

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية



الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وعلاقتها

بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس

دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولاية تيزي وزو - نموذجاً

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه (L M D) في علوم التربية

إشراف الدكتور:

إعداد الطالبة:

أ/ د سرداوي نزيـم

دريوش راضية

أعضاء لجنة المناقشة:

أ. د/ خلفان رشيد.....جامعة مولود معمري تيزي وزو.....رئيساً

أ. د/ سرداوي نزيـم.....جامعة مولود معمري تيزي وزو.....مشرفاً ومقرراً

د/ تعشادين محمد.....جامعة مولود معمري تيزي وزو.....عضواً مناقشاً

د/ عداد حسن.....جامعة مولود معمري تيزي وزو.....عضواً مناقشاً

د/ فضيلي فتيحة.....جامعة التكوين المتواصل مركز خروبة الجزائر.....عضواً مناقشاً

د/ بلعسل فتيحة.....المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة الجزائر.....عضواً مناقشاً

السنة الجامعية 2017/2018

إهداء

إلى كل من زرع في روعي المثابرة و العمل، إلى من علمني معنى الطموح
والأمل، إلى درب الأمانى و المستقبل، إلى من أفنيا شبابهما لإسعادي و بذلوا
جهودا لإرضائي.

- إلى قرة عيني، مدرستي الأولى أُمي الحنونة التي زرعت بسمّة الحياة ،
و معنى الكفاح و النجاح، و التي وقفت معي طيلة مشواري الدراسي.
- إلى أبي العزيز الذي لم يبخل علي بشيء طوال حياتي و سعى إلى
تعليمي، حفظه الله و أطال الله في عمره.
- إلى أخي الغالي: "يزيد".
- إلى أخواتي الحبيبات: سميحة، ديهية، رزيقة ، و أختي ليلي التي أتمنى
لها حسن التوفيق دائما وزوجها خليفة وابنتي " نيليا".
- إلى كافة أصدقائي دون استثناء.
- إلى الروح التي سكنت روعي " فاتح" نبع المحبة والصبر.
- إلى كل من شاركني في تقديم هذا العمل من قريب أو من بعيد، أهدي لكم
جميعا ثمرة جهدي هذا متمنية من الله التوفيق دائما.

راضية

كلمة شكر

" من لم يشكر الناس، لم يشكر الله "

في البدء أشكر الله على ما تفضل به علي من جود وفضل واحسان، أشكره على نعمة التوفيق ونعمة العطاء .

ثم شكري موصول لمن له الفضل في انجاز هذا الجهد العلمي المتواضع، أستاذي وموجهي وقودتي: الدكتور "صرداوي نزيـم"، حفظه الله الذي له بصمة في كل خطوة خطوتها في انجاز هذه الدراسة منذ أن كانت فكرة في ذهن الباحث إلى أن أصبحت عملا ملموسا.
أشكره على صبره وتعاونه، وحسن تعامله.

كما لا يفوتني، وأنا اضع اللمسات الاخيرة لهذا العمل، أن أخص بالذكر والشكر والعرفان للأستاذ الدكتور: " عبد القادر تومي" على كل ما قدمه لي من مساعدة لإنهاء هذه الدراسة، فله مني أعظم شكر وتقدير.

أعبر عن بالغ شكري وتقديري أيضا لجميع أساتذة قسم العلوم الاجتماعية وعلوم التربية، وعلى رأسهم رئيسة التكوين في الدكتوراه: الاستاذة "معروف لويـزة خلفان"، والأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الاجلاء اللذين قبلوا بكل تواضع مناقشة هذا العمل، واللجنة العلمية التي أجازته، وكل من اهتم به وحاول المساعدة فيه، دون أن أنسى كلا من مخبر: تربية- مجتمع- عمل

ومخبر: تربية- تكوين - عمل

أتقدم بالشكر أيضا لكل أساتذة ومدرّاء التعليم الثانوي لولاية تيزي وزو، اللذين كان لهم الفضل في انجاز الدراسة الميدانية، وكل من ساهم من بعيد أو قريب في تجسيد هذا العمل.

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، الكشف عن الفروق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في أنماط المدير القيادية (الأوتوقراطي، الديمقراطي والمتسبب) وفي رضاهم الوظيفي وفقاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس. بلغت عينة الدراسة (134) فرداً المتواجدين ببعض المؤسسات التعليمية بولاية تيزي وزو والمقيدين بالعام الدراسي 2014 / 2015 والذين تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وتوصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير (الأوتوقراطي، الديمقراطي والمتسبب) ودرجات رضاهم الوظيفي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في وجهات نظرهم حول الأنماط القيادية لمديري التعليم الثانوي وفقاً للجنس، المؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في رضاهم الوظيفي وفقاً للجنس، المؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.

الكلمات المفتاحية: الأنماط القيادية للمدير - الرضا الوظيفي - أعضاء هيئة التدريس - التعليم الثانوي -

Résumé :

Cette recherche s'intéresse à la corrélation qui peut exister entre les styles de leadership des proviseurs de l'enseignement secondaire et la satisfaction au travail des enseignants, aux différences qui peuvent exister entre eux concernant leur perception des styles de leadership du proviseur (autocratique, démocratique et laisser faire) et leur satisfaction professionnelle suivant le sexe, le diplôme et l'ancienneté dans l'enseignement.

Un échantillon de 134 enseignants du secondaire de l'année scolaire 2014/2015 a été choisi par la méthode d'échantillonnage aléatoire stratifiée. Les résultats de la présente étude font apparaître :

- Une corrélation statistiquement significative entre les styles de leadership du proviseur (autocratique, démocratique et laisser faire) et la satisfaction professionnelle des enseignants.
- Des différences statistiquement non significatives entre les enseignants concernant leurs perceptions des styles de leadership du proviseur (autocratique, démocratique et laisser faire) suivant le sexe, le diplôme et l'ancienneté dans l'enseignement.
- Des différences statistiquement non significatives entre les enseignants concernant leur satisfaction professionnelle suivant le sexe, le diplôme et l'ancienneté dans l'enseignement.

Mots-clés Les styles de leadership des proviseurs-La satisfaction professionnelle-Les enseignants-L'enseignement secondaire

فهرس المحتويات

اهداء.....ب.

كلمة شكر.....ج.

قائمة الجداول.....ي.

قائمة الأشكال.....م.

قائمة الملاحق.....ن.

مقدمة:.....1.

الفصل الأول

الإطار العام لإشكالية الدراسة

إشكالية الدراسة:.....7.

2. فرضيات الدراسة:.....28.

3. أهداف الدراسة:.....30.

4. أهمية الدراسة:.....31.

5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:.....31.

6. حدود الدراسة:.....34.

7. الدراسات السابقة:.....35.

الجانب النظري

الفصل الثاني

القيـــــادة: مفهومها، تطورها التاريخي، تناولاتها النظرية، وعناصرها

مفهوم القيادة.....47.

مفهوم القيادة الإدارية.....47.

القيادة وبعض المفاهيم المرتبطة بها.....47.

تمهيد:.....48.

1. مفهوم القيادة:	49
2. مفهوم القيادة الإدارية:	55
-تعقيب:	56
3. القيادة وبعض المفاهيم المرتبطة بها:	58
4. التطور التاريخي لمفهوم القيادة الإدارية:	64
5. أهمية القيادة:	69
6. التناولات النظرية للقيادة الإدارية:	70
أولاً: التناول الفردي ونظرياته:	71
1. نظرية الرجل العظيم:	71
2. نظرية الرجل المتميز:	72
3. نظرية السمات:	73
ثانياً: التناول السلوكي ونظرياته:	76
1. دراسات جامعة أيوا الأمريكية:	77
2. دراسات جامعة ميشيغان الأمريكية:	78
3. دراسات جامعة أوهايو الأمريكية:	81
4. نظرية الشبكة الإدارية:	83
ثالثاً: التناول الموقفى ونظرياته:	86
1. النظرية الشرطية التفاعلية لفيدلر:	86
2. نظرية الخط المستمر لطاننبوم وشميدت:	90
3. نظرية ثلاثية الأبعاد لريدن:	91
4. النظرية المعيارية للقرارات الإدارية:	96
5. نظرية دورة حياة القيادة:	100

6. نظرية المسار -والهدف لهاوس:	105
رابعاً: التناول المرتكز على المرؤوس ونظرياته:	107
1.نظرية بدائل القيادة:	107
2.نظرية القيادة الذاتية:	109
خامساً: التناول التفاعلي ونظرياته:	111
1.النظرية التفاعلية:	111
2.نظرية التفاعل بين القائد والأعضاء:	112
سادساً: الاتجاهات الحديثة في القيادة:	116
1.القيادة الكاريزمية والقيادة الرسالية	116
2.القيادة التبادلية والقيادة التحويلية	117
3.القيادة في بيئة العمل الجديدة:	122
-تعقيب:	124
4.عناصر القيادة:	128
خلاصة:	131

الفصل الثالث

القيادة التربوية:مفهومها، أهميتها، خصائصها، أنماطها والعوامل المؤثرة فيها

تمهيد:	133
1.مفهوم القيادة التربوية:	134
2.أهمية القيادة في العملية التربوية:	135
3.خصائص القائد التربوي:	136
4.المهارات الأساسية للقائد التربوي:	137
5.مهام ومسؤوليات القائد التربوي:	141
6.أنماط القيادة التربوية:	142

7.العوامل المؤثرة في السلوك القيادي التربوي:	148
8.أنماط القيادة:	151
خلاصة:	163

الفصل الرابع

الرضا الوظيفي: مفهومه، تطوره التاريخي، نظرياته، العوامل المؤثرة فيه وطرق قياسه

تمهيد:	164
1. مفهوم الرضا الوظيفي:	165
2. تطور مفهوم الرضا الوظيفي:	169
3. أهمية الرضا الوظيفي:	170
4. نظريات الرضا الوظيفي:	172
5. مؤشرات الرضا الوظيفي:	186
6. محددات الرضا الوظيفي:	186
7.العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:	187
8. طرق قياس الرضا الوظيفي:	192
خلاصة:	196

الجزء الثاني التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:	199
أولاً: الدراسة الاستطلاعية.	200
1.أهداف الدراسة الاستطلاعية:	200
2.عينة الدراسة الاستطلاعية:	200
3.مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:	201
ثانياً: منهج الدراسة.	201
ثالثاً: الدراسة الفعلية.	202

1.مجتمع الدراسة:	202
2.عينة الدراسة الفعلية وطريقة اختيارها:	203
3.مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية:	206
رابعاً: أدوات الدراسة.	207
خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة.	234
سادساً: إجراءات تفرغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.	234
سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية.	235
خلاصة:	236

الفصل السادس:

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد:	238
أولاً-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة:	239
1.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير الجنس:	239
2.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:	240
3.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس:	241
ثانياً-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة:	243
1.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس:	243
2.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:	243
3.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لسنوات الأقدمية في التدريس:	244
ثالثاً -عرض نتائج فرضيات الدراسة:	245

1. عرض نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:	245
2. عرض نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:	249
3. عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:	255
رابعا -مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:	260
1.مناقشة الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:	260
2.مناقشة الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:	265
3.مناقشة الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:	268
الاستنتاج العام	270
خاتمة:	272
توصيات واقتراحات الدراسة:	275

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	الفرق بين القيادة والإدارة	61
2	الفرق بين القيادة والرئاسة	63
3	المنظومات الأربعة للقيادة	81
4	فعاليات القائد وفقا لنموذج فيدلر	88
5	أنماط القيادة وفق مصفوفة ريدن	92
6	مراحل نضج المرؤوسين وفقا لدورة حياة القيادة	101
7	المقارنة بين أساليب القيادة (الديمقراطية، الاوتوقراطية، التسييبية)	147
8	أهم نظريات الرضا الوظيفي وخصائصها	185
9	العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي ومصدرها	192
10	توزيع أفراد عينة الدراسة	200
11	توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المؤسسات التعليمية	202
12	توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية على المؤسسات التعليمية	203
13	توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقا لمتغير الجنس	204
14	توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقا لمتغير المؤهل العلمي	205
15	توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقا لمتغير سنوات الاقدمية في التدريس	206
16	عبارات أفراد استبيان أنماط القيادة قبل وبعد التعديل	211
17	العبارات التي تم حذفها من استبيان أنماط القيادة	212
18	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان أنماط القيادة والدرجة الكلية للبعد الأول الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية ن = (54)	213
19	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان أنماط القيادة والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية ن = (54)	214
20	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان أنماط القيادة والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية ن = (54)	216
21	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان لعينة الدراسة الاستطلاعية ن = (54)	217

218	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان الأنماط القيادية لعينة الدراسة الاستطلاعية ن= (54)	22
220		23
219	عدد عبارات استبيان الأنماط القيادية الموزعة على الأبعاد الثلاثة	24
220	تقدير درجات استبيان الأنماط القيادية	25
224	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الرضا الوظيفي والدرجة الكلية لكل بعد الذي ينتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية ن= (54)	26
226	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الرضا الوظيفي والدرجة الكلية لكل بعد الذي ينتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية ن= (54)	27
228	قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية ن= (54)	28
229	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لاستبيان الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية ن= (54)	29
230	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية ن= (54)	30
232	توزيع أبعاد عبارات استبيان الرضا الوظيفي	31
233	تقدير درجات استبيان الرضا الوظيفي	32
233	توزيع العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الرضا الوظيفي	33
239	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير الجنس	34
240	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	35
241	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس	36
243	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس	37
243	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	38

244	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس	39
	حول رضاهم الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس	
246	قيمة(ر) ودلالاتها الإحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط	40
	الأوتوقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي	
247	قيمة(ر) ودلالاتها الإحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس	41
	حول النمط الديمقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي	
248	قيمة(ر) ودلالاتها الإحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط	42
	المتسبب السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي	
250	قيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط	43
	القيادية لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير الجنس	
252	قيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط	44
	القيادية لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	
254	قيمة(ف) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط	45
	القيادية لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس	
256	قيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الرضا	46
	الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس	
257	قيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الرضا	47
	الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	
258	قيمة(ف) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الرضا	48
	الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس	
259	ملخص نتائج الدراسة الميدانية	49

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
1	مصفوفة دراسات جامعة أوهايو للقيادة	82
2	الشبكة الإدارية لبلاك وموتون	85
3	فعالية القائد في النظرية الموقفية لفيدلر	89
4	نموذج طاننبوم وشميدث للقيادة	91
5	النموذج ثلاثي الأبعاد لريدن	93
6	شجرة القرار وفقاً لنظرية المعيارية للقرارات الإدارية	99
7	أنماط القيادة وفقاً لنظرية دورة حياة القيادة	102
8	مضمون نظرية هيرسي وبلاشارد	104
9	دور القائد في نموذج المسار والهدف لهاوس	106
10	العلاقات الموقفية في نظرية هاوس	107
11	بدائل القيادة	108
12	نموذج القيادة الثنائية لقرابين	114
13	نموذج القيادة التفاعلية	115
14	نموذج القيادة التبادلية	119
15	أدوار القائد التبادلي	119
16	خصائص القائد التحويلي	122
17	المستوى 5 للقيادة	123
18	المهارات القيادية	140
19	السمات الشخصية للقائد	141
20	اتجاه التأثير في الأساليب القيادية	146
21	توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لمتغير الجنس	204
22	توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	205
23	توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس	206

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان
1	يمثل طلب تحكيم استبيان أنماط القيادة
2	يمثل طلب تحكيم استبيان الرضا الوظيفي
3	يمثل استبيان أنماط القيادة قبل التعديل
4	يمثل استبيان أنماط القيادة بعد التعديل
5	يمثل استبيان الرضا الوظيفي دون أي تعديل (الصورة الأولى)
6	يمثل قائمة الأساتذة المحكمين لاستبيان أنماط القيادة والرضا الوظيفي
7	يمثل درجة علاقة البعد بالدرجة الكلية لاستبيان أنماط القيادة لعينة الدراسة الاستطلاعية ن=(54)
8	يمثل درجة علاقة البند بالبعد الذي ينتمي إليه لاستبيان أنماط القيادة لعينة الدراسة الاستطلاعية ن=(54)
9	يمثل درجة علاقة البنود بالدرجة الكلية لاستبيان أنماط القيادة لعينة الدراسة الاستطلاعية ن=(54)
10	يمثل درجات الثبات الكلي لاستبيان أنماط القيادة محسوبة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.
11	يمثل درجة علاقة البعد(البند) بالدرجة الكلية لاستبيان الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية ن=(54)
12	يمثل درجة علاقة البند بالبعد الذي تنتمي إليه لاستبيان الرضا الوظيفي
13	يمثل علاقة البنود بالدرجة الكلية لاستبيان الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية ن=(54)
14	يمثل درجات الثبات الكلي لاستبيان الرضا الوظيفي محسوبة بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.
15	يمثل قيمة (ر) بين درجات أنماط القيادة والرضا الوظيفي ودلالاتها الإحصائية لدى أساتذة التعليم الثانوي
16	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في أنماط القيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي وفقا لعامل الجنس والمؤهل العلمي والأقدمية في التدريس
17	يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي وفقا لعامل الجنس والمؤهل العلمي والأقدمية في التدريس

مقدمة

مقدمة:

جاء اهتمام الباحثين بالقيادة نتيجة قناعاتهم النظرية ودراساتهم العملية بأن ما يحدث الفرق في مجال فاعلية المنظمات هو قياداتها. وتعتبر القيادة جزءاً أساسياً في العملية الإدارية، ويعد النمط القيادي الإداري أحد العوامل الرئيسة التي تسهم في تشكيل طابع العلاقات الوظيفية الإدارية داخل منظمات العمل المختلفة. فالقيادة ضرورية في كل المنظمات بغض النظر عن نوع النشاط الذي تمارسه، ويقع على عاتق القائد مهمة توجيه جهود العاملين نحو تحقيق الأهداف من خلال قدرته على التأثير في سلوكهم.

والقيادة الحكيمة الماهرة هي جوهر العملية الإدارية ومفتاحها، وعلى قدر كفاءتها ونوعيتها تكون كفاءة الإدارة ونوعيتها وقدرتها على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية المتوقعة منها تحقيقها.

والقيادة الإدارية كما هي عملية إنسانية واجتماعية وتعاونية، فإنها أيضاً عملية تربوية تستهدف تربية وتنمية العاملين بها، وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع، والمؤسسة التعليمية التي توجد فيها.

وقد ذهب العديد من علماء الإدارة إلى القول بأن الإدارة التربوية في جوهرها هي عملية قيادة بالمقام الأول، وقدرة على التأثير في الآخرين، وتحفيزهم على إنجاز أهداف المؤسسة التعليمية والسعي الدائم لتطويرها. فالقيادة التربوية هي عملية تعاونية مشتركة تسهم في دفع المؤسسة التعليمية إلى التطور.

إن مراعاة متطلبات عصر الألفية الثالثة، عصر نظام العولمة والتغيرات العالمية من انفجار معرفي وثورة معلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات يتطلب هندسة العلاقات إضافة إلى هندسة العمليات. وهذا ما يفرض تحدياً رئيساً يتمثل في تطوير القيادة التعليمية ضمن إطار فكري حديث يراعي قابلية القيادة للتعلم والتطوير وإعادة الصياغة بما ينسجم مع متطلبات العصر ومستجداته وتقنياته (جرادات ومنى، 2000).

تشير الاتجاهات الحديثة في الفكر التربوي إلى أن إدارة المؤسسات التعليمية نوع من القيادة وأن لمدير المؤسسة دور قيادي هام سواء كإداري أو كمشرف تربوي موجود بها، باعتباره المسؤول الأول عن الإشراف على جميع أعمال المؤسسة الإدارية الفنية والتربوية وتوجيهها الوجهة الملائمة.

فالمميزات الإدارية والفنية لمدير المدرسة ومسئولية نحو إرشاد المعلمين ونموهم المهني وخلق المناخ وينظر الباحثون في الفكر الإداري التربوي إلى أن مدير المدرسة على أنه فرد ذي شخصية قيادية هامة ومؤثرة، لذا كان من أهم ما تناولته البحوث والدراسات في مجال الإدارة التعليمية هو قيادة المؤسسة التعليمية وما تحدثه من تأثير في سلوك الأستاذة من حيث دافعيتهم للعمل وتوجيه جهودهم إلى تحسين العملية التعليمية، ورضاهم الوظيفي.

ولكي يتمكن مدير المؤسسة التعليمية من القيام بمهامه بنجاح عليه إتباع النمط القيادي المناسب الذي يحدث التفاعل المؤثر في أعضاء هيئة التدريس للوصول إلى الهدف المنشود لتحسين العملية التعليمية.

إن موقع المدير القيادي يفرض عليه اختيار نمط ما لإدارة مدرسته، الأمر الذي يؤثر في بيئة العمل ورضا العاملين بها عامة، والأستاذة خاصة .

وللنمط القيادي الذي يتبعه المدير في سير العمل واتخاذ القرارات تأثيراً في العائد التربوي الذي يظهر على الأستاذة، ومدى حبهم لمهنتهم، ودرجة إخلاصهم ورضاهم عن العمل وفي تحصيل التلاميذ . وتكمن أهمية القيادة في المؤسسة التربوية من خلال توجيه سلوك المدير الإداري والتربوي، إذ يتباين هذا السلوك حسب أنواع القيادات التي تمارس أعمالها في تلك المؤسسات. وفي هذا المجال.

إن طبيعة عمل مديري الثانويات بالجزائر تفرض عليهم القيام بدورهم الإداري والتربوي في توجيه سلوك الأستاذة ومتابعتهم، لأن هؤلاء المديرين هم المسؤولون على ترجمة السياسة التربوية، وتنفيذ الخطة العامة التي ترسمها وزارة التربية الوطنية.

وتبرز أهمية مدير الثانوية من خلال ما يقوم به من دور أساسي في تسيير العملية التربوية وإنمائها.

فهو القائد الإداري المسؤول عن تصريف الأمور الإدارية بالمؤسسة من جهة، وهو القائد والمشرّف التربوي الذي يتابع سير العملية التربوية ويشرف عليها بانتظام واهتمام إلى جانب مفتش المادة من جهة أخرى.

ولمدير الثانوية دوراً حيوياً في تسيير العملية التعليمية، فهو المسؤول عن توفير بيئة تربوية إيجابية تسهم في بذل المزيد من الجهد نحو تحقيق الأهداف، وذلك عن طريق إتباع نمط قيادي قادر

على تحقيق قدر من الرضا الوظيفي لجميع العاملين بها عامة، وللأستاذ خاصة، حيث يشكل الرضا الوظيفي جانباً كبيراً من الأهمية للعاملين في كافة مجالات العمل، وللعاملين في المجال التعليمي. إن مدير الثانوية الفعال هو الذي يحدث في نمط قيادته تأثيراً إيجابياً في المناخ التربوي عامة، والروح المعنوية للأستاذة ورضاهم الوظيفي خاصة، ويبقى أهمية إدراك الأستاذة لنمط مديريهم الإداري والتربوي هي حجر الزاوية. فليس المهم ما يمارسه المدير من أسلوب قيادي، بل ما يدركه الأستاذة، لأن هذا الإدراك له التأثير الواضح في سلوكهم في العمل ورضاهم عنه.

وتختلف أنماط القيادة التي يتبعها مديرو الثانويات، فهناك النمط القيادي الأوتوقراطي الذي يهتم كثيراً بإنجاز العمل، الاستبداد بالرأي، المركزية في اتخاذ القرار وتوجيه الأعمال بواسطة الأوامر، وهناك النمط القيادي الديمقراطي الذي يحرص على العلاقات الإنسانية السليمة ومشاركة الأستاذة في اتخاذ القرار، ويسعى إلى تهيئة المناخ المدرسي لتحفيز المدرسين لبذل أقصى الجهود لتحقيق الأهداف المنشودة وهناك النمط القيادي المتسبب الذي يحرص على إعطاء الأستاذة قدراً من الحرية في ممارسة أعمالهم، وترك جميع المسؤوليات لهم (آل ناجي، 1996).

إن نمط القائد أو المدير سواء أكان أوتوقراطياً أم ديمقراطياً أم تسيبياً هو الأساس في نجاح العملية التربوية وله الدور الأكبر في زيادة الكفاءة الإنتاجية للعاملين معه، وشعورهم بقيمتهم الإنسانية وكرامتهم، مما يؤدي إلى مضاعفة الجهود لزيادة الإنتاج .

وبعد النمط القيادي أحد العوامل الرئيسة التي تسهم في تشكيل طبيعة العلاقات الوظيفية الإدارية والتربوية بين مدير الثانوية والأستاذة، وتفرض طبيعة عمل مدير المؤسسة التعليمية ممارسة نمط قيادي أو أكثر لتوجيه سلوك المدرسين ومتابعتهم، وفي ضوء النمط القيادي المتبع تتحدد أنماط الاتصال وطرق تنفيذ السياسة والخطط العامة التي تقوم الإدارة العليا برسمها وتحديدها .

ويرى فيدلر (Fiedler) أن فعالية القيادة ونجاحها يتجلبان في الموقف الذي يحقق الانسجام بين متطلبات الموقف والنمط القيادي اللازم للمواقف والسمات الشخصية للقائد، وبعد النمط القيادي لموقف ما فعلاً بالقدر الذي يمكن من تحقيق الأهداف التي وجد من أجلها المنصب القيادي، وعلى القائد الإداري والتربوي أن يدرس جماعته وتماسكها وأهدافها، وعليه أن يكون تأثيره في سلوك الجماعة وتوجيهه لأعضائها في سبيل تحقيق أهدافه بالنمط الديمقراطي بعيداً عن البيروقراطية والتسيبية (أسعد، 2004).

ورغم توجه النظريات الحديثة في القيادة إلا أن هناك صعوبة تحديد نمط قيادي واحد ناجح في كل المواقف الإدارية والتربوية. وأن على القائد أن يكتفٍ نمطه القيادي مع المواقف الإدارية والتربوية التي تواجهه، لكن يبدو أن هناك نمطاً قيادياً مفضلاً لكل قائد يميل إلى استخدامه في مواقف مختلفة.

يعتبر الرضا الوظيفي من أهم الاتجاهات المتعلقة بالعمل، وهو هدف مهم ينشده جميع العاملين ولاسيما المدرسين، وعدم توافره للمدرس قد يكون له تأثير سلبي في أدائه وفي العملية التعليمية ككل. والرضا الوظيفي مهم جداً في أيّ تنظيم لما له من تأثير واضح في إنتاجية العامل، فهو من مكونات العمل الرئيسية، ومن العوامل المحددة للمناخ التنظيمي بل ينظر إليه على أنه مؤشر مهم لفعالية التنظيم بشكل عام.

ولقد أشار كل من جن وهولدوي (Gunn & Holdway,1986) إلى أن الرضا الوظيفي يتحقق بشعور مديري المدارس بالإنجاز ومدى تجاوب المدرسين معهم، فإذا كان هناك تجاوب من المدرسين، فإن ذلك يدل على مدى رضاهم الوظيفي.

ويعتبر الرضا الوظيفي قاعدة أساسية لنجاح واستقرار أعضاء هيئة التدريس في عملهم، ومفتاحه المدير الفعال الذي يستطيع تحقيق أهداف مؤسسته وأهداف العاملين عامة، والأستاذة خاصة، وله الدور الهام في رضاهم الوظيفي من خلال التركيز على مطالبهم واحتياجاتهم بتحقيق أهدافهم، لينعكس ذلك على حبهم للعمل والانتماء للمؤسسة، والحرص على أداء المهام الموكلة إليهم بجدية وإخلاص (العسيلي،1999).

ونظراً لأهمية النمط القيادي الذي يمارسه مدير الثانوية وتأثيره في سلوك أعضاء هيئة التدريس ودرجة رضاهم الوظيفي الذي ينعكس على درجة عطائهم وعائدهم التربوي وجديتهم وإخلاصهم في تحقيق أهداف المجتمع عامة، والثانوية خاصة، ترى الطالبة أن دراسة الأنماط القيادية لمديري التعليم الثانوي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس موضوعاً جديراً بالبحث والدراسة.

ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، وتسبقهما مقدمة وفصل أول للإطار العام للدراسة وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

الفصل الأول: هو الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهدافها، أهميتها تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية، حدود الدراسة والدراسات السابقة.

الجانب النظري: ويتضمن ثلاثة فصول هي:

الفصل الثاني: ويتضمن موضوع القيادة والقيادة الإدارية من حيث المفهوم، وبعض المفاهيم المرتبطة بها، التطور التاريخي للقيادة الإدارية، أهمية القيادة، التناولات النظرية المفسرة، عناصر القيادة.

الفصل الثالث: ويتضمن موضوع القيادة التربوية من حيث مفهومها، أهميتها، خصائص القائد التربوي المهارات الأساسية للقائد التربوي، أنماط القيادة التربوية، العوامل المؤثرة فيها.

الفصل الرابع: ويتضمن موضوع الرضا الوظيفي من حيث مفهومه، تطوره التاريخي، أهميته، نظرياته مؤشرات، محدداته، عوامله المؤثرة وطرق قياسه.

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين:

الفصل الخامس: ويتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستعملة في جمع البيانات، مجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

الفصل السادس: ويتضمن عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، وذلك من خلال استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي والاستدلالي الميدانية، وأنهيت الدراسة بخاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام لإشكالية الدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية
- 6- حدود الدراسة
- 7- الدراسات السابقة

إشكالية الدراسة:

حظي موضوع الأنماط القيادية باهتمام المفكرين والباحثين، إدراكاً منهم بأهميتها في تحقيق آمال وتطلعات الأفراد والمجتمعات، وهذا لا يمكن أن يتم إلا بوجود قائد بنمط قيادي ماهرو واع يتمتع بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية. ويرى الطيّب والبشتي (2004) أن الأنماط القيادية أصبحت من "أعظم حقائق الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية في جميع بلدان العالم، إذ يعول عليها في تحقيق الأهداف التي هي مطمح كل المجتمعات ومؤشراً على كل تطور" (عن العجاردة، 2012، ص2).

والاهتمام المتزايد بموضوع الأنماط القيادية في السنوات الأخيرة جعله من أكثر الموضوعات بروزاً وإثارة في علم الإدارة، حيث أصبحت القيادة الإدارية المعيار الذي يحدد نجاح أو فشل أي منظمة عسكرية كانت أو سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية أو تربوية. وفي هذا الصدد يشير كنعان (1995) إلى "غالباً ما يعزى نجاح أو فشل أي تنظيم في تحقيقه لأهدافه إلى كفاءة قيادته أو عدم كفاءتها" (العسيلي، 1999، ص2)

ويرى عياصرة والفاضل (2006) أن الأنماط القيادية في جوهرها هي "التأثير الذي يمارسه القائد في مرؤوسيه واختلاف وسائل التأثير التي يستخدمها القائد لتوجيه مرؤوسيه يعكس تبايناً في أساليب القيادة وأنماطها (نايف شحادة، 2008، ص2)

ولقد تزايد الاهتمام بموضوع الأنماط القيادية نتيجة لتزايد طموح إدارة التعليم في النمو والتطور، فممارسة الأنماط القيادية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعملية التربوية، ولكي يتحقق الهدف من العملية التعليمية لابد من الكشف عن الأنماط القيادية السائدة ومدى ممارستها في الميدان التربوي وتحديداً في إدارة المؤسسة التعليمية بصفاتها الإدارية الإجرائية للهرم التعليمي.

يشير نواف كنعان (1999) إلى أن الإدارة الحديثة أصبحت تعتمد على وجود قيادة فاعلة تعمل على دفع العمليات الإدارية إلى أعلى درجة من الكفاءة والإنتاجية (المشعل، 2006، ص3).

والقيادة الإدارية في المنظور الحديث وظيفة إنسانية يعتمد نجاحها على إلى حد كبير على روح المشاركة والتعاون بين كل العاملين في المؤسسة، وعلى قدرة الإداري (المدير) في توظيف طاقته وكفاءته وفعاليته للحصول على أكبر قدر من العائد التربوي والإنتاجية وذلك في أقصر وقت ممكن وأقل جهد

وتكلفة، ومن هنا تكمن أهمية القائد الإداري في كل قطاع من قطاعات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية وغيرها (الغامدي، 2010، ص 110).

والمؤسسة التربوية عبارة عن تجمع بشري يمارس القائد الإداري والتربوي (المدير) نمطاً قيادياً لتسييرها. والعملية التربوية عملية إنسانية تعاونية تحتاج إلى قيادة تربوية ماهرة ورشيده التي هي قلب العملية الإدارية ومفتاحها.

فالمؤسسة التربوية أداة حيوية في المجتمع الإنساني، والقيادة التربوية في أي مؤسسة هي العنصر الدينامي لتحقيق الغايات والأهداف، وبخاصة عندما تكون قادرة على مواجهة التحولات والتغيرات المعاصرة السريعة والتعامل معها بكفاءة وفعالية.

وبما أن الثانوية هي من المؤسسات التربوية الهامة، فإنها تحتاج إلى قيادة إدارية وتربوية ماهرة تسيّر شؤونها وأعمالها، وقادرة على تحمل مسؤوليتها من أجل تحقيق أهدافها وأهداف المجتمع .

وتمثل مرحلة التعليم الثانوي أعلى الهرم التعليمي في وزارة التربية الوطنية، ليس لمجرد كونها آخر مراحل النظام التعليمي الرسمي قبل التحاق المتعلم بالجامعة والتعليم العالي فحسب، بل لأنها تقوم بمهمة بناء المتدرسين - فكرياً ووجدانياً وعملاً وانتماءً -.

ويعد التعليم الثانوي مرحلة ذات أهمية بالغة في هرم المنظومة التربوية، إذ تعتبر حلقة الوصل بين المراحل التعليمية القاعدية والمتمثلة في التعليم التحضيري والتعليم الابتدائي والتعليم المتوسط وقمة الهرم التعليمي في المنظومة التربوية والمتمثل في التعليم العالي لذا، فإن أهمية إدارة وتسيير الثانوية في هذه المرحلة تعد مهمة للغاية. والقيادة التربوية الناجحة هي حجر الزاوية في العملية التعليمية-التعليمية .

ويرى الحسن(2006) أن " الإدارة المدرسية الناجحة هي التي تحدد المعالم وترسم الطرق وتثير السبل أمام العاملين في الميدان للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد، وهي التي ترسم الوسائل الكفيلة بمراجعة الأعمال ومتابعة النتائج متابعة هادفة، مما يساعد على إعادة النظر في التنظيمات والأنشطة والتشريعات وتعديلها أو إعادة النظر في أساليب التنفيذ التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف التربوية المنشودة " (عن الغامدي، 2010، ص 110).

ويتوقف نجاح العملية التربوية في تحقيق مقاصدها على إدارتها التي تمثل القيادة جوهر عملياتها، وتتبع أهمية القيادة من أهمية الدور الذي يؤديه المدير وهو القائد الإداري والتربوي ومن تأثيره في جوانب العملية الإدارية والتربوية. كما يتوقف نجاح العملية التعليمية-التعلمية على كفاءة أساتذتها التدريسية، ودافعية تلاميذها للتعلم والإنجاز الدراسي، مثلما يتوقف نجاحها على كفاءة وفعالية مديريها في تسيير مؤسسته التعليمية من حيث تنفيذه للسياسة والأهداف المرسومة، وتوفيره للإمكانات المادية والإدارية، وتأثيره في سلوك الآخرين كأفراد وجماعات نحو إنجاز وتحقيق الأهداف، وإسهامه في عملية البناء الفكري والأخلاقي للمجتمع.

وفي ظل التغيرات التي يفرضها عالمنا المعاصر يرتبط نجاح المؤسسة التعليمية واستمرارية نجاحها بجهود القائمين على تسييرها من حيث أن القيادة الإدارية في أي مؤسسة هي الطاقة المحركة لمختلف مكوناتها والوحدات التي تتألف منها مجمل الموارد والإمكانات المتاحة (زوأوي، 2003، ص7).

وتتعرض العملية التعليمية-التعلمية لكثير من العوامل والظروف والمواقف المختلفة، لذا فإن هناك نمطاً معيناً يتبعه القائد الإداري والتربوي وتسير عليه المؤسسة وكافة العاملين، وهذا النمط يتوقف على شخصية المدير وما يقوم به تجاه العاملين بالمؤسسة، حيث يفترض أن يقوم المدير بتوجيه العاملين نحو تحقيق الأهداف التربوية بأسلوب ديمقراطي يدفعهم للمشاركة والمساهمة والتعاون لتحقيق الأهداف التربوية المسطرة .

ويذكر الطيب(1999) أن "القيادة تختلف من وقت لآخر، ومن زمن لآخر، ومن شخص لآخر، ومن جهة لأخرى، ولكنها في النهاية تكون مرتبطة بشخصية القائد وتصرفه ويكون أساسها المهارة وتصلها الخبرة". (عن الغامدي، 2010، ص ص 110-111).

كما تختلف القيادة باختلاف الرؤية التي ينظر إليها من خلالها، ويشير ياغي (1987) إلى أن تيد (Tead) يعرف القيادة بأنها: " النشاط الذي يمارسه شخص للتأثير في الناس، وجعلهم يتعاونون لتحقيق هدف يرغبون في تحقيقه" (عن ياغي، 1407، ص 25).

أما ملائكة (1989) فيرى بأنها: " القدرة على التأثير في تصرفات الآخرين، بما في ذلك القدرة على توظيف الأفراد النافعين وإعطاء الزيادة والعلاوات والمكافآت والإلمام اللازم بمهارات العاملين كالمهارات الآلية والإدارية والتخطيط، والقدرة على التأثير في التنظيم " (عن هاشم زكي، 1985، ص 92).

ويعرفها العديلي (1994) بأنها: " نشاط وفعالية تحتوي على تأثير في سلوك الآخرين كأفراد وجماعات نحو إنجاز وتحقيق الأهداف المرغوبة " (العديلي، 1994، ص 120).

ويعرفها النمر وآخرون (1997) بأنها: " القدرة على التأثير في سلوك أفراد الجماعة وتنسيق جهودهم وتوجيههم لبلوغ الغايات المنشودة " (النمر وآخرون، 1997، ص 260).

ويشير سالم وزملاؤه (1992) إلى أن عملية القيادة تتضمن قدرة التأثير في الآخرين للعمل على تحقيق أهداف معينة، وهذا يعني أن القيادة تتطلب وجود شخص في موقع قيادي يستطيع من خلاله التأثير في مجموعة من الأفراد في أي موقف معين، وحتى يتمكن الشخص من القيام بعملية التأثير في الآخرين يجب أن يتمتع بقوة أو سلطة معينة تميزه عن غيره من الأفراد (سالم وآخرون، 1992، ص 35).

ويذكر عياصرة والفاضل (2006) أن " القيادة في جوهرها هي التأثير الذي يمارسه القائد في رؤوسيه واختلاف وسائل التأثير التي يستخدمها القائد لتوجيه رؤوسيه يعكس تبايناً في أساليب القيادة وأنماطها " (عن نايف شحادة، 2008، ص 3).

ويرى المومني (1987) أن العملية التربوية أصلاً هي عملية اتصال، والمدير كقائد إداري وتربوي لا يمكن أن يكون فاعلاً ومؤثراً في إدارته إلا إذا كان لديه تصور واضح ودقيق للأنماط القيادية التي يتبعها في مواجهة المشكلات التي تمكنه من الاتصال بالعاملين (عن نايف شحادة، 2008، ص 3).

ويؤكد الخطيب وأبو فرسخ (1996) أن النمط القيادي الذي يختاره القائد التربوي يعد العامل الرئيسي في نجاح مؤسسته أو فشلها وذلك لما للقائد التربوي من دور حاسم في التأثير في سلوك

أعضاء هيئة التدريس، وفي إنشاء الجو العلمي الفعّال الذي يمثل استثماراً فاعلاً في التحصيل الدراسي للمتعلمين (عن نايف شحادة، 2008، ص3).

ويشير العرفي وعبد مهدي (1996) إلى أن الاتجاه المعاصر للقيادة يؤكد على أهمية السلوك القيادي الذي يصدر عن القائد (العرفي وعبد مهدي، 1996، ص 23).

ويعد مدير الثانوية القائد الإداري والتربوي الذي تقع على عاتقه مسؤولية تحقيق الأهداف المنتظرة فهو العمود الفقري الذي ترتكز عليه العملية التربوية.

إن دراسة الأنماط القيادية لدى مدير الثانوية هي على درجة عالية من الأهمية لأنها تشكل الأسلوب الذي يتبعه في سير العمل الإداري والتربوي، والطريقة التي يتعامل بها مع الأفراد المتواجدين معه من أساتذة وموظفين وتلاميذ.

ويشير أحمد (1998) إلى أن العديد من الاتجاهات النظرية والدراسات الميدانية التي تناولت تحليل مفهوم القيادة التربوية بيّنت أن نجاح القادة يمكن أن يكون في نوعية ونمط الاتجاهات الفكرية والقيادية والإدارية التي يؤمن بها ويطبقها مدير المدرسة، ودرجة وعيه بحاجات مؤسسته، وطبيعة تدريبه وخبراته السابقة، وقدرته على التعامل مع المتغيرات المؤسسية الحالية والمستجدة بنجاح وفعالية (الرشدي، 2010، ص1).

ويرى السيد الخميسي (2002) أن العديد من الدراسات خلصت إلى أن لمدير المدرسة دوراً حاسماً في فاعلية العمل المدرسي، حيث وُجد أن المدارس الفعّالة كانت تتصف بوجود قيادة إدارية جيّدة وباعتبار أن المدرسة نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته، وأن العمليات التي تتم داخل النظام والكيفية التي يتم إنجازها لها تأثيرها في المخرجات، لذا فإن للمدير دوراً وتأثيراً في كافة العاملين في المؤسسة مما ينعكس على أدائهم وإنتاجيتهم (عن المشعل، 2006، ص3).

ويشير قاسم الحربي (2001) إلى أن موقع المدير القيادي يفرض عليه اختيار أسلوب ما لإدارة مدرسته الأمر الذي يؤثر في بيئة العمل ورضا الأستاذة (عن المشعل، 2006، ص4).

كما يرى محمد الصائغ وحمود وحسين (1993) أن للنمط الذي يتبعه المدير في سير العمل واتخاذ القرارات تأثيراً في العائد التربوي للأساتذة ومدى حبهم لمهنتهم، ودرجة إخلاصهم ورضاهم عن العمل (عن المشعل، 2006، ص4)

فيعد كل نمط من الأنماط القيادية السائدة في مؤسسة تعليمية ما أحد العوامل الرئيسية التي تسهم في تشكيل طبيعة العلاقات الوظيفية الإدارية والتربوية بين المدير والعاملين من أساتذة وموظفين ومتعلمين. وقد تفرض طبيعة عمل مدير الثانوية ممارسة نمط قيادي ما لضبط عمل الأساتذة وتوجيه سلوكهم ومتابعتهم، وفي ضوء النمط القيادي المتبع تتحدد أنماط الاتصال الإداري وطريقة تنفيذ السياسة التعليمية التي قامت الدولة برسمها وتحديدها.

ويرى عابدين (2001) أن فعالية مدير المؤسسة التعليمية وتميزه الإداري يعتمدان على النمط القيادي الذي يمارسه في المؤسسة، فقد يتصف سلوك المدير بالسلطة والسيطرة المطلقة، أو قد يميل إلى التعاون والتشارك في الرأي والعمل، أو قد يغلب عليه الإحجام عن التصدي للمشكلات وعن التوجيه والمتابعة (العدواني، 2013، ص2).

فنمط المدير القيادي سواء أكان أوتوقراطياً أم ديمقراطياً أم متسياً يعد مؤشراً نجاح أو فشل العملية التربوية، وأن دوره يبدو واضحاً في زيادة أو خفض الكفاءة الإنتاجية للأفراد المتواجدين في المؤسسة من أساتذة وتلاميذ وموظفين.

ويذكر نصر الله (2004) أن " لكل نمط قيادي إيجابياته وسلبياته في التأثير المباشر في أداء العاملين بالمؤسسة " (نصر الله، 2004، ص 198)، إذ أن هناك من يؤيد ضرورة تبني النمط الأوتوقراطي في الإدارة مثل عالم الاجتماع الألماني فيبر (Weber) وذلك لما يتميز به القائد من قوة الشخصية حيث أن أساليب السلطة في نظره التي يعتمد عليها القائد في نفوذه وتأثيره في الآخرين يمكن تقسيمها إلى سلطة تقليدية وسلطة زعامية وسلطة رشيدة، وفي ظل هذا التصور يرى فيبر أن السلطة الرشيدة هي أكثر النماذج صلاحية ومعقولة للإدارة وهو ما اسماه بالإدارة البيروقراطية أو التنظيم البيروقراطي.

والقائد ذو النمط الأوتوقراطي يتميز بأسلوب الاستبداد بالرأي والتعصب وإصدار الأوامر والتعليمات والتدخل في تفاصيل أعمال المرؤوسين وفرض السيطرة عليهم. ويشير مصطفى النابة (1987) إلى أن هذا النمط القيادي يركّز جميع السلطات والصلاحيات في يد القائد، بحيث تنتهي عنده كافة العمليات الإدارية، ويتدخل في أعمال المرؤوسين ويتوقع منهم الطاعة التامة، وتنفيذ الأوامر والتعليمات التي يصدرها، ويقوم بتحديد العلاقات السائدة بين الأفراد (عن الغامدي، 2010، ص 113).

وتقوم القيادة الأوتوقراطية على الاستبداد في الرأي والغموض في التعليمات والأوامر وتستخدم أساليب الفرض والإرغام والتهديد والتخويف.

وقد تناولت تجارب ودراسات لوين (Lewin) وليبيت (Lippit) ووايت (White) سنة 1939 بجامعة ايوا الأمريكية النمط الأوتوقراطي الذي يتميز بفرض القائد قراراته على الجماعة بطريقة استبدادية .

وحدد تاننبوم وشميدت (Tannenbaum & Schmidt, 1957) من خلال نظرية الخط المستمر أن العلاقة فيها بين القائد ومرؤوسيه تكون على أساس خط متواصل، نهاية الطرف الأيسر من هذا الخط سلوك القائد الأوتوقراطي، بينما الطرف الآخر هو سلوك القائد الديمقراطي. والقائد الأوتوقراطي يتخذ قرارات صارمة يملئها على مرؤوسيه دون أي تدخل أو اقتراح منهم.

وفي ظل هذا النمط القيادي يسعى الأفراد التقرب من القائد والتمسك به أكثر مما يسعون للتقارب فيما بينهم، ولذلك تنعدم الروح المعنوية في هذا النمط وينحصر دور الأفراد في اتباع الأوامر والتوجيهات الصادرة منه دون وجود التعاون والتشاور بينهم (الغامدي، 2010، ص 113).

ويعد النمط القيادي الأوتوقراطي عند ليكرت (Likert, 1961) نظاماً استبدادياً استغلاليّاً حيث يسري الاتصال فيه من الأعلى إلى الأسفل، والقائد يستعمل خلاله أسلوب العقاب والتهديد، كما يتميز هذا النمط القيادي بغياب الاتصال بين القائد والمرؤوسين. ووصف ماك غريغور (McGregor, 1960) القائد الأوتوقراطي في نظريته (La théorie X et Y) كمسيّر الذي يفرض سلطته على المرؤوسين والذي يستخدم معهم أسلوب التهديد. وتناول بلايك وموتون (Blake & Mouton, 1964) النمط

القيادي الأوتوقراطي من خلال الشبكة الإدارية (La grille managériale) التي تضم أنماطاً قيادية أخرى.

وترفض التربية الحديثة تطبيق النمط القيادي الأوتوقراطي في المؤسسة التعليمية لأنه يضعف قدرات العاملين وخبراتهم ويخفض من درجة مستوى أدائهم الوظيفي، ويشعرهم بضعف الاعتماد على النفس والثقة في مؤهلاتهم المهنية وبخاصة في المواقف الحرجة (المرسى، 2001، ص90).

وفي المقابل قد يصل المدير إلى قناعة أن أفضل نمط قيادي يمكن اتباعه في تسيير مؤسسته هو النمط القيادي التسيبي الذي يتميز فيه المدير بدور شكلي في المؤسسة من حيث أنه يتنازل لمروؤسيه عن سلطة اتخاذ القرارات، وذلك تجنباً من ردود أفعالهم التي قد تكون عنيفة أحياناً مما يهدد مكانته ومنصبه.

ويعتقد أصحاب النمط القيادي التسيبي أن كل فرد في المؤسسة يعمل بالطريقة التي يراها مناسبة له دون أي تدخل من المدير تاركاً حرية التصرف في العمل، حيث تصبح هذه المؤسسة تُسيّر نفسها بنفسها.

ففي النمط القيادي التسيبي يترك الدور المطلوب من المدير ويجعل مسار العمل يسير حسب رغبات وأهواء وتوجهات العاملين دون أي تدخل في ضبط العمل.

ويرى دهيش والشلاش ورضوان (2001) أن القيادة التسيبية هي قيادة متحررة من سلطة القائد، وقد تكون فوضوية لكونها تقوم على ترك الفرد يعمل ما يشاء حيث تبدو وكأنها غير موجودة، كما يترك المسؤوليات كاملة لمروؤسيه، ويعتمد عليهم اعتماداً كلياً في تحقيق تلك المسؤوليات، ويقوم القائد الترسل (المتسيب) عادة بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته ويترك لهم مطلق الحرية في التصرف دون تدخل منه (عن الغامدي، 2010، ص 113).

وتوصلت نتائج دراسة لوين وليبيت ووايت إلى أن الإنتاجية في العمل والرضا الوظيفي لدى العمال تقل وتضعف بشكل واضح عندما يمارس النمط القيادي الفوضوي. (عن عطوي، 2011، ص 257)

ويشير بلاك وموتون إلى أن القائد المتسبب يقوم بالحد الأدنى من الجهد عند قيامه بعمل ما للحفاظ على منصبه في المؤسسة . (Dejoux,2014,p103)

وينفرد هذا النوع من النمط القيادي عن الأنماط القيادية الأخرى بعدم وجود تخطيط أو تنظيم للأعمال، وبالإهمال واللامبالاة في العمل من قبل المرؤوسين، وبانعدام روح العمل الجماعي المشترك ومن ثم تقل إنتاجيتهم.

أما بالنسبة للنمط القيادي الديمقراطي فترى المدرسة السلوكية أنه مهم من حيث تأثيره في سلوك جماعة العمل وفي أداء مهامها. والمتتبع لتطور مفهوم القيادة الإدارية في ظل المدرسة السلوكية يرى أنها امتداداً لمدرسة العلاقات الإنسانية للعالم فايول (Fayol) إذ انتقل اهتمامها من دراسة العلاقات بين الأفراد في المنظمة إلى دراسة السلوك التنظيمي الفردي والجماعي معاً.

ويرى برنارد شستر-(Barnard Chester) أحد المساهمين في الاتجاه السلوكي في القيادة الإدارية أن المنظمات فيها ديناميكية متداخلة بين حاجات المنظمة وحاجات العاملين، والمطلوب من المديرين أو القادة أن يتفهموا طبيعة العلاقات الرسمية في المنظمة. والقائد الإداري يعمل على إيجاد الحوافز الكافية لإحداث التعاون والمساهمة المطلوبة بين الأفراد، وأن بقاء المنظمة مرهون بقدرة القائد الإداري على تحقيق إشباع حاجات الأفراد بشكل كافٍ لإحداث التعاون في العمل (عبد الباقي، 2003، ص68).

وقد ثبت أن النمط القيادي الديمقراطي هو الأنسب للإدارة المدرسية ففي إطاره تتحقق القيادة الإدارية والتربوية الناجحة، حيث تقوم فلسفة القيادة الديمقراطية على مبدأ المشاركة وتفويض السلطة.

فالقائد ذو النمط الديمقراطي يتفاعل مع أفراد فريق العمل ويشركهم في عملية اتخاذ القرارات، ووفق هذا الأسلوب يشعر هؤلاء الأفراد بأن القرار قرارهم ويتمسكون به ويعملون على تنفيذه التنفيذ السليم لارتباطهم العضوي به، وبذلك تعد القيادة الديمقراطية قيادةً إنسانية وجماعية تعاونية تضمن التفاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم. ويشير الشماع ومحمود(2005) إلى أن القائد يعبر عن رأي الأغلبية في القرارات المتخذة من قبله، وهو يتسم بالروح المتفاعلة والثقة العالية في إنجاز المهام بالمشاركة

الهادفة مع الجماعة، وأن جماعة العمل تتميز بالتماسك والتفاعل الاجتماعي والمعنوية العالية والاتصال الفعال وروح الثقة والمودة والتعاون البناء في تحقيق أهداف المؤسسة (عن لعبودي، 2008، ص 96) فالقيادة الديمقراطية تقوم على أساس احترام شخصية الفرد من جهة، وعلى حرية الاختيار والإقناع من جهة أخرى.

ويقوم النمط الديمقراطي على أساس الاحترام المتبادل بين القائد ومجموعته، واعتبار أنهما عنصران مهمان يكمل كل منهما الآخر، ومن ثم تتاح الفرص للجميع للإبداع والابتكار واتخاذ القرارات وتنفيذ التعليمات والأوامر (الغامدي، 2010، ص ص 113-114)

ويشير أحمد (2003) إلى أن القائد الديمقراطي يساعد مرؤوسيه على حسن التصرف والتدريب على تحمل المسؤولية. فهو يركز بالأساس على العلاقات الإنسانية بينه وبين العاملين معه، وإنشاء مناخ نفسي واجتماعي وتربوي إيجابي يلجأ بصفة دائمة إلى مشاوره مرؤوسيه وإشراكهم معه. ليس في دراسة المشكلات فحسب، وإنما في اتخاذ القرارات أيضاً، وهو بالإضافة إلى ذلك يفوض جزءاً من سلطته ويهدم جدران المركزية المطلقة في المؤسسة، ورفع الروح المعنوية فيها. (أحمد، 2003، ص 87)

وتشير نتائج دراسة لوين وليبيت ووايت إلى أن في ظل ممارسة النمط القيادي الديمقراطي تكون الإنتاجية أكثر استقراراً والدافعية أكبر والعمل بروح الفريق أو الجماعة أوضح (عن عطوي، 2011، ص 257).

ويرى بلاك وموتون أن القائد الديمقراطي يدفع بمرؤوسيه للمشاركة في اتخاذ القرارات، ويفوض جزءاً من سلطته إليهم، وهو يسعى إلى إقامة مناخ مفعم بالثقة بينه وبين العاملين معه .

فالقائد الديمقراطي يقيم التوازن بين الجانب الإنساني والمهمة المنجزة وهو يثمن العمل بروح الفريق والجماعة (Leadership d'équipe) كما يشجع النمو الشخصي من مرؤوسيه مع توفير الدعم المعنوي .

ويذكر هاشم (1978) أن "النمط القيادي الديمقراطي هو الأنسب للإدارة المدرسية لأن القيادة التربوية الناجحة يمكن أن تتحقق في هذا الإطار وبخاصة عندما تتوفر الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة للعملية التعليمية التربوية (هاشم، 1978، ص 260)، غير أن أصحاب النظريات الموقفية يؤكدون على عدم وجود طريقة واحدة مثلى للإدارة المدرسية وذلك لوجود أساليب مختلفة من مدير لآخر تعتمد على الموقف والظروف المحيطة بالعمل. ويعتقد أصحاب المدخل الموقف في تفسير القيادة أن نجاح القيادة لا يتحدد فقط على شخصية القائد وسلوكه، بل أيضاً على متغيرات الموقف والظروف المحيطة مثل نوعية المرؤوسين وخصائص المنظمة ومقدار السلطة الممنوحة للقائد.

فقد اهتمت النظريات الموقفية بمتغيرات الموقف الذي تمارس فيه القيادة .

إن القائد الإداري الفعّال وفق هذا التصور النظري ليس بالضرورة أن يكون ديمقراطياً أو أوتوقراطياً بل يكون قادراً على تقدير وتحديد نوع النمط القيادي والأسلوب الأنسب لمواجهة موقف معين وبالتالي يستطيع توجيه جهود الأفراد العاملين معه مهما كانت نوعية الموقف.

وتتمثل فكرة فيدلر (Fiedler) الأساسية -ضمن نظريته الشريطية التفاعلية- في ضرورة ملائمة نمط قيادة القائد للموقف الذي يعيش فيه، وتعتبر هذه الملائمة الأسلوب الأفضل للقائد من خلال تشخيصه لسلوكه ثم دراسة الموقف. ويعتقد فيدلر أن التفاعل بين متغيرات الموقف وخصائص القائد هو ما يحدد مدى نجاحه في القيادة (عن عاشور، 1979، ص 197).

وظل موضوع القيادة التربوية يستفيد من إفرازات الفكر الإداري وإسهاماته إلى أن أصبح حقلاً وميداناً لأعمال تتناول موضوع القيادة وأنماطها بهدف تجاوز سلبيات الأنظمة القديمة وأساليبها في التسيير والتمكن من تحسين المردود والعائد انطلاقاً من قدرة القائد وكفاءته على تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين معه عامة، والأستاذة خاصة .

وفي الآونة الأخيرة ظهرت اتجاهات نظرية حول القيادة توضح من خلال نماذج تشرح بدائل السلوك وأنماطه التي يمكن أن يسير عليها القائد كالقيادة التحويلية (Le leadership transformationnel) والقيادة التبادلية (Le leadership transactionnel).

وتذكر سيسيل دوجو (Cécile Dejoux, 2014, p108) في كتابها (Management et leadership)

أن هناك ثلاثة أنماط متداولة اليوم في مجال القيادة وهي: القائد العاطفي (Le leadership émotionnel) والقائد الروحي (Le leadership spirituel) والقائد المجتمعي (Le leadership communautaire).

وعلى الرغم من تعدد وتنوع الأنماط القيادية الكلاسيكية منها أو الحديثة إلا أنه يجب أن يتحلى القائد بصفات تجعله يقود الجماعة من حسن إلى الأحسن (الطيب، 1999)، لأنه هو الذي يعرف كيف ينشئ جواً من العمل ويوفر فيه التوازن والانسجام والمناخ الصحي للعاملين. ومدير الثانوية باعتباره قائداً إدارياً وتربوياً يجب أن يتحلى بصفات جسمية وشخصية واجتماعية تميزه عن غيره، فلا بد أن يكون ملماً بشبكة العلاقات التي تربطه بالعاملين معه من أساتذة وتلاميذ وموظفين، وأن نجاحه في إيجاد الحلول لمشكلات العمل وعلاجها يتوقف على كيفية تعامله مع الآخرين. ويذكر مرسى (1998) أن القائد يجب أن يفهم ويعي أن مرؤوسيه دائماً يهتمهم توجيه طاقاتهم وتحقيق رضاهم عن العمل، وتوفير مجالات الترقية والتقدم (مرسى، 1998، ص 139). ويرى شوقي وسالم وآخرون (1992) أن القائد لابد أن يمتلك مهارات فنية لكي يقدم المساعدة الفنية عندما يحتاج الموقف منه ذلك (عن الغامدي، 2010، ص 114).

وقد أثبتت بعض الدراسات النفسية والتربوية كدراسة العيسى (1992) ودراسة السعيدى (1998) أهمية الأنماط القيادية وارتباطها بدرجة نجاح أو فشل المؤسسة التعليمية وتطويرها ودرجة تأثيرها في مستوى جودة التعليم.

وبيّنت مجموعة من البحوث أن قيادة المدير الضعيفة أو السيئة هي من أكثر الأسباب التي أدت إلى ترك المعلمين لمهنتهم، وأن سلوك المدير الناجح والفعال يحفز المعلمين والتلاميذ إلى تحقيق الأهداف التعليمية (دواني، 1994، ص 23).

وتظهر أهمية النمط القيادي الذي يمارسه مدير الثانوية في تسييره للمؤسسة، ودوره في مراقبة وضبط توجيه عمل أعضاء هيئة التدريس، والتأثير في سلوكهم ودرجة رضاهم الوظيفي الذي ينعكس على درجة حبهم للمهنة وإخلاصهم في تحقيق أهداف العملية التربوية خاصة، وأهداف المجتمع عامة .

ويعتبر الرضا الوظيفي من أهم الاتجاهات المتعلقة بالعمل، حيث يذكر حريم (1997) أن السبب الرئيسي لدراسة الرضا الوظيفي هو تزويد المديرين بالآراء والأفكار التي تساعد على تحسين اتجاهات العاملين نحو العمل أو المنظمة أو الإشراف أو التدريب وغيرها (عن الحراشة، 2008، ص 326).

فالرضا الوظيفي مهم جداً في أيّ تنظيم لما له من تأثير واضح في إنتاجية العامل، فهو من مكونات العمل الرئيسية ومن العوامل المحددة للمناخ التنظيمي، بل ينظر إليه على أنه مؤشر مهم لفعالية التنظيم بشكل عام.

ويعد الرضا الوظيفي جزءاً لا يتجزأ من الرضا عن الحياة بوجه عام، إذ أن كلاهما مندمج في الآخر ويعتمد عليه، وهو من العوامل التي تؤثر في مدى كفاءة العاملين في العمل وارتباطهم به وحرصهم عليه.

والرضا الوظيفي له دور رئيس في زيادة الإنتاجية وتطوير الأداء في المؤسسات، وقد أشار مصطفى (1982) إلى أن الكفاءة المهنية تدل على مستوى الإعداد والتدريب والخبرة، وأنها تدل أيضاً على مقدار الرضا عن العمل وإحساس العاملين بإحراز التقدم فيه .

وقد أوضح بعض المفكرين في مجال الإدارة مثل هرسلي وبلانشارد (Hersey & Blanchard) أن القائد قد يكون ناجحاً ولكن ليس فعالاً، حيث يكون ناجحاً من خلال قدرته على تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة دون مراعاة أهداف العاملين وإشباع حاجاتهم ورضاهم عن العمل، وهذا ما يؤثر بشكل مباشر في مستقبل المؤسسة وأهداف العاملين معاً (عن العسيلي، 1999، ص 3).

ويؤكد المغيدي أن النمط القيادي يلعب دوراً كبيراً في رضا أعضاء الهيئة التدريسية من خلال التركيز على احتياجاتهم والاهتمام بتحقيق أهدافهم، وأن الاهتمام بتلك الأهداف يولد الرضا الوظيفي لديهم، وينعكس على حياتهم الوظيفية من حب للعمل، والانتماء إلى مؤسساتهم التعليمية، والحرص على أداء المهام الموكلة إليهم بجدية وإخلاص (عن العسيلي، 1999، ص 4). أما في حالة إهمال تحقيق أهدافهم فيتولد لديهم عدم الرضا الوظيفي وعدم الجدية والإخلاص في العمل، مما ينعكس ذلك في سلوكهم داخل المؤسسة التعليمية وخارجها. وفي ظل مفهوم فاعلية القائد التربوي نلتمس بعدد أساسي

ترتكز عليهما هذه الفاعلية وهما: بعد الرضا الوظيفي لدى الأستاذة، وبعد النمط القيادي الممارس من قبل المدير .

وبما أن لمدير الثانوية دوراً أساسياً في تسيير العملية التربوية، فهو المسؤول الأول عن توفير مناخ تربوي إيجابي يسهم في بذل المزيد من الجهد نحو تحقيق الأهداف، وذلك عن طريق نمط قيادي يسهم في تحقيق قدر من الرضا الوظيفي لجميع العاملين عامة، والأستاذة خاصة.

والمنتبج لمفهوم الرضا الوظيفي من حيث تطوره التاريخي يجد أن أول مقال كتب حول هذا المفهوم سنة 1930 بعنوان "The study of work feelings" كان على يد كورنهوزر (Kornhauser) حيث يرى أن الرضا الوظيفي هو موضوع جدير بالبحث والدراسة، والكثير من الجهود الجادة بذلت لاستخداماته المتعددة عبر مواقف المجال الصناعي وظروف اجتماعية واقتصادية مختلفة.

ويعتبر هوبوك (Hoppock) من الباحثين الأوائل الذين حاولوا تحديد مفهوم الرضا الوظيفي من خلال كتابه (Job satisfaction) الذي نشر سنة 1935 .

ويعتبر الرضا الوظيفي من أكثر المفاهيم تناولاً في البحوث الذات الطابع الصناعي والاقتصادي والإداري (بيرف، 1998) ؛ جوجج وبونو (Judge & Bono, 2001) سبيكتور (Spector, 1997). وقد أجريت منذ الثلاثينات أكثر من 10.000 دراسة تناولت الرضا الوظيفي (لوك، 1976)، سبيكتور، 1997).

ويعد تعريف لوك (Locke) للرضا الوظيفي من أكثر التعريفات شيوعاً وقبولاً في مجال العمل حيث يرى بأنه: "حالة انفعالية إيجابية وسارة ناتجة عن نظرة الفرد لعمله أو لوظيفته، ويرتبط الرضا الوظيفي بعوامل عديدة مثل: الراتب، وساعات العمل، وفرص الترقية، والعلاقة مع الزملاء والرؤساء، وغير ذلك" (عن ربيع، 2010، ص 240). وهذا التعريف تم الاحتفاظ به عند مراجعة أدبيات البحث سنة 2001.

ويرى الأغبري (2002) أن الرضا الوظيفي يعكس مستوى الاتزان في المشاعر الإيجابية والسلبية نحو العمل بمختلف أبعاده، كالراتب، وظروف العمل، والعلاقة مع الرؤساء والزملاء، وفرص الترقى الوظيفي والنمو المهني (عن المقابلة، 2011، ص 273).

ويعتبر مايو (Mayo) من أوائل الباحثين الذين اهتموا بدراسة الرضا عن العمل من خلال تجاربه في مصنع هأوثرورن، وقد وظفت البحوث والدراسات مفهوم الرضا كمحرك للتكيف النفسي والاجتماعي.

وقد حظي موضوع الرضا الوظيفي باهتمام الباحثين في علم الإدارة والتنظيم التجاري والسلوك التنظيمي غير أن الاهتمام به لدى أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية قد بدأ متأخراً.

ويشير طناش (1990) إلى أن هذا الاهتمام ظهر نتيجة لزيادة الشعور بمكانة أعضاء هيئة التدريس في المؤسسة التعليمية وأهميتهم في رسم مستقبل مجتمعاتهم، وللاعتقاد السائد بأن الأستاذة الراضين عن عملهم هم أكثر قدرة على القيام بواجباتهم بمستوى أعلى من الفعالية من زملائهم غير الراضين عن عملهم. ويرى بدر (1983) أنه كلما تصور الفرد أن عمله يحقق له إشباعاً كبيراً لحاجاته كلما كانت مشاعره نحو ذلك العمل إيجابية، أي كان راضياً عنه. وكلما كان تصوره أن عمله لا يحقق له الإشباع المناسب لحاجاته كلما كانت مشاعره نحوه سلبية، أي كان غير راض (عن العسيلي، 1999، ص 22)

ومهما يكن، فإن الرضا الوظيفي في أيّ تنظيم يعتبر من مكوّنات بيئة العمل الرئيسية.

ويرى العمري (1992) أن من العوامل الأساسية المحددة للمناخ التنظيمي الرضا الوظيفي الذي يعتبر مؤشراً هاماً دالاً على فاعلية التنظيم بشكل عام.

ويشير الطارق (1996) إلى أن من أهم روافد الرضا الوظيفي عند الأستاذ هو العلاقة بينه وبين زملائه في العمل، ويندرج تحت هذا علاقته مع رئيسه والتي تشكل مسألة مهمة لتوافقه في العمل، مما ينعكس تأثيره في مجالات الحياة المختلفة، على أساس أن العلاقة بين المرؤوس ورئيسه تكاد تكون أكثر أهمية من العلاقة بينه وبين زميل آخر له، ويتضح ذلك حينما تسوء العلاقات بين المرؤوسين والرئيس

أو بين الزملاء في العمل، ومن هنا يأتي تأثير النمط القيادي للقائد أو المسؤول في الرضا الوظيفي للعمال (عن الحراشة، 2008، ص 327).

أما من حيث التناولات النظرية فقد صاحب الاهتمام المتزايد بموضوع الرضا الوظيفي عدد من النماذج النظرية التي حاولت تفسير الرضا الوظيفي تحديد أبعاده وعوامله ومسبباته، حيث اهتمت الإدارة العلمية على يد تايلور (Taylor) وفايول بالحوافز المادية باعتبارها العنصر الوحيد الذي يحقق الرضا الوظيفي.

وأشارت هذه النظرية إلى توفير كافة السبل المادية التي من شأنها أن تزيد من كفاءة العامل وتجعله يؤدي عمله بإتقان وبسرعة قصوى تحقق مستوى أعلى من الإنتاجية، ومع ذلك لم تستطع هذه الإدارة تحقيق الرضا الوظيفي المرغوب للعاملين، كما يؤخذ عليها إهمالها للجوانب الإنسانية في حياة العاملين، وعلى النقيض من ذلك نجد أن مدرسة العلاقات الإنسانية أولت الجوانب الإنسانية في حياة العمال اهتماماً كبيراً حيث أظهرت تجارب مصنع هوثورن بالولايات المتحدة الأمريكية أن العوامل المادية لم تكن الحافز الوحيد الذي يحقق رضا العمال وسعادتهم بل أن هناك عوامل أخرى لها التأثير الواضح في تحقيق الرضا الوظيفي والإنتاجية العالية مثل العلاقات داخل المؤسسة.

وقد عرفت نظرية ماسلو لتدرج الحاجات اهتماماً واضحاً في الأوساط العلمية والعملية من حيث أنها تعد الأساس في فهم دافعية الفرد في العمل، وسعيه لإشباع حاجاته المختلفة والتي بواسطتها يستطيع تحقيق أهدافه وأهداف مؤسسته، ومن خلال ذلك يشعر بالرضا عن العمل.

وتفترض نظرية ذات العاملين لهرزبيرج وزملائه (Herzberg & autres) وجود نوعين متميزين من عوامل الدافعية في محيط العمل هما: عوامل عدم الرضا أو العوامل الصحية وهي العوامل التي ترتبط ببيئة الوظيفة ومحيطها، كالأمان الوظيفي، والراتب، وظروف العمل، والمركز وسياسات المنظمة ونمط الإشراف والعلاقات في محيط العمل. أما النوع الآخر من العوامل فهي عوامل الرضا أو العوامل الدافعة وهي العوامل التي ترتبط بمحتوى الوظيفة كالإنجاز والتقدير، ومهام العمل ذاته، والمسؤولية والتقدم في الوظيفة، والنمو والتطور الذاتي (عن الحراشة، 2008، ص 326). فنظرية

ذات العاملين ترى أن الرضا وعدم الرضا لا يمكن إدراكهما على أنهما متضادان أو متعاكسان في سلسلة متصلة مفردة، وإنما في بعدين مستمرين (عن المقابلة، 2011، ص 274).

وترى نظرية التكيف الوظيفي أن الرضا الوظيفي هو محصلة التوافق أو نظام العمل وتقوم هذه النظرية على الانسجام بين الشخصية اللازمة وبيئة العمل.

وتشير نظرية القيمة للوك إلى الرضا الوظيفي من حيث أنه قيمة، حيث أن الرضا أو عدم الرضا في العمل في تصوره هي عبارة عن دالة في العلاقة الناتجة بين ما يريد الفرد الوصول إليه وما يحققه فعلاً في العمل. بينما تشير نظرية الرضا الوظيفي الظاهري للولر (Lawler) إلى أن الرضا يحدث عندما يكون هناك توافق بين توقعات الفرد فيما يخص النتائج المنتظرة من قبله بعد القيام بالعمل وما تقدمه فعلاً المؤسسة لذلك العامل.

وترى نظرية العمليات المتناقضة للعالم لاندی (Landy) أن ميكانيزمات التوازن العاطفي تلعب دوراً في الرضا الوظيفي. وتشير نظرية العمليات المقارنة لماك كورميك وإنجل (McCormick & Ingel) إلى أن الرضا عن العمل ينجم عن مقارنة الفرد بين الغاية المراد الوصول إليها ومدى تحقيقه لتلك الغاية، في حين ترى نظرية ميشانسكي (Muchanski) أن الأفراد يقارنون أنفسهم بالآخرين عند تقويم مشاعرهم حول رضاهم عن أعمالهم .

ويشير جبار و ثيريا (Giard & Therrien, 1978, p122) إلى ثلاثة تتأولات نظرية للرضا الوظيفي وهي: التناول التنظيمي (L'approche organisationnelle) الذي يدرس عمليات التبادل بين المطالب التنظيمية للمؤسسة والفوائد المستلمة (Shein, Etzioni, Likert, Argiris, Simon et March) والتناول السوسيولوجي (L'approche sociologique) الذي يركز على المجموعة كوحدة للتحليل (Homans, Zalesnick, Crozier et Touraine)، والتناول السيكولوجي (L'approche psychologique) الذي يشير إلى أن الفرد يريد أن يرضي العديد من حاجاته من خلال موقفه في العمل. (Maslow, Herzberg, Porter & Lawler)

ويرى عبد الصمد الأغبري (2003) أن عدم توفر الحد الأدنى من الرضا عن العمل لدى الفرد في مجال التعليم قد يكون له انعكاسات سيئة على مستوى العملية التعليمية بشكل عام، وعلى مخرجاتها على وجه الخصوص (عن المشعل، 2006، ص4)

وخلاصة ما سبق أنه إذا كانت القيادة الإدارية مهمة في كافة مجالات الأعمال، فالقيادة التربوية في غاية الأهمية في الواقع التربوي والأكاديمي الذي يقود المجتمع بالفكر والمعرفة بهدف تحقيق التنمية والتقدم على أساس علمي. وأن الرضا الوظيفي قاعدة أساسية لنجاح واستقرار أعضاء الهيئة التدريسية في عملهم وأن مفتاحه هو القائد التربوي الفعال الذي يستطيع تحقيق أهداف المؤسسة وأهداف العاملين معاً.

