

التفاؤل الأكاديمي وعلاقته بالقيادة التشاركية لدى مديري المدارس في الأردن من وجهة نظر المعلمين

فادي سعود سماوي، مصطفى محمد عيروط، هبة ابراهيم حماد *

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية، وبيان مستوى كل من التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية لدى مدرّاء المدارس من وجهة نظر المعلمين في محافظة البلقاء، ومدى اختلاف العلاقة باختلاف متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة). واستخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس يقيس التفاؤل الأكاديمي لهاو(Hoy, 2006) بأبعاده الثلاثة (التأكيد الأكاديمي، والفاعلية الجماعية، وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة)، وتم استخدام مقياس عسكر (2012)، والمتضمن (45) فقرة شاملة الأبعاد الثلاثة للقيادة التشاركية (العلاقات الانسانية، ومشاركة القائد للمرؤوسين في المهام القيادية، وتقويض السلطة). تكونت عينة الدراسة من (399) معلما ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية. وأشارت النتائج الى أن مستوى التفاؤل الأكاديمي، والقيادة التشاركية لدى معلمي المدارس في محافظة البلقاء جاءت بمستوى مرتفع، وإلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية، وإلى وجود فروق في العلاقة الارتباطية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس، وكذلك إلى وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة ولصالح (11-15) سنة، وتوصي الدراسة إلى تضمين مفاهيم التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية في المنهاج الدراسي . وتوعية المعلمين حديثي التعيين بأهمية التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية، وتضمينها في الاختبارات الخاصة بتعيين المدرّاء للمدارس.

الكلمات الدالة: التفاؤل الأكاديمي، القيادة التشاركية، المعلمون.

المقدمة

منذ نشأة الإنسان وعيشه مع أبناء جنسه على شكل جماعات، كان ينصب أحد الأفراد لقيادة الجماعة بشكل فطري وبأسلوب مبسط. ويقوم هذا الفرد باتخاذ القرارات الحاسمة، وإحداث الانسجام والتوافق بين أعضاء الجماعة من خلال تأثيره في اتجاهاتهم وقيمهم وعاداتهم وتقاليدهم، وانعكاس ذلك على سلوكهم وممارساتهم الحياتية اليومية. ومن هنا جاءت ممارسة القيادة والعمل القيادي، فالقيادة في جوهرها إلهام، واقتداء التابعين بالقائد.

ويشكل التفاؤل الشعور بالقبول والانتماء ويعد عاملا حاسما في جميع مراحل الحياة، ويحتل أهمية خاصة عندما يكون في المؤسسات التربوية، بحيث يكون الاهتمام في هذه المؤسسات منصبا على السلوك المتبادل بين المعلمين والطلبة. ويفترض من المعلمين إظهار أكبر قدر من الاهتمام والعناية بالطلبة، ممارستهم في إحداث سلوكا إيجابيا تجاه بعضهم بعضا وتجاه التزاماتهم وارتباطاتهم الأكاديمية (Bankole, Mitchell, Moran and Moore, 2013).

وعندما زادت متطلبات التحصيل الدراسي بشكل مطرد، زادت الحاجة للبحث عن العوامل التي تؤثر إيجابا في أداء الطلبة، خاصة مع انخفاض مستوى الدعم المالي المخصص للتعليم. وتطلب هذا من الباحثين البحث عن مجالات أخرى تؤثر بشكل إيجابي في النجاح الأكاديمي في المدارس (Murray, 2012).

ومن هنا نشأت فكرة التفاؤل من عمل سليجمان (Seligman, 1998) المشار إليه في (Akhavan, 2011) الذي وجد بأنه فضلا عن النظرة التقليدية لإثنين من عوامل النجاح (الموهبة والدافعية) هناك عامل ثالث للنجاح؛ وهو التفاؤل، الذي يمكن وصفه بأنه الحالة النفسية الشاملة التي تجعل الأفراد يؤمنون بسير الأمور إيجابيا لا سلبيا. وهكذا فإن مصطلح "التفاؤل" يوحي بإمكانيات التعلم التي يمكن أن تؤدي إلى تغيير النظرة التشاؤمية للنجاح. واعتقد هوي (Hoy)المشار إليه في (Wu, 2012) أن المجالات الثلاثة المتمثلة في الفاعلية الجماعية وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة والتأكيد الأكاديمي جوهر التفاؤل الأكاديمي الذي ظهر خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين من خلال الدراسات الأولية التي أجريت في هذا المجال.

* جامعة البلقاء التطبيقية، كلية الاميرة عالية الجامعية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2017/8/1، وتاريخ قبوله 2018/6/3.

وأشار هوي وتارتر وولفوك (Hoy, Tarter & Woolfolk 2006) في دراستهم الى ارتباط التفاؤل الأكاديمي بالتحصيل الدراسي من منظور المكانة الاجتماعية الاقتصادية للطالب ، من خلال ثلاثة مجالات في المدرسة تشكل التفاؤل الأكاديمي، وهي: التأكيد الأكاديمي والفاعلية الجماعية وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة. إذ تتحد هذه المجالات معا لتنتج ثقافة التفاؤل الأكاديمي داخل البيئة المدرسية. وبين هوي وماكويجن (Hoy & McGuigan, 2006) المشار إليهما في و (Wu, 2012) الى وجود اعتقادا مشتركا بين أعضاء هيئة التدريس يتمثل في أن التحصيل الدراسي هو الأهم، لأن لديهم المقدرة على مساعدة الطلبة على الإنجاز ولديهم الثقة بأولياء الأمور والطلبة. فوجد أن التفاؤل الأكاديمي هو البناء الذي تبنى عليه الآمال والعوامل التي يمكن من خلالها تحقيق النتائج الإيجابية. ويوصف التفاؤل الأكاديمي بأنه تجميع للخصائص المدرسية التي لها تأثير كبير في التحصيل العلمي للطلبة من خلال آثار الحالة الاجتماعية الاقتصادية لديهم.

والتفاؤل الأكاديمي هو مجموعة من المعتقدات التي تهتم بمواطن القوة والمقدرة في المدرسة، التي تستند إلى التأكيد الأكاديمي والفاعلية الأكاديمية والثقة، فتعمل هذه المجالات جنباً إلى جنب لإيجاد بيئة مدرسية إيجابية. وقد وصف هوي وهوي وتارتر (Hoy & Hoy & Tarter, 2006) التفاؤل الأكاديمي بأنه قوة جبارة تفسر أداء الطلبة. ومن وجهة نظر سليجمان (Seligman, 1998) المشار الية في (Reeves, 2010) أدى التفاؤل الأكاديمي دورا مميزا في نجاح الطلبة وتعلمهم، فهو سمة مكتسبة ومعززة من خلال التعلم بغض النظر عن المقدرة أو الدافع. فالتفاؤل الأكاديمي هو الأساس للتفكير الإيجابي، الذي يؤدي إلى أعمال ونتائج إيجابية. إذ يعد التفاؤل الأكاديمي ملكية جماعية في المجتمع المدرسي، يعكس ثقافة المدرسة من حيث تركيزه على التحصيل الأكاديمي ودرجة ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة ومدى الفاعلية الجماعية لأعضاء هيئة التدريس (Hoy, Tarter & Wu, 2013).

وأكد أندرسون (Anderson, 2012)، أن تطور التفاؤل الأكاديمي ارتبط بمستويات عالية بين التأكيد الأكاديمي والفاعلية الجماعية وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة، مما أدى إلى كشف الفكرة الأساسية التي تربط هذه المجالات وتحددها. وهو سمة من سمات المدرسة الناجحة أكاديميا. وأكد هوي وآخرون (Hoy & Tarter & Wu, 2013) العلاقة بين التأكيد الأكاديمي والفاعلية الجماعية والثقة في محاولة منه لإثبات أن هذه المجالات الثلاثة يمكن أن تشكل بناء متكامل للتحصيل العلمي للطلبة. ويبدو هنا أن هذه المجالات تتمثل في المكون المعرفي وهو الفاعلية الجماعية، والمكون السلوكي وهو التأكيد الأكاديمي، والمكون العاطفي وهو الثقة في أعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور والطلبة.

يعد التفاؤل عملية سيكولوجية، ذات دافع بيولوجي يحافظ على بقاء الإنسان، وجعله قادرا على مواجهة الحياة وتوظيفها، وتحسين الأداء، ومواجهة الصعاب، والسيطرة على سلوك بعض الأفراد ذوي النزعة إلى توقع الخير، ويؤدي التحكم العقلي، والإرادة الموجهة إلى حالات أفضل في انجاز الأعمال بحيوية، وذلك بالاعتماد على عقل متفتح، يتقبل التصحيح و يفسح المجال للتطور. وإن التفكير الإيجابي أمر لا غنى عنه للوصول إلى السعادة والتفاؤل. فالتفاؤل هو استعداد انفعالي ومعرفي، ونزعة للاعتقاد أو الاستجابة انفعاليا تجاه الآخرين، والمواقف، والأحداث بطريقة تؤدي إلى نتائج مستقبلية جيدة ، والمتفائل أكثر ميلا للاعتقاد بأن الأمور الطيبة ستحدث الآن وستكون مبهجة وسارة وستستمر لتسعد (طليل، 2009).

إن التفاؤل هو النظرة الإيجابية والإقبال على الحياة والاعتقاد بإمكانية تحقيق الرغبات في المستقبل، فضلا عن الاعتقاد بإمكانية حدوث الخير أو الجانب الجيد من الأشياء بدلا من حدوث الشر أو الجانب السيء. وأن التفاؤل استعداد عام يكمن داخل الفرد ويؤدي إلى حدوث النتائج الإيجابية للأحداث المقبلة. والمتفائل ينظر بروح الأمل ويسعى إليه، أما بالنسبة للتفاؤل الأكاديمي في المؤسسات التربوية، فله مزايا واضحة تساعد على تحقيق مزيد من الانجاز في العمل، أي أن انجازه سوف يفوق ما متوقع (خلف وعبدالمجيد ومصطفى، 2009).

إن الاعتقاد السائد بين المعلمين هو أن النجاح الأكاديمي مهم، ولديهم المقدرة على مساعدة الطلبة في تحقيق إنجازاتهم، وذلك من خلال بناء الثقة وسيادة التعاون بين الطلبة وأولياء أمورهم من جهة، وبينهم وبين المعلمين من جهة أخرى. فإيجاد بيئة يسودها التفاؤل الأكاديمي يؤدي إلى ارتفاع الأداء الأكاديمي للطلبة بعد السيطرة على الحالة الاجتماعية والاقتصادية لهم (Allen, 2011).

وقد هوي وآخرون (Hoy & Tarter & Wu, 2013) أن هذه المجالات الثلاثة تعمل معا بطريقة موحدة ومتسقة لتشكيل البناء للتفاؤل الأكاديمي. وفيما يأتي عرض لهذه المجالات:

المجال الأول: التأكيد الأكاديمي: يعتمد على أن يكون ذات خصائص مرتفعة وعالية على شكل أهداف أكاديمية قابلة للتحقيق

بطريقة منظمة ومن خلال بيئة تعليمية جادة، تدفع الطلبة إلى العمل بجد وبالتالي يتحقق احترام التحصيل الدراسي وانجازه. وكان التأكيد الأكاديمي أكثر تأثيراً في التحصيل العلمي للطلبة مع تأثير القيادة التعليمية بطريقة غير مباشرة (Cassity, 2012). وللتأكيد الأكاديمي منظور عام، يكمن في أهمية الأكاديميين في المدرسة المتمثلين بالإداريين والمعلمين والطلبة. ويركز على الإنجاز العالي والعمل الجاد وبيئة التعلم التعاونية (Smith, 2008).

