القيادة متعددة العوامل وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين.

إعداد

سلام المنتصر محمد الخصاونه

إشراف

الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص

إدارة وقيادة تربوية

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

2012

تفويض

أنا سلام المنتصر محمد الخصاونه أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقيًا والكترونيًا للمكتبات أوالمنظمات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم : سلام المنتصر محمد الخصاونه.

التاريخ: 18 / 1 / 2012 م

ال .....

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها "القيادة متعددة العوامل وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين."

وأجيزت بتاريخ 18 / 1 / 2012 م

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الدكتــور عبــاس عبد مهدي الشريــفــي	رئيساً و مشرفًا	.....
الدكتــور عونية طالب أبو سنينة	عضوًا	.....
الأستاذ الدكتــور محمد عيد ديراني	ممتحنًا خارجيًا	.....

شكر وتقدير

أتقدم بشكري وامتناني إلى الدكتور الفاضل عباس عبد مهدي الشريفي، لتفضله بالإشراف على رسالتي، وما قدمه لي من معلومات وملاحظات كانت الموجه الأساس لي في إعداد الرسالة، لقد غرست في نفسي معاني المثابرة والتميز والإبداع لتحقيق الهدف المنشود، فشكرًا جزيلاً لك، وجزاك الله خيرًا عن كل جهد قدمته في سبيل تقدم العلم والمعرفة. كما أشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور محمد عيد ديراني، والدكتورة عونية أبو سنينة على تفضلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة.

أشكر الدكتورة مي الطاهر التي كانت في الأساس مرشدتي التي استثارت دافعيتي نحو العلم والمعرفة... لن أنسى كلماتك وتوجيهاتك لي أشكرك جزيل الشكر.

وأشكر صديقتي وأختي العزيزة نداء الحاوي التي وقفت بجانبي، والتي كان لملاحظاتها النحوية الأثر العميق في تجويد هذا العمل.

وأشكر العاملين في وزارة التربية والتعليم، ومديريات التربية والتعليم، والمدارس التي تم تطبيق البحث فيها، لما قدموه لي من خدمات سهلت مهمة التطبيق.

وأخيرًا أتقدم بالشكر إلى كل من وقف إلى جانبي ودعمني وكان عوني من الأصدقاء حتى يرى هذا الجهد المتواضع النور.

الباحثة

سلام الخصاونه

الإهداء

إلى من ربياني صغيرا أمي و أبي العزيزين

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء

إلى ابني الحبيب يوسف

إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

سلام المنتصر محمد الخصاونه

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
1-	العنوان	أ
2-	تفويض	ب
3-	قرار لجنة المناقشة	ج
4-	شكر وتقدير	د
5-	الإهداء	ه
6-	قائمة المحتويات	و
7-	قائمة الجداول	ج
8-	قائمة الأشكال	ك
9-	قائمة الملحقات	ل
10-	الملخص باللغة العربية	م
11-	الملخص باللغة الانجليزية	س
12-	الفصل الأول : مقدمة الدراسة	1
13-	تمهيد	2
14-	مشكلة الدراسة	9
15-	هدف الدراسة وأسئلتها	10
16-	أهمية الدراسة	11
17-	تعريف المصطلحات	12
18-	حدود الدراسة	18
19-	محددات الدراسة	18
20-	الفصل الثاني : الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة	19
21-	أولا: الأدب النظري	20
22-	ثانيا : الدراسات السابقة ذات الصلة	46
23-	ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها	66
24-	الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات	68
25-	منهج البحث المستخدم	69
الرقم	الموضوع	الصفحة
26-	مجتمع الدراسة	69
27-	عينة الدراسة	70

26-	مجتمع الدراسة	69
27-	عينة الدراسة	70
28-	أداة الدراسة الأولى	72
29-	صدق أداة الدراسة الأولى	76
30-	ثبات أداة الدراسة الأولى	77
31-	أداة الدراسة الثانية	79
32-	صدق أداة الدراسة الثانية	82
33-	ثبات أداة الدراسة الثانية	82
34-	إجراءات الدراسة	83
35-	المعالجة الإحصائية	85
36-	الفصل الرابع : نتائج الدراسة	86
37-	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	87
38-	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	100
39-	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	107
40-	الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات	110
41-	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	111
42-	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	119
43-	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	123
44-	التوصيات	124
45-	قائمة المراجع	126
46-	المراجع العربية	126
47-	المراجع الأجنبية	132
48-	الملحقات	141

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	توزّع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان على مديريات التربية والتعليم.	70
2	توزع أفراد عينة الدراسة على مديرتي التربية والتعليم لمحافظة عمان الأولى والثانية.	71
3	قيم معامل الثبات لأبعاد القيادة متعددة العوامل وللأداة ككل باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي.	78
4	قيم معامل الثبات لاستراتيجيات إدارة الصراع وللأداة ككل باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي.	83
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل من وجهة نظر معلميهم لكل نمط من أنماط أداة الدراسة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً	87
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لأبعاد القيادة التبادلية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً	88
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد المكافآة المشروطة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	89
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد الإدارة بالاستثناء (سلبية) من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	90
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات لبُعد الإدارة بالاستثناء (إيجابية) من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	91
10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	92

11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد الاستثارة العقلية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	93
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد الدافعية الإلهامية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	94
13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد التأثير المثالي (سلوك) من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	96
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد الاعتبارية الفردية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	97
15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد التأثير المثالي(صفات) من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	98
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لنمط القيادة المتساهلة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	99
17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين لكل استراتيجية مرتبة تنازلياً.	100
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية التكامل ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر معلميهم مرتبة تنازلياً.	101
19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية التجنب ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	103

20	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية الهيمنة ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	104
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية التسوية ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.	105
22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية الاسترضاء ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً	106
23	معامل الارتباط بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان وأبعاد القيادة متعددة العوامل ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات ادارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين باستخدام معامل بيرسون	108

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1-	مخطط استراتيجيات إدارة الصراع كما حددها توماس وكيلمان	40
2-	أبعاد استراتيجيات إدارة الصراع	41

قائمة الملحقات

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1-	استبانة القيادة متعددة العوامل بصيغتها الأولية	142
2-	استبانة القيادة متعددة العوامل بصيغتها النهائية	147
3-	مقياس رحيم لإدارة الصراع التنظيمي الصيغة الثانية بصورته الأولية	150
4-	مقياس رحيم لإدارة الصراع التنظيمي الصيغة الثانية بصورته النهائية	152
5-	قائمة بأسماء المحكمين	154
6-	كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الأوسط	155
7-	كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم للمديريات المعنية	156
8-	كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم عمان الأولى للمدارس الثانوية الحكومية	157
9-	كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم عمان الثانية للمدارس الثانوية الحكومية	158

القيادة متعددة العوامل وعلاقتها بإستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين.

إعداد

سلام المنتصر محمد الخصاونه

إشراف

الدكتور عباس عبد مهدي الشريفي

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين والعلاقة بينهما، وقد تكونت عينة الدراسة من (331) معلمًا ومعلمة، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية النسبية من مجتمع الدراسة.

ولجمع البيانات استُخدمت أداتان الأولى "استبانة القيادة متعددة العوامل " (MLQ-5X)، وقد تم ترجمتها إلى اللغة العربية، أما الثانية فقد تم استخدام "مقياس رحيم للصراع التنظيمي – الصيغة الثانية" وقد تم التأكد من صدق الأداتين وثباتهما، أما نتائج الدراسة فكانت على النحو الآتي:

إن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.29) وبانحراف معياري (0.42)، وجاء في الرتبة الأولى النمط القيادي التبادلي يليه النمط القيادي التحويلي فالنمط القيادي المتساهل.

إن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.45)

ن

بانحراف معياري(0.53)، وجاءت في الرتبة الأولى استراتيجية التكامل، تليها التجنب، ثم الهيمنة، فالتسوية، فالاسترضاء، تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.57- 3.29).

هناك علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى ($\alpha \leq 0.001$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل بأنماطها الثلاثة (التحويلية، والتبادلية، والمتساهلة) وأبعادها كافة، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي باستثناء استراتيجية التكامل.

ومن أهم التوصيات التي أوصت بها الباحثة ما يأتي:

- تقديم برنامج تدريبي في القيادة متعددة العوامل واستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي لمديري المدارس الثانوية الحكومية.
- إجراء دراسة لتعرف درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية والخاصة للقيادة متعددة العوامل، في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس، والخبرة والمؤهل العلمي.
- إجراء دراسة لتعرف درجة استخدام مديري المدارس الأساسية الحكومية والخاصة لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي.

Multifactor leadership and its relationship to organizational conflict managements strategies practiced by public secondary school principals in Amman Governorate as perceived by teachers

Prepared by
Salam Al-Muntaser Mohammad Al-khasawneh
Supervised by
Dr. Abbas Abed Mahdi Al-Sharifi

Abstract

This study aimed at finding out the degree of practicing the multifactor leadership, and its relationship to organizational conflict management strategies practiced by public secondary school principals in Amman Governorate from teachers' point of view.

The sample of the study consisted of (331) male and female teachers, who were drawn randomly by using proportional stratified random sample.

Two instruments were used to collect data. The first was Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X). The second was "Rahim Organizational Conflict Inventory-II" (ROCI-II). Validity and reliability of the two instruments were found. The findings of the study were:

- The degree of participating multifactor leadership by public secondary school principals in Amman Governorate from teachers' point of view was on average in general. The mean was (3.29) with a standard deviation of (0.42). The transactional leadership style, was in the first rank, followed by transformational leadership style and then the laissez – faire style.
- The degree of using the organizational conflict management by public secondary school principals in Amman Governorate from teachers' point of view was on average. The mean was (3.45) with a standard deviation of (0.53). The integrating strategy was in the first rank, followed by avoiding, dominating, compromising and obliging strategies respectively.
- There was a positive significant relationship at ($\alpha \leq 0.001$) between the degree of practicing multifactor leadership (transformational, transactional, and laissez-faire) and the degree of using organizational conflict management strategies by public secondary school principals in Amman Governorate, expect integrating strategy.

Among the recommendations of the study were the following:

- Presenting training courses in multifactor leadership and organizational conflict management strategies for public secondary school principals in Amman.

- Conducting a study to find out the degree of practicing multifactor leadership by public and private basic stage school principals in Amman , in light of some variables, like : gender, experience, and academic qualification.

- Conducting a study to find out the degree of using organizational conflict management strategies by public and private basic stage school principals in Amman.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

الفصل الأول

مقدمة الدراسة

تمهيد:

يشهد العالم الحالي العديد من التطورات المتسارعة والتغيرات المتلاحقة نتيجة الانفجار المعرفي وثورة المعلومات والاتصالات، مما جعل المنظمات تواجه العديد من التحديات والصعوبات في كيفية مواكبتها وطريقة التكيف معها. وهذا فرض على المنظمات إزالة القيود الاجتماعية الثابتة من أجل تحقيق التغيير الاجتماعي الجوهري، إذ يتحقق ذلك من خلال نبذ الممارسات التقليدية التي يمارسها القادة وإيجاد القادة المؤثرين المقتدرين على بناء علاقة أسمى وأعلى من مجرد مصالح ذاتية؛ علاقة قائمة على مستويات أعلى من الدافعية الأخلاقية التي تهدف إلى الصالح العام، من خلال توحيد أهدافهم وأهداف التابعين لمصلحة المنظمة.

وتعد المدرسة اليوم المؤسسة التربوية الأكثر ارتباطًا وأثرًا في البيئة المجتمعية والمؤسسية المحيطة بها، كما أن المدرسة بحاجة إلى إسهام جميع من فيها لتحقيق أهدافها، فالنجاح دائما يوازيه الدعم الجماعي والمشاركة لتحسين الإنتاجية، وصقل مهارات المعلمين، وتحسينها (Kouzes & Posner, 2002).

إن تطور الإدارة إلى علم من علوم المعرفة يعد حديثًا نسبيًا، وترجع بداياته إلى أوائل القرن الثامن عشر نتيجة للثورة الصناعية، وظهور العديد من المشكلات الإدارية. وفي النصف الثاني من القرن الماضي تزايدت الحاجة إلى أساليب وطرق أكثر فاعلية لاستثمار الموارد وتوظيف الجهود. فقد أشار العرفي وعبد مهدي (2008) إلى أن حركة الإدارة العلمية أحدثت تطورًا كبيرًا

في مجالات العمل وبخاصة في ميدان الإدارة التربوية، وأدت إلى انتقال الإدارة التربوية من إدارة تقليدية جامدة تقوم على الارتجال والخبرات الشخصية، إلى إدارة علمية تستخدم الطريقة العلمية أسلوبًا ومنهجًا في دراسة المشكلات وحلها. وينظر إلى الإدارة التربوية بوصفها القيادة المسؤولة عن وضع السياسة التربوية للقطر في ضوء الفلسفتين الاجتماعية والتربوية السائدتين، وتوجيهات القيادة السياسية، والعمل على تنفيذ تلك السياسة لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع، من خلال الأجهزة الإدارية في المناطق التعليمية.

ولعل تلك الحاجة أظهرت الدور البارز للقيادات التربوية في مقدرتها الفاعلة على تهيئة المدارس لهذا التغيير، وإعادة هيكلتها وتنظيمها بما يتناسب مع مجريات العصر المتسارعة (Fink & Retallick, 2002) ، والقيادة في كل المجالات معنية بحث الأفراد على تقبل التغيير وتوجيه جل طاقاتهم لتنمية أنماط سلوكية تنظيمية بناءة لتحقيق الغاية المبتغاة (Kouzes & Posner, 2002) ليس بهدف التغيير لذاته، بل لإحداث نقلة نوعية بطرق إنجاز الأعمال، والأهداف، وانتهاج أنماط سلوكية إيجابية (Burns & Carpenter, 2008).

كما إن التأثير هو جوهر القيادة وأساسها، وهو المصدر الرئيس لعملياتها من خلال التمكين (Yukl, 2006). وتعني القيادة مقدرة التأثير لشخص ما في الآخرين، بحيث يجعلهم يقبلون قيادته طواعية، ودونما إلزام قانوني، وذلك لاعترافهم بدوره في تحقيق أهدافهم، وكونه معبرًا عن آمالهم وطموحاتهم، مما يتيح له المقدرة على قيادة أفراد الجماعة بالشكل الذي يراه مناسبًا. فالقائد الإداري الناجح هو من يستطيع كسب تعاون العاملين معه، وتحقيق التجانس بينهم، وإقناعهم بأن في تحقيقهم لأهداف المنظمة يكون نجاحًا شخصيًا لهم وتحقيقًا لأهدافهم (القريوتي، 2000).

وانطلاقًا من الواقع التربوي، يبدو واضحًا اختلاف القادة التربويين في استخدامهم للأنماط القيادية. ففي السابق كانت هناك عدة مفاهيم للقيادة من أبرزها القيادة: الإدارية، والتقنية، والبيروقراطية، والوظيفية، والتبادلية (Transactional). وكلها تعد اليوم مفاهيم تقليدية للقيادة تقوم على سمات القادة كمدخل لدراسة القيادة، وهذا المدخل لم يعد يرضي الممارسين ولا المنظرين على حد سواء، ولا يفي بأغراض الإدارة حاضرًا أو مستقبلاً. لذلك لا تفتأ بدائل مفهوم القيادة تنشأ بناء على مرتكزات فكرية وعملية مختلفة. ومن هذه البدائل: القيادة التشاركية (Participatory)، والقيادة الاستباقية (Anticipatory)، والقيادة الوقائية (Preventive)، وكلها مفاهيم إرهاصية مهدّت لظهور مفهوم القيادة التحويلية (Transformational Leadership) وهي النظرية القيادية التي بدأ التركيز عليها اليوم في الأدبيات والممارسات التربوية. ويطلق عليها أحيانًا أسماء أخرى من أشهرها: القيادة الثقافية (Cultural Leadership) أي تطوير ثقافات جديدة في المدرسة. وهناك القيادة التمكينية (Empowering) التي ترادف التحويلية التي تركز على نقل النفوذ نحو الآخرين. وهناك القيادة الرؤيوية (Visionary) وتقوم على بناء رؤية شاملة متكاملة للثقافة المدرسية القائمة على قناعات لاشعورية (الصيداوي، 2000، ص33-35).

ولعلّ ظهور القيادة التحويلية خلال عقد الثمانينيات من القرن العشرين، يعد بمثابة استجابة لمتطلبات المجتمع الأكاديمي، تدعو لتحقيق الفاعلية في أداء المنظّمات، وتحتل أهمية في إصلاح المؤسسات التربوية ذات الإنجاز الضعيف وتطوير الأداء فيها (Barling, et.al, 1996). ذلك أنّ القيادة التحويليّة تكون أكثر فاعليّة وملاءمة في مناخات المنظّمات الأكاديمية والتعليميّة، من خلال منح حرية أوسع للعاملين ، والعمل على بلورة أفكارهم الإبداعية (Bryant , 2003).

إن القيادة التحويلية، كما وصفها بيرنز (Burns) كما ورد في (Owens, 1995) هي عملية يسعى من خلالها كل من القائد والمرؤوسين للنهوض بكل منهما، من أجل الوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق، وتعمل على تحويل المرؤوسين إلى قادة، والقادة إلى رموز أخلاقية.

إن معظم العلاقات بين المديرين وموظفيهم مختلفة اليوم بعض الشيء، ويعتمد عدد قليل جداً من المديرين بشكل رئيس على قوته الشرعية، أو على القوة القسرية، لإقناع الأشخاص على فعل ما يطلب منهم، وبدلاً من ذلك فإن المديرين ينخرطون في صفقة مع موظفيهم: فهم يشرحون ما هو مطلوب منهم والتعويض الذي سيتلقونه إذا أنجزوا تلك المتطلبات، ويحصل القائد على الأشياء منجزة، عندما ينفذ الموظفون أعمالهم بشكل جيد وفي المقابل، يحصلون على المكافآت المادية، أما الموظفون الذين لا يعملون بشكل جيد تتم معاقبتهم، وهذه الصفقة أو المعاملة تسمى التبادل، فإن هذا الوعد والمكافأة للأداء الجيد أو التهديد والانضباط للأداء الضعيف، يميز القائد الفعال، ومثل هذه النوع من القيادة، الذي يعتمد على التعاملات بين المدير والموظفين يدعى "القيادة التبادلية. (مارزانو، وآخرون، 2009).

تسعى القيادة التحويلية لتغيير ثقافة المنظمات أو المؤسسات التربوية، بينما تعمل القيادة التبادلية ضمن الثقافة القائمة في المنظمة (Bass, 1990). أما القيادة المتساهلة أو الترسلية فهي أسلوب قيادي يقتضي عدم التدخل إلا عند الضرورة القصوى، إذ يؤدي القائد دورًا سلبيًا في شوؤن الجماعة، ولا يتفاعل مع الجماعة عادةً إلا بناء على مبادرة منهم (سادلر، 2008). ذلك أن الأسلوب القيادي الترسلي، أو المتساهل، يعني ترك الأمور واتخاذ القرارات وتوزيع العمل للجماعة، ولم يقم القائد بأي جهد في توجيههم أو متابعة عملهم، ولم يقدم المدح أو النقد لأحد (حريم، 2004).

إن أول من تطرق للقيادة المتساهلة لوين (Lewin)، وليبيت (Lippitt)، ووايت (White)، وقد سميت بسياسة عدم التدخل، أو دعه يفعل ما يشاء، وهنا يقدم القائد قدرًا قليلاً من التوجيهات أو لا يقدم من الأصل أي تعليمات وتوجيهات للأتباع، ومن مميزات هذا النمط القيادي أنه يسمح لأتباعه بأخذ الحرية الكاملة في اتخاذ القرارت المتعلقة باستكمال عملهم، كما يزود أتباعه بالأدوات التي يحتاجونها لتحقيق أهدافهم دون أي تدخل من طرف الإداري (Lewin, et.al, 1939).

وبناءً على التصنيف المشار إليه أعلاه، وتحليل العوامل المذكورة لوصف السلوك القيادي تم تسمية هذه الأنماط مجتمعة بالقيادة متعددة العوامل (Antonakis, et.al, 2003) إذ يتم قياس هذه الأنماط باستخدام استبانة القيادة متعددة العوامل(Multifactor Leadership Questionnaire Form 5X) التي يرمز لها(MLQ-5X).

ولن يستطيع القائد الفعال ممارسة دوره بشكل مؤثر بمعزل عن الأفراد والجماعات، وبما أن المدرسة كيان اجتماعي يتكون من الأفراد تسوده العلاقات الإنسانية، فإنه لابد أن يحصل فيه شتى الأنواع من الصراعات.

إن المنظمة لا تظل في سكون دائم وتوازن مستمر، فهي، وإن كانت منظمةً موجهةً نحو تحقيق أهداف محددة، إلا أنها لا بد وأن يحدث فيها التغيير في ظل مجتمع يخضع لظروف اقتصادية وسياسية وثقافية تمارس تأثيرها فيها، وتخضعها للتكيف معها إذا ما أرادت البقاء. وبالتالي فإن المنظمة لا تستطيع أن تتجنب صراعات حتمية لا بد أن تشهدها خلال تحقيقها لأهدافها، وفي ذلك حقيقة لا يمكن تجاهلها أو التقليل منها (عياصرة، وبني أحمد، 2008).

ويعد موضوع الصراع واستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من الموضوعات المهمة، إذ تتميز العلاقات التنظيمية في المنظمات الحديثة بالتعقيد والتشابك والتداخل، فالصراعات ظاهرة إنسانية يختلف أثرها ومداها حسب نمط التعامل معها. والصراع (Conflict) ظاهرة طبيعية في حياة الأفراد والجماعات والمنظمات والمجتمعات على حد سواء، وهو أحد الإفرازات الاعتيادية للتفاعل الاجتماعي القائم بين الأفراد كالتعاون والمنافسة والمهادنة والتقليد والمحاكاة، ونظراً لكون طبيعة الأفراد والمنظمات تستدعي التطوير والتغيير، ولأن الاستقرار والثبات حالة غير طبيعية، لذا فإن الصراعات غالباً ما ترافق المشكلات الحاصلة في مجمل العلاقات السائدة داخل المنظمات (حمود، 2002). ويعد الصراع على مستوى المنظمات الاجتماعية أمراً حتمياً، سواء كانت تلك المنظمات سياسية، أم اقتصادية، أم اجتماعية، بل أن الصراع داخل الفرد نفسه أمر حتمي أيضاً وذلك لتعدد المؤشرات النفسية والاجتماعية الداخلية والخارجية عليه من ناحية، ولكون الإنسان يؤدي عدة أدوار في آنٍ واحد من ناحية أخرى (العميان، 2005). ولقد صنف رحيم (Rahim) استراتيجيات إدارة الصراع في بعدين هما: بعد الاهتمام بالذات؛ الذي يشير إلى توجه سلوك الفرد نحو إرضاء نفسه، وبعد الاهتمام بالآخرين، الذي يشير إلى توجه سلوك الفرد نحو إرضاء الآخرين. وبربط هذين البعدين تنتج خمس استراتيجيات محددة لإدارة الصراع هي: التكامل، والاسترضاء، والهيمنة، والتجنب، والتسوية (عيسى،2009). يحدث الصراع جراء عوامل كثيرة، فقد اقترح كل من هودج وأنتوني (Hodge & Anthony) المشار إليهما في العميان (2005)، أن الصراع يحدث بسبب التعارض أو التغيير في الأدوار، أو التغيير في الصلاحيات التي يتمتع بها الفرد أو الجماعة، أو التغيير في المركز، أو حدوث ازدواجية وتداخل في العمل، أوالتنافس على الموارد، أو الاختلاف في الثقافة. لقد بدأ استخدام مفهوم الصراع واضحاً في كتابات الإدارة خلال

العقدين الماضيين، عاكساً الاهتمام المتزايد لإدارة المنظمة بالصراعات التنظيمية وآثارها على كفاءة الأداء الكلي للمنظمة، فبعدما كان يستخدم تعبير القضاء على الصراع أو منع الصراع (Conflict Preventing)، أصبح يستخدم الآن تعبير إدارة الصراع (Conflict Management)، أو معالجة الصراع، أو التعامل مع الصراع، أو تناول الصراع Conflict (Handling). إذ يعني مفهوم إدارة الصراع: ذلك النشاط الذي تستهدف من خلاله إدارة المنظمة الوصول بالصراعات إلى مستوى مرغوب فيه والحفاظ على هذا المستوى داخل الحدود المستهدفة وذلك بهدف زيادة فعالية المنظمة وكفاءتها نحو تحقيق أهدافها وأهداف العاملين فيها (جاد الرب، 2005). فرق الأدب الحديث المتعلق بمفهوم الصراع بين إدارة الصراع وحل الصراع، وعُـــدَّ الفارق أبلغ من التعبير اللغوي، فحل الصراع يتضمن إبعاده أو إنهاءه، وبرزت دراسات عدة حوله تناولت التفاوض والمساومة والتوسط والتحكيم، لكن إدارة الصراع لا تتطلب إبعاده أو إنهاءه، وإنما تتطلب من الإداري إدارته بصورة سليمة، والتدخل فيه لزيادة فاعلية المنظمة بعد تشخيصه والتعرف إلى مقداره ومصادره ومراحله ومستويات حدوثه، وتوظيف الاستراتيجيات المناسبة لإداراته بصورة تكفل التخفيف من حدة الصراع غير الوظيفي (Dysfunctional Conflict) ، الذي يقود إلى الاختلال الوظيفي، والعمل على تقوية الصراع الوظيفي (Functional Conflict) والمحافظة على قدر معتدل منه لزيادة فاعلية المنظمات. ووفق هذا المنطلق أدرج الباحثون استراتيجيات عدة لإدارة الصراع، إلا أنها تباينت في أعدادها ووضعت تحت مسميات مختلفة وفقاً للمدارس الفكرية الإدارية المتعددة التي ينتمي إليها الباحثون (البلبيسي، 2003).

ومن هنا يبرز دور مدير المدرسة الثانوية قائدًا تربويًا في كيفية توظيف هذه الاستراتيجيات للتعامل مع مواقف الصراع المتعددة من خلال تأكيد أصحاب الفكر الإداري، بأن الإداري القائد الذي يجعل العلاقة جيدة بينه وبين تابعيه، سوف يتمتع باحترام جميع مرؤوسيه وثقتهم، ويصبح من السهل عليه ممارسة السلطة والتأثير فيهم والعكس صحيح (Owens, 1981)، وبأن قوة القائد (Leader's Power) تكمن في مقدرته على تغيير أو ضبط سلوك الأفراد واتجاهاتهم وآرائهم ومعتقداتهم وأهدافهم وحاجاتهم وقيمهم (Johnson & Scollay, 2001).

ومن هذا المنطلق، ومن خلال اهتمام الباحثة وخبرتها وإطلاعها على الأدب النظري ذي علاقة بالقيادة متعددة العوامل، واستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي، رأت بأن هذا الموضوع يستحق البحث والدراسة ، لأن المؤسسات التربوية الحكومية بحاجة لتعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية لهذا النوع من القيادة، وعلاقته باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها عند مواجهتهم لحالات الصراع في مدارسهم.

مشكلة الدراسة:

نظراً للتغيرات التربوية والتفجر المعرفي الهائل الذي يميز العصر الراهن، فقد تم التأكيد على أهمية الدور الذي يؤديه مدير المدرسة، بوصفه قائداً تربوياً يقوم بأدوار إدارية وفنية متعددة، تؤثر في سلوك العاملين من أجل تحسين العملية التربوية كماً وكيفاً. وتعد القيادة التحويلية من الأنماط القيادية التي تُعد فاعلة لتجاوزها عيوب الأنماط القيادية الأخرى، وبخاصة القيادة التبادلية، ومؤثرة في طبيعة العلاقة الطوعية بين العاملين في المؤسسة التربوية (الشريفي، والتنح، 2009). ومن خلال مراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة بالصراع، تبين أن بعض الكتاب والباحثين

تناولوا سبلاً متعددة لإدارة الصراع، واقترح باحثون آخرون استراتيجيات متعددة لإدارة الصراع، فهذا التعدد يعكس حقيقة وجود الصراع كظاهرة تنظيمية ثابتة ومستقرة في معظم المنظمات، ومن ثم ظهور الحاجة إلى إدارته بشكل علمي. وتكمن فاعلية القائد بدرجة ممارسته لأنماط قيادية منها التحويلية أو التبادلية أو المتساهلة والتي تدمج معًا في نمط من القيادة يدعى "القيادة متعددة العوامل"؛ والتي تساعده في استخدام استراتيجيات لإدارة الصراع في مواقف الصراع المتعددة لتحقيق قدر معتدل من الصراع الوظيفي المتعلق بجوهر العمل والمحافظة عليه في المهمات غير الروتينية، والتقليل منه في المهمات الروتينية.

في ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن درجة ممارسة القيادة متعددة العوامل وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل من وجهة نظر معلميهم.

2- ما درجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر معلميهم .

3- هل هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة.

تنبع أهمية الدراسة من كونها تضيف معرفة جديدة إلى الأدب التربوي المتعلق بمتغيرات الدراسة، فالقيادة متعددة العوامل وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع من الموضوعات التي باتت موضعًا للاهتمام المتزايد لدى الباحثين، والدارسين، والمهنيين والممارسين على المستوى العالمي وفي مختلف القطاعات. ولعل عدم وجود دراسات بحثت في هذه العلاقة في السياق المدرسي – حسب علم الباحثة – يعطي هذه الدراسة أهمية خاصة. ويمكن تحديد هذه الأهمية بما يأتي:

- يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة مديريات التربية المشمولة بالدراسة لتعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة متعددة العوامل ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع لاتخاذ ما تراه من إجراءات ضرورية في ضوء النتائج.
- ويؤمل أن تفيد نتائجها مديرية التدريب في وزارة التربية والتعليم، لإعداد برامج تدريبية للمديرين فيما يتعلق بالقيادة متعددة العوامل واستراتيجيات إدارة الصراع.

- ويمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة مديري المدارس الثانوية من خارج مجتمع الدراسة من خلال تعرفهم إلى ممارسات أقرانهم للقيادة متعددة العوامل ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع.
- تقدم هذه الدراسة أدبًا نظريًا ذا علاقة بالقيادة متعددة العوامل بشكل خاص، يمكن أن يفيد باحثين آخرين للقيام بإجراء دراسات مماثلة على مجتمعات أخرى وبإضافة متغيرات جديدة للبحث.

تعريف المصطلحات:

اشتملت الدراسة الحالية على عدد من المصطلحات التي عرفت مفاهيميًا وإجرائيًا وعلى النحو الآتي:

القيادة متعددة العوامل: هي نوع من القيادة يقيس ثلاثة أنماط القيادية، من القادة السلبيين ممثلين في القيادة الترسلية أو المتساهلة، إلى القادة الذين يمنحون المكافآت للأتباع وهي القيادة التبادلية، إلى القادة الذين يحولون أتباعهم إلى قادة مثلهم وهي القيادة التحويلية (Bass & Avolio, 2004).