وقد جاء موضوع الأنماط القيادية لدى مديري المؤسسات التعليمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في العديد من الدراسات نذكر منها دراسة العنزي (2002) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين أنماط القيادة السائدة لدى مديري التعليم الثانوي والرضا الوظيفي للأساتذة، ودراسة ودراسة أمروزو (Amoroso,2002) التي كشفت نتائجها عن وجود تأثير موجب ودال لنمط المدير الديمقراطي في رضا المعلمين الوظيفي ولولائم لمهنتهم ومدرسته، ودراسة الدعيس (2003) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة أنماط السلوك الإداري التربوي لدى مديري الأقسام بجامعة صنعاء باليمن بالرضا الوظيفي لدى موظفي وأعضاء هيئة التدريس، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة بين هذه الأنماط والرضا الوظيفي للأفراد، ودراسة رياض الستراك (2004) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة بين الأنماط القيادية لمديري التعليم الثانوي بالأردن والرضا الوظيفي للأساتذة، ودراسة الصليبي (2005) التي تناولت العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة بالأردن في ضوء النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشرد، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الأنماط القيادية للمديرين والرضا الوظيفي وأداء أعضاء هيئة التدريس، ودراسة حرز الله (2007) التي بينت أن النمط القيادي للمدير المتمثل في إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات ينعكس إيجاباً على أداء المعلمين ورضاهم الوظيفي، ودراسة سامح محافظة وربي حداد (2010) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الأساسية بمحافظة عجلون والرضا الوظيفي لدى المعلمين، ودراسة الروقي (2013) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس

الثانوية بمكة المكرمة والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين النمط الديمقراطي للمدير والرضا الوظيفي للمعلمين، بينما العلاقة بين كل من النمطين التسلسلي والمتسبب والرضا الوظيفي جاءت سالبة.

أما الدراسات التي تناولت الفروق بين وجهات نظر الأستاذة في الأنماط القيادية فنذكر منها دراسة عبد الرحمان (2001) التي هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وأعضاء هيئة التدريس إضافة إلى معرفة متغيرات الجنس والوظيفة والمؤهل العلمي والخبرة، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين النمطين الدكتاتوري والمتسبب تعزى لمتغير الجنس، في حين كانت الفروق دالة على النمط الديمقراطي لصالح الإناث، كما أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الأنماط القيادية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة المهنية.

ومن الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي نذكر منها دراسة ناصر ومحمود (1984) التي أشارت نتائجها إلى تأثير متغير الجنس في الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الابتدائي بمدارس وكالة الغوث بالأردن ولصالح الإناث، ودراسة العقلة (1990) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من معلمي التعليم الابتدائي بمحافظة إربد لصالح الإناث، ودراسة رضان (1991) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الرضا الوظيفي، ودراسة شكري (1991) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل بين معلمي ومعلمات الرياضيات في دولة قطر ولصالح المعلمات، ودراسة ظاظا (1992) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات التربية الرياضية في الأردن.

ومما تقدم تستخلص الطالبة أن الرضا الوظيفي للعاملين عامة، وأعضاء الهيئة التدريسية خاصة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالنمط القيادي الممارس من قبل المدير الذي يوجد في قمة الهرم الإداري للمؤسسة.

فالنمط القيادي لمدير الثانوية تأثير بالغ الأهمية في سلوك الأستاذة ودرجة رضاهم الوظيفي التي تنعكس سلباً أو إيجاباً على أدائهم وإنتاجهم التربوي التعليمي. فالنمط القيادي للمدير ودرجة الرضا الوظيفي للأستاذة يمكن عدّهما من أهم الركائز في تحسين فاعلية المؤسسة التعليمية والرقى بمستواها .

إن نمط المدير القيادي الجيد عامل قد يولد لدى الأستاذة الرضا عن مهنة التدريس، ومن ثمّ إلى الرغبة في العطاء مما ينعكس إيجاباً على مخرجات التعليم. أما النمط القيادي السيئ فقد يولد لدى الأستاذة عدم رضاهم عن المهنة، ومن ثمّ إلى قلة دافعيتهم في الإنجاز مما ينعكس سلباً على العائد التربوي.

وترى الطالبة أن التعرف إلى الأنماط القيادية لمديري التعليم الثانوي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس موضوع جدير بالبحث والدراسة، وبخاصة في ظل غياب شبه كامل للدراسات العلمية التي تكشف الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للأستاذة في المجتمع الجزائري.

-على حد علم الطالبة واطلاعها-

ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها. لذلك تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) لدى مديري التعليم الثانوي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو. كما تحاول الدراسة التعرف إلى الفروق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في الأنماط القيادية والرضا الوظيفي حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية. وتسعى الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. هل توجد علاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو؟ ويندرج تحت التساؤل العام الأول ثلاثة تساؤلات فرعية هي:

1.1. هل توجد علاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو؟

2.1. هل توجد علاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي السائد لدى مديري

التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو؟

3.1. هل توجد علاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسيب السائد لدى مديري

التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو؟

2. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس؟ ويندرج تحت التساؤل العام الثاني ثلاثة تساؤلات فرعية هي:

1.2. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير الجنس؟

2.2. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير

المؤهل العلمي؟

3.2. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير

سنوات الأقدمية في التدريس؟

3. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس؟ ويندرج تحت التساؤل العام الثالث ثلاثة تساؤلات فرعية هي:

1.3. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير

الجنس؟

2.3. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي؟

3.3. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس؟

2. فرضيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة وفي ضوء تساؤلات الدراسة، صيغت الفرضيات التالية :

1.2. الفرضية العامة الأولى:

توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.1.2. الفرضية الجزئية الأولى:

توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو.

2.1.2. الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو.

3.1.2. الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسيب السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو.

2.2. الفرضية العامة الثانية:

توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.2.2. الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير الجنس .

2.2.2. الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

3.2.2. الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس .

3.2 . الفرضية العامة الثالثة:

توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.3.2 الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس.

2.3.2 الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

3.3.2 الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس.

3. أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

1.3. الكشف عن جانب من شخصية مدير التعليم الثانوي والمتمثل في النمط القيادي السائد لديه في تسيير مؤسسته، وجانب من شخصية عضو هيئة التدريس والمتمثل في رضاه الوظيفي.

2.3. التعرف على العلاقة القائمة بين النمط القيادي السائد (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) لدى مدير التعليم الثانوي، والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بولاية تيزي وزو.

3.3. التعرف على الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول النمط القيادي السائد لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس .

4.3. التعرف على الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.

4. أهمية الدراسة :

تبرز أهمية الدراسة الحالية في عدد من الأمور التالية:

1.4. أهمية دراسة الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي في مجال الإدارة المدرسية، ذلك أن الأنماط القيادية تعتبر محدداً مهماً من محددات فعالية الإدارة المدرسية وترابط عناصرها.

2.4. أهمية دراسة الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي، ذلك أن الرضا الوظيفي يعد مكوناً مهماً من مكونات بيئة العمل الرئيسة، ومؤشراً هاماً دالاً على فعالية الإدارة المدرسية.

3.4. أهمية دراسة مرحلة التعليم الثانوي التي تعتبر همزة وصل أساسية وفاصلة بين المراحل التعليمية التابعة لوزارة التربية الوطنية ومرحلة التعليم العالي.

4.4. تعد الدراسة الحالية-في حدود علم واطلاع الباحثة-الأولى في الجزائر في الموضوع الذي تناولته وهو العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي والرضا الوظيفي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الثانويات الجزائرية، وبالتالي مراعاة ذلك من قبل المسؤولين في وزارة التربية الوطنية ومحاولة الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.

5.4. إن دراسة الأنماط القيادية في علاقتها بالرضا الوظيفي ذات أهمية بالغة في حياة الأفراد عامةً وحياة أعضاء الهيئة الإدارية والهيئة التدريسية خاصةً، وأن تقديم معلومات حديثة عنها-من خلال الدراسة الوصفية الحالية-تعد إضافة جديدة للمكتبة الجزائرية .

5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1.5.1. الأنماط القيادية:

هي " السلوكيات أو التصرفات التي تصدر عن المديرين أثناء إدارتهم المؤسسة والتي تجعلهم بشكل ما مميزين عن غيرهم في أسلوب الإدارة المتبع، وفي طريقة التسيير، والتي يدركها رؤوسه" (الدعيس، 2003، ص 51)

كما يمكن تعريف الأنماط القيادية بأنها "الأسلوب الذي يمارسه القائد للتأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم" (الحراشة، 2006، ص 14). وقد استخدمت الدراسة الحالية الأنماط القيادية التي صُنفت على أساس طريقة ممارسة السلطة وهي: النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب.

وتتبنى هذه الدراسة تعريف الدعيس (2003). وتعرّف الأنماط القيادية إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على عبارات كل بعد من أبعاد الاستبيان المعد لقياس كل نمط من الأنماط القيادية الثلاثة.

1.1.5. النمط الأوتوقراطي:

هو "النمط القيادي الذي يقوم على أساس الاستبداد في الرأي والتعصب الأعمى واتخاذ القرار فردياً واستخدام أساليب الفرض والإرغام والتخويف لتنفيذ الأوامر" (حمادات، 2006، ص 27).

ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على عبارات الاستبيان المعد لقياس النمط الأوتوقراطي.

2.1.5. النمط الديمقراطي:

هو "النمط القيادي الذي يقوم على أساس الاحترام المتبادل بين المدير ومروؤسيه، وتقويض السلطة.

ويعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية السليمة بين المدير ومروؤسيه والتي تقوم على إشباع حاجاتهم وإيجاد التعاون فيما بينهم وحل مشكلاتهم" (الزهيري، 2008).

ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على عبارات الاستبيان المعد لقياس النمط الديمقراطي.

3.1.5. النمط المتسيب:

هو "النمط القيادي الذي يقوم على أساس عدم تدخل المدير في مجريات الأمور ولا يلعب دوراً يذكر في تسير شؤون المجموعة أو إقرار أساليبها وتحديد أهدافها" (كنعان، 1995).

ويكون المدير وكأنه غير موجود بحث يتنازل لمرؤوسيه عن سلطة اتخاذ القرارات، ويقوم بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم حرية التصرف في العمل دون أي تدخل منه (الزهميري، 2008).

ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على عبارات الاستبيان المعد لقياس النمط المتسبب .

2.5 الرضا الوظيفي:

هو "رضا الفرد ومشاعره تجاه العمل الذي يقوم به، وهو شعور داخلي يخبره، ويتضمن جانب معرفي وجداني سلوكي يتحدد في تقبل الفرد لمهنته، وإشباع حاجاته للتقدير من خلال وظيفته، وشعوره بالراحة النفسية والتقدير من قبل الآخرين (الأزرق، 2000، ص 123).

والرضا الوظيفي في الدراسة الحالية هو محصلة عناصر الرضا التي يتصور الفرد أن يحصل عليها من عمله والمركبة من ثمانية أبعاد هي:

1- الرضا عن تقدير المدير للمجهود المبذول. 2- الرضا عن العلاقة مع المدير. 3- الرضا عن العلاقة مع مفتش المادة الدراسية. 4- الرضا عن العلاقة بالزملاء الأستاذة. 5- الرضا عن العلاقة بالتلاميذ. 6- الرضا عن ظروف العمل. 7- الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة. 8- الرضا عن الراتب والحوافز المادية .

ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على عبارات الاستبيان المعد لقياس الرضا الوظيفي.

3.5 مدير مرحلة التعليم الثانوي:

هو المسؤول الإداري والتربوي الأول المكلف بتنظيم وحسن تسيير إدارة الثانوية، وتوفير بيئة تربوية صحية وإيجابية لتحقيق الأهداف التربوية، والمتواجد بإحدى الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو بصفة دائمة، والذي تم تعيينه من قبل وزارة التربية الوطنية، ويمنح له راتب مقابل عمله الذي يؤديه في إحدى الثانويات للسنة الدراسية 2015-2016.

4.5. أعضاء هيئة التدريس:

هم الأستاذة حملة شهادات الليسانس أو الماجستير الذين يدرّسون بإحدى الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو بصفة دائمة للسنة الدراسية 2015-2016، والذين أمضوا فيها سنة دراسية على الأقل.

5.5 المؤهل العلمي :

الدرجة العلمية التي حصل عليها عضو هيئة التدريس (الأستاذ) بعد تخرجه من الجامعة، فهي إما شهادة الليسانس أو شهادة الماجستير .

6.5 سنوات الأقدمية في التدريس :

المدة الزمنية التي قضاها عضو هيئة التدريس (الأستاذ) في مهنة التعليم والتدريس منذ لحظة تعيينه.

6. حدود الدراسة:

التزمت الطالبة أثناء إجراء دراستها بما يلي:

1.6. الحدود المكانية:

اشتملت الدراسة الحالية على عينة من أعضاء هيئة التدريس (الأستاذة) المتواجدين بإحدى الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو والبالغ عددهم 134 أستاذاً وأستاذة.

2.6. الحدود الزمانية:

تم إجراء الدراسة الحالية في الفصل الثاني من العام الدراسي 2015-2016، وأن إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة والاستفادة منها مرتبطة بحدودها المذكورة سلفاً.

7. الدراسات السابقة:

1.7. دراسات تناولت العلاقة بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي:

اهتم عدد من الباحثين بدراسة الأنماط القيادية في علاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

-دراسة ايكر (Ecker,1979) التي هدفت إلى معرفة إذا ما كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك المدير القيادي وبين الرضا الوظيفي للمعلمين. وقد أشارت نتائجها إلى أن السلوك القيادي الذي يهتم باحترام العاملين (المعلمين) يعطي مؤشراً أفضل لتكهن برضا العاملين عن السلوك القيادي الذي يهتم ببنية تنظيمية للعمل.

-دراسة بقاز (1983) التي توصلت نتائجها إلى أن النمط القيادي الديمقراطي والأوتوقراطي هما الأكثر شيوعاً في المدارس المتوسطة بمكة المكرمة، أما النمط الترسلّي فهو النمط الأقل انتشاراً، وأن النمط الديمقراطي هو النمط الذي يحبّه المعلمون حيث حاز على نسبة (81.2%) من مجموع أفراد العينة وهذا يعني أن النمط الديمقراطي المشارك يؤدي إلى ارتفاع مستوى أداء المعلم وبالتالي نموه المهني المنشود، وأن الرضا الوظيفي ينخفض في ظل النمطين الحر والأوتوقراطي.

-دراسة اليامي (1983) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة بين بعض سمات المدير من (مهارة تنظيم العمل، الدقة الاطمئنان المرونة، الإحاطة بإجراءات العمل، الحسم في معالجة الأمور) ودرجة رضا الموظفين في ظل القيادة مطمئنة انفعالياً، حيث اتصل ذلك بتقدم النواحي الفنية والعملية المرتبطة بطبيعة العمل لدى الموظفين .

-دراسة محمد غازي (1984) التي هدفت إلى معرفة تأثير النمط القيادي للمديرين في الرضا الوظيفي للمعلمين بمدارس البيئة السعودية، وقد بيّنت نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط شيوعاً هما النمطان الأوتوقراطي والديمقراطي وأن أقلهما استخداماً هو النمط الترسلّي، وقد حاز النمط الديمقراطي على درجة عالية من التفضيل، وأن هناك تأثيراً للأنماط القيادية للمديرين في مستوى رضا المعلمين الوظيفي بالمدارس السعودية.

-دراسة الفايدي (1987) التي توصلت نتائجها إلى أن النمط الأكثر انتشار هو النمط المهتم بالعمل والتقدير معا لدى المعلمين أي النمط (المشارك الديمقراطي) كما وجدت أن هذا النمط يعمل على إيجاد مناخ فاعل ومناسب لنمو المهني والرضا الوظيفي لدى المعلمين.

-دراسة أحمد زكي الهزيمة (1990) التي هدفت إلى معرفة نمط المدير القيادي وضبط الوضع المدرسي على كل من رضا المعلمين وتحصيل التلاميذ في المدارس الثانوية بعمان، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين نمط المدير القيادي العالي ونفوذه ورضا المعلمين عن فرص الترقية والمرتب والرضا المعلمين العام. كما توجد أيضا علاقة بين نمط المدير القيادي المتدني ونفوذه ورضا المعلمين عن طبيعة العمل ومشاركتهم في العمل.

-دراسة العيسي (1992) التي توصلت نتائجها إلى النمط القيادي السائد بين مديرات المدارس الثانوية هو النمط التسلطي، وأن مستوى رضا المعلمين الوظيفي عالٍ.

-دراسة عودة نافع ومحمد أسمر (1992) التي هدفت إلى معرفة السلوك القيادي لمدير المدرسة بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بالأردن، حيث توصلت إلى وجود علاقة بين السلوك القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي والروح المعنوية لدى المعلمين.

-دراسة محمد الصائغ ومحمود حسين (1994) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين النمط القيادي السائد لدى المديرين والرضا الوظيفي للمعلمين، وأن أكثر الأنماط القيادية شيوعا وتطبيقا من طرف المديرين هو النمط الديمقراطي .

-دراسة قرواني نظمي (1997) بعنوان النمط القيادي لدى إدارات الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وأثره على الرضا الوظيفي للعاملين من وجهة نظرهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير لنمط القيادي إلى الرضا الوظيفي لدى العاملين، وأن أكثر الأنماط القيادية شيوعا هو النمط التسبيبي ثم النمط الديمقراطي على الشبكة الإدارية .

-دراسة خميس العفيفي (1999) التي هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لدى مدير المدرسة الابتدائية بلواء غزة، وعلاقتها برضا المعلمين عن العمل، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين النمط الديمقراطي ومستوى رضا المعلمين عن العمل.

-دراسة العسيلي (1999) التي هدفت إلى معرفة النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعة الخليل وبوليتكنك فلسطين كما يراها أعضاء هيئة التدريس وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي دراسة حالة. ولقد بيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي في كل من جامعة الخليل وبولي تكنيك فلسطين.

-دراسة الطراونة (1999) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين بعدي النمط القيادي لرؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الرسمية والأهلية (العمل، العلاقات الإنسانية، الرضا الوظيفي للأعضاء هيئة التدريس)

-دراسة بوقلر (Bugler,1999) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي للمعلمين، كما توصلت الدراسة إلى أن عوامل إدراك المعلم لسمعته المهنية واحترام الذات والاستقلالية في العمل والتطور الذاتي عوامل تساهم في الرضا الوظيفي للمعلمين.

-دراسة كولمر (Collmer,1999) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أنماط القيادة لدى مديري المدارس والرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية في ولاية (تكساس) في الولايات المتحدة الأمريكية والكشف عن العوامل التي لها علاقة، ومدى ارتباطها بالرضا الوظيفي عند المعلمين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي الذي يمارسه مديرو المدارس هو أفضل الأنماط القيادية في تطوير العملية التربوية، وتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين، وأن الأداء والرضا الوظيفي للمعلم كان عاليا عندما يظهر المدير المساواة والاعتبارية وروح الزمالة في سلوكه مع المعلمين، ومشاركته لهم في صنع القرارات المدرسية، وتوفير جو تسوده الحرية والديمقراطية في إبداء آرائهم وأفكارهم وتشجيعهم على التطوير والإبداع، وأن المعلمين الذين كانوا يشعرون بالرضا عن عملهم كان أدائهم أفضل من غيرهم ممن لا يشعرون بالرضا، وكانوا أقل تغيّبا عن العمل.

-دراسة الطويل (2000) التي تناولت علاقة النمط القيادي لمديري المدارس وفقاً لنظرية بلانشرد وهيرسي بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الأولى، وأظهرت النتائج أن النمط القيادي الفوضوي هو أكثر الأنماط شيوعاً لدى مديري المدارس الثانوية. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي للمعلمين ترجع لنمط القيادي السائد لدى المديرين .

-دراسة العريقي (2000) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة بإدراكهم لسلوك القيادي لمديرهم بالجمهورية اليمنية، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الرضا الوظيفي بين المعلمين والمعلمات، ووجود علاقة ايجابية بين الرضا الوظيفي والسلوك الديمقراطي للمدير .

-دراسة عيد (2000) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي السائد لدى مدير المدارس الثانوية ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين .

-دراسة الشناق (2001) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباط بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس الثانوية المهنية في الأردن، كما أن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية كان في الغالب أعلى من المتوسط وأنه ليس لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة أي تأثير في الأنماط القيادية لدى مديري الثانويات .

-دراسة (Mayers,2001) التي تناولت المديرين كعامل رئيسي في تحقيق الرضا الوظيفي، وإدراك معلمي المرحلة الابتدائية لسلوكيات القادة وأثرها على المعلمين فقد أشارت نتائجها إلى أن سلوكيات القادة وتصرفات مدير المدرسة حاسمة بالنسبة الانجاز المعلم وفاعلية المدرسة كما هي حاسمة بالنسبة لرضا الوظيفي .

-دراسة القحطاني (2001) التي هدفت إلى معرفة أنماط القيادة وأثرها على الرضا الوظيفي لدى عينة المعلمين والمعلمات بمدارس الخرّس الوطني بمدينة الرياض، وتوصلت إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات مرتفع وأن أكثر الأنماط القيادية انتشاراً هو النمط الديمقراطي .

-دراسة نوال يونس محمد وآخرون (2001) التي هدفت إلى معرفة مدى تأثير النمط القيادي لمديري التعليم الثانوي في الرضا الوظيفي للأعضاء هيئة التدريس في محافظة نينوي، حيث أشارت النتائج إلى أن الأنماط القيادية تؤثر بصفة ايجابية وسلبية على الرضا الوظيفي للمعلمين .

-دراسة هيام الشريدة وعبد الرحيم (2001) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين النمط القيادي السائد والرضا الوظيفي للمعلمين.

-دراسة العنزي (2002) التي بينت نتائجها عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين أنماط القيادة السائدة لدى مديري التعليم الثانوي والرضا الوظيفي للمعلمين.

-دراسة وذريل (Wetherel,2002) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمط المدير القيادي والرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الأساسية في منطقة موريس في ولاية نيوجيرسي في الولايات المتحدة الأمريكية وقد كشفت نتائج الدراسة إلى أن النمط المشارك الديمقراطي حقق أعلى مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين في مجالات الإشراف، والمكافآت الطارئة وظروف العمل، والاتصال في رضا المعلمين.

-دراسة أموروزو (Amoroso,2002) التي بينت نتائجها عن وجود تأثير موجب لقيادة المدير الديمقراطية في شعور المعلمين والمعلمات بالولاء لمهنتهم ومدارسهم وزيادة الرضا الوظيفي لديهم.

-دراسة الدعيس (2003) التي هدفت إلى الكشف عن أنماط السلوك الإداري لدى عموم مديري الإدارات ورؤساء الأقسام في جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية وعلاقتها برضا موظفي الجامعة عن العمل، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين أنماط السلوك الإداري والرضا الوظيفي لدى موظفي الجامعة.

-دراسة رياض الستراك (2004) التي تناولت الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي، وأشارت النتائج إلى أن وجود علاقة بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي.

-دراسة الصليبي (2005) التي هدفت إلى تحديد الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في الأردن من منظور النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشرد مع بيان علاقتها بمستويي الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم، وبيّنت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي للمعلمين.

-دراسة حرز الله (2007) التي هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت طريقة المدير والمتمثلة في إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات تنعكس إيجاباً على أدائهم ورضاهم المهني. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إشراك المدير للمعلمين في اتخاذ القرارات على مستوى رضاهم المهني وأدائهم.

-دراسة سامح محافظة وربي الحداد (2010) بعنوان 'الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة عجلون وعلاقتها الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة حصلوا على درجة رضا وظيفي مرتفعة ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في تأثير النمط القيادي في الرضا الوظيفي لدى المعلمين في محافظة عجلون.

-دراسة الروقي (2013) التي هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية، وقد أشارت النتائج إلى أن النمط القيادي السائد هو النمط الديمقراطي، وأن درجة الرضا الوظيفي كانت عالية، ووجود علاقة ارتباطية ايجابية بين النمط الديمقراطي وبين الرضا الوظيفي، ووجود علاقة سلبية بين النمطين التسلسلي والتسبيبي والرضا الوظيفي للعاملين.

2.7. دراسات تناولت الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس:

هناك مجموعة من الدراسات تناولت الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

-دراسة نهاد عبد الرحمان (1991) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين سلوكيات إدارية مختارة لمديري المدارس الثانوية في الأردن والفروق في درجة رضا معلمهم لقرارتهم الإدارية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها وجود فروق دالة إحصائية للأثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة بين السلوك القيادي للمديرين ودرجة رضاهم الوظيفي لصالح الإناث والمؤهل الأعلى، والأكثر خبرة.

-دراسة فورد (Ford,1998) التي هدفت إلى الكشف عن الأنماط القيادية عند عمداء الكليات في جامعات غرب أستراليا كما يراها أعضاء الهيئات التدريسية، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى شيوع ثلاثة أنماط قيادية هي الديمقراطي والتساهلي والتسلطي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق تعود لمتغير الخبرة لصالح الخبرة الطويلة.

-دراسة العنزي (2002) التي أجراها في منطقة الجوف التي هدفت إلى التعرف على أنماط السلوك القيادي لمديري المدارس الحكومية التابعة لمديري المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية وذلك من خلال وجهة نظر المعلمين، والتي هدفت أيضا إلى التعرف على مدى اختلاف استجاباتهم لأنماط السلوك القيادي السائدة لدى المديرين وذلك باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين لواقع نمط السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

- دراسة هيفاء نجيب (2002) التي هدفت إلى التعرف على آراء هيئة التدريس عن الخدمات التربوية القيادية التي تقدمها الإدارة في جامعة اليرموك، بإضافة إلى دراسة أثر بعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس والعمر والمؤهل العلمي والخبرة على درجة الرضا الوظيفي على هيئة التدريس، وأوضحت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك حول الخدمات التي تقدمها الجامعة.

- دراسة شأويش (2002) التي هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية السائدة كما يراها المعلمون في محافظة اربد والزرقاء، وكشفت النتائج أن الأنماط القيادية مرتبة تنازليا حسب درجة انتشارها وهي كالآتي :

النمط الاجتماعي، والنمط المهني والنمط التنظيمي، والنمط التقليدي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على المجالين التنظيمي والمهني يرجع إلى الجنس لصالح الذكور، وعلى المجال الاجتماعي للإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المجالات الأربعة ترجع إلى الفئة الوظيفية ومستوى المدرسة، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المجال المهني يرجع إلى المؤهل العلمي.

-دراسة رياض ستراك (2004) بعنوان الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي والتي هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي لمديري ومديرات التعليم الثانوي في كلا من البعدين (العمل العلاقات الإنسانية) كما يراه معلمو المدارس الثانوية المهنية وفق متغير (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي) وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية في أنماط القيادة.

-دراسة الجذلب (2012) التي أجراها بهدف الكشف عن درجة تقدير المديرين المساعدين لفاعلية الإدارة المدرسية وعلاقتها بالأنماط القيادية في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وإلى معرفة هل توجد فروق

في فاعلية الإدارة المدرسية والأنماط القيادية التربوية ترجع إلى الجنس والمؤهل العلمي. وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق إحصائية في فاعلية السلوك القيادي الإداري ترجع إلى الجنس والمؤهل العلمي والخبرة والمنطقة التعليمية والمرحلة التعليمية من وجهة نظر المعلمين، وإن درجة ممارسة أنماط القيادة متوسطة.

3.7. دراسات تناولت الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس :

هناك عدد من البحوث والدراسات تناولت الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي

وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس والتي جاءت على النحو التالي:

-دراسة الشيخ وسلامة (1982) التي أجراها عن الرضا المهني لدى المعلمين بدولة قطر، وتكونت عينة الدراسة من (240) معلما ومعلمة، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الرضا عن العمل، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين معلمي المراحل التعليمية المختلفة يرجع إلى متغير الخبرة المهنية.

-دراسة صلاح عبد الحميد مصطفى(1989) التي هدفت إلى قياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المدرسة الإعدادية في الإمارات العربية المتحدة، وأسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير للجنس في درجة الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة وفقاً للمؤهل الدراسي لصالح حملة الشهادات الأقل من المستوى الجامعي.

-دراسة مصطفى (1989) التي استهدفت التعرف على الفروق في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدرسة الإعدادية بالإمارات العربية المتحدة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ومتغيرات التخصص والمؤهل وسنوات الخدمة .

-دراسة أحمد (1991) التي قام بها حول التعرف على الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات بدولة قطر وعلاقة ذلك بكل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، والمرحلة التعليمية، كانت نتائج الدراسة: انه توجد فروق في الرضا عن العمل يرجع إلى متغير الخبرة، كما أشارت النتيجة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي.

-دراسة ناغايا (Ngayai,1992) بعنوان قياس الرضا عن العمل لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة كينيتيا بكينيا وعلاقته ببعض الخصائص الديموغرافية المتمثلة في الرتبة الأكاديمية، الجنس، الحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة، وقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية في تحديد مستوى الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس يرجع إلى متغيرات العمر والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة.

-دراسة محمد عليمات (1994) التي تناولت الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي والمهني في الأردن، وعلاقة ذلك بالجنس والحالة الاجتماعية والعمر وسنوات الخبرة والمؤهل الدراسي، وتوصلت

النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم المهني ترجع لكل من العمر وسنوات الخبرة والمؤهل الدراسي.

- دراسة أمينة عباس العمادي (1996) التي هدفت إلى التعرف على الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بقطر وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية، حيث اشتملت العينة على (667) معلما ومعلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق جوهرية بين المعلمين والمعلمات في كل من (الخبرة والمؤهل الدراسي).

-دراسة جامعة ايدي (Eddy,1997) التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات تكساس الأمريكية تبعا لمتغيرات: العمر، الجنس، الحالة الاجتماعية الكلية، سنوات الخبرة في التدريس، والرتبة الأكاديمية والراتب، وأسفرت النتائج عن وجود رضا وظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية، بينما أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لرضا الوظيفي تبعا لمتغير الجنس وسنوات الخبرة.

-دراسة العمادي(1997) التي هدفت إلى التعرف على درجة الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات، وقد تكونت العينة من (667) معلما ومعلمة وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي ترجع إلى متغير الخبرة والمؤهل والمرحلة التعليمية.

-دراسة العجاجي(1997) التي هدفت إلى التعرف على الرضا الوظيفي لمعلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (105) معلما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ومتغير الخبرة والتخصص والعمر، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الرضا والدرجة العلمية للمعلم.

-دراسة الفراج (1997) التي أجراها على عينة مكونة من (476) عضوا من أعضاء هيئة التدريس المحاضرين والمساعدين بفرع جامعة الإمام بالقصيم وفرع الكلية التقنية بهدف معرفة درجة الرضا الوظيفي لديهم، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات المؤهل، الخبرة، التخصص، الجنس، العمر.

-دراسة العريمي (1997) بعنوان الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس في التعليم العام بسلطنة عمان والعوامل المؤثرة فيه، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة إلى متغير الخبرة، والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية في الرضا الوظيفي.

-دراسة خليفات (2000) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، وعلاقته ببعض المتغيرات المتمثلة في الجنس، العمر، الرتبة الأكاديمية، سنوات الأقدمية والكلية التي ينتمي إليها والدولة التي تخرج منها وجهة الإنفاق للحصول على شهادة الدكتوراه. وقد أظهرت النتائج: أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا عن العمل لدى أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير الجنس والدرجة العلمية، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية يرجع إلى متغيرات العمر والرتبة الأكاديمية والخبرة .

-دراسة هيام الشريدة (2002) التي هدفت إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس عن الخدمات التربوية التي تقدمها الإدارة في جامعة اليرموك، بالإضافة إلى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس، العمر، المؤهل العلمي والخبرة في درجة الرضا الوظيفي، واشتملت العينة على (657) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، وأسفرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء وانطباعات أعضاء هيئة التدريس حول الخدمات التي تقدمها الجامعة.

-دراسة سلامة انتصار ومحمد (2004) التي تناولت علاقة مستوى الانتماء المهني بالرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، وتحديد دور متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، والرتبة العلمية، الخبرة الإدارية، المركز الوظيفي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي يتأثر ببعض المتغيرات وهي المؤهل العلمي والخبرة والمركز الوظيفي.

-دراسة جواد محمد الشيخ خليل(2007) التي تناولت الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية)، وتكوّنت العينة من (360) معلماً ومعلمة بطريقة عشوائية عنقودية من 18 مدرسة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث وحملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا.

أما سنوات الخبرة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي .

-دراسة عبد الحميد بن عبد المجيد حكيم (2009) التي تناولت الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي التعليم الخاص من الجنسين، فلسطين دراسة مقارنة حيث هدفت الدراسة إلى معرفة هل يوجد اختلاف في مدى الرضا الوظيفي لدى المعلمين باختلاف مستوى الخبرة، والمؤهل العلمي(عال-متوسط)، الجنس، بالمدارس التعليم العام والخاص. وقد أظهرت نتائج الدراسة انه ليس هناك فروق في الرضا الوظيفي بين أفراد العينة في المؤهل العلمي عال/متوسط، ولا يوجد فروق في مستوى الرضا الوظيفي يعود إلى سنوات الخبرة في التعليم العام والخاص.

-دراسة نورة محمد البلهيد (2014) التي تناولت مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريات في جامعة الأميرة بنت عبد الرحمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية ومن نتائج الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي ومتغيرات الفئة العمرية، ونوع الوظيفة، والمرتبة الوظيفية والمؤهل التعليمي وسنوات الخبرة.

- دراسة محمد بن عبد الله الثبتي وخالد بن عويد العنزي (2014) التي تناولت عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم، دراسة إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات، والتي هدفت إلى التعرف على عوامل الرضا الوظيفي من وجهة نظر معلمي محافظة القريات، وتأثير متغيرات (المؤهل العلمي، الخبرة والمرحلة التعليمية) في عوامل الرضا الوظيفي، وقد تكونت العينة من (307) معلما ولقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في محافظة القريات ترجع إلى متغير المؤهل العلمي لصالح حاملي شهادة بكالوريوس والدراسات العليا، كما أظهرت أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين ترجع إلى متغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة التي تفوق 10 سنوات.

- تعقيب عن الدراسات السابقة :

يظهر مما تقدم أن هناك تنوع في المتغيرات والعينات والبيئات التي أجريت فيها هذه الدراسات وبخاصة النتائج التي تخدم الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض لذلك:

-فيما يتعلق بالدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الأنماط القيادية للمدير والرضا الوظيفي وقد اتفقت كلها على وجود علاقة دالة إحصائية بينها على مستوى عينات وبيئات مختلفة .

وجاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع نتائج هذه الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأنماط القيادية السائدة لدى المدير والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في المراحل التعليمية المختلفة .

-أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس، فقد اختلفت فيما بينها، حيث هناك مجموعة من الدراسات توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس

حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس، بينما مجموعة أخرى من الدراسات توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس حول أنماط المدير القيادية وفقاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس .

أما عن الدراسة الحالية فهي تتفق مع المجموعة الثانية التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً للمتغيرات السالفة الذكر .

-أما فيما يتعلق بالدراسات التي تناولت الفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس فقد اختلفت فيما بينها، حيث هناك مجموعة من الدراسات توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس، وهناك مجموعة أخرى من الدراسات توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً للجنس وسنوات الأقدمية في التدريس .

أما عن الدراسة الحالية فهي تتفق مع المجموعة الثانية التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في الرضا الوظيفي وفقاً للمتغيرات السابقة الذكر .

وعليه يمكن القول أن الدراسات السابقة لها دور هام في هذه الدراسة الحالية، حيث أن على الرغم من وجود عدد معتبر من الدراسات إلا أن نتائجها مختلفة. فهي بالإضافة إلى أنها تثري الإطار النظري للدراسة، فهي كذلك تساعد على صياغة فرضيات الدراسة.

وإن هذه الدراسات السابقة مكنت الدراسة الحالية من تكوين تصور عام للإطار النظري وتحديد إشكالية الدراسة والاستفادة منها وتحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً، وتحديد تساؤلات وفرضيات الدراسة الحالية.

الجانب النظري

الفصل الثاني

القيادة

تمهيد

مفهوم القيادة

مفهوم القيادة الإدارية

-تعقيب

القيادة وبعض المفاهيم المرتبطة بها

1. التطور التاريخي لمفهوم القيادة

2. أهمية القيادة

3. التناولات النظرية للقيادة الإدارية

-تعقيب

4. عناصر القيادة

خلاصة

تمهيد:

ربطت العديد من الدراسات موضوعي القيادة والسلوك القيادي بالعديد من المتغيرات، كالأداء والروح المعنوية والرضا الوظيفي ومعدلات التغيب عن العمل، وجميعها تخضع لعملية تأثير متبادل في إطار البيئة التنظيمية. وترجع أهمية القيادة أو السلوك القيادي في علاقته بتلك المتغيرات إلى تعدد الأدوار القيادية التربوية داخل المدرسة، بحيث يعد السلوك القيادي أحد الموضوعات الهامة في علم النفس الاجتماعي، والذي يلعب دوراً رئيساً في حياة الأفراد والمجتمعات.

1. مفهوم القيادة:

1.1. مفهوم القيادة لغةً:

تتكوّن كلمة (Leadership) الإنجليزية من (Leader) و (ship) وتعني القائد أو الزعيم الذي يعيّن من أفرانه في حزب سياسي ليتناول مهمة معينة.

ومن الناحية الاليمولوجية فإن أصل (Leader) يرجع إلى (Leden) كلمة انجليزية قديمة والتي تعني (Guider) و (Ducere) وهي كلمة لاتينية والتي تعني (Conduire).

ويرى البعض أن جذور كلمة (Leader) ترجع إلى (Ga-lidan) والتي تعني (Voyager). وحاولت عدة لغات أوروبية (الأنجلوساكسونية أو اللاتينية) أن تضع كلمات مرادفة لـ (Leadership) و (Leader) انطلاقاً من الجذور اللغوية القديمة (اللغة الإنجليزية أو اللغة اللاتينية) وهذا منذ 1300 سنة إلى الوقت الحالي (Rost,1991,p25).

وتستخدم كلمة (Leadership) في اللغة الفرنسية حيث تشير حسب (le nouveau petit Robert,2005) إلى القيادة أو الإدارة (in Rinfret,2012,p1).

وقد أُدخلت كلمة (Leadership) في اللغة الفرنسية في القرن التاسع عشر لترادف كلمة (Le menur) أي الزعيم أو الشخص المؤثر الذي يُسمع له والذي يوجه الآخرين نحو الهدف قصد تحقيق أو إنجاز تغيير ما (عن مزيان، 2012، ص 16).

أما القيادة في اللغة العربية فهي من وقود، وقوداً، وقيادةً، وقياداً ومقاداً وقيودةً الدابة: أخذ بمقودها ومشى أمامها. وقاد: قيادة الجيش أو الرهط من الناس.

والقيادة: وظيفة القائد، المكان الذي يقيم فيه القائد (عبد العزيز محمود، 1997، ص 442).

و(القيود) في اللغة نقيض(السوق) ويقال قيده بالإحسان (مصطفى، 2007، ص 769).

وجاء في لسان العرب لابن منظور، أن القيادة من قاد، يقود، قود، يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها، فالقود من الأمام والسوق من الخلف، ويقال أقاده خيلاً بمعنى أعطاه إياها يقودها، ومنها الانقياد بمعنى الخضوع، ومنها قادة وقواد وهو جمع قائد (ابن منظور، 2000، ص 315). وقد ورد مفهوم القيادة في اللغة تحت كلمة قود والأقود من الرجال أيّ شديد العنق وسمي بذلك لفظة التفاته، أيّ أنه إذا أقبل على شيء بوجهه لم يصرف وجهه عنه (ابن منظور، 1998، ص 37).

2.1. مفهوم القيادة اصطلاحاً:

لقد تعددت مفاهيم القيادة بتعدد الاتجاهات والأطر النظرية، كما تباينت المفاهيم من باحث لآخر وذلك باختلاف التأول النظري الذي ينتمي إليه. وذكر برنز (Burns) أن موضوع القيادة هو من أكثر الظواهر ملاحظة لكنه يبقى من المواضيع الأقل وضوحاً وتفهماً.

وقد ظهر مفهوم القيادة في التراث الأدبي منذ القرن الرابع عشر الميلادي، أما البحوث والدراسات العلمية التي تناولته فكانت نشأتها الفعلية إلا في القرن العشرين. ويرى أرنولد (Arnold,2000) أن "هناك عدد كبير من تعريفات القيادة لكثرة عدد الباحثين الذين كتبوا

عن هذا الموضوع، ويعود سبب تعدد التعريفات إلى اختلاف الزوايا التي ينظر منها الباحثون إلى مفهوم القيادة، بالإضافة إلى التطور الذي شهده البحث العلمي عن القيادة عبر الزمن" (صفحي، 2011، ص 16).

إن مفهوم القيادة من المفاهيم المركبة التي تتضمن العديد من المتغيرات المتداخلة والتي تؤثر كل منها في الأخرى وتتأثر بها. ويلاحظ أنه لا يوجد تعريف عام شامل ولم كل ما تحمله من معاني. وذكر بافيت (Pavitt) أن باس (Bass) أحصى سنة 1990 أكثر من 8000 مقال يضم مفهوم القيادة، وأحصى ستوجديل (1974) 11 تعريفاً لمفهوم القيادة، بينما بينوس (Benus & Nanus, 1985) قدما 300 تعريفاً لمفهوم القيادة (Saint-Charles & Mongeau, 2005, p111). ومن خلال استقصاء لعدد من الكتابات التي تناولت القيادة في الفترة ما بين 1900-1990 وجد روست (Rost, 1991) أكثر من 200 تعريف للقيادة. وذكرت رينفري (Rinfret, 2012) أنه يوجد حالياً أكثر من 10.000 دراسة تناولت موضوع القيادة (Rinfret, 2012, p1).

وتنوع استخدام كلمة (Leadership) في كتابات الباحثين حيث أشاروا إلى السلطة مثل سميث (Smith, 1948)، وارينر (Warriner, 1955)، رافن وفرنش (Raven & French, 1958)، يوند (Jand, 1960) وباس (Bass, 1961)، وإلى السيطرة والنفوذ مثل فليشمان (Fleishman, 1951)، ليكرت (Likert, 1961) بلاك وموتون (Blake & Mouton, 1964)، بويورز وسيشور (Bowers

(House,1971) هاوس، (Reddin,1970) ريدن، (Fiedler,1967) فيلدر، (&Seashore,1966) فيروم ويطو (Vroom &Yetton,1973) هيرسي وبلانشارد (Hersey &Blanchard,1977)، وإلى التأثير عند ناش (Nash,1927)، تيد (Tead,1935)، ستوجديل (Stogdill,1950) شارث (Sharte,1951)، تاننبوم وشميدت (Tannenbaum &Schmidt,1961)، كارترايت (Cartwright,1965)، كايتز وكان (Katz &Kahn,1966)، هولاندر وجوليان (Hollander &Julian,1969). وإلى الكاريزمية عند هاوس (House,1976)، باس (Bass,1985)، وبرجوران (Bergeron,1986).

ولقد تنوعت التعريفات بتنوع المحكات مثل سمات الشخصية، السلوك، حاجات الجماعة وموقفها، حيث نظر الباحثون إلى القيادة كسمة شخصية أو كعملية سلوكية أو كوظيفة اجتماعية. وفيما يلي بعض تعريفات القيادة من وجهة نظر العربية والغربية، ووفقاً للنظريات المختلفة التي تناولت موضوع القيادة:

-إن مفهوم القيادة حسب النظريات التقليدية يشير إلى " عملية تهدف إلى التأثير في سلوك الأفراد وتنسيق جهودهم لتحقيق أهداف معينة. أما القائد فهو الشخص الذي يستخدم نفوذه وقوته ليؤثر في سلوك وتوجهات الأفراد من حوله لإنجاز أهداف محددة" (المعي، 1997، ص 19).

-عَرَفَ القحطاني القيادة بأنها: "الوظيفة التي يستخدم فيها الشخص ما يملكه من سمات وخصائص للتأثير في الآخرين" (القحطاني، 1422، ص 5)

-وعَرَفَها القريوتي (1997) بأنها: " قدرة تأثير شخص ما على الآخرين بحيث يجعلهم يقبلون قيادة طوعية ودونما إلزام قانوني" (عن طوالبه، 2008، ص 14).

-وعَرَفَها وولمان (Wolman) بأنها "مجموعة من الخصائص الشخصية التي تجعل التوجيه والتحكم في الآخرين أمراً ناجحاً" (عن شوقي، 1993، ص 34).

-وعَرَفَها فيفنر وبيرسثوس (Fifner &Persthus) بأنها "نوع من الروح المعنوية والمسؤولية التي تتجسد في القائد والتي تصل إلى توحيد جهود أتباعه لتحقيق الأهداف المطلوبة والتي تتجاوز المصالح الآنية" (عن الصيرفي، 2005، ص 135).

- وعرّفها أئزيوني (Etzioni) بأنها "مهارة تستند على السمات الشخصية للقائد لحث القبول الطوعي للمرؤوسين في مجال واسع من المواضيع" (in Colletet,p154).
- وأشار تيد (Tead,1935) في كتابه "فن القيادة" إلى أن القيادة هي "مزج من السمات التي تمكن الفرد من حث الآخرين على إنجاز المهام الموكلة إليهم" (عن بوخلخال، 2011، ص32).
- وعرّف الكلابي(1421) القيادة بأنها" السلوكيات التي يسلكها القائد حينما يوجه أنشطة المجموعة لهدف أو أهداف مشتركة" (الكلابي، 1421، ص 8).
- وعرّفها آلان (Allen) بأنها "النشاط الذي يمارسه المدير (القائد) ليجعل مرؤوسيه يقومون بعمل فعال" (عن عياصرة،2008، ص 138).
- وعرّفها همفيل (Hamphil) بأنها "السلوك الذي يقوم به فرد حين يقوم بتوجيه نشاط الجماعة نحو هدف مشترك" (عن كلاة، 1984، ص141).
- وعرّفها كلابي بأنها" السلوكيات التي يسلكها القائد حينما يوجه أنشطة المجموعة لهدف أو أهداف مشتركة" (الكلابي، 1421، ص 8).
- وعرّفها جيفك (Giveck,1980) بأنها" مجموعة سلوكيات أو تصرفات معينة تتوافر في شخص ما ويقصد من ورائها حث الأفراد على التعاون من أجل تحقيق الأهداف المعينة للعمل، ومن هنا تصبح وظيفة القيادة وسيلة لتحقيق الأهداف التنظيمية" (عن مزيان، 2012، ص 18).
- وعرّفها هيومان (Haiman) بأنها "عملية تفاعلية يقوم بها الفرد بالتأثير على سلوك الآخرين لتحقيق هدف ما" (عن طوالبه، 2008، ص14).
- وعرّفها هاشم زكي(1985) بأنها " توجيه لسلوك الآخرين نحو غرض معين" (عن الغامدي،2010، ص 111).
- وعرّفها ملائكة بأنها " القدرة على التأثير في تصرفات الآخرين، بما في ذلك القدرة على توظيف الأفراد النافعين وإعطاء الزيادة والعلّوات والمكافآت والإلزام بمهارات العاملين كالمهارات الآلية والإدارية والتخطيط، والقدرة على التأثير في التنظيم" (عن الغامدي،2010، ص 111).
- وعرّفها حنفي وأبو قحف وبلال(2002) بأنها " فن التأثير في المرؤوسين لإنجاز المهام المحددة لهم بكل حماس وإخلاص" (عن طوالبه، 2008، ص 14).

-وعرفها كونتز وأودونال (Koontz & O'donnel,1980) بأنها " الفن أو العملية التي تتضمن التأثير في الآخرين بشكل يجعلهم يكرسون طواعية كل جهودهم لتحقيق أهداف مشتركة" (Koontz & O'donnel,1980,p490).

كما يتفق كل من دي أمبروزو وقاردونا (De Ambrosio & Gardona,2002) على أن القيادة هي " علاقة تبادلية للسلطة والمصلحة المشتركة بين أولئك الذين اختاروا أن يقودوا وأولئك الذين قرروا أن يتبعوهم" (عن طوالبه، 2008، ص 14).

-ويرى ستوجديل (Stogdill,1981) أن القيادة هي " عملية تأثير القائد في نشاطات الجماعة لإعداد الهدف والحصول عليه" (عن أبي النيل، 1985، ص 623).

والقيادة عند فيدلر (Fiedler) تعني " الجهود المبذولة لتأثير وتغيير سلوك الناس من أجل الوصول إلى أهداف المنظمة والأفراد معاً" (عن كلالة، 1997، ص 18).

-ويشير غوردن (Gorden,1955) إلى القيادة بأنها "عملية تفاعل بين شخص (القائد) وبين أعضاء الجماعة وكل فرد يساهم في هذا التفاعل يجب أن يلعب دوراً من الأدوار التي تختلف حسب قدرته في التأثير حيث نجد في النهاية شخص واحد(القائد) يؤثر بينما باقي أعضاء الجماعة يستجيبون ويتقبلون التأثير" (عن الشافي، 1996، ص 31).

-تأول بيتينجر (Pettinger,2002) الوارد في (العمرى، 2009، ص ص 6-7) تعريفات عدة للقيادة منها: 1-القائد هو الشخص الذي يمارس السيطرة على الناس. 2-القائد هو مبتدأ الهتاف، المتحمس ورأي الأبطال ومستكشف البطل والمرتل، وكاتب مسرحي والمدرّب والمسهل والبانّي. 3-القائد ذو تفاعلية معدية. 4-قيادة الرؤية، وقيادة الشعور والحماس والحب والثقة والحيوية والعاطفة والهاجس وتطابق الفكر واستخدام الرمز، ومنح الاهتمام، وإنشاء الأبطال عند كل المستويات.

-ويرى روبنز (Robbins,2003) أنها " قدرة القائد بتأثيره في الآخرين باتجاه تحقيق الأهداف" (عن العمرى، 2009، ص 7).

-ويرى كريشنان (Krishnan,2005) أنها " القدرات والإمكانات التي يتحلى بها القائد بتأثيره في الآخرين نحو إنجاز الأهداف" (عن العمرى، 2009، ص 7).

فالقيادة حسب النظريات التقليدية هي عملية تهدف إلى التأثير في سلوك الأفراد وتنسيق جهودهم لتحقيق أهداف معينة. أما القيادة حسب النظريات السلوكية فهي فن التأثير في الأشخاص وتوجيههم بطريقة

يتسنى بها كسب طاعتهم واحترامهم وولائهم وإنشاء التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته، حيث يرى كول (Cole,1994) أن القيادة هي عملية ديناميكية في المجموعة حيث يؤثر أحد الأفراد في الآخرين للمساهمة الاختيارية في إنجاز مهام المجموعة في وضع معين" (عن العمري، 2009، ص 7)، بينما يرى ديموك (Dimock) أن القيادة " ليست السيطرة على الأفراد والتحكم فيهم ولكن العمل على إطلاق قدراتهم وإمكاناتهم ومواهبهم" (عن العمري، 2009، ص 8).

إن مفهوم القيادة حسب النظريات الموقفية يشير إلى ما ذكرته ريديك (Riddick,1992) التي ترى أن القيادة هي "إنشاء رؤية يبتغيها الآخرون وتتشطهم للعمل"، أو ما ذكره أنسلي (Ensley2004) الذي يرى أنها "عملية تأثير القائد بمروسيه من حيث تحديد وتوضيح المهام والواجبات المطلوب القيام بها من قبل المرؤوسين ضمن موقف معين لغرض تسهيل الجهود الفردية والجماعية وتحقيق الأهداف المشتركة" (عن العمري، 2009، ص 8)، أو هي "عملية تجهيز وترتيب الموقف القيادي حتى يتمكن مختلف أعضاء الجماعة بما فيهم القائد من تحقيق أهداف مشتركة بأقصى عائد اقتصادي وأقل تكلفة اقتصادية في الوقت والعمل" (كشك، 2006، ص3).

ونقلًا عن (العمري، 2009، ص ص 8-9) هناك اتجاهات حديثة لمفهوم القيادة ترى بأنها:
أ- علم وفن إدارة المؤسسة ويتألف ذلك من قيادة الأفكار والبشر لتحقيق نتائج مؤكدة.
ب- القدرة على توضيح الرؤية الإستراتيجية للمنظمة فضلاً عن القدرة على تحفيز ودفع الآخرين للإيمان بهذه الرؤية وفهمها.

ج- عملية تطوير الأفكار والرؤى والاعتماد على القيم التي تدعم عملية تلك الأفكار والرؤى للتأثير في سلوك الآخرين.

د- قيام القائد بتوجيه وتنسيق ورقابة أعمال الآخرين في الإدارة وفق وايت (White) أو الوسيلة المناسبة التي يتمكن بواسطتها المدير من بث روح التآلف والتعاون المثمر بين الموظفين في المنظمة من أجل تحقيق الأهداف المشتركة وفق لارسون (Larson).

هـ- يكمن جوهر العملية القيادية في قدرات الفرد الذاتية التي تظهر من خلالها تأثيرات في سلوك ومشاعر مجموعة من الأفراد الآخرين.

و- وظيفة مرتبطة بالموقع وأن ظهورها يتم جزئياً على الأقل استجابة لظروف ومتطلبات الموقع.

ز- علاقة التأثير بين القادة والتابعين الذين يميلون لتحقيق تغييرات تعكس أهدافهم المشتركة.

2. مفهوم القيادة الإدارية:

أشار البديري (2005) الوارد في (طالبة، 2008، ص15) إلى أن القيادة الإدارية هي: "مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام على توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم، ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم لتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية".

-وعرّف بريسّم العمري (2009) القيادة الإدارية بأنها "قدرة القائد على التأثير في مرؤوسيه بنجاح على أساس عوامل النجاح المستندة إلى رسالة وأهداف المنظمة لغرض تنفيذ المهام بدافع رغبة مرؤوسيه وتفاعلهم معه" (العمري، 2009، ص 10).

-وحدد الدويك (2001) الوارد في (طالبة، 2008، ص15) أن القيادة الإدارية وقوة فاعليتها تعتمد على ثلاثة عناصر هي:

1-عملية التأثير التي يمارسها القائد على مرؤوسيه، والوسائل التي يستخدمها لحفزهم على الإنتاج والعمل ومضاعفة الجهود، ومنها:

أ-تقديم المكافآت؛ لأنها تعتبر عاملاً مهماً في شحذ همم العاملين.

ب-الإكراه، حيث يقوم القائد باستخدام سلطته لدفع العاملين على العمل عن طريق التخويف والتهديد.

ج-الأسس المرجعية للمرؤوسين، حيث يستفيد القائد من دراسته لشخصيات العاملين معه ونفسياتهم في التأثير عليهم.

د-الخبرة الشخصية، حيث يزداد تأثير القائد على مرؤوسيه ك لما ازدادت خبرته في النواحي الخاصة بالنشاط الذي يعمل فيه.

2-توجيه المرؤوسين وتوحيد جهودهم، حيث يتوقف الكثير من نجاح القائد على قدرته في توحيد جهود العاملين معه، وتنظيم جهودهم وتوجيهها نحو الهدف المشترك الذي يسعى إليه، والتغلب على الصعوبات التي تواجهه في سبيل ذلك من قبل اختلاف ثقافة العاملين وظروفهم النفسية والاجتماعية ليعمل منهم فريقاً منسجماً متعاوناً.

3 تحقيق الهدف الوظيفي. فالهدف الرئيس لأي عملية توجيهية يقوم بها القائد هو تحقيق أهداف المنظمة التي يديرها، وهو هدف مشترك ومرغوب يسعى جميع العاملين لتحقيقه.

فالقائد الذي نحتاج إليه في مجتمعات الغد هو ذلك الشخص القادر على أن يضفي من قوته وشخصيته على مركزه، وليس الإنسان الذي يستمد قوته من كونه شاغلاً بهذا المركز. وأكد كلالدة (1997) الوارد في (المخلفي، 2009، ص 30) على توفر عناصر مهمة في القيادة الإدارية:

أ-المهمة: وهي الواجبات والمسؤوليات.

ب-الناس: وهم المرؤوسون أو التابعون الملقى على عاتقهم إنجاز المهمة.

ج-الموقف القيادي: وهو الذي يظهر القائد.

د-عملية التأثير: وهي كيفية إقناع الآخرين بتحقيق الأهداف.

تعقيب:

نستنتج مما تقدم الملاحظات التالية:

1-أن التعريفات التي تناولت مفهوم القيادة عديدة ومتنوعة، ولا يوجد تعريف جامع مانع كما يقول علماء المنطق لمفهوم القيادة، لكن جميع التعريفات تتفق على عدة مبادئ أساسية منها القائد والتأثير في المرؤوسين والأتباع وتحقيق الأهداف.

2-تنوعت التعريفات التي تناولت القيادة بتنوع المحكات، حيث نظر الباحثون إلى القيادة كسمة شخصية أو كعملية سلوكية أو كوظيفة اجتماعية أو دور اجتماعي تربوي.

3-إن مفهوم القيادة حسب بعض التعريفات وما جاءت به النظريات التقليدية يركز على قدرة القائد على التأثير في مرؤوسيه من حيث امتلاكه للقيم والمهارات والإمكانات الشخصية التي تساعد على دفع وتحفيز المرؤوسين نحو تحقيق الأهداف المشتركة.

4-إن مفهوم القيادة وفق مجموعة من التعريفات وما ذكرته النظريات السلوكية يركز على عملية التأثير في الآخرين من خلال سلسلة من السلوكيات أو الأفعال التي يتخذها القائد في تأثيره لمرؤوسيه ودفعهم لإنجاز الهدف المطلوب، أي التركيز على المدخل السلوكي في تفسير مفهوم القيادة.

5-إن النظريات الموقفية تركز على المدخل الموقف في تفسير مفهوم القيادة، بحيث أنه لا يمكن للقائد إتباع نمط قيادي واحد في جميع الظروف والأوقات. فالموقف له تأثير واضح في اتخاذ القرارات وإتباع سياسات مختلفة مع المرؤوسين والحالات أيضا.

6-تتظر بعض التعريفات السابقة للقيادة على أنها وظيفة اجتماعية حيث يوضع في الأمام وضوح التأثير الذي لا يتم إلا من خلال تفاعل الجماعة.

7-تتظر بعض التعريفات إلى القيادة على أنها علم وفن: فن معاملة الطبيعة الإنسانية أو فن التأثير في السلوك الإنساني لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بأسلوب يضمن طاعتهم وولائهم وتعاونهم واحترامهم.

8-القيادة هي عملية تفاعل اجتماعي، حيث لا يمكن لأي أحد أن يكون قائداً بمفرده وإنما يستطيع ممارسة القيادة من خلال مشاركته الفعالة في جماعة ما ضمن إطار موقف معين، وأن ممارسة السلطة واتخاذ القرارات تتطلب صفات شخصية معينة في القائد.

9-يجب توفر بعض الشروط للحديث عن وجود قيادة في منظمة ما والواردة في (عن قوراية، 2007، ص 28) وهي:

أ-وجود جماعة من الأفراد لها هدف مشترك تسعى إلى تحقيقه وهم المرؤوسون أو الأتباع.
ب-وجود شخص من بين أعضاء الجماعة لديه القدرة على التأثير الإيجابي في سلوك الأعضاء الآخرين وهو القائد.

ج-أن يكون الهدف من وراء عملية التأثير هو توجيه عمل الجماعة ودفع وتحفيز أفرادها وبث روح التعاون فيهم لتحقيق الهدف المشترك في إطار ظروف موقف ما.

يرى البحث الحالي أنه في أي مؤسسة من المؤسسات الاقتصادية أو التربوية أو الصحية أو غيرها لا تستقيم فيها الحياة ولا تحقق أهداف أفرادها دون توفر قيادة تقودهم إلى الطريق الذي من خلاله يحققون أهدافهم ويشبعون حاجاتهم. فالقيادة هي المحور الأساسي لكافة النشاطات في مختلف المؤسسات. فهي عنصر مهم يؤثر في كفاءة العاملين وكفاءة المؤسسة ككل. فالقيادة الإدارية هي روح الإدارة العامة، وحياة المنظمة لا تنبعث من الهيكل الذي تقوم عليه بل تقوم على خصائص قيادتها الإدارية. فالقيادة كما يذكرها إبراهيم عصمت مطاوع هي: "عملية تأثير متبادلة لتوجيه النشاط الإنساني في سبيل تحقيق هدف مشترك، وهو القدرة على توجيه سلوك الجماعة في موقف معين لتحقيقه، أو هي استمالة أفراد الجماعة في التعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه ويقتنعون بأهميته فيتفاعلون معاً بطريقة تضمن تماسك الجماعة في علاقتها وسيرها في الاتجاه الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف".

3. القيادة وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

1.3. القيادة والإدارة:

أشار ديموك وزملاؤه، (1967، ص 429) إلى أن كثير من رجال الفكر الإداري يرون أن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، وأنها مفتاح الإدارة. ومكانة القيادة المهمة في الإدارة ترجع إلى دور القيادة الأساسي في جميع جوانب العملية الإدارية، فهي أداة محركة للإدارة، والقيادة تجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية وكفاءة على تحقيق الأهداف. وتلتقي القيادة مع الإدارة في كثير من العناصر لعل أهمها توجيه الجهود المشتركة وتنسيقها من أجل تحقيق أهداف معينة.

فالإدارة نوع من التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية المختلفة من أجل تحقيق هدف معين (درويش وتكلا، 1995، ص ص 56-57).

وقد اختلفت آراء علماء الإدارة إزاء علاقة القيادة بالإدارة، فهناك من يرى أن القادة جزء من الإدارة، وهناك من يعتقد أن الإدارة جزء من القيادة، وهناك من يرى أن الإدارة علم بينما القيادة فن.

1.1.3. القيادة جزء من الإدارة:

يرى أصحاب هذا الرأي أن المدير أينما كان موقعه في التنظيم الهرمي هو أيضا قائداً. ويستند هؤلاء في رأيهم إلى أن القيادة هي إحدى الوظائف والمسؤوليات المنوطة بالمدير، وأن كثيراً من علماء الإدارة جعلوا القيادة جزءاً من ميادين الإدارة لدرجة أن النظريات الحديثة في الإدارة جعلت لها نموذجاً قيادياً منصهراً في العملية الإدارية وليس مهيماً عليها (كلاكدة، 1997، ص ص 31-34).

2.1.3. الإدارة جزء من القيادة:

ينطلق أصحاب هذا الرأي من أن القيادة تكون دائماً في قمة الهرم الإداري والقادة بحكم موقعهم لديهم تطلع استراتيجي شامل واسع ولا يغمسون في تفاصيل الأعمال الروتينية.

ويمكن توضيح العلاقة بين القيادة والإدارة الوارد في (كنعان، 1999، ص ص 113-114)

من خلال الجوانب التالية:

أ- الجانب التنظيمي للإدارة:

يبرز الجانب التنظيمي للإدارة من خلال كونها عملية تنظيم للجهود المشتركة للأفراد. فالإدارة تجمع بين صفات العلم والفن، وأن دور القيادة في هذا الجانب التنظيمي لا يقتصر على مجرد إصدار المدير أو القائد للأوامر لكن الدور الأساسي والمهم يتمثل في القيام بتنظيم نشاطات

وجهود العاملين داخل التنظيم، وفي أقسم التنظيم الإداري بالعاملين فيها، وبالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، وبإيجاد التنسيق الكامل بين جهود العاملين في التنظيم.

ب- الجانب الاجتماعي للإدارة:

يتضح الجانب الاجتماعي للإدارة من كون التنظيم الإداري على اختلاف صوره وأشكاله يضم مجموعة من الأفراد يقومون بنشاطات جماعية لتحقيق أهداف مشتركة. والقيادة الإدارية كظاهرة اجتماعية في جماعات المنظمة، وكأداة فعالة للتنظيم وتنسيق جهود العاملين فيه تعد أداة أكثر ضرورة في التنظيمات الإدارية على اختلاف حجمها وطبيعتها وأهدافها والتي أصبحت من أبرز سمات الإدارة الحديثة.

ج- الجانب الإنساني للإدارة:

التنظيم الإداري هو تنظيم إنساني وليس تنظيماً آلياً ويمثل العنصر الإنساني المكانة الأولى بين مختلف العوامل الأخرى التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة التي وجد التنظيم لتحقيقها، ومن هذا المنطلق، فإن محور السلوك الإداري في التنظيم هم الأشخاص لا الأموال والأدوات، ولذلك اتجه اهتمام علماء الإدارة إلى التركيز على العنصر الإنساني في الإدارة وعلى القيادة الإدارية لكونها تتولى توجيه هذا العنصر وجعله أكثر فاعلية.

ويتضح دور القيادة الإدارية في هذا الجانب الإنساني من خلال دور القائد الإداري في إقامة العلاقات الإنسانية بينه وبين مرؤوسيه على التفاهم المتبادل وإشراكهم في مناقشة ما يمس شؤونهم والاستماع لآرائهم وهو ما يسمى بالإدارة المشتركة.

ولذلك فالإدارة والقيادة متلازمتان لا يمكن لأيٍ منهما أن تعمل بفاعلية دون الأخرى إذ أن القيادة أصبحت هدفاً والإدارة تبقى وسيلةً. فالقيادة تحدد الاتجاه والأهداف والاستراتيجية وتشحن الهمم وتلهب المشاعر وتدفع العاملين من أجل إحداث تغييرات مثيرة ومفيدة، بينما تعمل الإدارة كوسيلة من خلال الأساليب التخطيطية والتنظيمية والرقابية من أجل تحقيق هذا التوجه المطلوب وبطريقة متزنة بالضبط والربط، والإدارة تعمل على تنفيذها مما يؤكد أن كلاهما مكمل للآخر (المنيف، 1999، ص ص 330-331).

ومن هنا يبرز دور القيادة في تحقيق أهداف الإدارة من خلال تحمل القيادة الإدارية لمسؤولية حل كل التناقضات الموجودة في التنظيم ومواجهة المشكلات والمعوقات التي قد تترتب على تعدد وتعقد الأهداف التنظيمية.

3.1.3. القيادة والإدارة مختلفتان:

ميّز بعض الباحثين بين القيادة والإدارة على أساس أن الإدارة بالنسبة للإداري تعني ما يتعلق بالجوانب التنفيذية التي تعمل على توفير الموارد البشرية والمادية والظروف المناسبة للعمل. أما القيادة فهي تعني التغيير وأن القائد مطالب أن يحدث التغيير في البناء والتنظيم.

ويعتبر روبنز وكولتر (Robbins & Coulter) الوارد في (عبود نجم 2011، ص ص 33-

34) أنه يجب على المديرين أن يكونوا من الناحية المثالية قادة، إلا أن القادة لا يفترض فيهم بالضرورة امتلاك القدرات والمهارات اللازمة للمديرين، إذ أن قوة التأثير التي يمارسها القائد تميزه عن المدير. أما المدير فيعتمد تأثيره على السلطة الإدارية أو على قوة المكافآت أو العقوبات، كما أن لكل من القيادة والإدارة قدرات ومهارات تميز كل منهما على الأخرى. فالقيادة هي القدرة على التأثير في العاملين من خلال قوة الشخصية والاستمالة والإقناع، بينما الإدارة هي القدرة على توجيه الأفراد وتحفيزهم اعتماداً على السلطة والصلاحيات الرسمية المرتبطة بالمركز الإداري.

إن الفرق بين القيادة والإدارة يتمثل في مصدر قوة التأثير في المرؤوسين، فالقيادة تعتمد على الرؤية أو القوة الشخصية أو الخبرة الذاتية التي تجذب الآخرين إليها، في حين أن الإدارة تعتمد على قوة المركز الإداري (واعر، 2015، ص 8)، فلا يجب الاعتقاد بأن القيادة هي كلمة مرادفة للإدارة بالرغم من وجود علاقة وثيقة بينهما. فالمدير الناجح هو قائد ناجح، ولكن القائد الناجح لا يشترط أن يكون مديراً في كل الأحوال (حنفي، 2007، ص 425). والجدول التالي يوضح نقاط الاختلاف بين القيادة والإدارة:

جدول رقم (1): الفرق بين القيادة والإدارة (واعر، 2015، ص 9).

القيادة	الإدارة
1- يخطط القائد أكثر مما ينفذ.	1- ينفذ المدير أكثر مما يخطط.
2- يهتم القائد برسم السياسة العامة للمؤسسة بصورة رئيسية.	2- المدير معني بتوفير الظروف المناسبة والإمكانات المادية والبشرية اللازمة.
3- يقوم القائد بالتأثير في نشاطات الأفراد وسلوكهم لتحقيق الأهداف العامة للمؤسسة.	3- يقتصر عمل المدير على تنسيق نشاط الأفراد (الأستاذة) لتحقيق الأهداف المحددة.
4- يحاول القائد تغيير الواقع وتجديده وهو مطلوب منه أن يحدث التغيير في البناء التنظيمي.	4- يحاول المدير الحفاظ على الوضع الراهن وليس له دور في تغييره فهو عنصر من عناصر الاتزان.
5- يفكر القائد في المستقبل أكثر مما يفكر في الحاضر.	5- يفكر المدير في الحاضر أكثر مما يفكر في المستقبل.
6- سلطة القائد غير رسمية في الغالب ويستمدّها من قدرته على التأثير في الأفراد للتعاون والعمل المشترك.	6- سلطة المدير رسمية يستمدّها من القوانين والتشريعات والنظم التي تحكم المؤسسة.
7- القائد يبدع ويبتكر ويجدد.	7- يعمل المدير وفق خطوات محددة سلفاً.
8- قيادة القائد تقوم على النفوذ والقدرة على التأثير.	8- المدير مفروض على الجماعة.
9- يشرك الأفراد التابعين في تحديد الأهداف.	9- يحدّد المدير الأهداف دون أيّ اعتبار لمشاركة الأفراد.
10- يعبر القائد عن الثقافة القائمة والقيم السائدة.	10- يستغل المدير مكانته لتحقيق الأهداف.
11- يقيم القائد علاقات ودية مع الأفراد.	11- يظل المدير محايداً للوصول لقرار موضوعي.

2.3. القيادة والرئاسة:

وأشار درويش وتكلا (1980) الوارد في (الغامدي، 2010، ص 111) إلى أن مفهوم القيادة يختلف عن مفهوم الرئاسة، لأن كلا منهما له خصائصه التي تميزه عن الآخر على الرغم من اتفاقهما في بعض الصفات العامة المشتركة بينهما، ويختلط الأمر في كثير من الأحيان فلا يفرق بين القيادة والرئاسة على الرغم من تباينهما وتميز كل منهما عن الآخر، ومرد ذلك الخلط إلى أن المناصب القيادية والرئاسية تشترك في بعض الخصائص المهمة، فكلاهما يتطلب مركزاً أعلى من مجرد عضوية الجماعة، وهما يعنيان بالنسبة للأشخاص الذين يشغلون مناصب القيادة أو الرئاسة سلطة أبعد من سلطة باقي أعضاء الجماعة، باعتبار أنهما يقتربان عادة بدخل مادي أكبر.

ويرى كلالدة (1997) الوارد في (واعر، 2015، ص 10) أن الرئاسة تعبر عن الصلاحيات الرسمية لتوجيه وإصدار الأوامر للمرؤوسين لإنجاز الواجبات والمسؤوليات الملقاة على عاتقهم قصد تحقيق الأهداف. وذكر العيسوي (1999) أن الرئيس هو الشخص الذي يحتل مركزاً رئاسياً ويقود جماعة معينة من خلال إصدار الأوامر والتعليمات وتوجيه الآخرين بناء على السلطات الرسمية التي يمتلكها بحكم منصبه، والأفراد يطيعون أوامره دون اقتناع ورضا بل خوفاً من العقاب عند تجاوزه، كما يمكن أن يكون دافعهم هو الطمع في المكافآت عند الالتزام بها.

إن القائد هو الشخص الذي يقود جماعة معينة من خلال القدرة على التأثير في سلوكهم لتحقيق هدف معين، بحيث يجعلهم يقبلون قيادته طوعية دون التزام قانوني إنما اعترافاً منهم بقدرته على تحقيق أهدافهم ويرى مصطفى أبو زيد فهمي وحسين عثمان (2003) الوارد في (فهمي وعثمان، 2003، ص 508)

أن القيادة محورها الرئيسي الإقناع والتأثير بينما الرئاسة تعتمد على إصدار الأوامر والتعليمات لتسيير شؤون العاملين وتوجيههم إلى وجهة مخطط لها سلفاً.

والقائد قد يكون رئيساً ولكن من الصعب أن يكون الرئيس قائداً إلا إذا تمكن من كسب ولاء الجماعة له خارج نطاق السلطة الرسمية التي يمارسها (المهوس وخاشفجي، 1987، ص ص 100-101).

فالقائد هو شخص يعتمد في دفع تابعيه لإنجاز الأعمال على قوة تأثيره عليهم، ذلك التأثير الذي يدفع أفراد التنظيم للتفاعل مع المهام المطلوبة منهم، لشعورهم بأهميتهم في الوحدة، أما الرئيس فهو

الشخص الذي يدفع مرؤوسيه للعمل بواسطة مركزه الوظيفي وما يملكه من سلطة يلجأ إليها في تسيير الوحدة التي يترأسها (الأزهري، 1992، ص 86)، لذا يمكن للرئيس أن يكون قائداً إذا مارس سلطته على مرؤوسيه بطريقة الإقناع والتأثير ليحوز على رضاهم واستجابتهم. ونظراً لاعتماد الرئيس بصفة عامة في تعامله مع مرؤوسيه على قوة السلطة، فإن أسلوبه الرئاسي يغلب عليه تحكيم النظام واللجوء إليه كمصدر عقوبة أو جزاء، وهذه السلطة التي مكّنت الرئيس من اعتلاء المنصب. والسلطة قد يحتاجها القائد لمتطلبات مهامه ولكنها ثانوية له، لأنها لا تمكنه من قيادة الجماعة بل يعود ذلك بالدرجة الأولى لنفوذه وقوة تأثيرها في الجماعة (الهوري، 1996، ص 181). ويمكن إيضاح الفرق بين القيادة والرئاسة من خلال ما يلي:

جدول رقم (2): الفرق بين القيادة والرئاسة (الشريف، 2004، ص ص 50-51).

