



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها
بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مديرياتهم

جوديت جميل خليل معمر

أطروحة دكتوراه

القدس - فلسطين

1447هـ / 2025 م

درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها
بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مديرياتهم

إعداد:

جوديت جميل خليل معمر

المُشرف

الأستاذ الدكتور راتب سلامة السعود

قُدِّمت هذه الأطروحة استكمالاً لِمُتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه فلسفة
في التربية

"تخصُّص القيادة والإدارة التربوية"

من البرنامج المُشترك بين جامعة القدس وجامعة الخليل

1447هـ/2025 م



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج دكتوراة القيادة والإدارة التربوية

إجازة أطروحة

درجة مُمارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها

بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مُديرياتهم

اسم الطالب: جوديت جميل خليل معمر .

الرقم الجامعي: 2212009.

المُشرف: أ. د. راتب سلامة السعود.

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2025/7/6 من قبل لجنة المناقشة المُدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

التوقيع:

1. رئيس لجنة المناقشة: أ. د. راتب سلامة السعود.

التوقيع:

2. مُمتحناً داخلياً: د. كمال خليل مخامرة.

التوقيع:

3. مُمتحناً خارجياً: أ. د. مجدي علي زامل

التوقيع:

4. مُمتحناً خارجياً: أ. د. محمد أحمد شاهين

القدس - فلسطين

1447هـ / 2025 م

الإهداء

أهدي هذا الجُهد المُتواضع إلى من تسكن روحه روحي وكان ينتظر هذه اللحظة، إلى روح والدي رَحِمَهُ الله.

إلى من سقّنتي طعم الحنان، وأنارت دربي بالدُعاء، وسهرت ليالي طوال، إلى ست الحبايب والدتي الغالية، أطل الله في عُمرها.

إلى من شرفني حمل لقب إسم عائلته، ووقف بجانبني، وساندني ودعمني كُل لحظة وكل ثانية وكل دقيقة لأنجز أطروحتي هذه، إلى من أعطاني القوّة والمقدرة على مُتابعة هذه المسيرة حتى أصِلَ إلى ما حِلِمْتُ به، سندي وتاج رأسي زوجي الحبيب هيثم.

إلى قُرّة عيني، أخي أطل الله في عُمره.

إلى أخواتي، العزيزات.

إلى أبناء شقيقي، مُهجة قلبي.

إلى صديقة عُمرِي التي لن أنساها، أنجيل.

إلى من كانوا داعمين لي دائماً ويفرحون لفرحي، أقاربي، أصدقائي وصديقاتي، أخواتي وأبنائي في العمل، وزملائي.

إلى من زادوني علماً ومعرفة، وأضافوا لي قيمةً للعلم، أساتذتي الأفاضل.

إليهم جميعاً أهدي بحثي هذا

الباحثة

جوديت جميل خليل معمر

الإقرار

أنا المُوقَّعة أدناه، مُقدِّمة الأطروحة التي تَحْمِلُ عِنوان: درجة مُمارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مُديرياتهم.

أُقَرُّ بأنَّ هذه الأطروحة قُدمَت لِجامعة القُدس، لنيل درجة دكتوراه فلسفة في القيادة والإدارة التربوية، وأنَّ ما اشتملت عليه، إنما هو نِتاج جُهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثُما ورد، وأنَّ هذه الأطروحة كُتِل أو أي جُزء منها، لم يُقدَّم مِن قبل لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I, the undersigned, the author of the dissertation with the title:

“The Practicing Degree of Superintendents in Palestine of Ethical Leadership and Their Relationship to Job Happiness and Psychological Security of Workers in Their Directorate.”

I hereby acknowledge that this dissertation has been submitted to Al-Quds University to obtain the degree of Doctor of Philosophy (**Ph.D.) in Leadership and Educational Management**”. I confirm that the content of this dissertation is the result of my effort, except where indicated otherwise. Furthermore, I declare that neither this dissertation as a whole nor any part have been previously submitted to obtain an academic or scientific degree at any other educational or research institutions.

Student Name: Judit Jamil Khalil Mu’ammam اسم الطالب: جوديت جميل خليل معمر

Signature:



Date: 6/7/2025

التوقيع:



التاريخ: 2025/7/6

شكر وتقدير

قال الرب في الكتاب المقدس: «مِنْ وَاجِبِنَا أَنْ نَشْكُرَ اللَّهَ عَلَى الدَّوَامِ لِأَجْلِكُمْ أَيُّهَا الإِخْوَةُ. كَمَا أَنَّ هَذَا حَقٌّ: لِأَنَّ إِيْمَانَكُمْ يَنْمُو نُمُوً فَائِقًا، وَمَحَبَّةُ أَحَدِكُمْ لِلْآخَرِ تَقْيِضُ بَيْنَكُمْ جَمِيعًا»، آمين.

أتوجه بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى من حَقَّق لي حلمي، إلى من كان مُخلصاً لي في مُساعدتي ومُساندتي في مسيرتي التعليمية، ولم يبخل عليّ ولو لثانية واحدة، وكان لي منارةً للعلم والمعرفة، إلى من يمتلك رحابة صدر وأسلوب مُتميّز في نقل العلم والمعرفة، إلى مُشرفي ومُرشدي وأستاذي الفاضل معالي الأستاذ الدكتور راتب سلامة السعود حفظه الله، إذ كان نِعَمَ المُعَلِّم والمُشرف والداعم، له مني جزيل الاحترام والعرفان. كما أتقدم بالشكر العميق لأعضاء لجنة المناقشة الأفاضل: الأستاذ الدكتور كمال خليل مخامرة، والأستاذ الدكتور مجدي علي زامل، والأستاذ الدكتور محمد أحمد شاهين لتفضُّلهم بمناقشة أطروحتي، وما أبدوه من ملاحظات لإثرائها وتجميلها، كما أشكر جميع الأساتذة المحكمين الذين قاموا بتحكيم استبانات الدراسة، ولكل من أسهم في تسهيل مهمتي في جمع البيانات، وكل الشكر لمُديري التربية والتعليم ومُديري الدوائر والموظفين العاملين معهم من أفراد عينة الدراسة.

ولن أنسى الشكر والتقدير لكل من وقَّف بجانبني وكان سنداً وعوناً لي من أجل تحقيق أهداف أطروحتي، وأسأل الله العلي العظيم لهم جميعاً التوفيق والفلاح.

الباحثة

جوديت جميل خليل معمر

مُصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة على عدد من المُصطلحات التي تم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً وعلى النحو الآتي:

1. القيادة الأخلاقية (Ethical Leadership):

عرّفها كانونجو وميندونكا (Kanungo & Mendonca, 2018:34) بأنها "التصرّفات وأنماط السلوك المثالية التي يجب على القائد الالتزام بها في أداء مهماته بكل إخلاص لتحقيق المصلحة العامة".

وتُعرّف الباحثة القيادة الأخلاقية إجرائياً بأنها: نمط من القيادة يقوم على التزام مُديري التربية والتعليم في فلسطين بالنزاهة، والعدل، وبالقيم والمبادئ الأخلاقية في توجيه السلوك ومقدّرتهم على التأثير في العاملين معهم، وفي اتخاذ القرارات داخل المؤسسة، وتُقاس من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس القيادة الأخلاقية الذي طوّره الباحثة لهذا الغرض.

2. السعادة الوظيفية (Job Happiness):

تُعرّف بأنها "الأنشطة التي تُعبّر عن الشعور بالرضا والرفاهية الإيجابية التي تجعل العمل ليس مُرضياً بل مُمتعاً أيضاً، أي أنها تتجاوز الرضا عن الوظائف، كما تُعدّ وضعاً يكون فيه العامل راضياً عن عمله، وهذا الرضا يتكوّن نتيجة الآثار الإيجابية مثل الفرح، وغياب التأثيرات العاطفية السلبية مثل الحُزن والغضب، وهي الحالة التي يَمُرُّ بها العاملون في المؤسسة سواء أكانت إيجابية أم سلبية، والتي تنعكس على مُستوى أدائهم في أعمالهم المُختلفة" (Nafie, 2018, 27-28).

وتُعرّف الباحثة السعادة الوظيفية إجرائياً بأنها: حالة من الرضا والارتياح التي يشعُر بها العاملون في مديريات التربية والتعليم في فلسطين تجاه عملهم ومكان العمل، وتُشير إلى الحالة النفسية الإيجابية والاستقرار الوظيفي، مما يزيد من دافعيتهم وإخلاصهم في العمل، وتُقاس من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس السعادة الوظيفية الذي طوّره الباحثة لهذا الغرض.

3. الأمن النفسي (Psychological Security):

عرّفت منار مصطفى والشرفين (2013: 146) الأمن النفسي بأنّه: "حالة من الانسجام والتوافق بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية، وهي حالة تُظهر مقدرة الفرد على تحقيق بعض حاجاته وكل ما يُواجهه من مشكلات يومية مُتنوعة ومُختلفة حلاً منطقيّاً".

وتُعرّف الباحثة الأمن النفسي إجرائياً بأنّه: شعور العاملين في مديرية التربية والتعليم في فلسطين بالاستقرار والطُمأنينة النفسية داخل بيئة العمل، مما يترك آثار إيجابية في أدائهم ويزيد من كفاءتهم

وبالتالي يزداد تطّور المؤسسة وكفاءتها وفعاليتها، ويُقاس من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي الذي طوّرتُه الباحثة لهذا الغرض.

المُلخَص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مُديرياتهم. وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمُلاءمته لأغراض الدراسة. تكوّنت عينة الدارسة من (358) من العاملين في مُديريات التربية والتعليم في فلسطين والتي تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير أداة تكوّنت من أربعة أجزاء، بلغ عدد فقراتها (60) فقرة، وتمّ التحقّق من صِدقها وثباتها. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر العاملين في مُديرياتهم جاءت مُرتفعة. وتبيّن أن درجة السعادة الوظيفية لدى العاملين في مُديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظرهم جاءت مُتوسطة، كما تبيّن أنّ درجة الأمن النفسي لدى العاملين في مُديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظرهم جاءت مُرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى لبعض المتغيرات الديموغرافية، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية بين درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية لدى العاملين في هذه المُديريات، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية بين درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم للقيادة الأخلاقية والأمن النفسي لدى العاملين في هذه المُديريات. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الباحثة بضرورة تعزيز القيادة الأخلاقية من خلال الاستفادة من الإرث الأخلاقي والقيمي للمجتمع الفلسطيني لتعزير الانسجام والاستقرار الوظيفي، وتصميم برامج تدريبية وتطويرية تهدف إلى تعزيز مهارات القيادة الأخلاقية لدى المُديرين ذوي الخبرة المتوسطة، وتعزيز الاهتمام بتوفير فرص التدريب والتطوير المهني لضمان تحقيق الأهداف التنظيمية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الأخلاقية، السعادة الوظيفية، الأمن النفسي، مديرو التربية والتعليم.

The Practicing Degree of Superintendents in Palestine of Ethical Leadership and Their Relationship to Organizational Happiness and Psychological Security of Workers in Their Directorate

Prepared by: Judit Jamil Khalil Mu'ammam

Supervised by: Prof. Rateb Salameh Al-Soud

Abstract

This study aimed at finding out the practicing degree of superintendents in Palestine of ethical leadership and their relationship to job happiness and psychological security of employees working in their directorates. The descriptive correlational methodology was used. The study sample consisted of (358) employees working in the education directorates in Palestine, who were selected using the stratified random method. To achieve the study objectives, a four-part tool was developed, consisting of (60) items. The validity and reliability of which were verified. The results of the study showed that the degree of practicing ethical leadership by superintendents in Palestine from the point view of employees working in their directorate was high. It was found that the degree of job happiness among employees working in the education directorates in Palestine, from their point of view, was moderate. It also became clear that the degree of psychological security among employees working in the education directorates in Palestine, from their point of view, was high. The results showed that there were statistically significant differences in the degree of practicing ethical leadership by superintendents in Palestine attributed to some demographic variables, also there were statistically significant positive correlation between the degree of the practicing ethical leadership by superintendents in Palestine and job happiness, among employees working in these directorates, and there was a statistically significant positive correlation between the degree of practicing ethical leadership in Palestine and psychological security among employees working in these directorate. In light of the results, the researcher recommended that the necessity of strengthening ethical leadership by benefiting from the moral and value heritage of Palestinian society to enhance harmony and job stability, designing training and development programs that aim to enhance ethical leadership skills among superintendents with average experience, and enhance interest in providing training and professional development opportunities to ensure the achievement of organizational goals.

Keywords: Ethical Leadership, Job Happiness, Psychological Security, Superintendents, Palestine.

الفصل الأول

مُشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

في ظل التغيرات السريعة التي يشهدها العالم من تطورات تكنولوجية وتحديات خارجية عديدة لم تشهدها المؤسسات من قبل، أصبح من الضروري مواكبة هذه التطورات من خلال وجود أشخاص قياديين أكفاء Competent Leaders، قادرين على مواجهة هذه التغيرات والنهوض بمؤسساتهم. لذلك اهتم الباحثون والعلماء بدراسة القائد وسلوكه، والذي يُعدّ المسؤول الأول عن نهضة المؤسسة التي يقود، ونجاحها واستمراريتها. وقد لاقى مفهوم القيادة Leadership اهتماماً كبيراً من قبل العلماء والمُهتمين بوصفها مكوناً أساسياً للمؤسسات التي تسعى لتحقيق الاستدامة والنمو في عملها، من خلال توظيف أنماط قيادية قادرة على إحداث التفاعل ما بين القائد والعاملين في المؤسسة، وتطوير أداء المؤسسات وتحقيقها لرؤية المؤسسة وأهدافها، وتوفير بيئة تنظيمية يسودها التسامح، والعدالة، والرضا، والتعاون، والطمأنينة.

وذكر أبو النصر (2012:13) "أن القيادة تُعدّ من أكثر أدوات التوجيه فاعلية في مجال العمل، وتُساعد على حلّ كثير من مهمات العمل وتعيّدها، والمؤسسة التي تقتدر إلى القيادة السليمة لا يتوفر لها نصيب من النجاح. وحتى تستطيع المؤسسات تحقيق النجاح - بصرف النظر عن البقاء حية - لا بدّ أن تولي قيادتها أشخاصاً لهم صفات وخصائص معينة ولديهم مقدّرات ومهارات مُتميزة، ويؤمنون بأهمية إحداث التغيير المطلوب، ويستلزم ذلك أن يكون لدى القادة رؤية واضحة لما يحمله المستقبل". وأشار لوفر وويلز (Lover & Wills) كما ورد في الهلالات (2018:108) أن القيادة هي "السلوك الذي يؤثر في سلوك الأفراد وتصرفاتهم وشعورهم من أجل الوصول للأهداف المرغوب فيها".

ويتوقّف نجاح أي مؤسسة على قيادتها، بوصفها العنصر الموجه لسلوك المرؤوسين، إذ تتطلب القيادة الناجحة مُراعاة البُعد الأخلاقي إلى جانب الأبعاد الفنية والإدارية، فإن نجاح القادة يتوقّف على مدى التزامهم الأخلاقي في تحقيق أهداف المؤسسة (الشتوي والحبیب، 2017:123). وأشار السعود (2022:477) إلى أن "موضوع الأخلاق في القيادة يُعدّ من الموضوعات التي رُبما يشعُر الفرد أنها معروفة ضمناً، ومن خلال الخبرة، ولا ضرورة لبذل الجُهد في دراستها".

وأوضح رويز وآخرون (Ruiz, et al., 2011) أن الأخلاق والقيم هما من أهم قواعد المُجتمعات البشرية ومُرتكزاتها، لارتباطها المُباشر بتوجيه سلوكها، ولأنّ ارتقاء الأمم مرهون بتمسّكها بالأخلاق، فعلى المؤسسات أيضاً أن ترتقي، وتزدهر عند توافر منظومة أخلاقية فيها، ويجب أن تكون المؤسسات التربوية في صدارة تلك المؤسسات؛ لتحقيق التنمية الشاملة للأفراد والمجتمع، وكُل هذا يعمل على زيادة الثقة ما بين القائد والمرؤوسين. وذكر العبيدات (2024:8) "أن طريقة قيادة المؤسسات والمنظمات أصبحت عنصراً حيوياً في حياتها واستمرار نشاطاتها وعملياتها المختلفة وازدهارها، إذ نرى أن القيادة العليا في المؤسسات تُنفق أموالاً كثيرة بحثاً عن المواهب القيادية المُتوقعة، ومن ثمّ إعدادها، وتدريبها، وتطويرها".

وتؤدي الأخلاق دوراً أساسياً في حياة المُجتمعات، إذ تُحافظ على تماسكها، وتزوّدّها بالمبادئ والمُثل العليا التي تُكافح من أجلها. ولعلّ من الواضح أن هذه الأخلاق هي التي تُساعد أفراد المُجتمع على أن يكونوا مُتوافقين مع مُجتمعهم، وتدفعهم إلى مُحاولَة الارتقاء بسلوكهم إلى مُستوى المِثال الذي يُحدد المُجتمع، وعلى هذا فإن الأخلاق هي مصدر مُهم من مصادر الضبط الاجتماعي (بطاح، 2023). وذكرت روان الشريع (2022) أن أحد العوامل المُهمّة لبيئة عمل سعيدة هو وجود الأخلاق الحميدة بين القائد والمرؤوسين العاملين في المؤسسة، وأن يكون القائد قُدوة في تطبيق الأخلاقيات على جميع الممارسات الإدارية، والعاملين.

ولا بد أن تكون علاقة القائد مع المرؤوسين علاقة تتمثل بالحيوية والتفاعل لضمان نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها. فالقيادي الناجح الذي يكون قادراً على توطيد علاقات إنسانية سليمة ويملك المقدرة على مساعدة المجتمع في إظهار الشعور والإحساس بالغاية والهدف الإداري (شهاب، 2010).

وأشار الفيفي وآخرون (2021) إلى أن الباحثين اهتموا بالقيادة، وبوضع النظريات عنها بدءاً من المدرسة التقليدية ومُروراً بالمدرسة السلوكية وأخيراً المدارس المعاصرة. إذ قدّموا أنماطاً متعدّدة للقيادة أبرزها القيادة الأخلاقية Ethical Leadership، التي تُعدّ صورة من صُور الإدارة الحديثة الداعية للشفافية الإدارية، والثقة المتبادلة بين الأفراد، وركّزوا على ضرورة بناء قيادات أخلاقية، تتسم بسمات عدة أبرزها العلاقات الإنسانية. وتُعدّ القيادة الأخلاقية من مظاهر الإدارة الحديثة، وأشارت عدة دراسات إلى أهميتها وضرورة التزام القائد التربوي بها.

وذكر السعود (2021: 423) "أن القيادة الأخلاقية Ethical Leadership نمط قيادي يركز إلى أخلاقيات القادة، وفيه تتفوق الأخلاق مفاهيم القوة والسلطة، لتُعزّز استناد القائد والعاملين إلى طُموحات وحاجات متبادلة. وتفترض القيادة الأخلاقية أن الجوهر الأساسي للقيادة ينبغي أن يتركّز على قيم القادة وأخلاقهم، كما أن كثيراً من التربويين أشاروا إلى أهمية إنعاش القيادة الأخلاقية، مفهوماً ومبادئ وممارسة، وطالبوا بضرورة تعليم القيم في المدارس".

وتزايدت حاجة المؤسسات إلى القادة القادرين على الارتقاء بمستوى الأداء من خلال الرقيّ بالمعاملة والسلوك والأخلاق وتحقيق السعادة الوظيفية والأمن النفسي لموظفيها، فالقادة الذين يتحلّون بالأخلاق والقيم النزيهة، فإنهم يخلّقون بيئة عمل تُعزّز الثقة والاحترام المتبادل، مما يُسهم في تحسين رفاهية العاملين وسعادتهم الوظيفية وشعورهم بالأمن النفسي.

وعلى القائد الأخلاقي (Ethical Leader) أن يُمارس العدل والمساواة في جميع أنماط سلوكه وتعاملاته، وأن يكون مقتنعاً بأنه كلما زادت ممارساته للقيادة الأخلاقية كلما زاد ولاء العاملين للمؤسسة (الشاعر، 2017). وأكد غنيم (2020) في دراسته "القيادات الأخلاقية في الإدارات التعليمية" على ضرورة الاهتمام بممارسة مديري الإدارات التعليمية لمبادئ القيادة الأخلاقية.

وقد ذكّر السعود (2021) أن القيادة الأخلاقية التي يُمارسها القادة التربويون في المؤسسات التعليمية تؤثر إيجاباً في مُتغيرات سلوكية أخرى لدى العاملين معهم، ومنها السعادة الوظيفية والأمن النفسي. وفي ذات السياق ذكّر سيمونز (Simmons, 2014: 7-8) "أن وجود قادة (Leaders) يؤمنون بأهمية السعادة في مكان العمل يُعدّ أمراً بالغ الأهمية في المؤسسات التي تسعى لتحسين مستوى سعادة عاملها، وزيادة مستوى أدائها

العام. ولذلك فإذا كان هدف المؤسسات إيجاد عاملين مُنتجين سُعداء، فإن ذلك يتطلب تطوير مهارات قادتها ليكونوا مؤثرين سُعداء قادرين على الاستفادة من الطاقات الإيجابية للعاملين".

ويُعدّ العمل من أهم الأشياء في حياة الأشخاص المُسببة لسعادتهم. إذ يوفّر لهم مواردهم المادية والنفسية والاجتماعية والعاطفية، فتُحقق السعادة في العمل الأهداف الشخصية والتنظيمية معاً (Tasnim, 2016)). وتُعدّ المؤسسة مسؤولة عن تعزيز إسعاد العاملين داخل العمل. وعلى الرغم من تأثير السعادة في نجاح المؤسسات، إلا أن كثيراً منها يتجاهل تبعات غياب تحقيق السعادة داخل بيئة العمل (Moss, 2016)).

وتُعدّ السعادة الوظيفية (Job Happiness) أحد أهم العوامل الرئيسة التي تُسهم في نجاح العاملين والمؤسسات على حدٍ سواء، وغُصراً محورياً في تعزيز الإنتاجية وتحفيز الإبداع. إذ يكون العاملون الأكثر سعادة أكثر مقدرة على التعامل مع التحديات وتحقيق نتائج أفضل. وتُعدّ السعادة الوظيفية حالة من الرضا والارتياح التي يشعُر بها الفرد في أثناء قيامه بمهامه اليومية في بيئة العمل؛ إذ تسعى المؤسسات إلى تعزيزها لتحقيق بيئة عمل صحيّة وإيجابية للعاملين والمؤسسة، ولا تكون مُرتبطة بالحوافز المادية فقط بل تشمل أيضاً الشعور بالتقدير، والتوازن بين الحياة الشخصية والعملية، وفُرص التطوّر والنمو المهني. وذكرت كوثر حامد (2023) أن السعادة الوظيفية لدى العاملين تُعدّ من أهم مؤشرات نجاح المؤسسة؛ لأنها تُمثّل مجموع المشاعر والاتجاهات الإيجابية، التي يُبديها العامل نحو العمل في المؤسسة. وأشارت سلوى الزهراني وشريف (2020) إلى أنّ السعادة الوظيفية تتأثر بعدد من العوامل، منها: القيم، والاتجاهات، والدافعية، وطبيعة العمل، وأنماط القيادة، وأسلوب العمل مع العاملين، والأمن الوظيفي، وأسلوب التحفيز، وأساليب الرقابة.

إنّ السعادة الوظيفية هي غُصُر أساسي للسعادة على المُستوى الشخصي للفرد، وجُزء أصيل من هوية الفرد، ويستمد الفرد احترامه لذاته من العمل، والفرد حينما يكون سعيداً في عمله يزداد نشاطه بإقباله على مهنته مما يزداد من الإنتاجية والتميز في المؤسسات التي يعمل بها (المعاينة والحموري، 2018). كما أشارت جنان أحمد (2018) إلى أنّ بيئة العمل تؤدي دوراً مهماً في شعور العاملين بالسعادة في العمل، كما أن وجود مناخ عمل إيجابي يرتكز على تقدير العاملين واحترامهم، وتشجيعهم لتحقيق ذواتهم ودعمهم لتحقيق أهدافهم الخاصة، يُسهم في تعزيز شعورهم بالسعادة الوظيفية.

وكما تُسهم القيادة الأخلاقية بتحقيق السعادة الوظيفية لدى العاملين في المؤسسة، فإنها تؤثر كذلك إيجاباً في تحقيق الأمن النفسي لهم. ويُعدّ الأمن النفسي (Psychological Security) من أهم احتياجات الفرد النفسية والاجتماعية بعد الاحتياجات الفسيولوجية، وأيضاً من أهم دوافع السلوك الإنساني المُصاحب للنمو النفسي السوي والتوافق والصحة النفسية. وفي المُقابل يرتبط الأمن النفسي ارتباطاً وثيقاً بغريزة الحفاظ على

البقاء من ناحية، ويعيش الفرد في بيئة مُشبعة آمنة لاحتياجاته ويحظى بالاحترام والقبول من ناحية أخرى. وأشار الحربي (Al-Harbi, 2017) نقلاً عن زهران (Zahran, 2003) إلى أنّ إحساس الفرد بالطُمأنينة، والسكينة، والاستقرار، والثقة، من الحاجات المهمة التي تؤثر في حياة الفرد وسلوكه.

وذكر زغير والشاطر (2018) أنّ الأمن النفسي يُعدّ مطلباً أساسياً ومظهراً من مظاهر الصحة النفسية، يتجسّد من خلال شعور الأفراد بالارتياح والهدوء الداخلي ووصولهم إلى درجة من الإشباع لحاجاتهم الفسيولوجية، النفسية والاجتماعية، فضلاً عن الاستقرار داخل جماعاتهم التي ينتمون إليها. ويؤكد عبد العال (2011) على أنّ الشعور بالأمن ينطوي على الإحساس بالراحة، والسعادة، والطُمأنينة، والاستقرار الانفعالي والعاطفي والمادي، مع توفّر مستويات مقبولة ومعقولة من التقبّل والقبول في العلاقات مع مكونات البيئة النفسية والاجتماعية والمادية المحيطة، مع غياب الشعور بالقلق والخوف المرضي، وتبدّد مظاهر التهديد والمخاطر على مكونات الشخص وممتلكاته الشخصية من الداخل والخارج.

وتُمثّل مديريات التربية والتعليم في فلسطين حجر الأساس في تنظيم وتطوير العملية التعليمية، وهي الجهة المسؤولة عن دعم الإداريين والعاملين وتوفير البيئة الملائمة للنهوض بالمنظومة التربوية. وفي ظلّ التحديات المتزايدة التي تواجهها المؤسسات التعليمية الفلسطينية، تبرز أهمية تبني أنماط قيادية فعالة تتسم بالقيم والنزاهة، وعلى رأسها القيادة الأخلاقية، لما لها من دور جوهري في تعزيز بيئة العمل الإيجابية داخل المديريات. فالقيادة الأخلاقية تضمن العدالة والاحترام المتبادل وتُرسّخ الثقة بين القادة والعاملين، مما ينعكس بشكل مباشر على السعادة الوظيفية للعاملين في القطاع التربوي، من خلال رفع مستوى الرضا المهني والشعور بالتقدير والانتماء المؤسسي.

من جهة أخرى، فإن تعزيز السعادة الوظيفية يُسهم بدوره في توفير مستوى عالٍ من الأمن النفسي للعاملين، من خلال تخفيف الضغوط وتحقيق الاستقرار النفسي. وعليه، فإن دراسة العلاقة بين القيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية والأمن النفسي في سياق مديريات التربية والتعليم في فلسطين تُعدّ خطوة بالغة الأهمية لفهم ديناميكيات العمل التربوي، واقتراح آليات تطوير فعّالة تُسهم في بناء بيئة تعليمية داعمة ومستقرة، قادرة على مواجهة التحديات وتلبية احتياجات الكوادر التربوية.

وتُعدّ وزارة التربية والتعليم من أهم الوزارات الفلسطينية، وتسلمت السلطة الفلسطينية مهمات التعليم في فلسطين في شهر آب - أغسطس 1994، بعد توقيع اتفاقية أوسلو في 1993/9/13 بين منظمة التحرير الفلسطينية وإسرائيل، والتي تم بموجبها نقل الصلاحيات المدنية من سلطة الاحتلال الإسرائيلية إلى السلطة الوطنية

الفلسطينية. وتشكّلت وزارات عدة، من بينها وزارة التربية والتعليم. وتُشرف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على مديريات التربية والتعليم التي تُعدّ قطاعاً حكومياً يُنظّم العملية التربوية ويُشرف عليها. وتُقسّم الوزارة المديريات إلى اقليمين هما: مديريات المحافظات الشمالية وعددها (18) مديرية في الضفة الغربية، ومديريات المحافظات الجنوبية وعددها (5) مديريات في قطاع غزة. وجميعها تخدم جميع المدارس الحكومية في فلسطين وتُشرف عليها، فضلاً عن إشرافها على المدارس الخاصة ومدارس الوكالة (UNRWA) ورياض الأطفال (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2024).

وبناءً على ما سبق، يتّضح أن القيادة الأخلاقية القائمة على المبادئ والقيم تُسهم بشكل كبير في إيجاد بيئة عمل إيجابية ومستدامة، كما أنّ من أهم مُرتكزات نجاح المؤسسات وجود قيادة ناجحة وفاعلة تتمتع بمبادئ وقيم أخلاقية؛ وتُعزّز شعور العاملين بالسعادة الوظيفية تجاه الأداء الذي يقومون به، وتمنحهم الثقة، والشعور بالأمن النفسي والطُمأنينة، وتكون قادرة على ترك أثر إيجابي كبير في سلوك الآخرين. فالقادة الأخلاقيون يدعمون العدالة والشفافية ويعزّزون ثقافة الاحترام والثقة بين العاملين، ممّا ينعكس بشكل مُباشر على سعادتهم الوظيفية. فضلاً عن ذلك، إنّ توفير بيئة آمنة نفسياً يشعُر بها العاملون بالتقدير والاستقرار تُسهم في زيادة انتمائهم وتحفيزهم للعمل بجدية وإبداع.

لقد سوّغ ما سبق للباحثة القيام بهذه الدراسة بهدف تعرّف درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مديرياتهم.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

تواجه المؤسسات عديداً من التحديات والأزمات التي تستدعي العمل على تحسين أهدافها وتطويرها من أجل البقاء والاستدامة. وأدت هذه الأزمات إلى حاجة المؤسسات الماسة لوجود قيادات أخلاقية تُمارس السلوك الأخلاقي السوي وتحقيق السعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين لإيصالها للنجاح والاستدامة. وعلى الرغم من أهمية القيادة الأخلاقية وانعكاسها الإيجابي على سلوك العاملين، ودورها في تعزيز السعادة الوظيفية والأمن النفسي، إلا أنّ المديرين ربما لا يولونها أهمية كبيرة كدراسة الحاج وشريان (2022)، وعليه فإنّ مقدرة المؤسسات التربوية وخاصة مديريات التربية والتعليم على تحقيق الإنجاز لا يُمكن تحقيقه إلا من خلال دعم القادة ومساندتهم لجميع الأقسام والمستويات الإدارية داخل مديرية التربية والتعليم، وليس أي قيادة هي من تستطيع تحقيق الأهداف والإبداع في إدارتها، بل القيادة التي تتسلّح بالممارسات السلوكية والأخلاقية. لذا ينبغي على تلك المؤسسات أن تسعى وتهتم بتوفير جميع الإمكانيات المتعلقة بالعاملين، وأهمّها الأمن

النفسي، واندفاع الأفراد في المؤسسة، إذ يُؤثر هذا الموقف بشكل مباشر في إنتاجيتها ومقدّرتها على أداء وظائفها على النحو الأمثل في ظل ظروف عمل جادة (سلمان ومحمد، 2023).

ومن خلال إطلاع الباحثة على الأدب النظري، أظهرَ عديد من الدراسات، كدراسة تميمي والجُندي (2023)، ودراسة القاسم ورننيسي (2023) التي تناولت القيادة الأخلاقية للمديرين والمُديرات وعلاقتها بمُتغيرات مُختلفة أنَّ القيادة الأخلاقية تُعدّ من أنماط القيادة المشهود لها بفاعليتها، إذ أنَّ لها تأثير إيجابي في سلوك العاملين والذي بدوره له تأثير فاعل في الارتقاء بالمؤسسة التربوية نحو التقدّم وتحقيق الافضل دائماً.

فضلاً عن ذلك، فإن الباحثة من خلال مُطالعاتها واحتكاكها بالعاملين بمُديريات التربية والتعليم بحُكم أنها طالبة دكتوراه في المجال التربوي، ومن خلال مُشاركتها في مؤتمرات علمية، وتفاعُلها المباشر مع عدد من العاملين في قطاع التعليم، لمست وجود تذبذب مُمارسة مُديري التربية والتعليم للقيادة الأخلاقية مما ينعكس على السعادة الوظيفية والأمن النفسي لدى العاملين معهم. وفي هذا السياق، تأتي هذه الدراسة لِتعرّف درجة مُمارسة مُديري التربية والتعليم للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مُديرياتهم. وتأسيساً على ما سبق، فإنَّ مشكلة الدراسة تتمثّل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة مُمارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مُديرياتهم؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الستة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة مُمارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر العاملين في مُديرياتهم؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة مُمارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تُعزى لمُتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية)؟

السؤال الثالث: ما درجة السعادة الوظيفية لدى العاملين في مُديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم؟

السؤال الرابع: ما درجة الأمن النفسي لدى العاملين في مُديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية لدى العاملين في هذه المديريات؟

السؤال السادس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والأمن النفسي لدى العاملين في هذه المديريات؟

3.1 أهداف الدراسة

- تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مديرياتهم، من خلال:
- تحديد الواقع الفعلي لممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر العاملين في مديرياتهم.
 - تقديم إطار فكري موجز وشامل عن المتغيرات الرئيسة للدراسة ممثلة بمفاهيم الدراسة ومتغيراتها.
 - تعرّف درجة السعادة الوظيفية للعاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين.
 - تعرّف درجة الأمن النفسي للعاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين.
 - الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية ودرجة السعادة الوظيفية للعاملين في مديرياتهم.
 - الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية ودرجة الأمن النفسي للعاملين في مديرياتهم.

4.1 أهمية الدراسة

يُؤمل أن تُفيد نتائج الدراسة في جانبين: النظري والتطبيقي، وعلى النحو الآتي:

1.4.1 الأهمية النظرية:

- تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو "درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مُديرياتهم". ويؤمل من هذه الدراسة:
- أن تُساعد نتائجها في استنباط أهمّ الممارسات التي يُمكن أن تُسهم في تطوير الأداء القيادي الأخلاقي وتحسين واقع السعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مُديريات التربية والتعليم في فلسطين.
 - أن تفتح المجال أمام باحثين آخرين للخوض في هذا المجال من خلال توصيات الدراسة لإحداث التطوّر المنشود.
 - تُشكل قاعدة معرفية تُثري المكتبة العربية في موضوعات القيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية والأمن النفسي

2.4.1 الأهمية التطبيقية:

- تأمل الباحثة أن تُفيد الجهات الآتية من هذه الدراسة:
- مُديري التربية والتعليم في فلسطين والعاملين معهم، من خلال تزويدهم بالأساليب القيادية الحديثة والتي تُهدف إلى تحقيق بيئات عمل تعاونية وإيجابية.
 - الباحثون المهتمون في هذا المجال، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب النظري للدراسة وما ستتوصل إليه من نتائج وتوصيات وإمكانية تطبيق دراسات مُشابهة على عينات ومُجتمعات أخرى.

6.1 حدود الدراسة:

تتحدّد نتائج هذه الدراسة وفقاً لما يأتي:

- 1.6.1 الحدود البشرية: اقتصرَت الدراسة على مُديري التربية والتعليم في فلسطين والعاملين معهم.
- 2.6.1 الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على مُديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية في فلسطين.
- 3.6.1 الحدود الزمانية: تم جمع بيانات هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2025/2024.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يشتمل هذا الفصل على مراجعة للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك ضمن قسمين. تناول الأول منها الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة وهي: القيادة الأخلاقية، والسعادة الوظيفية، والأمن النفسي، ونُبذة عن مديريات التربية والتعليم في فلسطين، بينما تناول القسم الثاني الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الثلاثة، وذلك على النحو الآتي:

1.2 الأدب النظري

تعرض الباحثة في هذا الجزء الأدب النظري لهذه الدراسة، الذي يتكوّن من أربعة محاور رئيسة، تناول المحور الأول منها القيادة الأخلاقية، وتناول المحور الثاني السعادة الوظيفية، والمحور الثالث الأمن النفسي، بينما تناول المحور الرابع نبذة عن مديريات التربية والتعليم في فلسطين، وعلى النحو الآتي:

1.1.2 المحور الأول: القيادة الأخلاقية Ethical Leadership

تعرض الباحثة في هذا المحور الإطار المفاهيمي لموضوع القيادة الأخلاقية، وذلك على النحو الآتي:

1.1.1.2 مفهوم الأخلاق:

يُعدّ نظام الأخلاق من القيم والقوانين التي تُحدّد سلوك الفرد الصحيح سلوكياً ومعرفياً، وما يجب أن يكون عليه فهي تُهذب النفس البشرية وتصلّحها، وتُغيّر الإنسان تغييراً جذرياً، وتجعل منه إنساناً صالحاً واعياً يُقدّم على الفعل الصالح وينصرف عن الفعل السيئ (الساموك والشمري، 2003:164). وذكر نيلسون وكويك (Nelson & Quick, 2003:135) أنّ السلوك الأخلاقي يتأثر بفئتين رئيسيتين من العوامل: الخصائص الفردية والعوامل التنظيمية.

وقد أشار الركابي (2009) الوارد في السعود (2022: 66) إلى أنّ الأخلاق هي "منظومة قيم يُعدها الناس بشكل عام جالبة للخير وطاردة للشر وفقاً للفلسفة الليبرالية، وهي ما يميّز به الإنسان عن غيره. وقد قيل عنها أنّها شكل من أشكال الوعي الإنساني، كما تُعدّ مجموعة من القيم والمبادئ تُحرّك الأشخاص والشعوب، كالعدل والحرية والمساواة بحيث ترتقي إلى درجة أن تُصبح مرجعية ثقافية لتلك الشعوب لتكون سنداً قانونياً تستقي منه الدول الأنظمة والقوانين".

وأوضح درافيك وكوسين (Drafke & Kossen, 2002: 438) أنّ الأخلاق تهتم "بمجموعة من المبادئ الأخلاقية للسلوك الصحيح، وتتعامل مع معايير السلوك أو الأخلاق التي تُحدّد المواقف والحالات المزاجية الحالية والسابقة لمجتمع معين". وقد ذكر مولينز (Mullins, 2010:717) إلى أنّ الأخلاق "هي التعامل مع الخير والشر (أو الصواب والخطأ)، فهي تسعى إلى فهم ما يجعل الأشياء الجيدة جيدة". والأخلاق هي: "المبادئ الأخلاقية الداخلية الموجهة، والقيم والمعتقدات التي يستخدمها الناس لتحليل أو تفسير موقف ما، ومن ثمّ تحديد الطريقة "الصحيحة" أو المناسبة للتصرف" (Jones, 2013:66).

وعرّف بطاح (2023: 376) الأخلاق بأنها "نظام من القيم والقوانين التي تُحدد ما هو صحيح وما هو خير، وهي معنية أساساً بما هو صحيح (Rightness)، وما هو خير (Goodness)، وما يجب أن يكون عليه السلوك (Oughtness of Conduct) ولا بُدّ من الإشارة إلى أنّ الأخلاق (أو الأخلاقيات) كانت تتمثّل في العادات البدوية، ثمّ استبدلت بالطاعة للقوانين والأنظمة، ثمّ تم استبدالها أخيراً بالمعايير الأخلاقية إذ تنقّر المسؤولية الأخلاقية في الفرد نفسه. وتعني كلمة أخلاق في اللغة جَمْعُ خُلُقٍ بضم اللام وتسكينها، والخُلُق لغة هو العادة والسجية والطبع والدين، وتُستخدم الأخلاق للدلالة على علم مُعيّن وموضوعه أساسه الإنسان

وأفعاله". وأشار العبيدات (2024: 222) إلى أنّ "الأخلاق هي مجموعة من المبادئ المعيارية من الأنماط السلوكية الإنسانية والتي تحكم سلوك الأفراد والمنظمات".

وعليه، فالأخلاق تُشكّل القاعدة الأساس التي تُبنى عليها الثقة والاقتصاد والحضارات والمجتمعات والأمم. ذلك أنّ الأخلاق لا تُمثّل قضية فردية فقط، بل إنّ الحضارات تُبنى على الأخلاق، وكذلك الأمم تُبنى على الأخلاق، وصدق من قال: وإنما الأمم الأخلاق ما بقيت، فإنّ هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا (السعود، 2022: 70).

وتُعرّف الباحثة الأخلاق بأنها مجموعة من المبادئ والقيم التي تُنظّم سلوك الأفراد والمجتمعات، وتُحدّد ما هو صواب وما هو خطأ في التفاعلات الإنسانية، إذ تتضمن الأخلاق صفات إيجابية مثل الصدق، والأمانة، والعدل، والرحمة، والتسامح، وتُشكّل الأساس لبناء علاقات اجتماعية صحية وتعزيز التعايش السلمي بين الناس.

2.1.1.2 نظريات الأخلاق:

رأى فولمير (Fulmer) أن هناك أربع نظريات للأخلاق لخصّها بطّاح (2023: 379) على النحو الآتي:

1. **النظرية التجريبية (Empirical Theory):** تُشير هذه النظرية إلى أنّ الأخلاق تنشّق من التجربة الإنسانية، بمعنى أن التجربة هي التي تحدد ما يُعدّ أخلاقياً وما يُعدّ غير أخلاقي.

2. **النظرية العقلانية (Rational Theory):** تُشير هذه النظرية إلى أنّ العقل البشري هو من يُقرّر ما هو جيد وما هو سيء بمعزل عن التجربة.

3. **نظرية الوحي (Revelation Theory):** تُشير هذه النظرية إلى أنّ الدين هو الذي يُقرّر ما هو خير وما هو شرّ، وبالتالي فإنّه يوجّه السلوك البشري ويُحدّد ما هو صحيح وما هو خاطئ.

4. **النظرية الحدسية (Intuitive Theory):** تُشير هذه النظرية إلى أنّ الأخلاق لا تُستمدّ بالضرورة من التجربة، أو من المنطق العقلي، وإنما من الحدس وهو الإحساس الفطري الذي يُمكن الفرد من التمييز بين الخير والشر.

3.1.1.2 علاقة الأخلاق بالقيادة:

تُعدّ القيادة من أهم الجوانب التي تؤثر في نجاح أي مؤسسة أو مُجتمع. فالقائد هو الشخص الذي يتحمل المسؤولية الكبرى في توجيه الفريق وتحقيق الأهداف المحددة. ومع ذلك، فإنّ القيادة ليست مُجرّد مسألة تحقيق الأهداف والنجاح الشخصي، بل هي أيضاً مسألة أخلاقية. وتُعدّ الأخلاق من القيم الأساسية التي

يجب أن يتحلى بها القائد، فالأخلاق تعكس قيم الشخص ومبادئه وتحدد سلوكه وتوجهاته. وبالتالي، فإن الأخلاق تؤدي دوراً حاسماً في تحقيق النجاح والاستمرارية في القيادة وعلى النحو الآتي (المستشارون العرب، 2023):

- تُساعد الأخلاق في بناء الثقة والاحترام بين القائد وأعضاء الفريق.
- تُساعد الأخلاق في تعزيز الروح الجماعية والتعاون في الفريق.
- تُساعد الأخلاق في تعزيز الابتكار والتطوير في الفريق.
- تُساعد الأخلاق في بناء سمعة قوية للقائد والفريق.

ويمكن القول أن الأخلاق تؤدي دوراً حاسماً في تحقيق القيادة الناجحة، فالقائد الذي يتحلى بالأخلاق ويتمتع بصفات قيادية فعالة ومثالية يُعدّ قائداً ناجحاً مُتفهماً لاحتياجات المرؤوسين ومشاعرهم، ويكون قدوة لهم يدعمهم ويحفزهم ويسهم في بناء فريق قوي ومُتكامِل. وبالتالي، يجب على القادة أن يولوا الأخلاق أهمية كبيرة وأن يعملوا على تطويرها وتعزيزها في أنفسهم وفي أعضاء فريقهم فقط. وأشارت شروق الشلهوب (2023) إلى أن كل مؤسسة سواء أكانت صغيرة أم كبيرة، تحتاج لوجود قائد يمتلك المقدرة في تغيير المرؤوسين وتطويرهم وتحقيق التحول الإيجابي فيه، فمن خلال القيادة الأخلاقية، يمكن تحقيق نجاح حقيقي ومستدام.

