"الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي"

إعـــــــداد

أمل محمد سرحان المخلافي

إشـــــــراف

الأستاذ الدكتور كمـــال دوانـــــي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا

نوفمبر 2008

التفويض

انا امل محمد سرحان المخلافي أفوض جامعة الشرق الاوسط للدراسات العليا بتزويد نسخ من اطروحتي للمكتبات او المؤسسات او الهيئات او الاشخاص عند طلبها .

الاسم: أمل محمد سرحان المخلافي

التوقيع:

التاريخ : 17-12-2008

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الدراسة وأجيزت بتاريخ17/12/2008 م

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الأستاذ الدكتور/ كمال دواتي	رئيساً ومشرفاً	.....
الأستاذ الدكتور/ عبد الجبار البياتي	عضواً	.....
الدكتور/ عباس عبد مهدي	عضواً	.....
الدكتور/ كايد سلامة	مناقشا ومحكما خارجيا	.....

شكر وتقدير

أحمد الله الذي وفقني لإنجاز هذه الدراسة.

أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان لأستاذي ومشرفي الأستاذ الدكتور/ كمال دواني، الذي أمدني بعلمه الغزير وأحاطني بموفور اهتمامه وقدم لي النصح والتوجيه في مختلف مراحل الدراسة، والذي كان له الفضل الكبير في تذليل جميع الصعاب التي واجهتني في أثناء الدراسة، واحيي فيه سعة صدره وكرم أخلاقه.

كذلك أتقدم بخالص الشكر والتقدير لكل من الأستاذ الدكتور/ عبد الجبار البياتي و الدكتور/ كايد سلامة والدكتور/ عباس عبد مهدي على تفضلهم بقبول مناقشة هذا العمل المتواضع وعلى ما قدموه من مُلاحظات قيمة.

كما أتقدم بجزيل الشكر لمعالي الأستاذ الدكتور /صالح باصرة وزير التعليم العالي والبحث العلمي ونائبه الأستاذ الدكتور/ محمد محمد مطهر على تعاونهما الصادق.

كما أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان لوالدي الأستاذ الدكتور/ محمد سرحان المخلافي على ما قدمه لي من تشجيع ودعم مادي ومعنوي لاتمام وانجاز رسالتي هذه .

كما اتقدم بالشكر والتقدير للخال الغالي محمد عبدة الصوفي والخال نجيب عبد النور والذان رفعا من معنوياتي وشجعانى على اتمام دراستي فجزاهم الله ألف خير .

كماأتقدم بالشكر والتقدير للأخ/ منير عبداللة ناجي لتعبه وجهودة الذي بذلة فجزاة الله خيرا .

كما أتقدم بجزيل الشكر للمهندس نظمى المخلافى على تعاونة معي فجزاه الله خيرا .

كما اشكر الأخ/ شوقي أحمد علي على تعاونة معي فجزاه الله خيرا.

الإهداء

إلى أبي وأمي الحنونين أطال الله في عمرهما
ومتعهما بالصحة والعافية
إلى حمايا وحماتي الغاليين حفظهما الله
ورعاهما
إلى زوجي العزيز منير
إلى زهور حياتي أولادي نوف ومحمد
ونواف
إلى إخواني وأخواتي أشواق ومازن
وصفوان وإيمان وريان وآلاء

الباحثة

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
عنوان الدراسة	أ
تفويض الجامعة	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
شكر وتقدير	د
الإهداء	هـ
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ح
فهرس الأشكال	ي
فهرس الملاحق	ك
الملخص	ل
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	1
المقدمة	2
مشكلة الدراسة وأسئلتها	8
أهمية الدراسة	10
مصطلحات الدراسة	12
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	15
الأدب النظري للقيادة	19
الأدب النظري للرضا الوظيفي	54
العلاقة بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي	66
الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية	68
الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي	70
الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي	74
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	83
مجتمع الدراسة	84
عينة الدراسة	85
أداة الدراسة	88
صدق الأداة	90

الموضوع	الصفحة
ثبات الأداة	100
إجراءات الدراسة	102
متغيرات الدراسة	102
المعالجات الإحصائية	103
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	104
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	105
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	111
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	120
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	123
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	129
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	132
مناقشة النتائج	133
التوصيات	151
قائمة المراجع	154
المراجع العربية	154
المراجع الأجنبية	160
الملاحق	165

فهرس الجداول

الصفحة

الجدول

1. خصائص المجتمع الاصلي لعينة الدراسة 85
2. خصائص عينة الدراسة وفقا لنوع السلطة والجنس والمؤهل وسنوات الخبرة 86
3. معاملات الارتباط بين مجالات الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للأداة 97
4. معاملات الثبات بحسب مجالات القيادة وللأداة ككل 100
5. معاملات الثبات بحسب مجالات الرضا الوظيفي للأداة ككل 101
6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للأنماط القيادية 106
7. المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية تجاه النمط القيادي الديمقراطي 107
8. المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية للنمط القيادي الأوتوقراطي 109
9. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للنمط القيادي الحر 110
10. المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية لمجالات الرضا الوظيفي 112
11. المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية للرضا على مجال الراتب 119
12. المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية للرضا على مجال العمل نفسه 115
13. المتوسطات والانحرافات والنسب المئوية للرضا عن مجال النمو والترقي الوظيفي 118
14. المتوسطات والانحرافات والنسب المئوية للرضا الوظيفي عن مجال علاقات العمل 114
15. المتوسطات الحسابية والانحرافات والنسب المئوية للرضا على مجال الإدارة 117
16. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق في الأنماط القيادية بين المدارس الحكومية والخاصة 120
17. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق تبعاً لمتغير الجنس (ذكر, أنثى) تجاه الأنماط القيادية 122
18. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة (ت) ومستوى دلالة الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تبعاً للسلطة المشرفة (حكومية، خاصة) 124
19. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة (ت) ومستوى دلالة الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تبعاً لجنس المعلم (ذكر، أنثى) 126
20. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة (ت) ومستوى دلالة الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي 127
21. نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الرضا الوظيفي تبعاً لسنوات الخبرة 128

الصفحة

الجدول

22. نتيجة اختبار شيفيه لتحديد مصدر الفروق في الرضا على مجال النمو والترقي تبعاً لسنوات الخدمة 129
23. معاملات ارتباط بيرسون بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي 130
24.
25.

قائمة الأشكال

الشكل		الصفحة
1.	نموذج هالبن في القيادة	29
2.	نموذج الشبكة الإدارية	30
3.	نمط القيادة ذات المحور الواحد كما حددت في دراسة ميتشغان	32
4.	نظم ليكرت (Likert) الأربعة في القيادة	33
5.	مقياس فيدلر(المشارك الأقل تفضيلا	37
6.	الأنماط القيادية وفقا للمواقف	38
7.	نظرية النضج الوظيفي	42
8.	العناصر الرئيسية في نظرية المسار نحو الهدف	46
9.	هرم (سلم) ماسلو للحاجات الإنسانية	60
10.	مقارنة العوائد بالمدخلات	62
11.	نموذج بورتر ولولر	64

الملحقات

الرقم		الصفحة
1.	أسماء أعضاء هيئة التدريس الذين قاموا بتحكيم الاستبانتين	166
2.	استبانه تحكيم الأنماط القيادية.....	167
3.	استبانه تحكيم الرضا الوظيفي.....	167
4.	استبانه الأنماط القيادية المستخدمة في الدراسة	168
5.	استبانه الرضا الوظيفي المستخدمة في الدراسة.....	169
6.	خطاب تسهيل مهمة الباحثة	170
7.	توجيه مدير مكتب التربية والتعليم في مدينة صنعاء لتسهيل عملية التطبيق في المدارس	171

الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي.

إعداد الطالبة/ أمل محمد سرحان المخلافي

اشراف الأستاذ الدكتور/ كمـــال دوانـــــي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى ألأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء وكذا التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين فـــي تلك المدارس وعلاقة الأنماط القيادية الرضا الوظيفي، وذلك من خلال الإجابة عـــن الأســـئلة الأتية:

1. ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصـــة فـــي أمانـــة العاصمة صنعاء كما يراها المعلمون العاملون معهم؟
2. ما درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصـــة فـــي أمانة العاصمة صنعاء كما يراها المعلمون أنفسهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة (α=0.05) بـــين متوســـطات درجات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لنوع السلطة المشرفة والجنس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الرضا الـــوظيفي للمعلمين تعزى لنوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة) والجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة؟
5. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأنماط القياديـــة لمديري المدارس الثانوية (الحكومية والخاصة) والرضا الوظيفي لمعلميهم؟

تكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة، بنسبة (16%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية من بين أفراد مجتمع الدراسة.

ولأغراض الدراسة استخدمت الباحثة أداتين قامت بتطويرهما وتم التحقق من صدقهما وثباتهما وفقاً للطرق العلمية المتعارف عليها في مثل هذه الحالات.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الأتية:

1- إن الأنماط القيادية الثلاثة تمارس بدرجة متوسطة، وإن النمط القيادي السائد هو النمط القيادي الديمقراطي، يليه النمط القيادي الأوتوقراطي، فالنمط لقيادي الحر.

2- إن درجة الرضا الوظيفي العام لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في أمانة العاصمة صنعاء كانت متوسطة، بينما تراوحت درجات رضاهم على المجالات بين متوسطة كما هو الحال في مجالات (علاقات العمل، والعمل نفسه، والإدارة)، ومتدنية كما هو الحال في مجالي (النمو والترقي، والراتب)

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في تصورات المعلمين للنمط الديمقراطي تعزى لنوع السلطة ولصالح مديري المدارس الخاصة؛ وفي النمط القيادي الأوتوقراطي كانت الفروق لصالح مديري المدارس الحكومية، وكانت الفروق في تصورات المعلمين للنمط الحر تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق في النمط الحر تعزى لمتغير السلطة، وكذلك في النمطين الديمقراطي والأوتوقراطي تعزى لمتغير الجنس.

4- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في درجات الرضا الوظيفي للمعلمين على المجالات المختلفة والرضا العام تعزى لنوع السلطة المشرفة، ولصالح المعلمين في المدارس الخاصة، عدا مجال الراتب. بينما لم تظهر النتائج وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الرضا على المجالات المختلفة بما في ذلك الرضا الوظيفي العام، تعزى

لجنس المعلم، عدا مجال "العمل" حيث أظهرت النتائج وجود فروق لصالح الإناث. بينما لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل. وتبعاً لمتغير سنوات الخبرة كانت الفروق ذات دلالة إحصائية في مجال النمو والترقي فقط، ولصالح الأقل خبرة (خمس سنوات فأقل).

5- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين النمط الديمقراطي والأوتوقراطي لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين تجاه مجالات الرضا الوظيفي المختلفة بما في ذلك الرضا الوظيفي العام، بينما لم تظهر النتائج وجود أي علاقة ارتباط بين النمط القيادي الحر ومجالات الرضا الوظيفي المختلفة بما في ذلك الرضا الوظيفي العام.

وفي ضوء النتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات كان أهمها:

1- تفعيل نمط السلوك القيادي الديمقراطي لدى مديري المدارس الثانوية ،عن طريق إعداد دورات تدريبية، وورش عمل في مجال القيادة المدرسية قادرة على رفع مستواهم القيادي الفعال.

2- العمل على رفع مستوى الرضا الوظيفي العام للمعلمين خاصة في المدارس الحكومية، وذلك من خلال إتاحة الفرص أمام المعلمين للابتكار، وتطوير طرق وأساليب الأداء والاهتمام بنظام الأجور والمكافآت والحوافز والمزايا الأخرى، والاهتمام بالدورات التدريبية في مجال العمل. كما ينبغي الاهتمام بتكافؤ الفرص بين المعلمين للترقي الوظيفي في العمل التدريسي، وتوفير المزيد من المناخ الملائم والاستقرار الوظيفي، وإشعار المعلم بالأمن والطمأنينة في عمله.

Leadershipstyles of the Secondary Public and Private School Principals, from Teachers' view point and their Relationship to Job Satisfaction in Sana'a City.

Prepared by Amel Mohammad Sarhan Al Milklaffy

Supervisor: Professor Dr. Kamal Dawani

Abstract

This study aimed to know the leadership styles for the secondary public and private school principals in the city of Sana'a and to know the level of the job satisfaction for the teachers working in those schools through answering the following questions:

1- What are the prevailing leadership styles among the public and private secondary school principals in the capital city Sana'a from the view point of teachers working with them?
2- What's the degree of the job satisfaction for the secondary school teachers in the private and public schools in Sana'a city from the view point of teachers themselves?
3- Are there any significant differences at (α=0.05) between the means of the leadership styles for the secondary school principals attributed of the type of the supervising authority (governmental, Private) and gender (male, female)?
4- Are there any significant differences at (α=0.05) attributed to the job satisfaction of the teachers attributed to the kind of the supervising authority (govermmental, private), gender, qualification and years of experience?
5- Is there a significant relationship at (α=0.05) between the leadership styles of the secondary school teachers (public and private) and the job satisfaction of their teachers?

The sample of the study was consisted of (500) male and female teachers with (16%) of the study population which was chosen randomly from the study population.

For the purpose of the study the researcher developed two tools confirming their validity and reliability according to the well known scientific methodologies used in such cases.

The study findings were as follows:

1- The three leadership styles were practiced at a medium degree, and the prevailing leadership style was the democratic style, followed by autocratic leadership style and the free style.

2- The degree of general satisfaction of the secondary school teachers in the public and private schools in Sana'a was medium, while the degree of their satisfaction on these areas were ranging from medium as in the areas of (work of relations, work itself, and administration) and low degree as in the areas of (development and promotion,and salary).

3- There were significant differences at (α= 0.05) from teachers` view point for practicing the democratic leadership style by their principals in favor of the private schools principals, and for the autocratic leadership styles in favor of the public schoolprincipals, and for the free styles in favor of males, while no significant differences at (α=0.05) in the imagination of teachers was found for the practice of the free style by their principals attributed to the type of authority and to the democratic and autocratic leadership styles attributed to the sex of the teacher.

4- There were differences in the degree of the job satisfaction on different areas and the general job satisfaction attributed to the kind of the supervising authority in favor of the private school teachers,

while there are no significant differences in the degree of satisfaction on the various areas of job satisfaction including the general job satisfaction attributed to the work areas, where the findings showed significant differences attributed to the teachers gender in favor of females. And the finding did not show any significant differences attributed to the qualification variable, and the experience variable were only in development and promotion in favor of less experience (less than five years).

5- There is a significance correlation at (α=0.01) between the democratic and autocratic styles of the schools principals and job satisfaction of teachers towards various job satisfaction areas including the general job satisfaction. while the findings did not show any correlation between the free leadership style and the various areas of job satisfaction including the general job satisfaction.

In light of the findings the following recommendations were proposed by the researcher:

1- Activating the democratic leadership style for the secondary school principals through the preparation of training courses and workshops in the school leadership areas capital of raising their active level of leadership.

2- raising the general job satisfaction of teachers specially in the public schools through providing opportunity for teachers to create and develop performance techniques and method caring for the reward, incentives, wage system and other incentive privileges, in addition to the training courses in the field of the work and equal opportunities among teachers for the job promotion, and providing the convenient climate and job stability, and job security.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعد التربية في مفهومها المعاصر أداة للتغيير الشامل وأساساً للتقدم والازدهار في أي مجتمع، فتقدم الشعوب وتطورها مقرونا بوجود نهج تربوي سليم وهذا مرهون بوجـــود إدارة تربوية قادرة على التجديد والتطوير والإبداع، بشكل يمكنها مـــن مواكبـــة التقـــدم والتطـــور المتسارع الذي يميزالعصر الراهن. "وتعد القيادة من أهم عناصر النجاح في المنظمات، إذ من شأنها أن توجه كافة الموارد نحو تحقيق الأهداف، إذ إن أي منظمه لن يكتب لها النجاح فـــي تحقيق أهدافها حتى لو توفرت لديها كافة الإمكانيات المادية، في ظل عجز قيادي غير قـــادر على توجيه الموارد البشرية وتنظيمها وتنسيقها" (الحراحشه،2004).

وتعد الإدارة التربوية من أهم عناصر العملية التربوية، إذ تعد المسؤولة عـــن تنفيـــذ السياسات والخطط والبرامج التربوية، وترجمة الأهداف إلى واقع ملموس وسلوك معيش. وتعد القيادة الإدارية مسؤولة عن سير العملية التربوية وحسن توجيهها، إذ يقع على عاتقها مسؤولية اتخاذ القرارات للتغلب على المشكلات ومواجهة المستقبل بكفاءة والتمهيد للتطورات المنتظرة.

ولقد اتجهت اليمن لإعطاء التعليم أولوية فـــي إطـــار عمليـــة التنميـــة الاقتـــصادية والاجتماعية كون التعليم هو أساس التطور والنهوض لأي مجتمع من المجتمعات ويلاحظ ذلك

من خلال التوسع في مختلف مجالات التعليم العام والتعليم الفني والمهني والتعليم الجامعي وتبين مؤشرات التعليم للعام(2004م) مدى التطور الذي شهده هذا القطاع الهام من خلال زيادة عدد المنشآت التعليمية وزيادة عدد الملتحقين بالتعليم العام والفني والمهني وكذلك التعليم العالي.كما يلي (مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية، المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، 2007/2006/2005/ وإحصائيات وزارة التربية والتعليم 2004/2003).

التعليم الأساسي: يأتي التعليم الأساسي في المرتبة الأولى بين مراحل التعليم المعتمدة في اليمن وله أهمية خاصة ومتميزة عن مراحل التعليم اللاحقة وانواعه باعتباره الأساس لجميع الأطفال.

وقد أولت الحكومة نشر التعليم وتوسعه أولويةً قصوى كما سعت إلى تيسيره لكافة أبناء الشعب حضراً وريفاً حيث ارتفع عدد الملتحقين بمرحلة التعليم الأساسي من ثلاثة مليون وسبعمائة وخمسة وستون الف ومائة وتسعة وستون (3,765,169) طالباً وطالبةً في عام 2003/2002 إلى ثلاثة ملايين وتسعمائة وواحد وسبعون الف وثمانمائة وثلاثة وخمسون (3,971,853) طالباً وطالبةً في عام 2005 ، أي بنسبة زيادة بلغت 5,5%، وكان معدل الزيادة في عدد الإناث 12,7% بينما بلغ معدل الزيادة في عدد الذكور 1,1% فقط. ويعود سبب ارتفاع معدل الإناث إلى قيام الدولة بالتوسع في بناء المدارس الخاصة بالإناث كخطوة لردم فجوة الالتحاق بين الذكور والإناث في مرحلة التعليم الأساسي. (مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية، 2006).

التعليم الثانوي: شهد التعليم الثانوي هو الآخر تطوراً ملموساً من حيث عدد الملتحقين الذين بلغ عددهم (525790) طالباً وطالبةً في العام 2006/2005م. كما بلغ عدد مدارس التعليم الثانوي الحكومي (3154) مدرسة، منها (2866) مدرسة ثانوية مشتركة (أساسي وثانوي)،

و(288) مدرسة ثانوية. كما بلغ عدد المدارس الأهلية والخاصة (115) مدرسة ثانوية، منها (103) ثانوية مشتركة، و(12) مدرسة ثانوية.

ووفقاً لإحصائيات وزارة التربية لعام (2008) فقد بلغ عدد المدارس الخاصة في أمانة العاصمة صنعاء (135) مدرسة منها (134) مدرسة ثانوية مشتركة و (1) ثانوية، أما المدارس الحكومية في أمانة العاصمة فقد بلغ (94) مدرسة ثانوية منها (91) مدرسة ثانوية مشتركة، و (3) مدارس ثانوية.

وقد أشار تقرير وزارة التربية والتعليم (2007) إلى تركيز الإدارة المدرسية في اليمن على الجوانب الإدارية دون الجوانب الفنية، وكثرة المهام الملقاة على عاتق الإدارة المدرسية مما يحد من قيامها بتطوير العمل، وإلى وجود قصور في الخبرة الإدارية والفنية لدى مدير المدرسة بأساليب القيادة المدرسية وافتقاره إلى معرفة المستجدات في مجال القيادة مما قد يؤثر في مدى فاعلية الإدارة لديه، ولعل أهم الأسباب في ذلك الضعف هو عدم الالتزام بالمعايير والشروط المطلوبة في شاغلي وظائف الإدارة المدرسية .

وإذا كانت المدرسة بشكل عام قد نالت اهتماماً كبيراً، فإن المرحلة الثانوية قد نالت اهتماماً خاصاً إذ تعد من المراحل المهمة في بنية النظام التعليمي في اليمن كونها تسبق المرحلة الجامعية وتتعامل مع أهم مراحل نمو الطالب وهي مرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة أساسية في نمو الفرد. والمدرسة بمبانيها ومستلزماتها ومنتسبيها لا يمكنها أن تحقق الأهداف المطلوبة منها ما لم يلازم معها قيادة تربوية ذات كفاءة عالية.

"وللقيادة التربوية مفاهيمها وثقافتها التي تميزها ولها معاييرها الخاصة بالنجاح، كما أن لها قانونها الأخلاقي للسلوك، إذ أن هناك دوراً فاعلاً يفترض أن تقوم به يتمحور حول تفاعل متميز بين مختلف مدخلات النظام التربوي بما فيها من معلمين وتلاميذ ومناهج ومباني

وغيرها من مدخلات يفترض أن يتم تفعيلها لتحقيق مخرجات تربوية تنسجم مع أهداف النظام التربوي ومراميه" (الطويل، 2001).

ولما كانت القيادة التربوية تقوم في جوهرها على التفاعل الذي يتم بين القائد وأفراد الجماعة، فإن اختلاف وسائل هذا التفاعل بين القائد ومرؤوسيه بغرض إرشادهم وتوجيههم تعكس تبايناً في أساليب القيادة وأنماطها (عياصرة، 2006). ولقد اتفق التربويون من منظرين وممارسين على أهمية الدور القيادي لمدير المدرسة في تسيير العملية التعليمية في مدرسته، وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها وغايتها بشكل فعال (العمري، 1992).

كما أثبتت الدراسات التربوية والنفسية أهمية الأنماط القيادية واقترانها بمدى نجـــاح أو فشل المؤسسات التربوية وتطويرها ومدى تأثيرها المباشر في مستويات الرضا الوظيفي (Job satisfaction) للمعلمين سلباً أو إيجابا(Hersey & Blanchard, 2001).

"ولقد أبرز العديد من الدراسات تأثير النمط القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة على العلاقات الاجتماعية والروح المعنوية والرضا الوظيفي للعاملين معه، إذ يلعب النمط القيادي لمدير المدرسة دوراً كبيراً في رضا المعلمين. فمن خلال التركيز على احتياجاتهم والاهتمام بتحقيق أهدافهم يمكن التأثير إيجاباً على رضاهم الوظيفي، وعلى حياتهم الوظيفية بشكل عام، فيزيد عندهم الانتماء وحب العمل، والحرص على أداء المهام الموكلة إليهم بجديه وإخلاص. والعكس من ذلك في حالة إهمال تحقيق أهدافهم يتولد لديهم شعور بعدم الرضا عن العمل مما يؤثر سلباً في سلوكهم داخل المدرسة" (السعيدى، 1998).

"ويأتي التركيز على دراسة الرضا الوظيفي للعاملين في أي منظمة منطلقاً من الافتراض القائل بأن الشخص الذي يتمتع بالرضا الوظيفي، أكثر إنتاجية من زميله الذي لا يتمتع بالرضا الوظيفي، ولقد تضاربت نتائج الدراسات التي أجريت حول هذا الافتراض، فقد بـــين بعـــض

الدراسات وجود علاقة إيجابية بين الرضا عن العمل والإنتاجية، بينما أظهرت نتائج دراسات أخرى عدم وجود مثل هذه العلاقة" (العمري، 1992).

"كما أثبت عدد من الدراسات التربوية والنفسية أن هناك علاقة طردية بين رضا المعلمين عن عملهم، ومستوى تحصيل طلابهم، فكلما زاد مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، زاد مستوى التحصيل الدراسي لدى طلابهم، والعكس صحيح" (سلامة والجعنيني، 2000).

يستنتج مما سبق أن مفهومي القيادة التربوية والرضا الوظيفي لهما أهمية كبيرة في العملية التربوية، باعتبارهما الركيزة الأساسية للتطوير التربوي. فبالنهج الديمقراطي في العمل، ومبدأ الإدارة الشاملة، والعناية بالعلاقات الإنسانية في المنظمات التربوية، وتلبية احتياجات المعلمين، من شأنها تحقيق الرضا الوظيفي وإنجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها.

"وإذا ماتم النظر إلي العالم العربي، تبدو مؤسساته التربوية بشكل خاص قائمة على أنظمة بيروقراطية شديدة المركزية لا تعطي العاملين حق المشاركة في وضع السياسات التربوية. والسلطة في هذه المؤسسات غالباً ما تتميز بالفردية وتفويض الصلاحيات أمر متروك لرغبة القادة الذين يحتكرون هذه السلطة. وبالتالي يغلب على العلاقة بين القادة والتابعين التسلط من جانب القادة والانصياع من جانب الأتباع" (دواني، 2000).

"كما أن واقع الإدارة التربوية في الجمهورية اليمنية وبخاصة الإدارة المدرسية، ينبئ بأنها لا زالت تقليدية وتفتقر إلى أساليب التحديث والتطوير، وإن كان ثمة تحديث أو تطوير فإنه لم يمس جوهر الإدارة التربوية، لأنها غالباً ما تقوم على الاجتهاد والتقليد والنقل، فأصبحت تعاني من العديد من أوجه القصور وأمراض البيروقراطية، سواء من حيث معايير اختيار مديري المدارس،

أم من حيث تأهيلهم قبل التعيين في أثناء الخدمة، أم من حيث نظام الحوافز والمكافآت، أم من حيث وجود نظام للمساءلة والمحاسبة" (العمراني، 2004).

أشار أحد التقارير إلى أن هناك عدم رغبة حقيقية لدى المعلمين في اليمن بالتدريس، مما يؤدي إلى حالات التسرب من العمل إلى وظائف إدارية (وزارة التربية والتعليم، 2007).

وعليه فقد أتت هذه الدراسة بهدف التعرف إلي الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين.

مشكلة الدراسة:

أشار عدد من تقارير وزارة التربية في الجمهورية اليمنية (وزارة التربية والتعليم، 2007)، إلى وجود قصور في عملية إلمام مدير المدرسة في اليمن بأنماط القيادة المدرسية وافتقاره إلى معرفة المستجدات في مجال القيادة، مما قد يؤثر في مدى فاعلية الإدارة لديه. ويعود هذا القصور إلى عدد من الأسباب من أهمها عدم تأهيل مديري المدارس التأهيل العلمي اللازم، وقلة الخبرة اللازمة في مجال الإدارة المدرسية. كما أن مدير المدرسة يجد نفسه مقيداً باللوائح والقوانين والتعليمات التي تنظم العمل داخل مدرسته، والصادرة من وزارة التربية والتعليم، ومكاتبها المنتشرة في عموم المحافظات اليمنية، والتي تتعارض في الغالب مع المرونة المطلوبة في أداء العمل، إذ تحد هذه القيود من قدرة مدير المدرسة على التعاطي مع المستجدات، وأيضا تحد من قدرته على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي قد يواجهها في أثناء القيام بعمله، بمعنى أنه روتيني بيروقراطي، (وزارة التربية والتعليم 2004/2003).

لقد بررت الدارسات المبكرة أهمية الرضا الوظيفي بالافتراض القائل: أن تعاظم الرضا الوظيفي يؤدي إلى زيادة الإنتاجية، وعلى الرغم من أن وجهة النظر هذه قد استبدلت على نطاق واسع، إلا أن الموضوع لا زال قائماً بين الباحثين ويستحق الدراسة والتمحيص، لأن

الرضا الوظيفي يعد من الموضوعات التي ينبغي أن تظل موضعاً للبحث والدراسة بين فتـــرة وأخرى عند القادة، ومشرفي الإدارات، والمهتمين بالتطوير الإداري في العمل، وذلك لأسباب متعددة، فما يرضى عنه الفرد حالياً قد لا يُرضيه مستقبلاً، وأيضاً لتأثر رضا الفرد بالتغيير في مراحل حياته فما لا يعد مرضياً حالياً، قد يكون مرضياً في المستقبل (البدوي، 2007).

وفي ظل غياب شبه كامل للدراسات العلمية التي تكشف الأنماط القيادية لدى مـــديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في الجمهورية اليمنية، وعلاقتهـــا بمـــستوى الرضـــا الوظيفي لمعلميهم في تلك المدارس، فقد جاءت هذه الدراسة لغرض التعـــرف إلـــي الأنمـــاط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين.

وتتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة بمدينة صنعاء من وجهة نظر المعلمين وهل لها علاقـــة بالرضـــا الوظيفي للمعلمين ؟

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف إلى النمط القيادي الاكثر شيوعا لدى مديري المدارس الثانوية بشكل عام .
- التعرف إلى النمط القيادي الأكثر شيوعاً لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بالمقارنـــة مع المدارس الثانوية الخاصة.
- التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في العاصمة صنعاء.
- التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانويـــة الحكوميـــة بالمقارنـــة بالمدارس الثانوية الخاصة.
- التعرف إلى العلاقة بين بعض المتغيرات والرضا الوظيفي للمعلمين كمتغير نوع السلطة

المشرفة، والجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي.

- التعرف إلي العلاقة بين القيادة والرضا الوظيفي للمعلمين.
- الخروج بعدد من التوصيات ذات العلاقة.

ولكي تتحقق أهداف الدراسة، تسعى هذه الدراسة بالتحديد للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في أمانة العاصمة صنعاء كما يراها المعلمون العاملون معهم؟

2- ما درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في أمانة العاصمة صنعاء كما يراها المعلمون أنفسهم؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات درجات الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لنوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة) والجنس (ذكر، أنثى) ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لنوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة)،و الجنس،و المؤهل،و سنوات الخبرة؟

5- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية (الحكومية والخاصة) والرضا الوظيفي لمعلميهم؟.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها تضيف معرفة جديدة إلى الأدب التربوي المتعلق بالأنماط القيادية والرضا الوظيفي في مدارس اليمن، ومعرفة مدى علاقة الأنماط القيادية في مدارس اليمن برضا المعلمين الوظيفيوقد تفيد نتائج هذه الدراسة في:

1. تزويد القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم بالمعلومات المفيدة عن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس وعن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والتي من شأنها مساعدتهم والاسهام في ترشيد عملية اتخاذ القرارات، بإعداد الخطط والبرامج التي تهدف إلى تطوير تلك القيادات، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة من الرضا الوظيفي للمعلمين.

2. مساعدة كل من مديري المدارس الثانوية ومعلميهم على فهم أفضل لأنماط السلوك القيادي وعلى كيفية التواصل والتعامل مع بعضهم بعضا في محيط العمل.

3. التعرف إلى العوامل التي تؤثر سلباً أو إيجاباً في رضا المعلمين.

4. التعرف إلى مدى الاختلاف في الأنماط القيادية المتبعة في المدارس الثانوية الحكومية عنها في المدارس الثانوية الخاصة.

5. كما أن كثيرآمن الدراسات حول النمط القيادي وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين قد أغفلت المدارس الخاصة والتي تشكل نسبة كبيرة من المدارس في أمانة العاصمة صنعاء. وهذا ما حاولت هذه الدراسة التركيز عليه من خلال التعرف إلي النمط القيادي السائد وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بمايأتي:

الحدودالبشرية: إقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء وعددهم (3135) معلماً ومعلمة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي2008/2007.

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على الأنماط القيادية حسب التصنيف الأكثر شيوعاً والأكثر شمولاً. وهذه الأنماط هي: النمط الديمقراطي، والنمط الأوتوقراطي، والنمط القيادي التساهلي (الحر). كما أقتصرت الدراسة على الرضا الوظيفي للمعلمين من حيث العوامل التي سوف تتضمنها أداة الرضا الوظيفي في هذه الدراسة.

تعريف المصطلحات:

النمط القيادي: يعرف بأنه عملية التأثير في الآخرين للوصول إلى فهم واتفاق مشترك حول الأعمال المطلوب أداؤها، وكيفية إنجازهابفاعلية. فهو عملية تسهيل للجهود الفردية والجماعية لتحقيق أهداف مشتركة (Yukl. .2002.P.7)

وإجرائياً يقصد بالنمط القيادي في هذه الدراسة مجموعة أنشطة أو تصرفات أو مهام وأنماط سلوكية محددة يمارسها مدير المدرسة في مدرسته ويؤثر بها في سلوك العاملين معه. ويمكن من خلالها التعرف إلي أنماطه القيادية التي تصنف في ثلاثة أنماط هي: النمط الديمقراطي – النمط الأوتوقراطي – النمط الحر(التسيبي)، حيث سيتم قياس تلك الأنماط القيادية في هذه الدراسة من خلال العبارات التي ستتضمنها أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

نمط القيادة الديمقراطية: عرف مورفيت (Morphet) القيادة الديمقراطية بأنها تلك السياسات التي ينفذها المدير في مدرسته وتمتاز بخصائص منها اعتمادها على اللامركزية، والتعاون مع الآخرين ومشاركتهم في صنع القرار وتنفيذه. كما تهتم هذه القيادة بالعلاقات الإنسانية بين العاملين، وإثارة روح التعاون، والقائد الديمقراطي لا ينفرد عادة بأي قرار بل يطلب إسهام الآخرين فيه، ويفوض بعض سلطاته لمرؤوسيه (الصائغ وحسين، 1994).

أما تعريف القيادة الديمقراطية في هذه الدراسة فيعبرَ عنها إجرائياً بالدرجة التي تعكسها ستجابات المعلمين على فقرات الممارسات الديمقراطية لمديريهم والواردة في الاستبانة المستخدمة في هذة الدراسة.

نمط القيادة الأوتوقراطية: يعرفها مورفيت (Morphet) بأنها الأساليب التسلطية التي يتبعها المدير في قيادة مدرسته وتتمثل في تركيز السلطة في يده، والتقيد بالتعليمات حرفياً وسير العمل، ولا يهتم بآراء المرؤوسين، وينصب الاهتمام في هذا النمط على إنجاز العمل ولا يهتم بالعلاقات الإنسانية (الصائغ وحسين، 1994).

ويعبر عن القيادة الأوتوقراطية في هذه الدراسة إجرائياً بالدرجة التي تعكسها استجابات المعلمين على فقرات الممارسات الأوتوقراطية لمديريهم والواردة في الاستبانة المستخدمة في هذة الدراسة.

نمط القيادة الحرة (التسيبية): هي تلك القيادة التي تتصف بالتساهل إذ يعطي مدير المدرسة المعلمين حرية كبيرة في ممارسة أعمالهم والانفراد في حل المشكلات التي تواجههم والسلبية في مواجهة المشكلات والتهرب من تحمل المسؤولية ومتابعة المعلمين (الصائغ وحسين، 1994).

ويعبر عن القيادة الحرة في هذه الدراسة إجرائياً بالدرجة التي تعكسها استجابات المعلمين على فقرات الممارسات الحرة لمديريهم الواردة في الاستبانة المستخدمة في هذة الدراسة.

الرضا الوظيفي:

حدد فروم(Vroom ,1964,p. 99) الرضا الوظيفي بأنه "شعور الشخص نحو وظيفته أو عمله، فالشعور الإيجابي يتبعه الرضا الوظيفي بينما الشعور السلبي يتبعه عدم الرضا الوظيفي.

وتعرف الدراسة الحالية الرضا الوظيفي للمعلم بأنه اتجاهات المعلم أو مشاعره تجاه عمله ومكوناته ويعبر عنها إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في إستبانة الرضا الوظيفي المستخدمة في هذه الدراسة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

اولاً: الأدب النظري

تم في هذا الفصل عرض بعض النظريات والمفاهيم والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الخاصة بألانماط القيادية والرضي الوظيفي.

المقدمة:

لقد نال موضوع النمط القيادي وعلاقته بالرضا الوظيفي في العقود الأخيرة اهتماماً كبيراً من الباحثين والدارسين, نظراً لأهمية علاقة الرضا الوظيفي بعدد من المتغيرات كالولاء ومعدل دوران العمل والغياب والإنتاجية وضغوط العمل.

أشار لوموناكو (Lomonaco, 1996) إلى أن ممارسة النمط القيادي الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية له آثار ايجابية على عملية التفاعل بين الإدارة والموظفين. كما أشار نورتون (Norton) إلى أن نتائج الدراسات تدعم بقوة حقيقة هامة وهي أن قيادة مدير المدرسة هي واحدة من ثلاثة عوامل أهم تأثيراً على المناخ العام للمدرسة، وتباعاً على مستوى الرضا الوظيفي العام للمعلمين وتحصيل الطلاب (Norton, 2003, p. 50).

ولقد أبرزالعديد من الدراسات تأثير النمط القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة على العلاقات الاجتماعية والروح المعنوية والرضا الوظيفي للعاملين معه، حيث يلعب النمط القيادي لمدير المدرسة دوراً كبيراً في رضا المعلمين. فمن خلال التركيز على احتياجاتهم والاهتمام بتحقيق أهدافهم يمكن التأثير إيجاباً على رضاهم الوظيفي, وعلى حياتهم الوظيفية بشكل عام, فيزيد عندهم الانتماء وحب العمل, والحرص على أداء المهام الموكلة إليهم بجديه وإخلاص.

والعكس من ذلك في حالة إهمال تحقيق أهدافهم يتولد لديهم شعور بعدم الرضا عن العمل مما يؤثر سلباً في سلوكهم داخل المدرسة (السعيدى، 1998).