ويعرف التأكيد الأكاديمي أيضاً بالضغط الأكاديمي (Academic Press)، الذي يشير إلى إنه المدى الذي تقاد به المدرسة من خلال الامتياز الأكاديمي، وهو متعدد الأطراف، يمثل عدداً من الصفات التنظيمية المرتبطة بفاعلية المدرسة والتوقعات المرتفعة للطلبة والبيئة الأكاديمية المنظمة والجادة والتأكيد القوي على وقت التعليم. وعندما تكون للمدرسة أدوات تأكيد أكاديمي قوية تجعل من عملية تعلم الطلبة وانجازها محور تركيزها، ولا يعتمد معلوماً فقط على أهداف إنجاز عالية للطلبة ولكن بإيمانهم بدافعية طلبتهم نحو العمل الجاد ومواجهة التحديات، وبمقدرتهم على التأثير إيجاباً في أداء الطلبة لتثبيت مستويات مرتفعة من الإنجاز في المدرسة التي تؤثر أخيراً في السلوك الأكاديمي للطلبة والمعلمين. فالتأكيد الأكاديمي هو تعزيز ذاتي موجود في الثقافة المدرسية وينتج عنه مناخ مدرسي صحي (Wagner, 2008).

والتأكيد الأكاديمي هو انعكاس لجدية العمل في المدرسة وجوهر هدفها. فليس من الضروري توفير يوجد تأكيد أكاديمي لجميع المدارس، فهناك مدارس تنظر من خلال أدائها النظمي إلى أن التحصيل الأكاديمي لا يعد ذا قيمة عالية لديها. لقد وصف التأكيد الأكاديمي بأنه جانب من جوانب المناخ والصحة المدرسية بشكل عام، وبأنه العامل الحاسم الذي يميز أو يصنف ما إذا كانت المدرسة فعالة أم لا (McGuigan, 2005).

المجال الثاني: الفاعلية الجماعية: لتحقيق فهم أفضل لمفهوم الفاعلية الجماعية، لابد من النظر إلى تاريخ الفاعلية بشكل عام. فقد عرف هذا المفهوم بالفاعلية الذاتية، وهي نجاح الأفراد من خلال إشباع الحاجات السلوكية المطلوبة لتحقيق النتائج. لقد طور باندورا (Bandura) بناء الإطار المفاهيمي للفاعلية الجماعية من خلال بحثه في الفاعلية الذاتية (Self-Efficacy)، إذ اعتقد أن الشخص يقدر السلوك المكتسب الذي يؤدي إلى مخرجات مرغوبة (Sims, 2011)، وبعد ذلك عرفت الفاعلية الجماعية باسم المعتقدات المشتركة للجماعة في توحيد مقدراتها على تنظيم مسارات العمل اللازمة وتنفيذها لإنتاج مستويات تحصيل معينة. وبالنسبة إلى هوي (Hoy) المشار إليه في (Cassity, 2012) تضمنت الفاعلية الجماعية للمعلمين تصورات نحو التأثير الإيجابي لجهود أعضاء هيئة التدريس على الطلبة، فهي منتج ديناميكي تفاعلي. وقد ذكر باندورا (Bandura) أن هناك أربعة عناصر تؤثر في تشكيل الفاعلية الجماعية، وهي: الخبرة البارعة (Mastery Experience)، والخبرة غير المباشرة (Vicarious Experience)، والإقناع الاجتماعي (Social Persuasion)، والمكانة المؤثرة (Effective Status)، وفيما يتعلق بالخبرة البارعة، فإنها تعتمد على نجاح الفرد في مهمة محددة نتيجة لمهارة ما أو مجهود معين. إذ تسهم تجربة الفرد الإيجابية للفاعلية الجماعية خاصة عند التغلب على صعوبات نتجت عن الجهد الدؤوب، الذي يستطيع الأفراد عن طريقه التعلم من خلال إنجازات زملائهم. أما الخبرة غير المباشرة، فإنها تطبق الفاعلية الجماعية من خلال قصص النجاح أو الفشل داخل المدرسة، فيتعلم المعلمون من خلال مراقبة زملائهم، وفي المقابل تتعلم المدرسة من خلال مراقبة أنظمة المدارس الأخرى. أما العنصر الثالث فهو الإقناع الاجتماعي، والذي قد يحدث من خلال التغذية الراجعة بين الأقران والعائلات وعمل الزملاء أو أشخاص آخرين لهم تأثير في الإقناع اللغوي والسلوك المثالي، والتأثير في الأفراد أو الجماعات، فالإقناع الاجتماعي يتمثل في المقدره على التأثير في الفاعلية الجماعية الذاتية للمدرسة وفاعلية المعلمين. أما العنصر الرابع فهو المكانة المؤثرة، أو التحفيز العاطفي والنفسي، فقد افترض باندورا (Bandura) أن المشاعر الإيجابية أو السلبية ترتبط بمهام محددة قد تؤثر في الفاعلية الذاتية وتحدد كيفية اقتراب الفرد من مهمة محددة. وبالتالي فإن المؤسسة التي تملك حساً فاعلياً قوياً يمكنها أن تواجه الصعوبات بطريقة أفضل من المؤسسة التي تمتلك حساً فاعلياً ضعيفاً.

وتوصف الفاعلية الجماعية بأنها عملية ديناميكية كبيرة في المدارس، فهي القادرة على أن يكون لها تأثير إيجابي في تعلم الطلبة وتم ربطها بعدة متغيرات في دراسات مختلفة مثل مستوى الالتزام التنظيمي للمعلم، والمناخ المدرسي الإيجابي وزيادة التحصيل العلمي لدى الطلبة، وسلوك المواطنة التنظيمية، والصحة التنظيمية في المدرسة (Messick, 2012).

المجال الثالث: ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة: بدأ البحث في الثقة التنظيمية في أعقاب تطورات الحرب الباردة في الخمسينيات من القرن الماضي، وخلال الستينيات اعتمد علماء النفس والفلاسفة ظاهرة الثقة بين الأفراد في المؤسسات الحكومية، وفي وقت مبكر قدمت المدارس الفعالة (Effective Schools) بحثاً في الثقة بين الأسر والمدرسة من خلال تحديد

أسس التعاون بين البيت والمدرسة، فكانت الصلة غير واضحة. وواصل هوي (Hoy) المشار إليه في (Wagner, 2008) دراسته لثقافة أعضاء هيئة التدريس في المدارس ووجد أن الثقة تعد عنصراً حاسماً في العلاقات التي تسهل النجاح في المدارس، وافترض أيضاً أن التعلم هو مسعى تعاوني، والثقة ضرورية لتطوير التعاون بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور.

استعرض تسكانين موران (Tschannen-Moran, 1999) المشار إليه في فريدمان (Friedman, 2007) ربطه لعدة أبعاد لثقافة أعضاء هيئة التدريس المبنية على أساس علم النفس و الاجتماع والاقتصاد والخدمة التنظيمية. وقد دمج هذا المفهوم في ثلاثة أبعاد للثقافة، وهي: الثقة في المدير، والثقة في الزملاء، والثقة في العملاء (التي تعني الثقة في الطلبة وأولياء أمورهم). وتتألف الثقة من عدة مكونات، وهي: الحساسية (Vulnerability)، والإحسان (Benevolence)، والموثوقية (Reliability)، والكفاءة (Competence)، والصدق (Honesty)، والانفتاح (Openness). فالحساسية تعني الاستعداد للمواقف الحساسة، وهي شرط ضروري للثقافة، كما تعني الاعتماد على أفعال الآخرين والاعتقاد بأن أفعالهم لن تكون ضارة بل مفيدة للطرف الحساس (Wagner, 2008). أما الإحسان؛ فهو افتراض حسن النية تجاه الآخرين. والكفاءة؛ تعني ذلك الجانب من الثقة الذي يعترف بانوياً الحسنة إلا أنها لا تكفي وحدها، والشخص الذي يعتمد عليه في تلبية الاحتياجات قد لا يملك المهارة والخبرة في المساعدة. أما الصدق؛ فهو الأمانة والنزاهة اللتان تعدان مهمتين في الثقة، وهو ليس سمة واحدة مميزة للثقافة تتمثل في قول الحقيقة. والانفتاح؛ هو الاستعداد لتبادل المعلومات (McGuigan, 2005). أما الموثوقية؛ فتتميز بأن من خلالها يمكن التنبؤ بسلوك الأفراد والوثوق بهم (Wagner, 2008).

تركز القيادة التشاركية على فكرة رئيسية هي التأثير في الأفراد داخل المؤسسة التربوية في تقدير أمور العمل والأمور التي تهمهم وتمس مصالحهم بما يحقق لديهم الشعور بالمسؤولية ويحفزهم على إجادة العمل والتعاون والانسجام، وهذا يجعل مهمة القائد التشاركي أكثر سهولة وفاعلية في الوقت نفسه (الحربي، 2008). إذ تطبق القيادة التشاركية مبدأ المشاركة الجماعية في عملية صنع القرار وتنفيذه، بحيث يشارك المعلمون مع المدير بعملية صنع القرار، بعد أن يعمل المدير على تزويد المعلمين بالمعلومات الأساسية للوصول إلى قرار معين، وتكون عملية توزيع مهمات العمل على الأفراد بطريقة محددة وتحت إشراف القائد نفسه (شقيير، 2011). إن القائد التشاركي مسؤول، ويحمل التابعون جزءاً من هذه المسؤولية أيضاً في إساءة النصح والمشورة للمسؤول (العراييد، 2010).

ويستند التفاوض الأكاديمي إلى ثلاثة محاور أساسية هي: التأكيد الأكاديمي، والفاعلية الجماعية، وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة كوحدة بناء واحدة (Van Hof, 2012)، وتغزى إلى الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية. لذلك يشبه التفاوض الأكاديمي بأنه "مجموعة تفاعلات ثلاثية متكاملة (Triadic Set of Interactions)". بحيث تدعم الفاعلية الجماعية ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة تغذي بدورها التأكيد الأكاديمي (Kirby & DiPaola, 2011). إذ يشير التأكيد الأكاديمي؛ إلى درجة تحقيق المدرسة للتصنيف الأكاديمي، ووضع توقعات عالية لجميع الطلبة. أما الفاعلية الجماعية؛ فإنها تشمل تقييم المقدرات والتوقعات المتعلقة بالنتائج المستقبلية، فهي سمة عامة على مستوى المدرسة، وليست سمة فردية، فالجماعات مشتركة في معتقداتها ومقدراتها الواحدة لتنظيم مسار العمل اللازم وتنفيذه لتحقيق المستويات المرغوبة من الإنجاز. وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة؛ تتضمن ارتكاز عمل المدارس على العلاقات، ويشار إلى هذه العلاقات باسم الثقة الترابطية (Relational Trust)، وبالتالي بدأ البحث عن الثقة بين الهيئات المكونة للمدارس، وهي بين مديري المدارس والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم، وبين المعلمين وطلبتهم وأولياء الأمور (Bevel & Mitchell, 2012).

إن القيادة هي العنصر الإنساني الذي يربط أفراد الجماعة ببعضهم ببعض، ويحفزهم على تحقيق الأهداف المرجوة، بحيث تعد عنصراً فاعلاً ومؤثراً في أية مؤسسة تربوية، التي بدورها تنعكس على فاعليتها. وإن كلمة "التأثير" هي محور القيادة التي يقصد بها سلوك يقوم به الفرد (القائد) يستطيع من خلاله تغيير سلوك أو مواقف أو مشاعر فرد آخر بالطريقة التي يريدها الفرد المؤثر أو القائد (الحربي، 2008).

ولقد شهد علم الإدارة في الآونة الأخيرة توسعاً وتطوراً كبيراً في دراساته ومفاهيمه التطبيقية، بحكم ما أملتته الظروف والمتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وما تتطلبه من إدارة علمية مرضية وواعية لكي تلتقي المنظمات والمؤسسات الإدارية عاملة بكفاءة وفاعلية لتحقيق الأهداف التي أنشئت من أجلها، فالتطورات العلمية تتسابق لتحل مشاكل العالم وتوفر قدرات هائلة لتقديم خدمات جديدة ومتطورة لم يكن الإنسان يحلم بها (الداعور، 2007).