4.1.1.2 مفهوم القيادة:

القيادة بوصفها مفهوماً هي عملية ديناميكية تُعبر عن مقدرة القائد على قيادة الآخرين والتأثير فيهم وبأفكارهم ومشاعرهم وسلوكهم وتوجيههم، وتنمية روح الجماعة وروح التعاون لديهم، وبناء علاقات طيبة، وبيئة تسودها الاحترام والثقة المتبادلة لتوجيه جهودهم نحو تحقيق رضا الفرد وأهداف المؤسسة. ومن أجل أن يصبح هذا التأثير فاعلاً لا بد أن تكون هناك قيادة تتمتع بقيم أخلاقية. وتُعدّ القيادة الأخلاقية عنصراً مهماً من عناصر أنماط القيادة الحديثة التي تسعى لتوطيد العلاقة وتوثيقها بين القائد والمرؤوسين، لذا فإن أخلاق القائد وسلوكه تدفع المرؤوسين للشعور بالانتماء والولاء لمؤسستهم، ويزيد من عطائهم في العمل. وتُعبّر القيادة الأخلاقية عن تصرفات القائد في إطار القيم الأخلاقية المُتعارف عليها.

ويُعدّ مفهوم القيادة من المفاهيم السلوكية التي أثارت النقاش والاختلاف في وجهات النظر حولها، وتباينت التعريفات بصددتها في الفكر الإداري. فمن الباحثين من عرّف القيادة استناداً إلى السمات الشخصية، ومنهم من عرّفها من زاوية المنصب والموقع الوظيفي، ومنهم من عرّفها تبعاً للسلطة التي يملكها الفرد. وعليه، فقد

اختلفت التعريفات التي تناولت مفهوم القيادة وتباينت تبعاً لنوع الدراسة وطبيعة المؤسسة ووجهة نظر الباحث ومنظوره الخاص (حمد، 2021).

وقد ورد مفهوم القيادة (Leadership) في اللغة العربية وهي الاسم المصدر من الفعل (قاد) الدابة - قوداً، وقيادة: أي مشى أمامها آخذاً بمقودها، و(اقتاد) الدابة: أي قادها، أما القائد: أنه من يقود الجيش، والقائد: من يقود فرقة موسيقية أو نحوها (معجم اللغة العربية، 2001:519). أما في اللغة الإنجليزية، فإن القيادة (Leadership) هي الاسم من الفعل (Lead)، الذي يتضمن معانيه: يقود، ويتقدم غيره، ويحتل المركز الأمامي، ويكون في الطليعة، ويُسيطر على شخص سيطرة تامة، ويملك قيادة شخص ويحمل شخص على أن يتبعه من غير تفكير، ويُدل على الطريق (السعود، 2013:71).

وربما يكون همفيل (Hemphill, 1949) أول من عرّف القيادة (Leadership) بأنها "سلوك الفرد عند قيامه بتوجيه نشاطات الجماعة. وقد وصف درافك وكوسين (Drafke & Kossen, 2002:369) القيادة بأنها: "المقدرة على التأثير في نشاط الآخرين، من خلال عملية الاتصال نحو تحقيق الهدف". كما أكد العلاق (2010:14) على أن "القيادة عملية تتضمن التأثير في سلوك الآخرين للوصول إلى تحقيق الأهداف المشتركة المرغوب فيها"، بينما رأى هاشم (2010:35) أن "القيادة هي مقدرة القائد على إقناع الآخرين والتأثير فيهم لإنجاز مهماتهم وأهدافهم التي تسعى جماعته لتحقيقها". أما مسلم (2015) فقد أشار إلى أن القائد الأخلاقي يُوظف سلطاته ونفوذه لخدمة الآخرين وتحقيق الرؤية والأهداف التنظيمية.

وعليه، تُعرّف الباحثة القيادة بأنها مقدرة القائد على توجيه الآخرين وتحفيزهم، وبناء الثقة، والتنسيق بين الأفراد، فضلاً عن تقديم الدعم اللازم لهم من أجل تحقيق أهداف مشتركة لهم وللمؤسسة.

5.1.1.2 نظريات القيادة:

أشار السُعود (2021: 128-284) أن هناك اتجاهات فكرية حديثة ظهرت، وحاولت تفسير ظاهرة القيادة، والبحث في السلوك القيادي الفعال، ومن هذه الاتجاهات الحديثة ما يأتي:

1. نظرية القيادة الخادمة Servant Leadership

وهي القيادة التي تُشجّع القادة على إحداث توازن في حياتهم الوظيفية بين ممارسة القيادة وخدمة الآخرين. فهي تدعو القادة إلى جعل خدمة العاملين معَهُم أولوية قصوى، وفي الوقت ذاته، تُحفّز هؤلاء العاملين على استغلال الفرص المتاحة لممارسة القيادة.

2. نظرية القيادة التبادلية (الإجرائية) Transactional Leadership

وهي القيادة التي تقوم على فكرة وجود سلسلة تبادل منافع ووعود مشتركة بين القائد والمرؤوسين من جهة، وبين المرؤوسين أنفسهم من جهة أخرى، من حيث الوظائف، والخدمات لتحقيق أهداف المؤسسة.

3. نظرية القيادة التحويلية Transformational Leadership

القيادة التحويلية هي قيادة تُبنى فيها علاقة التبادل على أساس العمل، وفي هذه العلاقة فإن القائد يُشجّع مرؤوسيه على الانساق والتوحد مع المؤسسة، بإعطاء المكافآت، مُستنداً إلى الدافعية الحقيقية للمرؤوسين.

4. نظرية إدارة الجودة الشاملة في التعليم Total Quality Management of Education

تعني قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عالٍ من الجودة المتميزة، وتستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها (الطلبة، أولياء الأمور، أصحاب العمل، المجتمع، وغيرهم)، وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم، وبما يُحقّق الرضا والسعادة لديهم.

5. نظرية القيادة المرئية Visual Leadership

وهي أحد المناهج الإدارية الحديثة نسبياً، والتي تُركّز على الوسائل والأهداف بشكل شمولي، بحيث تنتقل رؤية المؤسسة إلى عقل وضمير ووجدان القائمين على رسالتها على اختلاف مستوياتها الإدارية. وضمن هذا النهج الإداري تكون الأهداف الاستراتيجية واضحة للجميع.

6. نظرية القيادة على المكشوف (الكتاب المفتوح) Open Book Leadership

إدارة الكتاب المفتوح، أو الإدارة على المكشوف وتُسمّى أيضاً (الإدارة بالرؤية المشتركة) والتي يتم فيها الاهتمام بالوسائل والأهداف بشكل شمولي إذ تنتقل رؤية المؤسسة الجامعية إلى عقل وضمير ووجدان القائمين على رسالتها على اختلاف مستوياتهم التنفيذية والإدارية. وهي عملية مشاركة في استخدام الأدوات وتسلم الأدوار لتحقيق أهداف استراتيجية يراها الجميع واضحة.

7. نظرية القيادة بالحب (الإدارة بفطرة الأمومة) Love Leadership (Maternalistic Management)

تُعدّ القيادة بالحب والإدارة بفطرة الأمومة وجهة لعملة واحدة. وهذه القيادة تخضع لشروط مُحدّدة. إذ لا يُمكن للمؤسسة أن تكون قادرة على التأقلم مع التغيير، إلا إذا كانت قادرة على الاستقرار. لكن هذه القدرة ليست مسؤولية القيادة وحدها، ولكنّها مسؤولية مشتركة وتضامنية، تحفظها قوى المودة والحب بين الجميع.

8. نظرية القيادة المتسامية (المتفوقة/ المتعالية) Transcendental Leadership

وهي ذلك النوع من القيادة التي تكون علاقة التبادل بين القائد والمرؤوسين مبنية على مساهمة كل طرف بما يمتلكه أو يستطيع تنفيذه. وفيها يُشجع القائد المتسامي المُتفوق عملية الانساق والتوحد في المؤسسة، وذلك بإعطاء مكافآت عرضية للمرؤوسين، مستثيراً لهمهم الحقيقية، ومُطوراً لدافعيتهم المتسامية (العليا).

9. نظرية قيادة الإدارة والقُدرة على مواجهة الصعاب (النمط التساعي) Enneagram Leadership Theory

طوّرت ماري باست (Bast, 2002) هذه النظرية، وتعتقد أنّ العديد من المؤسسات تواجه أحياناً أزمات مُتنوعة وظروفاً صعبة، مما يترك آثاراً سلبية على الأفراد والعاملين. هذه الأزمات تُعيقهم من تحقيق إمكانياتهم الكاملة. لذا، فإنّ التصدي لهذه التحديات، سواء على مستوى المؤسسات أو الأفراد، يتطلب الحاجة الماسة إلى نماذج قيادية تعتمد بشكل كبير على طبيعة القائد ودافعيته للعمل. كما طور الباحثون في ميادين علم النفس والتربية الاختبار التساعي، بهدف مساعدة الأفراد على أنّ يصبحوا أكثر اتزاناً واندماجاً مع الذات.

10. نظرية القيادة بالثقة Trust Leadership Theory

تُعدّ الثقة قيمة أخلاقية، ووفاء بالعهد، والتزام بالوعد، وتأتي عبر جهد حقيقي، وعمل طويل، وليس عبر وعود وتمثيل. وعندما لا يُبدي القائد الاهتمام الكافي، وعندما لا ينجح في التعامل مع قضايا مؤسسته، وإشكاليات العاملين معه، فإن موقعه كقائد موثوق يُعتمد عليه يفقد الكثير من بريقه، بل ولا يبدو له أي قوة أو سلطة أو تأثير بعد ذلك.

11. نظرية القيادة بالبهجة والسعادة The Theory of Leading With Joy and Happiness

تقوم هذه القيادة على بيئة عمل تُشجّع العاملين على العمل بحماسة وبطاقة إيجابية متواصلة، وتُشجّع على التعاون المُثمر والابتكار، مما يُحفّز العاملين على تقديم أفكار ناجحة تخدم المؤسسة وتؤثر فيهم. ويُشير ريتشارد شيريدان (Richard Sheridan) إلى أنّ القيادة بالبهجة والسعادة تقوم على سبعة مُرتكزات رئيسة؛ وهي التي تُميّز سلوك القائد المُبهج المُفرح المُسعد، وهي: السلوك الطبيعي الحقيقي، والتواضع، وحُب الآخرين، والتفاؤل، وامتلاك الرؤية، والعيش في الواقع، وخدمة الفريق.

12. نظرية القيادة بأخلاق الشيخ Theory of Leading With Ethics of Sheikh

إنَّ القيادة بأخلاق الشيخ هي تمرين حي للقيادة الأخلاقية Ethical Leadership، التي هي نمط قيادي يركّز إلى أخلاقيات القادة، وفيه تفوق الأخلاق مفاهيم القوة والسلطة، لتُعزّز استناد القائد والعاملين إلى طُموحات وحاجات مُتبادلة. إنها ذلك النوع من القيادة الذي يستطيع أن يُحدث تغييراً اجتماعياً يلبي الحاجات الحقيقية للتابعين.

13. نظرية القيادة بأخلاق الفُرسان (قيادة الفروسية) Theory of Leading with the Ethics of Horsemen

تُمثل هذه النظرية منظومة تربوية قيادية تفرض على القائد أن يتحلّى بأخلاق الفُرسان وشيم الكبار، ويراعي السلوك المُجتمعي، التي تشمل: تمثل حاسة الاستشعار، والشجاعة، والعلاقات الحميمة، والألفة والمودة والانسجام، والقوة والأمان والاستقرار، والشعور بالمسؤولية، والثقة بالنفس، والصبر، والاهتمام بالفروق الفردية، والتواضع.

ويُتضح مما سبق أنَّ نظريات القيادة تعددت لتُناسب احتياجات المؤسسات والأفراد، إذ يركّز كل أسلوب من النظريات على جانب مُعين من التأثير والإدارة. فمنها من اهتم بتمكين العاملين، ومنها من ركّز على التحفيز بالمكافآت، وعلى إلهام الأفراد لإحداث تغيير إيجابي، وعلى الشفافية والتواصل، وتقوية العلاقات الإنسانية، والقيم العليا، وتعزيز بيئة إيجابية، ومواجهة الصعاب بحكمة، وتعزيز مبادئ الحكمة والنزاهة.

فضلاً عن ذلك، تُعدّ القيادة من أهم عناصر العملية التربوية التي تكون قادرة على تكوين قادة لديهم المقدرة على التفاعل مع المرؤوسين من خلال المواقف التي يتواجد بها الفرد، والخُلق الجيد، والسلوك السوي، والمهارات الإنسانية التي يتمتع بها القائد والتي تُمكنه من تحقيق الأهداف.

6.1.1.2 أهمية القيادة:

القيادة ظاهرة اجتماعية عرّفها الإنسان منذ بدء الخليقة، وأصبحت ضرورة لا يُمكن الاستغناء عنها لأية جماعة أو مؤسسة أو مُجتمع، فمن النادر أن تجدّ أي جماعة من الناس دون أن يكون لها نوع أو آخر من القيادة. كذلك فلا يوجد مُجتمع من غير قائد أو مؤسسة من غير قائد. هذا ولقد ظهرت أهمية القيادة في شحذ الهمم بشكل لم يسبق له مثيل للقيام بمهام التغيير المطلوبة. وظهّرت أهمية القادة للذين يُحبون التغيير أو القادة التحويليين كبديل للمُديرين المُحافظين. وتُعدّ القيادة من أكثر أدوات التوجيه فاعلية في مجال العمل، وتُساعد على حل كثير من مهمات العمل وتعقيداته. والمؤسسة التي تنقصر إلى القيادة السليمة لا يتوفر لها نصيب من النجاح (أبو النصر، 2012).

فيما أكد بن غمبض (2023) أنَّ "أهمية القيادة تتمثل بالدور الذي يؤديه القائد من خلال تأثيره المرتكز على سماته الشخصية، ومدى مقدّته على توظيف تأثيره، لصناعة فريق عمل متجانس من خلال معرفته بخصائص أفراده، وتوزيع العمل بينهم تبعاً لمقدّراتهم وخصائصهم الفردية، وحل المشكلات والعقبات التي تواجهه، مما يؤدي إلى نجاح هؤلاء في تأدية الأعمال الموكلة إليهم، ويؤدي إلى ارتفاع الروح المعنوية لديهم، مما يسهم في ارتفاع مستوى الولاء للمؤسسة والمحافظة على نجاحها وتحقيق أهدافها واستمرارها".

7.1.1.2 مفهوم القيادة التربوية:

تُعَدّ القيادة التربوية رسالة أخلاقية يقوم بها القائد من خلال توجيه العاملين والإشراف عليهم في المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف المستقبلية، وهي تجمع بين القائد التربوي ومهمته الأخلاقية، ومدى تمثله لقيم هذه القيادة ومبادئها. وتتطلب القيادة التربوية مهارات عدة منها: مقدرة القائد على التخطيط والتوجيه والتعامل مع العاملين والإداريين، وأن يكون قدوة في التميز الأكاديمي والسلوك الأخلاقي.

وعرّف السعود (2021:21) القيادة التربوية بأنها "ذلك النوع من القيادة التي تتولّى مسؤولية تحقيق أهداف العملية التربوية، من خلال قيام العاملين في المؤسسات التربوية بالواجبات المنوطة بهم. إذ أنّ وجود الجماعة وتضافر جهودها يأتي من تأدية القائد التربوي لدوره بفاعلية. وتعد القيادة التربوية أحد عناصر الإدارة التربوية، ويقوم عليها قائد تربوي تجاوز مرحلة الإدارة؛ التي تُعنى بتسيير شؤون المؤسسة التربوية تسييراً روتينياً إلى التأثير السحري في العاملين معه في المؤسسة التربوية، بما يوفر لهم فرص الإبداع والتطوير، وبالتالي تحقيق أهداف مؤسستهم على أكمل وجه". وعرفها العبيدات (2024:26) بأنها "العملية التي يمكن من خلالها القائد التربوي أن يؤثر في تفكير الآخرين ويوجه سلوكهم".

وتعرّف الباحثة القيادة التربوية بأنها تلك القيادة التي تُركّز على تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية من خلال تفعيل دور العاملين في المؤسسات التعليمية لأداء واجباتهم بكفاءة وفاعلية. ويتحقّق ذلك من خلال تعاون الجهود التي يقوم بها القائد التربوي وتكاملها.

8.1.1.2 مهارات القيادة التربوية:

تشتمل مهارات القيادة التربوية على ما يأتي (المطيري، 2022):

- **المهارات الفكرية:** إذ يكون لدى مدير المؤسسة التعليمية إدراكاً واسعاً ورؤية واضحة وشاملة للمشكلات، فضلاً عن أفكار سليمة وأحكام صائبة، وقرارات مدروسة، وتتوفر لديه المقدرة الكافية على الفهم والتحليل.
- **المهارات الفنية:** تتطلب هذه المهارات من المدير امتلاك معرفة متخصصة في مجالات العلم المختلفة، فضلاً عن مقدّته في الأداء الجيد في تخصصه، واستغلال الأدوات والأجهزة المتاحة في هذا المجال.

- **المهارات الإنسانية:** تتمثل مهارات المدير الإنسانية في مَقْدَرَتِهِ في التعامل مع الأفراد والجماعات، وفهم مشاعرهم وتقديرها، فضلاً عن ثقته بهم وبأدائهم. كما يُشجّعهم على الإبداع، ويلبي احتياجاتهم؛ مما يخلق لديهم شعوراً بالاطمئنان والاستقرار في بيئة العمل.

وتعقيباً على ما ذكر، فإن نجاح أي مؤسسة في تحقيق أهدافها مرتبط بمقدرة القائد على توظيف إمكانياته نحو العمل البناء، وعلى مهارة القائد التي يمتلكها في بناء علاقات إنسانية إيجابية مع العاملين، والأسلوب القيادي الذي يمارسه من أجل تحفيزهم على العطاء المستمر.

9.1.1.2 مقومات القيادة التربوية:

أشار السعود (2022: 35-38) إلى أن "فن القيادة التربوية لا يتأتى إلا من خلال ثلاث مجموعات من المقومات، وذلك على النحو الآتي:"

1. مقومات ذات علاقة بشخصية القائد، ومنها:

- أن يتمثل القائد السلوك القويم، وأن يكون قُدوة حسنة لمرؤوسيه.
- أن يتحلّى القائد بالصدق، والعدل، والصراحة، والجرأة، والشجاعة، والصبر، والثبات على المواقف، والابتعاد عن المزاجية.
- أن يُتقن فن التأثير في المرؤوسين، وحثهم على الإبداع والابتكار.
- أن يعتمد القائد على التعزيز الإيجابي، وألا يلجأ إلى التهديد والترهيب.
- أن يسعى إلى إقناع المرؤوسين بتوجهاته.
- أن يُحسن القائد استخدام البيانات والمعلومات، وبشكل مُنظّم.
- أن يفعل مبدأ مشاركة المرؤوسين في عملية صنع القرارات.
- أن يستخدم الشورى في عملية حسم القرارات.
- أن يفعل برنامج تقييم الأداء، وأن يعي أن معيار الأعمال بخواتيمها.

2. مقومات ذات علاقة بالجماعة/ المرؤوسين، ومنها:

- أن يتوفر لدى المرؤوسين الحد الأدنى من الكفايات اللازمة لإنجاز العمل.
- أن يتوافر لدى المرؤوسين الاستعداد لطاعة القائد.
- أن يؤمّن المرؤوسون بأهداف المؤسسة.
- أن يعترف المرؤوسون بالقائد، وبأهليته على قيادتهم وتحقيق أهدافهم الشخصية والمؤسسية.

3. مقومات ذات علاقة بالمنظمة، ومنها:

- أن تكون للمنظمة رسالة واضحة، وأهداف محددة تنسجم مع فلسفة المجتمع، وتتفق مع رؤاه.
- أن يكون للمنظمة هيكل تنظيمي؛ محدد المعالم، وواضح وبسيط وأفق.
- أن يتوافر في المنظمة نظام اتصال فعال.

يتضح مما ذكر سابقاً أن ملامح القيادة التربوية الفعالة تُعدّ أساسية لبناء بيئة تعليمية إيجابية تدعم التقدم والتطور. فالتحلي بالسلوك القويم والقوة الحسنة يُضفي على القائد مصداقية ويعزز ثقته بين المرؤوسين، وهو ما يُعدّ حجر الأساس لأي علاقة عمل ناجحة. كما أن هذه المقومات تضع إطاراً أساسياً لنجاح بيئة العمل وتكامل الأدوار داخل المؤسسات وبين العاملين، إذ يُسهم وجود الكفايات اللازمة لدى المرؤوسين في تحقيق الإنتاجية المطلوبة؛ فامتلاك المرؤوسين للمهارات والكفايات الأساسية يُسهم في تنفيذ المهمات بفاعلية، ويعزز استعدادهم لطاعة القائد واعترافهم بكفاءته ومقدرته على توجيههم نحو النجاح ويُسهم أيضاً في سير العمل بسلاسة ومرونة. كما أن إيمانهم بأهداف المؤسسة يُعزز ولائهم ويوحد جهودهم نحو تحقيق تلك الأهداف.

10.1.1.2 مفهوم القيادة الأخلاقية:

"نالت القيادة الأخلاقية قدراً من الاهتمام في المؤسسات، وذلك لأنها تُركّز على كثير من العوامل التي تؤثر في نجاح المؤسسة. فالقيادة قادرة على نقل الرؤية والقيم للمرؤوسين فضلاً عن تجسيدها في الأنماط السلوكية القيادية التي يُمارسها القائد مع المرؤوسين" (Lim, 2012:123). كما أن أحد العوامل المهمة التي تُحدد أخلاقيات المؤسسات هي الاخلاقيات المجتمعية (Jones, 2013:68). "وتُعدّ القيادة الأخلاقية نظاماً فكرياً قائماً على قواعد وضعية تتضمن ما ينبغي عمله، وتتمثل نقطة البداية لفهم القيادة الأخلاقية في القيم التي تتمثل بقيم الشرف والأمانة والعدالة والاستقامة، وتحمل الآخرين مسؤولية تصرفاتهم. وتُعدّ المبادئ الأخلاقية أداة القائد في عمله لتكون سلوكاً وصفاً أصيلة في ممارسته الإدارية، فأهمية أخلاقيات القيادة تعود إلى دورها في عملية الإدارة الذاتية وتوجيه السلوك للقائد في مؤسسته، وتحقيق المبادئ الأخلاقية كالعدل والمساواة والأمانة في مُعاملة العاملين كافة. لذا ظهرت الحاجة لقادة أخلاقيين بارعين في كل مستوى، وأن مُستقبل المُجتمع يتوقف على هؤلاء القادة الذين يستطيعون ممارسة قيادة قوية تتضمن خدمة للآخرين؛ لأن نجاح القادة يتوقف على مدى التزامهم الأخلاق في تحقيق أهداف المؤسسة" (سباعي، 2012:87).

وظهر مفهوم القيادة الأخلاقية نتيجة لوجود عديد من الأنماط القيادية كالقيادة الخادمة، والقيادة الروحية، والقيادة الجديرة بالذكر، والقيادة الأخلاقية (Copeland, 2014). وقد وصف جادر وآخرون (2022) القيادة

الأخلاقية بأنها "تؤدي دوراً مهماً في العلاقة الاجتماعية بين العاملين مما يُوجد بيئة ودية لهم للعمل بحافز كامل وبهمة عالية، وتساعد في تعزيز القيم التنظيمية لمُختلف أنواع المؤسسات المحلية والعالمية وهي نشاط حيوي في المؤسسات الرائدة التي تتخذ تدابير فعالة في ضمان تحقيق الممارسات الأخلاقية".

ويُمثل مفهوم القيادة الأخلاقية (Ethical Leadership) "مجموعة من الأنماط السلوكية الأخلاقية التي يُمارسها القائد فضلاً عن ممارسة دوره التأثيري في نقل هذا السلوك للأتباع ووضع الأخلاق على جدول الأعمال الإدارية، كما ينظر إلى القيادة الأخلاقية بأنها إظهار السلوك المناسب من قبل القائد من خلال الأفعال الشخصية، والعلاقات المتبادلة، والعمل على تبني الأفراد لهذا السلوك من خلال الاتصال والإقناع وصُنع القرارات" (العبيدات، 2024:222).

لذلك أصبحت القيادة الأخلاقية من أهم الأنماط القيادية التي تسعى كل مؤسسة إلى تعزيزها، خاصة المؤسسات التربوية والتي ترتقي بوجود قادة سويين يتمتعون بمبادئ وقيم أخلاقية كالعدل والمساواة والأمانة في أثناء ممارسة قيادتهم الإدارية، ويكونوا قادرين على إيجاد بيئة عمل يسودها التعاون والمشاركة وخدمة الآخرين من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.

وعرّف ديفز واليسون (Davis & Ellison, 2005: 22) القيادة الأخلاقية بأنها "كُل ما يتسم به المديرون والقادة، نتيجة الخبرات التي مرّوا بها داخل المدرسة وخارجها، والقيم التي يحملونها وتقودهم إلى التصرف بأخلاقية في كل موقف، مُتطلعين إلى تمكين الآخرين من النمو والتطوّر، وإلى إنكاء روح التفاؤل والتحدى". كما عرفها براون وآخرون (Brown et.al. 2005) بأنها "مدى مقدرة القيادات الإدارية على إبداء تصرّفات أخلاقية مُلائمة معيارياً من خلال الأفعال، والعلاقات الشخصية، وتشجيع المرؤوسين على هذه التصرفات عن طريق التواصل الثنائي، واتخاذ القرارات.

وعرّف روبنستن (Rubenstein, 2006) القيادة الأخلاقية بأنها نظام فكري قائم على قواعد وضعية تتضمن ما ينبغي عمله. أما عابدين وآخرون (2012) فعرفوها بأنها "إظهار السلوك القيادي المُلائم من حيث الالتزام بالمعايير المُعتمدة والمقبولة في الأنماط السلوكية الشخصية والعلاقات بين الأشخاص ونشر ذلك بين الأتباع والمرؤوسين". وعرفها الكبير (2016) بأنها التأثير في الآخرين لتحقيق أهداف المؤسسة، والإسهام في تنمية المُجتمع وازدهاره، عبر اتصاف القائد بالسمات، والمهارات، والأنماط القيادية والمقدّرات الموقفية، بحيث ينجح في تحقيق مصالح مُختلف الأطراف بصورة مُتوازنة، تراعي الأبعاد الأخلاقية والقانونية.

وتعقيباً على ما ذُكر، يمكن القول بأن القيادة الأخلاقية تُعد أساساً جوهرياً لبناء مؤسسات ناجحة ومستدامة، سواء أكانت تربوية أم غيرها، وهي العملية الأساسية التي تُركّز على توجيه سلوك القائد وأخلاقه، ومدى

التزامه بالقيم والمبادئ الأخلاقية التي يحملها والتي تقوده لممارسة قيادة ناجحة قادرة على تعزيز القيم المؤسسية، والتأثير في الآخرين، وفي تكوين بيئة عمل تُحفّز على النزاهة، العدالة، والشفافية وفي تحقيق أهداف المؤسسة.

أما فيما يتعلق بما ذُكر من تعريفات ومفاهيم حول القيادة الأخلاقية، فإن الباحثين يرون أن مفهوم القيادة الأخلاقية في المؤسسات التربوية: هي مقدرة القائد التربوي على الالتزام بالمبادئ والتصرفات الأخلاقية التي تُسهم في تحسين المؤسسة التربوية وتطويرها؛ للوصول إلى أعلى مستوى من تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة، بحيث تكون لديه المقدرة على التفكير والإبداع وإيجاد بيئة تربوية تسودها العدالة والمساواة والمشاركة والتشجيع على اتخاذ القرارات.

11.1.1.2 مبررات نشوء القيادة الأخلاقية:

مما لا شك فيه أن التوجّه نحو القيم والأخلاق واختيار القيادات الأخلاقية يأتي في ظل انتشار قيم السوق وأخلاقه لعقود طويلة. لا بل إن الصراع بين القيم الاجتماعية المثلى وقيم السوق المادية كان صراعاً مستمراً وما يزال. وأشار مولنز (Mullins, 2010:706) إلى أن "أهمية السلوك الأخلاقي والنزاهة والثقة تُثير تساؤلات حول مدى ما ينبغي للمديرين أن يُحاولوا به تغيير القيم والمعتقدات الأساسية التي يتبناها أتباعهم". وذكر السعود (424:2021) أن دراسة ذات صلة بالقيادة الأخلاقية وأخلاقيات العمل، قد أشارت إلى أن استطلاعاً مشتركاً أجرته صحيفة نيويورك تايمز (New York Times) ومحطة أخبار (CBS) الأمريكيتين في عام 1985 قد كشف أن (55%) من الشعب الأمريكي يعتقد أن الأغلبية العظمى من قيادات المؤسسات التنفيذية لا يتمتعون بصفة الأمانة، وأن (59%) من الأمريكيين يعتقدون أن جرائم ذوي الياقات البيضاء من كبار المسؤولين تحدث بصورة منتظمة. وأشارت دراسة مسحية أخرى أجرتها صحيفة وول ستريت جورنال (Wall Street Journal) في عام 1987 أن (671) مسؤولاً تنفيذياً قالوا أن الأخلاق تعيق العمل الناجح، وأن أكثر من (50%) من العينة خرقوا القواعد من أجل تحقيق تقدّم في العمل.

12.1.1.2 متركزات القيادة الأخلاقية:

أشار العبيدات (224: 2024) "أن القادة الأخلاقيون يولون اهتماماً كبيراً لمبادئ القيادة الأخلاقية عند تحديد أهدافهم، ويعملون بجد على الالتزام بها، وهذه المبادئ الأربعة هي:"

- 1- التأمل الذاتي: إن القادة الذين يُمارسون التأمل الذاتي يتمتعون برؤية جلية لأولوياتهم وقيمهم وأطهرهم الأخلاقية. يجعل التفكير المتأنّي من القائد مُتخذ قرار ناجح يزن كل الاعتبارات، والعواقب التي تنطوي عليها قراراته.

- 2- **التوازن والمنظور:** على القادة أن يُرجّبوا بمختلف وجهات النظر، بما فيها تلك الآراء التي يختلفون معها، فالقائد المتوازن يتمتع بعقل مُتفتح ورغبة حقيقية في الاستماع للآخرين، ويسعى إلى مساعدتهم في التعبير عن أفكارهم كاملةً، بدلاً من الاكتفاء بتأكيد أفكاره الخاصة.
- 3- **الثقة الحقيقية بالنفس:** الثقة الحقيقية أي المُستندة إلى الواقع وليست الثقة المبنية على الأوهام أو الأكاذيب والمغالطات. الثقة الحقيقية بالنفس ليست فقط الثبات الداخلي وإنما هي الثبات الذي بُني على أساس معرفة المرء لمقدرته الحقيقية في جميع المجالات المهمة في حياته.
- 4- **التواضع الحقيقي:** يعتمد التواضع الحقيقي على معرفة الذات وإلا يُنسى المرء كيف كانت بداياته، وأن يتذكر دائماً أن المواهب توجد في البشر من مُختلف المُستويات. وإن النجاح ينشأ من تركيز المرء على أداء مهماته على أفضل وجه مُمكن.

يتضح مما سبق، بأن القادة الذين يتصفون بالمبادئ الأربعة في حياتهم العملية والشخصية يُصبحون قُدوة لموظفيهم، ويكونوا قادرين على تحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة وفاعلية.

13.1.1.2 المؤسسة التربوية الأخلاقية:

أوضح السعود (2022) أن المؤسسة التربوية الأخلاقية Moral Educational Institution هي تلك المؤسسة التعليمية التي تنتهج الأخلاق في جميع أعمالها وقراراتها ونشاطاتها، من خلال تطبيق المبادئ الأخلاقية السائدة في المجتمع، والتي عمادها الحاكمية الرشيدة، والنزاهة والعدالة، والشفافية، والمساءلة. وبشكل عام، فإن المؤسسة التربوية، إذا ما أرادت أن تكون مؤسسة أخلاقية، ومسؤولة اجتماعياً فإن عليها الاهتمام بثلاث ركائز أساسية، لا بُدَّ أن يجري بناؤها وتقويتها، وهي: الأخلاق الفردية، والقيادة الأخلاقية، وبُنية المؤسسة، وذلك على النحو الآتي:

1. **الأخلاق الفردية Individual Ethics**، ويُقصد بها مجموعة المبادئ والمعايير والقيم التي تحكم سلوك الأفراد (المرووسين) في المؤسسة، وأهمها:

- النزاهة.
- الكرامة.
- روح الإيحاء بالنقّة.
- العدالة في مُعاملة الآخرين.

- التصرف الأخلاقي.

- السعي الدائب لتطوير الذات أخلاقياً.

2. القيادة الأخلاقية Ethical Leadership، ويُقصد بها مجموعة المبادئ والمعايير والقيم التي تحكم سلوك القائد في المؤسسة، وأهمها:

- تُمثل السلوك الأخلاقي ليكون أنموذجاً للمرؤوسين وقوة لهم.

- تنمية القيم الأخلاقية في المؤسسة.

- بث القيم والممارسات الأخلاقية ونقلها عبر أقسام المؤسسة.

- مكافأة الإداريين والعاملين ذوي السلوك الأخلاقي.

- تحجيم أنماط السلوك غير الأخلاقية ومكافحتها.

3. بنية المؤسسة وأنظمتها Institution's Structure and Systems، ويُقصد بها توافر مقومات السلوك الأخلاق في المؤسسة، وتشمل:

- شيوع الثقافة التنظيمية الداعمة للسلوك الأخلاقي.

- توافر دستور أخلاقي؛ ميثاق شرف، مكتوب.

- الالتزام الأخلاقي بعيد المدى، لدى القائد والعاملين والمؤسسة ذاتها.

- تعيين مدير مسؤول عن الجوانب الأخلاقية.

- توفير برامج تدريبية في الجوانب الأخلاقية لجميع العاملين في المؤسسة.

- توفير آليات لتشجيع الإفصاح عن الجوانب غير الأخلاقية في المؤسسة.

بالنظر إلى ما سبق، يتضح أن المؤسسة التربوية لا تستطيع الاستغناء عن الركائز الأساسية لها، إذ أن غياب هذه الركائز يؤدي إلى ضعف المؤسسة التربوية وانهيار أنظمتها وإدارتها التعليمية، فوجود المبادئ والمعايير والقيم والمقومات التي تضعها المؤسسة والتي تحكم سلوك القائد والمرؤوسين والمنظمة، يجعلها تتطور وترتقي للمستوى والأداء التعليمي والتنظيمي الذي تطمح الوصول إليه.

14.1.1.2 أهمية القيادة الأخلاقية في المؤسسات التربوية:

في ظل التطورات المُعاصرة، تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيق أهدافها من خلال الاهتمام بالقيادة الأخلاقية، وبوجود قادة يتصفون بالسمات الأخلاقية الشخصية والإدارية والعلاقات الإنسانية، ويمارسون الأنماط السلوكية والأخلاقيات التي تعتمد على التأثير والإقناع في إطار المؤسسة التربوية. لقد جذبت القيادة الأخلاقية اهتمام الباحثين خاصة في مجال الإدارة التربوية، وذلك بسبب النتائج الإيجابية التي حققتها على مستوى المؤسسة ذاتها، وعلى مستوى العاملين (الأحمري، 2018).

وأشار براون وشيكليز (Brown & Chikeleze, 2020) إلى أهمية القيادة الأخلاقية للمؤسسات التربوية، التي تتمثل في الآتي:

- إن القيادة الأخلاقية تُسلط الضوء على أهمية بناء القادة للعلاقات مع التابعين وتعزيز السلوك الأخلاقي ونماذج السلوك الأخلاقي.
- القادة الأخلاقيون يُكافئون باستمرار السلوك الأخلاقي والانضباط، ويمنعون ويتصدون للسلوك غير الأخلاقي على جميع المستويات في المؤسسة ويُعاقبونه، وبالتالي يسمح هذا السلوك للعاملين برؤية السلوك المناسب باستمرار يتلقى المكافأة، والسلوك غير اللائق يتلقى العقوبة، لذلك يتعلم العاملون من خلال الإشارات ما هو السلوك المقبول داخل المنظمة.
- إن تطوير برامج القيادة التي تُدرب القادة على نمذجة الأخلاق والقيم وأنماط السلوك التي تدعم الثقافة والأهداف الأخلاقية العامة للمنظمة هو في مصلحة المنظمة.
- وأوضح عابدين (2001) أن هناك دستوراً أخلاقياً في المنظمات يعمل على تنظيم مهنة القادة ويعود عليهم بالفوائد الإدارية والتربوية والتي تتمثل فيما يأتي:
- العمل على تنسيق العلاقات ما بين العاملين في المهنة الواحدة.
- توجيه سلوك الأعضاء الجدد المُلتحقين بالمهنة.
- تحديد مستوى مسؤولية الأفراد عما يقومون به وعن نتائجهم، إذ تُتاح الحماية الكاملة لأفراد المهنة من تعسف أو اعتداء عليهم.
- الالتزام بمعايير الكفاءة والفاعلية في العمل.
- تحديد إطار مهني وفكري وحضاري لأنماط السلوك للمُلتحقين الجدد.

- العمل على تنمية روح الالتزام والولاء للعمل.

وتأسيساً على ما سبق، فإن القيادة الأخلاقية هي الدعامة الأساسية للمؤسسات التربوية، لذا فعلى هذه المؤسسات الاهتمام بالجانب الأخلاقي للقائد التربوي، وفي وضع المعايير الأخلاقية وفي تعزيز بناء العلاقات الإنسانية والثقة والنزاهة في العمل، والتي تُعد من أهم الجوانب الإدارية والشخصية وتجعل القائد ناجحاً في تعامله مع المرؤوسين في المؤسسة وفي تحقيق أهدافها، وبدونها تُصبح المؤسسة التربوية بلا قيمة.

15.1.1.2 عناصر القيادة الأخلاقية:

عرضت سلوى الزهراني وشريف (2020) عناصر القيادة الأخلاقية على النحو الآتي:

1. **السلطة (Authority):** لا بدّ للقائد الأخلاقي أن يملك السلطة والقوة اللازمة لاتخاذ القرارات، مع إدراكه أن جميع المشاركين يجب أن تكون لديهم سلطة المشاركة تجاه تحقيق الأهداف المشتركة. ويتوجب عليه أن يُتيح للأعضاء فرصة توظيف مقدراتهم الكاملة لإنجاز الأهداف التنظيمية، بأقل درجة من درجات التدخل.

2. **الثقة (Trust):** عندما يُحفز القائد الأخلاقي العاملين، فإنه يستند إلى الثقة المتولدة من طبيعة المؤسسة والبيئة الخاصة بها. فبدون وجود الثقة والمعرفة، سيمتلك الناس الخوف من ممارسة سلطتهم، فيحرص القائد الأخلاقي على خلق بيئة يسودها مناخ من الثقة، بحيث تشعر المؤسسة من خلاله بالحرية في الحوار، وتبادل الاقتراحات، وطرح الأسئلة.

3. **المعرفة (Knowledge):** يجب على القائد الأخلاقي أن يمتلك المعرفة اللازمة للحكم واتخاذ القرارات بحكمة. وعليه أن يسعى إلى توضيح القيم الأخلاقية التي يؤمن بها للعاملين، وأن يُجسّد هذه القيم في سلوكه وتعامله معهم، ويجب عليه أن يدرك أهمية الانفتاح على العاملين؛ للتعرف إلى وجهات النظر المختلفة حول القيم والقضايا ذات الأهمية للمؤسسة والفرد.

4. **الهدف (Purpose):** يجب على القائد الأخلاقي أن يكون مقتنعاً بالحجة والمنطق، وأن يملك الحسم في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأهداف التنظيمية. كما يتعين عليه أن يُراعي التوازن بين تحقيق طموحات المنظمة وإنجازاتها.

وفي ضوء ما ذكر يتبين أن القائد الأخلاقي لا بُدَّ أن يمتلك القوّة والشجاعة ويتمتع بسلطة المشاركة، ويوجد جواً تسوده المحبة والتسامح والثقة ما بينه وبين المرؤوسين، إذ يقوم بإشراك العاملين في تحقيق أهداف المؤسسة، وأن يمتلك المعرفة لتوضيح القيم الأخلاقية والتصرف بحكمة وعقلانية في جميع المواقف.

16.1.1.2 معايير القيادة الأخلاقية:

أشار شفيق ولووسي (Shafique & Loo-See, 2018) إلى أن هناك معايير للقيادة الأخلاقية يجب على القائد التربوي الحرص والانتباه على تطبيقها في المؤسسة التربوية لما لها من نتائج إيجابية وهي كالآتي:

- **المعيار الأول:** يتمثل في برنامج الأخلاقيات والامتثال الخاص بالمدارس وما يحكمها من أنظمة وقوانين واضحة ومحددة.
- **المعيار الثاني:** يتضمن درجة رسوخ الأخلاق في ثقافة المدارس وشيوعها والالتزام بممارستها والتأثر بها.
- **المعيار الثالث:** يتضمن المواطنة ومسؤولية المدارس، إذ يقيس تأثير قرارات المدارس وواقعها في المحيط الخارجي والاجتماعي بأشكاله كافة.
- **المعيار الرابع:** الذي يرتبط بالحوكمة الرشيدة المتبعة، ويشمل المناصب القيادية من إدارة وأعمال ووظائف ومسؤوليات.
- **المعيار الخامس:** يشمل القيادة والابتكار وما لها من عوائد إيجابية على المدارس والآخرين من جميع الجوانب العامة.

17.1.1.2 أبعاد القيادة الأخلاقية:

أشارت عبير سوفي (Abeer Sewify, 2020) إلى أن هناك أربعة أبعاد أساسية تُشكل مفهوم القيادة الأخلاقية وهي:

1. **الخصائص الشخصية الأخلاقية (Ethical Personal Characteristics):** التي تُمثل الصفات التي يجب أن يتمتع بها القائد والتي تدعم قدرته على التفاعل مع الآخرين.
2. **الخصائص الإدارية الأخلاقية (Ethical Administrative Characteristics):** التي تتمثل في بعض الممارسات الإدارية الأساسية كالاستثمار الجيد للموارد البشرية، واتخاذ قرارات عادلة ومُنصفة، وتقديم الدعم والمُساعدة للمرؤوسين، والمقدرة على وضع معايير واضحة.

3. خصائص العلاقات الإنسانية الأخلاقية (Ethical Human Relation Characteristics): ويُشير هذا البُعد إلى مقدرة القائد أو مهارة بناء علاقات جيدة مع العاملين والأطراف العاملة مع المؤسسة.

4. العمل بروح الفريق (Teamwork): ويعكس هذا البُعد مقدرة القائد ومهارته في بناء المناخ المُحفز للعمل الجماعي، وتنمية روح الفريق بين العاملين، وتكوين بيئة مناسبة للتفاعل والتواصل بين الأفراد.

يتضح مما سبق، أن القيادة الأخلاقية تمتلك أبعاداً ومُقومات ذات مُستوى عالٍ من العملية الإدارية التي تُمكنها من إرشاد القائد والعاملين وتوجيههم في المؤسسة نحو المشاركة الفاعلة في صنع القرار واتخاذهِ وفي تعزيز الثقة بينهم لتحقيق أهداف المؤسسة والعاملين معاً. وهذه الأبعاد مُجتمعَة تُسهم في بناء قيادة أخلاقية تُركّز على رفاهية الأفراد ونجاح المؤسسة.

2.1.2 المحور الثاني: السعادة الوظيفية

تعرض الباحثة في هذا الجزء مفهوم السعادة، ومفهوم السعادة الوظيفية، وأهميتها، ومُتطلبات بناء السعادة الوظيفية وتعزيزها، وأبعادها، والتحديات التي تواجه القادة في تحقيقها، وذلك على النحو الآتي:

1.2.1.2 مفهوم السعادة:

تُعد السعادة Happiness من أهم المشاعر الإنسانية التي يسعى الجميع لتحقيقها في مُختلف جوانب حياتهم، وهي تُعبّر عن حالة من الرضا والراحة النفسية التي تمنح الفرد الشعور بالاطمئنان والراحة، وتتجلى في الشعور بالإيجابية تجاه الحياة والتفاؤل بالمُستقبل. وقد حظي مفهوم السعادة اهتماماً كبيراً من قِبل الباحثين والعلماء وعديد من العلوم كعلم الاجتماع والعلوم الإدارية، والعلوم الفلسفية وعلم النفس، إذ حاولوا أن يُحددوا ماهية السعادة، وأهميتها في بيئة العمل، والعوامل التي تؤدي لها، ولكن كان من الصعب على علماء النفس تعريف مُصطلح السعادة، وذلك لارتباطها بأحاسيس الأفراد ومشاعرهم وتصرفاتهم. وقد اختلفت وجهات نظر الأفراد للسعادة باختلاف مجتمعاتهم وآرائهم واهتمامهم وطباعهم. فالسعادة تُعدّ من الجوانب الإيجابية التي تُعبّر عن وجهات نظر من زوايا مُختلفة. وأشار عُمر وآخرون (Omar. et.al., 2016) إلى أن "السعادة أصبحت تُعدّ مؤشراً مُعتمداً بشكل مُتزايد لقياس النُقدّم الاجتماعي وغاية تسعى إليها السياسة العامة".