ومن المهم جداً دراسة النمط القيادي لمديري المدارس وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين لما للرضا الوظيفي من أثر على قدرة الاحتفاظ بالمعلم في حقل التدريس (Hall, Pederson and Carroll, 1992) فقد وجد أن المعلمين الذين كانوا يخططون لمغادرة مهنة التدريس كانوا أقل رضا تجاه وظيفة التدريس وتجاه الإدارة. كما أن رضا المعلمين مرتبط بجودة التدريس وبقاء المعلم على رأس عمله وبالولاء للمدرسة وأدائها: الأداء الأكاديمي، سلوك الطلاب، رضا الطلاب، تسرب المعلمين، والأداء الإداري (Ostroff, 1992). ووفق سنكلير (Sinclair) فإنه نظر لمستويات الرضا الوظيفي المنخفضة على أنها مرتبطة بظاهرة الغياب؛ وكثرة التسرب؛ وإذا ما اتخذت احتياطات لذلك فربما سيتم تقليص عدد من النتائج غير المرغوب فيها (Neil, 1994).

ويشير جج،درهام ،كلوجر، (Judge, durham, klyger, 1989) إلى أن الرضا الوظيفي هو إحساس الموظف بالإنجازِ والنجاحِ، وأشارت نتائج عدة دراسات إلى أن الرضا الوظيفي مرتبط بشكل مباشر بالإنتاجية بالإضافة إلى الصحة الشخصيةِ للموظف. ومن المُهمِ مُلاحظة أن الأدب الخاص بتحديد العلاقةِ بين الرضا ومعدل الإنتاج غير حاسم ولا ثابت. وتوصل كل من بورتر وستيرس (1973) وبيوم وينجبلود (1975) وبارتول (1979) (Steers and porter, 1973), (Baum and Youngblood, 1975), and (Bartol, 1979) إلى أن هناك علاقة ارتباط موجبة وثابتة بين الرضا الوظيفي وعدد من العوامل من بينها التسرب الوظيفي والإنتاجية.

كما أن الرضا الوظيفي لا يتأثر فقط بالنمط القيادي بل إن هناك عوامل أخرى لا تقل أهمية كالعوامل الديمغرافية (Bediean, Ferris & Kacmar, 1992: Bogler, 2002 Crossman & Harris, 2006: Niehoff, 1997). فنتائج الدراسات تشير لوجود علاقة بين الرضا الوظيفي والجنس والعمر والخبرة (Bediean et al. , 1992: Dinham & Scott, 1998: Koustelios, 2001).

كما تشير نتائج الدراسات إلى أن هناك معامل ارتباط إيجابي بين البيئة المدرسية الصحية والرضا الوظيفي للمعلمين. فقدرة مدير المدرسة على خلق مناخ صحي في المدرسة تؤثر على الرضا الوظيفي للمعلمين. وقد أشار آدمز (Adams, 1992) إلى أن مديري المدارس الذين يتحكمون بعدد من الأمور في بيئة العمل، وبكونهم المصدر الرئيسي لتعزيز سلوك التدريس, هم المفاتيح الرئيسية لتطوير الرضا الوظيفي للمعلمين في مدارسهم.

وتُعدّ مسألة دراسة الرضا الوظيفي قضية هامة جداً في ظل التغيير الراديكالي العالمي" في إدارة المدارس، وفي التعبير عن قلقنا حول تدهور مستوى الرضا الوظيفي في مهنة التعليم كما أنه ينبغي دراسة الرضا الوظيفي للمدرسين كشرط مرغوب فيه، خاصة بارتباطه بجودة الحياة بشكل عام (Lawler, 1973, Locke, 1969:all in.Neil,1994).

كما أن طبيعة العمل الحديث مع تعاظم التأكيد على أهمية التكنولوجيا في العمل" والمساءلة، تُعدّ من العوامل الضاغطة، وكذا الشعور بالعزلة: كلها عوامل توضح مدى الحاجة لعناية وتفهم أكبر لطبيعة وأسباب الرضا الوظيفي (Neil, 1994, p 17)

أ – الأدب النظري للقيادة:

مفهوم القيادة:

لقد تم بحث موضوع القيادة من قبل كثير من الباحثين في الماضي والحاضر، نظـــراً لدورها البارز والمهم في تقدم الدول والمنظمات والمؤسسات المختلفة، وانعكاس ذلك على تقدم المجتمعات والشعوب وإزدهارها ورخائها. وقد زادت أهمية القيادة في وقت الحاضر نظـــراً للتقدم العلمي والمعرفي الهائل، والتطور في مختلف جوانب الحياة، وتنوع الحاجات والرغبات، وزيادة حدة المنافسة. مما يستدعي وجود قيادات قوية ومتميزة وكفوءة، قادرة علـــى التجديـــد والتطوير المستمر لمنظماتها، بشكل يمكنها من مواجهة التحديات والاستمرارية والتميز.

ولقد وضعت للقيادة تعريفات عديدة ، فقد عرفها تيري (Terry): بأنها عملية يمكـــن للقائد من خلالها التأثير في الآخرين للعمل برغبة في علاقات وظيفية منظمة لتحقيق الأهداف (Terry, 1972).

أما كونتز ودونيل (Koontz & O'Donnell, 1964) فقد عرفا القيادة بأنها: عملية التأثير التي يقوم بها القائد في مرؤوسيه لإقناعهم وحثهم على الإسهام الفعال بجهودهم في أداء النشاط التعاوني.

أما هيرسي وبلانتشارد (Hersey & Blanchard) فعرفا القيادة بأنها: عملية التأثير في أنشطة فرد أو جماعة في سعيهم نحو تحقيق الأهداف في موقف معين (Hersey & 1988 Blanchard,).

وقد عرف البدري (2001) القيادة الإدارية التربوية بأنها: مجموعة العمليات القياديـــة والتنفيذية والفنية، التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني، الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب، الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل

الفردي والجماعي النشط والمنظم من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية.

ونستنتج من هذه التعريفات: أن القيادة هي عملية تأثير وإثارة للحماس بين أفراد المنظمة, للقيام بأعمالهم بحماس وطواعية دون أي ضغوط أو استخدام للسلطة, فالقيادة الحقيقية هي التي تستمد سلطتها من شخصية القائد وخبرته وقدرته على التعامل مع الأفراد بطريقة تحفزهم داخليا على القيام بالعمل لتحقيق أهداف المنظمة، كما تؤكد التعريفات بأن القيادة هي عملية تستلزم وجود عدة عناصر تتمثل في الأفراد (المرؤوسين)، وشخص من المجموعة قادر على التأثير في الأفراد لتحقيق الأهداف (القائد)، ووجود موقف يستلزم توجيه الجهود من خلاله، ووجود هدف تسعى المنظمة إلى تحقيقه.

أهمية القيادة:

ذهب كثير من رجال الفكر الإداري إلى القول بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وأنها مفتاح الإدارة، وأن أهمية مكانتها ودورها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يسري في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لها لتحقيق أهدافها (كنعان، 1999).

فهي المحرك الأساس لفاعلية أي منظمة، وذلك لأن القائد هو من لديه القدرة على تسخير الطاقات الموجودة, وحشدها لتحقيق الأهداف المطلوبة (القريوتي,**2000**).

أما في النظام التربوي تحديداً، فإن العملية التربوية هي عمليه إنسانية تتسم بنشاط وتتميز بغايات إنسانية، وتعامل قيادة النظام التربوي مع مختلف أبعاد العملية التربوية يتم من خلال العنصر البشري, وعليه يتوجب على القادة التربويين أن يكون لديهم القدر الكافي من

التفهم والوعي بكيفية قيادة هذا الإنسان, وكيفية التعامل معه بحيث يحصل منه على أقصى جهد وبقناعة في أثناء ممارسته لدور معين (الطويل,2001).

والقائد التربوي: هو ذلك الفرد القادر على التأثير على مجموعة العمل في المؤسسة التربوية, لخلق وتوفير المناخ الصحي الملاءم من أجل زيادة فاعليتهم, وتنمية مهاراتهم, من خلال تحقيق التجانس بينهم, وإقناعهم بأن في تحقيقهم للأهداف المدرسية نجاحاً شخصياً لهم وتحقيقا لأهدافهم.

"وتُعدّ وظيفة مدير المدرسة من أهم الوظائف في الإدارة التعليمية, فهو الذي يتحمل المسؤولية الكاملة أمام السلطات التعليمية عن حسن سير العملية التعليمية, ومتابعة تنفيذ الخطط والمناهج الدراسية, وتقويم أداء المعلمين والفنيين والإداريين في مدرسته" (شريف, 2003).

" وتُعدّ مهام مدير المدرسة ومسؤولياته القيادية, والإدارية, والفنية, والتربوية واسعة بحيث تشمل كافة جوانب العملية التربوية, والتعليمية, وجوانب الحياة المدرسية. ولقد تعددت التصنيفات لهذه المهام, ومنها تلك التي تصنف إلى أربعة أقسام حسب الميادين الرئيسية لنشاط المدير" وهي: (الزهيري ،2006)

1. واجبات إدارية, تتعلق بتسيير المدرسة إدارياً.
2. واجبات تربوية, تتعلق بتحسين العملية التربوية من جميع جوانبها.
3. واجبات فنية, تتعلق بتسيير الأجهزة الفنية الموجودة بالمدرسة, وتوجيه القائمين عليها.
4. واجبات اجتماعية, تتعلق بتوجيه الحياة الاجتماعية, وتحسين المناخ النفسي والاجتماعي, والعلاقات الاجتماعية في المدرسة, وخدمة البيئة المحيطة بالمدرسة, وتحسين العلاقات العامة مع أولياء أمور الطلبة خاصة, وسُكان المنطقة عامة .

ومن المعلوم أن إدارات المدارس تتفاوت في درجات أدائها, وصولاً إلى التميّز عن مثيلاتها حجماً ونوعاً وعملاً. والواقع أن هذا التميّز يرجع إلى وجود الإرادة القوية والصادقة من قيادة المدرسة, وقدرتها على إحداث تغيير ايجابي في أنماط أدائها عموماً, ووجود قيادة فاعلة لديها رؤية مستقبلية تستشرف بها آفاق المستقبل, وقدرة على تحويل هذه الرؤية إلى واقع حقيقي وملموس, تقود المدرسة إلى التغيير الإيجابي الذي ينقلها إلى مستوى أفضل.

ومدير المدرسة القيادي هو الذي يدرك بأن قوته وتقدمه, مستمدان من قوة وتقدم مدرسته ومعلميه, وهذا مرهون بمدى اهتمام القائد باحتياجات العاملين معه, والعمل على تطوير قدراتهم, ومشاركتهم في عملية تطوير المدرسة, والتشجيع والدعم المستمر للمعلمين, والاعتراف بقدراتهم وإنجازاتهم, بشكل يجعل منهم أعضاء فاعلين, يتمتعون بقدرات ومهارات عالية للقيام بأعمالهم وإنجاز المهام الموكلة إليهم, وأن يكونوا بمستوى عالٍ من الإخلاص والتفاني في عملهم.

نظريات القيادة: Leadership Theories

لقد تباينت نظريات القيادة حول تفسير عوامل نجاح القائد, فهناك نظريات تعزو أسباب نجاحه إلى سمات وصفات أو خصائص معينة يمتلكها القائد, بينما هناك نظريات أخرى تعزو ذلك إلى السلوك القيادي للقائد, بينما يوجد نظريات أخرى تعزو ذلك إلى الموقف. وعليه يمكن تتبع تطور نظريات القيادة في المداخل الآتية(عياصرة ،2006)

1. مدخل السمات.
2. المدخل السلوكي.
3. المدخل الموقفي.

4. مدخل الاتجاهات الحديثة في القيادة .

1 . نظريات السمات (الصفات) Trait Theories :

إن أبرز ما يميّز نظريات السمات؛ أنها ترجع نشأة القيادة إلى مجموعة من الصفات أو الخصائص الشخصية, التي يجب توفرها في الفرد كي يكون قائداً.

وتحاول هذه النظرية تفسير ظاهرة القيادة من خلال الكشف عن السمات المشتركة للقادة الناجحين, وتعتقد هذه النظرية بأن القادة يولدون لا يصنعون, وأن السمات القيادية تكتسب من خلال الخبرة, والتدريب المستمر. وقد عجزت هذه النظرية عن تحديد تلك الصفات القيادية, والتي يمكن استخدامها للتمييز بين الشخص القائد والشخص غير القائد (المصري, 1999).

فقد قام ستوجدل (Stogdill) عام 1948 بمسح ما يقرب من 124 دراسة في مجال شخصية القائد ولاحظ تشابهاً قليلاً غير هام بين هذه الدراسات, فيما يتعلق بصفات القائد الشخصية, ومن النتائج الهامة التي توصل إليها ستوجدل, أن هناك صفات فريدة في شخصية القائد, وحدد منها خمس فئات أساسية للصفات وهي: المقدرة, والإنجاز, والمسؤولية, والمشاركة, والمركّز الاقتصادي والاجتماعي. إلا أن هذه الصفات تختلف من موقف إلى آخر. وهذا يعني أن الفرد لا يمكنه أن يصبح قائداً بفضل صفاته الشخصية وحدها, بل لا بد من أن تتفق هذه الصفات مع صفات وأهداف أفراد المجموعة التي يرغب في قيادتها (دواني, وديراني,1984).

2-ً النظريات السلوكية: Behavioral Theories

نتيجة لقصور نظريات السمات وعجزها عن تقديم أساس واضح لتحديد الصفات والسمات القيادية، ظهرت النظريات السلوكية التي تُعدّ امتداداً لحركة العلاقات الإنسانية في

القيادة، والتي تركّز اهتمامها على سلوك القائد. وقد ركّزكثير من الدراسات والأبحاث اهتمامها في التعرف إلي سلوك القائد والجماعة، وقد أفرزت تلك الدراسات ثلاثة اهتمامات(عياصرة ,2006)

1. التركيز على سلوك القائد وكيفية تأثيره وتأثره بالمرؤوسين.
2. التركيز على التابعين ودوافعهم وسلوكهم وتأثيرهم في نجاح القائد وتعامله معهم.
3. التركيز على المهمة .

وقد توصلت الدراسات السلوكية إلى عدد من النظريات نورد بعضاً منها على النحو التالي:

دراسات جامعة أيوا Iowa's Studies of Leadership

تُعدّ دراسة كل من ليفين, وليبيت ووايت (Lewin, Lippit, & White, 1939) في جامعة أيوا (Iowa) أول دراسة ميدانية بحثت في موضوع الأنماط القيادية ومعرفة طبيعتها حيث كانت تهدف إلى التعرف على أنماط السلوك القيادي والعلاقات التي تحكمها في إطار العلاقات الاجتماعية السائدة , وقد توصلت الدراسة إلى وجود ثلاثة أنماط قيادية هي: (الأغبري، 2003)

1. نمط القائد الأوتوقراطي (Autocratic)

2. نمط القائد الديمقراطي (Democratic)

3. النمط التسيبي أو الحر (Laissez- faire)

وفيما يلي عرضا لهذه الأنماط القيادية:

النمط الأوتوقراطيٍ (Autocratic Style):

إن أهم السمات المميزة للقائد الأوتوقراطي تتمثل في اتخاذه من سلطته الرسمية، أداة تحكم وضغط على مرؤوسيه، لإجبارهم على إنجاز الأعمال،إذ يركّز كل السلطات في يده،

ويحتفظ لنفسه بسلطة إصدار الأوامر والتعليمات، التي تتناول كافة التفاصيل الصغيرة والكبيرة، ويصر على طاعة المرؤوسين لأوامره (عياصره، 2006).

وأوضح هيرسي وبلانتشارد (Heresy & Blanchard) أن القيادة الأوتوقراطية تتراوح بين الأوتوقراطي المتسلط، والعنيد أو المتطرف في استبداديته، وبين الأوتوقراطي الصالح أو الخير الذي يحاول أن يستخدم كثيراً من الأساليب المرتبطة بالقيادة الإيجابية من خلال الثناء والعقاب الخفيف كي يضمن ولاء مرؤوسيه في تنفيذ قراراته، وبينهما الأوتوقراطي المتسلط المناور أو اللبق، وهو الذي يوهم المرؤوسين بإشراكهم في عملية إتخاذ القرار في حين أن مشاركتهم ليست مشاركة فعلية (المخلافي، 2007).

ومدير المدرسة الأوتوقراطي يحاول إخضاع كل الأمور في المدرسة لسلطته، وكثيراً ما يستخدم هذا القائد أسلوب التحفيز السلبي، القائم على التخويف والتهديد والعقاب، وبذلك يحد من فعاليات وصلاحيات المعلمين العاملين معه (مرسي، 1995).

وهذا النوع من القيادة المتسلطة الأوتوقراطية تتمثل بالإدارة التقليدية، إذ فسر ماكجريجور(McGregor) تلك القيادة بأنها مستمدة من نظرية (**X**) القديمة والقائمة على الإفتراضات التالية: (الاغبري ,2006)

1. أن الإنسان بطبيعته يكره العمل ويتجنبه، وبالتالي يحب أن يجبر عليه.
2. أن الإنسان كسول وطموحه ضعيف، ويتجنب تحمل المسؤولية، ويفضل أن يقوم الآخرون بتوجيهه.
3. أن أسلوب الثواب والعقاب باستخدام الحوافز المادية يُعدّ من الوسائل التي يتوجب استخدامها، لدفع الإنسان إلى العمل من أجل تحقيق أهداف المنظمة.
4. الإدارة الضعيفة هي التي توفر فرص إشباع حاجات الأفراد دون ربطها بأدائهم .

ومع أن هذا النمط قد يؤدي إلى إحكام السلطة، وانتظام العمل، وزيادة الإنتاج، إلا أن له آثاراً سلبية كبيرة على شخصية العاملين، أذ يظل تماسك الأفراد مرهوناً بوجود القائد، فإذا غاب القائد يحدث اضطراب وعدم اهتمام بالعمل (الجعبري، 2004).

النمط الديمقراطي (Democratic Style):

تقوم القيادة الديمقراطية على أساس احترام شخصية الفرد، كما تقوم على حرية الاختيار والإقناع، وعلى أن القرار النهائي يكون دائماً بالتشاور دون تسلط.

فالقائد لا يصدر الأوامر إلا بعد مناقشتها مع ذوي العلاقة، وغالباً تعتمد القيادة الديمقراطية على مبدأ الترغيب لا الترهيب، وعلى المشاركة في اتخاذ القرار لا احتكار سلطة اتخاذ القرار (القريوتي، 2000).

وبالنسبة لمدير المدرسة الديمقراطي فإنه يسعى إلى تعميق روح التعاون، وتنمية العلاقات الإنسانية مع مرؤوسيه، وهذا يؤدي إلى الاهتمام بالعاملين، والاعتراف بدورهم وإسهاماتهم في العمل، كما يوفر جواً من الحرية والشعور بالأمن والطمأنينة، والثقة بالنفس لدى العاملين في أثناء القيام بالعمل. مما يزيد من تفاعلهم مع العمل وارتفاع الحس بالمسؤولية، وبالتالي إنجاز المهام والأعمال على أحسن وجه (البدري، 2001).

ومدير المدرسة الديمقراطي يؤمن بمبادئ نظرية **(Y)** في تعامله مع المعلمين ومن إفتراضات هذه النظرية: (الاغبري، 2006)

1. أن الإنسان يحب العمل بالفطرة، ويسعى إلى تحمل المسؤولية.
2. أن هناك حوافز اجتماعية ونفسية تدفع الإنسان للإنتاج، وليس فقط الحوافز المادية.
3. أن العقاب لا يمثل وسيلة سليمة لخلق الدافع والحافز إلى العمل، ولكن بالترغيب، والكلمة الحسنة، والحوافز المعنوية سيشعر بالمسؤولية ويبذل أقصى جهده في العمل.

4. أن شعور الأفراد بالولاء والانتماء للمنظمة التي يعملون فيها مرهونً بمدى الحرية، والمساحة المتاحة لهم للاشتراك في عملية اتخاذ القرارات.

النمط التسيبي أو الحر: (Laissez – Faire Style)

القائد الذي يتبع هذا النمط يسعى إلى إعطاء أكبر قدر من الحرية لمرؤوسيه لممارسة نشاطاتهم وإتخاذ القرارات، واتباع الإجراءات التي يرونها ملائمة لإنجاز العمل، إيماناً منه بأن هذا الأسلوب يؤدي إلى تنمية قدرات الموظفين، فدور القائد دور سلبي، ودور الفرد العامل دور إيجابي، يصل إلى أقصى درجة من الحرية في مباشرته لعمله، والقائد هنا يميل إلى إسناد الواجبات إلى المرؤوسين بطريقة عامة وغير محددة، إيماناً منه بأن التعليمات العامة تتيح للمرؤوسين فرصة الاعتماد على النفس في العمل، وكذا تقييم نتائج عمله وقراراته (كنعان، 1999). كما أن اتباع هذا النمط في القيادة يؤدي إلى شعور العاملين بعدم القدرة على التصرف والضياع بسبب غياب الرقابة والتوجيه، وتذمر العاملين وتهربهم من تحمل المسؤولية، وعدم اكتراثهم بحسن سير العمل (البدري، 2001).

دراسات جامعة أوهايو (Ohio State Studies)

تُعدّ دراسات جامعة أوهايو (1945) أكثر دراسات السلوك القيادي شمولاً ودقةً، وقد توصلت الدراسة إلى وجود بُعدين أو محورين لتحديد سلوك القائد وهما:

الأول: التوجه نحو المهمة (Task Orientation): ويمثل النمط القيادي الذي يسعى إلى تحقيق أهداف العمل وتحديد متطلباته وواجبات العاملين تجاه العمل.

الثاني: الاعتبارية (Consideration): ويمثل النمط القيادي الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف الشخصية والجماعية لأفراد الجماعة.

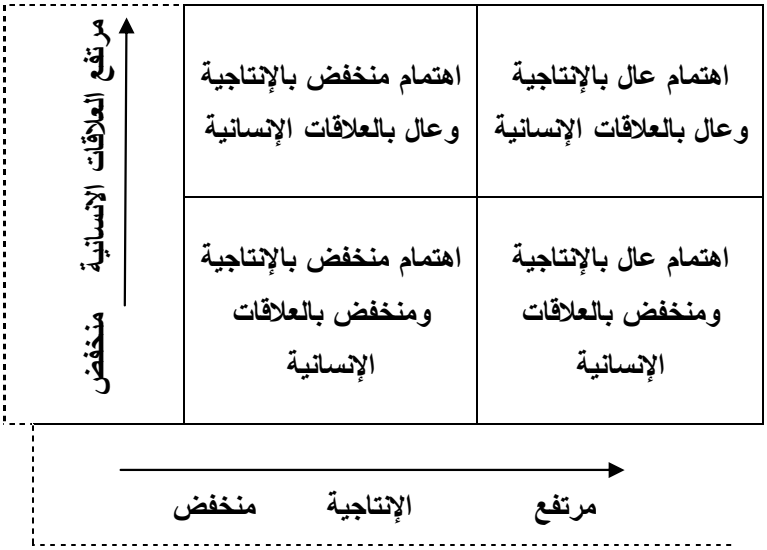
وقد توصلت الدراسة إلى أن بُعدي المهمة (Task) والإعتبارية (consideration) هما بعدان منفصلان ومتميّزان عن بعضهما، وأن القائد يمكن أن يركّز على أي من البُعدين أو على الاثنين معاً، (المخلافي، 2007).

نظرية هالبن في القيادة:Halpin ، Theory

عرفت الدراسات في هذا الاتجاه بدراسات جامعة أوهايو، وقد بدأت هذه الدراسات بعد الحرب العالمية الثانية وهدفت إلى البحث عن المحددات الرئيسية لسلوك القائد، ومدى التأثير الذي يتركه الأسلوب القيادي على أداء الجماعة ورضاها الوظيفي. وتم خلال تلك الدراسات تطوير المقياس الشهير لأنماط القيادة، والذي عرف باستبانة وصف سلوك القائد، (Leader Behavior Description Questionnaire LBDQ)، والذي قام هالبن وونر (Halpin &Winer) بتعديله إلى 130فقرة، والذي استخدمه هالبن في دراسته عام (1966) لتحديد الأنماط القيادية لدى مديري التربية، ومديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصل إلى تحديد بُعدين يحددان نمط القيادة وهما:(معايعه ،1995)

- **بُعد الإنتاجية:** ويكون تركيز القائد هنا على الإنتاجية. حيث يركّز اهتمامه على تنظيم العمل والإنتاج، وتحديد قنوات الاتصال والإجراءات. ويتميّز هذا النمط القيادي بالمركّزية وعدم مشاركة المرؤوسين في عملية اتخاذ القرارات. وفي ظل هذا النمط تتحقق إنتاجية عالية على المدى القريب، ولكن على المدى البعيد تقل الإنتاجية، وتتدنى الروح المعنوية للعاملين، وتقل دافعيتهم للإنجاز.
- **بُعد العلاقات الإنسانية:** ويكون تركيز القائد هنا على العاملين وتحقيق حاجاتهم المادية والنفسية والاجتماعية، ويراعي ميولهم ورغباتهم، ويوفر لهم حرية أكبر للعمل والحركة، والتفكير والمشاركة في اتخاذ القرارات. وفي هذا النمط تقل الإنتاجية على المدى البعيد، وذلك لاهتمام القائد بالعلاقات الإنسانية على حساب الإنتاجي .

وقد انبثق عن هذين المحورين أربعة أنماط قيادية، موضحة في الشكل (1)



الشكل (1) نموذج هالبن في القيادة (Heresy & Blanchard ,1977)

وهذه الأنماط هي: (الاغبري ,2003)

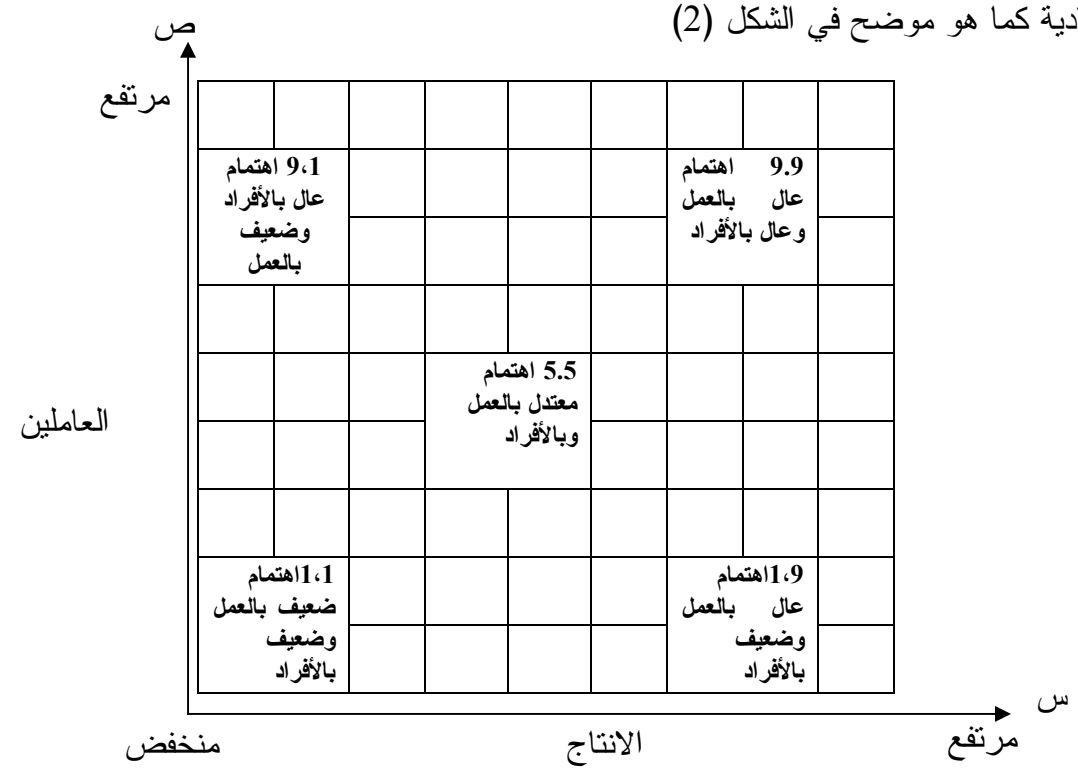
- **نمط** (أ) يعطي اهتماماً عالياً للبُعدين، الإنتاجية والعلاقات الإنسانية، وهو أكثر الأنماط فاعلية .

- **نمط (ب)** يُركّز على الإنتاجية ويهمل بُعد العلاقات الإنسانية، وهو نمط أوتوقراطي مستبد.
- **نمط (ج)** يهتم ببُعد العلاقات الإنسانية ويهمل بُعد الإنتاجية، وهو الذي يحقق الرضا للعاملين، ولكن على حساب الإنتاجية.
- **نمط (د)** يكون الاهتمام بالبُعدين منخفضاً الإنتاجية والعلاقات الإنسانية.

وتوصل هالبن إلى أن النمط القيادي الذي يركّز على الاهتمام بالمحورين (الاهتمام بالعمل والعاملين)يعد أكثر فاعلية ونجاحاً.

نظرية الشبكة الإدارية لبليك وموتون :Blacke & Mouton' Managerial Grid

لقد طور بليك وموتون (Blake & Mouton) نظرية هالبن فيما سُمي لاحقاً بالشبكة الإدارية، وذلك بتقسيم كل من محور الإنتاج ومحور العلاقات الإنسانية إلى تسع درجات ومن خلال تقاطع المحورين نستطيع أن نميّز (81) نمطاً قيادياً، ولكنهما اهتما بوصف خمسة أنماط قيادية كما هو موضح في الشكل (2)



نموذج الشبكة الإدارية شكل (2)

وفيما يلي وصف لهذه الأنماط:(الجعبري ،2004)

1. **النمط(1،1):** القيادة غير مبالية بالأفراد وأهداف المنظمة، وتقوم بأعمال تساعدها على الاحتفاظ بمنصبها، وبالتالي لا يمكن اعتبار هذا الأسلوب مفيداً للعمل.
2. **النمط (1،9):** يشير هذا الموقع إلى درجة اهتمام عالية بالإنتاج، واهتمام ضعيف بالأفراد، وينظر القائد هنا إلى العاملين نظرة آلية ،ويهتم بالكفاءة والإنتاجية، وبالتالي فإن نمط القائد هنا أوتوقراطي استبدادي.
3. **النمط (9،1):** يشير هذا الموقع إلى القيادة الإنسانية التي تؤمن بالنظرة الحسنة والمعاملة الطيبة للعنصر البشري، فكل اهتمامها موجه نحو الجانب الإنساني على حساب الجانب المادي والإنتاجي .
4. **النمط (9،9):** يسعى القائد هنا إلى تحقيق إنتاجية عالية من خلال مشاركة المرؤوسين، كما يسعى إلى تحقيق أهدافهم وأهداف المنظمة، عن طريق إحداث التكامل بينهما، وبالتالي يمثل هذا الموقع النمط الأمثل في القيادة الديمقراطية.
5. **النمط (5،5):** يشير هذا الموقع إلى الإدارة التي تؤمن بالحل الوسط، بحيث تعطي تركيزاً متساوياً للإنتاج والأفراد .

واشار بليك وموتن (**blake & mouton**) إلى أن القائد الذي يستخدم أحد هذه الأنماط الخمسة كإستراتيجية سائدة، يمكن أن يضع نمطاً آخر كإستراتيجية داعمة، يستخدمها عندما تفشل إستراتيجيته السائدة، فمثلا القائد الذي يتميّز بنمط سائد (9،1) يمكن أن يتحول إلى النمط (1،9) إذا واجه تحدّياً عنيفاً أو توتراً حاداً، وكذلك القائد الذي يتميّز بنمط سائد (9،9) قد

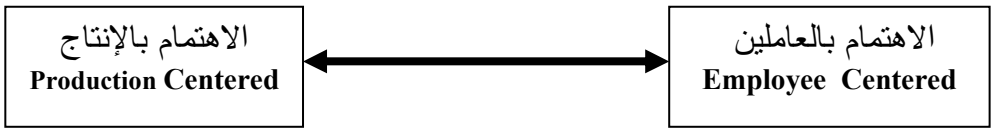
يتحول إلى النمط (5،5) عندما تواجهه معارضة مستمرةٍ، ويتفاوض مع أفراد المنظمة حتى يصل معهم إلى حل يرضي الطرفين (دواني وديراني، 1984).

دراسات جامعة ميتشغان University of Michigan's Leadership Studie,s

تُعدّ هذه الدراسات من أوائل نظريات القيادة المحورية الأساسية، إذ تركّز هذه الدراسات على نمطين من أنماط القيادة ذات المحورين ، حيث بدأت جامعة ميتشغان في عام (1947) بدراسة العلاقة بين نمط الإشراف وأداء جماعة العمل، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك نمطين أساسيين للإشراف القيادي هما :(المخلافي ،2007)

1. التوجه نحو العاملين (Employee Orientation).
2. التوجه نحو الإنتاج (Production Orientation).

وتوصلت هذه الدراسة إلى وضع محورين للقيادة له نقطتان، تمثل كل نقطة أحد طرفي المحور المتصلين يبعضهما ، وببعض مؤشرات الفعالية. كما في شكل (3):



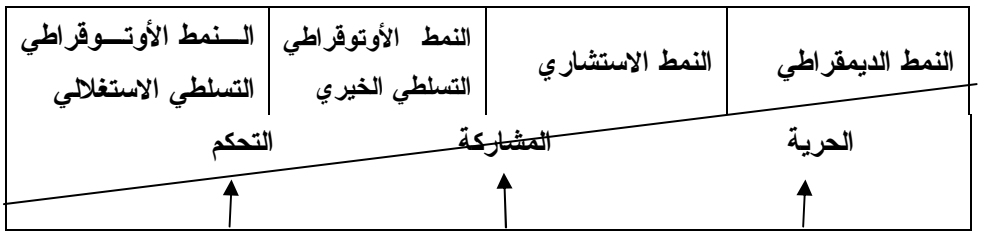
شكل (3) نمط القيادة ذات المحورين كما حُددت في دراسة ميتشغان

وانتهت الدراسة إلى أن نمط الإشراف الموجه نحو العاملين يؤدي إلى رضا أفضل، ونتائج ايجابية أعلى في ناحية الإنتاج، والقائد هنا ذو اتجاه إنساني، يؤمن بأهمية التركيز على المرؤوسين بتوجيههم والاهتمام بهم ورعايتهم. أما النمط الموجه نحو الإنتاج فيؤدي إلى درجة أقل من رضا العاملين، ونتائج سلبية فيما يتعلق بالإنتاجية، والقائد هنا يركّز على الإنتاج ويهمل العاملين وبالتالي تفترض النظرية أنه إذا زاد تركيز القائد على الإنتاج، فإن ذلك يعني تركيزاً أقل على العاملين، والعكس صحيح.

نموذج رنسيس ليكرت لنظم القيادة Likert's Four System of Management

تُعدّ دراسات ليكرت (likert) من أهم الدراسات التي تمت بمركز أبحاث جامعة ميتشغان، والتي أوضحت طبيعة العلاقة التفاعلية بين القائد وأفراد المنظمة، وأثر هذا التفاعل على دافعية الفرد وإنتاجية المنظمة، وقد اقترح ليكرت (likert) شروطاً خمسة، يجب أن تلتزم بها المنظمات لتدفع أفرادها إلى الإنتاج الفعال: (دواني وديراني، 1984)

1. دعم الفرد: أي أن يدرك الفرد أن المنظمة تدعمه وتعتبره شخصاً مهماً.
2. تماسك الجماعة: أي أن يكون الفرد عضواً في مجموعة متماسكة، وملتزمة بأهداف المنظمة.
3. التأكيد على الإنتاج: أي أن محور عمل القائد المشرف إقناع الأفراد، وبأسلوب جماعي بضرورة الإنتاج الفعّال.
4. المعرفة الفنية: أي أن التأكيد على إقناع الأفراد بضرورة الإنتاج الجيد، يتطلب من القائد مقدرة فنية تعمل على تسهيل الإنجاز.
5. الدور المزدوج: أي أن يقوم الإداري بتمثيل أعضاء مجموعته أمام المنظمة ومجموعاتها الأخرى، تمثيلاً مرضياً ومخلصاً، وبالمقابل يقنعهم بحاجات المنظمة واهدافها. وقد توصل ليكرت (Likert,1961) وزملاؤه في جامعة ميتشغان إلى أربعة أنماط أساسية للسلوك القيادي، تقع على محور واحد، شكل (4)



شكل (4) نظم ليكرت (Likert) الأربعة في القيادة (المخلافي، 2007)

والنظم التي طرحها ليكرت (Likert ,1961) عبارة عن أربعة أنماط قيادية هي:

نظام (1) النمط الأوتوقراطي التسلطي الاستغلالي: (Exploitive Autocratic)

يُعدّ هذا النمط نمطاً دكتاتورياً للغاية، إذ يحاول القائد استغلال مرؤوسيه باستخدام السلطة وأسلوب التهديد والعقاب، لتحقيق الأهداف، وتُتخذ القرارات المتعلقة بالعمل والعمال بدون مشاركتهم.

1. **نظام (2)النمط الأوتوقراطي التسلطي الخيري: (Benevolent Autocratic)**

يعتمد القائد هنا في تحفيز مرؤوسيه على الترغيب تارةً، والترهيب تارةً أخرى، كما يسمح للمرؤوسين بإبداء بعض الآراء والأفكار، كما قد يفوض جزءًا من سلطة اتخاذ القرارات للمرؤوسين، ولكن من خلال رقابة مكثفة وقريبة، إذ تبقى الثقة ضعيفة بين القائد والمرؤوسين.

2. **نظام (3)النمط الاستشاري: (Consultative)**

تزداد هنا ثقة القائد بالمرؤوسين وبقدراتهم، ولكنها غير مطلقة، بحيث يوجد قدر من التفاعل والاتصال المتبادل، بين القائد والمرؤوسين، ويتم تفويض جانب لا بأس به من سلطة اتخاذ القرارات للمرؤوسين مع احتفاظ القائد بسلطة اتخاذ القرارات المهمة لنفسه.

