز بين العاملين كانت منخفضة، إذ بلغ

متوسطه الحسابي (2.32) وانحراف معياري (0.73)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجتين المنخفضة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.25-2.39)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (14) التي تنص على "القيام بأعمال شخصية في أثناء الدوام الرسمي في المدرسة"، بمتوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (1.06) وبدرجة متوسطة، ويمكن تفسير ذلك من خلال أن من أكثر التصرفات السلبية والسلوكيات الإدارية غير المرغوبة هي التمييز بين قيام المدير بأعمال شخصية أثناء الدوام الرسمي الذي يؤثر على العمل، وفي الرتبة الأخيرة الفقرة (13) التي تنص على "التمييز بين الموظفين في المعاملة" بمتوسط حسابي (2.25) وانحراف معياري (0.99) وبدرجة منخفضة ويمكن تفسير ذلك من خلال أن غالبية المديرين لا يميزون بين الموظفين لما له من أثر سلبي كبير على العملية التعليمية.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين مستوى ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان للتنظيم الإنفعالي ودرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب؟

يلاحظ من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط سالبة ودالة احصائياً، حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائياً ($\alpha = 0.05$).

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن هناك ارتباط واضح بين كل من التنظيم الانفعالي بكل مجالاته وكذلك السلوكيات الإدارية غير المرغوبة حيث أن المديرين تزيد انفعالاتهم بشكل عام عندما تزداد سلوكياتهم الادارية غير المرغوبة وذلك بسبب مقاومة المعلمين لهذه السلوكيات مما يزيد من غضب المديرين وبالتالي عدم ضبط انفعلاتهم والعكس صحيح يشير الباحثون على مختلف اتجاهاتهم إلى الآثار السلبية للضغوط النفسية والتي تشمل جوانب متعددة تمتد من كيان الفرد نفسه بما تفرضه من آثار سلبية فسيولوجية ونفسية إلى سلوكه وعلاقاته الاجتماعية، وتظهر هذه الآثار

في استجابات مختلفة يترتب عليها آثار سلبية فسيولوجية ونفسية على سلوكه وعلاقاته الاجتماعية، وتظهر هذه الآثار في استجابات مختلفة يترتب عليها آثار سلبية مدمرة أحيانا ومهددة لحياة الأفراد وسعادتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عياش (2016) والتي أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي. وتختلف مع نتيجة دراسة يعقوب (2011) والتي توصلت إلى وجود إختلاف دال إحصائياً لصالح الطلبة المتميزين مما يعني أن الأفراد المتميزين يتمتعون بمستوى جيد من التنظيم الانفعالي.

ثانياً: التوصيات

- 1- تنظيم دورات تدريبية لمديري المدارس لتوضيح ماهية السلوك الإداري المرغوب وغير المرغوب والتمييز بينهما، وكيفية تنظيم الانفعالات وضبطها.
- 2- تفعيل دور الإرشاد المهني داخل المدارس لبيان الممارسات السلبية في السلوك الإداري.
- 3- عقد دورات تدريبية في إدارة الانفعالات التنظيمية لمديري المدارس والعاملين معهم.
- 4- أن تكون هذه الدراسة نواة لدراسات أخرى مشابهة لتقصي التنظيم الانفعالي لدى مديري التربية والتعليم وعلاقته بدرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر مديري المدارس.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

أبو النيل، محمود السيد (2011). علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية وعالمية، بيروت: دار النهضة العربية.

أبو جلبان، عمر محمد عبد الهادي (2002). درجة ممارسة مديري المدارس للسلوك القيادي الفعال في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش من وجهة نظر المعلمين، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

أحمد، إبراهيم، أحمد (2003). الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد، محسن لطفي (2004). الصورة الذهنية المدركة عن السلوك البيروقراطي: المظاهر - الأسباب - سبل المواجهة، (دراسة ميدانية)، جامعة عين شمس: كلية الآداب.

الأسطل، أميمة عبد الخالق (2017). " فاعلية إدارة الوقت وعلاقتها بالأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظرهم "، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، قسم أصول التربية (الإدارة التربوية).