وكشفت نتائج عديد من الدراسات أن مُستوى الشعور بالسعادة لدى الأفراد يختلف باختلاف جُملة من المُتغيرات البيولوجية والنفسية والاجتماعية؛ فقد كشفت بعض الدراسات أن المشاعر الإيجابية والمشاعر

السلبية مُستقل بعضها عن بعض وأنها موروثة بدرجة كبيرة (معمرية، 2012). كما أن الشعور بالسعادة يُعدّ شعور وقتي Momentary، إذ يُمكن للفرد زيادة هذا النوع من الشعور بكسر دائرة الأعمال الروتينية التي يقوم بها والإقبال على الحياة، والتفكير المُتجدد أن حياة الفرد السارة والسعيدة دائماً تنجح في إعطائه مزيد من المشاريع الإيجابية للماضي والحاضر والمستقبل. أما مشاعر الإنجاز والرضا فتكون أكثر بقاءً واستمراراً (الأعسر وآخرون، 2005:317).

وينظر العلماء إلى الشعور بالسعادة من زاويتين: زاوية نفسية وجدانية Psychological & Emotional تشمل الشعور بالمتعة واللذة، والفرح والسرور، ومشاعر الأمن والطُمأنينة، وزاوية عقلية معرفية Mental & Cognitive تتضمن ما يُدركه الفرد من رضا عام عن حياته أو أحد جوانب حياته الخاصة، ولا يوجد خلاف بين النظريتين السابقتين لأنّ الإنسان يُعبّر بسلوكه عن السعادة التي يشعُر بها بوجودانه، ويُدركها بعقله، فالسعادة التي نلاحظها في سلوك السعيد تتكوّن من ثلاثة جوانب مُتداخلة مُتكاملة ولا يُمكن الفصل بينها، وهي: الجانب المعرفي، والجانب الوجداني، والجانب النفس-حركي، إذ يُعبّر السعيد عن سعادته بالكلام أو لغة الجسد (مُرسى، 2000).

ويُعدّ الشعور بالسعادة من منظور علماء النفس، مؤشراً مهماً للصحة النفسية. ويعتقد العديد من هؤلاء العلماء، الذين يدعمون حركة علم النفس الإيجابي مثل سيليجمان (Seligman)، أن هذا العلم الذي تطوّر من مفهوم التفكير الإيجابي إلى تركيزه على تعزيز القُدرات النفسية والرفاهية، يسعى إلى جعل الحياة أكثر سعادة بدلاً من الاكتفاء بعلاج المُشكلات النفسية. وتُشير الحركة العلمية الحديثة في علم النفس الإيجابي إلى أنّ الفرد يستطيع أن يعيش في أعلى مُستوى يُسمح به حيز السعادة لديه، إذ يهتم بكل ما هو إيجابي في شخصية الفرد لتحقيق سعادته أكثر مما هو سلبي (الأعسر وآخرون، 2005: 8).

وذكر سيليجمان وسيك-زنت-ميهايلي (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) أن السعادة تعتمد بشكل كبير على مهارات الحياة المُختلفة للعيش، مثل الواقعية والكفاءة الاجتماعية، إذ أنّ تحسين هذه المهارات يؤدي إلى تعزيز سعادة الفرد. وأشار عبد العال ومظلوم (2013) إلى أنّ السعادة ترتبط بالحالة المزاجية الإيجابية والرضا عن الحياة وجودتها ومُستوى تقدير الذات؛ إذ تُسهم الحالة المزاجية الإيجابية إسهاماً كبيراً في تحسّن مقدرة الفرد على تذكّر الأحداث السعيدة والتي تُهيئ الفرد للقيام بأعمال إبداعية تزيد مقدّره على حل المُشكلات، والميل إلى مُساعدة الآخرين، والشعور بالرضا عن الحياة والاستمتاع بها. بينما نظّر كاراغوزوغلو وآخرون (Karagözoğlu et. al., 2024) إلى السعادة بأنّها "مفهوم يُعطي معنى لحياة الإنسان، ويعززها، ويجعلها ذات قيمة".

وعرّف عبد الخالق وآخرون (2003:582) السعادة بأنها: "حالة شعورية يُمكن أن تستنتج من الحالة المزاجية للفرد". أما ريف وسينجر (Ryff & Singer, 2008) فقد عرفا السعادة بأنها "الشعور والإحساس بمشاعر جميلة، والقيام بالأشياء المُفضلة لدى الفرد والتي تكون مُتماشية مع أخلاقياته ولا تؤذي ذاته، وذات مغزى وأهمية في نموّه الشخصي".

أما البعلبكي (2016:738) فعرّف السعادة بأنها "شعور بالارتياح والرضا والانبساط، وحالة من الفرح تنجم عن إشباع الرغبات وطيب النفس، وهي ضد الشقاء والتعاسة". وعرّفها رويت (Ruut, 2017) بأنها "مُصطلح يشير إلى الرفاهية وتعني الأداء العقلي الجيد، والرضا عن الحياة، وتُشير إلى القناعة وهو المُكوّن المعرفي للسعادة". وعرّفها شروق الشلهوب (2023) بأنها "الرضا والقناعة بالحياة الموهوبة للشخص ومدى تقديره وتثمينه لها بغض النظر عن الصعوبات والعقبات التي يواجهها".

وعليه، تُعرّف الباحثة السعادة بأنها "حالة إيجابية من شعور الفرد بالرضا والسرور الداخلي، تتبع من إحساسه بالراحة النفسية والاستقرار العاطفي والاطمئنان، وتُعد تجربة ذاتية ناتجة عن تحقيق أهداف شخصية، وإقامة علاقات جيدة، ونجاح في العمل، وتختلف السعادة من شخص لآخر بناءً على توقعاته وتجاربهم وقيمه".

وتعقياً على ما سبق، فإن السعادة يُمكن أن تكون نتيجة للمرونة العاطفية ومقدرة الشخص على التكيف مع التحديات والصعوبات، وهي ليست حالة دائمة أو مثالية لا تتغير، بل هي حالة مُتقلبة، تزيد وتقل وفقاً للظروف والتجارب الحياتية التي يعيشها الفرد، ويرى عديد من الفلاسفة وعلماء النفس أن البحث عن الرضا الداخلي والقُبول المُتوازن للأحداث الإيجابية والسلبية هو من يُساعد الفرد في تحقيق شعور مُستدام بالسعادة.

2.2.1.2 أنواع السعادة:

هناك نوعان للسعادة هما:

- السعادة القصيرة: وهي ذلك الشعور بالسعادة التي تستمر فترة قصيرة من الزمن، وتكون في الغالب مُرتبطة بأحداث وتجارب مؤقتة، مثل: الحصول على هدية مُفاجئة...الخ.
- السعادة الطويلة: وهي ذلك الشعور بالسعادة والرضا والاستقرار النفسي الدائم التي تستمر فترة طويلة من الزمن، وهي عبارة عن سلسلة من مُحفزات السعادة القصيرة تتجدد باستمرار لتعطي الإحياء بالسعادة الدائمة (الخليفي، 2016).

3.2.1.2 جوانب السعادة:

إن السعادة التي نراها أو نلاحظها في سلوك السعيد تتكون من ثلاثة جوانب مُتداخلة ومُتكاملة، لا يُمكن الفصل بينها، وهذه الجوانب هي (مرسي، 2000):

- جانب معرفي: يظهر فيما يُدركه السعيد من رضا ونجاح وتوفيق ومُعاونة.
 - جانب وجداني: يظهر فيما يشعُر به السعيد من مُتعة وفرح وسُرور .
 - جانب نزوعي أو نفس حركي: يظهر فيما يُعبر به السعيد عن سعادته سواء بالكلام فيقول "أنا سعيد أو راض أو ناجح أو فرح... إلخ" أو بالحركات وتعبيرات الوجه مثل الابتسامة والبشاشة وغيرها من التعبيرات التي تُدل على مشاعر السعادة وإدراك الرضا بالحياة.
- ويتضح مما سبق، أن السعادة الوظيفية تؤدي دوراً حيوياً في زيادة الإنتاجية وتحسين جودة العمل، والفرد الذي يشعُر بالرضا والسعادة في بيئة العمل يكون أكثر حماساً لأداء مهامه بشكل أفضل وأكثر فاعلية. من ناحية أخرى، إن وجود بيئة عمل سلبية قد تؤثر في نفسية العاملين وتُقلل من إنتاجيتهم.

4.2.1.2 مفهوم السعادة الوظيفية:

تُعدّ السعادة الوظيفية Job Happiness أحد أهم الأهداف التي تسعى المؤسسات إلى تحقيقها وأهم عوامل النجاح في العمل، إذ أن وجود العاملين في بيئة عمل تسودها السعادة يُسهم في تحسين جودة العمل وزيادة الابتكار، مما ينعكس على نجاح المؤسسة ككل. وتعزيزها لم يُعد مجرد رفاهية، بل أصبح جزءاً أساسياً من استراتيجيات المؤسسات، يُعزز الأداء الفردي للعاملين وينعكس أيضاً على الأداء الجماعي، ويُسهم في تكوين بيئة عمل داعمة، مُحفزة ومُشجعة على الإبداع والتعاون. وتتحقق السعادة الوظيفية بشعور الموظف بالتقدير، وبناء علاقات جيدة مع زملائه، وإعطائه الفرصة لبناء وتطوير مهاراته ومقدراته داخل المؤسسة.

وعرّف داتون وأدموندز (Dutton & Edmunds, 2007) السعادة الوظيفية بأنها "الاستفادة القصوى من الموارد التنظيمية لمواجهة التحديات، وبالتالي ارتفاع أداء العاملين داخل المنظمة". بينما عرّفها نافع (Nafie, 2018:27-28) بأنها: "انتشار المشاعر الإيجابية في العمل وإدراك الأفراد أنهم يعبرون عن إمكاناتهم ويطورونها، والتقدم في تحقيق أهدافهم".

وذكرت رولا المعاينة والحموري (2018) أن السعادة الوظيفية تُشير إلى "شعور الموظف بارتباط عاطفي قوي نحو مكان عمله، بجانب ارتباطه واندماجه عاطفياً وفكرياً في وظيفته، ويرى بأنه مسؤول عن تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل بها ونجاحها، وينبع هذا الشعور من خلال ما تطبقه المؤسسة من ممارسات وسياسات، وعلاقة الإدارة مع العاملين، فكلما اهتمت المؤسسة بسعادة العاملين، كلما زاد حماس هؤلاء العاملين، وحرصهم على أداء وظائفهم بشكل فعال، والتزامهم وولائهم". وعُرف ناصف (2019) السعادة الوظيفية بأنها: "شعور نسبي يختلف باختلاف مقدرات الشخص وإمكانياته ودوافعه، وهي تُعبر بشكل عام عن القدر أو الظرف المشترك بين مجموعة من العاملين، والذي يعود عليه بالمنفعة".

وعليه، تُعرّف الباحثة السعادة الوظيفية بأنها "حالة من الرضا والسرور يشعُر بها الموظف نتيجة توافق توقعاته واحتياجاته مع بيئة العمل والمهام الموكلة إليه. هذا الشعور يتولد عندما يشعُر الموظف بالتقدير المستمر، والإحساس بالإنجاز، والتوازن بين الحياة الشخصية والمهنية، وفرص التطوير المهني، والثقة في بيئة العمل، ويجد توازناً بين طموحاته المهنية، ومتطلبات وظيفته، وعلاقاته مع زملائه ورؤسائه في العمل، مما يؤدي إلى تحسين الأداء العام للمؤسسة وتعزيز بيئة العمل".

5.2.1.2 أهمية السعادة الوظيفية:

تتمثل أهمية السعادة الوظيفية من خلال الآتي (الحرباوي، 2023):

- تُسهم السعادة في تعزيز الميزة التنافسية للمؤسسة وتحسين سمعتها، وزيادة رضا الزبائن وولائهم لها، وزيادة الإنتاجية والأرباح، وتحسُن الحالة الصحية للعاملين وتُقلِّل من مُعدَّل الدوران الوظيفي وتكاليف العمل.
 - تُحَفِّز السعادة العاملين على القيام بأداء أفضل، وتُعزِّز العلاقات الجيدة مع الزُملاء، كما تُسهم في تحسين بيئة العمل والمنتجات والخدمات المُقدمة من قِبل المؤسسة.
 - إن العاملين السُعداء تقل لديهم نوايا دوران العمل لأنهم يُعاملون ويُقيَّمون بشكل عادل من قِبل المؤسسة. وبالتالي، تُسهم السعادة في تقليل الإرهاق الوظيفي، وتقليل معدلات الغياب عن العمل، وتقليل رغبتهم في ترك الوظيفة. وأصبحت المؤسسات تُركز على رفاهية عاملِيها لتعزيز مُستوى الإنتاجية، إذ إنَّ تحفيز السعادة يُعدُّ مؤشراً على الرفاهية العقلية وتُعزِّز الدافع والأداء الوظيفي ونتائج العمل.
 - تُعزِّز السعادة الوظيفية الإبداع وتُساعد العاملين على تحقيق أهدافهم بسهولة أكبر وتُحسن المقدرة على اتخاذ القرارات، والرضا عن الحياة وتُخفِّف من المشاعر السلبية، وتُعزِّز الصحة البدنية والعقلية، وتُمكن الأفراد من الاستمتاع بحياتهم، كما أنها تُساعدهم على تحقيق النجاح في مُختلف جوانب الحياة.
- يتضح مما سبق، أن السعادة الوظيفية تُشجِّع العاملين على التفاعل بشكل إيجابي مع زملائهم، وتجعلهم يشعرون بالرضا والسعادة في العمل، ويكون لديهم الدافع الأكبر من أجل البقاء في المؤسسة، وتُساعد في تقليل النوايا لترك الوظيفة عندما يتم التعامل معهم بعدالة وتقدير. وتؤدي السعادة الوظيفية دوراً مهماً في تعزيز الإبداع، وتُساعد على تحسين اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف بسهولة، وتقليل المشاعر السلبية وتعزيز الصحة البدنية والعقلية، فهي ليست مجرد رفاهية بل هي عنصر أساسي لتحسين الأداء الفردي والمؤسسي.

6.2.1.2 مُتطلبات بناء السعادة المؤسسية وتعزيزها:

اقترحت رولا المعاينة والحموري (2018:181) أن يتم بناء مقومات السعادة المؤسسية من خلال مجموعة من الممارسات منها:

- زرع الالتزام بالأخلاقيات الوظيفية والمهنية كجزء من الثقافة المؤسسية، وقيام القادة بتقديم القدوة الحسنة لذلك.
- التدريب والتطوير وتوفير فرص الإبداع.
- إشراك العاملين في عملية اتخاذ القرارات واحترام رأيهم وتقويضهم بالصلاحيات اللازمة.
- الشفافية والوضوح بين الإدارة والعاملين؛ وإبقاء قنوات الاتصال مفتوحة.
- احترام حاجات الموظف ومساعدته؛ لتحقيق التوازن بين حياته الوظيفية وحياته الشخصية.
- منح أجور وتعويضات عادلة، وتخصيص جوائز للأداء المتميز، وتقدير العاملين.
- تحويل مكان العمل إلى بيئة مريحة ومُحبة.

يتضح مما سبق، أن وجود قادة أخلاقيين يدعمون العدالة والشفافية ويعززون ثقافة الاحترام والثقة بين العاملين، ينعكس ذلك بشكل مباشر على سعادتهم الوظيفية. فضلاً عن ذلك، فإن توفير بيئة آمنة نفسياً يشعر فيها العاملون بالتقدير والاستقرار يساهم في زيادة انتمائهم وتحفيزهم للعمل بجدية وإبداع. بذلك، تصبح القيادة الأخلاقية أساساً لبناء فرق عمل قوية ومتوازنة، تحقق النجاح والازدهار للمؤسسة وتدعم رفاهية الأفراد.

7.2.1.2 أبعاد السعادة الوظيفية:

صنف خلف (2021) أبعاد السعادة في العمل إلى ثلاثة أبعاد وهي:

1. **التأثير الإيجابي:** يُسهم التعبير عن المشاعر الإيجابية، مثل الفرح والمتعة والفخر، في تعزيز الأداء، إذ تُمثل هذه المشاعر نقيض التأثيرات السلبية والمشاعر المُحزنة. لذا، يُعدّ التأثير الإيجابي من السمات الجوهرية للسعادة، وهو ما يفسر العديد من الخصائص المرغوب فيها. فضلاً عن ذلك، فإن النجاح بمُفرده ليس هو ما يُحقّق السعادة، بل إن التأثير الإيجابي هو من يولّد النجاح والسعادة معاً. هذا التأثير يتميز بمجموعة من الخصائص كالتفاؤل، والثقة، والفاعلية، والكفاءة الذاتية، والنشاط، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، كما يُسهم في تعزيز المقدرة على التعامل مع الضغوط والإجهاد، ويُقلّل من مُعدلات

التغيب عن العمل. بالمقابل، يواجه العاملون الذين يشعرون بتدني انخفاض التأثير الإيجابي صعوبة في التكيف مع زملائهم، مما يزيد من احتمالية تركهم للعمل.

2. **التأثير السلبي:** يُعدّ هذا التأثير من وجهة نظر سنغ وجها (Singh & Jha) مرور الفرد بمجموعة من العواطف السلبية كالخوف والغضب، وترتبط التأثيرات السلبية بانخفاض تقييم الفرد لمشاعره تجاه الآخرين، كما يؤدي إلى تقليل ثقة الفرد في تكوين علاقات مع زملاء العمل، في حين أن انخفاض التأثير السلبي يعمل على تخفيض مستويات مؤشرات الاكتئاب وزيادة درجات نشاط العاملين، مما يسهم في تحسين صحتهم النفسية. فضلاً عن ذلك فإن انخفاض التأثير السلبي يمنح العاملين شعوراً بالهدوء والصفاء الذهني، أما إذا ارتفعت هذه المستويات، فإنّها تولّد شعوراً بالحزن والألم بين العاملين. وبالتالي فإن تجنب التأثيرات السلبية يؤدي إلى الشعور بالمتعة والسعادة لدى العاملين.

3. **الإنجاز:** إن القبول الشخصي المرضي أصبح مطلباً متزايداً في المجتمع، وأصبح الجميع يسعون لتحقيق ذلك القبول، ويُحاول المديرون بشكل مستمر جذب المهارات الخاصة في العمل والاحتفاظ بها، من خلال العمل على تحسين ظروف العمل الضرورية كالسعادة والقبول المرضي وضمان أدائهم السليم في العمل، وهناك حالات متنوعة تؤدي إلى تجربة السعادة، إذ يُعدّ القبول المرضي من أبرز هذه الحالات التي تُسهم في الشعور بالسعادة، وعندما تسود السعادة في بيئة العمل، يغلب التأثير الإيجابي على التأثيرات السلبية، مما يزيد من احتمال تطوير تجارب القبول المرضي لدى العاملين. كما أن القبول المرضي مُرتبط بالسعادة، ويجعل العاملين يشعرون بالرضا والفرح في العمل الذي يقومون به.

من هنا، وفي ضوء ما سبق فإن المؤسسة والقائد يؤديان دوراً محورياً في تحقيق السعادة للعاملين، من خلال توفير بيئة عمل مُحفزة وإيجابية وتوفير فرص تدريبية، وضمان الشفافية في التواصل، وتوفير حوافز تُشجع على الأداء المتميز، وتشعر العاملين بالتقدير والانتماء لمؤسستهم، ويكون القائد القدوة الحسنة لهم ويُعزز ثقافة الاحترام المتبادل ويوجههم لتحقيق أهدافهم وأهداف المؤسسة.

8.2.1.2 التحديات التي تواجه القادة في تحقيق السعادة المؤسسية:

تُواجه القادة في مهماتهم لتحقيق السعادة المؤسسية بعض التحديات أوضحتها الشلهوب (2023) على النحو الآتي:

1. **إحباط الموظفين:** يحدث هذا عندما يوجّه القائد انتقادات شديدة للعاملين، أو يفرض عليهم قواعد غير واضحة، أو يتخذ قرارات صعبة مثل: تقليل الأجر، أو خفض الرواتب، أو الاستغناء عن بعض العاملين.

2. **تحفيز الموظفين:** يجب على القادة تقديم الدعم اللازم للموظفين وتحفيزهم للتكيف مع التغييرات والتحديات، وذلك بإكسابهم المهارات الجديدة والتخلص من العادات القديمة وتعزيز معنوياتهم.
3. **الضغط من جميع الجهات:** يجب على القادة التعامل مع الضغوط التي تأتي من جميع الأطراف، بدءاً من أعضاء مجلس الإدارة الذي يضغطون لتحقيق أهداف مُحددة، وانتهاءً بالعاملين الذين يسعون إلى الدفاع عن أفكارهم وقضاياهم وطموحاتهم.
4. **التواصل مع الموظفين:** يجب على القادة التعامل مع المسائل الحساسة بحذر، وتحقيق التوازن بين الشفافية مع العاملين والحفاظ على سرية المعلومات المتعلقة بالعمل والعاملين.
5. **الاحتمالية العالية للخطأ:** يتعين على القادة اتخاذ العديد من القرارات في وقت قصير، ويُمكن أن يؤدي هذا إلى وقوع أخطاء. ولذلك، يجب عليهم إدارة الأمور بحكمة للتعامل مع التداعيات الناجمة عن هذه الأخطاء ولإثبات مصداقيتهم.

وتعقياً على ما سبق، نجد أن القادة هم الأساس في المؤسسة والذين يؤدون دوراً أساسياً في تحقيق السعادة الوظيفية من خلال إيجاد بيئة عمل تعاونية إيجابية تتسم بالاحترام والتقدير والدعم اللازم للعاملين، وتمكينهم عبر منحهم الثقة والمسؤولية، وتشجيع التواصل، وتقدير إنجازاتهم، والشعور بالرضا والسعادة، مما ينعكس ذلك بشكل إيجابي على أداء العاملين، ويزيد إنتاجية العمل.

3.1.2 المحور الثالث: الأمن النفسي

تعرض الباحثة في هذا الجزء الإطار المفاهيمي لموضوع الأمن النفسي، وذلك على النحو الآتي:

1.3.1.2 مفهوم الأمن:

يُعد الأمن Security أحد أهم الأسس الرئيسة التي تقوم عليها المجتمعات المزدهرة وأساساً لتحقيق التنمية والازدهار، إذ يُمثل حالة من الاستقرار والحماية التي تُتيح للأفراد والشُعوب العيش والعمل في بيئة خالية من التهديدات والمخاطر وتسودها نُظم وقوانين تحمي حقوق الأفراد وتُعزز العدالة والاستقرار. إذ من غير الشعور بالأمان لا يُمكن للأفراد أو المؤسسات التركيز على تحقيق أهدافهم أو استثمار إمكاناتهم بشكل فعال. ويهدف الأمن إلى توفير بيئة آمنة تحمي الحقوق والحريات وتضمن سلامة الأفراد والممتلكات، ويُعدّ عنصراً حيوياً في الحفاظ على الاستقرار الاجتماعي والسياسي، مما يُتيح للأفراد والدول التركيز على الابتكار والنمو في بيئة آمنة ومستقرة.

وأشار الخزاعلة والحراشة (2016) إلى أن الإحساس بالأمن يُعدّ من الحاجات التي تقف وراء استمرار السلوك البشري واستقراره وهو عامل أساسي لبقية الحاجات، فحين تُشبع أي حاجة للفرد فهو بعدها يشعر بارتياح وطمأنينة وبالتالي فهو يشعر بالأمن. ودَكَر الصرايرة (2009: 5-6) أن "الشعور بالأمن حاجة نفسية ضرورية، فلا بُدّ للفرد أن يحس بأنه محبوب من الآخرين، وأن لديه المقدرة على الحب، كذلك يحس أن لديه المقدرة على الإنجاز ويتمثل في نجاحاته في العمل وفي معظم المشروعات التي تُعنى له. كما أن الإنسان نفسه في حاجة أيضاً إلى التقدير والحرية والانتماء، وإذا أحس الفرد بأن كل هذه الحاجات مُشبعة لديه، فإن هذا يُعدّ بمثابة أحد المؤشرات المهمة على توافقه، ويحدث العكس إذا ما أحس بأنه غير مُشبع، فإنه يقترب من سوء التوافق الذي يؤدي للعصاب".

وينطوي الأمن على الإحساس بالراحة والأمن والسعادة والطمأنينة والاستقرار الانفعالي والعاطفي والمادي مع توفر درجات ومستويات مقبولة ومعقولة من التقبّل والقبول في العلاقات مع مكونات البيئة النفسية والاجتماعية والمادية المحيطة مع غياب القلق والخوف المُرضي، وتبدد مظاهر التهديد والمخاطر على مكونات الشخص وممتلكاته الشخصية من الداخل والخارج (عبد العال، 2011). وأشار الغامدي (2016) إلى أن "انعدام الأمن يجعل الفرد يجد صعوبة في مواجهة الحياة بما فيها مشكلات وصعوبات، إذ أنه في استجاباته للموقف الخارجي تتداخل مخاوفه وقلقه وأنواع الصراع الذي يُعاني منها".

ومفهوم الأمن يُعدّ أحد أكثر المفاهيم استعمالاً خلال السنوات الأخيرة، ويرجع ذلك إلى ما تُمثله الظاهرة الأمنية من أهمية بالنسبة لجميع الدول والشعوب على حد السواء، ولهذا حظي مفهوم الأمن باهتمام كبير من طرف الأكاديميين والسياسيين وحتى العسكريين (نجيده، 2023). ويُعد الأمن من المفاهيم اللغوية ذات الثراء في المعنى، فقد جاءت كلمة: (أمن) في معاجم اللغة بعدة معانٍ نذكر منها: الأمن ضد الخوف، يقال: أمن أمناً وأمنه: إذا اطمئن ولم يخف، فهو آمن، والمأمن: (الأمن) طُمأنينة النفس، وزوال الخوف عنها (عريشي وسلام، كما جاء في المُعجم الوسيط، 1998: 144).

وترى الباحثة أن الأمن هو حالة من الاستقرار والحماية التي يتمتع بها الأفراد أو المجتمعات ضد التهديدات والمخاطر التي قد تؤثر في سلامتهم أو حقوقهم أو ممتلكاتهم، ويهدف إلى توفير بيئة آمنة تتيح للأفراد والمجتمعات العيش والعمل بحرية واطمئنان.

2.3.1.2 أهداف الأمن:

يمكن تحديد أهداف الأمن على النحو الآتي:

1. حماية الحياة البشرية.

2. حماية الناس من التهديدات القائمة.

3. توفير الحقوق والحريات الحيوية لجميع الناس.

4. إيجاد الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يمكن للناس في ظلها أن يعيشوا وهم يعرفون أن حقوقهم وحرياتهم مضمونة (Zotova & Karapetyan, 2018).

2.3.1.2 مفهوم الأمن النفسي:

عندما يشعُر الفرد بالأمن النفسي Psychological Security، يكون أكثر مقدرة على الابتكار، والإبداع، والمشاركة في الحياة الاجتماعية بشكل إيجابي ومثمر، ويكون أكثر مقدرة على اتخاذ القرارات بشكل سليم، والتكيف مع الظروف المتغيرة، والحفاظ على علاقات صحية ومتوازنة مع الآخرين. كما أنه يكون أقل عرضة للقلق المفرط أو الاكتئاب، مما يسهم في تعزيز جودة الحياة بشكل عام. لذا يُعد الأمن النفسي أساساً مهماً لصحة الإنسان العقلية والعاطفية، إذ يسهم في بناء شخصية قوية، قادرة على التكيف مع المواقف الصعبة، واتخاذ القرارات بشكل عقلاني ومُتزن. ولا يأتي الأمن النفسي فقط من غياب التهديدات الخارجية، بل يتعلق أيضاً بالسلام الداخلي والتوازن بين التوقعات والمقدّرات الشخصية.

ويُعد الأمن النفسي من أهم جوانب الشخصية التي يتم بناؤها منذ الولادة وفي أثناء تجارب الطفولة، ويُعدّ عاملاً مهماً في تطوّر مراحل حياة الفرد ومواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية والفكرية، كما وتُعدّ الحاجة إلى الأمن النفسي من أهم الاحتياجات في بناء الشخصية وتزويدهم بالقيم والأعراف والسلوك والاتجاهات الإيجابية (Al-Nawasreh, 2016).

أما أصحاب النظرية الإنسانية وعلى رأسها ماسلو (Maslow)؛ فعُدّ الأمن النفسي حاجة أساسية وليس مُجرّد مُثير يتم تعلمه من البيئة، إذ يرى أنّ للإنسان حاجات يجب إشباعها وهي ذات مُستويات مُتدرجة، تتضمن قسمين هُما: حاجات أساسية كالحاجات الفسيولوجية والحاجة للأمن، والحاجات النفسية كالحُب والانتماء، وحاجة تقدير الذات، وحاجة تحقيق الذات، ولقد تم وضعها في شكل هرمي (هرم ماسلو) ولا يتم الانتقال من مُستوى إلى آخر إلا من خلال تحقيق الإشباع للحاجة السابقة (زغير والشاطر، 2018). أما الحربي (Al-Harbi, 2017) فقد أشار إلى أنّ الأمن النفسي يُعدّ من أهم احتياجات الفرد النفسية والاجتماعية بعد الفسيولوجية، كما تُعدّ الاحتياجات من أهم دوافع السلوك الإنساني المصاحبة لنمو الحالة النفسية السوية والتوافق والصحة النفسية.

واختلفت وجهات نظر الباحثين حول مفهوم الأمن النفسي، وتعدّدت زوايا النظر إليه كمفهوم مُهم، مما أدى إلى تدخّل جزئي مع مفاهيم نفسية أخرى مثل الطمأنينة الانفعالية، والأمن الذاتي، والأمن الانفعالي. إذ

يُكون الفرد في الأمن النفسي متحرراً من مشاعر الخوف والقلق والفرع والرغبة، ويكون مطمئناً بشأن حاضره ومستقبله، ويتمتع بتكثيف نفسي، ورضا عن ذاته وعن مجتمعه، مما يُعزز انسجامه وتوافقه مع البيئة الاجتماعية المحيطة به (عريشي وسلام، 2022).

وعرّف النواصرة (Al-Nawasreh, 2016) الأمن النفسي بأنه: "مُستوى شعور الفرد بالأمن النفسي، والتحرر من الخوف، والقلق، والاضطراب، وهو أحد ركائز الصحة النفسية للفرد". كما عرّفته هناء الرقاد والصوالحة (2018) بأنه "الحالة النفسية التي يدرك فيها الفرد مقدرته على أخذ فرصة دون تهديد، ويُبدي الرأي، ويرتكب الأخطاء، ويُقدّم النقد بدون الخوف من الإقصاء أو فقدان المكتسبات أو التعرّض للضغوط". أما أنعام عبد الرحمن (2021) فعرّفت الأمن النفسي بأنه: "الشعور بالاطمئنان والسعادة والسلامة من المرض وتجنب الألم".

أما الباحثة، فتعرّف الأمن النفسي بأنه: حالة من الشعور بالاستقرار والطمأنينة الداخلية التي تجعل الفرد قادراً على التعامل مع الضغوط النفسية والعاطفية بشكل متوازن، وتُشعره بالأمان والثقة بالنفس، والمقدرة على مواجهة التحديات دون خوف أو قلق دائم.

4.3.1.2 خصائص الأمن النفسي:

يُعد الأمن النفسي حالة من الاستقرار والاطمئنان الداخلي الذي يشعر به الفرد ويُعزز الشعور بالراحة والتوازن، وهناك عديد من الجوانب التي تتضمن خصائص الأمن النفسي أوضحها كاظم (2022) على النحو الآتي:

1. **خصائص اجتماعية:** ويتحدد الأمن النفسي بعملية التنشئة الاجتماعية، وأساليبها من تسامح وعقاب، وتسُلط، وديمقراطية، وتقبّل، ورفض، وحُب، وكراهية، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفاعل الاجتماعي، والخبرات، والمواقف الاجتماعية التي يَمُرُّ بها الفرد داخل بيئة آمنة، خالية من التهديد.
2. **خصائص نفسية:** وتستند إلى الطاقة النفسية يُعبّر عنها في مستويات من الكبت والتوتر والسيطرة الإرادية والإدارية والانفعالات والانفعالات الشخصية، قابل للقياس في ضوء محك الإنجاز الشخصي والاجتماعي، إذ يؤثر ويتأثر أمن الشخص النفسي بهما فضلاً عن أثر نمط الشخصية ومفهوم الذات لديها.
3. **خصائص إنسانية:** الأمن النفسي سمة يشترك فيها أبناء البشر مهما تقدم في العمر أو في المستويات الاجتماعية أو الثقافية أو المعرفية، وبالتالي فهو سمة إنسانية، وتحصين هذه السمة والتدخل للتأثير الإيجابي بمستويات عدم أمنها، وهو مهمة إنسانية تؤدي إلى إنسانية آمنة مُنتجة ومُبدعة.

4. **خصائص كمية:** يؤثر الأمن النفسي إيجابياً في التحصيل الدراسي للطلبة وفي الإنجاز بصفة عامة، ويكون المتعلمون والمتقنون أكثر أمناً من الجهلة والأमीين، والسياسيون الذين يعملون بالسياسة يشعرون بالأمن أكثر من الذين لا يعملون بها.

5.3.1.2 نظريات الأمن النفسي:

هناك عديد من النظريات التي فسرت الأمن النفسي على النحو الآتي:

1. نظرية أبراهام ماسلو (النظرية الإنسانية) (Maslow, 1943):

تُعَدُّ النظرية الإنسانية لعالم النفس أبراهام ماسلو Abraham Maslow من أبرز النظريات التي تناولت الحاجات الإنسانية، إذ قدم ماسلو هرمية الحاجات التي تفسر كيفية سعي الأفراد إلى تحقيق احتياجاتهم وفق ترتيب هرمي يبدأ بالحاجات الأساسية وينتهي بتحقيق الذات. وأكد ماسلو (Maslow, 1954) وفقاً لنظريته أنَّ الأمن النفسي يأتي في المرتبة الثانية بعد الحاجات الفسيولوجية، وتشمل الأمن الجسدي، والاستقرار الوظيفي، والأمان الأسري، والحماية من المخاطر. وأكد على أهمية الأمن النفسي كشرط أساسي لتحقيق الاستقرار العاطفي والعقلي للفرد. ويرى ماسلو أن الأمن النفسي يتحقق من خلال تواجد الفرد في بيئة داعمة يتوافر بها عدالة اجتماعية وإحساس بالقبول والتقدير في المجتمع والاستقرار في بيئة العمل، وعندما تُلبى حاجاته يُصبح الفرد قادراً على الانتقال إلى مستويات أعلى من الحاجات مثل بناء العلاقات الاجتماعية وتحقيق الذات.

وقدَّمَ ماسلو هرمية الحاجات التي تُفسَّر كيفية سعي الأفراد إلى تحقيق احتياجاتهم وفق ترتيب هرمي يبدأ بالحاجات الأساسية وينتهي بتحقيق الذات. وصنف ماسلو الحاجات الإنسانية إلى خمس مستويات، وصفتها عريشي وسلام (2022) على النحو الآتي:

- أ. **الحاجات الفسيولوجية:** مثل الطعام، والماء... الخ.
- ب. **الحاجات الأمنية:** وتشمل الأمن النفسي، والجسدي، والاستقرار الأسري.
- ت. **الحاجة الاجتماعية:** مثل العلاقات الاجتماعية، الصداقات.
- ث. **حاجات التقدير:** مثل الثقة بالنفس، الاحترام، والاعتراف من الآخرين.
- ج. **حاجات تحقيق الذات:** وتُعد أعلى مستوى، وتشمل تحقيق الإمكانيات والطموحات الشخصية.

2. نظرية ألفرد آدلر (Adler, 1912):

تُعد نظرية علم النفس الفردي Individual Psychology لألفرد آدلر (1912) من النظريات المهمة في فهم الأمن النفسي والتي تركز على فهم الشخصية الإنسانية من خلال تأثير العوامل الاجتماعية والدوافع الفردية. ويرتكز مفهوم الأمن النفسي عند آدلر على فكرة أن الشعور بالدونية أو النقص قد يدفع الأفراد إلى البحث عن طرق لتعويضه، مما يؤدي إما إلى تطوّر إيجابي يُعزّز من الثقة بالنفس أو إلى اضطرابات نفسية نتيجة الإحباط المستمر. ويؤكد آدلر أن تحقيق الأمن النفسي يتطلب تنشئة اجتماعية سليمة ودعمًا نفسيًا يُساعد الأفراد على بناء تقدير ذاتي مُتوازن (Ansbacher & Ansbacher, 1956).

وركّز آدلر على فهم الشخصية من منظور اجتماعي وديناميكي. وتتضمن نظريته عدة مفاهيم رئيسية، منها (عدنان، 2005):

- **الشعور بالدونية:** يرى آدلر أنّ الشعور بالنقص دافع أساسي في حياة الإنسان، إذ يبدأ منذ الطفولة عندما يدرك الطفل ضعفه مقارنةً بالبالغين، مما يدفعه إلى السعي للتطور والتفوق.
- **التعويض:** يعتقد آدلر أنّ الأفراد يُحاولون التغلب على مشاعر النقص من خلال تطوير قدراتهم وتحقيق الإنجازات.
- **نمط الحياة:** يُشير أسلوب الحياة إلى النمط الفريد الذي يتبناه في التكيف مع الحياة وتحقيق أهدافه بناءً على تجاربه وتفاعلاته مع الآخرين.
- **التوجه نحو الهدف:** أكد آدلر أن السلوك البشري موجه نحو أهداف مُستقبلية وليس مُجرد نتيجة لتجارب الماضي. ويُحدد كل فرد أهدافه بناءً على إدراكه للحياة، ويسعى لتحقيقها بطرق مُختلفة.
- **الأهمية الاجتماعية:** تُعد الأهمية الاجتماعية حيز الزاوية في نظرية آدلر، إذ رأى أن الصحة النفسية تعتمد على مدى تفاعل الفرد وانتمائيه وتواصله مع الآخرين.
- **الأسرة والتنشئة:** اقترح آدلر أن ترتيب الطفل بين إخوته يؤثر على شخصيته، حيث يميل الابن البكر إلى تحمل المسؤولية، بينما يكون الأصغر مدللًا، وغالبًا ما يسعى الابن الأوسط لإيجاد دوره الخاص داخل الأسرة.

3. نظرية الأمن النفسي عند سوليفان (Sullivan, 1930):

طوّر عالم النفس الأمريكي هاري ستاك سوليفان Harry Sullivan (1892-1949) نظريته المعروفة بنظرية العلاقات الشخصية في ثلاثينيات القرن العشرين، إذ ركّز على تأثير التفاعلات الاجتماعية في

تكوين الشخصية والصحة النفسية. ورأى سوليفان أن الأمن النفسي يتشكل من خلال التفاعلات الاجتماعية الإيجابية التي تعزز الشعور بالراحة والاستقرار النفسي مع عدم إنكار دور العوامل الوراثية والفيسيولوجية، إذ ربط سوليفان (Sullivan) بين العوامل البيولوجية الوراثية، والعوامل النفسية والاجتماعية في تكوين الشخصية، ويسعى الفرد في حياته إلى تحقيق هدفين هُما: التوصل إلى إشباع الحاجات، والتوصل إلى تحقيق الشعور بالأمن. وتؤدي التجارب السلبية، مثل الرفض أو النقد، إلى شعور الفرد بالقلق وانعدام الأمن النفسي لديه، فإذا فشل الفرد في إشباع حاجاته، فإنه يعاني من القلق وفقدان الشعور بالأمن النفسي، مما يؤثر على تشكيل شخصيته وتفاعله مع من حوله (Sullivan, 1930).

وتتضمن نظرية سوليفان عدة مبادئ كالآتي:

- **التفاعل الاجتماعي كأساس للنمو النفسي:** يؤكد سوليفان أن الشخصية تتشكل من خلال العلاقات الاجتماعية وليس كياناً منفصلاً قائماً بذاته.
- **دور القلق في تشكيل الشخصية:** يتعلم الطفل الاستجابات العاطفية من خلال مراقبة مشاعر القلق لدى والديه، مما يؤثر على تطور الأمن النفسي لديه.
- **أنماط التواصل والعلاقات:** يؤثر مستوى الأمن النفسي المكتسب في الطفولة على كيفية تفاعل الشخص مع الآخرين في المستقبل.
- **الذات الديناميكية:** يطور الفرد أنماطاً سلوكية لحماية نفسه من القلق وتعزيز الشعور بالأمن النفسي، مثل آليات الدفاع النفسي (Sullivan, 1953).

4. نظرية الأمن النفسي عند جوردن ألبرت (Allport, 1937):

يُعدّ جوردن ألبرت Gordon Allport من بين الأوائل الذين اهتموا بمفهوم الأمن النفسي في سياق النظرية الشخصية. وعلى الرغم من أنه ليس متخصصاً في الأمن النفسي كموضوع مركزي، إلا أن عمله على الأنماط الشخصية والنمو الشخصي أثر في الفهم المعاصر للأمن النفسي. وتُعدّ نظريته من الاتجاهات النفسية التي تُركّز على فهم الفرد ككائن فريد يسعى نحو تحقيق تطوره الشخصي. ويرتبط مفهوم الأمن النفسي لدى ألبرت ارتباطاً وثيقاً بفكرة الشخصية المتكاملة، التي تهدف إلى دمج الحوافز الداخلية والخارجية بطريقة تُمكن الفرد من التكيف بشكل صحي مع التحديات التي يواجهها في الحياة.

6.3.1.2 مبادئ الأمن النفسي عند ألبرت

1. **الأنماط الشخصية:** يعتقد ألبرت أن الإنسان يمتلك مجموعة من الأنماط الشخصية التي تتراوح بين الثابتة والمتغيرة، والتي تؤثر في سلوكه. ويُعد مستوى الأمن النفسي جزءاً من هذه الأنماط، إذ يُشكل استجابة الفرد للمواقف الاجتماعية.
2. **النمو الشخصي:** يرى ألبرت أن الفرد قادر على النمو والتطور نحو "الشخصية المتكاملة"، التي تتضمن المقدرة على فهم الذات والتعامل مع المخاوف والقلق بطرق إيجابية.
3. **التكامل بين الأنا والبيئة:** يعكس الأمن النفسي وفقاً لألبرت التكامل السليم بين الأفراد وبيئتهم المحيطة، فكلما تمكّن الفرد من التكيف مع محيطه بمرونة، زاد استقراره النفسي.
4. **الحرية والمسؤولية:** يَعدّ ألبرت أن تحقيق الأمن النفسي مرتبط بتطوير الفرد لمفهوم الحرية الشخصية وتحمل المسؤولية من اختياراته، مما يُعزّز قدرته على إدارة القلق وتحقيق التوازن الداخلي (Allport, 1937).

وتعقيباً على ما ورد من نظريات الأمن النفسي السابقة، تبين أن هناك وجهات نظر عديدة أسهمت في تفسير الأمن النفسي، وأكدت جميعها على الآتي:

1. أن الحاجة للأمن تُعد أحد الاحتياجات الأساسية التي يسعى الفرد لإشباعها، لذا يسعى الفرد والمجتمع دائماً للشعور بالأمن النفسي لتحقيق حاجاته وانتماؤه ووصوله إلى الاستقرار النفسي.
2. أن الأمن النفسي يُعدّ عنصراً مهماً في مسيرة نمو الفرد نحو تحقيق ذاته واندماجه الفعّال في بيئته الاجتماعية. ويشكل هذا الفهم جزءاً أساسياً في تعزيز مهارات التكيف الاجتماعي والنفسي لدى الفرد.
3. الأمن النفسي يؤثر في نمط حياتهم وأدائهم الوظيفي.
4. شعور الفرد بالسعادة والرضا من خلال العلاقات الطيبة والتفاعل مع الآخرين.

7.3.1.2 أبعاد الأمن النفسي:

أشارت زينب شقير (2005) إلى أن الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) من أهم جوانب الشخصية المهمة والتي تبدأ تكوينها عند الفرد من بداية نشأته الأولى، خلال خبرات الطفولة التي يمرُّ بها، وذلك المتغير المهم كثيراً ما يصير مُهدداً في أية مرحلة من مراحل العمر، إذا ما تعرّض الفرد لضغوط نفسية أو اجتماعية أو فكرية لا طاقة له بها، مما قد يؤدي إلى الاضطراب النفسي، وكما يُسعد صاحب هذه النفس المُطمئنة

في حياته الدنيوية، فإنه كذلك يُسعد بها في آخرته، قال الله تعالى: "يا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ إِرْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً، فَادْخُلِي فِي عِبَادِي وَادْخُلِي جَنَّتِي" (سورة الفجر، 27-30).

وحددت زينب شقير (2005:8) أربعة أبعاد رئيسة لمقياس الأمن النفسي وهي:

1. الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل.
2. الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد.
3. الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالحالة المزاجية للفرد.
4. الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد.