وفيما يأتي تعريفات الأنماط القيادية الثلاثة:

- **القيادة التحويلية:** عرف باس (Bass,1998) القيادة التحويلية بأنها "نمط قيادي يصف عملية تفاعل إنساني بين مدير المدرسة والمعلمين يرفع من خلالها كل منهما الآخر إلى مستويات عليا من الأخلاق والحفز لتجاوز اهتماماتهم الفردية وتحقيق أهداف مدرسية مشتركة"

- وتعرف إجرائيًا بأنها "أسلوب قيادي يمارسه مدير المدرسة الثانوية الحكومية في محافظة عمان، من أجل رفع درجة رضا المعلمين وقناعاتهم وولائهم، وتحفيزهم على العمل الجاد، وتعميق درجة استعدادهم لتبني المهمات المطلوب إنجازها، وكما يقاس باستجابات المعلمين عن فقرات القيادة التحويلية المتضمنة في استبانة القيادة متعددة العوامل المستخدمة في البحث الحالي".
- **القيادة التبادلية:** عرفت القيادة التبادلية بأنها نوع أو نمط من القيادة يركز على توضيح القائد لأهداف العمل الذي سيقوم به المرؤوس وكيفية أداء هذا العمل والمكافآت التي سيحصل عليها عند تحقيق هذه الأهداف بنجاح (Avolio & Yammarino, 2002)
- وتعرف إجرائيًا بأنها "النمط القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة الثانوية الحكومية في محافظة عمان مع المعلمين والقائم على أساس تبادل المنافع والمصالح لإنجاز المهمات المطلوبة من قبل المعلمين للحصول على مكافآت بأنواعها وكما يقاس باستجابات المعلمين عن فقرات القيادة التبادلية المتضمنة في استبانة القيادة متعددة العوامل المستخدمة في البحث الحالي".
- **القيادة المتساهلة:** عرفت بأنها أسلوب قيادي يرفض فيه القائد مساعدة الجماعة على اختيار سياستها. والقادة المتساهلة لا يقدمون المعلومات – طواعية– عن المراحل والطرق الضرورية لتحقيق أهداف الجماعة (Lewin,et.al, 1939).
- وتعرف إجرائياً بأنها "أسلوب قيادي يمارسه مدير المدرسة الثانوية الحكومية في محافظة عمان، بحيث لا يشارك في تحمل أي مسؤولية في المؤسسة، ولا ينظم مجريات العمل،

ولا يحاول التوجيه وإبداء الرأي، وكما يقاس باستجابات المعلمين عن فقرات القيادة المتساهلة المتضمنة في استبانة القيادة متعددة العوامل المستخدمة في البحث الحالي".

استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي

- عرف رحيم (Rahim,2001) المشار إليه في البلبيسي(2003) استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي أنها "الأساليب السلوكية التي يختارها الإداري للتعامل مع موقف الصراع بينه وبين المرؤوسين للوصول به إلى قدر مرغوب فيه، والمنبثقة عن أبعاد تحدد توجه سلوك الإداري في أثناء إدارته للصراع هما: ***بعد الاهتمام بالذات، وبعد الاهتمام بالآخرين، أو الاثنين معـاً*** وينتج عن هذين البعدين خمس استراتيجيات لإدارة الصراع "
- وتعرف إجرائيـاً "بأنها الدرجة (العالية أو المتوسطة أو المنخفضة) التي تشير إلى تفضيل مدير المدرسة الثانوية الحكومية في محافظة عمان لأسلوب سلوكي متوجه نحو الاهتمام بنفسه، أو نحو الاهتمام بالمعلمين، أو الاثنين معـاً لاستخدامه وفق الموقف عند إدارته للصراع بينه وبين معلميه، للوصول به إلى قدر مرغوب فيه. وكما يعكسها مقياس رحيم (Rahim Conflict Organizational Conflict Inventory–II)، المستخدم في الدراسة الحالية.

وبدلالة هذا المقياس، يصنف المديرون وفق أبعاد استراتيجيات إدارة الصراع وحسب توجه سلوكهم في أثناء إدارتهم للصراع إلى:

البعد الاستراتيجي الأول الذي تستخدمه فئة متوجهة نحو بُـــعـــد الاهتمام بالذات (Concern for Self) ويقاس بدلالة الدرجة (العالية أوالمتوسطة أو المنخفضة) لتوجه السلوك الإداري نحو إرضاء ذاته وتلبية اهتماماته.

البعد الاستراتيجي الثاني الذي تستخدمه فئة متوجهة نحو بُـــعـــد الاهتمام بالآخرين (Concern for Others) ويقاس بدلالة الدرجة (العالية أو المتوسطة أو المنخفضة) لتوجه السلوك الإداري نحو إرضاء الآخرين وتلبية اهتماماتهم.

وينبثق ضمن إطار هذين البعدين خمس استراتيجيات لإدارة الصراع مصنفة وفق توجه أسلوب السلوك الإداري على امتداد أبعاد استراتيجيات إدارة الصراع، وهي:

1- **استراتيجية التكامل: (Integrating strategy)** تعبر هذه الاستراتيجية عن اهتمام عالٍ بالذات وبالآخرين، إذ يوجد تعاون مشترك بين أطراف الصراع من خلال الانفتاح وتبادل المعلومات والاتصال المفتوح، ودراسة أسباب الصراع بصورة تشاركية من أجل التعرف إلى المشكلة الحقيقية (عيسى،2009).

- وتعرف إجرائيًا بأنها "الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة من معلمين ومعلمات عن فقرات استراتيجية التكامل، التي تصف السلوك المرتفع للمديرين في توجههم نحو بُعدي الاهتمام بالذات، والاهتمام بالآخرين عند إدارتهم للصراع، والمتضمنة في مقياس رحيم للصراع التنظيمي المستخدم في هذه الدراسة."

2- **استراتيجية التسوية أو الحل الوسط: (Compromising strategy):** تعبر هذه الاستراتيجية عن اهتمام متوسط بالذات وبالآخرين، إذ يحاول الإداري الوصول بأطراف

الصراع إلى نقطة الوسط من خلال تخلي أطراف الصراع عن بعض رغباتهم للوصول إلى حل مقبول للطرفين (قطيشات، 2004).

- وتعرف إجرائيًا بأنها "الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة من معلمين ومعلمات عن فقرات استراتيجية التسوية، التي تصف السلوك المتوسط للمديرين في توجههم نحو الاهتمام بالذات والاهتمام بالآخرين عند إدارتهم للصراع، والمتضمنة في مقياس رحيم للصراع التنظيمي المستخدم في الدراسة الحالية".

3- **استراتيجية التجنب: (Avoiding strategy)** تعبر هذه الاستراتيجية عن الذاتية والتعاون بدرجة منخفضة، ولهذه الاستراتيجية ارتباط بالانسحاب والهروب من مواجهة الصراع (Owens,1981).

- وتعرف إجرائياً بأنها "الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة من معلمين ومعلمات عن فقرات استراتيجية التجنب، التي تصف السلوك المنخفض للمديرين في توجههم نحو الاهتمام بالذات والاهتمام بالآخرين عند إدارتهم للصراع، والمتضمنة في مقياس رحيم للصراع التنظيمي المستخدم في هذه الدراسة."

4- **استراتيجية الاسترضاء: (Obliging strategy)** تعبر هذه الاستراتيجية عن اهتمام منخفض بالذات واهتمام عالٍ بالآخرين، إذ يهتم الفرد بإرضاء الطرف الآخر والإذعان

لمتطلباته على حساب تحقيقه لاهتماماته الذاتية في محاولته لحل مشكلة الصراع (مصطفى، 2002).

- وتعرف إجرائياً بأنها" الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة من معلمين ومعلمات عن فقرات استراتيجية الاسترضاء، والتي تصف سلوك المديرين المرتفع نحو الاهتمام بالآخرين، والمنخفض نحو الاهتمام بالذات عند إدارتهم للصراع، والمتضمنة في مقياس رحيم للصراع التنظيمي المستخدم في هذه الدراسة.

5- **استراتيجية الهيمنة: (Dominating strategy)** تعبر هذه الاستراتيجة عن اهتمام عالٍ بالذات واهتمام منخفض بالآخرين، إذ يستخدم الفرد سلوك القوة والإجبار لتحقيق أهدافه ورغباته دون الاهتمام بأهداف الطرف الآخر ورغباته، وتمثل هذه الاستراتيجية عند بعض الباحثين بمنحى المنافسة المعروف باتجاه (رابح- خاسر) (البلبيسي،2003).

- وتعرف إجرائيًا بأنها " الدرجة التي يحصل عليها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة من معلمين ومعلمات عن فقرات استراتيجية الهيمنة ، والتي تصف سلوك المديرين المرتفع نحو الاهتمام بالذات والمنخفض نحو الاهتمام بالآخرين عند إدارتهم للصراع، والمتضمنة في مقياس رحيم للصراع التنظيمي المستخدم في هذه الدراسة.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الثانوية الحكومية ومعلماتها في محافظة العاصمة عمان للعام الدراسي 2012/2011.

محددات الدراسة:

- تحددت نتائج هذه الدراسة بمدى أمانة المعلمين والمعلمات ودقتهم وموضوعيتهم في الإجابة عن أداتي الدراسة الموزعتين عليهم .
- تعميم النتائج لا يصح إلا على المجتمع الذي سحبت منه العينة والمجتمعات المماثلة.
- تحددت النتائج في ضوء صدق أداتي الدراسة وثباتهما.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتضمن هذا الفصل عرضًا للأدب النظري ذي العلاقة بالقيادة متعددة العوامل وأنماطها الثلاثة، واستراتيجيات إدارة الصراع، فضلاً عن الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، والتي تم عرضها من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الأدب النظري

يشتمل الأدب النظري على موضوعات متعلقة بنظرية القيادة متعددة العوامل من حيث مفهومها والتطور التاريخي لها وأنماطها مع شرح وافٍ لكل نمط، والصراع وأساليب إدارة الصراع واستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وكما يأتي.

1. القيادة متعددة العوامل (Multifactor Leadership)

تعد الإدارة عملية ميكانيكية توظف لتوضيح الأهداف، ووضع الخطط الاستراتيجية، ورصد المعايير، وجمع البيانات، والقيام بنشاطات أخرى متصلة لإنجاز المهمات (Metcalfe, & Metcalfe, 2004). وتتضمن التحكم والسيطرة وتنظيم شؤون العمل لتحقيق الأهداف المطلوبة. ويمكن عدها أحد الفنون التي ترتكز على العمل بكفاءة وفاعلية من خلال وضع الأمور بنصابها الصحيح (Bennis, & Nanus, 1997). أما القيادة فهي عملية تدفع الأتباع لإنجاز أهداف

معينة، والتي تمثل قيم القادة والأتباع، ودوافعهم، وطموحاتهم، وتطلعاتهم، واحتياجاتهم (Burns, 1978).

لقد وصفت القيادة بأنها أحد فنون الأداء، إذ تتطلب من القائد التضحية من أجل الآخرين لوجود هدف مشترك بين الآخرين (Bennis, & Thomas, 2002). والقيادة هي عبارة عن ملكات وعواطف وطاقات في القائد لا يمكن قياسها وتعريفها أو تحديدها بسهولة، يمكن تسميتها "الروح القيادية"، والروح شيء لا يزرع ولا ينتزع ففي الروح القيادية أصالة عميقة، تصقلها مؤثرات عدة مثل الزمن، والحكمة، والعلم، والخبرة، والتجربة، والمهارة، والاحتكاك بالآخرين. فالقيادة مواقف وممارسة يومية فهي العزم، والثقة بالنفس، مع بعد النظر للمنظمة. فهي" نتاج طبيعي للإبداع المتواصل والعمل الجاد والمقدرة على تحفيز الآخرين، أنها عملية مستمرة (آل مكتوم، 2006). وتعني القيادة المقدرة على تكوين رؤية للمنظمة، وإلهام العاملين وتحفيزهم للعمل من أجل هدفٍ سام. وهي عملية شخصية لا تهتم بزيادة دافعية الأتباع فحسب، وإنما بتحسين المتغيرات ذات الصلة مثل الرضا الوظيفي، والثقة بالنفس، والفعالية، والإحساس بالالتزام تجاه إنجاز المهمات. وتهدف القيادة إلى تطوير فاعلية المنظمة التي تفعل الشيء الصحيح من خلال الحكمة والأنشطة والرؤية المستقبلية (Metcalfe, & Metcalfe, 2004). خلال السنوات العشرين الماضية، كان هناك اهتمام كبير بالقيادة التحويلية والقيادة التبادلية (Avolio, 1999) . واقتصرت النماذج القيادية السابقة على شرح الأساليب القيادية مثل نظرية القيادة ذات المدى الكامل (Full Range Leadership) والتي تتراوح من القيادة الكرزمية أو الإلهامية إلى القيادة المتساهلة أو الترسلية. لقد تم تطوير أُنموذج القيادة ذات المدى الكامل لتوسيع نطاق الأساليب القيادية، وجاء ليتحدى مجال القيادة بتوسيع مجاله ليشكل مدىً أكبر من الأساليب

القيادية بحيث يكون أكثر من مجرد تشريعات وهياكل تنظيمية واعتبارية (Bass, & Avolio, 2004).

يسعى القائد إلى تحقيق أقصى درجات الإنجاز من خلال وضع معايير لتحقيق أهداف المنظمة. وقد قام باس وأفوليو بدراسة القيادة "ذات المدى الكامل" في محاولة للتوصل إلى أكبر قدر من الممارسات القيادية، والنتائج المرتبطة بها، ويقر أنموذج القيادة ذات المدى الكامل بثلاثة أنماط قيادية مميزة: القيادة التحويلية، والقيادة التبادلية، والقيادة المتساهلة (Avolio &, Bass, 1997). وتعد نظرية القيادة متعددة العوامل جزءًا من أنموذج القيادة ذات المدى الكامل (Bass, Avolio, & 2004). إذ ترتبط استبانة القيادة المتعددة العوامل ارتباطًا وثيقًا بمفهومي القيادة التحويلية والقيادة ذات المدى الكامل. وتستند القيادة متعددة العوامل على نظرية القيادة ذات المدى الكامل، وتشمل القيادة التحويلية، والقيادة التبادلية، والقيادة المتساهلة (Waggoner, 2009).

تفترض نظرية القيادة متعددة العوامل أن القائد يستطيع ممارسة عدد من الأنماط القيادية، أو ما يسمى ممارسة القيادة ذات المدى الكامل التي تبدأ بانعدام القيادة، والتي تسمى بـــ "القيادة المتساهلة" إلى القيادة التي تمنح المكافآت والعقوبات للوصول إلى المعايير المطلوبة والتي تسمى بـــ "القيادة التبادلية"، إلى القيادة التي تلهم وتحفز والتي تشمل الرؤية النوعية والتطوير الذاتي المتأصل والتي تسمى بـــ"القيادة التحويلية" (Bass, & Avolio, 1993). كما أشار لويي وآخرون (Lowe, et.al., 1995) أن القائد نفسه يمكن أن يمارس أو يظهر على حد سواء صفات القائد التحويلي والقائد التبادلي، كما أشاروا إلى أن الأساليب القيادية ترتبط بتأثير القائد.

ومن خلال تطبيق مبادئ القيادة التحويلية، يعمل القائد التحويلي على تقليل معوقات الأداء، وزيادة مستويات الأداء الفردي والجماعي، ويعمل على تحسين استقامة المنظمة وبنيانها الاجتماعي (Akhilesh & Prasad, 2002) .إذ يحتاج الأتباع إلى قيادة تهتم بالقيم الإنسانية، وتحترم المواهب الفردية المتميزة، وتعمل على إيجاد مناخ وبيئة عمل تساعد في التميز والإبداع، وتحمل المخاطر وتفويض السلطة، وإن القادة بدورهم بحاجة إلى أتباع يتحمسون لتحمل المسؤولية والنضج والتطلع لتحقيق الأفضل، وليس إلى أتباع ينفذون الأوامر فقط، وهنا تتضح أهمية القيادة بوصفها عملية تفاعل وتعاون وتفهم بين القائد وأتباعه (الحريري، 2008). فالقيادة التحويلية تعني أكثر من مجرد مكافآة على السلوك، أو تبادل للجهود. وهي القيادة الإلهامية، والتحدي، والاستثارة العقلية، والبصيرة أو الرؤيوية، والموجهة نحو التنمية، وهي تعد الأنموذج الأكثر نشاطًا وفعالية في الأنماط القيادية. أما القيادة التبادلية، في شكلها السلبي فتنطوي على انتظار حدوث الأخطاء، قبل اتخاذ أي إجراء – ويطلق عليها الإدارة بالاستثناء (سلبية)، والأحدث منها الإدارة بالاستثناء (إيجابية) التي تنطوي على رصد دقيق للسلوك، وتحديد المعايير بنشاط، والمكافأة المشروطة، أما القيادة المتساهلة فإنها تعكس حال المديرين الذين يتجنبون التدخل، وهي أسلوب سلبي غير فعال (Bass, & Avolio, 2004).

تطور نظرية القيادة متعددة العوامل

قام أفوليو وباس(2004) بوصف موجز لتطور نظرية القيادة متعددة العوامل، فقد نسبت هذه النظرية للجهود التي بذلها دوانتاون (Down town,1973) المشار إليه في (Waggoner, 2009). فكان أول من ميز مفهوم القيادة التحويلية عن مفهوم القيادة التبادلية وينسب

لبيرنز(Burns) عمله الأصيل في مفهوم القيادة التبادلية في البيئة السياسية، إذ ركز جهوده على تطوير علاقة القائد بالأتباع من خلال تبادل المكافآت وتقديم الخدمات. ويعود الفضل أيضًا لزاليزينك (Zalezink, 1977) لتعزيزه فهم سلوك القائد التبادلي ولا سيما في مجالات تقييم احتياجات الأتباع، وبيئة العمل، وعملية وضع الأهداف. وقام باس(Bass) بإضافة عمله إلى عمل بيرنز (Burns) وركز على سلوك القيادة التبادلية لرسم أوجه الاختلاف بين القيادتين التحويلية والتبادلية في إطار مجموعة متنوعة من الأوضاع التنظيمية. وأكد باس على تعريفات القيادة التحويلية كتطور وعي الأتباع بأهمية تحقيق نتائج تتجاوز قيمتها مصالحهم الشخصية لمصلحة فريق أو منظمة أو سياسة، وتطوير احتياجاتهم إلى مستويات أعلى في مجالات مثل الإنجاز، والاستقلالية، والانتماء (Avolio & Bass, 2004, p. 16). لقد طور باس (Bass,1985) النسخة الأصلية لاستبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ) ، من خلال بنائه لها، معتمدًا في ذلك على سلسلة من المقابلات التي أجراها بالتعاون مع زملائه المديرين التنفيذيين في المستوى الإداري الأعلى في جنوب أفريقيا. فقد وجه باس (Bass) سؤالاً لهؤلاء المديرين، طلب فيه أن يذكروا أنماط السلوك للقادة المؤثرين وما الأعمال التي قام بها هؤلاء القادة لتشجيع التغيير. وفي ضوء ذلك بنى باس (Bass) المقياس الكامل للقيادة متعددة العوامل، تضمن أسئلة تقيس إدراكات الأتباع لأساليب القيادتين التحويلية والتبادلية. وأضاف باس (Bass, 1990) القيادة المتساهلة كنمط أو فئة ثالثة لهذه الاستبانة.

أما استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ-5X) الصيغة (5) فهي صيغة نشرت عام (1995) تكونت من (36) فقرة تصف أنماط السلوك القيادي. وقد ارتبطت (20) فقرة بالقيادة

التحويلية وثماني فقرات بالقيادة التبادلية وثماني فقرات بالقيادة المتساهلة (Bass, & Avolio, 2004).

القيادة التحويلية

لقد نالت فكرة القيادة التحويلية حديثاً وشهرةً واسعة في أوساط الباحثين في القيادة، وذلك بسبب اختلافها النوعي عن القيادات الأخرى (Bass, & Avolio 1999). ونظر باس (Bass) إلى القيادة التحويلية بأنها ما يقوم به القائد لرفع درجة اهتمام العاملين معه باتجاه قبول الأهداف وتحقيق رسالة المنظمة ورؤيتها من خلال تحفيزهم على تجاوز مصالحهم الشخصية من أجل المصلحة العامة. فالقائد التحويلي يمتلك رؤية واضحة ويتواصل مع العاملين بفاعلية لتحقيق هذه الرؤية، ويتصرف بوصفه أنموذجًا يحتذى به، ويلهم العاملين معه ويحفزهم فكريًا لتحقيق الإبداع من خلال إيجاد حلول غير منمطة لمشكلات العمل، ويفوض صلاحياته لهم ويمكنهم من مزاولة هذه الصلاحيات لتحسين مقدراتهم ومهاراتهم القيادية وتطويرها (العنزي، 2005).

بدأ باس وأفوليو (Bass, & Avolio, 1989) بالاهتمام أكثر بسلوك القائد التحويلي، والأسباب التي تجعل هذا الأسلوب من القيادة يشجع الآخرين على تنفيذ الأوامر التي تفوق التوقعات. والقادة التحويليون هم الذين يحصلون على إنتاجية من الأفراد أكثر من المحدد بعقد عملهم. وتعرف القيادة التحويلية، بأنها أسلوب قيادي يهتم بتحفيز الأفراد على العمل أكثر مما يتوقعون، أو ما يمكن تحقيقه، من خلال إيصال الرؤية المستقبلية وإلهام الأتباع لتحقيق الأداء

الأمثل من خلال الانخراط بالالتزام الحقيقي والمشاركة في الجهود المبذولة وتجاوز المصلحة الذاتية من أجل المصلحة العامة. فالقائد التحويلي يقود من خلال التأثير المثالي، والدافعية الإلهامية ، والاستثارة العقلية، والاعتبارية الفردية. وإن سلوك القائد التحويلي له تأثير أكبر على الأتباع من أنماط قيادية إذ تساعد القيادة التحويلية في تطوير الامكانات الكاملة للأتباع والارتقاء بالأداء الفردي والأداء التنظيمي على حد سواء (Avolio & Bass, 2002). وهكذا فقد تمّ التحول أو التحويل عن طريق إيصال رؤية القائد إلى رؤية الأتباع. ويعد هذا السلوك ضرورياً لتشجيع التغيير، والتعامل مع مقاومة التغيير، والتي بدورها تؤدي إلى التركيز على المشاركة، الديمقراطية ، وعلى منحى العلاقات الإنسانية.

أهداف القيادة التحويلية:

للقيادة التحويلية عدة أهداف في المنظمة أهمها: (Tichy & Devanna, 1986)

- تحديد الرؤية والرسالة والأهداف.
- تكوين الاستراتيجية والتميز والتنافس.
- إعادة تصميم الهيكل التنظيمي.
- تكوين ثقافة خاصة للمنظمة.
- اختيار الموارد البشرية وتدريبها وتحفيزها وتمكينها.

بينما أشار الهواري (1999) إلى أن وظائف القيادة التحويلية التي تمثل أهدافها تتحدد بالآتي:

- إدراك الحاجة للتغيير واختيار أنموذج التغيير الملائم للمنظمة من بين النماذج الفكرية المتاحة التي تثبت فعاليتها وملاءمتها لظروف المنظمة، عن طريق مقدرة القادة على إقناع الآخرين بحاجاتهم للتغيير سواء من خلال جاذبيتهم الشخصية، أم من خلال مقدرتهم الإلهامية.
- إيجاد رؤية مستقبلية: يحلم القادة التحويليون برؤية مستقبلية ترتقي بالأفراد وبالمنظمة، وهم مقتدرون على إقناع الآخرين برؤيتهم على اعتبار أن هذه الرؤية هي التي تربط أعضاء المنظمة ببعض.
- تنفيذ التغيير ومتابعة التحسين من خلال تنفيذ أجندة التغيير والعناية بأفراد المنظمة.

وتتكون القيادة التحويلية من خمسة أبعاد:

التأثير المثالي (Idealized Influence):

يعد التأثير المثالي حاجة قائمة لتعزيز السياسة الأخلاقية للمنظمة، وإجراءاتها وعملياتها. إذ يتعين على القائد غرس ثقافة تنظيمية تتضمن معايير أخلاقية عالية (Avolio, & Howell,1993). ويحدد التأثير المثالي بالقائد الكاريزمي الذي يشجع أتباعه باعتماد طرق إيجابية إبداعية (Shin & Zhou, 2003) . إن هذا القائد يعمل على إحداث التغيير لدى الأفراد، مما يؤدي إلى رغبة الأتباع في تقليد سلوك قائدهم (Brown & Posner, 2001). ويتصف بهذا البعد القائد الذي تتوافر لديه المقدرة على إيصال الرؤية إلى الأتباع، والقائد يحظى بدرجة عالية من الاحترام والثقة من قبل الأتباع، فضلاً عن الاهتمام بصفة أساسية بتطوير رؤية جديدة تعد

أنموذجًا للمثل والسلوك المشترك (بني عطا، 2005). وينقسم التأثير المثالي إلى نوعين هما: التأثير المثالي (صفات)، والتأثير المثالي (سلوك).

1- التأثير المثالي _ صفات (Idealized Influence_ Attributes):

لقد حدد أفوليو وباس (Avolio, & Bass, 2003) الصفات المثالية التي ينبغي توافرها لدى القائد التحويلي وهي: غرس الكبرياء في الآخرين، وتجاوز المصالح الذاتية من أجل مصلحة الجماعة والمنظمة، والتصرف بطرق تعزز احترام وثقة الأتباع له، وإظهار إحساس بالقيادة والقوة والثقة. ويكون القائد التحويلي مؤثرًا مثاليًا بصفاته من خلال ممارساته القيادية التي تكسبه الإعجاب والثقة والاحترام، فهو يعمل على تشخيص احتياجات الآخرين، ويحافظ على مستوى عالٍ من السلوك الأخلاقي، لتكون خصائص العاملين أو صفاتهم نابعة من صفات القائد (Wolf, 2010).

2- التأثير المثالي _ سلوك (Idealized Infuence_ Behaviors):

يعني أن القائد التحويلي يمارس نوعًا من التأثير المثالي بسلوكه، من خلال ممارساته القيادية التي تكسبه إعجاب الأتباع به واحترامهم له والتي تكون متأصلة ونابعة من قيمه ومعتقداته (Wolf, 2010). فالقائد يتصرف بطرق تعكس قيمه ومعتقداته الأكثر أهمية، وإحساسه بالهدف، وتوجهه الأخلاقي والروحي (Avolio, Yammarino, 2002). ومن بين الأنماط السلوكية التي

حددها أفوليو وباس (Avolio,& Bass, 2003) لهذا البُعد هي: تأكيد أهمية امتلاك الحس الجماعي بالهدف، وتحديد عملية تحقيق الهدف، ويأخذ في الاعتبار ما يترتب على القرارات التي يتخذها من نتائج أخلاقية ومعنوية، ويتحدث عن مبادئه ومعتقداته الأكثر أهمية.

3- الدافعية الإلهامية (Inspirational Motivation):

ووفقًا لهذا البعد يكون القادة عبارة عن رموز لزيادة الوعي والفهم بالأهداف المرغوب تحقيقها، إذ أن أفعالهم تؤثر في الأتباع وتدفعهم إلى تمثّل خطواتهم، والتي تشبه الجاذبية الشخصية، أو (الكاريزما) تمامًا (بني عطا، 2005). ويستخدم القادة التحويليون اتصالاً غير رسمي ويتمثل ذلك من خلال غرس الحماس والتفاؤل في نفوس الأتباع، ليلهموهم بشكل يفوق التوقعات، بحيث يظهر الأتباع التزامًا بالأهداف والرؤى المشتركة (Bass, & Steidlmeire, 1999). وتصف الدافعية الإلهامية القائد الذي يلهم أتباعه بوصفه مدربًا وموجهًا يعمل على إيجاد مناخ يعتمد على التعاون. وفي ضوء ذلك يطور الأتباع مستويات عالية من الالتزام (Metcalfe, & Metcalfe, 2004). وقد عرض أفوليو وباس (Avolio, & Bass, 2003) بعض الأنماط السلوكية التي تصف القائد الملهم وهي: التحدث بتفاؤل عن مستقبل المنظمة، وإظهار الثقة بأن الأهداف المخطط لها ستتحقق، ومناقشة ما ينبغي إنجازه بحماسٍ وإيجابية، والتعبير عن رؤية مقنعة لمستقبل المنظمة. ويعد هذا البعد هو الأكثر مقدرة على تحويل وجهات نظر الأتباع، وزيادة روح الفريق لديهم. ووفقا لأندرسون وأندرسون (Anderson, & Anderson, 2001) فإن

الدافعية الإلهامية للقادة تتمثل في أولئك القادة الذين يتمتعون بدرجة فهم أعلى لنظم المنظمات واستراتيجياتها.

4- الاستثارة العقلية (Intellectual stimulation):

ويتصف بهذا البعد القائد الذي تتوافر لديه العقلانية في حل المشكلات، إذ يهتم القادة بتشجيع الأتباع على أن يجعلوا الطرق التي ينجزون بها الأشياء محل تساؤل، وإن يبتعدوا عن الماضي، ويحددوا الحقائق التي يؤمنون بها بوضوح. ومن ثم فإنه يشير إلى الموقف الذي يستثير فيه القادة جهود أتباعهم ليكونوا مبدعين ومبتكرين (بني عطا، 2005). إن الاستثارة العقلية كما أشار إليها أفوليو وباس (Avolio, & Bass, 2003) تعبر عن مقدرة القائد على التفكير الخلاق والابتكاري المبدع، الذي يشتمل على المخاطرة، من خلال الابتعاد عن المعتقدات القديمة المتأصلة فيهم، وتجنب طرق التقليدية والروتينية، والبحث عن ما هو جديد يتصف بالابتكارية والإبداع في حل المشاكل التي تواجه المنظمة. وعليه فإن القائد يحفر ويعزز إسهام جميع العاملين ويأخذ بأفكارهم ويسعى للحصول على أكبر قدر من وجهات النظر المختلفة. ونتيجة لذلك، فإن الأتباع يبذلون جهودًا إضافية تفوق التوقعات لحل القضايا الراهنة، ويتنبؤن بالأفكار الناقدة الناتجة عن تعزيز القادة وتشجيع الأتباع للتفكير الناقد، مما يعزز في نهاية المطاف التزام الأتباع وتحملهم للمسؤولية اتجاه منظماتهم. وفي ما يلي عرضٌ لبعض الأنماط السلوكية للقادة التحويليين الذين يستثيرون ويحفزون تفكير أتباعهم :السعي للحصول على وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات، وإعادة فحص الافتراضات للتأكد من ملاءمتها، وإعطاء الأتباع فرصاً للنظر إلى المشكلات من زوايا مختلفة، واقتراح طرق جديدة للنظر في كيفية إكمال الواجبات أو المهمات.

5- الاعتبارية الفردية (Individualized Consideration):

يتصف بهذا البعد القائد الذي يعطي اهتمامًا شخصيًا لكل فرد من أفراد المنظمة ويتعامل معهم بطرق مختلفة ويأخذ بنظر الاعتبار الاعتبارات الفردية، ويعامل كل شخص كفرد قائم بذاته، ولكن بعدالّة (بني عطا، 2005). ويعمل على الربط بين احتياجاتهم واحتياجات المنظمة (Avolio, 1999). فيتوجب على القائد التحويلي استخدام هذا بُعد لإدراك، الاحتياجات الفردية للأتباع، وتحديدها وتعزيز التوجيه، والإرشاد، والإشراف المناسب لدعم نمو الأتباع ليتمكنوا من استخدام إمكاناتهم الكامنة (Wolf, 2010).إن القادة الذين يهتمون بهذا البعد يعملون على تحقيق أكبر قدر ممكن من الوضوح للهدف، فضلاً عن احترام احتياجات الفرد والعمل على تلبيتها، وتحسين العلاقات الإنسانية بينهم وبين أتباعهم (Avolio, & Bass, 2003) . ومن خلال توفير الاعتبارية الفردية يتحول القادة إلى موجهين ومدربين ومستشارين موثوق بهم، لأنهم يقدمون لأتباعهم اتجاهات بناءة وفرصًا للنمو(Blanchard, et.al, 2005). وفي ما يلي عرضٌ لبعض الأنماط السلوكية للقادة التحويليين الذين يمارسون الاعتبارية الفردية (Avolio, & Bass, 2003): مساعدة الأتباع في تطوير جوانب قوتهم، وقضاء وقت كافٍ لتدريب العاملين وتعليمهم، واعتبار كل فرد من أفراد المنظمة كشخص لديه احتياجاته، ومقدراته، وطموحاته المختلفة عن الآخرين.