أسعد، وليد (2016). الإدارة المدرسية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الأشهب، عائدة (2001). درجة مشاركة أعضاء الهيئات التدريسية في مدارس القدس في صناعة القرار وعلاقته بالولاء لمهنة التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

البراهمة، نسرین خالد، والزعول، رافع عقيل (2017). التنظيم الانفعالي وعلاقته بقلق الاختبار لدى طلبة جامعة اليرموك، دار المنظومة، 1-93.

بركات، زياد (2008). مظاهر السلوك السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب تعاملهم معها، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) 22 (4): 1217-1285.

جرينبرج، جيرالد، وبارون، روبرت (2004). إدارة السلوك في المنظمات، ترجمة وتعريب: بسيوني، إسماعيل علي، رفاعي، محمد رفاعي، دار المريخ، الرياض.

الجهاني، عبد الناصر عز الدين (2018). الممارسات القيادية الإدارية والفنية لمديري المدارس. *مجلة الحكمة*، 28، الجزائر.

حاجي، انمار أمين، والصواف، محفوظ حمدون (2011). أخلاقيات الوظيفة العامة وأثرها على أداء منظمات الأعمال، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثالث لكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة، 27 - 29 نيسان، ص1-13.

الحداد، جعفر يوسف (2010). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات الإدارية للقادة التربويين في المناطق التعليمية بدولة الكويت في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

حسين، سلامه عبد المنعم (2007). الإدارة المدرسية والصفية المتميزة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حمود، زهوة عبد الحميد (1988). التأديب في الوظيفة العامة "دراسة مقارنة"، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، مصر.

الخشاشنة، عادل محمد (2019). صحيفة الرأي، تم الاسترجاع بتاريخ 2019/12/12: الساعة 12:25م.

الخطيب، عامر (2015). محاضرات في حلقة البحث العلمي، جامعة الأزهر، غزة.

الدأود، منيرة (2003). الكفايات القيادية الإدارية ومدى توافرها لدى مديرات المدارس الحكومية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الدغيم، أحمد عبد الكريم (2008). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصال لتنمية الكفايات الإدارية للقادة التربويين في وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.

- الدهان، أميمة (2018). نظريات منظمات الأعمال. ط1، عمان: مطبعة الصفدي.
- دوجلاس، سميث (2015)، إدارة تغيير الأفراد والأداء: المبادئ، الاستراتيجيات، الروى، ط1، ترجمة: عبد الحكيم أحمد الخزامي، ايتراك للطباعة والنشر.
- الربيعي، محمد (2006). طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عمان، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- زيتون، كمل عبد الحميد (2004). تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات. علم الكتب، اربد، الأردن.
- الزبيد، رائدة (2017). درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية الحكومية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتهم بالرضى الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير. جامعة عمان العربية عمان، الاردن.
- سلامة، رتيبة محمد حسين (2003). الممارسات الإدارية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي للمعلمين، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- السيد، يسري مصطفى (2007). تنمية الكفاية المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- الشايح: علي، والمطيري: عواطف (2019)، "الذكاء العاطفي وعلاقته بالقيادة الخادمة لدى قائدات المدارس في محافظة المذنب من وجهة نظر المعلمات"، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 5 (2)، 97-116.
- الشريدة، حازم، الأعرجي، عاصم (2003). مقدرة وكفاءة المديرين على التعامل مع الأزمات، في المدارس الثانوية في محافظة إربد بالأردن. مجلة اليرموك، 3 (50)، 120-125.
- شقور، محمد حسن (2002). الإدارة المدرسية في عصر العولمة، ط3، عمان: دار المسيرة.
- الشمري، شيماء (2019). دور مديري المدارس في نشر ثقافة السلام لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، عمان: الأردن.

الشهري، عوض بن أحمد عوض. (2009). واقع الكفايات المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الصليبي، محمود (2005). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن وفقاً لنظرية هيرسي وبلانتشارد وعلاقتها بمستويي الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

عباس، علي (2015). "تأثير أنماط القيادة الإدارية على عملية صنع قرارات التغيير"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، المجلد 20 (1): 129-157.

عبد الغني، هادي جميل (2015). المظاهر السلوكية غير المرغوبة لدى طلبة المرحلة الجامعية من وجهة نظر اساتذتهم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد - مركز البحوث التربوية والنفسية، 1(44): 256 - 286.