القيادة	الرئاسة
1-يعتمد القائد في قيادته لتابعيه على قوة التأثير والإقناع والنفوذ الشخصي.	1-يعتمد الرئيس في تعامله مع مرؤوسيه على سلطته وما يملكه من نفوذ بحكم المنصب.
2-ترضى الجماعة عن القائد الذي يقودها وتقتنع به.	2-ليس بالضرورة أن يحظى الرئيس برضا مرؤوسيه.
3-يهم القائد تحقيق أهداف العاملين مثلاً يهيمه تحقيق أهداف العمل.	3-يطغى اهتمام الرئيس بأهداف العمل على أهداف العاملين التي تعتبر بالنسبة إليه ثانوية.
4-يشعر القائد التابعين له بأهميتهم لنجاح العمل وتحقيق الأهداف.	4-أحياناً لا يلقي الرئيس بالاً لمرؤوسيه وكأنهم غير مهمين لمتطلبات العمل.
5-التابعون مقتنعون بالهدف الذي يقودهم القائد إلى تحقيقه.	5-قد لا يستطيع الرئيس الحصول على اقناع وموافقة مرؤوسيه بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.
6-التابعون مقتنعون بالأسلوب الذي ينفذه القائد في سبيل تحقيق الأهداف.	6-قد لا يرضي أسلوب الرئيس تابعيه وإنما ينفذون أوامره خوفاً مما يملك من السلطات.
7-يشعر القائد التابعين بارتفاع الروح المعنوية نتيجة اهتمامه.	7-يقل اهتمام الرئيس بالجانب الإنساني للمرؤوسين وبذلك تنخفض لديهم الروح المعنوية

4. التطور التاريخي لمفهوم القيادة الإدارية:

إن ما يلقاه موضوع القيادة الإدارية من اهتمام اليوم إنما هو انعكاس للأفكار التي تبنتها نظريات التنظيم الإداري. والتنظيم الإداري يمثل الإطار تتم في نطاقه عمليات الإدارة ونشاطاتها. والقيادة الإدارية تعتبر جانباً هاماً في العملية الإدارية التي لا بد من دراستها في إطار نظريات الإدارة التي ساهمت في تطوير وتحديد مفهوم القيادة، وتحليل أساليبها.

والمتتبع لتطور مفهوم القيادة الإدارية في ظل الفكر الإداري يجد أن هناك مدارس فكرية ونظريات مختلفة تناولت هذا المفهوم بالدراسة وهي:

1.4. مفهوم القيادة الإدارية في ظل المدرسة الكلاسيكية:

ظهرت المدرسة الكلاسيكية (L'école classique) في أوائل القرن العشرين، وسادت حتى أواخر الثلاثينات. وممن رسخ أفكار هذه المدرسة تايلور (Taylor) ونظريته حول الإدارة العلمية وفايول (Fayol) وجوليك (Gulick) وأرويك (Urwick) وموني (Mooney) وريلي (Reiley) ونظريتهم حول التقسيم الإداري وفير (Weber) ونظريته حول الإدارة البيروقراطية.

1.1.4. نظرية الإدارة العلمية*:

تقوم نظرية الإدارة العلمية وفهمها للإدارة على أنها علم حقيقي يقوم على قواعد ومبادئ محددة واتبعت هذه النظرية الأسلوب العلمي في تحليلها، وفهمها للعملية الإدارية. وقد أسهم تايلور من خلال أبحاثه بعدد من المبادئ والتوجيهات والتي كان لها تأثير في تحديد وتطوير مفهوم القيادة الإدارية، وذلك من خلال تصورات لهام المدير.

وقد رأى أن على المدير أن يستخدم المعايير العلمية في الحكم على أداء مرؤوسيه بدلاً من الطرق المرتجلة، وأن يختار مرؤوسيه ويديهم على أسس علمية، وأن يعمل على تنمية قدراتهم ويتعاون معهم بإخلاص لضمان إنجازهم للعمل، وعلى المدير تحقيق أكبر قدر من العدالة في تقسيم المسؤولية بينه وبين تابعيه. كما أشار إلى أهمية الحوافز المادية وتأثيرها الكبير في تشجيع المرؤوسين وحثهم على إتقان العمل، وربط بينها وبين الأجر الجيد. فقد كانت لأفكار تايلور الأثر البالغ في توجيه الأنظار إلى أهمية القيادة في زيادة الإنتاج (كنعان، 1999، ص58).

* La théorie de l'organisation scientifique du travail ou le Taylorisme et le management scientifique.

2.1.4. نظرية التقسيم الإداري*:

ترتكز أفكار نظرية التقسيم الإداري على تحليل هياكل المنظمة وعملياتها الإدارية وتوزيع نشاطاتها، ومن ثم وضع المبادئ العامة التي تنطبق على أية منظمة. ومن أهم الذين ساهموا في هذه النظرية نجد فايول وجوليك وأرويك.

وتقوم أفكار فايول على تقسيم أوجه الوظائف في التنظيم الإداري إلى ست مجموعات هي: وظائف فنية، وظائف تجارية، وظائف مالية، وظائف الصيانة، وظائف المحاسبة، والوظائف الإدارية. ويقسم الوظائف الإدارية إلى خمسة عناصر هي: التخطيط، التنظيم، إصدار الأوامر، التنسيق، والرقابة، وهي المهام الرئيسية للمدير. وقد استخدم فايول كلمة (commander) وتعني الأمر أو القيادة ليعبر عن القيادة كواحدة من العناصر الهامة للوظيفة الإدارية لإدراكه أهميتها ودورها في الإدارة. ومن الإسهامات الرائدة لفايول في مجال القيادة الإدارية تقديمه مجموعة من السمات التي ينبغي توافرها في المدير لتجعل منه قائداً وهي: صفات جسمية، صفات ذهنية، صفات أخلاقية، وسعة الاطلاع والمعرفة (عن القحطاني، 2001، ص ص 45-48).

3.1.4. نظرية الإدارة البيروقراطية:**

ركزت نظرية الإدارة البيروقراطية للباحث فيبر على وصف النموذج الإداري المثالي للمنظمة. وقد أسهم في تطوير مفهوم القيادة الإدارية من خلال فهمه وتحليله للسلطة التي أقامها على ثلاث نماذج أساسية: نموذج السلطة الشرعية، نموذج السلطة التقليدية نموذج السلطة العظيمة. وجعل معيار التمييز بين النماذج الثلاث - مصدر الحق، أو الشرعية لسلطة القائد-والذي يترتب على تطبيقه التمييز بين النماذج الثلاثة. ونجد أن أسلوب القائد في ممارسة السلطة ونوعيتها ودرجة طاعة المرؤوسين له +يختلف من نموذج إلى آخر وفقاً لمصدر الحق أو الشرعية المدعاة لسلطة القائد.

من الإضافات التي قدمها فيبر في مجال القيادة الإدارية تصوره لنمط القيادة الذي يتلاءم مع كل نموذج من نماذج السلطة الثلاثة، وقدم فيبر بعض الأفكار في مجال القيادة الإدارية من خلال تصوره للمعايير التي تحكم التنظيم الإداري المثالي، وهذه المعايير تساعد المدير على تحقيق أهداف التنظيم، فمثلاً مبدأ التسلسل الإداري يمكن القيادة الإدارية عن طريق الترابط بين الرئيس والمرؤوس من

* La théorie de la division du travail.

** La bureaucratie Wébérienne ou la rationalisation de l'organisation.

المحافظة على التماسك حتى في أكبر التنظيمات الإدارية حجماً، ومبدأ التخصص يؤدي إلى معرفة القيادة بأنواع التخصص التي يحتاج إليها التنظيم في تحقيق أهدافه (عن كنعان، 1999، ص 69).

وفي ظل تصور فيبر لوضع المنظمة ينظر إلى نموذج السلطة الشرعية (السلطة الرشيدة) على أنه أكثر النماذج صلاحيةً ومعقولةً للإدارة وهو ما أسماه بالإدارة البيروقراطية أو التنظيم البيروقراطي.

2.4. مفهوم القيادة الإدارية في ظل مدرسة العلاقات الإنسانية:

إن الأفكار والمبادئ التي برزت بها مدرسة العلاقات الإنسانية (L'école des relations humaines) جاءت كرد فعل لأساليب ونظريات المدرسة الكلاسيكية. وتبني نظرتها للتنظيم من خلال اهتمامها بسلوك المرؤوسين واتجاهاتهم النفسية كبشر، وأهمية إشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية، وأن الاهتمام بالعلاقات الإنسانية يمثل أحد المقومات الأساسية لنجاح القادة الإداريين. ومن الباحثين الذين أرسوا أفكار هذه المدرسة التون مايو (E.Mayo) وكورت لوين (K.Lewin) وأبراهام ماسلو (A.Maslow).

وتعتبر تجارب مايو وزملائه روثليسبرجر (Roethlisberger) وديكسون (Dickson) بشركة وسترن اليكتريك دي سيسرو (Western Electric de Cicero) الأمريكية بحي هاوثورن (Hawthorn) قرب مدينة شيكاغو من أهم الدراسات التي قامت بها هذه المدرسة ما بين 1927 و1932 حيث أظهرت النتائج أن عدم كفاية ظروف العمل المادية الفيزيائية كنقص الإضاءة والتهوية والعوامل الفيزيولوجية ذات أهمية إلى جانب المتغيرات النفسية والاجتماعية، وأن نقص الإنتاج يرجع إلى عدم الاهتمام بالحالة النفسية للعاملين وعدم حل مشكلاتهم الاجتماعية، ولذا نادى مدرسة العلاقات الإنسانية إلى التركيز على البعد الإنساني في العلاقة القائمة بين أرباب العمل والإدارة والعمال وضرورة مراعاة القيادة للعنصر البشري.

وأصبحت هذه التجارب تعبر عن وجهة النظر الإنسانية في نظرية القيادة الإدارية الحديثة.

ومن الأفكار الأخرى التي قدمها أنصار نظرية العلاقات الإنسانية في مجال القيادة الإدارية الدراسات التي قام بها لوين أحد رواد علم النفس الاجتماعي والتي أوضح فيها تفوق نمط القيادة الديمقراطي مقارنة بالنمط الأوتوقراطي من حيث التأثير في مناخ المجموعة وأدائها وأن نمط القيادة الديمقراطي يعمل على إخراج أفضل ما عند المجموعات في حين أن نمط القيادة الأوتوقراطي يسبب الاعتمادية واللامبالاة والعدائية والأداء الضعيف (كنعان، 1999، ص 77).

3.4. مفهوم القيادة الإدارية في ظل المدرسة السلوكية:

ظهرت المدرسة السلوكية في بداية الخمسينات وامتدت إلى نهاية الستينات من القرن الماضي، وهي امتداد لمدرسة العلاقات الإنسانية، إذ انتقلت من الاهتمام بدراسة العلاقات بين الأفراد في المنظمة إلى دراسة السلوك التنظيمي الفردي والجماعي معاً.

تقوم نظرية المدرسة السلوكية على وضع فرضيات عن السلوك التنظيم، وتأثيره في الإنتاجية وأن حاجات الفرد تحدد سلوكه. ولهذه المدرسة روادها الذين بذلوا جهوداً جادة في ترسيخ مبادئها ومنهم شيستر برنارد (C.Barnard) وماري باركر فوليت (M.P.Follett) وهربرت سيمون (H.Simon) وأبراهام ماسلو (A.Maslow).

وتقوم هذه المدرسة على مبادئ معينة كأخذ الأبعاد النفسية والاجتماعية والسلوكية للفرد بشكل شامل ثم تحليل سلوكه من خلال هذه الأبعاد، فهي تعتمد على الدراسة العلمية لسلوك الفرد. كما تقوم على أهمية الحاجات في تشكيل سلوك الإنسان، مما يتطلب من الإدارة اعتماد نظام شامل للحوافز المادية والمعنوية لإرضاء هذه الحاجات، وبالتالي الحصول على السلوك المرغوب، كما ترى أن المنظمة هي وحدة اجتماعية تتأثر بالقوى والمؤثرات البيئية الخارجية، فالمنظمة حسبها نظام مفتوح يتضمن تفاعلات داخلية بين مكوناته، إضافة إلى التفاعل مع محيطه، لذلك فهي لا تستطيع العمل معزولة عن هذا المحيط.

ويرى القحطاني (2001، ص 54) أن أفضل أنواع التنظيم هو التنظيم الرئاسي الذي يخضع فيه كل شخص إلى رئيس معين، ويخضع فيه الرئيس إلى رئيس أعلى منه، ويخضع الجميع إلى سلطة مركزية في نهاية الأمر.

ويرى برنارد أن السلطة في التنظيم الرسمي هي التي تعطي الأوامر قوةً وتجعلها مقبولة ويجب أن تكون هذه الأوامر ذكية، ومرتبطة بأهداف الجماعة، وتكون ممكنة التنفيذ. ويشير إلى أن قبول السلطة تتبع من رغبة المرؤوسين في الاستجابة للأوامر بدلاً من قوة المركز الوظيفي. كما يرى ضرورة مشاركة القيادة والتعاون في حل المشكلات، وتخفيض العلاقات العدائية بين القيادة والمرؤوسين.

ويذكر برنارد الوارد في (عبد الباقي، 2003، ص 68) أن المنظمات فيها ديناميكية متداخلة بين حاجات المنظمة وحاجات العاملين وأن المديرين أو القادة مطلوب منهم أن يفهموا طبيعة العلاقات الرسمية في المنظمة ويضيف أن استمرار مساهمة الأفراد في العمل يتوقف على الاشباعات التي

يحصلون عليها عند تحقيق الأهداف، لذا فعلى القائد الإداري أن يعمل على إيجاد الحوافز الكافية لأحداث التعاون والمساهمة المطلوبة بين الأفراد، وأن استمرار وبقاء المنظمة مرهون بقدرة القائد الإداري على تحقيق إشباع حاجات الأفراد بشكل كافياً لإحداث التعاون في العمل.

ويعتبر سيمون الوارد في (كنعان، 1982، ص 82) أن ما يدفع الفرد إلى الانضمام إلى المنظمة والمشاركة في تحقيق أهدافها وقبوله لسلطة قيادتها هو اقتناعه، أن ذلك يسهم في إشباع حاجاته وتحقيق رغباته الشخصية. فبناء على الموازنة بين المساهمات التي يقدمها الفرد والمغريات التي يحصل عليها يشارك في أعمال المنظمة، حيث يستمر الفرد في تقديم خدماته طالما أن هذه المغريات تعادل أو تزيد عن المساهمات التي يقدمها. كما يعتقد سيمون أن حاجة الفرد للطمأنينة والأمن يكون مصدرها في الطفولة من الأبوين، لذلك، فإن إشباع هذه الحاجة في الكبر والبلوغ يصبح من مسؤولية القائد.

فالأفراد يحترمون قائدهم ويطيعوه لأنهم يعتبرونه رمزاً لهم ومثلاً أعلى، وأن المشاعر النفسية تعود في جذورها إلى أيام الطفولة.

4.4. مفهوم القيادة الإدارية في ظل المدرسة الحديثة في الإدارة:

ظهرت المدرسة الحديثة في الإدارة في بداية السبعينات وهي مستمرة إلى الوقت الحاضر، وتقوم على افتراض أنه لا توجد طريقة وحيدة أفضل للشكل الذي يجب أن يكون عليه التنظيم. وجاءت كرد فعل للنقائص التي ظهرت بها المدارس الفكرية السابقة. وترى هذه المدرسة أن المنظمة نظام مفتوح يتأثر بالبيئة الخارجية، إذ تقوم هذه النظرية على التأكيد بأن العلاقات وثيقة بين التنظيم والبيئة التي تحيط بالمنظمة، وذلك لأن عمل التنظيم وفعاليته يتوقفان على استمرار تدفق الموارد لها من البيئة كالمواد الخام والقوى العاملة، رؤوس الأموال والمعلومات، ويقوم التنظيم بتحويل ومزج هذه الموارد من خلال أنشطته المختلفة لإنتاج السلع والخدمات ليقدمها للبيئة (عن فرنش وبيل، 2000، ص 140).

وتأثرت القيادة بأفكار ومبادئ المدرسة الحديثة في الإدارة من خلال بروز مجموعة من النظريات التي تعتبر أنه لا يوجد نموذج قيادي أمثل لكل الظروف. فالقيادة تعتمد على المواقف أي الظروف التي يمارس فيها القائد الإداري تأثيره في الجماعة مثل: نوع المهمة وخصائص المنظمة، والمرؤوسين. وقد ساهمت أفكار هذه النظرية في مجال القيادة الإدارية في أن القائد لا يجب أن ينظر إلى الوقائع والأحداث في المنظمة على أنها ظاهرة معزولة ولكنها متصلة بمواضيع ووقائع وقوى أخرى .

كما أن باستطاعة القائد تحليل المشاكل من خلال المسببات المتعددة. كما أن أيّ تغيير يقوم به القائد في أيّ جزء من المنظمة لابد من أن يكون له تأثير في الأجزاء الأخرى.

يتضح مما تقدم أن مجموعة من المدارس الفكرية ساهمت في تقديم كثير من المفاهيم في مجال القيادة الإدارية وتطويرها والكشف عن دورها الهام في الإدارة. وتعرضت القيادة الإدارية للدراسة والتحليل عبر العصور المتلاحقة نتجت عنها وجهات نظر متعددة، تبلورت إلى عدد من النظريات، وقد ساهم الفكر الإداري في تطور هذه النظريات التي حاولت تحديد أهداف القيادة وخصائص القائد الإداري الناجح والأعمال التي يجب عليه القيام بها.

5. أهمية القيادة:

يذكر كنعان (1999) أن كثير من رجال الفكر الإداري ذهب إلى القول بأن القيادة هي جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض ومفتاح الإدارة، وأن أهمية مكانتها ودورها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يسري في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة أكثر دينامية وفاعلية وتعمل كأداة محركة لها لتحقيق أهدافها (كنعان، 1999، ص 25).

ويرى القريوتي (2000) أن القيادة هي المحرك الأساس لفاعلية أيّ منظمة، وذلك لأن القائد هو من لديه القدرة على تسخير الطاقات الموجودة، وحشدتها لتحقيق الأهداف المطلوبة (القريوتي، 2000، ص 112).

ويرى الطويل (2001) أن في النظام التربوي تحديداً فإن العملية التربوية هي عملية إنسانية تتسم بنشاط وتتميز بغايات إنسانية، وتعامل قيادة النظام التربوي مع مختلف أبعاد العملية التربوية يتم من خلال العنصر البشري، وعليه يتوجب على القادة التربويين أن يكون لديهم القدر الكافي من التفهم والوعي بكيفية قيادة هذا الإنسان، وكيفية التعامل معه بحيث يحصل منه على أقصى جهد وبقناعة في أثناء ممارسته لدور معين (الطويل، 2001، ص 36).

ويذكر المخلافي (2008) أن القائد التربوي هو ذلك الفرد القادر على التأثير في مجموعة العمل في المؤسسة التربوية لإنشاء وتوفير المناخ الصحي الملائم من أجل زيادة فاعليتهم، وتنمية مهاراتهم وذلك من خلال تحقيق التجانس بينهم، وإقناعهم بأن في تحقيقهم للأهداف المدرسية نجاحاً شخصياً لهم وتحقيقاً لأهدافهم (المخلافي، 2008، ص 20).

ويرى شريف (2003) أن وظيفة مدير المدرسة تعد من أهم الوظائف في الإدارة التعليمية، فهو الذي يتحمل المسؤولية الكاملة أمام السلطات التعليمية عن حسن سير العملية التعليمية، ومتابعة تنفيذ الخطط والمناهج الدراسية، وتقويم أداء المعلمين والفنيين الإداريين في مدرسته (شريف، 2003، ص 77).

ويشير الزهيري (2006) الوارد في (المخلافي، 2008، ص 20) إلى أن مهام مدير المدرسة ومسؤولياته القيادية، والإدارية، والفنية، والتربوية هي واسعة بحيث تشمل كافة جوانب العملية التربوية والتعليمية، وجوانب الحياة المدرسية. ولقد تعددت التصنيفات لهذه المهام، ومنها تلك التي تصنف إلى أربعة أقسام حسب الميادين الرئيسة لنشاط المدير وهي:

أ- واجبات إدارية تتعلق بتسيير المدرسة إدارياً.

ب- واجبات تربوية تتعلق بتحسين العملية التربوية من جميع جوانبها.

ج- واجبات فنية تتعلق بتسيير الأجهزة الفنية الموجودة بالمدرسة، وتوجيه القائمين عليها.

د- واجبات اجتماعية تتعلق بتوجيه الحياة الاجتماعية، وتحسين المناخ النفسي والاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية في المدرسة، وخدمة البيئة المحيطة بالمدرسة، وتحسين العلاقات العامة مع أولياء أمور التلاميذ خاصة وسكان المنطقة عامة.

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

6. التناولات النظرية للقيادة الإدارية:

ساهم تطور الفكر الإداري في تطور نظريات القيادة الإدارية التي حاولت تحديد أهداف القيادة وخصائص القائد الإداري الناجح والأعمال التي يجب القيام بها.

وبالرغم من هذا الفيض المتزايد من البحوث والدراسات التي تناولت موضوع القيادة الإدارية فإنه لم يستطع أن يحدد موقفاً موحداً اتجاه حقيقة نشأة وظهور القيادة الإدارية، بل أفرز الفكر الإداري

المعاصر عدداً من نظريات متباينة حاولت كل واحدة منها تقديم تفسير لنشأة وظهور القيادة الإدارية متباين عن تفسيرات غيرها من النظريات. وتعتمد الدراسة الحالية التصنيف التالي للنظريات رغم تباينها إلى أربع تتأولات نظرية حسب التسلسل الزمني تندرج تحتها مجموعة من النظريات والتي جاءت على النحو التالي:

أولاً: التناول الفردي ونظرياته:

من أبرز ما يميز التناول الفردي ونظرياته (Person-Based theories) * أنه يُرجع نشأة القيادة إلى شخصية القائد وسماته وخصائصه، وأن كل من تتوفر فيه هذه السمات يكون لديه القدرة على القيادة ويمكن أن يكون قائداً ناجحاً في كل المواقف. ومن أشهر نظريات التناول الفردي نذكر ما يلي:

1. نظرية الرجل العظيم:

تعتبر نظرية الرجل العظيم (The Great man theory) أو نظرية الوراثة (Heredity theory) من أقدم النظريات في الفكر الإداري، ومن أولى المحاولات التي استهدفت تحديد صفات القائد الناجح، وقد ظلت موضع اهتمام الباحثين حيث سادت هذه النظرية الفكر الإداري في مجال القيادة في أواخر القرن الثامن عشر. ولقد حاولت هذه النظرية دراسة موضوع القيادة من خلال التركيز على تحليل شخصيات قادة عسكريين وسياسيين متميزين لذلك اعتبروا أن القائد هو إنسان عظيم (العامري، 2007، ص 432).

ويذكر البعض أن ظهور هذه النظرية يرجع إلى كتابات طوماس كارليل (T.Carlyle) * عام 1840 وهريت سبنسر (H.Spencer) عام 1860 حيث في نظرهما أن التقدم الذي حدث في العالم هو من إنتاج رجال عظماء. وقد استندت النظرية إلى حقيقة الاعتقاد الذي كان سائداً في عهد الإغريق

* يعرف التناول الفردي عند بعض الباحثين تحت اسم النظريات التقليدية في القيادة (Classical theories in Leadership).

* Thomas Carlyle un historien écossais s'attache à recenser méthodiquement les caractéristiques des grands hommes afin de pouvoir reconnaître les leaders potentiels. Il a présenté la théorie du grand homme à travers un livre et des conférences intitulées « Le héros, le culte des héros et le héroïque dans l'histoire ». Il a donné le profil des grands hommes à travers l'histoire

والرومان من أن القادة يولدون ولا يصنعون، فالقيادة شيء فطري، حيث لا يمكن للإنسان أن يصبح قائداً من خلال التعلم (الاعبري، 2000، ص 21).

إن السمات القيادية فطرية موروثة. فالرجل العظيم هو ذلك الشخص الذي تأتي عظمته من خلال موهبة وقدرات فردية وراثية ويتمتع بشخصية كاريزمية (Bolden, 2004, p7).

كما استندت النظرية إلى افتراض أن الأحداث والنتائج العظيمة يقوم بها رجال عظماء وأن القادة يولدون قادة لديهم مجموعة من الميزات والخصائص المرغوبة من قبل أتباعهم. وافترضت هذه النظرية أن التغيرات التي تطرأ على الجماعة إنما تتم عن طريق شخص ما ذي موهبة وقدرات غير عادية. فالقائد هو الذي يستطيع تغيير الجماعة متى كانت مستعدة لقبول التغييرات (عن مجموع، 1991، ص 235).

وتسمى هذه النظرية أيضاً "بنظرية القائد الموهوب" والتي تركزت حول المعايير التي تصنع القيادة الناجحة انطلاقاً من تأثير أنصارها بأسطورة القائد البطل التي تربط النجاح في القيادة بوجود قوى خارقة يهبها الله للقائد (كنعان، 1992، ص 302)، وأن هناك أفراداً يولدون عظماء ولذلك فهم أحق بالقيادة (حسين، 1999، ص 127).

ولا شك أن الأفكار والتصورات التي ارتكزت عليها نظرية الرجل العظيم تعود إلى تراث الحضارات القديمة التي كانت تميز بين البشر في ضوء انتماءاتهم الطبقية وتعد انعكاساً للظروف السياسية والاجتماعية والثقافية التي شهدتها المجتمعات الغربية عبر تطورها التاريخي والتي تركت تأثيراً واضحاً في تفكير بعض الباحثين الذين صاغوا على منوالها بعض نظرياتهم العلمية، ومن هنا وصفت هذه النظرية بأنها الأب الشرعي " لكل تفكير في موضوع القيادة (الشريف، 2003، ص 57).

وتتنوحي تحت هذه النظرية عدد من النظريات الفرعية ومنها: 1-نظرية الأمير. 2-نظرية البطل

2.نظرية الرجل المتميز:

ويعد جالتون (Galton) من أبرز الدعاة لنظرية الرجل العظيم، وقد قدم سنة 1879 العديد من البيانات الإحصائية والوراثية تأييداً لصحة تلك النظرية من حيث تأثير الصفات والسمات الوراثية في القيادة (عن أبي الفضل، 1996، ص 16).

وقد كان لهذه الدراسة تأثيراً كبيراً في عدد من الباحثين والمفكرين الذين تبناوا هذا الاتجاه أمثال وودز (Woods, 1913) الذي تناول فيه الظروف القيادية لأربع عشرة أمة على فترة امتدت من خمسة

إلى عشرة قرون حيث كشف هذا البحث أن "شخصية القائد وقدراته هي التي تصنع الأمة وتشكلها طبقاً لهذه القدرات" (عن شويخ، 2001، ص 22)، وكذلك الباحث جينينجز (Jennings, 1960) الذي قام بدراسة مسحية تحليلية شاملة لنظرية الرجل العظيم حيث قدم من خلالها نماذج للقادة تمثلت في الأمراء والأبطال والرجال المتميزين (عن عبد الشافي، 1996، ص 17).

-تقييم نظرية الرجل العظيم:

-تعتبر هذه النظرية من أقدم النظريات في الفكر الإداري ومن أولى المحاولات التي استهدفت تحديد خصائص القيادة الناجحة، وقد ظلت موضع اهتمام الباحثين لوقت طويل، وبالرغم من ذلك فقد فشلت في الاتفاق على تحديد تلك السمات القيادية الوراثية التي تجعل من شخص ما قائداً أو رجلاً عظيماً (واعر، 2015، ص 11).

-تعتبر الأفكار التي ركزت عليها هذه النظرية انعكاساً للظروف التي سادت في مراحل تاريخية مختلفة في المجتمع الغربي والتي استهدف منها مغزاها (كنعان، 2007، ص 310).

-أهملت هذه النظرية طبيعة الظروف المتغيرة التي قد لا يستطيع معها هذا الرجل العظيم ممارسة قدرته على التأثير.

-تجاهلت هذه النظرية دور البيئة والمؤسسة في وضع جوانب مهمة في القائد مثل الخبرة والمعرفة التي يمكن أن يكتسبها والتي تؤهله لتسلم موقع قيادي (العتيبي وآخرون، 2007، ص 169).

وبالرغم من المآخذ التي تعرضت لها هذه النظرية إلا أن ذلك لا يضعف من أهميتها، حيث لا يمكن إنكار تأثيرها في كثير من الباحثين الذين صاغوا على أساسها نظرياتهم، فظهرت بذلك نظرية السمات القيادية.

3. نظرية السمات:

جاءت نظرية السمات (Traits theory) لتكمل النظرية السابقة في إطار التناول الفردي للقيادة، وهي امتداد للدراسات الخاصة بالقيادة. وتستند هذه النظرية إلى افتراض وجود صفات وسمات معينة تتميز بها شخصية الأفراد القادرين على القيادة، وأن هذه السمات يمكن اكتسابها وليست بالضرورة وراثية كما تدعي نظرية الرجل العظيم، وتتطلق من أن سمات الشخصية تؤثر في السلوك، وأن القادة يتصرفون بشكل مختلف عن غيرهم من الأفراد بسبب ما لديهم من صفات شخصية تميزهم عن غيرهم (شوقي، 1992، ص 59).

ويرى الزعبي (1994) أن وجهة نظر أصحاب نظرية السمات تعود إلى الفكر الفلسفي الذي كان سائداً في الغرب. فالفرد يمكن أن يصل إلى ما يريد متى كانت لديه القدرة والمثابرة. فالقادة يصبحون قادة لأنهم يمتلكون تلك القدرة بالإضافة إلى خصائص شخصية مرتبطة بالقيادة (عن العجاردة، 2012، ص 25).

وذكر (أبو عبيدة، 2010) أن نظرية السمات ركزت على أن القيادة ليست سمة واحدة يتميز بها القائد أينما وجد بصرف النظر عن نوع القائد أو الوقت أو الثقافة وذلك لأن أنواعاً مختلفة من القيادة تنشأ في الثقافات المختلفة (عن العجاردة، 2012، ص 26).

فالقادة يرثون سمات وخصائص شخصية مميزة مما يجعلهم يختلفون عن غيرهم من الأتباع وتوهمهم في الوقت نفسه لأن يكونوا قادة.

واهتم الباحثون بسمات الشخصية حيث اكتشفوا مجموعة من السمات المشتركة للقادة الناجحين من خلال ملاحظة عدد من القادة والزعماء باستخدام الطريقة الإستنتاجية في تشخيص وتحديد تلك السمات القيادية.

وقد اختلف أنصار هذه النظرية في تحديد عدد ونوع السمات القيادية (أبو الخير، 1989، ص 354).

ومن رواد هذه النظرية ستوجديل (Stogdill)، غيزال (Ghisel)، كارل (Carrel) وفان بازن (Van Basen) (عن طلعت محمود، 2003، ص 117).

وذكر بعض الباحثين أن أهم تلك السمات تتمثل في المبادرة، والفعالية، والأمانة، والأخلاق والطموح، والشهامة، والنزاهة، والذكاء، وبعد النظر، وسداد الرأي، وحسن التصرف، والتعاون وضبط الأعصاب، والاستقلالية والتفاؤل (مجموع، 1991، ص 235)، بينما يرى البعض الآخر أن أهم تلك السمات يتمثل في الصحة، والاهتمام بالآخرين، والولاء للجماعة، والثقة بالنفس والقدرة على التعرف على أفكار الآخرين وميولهم (أبو الفضل، 1996، ص ص 17-18).

ويرى تيد (Teard, 1935) أن القادة الناجحين يمتلكون خصائص وسمات يمكن التعرف عليها وهي:

الطاقة الفيزيائية والعصبية، الحس بالغرض، الرفق والتعاطف والنزاهة (عن شويخ، 2001، ص 226).

وتوصل ستوجديل (Stogdill,1974) الوارد في (دواني وديراني، 1984، ص 18) و(العجارمة، 2012، ص ص 26-27)

إلى وجود صفات فريدة في شخصية القائد حدد منها خمس فئات أساسية للصفات وهي: المقدرة على القيادة، مهارة الإنجاز، تحمل المسؤولية، المكانة الاجتماعية، روح المشاركة، القدرة على تفهم الموقف، إلا أن هذه الصفات تختلف من موقف لآخر وهذا يعني أن الفرد لا يمكنه أن يصبح قائداً بفضل صفاته الشخصية وحدها بل لابد أن تتفق هذه الصفات مع صفات وأهداف أفراد المجموعة التي يرغب في قيادتها.

وأشار باس (Bass,1990) إلى أن معظم الدراسات التي تناولت السمات القيادية خلال النصف الأول من القرن العشرين (1904-1947) اشتملت على الصفات القيادية التالية: الحيوية، الذكاء والكفاءة والكفاءة الاجتماعية (عن الكلابي، 2000، ص 13).

كما توصل براون (Brown) -من خلال دراسة ميدانية للقيادة الإدارية- إلى مجموعة من السمات التي يجب توفرها في القائد وهي أن يكون: أكبر سناً، أنسب صحة أحسن مظهراً، أكثر ذكاءً، أصوب حكماً، أنفذ بصيرةً، أوسع معرفةً أقدر على التحمل والمثابرة والتوافق وتحمل المسؤولية، أقوى ثقة في النفس والقدرة على ضبط النفس عند الانفعال (عن طلعت محمود، 2003، ص 117).

ويرى بعض الباحثين عدم جدوى تعداد الصفات اللازمة للإداري الناجح، ونادوا بربط هذه السمات بما تتطلبه القيادة من تفوق شخصي في الفنون القيادية، لذا انصب تركيز هؤلاء الباحثين في النصف الثاني من القرن العشرين على كشف السمات الفارقة بين القادة وغير القادة، والوقوف على الفروق بين سمات القادة الفعالين وغير الفعالين حتى يمكن التنبؤ بفعالية القادة في المستقبل (شوقي، 1992، ص 60).

واتجهت بعض الدراسات الحديثة إلى كشف العلاقة بين الصفات القيادية وإدراك القيادة وتوصلت إلى أن الصفات الشخصية للقادة ترتبط بدرجة عالية مع إدراك القيادة (الشريف، 2004، ص 51).

ويؤكد كل من جيب (Gibb,1947) وقولندر (Gouldner,1950) أن القيادة لا يمكن تحديدها على مستوى سمات الشخصية بل على مستوى الدور الذي يلعبه الفرد داخل تنظيم معين. فلا يمكن

اعتبار شخصية الفرد هي مجموع أو محصلة سمات بل هي تنظيم ديناميكي (Saint-Yves, 1982, p104).

تقييم نظرية السمات:

-تمثل السمات التي استخدمت في بعض البحوث كمعيار للتمييز بين الفرد القائد وغير القائد، لكنه بالرغم من تركيزها على خصائص القائد إلا أنها لم تتفق على مجموعة محددة من السمات، إضافة إلى إهمالها لمتغيرات الموقف، وهي بذلك فشلت في إيجاد نموذج ثابت للسمات التي تميز القادة عن غيرهم (جودة واليافي، 2006، ص 89).

-إن نظرية السمات لم تحدد الأهمية النسبية لمختلف هذه السمات ولم تميز بين السمات المطلوبة وتلك الضرورية للحفاظ على مركز القيادة وتجاهلت تأثير وأهمية المرؤوسين في نتائج القيادة (خفي، 2007، ص 536).

-إن الكثير من السمات التي افترض أنصار هذه النظرية أنها لا توجد إلا في القادة قد تؤثر أيضا في غير القادة، الأمر الذي لا يمكن معه التسليم بأن توفر السمات الشخصية للقيادة في شخص ما تجعل منه بالضرورة قائداً ناجحاً (واعر، 2015، ص 13).

-لا يمكن تطبيق نظرية السمات عملياً، حيث من الصعب العثور على أشخاص تتوفر فيهم كل هذه السمات أو معظمها (واعر، 2015، ص 13).

ثانياً: التناول السلوكي ونظرياته.

بعد إخفاق نظرية السمات في حصر السمات القيادية اللازمة في جميع المواقف، اتجهت أنظار الباحثين إلى دراسة موضوع القيادة من زاوية مختلفة، حيث انتقل الاهتمام إلى التركيز على سلوك القائد أو ما يسمى بنمط القيادة وتحليل تأثير فاعليته في سلوك الجماعة والمؤسسة ككل. فبدلاً من التركيز على السمات والخصائص انتقلت الدراسات إلى بحث السلوك والأفعال للقادة، ويعبر ذلك بأسلوب القيادة (Leadership Style)، وهي نماذج وسلوكيات تعتمد من قبل القائد. والمهم هنا ليس السمات التي يتمتع بها الفرد بقدر ما هو نوع السلوك الذي يسلكه، فالتركيز في هذه الحالة منصب على الطريقة التي يمارس فيها القائد تأثيره، وعلى إثر ذلك ظهر اتجاه فكري جديد عرف بالتناول السلوكي الذي تندرج تحته مجموعة من النظريات ودراسات جامعات أمريكية مختلفة نوردتها على النحو التالي:

1. دراسات جامعة أيوا الأمريكية:

أفرزت دراسات كورت لوين ورونالد ليبيت ورالف وايت (K. Lewin, R.Lippit & R. White, 1939) من جامعة أيوا الأمريكية (Iowa state university) نظرية تسمى بنظرية الخط المستمر والتي تشير إلى وجود ثلاثة أنماط من القيادة: النمط الديمقراطي، النمط الأوتوقراطي والنمط المتساهل، وتمثل هذه الدراسات البداية الصحيحة للبحث في موضوع أنماط القيادة، حيث تهدف إلى التعرف على ردود أفعال الأفراد عند مختلف أنماط القيادة، وأي هذه الأنماط أكثر فعالية. ويشير (Montmorillon, 1995 p239) وجودت عزت عطوي (2011، ص 257) إلى أن هذه الدراسة طبقت على مجموعة من الأطفال حيث تم تشكيل ثلاثة مجموعات من الأطفال وفقاً لنوع السلوك الذي يمارسه كل قائد على كل مجموعة، ويمثل هذا السلوك في استخدام ثلاث أنماط قيادية هي:

1- النمط الديمقراطي:

ينضم القائد للأطفال ويناقش معهم فيما يجب عمله، حيث يقدم الاقتراحات والمعلومات لهم، إلا أن القرار الأخير كان يتركه لهم وقد استقر رأي الأطفال على صناعة الأفعنة ووضعوا خطة للعمل.

2- النمط الديكتاتوري (المتسلط أو الاستبدادي):

يفرض القائد القرارات التي وضعتها الجماعة بطريقة استبدادية حتى تقوم الجماعتان بنفس العمل، كما يخبر القائد الديكتاتوري التلاميذ بعملهم مبنياً خطوة واحدة من العملية وفي وقتها، كما يخصص المتعلمون الذين يعملون معاً بغض النظر عن رغباتهم كما كان -عكس القائد الديمقراطي- لا يعطي أسباباً للمدح أو الذم.

3- النمط المتساهل (المتسيب أو الفوضوي):

يسمح القائد للجماعة بأن تفعل ما يحلو لها، ولا يقدم أية مساعدة ولا يشاركونهم في العمل ما لم يطلب منه ذلك، كما أنه لا يمدح ولا يلوم أحد. وتوصلت دراسات جامعة أيوا إلى النتائج التالية:

أ- عندما يتبع القائد النمط الديمقراطي تكون الإنتاجية أكثر استقراراً وارتفاعاً، وتكون دافعية الأفراد للعمل عالية حيث كانوا يعملون بروح الفريق وكان التفاعل بينهم أكبر.

ب-عندما يتبع القائد النمط الاستبدادي تكون الإنتاجية مرتفعة لكن ارتفاعها يكون مشروطاً بوجود القائد ولهذا يكون الدافع للعمل والرضا أقل من النمط السابق، حيث كان الأفراد يفتقدون إلى روح المبادرة، وكان

ملحوظاً في هذا النمط ميل الأفراد إلى السلوك العدائي فيما بينهم.

ج-عندما يتبع القائد النمط المتساهل تكون الإنتاجية والرضا أقل مما كانت في النمط الديمقراطي ولقد اتصف العمل بعدم الجدية والفوضى.

وقد خلص لوين من هذه الدراسة إلى أن أفضل نمط قيادي هو النمط الديمقراطي هو أفضل من حيث تحقيق الأداء الجيد والرضا عن العمل فضلاً عن تماسك الجماعة وإثارة دافعيته للعمل، كما أن الأفراد أيضاً يفضلون العمل في ظل هذا النمط القيادي (عن حسن، 2004، ص 35).

-تقييم دراسات جامعة أيوا:

يشير ألان دولوك (A.Duluc,2000) الوارد في (واعر، 2015، ص15) إلى أن دراسات جامعة أيوا كانت رائدة في التعرف على تأثير أنماط القيادة في سلوك الأفراد، وفي الكشف عن أن الأفراد يختلفون في استجاباتهم ورضاهم عن الأنماط المختلفة للقيادة، وأن هذه الأنماط تؤدي إلى نتائج مختلفة. لكن هناك بعض المآخذ على هذه الدراسات من حيث صعوبة تعميم النتائج التي توصلت إليها هذه النظرية باعتبار أن التجارب أجريت على الأطفال، كما أنها أغفلت تأثير شخصية ودوافع الأفراد، وعليه يصعب الحصول على نتائج متشابهة إذا ما طبقت هذه التجربة في بيئات مختلفة، وهذا ما أدى إلى ظهور دراسات أخرى لمجموعة من الباحثين لدراسة أنماط القيادة.

2.دراسات جامعة ميشيغان الأمريكية:

أشار أحمد سيد مصطفى (2000، ص ص 275-276) إلى دراسات ليكرت وكان وكايتز (Likert, Kahn & Katz,1961) من جامعة ميشيغان الأمريكية (Michigan state university) في أربعينية القرن الماضي.

ويذكر روبنز (Robbins,2003,p317) أن السلوك الذي يركز على العمل (Job-Centered Behavior) هو السلوك القيادي الذي يعطي اهتماماً كبيراً للعمل وإجراءاته وطرق إنجازه. وفي إطار هذه الدراسات تم مقابلة مجموعة كبيرة من المديرين ومروسيهم، وأن هذه البحوث حددت نوعين من سلوكيات القادة هما: 1-التركيز على العمل (Job-Centered Behavior).

2- التركيز على العاملين (Employee-Centered Behavior) وهو سلوك يركز على العاملين سلوك قيادي يهتم بتشكيل فرق العمل وتحقيق رضا العاملين.

إن المديرين الذين يعتمدون سلوكيات تركز على العمل يولون اهتماماً عالياً لكيفية أداء العمل من قبل العاملين وتوضيح إجراءات العمل واهتمام عالي بالأداء (Bolden,2004,p5).

أما المديرون المستخدمون لسلوكيات تركز على العاملين فإنهم يطورون مجاميع العمل ويهتمون برضا العاملين عن أعمالهم، وأن من أهم أولوياتهم هو رفاه العاملين.

إن هذين الأسلوبين لسلوك القائد يمثلان نهايتين على خط مستقيم في طرفها الأول تركيز تام على العمل وفي الطرف الآخر تركيز تام على العاملين.

وفي إطار دراسات ميشيغان تم بحث هذين الأسلوبين بتعمق، حيث افترض الباحثون أن سلوك القائد الذي يركز على العاملين بشكل عام أكثر فاعلية من الأسلوب الآخر (Moorhead,1995,p324).

أن هذين الأسلوبين يشكلان قطبا عاملا واحد يمتد من الاهتمام بالعمل وينتهي بالاهتمام بالعامل، هذا الأسلوب الأخير يعتبر الأفضل في القيادة، حيث يحقق أعلى إنتاج ورضا للعاملين من النمط المتمركز على العمل (البديري، 2002 ص 160).

أورد يوسف بوخلخال (2011، ص 235) أن ليكرت قام بدراسة نشرها في كتابه "قوالب جديدة للإدارة (New patterns of management) سنة 1961 حيث قارن منظمات أعمال على أساس ما تطبقه من نمط في القيادة الإدارية ليتوصل إلى أربعة أنماط من المنظومات* تتمثل في الآتي:

-المنظومة رقم 1: القيادة المستغلة

القادة لا يتقنون في مرؤوسيتهم، التحفيز يقوم على الخوف والتهديد والمكافأة العارضة، الاتصالات تسري من القمة إلى الأسفل والأهداف تفرض من الأعلى حيث تتخذ جميع القرارات.

* Les quatre styles de direction ou systèmes de management de Rensis Likert :

1-Le système 1 ou système autoritaire exploiteur (exploitative autoritative).

2-Le système 2 ou système autoritaire paternaliste (benevolent autoritative).

3-Le système 3 ou système consultatif (consultative).

4-Le système 4 ou système participatif par groupe (participative group).

-المنظومة رقم2: القيادة المتسلطة الخيرة

علاقة القائد بمروؤسيه كعلاقة السيد بالخدام، يوجد ارتباط قليل بين القائد ومروؤسيه لكنه يفوق ما في النمط الأول. فهناك مزيد من المكافأة والاتصال إلى أعلى أفضل والعلاقة بين القائد ومروؤسيه وأحسن ما توصف به أنها أبوية.

-المنظومة رقم3: القيادة الاستشارية:

يستشير القائد المروؤسين قبل اتخاذ القرارات، وتكون الاتصالات إلى أعلى تأتي في حرص وليست أمرا مرحب به من القائد والمعلومات لا تمنح في حرية.

-المنظومة رقم4: القيادة التشاركية

يثق القائد في مروؤسيه، والاتصالات تتدفق في الاتجاهين (من الأعلى إلى الأسفل، ومن الأسفل إلى الأعلى) بنفس القوة والأهداف تتحد بأسلوب المشاركة بين القائد ومروؤسيه.

ويعتبر ليكرت أن النمط الرابع الذي يستخدم قيادة تشاركية ديمقراطية هي الأفضل، لما تتميز به من تركيز على العلاقات الإنسانية المساندة، القرارات الجماعية والأهداف السامية، هذا ما يجعلها تحقق مستوى أعلى من الإنتاج بواسطة المروؤسين. والشكل التالي يلخص الأنماط أو المنظومات الأربعة للقيادة:

جدول رقم (3): المنظومات الأربعة للقيادة (Continuum des 4 systèmes de management)

(in Dejoux,2014,p102)

Caractéristiques Opérationnelles	Autoritaire			Participatif
	S1	S2	S3	S4
	Autoritaire exploiteur	Autoritaire paternaliste	Consultatif	Participatif par groupe

-تقييم دراسات جامعة ميشيغان:

يأخذ على دراسات جامعة ميشيغان افتراضها أن نمط القيادة هو المتغير الوحيد المؤثر في الإنتاجية ورضا المرؤوسين، وهو افتراض يفتقر كثيراً إلى الدليل التجريبي (طه، 2006، ص 235)، فهي لم تأخذ في الحسبان العوامل الموقفية الأخرى مثل تماسك الجماعة أو طبيعة الخصائص الشخصية للمرؤوسين أو المهام، فقد يختلف سلوك قائد الجماعة غير المتجانسة على سلوك قائد الجماعة المتجانسة حتى ولو كانوا يؤديون مهام متشابهة، كما أن سلوك القادة يتغير من موقف لآخر، ففي الظروف العادية يميل القائد إلى الاهتمام بالعاملين. أما في الظروف الملحة وتزايد الضغط لإنجاز العمل في مواعيده فقد يغير القائد سلوكه ليكون موجهاً نحو العمل (أبو القاسم أحمد، 1991، ص 297).

3. دراسات جامعة أوهايو الأمريكية:

بدأت دراسات جامعة أوهايو الأمريكية (Ohio state university) في أواخر الأربعينات، حيث قام ستوجديل، فليشمان وشارتل (Stogdill, Fleishman & Shortle, 1939) بإجراء أبحاث جادة ومكثفة في موضوع القيادة، وقد كان الهدف العام لهذه الدراسات هو معرفة تأثير النمط القيادي في مستوى جماعة العمل، وقد انصب اهتمام هؤلاء الباحثين على محاولة التعرف على أبعاد السلوك القيادي، وتمكنوا خلالها من تحديد بعدين لسلوك القيادة، وعليه فقد سميت هذه النظرية بنظرية البعدين نوضحها كالتالي:

1- الاهتمام ببنية هيكلية العمل وإجراءاته أو تنظيم بنية العمل (Initiating structure) أو ما يسمى بالنشاط الموجه نحو العمل وهو سلوك يركز فيه القائد على تنظيم الأشياء وكيفية إنجاز العمل.

ويشير هذا البعد إلى السلوك الذي يقوم القائد بموجبه بتحديد الأدوار وتوزيع المهام على أفراد الجماعة وتوضيح أساليب وإجراءات التنفيذ إضافة إلى المحافظة على قنوات الاتصال المتبادلة بينهم وبين القائد للمساعدة في القيام بالعمل، يمكن توضيح سلوك القائد من خلال اهتمامه بالتقدير (العاملين) أو تنظيم بنية العمل (الاهتمام بالعمل).

2- بالاهتمام بالعاملين أو الاعتبار الإنسانية: أي اعتبار الآخرين والاهتمام بالعلاقات الإنسانية وتقوية العلاقات بين القائد ومرؤوسيه مع تشجيع الاتصالات في الاتجاهين. وضمن هذا السلوك يتم التركيز على الثقة وعلاقات الصداقة ودفء العلاقة مع المرؤوسين. وإذا ما وضعنا هذين البعدين ضمن مصفوفة يتشكل فيها أربعة أساليب للقيادة، ومن ملاحظة الشكل فإن الأسلوب المستهدف هو الذي يحقق الموازنة بين الاهتمام العالي بهيكلية وإجراءات العمل، وبنفس القدر من الأهمية فإن القائد يهتم بالمرؤوسين ويوليهم عنايته ويشعرهم بالصداقة والثقة.

مرتفع التقدير (الاهتمام بالعاملين)	اهتمام القائد الإداري: منخفض بالعمل، مرتفع بالعاملين	اهتمام القائد الإداري مرتفع بالعمل، مرتفع بالعاملين
	اهتمام القائد الإداري: منخفض بالعمل، منخفض بالعاملين	اهتمام القائد الإداري مرتفع بالعمل، منخفض بالعاملين
منخفض	مرتفع تنظيم بنية العمل (الاهتمام بالعمل) منخفض	

شكل رقم (1): مصفوفة دراسات جامعة أوهايو للقيادة (عن البديري، 2002، ص 160).

نستخلص من المصفوفة الملاحظات التالية:

- 1- عندما يكون الاهتمام ببنية هيكلية العمل (بنية العمل) وبالعاملين عالٍ يلجأ القائد إلى موازنة بين إنجاز الأعمال والعلاقات الطيبة وبناء مجاميع العمل.
- 2- عندما يكون الاهتمام ببنية هيكلية العمل (بنية العمل) عالٍ وبالعاملين منخفضاً يوجه القائد اهتمامه إلى العمل وإنجازه. أما الاعتبار الشخصية فلها أهمية قليلة.

3- عندما يكون الاهتمام ببنية هيكلية العمل (بنية العمل) منخفضاً وبالعاملين عالٍ يقوم القائد بإشباع حاجات العاملين الاجتماعية وبناء مجموعات.

4- عندما يكون الاهتمام ببنية هيكلية العمل (بنية العمل) وبالعاملين منخفضاً يكون دور القائد، وتظهر مصلحته الذاتية.

وإذا ما وضع هذان البعدان ضمن مصفوفة يتشكل فيها أربعة أساليب للقيادة ومن ملاحظة الشكل فإن الأسلوب المستهدف هو الذي يحقق الموازنة بين الاهتمام العالي بهيكلية وإجراءات العمل وبنفس القدر من الأهمية فإن القائد يهتم بالمرؤوسين ويوليهم عنايته ويشعرهم بالصدقة والثقة.

إن نمطي سلوك القائد لا يمكن اعتبارهما على أنهما يقعان على نهايات متعكسة تبدأ بالنمط المهام بالعاملين وتنتهي بالنمط المهتم بالعاملين كما جاءت به دراسات جامعة ميشيغان، بل أنهما متغيرين مستقلين بمعنى أنه أن يظهر القائد بمستويات مختلفة من الاهتمام وفي نفس الوقت بمستويات مختلفة من الاهتمام بالعاملين.

-تقييم دراسات جامعة أوهايو:

تعتبر دراسات جامعة أوهايو جهداً منظماً ومفصلاً يرمي إلى تعريف ووصف الأنماط السلوكية التي يظهرها القائد. ولقد أسهمت هذه الدراسات في إثراء المعارف حول القيادة، وتعد أولى الدراسات التي أبرزت أهمية البعدين السابقين في تقسيم السلوك القيادي، غير أن الأبحاث التي أجريت لتقييم دراسات جامعة أوهايو أوضحت بعض أوجه القصور، وقد تبين النقد الجوهرى لها هو أنها لم تأخذ بعين الاعتبار العوامل الموقفية وتأثيرها في فعالية القيادة (أبو القاسم أحمد، 1991، ص 260).

أما بالنسبة للافتراض القائل بأن القائد يسلك سلوكاً واحداً لكل المرؤوسين فهو افتراض خاطئ. فقد يكون القائد أكثر حساسية واهتماماً بالأفراد الأكفاء، لكنه قد يبدي حساسية أقل تجاه الأفراد الأقل كفاءة، ولهذا يمكن أن يمارس القائد أكثر من نمط في نفس الجماعة (حسن، 2004، ص 260).

4.نظرية الشبكة الإدارية:

من رواد هذه النظرية روبرت بلايك وجاين موتون (R. Blake & J. Mouton, 1964) اللذان قاما بوضع الأبعاد التي جاءت بهما دراسات جامعتي أوهايو وميشيغان في شبكة الهدف منها التعرف على أنماط القيادة المختلفة. ولقد عرفت هذه الشبكة شهرةً واسعةً فيما يتعلق بتوضيح دينامية أبعاد القيادة وتحديد البدائل القيادية وتحسين فاعلية القائد، حيث يشكل البعد الأول (الاهتمام بالعمل) الخط

الأفقي، في حين يشكل البعد الثاني (الاهتمام بالأفراد) الخط الرأسي بمدى يمتد من (1-9) درجات لكل منهما، وبذلك فإن تقاطع أية نقطتين على الخطين الرأسي والأفقي يشكل نمطاً معيناً. غير أن هذين الباحثين فضلاً عن تقسيم هذه الشبكة إلى خمسة أنماط قيادية، أربعة منها وزعت على زوايا الشبكة، فيما يتوسط الشبكة النمط الخامس الذي يمثل النمط المتوازن، وشكل رقم (2) يوضح هذه الشبكة وأنماطها القيادية، حيث يمكن الوصول إلى 81 نمطاً قيادياً أهمها الأنماط القيادية التالية:

1-الموقع(1.1) القيادة البيروقراطية:

يتميّز نمط هذه القيادة بالاهتمام الضعيف بكل من الأفراد والعمل، وأن القائد لا يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة أو حتى الجماعة، وذلك لأنه يبذل الحد الأدنى من الجهد الذي يكفل فقط بقاء عمله.

ويمثل هذا النموذج غياب للقيادة مع وجود إدارة هزيلة وربما لا تستطيع مع هذا النمط الاستمرار في العمل.

2-الموقع(1.9) القيادة المتسلطة:

يهتم هذا النمط القيادي يهتم بالعمل بشكل كبير ولكن الاهتمام يكون في أدنى صورة، إذ أن شعاره الإنتاج فقط. أما المروءوسون فإنهم مجرد أدوات لإنتاج، لذلك نجده يخطط ويدقق كل التفاصيل، يتخذ كل القرارات، يطلب طاعة مطلقة، يراقب كل النتائج ويستعمل لتحقيق ذلك القواعد والتعليمات ولا يتوانى عن العقاب.

إن هذا القائد لديه استعداد للتضحية برضا المروءوسين في سبيل إنجاز العمل.

3-الموقع(9.9) قيادة الفريق:

يتميّز نمط القيادة فيه باهتمام عالٍ بكل الأفراد والعمل، ويركز القائد هنا على روح الفريق في العمل ويحاول الحصول على أعلى إنتاج ممكن. ويفترض أن يكون هذا النمط هو المستهدف في السلوك القيادي لكي تحقق نجاحاً وأداء متميزاً للمنظمة.

4-الموقع(9.1) القيادة المجاملة:

يعطي هذا النمط أولوية لجو العمل ولا يولي اهتمام كبير للإنتاج بل يسعى للحفاظ على علاقات جيدة داخل الجماعة، ينشغل بتجنب الصراعات ويمارس رقابة قليلة حيث يترك المروءوسين

يوجهون أنفسهم مع مدحهم وتشجيعهم، وهو يعتبر نفسه كالأخ الأكبر للجماعة التي تشكل أسرة واحدة، كما يعتقد أن رضا الأفراد سوف يؤدي إلى زيادة الإنتاج.

5-الموقع (5.5) القيادة المعتدلة:

يحاول القائد أن يوازن بين حاجات المنظمة (الإنتاج) وحاجات العاملين (العلاقات الإنسانية) بحيث لا يطغى أحدهما على الآخر، وهو ما يجعل اهتمامه متوسط بكل من الأفراد والعمل مما يجعل أداء العاملين ورضاهم في المستوى الوسط. والقائد في هذا النمط يعطي اهتماماً معتدلاً أو وسطاً ومتوازناً للعاملين والإنتاج فهو قائد اعتيادي ولكنه ليس مبدعاً أو استثنائياً.

(1-9) النمط المجامل اهتمام قليل بالعمل واهتمام كبير بالأفراد وبالعلاقات الطيبة، حيث يؤدي ذلك إلى جو عمل مريح في المؤسسة		(9-9) نمط قيادة الفريق اهتمام كبير بتحقيق أفضل النتائج مع اهتمام كبير بالأفراد إذ يقوم العمل على الثقة والاحترام المتبادل
	(5-5) النمط المعتدل أو الزنبقي اهتمام متوازن بالعمل وبالأفراد من أجل تحقيق أداء مقبول وعلاقات مقبولة	
(1-1) النمط البيروقراطي اهتمام قليل بالعمل والأفراد بالقدر الذي يسمح فقط بتنفيذ العمل		(1-9) النمط المتسلط اهتمام كبير بالعمل مع اهتمام قليل بالأفراد

شكل رقم (2): الشبكة الإدارية لبلاك و موتون (in BEDART, 1995, p 337)

إلا أن بلايك وموتون ركزا على أفضل الأنماط القيادية وهو النمط (9-9) نمط قيادة الفريق، على اعتبار أنه يحقق أفضل النتائج وليس مجرد نتائج مقبولة، ومن أفراد مؤمنين بالعمل على أقصى درجة من الالتزام تربطهم علاقات جيدة ويعملون بروح فريق جد عالية (in Bergeron,p 415).

-تقييم نظرية الشبكة الإدارية:

لا شك أن نموذج شبكة القيادة يعد من أفضل التتاولات في تحديد أنماط القيادة والتميز بينها، إلا أنه لم يكن بمنأى عن النقد، فقد أخذ عليه أن اسهامه كان منصباً حول الدرجات المتفاوتة لكل من بعدي القيادة وبالتالي فأَيّ نمط قيادي هو توليفة من هذين البعدين دون سواهما (in Duluc,p 67).
وفضلاً عن أن النموذج أغفل متغيرات أخرى شديدة الأهمية وهي متغيرات الموقف، ولم يكشف عما هو الموقف الذي يكون فيه أيّ من هذه الأنماط القيادية هو الفعّال. ويعتبر إسقاط مثل هذه المتغيرات من المآخذ الهامة على دراسات أنماط القيادة، وهو ما تنبّهت به لاحقاً النظريات الموقفية التي تعتبر أن القائد الناجح هو الذي يقدر على تعديل نمطه وتكييفه بما يتلاءم مع الجماعات خلال وقت محدد لمعالجة موقف معين.

ثالثاً: التناول الموقفى ونظرياته.

تشير إيمان جودة ورندة اليافي (2006) إلى أن مفهوم هذا التناول يقوم على أساس أن تحديد خصائص القيادة لا ترتبط بسمات وخصائص شخصية عامة، وإنما يرتبط بسمات وخصائص نسبية ترتبط بموقف قيادي معين (جودة واليافي، 2006 ص 90).

ويرى صلاح الدين محمد عبد الباقي أن مجموعة من الدراسات أكدت على تغير أن تغير الموقف يتطلب دوراً قيادياً وأنماطاً للقيادة المختلفة، وبالتالي تحتاج هذه المواقف المختلفة إلى قادة مختلفين (عبد الباقي، ص 232).

ويعتبر الموقف حسب هذه النظرية الفيصل في تحديد النمط المناسب للقيادة. فالقائد لا يظهر إلا إذا تهيأت له فرصة استخدام قدراته، وعلى ذلك فالمعول الأساسي لظهور أيّ قيادة يعود إلى طبيعة وظروف الموقف البيئي، وما يحيط به وما يتضمنه من عوامل وعناصر موقفية هي بطبيعتها عرضة للتغيير من موقف لآخر.

1. النظرية الشرطية التفاعلية لفيدلر:

تعتبر محاولة فريد فيدلر (F.Fiedler,1967) لبناء نظرية في القيادة أولى المحاولات الجادة لإدخال متغيرات الموقف في دراسات القيادة، وتتمثل فكرته الأساسية في ضرورة ملائمة نمط قيادة القائد

للموقف الذي يعيش فيه. وتعتبر هذه النظرية أن النمط القيادي الأمثل لنجاح القائد يعتمد على تفاعله مع الظروف المحيطة به التي تساعد على التأثير في مرؤوسيه (عن حسن، ص 49).

ويفترض فيدلر الوارد في (عاشور، 1979، ص 197) أن القائد لا يمكنه بسهولة تغيير نمطه القيادي لأنه يعتبر انعكاساً لشخصيته لذلك فهو يرى أنه كي يحقق القائد الفعالية يجب عليه أن يغير الموقف المناسب مع نمطه القيادي. ولقد قدم في هذا المجال نوعين من المتغيرات:

1- استقصاء التفضيلات الأدنى للعمل مع الآخرين (LPC :Least Preferred co-workers):

اختار فيدلر متغيراً لشخصية القائد ممثلاً لنمطه القيادي، وهذا المتغير هو التقييم الذي يعطيه القائد لصفات زميل في العمل، بحيث يكون هذا الزميل من بين من لا يفضل القائد أن يعمل معهم (Le collaborateur le moins apprécié). فإذا كان هذا التقييم لصفات القائد عالياً، فإن هذا يعني أن القائد يميل إلى الاهتمام بالعلاقات الإنسانية، أما إذا كان هذا التقييم منخفضاً وسيئاً فإن هذا يعني أن القائد يميل إلى الاهتمام بالعمل والإنتاج وليس العلاقات الإنسانية.

2- متغيرات الموقف:

يذكر ناصر محمد العديلي (1994، ص 263) أن متغيرات الموقف تتمثل في ظروف العمل التي يعمل فيها القائد، ورغم أنها متعددة إذ تتعلق بجماعة المرؤوسين، المنظمة ككل والبيئة الخارجية إلا أن فيدلر حصرها في ثلاث عناصر تتمثل في:

أ- علاقة القائد بالمرؤوسين:

وهي درجة ولاء المرؤوسين لقائدهم، فالقائد الذي يحصل على ولاء وثقة ومحبة المرؤوسين يحتاج إلى قوة ونفوذ أقل لقيادة الجماعة.

ب- درجة وضوح مهمة العمل:

يتعلق هذا المتغير بمدى وضوح مهام العمل، ومدى تعريفها وهيكلتها، وعموماً تمثل المهام غير المهيكلة موقفاً أكثر صعوبة للقائد عن المهام الواضحة والهيكلية.

ج- درجة قوة مركز القائد:

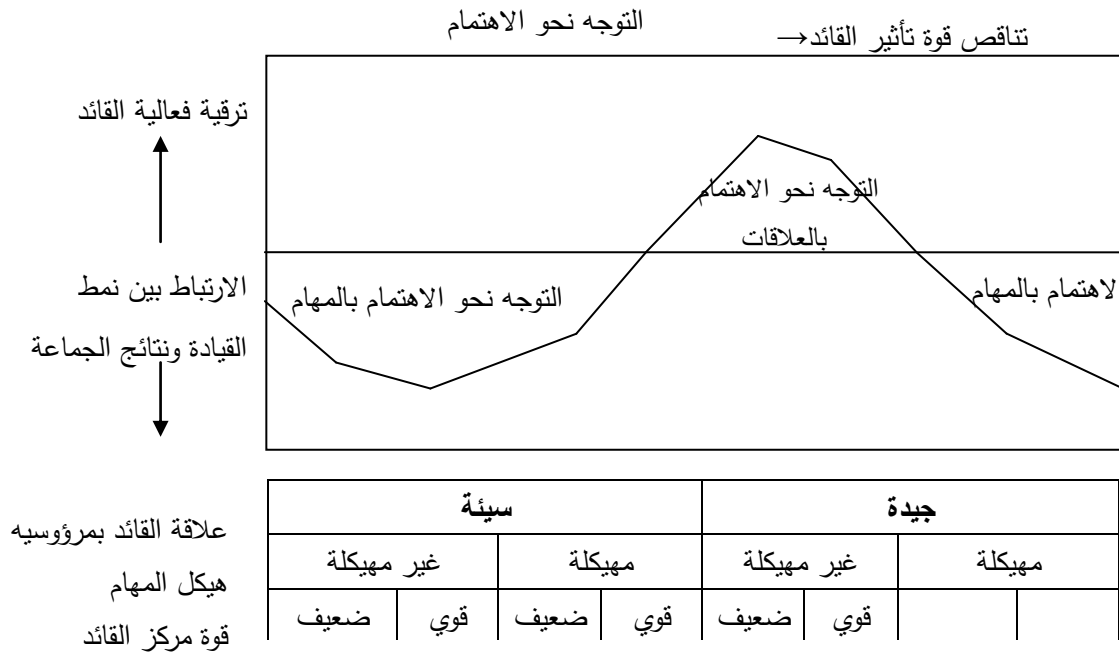
تعني القوة المتضمنة في مركز القيادة، أي قوة الثواب والعقاب التي يتمتع بها القائد وقدرته على التأثير بواسطتها على المرؤوسين.

إن هذه المتغيرات يمكن التحكم بها وتغييرها من أجل إيجاد الموقف المناسب مع التوجه السلوكي للقائد، وطبقاً لتحليل فيدلر فإن المواقف تكون ملائمة للقائد إذا كانت متغيرات الموقف الثلاثة مرتفعة والعكس صحيح، وعلى هذا الأساس فإن سلوك القادة يختلف من موقف لآخر حسب اختلاف هذه المتغيرات (الوصيف، 1995، ص 83).

جدول رقم (4): فعالية القائد وفقاً لنموذج فيدلر (عن عاشور، 1989، ص 172).

رقم توفيقية الموقف	درجة يُسر الموقف	متغيرات الموقف			نمط القيادة الأكثر فعالية
		علاقة القائد بالمرؤوسين	درجة وضوح مهمة العمل	درجة قوّة مركز القائد	
01	ميسر جداً	طَيِّبَة	واضح	قَوِي	القائد مهتم بمهام العمل
02		طَيِّبَة	واضح	ضعيف	القائد مهتم بمهام العمل
03		طَيِّبَة	غامض	قَوِي	القائد مهتم بمهام العمل
04		طَيِّبَة	غامض	ضعيف	القائد مهتم بالعلاقات الإنسانية
05	صعب جداً	سَيِّئَة	واضح	قَوِي	القائد مهتم بالعلاقات الإنسانية
06		سَيِّئَة	واضح	ضعيف	القائد مهتم بالعلاقات الإنسانية
07		سَيِّئَة	غامض	قَوِي	القائد مهتم بالعلاقات الإنسانية
08		سَيِّئَة	غامض	ضعيف	القائد مهتم بمهام العمل

يظهر أن النمط القيادي المناسب والذي يؤدي إلى أقصى أداء يستند إلى إيجابية الموقف. فعندما تكون عناصر الموقف ملائمة أو غير ملائمة فالتركيز على العمل هو المفضل، وعندما تكون عناصر الموقف متفاوتة أو معتدلة فيكون الأفضل هو التركيز على العلاقات الإنسانية.



شكل رقم (3): فعالية القائد في النظرية الموقفية لفيدلر (in Aubert, . p 385).

من تحليل السابق للشكل يتبين لنا أن القادة الذين يهتمون بالعمل والإنتاج يحققون نتائج عالية في المواقف السهلة، وفي المواقف غير المواتية، أي أن نفس النمط القيادي قد يكون فعالاً في مواقف مختلفة ومتناقضة، لذلك على القائد أي يتعلم في أي المواقف يجب أن يهتم بالعلاقات أو بالعمل والإنتاج.

يشير شوقي ناجي (2000، ص 120) إلى أن التفاعل بين متغيرات الموقف الثلاث هو ما يحدد النمط القيادي الذي يجب أن يستخدم من القائد (الاهتمام بالعمل، الاهتمام بالعاملين) وحسب فيدلر يمكن تحديد ثلاثة توليفات لهذا التفاعل وهي:

1- في المواقف الصعبة حيث العلاقة سيئة بين القائد والمروسين والعمل غير مهيكول وغير واضح كما أن القائد لا يتمتع بأي سلطة أو أن سلطته ضعيفة، في هذه الحالة يكون نمط القيادة المهتم بالعمل والإنتاج والمتسلط فعالاً.

2- في المواقف السهلة والمواتية حيث العلاقة بسلطات واسعة (قوي) في هذه الحالة يكون واضح (مهيكول والقائد يتمتع بسلطات واسعة (قوي) في هذه الحالة يكون نمط القيادة المهتم بالعمل والإنتاج والمتسلط فعالاً.

3- في المواقف العادية أو المتوسطة الصعوبة حيث العلاقة عادية بين القائد والمرؤوسين، والعمل متوسط الغموض، والقائد يتمتع بقدر متوسط من السلطات في هذه الحالة يكون نمط القيادة المهتم بالمرؤوسين والعلاقات الإنسانية فعالاً. وفي هذه الحالة يكون نمط القيادة المهتم بالمرؤوسين والعلاقات الإنسانية فعالاً.

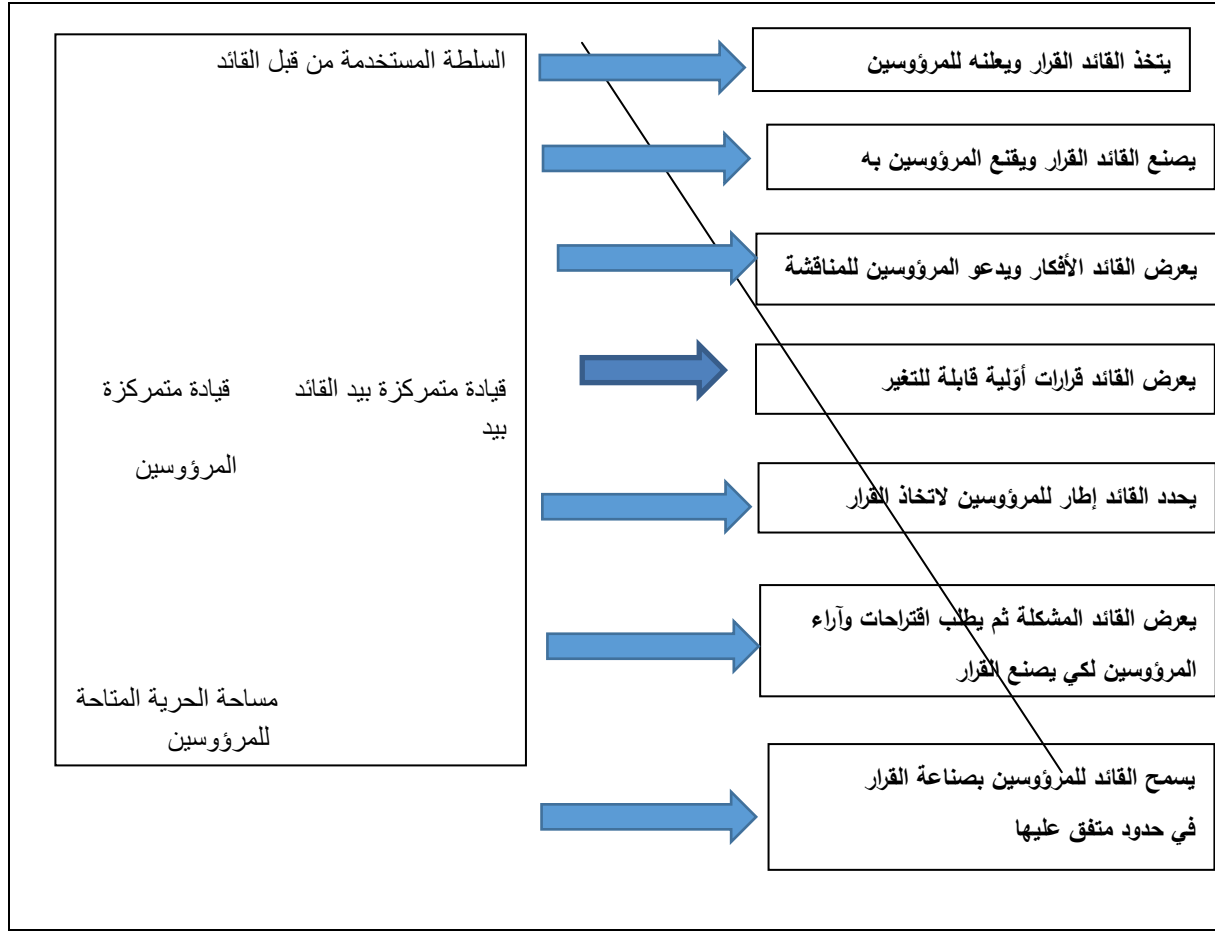
-تقييم النظرية الشرطية التفاعلية:

-على الرغم من أهمية نظرية فيدلر في إبراز جانب مهم وهو العلاقة بين القائد والمرؤوسين وتحديد المهام والأدوار بوضوح وكذا درجة قوة مركز القائد، إلا أن من أهم الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية هي محدودية المتغيرات الموقفية الثلاثة. فالموقف القيادي قد يتضمن أكثر من هذه المتغيرات. -لا يمكن الوثوق كثيراً في الفرضيات التي قدمتها نظرية فيدلر، فكيف يمكن لنمط قيادي أن يكون ملائماً لموقفين متضادين، ولم يستطع فيدلر تقديم تفسيراً مقبولاً لذلك.

-وجود العديد من الثغرات في الأساليب المنهجية والبحثية التي استخدمها فيدلر لبناء نموذج مثل: أ-عدو وضوح المقاييس المستخدمة في قياس المتغيرات الموقفية وصغر حجم العينة. ب-عدم اعتماده على أساليب قوية لاختبار الدلالة الإحصائية للعلاقات التي صاغها. وبالرغم مما تقدم تقبى نظرية فيدلر خطوة رائدة في الأخذ بالعوامل الموقفية عند الحديث عن القيادة.