العلاقة بين القيادة التبادلية و القيادة التحويلية:

تعد القيادتان التحويلية والتبادلية توأمين، وأشار هارتر وباس (Harter & Bass, 1988) إلى العلاقة الارتباطية القائمة بين القيادة التبادلية والقيادة التحويلية، ذلك أن القيادة التحويلية تبنى على القيادة التبادلية في بعض عناصرها، ويمكن النظر إلى القيادة التحويلية كحالة خاصة من

القيادة التبادلية، ومع أن كلتا القيادتين ترتبطان بإنجاز الأهداف، إلا أنهما تختلفان بالنماذج العملية التي يحفز فيها القادة أتباعهم، على نوعية الأهداف التي يسعون لتحقيقها، ومع ذلك يمكن للقائد أن يكون قائدًا تحويليًا وتبادليًا في الوقت ذاته عندما يمارس سلوكًا تحويليًا في موقفٍ ما، وسلوكًا تبادليًا في موقفٍ آخر.

القيادة التبادلية:

كانت الفكرة المركزية للقيادة التبادلية التي اقترحها بيرنز (Burns, 1978) والتي يمكن تحقيق الأهداف التنظيمية من خلال تبادل مكافآت للحصول على أداء المرؤوس. القيادة التبادلية تقوم على مبدأ التبادل الاقتصادي بين القائد والأتباع فالقائد يشجع على الاتساق والتوحد مع المنظمة من خلال إعطاء المكافآت العرضية الإيجابية والسلبية (المهيرات، 2009). وتعتمد القيادة التبادلية على التعزيز غير المشروط، فالقائد يهتم بالنتائج ويركز عمله على بحث التبادل بينه وبين أتباعه عن طريق الجوائز والمكافآت، أو العقوبات التي يعطيها بشكل عفوي، معتمدًا على كفاءة الأداء. ويتميز القائد التبادلي بأنه محاور جيد لديه المقدرة على إيصال رؤية جذابة للمستقبل، وعلى إجراء المباحثات والحوار وضبط الإجراءات، وعلى إقناع اتباعه لينفذوا ما يريده، ويعرف أيضاً نقاط القوة والضعف لديهم، ويعرف كيف يوظف نقاط قوته للتغطية على نقاط ضعفه، وهو يعرف ما يريد وكيف يوصل ما يريد للآخرين من أجل الحصول على تعاونهم ودعمهم (Gardona,2002).

وحدد جور (Gurr,1996) المشار إليه في (العياصرة،2006) أبعاد القيادة التبادلية:

- **البعد الأول: المكافأة المشروطة (Contingent Reward)**، وقد أثبتت الدراسات فاعلية القائد التبادلي وإن كان بصورة أقل من القيادة التحويلية في تحفيز الأتباع على الإنجاز بمعدلات عالية، وزيادة مستوى الرضا الوظيفي لهم، وزيادة نموهم المهني.
- **البعد الثاني: الإدارة بالاستثناء (Management by Exception)**، وتتضمن الأنموذج السلبي، أو الخامل ويعني استخدام العقاب المشروط وبعض الأفعال التصحيحية لمواجهة أي انحرافات عن الأداء وفق المعايير المحددة. أما الأنموذج الثاني الذي أضيف حديثًا للنظرية، فيركز على البحث عن الأخطاء وفرض القواعد والإجراءات المناسبة لمنع ظهور تلك الأخطاء.

يركز القادة التبادليون – بالدرجة الاولى– على مصالحهم الذاتية ويتجاهلون احتياجات الأتباع والمواد اللازمة لنموهم (Shivers– Blackwell, 2006) . وبخلاف القادة التحويليين، يؤثر القادة التبادليون في الأتباع من خلال استخدامه السلطة الشرعية (Kest, 2006) . كما يصدرون التعليمات ويحكمون السيطرة على الأتباع، ويظهرون مستويات منخفضة من القيادة، ولا يشركون الأتباع في عملية إتخاذ القرار(Agassi, et.al, 2001).

أما أبعاد القيادة التبادلية فتتمثل في ما يأتي :

أولاً: المكافأة المشروطة: ويتضمن هذا البعد تقديم القائد مكافآت لأتباعه عندما يكون هناك مبرر لذلك، ويحقق القائد من خلالها التعزيز الإيجابي للتفاعل، أو التبادل مع الأتباع بما يساعد في تحقيق الأهداف المتبادلة المتفق عليها (Sloan, 2009). إن القادة في هذا البعد يمتلكون مقدرة على إيضاح ما يمكن أن يحصل عليه الأتباع عند تحقيقهم أهداف الأداء، كما يقدمون المساعدة

اللازمة للأتباع من أجل الوصول إلى المعايير المطلوبة، ويتصف القائد التبادلي بمقدرته على مناقشة المسؤول عن إنجاز الأهداف مستخدمًا مصطلحات محددة، ويعبر القائد عن رضاه عندما يحقق الأتباع التوقعات (Avolio, & Bass, 2003).

ثانياً: الإدارة بالاستثناء (إيجابية): يتميز القائد التبادلي بمتابعة جميع الأخطاء، ووضع القواعد الصارمة من أجل تجنب هذه الأخطاء، ويركز جُلّ اهتمامه على التعامل مع الأخطاء، والشكاوى، الاخفاقات، لعدم مطابقتها المعايير، ويعمل على توجيه انتباه الأتباع نحو الأخطاء من خلال اتخاذ الإجراءات التصحيحية من أجل الإيفاء بالمعايير المطلوبة (Avolio, & Bass, 2003). ويتدخل فقط عندما تسير الأمور بشكل خاطئ أو يحدث إنحراف عن المعايير المطلوبة، وذلك من خلال استخدام التعزيز السلبي أو العقاب (Sloan, 2009).

ثالثاً: الإدارة بالاستثناء (سلبية): وتعد النقيض للإدارة بالاستثناء _ إيجابية ، إذ يشاهد القائد ويتابع ما يدور من عمليات روتينية دون تدخل، لإعطاء الفرص للآخرين للاستمرار ومواصلة العمل، ومن ثم فهي تصف غياب القائد، وتشير إلى الموقف الذي لا تتخذ فيه إجراءات مع الأتباع إلا وقت الحاجة الماسة (Sloan, 2009). ويتميز القائد التبادلي الذي يمتلك هذا البعد بأنماط سلوكية حددها باس وأفوليو (Avolio, & Bass, 2003) بأنها: عدم التدخل إلا عندما تتفاقم المشكلات وتصبح مزمنة، وانتظار حدوث الخطأ قبل اتخاذ أي إجراء.

الفرق بين القيادة التبادلية والقيادة التحويلية

على الرغم من أن كلا القيادتين التحويلية والتبادلية تلتقيان في بعض الخصائص إلا أنهما تختلفان في خصائص أخرى. وقد أورد بوبر (Popper, 2000) بعض الفروق بين هذين النوعين من القيادة:

- أن العلاقة بين القائد والأتباع في القيادة التبادلية تعتمد على نظام متبادل من التعزيز والمساندة، إذ يحصل القائد التبادلي على الشيء الذي يريده، ويحصل الأتباع على الشيء الذي يريدونه. أما القيادة التحويلية، فتقوم العلاقة بين القائد والأتباع على الرؤية المشتركة للصورة الكلية التي يجب أن تكون عليها المنظمة في المستقبل، وعلى فهم الأهداف العليا للمنظمة والسعي إلى تحقيقها من أجل التغيير المنشود.
- يستمد القائد التبادلي قوته من السلطة البيروقراطية التي تركز على احترام القواعد والتقاليد والتي تتمثل في التوجيه والسيطرة على الأفراد والعاملين بما تمليه التعليمات. أما القائد التحويلي فإنه يستمد قوته من خبرته وشخصيته ومقدرته على التأثير في الأتباع من خلال قناعاتهم والاهتمام باحتياجاتهم.

أما باس (Bass, 1985) فقد أشار إلى أن الفرق الجوهري بين القيادة التبادلية والقيادة التحويلية يرتكز على مستوى الدافعية: ففي المنظمات التي يديرها قادة تبادليون، يستثار الأفراد وتزداد دافعيتهم من خلال منافعهم الذاتية التي سيحصلون عليها. أما القيادة التحويلية فإن دافعية الأفراد ذاتية وقائمة على القناعة و المبادرة والتعاون لإنجاز الأهداف المشتركة التي يؤمن بها القائد والأتباع.

- **القيادة المتساهلة (Laissez – Faire Leadership):**

إن مصطلح (Laissez– Faire) هو مصطلح فرنسي يعني عدم التدخل (Hand Off) أو التساهل أو الترسل، والقادة الذين يستخدمون الأسلوب المتساهل يعتمدون مدخل دعه يفعل ما يشاء، (Let – it – Ride) وتكون خيارات القائد هي التفاعل القليل مع الأتباع، أو قد لا يحدث هذا التفاعل على الإطلاق، فالقائد يتنازل عن المسؤولية، ويؤخر القرار، ولا يزود تغذية راجعة للأتباع، ويبذل جهداً قليلاً لإشباع حاجاتهم (Northouse, 2001). إن القادة المتساهلين ليسوا قادة على الإطلاق، لأنهم يتهربون من تحمل المسؤولية (Owens, 2004). والقيادة المتساهلة هي أسلوب قيادي يتمثل بسياسة عدم التدخل والسلبية، والقائد ــ وفقاً لهذا الأسلوب ــ يقدم توجيهاً قليلاً جداً في بداية المهمة ، ويقدم التغذية الراجعة الضئيلة أو المعدومة عند الانتهاء من المهمة. وعادة ما يمنح القادة المتساهلون الحرية المطلقة للأتباع لإنجاز مهماتهم، ويمتنعون عن المشاركة إلا للإجابة عن الأسئلة، إذا طلب منهم ذلك، ولا يدلون بأي تصريحات تقويمية. وبموجب هذه الظروف المتساهلة، فإن الوحدات التنظيمية تعد أقل فاعليةً وتنظيمًا، وأقل مكافآةً للعاملين (Bass,1990). وتتصف المنظمات التي يتبع قائدها الأسلوب المتساهل بالافتقار إلى الهيكل التنظيمي الفعال، والضوابط والتشريعات، وإن خمول القائد المتساهل وعدم استعداده لقبول المسؤولية وتحملها، أو إعطاء التوجيهات، أو تقديم الدعم للعاملين يؤثر سلبًا في الإنتاجية، والرضا، وتلاحم الأعضاء وترابطهم باستمرار (Mink, 2007).

وأشار فليه وعبد المجيد (2009) إلى عدد من السمات الشخصية للقائد المتساهل ومنها، ضعف الشخصية، في هذه الحالة تظهر إحدى الشخصيات القوية من المستوى الإداري الأقل وتغطي عليه (وكيل المدرسة أو أحد العاملين)، والتذبذب وقلة اتخاذ القرارات، وعدم الاهتمام

بالمواظبة على العمل نتيجة للتسيب والفوضى التي تسود المنظمة، وقلة التوجيه للعاملين وأحياناً التهرب من إبداء الآراء والملاحظة حول العديد من الأمور والقضايا والموضوعات التي تعرض عليه.

أما القيادة المتساهلة في ضوء الفكر الإداري، المعاصر فقد أشار مصطفى (1982) أن هذا النمط من القيادة ينعدم فيه التخطيط والتنظيم للعمل، بل والتنسيق بين العاملين في العمل، فضلاً عن انعدام الرقابة على مجهوداتهم. إن هذا النمط لا يكسب العاملين خبرات ومهارات جديدة، ولا يرتقي بمستوى آدائهم المهني، ولا يبعث على احترام العاملين لشخصية القائد، ويشعرون بالضياع وعدم المقدرة على التصرف أو الاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب فيها المعونة أو النصح من جانب القائد، وتنعكس آثار ذلك على شخصية العاملين فتصبح في الغالب سلبية كما يحدث قصور في جوانب العمل ذاته. ويتعرض هذا النمط من القيادة للنقد الشديد من جانب السلطات الإدارية الأعلى، بل ويتعرض العاملون معه للنقد والمساءلة من السلطات الإدارية العليا، فيحدث لديهم القلق والتوتر والاضطراب الذي ينعكس على تلاميذ المدرسة وتوتر العلاقات الإنسانية بين المدير والمعلمين. ونتيجة لذلك، فإن هذا النمط ينحرف عن مقومات الفكر الإداري المعاصر، ويسبب الفوضى والخلل الإداري للمدرسة ويعوقها عن تحقيق الأهداف المرجوة منها.

2. الصراع التنظيمي (Organizational Conflict)

إن ظاهرة الصراع من الظواهر التي تلازم الفرد في أي مجتمع من المجتمعات، وبما أن هذه المجتمعات تتألف من مجموعة كبيرة من النظم الاجتماعية، وأن لكل نظام اجتماعي أسسه ومفاهيمه ووسائل وأساليب التفاعل فيه. وبما أن الأفراد يشكلون العنصر الأساس في أي نظام،

وأن الأشخاص يتفاوتون في مقدراتهم واستعدادتهم وميولهم واتجاهاتهم الفكرية، وتربطهم شبكة معقدة من العلاقات التبادلية، فلا يتوقع أن يسود مناخ دائم ومستمر من الوفاق والوئام بين أفراد الجماعة الواحدة، ولا بد أن تحدث بعض الخلافات والتناقضات التي قد تصل أحيانًا إلى درجة الصراع، ولا يتوقف حدوث الصراع بين الأفراد فيما بينهم، أو بين الجماعات فقط، بل قد يحدث داخل الفرد نفسه، عندما تتنازع رغبته في تحقيق هدفين مناقضين (العمايرة، 2001). ولما كان الصراع جزءًا من الوضع الطبيعي لأي مؤسسة "فهو موجود في المؤسسات التربوية بأشكال مختلفة وبمستويات متفاوتة القوة" (Owens, 1981).

مفهوم الصراع

تعددت وتنوعت تعريفات مفهوم الصراع، وفي استعراض لبعضها:

هو موقف يتسم بالمنافسة ، تصبح فيه الأطراف المتصارعة على وعي بتناقضاتها، ويسعى كل طرف منها إلى تحقيق غايته على حساب الطرف الآخر، وأن العدوانية تنتج عن الصراع الذي يعرفه المحدثون الإداريون بأنه "حالة تفاعلية تظهر عدم الاتفاق، أو الاختلاف، أو عدم الانسجام، داخل الأفراد أو فيما بينهم، أو داخل الجماعات، أو فيما بينها (شحادة، 1992). والصراع هو عدم اتفاق بين فردين أو أكثر مع إدراكهم بأن لديهم اهتمامات متعارضة (Cook & Hunsker, 2001). وهو عملية تتضمن بذل جهد مقصود من قبل شخص ما لطمس جهود شخص آخر باللجوء إلى شكل من العوائق ينجم عنها إحباط الشخص الآخر وتثبيطه عن تحصيل أهدافه وعن تعزيز ميوله (Robbins, 2001). أما والتون (Walton, 1987) فقد أشار إلى أن الصراع بين

الأفراد هو حالة تشمل تباينات جوهرية حول الأهداف والهياكل والسياسات وتباينات شخصية وانفعالية تظهر بين البشر. ولعل تعريف رحيم (Rahim, 2001) للصراع شمل معظم ما قيل حول مفهوم الصراع، وعُدّ عملية تفاعلية تظهر في حالة عدم الاتفاق أو الاختلاف والتنافر بين الأفراد أو الجماعات أو داخل المنظمات وغيرها من الكائنات الاجتماعية، أو عند تعرض أحد الأطراف إلى أهداف الطرف الآخر، ومنعه من تحقيق حاجاته وأنشطته والتدخل فيها، خاصة في ظل رغبة الأفراد، أو الجماعات، في الاستحواذ على موارد مشابهة لسد حاجة كل منهما، أو عند وجود حق إداري لأي منهما يتعلق بالتفضيل لسلوك أحدهم على الآخر في أثناء مشاركتهم بنشاط معين، أو عندما تكون اتجاهاتهم وقيمهم ومعتقداتهم ومهاراتهم متباينة.

أساليب إدارة الصراع

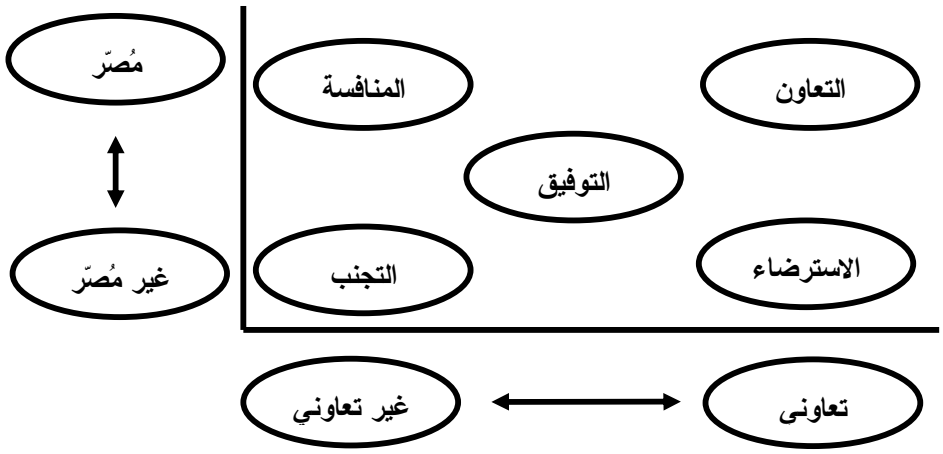
يواجه القادة العديد من الصراعات، فالصراع ينشأ لاختلاف الآراء والاهتمامات بين فردين أو أكثر. وقد لاحظ الوسطاء المتمرسون أن معظم الصراعات غير واقعية، وغالبًا ما تتحول بعد ذلك من الاهتمامات المختلفة إلى اهتمامات واحدة بين أطراف الصراع، ولكي يتم ذلك، لا بد من مهارات إبداعية خاصة، وبالتالي يعد احتواء الصراع مهمة قيادية بارزة. إن إدارة الصراع لا تعني بضرورة حله، ذلك لأن حل الصراع يعني إزالته والتقليل منه إلى أدنى مستوى، في حين لا تتضمن عملية إدارة الصراع بالضرورة التقليل من حجم الصراع، وإنما تتطلب عملية إدارة الصراع التدخل للتقليل منه، إذا كان أكثر من اللازم، أو لدعمه وزيادته إذا كان أقل مما يجب، وعملية التدخل في الصراع لإدارته (حسين، 2004).

- **استراتيجيات إدارة الصراع (Conflict Management Strategies):**

نظرًا لأهمية إدارة الصراع في المنظمات المختلفة فقد أولى الباحثون أمثال توماس وكيلمان (Thomas & Kilmann)، ورحيم (Rahim) عملية إدارة الصراع أهمية كبيرة لتحقيق فاعلية أفضل للمنظمة من خلال تصميم نماذج متعددة تعين الأفراد على كيفية إدارتهم للصراع، ولهذا تعددت وتنوعت استراتيجيات إداراة الصراع حسب المستوى الذي يحدث فيه، ومن بين هذه النماذج:

- **أنموذج توماس وكيلمان:** فقد استخدما مخططًا مشابهًا لشبكة بليك وموتون (Blake & Mouton) الإدارية وله بعدان كما أشار عيسى(2009) هما:

- بُعد روح التعاون(Cooperativeness) : يعتمد على درجة غير متعاون إلى درجة متعاون، ويحدد هذا البعد الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجات الطرف الآخر.
- بعد الإصرار (Assertiveness) : ويمتد من درجة إصرار متدنية إلى درجة إصرار عالية، ويحدد هذا البعد الدرجة التي يصل إليها الفرد في إشباع حاجاته. و على أساس هذا التحليل يحدد الأنموذج خمس استراتيجيات لإدارة الصراع كما هو موضح في الشكل (1) :



الشكل (1)

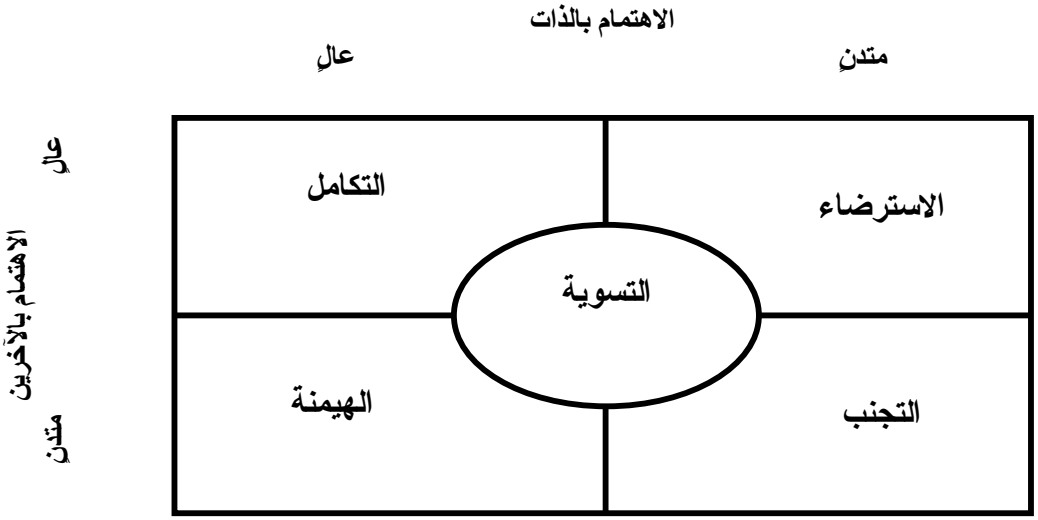
مخطط استراتيجيات إدارة الصراع كما حددها توماس وكيلمان

Source: Thomas, K & Kilmann, R. (1974) ***Thomas-Kilmann Conflict MODE Instrument***, p.9

- **أنموذج رحيم:** يعرف أنموذج رحيم بأنه أحد الأساليب السلوكية التي يختارها الإداري للتعامل مع موقف الصراع بينه وبين الأتباع للوصول به إلى قدر مرغوب فيه، والمنبثقة عن أبعاد تحدد توجه سلوك الإداري في اثناء إداراته للصراع هما: بعد الاهتمام بالذات، وبعد الاهتمام بالآخرين، أو الاثنين معـــاً. وكما يعكسها مقياس رحيم للصراع التنظيمي- الصيغة الثانية (البلبيسي، 2003) ووفقاً لهذا المقياس يصنف المديرون وفق أبعاد استراتيجيات إدارة الصراع وحسب توجه سلوكهم في أثناء إدارتهم للصراع إلى: بعد الاهتمام بالذات وبعد الاهتمام بالأخرين كما هو مشار في دراسة القطيشات (2004):

1- **بعد الاهتمام بالذات:** الذي يشير إلى توجه سلوك الفرد نحو إرضاء ذاته واهتماماته فقط.

2- **بعد الاهتمام بالآخرين:** الذي يشير إلى توجه سلوك الفرد نحو إرضاء الآخرين والاهتمام بمصالحهم. وتمثل هذه الأبعاد اتجاهات الدافعية للفرد أو توجهاته خلال الصراع، وبربط هذين البعدين تنتج خمس استراتيجيات محددة لإدارة الصراع كما يوضحها الشكل (2).



الشكل (2)

أبعاد استراتيجيات إدارة الصراع

Source: Rahim, M. Afzalur (2001). ***Managing Conflict in Organizations***. 3rd, Westport, Greenwood Publishing Group, Inc. , pp. 28.

أما استراتيجيات رحيم لإدارة الصراع التنظيمي فهي:

1- استراتيجية التكامل: أدرجت هذه الاستراتيجية لدى بعض الباحثين باسم المنحى التعاوني (Collaborative Approach)، وهذا الأسلوب السلوكي يعبر عن اهتمامٍ عالٍ بالذات والآخرين، إذ التعاون المشترك بين أطراف الصراع، والانفتاح لتبادل المعلومات وفحص الاختلافات للوصول إلى حل فعال ومقبول يرضي اهتمامات طرفي الصراع، ومواجهة موضوع الصراع بالاتصال المفتوح وتوضيح سوء الفهم لقضية الصراع وتحليل أسبابه للتعرف إلى المشكلة الحقيقية (Rahim, 2001). وتتميز هذه الاستراتيجية ببعدي الحزم والتعاون، وباللجوء إلى القوة العلاقات الإنسانية، ومن خلال هذا الأسلوب يقوم المدير بدراسة أسباب الصراع مع كافة الأطراف ذوي العلاقة وطرح بدائل الحل ومناقشتها مع هذه الأطراف حتى يتم علاج الأمر، موضوع الصراع، علاجاً فعالاً مقبولاً من الجميع، وعلى الرغم من أن الأسلوب يلزمه الوقت الكافي الذي قد لا يتوفر للمدير أحياناً، إلا أنه من أفضل الأساليب ويمكن اللجوء إليه إذا كان موضوع الصراع قضية أساسية تؤثر في إنجاز الأهداف التربوية، كأن لا يقوم المعلم بالتخطيط لعمله (العمايرة، 2001). ومن وجهة نظر المرسي وإدريس (2001)، فإن استراتيجية التكامل يمكن تسميتها بأسلوب حل المشكلات، أو التضامن، من خلال تحقيق أقصى درجات الاهتمام بمصالح الأطراف المتصارعة ويتطلب

الاستخدام الناجح لهذه الاستراتيجية إظهار رغبة الأطراف في التوصل إلى حل شامل يرضي احتياجات الجميع ومطالبهم، ويتحقق من خلال استخدام هذه الاستراتيجية ووحدة الرؤية، الخبرة، والمعرفة، والرغبة المشتركة وهو يؤدي إلى إيجاد حلول ذات جودة عالية يصعب تحقيقها عن طريق استخدام أي استراتيجية أخرى.

2- **استراتيجية التسوية أو حل الوسط :** تشير هذه الاستراتيجية إلى الاهتمام المتوسط بالذات والآخرين، وهي مقرونة بمبدأ " الأخذ والعطاء" والتشارك في تخلي كلا الطرفين عن شيء ما للوصول إلى قرار مقبول (Rahim, 2001). وتعد هذه الاستراتيجية من الأساليب التقليدية لحل النزاعات بين جماعات العمل، إذ لا ينتج عنها وجود رابح أو خاسر، على الرغم من أن الحل المتوصل إليه لا يعد مثاليًا من وجهة نظر أي من الطرفين، وتستخدم هذه الاستراتيجية عند تقسيم الهدف أو موضوع الصراع بحيث تتخلى إحدى الجماعات عن ميزة وتنظر إليه على أنه حق في مقابل تخلي المجموعة الثانية عن ميزة أو حق مماثل، ويبرز ذلك من خلال تقسيم الموارد أو السلطات أو التنازع على المسؤوليات. وقد تكون هذه الاسترايجية مناسبة أو فعالة عند تواجد جماعتين متصارعتين تمتلكان قوة متناسبة، بينما يسعى الإثنان لتحقيق أهداف مشتركة ، كما قد تمثل إحدى الوسائل للحصول على تسوية مؤقتة لقضية واحدة أو شائكة بمعنى أنها قد تعد وسيلة احتياطية جيدة تستند عليها الأطراف المتنازعة إذا باءت محاولاتهم – باستخدام وسائل أخرى – بالفشل، أو عدم النجاح (المرسى، وإدريس، 2001). وتتصف هذه الاستراتيجية بقدر معتدل من الحزم والتعاون، ويمكن اللجوء إليه إذا تساوت قوة طرفي الصراع (العمايرة،2001).

3- استراتيجية التجنب : وتعبر هذه الاستراتيجية عن انخفاض الاهتمام بالذات وبالآخرين في آن واحد، وهي مقرونة بالانسحاب والهروب من مواجهة المشكلات وكبت الصراع، وتتوافق هذه الاستراتيجية مع حكمة (لا يرى ولا يسمع ولا يتكلم)، والتي تحمل اتجاه عدم الاهتمام بموضوع الصراع (Rahim, 2001). ويقصد به عملية الانسحاب من إدارة الصراع، إذ يتجنب المدير الصراعات الحاصلة في المنظمة من خلال رفضه الوقوف إلى جانب أحد اطراف الصراع، وعلى الرغم من أن هذه الاستراتيجية تؤدي إلى إحداث نتائج سلبية على تحقيق الأهداف، إذ يمكن اللجوء إليها في حالة وجود أشخاص آخرين في المنظمة مقتدرين على إدارة الصراع بشكل أفضل من المدير، مثل أحد الأتباع (العمايرة، 2001). كما تتضمن هذه الاستراتيجية التغاضي عن أسباب الصراع وتأخذ هذه الاستراتيجية أشكالا رئيسة أولها، الاهمال بمعنى محاولة تجاهل الموقف بشكل كلي والتغاضي عن تصرفات الأطراف المتصارعة على أمل تحسين الموقف لاحقا، أما الشكل الثاني فيتمثل في الفصل المادي أي محاولة إبعاد أطراف الصراع عن بعضها بعضًا بحيث ينعدم التفاعل أو التعامل، ومن ثم مسببات الصراع. أما الشكل الثالث للتجنب فيسمى التفاعل المحدود، أي أن التفاعلات تتم في أضيق الحدود وعند الضرورة مثل الاجتماعات الرسمية وفرق العمل (المرسى، إدريس، 2001).

4- استراتيجية الاسترضاء: وتعرف في بعض الدراسات بمنحى التكيف، والتي تشير إلى اهتمام منخفض بالذات واهتمام عالٍ بالآخرين، والتي تهتم بمحاولة التقليل من الخلافات لإرضاء اهتمامات الطرف الآخر. إلا أن هناك حدودًا للتضحية بالاهتمامات الذاتية التي تأخذ شكل عدم الأنانية ، والإحسان والتلطف، والإذعان لمتطلبات الطرف الآخر، والشخص المستخدم لهذه الاستراتيجية يتصف بتوجه لإرضاء الطرف الآخر على حساب تحقيقه لاهتماماته الذاتية

(Rahim, 2001). ويتصرف المدير وفق هذه الاستراتيجية كما لو كان يعتقد أن الصراع سيزول بمرور الوقت، ويدعو أطراف الصراع إلى التعاون محاولاً تقليل التوتر. وهذه الاستراتيجية تشجع الأطراف على إخفاء مشاعرهم، ولذلك فإن فعاليتها ضئيلة في التعامل مع كثير من المشكلات، ويمكن اللجوء إلى هذه الاستراتيجية إذا كان الصراع قائماً على اختلاف الصفات الشخصية لأطراف الصراع (العمايرة، 2001). وهذه الاستراتيجية – كما يرى المرسى وإدريس (2001) – تعد نقيضًا لاستراتيجية الهيمنة التي يسعى إليها المدير لتحقيق مصالحه واهتماماته الشخصية، بينما تسعى استراتيجية الاسترضاء إلى تحقيق الحد الأعلى من مصالح الآخرين واهتماماتهم والحد الأدنى من اهتمامات المدير، وتسمى بمدخل "الإيثار". وقد تبدو هذه الاستراتيجية كأنها محاولة للتخلي، أو الاستسلام، إلا أن هناك بعض المواقف التي يعد استخدام هذه الاستراتيجية إيجابيًا ومفيدًا لإدارة الصراع، لا سيما في القضايا التي لا تمثل أهمية متساوية أو متكافئة لطرفي الصراع. فإذا كان الموضوع مهمًا لإحدى الجماعات وهامشيًا بالنسبة لجماعة أخرى، فإن تخلي الجماعة الثانية قد لا يكلفها كثيرًا، كما قد يفيد في دعم التعاون وتوطيد العلاقات فيما بينها، والحفاظ عليها بشكل إيجابي .