عبد الله، رون فريدون (2018). "دور القيادة الخادمة في تحقيق الاستغراق الوظيفي: دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء الهيئات التدريسية في جامعة السليمانية"، مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، 8 (1)، 227-278.

العتوم، منصور إبراهيم (1984). المسؤولية التأديبية للموظف "دراسة مقارنة لأنظمة التأديب في الأردن وسوريا ومصر وفرنسا"، ط1، عمان: مطبعة الشرق.

العساف، ليلي، والصريرة، خالد أحمد (2010). دور الإدارات التربوية في معالجة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، 37(1): 167-188.

العظامات، خلف دهر محمد (2004). درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العظامات، خلف دهر محمد (2004). درجة ممارسة السلوك القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام التابعين لهم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

العميان، محمود سلمان (2010). **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال**. ط1 عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عوض الله، عصام الدين (2013). **الإدارة التربوية في القرن الحادي والعشرين**. ط1، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

عياش، ليث محمد (2016). **التنظيم الانفعالي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية - كلية التربية الأساسية، 1(95): 613 - 638.**

قادة، يزيد (2012). **واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان.**

القريوتي، محمد قاسم (2010). **نظرية المنظمة والتنظيم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.**

القريوتي، محمد قاسم (2018). **السلوك التنظيمي: دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية، عمان: الجامعة الأردنية.**

القضاة، محمد إسماعيل، والصريرة، خالد أحمد (2019). **السلوكيات غير المرغوب فيها التي يمارسها رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية الحكومية، مجلة دراسات العلوم التربوية، 46 (2)، 143-157.**

كنعان، رؤيا (2017). **درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.**

كنعان، نواف (2007). **القانون الإداري "الكتاب الثاني"، ط1، دار الثقافة، عمان.**

المحبيب، عبد الرحمن إبراهيم (2000). **كفاءة أداء مديري ومديرات المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، المجلة التربوية، عدد (57). ص 3.**

مدونة قواعد السلوك الوظيفي وأخلاقيات الوظيفة العامة (2006).

مدونة قواعد السلوك الوظيفي وأخلاقيات الوظيفة العامة (2013).

مسلم، رامي (2018). درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدرسة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية.

معابرة، محمود محمد (2011) الفساد الإداري وعلاجه في الشريعة الإسلامية: دراسة مقارنة بالقانون الإداري، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

المعاينة، خليل عبد الرحمن، والقمش، مصطفى نوري (2007). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمان: دار المسيرة.

مقابلة، نصر محمد خليفة (2013). السلوكيات غير المرغوبة لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة جامعة اليرموك: دراسة مسحية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية، جامعة النجاح الوطنية، 27(3): 599 - 638.

المهيرات، جهاد (2019). مستوى وعي مديري المدارس الثانوية بمفاهيم الجودة الشاملة في العاصمة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان الأردن.

وزارة التربية والتعليم، 2018.

ياقوت، محمد ماجد (2006). شرح القانون التأديبي للوظيفة العامة، منشأة المعارف، الإسكندرية.

يعقوب، حيدر (2011). التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالى. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الموهبة والإبداع: منعطفات هامة في حياة الشعوب، 15-16، تشرين الأول، بغداد، العراق.