نُلخّص مما ذُكر سابقاً أنَّ الأمن النفسي يُعدّ ركيزة أساسية في تحقيق الاستقرار العاطفي والتوازن الشخصي، وهو عامل حيوي يؤثر في جودة حياة الأفراد في مختلف جوانبها، ويسهم في تمكين الفرد من مواجهة تحديات الحياة بثقة ومرونة دون الشعور بالقلق، كما يُعزّز من مقدّراته على التكيف مع الضغوط اليومية دون التأثير سلباً في صحّته النفسية أو مقدّراته على الإنتاجية. لذا، يتعيّن على المؤسسات العمل على توفير بيئات عمل داعمة تُعزّز الأمن النفسي، سواء من خلال تقديم الدعم النفسي أم الاجتماعي، أم توفير الاستقرار الوظيفي، أم بناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام المتبادل.

4.1.2 المحور الرابع: نبذة عن مديريات التربية والتعليم في فلسطين

تعرّض الباحثة في هذا الجزء نبذة عن مديريات التربية والتعليم في فلسطين؛ مدعمة بآخر الإحصائيات المتعلقة بمديرياتها، وأعداد المديرين والمشرفين والعاملين فيها، وعدد المدارس والطلبة التي تُشرف عليهم لتعريف القارئ بالمجتمع المُستهدف في هذه الدراسة.

يُعدّ التعليم أحدّ آليات الحراك الاجتماعي القيّمة لدى المجتمع، كما أنّ تحسين موارده وكوادره وتطويرها على التواصل، والتطوّر يُعدّ أولوية مجتمعية، وتُشكّل أيضاً أحدّ الدوافع المُهمّة والقوية لتعزّيزه واستثماره واستثمار الموارد البشرية به. وقد حرصت وزارة التربية والتعليم على الاهتمام بالكوادر التربوية وتشكيل فرق ولجان متعدّدة لإدارتها وتطويرها، وتُشكّل مديريات التربية والتعليم الإدارة الوسطى في الوزارة وتعمل جاهدة وبصورة مُستمرة على تطوير نُظُمها وبرامجها وإدارتها وكوادرها حرصاً من قياداتها على تطوير الميدان التربوي وتحقيق أهدافه التربوية.

وبحسب الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2021)، فقد بلغ عدد مديريات التربية والتعليم الفلسطينية (18) مديرية في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية)، موزعة على (3) أقاليم جغرافية منها:

(7) مديريات في إقليم الشمال وتشمل: (مديرية جنين، قباطية، طولكرم، نابلس، جنوب نابلس، قلقيلية، وطوباس)، و(7) مديريات في إقليم الوسط وتشمل: (مديرية رام الله، بير زيت، سلفيت، القدس، ضواحي القدس، بيت لحم، وأريحا)، و(4) مديريات في إقليم الجنوب وهي: (مديرية الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا). ويُوضّح الجدول (1) تَوَزُّع العاملين في مديريات التربية والتعليم الفلسطينية في المحافظات الشمالية (الضفة الغربية).

الجدول (1.2): توزع العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين حسب الإقليم والمديرية

الإقليم	المديرية	المديرون		الموظفون	الطلبة
		مدير عام	مدير دائرة		
الشمال	مديرية التربية والتعليم - جنين	1	2	123	51,436
	مديرية التربية والتعليم - قباطية	1	2	117	34,923
	مديرية التربية والتعليم - طولكرم	1	2	137	48,865
	مديرية التربية والتعليم - نابلس	1	2	167	79,481
	مديرية التربية والتعليم - جنوب نابلس	1	2	103	28,553
	مديرية التربية والتعليم - قلقيلية	1	2	116	32,358
	مديرية التربية والتعليم - طوباس	1	2	99	17,389
الوسط	مديرية التربية والتعليم - رام الله والبيرة	1	2	148	72,058
	مديرية التربية والتعليم - بير زيت	1	2	78	25,535
	مديرية التربية والتعليم - سلفيت	1	2	99	22,966
	مديرية التربية والتعليم - القدس	1	2	109	44,834
	مديرية التربية والتعليم - ضواحي القدس	1	2	88	29,692
	مديرية التربية والتعليم - بيت لحم	1	2	131	59,730
	مديرية التربية والتعليم - أريحا	1	2	63	13,998
الجنوب	مديرية التربية والتعليم - الخليل	1	2	162	86,884
	مديرية التربية والتعليم - شمال الخليل	1	2	146	50,716
	مديرية التربية والتعليم - جنوب الخليل	1	2	140	61,868
	مديرية التربية والتعليم - يثا	1	2	102	30,260
المجموع الكلي		18	36	2128	791,546

وزارة التربية والتعليم (2024)، قسم الموارد البشرية. <https://moe.edu.ps/services>

وفيما يأتي نبذة عن مديريات التربية والتعليم الفلسطينية:

1. **مديرية جنين:** تقع هذه المديرية شمال فلسطين، وتُشرف على (51,436) طالباً وطالبة، موزعين على (181) مدرسة منها: (157) مدرسة حكومية و(6) مدارس وكالة (UNWRA)، و(18) مدرسة خاصة. ويبلغ عدد العاملين فيها (126) موظفاً موزعين كالاتي: (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(123) موظفاً يعملون في المديرية.
2. **مديرية قباطية:** يبلغ عدد العاملين فيها (120) موظفاً موزعين كالاتي: (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(117) موظفاً يعملون في المديرية. وتُشرف هذه المديرية على (34,923) طالباً وطالبة، وتُشرف هذه المديرية على (103) مدارس موزعين على النحو الآتي: (93) مدرسة حكومية و(4) مدارس وكالة (UNWRA)، و(6) مدارس خاصة.
3. **مديرية طولكرم:** تُشرف على (48,865) طالباً وطالبة، موزعين على (156) مدرسة منها: (141) مدرسة حكومية و(6) مدارس وكالة (UNWRA)، و(9) مدارس خاصة. ويعمل فيها (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(137) موظفاً يعملون في المديرية.
4. **مديرية نابلس:** تقع هذه المديرية شمال فلسطين، وتُشرف على (79,481) طالباً وطالبة، موزعين على (235) مدرسة منها: (182) مدرسة حكومية و(15) مدرسة وكالة (UNWRA)، و(38) مدرسة خاصة. ويبلغ عدد العاملين فيها (170) موظفاً موزعين كالاتي: (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(167) موظفاً يعملون في المديرية.
5. **مديرية جنوب نابلس:** يعمل فيها (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(103) موظفين يعملون في الأقسام. وتُشرف هذه المديرية على (28,553) طالباً وطالبة موزعين على (91) مدرسة منها: (86) مدرسة حكومية و(5) مدارس خاصة، ولا توجد مدارس وكالة (UNWRA) للإشراف عليها.
6. **مديرية قلقيلية:** تُعد هذه المديرية من أقاليم الشمال، وتُشرف على (32,358) طالباً وطالبة، موزعين على (97) مدرسة منها: (83) مدرسة حكومية و(3) مدارس وكالة (UNWRA)، و(11) مدرسة خاصة. ويبلغ عدد العاملين فيها (119) موظفاً موزعين كالاتي: (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(116) موظفاً يعملون في المديرية.

7. **مديرية طوباس:** تُشرف على (17,389) طالباً وطالبة، موزعين على (52) مدرسة منها: (47) مدرسة حكومية و(3) مدارس وكالة (UNWRA)، و(2) مدرستين خاصة. ويعمل فيها (102) موظفين موزعين كالآتي: (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(99) موظفاً يعملون في المديرية.
8. **مديرية رام الله والبيرة:** تُشرف هذه المديرية على (72,058) طالباً وطالبة، موزعين على (197) مدرسة منها: (132) مدرسة حكومية و(11) مدرسة وكالة (UNWRA)، و(54) مدرسة خاصة. ويبلغ عدد العاملين فيها (151) موظفاً موزعين كالآتي: (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(148) موظفاً يعملون في المديرية.
9. **مديرية بير زيت:** تُشرف على (25,535) طالباً وطالبة، موزعين على (84) مدرسة منها: (72) مدرسة حكومية و(1) مدرسة وكالة (UNWRA)، و(11) مدرسة خاصة. ويعمل فيها (81) موظفاً موزعين كالآتي: (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(78) موظفاً يعملون في المديرية.
10. **مديرية سلفيت:** يعمل فيها (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(99) موظفاً يعملون في المديرية. وتُشرف هذه المديرية على (22,966) طالباً وطالبة موزعين على (77) مدرسة موزعة كالآتي: (74) مدرسة حكومية و(3) مدارس خاصة، ولا توجد بها مدارس وكالة (UNWRA) للإشراف عليها.
11. **مديرية القدس:** يعمل في هذه المديرية (112) موظفاً موزعين كالآتي: (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(109) موظفين يعملون في المديرية. وتُشرف على (44,834) طالباً وطالبة، موزعين على (141) مدرسة منها: (51) مدرسة حكومية و(6) مدارس وكالة (UNWRA)، و(84) مدرسة خاصة.
12. **مديرية ضواحي القدس:** تُشرف على (29,692) طالباً وطالبة، موزعين على (119) مدرسة منها: (74) مدرسة حكومية و(9) مدارس وكالة (UNWRA)، و(36) مدرسة خاصة. ويبلغ عدد العاملين فيها (91) موظفاً موزعين على النحو الآتي: (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(88) موظفاً يعملون في المديرية.
13. **مديرية بيت لحم:** يبلغ عدد العاملين فيها (134) موظفاً موزعين كالآتي: (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(131) موظفاً يعملون في المديرية. وتُشرف هذه المديرية على (59,730) طالباً وطالبة موزعين على (175) مدرسة موزعة كالآتي: (131) مدرسة حكومية و(36) مدرسة خاصة، و(8) مدارس وكالة (UNWRA).

14. **مديرية أريحا:** تُشرف على (13,998) طالباً وطالبة، موزعين على (38) مدرسة منها: (24) مدرسة حكومية، و(5) مدارس وكالة (UNWRA)، و(9) مدارس خاصة. ويبلغ عدد العاملين فيها (66) موظفاً موزعين كالاتي: يعمل بها (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(63) موظفاً يعملون في المديرية.

15. **مديرية الخليل:** تُشرف على (86,884) طالباً وطالبة، موزعين على (206) مدارس منها: (157) مدرسة حكومية و(2) مدارس وكالة (UNWRA)، و(47) مدرسة خاصة. ويبلغ عدد العاملين فيها (165) موظفاً موزعين كالاتي: يعمل بها (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(162) موظفاً يعملون في المديرية.

16. **مديرية شمال الخليل:** يبلغ عدد العاملين فيها (149) موظفاً موزعين كالاتي: يعمل بها (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(146) موظفاً يعملون في المديرية. وتُشرف هذه المديرية على (50,716) طالباً وطالبة موزعين على (127) مدرسة موزعة كالاتي: (106) مدارس حكومية و(12) مدرسة خاصة، و(9) مدارس وكالة (UNWRA).

17. **مديرية جنوب الخليل:** تُشرف هذه المديرية على (61,868) طالباً وطالبة، موزعين على (197) مدرسة منها: (177) مدرسة حكومية و(8) مدارس وكالة (UNWRA)، و(12) مدرسة خاصة. ويبلغ عدد العاملين فيها (143) موظفاً موزعين كالاتي: يعمل بها (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(140) موظفاً يعملون في المديرية.

18. **مديرية يثا:** يبلغ عدد العاملين فيها (105) موظفين موزعين كالاتي: يعمل فيها (1) مدير عام، و(2) مُديري دوائر، و(102) موظفاً يعملون في المديرية. وتُشرف هذه المديرية على (30,260) طالباً وطالبة موزعين على (93) مدرسة موزعة كالاتي: (91) مدرسة حكومية و(2) مدرستين خاصة، ولا توجد مدارس وكالة (UNWRA) للإشراف عليها.

وختُلاصة القول، فقد عرضت الباحثة فيما سبق الإطار النظري المرتبط بمتغيرات الدراسة، وأوضحت القيادة الأخلاقية ومفهومها وأهميتها وأبعادها، فضلاً عن موضوع السعادة الوظيفية والأمن النفسي، مع إدراج نبذة عن مُدبريات التربية والتعليم الفلسطينية. وتبيّن للباحثة أن القيادة الأخلاقية تُمثّل حجر الأساس في بناء بيئة عمل إيجابية ومُستدامة داخل أي مؤسسة، إذ لا تقتصر القيادة الأخلاقية على توجيه العاملين نحو تحقيق

الأهداف المؤسسية فحسب، بل تمتد لتشمل الاهتمام برفاهيتهم وسعادتهم من خلال القيم مثل النزاهة، العدل، والاحترام المتبادل. هذه القيادة التي تُعزز الثقة بين القائد والعاملين، وتخلق بيئة تُشجع على الشفافية، التعاون، والابتكار، مما يسهم بشكل مباشر في تحسين الأداء الوظيفي والروح المعنوية للفريق وفي تحقيق رفاهية الأفراد.

كما تبيّن أنّ القائد الأخلاقي لا يهتم فقط بتحقيق الأهداف المؤسسية، بل يسعى أيضاً لتطوير العاملين مهنيّاً وشخصياً، ويرى أنّ النجاح المؤسسي لا يتحقق إلا من خلال تحقيق النجاح الفردي، وتعزيز الانتماء والثقة بين الموظفين، إذ يشعرون أنّ القائد يُقدّرهم ويسعى إلى تحسين ظروف عملهم، فضلاً عن شعور العاملين بالتقدير والاحترام وبوجود بيئة عادلة وشفافة تهتم وتُحفز على الإبداع والنمو، يزيد من رضاهم الوظيفي وسعادتهم الوظيفية ويُعزز شعورهم بالطُمأنينة والاستقرار والانتماء إلى المؤسسة ويُمكنهم من العمل بثقة وتوازن.

وعليه، يُمكن القول أنّ القيادة الأخلاقية هي أكثر من مجرد أسلوب إداري؛ فهي رؤية شاملة تسعى إلى تحقيق التوازن بين النجاح المؤسسي وسعادة الأفراد، من خلال تعزيز السعادة الوظيفية والأمن النفسي.

2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة

تتناول الباحثة في هذا الجزء عرضاً لما أمكنها الاطلاع عليه من الدراسات السابقة؛ العربية والأجنبية، ذات الصلة بمتغيرات الدراسة: القيادة الأخلاقية، والسعادة الوظيفية، والأمن النفسي، ودرجة ممارسة مديري عام التربية والتعليم للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة التنظيمية والأمن النفسي من وجهة نظر العاملين أنفسهم، وسيتم ترتيبها تاريخياً من الأقدم إلى الأحدث وعلى النحو الآتي:

1.2.2 المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة الأخلاقية

هدفت دراسة الشتوي والحبیب (2017) إلى تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر مُعلميهم والتعرّف إلى الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديريهم للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة، ونظام الدراسة). بلغ حجم العينة (367) مُعلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس الثانوية بمنطقة الرياض يُمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة كبيرة، كما توصلت إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمنطقة الرياض للقيادة الأخلاقية باختلاف متغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديريهم للقيادة الأخلاقية باختلاف متغير سنوات الخدمة، ومتغير نظام الدراسة.

وسعت دراسة الخريشا (2018) إلى تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بمستوى قيمهم التنظيمية من وجهة نظر المُشرفين التربويين في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (300) مُشرف ومُشرفة من المُشرفين والمُشرفات التربويين العاملين في مُديريات التربية والتعليم الثمان في العاصمة عمان، وأظهرت النتائج أن درجة مُمارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المُشرفين التربويين كانت متوسطة، وأن مُستوى القيم التنظيمية لدى مُديري المدارس الثانوية في الأردن من وجهة نظر المُشرفين التربويين كان مُتوسطاً، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجة مُمارسة القيادة الأخلاقية لدى مُديري المدارس الثانوية في الأردن ومُستوى قيمهم التنظيمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مُمارسة مديري التربية والتعليم في الأردن للقيادة الأخلاقية تبعاً لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير خبرة المُشرف التربوي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مُستوى مُمارسة مديري المدارس الثانوية في الأردن لقيمهم التنظيمية تبعاً لمتغيري الجنس، وخبرة المُشرف التربوي.

وأجرى كينج وآخرون (Qing et.al., 2019) دراسة بعنوان: "استكشاف أثر القيادة الأخلاقية على الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي في منظمات القطاع العام: الدور الوسيط للتمكين النفسي" التي هدفت إلى تعرّف تأثير القيادة الأخلاقية في اتجاهات الموظفين (الالتزام والرضا الوظيفي) ودراسة دور التمكين النفسي كوسيط لهذه العلاقات. تكونت عينة الدراسة من (467) موظفاً في القطاع العام الصيني، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين القيادة الأخلاقية واتجاهات الموظفين، وأن التمكين النفسي يتوسط بشكل كامل العلاقة بين القيادة الأخلاقية والالتزام العاطفي بينما يتوسط جزئياً العلاقة بين القيادة الأخلاقية والرضا الوظيفي. كما أجرى شريف وعطان (Sharif & Atan, 2019) دراسة بعنوان: "أثر القيادة الأخلاقية على سلوك المواطنة التنظيمية للموظفين الأكاديميين والدوران الوظيفي: الدور الوسيط للدوافع الجوهرية" هدفت إلى تعرّف أثر القيادة الأخلاقية في سلوك المواطنة التنظيمية للأتباع والدوران الوظيفي، ودراسة الدور الوسيط للدوافع الجوهرية في العلاقات. تكونت عينة الدراسة من (351) مُشرفاً ومُروّساً في ثلاث جامعات عامة كبيرة في إقليم كردستان بالعراق، وأظهرت النتائج أن القيادة الأخلاقية ترتبط بشكل إيجابي بسلوك المواطنة التنظيمية وترتبط سلباً بالدوران الوظيفي، كما أظهرت أن الدافع الجوهري يتوسط العلاقة بين القيادة الأخلاقية وسلوك المواطنة التنظيمية ونوايا الدوران.

وأجرت عبير سيوفى (Abeer Sewify, 2020) دراسة بعنوان: "أثر القيادة الأخلاقية على تمكين العاملين، دراسة ميدانية على العاملين في جامعة الأزهر بأسبوط - جمهورية مصر العربية. هدفت الدراسة إلى تحديد دور القيادة الأخلاقية في دعم تمكين العاملين في جامعة الأزهر فرع أسبوط. اشتملت عينة الدراسة على (317) شخصاً من العاملين بجامعة الأزهر. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة كل من القيادة الأخلاقية وتمكين العاملين جاءت بدرجة متوسطة، وتبين وجود تأثير معنوي لسلوك القيادة الأخلاقية في تمكين العاملين.

وقام الركابي (2020) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية في العراق للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المدرسين. تكونت عينة الدراسة من (60) مُدرّساً ومُدرسة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية في العراق للقيادة الأخلاقية جاءت مُرتفعة.

وأجرى صابر (Sabir, 2021) دراسة عنونها: "دراسة تصورات القيادة الأخلاقية وأثرها على التزام المعلمين في الباكستان" هدفت إلى تعرّف مفهوم القيادة الأخلاقية من خلال تحديد تصوّرات مُعلمي المدارس اتجاه الأنماط السلوكية الأخلاقية لدى قادة المدارس وعلاقتها بالالتزام المُعلم. تكونت عينة الدراسة من (320) مُعلمة من مدارس أكبر مناطق البنجاب في باكستان، وكانت أهم النتائج أنّ المُعلمات ينظرن إلى قادتهن بأنهم أخلاقيون إلى حد ما، وأن هناك علاقة إيجابية كبيرة بين سلوك القيادة الأخلاقية والتزام المعلمين.

وهدف دراسة روان الشريع (2022) إلى تعرّف درجة ممارسة القيادة الأخلاقية وعلاقتها بمستوى السعادة التنظيمية في المدارس الحكومية بمحافظة حفر البطن. تكونت عينة الدراسة من (366) مُعلمة بمدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة حفر البطن، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية بأبعادها لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة حفر البطن جاءت بدرجة مُرتفعة جداً، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة ممارسة قائدات المدارس الحكومية بمحافظة حفر الباطن القيادة الأخلاقية، وأبعادها الفرعية تُعزى لمُتغير المؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، وسنوات العمل في المدرسة، وعدد الطالبات.

وقام حنايشا وكومار (Hanaysha & Kumar, 2022) بإجراء دراسة عنوانها: "التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لأنماط القيادة الأخلاقية والخادمة على إبداع العاملين: الدور الوسيط لسلوك المواطنة التنظيمية" هدفت إلى فحص أثر القيادة الأخلاقية والقيادة الخادمة على إبداع العاملين، وتحديد ما إذا كان سلوك المواطنة التنظيمية يتوسط العلاقة بينهما. تكونت عينة الدراسة من (213) فرداً من العاملين في الجامعات الحكومية في دولة الإمارات العربية المتحدة. وأظهرت النتائج أن القيادة الأخلاقية لها تأثير إيجابي في سلوك المواطنة التنظيمية وإبداع العاملين، كما أن سلوك المواطنة التنظيمية له تأثير في إبداع العاملين، وكشفت أيضاً أن سلوك المواطنة التنظيمية يتوسط الروابط بين القيادة الأخلاقية والخادمة وإبداع العاملين.

وهدف دراسة الحاج وشريان (2022) إلى تعرّف مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الكليات التأسيسية لجامعة عدن وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر الهيئة التدريسية. بلغ عدد أفراد العينة (240) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن رؤساء الأقسام في الكليات التأسيسية لجامعة عدن ووفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة يُمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة متوسطة من وجهة نظر الهيئة التدريسية على مستوى التقدير العام.

وهدف دراسة أثير الكوري وآخرون (2022) إلى تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (330) مُعلماً ومُعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين جاءت متوسطة على المجالات جميعها، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تبعاً للجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وقامت كاج-عيطاني وخالد (Kaj-Itani & Khalid, 2022) بإجراء دراسة عنوانها: "زيادة فاعلية المدارس من خلال أخلاقيات القيادة التربوية" هدفت إلى دراسة الحالة على مدرستين في لبنان حصلتا على اعتراف كبير بتقديمهما خدمات عالية الجودة في التعليم بعد نجاحها المستمر في امتحانات الثانوية العامة الرسمية. تم استخدام (المنهج النوعي) نهج القيادة الأخلاقية المقترض، في حين تم إجراء مقابلات مع ثمانية أشخاص بما في ذلك المديرين، وأربعة مُنسقين. وأجريت مزيد من المناقشات غير الرسمية مع اثنين من المعلمين خارج مبنى المدرسة. أظهرت النتائج وجود صلة قوية بين بيئة العمل الموجهة نحو العلاقات في المدارس قيد الدراسة ونجاحها الملحوظ.

وهدف دراسة الشبية (2022) إلى تعرّف واقع مُمارسة القيادة الأخلاقية في الجامعات اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين. تم اختيار عينة بلغ عددها (296) أكاديمياً، وتوصلت النتائج إلى تدني مُستوى مُمارسة القيادة الأخلاقية في الجامعات اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين على مستوى الإجمالي العام.

وأجرى جادر وآخرون (2022) دراسة هدفت إلى تعرّف مفهوم القيادة الأخلاقية ودورها في تحسين أداء الكوادر التدريسية فيما يتعلق بسلوك القيادة الأخلاقية وإثبات علاقتها بالالتزام المُعلم. تكونت عينة الدراسة من (112) من الكوادر التدريسية في عدد من مدارس قضاء العلم في محافظة صلاح الدين، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: أن القيادة الأخلاقية تؤثر بشكل إيجابي في الكوادر التدريسية وتؤدي قيادة المدارس دوراً إيجابياً في تعزيز السلوك الأخلاقي لدى كوادرها التعليمية.

أما دراسة كامبلا وآخرون (Kamilah et. al., 2023) بعنوان: "القيادة الأخلاقية: دراسة أدبية" هدفت إلى تحديد دور القيادة الأخلاقية في بناء شركة صحية ومستدامة في اندونيسيا، فقد هدفت أيضاً إلى استكشاف وجهات نظر هايفترز وبيرنز فيما يتعلق بالقيادة الأخلاقية، واستكشاف الجانب المظلم للقيادة الأخلاقية، وتحليل مبادئ القيادة الأخلاقية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج النوعي، وتم استخدام منهج دراسة الأدب في هذه الدراسة، وذلك من خلال استخدام مصادر الأدب المختلفة للحصول على البيانات. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن القيادة الأخلاقية تؤدي دوراً مهماً جداً في نجاح المنظمة.

وأجرى تميمي والجندي (2023) دراسة هدفت إلى تعرّف درجة مُمارسة القيادة الأخلاقية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الخليل من وجهة نظرهم وفحص درجة مُمارستهم للقيادة الأخلاقية وفقاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة). تكونت عينة الدراسة من (23) رئيس قسم في جامعة الخليل، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي المُدمج الذي يتكامل بين المنهجين الكمي والنوعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة مُمارسة القيادة الأخلاقية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الخليل جاءت مرتفعة من وجهة نظرهم، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تُعزى لمتغير

(المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في مجال رئاسة القسم)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تُعزى لمتغيري (الجنس، والتخصص).

كما سعت دراسة القاسم ونانسي رنتيسي (2023) إلى تعرّف درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة فلسطين التقنية - خضوري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. بلغت عينة الدراسة (100) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة فلسطين التقنية - خضوري للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت مرتفعة، وبينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة امتلاك رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة فلسطين التقنية للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية، وسنوات الخبرة). بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى لمتغير الرتبة العلمية وكانت لصالح الأستاذ المساعد.

وقامت أفزال زهري وآخرون (Afzal Zahari et.al., 2023) بإجراء دراسة عنوانها: "تأثير القيادة الأخلاقية على أنظمة الرقابة الداخلية" هدفت إلى تعرّف أثر القيادة الأخلاقية في فاعلية أنظمة الرقابة الداخلية في الدوائر الحكومية في ماليزيا. تكونت عينة الدراسة من (182) من الموظفين الإداريين العاملين في الدوائر الحكومية في ماليزيا، وأثبتت النتائج أن هناك علاقة إيجابية كبيرة بين القيادة الأخلاقية وأنظمة الرقابة الداخلية، وأشارت أيضاً إلى أهمية القيادة الأخلاقية في التأكد من فاعلية أنظمة الرقابة.

وهدفت دراسة كرين ئاميدي (2023) إلى تعرّف مستوى القيادة الأخلاقية ودورها في تحقيق الإبداع التنظيمي في الكليات الإنسانية في جامعة دهوك. تكونت عينة الدراسة من (80) تدريسياً وتدرسية في الكليات الإنسانية في جامعة دهوك، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن القيادة الأخلاقية تؤثر معنوياً في الإبداع التنظيمي، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الأخلاقية والإبداع التنظيمي على المستوى الكلي وعلى مستوى الأبعاد.

وأجرى مسيتي (Mseti, 2023) دراسة بعنوان: "تأثير القيادة الأخلاقية على الأداء التدريسي في مؤسسات التعليم العالي العامة" هدفت إلى تعرّف كيفية تأثير القيادة الأخلاقية في فاعلية التدريس في مؤسسات التعليم العالي العامة في تنزانيا. تكونت عينة الدراسة من (350) من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج أن توضيح الدور والنزاهة لها تأثير إيجابي على أداء العاملين في التعليم في مؤسسات التعليم العالي.

وأجرت شاهانا بيرفين (Shahana Pervin, 2023) دراسة عنوانها: "دراسة تأثير القيادة الأخلاقية في تصورات الطلبة لاتخاذ القرارات الأخلاقية في إدارة الأعمال: اثبات من بنغلادش" التي هدفت إلى تعرّف أثر القيادة الأخلاقية في المعتقدات الأخلاقية لاتخاذ القرار لدى الطلبة في مجال إدارة الأعمال في جامعة دهاكا

وجامعة الشمال الجنوبي في بنجلادش. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج التكويني النوعي من خلال نشر الأساليب النوعية ومناقشات مجموعة التركيز والمقابلات. تكونت عينة الدراسة من (406) من كلا الجنسين من الجامعتين، وأشارت النتائج إلى أن جميع المشاركين لديهم مستوى معقول من المعرفة بالقيادة الأخلاقية وأن هناك جهات نظر إيجابية تجاهها، واتفقوا على أن القادة الأخلاقيين يظهرون النزاهة ويعملون كنماذج للسلوك الأخلاقي في البيئات المهنية.

2.2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير السعادة الوظيفية

أجرى بحراني (Behrani, 2017) دراسة بعنوان: "العدالة التنظيمية وسعادة الموظفين". بلغ حجم العينة (302) فرداً، وتم جمع البيانات من منظمات مختلفة في بارودا بولاية غوجارات وما حولها. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدالة التنظيمية والسعادة، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين السعادة وبعدين من أبعاد العدالة التنظيمية. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المتغيرات المذكورة أعلاه.

وقام فيني وأبمال (Fini & Abmal, 2017) بدراسة عنوانها: "العلاقة بين السعادة التنظيمية والتنظيمية الروحانية مع الالتزام التنظيمي في الإداريين والمعلمين"، هدفت إلى تعرّف العلاقة بين السعادة والروحانية التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى الإداريين والمعلمين الرجال في مدينة بندر خمر في إيران. تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (105) إداريين ومُعلمين، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية ومعنوية بين السعادة التنظيمية والروحانية والالتزام التنظيمي لدى الإداريين والمعلمين بمدينة بندر خمر.

وأجرى بوت وآخرون (Butt, et.al., 2020) دراسة بعنوان: "التأثير الوسيط للرضا الوظيفي للموظفين في سعادة الموظفين في العمل وتحليل العوامل التحفيزية: أدلة من قطاع الاتصالات" التي هدفت إلى دراسة تأثير الرضا الوظيفي للموظفين في سعادة الموظف في العمل بين العاملين في مجال الاتصالات في باكستان. تكونت عينة الدراسة من (515) عاملاً في مجال الاتصالات من باكستان، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ومعنوية بين المتغيرات المستقلة (الإلهام الوظيفي والفوائد) والرضا الوظيفي للموظفين. كما توصلت الدراسة إلى أن الرضا الوظيفي للموظفين له تأثير إيجابي وكبير في السعادة في العمل.

وهدف دراسة بانجون وآخرون (Bangun et,al., 2021) بعنوان: "دور السعادة: وسيط التكنولوجيا الرقمية والأداء الوظيفي بين المحاضرين" إلى الكشف عن العلاقة بين السعادة والمواقف تجاه التكنولوجيا والأداء الوظيفي للمحاضرين في التعليم الإندونيسي. تكونت عينة الدراسة من (126) محاضراً بمعهد باندونج

للتكنولوجيا. وأكدت النتائج أن السعادة هي الوسيط الكامل للعلاقة بين الموقف التكنولوجي الرقمية والأداء الوظيفي، وأن السعادة توسّطت جزئياً في العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء الوظيفي، كما أشارت إلى أن الموقف الإيجابي تجاه التكنولوجيا الرقمية وزيادة الرضا الوظيفي من شأنه أن يؤدي إلى محاضرين أكثر سعادة يزدون من أدائهم الوظيفي.

كما هدفت دراسة خلف (2021) إلى تعرّف الدور الذي تؤديه السعادة في مكان العمل متمثلة بـ (التأثير الإيجابي، والتأثير السلبي، والإنجاز) في تعزيز الثقة التنظيمية لدى موظفي جامعة الفلوجة والمُتمثلة بـ (الثقة بالإدارة العليا، الثقة بالمُشرفين، الثقة بزملاء العمل). تكونت عينة الدراسة من (40) فرداً من موظفي الجامعة، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة بين السعادة في العمل والثقة التنظيمية.

وأجرى كاياك (Cayak, 2021) دراسة بعنوان: "الدور الوسيط للسعادة التنظيمية في العلاقة بين المشاركة في العمل والرضا عن الحياة: دراسة عن المعلمين، هدفت إلى معرفة الدور الوسيط للسعادة التنظيمية في العلاقة بين مشاركة المعلمين في العمل والرضا عن الحياة. شملت الدراسة (767) معلماً من كلا الجنسين في وزارة التربية الوطنية في تركيا، وأثبتت النتائج أن هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين السعادة التنظيمية والمشاركة في العمل والرضا عن الحياة، وأظهرت أيضاً أن السعادة التنظيمية كدور وسيط جزئي في العلاقة بين المشاركة في العمل والرضا عن الحياة.

أما دراسة خميسة قنون ووردة يحيوي (2021) فقد هدفت إلى تعرّف مستوى الشعور بالسعادة الحقيقية لدى الممارسين للعمل التطوعي بجمعية كافل اليتيم فرع بركة. بلغت عينة الدراسة (36) عضواً متطوعاً، وأظهرت النتائج وجود مستوى عالٍ من الشعور بالسعادة الحقيقية لدى أفراد العينة مع غياب الفروق التي تُعزى لمتغيري الجنس والحالة الاجتماعية.

وهدف دراسة إبراهيم والنافعي (2021) إلى تعرّف دور مديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان. بلغت عينة الدراسة (500) معلّم ومُعلّمة، وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان جاء بدرجة مُنخفضة.

وأجرت ديفا ميندوسا-أوكاسال وآخرون (Diva Mendosa-Ocasal, et al., 2021) دراسة بعنوان: "قياس السعادة في مكان العمل كعامل رئيس للإدارة الاستراتيجية للمنظمات"، هدفت إلى تحليل العوامل التي تؤثر في تصوّر السعادة في العمل من خلال قياس السعادة في مكان العمل كعامل رئيس للإدارة الاستراتيجية في المنظمات. تكونت عينة الدراسة من (302) من العاملين في جامعة في مدينة بارانكويا في كولومبيا.

وأظهرت النتائج أن هناك تصوراً إيجابياً ورضا لدى العاملين تجاه عملهم في المؤسسة، وينظرون بشكل إيجابي لسعادتهم في مكان العمل.

وقامت وفاء سعيد (2022) بدراسة هدفت إلى تعرّف دور أبعاد العدالة التنظيمية في تحقيق السعادة الوظيفية في المعاهد الإدارية العليا بالقاهرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (100) عضو من أعضاء هيئة التدريس في المعاهد الإدارية العليا بالقاهرة، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة معنوية ما بين العدالة التنظيمية وأبعادها الثلاثة (العدالة التوزيعية، والعدالة الإجرائية وعدالة التعاملات) وبين الشعور بالسعادة الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس في المعاهد الإدارية العليا، وأن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس كانت سلبية تجاه ممارسات العدالة التنظيمية، كما أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس كانت سلبية أيضاً تجاه مقومات السعادة الوظيفية.

وتناول شيلكي وشيخ (Shelke & Shaikh, 2022) دراسة بعنوان: "الدور الوسيط للسعادة الوظيفية في تعزيز مشاركة العمل" هدفت إلى تعرّف الوظيفة الوسيطة للسعادة الوظيفية في تعزيز مشاركة الموظفين من خلال محركات مشاركة الموظفين لدى موظفي قطاع تكنولوجيا المعلومات في الهند. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (140) موظفاً، وأظهرت النتائج أن السعادة الوظيفية لها دور إيجابي في مشاركة الموظفين وتقودهم للمشاركة.

وقام اسماعيل (2022) بدراسة هدفت إلى تعرّف السعادة الوظيفية للعاملين في وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة الكويت والأداء المؤسسي لها، وتحديد نوع العلاقة وقوتها بين السعادة الوظيفية والأداء المؤسسي لوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة الكويت. بلغ حجم العينة (355) فرداً من العاملين في وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة الكويت الحكومية والخاصة محل الدراسة. أظهرت النتائج أن واقع السعادة الوظيفية متوسط على المستوى الإجمالي وبالنسبة لكل بعد من أبعاده، ووجد أن مستوى الأداء المؤسسي كان متوسطاً على المستوى الإجمالي وبالنسبة لكل بعد من أبعاده. وأجرت مها الأسمرى (2022) دراسة هدفت إلى تقديم مقترحات تُسهم في رفع مستوى السعادة المؤسسية في بيئات العمل التعليمية عن طريق التعرف على مستوى السعادة المؤسسية في بيئات العمل التعليمية. بلغ حجم العينة (700) موظف وموظفة من العاملين في بيئات العمل التعليمية المتنوعة في منطقة عسير، وأظهرت النتائج أن مستوى السعادة المؤسسية في بيئات العمل التعليمية من وجهة نظر العاملين فيها جاء بدرجة متوسطة.

وقام كاظم (2022) بدراسة هدفت إلى تعرّف إدارة السعادة لدى المرشدين التربويين من المديريات العامة لتربية بغداد التابعة لوزارة التربية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة تكونت من (200) مُرشدٍ ومُرشدة،

وتوصلت النتائج إلى أن عينة البحث تتمتع بمستوى عالٍ من إدارة السعادة في المهمات اليومية في عمل المرشد التربوي.

وأجرى أبويليلا (Abouelela, 2022) دراسة عنوانها: "فاعلية دور التصميم الداخلي في تكوين السعادة الوظيفية والمؤسسية لبيئات العمل: جامعة الملك فيصل أنموذجاً" التي هدفت إلى تعرّف بيئة العمل المؤسسية في جامعة الملك فيصل، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستويات أداء الموظفين وبيئة عملهم، فضلاً عن جعل السعادة وجودة الحياة من الأولويات الرئيسة وإيجاد بيئة عمل مُحفزة. وتوصلت الدراسة إلى عدة استنتاجات منها: أن مستوى السعادة الوظيفية في جامعة الملك فيصل لا يتأثر بمتغيرات الجنس أو الحالة الاجتماعية أو طبيعة الوظيفة، وأن الجامعة تُوفر بيئة عمل تُساعد على تحقيق السعادة الوظيفية للعاملين وتسمح لهم بالابتكار والإبداع.

وقام ثيفانيس وجاثوريكا (Thevanes & Jaturika, 2023) بإجراء دراسة عنوانها: "سعادة الموظف وعلاقتها بالرضا الوظيفي: دراسة تطبيقية لأعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات الأمريكية المختارة في سيريلانكا" التي هدفت إلى تعرّف مستويات سعادة الموظف والرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات الأمريكية المختارة في سيريلانكا. تم جمع البيانات من (57) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى السعادة والرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة التي شملتها الدراسة، وأيضاً أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين سعادة الموظف ورضاه الوظيفي.

وأجرى الحرباوي (2023) دراسة هدفت إلى استكشاف العلاقة بين مُتغيرين وهما المناخ التنظيمي والسعادة الوظيفية، وبيان تأثير المناخ التنظيمي في السعادة الوظيفية لعينة عشوائية تضمنت (76) موظفاً من المديرية العامة للتربية في نينوى. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين المناخ التنظيمي والسعادة الوظيفية، وأن هناك تأثيراً للمناخ التنظيمي في السعادة الوظيفية لموظفي مديرية تربية نينوى.

وهدف دراسة كوثر حامد (2023) إلى تعرّف دور العدالة التنظيمية في تعزيز السعادة الوظيفية في الجامعات السعودية الناشئة من خلال التعرف إلى واقع تطبيق العدالة التنظيمية وواقع الشعور بالسعادة الوظيفية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها، وكذلك التعرف إلى الصعوبات التي تحول دون تحقيق العدالة التنظيمية والسعادة الوظيفية، والمقترحات لتفعيل دور العدالة التنظيمية في تعزيز السعادة الوظيفية في الجامعات السعودية الناشئة. بلغت عينة الدراسة (386) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الناشئة، وأكدت النتائج أن الجامعات السعودية الناشئة تمارس العدالة التنظيمية بدرجة مُرتفعة، وأن واقع الشعور بالسعادة الوظيفية في الجامعات السعودية الناشئة مرتفع، كما توصلت الدراسة

إلى كثرة الصعوبات التي تحول دون تحقيق العدالة التنظيمية وتعزيز السعادة الوظيفية في الجامعات السعودية الناشئة.

وأجرى بهاتيا (Bhatia, 2023) دراسة بعنوان: "دور السعادة الوظيفية في تحقيق الأداء الأكاديمي المُستدام للمُعلمين: دراسة على جامعات خاصة في دلهي" هدفت إلى تحليل العلاقة بين سعادة المُعلمين في مكان العمل وأدائهم الأكاديمي، وتحديد العوامل الرئيسة المؤثرة في سعادتهم ونجاح أدائهم الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (82) مُعلماً ومُعلمة من أربع مؤسسات تعليم عالٍ في منطقة العاصمة في دلهي، وأظهرت النتائج أن مُعظم المُعلمين يقعون في منطقة السعادة "منخفضة إلى متوسطة"، ولا تزال هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين سعادة المعلم في مكان العمل وأدائهم الأكاديمي.

وقام جويلي والشعراوي (2024) بدراسة هدفت إلى تحسين السعادة الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر في ضوء مدخل إدارة الموارد البشرية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (389) عضو هيئة تدريس بجامعة الأزهر. وأظهرت النتائج أن درجة توافر إجمالي أبعاد إدارة الموارد البشرية كانت "متوسطة"، كما أظهرت وجود تفاوت في متوسط درجة التوافر على مستوى الأبعاد الفرعية لواقع إدارة الموارد البشرية، كما جاءت درجة توافر إجمالي أبعاد السعادة الوظيفية في مستوى متوسط، كما أظهرت النتائج وجود تفاوت في درجة التوافر على مستوى الأبعاد الفرعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب متغير المنصب الإداري لصالح فئة من يشغل منصباً إدارياً.

3.2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير الأمن النفسي

أجرى عمايرة (2008) دراسة هدفت إلى تعرّف مستوى الشفافية الإدارية الممارسة من قبل مُديري التربية والتعليم، ومستوى الضغط النفسي والأمن النفسي للعاملين في مُديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر هؤلاء العاملين، فضلاً عن تعرّف العلاقة الارتباطية بين الشفافية الإدارية لمُديري التربية والتعليم وكُل من الضغط النفسي والأمن النفسي الذي يشعُر به العاملون في مُديرياتهم. تكونت عينة الدراسة من (579) موظفاً. وبينت النتائج أن العاملين في مُديريات التربية والتعليم يشعرون بدرجة مُتوسطة من الأمن النفسي.

أجرى الصرايرة (2009) دراسة هدفت إلى تعرّف درجة الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية، وبيان علاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم. وتحقيقاً لأهداف الدراسة، تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (85) رئيس قسم. وبينت النتائج أن درجة الإحساس بالأمن لدى

عينة الدراسة كانت مرتفعة، وأن مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في أقسامهم كان مرتفعاً، وتبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الإحساس بالأمن والأداء الوظيفي.

وأجرى بركات وآخرون (2010) دراسة هدفت إلى تعرّف مستوى الأمن النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة البلقاء التطبيقية وعلاقته بمركز الضبط لديهم. تكونت عينة الدراسة من (216) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج أن أعضاء الهيئة التدريسية لديهم شعور واضح بعدم الأمن النفسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالأمن النفسي بين الذكور، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالأمن النفسي والخبرة.

وهدف دراسة الخالدي (2014) إلى تعرّف علاقة الأمن النفسي باتخاذ القرار عند مُديري المؤسسات في شرق الرياض. تكونت عينة الدراسة من (91) مُديراً من مُديري المؤسسات، وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين في المؤسسات في شرق الرياض يتمتعون بمستوى عال من الطمأنينة والأمن النفسي، وبدرجة عالية من المقررة على اتخاذ القرار، وكذلك وجود علاقة طردية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي واتخاذ القرار لدى المديرين في شرق الرياض، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للعمر وعدد الأولاد والحالة الاجتماعية، فكلما زاد عمر المدير شعر أكثر بالطمأنينة والأمن النفسي، وإذا كان المدير متزوجاً ولديه عدد من الأولاد زاد أمنه النفسي.

وأجرى جيا وآخرون (Jia et.al., 2017) دراسة عنوانها: "الأمن النفسي والانتماء المنحرف للأقران كوسطاء بين علاقة الطالب والمعلم وإدمان المراهقين على الإنترنت" هدفت إلى تحقيق ما إذا كان الأمن النفسي والانتماء المنحرف للأقران يتوسطان الارتباط بين علاقة المعلم بالطالب وإدمان المراهقين على الإنترنت. تكونت عينة الدراسة من (747) طالباً من مدارس متوسطة في مقاطعة هينان في الصين، وأظهرت النتائج أن علاقة المعلم بالطالب ارتبطت بشكل سلبي بإدمان الإنترنت، وأن الأمن النفسي وانتماء الاقران المنحرف يتوسط جزئياً العلاقة بين المعلم والطالب وإدمان الإنترنت بطريقة متوازنة وبشكل تسلسلي، والأمن النفسي والانتماء المنحرف للأقران يتوسط أيضاً بشكل متسلسل العلاقة بين المعلم والطالب وإدمان المراهقين على الإنترنت.

وأجرى الحربي (Al-Harbi, 2017) دراسة بعنوان: "الأمن النفسي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة اللاجئين السوريين داخل المخيمات وخارجها" هدفت إلى تعرّف درجة الأمن النفسي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة اللاجئين السوريين داخل المخيمات وخارجها. تكونت عينة الدراسة من (600) طالب من داخل المخيمات السورية وخارجها، وأظهرت النتائج تدني درجة الأمن النفسي لدى الطلبة السوريين داخل المخيم وخارجه

وبدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضاً تدني درجة الكفاءة الذاتية لدى الطلبة اللاجئين السوريين داخل المخيمات وخارجها ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والكفاءة الذاتية.