3. **نظام (4)النمط الديمقراطي: (Democratic)**

وفيه تكون الثقة كاملة بين القائد ومرؤوسيه في جميع الأحوال، كما يتيح لهم حرية كاملة بمناقشة تحديد الأهداف وتقويم النتائج، والمشاركة الكاملة في اتخاذ القرارات ويشجع الاتصال المتبادل، مما يدفع المرؤوسين إلى الالتزام بتحقيق الأهداف.

وافترض (ليكرت) أن النمط الرابع هو النمط الأمثل والأكفأ، لأنه يزيد من الإنتاجية ومن مستوى الرضا لدى العاملين (شوقي ،1992).

3 . النظريات الموقفية: Contingency Theories

اهتمت النظريات السابقة بالقائد من حيث السمات التي يتميّز بها، أو من حيث السلوك الذي يتبعه في عملية القيادة. ونتيجة لعجز تلك المداخل عن تحليل فعالية القيادة. برز المدخل أو المنحى الموقفي في بداية سبعينات القرن الماضي.

ويعتمد هذا المدخل في القيادة على فرض أساسي مؤداه: أن أي قائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيأت له الظروف البيئية الملائمة لممارسة مهامه، وأن أساس تحديد خصائص القيادة لا يرتبط بسمات وخصائص شخصية عامة، بل يرتبط بسمات وخصائص نسبية ترتبط بموقف قيادي معين.(المخلافي،2007)

فنجاح القيادة يرتبط بمدى ملاءمتها للموقف الذي تستخدم فيه، وهذا يعني أن ظروف الموقف هي التي تحدد إمكانيات الفرد القيادية، ومن ثم فإنه ليس هناك ما يسمى بالنمط القيادي الأفضل، فالقيادة الفاعلة تتوقف على التفاعل بين سلوك القائد وبين المتغيرات الموقفية. وفيما يلي أشهر هذه النظريات:(Gibb,1969)

النظرية الموقفية لفيدلرFiedlers ، Contingency Theory

قام (فيدلر) في دراساته (Fiedler, 1967, 1971, 1976) بجامعة إلينوي الأمريكية بتطوير أنموذج للقيادة أسماه (أنموذج الظروف المتغيرة لفاعلية القيادة)، ويُعتبر فيدلر أول من قدم نظرية موقفية في القيادة، وبهذا تكون نظريته من أهم النظريات التي تمثل تطوراً لمفهوم القيادة الموقفية والتي تركّز على: (المخلافي،2007)

1. الفاعلية كأساس للسلوك القيادي.
2. إيضاح أهمية التكيّف مع الموقف القيادي.

3. أنه لا يوجد هناك نمط واحد فقط للقائد الفعال لاستخدامه.

4. ضرورة تشجيع الإدارة على الأخذ بعين الاعتبار، ضرورة ملاءمة الموقف للقائد عند اختيار قائدٍ ما لمنصبٍ معين.

وقد صنف (فيدلر) أنماط القيادة في نمطين:(دوانى،ديرنى،1984)

الأول: نمط عالٍ يهتم بالعلاقات الاجتماعية (LPC).

الثاني: نمط متدنٍ يهتم بحسن تنفيذ العمل (LPC) .

وبما أن مدير المدرسة قائد، فإن هذه النظرية تفترض أن فاعلية المدرسة تتوقف على مدى التوافق بين نمط المدير ووضع المدرسة.

ولتحديد أنماط القيادة صمم (فيدلر) مقياس (المشارك الأقل تفضيلاً) Least Preferred Co-Worker (LPC والذي يقوم على تجربة بسيطة بأن يطلب من القائد أن يصف الشخص الذي يفضل عدم العمل معه، أو يعمل معه بأدنى حد من التعاون، سواءً كان ذلك الشخص قد عمل معه في الماضي أو حالياً، ويعني هذا المعيار أن نمط القيادة يمكن اكتشافه من خلال التقويم الذي يعطيه القائد للزميل الذي لا يفضل العمل معه، ويتكون هذا المقياس من ستة عشر زوجاً من الصفات المتضادة والمكتوبة على شكل قائمة ثنائية موضحة بالشكل (5) ويمثل العمود الأيمن من الجدول الصفات الأساسية، بينما العمود الأيسر يمثل الصفات المضادة. ويأخذ المقياس بالتدرج من (1) إلى (8) بحيث تحدد أدنى قيمة للصفة بالرقم (1) وأعلى قيمة بالرقم (8). ويستطيع مدير المدرسة أن يستخدم هذا المعيار لتحديد نمط قيادته، وذلك بأخذ كل من القيمتين في الأداة (أعلى درجة 128، وأقلها 16 درجة)، والتي تعكس صفات المعلم الذي يفضل المدير عدم التعامل معه، فإذا كانت الدرجة مرتفعة، كان التقويم إيجابياً وكشف ذلك عن النمط القيادي الإنساني، أي أن هذه النتيجة تدل على أن الزميل

الأقل تفضيلاً له بعض الجوانب الإيجابية، وأنه يستمد رضاه من العلاقات الشخصية، وهذا يدل على أن القائد يركّز على العلاقات الإنسانية أو كلما كانت الدرجة منخفضة كان التقويم سلبياً تماماً وكشف عن النمط العملي، أي أن ذلك يدل على أن القائد يركّز اهتمامه على العمل .(Owens , 1995)

حميم	8	7	6	5	4	3	2	1	غير حميم
ودي	8	7	6	5	4	3	2	1	غير ودي
مقبول	8	7	6	5	4	3	2	1	مرفوض
متحمس	8	7	6	5	4	3	2	1	غير متحمس
متعاون	8	7	6	5	4	3	2	1	محبط
مناصر	8	7	6	5	4	3	2	1	معادي
محفز	8	7	6	5	4	3	2	1	ممل
منسجم	8	7	6	5	4	3	2	1	مشاكس
واثق من نفسه	8	7	6	5	4	3	2	1	متردد
كفء	8	7	6	5	4	3	2	1	غير كفء
مرح	8	7	6	5	4	3	2	1	عابس
منفتح	8	7	6	5	4	3	2	1	منغلق
متواضع	8	7	6	5	4	3	2	1	متعال
حيوي	8	7	6	5	4	3	2	1	خامل
منفتح	8	7	6	5	4	3	2	1	متحفظ
متفائل	8	7	6	5	4	3	2	1	متشائم
	128	112	96	80	64	48	32	16	

الشكل (5) مقياس فيدلر(المشارك الأقل تفضيلا) (Least Preferred Co-Worker LPC). (Owens, Robert 1995)

وافترض فيدلر (fiddler) أن ملاءمة الموقف للنمط القيادي يرجع إلى ثلاثة عناصر رئيسية هي:(الاغبري، 2003)

1. **علاقة القائد بفريق العمل:** عندما تكون العلاقات جيدة، على سبيل المثال: القائد محترم، وموثوق به، ومحبوب. فإنه يسهل على القائد التأثير في الموظفين أكثر مما لو كانت

العلاقات غير جيدة، على سبيل المثال: القائد غير محبوب وغير موثوق به، ويرى فيدلر أن هذا العامل هو الأكثر أهمية في تحديد الموقف الملائم للقائد وتقويمه.

2. **هيكله المهمة:** في بعض الحالات تكون الأهداف محددة، وخطوات المهمة واضحة، ومسألة معرفة الطريقة المناسبة للعمل هي مسألة معرفة فنية، وفي كثير من الحالات تكون المهمات غامضة، ويكون القائد غير متأكد من كيفية تنظيم العمل والإجراءات المناسبة، ويواجه صعوبة في عمله.

3. **السلطة الممنوحة للقائد:** يشير ذلك إلى الحد الذي يتمتع به القائد بالصلاحيات للتوظيف والطرد ومنح الزيادات، والترقية والتقييم، والعقاب والتأنيب.

وقد حدد (فيدلر) ثمانية مواقف احتمالية للقيادة، تمثل مزيجاً من تلك المتغيرات الموقفية، وعلى ضوئها يتحدد النمط القيادي المناسب لكل موقف منها. والشكل رقم (6) يوضح الأنماط القيادية وفقا للمواقف.

الموقف	سلطة القائد	هيكلة المهمة	العلاقة مع المرؤوسين	الأوضاع الملائمة للقائد	أسلوب القائد الفعال
.1	قوي	مهيكلة	جيدة	ملائم	مرتبط بالمهمة علامة LPC منخفضة
.2	ضعيف	مهيكلة	جيدة	ملائم	مرتبط بالمهمة علامة LPC منخفضة
.3	قوي	غير مهيكلة	جيد	ملائم	مرتبط بالمهمة علامة LPC منخفضة
.4	ضعيف	غير مهيكلة	جيد	ملائم	مرتبط بالعلاقات الإنسانية علامة LPCعالية
.5	قوي	مهيكلة	سيئ	وسط	مرتبط بالعلاقات الإنسانية علامة LPCعالية
.6	ضعيف	مهيكلة	سيئ	وسط	مرتبط بالعلاقات الإنسانية علامة LPCعالية
.7	قوي	غير مهيكلة	سيئ	وسط	مرتبط بالعلاقات الإنسانية علامة LPCعالية
.8	ضعيف	غير مهيكلة	سيئ	غير ملائم	مرتبط بالمهمة علامة LPC منخفضة

شكل (6) الأنماط القيادية وفقا للمواقف (Owens, Robert 1995)

واضاف فيدلر أن المواقف تكون ملائمة للقائد إذا كان مستوى العناصر الثلاثة السابقة مرتفعاً، أي أن علاقة القائد بفريق العمل يسودها الاحترام المتبادل، وأن المهام والواجبات موزعة بشكل واضح ومحدد، فضلاً عن توافر السلطة الكافية للقائد للقيام بأداء هذه الوظيفة، مما يؤدي حتماً إلى تحقيق ملاءمة الموقف للنمط القيادي السائد (الأغبري، 2003).

وأشار فيدلر (fiddler) الى أنه ليس هناك أسلوب قيادي صالح لكل زمان ومكان، وبهذا تفترض النظرية أن فاعلية المدرسة تتوقف على مدى التوافق بين أسلوب مدير المدرسة ووضع المدرسة، إذ يرى فيدلر أن أسلوب المدير يعكس احتياجاته الأساسية، ويظل ثابتاً لا يتغير. وهذا يعني أنه بمقدار ما يتغير الوضع المدرسي ليتلاءم مع أسلوب المدير تزداد فاعلية المدرسة، ولهذا قسم (فيدلر) الوضع المدرسي إلى وضعين: (دواني،وديراني،1984)

الأول: وضع موات جداً: إذ يحصل المدير على دعم كبير من جانب الهيئة التعليمية ويكون العمل المدرسي منظماً، ونفوذ المدير قوياً.

الثاني: وضع موات باعتدال: إذ يحصل المدير على دعم قليل (أو لا يحصل على أي دعم) من جانب الهيئة التعليمية ويكون العمل المدرسي منظماً، ونفوذ المدير قوياً.

والقائد الفعال عند فيدلر هو الذي يغير في عوامل الموقف الثلاثة (العلاقة مع المرؤوسين، وتنظيم المهمة، السلطة الممنوحة للقائد) بحيث تصبح ملائمة لنمطه القيادي.

نظرية دورة الحياة لهيرسي وبـــلا نتـــشارد Heresy & Blanchard's Leadership Theory

طور هيرسي وبلا نتشارد Heresy & Blanchard النظرية الموقفية للقيـــادة ذات البُعـــدين (بُعد العلاقات الإنسانية وبُعد الاهتمام بالعمل) بإضافة بُعد ثالث هو بُعـــد النـــضج الـــوظيفي للعاملين، وعرفت بنظرية النضج الوظيفي للعاملين (Maturity of Followers).

وقد حددت هذه النظرية أربعة أنماط قيادية هي:(Heresy & Blanchard ,1988)

4: نمط الإخبار(Telling): وفيه يهتم القائد بالعمل أكثر من اهتمامه بالعلاقـــات الإنـــسانية، (عال في التوجيه ومنخفض في المساندة)، ويسود هذا النمط عنـــدما يكـــون مـــستوى نـــضج العاملين منخفضاً.

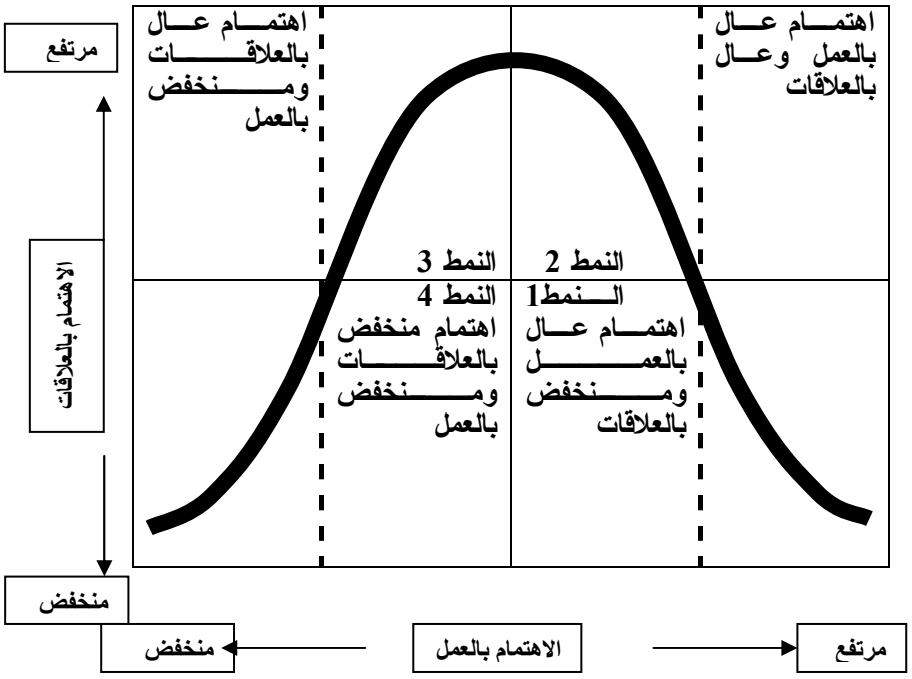
1. **نمط الإقناع (Selling)**: وفيه يهتم القائد بالعمل وبالعلاقات الإنـــسانية، (عـــال فـــي التوجيه وعال في المساندة)، ويسود هذا النمط عندما يكون مستوى نـــضج العـــاملين منخفضاً نسبياً.
2. **نمط المشاركة (Participation)**: وفيه يهتم القائد بالعلاقات الإنسانية أكثـــر مـــن اهتمامه بالعمل، (عال في المساندة ومنخفض في التوجيه)، ويسود هذا النمط عنـــدما يكون مستوى نضج العاملين مرتفعاً نسبياً.
3. **نمط التفويض (Delegation)**: وفيه يكون اهتمام القائد منخفضاً بالعلاقات الإنسانية ومنخفضاً بالعمل، (منخفض في المساندة و في التوجيه)، ويسود هذا الـــنمط عنـــدما يكون مستوى نضج العاملين عالياً .

ومن الإسهامات المهمة التي قدمتها هذه النظرية في فهم القيادة تحديد مستوى نضج المرؤوسين كوحدة واحدة، وعلى مستوى الفرد بشكل مستقل، كعامل مهم في تحديد فاعلية النمط القيادي في موقف من المواقف تجاه هدف أو مهمة أو وظيفة يريد القائد تحقيقها. ويحدد النضج الوظيفي بعنصرين مترابطين هما:

1. **الرغبة أو الاستعداد:** رغبة الموظف في العمل، والاستعداد لتحمل المسؤولية.
2. **القدرة:** قدرة العاملين على وضع أهداف واقعية وتحقيقها.

وكشف هيرسي وبلانتشارد عن جوانب نفسية هامة لدى الإنسان العامل وقسماها إلى أربعة مستويات للنضج Four Levels of Maturity. فالفرد الناضج هو الذي يتمتع بضبط داخلي عالٍ إذ ينجز المهمة من أجل تحقيق رغبته وهدفه المتمثل بالإنجاز على أكمل وجه، أما الشخص غير الناضج فهو الفرد الذي ضبطه الداخلي متدنٍ ويحتاج إلى ضبط خارجي لإنجاز عمله، فهو يقوم بالمهمة وينجزها لأنه طلب منه ذلك، ويكون إنجازه حسب ما يرغب به الرئيس (دواني، 2006).

والشكل (7) يوضح الأبعاد الأربعة للنظرية إن يمثل المحور الرأسي بُعد الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، ويمثل المحور الأفقي بُعدي الاهتمام بالعمل وبُعد أو مراحل نضج المرؤوسين.



مرتفع	متوسط		منخفض
مرحلة النضج4 M4	مرحلةالنضج3 M3	مرحلةالنضج2 M2	مرحلة النضج1 M1

شكل (7) نظرية النضج الوظيفي (Heresy & Blanchard, 1988)

ويمر النضج الوظيفي للمرؤوسين بأربع مراحل, هي: (المخلافي ،2007)

1. مرحلة النضج **(M1)**: تمثل مرحلة التحاق الفرد بالعمل لأول مرة, ومن ثم فهو يحتاج لمن يأخذ بيده حتى يتمكن من الفهم, والإلمام بواجبات ومتطلبات وظيفته (المرؤوس غير قادر وغير راغب في العمل), ويحتاج إلى نمط القائد الموجه الذي يحدد له المهام والواجبات, وكيفية القيام بها.
2. مرحلة النضج **(M2)**: تمثل مرحلة التعرف المبدئي للموظف إلى المهام وواجبات العمل, ولكنه يحتاج إلى درجة عالية من الإرشاد للقيام بالعمل المطلوب, ويحتاج إلى دعم ومساندة

حتى تزداد ثقته بنفسه (المرؤوس يكون غير قادر نسبياً على العمل ولكن لديه الرغبة)، وبالتالي يحتاج إلى نمط قيادي ذي اهتمام عالٍ بالعمل وبالعلاقات (نمط الإقناع) .

3. مرحلة النضج (**M3**): تمثل مرحلة الإلمام المتوسط للموظف بواجبات العمل والنضج المتوسط لشخصيته، وبالتالي يكون قادراً على القيام بالعمل بشكل جيد، إلا أنه يحتاج إلى نمط قيادي يهتم بالعلاقات أكثر من اهتمامه بالعمل (المرؤوس لديه قدرة عالية ولكنه غير راغب في العمل نسبياً). وبالتالي يحتاج إلى نمط قيادي ذي اهتمام عالٍ بالعلاقات ومنخفض بالعمل (نمط المشاركة) .

4. مرحلة النضج (M4): مرحلة الإلمام الكامل للموظف بمهام العمل والنضج التام لشخصيته، فهو يحتاج إلى نمط قيادي يؤمن بأهمية أن يترك وشأنه، (المرؤوس لديه قدرة عالية وراغب في العمل كثيراً)، وبالتالي يحتاج إلى نمط قيادي ذي اهتمام منخفض بالعلاقات ومنخفض بالعمل (نمط التفويض).

وأشار كل من هيرسي وبلانتشارد(Heresy & Blanchard) إلى أن مستوى نضج المرؤوسين يمكن مضاعفته وزيادته مع مرور الزمن، وأن النمط القيادي الفعال يختلف باختلاف مستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين واستعدادهم للعمل في المنظمة، فكلما زاد مستوى نضج المرؤوسين كان نمط القيادة الفاعل أقل اهتماما بالعمل أو المهمة، وأكثر اهتماما بالعلاقات الإنسانية. ووفقاً لهذه النظرية فإنه لا وجود للنمط القيادي الأمثل الذي يفي بحاجات الأفراد في كل الظروف، بل يجب أن يكون النمط القيادي للمدير منفتحاً لدرجة يفي معها بالحاجات المتغيرة للمرؤوسين والظروف المحيطة بهم، فالقائد الفعال هو الذي يغير نمطه القيادي كلما تغير مستوى النضج الوظيفي لمرؤوسيه (عيد ،2000).

إن الدور الأساس للقائد حسب هذه النظرية هو تحديد مستوى نضج المرؤوسين واختيار النمط القيادي الذي يساعدهم على تدعيم المرؤوسين وتطويرهم والعمل على رفع مستوى نضجهم.

نظرية المسار نحو الهدف Path Goal Theory:

طورت هذه النظرية من قبل روبرت هاوس (Robert House) المشار إليه في المغربي(1959) كإحدى النظريات الموقفية في القيادة، وتؤكد هذه النظرية أن القائد الفعال هو الذي يقوم بمساعدة مرؤوسيه في تحديد أهدافهم، ورسم المسارات المؤدية إلى تحقيق هذه الأهداف من خلال إزالة العقبات التي تعترض طريقهم، وتدريبهم، ومكافأتهم على إنجازاتهم (المغربي،1995).

وتفترض هذه النظرية أن العلاقة بين سلوك القائد ورضا المرؤوسين وإنتاجيتهم تتحدد بتفاعل مجموعتين من العوامل الموقفية، وهي: (المخلافي ،2007)

المجموعة الأولى: خصائص المرؤوسين:

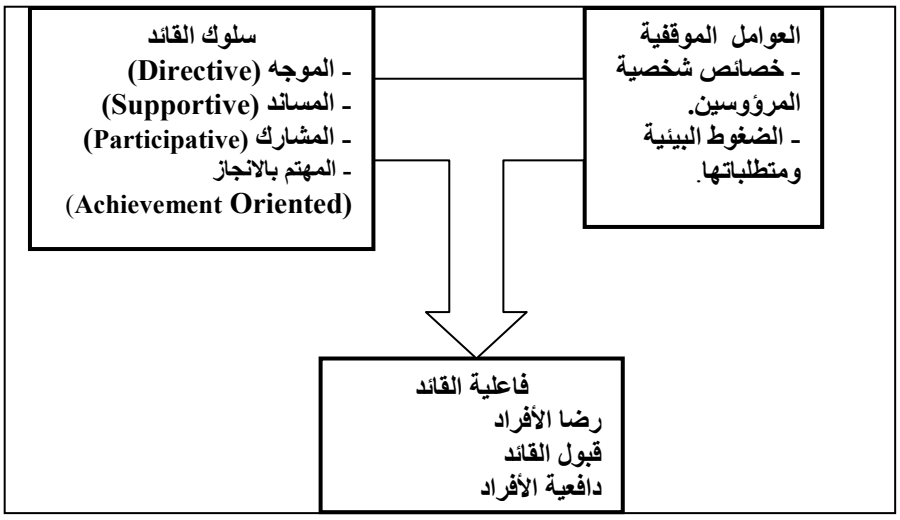
مثل القدرة والحاجات والمهارات والحوافز، ومن الصفات التي اهتم بها هوس **(house)** بشكل خاص صفة موقع الضبط (Locus of Control) ويقصد بها الدرجة التي يرى بها الفرد مدى استجابة البيئة لسلوكه. فالأفراد الذين يعتقدون أن ما يحدث لهم يعود لسلوكهم الشخصي يكون موقع الضبط لديهم داخلياً. أما الأفراد الذين يعتقدون أن ما يحدث لهم يعزى للبيئة أو لمجرد الحظ فيكون موقع الضبط لديهم خارجياً، لأنهم يعتقدون أن ما يحدث لهم سببه البيئة ولا علاقة له بهم شخصياً. والأفراد الذين لديهم موقع ضبط داخلي قادرون على تقييم أنفسهم وتطوير قدراتهم، فهم بذلك يتميّزون بشخصيات إيجابية ومستقلة ويستجيبون للسلوك القيادي التشاركي. في حين أن الأفراد الذين لديهم موقع ضبط خارجي قلما يعيدون النظر

بقدراتهم وأنفسهم، ويميلون إلى السلبية بمواقفهم ويفتقرون إلى الثقة بالنفس ويحبذون الـــسلوك القيادي المباشر.

المجموعة الثانية: خصائص بيئة العمل:

وهي تلك العوامل التي لا تضبط من قبل الأفراد إلا أنها مهمة لتصوراتهم ولقـــدراتهم على الأداء الفعال. مثل طبيعة مهام التابعين والسياسات الإدارية وقواعد العمل وإجراءاته .

والشكل (8) يوضح تفاعل هده العوامل مع سلوك القائد.



الشكل (8) العناصر الرئيسية في نظرية المسار نحو الهدف (Hoy & Miskel ,1986)

وبالنسبة إلى سلوك القائد يقدم هذا الأنموذج أربعة أنماط للقيادة: (Hoy & Miskel, 1986)

القيادة الموجة (Directive Leadership): يعطي القائد تعليماته للأفراد بما يجب عملـــه وكيف يتم، وما يتوقعه منهم القيام به من مهمات، ومسؤوليات، ومعـــدلات الأداء، وأســـاليب المكافآت. وهذا السلوك يرفع من الرضا الوظيفي للمرؤوسين، وذلك في حالة المهام الواضحة، كما أنه يرفع من مستوى إدراك المرؤوسين لقدراتهم واستعداداتهم فـــي حالـــة المهـــام غيـــر الواضحة.

القيادة المتوجة نحو الإنجاز (Achievement Oriented Leadership): يضع القائد الأهداف والتحديات التي يتوقع من الأفراد إنجازها بمستوى عال، كما يظهر ثقة عالية بقدرة المرؤوسين على تحقيق تلك التحديات التي تُعدّ تحدياً لهم ولقدراتهم، مما يدفع المرؤوسين لمواجهة هذه التحديات وتحقيق المعايير العالية في الإنجاز.

القيادة لمساندة (Supportive Leadership) : يعامل القائد الأفراد بالود، والاحترام والتقدير، ويعمل على الاهتمام بحاجاتهم، ويشعرهم بالحرية، والراحة النفسية داخل المنظمة. ولهذا السلوك تأثير إيجابي على الرضا الوظيفي للمرؤوسين، خاصة في حالة المهام والبيئة التي تتسم بالضغوط والإحباط.

القيادة التشاركية (Participative Leadership): إذ يعمل القائد بروح الفريق فهو يناقش التابعين ويأخذ بأفكارهم في عملية صنع القرارات. ويعد هذا النمط من أفضل الأنماط .

4. مدخل الاتجاهات الحديثة في القيادة:

شكلت النظرية الموقفية ونموذجها للسلوك القيادي بداية تحول في الفكر القيادي. فقد بدا الاهتمام واضحاً في النمط القيادي وارتباط ذلك بالمواقف المتغيرة وعواملها. وبدأ البحث يخرج من إطار السمات والنمط القيادي إلى دور العاملين والجماعة والبيئة وقدرة القائد على التكيف. (عياصرة، 2006، ص77) ومن هذه الاتجاهات الحديثة ما يلي:

القيادة التبادلية (Transactional Leadership) :

تقوم القيادة التبادلية على مبدأ التبادل الاقتصادي بين القائد والمرؤوس فالقائد يشجع على الاتساق والتوحد مع المنظمة بواسطة إعطاء المكافآت العرضية الإيجابية والسلبية. وتعتمد القيادة التبادلية على التعزيز غير المشروط. فالقائد يهتم بالنتائج ويركّز عمله على بحث التبادل بينه وبين المرؤوسين، وضبط أعمال مرؤوسيه حتى يتبعوا ما يريده القائد منهم. من

خلال التأثير فيهم باستخدام الجوائز والمكافآت أو العقوبات التي يعطيها بشكل عفوي معتمداً على كفاءة أداء المرؤوسين (عياصرة،2006) .

وتعتمد القيادة التبادلية على نوعين من السلوك: (المخلافي ،2007):

النوع الأول: المكافأة المحتملة (Contingent Reward) وقد أثبتت الدراسات فاعلية القائد التبادلي (وإن كان بصورة أقل من القيادة التحويلية) في تحفيز المرؤوسين للإنجاز بمعدلات عالية، وزيادة مستوى الرضا الوظيفي للمرؤوسين، وزيادة نموهم المهني.

النوع الثاني: الإدارة بالاستثناء (Management by exception) وتتضمن (الأنموذج السلبي أو الخامل) استخدام العقاب المشروط وبعض الأفعال التصحيحية لمواجهة أي انحرافات عن الأداء وفق المعايير المحددة. أما الأنموذج الثاني الذي أضيف حديثا للنظرية، فيركّز على البحث عن الأخطاء وفرض القواعد والإجراءات المناسبة لمنع ظهور تلك الأخطاء .

القيادة التحويلية Leadership Transformational :

يعد بيرنز **(Burns Macgregor)** مؤسس القيادة التحويلية في العام 1978، فقد بنى نظريته على منظومة من الالتزامات الأخلاقية، تستند إلى تطوير العلاقات الأخلاقية بين القادة والأتباع، ولذا فإن القادة التحويليين يعززون ويؤكدون أهمية الفضيلة الأخلاقية 1998, Ciulla) المشار إليه في (العمراني، 2004).

وقد عرف بيرنز (Burns) القيادة التحويلية بأنها: عملية دفع التابعين وتنشيطهم نحو تحقيق الأهداف من خلال تعزيز القيم العليا والقيم الأخلاقية, والوصول بهم إلى مرتبة القادة. (الهواري, 1999), ثم قام باس (Bass) عام 1985 بتقديم نظريته الشهيرة في القيادة التحويلية (transformational leadership) ويعرف (Bass) القيادة التحويلية بأنها: القيادة التي

تعمل على توسيع وتعظيم اهتمامات المرؤوسين وحاجاتهم إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الشخصية من أجل مصلحة المنظمة.(العامري،2002)

وعرف الهواري (1999) القائد التحويلي بأنه: القائد الذي يرفع من مستوى التابعين لتحقيق الإنجاز والتنمية الذاتية, والذي يؤدي إلى تطوير المجموعات والمنظمات.

والقيادة التحويلية تهتم بالقيم النهائية كالحرية والعدالة والمساواة, والقائد التحويلي يعمل على رفع أخلاقيات أتباعه والسمو بحاجاتهمفهو يحول أتباعه ويرفعهم ويأخذ بأيديهم ليصبحوا في مستوى القادة.

ورأى باس (Bass) أن القادة التحويليين يؤثرون في المرؤوسين بشكل أساسي, فالمرؤوسون يشعرون بالثقة, والاحترام, والإعجاب, والولاء للقائد, ويتم تحفيزهم على إنجاز أعمال أكثر من المتوقع منهم. ويمكن للقائد التحويلي أن يؤثر في المرؤوسين من خلال زيادة وعيهم بأهمية المهمة ونتائجها, وإقناعهم بتغليب مصالح المنظمة أو الجماعة على المصالح الشخصية, وتنشيط الحاجات العليا (Yukl, 2002).

ووصف باس وافوليو (Bass & Avolio, 1994) القادة التحويليين بأنهم يثيرون اهتمام زملائهم ومرؤوسيهم ليعرضوا أعمالهم بصورة جيدة, ويخلقون يقظة ووعياً برسالة أو رؤية المنظمة وفريق العمل, ويطورون زملاءهم ومرؤوسيهم إلى مستوى عالٍ من القدرات والقوى الكامنة, ويحفزون زملاءهم ومرؤوسيهم إلى تغليب مصالح المجموعة على المصالح الفردية. وأولئك القادة يساعدون الأفراد لتجاوز مصالحهم الخاصة من أجل رؤية المنظمة الأكثر اتساعا. وهم يلهمون الآخرين برؤيتهم, ويخلقون الإثارة بحماسهم ويتحدون الافتراضات التي مر عليها الزمن من خلال تصميمهم على إعادة تشكيل المستقبل, ويشككون في الأشياء المجربة والصحيحة.

وتشتمل القيادة التحويلية على أربعة أبعاد, هي:(Bass & Avolio ,1994)

1. **التأثير المثالي** (Idealized Influence) :

يمارس القادة التحويليون سلوكاً يجعل منهم قدوة وأنموذجاً للتابعين، فالقائد التحويلي يكون محل إعجاب وتقدير واحترام وثقة تابعيه. وهذه الامتيازات تأتي نتيجة لاهتمام القائد التحويلي بتحقيق حاجات التابعين الشخصية, ومشاركتهم في تحمل المخاطر، وقيامه بالأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة. كما أنه يتحلى بالمعايير والقيم الأخلاقية والسلوكية، كما يتجنب استخدام السلطة للكسب الشخصي، ويستخدمها للمصلحة العامة.

2. **الدافعية الإلهامية** (Inspirational Motivation) :

يمارس القادة التحويليون سلوكاً فيه تحفيز وتشجيع وإلهام لمن حولهم من أتباع، من خلال مدهم بمدلولات العمل والتحدي، وإذكائهم لروح العمل الجماعي.

3. **الاستثارة الفكرية** (Intellectual Stimulation):

القادة التحويليون يستثيرون جهود التابعيين حسياً وذهنياً. إذ يشجعونهم على إعادة دراسة أهدافهم ووسائلهم, بتقديم أهداف جديدة ووسائل جديدة ووجهات نظر ورؤية جديدة وتحديات فكرية جديدة. من خلال طرح أسئلة افتراضية أو بعرض مشكلات قديمة بعد إعادة صياغتها بطريقة مختلفة وعرض طرق جديدة لمواجهتها. بهدف جعل تلك الجهود إبداعية وخلاقة.

4. **الاعتبار الفردي** (Individualized Consideration):

القائد التحويلي يولي اهتماماً خاصاً بجميع تابعيه, وذلك من خلال: التعامل مع كل فرد بطريقة معينة, ومراعاة الفروق الفردية بين التابعين من حيث الحاجات والرغبات، والعمل على تنميتهم مهنياً من خلال خلق فرص جديدة للتعلم والتدريب، وتشجيع الاتصال والتفاعل المتبادل والعمل على تحقيق مزيد من التقدم والتطور والنمو.

وفي مجال القيادة التربوية تتميّز القيادة التحويلية عن غيرها من القيادات التقليدية الأخرى بمفاهيمها وثقافتها ومعاييرها وقيمها الأخلاقية الخاصة بها، مما يجعلها أكثر أنواع القيادة ملاءمة للتطوير التربوي، خاصة في المدارس والمؤسسات التربوية.

وبين ليونتوس(Liontos) المشار اليه في العمراني (2004) أن القيادة التحويلية تأثيرات إيجابية على المؤسسات التربوية، ويستشهد بنتيجتين من دراساته الخاصة الأولى: أن ممارسات القيادة التحويلية لها أثر كبير على تعاون المعلم، والنتيجة الثانية: وجود علاقات هامة بين جوانب القيادة التحويلية وتقارير المعلمين أنفسهم عن التغييرات في كل المواقف نحو التحسين المدرسي وتغيير السلوك التعليمي.

كما أقترح سيرجيوفاني (sergiovanni) " أن الطالب يمكن أن يتحسن على نحو جدير بالمُلاحظة " نتيجة للممارسة المدروسة لمثل هذه القيادة. وأخيراً وجد ساجور (Sagor) أن المدارس التي يتم فيها إعلام المعلمين والطلاب بثقافتها، يكون ذلك سبيلاً لنجاحها، وكذلك عندما يكون مديرو تلك المدارس قادة تحويليين .

وتعد القيادة التحويلية امتداداً مطوراً للقيادة التبادلية، إذ طور بيرنز (burns) نظريته التحويلية من خلال نقده للنظرية التبادليةعندما رأى أن القيادة التحويلية والقيادة التبادلية نهايتان متقابلتان لمتصل واحد ، ولكن باس (Bass) رأى أن القيادة التحويلية أكثر فاعلية وإنتاجا وإبداعا وإرضاءً للأتباع من القيادة التبادلية, (العمراني، 2004)

ومن حيث العلاقة بين القادة والمرؤوسين ميز بيرنز (Burns) بين القيادة التبادلية و بين القيادة التحويلية بأن العلاقة في القيادة التبادلية نفعية مؤقتة تحدث لغرض تبادل أشياء ذات قيمة. بينما العلاقة في القيادة التحويلية علاقة مبنية على غاية أخلاقية ثابتة، وعلى المتطلبات، والحاجات، والطموحات، والقيم الأساسية للمرؤوسين(Burns ,1978).

كما فرق بيرنز (Burns) بين القيادة التبادلية وبين القيادة التحويلية من حيث التأثير، فالأولى تركّز على السلطة البيروقراطية التي تركّز على السلطة الشرعية واحترام القوانين والتقاليد أكثر من اعتمادها على التأثير، بينما تركّز الثانية على التأثير في المرؤوسين، وتحفيزهم، وإلهامهم للتحرك نحو الأفضل(Yukl ,2002).

إن الفرق بين القائد التحويلي وبين القائد التبادلي هو أن الأول يحصل على طاعة واحترام المرؤوسين من خلال تحفيزهم على بذل مزيد من الجهد لتحقيق الأهداف، بينما الثاني يحصل على طاعة واحترام المرؤوسين من خلال المال والمكافآت (العامري، 2002).

وبالتالي ترتكز القيادة التحويلية على القيم والأخلاق السامية والفضيلة الأخلاقية، في حين لاتهتم القيادة التبادلية كثيراً بالقيم والفضيلة، فهي نفعية أكثر منها أخلاقية. لذا فالقادة التحويليون هم في قمة النضج الأخلاقي، بينما القادة التبادليون أقل في النضج الأخلاقي من التحويليين.

كما يمكن القول: إن القيادة التبادلية ما هي إلا نقطة انطلاقة القيادة التحويلية الفعالة، إذ تُعدّ مكملة للقيادة التحويلية، كما أن القيادة التحويلية تعزز تأثير القيادة التبادلية، وعليه فالقائد التحويلي يمكن أن يستخدم المكافآت المشروطة، والإدارة بالاستثناء، في المراحل الأولى حتى يرتقي بحاجات المرؤوسين، وقيمهم، وطموحاتهم (العمراني، 2004).