2.نظرية الخط المستمر لطاننبوم وشميدت:

قام روبرت طاننبوم ووارين شميدت (R.Tannenbaum & W.Schmidt,1958,1973) الوارد في (العامري، 2007، ص 438) بوضع مصفوفة تعطي سلوكيات مختلفة للقائد وفق تأثره بخصائص المرؤوسين وخصائص الموقف فضلاً عن خصائص المدير أو القائد، حيث تمثل هذه المصفوفة مدخلاً موقفياً للعلاقة بين درجة حرية المرؤوسين في التدخل بالقرار ومقدار السلطة المستخدمة من قبل القائد في هذا القرار، ويأتي استناداً إلى خصائص الموقف التي يعتمد عليها هذا السلوك كما يظهر الشكل التالي:



شكل رقم (4) نموذج طاننبوم وشميدت للقيادة (عن العامري، 2007، ص 438).

وضمن خصائص القائد المؤثرة نجد نظام القيم ودرجة ثقته بالمرؤوسين يشعره بالأمان (برنوطي، 2003، ص 369). أما خصائص المرؤوسين المؤثرة فهي حاجة المرؤوسين إلى الاستقلالية واستعدادهم للقبول وتحمل المسؤولية وقدرتهم للعمل في ظل الغموض وعدم الوضوح، واهتمامهم بالمشكلة المطروحة وخبرتهم وتوقعاتهم وغيرها. أما أبرز خصائص الموقف المؤثرة فهي نوع التنظيم وفعالية مجموعات العمل وطبيعة المشكلة أو المشكلات وضغط الزمن وغيرها (العمري، 2009، ص 63).

3. نظرية ثلاثية الأبعاد لريدن:

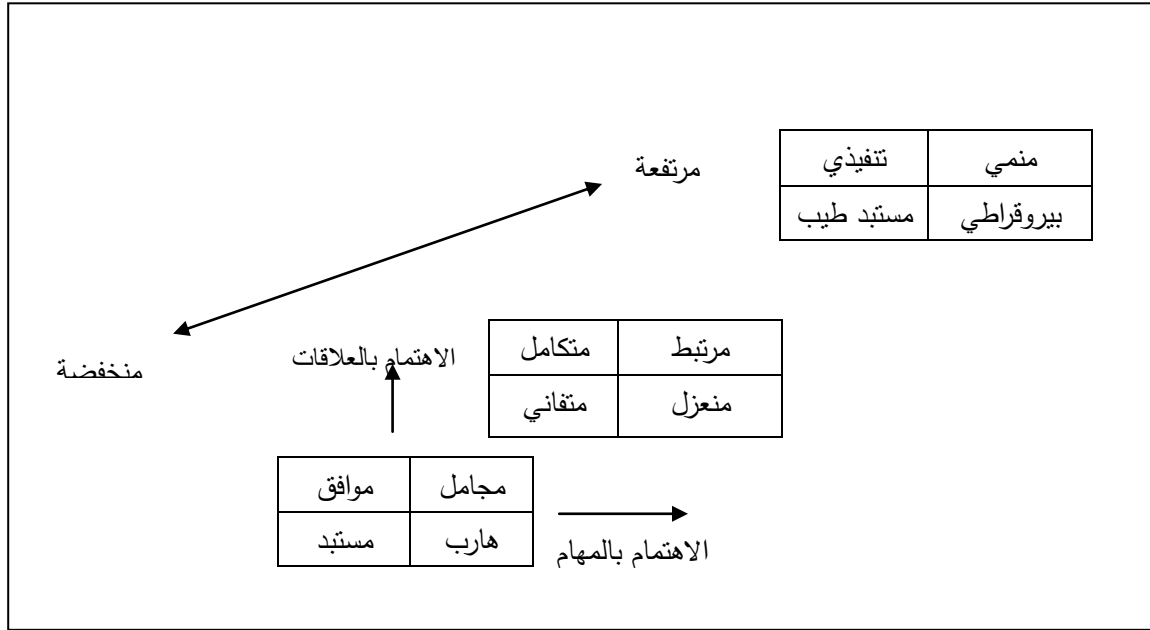
اعتمد ويليم ريدن (W.Reddin) في بناء نموذجهِ على بعدي الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعلاقات الذين جاءت بهما دراسة أوهايو، ولكنه أضاف إليهما بعداً ثالثاً هو الفعالية القيادية، والذي

يشير إلى مقدار ما ينجزه القائد من أهداف، باعتبار أن الأهداف وما يتحقق منها تظل أفضل معيار للفعالية، لذلك تضمن نموذج ريدن ثلاث أبعاد حيث قسم كل منها إلى مستويين (مرتفع، منخفض) فينتج من التفاعل فيما بين هذه الأبعاد ثمانية أنماط للقيادة (عن إسماعيل بلال، 2005، ص 302)، و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(5): يمثل أنماط القيادة وفق مصفوفة ريدن

أنماط القادة	درجة الفعالية	الاهتمام بالعلاقات	الاهتمام بالنشاط
تنفيذي	مرتفع	مرتفع	مرتفع
موفق	منخفض	مرتفع	مرتفع
مستبد طيب	مرتفع	منخفض	مرتفع
أوتوقراطي	منخفض	منخفض	مرتفع
منمي	مرتفع	مرتفع	منخفض
مجامل	منخفض	مرتفع	منخفض
بيروقراطي	مرتفع	منخفض	منخفض
هارب وفار	منخفض	منخفض	منخفض

يتضح من جدول رقم (5) أن كل قائد إداري يستخدم توليفة من اهتمامه بالمهام (النشاط) والعلاقات في تعامله مع الموقف، هذه التوليفة تعبر عن نمطه في القيادة فإذا كانت مناسبة للموقف بمتغيراته المختلفة كان نمط القيادة فعالاً أما إذا كانت هذه التوليفة غير مناسبة للموقف فإن نمط القيادة سيكون غير فعال والشكل التالي يوضح ذلك أكثر:



شكل رقم(5): النموذج ثلاثي الأبعاد لريدين

لقد نتج من إضافة بعد الفعالية التوصل إلى ثمانية أنماط للقيادة تنتج من أربعة أنماط أساسية هي: المتكامل، المتفاني، المنفصل والمنتحي، حيث أن إضافة عنصر الفعالية لهذه الأنماط يؤدي إلى إظهار أربعة أنماط أكثر فعالية إذا وافقت الموقف، وأخرى أقل فعالية إذا لم توافق الموقف وفق التقسيم التالي:

1- الأنماط القيادية الأساسية:

تنتج أنماط القيادة الأساسية الواردة في (إسماعيل بلال، 2005، ص ص 302-304) من

التركيب بين بعدي الاهتمام بالعمل والاهتمام بالعلاقات وتتمثل فيما يلي:

أ- القائد المتفاني:

يسعى إلى تحقيق النتائج للمنظمة من خلال إعطاء الأولوية للعمل، على أساس أن تحقيق أفضل النتائج يؤدي إلى تعظيم منافع الأفراد ومن ثم تحقيق أهدافهم.

ب- القائد المنفصل (المنعزل):

يعطي اهتماماً محدوداً لكل من العمل والأفراد، وذلك نظراً لعدم رغبته في التفاعل مع العاملين وبناء علاقات معهم، وعدم قدرته على التوفيق بين أهداف المنظمة وأهدافهم. فهو الذي لا يهتم كثيراً بالعمل وبالعلاقات الإنسانية.

ج- القائد المنتمي:

هو القائد الذي يهتم كثيراً بالعلاقات الإنسانية.

د- القائد المتكامل:

يسعى القائد المتكامل إلى تحقيق أفضل النتائج للأفراد والمنظمة أي تحقيق أهداف الأفراد والمنظمة.

فالقائد يهتم كثيراً بالعمل والعلاقات الإنسانية بشكل متساوي.

2- الأنماط الأكثر فعالية:

تتمثل في الأنماط الأساسية عندما توجد في مواقف مناسبة مما يجعلها تتجح في تحقيق أهداف المنظمة والعاملين، وهي تتمثل في:

أ- القائد الإداري:

هو قائد متفاني يرى أن عمله يتمثل في توجيه أقصى طاقات الآخرين تجاه العمل المطلوب تكمن فعاليته من خلال قدرته على دفع العاملين معه إلى تحقيق الأهداف.

ب- القائد البيروقراطي (الروتيني):

هو النمط المنعزل عندما يكون في موقف ملائم، فيعطي اهتماماً أقل من العمل والعلاقات وبدلاً من ذلك يتمسك باللوائح والقوانين والإجراءات إلا أن اهتمامه بتحقيق العدالة بين المرؤوسين عند التنفيذ وتحمله للمسؤولية مع قراراته الرشيدة والمنطقية يجعل المرؤوسين يثقون به ويعملون على تحقيق الأهداف التي يحددها.

ج- القائد المُنمي (المطور):

هو النمط المرتبط في موقف ملائم، فعندما يعطي القائد اهتماماً كبيراً بالمرؤوسين واهتماماً بالعمل في المواقف التي تتطلب ذلك، وذلك من خلال محاولة تنمية القدرات الابتكارية للمرؤوسين والالتزام الذاتي والرقابة الذاتية لديهم، كما أنه يطور قدرة مرؤوسيه وابتكر عدة أساليب لتنفيذ العمل.

د- القائد التنفيذي:

هو النمط المتكامل عندما يوجد في موقف ملائم أي عندما يعطي اهتماماً كبيراً للعمل والمرؤوسين في موقف يتطلب ذلك، مما يجعله يحرك دافعية المرؤوسين للعمل ويستخدم أسلوب فريق العمل ويشترك مرؤوسيه اتخاذ القرارات مما يؤدي إلى تحقيق نتائج أفضل.

3- الأنماط الأقل فعالية:

يشير بوخلخال (2011، ص ص 139-140) إلى أن الأنماط الأساسية تظهر عندما توجد في مواقف وظروف غير مناسبة، وهو ما يجعلها غير فعالة وهي:

أ- القائد الأوتوقراطي(المستبد):

هو قائد متقاني عندما يوجد في موقف غير ملائم، فيهتم اهتماماً كبيراً بالعمل واهتماماً أقل بالعلاقات الإنسانية، لذا فالمرؤوسون يخافونه ولا يحبونه كما أن يتخذ كل القرارات ويعتمد على الضغوط لدفع مرؤوسه للقيام بالعمل. وتظهر عدم فعاليته نتيجة عدم اهتمامه بالعلاقات الإنسانية.

ب- القائد الانهزامي(الهارب):

هو قائد منعزل عندما يوجد في موقف غير ملائم، حيث يتسم بالسلبية فلا يهتم بالمهام والعلاقات الإنسانية رغم حاجة المرؤوسين للاهتمام والتوجيه في العمل، مما يجعله ذو تأثير سلبي في روحهم المعنوية وعملهم.

ج- القائد المجامل:

هو قائد يضع العلاقات الطيبة فوق كل اعتبار، تغيب عنه الفعالية نتيجة رغبته في الظهور كشخص طيب. يعطي اهتماماً كبيراً بالمرؤوسين واهتماماً محدوداً بالعمل في مواقف لا تتطلب ذلك، حيث يتجنب الصراعات ولا يضع معايير صارمة للأداء كما أنه يتجنب المبادرة والمخاطرة.

د- القائد الموفق:

هو قائد متكامل يعرف جيداً مزايا الاهتمام بكل من العمل والعلاقات الإنسانية، يميل للحل الوسط في مواقف تتطلب قرارات حازمة مما يجعله غامضاً غير موثوق به، كما أنه يستخدم المشاركة أكثر من اللازم ويعتمد على قاعدة الأغلبية.

-تقييم نظرية وليام ريدن ثلاثية الأبعاد:

يغلب على الأنماط القيادية التي جاء بها ريدن طابع وصف سلوك القائد والنتائج المترتبة عليه، وليس ما ينبغي أن يسلكه القائد من تصرفات في كل موقف يواجهه، كما ركز ريدن على عنصر فعالية القائد المرتبطة بخصائص الموقف الذي نجده غامضاً بعض الشيء، وعلى هذا الأساس فقد جاءت النظرية المعيارية لفروم ويوتن لتقدم لنا أنماطاً معيارية للتصرفات القيادية حسب الموقف.

4. النظرية المعيارية للقرارات الإدارية:

تقوم النظرية المعيارية للقرارات الإدارية أو نظرية المشاركة القائد (Leader-participation theory) ليفكتور فروم وآرتور جاغو وفيليب ويتون (V.Vroom, A. Jago & P. Yetton, 1973) على أساس مساعدة القائد على اختيار الأسلوب الأفضل لاتخاذ القرار بصدد مشكلة معينة وكمية المشاركة المسموح بها من قبل المرؤوسين.

كما تقوم هذه النظرية على فرضية مفادها أن فعالية القيادة تتحدد بمدى تناسب نمط القيادة في اتخاذ القرارات مع ظروف الموقف، وقد استخدمنا في تحديد طريقة اتخاذ القرارات خمسة أنماط قيادية وسبعة أبعاد للموقف ومعياريين يمكن قياس نجاح القرارات على أساسهما إضافة إلى سبعة قواعد لتحديد نمط القيادة الأنسب وهذا ما سنوضحه فيما يلي:

1- أنماط القيادة الإدارية:

يشير أحمد سيد مصطفى (2000، ص 314) وعبد العزيز براك محسن (2012، ص 42) إلى أن النظرية المعيارية للقرارات الإدارية تقترح النظرية خمسة أنماط قيادية بديلة لسلوك القائد في مواجهته لموقف ما، والتي تتفاوت من حيث درجة انفراده بالقرار أو درجة إشراكه للمرؤوسين في اتخاذه وهي: اثنان منهما (الأول والثاني) للأسلوب الأوتوقراطي في صنع القرار واثنان (الثالث والرابع) للأسلوب الاستشاري والخامس لصنع القرار الجماعي أي أن هذه النظرية تقترح أنماط قيادية مختلفة لمواجهة المشكلة للوصول إلى حل لها وذلك وفقاً لمقدار المشاركة في اتخاذ القرار والأنماط هي:

أ- القائد يقرر وحده (Le leader décide seul) بدون الاعتماد على أي مساهمة من المرؤوسين ثم يبلغهم بالقرار لتطبيقه، فهو لا يعطيهم أي فرصة لإبداء الرأي أو المشاركة في صنع القرار، إلا أنه يلجأ إلى محاولة إقناعهم بصحة وشرعية قراره.

ب- القائد يستشير الأفراد ((Le leader consulte individuellement): يقوم بعرض المشكلة بشكل فردي على أعضاء المجموعة التي يقودها ويستمع إلى مقترحاتهم ثم يصنع القرار بمفرده.

ج- القائد يستشير فريق العمل (Le leader consulte le groupe de travail): يقوم بتقديم المشكلة لأعضاء المجموعة كافة خلال الاجتماع ثم يتخذ القرار بعد الحصول على اقتراحاتهم.

د- القائد يسهل العمل (Le leader facilite le travail): يعرض المشكلة على المجموعة خلال اجتماع يلعب فيه طرف منسق حيث يقوم بالتعريف بالمشكلة والإطار الذي سيضع ضمنه القرار بهدف

الحصول على اتفاق أو إجماع على القرار، هنا لا تأخذ أفكار القائد وزناً أكبر من أفكار الآخرين بسبب موقعه.

هـ- القائد يفوض الصلاحيات (Le leader délègue ses prérogatives): يسمح القائد للمجموعة بالمشاركة في اتخاذ القرار ضمن حدود معينة حيث تقوم المجموعة بتشخيص المشكلة ووضع الإجراءات البديلة لها واختيار أفضلها، ويكون دور القائد هنا غير مباشر في المناقشات التي تجريها المجموعة، ويكمن دوره في توفير الموارد اللازمة والدعم والتشجيع.

2- معيار نجاح القرار:

يذكر أحمد صقر عاشور (1989، ص 191) أن هناك قواعد معيارية تستخدم لتحديد بدائل أنماط القيادة المناسبة لخصائص الموقف (أبعاده)، وبالتالي فإن الفرضية التي تقوم عليها النظرية هي أن فعالية القيادة مقاسة بمدى نجاح حل المشكلة، أي بمدى تناسب نمط القيادة المتبع مع ظروف الموقف. ويمكن قياس مدى نجاح حل المشكلة إلى معيارين رئيسيين هما:

أ- جودة القرار (الحل): تتعلق باعتبارات موضوعية مثل التكلفة، الإيراد، الوقت... الخ.

ب- مدى قبول الأفراد له: فهو يتعلق بدرجة رضاهم عن القرار المتخذ أو درجة تحمسهم له.

3- أبعاد الموقف:

يحدد فروم جاغو ويتون الوارد في (راوية حسن، 2001، ص 269) أبعاد الموقف أي خصائص المشكلة محل القرار من خلال الإجابة على سبعة أسئلة: الثلاثة الأولى تحدد جودة أو كفاءة القرار، وهي تتعلق باعتبارات موضوعية مثل التكلفة والوقت، أما الأسئلة الأربعة المتبقية فتحدد درجة تقبل المرؤوسين للقرار وهي تتعلق بالجوانب النفسية والاجتماعية لهم مثل، رضاهم وتحمسهم للقرار، ودرجة الإشباع التي يحققها لهم وتنتمثل الأسئلة السبعة فيما يلي:

1. هل يمثل معيار كفاءة القرار معياراً هاماً لنجاح القرار؟
2. هل المعلومات المتاحة للقائد تكفي لصنع قرار عال الكفاءة؟
3. هل المشكلة واضحة للقائد من حيث أبعادها وعناصرها؟
4. هل يعتبر قبول المرؤوسين للقرار المتخذ عنصراً حيوياً وحاسماً في تنفيذ القرار؟
5. هل هناك تأكيد من أن أفراد القائد بصنع القرار سيلقى قبولاً من المرؤوسين؟
6. هل يسعى المرؤوسون لتحقيق الأهداف التنظيمية؟

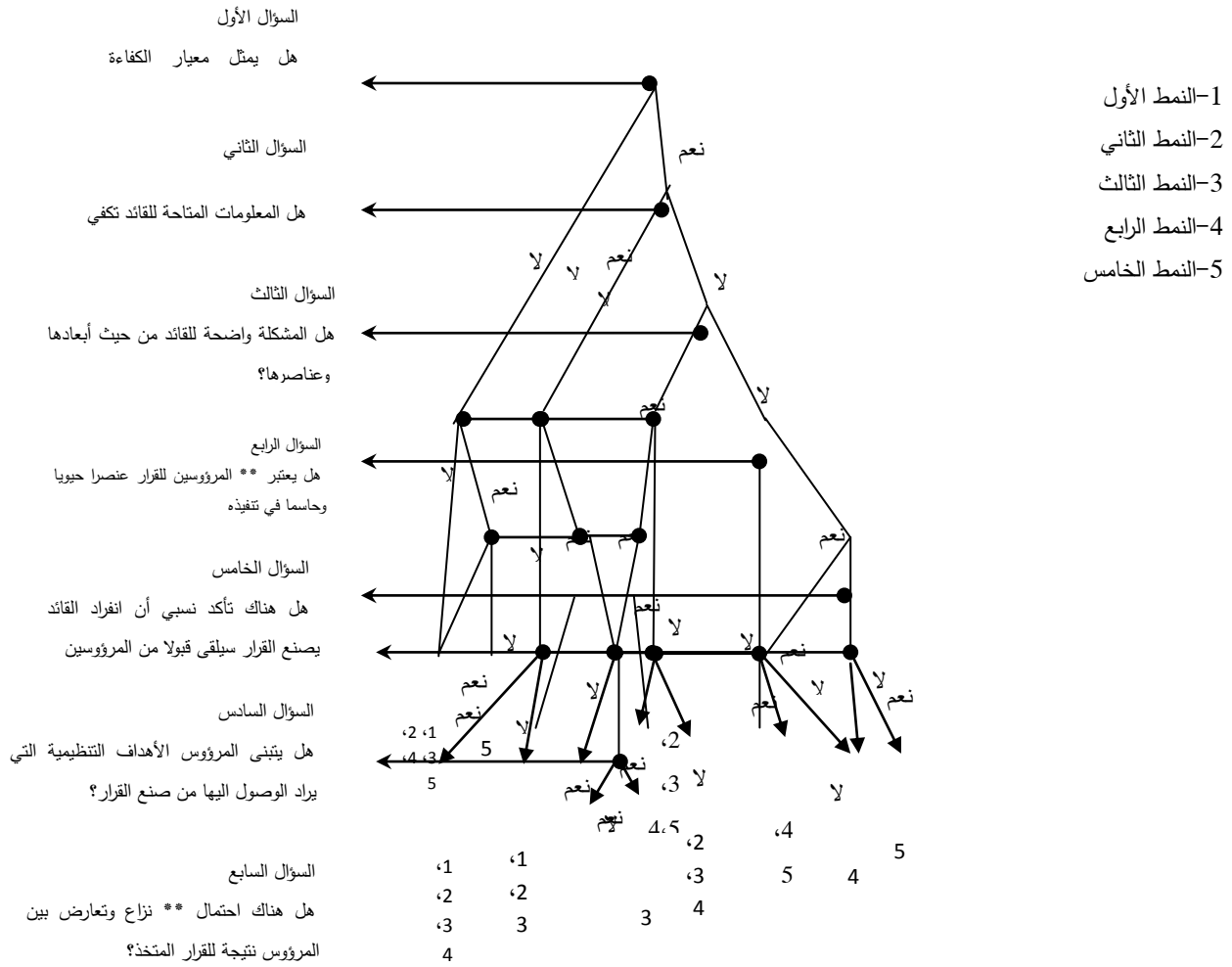
7- هل هناك احتمال لنشأة صراع بين المرؤوسين نتيجة للقرار المتخذ؟

4- قواعد تحديد نمط القيادة:

تقدم النظرية سبعة قواعد معيارية لتحديد نمط القيادة الملائم حسب خصائص الموقف، فقد يكون المعيار الرئيس لنجاح القرار في أي قاعدة هو معيار الكفاءة أو معيار القبول، وفي بعض الحالات قد يقاس النجاح بمزيج من المعيارين لأن كليهما مهم أو لأن تحقيق أحدهما يتوقف على تحقيق الآخر، وتقوم هذه القواعد على استبعاد الأنماط غير الملائمة لكل موقف، وفي حالة وجود أكثر من نمط قيادي بديل يجب اختيار النمط الذي يستغرق وقتاً أقل مقارنة بالأنماط الأخرى البديلة. وهكذا جاءت فكرة معيارية القرار التي تسمح للقائد أن يختار من خلالها نمط القيادة الملائم حسب الموقف أو المشكلة التي يواجهها.

5- شجرة القرار:

يشير أحمد صقر عاشور (1989، ص 240) إلى أن فروم، جاغو ويوتن استخدموا أسلوب شجرة القرار (Arbre de décision) لتوضيح كيفية اختيار نمط القيادة المناسب وفقاً لنوع الموقف الذي يواجهه القائد، وتتكون شجرة القرار من مجموعة من المسارات ينتهي كل منها بالنمط القيادي الملائم لمزيج خصائص الموقف، ويتم الانتقال عبر مسارات الشجرة من خلال الإجابة عن الأسئلة المحددة لأبعاد الموقف كما يوضحه (عاشور، 1989، ص 240) والشكل التالي يوضح بناء شجرة القرار في القيادة.



شكل رقم (6): شجرة القرار وفقاً للنظرية المعيارية للقرارات الإدارية (عن عاشور، 1989، ص 198)

يلاحظ من الشكل أنه يجب الإجابة على كل سؤال من الأسئلة المعبرة على أبعاد الموقف اليمين إلى اليسار، وهذه الإجابات تقود إلى النمط الذي ينبغي اتباعه، والذي رمز إليه بأرقام تعبر عن الأنماط القيادية الخمسة.

-تقييم النظرية المعيارية للقرارات الإدارية:

يشير أحمد صقر عاشور (1989، ص 200) وراوية حسن (2001، ص 270) إلى ما يلي:

-بالرغم من أن النظرية لا تضمن نجاح النتائج المترتبة على القرار بشكل مطلق، إلا أن اتساق النمط القيادي مع ما تقدمه النظرية يزيد من احتمال النجاح، حيث تتخفض نسبة الأخطاء الموجودة في الممارسات الإدارية.

-تسقط النظرية الكثير من المتغيرات الموقفية الهامة المتعلقة بخصائص المرؤوسين (قدراتهم وحاجاتهم) وجوانب هامة من سلوك القائد (الحوافز التي يجب توفيرها للمرؤوسين) رغم أهميتها في التأثير في معياري الكفاءة والقبول، كما أن هذه النظرية لم توضح كيف يمكن تحقيق المعيارين: كفاءة القرار وقبول المرؤوسين له.

-فضلاً عن أن هذه النظرية لا تعطي بياناً بالسلوك الذي ينبغي على القائد ممارسته تفصيلاً في كل نمط من الأنماط المقترحة التي تحتويها النظرية.

5.نظرية دورة حياة القيادة:

تدعى نظرية دورة حياة الفرد (Life-cycle of leadership) أيضاً بنظرية النضج الوظيفي للعاملين والتي طوّرها كل من بول هيرسي وكينيث بلانشارد (P.Hersey & K.Blanchard,1967) والتي تعد كأحد أبرز التحولات في نظريات القيادة. وبالإضافة إلى محوري الاهتمام بالأفراد والعمل، أضافت هذه النظرية محوراً ثالثاً يعبر عن درجة النضج لدى المرؤوسين والذي يعني امتلاك المرؤوسين الرغبة والقدرة على إنجاز أو بلوغ المهمة المحددة، حيث يمكن أن يكون للفرد نضجاً لأداء مهام معينة وقصوراً في النضج لأداء مهام أخرى.

والافتراض الأساسي للنظرية هو أن النمط القيادي الأفضل يختلف تبعاً لنضج المرؤوسين، وهو ما يتوجب على القائد أن ينتقل من نمط قيادي إلى آخر ويكيّفه حسب درجة نضج المرؤوسين، لهذا سميت هذه النظرية بدورة حياة القيادة (in Jacquelin & al.,1980,p272) وعرفت هذه النظرية أيضاً باسم (Hersey-Blanchard situational leadership theory).

وتقوم نظرية هيرسي وبلانشارد على أساس قدرة القائد على تعديل أسلوبه القيادي بناء على جاهزية واستعداد المرؤوسين لأداء مهامهم حيث يمكن استخدام أربعة أساليب قيادية. كما تقترح نظرية دورة حياة القيادة أربعة مراحل لنضج المرؤوسين كما هي ممثلة في الجدول التالي:

جدول رقم (6): مراحل نضج المرؤوسين وفقاً لدورة حياة القيادة (عن عباس، 2004، ص 26)

مرحلة النضج 4	مرحلة النضج 3	مرحلة النضج 2	مرحلة النضج 1	
قادر	قدرة عالية	قدرة متوسطة	غير قادر	قدرة الفرد على العمل (لديه المعرفة والمهارة اللازمة)
راغب	رغبة متدنية	راغب	غير راغب	رغبة الفرد في العمل (لديه قدر كافٍ من الثقة والالتزام)
(موثوق به)	(غير مضمون)	(موثوق به)	(غير مضمون)	

وبناء على أبعاد: الاهتمام بالعمل، الاهتمام بالأفراد والنضج الوظيفي تتبثق أربعة أنماط للقيادة، حيث يغير القائد من نمطه تبعاً للمراحل التي يمر بها نضج المرؤوسين وهي كالتالي:

1- المرحلة الأولى: التوجيه-الأمر (سلوك عالٍ في التوجيه ومنخفض في المساندة)

يركز القائد على التوجيه المباشر ولا يهتم كثيراً بالعلاقات، حيث يحدد المهام ويصدر تعليمات دقيقة بشأنها والتي سوف يقوم بها الفرد الذي يكون موظفاً جديداً في عمله، فيكون غير قادر على القيام بالأعمال وتكون درجة استعداده لتحمل المسؤولية محدودة، يمارس هذا النمط عندما يكون النضج الوظيفي منخفضاً في المهارة والرغبة.

2- المرحلة الثانية: الإقناع-البيع (سلوك عالٍ في التوجيه والمساندة)

يوصل القائد توجيهه ومراقبته لتنفيذ المهام، لكنه يركز على تعزيز إرادة المرؤوسين وإثارة حماسهم وتشجيعهم، كما يعتمد على تأييد رأيهم عند اتخاذ القرار، يمارس هذا النمط خصوصاً مع المرؤوسين الذين لديهم نوع من المهارة لكن لديهم رغبة ولو أنها غير كافية لأنهم ليسوا مستعدين لتحمل المسؤولية لوحدهم وما زالوا بحاجة إلى تحفيز.

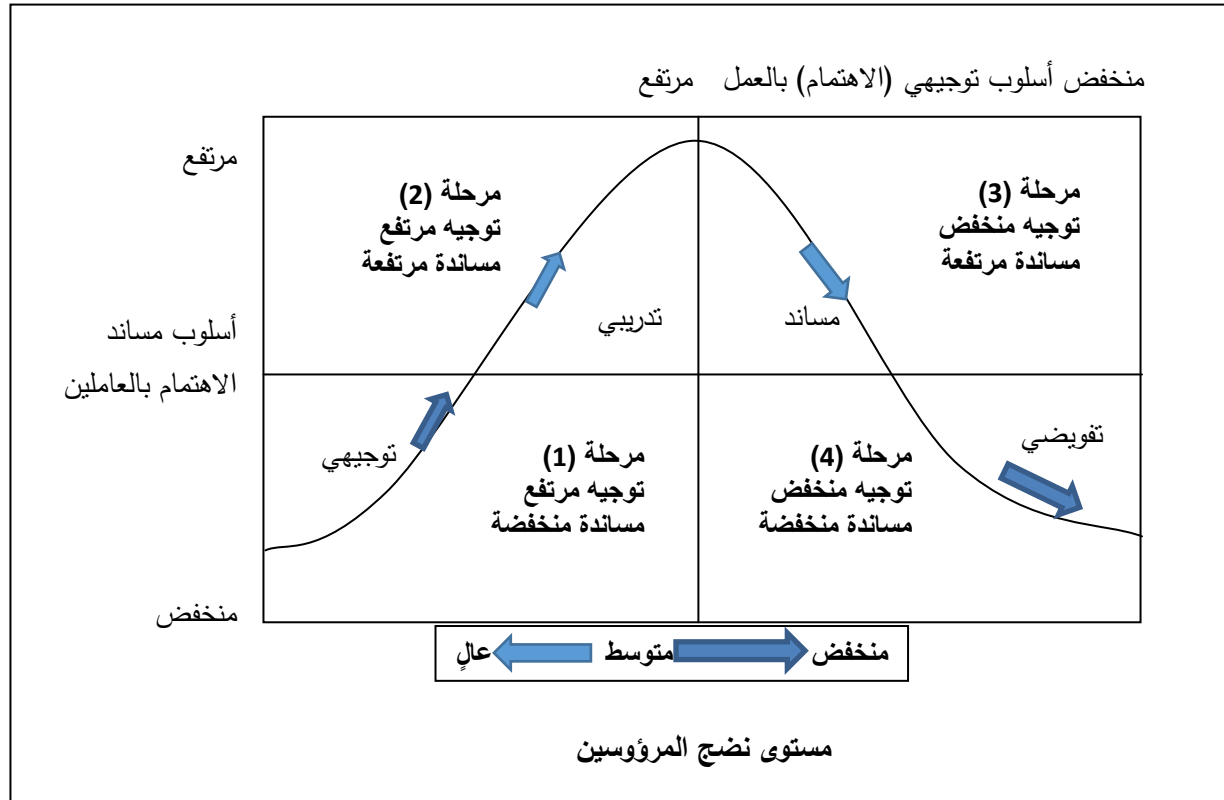
3- المرحلة الثالثة: المشاركة (سلوك منخفض في التوجيه وعالٍ في المساندة)

القائد في هذه المرحلة أقل توجيهاً من المرحلة السابقة ولكنه لا يزال مشجعاً، فهو لا يقدم تعليمات محددة لمرؤوسيه لتنفيذ المهام بل يساعدهم على إيجاد الحلول بأنفسهم عن طريق مشاركتهم باتخاذ

القرار يمارس هذا النمط عندما يكون المرؤوسون لديهم القدرة على القيام بالعمل غير أنهم يفتقرون بعض الشيء إلى الثقة في النفس والأمان نتيجة لزيادة مسؤولياتهم.

4- المرحلة الرابعة: التفويض (سلوك منخفض في التوجيه والمساندة)

يكون القائد مجرد استشاري إذ يوكل تماماً مسؤولية اتخاذ القرار وحل المشكلات لمرؤوسيه. والمرؤوسون في هذه المرحلة قد اكتملت قدرتهم واستعدادهم للقيام بالعمل ويرغبون في تحمل المسؤوليات. والشكل التالي يوضح أنماط القيادة وفقاً لنظرية دورة حياة القيادة



شكل رقم (7): أنماط القيادة وفقاً لنظرية دورة حياة القيادة (بدري، 2002، ص 175)

يتضح من الشكل السابق أن مستوى النضج لدى المرؤوسين ينتقل من مرحلة (1) إلى مرحلة (4) وتبعاً لذلك يتم انتقال أسلوب القيادة لدى القائد من التوجيه (المرحلة الأولى) إلى التفويض (المرحلة

الرابعة) وذلك بزيادة المساندة أولاً (المرحلة الثانية) ثم خفض التوجيه (المرحلة الثالثة) ليحدث في النهاية خفض المساندة والتوجيه لأنه يصبح بإمكان المرؤوس توجيه ومساندة نفسه أي لم يعد في حاجة للقائد. ويذكر العلاق (1999، ص 278) وعبد الوهاب (2000، ص 143) أنه عندما يتوافق سلوك القائد مع مستوى الاستعدادات من قبل التابعين فإنه سينتج أداء أعلى من قبل التابعين، حيث يمكن وصف السلوكيات القيادية المعتمدة في كل نمط من الأنماط التالية:

أ- **القائد الإخباري (1)** يحدد المشكلة ويحدد الحلول ويعلن القرار للمرؤوسين من أجل تنفيذه من قبلهم ويشعر القائد بأن إشراك المرؤوسين في عملية صنع القرار غير مهم وغير مجد، لذا لا يمنح أي مجال للمشاركة.

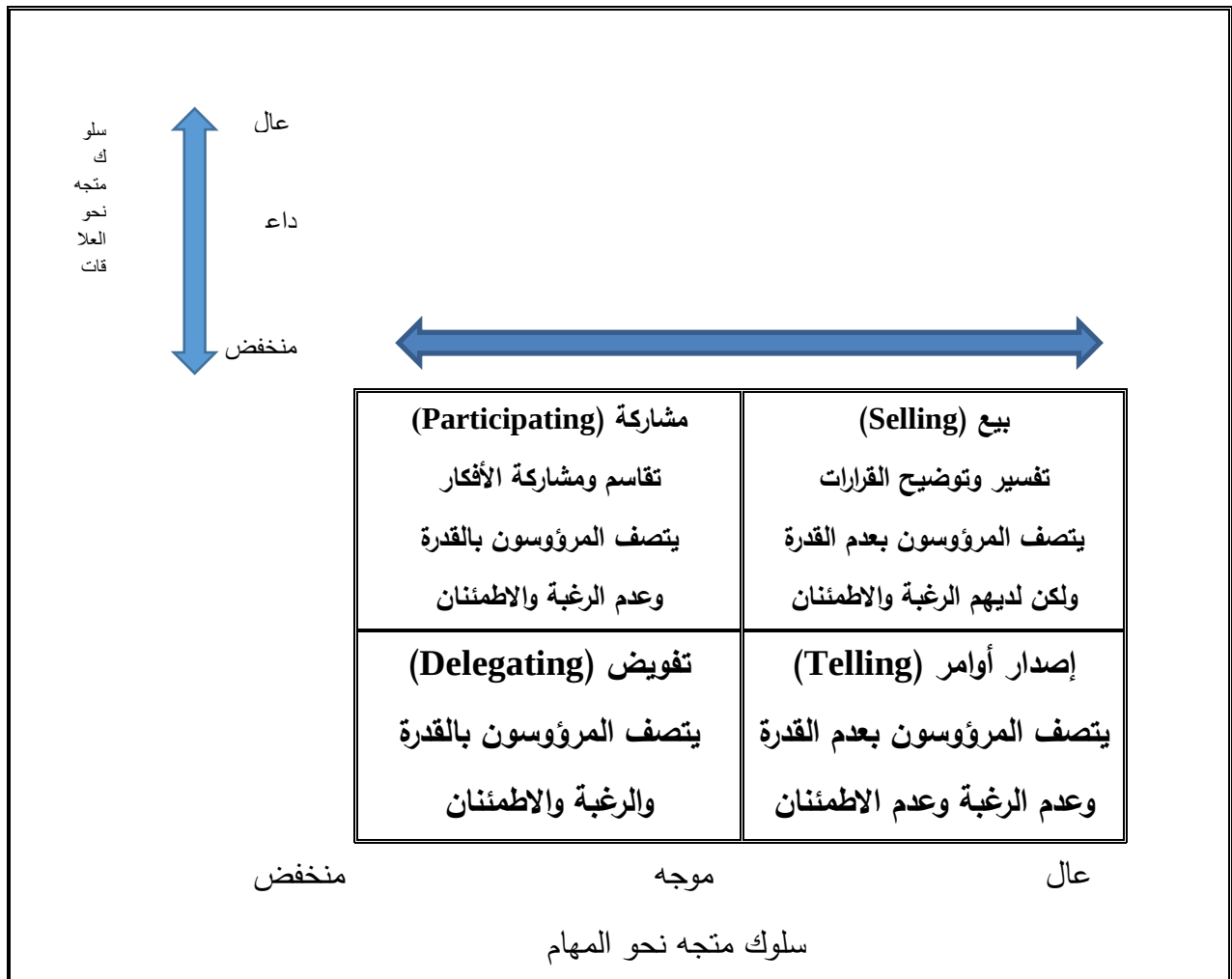
ب- **القائد (2)** هو الذي يتحمل مسؤولية تحديد المشكلة وصنع القرار النهائي مع محاولة إقناع المرؤوسين بقبول القرار، ويتفهم القائد بأنه لابد أن تكون مقاومة من قبل المرؤوسين عندما يعلن قراره عليهم لذلك يحاول البحث عن طرق لتقليل المقاومة وإقناعهم.

ج- **القائد المشاور (3)** يحدد المشكلة، يستشير المرؤوسين للحلول المحتملة، ومن ثم يعطي القرار النهائي ويفهم القائد ضرورة استقاء أفكار من المرؤوسين، ويعتقد بأن ذلك يزيد في التزام المرؤوسين ودعمهم النهائي.

د- **القائد المشارك (4)** يحدد المشكلة، ومن ثم يشرك المرؤوسين في صنع القرار النهائي، ويفوض القائد المسؤولية الخاصة بصنع القرار إلى المرؤوسين، ويعتقد القائد بأن المرؤوسين قادرين على صناعة القرارات ذات الجودة، ويرغبون بعمل كل ما هو صحيح، كما يعتقد القائد بأن الموارد البشرية ستكون مستثمرة بشكل جيد عندما تكون صلاحية صنع القرار ممنوحة لهم.

ويشير (عبد الوهاب، 2000، ص 142) و(العمرى، 2009، ص 65) إلى إن المقصود من الجاهزية أو الاستعداد هو مدى قدرة العاملين على إنجاز المهام وتوفير الخبرة لديهم أو الرغبة في إنجاز العمل وتحمل المسؤولية ومدى إمكانية الاطمئنان لقدراتهم وقابليتهم للأداء بشكل صحيح. فإذا كانت الجاهزية منخفضة فإن أسلوب إصدار الأوامر (Telling) هو الأنسب حيث يقوم القائد بإعطاء الأوامر الصريحة والمحددة والدقيقة لما يجب عمله بالضبط. أما إذا كانت جاهزية المرؤوسين متوسطة فإن أسلوب البيع (Selling)

هو الأفضل حيث أن المرؤوسين يتصفون بنقص في المهارات والقابليات ولكن لديهم رغبة بالعمل ويمكن الاطمئنان إليهم، فيضطر القائد إلى تفسير قراراته ويوضحها. أما إذا كانت جاهزية العاملين عالية فإن أسلوب المشاركة (Participating) يكون الأكثر فاعلية، حيث أن المرؤوسين لديهم قابليات وخبرات ولكن لا يمكن الاطمئنان إليها فهم بحاجة إلى بعض التوجيه من قبل القائد. وعندما تكون جاهزية العاملين عالية جداً فإن أسلوب التفويض (Delegating) هو الأفضل، حيث هناك استعداد لتحمل المسؤولية.



شكل رقم (8): مضمون نظرية هيرسي وبلانشارد (عن العمري، 2009، ص 65)

-تقييم نظرية دورة حياة القيادة:

إن استخدام بُعد النضج في الأنماط القيادية الأربعة يساعد المسؤولين على تحديد النمط القيادي الملائم للتعامل مع المرؤوسين، إلا أنه وبالرغم من أن هذه النظرية قد نالت إعجاب الكثير من الباحثين

في الواقع العملي إلا أنها ركزت على نضج العاملين الذي يمثل أحد متغيرات الموقف، وتتجاهل بذلك المتغيرات الموقفية الأخرى، إضافة إلى إهمالها خصائص القائد، كما أن الموقف وحده لا يمثل العامل الأساسي في ظهور القيادة، إذ أن توافر الأفراد ذوي القدرات القيادية والقادرين على مجابهة تلك المواقف له دوره في ظهور ونجاح القيادة أيضا، وهذا ما دعا إلى ظهور نظريتي بدائل القيادة والقيادة الذاتية اللتين ركزتا على المرؤوس في تفسير القيادة.

6. نظرية المسار- والهدف لهاوس:

يذكر روبنز (Robbins,2003) الوارد في (العمرى، 2009، ص ص 65-66) أن روبرت هاوس (R.House,1977) طوّر نظرية تعرف باسم نظرية المسار-الهدف* وأساسها هو أن القائد الأفضل هو الذي يستطيع رسم مسارات واضحة للمرؤوسين بغرض الوصول إلى الأهداف سواء أكانت أهداف المنظمة أو أهداف شخصية لهم، وذلك لتحفيزهم ومساعدتهم على سلوك هذه المسارات. وتشير هذه النظرية إلى أن المرؤوسين يمكنهم إزالة العقبات من هذه المسارات، وبالتالي يصلون إلى أهدافهم. ويعتقد هاوس إنه يجب على المديرين أن يكونوا مرنين ويتحركون ضمن أربعة أنماط قيادية هي:

1-قيادة توجيهية (Directive leadership):

يحتاج المرؤوسون إلى توجيه ومعرفة ماذا وكيف ينجز العمل وضرورة وضع معايير جدولة أو ورقة عمل واضحة.

2-قيادة مساندة (Supportive leadership):

الهدف هو جعل العمل أكثر متعة من خلال المساواة بين أعضاء المجموعة ومد جسور الصداقة والاحترام والاهتمام بالعاملين كافة دون التمييز بينهم.

3-قيادة متوجهة نحو الإنجاز (Achievement-Oriented leadership):

* La théorie de Robert House est connue sous le nom de Path-Goal leadership theory ou la théorie du cheminement critique de House.

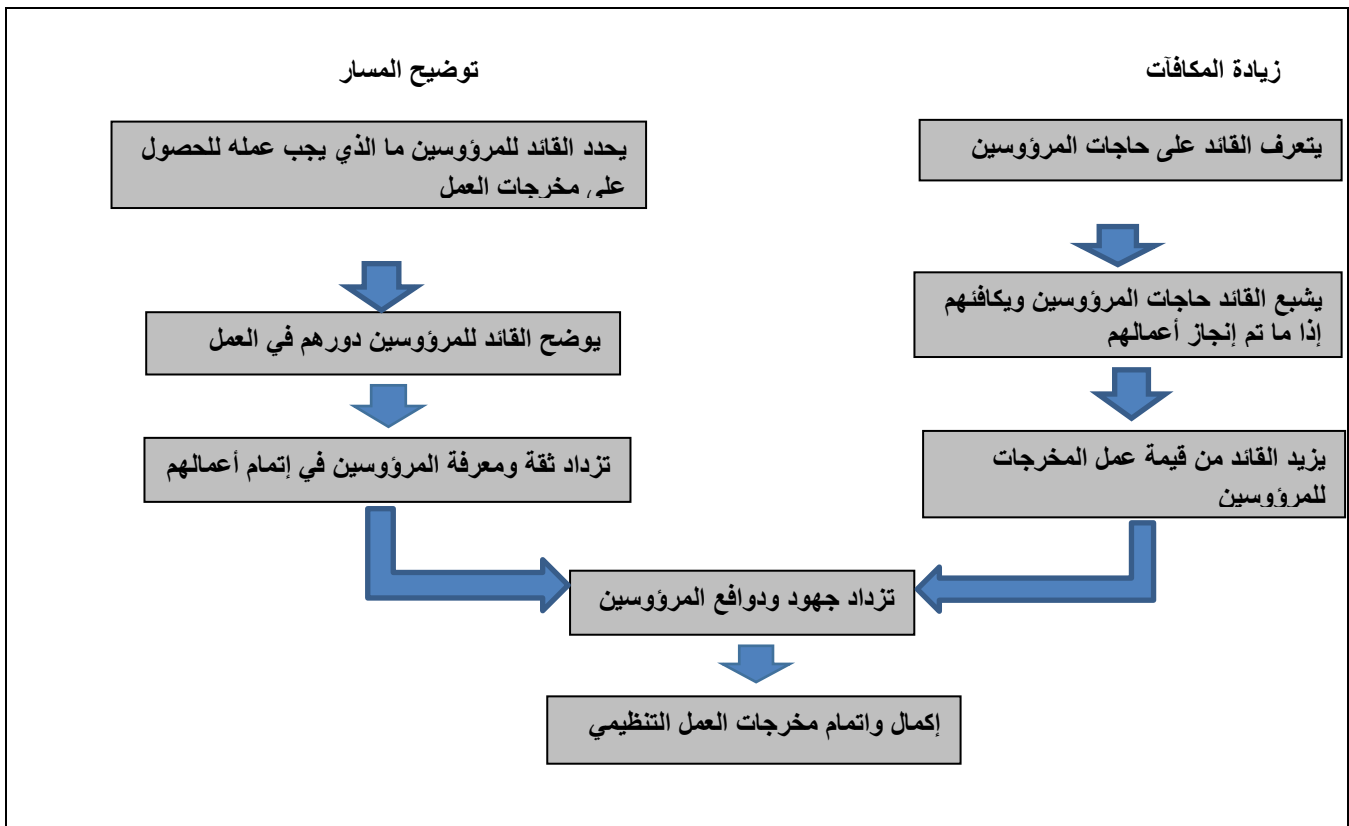
House et Mitchell(1974) décrivent quatre styles de leadership : 1-le leadership de soutien.

2-le leadership directif. 3-le leadership participatif. 4-le leadership orienté vers les objectifs.

توضع هنا أهدافاً تثير التحدي مع توقع أداء عالٍ ومواجهة تحسين مستمر للأداء مع إظهار الثقة الكاملة ووضع معايير أداء مرتفعة.

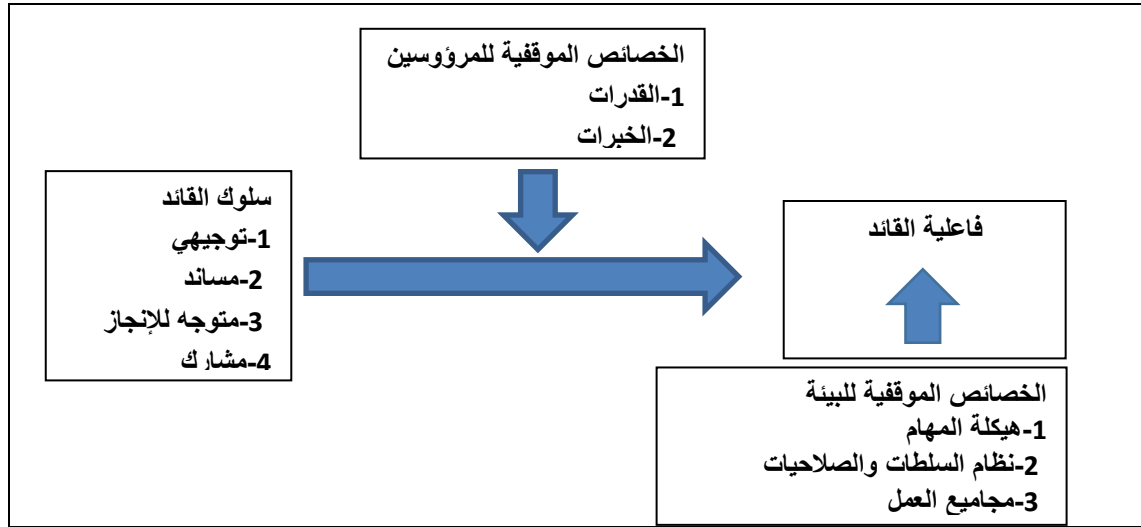
4- قيادة تشاركية: (Participative leadership)

تقوم على أساس دمج العاملين في عملية اتخاذ القرار واستشاراتهم، وطلب اقتراحاتهم واعتمادها في اتخاذ القرارات في إطار هذه النظرية التي يفترض فيها استخدام الأسلوب القيادي المناسب للموقف مع تجنب حصول أعمال أو سلوكيات زائدة، والشكل التالي يوضح مضمون النظرية:



شكل رقم (9): دور القائد في نموذج المسار-الهدف لهأوس (عن العمري، 2009، ص 66)

أما العوامل الموقفية التي تم الأخذ بها وفقاً لنظرية المسار-الهدف والتي تؤثر في سلوكيات المرؤوسين وإنجازهم لما هو مطلوب منهم فهي (الخصائص الشخصية للمرؤوسين والخصائص البيئية). ويتخذ السلوك القيادي الملائم وفقاً لاعتبارات الموقف سواء من حيث خصائص المرؤوسين أو بيئة العمل، ويمكن توضيح العوامل الموقفية وسلوكيات القائد وتأثيراتها في أداء المرؤوسين من خلال الشكل التالي:



شكل رقم (10): العلاقات الموقفية في نظرية هاوس (عن العمري، 2009، ص 67)

رابعاً: التناول المرتكز على المرووس ونظرياته.

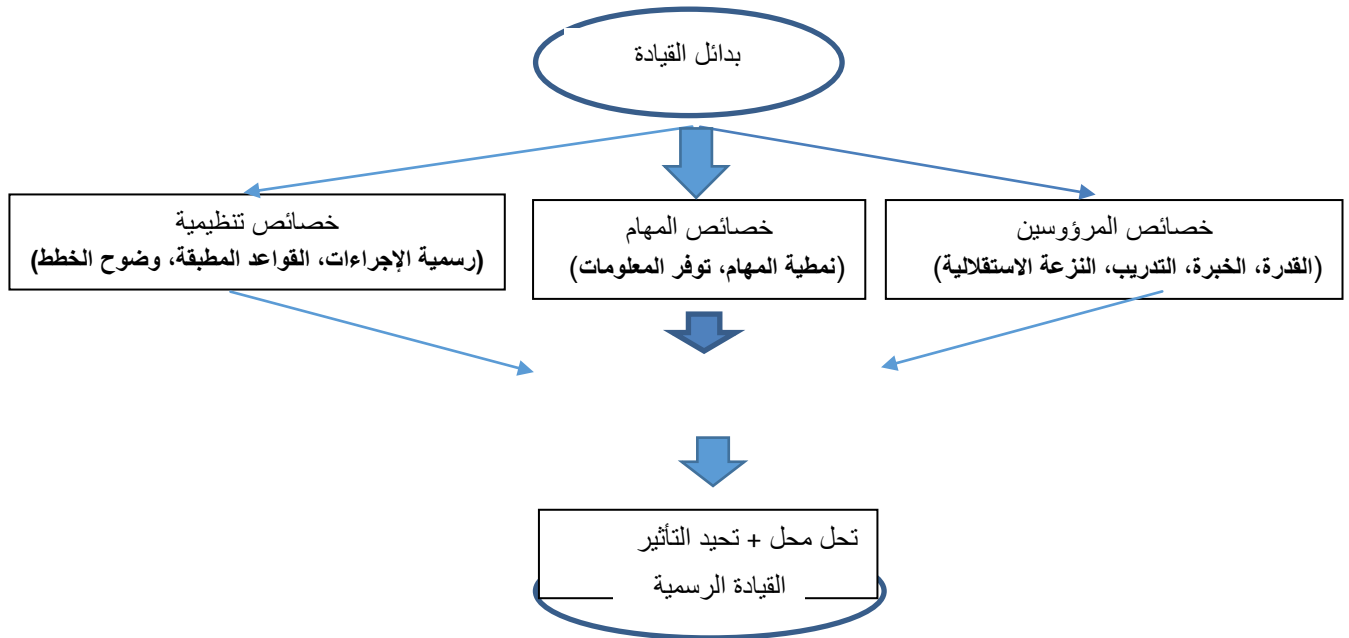
حقق التناول الموقفي خطوة جيدة نحو إبراز أهمية المرووسين في كل المواقف إلى جانب أهمية الموقف وسلوك القائد، إلا أن التناول المرتكز على المرووس (Subordinate-centered approach) يقوم على اعتبار أن المرووس هو القائد في حالات ومواقف ومهام معينة والذي يكون بديلاً للقائد. ويلاحظ من النظريات السابقة أنها نصت على أن فاعلية القيادة مصدرها القائد نفسه، وهذا ما أدى إلى ظهور نظريات تفترض بأن فاعلية القيادة تأتي أحياناً من مصادر أخرى غير القائد، فقد تأتي فاعلية القائد من أشكال مختلفة للأنظمة داخل المؤسسة أو قد تأتي من العاملين أنفسهم، وعليه فقد انبثقت نظريتان هما:

1. نظرية بدائل القيادة:

تقترح نظرية بدائل القيادة (Substitutes for leadership theory) بزعامة ستيفن كير وجون جيرمي (S.Kerr & J.M.Jermier, 1978) أن مصدر نجاح المؤسسة هو النظام في المؤسسة وليس القائد، ويمكن اعتبار أفكار هذه النظرية ومبادئها متناقضة تماماً مع نظرية السمات والسلوك في القيادة، حيث لا تأخذ بعين الاعتبار سمات وسلوك القائد، وتشير إلى وجود عوامل تتعلق بخصائص المرووسين

والمهام والخصائص التنظيمية، إذ تقوم هذه النظرية على أساس أنه في بعض المواقف توجد ظروف أخرى تلعب دوراً أكبر في نجاح القيادة وفعاليتها بغض النظر عن شخصية القائد وسلوكه، حيث تبين أن بيئة العمل ومرونة النظام في المؤسسة من خلال عمل العاملين كفريق متماسك بمهارات وكفاءات عالية تجعل دور القائد وتأثيره قليلاً (عن واعر، 2015، ص 33).

ويرى فواز مرعي (2008) أن عدم مرونة ثقافة المؤسسة قد تحبط أي محاولة للقائد لإجراء عمليات التغيير اللازمة، وبالتالي تقلل من فاعلية تأثيره في المرؤوسين، وأن النظام القائم في المؤسسة يكون أكثر تأثيراً في الأداء من القائد وسلوكه (مرعي، 2008، ص 31)، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل رقم (11): بدائل القيادة (عن محسن، 2012، ص 33)

ونقلًا عن عبد العزيز براك محسن (2012، ص ص 34-35) يوضح الشكل السابق وجود عوامل أخرى مؤثرة في فاعلية عملية القيادة إضافة إلى القائد تحدث تأثيراً معادلاً للتأثير الذي يمارسه القائد على مرؤوسيه أي يمكنها أن تحل محل القيادة الرسمية وتحدد تأثيرها وتتمثل هذه العوامل في:

1- خصائص المرؤوسين:

وتشمل خصائص المرؤوسين (Subordinate characteristics) قدراتهم، الخبرات المتوفرة لديهم، التدريب ونزعتهم الاستقلالية، حيث كلما توافرت تلك العوامل في المرؤوسين بدرجة أكبر كلما أصبح بإمكانهم قيادة أنفسهم بشكل أفضل وقل احتياجهم إلى القيادة الرسمية.

2- خصائص المهام:

وتتضمن خصائص المهام (Task characteristics) درجة نمطية المهام التي يكلف بها المرؤوسون ومدى توافر المعلومات اللازمة عن تلك المهام، فكلما زادت نمطية المهام وتوافرت المعلومات المطلوبة لإنجازها بشكل كافٍ، كلما كان بإمكانهم إنجاز مهامهم وانخفض مستوى حاجتهم إلى القيادة الرسمية.

3- خصائص تنظيمية:

وتشير الخصائص التنظيمية (Organizational characteristics) إلى درجة رسمية الإجراءات والقواعد المطبقة في المؤسسة ودرجة وضوح الخطط والأهداف التنظيمية بالنسبة للمرؤوسين، فكلما زادت درجة رسمية القواعد والإجراءات ووضوح الخطط والأهداف، كلما كانت الأهداف التنظيمية أكثر تحديداً بالنسبة للمرؤوسين وبالتالي ينخفض احتياجهم إلى القيادة الرسمية.

-تقييم نظرية بدائل القيادة:

يذكر نجم عبود نجم (2011) الوارد في (واعر، 2015، ص 33) أنه في حالات كثيرة قد تبدو القيادة بدون دور أو مهام أو حتى بدون أهمية، كما هو في الحالات الروتينية أو عندما يكون المرؤوس مؤهلاً تأهيلاً عالياً تجعله هو الأقدر والأكفاً على تحديد السلوك والإجراء المطلوب في عمله أكثر من الآخرين بما فيهم القائد. إن ما يجعل بدائل القيادة ممكنة في الوقت الحاضر هو أن العاملين أصبحوا أكثر تأهيلاً وتدريباً وتخصصاً، مما يعطيهم قدرة أكبر على التصرف بحرية في أداء عملهم وبطريقتهم الخاصة دون خوف.

2. نظرية القيادة الذاتية:

يشير فواز مرعي (2008) الوارد في (واعر، 2015، ص 33) إلى أن نظرية القيادة الذاتية (Self-leadership theory)* تركز على المسؤولية الفردية للمرؤوسين في تطوير أعمالهم بما يلائم

* Le concept de self-leadership ou de l'auto-leadership fut introduit dans les années 1980

أهداف المؤسسة، إذ يعمل القائد على تشجيع المرؤوسين على القيادة الذاتية، ويساعدهم على تطوير مهارات الرقابة الذاتية بالاعتماد على تقنيتين هامتين هما: التمكين (Empowerment) حيث يمنح المرؤوس صلاحيات تنتقل بموجبها مسؤولية رقابة سلوك العمل من القائد إلى المرؤوس بعد تزويده بالمهارات والأدوات والمعلومات والدعم. أما التقنية الثانية فهي الدور النمذج (Role modeling) بمعنى أن تكون القدوة في السلوك المطلوب، وعادة يكون الدور القدوة ذا فائدة أكبر عند العامل إذا شعر أنه مرتبط بمخرجات إيجابية كالترقية أو زيادة الأجر مثلاً.

إن القيادة الذاتية هي أن يقود المرؤوسون أنفسهم من خلال تمكينهم بطريقة تضمن أن يمارسوا عملهم بطريقتهم الخاصة بما يحقق النتائج المرجوة، حيث أن العاملين في حالات كثيرة هم الأكثر معرفة وخبرة بالعمل الذي يؤديه من غيرهم، وبالتالي هم الأكثر قدرة على تحديد طريقة إنجازه. فالعاملون يتعاملون مع الطلبات المختلفة والمتغيرة للزبائن التي تتطلب استجاباتهم الفورية، وهذا ما لا يمكن القيام به بدون ممارسة القيادة الذاتية.

ويذكر نجم عبود نجم (2011، ص ص 84-85) أنه يمكن تحديد الافتراضات الأساسية لمفهوم القيادة الذاتية كما يلي:

- أن القيادة الذاتية يمكن تعلمها ولذا فهي ليست محصورة على أفراد دون آخرين.
- أن القيادة الذاتية لا تتعلق فقط بالمديرين التنفيذيين في الإدارة العليا أو بمديري الإدارة الوسطى وإنما أيضاً بجميع العاملين.

-تقييم نظرية القيادة الذاتية:

يرى نجم عبود نجم (2011) الوارد في (واعر، 2015، ص 33) أن نظرية القيادة الذاتية تختلف عن النظريات الأخرى، والتناول الذي يركز بالأساس على المرؤوس يجب أن تتاح له الفرصة

Par Charles Manz. Le self-leadership est le processus de l'influence de soi-même afin d'établir la libre direction De soi-même et de stimuler la motivation nécessaire pour l'effectuer. La théorie de self-leadership est fondée sur quatre branches théoriques : La théorie cognitive sociale (Albert Bandura et le concept d'auto-efficacité)

La théorie de l'auto-régulation (Carver et Scheier), la théorie de l'auto-détermination (Edwin Deci et le concept de motivation intrinsèque), la théorie de l'auto-réalisation (David MC Clelland et le concept « N Ach ».

لأن يكون قائداً ذاتياً فعالاً، ويبدو أن القيادة الذاتية هي المدخل الآخذ بالتوسع والتطور لأنها تضمن استخدام قدرات وخبرات العاملين، وهي التي تحقق الاستجابة الفعالة والسريعة لحاجات الزبائن وتحقيق رضاهم دون الرجوع إلى القيادة في كل مرة عند معالجة الطلبات أو الحالات المختلفة، غير أن التركيز على المروءوس أو الموقف وحده غير كافٍ لتفسير القيادة، فخصائص القائد هي الأخرى لها دور حاسم في مواجهة تلك المواقف، بمعنى لا الموقف ولا سلوك القائد وحدهما الكفيلان بتفسير حقيقة القيادة، وهذا ما جعل الباحثين يحاولون التوفيق بين هذين التناولين، بذلك ظهر تناول نظري آخر هو التناول التفاعلي كرد فعل لذلك.

خامساً: التناول التفاعلي ونظرياته.

يشير مصطفى أبو زيد فهمي وحسين عثمان (2003) إلى أن القيادة عملية تفاعل اجتماعي تقوم بالربط بين كل من السمات الشخصية للقائد من جهة، وطبيعة الموقف من جهة أخرى، وهي بذلك تجمع بين التناولين السابقين الفردي والموقف، حيث يستلزم نجاح القيادة التفاعل بين السمات الشخصية للقائد وجميع المتغيرات المحيطة بالموقف القيادي الكلي لاسيما ما تعلق منها بالمجموعة العاملة، وبناء على ذلك فلا الموقف ولا السمات الشخصية للقائد وحدهما تأثير في ظهور القيادة بل العبرة بهما جميعاً.

1. النظرية التفاعلية:

يذكر علي أحمد عبد الرحمان عياصرة (2006) الوارد في (واعر، 2015، ص 34) أن القيادة وفقاً للنظرية التفاعلية (The interactional theory) تعتبر عملية تفاعل اجتماعي بين عدد من المتغيرات الرئيسة وهي: السمات الشخصية للقائد، عناصر الموقف، متطلبات وخصائص الجماعة المقادة، لذا فإن هذه النظرية ترى أن ظهور القيادة رهن بمدى التكامل والتفاعل بين هذه المتغيرات، ويتوقف نجاح هذه النظرية على الجهود التي يبذلها القائد في التفاعل مع مروءوسيه في موقف ما. فالقيادة تتوقف على شخصية القائد والموقف والتفاعل بينهما.

وفي ضوء ذلك يرى علاء محمد سيد قنديل (2010، ص ص 59-60) أن القيادة في نظر أنصار النظرية التفاعلية عملية معقدة متكاملة تتفاعل فيها مجموعة من العوامل من بينها ما يلي:

- خصائص القائد الشخصية، الحاجات، الدوافع، التجارب السابقة والتعليم.

- خصائص المرؤوسين الشخصية، الحاجات، الدوافع، التجارب السابقة، التعليم والتوقعات.
- طبيعة العمل، طبيعة الجماعة والعوامل التنظيمية.
- الأنماط السلوكية للقائد.

2. نظرية التفاعل بين القائد والأعضاء:

افتترضت معظم النظريات في القيادة أن القادة يعاملون مرؤوسيهـم بنفس الدرجة من الاهتمام، أي أن القادة يستخدمون نمطاً قيادياً متجانساً مع جميع المرؤوسين. وجاءت نظرية التفاعل بين القائد والأعضاء (LMX :Leader-Member Exchange Theory)*-التي ذكرت في نظرية (VDL) لدنسرو وقرابين وهاجة (Dansereau, Graen & Haga, 1975) وفي نظرية أدورا القائد لكشمان وجراين (Cashman & Graen, 1975) وعند قرابين (Graen, 1976)-بافتراض مختلف، حيث تقترض أنه بسبب ضيق الوقت وضغوط العمل التي يتعرض لها القائد، فإنه يطور علاقات إيجابية خاصة مع مجموعة صغيرة ومحدودة من مرؤوسيه الذين يلعبون أدوار المساعدين أو المستشارين أو المشرفين، وتشكل هذه المجموعة أعضاء المجموعة الداخلية (In-group members) حيث يحظى أعضاؤها بثقة القائد واهتمامه ومشاركته في اتخاذ القرار. أما بقية الأعضاء فإنهم يشكلون أعضاء المجموعة الخارجية (Out-group members) الذين يحصلون على جزء قليل من الوقت واهتمام القائد.

ويرى فواز مرعي (2008) الوارد في (واعر، 2015، ص 35) أن هذه النظرية تقترض بأن أعضاء المجموعة الداخلية يمتازون بتحقيق مستويات عالية من الأداء والرضا عن العمل وانسجام كبير مع ثقافة المؤسسة مقارنة بأعضاء المجموعة الخارجية.

ويشير بعض الباحثين إلى أن نظرية التفاعل بين القائد والأعضاء التي عرفت بنظرية القيادة الثنائية أو بنظرية الترابط الرأسي (A vertical dyad theory) تعود إلى جورج جراين الذي ذكرها في كتابه

«A vertical dyad linkage approach to leadership within formal organizations :

A longitudinal investigation of the role making process, organizational behavior and human performance ».

والتي تعتبر تطويراً للنظرية التبادلية التي تنظر إلى المرؤوسين في علاقاتهم مع القائد كجماعة

واحدة .

أما نظرية القيادة الثنائية فتركز على العلاقة بين القائد وكل مرؤوس، لذا سميت بنظرية الترابط الرأسي.

ويرى قرابين* أن القائد لا يتعامل مع المرؤوسين بطريقة واحدة، بل ينمي علاقات فريدة ومميّزة للتعامل مع كل مرؤوس على حدا، مما يؤدي إلى ظهور علاقات ثنائية رئيسة بين القائد وكل مرؤوس.

ويذكر قرابين الوارد في (العمار، 1990، ص 46) تكون أنواع العلاقات المتبادلة بين القائد

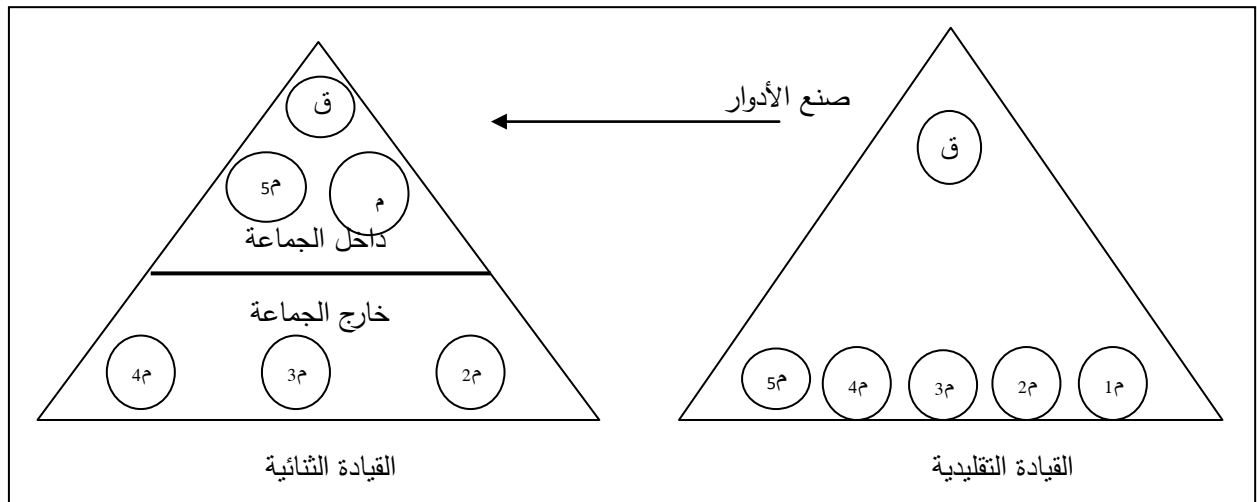
والأعضاء على النحو التالي:

أ-العلاقات المتبادلة داخل-الجماعة:

هناك بعض المرؤوسين تتميز العلاقة بينهم وبين القائد بالثقة والاحترام المتبادلين والحس المشترك بالمصير الواحد، وهو ما يولد لديهم الالتزام اتجاهه المنظمة، مما يجعلهم داخل جماعة القائد، والشكل التالي يبيّن أن المرؤوسين (م1، م5) مثلاً هما فقط أعضاء جماعة القائد.

ب-العلاقات المتبادلة-خارج الجماعة:

يفشل القائد في إنشاء الشعور بالثقة والاحترام بينه وبين بعض المرؤوسين، وهو ما يجعل دوره مجرد رئاسة وإشراف. والشكل التالي يبيّن أن المرؤوسين (م2، م3، م4) هم أعضاء ينفذون الأوامر وطاعة سلطة القائد، مما يؤدي إلى غياب التلاحم والتأثير بالإقناع الذي تتطلبه القيادة.



* la théorie LMX met l'accent sur les aspects relationnels et réciproques du leadership. Cette approche soutient que les leaders et les suiveurs ont la capacité de s'influencer les uns les autres.

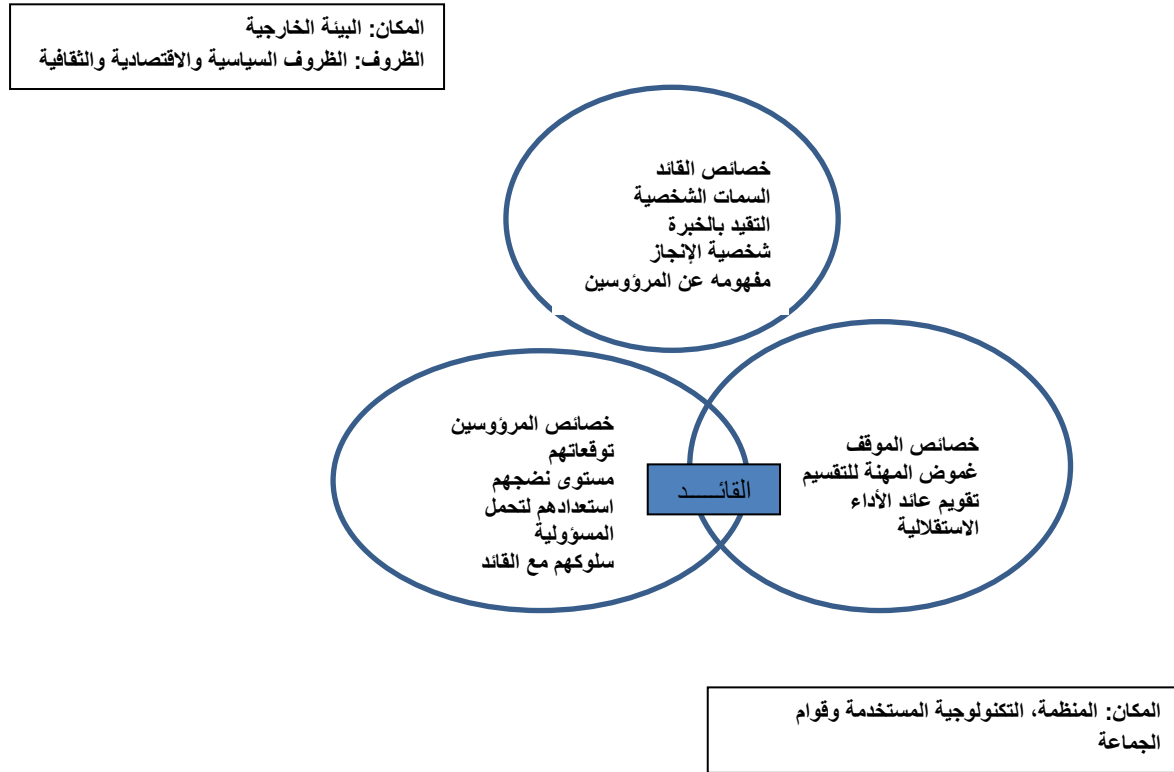
La théorie LMX conceptualise le leadership comme un processus d'interaction entre les leaders et les suiveurs.

شكل رقم (12): نموذج القيادة الثنائية لقرين (عن العمار، 1990، ص 46)

نلاحظ من الشكل أن نموذج القيادة التقليدية الذي حددته النظريات السابقة يتميز بنمط مستقر وثابت للقيادة، حيث يفترض أن القائد يعامل كل المرؤوسين بطريقة واحدة تقريبا مما يجعلهم في نفس المستوى بالنسبة له، فالقائد والذي يحدد داخل الدائرة (ق) من الشكل يمارس نمودجا متشابهها للسلوك اتجاه كل الأفراد (من م1 إلى م5) أما في نموذج القيادة الثنائية لقرين في الجانب الأيسر من الشكل فإن القائد يصنع أدوارا مختلفة في علاقته مع المرؤوسين فمع بعضهم (داخل الجماعة) يقيم علاقات تبادلية قيادية، أما البعض الآخر (خارج الجماعة) فيقيم علاقات تبادلية هي أقرب إلى الرئاسة.

وأكدت بعض الدراسات صحة نظرية القيادة الثنائية لقرين، حيث وجد أن هناك علاقة بين نوع العلاقة الثنائية بين القائد والمرؤوس ونتائج عمل هذا الأخير، كما وجد أنه انطلاقا من هذه العلاقة يمكن التنبؤ بدوران العمل، الترقية، الأجور،... إلخ لفترة زمنية مقبلة، كما لفتت إلى أهمية تدريب القادة الإداريين في ميدان العلاقات الإنسانية لتحسين العلاقات مع المرؤوسين (عن بوخلخال، 2011، ص 65).