5- **استراتيجية الهيمنة:** وتشير إلى اهتمام عالٍ بالذات واهتمام منخفض بالآخرين، وقد أدرجت لدى بعض الباحثين بمنحى "المنافسة" المعروف باتجاه (رابح – خاسر) لاستخدام الإداري سلوك القوة والاجبار لتحقيق مكاسبه ومصلحته أو أهدافه الشخصية، مع إهماله لحاجات الأفراد وتوقعاتهم، ومحاولته اخضاعهم له، نتيجة اعتقاده أنه الوحيد الذي على حق(Rahim, 2001). و يلجأ المدير في استخدامه لهذه الاستراتيجية إلى قوة السلطة والمركز، والحل الذي يتوصل إليه يكون في صالح أحد الاطراف فقط، إن الاعتماد الزائد على هذا الأسلوب قد

يخفف من دافعية العمل، ومع هذا فإن من الممكن استخدام هذه الاستراتيجية في بعض الحالات مثل إذا كان هناك قضية طارئة ويجب اتخاذ قرار سريع (العمايرة، 2001). ويمثل هذا المدخل من وجهة نظر (المرسى، إدريس، 2001) أقصى درجات التوجه الداخلي للجماعة مصحوبًا بأدنى درجات الاهتمام بمصالح الأطراف الأخرى في الصراع، ويعرف هذا المدخل بمدخل الأنانية. ويميل هذا المدخل إلى أن يكون موجهًا بالقوة أو السلطة، و يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في حال وجود جماعة تمتلك قوة كافية لإرغام الجماعة الأخرى على قبول مقترحاتهم، أو وجهات نظرهم في حل النزاع. وتعد هذه الاستراتيجية مناسبة في بعض الأوقات أو الحالات أو الظروف، على سبيل المثال، الأوقات التي تتطلب حلولاً سريعة للخلافات، مثل أوقات الأزمات والطوارئ، حين تكون هناك حاجة لتصرف حاسم وسريع، ومن الأمثلة عليها اتخاذ قرارات غير تقليدية كتسريح العاملين، وتطبيق جداول وأنظمة جديدة، وتطبيق سياسات وإجراءات غير مألوفة.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

يتضمن هذا الجزء عرضًا موجزًا للدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة: القيادة متعددة العوامل، واستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي. وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث من حيث سنة نشرها وعلى النحو الآتي:

1. الدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة متعددة العوامل:

أجرى الهلالي (2001) دراسة بعنوان" استخدام نظريتي القيادة التحويلية والإجرائية في بعض الكليات الجامعية: دراسة ميدانية ". التي هدفت الى توضيح أنماط سلوك القيادة التبادلية

والقيادة التحويلية لدى عمداء ورؤساء الأقسام في بعض الكليات الجامعية في مصر، وإلى توضيح العلاقة بين ممارسة عمداء الكليات للقيادتين التحويلية والتبادلية وبين درجة كل من الرضا الوظيفي، والمشاركة في القرارات التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس. واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (28) عميد كلية و(90) عضو تدريس. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن العمداء ينظرون إلى أنفسهم على أساس أنهم تحويليون، وأنهم يستخدمون سمات القيادة التحويلية، كما تبين أن رؤساء الأقسام ينظرون إلى أنفسهم على أنهم يستخدمون سلوكاً تحويلياً أكثر من استخدامهم سلوكاً تبادلياً .

وأجرت فيشر (Fisher, 2003) دراستها الموسومة "أثر النمط القيادي لمديري مدارس ولاية (أيداهو) على المناخ التنظيمي وتحصيل الطلبة" هدفت إلى فحص العلاقة بين نمط القيادة لدى مديري مدارس إيداهو المتوسطة والمناخ التنظيمي وتحصيل الطلبة فيها. وقد تكونت عينة الدراسة من (36) مدرسة متوسطة تضمنت (460) معلمًا شاركوا في هذه الدراسة. وقد استخدمت استبانة القيادة المتعددة لباس وأفوليو (Bass & Avolio). وذلك لتحديد أنماط القيادة (التحويلية، والتبادلية، والترسلية) لدى مديري المدارس المعنية. أما المناخ فقد قيس باستخدام استبانة وصف المناخ التنظيمي. وبالنسبة لتحصيل الطلبة في القراءة والكتابة والرياضيات، فقد تم قياسه خلال عام (2001–2002). وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج منها: كان نمط القيادة التحويلية مهيمناً لدى مديري المدارس بنسبة (85%)، وأن النمطين الآخرين كانا موجودين بنسبة (15%) فقط. وأن نسبة (92%) من المدارس التي تتمتع بمناخ مفتوح يسود فيها استخدام مديري المدارس لنمط القيادة التحويلية. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة وتحصيل الطلبة.

أما دراسة كريستوف (Kristoff, 2003) المعنونة "القيادة التحويلية والثقافة المدرسة المهنية وعلاقتها ببرامج التربية الخاصة لدى طلبة ذوي الاحتياجات الخاصة"، فقد هدفت إلى الكشف عن مدى تطبيق القيادة التحويلية والثقافة المهنية للمدرسة، وعلاقتها ببرامج التربية الخاصة غير الحكومية لذوي الاحتياجات الخاصة. كما سعت الدراسة إلى تحديد الأنماط القيادية لمديري مدارس التربية الخاصة غير الحكومية لذوي الاحتياجات، والتي لها علاقة ببناء ثقافة مدرسية قوية. وقد استخدمت ثلاث استبانات: هي استبانة السلوك القيادي، واستبانة تقدير الثقافة المدرسية، ومسح شامل عن تصورات المديرين والمعلمين حول الفاعلية في (15) مدرسة خاصة في نيوجيرسي (New Jersey) وأظهرت نتائج الدراسة: أن التوقعات المفترضة بأن أنماط السلوك، ومميزات القيادة التحويلية تؤثر فعلياً في تطوير ثقافة مهنية للمدرسة تعكس الفاعلية والامتياز في تلك المدارس. ووجود علاقات إيجابية دالة إحصائياً بين مجال الرؤية من القيادة التحويلية وعمل الفريق الفعال.

أما لايتون (Layton, 2003) فقد أجرى دراسة بعنوان "القيادة التحويلية لمديري المدارس المتوسطة". والتي هدفت للتأكد من وجود علاقة بين سلوك القيادة التحويلية لمديري المدارس المتوسطة في ولاية إنديانا (Indiana) وبين تعلم الطلبة المتزايد المقاس بالاختبار التحصيلي السنوي في تلك المدارس. وهدفت أيضاً، إلى التأكد إن كان نمط القيادة التحويلية يؤدي إلى درجات أعلى للرضا الوظيفي للمعلمين، واستعدادهم لبذل جهود إضافية في العمل. وقد تكونت عينة الدراسة من (125) مديرًا طلب منهم الاستجابة لاستبانة الدراسة، وقد أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين نمط القيادة التحويلية وتحصيل الطلبة في الصفين السابع والثامن

في تلك المدارس. وارتبط نمط القيادة التحويلية إيجابياً وبدرجة دالة إحصائياً بالرضا الوظيفي المتزايد للمعلمين، والاستعداد المتزايد لديهم لبذل جهود إضافية في العمل في تلك المدارس.

وأجرى ماكنتير (Mclntyre, 2003) دراسته الموسومة "دور القيادة التحويلية والتبادلية لمدير المدارس الثانوية في ولاية ماسيتوشست". والتي هدفت إلى بيان درجة ممارسة مديري مدارس الثانوية العامة في ماسيتوشست (Massachusetts) لنمطي القيادة التحويلية والتبادلية من وجهة نظرهم، ورؤساء الأقسام في مدارسهم، كما هدفت إلى التأكد إن كان استخدام القيادة التحويلية أو التبادلية يختلف باختلاف الجنس، وللتأكد أيضاً إن كان عدد سنوات الخبرة لمديري المدارس ورؤساء الأقسام له أثر على تصورات المديرين لهذين النمطين. واستخدمت استبانة القيادة متعددة العوامل لباس وأفوليو (Bass & Avolio) لجمع البيانات. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (156) مديرًا و(331) رئيس قسم، واستخدم التحليل العاملي، والمتوسطات الحسابية. وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: وصف مديرو المدارس أنفسهم بأنهم يمارسون القيادة التحويلية أكثر من رؤساء الأقسام، وأكد رؤساء الأقسام، من خلال تصوراتهم، أن مديري المدارس يبدون ممارسات القيادة التبادلية بشكل أكثر من ممارسات القيادة التحويلية. وكانت مديرات المدارس أكثر استخداما للقيادة التحويلية من مديري المدارس من وجهة نظر رؤساء الأقسام في تلك المدارس.

أما دراسة العمراني (2004) المعنونة " تطوير أداة لقياس سلوكات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية ". والتي هدفت إلى تطوير أداة لقياس سلوك القيادة التحويلية في الإدارة التربوية، وتم تحديد أبعاد الأداة وصيغت فقراتها بما يتناسب مع البيئة اليمنية للمديرين التربويين بالإفادة من المقاييس والدراسات الأجنبية . وطبقت الأداة على عينة من المعلمين في مدينة صنعاء بلغ عددهم

(830) معلماً ومعلمة. وكشفت النتائج أن الأداة كانت صادقة وذلك من خلال الطريقة والإجراءات التي استخدمت في بنائها ومن خلال نتائج التحليل العاملي وقد أفرز التحليل العاملي بُعداً عاماً.

أما العنزي (2005) فقد أجرى دراسته الموسومة " القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمعليمهم ". والتي هدفت إلى تعرف مستوى السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية السعودية وعلاقته بالأداء الوظيفي للمعلمين . وقد أجريت الدراسة على جميع مديري المدارس الثانوية في أربع مناطق تعليمية في المملكة العربية السعودية، وبلغ عددهم (191) مديراً، كما اختيرت عينة طبقية عشوائية من المعلمين في هذه المناطق الأربع بلغ عدد أفرادها (764) معلماً. واستُخدمت أداتان إحداهما طورت لقياس مستوى السلوك القيادي التحويلي للمديرين، والثانية هي " أنموذج تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين" الذي أعدته وزارة المعارف السعودية. وأظهرت النتائج أن هناك انخفاضاً في مستوى السلوك القيادي التحويلي لمديري المدارس الثانوية السعودية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى السلوك القيادي التحويلي تعزى لمتغيرات: التخصص، والخبرة، واختلاف المنطقة التعليمية، وانخفاضاً في مستوى الأداء الوظيفي للمعلمين، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين السلوك القيادي التحويلي للمديرين و الأداء الوظيفي للمعلمين

أما دراسة بني عطا (2005) المعنونة " درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية لنمطي القيادتين التحويلية والتبادلية وعلاقتهما بالاحتراق النفسي والعلاقات البينشخصية عند المعلمين". والتي هدفت إلى تعرف درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية

لنمطي القيادتين التحويلية والتبادلية وعلاقتهما بالاحتراق النفسي والعلاقات البينشخصية عند المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (668) معلمًا ومعلمة. أما أدوات الدراسة فكانت ثلاث، الأولى: استبانة القيادة متعددة العوامل لباس و أفوليو (Bass & Avolio) ، أما الثانية: فكانت استبانة ماسلاك للاحتراق النفسي والثالثة استبانة العلاقات البينشخصية. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية لكل من نمطي القيادة التحويلية والتبادلية جاءت بدرجة متوسطة، كما تبين أن مستوى الإحتراق النفسي كان عالياً لدى المعلمين، وكانت العلاقات البينشخصية لدى المعلمين إيجابية.

وأجرى كوركماز (Korkmaz, 2007) دراسته الموسومة "أثر الأنماط القيادية على البيئة الصحية للمدرسة" والتي هدفت إلى فحص الأنماط القيادية (التحويلية والتبادلية) لمديري المدارس الثانوية في تركيا وأثرها على البيئة الصحية للمدرسة. وطبقت الاستبانة على (635) معلماً يعملون في المدارس التركية من أصل (875) معلمًا. وقد توصلت الدراسة إلى أن القيادة التحويلية ذات أثر عميق في الرضا الوظيفي للمعلمين، بينما كان للقيادة التبادلية أثر غير مباشر في البيئة الصحية وأن القيادة التحويلية كان لها الأثر المباشر للرضا الوظيفي للمعلمين في البيئة الصحية للمدرسة .

أما دراسة الروسان (2007) المعنونة " الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز وعلاقتها بتميزهم التربوي". وقد هدفت إلى الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز، وعلاقتها بتميزهم التربوي للعام (2006)، فضلا عن تعرف أثر النمط القيادي المستخدم على تميز المعلمين ومستوى أدائهم. وقد تم استخدام

استبانة القيادة متعددة العوامل لباس وأفوليو بعد ترجمتها إلى العربية، وتكييفها لتتناسب وثقافة مجتمع الدراسة، والتحقق من صدقها وثباتها، كما تم استخدام علامات المعلمين كمؤشر للتميز التربوي، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز للعام (2006)، والبالغ عددهم (68) معلما، موزعين على (29) مديرية من مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وخط الانحدار البسيط والمتعدد في تحليل النتائج.وقد أظهرت النتائج أن أكثر نمط قيادي يفضله المعلمون المتميزون وبدرجة مرتفعة هو نمط القيادة التحويلية، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين هذا النمط القيادي والتميز التربوي.

وأجرى بريكر(Breaker, 2009) دراسة بعنوان "القيادة التحويلية والأداء القيادي لمديري المدارس الثانوية في أورغن (Oregon)". وهدفت الدراسة للتعرف على درجة ممارسة مديرو المدارس الثانوية في أورغن للقيادة التحويلية وعلاقتها بأدائهم القيادي . ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس القيادة متعددة العوامل التي تقيس خمسة أبعاد من القيادة التحويلية أما الأداء القيادي فقد تم قياسه باستخدام أداة مطورة للقيادة التربوية والتي قيمت أداء المدير في تسعة معايير. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من(118) مدير مدرسة ثانوية. وأظهرت الدراسة نتائج منها ما يلي، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة التحويلية ومعايير الأداء القيادي.

أما دراسة الزيلعي (2009) الموسومة " واقع ممارسة إجراءات القيادة التحويلية ودرجة أهميتها لدى مديرات المدارس الثانوية في منطقة الرياض التعليمية من وجهة نظرهن" فقد هدفت

إلى قياس درجة ممارسة إجراءات القيادة التحويلية وأهميتها لدى مديرات المدارس الثانوية في منطقة الرياض التعليمية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهن. وتكونت عينة الدراسة من (138) مديرة وتم تطوير أداة لقياس درجة الأهمية ودرجة الممارسة لإجراءات القيادة التحويلية للعام الدراسي 2009/2008. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من بينها، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة إجراءات القيادة التحويلية تعزى إلى اختلاف المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة وعدد الدورات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية إجراءات القيادة التحويلية تعزى إلى اختلاف المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة وعدد الدورات.

أما دراسة سلّون (Sloan, 2009) المعنونة "دراسة كمية للعلاقة بين أنماط القيادة التحويلية والتبادلية واستراتيجية التغيير داخل جامعات ولاية نيويورك". وقد هدفت إلى بحث العلاقة بين التغيير الاستراتيجي الذي يقع في مؤسسات التعليم العالي في جامعات ولاية نيويورك ودرجة استخدام رؤسائها ونوابها لأساليب القيادة التحويلية والتبادلية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة القيادة متعددة العوامل. وقد أجريت الدراسة على جميع الكليات والجامعات في ولاية نيويورك، والتي تشمل (64) كلية وجامعة. وأشارت نتائج الدراسة التي جمعت من خلال المسح من رؤساء الجامعات ونوابها، التي أشارت إلى أنهم استخدموا أسلوب القيادة التحويلية، وهذا يتضمن عدم ممارستهم لأسلوب القيادة التبادلية، كما يعني عدم وجود علاقة بين استخدام أسلوبي القيادة التحويلي والتبادلي والمستوى التنظيمي لاستراتيجيات التغيير.

وقام شاتزر(Shatzer, 2009) بإجراء دارسة بعنوان "دراسة مقارنة بين نظريات القيادة التحويلية والتعليمية: وأثره على التحصيل الأكاديمي للطلبة ورضا الوظيفي للمعلمين". إذ هدفت الدراسة إلى مقارنة نظريات القيادة التحويلية والتعليمية، وفحص التأثير الخاص لقائد المدرسة في

التحصيل العلمي للطلبة والرضا الوظيفي للمعلمين، وتعرف ممارسات القيادية الملائمة التي تعمل على زيادة التحصيل العلمي للطلبة والرضا الوظيفي للمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات الآتية؛ مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، واستبانة القيادة متعددة العوامل، ومقياس إدارة التعليم الأساسي، أما تحصيل الطلبة فكان من خلال اختبار أيوا للمهارات الأساسية . وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (558) معلماً من المدارس الابتدائية في "إنترماونت ويست" (Intermountain West) وأظهرت الدراسة نتائج منها، أن القيادة التعليمية أوضحت مزيداً من التباين في تحصيل الطلبة والرضا الوظيفي للمعلمين أكثر من القيادة التحويلية.

وأجرى أكسو وبالسي (Aksu, & Balci, 2009) دراسة بعنوان "الالتزام التنظيمي والقيادة التحويلية في المدارس الثانوية". والتي هدفت للكشف عن تصورات معلمي المرحلة الثانوية حول مستوى الالتزام التنظيمي و سلوك القيادة التحويلية لدى مدير المدرسة. وهدفت أيضاً للكشف عن الفروق في مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات كما هدفت إلى الكشف عن أثر سلوك القيادة التحويلية لمدير المدرسة في الالتزام التنظيمي لدى معلمي المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (330) معلمًا من معلمي المرحلة الثانوية تم اختيارهم من تسع مدارس ثانوية في المقاطعات الغربية من ولاية نيوهامشير (New hampshire) الأمريكية. وقد تم جمع البيانات باستخدام استبانة عن الالتزام والنمط القيادي وأشارت الدراسة إلى نتائج مفادها، أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المرحلة الثانوية كان منخفضاً، وعدم وجود أثر لأنماط القيادة التحويلية وتطور مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

أما هاريس (Harris, 2009) فقد أجرى دراسته الموسومة "دراسة العلاقة بين النمط القيادي التحويلي لمديري المدارس وبقاء المعلمين". وقد هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين نمط القيادة التحويلية للمديرين وبقاء المعلمين ومتغيرات الجنس والعرق وتقييمات المساءلة بين مديري المدارس في جنوب شرق تكساس. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة القيادة متعددة العوامل. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (50) مديرًا لرياض الأطفال ومديري المدارس الثانوية العامة جنوب شرق تكساس. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد أي علاقة بين صفات القائد التحويلي وبقاء المعلم في عمله، وبذلك لم يجد التحليل أي علاقة ارتباطية بين القيادة التحويلية ومتغيرات الجنس أو العرق أو تقييمات المساءلة.

أما دراسة ڤوت (Vaught, 2010) المعنونة "سلوك القائد التحويلي والتبادلي والالتحاق بالمدارس المسيحية". وقد هدفت إلى تعرف على أنماط السلوك القيادي التحويلي والتبادلي وعلاقتها بالالتحاق بالمدارس المسيحية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة القيادة متعددة العوامل. وقد أجريت الدراسة على (52) مدرسة مسيحية من(Ohio River Valley, Florida Northeast, and Southeast regions) من أوهايو، وشمال شرق فلوريدا، وجنوب شرق ريغين، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين، الأولى تشهد زيادة في الالتحاق بالمدارس المسيحية، والثانية تشهد تناقصًا في الالتحاق بالمدارس المسيحية. وكشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة الالتحاق والأساليب القيادية أو العوامل السلوكية.

أما دراسة خلايلة (2010) الموسومة "درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها". فقد هدفت إلى تعرف العلاقة بين درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة

التحويلية وسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها. تكونت عينة الدراسة من (256) معلمًا ومعلمة. لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين لجمع بياناتها: الأولى: استبانة القيادة متعددة العوامل لباس وأفوليو، والثانية: مقياس سلوك المواطنة التنظيمية لبودسكوف وزملائه. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة، ومتوسطة، ودالة إحصائياً بين القيادة التحويلية بأنماطها الأربعة متفرقة ومجتمعة، وسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين وأربعة أبعاد منها: التعاون، والوعي والاهتمام، والسلوك الحضاري، والكياسة، بينما ارتبطت القيادة التحويلية وأبعادها ببعد الروح الرياضية بعلاقة ضعيفة وسالبة، وذات دلالة إحصائية. كما توصلت الدراسة الى أن القيادة التحويلية متنبئ متوسط ذو دلالة إحصائية لسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين ، وأن أكثر أنماط القيادة التحويلية تنبؤاً هو التأثير المثالي، ويليه الدافعية الإلهامية، بينما انتفت الدلالة الإحصائية لأثر بعدي الاعتبارية الفردية، والاستثارة الفكرية.

وأجرى وولف (Wolf, 2010) دراسة بعنوان "دراسة الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية لمديري المدراس في ولاية إلينوي". وقد هدفت إلى فحص مستوى الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية لمديري المدارس بولاية إلينوي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أداتين؛ الأداة الأولى اختبار الذكاء العاطفي، والأداة الثانية استبانة القيادة متعددة العوامل. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (147) مديراً من ولاية إلينوي. وأظهرت الدراسة نتائج منها، أن المديرين الذين حصلوا على درجات عالية في اختبار الذكاء العاطفي حصلوا على درجات عالية في القيادة التحويلية، كما أن المديرات سجلن درجات أعلى من المديرين في القيادة التحويلية، وأن المديرين الذين يمتلكون سنوات خبرة من(4–7) يمتلكون درجات أعلى من المديرين الذين لديهم سنوات خبرة من (8 فما فوق) بالنسبة للذكاء العاطفي.

وأجرى الحربي (2011) دراسته المعنونة "مستوى الممارسات الإدارية للقادة التربويين من وجهة نظر المعلمين في إدارة السراج المنير في دولة الكويت من منظور القيادة التحويلية". وقد هدفت إلى التعرف إلى الممارسات الإدارية للقادة التربويين من وجهة نظر المعلمين في إدارة السراج المنير في دولة الكويت من منظور القيادة التحويلية. وقد تكونت عينة الدراسة من (243) معلمًا ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعداد أداة لجمع البيانات تمثلت باستبانة الممارسات الإدارية من منظور القيادة التحويلية. وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الممارسات الإدارية للقادة التربويين من منظور القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين في إدارة السراج المنير في دولة الكويت تبعًا لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

2. الدراسات السابقة المتعلقة بإستراتيجيات إدارة الصراع:

أجرى ماكنتاير (McIntyre,1993) دراسة بعنوان "إدارة الصراع للمديرين والمديرات من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر التابعين". وقد هدفت الدراسة إلى تعرف أساليب إدارة الصراع للمديرين والمديرات من وجهة نظرهم ووجهة نظر الأتباع تجاه إدارة الصراع في فيرجينيا، وتكونت عينة الدراسة من (54) مديراً و(55) مديرة فضلاً عن(372) تابعاً منهم (173) ذكراً و (199) أنثى. واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة الى أن المديرين يستخدمون أسلوب التعاون والتوفيق والاسترضاء بشكل كبير وذلك من وجهة نظر المديرين والمديرات أنفسهم . وأن المديرين يستخدمون أسلوبي المنافسة والتجنب أكثر من المديرات و ذلك من وجهة نظر الأتباع ، وأن المديرات يستخدمن أسلوب الاسترضاء أكثر من المديرين. وكان

ترتيب الأساليب المستخدمة حسب ما يراه المديرون والأتباع كالآتي : التعاون والتوفيق والاسترضاء والمنافسة والتجنب.

أما زكريان (1994) فقد أجرت دراستها الموسومة "الأنماط القيادية وعلاقتها بدرجة تطبيق الأسس النظرية لاستراتيجيات إدارة الصراع في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى". وقد هدفت إلى تعرف طبيعة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الأساسية واستراتيجيات ادارة الصراع المنظمي التي يتبعونها في المدارس الحكومية والخاصة والمدارس التابعة لوكالة الغوث في منطقة عمان الكبرى. وقد تكونت عينة الدراسة من (142) مديراً ومديرة للمدارس الأساسية الكاملة وشبه الكاملة مثلوا كامل مجتمع الدراسة. وقد استُخدمت ثلاث أدوات، الأولى لقياس المعلومات الديموغرافية، والثانية لقياس الأنماط القيادية، والثالثة لقياس استراتيجيات إدارة الصراع المنظمي. ومن بين النتائج التي تم التوصل إليها؛ أن هناك علاقة بين أنماط القيادة السائدة واستراتيجيات إدارة الصراع المنظمي لدى المديرين، وأن ما نسبته (% 35.21) من المديرين الذين اتبعوا النمط القيادي المباشر استخدموا استراتيجية الإكراه.

وأجرى نواكاوسكي (Nowakowski,1995) دراسته المعنونة "الفروق بين الجنسين في أساليب إدارة الصراع التنظيمي". وقد هدفت إلى تحديد أثر الجنس في استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية ومديراتها في ولاية كاليفورنيا. وتكونت عينة الدراسة من (200) مدير ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بواقع (100) مدير و(100) ومديرة، وتم تطوير أداة لجمع البيانات وهي عبارة عن استبانة،و قد أوضحت نتائج الدراسة؛ أن هناك أثراً للجنس في أساليب إدارة الصراع التنظيمي التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية

ومديراتها ، فقد كان الذكور أكثر استخداماً لأسلوبي التعاون والتوفيق، بينما كانت الإناث أكثر استخداماً لأسلوب المنافسة في إدارة الصراع التنظيمي .

أما العبابنة (1996) فقد أجرى دراسة بعنوان "أساليب إدارة الصراع في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية". وقد هدفت إلى الكشف عن أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها العمداء في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وتم تطوير أداة لقياس خمسة أساليب لإدارة الصراع بالاعتماد على نظرية الشبكة الإدارية و الأدب النظري ذي العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من (309) أعضاء من هيئة التدريس العاملين في الكليات الأكاديمية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها العمداء من الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً هي: (التجنب، والإجبار، والمجاملة، والتعاون، والتوفيق)، ولم تجد الدراسة أثراً لمتغير الجنس باستثناء الأثر الموجود في أسلوب التجنب كان لصالح الإناث.

أما الخضور (1996) فقد أجرى دراسته الموسومة "أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة و الجنس والمؤهل العلمي. وقد هدفت الى تحديد أنماط إدارة الصراع المنظمي التي يتبعها مديرو المدارس الأساسية الحكومية في مديرتي تربية المفرق الأولى والثانية، وكذلك معرفة أثر متغير الخبرة و الجنس والمؤهل العلمي على هذه الأنماط، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية ومديراتها في محافظة المفرق. و بلغ عدد أفراد العينة (178) مديراً و مديرة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، واستُخدمت استبانة توماس وكيلمان التي ترجمها بواب (1986) أداة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن نمط التسوية (التوفيق) كان أكثر استخداماً يليه نمط التعاون ثم التجنب

فالمجاملة. وتبين أن ذوي الخبرة القصيرة يستخدمون نمط التسوية أكثر من أصحاب الخبرتين المتوسطة والطويلة وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أنماط إدارة الصراع ؛ تعزى لمتغير المؤهل العلمي باستثناء الفرق الدال إحصائيا الموجود على نمط المجاملة وكان لصالح حملة الماجستير.

وقامت ولت (Welt, 2000) بإجراء دراسة بعنوان "أساليب إدارة الصراع لمديري المدارس المتوسطة مقارنة مع مديري المدارس الثانوية الشاملة". وقد هدفت إلى مقارنة أساليب إدارة الصراع لمجموعة من مديري المدارس المتوسطة مقارنة مع مديري المدارس الثانوية الشاملة فيما يتعلق بالتوجه الشخصي لإدارة الصراع بين الأفراد، والأسلوب المختار لإدارة الصراع، والرغبة في التغيير في مقاطعتي ريفرسايد وسان برناردينو (Riverside & San Bernardino) في أمريكا. وتم تطوير أداة مسح الصراع التنظيمي، وتكونت عينة الدراسة من (34) مديرًا للمدارس الثانوية الشاملة و (39) مديرًا للمدارس المتوسطة كعينة قصدية غير احتمالية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي المديرين في توجههم الشخصي لأساليب إدارة الصراع ما عدا في أسلوب التسوية إذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مديري المدارس المتوسطة، وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس المتوسطة ومديري المدارس الشاملة في اختيار أساليب إدارة الصراع تعزى للمستوى التعليمي، والخبرة الإدارية، والرغبة في التغيير، ووجدت الدراسة أن المديرين يمتلكون الخبرة الإدارية التي تساعدهم في فهم الأساليب الخمسة لإدارة الصراع وفي تحليل الأسلوب المناسب لكل حالة، وأن الرغبة لدى جميع المديرين متوفرة في الانتقال بسرعة من استراتيجية إلى أخرى وفق موقف الصراع.

أجرى ميلر (Miller, 2000) دراسته الموسومة "دور مديري المدارس الابتدائية التخطيط والتطبيق والتقويم لبرامج حل الصراع في شمال مقاطعة كوك". وقد هدفت إلى تعرف دور المديرين في المدارس الابتدائية بمدينة نورثرن كوك (Northern Cook) في نيوزيلاند في التخطيط والتطبيق والتقويم لبرامج حل الصراع. وجمعت البيانات باستخدام المقابلات لوصف دور المديرين في التخطيط والتطبيق والتقويم لبرامج حل الصراع وللتركيز على دور المعلمين، ولم يتم التطرق إلى تحليل مقومات البرنامج المطبق، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المديرين لديهم تصور لنقاط القوة والضعف في برامج حل الصراع، إلا أن مشاركتهم ضئيلة في التخطيط للبرامج وتقويمها، كما أن المديرين يمارسون دور التوجيه والإرشاد في تطبيق أوجه معينة من برامج حل الصراع، وهم لا يمتلكون نظاماً منهجياً لتقويم برامج حل الصراع.

وأجرى هنكن وزملائه (Henkkin,et.al, 2000) دراستهم بعنوان "استراتيجيات إدارة الصراع لدى مديري المدارس في موقع المدرسة" وهدفت الدراسة إلى معرفة الأساليب المفضلة لحل الصراع لدى مديري هذه المدارس، وتكونت عينة الدراسة من (103) مديرين من مديري المدارس الواقعة في المدن الحضرية بجنوب شرق الولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، نادرًا ما يلجأ المديرون لاستخدام استراتيجية التجنب في إدارة الصراعات التي تحصل في المدارس. وأكثر الاستراتيجيات استخداماً من قبل المديرين هي استراتيجية التعاون.

وهدفت دراسة عويس (2002) الموسومة "الأنماط القيادية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة عجلون وعلاقتها باستراتيجيات إدارتهم للصراع "، إلى الكشف عن الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة عجلون والكشف عن استراتيجيات

إدارة الصراع المتبعة في المدارس. وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية والخاصة في عجلون والبالغ عددهم (118) مديراً من القطاعين العام والخاص وتم استخدام أداتين للكشف عن الانماط القيادية الأولى تم تطويرها في جامعة اليرموك اعتماداً على مقياس منيسوتا، وهذه الأداة تعكس النمط القيادي للمستجيب، أما الأداة الثانية التي استخدمت للكشف عن استراتيجيات إدارة الصراع وهي أداة توماس وكيلمان. وتوصلت الدارسة إلى نتائج من بينها: أن استراتيجية إدارة الصراع المتبعة والتي تقع فوق المتوسط الحسابي كانت التسوية وهي استراتيجية تقع بين الحزم والتعاون والمشاركة وهي استراتيجية وسطية تستخدم لإرضاء الطرفين أما الاستراتيجيات الثلاث الباقية (الحزم، والتجنب، والمجاملة) فكانت دون الوسط.