ومن خلال استعراض الأدب النظري للقيادة يتضح أن أهمية القيادة وأهمية مكانتها ودورها البارز نابع من أهمية دورها في تحقيق أهداف المنظمة، من خلال الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، وتنسيق الجهود، ومشاركة المرؤوسين في رسم السياسات، وتحقيق الأهداف المشتركة. كما يتضح أن القيادة تُعدّ من أهم عوامل نجاح أو فشل المنظمة، فيتوقف نجاح أو فشل المنظمة على مدى فعالية أنماط القيادة المتبعة فيها.

كما يتضح أن موضوع القيادة قد حظي باهتمام كبير من قبل الدارسين والباحثين في مختلف المجالات والتخصصات، إذ تم وضع العديد من النظريات المتعلقة بالقيادة بدءاً من نظرية السمات والرجل العظيم ومروراً بالنظريات السلوكية و النظريات الموقفية في القيادة وحتى النظريات الحديثة في القيادة، كالنظرية التبادلية. وقد أكدت نظريات القيادة والدراسات السابقة على أهمية القيادة ودورها البارز في العمل على إنجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهداف المؤسسات التربوية، كما أكدت على أن النمط القيادي الذي يركّز على العلاقات الإنسانية والاجتماعية مع المعلمين هو النمط الديمقراطي وهو الذي يحقق الرضا الوظيفي للمعلمين، ويولد لديهم شعوراً بالمسؤولية وحباً وإخلاصاً في العمل، بشكل يؤدي إلى إنجاز أعمالهم بكفاءة وفاعلية.

كما يتضح لنا أن القيادة المدرسية ترتكز على شخصية مدير المدرسة، فهو المسؤول عن تنظيم، وتوجيه، وتحفيز جميع العاملين في مدرسته، وتوفير جميع الظروف المادية والنفسية والاجتماعية الممكنة لهم، كما يعد هو المسؤول عن إحداث التغيير والتطوير المطلوبين في مدرسته، على **مستوى** الأهداف، والإجراءات، وأساليب العمل، والتنظيم، وخطوط الاتصال، والعلاقات، وتنظيم القيم والاتجاهات لمسايرة المتغيرات العلمية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية.

ب – الأدب النظري للرضا الوظيفي Job satisfaction:

مفهوم الرضا الوظيفي:

يعد الرضا الوظيفي موضوعاً مهماً للأفراد والجماعات، إذ تنبع أهمية الرضا الوظيفي من أن رضا الفرد عن وظيفته سيؤدي إلى شعوره بالرضا النفسي والاجتماعي، والذي يؤدي إلى رفع كفاءته وإنتاجيته، وبالتالي ينعكس ايجابياً على المنظمة التي يعمل فيها خاصة، والمجتمع عامةً.

ولذا فقد حظي الرضا الوظيفي باهتمام كثير من علماء الإدارة، والسلوك الإنساني. وقد بدأت دراسات الرضا الوظيفي في ميدان الصناعة وإدارة الأعمال، ثم انتقلت إلى الميدان التربوي وتمثلت في دراسة التزام المعلمين بعملهم ورضاهم عن عملهم.

ومن أقدم تعريفات الرضا الوظيفي وأبسطها ما قال به هابوك (1935 , Hoppock1) وهو من أوائل الباحثين في الرضا الوظيفي وهو "كل الظروف النفسية والفسيولوجية والوظيفية والأوضاع البيئية التي تجعل الشخص يقرر بأنه راض عن عمله".

بينما عرف لوك (Locke, 1969) الرضا الوظيفي بأنه "حالة الارتياح العاطفي عن تحقيق قيم الشخص من خلال عمله".

وعرفه هوي وميسكل (Hoy & Miskel,1986) بأنه: مجموعة العوامل النفسية والبيئية والعضوية التي تجعل الفرد يقول أنه راضٍ عن عمله.

وحدد فروم (Vroom , 1964) الرضا الوظيفي بأنه "شعور الشخص نحو وظيفته أو عمله، فالشعور الإيجابي يتبعه الرضا الوظيفي بينما الشعور السلبي يتبعه عدم الرضا الوظيفي.

أما بورتر (Porter , 1962) فيرى أن الرضا الوظيفي ينتج عن الدرجة التي تتم بها تلبية احتياجات العمل والإنجاز الذي يحققه العاملون .

وبين كاتزل (Katzil, 1964) المشار اليه في العديلي (1995) أن الرضا الوظيفي يمثل الفرق بين ما يحققه المرء فعلاً وما يطمح إلى تحقيقه ,

كما عرف بعض الباحثين بأنه مشاعر الفرد تجاه وظيفته، والناتج عن الإدراك الحالي لما تقدمه الوظيفة إليه، وإدراكه لما ينبغي أن يحصل عليه من الوظيفة (فليه وعبد المجيد، 2005).

وأوضح سيد (1991) أن الرضا الوظيفي للمعلمين يقصد به شعورهم الذي يبدونه نحو عملهم، بما ينتجه هذا العمل من عائد مادي وفرص للترقية وما يحيط به من ظروف كالعلاقات مع الآخرين والإدارة والإشراف، وما يحظى به من تقدير ومكانة في المجتمع.

ومن التعريفات السابقة يتضح أن رضا الفرد عن عمله يمكن اعتباره نتاجاً لاتجاهات مختلفة، يحملها الفرد نحو مهنته ونحو عوامل متعلقة بها، ونحو الحياة بوجه عام. كما يتضح أن الرضا الوظيفي للفرد العامل يتحقق عندما يحقق العمل للفرد إشباعاً كاملاً للحاجات الملحة، كما يوفر للفرد إمكانية في أن يؤدي دوره الذي يرغب به في الحياة، وأن تتناسب المهنة مع قدرات الفرد الخاصة، ويتمكن من تحقيق أقصى قدر ممكن من إمكاناته وقدراته وطاقاته الكامنة في محيط عمله، وأن يصل الفرد إلى قمة الإبداع الذي يريد تحقيقه في عمله (فليه، وعبد المجيد، 2005).

أهمية الرضا الوظيفي:

إن طبيعة العمل الحديث مع تعاظم التأكيد على أهمية التكنولوجيا في العمل والمساءلة، تُعدّ من العوامل الضاغطة، وكذا الشعور بالعزلة: كلها عوامل توضح مدى الحاجة لعناية وتفهم أكبر لطبيعة الرضا الوظيفي وأسبابه (Neil,1994).

وأشار دايجومتري و ديميرا (Digumarti and Damera, 2003) إلى أن الرضا الوظيفي يعد مطلباً رئيسياً لعمليات التعليم والتدريس الناجح. ويعد ظاهرة معقدة تتضمن عناصر شخصية ومؤسسية واجتماعية. فحينما يحرز المعلمون رضا وظيفياً كافياً سيكونون في موقع يمكنهم من الوفاء بتحقيق الأهداف التربوية والأهداف الوطنية.

فهناك عدد من النتائج الملموسة التي تتحقق للمنظمة من جراء تحقق الرضا الوظيفي، وتتضمن تخفيضاً في الشكاوى، والغياب، والتسرب؛ بالإضافة إلى دقة المواعيد والروح المعنوية للموظف. كما اعُتبِرَ الرضا الوظيفي للمعلمين على درجة عالية من الأهمية تجاه نمو نظم التعليم حول العالم، حيث احتل مرتبة من بين المراتب العالية الأهمية كالمعرفة والمهارات المهنية، والكفايات الأساسية، والمصادر التربوية والاستراتيجيات. فهو يعد أداة حقيقية لتقرير أداء العمل التربوي ونجاحه في المؤسسات التربوية (Nwaachukwu, 2005)

وقد لاحظ ميلر (Miller, 1981) أن الرضا الوظيفي للمعلمين قادر على التأثير إيجابياً في اتجاهات الطلاب وتعليمهم. فرفع مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين لا يجعل التدريس أكثر متعة وجودة للمعلمين أنفسهم فقط بل يجعل التعلم أكثر متعة للطلبة أيضاً. كما توصل إلى وجود علاقة موجبة بين مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين وأداء الطلاب.

كما وجد النبيرغ (Ellenberg,1972) أن مستوى الرضا الوظيفي المرتفع للمعلمين يؤدي إلى رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي للطلبة. وعلى العكس من ذلك، فالمستويات

المنخفضة للرضا الوظيفي للمعلمين تؤدي إلى تخفيض إنتاجية المعلمين وجودة أداء تدريسهم، وظهور الإرهاق والتعب، والكآبة وكثرة الإجازات المرضية، والتفكير بترك الوظيفية، والسخرية والاحتقار تجاه الطلاب .

العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

أجري كثير من الدراسات حول الرضا الوظيفي للمعلمين و ركّز معظمها على دراسة علاقة النمط القيادي لمدير المدرسة على رضا المعلمين، ووجدت نتائج تلك الدراسات أن نمط القيادة لمدير المدرسة يعد من أهم العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي للمعلمين.

وأشار جج وآخرون (Judge, T. et al, 1989) إلى أن مجموعة هارفارد الحرفية توصلت في إحدى دراساتها إلى أن الرضا الوظيفي يتحقق من خلال الاعتراف من قبل الإدارة بإنجازات الموظف والدخل و الترقيات، والشعور بالإنجاز والذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف الأخرى للمنظمة وخلق شعور عام من الإنجازِ لدى الموظف والذي بدوره ينعكس إيجابياً وبدرجة عالية الأهمية على الفرد والمنظمة على حد سوى .

وهناك معامل ارتباط بين البيئة المدرسية الصحية والرضا الوظيفي للمعلمين. فقدرة مدير المدرسة على خلق مناخ صحي في المدرسة تؤثر على الرضا الوظيفي للمعلمين. وقد أشار آدمز (Adams, 1992) إلى أن مديري المدارس الذين يتحكمون بعدد من الأمور في بيئة العمل، وبكونهم المصدر الرئيس لتعزيز سلوك التدريس، هم المفاتيح الرئيسية لتطوير الرضا الوظيفي للمعلمين في مدارسهم.

وقد لخص العمري (1992) العوامل المؤثرة في أداء المعلمين سلباً أو إيجاباً، والتى تنعكس على درجة تحقق الرضا الوظيفي، أو عدم تحققه، ومن أهم هذه العوامل، نمط المكافأة،

والعقاب المتبع في المؤسسة، ونمط السلطة وأسلوب الإدارة، واعتماد الإنجاز كأساس للترقية، والتقدم المهني، والاهتمام بالتدريب والتطوير المستمر، والأمن الوظيفي للعـــاملين، ومرونـــة التنظيم، والتأقلم مع المتغيرات والظروف الجديدة.

وبين فليه وعبد المجيد (2005) أن رضا الفرد عن عمله هو محصلة لمختلف المشاعر التي تكونت لدى الفرد العامل تجاه عمله. وأن درجة الرضا العام التي يشعر بها الفرد تجـــاه عمله بصفة عامة هي محصلة لرضا الفرد عن عناصر فرعية هي:

1.**الرضا عن الأجر:** ويمثل مصدر إشباع للحاجات الأساسية للفرد العامل، ويتحقـــق الرضـــا الوظيفي للفرد عندما ينجز أداءه بشكل سليم ويكافأ بشكل مناسب لجهـــوده. ويـــؤدي الرضـــا الوظيفي إلى خلق حماسة، وسعادة الموظف بعمله، وإلى تحقيق تنمية ذاتية واحترام الـــنفس، والتحفيز، والالتزام بالأداء المرتفع كماً ونوعاً.

2. **محتوى العمل:** تؤثر طبيعة وتكوين المهام التي يؤديها الفرد في عمله على رضا الفرد عن عمله، إذ إن تنوع المهام، وقلة تكرارها يزيد من الرضا عن العمل، كما أنه كلما زادت حرية العامل في اختيار طرق أداء العمل، وحرية اختياره للسرعة التي ينجز بها أعماله، زاد رضـــا الفرد عن عمله، بالإضافة إلى كون العمل يمكن العامل من استغلال قدراته وطاقاته، وتناسب طبيعة العمل مع قدراته وخبراته، وتوفر فرص للإبداع والنجاح في العمل، كل ذلك يزيد مـــن شعور الموظف بالرضا عن عمله.

3. **فرص الترقية:** ويتوقف أثر الترقية في رضا الموظف على مدى توقعه وطموحـــه، فـــإذا فاقت الترقية المتوقعة الترقية الفعلية يقل رضا الموظف عن عمله والعكس.

4. **نمط الإشراف:** فمتى كان المدير حساساً لحاجات مرؤوسيه ومشاعرهم، فإنه يكسب ولاءهم له ورضاهم عن العمل. بالتالي فإن أثر المدير على رضا الأفراد يتوقف على الخصائص

الشخصية للمدير والمرؤوسين، ودرجة سيطرة المدير على الحوافز ووسائل الإشباع، ودرجة التفويض للسلطات والحريات وتناسبها مع قدرات المرؤوسين واستعدادهم لتحمل المسؤولية. فمديرو المدارس الذين يمارسون نمطاً قيادياً إنسانياً (ديمقراطياً) مع معلميهم، يكون معلموهم أكثر رضاً من المعلمين الذين لا يمارس مديروهم النمط القيادي الديمقراطي أو يمارسونه بصورة نادرة.

5. **جماعة العمل:** ويتوقف تأثير جماعة العمل في الرضا الوظيفي للفرد، على مدى قوة حاجة الفرد إلى الانتماء فزيادة الحاجة للانتماء له أثر قوي في التفاعل مع جماعة العمل، وبالتالي يؤثر أكثر في رضا الفرد.

ويرتبط تحقق الرضا الوظيفي بالزملاء، وجماعة العمل، بالإضافة إلى مدير المدرسة أو المؤسسة. فالعلاقات الطيبة بين الزملاء تترك أثراً طيباً في نفسية الفرد، وتسهم في رفع روحه المعنوية وإحساسه بالانتماء إلى البيئة المدرسية، مما ينعكس إيجابياً على مستوى الرضا الوظيفي للمعلم. لذلك فإن مستوى الرضا الوظيفي العام للزملاء أمر قي غاية الأهمية للفرد، حيث إن جماعات العمل يمكن أن تكون جماعات ضاغطة نحو الإحساس بالرضا الوظيفي، أو بفقدان هذا الإحساس (البندري والعتوم، 2002).

6. **ظروف العمل المادية:** مثل الإضاءة، والحرارة، والتهوية، والرطوبة، والضوضاء، والنظافة، ووضع الفرد في أثناء تأديته لعمله، والرعاية الصحية، وساعات العمل .

النظريات التي تفسر الرضا الوظيفي:

نظرية ماسلو للحاجات Maslow's Hierarchy of Needs:

قدم هذه النظرية أبراهام ماسلو (Abraham Masllow)، ومحتواها أن الناس يحرصون على إشباع حاجات مرتبة ترتيباً هرمياً على أساس أهميتها وقوتها، وهذه الحاجات كما رتبها ماسلو في خمسة مستويات كما في الشكل (10). ووفقاً للنظرية فإن إشباع هذه الحاجات يحقق الرضا الوظيفي للفرد وبالتالي يؤثر في إنتاجيته وانتمائه وولائه للمؤسسة التي يعمل فيها. وتقيم هذه النظرية نوعا من العلاقة بين إشباع الحاجات والدافعية، فالحاجات غير المشبعة هي التي تحرك السلوك، ولذلك على القائد أن يعمل باستمرار على إثارة هذه الحاجات لدى المعلمين وخاصة حاجات المستويات العليا. (القريوتي،2000)

هرم (سلم) ماسلو للحاجات الإنسانية شكل (9) (الطويل، 2001).

نظرية الرضا الوظيفي لهيرزبرج Herzberg's Theory

تعد هذه النظرية من أكثر نظريات الدافعية انتشاراً، فقد أسهمت بشكل كبير في توضيح العلاقة بين الرضا عن العمل والإنتاجية. وتقوم هذه النظرية على أن سلوك الإنسان يحكمه نوعان من مشاعر الدافعية، هما مشاعر الرضا ومشاعر الاستياء وأن العوامل التي تؤدي إلى الرضا تختلف عن العوامل المؤدية للاستياء. ولقد اقترح هيرز بيرج (Herzberg) المشار

اليه في سلامة والجعيني (2000) مجموعتين من عوامل العمل التي تؤثر في سلوك الفرد في المنظمة وهما:

عوامل الدافعية (Motivation Factors):

وهي نابعة من داخل الإنسان نفسه ويشعر بها الفرد عندما يؤدي عمله وما يرتبط به من التقدير وتحقيق الذات، والمسؤولية لإنجاز العمل، والترقية واحتمالية التطور والتقدم، ولطبيعة العمل ومحتواه. ويؤدي توافرها في موقف العمل وبشكل ملائم إلى الشعور بالرضا والقناعة لدى العاملين، ولكن غيابها لا يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا.

1. **العوامل الوقائية (Hygiene Factors):**

وتتعلق بالبيئة المحيطة بالعمل وتشمل هذه العوامل سياسة المنظمة، وأسلوب إدارتها، وأسلوب الإشراف، والعلاقات بين المستويات الإدارية وبين المرؤوسين أنفسهم، والأجور والرواتب، والأمن الوظيفي، والمركّز الوظيفي، وظروف العمل المادية من إضاءة وتهوية. وعدم توفر هذه العوامل يسبب شعوراً بعدم الرضا، ولكن توافرها يؤدي إلى زيادة في إنتاجية العمل وتؤثر بدورها على الرضا الوظيفي، وإذا كانت العوامل الوقائية غير جيدة فإنها تؤدي إلى تدهور العمل ولا تزيد من إنتاجيته. عدم الرضا .

وبناء على هذه النظرية، فإن الإدارة تصبح مطالبة بالتعامل مع هذين النمطين من العوامل، وتنميتها بما يتفق مع استمرار الموظفين وبقائهم في العمل، وبما يضمن دافعيتهم ورضاهم عن العمل أيضاً، وبذلك يمكن تحقيق الفعالية الإدارية المرجوة.

نظرية العدالة لآدمز Adam's Equity Theory:

تدور هذه النظرية حول العلاقة بين الرضا الوظيفي للفرد والعدالة، وتفترض أن درجة شعور العامل بعدالة ما يحصل عليه من مكافأة وحوافز من عمله تحدد بدرجة كبيرة درجة شعوره بالرضا، مما يؤثر في مستوى أدائه وإنتاجيته، (العميان، 2002).

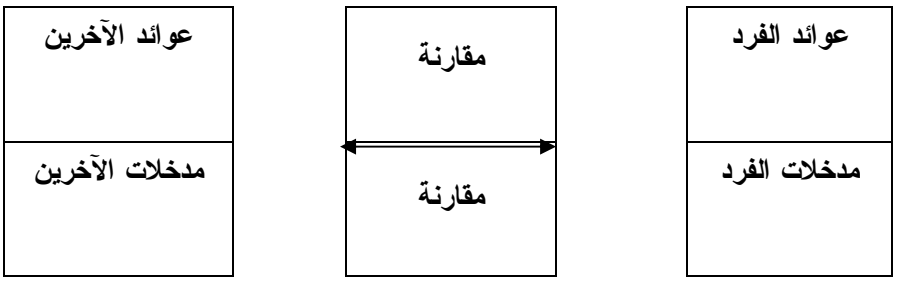
وقدمت هذه النظرية من قبل آدامز (Adams, 1963) المشار اليه في عيد (2000) وتفترض أن كل فرد يقوم بمقارنة معدل عوائده التي يتحصل عليها من وظيفته إلى مدخلاته التي يقدمها لوظيفته من جهة ومع معدل عوائد الآخرين إلى مدخلاتهم من جهة أخرى. وتتضمن النظرية ثلاث خطوات أساسية هي:

1- **التقييم:** ويتضمن قياس العلاقات الاجتماعية وذلك بقياس المدخلات (جدارة الشخص، والعمر، ومستوى التعليم، والمهارة، ومقدار الجهد المبذول بالعمل)، وقياس المكافآت (مثل الراتب، والفوائد، والمزايا الأخرى والاعتراف، والتقدير، والترقية).

2- **المقارنة:** وتتضمن مقارنة ما يحصل عليه الشخص وما يبذله من جهد في العمل.

3- **السلوك:** وهو عملية إدراك العلاقة بين التقييم والمقارنة .

والشكل(10) يوضح عملية المقارنة:



الشكل(10) (حسين, 2006)

فإذا تساوى المعدلان فإن الفرد يشعر بالعدالة، ومن ثم بالرضا الوظيفي. أما إذا زاد معدل الآخرين عن معدل الفرد فإنه سيشعر بعدم الرضا والاستياء. وإذا ما زاد معدل الفرد عن معدل الآخرين فإن الفرد حينها سيشعر بالذنب وتأنيب الضمير (حسين، 2006).

ومن التحفظات على هذه النظرية ميل الناس إلى المبالغة في تقدير جهودهم والعوائد التي يحصل عليها الآخرون، فينشأ عن ذلك ميل لدى الأفراد بعدم المساواة. وبالمقابل تمتاز النظرية بأنها تهتم بالجماعة وتأثيراتها، وفهم الفرد وإدراكه للآخرين، كما تدعو هذه النظرية إلى إيجاد الطرق والوسائل المختلفة التي تجعل الفرد يشعر بعدالة معاملة الإدارة له. كما تركّز النظرية على الحوافز النقدية نظرا لسهولة قياسها والإحساس بها وإدراك أهميتها وربطها بالعدالة (العميان، 2002).

أنموذج بورتر ولولر (porter & Lawler's Model 1968):

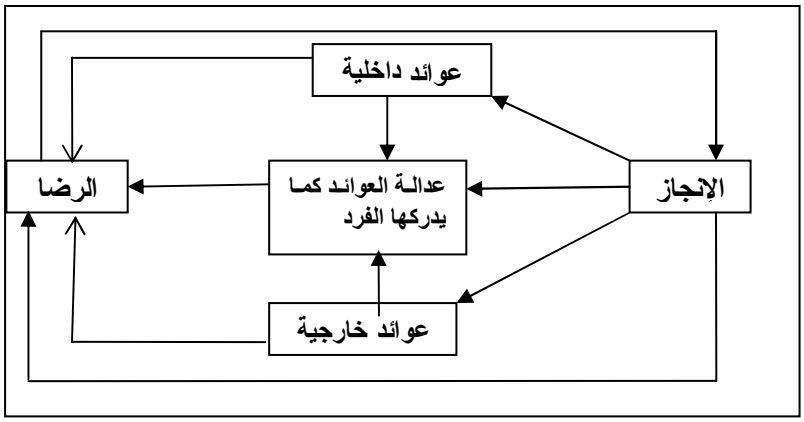
أوضح بورتر ولولر (porter & Lawler) المشار اليه في النمر (1990) أن الرضا الوظيفي يعتمد على التوفيق بين مقدار العائد الذي يحصل عليه الفرد فعليا وبين مقدار العائد الذي يطمح بالحصول عليه. فإذا ما كان العائد الفعلي يعادل أو يزيد عن العائد الذي يعتقد الفرد بأنه عادل فإن الرضا المتحقق سيدفع الفرد إلى تكرار الجهد. أما إذا كان العائد الفعلي أقل من العائد الذي يعتقد الفرد بأنه يستحقه، فستحدث حالة عدم رضا، وينعكس ذلك على الجهد .

ولقد قدمت هذه النظرية مفهوماً جديداً في الرضا والإنتاجية، فقد أوضحت أن الإنتاجية هي التي تؤثر في الرضا الوظيفي، بعكس ما كان سائداً في النظريات التي سبقتها والتي افترضت أن الرضا يؤثر على الإنتاجية.

ولعل أبرز ما أضافه أ نموذج بورتر ولولر إلى نظرية فروم (Vroom) المفهوم الذي يشتمل عليه أنموذجهما بأن استمرارية الأداء تعتمد على قناعة العامل ورضـــاه, وأن الرضـــا والقناعة تتحدد بمدى التقارب بين العوائد الفعلية وبين العوائد التي يعتقد الفرد بأنه يـــستحقها. وقد بين بورتر ولولر أن هناك نوعين من العوائد:

أ- **داخلية:** وهي التي يشعر بها الفرد عندما يحقق الإنجاز المرتفع, وهذه تشبع الحاجات العليا للفرد.

ب- خارجية: وهي التي يحصل عليها الفرد من المنظمة لإشباع حاجاتـــه الـــدنيا، كالترقيـــة، والأجور، والأمن الوظيفي.



شكل (11) أنموذج بورتر ولولر (porter & Lawler's Model) (العميان, 2002)

ويوضح أنموذج بورتر ولولر التداخل بين عملية الحفز والإنجاز والرضا. وهذا يعنـــي أنه يتعين على الإداريين ضرورة إدراك أن تكون أهداف المرؤوسين متوســـطة الـــصعوبة ومتفقة مع قدراتهم ومهاراتهم، وربط نظام الحفز مع الحاجات الفعلية للمرؤوسين والعمل على إشباعها (العميان، 2002).

ويختلف أنموذج بورتر ولولر عن النظرة التقليدية من ناحيتين: الأولى أن الرضا يمكن تحديده بالمكافأة الفعلية التي تم الحصول عليها والذي بدوره يعتمد على توقعات الفـــرد بأنـــه

يستحق مكافأة من المنظمة مقابل مستوى الإنجاز الذي حققه الفرد. والثانية أن الرضا يعتمد على الأداء، فالأداء يقود إلى الرضا وليس العكس (الطيب، 1997).

أنموذج ستيرز و بورتر (Steers & porter's Model 1979):

افترض أنموذج ستيرز وبورتر (Steers & porter , 1979) أن الدوافع ظاهرة معقدة يمكن التوصل إلى فهم جيد لها من خلال هيكل متُعدّد الجوانب فأي نظرية متكاملة في الدوافع لا يمكن أن تكون كذلك ما لم تعن بثلاث مجموعات من المتغيرات الهامة حتى تكون قابلة للتطبيق العملي، وهذه المتغيرات تشكل الموقف الكلي للعمل في الوظيفة, وتتوزع كما يلي:

1. صفات ومميزات الفرد: كمصالحه ورغباته وحاجاته.
2. صفات ومميزات العمل: مثل الأنشطة والمهام وكمية الإنجاز والتغذية الراجعة والمكافآت.
3. خصائص بيئة العمل: ويمكن تقسيمها إلى مجموعتين:

الأولى: بيئة العمل المباشرة مثل العاملين ونوعيتهم وتفاعلهم.

الثانية: الحركات والفعاليات الإدارية مثل الجو العام للإدارة ونظام الحوافز والمكافآت والترقيات وتحديد المناصب.

ومن خلال الإطلاع على الأدب النظري للرضا الوظيفي، يتضح أن الرضا الوظيفي يعد من الركائز الأساسية التي توفر الاستقرار الوظيفي، والبيئة المناسبة للمعلم، ليؤدي عمله على أكمل وجه، وبأعلى فعالية ممكنة. والرضا الوظيفي يساعد على حفز المعلم وتنمية دافعيته للعمل وبدون قيود أو شروط، في حين أن عدم الرضا أو انخفاض درجة الرضا الوظيفي يؤدي إلى غياب الاستقرار الوظيفي، ويخلق بيئة مدرسية تتميّز بالسيطرة، وعدم الاستقلالية، مما ينعكس سلبا على العملية التعليمية بشكل عام.

ومن خلال استعراض للنظريات التي تناولت الرضا الوظيفي بالدراسة والتحليل لتفسير دوافع العاملين وحاجاتهم وكيفية إشباعها، يبدو أن تلك النظريات قد اعتمدت على فرضيات فسرت الدوافع بأنها ناشئة عن حاجات الإنسان المختلفة التي تدفعه لإشباعها، وبإشباع هذه الحاجات أو بعضها يتحقق الرضا.

كما يلاحظ وجود اختلاف بين تلك النظريات، ويرجع هذا الاختلاف إلى أن بعض هذه النظريات وضعت تحديدات مختلفة لأنواع الحاجات الإنسانية لدى العاملين والتي يؤدي إشباعها إلى تحقيق الرضا الوظيفي.

ج – العلاقة بين النمط القيادي والرضا الوظيفي:

لقد نال موضوع النمط القيادي وعلاقته بالرضا الوظيفي أهمية كبيرة بين الباحثين والدارسين منذ مطلع السنوات الأخيرة من القرن العشرين حتى الآن (De Nobile 2003: Dinham & Scott, 1998). نظراً لأهمية علاقة الرضا الوظيفي بعدد من المتغيرات كالولاء ومعدل دوران العمل والغياب والإنتاجية وضغوط العمل (De Nobile & McCormick, 2005)

ويشيرهرن,لي (Lee, Hurren, 2006) إلى أن التربية منذ القدم ينظر إليها على أنها أكثر المجالات جدية وضبطاً وجاذبية، ولهذا تجد أن المدارِس انتابتها الهواجس تجاه تحقيق الانضباط ودرجات الامتحانات المعيارية العالية، ورسم الأهداف المناسبة والصحيحة، والتركيز على القدرات، والبراعة وتوفير أفضل أماكن الراحة والمستلزمات الفاخرة. وفي أغلب الأحيان تجد أن المعلمين والطلاب يقولون بأن التعلم والمدرسة لَيسا ممتعين. وعليه فإن هذه الدراسة قد صممت لتحري مدى ممارسة مديري المدارس النمط القيادي الإنساني مع

المعلمين كما يدركه المعلمون أنفسهم، ومدى علاقة هذا السلوك بالرضا الوظيفي للمعلمين. كما حلّلتْ هذه الدراسة أيضاً مدى تأثر الرضا الوظيفي للمعلمين (كمجموعات) بالنمط القيادي لمديريهم. وقد دعمت نتائج هذه الدراسة الفكرة القائلة بأن مديري المدارس الذين يمارسون نمطاً قيادياً إنسانياً (ديمقراطياً) مع معلميهم، يجعلون هؤلاء المعلمين أكثر رضا من المعلمين الذين لا يمارس مديروهم النمط القيادي الديمقراطي أو يمارسونه بصورة نادرة.

وأشار كنعان (1999) إلى أن العديد من الدراسات تؤكد أن المدير الذي يمارس دوره بشكل ديمقراطي، يوفر جواً من الرضا لدى العاملين، ويطور شعوراً بالتقبل لنمط العلاقات السائدة بين الرئيس والمرؤوس. في حين أن التسلط وعدم الاستقلالية والصراع والغموض في القرارات الإدارية، تعد عوامل مهمة ومؤثرة في درجة ومستوى الرضا الوظيفي للعاملين، حيث تنعكس سلباً على الموظف بأشكال عدة مثل التقصير في الأداء، أو الشعور بالإحباط، والخوف والغضب فيتجه سلوكه إلى العدوانية، وعدم الرغبة في العمل، أو محاولته الانتقال إلى عمل آخر، أو كثرة الغياب.

كما أن معرفة أنماط القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي سواء في منظمات تجارية أم صناعية أم مؤسسات تربوية يعد أمراً في غاية الأهمية، لأنه يساعد في رفع الكفاءة الإنتاجية من جهة، وتطوير مخرجات المؤسسة بما يخدم أهدافها من جهة أخرى (الأغبري ،2003).

وعليه فإن النمط القيادي لمدير المدرسة يلعب الدور الكبير في رضا المعلمين فمن خلال التركيز على احتياجاتهم والاهتمام بتحقيق أهدافهم، يتحقق الرضا الوظيفي للمعلمين. وينعكس ذلك إيجابا على حياتهم الوظيفية من حب للعمل، والانتماء إلى مدارسهم، والحرص على أداء المهام الموكولة إليهم بجدية وإخلاص. وفي حالة إهمال تحقيق أهداف هؤلاء المعلمين يتولد

لديهم شعور بعدم الرضا وبشكل ينعكس سلباً على حياتهم الوظيفية من عدم إخلاص وجدية في العمل، كما ينعكس ذلك على سلوكهم داخل المدرسة وخارجه.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تم في هذا الجزء عرض الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين وعلاقة النمط القيادي لمدير المدرسة بالرضا الوظيفي للمعلمين وكذا الدراسات التي تناولت المتغيرات الديمغرافية على الرضا الوظيفي للمعلمين.

أ- الدراسات المتعلقة بالأنماط القيادية:

أجرى أحمد (1998) دراسة لتعرف على السلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين بمحافظتي القليوبية والإسكندرية، واستخدم الباحث مقياس وصف السلوك القيادي لكل من هالبن (Halpin) وونر (Winer) الذي يقيس بعدين أساسيين لسلوك القائد هما: المبادأة والاعتبارية، وقد اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. و توصلت الدراسة إلى أن أغلب المديرين يميلون نحو الاهتمام بالعمل وتحقيق أهداف المدرسة بطريقة موضوعية، بينما نسبة أقل من المديرين يحرصون على اتباع نمط الإدارة الذي يهتم بالعاملين والحساسية تجاههم، والعمل على إقامة علاقات إنسانية بين أسرة المدرسة، وإيجاد مناخ إنساني محبب .

وأجرى الأغبري (1998) دراسة هدفت إلى تعرف تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات في الأنماط القيادية السائدة لدى عينة من مديري التعليم العام بالمنطقه الشرقيه بالمملكة العربية السعودية، وتم استخدام أداة وصف فاعلية وتكيف القائد لهيرسي وبلانتشارد.

وكشفت النتائج أن النمط السائد بين مديري ووكلاء بعض مدارس التعليم العام في هـو نمـط المشاركة ونمط التفويض كمساند أول وذلك من وجهة نظرهم..

وأجرى السعيدى (1998) دراسة هدفت إلى التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لـدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصورها المعلمون والمعلمات العاملون معهم، واختلاف هذا التصور باختلاف جنس المدير، وخبرته، ومؤهله العلمي، وجنسيته.وقد توصلت الدراسة إلى أن أنماط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية هو النمط الديمقراطي ويليه النمط الأوتوقراطي ثم النمط الترسلي، كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالـة إحصائية بين مديري المدارس الثانوية في النمط الديمقراطي والأوتـوقراطي يعـزى لجـنس المدير .

قام العنزي (2002) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية كما يراها المعلمون، وأثر كل من جنس المعلم ومؤهله العلمي وخبرته في استجابتهم لأنماط القيادة السائدة لدى المديرين. وقد توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون النمط القيادي الديمقراطي بشكل كبير، بينما لم تكن ممارسة أنماط السلوك التساهلي، وأنماط السلوك الديكتاتوري إلا بدرجة ضعيفة جداً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين لواقع النمط القيادي السائد لمديري المدارس الثانوية باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

أما بيستا (Bista, 1995) فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة مدى وجود الأنماط الإدارية السلوك التنظيمي، والسلوك الإنساني والسلوك الإداري الماكر (السياسي)، والسلوك الرمزي، لدى مديري المدارس، وقد بحثت الدراسة في العوامل الشخصية والتنظيمية التي

تحدد استخدام المدير لأي من الأنماط الإدارية المذكورة، كما بحثت تأثير الأنماط المذكورة على أداء المدرسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (300) مديرإختيروا عشوائيا من مدارس كاليفورنيا، وقد توصلت الدراسة إلى شيوع النمط الإنساني، وأن معظم الوظائف الإدارية في المدرسة تتطلب التركيز على الفرد. كما بينت النتائج أن نمط الإداري الماكر (السياسي) يوجد في المدارس الكبيرة أكثر منه في المدارس الصغيرة .

وقام بني (Penny ,1996) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية الشائعة ونمط الشخصية لمديري المدارس الإبتدائية في ولاية تكساس الأمريكية، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) مدير، وقد اعتمد الباحث أربعة أنماط للقيادة هي: النمط الأوتوقراطي، النمط المقنع، النمط الديمقراطي، النمط المفاوض، وقد أظهرت النتائج أن النمط المقنع والنمط الأوتوقراطي هما الأكثر شيوعاً من بين الأنماط الأخرى .

وفي دراسة قامت بها شقير المشارإليها في الجعبري (2004) بهدف التعرف على إدراك المعلمين للأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس, توصلت الدراسة إلى أن أكثر الأنماط انتشاراً بين أوساط المديرين هو النمط الديمقراطي ويليه الأوتوقراطي, وحل النمط التسيبي في المركّز الأخير, كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس.

ب – الدراسات المتعلقة بالرضا الوظيفي:

في دراسة محمد (1996) المشار اليه في سلامه والجعنيني (2000) حول الرضا الوظيفي للمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية بإربد، طبقت عليهن استبانة لتقصي مستوى رضاهن عن العمل، وأكدت النتائج أن درجة رضا المعلمات في المدارس الحكومية كانت

متوسطة بشكل عام، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للمركّز الوظيفي، ووجود أثر بين المؤهل العلمي على تقدير المجتمع والمكانة الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي وظروف العمل وطبيعته ,

وفي دراسة سلامة، والجعنيني (2000) لتعرف الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء، هدفت الدراسة إلى تحديد درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة من خلال معرفة أثر متغير الجنس، والمؤهل والخبرة والعبء التدريسي. وتم تطوير استبانة خاصة لقياس الرضا الوظيفي، وقد بينت النتائج أن درجة الرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الخاصة أقل من المتوسط، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل الدراسي والخبرة والعبء التدريسي (سلامة، والجعنيني,2000).

وفي دراسة شديفات(2003) التي هدفت إلى التعرف إلي درجة الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات البادية الشمالية في الأردن من وجهة نظرهم، وعلاقة ذلك بمتغير الجنس والمؤهل والخبرة والمرحلة التعليمية، توصلت الدراسة إلى أن مجال الراتب ومجال الإدارة المباشرة أقل مصادر الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات البادية الشمالية، كما أن مستوى رضا المعلمين والمعلمات عن الإشراف التربوي والعلاقة مع الزملاء كان بدرجة كبيرة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل والخبرة والمرحلة التعليمية، بينما أظهرت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس في مجالات الإشراف التربوي والعلاقة مع الزملاء.