وتشير سيسيل جيب (C.Gibb,1990) إلى أن القيادة تنشأ من خلال عمليات التفاعل وظهور أدوار الأعضاء وتكون معايير الجماعة والقائد هو الذي يستطيع إشباع أكبر قدر من حاجات الجماعة المتنوعة (عن سيد أبي النيل، 1985، ص 631). وعلى ذلك فالقيادة -وفق هذه النظرية هي نتيجة تفاعل اجتماعي بين القائد ومدى إدراكه لنفسه وللآخرين ومدى إدراك المرؤوسين له، وإدراك كل منهما للموقف، إضافة إلى المكان الذي يجري فيه التفاعل بين تلك العناصر (مشام طالب، 1995، ص 267).



شكل رقم(13): نموذج القيادة التفاعلية (عن العديلي، 1993، ص 238)

نلاحظ من الشكل السابق أن القيادة هي نتائج تفاعل الكثير من المتغيرات المرتبطة بالقائد، المرؤوسين، الموقف، المنظمة والبيئة الخارجية وهذا ما يجعلها ظاهرة جد معقدة، إذ أن إهمال أي متغير في دراستها أو ممارستها قد يؤثر كثيرا في فهمها أو نجاحها، مما يجعلنا نعتبر أن التفسير التفاعلي للقيادة هو الأكثر قبولا وواقعية للقيادة مقارنة بالمدخل التي تعرضنا لها سابقاً.

-تقييم التناول التفاعلي:

لقد أسهمت نظريات التناول التفاعلي إسهاماً كبيراً في تحديد خصائص القيادة الإدارية، إذ حاولت الجمع بين التناولين الفردي والموقفي لأنها ترى عدم كفاية كل واحد منهما كمعيار لتحديد خصائص القيادة الإدارية، وهي بذلك تبدو أكثر واقعية حيث ترى أن نجاح القيادة يرتبط بمدى قدرة القائد على التفاعل مع الجماعة العاملة في موقف معين. إلا أنه وبالرغم من ذلك فالتحولات الجديدة التي يشهدها العالم اليوم حيث يعد التغيير السمة المميّزة له، تجعلنا بحاجة إلى أنماط جديدة من القيادة.

فالقيادة الرشيدة قادرة على الإبداع والضبط والتوجيه لمواكبة الواقع المتغير، الشيء الذي أفرز تتأولات واتجاهات حديثة للقيادة الإدارية للبحث على الخصائص اللازمة للقيادة القادرة على التلاؤم مع متطلبات الإدارة الحديثة وتحقيق الفاعلية الإدارية، وهو ما سنعرضه في العنصر الموالي.

سادساً: الاتجاهات الحديثة في القيادة.

إن امتدادات التناول الموقفي ونظرياته للقيادة ركز على أساليب القيادة وطبيعة المرؤوسين وخصائص الموقف. ويشير شيرميهورن (Schermerhorn,1997) الوارد في (العمرى، 2009، ص 69) إلى أن متغيرات الموقف أصبحت محدداً أساسياً قوياً بحيث يمكن القول أنها فتحت الباب للحديث عن عدم الحاجة إلى أسلوب قيادي مرتبط بشخصية القائد.

ويذكر هيت (Hitt,2001) أن هناك بديل معوض للقائد والمتمثل في مجموعة متغيرات موقفية تجعل أسلوب القيادة غير ضروري. ويرى بولدن (Bolden,2004) إن في إطاره يوجد محايد (Neutralizer) وهو مجموعة متغيرات موقفية تقلص دور القيادة وتمنع القائد من استعراض بعض السلوكيات للدور الشخصي للقيادة، بحيث يصبح سلوك القائد مرتبطاً بهذه المجموعة من المتغيرات الموقفية، وقد مثلت هذه التوجهات مع غيرها إطاراً عاماً لتأولات أكثر حداثة لدراسة القيادة، ونستعرض أهمها على النحو التالي:

1. القيادة الكاريزمية والقيادة الرسالية (Charismatic and Visionary leadership):

يرى جيبسون (Gibson,2003) الوارد في (العمرى، 2009، ص 69) أن القائد الكاريزمي هو القائد الذي لديه قابلية للتأثير في المرؤوسين بالإيحاء والإلهام للحصول منهم على أداء يفوق التوقعات، ولديه رؤية مستقبل جذاب موعود وليس حالة آنية يمكن الوصول إليها الآن. فالقائد الكاريزمي هو القائد الذي لديه القدرة على تحفيز العاملين للحصول منهم على أداء يتجاوز ما هو متوقع. والقائد لديه القدرة على الإيحاء والإلهام للعاملين، بحيث يستخدمون أقصى طاقة لديهم، ويلتزمون تماماً تجاه المنظمة التي يعملون فيها، متجاوزين مصالحهم الخاصة من أجل صالح المنظمة.

ويشير أرديشفيلي (Ardichvilli,2002) الوارد في (العمرى، 2009، ص 69) إلى أن التأثير الكاريزمي للقائد يظهر كآتي:

1- صياغة رؤية شاملة لمستقبل طموح يكون الأفراد سعداء بالانتماء إليه.

2-بناء نظام قيمى متكامل يعرف كل عضو فى المنظمة موقفه فيه.

3-كسب ثقة الزبائن وودهم وبالتالي إخلاصهم فى العمل بشكل دائم.

ويرى مورهد (Moorhead,1996) الوارد فى (العمرى، 2009، ص 70) أنه عادة ما يكون القائد الكاريزمى ذا شخصية قوية ومحبوبة، وينظر إليه كبطل، ولديه مهارات فى توضيح الرؤية القيادية (Visionary leadership) التى تخاطب قلوب وأحاسيس العاملين جاعلة منهم جزءاً أساسياً من بناء كبير يتجاوز حدودهم الذاتية، فهم ينظرون إلى ما وراء الواقع والحقائق الظاهرة، ويساعدتهم على رؤية المستقبل كحالة براءة ومحتمة التحقيق حتى لو كانت خارج إطار الجوانب الملموسة فى الوضع الراهن. والقائد الكاريزمى لديه رؤية قوية للمستقبل ويستطيع تحفيز الآخرين لمساعدته فى إنجازها، وتأثيره العاطفى فى المرؤوسين كبير ويتمتع بنظرة بطولية من هؤلاء المرؤوسين.

ويشير هيل (Hill,2000) ودافت (Daft,2001) الوارد فى (العمرى، 2009، ص 70) إلى الصفات الكاريزمية التى أجمع عليها الباحثون وهى: 1-ثقة عالية فى النفس. 2-رؤية مستقبلية. 3-القدرة على تفصيل الرؤية وجعلها مفهومة من قبل الآخرين. 4-قناعات كبيرة بالرؤية التى يطرحها. 5-سلوك غير معتاد وخارق. 6-يتمتع بمظهر الرجل الذى يؤمن بالتغيير ويعمل من أجله باستمرار. 7-حساسية عالية جداً للتغيرات البيئية وما يحيط به من أحداث.

2.القيادة التبادلية والقيادة التحويلية *

تعتبر القيادة التبادلية (Transactional leadership) امتداداً للقيادة التفاعلية، وقد ظهرت بشكل واضح فى أعمال ادوين هولاندر (Edwin Hollander,1978) الذى يؤكد أن القيادة عملية فى اتجاهين، وهى تتضمن علاقة تبادل اجتماعى بين القائد ومرؤوسيه، حيث يأخذ ويعطي. فالقائد يعطي توجيهات للحصول على هدف ناجح ويدير الصراعات ويقلل من الغموض ويساعد فى حل مشاكل الجماعة كما يقدم المكافآت والجزاءات، وفى المقابل فإن المرؤوسين يمنحون القائد الاحترام والتدعيم. ويرى هولاندر أن قدرة القائد فى التأثير على مرؤوسيه تحصل بثمن وهو أن يترك نفسه يؤثر فيه، لأن قبول المرؤوسين لتأثير القائد على مسار التبادل بينهما (عن سيد أبى النيل، 1985، ص

* Depuis le début des années 1980, de nombreuses recherches ont mis l'accent sur les caractères personnels du leader. Elles s'inspirent des travaux de James Mc Gregor Burns (1978) qui, dans son ouvrage intitulé *Leadership*, distingue deux styles de leadership politique : le leadership transactionnel et le leadership transformationnel.

632). ويذكر جاكوبز (Jacobs) الوارد في (عبد الشافي، 1996، ص 24) أن الجماعة تقدم للقائد المكانة والمركز والتقدير والمكافأة نظير خدماته ومساهماته فمن أجل تحقيق أهدافها، أما دور القائد فيرتكز بصفة أساسية على حث أعضاء الجماعة على إنجاز الأعمال الموكلة إليهم باستخدام أو تقديم المكافآت والجزاءات بمختلف أشكالها، وعلى هذا فالقيادة تتضمن علاقات تبادلية متكافئة بين القائد ومروؤوسيه وبدون هذه العلاقة لن تتحقق القيادة الإدارية.

ويرى بيتر بلو (Peter Blau) أنه على ضوء التزام أعضاء الجماعة وتعاونهم مع القائد يكون إسهام القائد ومساعدته لهم، وعلى ذلك يستفيد القائد من دعم وولاء الجماعة له، كما تستفيد هذه الأخيرة من توجيهات وقرارات القائد الجيدة.

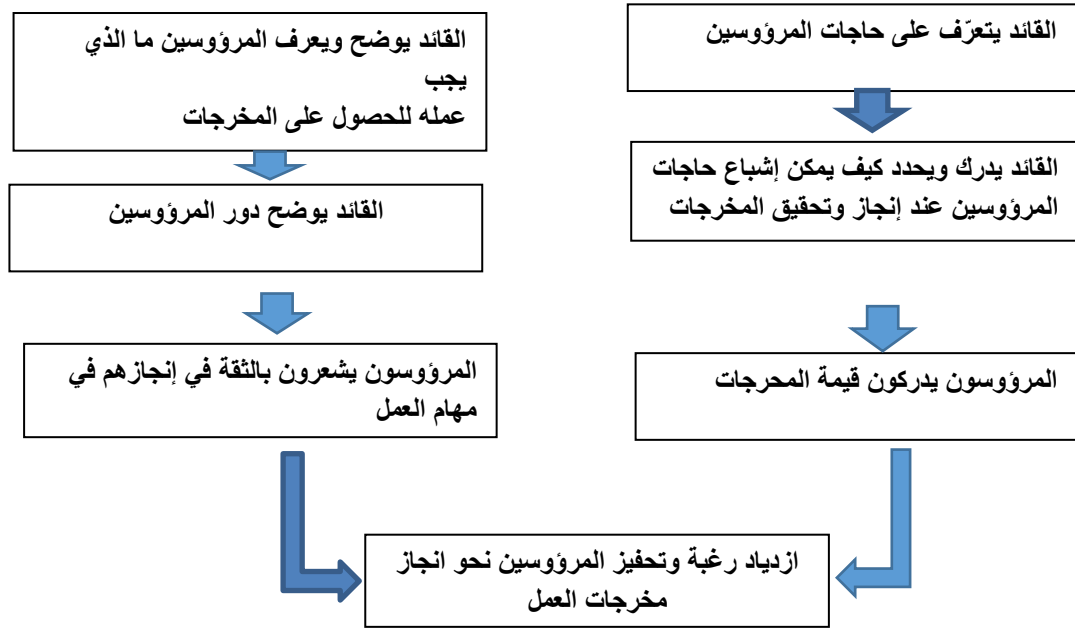
ويذكر المطهر (2003، ص 294) أن في القيادة التبادلية القيادة توجه بشكل إيجابي وتحشد جهود الآخرين من خلال المهام ونظام التحفيز والهيكل. فالقائد ضمن هذا السياق يهتم بتوضيح أدوار المروؤوسين ومتطلبات المهام الموكلة إليهم، ويضع الهيكل الملائم ونظام التحفيز المطلوب، والعناية ببناء علاقات تعزز العمل مع المروؤوسين.

ومن هذا المنطلق يرى برنارد باس (B.Bass,1999) الوارد في العمري (2009، ص 70) فإن القيادة التبادلية تتمتع بالقدرة على إرضاء المروؤوسين كمدخل لتحسين الإنتاجية بمعنى أنها تتفوق في الوظائف الإدارية، فهي مثابرة ومتسامحة ومتفهمة وذات عقلية عادلة وسيطة، وهي تؤكد على المظاهر غير الشخصية للقيادة مثل الخطط الكفوءة، الجدولة والموازنات الصحيحة، ولها الرغبة في توليد الالتزام بالأعراف والقيم التنظيمية.



شكل رقم (14): نموذج القيادة التبادلية (عن سيد أبي النيل، 1985، ص 632)

يتبين من الشكل السابق وجود تبادل بين القائد والمرؤوسين. والقيادة وفق النظرية التبادلية تتكوّن من ثلاث عناصر وهي: القائد، المرؤوسين، وعناصر التبادل بين الطرفين والتي تكون في الاتجاهين، حيث بدونها لن ينجح القائد في التأثير في مرؤوسيه وإن كان تأثير القائد أكبر بفعل العناصر التي يقدمها لجماعة المرؤوسين، إلا أن ذلك لا يلغي الدور الهام لهؤلاء في نجاح القائد في قيادته لهم.



شكل رقم (15): أدوار القائد التبادلي (العمرى، 2009، ص 70)

يشير شيولا (Ciulla,1998) الوارد في (المخلافي، 2008، ص 46) إلى أن جيمس ماك

قريجور بيرنز (J.MC Gregor Burns) هو مؤسس القيادة التحويلية (Transformational leadership)

عام 1978، حيث بنى نظريته على منظومة من الالتزامات الأخلاقية التي تستند إلى تطوير العلاقات الأخلاقية بين القادة والأتباع، لذا فإن القادة التحويليين يعززون ويؤكدون أهمية الفضيلة الأخلاقية.

وقد عرّف بيرنز القيادة التحويلية بأنها: " عملية دفع التابعين وتنشيطهم نحو تحقيق الأهداف من خلال تعزيز القيم العليا والقيم الأخلاقية، والوصول بهم إلى مرتبة القادة (عن المخلافي، 2008، ص 46).

وقام باس (Bass) عام 1985 بتقديم نظريته الشهيرة في القيادة التحويلية حيث عرّفها بأنها: " القيادة التي تعمل على توسيع وتعظيم اهتمامات المرؤوسين وحاجاتهم إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الشخصية من أجل مصلحة المنظمة (عن المخلافي، 2008، ص 46-47).

ويرى باس أن القادة التحويليين يؤثرون في المرؤوسين بشكل أساسي، حيث أن هؤلاء يشعرون بالثقة والاحترام والإعجاب والولاء للقائد، ويتم تحفيزهم على إنجاز أعمال أكثر من المتوقع منهم. ووصف باس وأفوليو (Bass & Avolio, 1994) القادة التحويليين بأنهم يثيرون اهتمام زملائهم ومرؤوسيهم ليعرضوا أعمالهم بصورة جيّدة، كما يحفزون زملاءهم ومرؤوسيهم إلى تغليب مصالح المجموعة على المصالح الفردية.

ويرى ابييترو (Epitro, 2001) وكرافورد (Crawford, 2003) الوارد في العمري (2009، ص 70) أن القيادة التحويلية قيادة إيجابية تعمل على التأثير في المرؤوسين بشكل كبير بالأعمال على أحسن وجه ممكن. هذه القيادة لها قدرة فائقة في إحياء المرؤوسين للقيام بأفضل ما يمكن من جهود لصالح المنظمة للارتقاء بالأداء. وأهم ما يميّزها هو الأثر الاستثنائي الخارق على المرؤوسين.

ويرى جيبسون (Gibson, 2003) الوارد في العمري (2009، ص 70) أن القيادة التحويلية تشبه القيادة الكاريزمية لكنها تتميز بكونها ذات قدرات خاصة لإحداث التغيير وتحقيق الإبداع عن طريق تنظيم حاجات المرؤوسين واهتماماتهم، ومساعدتهم على استخدام طرق جديدة لحل المشكلات القديمة، وتشجيعهم على مناقشة الحالة الراهنة دائماً.

ويشير ماك ميلان (MC Millan, 2000) إلى أن القيادة التحويلية تكوّن تغييراً مهماً على مستوى المرؤوسين والمنظمة فضلاً عن قدرتها على قيادة التغيير في رسالة المنظمة واستراتيجيتها وهيكلها وثقافتها، وكذلك الارتقاء بالإبداع التكنولوجي سواء كان منتجات أم عمليات إنتاجية.

ويرى فينشام (Fincham, 1999) الوارد في العمري (2009، ص 71) أن القيادة التحويلية وهي تواجه تحديات إدارية مستمرة تحاّل أن تطوّر جوانب الشخصية للتعامل مع هذه التحديات، وأن امتلاك السمات القيادية والمعرفة بالسلوكيات القيادية والعوامل الموقفية لا تكفي لوحدها للنجاح في مهمات أصبحت معقدة، وهذا يعني أن المدير يجب أن يكون مهيناً للقيام بدور إيحائي روعي بدون أيّ قسر أو إكراه للمرؤوسين.

ويشير باس وأفوليو الوارد في (المخلفي، 2008، ص 48) إلى أن القيادة التحويلية تشتمل على أربعة أبعاد هي:

أ-التأثير المثالي (Idealized Influence):

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

ب-الدافعية الإلهامية (Inspirational Motivation):

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

ج-الاستثارة الفكرية (Intellectual Stimulation):

يستثير القادة التحويليون جهود التابعين حسيّاً وذهنيّاً، إذ يشجعونهم على إعادة دراسة أهدافهم ووسائلهم بتقديم أهداف ووسائل ووجهات نظر ورؤية وتحديات فكرية جديدة، وذلك من خلال طرح أسئلة افتراضية أو عرض مشكلات قديمة بعد إعادة صياغتها بطريقة مختلفة وعرض طرق جديدة لمواجهتها.

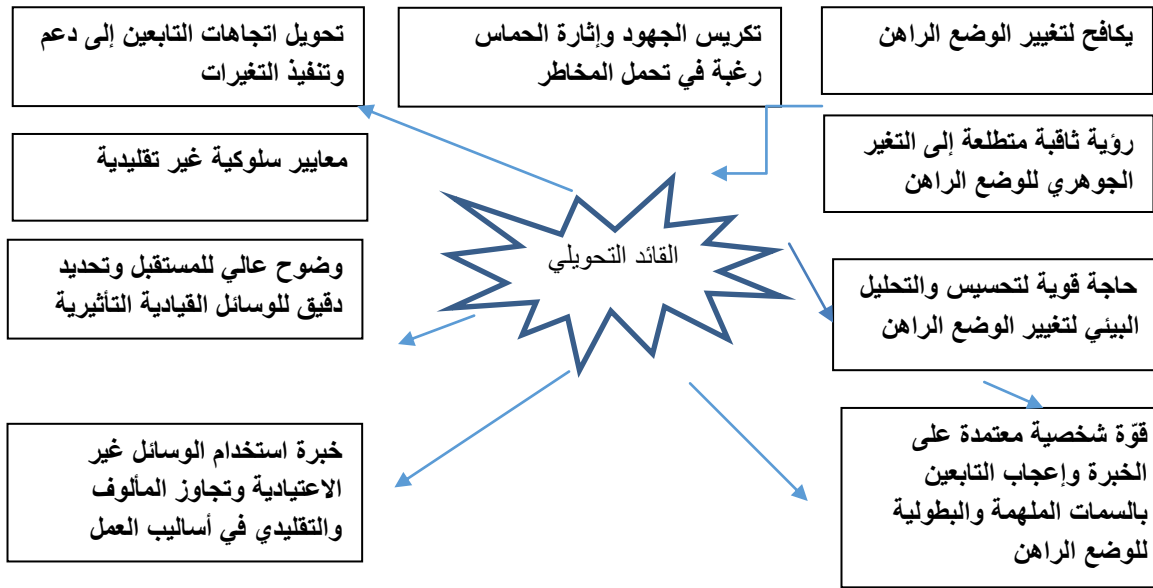
د-الاعتبار الفردي (Individualized Consideration):

يولي القائد التحويلي اهتماماً خاصاً بجميع تابعيه، وذلك من خلال التعامل مع كل فرد بطريقة معينة ومراعاة الفروق الفردية بين التابعين من حيث حاجاتهم ورغباتهم، والعمل على تنميتهم مهنيّاً من خلال إنشاء فرص جديدة للتعلّم والتدريب، وتشجيع الاتصال والتفاعل المتبادل والعمل على تحقيق التقدم.

ويشير دافت (Daft,2001) الوارد في (المظفر، 2003، ص 294) إلى أن القيادة التحويلية

المهتمة بالتطلعات وتحقيق الالتزام بالأداء وبناء الثقة يفترض أن تتمتع بالخصائص التالية:

1-الرؤية. 2-التمكين للآخرين. 3-الكاريزما. 4-خصوبة الخيال. 5-الرمزية. 6-النزاهة.



شكل رقم (16): خصائص القائد التحويلي (عن المظفر، 2003، ص 294)

3. القيادة في بيئة العمل الجديدة:

يشير ماك كينا (MC Kenna, 2000) الوارد في العمري (2009، ص 72) إلى أن التطور الحاصل في بيئة الأعمال والتحديات الكبرى التي تواجه منظمات الأعمال قد غير من مفهوم القيادة. فالعولمة والتجارة الالكترونية والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ساهمت في إنشاء مكان عمل جديد، وغيّرت من مصالح العاملين وتوقعاتهم، وأنشأت تنوع عالٍ، وهذه جميعها وجهت بشكل آخر إطار التفكير حول الممارسات القيادية بالرغم من أن المجالات التي أصابها التغيير كثيرة إلا أنني سأقتصر على مجموعة منها كما أوردها ديسلر (Dessler, 2003) ووايسكيتال (Weiskittel, 2006) في (العامري والغالبى، 2007، ص 448)

1.3. المستوى 5 للقيادة (Level 5 leadership):

تقوم فكرة هذا المنظور على أساس الدراسات التي قام بها جيم كولينز وآخرون (J. Collins & al., 1996) حول إمكانية تحويل الشركات الجيدة إلى شركات عظيمة حقاً. والمستوى 5 للقيادة هو أعلى مستوى الهرم.

المستوى الخامس: المستوى 5 للقيادة Level 5 Executive
بناء منظمة عظيمة قادرة على التحمل من خلال تواضع شخصي ومهنية عالية للقائد

المستوى الرابع: تنفيذي فاعل Effective leader
يقوم ببناء الالتزام واسع لرؤية واضحة ومتفوقة ويحفز العاملين لأداء أعلى



شكل رقم (17): المستوى 5 للقيادة (عن العامري والغالبي، 2007، ص 448)

ولعل أهم صفة للقادة في المستوى الخامس للقيادة هي التواضع وعدم وجود مشاعر الأنانية، وهذا يناقض مفهوم القيادة من وجهة نظر نظرية القائد العظيم التي تفترض أنانية عالية وطموح شخصي كبير.

2.3. القيادة الافتراضية (Virtual leadership):

يذكر هلريجال (Hellriegel, 2001) الوارد في العمري (2009، ص 73) أن هناك الكثير من العاملين الذين يؤدون أعمالهم في فضاء الانترنت أو عن بعد من خلال منازلهم، وهذا يعني وجود بيئة عمل افتراضية وليست فعلية، وقد لا يجتمع العاملون مع بعضهم إطلاقاً. وهنا تواجه القيادة مصاعب للموازنة بين الهيكل والمساءلة مع المرونة: والمشكلة تكمن في كيفية التأكد من أن العاملين يؤدون ما هو مطلوب منهم بدون رقابة وإشراف مباشر بالطرق المعروفة، إذ يحدد القادة الإشراف والمهام بشكل واضح، وتكون مهمتهم الرئيسية هي تكوين الالتزام وتحفيزه لدى العاملين، وإبقائهم على علم بما يجري في المنظمة بشكل مستمر بدون معرفة بعضهم البعض. وعليه فإن القادة الافتراضيين يجب أن يتمتعوا بصفة العقلية المتفتحة والمرونة مع التركيز على الحلول وليس المشكلات بذاتها. كما تكون لديهم قدرات اتصال عالية وقدرات تدريبية في مجال بناء العلاقات التي تعتبر أهم المهارات المطلوبة في هذا المجال.

إن اختيار التكنولوجيا المناسبة وكيفية التعامل معها وتوظيفها بمقتضى طبيعة العمل هو مهمة

أخرى

من مهام القادة الافتراضيين.

3.3. القيادة الخدماتية الداعمة (Servant leadership):

يرى كريشنان (Krishnan,2005) الوارد في العمري (2009، ص 73) أن القيادة الخدمائية الداعمة هي قيادة تعمل من أجل إنجاز حاجات وأهداف العاملين، وكذلك الوصول إلى أهداف المنظمة وتحقيق رسالتها. إن القيادة في بيئة العمل الجديدة وضمن منظور القيادة الخدمائية الداعمة ترى أن وجود العمل وتطوره مرتبط بالعاملين الذين يفترض أن يؤديوا أعمالهم بأفضل الصيغ بعد أن تتاح لهم الفرصة كاملة بذلك، حيث ينظر القادة بشكل مقلوب تدعم الآخرين المرؤوسين لأن المهمة الأساسية للقائد هي خدمة الآخرين والمنظمة. إن القيادة الخدمائية تنطلق في عملها من مستويين: الأول يتمثل في إنجاز أهداف وحاجات المرؤوسين من أجل هدف أكبر هو تحقيق رسالة المنظمة ومبرر وجودها. والثاني هو إعطاء معنى للأفكار وللقدرة والمعلومات وللإنجاز. وهنا فإنهم يقيمون الآخرين حقيقة ويشجعون المشاركة وتقاسم القوة والتكريس للجهود، وإيقاظ قوى المرؤوسين على توليد الأفكار والإبداع والالتزام.

4.3. القيادة النسوية (Woman leadership):

يرى أنسلي (Ensley,2004) الوارد في العمري (2009، ص 73) أن أدبيات الإدارة الخاصة بموضوع القيادة تشير إلى أن هناك أساليب قيادية نسائية لها خصوصيتها، حيث أن نتائج بعض الدراسات تشير إلى أن الأداء وتقويمه من قبل الرؤساء أو النظراء أو المرؤوسين والخاص بالمديرات هو أفضل منه لدى المديرين الرجال خصوصاً في بعض القابليات الإدارية مثل القدرة على تحفيز الآخرين وتشجيع الاتصالات ومهارات الإصغاء أو الإنصات.

ولقد سمي هذا التناول الخاص بالقيادة النسائية بالقيادة التفاعلية Interactive leadership وهي أسلوب قيادي يتصف بالعمل التعاوني وبناء العلاقات والعناية بالآخرين. وهذا يعني أن القائد يفضل أسلوب الإجماع والعمل التعاوني، ويؤثر في الآخرين من خلال العلاقات وليس بالقوة النابعة من الموقع الوظيفي أو السلطة الرسمية. إن هذا يعني أن الأسلوب ليس مقتصرًا على النساء فقط بل أصبح مطلوباً من كافة المديرين الرجال للنجاح في مكان العمل.

تعقيب:

لقد حاولت الطالبة في هذا الفصل تقديم أهم التناولات النظرية للقيادة الإدارية، حيث ساهمت العديد من النظريات والبحوث التي تناولت موضوع القيادة الإدارية في توضيح مصادر القيادة وفاعلية القائد الإداري حسب التسلسل الفكري، مثل التناول الفردي ونظريات الرجل العظيم والسمات حيث تفترض هذه

النظرية بأن هناك مجموعة من السمات التي تفسر القدرات القيادية للقائد، من هذه السمات ما يكون مظهرياً ومنها ما يكون نفسياً كالثقة بالنفس والقدرة على المبادرة والنضج الاجتماعي والذكاء والقدرة على التفكير والتحليل والشجاعة. وفقاً لهذه النظرية فإن القادة يولدون، فالقدرة القيادية صفة موروثية غير مكتسبة، وبالرغم من ذلك فإن هذه النظرية فشلت في التفسير الواقعي للقيادة الإدارية.

ركز التناول السلوكي ونظرياته على تفاعل القائد مع الجماعة وممارسة قيادتهم، ولذلك فإن هذا التفاعل يؤدي إلى اكتساب الخبرات القيادية. إن شخصية القائد الناجح تتحدد وفقاً لبعدين رئيسيين في علاقة القائد بتابعيه، البعد الأول يتمثل في تحديد أدوار العاملين لتحقيق الأهداف، إذ يقوم القائد المبادر بتحديد المهام الرئيسة لأفراد الجماعة ومعايير الأداء المطلوب منهم، والبعد الثاني يتمثل في المناخ التنظيمي ونوعية العلاقة السائدة حيث يركز القائد على إنشاء الثقة المتبادلة بينه وبين العاملين، وتقدير أدائهم واحترام مشاعرهم، وتحقيق حاجاتهم ومساعدتهم في حل المشكلات. إن هذا التفاعل بين القائد ومروؤسيه يتضمن جانبين: الأول هو الاهتمام بالعمل أو الإنتاج (Production oriented)، والثاني الاهتمام بالعلاقة الإنسانية أو العاملين (Human oriented)، وهذا النموذج من القيادة الإدارية عُرف بالشبكة الإدارية.

ويبحث التناول الموقفي ونظرياته في إيجاد العلاقة بين سلوك القائد والأداء والاهتمام بتحديد فيما إذا كان القائد المتسامح تجاه مجموعته أكثر أو أقل احتمالاً بالحصول على إنتاج مرتفع قياساً بالجماعة التي يقودها قائداً صلباً وصارماً (غير متسامح) وهذا ما جاءت به النظرية الموقفية لفيدلر حيث توصل هذا الباحث وزملاؤه من خلال تحليل النتائج إلى أن النمط القيادي المناسب والذي يؤدي إلى أقصى أداء يستند إلى إيجابية الموقف الخاص بفريق العمل عندما يكون الوضع ملائماً كلياً على وفق الأبعاد الثلاثة ليبقى الاتجاه نحو الإنتاج، أما إذا كانت الظروف غير الملائمة كلياً وفق الأبعاد الثلاثة يبقى الاتجاه الإنتاج هو النمط الأكثر فاعلية.

ويحاول القائد وفقاً لنظرية المسار-الهدف التأثير في تصورات التابعين لأهدافهم وسبل تحقيقها لذلك هناك أربعة أنماط للقيادة يعتمد عليها القائد وهي: النمط التوجيهي، النمط المساعد أو الداعم، النمط المشارك والنمط الموجه نحو الإنجاز، وأن اختيار النمط المناسب يتطلب تشخيص الموقف.

وركزت نظرية فروم-جاغو ويوتن فكرة المشاركة في صنع القرارات، وترى أن مشاركة التابعين يعتمد على عوامل معينة تتمثل في متطلبات الجودة للمشكلة-مشكلة القرار، وموقع المعلومات الخاصة

بالمشكلة وهيكل المشكلة، قبول القرار من قبل المتأثرين به، عمومية الأهداف التنظيمية والصراع المحتمل عند حل المشكلة أو أثناء صنع القرار.

وجاءت نظرية دورة حياة القيادة أو نظرية هيرسي وبلانشارد لتفترض أن النمط القيادي الأفضل يختلف تبعاً لنضج المرؤوسين، وهو ما يتوجب على القائد أن ينتقل من نمط قيادي إلى آخر وبكيفية حسب درجة نضج المرؤوسين، وأن قدرة القائد على تعديل أسلوبه القيادي بناء على جاهزية واستعداد المرؤوسين لأداء مهامهم.

وترى نظرية المسار-الهدف لهأوس أن القائد الأفضل هو الذي يستطيع رسم مسارات واضحة للمرؤوسين بغرض الوصول إلى الأهداف سواء أكانت أهداف المنظمة أو أهداف شخصية لهم، وذلك لتحفيزهم ومساعدتهم على سلوك هذه المسارات.

ويقوم التناول المرتكز على المرؤوس ونظرياته على اعتبار أن المرؤوس هو القائد في مواقف ومهام معينة والذي يكن بديلاً للقائد، حيث تقترح نظرية بدائل القيادة أن مصدر نجاح المؤسسة هو النظام في المؤسسة وليس القائد، إذ أن بيئة العمل ومرونة النظام في المؤسسة من خلال عمل العاملين كفريق متماسك بمهارات وكفاءات عالية أكثر تأثيراً من أداء القائد.

وتركز النظرية الذاتية على المسؤولية الفردية للمرؤوسين في تطوير أعمالهم بما يتلاءم مع أهداف المؤسسة، إذ يعمل القائد على تحفيز وتشجيع مرؤوسيه على القيادة الذاتية، ويساعدهم على تطوير مهارات الرقابة الذاتية معتمدين على تقنياتي التمكين والدور النموذج، حيث يقود المرؤوسون أنفسهم من خلال تمكينهم بطريقة تضمن ممارسة عملهم بطريقتهم الخاصة بما يحقق النتائج المنتظرة.

ويقوم التناول التفاعلي ونظرياته على أن التفاعل بين السمات الشخصية للقائد وجميع المتغيرات المحيطة بالموقف القيادي لاسيما ما يتعلق بالمجموعة العاملة، حيث تعتبر النظرية التفاعلية القيادة عملية تفاعل بين عدد من المتغيرات وهي السمات الشخصية للقائد وعناصر الموقف ومتطلبات الجماعة المقادة، فظهور القيادة رهن بمدى تفاعل وتكامل هذه المتغيرات فيما بينها. فالقيادة تتوقف على جهود القائد المبذولة في التفاعل مع مرؤوسيه في موقف ما. وتفترض نظرية التفاعل بين القائد والأعضاء أنه بسبب ضيق الوقت وضغوط العمل التي يتعرض لها القائد، فإنه يطور علاقات إيجابية مع مرؤوسيه الذين يلعبون أدوار المساعدين أو المستشارين..

ولقد ظهرت اتجاهات حديثة تناولت موضوع القيادة كالقيادة الكاريزمية والقيادة الرسالية حيث القائد الكاريزمي لديه قابلية التأثير في مرؤوسيه بالإيحاء والإلهام للحصول على أداء يفوق التوقعات والقائد الكاريزمي ذو شخصية قوية ومحبوبة ينظر إليه كبطل، وهو ذو مهارات في توضيح الرؤية القيادية، وذو رؤية قوية للمستقبل حيث يستطيع تحفيز المرؤوسين لمساعدته في إنجاز المهمات وهو الشخص الذي يؤمن بالتغيير ويعمل من أجله باستمرار.

وتقوم القيادة التبادلية على أنها قيادة توجه بشكل إيجابي وتحفز جهود الآخرين. فالقائد وفقاً لهذا الاتجاه يهتم بتوضيح أدوار المرؤوسين ومتطلبات المهام الموكلة إليهم، ووضع الهيكل الملائم ونظام التحفيز المطلوب، والعناية ببناء علاقات تعزز العمل مع المرؤوسين. فالقيادة التبادلية تتمتع بالقدرة على إرضاء المرؤوسين كمدخل لتحسين الإنتاجية. أما القائد التحويلي فهو القائد الملهم الذي يستخدم ابتداعاته في التأثير في تابعيه، حيث يتحدث معهم حول كيفية الأداء ويثق بهم ويستخدم الكثير من الوسائل غير الاعتيادية لتجاوز الواقع، وهو الذي يغير المنظمة من خلال تمييز الفرص المتاحة، وهو الذي ينشئ رؤية جديدة مشتركة بينه وبين أعضاء الجماعة، وهو الذي يمكنه تغيير تشكيلة الفريق ويساهم في إعادة تأطير طريقة التفكير وهو يفوض الصلاحيات المناسبة للمساعدة في إنجاز الأهداف وتحقيق التغيير الجذري من خلال الربط بين المهمات الفنية والسياسية والثقافية وتكاملها.

وظهرت القيادة في بيئة العمل كتوجه فكري حديث في إطار التفكير حول الممارسات القيادية حيث فكرة الأمريكي جيم كولنز حول المستوى 5 الخامس للقيادة تقوم على أساس إمكانية تحويل الشركات الجيدة إلى شركات عظيمة، ويعتبر المستوى 5 أعلى مستوى هرم قابليات المديرين.

وظهور القيادة الافتراضية كرؤية جديدة من حيث وجود بيئة عمل افتراضية، حيث يحدد القائد الإشراف والمهام بشكل واضح بهدف إنشاء الالتزام وتحفيز العاملين وإبقائهم على علم بما يجري في المنظمة بشكل مستمر بدون معرفة بعضهم البعض. والقيادة الخدماتية الداعمة تعمل من أجل إنجاز حاجات وأهداف العاملين والوصول إلى أهداف المنظمة وتحقيق أهدافها.

وتشير أدبيات الإدارة المتعلقة بموضوع القيادة إلى وجود أساليب قيادية نسائية لها خصوصيتها حيث أصبحت النساء تتميزن ببعض القابليات الإدارية مثل القدرة على تحفيز الآخرين وتشجيع الاتصال ومهارات الإصغاء أفضل من الرجال.

4. عناصر القيادة:

يشير (محمد عبد الفتاح الصيرفي، 2003، ص 17) إلى تحديد العناصر التي يتكون منها أي مفهوم شرطاً ضرورياً للتأكد من أن هذا المفهوم جامعاً بكل العناصر المكونة له، وانطلاقاً من تعريفنا للقيادة، يتبين لنا أنها تشمل على عناصر أساسية تشكل مكونات القيادة والتي تمثل في:

- شخص يتميز عن أعضاء الجماعة بقدرته على التأثير فيهم وهو القائد الإداري.
- التقاء أعضاء الجماعة (المرووسين) بما فيهم القائد الإداري لتحقيق أهداف معينة.
- وجود ظرف أو مناسبة يمارس القائد فيها تأثيره في الجماعة وهو ما يعبر عنه بالموقف لذلك يمكن التعبير عن القيادة الإدارية بالمعادلة التالية:

$$\text{القيادة الإدارية} = \text{قائد إداري} + \text{جماعة مرووسين} + \text{تأثير} + \text{هدف (أو أهداف)} + \text{موقف}$$

1.4. القائد:

ونقلاً عن بوفلجة غياث (1998، ص 17) يعتبر القائد الإداري أهم عنصر في القيادة باعتباره من يملك أكبر تأثير على الجماعة، وهذا ما جعل بعض التعاريف والنظريات التي ظهرت في مجال القيادة تعطي أهمية كبيرة للقائد وتبرز الدور الذي يلعبه في الجماعة، وقد أورد كارتر (J. Carter) خمسة تعريفات للقائد تتلخص فيما يلي:

أ- يمثل القائد مركز سلوك الجماعة. ب- القائد قادر على توجيه الجماعة نحو أهدافها.

ب- القائد يتم اختياره إدارياً من الجماعة. د- القائد هو الشخص الذي له تأثير ملحوظ على تركيب الجماعة.

ج- القائد هو الشخص الذي يهتم بسلوك الجماعة.

ويمكن أن نستخلص أن القائد هو "العضو الذي يبذل تأثيراً إيجابياً أكبر في الآخرين مما يبذلونه هم نحوه، ويشير التأثير هنا إلى التأثير المرغوب من القائد والجماعة معاً.

2.4. المرووسون:

ونقلًا عن نواف كنعان (1992، ص ص 91-92) فالقيادة ظاهرة اجتماعية لا تحدث إلا في جماعة منظمة يتباين أعضاؤها في مسؤولياتهم وحاجاتهم ودوافعهم، مما يترتب عليه حدوث تفاعلات بين أعضاء الجماعة، والفرد الذي يملك أكبر تأثير ليصبح قائداً. وللجماعة أهمية كبيرة في القيادة إذ على القائد أن يراعي اهتماماتها إذا أراد أن يكسب طاعتها، كما أنها أحياناً تؤثر فيه ليقبل قراراتها ويحقق أهدافها وحاجاتهم ودوافعهم.

3.4. قوة التأثير:

يعتبر التأثير لب القيادة وهو يمثل سلوكاً يقوم به القائد الذي يستطيع من خلاله تغيير سلوك أو مواقف أو مشاعر الآخرين بالطريقة التي يريدها، ويختلف التأثير عن القوة، حيث يقصد بالقوة القدرة على إحداث الإذعان لدى الآخرين، وقد يكون الإذعان قسرياً، كذلك إحداث السلوك المرغوب فيه لدى المرؤوسين، وهذا يتم بقرارات أو تعليمات رسمية (البدرى، 2005، ص 152).

أما تأثير القائد في مرؤوسيه فيعتمد على عدة وسائل لعل أهمها وأكثرها فعالية هي الاستمالة والإقناع والحث على التعاون، وبقدر ما تكون درجة تأثير القائد فعالة في سلوك مرؤوسيه ونشاطاتهم تكون قيادته ناجحة، وتتعدد الطرق التي يستخدمها القائد في التأثير تبعاً للأسس التي تقوم عليها قيادته. ونقلًا عن نواف كنعان (1992، ص ص 99-100) وأحمد سيد مصطفى (2000، ص 267) ومحمد إسماعيل بلال (2005، ص 266) أن من أهم وسائل التأثير هي:

أ-التأثير القائم على المكافأة:

تعتبر المكافأة عاملاً هاماً يدفع المرؤوسين إلى العمل بنشاط وحيوية، ويستطيع القائد عن طريق مرؤوسيه المكافآت على أدائهم فيشبع حاجاتهم المادية ويؤثر في ميولهم واتجاهاتهم بالشكل الذي يساعده على تحقيق أهداف الجماعة والمنظمة.

ب-التأثير القائم على الإكراه:

يقوم القائد باستخدام سلطته الرسمية بدفع مرؤوسيه إلى العمل عن طريق استثارة الخوف وتوقيع الجزاء عليهم، هذه الوسيلة تنثير لدى المرؤوسين استجابة تختلف عن الاستجابة الناتجة عن المكافأة، فالعقاب يكبح القدرات الابتكارية لدى المرؤوسين، ويؤدي إلى خلق جو من عدم الثقة بينه وبينهم.

ج-التأثير القائم على أسس مرجعية:

وبعني تفهم القائد لخلفيات مرؤوسيه وثقافتهم وشخصياتهم ووجهات نظرهم، ثم اتخاذها مرجعا للتأثير فيهم، فإذا أدرك القائد أن المرؤوسين يختلفون في شاعرهم واتجاهاتهم وتقاليدهم الاجتماعية ودوافعهم ومشكلاتهم أمكنه سلوكه في التعامل معهم بالطريقة التي تضمن توحيد صفوفهم وتوجيهها.

د-التأثير القائم على الخبرة:

يمكن للقائد أن يمارس تأثيرا على مرؤوسيه اعتمادا على الخبرة التي يتمتع بها نتيجة التعليم والتخصص المهني، وذلك لأن الثقة التي يوليها له المرؤوسون نتيجة هذه الخبرة تجعلهم يذعنون له دون الحاجة إلى الاستمالة أو الإقناع من جانبه.

هـ-التأثير القائم على المعلومات:

يمكن للقائد أن يؤثر في مرؤوسيه من خلال سيطرته على المعلومات التي يحتاج إليها هؤلاء، فنقل أحداث دون أخرى، وتوفير معلومات معينة، قد تعطي انطبعا معينا وتقود إلى استنتاجات في اتجاه ما، وهي أساليب يستخدمها القائد بالاعتماد على تطويع المعلومات والسيطرة عليها، مما يؤثر على الأفراد الذين يتلقونها منه.

و-التأثير القائم على الإعجاب الشخصي:

يعتمد القائد على إعجاب مرؤوسيه به وانتمائهم لشخصه، وهذا لتوفره على سمات وخصائص جذابة وملهمة، مما يجعلهم يحاكونه في السلوك الذي يسعى لتنميته فيهم، لأن القائد يستقطب احترامهم وتقديرهم، وهذا هو أقوى أنواع التأثير وأدومها، لذلك على القائد أن يسعى لاكتسابه من خلال أخلاقه وسلوكياته.

ي-التأثير القائم على الشرعية:

يقوم هذا التأثير على إدراك المرؤوسين أن للقائد حقا رسميا في ممارسة التأثير بسبب مركزه التنظيمي.

فالنفوذ الرسمي يعتمد على السلطة المستمدة من المركز الوظيفي وليس من العلاقة الشخصية للقائد بالآخرين لذلك يشار إليه أحيانا بقوة السلطة.

ن-التأثير القائم على التمكين:

يعني اتجاه القائد إلى اشتراك المرؤوسين في النفوذ والسلطة، حتى يشعروا بالمسؤولية الشخصية عن العمل والنتائج، كما يزيد ولائهم للقائد بفعل الحرية والثقة التي يمنحها لهم وأنه يعتبرهم في مستوى عالي من النضج والكفاءة، وهذا كله يحسن ويدعم العلاقة بينهم وبينه.

4.4. تحقيق أهداف الجماعة أو المنظمة:

إن المهمة الأساسية لأية منظمة هي انجاز لواجبات والمسؤوليات من طرف الأفراد لتحقيق الأهداف، هذه الأخيرة تتنوع كثيرا، فهناك أهداف خاصة بالأفراد والجماعات وأخرى خاصة بالمنظمة، مما يترتب عليه تعدد دور القائد في إيجاد نوع من التوفيق بينهما ليصل بالتالي إلى تحقيق أهداف المنظمة ككل، لذا ترى ماري فوليت (Mary Follet) أنه عند التعارض بين أهداف المرؤوسين الفردية والجماعية يلجأ القائد إلى تحليل الخلافات ومظاهر التعارض في هذه الأهداف ثم ترتيبها من جديد بشكل يجد فيه كل طرف ما يرضيه، وهذا طبعا يعتمد على مهارات القائد وخصائص المرؤوسين والمنظمة (عن هشام طالب، 1995، ص ص 94-95)

5.4. الموقف أو الظرف:

يعتبر الموقف عنصرا أساسيا في القيادة، وهو يمثل الظروف التي تمر بها الجماعة سواء داخل المنظمة أو في البيئة الخارجية. لذلك يمكن القول أن الموقف هو الذي يوجد أو يظهر القائد في كثير من الأحيان، إلا أنه رغم ذلك يمكن للقائد الماهر أن يتكيف مع المواقف والظروف أو حتى يكيفها، وهذا ما يعبر عنه باتخاذ القرار أو التصرف المناسب في الوقت المناسب (الكلادة، 1997، ص 21).

خلاصة:

يمكن القول أن القيادة تكون فعاليتها في الوصول إلى أحسن الاحتمالات الممكنة في تحقيق الأهداف المنشودة لأية مؤسسة تربوية، وهذا لا يكون إلا عن طريق تزويد القادة التربويين أو المديرين بالمعلومات والبيانات والآراء المختلفة من قبل أهل الاختصاص ومن الممارسين للعملية التربوية، وذلك حتى يتمكن كل قائد تربوي من ممارسة وتطبيق الأسلوب القيادي الأمثل والأحسن في تسيير مؤسسته لأن القائد الناجح هو الذي يكشف أسلوبه في القيادة حسب متغيرات الموقف، خصائص الجماعة والبيئة المهنية

الفصل الثالث:

القيادة التربوية

تمهيد:

1- مفهوم القيادة التربوية

-تعقيب

2- أهمية القيادة التربوية في العملية التربوية

3-خصائص القائد التربوي

4-المهارات الأساسية للقائد التربوي

5- مهام ومسؤوليات القائد التربوي

6- أنماط القيادة التربوية

7-العوامل المؤثرة في السلوك القيادي التربوي

8- أنماط القيادة

خلاصة

تمهيد:

تمثل القيادة التربوية أهمية كبرى في نجاح الإدارة التعليمية، بيد أن القيادة نفسها عملية نسبية، وذلك أن الفرد قد يكون قائداً في موقف وتابعاً في موقف آخر. ويرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور الوظيفي والمسئولية ارتباطاً وثيقاً، وينمط الشخصية والمهارات الإدارية والفنية الأمانة لرجل الإدارة التعليمية. وهذا يرجع إلى الدور الذي يلعبه العنصر البشري في المؤسسة التربوية والذي يبرز من خلال مسؤولية القائد في تحقيق التكامل بين الجوانب التنظيمية والإنسانية لتحقيق التكامل الفعالية والوصول إلى الأهداف، باعتبار الهدف النهائي للقائد هو تحقيق رؤيته بشكل واقعي من خلال نمط معين من السلوك في إطار الظروف التي يواجهها.

1. مفهوم القيادة التربوية:

يذكر المحبوب (1996) أن القيادة عبارة عن دور اجتماعي رئيسي يقوم به فرد أثناء تفاعله مع أفراد الجماعة، ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به تكون له القوة والمقدرة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ أهداف الجماعة.

وقد خلص السبيعي (2007) بعد أن أورد سبعة وثلاثين (37) تعريفاً للقيادة إلى القول: أن معظم تعريفات القيادة تعكس الافتراض القائل بأن القيادة عملية يمارس من خلالها شخص ما تأثيراً مقصوداً على الآخرين لغرض إرشادهم، أو تنظيم العلاقات بين مجموعة من الأفراد وتسهيلها في منظمة لتحقيق أهداف المنظمة بكفاءة عالية.

- ويعرّف القريوتي وزويلف (1993) القيادة التربوية بأنها: "سلوك يقوم به المدير في التأثير على المدرسين والطلبة وجميع العاملين في سبيل توجيه جهودهم للعمل، وجعلهم يرتبطون معا في مجموعة واحدة والمحافظة على بناء علاقات إنسانية فيما بينهم لأجل تحقيق الأهداف التربوية".

- ويعرّف العرفي ومهدي (1996) القيادة التربوية بأنها: "النشاط أو السلوك الذي يمارسه التربوي لتأثير في جميع العاملين من أجل توجيه سلوكهم، وتنظيم جهودهم وتحسين مستوى أدائهم من أجل الارتقاء بالعملية التربوية" (عن الشمري، 2012، ص12).

- ويعرّف سامي عريفج (2001) بأنها: "قيادة القوى العاملة في العملية التربوية، وتوجيهها نحو الأهداف التربوية من خلال تفاعل اجتماعي يحافظ على بناء الجماعة وتماسكها، ويحقق التعاون ويرفع مستوى الأداء" (عريفج، 2001، ص115).

-تعقيب:

نلاحظ من التعريفات السابقة أن مفهوم القيادة التربوية قد تأثر بالعوامل نفسها التي تأثر بها مفهوم القيادة بصورة عامة، من حيث تعدد الزوايا التي نظر منها الباحثون المختلفون إلى هذه العملية. إلا أن القيادة التربوية ينصب تركيزها على المتعلم، وتبرز أهميتها في تحسين عملية التعلم والتعليم، وأن نجاح الإدارة المدرسية يتوقف على المدير (القائد التربوي) وذلك أن القائد التربوي يلعب دوراً مهماً في تحديد الأهداف وفي تحديد الوسائل التي تساعد في الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية، وفي توفير المناخ الفكري والنفسي المناسب لتنظيم وتوجيه جهود المعلمين في المدرسة.

وبناء على ما تقدم تعرّف الطالبة القيادة التربوية بأنها: "النشاط الذي يمارسه المدير لجعل معلميه يتعاونون ويتفاعلون فيما بينهم لتذليل الصعاب، ومواجهة المشكلات التي تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية".

2. أهمية القيادة في العملية التربوية:

يؤكد علماء النفس الاجتماعي أهمية القيادة والدور الذي تلعبه في بناء الجماعات المختلفة كما يؤكدون الأهمية البالغة للقائد في تماسك تركيب الجماعة، وجو الجماعة وأهدافها وأيديولوجيتها ونشاطاتها المختلفة.

ويذكر أبو جادو (1998، ص 163) وعبد العظيم (2006، ص 135) والشمري (2010، ص 16)

أن أهمية القيادة التربوية تتمثل فيما يلي:

- 1- تعتبر الجماعة على درجة كبيرة من الأهمية لأنها هي التي تقبل القيادة.
- 2- كلما زاد حجم الجماعة، وتشبعت وظائفها ظهرت الحاجة إلى وجود عدد كبير من القادة.
- 3- تظهر حاجة القيادة بصورة ماسة عندما تمر الجماعة بأزمة أو تتعرض لخطر من الإخطار، وتعجز الجماعة في مواجهته، هناك تظهر الحاجة إلى القائد الذي يأخذ بيد الجماعة.
- 4- الدور الأساسي للقائد هو خلق الرؤية المستقبلية للمدرسة، والرؤية هي صورة شمولية متسعة لما يريده قائد المدرسة أن يكون عليه.
- 5- إن غرس قيم التميز في قلوب العاملين مهمة أساسية لتحقيق التميز في الأداء، فالقائد الذي لا يستطيع أن يغرس فيهم التميز في الحاضر لن يحصد إلا الفشل في المستقبل.
- 6- للقيادة دور مهم في تأكيد التمييز من خلال تخفيض اللوائح والقوانين المشككة للأداء المتميز.
- 7- تتولى القيادة مسؤولية تنمية العاملين من خلال العديد من الأساليب مثل: المشاركة في العمل، وتفويض السلطة وتحديث وتنمية قدرات العاملين.
- 8- يتعامل القائد مع مجموعات كثيرة من العاملين، الطلاب، أولياء الأمور والحكومات.
- للقيادة الحديثة دور مهم، ليس فقط لتحقيق مصالح المدرسة، بل أيضا في تحقيق أهداف ومصالح المجتمع ككل.
- 9- إنها حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية.
- 10- إنها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات.

- 11- تدعيم القوى الايجابية في المؤسسة وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان.
 - 12- السيطرة على مشكلات العمل وحلها وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء.
 - 13- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم مورد للمؤسسة كما أن الأفراد يتخذون من القائد قدوة لهم.
 - 14- مواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة.
 - 15- إنها تسهل للمؤسسة تحقيق الأهداف المرسومة.
- ومما سبق يمكن القول أن أهمية القيادة أيضا تكمن في:
- أنها حلقة الوصول بين أعضاء هيئة التدريس، وبين خطط المؤسسات التعليمية وتوقعاتها المستقبلية.
- أنها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات التربوية.
- تسهيل تحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسات التعليمية التربوية.
- تدعيم القوى الايجابية في المدرسة وتقليص الجوانب السلبية قدر الإمكان.
- مواكبة التغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسات التعليمية.
- السيطرة على مشكلات المؤسسات التعليمية وحلها وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء.
- تنمية وتدريب ورعاية وتوجيه أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم أهم مورد للمؤسسات التعليمية.
- وبهذا تكمن أهمية القيادة في العبارة التي قالها "بنين" "مثلما أن الفرد لا يستطيع أن يعمل دون عقل فكذلك المجتمع لا يستطيع أن يعمل دون قائد.

3. خصائص القائد التربوي:

يذكر جودت عزت عطوي (2009، ص ص74-73) أن للقائد التربوي أدوار مختلفة ومتغيرة، ولكنها متكاملة ومتداخلة، فهو يتحلى بمواصفات خاصة تجعله يتماشى مع هذه الأدوار، ومن هذه الخصائص ما يلي:

- 1- القدرة أو الكفاءة والتي تتمثل في: الذكاء المرتفع، القدرة على التحليل والاستبصار، اليقظة، الطلاقة اللغوية، المرونة والأصالة، القدرة على إصدار الأحكام، القدرة على تقديم الأفكار، القدرة على فهم المشكلات وطرح الحلول، القدرة على التعامل مع مقتضيات التغير، الجرأة في إبداء الآراء والمقترحات، المثابرة، المبادأة، الطموح، القدرة على التعامل مع الأزمات والطوارئ.
- 2- صفات جسمانية مثل الصحة الجيدة، والمظهر الممتاز، والطول، والقوام المتناسق.
- 3- التفوق الأكاديمي والمعرفي، وان تتوفر لدى القائد المهارات العلمية والفنية اللازمة، ويكون على

علم تام بجميع النواحي الفنية التي يشرف عليها وبوجهها.

4-صفات شخصية مثل: القدرة على تحمل مسؤولية، الاعتماد على النفس، الاستقرار العاطفي، النشاط، التعاون، حسن المعاشرة، الدعابة والمرح، البشاشة، الصداقة والمودة، الاستقامة والعدل، الحزم، القدرة على اتخاذ القرارات، القدرة على ضبط النفس، الحماس للعمل، التواصل، اللباقة، الجرأة في مساندة الحق، السيطرة الصبر، القدرة على تحمل الإحباط والفشل.

5-صفات خلقية مثل: الأمانة والإخلاص والكرامة، العدل والابتعاد عن التحيز، الاستقامة والصدق، الفضيلة والحلم(العقل) والقدوة الحسنة.

6-صفات اجتماعية مثل: أن يكون من مستوى اجتماعي واقتصادي متميز، ذو شعبية عند الآخرين، ديمقراطي وبشرك في اتخاذ القرار، يحترم الآخرين، الاستعداد لخدمة الآخرين، قوة التأثير في الغير، سماع وجهات نظر الآخرين، القدرة على التكيف، التمتع بذكاء اجتماعي وقدرة على التفاعل الاجتماعي مع الطلاب داخل الفصل وخارجه.

7-الحرص على بناء الجماعة وتماسكها والمحافظة عليها من خلال كفاءته في إدارة الصراع والتفاوض، وحل المشكلات واتخاذ القرار.

8-القدرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والمعارف الجديدة.

9-يمارس مبدأ الشورى ويتبادل الآراء مع طلابه.

10-يتصف بالطموح، المثابرة، الإبداع والابتكار، التخطيط والتنظيم في عمله، القدرة على الصراع الشخصي.

11-يمارس التوجيه والإرشاد بكفاءة.

12-التمتع بزماء انفعالي بحيث تكون له القدرة على معرفة مشاعر وانفعالات المحيطين به وإدارة انفعالاته.

4. المهارات الأساسية للقائد التربوي:

ونقلًا عن عابدين (2001، ص 90) والبوهي وبيومي (2002، ص113) وشايب وهيبة (2014، ص78) أن نجاح القائد التربوي يتطلب توفر مجموعة من المهارات الأساسية، وهي جميعها لازمة للقيادي الناجح بدرجات متفاوتة ومن هذه المهارات ما يلي:

1.4.المهارات الذاتية:

تتضمن هذه المهارات مجموعة من الصفات والخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية للمدير التي تحدد معلم شخصيته، وتؤثر منفردة أو مجتمعة في سلوكه وتعامله مع الآخرين وفي استجاباتهم.

1.1.4.السمات الجسدية:

تتمثل هذه السمات في القوة البدنية والعصبية والقدرة على التحمل والنشاط والحيوية لأنها تمكن القائد من أن يشيع الحيوية والنشاط في مروضيه لتحقيق الأهداف المطلوبة، والقدرة البدنية والعصبية ترتبط بالصحة الجيدة وتوافرها ضروري لدى القائد لان طبيعة عمله الشاق يتطلب جهدا مركزا وشاقا، كذلك يتطلب عمله اتخاذ قرارات وهذا يتطلب صحة نفسية جيدة.

2.1.4.القدرات العقلية:

المقصود منها مجموعة الاستعدادات الفكرية والعادات الذهنية والاعتقادات الأساسية لدى فرد من الأفراد، ويعتبر الذكاء من أهم القدرات العقلية اللازمة للإدارة. وقد أثبتت الدراسات أن هناك صلة بين سمة الذكاء والنجاح في القيادة.

3.1.4.المبادأة والابتكار:

المبادأة معناها الميل الذي يدفع الفرد إلى الاقتراح أو العمل أولا، وهي من السمات الهامة للقائد لأنها على رأي فايول تمكنه من الكشف عن عزيمة كل موظف وتمكن القائد من شحذ عزيمة الموظفين على أداء العمل، والقائد الذي لا يتصف بالمبادأة يكون متسلط سريع الامتعاض غير مخلص. المبادأة تمكن القائد من اتخاذ قرارات صائبة دون تردد، وتوفرها تعني القدرة على التنفيذ.

4.1.4-ضبط النفس:

ومعناها القدرة على ضبط الحساسية وقابلية الانفعال، ومنعهما من تعويق القدرات الجسمية والنفسية، أنها تعني الاتزان، وتعني أن يكون القائد قادرا على إدارة نفسه قبل إدارة الآخرين، وهذا يتطلب منه الهدوء ومواجهة الأزمات متى ظهرت بالهدوء والسيطرة على الأعصاب.

2.4-المهارات الفنية:

ينظر إلى المهارات الفنية على أنها معرفة متخصصة في الإدارة والتربية، وما يرتبط بهما من حقائق ومفاهيم وأسس متوافرة لمدير المدرسة، وتمكنه من القيام بعمله ومسؤولياته، ومن تحويل الأفكار النظرية إلى ممارسات عملية، ومن فهم نظم التعليم وقوانينه، بمعنى آخر فالمهارات الفنية ترتبط بمهام

المدير ومسؤولياته سواء أكانت مسؤوليات إدارية أو إشرافية، وذلك بما يساعده على الوفاء بمتطلبات عمله والقيام بها وممارستها لبلوغ غاية الإدارة والتعليم، ومن أهم السمات المرتبطة بهذه المهارات ما يلي:

1.2.4. القدرة على تحمل المسؤولية:

يقصد بها ثقة القائد في نفسه، وقدرته على انجاز ما يكلف به، ورغبته في أداء واجبات وظيفته، وتحمل أعبائها، وتحمل مسؤولية القرارات التي يتخذها، والأعمال التي يقوم بها، وعدم التهرب من المسؤولية والقائها على الآخرين وتوفير مستوى معين من الطموح يدفعه لتحمل المسؤولية.

2.2.4. الفهم العميق والشامل للأمور:

معناها أن يكون القائد ملماً بالمعارف الإنسانية لأن دوره يتطلب أن تكون لديه معرفة شاملة بما حوله، وأن يكون غنياً بثقافته.

3.2.4. الإيمان بالهدف وإمكانية تحقيقه:

إيمان القائد الهدف من السمات الضرورية لنجاحه لأن مثل هذا الإيمان يمكن القائد من القدرة على إقناع مرؤوسيه بضرورة تحقيق الهدف.

3.4. المهارات الإنسانية:

يتعلق هذا النوع من المهارات بالطريقة التي يمكن لمدير المدرسة أن يتعامل بها مع مرؤوسيه (معلميه) بنجاح وتنسيق جهودهم وإشاعة جو من التعاون والعمل الجماعي والانسجام بينهم ، وذلك بالقدرة على جذبهم وحفزهم للعمل بجد ونشاط ويرتبط بهذه المهارة مجموعة من السمات الأساسية منها:

1.3.4. الاستقامة وتكامل الشخصية:

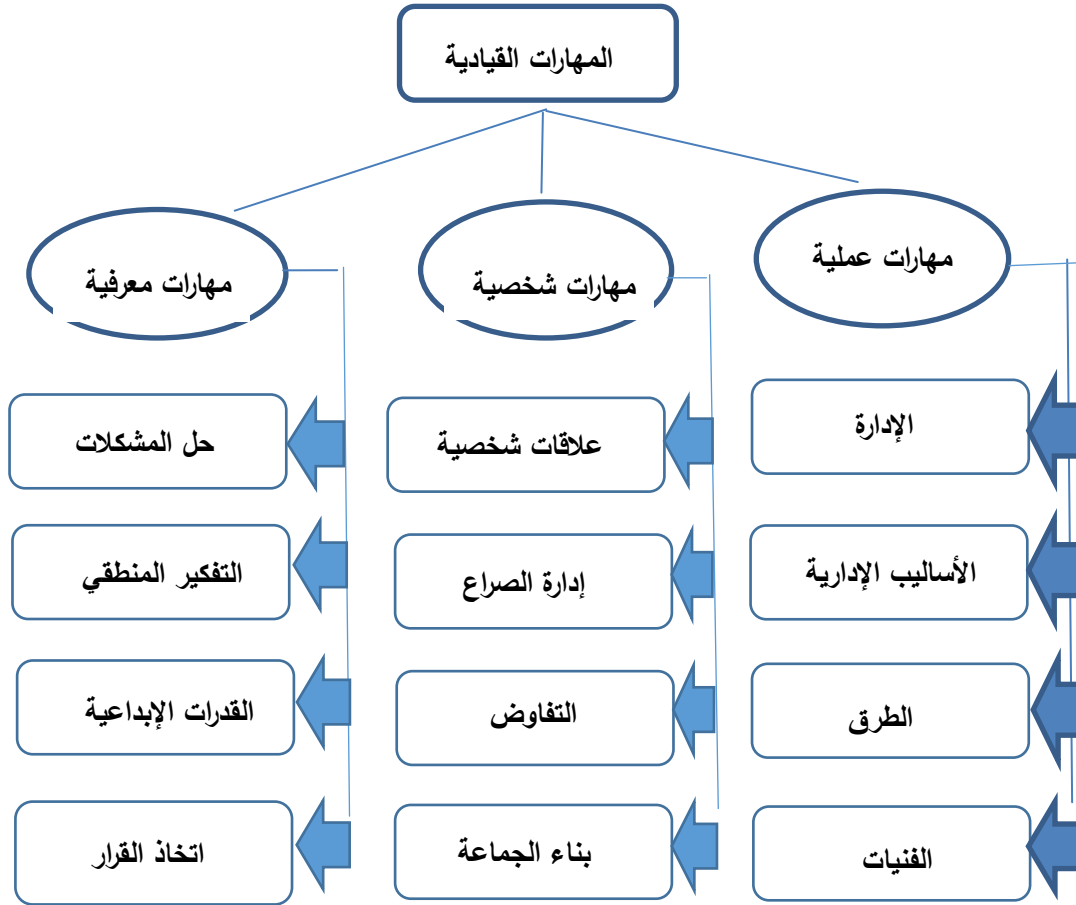
ونعني بها توافر الانسجام والالتزان في سلوك القائد سواء في شؤونه العامة أو الخاصة، كما نعني بها أن يكون القائد رقيقاً على نفسه لتحقيق التكامل في سلوكه وأخلاقه. فالشخصية المتكاملة تتطلب توافر سمات الأمانة، الإخلاص والخلق الطيب.

4.4. المهارات الإدراكية:

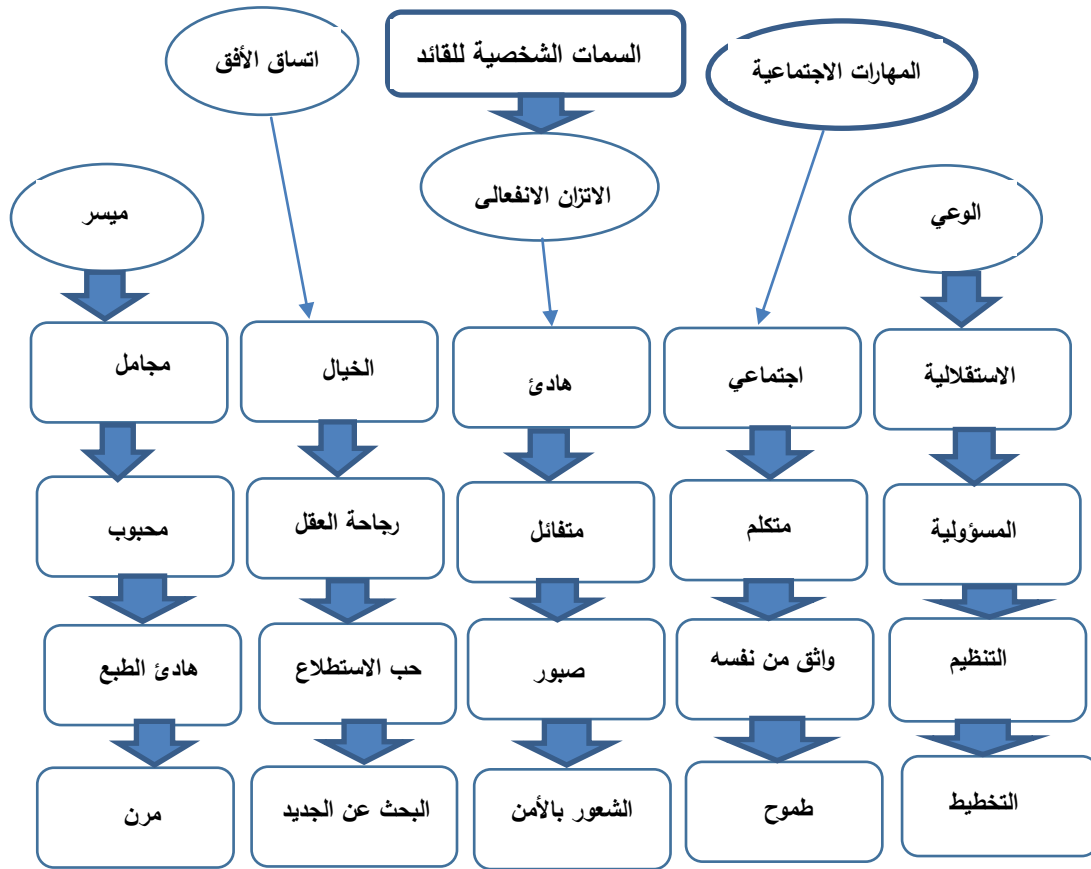
ونعني بها قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده وفهمه لترابط بين أجزائه، ونشاطاته وأثر التغيرات التي تحدث في أي جزء منه على بقية أجزائه وقدرته على تصور وفهم علاقات الموظف

بالمؤسسة، وعلاقة المؤسسة ككل بالمجتمع الذي يعمل فيه، وهذه المهارة إن توفرت في القائد، فإنها تنعكس على سلوك مرؤوسيه، بحيث تطبع تصرفاتهم بطابع يتميز بالإبداع.

وللقائد التربوي أدوار مختلفة ومتغيرة لكنها متكاملة ومتداخلة، فهو يتحلى بمواصفات ومهارات وسمات أخرى خاصة تجعله يتماشى مع هذه الأدوار وفيما يلي أهم هذه المهارات والسمات المبينة في الشكلين التاليين:



شكل رقم (18): المهارات القيادية (حجي، 1998، ص 32)



شكل رقم (19): السمات الشخصية للقائد (حجي، 1998، ص 32)

5. مهام ومسؤوليات القائد التربوي:

إن طبيعة عمل مدير المدرسة تفرض عليه أن يقوم بدور القيادة في مدرسته، ومن الطبيعي أن يتوقع منه القيام بهذا الدور القيادي، فالرؤساء في المراكز الإدارية، والمعلمون في المدرسة وكذلك العاملون والتلاميذ والآباء والمجتمع الكبير كلهم ينظرون إلى مدير المدرسة على أنه قائد، وأنه يقوم بدور القيادة (محمد منير مرسى، 1995، ص 101)

ونقلاً عن الأغبري (2000، ص 144) فإن الدور القيادي لمدير المدرسة يتضمن جميع المهام المرتبطة بتغيير السلوك المنتسبين للعملية التعليمية، من مدرسين وتلاميذ وأولياء الأمور وذلك بغية تحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها المدرسة وهذه المهام هي كالتالي:

1- تحفيز المعلمين للعمل بأقصى جهد ممكن فيها.

2- العمل مع المعلمين على تطوير وتنمية وتحسين الأنشطة المدرسية.

- 3- العمل مع المعلمين على تطوير وتنمية وتحسين الأنشطة المدرسية.
- 4- إشراك المعلمين في وضع الخطط.
- 5- تقويم وتسجيل التقدم الدراسي.
- 6- تشجيع الدراسات المستمرة لتطوير المناهج وأساليب التدريس.
- 7- إتاحة الفرص أمام النمو المهني للمعلمين بالمدرسة.
- 8- العمل على تأسيس مركز فني للموارد التعليمية وتسهيل الاستخدام.
- 9- التقويم والتوجيه المستمر.

6. أنماط القيادة التربوية:

تأثرت العلاقة بين القائد ومروؤسيه بظهور مفاهيم متباينة وفلسفات متنوعة حول ماهية العلاقة بين القائد ومروؤسيه، هل هي علاقة تسلط وسيطرة، أم هي علاقة تعاطف وتآخ، أم هي علاقة تجمع بين العاقتين؟ لذلك ظهرت أنماط وأساليب متعددة للقيادة الإدارية.

- وترى الشريدة (2004) بأن النمط القيادي يؤثر في سلوك العاملين، ويوفر المناخ الملائم بالقدر الذي يقوم به المدير بأداء مهماته، وحفز العاملين للعمل بروح الفريق ليكون قادرا على تحقيق أهداف المؤسسة، وفتح الآفاق التي تعمل على تطوير الجوانب الايجابية ومعالجة الجوانب السلبية بالتدريب اللازم للوصول بالمؤسسة إلى المستوى المطلوب.

أما شمس الدين وفقى (2007) الوارد في (محمد شويخ، 2001، ص98) فقد عرّف الأنماط القيادية بأنها "مجموعة العمليات المتكافئة عند المدخل والمخرج ومتشابهة في وحدات العمل الأساسية تتكامل في الممارسات الأدائية والمركزات الإجرائية لتحقيق الغايات باستخدام طرق التخطيط والتنظيم، والتوجيه التمويل" ومما سبق يتبين أن أشهر الأنماط القيادية السائدة لدى المديرين تتمثل في الآتي:

1.6. القيادة الأوتوقراطية:

يتميز القائد الأوتوقراطي بمحأولة تركيز جميع السلطات والصلاحيات في يده، فهو يتولى القيام بكل صغيرة وكبيرة، فلا يشرك معه أحدا في مباشرة وظيفته فهو يتخذ من المركزية المطلقة أسلوبا في العمل، فلا يفوض سلطاته حتى البسيطة منها، بل يسعى دائما لتوسيع دائرة سلطاته وصلاحياته.

وينفرد في هذا النمط بوظيفة اتخاذ القرارات ووضع السياسات والخطط دون مشاركة من مروؤسيه أو حتى استشارتهم في ذلك، ولهذا فلا تتوفر فلسفة تجريبية للقائد الأوتوقراطي ذات خصائص

معينة، ولا يدع فرصة لخلق أو إبداع ولا مبادأة، ولا ينظر إلى الرفد كإنسان له القدرة على اتخاذ القرارات.

ويستعين القائد بأساليب القهر والتهديد، ويؤدي هذا السلوك إلى تفشي صفات سيئة مثل الخضوع والقلق والكراهية وعدم المبادأة والخلق والتجديد، فضلا عن توقف النمو المهني وانخفاض الروح المعنوية لدى العاملين. ومن أبرز أنماط السلوكية للقائد الأوتوقراطي:

1.1.6. القيادة الأوتوقراطية المتسلطة:

تتميز بالنظر إلى الإنسان أداة عمل ومصدر للإنتاج، ويلجأ القائد إلى استخدام سلطته المستمدة من مركزه الوظيفي بتأثيره في المرؤوسين دون مشاورتهم وأخذ رأيهم حين اتخاذه القرارات والتعليمات كما يقوم القائد بالعقاب دون الاهتمام بمشاعر وعواطف المرؤوسين، وفي حال ظهور خلافات في العمل فإنه يحاول إيقافها، ويعتقد أن هذا الأسلوب هو الأمثل في التعامل مع المرؤوسين.