وأجرت عائشة سوالمة (2019) دراسة هدفت إلى تعرّف مستوى الأمن النفسي ودافعية الإنجاز لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك والعلاقة بينهما. بلغت عينة الدراسة (212) عضواً من أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة اليرموك من الجنسين، تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وأظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي ومستوى دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة كان متوسطاً، كما ظهرت فروق في مستوى الأمن النفسي تُعزى لمتغيرات الدراسة جميعاً العمر والخبرة باستثناء الجنس، ووجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز على المقياس ككل تبعاً لمتغيرات الجنس والعمر، كما أظهرت وجود علاقة بين مقياس دافعية الإنجاز بجميع مجالاته والأمن النفسي.

وأجرى كاردينالي ونعيم (Cardinali & Naeem, 2019) دراسة عنوانها: "العلاقة بين رأس المال النفسي والرضا الوظيفي وفهم بيئة العمل التنظيمية" التي هدفت إلى التحقيق في العلاقة بين بيئة العمل التنظيمية ورأس المال النفسي والرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (176) موظفاً من أربعة أقسام من المستوى المتوسط في الإدارات الحكومية من حكومة الأمانة المدنية في بلوشستان. وكان من أهم النتائج أن بيئة العمل المناسبة تؤثر بالإيجاب في سلوك الموظف، إذا كان لدى الموظفين رأس مال نفسي مرتفع فهذا يضيف إلى التزام الموظف خلال تأديته لوظيفته، كما أن تعزيز رأس المال النفسي لدى المنظمة من خلال مشاركة الموظفين لفعاليات وأنشطة تدريبية يعزز من التزامهم ورضاهم الوظيفي في المنظمة.

وأجرى الخزاعلة والحراشة (2020) دراسة هدفت إلى تعرّف درجة توافر الأمن النفسي لدى العاملين الإداريين في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم، ومعرفة أثر الجنس والمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة. تكونت عينة الدراسة من (418) عاملاً إدارياً، وأظهرت النتائج أن درجة توافر الأمن النفسي لدى العاملين الإداريين في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم كانت منخفضة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تبعاً لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح مؤهل الماجستير والمسمى الوظيفي ولصالح فئة المديرين.

وهدف دراسة القُدَح وآخرون (Al-Qudah, et.al., 2020) بعنوان: "الأمن النفسي، والوحدة النفسية والعمر كمتنبئات للتنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة" إلى تحديد العوامل التنبؤية للمتغيرات الثلاثة التي تؤثر في سلوك التنمر الإلكتروني لدى طلبة الجامعات السعودية. تكونت عينة الدراسة من (426) طالباً من الجامعات السعودية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الأمن النفسي والوحدة النفسية والعمر من ناحية

وبين التمر الإلكتروني من ناحية أخرى، وكشفت النتائج أيضاً أن التمر الإلكتروني لدى طُلاب الجامعة يمكن التنبؤ به بالوحدة النفسية والعمر.

وقامت أحلام هواري وبشلاغم (2020) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تلمسان وتأثير كل من متغيري الجنس (ذكور، إناث) والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر الطلبة في الشعور بالأمن النفسي. تكونت عينة الدراسة من (111) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير الجنس والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسر الطلبة.

وأجرت تاتيانا سكريبكينا وآخرون (Tatiana Skripkina, et. al., 2020) دراسة عنوانها: "تقنيات بناء الثقة كعامل من عوامل الأمن النفسي للإنسان" هدفت إلى دراسة مشكلة بناء الثقة كأساس للأمن النفسي للإنسان وتطوير نموذج "لتكوين علاقات ثقة كأساس للأمن النفسي للإنسان وتحديد مكوناته. تكونت عينة الدراسة من (180) مراهقاً من مركز فولجسكي للمساعدة في روسيا، وأظهرت النتائج خصائص التطور العاطفي والشخصي للمراهقين الذين يجدون أنفسهم في ظرف حياة صعبة تتجلى في انخفاض مستوى الثقة بأنفسهم وفي العالم، وشدة ردود الفعل العدوانية وارتفاع القلق.

وهدف دراسة روند نصر الله (2022) إلى تعرّف علاقة الأمن النفسي بدافعية الإنجاز في العمل للمرأة العاملة في قطاع التعليم العام والخاص بمحافظة جرش. تكونت عينة الدراسة من (336) مُعلمة تم اختيارها بأسلوب العينة العشوائية؛ منها (184) مُعلمة في القطاع العام، و(152) مُعلمة في القطاع الخاص، وأظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي جاء بدرجة متوسطة، وأن دافعية الإنجاز في العمل جاء بدرجة مُرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين درجات مقياس الأمن النفسي ودافعية الإنجاز في العمل للمرأة العاملة في قطاع التعليم العام والخاص، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الأمن النفسي تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والعمر وسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تُعزى لمتغيرات العمر، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة.

وأجرى تروفيموفا وكوزمينا (Trofimova & Kuzmina, 2022) دراسة عنوانها: "الأمن النفسي لشخصية المُعلم في ظل عدم اليقين" هدفت إلى تناول مناهج دراسة الأمن النفسي للفرد والتعرّف لمفهوم عدم اليقين. تكونت عينة الدراسة من (672) فرداً منهم (631) من المُعلمين و(31) من الموظفين الإداريين والإداريين في مؤسسات التعليم العالي من تسع مناطق فيدرالية في الاتحاد الروسي، وأظهرت النتائج أن أهم المؤشرات

في بُنية الأمن النفسي هي "الصحة النفسية" "والجو الاجتماعي النفسي المُزدهر في الأسرة"، "والجو الاجتماعي النفسي المُزدهر في الفريق العملي/ التربوي"، و"غياب العنف النفسي" والسمات الجنسية والمُرتبطة بالعمر في تقييم مؤشرات السلامة النفسية.

وأجرت بارانوفاتاتيانا وآخرون (Baranova Tatiana et.al., 2022) دراسة بعنوان: "العلاقة بين مُستوى الأمن النفسي والانخراط الأكاديمي ومُتغيرات الأداء لدى الطلبة في البيئة التعليمية الرقمية" هدفت إلى توضيح العلاقة بين مستوى الأمن النفسي للطلبة، وأدائهم ومشاركتهم الأكاديمية في بيئة التعليم الرقمية. تكونت عينة الدراسة من (351) طالباً وطالبة من جامعة بيترسبرغ للفنون التطبيقية في روسيا، وأظهرت النتائج مستوى عال من الأمن النفسي للطالبات الإناث وخاصة في توصيل الأفكار الخاصة في غرف الندوات عبر الانترنت، وبالاتجاه ذاته في مستوى أدائهم ومشاركتهم الأكاديمية.

وقامت مروي شلال وحوراء حسين (Marwa Shallal & Hawra Hussein, 2022) بدراسة عنوانها: "دور القادة الكشفيين في تعزيز الأمن النفسي لدى طلبة جامعة الفراهيدي" هدفت إلى تَعْرِف مدى دور القائد الكشفي في تعزيز الأمن النفسي في جامعة الفراهيدي من وجهة نظر القادة الكشفيين والتعرف إلى الأساليب التي يمكن أن يُمارسها القائد الكشفي لتعزيزه لدى طلبة الجامعة. تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (190) فرداً من فرق القادة، وأظهرت النتائج أن درجة تعزيز القادة الكشفيين للأمن النفسي لدى طُلاب جامعة الفراهيدي جاءت بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج أن الأساليب التي يمارسها القائد الكشفي لتعزيز الأمن النفسي لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة عالية.

وأجرت صوفي كسين وآخرون (Sufei Xin, et.al., 2022) دراسة بعنوان: "الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات الصينية خلال الفترة 2006-2019: تأثير التغير الاجتماعي على اتجاه الانحدار" هدفت إلى تَعْرِف مستوى الأمن النفسي لطلبة الجامعات الصينية وتغيراته مع مرور الوقت وتأثير التغير الاجتماعي عليهم. تكونت عينة الدراسة من (28352) طالباً جامعياً صينياً، وأظهرت النتائج تدني مستوى درجات الأمن النفسي لطلبة الجامعات الصينية عبر الزمن، والذي ارتبط بالتغيرات الاجتماعية الكلية في مجالات متنوعة.

وأجرى جوده وآية الفار (2023) دراسة هدفت إلى تحديد التأثير المُباشر وغير المُباشر لمناخ الأمان النفسي في النواتج التنظيمية من خلال توسط الفضيلة التنظيمية بالتطبيق على العاملين الدائمين بمديريات الخدمات بمُحافظة الدقهلية. بلغت عينة الدراسة (362) قائمة، وأظهرت النتائج وجود تأثير معنوي إيجابي لمناخ الأمان النفسي في الفضيلة التنظيمية، كما توصلت إلى وجود تأثير معنوي إيجابي لمناخ الأمان النفسي في

النواتج التنظيمية وتأثير معنوي غير مباشر لمناخ الأمان النفسي في النواتج التنظيمية من خلال توسيط الفضيلة التنظيمية.

وهذفت دراسة غادة إسماعيل (2023) إلى تعرّف مستوى الأمان ومستوى الدافعية للإنجاز لدى مُعدي كلية طب وجراحة الفم والأسنان، وتحديد ما إذا كان هناك علاقة بينهما من جهة أخرى، فضلاً عن تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى ذاته تُعزى لمتغيرات النوع (ذكر-أنثى)، وسنوات الخبرة، والقسم التابع له خلال العام الجامعي 2023/2022. بلغ حجم العينة (99) مُعيداً، وأظهرت النتائج أن مستوى الشعور بالأمان النفسي والدافعية للإنجاز لدى مُعدي كلية طب وجراحة الفم والأسنان جاء مُرتفعاً، وأنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين مستويي الأمان النفسي والدافعية للإنجاز، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويي الأمان النفسي والدافعية للإنجاز لدى مُعدي الكلية تُعزى لمتغيرات (النوع، وسنوات الخبرة، والقسم التابع له).

وأجرى سيسوانتو وآخرون (Siswanto, et.al., 2024) دراسة بعنوان: "دور مناخ الأمان النفسي، والقيادة، والكفاءة الذاتية في مقدرة المعلمين من خلال إدارة المعرفة" هدفت إلى تحليل علاقة القيادة بإدارة المعرفة والمقدرة على الابتكار، ومناخ الأمان النفسي لإدارة المعرفة والمقدرة على الابتكار، والكفاءة الذاتية لإدارة المعرفة والمقدرة على الابتكار، وإدارة المعرفة للمقدرة على الابتكار. تكونت عينة الدراسة من (354) من المعلمين ومُديري المدارس المهنية، وأظهرت النتائج أن القيادة لها تأثير كبير في إدارة المعرفة والمقدرة على الابتكار، كما أن مناخ الأمان النفسي له تأثير كبير في إدارة المعرفة والمقدرة على الابتكار، كما أظهرت أيضاً وجود تأثير كبير للكفاءة الذاتية في إدارة المعرفة والمقدرة على الابتكار وأن لإدارة المعرفة تأثير كبير في المقدرة على الابتكار.

4.2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية أو الأمان النفسي أو بكليهما

قام تشيكليز وبهرند (Chikeleze & Baehrend, 2017) بإجراء دراسة عنوانها: "أسلوب القيادة الأخلاقية وتأثيره في اتخاذ القرار" هدفت إلى دراسة القيادة الأخلاقية وأثرها في صناعة القرار، وذلك بالتطبيق على عدد من الجامعات في شمال الولايات المتحدة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (450) أكاديمياً من هذه الجامعات. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: حددت الدراسة أبعاد القيادة

الأخلاقية في الآتي: الوعي بالأفراد، والعدل، ومشاركة السلطة، والتوجه نحو الاستدامة، والتوجه الأخلاقي، ووضوح دور الأفراد والنزاهة، كما توصلت إلى وجود تأثير إيجابي للقيادة الأخلاقية على صناعة القرار.

وأجرى الفلاح (2018) دراسة هدفت إلى تعرّف السعادة والرضا الوظيفي وعلاقتهما بالذكاء الوجداني لدى عينة من العاملين في دولة الكويت. بلغت عينة الدراسة (213) موظفاً. وأشارت النتائج إلى أن العاملين يميلون إلى تقبل مصادر الرضا خارجي المنشأ أكثر من ميلهم نحو مصادر الرضا داخلي المنشأ، كما أن شعورهم بالتفاؤل والحماسة له دور كبير في رفع مستوى السعادة لديهم أكثر من شعورهم بالراحة خلال العمل.

وأجرى ميرتوغلو (Mertoglu, 2018) دراسة بعنوان: "مستوى السعادة لدى المعلمين وتحليل علاقتها مع بعض المتغيرات" التي اهتمت بتحديد العوامل التي تميز سعادة المعلمين الذي يعملون في المرحلتين الابتدائية والثانوية وتقديم الاقتراحات اللازمة لجعل الأفراد أكثر سعادة. تم اختيار عينة من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية في (36) مدرسة مختلفة في تركيا، وكانت أبرز النتائج: أن درجات سعادة المعلمين لم تختلف بشكل كبير حسب العمر والحالة الاجتماعية وعدد الأطفال والأقدمية ومستوى الدخل، ووجود اختلاف كبير في درجات السعادة لدى المعلمين الراغبين في أداء أعمالهم، والمعلمين الذين لا يرغبون في أداء الأعمال المكلفين بها، إذ أن المعلمين الراغبين في أداء عملهم أكثر سعادة من غيرهم.

وقام الأحمري (2018) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الأخلاقية في مجالات الصفات الشخصية، والإدارية، والعلاقات الإنسانية، والعمل بروح الفريق من وجهة نظرهم ووجهة نظر المعلمين. بلغت عينة الدراسة من المديرين (109) مديرين، أما المعلمين فقد بلغ عددهم (2515) معلماً، وأظهرت أبرز النتائج أن قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض يمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة عالية جداً من وجهة نظرهم في جميع مجالات القيادة الأخلاقية، ويأتي محور العلاقات الإنسانية في الرتبة الأولى، ويليه محور العمل بروح الفريق.

وأجرت سناء الخوالدة (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السعادة والتكيف النفسي والرضا الوظيفي لدى الإداريين بجامعة فيلادلفيا في الأردن. اشتملت عينة الدراسة على (339) من الموظفين الإداريين في الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين السعادة المؤسسية ودرجة الرضا الوظيفي لدى العاملين في جامعة فيلادلفيا.

وأجرت أريج خليل وصياح (Areej Khaleel & Sayah, 2020) دراسة بعنوان: "تأثير سلوك القيادة الأخلاقية في سلوك الأداء الجامعي - دراسة استكشافية في جامعة سومر" التي هدفت إلى تعرّف درجة الارتباط

والتأثير بين مُتغير سلوك القيادة الأخلاقي والأداء الجامعي في جامعة سومر. تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (105) أساتذة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية وتأثير بين مُتغير سلوك القيادة الأخلاقي والأداء الجامعي.

وقامت سلوى الزهراني وشريف (2020) بدراسة هدفت إلى تعرّف درجة مُمارسة قائدات المدارس الحكومية بمحافظه قلو للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المُعلمات، والتعرّف إلى مُستوى الرضا الوظيفي للمُعلمات بمُحافظة قلو، والكشف عن الفروق بين مُتوسطات تقديرات مُفردات عينة البحث لدرجة مُمارسة قائدات المدارس الحكومية للقيادة الأخلاقية تبعاً لمتغيرات: (المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة). تكونت عينة الدراسة من (253) مُعلمة من مُعلمات المدارس الحكومية بمراحلها الثلاث بمُحافظة قلو، وكشفت النتائج أن بُعد (القيم التنظيمية) احتل الرتبة الأولى من بين أبعاد القيادة الأخلاقية لدى قائدات المدارس الحكومية بمحافظه قلو، من حيث الممارسة تلاه بُعد (السمات الشخصية الإنسانية) والعلاقات الإنسانية في الرتبة الثالثة. وجاءت مُمارسة قائدات المدارس الحكومية بمحافظه قلو لأبعاد القيادة الأخلاقية ومُستوى الرضا الوظيفي لدى المُعلمات بدرجة عالية، وأن هناك علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة قائدات المدارس الحكومية بمحافظه قلو للقيادة الأخلاقية، ومُستوى الرضا الوظيفي للمُعلمات.

وأجرى السلمي وآخرون (2021) دراسة هدفت إلى تعرّف واقع ممارسة سلوكيات قيادات المدارس الثانوية بمحافظه جده لأسلوب القيادة الأخلاقية، وعلاقتها بمُستوى الثقة بالقائد لدى المُعلمين والمُعلمات. اشتملت عينة الدراسة على (439) معلماً ومُعلمة، وأظهرت النتائج أن مُمارسة قيادات المدارس الثانوية بجدة للقيادة الأخلاقية جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر المُعلمين والمُعلمات، كما أن مُستوى الثقة بقيادات المدارس جاء بدرجة (عالية)، وأظهرت أيضاً وجود علاقة ارتباطية (طردية) ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة قيادات المدارس الثانوية ومُستوى الثقة بالقائد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تقديرهم لممارسة قادة مدارسهم لنمط القيادة الأخلاقية، وتقديرهم لمُستوى الثقة في القائد، تُعزى إلى اخلاق الجنس وسنوات الخبرة.

وهدف دراسة السيلاوي (2023) إلى تعرّف تأثير السعادة في مكان العمل كمتغير مستقل بأبعادها (المشاركة والرضا الوظيفي والالتزام العاطفي) في تحسين الأداء الوظيفي كمتغير تابع في أبعاده (إظهار العمل الجماعي ومهارات الاتصال وخدمة العملاء والعلاقات الشخصية والتغيب عن العمل). تم تطبيق هذه الدراسة على عينة عدد أفرادها (53) موظفاً من موظفي قسم التعليم المهني في مديرية تربية النجف. وخلصت

النتائج إلى أن السعادة في مكان العمل موجودة بنسبة قليلة وذلك بسبب المؤثرات والعوامل التي تؤثر فيها وبالتالي فإن تحسين الأداء الوظيفي للموظفين هدف ينبغي للقيادة الوصول إليه.

وأجرى توري وساكا (Tore & Saka, 2023) دراسة عنوانها: "العلاقة بين القيادة التربوية والسعادة التنظيمية لمعلمي المرحلة الثانوية" هدفت إلى تحليل العلاقة بين القيادة التربوية والسعادة التنظيمية لمعلمي المرحلة الثانوية. تكونت العينة من (358) معلماً ومُعَلِّمة يعملون في المدارس الحكومية في منطقة باكيركوي في محافظة إسطنبول. وأظهرت النتائج أن مستويات القيادة التربوية والسعادة التنظيمية لدى المعلمين جاءت مرتفعة، وكان هناك مستوى منخفض من العلاقة الإيجابية الدالة بين القيادة التربوية والسعادة التنظيمية وبين البُعد الفرعي للمشاعر السلبية للسعادة التنظيمية والقيادة التربوية، وتم التوصل إلى أن القيادة التربوية تؤثر بشكل إيجابي كبير في السعادة التنظيمية لدى المعلمين.

وهدف دراسة البلوي (2023) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك، والوقوف على درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى السعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين، والتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات استجاباتهم حول درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى السعادة الوظيفية لدى الإداريين بجامعة تبوك لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي). اشتملت عينة الدراسة على (286) موظفاً إدارياً، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية بجامعة تبوك جاءت بدرجة عالية، وأن الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك جاء بمستوى عالٍ بشكل عام، ووجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين بجامعة تبوك. كما أظهرت النتائج أن الفروق بين متوسطات استجابات الموظفين الإداريين بجامعة تبوك، حول درجة ممارسة مديري الإدارات للقيادة الأخلاقية ومستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لدى الموظفين الإداريين، لم تكن ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الدراسة، باستثناء وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات الموظفين الإداريين حول مستوى الشعور بالسعادة الوظيفية لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح فئة بكالوريوس فأعلى.

وأجرى جامي وآخرون (Jami, et. al., 2023) دراسة بعنوان: "دور القيادة الأخلاقية في الدمج الوظيفي والمشاركة الوظيفية" هدفت إلى التحقق من العلاقة بين القيادة الأخلاقية والدمج الوظيفي والمشاركة الوظيفية. تكونت عينة الدراسة من (320) موظفاً من الموظفين العاملين في المنظمات الخيرية في أربيل بالعراق، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين القيادة الأخلاقية والدمج الوظيفي والمشاركة وفي العمل.

وقام جلال وفتاح (Jalal & Fatah, 2024) بدراسة عنوانها: "الطقوس في مكان العمل ودورها في تحقيق السعادة الوظيفية: دراسة تحليلية لآراء عينة العاملين في البنوك التجارية في محافظة السلیمانية" والتي هدفت إلى تعرّف دور الطقوس في مكان العمل في تحقيق السعادة الوظيفية في البنوك التجارية في محافظة السلیمانية. تكونت عينة الدراسة من (86) فرداً. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية معنوية وتأثيراً معنوياً بين المتغير المستقل والمتغير التابع. وهناك أيضاً تأثير للطقوس في مكان العمل والسعادة الوظيفية في البنوك التجارية.

وقامت سيرلين سيرانج وآخرون (Serlin Serang, et.al., 2024) بدراسة عنوانها: "دور القيادة الأخلاقية على سلوك الموظفين والتزامهم للمنظمة" هدفت إلى تعرّف آثار القيادة الأخلاقية في المشاركة في العمل وتبادل المعرفة، والتي تؤثر في أداء العمل والالتزام لدى الموظفين تجاه مؤسساتهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (670) موظفاً حكومياً إندونيسياً، وأظهرت النتائج أن هناك أثراً كبيراً للقيادة الأخلاقية في مشاركة الموظفين في العمل وتبادل المعرفة، مما يزيد من ذلك تعزيز أداء الموظفين في العمل والتزامهم تجاه مؤسساتهم، كما أن المتغير الوسيط يتوسط العلاقة بين القيادة الأخلاقية والمتغيرات الناتجة.

أما دراسة دينيز (Deniz, 2024) بعنوان: "أثر القيادة الأخلاقية وصوت الموظف في السعادة في مكان العمل" فقد هدفت إلى تحديد تأثيرات القيادة وصوت الموظف في السعادة في مكان العمل والكشف عن الدور الوسيط لصوت الموظف في تأثير القيادة الأخلاقية في السعادة في مكان العمل. تكونت عينة الدراسة من (302) موظفين من الموظفين العاملين في مستشفى خاص في إسطنبول، وأظهرت النتائج أن القيادة الأخلاقية تؤثر بشكل إيجابي في صوت الموظف، كما أن القيادة الأخلاقية وصوت الموظف يؤثران بشكل إيجابي في السعادة في مكان العمل، وأيضاً صوت الموظف له دور وسيط في تأثير القيادة الأخلاقية في السعادة في مكان العمل.

3.2 ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بمفهوم القيادة الأخلاقية وعلاقتها ببعض المتغيرات، نجد أن هذه الدراسات تنوعت في طرح الموضوعات واختلفت باختلاف الأهداف والنتائج التي سعت إلى تحقيقها، واختلاف مجتمعات الدراسة التي طبقت فيها، وإطارها العام والمتغيرات التي عالجتها كل دراسة. وأكدت على أهمية القيادة الأخلاقية وتحلي القيادات بمعاييرها وتأثيرها وممارستها على العاملين في المؤسسة، كما أكدت هذه الدراسات على وجود علاقة بين القيادة الأخلاقية ومستوى القيم التنظيمية

والأنماط السلوكية التي تُمارسها تلك القيادات مما يُسهم في تمكين أداء العاملين وتحسينه، فيما أكدت دراسات أخرى على وجود علاقة طردية بين سلوك القيادة الأخلاقية والتزام العاملين، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً للمتغيرات الديموغرافية.

فقد هدفت بعض الدراسات إلى تعرّف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل: القيم التنظيمية، سلوك المواطنة التنظيمية للأتباع والدوران الوظيفي، وتمكين العاملين والرضا بالوظيفي كدراسة الخريشا (2018)، ودراسة شريف وعطان (Shareef & Atan, 2019)، ودراسة عبير سويقي (Abeer Sweify, 2020)، ودراسة صابر (Sabir, 2021)، ودراسة حنايشا وكومار (Hanaysha & Kumar, 2022)، ودراسة الحاج والشریان (2022). ولأن القيادة الأخلاقية تُعدّ ذات أهمية في التأثير في أداء العاملين والهيئات التدريسية وكفاءتهم، وعلى أنظمة الرقابة الداخلية للمؤسسات؛ فقد جاءت عدة دراسات لتؤكد على دورها منها: دراسة جادر وآخرون (2022)، ودراسة أفزال زهري وآخرون (Afzal Zahari et.al., 2023)، ودراسة شاهانا بيرفين (Shahana Pervin, 2023).

وهناك دراسات نوعية أكدت على دور القيادة الأخلاقية كدراسة كاج-عيطاني وخالد (Kaj-Itani & Khalid, 2022) التي تناولت دراسة حالة على مدرستين في لبنان حصلتا على اعتراف كبير بتقديمهما خدمات عالية الجودة في التعليم بعد نجاحهما المُستمر في امتحانات الثانوية العامة الرسمية، بينما هدفت الدراسة النوعية لكاميليا وآخرون (Kamilah, et. al., 2023) إلى تحديد دور القيادة الأخلاقية في بناء شركة صحية ومستدامة في اندونيسيا، كما هدفت أيضاً إلى استكشاف وجهات نظر هابفتز وبيرنز فيما يتعلق بالقيادة الأخلاقية، واستكشاف الجانب المُظلم لها، وتحليل مبادئها. وجاءت هذه الدراسات لتؤكد أن القيادة الأخلاقية التي تُمارسها المؤسسات هي سر نجاحها وتطورها من حيث فاعليتها، وتأثير أداء العاملين بها وكفاءتهم والتزامهم وبالتالي تحقيق أهدافها.

وهناك دراسات تناولت موضوع السعادة الوظيفية وعلاقتها ببعض المتغيرات كالثقة التنظيمية وتعزيز المشاركة في العمل والعدالة التنظيمية والرضا الوظيفي والمناخ التنظيمي ونجاح الأداء والروحانية التنظيمية والدور الذي تؤديه السعادة في مكان العمل المتمثلة بـ (التأثير الإيجابي، والتأثير السلبي، والإنجاز) كدراسة بحراني (Behrani, 2017)، ودراسة خلف (2021)، ودراسة كاياك (Cayak, 2021)، ودراسة كاظم (2022)، ودراسة شيلكي وشيخ (Shelke & Shaikh, 2022)، ودراسة وفاء سعيد (2022)، ودراسة بهاتيا (Bahatia, 2023)، فيما تناولت دراسة فيني وأبمال (Fini & Abmal, 2017) علاقة السعادة التنظيمية في الالتزام التنظيمي، ودراسة ثيفانيس وجاثوريكا (Thevanes & Jaturika, 2023) التي تناولت السعادة الوظيفية وعلاقتها في الرضا الوظيفي، ودراسة الحرباوي (2023) التي تناولت علاقة المناخ التنظيمي في السعادة الوظيفية،

أما دراسة مها الأسمرى (2022) فقد قدمت مقترحات لرفع مستوى السعادة المؤسسية في بيئات العمل التعليمية، أكدت فيها الباحثة على بُعد السعادة الوظيفية كعامل رئيسي في تحسين أداء العاملين.

كما تناولت بعض الدراسات الأمن النفسي للعاملين في المؤسسات التربوية وأهمية الإحساس به في هذه المؤسسات، ومدى تأثيره فيهم وعلاقته بالأداء الوظيفي والكفاءة الذاتية والإنجاز الدراسي والدافعية، كما في دراسة الصرايرة (2009)، ودراسة الحربي (Al-Harbi, 2017)، ودراسة الخزاعلة والحراشة (2020)، ودراسة بارانوفاتاتيانا وآخرون (Baranova Tatiana et.al., 2022). فيما تناولت دراسات أخرى تتعلق بالأمن النفسي والمناخ التنظيمي والمقدرة على الابتكار وإدارة المعرفة كدراسة صوفي كسين (Sufei Xin et.al., 2022)، ودراسة مروى شلال وحوراء حسين (Marwa Shallal & Hawra Hussein, 2022)، ودراسة جودة وآية الفار (2023)، ودراسة سيسوانتو وآخرون (Siswanto et.al., 2024). وتم التأكيد في تلك الدراسات على أهمية الشعور بالأمن النفسي لدى العاملين في مؤسساتهم في أثناء تأديتهم واجبهام المهني.

فيما تناولت بعض الدراسات أهمية القيادة الأخلاقية ودورها الفاعل في تعزيز مستوى السعادة الوظيفية والأمن النفسي وتحقيق أهدافها من خلال تبادل المعرفة والعمل بروح الفريق والعلاقات الإنسانية والصفات الشخصية ومستوى الرضا الوظيفي كدراسة تشيكليز وبهرند (Chikeleze & Baehrend, 2017)، ودراسة الفلاح (2018)، ودراسة الأحمرى (2018)، ودراسة سلوى الزهراني وشريف (2020)، ودراسة توري وساكا (Tore & Saka, 2023)، ودراسة البلوي (2023). أما دراسة جامي وآخرون (Jami, et. al., 2023)، ودراسة سيرلين سيرانج وآخرون (Serlin Serang et. al., 2024) التي هدفت إلى التحقق من العلاقة بين القيادة الأخلاقية والدمج الوظيفي والمشاركة الوظيفية، فقد أكدت تلك الدراسات على وجود علاقة قوية بين دور القيادة الأخلاقية وأثرها في تحقيق السعادة الوظيفية والأمن النفسي.

لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في زيادة وعيها بمتغيرات الدراسة، وصياغة إطارها النظري، وفي تطوير أداة الدراسة. كما استفادت منها في مناقشة نتائج هذه الدراسة ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة.

وتتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث: بحثها لموضوع القيادة الأخلاقية، ومنهج الدراسة المستخدم فيها، وفي استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وجمع البيانات.

وإنَّ ما يُميّز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة هو مُتغيراتها ومُجتمعها؛ إذ أنه "في حدود علم الباحثة" تُعدّ هذه الدراسة الأولى التي تستهدف الكشف عن درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين

للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي، إذ تَهْدِفُ إلى تَعَرُّفِ مدى مُمارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مُديرياتهم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تضمّن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد منهج الدراسة، ووصف مجتمعيها، وعينتها، وطريقة اختيارها، والأداة المستخدمة في جمع البيانات، والمجالات التي اشتملت عليها، وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها، وتصحيحها، وتحديد متغيرات الدراسة، فضلاً عن عرض الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في إعداد أداة الدراسة وتنفيذها، والمعالجة الإحصائية التي تم جمعها، وذلك على النحو الآتي:

1.3 منهج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مديرياتهم. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدمت الباحثة المنهج

الوصفي الارتباطي؛ باعتباره المنهج الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة، وذلك من خلال جمع البيانات وتحليلها وما تتطوي عليه من رصد للواقع والعلاقة بين المتغيرات ووضعها وصفاً وكماً.

2.3 مجتمَع الدراسة:

تكوّن مجتمَع الدراسة من جميع العاملين في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية في فلسطين (الضفة الغربية) والبالغ عددهم (2182) والموزعين على مديريات التربية والتعليم والبالغ عددها (18) مديرية. والجدول (2.3) يوضح توزّع أفراد مجتمَع الدراسة تبعاً للإقليم، والمديرية:

الجدول (2.3- أ): توزّع أفراد مجتمَع الدراسة حسب الإقليم، والمديرية

المجموع	الموظفون	المديرون			مديرية التربية والتعليم	الإقليم
		مدير فني	مدير إداري	مدير عام		
126	123	1	1	1	مُديرية جنين	الشمال
120	117	1	1	1	مُديرية قباطية	
140	137	1	1	1	مُديرية طولكرم	
170	167	1	1	1	مُديرية نابلس	
106	103	1	1	1	مُديرية جنوب نابلس	
119	116	1	1	1	مُديرية قلقيلية	
102	99	1	1	1	مُديرية طوباس	
151	148	1	1	1	مُديرية رام الله	الوسط
81	78	1	1	1	مُديرية بير زيت	
102	99	1	1	1	مُديرية سلفيت	
112	109	1	1	1	مُديرية القدس	
91	88	1	1	1	مُديرية ضواحي القدس	
134	131	1	1	1	مُديرية بيت لحم	
66	63	1	1	1	مُديرية أريحا	

الجدول (2.3- ب): تَوَزُّعُ أفرادِ مجتمعِ الدراسة حسب الإقليم، والمديرية

165	162	1	1	1	مُديرية الخليل	إقليم الجنوب
149	146	1	1	1	مُديرية شمال الخليل	
143	140	1	1	1	مُديرية جنوب الخليل	
105	102	1	1	1	مُديرية يطا	
2182	2128	18	18	18	المجموع الكلي	

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية الطباقية العشوائية مُمثلة لمُجتمع الدراسة، وحسب الخُطوات الآتية:

- قامت الباحثة بتقسيم مُجتمع الدراسة إلى ثلاثة أقاليم (مناطق) وهي: الشمال، والوسط، والجنوب.
- قامت الباحثة باختيار مُديرية تربية وتعليم واحدة من كل إقليم (منطقة) حسب الموقع الجغرافي، وبالطريقة العشوائية. وقد وقع اختيار الباحثة على المُديريات الآتية: مُديرية قلقيلية لُتمثل منطقة الشمال، ومُديرية بيت لحم لُتمثل منطقة الوسط، ومُديرية يطا لُتمثل منطقة الجنوب.

- قامت الباحثة باختيار جميع الموظفين العاملين في هذه المُديريات وعددهم (358) فرداً، وهو ذات الرقم الذي حدّدته جداول تحديد حجم العينة عن كريجسي ومورغان (Krejcie & Morgan, 1970). والجدول (3.3-أ) يوضح تَوَزُّعُ أفراد عينة الدراسة حسب الإقليم، والمُديرية، والمركز الوظيفي:

الجدول (3.3- أ): تَوَزُّعُ أفراد عينة الدراسة حسب الإقليم، والمُديرية والمركز الوظيفي

المجموع	المركز الوظيفي				مُديرية التربية والتعليم	الإقليم
	موظف	مُدير فني	مُدير إداري	مُدير عام		
119	116	1	1	1	قلقيلية	الشمال
134	131	1	1	1	بيت لحم	الوسط

الجدول (3.3- ب): تَوَزُّع أفراد عينة الدِّراسة حسب الإقليم، والمُديرية والمركز الوظيفي

105	102	1	1	1	يطا	إ.م.ع.ف.
358	349	3	3	3	المجموع الكلي	

- قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة الكترونياً على جميع أفراد العينة وعددهم (358)، وتم استرجاع (327) استبانة بنسبة بلغت (91.3%). والجدول (4.3) يوضح التوزُّع الديموغرافي لأفراد عينة الدراسة:

الجدول (4.3): تَوَزُّع أفراد عينة الدِّراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية

المتغير	فئات/ مستويات المتغير	العدد	المجموع
الجنس	ذكر	148	327
	أنثى	179	
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	209	327
	ماجستير فأعلى	118	
الخبرة الإدارية	أقل من 5 سنوات	26	327
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	45	
	10 سنوات فأكثر	256	

4.3 أداة الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسة، قامت الباحثة بتطوير ثلاث أدوات بهدف قياس درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مُديرياتهم. وتكوّنت أداة الدِّراسة من أربعة أجزاء على النحو الآتي:

- الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية وتشمل:
- الجنس: وله فئتان: (ذكر، وأنثى).
- المؤهل العلمي: وله مستويان: (بكالوريوس فما دون، ماجستير فأعلى).

- الخبرة الإدارية: ولها ثلاثة مستويات: قصيرة (أقل من 5 سنوات)، متوسطة (5 - أقل من 10 سنوات)، وطويلة (10 سنوات فأكثر).

- الجزء الثاني: مقياس درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية:

طورت الباحثة مقياس درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية اعتماداً على الأدب النظري، ومُستفيدة من أدوات الدراسات السابقة ومنها: دراسة العساف والقдах (2019)، ودراسة أثر الكوري وميرنا زريقات وسليمان (2021)، ودراسة روان الشريع (2022)، ودراسة ئاميدي (2023). وتكونت الأداة من (28) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وعلى النحو الآتي:

- المجال الأول: الصفات الإدارية الأخلاقية ويتضمن الفقرات (1-7).

- المجال الثاني: الصفات الشخصية الأخلاقية ويتضمن الفقرات (8-14).

- المجال الثالث: صفات العلاقات الإنسانية ويتضمن الفقرات (15-21).

- المجال الرابع: صفات العمل بروح الفريق ويتضمن الفقرات (22-28).

وللإجابة عن فقرات الاستبانة، تم اعتماد مقياس ليكرت (Likert) الخُماسي، بإعطاء كل فقرة من فقراتها درجة واحدة بين درجاتها الخمس (درجة مُرتفعة جداً، درجة مُرتفعة، درجة مُتوسطة، درجة مُنخفضة، درجة مُنخفضة جداً)، وهي تُمثل رقمياً (1,2,3,4,5) على التوالي.

- الجزء الثالث: مقياس مُستوى السعادة الوظيفية للعاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين:

طوّرت الباحثة هذا المقياس اعتماداً على الأدب النظري، ومُستفيدة من أدوات الدراسات السابقة ذات الصلة مثل: دراسة خلف (2021)، ودراسة البلوي (2023)، ودراسة كوثر حامد (2023). وتكونت الأداة من (21) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، وعلى النحو الآتي:

- المجال الأول: التأثير العاطفي الإيجابي، ويتضمن الفقرات (1-7).

- المجال الثاني: التأثير السلبي، ويتضمن الفقرات (8-14).

- المجال الثالث: الإنجاز، ويتضمن الفقرات (15-21).

وللإجابة عن فقرات الاستبانة، تم اعتماد مقياس ليكرت (Likert) الخُماسي، بإعطاء كل فقرة من فقراتها درجة واحدة بين درجاتها الخمس (درجة مُرتفعة جداً، درجة مُرتفعة، درجة مُتوسطة، درجة مُنخفضة، درجة مُنخفضة جداً)، وهي تُمثل رقمياً (1,2,3,4,5) على التوالي.

- الجزء الرابع: مقياس مُستوى الأمن النفسي للعاملين في مُديرِيات التربيّة والتعليم في فلسطين:

طورت الباحثة هذا المقياس اعتماداً على الأدب النظري، ومستقيدة من أدوات الدراسات السابقة ذات الصلة مثل: دراسة الصرايرة (2009)، ودراسة عائشة سوالمة (2019)، ودراسة الخزاعلة والحراشنة (2020). وتكونت الأداة من (20) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وعلى النحو الآتي:

- المجال الأول: الطُمأنينة الانفعالية المُرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل ويتضمن الفقرات (1-5).
- المجال الثاني: الطُمأنينة الانفعالية المُرتبطة بالحياة العامة والعملية للفرد ويتضمن الفقرات (6-10).
- المجال الثالث: الطُمأنينة الانفعالية المُرتبطة بالحالة المزاجية للفرد ويتضمن الفقرات (11-15).
- المجال الرابع: الطُمأنينة الانفعالية المُرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد ويتضمن الفقرات (16-20).

وللإجابة عن فقرات الاستبانة، تم اعتماد مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، بإعطاء كل فقرة من فقراتها درجة واحدة بين درجاتها الخمس (درجة مُرتفعة جداً، درجة مُرتفعة، درجة مُتوسطة، درجة مُنخفضة، درجة مُنخفضة جداً)، وهي تُمثل رقمياً (1,2,3,4,5) على التوالي. (أنظر مُلحق (1) الذي يُوَضِّح أداة الدراسة بصورتها الأولى).

5.3 صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة (بمقاييسها الثلاث) من خلال الطريقتين الآتيتين:

1.5.3 صدق المحتوى (Content Validity) "صدق المُحكمين":

أ. صدق استبانة قياس القيادة الأخلاقية

للتحقق من صدق أداة الدراسة الأولى استُخدم أسلوب صدق المحتوى، إذ تم عرضها بصورتها الأولى على اثني عشر (12) مُحكماً من ذوي الاختصاص في مجال القيادة والإدارة التربوية في الجامعات الفلسطينية، والأردنية، وذلك لتقييمها، وإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صدق المضمون وانتماء العبارات للمقياس، ودرجة وضوح الصياغة اللغوية ودقتها للفقرات، ومدى ملاءمتها للمجال الذي وُضعت فيه. (ويُوضَّح المُلحق (2) أسماء المُحكمين ومناصبهم وتخصّصاتهم والجهات التي يعملون فيها).

وبناءً على آراء المُحكمين، تم تعديل بعض الفقرات والمحاوير من ناحية الصياغة لزيادة وضوحها، وتم حذف فقرات من الاستبانة بسبب تشابهها وقُرب مدلولها من فقرات أخرى، إذ تم حذف (3) فقرات لعدم مُناسبتها لأغراض الدراسة وعدم مُناسبة بعضها للمجال الذي تنتمي إليه، وتم دمج الفقرات المُتشابهة، وإضافة الفقرات الجديدة المُقترحة للاستبانة، واستبعاد الفقرات التي لم تحُصل على نسبة اتفاق المُحكمين، وقد تم اعتماد معيار (80%) لبيان صلاحية الفقرة، وبالنتيجة أصبح المقياس يتألف من (25) فقرة مُعدلة ومُنظمة، وموزعة على (4) مجالات. والملحق (3) يوضح أداة الدراسة بصورتها النهائية.

ب. صدق استبانة قياس السعادة الوظيفية

للتحقّق من صدق أداة الدراسة الثانية استُخدم أسلوب صدق المُحتوى، إذ تم عرضها بصورتها الأولى على اثني عشر (12) مُحكماً من ذوي الاختصاص في مجال القيادة والإدارة التربوية في الجامعات الفلسطينية، والأردنية، وذلك لتقييمها، وإبداء آرائهم ومُلاحظاتهم في صدق المضمون وانتماء العبارات للمقياس، ودرجة وضوح الصياغة اللغوية ودقّتها للفقرات، ومدى مُلاءمتها للمجال الذي وُضعت فيه. (ويُوضح المُلحق (2) أسماء المُحكمين ومناصبهم وتخصّصاتهم والجهات التي يعملون فيها).

وبناءً على آراء المُحكمين، تم تعديل بعض الفقرات والمحاوير من ناحية الصياغة لزيادة وضوحها، وتم حذف فقرات من الاستبانة بسبب تشابهها وقُرب مدلولها من فقرات أخرى، وتم حذف خمس فقرات لعدم مُناسبتها لأغراض الدراسة وعدم مُناسبة بعضها للمجال الذي تنتمي إليه، وتم دمج الفقرات المُتشابهة، وإضافة الفقرات الجديدة المُقترحة للاستبانة، واستبعاد الفقرات التي لم تحُصل على نسبة اتفاق المُحكمين، وقد تم اعتماد معيار (80%) لبيان صلاحية الفقرة، وبالنتيجة أصبح المقياس يتألف من (16) فقرة مُعدلة ومُنظمة، وموزعة على (3) مجالات. والملحق (3) يوضح أداة الدراسة بصورتها النهائية.

ت. صدق استبانة قياس الأمن النفسي

للتحقّق من صدق أداة الدراسة الثالثة استُخدم أسلوب صدق المُحتوى، إذ تم عرضها بصورتها الأولى على اثني عشر (12) مُحكماً من ذوي الاختصاص في مجال القيادة والإدارة التربوية في الجامعات الفلسطينية، والأردنية، وذلك لتقييمها، وإبداء آرائهم ومُلاحظاتهم في صدق المضمون وانتماء العبارات للمقياس، ودرجة وضوح الصياغة اللغوية ودقّتها للفقرات، ومدى مُلاءمتها للمجال الذي وُضعت فيه. (ويُوضح المُلحق (2) أسماء المُحكمين ومناصبهم وتخصّصاتهم والجهات التي يعملون فيها).

وبناءً على آراء المُحكمين، تم تعديل بعض الفقرات والمحاوير من ناحية الصياغة لزيادة وضوحها، وتم حذف فقرات من الاستبانة بسبب تشابهها وقُرب مدلولها من فقرات أخرى، وتم حذف فقرة واحدة لعدم مُناسبتها

لأغراض الدراسة وعدم مناسبة بعضها للمجال الذي تنتمي إليه، وتم دمج الفقرات المُتشابهة، وإضافة الفقرات الجديدة المُقترحة للاستبانة، واستبعاد الفقرات التي لم تحصل على نسبة اتفاق المُحكمين، وقد تم اعتماد معيار (80%) لبيان صلاحية الفقرة، وبالنتيجة أصبح المقياس يتألف من (19) فقرة مُعدلة ومُنظمة، وموزعة على (4) مجالات. والملحق (3) يوضح أداة الدراسة بصورتها النهائية.