وفي دراسة أجراها الشراري(2003) وهدفت إلى التعرف إلي درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية،

توصلت الدراسة إلى وجود درجة مقبولة من الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بوجه عام زاد عن المتوسط (3) وذلك في مجالات الإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، ومهنة المعلم، وتقدير المجتمع، والتلاميذ. بينما نالت مجالات المقررات الدراسية، والحوافز والرواتب، والأنظمة والقوانين، والمبنى المدرسي، درجة أقل من المتوسط (3). كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في المجالات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والمقررات الدراسية، والحوافز والرواتب، والأنظمة والقوانين، والتلاميذ. بينما أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في المجالات المتعلقة بالإشراف التربوي، ومهنة المعلم، وتقدير المجتمع، والمبنى المدرسي، وقد كانت تلك الفروق لصالح الذكور، وفي مجال تقدير المجتمع كان الفرق لصالح الإناث. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة العلمية والعبء التدريسي في جميع مجالات الرضا الوظيفي.

قام نوب، (Knapp, 1987) بدراسة حول الرضا الوظيفي للمعلمين والفاعلية التنظيمية للمدارس الابتدائية. هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين وفاعلية المدرسة، وشملت الدراسة (57) مدرسة في أونتاريو بكندا. استخدمت أداة الرضا الوظيفي وأداة الفاعلية التنظيمية لقياس عوامل الرضا الوظيفي ذات العلاقة بالعمل والترقية والدوافع والإشراف والزملاء، وقد أظهرت النتائج أن فاعلية المدرسة مرتبطة بالرضا الوظيفي للمعلمين تجاه الزملاء والإشراف والعمل نفسه .

وأجرى كوسيتلوس (Koustelios D, 2001) دراسة لتعرف الخصائص الشخصية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين اليونانيين، وهدفت تلك الدراسة إلى تشخيص مستوى الرضا الوظيفي لعينة من المعلمين اليونانيينِ، وكذا تشخيص العلاقة بين تلك الخصائصِ

الشخصية والسمات المعينة بالرضا الوظيفي. شملت العينة 354 معلماً، من 40 مدرسة حكومية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها أن المعلمين كانوا راضين عن العمل والإشراف، بينما كانوا مستائين من الدوافع والفرصِ المتاحة أمامهم للترقي.

وقام بوجلر(Bogler , 2002) بدراسة هدفت إلى التمييز بين المعلمين ذوي الرضا الوظيفي المنخفض والمعلمين ذوي الرضا الوظيفي المرتفع. وشملت الدراسة (930) معلما وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة بين النمط القيادي السائد لمديري المدارس وبين الرضا الوظيفي للمدرسين، كما أن نمط القيادة لمدير المدرسة كان هو العامل الحاسم للتنبؤ بمستويات الرضا الوظيفي للمدرسين .

وقام زيمبلاس وباباناستاسيوك (Zembylas & Papanastasiouk ,2004) دراسة لتعرف الرضا الوظيفي بين المعلمين في قبرص. استخدمت الدراسة أداة تم تطويرها وتطبيقها في عدد من الدول الأوروبية وترجمت الأداة إلى اللغة القبرصية، وبلغت العينة 416 معلماً ومعلمي المستوى الأخير من المرحلة الثانوية. وقد أظهرت النتائج، أن هناك علاقة بين الرضا الوظيفي ومقدار الراتب وعدد ساعات العمل والعطل الخاصة بمهنة التدريس .

وقام جنكنسون وجابمان، (Chapman & Jenkinson 2005) بدراسة لتعرف مستوي الرضا الوظيفي معلمي المدارس الخاصة والحكومية في جامايكا Jamaican بلغت العينة (190) معلماً في المدارس الحكومية و (100) معلم في المدارس الخاصة. وقد حاولت الدراسة البحث عن العوامل الإدارية المحتمل تأثيرها على الرضا الوظيفي. وقد أوضحت النتائج أن جودة ظروف العمل في المدرسة ونوع العلاقات بين الإدارة والمعلمين لها أثر على الرضا الوظيفي للمعلمين في كل المدارس الحكومية والخاصة. كما أن مكانة المدرسة وتشجيع الآباء عدت من بين العوامل التنبئية للرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية.

كما أن النمط القيادي لمديري المدارس والبناء التنظيمي للمدرسة والعلاقات مع الآباء كانت عوامل تنبئية للرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة .

وفي دراسة كروسمان، (Crossman 2006) في بريطانيا التي هدفت إلى تشخيص الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية والذين ينتمون لأنواع مختلفة من المدارس الثانوية. أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي العام وفقا لنوع المدرسة. ففي المدارس المستقلة والخاصة أظهرت الدراسة أن المعلمين يتمتعون بمستوى عال من الرضا الوظيفي، وفي المدارس الأخرى أظهر المعلمون أن رضاهم الوظيفي احتل المستوى الأدنى. ولم تظهر نتائج الدراسة أية فروق في الرضا فيما يتعلق بالعمر والجنس ومدة الخدمة. كما تم التوصل إلى أن الرضا الوظيفي المنخفض يعد سبباً محتملاً لأزمة التعليم الحالية في المملكة المتحدة .

ج – الدراسات المتعلقة بالعلاقة بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي:

هدفت دراسة حسان والصياد (1986) إلى التعرف إلى العلاقة بين رضا المعلمين عن العمل ونمط القيادة الإدارية السائدة في المدرسة, وما إذا كان بعض المتغيرات الأخرى كالراتب والعمر والخبرة لها علاقة برضا المعلم عن عمله، وبلغت عينة الدراسة (234) معلماً من معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، وقد بينت النتائج أنه توجد علاقة بين رضا المعلمين عن العمل ونوع القيادة التربوية، كما بينت النتائج أن الخبرة والراتب والعمر ليس لها علاقة دالة إحصائياً بالرضا عن العمل .

أجرى المغيدي(1996) دراسة لمعرفة أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الإحساء التعليمية بالرياض، وهدفت الدراسة إلى تطبيق أ نموذج

القيادة الموقفية لهيرسي وبلانتشارد ونظرية العاملين لهيرزبيرج على مدارس البنين في التعليم العام، كما هدفت إلى التعرف إلي أثر الأساليب القيادية لمديري المدارس في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين. وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يستخدمون أنماطاً قيادية مختلفة، وأن المعلمين في المرحلة الابتدائية أكثر رضا عن بيئة العمل ومحتواه من المعلمين في المرحلة المتوسطة والثانوية. وأن لإشراف مدير المدرسة أثراً على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في محتوى العمل.

كما أجرت خضراء حسين (1999) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر الأساليب القيادية للمديرين على الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الأساسي بمدينة عدن في الجمهورية اليمنية من منظور النظرية الموقفية لهرسي وبلانتشارد ونظرية هيرزبيرج للدافعية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب القيادية لمديري المدارس الأساسية من منظور نموذج القيادة الموقفية لهيرسي وبلانتشارد تعزى إلى المؤهل، وعدد سنوات الخبرة، والجنس، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رضا المعلمين عن محتوى العمل، وبيئة العمل من منظور نظرية هيرزبيرج تعزى إلى المؤهل، وعدد سنوات الخبرة، والجنس. كما توصلت الدراسة أيضا إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب القيادية للمديرين ومستوى رضا المعلمين العاملين معهم.

وأجرت عايدةمكرد (2000) دراسة هدفت إلى معرفة الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بإدراكهم للسلوك القيادي لمديريهم في الجمهورية اليمنية بمدينة تعز. وقد تم استخدام أداة لقياس مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين وأداة لقياس النمط القيادي للمديرين. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الرضا الوظيفي ولصالح الإناث. كما توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس الثانوية يمارسون

الأنماط القيادية الثلاثة (الديمقراطي، والأوتوقراطي، والتسيبي) لكنهم يمارسون النمط الديمقراطي والأوتوقراطي في معظم الأحيان ونادراً ما يمارسون النمط التسيبي. كما توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين الرضا الوظيفي والنمط القيادي (الديمقراطي والتسيبي) لمدير المدرسة..

وأجرى الشناق (2001) دراسة هدفت إلى التعرف إلي الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وعلاقتها برضاهم الوظيفي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة إيجابية بين النمط القيادي الذي يمارسه مديرو ومديرات المدارس الثانوية المهنية، ورضا المعلمين الوظيفي.

وفي دراسة المشعان (2003) التي هدفت إلى التعرف إلي العلاقة بين النمط (أ) والرضا الوظيفي لدى عينة من المدرسين الكويتيين والمدرسين المصريين كانت النتائج أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور الإناث في نمط السلوك (أ)، بينما توجد فروق جوهرية بين المدرسين الكويتيين والمدرسين المصريين في نمط السلوك (أ)، حيث إن المدرسين المصريين يتميّزون بالسلوك المميز (أ) أكثر من الكويتيين، كما كشفت النتائج عن فروق جوهرية بين المدرسين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي، حيث أظهر الذكور رضا وظيفياً أكثر من الإناث، وأيضا توجد فروق جوهرية بين المدرسين الكويتيين والمصريين في مستوى الرضا الوظيفي، والمتغيرات المتضمنة فيه، فكان المصريون أكثر رضاً من الكويتيين، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين النمط (أ) والرضا الوظيفي ومتغيرات الرضا الوظيفي لدى المدرسين الذكور والإناث، ولدى المدرسين الكويتيين والمصريين .

وفي دراسة الوادي (2006) التي هدفت إلى التعرف على السلوك القيادي للرؤساء وعلاقته بدافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية بالمرحلة الثانوية في البحرين، بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين السلوك القيادي للرؤساء ودافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لمعلميهم كما أدرك ذلك المعلمون أنفسهم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في مقياس السلوك القيادي ودافعية الإنجاز، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في بعض أبعاد الرضا الوظيفي، وهي الرضا عن الترقية وأسلوب الرئيس في العمل لصالح المعلمات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الرضا الأخرى تعزى للجنس.

وأجرى كيسوك (Ki-Suck, 1970) دراسة لتعرف علاقة النمط القيادي لمديري المدارس بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في جنوبي شرقي ميتشيجن Southeastern Michigan، و شملت الدراسة (21) مدرسة حكومية، ولغرض جمع البيانات وزعت استبانة على المعلمين، وأظهرت الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين كان عالياً وأن هناك علاقة قوية بين النمط القيادي لمديري المدارس والرضا الوظيفي لمعلميهم كما أدرك ذلك المعلمون أنفسهم. كما أظهرت الدراسة أن مديري المدارس شاركوا معلميهم في صنع القرارات، ومارسوا إشرافاً رقابياً أقل، وقدموا دعماً إدارياً عالياً من أجل تحقيق النمو المهني للمدرسين، وأقاموا علاقات شخصية قوية معهم هم أكثر احتمالا لأن يكون لديهم هيئة تدريسية ذات مستوى عال.

وأجرى سميث (Smith ,2000) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقة بين تصور المعلمين للأسلوب القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة ودافعية المعلمين نحو عملهم واقتران الدافعية بأسلوب معين للقيادة،إذ تم تحديد أسلوبين للقيادة هما الديمقراطي والاستبدادي. أستخدمت أداتان

هما استبانة وصف سلوك القائد (LBDQ) واستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي، وقد بينت النتائج أن مستوى الدافعية يرتفع لدى المعلمين كلما ازداد الأسلوب القيادي للمدير ديمقراطية، كما بينت الدراسة أنه لم يكن هناك أثر للجنس على دافعية المعلمين، ولم يكن للخبرة أي أثر على الأسلوب القيادي لمدير المدرسة وكذلك على تصورات المعلمين للأسلوب القيادي لمدير المدرسة. وأستنتج الدراسة أن الأسلوب القيادي لمدير المدرسة يعد عاملاً رئيسياً لدافعية المعلمين، وأن المديرين الذين يتبعون نهجاً ديمقراطياً هم أكثر احتمالاً لأن يكون لديهم هيئة تدريسية ذات مستوى عال.

وفي دراسة أجرتها فاتن عيد (2000) بهدف التعرف إلي علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية هيرسي وبلانتشارد بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى، بينت النتائج أن نمط التسويق هو الأكثر شيوعاً لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى يليه النمط التشاركي ثم النمط التسلطي، يليه نمط التفويض الذي حصل على درجات قليلة مقارنة بالأنماط السابقة. كما توصلت الدراسة إلى أن درجة الرضا الوظيفي للإناث كانت أكبر من درجة الرضا الوظيفي للذكور بشكل عام. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لعامل الجنس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى للنمط القيادي للمدير، فيما تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين جنس المعلم والنمط القيادي للمدير. كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى لعامل الاختصاص، بينما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعزى للنمط القيادي للمدير فيما تبين عدم وجود أثر للتفاعل بين عامل الاختصاص والنمط القيادي للمدير.

وقام ويذرل (Wetherell, 2002) المشار إلية في الجعبري (2004) بإجراء دراسة بهدف التعرف إلي النمط القيادي لمديري المدارس والرضا الوظيفي عند المعلمين في مقاطعة نيوجيرسي. وبلغت عينة الدراسة (251) معلماً ومعلمةً من (19) مدرسة ابتدائية، واستخدمت استبانة أنماط القيادة لهيرسي وبلانتشارد. وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي عند المعلمين أعلى في حالة المديرين الذين تتراوح سنوات خبرتهم بين 11-15 سنة. كما أن مستوى الرضا الوظيفي عند المعلمين كان أعلى في حالة التعزيز والتواصل.

وهدفت دراسة جيمس (James,2004) إلي التعرف علاقة القيادة التحويلية لمدير المدرسة بالرضا الوظيفي للمعلمين، ومعدل دوران العمل، وأداء المدرسة،وقد تم جمع البيانات والمعلومات من خلال الاستبانات والسجلات المدرسية، وتوصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي التحويلي لمدير المدرسة لا يرتبط بطريق مباشرة مع معدل دوران العمل وتحصيل الطلاب، ولكن نمط القيادة التحويلية لمدير المدرسة أظهر أثراً على رضا المعلمين وتطور إنجازات المدرسة، كما أن مستوى عالياً من رضا المعلمين كان له أثر على أداء الطلاب مصنفين إلى أقليات وغير أقليات.

وفي دراسة أجراها كوركماز (Korkmaz ,2007) على المدارس الثانوية في تركيا حول أثر الأنماط القيادية لمديري المدارس على البيئة الصحية للمدرسة، فحصت هذه الدراسة أثر النمط القيادي لمدير المدرسة (القيادة التحويلية والقيادة التبادلية) على الرضا الوظيفي للمعلمين، وأثر ذلك على البيئة الصحية للمدرسة. وبشكل رئيسي بحثت الدراسة المدى الذي يؤثر فيه النمط القيادي والرضا الوظيفي للمعلمين على تنوع البيئة الصحية للمدرسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن القيادة التحويلية ذات أثر عميق على الرضا الوظيفي للمعلمين، بينما

القيادة التحويلية لمدير المدرسة كان لها أثر غير مباشر على البيئة الصحية للمدرسة، بالإضافة إلى الأثر المباشر للرضا الوظيفي للمعلمين على البيئة الصحية للمدرسة .

ملخص للدراسات السابقة:

من خلال الإستعراض للدراسات التي تناولت الأنماط القيادية وجد أن معظمها قد توصل إلى أن النمط القيادي الأكثر شيوعاً لدى مديري المدارس هو النمط الذي يركّز اهتمامه على العلاقات الإنسانية، ومن هذه الدراسات دراسة بيستا (Bista,1995)، والسعيدي (1998) ، والعنزي (2002)، ومكرد (2000)، والأغبري (1998)، وعيد (2000). في حين توصلت دراسة أحمد (1998) إلى أن النمط السائد في مدارس محافظة الإسكندرية هو الذي يهتم بالعمل، وفي الاتجاه نفسة توصل بني (Penny,1996) إلى أن النمط الأكثر شيوعا في مدارس التعليم الأساسي بولاية تكساس الأمريكية هو النمط الأوتوقراطي والنمط المقنع.

وبالنسبة للدراسات التي تعرضت لدراسة العلاقة بين الرضا الوظيفي والأنماط القيادية، فقد أجمعت في معظمها على وجود علاقة ارتباطية بين الرضا الوظيفي للمعلمين والنمط القيادي لمدير المدرسة، ومعظم هذه الدراسات تكاد تتفق مع ما توصل إليه (Bogler,2002) من أن هناك علاقة بين النمط السائد لدى مديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين، بل إن النمط القيادي للمدير يعد عاملاً حاسماً للتنبؤ بمستويات الرضا الوظيفي للمعلمين.

كما اتفقت الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي للمعلمين على أن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين ليس عالياً، وأن أهم العوامل المؤثرة في مستوى الرضا الوظيفي هي العلاقة

مع الإدارة، والإشراف، والعلاقة مع الزملاء، والمكانة الاجتماعية للوظيفة، وفرص الترقيـــة، والعلاقة مع أولياء الأمور، بينما كانت النتائج متضاربة فيما يتعلق بالجنس والخبرة، والمؤهل.

ومن خلال الإطلاع على الأدب النظري والدراســـات الـــسابقة المتعلقـــة بموضـــوع الدراسة، يتضح أهمية القيادة ودورها في العمل على إنجاح العملية التعليمية، وتحقيق أهـــداف المؤسسات التربوية. كما أوضحت الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية والرضـــا الـــوظيفي وجود علاقة وثيقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي للمعلمـــين، وأن الـــنمط القيادي الذي يركّز على العلاقات الإنسانية والاجتماعية مع المعلمين هو الذي يحقق الرضـــا الوظيفي للمعلمين، ويولد لديهم شعوراً بالمسؤولية وحباً وإخلاصاً في العمل، بشكل يؤدي إلى إنجاز أعمالهم بكفاءة وفاعلية.

ومن خلال استعراض للدراسات السابقة يبدو أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تتناول الأنماط القيادية والرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الخاصـــة، باســـتثناء دراســـة سلامة، الجعنيني (2000) التي تناولت الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصـــة فـــي الزرقاء، ودراسة (Jenkinson &. Chapman ,2005) التي تناولت الرضـــا الـــوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية والخاصة في جامايكا، ودراستنا تأتي في هذا الاتجاه حيث تهـــدف إلى الكشف عن طبيعة العلاقة القائمة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس والرضا الـــوظيفي للمعلمين في المدارس الثانوية. وأهم ما يميّز هذة الدراسة عن الدراسات السابقة هـــو تناولهـــا العلاقة بين الأنماط والرضا الوظيفي في المدارس الحكومية والخاصـــة وإجـــراء المقارنـــات اللازمة، كالمقارنة بين المدارس الحكومية والخاصة فيما يتعلق بالأنمـــاط القياديـــة لمـــديري المدارس، والرضا الوظيفي لدى المعلمين في كلا النوعين من المدارس وهذا ما تطمـــح إليـــه الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، والطريقة التي اختيرت بها العينة، وإعداد أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، وخطوات إجراءات هذه الدراسة، والطرق الإحصائية التي تساعد في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة, كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الثانوية المشتركة (أساسي، ثانوي)، الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء والبالغ عددهم على وجه التقريب (7658) معلماً ومعلمةً، تم استبعاد (4523) معلماً ومعلمة أي بنسبة 59% كونهم يعملون في الصفوف الأساسية مع الثانوية، أي أن لهم جداول مشتركة في المرحلتين الأساسية والثانوية. وبهذا يكون العدد الإجمالي الحقيقي لمجتمع الدراسة (3135) معلماً ومعلمةً، هو العدد المتبقي من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية المشتركة والذين يعملون بصفة أساسية في المرحلة الثانوية فقط،

وهؤلاء موزعون بين المدارس الحكومية والخاصة، بمعدل 90% في المدارس الحكوميـــة أي (2821) معلماً ومعلمةً، مقابل (10%) في المدارس الخاصة أي ما يـــساوي (314) معلمـــاً ومعلمة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (1)

خصائص المجتمع الأصلي لعينة الدراسة

مدارس حكومية	**النسبة**	**مدارس خاصة**	**النسبة**	الإجمالي
2821	%90	314	%10	3135

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (500) معلم ومعلمة موزعين إلـــى (240) معلمـــا و(260) معلمة، وبنسبة (16%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية مـــن بين أفراد مجتمع الدراسة البالغ (3135) معلماً ومعلمة. وقد تم توزيع 500 استبانة واسترجع منها (396) استبانة صالحة للتحليل وتمثل عدد أفراد العينة في هذه الدراسة كما هـــو مبـــين بالجدول (2).

جدول (2)

العدد الأصلي لعينة الدراسة وعدد الاستبانات الموزعة ونسبة العائد منها ونسبة العينة إلى مجتمع الدراسة.

العدد الأصلي لعينة الدراسة	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات العائدة	نسبة العائد من الاستبانات	نسبة العينة إلى المجتمع
500	500	396	%79	%16

خصائص عينة الدراسة:

تتسم عينة الدراسة بعدة خصائص كما هي موضحة في الجدول رقم (3):

جدول (3)

خصائص عينة الدراسة وفقاً لنوع السلطة المشرفة والجنس والمؤهل وسنوات الخبرة

نوع السلطة المشرفة		حكومية		خاصة		الإجمالي	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
		292	%74	104	%26	396	%100
الجنس	ذكر	120	%71	50	%29	170	%43
	أنثى	172	%76	54	%24	226	%57
سنوات الخبرة	خمس سنوات فأقل	80	%58	58	%42	138	%35
	ست سنوات إلى اقل من عشر	89	%79	24	%21	113	%28
	عشر سنوات فأكثر	123	%85	22	%15	145	%37
المؤهل	دبلوم قبل الجامعة	13	%87	2	%13	15	%4
	بكالوريوس	279	%73	102	%27	381	%96

تشير البيانات في جدول رقم (3) أن عدد أفراد عينة الدراسة من المدارس الحكومية قد بلغ (292) معلماً ومعلمةً وبنسبة 74%، بينما بلغ العدد من المدارس الخاصة (104) معلمين ومعلمات وبنسبة 26%. كما أن إجمالي عدد أفراد العينة من الذكور بلغ (170) معلماً، أي بنسبة 43% من عدد أفراد العينة، موزعين بين المدارس الحكومية والخاصة بنسبة 71%، 29% على التوالي. بينما بلغ إجمالي عدد الإناث (226) معلمة أي بنسبة 57% من عدد أفراد

العينة، موزعات بين المدارس الحكومية والخاصة بنسبة 76%، 24% على التوالي. وتعود زيادة عدد الإناث على الذكور إلى زيادة عددهن في مدارس العاصمة حيث تتكدس الأسر العاملات في التعليم في المدن الرئيسية أكثر من غيرهن، كما يعود ارتفاع العدد إلى عدد الاستبانات المستلمة من المعلمات، وهذا يدل على وجود تعاون أكبر من قبل الإناث عنه من الذكور. كما يلاحظ أن عدد المعلمين والمعلمات من حملة البكالوريوس قد بلغ (381) معلماً ومعلمةً أي بنسبة 96% من إجمالي أفراد العينة, وموزعين بين المدارس الحكومية والخاصة بنسبة 73%، 27% على التوالي. بينما بلغ عدد من يحملون مؤهل دبلوم بعد الثانوية (15) معلماً ومعلمةً فقط، أي بنسبة (4%) من أفراد العينة, موزعين بين المدارس الحكومية والخاصة بنسبة 87%، 13% على التوالي. كما أن عدد أفراد العينة من ذوي خبرة 5 سنوات فأقل قد بلغ (138) معلماً ومعلمةً أي بنسبة 35% من عدد أفراد العينة، موزعين بين المدارس الحكومية والخاصة بنسبة 58%، 42% على التوالي. بينما بلغ عدد ذوي خبرة 6 سنوات إلى أقل من 10 سنوات (113) معلماً ومعلمةً، أي بنسبة 28% من عدد أفراد العينة، موزعين بين المدارس الحكومية والخاصة بنسبة 79%، 21% على التوالي. أما من لديه خبرة 10 سنوات فأكثر فقد بلغ العدد (145) معلماً ومعلمةً أي بنسبة 37% من عدد أفراد العينة، موزعين بين المدارس الحكومية والخاصة بنسبة 85%، 15% على التوالي.

كما يلاحظ أن أعلى نسبة من سنوات الخبرة تركزت في فئة 10 سنوات فأكثر، وأقلها في فئة 5 إلى أقل من 10 سنوات، وأن أعلى نسبة تركزت في فئة 10 سنوات فأكثر لصالح المدارس الحكومية مقابل سنوات خبرة أقل من 5 سنوات للمدارس الخاصة, هذا يعني أن المدارس الخاصة تستقطب المعلمين الجدد ممن لا وظيفة لهم، حيث أن نظام التحاق المعلمين

بالمدارس الخاصة يعد موسمياً كونه قائماً على نظام التعاقد الـشهري، وعليـه فهـي تفتقـر للمعلمين من ذوي الخبرات الطويلة في مجال التدريس.

أداتا الدراسة:

من أجل معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية (الحكومية والخاصـة) فـي مدينة صنعاء ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين فيها تم تطوير أداتين:

الأداة الأولى: تم تطوير استبانة (Questionnaire) لجمع البيانات والمعلومات اللازمة باعتبارها أنسب أدوات البحث العلمي الملائمة لتطبيق الدراسات المسحية وذلك لمعرفة آراء المعلمين عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء، وتم الاعتماد في تصميم هذه الأداة على النظريات السلوكية في القيادة مثل: دراسات جامعة أيوا Iowa's Studies of Leadership، دراسات جامعة متشجن University of Michigan's Leadership Studies, Likert، نموذج رنسيس ليكرت لنظم القيادة Likert's Four Systems of Management، دراسات جامعة أوهايو (Ohio State Studies)، نظرية القيادة التحويلية وقيادة التغيير Transactional & transformational Leadership Theory (Bass, 2000)، نظرية الشبكة الإدارية لبليك وموتون Blacke & Mouton's Managerial Grid، نظرية هيرسي وبلانتشارد Heresy & Blanchard's Leadership Theory، نظريات السمات Trait Theories والدراسات السابقة المتوفرة والمقاييس ذات الصلة بمشكلة الدراسة كأداة وصف السلوك القيادي لهالبن وكروفت (Halpin & Croft, 1962) Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ), وأداة هيت (Hitt, F. J. 2003) وأداة تشينج (Cheng, P. W. K. 2000) وكذلك زامين(Zia-Mian, M. B. 1997) للتعرف إلي كيفية بناء المجالات

وتوزيع الفقرات على هذه المجالات، وقد تم توزيع فقرات الاستبانة البالغة (30) فقرة على ثلاثة مجالات هي:

1. النمط القيادي الديمقراطي، ويتكون من (10 فقرات) وتحمل الأرقام من (1 إلى 10)
2. النمط القيادي الأوتوقراطي، ويتكون من (10 فقرات) وتحمل الأرقام من (11 إلى 20)
3. النمط القيادي الحر، ويتكون من (10 فقرات)، وتحمل الأرقام من (21 إلى 30)

الأداة الثانيـــة: تم تطوير استبانه لقياس مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين, واعتمد في تطوير هذه الاستبانة على عدد من نظريات الدوافع والحاجات والرضا الوظيفي مثل: نظرية ماسلو للحاجـــات Maslow's Hierarchy of Needs، نظريـــة (س ، ص) ميكروجـــر McGregor's X Y Theory، نظريـــة الرضـــا الـــوظيفي لهيرزبيـــرج Herzberg's Theory، نظريـــة العدالـــة Adam's Equity Theory، نظريـــة التوقـــع Vroom's Expectancy Theory بالإضافة إلى تلك النظريات تم الاعتماد علـــى أدوات ســـابقة تـــم تطويرها وثبت صدقها وثباتها مثـــل أداة منيـــسوتا لوصـــف العمـــل Minnesota Job) Description Questionnaire). وأداة بيلينهام (Bellingham, 2003,) وأداتي سبيكتور Spector, P. E. (1997), (1985) ولوري Lowry, (2004)

وقد تم توزيع فقرات هذه الاستبانة البالغة (46) فقرة، على (5) مجالات هي:

1. **مجال الراتب** ويحتوي على (5 فقرات)، وتحمل الأرقام من (1 – 5).
2. **مجال العمل** ويحتوي على (13 فقرة)، وتحمل الأرقام من (6 – 18).
3. **مجال النمو والترقي الوظيفي ويحتوي على (8 فقرات)، وتحمل الأرقام من (19 – 26).**
4. **مجال العلاقات** ويحتوي على (8 فقرات)، وتحمل الأرقام من (27 – 34).

5. **مجال الإدارة** ويحتوي على (12 فقرة)، وتحمل الأرقام من (35 – 46).

تصحيح الأداتين:

ولتحديد القيم الخاصة لبدائل استجابات العينة ودلالتها اللفظية في الأداتين تم تحويل سلم الإجابة اللفظي للفقرة إلى سلم رقمي متدرج وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي وذلك بإعطاء القيم أو الدرجات التالية:

أداة الأنماط القيادية		أداة الرضا الوظيفي	
الدلالة اللفظية	القيمة	الدلالة اللفظية	القيمة
أبداً	1	غير راض على الإطلاق	1
نادراً	2	غير راض	2
أحياناً	3	راض إلى حد ما	3
غالباً	4	راض	4
دائماً	5	راض جداً	5

وحيث أن المقياس المستخدم في أداة الدراسة القياس الخماسي (1،2،3،4،5)، فإن المتوسط الحسابي المعياري يساوي (3)، وبناء على القاعدة الإحصائية $\frac{5-1}{3} = 1.33$ وهو المدى بين مستوى وآخر، فقد اعتمدت الباحثة تصنيف إجابات أفراد العينة كما يلي:

1. اعتبرت الدرجات أقل من 2.33 درجات متدنية من الممارسة.
2. اعتبرت الدرجات من 2.33 إلى أقل من 3.66 درجات متوسطة من الممارسة.
3. اعتبرت الدرجات من 3.66 – 5 درجات عالية من الممارسة.

ولقد تم عرض الأداتين على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإدارة والقيادة التربوية، وقد أجريت التعديلات اللازمة على بعض فقرات الأداتين وفقاً لآراء واقتراحات المحكمين, التي اتفق عليها 80% من المحكمين.

كما اشتملت الأداتان على الخصائص الديمغرافية الأساسية لأفراد عينة البحث والتي اشتملت على نوع السلطة المشرفة على المدارس، والمؤهل، والجنس، وسنوات الخبرة.

صدق الأداتين: تم التأكد من صدق الأداتين بطريقتين:

(1) صدق المحتوى :

تم التحقق من صدق الأداتين من خلال التأكد من توفر صدق المحتوى (Content validity) أو ما يسمى أحياناً بالصدق الظاهري (Face Validity) لأداتي الدراسة. وتكون أداة الدراسة صادقة عندما يدل مظهرها على أنها تقيس ما وضعت لقياسه (عطيفة، 1996) وللتأكد من صدق الأداتين قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية:.

- تم عرض المسودة الأولية للأداتين على عدد من المحكمين المتخصصين في الإدارة والقيادة التربوية والبحث العلمي في جامعة صنعاء, كلية التربية, قسم الإدارة والتخطيط التربوي، وقسم علم النفس (انظر الملحق). وقد طلب من المحكمين إبداء رأيهم عن مدى وضوح فقرات الأداتين بنائياً، ومدى صلاحية كل فقرة من فقرات الأداتين في قياس ما وضعت لقياسه ومدى انتماء كل فقرة للمحور الخاص بها. ودرجة دقة وسلامة الصياغة اللغوية ووضوح الفقرات، كما طُلب أيضاً من المحكمين إدخال أي تعديلات على صياغة فقرات الأداتين أو حذف بعضها أو الإضافة إليهما. وعلى ضوء تعديلات المحكمين ومُلاحظاتهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات والتصويبات التي أبداها المحكمون.

(2) الصدق البنائي (Construct validity)

وللتأكد من فاعلية فقرات الأداتين تم التحقق من توفر الصدق البنائي (Construct validity) أو ما يسمى أحياناً الصدق التمييزي أو الاتساق أو التجانس الداخلي (Internal consistency) لفقرات أداتي البحث عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة

من فقرات كل مجال في كل أداة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه تلك الفقرات. كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية لـــلأداة، وكـــذا حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مجال من مجالات الأداتين والمجموع الكلي لدرجات تلك الأداة.

فيما يتعلق بأداة الأنماط القيادية, يبين الجدول رقم (4) التالي معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين كل فقرة, والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه:

جدول (4)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.

الأنماط القيادية					
الديمقراطي		الأوتوقراطي		الحر	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.62	11	**0.67	21	**0.44
2	**0.60	12	**0.64	22	**0.59
3	**0.71	13	**0.55	23	**0.54
4	**0.58	14	**0.55	24	**0.65
5	**0.74	15	**0.76	25	**0.60
6	**0.66	16	**.081	26	**0.45
7	**0.74	17	**0.74	27	**0.48
8	**0.59	18	**0.71	28	**0.53
9	**0.79	19	**0.71	29	**0.69
10	**0.63	20	**0.52	30	**0.53

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ من الجدول (4) أن جميع فقرات كل نمط من أنماط القيادة لها معامل ارتبـــاط موجب بالمجال الذي تنتمي له تلك الفقرات عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$). فقد بلـــغ أعلـــى معامل ارتباط في مجال النمط الديمقراطي (0.79) عند مستوى دلالـــة ($\alpha = 0.01$)، وأقـــل

معامل ارتباط (0.58) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$). ويدل ذلك على تمتع الفقرات بفاعلية عالية. أما في مجال النمط الأوتوقراطي فقد بلغ أعلى قيمة ارتباط (0.81) وأدنى قيمة (0.52), أما في مجال النمط الحر فقد بلغ أعلى قيمة ارتباط (0.69) وأدني قيمة ارتباط بلغت (0.44).

وبناء على ما سبق يمكن القول بتحقق الإتساق الداخلي بين فقرات كل نمط على حدة، وكذا تحقق قدرة الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة على الفقرات ذات العلاقة بكل نمط من الأنماط القيادية الثلاثة سالفة الذكر.

كما تم حساب معامل ارتباط كل فقرة بإجمالي الدرجة الكلية للأداة, والجدول (5) التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للأداة الخاصة بالأنماط القيادية.

جدول (5)

معاملات ارتباط فقرات المجال بالدرجة الكلية للأداة

عامل ارتباط فقرات كل محور بالدرجة الكلية لأداة الأنماط القيادية					
الديمقراطي		الأوتوقراطي		الحر	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.45	11	**0.46	21	**0.37
2	**0.33	12	**0.35	22	**0.45
3	*0.19	13	**0.50	23	**0.35
4	**0.35	14	**0.32	24	**0.48
5	**0.36	15	**0.46	25	**0.38
6	**0.29	16	**0.51	26	**0.38
7	**0.30	17	**0.37	27	**0.38
8	**0.39	18	**0.39	28	**0.49
9	**0.30	19	**0.46	29	**0.48
10	*0.18	20	**0.48	30	**0.35

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

جدول (5) يوضح أن هناك معاملات ارتباط موجبة بين كل فقرة مـــن فقـــرات الأداة والدرجة الكلية للأداة وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) وكذا عند مستوى ($\alpha = 0.01$).

وبناء على ما سبق من نتائج يمكن القول بتحقق النسق الداخلي بين فقرات الأداة بشكل عام، وكذا تحقق قدرة تلك الفقرات على التمييز بين إجابات أفراد العينة علـــى الفقـــرات ذات العلاقة بالأنماط القيادية الثلاثة السالفة الذكر.

وبناء على النتائج السابقة يمكن القول بتحقق الصدق البنائي **(**Construct validity**)** أو بما يسمى أحيانـــاً الـــصدق التمييـــزي أو الاتـــساق أو التجـــانس الـــداخلي **(Internal** consistency**)** لفقرات أداة الأنماط القيادية عن طريق نتائج حساب معاملات الارتباط سواء بين درجة كل فقرة من فقرات كل نمط من الأنماط القيادية للأداة والدرجة الكلية لجميع فقرات ذلك النمط الذي تنتمي إليه تلك الفقرات، أو من خلال نتائج حساب معاملات الارتبـــاط بـــين درجة كل فقرة من فقرات أداة الأنماط القيادية والدرجة الكلية لتلك الأداة،

وقد لوحظ أن معاملات الارتباط إيجابيه وذات دلالة إحصائية، ويدل ذلك على الدرجة العالية لفاعلية الفقرات التي تمتع بها المقياس.

وهذه النتائج تجعلنا نطمئن بشكل كاف لصحة تطبيق أداة الأنماط القيادية على عينـــة هذه الدراسة لتحقيق أغراضها.

(ب) أداة الرضا الوظيفي:

- معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تقع فيه

جدول (6) يوضح معاملات ارتباط بيرسون **(Pearson)** بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تقع فيه.

جدول (6)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تقع فيه.

مجالات الرضا الوظيفي									
الراتب		العمل		النمو والترقي		العلاقات		الإدارة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.73**	6	**0.47**	19	**0.63**	27	**0.62**	35	**0.79**
2	**0.75**	7	**0.44**	20	**0.63**	28	**0.72**	36	**0.82**
3	**0.71**	8	**0.63**	21	**0.72**	29	**0.62**	37	**0.71**
4	**0.70**	9	**0.61**	22	**0.73**	30	**0.74**	38	**0.78**
5	**0.68**	10	**0.73**	23	**0.56**	31	**0.73**	39	**0.85**
		11	**0.63**	24	**0.68**	32	**0.59**	40	**0.78**
		12	**0.59**	25	**0.64**	33	**0.73**	41	**0.78**
		13	**0.60**	26	**0.61**	34	**0.71**	42	**0.78**
		14	**0.54**					43	**0.66**
		15	**0.64**					44	**0.80**
		16	**0.53**					45	**0.80**
		17	**0.46**					46	**0.72**
		18	**0.36**						

** دال عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يلاحظ من الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المجال الذي تقع فيه، قد تراوحت بين (68% – 73%) بالنسبة للراتب، وبالنسبة لمجال العمل فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (36% – 73%)، وبالنسبة لمجال النمو والترقي (56% – 73%)، وبالنسبة لمجال العلاقات فقد تراوحت بين (59% – 74%)، أما مجال الإدارة فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (66% – 85%). وقد تراوحت معاملات الارتباط بالنسبة

للفقرات ككل ما بين (66% – 85%). وجميع معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) وتدل معاملات الارتباط هذه على تمتع الفقرات بفاعلية عالية.

- معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة:

يوضح جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة:

جدول (7)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة:

الراتب		العمل		النمو والترقي		العلاقات		الإدارة	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.38	6	**0.53	19	**0.43	27	**0.65	35	**0.58
2	**0.35	7	**0.51	20	**0.47	28	**0.53	36	**0.61
3	**0.41	8	**0.54	21	**0.54	29	**0.42	37	**0.59
4	**0.34	9	**0.53	22	**0.57	30	**0.40	38	**0.62
5	**0.39	10	**0.51	23	**0.51	31	**0.44	39	**0.64
		11	**0.57	24	**0.57	32	**0.40	40	**0.58
		12	**0.51	25	**0.55	33	**0.65	41	**0.58
		13	**0.42	26	**0.59	34	**0.63	42	**0.60
		14	**0.50					43	**0.61
		15	**0.58					44	**0.40
		16	**0.48					45	**0.62
		17	**0.42					46	**0.59
		18	**0.36						

** دال عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

- وللتأكد من فاعلية فقرات الأداة الخاصة بالرضا الوظيفي تم التوصل إلى إيجاد معاملات ارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية للأداة ككل، وقد تراوحت تلك المعاملات بين (34% – 65%) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) ويدل ذلك على تمتع الفقرات بفاعلية عالية،

لذا فإنها تقيس ما وضعت لقياسه. معاملات الارتباط بين مجالات الرضا والدرجة الكلية للأداة:

جدول (8) يبين معاملات الارتباط بين مجالات الرضا الوظيفي الخمسة والدرجة الكلية للأداة بشكل عام.

جدول (8)

مصفوفة الارتباط بين مجالات الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للأداة

المجال	الراتب	العمل	النمو والترقي	العلاقات	الإدارة	الدرجة الكلية للأداة
الراتب	**1**	**0.31** **	**0.31** **	**0.20** **	**0.24** **	**0.62** **
العمل	**0.31** **	**1**	**0.39** **	**0.55** **	**0.45** **	**0.76** **
النمو والترقي	**0.31** **	**0.39** **	**1**	**0.37** **	**0.40** **	**0.73** **
العلاقات	**0.20** **	**0.55** **	**0.37** **	**1**	**0.59** **	**0.76** **
الإدارة	**0.24** **	**0.45** **	**0.40** **	**0.59** **	**1**	**0.77** **
الدرجة الكلية للأداة	**0.62** **	**0.76** **	**0.73** **	**0.76** **	**0.77** **	**1**

** دال عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

من الجدول (8) يتبين وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين مجالات الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للرضا تراوحت بين (20% - 77%).

وتبين النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين مجالات الرضا الوظيفي وبعضها بعضاً ، فهناك علاقة بين الراتب و العمل (31%)، والنمو (31%)، والعلاقات (20%)، والإدارة (24%)، وبين العمل والنمو (39%)، والعلاقات (55%)، والإدارة (45%)، وبين النمو والعلاقات (37%)، والإدارة (40%)، وبين العلاقات والإدارة (59%).

ويلاحظ أن معاملات الارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية، ويدل ذلك على الدرجة العالية لفاعلية الفقرات التي احتوتها الأداة الخاصة بالرضا الوظيفي.

ويمكن القول إن ما تم التوصل إليه من دلالات الصدق المنطقي من خلال النتائج السابقة، وكذلك ما تتمتع به الفقرات من معاملات ارتباط إيجابية كاف لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

ثبات الأداة: Reliability of the Questionnaire

يعرف الثبات على أنه الاتساق في نتائج الأداء، ويقصد به إمكانية الحصول على النتائج نفسها في كل مرة يتم استخدام نفس الأداة لتحليل نفس المحتوى (البدانية، 1419 هـ). ولقد تم التحقق من ثبات الأداتين بمجالاتهما المختلفة بطريقة الاتساق الداخلي، ولحساب معامل الاتساق الداخلي طبقت معادلة ألفا(α) كرونباخ (Alpha) Cronbach).

جدول (9) يوضح معاملات الثبات لمجالات أداة الأنماط القيادية وللأداة ككل. كما أن جدول (10) يوضح معاملات الثبات لمجالات أداة الرضا الوظيفي وللأداة ككل.

جدول (9)

معاملات الثبات بحسب الأنماط القيادية وللأداة ككل

الأنماط	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا) **(α)**
الديمقراطي	10	0.83
الأوتوقراطي	10	0.78
الحر	10	0.68
الأداة ككل	30	0.80

يتبن من الجدول (9) أن معاملات الثبات لمجالات الأنماط لقيادية مرتفعة، كما تبين كذلك أن معامل الثبات للإجابة على الأداة كأداة متكاملة كان عاليا، وتشير هذه النتائج إلى أن

الأداة المستخدمة في التعرف إلى الأنماط القيادية لمديري المدارس تتمتع بدرجة عالية من الثبات ومناسبة لأغراض هذه الدراسة ولمثل هذا النوع من الاستبانات.

جدول (10)

معاملات الثبات بحسب مجالات الرضا الوظيفي للأداة ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا) (α)
الراتب	5	0.90
النمو والترقي	8	0.76
الإدارة	12	0.94
العمل نفسه	13	0.86
العلاقات	8	0.83
الأداة ككل	**46**	**0.89**

يتبن من الجدول (10) أن معاملات الثبات لمجالات الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء مرتفعة حيث بلغت في مجال الراتب (0.90)، مجال النمو والترقي (0.76)، مجال الإدارة (0.94)، مجال العمل نفسه (0.86)، مجال العلاقات (0.83). كما تبين كذلك أن معامل الثبات للإجابة على الأداة كأداة متكاملة كان عاليا حيث بلغ (89%)، وتشير هذه النتائج إلى أن الأداة المستخدمة في التعرف إلى الرضا الوظيفي للمعلمين تتمتع بدرجة عالية من الثبات ومناسبة لأغراض هذه الدراسة ولمثل هذا النوع من الاستبانات.

إجراءات الدراسة:

1. تم تحديد حجم العينة المناسبة لتمثيل مجتمع الدراسة وبالطريقة الطبقية العشوائية.
2. تم أخذ خطاب تسهيل مهمة من المشرف على الدراسة, وعلى ضوء ذلك تم تحرير طلب إلى مكتب التربية بمدينة صنعاء للموافقة على زيارة المدارس وتوزيع الاستبانة على المعلمين.
3. تم زيارة المدارس وتوزيع الاستبانة على المعلمين من عينة الدراسة.
4. تم متابعة المعلمين من أجل استرجاع الاستبانات الموزعة عليهم، وتفريغها وإجراء التحليلات المناسبة لتحقيق أهدف الدراسة. وبلغ عددها (500) استبانه موزعة, تم استرجاع (438) استبانة, منها (42) غير صالحة, و (396) استبانه صالحة.

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغيرات الرئيسية:

- النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء.

ثانيا: المتغيرات الثانوية المستقلة:

1. الجنس: ويقع في فئتين: (ذكر، أنثى)
2. المؤهل العلمي: ويقع في مستويين: (دبلوم، بكالوريوس)
3. سنوات الخبرة: وتقع في ثلاثة مستويات:(خمس سنوات فأقل، 6 – 10 سنوات، 11 سنة فأكثر)
4. مكان العمل: ويقع في فئتين: (مدارس حكومية، مدارس خاصة).

ثالثا: المتغير التابع: الرضا الوظيفي

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم معالجة البيانات التي تم جمعها من خلال الاستبانتين إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف خصائص أفراد العينة وكذلك لوصف رأي مفردات الدراسة حول فقرات الدراسة من خلال استجابة أفرادها على فقرات المحاور الرئيسية المختلفة لموضوع الدراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتأكد من الصدق البنائي والاتساق الداخلي لأداتي الدراسة، وكذا تحديد العلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي والأنماط القيادية .
3. ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات الأداتين.
4. اختبار."ت" (t-test) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين في العينة وفقاً لصفاتهم الشخصية تجاه مجالات ومحاور موضوع الدراسة باختلاف نوع المدرسة والجنس..
5. اختبار تحليل التباين الأحادي (one–way ANOVA) لمعرفة الفروق بين أكثر من مجموعتين.
6. اختبار شيفيه البعدي (Scheffee) لتحديد مصادر الفروق بين المجموعات.

الفصل الرابع
عرض النتائج

الفصل الرابع
عرض النتائج

تم في هذا الفصل عرض لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء اسئلة الدراسة على النحو الأتى:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول " ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء كما يراها المعلمون العاملون معهم؟ " تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة ككل.

وللتعرف الى درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية للأنماط القيادية الثلاثة حسب تصور المعلمين العاملين معهم تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة تجاه الأنماط القيادية مرتبة تنازلياً من اكبر قيمة للمتوسط الحسابي إلى أقل قيمة كما هو مبين في الجدول (12)، الذي يشير إلى أن درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية بمدينة صنعاء للأنماط القيادية الثلاثة كانت متوسطة، كما يتصور ذلك المعلمون والمعلمات العاملون معهم، وإذا ما تم ترتيب المتوسطات تنازلياً فإن النمط القيادي الديمقراطي يحتل المرتبة الأولى، يليه بالمرتبة الثانية النمط القيادي الأوتوقراطي، فالنمط الحر في المرتبة الثالث، ويشير ذلك إلى النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة صنعاء.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للأنماط القيادية في المدارس الثانوية مرتبة تنازلياً (ن = 396)

النمط القيادي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الممارسة
الديمقراطي	3.30	0.79	%66	متوسط
الأوتوقراطي	2.93	0.85	%59	متوسط
الحر	2.42	0.55	%48	متوسط

يلاحظ من جدول رقم (11) أن النمط القيادي الديمقراطي قد احتل المرتبة الأولى في الممارسة بمتوسط حسابي بلغ (3.30)، يليه بالمرتبة الثانية النمط القيادي الأوتوقراطي، بمتوسط حسابي (2.93)، ويأتي النمط الحر في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.42).

درجات ممارسة الأنماط القيادية على مستوى الفقرات:

للتعرف الى درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية للأنماط القيادية على مستوى الفقرات تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة على فقرات كل نمط على حدة كما هو موضح في الجداول التالية:

أ- درجات ممارسة النمط القيادي الديمقراطي:

يشير الجدول (12) إلى أن درجات ممارسة فقرات هذا النمط تراوحت بين درجات ممارسة مرتفعة كما هو حال الفقرتين (6،1)، ودرجات ممارسة متوسطة كما هو حال بقية

فقرات النمط (2،7،5،8، 4،10،9،3). كما أن الدرجة الكلية لممارسة هذا النمط كانت متوسطة بلغت (3.30).

كما يلاحظ من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا النمط قد تراوحت بين (3.76 – 2.59)، فكان أعلى متوسط حسابي على مستوى فقرات النمط القيادي الديمقراطي للفقرة (6) ونصها: (يحث المدير المعلمين على تنسيق جهود هم) إذ بلغ (3.76)، واحتلت المرتبة الأول من حيث الممارسة، وبدرجة ممارسة مرتفعة، بينما كان أقل متوسط حسابي على مستوى فقرات هذا النمط للفقرة (4): (يفوض المدير جزءًا من صلاحياته للمدرسين) إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.59)، واحتلت المرتبة الأخيرة (العاشرة) من حيث درجة الممارسة وبدرجة ممارسة متوسطة. بينما كانت درجات ممارسة مديري المدارس الثانوية للفقرات ذوات الأرقام (2،7،5،8،،3، 9، 10، 4)، متوسطة، إذ حصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (3.64 – 2.59) واحتلت المراتب من الثالثة حتى العاشرة على التوالي، وجميعها تمارس بدرجة متوسطة من قبل مديري المدارس الثانوية.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة تجاه النمط القيادي الديمقراطي لمديري المدارس الثانوية مرتبة تنازلياً (ن=396)

رقم الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
6	يحث المدير المعلمين على تنسيق جهود هم	3.76	1.16	%75	مرتفع
1	يطبق المدير لوائح المنظمة للعمل بشفافية تامة	3.69	0.95	%74	مرتفع
8	يعطي المدير الفرصة للمعلمين للاعتماد على قدراتهم في حل ما يواجهونه من مشاكل في العمل	3.64	1.06	%73	متوسط
5	يشجع المدير المعلمين على التجديد والابتكار في أساليب العمل	3.61	1.25	%72	متوسط
7	يتيح المدير فرصاً للمعلمبن لإبداء الرأي	3.49	1.17	%70	متوسط
2	يمنح المدير العاملين سلطات متكافئة مع المسؤولية المنوطة بهم	3.37	1.10	%67	متوسط
3	يشرك المدير المرؤوسين في تخطيط العمل	3.19	1.20	%64	متوسط
9	يتيح المدير فرص المشاركة في اتخاذ القرارات	2.83	1.16	%57	متوسط
10	يشرك المدرسين في مناقشة أفكاره	2.80	1.16	%56	متوسط
4	يفوض المدير جزءًا من صلاحياته للمدرسين	2.59	1.21	%52	متوسط
	الدرجة الكلية	3.30	0.79	%66	متوسط

ب- درجات ممارسة النمط القيادي الأوتوقراطي:

يشير الجدول (13) إلى أن درجات ممارسة فقرات هذا النمط قد تراوحت بين درجات ممارسة مرتفعة كما هو حال الفقرة (14) ودرجات ممارسة متوسطة كما هو حال الفقرات (19، 15، 11، 18، 20، 17، 16، 13), ودرجات متدنية كما هو حال الفقرة (12). كما أن الدرجة الكلية لممارسة هذا النمط كانت متوسطة.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة تجاه النمط القيادي الأوتوقراطي لمديري المدارس الثانوية مرتبة تنازلياً (ن=396)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
14	يحرص المدير على تسيير العمل اليومي وفق القواعد والتعليمات	4.01	1.42	%80	مرتفع
19	يقرر المدير بنفسه ما يمكن عمله وكيف ينفذ	3.21	1.28	%64	متوسط
15	يتخذ المدير القرارات داخل المدرسة وحده	2.98	1.32	%60	متوسط
11	يركز المدير جميع سلطاته في يده فقط	2.96	1.38	%59	متوسط
18	لا يقبل المدير أن ينتقد المدرسون ما يقوم به من أعمال أو تصرفات في مدرسته	2.88	1.37	%58	متوسط
20	يتابع المدير عمليات الغياب بحزم دون مراعاة لظروف المدرسين	2.78	1.37	%56	متوسط
17	يحرص المدير أن يكون هو فقط المتحدث الرسمي عن المدرسين	2.74	1.39	%55	متوسط
16	يفرض المدير التعليمات والأنظمة على المدرسين بدون مناقشة	2.74	1.28	%55	متوسط
13	يطالب المدير المدرسين بتنفيذ الخطط التي لم يشاركوا في رسمها	2.68	1.28	%54	متوسط
12	يرى المدير أن تبادل الآراء مضيعة للوقت والجهد	2.13	1.20	%43	متدن
	الدرجة الكلية	2.93	0.85	%59	متوسط

يلاحظ من الجدول (13) أن مديري المدارس يمارسون النمط القيادي الأوتوقراطي من خلال ممارساتهم عدة انماط سلوكية مختلفة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا النمط بين (4.06 – 2.13)، وكان أعلى متوسط حسابي على مستوى فقرات هذا النمط للفقرة (14) (يحرص المدير على أن يسير العمل اليومي وفق القواعد والتعليمات)، إ بلغ متوسطها الحسابي (4.06)، واحتلت المرتبة الأولى؛ ويشير ذلك إلى درجة مرتفعة في الممارسة، بينما كان أقل متوسط حسابي للفقرة (12) (يرى المدير أن تبادل الآراء مضيعة للوقت والجهد)، إذ بلغ (2.13)، وقد احتلت المرتبة العاشرة والأخيرة، ويشير ذلك إلى درجة متدنية في الممارسة. بينما كانت درجات ممارسة مديري المدارس للفقرات (19، 15، 11، 18، 20،

17، 16، 13) متوسطة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.21 –2.68)، واحتلت تلك الفقرات المراتب من الثانية حتى التاسعة على التوالي.

ج– درجات ممارسة النمط القيادي الحر:

يشير الجدول (14) إلى أن درجات ممارسة فقرات هذا النمط قد تراوحت بين درجات ممارسة متوسطة كما هو حال الفقرات (21 ، 23، 28، 26)، ودرجات ممارسة متدنية كما هو حال الفقرات (29، 27، 22، 30، 24، 25). كما أن الدرجة الكلية لممارسة هذا النمط كانت متوسطة.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة تجاه النمط القيادي الحر لمديري المدارس الثانوية مرتبة تنازلياً (ن=396)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	والنسبة المئوية	الدرجة
21	يعطي المدير المدرسين الحرية الكاملة لممارسة أعمالهم بالطريقة التي يفضلونها	3.58	1.17	%72	متوسط
23	يواجه كل مدرس برأيه الشخصي مواقف العمل	2.86	1.20	%57	متوسط
28	يوافق المدير على الأساليب التي يلتزم بها المدرسون في إنجاز أعمالهم مهما كانت	2.82	1.18	%56	متوسط
26	لا يهتم المدير بالتعرف على ميول المدرسين واتجاهاتهم	2.79	1.33	%56	متوسط
29	يترك المدير للمدرسين حرية اختيار المسؤوليات التي تتناسب مع رغباتهم وليس مع قواعد العمل	2.18	1.15	44%	متدن
27	يمنح المدير سلطته الإدارية لجميع العاملين	2.14	1.22	43%	متدنٍ
22	يتردد المدير عادة في اتخاذ القرارات	2.13	1.12	43%	متدنٍ
30	لا يلتزم المدير باللوائح المنظمة للعمل عند تسييره له	1.93	1.19	39%	متدنٍ
24	يكثر المدير من السماح للمدرسين بالخروج أثناء العمل	1.92	0.94	%38	متدنٍ
25	يتساهل المدير مع المدرسين المقصرين في أداء واجباتهم	1.78	1.02	%36	متدنٍ
	الدرجة الكلية	2.42	0.55	%48	متوسط

يلاحظ من الجدول (14) أن مديري المدارس يمارسون النمط القيادي الحر من خلال ممارساتهم عدة أنماط سلوكية مختلفة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا النمط بين (3.58 – 1.78)، فكان أعلى متوسط حسابي على مستوى فقرات هذا النمط للفقرة (21) (يعطي المدير المدرسين الحرية الكاملة لممارسة أعمالهم بالطريقة التي يفضلونها)، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.58)، واحتلت المرتبة الأولى، ويشير ذلك إلى درجة متوسطة في الممارسة. بينما كان أقل متوسط حسابي على مستوى فقرات هذا النمط للفقرة (25) ونصَها (يتساهل المدير مع المدرسين المقصرين في أداء واجباتهم)، إذ بلغ متوسطها الحسابي (1.78)، واحتلت بذلك المرتبة العاشرة والأخيرة، ويشير ذلك إلى درجة متدنية في الممارسة.

كما يلاحظ من الجدول، أن درجات ممارسة مديري المدارس للفقرات (21 ، 23، 28، 26) كانت متوسطة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.58 – 2.79)، واحتلت المراتب: الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، على التوالي. بينما كانت درجات ممارسة مديري المدارس للفقرات (29، 27، 22، 30، 24، 25) متدنية، إذ حصلت على متوسطات حسابية منخفضة تراوحت بين (2.18 – 1.78)، ويشير ذلك إلى أنها جميعها تمارس بدرجات متدنية من قبل مديري المدارس، واحتلت هذه الفقرات المراتب من الخامسة حتى العاشرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

1. وللإجابة عن السؤال الثاني " ما درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء كما يراها المعلمون ؟ " تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الرضا لاستجابات أفراد العينة تجاه فقرات كل مجال من مجالات الرضا الوظيفي.

وللتعرف الى درجات الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة صنعاء تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة تجاه كل مجال من مجالات الرضا الوظيفي مرتبة تنازلياً من اكبر قيمة للمتوسط الحسابي إلى أقل قيمة كما هو موضح في الجدول (15)، والذي يشير إلى أن درجة الرضا العام لأفراد عينة الدراسة عن أداة الدراسة ككل كانت متوسطة، بينما تراوحت درجات رضاهم عن مجالات الرضا الوظيفي بين متوسطة كما هو الحال في مجالات (علاقات العمل، والعمل نفسه،و الإدارة)، ومتدنية كما هو الحال في مجالات النمو والترقي والراتب

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب

لمجالات الرضا الوظيفي للمعلمين مرتبة تنازلياً (ن=396)

مجالات الرضا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
علاقات العمل	3.57	0.69	%71	**متوسط**
العمل نفسه	3.28	0.83	%66	**متوسط**
الإدارة	3.11	0.86	%62	**متوسط**
النمو والترقي	2.09	0.92	%42	**متدنٍ**
الراتب	1.56	0.57	%31	**متدنٍ**
مجالات الرضا العام	2.72	0.56	**%54**	**متوسط**

يلاحظ من الجدول (15) أن درجة الرضا الوظيفي العام للمعلمين العاملين بالمدارس الثانوية كانت متوسطة إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.72).

كما يلاحظ من الجدول أيضاً أن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية على مجال "علاقات العمل" كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (3.56)،

وهو أعلى متوسط حسابي ضمن الدرجة المتوسطة، ولذا فقد حل بالمرتبة الأولى، يليه بالمرتبة الثانية مجال "العمل نفسه" إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.28)، وكانت درجة الرضا على هذا المجال متوسطة، يليه بالمرتبة الثالثة مجال "الإدارة" إذ كانت درجة الرضا على هذا المجال متوسطة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.11)، في حين كانت درجات رضا أفراد العينة تجاه مجالي "النمو والترقي" و"الراتب" متدنية، إذ بلغ المتوسط الحسابي لمجال "النمو والترقي" (2.09)، وقد احتل المرتبة الرابعة، وحل بالمرتبة الخامسة والأخيرة مجال "الراتب" بمتوسط حسابي بلغ (1.56)، وهو أقل متوسط حسابي على مستوى مجالات الرضا المختلفة.

درجات الرضا الوظيفي على مستوى فقرات كل مجال:

للتعرف الى درجات الرضا الوظيفي عند المعلمين على مستوى فقرات كل مجال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة تجاه فقرات كل مجال على حدة، ومرتبة تنازلياً من اكبر قيمة للمتوسط الحسابي إلى أقل قيمة، كما هو موضح في الجداول التالية:

أ- **درجات الرضا الوظيفي على فقرات مجال علاقات العمل:**

يشير الجدول (16) إلى أن درجات رضا المعلمين في المدارس الثانوية تجاه فقرات هذا المجال قد تنوعت فمنها المرتفعة كما هو حال الفقرات (30، 29، 31)، ومنها المتوسطة كما هو حال الفقرات (32، 28، 34، 33، 27)، كما كانت درجة الرضا عن هذا المجال متوسطة.

جدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للرضا الوظيفي على مجال علاقات العمل مرتبة تنازلياً (ن=396)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا	الدرجة
30	شعورك بالانسجام مع زملائك	4.07	1.00	%81	مرتفع
29	إحساسك بالولاء والانتماء لتخصصك	4.02	1.01	%80	مرتفع
31	درجة الثقة والتعاون السائد بينك وبين زملائك	3.98	0.94	%80	مرتفع
32	تفاعل الطلبة معك	3.57	1.01	%71	متوسط
28	اعتراف وتقدير زملائك لما تبذله من جهد في عملك	3.38	1.03	%68	متوسط
34	علاقات العمل بشكل عام	3.35	0.95	%67	متوسط
33	روح العمل السائد في المدرسة	3.34	1.03	%67	متوسط
27	تقدير رؤسائك لما تبذله من جهد في عملك	2.84	1.23	%57	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.57**	**0.69**	**%71**	**متوسط**

فقرات مجال "علاقات العمل" تراوحت بين (4.07 – 2.84)، فكان أعلى متوسط حسابي على مستوى فقرات هذا المجال للفقرة (30) (شعورك بالانسجام مع زملائك)، حيث بلغ (4.07)، وبالتالي احتلت المرتبة الأولى، ويشير ذلك إلى درجة مرتفعة من الرضا، بينما كان أقل متوسط حسابي عن الفقرة (27) ونصها (تقدير رؤسائك لما تبذله من جهد في عملك)، فبلغ (2.84)، واحتلت المرتبة الأخيرة، ويشير ذلك إلى درجة متوسطة من الرضا.

كما يلاحظ من جدول (16) أن درجات رضا معلمي المدارس الثانوية تجاه الفقرات (30، 29، 31) كانت عالية، وبمتوسطات حسابية (4.07) ،(4.02)، (3.98) على التوالي، بينما كانت درجات الرضا عن الفقرات (32، 28، 34، 33، 27) متوسطة، وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.57– 2.84).

ب- **درجات الرضا الوظيفي على فقرات مجال العمل نفسه:**

يشير الجدول (17) إلى أن درجات رضا المعلمين في المدارس الثانوية تجاه فقـرات مجال "العمل نفسه" قد تنوعت فمنها المرتفعة كما هو حال الفقرة (13)، ومنها المتوسطة كمـا هو حال الفقرات (12 ،10، 9، 17، 11، 8، 15، 16، 7، 14)، وهناك أيضاً المتدنية كما هو حال الفقرتين (6 ، 18)، كما كانت درجة الرضا عن هذا المجال متوسطة.

جدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الرضا لإجابات المعلمين تجاه مجال العمل نفسه مرتبة تنازلياً (ن=396)

رقم الفقرة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
13	اعتزازك بما تقوم به من عمل في وظيفتك	4.12	1.03	%82	مرتفع
12	وضوح واجباتك ومسؤولياتك الوظيفية	3.65	1.00	%73	متوسط
10	الوظيفة الحالية التي تشغلها	3.61	1.11	%72	متوسط
9	نظرة المجتمع للعمل الذي تقوم به في المدرسة	3.58	1.21	%72	متوسط
17	ما تنجزه من أعمال في عملك	3.50	1.06	%70	متوسط
11	وضوح الإجراءات وأهداف العمل بالنسبة لك	3.42	1.04	%68	متوسط
8	طبيعة عملك الذي تقوم به حالياً	3.40	1.12	%68	متوسط
15	سعادتك بوظيفتك	3.39	1.15	%68	متوسط
16	مناسبة ساعات العمل ومواعيد الدوام لك	3.35	1.14	%67	متوسط
7	ظروف بيئة العمل كالضوء والنظافة والتهوية	3.12	1.19	%62	متوسط
14	ما يحققه لك عملك في إشباع حاجاتك ومتطلباتك	2.71	1.19	%54	متوسط
6	الإمكانات المتاحة لك لإنجاز العمل بشكل مرض	2.30	1.01	%46	متدنٍ
18	ما توفره لك وظيفتك من تأمين مستقبلك	1.98	1.09	%40	متدنٍ
	الدرجة الكلية	3.28	0.83	%66	متوسط

يلاحظ من جدول (17) أن المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية تجاه فقرات مجال " العمل نفسه" قد تراوحت بين (4.14 – 1.98)، فكان أعلى متوسط حسابي عن الفقرة (13) التي تنص على: (اعتزازك بما تقوم به من عمل في وظيفتك)، إذ بلغ (4.14)، ويشير ذلك إلى درجة مرتفعة من الرضا، وقد احتلت المرتبة الأولى ضمن فقرات المجال. بينما كان أقل متوسط حسابي للفقرة (18) التي تنص (ما توفره لك وظيفتك من تأمين مستقبلك)، فبلغ (1.98)، ويشير ذلك إلى درجة متدنيةٍ من الرضا، وقد حلت بالمرتبة الأخيرة ضمن فقرات المجال. كما يلاحظ من الجدول (18) أن درجات الرضا على الفقرات (12، 10، 9، 17، 11، 8، 15، 16، 7، 14) كانت متوسطة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.65– 2.71)، وقد احتلت المراتب من الثامنة حتى الحادية عشرة على التوالي. في حين كانت درجة الرضا على الفقرتين (6، 18) متدنية، بمتوسطين حسابيين بلغا (2.30)، (1.98) على التوالي، واحتلتا المرتبتين الأخيرتين.

ج– درجات الرضا الوظيفي على فقرات مجال الإدارة:

يشير الجدول (18) إلى أن درجات رضا معلمي المدارس الثانوية على مستوى فقرات المجال كانت متوسطة. كما كانت درجة الرضا عن هذا المجال متوسطة.

جدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئويةودرجة الرضا لإجابات المعلمين تجاه مجال الإدارة مرتبة تنازلياً (ن=396)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا	الدرجة
35	علاقتك بمدير المدرسة وأسلوب تعامله معك	3.55	1.13	%71	متوسط
36	ما يسهم به المدير في مساعدتك حين تجد صعوبة في العمل	3.28	1.19	%66	متوسط
43	سهولة إجراءات العمل الذي تقوم به	3.21	1.06	%64	متوسط
45	درجة التعاون بين الإدارة والمدرسين	3.19	1.05	%64	متوسط
42	أسلوب الإشراف المتبع من قبل الإدارة على أدائك	3.15	1.12	%63	متوسط
38	وضوح الإجراءات والتعليمات الصادرة من الإدارة	3.13	1.04	%63	متوسط
44	ما يصدره مدير المدرسة من قرارات ذات علاقة بعملك	3.10	1.04	%62	متوسط
41	ما تلمسه من حرص الإدارة في تطوير العمل وتحسين ظروفه	3.09	1.07	%62	متوسط
46	عدالة تقويم أدائك	2.97	1.18	%59	متوسط
39	حرص الإدارة على سماع آرائك و مقترحاتك	2.95	1.17	%59	متوسط
37	عدالة توزيع واجبات العمل بين المدرسين	2.87	1.16	%57	متوسط
40	مدى المشاركة في اتخاذ القرارات	2.68	1.07	%54	متوسط
	الدرجة الكلية	**3.11**	**0.86**	**%62**	**متوسط**

يلاحظ من الجدول (18) أن المتوسطات الحسابية لرضا معلمي المدارس الثانوية تجاه فقرات المجال تراوحت بين (3.55–2.68), فكان أعلى متوسط حسابي للفقرة رقم (35) ونصها: (علاقتك بمدير المدرسة وأسلوب تعامله معك)، فبلغ (3.55), واحتلت المرتبة الأولى ويشير ذلك إلى درجة متوسطة من الرضا, بينما كان أقل متوسط حسابي للفقرة (40) ونصها: (مدى المشاركة في اتخاذ القرارات)، فبلغ (2.68)، واحتلت المرتبة الأخيرة, ويشير ذلك إلى درجة متوسطة من الرضا.

د- درجات الرضا الوظيفي على فقرات مجال النمو والترقي الوظيفي:

يشير الجدول رقم (19) إلى أن درجات رضا المعلمين في المدارس الثانوية تجاه فقرات هذا المجال تنوعت فمنها المتوسطة كما هو حال الفقرتين (25, 26), ومنها المتدنية كما هو حال الفقرات (24, 22, 19, 23, 21, 20), كما كانت درجة الرضا عن هذا المجال متدنية.

جدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئويةودرجة الرضا لإجابات المعلمين تجاه مجال النمو والترقي الوظيفي مرتبة تنازلياً (ن=396)

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
25	ما يتيحه لك العمل من اكتساب خبرات جديدة في تخصصك	2.58	1.16	%51	متوسط
26	توافق عملك مع طموحاتك	2.48	1.22	%50	متوسط
24	ما يتيحه لك العمل من فرص التجديد والابتكار	2.21	1.06	%44	متدني
22	ما يتيحه لك العمل من فرص لتطوير طرائق جديدة في العمل	1.98	1.05	%40	متدني
19	عدالة أساليب الترقية المطبقة في عملك	1.89	1.03	%38	متدني
23	برامج التدريب للنمو المعرفي في مجال تخصصك	1.89	1.00	%38	متدني
21	الفرص المتاحة للتدريب الذي يؤهلك للترقية	1.73	1.01	%35	متدني
20	فرص حضور المؤتمرات والندوات في مجال العمل	1.63	0.94	%33	متدني
	الدرجة الكلية	**2.09**	**0.92**	**%42**	**متدني**

يلاحظ من جدول (19) أن المتوسطات الحسابية لرضا معلمي المدارس الثانوية تجاه فقرات مجال " النمو والترقي الوظيفي" قد تراوحت بين (2.56 – 1.63)، فكان أعلى متوسط حسابي على مستوى فقرات هذا المجال للفقرة (25) (ما يتيحه لك العمل من اكتساب خبرات جديدة في تخصصك)، إذ بلغ (2.56)، ويشير ذلك إلى درجة متوسطة من الرضا, بينما كان

أقل متوسط حسابي عن الفقرة (20) التي تنص (فرص حضور المؤتمرات والندوات في مجال العمل) إذ بلغ (1.63)، ويشير ذلك إلى درجة متدنيةٍ من الرضا. كما يتضح من جـــدول (19) أن درجة الرضا على الفقرتين (25 ، 26) كانت متوسطة، وقد حلتا بالمرتبتين الأولى والثانية على التوالي, في حين كانت درجة الرضـــا علـــى الفقـــرات (24، 22، 19، 23، 21، 20) متدنية، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2.21– 1.63).

هـــ- درجات الرضا الوظيفي على فقرات مجال الراتب:

يشير الجدول (20) إلى أن درجات رضا المعلمين في المدارس الثانوية تجاه فقـــرات مجال " الراتب" كانت متدنية, كما كانت درجة الرضا عن هذا المجال متدنية.

جدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للرضا الوظيفي للمعلمين تجاه مجال الراتب مرتبة تنازلياً (ن=396)

رقم الفقرة في الأداة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	كفاية الراتب الذي تتقاضاه	1.91	0.97	%38	متدني
2	تناسب الراتب مع العمل الذي تؤديه	1.78	0.88	%36	متدني
5	نظام الحوافز المعمول به حالياً مقارنة بمؤسسات أخرى	1.42	0.75	%28	متدني
4	البدلات والمزايا الأخرى التي تحصل عليها	1.35	0.70	%27	متدني
3	الحوافز أو المكافآت التي تحصل عليها من عملك	1.33	0.68	%27	متدني
	الدرجة الكلية	1.56	0.57	%31	متدني

يلاحظ من جدول (20) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال (1، 2، 5، 4، 3) " جميعها متدنية" قد تراوحت بين (1.91 – 1.33)، حيث حصلت الفقرة (1) (كفاية الراتب الذي تتقاضاه)، على أعلى متوسط حسابي ضمن المستوى المتدني لفقـــرات هـــذا المجـــال، فبلـــغ

متوسطها الحسابي (1.91)، بينما حصلت الفقرة (3) ونصها (الحوافز أو المكافآت التي تحصل عليها من عملك)، على أقل متوسط حسابي، حيث بلغ (1.328).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

وللإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لنوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة)، والجنس (ذكر، أنثى)؟، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ومستوى دلالة الفروق في الأنماط القيادية تبعاً لمتغيرات الدراسة لنوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة) والجنس (ذكر، أنثى) .

(أ) الفروق في الأنماط القيادية وفقاً لنوع السلطة المشرفة:

يبين الجدول (21)، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيم "ت" ومستوى دلالة الفروق في الأنماط القيادية بين المدارس الحكومية والخاصة.

جدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق في الأنماط القيادية بين المدارس الحكومية والخاصة (ن=396)

النمط القيادي	المدارس الحكومية (ن=292)			المدارس الخاصة (ن=104)			درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية			
الديمقراطي	3.20	0.81	%64	3.59	0.67	%72	394	4.37	**0.000
الأوتوقراطي	3.01	0.86	%60	2.68	0.80	%54	394	3.53	**0.000
الـــحر	2.42	0.52	%48	2.43	0.64	%49	394	0.21	0.834

** دال عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.000$)

يلاحظ من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس للنمط القيادي الديمقراطي كما يرى ذلك المعلمون, تعزى لنوع السلطة المشرفة, ولصالح مديري المدارس الخاصة. حيث كان المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة في المدارس الثانوية الخاصة (3.59)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في المدارس الثانوية الحكومية (3.20).

كما يلاحظ من الجدول (21) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس للنمط القيادي الأوتوقراطي تعزى لنوع السلطة المشرفة، ولصالح مديري المدارس الحكومية. إذ كان المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة تجاه ممارسة النمط القيادي الأوتوقراطي لدى مديري المدارس الحكومية قد بلغ (3.01)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في المدارس الخاصة (2.68).

كما يلاحظ من الجدول رقم (21) أنه لا يوجد فروق بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس للنمط القيادي الحر، تعزى لنوع السلطة المشرفة، حيث بلغت قيمة "ت" (0.209) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05).

(ب) الفروق في الأنماط القيادية تبعاً لمتغير الجنس:

أما بالنسبة لأثر الجنس على تقديرات أفراد عينة الدراسة في تقدير ممارسة مديريهم للأنماط القيادية المختلفة،فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ومستوى دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير جنس المعلم (ذكر، أنثى) تجاه الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية كما هو مبين في الجدول (22).

جدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة "ت" ومستوى دلالة الفروق تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) تجاه الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية (ن= 396)

النمط القيادي	ذكور(ن= 170)			إناث (226)			درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية			
الديمقراطي	3.34	0.85	%67	3.27	0.73	%65	394	0.838	0.403
الأوتوقراطي	2.98	0.81	%60	2.89	0.83	%58	394	1.047	0.296
الحر	2.51	0.56	%50	2.36	0.53	%47	394	2.582	*0.010

** دال عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يلاحظ من الجدول (22) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس للنمط القيادي الديمقراطي تعزى لجنس المعلم (ذكر، أنثى).