2.1.6. القيادة الأوتوقراطية الخيرة أو الصالحة:

يستخدم القائد أسلوب الإقناع في معاملة مرؤوسيه فضلا عن تحليه بالطيبة والرقعة عندما يريد من مرؤوسيه تنفيذ عمل ما، ولكنه يلجأ إلى القسوة والإكراه عندما يشعر أن مرؤوسيه لم ينفذوا عملهم بشكل جيد، ويؤمن القائد بالمشاركة في اتخاذ القرارات في بعض الأحيان.

3.1.6. القيادة الأوتوقراطية المناورة (اللبقة):

تقترب من النمط الديمقراطي، إذ يعتقد القائد أن مشاركة مرؤوسيه في صنع القرارات وسيلة غير مجدية، لكنه يخلق فيهم الشعور بالمشاركة الفعلية، ولا يأخذ القائد آراء المرؤوسين بعين الجدية مهما كانت فعالة.

ويؤدي النمط القيادي الأوتوقراطي وكافة أنماطه، إلى تهديد الجماعة بالانحلال إذا انسحب القائد، ومن ثم هبوط الروح المعنوية للجماعة، وضعف قدرتها على المواجهة وتحمل المسؤوليات، فلا يتمتع الأعضاء بأي نصيب من الحرية في اختيار رفاق العمل، بل يقوم القائد بتعيين الرفاق، وتنتشر العداوة في ظل هذا النمط من القيادة، ويتولد التذمر دون أن يظهر على السطح.

كما أن المعلم المتسلط أو الديكتاتوري يرى نفسه أكبر من الطلبة سنا، وأكثر خبرة وحكمة، ويتوقع منهم الطاعة المطلقة والولاء الشخصي له، ويرسم لنفسه صورة أبوية ويهتم بالمحافظة على

الوضع التعليمي كما هو متعارف عليه، ويقاوم أية محاولة للتغيير، بل وبعدّ مثل هذه المحاولة تعدياً على سلطته ونفوذه داخل الغرفة الصفية.

وبناء على ما سبق فإن مدير المدرسة الأوتوقراطي يحاول إخضاع كل الأمور في المدرسة لسلطته، وكثيراً ما يستخدم القائد أسلوب التحفيز السلبي القائم على التخويف والتهديد والعقاب، وبذلك يحد من فعاليات وصلاحيات العاملين معه.

2.6. القيادة الديمقراطية:

تقوم فلسفة هذه القيادة على مبدأ المشاركة وتفويض السلطات، فالقائد الديمقراطي يتفاعل مع أفراد الجماعة ويشركهم في عملية اتخاذ القرارات، ويتوسع في تفويض السلطات والصلاحيات لمروؤسيه فهو يباشر مهامه من خلال التنظيم الجماعي؛ فالسياسات تتحد من خلال الاتفاق والمناقشة الجماعية لأعضاء التنظيم، وتلعب القيادة دورها في بلورة ما تتفق عليه الجماعة من آراء وأفكار وسياسات فالقرار في النهاية يأتي من تفكير ومبادرة الجماعة ومن مزايا هذا الأسلوب رفع معنويات المرؤوسين، وخلق الثقة في نفوسهم، وزيادة التعاون، ومضاعفة الإنتاج، وفي هذا الأسلوب يشعر أفراد التنظيم بأن القرار قرارهم فيتمسكون به ويعملون على تنفيذه التنفيذ السليم لارتباطهم العضوي به، وبذلك تعد قيادة إنسانية وجماعية تضمن التفاف الجماعة حول القائد الذي يمثلهم .

ونقلاً عن فاتح العبودي (2008، ص 96) فقد حدد الشماع ومحمود (2005) مزايا القيادة الديمقراطية بالعديد من الصفات، ومن أبرزها:

أ- يتم تحديد السياسات العامة للمؤسسات وفقاً لأسلوب المناقشة الحرة بين الأعضاء، أما القرار فإنه يصدر في ضوءها اعتيادياً من القائد.

ب- موضوعية القائد في الثناء والنقد ومحاولته تعميم الاتجاه الموضوعي على الجماعة.

ج- يمتلك القائد القدرة العالية على تحديد الاتجاهات التي تتسجم مع الجماعة بحكم الاتصال والاحتكاك المستمر معهم.

د- يعبر القائد عن رأي الأغلبية في القرارات المتخذة من قبله.

هـ- يتسم القائد بالروح المتفاعلة والثقة العالية في إنجاز المهمات بالمشاركة الهادفة مع الجماعة.

و- تتسم الجماعة بالتماسك والتفاعل الاجتماعي والمعنوية العالية والاتصالات الفعالة وروح الثقة والمودة والتعاون البناء في تحقيق أهداف المؤسسة.

ويتمثل هذا النمط القيادي لدى المعلمين والقيادات الإدارية في إدارة الغرفة الصفية في القيادة التي تعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية والمشاركة وتفويض السلطة فهي تعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية السلمية بين المعلم والقائد والطلبة مرؤوسين له، والإدارة فائدة والمعلمين مرؤوسين لها، والتي قوم على إشباع القائد لحاجاتهم، وإطلاق قدراتهم وطاقاتهم الكامنة وخلق التعاون فيما بينهم، وحل مشكلاتهم.

ويتبين أن القيادة الديمقراطية تقوم على أساس احترام شخصية الفرد، كما تقوم على حرية الاختيار والإقناع، وعلى أن لقرار النهائي يكون دائماً بالتشاور دون تسلط. فالقائد لا يصدر الأوامر إلا بعد مناقشتها مع ذوي العلاقة، وغالباً تعتمد القيادة الديمقراطية على مبدأ الترغيب لا التهيب، وعلى المشاركة في اتخاذ القرار لا احتكار سلطة اتخاذ القرار.

3.6. القيادة المتسببة (الحرّة) (الفوضوية):

تكون القيادة وكأنها غير موجودة، فالقائد في ظل هذا النمط من القيادة يتنازل لمرؤوسيه عن سلطة اتخاذ القرارات، فهو يقوم عادة بتوصيل المعلومات إلى أفراد مجموعته، ويترك لهم حرية التصرف في العمل دون أي تدخل منه، ويمكن إبراز أكثر التصرفات الشائعة لدى القيادة الحرة في الآتي:

أ- تكون مشاركة الأعضاء على مستوى منخفض من الإنتاجية.

ب- عدم الجدية في الحديث والمناقشة.

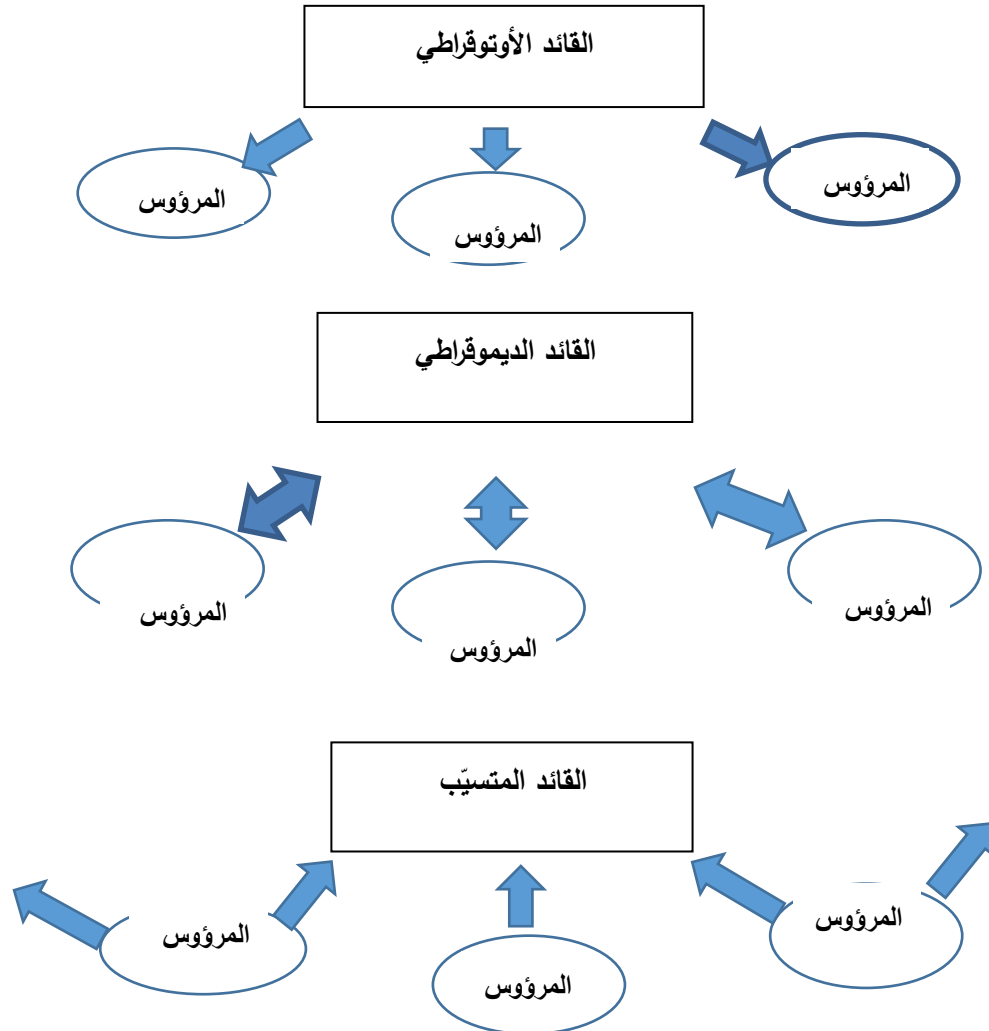
ج- تأخر الأعضاء عن موعد الاجتماع وكثرة تخلفهم.

د- التهور في تقديم القرارات.

هـ- التبرم من تحمل مسؤوليات أخرى.

وفيما يتعلق بنمط القيادة المتسبب (الحر) في المؤسسات التربوية فتكون القيادة لدى المدير أو المعلم على حد سواء هنا وكأنها غير موجودة، فهو في ظل هذا النمط من القيادة يتنازل للطلبة عن سلطة اتخاذ القرارات إذ يقوم عادة بتوصيل المعلومات إليهم، ويترك لهم حرية التصرف في العمل دون أي تدخل منه، وبالتالي يتخذ هذا النمط القيادي من المعلمين دوراً سلبيًا ويترك الحرية الكاملة للطلبة لاتخاذ القرارات حول الأنشطة، سواء كانت فردية أو جماعية، وأنه يوضح تماماً ما يمكن أن يوفره من

مواد تعليمية ومعلومات ومعارف. ولا تعمل الإدارة المدرسية على اتخاذ أي قرار يعمل على توجيه المعلمين في إدارة الغرفة الصفية.



شكل رقم (20): اتجاه التأثير في الأساليب القيادية (عطوي، 2010، ص49)

ويتضح من الشكل السابق ما يلي:

-أن نمط الاتصال في القيادة الأوتوقراطية يكون في اتجاه واحد من القائد للأتباع فقط كما يشير

السهم.

-نمط الاتصال في القيادة الديمقراطية بين القائد والأتباع قائم على التفاعل فيما بينهما وذلك كما

تشير الأسهم.

-أن نمط الاتصال الثالث فيصف القيادة الحرة، حيث تكون حرية الإلتباع حرية مطلقة، ولا يكون التفاعل قائم بين القائد والإلتباع كما توضح الأسهم العشوائية.

جدول رقم (7): المقارنة بين أساليب القيادة الديمقراطية، الدكتاتورية والتسيبية

عامل المقارنة	القيادة الديمقراطية (الإقناعية)	القيادة الدكتاتورية (الاستبدادية أو التسلطية أو الأوتوقراطية)	القيادة التسيبية (الفوضوية)
المناخ الاجتماعي	-تشبع حاجات القائد والأعضاء. -يسود الاحترام المتبادل بين الأفراد.	-دكتاتوري. -استبدادي أوتوقراطي تسلطي تبني فيه العلاقة بين القائد والأعضاء على الإرغام.	-فوضوي حيث يتمتع فيه أفراد الجماعة والقائد بحرية مطلقة دون ضابط.
القائد	-يشترك في مناقشات الجماعة. -يشجع الأعضاء على المناقشة والتعاون. -يترك للجماعة حرية توزيع العمل بين الأفراد.	-يحدد بنفسه السياسة تحديد كلياً. -يملي خطوات العمل وأوجه النشاط. -يحدد نوع العمل لكل فرد. -يعطي أوامر كثيرة تعارض رغبة الجماعة.	-محاييد لا يشارك إلا بحد أدنى من المشاركة. -يترك الحبل على الغارب للفرد والجماعة. -لا يسعى لتحسين العمل -لا يمدح ولا ينم.
الأفراد	-يشعر كل منهم بأهمية مساهمته الإيجابية في التفاعل الاجتماعي. -يترك أمامهم حرية الاختيار هم أكثر اندفاعاً وحماساً للعمل. -يفيد كل منهم حسب قدراته الجماعة أكثر تماسكاً وارتباطاً ودواماً والشعور بال نحن قوي والروح المعنوية مرتفعة.	-ينفذ خطوات العمل خطوة خطوة بصورة يصعب عليهم معها معرفة الخطوات التالية أو الخطة كاملة ليس لهم حرية الاختيار لرفاق العمل بل يعين القائد العمل ورفاق العمل.	-يختار الأصدقاء ورفاق العمل بحرية كاملة.
ترك القائد لمكانه أو إذا تنحى	-يتساوى الإنتاج والعمل في غيابه مع الإنتاج والعمل في حضوره.	-تحدث أزمة شديدة قد تؤدي إلى انحلال لجماعة أو الهبوط بالروح المعنوية لها.	-يكون الإنتاج في غيابه مادياً أو أقل أو أكثر مما هو في حضوره حسب ظروف التفاعل الاجتماعي.
السلوك الاجتماعي	-يميزه الشعور بالثقة المتبادلة والود. بين الأفراد بعضهم البعض، وبينهم وبين القائد. -يود الشعور بالاستقرار والمسالمة والراحة النفسية.	-يميزه روح العدوان والسلوك التخريبي وكثرة المناقشة أو الخنوع والسلبية والعجز واللامبالاة. -يشعر الأفراد بالقصور ويزداد اعتمادهم على القائد ويسود التملق والتزلف للقائد. -تسود حدة الطبع وانخفاض الروح المعنوية.	-الثقة المتبادلة والود بين الأفراد بعضهم بعضاً وبينهم وبين القائد متوسطة التذمر والقلق بدرجة متوسطة.

7.العوامل المؤثرة في السلوك القيادي التربوي:

نقلًا عن الغمري (1983، ص 336) والمعاز (1984، ص ص 305-306) والعمري (1987، ص ص 328-331) فإن هناك ثلاثة عوامل أساسية يأخذها القائد في اعتباره عند اختياره النمط القيادي الملائم وهي:

1.7.العوامل الخاصة بالقائد:

إن سلوك المدير في أي لحظة يتأثر إلى درجة كبيرة بمجموعة من العوامل أو القوى التي تتفاعل داخلياً في شخصيته الذاتية، ولكن نجد أنه يدرك مشكلات قيادية بطريقة واحدة معتمداً في ذلك على خبرته ومعرفته وخلفيته. ومن بين العوامل الداخلية الهامة التي تؤثر في المدير:

1.1.7.نظام القيم الذي يؤمن به القائد:

يتأثر سلوك القائد بمدى الأهمية التي يعطيها لكفاءة المنظمة والنمو الشخصي للمرؤوسين لتحقيق أهداف المنظمة.

2.1.7-مدى ثقة القائد في مرؤوسيه:

يختلف فالمديرون في مدى الثقة التي يولونها للآخرين بصفة عامة، وبالتالي ينطبق ذلك على مدى ثقتهم بمرؤوسيه الذين يشرفون على أعمالهم في فترة ما.

3.1.7-الميول القيادية الشخصية للقائد:

يختلف فالمديرون فيما بينهم في ميولهم القيادية، فهناك من يشعرون براحة أكثر عند تطبيقهم الأساليب المتسلطة، وهناك من يشعرون براحة أكثر عندما يعملون وسط الجماعة كعضو من أعضائها حيث يشاركون مرؤوسيه في الكثير من وظائفهم.

4.1.7-مدى شعور القائد بالأمان في المواقف الغامضة:

إن المديرين الذين يشاركون مرؤوسيه في عملية اتخاذ القرارات يزدون من مقدار المخاطر التي يواجهونها وهناك من تزداد حاجتهم للاستقرار والأمان في البيئة التي يعملون فيها.

2.7-العوامل الخاصة بالمرؤوسين:

قبل اختيار المدير النمط القيادي لمجموعة معينة من الأفراد فإنه يجب أن يأخذ في اعتباره أيضاً مجموعة العوامل أو القوى التي تؤثر في سلوك مرؤوسيه.

ويمكن القول بصفة عامة أنه كلما توفرت الشروط التالية أمكن للمدير السماح لمروؤسيه بدرجة كبيرة من حرية التصرف:

- 1-ازدياد حاجة المرؤوسين الشخصية إلى الاستقلال والاعتماد على النفس.
- 2-توفر الاستعداد من جانب المرؤوسين لتحمل مسؤولية اتخاذ القرارات.
- 3-توفر درجة كافية من القدرة على التفهم المواقف الغامضة، فبعض المرؤوسين يفضلون اسناد مجموعة من الأعمال الواضحة المحددة لهم، بينما البعض الآخر تسند لهم درجة كبيرة من الحرية.
- 4-توفر اهتمام المرؤوسين بالمشكلة التي يواجهونها وشعورهم بأهميتها.
- 5-توفر درجة كبيرة من القدرة والمعرفة الخاصة بمعالجة المشكلات.
- 6-توفر درجة كبيرة من الفهم تجاه أهداف المنشأة.
- 7-توقع العاملين مشاركتهم في عملية اتخاذ القرار، فلو كان النمط القيادي السائد هو النمط المتسلط والانفراد باتخاذ القرارات فإن التحول الفجائي إلى طلب مشاركة العاملين عادة ما يقابل بنوع من الشك والريب بل وأحياناً الرفض من جانبهم. والعكس صحيح أي عندما يكون النمط القيادي السائد هو نمط المشاركة فإن التحول إلى الانفراد من جانب الرئيس في اتخاذ القرارات يقابل بالسخط والتذمر من جانب المرؤوسين.

وبطبيعة الحال فإن غياب العناصر السابقة يؤدي إلى لجوء المدير إلى سلطته المباشرة، بل أن هناك ظروفاً تفرض مبدأ التصرف الفردي للمدير، ويلاحظ أنه بزيادة درجة ثقة المرؤوسين في رئيسهم فإن حريته تزداد في التغيير سلوكه دون خوف من سوء تأويل ذلك من المرؤوسين.

3.7-العوامل الخاصة بالموقف أو البيئة:

بالإضافة إلى مجموعة العوامل المتعلقة بالمدير ذاته وبمرؤوسيه فإن هناك مجموعة أخرى من العوامل ترتبط بالبيئة العامة التي يعمل في إطارها المدير والتي تكون لها تأثير في سلوكه. ومن أهم العوامل البيئية تلك التي يستمد كيانه من التنظيم وبين جماعات العمل ومن طبيعة المشكلة ما يلي:

1.3.7-نوعية القيم والتقاليد السائدة في المنظمة:

إن المنظمات مثلها مثل الأفراد لها مجموعة خاصة من القيم والتقاليد التي تؤثر بشكل فعال في سلوك الأفراد الذين يعملون في إطارها، فسرعان ما يكتشف أي مدير جديد في الشروع أن هناك أنماط سلوكية معينة مقبولة وأخرى غير مقبولة في البيئة الجديدة التي يعايشها، وسرعان ما يتعلم أن انحرافه

عن تلك الأنماط السلوكية المقبولة سوف يخلق له الكثير من المشكلات، كما أن مقدار مساهمة ومشاركة العاملين يتأثر أيضا بمجموعة من العوامل مثل: حجم الوحدات التنظيمية وتوزيعها الجغرافي ودرجة الأمان المطلوبة في تحقيق الأهداف.

2.3.7- كفاءة الجماعة:

قبل أن يفوض الرئيس سلطة اتخاذ القرارات إلى الجماعة فإنه عادة ما يأخذ في اعتبار مقدار الكفاءة التي تعمل بها الجماعة مكتملة. ومن أحد العوامل التي تقاس بها كفاءة الجماعة الفترة الزمنية التي قضتها في العمل كفريق، لذلك كلما أشرك أعضاء الجماعة في مجموعة من الصفات الشخصية مثل الخبرة والتعلم والاهتمامات زادت فعاليتها.

3.3.7- طبيعة المشكلة ذاتها:

بطبيعة الحال نجد أن المشكلة ذاتها تحدد إلى درجة كبيرة مقدار المشاركة الواجبة من جانب العاملين وبازدياد تعقد المشروعات الحديثة وتقدم التكنولوجيا المستخدمة فإن ذلك قد يدعونا إلى القول بأن المشاركة في اتخاذ القرارات أصبحت في الكم الضروري، حيث يتطلب الأمر إشراك عدد كبير من الأخصائيين في حل المشكلات المعقدة، ولكن من جانب آخر نجد أنه بالرغم من الاعتقاد لبعض المشكلات إلا أن بعض المديرين يفضلون الاعتماد على أنفسهم في اتخاذ القرارات خاصة ولو توفرت لديهم المعلومات الكافية والأساس الكمي والتخصصي الملائم لاتخاذ هذه القرارات.

تمثل الضغوط الزمنية أكثر الضغوط تأثيراً في المدير، وكلما شعر المدير بأن الحاجة مباشرة وسريعة لاتخاذ القرارات قل اعتماده على الآخرين في اتخاذ مثل هذا القرار، كذلك نجد أن المنظمات التي تعيش حالة من الأزمات والتنافس الحاد تزداد درجة اعتماد المديرين فيها على السلطة، والعكس فكلما زادت درجة استقرار السلطة اتجه المديرون إلى أسلوب المشاركة.

يمكن القول بصفة عامة بأن نجاح المدير يعتمد بصفة أساسية على مدى مساهمته في تحقيق مجموعة من الأهداف التي تتمثل في الآتي:

- 1- رفع المستوى التحفيزي للعاملين. 2- زيادة قابلية العاملين لتقبل التغيير. 3- تحسين مستوى كفاءة القرارات الإدارية. 4- تنمية روح الفريق ورفع الروح المعنوية للعاملين. 5- المساهمة نحو تقدم التنمية الذاتية للعاملين.

8. أنماط القيادة:

يمكن تقسيم القيادة إلى عدة أنماط وفقاً للمعايير التي يحدد في ضوءها ذلك التصنيف. فمن وجهة نظر الفعالية يمكن تقسيم القيادة إلى قيادة إيجابية وأخرى سلبية، ومن وجهة نظر تفويض السلطة يمكن تقسيمها إلى قيادة مركزية وأخرى لا مركزية، ومن حيث طبيعة التنظيم يمكن تقسيمها إلى قيادة رسمية وأخرى غير رسمية. وتتفق الدراسات الكلاسيكية على تقسيم القيادة إلى قيادة أوتوقراطية وأخرى ديمقراطية وثالثة متسببة أو حرة. وفيما يلي نبذة عن أهم خصائص أنماط القيادة إدارية كانت أم تربوية:

1.8. النمط القيادي الأوتوقراطي:

يذكر ياغي (1997، ص 126) أنه يطلق على القيادة الأوتوقراطية بالقيادية التسلطية أو القيادية الدكتاتورية الاستبدادية، وتدور حول محور واحد وهو إخضاع كل الأمور في التنظيم لسلطة القائد أو المدير الذي يقود المنظمة أو المؤسسة التربوية بمفهوم الرئاسة، فيتحكم في سلطة اتخاذ القرار، ويحدد المشكلات ويضع لها الحلول بمفرده، ويبلغ المرؤوسين الأوامر وعليهم السمع والطاعة دون فرصة للمناقشة، ويستخدم أسلوب التحفيز السلبي القائم على التخويف والتهديد.

ويستند هذا النمط من القيادة إلى فرضية بأن الإنسان كسول بطبعه، وأنه يميل إلى قلة العمل والتهرب من المسؤولية. وهذه الصفات تهيئه للانقياد والاعتماد على الغير وتجعله يعمل خوفاً من الجزاء والعقاب وليس حباً في العمل، ولذا يحتاج إلى متابعة دقيقة وإشراف مباشر من رئيسه للتأكد من القيام بمتطلبات وظيفته. (النمر وآخرون، 1997، ص 327).

1.1.8. أشكال القيادية الأوتوقراطية:

يشير هاشم (1980، ص ص 247-248) إلى أن بعض علماء الإدارة يميزون بين ثلاثة أشكال رئيسة من نمط القيادة الأوتوقراطية على النحو التالي:

أ- القائد الأوتوقراطي المتشدد:

وهو الذي يقوم بمفرده بكل صغيرة وكبيرة في التنظيم ويعطي الأوامر الصارمة التي يلتزم بها المرؤوسون ويحاول دائماً توسيع نطاق سلطته وصلاحياته لتكون كل الأمور تحت سيطرته.

ب- القائد الأوتوقراطي الخير:

وهو الذي يحاول أن يستخدم كثيراً من الأساليب المرتبطة بالقيادة الإيجابية، ويستخدم الثناء وقليل من العقاب حتى يضمن ولاء المرؤوسين لتنفيذ قراراته وتخفيف ردود الفعل السلبية التي قد تظهر بينهم.

ج- القائد الأوتوقراطي النادر أو اللبق:

وهو الذي يجعل مرؤوسيه يعتقدون أنهم يشركون في وضع القرار عن طريق الندوات واللقاءات التي يعقدها مع مساعديه ليترك لدى العاملين انطباعاً بوجود حرية وإتاحة فرصة للمناقشة، ولكنه يتخذ القرارات بمفرده.

2.1.8. الآثار السلوكية للنمط القيادي الأوتوقراطي:

يتضح من صفات هذا النمط القيادي أنه لا يتماشى مع متطلبات الإدارة الحديثة، وأن الآثار السلبية التي يتركها على المدة الطويلة تكون أكثر من النتائج التي يحققها.

يشير ريدين (1970) والنمر (1990) الوارد في الشريف (2004، ص ص 79-80) إلى أن القائد يضطر إلى استخدام هذا النمط أو الأسلوب القيادي في الحالات التالية:

1- الحالات الطارئة التي يمر فيها التنظيم والتي تتطلب نوعاً من الحزم والشدة في التصدي لها، إذ أن الموقف يتطلب هذا النوع من السلوك، وأن التهاون فيه قد يؤدي إلى الإضرار بمصالح التنظيم والعاملين.

2- الحالات التي يواجه فيها القائد بأنواع المرؤوسين لا يتلاءم معهم إلا استخدام هذا الأسلوب القيادي لأن هناك أنواع من المرؤوسين لا يميلون إلى قبول السلطة لأنهم يخشون من نتائجها، لذلك يفضلون أن تكون في يد شخص واحد وهو المسؤول عنها أمام الجهات العليا.

3- الحالات التي يكون فيها القائد من النوع ذي الميول العدوانية نتيجة لطرق التربية التي تلقاها أو الظروف المحيطة بالأسرة التي عاش في كنفها أو نتيجة لظروف المجتمع الذي ترعرع فيه. فهذه الخصائص الاجتماعية تضيف نوعاً من السلوك العدواني لدى القائد الذي يجد أن الفرصة مواتية لممارسة هذا النوع من السلوك على الآخرين.

4- الحالات التي تكون فيها طبيعة العمل متجانسة بحيث يكون جميع العاملين خاضعين لمعلومات وقواعد محددة لتنفيذ العمل، فلا يكون هناك مجال للعاملين في استخدام ما لديهم من مهارات إبداعية

في تنفيذ العمل، فهو محدد في جميع خطواته وأساليبه. لذا فالمرؤوسون يقبلون أن تكون السلطة مركزية عليهم على أساس أنها الأسلوب الملائم لتنفيذ العمل، فهم يتقبلون جميع الأوامر الصادرة لهم ويخضعون للتعليمات الموجهة إليهم عن طريق الاقتناع بجودها.

ويشير النمر وآخرون (1997) الوارد في الشريف (2004، ص ص 79-80) إلى الآثار السلبية عند استخدام النمط أو الأسلوب الأوتوقراطي تتركز أهمها في الآتي:

- 1- أن استخدام هذا النمط القيادي يترك في نفسية العاملين اللجوء إلى الاعتماد الدائم على القائد.
- 2- أن استخدام هذا النمط أو الأسلوب القيادي يؤدي إلى قتل الروح المعنوية لدى المرؤوسين.
- 3- أن استخدام هذا النمط أو الأسلوب القيادي يؤدي إلى قتل روح المبادرة والإبداع لدى المرؤوسين.
- فإصدار التعليمات والأوامر بشكل مفصل والمطالبة بتنفيذها بحذافيرها لا يدع الفرصة أمام المرؤوسين في الاستفادة مما لديهم من مهارات الابتكارية والإبداعية، وفقدان الفرد لفرصة إظهار مواهبه سيولد لديه حالة من القلق والاضطراب النفسي الذي يكون له مردود عكسي على أدائه.
- 4- أن استخدام هذا النمط أو الأسلوب القيادي يؤدي إلى عدم تحقيق التفاهم المتبادل بين القائد ومرؤوسيه.
- 5- أن استخدام هذا النمط أو الأسلوب القيادي يؤدي إلى حالة من عدم الاستقرار النفسي لدى الفرد حيث يشعر أن هذا النمط أو الأسلوب القيادي يؤدي إلى استخدام الشدة وإنزال الجزاء والعقاب مما يجعله في حالة من توتر وعدم الاتزان النفسي.
- 6- أن استخدام هذا النمط أو الأسلوب القيادي يؤدي إلى الإقلال من فرص التعاون بين القادة والمرؤوسين.
- كما أن عدم اقتناع المرؤوسين وتقبلهم للنمط أو الأسلوب القيادي المستخدم سوف يؤدي إلى عدم إظهار التعاون المطلوب للقائد لعدم مراعاته لمشاعرهم وعواطفهم.
- 7- أن استخدام هذا النوع من القيادة لا يتفق مع الشخصيات الناضجة في التنظيم، وهذا يؤدي بدوره إلى تسرب الكفاءات العالية في التنظيم وعدم الاستفادة منها بما يحقق أهداف العمل.
- 8- أن النتيجة النهائية لهذا النمط أو الأسلوب القيادي هو الإحباط الذي يصيب المرؤوس نتيجة لما يواجهه

من ضغوط وعدم تقدير لمشاعره وعواطفه وقدراته، وهذا قد ينذر بأخطار جسيمة على الفرد نفسه وعلى التنظيم. وقد أوضحت هذه النتائج عدم كفاية هذا النمط لمواجهة متطلبات الإدارة الحديثة مما يجعل أمر تطبيقه مثار كثيراً من الجدل والنقاش.

2.8. النمط القيادي الديمقراطي:

تستند القيادة الديمقراطية إلى ثلاث ركائز هي: العلاقات الإنسانية، المشاركة وتفويض السلطة. فالقائد الديمقراطي يتفاعل مع أفراد الجماعة ويشركهم في اتخاذ القرارات وبعض المهام الإدارية الأخرى ويفوض كثيراً من سلطته إلى مرؤوسيه، ويباشر عمله من خلال جماعة التنظيم (النمر وآخرون، 1997، ص 328).

والقيادة الديمقراطية تقوم على الثقة في المرؤوسين والاستفادة من آرائهم وأفكارهم في دعم السياسة التي تتبناها المنظمة، وإتاحة الفرصة لمبادراتهم في تخطيط أعمالهم، وتنمية آفاق التعاون بين العاملين، وتوفير جو من الانفتاح والتجاوب الحر مع العاملين (ياغي، 1997، ص 129).

والقيادة الديمقراطية تؤدي إلى رفع الروح المعنوية للعاملين ومضاعفة الطاقة الإنتاجية وتشجيع روح المبادرة وتنمية القدرة على الإبداع والابتكار (مقلد، 1973، ص 90).

كما تؤدي القيادة الديمقراطية إلى تحقيق التآلف والاندماج مع العاملين، وتفهم القائد لمشاعر مرؤوسيه ومعرفة المشكلات التي تواجه العاملين على حلها، وإشباع الحاجات الإنسانية والاقتصادية والنفسية للعاملين (كنعان، 1992، ص 177).

والقائد الديمقراطي لا يتمسك في الغالب بالسلطة في عمله وإنما يتفاعل مع مرؤوسيه من خلال عقد الاجتماعات واللقاءات وإجراء الحوار والمناقشات، ويطلع مرؤوسيه على المشكلات التي تواجه المنظمة (المؤسسة التعليمية)، ويسمح لهم بتبادل الأفكار والاقتراحات حول تلك المشكلات، ويشرك مرؤوسيه في اتخاذ القرارات.

1.2.8. أشكال القيادة الديمقراطية:

يرى كنعان (1992) الوارد في الشريف (2004، ص ص 79-80) أن هناك خمسة نماذج من سلوكيات القائد الديمقراطي إزاء تطبيق مبدأ المشاركة وهي:

- 1- نموذج القائد الديمقراطي الذي يتيح قدراً بسيطاً من الحرية للمرؤوسين لمشاركته في وضع القرار، وذلك بطرح المشكلة التي تواجهه أمام مرؤوسيه، ويطلب منهم مشاركته في إيجاد حلول متعددة لها، ثم يقوم باختيار الحل الذي يراه مناسباً.
- 2- نموذج القائد الديمقراطي الذي يحدد المشكلة ويرسم الحدود التي يمكن اتخاذ القرار في إطارها، ويفوض مرؤوسيه اتخاذ القرار في ذلك الإطار.
- 3- نموذج القائد الديمقراطي الذي يتخذ القرار بنفسه ولكنه يحرص على إثارة الحوار بتنفيذه، وإذا لقي الاستياء لديهم يعمل على تعديله.
- 4- نموذج القائد الديمقراطي الذي يتيح لمرؤوسيه فرصة أكبر للمشاركة في اتخاذ القرار وفي طرق تنفيذه.

5- نموذج القائد الديمقراطي الذي يترك لمرؤوسيه أمر اتخاذ القرار الذي يوافقون عليه، وهو بدوره سيقبل أي قرار يكون مقبولاً ومتفقاً عليه من قبل مرؤوسيه.

2.2.8. الآثار السلوكية للنمط القيادي الديمقراطي:

- يشير النمر وزملاؤه (1997) الوارد في الشريف (2004، ص ص 80-81) إلى من الأسس التي يقوم عليها النمط القيادي الديمقراطي يتضح أنه يسهم في تحقيق الآثار السلوكية الإيجابية التالية:
- 1- أن نمط الاتصالات وسياسة الباب المفتوح التي يلجأ إليها القائد الديمقراطي من شأنها تحقيق مزيد من التفاهم والانسجام بين القائد ومرؤوسيه.
 - 2- أن النمط أو الأسلوب القيادي الديمقراطي الذي يستخدمه القائد والبعد عن أسلوب إيقاع العقاب إلا في أضيق الحدود سيؤدي إلى نوع من الأمن والاستقرار في نفوس المرؤوسين ويدفعهم إلى مزيد من الإنتاج.
 - 3- إتاحة الفرصة للمرؤوسين في النمو والتقدم إلى مراكز أعلى في التنظيم عن طريق زرع الثقة في نفوسهم وأنه بإمكانهم القيام بالأعمال الموكلة إليهم، فهذا سيؤدي إلى قيام المرؤوسين بالاستقلال الأمثل لمواهبهم وقدراتهم، وتسخيرها للعمل مما يساعد على تنمية هذه المواهب والقدرات وتأهيلها لمناصب أعلى.
 - 4- إن أسلوب التعامل في النمط الديمقراطي يزيد عامل الانتماء للتنظيم. فالمرؤوس الذي يشعر باهتمام القيادة به وحرصها على تحقيق مطالبه وإشباع حاجاته الإنسانية والاجتماعية وما يسعى إليه من رقي

وتقدم، كل ذلك يزيد من انتمائه وتفانيه في خدمة التنظيم.

ويؤدي استخدام هذا النمط أو الأسلوب القيادي إلى زيادة التماسك بين أعضاء التنظيم، والقضاء على الخلافات والصراعات التي تنشأ بين العاملين وتكون سبباً في تدني مستوى الإنتاجية. يتضح مما تقدم أن النمط القيادي الديمقراطي هو النمط الأفضل في الإدارة الحديثة لأنه يقوم على افتراضات تنطلق من مبادئ إنسانية واجتماعية بتوافرها وتكاملها يستطيع التنظيم أن يحقق الأهداف التي يسعى إليها بكل كفاءة وفاعلية.

ونقلاً عن الشريف (2004، ص ص 81-82) فإن من الأمور التي يجب مراعاتها في تحديد مدى إمكانية استخدام النمط القيادي الديمقراطي ما يلي:

1- البيئة الإدارية من حيث درجة تطور النظام الإداري وتقدمه:

إن البيئات المختلفة إدارياً لا يصلح فيها استخدام هذا النمط القيادي لأن القائد يجد نفسه محاطاً بمجموعة من العوائق التي تحد من استخدام الديمقراطية كأساس التعامل مع المرؤوسين.

2- الموقف الذي يعايشه القائد:

فقد يكون الوضع الذي أمام القائد يتطلب السرعة في إنجازه، أو قد تكون طبيعة الموقف تتطلب السرية بحيث يكون عرضها على المرؤوسين لأخذ آرائهم حول طريقة الوصول إلى قرار بشأنها أمر لا يمكن تحقيقه.

3- نوعية المرؤوسين:

قد يتفاجأ القائد بأن المرؤوسين لا يتقبلون العمل بالنمط الديمقراطي عن طريق احجامهم عن المشاركة في اتخاذ القرارات وقبولهم بتفويض السلطة لعدم رغبتهم في تحمل نتائج الأعمال مما يضطر القائد إلى اللجوء إلى العمل بالنمط أو الأسلوب القيادي الأوتوقراطي باعتباره الوسيلة الوحيدة التي تتفق مع خصائص مرؤوسيه وسماتهم.

4- نوعية القائد:

إن التسليم بأن جميع القادة يرغبون في استخدام النمط أو الأسلوب القيادي الديمقراطي كأساس للتعامل مع المرؤوسين قد يكون فيه تعميم خاطئ في معتقدات القائد وقيمه واتجاهاته تلعب دوراً كبيراً في استخدام هذا النمط دون غيره.

ويشير النمر وزملاؤه (1997) الوارد في الشريف (2004، ص ص 81-82) إلى الآثار السلوكية السلبية التي قد تنشأ عن استخدام النمط القيادي الديمقراطي والتي يمكن إجمالها في الآتي:

1- الاستخدام المفرط لأسلوب الديمقراطية في الإدارة يؤدي إلى تخلي القائد عن مهامه الأساسية، كما أن المغالاة في التفويض قد يؤدي إلى سحب البساط منه بحيث تدار الأحوال بواسطة المرؤوسين دون أن يكون له أي دور فيما يتم تنفيذه.

2- يلجأ بعض القادة إلى العمل بالنمط أو الأسلوب القيادي الديمقراطي من أجل المناورة أمام المرؤوسين بأنه من النوع الذي يؤمن بديمقراطية الإدارة ولكن الواقع يختلف، فقد يطلب منهم المشاركة في اتخاذ القرارات ليس للمشاركة الفعلية، ولا شك أن في ذلك تأثيراً سلبياً في نفسية المرؤوسين مما يزعزع الثقة بينهم وبين القائد، ويزيد من فرص نشوء الصراعات والنزعات داخل التنظيم.

3- إن المبالغة في العمل بالنمط أو الأسلوب القيادي الديمقراطي قد يؤدي إلى الإضرار بمصالح التنظيم وبذلك يغلب القائد مصلحة وأهداف العاملين على أهداف التنظيم، وهو أمر يتعارض مع ما نادى به الفكر الإداري الحديث من العمل على إحداث التوازن بين أهداف التنظيم والمرؤوسين بشكل يحقق المصلحة العامة.

4- قد يسيء بعض القادة استخدام النمط أو الأسلوب القيادي الديمقراطي، وذلك لتحقيق بعض الأغراض والغايات الشخصية مما يغير في الهدف الأساسي الذي قام عليه مبدأ الديمقراطية في الإدارة. ويشير ليكرت (1966) إلى أن بعض الباحثين يرون أن أغلب الانتقادات الموجهة إلى القيادة الديمقراطية مبالغ فيها، وأن لهذا النوع من القيادة مزايا تفوق ما يترتب عليها من تأثيرات سلبية. ومع ذلك فإن تفوق النمط الديمقراطي في القيادة عن غيره من الأنماط ليس معناه أنه الأفضل أسلوب للقيادة في جميع الحالات (ليكرت، 1966، ص ص 353-354).

3.8. النمط القيادي المتسيب:

يطلق على النمط القيادي المتسيب تسميات أخرى مثل النمط القيادي الحر أو الفوضوي أو النمط القيادي المنطلق أو غير الموجه. وفي هذا النموذج تكون جماعة العمل متحررة من سلطة القائد حيث تقوم هذه القيادة على إعطاء الفرد كامل الحرية في أن يفعل ما شاء، وفيها يتنازل القائد لمرؤوسيه عن سلطة اتخاذ القرارات، ويصبح القائد في حكم المستشار، ولا يمارس أية سلطة على مرؤوسيه ولا يحاول أن يؤثر فيهم (ياغي، 1996، ص ص 132-133).

يعتقد القائد المتسيب أو الحر يعتقد أن تنمية قدرات الموظفين وزيادة إمكاناته في العمل يتحقق من خلال إعطاء الحرية في ممارسة السلطة واستقلالهم في إنجاز أعمالهم، وكذلك فإنه يهتم بالتوجيه العام لمروؤسيه من خلال تعليمات غير محددة وملاحظات عامة، ويترك المرؤوسين يحددون أهدافهم في نطاق الأهداف العامة للتنظيم، ويوفرون لأنفسهم حوافز العمل دون الاعتماد على القائد، وبذلك تتجاهل جماعة العمل وجود القائد تماماً (كنعان 1992، ص ص 239-240).

ويذكر كنعان (1992) الوارد في الشريف (2004، ص ص 82-83) أن الإداريين يختلفون حول النمط القيادي المتسيب أو الحر في التطبيق العملي، حيث يرى بعضهم أنه غير مجدٍ لأن القائد في نظرهم يلقي مسؤولية إنجاز العمل على المرؤوس دون ضبط سلوكهم أو توجيه جهودهم، في حين يرى آخرون أن هذا النمط يمكن أن يكون مجدياً في ظل ظروف معينة تقتضي تطبيقه. ومعظم الانتقادات التي وجهت إلى النمط القيادي المتسيب أو الحر تتركز حول التأثيرات السلبية في التنظيم أو المرؤوسين ومنها :

تفكك جماعة العمل، فقدان التعاون، الافتقار إلى الضبط والتنظيم وزيادة الروح الفردية. ويرى ديموك وزملاؤه (1967) أن أهم المشكلات التي تواجهها القيادات الرسمية تتمثل في بناء العلاقات السليمة بين الوحدات التنفيذية والوحدات الاستشارية داخل التنظيم، وتحديد الفاصل بين المهام التي يؤديها القادة التنفيذيون وتلك التي يؤديها خبراء الوحدات الاستشارية (ديموك وآخرون، 1967، ص 177).

1.3.8. الخصائص المميزة للنمط القيادي المتسيب:

يرى كنعان (1992) الوارد في الشريف (2004، ص ص 84-85) أن النمط القيادي المتسيب أو الحر يتميز بخصائص معينة هي:

1- اتجاه القائد إلى إعطاء أكبر قدر من الحرية لمروؤسيه لممارسة نشاطاتهم وإصدار قرارات وإتباع الإجراءات التي يرونها ملائمة لإنجاز العمل.

2- اتجاه القائد إلى تفويض السلطة لمروؤسيه على أوسع نطاق وميله إلى إسناد الواجبات إليهم بطريقة عامة غير محددة. فتوسيع السلطة يتم على أوسع نطاق لأنه يعطي مروؤسيه المزيد من الحرية والاستقلال في ممارسة أعمالهم، ومن جهة أخرى يعتمد القائد على التعليمات العامة، فيترك لمروؤسيه حرية اتخاذ القرارات وإصدار التعليمات ومتابعة الإجراءات ووضع الحلول للمشكلات.

3-يعتقد القائد الذي يتبع النمط أو الأسلوب القيادي المتسيب أو الحر بأن التعليمات العامة تتيح للمرؤوسين فرصة الاعتماد على نفسه، كما تجعله يتعلم كيف يقيم نتائج عمله، وكيف يصدر قرارات أدنى إلى الصواب من خلال تحليله وتقييمه لمراجعتة للعوامل والظروف التي أحاطت باتجاه القرار وفي الرأي الذي انتهى إليه.

4-يتبع القائد سياسة الباب المفتوح في الاتصالات. والقائد الذي يتبع أسلوب القيادة المتسيبة أو الحرة يرى أن أسلوب التسيب أو الحرية في الإدارة لن يكون مجدياً إلا إذا جعل بابه مفتوحاً لمرؤوسيه، حيث يسهل لهم سبل الاتصال به لتوضيح الآراء والأفكار التي يلتبس عليهم فهمها أو يصعب عليهم حلها. فالقائد هنا يترك للمرؤوسين حرية التصرف على ضوء ممارستهم وتجربتهم في العمل.

4.8. أنماط أخرى للسلوك القيادي:

ونقلاً عن الشريف (2004، ص 86) فإنه من المهم أن يتعرف القائد الإداري على النمط الذي يتبعه في قيادة مرؤوسيه، وذلك حتى يتفهم نواحي القوة والضعف في هذا النمط، ويتوصل إلى طرق تحسينه وتطويره بما يساعده على تحقيق نتائج أفضل. وقد أجريت تصنيفات عديدة للسلوك القيادي منها على سبيل المثال لا الحصر نماذج ليكرت، تاننوم وشميدت وبلايك وموتون.

ويذكر شوقي (1992) الوارد في المخلافي (2006، ص33) أن ليكرت وزملاؤه من جامعة ميتشغان توصلوا إلى أربعة أنماط أساسية للسلوك القيادي تقع على محور واحد وهي:

1-النمط الأوتوقراطي التسلطي الاستغلالي:

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

2-النمط الأوتوقراطي التسلطي الخيري:

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

3-النمط الاستشاري:

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

4- النمط الديمقراطي:

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

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

كما ظهر من نموذج تاننبوم وشميدت* أن هناك سبعة أنماط قيادية يتحرك خلالها القائد الإداري عند اختيار نمطه القيادي وهذه الأنماط هي:

-**النمط الأول:** يتخذ القائد القرار ثم يعلنه على مرؤوسيه، وفي هذه الحالة يحدد المشكلة ويضع البدائل الممكنة، ثم يختار البديل الذي يراه مناسباً لحل المشكلة، ويطلب من المعنيين في التنظيم تنفيذه.

-**النمط الثاني:** يتخذ القائد القرار ويحاول إقناع المرؤوسين بفعاليتته وهو نفس السلوك القيادي السابق إلا أن الرئيس يحاول كسب تأييد أتباعه للقرار المتخذ (السواط، وآخرون، 2000، ص 135).

-**النمط الثالث:** يعرض القائد قراره على المرؤوسين ويقوم بشرح وجهة نظره، ويعطي فرصة كافية للاستفسار وسماع وجهات النظر غالباً بشكل فردي إلا أنه قلما يقوم بتعديل القرار، وفي هذا النموذج نجد أن المدير توصل إلى قرار نهائي مع نفسه، ثم عرضه على مرؤوسيه ويتيح لهم فرصة الاستفسار والمناقشة بشكل يمكنهم من الوقوف بشكل أوضح على مضمون القرار (رفاعي، 1985، ص 105).

* 1-L'autocrate est centré sur le supérieur, prend des décisions qui doivent être exécutées par l'employé.

2-Le vendeur est toujours centré sur le supérieur, cherche à convaincre l'employé d'accepter ses décisions.

3-Celui qui consulte présente sa solution et demande l'avis de l'employé.

4-l'intégrateur des avis présente sa solution et tient compte de l'avis de l'employé.

5-l'intégrateur des suggestions présente le problème et tient compte des suggestions de l'employé.

6-l'intégrateur des décisions présente le problème dans un cadre déterminé et délègue la décision à l'employé.

7-Le démocrate présente le problème et délègue la décision à l'employé.

-**النمط الرابع:** يقدم القائد قراراً مبدئياً قابلاً للتعديل ويحدد البدائل الممكنة، ويختار من بينها ما يراه مناسباً ثم يقدمه إلى مرؤوسيه، ويطلب منهم مناقشته وإدخال التعديلات اللازمة. ويتسم هذا الأسلوب القيادي بنوع من التوازن بين استخدام القائد للسلطة والسماح للمرؤوسين بالمشاركة وإبداء الرأي **(السواط، وآخرون، 2000، ص 136).**

-**النمط الخامس:** يتولى القائد عرض المشكلة على المرؤوسين ويطلب منهم إبداء آرائهم واقتراحاتهم لحلها ومساعدته في اتخاذ قراره.

-**النمط السادس:** يحدد القائد للمرؤوسين الحدود العامة للقرار الواجب اتخاذه، ويترك لهم مهمة دراسة المشكلة واتخاذ القرار المناسب.

-**النمط السابع:** تضع إدارة المنظمة الأنظمة والسياسة العامة لاتخاذ القرارات، ثم يترك القائد للعاملين الحرية باتخاذ القرار حسب ما تمليه عليهم الأنظمة والسياسة العامة للمنظمة **(القحطاني، 2001، ص 89).**

ونقلاً عن الشريف (2004، ص 88) طرح نموذج بلانك وموتون** خمسة أنماط رئيسة للقيادة:

1- القائد السلبي:

يتميز هذا النمط أو الأسلوب القيادي بالسلبية حيث ينعدم الاهتمام بالإنتاج والعاملين على حد سواء وغالباً ما يفشل هذا النمط القيادي في تحقيق أهداف التنظيم ومنسوبيه.

2- القائد الاجتماعي:

يعمل هذا الصنف من القادة على إيجاد جو اجتماعي مفعم بالعلاقات الحميمة والصدقات ويهتمون بالعاملين وتلبية رغباتهم، وتنمية قدراتهم لكن اهتمامهم بالعمل ضئيل. **(السواط، وآخرون، 2000، ص 140).**

3- القائد التقليدي:

يظهر الاهتمام بالإنتاج في أقصى درجاته، بينما يعمل العاملون ويعاملون كوحدات منتجة مثلها مثل الآلات، ومن مسؤولية المدير أن يخطط ويوجه ويتحكم في عمل مرؤوسيه **(المنيف، 1993، ص 446).**

** 1-Leader laissez faire. 2-Leader autoritaire. 3-leader social ou country club. 4-Leader de compromis

5-Leader intégrateur.

4- القائد المتوازن:

وهو الذي يريد أن يحقق توازناً بين العمل والروح المعنوية، ويعتقد أن التوازن يمكن أن يحقق نتائج مقبولة (عبد الوهاب، 1981، ص 104).

5- القائد الجماعي:

تعمل القيادة في هذا المستوى على استثمار الطاقات الكامنة بالعنصر البشري وتوظيفها لما يخدم مصلحتهم ويحقق أهداف التنظيم. ومن خلال العمل الجماعي المبني على الثقة والاحترام المتبادل بين القائد ومروسيه يستطيع القائد في هذا المستوى تحقيق أعلى معدلات الإنتاج، وتلبية احتياجات وتطوير قدرات ومواهب الأفراد، إضافة إلى بناء روح الولاء والحماس للمنظمة وأهدافها (السواط، وآخرون، 2000، ص 140).

خلاصة:

يتضح مما تقدم أن القيادة التربوية تركز على شخصية مدير المؤسسة التعليمية، فهو المسؤول عن تنظيم وتوجيه وتحفيز جميع العاملين في المؤسسة، وتوفير جميع الظروف المادية واللوجستية والنفسية والتربوية والاجتماعية الممكنة لهم، ويعد المسؤول الأول في مؤسسته على مراقبة تنفيذ البرنامج الدراسي وتحقيق النتائج المدرسية بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس، كما يعد المسؤول على سلامة وأمن جميع أفراد المؤسسة (تلاميذ، أساتذة وموظفين إداريين وغير إداريين) والعتاد العقاري المتواجد، وإرساء المبادئ والقيم الخلقية وعلى عقار المؤسسة، ويعد أيضا المسؤول عن إحداث التطوير المطلوب على مستوى أساليب العمل والتنظيم وخطوط الاتصال والعلاقات داخل المؤسسة وخارجها، كما أنه ملزم بالاطلاع على ما يحدث من تطور على المستوى النظري والعملي الميداني في مجال القيادة التربوية بهدف مسايرة المستجدات العلمية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، والعمل على إنجاح العملية التعليمية-التعلمية وتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

الفصل الرابع

الرضا الوظيفي

تمهيد

1. مفهوم الرضا الوظيفي
2. تطور مفهوم الرضا الوظيفي
3. أهمية الرضا الوظيفي
4. نظريات الرضا الوظيفي
5. مؤشرات الرضا الوظيفي
6. محددات الرضا الوظيفي
7. العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي
8. طرق قياس الرضا الوظيفي

خلاصة

تمهيد:

أخذ موضوع الرضا الوظيفي اهتماماً متزايداً من الباحثين في الشأن الإداري والنفسي والتربوي إذ نتج عن ذلك ظهور العديد من البحوث والدراسات التي تناولته بنوع من التوسع نظراً لأهميته في تحقيق الأهداف المتعلقة بالعامل والمنظمة.

يعد الرضا الوظيفي هدف مهم ينشده جميع العاملين ولا سيما أعضاء هيئة التدريس، وعدم توافره للأستاذ قد يكون له تأثير سلبي في أدائه وفي العملية التعليمية ككل، كما يعتبر قاعدة أساسية لنجاح واستقرار الأستاذة في عملهم، ومفتاحه المدير الفعال الذي يستطيع تحقيق أهداف المؤسسة التربوية وأهداف العاملين بها، لذا يمثل رضا الأستاذ عن عمله من أهم مؤشرات نجاح المؤسسة التربوية عامةً والعملية التعليمية-التعلمية خاصة.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الرضا الوظيفي، تطوره التاريخي، أهميته، نظرياته، مؤشرات، محدداته، العوامل المؤثرة فيه، وطرق قياسه.

1. مفهوم الرضا الوظيفي:

1.1. المفهوم اللغوي:

يرى الفيروز آبادي (2004) أن الرضا: رَضِيَ عنه، وَرَضِيَ عَلَيْهِ يَرْضَى رَضًا وَرَضَوَانًا، وَيُضَمَّانِ، وَمَرْضَاةً: ضِدُّ سَخِطَ، فَهُوَ رَاضٍ مِنْ رُضَاةٍ، وَرَضِيٌّ مَنْ أَرْضِيَاءَ وَرُضَاةٍ، وَرَضٍ مِنْ رَضِيْنٍ. وَأَرْضَاةً: أَعْطَاهُ مَا يُرْضِيهِ (عن معوش، 2017، ص 69).

وَاسْتَرْضَاهُ وَتَرْضَاهُ: طَلَبَ رِضَاهُ، وَرَضِيَّتُهُ، وَرَضِيَ بِهِ، فَهُوَ مَرْضِيٌّ وَمَرْضِيٌّ، وَارْتَضَاهُ لِصُحْبَتِهِ وَخِدْمَتِهِ. وَتَرْضِيَاءُ: وَقَعَ بِهِ التَّرَاضِي. وَاسْتَرْضَاهُ: طَلَبَ إِلَيْهِ أَنْ يُرْضِيَهُ (الفيروز آبادي، 2004، ص 1295).

وجاء في معجم علم النفس والتربية شرح لكلمة إرضاء، بمعنى إشباع نفسي، مثل إشباع دافع الجوع الذي نشبعه بتناول الطعام (زهران، 2008، ص 105).

ووفقاً لموسوعة المصطلحات النفسية تدل كلمة (الرضا) على الرضا والإشباع المعنوي عقب القيام بعمل ما (الشربيني، 2001، ص 325).

2.1. المفهوم الاصطلاحي:

يرى المشتغلون في علم النفس التنظيمي أن مفهوم الرضا الوظيفي يعتبر من أكثر المفاهيم غموضاً ذلك لصعوبة تحديده تحديداً دقيقاً لما يرتبط به من مفاهيم سيكولوجية، وأخرى متشابهة كالروح المعنوية والدافعية والاتجاه والارتباط المهني والميل ولصعوبة قياسه ودراسته، ورغم كونه من المواضيع الكلاسيكية، إلا أنه لا يزال غامضاً يستدعي البحث والدراسة. وقد اجتهد الباحثون في وضع تعريفات عديدة ومتنوعة منها ما يلي:

- عرّف هوبوك (Hoppock) الرضا الوظيفي بأنه: " عبارة عن مجموعة الاهتمامات بالظروف النفسية والمادية والبيئية التي تحمل الفرد على القول بصدق: إني راضٍ عن وظيفتي " (عن العديلي، 1995، ص 189).

- وأشار لاندر (Lander, 2009) إلى أن مفهوم الرضا الوظيفي يدور حول فكرة أساسية مفادها: أن الرضا يتمركز حول موقف العامل إيجاباً، أو سلباً تجاه عمله، أي تقديره لعمله من حيث ميله له أو كرهه له (عن معوش، 2017، ص 71).

- وعرّف هرزبرغ (Herzberg) الرضا الوظيفي بأنه: "حالة من السعادة تتحقق من خلال عوامل دافعة تتعلق بالوظيفة ذاتها، وبأنه ليس عكس عدم الرضا الوظيفي الذي يعتبر حالة من الاستياء تأتي من خلال عوامل تتعلق بالبيئة الداخلية للعمل" (عن عادل، 2010، ص ص 85 - 86).
- وأشار هاربرت وزملاؤه (Herbert & al., 1980) الوارد في عكاشة (1999، ص 113) إلى أن مفهوم الرضا المهني يطلق على مشاعر العاملين تجاه أعمالهم. ويمكن تحديد تلك المشاعر من زاويتين: أ-ما يوفره العمل للعاملين في الواقع. ب-ما ينبغي أن يوفره العمل من وجهة نظر العاملين.
- ويعبر بشكل عام عن الرضا الوظيفي بأنه شعور إيجابي لدى الفرد نحو المنظمة التي يعمل فيها ونوع العمل الذي يؤديه. ويقدم البعض تعريفاً متكاملاً بأنه الشعور الناشئ عن مجموعة الاتجاهات التي يكونها الفرد عن طبيعة الوظيفة التي يشغلها والأجر الذي يحصل عليه، وعن فرص الترقى المتاحة مع مجموعة العمل التي ينتمي إليها، وعن الخدمات الاجتماعية التي تقدمها المنظمة له.
- وعرّف لوك (Locke) الرضا الوظيفي بأنه: "حالة عاطفية انفعالية إيجابية وسارة ناشئة عن عمل الفرد أو خبرته العملية" (عن المقابلة، 2011، ص 273).
- كما عرّف لوك الرضا الوظيفي بأنه: " الحالة العاطفية الإيجابية الناتجة عن تقييم الفرد لوظيفته أو ما يحصل عليه من تلك الوظيفة (عن الباحسين، 2007، ص 243).
- وعرّف ناصف عبد الخالق (1982) الرضا الوظيفي بأنه: "الحالة التي يتكامل فيها الفرد مع وظيفته، فيكون فرداً يحتويه عمله ويتفاعل فيه من خلال طموحاته الوظيفية، ورغبته في التطور والنمو والتقدم، وتحقيق أهدافه الاجتماعية وإشباعها من خلاله" (عبد الخالق، 1982، ص 24).
- وأشار أحمد محمد عبد الخالق (1983) إلى أن الرضا المهني هو مفهوم متعدد الأبعاد، يتمثل في هذا الرضا الكلي الذي يستمدّه العامل من مهنته وجماعة العمل التي يعمل معها ورؤسائه الذين يخضع لإشرافهم، وكذلك من المنشأة والبيئة التي يعمل فيهما، وبالنمط التكويني للشخصية (عن المشعان، 1994، ص 213).
- وعرّف ظريف شوقي ومحمد فرج (1993) الرضا الوظيفي بأنه: "مجموعة اتجاهات الفرد نحو جوانب عمله المتنوعة" (شوقي وفرج، 1993، ص 221).

-وعرّف عوض(1996) الرضا الوظيفي بأنه: "حالة وجدانية ناتجة عن الفرق بين ما يقدمه العامل بالمؤسسة وبين الطموحات والحاجات التي يرغب في تحقيقها وما تحققه المؤسسة له" (عوض، 1996، ص 26).

-وعرّف ماهر(2000) الرضا الوظيفي بأنه: " قيام كل فرد بتكوين حصيلة من المعرفة والمعلومات والخبرات حول عمله، بعد مرور وقت عليه داخل العمل، وبناء على هذا يتشكل وجدان ومشاعر الفرد ناحية عمله، وأخيرا يميل الفرد إلى أن يتصرف سلوكياً ناحية عمله بشكل معين يظهر في أسلوب تعامله مع الزملاء وفي غيابه أو تأخره، أو في احترامه لرئيسه أو أنظمة المؤسسة " (عوض، 1996، ص 26).

-وعرّف أحمد أشرف عبد الغني(2001) الرضا الوظيفي بأنه: " تقبل العامل لعمله من جميع ظروفه وشروطه ونواحيه وأن هذا الرضا يعكس شعور العاملين اتجاه ما يقومون به من أعمال" (عبد الغني، 2001، ص332).

-وعرّف صلاح الدين أحمد عبد الباقي (2004) الرضا الوظيفي بأنه: "حالة شعور الفرد بالسعادة والارتياح أثناء أداء العمل ويتحقق ذلك بالتوافق بين ما يتوقعه الفرد من عمله ومقدار ما يحصل عليه فعلا في هذا العمل، وأن الرضا الوظيفي يتمثل في المكونات التي تدفع الفرد إلى العمل والإنتاج" (عبد الباقي، 2004، ص 321).

-واعتبر إبراهيم رمضان الديب(2006) الرضا الوظيفي بأنه: "مجموعة من الأحاسيس الجميلة (القبول، السعادة والاستمتاع) التي يشعر بها الموظف اتجاه نفسه ووظيفته والمؤسسة التي يعمل بها والتي تحول عمله، ومن ثمة حياته كلها إلى متعة حقيقية (متعة العمل ومتعة الحياة)" (الديب، 2006، ص 87).

-وعرّف سعيد محمد عثمان(2006) أن الرضا الوظيفي بأنه: "حب العامل لعمله أو مهنته والحرص عليها بهدف إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية، وقدرته على الخلق والإبداع اتجاه عمله" (عثمان، 2006، ص 67).

-وعرّف حمو بوظريفة وزملاؤه (2007) الرضا الوظيفي بأنه: " حالة شعورية يقوم الفرد من خلالها بتقييم عمله تقيماً يكون إما ايجابياً أو سلبياً" (بوظريفة، 2007، ص 15).

-وأشار مجذوب وزملاؤه (2010) إلى الرضا الوظيفي بأنه: " شعور بالإنجاز النابع من أداء عمل بصورة ترضي طموح العامل، وهذا الإحساس لا يتولد من الحصول على نقود أو مميزات وإنما شعور نابع من

العمل ذاته، وأساس الرضا الوظيفي هو قبول الإنسان لوظيفته كما هي" (مجنوب وآخرون، 2010، ص 28).

-وأشار أبو الروس (2010) الوارد في حجاب (2018، ص 112) إلى أن الرضا عن العمل هو: "محصلة عناصر الرضا التي يتصور الفرد أن يحصل عليها من عمله في صورة أكثر تحديداً، ويعبر عن الرضا بالمعادلة التالية:

الرضا عن العمل = الرضا عن الأجر + الرضا عن محتوى العمل + الرضا عن فرص الترقية + الرضا عن الإشراف + الرضا عن جماعات العمل + الرضا عن ساعات العمل + الرضا عن ظروف العمل".

-وذكر محمد شحاتة ربيع (2010) أن تعريف لوك للرضا الوظيفي يعتبر من أكثر التعريفات قبولاً من حيث أنه حالة انفعالية ايجابية أو سارة ناتجة عن نظرة الفرد لعمله أو لوظيفته، ويرتبط الرضا عن العمل بعوالم عديدة مثل: الراتب، ساعات العمل، فرص الترقية، العلاقة مع الزملاء والرؤساء" (عن ربيع، 2010، ص 240).

-واعتبر عادل (2010، ص 67) الرضا الوظيفي بأنه: أ-حالة الارتياح والقبول عن إشباع الحاجات والرغبات التي توفرها الوظيفة وبيئة العمل، وبعبارة أدق حالة الارتياح وإشباع الحاجات والرغبات نتيجة الانتماء للمنظمة. ب-ردود الفعل الإيجابية عن مدى تحقيق الوظيفة لأهداف وغايات الفرد.

ج-الرضا الوظيفي هو حكم وإدراك شخصي اتجاه متغيرات وظروف معينة؛ وبالتالي يمكن التأثير فيه إلى حد ما. د-الرضا الوظيفي يرتبط بالجودة الداخلية للحياة الوظيفية بصفة عامة.

-وأشار السميح (2010، ص 245) إلى أن الرضا الوظيفي هو مجموعة من الظروف النفسية والفيزيولوجية والبيئية التي تجعل الشخص راضياً عن وظيفته، كما أن الرضا الوظيفي تعبير يطلق على مشاعر العاملين تجاه عملهم، وهذه المشاعر تعتمد على إدراكين هما: أ-إدراك العاملين بما يتيح عملهم الحالي أي إدراك ما هو كائن وموجود. ب. تطلع العاملين إلى ما ينبغي أن تحققه لهم وظائفهم.

-وعرّف حنفي محمد سليمان وسوسن عبد الفتاح وهب (2011) الرضا الوظيفي بأنه: "تعبير يتحقق عن طريق العمل، وبالتالي فهو مفهوم يشير إلى مجموعة المشاعر الوظيفية أو الحالة النفسية التي يشعر بها الفرد نحو عمله" (سليمان وهب، 2011، ص 135).

يظهر من التعريفات السابقة للرضا الوظيفي مدى تعدد وتنوع وجهات نظر الباحثين الذين تناولوا موضوع الرضا الوظيفي لدى العاملين، فمنهم من نظر إليه من زاوية إشباع الحاجات الفردية، وآخرون من جهة مدى تقبل العامل لوظيفته أو مهنته، ومنهم من يرى بأنه اتجاهات العامل نحو وظيفته ومكوناتها.

كما يتضح لنا أن الرضا الوظيفي يتعلق بالعنصر البشري الذي هو اللبنة الأساسية التي تبنى عليها المؤسسات على اختلافها، وهو عبارة عن مشاعر العاملين تجاه أعمالهم، وأنه ينتج عن إدراكهم لما تقدمه الوظيفة لهم، ولما ينبغي أن يحصلوا عليه منها، كما أنه محصلة للاتجاهات الخاصة نحو مختلف العناصر المتعلقة بالعمل المتمثلة بسياسة الإدارة في تنظيم العمل، نوعية الإشراف، العلاقة مع المسؤولين المباشرين، العلاقة بين العاملين، الراتب، فرص الترقية والتقدم في العمل، الأمان في العمل، مسؤولية إنجاز العمل والاعتراف والتقدير. فالرضا الوظيفي يعد جزءاً لا يتجزأ من الرضا عن الحياة بوجه عام، إذ أن كلاهما مندمج في الآخر ويعتمد عليه، وهو من العوامل التي تؤثر في مدى كفاءة العاملين في العمل وارتباطهم به وحرصهم عليه.

2. تطور مفهوم الرضا الوظيفي:

انتشر مفهوم الرضا الوظيفي داخل المنظمات وفي معظم مجالات العمل والوظائف، نظراً لإسهاماته في تحسين صحة العامل الجسمية والنفسية، ونوعية الحياة داخل بيئة العمل وخارجها. وذكر السميح (2010، ص ص 233-234) أن لوك أحصى سنة 1976 أكثر من 3350 دراسة عن الرضا الوظيفي، مما يؤكد الاهتمام المتزايد بالموضوع، وبأوضاع العاملين، وما يتعلق برضاهم الوظيفي.

وجاءت أفكار فريدريك تايلور وزملاؤه (Frederick Winslow Taylor & al.) من رواد الإدارة العلمية (L'organisation scientifique du travail) عام 1911 لتركز على كيفية زيادة الإنتاجية دون الاهتمام بالعنصر البشري، ثم تطور الفكر الإداري وجاءت حركة العلاقات الإنسانية (L'école des relations humaines) بزعامة جورج التون مايو (George Elton Mayo)، خلال الفترة الممتدة من 1927 إلى 1932 لتركز على العنصر البشري وحاجاته. وقد مفهوم الرضا كمحرك للتكيف النفسي والاجتماعي، من خلال العلاقة بين سمات الشخصية والاتجاهات لدى العاملين، كما استخدمت مفهوم الروح المعنوية

للعاملين كمحرك لارتفاع الإنتاجية، حيث يرجع مصدر الإحساس بالرضا الوظيفي لديهم إلى تقوية الدافعية والشعور بالإشباع لحاجاتهم. ومنذ ذلك الحين، تزايدت البحوث والدراسات حول الرضا الوظيفي، واهتم كثير من الباحثين في جميع المجالات وبخاصة علم النفس بهذا الموضوع لما له من تأثير واضح في الإنتاجية (عادل، 2010، ص 85).

والمتتبع للتطور التاريخي لمفهوم الرضا الوظيفي يجد أن أول مقال كُتب حوله كان سنة 1930 بعنوان "The study of work feelings" أو "دراسة مشاعر العامل" على آرثر وليام يد كورنهورز (Arthur William Kornhauser) حيث يرى أن الرضا الوظيفي هو موضوع جدير بالبحث والدراسة وأن الكثير من الجهود الجادة بذلت لاستخداماته المتعددة عبر مواقف المجال الصناعي وظروف اجتماعية واقتصادية مختلفة.

ويعتبر روبرت هوبوك (Robert Hoppock) من الباحثين الأوائل الذين حاولوا تحديد مفهوم الرضا الوظيفي من خلال كتابه (Job satisfaction) الذي نشر سنة 1935، حيث عالج الرضا الوظيفي كاتجاه يضم عوامل وشروطا بيئية وفيزيولوجية ونفسية، تثير لدى الشخص شعوراً بالرضا عن عمله.

3. أهمية الرضا الوظيفي:

يعتبر الرضا الوظيفي من الجوانب الهامة التي يجب على المنظمة الاهتمام بها لسببين: -أولاً من حيث هدف العامل والعمل، وكغاية في حياته يصب إليه، وهو السبب الذي يجعل العامل يبقى في عمله بكل جدية.

-ثانياً من حيث أن الرضا هو الذي يحدد التأثيرات الإيجابية أو السلبية في سلوك الفرد في مجال العمل. ومن هذه التأثيرات التي تحدث نذكر ما يلي:

1.3. على مستوى صحة الفرد العضوية:

للحالة النفسية تأثير واضح في صحة العامل العضوية، وأن هذه الأخيرة تؤثر في صحة العامل النفسية، حيث بينت دراسات عديدة تدهور الحالة الجسمية للعمال المهاجرين بسبب المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعيشونها، حيث أن العضوية بتفاعلها مع محيطها تشكل وحدة وظيفية متنوعة تبعا لاختلاف الأفراد، لأن العضوية توظف معطيات الإدراك للحياة مع مختلف ظواهر البيئة أو المحيط.

ولقد توصل هرزبرج وزملاؤه سنة 1959 إلى أن الأعراض العضوية الموضوعية كآلام الرأس، فقدان الشهية، عسر الهضم، الغثيان، تحدث بسبب عدم رضا العامل عن مهنته (أزرقى، 1997، ص 83).

ووجد بورك (Burke) أيضا أنه هناك ارتباط بين الأعراض العضوية كالتعب، صعوبة التنفس، صداع الرأس، التعرق والمرض والرضا المهني. أما بالمير (Palmer) فيرى أن الرضا شرط من شروط طول العمر، مؤكدا أنه هناك طول العمر عند العمال الراضين.

2.3. على مستوى صحة الفرد العقلية :

إن العامل إذا بقي في عمل ما، والظروف الاجتماعية هي التي ترغمه على ذلك، فإن صراعه سيزداد يوما بعد يوم، حيث يشكل عمله ضغطاً كبيراً، وبالتالي هذه الحقيقة تقترض وجود علاقة بين عدم الرضا والصحة العقلية.

وقد أكد كورنهورز سنة 1965 وجود علاقة قوية بين الرضا والصحة العقلية، ويكون عدم الرضا من خلال وضعيات العمل ومشكلات الصحة العقلية. أما العامل المتواجد في محيط جيد ومناسب فيشعر بالارتياح والرضا وتكون صحته العقلية بعيدة عن المشكلات والاضطرابات.

3.3. على مستوى أداء الفرد :

أظهرت دراسات ثورندايك (Thorndike, 1917) أن الأداء يمكن أن يكون ثابتاً أو يتحسن برغم تزايد إحساس الفرد بالتعب وعدم الرضا.

وأشارت دراسات هاوثرن الأمريكية (Hawthorne) إلى أن الرضا الوظيفي يعتبر عاملاً مسبباً في السلوكيات المهنية المتعلقة بمستوى أداء العمال، وأن تغيرات محيط العمل كفترات الراحة، ساعات العمل، نوع الإشراف، الأداء والروح المعنوية تساعدنا لكي نفهم طبيعة العلاقة بين الرضا والسلوك المهني، لذا يجب أن نفهم أولاً طبيعة الشعور وعلاقته بطريقة العمل وأسلوبه. فالفرد الذي يرى أن الهدف المحقق في عمله يدعمه ويحسنه، فإن شعوره سيكون إيجابياً. أما إذا رآه عكس ذلك فإنه يعتبره تهديداً لوجوده وأن شعوره سيكون سلبياً. وقد أشار بعض الباحثين إلى وجود علاقة بين الرضا الوظيفي وجوانب متنوعة مثل الغياب الانقطاع عن العمل، الشكاوى والتظلمات.

3.3. على مستوى الإنتاج :

تؤكد معظم الدراسات وجود علاقة قوية بين الرضا والإنتاج. فالواقع أن ارتفاع الإنتاج أو انخفاضه نتيجة نهائية لمستوى الرضا الذي يتحدد بأسباب أخرى متعددة، والعديد من الباحثين يتحدثون عن العلاقة المتبادلة في معادله الرضا والإنتاج، كون كلاهما سبباً للآخر، فكلما أدى الرضا إلى ارتفاع الإنتاج، فإن الإنتاج بدوره يؤدي إلى ارتفاع الرضا كتعبير نفسي.