أما المومني (2003) فقد أجرى دراسة المعنونة "علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين". وقد هدفت إلى الكشف عن علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية الأردنية العامة من وجهة نظر المعلمين والمديرين، وأثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والإقليم على تحديد أسلوب إدارة الصراع. وتكونت عينة الدراسة من (290) مديراً ومديرة و(609) معلمين ومعلمات. وقد تم بناء أربع أدوات لجمع البيانات، وهي عبارة عن استبانات لقياس المناخ التنظيمي السائد في المدارس، وقياس أسلوب إدارة الصراع من وجهتي نظر المعلمين والمديرين. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن أساليب إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية من الأكثر إلى الأقل استخدامًا من وجهة نظر المديرين هي: (التعاوني، والتشاركي، والتوفيقي التكيفي، والتنافسي، والتجنبي) أما من وجهة نظر المعلمين فكانت (التعاوني، و التجنبي،

والتشاركي، والتوفيقي التكيفي، والتنافسي) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المناخ التنظيمي و أساليب إدارة الصراع الخمسة.

وهدفت دراسة البلبيسي (2003) الموسومة "استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين والتزامهم التنظيمي"، إلى تعرف درجة استخدام مديرين المدارس الثانوية العامة في الأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بكل الروح المعنوية للمعلمين ودرجة التزامهم التنظيمي. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (560) معلماً ومعلمة. واستخدمت لجمع البيانات الأدوات الآتية؛ مقياس رحيم للصراع التنظيمي – الصيغة الثانية، ومقياس الالتزام التنظيمي في المنظمات التربوية لقياس الالتزام التنظيمي للمعلمين، وأداة لقياس مستوى الروح المعنوية للمعلمين تم بناؤها استناداً للبحوث والأدبيات السابقة ذات الصلة. ومن بين النتائج التي تم التوصل إليها؛ أن استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها المديرون والمديرات في المدارس الثانوية العامة من الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً كانت على الترتيب (التكامل، والتسوية، والتجنب، والهيمنة، والإرضاء) وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام استراتيجيات إدارة الصراع (التسوية، والتجنب، والهيمنة، والإرضاء) ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم. أما استراتيجية التكامل، فكانت العلاقة الارتباطية موجبة ولكنها ليست ذات دلالة إحصائية. وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) بين استخدام استراتيجيات إدارة الصراع (التسوية، والتجنب، والهيمنة، والإرضاء) ومستوى الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم، ووجود علاقة ارتباطية موجبة عند عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استراتيجية التكامل ومستوى الروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم.

أما دراسة قطيشات (2004) المعنونة " الكفايات المهنية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها من وجهة نظر المديرين والمعلمين". فقد هدفت إلى تعرف درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة ومديراتها في الأردن، وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها من وجهة نظر المديرين والمعلمين. وقد تكونت عينة الدراسة من (95) مديراً ومديرة و(380) معلمًا ومعلمة. واستخدمت أداتان لجمع البيانات الأولى كانت لقياس درجة توافر الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في الأردن، والثانية فكانت لقياس درجة استخدام مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن لاستراتيجيات إدارة الصراع. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ أن استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية من الأكثر إلى الأقل استخداماً من وجهة نظر المديرين كانت على التوالي (التوفيق، والمنافسة، والتعاون، والتجنب، والاسترضاء) أما من وجهة نظر المعلمين فكانت على التوالي (التعاون، والتوفيق، والمنافسة، والاسترضاء، والتجنب).

أما كنعان (2007) فقد أجرى دراسته بعنوان "درجة ممارسة القادة التربويين لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجعة نظرهم". وقد هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة القادة التربويين لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في الجامعات الأردنية. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع عمداء الكليات ورؤساء أقسام تلك الكليات في الجامعات الحكومية للعام 2007/2006 البالغ عددهم (157) عميداً ورئيس قسم، وقد طُوّرت أداة لقياس درجة ممارسة القادة التربويين لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي. ومن بين النتائج التي تم التوصل إليها؛ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة القادة التربويين

لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي تعزى للكلية وهذا يدل على أن الكليات العلمية والإنسانية تتعامل مع الصراعات الموجودة ضمنها بالدرجة نفسها.

وهدفت دراسة عيسى (2009) الموسومة "استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها بأخلاقيات العمل الإداري لرؤساء الأقسام بكليات التمريض في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية"، إلى تعرف درجة استخدام رؤساء الأقسام بكليات التمريض في الجامعات الأردنية الخاصة لاستراتيجيات إدارة الصراع، وعلاقتها بأخلاقيات العمل الإداري لديهم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وقد تكونت العينة من (85) فرداً، وتم استخدام استبانتين: الأولى لقياس درجة استخدام رؤساء الأقسام بكليات التمريض في الجامعات الأردنية الخاصة استراتيجيات إدارة الصراع، والثانية لقياس مستوى أخلاقيات العمل الإداري لرؤساء الأقسام بكليات التمريض في الجامعات الأردنية الخاصة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. ومن بين النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استراتيجيات إدارة الصراع الأربع (التعاون، والتوفيق، والاسترضاء، والتجنب) وأخلاقيات العمل الإداري. ولا توجد علاقة بين استراتيجية الهيمنة ومجالات أخلاقيات العمل الثلاثة.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها :

تناولت بعض الدراسات السابقة موضوعات ذات علاقة بالقيادة متعددة العوامل ومن أهم هذه الموضوعات: القيادة التحويلية، والقيادة التبادلية، والقيادة المتساهلة، والأنماط القيادية.

وموضوع استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي: إدارة الصراع، أساليب إدارة الصراع.

فقي موضوع الأنماط القيادية لقد هدفت بعض هذه الدراسات إلى إيجاد العلاقة بين القيادة التحويلية ومتغيرات أخرى كما في أكسو وبالسي (Aksu, & Balci, 2009) وهدفت دراسة هاريس (Harris, 2009) إلى بحث العلاقة بين أساليب القيادة التحويلية للمديرين وبقاء المعلمين ومتغيرات الجنس والعرق وتقييمات المساءلة بين مديري المدارس في جنوب شرق تكساس. وهدفت دراسة ڤوت (Vaught, 2010) إلى تعرف أنماط السلوك القيادي التحويلي والتبادلي وعلاقتها بالالتحاق بالمدارس المسيحية. أما باستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي فقد هدفت دراسة عيسى (2009) فقد هدفت إلى تعرف درجة استخدام رؤساء الأقسام بكليات التمريض في الجامعات الأردنية الخاصة لاستراتيجيات إدارة الصراع، وعلاقتها بأخلاقيات العمل الإداري لديهم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. وهدفت دراسة كنعان (2007) إلى تعرف درجة ممارسة القادة التربويين لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في الجامعات الأردنية. وهدفت دراسة البلبيسي (2003) إلى تعرف علاقة استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن بالروح المعنوية للمعلمين والتزامهم التنظيمي. أما الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تعرف العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين إلى خلال العام الدراسي (2011 –2012).

أما الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة فكانت الاستبانة هي الوسيلة الوحيدة المستخدمة في جمع البيانات، والدراسة الحالية هي الأخرى استخدمت الاستبانة لغرض جمع البيانات.

لقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تطوير موضوع دراستها من خلال ما ورد فيها من منهجية ساعدتها على كيفية تطوير مشكلة الدراسة، واختيار عينة الدراسة، وتحديد حجمها، فضلاً عن توظيف هذه الدراسات عند مناقشة النتائج.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضًا لمنهج البحث المستخدم ومجتمع الدراسة وعينتها وأداتي الدراسة وكيفية إيجاد صدق الأداتين وثباتهما، فضلاً عن إجراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية للبيانات، وكما يأتي:

منهج البحث المستخدم

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة منهج البحث المسحي الارتباطي الذي يعد المنهج الأكثر ملاءمة لمثل هذا النوع من الأبحاث، واستخدمت الاستبانة وسيلة لجمع بيانات الدراسة .

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية الأردنية ومعلماتها في محافظة عمان للعام الدراسي(2012/2011) والبالغ عددهم (8151) معلماً ومعلمة وفق الإحصائية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

توزّع المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان على مديريات التربية والتعليم.

مديريات التربية	عدد المدارس الثانوية	أعداد المعلمين	أعداد المعلمات	المجموع
البادية الوسطى/ الجيزة	37	245	450	695
البادية الوسطى/ الموقر	19	188	256	444
عمان الأولى	42	681	844	1525
عمان الثانية	23	269	546	815
عمان الثالثة	45	520	1047	1567
عمان الرابعة	46	681	986	1667
عمان الخامسة	52	616	822	1438

المجموع	264	3200	4951	8151

عينة الدراسة

مرت عملية اختيار عينة الدراسة بالخطوات الآتية:

1- اختيرت عشوائيًا مديريتان للتربية والتعليم في محافظة عمان وهما: مديرية عمان الأولى، ومديرية عمان الثانية.

2- اختيرت عشوائيًا مجموعة من المدارس التابعة لمديريتي التربية والتعليم المختارتين.

3- تم تحديد عدد أفراد العينة باستخدام جدول تحديد حجم العينة لكرجسي ومورجان (Krejcie, & Morgan,1970) ، وقد بلغ عدد أفراد العينة حسب هذا الجدول (331) معلمًا ومعلمة، يمثلون نسبة قدرها (3.6%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم باستخدام الطريقة الطبقية العشوائية النسبية من المدارس المختارة عشوائيًا من المدارس المختارة من كلتا مديريتي التربية والتعليم. والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

توزع أفراد عينة الدراسة ومجتمعها على مديرتي التربية والتعليم لمحافظة عمان الأولى والثانية.

مديرية التربية والتعليم	أعداد المعلمين/ ذكور		أعداد المعلمات/ إناث		المجموع	
	أفراد المجتمع	أفراد العينة	أفراد المجتمع	أفراد العينة	أفراد المجتمع	أفراد العينة
عمان الأولى	681	96	844	120	1525	216
عمان الثانية	269	38	546	77	815	115

المجموع	950	134	1390	197	2340	331

أداتا الدراسة

للتعّرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع، فقد تَمّت ترجمة استبانة القيادة المتعددة العوامل، واعتماد مقياس رحيم للصراع التنظيمي – الصيغة الثانية، الذي استخدمته البلبيسي (2003).

أداة الدراسة الأولى: استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ-5X):

قامت الباحثة بترجمة استبانة القيادة متعددة العوامل التي أعدها باس وأفوليو (Bass, & Avolio, 2004)، (MLQ-5X) إلى اللغة العربية، التي تم الحصول عليها من دراسة أبو حراش (Abou Harash, 2010) وذلك لقياس درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمّان للقيادة متعددة العوامل والمتمثلة بكل من القيادة التحويلية والقيادة التبادلية والقيادة المتساهلة. إن استبانة القيادة متعددة العوامل هي عبارة عن مسح أعد بشكل جيد، لاستخدامها في البحث، وتقدير القيادة والتدريب عليها، وقد استندت هذه الاستبانة إلى أنموذج القيادة الذي أعده باس وأفوليو (Avolio, & Bass, 1999). وتعد هذه الاستبانة أحد

المكونات المهمة في اختيار الرجل المناسب للمواقع القيادية، وفي تطوير القادة داخل منظمات الأعمال والخدمات والمنظمات العسكرية.

أما الأنماط القيادية التي تشتمل عليها استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ-5X) فهي:

أولاً: النمط القيادي التحويلي:

أكد باس (Bass) تعريفات بيرنز (Burns) للقيادة التحويلية بأنها " تطوير وعي الأتباع بأهمية تحقيق نتاجات قيمة، متجاوزين في ذلك مصالحهم الذاتية من أجل مصلحة الفريق، أو مصلحة المنظمة، أو مصلحة السياسة العامة، ومطورين حاجاتهم إلى أعلى المستويات في مجالات الإنجاز، والاستقلالية، والانتماء، والتي قد ترتبط أولا ترتبط بالعمل (Avolio, & Bass,2004). ويندرج وفق هذا النمط خمسة أبعاد وهي (Bass,1999; Avolio,1999):

1- **التأثير المثالي _ الصفات :** يتضمن هذا البُعد الخصائص المثالية، بوصفها مظهرًا للقيادة التحويلية التي تصف القادة بأنهم نماذج مثالية للأتباع من خلال الدور أو الأدوار التي يؤدونها ويتضمن الفقرات (10، 18، 21، 25)

2- **التأثير المثالي _ السلوك:** يتضمن هذا البُعد السلوك المثالي، بوصفه مظهرًا للقيادة التحويلية، الذي يصف القادة بأنهم يعملون الشيء الصحيح وفقًا لمعايير أخلاقية عالية ويتضمن الفقرات (6، 14، 23، 34) .

3- **الدافعية الإلهامية:** يعد هذا البعد مظهرًا سلوكيًا للقيادة التحويلية، ويصف القادة الذين يلهمون أتباعهم ويحفزونهم على الالتزام برؤية المنظمة. فالقادة الذين لديهم الدافعية

الإلهامية، يتصرفون بطرق تشجع على روح الفريق، ويضيفون على أعمال أتباعهم معنى وتحدياً ويتضمن الفقرات (9، 13، 26، 36).

4- **الاستثارة العقلية :** إن هذا البعد هو مظهر سلوكي للقيادة التحويلية، يصف القادة الذين يشجعون على الإبداع والابتكار، من خلال تحدي المعتقدات الطبيعية، أو وجهات نظر أتباعهم. والقادة الذين يزودون أتباعهم بالتحفيز العقلي، ويشجعون التفكير الناقد، وحل المشكلات، لجعل المنظمة أفضل، وهذا السلوك يشجع الأتباع على الابتكار والاستفسار عن الوضع الراهن ويتضمن الفقرات (2، 8، 30، 32).

5- **الاعتبارية الفردية:** إن هذا البعد يُعد مظهرًا سلوكيًا للقيادة التحويلية، يصف القادة الذين يعملون كمدربين وميسرين وناصحين مخلصين لأتباعهم. إذ يشجع القادة من ذوي الاعتبارية الفردية الأتباع، ويقدمون تغذية راجعة بشكل مستمر، ويربطون حاجات الأتباع الحالية برسالة المنظمة، كما يشجع هذا السلوك على فهم حال كل تابع، ويساعدهم في تطوير مقدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة ويتضمن الفقرات (15، 19، 29، 31).

ثانيًا: النمط القيادي التبادلي: يهتم هذا النمط بالعمل مع الأفراد والجماعات، ووضع الاتفاقات وتحديدها لتحقيق أهداف العمل المحددة مسبقًا، ولاكتشاف مقدرات الأفراد، وتحديد التعويضات والمكافآت المتوقع الحصول عليها بعد الانتهاء بنجاح من المهمات. فهو النمط الذي يركز على تحديد معايير فعالة وعالية للآداء. كما ينطوي الجانب السلبي على التدخل عند حدوث المشكلات والإخفاقات فقط حتى يتم اتخاذ أي قرار أو إجراء. ويندرج تحت هذا النمط ثلاثة أبعاد هي (Bass,1985):

1- **المكافأة المشروطة:** وهذا البعد هو مظهر سلوكي للقيادة التبادلية، ويصف القادة الذين ينشغلون في التبادل البناء للمكافأة على الأداء، إذ يوضح القادة التوقعات، ويتبادلون التعهدات والمصادر، ويرتبون الاتفاقات المرضية والمتبادلة، ويناقشون للحصول على الموارد، ويتبادلون المساعدة لتقليل الجهد، ويقدمون التوصيات للتابع من أجل الأداء الناجح ويتضمن الفقرات (1، 11، 16، 35).

2- **الإدارة بالاستثناء "إيجابية":** إن هذا البعد هو مظهر سلوكي للقيادة التبادلية، يصف القادة الذين يراقبون الأداء، ويقومون بإجراء تصحيحي عندما تحدث انحرافات عن المعايير، لذلك فهم يفرضون القواعد لتجنب الأخطاء ويتضمن الفقرات (4، 22، 24، 27).

3- **الإدارة بالاستثناء "سلبية" :** وهذا البعد هو مظهر سلوكي للقيادة التبادلية، يصف القادة الذين يفشلون في التدخل إلى أن تصبح المشكلات خطيرة. إنهم ينتظرون حدوث الأخطاء لجذب انتباههم قبل القيام بعمل تصحيحي ويتضمن الفقرات (3، 12، 17، 20).

ثالثًا: النمط القيادي المتساهل: يصف هذا السلوك غياب القيادة وانعدامها (non-leadership) وعلى الرغم من أن هناك شخصًا في الموقع القيادي، إلا أنه يتجنب إتخاذ القرارات، ولا يتحمل المسؤوليات الإشرافية، إن شخصًا مثل هذا لا يكون تفاعليًا (reactive) ولا استباقيًا (proactive) بل هو غير فعال (inactive) وسلبي في دوره القيادي (Bass, & Avolio,1994). ويتضمن الفقرات (5، 7، 28، 33).

نتاجات القيادة (Outcomes Of Leadership):

أما نتاجات القيادة المتضمنة في استبانة القيادة المتعددة العوامل (MLQ-5X) والتي تشمل ثلاثة أبعاد هي: الجهد الإضافي(Extra Effort) ويتضمن الفقرات (44 ,42 ,39) ، والفاعلية (Effectiveness) ويتضمن الفقرات (45 ,43 ,40 ,37)، والرضا (Satisfaction) ويتضمن الفقرات (41 ,38) ليبلغ مجموعها تسع فقرات، فقد تم تطبيقها لأغراض الثبات وعلى عينة الثبات فقط، كما قام بذلك باس وأفوليو(Bass, & Avolio,2004). والملحق (1) يبين استبانة القيادة متعددة العوامل(MLQ-5X) بصيغتها الأولية.

لقد صممت الاستجابات عن فقرات استبانة القيادة متعددة العوامل وفقًا لسلم خماسي متدرج. فقد أعطي البديل (دائمًا) خمس علامات، والبديل (غالبًا) أربع علامات، والبديل (أحيانًا) ثلاث علامات، والبديل (نادرًا) علامتين، والبديل (أبدًا) علامة واحدة

صدق أداة الدراسة الأولى: استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ-5X):

للتأكد من صدق أداة الدراسة الأولى "استبانة القيادة متعددة العوامل" (MLQ- 5X)، تَمّ استخدام صدق المحتوى، إذ قامت الباحثة بترجمة الأداة إلى اللغة العربية وتكييفها وفقاً للبيئة الأردنية، وعرضها على عدد من المحكمين الخبراء والمختصّين التربويين في الإدارة التربوية وعلم النفس التربوي، في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة. والملحق (5) يبين أسماء المحكمين وأماكن عملهم وتخصصاتهم، وذلك للتأكد من صحة الترجمة ووضوح فقرات الاستبانة وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه. وقامت الباحثة بالأخذ بملاحظات المحكمين وإضافاتهم والتعديلات التي تتعلق بصياغة كل فقرة وبما يتناسب والمقياس الأصلي والبيئة الأردنية معًا، وقد عُـــدَّت موافقة المحكمين على صدق الترجمة والمضمون لكل فقرة من فقرات المقياس وبنسبة

(85%) فأكثر، مؤشرًا على صدق كل فقرة، واستقرت استبانة القيادة متعددة العوامل بصورتها النهائية على ما هي عليه من دون حذف أي فقرة من فقراتها المكونة من (45) فقرة. والملحق (2) يبين الأداة الأولى بصورتها النهائية النهائية.

ثبات أداة الدراسة الأولى: استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ-5X):

للتأكد من ثبات أداة الدراسة الأولى "استبانة القيادة متعددة العوامل" **(MLQ-5X)** فقد استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest) على عينة مكونة من (20) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة. وبعد أسبوعين أُعيد تطبيق الأداة على العينة نفسها. وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بلغت قيمة معامل الثبات **للقيادة التحويلية** (0.91) وقد تراوحت قيم معامل الثبات لأبعادها الخمسة ما بين (0.82-0.93)، أما **القيادة التبادلية** فقد بلغ معامل الثبات لها (0.88) وتراوحت قيم معامل الثبات لأبعادها الثلاثة ما بين (0.77-0.84)، بينما بلغ معامل الثبات **للقيادة المتساهلة** (0.87). وفيما يتعلق **بنتاجات القيادة**، فقد بلغ معامل ثباتها (0.88) وتراوحت قيم معامل الثبات لأبعادها الثلاثة ما بين (0.82-0.87). واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي إذ تراوحت قيم معامل الثبات للقيادة

التحويلية ما بين (0.88–0.94)، أما القيادة التبادلية فتراوحت قيم معامل الثبات ما بين (0.86–0.90)، والقيادة المتساهلة فكانت قيمة معامل الثبات (0.90)، أما نتاجات القيادة فقد تراوحت قيم معامل الثبات ما بين (0.81–0.90) والجدول(3) يبين قيم معاملات الثبات بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار، والاتساق الداخلي. وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الثبات في مثل هذا النوع من الدراسات.

الجدول(3)

قيم معامل الثبات لأبعاد القيادة متعددة العوامل وللأداة ككل باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي.

الرقم	الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون	معامل الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا
القيادة التحويلية			
1	التأثير المثالي (صفات)	0.87	0.88
2	التأثير المثالي (سلوك)	0.84	0.90
3	الدافعية الإلهامية	0.90	0.94
4	الاستثارة العقلية	0.82	0.91
5	الاعتبارية الفردية	0.93	0.89
	الدرجة الكلية	0.91	
القيادة التبادلية			
1	المكافأة المشروطة	0.77	0.87

2	الإدارة بالاستثناء (إيجابية)	0.84	0.90
3	الإدارة بالاستثناء (سلبية)	0.83	0.86
	الدرجة الكلية	0.88	
	القيادة المتساهلة	0.87	0.90
	نتاجات القيادة		
1	الجهد الإضافي	0.82	0.90
2	الفاعلية	0.85	0.81
3	الرضا	0.87	0.84
	الدرجة الكلية	0.88	

أداة الدراسة الثانية: مقياس رحيم للصراع التنظيمي – الصيغة الثانية (ROCI–II):

تَـــمّ استخدام مقياس رحيم للصراع التنظيمي – الصيغة الثانية، الذي اعتمدته البلبيسي (2003) في دراستها، وذلك لقياس درجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجيات إدارة الصراع. وقد تكون المقياس من (35) فقرة موزعة على خمس استراتيجيات مستندًا في تصميمه إلى أدوات وتصميمات سابقة كأداة مخطط الشبكة الإدارية للباحثين بليك وموتون (Blake & Mouton, 1964)، وأداة توماس وكلمان (Thomas & Kilmann,1974)، وغيرها من الأدوات، والذي عدله الباحث نفسه والمنشور في دراسة رحيم وماجنر (Rahim & Magner, 1995) ليصبح مكونًا من (28) فقرة ليقيس خمسة أبعاد مستقلة من الأساليب أو الاستراتيجيات لإدارة الصراع ما بين الأفراد وهي: (التكامل، والتجنب، والتسوية، والهيمنة، والاسترضاء) التي تنبثق عن بعدين من أبعاد السلوك الإداري يحددان توجه

سلوك الإداري لدى إدارته للصراع ويجري التمييز بين هذه الاستراتيجيات استنادًا إلى هذين البعدين، وهما (Rahim, 2001, 29):

أولاً: بُعد الاهتمام بالذات: ويمثل امتداد توجه سلوك الإداري عند إدارته للصراع من الدرجة العالية إلى الدرجة المنخفضة نحو إرضاء نفسه واهتماماته ومصالحه.

ثانيًا: بُعد الاهتمام بالآخرين: ويحدد هذا البعد امتداد توجه سلوك الإداري من الدرجة العالية إلى الدرجة المنخفضة نحو إرضاء الآخرين وتلبية اهتماماتهم.

ويمكن توضيح استراتيجيات إدارة الصراع على النحو الآتي (Rahim, 2001, 29):

1- **استراتيجية التكامل:** وتعبر عن الدرجة العالية من اهتمام الإداري بنفسه والدرجة العالية من اهتمامه بالآخرين عند إدارته للصراع، وبلغ عدد فقرات هذه الاستراتيجية سبع فقرات وقصد بها درجة محاولة مدير المدرسة بحث أي قضية مع معلميه؛ لإيجاد حل مقبول له ولهم، ومحاولته جعل أفكاره متكاملة مع أفكار معلميه للوصول إلى قرار مشترك، كما يعني التعاون بين الأطراف، أي الانفتاح، وتبادل المعلومات، وحل الخلافات للوصول إلى حل مقبول لكلا الطرفين. وتعني هذه الاستراتيجية إمكانية حدوث شكل من أشكال المواجهة الذي من شأنه أن يؤدي لحل المشكلات، نتيجة لارتفاع بُـعـدي الاهتمام بالذات والاهتمام بالآخرين. وتنتج عن هذه الاستراتيجية النتائج الأمثل في إدارة الصراعات، التي من شأنها تعزيز التعلم التنظيمي والفاعلية ويتضمن الفقرات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7).

2- **استراتيجية الاسترضاء:** وتعبر عن الدرجة العالية من اهتمام المدير بالآخرين والدرجة المنخفضة من اهتمامه بذاته عند إدارته للصراع، وبلغ عدد فقرات هذه الاستراتيجية ست

فقرات وقصد بها درجة محاولة المدير إرضاء حاجات معلميه وتلبية رغباتهم، وخضوعه لرغباتهم وتنازله عادة لمعلميه، واتجاهه غالبًا مع اقتراحاتهم ومحاولته إرضاء توقعاتهم ويتضمن الفقرات(19، 20، 21، 22، 23، 24).

3- **استراتيجية الهيمنة:** وتشير إلى الدرجة العالية من اهتمام المدير بذاته لتحقيق أهدافه الخاصة والدرجة المنخفضة من اهتمامه بالآخرين عند إدارته للصراع، وبلغ عدد فقرات هذه الاستراتيجية خمس فقرات إذ يقصد بها درجة استخدام المدير لنفوذه من أجل قبول المعلمين لأفكاره وللفوز في موقف فيه تنافس، وفي دفاعه بحزم عن وجهة نظره في أية قضية مطروحة، واستخدامه لسلطته عند اتخاذ قرار في مصلحته وذلك لتحقيق أهدافه الخاصة، ونتيجة لذلك يتجاهل احتياجات معلميه ومتطلباتهم وتطلعاتهم ويتضمن الفقرات(14، 15، 16، 17، 18).

4- **استراتيجية التجنب:** وتشير هذه الاستراتيجية إلى الدرجة المنخفضة من اهتمام المدير بذاته وبالآخرين عند إدارته للصراع، وبلغ عدد فقرات هذه الاستراتيجية ست فقرات. ويقصد بها انسحاب المدير وتهربه من المواقف والقضايا الطارئة في موقف الصراع. وتجنبه النقاش المفتوح بشـــأن خلافاته مع معلميه، والتهرب والابتعاد عن أي خلاف معهم، وتجنب تسليط الضوء عليه بعدم التصريح علنًا بخلافاته مع معلميه، ومحاولة الاحتفاظ بخلافاته مع معلميه لنفسه ليجنبهم أي مشاعر سلبية ويتضمن الفقرات(8، 9، 10، 11، 12، 13).

5- **استراتيجية التسوية:** وتشير إلى الدرجة المتوسطة من اهتمام المدير نحو ذاته والآخرين عند إدارته للصراع، وبلغ عدد فقرات هذه الاستراتيجية أربع فقرات. ويقصد بها محاولة

مدير المدرسة الوصول إلى حل وسط لمأزق ما. ويقصد بها أيضًا المساومة أو (الأخذ والعطاء) وتنطوي على مبدأ تخلي كل الأطراف المتصارعة عن بعض مواقفها وآرائها للوصول إلى قرار مقبول للطرفين ويتضمن الفقرات(25، 26، 27، 28). والملحق (3) يبين المقياس بصورته الأولية.

ولقد صممت الاستجابة عن فقرات المقياس وفقًا لسلم خماسي متدرج. فقد أعطي البديل (دائمًا) خمس علامات، والبديل (غالبًا) أربع علامات، والبديل (أحيانًا) ثلاث علامات، والبديل (نادرًا) علامتين، والبديل (أبدًا) علامة واحدة.

صدق أداة الدارسة الثانية: مقياس رحيم للصراع التنظيمي – الصيغة الثانية:

اعتمد "مقياس رحيم للصراع التنظيمي _ الصيغة الثانية"، الذي استخدمته البلبيسي (2003) أداة لجمع البيانات للدراسة الحالية بعد عرضه على المحكمين للتأكد من صدق المحتوى فقد طلب منهم إبداء الملاحظات حول درجة ملاءمة الأداة لأغراض الدراسة، وصلاحية الفقرات وانتمائها للاستراتيجيات التي وضعت فيها، وقد تم اعتماد نسبة (85%) فأكثر لاتفاق المحكمين على فقرات الاستبانة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين على الأداة تم إعادة صياغة بعض الفقرات لغويًا وبقيت فقرات الاستبانة كما هي (28) فقرة. والملحق(4) يبين المقياس بصورته النهائية.

ثبات أداة الدراسة الثانية: مقياس رحيم للصراع التنظيمي – الصيغة الثاني:

لإيجاد ثبات أداة الدراسة الثانية "مقياس رحيم للصراع التنظيمي – الصيغة الثانية" (ROCI–II) فقد استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test– retest)، وباستخدام معامل الارتباط بيرسون، بلغت قيمة معامل الثبات للأداة (0.92)، وتراوحت قيم معامل الثبات

للاستراتيجيات الخمس ما بين (0.84–0.91). كما استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha) لإيجاد معامل الاتساق الداخلي لاستراتيجيات إدارة الصراع، وقد تراوحت قيم معامل الثبات ما بين (0.79–0.92)، والجدول (4) يبين ذلك. وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض الثبات في مثل هذا النوع من الدراسات.

الجدول(4)

قيم معامل الثبات لاستراتيجيات إدارة الصراع وللأداة ككل باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي.

الرقم	الاستراتيجيات	معامل ارتباط بيرسون	طريقة الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ الفا
1	التسوية	0.90	0.84
2	التكامل	0.85	0.92
3	التجنب	0.84	0.81
4	الاسترضاء	0.91	0.79
5	الهيمنة	0.88	0.86
	الدرجة الكلية	0.92	

إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من رئيس جامعة الشرق الأوسط موجه إلى وزارة التربية والتعليم الأردنية لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداتي الدراسة على أفراد العينة. والملحق (6) يوضح ذلك.

- الحصول على كتاب موافقة من وزارة التربية والتعليم الأردنية موجه إلى مديريات التربية والتعليم في عمان، لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق الاستبانتين. والملحق (7) يوضح ذلك.
- الحصول على كتاب موافقة من مديريتي التربية لمنطقتي عمان الأولى والثانية، لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق الاستبانتين والملحقين (8) و(9) يوضحان ذلك
- توزيع استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ-5X) ومقياس رحيم للصراع التنظيمي "الصيغة الثانية"، على أفراد العينة بعد مقابلة جميع مديري المدارس المشمولة بالدراسة لشرح الغرض من الدراسة، وقد أرفقت مع الأداتين تعليمات الإجابة، وقامت الباحثة بمقابلة العديد من أفراد العينة للإجابة عن أية أسئلة يطرحونها.
- جمع الاستبانات بعد الانتهاء من تعبئتها من قبل الباحثة وكانت نسبة الاسترجاع (100%) إذ تم توزيع (331) استبانة وتم استرجاعها كاملة.
- استغرقت فترة تطبيق الدراسة (30) يومًا خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2012/2011 م.

- تم جمع الاستبانات وتدقيقها والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، ومن ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدمت حزمة التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج .
- تم تحديد درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين باعتماد المعادلة الآتية:

القيمة العليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل = 5- 1 = 4 =1.33

عددالمستويات 3 3

وبذلك تكون:

- درجة الممارسة أو درجة الاستخدام المنخفضة من 1+ 1.33= 2.33.
- درجة الممارسة أو درجة الاستخدام المتوسطة من 2.34 -3.67.
- درجة الممارسة أو درجة الاستخدام المرتفعة من 3.68 – 5 .

- تم عرض النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

المعالجة الإحصائية

1- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تَمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

2- للإجابة عن السؤال الثالث تَــمّ استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson).

3- استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach – Alpha) ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد ثبات الأداتين.