ومن هنا جاءت أهمية القيادة كعملية تتألف من الإرشاد والإدارة لمجموعة من الأفراد في المؤسسة ليتحركوا باتجاه الأهداف

المرسومة، وتتطلب عملية القيادة ثلاثة عناصر أساسية هي: القدرة على التأثير، واستخدام النفوذ، وممارسة السلطة القانونية (العراييد، 2010)، فموضوع القيادة من أهم الموضوعات إثارة في علم الإدارة، فالقيادة الإدارية أصبحت المعيار الذي يحدد نجاح أي مؤسسة، إذ تعد القيادة التربوية جوهر العمل الإداري لأنها تمثل عاملاً مهماً في نجاح أو فشل الإدارة التعليمية لما فيها من تأثير مباشر على العملية التعليمية (الكردي، 2004).

ومن هنا يأتي النمط التشاركي في الإدارة المدرسية على طرف النقيض من الأنماط السلطوية في الإدارة، فهذا النمط من الإدارة التشاركية ينظر إلى العاملين في المدرسة من خلال النظر إلى أعمالهم كافة، وليس مجرد منفذي للعمليات التي تصدر من المستويات العليا في الهرم الإداري في المدرسة أو المؤسسة التعليمية، وإنما كأشخاص قادرين على تحمل المسؤوليات والمشاركة في التصدي إلى المشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، والمساهمة في وضع الخطط والسياسات إذا منحوا الفرصة، ويوفر هذا المناخ المؤسسي الإيجابي الذي يدفع في اتجاه تحفيز الطاقات الإبداعية لدى العاملين في المؤسسة التربوية (دحلان، 2006). فالقيادة التشاركية هي التي تكسب المرؤوسين أهمية كبيرة فهي تحرص على الأخذ بأرائهم واحترام شخصياتهم، وتعتمد في قيادتها على التأثير والإقناع الشخصي بعيداً عن التهديد والتخويف، فهي تحرص على أخذ آراء المرؤوسين وتعطيهم أهميتهم في العمل، وتعطيهم حرية الاختيار وتؤمن بالحوار البناء الهادف، ويرأي الأغلبية الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة وأهداف وحاجات المرؤوسين في آن واحد والقيادة التشاركية تنمي الشعور بالمسؤولية، وتنمي القدرة على الإبداع والابتكار، وتعطي حرية الاتصال بين المرؤوسين، وتنمي روح التعاون، وتمتد قيادات مدربة وتحفز وتشجع المرؤوسين على الأداء الجيد، فهي قيادة إنسانية جماعية، تؤدي إلى النفاذ المرؤوسين حول قائدهم، وإلى زيادة ولاء وانتماء المرؤوسين للمؤسسة، ويكون القائد قدوة لمرؤوسيه في جميع تصرفاته وممارساته (أبو كشك، 2006).

وتركز القيادة التشاركية على فكرة التأثير على الأفراد داخل المنظمة التعليمية في تقدير أمور العمل والأمور التي تهمهم وتمس مصالحهم بما يحقق لديهم الشعور بالمسؤولية ويحفزهم على إجادة العمل والتعاون والانسجام وهذا يجعل مهمة القائد التشاركي أكثر سهولة وفعالية في نفس الوقت، إذ تقوم على العلاقة بين مدير المدرسة ومرؤوسيه في ظل القيادة التشاركية بالمشاركة في العمليات القيادية من اتخاذ القرار والاتصال الإداري وتقويم الأداء والعمل على تحفيزهم للوصول للأهداف التربوية والتعليمية المرجوة (الحربي، 2008).

لم يجد الباحثون وفق علمهم دراسات وجدت العلاقة بين التفاوض الأكاديمي والقيادة التشاركية، وإنما دراسات بحثت بموضوعين الدراسة منفردة ومع متغيرات أخرى، ومنها:
أولاً: الدراسات المتعلقة بالتفاوض الأكاديمي:

قام هيلبيرت وموريسون (Hulbert and Morrison, 2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على التفاوض والكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى القائمين على الرعاية المعوقين. تكونت عينة الدراسة من (36) من فرداً من مقدمي الرعاية الصحية منهم (18) متطوعاً و(18) متخصصاً في تقديم الرعاية. أظهرت النتائج أن التفاوض ارتباطاً بشكل دال مع المستويات المنخفضة من الضغوط النفسية، كما تبين أن كل من التفاوض والكفاءة الذاتية يسهمان في خفض الضغوط النفسية، وأن مساهمة التفاوض في خفض مستوى الضغوط كانت أكثر من مساهمة الكفاءة الذاتية.

وأجرى كيم وكوون (Kim & Kwon, 2008) دراسة هدفت إلى تحديد قدرة التفاوض، والتشاور، والحياة المدرسية، والتحصيل، والصف، والتخمين على التنبؤ بالسلوكيات الداعمة للصحة لدى طلاب المدارس المتوسطة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (361) طالباً من طلاب المدارس المتوسطة في مقاطعة كانغون (Gangwon) في الصين. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين السلوكيات المعززة للصحة والتفاوض. ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين السلوكيات المعززة للصحة والتشاور، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين التفاوض والتشاور.

أجرى ميشوي (Mishoe, 2012) دراسة في الولايات المتحدة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفاوض الأكاديمي والنجاح الأكاديمي. تكون مجتمع الدراسة من (120) مدرسة من مدارس المرحلة المتوسطة، اختير منها (80) معلماً بطريقة عشوائية استجابوا على مقياس التفاوض الأكاديمي المكون من (30) فقرة موزعة على مجالات الفعالية الجامعية والثقة بأولياء الأمور والطلبة والتأكيد الأكاديمي والنجاح الأكاديمي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين النجاح الأكاديمي والتفاوض الأكاديمي، وبينت النتائج أن الثقة في التعامل مع ولي الأمر تزيد من التفاوض الأكاديمي وبالتالي تزداد فعالية المعلم الأكاديمية مما يدفعه لتحقيق النجاح الأكاديمي لطلابه.

قام القحطاني (2013) بدراسة هدفت إلى الكشف عن طبيعة الضغوط النفسية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر، والتعرف على دلالة العلاقة بين الضغوط النفسية والتفاؤل والتشاؤم، وتكونت عينة الدراسة من (502) طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الضغوط النفسية والتفاؤل.

أجرى كلا من مصطفى ومقالدة (2014) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الحكم الأخلاقي و التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، والتعرف على العلاقة بين الحكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم، والفروق تعزى إلى كل من: الجنس، والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (500) طالب وطالبة و تم استخدام مقياس الحكم الأخلاقي للراشدين والمعد من قبل عبد الفتاح (2001)، كما تم تطوير مقياس التفاؤل والتشاؤم من قبل الباحثين، وأظهرت نتائج الدراسة مستوى مرتفعا من التفاؤل لدى طلبة جامعة اليرموك، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين الحكم الأخلاقي والتفاؤل والتشاؤم، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لأثر الجنس، أو التخصص.

أجرى أنور والحقي Anwar & Ul-Haque (2014)، دراسة في الباكستان هدفت إلى الكشف عن مدى توفر التفاؤل الأكاديمي في ضوء هيكلية فعالية المعلم الذاتية وثقته بولي الأمر والطالب والتأكيد الأكاديمي، ووضع معايير محددة للصدق والثبات. تكونت عينة الدراسة من (243) معلما ومعلمة من مدارس مدينة إسلام آباد استجابوا لمقياس التفاؤل الأكاديمي لهوي (2005). وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا بين التفاؤل الأكاديمي وفعالية المعلم.

هدفت دراسة كلا من نبيل وشويعل (2014) إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم ومركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، لدى طلبة الجامعة، طبق لهذا الغرض مقياس التفاؤل والتشاؤم لـ (Dember 1989) ترجمة "مجدي محمد الدسوقي (2001)، ومقياس مركز الضبط، ومقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية على عينة مكونة من (162) طالب وطالبة من ثلاث جامعات هي: جامعة الجزائر، وجامعة سعد دحلب بالبلدية (القطب الجامعي بالعفرن)، وجامعة يحي فارس بالمدينة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنه هناك علاقة سالبة بين التفاؤل ومركز الضبط الداخلي، وهناك علاقة موجبة ودالة بين التفاؤل ومركز الضبط الخارجي، وإلى وجود علاقة دالة وموجبة بين التفاؤل وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية المركزة، كما دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة موجبة بين التفاؤل وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية المركزة على الانفعال.

أجرى سيزجين وأردوغان Sezgin & Erdogan (2015) دراسة في تركيا هدفت إلى الكشف عن أثر التفاؤل الأكاديمي والأمل والثقة على الفعالية الذاتية للمعلمين والنجاح المدرك. تكونت عينة الدراسة من (600) معلم ومعلمة يعلمون في (27) مدرسة حكومية تركية استجابوا على مقياس التفاؤل الأكاديمي والنجاح المعد لأغراض الدراسة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، ووجود علاقة ارتباط دالة بين ثقة المعلم بأولياء الأمور والعمل الجامعي والتأكيد الأكاديمي وإدراك المعلم لنجاحه في عمله وتحقيقه لأهدافه مما يزيد عنده التفاؤل والأمل.

التعليق على الدراسات المتعلقة بالتفاؤل الأكاديمي:

تعددت الدراسات التي أجريت في موضوع التفاؤل بشكل عام ولكن في لم يجد الباحثون دراسات عربية بحثت في التفاؤل الأكاديمي سواء المرحلة الجامعية أو المراحل الدراسية الأولية والثانوية، فمنهم من تناولها مدى فعالية والتفاؤل والكفاءة الذاتية والدعم الاجتماعي في خفض مستوى الضغوط النفسية لدى القائمين على الرعاية المعاقين، وتحديد قدرة المتغيرات الآتية: التفاؤل، والتشاؤم، والحياة المدرسية، والتحصيل، والصف، والتدخين على التنبؤ بالسلوكيات الداعمة للصحة لدى طلاب المدارس المتوسطة، وكذلك إلى الكشف عن طبيعة الضغوط النفسية التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر، والتعرف على دلالة العلاقة بين الضغوط النفسية والتفاؤل والتشاؤم، ومعرفة مستوى الحكم الأخلاقي ومستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، ومعرفة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم ومركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية، وفيما يتعلق بعينة الدراسة فقد اختلفت العينات في الدراسات السابقة، فمنهم من أجرى دراسته على طلبة الجامعات والمراحل الثانوية والمتوسطة كدراسة كلا من نبيل وشويعل (2014)، مصطفى ومقالدة (2014)، القحطاني (2013)، كيم وكوون (Kim & Kwon, 2008)، ومنهم من اجراه على الأفراد العاملين في المجالات الصحية كدراسة هيلبيرت ومورايسون (Hulbert and Morrison, 2006)، وقد تراوحت عينة الدراسة في الدراسات السابقة من (36-502)، حيث استفاد الباحثون من ذلك في تحديد حجم عينة الدراسة، وقد توصلت جميع الدراسات إلى أهمية التفاؤل ووجود علاقة ارتباطية موجبة باستثناء دراسة كلا من القحطاني (2013) ونبيل وشويعل (2014). وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو استخدام التفاؤل الأكاديمي وهو المتغير الذي لم يتم التطرق له على المستوى العربي والمحلي. وفق علم الباحثون، وعلى هذه الفئة من المجتمع الا وهو مدرء

المءراس من وجة نظر المعلمين.