وعَدَّت الباحثة آراء المُحكمين وتعديلاتهم دلالة على صدق مُحتوى أداة الدراسة وملاءمة فقراتها وتنوعها، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، تحقق التوازن بين مضامين المقياس في فقراتها، وقد عبّر المُحكمون عن رغبتهم في التفاعل مع فقراتها، مما يشير للصدق الظاهري للأداة. والجدول (5.3) يبين تعديلات المُحكمين.

الجدول (5.3): التعديلات التي أجراها المحكمون على أداة الدراسة

الرقم	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
1	يُعزز المدير الحوار البناء بين الموظفين	يدعم المدير الحوار البناء بين الموظفين
2	أشعر بالسعادة أثناء تأدية واجبي	أحس بالسعادة في أثناء تأدية واجبي
3	أشعر بالتفاؤل في عملي	أعيش حالة من التفاؤل في أثناء عملي
4	أشعر بالفخر في وظيفتي	أفتخر بوظيفتي
5	أشعر بفقدان الشغف في العمل	أفقد الشغف في العمل
6	أشعر بالإحباط بحقي في العمل	أحس بالإحباط بحقوق في العمل
7	أشعر بالاكتراب في العمل	أواجه مشاعر الاكتئاب في أثناء أداء عملي
8	أشعر بالملل في العمل	أمل في أثناء تواجدي في العمل
9	أتحدى الصعاب التي تواجهني في العمل	أقف في وجه التحديات التي أتعرض لها في العمل
10	لدي شعور أنني سأصل إلى تحقيق أهدافي التي رسمتها	أؤمن بأنني سأنجح في تحقيق الأهداف التي حددتها
11	أشعر بتحقيق طموحاتي المستقبلية من خلال وظيفتي	أرى أن أحقق تطلعاتي المستقبلية من خلال مسيرتي المهنية
12	أشعر أن ما وصلت إليه هو نجاح لخطتي	أن ما وصلت إليه يُعدّ دليلاً على نجاح خطتي
13	لدي شعور بالأمل في المستقبل	امتلك إحساساً بالأمل في ما ينتظرني في المستقبل
14	أشعر باطمئنان عند توزيع العمل بيني وبين زملائي بإنصاف	أطمئن عند توزيع العمل بيني وبين زملائي بعدالة
15	أرى أن تكريمي في نهاية الخدمة كافٍ	أرى أن حصولي على التكريم في نهاية الخدمة هو تكريم كافٍ
16	أعامل بلطف في أثناء مشاركتي في المناسبات الاجتماعية	أعامل الجميع بلطف لدى مشاركتي لزملائي في المناسبات الاجتماعية
17	أشعر باهتمام زملائي بي في المناسبات التي أَدْعَى إليها	أحس باهتمام زملائي بي في أثناء المناسبات التي أكون مدعواً إليها
18	لدي عدد كبير من الأصدقاء الحقيقيين	أحظى بعدد وافر من الأصدقاء الحقيقيين

2.5.3 صدق البناء (الدلالات التمييزية للفقرات):

تم حساب دلالات صدق البناء لأدوات الدراسة من خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، والجداول (6.3 و 7.3 و 8.3-أ) يُوضح نتائج الأدوات:

الجدول (6.3): معاملات الارتباط للفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس درجة ممارسة مديري التربية والتعليم

للقيادة الأخلاقية باستخدام اختبار Pearson Correlation

الصفات الإدارية الأخلاقية			صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية		
رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس
1	.833**	.749**	13	.791**	.768**
2	.812**	.757**	14	.894**	.858**
3	.817**	.773**	15	.903**	.863**
4	.861**	.835**	16	.898**	.848**
5	.705**	.625**	17	.882**	.849**
6	.726**	.666**	18	.897**	.868**
7	.861**	.793**	19	.806**	.864**
8	.888**	.844**	ارتباط المجال مع المقياس		.961**
ارتباط المجال مع المقياس		.929**	صفات العمل بروح الفريق		
الصفات الشخصية الأخلاقية			20	.898**	.876**
9	.868**	.718**	21	.909**	.890**
10	.865**	.809**	22	.896**	.844**
11	.913**	.829**	23	.888**	.817**
12	.906**	.816**	24	.927**	.875**
ارتباط المجال مع المقياس		.893**	25	.913**	.852**
ارتباط المجال مع المقياس			ارتباط المجال مع المقياس		.948**

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

يتضح من الجدول (6.3) أن قيم معاملات الارتباط لفقرات درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للقيادة الأخلاقية مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.625-0.890)، أما ارتباط الفقرات بالمجالات فقد تراوحت بين (0.705-0.927)، أما معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت بين (0.893-0.948)

0.961)، وتم اعتماد أن يكون معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي له أعلى من (0.30)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق البناء، وبذلك بقي المقياس كما هو مكوناً من (25) فقرة.

الجدول (7.3): مُعامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس مُستوى السعادة الوظيفية للعاملين

في مُدِيرِيَات التربيّة والتعليم باستخدام اختبار Pearson Correlation

التأثير العاطفي الإيجابي			التأثير العاطفي السلبي			الإنجاز		
رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس
1	.849**	.453**	7	.875**	.504**	13	.789**	.526**
2	.875**	.508**	8	.884**	.477**	14	.901**	.449**
3	.892**	.528**	9	.833**	.500**	15	.851**	.384**
4	.903**	.498**	10	.917**	.514**	16	.848**	.416**
5	.811**	.501**	11	.876**	.488**			
6	.811**	.448**	12	.914**	.496**			
ارتباط المجال مع المقياس		.570**	ارتباط المجال مع المقياس		.562**	ارتباط المجال مع المقياس		.523**

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

يتضح من الجدول (7.3) أن قيم معاملات الارتباط ل فقرات مقياس مُستوى السعادة الوظيفية للعاملين في مُدِيرِيَات التربيّة والتعليم مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.384-0.528)، أما ارتباط الفقرات بالمجالات فقد تراوحت بين (0.789-0.917)، أما معاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس فقد تراوحت بين (0.523-0.570)، وتم اعتماد أن يكون معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي له أعلى من (0.30)، مما يدل على تمتع المقياس بصدق البناء، وبذلك بقي المقياس كما هو مكوناً من (16) فقرة.

الجدول (8.3-أ): مُعامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس مُستوى الأمن النفسي للعاملين في

مُدِيرِيَات التربيّة والتعليم باستخدام اختبار Pearson Correlation

الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية للفرد			الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل		
رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس	رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع المقياس
1	.839**	.726**	11	.739**	.680**

الجدول (9.3): معاملات الثبات (الاتساق الداخلي، Cronbach Alpha) لِفقرات أداة الدراسة

المقياس	المجالات	معامل الثبات
درجة مُمارسة مديري التربية والتعليم للقيادة الأخلاقية	المقياس ككل	0.978
	الصفات الإدارية الأخلاقية	0.925
	الصفات الشخصية الأخلاقية	0.911
	صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية	0.951
	صفات العمل بروح الفريق	0.955
مُستوى السعادة الوظيفية للعاملين في مُدريات التربية والتعليم	المقياس ككل	0.773
	التأثير العاطفي الإيجابي	0.927
	التأثير العاطفي السلبي	0.943
	الإنجاز	0.869
مُستوى الأمن النفسي للعاملين في مُدريات التربية والتعليم	المقياس ككل	0.934
	الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل	0.926
	الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة والعملية للفرد	0.841
	الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية للفرد	0.699
	الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد	0.868

بلغ مُعامل الثبات لمقياس درجة مُمارسة مُدري التربية والتعليم للقيادة الأخلاقية (0.978) وتراوحَت مُعاملات ثبات المجالات بين (0.911-0.955)، وهي مُعاملات ثبات أعلى من (0.60)، وبلغ مُعامل الثبات لمقياس مُستوى السعادة الوظيفية للعاملين في مُدريات التربية والتعليم (0.773) وتراوحَت مُعاملات ثبات المجالات بين (0.869- 0.943)، وبلغ مُعامل الثبات لمقياس مُستوى الأمن النفسي للعاملين في مُدريات التربية والتعليم (0.934) وتراوحَت معاملات ثبات المجالات بين (0.699- 0.926)، وهي معاملات ثبات أعلى من (0.60)، مما يدل على تمتع المقياس بثبات جيد.

7.3 إجراءات تطبيق الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) بما يتفق مع أهدافها، والتأكد من صدقها وثباتها وفقاً للخطوات المشار إليها سابقاً، وبعد التحقق من صدقها وثباتها استقرت في صورتها النهائية كما هو مبين في الملحق (3)، وأصبحت صالحة لغايات التطبيق على عينة الدراسة التي تم اختيارها لهذه الغاية.
- تحديد مجتمع الدراسة والعينة من مديري التربية والتعليم في فلسطين والموظفين العاملين فيها.
- الحصول على كُتُب تسهيل المهمة والموجهة من عميد كلية العلوم التربوية في جامعة القدس إلى وزارة التربية والتعليم ومدير عام دائرة القياس والتقويم لتطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة، من مديريات التربية والتعليم الفلسطينية.
- توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة، والبالغ عدد أفرادها (358) من العاملين في المديريات الثلاثة ضمن جدول زمني.
- بعد الانتهاء من تطبيق أداة الدراسة، وجمعها، تم تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة في جداول خاصة بغرض التحليل الإحصائي.
- إجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- استخراج النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، والتعقيب عليها.
- عرض النتائج وصياغة التوصيات المنبثقة عن نتائج الدراسة.

8.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. **المتغير المستقل:** اشتملت الدراسة على متغير مُستقل واحد وهو: درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية.
2. **المتغيرات المستقلة الوسيطة (التصنيفية):** وتضم الدراسة المتغيرات المستقلة الوسيطة الآتية:
 - أ. **الجنس:** وله فئتان: (ذكر، وأنثى).

- ب. **المؤهل العلمي:** وله مستويان: (بكالوريوس فما دون، ماجستير فأعلى).
- ت. **الخبرة الإدارية:** ولها ثلاثة مستويات: قصيرة (أقل من 5 سنوات)، متوسطة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات)، وطويلة (10 سنوات فأكثر).
3. **المتغيرات التابعة:** اشتملت الدراسة على متغيرين تابعين إثنين هما:
- أ. مستوى السعادة الوظيفية لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين.
- ب. مستوى الأمن النفسي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين.

9.3 المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل سؤال، وعلى النحو الآتي:
- معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
 - معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتحقق من الارتباط بين المحاور.
 - للإجابة عن الأسئلة: الأول والثالث والرابع: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
 - للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام تحليل التباين الثلاثي 3Way ANOVA، وتحليل التباين المتعدد MANOVA، واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.
 - للإجابة عن السؤال الخامس: تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، بين الدرجة الكلية لممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والدرجة الكلية للسعادة الوظيفية للعاملين في مديرياتهم. كما تم استخراج معاملات الارتباط بين مجالات القيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية.
 - للإجابة عن السؤال السادس: تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، بين الدرجة الكلية لممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والدرجة الكلية للأمن النفسي للعاملين في مديرياتهم. كما تم استخراج معاملات الارتباط بين مجالات القيادة الأخلاقية والأمن النفسي.
- ولغايات تحديد معيار الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أدواتها، تم تقسيمها إلى ثلاثة مستويات: (منخفض، ومتوسط، ومُرتفع) وفقاً للمعادلة الآتية:

طول الفئة = الحد الأعلى للمقياس - الحد الأدنى للمقياس = $5 - 1 = 1.33$

عدد المستويات 3

وقد تم استخدام المعيار الآتي لأغراض تفسير النتائج، وهو:

- المستوى المنخفض من $(1+1.33) = 2.33$.
 - المستوى المتوسط من $(2.34+1.33) = 3.67$.
 - المستوى المرتفع من (3.68) فأكثر.
- وهكذا، تم اعتماد المحك الآتي للحكم على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل، ومجالاتها، وفقراتها:
- درجة ممارسة منخفضة: تمثلها الدرجات الواقعة بين $(1-2.33)$.
 - درجة ممارسة متوسطة: تمثلها الدرجات الواقعة بين $(2.34-3.67)$.
 - درجة ممارسة مرتفعة: تمثلها الدرجات الواقعة بين $(3.68-5)$.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هَدَفَتِ الدِّراسةُ إلى تَعَرُّفِ درجةِ مُمارسةِ مُديريِ التَّربيةِ والتَّعليمِ في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مُديرياتهم. ويعرض هذا الفصل النتائج التي تمَّ التوصلُ إليها حسب أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي يُنص على: ما درجة مُمارسةِ مُديريِ التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر العاملين في مُديرياتهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المُتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مُمارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر العاملين في مُديرياتهم، والجدول (10.4) يبين النتائج.

الجدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر العاملين في مديرياتهم ورتبتها ودرجتها

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	الصفات الشخصية الأخلاقية	4.01	0.748	1	مرتفعة
3	صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية	3.93	0.765	2	مرتفعة
1	الصفات الإدارية الأخلاقية	3.86	0.698	3	مرتفعة
4	صفات العمل بروح الفريق	3.82	0.803	4	مرتفعة
الكلي		3.89	0.702		مرتفعة

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر العاملين في مديرياتهم تراوحت ما بين (3.82-4.01) وجميعها جاءت مرتفعة. وجاء في الرتبة الأولى المجال الثاني "الصفات الشخصية الأخلاقية" بمتوسط حسابي (4.01)، وجاء في الرتبة الأخيرة المجال الرابع "صفات العمل بروح الفريق" بمتوسط حسابي (3.82)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر العاملين في مديرياتهم (3.89) بانحراف معياري (0.702) وبدرجة مرتفعة. كما قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية على فقرات كل مجال على حده، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مجال الصفات الإدارية الأخلاقية

الجدول (11.4 - أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الصفات الإدارية الأخلاقية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	يُحافظ المدير على ممتلكات المديرية مثل المعدات والموارد المالية الموضوعة تحت تصرفه (العُهد).	4.23	0.737	1	مرتفعة
1	يلتزم المدير بتطبيق الأنظمة والقوانين الإدارية المعمول بها بعدالة على الجميع.	3.93	0.815	2	مرتفعة
3	يُقَوِّم المدير أداء الموظفين وفقاً للمعايير المعمول بها في الوزارة.	3.88	0.792	3	مرتفعة

الجدول (11.4 - ب): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الصفات الإدارية الأخلاقية

5	يتجنب المدير استغلال منصبه لمصالحه الشخصية، مثل توظيف أقاربه.	3.86	0.987	4	مرتفعة
8	يُعزز المدير ثقافة التعاون المشترك.	3.83	0.924	5	مرتفعة
4	يحرص المدير على اتخاذ القرارات بموضوعية.	3.79	0.832	6	مرتفعة
2	يأخذ المدير بالحسبان آراء الموظفين في المديرية واقتراحاتهم.	3.70	0.858	7	مرتفعة
7	يستخدم المدير أسلوب الثواب والعقاب بنزاهة وشفافية.	3.65	0.905	8	متوسطة
مجال الصفات الإدارية الأخلاقية ككل		3.86	0.698	مرتفعة	

يتضح من الجدول (11.4 - أ) أن درجة مجال الصفات الإدارية الأخلاقية كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.86) وانحراف معياري بلغ (0.70)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الصفات الإدارية الأخلاقية فقد تراوحت ما بين (3.65-4.23)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (6) "يحافظ المدير على ممتلكات المديرية مثل المعدات والموارد المالية الموضوعة تحت تصرفه (العُهدَة)" بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.74)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (7) "يستخدم المدير أسلوب الثواب والعقاب بنزاهة وشفافية" بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.91).

ثانيًا: مجال الصفات الشخصية الأخلاقية

الجدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الصفات الشخصية الأخلاقية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
9	يتصف المدير بالتواضع في تعامله مع الآخرين.	4.14	0.848	1	مرتفعة
10	يتصف المدير بالأمانة في أداء مهماته.	4.09	0.802	2	مرتفعة
11	يتحلى المدير بالصبر عند اتخاذه القرارات الإدارية.	3.94	0.850	3	مرتفعة
12	يمتلك المدير رحابة صدر في تقبل النقد البناء.	3.87	0.872	4	مرتفعة
مجال الصفات الشخصية الأخلاقية ككل		4.01	0.748	مرتفعة	

يتضح من الجدول (12.4) أن درجة مجال الصفات الشخصية الأخلاقية كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.01) وانحراف معياري بلغ (0.75)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الصفات الشخصية الأخلاقية تراوحت ما بين (3.87-4.14) وبدرجة مُرتفعة، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (9) "يتصف المدير بالتواضع في تعامله مع الآخرين" بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.85)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (12) "يملك المدير رحابة صدر في تقبل النقد البناء" بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.87).

ثالثاً: مجال صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية

الجدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
13	يُحافظ المدير على أسرار المهنة التربوية.	4.12	0.786	1	مرتفعة
17	يحرص المدير على الحفاظ على سُمعة جميع الموظفين.	4.00	0.823	2	مرتفعة
15	يتحمل المدير المسؤولية الكاملة تجاه الموظفين.	3.89	0.905	3	مرتفعة
18	يحرص المدير على توفير بيئة عمل آسرة للموظفين.	3.89	0.870	4	مرتفعة
14	يُعزز المدير انتماء الموظفين في المديرية.	3.87	0.895	5	مرتفعة
19	يتمتع المدير بثقة عالية من قبل الموظفين في المديرية.	3.86	0.893	6	مرتفعة
16	يحرص المدير على تطوير العلاقات الإنسانية مع جميع الموظفين.	3.85	0.906	7	مرتفعة
مجال صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية ككل		3.93	0.765	مرتفعة	

يتضح من الجدول (13.4) أن درجة مجال صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.93) وانحراف معياري بلغ (0.77)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية تراوحت ما بين (3.85-4.12)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (13) "يُحافظ المدير على أسرار المهنة التربوية" بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.79)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (16) "يحرص المدير على تطوير العلاقات الإنسانية مع جميع الموظفين" بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري بلغ (0.91).

رابعاً: مجال صفات العمل بروح الفريق

الجدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال صفات العمل بروح الفريق

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
20	يُنمي المدير حس المسؤولية لدى الموظفين.	3.92	0.824	1	مرتفعة
21	يدعم المدير العمل بروح الفريق بين الموظفين.	3.91	0.837	2	مرتفعة
25	يُشجع المدير الموظفين الاستفادة من خبرات بعضهم بعضاً.	3.83	0.891	3	مرتفعة
23	ينسب المدير إنجازات العمل لجميع الموظفين.	3.82	0.927	4	مرتفعة
24	يدعم المدير الحوار البناء بين الموظفين.	3.81	0.909	5	مرتفعة
22	يُتيح المدير الفرصة للموظفين المشاركة في عملية صنع القرارات.	3.65	0.934	6	متوسطة
	مجال صفات العمل بروح الفريق ككل	3.82	0.803		مرتفعة

يتضح من الجدول (14.4) أن درجة مجال صفات العمل بروح الفريق كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.82) وانحراف معياري بلغ (0.80)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال صفات العمل بروح الفريق تراوحت ما بين (3.65-3.92)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (20) "يُنمي المدير حس المسؤولية لدى الموظفين" بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.82)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (22) "يُتيح المدير الفرصة للموظفين المشاركة في عملية صنع القرارات" بمتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.93).

2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي يُنص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية)؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية، والجدول (15.4) يبين النتائج.

الجدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	4.00	0.74
	أنثى	3.80	0.66
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	3.86	0.71
	ماجستير فأعلى	3.95	0.68
الخبرة الإدارية	أقل من 5 سنوات	4.18	0.72
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.53	0.91
	10 سنوات فأكثر	3.93	0.64

يُبين الجدول (15.4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3Way ANOVA)، والجدول (16.4) يبين النتائج.

الجدول (16.4): تحليل التباين الثلاثي (3 Way ANOVA) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الجنس	3.668	1	3.668	7.951	.005	.024
المؤهل العلمي	.433	1	.433	.939	.333	.003
الخبرة الإدارية	8.203	2	4.102	8.892	.000	.052
الخطأ	148.523	322	.461			
الكلية	160.756	326				

يُبين الجدول (16.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. إذ بلغت قيمة ف (0.939) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

وتبين من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة الإدارية. إذ بلغت قيمتا ف (7.951، 8.892)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وقد بلغ حجم أثر الجنس في درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية (2.4%) وكانت الفروق لصالح الذكور. وقد بلغ حجم أثر الخبرة الإدارية في درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية (5.2%) ولتحديد لصالح من كانت هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية والجدول (17.4) يبين النتائج.

الجدول (17.4): نتائج اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية للفروق في درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى للخبرة الإدارية

الخبرة الإدارية	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر
أقل من 5 سنوات	*0.65	0.25
من 5 إلى أقل من عشر سنوات	–	*0.39–

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

يُبين الجدول (17.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى للخبرة الإدارية، إذ كانت الفروق لصالح الخبرة (أقل من خمس سنوات) والخبرة (10 سنوات فأكثر) مقارنة بالخبرة (من خمس إلى أقل من 10 سنوات).

كما قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مجالات ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية، والجدول (18.4) يبين النتائج.

الجدول (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مجالات ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية

المتغيرات		الصفات الإدارية الأخلاقية	الصفات الشخصية الأخلاقية	صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية	صفات العمل بروح الفريق	
الجنس	ذكر	المتوسط الحسابي	4.00	4.09	4.02	3.93
		الانحراف المعياري	0.71	0.78	0.78	0.84
	أنثى	المتوسط الحسابي	3.74	3.94	3.85	3.73
		الانحراف المعياري	0.67	0.71	0.75	0.76
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	المتوسط الحسابي	3.82	3.98	3.90	3.79
		الانحراف المعياري	0.71	0.77	0.76	0.82
	ماجستير فأعلى	المتوسط الحسابي	3.93	4.06	3.98	3.87
		الانحراف المعياري	0.67	0.71	0.78	0.77
الخبرة الإدارية	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	4.09	4.26	4.26	4.14
		الانحراف المعياري	0.69	0.75	0.75	0.83
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.50	3.64	3.54	3.50
		الانحراف المعياري	0.87	1.03	0.95	1.04
	10 سنوات فأكثر	المتوسط الحسابي	3.90	4.05	3.96	3.85
		الانحراف المعياري	0.64	0.67	0.71	0.74

يُبين الجدول (18.4) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة مجالات ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، والجدول (19.4) يبين النتائج.

الجدول (19.4): تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروق في درجة مجالات ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الاحصائية	حجم الأثر
الجنس	الصفات الإدارية الأخلاقية	5.863	1	5.863	13.046	.000	.039
	الصفات الشخصية الأخلاقية	2.137	1	2.137	4.000	.046	.012
	صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية	2.615	1	2.615	4.733	.030	.014
	صفات العمل بروح الفريق	3.573	1	3.573	5.784	.017	.018
المؤهل العلمي	الصفات الإدارية الأخلاقية	.717	1	.717	1.595	.208	.005
	الصفات الشخصية الأخلاقية	.232	1	.232	.435	.510	.001
	صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية	.343	1	.343	.621	.431	.002
	صفات العمل بروح الفريق	.371	1	.371	.600	.439	.002
الخبرة الإدارية	الصفات الإدارية الأخلاقية	7.415	2	3.708	8.251	.000	.049
	الصفات الشخصية الأخلاقية	8.089	2	4.045	7.572	.001	.045
	صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية	10.080	2	5.040	9.123	.000	.054
	صفات العمل بروح الفريق	7.499	2	3.749	6.070	.003	.036
الخطأ	الصفات الإدارية الأخلاقية	144.699	322	.449			
	الصفات الشخصية الأخلاقية	171.993	322	.534			
	صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية	177.890	322	.552			
	صفات العمل بروح الفريق	198.899	322	.618			
الكلية	الصفات الإدارية الأخلاقية	158.709	326				
	الصفات الشخصية الأخلاقية	182.530	326				
	صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية	190.849	326				
	صفات العمل بروح الفريق	210.094	326				

يُبين الجدول (19.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في درجة مجالات ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ كانت قيم ف غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

وتبين من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في درجة مجالات ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية كافة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، إذ كانت قيم ف دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

وتبين أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في درجة مجالات ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى للخبرة الإدارية، إذ كانت قيم ف دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، ولتحديد لصالح من كانت هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe test للمقارنات البعدية والجدول (20.4) يبين النتائج.

الجدول (20.4): نتائج اختبار شيفيه Scheffe test للمقارنات البعدية للفروق في درجة مجالات ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى للخبرة الإدارية

المجالات	الخبرة الإدارية	من خمس إلى أقل من عشر سنوات	عشر سنوات فأكثر
الصفات الإدارية الأخلاقية	أقل من 5 سنوات	*0.59	0.19
	من 5 إلى أقل من عشر سنوات	–	*0.40–
الصفات الشخصية الأخلاقية	أقل من خمس سنوات	*0.62	0.21
	من 5 إلى أقل من عشر سنوات	–	*0.41
صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية	أقل من خمس سنوات	*0.73	0.31
	من 5 إلى أقل من عشر سنوات	–	*0.42–
صفات العمل بروح الفريق	أقل من خمس سنوات	*0.64	0.30
	من 5 إلى أقل من عشر سنوات	–	*0.34–

يُبين الجدول (20.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مجالات ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تعزى للخبرة الإدارية، إذ كان الفروق لصالح الخبرة (أقل من 5 سنوات) والخبرة (عشر سنوات فأكثر) مقارنة بالخبرة (من 5 إلى أقل من عشر سنوات).

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي يُنص على: ما درجة السعادة الوظيفية لدى العاملين في

مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة السعادة الوظيفية لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم، والجدول (21.4) يبين النتائج.

الجدول (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة السعادة الوظيفية لدى العاملين في

مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم ورتبتها ودرجتها

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	الإنجاز	4.28	0.610	1	مرتفعة
1	التأثير العاطفي الإيجابي	3.89	0.812	2	مرتفعة
2	التأثير العاطفي السلبي	2.90	1.005	3	متوسطة
الكلي		3.62	0.465	متوسطة	

يتضح من الجدول (21.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات درجة السعادة الوظيفية لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم تراوحت ما بين (2.90-4.28)، وجاء في الرتبة الأولى المجال الثالث "الإنجاز" بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري بلغ (0.61)، وجاء في الرتبة الأخيرة المجال الثاني "التأثير العاطفي السلبي" بمتوسط حسابي (2.90) وانحراف معياري بلغ (1.01)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة السعادة الوظيفية لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم (3.62) وانحراف معياري (0.47) وبمستوى متوسط.

كما قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة السعادة الوظيفية لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين على فقرات كل مجال على حده، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مجال التأثير العاطفي الإيجابي

الجدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لإجابات أفراد عينة الدراسة على

مجال التأثير العاطفي الإيجابي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	أفتخر بوظيفتي.	4.16	0.910	1	مرتفعة
5	أشعر بالود تجاه زملائي في العمل.	4.11	0.819	2	مرتفعة
2	أحس بالسعادة في أثناء تأدية واجبي.	4.01	0.925	3	مرتفعة
1	أشعر بالرضا الوظيفي في عملي.	3.73	0.983	4	مرتفعة
3	أشعر بالأمان في بيئة العمل.	3.66	1.028	5	متوسطة
4	أعيش حالة من التفاؤل في أثناء عملي.	3.64	1.007	6	متوسطة
مجال التأثير العاطفي الإيجابي ككل		3.89	0.812	مرتفعة	

يتضح من الجدول (22.4) أن درجة مجال التأثير العاطفي الإيجابي كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.89) وانحراف معياري بلغ (0.81)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التأثير العاطفي الإيجابي فقد تراوحت ما بين (3.64-4.16)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (6) "أفتخر بوظيفتي" بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.91)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (4) "أعيش حالة من التفاؤل في أثناء عملي" بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (1.01).

ثانياً: مجال التأثير العاطفي السلبي

الجدول (23.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التأثير العاطفي السلبي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
11	أملُ أثناء تواجدي في العمل.	3.12	1.148	1	متوسطة
9	أحس بالإجحاف بحقوقتي في العمل.	3.10	1.133	2	متوسطة
12	أشعر بالقلق في العمل.	2.86	1.180	3	متوسطة
8	أفتقد الشغف في العمل.	2.82	1.142	4	متوسطة
10	أواجه مشاعر الاكتئاب أثناء أداء العمل.	2.77	1.175	5	متوسطة
7	أشعر بالاضطراب أثناء العمل.	2.75	1.046	6	متوسطة
مجال التأثير العاطفي السلبي ككل		2.90	1.005	متوسطة	

يتضح من الجدول (23.4) أن درجة مجال التأثير العاطفي السلبي كانت متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.90) وانحراف معياري بلغ (1.01)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التأثير العاطفي السلبي فقد تراوحت ما بين (2.75-3.12)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (11) "أملُ في أثناء تواجدي في العمل" بمتوسط حسابي (3.12) وانحراف معياري (1.15)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (7) "أشعر بالاضطراب في أثناء العمل" بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (1.05).

ثالثاً: مجال الإنجاز

الجدول (24.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لإجابات أفراد عينة الدراسة على

مجال الإنجاز

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
15	أنجز المهمات التي كُلفت بها وفقاً لإمكاناتي.	4.36	0.711	1	مرتفعة
14	أقدم أفضل ما لدي في العمل.	4.31	0.750	2	مرتفعة
16	أقف في وجه التحديات التي أتعرض لها في العمل.	4.30	0.722	3	مرتفعة
13	أطور مقدراتي التي أعدها مهمة في عملي.	4.16	0.692	4	مرتفعة
مجال الإنجاز ككل		4.28	0.610	مرتفعة	

يتضح من الجدول (24.4) أن درجة مجال الإنجاز كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.28) وانحراف معياري بلغ (0.61)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الإنجاز تراوحت ما بين (4.16-4.36)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (15) "أنجز المهمات التي كُلفت بها وفقاً لإمكاناتي" بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري (0.71)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (13) "أطور مقدراتي التي أعدها مهمة في عملي" بمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.69).

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي يُنص على: ما درجة الأمن النفسي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأمن النفسي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر الموظفين أنفسهم، والجدول (25.4) يبين النتائج.

الجدول (25.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأمن النفسي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم ورتبتها ودرجتها

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد	4.06	0.670	1	مرتفعة
1	الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل	4.04	0.730	2	مرتفعة
2	الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة والعملية للفرد	3.97	0.680	3	مرتفعة
3	الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية للفرد	3.81	0.575	4	مرتفعة
	الكلي	3.97	0.568		مرتفعة

يتضح من الجدول (25.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات درجة الأمن النفسي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم تراوحت ما بين (3.81-4.06) وجميعها بدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الأولى المجال الرابع "الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد" بمتوسط حسابي (4.06) وانحراف معياري (0.67)، وجاء في الرتبة الأخيرة المجال الثالث "الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية للفرد" بمتوسط حسابي (3.81) وانحراف معياري (0.58)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الأمن النفسي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم (3.97) بانحراف معياري (0.57) وبدرجة مرتفعة. كما قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأمن النفسي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين على فقرات كل مجال على حده، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل

الجدول (26.4- أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
2	أؤمن بأنني سأنجح في تحقيق أهدافي التي حددتها.	4.13	0.774	1	مرتفعة
1	أرسم لحياتي المستقبلية هدفاً ومعنى.	4.08	0.785	2	مرتفعة
4	أن ما وصلت إليه يُعدّ دليلاً على نجاح خطتي.	4.07	0.798	3	مرتفعة

الجدول (26.4- ب): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل

3	أرى أنني أحقق تطلعاتي المستقبلية من خلال مسيرتي المهنية.	3.96	0.872	4	مرتفعة
5	أمتلك إحساساً بالأمل في ما ينتظرني في المستقبل.	3.95	0.914	5	مرتفعة
مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل ككل		4.04	0.730	مرتفعة	

يتضح من الجدول (26.4) أن درجة مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.04) وانحراف معياري بلغ (0.73)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل تراوحت ما بين (3.95-4.13)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (2) "أؤمن بأنني سأنجح في تحقيق أهدافي التي حددتها" بمتوسط حسابي (4.13) وانحراف معياري (0.77)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (5) "أمتلك إحساساً بالأمل في ما ينتظرني في المستقبل" بمتوسط حسابي (3.95) وانحراف معياري (0.91).

ثانياً: مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة والعملية للفرد

الجدول (27.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة والعملية للفرد

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	أقوم بإنجاز المهمات التي كُلفت بها على أكمل وجه.	4.34	0.704	1	مرتفعة
8	أشعر بالارتياح بتواجدي بين زملائي.	4.09	0.794	2	مرتفعة
9	أطمئن عند توزيع العمل بيني وبين زملائي بعدالة.	4.05	0.825	3	مرتفعة
7	أشعر بتقدير الآخرين لإنجازاتي.	3.85	0.905	4	مرتفعة
10	أرى أن حصولي على التكريم في نهاية الخدمة يُعدّ تكريماً كافياً.	3.54	1.074	5	متوسطة
مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة والعملية للفرد ككل		3.97	0.680	مرتفعة	

يتضح من الجدول (27.4) أن درجة مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة والعملية للفرد كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.97) وانحراف معياري بلغ (0.68)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات

أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة والعملية للفرد تراوحت ما بين (3.54-4.34)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (6) "أقوم بإنجاز المهمات التي كُلفت بها على أكمل وجه" بمتوسط حسابي (4.34) وانحراف معياري (0.70)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (10) "أرى أن حصولي على التكريم في نهاية الخدمة يُعدّ تكريماً كافياً" بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (1.07).

ثالثاً: مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية للفرد

الجدول (28.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لإجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية للفرد

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
12	أفضل المواجهة عن الهروب حين أتعرض لمواقف حرجة.	4.01	0.844	1	مرتفعة
13	أتصرف بجدية أحياناً تجاه تعامل زملائي لي.	3.96	0.735	2	مرتفعة
14	أضبط أعصابي في أثناء المشاجرة مع زملائي.	3.92	0.830	3	مرتفعة
11	أقبل النقد السلبي الذي يوجهه زملائي لي.	3.82	0.799	4	مرتفعة
15	أميل إلى الغزلة عند الإساءة لي.	3.34	1.035	5	متوسطة
مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية للفرد ككل		3.81	0.575	مرتفعة	

يتضح من الجدول (28.4) أن درجة مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية للفرد كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.81) وبانحراف معياري بلغ (0.58)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية للفرد تراوحت ما بين (3.34-4.01)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (12) "أفضل المواجهة عن الهروب حين أتعرض لمواقف حرجة" بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.84)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (15) "أميل إلى الغزلة عند الإساءة لي" بمتوسط حسابي (3.34) وانحراف معياري (1.04).

رابعاً: مجال الطُمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد
الجدول (29.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والدرجة لإجابات أفراد عينة الدراسة
على مجال الطُمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
17	أعامل الجميع بلطف لدى مُشاركتي لزملائي في المناسبات الاجتماعية.	4.30	0.709	1	مرتفعة
16	أشعر بالارتياح عند تواصلني مع زملائي.	4.11	0.758	2	مرتفعة
18	أحس باهتمام زملائي بي أثناء المناسبات التي أكون مدعواً إليها.	4.07	0.763	3	مرتفعة
19	أمتلك عدداً كبيراً من الأصدقاء الحقيقيين.	3.76	0.923	4	مرتفعة
	مجال الطُمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد ككل	4.06	0.670		مرتفعة

يتضح من الجدول (29.4) أن درجة مجال الطُمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.06) وانحراف معياري بلغ (0.67)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الطُمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد تراوحت ما بين (3.76-4.30)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (17) "أعامل الجميع بلطف لدى مُشاركتي لزملائي في المناسبات الاجتماعية" بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.71)، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (19) "أمتلك عدداً كبيراً من الأصدقاء الحقيقيين" بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.92).

5.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي يُنص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية لدى العاملين في هذه المُدريات؟
للإجابة على هذا السؤال تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والمتوسطات الحسابية لدرجة السعادة الوظيفية لدى العاملين في هذه المُدريات، والجدول (30.4) يوضح النتائج.

الجدول (30.4): اختبار بيرسون (Pearson Correlation) للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية ومستوى السعادة الوظيفية لدى العاملين

السعادة الوظيفية للعاملين				أوجه المقارنة	
الدرجة الكلية	التأثير العاطفي الإيجابي	التأثير العاطفي السلبي	الإنجاز		
.485**	.725**	-.163**	.434**	الدرجة الكلية	درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية
.433**	.649**	-.147**	.389**	الصفات الإدارية الأخلاقية	
.464**	.643**	-.128*	.448**	الصفات الشخصية الأخلاقية	
.450**	.690**	-.171**	.418**	صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية	
.478**	.725**	-.154**	.389**	صفات العمل بروح الفريق	

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) * دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول (30.4) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية لدى العاملين في هذه المديريات؛ إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.485)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

كما يُوضّح الجدول (30) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين مجالات درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية لدى العاملين ككل؛ إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.433-0.478)، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية ككل ومجال (التأثير العاطفي الإيجابي، الإنجاز)؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.434-0.725)، ووجود علاقة عكسية بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية ككل ومجال (التأثير العاطفي السلبي) إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.163).

ويُوضّح الجدول (30.4) أيضاً وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين مجالات درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية ومجال (التأثير العاطفي الإيجابي، الإنجاز)؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.389-0.725)، ووجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين مجالات درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية ومجال (التأثير العاطفي السلبي) إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (-0.128 و-0.171).

6.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والذي يُنص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والأمن النفسي لدى العاملين في هذه المديرية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والمتوسطات الحسابية لدرجة الأمن النفسي لدى العاملين في هذه المديرية، والجدول (31.4) يوضح النتائج.

جدول (31.4): اختبار بيرسون (Pearson Correlation) للتعرف إلى العلاقة الارتباطية بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية ومستوى الأمن النفسي لدى العاملين

الأمن النفسي للعاملين					أوجه المقارنة	
الدرجة الكلية	الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل	الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة والعملية للفرد	الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية للفرد	الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد		
الدرجة الكلية	.667**	.538**	.667**	.490**	.581**	درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية
الصفات الإدارية الأخلاقية	.604**	.492**	.602**	.462**	.504**	
الصفات الشخصية الأخلاقية	.608**	.497**	.606**	.414**	.561**	
صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية	.635**	.504**	.646**	.464**	.552**	
صفات العمل بروح الفريق	.649**	.523**	.640**	.479**	.574**	

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) * دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول (31.4) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والأمن النفسي لدى العاملين في هذه المديرية، إذ بلغ معامل الارتباط (0.667)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين درجة مجالات ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والأمن النفسي لدى العاملين ككل؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.604-0.649)، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية ككل ومجالات الأمن النفسي لدى العاملين إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.490-0.667)، ووجود علاقة ارتباطية طردية دالة

إحصائياً بين درجة مجالات ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية ومجالات الأمن النفسي لدى العاملين؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.414-0.646).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لأسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي يُنص على: ما درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر العاملين في مديرياتهم؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر العاملين في مديرياتهم جاءت بدرجة مرتفعة. إذ جاء في الرتبة الأولى المجال الثاني "الصفات الشخصية الأخلاقية" وبدرجة مرتفعة، وجاء في الرتبة الأخيرة المجال الرابع "صفات العمل بروح الفريق" وبدرجة مرتفعة أيضاً.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المجتمع الفلسطيني يتميز بتعايشه التاريخي بين المسلمين والمسيحيين، في إطار من المبادئ والقيم الأخلاقية المشتركة. فالمجتمع الفلسطيني بتنوعه، يولي أهمية كبيرة للنزاهة والعدالة والتعاون، وهي مبادئ متجذرة في التعاليم الدينية والثقافة الاجتماعية. فضلاً عن ذلك، إن التربية الأسرية والمجتمعية في فلسطين تُعزز القيم الأخلاقية، والاحترام المتبادل، والدين، وروح المسؤولية، مما ينعكس إيجاباً في سلوك القادة التربويين وأدائهم الأخلاقي في بيئة العمل. ونظراً لكون فلسطين تُعدّ مجتمعاً

مُحافظاً، فإن الالتزام بالقيم الأخلاقية يُمثّل جزءاً أساسياً في تكوين شخصية قيادية، وهو ما يُفسّر الأداء العالي لممارسة القيادة الأخلاقية بين مُديري التربية والتعليم.

وتعزو الباحثة أيضاً هذه النتيجة إلى أنّ وظيفة مُديري التربية والتعليم هي وظيفة أخلاقية بوصفهم قادة في مؤسساتهم، ويعود ذلك إلى وعيهم المُتزايد بأهمية الأخلاقيات في العمل التربوي، إذ يُدرك مُديرو التربية والتعليم الدور الحيوي الذي يؤديه في بناء بيئة تعليمية ترتكز على مبادئ النزاهة والعدالة، لذلك أصبحت القيادة الأخلاقية محور اهتمام كبير نظراً لتأثيرها المباشر في أداء العاملين. كما أنّ القيادة الأخلاقية تُعدّ من التوجّهات الحديثة في الإدارة التربوية لما لها من دور في تطوير المؤسسات التربوية، وتعزيز القيم الأخلاقية، الأمر الذي يدفع القادة التربويين إلى الالتزام بأنماط سلوكية قيادية تتماشى مع هذه التوقعات. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ من مُتطلبات العمل التربوي في مجال التربية والتعليم أن يتّسم بالقيم الأخلاقية مثل العدالة، والصدق، والشفافية، والمسؤولية الاجتماعية، لذا يسعى المُديرون إلى الالتزام بهذه القيم في تعاملاتهم اليومية، لما لها من تأثير مباشر في بيئة العمل، إذ تُعزّز الثقة بين العاملين، وتولد بيئة عمل إيجابية تُحفّزهم على تقديم أداء أفضل، وتُعزّز الروح الجماعية داخل المؤسسات التعليمية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشتوي والحبیب (2017)، ودراسة الأحمری (2018)، ودراسة تميمي والجندي (2023). لكنها اختلفت مع نتائج دراسة الخريشا (2018)، ودراسة شريف وعطان (Shareef & Atan, 2019)، ودراسة الشيبه (2022)، ودراسة الحاج وشريان (2022).

أما ترتيب مجالات القيادة الأخلاقية حسب أوزانها النسبية فجاء على النحو الآتي:

- **مجال الصفات الشخصية الأخلاقية:** أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنّ درجة مجال الصفات الشخصية الأخلاقية كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.01) وانحراف معياري بلغ (0.75)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الصفات الشخصية الأخلاقية فقد تراوحت ما بين (3.87-4.14)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (9) "يتصف المدير بالتواضع في تعامله مع الآخرين" وبدرجة مُرتفعة، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (12) "يملك المدير رحابة صدر في تقبّل النقد البناء" وبدرجة مُرتفعة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المُجتمع الفلسطيني يتميّز بطابعه المُحافظ، مما يجعله يولي اهتماماً كبيراً بالقيم الأخلاقية في القيادة، ولا سيما في المؤسسات التعليمية التي تُعدّ حجر الزاوية في تشكيل الأجيال. وتعزو الباحثة أيضاً إلى أنّ الظروف السياسية والاجتماعية الصعبة التي تمرّ بها فلسطين تُعزّز من أهمية وجود قيادات تربوية تتمتع بمبادئ أخلاقية راسخة، قادرة على كسب ثقة العاملين وتحفيزهم على العمل بروح إيجابية رغم التحديات، وتعزيز قيم التواصل والاحترام في تعامل مُديري التربية والتعليم مع

العاملين، وهو ما يتماشى مع القيم الاجتماعية والدينية السائدة في المجتمع الفلسطيني. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن للصفات الشخصية أهمية كبيرة في القيادة مثل العدالة، والنزاهة والتي تُعدّ من العناصر الأساسية التي تُعزّز الثقة بين المدير ومروؤسيه؛ هذه الصفات تعكس جوهر القيادة الأخلاقية وتؤثر بشكل مباشر في سلوك القائد وتفاعلاته مع الآخرين. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة صابر (Sabir, 2021)، ودراسة السلمي وآخرون (2021)، ودراسة شهانا برفين (Shahana Pevin, 2023).

- **مجال صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية:** أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن درجة مجال صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.94) وانحراف معياري بلغ (0.77)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية تراوحت ما بين (3.85-4.12)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (13) "يحافظ المدير على أسرار المهنة التربوية" وبدرجة مرتفعة، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (16) "يحرص المدير على تطوير العلاقات الإنسانية مع جميع الموظفين" وبدرجة مرتفعة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ هناك وعي متزايد لدى المديرين بأهمية بناء علاقات إنسانية إيجابية تُسهم في تحقيق بيئة تعليمية مُحفزة، لا سيما في ظلّ التحديات التي يواجهها قطاع التعليم في فلسطين. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ العمل الإداري في قطاع التربية والتعليم يتطلب الالتزام بالقيم الأخلاقية والتعامل الإنساني مع العاملين، الأمر الذي يُسهم في ترسيخ هذه الصفات لدى المديرين. كما أن التربية الفلسطينية تستند إلى مبادئ أخلاقية مُستمدة من القيم الدينية والثقافية التي تُشجّع العدل والاحترام والتعاون. وتُعزو الباحثة النتيجة أيضاً إلى وعي المديرين بأهمية السرية المهنية في المجال التربوي، وضرورة بناء علاقات إنسانية قائمة على التفاعل الإيجابي داخل بيئة العمل التربوية، إذ يُعدّ الحفاظ على خصوصية المعلومات والقضايا التربوية أمراً أساسياً في بناء الثقة وتعزيز النزاهة المهنية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة تشيكليز وبهرند (Chileleze & Baehrend, 2017)، ودراسة الأحمر (2018)، ودراسة كنج وآخرون (Qing, et.al., 2019)، ودراسة شريف وعطان (Shareef & Atan, 2019)، ودراسة كاج-عيطاني وخالد (Kaj-Itani & Khalid, 2022)، ودراسة الحاج وشريان (2022). واختلفت مع نتائج دراسة أثير الكوري وآخرون (2022).