الفصل الرابع

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

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

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه " ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل من وجهة نظر معلميهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تحديد الرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل من وجهة نظر معلميهم لكل نمط من أنماط أداة الدراسة الأولى، ويظهر الجدول (5) ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل من وجهة نظر معلميهم لكل نمط من أنماط أداة الدراسة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

التسلسل	النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
2	القيادة التبادلية	3.36	0.70	1	متوسطة
1	القيادة التحويلية	3.35	0.59	2	متوسطة
3	القيادة المتساهلة	2.79	0.47	3	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.29	0.42		متوسطة

يلاحظ من الجدول (5) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل من وجهة نظر معلميهم كانت متوسطة، اذ بلغ المتوسط الحسابي (3.29) بانحراف معياري (0.42)، وجاءت جميع الأنماط القيادية بدرجة متوسطة اذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.36– 2.79)، وجاء في الرتبة الأولى" نمط القيادة التبادلية " . بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (0.70)، وجاء في الرتبة الثانية " نمط القيادة التحويلية " بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (0.59)، وجاء في الرتبة الأخيرة "نمط القيادة المتساهلة" بمتوسط حسابي (2.79) وانحراف معياري (0.47)، أما بالنسبة لأبعاد كل نمط فكانت النتائج على النحو الآتي:

أولاً: القيادة التبادلية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة التبادلية من وجهة نظر معلميهم لكل بُعد من أبعاد القيادة التبادلية، ويظهر الجدول (6) ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لأبعاد القيادة التبادلية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	الأبعاد	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة

		الحسابي	المعياري		الممارسة
1	المكافأة المشروطة	3.43	0.82	1	متوسطة
2	الإدارة بالاستثناء (سلبية)	3.39	0.83	2	متوسطة
3	الإدارة بالاستثناء (إيجابية)	3.27	0.86	3	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.36	0.70		متوسطة

يلاحظ من الجدول (6) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة التبادلية من وجهة نظر معلميهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.36) بانحراف معياري (0.70)، وجاءت جميع الأبعاد بدرجة متوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.43– 3.27)، وجاء في الرتبة الأولى " بُعد المكافآة المشروطة " بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (0.82)، وفي الرتبة الثانية جاء "بُعد الإدارة بالاستثناء (سلبي)" بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.83)، وجاء في الرتبة الاخيرة "بُعد الإدارة بالاستثناء (إيجابي)" بمتوسط حسابي (3.27) وانحراف معياري (0.86)، أما بالنسبة لفقرات كل بُعد فكانت النتائج على النحو الآتي:

1- بُعد المكافأة المشروطة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات هذا البُعد من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (7) ذلك .

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد المكافأة المشروطة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

تبين من الجدول (7) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لبُعد المكافآة المشروطة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.43) بانحراف معياري (0.82)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.52– 3.31) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (35) التي تنص على " يعبر عن رضاه عندما يحقق المعلمون التوقعات"، بمتوسط حسابي (3.52) وانحراف

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
35	يعبر عن رضاه عندما يحقق المعلمون التوقعات	3.52	1.13	1	متوسطة
1	يقدم مساعدة لي مقابل جهودي.	3.48	1.19	2	متوسطة
11	يناقش المسؤول عن إنجاز الأهداف مستخدمًا مصطلحات محددة.	3.40	1.36	3	متوسطة
16	يوضح للفرد ما يتوقع الحصول عليه عند تحقيق أهداف الأداء.	3.31	1.42	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.43	0.82		متوسطة

معياري (1.13)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) التي تنص على" يقدم مساعدة لي مقابل جهودي". بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (1.19)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (11) التي تنص على" يناقش المسؤول عن إنجاز الأهداف مستخدمًا مصطلحات محددة" بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (1.36)، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة (16) التي تنص على "يوضح للفرد ما يتوقع الحصول عليه عند تحقيق أهداف الأداء" بمتوسط حسابي (3.31) وانحراف معياري (1.42).

2- **بُعد الإدارة بالاستثناء (سلبية):** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات هذا البُعد من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (8) ذلك .

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد الإدارة بالاستثناء (سلبية) من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
12	ينتظر حدوث الخطأ قبل إتخاذ أي إجراء.	3.44	1.22	1	متوسطة
3	لا يتدخل إلا عندما تتفاقم المشكلات	3.43	1.13	2	متوسطة
17	يظهر اعتقادًا راسخًا بعدم تصليح الشيء إذا لم يكن مكسورًا	3.38	1.41	3	متوسطة
20	يبين أن المشكلات يجب أن تكون مزمنة قبل اتخاذ أي إجراء	3.30	1.39	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.39	0.83		متوسطة

يلاحظ من الجدول (8) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لبُعد الإدارة بالاستثناء (سلبية) من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.39) بانحراف معياري (0.83)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة اذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.44- 3.30)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (12) التي تنص على "ينتظر حدوث الخطأ قبل اتخاذ أي إجراء"، بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري (1.22)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (3) التي تنص على "لا يتدخل إلا عندما تتفاقم المشكلات" ، بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (1.13)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (17) التي تنص على "يظهر اعتقادًا راسخًا بعدم تصليح الشيء إذا لم يكن مكسورًا"، بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري (1.41)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة

(20) التي تنص على "يبين أن المشكلات يجب أن تكون مزمنة قبل اتخاذ أي إجراء" بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (1.39).

3- **بُعد الإدارة بالاستثناء (إيجابية):** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات هذا البُعد من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (9) ذلك.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات لبُعد الإدارة بالاستثناء (إيجابية) من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
22	يركز جُلّ اهتمامه على التعامل مع الأخطاء، والشكاوى، والاخفاقات.	3.37	1.39	1	متوسطة
27	يوجه انتباهي نحو الإخفاقات من أجل تلبية المعايير المطلوبة.	3.35	1.37	2	متوسطة
4	يركز جُلّ اهتمامه على الأخطاء لعدم مطابقتها المعايير.	3.20	1.35	3	متوسطة
24	يتابع جميع الأخطاء.	3.16	1.40	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.27	0.86		متوسطة

يلاحظ من الجدول (9) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لبُعد الإدارة بالاستثناء (إيجابية) من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.27) بانحراف معياري (0.86)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.37- 3.16)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (22) التي تنص على "يركز جُلّ اهتمامه على التعامل مع الأخطاء، والشكاوى، والاخفاقات"، بمتوسط حسابي (3.37) وانحراف معياري (1.39)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (27) التي تنص على " يوجه انتباهي نحو الإخفاقات من أجل تلبية المعايير المطلوبة". بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (1.37)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) التي تنص على "يركز

جُــلّ اهتمامه على الأخطاء لعدم مطابقتها المعايير" بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (1.35)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (24) التي تنص على "يتابع جميع الأخطاء" بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (1.40).

ثالثاً: نمط القيادة التحويلية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لنمط القيادة التحويلية ولكل بُعد من أبعادها من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (10) ذلك .

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لأبعاد القيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
4	الاستثارة العقلية	3.54	0.75	1	متوسطة
3	الدافعية الإلهامية	3.39	0.81	2	متوسطة
2	التأثير المثالي (السلوك)	3.35	0.89	3	متوسطة
5	الاعتبارية الفردية	3.30	0.79	4	متوسطة
1	التأثير المثالي (الصفات)	3.18	0.89	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.35	0.59		متوسطة

يلاحظ من الجدول (10) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لنمط القيادة التحويلية كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.35) بانحراف معياري (0.59)، وجاءت جميع الأبعاد بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.54– 3.18) وجاء في الرتبة الأولى "بُعد الاستثارة العقلية"، بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (0.75)، وفي الرتبة الثانية جاء "بُعد الدافعية الإلهامية"، بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.81)، وجاء في الرتبة الثالثة "بُعد التأثير المثالي (سلوك)"، بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (0.89)، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة "بُعد

الاعتبارية الفردية"، بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.79)، وجاء في الرتبة الأخيرة "بُعد التأثير المثالي (الصفات)"، بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (0.89)، أما بالنسبة لفقرات كل بُعد فكانت النتائج على النحو الآتي:

1- **بُعد الاستثارة العقلية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات هذا البُعد من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (11) ذلك .

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد الاستثارة العقلية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
8	يسعى للحصول على وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات.	3.60	1.23	1	متوسطة
2	يعيد فحص الافتراضات الناقدة للتأكد من ملاءمتها	3.55	1.12	2	متوسطة
30	يعطيني الفرصة للنظر إلى المشكلات من زوايا مختلفة	3.54	1.28	3	متوسطة
32	يقترح طرقاً جديدة للنظر في كيفية إكمال الواجبات	3.46	1.32	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.54	0.75		متوسطة

يلاحظ من الجدول (11) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لبُعد الاستثارة العقلية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.54) بانحراف معياري (0.75)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.60- 3.46)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (8) التي تنص على "يسعى للحصول على وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات"، بمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (1.23)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (2) التي تنص على "يعيد فحص الافتراضات الناقدة للتأكد من ملاءمتها "، بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.12)،

وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة (30) التي تنص على "يعطيني الفرصة للنظر إلى المشكلات من زوايا مختلفة" بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (1.28)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (32) التي تنص على "يقترح طرقاً جديدة للنظر في كيفية إكمال الواجبات " بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (1.32).

2- **بُعد الدافعية الإلهامية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات هذا البُعد من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (12) ذلك .

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد الدافعية الإلهامية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
36	يظهر الثقة بأن الأهداف المخطط لها ستتحقق.	3.82	1.15	1	مرتفعة
9	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.	3.36	1.24	2	متوسطة
13	يتحدث بحماس عما يجب تحقيقه.	3.24	1.46	3	متوسطة
26	يقدم رؤية مقنعة عن مستقبل المدرسة.	3.15	1.38	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.39	0.81		متوسطة

يلاحظ من الجدول (12) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لبُعد الدافعية الإلهامية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.39) بانحراف معياري (0.81)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة، باستثناء فقرة واحدة جاءت بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.82- 3.15)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (36) التي تنص على "يظهر الثقة بأن الأهداف المخطط لها ستتحقق"، بمتوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (1.15) وبدرجة ممارسة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (9) التي تنص على "يتحدث بتفاؤل عن المستقبل"، بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (1.24) وبدرجة ممارسة متوسطة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة

الفقرة (13) التي تنص على "يتحدث بحماس عما يجب تحقيقه" بمتوسط حسابي (3.24) وانحراف معياري (1.46) وبدرجة ممارسة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (26) التي تنص على "يقدم رؤية مقنعة عن مستقبل المدرسة "، بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (1.38) وبدرجة ممارسة متوسطة.

2- **بُعد التأثير المثالي (سلوك):** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات هذا البُعد من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (13) ذلك.

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد التأثير المثالي (سلوك) من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
34	يؤكد أهمية امتلاك الحس الجماعي برسالة المدرسة	3.51	1.30	1	متوسطة
14	يحدد أهمية امتلاكه إحساساً قوياً بالهدف المطلوب تحقيقه.	3.42	1.30	2	متوسطة
6	يتحدث عن مبادئه ومعتقداته الأكثر أهمية	3.38	1.41	3	متوسطة
23	يأخذ في الاعتبار ما يترتب على القرارات من نتائج أخلاقية	3.08	1.37	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.35	0.89		متوسطة

يلاحظ من الجدول (13) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لبُعد التأثير المثالي (سلوك) من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.35) بانحراف معياري (0.89)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة، إذ

تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.51- 3.08)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (34) التي تنص على "يؤكد أهمية امتلاك الحس الجماعي برسالة المدرسة"، بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (1.30)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (14) التي تنص على "يحدد أهمية امتلاكه إحساساً قوياً بالهدف المطلوب تحقيقه"، بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (1.30)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (6) التي تنص على "يتحدث عن مبادئه ومعتقداته الأكثر أهمية" بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري (1.41)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (23) التي تنص على "يأخذ في الاعتبار ما يترتب على القرارات من نتائج أخلاقية " بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (1.37).

4- **بُعد الاعتبارية الفردية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات هذا البُعد من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (14) ذلك .

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد الاعتبارية الفردية من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
31	يساعدني في تطوير جوانب قوتي	3.48	1.28	1	متوسطة
15	يقضي وقتاً في التعليم والتدريب	3.32	1.29	2	متوسطة
19	يعاملني كفرد وليس كعضو في المجموعة	3.20	1.37	3	متوسطة
29	يعتبرني شخصاً لديه احتياجات، ومقدرات، وطموحات مختلفة عن الآخرين.	3.19	1.43	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.30	0.79		متوسطة

يلاحظ من الجدول (14) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لبُعد الاعتبارية الفردية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي

(3.30) بانحراف معياري (0.79)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.48– 3.19) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (31) التي تنص على "يساعدني في تطوير جوانب قوتي"، بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (1.28)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (15) التي تنص على "يقضي وقتاً في التعليم والتدريب"، بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (1.29)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (19) التي تنص على " يعاملني كفرد وليس كعضو في المجموعة" بمتوسط حسابي (3.20) وانحراف معياري (1.37)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (29) التي تنص على "يعتبرني شخصاً لديه احتياجات، ومقدرات، وطموحات مختلفة عن الآخرين"، بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (1.43).

5- **بُعد التأثير المثالي (صفات):** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات هذا البُعد من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (15) ذلك .

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لفقرات بُعد التأثير المثالي(صفات) من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
10	يغرس الكبرياء في نفسي كوني مرتبطًا به	3.28	1.35	1	متوسطة
18	يعمل من أجل مصلحة الجماعة متجاوزاً مصلحته الشخصية	3.22	1.40	2	متوسطة
21	يتصرف بطرق تعزز احترام المعلمين له	3.18	1.50	3	متوسطة
25	يظهر إحساساً بالقوة والثقة.	3.02	1.27	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.18	0.89		متوسطة

يلاحظ من الجدول (15) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الجكومية في محافظة عمان لبُعد التأثير المثالي (صفات) من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط

الحسابي (3.18) بانحراف معياري (0.89)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.28– 3.02)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (10) التي تنص على "يغرس الكبرياء في نفسي كوني مرتبطًا به"، بمتوسط حسابي (3.28) وانحراف معياري (1.35)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (18) التي تنص على "يعمل من أجل مصلحة الجماعة متجاوزاً مصلحته الشخصية"، بمتوسط حسابي (3.22) وانحراف معياري (1.40)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (21) التي تنص على "يتصرف بطرق تعزز احترام المعلمين له"، بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (1.50)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (25) التي تنص على "يظهر إحساساً بالقوة والثقة"، بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (1.27).

ثالثاً: نمط القيادة المتساهلة:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة المتساهلة من وجهة نظر المعلمين لكل فقرة من فقرات هذا النمط، ويظهر الجدول (16) ذلك .

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لنمط القيادة المتساهلة من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
33	يؤخر الإجابة عن الأسئلة المُلحة	2.92	0.96	1	متوسطة
28	يتجنب اتخاذ القرارات	2.80	0.96	2	متوسطة
5	يتجنب التدخل عندما تطرأ أمور مهمة.	2.74	1.04	3	متوسطة
7	يتغيب عند الحاجة إليه	2.69	0.95	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	2.79	0.47		متوسطة

يلاحظ من الجدول (16) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة المتساهلة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.79) بانحراف معياري (0.47)، وجاءت جميع المجالات بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.92– 2.69)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (33) التي تنص على "يؤخر الإجابة عن الأسئلة المُلحة"، بمتوسط حسابي (2.92) وانحراف معياري (0.96)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (28) التي تنص على "يتجنب اتخاذ القرارات"، بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (0.96)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على "يتجنب التدخل عندما تطرأ أمور مهمة" بمتوسط حسابي (2.74) وانحراف معياري (1.04)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (7) التي تنص على "يتغيب عند الحاجة إليه" بمتوسط حسابي (2.69) وانحراف معياري (0.95).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه " ما درجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر معلميهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجيات إدارة الصراع بشكل عام ولكل استراتيجية من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (17) ذلك.

الجدول (17)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين لكل استراتيجية مرتبة تنازلياً

الرقم	الاستراتيجية	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة

2	التكامل	3.57	0.67	1	متوسطة
3	التجنب	3.55	0.57	2	متوسطة
5	الهيمنة	3.47	0.75	3	متوسطة
1	التسوية	3.30	0.93	4	متوسطة
4	الاسترضاء	3.29	0.97	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.45	0.53		متوسطة

يلاحظ من الجدول (17) أن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.45) بانحراف معياري (0.53)، وجاءت جميع الاستراتيجيات بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.57- 3.29)، وجاءت في الرتبة الأولى "استراتيجية التكامل"، بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.67)، وفي الرتبة الثانية جاءت "استراتيجية التجنب"، بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (0.57)، وجاءت في الرتبة الثالثة "استراتيجية الهيمنة"، بمتوسط حسابي (3.47) وانحراف معياري (0.75)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة " استراتيجية التسوية" بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.93)، وجاءت في الرتبة الأخيرة " استراتيجية الاسترضاء" بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (0.97)، أما بالنسبة لفقرات كل استراتيجية فكانت النتائج على النحو الآتي:

1- استراتيجية التكامل: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية التكامل ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (18) ذلك.

الجدول (18)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية التكامل ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر معلميهم مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	درجة

		الحسابي	المعياري		الاستخدام
2	يحاول جعل أفكاره متكاملة مع أفكار معلميه، للوصول إلى قرار مشترك.	3.78	1.24	1	مرتفعة
1	يحاول بحث أي قضية مع معلميه، لإيجاد حل مقبول له ولهم.	3.67	1.20	2	متوسطة
7	يحاول العمل مع معلميه، للتوصل إلى فهم مشترك لمشكلة ما.	3.59	1.06	3	متوسطة
3	يحاول العمل مع معلميه، لإيجاد حلول لمشكلة ما ترضي توقعاتهم.	3.55	1.26	4	متوسطة
5	يجعل اهتماماته واهتمامات معلميه مكشوفة، لحل القضايا بأفضل الطرق.	3.52	1.11	5	متوسطة
4	يتبادل المعلومات الدقيقة مع معلميه، لحل المشكلة معاً.	3.48	1.29	6	متوسطة
6	يتعاون مع معلميه للوصول إلى قرارات مقبولة له ولهم.	3.42	1.05	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.57	0.67		متوسطة

يلاحظ من الجدول (18) أن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية التكامل من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.57) بانحراف معياري (0.67)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة باستثناء فقرة واحدة كانت بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.78– 3.42)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (2) التي تنص على "يحاول جعل أفكاره متكاملة مع أفكار معلميه للوصول إلى قرار مشترك"، بمتوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (1.24) وبدرجة مرتفعة من حيث الاستخدام، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (1) التي تنص على "يحاول بحث أي قضية مع معلميه لإيجاد حل مقبول له ولهم"، بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (1.20) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (4) التي تنص على "يتبادل المعلومات الدقيقة مع معلميه لحل المشكلة معاً"، بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (1.29) وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (6) التي تنص على "يتعاون مع معلميه للوصول إلى قرارات مقبولة له ولهم." بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (1.05) وبدرجة متوسطة.

2- استراتيجية التجنب: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية التجنب ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (19) ذلك.

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية التجنب ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
11	يتجنب أي مواجهة مع معلميه.	3.97	0.81	1	مرتفعة
8	يحاول تجنب تسليط الضوء عليه بعدم التصريح علناً بخلافاته مع معلميه.	3.65	1.11	2	متوسطة
10	يحاول الابتعاد عن أي خلاف مع المعلمين.	3.65	1.14	2	متوسطة
9	يتجنب المناقشة المفتوحة بشأن خلافاته مع معلميه.	3.64	1.06	4	متوسطة
12	يحاول الإبقاء على خلافاته مع معلميه لنفسه؛ ليجنبهم أي مشاعر سلبية.	3.25	1.30	5	متوسطة
13	يحاول تجنب تبادل الألفاظ غير الجيدة مع معلميه.	3.23	1.18	6	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.55	0.57		متوسطة

يلاحظ من الجدول (19) أن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية التجنب من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.55) بانحراف معياري (0.57)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة باستثناء فقرة واحدة كانت بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.97- 3.23)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (11) التي تنص على "يتجنب أي مواجهة مع معلميه"، بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.81) وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرتان (8) التي تنص على "يحاول تجنب تسليط الضوء عليه بعدم التصريح علناً بخلافاته مع معلميه"، والفقرة (10) التي تنص على "يحاول الابتعاد عن أي خلاف مع المعلمين" بمتوسط حسابي (3.65) وانحرافين معياريين (1.11) و (1.14) على التوالي، وبدرجة متوسطة، وجاءت في الرتبة قبل

الأخيرة الفقرة (12) التي تنص على "يحاول الإبقاء على خلافاته مع معلميه لنفسه؛ ليجنبهم أي مشاعر سلبية"، بمتوسط حسابي (3.25) وانحراف معياري (1.30) وبدرجة متوسطة، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة (13) التي تنص على "يحاول تجنب تبادل الألفاظ غير الجيدة مع معلميه"، بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (1.18) وبدرجة متوسطة.

3- **استراتيجية الهيمنة:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية الهيمنة ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (20) ذلك .

الجدول (20)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية الهيمنة ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
15	يستخدم سلطته لاتخاذ قرار في مصلحته.	3.61	1.09	1	متوسطة
17	يدافع بحزم عن وجهة نظره في القضية المطروحة.	3.49	1.16	2	متوسطة
16	يستخدم براعته لاتخاذ قرار في مصلحته.	3.45	1.22	3	متوسطة
18	يستخدم نفوذه للفوز في موقف فيه تنافس.	3.41	1.18	4	متوسطة
14	يستخدم نفوذه لقبول أفكاره.	3.38	1.15	5	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.47	0.75		متوسطة

يلاحظ من الجدول (20) أن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية الهيمنة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.47) بانحراف معياري (0.75)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.61- 3.38)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (15) التي تنص

على "يستخدم سلطته لاتخاذ قرار في مصلحته"، بمتوسط حسابي (3.61) وانحراف معياري (1.09)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (17) التي تنص على "يدافع بحزم عن وجهة نظره في القضية المطروحة"، بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (1.16)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (18) التي تنص على "يستخدم نفوذه للفوز في موقف فيه تنافس" بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (1.18)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (14) التي تنص على "يستخدم نفوذه لقبول أفكاره"، بمتوسط حسابي (3.38) وانحراف معياري (1.15).

4- **استراتيجية التسوية:** تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية التسوية ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (21) ذلك .

الجدول (21)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية التسوية ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
25	يحاول التوصل إلى حل وسط لمأزق ما.	3.41	1.04	1	متوسطة
28	يستخدم أسلوب "الأخذ والعطاء" للتوصل إلى حل وسط.	3.32	1.21	2	متوسطة
26	يقترح حلاً يرضي جميع الأطراف لحسم الخلافات.	3.30	1.15	3	متوسطة
27	يتفاوض مع معلميه، للتوصل إلى حل وسط	3.15	1.37	4	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.30	0.93		متوسطة

يلاحظ من الجدول (21) أن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية التسوية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.30) بانحراف معياري (0.93)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.41- 3.15)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (25) التي تنص على "يحاول التوصل إلى حل وسط لمأزق ما"، بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف

معياري (1.04)، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة (28) التي تنص على "يستخدم أسلوب "الأخذ والعطاء" للتوصل إلى حل وسط"، بمتوسط حسابي (3.32) وانحراف معياري (1.21)، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (26) التي تنص على "يقترح حلاً يرضي جميع الأطراف لحسم الخلافات" بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (1.15)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (27) التي تنص على "يتفاوض مع معلميه، للتوصل إلى حل وسط"، بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (1.37).

5- استراتيجية الاسترضاء: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية الاسترضاء ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر المعلمين، ويظهر الجدول (22) ذلك

الجدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية الاسترضاء ولكل فقرة من فقراتها من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
20	يحاول تلبية رغبات معلميه.	3.38	1.33	1	متوسطة
22	عادة ما يتنازل لمعلميه فلا يصر على رأيه.	3.38	1.21	1	متوسطة
24	يحاول إرضاء توقعات معلميه.	3.37	1.14	3	متوسطة
23	يحترم اقتراحات معلميه.	3.24	1.26	4	متوسطة
19	يحاول إرضاء إحتياجات معلميه.	3.21	1.24	5	متوسطة
21	يخضع لرغبات معلميه.	3.16	1.34	6	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.29	0.97		متوسطة

يلاحظ من الجدول (22) أن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجية الاسترضاء من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.29) بانحراف معياري (0.97)، وجاءت جميع الفقرات بدرجة المتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.38- 3.16)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرتان (20) التي

تنص على " يحاول تلبية رغبات معلميه" والفقرة (22) التي تنص على "عادة ما يتنازل لمعلميه فلا يصر على رأيه"، بمتوسط حسابي (3.38) وانحرافين معياريين (1.33) و(1.21) على التوالي، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (19) التي تنص على "يحاول إرضاء إحتياجات معلميه"، بمتوسط حسابي (3.21) وانحراف معياري (1.24)، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (21) التي تنص على "يخضع لرغبات معلميه"، بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (1.34).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصه هل هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب معامل الارتباط بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (23) يبين هذه النتائج

الجدول (23)

معامل الارتباط بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة عمان وأبعاد القيادة متعددة العوامل ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات ادارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين باستخدام معامل بيرسون

النمط القيادي	استرتايجيات إدارة الصراع / الأبعاد القيادية		التسوية	التكامل	التجنب	الاسترضاء	الهيمنة	الدرجة الكلية للاستراتيجيات
القيادة التحويلية	التاثير المثالي(صفات)	معامل الارتباط	.262**	.043	.202**	.320**	.301**	
		مستوى الدلالة	.000	.441	.000	.000	.000	
	الثاثير المثالي (سلوك)	معامل الارتباط	.369**	.056	.279**	.371**	.317**	
		مستوى الدلالة	.000	.314	.000	.000	.000	
	الدافعية الإلهامية	معامل الارتباط	.379**	.101	.241**	.378**	.283**	
		مستوى الدلالة	.000	.067	.000	.000	.000	
	الاستثارة العقلية	معامل الارتباط	.313**	.012	.217**	.372**	.280**	
		مستوى الدلالة	.000	.824	.000	.000	.000	
	الاعتبارية الفردية	معامل الارتباط	.227**	.020	.202**	.245**	.231**	
		مستوى الدلالة	.000	.712	.000	.000	.000	
	الدرجة الكلية	معامل الارتباط	0.431**	0.065	0.318**	0.468**	0.394**	0.501**

		مستوى الدلالة	0.000	0.238	0.000	0.000	0.000	0.000
القيادة التبادلية	المكافآة التبادلية	معامل الارتباط	.299**	-.050-	.217**	.331**	.327**	
		مستوى الدلالة	.000	.367	.000	.000	.000	
	الإدارة بالاستثناء(سلبية)	معامل الارتباط	.260**	.032	.246**	.289**	.316**	
		مستوى الدلالة	.000	.567	.000	.000	.000	
	الإدارة بالاستثناء(إيجابية)	معامل الارتباط	.365**	-.044-	.226**	.357**	.333**	
		مستوى الدلالة	.000	.421	.000	.000	.000	
	الدرجة الكلية	مستوى الارتباط	0.367**	-0.024	0.274**	0.388**	0.388**	0.414**
		مستوى الدلالة	0.000	0.664	0.000	0.000	0.000	0.000
القيادة المتساهلة	الدرجة الكلية	معامل الارتباط	.311**	.012	.155*	.331**	.365**	0.267**
		مستوى الدلالة	.000	.824	.005	.000	.000	0.000

**دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.001$)

*دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يظهر من الجدول (23) وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى ($\alpha \leq 0.001$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين باستثناء استراتيجية التكامل، فقد أظهرت النتائج وجود علاقات إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.001$) بين نمط القيادة التحويلية واستراتيجيات التسوية، والتجنب، والاسترضاء، والهيمنة، إذ تراوحت قيم معامل الارتباط (0.43–0.32). كما أظهرت النتائج وجود علاقات إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.001$) بين نمط القيادة التبادلية واستراتيجيات التسوية، والتجنب، والاسترضاء، والهيمنة، إذ تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (0.39–0.37). وتبين من الجدول (23) أيضاً وجود علاقات إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستويي ($\alpha \leq 0.05$) و($\alpha \leq 0.001$) بين نمط القيادة المتساهلة واستراتيجيات التسوية، والتجنب،

والاسترضاء، والهيمنة. ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين نمط القيادة المتساهلة واستراتيجية التجنب، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.155).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يشتمل هذا الفصل على مناقشة نتائج الدراسة، فضلاً عن التوصيات التي تم التوصل إليها في ضوء النتائج وعلى النحو الآتي:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل من وجهة نظر معلميهم؟

يبين الجدول (5) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل من وجهة نظر معلميهم كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.29) بانحراف معياري (0.42)، وجاءت الأنماط القيادية جميعها بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.36- 2.79)، وجاء في الرتبة الأولى" نمط القيادة التبادلية " .

بمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (0.70)، وجاء في الرتبة الثانية " نمط القيادة التحويلية " بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (0.59)، وجاء في الرتبة الأخيرة "نمط القيادة المتساهلة" بمتوسط حسابي (2.79) وانحراف معياري (0.47)، وتدل هذه النتيجة على أن ممارسة القيادة متعددة العوامل لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان كانت متوسطة، وبشكل عام، فإن الدرجة المتوسطة لممارسة المديرين لهذا النوع من القيادة لا يعكس نتيجة سلبية أو غير مرضية، ولكن لا يرقى إلى مستوى الطموح، الأمر الذي يعني أن مدير المدرسة الثانوية الحكومية في محافظة عمان يمكن أن يمارس أو يظهر على حد سواء عددًا من الأنماط القيادية، أو ما يسمى ممارسة القيادة متعددة العوامل التي تبدأ بانعدام القيادة، والتي تسمى بـــ "القيادة المتساهلة" إلى القيادة التي تمنح المكافآت والعقوبات للوصول إلى المعايير المطلوبة والتي تسمى بـــ "القيادة التبادلية"، إلى القيادة التي تلهم وتحفز والتي تشمل الرؤية النوعية والتطوير الذاتي المتأصل والتي تسمى بـــ"القيادة التحويلية"، وتعني هذه النتيجة أن مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان يمارسون النمط القيادي التبادلي أكثر من النمط القيادي التحويلي والنمط القيادي المتساهل، وقد يعزى ذلك إلى أن مدير المدرسة يمارس أو يظهر صفات القائد التحويلي والقائد التبادلي والقائد المتساهل على حد سواء حسب المواقف التي يتعرض لها، فتارة يستخدم النمط المتساهل، وتارة يمارس النمط التبادلي، وتارة أخرى يمارس النمط التحويلي.

أما بالنسبة لكل نمط من أنماط القيادة متعددة العوامل، فكانت المناقشة على النحو الآتي:

1- القيادة التبادلية:

يلاحظ من الجدول (6) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة التبادلية من وجهة نظر معلميهم كانت متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى اعتقاد أفراد العينة من معلمي مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية في عمان، أن المكافأة هي التي تحفزهم على العمل، وأن إنجاز العمل مقرون بالمكافأة التي سيحصل عليها المعلم، وهذا يعكس الفلسفة التقليدية التي مازالت مترسخة لدى مدير المدرسة والمعلمين على حد سواء. وربما يعزى ذلك لاعتقاد المدير أن المعلمين في المدرسة ما زالوا يحفزون من خلال الثواب والعقاب، وقد يعود السبب أيضًا إلى أن المدير يواجه صعوبة في تغيير الثقافة التنظيمية للمدرسة. وأما بالنسبة لأبعاد القيادة التبادلية، فقد جاءت المناقشة كما يأتي:

جاء في الرتبة الأولى " ***بُعد المكافأة المشروطة*** "بمتوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (0.82)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المدير يقوم بإعطاء الدعم والمساندة للمعلم على قدر الجهد المبذول، ومكافأة الإنجاز، وتوضيح المطلوب تحقيقه للمعلمين لكي يتمكنوا من الحصول على مكافآت، كتوجيه خطاب شكر، أو تخفيض الحصص اليومية، أو التوصية بترقية المعلمين. ومن المحتمل أن يكون السبب وراء ارتفاع هذه النتيجة عن غيرها هو قناعة المعلمين بأهمية المكافأة وضرورتها لهم، بوصفها دافعًا يحفزهم على الأداء.