المراجع الأجنبية

- AL-Naggar, Abdullah Ali. (2009) **Astudy of compectencies and related skills Necessary for school Administraators and supervisors in North yemen.** DAI-A51/05,P.1450.
- Babkirk, S., Rios, V., Dennis, T. (2015). The late positive potential predicts emotion regulation strategy use in school-aged children concurrently and two years later. **Developmental Science**, 18 (5), 832-841.
- Barrett, L., Ochsner, N., Gross, J. (2007). Aitomaticity and emotion. In Bargh (Ed), **Social Psychology and Unconscious**, 173-218. Newyork: Psychology press.
- Brenning, K., Soenens, B., Petegem, S., Vansteenkiste, M. (2015). Perceived Maternal Autonomy Support and Early Adolescent Emotion Regulation: A Longitudinal Study. **Social development**, 24 (3), 561-578.
- Collemer, J (2015) **A Correlation Study of Principals Leadership Styles and Teacher Job Satisfaction**, D.A.I, 51(3): 22-66.
- Costa, E., Freire, M., Ferreira-Santos, F. (2016). Examination of adaptive and maladaptive cognitive emotion regulation strategies as transdiagnostic processes: associations with diverse Psychological symptoms in college students. **Psychological study**, 58 (1), 59-75.
- Dora, A. (2012). **The Contribution of Self-control, Emotion Regulation, Rumination, and Gender to Test Anxiety of University Students.** A Thesis Submitted to the Graduate School of Social sciences of Middle East Technical University, Turkey.
- Droulers,O ., Lacoste-Badie,S., Malek, F.(2015). Age-Related Differences in Emotion Regulation within the Context of Sadand Happy TV Programs. **Psychology& Marketing**, 32 (8), 795-807.
- Eckert, M., Ebert, D., Lehr, D., sieland, B., Jazaieri, H., Berking, M. (2015). Teacher's emotion regulation skills facilitate implementation of health-related intentions. **Amrican Journal Health Behaviour**, 39 (6), 874-881.

- Epps. Carolyn D. (2002). "**Examining the Leadership Impact of Principals on Students, Achievement**". Dissertation Abstracts International. A62/11.P .3635.
- Farmer, A., Kashdan, T. (2012). Social anxiety and emotion regulation in daily life: Spillover effects on positive and negative social events. **Cognitive Behaviour Therapy**, 41(2), 152-162.
- Fiedler, Anne,(2018) **The Effect of Vision Congruence on Employee Empowerment, Commitment, Satisfaction, and Performance**, Dissertation Abstract: PhD, Florida International University, p59
- Gross, J., and John, o. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, 85, 348-362.
- Gross, J., Thompson, A. (2007). **Emotion regulation: Conceptual foundation. Handbook of emotion regulation**. 3 -24. New York: Guilford Press.
- Jassem Abdulla, Ramdane Djebarni and Kamel Mellahi (2011), Determinants of job satisfaction in the UAE: A case study of the Dubai police, **Personnel Review**, Vol. 40 No. 1, pp. 126-146
- Kwon, Kyongborn. Hanrahan, Amanda R. Kupzyk, Kevin A. (2016). **Emotional Expressivity and Emotion Regulation: Relation to academic functioning among elementary school children**. J sch Psychol, 27845519.
- Lopes, N., Nezlek, B., Extremera, N., Hertel, J., Ferna'ndez-Berrocal, P., Schutz, A. (2011). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations and identify effective responses matter? **Journal of personality**, 79 (2), 429-467.
- Malikow, M. (2007). "Professors' irritating behaviors study". **College Student Journal**. 41. 25-33.
- Mosimann, Roland P (2007). **Patrick Mosimann and Meg Dussault**, The Performance mance Manager. ISBN 978-0-9730124.
- Murray, B. (2000). "Professors most grating habits". **Monitor on Psychology**. 31. 65-57.

- Perrone-McGovern, K., Simon-Dack, S., Beduna, K., Williams, C., Esche, A. (2015). Emotions, cognitions, and well-being: The role of perfectionism, emotional overexcitability, and emotion regulation. **Journal for the Education of the Gifted**, 38(4) 343-357.
- Roemer, L., Lee, J., Salters-Pendneault, K., Erisman, S., Orsillo, S., Mennin, D. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: **preliminary evidence for independent and overlapping contributions. Behavior Therapy**, 40, 142-154.
- Roulet, K (2016). Building Excellence, **Journal of Australian Business Intelligence**, 1(2): 809-96.
- Sanchez-Perkins. Raquenel. (2002). "The **Relationship between Teacher Perceptions of Principals Leadership Behavior and Level of Work Motivation**". Dissertation Abstracts International A63/02.P.4
- Semplonius, T., Good, M., Willoughby, T. (2015). Religious and non-religious activity engagement as Assets in Promoting Social Ties throughout University: The role of emotion regulation. **Journal of Youth and Adolescence**, 44:1592-1606.
- Sharma, Radha, (2016). **Change Management, Concepts and Applications**, New Delhi, Tata McGraw-Hill Publishing Company
- Suveg, C., Jacob, M., Payne, M. (2010). Parental interpersonal sensitivity and youth social problems: A mediational role for child emotion dysregulation. **Journal of Child and Family Studies**, 19, 677-686.
- Underwood, M. Lisa, R. (2011). Social Development relationships in infancy, childhood, and adolescence. ISBN 978-1-60918-233-5
- Urry, H. (2009). Using reappraisal to regulate emotional episodes: Goals and timing matter. **Emotion**, 9(6), 782-797.
- Wilson, C., Barnes- Holmes, D. (2014). The effect of emotion regulation strategies physiological and self- report measures of anxiety during a stress- inducing academic task. **International of Psychology and Psychology Therapy**, 14:1- 15.