ثانيا: الءراساء المءعلقة بالقياءة الأشاركية:

هءءت ءراسة هوانج وآخرون (Huang & Iun, Joyce & Gong, Yaping 2010) إلى الأءرف عما إذا كان سلوك القياءة الأشاركية مرءبطا بأءسا الأءاء في العمل عن طريق عملية أءفيزية؁ أو عملية قائمة على أساس الأءال والءعاون. أكونء العينة من (537) موظفا في الصين؁ وأسءءءم الءراسة النموءج الأءفيزي والنموءج الأءال؛ لاأءشاف الآلية النفسية لأءر سلوك القياءة الأشاركية لل رؤساء على السلوك العملي للمرؤوسين؁ وءوصلء الءراسة إلى عءء من الأءائج؁ أهمها: أن النموءج الأءفيزي للقياءة الأشاركية يملك قوة أكءر من النموءج الأءال في حالة المرؤوسين الإءاريين؁ ومع هذا فإن النموءج الأءال يملك قءرة على الشءر أكءر من النموءج الأءفيزي في حالة المرؤوسين غير الإءاريين.

هءءت ءراسة أولورانسولا وأبيوءين (Olorunsola & Abiodun.2011) للءرف على مءاركة المعلمين في عملية صناعة القرار بالمءراس الأناوية في ولاية اكئي بنيءيريا؁ والأءرف عما إذا كانت مءاركهم مءصلة بأفاءهم الشخصية؁ وانءهء الباحثان المنهء الوصفي؁ وءم آءءيار عينة عشوائية أكونء من (311) معلما؁ وءوصلء الءراسة إلى أن معلمي المءراس يءاركون بأفالية في عمليات صنع القرار.

هءءت ءراسة عسكر (2012) إلى الأءرف إلى القياءة الأشاركية وعلاقتها بالأءافة الأءظيمية لءى مءيري المءراس الءكومية بمءافظاء عزة من وجة نظر المعلمين؁ وءكون مءءم الءراسة من مءيع معلمي ومعلماء المءراس الءكومية بمءافظاء عزة وبلغء عينة الءراسة (727) معلما ومعلمة تم آءءيارهم بأريقة عشوائية؁ وأسءءم الباحث المنهء الوصفي؁ وءوصلء الءراسة إلى أن العلاقات الإنسانية في أعلى مراتب القياءة الأشاركية؁ يليها مءاركة القاءء للمرؤوسين في المهام القياءية؁ ثم أءويض السلطة؁ وآشارء الأءائج على أنه لا ءوءء فروق في أءءيراء المعلمين لءرءة مءارسة مءيري المءراس الءكومية بمءافظاء عزة للقياءة الأشاركية عءزي الجنس؁ أما في مءغير المءرءة الأءليمية (أساسي؁ ثانوي) فقد انءضء عءم وءوء فروق في المءال الأول العلاقات الإنسانية؁ والمءال الثاني مءاركة القاءء للمرؤوسين في المهام القياءية ولاءرءة الكلية للاسءءيان؁ أما في المءال الثالث أءويض السلطة فكانء هناك فروق لصالء مءيري المءراس الأناوية.

أءري نجءي (2013) ءراسة هءءت إلى الأءرف على واقع مءارسة القياءة الأشاركية وأساليبها للءء من المءشكلاء الإءارية في مءراس الأءليم العام الأناوية الءكومية للبين بالمءينة المنورة؁ وءم أسءءام المنهء الوصفي الأءليلي؁ وطبءء الءراسة على عينة طبعية عشوائية وكان قوامها (84) مءيرا؁ و (133) معلما؁ وءوصلء الءراسة إلى مءموعة من الأءائج؁ مسءوى مءارسة القياءة الأشاركية في المءراس الأناوية جاء بأرءة كبيرة؁ ومسءوى مءارساء القياءة الأشاركية للءء من المءشكلاء الإءارية المرءبءة بالمعلمين في المءراس الأناوية جاء بأرءة كبيرة؁ ومسءوى مءارساء القياءة الأشاركية للءء من المءشكلاء الإءارية المرءبءة بأءويد صلة المءرسة بالمءءمء المحلي المحيط بما في المءراس الأناوية جاء بأرءة مءوسءة؁ وءوءء فروق آول واقع مءارسة القياءة الأشاركية وأساليبها للءء من المءشكلاء الإءارية المرءبءة بالمعلمين؁ وبءويد صلة المءرسة بالمءمءم المحلي المحيط بما ءوءء لاآءلاف الوءيفة؁ ولصالء المءيرين.

الأءقيب على الءراساء المءعلقة بالقياءة الأشاركية:

ءعءء الءراساء الأءي آءرءت في موضوع القياءة الأشاركية؁ فمنهم من آءاولها على واقع مءارسة القياءة الأشاركية وأساليبها للءء من المءشكلاء الإءارية؁ وعلاقتها بالأءافة الأءظيمية؁ ومءاركة المعلمين في عملية صناعة القرار بالمءراس الأناوية؁ وعما إذا كان سلوك القياءة الأشاركية مرءبطا بأءسا الأءاء في العمل؁ وفيما يءعلق بعينة الءراسة فقد آءءلفء العينات في الءراساء السابقة؁ فمنهم من آءري ءراسءه على المءراء والمعلمين كءراسة نجءي (2013)؁ ومنهم من آءراها على المعلمين فقط كءراسة كلا من عسكر (2012) وأولورانسولا وأبيوءين (Olorunsola and Abiodun 2011)؁ ومنهم من آءراها على موظفي الشراكاء كءراسة هوانج وآخرون (Huang et. Al 2010)؁ وقد آءاروآء عينة الءراسة في الءراساء السابقة من (733-84)؁ آءء اسءقاء الباحثون من ذلك في آءءءء آءم الءراسة؁ وقد ءوصلء مءيع الءراساء إلى أن مسءوى مءارسة القياءة الأشاركية في المءراس الأناوية جاء بأرءة كبيرة؁ وأهمية مءاركة المعلمين والموظفين في عملية صنع القراراء.

مءشكلة الءراسة وأسئلها:

في ظل ءطور العمل الإءاري في الآءل الأءليمي وءشابهه؁ وفي آضم الأعباء المءزاءة والملقاءة على كاهل مءير المءرسة؁ ولأن القياءة الأءيقية هي المعيار الآوهري والأساسي في نجاحاء العملية الأءلمية؁ فهذا يسءوجب وءوء قياءة عصرية آءكمة واعية

وفاعلة ترنو دائما لتحقيق الأهداف المنشودة، وقادرة على تحقيق الآمال والتطلعات والثقة والدعم داخل المؤسسة التعليمية. لذا أصبحت القيادة التشاركية ضرورة للعمل والتعاون مع المرؤوسين، فهي تعتمد على الإقناع الشخصي بعيدا عن التهديد والتخويف، وتقوم على أساس احترام شخصية المرؤوسين، وتؤمن بحرية الاختيار والحوار الهادف البناء، فمن خلالها يمكن لمدير المدرسة أن يدفع المعلمين إلى تقدير أمور العمل والأمور التي تهمهم وتمس مصالحهم بما يحقق لديهم الشعور بالمسؤولية ويحفزهم على إجادة العمل والتعاون والانسجام، وهذا يحقق للمعلمين التفاوض الأكاديمي والقدرة على التعامل مع الطالب وولي أمره بإيجابية. ومن بين المتغيرات التي يمكن أن تحققها القيادة هو متغير التفاوض الأكاديمي، بحيث يلعب دورا بعيد المدى في حياتنا النفسية وفي سلوكياتنا وفي علاقاتنا بغيرنا، ففي حال عدم توفر القدر الكافي والمناسب من التفاوض وشعر بالرضا والتوافق مع مطالبه، فإن الشخص لا يستطيع إن يخطو أية خطوة تقدمه في حياته وتبدأ من قدرته على انجاز الأعمال إلى ما ينشأ بينه وبين الآخرين من علاقات وما يصدره من أحكام عن الناس وعن نفسه. لذا فإن التفاوض الأكاديمي بمجالاته الثلاثة (التأكيد الأكاديمي والفاعلية الجماعية وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة) يعد تقدما وتطورا مهما في إنجاز الطلبة والمدرسة. ويتم تقييم هذه المجالات من خلال النظر إليها على أنها سمات تنظيمية ناتجة من التصورات الفردية لأعضاء المؤسسة التربوية (Hoy, Hoy & Tarter, 2006).

وعند ممارسة المدير للقيادة التشاركية يصبح المعلم قادرا على تكوين علاقة بناء واحدة من التأكيد الأكاديمي، والفاعلية الجماعية، والثقة بأولياء الأمور والطلبة. من هنا تبرز الحاجة لتحديد العلاقة الارتباطية بين القيادة التشاركية والتفاوض الأكاديمي ليتم تحديد أثر كل منها على الآخر وتقديم النتائج للمهتمين لمتابعتها والعمل بناء عليها، وتقديم مقياس يتمتع بالصدق والثبات لتعميق الفهم بالموضوع والاستفادة من العلاقة بين القيادة التشاركية والتفاوض الأكاديمي، وفي ضوء ما تقدم فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- السؤال الأول : ما مستوى التفاوض الأكاديمي لدى مدراء ومديرات مدارس محافظة البلقاء من وجهة نظر المعلمين؟
السؤال الثاني: ما مستوى استخدام القيادة التشاركية لدى مدراء ومديرات مدارس محافظة البلقاء من وجهة نظر المعلمين؟
السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين التفاوض الأكاديمي والقيادة التشاركية لدى مدراء ومديرات مدارس محافظة البلقاء من وجهة نظر المعلمين؟
السؤال الرابع: هل تختلف العلاقة الارتباطية بين التفاوض الأكاديمي والقيادة التشاركية لدى مديري ومديرات مدارس محافظة البلقاء باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل التعليمي من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التفاوض الأكاديمي والقيادة التشاركية لدى مدراء المدارس في محافظة البلقاء، وبيان مستوى التفاوض الأكاديمي والقيادة التشاركية، ومدى اختلاف العلاقة باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة من جانبين الجانب النظري والعملية تتبع الأهمية النظرية من حداثة متغيرات الدراسة والعلاقة بين التفاوض الأكاديمي والقيادة التشاركية يتناسب مع خصائص البيئة الأردنية، وتسهم هذه الدراسة في توعية أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم بأهمية مشاركة مديري المدارس في اتخاذ القرارات المدرسية، وفي رفع الكفاءة القيادية لدى مديري التربية والتعليم ومشاركتهم في حل مشاكلهم، وقد تكون هذه الدراسة مرجعا مساعدا للدارسين والمهتمين بالأوضاع التعليمية، وكذلك طلبة الدراسات العليا والمهتمين بالبحث التربوي.

وتتبع الأهمية العملية للدراسة من خلال الآتي:

- قلة الدراسات المحلية التي عنيت بالعلاقة بين التفاوض الأكاديمي ومجالات وأبعاد القيادة التشاركية لدى العاملين بالقطاع التربوي الأردني، حيث لا توجد دراسة أردنية مشابهة لها، وإنما تناولت معظم الدراسات العلاقة بين القيادة ومجالات أخرى كالولاء والثقة التنظيمي ودافعية العمل وغيرها.
- تقديم دراسة جديدة تثري المكتبة العربية والباحثين بمعلومات حول موضوع القيادة التشاركية وعلاقتها بالتفاوض الأكاديمي ضمن مقياس متخصص يتمتع بنسبة عالية من الصدق والثبات وقابل للتطبيق في البيئة الأردنية.