وفي الرتبة الثانية جاء "***بُعد الإدارة بالاستثناء (سلبية)***" بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.83)، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين يعتقدون أن المدير في بعض الأحيان لا يعمل على حل المشكلات فوراً، بل يتريث قبل اتخاذ أي إجراء إداري، الأمر الذي يربك المعلمين ويجعلهم يواجهون الصراعات، وقد يمارس المدير هذا البعد لأنه لا يملك الاستباقية لحل

المشكلات بل ينتظر حدوث الأخطاء والشكاوى ضد المعلم حتى يتخذ الإجراء المناسب، وربما يرى هذا النوع من المديرين الذين يتبعون هذا البعد، بأنهم يحاولون إعطاء المعلمين الفرص لاستمرار العمل، إذ يقومون بعدم التدخل في الأعمال الروتينية، اعتقادًا منهم أن المعلم قد تلقى الدعم الكافي سابقاً وأنه مقتدر على إنجاز هذه الأهداف، وينتظرون إلى أن تصبح هناك أخطاء حتى يكون بمقدورهم اتخاذ القرار المناسب. وقد تعني هذه النتيجة أن المدير يمارس دوره القيادي بأسلوب روتيني بعيداً عن الجدة والابتكار والإبداع، ولا يشغل نفسه في التنبؤ بالأحداث المدرسية في ضوء ما يحدث داخل المدرسة، لذا فهو لا يتدخل إلا إذا ما سارت الأمور بشكل غير اعتيادي، ولا يفكر بأي إجراء يتعلق بتعديل الخطط المدرسية، أو البحث عن أساليب جديدة للارتقاء بمستوى المدرسة.

وجاء في الرتبة الأخيرة ***"بُعد الإدارة بالاستثناء (إيجابية)"*** بمتوسط حسابي (3.27) وانحراف معياري (0.86)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة الثانوية الحكومية لا يعطي اهتماماً كافياً بالالتزام في المعايير التي يُستند إليها في تدبير شؤون المدرسة، وقد يعزى ذلك إلى أن المدير المدرسة الثانوية الحكومية يركز أحياناً على نقاط فشل المعلمين، أو لا يتابع دوماً الإخفاقات المترتبة على أداء المعلم، وقد يكون السبب من وراء ذلك انشغال المدير بالأعمال الإدارية الروتينية التي تمنعه من متابعة أداء المعلمين وتفقد أخطائهم. وربما تعزى هذه النتيجة إلى عدم اقتناع مدير المدرسة بممارسة هذا البعد الذي يجعله كالمفتش يتعقب الأخطاء، ولا يتدخل إلا عند عدم تحقيق الأهداف المطلوبة.

2- القيادة التحويلية:

يلاحظ من الجدول (10) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لنمط القيادة التحويلية كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.35) بانحراف معياري (0.59)، وجاءت جميع الأبعاد بدرجة متوسطة، والدرجة المتوسطة لا تعني نتيجة سلبية أو غير مرضية، ولكن لا ترقى إلى مستوى الطموح، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.54–3.18)، وربما تعزى هذه النتيجة إلى اعتقاد المعلمين بأن المدير يمتلك بعض خصائص القائد التحويلي بأبعاد القيادة الخمسة لكن ليس بالمستوى الذي يرضي تطلعات المعلمين، وقد يعزى سبب ذلك ضعف معرفة المديرين بأبعاد القيادة التحويلية الخمسة والتكامل بينها، وضعف مقدرتهم على دفع المعلم لإنجاز بعض الأعمال التي تفوق التوقعات، وعدم مقدرتهم على إثارة دافعية المعلم، أو زيادة وعيه بأهمية النتاجات المتحققة، أو تعريفه بالأساليب المناسبة لتحقيقها، الأمر الذي يمنع المعلم من تجاوز مصالحه الشخصية وعدم السعي لبذل جهود إضافية لتحقيق أهداف المدرسة.

أما بالنسبة إلى أبعاد القيادة التحويلية فقد جاءت المناقشة لها كما يأتي:

- **بُعد الاستثارة العقلية:**

وجاء هذا البعد بالرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (3.54) وانحراف معياري (0.75)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التسارع الذي يمر به العالم حاليًا يتطلب من المدير مواكبة التطورات في المجالات المختلفة، وأن تتوافر لديه العقلانية في حل المشكلات. وقد تعزى هذه النتيجة المتوسطة إلى ضعف مقدرة المدير على استثارة جهود معلميه ليكونوا مبدعين ومبتكرين، وربما يعزى ذلك إلى أن المدير يعمل على تحفيز تفكير المعلمين ولكن بشكل متذبذب أو من خلال أدوار

أو مواقف محددة فقط، وقد يعزى ذلك إلى ضعف امتلاك المدير لمهارات التفكير الخلاق والابتكاري المبدع، كما يعزى الأمر إلى عدم مقدرة المدير على الابتعاد عن المعتقدات القديمة المتأصلة فيه، الأمر الذي يجعله يتخذ الطرق التقليدية والروتينية في إنجاز الأمور، ويقترح طرقاً لإنجاز الواجبات، لا تشكل من وجهة نظر المعلمين بالجديدة أو المبتكرة.

- **بُعد الدافعية الإلهامية:**

جاء هذا البعد في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (3.39) وانحراف معياري (0.81)، وقد جاءت جميع فقرات هذا البعد بدرجة متوسطة، باستثناء فقرة واحدة، وهذا يظهر أن المعلمين أدركوا أن مدير المدرسة يمتلك الثقة والقوة الكافية بأن جميع المعايير المطلوبة يجب أن تنجز على أكمل وجه. وقد تعزى النتيجة المتوسطة لهذا البعد، إلى اعتقاد المعلمين أن المدير لا يمتلك المقدرة على غرس الحماس والتفاؤل في نفوس المعلمين بالشكل المطلوب، وربما جاءت هذه النتيجة بمستوى متوسط، لإحساس المعلمين أن مديرهم يجب أن يعمل على إلهامهم نحو العمل التربوي بشكل أكبر، وربما يعزى ذلك إلى أن المدير لم يرتقِ بسلوكه إلى مستوى المدرب والموجه الذي يعمل على إيجاد بيئة تحث على التعاون والإبداع. وبذلك يتوجب عليه أن يقوم بممارسات سلوكية وأفعال تؤثر في المعلمين وتدفعهم إلى تمثّل خطواته.

- **بُعد التأثير المثالي (سلوك):**

جاء هذا البعد في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.35) وانحراف معياري (0.89)، وبشكل عام، فإن الدرجة المتوسطة للمديرين لا تعكس بالضرورة نتيجة غير مرضية، إلا أنها لا ترقى إلى مستوى الطموح، إذ ينبغي على مدير المدرسة الثانوية أن يمارس نوعًا من التأثير

المثالي السلوكي، من خلال ممارساته القيادية التي تكسبه إعجاب المعلمين به واحترامهم له، والتي تكون متأصلة ونابعة من قيمه ومعتقداته، وقد يكون السبب من وراء هذه النتيجة أن مدير المدرسة الثانوية يهتم بشكل متوسط بالإفصاح عن قيمه واتجاهاته التي يرى أنها الأكثر أهمية في مجال عمله الإداري التربوي على مستوى المدرسة، ويتصرف بطرق تظهر هذه القيم والاتجاهات، إذ يتوجب على المدير التوكيد على هذه القيم وترسيخها في نفوس المعلمين، من خلال أفعاله وممارساته.

- **بُعد الاعتبارية الفردية:**

حصل هذا البعد على الرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.79)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة الثانوية الحكومية يعطي قسطاً متوسطاً من الاهتمام بالمعلم، أو يولي اهتماماً لبعض المعلمين وليس جميعهم، وربما يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس الثانوية الحكومية لا يدركون الاحتياجات الفردية للمعلمين، ولايحددونها بدقة، ولا يعززون التوجيه، والإرشاد، والإشراف المناسب لدعم نمو المعلمين حتى يتمكنوا من استخدام إمكاناتهم الكامنة التي تساعدهم في تحقيق الأهداف المنشودة، وربما تشير هذه النتيجة إلى أن ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لهذا البعد، ليس بالمستوى الذي يُشعر المعلمين بأن المدير وصل إلى مرتبة موجه ومدرب موثوق به، يعمل على تقديم اتجاهات بناءة وفرصاً للنمو. كما يجب عليه أن يعمل على ربط احتياجات المعلمين باحتياجات المدرسة.

- **بُعد التأثير المثالي (الصفات):**

جاء هذا البُعد في الرتبة الخامسة والأخيرة، بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (0.89)، وقد لا تكون هذه النتيجة المتوسطة متسقة مع خصائص القائد التحويلي، الذي ينبغي أن

يكون مثالاً في صفاته الأخلاقية، وربما جاءت هذه النتيجة بهذا المستوى لأن المدير لم تكن لديه المقدرة على نشر ثقافة تنظيمية تؤكد على الإلتزام بالمعايير الأخلاقية، أو لم يمتلك المقدرة على التصرف مع المعلمين بطرق تعزز إحترامهم له، وتقديرهم للجهود التي يبذلها. وقد تعزى هذه النتيجة على تفضيل المدير مصلحته الشخصية، أحياناً، على المصلحة العامة.

ولما كان مدير المدرسة قائداً تربوياً يفترض أن يكون مؤثراً في العاملين معه في سلوكه وصفاته، فلا بد أن يكون مثالاً يحتذى به، لكي يتمكن من إحداث التغيير المنشود في سلوك المعلمين، بما يحقق للمدرسة المكانة المرموقة التي أرادها المجتمع لها.

3- القيادة المتساهلة:

يتبين من الجدول (16) أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة المتساهلة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.79) بانحراف معياري (0.47)، وجاءت جميع المجالات بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.92- 2.69)، ويعود ذلك إلى إدراك مديري المدارس الثانوية الحكومية أن النمط القيادي المتساهل لم يعد الأسلوب الناجح لحث المعلمين للعمل بفاعلية، لكنه يتبع أحياناً، عند الحاجة إليه فلا يحاول المدير توجيه المعلمين وإبداء رأيه في بعض القضايا، ربما لأنه لا يرى هناك ضرورة للتدخل في شؤون المعلمين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المدير المتساهل في بعض الأحيان لا يرغب في تحمل المسؤولية، فيترك المعلمين يديرون شؤونهم، بأنفسهم ويحملهم مسؤولية أعمالهم، ويقف أحياناً موقف المحايد والمتفرج، ولا يتدخل في نشاطات المعلمين، إلا إذا

طلب منه ذلك، وربما جاءت هذه النتيجة بسبب ضعف اندفاعه للعمل، نتيجة الضغوط التي يعانيها، أو إهماله لبعض الأعمال والمهمات أو كثرة الأعباء الإدارية المكلف بها والتي قد تحول دون قيامه بإنجاز الأعمال بالشكل المطلوب.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بني عطا (2005) من حيث ترتيب أبعاد القيادة التبادلية، واختلفت في الوقت ذاته في استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية لنمط القيادي التحويلي أكثر من النمط القيادي التبادلي. واختلفت أيضا مع دراسة سلّون (Sloan, 2009) والتي أشارت إلى استخدام أسلوب القيادة التحويلية وهذا يتضمن عدم ممارستهم لأسلوب القيادة التبادلية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر معلميهم ؟

يلاحظ من الجدول (17) أن درجة استخدام مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان لاستراتيجيات إدارة الصراع من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.45) بانحراف معياري (0.53)، وجاءت جميع الاستراتيجيات بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.57- 3.29). وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة الثانوية الحكومية يواجه العديد من الصراعات، والتي تنشأ لاختلاف الآراء والاهتمامات بين الأفراد، وقد يعزى سبب هذه الدرجة المتوسطة بممارسته استراتيجيات متعددة لإدارة الصراع، ويعزز هذه النتيجة ما ورد في أدبيات إدارة الصراع (البلبيسي، 2003)، والتي أشارت إلى أنه لا توجد استراتيجية واحدة ذات فاعلية تصلح لكل مواقف الصراع، وأن المدير يمتلك

المهارات والأساليب والاستراتيجيات المطلوبة، بدرجة متوسطة. أما بالنسبة لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي فكانت على النحو الآتي:

استراتيجية التكامل:

جاءت هذه الاستراتيجية بالرتبة الأولى وبالمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.67). وقد يعود استخدام المدير لاستراتيجية التكامل التي تتصف باهتمامه بمعلميه مثل اهتمامه بذاته والتي جاءت بالرتبة الأولى من حيث الاستخدام، إلى تصور المعلمين بأن محاولات مدير المدرسة الثانوية الحكومية، الرامية إلى جعل أفكاره متكاملة مع أفكار معلميه من أجل التوصل إلى قرار مشترك يخدم المدرسة الأمر الذي يزيد من فاعليتها ويعمل على تحقيق أهدافها التربوية، وقد يعزى ذلك إلى وعي المدير بأهمية ممارسة هذه الاستراتيجية التي نال منها النصيب الوافر من التدريب في برامج وزارة التربية والتعليم، وربما لإدراك المدير أهمية الدور الذي يقوم به معلم المرحلة الثانوية، وأن مثل هذا الأسلوب قد يزيد من جهد المعلم في تفعيل العملية التربوية.

استراتيجية التجنب:

وجاءت هذه الاستراتيجية في الرتبة الثانية المتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (0.57) وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة الثانوية الحكومية مازال يمارس استراتيجية يتجنب فيها المواجهات المباشرة مع المعلمين، فهو في بعض الأحيان، يتجنب بحث المشكلة، خوفاً من تضخم الخلافات عند إفشائها بين المعلمين، وما يرافق ذلك من تأثير سلبي على المدرسة

والعاملين فيها. وقد يعود سبب ذلك إلى تصور المعلمين أن مديريهم يستخدمون هذه الاستراتيجية في حال عدم التوصل إلى حلول ترضي جميع الأطراف، وأن موضوع الخلاف لا يستحق الذكر ولا يحتاج إلى الجهد والوقت للبحث فيه.

استراتيجية الهيمنة:

جاءت هذه الاستراتيجية بالرتبة الثالثة، إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.47) وانحرافها المعياري (0.75)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة الثانوية الحكومية مازال يستخدم في بعض الأحيان سلطته الرسمية المتمثلة في موقعه الوظيفي لاتخاذ القرارات، ويتبنى أحياناً أفكاره ووجهة نظره التي يطرحها إزاء أي قضية من القضايا، ويكمن السبب في اعتقاده بأنه هو الأدرى بمصلحة المدرسة، لذلك فهو يدافع عن ذلك لإثبات صحة ما يراه. وقد نالت هذه الاستراتيجية المرتبة الثالثة، مما يشير إلى عدم استخدامها بشكل كبير، ويمكن عزو ذلك إلى إدراك المدير بأن المشكلات الروتينية، لا تحتاج إلى بسط نفوذه وسلطته وبراعته، للقبول بأفكاره ليكسب الموقف لصالح أهدافه وغاياته وعلى حساب مصلحة المعلمين، وقد يعود استخدامها لأن بعض المواقف تتطلب قرارات فورية لمصلحة العمل، ولكون المعلمين قد يعارضون أي قرار يتخذه المدير في مصلحته أو في مصلحة المدرسة.

استراتيجية التسوية:

جاءت هذه الاستراتيجية بالرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف معياري (0.93)، وقد يعزى سبب ذلك إلى أن المحاولات التي يبذلها المدير للتوصل لإرضاء الأطراف المتنازعة، أو غير المتفقة حول موضوع معين أو قضية من القضايا، من خلال التوصل إلى حل وسط قد

تكون مجدية في تحقيق الهدف منها، وربما جاءت هذه النتيجة لأن المدير نفسه غير مقتنع باستخدام الحل الوسط وسيلة لفض الخلافات، لأن مثل هذه الاستراتيجية لا تحل المشكلة جذرياً، فتبقى معلقة، ويمكن أن تعود إلى الظهور في أي وقت لاحق، فضلاً عن ذلك، فإن استخدام هذه الاستراتيجية يتطلب وقتاً قد لا يكون متاحاً لدى مدير المدرسة.

استراتيجية الاسترضاء:

حصلت هذه الاستراتيجية على الرتبة الخامسة والأخيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.29) والانحراف معياري (0.97)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين يحاول تلبية رغباتهم وإشباع حاجاتهم بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن المدير يجد صعوبة في محاولة إرضاء حاجات المعلمين وتوقعاتهم، وتلبية رغباتهم، أو تأييد اقتراحاتهم أو التنازل لهم، وربما يكون السبب في ذلك راجعاً إلى رغبة مدير المدرسة لإرضاء المعلمين بالشكل المقبول على أن لا يكون في ذلك الاسترضاء على حساب مصلحة المدرسة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة قطيشات (2004) من حيث ترتيب استخدام هذه الاستراتيجيات الخمس، كما اتفقت مع بعض ما توصلت دراسة البلبيسي (2003) من حيث ترتيب استخدام الاستراتيجيات والتي كانت وفق الترتيب الآتي: التكامل، والتسوية، التجنب، والهيمنة، والاسترضاء. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة عويس (2002) ودراسة المومني (2003).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج في جدول (23) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة عند مستوى ($\alpha \leq 0.001$) و($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان للقيادة متعددة العوامل بأنماطها الثلاثة: التحويلية، والتبادلية، والتساهلة، وما تتضمنه من أبعاد، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع كافة باستثناء استراتيجة التكامل. وقد يعزى ذلك إلى تمكن مديري المدارس الثانوية من ممارسة القيادة متعددة العوامل بدرجة متوسطة، مما انعكس إيجابياً على درجة استخدامهم لاستراتيجيات إدارة الصراع، وبدرجة متوسطة أيضاً. وقد تعني هذه النتيجة وجود علاقة طردية بين درجة الممارسة للقيادة متعددة العوامل، ودرجة الاستخدام لاستراتيجيات إدارة الصراع، إذ كلما ارتفعت درجة الممارسة للقيادة متعددة العوامل، ارتفعت درجة الاستخدام لاستراتيجيات إدارة الصراع باعتبار أن الاستراتيجية خطة أو وسيلة تحتاج إلى من ينفذها، والشخص الذي يقوم بالتنفيذ لا بد وأن يكون مؤهلاً وكفياً ومقتدراً على ممارسة الدور القيادي الذي يوصله إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ولم تكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة ممارسة القيادة متعددة العوامل ودرجة استخدام استراتيجية التكامل من قبل مديري المدارس الثانوية الحكومية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى الدرجة المتوسطة التي مارس فيها المديرون القيادة متعددة العوامل، مما قد يحول دون قيامهم بالاهتمام بأنفسهم وبالآخرين معاً، وبالدرجة المقبولة. وربما تعزى هذه النتيجة إلى صعوبة قيام المديرين بحل الخلافات بين المعلمين، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم

تمكن المديرين من تحقيق نوع من التكامل بين أفكارهم وأفكار المعلمين، وربما كان السبب وراء تلك النتيجة هو الدرجة المتوسطة لممارسة القيادة متعددة العوامل.

- التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة تم تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

توصي الباحثة بما يأتي:

- أشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالقيادة متعددة العوامل إلى أن مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، يمارسون هذا النوع من القيادة بدرجة متوسطة، وعليه يوصى بتعميم نتائج الدراسة على جميع المعنيين بها من مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، وذلك للاستفادة منها في أخذ فكرة شاملة حول موضوع القيادة متعددة العوامل.
- أشارت نتائج الدراسة المتعلقة باستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي إلى أن مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، يستخدمون هذه الاستراتيجيات بدرجة متوسطة، وعليه يوصى بتعميم نتائج الدراسة على جميع المعنيين بها من مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، وذلك للاطلاع عليها وشكر مديري المدارس لاستخدامهم استراتيجيات لإدارة الصراع .
- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الثانوية الحكومية، لتوضيح أهمية ممارسة القيادة متعددة العوامل واستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وتعرف بماهيتها وأهميتها.

وتقترح الباحثة ما يأتي:

- إجراء دراسة لتعرف درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الحكومية والخاصة للقيادة متعددة العوامل، في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس، والخبرة والمؤهل العلمي.
- إجراء دراسة لتعرف درجة استخدام مديري المدارس الأساسية الحكومية والخاصة لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي.
- إجراء دراسات عن العلاقة بين القيادة متعددة العوامل لمديري المدارس ومتغيرات أخرى مثل: العدالة التنظيمية والصحة التنظيمية، والثقة التنظيمية، والقرار الأخلاقي.

المراجع:

المراجع العربية:

البلبيسي، سناء(2003). ***استراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين والتزامهم التنظيمي،*** (أطروحة دكتوراة غير منشورة) جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

بني عطا، سالم(2005). ***درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة الأردنية لنمطي القيادتين التحويلية والتبادلية وعلاقتهما بالاحتراق النفسي والعلاقات البينشخصية عند المعلمين،*** (أطروحة دكتوراة غير منشورة) جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

جاد الرب، سيد(2005). ***السلوك التنظيمي: موضوعات وتراجم وبحوث إدارية متقدمة***، ط1، السويس: مطبعة العشري.

الحربي، نايف(2010). ***مستوى الممارسات الإدارية للقادة التربويين من وجهة نظر المعلمين في إدارة السراج المنير في دولة الكويت من منظور القيادة التحويلية***.(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

الحريري، رافده(2008). ***مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية***. ط1، عمان: دار المناهج، للنشر والتوزيع.

حريم، حسين(2004). ***السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال***. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حريم، حسين(2006). ***مبادئ الإدارة الحديثة (النظريات، العمليات الإدارية، وظائف المنظمة)***. ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حسان، حسن محمد، العجمي، محمد حسنين(2007). ***الإدارة التربوية.*** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

حسين، سلامة عبد العظيم (2004). ***اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة***. ط:1، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

حمود، خضير كاظم(2002). ***السلوك التنظيمي***، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخضور، جمال فارس سليمان(1996). ***أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة و الجنس و المؤهل العلمي*** (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

خلايلة، هدى أحمد(2010). ***درجة ممارسة مديري مدارس محافظة الزرقاء ومديراتها للقيادة التحويلية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي تلك المدارس ومعلماتها،*** (أطروحة دكتوراة غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

الروسان، عصمت محمد علي سلامة(2007). **الأنماط القيادية المفضلة لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبدالله للمعلم المتميز وعلاقتها بتميزهم التربوي**، (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن .

زكريان، زوزيت مسروب(1994). ***الأنماط القيادية وعلاقتها بدرجة تطبيق الأسس النظرية لاستراتيجيات إدارة الصراع في المدارس الأساسية في منطقة عمان الكبرى.***(رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الزيلعي، مريم عبد القادر(2009). ***واقع ممارسة إجراءات القيادة التحويلية ودرجة أهميتها لدى مديرات المدارس الثانوية في منطقة الرياض التعليمية من وجهة نظرهن.*** (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

سادلر، فيليب(2008). ***القيادة.*** ط1، ترجمة هدى فؤاد، القاهرة: مجموعة النيل العربية

شحادة، توفيق(1992). "الصراع التربوي البناء"، ***ورقة عمل E/43***، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان، الأردن

الشرقاوي، مريم محمد(2006). ***الإدارة المدرسية***. ط1 القاهرة: مكتبة النهضة.

الشريفي، عباس عبد مهدي والتنح، منال محمود(2009). درجة ممارسة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة للقيادة التحويلية من وجهة نظر معلميهم، ***مجلة العلوم الإنسانية***، العدد 44-45، الصفحة 2-3.

الصيداوي، أحمد(2000). القيادة التربوية التحويلية في الإدارة التربوية في البلدان العربية، تحرير: عدنان الأمين، ***الإدارة التربوية في البلدان العربية***، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

العبابنة، سعيد "محمد سعيد"(1996). **أساليب إدارة الصراع في الجامعات الحكومية في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العرفي، عبد الله بلقاسم، عبد مهدي، عباس(2008). ***مدخل إلى الإدارة التربوية***. ط2، بنغازي: دار الكتب الوطنية.

العمايرة، محمد حسن(2001). ***مبادئ الإدارة المدرسية***. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمراني، عبد الغني(2004). ***تطوير أداة لقياس سلوكات القيادة التحويلية في الإدارة التربوية***، (أطروحة دكتوراة غير منشورة) الجامعة الاردنية، عمان: الأردن.

العميان، محمود(2005). ***السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال***. ط3، عمان: دار وائل للنشر.

العنزي، محمود(2005). ***القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لمعليمهم***(أطروحة دكتوراة غير منشورة) الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عويس، بثينة موسى(2002). ***الأنماط القيادية لمديري المدارس الحكومية والخاصة في محافظة عجلون وعلاقتها باستراتيجيات إدارتهم للصراع***. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

عياصرة، علي أحمد(2006). ***القيادة والدافعية في الإدارة التربوية***. ط1. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عياصرة، معن، بني أحمد، مروان(2008). ***إدارة الصراع والأزمات وضغوط العمل والتغيير***، ط1، عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.

عيسى، إبراهيم(2009). ***استراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي وعلاقتها باخلاقيات العمل الإداري لرؤساء الأقسام بكليات التمريض في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية***. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

فليه، فاروق عبده، عبد المجيد، السيد(2009). ***السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية***. ط:2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

القريوتي، محمد قاسم(2000). ***السلوك التنظيمي: دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات***، ط3 ، عمان: دار الشروق.

قطيشات، ليلى(2004). ***الكفايات المهنية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في الأردن وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التي يستخدمونها من وجهة نظر المديرين والمعلمين***. (أطروحة دكتوراة غير منشورة) جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

كنعان، مي(2007). ***درجة ممارسة القادة التربويين لاستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي في الجامعات الأردنية الحكومية من وجعة نظرهم***. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد،الاردن.

مارزانو، روبرت. جاي، ووترز، تيموثي، وماكنلتي، برايان اي(2009). ***القيادة المدرسية الناجحة من البحوث إلى النتائج***، ط1، ترجمة هلا نافع الخطيب، الرياض: العكيبات، وهيئة أبو ظبي للثقافة وتراث: كلمة.

المرسى، جمال الدين محمد، إدريس، ثابت عبد الرحمن(2001). ***السلوك التنظيمي: نظريات ونماذج وتطبيق عملي لإدارة السلوك في المنظمة***، الاسكندرية: الدار الجامعية.

مصطفى، أحمد سيد(2000). ***إدارة السلوك التنظيمي: رؤية معاصرة***، ط1، بنهى: جامعة بنهى

مصطفى، صلاح(1982). ***الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر***. ط:2، الرياض: دار المريخ للنشر.

آل مكتوم، محمد بن راشد(2006). ***رؤيتي: التحديات في سباق التميز***. لندن: موتيفييت.

المهيرات، محمود(2009). ***أنماط السلوك القيادي لرؤساء الأقسام في كليات التمريض في الجامعات الأردنية وعلاقتها باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو مهنة التمريض***. (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

المومني، واصل(2003). ***علاقة المناخ التنظيمي بأسلوب إدارة الصراع في المدارس الثانوية العامة من وجهة نظر المعلمين***. (أطروحة دكتوراة غير منشورة) جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المومني، واصل(2008). ***الإدارة المدرسية الفعالة موضوعات إجرائية وأساسية مختارة لمديري المدارس***، ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

الهلالي، شربيني(2001). استخدام نظريتي القيادة التحويلية و الإجرائية في بعض الكليات الجامعية : دراسة ميدانية، ***مجلة المستقبل***، مجلد (3) العدد (2)، الصفحة 23–25 .

الهواري، سيد(1999). ***القائد التحويلي للعبور بالمنظمات إلى القرن الحادي والعشرين.*** القاهرة: مكتبة عين شمس.

وزارة التربية والتعليم الأردنية (2011). ***نظام التعليم في الأردن***. عمان: وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية:

- Abou Harash, H. , (2010) ***An analysis of the relationship between the perceived leadership styles of educational leaders and the job satisfaction of faculty members who serve under them within community colleges.*** (Doctoral Dessertion), Pepperdine University, USA. –

Agassi, V., Koslowsky, M., & Schwarzwald, J. (2001). Captain's leadership type and police officers' compliance to power bases. ***European Journal of Works and Organizational Psychology***, *10*(3), 273.

Akhilesh, K.B., & Prasad, K. (2002).“ Global virtual teams: What impacts their design and performance?” ***Journal of Team Performance Management*****,** *8*(6), 102.

-Aksu, A. Balci, Y. (2009). “Organizational commitment and transformational leadership in high Schools,” ***Journal of New Science Academy,*** 4(4) 468 -480.

- Allen, J.M., Bradley, T.P., Filgo, S.K., & Hamilton, S. (2006). “Leadership perception: Analysis of 360-degree feedback”. ***Performance Improvement Quarterly*****,** 19(1), 7-24.

- Anderson, D., & Anderson, L.A. (2001). ***Beyond change management: Advanced strategies for today's transformational leaders.*** San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.

- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the multifactor leadership questionnaire [Electronic version]. ***The Leadership Quarterly,*** *14*(3),261-295.

- Avolio, B. J. (1999). ***Full Leadership Development: Building the Vital Forces in Organizations*****.** Thousand Oaks, CA: Sage.

- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2002)**.** ***Developing potential across a full range of leadership: cases on transactional and transformational leadership***. NewJersey:Lawrence Erlbaum Associates

- Avolio, B. J., & Bass, B.M. (1997). ***The Full range leadership development manual for the multifactor leadership questionnaire*****.** Redwood City, CA: Mindgarden.

- Avolio, B.J., & Bass, B.M (2003)**.** ***The full range leadership multifactor leadership questionnaire.*** Palo Alto, CA: Mindgarden

- Avolio, B.J., & Bass, B.M.,(1999) Reexamining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. ***Journal of Occupational and Organizational Psychology,*** 7, 441-462.

- Avolio, B. J. & Howell, J. U. (1993). Transformational Leadership Transactional Leadership, Locus of Control and Support For Innovation ***Journal of Applied Psycology***, 78:891-902

- Avolio, B. J., & Yammarino, F. J. (2002)**.** ***Transformational and charismatic leadership: the Road Ahead*****.** Amsterdam: JAI.

- Barling, J., Weber, T., & Kelloway, E. – k. (1996) Effects of transformational leadership training of attitudinal and financial Outcomes: a field experiment**.** ***Journal of Applied Psychology***.81(6), 827-832.

- Bass, B. (2001). ***Leadership: Good, Better, Best. in: Bass, B. Leadership and performance Beyond Expectation***.. New York: The Free Press.

- Bass, B. M. (1990). ***Handbook of Leadership: Theory, Research, & Managerial Applications*****.** 3rd ed., New York: The Free Press.

- Bass, B. M. (1998). ***Transformational Leadership: Individual, Military and Educational Impact*****.** Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Bass, B.M. (1985). ***Leadership and performance beyond expectations***. NewYork: The Free Press.

- Bass, B.M., (1990) "from Transactional; Learning to Share the Vision ***Organizational Dynamic***, Winter 1990, pp. 19-31

- Bass, B (1999) Two decades of research and development in transformational leadership. **European Journal of Work and Organizational Psychology,** 8 (1), 9-32.

- Bass, B. M. (1996). ***Improving organizational effectiveness through transformational leadership***. Thousand Oaks; CA: SAGE.

- Bass, B. M., Avolio, B. J. (1993)."Transformational leadership and organizational culture." ***Public Quarterly***, 17,112-12.