- **مجال الصفات الإدارية الأخلاقية:** أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن درجة مجال الصفات الإدارية الأخلاقية كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.87) وانحراف معياري بلغ (0.70)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الصفات الإدارية الأخلاقية تراوحت ما بين

(3.65-4.23)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (6) "يُحافظ المدير على ممتلكات المديرية مثل المعدات والموارد المالية الموضوعة تحت تصرفه (العُهدَة)" وبدرجة مُرتفعة، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (7) "يستخدم المدير أسلوب الثواب والعقاب بنزاهة وشفافية" وبدرجة مُتوسطة. وتُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ إدراك المديرين لأهمية الالتزام بالقيم الأخلاقية عند اتخاذ القرارات، مما يُعزّز بيئة عمل قائمة على الشفافية والمسؤولية. كما يُدرك المديرين أهمية الأمانة وتحمل المسؤولية في إدارة الموارد، نظراً لأنّ البيئة التربوية بطبيعتها تركز على الأخلاق والقيم، مما ينعكس إيجاباً على سلوكهم الإداري، ويزيد من التزامهم بالممارسات الأخلاقية في أداء مهامهم. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية الصفات الإدارية في القيادة الأخلاقية مثل المقدرة على اتخاذ قرارات عادلة، والالتزام بالقوانين والسياسات، والتوزيع العادل للمهام، إلى جانب الكفاءة والأمانة في إدارة الموارد. وتنعكس هذه الجوانب صورة المدير كشخص مسؤول يتمتع بالنزاهة والشفافية في أداء واجباته، الأمر الذي يُعزّز الثقة في قيادته. كما تُظهر الإدارة الأخلاقية المدير كشخص يلتزم بالعدل والإنصاف عند توزيع المهام وتقييم الأداء، مما يُسهم في ترسيخ الثقة والاحترام لدى العاملين، ويُساعد في إيجاد بيئة عمل إيجابية وفعّالة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة تشيكلير وبيرند (Chileleze & Baehrend, 2017)، ودراسة السلمي وآخرون (2021)، ودراسة روان الشريع (2022)، ودراسة أفزال زهري وآخرون (Afzal Zahari, et.al., 2023)، ودراسة شهانا بيرفين (Shahana Pervin, 2023). واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحاج وشريان (2022)، ودراسة أثير الكوري وآخرون (2022).

- **مجال صفات العمل بروح الفريق:** أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن درجة مجال صفات العمل بروح الفريق كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.82) وانحراف معياري بلغ (0.803)، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال صفات العمل بروح الفريق تراوحت ما بين (3.65-3.92)، وكانت الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (20) "يُنمي المدير حس المسؤولية لدى الموظفين" وبدرجة مُرتفعة، وكانت الفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي هي الفقرة (22) "يُتيح المدير الفرصة للموظفين المشاركة في عملية صنع القرارات" وبدرجة مُتوسطة. وتُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ العمل بروح الفريق يُعدّ أحد أبرز مظاهر القيادة الأخلاقية في المؤسسات التربوية، وإلى وعي المديرين في مُدبريات التربية والتعليم في فلسطين بأهمية العمل الجماعي، والتعاون، وتوزيع الأدوار بعادلة، وإشراك جميع العاملين في تحقيق الأهداف التربوية والإدارية. إذ تتطلب بيئة العمل في المؤسسات التعليمية تكاثف الجهود بين المديرين والعاملين لضمان سير العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية. كما أن طبيعة العمل التربوي تُعزّز قيم المشاركة والتفاعل الإيجابي، مما ينعكس على

سلوك المديرين في تشجيع العمل الجماعي وغرس ثقافة التعاون داخل المؤسسة. وتُعزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى إدراك المديرين لأهمية تحفيز العاملين في تحمّل المسؤولية أثناء أداء مهامهم، إذ يُسهم ذلك في تحسين الأداء الوظيفي وتعزيز الانتماء المؤسسي. كما تُسهم تنمية حس المسؤولية لدى العاملين في تحقيق الانضباط وزيادة الكفاءة داخل بيئة العمل التربوية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كينج وآخرون (Qing, et.al., 2019)، ودراسة جامي وآخرون (Jami, et.al., 2023)، ودراسة سيرلين سيرانج وآخرون (Serlin Serang, et. al., 2024)، واختلفت مع نتائج دراسة الحاج وشريان (2022)، ودراسة أثير الكوري وآخرون (2022)، ودراسة كرين ئاميدي (2023).

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي يُنص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغيرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة الإدارية)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. وتُعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن ممارسة المدير للقيادة الأخلاقية لا تكون مُرتبطة بشكل مباشر بمستوى المؤهل العلمي، بل تعتمد على قيمه الشخصية، ونزاهته، وعدالته، واحترامه، وخبرته العملية التي يكتسبها في أثناء أداء مهامه، وهي صفات يُمكن أن يكتسبها المديرون من خلال التجربة المهنية والتنشئة الأخلاقية، وليس فقط من خلال التحصيل الأكاديمي، كما أن طبيعة العمل الإداري والتربوي تفرض معايير أخلاقية مُوحدة يلتزم بها جميع المديرين. وتُعزو الباحثة أيضاً هذه النتيجة إلى أن مهمات المدير تكون واضحة ومُحددة ولا تتطلب فروقاً كبيرة في المؤهل العلمي، بل تتطلب تنمية مهارات القيادة والتدريب المُستمر والخبرة الميدانية وتعزيز الوعي الأخلاقي لديه بدلاً من تحصيله الأكاديمي فقط. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة روان الشرع (2022)، واختلفت مع نتائج دراسة الشتوي والحبيب (2017)، ودراسة أثير الكوري وآخرون (2022)، ودراسة تيمي والجندي (2023).

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) في درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الذكور. وتُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة البيئة الثقافية والاجتماعية التي تمنح الرجال فرصاً أكبر لتولي المناصب القيادية والإدارية، مما يُعزّز لديهم الثقة في اتخاذ القرارات الأخلاقية وفقاً لِمُتطلبات الدور القيادي والإداري. كما

تُعزى أيضاً إلى شغل الذكور لمناصب إدارية وقيادية لفترات زمنية طويلة، من خلال تطوير مهارات القيادة الأخلاقية لديهم بشكل أفضل، وهذا أدى إلى تعزيز ممارستهم الأخلاقية نتيجة الخبرة العملية التي يُمارسونها في عملهم. وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى أنه يُنظر أحياناً إلى القيادات الذكورية في بعض السياقات على أنهم أكثر حزمًا ومقدرة على فرض القوانين واتخاذ القرارات الحاسمة، مما يُساعد في تطبيق القيم الأخلاقية داخل بيئة العمل. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أثير الكوري وآخرون (2022)، واختلفت مع نتائج دراسة الخريشا (2018)، ودراسة تميمي والجُندي (2023)، ودراسة القاسم ونانسي رنتيسي (2023).

فيما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تُعزى للخبرة الإدارية، إذ كانت الفروق لصالح الخبرة (أقل من خمس سنوات) والخبرة (عشر سنوات فأكثر) مقارنة بالخبرة (من خمس إلى أقل من عشر سنوات). وتُعزى هذه النتيجة إلى أن المُدير الذي يمتلك خبرة أقل من خمس سنوات يكون أكثر التزاماً بمبادئ القيادة الأخلاقية، ويعود ذلك السبب إلى حماسه ورغبته في تطبيق القيم والمبادئ القيادية والأخلاقية، إلى جانب سعيه لإثبات كفاءته، وكسب ثقة العاملين معه. كما تُعزى نتيجة الخبرة "عشر سنوات فأكثر" إلى امتلاك المُدير مهارات إدارية وقيادية مُتقدمة طيلة هذه الفترة الطويلة، فضلاً عن تراكم تجاربه وخبراته التي اكتسبها خلال هذه الفترة، ما عزز لديه قيم النزاهة والعدالة في الإدارة، ومكنته من المقدرة في التعامل مع العاملين معه بحكمة في مختلف المواقف. وربما تُعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن خبرته الطويلة في العمل تُسهم في تعميق إدراكه لأهمية القيادة الأخلاقية في تحسين بيئة العمل، وبناء الثقة داخل المؤسسة، وتحقيق الأداء الإداري الفعال. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخريشا (2018)، ودراسة تميمي والجُندي (2023)، واختلفت مع نتائج دراسة الشتوي والحبیب (2017)، ودراسة روان الشریع (2022)، ودراسة القاسم ونانسي رنتيسي (2023).

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي يُنص على: ما درجة السعادة الوظيفية لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة السعادة الوظيفية لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم جاءت بدرجة متوسطة. وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بأنها تعكس واقعاً يتسم بوجود بعض الجوانب الإيجابية التي تُسهم في بقاء العاملين في حالة من الرضا؛ كشعورهم العميق بالانتماء الوطني، وإيمانهم بالرسالة السامية التي يحملونها في بناء الأجيال القادمة. فالتعليم بالنسبة لهم ليس مجرد وظيفة، بل يُمثل نضالاً للحفاظ على الهوية والثقافة الفلسطينية، مما يمنحهم شعوراً بالمعنى والغاية. ولكن،

في المقابل، إن التحديات الكبيرة التي يواجهونها، مثل الظروف الاقتصادية الصعبة، والضغط الإداري، بالإضافة إلى تأثير الحصار وعدم الاستقرار السياسي، تؤثر سلباً على مستوى سعادتهم الوظيفية. فضلاً عن توافر حوافز مادية أو معنوية محدودة، أو تسهيلات متعلقة بساعات العمل والإجازات، والتي قد تسهم في تحقيق مستوى مقبول من السعادة الوظيفية، لكنها لا تكفي لتعزيز شعورهم بالسعادة الكاملة، فغالباً ما يكون السبب هو وجود فجوة بين توقعات العاملين والواقع الحالي، خاصة فيما يتعلق ببيئة العمل، وأساليب التحفيز، ومستوى التقدير. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأعباء الوظيفية أو المهمات الإدارية الثقيلة، مع نقص في الموارد أو الكوادر المساندة، تسهم في شعور العاملين بالإرهاق بسبب عدم حصولهم على التقدير الكافي لجهودهم أو قلة الحوافز، ونقص فرص التدريب والتطوير المهني، فضلاً عن غياب العدالة في توزيع المهمات، ونقص الشفافية الإدارية، والذي يؤدي إلى انخفاض مستوى الرضا الوظيفي، وبقاء مستوى السعادة الوظيفية في حدود متوسطة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة إسماعيل (2022)، ودراسة مها الأسمرى (2022)، ودراسة بهاتيا (Bhatia, 2023)، كما اختلفت مع نتائج دراسة إبراهيم والنافعي (2021) التي جاءت بدرجة منخفضة، ودراسة كاظم (2022) التي جاءت بدرجة مرتفعة، وكذلك دراسة كوثر حامد (2023) والتي جاءت بدرجة مرتفعة.

وفيما يأتي مناقشة نتائج مجالات مقياس السعادة الوظيفية:

- **مجال الإنجاز:** أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن درجة مجال الإنجاز جاءت مرتفعة، وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه على الرغم من التحديات الكبيرة التي يواجهها العاملون، إلا أن الشعور بالمسؤولية الوطنية والدور الأساسي في بناء الأجيال يدفعهم لتحقيق مستويات مرتفعة من الإنجاز. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى أن بيئة العمل في مديرياتهم تُعزز ثقافة الإنتاجية من خلال وجود أنظمة رقابية وتشجيعية تقوم بالمتابعة المستمرة، والتوجيه الإداري، والتقييم الدوري للأداء. فضلاً عن ذلك، يؤدي الدافع الشخصي للإنجاز، سواء من خلال رغبة العاملين في التطور المهني أو الشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية، دوراً كبيراً في رفع مستوى الأداء أو الشعور بأن جهودهم تُؤتي ثمارها، مما يُعزز الرضا الوظيفي لديهم، ويُعزز هويتهم المهنية والتي تسهم في تعزيز شعورهم بالانتماء والولاء للمجال التعليمي، كون عملهم مرتبط برسالة نبيلة تمنحهم شعوراً بالإنجاز والفخر بما يُقدمون من عطاء. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سناء الخوالدة (2018)، ودراسة ديفا ميندوسا اوكسال وآخرون (Diva, 2021, Mendosa-Ocsal, et.al.), واختلفت مع نتائج دراسة الفلاح (2018)، ودراسة السيلاوي (2023).
- **مجال التأثير العاطفي الإيجابي:** أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن درجة مجال التأثير الإيجابي جاءت مرتفعة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة العمل التربوي الذي يستند في جوهره إلى ترسيخ

القيم والمبادئ الأخلاقية، مما يُسهم في بناء بيئة عمل إيجابية ومحفزة تُعزز شعور العاملين بالانتماء والرضا الوظيفي. فضلاً عن ذلك، إنّ روح التضامن بين العاملين والمقدرة على التكيف مع التحديات تُعزز من تأثيرهم الإيجابي، إذ يسعون إلى تقديم أفضل ما لديهم رغم الصعوبات التي يواجهونها، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على مستوى التحفيز والإبداع في العمل. كما أن القيم المجتمعية والثقافية السائدة في المجتمع الفلسطيني تؤدي دوراً مهماً في تشجيع التعاون والتضامن بين العاملين. وتغزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى أنّ ارتفاع مستوى التأثير الإيجابي في السعادة الوظيفية تعكس وعي العاملين بقيمة عملهم ومعناه، كون قطاع التربية والتعليم يُعدّ من المجالات التي تحمل رسالة إنسانية سامية، إذ يشعر العاملون فيه بأن جهودهم تُسهم في بناء أجيال المستقبل والنهوض بالمجتمع. هذا الشعور يُعزز إدراكهم بأن أعمالهم تُحدث تأثيراً إيجابياً في حياة الآخرين، مما يُسهم في رفع مستوى رضاهم وسعادتهم الوظيفية، فضلاً عن إدراكهم لدورهم الفعّال في تحقيق أهداف العملية التربوية وخدمة المجتمع. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة شيكلي وشيخ (Shelke & Shaikh, 2022)، ودراسة أبويوليل (Abouelela, 2022)، واختلفت مع نتائج دراسة اسماعيل (2022)، ودراسة مها الاسمري (2022) والتي جاء فيها مستوى التأثير الإيجابي متوسطاً.

- **مجال التأثير العاطفي السلبي:** أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن درجة مجال التأثير السلبي كانت متوسطة، وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى توازن العوامل الإيجابية والسلبية في بيئة العمل. فمن ناحية، يتمتع العاملون بدوافع قوية نابعة من التزامهم بالرسالة التعليمية السامية، وشعورهم بالمسؤولية الوطنية، مما يُسهم في تقليل التأثيرات السلبية المحتملة. فضلاً عن أن التقدير من المجتمع والدعم المتبادل بين الزملاء يؤديان دوراً في الحد من انتشار السلوكيات السلبية في بيئة العمل. ومن ناحية أخرى، تُغزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الضغوط المهنية، مثل نقص الموارد، والروتين الإداري، والتحديات الاقتصادية، فضلاً عن تأثير الأوضاع السياسية غير المستقرة، قد تولّد بعض المشاعر السلبية التي تؤثر في الأداء والتفاعل المهني في بيئة العمل. إلا أن هذه التأثيرات السلبية لا تصل إلى مستوى الشعور باستياء كبير، مما يدل على وجود عوامل تخفيفية، مثل بيئة العمل التعاونية، والدعم الإداري، والشعور بالمسؤولية تجاه الرسالة التربوية. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة وفاء سعيد (2022)، ودراسة مها الاسمري (2022)، واختلفت مع نتائج دراسة أبويوليل (Abouelela, 2022).

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والذي يُنص على: ما درجة الأمن النفسي لدى

العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم؟

أشارت نتائج الدراسة الى أن درجة الأمن النفسي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر العاملين أنفسهم جاءت مُرتفعة. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن العمل في مديريات التربية والتعليم غالباً ما يكون مصدراً كبيراً للأمان الوظيفي، إذ تتميز الوظائف في هذا القطاع بالاستقرار والاستمرارية بموجب قوانين العمل الحكومية التي تكفل حماية العاملين، هذا الاستقرار يُسهم في تقليل مخاوف العاملين من فقدان وظائفهم أو حدوث تغييرات مفاجئة في داخل بيئة العمل. كما أن طبيعة العمل التربوي تُعزز من بيئة عمل تعاونية وداعمة، إذ يسود التعاون والتضامن بين العاملين، مما يُسهم في خلق شعور بالأمان والطمأنينة. كما تُفسر الباحثة هذه النتيجة بارتباط قطاع التعليم برسالة نبيلة سامية هدفها إعداد جيل قادر على مواكبة التطورات المتسارعة، مما يمنح العاملين شعوراً بأهمية أدوارهم، ويُعزز لديهم الإحساس بالرضا والأمن النفسي. فضلاً عن ذلك، إنّ وجود علاقات مهنية إيجابية بين الزملاء، والتعاون داخل بيئة العمل، يُسهم في تعزيز الثقة والدعم المتبادل، وأن الإدارة التي تُظهر تفهماً واهتماماً برعاية العاملين، تُعزز من شعورهم بالأمان النفسي. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن السياسات الإدارية التي تتسم بالوضوح والعدالة، فإن ذلك يُقلل من مخاوف العاملين بشأن التحيز أو المعاملة غير العادلة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصرايرة (2009)، ونتائج دراسة الخالدي (2019)، واختلفت مع نتائج دراسة عمارة (2007)، ودراسة بركات وآخرون (2010)، ودراسة الخزاعلة والحراشة (2020).

أما ترتيب مجالات الأمن النفسي حسب أوزانها النسبية فجاء على النحو الآتي:

- **مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد** والتي جاءت بدرجة مُرتفعة، وتُفسر الباحثة هذه النتيجة إلى وجود بيئة عمل تعاونية وداعمة تُعزز الروابط الإيجابية بين العاملين، وتخلق أجواءً من الراحة والدعم المتبادل. كما أن بيئة العمل المستقرة نسبياً، مقارنةً بقطاعات أخرى، تُساعد في خلق إحساس بالأمان الاجتماعي والانفعالي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى أنّ الثقافة المجتمعية السائدة في المجتمع الفلسطيني التي تركز على قيم التكافل والتضامن، تؤدي دوراً مهماً في خلق أجواء من الألفة والاحترام بين العاملين، مما يُخفف من التوتر والانفعالات السلبية، ويعزز الشعور بالطمأنينة والارتياح في العلاقات المهنية، مما ينعكس إيجاباً في الاستقرار النفسي للعاملين. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كاردينالي ونعيم (Cardinali & Naeem, 2019)، واختلفت مع نتائج دراسة تاتيانا سكريكينا وآخرون (Tatiana Skripkina, et.al., 2020).

- **مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل** والتي جاءت بدرجة مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بشعور العاملين بالاستقرار الوظيفي والأمن المهني الذي توفره الوظائف الحكومية، مما يقلل من القلق تجاه المستقبل. فضلاً عن ذلك، إن طبيعة العمل التربوي تمنح العاملين إحساساً بالإنجاز وتُعزز لديهم الشعور بالقيمة الذاتية، مما يرفع من مستوى ثقتهم بمقدرتهم ويزيد من تفاؤلهم بالمستقبل. وتعرزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى أن بيئة العمل التعاونية والداعمة تُوفّر فرصاً للتطور المهني والنمو الشخصي، مما يعزز شعورهم بالطمأنينة ويزيد من مقدرتهم في مواجهة التحديات المستقبلية بثقة وإيجابية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة سيسوانتو وآخرون (Siswanto, et. al., 2024).
- **مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة والعملية للفرد** والتي جاءت بدرجة مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن ارتفاع درجة الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة والعملية يُشير إلى وجود بيئة عمل مُستقرة تُوفّر للعاملين شعوراً بالأمن النفسي، والوظيفي، والاجتماعي. كما تعرزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن انخراط العاملين في المجال التعليمي تُوفّر لهم فرصاً مُستمرة للتعليم والتطور المهني، مما يُعزز ثقتهم في مقدرتهم ويُشعرهم بالإنجاز. فضلاً عن ذلك، فإن التقدير الذي يحظى به دورهم في العملية التربوية يُسهم في رفع مستوى شعورهم بالرضا عن حياتهم العامة، مما ينعكس بشكل إيجابي في صحتهم النفسية واستقرارهم الانفعالي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة روند نصر الله (2022)، ودراسة تروفيموفا وكوزمينا (Trofimova & Kuzmina, 2022)، ودراسة غادة إسماعيل (2023)، واختلفت مع نتائج دراسة عائشة سوالمة (2019).
- **مجال الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية للفرد** والتي جاءت بدرجة مرتفعة، وهذا يعني أن العاملين يشعرون بالاستقرار النفسي والعاطفي داخل بيئة العمل، وأنهم يمتلكون المقدرة على إدارة مشاعرهم والتعامل مع الضغوط اليومية بشكل إيجابي. وتعرزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن العاملين الذين يتمتعون بحالة مزاجية مستقرة يميلون إلى الشعور بالراحة والطمأنينة في علاقاتهم مع الآخرين وفي تفاعلاتهم مع متطلبات العمل، مما ينعكس بشكل مباشر في مستوى رضاهم العام. وتعرزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى شعور العاملين بالانتماء المؤسسي، إذ تُوفّر المؤسسات التعليمية بيئة تتسم بالأمن والاستمرارية، مما يُسهم في تعزيز الطمأنينة النفسية. فضلاً عن ذلك، إن طبيعة العمل في المجال التربوي، تتطلب مستوى عالٍ من الصبر، والمقدرة على التكيف مع التحديات، مما يجعل الأفراد أكثر مقدرة على إدارة انفعالاتهم والحفاظ على استقرارهم النفسي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة جودة وآية الفار (2023)، واختلفت مع نتائج دراسة صوفي كسين وآخرون (Sufei Xin, et.al., 2022).

5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس والذي يُنص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية لدى العاملين في هذه المديریات؟

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية ككل، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن العلاقة الارتباطية الإيجابية بين القيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية تشير إلى وجود علاقة مباشرة بين السلوك الأخلاقي لمدير التربية والتعليم وارتفاع مستويات السعادة الوظيفية لدى العاملين. بمعنى آخر، كلما كان المدير في مديرية التربية والتعليم أكثر التزاماً بالقيم الأخلاقية مثل النزاهة والعدالة والاحترام، فإن ذلك يسهم في بناء بيئة عمل قائمة على الثقة والشفافية، مما يخفف من حدة التوتر ويزيد من مشاعر الرضا والسعادة لدى العاملين. فعندما يشعر العاملون بأنهم يُعاملون بإنصاف، وأن قرارات الإدارة تستند إلى مبادئ أخلاقية واضحة، فإن ذلك يعزز ثقتهم في القيادة ويمنحهم شعوراً بالراحة والطمأنينة داخل بيئة العمل. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعاملة العادلة والداعمة من قبل القادة الأخلاقيين تُعدّ دافعاً مهماً للعاملين لتقديم أفضل ما لديهم، مما يعزز شعورهم بالإنجاز والتقدير والسعادة داخل بيئة العمل. كل ذلك يسهم في بناء بيئة عمل إيجابية، تجعل العاملون يشعرون بالراحة والرضا الوظيفي، ما ينعكس بدوره في مستوى سعادتهم وإنتاجيتهم. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البلوي (2023)، ودراسة أريج خليل وصياح (Areej Khaleel & Sayah, 2020)، واختلفت مع نتائج دراسة توري وساكا (Tore & Saka, 2023).

كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الأخلاقية ككل ومجالي التأثير العاطفي الإيجابي والإنجاز، وتُفسر الباحثة ذلك بأن القيادة الأخلاقية تؤدي دوراً إيجابياً في بناء بيئة عمل يسودها الدعم والاحترام والتقدير، وتؤثر بشكل مباشر وإيجابي في مشاعر العاملين وأدائهم المهني. فعندما تتسم القيادة بالقيم الأخلاقية مثل النزاهة والعدالة والاحترام، فإنها تسهم في تكوين بيئة عمل إيجابية تُنمي التأثير العاطفي الإيجابي لدى العاملين، وتزيد من شعورهم بالرضا والثقة بالمنظومة الإدارية. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التأثير العاطفي الإيجابي يُعدّ مُحفزاً مهماً، إذ يعزز من دافعية العاملين ويزيد من مقدرتهم على التفاعل بشكل بناء مع زملائهم ومع متطلبات العمل. فضلاً عن ذلك، تسهم القيادة الأخلاقية في رفع مستوى الإنجاز المهني، فعندما يشعر العاملون بوجود قيادة أخلاقية تتمتع بالنزاهة، وتُعزز الأداء الوظيفي العام، فإن ذلك يعزز من تأثيرهم العاطفي الإيجابي، مما يزيد من دافعيتهم للعمل بإخلاص وحماس، ويدفعهم لتحقيق أهدافهم وإنجازاتهم بكفاءة أكبر. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة أريج خليل وصياح (Areej Khaleel & Sayah, 2020)، ودراسة البلوي (2023)، واختلفت مع نتائج دراسة السيلوي (2023).

كما بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين القيادة الأخلاقية ككل ومجالي التأثير العاطفي السلبي، وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بأنه كلما كانت القيادة في المؤسسة أكثر التزاماً بالأخلاق، انخفضت مستويات التأثيرات العاطفية السلبية على العاملين. بمعنى آخر، إنّ القادة الذين يتبنون نهجاً أخلاقياً في قيادتهم، ويسهمون في خلق بيئة عمل إيجابية تتميز بالاحترام والعدالة والدعم النفسي، فإن ذلك يؤدي إلى تقليل مشاعر التوتر والإحباط وعدم الرضا لدى العاملين، ويعزز شعورهم بالراحة والطمأنينة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى أنّ القادة الأخلاقيون الذين يلتزمون بالتواصل الواضح، وتقديم الدعم المتواصل للعاملين، يسهمون في تقليل مصادر الضغط والتوتر في بيئة العمل، وبالتالي يُقلل من التأثيرات العاطفية السلبية التي قد تؤثر على الأداء والرضا الوظيفي. فعندما يشعر العاملون بأنهم يُعاملون بإنصاف، وأنّ قرارات القيادة تستند إلى قيم أخلاقية، فإنهم يصبحون أقلّ عُرضة للشعور بالتوتر أو الاستياء، مما يُحسن من مناخ العمل بشكل عام. وانفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البلوي (2023)، ودراسة توري وساكا (Tore & Saka, 2023)، ودراسة دينيز (Deniz, 2024).

6.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس والذي يُص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والأمن النفسي لدى العاملين في هذه المديریات؟

أظهرت النتائج وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري عام التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والأمن النفسي لدى الموظفين العاملين في هذه المديریات، إذ بلغ معامل الارتباط (0.667)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، ووجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين درجة مجالات ممارسة مديري عام التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والأمن النفسي لدى الموظفين ككل؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين ($0.604-0.649$)، ووجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري عام التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية ككل ومجالات الأمن النفسي لدى الموظفين إذ تراوحت معاملات الارتباط بين ($0.490-0.667$)، ووجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين درجة مجالات ممارسة مديري عام التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية ومجالات الأمن النفسي لدى الموظفين؛ إذ تراوحت معاملات الارتباط بين ($0.414-0.646$).

وتدل هذه النتائج على وجود علاقة ارتباط إيجابية بين هذين المتغيرين، أي أنه كلما زادت ممارسة القيم الأخلاقية من قبل مديري التربية والتعليم، زاد مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى العاملين. وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ القيادة الأخلاقية التي يتبناها مديرو التربية والتعليم في فلسطين تؤثر بشكل إيجابي ومباشر

في الأمن النفسي للعاملين. أي أنه عندما يُطبّق المديرون مبادئ القيادة الأخلاقية مثل العدالة والشفافية والنزاهة، ويعملون على بناء علاقات إنسانية قائمة على الاحترام والتقدير، فإنهم يُسهّمون في إيجاد بيئة عمل آمنة نفسياً ومُحفّزة تدعم التفكير الإيجابي والإبداع لدى العاملين. هذه البيئة تُساعد في تقليل الضغوط النفسية والمخاوف المرتبطة بالعمل، مثل القلق من التمييز أو سوء المعاملة، وتعزز شعور العاملين بالثقة. كما تعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أنّ القيادة الأخلاقية تُعزّز التواصل الفعّال والتعاون بين المدير والعاملين، وبين العاملين أنفسهم، مما يُسهّم في تعزيز التفكير الإيجابي وتهيئة مساحة للإبداع والابتكار، وتحقيق بيئة عمل ديناميكية ومنتجة تُساعد العاملين في تحديد أهداف ذات مغزى والسعي لتحقيقها بثقة وإصرار. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كُل من عمايرة (2008)، ودراسة سلوى الزهراني وشريف (2020)، ودراسة السلمي وآخرون (2021)، ودراسة جامي وآخرون (Jami, et al., 2023).

2.5 التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يأتي:
- تعزيز نهج القيادة الأخلاقية من خلال تقديم برامج تدريبية دورية تستهدف تطوير مهارات هذه القيادة، مثل الشفافية، والعدالة.
 - تشجيع ثقافة الحوار والتفاهم بين المديرين والعاملين، والاستفادة من الإرث الأخلاقي والقيمي للمجتمع الفلسطيني لتعزيز الانسجام والاستقرار الوظيفي.
 - تطوير آليات واضحة ومُعلنة لتقييم الأداء الوظيفي، وأن تستند قرارات الثواب والعقاب إلى معايير موضوعية وعادلة.
 - تبني استراتيجيات فعالة لتعزيز المشاركة في صنع القرارات.
 - تعزيز بيئة عمل تُشجع على الحوار البناء والتواصل الفعّال، والاحترام المُتبادل، مما يجعل العاملين يشعرون بأن آرائهم وأفكارهم مسموعة ومؤثرة.
 - تعزيز القيادة الأخلاقية من خلال توفير فرص متساوية للنساء للوصول إلى المناصب القيادية وتحقيق المساواة بين الجنسين.
 - تنفيذ سياسات تدعم العدالة في التوظيف والترقيات، فضلاً عن تصميم برامج تدريبية تُعزز مهارات القيادة الأخلاقية لدى كلا الجنسين.
 - تشجيع النساء على السعي نحو المناصب القيادية من خلال إيجاد بيئة داعمة وثقافة مؤسسية إيجابية.
 - مراجعة سياسات التوظيف لضمان اعتمادها على الكفاءة بعيداً عن أي تحيزات.

- إجراء دراسات ميدانية لفهم أسباب الفجوة بين الجنسين وتعزيز الوعي الثقافي بمفاهيم الشراكة والمساواة.
- تصميم برامج تدريبية وتطويرية تهدف إلى تعزيز مهارات القيادة الأخلاقية لدى المديرين ذوي الخبرة المتوسطة (من 5 إلى أقل من عشر سنوات).
- أن تُركز هذه البرامج على تزويد المديرين بخبرات عملية ومحاكاة لمواقف قيادية تُعزز من الممارسات الأخلاقية.
- إنشاء منصات لتبادل الخبرات بين المديرين ذوي الخبرات الطويلة والجديدة، مما يُسهم في تعميم الممارسات الفعّالة.
- توفير فرص تدريب مُستمرة لجميع الفئات لتطوير المَقدرات القيادية بشكل متوازن، مما يضمن الارتقاء بمستوى القيادة الأخلاقية لدى الجميع.
- توفير بيئة عمل أكثر دعمًا وتحفيزًا من خلال تحسين آليات التقدير والمكافآت، سواء أكانت مادية أم معنوية، بما يتناسب مع جهود العاملين.
- تعزيز الاهتمام بتوفير فرص التدريب والتطوير المهني لِضمان تحسين مهارات العاملين وزيادة شعورهم بالتقدير.
- تقليل الأعباء الوظيفية والمهام الإدارية الثقيلة من خلال تحسين توزيع المهام وتوفير كوادر مُساعدة، مما يُسهم في تخفيف الضغط والإرهاق.
- تطبيق سياسات أكثر شفافية وعدالة في توزيع المهام والترقيات، مما يُعزّز الثقة بين الإدارة والعاملين.
- تعزيز ثقافة القيادة المبنية على القيم الأخلاقية مثل النزاهة والعدالة والاحترام في جميع مستويات الإدارة.
- تطوير برامج تدريبية مستمرة للقيادات لتعزيز مهاراتهم في اتخاذ القرارات الأخلاقية وإيجاد بيئة عمل تتميز بالثقة المتبادلة بين العاملين والإدارة.
- تعزيز الشفافية في عملية اتخاذ القرارات الإدارية، مما يجعل العاملين يشعرون بأنهم يُعاملون بإنصاف وأن جميع القرارات تتماشى مع القيم الأخلاقية.
- توفير آليات فعالة للتعامل مع الصراعات وحل المشكلات، مما يُسهم في تجنب المشاعر السلبية ويعزز مناخ العمل، ويزيد من رضا العاملين عن وظائفهم.

المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- ثاميدي، كرين. (2023). القيادة الأخلاقية ودورها في تحقيق الإبداع التنظيمي. *المجلة الأكاديمية لجامعة نوروز*، 12(4)، 671-653.
- إبراهيم، حسان والنافعي، تركي. (2021). دور مديري المدارس في توفير أماكن العمل السعيدة للعاملين بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة شمال سلطنة عُمان في ضوء نماذج مؤسسة المكان السعيد للعمل. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 5(19)، 200-157.
- أبو النصر، مدحت. (2021). *قادة المستقبل القيادة المتميزة الجديدة*. (ط1). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أحمد، جنان. (2018). الدور التفاعلي للسمو الروحي في تحقيق السعادة التنظيمية: دراسة تحليلية لآراء رؤساء الأقسام العلمية في كليات مختارة من جامعة القادسية. *مجلة الكلية الإسلامية الجامعية*، 5، 460-438.
- الاحمري، عبد الله. (2018). واقع ممارسة قادة المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة الأخلاقية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 19(1)، 345-293.
- إسماعيل، عمار. (2022). دور السعادة الوظيفية في تحسين الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية. *المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية*، 14(1)، 38-1.
- إسماعيل، غادة. (2023). الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى مُعيدي كلية طب وجراحة الفم والأسنان/ جامعة مصراتة. *مجلة البحوث الأكاديمية (العلوم الإنسانية)*، 26(1)، 21-1.
- الأسمرى، مها (2022)، السعادة المؤسسية في بيئات العمل التعليمية من وجهة نظر العاملين فيها. *مجلة شباب الباحثين في جامعة سوهاج*، 2(15)، 546-486.

- الأعسر، صفاء وكفاقي، علاء الدين والسيد، عزيزة ويونس، فيصل وعلوان، فادية وغباشي، سهير (محرر). (2005). السعادة الحقيقية: استخدام الحديث في علم النفس الإيجابي لتتبين ما لديك لحياة أكثر إنجازاً. (ط1). القاهرة: دار العين للنشر.
- بركات، صالح وفريحات، عمار والعوامل، عبدالله. (2010). الأمن النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها بمركز السيطرة وانعكاساتها التربوية. حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 4(2)، 115-153.
- بطاح، أحمد. (2023). رؤى معاصرة في الإدارة التربوية. (ط1). عمان: البديل للنشر والتوزيع.
- البعلبكي، روجي. (2016). المورد العربي. (ط1). بيروت: دار العلم للملايين.
- البلوي، خليفة. (2023). القيادة الأخلاقية لدى مديري الإدارات وعلاقتها بالسعادة الوظيفية للعاملين بجامعة تبوك. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، 13(1)، 333-374.
- بن غميص، شجاع. (2023). القيادة: قوة التأثير وإعادة التفكير. المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر.
- تميمي، فواز والجندي، نبيل. (2023). كفاءة القيادة الأخلاقية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة الخليل. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 37(8)، 1528-1564.
- جادر، علي وعلوان، فراس ونجم، نجم. (2022). دور القيادة الأخلاقية في تحسين الأداء للكوادر التدريسية في عينة من مدارس قضاء العلم. مجلة الريادة للمال والأعمال، 3(3)، 91-103.
- جوده، عبد المحسن والفار، آية. (2023). أثر مناخ الأمان النفسي على النواتج التنظيمية بتوسيط الفضيلة التنظيمية بالتطبيق على العاملين الدائمين بمديريات الخدمات بمحافظة الدقهلية. المجلة المصرية للدراسات التجارية، 47(3)، 397-419.
- جويلي، بسام والشعراوي، محمد. (2024). تحسين السعادة الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر في ضوء مدخل إدارة الموارد البشرية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس. 48(1). 251-388.

- الحاج، بشير وشريان، أمين. (2022). مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية لدى رؤساء الأقسام العلمية في الكليات التأسيسية لجامعة عدن وعلاقتها بالرضى الوظيفي. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 9(59)، 196-231.
- حامد، كوثر. (2023). واقع تطبيق العدالة التنظيمية ودورها في تعزيز السعادة الوظيفية في الجامعات السعودية الناشئة: دراسة ميدانية مُطبقة على عينة من أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*. 33(4). 209-236.
- الحباوي، علي. (2023). دور المناخ التنظيمي في تعزيز السعادة الوظيفية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من موظفي المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 19(2)، 408-421.
- حمد، روية. (2021). *اليقظة الذهنية في القيادة التربوية*. عمان: دار الرواية العربية للنشر والتوزيع.
- الخالدي، هاني. (2014). علاقة الأمن النفسي باتخاذ القرار. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، 30(60)، 203-245.
- الخريشا، سعود. (2018). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بمستوى قيمهم التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 45(4)، 270-286.
- الخزاعة، مقبل والحراشة، محمد. (2020). درجة توافر الأمن النفسي لدى العاملين الإداريين في جامعة آل البيت. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الأردن، 28(5)، 370-394.
- خلف، ياسر. (2021). السعادة في العمل ودورها في تعزيز الثقة التنظيمية: بحث استطلاعي لآراء العاملين في جامعة الفلوجة. *مجلة اقتصاديات الأعمال للبحوث التطبيقية*، 1(1)، 245-268.
- الخلفي، فوزية. (2016). السعادة: أسبابها ودورها في تكوين الشخصية الإبداعية من خلال تدبر سورة (طه). *مجلة العلوم الشرعية واللغة العربية*، 1(2)، 21-62.
- الخوالدة، سناء. (2018). الشعور بالسعادة للعاملين الإداريين بجامعة فيلادلفيا وعلاقتها بالتكيف النفسي والرضا الوظيفي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 38(1)، 221-240.
- الرقاد، هناء والصوالحة، وصفي. (2018). الأمن النفسي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة البلقاء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 41(4)، 665-677.

- الركابي، راغب. (2009). الأخلاق الليبرالية. الحوار المتمدن، (2603)، <http://ahewar.org/debate>.
- الركابي، عاصم. (2020). درجة ممارسة مديري المدارس الإعدادية في العراق للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المدرسين. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. (48) خاص بالمؤتمر العلمي الدولي الافتراضي الأول.
- زغير، رشيد والشاطر، سليمان. (2018). توافر الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلاب مرحلة التعليم الاساسي بمدينة سرت (دراسة مقارنة بين الإناث والذكور). مجلة الأستاذ، (227)، 365-394.
- الزهراني، سلوى وشريف، شريف. (2020). درجة ممارسة قائدات مدارس محافظة قلوة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات من وجهة نظرهن. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (185)، الجزء الثاني، 673-723.
- الساموك، سعدون والشمري، هدى. (2003). أساسيات التربية الإسلامية. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- سباعي، محمد. (2012). الأخلاقيات في الإدارة. (ط1). عمان: دار وائل للنشر.
- السعود، راتب. (2013). القيادة التربوية (مفاهيم وآفاق). (ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- السعود، راتب. (2021). اتجاهات مُعاصرة في القيادة التربوية. (ط1): عمان، مركز طارق للخدمات المكتبية.
- السعود، راتب. (2022). أخلاقيات القيادة التربوية. (ط1). عمان: مركز طارق للخدمات المكتبية.
- سعيد، وفاء. (2022). العدالة التنظيمية وانعكاسها على السعادة الوظيفية: دراسة ميدانية على المعاهد الإدارية العليا. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، 52(2). 13-44.
- سلمان، سهام ومحمد، أثير. (2023). تأثير القيادة الأخلاقية في رأس المال النفسي الإيجابي: بحث تحليلي في الإدارة العامة والمحلية لمحافظة بغداد. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، جامعة بغداد، 15(2)، 165-178.

- السلمي، عبد الرحمن ومحزري، أحمد والسلمي، حبيب. (2021). واقع مُمارسة سلوكيات القيادة الأخلاقية لدى قيادات المدارس الثانوية وعلاقتها بالثقة في القائد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة جدة. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، 190(4)، 296-336.
- سولمة، عائشة. (2019). الأمن النفسي ودافعية الإنجاز لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك. *دراسات، العلوم التربوية*، 46(1)، 397-417.
- السيلوي، علي. (2023). السعادة في مكان العمل وأثرها في تحسين الأداء الوظيفي. *مجلة الكلية الإسلامية العربية*، 2(72)، 806-832.
- الشاعر، عماد. (2017). ممارسات القيادة الأخلاقية وعلاقتها بتحقيق الإبداع الإداري. رسالة ماجستير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الشتوي، سلمان والحبيب، عبد الرحمن. (2017). القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 6(4)، 120-134.
- الشريع، روان. (2022). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة التنظيمية في المدارس الحكومية بمحافظة حفر الباطن. *المجلة الدولية للبحوث والدراسات التربوية والنفسية*، 8(16)، 185-288.
- شقير، زينب. (2005). *مقياس الأمن النفسي*. ط1. القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- الشلهوب، شروق. (2023). *السعادة المؤسسية*. (ط1). جدة: دار كيان للنشر والتوزيع.
- شهاب، شهرزاد. (2010). القيادة الإدارية ودورها في تأصيل روابط العلاقات العامة. *مجلة دراسات تربوية، معهد إعداد المعلمين، نينوى*، 3(11)، 99-131.
- الشيبه، علي. (2022). واقع ممارسة القيادة الأخلاقية في الجامعات اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 9(53)، 54-100.
- الصرايرة، خالد. (2009). الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 2(3)، 1-36.
- الطراونة، تحسين. (2010). *الأخلاق والقيادة*. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- عابدين، محمد. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عابدين، محمد وشعيبات، محمد وحلبية، بنان. (2012). درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كما يُقدها معلمو المدارس الحكومية في محافظة القدس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. 28(2)، 363-327.
- عادل، نجيب بشرى (محرر). (2005). الطبيعة البشرية لأدلر 1927. المجلس الاعلى للثقافة، القاهرة، مصر.
- عبد الخالق، أحمد وعباس، سوسن والسعيد، سماح والشطي، نجاه وسليمان، تغريد. (2003). معدلات السعادة لدى عينات عُمرية مُختلفة من المُجتمع الكويتي. دراسات نفسية. 13(4)، 612-581.
- عبد الرحمن، أنغام. (2021). قياس الشعور بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في إعداديات النازحين في أربيل. المجلات الأكاديمية العلمية العراقية، 17(69)، 918-879.
- عبد العال، السيد. (2011). الأمن النفسي - المؤثرات والمؤشرات. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 145(1)، 302-289.
- عبد العال، تحية ومظلوم، مصطفى. (2013). الاستمتاع بالحياة في علاقته ببعض مُتغيرات الشخصية الإيجابية: دراسة في علم النفس الإيجابي. مجلة كلية التربية ببنها. 93(2)، 165-78.
- العبيدات، أحمد. (2024). القيادة والمسؤولية المجتمعية. (ط1)، عمان: دار وائل للنشر.
- عريشي، هديل وسلام، إخلاص. (2022). الأمن النفسي وعلاقته بقلق المُستقبل لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 142(1)، 430-385.
- العلاق، هاشم. (2010). القيادة الإدارية. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عمايرة، عدنان. (2008). الشفافية الإدارية لدى مُديري التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بكل من الضغط والأمن النفسيين للعاملين في مُديرياتهم. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- الغامدي، محمد. (2016). الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة. مجلة كلية التربية ببنها، 1(108)، 236-183.
- غنيم، صلاح. (2020). القيادات الأخلاقية في الإدارات التعليمية. المجلة التربوية، 77(77)، 2194-2229.