- قد تسهم نتائج الدراسة في تكوين قاعدة ينطلق منها الدارسين والمهتمين بالأوضاع التعليمية، وكذلك طلاب الدراسات العليا والمهتمين بالبحث التربوي. كما يمكن أن تكون هذه الدراسة منطلقاً لدراسات تجريبية في المؤسسات التربوية الأردنية.
- قد تعرف نتائج الدراسة القائمين على شؤون التعليم في الأردن على دور القيادة التشاركية في تحقيق التقاؤل الأكاديمي، من خلال تطبيق التوصيات التي ستنبثق عن نتائج الدراسة، مما يمكن أن ينعكس إيجاباً على مخرجات التعليم في الأردن.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية:

القيادة التشاركية : عرفها الحربي (2008) بأنها التأثير في الأفراد داخل المؤسسة التربوية في تقدير أمور العمل والأمور التي تهمهم وتمس مصالحهم بما يحقق لديهم الشعور بالمسؤولية ويحفزهم على إجادة العمل والتعاون والانسجام، وهذا يجعل مهمة القائد التشاركي أكثر سهولة وفاعلية في الوقت نفسه. وتعرف اجرائياً: النمط القيادة القائم على المشورة والتعاون والشراكة الفعلية بين المدير والمعلمين في مجال التغيير والتخطيط والتنظيم والتوجيه والتنسيق والرقابة في العمل واتخاذ القرارات وحل المشكلات بما يكفل تحقيق أهداف المدرسة (عسكر، 2012ص9)، وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد العينة على استبانة القيادة التشاركية.

التقاؤل الأكاديمي : عرفها و (Wu, 2012)، بأنها ثقافة تنظيمية نشأت من خلال التفاعل بين الفاعلية الجماعية وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والتأكيد الأكاديمي، التي يمكن أن تشكل اعتقاداً سائداً بين المعلمين بأهمية التحصيل، ومقدرتهم على مساعدة الطلبة على تحقيق ذلك، التي يمكن أن يكون للطلبة وأولياء الأمور موقع ثقة للتعاون معهم في هذا المجال. وتعرف اجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها أفراد الدراسة من خلال اجابتهم على فقرات مقياس التقاؤل الأكاديمي.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تمثل حدود الدراسة ومحدداتها الحالية بالآتي:

- 1- الحدود البشرية: معلمي ومعلمات المدارس في محافظة البلقاء.
 - 2- الحدود المكانية: المملكة الأردنية الهاشمية/ محافظة البلقاء.
 - 3- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2015/ 2016.
- وتتمثل محددات الدراسة بمدى استجابة عينة الدراسة على ادوات الدراسة، وما تتمتع به أدوات الدراسة وهما القيادة التشاركية، والتقاؤل الأكاديمي من خصائص سيكومترية متعلقة بصدقها وثباتها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي بشقفة الوصفي والتحليلي الذي يعتمد على تحليل الأدبيات المتعلقة بالفكر التربوي في مجال القيادة التشاركية والتقاؤل الأكاديمي، وتم جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها للاستفادة منها في الاجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس في محافظة البلقاء والبالغ عددهم (2061) بواقع (1076) معلمة، و(985) معلماً، وذلك وفق احصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2015/2016 ، وتم توزيع اداتا الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (412) معلماً ومعلمة أي ما نسبته (20%) من مجتمع الدراسة، بواقع (214) معلمة، و(198) معلماً، وبعد إجراء عملية التوزيع تبين أن الاستبانات المعادة كانت (206) معلمة، و(193) معلماً، والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة:

جدول (1): معينة الدراسة وفق متغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والسنوات الخبرة

الترتبة	النسبة المئوية %	العدد	المتغيرات الديموغرافية	النوع الاجتماعي	المؤهل العلمي
1	52%	206	إناث	اجتماعي	المؤهل العلمي
2	48%	193	ذكور		
3	15%	60	دبلوم	اجتماعي	المؤهل العلمي
1	60%	239	بكالوريوس		
2	25%	100	دراسات عليا		

الرتبة	النسبة المئوية %	العدد	المتغيرات الديموغرافية
4	11%	44	اقل من 5 سنوات
1	48%	192	من 5-10 سنوات
3	16%	64	من 11-15 سنة
2	25%	100	15 سنة فأكثر
	100	399	المجموع

أداتا الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون اداتان هما:
أولاً: التفاوض الأكاديمي:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون باستخدام مقياس هوي (Hoy.2005) والمستخدم في دراسة بيغل (Bevel.2010)) والذي يقيس التفاوض الأكاديمي، وقد تضمن المقياس (30) فقرة، ويحتوي المقياس ثلاث مجالات هي: أولاً: مجال الفعالية الأكاديمية: ويتكون من (12) فقرة تعبر عن فعالية الطلاب وبلغ معامل كرونباخ ألفا (0.91). ثانياً: مجال ثقة أعضاء هيئة التدريس ويتكون من (10) فقرات. أجري الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار على نفس المدارس وبلغ معامل الثبات 0.95. وبلغ معامل كرونباخ ألفا 0.98. ثالثاً: مجال التأكيد الأكاديمي: ويتكون من (8) فقرات. أجري الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار على نفس المدارس وبلغ معامل الثبات 0.93 وبلغ معامل كرونباخ ألفا 0.96، وتم تطبيق المقياس على عينة قوامها (50) مدرسة وبلغ معامل كرونباخ ألفا الكلي (0.92).

صدق التفاوض الأكاديمي

قام الباحثون بالتحقق من صدق الاداة بطريقتين:

- صدق المحكمين: تم ترجمة اداة التفاوض الأكاديمي من اللغة الإنجليزية إلى العربية من قبل الباحثون وإعداده بالصورة الأولية، ومن ثم تم عرضة على مجموعة من المتخصصين باللغة الانجليزية للتأكد من صدق الترجمة وسلامة اللغة، وبعدها تم مطابقة الترجمة لكل منهم للوصول الى التعديلات المناسبة لذلك، وبعدها تم عرض الاداة على متخصصين في اللغة العربية للتأكد من سلامة اللغة واجراء التعديلات المناسبة، ثم طلب من مترجم آخر ترجمته من العربية إلى الإنجليزية، وبعد أن تم مطابقة الترجمة تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي وأخذ آراءهم حول ملائمة مجالاتها وفقراتها، وسلامة لغتها، وطلب منهم أن يحكموا على كل فقرة من فقرات الاختبار من حيث تمثيلها وملاءمتها للمجال التي تنتمي إليها عينة الدراسة، وكذلك من حيث ملائمة الصياغة اللغوية لها، وبناء على ملاحظات المحكمين، فقد تم تعديل صياغة (7) فقرات لغويًا، وتم حذف ثلاث فقرات لعدم ملائمة الفقرات للبيئة الاردنية، وبذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (27) فقرة ملحق (1)، كالتالي مجال الفعالية الأكاديمية (10) فقرات تحمل الارقام من (1-10)، حيث تم حذف الفقرات التالية (لا يمتلك المعلمون هنا المهارات المطلوبة لتقديم نتائج ذات معنى، والفقرة يجعل تعاطي الكحول والمخدرات في المجتمع التحصيل صعبا للطلاب في هذه المدرسة)، ومجال التأكيد الأكاديمي (8) فقرات، وبالتالي تكون المقياس من (27) فقرة. هذه المدرسة موثوقون في مجتمعاتهم)، ومجال التأكيد الأكاديمي (8) فقرات، وبالتالي تكون المقياس من (27) فقرة. صدق الاتساق الداخلي: استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (44) معلم ومعلمة في المدارس، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية التي تنتمي إليه على مقياس التفاوض الأكاديمي

رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة
1	.512	10	.513	19	.442
2	.460	11	.430	20	.703
3	.398	12	.480	21	.471

رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة
4	.333	13	.461	22	.472
5	.573	14	.442	23	.661
6	.395	15	.586	24	.412
7	.545	16	.442	25	.763
8	.546	17	.382	26	.844
9	.532	18	.515	27	.345

يتضح من الجدول (2) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.333-0.844)، لذلك لم يتم حذف أي منها، وذلك بناء على المعيار الذي تبناه الباحثون وهو أن لا تقل معاملات الارتباط عن (0.30)، مما يشير إلى أن فقرات المقياس تصلح لقياس التفاؤل الأكاديمي، وهذا يدل على تمتع المقياس بصدق عال وملائم لأغراض الدراسة الحالية. كما وتم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة وبلغت (44) معلم ومعلمة وحددت الدرجة الكلية لكل استمارة ومن ثم رتبته من أعلى درجة إلى أدنى درجة، وحددت نسبة (27%) من الاستبانة الحاصلة على الدرجات العليا في المقياس و(27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا واللذان تمثلن مجموعتين بأقصى تمايز ممكن، وبذلك بلغ عدد الاستبانة في كل مجموعة (22) استبانة، وعليه تم تطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين الدرجات المجموعة العليا والدنيا في كل فقرة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) اختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين الدرجات المجموعة العليا والدنيا في كل فقرة

رقم الفقرة	المجموعة العليا		رقم الفقرة	المجموعة الدنيا	
	المتوسط الحسابي	التباين		المتوسط الحسابي	التباين
11	3.64	0.93	115	4.35	0.13
22	4.28	1.97	116	1.64	1.17
33	2.93	0.07	117	2.64	2.09
44	2.57	0.57	118	3.21	0.79
55	3.78	0.97	119	2.21	1.72
66	2.35	0.5	220	2.57	0.57
77	2.79	0.18	221	2.41	1.70
88	4.35	0.70	222	2.79	0.18
99	3.85	0.34	223	3.71	0.98
110	3.34	1.55	224	2.42	1.80
111	2.21	0.95	225	4.14	1.05
112	1.5	0.96	226	3.39	0.44
113	3.5	0.26	227	3.21	0.79
114	2.35			0.5	

قيمة (t) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05)

ثبات مقياس التفاؤل الأكاديمي

ولأجل حساب الثبات تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينتها مكونة من (35) معلم ومعلمة في المدارس، ثم قام الباحثون بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة معادلة ألفا كرونباخ، والجدول (4) يظهر نتائج ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

جدول (4) قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقتي ثبات الاعادة ومعادلة ألفا كرونباخ لمتغير التفاؤل الأكاديمي

الأبعاد	ثبات الاعادة	ألفا كرونباخ
التأكيد الأكاديمي	0,81	.84
الفاعلية الجماعية	0,83	.86
ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة.	0,80	.83
التفاؤل الأكاديمي الكلية	0,81	0.84

يتضح من الجدول (4) أن معامل الاتساق الداخلي الكلي لمتغير التفاؤل الأكاديمي الكلي باستخدام اختبار ثبات الاعادة بلغ (0,81) وتراوح للأبعاد بين (0.80-0.83)، وباستخدام معادلة ألفا كرونباخ بلغ معامل الاتساق الداخلي الكلي لمتغير التفاؤل الأكاديمي الكلي (0,84) وللأبعاد (0.83-0.86)، وهي معاملات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة، وهذا يدعم استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية.

تصحيح التفاؤل الأكاديمي:

تكون المقياس بصورته النهائية من (27) فقرة وهي من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها المعلمين في ضوء مقياس خماسي التدرج كالتالي (أوافق بشدة: 5 درجات، أوافق: 4 درجات، محايد: 3 درجات، لا أوافق: درجتان، لا أوافق بشدة: درجة واحدة)، بالتالي درجات المقياس تتراوح بين (27-135)، ولتحديد المتوسطات الحسابية تم اعتماد المعيار التالي (أقل من 2,33 منخفض)، (من 2,34-3,67 متوسط)، (3,68 مرتفع).