الملحقات

الملحق (1)



جامعة الشرق الأوسط
كلية العلوم التربوية
قسم الإدارة والمناهج

الاستبانة في صورتها الأولى

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.... الأستاذ الدكتور المحترم وبعد.

تقوم الباحثة بإعداد دراسة كمتطلب لنيل درجة الماجستير في تخصص الإدارة والقيادة التربوية بجامعة الشرق الأوسط بعنوان: "تنظيم الانفعالي لدى مديري المدارس الخاصة في عمان وعلاقته بدرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين". ولتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة لهذا الغرض.

ونظرا لثقة الباحثة بحضرتكم أرجو التكرم بتحكيم الأسئلة المطروحة وتزويدنا بآرائكم حولها من حيث مدى انتماء كل فقرة من فقرات المقياس للمجال الذي تندرج تحته، ووضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، أو حذف أو إضافة أو تعديل ما ترونه مناسباً.

شاكرين ومقدرين تعاونكم وأتمنى لكم دوام التوفيق

	الاسم
	الرتبة الأكاديمية
	التخصص
	جهة العمل (الجامعة/ الكلية)

الطالبة: ولاء وائل حمدالله

أولاً: استبانة التنظيم الانفعالي.

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		التعديلات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
1	أشعر أنني الشخص الملائم عند التعرض لأي موقف							
2	أتقبل حقيقة الواقع بأن الأمر قد حدث وانتهى							
3	أفكر كثيراً في المشكلات المؤلمة للماضي							
4	أفكر في أمور أخرى أفضل مما قد حدث							
5	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني							
6	أتعلم العديد من الدروس المستفادة من الأحداث والمواقف التي مررت بها							
7	اعتقد أنه كان من الممكن أن تسير الأمور بصورة أسوأ مما قد حدث							
8	اعتقد أن ما عايشته أسوأ بكثير من تجارب الآخرين							
9	اعتقد أن الآخرين يلحقهم اللوم عما حدث معي							
10	أشعر أنني المسؤول عما يحدث لي							
11	اعتقد أنه يجب علي أن أتقبل المواقف التي تواجهني							
12	غالبًا ما يستحوذ على مشاعري وتفكيري ما عايشته خلال المواقف							
13	أفكر في الأشياء السارة التي تكلفني شيئاً							
14	أتعامل بموضوعية مع المواقف التي تواجهني في حياتي							
15	أشعر بأنني أقوى بعد كل موقف أو خبرة تواجهني							
16	اعتقد أن الآخرين يمرون بتجارب سيئة مثلي							
17	يلازمني التفكير فيما عايشته من أحداث فظيعة							

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		التعديلات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	
	خلال الموقف							
18	استشعر الأخطاء التي ارتكبتها بخصوص ما حدث							
19	لم يتضح لذهني وأفكاري تفسيراً للسلوك الذي حدث							
20	أفكر بالأشياء الجميلة بدلاً من التفكير بالأحداث المؤلمة							
21	أفكر في كيفية إحداث تغيير للموقف الذي يواجهني							
22	أعتقد أن الموقف له جوانب إيجابية							
23	أعتقد أن الوضع لا يبدو سيئاً مقارنة بأشياء أخرى							
24	استشعر الأخطاء التي يرتكبها الآخرون بخصوص الموقف							
25	أعزو مسببات الأحداث إلى أمور داخلية تكمن بي شخصياً							
26	أتعلم أن أتعايش مع الوضع الذي أعيشه							
27	أتملكني المشاعر التي أثارها الموقف							

اقترح إضافة بعض الفقرات وهي:

.....