ويرى فورد (Ford,1969) أن الأداء والإنتاج الجيدان يؤديان إلى اتجاهات إيجابية، ولكي يؤدي ارتفاع الإنتاج إلى ارتفاع مستوى الرضا، يجب أن يشعر العامل بأن مجهوده هام جداً في تحريك عجلة الإنتاج والسبيل إلى ذلك هو مكافأته مادياً ومعنوياً (عن أزرقى، 1997، ص 88).

ونقلاً عن بشرى (2013، ص 261) فإن للرضا الوظيفي أهمية كبرى بجب أن ينتبه لها المسؤولون حيث أن هناك عدداً من الأسباب تدعو إلى الاهتمام به وهي كما يلي:

أ-إن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى ارتفاع مستوى الطموح لدى العاملين في المنظمة.

ب-إن ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي يؤدي إلى انخفاض نسبة الغياب العاملين في المنظمة.

ج-إن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الرضا الوظيفي يكونون أكثر رضاً عن وقت فراغهم وبخاصة مع عائلاتهم، وأكثر رضاً عن الحياة.

د-إن العاملين الأكثر رضاً عن عملهم هم أقل عرضةً لحوادث العمل.

وذكر السميح (2010) الوارد في (حسين، 2004، ص 222) أن أهمية الرضا الوظيفي تبرز في الحقل التعليمي بسبب قيمته الإنسانية ومكاسبه المادية، ويرجع ذلك إلى أسباب عدة هي:

أ-الرضا الوظيفي يؤثر في سلوك العاملين والذي بدوره يؤثر في الكفاءة. ب-الرضا الوظيفي هو انعكاس لجودة كفاءة التعليم. ج-يؤدي إلى تعامل العاملين في العمل باحترام.

4. نظريات الرضا الوظيفي:

حظي موضوع الرضا الوظيفي باهتمام الكثير من الباحثين في المجال الإداري والسلوك التنظيمي.

وقد حاولت بعض التناولات النظرية تفسير كيفية تحقيق رضا العامل عن عمله، حيث أشار جيل جيبارد ونورمان ثيريان (Gilles Giard & Normand Therrien) إلى وجود ثلاث تناولات نظرية وهي:

التناول التنظيمي (L'approche organisationnelle)، التناول السوسيولوجي (L'approche sociologique) والتناول السيكولوجي (L'approche psychologique) * (Giard & Therrien, 1978, p 123). وأشار كومو (Comeau, 1992) الوارد في (Vanessa Boies, 2015, pp 41-43) إلى أربع تناولات نظرية حول موضوع الرضا الوظيفي وهي: مدرسة الإدارة العلمية والتي تعرف (L'école physico économique) بزعامة تايلور، مدرسة العلاقات الإنسانية (L'école des relations humaines) بزعامة مايو، النماذج النظرية السببية (Modèles de causalité) والمدرسة النقدية (L'école critique)، كما ظهر تصنيف للنظريات التي تناولت الرضا الوظيفي وهي: أولاً: نظريات الحاجة للرضا الوظيفي والتي تتضمن نظرية العلاقات الإنسانية لالتون مايو، نظرية تدرج الحاجات لماسلو، نظرية ذات العاملين لهيرزبرج ونظرية ألدرفر.

ثانياً: نظريات الإنجاز والتي تتضمن نظرية الإنجاز الثلاثية لماكلياند، نظرية ماك جريجور.

ثالثاً: نظريات الهدف والتي تتضمن نظرية التوقع لفروم، نظرية العدالة لآدمز، نظرية القيمة للوك.

ويتناول البحث الحالي تصنيف نظريات الرضا الوظيفي وفقاً لظهورها وتسلسلها الكرونولوجي، حيث ظهرت أولى النظريات في بداية القرن التاسع عشر مع نظرية الإدارة العلمية التي تضمنتها مدرسة التايلورزم (Le Taylorisme) وبداية القرن العشرين مع نظرية مدرسة العلاقات الإنسانية لمايو، ونظرية سلم الحاجات لماسلو ثم تبعتها نظريات أخرى متعددة ومتنوعة، وجاءت نظريات الرضا الوظيفي على النحو التالي:

1.4. نظرية الإدارة العلمية:

أشار بوظيفة (2007، ص 32) إلى أن نظرية الإدارة العلمية لتايلور التي ظهرت في نهاية القرن التاسع عشر (1890) ترى أن الحوافز هي أهم ما يحقق رضا العمال عن عملهم، حيث عمدت هذه النظرية إلى تنميط أساليب وإجراءات العمل المعتمدة في ذلك على دراسات خاصة بالوقت والحركة ووضع معايير للأداء يتم في ضوئها إعطاء الحوافز المادية للعمال لتحفيزهم على العمل. والجدير بالذكر أن أهم

* L'approche organisationnelle étudie les processus d'échange entre des demandes organisationnelles et les bénéfices reçus. L'approche sociologique présente le groupe comme unité d'analyse.

L'approche psychologique se base sur l'idée que l'individu cherche à satisfaire une gamme de besoins par le biais de la situation de travail.

ما تميّزت به هذه النظرية هو تركيزها على الجانب الفيزيولوجي أيّ على الحاجات الفيزيولوجية للأفراد، ونظرت إلى هذه الحاجات على أنها وسيلة لتوجيه سلوك العمال، ولم تولي أيّ اهتمام للعوامل الإنسانية.

2.4. نظرية العلاقات الإنسانية:

يرى عبد الباقي (2004، ص 118) أن نظرية العلاقات الإنسانية لمايو جاءت لتتنقد نظرية الإدارة العلمية لتايلور التي لم تولي أيّ اهتمام للفرد، وأعدت نظرية مايو لمساعدة المديرين لتحفيز العاملين حيث ركزت على ثلاثة جوانب إدارية رئيسة هي: أ-تشجيع العاملين على المشاركة في القرارات الإدارية.

ب-إعادة تصميم الوظائف بطريقة توفر أكبر قدر من التحدي لقدرات العاملين ومشاركتهم في نشاطات المنظمة.

ج-تحسين قنوات الاتصال بين الرئيس ومروؤوسيه.

واعتبرت نظرية مايو العنصر البشري عنصراً مهماً في العمل حيث دعت إلى التعامل معه بوعي لكي تحصل الإدارة على تعاونه في أداء العمل، واعتبرت أن هناك حاجات نفسية واجتماعية عند العاملين تساهم في تحقيق رضاهم عن العمل وتزيد من الروح المعنوية لديهم مما يدفع بالزيادة في الإنتاجية ومن أهم الحاجات التي دعت إليها هذه النظرية: احترام النفس، تأكيد الذات واحترام الآخرين.

3.4. نظرية سلم الحاجات:

يرى القريوتي (2009، ص 56) أن نظرية سلم الحاجات (La théorie de la pyramide des besoins) لأبراهام ماسلو (A. H. Maslow, 1954) تقوم على افتراض أن الإنسان كائن مميّز يسعى لتحقيق أهداف مهمة، أهمها تحقيق الذات. وبقتن اسم ماسلو بنظرية سلم الحاجات التي ترى أن للعامل حاجات متعددة، فهو إنسان يطلب المزيد، إذ أنه ما إن يُرضى حاجة واحدة حتى يطالب بغيرها، وهي عملية يمارسها منذ مهده حتى لحدده.

وأشار مصطفى (2002، ص 368) إلى أن ماسلو رتب هذه الحاجات في تدرج هرمي من أسفل إلى أعلى، حيث تبدأ في قاعدة الهرم بالحاجات المادية الفيزيولوجية لتنتهي في قمة الهرم بأعلى مرتبة وهي الحاجة إلى تحقيق الذات.

ونقلًا عن كريم ناصر علي (2009، ص 65) يمكن عرض هذه الحاجات وفقاً لتدرج أهميتها في

نظرية ماسلو وهي:

1-الحاجات الفيزيولوجية الأساسية:

توجد هذه الحاجات في أدنى السلم المقترح من طرق ماسلو، فالحاجات الفيزيولوجية هي حاجات أساسية وهامة بالنسبة للفرد مثل: الطعام والماء والهواء والمأوى،... إلخ لأنه يجب عليه توفيرها قبل التفكير في الحاجات الأخرى، فالفرد لا يمكن أن يفكر في الترقية مثلاً قبل أن يفكر فيحل مشكلة السكن والإيواء، ناهيك عما إذا كان عاطلاً عن العمل، فإنه في هذه الحالة يبحث عن أي عمل يضمن له الحصول على الحاجات الأساسية.

2-الحاجة إلى الأمن والاستقرار:

يتحول اهتمام الفرد إلى إشباع الحاجة إلى الأمن والاستقرار فور إشباع حاجاته الفيزيولوجية بعبارة أخرى لا يكون العامل راضٍ عن عمله حسب ماسلو إذا لم يوفر له عمله الشعور بالأمن الجسدي والانفعالي وكذلك الشعور بالاستقرار

3-الحاجة إلى الانتماء والحب:

بعد إشباع الحاجات الفيزيولوجية الأساسية، والحاجة إلى الأمن والاستقرار ينتقل الفرد إلى إشباع حاجاته إلى الانتماء والحب والتي تشمل التعاون مع الآخرين والانتماء لجماعة والعيش فيها وتكوين علاقات وصداقات مع الآخرين، ويعتبر هذا النوع من الحاجات من أولى الحاجات الاجتماعية التي يقصد بها حاجات الفرد لأن يشعر بأنه عضو فعال في جماعة ينتمي إليها ويتفاعل مع أفرادها، فالعامل الراضي حسب هذه النظرية، هو ذلك الفرد الذي يوفر له عمله فرصة تكوين علاقات صداقة مع الآخرين، بمعنى أنه يطمح إلى إشباع الحاجات الذاتية مثل الشعور بتقدير الذات والنجاح، حيث يسعى الفرد إلى نيل الشكر والمدح والإعجاب والحصول على مكافآت أو علاوات وترقية.

4-الحاجة إلى الاحترام والتقدير:

يقصد بهذا النوع من الحاجات قبول الجماعة للعامل بحيث يشعر باحترام وتقدير زملائه لمجهوداته وقدراته، وبالتالي يطمح إلى إشباع الحاجات الذاتية مثل الشعور بتقدير الذات والنجاح حيث يسعى الفرد إلى نيل الشكر والمدح والإعجاب وكذا الحصول على مكافآت أو علاوات وترقية.

5-الحاجة إلى تحقيق الذات:

تأتي هذه الحاجة في قمة الهرم وهي تشير بصفة عامة إلى الهدف الأسمى الذي يسعى نحو تحقيقه كل فرد في هذا الوجود، فالشخص الذي استطاع تحقيق ذاته هو فرد نجح في التعبير عن نفسه

وعن ذاته بحيث توصل إلى استغلال كل قدراته وملكاته وتسخيرها لخدمة المجتمع، وقد وجهت لنظرية ماسلو عدة انتقادات أهمها عدم صحة الافتراض القائل باستحالة الانتقال إلى درجة معينة من السلم قبل تلبية الحاجة الموجودة في الدرجة التي قبلها، وهناك من ذهب كذلك إلى القول بأن ماسلو لم يعط الاعتبار اللازم للعوامل المحيطة في العمل وأنه لم يوفق في البرهنة على أن كل إنسان في حاجة إلى تحقيق ذاته.

إن تحقيق الرضا الوظيفي وفقاً لنظرية ماسلو للحاجات يتوقف أساساً على الإشباع الذي يحققه المورد البشري للحاجات الخمسة السابقة الذكر، فكلما صعد المورد البشري إلى أعلى مرتبة هرم الحاجات زاد رضاه الوظيفي والعكس صحيح.

4.4. نظرية ذات العاملين:

أشار درة والصباغ (2008، ص 392) إلى أن فريدريك هيزبرج (Frederick Herzberg, 1959) قدم نظرية عُرفت بنظرية ذات العاملين (La théorie bi-factorielle)، ومنذ ذلك التاريخ ونظريته موضع اهتمام الكثير من الباحثين، وقبل ظهور نظريته كان الرأي الشائع النظر إلى الرضا الوظيفي باعتباره ذا بعد واحد فقط، أي العوامل المؤدية إلى الرضا الوظيفي هي نفسها العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي.

ويرى حريم (2004، ص 117) أن هيزبرج بدراسة استطلاعية لمائتين (200) من المحاسبين والمهندسين في عدد من الشركات الموجودة بمدينة بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، محاولاً فهم شعورهم حل الأعمال التي يؤدونها. وتفترض نظرية هيزبرج وجود نوعين متميزين من عوامل الدافعية في محيط العمل هما: 1-عوامل عدم الرضا أو العوامل الصحية (Les facteurs d'ambiance-hygiène)، وهي العوامل التي ترتبط ببيئة الوظيفة ومحيطها، كالأمان الوظيفي، الراتب، ظروف العمل، المركز وسياسات المنظمة نمط الإشراف والعلاقات في محيط العمل.

2-عوامل الرضا أو العوامل الدافعة (Les facteurs valorisants-motivation)، وهي العوامل التي ترتبط بمحتوى الوظيفة، كالإنجاز والتقدير، مهام العمل ذاته، المسؤولية، التقدم في الوظيفة والتطور الذاتي. وتوصل من تلك الدراسة إلى تصنيف فئتين من العوامل: العوامل الدافعية

يذكر القريوتي (2009، ص ص 60-61) أن هناك بعض العوامل ترتبط بجوهر العمل والتي أطلق عليها بالعوامل الدافعة، حيث إذا توافرت تؤدي إلى دافعية قوية ودرجة عالية من الرضا، ولكن عدم

توافرها لا يؤدي بالضرورة إلى حالة عالية من الاستياء وعد الرضا لدى العامل وأهم العوامل الدافعة هي ما يلي:

1- الشعور بالإنجاز. 2- الشعور باعتراف الآخرين بأهمية دوره في التنظيم. 3- أهمية العمل نفسه وكونه إبداعيا وفيه نوع من التحدي. 4- الرغبة في تحمل المسؤولية وتحكم الشخص في وظيفته. 5- إمكانيات التقدم في الوظيفة. 6- التطور والنمو الشخصي.

أما النوع الثاني من العوامل فيؤدي عدم توافرها في بيئة العمل إلى حالة الاستياء وعدم الرضا لدى الموظف، ولكن توافرها لا يؤدي إلى دافعية قوية للعمل، وقد أطلق عليها بالعوامل الوقائية لكونها ضرورية لضمان أدنى درجة إشباع للحاجات، وقد حدد عشرة عوامل وقائية وهي كما يلي:

1- سياسة المنظمة وإدارتها. 2- العلاقات مع الرؤساء. 3- العلاقات مع المرؤوسين. 4- الاستقرار والأمن في العمل. 5- ظروف العمل. 6- نمط الإشراف الفني. 7- العلاقات مع زملاء. 8- الراتب. 9- التأثير في الحياة الشخصية. 10- المركز والمكانة الاجتماعية.

وبين هيرزبرج أن وجود العوامل الدافعية هو الذي يؤدي إلى تحسين الإنتاج، لأنها دوافع ذاتية، وتوفر شعوراً إيجابياً لدى الأفراد، وتعطيهم فرصاً للتطور الشخصي، مما يدفعهم لمزيد من العمل وتحسين الإنتاجية. أما العوامل الوقائية فإن وجودها لا يثير الدافعية ولا يؤدي لمزيد من الإنتاج، بل يمنع حالة عدم الرضى أو التمرد أو الإضراب عن العمل. فوجود هذه العوامل يعتبر حداً أدنى لا بد من وجوده، ويعتبره العاملون أساساً ولا يعتبر كرمًا من الإدارة.

5.4. نظرية ماك جريجور:

يعتبر قجة (2003، ص 60) أن دوغلاس موري ماك جريجور (Douglas Murray) يرى أن وراء كل قرار إداري توجد مجموعة من الافتراضات عن الطبيعة البشرية، حيث أن الإدارة تتعامل مع عاملها على أساس ما تعتقده موجوداً فيهم من خصائص إنسانية، فهناك نوعان من الطرق يمكن للإدارة إتباعها في تسيير الموارد البشرية داخل المؤسسة وهما:

أ-نظرية (x): وهي نظرية تقليدية متشائمة يعود مصدرها إلى نظرية الإدارة العلمية لتايلور، وتفترض نظرية (x) أن الإنسان مخلوق كسول غير طموح، والعمل في نظره شيء غير مرغوب فيه ولا يريد أن يتحمل المسؤولية بل يريد أن ينقاد وينفذ فقط، ويقوم بأقل ما يمكن من مجهود، ولا يبالي بمصلحة الجماعة، وهو يريد إشباع الحاجات الجسمية والأمن فقط، وهو يُرغم على العمل والمراقبة.

ب-نظرية(٧): والتي انبثقت عن نظرية مدرسة العلاقات الإنسانية، وهي نظرية حديثة متفائلة تفترض أن الإنسان نشيط طموح وإيجابي، ويرغب في العمل إذا توفرت الظروف الملائمة، وهو يتمتع بالقدرة على الإبداع وتحمل المسؤولية ومشاركة الجماعة في تحقيق أهدافها، وهو لا يُرغم على العمل لأنه يملك رقابة ذاتية يستعملها كلما أحسنت الإدارة معاملته، وأن العمل هو الوسيلة التي تسمح له بتحقيق حاجاته الاجتماعية والنفسية في آن واحد.

ويؤكد ماك جريجور أن الإدارة يجب أن تفهم العاملين من الرؤية المتفائلة، وتحسن قيادتهم وتهتم بدوافعهم الاجتماعية بمشاركتهم الإدارية في توحيد أهدافهم مع أهداف المنظمة.

6.4. نظرية التوقع:

أشار المشعان (1994، ص ص 230-231) إلى أن فيكتور فروم (Victor Vroom, 1964) هو من أبرز أنصار نظرية التوقع (Expectancy theory ou la théorie des attentes) التي تقوم على افتراض أن سلوك الفرد مبني على عملية إدراك وتحليل البدائل المتاحة، والموازنة بين الكلفة والفائدة المتوقعة لكل من تلك البدائل، بمعنى أن الفرد يختار طريقاً ما للعمل لأنه يتوقع نتائج أو عوائد معينة، وأن الرضا لا يتحقق لديه نتيجة الوصول إلى هدف ما بقدر ما هو نتيجة إدراكه للجهد الذي يبذله في سبيل تحقيق الهدف. فالفرد يتحقق لديه أحساس إيجابي بالثقة والشعور بالرضا عندما يستشعر تقبله للنتيجة المتوقعة مقابل ما يبذله من أداء.

ويرى مصطفى (2002، ص ص 371-373) أن فروم يعتبر أن الجهد الذي يقرره الفرد بذله يتوقف على إدراكه لأهمية العائد أو الحافز المطلوب، ويرى كذلك ضرورة توفر أربع شروط هي كالتالي:

- أ- اعتقاد الفرد أن جهده سيؤدي إلى أداء مرغوب.
- ب- اعتقاد الفرد أن الأداء سيؤدي إلى ناتج.
- ج- أن يشبع الناتج أو المكافأة حاجة هامة لدى الفرد أي تكون القيمة المتوقعة لهذا الناتج كبيرة ومؤثرة.
- د- أن يكون إشباع الحاجة قوياً وكافياً لتبرير الجهد المبذول.

ومن الضروري الإشارة إلى أن الأداء هو محصلة القدرة مضروبة بالرغبة في العمل، ويضاف إلى ذلك توفر الفرصة للفرد لأن يُظهِر هذه القدرات الكامنة لديه، إذ قد لا يتاح للفرد القادر والراغب في العمل الفرص المناسبة لإظهار مواهبه.

7.4. نظرية عدالة العائد:

يرى الكتبي (2005، ص 309) الوارد في (معوش، 2018، ص) أن نظرية عدالة العائد أو الإنصاف (Equity theory ou la théorie de l'équité) لجون ستايسي آدامز (John Stacey Adams, 1964) تقوم في تفسيرها للرضا الوظيفي على فرضية رئيسة هي أن درجة الرضا الوظيفي للموظف تتوقف على مقدار ما يشعر به من عدالة بين المجهودات التي يقدمها لوظيفته، مقارنة مع العوائد التي يحصل عليها نتيجة هذه المجهودات. وحسب آدمز فإن الموظف لا يقصر عملية المقارنة على نفسه فقط، بل يقارن أيضا بين المجهودات التي يقدمها الآخرون وما يحصلون عليه من عوائد نتيجة ذلك، وكلما كانت نتيجة هذه المقارنة عادلة زاد مستوى شعور الموظف بالرضا الوظيفي، والعكس صحيح.

يرى بوظريفة (2007، ص 45) أن الرضا يأتي نتيجة لمقارنة الفرد مع أفراد جماعته ولا يحس العامل بالرضا إلا إذا اعتقد بأن الجهد المبذول من قبله يناسب ما يناله من مكافآت عندما يقارن نفسه مع الآخرين، وتدخل في الإدراك الحسي ثلاثة عناصر تتمثل في كل من: الدخل (Input)، الناتج (Output)، والنسبة بين الدخل والناتج، حيث يتمثل الدخل في بعض العناصر الشخصية التي تتطلبها المهنة والعوامل الواضحة كالوقت والخبرة، بالإضافة إلى العوامل الفرعية مثل تكاليف ورعاية الأطفال، المسافة بين السكن والعمل. أما الناتج فيشمل كل من الأجرة بصفة خاصة والقواعد المادية بصفة عامة، إلى جانب الفوائد المعنوية كالمنافع العامة والتحدي والمسؤولية، بالإضافة إلى الأصدقاء والمكتب.

8.4. نظرية الحاجات أو الإنجاز الثلاثية:

يرى القريوتي (2009، ص 65) الوارد في (معوش، 2018، ص 81) أن نظرية الحاجات أو الإنجاز الثلاثية (La théorie des besoins) لديفيد ماكلياند (David Mc Clelland, 1967) تفترض أن عوامل الدافعية هي عوامل ذاتية داخلية تتصل بالقوى والرغبات الداخلية لدى الفرد، والمتمثلة برغبته في التميز والإبداع. وينعكس ذلك عملياً على الأفراد من هذه الفئة، لأنهم يفضلون الأعمال ذات الطبيعة غير الروتينية والتي تتوفر فيها درجة من التحدي، والتي يمكن قياس تأثيرها، وبالتالي تزويد من يقومون بها بمعلومات عن إنجازاتهم التي يمكنهم التفاخر بها، ويبذل الأفراد الذين تتوافر لديهم هذه الحاجة جهوداً أكبر من غيرهم، ليس لأن ذلك أمر مطلوب منهم بالضرورة، ولكن لأنهم يرون في ذلك إنجازاً خاصاً لأنفسهم وإرضاء لذواتهم. وتركز هذه النظرية على ثلاث حاجات هي: أ- الحاجة للإنجاز والتميز والتفوق.

ب- الحاجة للقوة والسيطرة. ج- الحاجة للانتماء وإقامة علاقات مع الآخرين.

إن وجود هذه الحاجات يتيح للمنظمة فرصة التمييز بين الأفراد وإتباع أساليب مختلفة لإشباع حاجاتهم. ويتمتع الأفراد ذوو الحاجة إلى الإنجاز بقدرات وقابلية عالية، ويفضلون المهام التي تتميز بالتحدي، بينما الأفراد ذوو الحاجات الاجتماعية الواضحة غالباً ما يقيمون علاقات إنسانية، كما أن الأفراد ذوي الحاجة إلى السلطة والقوة والنفوذ يتطلعون إلى المواقع الإدارية والقيادية.

9.4. النموذج النظري لبورتر ولولر:

ترى جيني أدريان (1993، ص 34) أن ليان وليام بورتر وادوارد لولر (Lyman, William Porter & Edward Lawler, 1968) صمما نموذجهما النظري للدافعية بدمج الأفكار التي احتوتها نظريات ماسلو، هيرزبرج، ماكلياند وفروم. وتعرف نظرية بورتر ولولر بنظرية التوقع التي ظهرت سنة 1968 والتي تستند إلى خمسة متغيرات هي: الجهد، الإدراك، الكفاءة، الجزاء والرضا.

ويذكر الحربي (1995، ص 27) أن نموذج بورتر ولولر يرى أن العمليات النفسية التي تحدد رضا الفرد عن عمله تقريباً واحدة وذات علاقة بثلاثة أبعاد بالنسبة للعمل وهذه الأبعاد الثلاثة تتدرج كما يلي:

أ-الراتب. ب-الإشراف ونمط القيادة. ج-الرضا عن العمل ومحتوى الوظيفة.

10.4. نظرية التكيف الوظيفي:

أشار العديلي (1981، ص 37) إلى أن نظرية التكيف الوظيفي تم تطويرها باستخدام مقياس مينيسوتا (Minnesota) للرضا الوظيفي، حيث قام جرين، دأويس وويز (Graen, Dawis & Weiss, 1968) بعرض هذه النظرية، وبينوا بأن الرضا الوظيفي هو محصلة التوافق أو التكيف الفعال ما بين حاجات الفرد التي تعززها دوافع الحاجة لتحقيق الذات في إطار نظام العمل. ولهؤلاء الباحثين قول في هذه النظرية، وهو يمكن الاستدلال على تأقلم الفرد في الوظيفة من خلال معرفة التوافق بين شخصيته وبيئة العمل.

11.4. نظرية الجماعة المرجعية:

يرى القوس (2001، ص 19) أن نظرية الجماعة المرجعية لشارلز هولين وملتون بلود (Charles L. Hulin & Milton R. Blood, 1968) التي ينتمي إليها الفرد تشكل عاملاً هاماً في تفهم أبعاد الرضا الوظيفي لديه، فيقارن الفرد نفسه بالجماعة المرجعية في جملة المميزات التي تحظى بها الجماعة فإذا كان

يرى نفسه أقل شأن من جماعته المرجعية حتماً ستكون النتيجة عدم الرضا. على أن تكون المقارنة بالعاملين الأفضل أو الذين يساوه في عمله.

12.4. نظرية ألدرفر:

يرى السميح (2010، ص 247) أن نظرية كلايتون بول ألدرفر (Clayton Paul Alderfer, 1972) اختصرت سلم الحاجات الخمسة في نظرية ماسلو إلى ثلاثة مستويات رئيسة للحاجات التالية: الوجود (Existence)، الانتماء (Relatedness) النمو (Growth)، والذي يرمز لها باللغة الانجليزية باسم (E.R.G) والتي تُعرف بنظرية (E.R.G) أو بنظرية الحاجات (La théorie des besoins). ويرى عبد الباقي (2002، ص 135) أن نظرية ألدرفر تعتبر من المداخل الحديثة التي تسعى إلى تأسيس الحاجات الإنسانية في أوضاع تنظيمية. وتتلخص هذه الحاجات إلى:

1- حاجات الوجود أو البقاء: وهي الحاجات التي يتم إشباعها بواسطة عوامل البيئة مثل الطعام، الماء وتشمل هذه الفئة في المحيط التنظيمي الأجر، المزايا المادية والظروف المادية للعمل، وتقابل هذه الفئة الحاجات الفيزيولوجية وبعض حاجات الأمن عند ماسلو.

2- حاجات الانتماء: وهي الحاجات الخاصة بالعلاقات الإنسانية (Les besoins de rapports sociaux) مع الآخرين في مكان العمل، وتتوقف هذه الحاجات على عملية تبادل المشاعر مع الآخرين للحصول على الرضا، وتقابل هذه الفئة من الحاجات الحاجة إلى تقدير الذات عند ماسلو.

3- حاجات النمو أو التطور: وهي الحاجات التي تتضمن جهود الفرد الموجهة نحو تحقيق التطور الذاتي (Les besoins de développement personnel) في الوظيفة، وينتج إشباع هذه الحاجات عن تولي الفرد لمهام لا تتطلب استخدام قدرات الفرد بالكامل بل تتطلب تطوير قدرات جديدة لديه، وهذه الحاجات تتفق مع المستوى الأعلى للذات وحاجات تحقيق الذات.

وتتفق نظرية ألدرفر مع نظرية سلم الحاجات لماسلو إلا أنها تختلف عنها كون انتقال الفرد من مستوى إلى مستوى آخر من الحاجات دون ضرورة إشباع المستوى الذي قبل، كما يمكن إشباع أكثر من حاجة في وقت واحد بخلاف نظرية ماسلو التي تؤكد على الترتيب الهرمي للحاجات. ومن أهم المأخذ والانتقادات على هذه النظرية أن الحاجات تختلف باختلاف الأفراد والمجتمعات والبيئات الثقافية، وأنها مجرد تقسيم للحاجات دون العمق في فهم الدافعية للأفراد ومعرفة مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

وتجدر الإشارة إلى أن نظرية ألدفر بخلاف نظرية ماسلو، تقوم على تناول مستويات الثلاث طريقة متتابعة أكثر منها متدرجة، الأمر الذي يسمح للشخص بتخطي أحد هذه المستويات، ويعتقد ألدفر أن بعض الوظائف قد لا تسمح بالارتقاء للمستوى الموالي، وقد يرجع ذلك لعدة أسباب كما هو الحال بالنسبة لسياسة المؤسسة أو طبيعة الوظيفة، الأمر الذي قد يعرض العمال إلى شعور بالإحباط.

13.4. نظرية القيمة:

يرى سلطان (2004، ص 201) أن نظرية القيمة (Value theory) التي قدمها إدوين لوك (Edwin Locke, 1976) هي من أهم النظريات المفسرة للرضا الوظيفي ويؤكد أن المسببات الرئيسة للرضا الوظيفي هي قدرة ذلك العمل على توفير العوائد ذات القيمة والمنفعة العالية لكل فرد على حدة، وكلما استطاع توفير عوائد ذات قيمة للفرد كلما كان راضيا عن عمله، فقبل كل شيء يقوم بتحديد الفرق بين ما يحتاجه وبين ما يتحصل عليه فعلا، ثم يحدد القيمة أو الأهمية للحاجات التي يريدتها.

ويعرف الرضا الوظيفي في هذه النظرية بأنه حالة عاطفية سارة ناتجة عن إدراك الموظف بأن وظيفته تتيح له تحقيق ممارسة القيم الوظيفية الهامة في تصور هذا الموظف، بشرط أن تكون هذه القيم منسجمة مع حاجات هذا الفرد، وبالتالي ينظر لوك إلى الرضا أو عدم الرضا في العمل على أنه عبارة عن دالة في العلاقة الناتجة بين ما يريد الفرد الوصول إليه وما يحققه فعلا في العمل.

والملاحظ أن لوك قد أدخل في تقديمه لنظريته دوراً مهماً لمفهوم الأهمية (L'importance) بحيث أنه من المتوقع بأن الرضا ليس عبارة عن الجمع البسيط لمخلف عناصر العمل، إذ من الممكن أن هناك عنصر قد يلعب دوراً في الأهمية النسبية لكل عامل من العوامل المأخوذة بعين الاعتبار، وعليه ففي حالة ما إذا كان الراتب يكتسي أهمية كبيرة بالنسبة لعامل ما، بينما يعتبره زملاء العمل غير مهم، وبالتالي يلعب الراتب هنا دوراً كبيراً في تحديد مستوى الرضا العام أكثر من زملاء العمل، وهذا يعني أنه بالإمكان الحصول على تنبؤ دقيق حول الرضا العام لدى الفرد إذا تم أخذ وزن الرضا بأهمية لكل عنصر من عناصر العمل.

ويرى لوك أن أهمية خصائص العمل على مدى الاستجابة العاطفية الناتجة عن أي عنصر من عناصر العمل بدلا من الرضا الواقعي لهذا العنصر، فعندما يكون هناك شيء غير مهم بالنسبة للعامل، فإنه يكون غير راضي وغير مستاء، وإنما يكون محايدا بغض النظر عن مقدار ذلك الشيء. ومن جهة

أخرى، إذا كان مقدار من أي عنصر من عناصر العمل ذو قيمة عالية بالنسبة للعامل، فإن أي تغيير بسيط عن المقدار المعياري لذلك العنصر سينتج عنه تغييرا كبيرا في مستوى الرضا.

14.4. نظرية العمليات المتناقضة:

أشار العديلي (1995، ص 192) إلى أن فرانك لاندي (Frank Landy, 1978) قدم طرحاً جديداً حول الرضا الوظيفي عرفت بنظرية العمليات المتناقضة (Oppenent-Process Theory) حيث تؤكد بأن رضا الفرد عن المكافأة سوف يتغير بانتظام مع مرور الزمن، بالرغم من ثبات المكافأة نفسها، فمثلاً تبدو الوظيفة أكثر متعة خلال الأسابيع الأولى منها بعد عدة سنوات، ويرى لاندي وجود عدة ميكانيزمات أو آليات تدخل في تكوين الفرد وتساعد على الاحتفاظ بالتوازن في حالته العاطفية، وكون الرضا يختلف عن عدم الرضا كظاهرة عاطفية فأن ميكانيزمات التوازن العاطفي تلعب دوراً في الرضا المهني. فمثل تلك الميكانيزمات لها دور بالغ الأهمية في إحداث الرضا الوظيفي.

15.4- نظرية عمليات المقارنة:

ذكر بوظريفة (2007، ص 37) أن نظرية عمليات المقارنة لماك كورميك وإنجيل (MC Cormick & Ingel, 1980) تشير إلى أن الرضا عن العمل ينجم عن مقارنة الفرد بين الغاية المراد الوصول إليها ومدى تحقيق تلك الغاية. فدرجة الرضا هي إذن الفرق بين الغاية وما يشعر الفرد أنه حققه، وكلما كان الفرق صغيراً كان الرضا كبيراً والعكس صحيح إذا كان الفرق كبيراً. ونتجت عن هذه النظرية دراسات عديدة بيّنت أنه يجب تحديد ما يسمى بالمعيار الذي يتخذ كأساس من أجل معرفة مدى الفرق، فهناك من يتخذ المعيار على أنه مستمد من الحاجات سواء كانت بيولوجية أو نفسية، وحسب هذا المنظور فإن العمل المرضي هو ذلك الذي يشبع الحاجات البيولوجية، فبواسطة الراتب يتمكن الفرد من الأكل والشرب، وكذلك الحاجات النفسية كالشعور بالاحترام.

أما المنظور الثاني فيتمثل في استعمال القيم كمعيار وذلك لأن القيم تمثل رغبات الفرد التي يسعى إلى تحقيقها، ونظراً لأن القيم شيء مكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية في البيت والمدرسة والمجتمع، فإنها عامل أساسي يختار من خلاله الفرد نوع الاستجابات التي تصدر منه فحسب هذا الاتجاه فإن العمل المرضي هو ذلك العمل الذي يوفر للفرد الفرصة لتحقيق أشياء لها قيمة كبيرة لدى الفرد. فالأفراد يختلفون في الأهمية التي يعطونها لمختلف متغيرات ونواتج العمل، فالبعض يعطي أهمية كبيرة للأجرة في حين يعطي آخرون أهمية لنوعية العمل والعلاقات الناتجة عن ذلك العمل.

16.4. نظرية موشانسكي:

أشار بوظيفة (2007، ص 38) إلى أن نظرية موشانسكي (Muchinsky,1983) تنطلق من كون أن الأفراد يقارنون أنفسهم بالآخرين عند تقويم مشاعرهم حول رضاهم عن أعمالهم، حيث تتم المقارنة في هذه النظرية بين الأفراد وليس داخل الفرد كما هو الشأن في النظرية السابقة. فالفرد يلاحظ الآخرين في أعمال متشابهة ويستنتج إلى أي مدى هم راضون عن أعمالهم، ومن ثم يستنتج مقدار رضاه من خلال مقارنة نفسه بالآخرين. وتعتبر دراسة وايس وشوو (Weiss & Show,1979) من الدراسات التي بينت أن الرضا شعور مستمد من ملاحظة الآخرين، فقد أنجز هذان الباحثان فيلماً يصور مجموعة من الأفراد وهم يشتغلون في خط تجميعي في مجال الأشغال الكهربائية، ويبين الفيلم نوعين من المهام: نوع يتميز بالروتين والملل، ونوع شيق ومهم، وخلال الفيلم أصدر الممثلون عدة تعليمات تعكس مشاعر إيجابية وسلبية فعندما قام المشاركون بشغل المهام المختلفة بعد مشاهدة الفيلم وجد بأن مشاعرهم تأثرت إلى حد كبير بالمشاعر التي وردت من قبل الممثلين في الفيلم.

17.4. نظرية جرينبرج:

أشار العديلي (1995، ص 192) إلى أن نظرية جيرالد جرينبرج (Gerald Greenberg,1989) ترى بأن العمل ظاهرة تتأثر بعدد من العوامل ويؤدي وجودها إلى الرضا عن العمل وانعدامها إلى عدم الرضا، ومن هنا ذهبت هذه النظرية التي تشمل مثل هذه العوامل والتي من أهمها: الرواتب، والمكانة الاجتماعية وأهمية العمل وتقدير المجتمع له، ونمط القيادة والعلاقات مع الرؤساء والزملاء، وظروف العمل وشروطه، والعبء المناط بالفرد وفرص الترقية ومشاركة الفرد في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل. والجدول التالي يلخص أهم نظريات الرضا الوظيفي وخصائصها.

جدول رقم (8): أهم نظريات الرضا الوظيفي وخصائصها (من تصميم الطالبة).

الرقم	النظرية	صاحبها	السنة	خصائصها
01	الإدارة العلمية	تايلور	1890	الحوافز المادية هي أهم ما يحقق الرضا.
02	العلاقات الإنسانية	مايو وزملاؤه	1924	العنصر البشري هو عنصر مهم في العمل.
03	سلم الحاجات	ماسلو	1943	الحوافز المادية، الضمانات، الاحترام، تحقيق الذات.
04	ذات العاملين	هيرزبرغ	1959	العوامل الدافعية والعوامل الصحية.
05	نظرية (X) ونظرية (Y)	ماك جريجور	1960	نوعان من الطرق يمكن للإدارة اتباعها في تسيير الموارد البشرية داخل المؤسسة.
06	نظرية التوقع	فروم	1964	التكافؤ، التوقع.
07	عدالة العائد	آدامز	1964	المدخلات، العوائد، تقييم العائد.
08	الإنجاز الثلاثية	ماكلياند	1967	حاجات القوة، الإنجاز، الانتماء والألفة.
09	التوقعات	بورتر ولولر	1968	الفرق بين الشخص تجاه ما يحب أن يحصل عليه وما يدرك أنه حصل عليه.
10	التكيف الوظيفي	جرين وزملاؤه	1968	الرضا هو محصلة التوافق أو التكيف الفعال ما بين حاجات الفرد التي تعززها دوافع الحاجة لتحقيق الذات.
11	الجماعة المرجعية	هولين وبلود	1968	الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها الفرد تشكل عاملاً هاماً في تفهم أبعاد الرضا الوظيفي.
12	ERG	ألدرفر	1972	حاجات الوجود أو البقاء، الانتماء والنمو أو التطور.
13	القيمة أو الهدف	لوك	1976	ينظر للرضا من ناحية القيمة
14	العمليات المتناقضة	لاندي	1978	رضا الفرد عن المكافأة يتغير بانتظام مع مرور الزمن.
15	العملية المنأوتة	ماك كورميك وإنجيل	1980	رضا الفرد ينجم عن مقارنته بين الغاية المراد الوصول إليها ومدى تحقيقها.
16	موشانسكي	موشانسكي	1983	الفرد يقارن نفسه بالآخرين عند تقويم مشاعره حول رضاه عن العمل.
17	جرينبرج	جرينبرج	1987	ظاهرة الرضا تتأثر بعدد من العوامل يؤدي وجودها إلى رضا الفرد عن عمله، وانعدامها إلى عدم رضاه.

5. مؤشرات الرضا الوظيفي:

صنف علماء النفس التنظيمي مجموعة من المؤشرات يتم خلالها معرفة الرضا المهني لدى العامل وتمثل في:

1.5. التغيب:

يرى محمد خيري (دون سنة، ص 4) أن ظاهرة التغيب حسب بهران تعود إلى معنوية العمال، وتشكل في غالب الأحيان احتجاج لاشعوري وخفي، وتكون في بعض الأحيان مواضع متعلقة بنوع العمل المرتبطة بالظروف المؤدية إلى لتغيب هي بسبب كراهية المكونات البشرية أو المادية التي يعمل فيها العامل، وعدم استطاعته مقاومة الضغط المستمر عليه من الهيئات العليا، أو ثقلا نشاطه اليومي، ويعتبر معدل الغياب أو درجة انتظامه مؤشر للتعرف على درجة الرضا العام للفرد، فالفرد الراضي عن عمله يكون متمسكا به ويحرص على الحضور عكس العامل الذي يستاء منه.

2.5. دوران العمل:

يذكر أحمد صقر عاشور (1979، ص 406) أنه يمكن للعامل أن ينتقل من وظيفة إلى أخرى داخل أو خارج المؤسسة بإرادته، لظروف معينة أو ذاتية، ناتجة عن عدم تنظيم نفسه، ومن مظاهر دوران العمل نجد أنماط من السلوكيات التي تتجلى أثناء العمل، والتي تعكس عدم رغبة العامل في عمله.

3.5- الإصابات:

إن الإصابات تعتبر حالة من حالة عدم الرضا المهني، حيث أنه لا يوجد هناك دافع لأداء العمل ذاته، وبالتالي افترض الباحثون وجود علاقة سلبية بين الإصابات والرضا عن العمل، وبالتالي العامل الذي لا يشعر بدرجة عالية من الرضا نجده أقرب إلى الإصابة وذلك بسبب الابتعاد عن العمل.

6. محددات الرضا الوظيفي:

أشارت راوية (2002، ص 173) إلى أن هناك بعض المحددات التي تؤدي إلى تحقيق الرضا الوظيفي ومنها ما يلي:

أ-التباعد: أي أن الرضا الوظيفي يتحقق من التقارب بين النواتج التي يرغب الفرد في تحقيقها وتلك التي يتحصل عليها فعلاً في مجال العمل.

ب-العدالة: أي شعور الفرد بالعدالة عندما يحصل على ما يعتقد أنه يستحقه من العمل.

ج-الوضع الشخصي المسبق للفرد: فقد تؤثر شخصية الفرد في شعوره بالرضا عن العمل.

7.العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:

أشار عكاشة (2005) الوارد في (معوش، 2018، ص ص 87-89) إلى أن العوامل المؤثرة في رضا الفرد الوظيفي تنقسم إلى عنصرين أساسيين: خصائص الفرد وخصائص بيئة العمل، وفيما يلي توضيح المكونات لكل عنصر من هذين العنصرين:

1.7.العوامل المرتبطة بالفرد نفسه:

1.1.7.إشباع الحاجات:

فسّر صقر عاشور(1989) العلاقة بين الرضا وإشباع الحاجات لدى الفرد وقد حدد هذه العلاقة في العناصر التالية:

أ-الإنسان له حاجات تسبب له حالا من التوتر، يزداد ذلك التوتر بزيادة إلحاح الحاجات في طلب الإشباع.

ب-توجد في بيئة العمل موضوعات يمكنها خفض ذلك التوتر واختزاله لإلحاحه.

ج-كل ما يساعد على خفض حدة التوتر واختزالا إلحاحه يعد مصدرا لرضا الفرد.

د-مستوى رضا الفرد هو مصلحة التفاعل بين إشباعات الفرد لحاجاته في موقف معين، ومدى النقص في إشباع تلك الحاجات، وحاول الباحثون تحديد أي من الحاجات يسهم بشكل فعال في زيادة درجة رضا الأفراد أعمالهم، ومن تلك الحاجات، الخاصة إلى التقدير والاستقلال والحاجة إلى تحقيق الذات.

يؤكد هيرزبرج(1959) على أهمية إشباع حاجة التقدير الذات ممثلة في الإنجاز والتقدم السلطة كمؤشرات فعالة في رفع درجة الرضا الوظيفي لدى الأفراد (عن عكاشة، 2005، ص 122).

2.1.7.العمر:

يرى عبد الغني (2001، ص 23) أن العلماء يشيرون إلى أن العلاقة بين عمر الأفراد ورضاهم الوظيفي ليست علاقة خطية بسيطة بل هي شكل حرف (U). فالأفراد في بداية حياتهم الوظيفية يكونون متحمسين، ولديهم دوافع قوية للعمل، ثم ما يلبث ذلك على أن يزول نتيجة اختلاف توقعهم عن واقع العمل، وذلك ويؤدي إلى انخفاض رضاهم، ويظل ذلك التذني في مستوى الرضا حتى نقطة معينة تأخذ فيها توقعات الفرد الذي يزيد ما يحصل عليه من عائد، فيزداد بذلك رضاه عن العمل، وإن كان هذه

التفسير يعدّل من وجهة نظر البعض، إلّا أن معظم الباحثين لا يقبل ذلك التفسير الذي يبسط العلاقة بين عمر الأفراد ورضاهم عن عملهم، فيقدم البعض النموذج في العلاقة الخطية كبديل، حيث يرون بأن درجة الرضا تزيد بزيادة التوافق والاندماج في العمل فيزداد بذلك الرضا. أما البعض الآخر فيرى بأن ذلك لا يكون على الإطلاق بل عند حدود عمرية معينة ولا يزيد بعدها الرضا الوظيفي.

وقد أشار الباحث في علوم الاقتصاد عمر أكتوف (1986) إلى أن الرضا يتضاءل قبل خمس سنوات من سن التقاعد، ويمكن إرجاع السبب إلى زيادة حاجات العمال النفسية لإشباعها إضافة إلى طول فترة الخدمة، بحيث يزيد رضا العامل عن عمله كلما زادت عدد السنوات التي يمضيها في العمل إذ يكتسب خبرة ومعرفة وتكيفاً أعلى (Aktouf, 1986, P 65).

3.1.7. الجنس:

يذكر عبد الفتاح دويدار (2003، ص 47) أنه رغم عدم ثبات علاقة بين جنس الفرد كونه رجلاً أو امرأة وبين رضاه عن العمل، فإننا نعتمد على درجة التمييز بين كلا الجنسين من قبل الإدارة في العمل، فأداء المرأة يقارن بأداء الرجل وخبراته على أساس القيم الاجتماعية والتصورات السائدة على أن الرجل له أداء أفضل من المرأة، وهذا الجانب السلبي في عمل المرأة ويؤثر في رضاها الوظيفي.

4.1.7. المستوى التعليمي:

تشير بعض الدراسات إلى أن العلاقة بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي للأفراد تأخذ شكل علاقة عكسية، فالأفراد ذوي المستوى التعليمي المرتفع يضعوا معايير عالية لرضاهم الوظيفي، ويستخدموا لذلك جماعات مرجعية عالية المستوى مما يزيد من توقعاتهم، ويصعب مقابلتها في الواقع الفعلي، فينخفض رضاهم الوظيفي. إلا أن هناك دراسات توصلت إلى نتائج مختلفة، فقد وجد بعض الباحثين أن العلاقة إيجابية بين المستوى التعليمي للفرد والرضا الوظيفي، أي كلما ارتفع المستوى التعليمي، كلما أدى ذلك إلى زيادة الرضا الوظيفي لديه (دويدار، 2003، ص 48).

5.1.7. مستوى الطموح:

تؤكد بعض الدراسات إلى أن المشاعر المصاحبة لتحقيق الفرد لطموحاته وأهدافه سوف يتولد عنها درجة مرتفعة من الرضا، حيث يعيش الفرد عادة في حالة من التوتر يحاول فيها تحقيق أهدافه،

والتي يضعها لنفسه بناءً على تقديره لذاته وتقدير الآخرين له. وهكذا كلما تحقق هدف أو وصل إلى مستوى طموح دفعه إلى زيادة جهده وزيادة رضاه عن عمله.

2.7. العوامل المرتبطة ببيئة العمل:

ويقصد بها تلك العوامل أو الظروف التي يعمل في ظلها الفرد سواء كانت متعلقة بطبيعة الوظيفة التي يؤديها، أو طبيعة العلاقات الإنسانية السائدة (الزملاء أو الرؤساء) في جولة العمل، أو إشباع العمل للحاجات الأساسية (أجور، حوافز، ترقية، مكانة اجتماعية)، بالإضافة إلى العوامل الفيزيائية بجولة العمل نفسه. وفيما يلي توضيح لتلك العوامل:

1.2.7. الأجور والحوافز:

يرى صقر (1993) الوارد في أمزال (2017، ص 78) أن الأجور والحوافز تعتبر وسيلة مهمة لإشباع الحاجات المادية لأفراد فإنه يسبب الرضا والسعادة، كما أنه جد مهم في حياة العامل. ولقد اهتم العديد من العلماء والباحثين، بهذا المجال، حيث أجريت دراسات في البلدان الرأسمالية المتقدمة بالدراسات التي قام بها ستيفارت وسوبر (Stewart & Super, 1952) وسميث وكندال (Smith & Kendall, 1963) إلى جانب دراسات أخرى أشارت إلى أن هناك علاقة طردية بين مستوى الدخل والرضا عن العمل فكلما زاد الدخل زاد الرضا والعكس. فالأجر له دور لا يقتصر على إشباع الحاجات الدنيا، إنما يعطي الشعور بالأمان ويرمز إلى المكانة، كما يعتبره البعض كتقدير المنظمة للمجهودات التي بذلها العامل، وكعنصر فعال في المنظمة، كما يذهب البعض إلى اعتبار الأجر، كرمز النجاح والتفوق، وبالتالي فالأجر له جوانب اجتماعية معنوية، عديدة لا يجب أن نهملها ولا يجب أن ننظر إليه نظرة هرزبرغ وأتباعه والذين اعتبروا أن الأجر وسيلة لإشباع الحاجات الفيزيولوجية فقط.

2.2.7. جماعة العمل:

تلعب الجماعة في العمل دوراً أساسياً في تحقيق الرضا أو عدم الرضا الوظيفي، فقد تكون هذه الجماعة مصدر منفعة أو مصدر توتر بمعنى آخر، إذا كان التعامل من عمال آخرين أثناء العمل يحقق له تبادل للمنافع، كانت جماعة العمل مصدراً لرضا العامل عن عمله، حيث العلاقة الإيجابية للفرد العامل مع مجموعة العمل توفر إشباعاً لحاجاته الاجتماعية وتحقيق تبادل المنافع بينهما. أما إذا كان التفاعل العامل مع الآخرين يسبب التوتر ويعيق إشباع حاجاته تكون جماعة العمل مصدراً للاستياء، وعدم الرضا (عباس وحسين، 2000، ص 186).

3.2.7. نمط الإشراف السائد في العمل:

معظم الدراسات التي أجريت حول نمط الإشراف التي يتبعه القائد أو الرئيس مع مرؤوسه إلى وجود علاقة بين النمط ورضا العمل عن عملهم (صقر، 1983، ص 144).

وبالتالي يعتبر نمط الإشراف عاملاً أساسياً من عوامل تحديد الرضا المهني، وهناك نوعين من الإشراف وهما: أ-الإشراف الذي يأخذ بعين الاعتبار ظروف وأحوال العاملين.

ب-الإشراف الذي يهدف إلى زيادة الإنتاج، دون النظر لوضعية وحالة العامل (السلمي، 1971، ص 270).

4.2.7. للترقية:

يقصد بالترقية تقليد الموظف أو العامل وظيفة ذات مسؤولية أكبر من وظيفته السابقة ودرجة أعلى من درجتها. ولفرص الترقية علاقة وطيدة بالرضا إذ أنها ترتبط بزيادة المرتب باعتراف من الإدارة، بالجهد المبذول والالتزام، كما أن توفير الترقية يعد الفرصة المناسبة لتنمية قدرات الترقية والرضا الوظيفي، كما يرى فروم أن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا الوظيفي وهو طموح أو توقعات الفرد لفرص الترقية وعلى هذا يجب على المنظمة إشباع هذا الطموح بتوفير فرص الترقية وإلا انخفض رضا كل عامل طموح. (صقر، 1993، ص 147).

5.2.7. الظروف الفيزيائية:

تؤثر ظروف العمل الفردية من تهوية، إضاءة، رطوبة، حرارة، ضوضاء، نظافة في تقبل الفرد بيئته العمل ورضاه عنها، إذ أن معدل دوران العمل ومعدل الغياب، يرتفعان في الأعمال التي تتصف بظروف مادي سيئة، وتكيفه مع الظروف المتوفرة في مكان العمل، يكون أكثر من الذين لا يتحملون العواقب، فيميلون إلى جانب الحياة السعيدة والهيئة الأفراد السعداء، في حياتهم اليومية، يكونون سعداء في عملهم، أما للأفراد غير راضيين عن حياتهم الاجتماعية والعائلية فعادة ما يتصفون بدرجة من التعاسة التي تلاحقهم حتى مكان العمل (سلطان، 2002، ص 200).

6.2.7. ساعات العمل:

يختلف الأفراد في الوقت المفضل للعمل، فمنهم من يفضل العمل نهاراً، منهم من يفضل ليلاً، منهم من يميل للعمل بلا انقطاع، منهم يرتاح للنظام الذي يحتوي على فترات راحة كثيرة، ولذلك فإن التوزيع ساعات العمل أثر على رضا العامل، فيمكننا أن نفترض أنه بالقدر الذي توفره ساعات العمل

على الرضا كبيراً والعكس كذلك، كما أنه كلما طال وقت العمل كلما زاد الإجهاد وبالتالي قل الرضا عن العمل (صقر، 1993، ص 140).

7.2.7. محتوى العمل:

أشار عكاشة (2005، ص ص 120-121) إلى أن هرزبرغ يؤكد التأثير العام لمجموعة العوامل المرتبطة بطبيعة العمل من خلال تقسيمه للعوامل المحددة للرضا الوظيفي من العمال:

أ-العوامل الدافعة وهي العوامل المسؤولة عن الرضا الوظيفي بمجموعة العوامل المتعلقة بطبيعة ومحتوى العمل مثل: الإنجاز والمسؤولية وتنوع مهام العمل، والسيطرة الذاتية المتاحة للفرد، واستيعاب العمل لقدرات الفرد وميوله وخبرته واهتماماته.

ب-العوامل الوقائية: وهي العوامل التي ترتبط بمنع مشاعر الاستياء كالأجور وظروف العمل، وجماعة العمل، والإشراف، والترقية.

وأشار عباس (2006، ص 176) إلى أن هناك عدد من العوامل التي يمكن توقع تأثيرها على

درجة الرضا الوظيفي والتي لابد للإدارة أن تركز عليها لتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين وأهمها ما يلي:

أ-الأجور والرواتب. ب-محتوى العمل وتنوع المهام. ج-إمكانية الفرد وقدراته ومعرفته بالعمل. د-فرص التطور والترقية المتاحة للفرد. هـ-نمط القيادة. و-الظروف المادية للعمل. ي-عدالة القائد.

يؤكد السميح (2010) الوارد في عكاشة (2005، ص 118) أن هناك عوامل تؤثر إيجاباً أو سلباً في الرضا الوظيفي، ولا يشترط أن تتوافر جميعها دفعة واحدة حتى يحدث الرضا الوظيفي ومن بين هذه العوامل: طبيعة الوظيفة وظروف العمل، الراتب والمكافآت والحوافز، النمو المهني والارتقاء الوظيفي، العلاقات الإنسانية بين الزملاء والرؤساء، طبيعة مهنة التربية والتعليم، المكانة الاجتماعية، وبعض المتغيرات الديموغرافية مثل: العمر والجنس والخبرة والمستوى الوظيفي والمستوى التعليمي.

جدول رقم (9): العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي حسب مصدرها (بوخليفة 2007، ص 112).

العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي للعاملين				
عوامل متعلقة بالعامل	عوامل متعلقة بالوظيفة		عوامل متعلقة بالمؤسسة	عوامل متعلقة بالبيئة
	من حيث طبيعة تقييم الوظيفة	من حيث أداء العامل لوظيفته		
- عامل السن - الأقدمية في العمل - نوع الجنس - المستوى التعليمي - أهمية العمل للعامل - شخصية العامل واتجاهاته ومعتقداته وطموحاته	- درجة تكبير الوظيفة - السيطرة على الوظيفة - طبيعة الوظيفة - المشاركة في اتخاذ القرار - المستوى التنظيمي للوظيفة	- الشعور بالإنجاز والحوافز - فرص الترقية - الشعور بالأمن الوظيفي - العلاقات مع الآخرين	- مدة توقيت العمل - ظروف العمل المادية - أساليب العمل - الإجراءات القانونية للعمل - نظم الاتصال التكنولوجيا - أنماط القيادة والإشراف.	- مدى الرضا للعامل عن الحياة بصفة عامة - نظرة المجتمع للموظف - الانتماء الديمغرافي (حضري، ريفي) - اختلاف الجنسية - البيئة الاجتماعية والثقافية الداخلية والخارجية

8. طرق قياس الرضا الوظيفي:

يذكر عكاشة (2005) الوارد في معوش (2018، ص ص 92-94) أن عملية قياس الرضا الوظيفي هي عملية صعبة نوعاً ما، لأن رضا الأفراد ومشاعرهم هي ظواهر ضمنية، وقياس هذا النوع من المتغيرات قياساً دقيقاً وصادقاً كان يعتبر مستحيلاً حيث نبّه ثيرستون (Thurstone) إلى استحالة قياس أي ظاهرة، حيث أكد أنه من المهم وجود قياسات للرضا الوظيفي يتوقف على دقة اختيار الأداة حتى يتوصل إلى النتيجة المرغوب فيها. وانطلاقاً مما سبق، فقد استخدمت بعض مقاييس الرضا الوظيفي بشكل واسع منذ القديم، ونذكر منها ما يلي:

1.8. المقاييس الموضوعية:

تعتمد هذه المقاييس على وحدات قياس موضوعية، تقيس الرضا الوظيفي بالآثار السلوكية له، كالغياب، الاستقالة وترك العمل، الحوادث والإصابات، ... الخ. وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة عكسية بين الرضا الوظيفي وهذه المتغيرات. إذ توجد عدة أساليب للكشف عن درجة الرضا الوظيفي لدى الأفراد منها:

1.8- المقاييس الموضوعية:

وهي تلك التي تقيس الرضا من خلال الآثار السلوكية له مثل الغياب وترك العمل، الحوادث والإصابات وهذا النوع من المقاييس يغلب عليه الطابع الموضوعي حيث تستخدم وحدات قياس موضوعية لرصد السلوك فيه، ويتميز هذا النوع بأنه يفيد في التنبيه بالمشكلات الخاصة برضا الأفراد. وقد أثبتت الدراسات وجود علاقة عكسية بين الرضا الوظيفي وهذه المتغيرات. إذ توجد عدة أساليب للكشف عن درجة الرضا الوظيفي لدى الأفراد منها ما يلي:

-معدل الغياب:

تعد درجة انتظام الفرد في عمله أو بعبارة أخرى بنسبة أو معدل غيابه مؤشرا يمكن استخدامه لتعرف على درجة الرضا العام للفرد عن عمله.

فالفرد الراضي عن عمله يكون أكثر ارتباطا بهذا العمل وأكثر حرصا على الحضور إلى عمله من آخر ليشعر بالاستياء اتجاه عمله ذلك ما عدا حالات الغياب بسبب ظروف طارئة. وهناك طرق عديدة لقياس معدل الغياب من أهمها الطريقة الآتية:

$$\text{معدل الغياب خلال فترة معينة} = \frac{\text{مجموع أيام الغياب للأفراد}}{\text{متوسط عدد الأفراد العاملين} \times \text{عدد أيام العمل}} \times 100$$

ويحسب مجموع أيام الغياب للأفراد بجمع أيام الغياب لجميع الأفراد العاملين أما متوسط الأفراد العاملين فيمكن الحصول عليه بأخذ متوسط عدد العاملين في أول الفترة وعدد العاملين في آخر الفترة ويمثل عدد أيام العمل الفعلية.

-ترك العمل:

يمكن استخدام حالات تركك العمل التي تتم بمبادرة الفرد (استقالته) كمؤشر لدرجة الرضا العام عن العمل فلا شك أن بقاء الفرد في وظيفة يعتبر معدل ترك الخدمة على أساس عدد حالات ترك الخدمة الاختياري مقسوماً على إجمالي عدد العاملين في منتصف الفترة التي يحسب بها المعدل كالاتي:

$$\text{معدل تركك العمل خلال فترة معينة} = \frac{\text{عدد حالات ترك الخدمة خلال الفترة}}{\text{إجمالي عدد العاملين في منتصف الفترة}} \times 100$$

-معدل حوادث العمل:

يعبر معدل حوادث العمل عن كل حدث مفاجئ يقع في أثناء العمل أو بسببه، وقد تشمل أضراره وسائل الإنتاج أو القوى البشرية أو كليهما معاً. ويحسب معدل حوادث العمل وفقاً للصيغة التالية:

$$\text{معدل حوادث العمل} = \frac{\text{عدد ساعات العمل المفقودة بسبب الحوادث}}{\text{إجمالي ساعات العمل}} \times 100$$

ويمكن تحويل هذا المعدل بصورة ثابتة وقوية للمنظمة عن طريق ضرب هذا المعدل في ألف (1000) لكي نحصل على معدل الحوادث لكل ألف ساعة عمل فعلي. ويمكن تفسير أسباب الحوادث التي قد تعود إلى: أ-عدم الرضا، قد يجعل العامل غير منتبه وقليل التركيز أثناء العمل. ب-عدم التدريب الكافي، وعدم إتقان العمل. ج-عدم كفاية الأجهزة والأدوات والأمن.

1.8. المقاييس الذاتية:

ونقلاً عن كريم ناصر علي (2009، ص 137) يقصد بالمقاييس الذاتية الحصول على تقارير من جانب الأفراد أنفسهم من درجة رضاهم الوظيفي سواء كانت كتابية على شكل استبيان أو شفوية على شكل مقابلة شخصية.

-تقسيم الحاجات:

في هذه الطريقة تصمم الأسئلة التي تحتويها قائمة الاستقصاء بحيث تتبع تقسيما عاما للحاجات الإنسانية، كالذي اقترحه ماسلو ويمكن الحصول على معلومات من الفرد عن مدى ما ينتجه العمل من إشباع لمجموع الحاجات المختلفة لديه

-تقسيم الحوافز:

وفي هذه الطريقة تصمم الأسئلة التي تحتويها القائمة بحيث تتبع تقسيما للحوافز التي ينتجها العمل والتي تعد من العوامل المؤثرة على الرضا مثل: الأجر، ظروف العمل، الإشراف، فرص الترقية، ساعات العمل، جماعة العمل.

ونقلاً عن عفيفي (2003، ص ص 393-394) هناك مقاييس ذاتية لقياس الرضا الوظيفي منها:

-الملاحظة:

يمكن أن نعتمد على ملاحظة السلوك الملموس للعمال في أدائهم للعمل وانتظامهم به كمصدر للتعرف على اتجاهاتهم ورضاهم عن مختلف جوانب العمل. ومن مظاهر السلوك التي تكشف عن الاتجاهات التباطؤ في إنجاز العمل، ارتفاع معدل الغياب والهروب من العمل قبل الأوقات المحددة، وهذه المظاهر تشير فعلاً إلى الاتجاهات ولكنها تعطي الإشارة عن سلوك العاملين تجاه وظائفهم.

-المقابلة:

تمكّن المقابلة الشخصية مع العاملين في المؤسسة من معرفة اتجاهاتهم المختلفة نحو مختلف جوانب العمل، ويتم ذلك من خلال توجيه أسئلة للعمال بنظام معين لتسجيل إجاباتهم لمعرفة مدى رضاهم أو عدم رضاهم الوظيفي. وهناك نوعين من المقابلات: المقابلة الموجهة التي تشمل على أسئلة محددة يجيب عليها العامل وهي في معظمها أسئلة غير مباشرة، والمقابلة غير الموجهة التي تترك الحرية للعامل أن يتحدث في أي موضوع يتعين له وبأي ترتيب يستريح إليه، وتكمن مهمة الباحث في تشجيعه على الاستمرار في الحديث لتحديد مستوى رضاه من عمله.

خلاصة:

من خلال الأدب النظري المتوفر في ميدان الرضا الوظيفي من حيث تعريفاته المفاهيمية المتنوعة وتطوره التاريخي، وأهميته، ونظرياته المتنوعة، والعوامل المؤثرة فيه، وطرق قياسه، يمكن القول أن العمل المنظم والجاد الذي يحقق العائد التربوي أساس الرضا الوظيفي لدى الموظفين عامة، والمدرسين خاصة والذي لا يتم إلا من جوانب عدة، والتي هي ضمان لتحقيق رضاهم عن العمل.

والرضا الوظيفي يعكس مستوى الاتزان في المشاعر الإيجابية والسلبية نحو العمل بمختلف أبعاده كالراتب ظروف العمل، العلاقة مع الرؤساء والزملاء، فرص الترقية والنمو المهني.

ويتضح أن أهمية الرضا الوظيفي تكمن في الدور الكبير الذي يمثله المدير كقائد في توفير روح المشاركة الفاعلة في المؤسسة، وانعكاس ذلك على العمل، وعلى العلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين وتأثير ذلك في أداء الأستاذ ومشاركته في إنجاز المهمات الموكلة إليه بكفاءة، وكذلك بالفرص التي يوفرها هذا العمل للنمو المهني، وتحقيق الذات، والشعور بتقدير الآخرين له، والمكانة الاجتماعية التي يمكن أن توفرها المهنة له.

ومن أهم روافد الرضا الوظيفي للمدرس هو العلاقة بينه وبين زملائه في العمل، ويندرج تحت هذا علاقته مع رئيسه (المدير)، والتي تشكل مسألة مهمة لتوافقه في العمل، مما ينعكس تأثيره في مجالات الحياة المختلفة، على أساس أن العلاقة بين المرؤوس ورئيسه تكاد تكون أكثر أهمية من العلاقة بينه وبين زميل آخر له، ويتضح حينما تسوء العلاقات بين المرؤوسين (المدرسين) والرئيس (المدير) أو بين الزملاء في العمل ومن هنا يأتي تأثير النمط القيادي الذي يتبعه الرئيس أو المدير في الرضا الوظيفي.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
2. عينة الدراسة الاستطلاعية
3. مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: منهج الدراسة

ثالثاً: الدراسة الفعلية

1. مجتمع الدراسة
2. عينة الدراسة الفعلية وطريقة اختيارها
- 1.2 خصائص عينة الدراسة
3. مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية

رابعاً: أدوات الدراسة

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة

سادساً: إجراءات تفرغ البيانات واعدادها لتحليل الإحصائي

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصة.

تمهيد:

للجانب التطبيقي أهمية بالغة في الدراسات الميدانية، لأنه الجانب المكمل للقسم النظري والذي يطلعنا على أهم النتائج المتحصل عليها، كما يحاول الإجابة بطريقة منهجية على تساؤلات الدراسة والتحقق من الفرضيات.

ويتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تحتوي على الدراسة الاستطلاعية منهج الدراسة، الدراسة الفعلية التي تضم مجتمع وعينة الدراسة ومكان إجرائها، أدوات الدراسة، إجراءات تطبيق الدراسة، إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي وأساليب المعالجة الإحصائية.

أولاً: الدراسة الاستطلاعية.

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى تحقيق الجوانب التالية:

- التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الفعلية من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها.

- دراسة الخصائص السيكومترية لكل أداة من الأدوات المستخدمة لجمع البيانات.

- التعرف على أفراد عينة الدراسة واختيارها لتطبيق أدوات الدراسة.

ولتحقيق ذلك تم الاتصال برئيس مصلحة التمدريس بمديرية التربية لولاية تيزي وزو بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الفعلية، كما تم الاتصال بمديري المؤسسات التعليمية المختارة لتوضيح أهداف الدراسة، وإمكانية التعاون.

2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (54) فرداً بواقع (30) من الإناث و(24) من الذكور من أساتذة التعليم الثانوي للسنة الدراسية 2016/2015، وأن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من المنطقة الجغرافية والإدارية والتربوية لولاية تيزي وزو، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من ثلاث ثانويات هي ثانوية فاطمة نسومر، ثانوية رابح اسطيمبولي وثانوية الخنساء المتواجدة بمدينة تيزي وزو.

جدول رقم(10): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

الرقم	المؤسسة التعليمية	عدد الذكور	%	عدد الإناث	%	المجموع الكلي	%
1	ثانوية لالة فاطمة نسومر	07	28	08	27.6	15	27.8
2	ثانوية رابح اسطيمبولي	08	32	10	34.4	18	33.3
3	ثانوية الخنساء	10	40	11	38.0	21	38.9
المجموع		25	100.00	29	100.00	54	100.00

يتبين من جدول رقم (10) أن نسب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من أساتذة التعليم الثانوي الموزعين على المؤسسات التعليمية الثلاثة تتراوح ما بين 28% لثانوية لالة فاطمة نسومر و 40% لثانوية الخنساء بالنسبة للذكور. أما نسب الإناث فتتراوح ما بين 27.6% لثانوية لالة فاطمة نسومر و 38% لثانوية الخنساء. كما تتراوح نسب المجموع الكلي لأفراد المجتمع ما بين 27.8% لثانوية لالة فاطمة نسومر و 38.9% لثانوية الخنساء. ويلاحظ أن عدد الذكور والإناث على مستوى المؤسسات التعليمية كان متقارباً.

3. مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بثانويات لالة فاطمة نسومر، رابح اسطمبولي والخنساء المتواجدة بمدينة تيزي وزو مقر الولاية، وذلك خلال شهر جانفي 2015.

ثانياً: منهج الدراسة.

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وفي هذا الصدد يذكر عزيز حنا داود وآخرون (1991) "تختار المشكلة منهج بحثها، وقد تختار المشكلة المراد دراستها أكثر من منهج وفق طبيعتها وتحليل أبعادها". ولما كان موضوع الدراسة الحالية يحاول التعرف إلى بعض جوانب شخصية أستاذ التعليم الثانوي والمتمثلة في وجهة نظره حول النمط القيادي السائد لدى مديره في إدارة وتسيير المؤسسة التعليمية من جهة، وفي رضاه الوظيفي عن هذا النمط القيادي من جهة أخرى، فإن الحاجة تدعو إلى استخدام منهج يتماشى مع أهدافها ويتفق مع البعد الزمني الذي تجري فيه.

وقد تم استخدام في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يقوم أولاً بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، وإعطاء تقرير وصفي عنها، وأن طبيعة الموضوع تهدف إلى وصف الظاهرة واكتشاف الواقع التربوي التعليمي. وتندرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الوصفية الارتباطية والمقارنة التي تهدف إلى دراسة الظاهرة بوصف وتحليل مكوناتها والكشف عن العلاقة بين كل نمط من الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) لدى مديري التعليم الثانوي (متغير مستقل) والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس (متغير تابع) من جهة، الكشف عن الفروق الفردية التي قد تظهر بين إجابات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي، والكشف عن الفروق الفردية في الرضا الوظيفي لدى الأساتذة وفقاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.

ثالثاً: الدراسة الفعلية.

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي الذكور والإناث في ثماني (08) مؤسسات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو من مجموع (65) مؤسسة تعليمية على مستوى الولاية، وتمثل المؤسسات الثمانية المختارة 12.30%.

1. مجتمع الدراسة:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (المجتمع الأصل) في ثماني (08) ثانويات (630) فرداً بواقع (295) من الذكور و(335) من الإناث من أساتذة التعليم الثانوي تم اختيارهم من المؤسسات التعليمية التالية:

جدول رقم (11): توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المؤسسات التعليمية

الرقم	المؤسسة التعليمية	الدائرة	عدد الذكور	%	عدد الإناث	%	المجموع الكلي	%
1	ثانوية لالة فاطمة نسومر	تيزي وزو	43	14.58	44	13.14	87	13.81
2	ثانوية الخنساء	"	39	13.22	43	12.83	82	13.01
3	ثانوية عبان رمضان	"	38	12.89	41	12.24	79	12.54
4	ثانوية رابح إسطمبولي	"	44	14.91	45	13.43	89	14.13
5	المتقنة الجديدة	"	33	11.18	40	11.95	73	11.58
6	ثانوية علي ملاح	دراع الميزان	36	12.21	42	12.53	78	12.39
7	ثانوية حمداني سعيد	"	32	10.85	39	11.65	71	11.27
8	ثانوية فتحي سعيد	دراع بن خدة	30	10.16	41	12.23	71	11.27
المجموع			295	100.00	335	100.00	630	100.00

يتبين من جدول رقم (11) أن نسب أفراد مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي الموزعين على المؤسسات التعليمية الثمانية تتراوح ما بين 10.16% لثانوية فتحي سعيد بدائرة ذراع بن خدة و 14.91% لثانوية رابح إسطمبولي بدائرة تيزي وزو بالنسبة للذكور. أما نسب الإناث فتتراوح ما بين 11.65% لثانوية حمداني سعيد بدائرة ذراع الميزان و 13.43% لثانوية رابح إسطمبولي بدائرة تيزي وزو.

كما تتراوح نسب المجموع الكلي لأفراد المجتمع ما بين 11.27% لثانوية حمداني سعيد بدائرة ذراع الميزان و ثانوية فتحي سعيد بدائرة تيزي وزو و 13.81% لثانوية لالة فاطمة نسومر بدائرة تيزي وزو.

2. عينة الدراسة الفعلية وطريقة اختيارها:

بناء على طبيعة موضوع الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي وعلاقتها بالرضا الوظيفي للأساتذة وفقاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس تم اعتماد العينة العشوائية الطبقية. وبما أن مجتمع الدراسة الذي بلغ (630) فرداً بواقع (295) من الذكور و (335) من الإناث من أساتذة التعليم الثانوي تم اخذ نسبة 21.27% أي ما يعادل 134 فرداً من المجموع الكلي لمجتمع الدراسة. ومنه فإن حجم عينة الدراسة الفعلية بلغ (134) فرداً بواقع (43) من الذكور و (91) من الإناث من أساتذة التعليم الثانوي المقيدين بالعام الدراسي 2016/2015. وقد تم توزيع أكثر من 300 استبيان، لكن تم اختيار فقط 134 استبيان كأداة تصلح لدراسة بصفة نهائية.