ثانيا: اداة القيادة التشاركية:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحثون بتطبيق مقياس عسكر (2012)، والمتضمن (45) فقرة شاملة الأبعاد الثلاثة للقيادة التشاركية (العلاقات الانسانية، مشاركة القائد للمرؤوسين في المهام القيادية، تفويض السلطة). وقام عسكر (2012) بالتأكد من صدق المقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين والباغ عددهم (13) محكما، أبدوا آراءهم بالمقياس واستبعدوا منه مجموعة فقرات، ليصبح عدد فقراته (45) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال العلاقات الإنسانية (15) فقرة، ومجال مشاركة القادة للمرؤوسين في المهام القيادية (15) فقرة، ومجال تفويض السلطات (15) فقرة ملحق(1). ثم قام باستخراج صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية. وأن جميع مجالات المقياس حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية تراوحت بين (0.856-0.946) مما دلل على أن المقياس يتسم بدرجة اتساق داخلي مرتفعة. ولاستخراج ثبات المقياس تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغت (965.-852) والكلية (896.)، كما تم استخراج معامل ارتباط كرونباخ ألفا حيث بلغت القيمة الكلية (0.978). مما دلل على نسبة ثبات مرتفعة.

صدق اداة القيادة التشاركية في الدراسة الحالية:

قام الباحثون بالتحقق من صدق الاختبار بطريقتين:

- صدق المحكمين: عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي والإدارة التربوية وأخذ آراءهم حول ملائمة مجالاتها وفقراتها، وسلامة لغتها، وطلب منهم أن يحكموا على كل فقرة من فقرات الاختبار من حيث تمثيلها وملاءمتها للغة التي تنتمي إليها عينة الدراسة، وكذلك من حيث ملائمة الصياغة اللغوية لها، وبناء على ملاحظات المحكمين، فقد تم تعديل صياغة (11) فقرات لغويا.

- صدق الاتساق الداخلي: لاستخراج دلالات صدق الاتساق الداخلي للمقياس، استخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية التي تنتمي إليه في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (44) معلم ومعلمة، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول(5) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية التي تنتمي إليه على مقياس القيادة التشاركية

رقم الفقرة	الارتباط مع الأداة								
1	.403	10	.529	19	.553	28	.312	37	.397
2	.381	11	.303	20	.567	29	.382	38	.665
3	.432	12	.352	21	.684	30	.328	39	.507
4	.487	13	.488	22	.507	31	.568	40	.323
5	.445	14	.310	23	.547	32	.583	41	.446
6	.574	15	.392	24	.512	33	.578	42	.313
7	.384	16	.413	25	.543	34	.511	43	.368
8	.358	17	.405	26	.567	35	.391	44	.400
9	.503	18	.519	27	.566	36	.404	45	.332

يتضح من الجدول (5) أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية تراوحت بين (0.300-0.655)، لذلك لم يتم حذف أي منها، بناء على المعيار الذي تبناه الباحثون وهو ان تقل معاملات الارتباط عن (0.30) مما يشير إلى أن فقرات المقياس تصلح لقياس القيادة التشاركية، وهذا يدل على تمتع المقياس بصدق عال وملائم لأغراض الدراسة الحالية. ثبات مقياس القيادة التشاركية

ولأجل حساب الثبات تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها مكونة من (10) مدراء ومديرات، ثم قام الباحثان بحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة معادلة ألفا كرونباخ، ومقارنتها بما تم حسابه في دراسة عسكر (2012)، والجدول (6) يظهر نتائج ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

جدول (6) قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة معادلة ألفا كرونباخ لمتغير القيادة التشاركية

القيادة التشاركية	الدراسة الحالية	دراسة عسكر
العلاقات الإنسانية	0,87	0.952
مشاركة القائد للمرؤوسين في المهام القيادية	0,89	0.964
تفويض السلطة	0,84	0.927
مستوى القيادة التشاركية الكلية	0,86	0.978

يتضح من الجدول (6) أن معامل الاتساق الداخلي الكلي لمتغير القيادة التشاركية الكلي بلغ (0,86) وتراوح للأبعاد بين (0.84-0.89)، وهي معاملات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة، وهذا يدعم استخدام هذا المقياس في الدراسة الحالية. تصحيح اداة القيادة التشاركية:

تكون المقياس بصورته النهائية من (45) فقرة وهي من نوع التقرير الذاتي يجيب عنها المعلمين في ضوء مقياس خماسي التدرج كالتالي (أوافق بشدة: 5 درجات، أوافق: 4 درجات، محايد: 3 درجات، لا أوافق: درجتان، لا أوافق بشدة: درجة واحدة)، بالتالي درجات المقياس تتراوح بين (45-225)، ولتحديد المتوسطات الحسابية تم اعتماد المعيار الآتي (أقل من 2,33 منخفض)، (من 2,34-3,66 متوسط)، (أعلى من 3,67 مرتفع).

خطوات اجراء الدراسة:

لغايات تحقيق اهداف الدراسة قام الباحثون بمجموعة من الخطوات كالتالي:
1- تم تحديد الاطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بمفاهيم الدراسة.

2- تصميم اداتا الدراسة بالرجوع الى الاطار النظري ذات الصلة ، وعرضها على محكمين متخصصين ، واجراء صدق وثبات الاداة.

3- قام الباحثون بتوزيع الاداة على معلمين وزارة التربية والتعليم في محافظة البلقاء .

4- قام الباحثون بمعالجة البيانات احصائيا على نظام الرزم الاحصائية للعلوم التربوية SPSS.

5- قام الباحثون بعرض النتائج ومناقشتها والوصول الى توصيات.

الاساليب الاحصائية

قام الباحثون باستخدام برنامج نظام الرزم الاحصائية للعلوم التربوية SPSS لتفريغ البيانات ومعالجتها بهدف الحصول على صدق الاداة وثباتها ، وللوصول الى نتائج الدارسة تم استخدام التحاليل الاحصائية التالية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والثاني تم استخدام المتوسط الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم استخدام إجراء اختبار الارتباط (Correlation) واختبار الانحدار الخطي (Regression) ، و معامل ارتباط بيرسون.

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، و اختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي.

متغيرات الدراسة:

اولا: المتغيرات التصنيفية:

1- الجنس وله مستويان (ذكر، انثى). 2- المؤهل العلمي وله ثلاث مستويات (الدبلوم، والبكالوريوس ، الدراسات العليا).

2- الخبرة العملية ولها أربع مستويات(أقل من 5 سنوات، من 5سنوات الى 10 سنوات، ومن 11 سنه الى 15 سنة)

ثانيا: المتغيرات الرئيسية:

1- التفاؤل الأكاديمي. 2- القيادة التشاركية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما مستوى التفاؤل الأكاديمي لدى مدراء ومديرات مدارس محافظة البلقاء من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بمجالات مقياس التفاؤل الأكاديمي، مبينة في الجدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب والدرجة لمجالات التفاؤل الأكاديمي

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
التأكيد الأكاديمي	3,68	0,65	3	مرتفع
الفاعلية الجماعية	3,73	0,79	2	مرتفع
ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة	3,91	0,81	1	مرتفع
التفاؤل الأكاديمي الكلي	3,74	0,74		مرتفع

يلاحظ من الجدول (7) حصول جميع مجالات التفاؤل الأكاديمي على مستوى مرتفع من خلال اجابات أفراد عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بكل مجال من مجالات، بحيث حصل مجال ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة على أعلى مستوى بحيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3,91)، ويليه مجال الفاعلية الجماعية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3,73) وبمستوى مرتفع أيضا، وبلغ بعد التأكيد الأكاديمي على متوسط حسابي (3,68)، في حين بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمقياس التفاؤل الأكاديمي (3,74) وبمستوى كلي مرتفع.

ويعزى ذلك الى أن التعامل الايجابي والثقة المتبادلة بين عضو هيئة التدريس وولي الأمر يعد مبعث ارتياح وسعادة للمدير،

ويءفه للشعور بأن الأءاف التربوية للمءسة سوف ءءقق نءيئة ءعاون وءءاعل بين المءسة والأسرة، كما أن زيادة ءواصل بين عضو هيئة ءءريس وولي الأمر يجعل من المءسة مركزا مجءمعيًا قاءرا على ءءقيق أهدافه من ءلال ءعاون والمشاركة، مم يجعل الإءباط أمرًا مسءبعًا وبالتالي يءزء شعور المءير بالنقاؤل الأكأدمي. وهذا يءفق مع رؤية ءءلان (2006) ءيء أشار إلى أن هذا النمط من ءعاون وءءشارك ينظر إلى العاملين في المءسة من ءلال النظر إلى أعمالهم كافة، وليس مجرد منفذ للعمليات ءي ءصء من المسءويات العليا في الهرم الإداري في المءسة أو المؤسسة ءءليمية، وإنما كأشءاص قاءرين على ءحمل المسؤليات والمشاركة في ءصءي إلى المشءلات ووضع الحلول المناسبة لها، والمساهمة في وضع الخطة والسياساء إذا منءوا الفرصة، ويوفر هذا المناخ المؤسسي الإءبابي الذي يءفع في اءءاه ءءفيز الطاقات الإءباعية لءى العاملين في المؤسسة التربوية.

نءائج السؤل ءاني ومناقشءه: ما مسءوى القيادة ءءاركية لءى مءراء ومءيراء مءارس مءافظة البقاء من ءءه نظر المعلمين؟

وللإءابة عن هذا السؤل، ءم اسءءراج المءوسط ءسابية والانءرافاء المعيارى لاسءءاباء أفراد عينة المءاسة على الفءراء ءاصة بمءالاء مءياس القيادة ءءاركية، مءبنة في ءءول (8).

ءءول (8) المءوسءاء ءسابية والانءرافاء المعيارية وءرب وءءه لمءالاء القيادة ءءاركية

المءال	المءوسط ءسابي	الانءراف المعيارى	ءربءه	المسءوى
العلاقات الإنسانيه	4,08	0,85	1	مرءع
مشاركة القاءء للمرؤوسين في المهام القيادية	3,93	0,72	2	مرءع
ءقويض السلطة	3,71	0,67	3	مرءع
القيادة ءءاركية الكلية	3,82	0,78		مرءع

يلاءظ من ءءول (8) ءصول مءمع مءالاء القيادة ءءاركية على مسءوى مرءع من ءلال اءاباء أفراد عينة المءاسة على الفءراء ءاصة بكل مءال من مءالاء، بءيء ءصل مءال العلاقات الإنسانيه على أعلى مسءوى بلع المءوسط ءسابي لها (4,08)، ويليها مءال مشاركة القاءء للمرؤوسين في المهام القيادية بلع المءوسط ءسابي (3,93) وبمسءوى مرءع أيضًا، وبلع بعء ءقويض السلطة على مءوسط ءسابي (3,82).