- الفلاح، عبد الرحمن. (2018). السعادة والرضا الوظيفي وعلاقتهما بالذكاء الوجداني لدى عينة من العاملين في دولة الكويت. *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، 46(2)، 39-74.
- الفيفي، موسى والشمري، حنان والسهلي، نوير والعصيمي، وديان والشلال، هدى. (2021). مدى ممارسة قائدات مدارس تعليم الكبار للقيادة الأخلاقية في الإدارة المدرسية. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، 11(2)، 139-168.
- القاسم، حُسام ورنيتسي، نانسي. (2023). واقع القيادة الأخلاقية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة فلسطين التقنية - خضوري من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 14(42)، 107-125.
- قنون، خميسة ويحيائي، وردة (2021) مستوى الشعور بالسعادة الحقيقية لدى الممارسين للعمل التطوعي: دراسة ميدانية بجمعية كافل اليتيم بركة. *مجلة ريحان للنشر العلمي*، 12(1)، 57-74.
- كاظم، ماجد. (2022). إدارة السعادة لدى المُرشدين التربويين. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 28(115)، 339-360.
- كاظم، محمد. (2022). الأمن النفسي والانتماء الوطني لطلبة الجامعة. *مركز بابل للدراسات الإنسانية*، 12(4)، 154-178.
- الكبير، أحمد. (2016). *القيادة الأخلاقية من منظور إسلامي: دراسة نظرية تطبيقية مقارنة*. ج1. الرياض: دار الملك فهد للطباعة.
- الكوري، أثير وزريقات، ميرنا وسليمان، أحمد. (2022). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة الأخلاقية في لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 13(38)، 32-45.
- مجلس الوزراء الفلسطيني. (2021). *المصادقة على الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم في جلسة مجلس الوزراء المنعقدة بمدينة رام الله بتاريخ (2021/12/6)*.
- مرسي، كمال. (2000). *السعادة وتنمية الصحة النفسية*. (ط1). القاهرة: دار النشر للجامعات، مصر.
- مسلم، عبد الهادي. (2015). *السلوك التنظيمي*. (ط1). الإسكندرية: دار فاروق العلمية.

- المستشارون العرب. (2023). القيادة والأخلاقيات: التأكيد على أهمية الأخلاق في القيادة. Admin، <https://arab-coaching.com>.
- مصطفى، منار والشريفين، أحمد. (2013). الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 9(2)، 141-162.
- المطيري، النيرة. (2022). أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مُعلمات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن. *مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية*. 2(14)، 79-103.
- المعاينة، رولا والحموري، صالح. (2018). السعادة المؤسسية، سعادة الموظفين والطاقة الإيجابية في بيئة العمل. دبي: مؤسسة قنديل للطباعة والنشر والتوزيع.
- معجم اللغة العربية. (2001). *المُعجم الوجيز*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- المعجم الوسيط. (1998). *المعجم الوسيط*. (ط3). القاهرة: مجمع اللغة العربية.
- معمريّة، بشير. (2012). علم النفسي الإيجابي: اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الإنسانية. *دراسات نفسية*. 1(2)، 97-158.
- ناصف، أحمد. (2019). الثورة الرقمية وآثارها الإيجابية الداعمة في تحقيق السعادة الوظيفية في مُنظمات القرن الحادي والعشرين. *جمعية إدارة الأعمال الخيرية*. (165)، 58-70.
- نجيدة، حسام. (2023). الأبعاد الجديدة لمفهوم الأمن. *مجلة العلوم الإدارية والسياسية*. (2)، 2-39.
- نصرالله، روند. (2022). الأمن النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز للمرأة العاملة في قطاع التعليم بمُحافظة جرش. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والنفسية*. 30(6)، 181-203.
- هاشم، عادل. (2010). القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- الهلالات، صالح (2018). صناعة قادة التميّز والإبداع. (ط1). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- هوارى، أحلام وبشلاغم، يحيى. (2020). مستوى الشعور بالأمن النفسي في ظل بعض المتغيرات: دراسة ميدانية على طلبة جامعة تلمسان. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(3)، 239-251.
- وزارة التربية والتعليم (2024)، <http://www.moe.pna.ps>، تاريخ الرجوع للمصدر: 2024/9/25.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، الهيكل التنظيمي، (2021).

المراجع الأجنبية

- Abouelela, A. (2022). The Effective of the Role of Interior Design in Creating Functional and Institutional Happiness for Work Environments: King Faisal University as a Model. **Design**, 6(3). 1-20.
- Allport, G. W. (1937). *Personality: A Psychological Interpretation*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Ansbacher, H., & Ansbacher, R. (Edited) (1956). **The Individual Psychology of Alfred Adler**. Basic Book, Inc., New York.
- Bangun, Y., Pritasari, A., Widjaja, F., Wirawan, C., Wisesa, A., & Ginting, H. (2021). Role of Happiness: Mediating Digital Technology and Job Performance among Lecturers. **Frontiers in Psychology**. 12, 1-10.
- Behrani, P. (2017). Organizational Justice and Employee Happiness. **International Journal of Research & Review**. 4(7). 123-129.
- Bhatia, A. (2023). Role of Workplace Happiness in Achieving Teachers' Sustainable Academic Performance: A Study on Selected Private Universities in Delhi NCR. **World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development**. 19(3/4/5), 417-429.
- Brown, E., Trevino, K., & Harrison, d. (2005). Ethical Leadership: A Social Learning Perceptive for Construct Development and Testing. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, (97), 117-134.
- Brown, S., & Chikeleze, M. (2020). A New Conceptual Model: Integrating Ethical Leadership into the Assess, Challenge and Support (ACS) Model of Leader Development. **Journal of Leadership Education**. 19(4), 147-158.
- Butt, R., Wen, Z., & Hussain, R. (2020). Mediated Effect of Employee Job Satisfaction on Employees' Happiness at Work and Analysis of Motivational Factors: Evidence from Telecommunication Sector. **Asian Business Research Journal**. 5, 19-27.
- Cardinali, I., & Naeem, K. (2019). The Relationship between Psychological Capital, Job Satisfaction and Understanding of Organizational Work Environment. **Electronic Business**. 18(5).

- Cayak, S. (2021). the Mediating Role of Organizational Happiness in the Relationship between Work Engagement and Life Satisfaction: A Study on Teachers. **International Journal of Contemporary Educational Research**. 8(4), 27-46.
- Chikeleze, C., & Baehrend, W. (2017). Ethical Leadership Style and Its Impact on Decision-Making. **Journal of Leadership Studies**. 11(2), 45-47.
- Copeland, K. (2014). The Emerging Significance of Values Based Leadership: A Literature View. **International Journal of Leadership Studies**. 8(2), 105-135).
- Davies, B., & Ellison, L. (2005). **School Leadership in the 20st Century: Developing a Strategic Approach**. 2nd ed., Oxford. Routledge-Taylor and Francis Group.
- Deniz, S. (2024). Effect of Ethical Leadership and Employee Voice on Happiness at the Workplace. **Curr Res Soc Sci**. 10(1), 50-61.
- Drafke, M., & Kossen, S. (2002). **The Human Side of Organizations**. 8th ed., Pearson Education, Inc, New Jersey.
- Dutton, M., & Edmunds, L. (2007). A Model of Workplace Happiness. **Selection and Development Review**. 23(3), 9-14.
- Fini, A., & Abmal, Y. (2017). Examine the Relationship between Organizational Happiness and Organizational Spirituality with Organizational Commitment in Administrators and Teachers. **Journal of Exploratory Studies in Law and Management**. 4(2)48-52.
- Hanaysha, J., & Kumar, V. (2022). Direct and Indirect Effects of Servant and Ethical Leadership Styles on Employee Creativity: Mediating Role of Organizational Citizenship Behavior. **Arab Gulf Journal of Scientific Research**. 40(1), 79-98.
- Al-Harbi, B. (2017). Psychological Security and Self-efficacy Among Syrian Refugee Students Inside and Outside the Camps, **Journal of International Education Research**. 13(2), 59-68.
- Jalal, L., & Fatah, A. (2024). Rituals at the Workplace and its Role in Achieving Job Happiness: An Analytical Study of the Opinions of a Sample of Employees in Commercial Banks in Sulaymaniyah Governorate. **University of Kirkuk Journal for Administrative and Economic Science**. 14(2), 66-83.

- Jami, M., Massoudi, A., & Al-Salami, Q. (2023). Ethical Leadership Role in Job Embeddedness and Job Involvement. **Cihan University-Erbil Journal of Humanities and Social Sciences**. 3(1), 11-15.
- Jia, J., Li, D., Li, X., Zhou, Y., Wang, Y., & Sun, W. (2017). Psychological Security and Deviant Peer Affiliation as Mediators between Teacher-Student Relationship and Adolescent Internet Addiction. **Computers in Human Behavior**. 73, 345-352.
- Jones, G. (2013). **Organizational Theory, Design, and Change**. 7th ed., Pearson, Ashford Colour Press Ltd, New Jersey.
- Kaj-Itani, K., & Khalid, M. (2022). Increased Effectiveness of Schools through Ethical Educational Leadership. **Journal of Teaching and Teacher Education**. 10(2). 40-53.
- Kamilah, M., Mamduh, U., Damayanti, I., & Anshori, M. (2023). Ethical Leadership: Literature Study. **Indonesian Journal of Contemporary Multidisciplinary Research**. 2(4). 655-680.
- Kanungo, N., & Mendonca, M. (2018). Ethical Leadership in Three Dimensions. **Journal of Human Values**. 4(2), 133-148.
- Karagözoğlu, A., A., Abdurrezzak, S., & Doğan, Ü. (2024). Examination of teachers' perceptions of workplace friendship and organizational happiness. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 166-181.
- Khaleel, A., Sayah, H. (2020). The Impact of Ethical Leadership Behavior in University Performance – Study Exploratory at Sumer University. **Iraq Journal for Market Research and Consumer Protection**. 12(2), 141-152.
- Lim, Y. (2012). **The Impact of Perceived Leadership and Ethical Leadership Behavior on Job Satisfaction and Organizational Commitment**. Unpublished Doctoral Dissertation. Jalan University, 31900 Kampar, Perak, Malaysia.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York, NY: Harper & Row Publishers.

- Mendosa-Ocasal, D., Castillo-Jimenez, R., Navarro, E., & Ramirez, J. (2021). Measuring Workplace Happiness as a Key Factor for the Strategic Management of Organizations. **Polish Journal of Management Studies**. 24(2), 292-306.
- Mertoglu, M. (2018). Happiness Level of Teachers and Analyzing its Relation with Some Variables. **Asian Journal of Education and Training**. 4(4), 396-402.
- Moss, J. (2016). **Unlocking Happiness at Work: How a Data-driven Happiness Strategy Fuels Purpose, Passion and Performance**. London: Kogan Page Publishers.
- Mseti, E. (2023). The Influence of Ethical Leadership on Teaching Performance in Public Higher Learning Institutions. **Indonesian Journal of Social Science**. 15(2), 65-77.
- Mullins, J. (2010). **Management and Organizational Behaviour**. 9th ed., Rotolito Lombarda, London: Pearson Education Limited, New Jersey.
- Nafei, A. (2018). The Role of Workplace Happiness in Achieving Organizational Brilliance: A Study on Sadat City University. **Case Studies Journal**. 7(12), 26-41.
- Alnawasreh, F. (2016). The Relationship between the Feeling of Psychological Security among Talented Adolescents at Gifted and Talented Schools in Ajloun Governorate in Jordan and Academic Achievement Level. **International Journal of Psychological Studies**. 8(1), 147-161.
- Nelson, D., & Quick, J. (2003). **Organizational Behavior: Foundations, Realities, and Challenges**. 4th ed., South-Western College Pub, Quebecor World Versailles.
- Omar, M., Zakaria, R., & Zakaria, A. (2016). Organizational Happiness Index (OHI): Conceptualization and Operationalization of Measurement among Employees in Services Industry. **Social and Management Research Journal**. 13(1), 13-28.
- Pervin, S. (2023). Investigating the Impact of Ethical Leadership on Student Perceptions of Ethical Decision-making in Business Management: Evidence from Bangladesh. **Journal of Business and Management Studies**. 5(5), 143-153.
- Qing, M., Asif, M., Hussain, A., & Jameel, A. (2019). Exploring the Impact of Ethical Leadership on Job Satisfaction and Organizational Commitment in Public Sector Organizations: The Mediating Role of Psychological Empowerment. **Review of Managerial Science**. 14, 1405-1432.

- Al Qudah, M., Al-Barashdi, H., Hassan, E., Albursan, I., Heilat, M., Bakhiet, S., & Al-Khader, M. (2020). Psychological Security, Psychological Loneliness, and Age as the Predictors of Cyber-Bullying Among University Students. **Community Ment Health J.** 56(3), 393-403.
- Rubenstein, H. (2006). Ethical Leadership: The State of the Art. Retrieved 2/2/2017 from <http://www.refreshher.com/!hrrethical.html>.
- Ruiz, P., Ruiz, C., & Martinez, R. (2011). Improving the Leader-Follower Relationship: Top Manager or Supervisor? The Ethical Leadership Trickle-Down Effect on Follower Job Response. **Journal of Business Ethics.** (99), 587-608.
- Ruut, V. (2017). Happiness: Also Known as “Life Satisfaction” and “Subjective Well-Being”. Research Gate, www.researchgate.net/publication/278665173.
- Ryff, D., & Singer, H. (2008). Know thyself and become what you are: A Eudemonic Approach to Psychological Well-Being. **Journal of Happiness Studies.** 9(1), 13-39.
- Sabir, S. (2021). A Study on Ethical Leadership Perceptions and Its Impact on Teachers’ Commitment in Pakistan. **International Journal of Educational Leadership and Management.** 9(1), 28-53.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. **An Introduction. American Psychologist,** 55(1), 5–14.
- Serange, S., Ramlawati, R., Suriyanti, S., Junaidi, J., & Nurimansjah, R.A. (2024). The Role of Ethical Leadership on Employees’ Behaviours and commitment to the Organization, **SA Journal of Human Resource Management.** 22(0), 1-11.
- Sewify, A. (2020). The Effect of Ethical Leadership on Employees’ Empowerment: Field Study at Al-Azhar University in Assuit – Arab Republic of Egypt. **Journal of Economic, Administrative and Legal Science.** 4(11), 132-157.
- Shafique, L., & Loo-See, B. (2018). **Shifting Organizational Leadership Perspectives: An Overview of Leadership Theories. Journal of Economic & Management Perspective.** 12(2), 266-276.
- Shallal, M., & Hussein, H. (2022). The Role of Scout Leaders in Promoting Psychological Security among Students Al-Farahidi University. **Journal of Positive School Psychology.** 6(10), 4299-4305.

- Sharif, R., & Atan, T. (2019). the Influence of Ethical Leadership on Academic Employees' Organizational Citizenship Behavior and Turnover Intention: Mediating Role of Intrinsic Motivation. **Management Decision Emerald Publishing**. 57(3), 583-605.
- Shelke, A., & Shaikh, N. (2022). Mediating Role of Workplace Happiness in Enhancing Work Engagement. **Rajagiri Management Journal, Emerald Publishing Limited**. DOI 10.1108/RAMJ-07-2022-0110, 1-16.
- Simmons, B. (2014). **Organizational Characteristics of Happy Organizations, Work and Wellbeing: Wellbeing: A Complete Reference Guide**. 3rd ed., New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Siswanto, E., Samsudi, S., Suprpto, E., & Sutopo, Y. (2024). the Role of Psychological Security Climate, Leadership, and Self-Efficacy on Teachers Capability through Knowledge Management. **International Journal of Evaluation and Research in Education**. 13(1), 390-397.
- Skripkina, T., Polina, A., & Ovcharova, E. (2020). **Techniques for Building Trust as a Factor of Psychological Security of a Person**. E3S Web of Conference 210, 19032, 1-10.
- Sullivan, S. (1930). **The Interpersonal Theory of Psychiatry**. New York: Norton.
- Sullivan, S. (1953). **The Interpersonal Theory of Psychiatry**. New York: Norton.
- Tasnim, Z. (2016). Happiness at Workplace: Building a Conceptual Framework. **World Journal of Social Sciences**. 6(2), 62-70.
- Tatiana, B., Kobicheva, A., Tokareva, E., & Mokhorov, D. (2022). The Relationship between Student's Psychological Security Level, Academic Engagement and Performance Variables in the Digital Educational Environment. **Education Inf Technol (Dordr)**. 27(7), 9385-9399.
- Thevanes, N., & Jathurika, M. (2021). Employee Happiness and its Relationship with Job Satisfaction: An Empirical Study of Academic Staff in a Select Sri Lankan University. **Asian Journal of Social Science and Management Technology**. 3(1), 34-43.
- Tore, E., & Saka, B. (2023). The Relationship between Teacher Leadership and Organizational Happiness of Secondary School Teachers. **European Journal of Educational Management**. 6(4), 247-259.

- Trofimova, E., & Kuzmina, G. (2022). Psychological Security of Educators Personality in Conditions of Uncertainty. **The Bulletin of Irkutsk State University, Series Psychology.** 39, 54-75.
- Xin, S., Sheng, L., Liang, X., Liu, Y., & Chen, K. (2022). Psychological Security in Chinese College Students during 2006-2019: the Influence of Social Change on the Declining Trend, **Journal of Affective Disorders.** 1(318), 70-79.
- Zahari, A., Yusuf, S., Abdul Manan, D., & Tahir, H. (2023). The Impact of Ethical Leadership on Internal Control System. **Journal of Nusantara Studies.** 8(3), 1-25.
- Zahran, H. (2003). Studies in Mental Health and Psychological Counseling. The World of Book, Cariro.
- Zotova, O., & Karapetyan, L. (2018). Psychological Security as the Foundation of Personal Psychological Wellbeing (Analytical Review). **Psychology in Russia: State of the Art.** 11(2). 101-113.

الملاحق

المُلحق (1) أداة الدراسة بصورتها الأولى

الأستاذ الدكتور/ة _____ المُحترم/ة
تحية طيبة وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للموظفين العاملين في مديرياتهم"، كمتطلب للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية من جامعة القدس. وقد تطلب إجراء الدراسة إعداد استبانة أولية.

ونظراً لأهمية وجهة نظركم في موضوع الدراسة ولخبرتكم الواسعة، والمعرفة المتقدمة في مجال التخصص التربوي؛ أضع بين أيديكم الاستبانة المرفقة، آملة من حضرتكم التكرم بإبداء رأيكم في فقراتها، ومدى ملاءمة هذه الفقرات لأغراض الدراسة، وفيما إذا كانت صالحة، أو غير صالحة، أو بحاجة للتعديل، والتعديل المقترح، علماً بأن أبدال الإجابة هي: (مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً). شاكرة لكم تعاونكم ومقدرة جهودكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،

الباحثة: جوديت جميل معمر

بيانات المُحكم:

اسم المُحكم:

الرتبة الأكاديمية:

التخصص:

مكان العمل (المديرية):

الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية: يُرجى وضع إشارة (√) في المكان الذي يُمثل إجابتك:

الجنس	☐ ذكر	☐ أنثى
المؤهل العلمي	☐ دبلوم	☐ بكالوريوس ودبلوم عالي
الخبرة الإدارية	☐ أقل من خمس سنوات	☐ من خمس إلى أقل من عشر سنوات
		☐ عشر سنوات فأكثر

الجزء الثاني: مقياس درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للقيادة الأخلاقية

#	الفقرات	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		مُنتمِية	غير مُنتمِية	صالحة	غير صالحة		
المجال الأول: الصفات الإدارية الأخلاقية							
1.	يلتزم المدير بتطبيق الأنظمة والقوانين الإدارية المعمول بها بعدالة على الجميع.						
2.	يأخذ المدير بالحسبان آراء واقتراحات الموظفين في المديرية.						
3.	يَقُوم المدير أداء الموظفين وفقاً للمعايير المعمول بها في الوزارة.						
4.	يحرص المدير على اتخاذ القرارات بموضوعية.						
5.	يتجنب المدير استغلال منصبه لمصلحته الشخصية، مثل توظيف أقاربه.						
6.	يُحافظ المدير على مُمتلكات المديرية مثل المُعدات والموارد المالية الموضوعة تحت تصرفه (المُهْدَة).						
7.	يستخدم المدير أسلوب الثواب والعقاب بنزاهة وشفافية.						
#	الفقرات	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		مُنتمِية	غير مُنتمِية	صالحة	غير صالحة		
المجال الثاني: الصفات الشخصية الأخلاقية							
8.	يُعزز المدير ثقافة التعاون المُشترك.						
9.	يتصف المدير بالمبادئ الأخلاقية مثل الاحترام أثناء تعامله مع الموظفين.						
10.	يتصف المدير بالتواضع في تعامله مع الآخرين.						

11.	يتصف المدير بالأمانة في أداء مهماته.								
12.	يتحلى المدير بالصبر عند اتخاذ القرارات الإدارية.								
13.	لدى المدير رحابة صدر في تقبل النقد البناء.								
14.	لدى المدير المقدرة على حل المشكلات والعقبات التي تواجه الموظفين .								
#	الفقرات	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح		
		مُنتَمية	غير مُنتَمية	صالحة	غير صالحة				
المجال الثالث: صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية									
15.	يُحافظ المدير على أسرار المهنة التربوية.								
16.	يُعزز المدير انتماء الموظفين في المديرية.								
17.	يشعر المدير بالمسؤولية الكاملة اتجاه الموظفين.								
18.	يحرص المدير على تطوير العلاقات الإنسانية مع جميع الموظفين.								
19.	يحرص المدير على الحفاظ على سمعة جميع الموظفين.								
20.	يحرص المدير على توفير بيئة تعليمية داعمة للموظفين.								
21.	يتمتع المدير بثقة عالية من قبل الموظفين في المديرية.								
#	الفقرات	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح		
		مُنتَمية	غير مُنتَمية	صالحة	غير صالحة				
المجال الرابع: صفات العمل بروح الفريق									
22.	يُتمي المدير حس المسؤولية لدى الموظفين.								
23.	يدعم المدير العمل بروح الفريق بين الموظفين.								
24.	يُتيح المدير الفرصة للموظفين المشاركة في عملية صنع القرارات.								
25.	يُشجع المدير فكرة العمل التعاوني بين أقسام المديرية.								
26.	ينسب المدير إنجازات العمل لجميع الموظفين.								
27.	يُعزز المدير الجوار البناء بين الموظفين.								
28.	يُشجع المدير الموظفين الاستفادة من خبرات بعضهم بعضاً.								

الجزء الثالث: مقياس مستوى السعادة الوظيفية للعاملين في مديريات التربية والتعليم							
#	الفقرات	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		مُنتَمية	غير مُنتَمية	صالحة	غير صالحة		
المجال الأول: التأثير العاطفي الإيجابي							
29.	أشعر بالرضا الوظيفي في عملي.						
30.	أحس بالسعادة أثناء تأدية واجبي.						
31.	أشعر بالأمان في بيئة العمل.						
32.	أعيش حالة من التفاؤل أثناء تأدية عملي.						
33.	أشعر بالود اتجاه زملائي في العمل.						
34.	أفتخر في وظيفتي.						
35.	أشعر بالرضى عن النفس أثناء تأدية عملي.						
#	الفقرات	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		مُنتَمية	غير مُنتَمية	صالحة	غير صالحة	تعديل	
المجال الثاني: التأثير العاطفي السلبي							
36.	أشعر بالاضطراب أثناء العمل.						
37.	أشعر بفقدان الشغف في العمل.						
38.	أحس بالإحباط بحقي في العمل.						
39.	أشعر بالاكتمال في العمل.						
40.	أشعر بالأسى في العمل نتيجة سوء المعاملة.						
41.	أشعر بالملل أثناء تواجدي في العمل.						
42.	أشعر بالقلق في العمل.						
#	الفقرات	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		مُنتَمية	غير مُنتَمية	صالحة	غير صالحة	تعديل	

المجال الثالث: الإنجاز						
43.	أطور مقدراتي التي اعدّها مهمة في عملي.					
44.	أشارك في الأنشطة التي تُطوّر قدراتي.					
45.	أقدم أفضل ما لدي في العمل.					
46.	أنجز المهمات التي كُلفت بها وفقاً لإمكاناتي.					
47.	أتحدى الصعاب التي تواجهني في العمل.					
48.	أحقق النتائج التي أَعَدّها قيمة.					
الجزء الرابع: مقياس مستوى الأمن النفسي للعاملين في مديريات التربية والتعليم						
#	الفقرات	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل المقترح
		مُنتمية	غير مُنتمية	صالحة	غير صالحة	
المجال الأول: الطمأنينة الانفعالية المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل						
49.	أرسم لحياتي المستقبلية هدف ومعنى.					
50.	أؤمن بأنني سأنجح في تحقيق أهدافي التي رسمتها.					
51.	أرى أنني سأحقق طموحاتي المستقبلية من خلال وظيفتي.					
52.	أعتبر أن ما وصلت إليه هو نجاح لخطتي.					
53.	أمتلك إحساس بالأمل من المستقبل.					
#	الفقرات	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل المقترح
		مُنتمية	غير مُنتمية	صالحة	غير صالحة	
المجال الثاني: الطمأنينة الانفعالية المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد						
54.	أقوم بإنجاز المهمات التي وكّلت بها على أكمل وجه.					
55.	أشعر بتقدير الآخرين لإنجازاتي.					
56.	أشعر بالارتياح أثناء تواجدي بين زملائي.					
57.	أجس باطمئنان عند توزيع العمل بيني وبين زملائي بإنصاف.					
58.	أرى أن حصولي على التكريم في نهاية الخدمة هو تكريم كافٍ.					

#	الفقرات	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
المجال الثالث: الطَّمَأْنِينَةُ الانفعالية المُرتبط بالحالة المزاجية للفرد							
59.	أَتَقْبِلُ النقد السلبي الذي يوجهه زُملائي لي.						
60.	أَفْضَلُ المواجهة عن الهروب حين أتعرض لمواقف حرجة.						
61.	أَتَصْرَفُ بجدية أحياناً اتجاه تعامل زُملائي لي.						
62.	أَضْبُطُ أعصابي أثناء المُشَاجرة مع زُملائي.						
63.	أَمِيلُ إلى الغُزلة عند الإساءة لي.						
#	الفقرات	الانتماء للمجال		صلاحية الفقرة		بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	صالحة	غير صالحة		
المجال الرابع: الطَّمَأْنِينَةُ الانفعالية المُرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد							
64.	أَتَفَاعَلُ مع زُملائي في المواقف الاجتماعية.						
65.	أَشْعُرُ بالارتياح عند تواصلني مع زُملائي.						
66.	أَتَعَامَلُ بلُطف أثناء مُشاركتي لزُملائي في المُناسبات الاجتماعية.						
67.	أَحْسُ باهتمام زُملائي بي في المُناسبات التي أكون مدعواً إليها.						
68.	أَحْظَى بعدد كبير من الأَصْدِقَاءِ الحَقِيقِيِّينَ.						

شَاكِرَةٌ لَكُمْ حُسْنِ تَعَاوُنِكُمْ

الملحق (2) قائمة أسماء مُحكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	مكان العمل
1	الأستاذ الدكتور خالد السرحان	مُشارك	قيادة وإدارة تربوية	الجامعة الأردنية
2	الأستاذ الدكتور رضا المواضية	أستاذ	إدارة تربوية	جامعة الزرقاء/ الأردن
3	الدكتور كمال مخامرة	مُشارك	إدارة تعليمية	جامعة القدس
4	الأستاذ الدكتور مجدي زامل	أستاذ	أصول التربية والإدارة	جامعة القدس المفتوحة
5	الدكتور حسين حمائل	مُشارك	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
6	الدكتور خالد الصرايرة	مُشارك	إدارة تربوية	جامعة مؤتة/ الأردن
7	الدكتورة رجاء العسيلي	مُشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة/ الخليل
8	الدكتور علي العليمات	مُشارك	فلسفة التربية	الجامعة الهاشمية/ الأردن
9	الدكتورة ابتهاج البكري	-----	قيادة وإدارة تربوية	مديرة مدرسة ثانوية/ مديرية تربية رام الله والبييرة
10	الدكتورة انتصار بصيلة	-----	قيادة وإدارة تربوية	جامعة القدس
11	الدكتور عماد الرحاحلة	-----	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
12	الدكتورة نادية خربط	-----	إدارة تربوية	مدير عام مدارس ميار الدولية

المُلحق (3)

أداة الدراسة بصورتها النهائية



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

المشرف على الأطروحة: الأستاذ الدكتور راتب السعود المحترم

حضرة الأستاذ الدكتور _____ مدير عام مديرية التربية والتعليم المُحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للعاملين في مُديرياتهم"، كمتطلب للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية من جامعة القدس.

ونظراً لأهمية وجهة نظركم في موضوع الدراسة؛ آمل من حضرتكم التكرم بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة المُرفقة بِمُنتهى الشفافية والواقعية، شاكرة لكم ومُقدرة تعاونكم، علماً بأن الإجابات التي ستُجمع من خلال هذه الاستبانة ستُعامل بسرية تامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي هذا.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،

الباحثة: جوديت جميل معمر

الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية: يُرجى وضع إشارة (✓) في المكان الذي يُمثل إجابتك:

الجنس	☐ ذكر	☐ أنثى		
المؤهل العلمي	☐ بكالوريوس فما دون	☐ ماجستير فأعلى		
الخبرة الإدارية	☐ أقل من خمس سنوات	☐ من خمس إلى أقل من عشر سنوات	☐ عشر سنوات فأكثر	
المركز الوظيفي	☐ مدير عام	☐ مدير	☐ رئيس قسم	☐ موظف

الجزء الثاني: مقياس درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للقيادة الأخلاقية

المجال الأول: الصفات الإدارية الأخلاقية					
#	الفقرات	درجة الممارسة			
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة جداً
1.	يلتزم المدير بتطبيق الأنظمة والقوانين الإدارية المعمول بها بعدالة على الجميع.				
2.	يأخذ المدير بالحسبان آراء واقتراحات الموظفين في المديرية.				
3.	يقوم المدير أداء الموظفين وفقاً للمعايير المعمول بها في الوزارة.				
4.	يحرص المدير على اتخاذ القرارات بموضوعية.				
5.	يتجنب المدير استغلال منصبه لمصالحه الشخصية، مثل توظيف أقاربه.				
6.	يحافظ المدير على ممتلكات المديرية مثل المعدات والموارد المالية الموضوعة تحت تصرفه (العهد).				
7.	يستخدم المدير أسلوب الثواب والعقاب بنزاهة وشفافية.				
8.	يُعزز المدير ثقافة التعاون المشترك.				
المجال الثاني: الصفات الشخصية الأخلاقية					
#	الفقرات	درجة الممارسة			
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة جداً
9.	يتصف المدير بالتواضع في تعامله مع الآخرين.				
10.	يتصف المدير بالأمانة في أداء مهامه.				
11.	يتحلى المدير بالصبر عند اتخاذ القرارات الإدارية.				
12.	يمتلك المدير رحابة صدر في تقبل النقد البناء.				
المجال الثالث: صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية					
#	الفقرات	درجة الممارسة			
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة جداً

		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
13.	يُحافظ المدير على أسرار المهنة التربوية.					
14.	يُعزز المدير انتماء الموظفين في المديرية.					
15.	يتحمل المدير المسؤولية الكاملة اتجاه الموظفين.					
16.	يحرص المدير على تطوير العلاقات الإنسانية مع جميع الموظفين.					
17.	يحرص المدير على الحفاظ على سمعة جميع الموظفين.					
18.	يحرص المدير على توفير بيئة عمل آسرة للموظفين.					
19.	يتمتع المدير بثقة عالية من قبل الموظفين في المديرية.					

المجال الرابع: صفات العمل بروح الفريق

#	الفقرات	درجة الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
20.	يُمنّي المدير حس المسؤولية لدى الموظفين.					
21.	يدعم المدير العمل بروح الفريق بين الموظفين.					
22.	يُتيح المدير الفرصة للموظفين المشاركة في عملية صنع القرارات.					
23.	ينسب المدير إنجازات العمل لجميع الموظفين.					
24.	يدعم المدير الحوار البناء بين الموظفين.					
25.	يُشجع المدير الموظفين الاستفادة من خبرات بعضهم بعضاً.					

الجزء الثالث: مقياس مستوى السعادة الوظيفية للعاملين في مديريات التربية والتعليم

المجال الأول: التأثير العاطفي الإيجابي

#	الفقرات	درجة الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
26.	أشعر بالرضا الوظيفي في عملي.					
27.	أحس بالسعادة أثناء تأدية واجبي.					
28.	أشعر بالأمان في بيئة العمل.					
29.	أعيش حالة من التفاؤل أثناء عملي.					
30.	أشعر بالود اتجاه زملائي في العمل.					
31.	أفتخر بوظيفتي.					

المجال الثاني: التأثير العاطفي السلبي

#	الفقرات	درجة الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
32.	أشعر بالاضطراب أثناء العمل.					

					33.	أفتقد الشغف في العمل.
					34.	أحس بالإجفاف بحقوق في العمل.
					35.	أواجه مشاعر الاكتئاب أثناء أداء عملي.
					36.	أملل أثناء تواجدي في العمل.
					37.	أشعر بالقلق في العمل.
المجال الثالث: الإنجاز						
درجة الممارسة					الفقرات	#
مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً		
					38.	أطور قدراتي التي أعدها مهمة في عملي.
					39.	أقدم أفضل ما لدي في العمل.
					40.	أنجز المهمات التي كلفت بها وفقاً لإمكاناتي.
					41.	أقف في وجه التحديات التي أتعرض لها في العمل.
الجزء الرابع: مقياس مستوى الأمن النفسي للعاملين في مديريات التربية والتعليم						
المجال الأول: الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل						
درجة الممارسة					الفقرات	#
مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً		
					42.	أرسم لحياتي المستقبلية هدف ومعنى.
					43.	أؤمن بأنني سأنجح في تحقيق أهدافي التي حددتها.
					44.	أرى أنني أحقق تطلعاتي المستقبلية من خلال مسيرتي المهنية.
					45.	أعتبر أن ما وصلت إليه دليلاً على نجاح خطتي.
					46.	أمتلك إحساس بالأمل في ما ينتظرني في المستقبل.
المجال الثاني: الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة والعملية للفرد						
درجة الممارسة					الفقرات	#
مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً		
					47.	أقوم بإنجاز المهمات التي كلفت بها على أكمل وجه.
					48.	أشعر بتقدير الآخرين لإنجازاتي.
					49.	أشعر بالارتياح بتواجدي بين زملائي.
					50.	أطمئن عند توزيع العمل بيني وبين زملائي بعدالة.
					51.	أرى أن حصولي على التكريم في نهاية الخدمة هو تكريماً كافياً.
المجال الثالث: الطمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية للفرد						

#	الفقرات	درجة الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
52.	أَتَقَبَّلُ النِّقْدَ السَّلْبِيَّ الَّذِي يُوْجِهُهُ زُمْلَاتِي لِي.					
53.	أَفْضَلُ الْمَوَاجَهَةِ عَنِ الْهَرُوبِ حِينَ أُتَعَرَّضُ لِمَوَاقِفَ حَرَجَةٍ.					
54.	أَتَصْرَفُ بِجَدِيَّةٍ أحياناً اتِّجَاهَ تَعَامُلِ زُمْلَاتِي لِي.					
55.	أَضْطُرُّ أَعْصَابِي أثناءَ الْمُشَاجَرَةِ مَعَ زُمْلَاتِي.					
56.	أُمِيلُ إِلَى الْغُزْلِةِ عِنْدَ الْإِسَاءَةِ لِي.					
المجال الرابع: الطَّمَانِينَةُ الْإِنْفَعَالِيَّةُ الْمُرْتَبِطَةُ بِالْعَلَاqَاتِ الْإِجْتِمَاعِيَّةِ وَالتَّفَاعُلِ الْإِجْتِمَاعِيِّ لِلْفَرْدِ						
#	الفقرات	درجة الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
57.	أَشْغُرُ بِالْإِرْتِيَاكِ عِنْدَ تَوَاصُلِي مَعَ زُمْلَاتِي.					
58.	أَعْمَلُ الْجَمِيعَ بِلُطْفٍ لَدَى مُشَارَكَتِي لَزُمْلَاتِي فِي الْمُنَاسِبَاتِ الْإِجْتِمَاعِيَّةِ.					
59.	أَحْسُ بِاهْتِمَامِ زُمْلَاتِي بِي أثناءَ الْمُنَاسِبَاتِ الَّتِي أَكُونُ مَدْعَوْاً إِلَيْهَا.					
60.	أَمْتَلِكُ عِدداً كَبِيراً مِنَ الْأَصْدِقَاءِ الْحَقِيقِيِّينَ.					

شَاكِرَةٌ لَكُمْ حُسْنِ تَعَاوُنِكُمْ

المُلحق (4) كُتب تسهيل المُهمة

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

التاريخ: 2024/10 /13

حضرة السادة / وزارة التربية والتعليم المحترمين
مركز البحث والتطوير

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة جوديت جميل معمر ورقمها الجامعي (22212009) من تخصص دكتوراه الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية بإعداد دراسة بعنوان :

" درجة ممارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة التنظيمية

والأمن النفسي للعاملين في مديرياتهم "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال العام الأكاديمي 2025/2024.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences



أ.د. محمود أبوسمرة

عميد كلية العلوم التربوية

نسخة: الملف



الرقم: و ت / ١٠٢ / ١٥٧٨٤
التاريخ: ٣١ / ١٠ / ٢٠٢٤م

السادة المديرون العامون لمديريات التربية والتعليم (قلقيلية، بيت لحم، الخليل، يطا) المحترمون.
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة الباحثة جوديت جميل معسر

نهدبكم أطيب تحية، ونرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة المذكورة أعلاه من جامعة القدس حيث تقدمت بطلب تسهيل مهمة لمركز البحث والتطوير التربوي لإجراء دراسة بعنوان: 'درجة ممارسة مديري عام التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية والأمن النفسي للموظفين العاملين في مديرياتهم'، وستقوم الباحثة بتوزيع رابط استبيان محسوب على جميع الموظفين العاملين في مديريات التربية والتعليم الأتية: قلقيلية، بيت لحم، يطا، بالإضافة إلى إجراء مقابلات عبر الهاتف مع عينة من الموظفين في مديرية 'الخليل'. تكملاً بالإيعاز لمن يلزم بتسهيل المهمة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

م. جهاد دريدي

/ رئيس المركز الوطني للاختبارات والقياس والتقويم التربوي



نسخة: الأخ مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي، المحترم،

د. راقب حلامة السعيد/ لشرف على الدراسة، بريد إلكتروني: alsaid@u.edu.je

الباحثة جوديت معسر المحترمة/ بريد إلكتروني: mcammar@hotmail.com

د. مطر ز. س.

فهرس الملاحق

137	أداة الدراسة بصورتها الأولى.....	ملحق (1)
143	قائمة أسماء مُحكمي أداة الدراسة.....	ملحق (2)
144	أداة الدراسة بصورتها النهائية.....	ملحق (3)
149	كتاب تسهيل مُهمة من جامعة القدس إلى وزارة التربية والتعليم.....	ملحق (4)
150	كتاب تسهيل مُهمة من وزارة التربية والتعليم إلى مديريات التربية والتعليم..	ملحق (5)

فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
45	توزع العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين حسب الإقليم والمديرية	1.2
73	توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب الإقليم والمديرية	2.3-أ
74	توزع أفراد مجتمع الدراسة حسب الإقليم والمديرية	2.3-ب
74	توزع أفراد عينة الدراسة حسب الإقليم والمديرية والمركز الوظيفي	3.3-أ
75	توزع أفراد عينة الدراسة حسب الإقليم والمديرية والمركز الوظيفي	3.3-ب
75	توزع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية	4.3
79	التعديلات التي أجراها المحكمون على أداة الدراسة	5.3
80	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس درجة ممارسة مديري التربية والتعليم للقيادة الأخلاقية	6.3
81	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس مستوى السعادة الوظيفية للعاملين في مديريات التربية والتعليم	7.3
81	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس مستوى الأمن النفسي للعاملين في مديريات التربية والتعليم	8.3-أ
82	معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس مستوى الأمن النفسي للعاملين في مديريات التربية والتعليم	8.3-ب
83	معاملات ثبات أداة الدراسة	9.3
88	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مديري التربية والتعليم للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر الموظفين العاملين في مديرياتهم	10.4
88	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الصفات الإدارية الأخلاقية	11.4-أ
89	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الصفات الإدارية الأخلاقية	11.4-ب
89	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الصفات الشخصية الأخلاقية	12.4
90	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال صفات العلاقات الإنسانية الأخلاقية	13.4

91	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال صفات العمل بروح الفريق	14.4
92	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية	15.4
92	تحليل التباين الثلاثي (3Way ANOVA) للفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية	16.4
93	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تُعزى للخبرة الإدارية	17.4
94	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مجالات ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية	18.4
95	تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للفروق في درجة مجالات ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تُعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة الإدارية	19.4
96	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق في درجة ممارسة مُديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية تُعزى للخبرة الإدارية	20.4
97	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة السعادة الوظيفية لدى الموظفين العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر الموظفين أنفسهم	21.4
98	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التأثير العاطفي الإيجابي	22.4
99	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التأثير العاطفي السلبي	23.4
100	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الإنجاز	24.4
101	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأمن النفسي لدى الموظفين العاملين في مديريات التربية والتعليم في فلسطين من وجهة نظر الموظفين أنفسهم	25.4
101	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الطُمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته المستقبلية	26.4-أ
102	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الطُمأنينة الانفعالية المرتبطة بتكوين الفرد ورؤيته المستقبلية	26.4-ب
102	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الطُمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحياة العامة والعملية للفرد	27.4
103	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الطُمأنينة الانفعالية المرتبطة بالحالة المزاجية للفرد	28.4

104	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الطُمأنينة الانفعالية المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد	29.4
105	قيم مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة مُمارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والسعادة الوظيفية لدى المُوظفين العاملين	30.4
106	قيم مُعامل ارتباط بيرسون بين درجة مُمارسة مديري التربية والتعليم في فلسطين للقيادة الأخلاقية والأمن النفسي لدى المُوظفين العاملين	31.4

فهرس المحتويات

الإهداء.....	أ.....
الإقرار.....	ب.....
شُكر وتقدير.....	ج.....
مصطلحات الدراسة.....	د.....
المُلخص باللغة العربية.....	و.....
المُلخص باللغة الإنجليزية.....	ز.....
الفصل الأول: مُشكلة الدراسة وأهميتها.....	1.....
1.1 المقدمة.....	1.....
2.1 مُشكلة الدراسة وأسئلتها.....	6.....
3.1 أهداف الدراسة.....	8.....
4.1 أهمية الدراسة.....	8.....
1.4.1 الأهمية النظرية.....	9.....
2.4.1 الأهمية التطبيقية.....	9.....
5.1 حدود الدراسة.....	9.....
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة.....	10.....
1.2 أولاً: الأدب النظري.....	10.....
1.1.2 المحور الأول: القيادة الأخلاقية.....	11.....
2.1.2 المحور الثاني: السعادة الوظيفية.....	28.....
3.1.2 المحور الثالث: الأمن النفسي.....	35.....
4.1.2 المحور الرابع: نُبذة عن مُدريات التربية والتعليم الفلسطينية.....	43.....
2.2 ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة.....	50.....
1.2.2 المحور الأول: الدراسات السابقة ذات الصلة بالقيادة الأخلاقية.....	50.....
2.2.2 المحور الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير السعادة الوظيفية.....	55.....
3.2.2 المحور الثالث: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير الأمن النفسي.....	59.....
4.2.2 المحور الرابع: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغير القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالسعادة الوظيفية أو الأمن النفسي أو بكليهما.....	64.....

68.....	3.2 ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها
72.....	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
72.....	1.3 منهج الدراسة
73.....	2.3 مجتمع الدراسة
74.....	3.3 عينة الدراسة
75.....	4.3 أداة الدراسة
77.....	5.3 صدق أداة الدراسة
77.....	1.5.3 صدق المحتوى "المحكمين"
80.....	2.5.3 صدق البناء "الدلالات التمييزية للفقرات"
82.....	6.3 ثبات أداة الدراسة
84.....	7.3 إجراءات تطبيق الدراسة
84.....	8.3 متغيرات الدراسة
85.....	9.3 المعالجة الإحصائية
87.....	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
87.....	1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
91.....	2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
97.....	3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
100.....	4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
104.....	5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
106.....	6.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس
108.....	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
108.....	1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
112.....	2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
113.....	3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
116.....	4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
118.....	5.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
119.....	6.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس
120.....	2.5 التوصيات

122.....	المصادر والمراجع.....
122.....	المصادر ، والمراجع العربية.....
130.....	المصادر ، والمراجع الأجنبية.....
137.....	مُلحقات الدراسة.....
152.....	فهرس الجداول.....
155.....	فهرس المحتويات.....