ثانياً: استبانة السلوكيات الإدارية غير المرغوبة.

الرقم	الفقرة	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		التعديلات
		واضحة	واقحة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	مناسبة	
	المجال الأول: الكفاءة الإدارية							
1	التسرع في اتخاذ القرارات الاستراتيجية للمدرسة							
2	المحاباة في اتخاذ القرارات لصالح فئة معينة							
3	التركيز على القضايا الروتينية في المدرسة							
4	الخضوع لضغوطات فئات معينة لاتخاذ قرارات لمصالحهم							
5	تدني الالمام بالتشريعات القانونية للمدرسة							
6	ادخال الجانب الشخصي عند تقييم الزملاء							
7	تكليف بعض الزملاء بمهام دون الاستئناس برأيهم							
8	الانزعاج من استفسارات الزملاء في المدرسة							
9	ضعف التمكن من إدارة المدرسة							
10	التأخر في اتخاذ بعض القرارات المهمة في المدرسة							
11	ضعف المتابعة لقرارات المجالس في المدرسة							
12	ضعف المقدرة على إدارة الاجتماعات في المدرسة							
13	التركيز على كمية العمل دون النظر الى جودته في المدرسة							
14	ضعف المقدرة على إدارة الوقت وتنظيمه في المدرسة							
15	اتخاذ القرارات دون الحصول على المعلومات الكافية							
16	قلة الالتزام بساعات الدوام الرسمي في المدرسة							
	المجال الثاني: العلاقة مع الزملاء في العمل							
17	التمييز بين الموظفين في المعاملة							
18	القيام بأعمال شخصية في أثناء الدوام الرسمي في المدرسة							
19	الافتخار والحديث عن انجازاته في المدرسة							
20	الجمود وعدم المرونة في التعامل مع الزملاء في المدرسة							
21	تناقض أفعاله مع أقواله في إدارة المدرسة							
22	الحكم على الإدارات السابقة للمدرسة بالفشل							
23	تكرار الغياب غير المبرر عن المدرسة							
24	تجنب الاعتراف بالخطأ في إدارة المدرسة							
25	استغلال امكانيات المدرسة لمصالحه الشخصية							

اقترح إضافة بعض الفقرات وهي:

ملحق (2)
قائمة بأسماء السادة المحكمين

الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
1 د. إبراهيم زريقات	أستاذ	إرشاد تربوي	الأردنية
2 د. أحمد أبو كريم	أستاذ	إدارة تربوية	الشرق الأوسط
3 د. عاطف مقابلة	أستاذ	إدارة تربوية	الشرق الأوسط
4 د. محمد سالم العمرات	أستاذ	إدارة تربوية	الطفيلة التقنية
5 د. أحمد بني ملحم	أستاذ مشارك	تربية خاصة	موتة
6 د. أمجد درادكة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	الشرق الأوسط
7 د. إيمان عبد الرحمن	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	البلقاء التطبيقية
8 د. نايفة الشوبكي	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي وتربوي	البلقاء التطبيقية
9 د. نغم أبو البصل	أستاذ مشارك	إرشاد نفسي والتربوي	البلقاء التطبيقية
10 د. أسامة حسونة	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	الشرق الأوسط
11 د. سناء الخوالدة	أستاذ مساعد	إرشاد نفسي	فيلاذلفيا
12 د. منصور الرواحي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق التدريس	عُمان

ملحق (3)



جامعة الشرق الأوسط
كلية العلوم التربوية
قسم الإدارة والمناهج

الاستبانة في صورتها النهائية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.... وبعد.

تقوم الباحثة بإعداد دراسة كمتطلب لنيل درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية بعنوان: "التنظيم الانفعالي لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بدرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين". ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة تكونت من قسمين، حيث شمل القسم الأول: التنظيم الانفعالي، ويتضمن (18) فقرة، أما القسم الثاني: السلوك الإداري غير المرغوب، وشمل (25) فقرة.

راجية التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة المرفقة بقسميها بوضع إشارة (✓) أمام كل فقرة تعبر عن وجهة نظرك، آمله الدقة والموضوعية في إجابتك، علما أن هذه المعلومات لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة ومقدرة تعاونكم وأتمنى لكم دوام التوفيق

الطالبة: ولاء وائل حمدالله

القسم الأول: التنظيم الانفعالي.