كما يلاحظ من الجدول رقم (22) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس للنمط القيادي الأوتوقراطي تعزى لجنس المعلم (ذكر، أنثى).

بينما يلاحظ من الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات ممارسة مديري المدارس للنمط القيادي الحر, تعزى لجنس المعلم (ذكر، أنثى), لصالح الذكور حيث كان المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة من الذكور في تقديرهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للنمط الحر قد بلغ (2.51), بينما بلغ عند الإناث (2.36).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

للإجابة عن السؤال الرابع " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لنوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة)، والجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة ؟" تم تطبيق اختبار (ت)(t-test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تعزى لنوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة) والجنس (ذكر, أنثى) والمؤهل، كما تم تطبيق اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي **(One way ANOVA)** لمعرفة الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين وفقاً لسنوات الخبرة، كما تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffee) للمقارنات البعدية لمعرفة مصدر الفروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين ترجع لسنوات الخبرة. وكانت النتيجة كالتالي:

أ- **الفروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تبعاً لمتغير السلطة المشرفة:**

للتعرف الى الفروق تبعاً لمتغير نوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة) فإن الجدول (23) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى دلالة الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تبعاً لمتغير السلطة المشرفة (حكومية، خاصة).

جدول (23)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة (ت) ومستوى دلالة الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين وفقاً لنوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة) (ن=396)

مجالات الرضا	حكومية (ن=292)			خاصة (ن=104)			درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	والنسبة المئوية			
العلاقات	3.49	0.70	%70	3.78	0.65	%76	394	3.72	.000**
العمل نفسه	3.24	0.69	%64	3.41	0.65	%68	394	1.80	0.07
الإدارة	3.03	0.87	%60	3.31	0.82	%66	394	2.87	0.04*
النمو والترقي	1.94	0.72	%39	2.51	0.79	%50	394	5.56	.000**
الراتب	1.52	0.56	%30	1.66	0.58	%33	394	2.08	0.038*
الرضا العام	2.64	0.55	%53	2.93	0.53	%59	394	4.63	.000**

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

** دال عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)

يلاحظ من جدول (23) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي للمعلمين على مجال "العلاقات", تعزى لنوع السلطة المشرفة، ولصالح المعلمين في المدارس الخاصة, حيث بلغ المتوسط الحسابي لرضا المعلمين في المدارس الخاصة (3.78)، بينما بلغ في المدارس الحكومية (3.49).

وبالنسبة لمجال "العمل" فإن الجدول (23) يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات الرضا الوظيفي, تعزى لنوع السلطة المشرفة.

وبالنسبة لمجال "الإدارة" فإن الجدول (23) يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي للمعلمين، تعزى لنوع

السلطة المشرفة، ولصالح المعلمين في المدارس الخاصة إذ بلغ المتوسط الحسابي لرضا المعلمين في المدارس الخاصة (3.31) بينما بلغ في المدارس الحكومية (3.03).

أما بالنسبة لمجال " النمو والترقي " فإنه يلاحظ من جدول (23) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.01) بين المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي، تعزى لنوع السلطة المشرفة ولصالح المعلمين في المدارس الخاصة، إذ كانت درجة رضا معلمي المدارس الخاصة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (2.51)، بينما كانت متدنية عند المعلمين في المدارس الحكومية، بمتوسط حسابي بلغ (1.94).

وكما يلاحظ من جدول (23) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات الرضا الوظيفي للمعلمين على مجال "الراتب" تعزى لنوع السلطة المشرفة، وبالنسبة للرضا الوظيفي العام فإنه يلاحظ من جدول (23) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي للمعلمين، تعزى لنوع السلطة المشرفة، ولصالح المعلمين في المدارس الخاصة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للرضا الوظيفي العام عند المعلمين في المدارس الخاصة (2.93)، بينما بلغ عند المعلمين في المدارس الحكومية (2.64).

(ب) الفروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تبعاً لمتغير الجنس:

للتعرف الى الفروق تبعاً لمتغير جنس المعلم (ذكر، أنثى) فإن الجدول (24) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومستوى دلالة الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة (ت) ومستوى دلالة الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تبعاً لجنس المعلم (ذكر، أنثى) (ن=396)

مجالات الرضا	ذكور (ن= 170)			إناث (ن=226)			درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	والنسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية			
العلاقات	3.55	0.71	%71	3.58	0.68	%72	394	0.39	0.70
العمل نفسه	3.09	0.67	%62	3.43	0.66	%69	394	4.06	.000**
الإدارة	3.14	0.85	%63	3.07	0.87	%61	394	0.68	0.45
النمو والترقي	2.02	0.79	%40	2.11	0.77	%42	394	0.62	0.63
الراتب	1.50	0.57	%30	1.60	0.56	%32	394	1.72	0.09
الرضا العام	2.67	0.55	%53	2.76	0.57	%55	394	1.62	0.11

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01.)

يشير الجدول (24) إلى وجود فرق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الرضا الوظيفي للمعلمين على مجال "العمل" نفسة لجنس المعلم، ولصالح الإناث, إذ إن المتوسط الحسابي لرضا المعلمات في المدارس الثانوية قد بلغ (3.43), بينما بلغ عند المعلمين (3.09).

بينما لم تظهر قيم اختبار "ت" أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي للمعلمين تجاه مجالات "الراتب، والنمو والترقي، والعلاقات، والإدارة والرضا العام", تعزى لجنس المعلم.

(ج) الفروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل:

للتعرف الى الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي فإن الجدول (25) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة (t) ومستوى دلالة الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (25)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية وقيمة (ت) ومستوى دلالة الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تبعا لمتغير المؤهل العلمي (ن=396)

مجالات الرضا	دبلوم أقل من البكالوريوس (ن=15)			بكالوريوس (ن=381)			درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	والنسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	والنسبة المئوية			
العلاقات	3.52	0.62	%70	3.57	0.70	%71	394	0.273	0.79
العمل نفسه	3.09	0.67	%62	3.29	0.68	%66	394	0.923	0.37
الإدارة	3.07	0.73	%61	3.11	0.87	%62	394	0.150	0.91
النمو والترقي	2.03	1.04	%41	2.08	0.77	%42	394	0.266	0.91
الراتب	1.77	0.74	%35	1.55	0.56	%31	394	1.497	0.14
الرضا العام	2.70	0.61	%54	2.72	0.56	%54	394	0.174	0.86

يبين الجدول اختبار "ت" لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي للمعلمين على مجالات الرضا الوظيفي المختلفة والرضا العام تعزى للمؤهل.

(د) الفروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تبعا لسنوات الخبرة

للتعرف الى الفروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تبعا لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) والجدول (26) يوضح ذلك.

جدول (26)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الرضا الوظيفي تبعاً لسنوات الخبرة (ن= 396)

المجال	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسطات مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
علاقات العمل	بين المجموعات	2	1.716	0.858	1.789	0.169
	داخل المجموعات	393	188.517	0.480		
	المجموع	393	190.232			
العمل نفسه	بين المجموعات	2	1.182	0.591	1.285	0.278
	داخل المجموعات	393	180.843	0.460		
	المجموع	393	182.025			
الإدارة	بين المجموعات	2	1.707	0.853	1.148	0.318
	داخل المجموعات	393	292.208	0.744		
	المجموع	393	293.914			
النمو والترقي الوظيفي	بين المجموعات	2	9.330	4.665	7.951	**0.000
	داخل المجموعات	393	250.579	0.587		
	المجموع	393	239.909			
الراتب	بين المجموعات	2	0.095	0.048	0.148	0.883
	داخل المجموعات	393	127.065	0.323		
	المجموع	393	127.161			
الرضا العام	بين المجموعات	2	1.008	0.504	1.611	0.201
	داخل المجموعات	393	122.938	0.313		
	المجموع	393	123.946			

** دال عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.0001$)

يلاحظ من الجدول (26) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات الرضا الوظيفي للمعلمين تجاه مجالات: الراتب والعمل نفسه وعلاقات العمل والإدارة والرضا العام تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

بينما كانت الفروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (α=0.01) بين المتوسطات الحسابية للرضا الوظيفي للمعلمين تجاه مجال النمو والترقي الوظيفي, تعزى لمتغير سنوات

الخبرة. اذ بلغت القيمة الفائية (7,951) ولتحديد مصدر الفروق بين اى من فئات سنوات الخبرة, تم تطبيق اختبار شيفيه (Scheffee) للمقارنات البعدية، والجدول (27) يوضح ذلك.

جدول (27)

نتيجة اختبار شيفيه (Scheffee) لتحديد مصدر الفروق في الرضا الوظيفي تجاه مجال النمو والترقي تبعاً لسنوات الخدمة

المجموعات	العدد	المتوسطات	المتوسطات
أكثر من عشر سنوات	145	1.89	
ست إلى عشر سنوات	113	2.00	
خمس سنوات فأقل	138		*2.25

* دال عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

من خلال نتيجة اختبار (Scheffee) جدول (27) تم تحديد مصدر الفروق بين المجموعات الثلاث إذ تشير تلك النتائج إلى أن هناك فرقاً بين المجموعة الثالثة: (خمس سنوات فأقل)، والمجموعة الثانية: (ست إلى عشر سنوات)، والمجموعة الأولى: (أكثر من عشر سنوات) ولصالح المجموعة الثالثة: (خمس سنوات فأقل).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

للإجابة عن السؤال الخامس "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية والرضا الوظيفي لمعلميهم؟ "، فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لتحديد العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية والرضا الوظيفي على مستوى كل مجال من مجالات الرضا وعلى مستوى الرضا العام, كما هو موضح في الجدول (28).

جدول (28)

معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين الأنماط القيادية لمديري المدارس والرضا الوظيفي لمعلميهم في المدارس الثانوية (ن = 396)

النمط القيادي	أبعاد الرضا الوظيفي					الرضا العام
	الراتب	العمل	النمو والترقي	العلاقات	الإدارة	
الديمقراطي	**0.13	**0.27	**0.32	**0.30	**0.63	**0.46
الأوتوقراطي	**−0.20	**−0.19	**−0.21	**−0.23	**−0.47	**−0.32
الحر	0.07	−0.036	−0.03	0.033	−0.02	−0.004

** دال عند مستوى دلالة 0.01

يلاحظ من جدول (28) أن هناك معامل ارتباط موجباً ودالاً إحصائياً عند مستوى دلالة(α=0.01) بين النمط القيادي الديمقراطي لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين تجاه مجالات الرضا (الراتب,و العمل,و النمو الترقي,و العلاقات,و الإدارة) والرضا الوظيفي العام، إذ بلغت معاملات الارتباط (0.13)، (0.27)، (0.32)، (0.30)، (0.63)، (0.46)، على التوالي، فقد كان أعلى معامل للارتباط بين النمط القيادي الديمقراطي والرضا الوظيفي للمعلمين تجاه مجال الإدارة إذ بلغ (0.63) عند مستوى دلالة (α=0.01).

كما تبين النتائج في الجدول أن هناك معاملات ارتباط سالبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.01) بين النمط القيادي الأوتوقراطي ومجالات الرضا الوظيفي (الراتب, العمل, النمو الترقي, العلاقات, الإدارة) بما في ذلك الرضا الوظيفي العام للمعلمين، فقد بلغت تلك الارتباطات (−0.20)، (−0.19)، (−0.21)، (−0.23)، (−0.47)، (−0.32)، على التوالي.

كما أظهرت النتائج في الجدول (28) عدم وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين النمط القيادي الحر ومجالات الرضا الوظيفي (الراتب،و العمل،و النمو والترقي، و العلاقات، و الإدارة) والرضا الوظيفي العام. أي إن ممارسة مديري المدارس للنمط القيادي الحر ليس له علاقة بالرضا الوظيفي لمعلميهم تجاه مجالات الراتب، والعمل، والنمو والترقي، والعلاقات، والإدارة، والرضا الوظيفي العام.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة بالتحليل والتفسير، وبيان نقاط الاتفاق والاختلاف مع نتائج الدراسات السابقة، بالإضافة إلى تقديم بعض التوصيات.

مناقشة نتائج إجابة السؤال الأول:

أظهرت النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول " ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية (الحكومية والخاصة) في أمانة العاصمة صنعاء كما يراها المعلمون العاملون معهم ؟ " أن مديري المدارس الثانوية بمدينة صنعاء يمارسون الأنماط القيادية الثلاثة: الديمقراطي والأوتوقراطي والحر بدرجات متوسطة كما يتصور ذلك المعلمون، وأن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط السائد، إذ حصل على أعلى متوسط حسابي (3.30) وبدرجة متوسطة في الممارسة. ووفقاً للأدب النظري والدراسات السابقة يعد النمط الديمقراطي هو الأفضل للعملية التربوية، فنجاح العملية التربوية وتحقيقها لأهدافها مرهون بوجود قيادات تمارس النمط القيادي الديمقراطي. فالتقدم التربوي وتحسين تربية الأجيال العربية وتعليمها مرهون بالانفتاح والديمقراطية وبتغيير نوع العلاقة بين القادة والأتباع، (دواني، 2000).

ويأتي النمط القيادي الأوتوقراطي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.93)، وضمن الدرجة المتوسطة في الممارسة . ويأتي النمط القيادي الحر في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (2.42)، ضمن الدرجة المتوسطة في الممارسة كذللك من قبل مديري المدارس الثانوية في مدينة صنعاء.

وبالتالي فإن معلمي المدارس الثانوية بمدينة صنعاء يرون أن مديري مدارسهم يمارسون الأنماط القيادية الثلاثة: النمط الديمقراطي والأوتوقراطي والحر، بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى ثلاثة عوامل:

الأول: عدم معرفة نسبة كبيرة من مديري المدارس بالأنماط القيادية، وبالدور القيادي الذي يجب أن يقوم به مدير المدرسة، وهذه النسبة من مديري المدارس يعتقدون أن دورهم يتمركز حول تنفيذ الأعمال والمهام، بينما النسبة القليلة من مديري المدارس الذين يدركون ماهية الأنماط القيادية و دورهم القيادي وأهميته، فإنهم يجدون أنفسهم مقيدين بالأنظمة والقوانين واللوائح التي تملي عليهم ما يجب تنفيذه من مهمات ومسؤوليات، وبالتالي تحد من قدرتهم على القيام بمهامهم القيادية.

الثاني: عدم ثقة مديري المدارس بقدرات المعلم، وعدم إيمانهم بأهمية إتاحة الفرصة للمعلمين بالمشاركة في عملية اتخاذ القرارات، حيث يعتبرونها من اختصاص المدير وحده.

الثالث: إن الدراسة الحالية تعتمد على وجهة نظر المعلمين وبالتالي فقد تؤثر طبيعة العلاقات بين المعلمين والمديرين على وجهة النظر هذة في وصف النمط القيادي للمدير.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من العنزي (2002)، ومكرد (2000)، ، وشقير (1999)، والسعيدي (1998)، حسان والصياد (1986) ،إذ أشارت هذه الدراسات إلى أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد، يليه النمط الأوتوقراطي، ثم النمط الحر. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أحمد (1998)، ودراسة بني (Penny, 1996) إذ أشارت هاتان الدراستان إلى أن النمط الأوتوقراطي هو النمط السائد.

مناقشة نتائج إجابة السؤال الثاني:

أشارت نتائج إجابة السؤال الثاني "ما درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء كما يراها المعلمون أنفسهم؟" إلى أن درجة الرضا الوظيفي العام للمعلمين العاملين بالمدارس الثانوية كانت متوسطة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (2.72). وهذا يتفق مع دراسة محمد (1996) التي توصلت إلى أن درجة الرضا العام لدى العاملات بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة إربد كانت متوسطة، بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: سلامة والجعنيني (2000)، التى توصلت إلى أن درجة الرضا العام للمعلمين كانت أقل من المتوسط، واختلفت أيضاً مع دراسة الشراري (2003) إذ توصلت إلى أن درجة الرضا العام لمعلمي الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية بوجه عام زاد عن المتوسط.

وبالنسبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الرضا المختلفة فقد أشارت نتائج السؤال الثاني إلى أن درجات الرضا الوظيفي لأفراد عينة الدراسة قد تراوحت بين متوسطة ومتدنية. إذ كانت درجة الرضا على مجال "علاقات العمل" متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (3.56)، وقد احتل هذا المجال المرتبة الأولى وهذا مؤشر على أن المناخ المدرسي يسوده جو من العلاقات الاجتماعية القائمة على الاحترام والتعاون، والثقة المتبادلة بين المعلمين مع بعضهم بعضاً، وأن هناك نوعاً من الانسجام بين المعلمين مع بعضهم من جهة، وبينهم وبين الإدارة من جهة أخرى.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنه تنشأ عادة بين المعلمين العاملين بالمدرسة الواحدة في اليمن علاقات اجتماعية قد تمتد إلى خارج العمل، فهم عادة يلتقون مع بعضهم خارج أوقات الدوام الرسمي، خصوصاً في العطل الرسمية، مما يمكنهم من تبادل الآراء والأفكار، حول

المشكلات التي تواجههم حتى على المستوى الشخصي وليس المتعلقة بالعمل فقط، مما يشيع روح الاحترام والثقة والتعاون، ويعمق من علاقات العمل. وهذا يتفق مع دراسة كل من شديفات (2003)، وجانكسون وتشابمان (Jenkinson and W. Chapman ,2005)، فقد توصلت إلى أن العلاقات مع الزملاء تعد من العوامل المسؤولة عن خلق الرضا الوظيفي.

ويأتي في الترتيب الثاني من إذ الرضا مجال العمل نفسه حيث كانت درجة الرضا على هذا المجال متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وهذا يعني أن درجة رضا المعلمين في المدارس الثانوية تجاه وظيفتهم ومحتواها، واعتزازهم بمهنتهم، ووضوح واجباتهم ومسؤولياتهم، ونظرة المجتمع لوظيفتهم، وعن بيئة العمل ومناسبة ساعات العمل، ووضوح الإجراءات والأهداف، وسعادتهم بوظيفتهم وما يحقق لهم العمل من إشباع لحاجاتهم كانت متوسطة.

وقد تعزو الباحثة سبب تدني الرضا الوظيفي للمعلمين تجاه العمل نفسه إلى عدم وضوح واجباتهم ومسؤولياتهم بما في ذلك إجراءات العمل وأهدافه وعدم مناسبة ساعات العمل وبيئته. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية بالعاصمة صنعاء يعانون من صعوبات تتمثل في شحة بالإمكانيات، وكثافة عدد الطلاب حيث يصل عددهم في الغرفة الدراسية الواحدة أحياناً إلى تسعين طالباً مما يضاعف أعباء العمل ويسبب ضغوطاً نفسيه عليهم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من دراسة سلامة، والجعنيني (2000),كوستاليوس (Koustelios, 2001) .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من سلامة، والجعنيني (2000)، (koustelios, 2001) ودراسة جنكسون وتشابمان (Jenkinson and W. Chapman,

(2005 ، التي أشارت إلى أن مجال العمل نفسه يعد من العوامل المسؤولة عن تحقيق الرضا الوظيفي.

ويأتي في الترتيب الثالث مجال الإدارة، إذ كانت درجة الرضا عن هذا المجال متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (3.11)، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة رضا معلمي المدارس الثانوية عن الإدارة المدرسية، وما تتخذه من إجراءات وقرارات، وعن درجة الثقة والتعاون بين الطرفين، كانت متوسطة.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ممارسة مديري المدارلسلوك النمط الإتوقراطى أو عدم ممارستهم للنمط الديمقراطي بدرجة كبيرة.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة شديفات (2003) التي هدفت إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات البادية الشمالية في الأردن، وتوصلت إلى أن الرضا عن مجال الإدارة كان متوسطاً.

واحتل مجال "النمو والترقي" الترتيب الرابع، إذ كانت درجة الرضا على هذا المجال متدنية، وبمتوسط حسابي (2.09)، كما أشارت النتائج إلى أن درجة رضا معلمي المدارس الثانوية عما يوفره لهم العمل من فرص للتدريب، والنمو، والتجديد، وتطوير الأداء، ومن فرص لحضور مؤتمرات وندوات تتعلق بمجال عملهم، كانت متدنية. وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود خطط واستراتيجيات من قبل وزارة التربية والتعليم للنمو المهني للمعلم في تنمية مهاراته، وصقل خبراته، وتمكينه من الحصول على كل ما يمكن أن يستجد في مجال عمله من أجل تطوير أدائه في المدرسة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (koustelios, 2001) التي هدفت إلى تشخيص مستوى الرضا الوظيفي لعينة من المعلمين اليونانيين, وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين كانوا مستائين من الدوافع والفرصِ المتاحة أمامهم للترقي.

ويأتي في الترتيب الخامس مجال الراتب، إذ كانت درجة الرضا على هـذا المجـال متدنية، بمتوسط حسابي بلغ (1.56)، كما أشارت النتائج إلى أن درجة رضا معلمي المدارس الثانوية عن الراتب، والمكافآت والحوافز، ونظام الحوافز المعمول بها، والبـدلات الأخـرى، كانت متدنية.

وقد تعزو الباحثة ذلك إلى شعور المعلمين بأن الراتب الذي يتقاضونه لا يتناسب مـع المهام، والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم في تربية الأجيال، فهم يرون أنهم يؤدون رسالة نبيلة، ومهمة للمجتمع، وبالتالي يستحق أن يحصلوا على راتب يضاهي أهمية الرسالة التي يؤدونها. كما يعد الراتب أو الدخل من الوظيفة في التدريس هو مصدر الدخل الرئيس إن لم يكن الوحيد للكثير من المعلمين ، فإن لم يكن هذا الراتب كافياً لتلبية الاحتياجات الأساسية، فانـه سـوف يؤدي إلى انخفاض درجة الرضا، وخاصة مع زيادة الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عـاتق المعلمين، والظروف الاقتصادية التي يعيشها اليمن وارتفاع كلفة المعيشة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل مـن الـشراري، (2003)، وشـديفات (2003)، فقد أشارت نتائج هاتين الدراستين إلى أن الرضا عن مجال الراتب كان متدنياً.

مناقشة نتائج إجابة السؤال الثالث:

أظهرت النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لنوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة) والجنس (ذكر، أنثى) ؟ " ما يلي:

أ- الفروق في الأنماط القيادية حسب نوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة):

بالنسبة للفروق في تصورات المعلمين للأنماط القيادية حسب نوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة)، فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في تصورات المعلمين للنمط القيادي الديمقراطي تعزى لنوع السلطة المشرفة، ولصالح مديري المدارس الخاصة.

كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في تصورات المعلمين للنمط القيادي الأوتوقراطي تعزى لنوع السلطة المشرفة، ولصالح المدارس الحكومية. وهذا يعني أن مديري المدارس الثانوية الحكومية يمارسون النمط الأوتوقراطي مع معلميهم بمتوسط حسابي بلغ (3.01)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لممارسة النمط القيادي الأوتوقراطي لدى مديري المدارس الخاصة والبالغ (2.68).

وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن مديري المدارس الحكومية في الغالب تتركز مهامهم بالأمور والقرارات الإدارية الروتينية، التي وضعت لهم ولا يسمح لهم بالقيام بالأدوار القيادية المتعلقة بالمدرسة، والمعلمين، وعملية التعليم، بينما مديرو المدارس الثانوية الخاصة يترك لهم فرصة القيام بالدور القيادي، واتخاذ القرارات التي يرون أنها مناسبة داخل مدارسهم، وبالمستوى الذي يضمن لهذه المدارس المنافسة والتميز.

ولم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) في تصورات المعلمين للنمط القيادي الحر تعزى لنوع السلطة المشرفة، أي أن كل مديري المدارس الثانوية الحكومية وكذا الخاصة يمارسون النمط الحر بدرجة متوسطة كما يرى ذلك أفراد عينة الدراسة.

ب- الفروق في الأنماط القيادية حسب نوع جنس المعلمين (ذكور، إناث):

بالنسبة للفروق في تصورات المعلمين للأنماط القيادية حسب جنس المعلمين (ذكور، إناث) لم تظهر النتائج وجود أي فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) في تصورات المعلمين لممارسة مديريهم للنمط القيادي الديمقراطي تعزى لجنس المعلمين (ذكور، إناث) وهذا من شأنه أن يشير إلى أن المعلمين والمعلمات ينظرون إلى ممارسة مديريهم للنمط الديمقراطي بنظرة متشابهة من حيث سلوكهم وأسلوبهم القيادي الديمقراطي معهم. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يمارسون نمطهم القيادي مع العاملين معهم في المدارس بغض النظر عن الجنس.

كما لم تظهر النتائج وجود أي فروق في تصورات المعلمين لممارسة مديريهم للنمط القيادي الأوتوقراطي تعزى لجنس المعلمين (ذكور، إناث)، وهذا من شأنه أن يشير إلى أن المعلمين والمعلمات ينظرون إلى ممارسة مديريهم للنمط الأوتوقراطي بنظرة متشابهة من حيث سلوكهم وأسلوبهم القيادي الأوتوقراطي معهم. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس لا يفرقون بين الذكور والإناث عند ممارساتهم للنمط الأوتوقراطي مع مرؤوسيهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الوادي (2006)، ودراسة شقير (1999) اللتين توصلتا الدراستان إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس على النمطين القياديين الديمقراطي والأوتوقراطي.

بينما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) في تصورات المعلمين للنمط القيادي الحر تعزى لجنس المعلمين (ذكور، إناث)، لصالح الذكور. إذ كان المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة من الذكور في تقديرهم لممارسة مديري المدارس الثانوية للنمط الحر قد بلغ (2.51)، بينما بلغ عند الإناث (2.36).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الثانوية لا يفضلون إعطاء الحرية للمعلمات في ممارسة أعمالهن دون رقابتهم، بينما قد يعتمدون أكثر على المعلمين في ممارسة مهامهم دون تدخل كبير من قبلهم. وقد يعني هذا أن المرأة لم تصل بعد إلى مرتبة الثقة من قبل مديري المدارس لمزاولة مهامها في المدارس بحرية أكبروهذا يرجع الى العادات والتقاليد المفروض على المرأة.

مناقشة نتائج إجابة السؤال الرابع:

أظهرت النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع " هل توجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لنوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة)، والجنس، والمؤهل، وسنوات الخبرة ؟" ما يلي:

أ- **الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تبعاً لمتغير السلطة المشرفة (حكومية، خاصة):**

بالنسبة للفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تبعاً لمتغير السلطة المشرفة (حكومية، خاصة) فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسطات الرضا الوظيفي بين المعلمين تجاه مجال "العلاقات" تعزى لنوع السلطة المشرفة، ولصالح المعلمين في المدارس الخاصة. إذ بلغ المتوسط الحسابي لرضا المعلمين في المدارس الخاصة تجاه مجال "العلاقات" (3.78)، بينما بلغ عند المعلمين في المدارس الحكومية

(3.49). وبالتالي كانت درجة الرضا الوظيفي على مجال "العلاقات" مرتفعة عند المعلمين في المدارس الخاصة، بينما كانت متوسطة عند المعلمين في المدارس الحكومية. وترى الباحثة أن ذلك ربما يعود إلى أن المدارس الخاصة في اليمن صغيرة بمبانيها وقليلة بعدد طلابها وعدد المعلمين العاملين فيها يكون أقل بكثير من عددهم في المدرسة الحكومية التي تتميز بضخامة مبانيها وكثرة عدد طلابها وكثرة عدد المعلمين العاملين فيها، وبالتالي فإن المناخ المدرسي في المدارس الخاصة يكون مهيأ لإقامة علاقات جيدة ومتينة بين المعلمين، بشكل أفضل من المدارس الحكومية، بالإضافة إلى الزيادة في ضغوط وأعباء العمل على المعلم العامل في هذه المدارس الحكومية، والناتجة عن ارتفاع عدد الطلاب الدارسين بالغرفة الدراسية (يصل أحيانا إلى ثمانين طالباً).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في الرضا الوظيفي بين المعلمين تجاه مجال "العمل نفسه" تعزى لنوع السلطة المشرفة، ويشير هذا إلى أن المعلمين في المدارس الثانوية الخاصة و الحكومية في مدينة صنعاء لديهم نظرة متشابهة إلى رضاهم الوظيفي.

وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين يعتزون بمهنة التعليم باعتبار أنهم يؤدون رسالة سامية للمجتمع، ويبادلهم المجتمع الشعور بأهمية رسالتهم، كما أن معظم المعلمين هم خريجو كليات ومعاهد تربوية وبالتالي فهم يحملون المؤهلات التربوية، فهم قد التحقوا بالمؤسسات التربوية عن قناعة ورضا بمهنة التدريس وبالتالي تحقق لهم رضاهم عن وظيفتهم التدريسية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.001) في الرضا الوظيفي بين المعلمين في المدارس الثانوية على مجال " الإدارة "، تعزى لنوع السلطة المشرفة، لصالح المعلمين في المدارس الخاصة. إذ بلغ المتوسط الحسابي لرضا

المعلمين في المدارس الخاصة على مجال الإدارة (3.31)، بينما بلغ عند المعلمين في المدارس الحكومية (3.02)، وهما ضمن درجة الرضا المتوسطة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس الخاصة يقدمون التوضيحات اللازمة لمعلميهم فيما يتعلق بالإجراءات والتعليمات الصادرة من الإدارة ويحرصون أكثر على سماع أرائهم و مقترحاتهم في سبيل تطوير العمل وتحسين ظروفه نظراً لوجود التنافس بين المدارس الخاصة لتوفير إدارة حسنة لأجل جلب أكبر عدد ممكن من الطلاب وجذب أفضل الكوادر التدريسية.

كما أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في الرضا الوظيفي بين المعلمين تجاه مجال "النمو والترقي" تعزى لنوع السلطة المشرفة، ولصالح المعلمين في المدارس الخاصة. إذ بلغ المتوسط الحسابي لرضا المعلمين في المدارس الخاصة تجاه مجال النمو والترقي (2.51)، بينما بلغ عند المعلمين في المدارس الحكومية (1.94). وبالتالي كانت درجة رضا المعلمين في المدارس الخاصة عن هذا المجال متوسطة, بينما كانت متدنية عند المعلمين في المدارس الحكومية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى وجود فرص للنمو والترقي للمعلمين في المدارس الخاصة أفضل مما هو لدى المعلمين في المدارس الحكومية حيث تعقد معظم المدارس الخاصة ورش عمل للمعلمين خاصة الجدد منهم في بداية كل عام دراسي ناهيك عن مطالبتهم بالنمو الذاتي، كونهم يخضعون للمقابلات الشخصية عند التحاقهم بالمدارس الخاصة لغرض اختيار الأفضل من بين المتقدمين، وقد يتعرض المعلم للفصل من الوظيفة عندما يكون أداؤه أقل من المستوى المطلوب، وهذا كله غير متوفر في المدارس الحكومية، في ظل غياب أو تدني فرص التدريب وبرامج النمو المعرفي كحضور جالسات عمل وندوات ومؤتمرات تتعلق بتخصصاتهم, وبالتالي فإن فرصهم في النمو المعرفي تكون ضئيلةً.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في الرضا الوظيفي بين المعلمين تجاه مجال الراتب تعزى لنوع السلطة المشرفة (حكومية، خاصة). حيث بلغ المتوسط الحسابي لرضا المعلمين في المدارس الحكومية تجاه مجال الراتب (1.52)، كما بلغ عند المعلمين في المدارس الخاصة (1.66).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الرواتب والبدلات والمكافآت والمزايا الأخرى في المدارس الحكومية والخاصة متقاربة.

أما بالنسبة للرضا العام فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) تعزى لنوع السلطة المشرفة، لصالح معلمي المدارس الثانوية الخاصة, إذ بلغ المتوسط الحسابي لرضا المعلمين في المدارس الخاصة (2.93)، بينما بلغ في المدارس الحكومية (2.64)، ويشير ذلك إلى أن معلمي المدارس الخاصة أكثر رضاً من معلمي المدارس الحكومية في مجال الرضا العام, ولكن ضمن الدرجة المتوسطة.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن القائمين على المدارس الخاصة يسعون إلى المنافسة والتميز والكسب، فالمدارس الخاصة غالباً يتم تمويلها من قبل المستثمرين بقصد الربح أولاً، وبالتالي فهي منظمة تجارية، يجب أن تقدم أفضل ما لديها لتحقيق التميز في الخدمات التي تقدمها، بشكل يمكنها من الحفاظ على موقعها التنافسي، فيسعى القائمون على هذا النوع من المدارس إلى إيجاد قيادة مستقلة لإدارة المدرسة قادرة على تحقيق الأهداف، والاهتمام بالمعلم ورضاه، وتوفير بيئة العمل المناسبة. بالتالي فإنه يوجد في هذه المدارس قيمة للتعاون والمشاركة، وتتسم العلاقة بين الإدارة والمعلمين بالحوار والثقة والاعتماد المتبادل، مما يمكن المعلمين من القيام بأدوارهم بشكل أفضل.

وهذا يتفق مع دراسة كروسمان(Crossman,2005) في بريطانيا التي هدفت إلى تشخيص الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية الذين ينتمون لأنواع مختلفة من المدارس الثانوية، فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي العام لصالح المدارس الخاصة.

ب- **الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تبعاً لمتغير الجنس:**

بالنسبة للفروق في متوسطات الرضا الوظيفي بين المعلمين وفقاً لمتغير الجنس، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المعلمين الذكور والإناث من حيث مجالات الرضا (الراتب، والنمو والترقي، والعلاقات، والإدارة) وفي الرضا الوظيفي العام، ويشير ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في صنعاء لديهم نظرة متشابهة إلى رضاهم الوظيفي.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدم وجود تمييز في الراتب أو النمو والترقي أو في العلاقات والإدارة وفقاً للجنس إذ لم يعد هناك اختلاف في نظرة القانون أو المجتمع للعاملين في مجال التربية وفقاً للجنس، فقد أصبحت الأنثى تنافس وتعمل معة في جميع المجالات.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من سلامة، والجعنيني (2000)، ودراسة كروسمان (Crossman, 2006) إذ كشفت هذه الدراسات عن عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي العام بين المعلمين الذكور والإناث، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من عيد (2000)، ودراسة مكرد (2000) ودراسة المشعان (2003)، إذ كشفت هذه الدراسات عن وجود فروق في الرضا الوظيفي العام بين المعلمين الذكور والإناث.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المعلمين الذكور والإناث في مجال العمل نفسه، لصالح الإناث، فقد بلغت المتوسطات الحسابية

لإجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال بالنسبة للذكور والإناث (3.08)، (3.38) على التوالي. وهذا يشير إلى أن رضا الجنسين على مجال العمل كان بدرجة متوسطة إلا أن رضا الإناث كان هو الأفضل كان هو الاعلى من حيث الدرجة.

ويمكن أن يعزى هذا الفرق إلى نظرة الإناث إلى أن مهنة التعليم هي المهنة الأكثرملاءمة لظروف المرأة، كما يشاطرها المجتمع وجهة النظر هذه، مما ينعكس ايجابياً على رضاهن على هذا المجال. بالإضافة إلى أن حجم المسؤوليات الأسرية الملقاة على عاتق الذكور باعتباره رب أسرة كبيرة، وفي ظل صعوبة المعيشة وتنوع الاحتياجات وزيادة الالتزامات ومحدودية دخل المعلم، تؤثر سلباً في رضا الذكور ناهيك عن طموحاتهم المستقبلية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الشراري (2003)، التى أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين المعلمين الذكور والإناث في مجال العمل نفسه.

ج- الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تبعاً لمتغير المؤهل:

بالنسبة للفروق في متوسطات الرضا الوظيفي بين المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في درجات الرضا الوظيفي بين المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل عن مجالات الرضا المختلفة (الراتب، العمل، النمو والترقي، العلاقات، الإدارة) والرضا العام، وهذا من شأنه أن يشير إلى أن المعلمين في المدارس الثانوية في صنعاء بمختلف مؤهلاتهم لديهم نظرة متشابهة إلى رضاهم الوظيفي، ولهذا يتمتعون جميعاً بمستوى واحد من الرضا الوظيفي بمجالاته المختلفة بما في ذلك مستوى الرضا العام.

وقد يعزى ذلك إلى أن عدد المعلمين في المرحلة الثانوية من حملة مؤهل أقل من البكالوريوس قليل جداً مقارنة بحملة البكالوريوس، كما أنه لا توجد فوارق كبيرة فيما يحصل عليه المعلمون تبعاً للمؤهل.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كلٍ من شديفات (2003)، ودراسة حسين (1999)، إذ كشفت هذه الدراسات عن عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تعزى لمتغير المؤهل، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من محمد (1996)، و دراسة سلامة، والجعنيني (2000)، إذ كشفت هذه الدراسات عن وجود فروق في الرضا الوظيفي بين المعلمين تعزى لمتغير المؤهل.

د- الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة:

بالنسبة للفروق في متوسطات الرضا الوظيفي بين المعلمين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة: لم تظهر نتائج الدراسة أي فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسطات الرضا الوظيفي بين أفراد العينة موزعين حسب سنوات الخبرة ومجالات الرضا الوظيفي المختلفة والرضا الوظيفي العام، عدا مجال النمو والترقي الوظيفي؛ حيث أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (α=0.001) بين المجموعات في الرضا الوظيفي للمعلمين، وقد أشارت نتيجة اختبار شيفيه (Scheffee) إلى أن هناك فرقاً بين المجموعة الثالثة: (خمس سنوات فأقل)، والمجموعة الثانية: (ست إلى عشر سنوات)، والمجموعة الأولى: (أكثر من عشر سنوات) ولصالح المجموعة الثالثة: (خمس سنوات فأقل). أي أن من لهم خبرة ست سنوات إلى عشر سنوات وأكثر من عشر سنوات هم اقل رضا تجاه النمو والترقي، وأن من لديهم تجربة خمس سنوات فأقل هم أكثر رضا تجاه النمو والترقي. ويمكن القول إن من

لديه خبرة في العمل ست سنوات فأكثر يشعرون بعدم حصولهم على نمو وظيفي ولا على ترقيات وظيفية، ولهذا عبروا عن مستوى رضاهم المتدني تجاه النمو والترقي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس " هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية والرضا الوظيفي لمعلميهم؟" إلى أن هناك علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.01) بين النمط القيادي الديمقراطي لمديري المدارس الثانوية والرضا الوظيفي للمعلمين بمجالاته المختلفة (الراتب، العمل، النمو والترقي، العلاقات، الإدارة) بما في ذلك الرضا العام. أي إن ممارسة مديري المدارس للنمط الديمقراطي تؤثر ايجابياً بدرجة الرضا الوظيفي لمعلميهم بمجالاته المختلفة بما في ذلك الرضا الوظيفي العام، إذ بلغت قيم معاملات الارتباطات (0.43)، (0.50)، (0.55)، (0.54)، (0.63)، (0.66) على التوالي، وإن كان يلاحظ أن بعض معاملات الارتباط تلك كانت متدنية إلى حد ما وهذا التدني يُعد تدنياً حقيقياً لا يرجع إلى عامل الصدفة، حيث إن مستوى الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط هذه تؤكد وجود علاقة إحصائية حقيقية بين النمط القيادي الديمقراطي ومجالات الرضا الوظيفي للمعلمين سالفة الذكر.

وهذا يتفق مع الأدب النظري والدراسات السابقة، التي أكدت على أن مديري المدارس الذين شاركوا مدرسيهم في صنع القرارات، ومارسوا إشرافاً رقابياً أقل، وقدموا دعماً إدارياً عالياً من أجل تحقيق النمو المهني للمدرسين، وأقاموا علاقات شخصية قوية معهم، هم أكثر احتمالاً لأن يكون لديهم هيئة تدريسية ذات مستوى عال في الرضا.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك معاملات ارتباط سالبة ودالةً إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.01) بين النمط القيادي الأوتوقراطي، ومجالات الرضا الوظيفي (الراتب،

العمل، النمو والترقي، العلاقات، الإدارة)، والرضا الوظيفي العام. فقد بلغت معاملات الارتباط تلك (0.46−)، (0.49−)، (0.51−)، (0.45−)، (0.67−)، (0.52−)، على التوالي.

وهذا يعني أن ممارسة النمط القيادي الأوتوقراطي من قبل مديري المدارس الثانوية، يؤثر سلبياً في درجة الرضا الوظيفي لمعلميهم، تجاه مجالات الرضا (الراتب، العمل، النمو، الترقي، العلاقات، الإدارة) والرضا الوظيفي العام. وعلى الرغم من أن عدداً من معاملات الارتباط تلك كانت منخفضةً، إلا أن هذا الانخفاض، يُعد انخفاضاً حقيقياً لا يرجع إلى عامل الصدفة، كما أن مستوى الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط هذه تؤكد بوجود العلاقة الإحصائية الحقيقية بين النمط الأوتوقراطي ومجالات الرضا الوظيفي للمعلمين، إذ يؤثر هذا النمط على مستوى رضاهم تجاه الراتب والعمل والنمو والترقي

كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين النمط القيادي الحر ومجالات الرضا الوظيفي (الراتب، العمل، النمو والترقي، العلاقات، الإدارة) والرضا الوظيفي العام.

وبناء على ما سبق يمكن القول إن مدير المدرسة الذي يمارس النمط القيادي الديمقراطي يكون عالي التركيز على العمل والعلاقات الإنسانية، فمن خلال الاهتمام بالمعلمين والتعرف على حاجاتهم وأهدافهم والسعي لتحقيقها، والتعرف على مشكلاتهم والسعي لحلها، ومشاركتهم في دراسة مشكلات العمل وتبادل الآراء والأفكار لحلها، وإتاحة الفرصة للمعلمين لحل المشكلات التي تواجههم في العمل، والمشاركة في التخطيط واتخاذ القرارات، والتعامل معهم بطريقة ودية قائمة على العلاقات الاجتماعية بعيداً عن الرسمية في العمل، وبالتالي يؤثر ايجابياً في درجة الرضا الوظيفي للمعلم. في حين أن مدير المدرسة الذي يمارس النمط القيادي الأوتوقراطي يكون عالي التركيز على العمل دون الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، إذ يعمل على

فرض الأنظمة والتعليمات بدون مراعاة للظروف، كما ينفرد باتخـــاذ القـــرارات ولا يـــسمح للمعلمين بالمشاركة في عملية التخطيط واتخاذ القرارات، ولا يسمح بمناقشة القرارات أو تبادل الآراء والأفكار، حيث يركز السلطة بيده ويرفض التفويض، ويغلب طابع الرسمية في تعاملـــه مع معلميه، وبالتالي فإن هذا النمط لا يحقق مبدأ التعاون والتشارك، والعلاقات الإنسانية مـــع المعلمين، ويؤثر سلباً في درجة الرضا الوظيفي للمعلم.

وبشكل عام تتفق نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بعلاقـــة الأنمـــاط القياديـــة بالرضـــا الوظيفي مع دراسة كل مـــن (Ki-Suck,Change, 1970)، وحـــسان والـــصياد (1986)، وحسين (1999)، وعيد (2000)، ومكرد (2000)، والـــشناق (2001)، ودراســـة (Smith, 2000).

التوصيات

1- بناء على ما أشارت إليه نتائج هذه الدراسة من أن مديري المدارس الثانويـــة يمارســـون الأنماط القيادية الثلاثة بدرجة متوسطة في المدارس الثانوية في مدينة صنعاء, وفـــي ظل غياب ممارسة أي من الأنماط القيادية من قبل مديري المدارس بدرجة عالية، فإن هذا يتطلب:

- تفعيل نمط السلوك القيادي الديمقراطي لدى مديري المدارس الثانوية عن طريـــق إعـــداد دورات تدريبية وجلسات عمل في مجال القيادة المدرسية قادرة على رفع مستواهم القيادي الفعال خاصة فيما يتصل بالجانب الإنساني في العمل الإداري لما لذلك من تـــأثير علـــى الرضا الوظيفي العام للمعلمين.فلا بد من محاولةرفع مستوى ممارستهم لهذا الـــنمط الـــى الأعلى.

- ضرورة إعداد دورات تدريبية خاصة بتهيئة مديري المدارس قبل مزاولتهم العمل كمديري مدارس ترمي إلى تبصيرهم بأبعاد عملهم الإداري (الإنساني والوظيفي) وذلك بالتعاون مع جامعة صنعاء – كلية التربية وقطاع التأهيل والتدريب في وزارة التربية.
- تركيز المسؤولين في وزارة التربية والتعليم وفي مكاتب التربية على تشجيع النمط الديمقراطي لدى مديري المدارس حتى ينعكس ذلك على سلوك مديري المدارس.

2- أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الرضا الوظيفي العام للمعلمين في المدارس الثانوية في مدينة صنعاء كانت متوسطة, حيث تراوحت درجات الرضا على المجالات بين متوسطة كما هو الحال في مجالات (علاقات العمل, العمل نفسه, الإدارة), ومتدنية كما هو الحال في مجالي (النمو والترقي, الراتب) فإن هذا الأمر يتطلب:

أ- العمل على رفع مستوى الرضا الوظيفي العام للمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة من خلال رفع مستوى رضاهم في مجال العلاقات والعمل نفسه والإدارة من خلال:

- تعزيز مكانة المعلم في المجتمع وتلبية طموحاته وحاجاته, وإعادة النظر في توزيع الحصص على المعلمين, وتوفير الغرف الدراسية المناسبة والاحتياجات الضرورية لممارسة المهنة.
- إشاعة النمط القيادي الديمقراطي, وتبصير المديرين بالعوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي للمعلمين, بحيث يتم الأخذ بالعوامل الايجابية وتجنب السلبية منها بالاستفادة من الدراسة الحالية والدراسات الأخرى ذات العلاقة.

ب- ضرورة العمل على نقل معلمي المرحلة الثانوية من حالة عدم الرضا الوظيفي تجاه الراتب والنمو والترقي الوظيفي إلى حالة الرضا الوظيفي من خلال:

- الاهتمام بنظام الأجور والمكافآت والحوافز والمزايا الأخرى التشجيعية، مع ربط أدائهم بالحوافز والعوائد التي تعطى لهم.
- اعتماد الخطط والبرامج اللازمة لتطوير المعلمين ونموهم المهني من خلال إعداد الدورات التدريبية في مجال العمل وبصفة مستمرة مع تنوعها (داخلية وخارجية), وتشجيع المتميزين منهم باستخدام نظام فاعل للحوافز, وإتاحة الفرص أمام المعلمين للابتكار وتطوير طرق وأساليب الأداء.
- كما ينبغي الاهتمام بتكافؤ الفرص بين المعلمين للترقي الوظيفي في العمل التدريسي، والأولوية حسب تميز الأداء التدريسي للمعلم.
- توفير المزيد من المناخ الملائم والاستقرار الوظيفي، وإشعار المعلم بالأمن والطمأنينة في عمله.

3- إجراء مزيد من الدراسات للتعرف الى الأنماط القيادية والرضا الوظيفي باستخدام متغيرات لم تؤخذ بالاعتبار في هذه الدراسة مثل موقع المدرسة (ريف, حضر), والتخصص, والعمر, والحالة الاجتماعية وحجم الأسرة ومستوى الدخل وجنس مدير المدرسة والمحافظة.

المراجع

المراجع العربية

أحمد، إبراهيم (1998). السلوك القيادي لناظر/ مدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين دراسة ميدانية، القاهرة.

الأغبري، عبد الصمد (1998). "الأنماط القيادية السائدة لدى عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية"، الكويت: **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، العدد 088).

الأغبري، عبد الصمد (2003)." تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات في الأنماط القيادية لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية– المملكة العربية السعودية"، **المجلة التربوية**، ع66, مجلد17.

الأغبري، عبد الصمد (2006). **الإدارة المدرسية البُعد التخطيطي و التنظيمي المعاصر**, بيروت: دار النهضة العربية.

البدانية ، ذياب (1419ه). **المرشد في كتابه الرسائل الجامعية** ، الرياض : اكادمية نايف .

البدري, طارق عبد الحميد. (2001). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية, ط1,عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

البندري ،محمد سليمان ،العتوم ، عدنان الشيخ ، (2002). "طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين وعلاقتها مع الرضا الوظفيى لمعلمى المرحلة الثانوية في سلطنة عمان والاردن" ،**مجلة العلوم التربوية والنفسية** ،مجلد (3)، العدد (3).

البدوي،محمد (2007)."الرضا الوظيفي والقيادة الفاعلة" ،(دراسة غير منشورة الرياض).

الجعبري, عالية وحيد, (2004), **أنماط السلوك الإداري لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان العاصمة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بمستويات احتراقهم النفسي**, (رسالة ماجستير غير منشورة),جامعة عمان العربية للدراسات العليا, عمان, الأردن.

الحراحشه, محمد عبود (2004), "العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة", **مجلة العلوم التربوية والنفسية**,مجلد (7), العدد(1).

حسان، حسن، والصياد (1986). "البناء ألعاملي للأنماط القيادية التربوية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وببعض المتغيرات الأخرى في المدرسة المتوسطة السعودية"، **رسالة الخليج العربي**، مجلد (7)، عدد (6)/ ص 79

حسين, عبده أحمد محمد, (2006), **الرضا الوظيفي لأعضاء هينة التدريس وعلاقتها بإنتاجيتهم العلمية في جامعة عدن.** (رسالة دكتوراه غير منشورة), جامعة عدن,عدن, اليمن.

حسين، خضراء صالح (1999). **أثر الأساليب القيادية للمدراء على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الأساسي بمدينة عدن من منظور النظرية الموقفية لهيرسي وبلانتشارد ونظرية هيرزبيرج للدافعية.**(رسالة ماجستير غير منشوره)، جامعة عدن،عدن, اليمن.

دواني, كمال, (2000). "أخلاقيات القيادة في المنظمات وأثرها على التابعين", "**ورقة بحث مقدمة لمؤتمر قضايا الإدارة التربوية في الدول العربية واصلاحها ", المنعقدة بتاريخ 7 ديسمبر 2000 , بيروت, لبنان.**

دواني, كمال, (2006). محاضرات في القيادة التربوية غير منشورة, جامعة الشرق الأوسط الأردنية.

دواني, كمال, وديراني, عيد, (1984). "العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن", **مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والتربوية**, الجامعة الأردنية, ع6, م11.

الزهيري, إبراهيم عباس, (2006). "معوقات الدور القيادي لمديرات المدارس الثانوية بنات" ,**مجلة مستقبل التربية العربية**, مجلد (12).

السعيدى ، محمد بن مبارك ، (1998). **النمط القيادى السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصورة المعلمين العاملون معهم** ، (رسالة ماجستير غير منشوره)، جامعة السلطان قابوس ،صلالة, سلطنة عمان

سلامة, إمتياز, الجعنيني, نعيم (2000)." الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء"، **دراسات العلوم التربوية**، مجلد (27)، عدد (2).

سيد, أحمد شكري, (1991), الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات الرياضيات, **حولية كلية التربية**, جامعة قطر, 8(8), قطر.

شديفات, يحي محمد, (2003) الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات مدارس البادية الشمالية في الأردن, **المنارة**, المجلد 9, العدد 1.

الشراري, عبد العزيز مدين فروان, (2003). **الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية**,(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية.عمان الاردن.

شريف, عابدين محمد, (2003)." دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفاية الإدارية والمهنية لمدير المدرسة", **المجلة التربوية**, ع66, مجلد17.

الشناق, معن سرور، (2001)، **الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وعلاقتها بالرضا الوظيفي**, (رسالة دكتوراه غير منشورة), جامعة بغداد,بغداد، العراق.

شوقي, طريف، (1992) ، السلوك القيادي وفعالية الإدارة،القاهرة، مكتبة غريب.

الصائغ، مجمد وحسين، محمود (1994). "الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية وولاء المعلم لعمله بمدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات". **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية**، العدد (6)، ص ص 83 – 182.

الطويل, هاني عبد الرحمن, (2001), الإدارة التربوية والسلوك ألمنظمي, ط2,عمان: الجامعة الأردنية, عمان, الأردن.

الطيب, عبد الجبار, (1997), **الرضا الوظيفي لدى مدراء المدارس الثانوية في اليمن**,(رسالة ماجستيرغير منشورة), جامعة صنعاء،صنعاء اليمن.

العامري, أحمد، (2002). السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية, **المجلة العربية للعلوم الإدارية**, 9 (1), 10– 39.

العديلي ،ناصر ،(1995), **السلوك الانساني والتنظيمي**، الرياض :معهد الادارة العامه للبحوث

عطيفة، حمدي (1996) **منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

العمراني, عبد الغني محمد,(2004). **تطوير أداة لقياس سلوكيات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية**,(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية،عمان الاردن.

العمري، خالد (1992). السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفاعلية المدير من وجهة نظر المعلمين. **مجلة أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية، 8 (3).

العمري، خالد (1992).مستوى الرضا الوظيفي لمديري المدرسة في الأردن وعلاقته ببعض خصائصهم الشخصية والوظيفة. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، سلسلة العلوم الإنسانية، 7 (3).

العميان ، محمود سلمان ،(2002). **السلوك التنظيمي في منظمات الاعمال** ، دار وائل للنشر ،عمان ،الاردن

العنزى، عبد العزيز (2002). السلوك **القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الجوف كما يراها المعلمون.**(رسالة ماجستير غير منشوره،) جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عياصرة, علي أحمد عبد الرحمن, (2006). **القيادية والدافعية في الإدارة التربوية**,عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

عيد, فاتن سليم, (2000), **علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية هيرسي وبلانشرد بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى.**(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية،عمان الاردن.

فليه, فاروق عبده, وعبد المجيد, السيد محمد, (2005). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**, .عمان : دار المسيرة.

القريوتى، محمد قاسم (2000). **السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية.** عمان: دار الشروق.

كنعان، نواف (1999). **القيادة الإدارية**، عمان:دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المخلافي, محمد (2007). **القيادة الفاعلة وإدارة التغيير**,الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

مرسى ،محمد منير ،(1995). **الادارة المدرسية الحديثة** ،القاهرة: عالم الكتب .

المشعان, عويد سلطان, (2003)." العلاقة بين سلوك النمط (أ) والرضا الوظيفي لدى عينة من المدرسين الكويتيين والمصريين", **المجلة التربوية**, العدد 67 المجلد 17.

المصري, سعيد محمد, (1999), **التنظيم والإدارة**, القاهرة: الدار الجامعية.

معايعة, عادل سالم موسى, (1995). **أثر النمط القيادي عند عمداء الكليات في الجامعات الأردنية الحكومية كما يراه أعضاء الهيئات التدريسية فيها على الرضا الوظيفي لديهم**,(رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية،عمان الاردن.

المغربي. كامل محمد, (1995). **السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم**, عمان: دار الفكر.

المغيدي، الحسن (1996)،" أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الإحساء التعليمية"، **مركّز البحوث التربوية بجامعة قطر**، العدد (9), السنة الخامسة، يناير.

مكرد، عائدة (2000). **الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بإدراكهم للسلوك القيادي لمديريهم في الجمهورية اليمنية – مدينة تعز**،(رسالة ماجستير غير منشورة،) جامعة صنعا، كلية التربية،صنعاء اليمن.

النمر, سعود محمد, (1990), **السلوك الإداري**, مطابع جامعة الملك سعود, ط1.المملكة العربية السعودية.

الهواري, سيد, (1999), **القائد التحويلي**،القاهره: مكتبة عين شمس.

الوادي, أمل علي عيسى, (2006). "السلوك القيادي للرؤساء وعلاقته بدافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية بالمرحلة الثانوية في البحرين, ملخص رسالة ماجستير", **مجلة العلوم التربوية والنفسية**,مجلد (7), العدد(1).

موشرات لتعليم في الجمهورية اليمنيه للعام 2005–2006 المجلس الاعلى لتخطيط التعلـــيم رئاســـة الوزراء

مؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية للعام ،(2007). المجلس الاعلى لتخطـــيط التعلـــيم رئاســـة الوزراء .

وزارة التربيه والتعليم ،3003–2004 الاحصاء التربوي الشامل .

تقرير وزارة التربية والتعليم ،(2007).صادرة عن وزارة التربيه والتعليم.

تقرير وزارة التربية والتعليم،(2008).الاحصاء التربوي الشامل .

المراجع الأجنبية

Adams, Charles F. (1992) " 'Finding Psychic Rewards in Today's Schools': A Rebuttal" **Clearing House** 65, 6: 343, 346-47. EJ465 147.

Alf Crossman (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers, **Educational Management Administration & Leadership**, Vol. 34, No. 1, 29-46

Bartol. k. (1979). Individual Versus organizational predictors of Job satisfaction and Turnover among professionals . **Journal of Vocational Behavior**, 15,55-76.

Bass, B. Avolio, B. J. (1994). **Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership, London**: SAGE Publications, Inc.

Baum.J.& Youngblood , A.(1975). Impact of Organizational Control Policy on Absenteeism, Performance, and Satisfaction. Journal of applied psychology. 60, 688-694.

Bediean, A. & Kacmar, k. (1992). Age, Tenure, and Job satisfaction: A Tale of Two Perspectives. **Journal of Vocational Behavioral**, 40, 33-48.

Bista, M. (1995). "Determination and Effect of the Structure Human Resource, Political and Symbolic Leadership Styles of School Principal. **Dissertation abstract international**. 56 (03). P. 769.

Bogler, Ronti, (2002). Two Profiles of School Teachers: a Discrimination Analysis of Job satisfactions. **Teaching and Teachers Education**, (18), 665-673.

Burns, James MacGregegor. (1978). **Leadership**. New York;: Harper & Row.

Crossman, A. & Harris, P. (2006). Job satisfaction of Secondary School Teachers. **Educational Management, Administration and Leadership**, 34 (1), 29-46

De Nobile, J & McCormick, J. (2005). Job satisfaction and Occupational Steers in Catholic Primary Schools, **Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Australia**.

De Nobile, J. (2003). **Organization Communication, Job satisfaction and Occupational Steers in Catholic Primary School**. Unpublished Doctoral Thesis, University of New South Wales, Sydney.

Digumarti & Demera. (2003). **Job Satisfaction of School Teachers**, New Delhi, Discovery, VIII, 49.

Dinham. S. and Scott, C.(1998) . An International comparative study of Teachers Satisfaction, Motivation and Health: Australia England , and New Zealand. **Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**, San Diego, April 13-17.

Ellenbery, F.C. (1972). "Factors Affecting Teacher Moral". **NASSP Bulletin.** 56, 12:76.

Gibb, C. (1969). Leadership: Selected Readings. New Yourk. Penguin Book.

Hersey, P. & Blanchard, K. (2001). Management of Organizational Behaviour. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Hersey, P. & Blanchard.(1977) Management of Organizational Behaviour. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Hersey, P. & Blanchard.(1988) Management of Organizational Behaviour. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Hoppock, R. (1935), **Job Satisfaction**, Harper & Row, New York, NY,

Hoy, Waynel & Miskel, Cecil, (1986), **Educational Administration, Research and Practice**. New York :Radom House.

James, G. (2004). Relationship of Principal Transformational Leadership to School Staff Job satisfaction, Staff Turnover, School Performance. **Journal of Educational Administration**, Vol. 42l No. 3, pp. 333-356

Jenkinson Rodgers Fay and Chapman W. David,(2005) Satisfaction of Jamaican Elementary School Teachers, WWW. nces. ed.gov/ surveys/" \o "Surveys & Programs"

Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1989). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. **Journal of Applied Psychology**, 83(1), 17-34.

Ki-Suck, Change (1970) - Teacher-Centered Management Style of Public School Principals and Job Satisfaction of Teachers, ERIC =ED042259

Knapp, Robert (1987). Job Satisfaction of Teachers and Organization Effectiveness of Elementary Schools. ERIC = ED 177719

Koontz. H. and O, Donnel, C. (1964). Principles of Management. New York, McGraw-Hill.

Korkmaz, Mehmet, (2007). The Effects of Leadership Styles on Organizational Health, Educational Research Quarterly .

Koustelios D. Athanasios (2001). Personal Characteristics and Job Satisfaction of Greek Teachers**, International Journal of Educational Management**, Volume: 15 Issue: 7 pp: 354 – 358.

Lawler, E. E, (1973). **Motivation in work Organization**, Monterey, California, Wads Work Publishing. Co. Inc.

Lee Hurren, (2006). The Effects of Principals' Humor on Teachers' Job Satisfaction, **Volume 32, pp 373 - 385**

Likert, R. (1961). **New Pattern of Management**. New Yourk: McGraw. Hill, Book Company.

Locke, E. A. (1969).What's Job Satisfaction? **Organizational Behavior and Human Performance**. Vol. 15(4), pp. 36-309

Lomonaco. C. (1996). The Relationship between Leadership Style of Georgia Elementary School Principals and Selected Variables. **Dissertation Abstract International**. 57(09)3766-A

Lowry, P.E. (2004). **Job Satisfaction of Directors of Special Education**. Unpublished Doctoral disseration, Rutgers University, New Brunswick, NJ.

Miller, William C. (1981). "Staff Morale, School Climate, and Education Productivity. **Educational Leadership** 38, 6: 483-86. EJ243 839

Neil A. (1994). Facet Importance and the Job Satisfaction of School Principals **, British Educational Research Journal**, Vol. 20, No. 1 pp. 17-33

Niehoff, R. (1997). Job satisfaction, Organizational Commitment, and Individual and Organizational Mission, Values Congruence: Investigation the relationships. **Paper Presented at the Annual Convention of the National Catholic Educational Association**, **Minneapolis**, April 1-4.

Norton, M. Scott, (2003). Let's Keep Our Quality School Principals on the Job the **High School Journal** – Vol. 86, No. 2, pp. 50-56

Nwaachukwu. (2005). Relationships between Level of Job Satisfaction Expressed by North Carolina Vocational Agriculture Teachers and Their Perceptions toward the Agriculture Education Teaching Profession**. http://www.usca.edu/essays/vol182006/ololube.pdf**

Owens, Robert (1995). **Organizational Behavior in Education**, 5th ed. Boston: Allyn & bacon.

Penny, A. (1996) "The Relationship Between Leadership Style and Personality Type of Texas Elementary Administration. Disser Tation Abstracts International, University of North Texas 57 (04), P.1425.

Porter, L. (1962). A Study of Perceived Needs Satisfaction in Bottom and Middle Management Jobs, **Journal of Applied Psychology**, 46, pp. 375-.384

Smith, T. M. (2000). A study of the Relationship between the Principals Leadership style and teacher motivation: The teacher perspective, **Dissertation Abstract International**. AQ6/08. p.2808.

Spector. P. E. (1985). Measurement, of Human Service Staff Satisfaction: Develobment of the Job Satisfaction Survey. **American Journal of Community Psychology**,13,693-713.

Spector. P. E. (1997). Job satisfaction: Application. Assessment. Causes and, Consequences. Thousandoaks.CA:SAGE

Steers, R. M & porter, L. (1979) **Motivation and Work Behavior**, 2nded, New Yourk, McGraw – Hill,.

Terry. R. Gorge. (1972).**Principles of Management**. Homewood Inc. D Irwin.

Vroom, V.H. (1964), **Work and Motivation**, John Wiley, New York.

Yukl, Gary. (2002). **Leadership in Organizations**. England Cliffs, New Jersy: Prentice-Hall, Inc.

Zembylas Michalinos. Papanastasiou Elena. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus, **Journal of Educational Administration**, Vol. 42 Issue: 3 pp: 357 – 374

Zia-Mian. M. B. (1997). **Supervisory Style. Job Satisfaction, and Locus of Control: A Comparative Analysis Between Jamaican and American Employees**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Florida, Tampa., Florida, USA.

الملاحق

أسماء أعضاء هيئة التدريس والذين قاموا بتحكيم الاستبانتين

أ. د/ بدر الاغبري قسم تخطيط وإدارة تربوية كلية التربية جامعة صنعاء.

أ. د/ أحمد علي الحاج قسم تخطيط وإدارة تربوية كلية التربية جامعة صنعاء.

أ. د/ صباح العجيلي قسم علم النفس كلية التربية جامعة صنعاء.

أ. د/ هناء الفلفلي قسم علم النفس كلية التربية جامعة صنعاء.

د/ رفقية بامدهف قسم تخطيط وإدارة تربوية كلية التربية جامعة صنعاء.

د/ توفيق المخلافي قسم القياس والتقويم كلية التربية جامعة صنعاء.

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ أ. د/ ---------- المحترم

بعد التحية:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية لنيل درجة الماجستير حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة والحكومية في أمانة العاصمة – صنعاء وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. ولغرض تطبيق الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة للتعرف على الأنماط القيادية لدى مديري المدارس وكذلك الرضا الوظيفي للمعلمين. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال نطمح للاستفادة من ملاحظاتكم القيمة حول تلك الاستبانة من حيث:

1- **مدى وضوح ودقة فقرات الأداة**
2- **مدى ملاءمة الفقرة لقياس الغرض الذي وضعت من أجله**
3- **مدى انتماء الفقرة للسياق الذي تنتمي إليه**
4- **أي ملاحظات أخرى تراها ضرورية سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل**

شاكرين سلفاً حسن تعاونكم لما فيه الصالح العام،،،،،،،

الباحثة
أمل محمد سرحان المخلافي

==========

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ الأستاذ ---------- المحترم

بعد التحية:
تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية لنيل درجة الماجستير حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة والحكومية في أمانة العاصمة – صنعاء وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. ولغرض تطبيق الدراسة نأمل تعاونكم في الإجابة على جميع فقرات الأداة الخاصة بالأنماط القيادية لمدير مدرستك وكذا على فقرات أداة الرضا الوظيفي التي تحدد درجة رضاك الوظيفي وذلك بوضع إشارة (√) للإجابة التي تعتقد بأنها مناسبة من وجهة نظرك.

ونؤكد لك أن بياناتك الشخصية واستجاباتك ستتعامل بمنتهى السرية ولن توظف لأي غرض سوى لغرض هذه الدراسة.

شاكرين سلفاً حسن تعاونكم لما فيه الصالح العام،،،،،،،

الباحثة
أمل محمد سرحان المخلافي
2008/2/16

==========

اسم المدرسة ---------- المنطقة التعليمية التابعة لها المدرسة ----------

<u>الجزء الخاص بالبيانات الشخصية:</u>

يرجى وضع إشارة (√) أمام الخيار المناسب

1. نوع المدرسة: 1: حكومية ( ) ، 2: خاصة/ أهلية ( )
2. الجنس 1: ذكر ( )، 2: أنثى ( )
3. إذا كنت تعمل في مدرسة: <u>حكومية</u>، هل جنسك: 1 ذكر ( ) ، 2: أنثى ( ).
   <u>في خاصة</u>: 3 ذكر ( ) 4 أنثى ( ).
4. المؤهل العلمي: 1: دبلوم دون البكالوريوس ( )، 2: بكالوريوس ( )3: ما بعد البكالوريوس ( )
5. سنوات الخبرة في التدريس: 1. (خمس سنوات فاقل ( )،2. (6 – 10 سنوات ( ) 3 أكثر من 10 سنوات ( )
6. المرحلة التدريسية: هل تقوم حالياً بالتدريس في مدرستك لطلاب: (1) الثانوية فقط ( ) 2. لطلاب التعليم الأساسي فقط ( ) (3) للثانوي والأساسي ( ).

إستبانة الأنماط القيادية لمدير المدرسة

يرجى قراءة كل فقرة من فقرات السلوك القيادي لمدير المدرسة ثم ضع إشارة (√) تحت البديل المناسب من بدائل الإجابات الخمس أمام كل فقرة لتعبر عن مدى السلوك القيادي الممارس فعلاً من قبل مدير مدرستكً

م	الفقرات	مدى الممارسة				
		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1	يطبق المدير لوائح المنظمة للعمل بشفافية تامة					
2	يمنح المدير العاملين سلطات متكافئة مع المسؤولية المنوطة بهم					
3	يشرك المدير المرؤوسين في تخطيط العمل					
4	يفوض المدير جزءاً من صلاحياته للمعلمين					
5	يشجع المدير المعلمين على التجديد والابتكار في أساليب العمل					
6	يحث المدير المعلمين على تنسيق جهود هم					
7	يتيح المدير الفرص للمعلمين لإبداء الرأي					
8	يعطي المدير الفرصة للمعلمين للاعتماد على قدراتهم في حل ما يواجهونه من مشكلات العمل					
9	يتيح المدير فرصاً للمشاركة في اتخاذ القرارات					
10	يشرك المعلمين في مناقشة أفكاره					
11	يركز المدير جميع سلطاته في يده فقط					
12	يرى المدير أن تبادل الآراء مضيعة للوقت والجهد					
13	يطالب المدير المعلمين بتنفيذ الخطط التي لم يشاركوا في رسمها					
14	يحرص المدير على تسيير العمل اليومي وفق القواعد والتعليمات					
15	يتخذ المدير القرارات داخل المدرسة لوحده					
16	يفرض المدير التعليمات والأنظمة على المدرسين بدون مناقشة					
17	يحرص المدير أن يكون هو فقط المتحدث الرسمي عن المدرسين					
18	لا يقبل المدير أن ينتقد المعلمين ما يقوم به من أعمال أو تصرفات داخل مدرسته					
19	يقرر المدير بنفسه ما يمكن عمله وكيف ينفذ					
20	يتابع المدير عمليات الغياب بحزم دون مراعاة لظروف المعلمين					
21	يعطي المدير المعلمين الحرية الكاملة لممارسة أعمالهم بالطريقة التي يفضلونها					
22	يتردد المدير عادة في اتخاذ القرارات					
23	يواجه كل معلم برأيه الشخصي مواقف العمل					
24	يكثر المدير من السماح للمعلمين بالخروج أثناء العمل					
25	يتساهل المدير مع المعلمين المقصرين في أداء واجباتهم					
26	لا يهتم المدير بالتعرف على ميول المعلمين واتجاهاتهم					
27	يمنح المدير سلطته الإدارية لجميع العاملين					
28	يوافق المدير على الأساليب التي يلتزم بها المعلمين في إنجاز أعمالهم مهما كانت					
29	يترك المدير للمعلمين حرية اختيار المسؤوليات التي تتناسب مع رغباتهم وليس مع قواعد العمل					
30	لا يلتزم المدير باللوائح المنظمة للعمل عند تسييره له					

استبانة الرضاء الوظيفي

يرجى قراءة كل فقرة من فقرات الرضا الوظيفي ثم ضع إشارة (√) تحت البديل المناسب من الإجابات الذي يعبر عن مدى رضاك أو عدم رضاك الوظيفي

م	الفقرات	غير راض على الإطلاق	غير راض	راض إلى حد ما	راض	راضي جداً
1	كفاية الراتب الذي تتقاضاه					
2	تناسب الراتب مع العمل الذي تؤديه					
3	الحوافز أو المكافآت التي تحصل عليها من عملك					
4	البدلات والمزايا الأخرى التي تحصل عليها					
5	نظام الحوافز المعمول به حالياً مقارنة بمؤسسات أخرى					
6	الإمكانات المتاحة لك لإنجاز العمل بشكل مرض					
7	ظروف بيئة العمل كالضوء والنظافة والتهوية					
8	طبيعة عملك الذي تقوم به حالياً					
9	نظرة المجتمع للعمل الذي تقوم به قي المدرسة					
10	الوظيفة الحالية التي تشغلها					
11	وضوح الإجراءات وأهداف العمل بالنسبة لك					
12	وضوح واجباتك ومسؤولياتك الوظيفية					
13	اعتزازك بما تقوم به من عمل في وظيفتك					
14	ما يحققه لك عملك في إشباع حاجاتك ومتطلباتك					
15	سعادتك بوظيفتك					
16	مناسبة ساعات العمل ومواعيد الدوام لك					
17	ما تنجزه من أعمال في عملك					
18	ما توفره لك وظيفتك من تأمين مستقبلك					
19	برامج التدريب للنمو المعرفي في مجال تخصصك					
20	فرص حضور المؤتمرات والندوات في مجال العمل					
21	الفرص المتاحة لي للتدريب الذي يؤهلني للترقية					
22	ما يتيحه لك العمل من فرص لتطوير طرائق جديدة في العمل					
23	عدالة أساليب الترقية المطبقة في عملك					
24	ما يتيحه لك العمل من فرص التجديد والابتكار					
25	ما يتيحه لك العمل من اكتساب خبرات جديدة في تخصصك					
26	توافق عملك مع طموحاتك					
27	تقدير رؤسائك لما تبذله من جهد في عملك					
28	اعتراف وتقدير زملائك لما تبذله من جهد في عملك					
29	إحساسك بالولاء والانتماء لتخصصك					
30	شعورك بالانسجام مع زملائك					
31	درجة الثقة والتعاون السائد بينك وبين زملائك					
32	تفاعل الطلبة معك					
33	روح العمل السائد في المدرسة					
34	علاقات العمل بشكل عام					
35	علاقتك بمدير المدرسة وأسلوب تعامله معك					
36	ما يسهم به المدير في مساعدتك حين تجد صعوبة في العمل					
37	عدالة توزيع واجبات العمل بين المدرسين					
38	وضوح الإجراءات والتعليمات الصادرة من الإدارة					
39	حرص الإدارة على سماع آرائك و مقترحاتك					
40	مدى المشاركة في اتخاذ القرارات					
41	ما تلمسه من حرص الإدارة في تطوير العمل وتحسين ظروفه					
42	أسلوب الإشراف المتبع من قبل الإدارة على أدائك					
43	سهولة إجراءات العمل الذي تقوم به					
44	ما يصدره مدير المدرسة من قرارات ذات العلاقة بعملك					
45	درجة التعاون بين الإدارة والمدرسين					
46	عدالة تقويم أدائك					

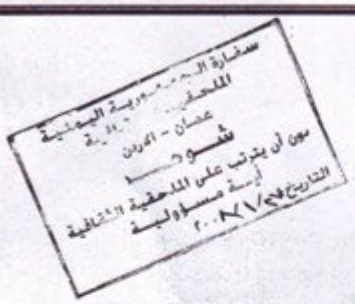
Middle East University
for Graduate Studies

جامعة الشرق الأوسط
للدراسات العليا

Date:
Number:

التاريخ: 2008/1/26
الرقم:

كلية العلوم الإنسانية
Faculty of Humanities sciences



إلى من يهمه الأمر

تحية واحتراماً وبعد،،

فأرجو العلم أن الطالبة أمل محمد سرحان المخلافي، هي طالبة ماجستير في جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، وهي الآن بصدد كتابة رسالة الماجستير وعليها أن تطبق استبيانا على مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء وعلى معلميها كجزء من متطلبات البحث، لذلك أرجو تسهيل مهمتها كي تتمكن من إنجاز رسالتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،

المشرف على رسالة الطالبة

رئيس قسم العلوم التربوية

أ.د. كمال دواني

هاتف: 4790222 9626+ فاكس: 4129613 9626 + ص.ب: 42، عمان 11610، الأردن
Tel: +9626 4790222 Fax: + 9626 4129613 P.O. Box 42, Amman 11610, Jordan
e-mail:info@meu.edu.jo website: www.meu.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ / مدير مكتب التربية والتعليم المحترم

تحية طيبة وبعد :-

نرجو توجيهاتكم إلى المناطق التعليمية والمدارس لتسهيل مهمتي في البحث حول الأنماط القيادية لمديري مدارس أمانة العاصمة .

وتقبلوا خالص الشكر والتقدير ،،،

الباحثة :

أمل محمد سرحان المخلافي