ويعزى ذلك إلى أن طبيعة ءور المءير في المءسة ءفرض عليه الإشراف على المءءمع المءرسي ككل وقياءءه، من ءلال بناء ءسور ءءة مع العاملين معه ومع الطلبة، وبالتالي يراعي ءااءءهم الفردية ومءطلباءهم، ومن ءم يقوم بعءء الاءءماعاء وءءشاور المسءمر ءول القضايا المءعلقة بالمءسة، وهو أءء ءوانب القيادة ءءاركية، كما أن مءارسة المءير لءقويض السلطة ءمكنه من ءءءء المسؤليات ومءابعة الأعمال بءءه أكثر ءقة وءفرعا نءيئة معرفة كل فرد في المءسة لطفبيعة ءوره، وبالتالي لا يءءء أي إرباك أو ءلل أو ءءاءل في اءءاء العمل. وهذا ما أءءء عليه المءاسة ءالبيه بأن مشءلات العمل الإداري في ءقل ءءليمي مءءءءة ومءءابكة الاطراف بشكل عام، مما يسءءعي وءوء أسلوب قيادي يعءمء ءءاركية في أءائه، ليءون ءلا لكءير من المعضلاء ءي ءعانيتها سواء الصءيرة منها والكبيرة. ويرى ءربى (2008) أن القيادة ءءاركية ءركز على فكرة رءيسة هي ءاأءير في الأفراد ءالء المؤسسة التربوية في ءءءير أمور العمل والأمور ءي ءهمهم وءمس مصالءهم بما يءقق لءيهم الشعور بالمسؤولية ويءفرزم على إءءاءة العمل وءعاون والانءءام، وهذا يجعل مهمة القاءء ءءاركي أكثر سهولة وءفاعليه في الوقت نفسه. إذ ءءبء القيادة ءءاركية مءءاء المشاركة ءماعية في عملية صنع القراء وءءفءه، بءيء يءشارك المعلمون مع المءير بعملية صنع القراء، بعء أن يعمل المءير على ءزويد المعلمين بالمعلومات الأساسية للوصول إلى قرار معين

وئءفق نءيئة المءاسة ءالبيه مع نءيئة ءرسة أولورانسولا وأبيوءءن (2011) Olorunsola and Abiodun ءي بينء أن معلمى المءارس يءشاركون بفاعليه في عمليات صنع القراء. ونءيئة ءرسة عسكر (2012) ءي بينء أن العلاقات الإنسانيه ءاءء في أعلى مرائب القيادة ءءاركية، وءرسة الصرارية، وابوءءمء (2016) ءزئيًا ءي أءءء على ءور الإدارة المءرسية في نشر ءءنولوجيااء الاءءالاء، وءرسة ءورية (2013) ءي اءءء على ءور فاعليه القيادة الإدارية لمءراء المءراس في المءبنة

المنورة، ودراسة الغامدي(2013) التي اكدت على جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد في المدارس الثانوية. نتائج السؤال الثالث ومناقشته: هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية لدى مديري ومديرات مدارس محافظة البلقاء من وجهة نظر المعلمين؟
ليبان العلاقة الارتباطية بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية فقد تم إجراء اختبار الارتباط (Correlation) واختبار الانحدار الخطي (Regression)، كما هو مبين في الجدولين (9) و(10) أدناه :

جدول (9):العلاقة الارتباطية بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية

القيادة التشاركية	التفاؤل الأكاديمي	الإرتباط	
.875**	1	معامل ارتباط بيرسون	التفاؤل الأكاديمي
		الدالة الاحصائية	
		العدد	
399	399	معامل ارتباط بيرسون	القيادة التشاركية
		الدالة الاحصائية	
		العدد	
1	.875**	معامل ارتباط بيرسون	التفاؤل الأكاديمي
		الدالة الاحصائية	
		العدد	
399	399	معامل ارتباط بيرسون	القيادة التشاركية
		الدالة الاحصائية	
		العدد	

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01)

جدول (10):الانحدار الخطي بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية

العلاقة بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية	الخطأ المعياري	معامل التحديد المعدل	تحليل الانحدار	الانحدار R
	0.14	0.931	0.926	0.875a

a التفاؤل الأكاديمي

يلاحظ من النتائج في الجدولين (8) و(9) وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية، حيث بلغ معامل الانحدار (R) (0.875)، وهي قيمة قريبة من الرقم (1) وتدل على وجود علاقة ارتباطيه موجبة. كما تم إجراء الاختبارات الإحصائية اللازمة باختبار الارتباط (Correlation) بين مجالات كل من التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية كما هو موضح بالجدول (11):

جدول (11): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مجالات التفاؤل الأكاديمي ومجالات القيادة التشاركية لدى مديري ومديرات مدارس محافظة البلقاء

تفويض السلطة	مشاركة القائد للمرؤوسين في المهام القيادية	العلاقات الإنسانية	المجالات	
.857**	.843**	.860**	معامل الارتباط بيرسون	التأكيد الأكاديمي
			الدالة الإحصائية	
			العدد	
399	399	399	معامل الارتباط بيرسون	الفاعلية الجماعية
			الدالة الإحصائية	
			العدد	
.849**	.797**	.873**	معامل ارتباط بيرسون	التأكيد الأكاديمي
			الدالة الاحصائية	
			العدد	
399	399	399	معامل ارتباط بيرسون	الفاعلية الجماعية
			الدالة الاحصائية	
			العدد	

تفويض السلطة	مشاركة القائد للمؤوسين في المهام القيادية	العلاقات الإنسانية	المجالات	
.853**	.862**	.789**	معامل الارتباط بيرسون	ثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة
.000	.000	.000	الدلالة الإحصائية	
399	399	399	العدد	

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05). ** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (11) وجود علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين جميع مجالات التفاوض الأكاديمي ومجالات القيادة التشاركية لدى مديري ومديرات مدارس محافظة البلقاء، حيث يرتبط كل مجال من مجالات التفاوض الأكاديمي بمجالات القيادة التشاركية. ويعزى ذلك الى أن ممارسة المشاركة وتفويض السلطات والتشاور مع الرؤوسين تؤدي إلى الفاعلية الأكاديمية من خلال التعاون والتشارك لتحقيق الأهداف المدرسية، وهذا بدوره ينشر روح العمل الجماعي وعمل الفريق ليكون الجميع قادرين على ممارسة المطلوب منهم بفعالية واقتدار وبالتالي يحقق المدير أهدافه الإدارية والإشرافية والفنية والتعليمية، وهنا تزداد الثقة داخل المدرسة نفسها وبين المدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها. وتشير أدبيات الموضوع أن هناك ثلاثة مجالات في المدرسة تشكل التفاوض الأكاديمي هي: التأكيد الأكاديمي والفاعلية الجماعية وثقة أعضاء هيئة التدريس بأولياء الأمور والطلبة. إذ تتحد المجالات معا لتنتج ثقافة التفاوض الأكاديمي داخل البيئة المدرسية. وبين هوي وماكويجن (Hoy & McGuigan, 2006) المشار إليهما في وو (Wu, 2012) أن هناك اعتقاداً مشتركاً بين أعضاء هيئة التدريس يتمثل في أن التحصيل الدراسي هو الأهم، لأن لديهم المقدرة على مساعدة الطلبة على الإنجاز ولديهم الثقة بأولياء الأمور والطلبة. وقام التربويون بالبحث عن طرق لتحسين تحصيل الطلبة، فوجدوا أن التفاوض الأكاديمي هو البناء الذي تبنى عليه الآمال والعوامل التي يمكن من خلالها تحقيق النتائج الإيجابية. ويوصف التفاوض الأكاديمي بأنه تجميع للخصائص المدرسية التي لها تأثير كبير في التحصيل العلمي للطلبة من خلال آثار الحالة الاجتماعية الاقتصادية لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة نجدي (2013) التي أكدت على العلاقة بين التفاوض والقيادة التشاركية حيث تبين أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية في المدارس الثانوية جاء بدرجة كبيرة، مستوى ممارسات القيادة التشاركية للحد من المشكلات الإدارية المرتبطة بالعاملين في المدارس الثانوية جاء بدرجة كبيرة، ومستوى ممارسات القيادة التشاركية للحد من المشكلات الإدارية المرتبطة بتوطيد صلة المدرسة بالمجتمع المحلي المحيط بما في المدارس الثانوية جاء بدرجة متوسطة، وبنيت النتائج الى وجود فروق حول واقع ممارسة القيادة التشاركية وأساليبيهما للحد من المشكلات الإدارية المرتبطة بالعاملين، وتوطيد صلة المدرسة بالمجتمع المحلي المحيط لصالح مطبقي القيادة التشاركية، ويتفق ذلك مع نتيجة دراسة هيلبيرت ومورايسون (Hulbert and Morrison, 2006) والتي بينت أن التفاوض يرتبط بشكل دال مع المستويات المنخفضة من الضغوط النفسية، كما تبين أن كل من التفاوض الكفاءة الذاتية يساهمان في خفض الضغوط النفسية، وأن مساهمة التفاوض في خفض مستوى الضغوط كانت أكثر من مساهمة الكفاءة الذاتية. كما تتفق النتيجة مع نتيجة دراسة كيم وكوون (Kim & Kwon, 2008) التي بينت وجود علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائياً بين السلوكيات المعززة للصحة والتشاؤم. ودراسة أنور و الحقي (Anwar & Ul-Haque, 2014) التي أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين التفاوض الأكاديمي وفعالية المعلم.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته: هل تختلف العلاقة الارتباطية بين التفاوض الأكاديمي والقيادة التشاركية لدى مديري ومديرات مدارس محافظة البلقاء باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل التعليمي من وجهة نظر المعلمين؟
لإجابة عن هذا السؤال، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل التعليمي والخبرة، والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول(12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعلاقة الارتباطية بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخبرة.

الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغيرات	
1	0.36	3.87	ذكر	الجنس
2	0.39	3.53	انثى	
3	0.53	3.74	دبلوم	المؤهل العلمي
1	0.57	3.95	بكالوريوس	
2	0.56	3.88	دراسات عليا	
4	.45	3.36	اقل من 5 سنوات	الخبرة
2	0.50	3.86	من 5-10 سنوات	
1	0.53	3.94	من 11-15 سنة	
3	0.48	3.84	15 سنة فأكثر	

يلاحظ من الجدول (12) بأن فئة الذكور شكلت أعلى نسبة من عينة الدراسة بمتوسط حسابي (3.87)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لفئة الاناث (3.53)، أما فئة المعلمين والمعلمات من حملة شهادة البكالوريوس فقد حصلوا على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.95)، ويليه من هم من حملة شهادة الدراسات العليا بمتوسط حسابي بلغ (3.88)، ويليه من هم من حملة شهادة الدبلوم بمتوسط حسابي (3.74)، أما فيما يتعلق بمتغير الخبرة فقد بلغ أعلى متوسط حسابي لفئة 11-15 سنة وبلغ (3.94)، وبلغ أدنى متوسط حسابي لفئة أقل من 5 سنوات وبلغ (3.36).

وللتحقق من الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة، تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي لقياس متغير المؤهل العلمي، والخبرة، و الجدول (13) و (14) يوضح ذلك:

جدول (13): اختبار (ت) للعينات المستقلة لقياس أثر متغير الجنس

قيمة ف	الدالة	قيمة ت	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
0.762	0.389	0,689	1	0.567

أظهرت نتائج الاختبار في الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0,689)، ومستوى الدلالة (0.567) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05). ويعزى ذلك إلى إيداك مديري ومديرات المدارس لأهمية القيادة التشاركية كونها تدفع بالعمل للإمام، وتوفر لهم ولعلميهم ومعلماتهم مناخاً مريحاً وتعاونياً بتحقيق الأهداف المشتركة في سياق العمل الجامعي والتعاون الذي يزيد من الفاعلية الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عسكر (2012) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية تعزى الجنس (ذكور ، إناث).