- Bass, B., & Avolio, B. J. (2000). ***MLQ multifactor leadership questionnaire.*** 2nd ed., Redwood City, CA: MindGarden, Inc.

- Bass, B.M., & Avolio, B.J.(1994). ***Improving organizational effectiveness through transformational leadership***. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

- Bass, B.M., Avolio, B.J.(2004). ***Multifactor Leadership Questionnaire: manual and samples set***. 3rd Ed,. Redwood City, CA: MindGarden.

- Bass, B.M. & Avolio, B. M.(1989). ***Manual for multifactor leadership questionnaire.*** PaloAlto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Bass, B.M., & Steidlmeire, P. (1999). "Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior." ***Leadership Quarterly***, *10*(2), 181 – 217.

- Bennis, W.(1999). "The end of leadership: Exemplary leadership is impossible without full inclusion, initiatives, and cooperation of followers." ***Organizational Dynamics****,28*(1), 71-79.

- Bennis, W., & Thomas, R. (2002). ***Geeks and geezers: How era, values, and defining moments shape leaders***. Boston: Harvard Business School Press.

-Bennis, W. & Nanus, B. (2003). *Leaders: Strategies for taking charge* (3rd ed.). NewYork: HarperCollins Book.

- Blake, R.R. , & Mouton, J. S. (1964). ***The Managerial Grid. Houston*** : TX, Gulf.

- Blanchard, K., Edeburn, C. O'Conner, M. & Zigarmi, D. (2005). ***The leader within:Learning enough about yourself to lead others***. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Breaker, J. (2009). "***Transformational leadership and the leadership performance of Oregon secondary school principals.***" (Doctoral Dissertational), Seattle University.USA.

- Brown, L.M., & Posner, B.Z. (2001). " Exploring the relationship between learning and leadership**." *Leadership & Organization Development Journal*,** *22*(6), 274-280.

- Brief, A. P. & Motowidlo, S. J. (1986). ***Prosocial organizational behaviors. the Academy of Management Review****,*77,710-725. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Bryant, S. (2003). " the Role of transformational and transactional leadership, in creating sharing and exploiting organizational knowledge**." *Journal of Leadership and Organizational Studies***, 9(4), 32-42.

- Burns, J. M. (1978). ***Leadership.*** New York: Harper & Row.

- Burns, T., & Carpenter, J. (2008). "Organizational citizenship and student achievement".***Journal of Cross- Disciplinary Perspectives in Education***, l (1), 51-58.

- Bycio, P., Hackett, R.D. & Allen, J.S. (1995). Further assessments of Bass's (1985)Conceptualization of transactional and transformational leadership***. Journal of Applied Psychology****, 80,* 468-478.

- Cook, C.W., & Hunsker, P.L. (2001). ***Management and organizational behaviors.*** 3 rd ed, NewYork: McGraw- Hill Co,Inc.

- Fisher, M., W., (2003). "Effects of principal leadership style on school climate and student achievement in selected Idaho schools", ***DAI- A***. 64/05, p.1745.

- Fox, W., Jr. (2006). ***Full Range Leadership: Perceptions the School Resource Officer's Leadership Styles and Effectiveness.*** (Doctoral Dissertation), University of Phoenix, USA

- Fink, D., & Retallick, J. (2002)**. "**Framing leadership: Contributions and impediments to educational change"**.** ***International Journal of leadership in Education***, Retrieved May 15, 2009, from www. Tandf.co.uk/ Journals

- Gardona, P., (2002), ***Transactional Leadership***. http//www. Management. Com. Practical/ Leadership – styles, html.

- Gardona,P.,(2002)***Transformational Leadership.*** http//www.Management. Com. Practical/ Leadership – styles, html.

- Harris, D. (2009) "***A study of the relationship between principals transformational leadership style and teacher retention"*** (Doctoral Dissertational) Lamar University, USA

- Harter, J. J. & Bass, B. M. (1988) Supervisors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. ***Journal of Applied Psychology***, 73/1.695-702.

- Henkkin, A.B. & Cistone, P.J & Dee, J.R.(2000) "Conflict management strategies of principals in site-based managed Schools " ***Journal of Educational Administration*** ,Vol.38,No.2,PP.142-158.

- James, G. (2004), "Relationship of principal transformational leadership to school staff job satisfaction", ***Staff Turnovers Administration***, Vol. 421, No 3, pp. 33-356

- Johnson, P.E., & Scollay, S. J., (2001) "School – based, decision making councils, conflict, leaders' power, and social influence in the vertical team"**.** ***Journal of Educational Administration***, Vol, 39, No, 1, PP.47-66.

- Kerjcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970). "Determining sample size for research activities", ***Educational and Psychological Measurement***, Vol. 30, No.3.pp.607-610

- Kest, R.T. (2006). "Principles of leadership: leadership management"**.** ***Futurics St. Paul***, 30(1/2), 52-71.

- Korkmaz, M., (2007) "The Effects of leadership styles on organizational health", ***Educational Research Quarterly***, Vol.30, No.3. p. 3-38

- Kouzes, J.M., Posner, B.Z. (2002). ***The leadership challenges***. (3rd Ed) San Francisco: Jossey – Bass.

- Kouzes, J. M & Posner, B. Z, (1993). Psychometric properties of the leadershipproperties inventory updated. ***Educational and Psychological, Measurement, 53***,191-199

- Kristoff, B., (2003). "Transformational leadership, professional school culture, and perceived effectiveness in specialized programs for students with disabilities", ***DAI-A,*** Vol.64, No.4. p.1144

- Layton, J.k., (2003) "Transformational leadership and the middle school principals"***, DAI-A***, Vol.46, No.10, p. 3553

- Lewin, K. Lippitt, R. & White, R. K. (1939). "Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates", ***Journal of Social Psychology***, 10 271 – 279.

- Lowe, K. B., Kroeck, K.G., & Sivasubramaniam, N. (1995) Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: ***Ameta-analytic Review. Working paper.***

- MacIntyre, O., (2003). "The role of transformational and transactional leadership for high school principals Massachusetts", ***DAI –A***, 64/07, P.2331.

- McIntyre, S., E., (1993). "Conflict management by male and female managers as reported by self and male and female subordinates, male managers*"*. ***DAI-A,*** Vol, 53/ 07, p.3822

- Metcalfe, A. B., & Metcalfe, A. J. (2004). "The myths and morality of leadership in the NHS". ***Clinician in Management****, 12*, 49-53.

- Miller, L. M., (2000) "The Principal's role in planning, implementing and evaluating conflict resolution programs in selected northern cook county elementary schools". ***DAI-A,*** 61/ 04, p.1244.

- Mink, W., T., (2007) "***Faculity Acceptance of Transformational, Transactional, and Laissez-faire Leadership Behaviors at Comprehensive Community Colleges".*** (Doctoral Dissertational) University of Phoenix, USA.

- Northouse, P. (2001). ***Leadership: Theory and Practice***, 2nd ed. Thouands Oaks; CA: Sage Publications, Inc.

- Nowakowski, D.W. (1995). Gender differences in organizational conflict management styles. ***DAI*** Vol .55, No .6, pp . 2338-A

- Owens, R. G. (1981) ***Organizational Behavior in Education***, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-hall, Inc.

- Owens, R. G. (2004). ***Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and School Reform*** ,8th ed., NY: Pearson Education.

- Owens, R. (1995). ***Organizational behavior in education wren, Thomas the Leaders companion*****,** New York: The Free Press.

- Popper, M. (2000). "Transformational leadership & attachment", ***Leadership quarterly***, 11(2), p. 3-15

- Rahim, M. A. & Magner, N.R., (1995). "Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: first-order factor model

and its invariance across groups" ***Journal of Applied Psychology,***80/1,pp. 122-132.

- Rahim, M. A. (2001). ***Managing conflict in organizations.*** 3rd ed, Westport: Greenwood Publishing Group, Inc.

- Robbins, S. P. (2001). ***Organizational Behavior***. 9th ed, Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall International, Inc.

- Roth, W. B. (2002) "The effect of principal's leadership style on school council members' perceptions of empowerment", ***DAI -A*** 63/04, p.1216

- Shivers-Blackwell, S. (2006). "The influence of perceptions of organizational structure and culture on leadership role requirements: The moderating impact of focus of control and self-monitoring". ***Journal of Leadership & Organizational Studies***, 12(4), 27-49.

- Shatzer, R (2009). "***A Comparison Study Between Instructional and Transformational Leadership Theories: Effects on Student Achievement and Teacher Job Satisfaction***" (Doctoral Dissertational), Brigham Young University, USA

- Shin, S.J., & Zhou, J. (2003). "Transformational leadership, conservation and creativity evidence from Korea". ***Journal of Academy and Management,*** *46*(6), 703

- Sloan, R. (2009). "***A quantitative study of the relationship between transformational and transactional leadership styles and strategic change withen the State University of NewYork."*** (Doctoral Dissertational), Capella University, USA

- Thomas, K.W; & Kilmann, R.H.(1974) ***Thomas Kilmann Conflict MODE Instrument*** NewYork: XICOM.

- Thompson, C. (2001) "The effect of perceived leadership styles on the job satisfactions of mid–level student affair an administrators". ***DAI-A-*** 26(2), 14-22

- Tichy, N. & Devanna, M. (1986). ***The transformational leadership***. NewYork: John Willy & Sons.

- Walton, R. E. (1987). Managing ***Conflict: lnterpersonal dialogue and third party roles.*** 2nd ed, Menlo Park, California: Wesly Publishing.

- Vaught, J. (2010). ***Transactional and Transformational Leader Behaviors and Christian School Enrollment***. (Doctoral Dissertational), Columbia International University, USA.

- Waggoner,I (2009). "***A Study on the Factor Structure of the Multifactor Leadership Questionnaire(MLQ): Is the factor structure of the MLQ the same for males and females?***"(Doctoral Dissertational), Our Lady of the Lake University, San Antonio, Texas. USA

- Welt, E. S. (2000). "Conflict management styles of middle school principals compared to comprehensive high school principals,***DAI-A*** A61/05,p.1707.

- Wild, L. L., Ebbers, L. H., Shelley, M. C., & Gmelch, W. H. (2003). Stress factors and community college deans: The stresses of their role identified. ***Community College Review,*** *31*(3), 1-23.

- Wolf, T. (2010). "***Examination of emotional intelligence and Transformational leadership profiles of Illinois superintendents*** " (Doctoral Dissertational) , Northern Illinois University. USA

- Yukl, G., (2006). ***Leadership in organizations***. New York: Elsevier

- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? ***Harvard Business Review,*** *54,* 67-78.

- Zaleznik, A. (2004). Managers and leaders: Are they different**?** ***Harvard Business Review****, 82*(1), 74-81.

قائمة الملحقات

الملحق (1)

استبانة القيادة متعددة العوامل بصيغتها الأولية

جامعة الشرق الأوسط

كلية العلوم التربوية

قسم الإدارة والقيادة التربوية

الأستاذ الدكتور المحكم ..... المحترم:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " القيادة متعددة العوامل وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تَمَّ ترجمة استبانة القيادة متعددة العوامل التي أعدها أفوليو وباس الطبعة الخامسة "(MLQ-Form 5x): Multifactor Leadership Questionnaire)"، واعتماد استبانة رحيم للصراع التنظيمي(Rahim Organizational

Conflict Inventory -II) ، علماً بأن بدائل الإجابة للاستبانتين هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً.

ونظرا لما نعهده فيكم من معرفة واسعة وخبرة طويلة وكفاءة مشهودة في مجال تخصصكم أضع بين أيديكم الاستبانتين المرفقتين، راجية تفضلكم ببيان رأيكم في أداة الدراسة من حيث الآتي:

1- درجة صلاحية الفقرة.
2- دقة الصياغة اللغوية للفقرة.
3- أي تعديلات ترونها ضرورية على الفقرات من حيث الإضافة والحذف.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحثة: سلام الخصاونه

استبانة القيادة متعددة العوامل

Multifactor leadership Questionnaire "(MLQ-Form 5x)"

بصيغتها الأولية

رقم الفقرة	الفقرة	صلاحية الفقرة		بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
		صالحة	غير صالحة		
-1	Provides me with assistance in exchange for my efforts. يزودني بمساعدة مقابل جهودي.				
-2	Re-examines critical assumptions to question whether are appropriate. يعيد فحص الافتراضات الناقدة للتأكد من ملاءمتها .				
-3	Fail to interfere until problems become serious. لا يتدخل إلا عندما تصبح المشكلات متفاقمة .				
-4	Focus attention on irregularities, mistakes, exceptions, and deviations from standards. يركز الاهتمام على عدم الانتظام والأخطاء وعدم مطابقة المعايير.				
-5	Avoids getting involved when important issues arise. يتجنب التدخل عندما تطرأ أمور مهمة.				
-6	Talks about his/her most important values and beliefs. يتحدث عن مبادئه ومعتقداته الأكثر أهمية .				
-7	Is absent when needed.				

	متغيب عند الحاجة إليه.				
-8	Seeks differing perspectives when solving problems. يسعى للحصول على وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات.				
-9	Talks optimistically about the future. يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.				
-10	Instills pride in me for being associated with him/her. يغرس الكبرياء في نفسي لكوني مرتبط به.				
-11	Discusses in specific terms who is responsible for achieving performance targets. يناقش المسؤول عن إنجاز الأهداف باستخدام مصطلحات محددة. .				
-12	Waits for things to go wrong before taking action. ينتظر حدوث الخطأ قبل إتخاذ أي إجراء.				
-13	Talks enthusiastically about what needs to be accomplished. يتحدث بحماس عما يجب تحقيقه.				
-14	Specifies the importance of having a strong sense of purpose. يحدد أهمية امتلاكه إحساساً قوياً بالغرض.				
-15	Spends time teaching and coaching. يقضي وقتاً في التعليم والتدريب.				

-16	Makes clear what one can expect to receive when performance goals are achieved. يوضح ما يتوقع الفردالحصول عليه عند تحقيق أهداف الأداء.				
-17	Shows that he/she am affirm believer in "If it ain't broke, don't fix it". يظهر إعتقاداً بالقول: " عدم تصليح الشيء إذا لم يكن مكسوراً"				
-18	Goes beyond self- interest for the good of the group. يعمل من أجل مصلحة الجماعة متجاوزاً مصلحته الشخصية .				
-19	Treats me as individuals rather than just as a member of a group. يعاملني فرداً وليس عضواً في المجموعة.				
-20	Demonstrates that problems must become chronic before I take action. يبين أن المشكلات يجب أن تكون مزمنة قبل اتخاذ أي إجراء.				
-21	Acts in ways that builds my respect. يتصرف بطرق تعزز احترامي له.				
-22	Concentrates his/her full attention on dealing with mistakes, complaints, and failures. يركز جل اهتمامه على التعامل مع الأخطاء، والشكاوى				

	والاخفاقات.				
-23	Considers the moral and ethical consequences of decisions. يأخذ في الاعتبار النتائج الأخلاقية للقرارت.				
-24	Keeps track of all mistakes. يتتبع جميع الأخطاء.				
-25	Displays a sense of power and confidence. يظهر إحساساً بالقوة والثقة.				
-26	Articulates a compelling vision of the future. يقدم رؤية مقنعة عن المستقبل.				
-27	Directs my attention toward failures to meet standards. يوجه انتباهي نحو الإخفاقات من أجل تلبية المعايير.				
-28	Avoids making decisions. يتجنب اتخاذ القرارات.				
-29	Considers me as having different needs, abilities, and aspirations from others. يعتبرني شخصاً لديه احتياجات، وقدرات وطموحات مختلفة عن الآخرين.				
-30	Gets me to look at problems from many different angles. يعطيني الفرصة للنظر إلى المشكلات من زوايا مختلفة.				
-31	Helps me to develop my strengths. يساعدني في تطوير نقاط قوتي.				
-32	Suggests new ways of looking at how to				

				complete assignments. يقترح طرقاً جديدة للنظر في كيفية إكمال الواجبات.	
				Delays responding to urgent questions. يؤخر الإجابة عن الأسئلة الملحة.	-33
				Emphasizes the importance of having a collective sense of mission. يؤكد أهمية امتلاك حس الجماعي برسالة المدرسة.	-34
				Expresses satisfaction when I meet expectations. يعبر عن رضاه عندما ألبي التوقعات.	-35
				Expresses confidence that goals will be achieved. يظهر الثقة بأن الأهداف ستتحقق.	-36
				Is effective in meeting my job- related needs. يكون فاعلاً في تلبية متطلبات عملي.	-37
				Uses methods of leadership that are satisfying. يستخدم أساليب قيادية مرضية.	-38
				Gets me to do more than I expected to do. يجعلني أعمل أكثر مما أتوقع.	-39
				Is effective in representing me to higher authority. يكون فاعلاً في تمثيلي أمام السلطة العليا.	-40
				Works with me in a satisfactory way.	-41

	يعمل معي بطريقة مرضية.				
-42	Heightens my desire to succeed. يزيد من رغبتي في النجاح.				
-43	Is effective in meeting organizational requirements. يكون فاعلاً في تلبية المتطلبات التنظيمية.				
-44	Increase my willingness to try harder. يزيد من رغبتي على بذل جهد أكثر.				
-45	Leads a group that is effective. يقود جماعة فاعلة.				

الملحق (2)

القيادة متعددة العوامل وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين.

الأخت المعلمة المحترمة: .....

الأخ المعلم المحترم:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..... وبعد،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " القيادة متعددة العوامل وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين "وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من جامعة الشرق الأوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تَمَّ ترجمة استبانة القيادة متعددة العوامل التي أعدها أفوليو وباس الطبعة الخامسة " Avolio & Bass,2004 " "(Multifactor Leadership Questionnaire):(MLQ)-Form 5x" واعتماد استبانة رحيم للصراع التنظيمي (Rahim Organizational Conflict Inventory -II).

لذا يرجى التفضل بتعبئة المعلومات المطلوبة، والإجابة عن فقرات الاستبانتين كافة، وذلك بوضع إشارة (/) أمام كل فقرة من الفقرات تحت درجة الحكم التي تعبر عن وجهة نظركم، مع توخي الدقة والموضوعية، علمًا بأن المعلومات التي سيتم جمعها هي لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية تامة.

شاكرة حسن تعاونكم

الباحثة

سلام الخصاونه

استبانة القيادة متعددة العوامل (MLQ-5x) بصورتها النهائية

رقم الفقرة	الفقرة مدير المدرسة الذي أقيمه:	درجة التطبيق				
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
1-	يقدم مساعدة لي مقابل جهودي.					
2-	يعيد فحص الافتراضات الناقدة للتأكد من ملاءمتها .					
3-	لا يتدخل إلا عندما تتفاقم المشكلات.					
4-	يركز جُلّ اهتمامه على الأخطاء لعدم مطابقتها المعايير.					
5-	يتجنب التدخل عندما تطرأ الأمور المهمة.					
6-	يتحدث عن مبادئه ومعتقداته الأكثر أهمية .					
7-	يتغيب عند الحاجة إليه.					
8-	يسعى للحصول على وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات.					
9-	يتحدث بتفاؤل عن المستقبل.					
10-	يغرس الكبرياء في نفسي كوني مرتبطًا به.					
11-	يناقش المسؤول عن إنجاز الأهداف مستخدمًا مصطلحات محددة.					
12-	ينتظر حدوث الخطأ قبل إتخاذ أي إجراء.					
13-	يتحدث بحماس عما يجب تحقيقه.					
14-	يحدد أهمية امتلاكه إحساساً قوياً بالغرض.					
15-	يقضي وقتاً في التعليم والتدريب.					
16-	يوضح ما يتوقع الفردالحصول عليه عند تحقيق أهداف الأداء.					
17-	يظهر إعتقاداً بالقول عدم تصليح الشيء إذا لم يكن مكسوراً"					
18-	يعمل من أجل مصلحة الجماعة متجاوزاً مصلحته الشخصية					
19-	يعاملني كفرد وليس عضواً في المجموعة.					
20-	يبين أن المشكلات يجب أن تكون مزمنة قبل اتخاذ أي إجراء.					
21-	يتصرف بطرق تعزز احترام المعلمين له.					
22-	يركز جل اهتمامه على التعامل مع الأخطاء ،الشكاوي والاخفاقات.					
23-	يأخذ في الاعتبار المترتبات الأخلاقية للقرارت.					
24-	يتابع جميع الأخطاء.					
25-	يظهر إحساساً بالقوة والثقة.					
26-	يقدم رؤية مقنعة عن مستقبل المدرسة.					
27-	يوجه انتباهي نحو الإخفاقات من أجل تلبية بالمعايير المطلوبة.					
28-	يتجنب اتخاذ القرارات.					
29-	يعتبرني شخصاً لديه احتياجات، مقدرات، طموحات مختلفة عن الآخرين.					

30-	يعطيني الفرصة للنظر إلى المشكلات من زوايا مختلفة.					
31-	يساعدني في تطوير جوانب قوتي.					
32-	يقترح طرقاً جديدة للنظر في كيفية إكمال الواجبات.					
33-	يؤخر الإجابة عن الأسئلة المُلحة.					
34-	يؤكد على أهمية امتلاك الحس الجماعي برسالة المدرسة.					
35-	يعبر عن رضاه عندما يحقق المعلمون التوقعات.					
36-	يظهر الثقة بأن الأهداف المخطط لها ستتحقق.					
37-	يكون فاعلاً في تلبية الاحتياجات المرتبطة بالعمل.					
38-	يستخدم أساليب قيادية مرضية.					
39-	يجعلني أعمل أكثر مما أتوقع.					
40-	يكون فاعلاً في تمثيلي أمام السلطة العليا.					
41-	يتعامل معي بطريقة مرضية.					
42-	يزيد من رغبتي في النجاح.					
43-	يكون فاعلاً في تلبية المتطلبات التنظيمية.					
44-	يزيد من رغبتي على بذل جهد أكثر.					
45-	يقود معلميه بطريقة فاعلة.					

الملحق (3)

مقياس رحيم للصراع التنظيمي – الصيغة الثانية

(Rahim Organizational Conflict Inventory-II) بصورته الأولية

رقم الفقرة	الفقرة	صلاحية الفقرة		بحاجة لتعديل	التعديل المقترح
		صالحة	غير صالحة		
-1	يحاول بحث أي قضية مع معلميه، لإيجاد حل مقبول له ولهم.				
-2	يحاول جعل أفكاره متكاملة مع أفكار معلميه، للوصول إلى قرار مشترك.				
-3	يحاول العمل مع معلميه، لإيجاد حلول لمشكلة ما ترضي توقعاتهم.				
-4	يتبادل المعلومات الدقيقة مع معلميه، لحل المشكلة معاً.				
-5	يجعل اهتماماته واهتمامات معلميه مكشوفة، لحل القضايا بأفضل الطرق.				
-6	يتعاون مع معلميه للوصول إلى قرارات مقبولة له ولهم.				
-7	يحاول العمل مع معلميه، للتوصل إلى فهم مشترك لمشكلة ما.				
-8	يحاول تجنب تسليط الضوء عليه بعدم التصريح علناً خلافاته مع معلميه.				
-9	يتجنب المناقشة المفتوحة بشأن خلافاته مع معلميه.				
-10	يحاول الابتعاد عن أي خلاف مع المعلمين.				
-11	يتجنب أي مواجهة مع معلميه.				
-12	يحاول الإبقاء على خلافاته مع معلميه لنفسه؛ ليجنبهم أي مشاعر سلبية.				

-13	يحاول تجنب تبادل الألفاظ غير الجيدة مع معلميه.				
-14	يستخدم نفوذه؛ لقبول أفكاره.				
-15	يستخدم سلطته؛ لاتخاذ قرار في مصلحته.				
-16	يستخدم براعته؛ لاتخاذ قرار في مصلحته.				
-17	يدافع بحزم عن وجهة نظره في القضية المطروحة.				
-18	أحياناً يستخدم نفوذه للفوز في موقف فيه تنافس.				
-19	غالباً ما يحاول إرضاء حاجات معلميه.				
-20	يحاول تلبية رغبات معلميه.				
-21	يخضع لرغبات معلميه.				
-22	عادة يتنازل لمعلميه.				
-23	يتجه غالباً مع اقتراحات معلميه.				
-24	يحاول إرضاء توقعات معلميه.				
-25	يحاول التوصل إلى حل وسط لمأزق ما.				
-26	عادة يقترح أرضية مشتركة لحسم الخلافات.				
-27	يتفاوض مع معلميه، للتوصل إلى حل وسط				
-28	يستخدم أسلوب "الأخذ والعطاء" للتوصل إلى حل وسط.				

الملحق (4)

مقياس رحيم للصراع التنظيمي الصيغة الثانية

(Rahim Organizational Conflict Inventory-II) بصورته النهائية

رقم الفقرة	الفقرة	درجة التطبيق				
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
1-	يحاول بحث أي قضية مع معلميه، لإيجاد حل مقبول له ولهم.					
2-	يحاول جعل أفكاره متكاملة مع أفكار معلميه، للوصول إلى قرار مشترك.					
3-	يحاول العمل مع معلميه، لإيجاد حلول لمشكلة ما ترضي توقعاتهم.					
4-	يتبادل المعلومات الدقيقة مع معلميه، لحل المشكلة معاً.					
5-	يجعل اهتماماته واهتمامات معلميه مكشوفة، لحل القضايا بأفضل الطرق.					
6-	يتعاون مع معلميه للوصول إلى قرارات مقبولة له ولهم.					
7-	يحاول العمل مع معلميه، للتوصل إلى فهم مشترك لمشكلة ما.					
8-	يحاول تجنب تسليط الضوء عليه بعدم التصريح علناً خلافاته مع معلميه.					
9-	يتجنب المناقشة المفتوحة بشأن خلافاته مع معلميه.					
10-	يحاول الابتعاد عن أي خلاف مع المعلمين.					
11-	يتجنب أي مواجهة مع معلميه.					
12-	يحاول الإبقاء على خلافاته مع معلميه لنفسه؛ ليجنبهم أي مشاعر سلبية.					
13-	يحاول تجنب تبادل الألفاظ غير الجيدة مع معلميه.					
14-	يستخدم نفوذه؛ لقبول أفكاره.					
15-	يستخدم سلطته؛ لاتخاذ قرار في مصلحته.					
16-	يستخدم براعته؛ لاتخاذ قرار في مصلحته.					
17-	يدافع بحزم عن وجهة نظره في القضية المطروحة.					
18-	يستخدم نفوذه للفوز في موقف فيه تنافس.					
19-	يحاول إرضاء إحتياجات معلميه.					
20-	يحاول تلبية رغبات معلميه.					

21-	يخضع لرغبات معلميه.					
22-	يتنازل لمعلميه في الإفاء بالمعايير المطلوبة.					
23-	يحترم اقتراحات معلميه.					
24-	يحاول إرضاء توقعات معلميه.					
25-	يحاول التوصل إلى حل وسط لمأزق ما.					
26-	يقترح حلاً يرضي جميع الأطراف لحسم الخلافات.					
27-	يتفاوض مع معلميه، للتوصل إلى حل وسط					
28-	يستخدم أسلوب "الأخذ والعطاء" للتوصل إلى حل وسط.					

الملحق (5)

قائمة بأسماء المحكمين:

الرقم	أسماء المحكمين	التخصص	مكان العمل
2-	أستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
3-	أستاذ الدكتور جودت أحمد سعادة	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
4-	أستاذ الدكتور سلامة طناش	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
6-	أستاذ الدكتور عاطف مقابلة	إدارة تربوية	جامعة عمان العربية
7-	أستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	مناهج وطرق تدريس	جامعة عمان العربية
8-	أستاذ الدكتور محمد الحيلة	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
10-	أستاذ الدكتور هاني الطويل.	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
1-	الدكتور أحمد الكيلاني	إدارة تربوية	جامعة عمان العربية
5-	الدكتور عاطف بن طريف	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
9-	الدكتور محمد الزبون	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية

الملحق (6)

كتاب تسهيل مهمة من جامعة الشرق الاوسط للدراسات العليا

جامعة الشرق الأوسط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY

التاريخ: ٢٠١١/٤/٢٥
الرقم: ٢٠١١/١٠/١٣٦٨

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

Date:
Number:

معالي وزير التربية والتعليم المحترم

- عمان-

تحية طيبة، وبعد،

نتشرف أن ننقل إلى معاليكم أن طالبة الماجستير في جامعة الشرق الأوسط بالأردن "سلام المنتصر الخصاونة"، تقوم حالياً بإجراء دراسة ميدانية قمت بعنوان "القيادة متعددة العوامل وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة والقيادة التربوية في جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمة حصول الباحثة على المعلومات اللازمة وتطبيق أداة البحث في المدارس الحكومية في محافظة عمان، علماً بأن الاستبانة ذات العلاقة مرفقة مع هذا الخطاب.

وتحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدرانه في هذا الشأن، نتوجه أن نؤكد بأن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة ستبقى سرية، وأن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا معاليكم بقبول فائق التقدير والاحترام،،،

رئيس الجامعة

الدكتور طلاب الصريع

٢٥ نيسان ٢٠١١

ص.ب ٣٨٣٠ عمان ١١١٩٠ الأردن هاتف ٤٧٧٠٢٠٠ (٦٢٦٥) فاكس ٤٧٧٠٢٠١ (٦٢٦٥)
P.O.Box 3830 Amman 11190 Jordan Tel. +962 6 4710500 Fax +962 6 4710201
info@meu.edu.jo www.meu.edu.jo

الملحق(7)

كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم للمديريات المعنية

السيد مدير التربية و التعليم لمنطقة عمان الأولى
السيد مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الطالبة سلام الناصر خصاونه بإجراء دراسة عنوانها " تقويم متعددة الدوائر و علاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التنافسي لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين " وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة والقيادة التربوية في جامعة الشرق الأوسط /عمان، ويحتاج ذلك إلى تطبيق استبانتين على عينة من معلمي المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتذييم المساعدة المطلوبة لها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف

الملحق (B)

كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم عمان الأولى للمدارس الثانوية الحكومية

مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى

مديري ومديرات المدارس الثانوية

الموضوع / البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم ٣/١٠/٣٩٤٧٢ تاريخ ٢٠١١/٩/٢٥م

تقدم الطالبة سلام الستتر خصاونة بإجراء دراسة بعنوان "القيادة متعددة التحاضن وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة والقيادة التربوية في جامعة الشرق الأوسط/عمان. ويرفق ذلك إلى تطبيق استبانتين على عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدارسكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة اللازمة لها، علماً أن يتم مضاهاة الاستبانتين مع الاستبانتين المرفقتين.

والسلام ،،،

مدير التربية والتعليم

نسخة : مدير التربية والتعليم

نسخة : رئيس قسم التدريب والإشراف التربوي

المرفقات:

- الطالبة مع (٢).

تلفون : (٠٦-٥٦٩٤٨٥١) فاكس : (٠٦-٥٦٩٤٨٥٠) ص.ب : (٩٥٧٩ الزرقاء)

الملحق(9)

كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم عمان الثانية للمدارس الثانوية الحكومية

وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية

مديري المدارس الثانوية ومديراتها

الموضوع : البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

إشارة لكتاب معالي وزير التربية والتعليم رقم 3/10/35472 تاريخ 2011/9/25
تقدم الطالبة سلام المنتصر بخصوص إجراء دراسة عنوانها " القيادة متعددة العوامل وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع التنظيمي التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين "، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص الإدارة والقيادة التربوية في جامعة الشرق الأوسط / عمان ، وبحاجة ذلك إلى تطبيق استبانتين على عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدارسكم.

نرجو تسهيل مهمة الطالبة المذكورة و تقديم المساعدة الممكنة لها ، على أن يتم مخاطبة الأسيادة المعلمين/ات مع الاستبانة المرفقة.

وتقبلوا الاحترام ،،

مدير التربية والتعليم

رئيسة قسم التدريب و التأهيل و الإشراف التربوي
نسخة / ملف
نسخة / مدون
م ر 9/26