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: لوم النفس						
1	يعتقد أن الآخرين يلحقهم اللوم عما حدث معه في المدرسة					
2	يعزو مسببات الأحداث في المدرسة إلى أمور داخلية تعود له شخصياً					
3	يشعر أنه المسؤول عما يحدث في مدرسته					
4	يستشعر الأخطاء التي ارتكبها بخصوص ما حدث في العمل					
المجال الثاني: التقبل						
5	يعتقد أن من واجبه تقبل المواقف التي تواجهه في العمل					
6	يفكر في كيفية إحداث تغيير للموقف الذي يواجهه في العمل					
7	يتقبل حقيقة الواقع بأن الأمر قد حدث وانتهى					
8	يتعلم أن يتعايش في المدرسة مع الوضع الذي يعيشه					
المجال الثالث: الاجترار						
9	يسيطر على سلوكه التفكير كثيراً في المشكلات التي حدثت معه في المدرسة بالماضي					
10	يعتقد أن ما عايشه أسوأ بكثير من تجارب العمل للآخرين					
11	يحاول إيجاد تفسير لكل سلوك يحدث من العاملين في المدرسة					
12	غالباً ما يستحوذ على مشاعره وتفكيره تقبل ما عايشه خلال المواقف التي مر بها في المدرسة					
المجال الرابع: إعادة التخطيط والتركيز الإيجابي						
13	يفكر بالأحداث الجميلة بدلاً من التفكير بالمؤلمة منها					
14	يعتقد أن الموقف الذي حدث في المدرسة له جوانب إيجابية					
15	تسيطر على سلوكه المواقف الإيجابية للعاملين معه					
16	يستطيع المدير تركيز انتباهه على الأعمال المطلوبة منه					
المجال الخامس: إعادة التقييم الإيجابي						
17	يتعلم العديد من الدروس المستفادة من الأحداث والمواقف التي مر بها في المدرسة					
18	يتعامل بموضوعية وواقعية مع المواقف التي تواجهه في المدرسة					
19	يشعر بأنه أقوى بعد كل موقف أو خبرة واجهته سابقاً في العمل					
20	يقوم بتعديل السلوكات السلبية التي مرت بها المدرسة سابقاً					

القسم الثاني: السلوك الإداري غير المرغوب

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المجال الأول: الأداء الإداري						
1	يتسرع في اتخاذ القرارات الاستراتيجية للمدرسة					
2	يتصرف بالمحاباة في اتخاذ القرارات لصالح فئة معينة					
3	يركز على القضايا الروتينية في المدرسة					
4	الخضوع لضغوطات فئات معينة لاتخاذ قرارات وفق مصالحهم					
5	إقحام الجانب الشخصي عند تقييم الزملاء					
6	تكليف بعض الزملاء بمهام دون الاستئناس برأيهم					
7	التأخر في اتخاذ بعض القرارات المهمة في المدرسة					
8	ضعف المتابعة لقرارات المجالس في المدرسة					
9	ضعف المقدرة على إدارة الاجتماعات في المدرسة					
10	التركيز على الكم المنجز في العمل دون النظر الى جودته في المدرسة					
11	ضعف المقدرة على إدارة الوقت وتنظيمه في المدرسة					
12	اتخاذ القرارات دون الحصول على المعلومات الكافية					
المجال الثاني: التمييز بين العاملين						
13	التمييز بين الموظفين في المعاملة					
14	القيام بأعمال شخصية في أثناء الدوام الرسمي في المدرسة					
15	الافتخار والحديث عن انجازاته الشخصية في المدرسة					
16	الجمود وعدم المرونة في التعامل مع الزملاء في المدرسة					
17	تناقض أفعاله مع أقواله في إدارة المدرسة					
18	الحكم على الإدارات السابقة للمدرسة بالفشل					
19	تكرار الغياب غير المبرر عن المدرسة					
20	تجنب الاعتراف بالخطأ في إدارة المدرسة					
21	يتأثر برأي الآخرين عند اتخاذ القرار					
22	الانزعاج من استفسارات بعض الزملاء في المدرسة					