جدول (14): اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس أثر متغير المؤهل التعليمي والخبرة

المتغيرات	العلاقة الارتباطية بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
المؤهل	بين المجموعات	3.476	.695	1.843	.004
التعليمي	داخل المجموعات	132.763	.377		

المتغيرات	العلاقة الارتباطية بين التفاؤل الأكاديمي والقيادة التشاركية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدالة الإحصائية
	المجموع	136.238			
الخبرة	بين المجموعات	1.177	.392	1.028	.030
	داخل المجموعات	135.062	.382		
	المجموع	136.238			

أظهرت نتائج الاختبار في الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس حيث بلغت قيمة الدلالة (0.004) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح من 11-15 سنة حيث بلغت قيمة الدلالة (0.030) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05). ويعزى ذلك إلى أن المدير أو المديرية الأكثر تأهيلاً وخبرة هم الأكثر اطلاعاً على دور القيادة التشاركية في زيادة التفاؤل الأكاديمي، وهذا يدفعهم لممارستها بشكل أكبر داخل المدرسة لتحقيق الأهداف والخطط الموضوعية، وهذا يشير إلى الخبرة البارعة، التي تعتمد على نجاح الفرد في مهمة محددة نتيجة لمهارة ما أو مجهود معين. إذ تسهم تجربة الفرد الإيجابية للفاعلية الجماعية وخاصة عند التغلب على صعوبات نتجت عن الجهد الدؤوب، الذي يستطيع الأفراد عن طريقه التعلم من خلال إنجازات زملائهم. والإقناع الاجتماعي، الذي قد يحدث من خلال التغذية الراجعة بين الأقران والعائلات وعمل الزملاء أو أشخاص آخرين لهم تأثير في الإقناع اللغوي والسلوك المثالي، والتأثير في الأفراد أو الجماعات، والإقناع الاجتماعي يتمثل في المقدرة على التأثير في الفاعلية الجماعية الذاتية للمدرسة وفاعلية المعلمين. و المكانة المؤثرة، أو التحفيز العاطفي والنفسي، حيث أن المشاعر الإيجابية أو السلبية ترتبط بمهام محددة قد تؤثر في الفاعلية الذاتية وتحدد كيفية اقتراب الفرد من مهمة محددة. وبالتالي فإن المؤسسة التي تملك حساً فاعلياً قوياً يمكنها أن تواجه الصعوبات بطريقة أفضل من المؤسسة التي تمتلك حساً فاعلياً ضعيفاً (Cassity, 2012). ويتفق ذلك مع نتائج دراسات (عسكر، 2012) و نجدي (2013) حيث تبين أن المدير المؤهل علمياً والذي يتمتع بالخبرة الكافية يدرك أهمية القيادة التشاركية ويطبقها لكي يسير العمل بطريقة جماعية وتشاركية تحد من الاحباط والخلل وتزيد من فاعلية الانتاج الأكاديمي. ودراسة ميشوي (2012, Mishoe) التي أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط دالة بين النجاح الأكاديمي والتفاؤل الأكاديمي، وبينت النتائج أن الثقة في التعامل مع ولي الأمر تزيد من التفاؤل الأكاديمي وبالتالي تزداد فاعلية المعلم الأكاديمية مما يدفعه لتحقيق النجاح الأكاديمي لطلابه.

المراجع

- أبو كشك، م. (2006). الإدارة المدرسية المعاصرة، عمان، الأردن، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1.
- بني مصطفى، م. (2014). القيادة التربوية في الفكر الإسلامي علم سلوك موقف. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الحري، ق. (2008). القيادة التربوية الحديثة. عمان: الجندرية للنشر والتوزيع.
- حورية، ع. (2013). فعالية القيادة الإدارية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مجلد (40) ملحق (1)، ص 410-428.
- خلف، ن، وعبدالمجيد، ن، ومصطفى، س. (2009). قياس التفاؤل - التشاؤم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية، (2)، 284-302.
- خليفة، ر. (2013). درجة ممارسة مديري وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة للقيادة الموزعة وآليات تفعيلها (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين .
- الداعور، س. (2007). دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقتها بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- دحلان، ح. (2006). التخطيط التشاركي في الإدارة المدرسية (المفهوم، المبررات، الفوائد، المعوقات)، مجلة رؤى تربوية، العدد 21، مركز القطان للبحث والتطوير، غزة، فلسطين.
- زمزمي، ع. (2012). المثابرة (كأحد مكونات السلوك الذكي) وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم في ضوء متغيري العمر والتخصص الأكاديمي (العلمي - الأدبي) لدى الطالبة الجامعية. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، (2)، 4، 11-75.
- شقيير، ع. (2011). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومديراتها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضى الوظيفي في محافظات

- شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الصرراية، خ، وابوحمد، ع.(2016). دور الادارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، مجلد (43) ملحق (4)، ص 1501-1483.
- طويل، ع. (2009). بناء مقياس التفاؤل الدراسي لطلبة كلية التربية الرياضية في جامعة الموصل وعلاقته بالتحصيل الدراسي. مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، (53) 16، 168-186.
- العراييد، ن. (2010). دور القيادة التشاركية بمديريات التربية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين .
- عسكر، ع.(2012). القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة غزة.
- عياصرة، ع. (2006). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، عمان: دار الحامد.
- الغامدي، ع.(2013). درجة جودة اداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، مجلد(40) ملحق(3)، ص 1096-1068.
- القحطاني، ع. (2013). (الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الخبر بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشوره، قسم علم النفس، جامعة البحرين.
- الكردي، أ.(2004). الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة، عالم الكتاب، الطبعة الأولى.
- مصطفى، م. ومقالدة، س. (2014). الحكم الأخلاقي وعلاقته بمستوى التفاؤل والتشاؤم لدى طلبة جامعة اليرموك، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد10، عدد 4، ص444-431.
- نبيل، ب، وشويعل، ي. (2014). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بمركز الضبط وأساليب التعامل مع الضغط النفسي، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 2، ص172-145.
- نجدي، ع. (2013). القيادة التشاركية للحد من المشكلات الإدارية في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.
- مصدر-وزارة التربية والتعليم الاردن(2015).

- Akhavan, N.L. (2011). The effects of coaching on teacher efficacy individual academic optimism and student achievement, DAI-A, 72 (10). Retrieved on 4/11/2014.from: www.proQuest.com.
- Allen, A. M. (2011) Academic optimism and instructional leadership in urban elementary schools, DAI-A, 72 (11). Retrieved on 29/3/2014. .from: www.proQuest.com.
- Anderson, K. (2012) Examining relationships between enabling structures, academic optimism and student achievement, DAI-A, 73 (12) E. Retrieved on 29/3/2014. .from: www.proQuest.com
- Anwar, M., & Ul-Haque, A. (2014).Teacher Academic Optimism: A preliminary study measuring the latent construct. FWU Journal of Social Sciences , 8 (1), 10-16.
- Bankole, R. Mitchell, R. Moran, M. & Moore, D. (2013) .Student academic optimism: A confirmatory factor analysis, Journal of Educational Administration, 51 (2) 150-175.
- Bevel, R. (2010).The effects of academic optimism on student Academic achievement in Alabama. PHD Dissertation, Department of Educational Leadership, Policy, and Technology Studies. The University of Alabama. USA.
- Bevel, R. & Mitchell, R. (2012) .The effects of academic optimism on elementary reading achievement.Journal of Educational Administration. 50 (6) 773-787.
- Cassity, A.H. (2012). Relationships among perceptions of professional learning communities, school academic optimism, and student achievement in Alabama middle and high schools, DAI-A, 74 (02) E.. Retrieved on 4/11/2014. from: www.proQuest.com.
- Friedman, M. D. (2007) Academic optimism in high schools, DAI-A, 69 (01). Retrieved on 4/11/2014. from: www.proQuest.com.
- Hulbert. N & Morrison .V. (2006). A preliminary study into stress in palliative care: Optimism, self-efficacy and social support. Psychology, Health & Medicine , 11 (2), pages 246-254.

- Hoy, A, Hoy, W. & Tarter, C. (2006) .Academic optimism of schools: A force for student achievement, *American Educational Research Journal*, 43 (3) 425-446.
- Hoy, W.K ,Tarter, C.J & Wu, J.H (2013) .Enabling school structure, collective responsibility, and a culture of academic optimism. *Journal of Educational Administration*, 51 (2) 176-193.
- Huang, X & Iun, J & Gong, Y. (2010). Does Participative Leadership Enhance Work Performance By Inducing Empowerment Or Trust?, The differential effects on managerial and non-managerial subordinates. *Journal of Organizational Behavior* , 31, 122–143.
- Kim N., Kwon, M. (2008). Health promoting behaviors and influencing factors in middle school students: focus on optimism and pessimism. *Journal of Korean Academy of Child Health Nursing*, 14 (4), 388-395.
- Kirby, M. M. & DiPaola, M. F. (2011) .Academic optimism and community engagement in urban schools. *Journal of Educational Administration* .49 (5) 542-562.
- McGuigan, L. (2005) The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth. *DAI-A*, 66 (06). Retrieved on 4/11/2014. from: www.proQuest.com.
- Messick, P. P. (2012). Examining relationship among enabling school structure, academic optimism, and organizational citizenship behaviors, *DAI-A*, 73 (12) E. Retrieved on 4/11/2014. from: www.proQuest.com.
- Mishoe, J. N. (2012) Academic optimism and academic success: An explanatory case study, *DAI-A*, 74 (06) E. Retrieved on 29/3/2014. .from: www.proQuest.com
- Murray, L. (2012) .The relationship between academic optimism and academic achievement in middle schools in Mississippi, *DAI-A*, 73 (10) E. Retrieved on 29/3/2014. from: www.proQuest.com.
- Onukwugha, P. I. (2013) Distributed leadership in schools, teacher practices, and student learning *DAI-A*, 74 (9) E. Retrieved on 29/3/2014. from: www.proQuest.com.
- Olorunsola, E & Abiodun, O. (2011). Teachers Participation In Decision Making Process In Secondary Schools In Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education Administration and Policy Studies* Vol. 3(6), pp. 78-84.
- Reeves, J. B. (2010). Academic optimism and organizational climate: An elementary school effectiveness test of two measures, *DAI-A*, 72 (04). Retrieved on 29/3/2014. from: www.proQuest.com.
- Rivers, S. (2010). Leadership as a distributed phenomenon: A study of shared roles and 3rd grade student achievement, *DAI-A*, 71 (08). Retrieved on 4/11/2014. from: www.proQuest.com.
- Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015).academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory & Practice* ,15(1) ,7-19
- Sims, R. (2011) Mindfulness and academic optimism: A test of their relationship, *DAI-A*, 72 (09). Retrieved on 4/11/2014. from: www.proQuest.com.
- Smith, A. Y. (2008). Academic optimism of schools: An investigation of the construct validity of academic optimism, Hoy et al. models, *DAI-A*, 69 (02). Retrieved on 4/11/2014. from: www.proQuest.com.
- Van Hof, J. (2012). Establishment and maintenance of academic optimism in Michigan elementary schools: Academic emphasis, faculty trust of students and parents, collective efficacy, *DAI-A*, 73 (10) E. Retrieved on 29/3/2014. from: www.proQuest.com.
- Wagner, C. (2008) .Academic optimism of Virginia High School teachers: Its relationship to organizational citizenship behaviors and student achievement, *DAI-A*, 69 (02). Retrieved on 4/11/2014. . from: www.proQuest.com.

Wu, H. (2012) .Collective responsibility, academic optimism, and student achievement in Taiwan elementary schools, DAI-A, 74 (01) E. Retrieved on 29/3/2014. from: www.proQuest.com

Academic Optimism and its Relationship to Participatory Leadership among School Principals in the Balqa Governorate from Teachers' Perspective

*Fadi Soud Samawi, Mostafa Mohammad Airout, Hiba Ebraheem Hammad**

ABSTRACT

This study aims at identifying the relationship between academic optimism and participatory leadership, identifying the level of academic optimism and participatory leadership among school principals from the perspective of teachers in the Balqa governorate, and identifying how different the relationship is with different variables (gender, Academic qualifications, experience). The correlational descriptive approach is used, and to achieve the objectives of the study, Hoy's (2006) academic optimism scale is used in its three dimensions (academic emphasis, collective effectiveness, faculty members' trust in parents and students). Askar's scale (2012) containing (45) items is used, covering the three dimensions of participatory leadership (human relations, leaders participating subordinates in leadership tasks, delegating authority). The study sample consists of (399) randomly selected male and female teachers. The results indicate that the level of academic optimism, and participatory leadership among school teachers in Balqa governorate is high, as well as the availability of positive correlation between academic optimism and participatory leadership. In addition to the existence of differences in correlational relationship due to the academic qualification variable favoring BA degree, and differences due to the experience variable favoring (11-15) years old. The study recommends to include the concepts of academic optimism and participatory leadership in school curriculum. I also recommends making newly appointed teachers aware of the importance of academic optimism and participatory leadership, and including it in the special tests when appointing school principals.

Keywords: academic optimism; participatory leadership; teachers.