جدول رقم (12): توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية على المؤسسات التعليمية

الرقم	المؤسسة التعليمية	الدائرة	عدد الذكور	%	عدد الإناث	%	المجموع الكلي	%
1	ثانوية لالة فاطمة نسومر	تيزي وزو	05	11.61	11	12.09	16	11.95
2	ثانوية الخنساء	"	06	13.94	13	14.28	19	14.17
3	ثانوية عبان رمضان	"	08	18.60	14	15.38	22	16.42
4	ثانوية رابح اسطمبولي	"	04	9.30	10	10.98	14	10.46
5	المتقنة الجديدة	"	07	16.26	12	13.19	19	14.17
6	ثانوية علي ملاح	ذراع الميزان	03	6.97	9	9.91	12	8.95
7	ثانوية حمداني سعيد	"	05	11.61	10	10.98	15	11.19
8	ثانوية فتحي سعيد	ذراع بن خدة	05	11.61	12	13.19	17	12.69
المجموع			43	100.00	91	100.00	134	100.00

يتبين من جدول رقم (12) أن نسب أفراد عينة الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي الموزعين على المؤسسات التعليمية السبعة تتراوح ما بين 6.97% لثانوية علي ملاح بدائرة ذراع الميزان و 18.60% لثانوية

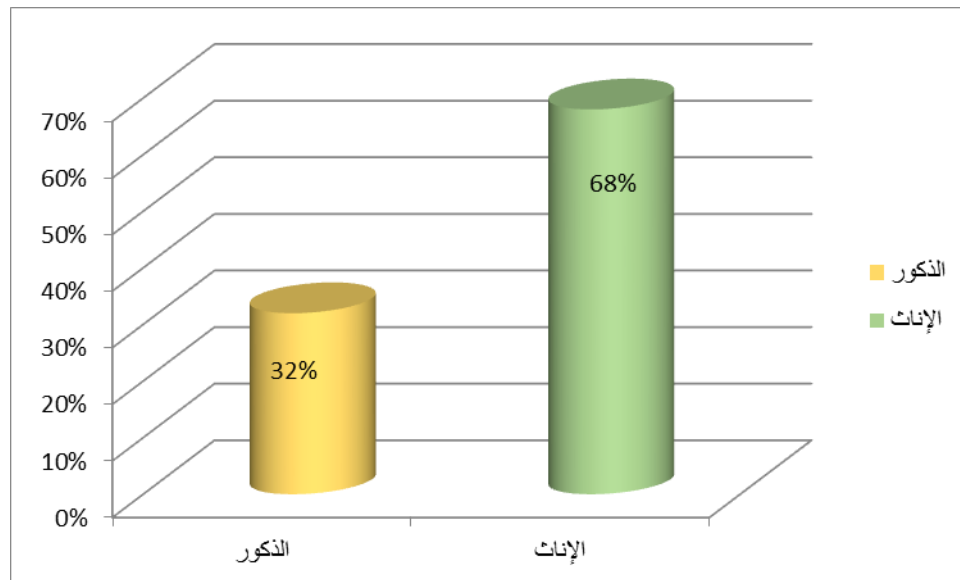
عبان رمضان بدائرة تيزي وزو بالنسبة للذكور. أما نسب الإناث فتتراوح بين 9.91% لثانوية علي ملاح بدائرة ذراع الميزان و 15.38% لثانوية عبان رمضان بدائرة تيزي وزو. كما تتراوح نسب المجموع الكلي لأفراد المجتمع ما بين 8.95% لثانوية علي ملاح بدائرة ذراع الميزان و 16.42% لثانوية عبان رمضان بدائرة تيزي وزو.

1.2. خصائص عينة الدراسة:

1.1.2. وفقاً لمتغير الجنس:

جدول رقم (13): توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لمتغير الجنس

البيانات الجنس	العدد	%
ذكور	43	32.08
إناث	91	67.92
المجموع	134	10.00



شكل رقم (21): توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لمتغير الجنس

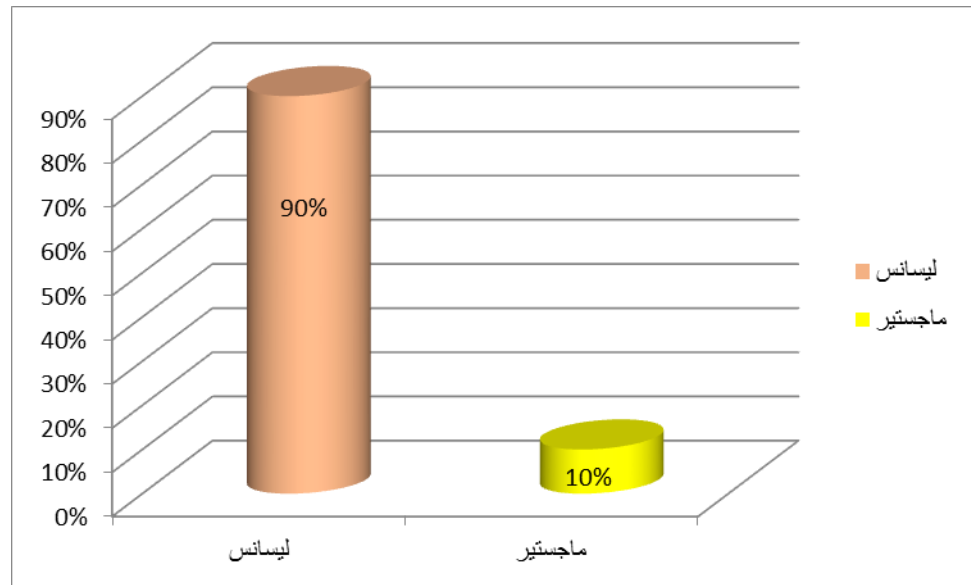
يتبين من جدول رقم (13) وشكل رقم (21) أن نسبة الإناث التي بلغت 67.92% تفوق نسبة الذكور التي بلغت 32.08%. وتجدر الإشارة إلى أن في المؤسسات التعليمية التي تم فيها التطبيق عموماً أن عدد

الإناث أعلى من عدد الذكور، وأن سبب تزايد عددهن على مستوى ولاية تيزي وزو، قد يرجع إما إلى عامل ديمغرافي، وإما إلى عامل ثقافي وهو اهتمام الفتاة الجزائرية بمهنة التعليم.

2.1.2. وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (14): توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

البيانات	العدد	%
المؤهل العلمي		
ليسانس	121	90.29
ماجستير	13	9.71
المجموع	134	10.00



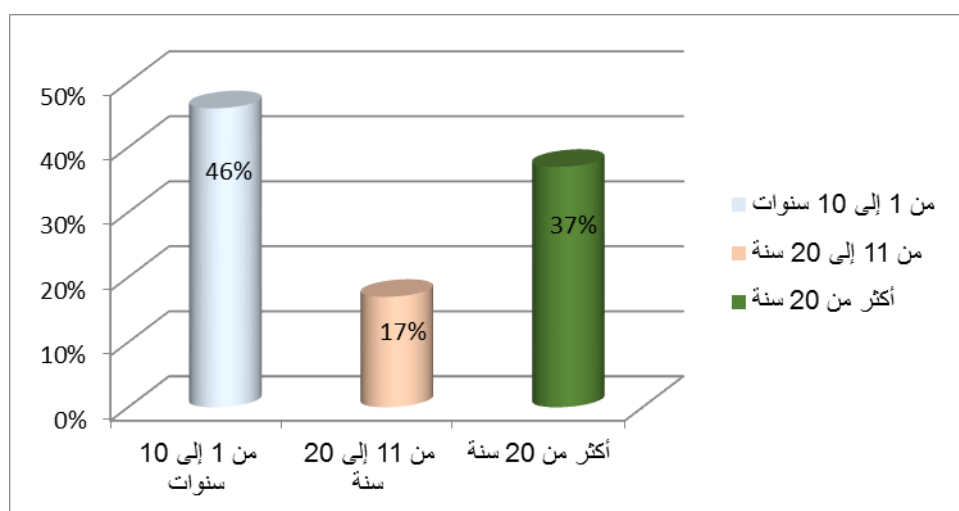
شكل رقم (22): توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً للمؤهل العلمي

يتبين من جدول رقم (14) وشكل رقم (21) أن نسبة الأستاذة ذوي شهادة الليسانس التي بلغت 90.29 % تفوق نسبة ذوي شهادة الماجستير التي بلغت 9.71 %. وهذه النتيجة تدل على أن 90 % من أفراد عينة الدراسة الفعلية يحملون شهادة الليسانس بينما 10 % يحملون شهادة الماجستير التي تؤهل أصحابها إلى منصب بالتعليم بوزارة التربية الوطنية.

3.1.2- وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس:

جدول رقم (15): توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس

البيانات	العدد	%
سنوات الأقدمية في التدريس		
من سنة إلى 10 سنوات	61	45.52
من 11 إلى 20 سنة	23	17.16
أكثر من 20 سنة	50	37.32
المجموع	134	10.00



شكل رقم (23): توزيع أفراد عينة الدراسة الفعلية وفقاً لسنوات الأقدمية في التدريس

يتبين من جدول رقم (15) وشكل رقم (23) أن نسب أفراد عينة الدراسة تتوزع وفقاً لسنوات الأقدمية في التدريس على النحو التالي: 45.52% من الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم في التدريس ما بين سنة واحدة و 10 سنوات و 17.16% من الذين تتراوح أقدميتهم في التدريس ما بين 11 و 20 سنة و 37.32% من الذين تزيد أقدميتهم في التدريس عن 20 سنة. وتجدر الإشارة إلى أن أكثر من 50% (54.48%) من أفراد عينة الدراسة تزيد أقدميتهم في التدريس عن 10 سنوات.

3. مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية:

لقد تم إجراء الدراسة الميدانية في ثمان (08) مؤسسات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو منها ثمانية (08) ثانويات وهي: ثانوية لالة فاطمة نسومر، ثانوية الخنساء، ثانوية عبان

رمضان، ثانوية رباح اسطمبولي، ثانوية علي ملاح، ثانوية حمداني سعيد وثانوية فتحي سعيد، ومتقنة واحدة(01)هي المتقنة الجديدة. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة الفعلية من فيفري إلى ماي 2015.

رابعاً: أدوات الدراسة.

من أجل معرفة الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الثانوي ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو تم تصميم الأداتين التاليتين:

1. استبيان الأنماط القيادية لمديري التعليم الثانوي:

1.1.1. خطوات بناء الاستبيان:

تم تصميم استبيان الأنماط القيادية لجمع البيانات اللازمة باعتباره أنسب أدوات البحث العلمي الملائمة لتطبيق الدراسة المسحية بهدف معرفة آراء أعضاء هيئة التدريس (الأستاذة) عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو. وقد تم بناء وإعداد الأداة وفق الخطوات التالية:

-الخطوة الأولى: تحديد الهدف من أداة الدراسة

تمثل الهدف من أداة الدراسة إلى تعريف الأنماط القيادية من خلال الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية المرتبطة بموضوع القيادة عامة والقيادة التربوية خاصة، حيث تم الاعتماد في تصميم الاستبيان على النظريات السلوكية في القيادة مثل دراسات جامعة أيوا (University of Iowa's leadership studies)، دراسات جامعة متشيغان (University of Michigan's leadership studies) والدراسات السابقة التي وردت في الدراسة الحالية مثل دراسة العسيلي(1999)، دراسة القحطاني(2003)، دراسة حرز الله (2007)، دراسة سامح والحداد (2010) ودراسة الروقي (2013) والاستبيانات ذات الصلة بإشكالية الدراسة وأهدافها.

-الخطوة الثانية: تحديد أبعاد القياس لأداة الدراسة

تمثل تحديد أبعاد استبيان الأنماط القيادية من خلال الاطلاع على الأدبيات والمقاييس التي تناولت المفاهيم المرتبطة بمفهوم الأنماط القيادية مثل مفهوم النمط الأوتوقراطي، ومفهوم النمط الديمقراطي، ومفهوم النمط المتسيب، وقامت الطالبة بفحص ودراسة مجموعة من الاستبيانات مثل:

استبيان الأنماط القيادية لإسماعيل (1999)، واستبيان إبراهيم (2002)، واستبيان سعيد (2005)، استبيان الصبان وآخرون (2008).

-الخطوة الثالثة: صياغة عبارات أداة الدراسة

لصياغة عبارات أداة الدراسة تم القيام بالإجراءات التالية:

1-مراجعة أدبيات الدراسة المرتبطة بكل بعد من أبعاد استبيان الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي.

2-مراجعة مقاييس الدراسات السابقة التي استخدمت للتعرف على الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي.

3-قامت الطالبة بصياغة ثلاثة أنماط قيادية لمدير التعليم الثانوي ومجموعة من العبارات المرتبطة بها والتي بلغ عددها (64)، وكانت موزعة على الأنماط التالية: 1-النمط الأوتوقراطي. 2-النمط الديمقراطي. 3-النمط المتسيب.

-الخطوة الرابعة: صياغة تعليمات أداة الدراسة

تم صياغة تعليمات أداة الدراسة بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من الأداة، وروعي في ذلك أن تكون العبارات واضحة ومفهومة وملائمة لمستواهم، كما تضمنت تعليمات أداة الدراسة التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة.

-الخطوة الخامسة: عرض أداة الدراسة على السادة المحكمين

بعد وضع أداة الدراسة في صورتها الأولية بمجموع (64) عبارة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس المدرسي وعلوم التربية والقياس النفسي من جامعة مولود معمري تيزي وزو، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وجامعة محمد بوقرة ببومرداس، وذلك للتأكد من مدى مناسبة العبارات والنظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد عباراتها، شموليتها، تنوع محتواها، تقويم مستوى صياغتها اللغوية وإخراجها، وإضافة أية تعديلات يرونها مناسبة.

وقد استقرت الطالبة على صورة الاستبيان التي تم عرضها على المحكمين طبقاً لدلالة نتائج الصدق التي تميّز بها الاستبيان، حيث استقر الاستبيان على (56) عبارة بعد حذف (08) عبارات بناء على ملاحظات المحكمين، وبذلك تم تطبيق صورة الاستبيان التي تتضمن ثلاثة أنماط (03) بـ (56) عبارة التي وضعت لقياس الأنماط القيادية لمديري التعليم الثانوي.

2.1.1. أبعاد الاستبيان:

1-البعد الأول: النمط القيادي الأوتوقراطي

وهو نوع من القيادة الذي يقوم على أساس مبدأ الاستبداد بالرأي والتصرف والتعصب للقرارات الفردية وإتباع أساليب الإكراه وتوجيه الأعمال عن طريق الأوامر والتدخل في تفاصيل أعمال العاملين معه مما يشيع جواً مشحوناً بالترهيب والتهديد وإنشاء مشكلات عديدة ومتنوعة، وأرقام عبارته هي: 1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 22، 25، 28، 31، 34، 37، 40، 43، 46، 47، 49، 52، 55، 58.

2-البعد الثاني: النمط القيادي الديمقراطي

وهو نوع من القيادة الذي يقوم على أساس مبدأ القيادة الجماعية إذ يقوم التفاعل على أسس التعاون والتشارك والتشاور على أساس الاحترام المتبادل بين القائد وتابعيه، واعتبار كل أفراد الجماعة ذوي أهمية بالغة في تسيير المؤسسة وتحقيق أهدافها، وأرقام عبارته هي: 2، 5، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 29، 32، 35، 38، 41، 44، 50، 53، 56، 59، 61، 62، 63، 64.

3-البعد الثالث: النمط القيادي المتسيب

هو نوع من القيادة الذي يقوم على أساس عدم تدخل القائد أو المدير في مجريات الأمور وهو غير قادر على اتخاذ القرارات. فيترك مؤسسته دون توجيه حيث يشعر العاملون معه بالضيق والإحباط وعدم الاحترام لشخصيته كقائد، وأرقام عبارته هي: 3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39، 42، 45، 48، 51، 54، 57، 60.

3.1.1. الخصائص السيكو مترية للاستبيان:

-صدق الاستبيان:

تم قياس صدق استبيان الأنماط القيادية لمديري التعليم الثانوي من خلال حساب الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان وهي على النحو التالي:

-الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين) للاستبيان، والتأكد من أنه يخدم أهداف الدراسة تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين، حيث طُلب منهم دراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى صلاحية العبارة ومدى انتمائها للبعد، من حيث عدد العبارات وشموليتها وصياغتها اللغوية وإخراجها، وأي ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل.

قامت الطالبة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وقد تم استخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين الذي بلغ عددهم (12) حول عبارات الاستبيان.

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

ص&

وجاءت نسبة الاتفاق على النحو التالي:

- البعد الأول: النمط الأوتوقراطي

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 1، 4، 7، 10، 13، 16، 19، 25، 28، 37، 40، 43، 46، 47، 49، 52 هي: $100 \times (0 + 12) \div 12 = 100\%$.

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 22، 31، 34، 55، 58 هي: $100 \times (8 + 12) \div 12 = 60\%$.

يتبين مما سبق أن نسبة الاتفاق حول عبارات هذا البعد الأول المتعلق بالنمط الأوتوقراطي تراوحت ما بين 60% و 100%.

- البعد الثاني: النمط الديمقراطي

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 2، 8، 11، 14، 17، 20، 23، 26، 32، 35، 38، 41، 44، 50، 53، 56، 59، 61، 62، 63، 64 هي: $100 \times (0 + 12) \div 12 = 100\%$.

-نسبة الاتفاق على عبارة ذات رقم: 5 هي: $100 \times (10 + 12) \div 12 = 54\%$.

يتبين مما سبق أن نسبة الاتفاق حول عبارات هذا البعد الأول المتعلق بالنمط الأوتوقراطي تراوحت ما بين 54% و 100%.

- البعد الثالث: النمط المتسيب

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 3، 6، 9، 12، 15، 18، 21، 24، 27، 30، 33، 36، 39، 42، 45، 51، 54، 57 هي: $100 \times (0 + 12) \div 12 = 100\%$.

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات رقم: 48، 60 هي: $100 \times (9 + 12) \div 12 = 57\%$.

-أسفرت نتائج السادة المحكمين على مجموعة من الملاحظات حول عبارات استبيان الأنماط القيادية وهي:

1-تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات: وهي الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (16): عبارات استبيان أنماط القيادة قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	يحاسب المدير الأستاذة بقسوة على أخطائهم في أثناء تأدية أعمالهم.	يحاسب المدير الأستاذة بصرامة على أخطائهم في أثناء تأدية أعمالهم.
07	يتبع المدير أسلوب الرقابة الشديدة لمتابعة أعمال الأستاذة.	يتبع المدير أسلوب الرقابة المستمرة لمتابعة أعمال الأستاذة.
13	يتبع المدير أسلوب الضغط والتهديد لإنجاز أعمالهم.	يتبع المدير أسلوب الضغط لمتابعة أعمال الأستاذة.
18	يصدر المدير أوامره عن طريق نوابه	يصدر المدير التعليمات عن طريق نوابه.
19	يتعامل المدير بتعالي وكبرياء مع الأستاذة	يتعامل المدير بشدة وتعالي مع الأستاذة.
28	يكثر المدربين من استخدام السلطة الرسمية في إجبار الأستاذة على تنفيذ ما يكلفهم من أعمال.	يكثر المدير من استخدام الهيئة الرسمية في تكليف الأستاذة بمهامهم.
29	يشعر المدير الأستاذة بأنهم يعملون معه وليس من أجله.	يشعر المدير الأستاذة بأنهم يعملون معه ومن أجل إرضائه.
30	يتردد المدير في اتخاذ أي قرارات تتعلق بشؤون الثانوية	يتردد المدير في اتخاذ القرارات التي تتعلق بتحسين شؤون الثانوية.
37	يتابع المدير عملية الغياب بحزم دون مراعات ظروف الأستاذة	يتابع المدير عملية الغياب باستمرار دون مراعات ظروف الأستاذة.
38	يشجع المدير الأستاذة على الاهتمام بالأستاذ الجديد لإيجاد جو من التالف بينهم	يشجع المدير الأستاذة على الاهتمام بالأستاذ الجديد الجديد حتى يتأقلم معهم.
39	يولي المدير اهتماما ضئيلا برغبات وحاجات الأستاذة	لا يولي المدير اهتماما برغبات وحاجات الأستاذة.
40	يستخدم المدير أسلوب التهديد والتهريب ليفرض سلطته على الأستاذة.	يستخدم المدير أسلوب القمع ليفرض سلطته على الأستاذة.
41	يحرص المدير على تزويد الأستاذة بكافة المستجدات	يحرص المدير على تزويد الأستاذة بكافة المستجدات التربوية
59	يعتمد المدير على الاتصال المزدوج في إيصال المعلومات من وإلى الأستاذة.	يعتمد المدير على تبادل الحوا ربينه وبين الأستاذة.

يُتَبَيَّن من جدول رقم (16) أن العبارات ذات الأرقام: 1، 7، 13، 18، 19، 28، 29، 30، 37، 38، 39، 40، 41، 59 تم إعادة صياغتها لغوياً بناءً على ملاحظات السادة المحكمين.

1- حذف بعض العبارات: وهي الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (17): العبارات التي تم حذفها من استبيان أنماط القيادة

الرقم	العبارات
05	يُتيح المدير فرصاً عادلة لترقية الأستاذة وترفيعهم
22	يركز المدير على الروتين عند تنفيذ الأستاذة مهام أعمالهم
31	يرى المدير أن تبادل الآراء مضيعة للوقت والجهد
34	يفرض المدير التعليمات على الأستاذة دون مناقشة
48	يتجرد المدير من كامل مسؤولياته الإدارية لمنحها لنوابه
55	يركز المدير جميع سلطاته في يده فقط
58	يخصم المدير من رواتب الأستاذة قبل أن يعرف سبب تغييبهم
60	يفوض المدير كامل المهام لأعوانه ويترك لهم حرية التصرف في التنفيذ

يُتَبَيَّن من جدول رقم (17) أن العبارات ذات الأرقام: 5، 22، 31، 34، 48، 55، 58، 60 تم حذفها بناءً على ملاحظات السادة المحكمين.

وبعد عملية تصحيح الاستبيان، وبناءً على آراء وملاحظات السادة المحكمين أصبح عدد عبارات النسخة المطبقة على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية هو 56 عبارة.

صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق الاستبيان على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية عدد أفرادها (54) من أساتذة التعليم الثانوي من الجنسين، وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، حيث تم حساب معامل الارتباط كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة وحساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للاستبيان.

وبعد حساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في الاستبيان، وبناءً على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر، وهذان المعياران

هما:

- 1- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للاستبيان، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.
- 2- ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع لدرجة الكلية للاستبيان عن (0.25).

أ- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54) كما هو مبين في الجداول التالية:

جدول رقم (18): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان أنماط القيادة والدرجة الكلية للبعد الأول الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54)

البعد الأول: النمط الأوتوقراطي			
معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط	العبارات
**0.697	9	**0.428	1
**0.664	10	**0.546	2
**0.487	11	*0.280	3
**0.629	12	**0.656	4
**0.433	13	**0.570	5
**0.535	14	*0.290	6
*0.333	15	**0.724	7
**0.637	16	**0.604	8

**دالة عند مستوى 0.01

*دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (18) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان أنماط القيادة والدرجة الكلية للبعد الأول الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 13 عبارة وهي: (1، 2، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 16)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.428 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (1)

والدرجة الكلية للاستبيان و 0.724 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (7) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود

3 عبارات وهي: (3، 6، 15) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.280 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (3) والدرجة الكلية للاستبيان و 0.333 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (15) والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستبيان صادق، وبذلك يمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (19): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان أنماط القيادة

والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54)

البعد الثاني: النمط الديمقراطي			
العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
1	**0.491	12	**0.629
2	**0.365	13	**0.525
3	**0.501	14	**0.576
4	**0.560	15	**0.389
5	**0.528	16	**0.573
6	**0.654	17	**0.673
7	**0.582	18	**0.521
8	**0.479	19	**0.367
9	**0.502	20	**0.590
10	**0.496	21	**0.684
11	**0.392	22	**0.757

**دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (19) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان أنماط القيادة والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 22 عبارة وهي: (1، 2، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14،

16، 17، 19، 20، 21، 22)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.365 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (2) والدرجة الكلية للاستبيان و0.757 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (22) والدرجة الكلية للاستبيان. وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستبيان صادق، وبذلك يمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

جدول رقم (20): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان أنماط القيادة والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54)

البعد الثالث: النمط المتسبب			
العبارات	معامل الارتباط	العبارات	معامل الارتباط
1	*0.290	10	**0.632
2	**0.448	11	**0.534
3	**0.463	12	**0.521
4	**0.440	13	**0.586
5	*0.310	14	*0.333
6	**0.439	15	**0.590
7	**0.573	16	**0.605
8	**0.645	17	**0.453
9	**0.445	18	**0.629

**دالة عند مستوى 0.01

*دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (20) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان أنماط القيادة والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 15 عبارة وهي: (2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 18)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.439 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (6) والدرجة الكلية للاستبيان و0.645 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (8) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود 3 عبارات وهي: (1، 5، 14) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

والتي تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.290 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (1) والدرجة الكلية للاستبيان و0.333 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (14) والدرجة الكلية للاستبيان.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستبيان صادق، وبذلك يمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

ب- حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للاستبيان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (21): قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان أنماط القيادة

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54)

معامل الارتباط	الأبعاد	رقم البعد
0.855**	النمط الأوتوقراطي	1
0.884**	النمط الديموقراطي	2
0.808**	النمط المتسيب	3

**دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (21) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الثلاثة لاستبيان الأنماط القيادية والدرجة الكلية للاستبيان تراوحت بين 0.808 للبعد الأول (النمط الأوتوقراطي) و0.884 للبعد الثاني (النمط الديموقراطي)، وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$). وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام الاستبيان في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (22): قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان

لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54)

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**0.507	43	**0.438	29	*0.270	15	**0.380	1
*0.326	44	**0.492	30	**0.376	16	**0.414	2
**0.399	45	**0.377	31	*0.333	17	*0.270	3
**0.547	46	**0.561	32	**0.709	18	**0.552	4
**0.635	47	**0.685	33	**0.618	19	**0.425	5
**0.572	48	**0.569	34	**0.670	20	*0.310	6
**0.466	49	**0.522	35	**0.553	21	**0.476	7
**0.662	50	**0.409	36	**0.531	22	**0.428	8
**0.526	51	**0.455	37	**0.530	23	**0.638	9
**0.470	52	*0.335	38	*0.349	24	*0.328	10
*0.324	53	**0.523	39	*0.314	25	*0.290	11
**0.562	54	**0.611	40	**0.655	26	**0.516	12
**0.556	55	**0.495	41	**0.494	27	**0.427	13
**0.672	56	*0.326	42	**0.600	28	*0.260	14

**دالة عند مستوى 0.01

*دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (22) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54) جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً، فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 42 عبارة وهي: (1، 2، 4، 5، 7، 8، 9، 12، 13، 16، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 39، 41، 43، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 54، 55، 56)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.376 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (16) والدرجة الكلية للاستبيان و 0.709 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (18) والدرجة الكلية للاستبيان. كما نلاحظ وجود 14 عبارة وهي: (3، 6، 10، 11، 14، 15، 17، 24، 25، 38، 40، 42، 44،

53) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.260 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (14) والدرجة الكلية للاستبيان و0.349 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (24) والدرجة الكلية للاستبيان. وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستبيان صادق، وبذلك يمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات الاستبيان والتي جاءت بعضها دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وبعضها الآخر عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبذلك أصبح استبيان الأنماط القيادية المستخدم في الدراسة الحالية يتكوّن من 56 عبارة.

-ثبات الاستبيان:

لتتحقق من ثبات استبيان الأنماط القيادية تم استخدام طريقتين:

أ-معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للاستبيان.

ب-التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة استطلاعية قوامها (54) أستاذاً من الجنسين بمرحلة التعليم الثانوي.

جدول رقم (23): قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونباخ

والتجزئة النصفية لاستبيان الأنماط القيادية لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 54)

الثبات بطريقة التجزئة النصفية					الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	عدد عبارات الاستبيان		
العدد الكلي	للجزء الأول	للجزء الثاني	0.93	ارتباط الجزأين	سبيرمان براون	جوتمان	ألفا الأول	ألفا الثاني
56	28	28		0.79	0.88	0.87	0.86	0.90

يتبين من جدول رقم (23) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرو نباخ بلغت 0.93، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0.86، وقيمة ثبات الجزء الثاني 0.90 وللجزأين معاً 0.79. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.88، وبطريقة جوتمان 0.87. وهذه

القيم تدل على أن استبيان الأنماط القيادية يتمتع بدرجة ثبات عالية مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

4.1.1. مكونات الاستبيان:

بعد تصميم استبيان الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي وتكييفه على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته، أصبحت الصورة النهائية للاستبيان تتكوّن من 56 عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (24): عدد عبارات استبيان الأنماط القيادية الموزعة على الأبعاد الثلاثة

النمط القيادي	عدد العبارات
النمط الأوتوقراطي	16
النمط الديمقراطي	22
النمط المتسيّب	18
المجموع	56

يتبيّن من جدول رقم (24) أن استبيان الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي يتكوّن من 56 عبارة موزعة على الأنماط التالية: النمط الأوتوقراطي ويتضمن 16 عبارة، النمط الديمقراطي بـ 22 عبارة، والنمط المتسيّب بـ 18 عبارة.

5.1.1. طريقة تقدير درجات الاستبيان:

توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات الاستبيان خمسة اختيارات حيث تصحح إجابة المستجيب الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (25): تقدير درجات استبيان الأنماط القيادية

ميزان تقدير الدرجات					اتجاه العبارات
أوافق تماماً	أوافق	إلى حد ما	لا	لا أوافق إطلاقاً	
5	4	3	2	1	العبارات الموجبة
1	2	3	4	5	العبارات السالبة

تبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: $56 \times 1 = 56$ درجة

تبلغ الدرجة القصوى أو العليا: $56 \times 5 = 280$ درجة

وبذلك تتراوح درجات الفرد على الاستبيان ما بين 56 درجة كحد أدنى و 280 درجة كحد أقصى.

6.1.1. زمن تطبيق الاستبيان:

لاحظت الطالبة خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات الاستبيان من قبل أفراد العينة كان يتراوح ما بين 25 و 30 دقيقة بعد قراءة التعليمات.

2. استبيان الرضا الوظيفي:

1.1.2- خطوات بناء الاستبيان:

تم تصميم استبيان الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي لجمع البيانات اللازمة باعتباره أنسب أدوات البحث العلمي الملائمة لتطبيق الدراسة المسحية بهدف معرفة الأستاذة عن رضاهم الوظيفي. وقد تم بناء وإعداد الاستبيان وفق الخطوات التالية:

-الخطوة الأولى: تحديد الهدف من أداة الدراسة

تمثل الهدف من أداة الدراسة إلى تعريف الرضا الوظيفي من خلال الأدبيات والأطر النظرية المرتبطة بموضوع الرضا عن العمل، حيث تم الاعتماد في تصميم الاستبيان على الدراسات السابقة التي وردت في الدراسة الحالية مثل دراسة الطويل (2000)، دراسة القحطاني (2001)، دراسة الصليبي (2005)، دراسة حرز الله (2007)، دراسة سامح والحداد (2010) ودراسة الروقي (2013) والاستبيانات ذات الصلة بإشكالية الدراسة وأهدافها.

-الخطوة الثانية: تحديد أبعاد القياس لأداة الدراسة

تمثل تحديد أبعاد استبيان الرضا الوظيفي من خلال الاطلاع على الأدبيات والمقاييس التي تناولت المفاهيم المرتبطة بموضوع الرضا الوظيفي، حيث قامت الطالبة بفحص ودراسة مجموعة من استبيانات الرضا الوظيفي مثل: استبيان محمد عبود الحراحشة (2008)، استبيان محمد سرحان المخالفي (2008) استبيان عبد المالك مكفس (2009) واستبيان حسين مرضي الدوسري (2013).

-الخطوة الثالثة: صياغة عبارات أداة الدراسة

لصياغة عبارات أداة الدراسة تم القيام بالإجراءات التالية:

- 1-مراجعة أدبيات الدراسة المرتبطة بكل بعد من أبعاد استبيان الرضا الوظيفي.
- 2-مراجعة الاستبيانات التي استخدمت للتعرف على الرضا الوظيفي وأبعاده لدى أساتذة التعليم الثانوي.
- 3-قامت الطالبة بصياغة ثمانية (08) أبعاد للرضا الوظيفي ومجموعة من العبارات المرتبطة بها والتي بلغ عددها (60)، وجاءت الأبعاد الثمانية على النحو التالي:
- 1-الرضا عن الجهد المبذول. 2-الرضا عن العلاقة مع المدير. 3-الرضا عن العلاقة مع مفتش المادة.
- 4-الرضا عن العلاقة مع الزملاء الأستاذة. 5-الرضا عن العلاقة مع التلاميذ. 6-الرضا عن ظروف العمل.
- 7-الرضا عن فرص التقدم والترقية. 8-الرضا عن الراتب والحوافز المادية.

-الخطوة الرابعة: صياغة تعليمات أداة الدراسة

تم صياغة تعليمات أداة الدراسة بغرض تعريف أفراد عينة الدراسة على الهدف من الأداة، وروعي في ذلك أن تكون العبارات واضحة ومفهومة وملاتمة لمستواهم، كما تضمنت تعليمات أداة الدراسة التأكيد على كتابة البيانات الخاصة بمتغيرات الدراسة.

-الخطوة الخامسة: عرض أداة الدراسة على السادة المحكمين

بعد وضع أداة الدراسة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من السادة الأستاذة المحكمين في علم النفس المدرسي وعلوم التربية والقياس النفسي من أساتذة جامعة مولود معمري تيزي وزو جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وجامعة محمد بوقرة ببومرداس، وذلك للتأكد من مدى مناسبة العبارات والنظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد عباراتها، شموليتها، تنوع محتواها، تقويم مستوى صياغتها اللغوية وإخراجها، وإضافة أية تعديلات يرونها مناسبة. وقد استقرت الطالبة على صورة الاستبيان التي تم عرضها على المحكمين طبقاً لدلالة نتائج الصدق التي تميّز بها الاستبيان، وبذلك

استقرت الطالبة على صورة الاستبيان التي تم عرضها على المحكمين والتي تم تطبيقها خلال الدراسة الاستطلاعية حيث تضمن الاستبيان على ثمانية أبعاد (08) وعدد عبارته (60) وضعت لقياس الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

3.1.2. الخصائص السيكومترية للاستبيان:

- صدق الاستبيان:

تم قياس صدق استبيان الرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي من خلال حساب الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان وهي على النحو التالي:

- الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين) للاستبيان، والتأكد من أنه يخدم أهداف الدراسة تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين، حيث طُلب منهم دراسة الأداة وإبداء رأيهم فيها من حيث مدى صلاحية العبارة ومدى انتمائها للبعد، من حيث عدد العبارات وشموليتها وصياغتها اللغوية وإخراجها، وأي ملاحظات يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل.

قامت الطالبة بدراسة ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم وقد تم استخدام معادلة كوبر لحساب نسبة الاتفاق بين آراء المحكمين الذي بلغ عددهم (12) حول عبارات الاستبيان وجاءت نسبة الاتفاق على النحو التالي:

- البعد الأول: الرضا عن الجهد المبذول

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 1، 9، 17، 25، 33، 41، 49، 55 هي:

$$12 \div (0 + 12) \times 100 = 100\%.$$

- البعد الثاني: الرضا عن العلاقة مع المدير

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 2، 10، 18، 26، 34، 42، 50، 56 هي:

$$12 \div (0 + 12) \times 100 = 100\%.$$

- البعد الثالث: الرضا عن العلاقة مع مفتش المادة

-نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 3، 11، 19، 27، 35، 43، 51، 57 هي:

$$12 \div (0 + 12) \times 100 = 100\%.$$

– البعد الرابع: الرضا عن العلاقة مع زملاء الأستاذة

–نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:4، 12، 28، 36، 44، 52، 58هي:

$$12 \div (0 + 12) \times 100 = 100\%.$$

– البعد الخامس: الرضا عن العلاقة مع التلاميذ

–نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:5، 13، 21، 29، 37، 45، 53، 59هي:

$$12 \div (0 + 12) \times 100 = 100\%.$$

– البعد السادس: الرضا عن ظروف العمل

–نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:6، 14، 22، 30، 38، 46، 54، 60هي:

$$12 \div (0 + 12) \times 100 = 100\%.$$

– البعد السابع: الرضا عن فرص التقدم والترقية

–نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:7، 15، 23، 31، 39، 47هي:

$$12 \div (0 + 12) \times 100 = 100\%.$$

– البعد الثامن: الرضا عن الراتب والحوافز المادية

–نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:8، 16، 24، 32، 40، 48هي:

$$12 \div (0 + 12) \times 100 = 100\%.$$

يتبين مما سبق أن نسبة الاتفاق حول عبارات الاستبيان بلغت 100%.

–صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق استبيان الرضا الوظيفي على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية عدد أفرادها (54) من أساتذة التعليم الثانوي من الجنسين، وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، حيث تم حساب معامل الارتباط كل عبارة من عبارات الاستبيان مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة وحساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للاستبيان. وبعد حساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في الاستبيان، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر، وهذان المعياران هما:
 1- أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للاستبيان، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

2-ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للاستبيان عن 0.25.

أ-حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54) كما هو مبين في الجدول التالية:

جدول رقم (26): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الرضا الوظيفي والدرجة الكلية لكل بعد الذي ينتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54)

الفصل الأول: الرضا عن الجهد المبذول		الفصل الثاني: الرضا عن العلاقة مع المدير		الفصل الثالث: الرضا عن العلاقة مع مفتش المادة		الفصل الرابع: الرضا عن العلاقة مع الزملاء الأستاذة	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.625	2	**0.637	3	**0.623	4	**0.610
9	**0.578	10	**0.619	11	**0.567	12	**0.522
17	**0.633	18	**0.763	19	**0.627	20	**0.411
25	**0.710	26	**0.515	27	**0.597	28	**0.696
33	**0.597	34	**0.504	35	**0.488	36	**0.629
41	**0.579	42	**0.668	43	**0.659	44	*0.343
49	**0.489	50	**0.562	51	**0.655	52	**0.573
55	**0.533	56	**0.677	57	**0.445	58	**0.391

**دالة عند مستوى 0.01

*دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (26) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الأول الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها (08) عبارات وهي: (1، 9، 17، 25، 33، 41، 49، 55)، حيث تراوحت قيم

الارتباط فيها ما بين 0.489 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم(49) والدرجة الكلية للاستبيان و0.710 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (25) والدرجة الكلية للاستبيان.

وبتبيين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها (08) عبارات وهي: (2، 10، 18، 26، 34، 42، 50، 56)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.504 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم(34) والدرجة الكلية للاستبيان و0.763 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (18) والدرجة الكلية للاستبيان.

ونلاحظ أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الثالث الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها (08) عبارات وهي: (3، 11، 19، 27، 35، 43، 51، 57)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.445 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم(57) والدرجة الكلية للاستبيان و0.659 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (43) والدرجة الكلية للاستبيان.

ونلاحظ أيضاً أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الرابع الذي تنتمي إليه فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها (07) عبارات وهي: (4، 12، 20، 28، 36، 52، 58)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.391 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم(58) والدرجة الكلية للاستبيان و0.696 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (28) والدرجة الكلية للاستبيان. بينما نلاحظ وجود عبارة واحدة وهي: (44) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي بلغت قيمة الارتباط فيها 0.343.

جدول رقم (27): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات استبيان الرضا الوظيفي والدرجة الكلية لكل بعد الذي ينتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54)

الفصل الخامس: الرضا عن العلاقة مع التلاميذ		الفصل السادس: الرضا عن ظروف العمل		الفصل السابع: الرضا عن فرص التقدم والترقية		الفصل الثامن: الرضا عن الراتب والحوافز المادية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
5	**0.616	6	**0.414	7	**0.683	8	**0.556
13	**0.507	14	**0.350	15	**0.448	16	**0.520
21	*0.645	22	**0.394	23	**0.508	24	**0.501
29	*0.344	30	**0.510	31	**0.572	32	**0.428
37	**0.491	38	*0.330	39	**0.623	40	**0.493
45	**0.429	46	**0.365	47	**0.440	48	**0.530
53	*0.328	54	**0.586				
59	**0.450	60	*0.289				

**دالة عند مستوى 0.01

*دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (27) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الخامس الذي تنتمي إليه فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها (06) عبارات وهي: (5، 13، 21، 37، 45، 59)، حيث ترأحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.429 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (45) والدرجة الكلية للاستبيان و0.645 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (21) والدرجة الكلية للاستبيان. بينما نلاحظ وجود عبارتين وهما: (29، 53) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي بلغت قيمة الارتباط فيها 0.344 و0.328.

ويتبين أيضا أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد السادس الذي تنتمي إليه فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها (06)

عبارات وهي: (6، 14، 22، 30، 46، 54)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.350 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (14) والدرجة الكلية للاستبيان و0.586 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (54) والدرجة الكلية للاستبيان. في حين نلاحظ وجود عبارتين وهما: (38، 60) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي بلغت قيمة الارتباط فيها 0.330 و0.289.

وبتبيين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد السابع الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها (06) عبارات وهي: (7، 15، 23، 31، 39، 47)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.440 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (47) والدرجة الكلية للاستبيان و0.683 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (7) والدرجة الكلية للاستبيان.

كما يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية للبعد الثامن الذي تنتمي إليه جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها (06) عبارات وهي: (8، 16، 24، 32، 40، 48)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.428 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (32) والدرجة الكلية للاستبيان و0.556 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (8) والدرجة الكلية للاستبيان. وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستبيان صادق، وبذلك يمكن استخدامه باطمئنان.

جدول رقم (28): قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية

لاستبيان الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54)

رقم البعد	الأبعاد	معامل الارتباط
1	الرضا عن الجهد المبذول	0.812**
2	الرضا عن العلاقة مع المدير	0.801**
3	الرضا عن العلاقة مع مفتش المادة	0.806**
4	الرضا عن العلاقة مع الزملاء الأستاذة	0.696**
5	الرضا عن العلاقة مع التلاميذ	0.326*
6	الرضا عن ظروف العمل	0.661**
7	الرضا عن فرص التقدم والترقية	0.640**
8	الرضا عن الراتب والحوافز المادية	0.541**

**دالة عند مستوى 0.01

*دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (28) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الثمانية لاستبيان الرضا الوظيفي والدرجة الكلية منها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها (07) أبعاد وهي: (1، 2، 3، 4، 6، 7، 8)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.541 كأدنى ارتباط كان بين البعد رقم (8) والدرجة الكلية، و0.812 كأعلى ارتباط كان بين البعد رقم (1) والدرجة الكلية للاستبيان.

بينما نلاحظ وجود بعد واحد وهو رقم (5) دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) حيث بلغت قيمة الارتباط فيه 0.326. وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام الأداة في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات الاستبيان لعينة الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم (29): قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية

لاستبيان الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=54)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.440	16	*0.282	31	*0.290	46	*0.280
2	**0.623	17	**0.490	32	*0.301	47	*0.300
3	**0.500	18	**0.564	33	**0.397	48	**0.340
4	**0.364	19	**0.485	34	**0.526	49	**0.376
5	**0.340	20	*0.311	35	*0.279	50	**0.443
6	*0.333	21	**0.330	36	*0.331	51	**0.522
7	**0.419	22	*0.280	37	*0.280	52	**0.410
8	**0.485	23	**0.340	38	*0.300	53	*0.290
9	**0.645	24	*0.274	39	**0.524	54	**0.455
10	**0.416	25	**0.588	40	*0.314	55	**0.553
11	**0.397	26	**0.404	41	**0.380	56	**0.560
12	*0.345	27	**0.530	42	**0.460	57	**0.486
13	*0.320	28	**0.619	43	**0.580	58	**0.350
14	*0.270	29	*0.320	44	**0.340	59	*0.300
15	**0.392	30	**0.436	45	*0.280	60	*0.305

**دالة عند مستوى 0.01

*دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (29) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات استبيان الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية جاء بعضها ما هو دال عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وعددها 38 عبارة وهي: (1، 2، 3، 4، 5، 7، 8، 9، 10، 11، 15، 17، 18، 19، 21، 23، 25، 26، 27، 28، 30، 33، 34، 39، 41، 42، 43، 44، 48، 49، 50، 51، 52، 54، 55، 56، 57، 58

حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.330 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (21) والدرجة الكلية للاستبيان و0.645 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (9) والدرجة الكلية للاستبيان. في حين نلاحظ وجود 22 عبارة وهي: (6، 12، 13، 14، 16، 20، 22، 24، 29، 31، 32، 35، 36، 37، 38، 40، 45، 46، 47، 53، 59، 60) دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) والتي تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0.270 كأدنى ارتباط كان بين العبارة رقم (14) والدرجة الكلية للاستبيان و0.345 كأعلى ارتباط كان بين العبارة رقم (12) والدرجة الكلية للاستبيان. وتشير هذه النتيجة إلى أن الاستبيان صادق، وبذلك يمكن استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات الاستبيان والتي جاءت بعضها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$) وبعضها الآخر عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وبذلك أصبح استبيان الرضا الوظيفي المستخدم في الدراسة الحالية يتكوّن من 60 عبارة.

-ثبات الاستبيان:

لتتحقق من ثبات استبيان الرضا الوظيفي تم استخدام طريقتين:

أ-معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للاستبيان.

ب-التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة استطلاعية قوامها (54) أستاذاً من الجنسين بمرحلة التعليم الثانوي.

جدول رقم (30): قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا - كرونباخ

والتجزئة النصفية لاستبيان الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن = 54)

الثبات بطريقة التجزئة النصفية					الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	عدد عبارات الاستبيان		
ألفا للجزء الثاني	ألفا للجزء الأول	جوتمان	سبيرمان براون	ارتباط الجزأين	0.88	للجزء الثاني	للجزء الأول	العدد الكلي
0.79	0.83	0.74	0.75	0.60		30	30	60

يتبين من جدول رقم (30) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرو نباخ بلغت 0.88، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0.83، وقيمة ثبات الجزء الثاني 0.79 وللجزأين معاً 0.60. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.75، وبطريقة جوتمان 0.74.

وهذه القيم تدل على أن استبيان الرضا الوظيفي يتمتع بدرجة ثبات عالية مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

4.1.2. مكونات الاستبيان:

بعد تصميم استبيان الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي وتكييفه على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته، جاءت الصورة النهائية للاستبيان تتكوّن من 60 عبارة موزعة على ثمانية أبعاد، وكل بعد يقيس مجالا من مجالات الرضا الوظيفي وهي على النحو التالي:

1-البعد الأول: الرضا عن الجهد المبذول

ويقصد به شعور الفرد بتقدير المدير للمجهود الذي يبذله في العمل، وأرقام عبارته هي: 1، 9، 17، 25، 33، 41، 49، 55.

2-البعد الثاني: الرضا عن العلاقة مع المدير

ويقصد به شعور الفرد بنوع العلاقة التي تربطه بالمدير، وأرقام عبارته هي: 2، 10، 18، 26، 34، 42، 50، 56.

3-البعد الثالث: الرضا عن العلاقة مع مفتش المادة

ويقصد به شعور الفرد بنوع العلاقة التي تربطه بمفتش المادة، وأرقام عبارته هي: 3، 11، 19، 27، 35، 43، 51، 57.

4-البعد الرابع: الرضا عن العلاقة مع الزملاء الأستاذة

ويقصد به شعور الفرد بنوع العلاقة التي تربطه بزملائه الأستاذة، وأرقام عبارته هي: 4، 12، 28، 36، 44، 52، 58.

5-البعد الخامس: الرضا عن العلاقة مع التلاميذ

ويقصد به شعور الفرد بنوع العلاقة التي تربطه بتلاميذه، وأرقام عبارته هي: 5، 13، 21، 29، 37، 45، 53، 59.

6-البعد السادس: الرضا عن ظروف العمل

ويقصد به شعور الفرد بظروف العمل الفيزيائية المادية والنفسية والتربوية وأرقام عبارته هي: 6، 14، 22، 30، 38، 46، 54، 60.

7-البعد السابع: الرضا عن فرص التقدم والترقية

ويقصد به شعور الفرد بالفرص المتاحة له للتقدم والترقية في المهنة و أرقام عبارته هي: 7، 15، 23، 31، 39، 47.

8-البعد الثامن: الرضا عن الراتب والحوافز المادية

ويقصد به شعور الفرد بالراتب الذي يتقاضاه والحوافز المالية التي تمنح له وأرقام عبارته هي: 8، 16، 24، 32، 40، 48.

جدول رقم (31): توزيع أبعاد عبارات استبيان الرضا الوظيفي

رقم البعد	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	الرضا عن الجهد المبذول	1، 9، 17، 25، 33، 41، 49، 55	08
02	الرضا عن العلاقة مع المدير	2، 10، 18، 26، 34، 42، 50، 56	08
03	الرضا عن العلاقة مع مفتش المادة	3، 11، 19، 27، 35، 43، 51، 57	08
04	الرضا عن العلاقة مع الزملاء الأستاذة	4، 12، 20، 28، 36، 44، 52، 58	08
05	الرضا عن العلاقة مع التلاميذ	5، 13، 21، 29، 37، 45، 53، 59	08
06	الرضا عن ظروف العمل	6، 14، 22، 30، 38، 46، 54، 60	08
07	الرضا عن فرص التقدم والترقية	7، 15، 23، 31، 39، 47	06
08	الرضا عن الراتب والحوافز المادية	8، 16، 24، 32، 40، 48	06
المجموع			60

يتبين من جدول رقم (31) أن استبيان الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي يتكوّن من (60) عبارة موزعة على الأبعاد التالية: البعد الأول(الرضا عن الجهد المبذول)، البعد الثاني (الرضا عن العلاقة مع المدير)، البعد الثالث (الرضا عن العلاقة مع مفتش المادة)، البعد الرابع (الرضا عن العلاقة مع الزملاء الأستاذة البعد الخامس (الرضا عن العلاقة مع التلاميذ)، البعد السادس (الرضا عن ظروف العمل) يحتوي كل واحد على (08) عبارات، بينما البعد السابع(الرضا عن فرص التقدم والترقية) والبعد الثامن (الرضا عن الراتب والحوافز المادية) يحتوي كل واحد منهما على(06) عبارات.

5.1.2. طريقة تقدير درجات الاستبيان:

توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات الاستبيان خمسة اختيارات حيث تصحح إجابة المستجيب الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (32): تقدير درجات استبيان الرضا الوظيفي

اتجاه العبارات	ميزان تقدير الدرجات				
	أوافق تماماً	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً
العبارات الموجبة	5	4	3	2	1
العبارات السالبة	1	2	3	4	5

تبلغ درجة الفرد الدنيا أو الصغرى: $60 \times 1 = 60$ درجة

تبلغ الدرجة القصوى أو العليا: $60 \times 5 = 300$ درجة

وبذلك تتراوح درجات الفرد على الاستبيان ما بين 60 درجة كحد أدنى و 300 درجة كحد أقصى.

جدول رقم (33): توزيع العبارات الموجبة والسالبة لاستبيان الرضا الوظيفي

1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 27، 28، 29، 30، 32، 33، 34، 35، 36، 38، 39، 40، 41، 42، 44، 47، 48، 49، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 60.	العبارات الموجبة
26، 31، 37، 43، 45، 46، 50، 57، 58، 59.	العبارات السالبة

1.1.6. زمن تطبيق الاستبيان:

لاحظت الطالبة خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات الاستبيان من قبل أفراد العينة كان يتراوح ما بين 30 و 35 دقيقة بعد قراءة التعليمات.

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة.

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الفعلية تم إتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدوات في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات التي شملتها الدراسة. وكان الإشراف على تنفيذ عملية توزيع نسخ من الأدوات من قبل الطالبة، وذلك خلال استغلال فرصة أوقات راحة الأستاذة أحياناً، وأبدى المستجيبون الكثير من الاهتمام بالتجاوب والانضباط.

وكانت خطوات تطبيق الدراسة على النحو الآتي:

- 1-الخطوة الأولى: استلام رخصة من رئيسة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بنيتزي وزو القطب العلمي بتامدة للموافقة على إجراء الدراستين الاستطلاعية والفعلية.
- 2-الخطوة الثانية: استلام رخصة من رئيس مصلحة التمدرس بمديرية التربية لولاية تيزي وزو للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية (الاستطلاعية والفعلية) بالمؤسسات التعليمية المختارة.
- 3-الخطوة الثالثة: لقاء مع مديري الثانويات المختارة لتحديد موعد مع أفراد عينة الدراسة.
- 4-الخطوة الرابعة: لقاء مع أفراد عينة الدراسة حيث تم توزيع على كل فرد ظرف يحتوي على نسختين من أدوات الدراسة المتمثلة في استبيان الأنماط القيادية لدى المديرين، استبيان الرضا الوظيفي للأساتذة مرفقة بصفحة البيانات الشخصية، وقد تم تطبيق الاستبيانين بصورة فردية.

سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.

لقد تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج نظراً لتنوع متغيرات الدراسة وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية. وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

- 1-تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة.
- 2-وضع دليل للترميز وفيه حوّلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم فرد العينة، المؤسسة التعليمية، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الأقدمية في التدريس، درجات

الأنماط القيادية، درجات الرضا الوظيفي، وتضمنت ورقة الحساب أعمدة البعض بها رموز رقمية تتدرج من 1 إلى 5 والبعض الآخر به درجات الأنماط القيادية، درجات الرضا الوظيفي وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (SPSS8.0) لتتم معالجتها إحصائياً.

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية.

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) للكشف عن الارتباط بين الأنماط القيادية (متغير مستقل) والرضا الوظيفي (متغير تابع)، حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة، وحساب تحليل التباين أحادي الاتجاه للكشف عن التباين أو تغييرية الدرجات بين المجموعات المختلفة.

خلاصة:

في الدراسة الحالية تم القيام بخطوات إجرائية عديدة بدءاً بالدراسة الاستطلاعية واستخدام المنهج الوصفي من النوع الارتباطي والمقارن، واختيار أسلوب العينة العشوائية الطبقية وتطبيق استبيان الأنماط القيادية لمديري التعليم الثانوي واستبيان الرضا الوظيفي لقياس متغيرات الدراسة، واستخدام الحاسوب الآلي لتفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً واستعمال بعض أساليب للمعالجة الإحصائية.

الفصل السادس:

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

- تمهيد

أولاً: عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة حول الأنماط القيادية.

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير الجنس.
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس.

ثانياً: عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة حول الرضا الوظيفي.

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة حول الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس.
2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة حول الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة حول الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس.

ثالثاً: عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1. عرض نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية.
2. عرض نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية.
3. عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية.

رابعاً: مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

1. مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية.
2. مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية.
3. مناقشة نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية.

الاستنتاج العام

الخاتمة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق المقاييس على أفراد عينة الدراسة الفعلية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون (ر) واختبار (ت) لمعرفة وتحليل التبيان أحادي الاتجاه ومدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

أولاً- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير الجنس:

جدول رقم (34): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس

حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير الجنس

الأنماط القيادية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط الأوتوقراطي	ذكور	43	60.72	7.46
	إناث	91	60.20	8.51
النمط الديمقراطي	ذكور	43	73.55	12.93
	إناث	91	70.80	14.33
النمط المتسيب	ذكور	43	64.41	11.12
	إناث	91	64.85	10.13

يتبين من جدول رقم (34) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير الجنس، وحينما نقارن بين نتائج الذكور والإناث نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات الذكور متساو مع مجموع متوسط درجات الإناث في وجهات نظرهم حول النمط القيادي الأوتوقراطي للمدير، إذ بلغ على التوالي 60.72 و 60.20.
 - أن مجموع متوسط درجات الذكور أعلى من مجموع متوسط درجات الإناث في وجهة نظرهم حول النمط القيادي الديمقراطي للمدير، إذ بلغ على التوالي 73.55 و 70.80.
 - أن مجموع متوسط درجات الذكور متساو مع مجموع متوسط درجات الإناث في وجهات نظرهم حول النمط القيادي المتسيب للمدير، إذ بلغ على التوالي 64.41 و 64.85.
- يظهر مما تقدم أن الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس لا يختلفون في وجهات نظرهم حول النمط الأوتوقراطي والنمط المتسيب للمدير، بينما الأستاذة الذكور يختلفون عن الأستاذات في وجهة نظرهم حول

النمط القيادي للمدير، حيث يرون أن المدير ديمقراطي في تعامله وسلوكه القيادي مع أعضاء هيئة التدريس.

2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (35): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

الأنماط القيادية	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط الأوتوقراطي	ليسانس	121	60.68	8.03
	ماجستير	13	57.46	9.08
النمط الديمقراطي	ليسانس	121	72.31	13.77
	ماجستير	13	65.84	14.40
النمط المتسبب	ليسانس	121	60.49	9.86
	ماجستير	13	57.46	12.96

يتبين من جدول رقم (35) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وحينما نقارن بين نتائج ذوي شهادة الليسانس وذوي شهادة الماجستير نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات ذوي شهادة الليسانس أعلى من مجموع متوسط درجات ذوي شهادة الماجستير في وجهة نظرهم حول النمط القيادي الأوتوقراطي للمدير، إذ بلغ على التوالي 60.68 و 57.46.

- أن مجموع متوسط درجات ذوي شهادة الليسانس أعلى من مجموع متوسط درجات ذوي شهادة الماجستير في وجهة نظرهم حول النمط القيادي الديمقراطي للمدير، إذ بلغ على التوالي 72.31 و 65.84.

- أن مجموع متوسط درجات ذوي شهادة الليسانس أعلى من مجموع متوسط درجات ذوي شهادة الماجستير في وجهة نظرهم حول النمط القيادي المتسبب للمدير، إذ بلغ على التوالي 65.49 و 57.46.

يظهر مما تقدم أن ذوي شهادة الليسانس يتميزون عن زملائهم ذوي شهادة الماجستير بدرجات أعلى في وجهات نظرهم حول النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسبب للمدير.

3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس:

جدول رقم (36): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس

الأنماط القيادية	سنوات الأقدمية في التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط الأوتوقراطي	من سنة إلى 10 سنوات	61	59.93	8.71
	من 11 إلى 20 سنة	23	59.56	6.68
	أكثر من 20 سنة	50	61.28	8.15
النمط الديمقراطي	من سنة إلى 10 سنوات	61	70.39	14.25
	من 11 إلى 20 سنة	23	68.04	13.86
	أكثر من 20 سنة	50	74.64	13.18
النمط المتسبب	من سنة إلى 10 سنوات	61	63.73	11.40
	من 11 إلى 20 سنة	23	63.95	10.67
	أكثر من 20 سنة	50	66.26	8.96

يتبين من جدول رقم (36) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس، وحينما نقارن بين نتائج ذوي الأقدمية في التدريس من سنة إلى 10 سنوات ومن 11 إلى 20 سنة وأكثر من 20 سنة نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات ذوي الأقدمية في التدريس أكثر من 20 سنة أعلى من مجموع متوسط درجات ذوي الأقدمية في التدريس من سنة إلى 10 سنوات ومن 11 إلى 20 سنة في وجهة نظرهم حول النمط القيادي الأوتوقراطي للمدير، إذ بلغ على التوالي 61.28 و 59.93 و 59.56.

كما نلاحظ أن مجموع متوسط درجات ذوي الأقدمية في التدريس من سنة إلى 10 سنوات وذوي الأقدمية في التدريس من 11 إلى 20 سنة متساوين في وجهات نظرهم حول النمط الأوتوقراطي للمدير حيث بلغ على التوالي 59.93 و 59.56.

- أن مجموع متوسط درجات ذوي الأقدمية في التدريس أكثر من 20 سنة أعلى من مجموع متوسط درجات ذوي الأقدمية في التدريس من سنة إلى 10 سنوات ومن 11 إلى 20 سنة في وجهة نظرهم حول النمط القيادي الديمقراطي للمدير، إذ بلغ على التوالي 74.64 و 70.39 و 68.04.

كما نلاحظ أن مجموع متوسط درجات ذوي الأقدمية في التدريس من سنة إلى 10 سنوات أعلى من مجموع متوسط درجات ذوي الأقدمية في التدريس من 11 إلى 20 سنة في وجهات نظرهم حول النمط الديمقراطي للمدير حيث بلغ على التوالي 70.39 و 68.04.

- أن مجموع متوسط درجات ذوي الأقدمية في التدريس أكثر من 20 سنة أعلى من مجموع متوسط درجات ذوي الأقدمية في التدريس من سنة إلى 10 سنوات ومن 11 إلى 20 سنة في وجهة نظرهم حول النمط القيادي المتسيب للمدير، إذ بلغ على التوالي 66.26 و 63.73 و 63.95.

كما نلاحظ أن مجموع متوسط درجات ذوي الأقدمية في التدريس من سنة إلى 10 سنوات متساو مع مجموع متوسط درجات ذوي الأقدمية في التدريس من 11 إلى 20 سنة في وجهات نظرهم حول النمط المتسيب للمدير حيث بلغ على التوالي 63.73 و 63.93.

يظهر مما تقدم أن ذوي الأقدمية في التدريس أكثر من 20 سنة يتميزون عن زملائهم ذوي الأقدمية في التدريس من سنة إلى 10 سنوات، ومن 11 إلى 20 سنة بدرجات أعلى في وجهة نظرهم حول النمط القيادي المتسيب للمدير. وأن ذوي الأقدمية في التدريس من سنة إلى 10 سنوات، ومن 11 إلى 20 سنة يتساوون في مجموع متوسط درجاتهم في وجهات نظرهم حول النمط المتسيب للمدير.

ثانياً- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس:

جدول رقم (37): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس	المتغير
25.350	209.02	43	ذكور	الرضا
28.092	205.04	91	إناث	الوظيفي

يتبين من جدول رقم (37) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس، وحينما نقارن بين نتائج الذكور ونتائج الإناث نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات الذكور في الرضا الوظيفي أعلى من مجموع متوسط درجات الإناث إذ بلغ على التوالي 209.02 و 205.04.

يظهر مما تقدم أن الأستاذة الذكور يتميزون عن الأستاذات بدرجات مرتفعة في الرضا الوظيفي. وتشير هذه النتيجة أن الأستاذة الذكور أكثر رضاً عن العمل من الأستاذات.

2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (38): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المتغير
27.949	206.35	121	ليسانس	الرضا
19.877	206.08	13	ماجستير	الوظيفي

يتبين من جدول رقم (38) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً للمؤهل العلمي، وحينما نقارن بين نتائج ذوي شهادة الليسانس ونتائج ذوي شهادة الماجستير نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات ذوي شهادة الليسانس في الرضا الوظيفي يتساوى مع مجموع متوسط درجات ذوي شهادة الماجستير إذ بلغ مجموع متوسطات درجات المجموعتين على التوالي 206.35 و 206.08. يظهر مما تقدم أن الأستاذة ذوي شهادة الليسانس وذوي شهادة الماجستير متساوون في رضاهم الوظيفي.

3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لسنوات الأقدمية في التدريس:

جدول رقم (39): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لسنوات الأقدمية في التدريس

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الأقدمية في التدريس	المتغير
29.33	205.42	61	من سنة إلى 10 سنوات	الرضا الوظيفي
25.76	199.36	23	من 11 إلى 20 سنة	
24.72	210.78	50	أكثر من 20 سنة	

يتبين من جدول رقم (39) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لسنوات الأقدمية في التدريس، وحينما نقارن بين نتائج ذوي الأقدمية في التدريس من سنة إلى 10 سنوات ومن 11 سنة إلى 20 سنة وأكثر من 20 سنة نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات ذوي الأقدمية في التدريس أكثر من 20 سنة أعلى من مجموع متوسط درجات ذوي الأقدمية في التدريس من سنة إلى 10 سنوات ومن 11 إلى 20 سنة في رضاهم الوظيفي، إذ بلغ على التوالي 210.78 و 205.42 و 199.36.

يظهر مما تقدم أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الأقدمية في التدريس أكثر من 20 سنة يتميزون بدرجات مرتفعة في الرضا الوظيفي عن زملائهم من ذوي الأقدمية في التدريس من سنة إلى 10 سنوات ومن 11 إلى 20 سنة.

ثالثاً - عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1. عرض نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

تتص الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي، النمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الأول في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد علاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي، النمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو؟

تُشير الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي، النمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو. وللتحقق من صحة هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية، قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي، النمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي.

1.1. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تتص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الفرعي الأول في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد علاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو؟

تُشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي.

جدول رقم (40): قيمة (ر) ودلالاتها الإحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي

البيانات المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
النمط الأوتوقراطي الرضا الوظيفي	0.41 **	0.00	0.01

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول رقم (40) أن العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بلغت قيمتها 0.41، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.00 تصغر عن الحد المطلوب الذي هو 0.01، أي أن 0.00 أصغر من 0.01 ومعناه أن العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 وهي موجبة. وهذه النتيجة تعني أنه كلما كان المديرون أكثر أوتوقراطيةً وتسلاً في قيادتهم وتسييرهم للمؤسسة ارتفعت درجات الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، فهي علاقة طردية. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق هذه الفرضية.

2.1. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الفرعي الثاني في إشكالية الدراسة وهو: هل توجد علاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو؟

تُشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي.

جدول رقم (41): قيمة (ر) ودلالاتها الإحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس

حول النمط الديمقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي

البيانات المتغيرات	قيمة (ر)	الدالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
النمط الديمقراطي	0.67**	0.00	0.01
الرضا الوظيفي			

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتضح من جدول رقم (41) أن العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بلغت قيمتها 0.67 ، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.00 تصغر عن الحد المطلوب الذي هو 0.01، أي أن 0.00 أصغر من 0.01 ومعناه أن العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01. وهي موجبة.

وتعني هذه النتيجة أنه كلما كان المديرون أكثر ديمقراطية في قيادتهم وتسييرهم للمؤسسة كانت درجات الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس مرتفعة، فهي علاقة طردية. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق هذه الفرضية.

3.1. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسبب السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الفرعي الثالث في إشكالية الدراسة وهو:
-هل توجد علاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسبب السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو؟

وتشير الفرضية الجزئية الثالثة إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسبب السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بولاية تيزي وزو. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسبب السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي.

جدول رقم (42): قيمة (ر) ودلالاتها الإحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس

حول النمط المتسبب السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي

مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	قيمة (ر)	البيانات المتغيرات
0.01	0.00	** 0.43	النمط المتسبب
			الرضا الوظيفي

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من جدول رقم (42) أن العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسبب السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي بلغت قيمتها 0.43، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.00 تصغر عن الحد المطلوب الذي هو 0.01، أي أن 0.00 أصغر من 0.01 ومعناه أن العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسبب السائد لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 وهي موجبة.

وهذه النتيجة تعني أنه كلما كان المديرون أكثر إهمالا وتسيباً في تسيير مؤسساتهم كانت درجات الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس مرتفعة، فهي علاقة طردية. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق هذه الفرضية. وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، تحققت الفرضية العامة الأولى.

2. عرض نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي، النمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس". وتهدف هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثاني في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي، النمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس؟

وتشير الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي، النمط المتسيب) السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وحساب قيمة (ف) لدلالة الفروق بين أفراد العينة حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس.

1.2. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير الجنس".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الفرعي الأول في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو وفقاً لمتغير الجنس؟

تُشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة السائد لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير الجنس. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير الجنس.

جدول رقم (43): قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين أعضاء هيئة التدريس

حول الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير الجنس

الأنماط القيادية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
النمط الأوتوقراطي	ذكور	43	60.72	7.46	0.33	132	0.73	0.05
	إناث	91	60.20	8.51				
النمط الديمقراطي	ذكور	43	73.55	12.93	1.07	132	0.28	0.05
	إناث	91	70.80	14.33				
النمط المتسبب	ذكور	43	64.41	11.12	0.22	132	0.82	0.05
	إناث	91	64.85	10.13				

يتضح من جدول رقم (43) أن الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي بلغت قيمتها 0.33، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.73 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.73 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي للمدير غير دالة إحصائية عند مستوى 0.05، أي أنه لا توجد فروق بين الأستاذة الذكور والأستاذات حول النمط الأوتوقراطي الذي يسلكه المديرون داخل المؤسسة.

ويتضح من نفس الجدول أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي بلغت قيمتها 1.07، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.28 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.28 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين وجهة نظر الذكور ووجهة نظر الإناث من أعضاء هيئة التدريس

حول النمط الديمقراطي للمدير غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، أي أنه لا توجد فروق بين وجهات نظر الأستاذة الذكور ووجهات نظر الأستاذات حول النمط الديمقراطي للمديرين.

كما يتبين أيضاً من الجدول السابق أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسيب السائد لدى مديري التعليم الثانوي بلغت قيمتها 0.22، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.82 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.82 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين وجهة نظر الذكور ووجهة نظر الإناث من أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسيب للمدير غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، أي أنه لا توجد فروق بين وجهات نظر الأستاذة الذكور ووجهات نظر الأستاذات حول النمط المتسيب للمديرين. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية.

2.2. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الفرعي الثاني في إشكالية الدراسة وهو:

- هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو وفقاً لمتغير المؤهل العلمي؟

تشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (44): قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية لفروق بين أعضاء هيئة التدريس

للأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

الأنماط القيادية	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
النمط الأوتوقراطي	ليسانس	121	60.68	8.03	1.35	132	0.17	0.05
	ماجستير	13	57.46	9.08				
النمط الديمقراطي	ليسانس	121	72.31	13.77	1.60	132	0.11	0.05
	ماجستير	13	65.84	14.40				
النمط المتسيب	ليسانس	121	65.49	9.86	*2.70	132	0.008	0.05
	ماجستير	13	57.46	12.96				

*دالة عند مستوى 0.05

يتضح من جدول رقم (44) أن الفروق بين متوسطات درجات ذوي شهادة الليسانس ومتوسطات درجات ذوي شهادة الماجستير من أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي بلغت قيمتها 1.35، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.17 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.17 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين وجهة نظر ذوي شهادة الليسانس وجهة نظر شهادة الماجستير من أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي للمدير غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، أي أنه لا توجد فروق بين الأساتذة حاملي شهادة الليسانس والأساتذة حاملي شهادة الماجستير حول النمط الأوتوقراطي الذي يتبعه المديرون داخل الثانوية.

وبتضح من نفس الجدول أن الفروق بين متوسط درجات ذوي شهادة الليسانس ومتوسط درجات ذوي شهادة الماجستير من أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي السائد لدى مديري التعليم الثانوي بلغت قيمتها 1.60، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.11 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.11 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين ذوي شهادة الليسانس وذوي شهادة الماجستير من أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي للمدير غير دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، أي أنه لا توجد فروق بين الأساتذة حاملي شهادة الليسانس والأساتذة حاملي شهادة الماجستير حول النمط الديمقراطي للمديرين.

وبتبيين أيضا من الجدول السابق أن الفروق بين متوسطات درجات ذوي شهادة الليسانس ومتوسطات درجات ذوي شهادة الماجستير من أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسيب السائد لدى مديري التعليم الثانوي بلغت قيمتها 2.70، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.008 أصغر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.008 أصغر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين ذوي شهادة الليسانس وذوي شهادة الماجستير من أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسيب للمدير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، أي أنه توجد فروق بين الأستاذة حاملي شهادة الليسانس والأستاذة حاملي شهادة الماجستير حول النمط المتسيب للمديرين.

وعند مقارنة المتوسط الحسابي لحاملي شهادة الليسانس والمتوسط الحسابي لحامل شهادة الماجستير، يتضح أن المتوسط الحسابي لذوي شهادة الليسانس الذي بلغ 65.49 أكبر من المتوسط الحسابي لذوي شهادة الماجستير والذي بلغ 57.46، وهذا يعني أن الفروق بين أفراد عينة الدراسة حول النمط المتسيب للمدير هي لصالح ذوي شهادة الليسانس. وبناء على ذلك لم تتحقق هذه الفرضية.

3.2. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية للتدريس".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الفرعي الثالث في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة لدى

مديري التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس؟

تُشير الفرضية الجزئية الثالثة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أعضاء

هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية هــ

في التدريس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات

أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير سنوات

الأقدمية في التدريس.

جدول رقم (45): قيمة (ف) ودلالاتها الإحصائية للأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس

الأنماط القيادية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
النمط الأوتوقراطي	بين المجموعات	76.87	2	33.93	0.50	0.60	0.05
	داخل المجموعات	8795.47	131	67.14			
	المجموع	8863.34	133				
النمط الديمقراطي	بين المجموعات	808.29	2	404.14	2.12	0.12	0.05
	داخل المجموعات	24930.54	131	190.30			
	المجموع	25738.83	133				
النمط المتسبب	بين المجموعات	190.84	2	95.42	0.87	0.41	0.05
	داخل المجموعات	14352.38	131	108.79			
	المجموع	144443.22	133				

يتضح من جدول رقم (45) أن قيمة (ف) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية التدريس حول النمط الأوتوقراطي لدى مديري التعليم الثانوي بلغت قيمتها 0.50، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.60 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.60 أكبر من 0.05، ومعناه أن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي للمدير وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية التدريس غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية التدريس حول نمط المدير الأوتوقراطي.

ويتضح من نفس الجدول أن قيمة (ف) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية التدريس حول النمط الديمقراطي لدى مديري التعليم الثانوي بلغت قيمتها 2.12، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.12 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.12 أكبر من 0.05، ومعناه أن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي للمدير وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية التدريس غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية التدريس حول نمط المدير الديمقراطي.

وبتبيين أيضا من الجدول السابق أن قيمة (ف) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية التدريس حول النمط المتسبب لدى مديري التعليم الثانوي بلغت قيمتها 0.87، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.41 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.41 أكبر من 0.05، ومعناه أن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسبب للمدير وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية التدريس غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية التدريس حول نمط المدير المتسبب. فهذه الفرضية لم تتحقق على مستوى عين الدراسة. وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، لم تتحقق الفرضية العامة الثانية.

3. عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس".

وتهدف هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثالث في إشكالية الدراسة وهو: هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس؟

وتشير الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، وحساب قيمة (ف) لدلالة الفروق بين أفراد العينة في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس.

1.3. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الفرعي الأول في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس؟
تُشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس.
وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس.

جدول رقم (46): قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس

البيانات المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
الرضا الوظيفي	ذكور	43	209.02	25.35	0.78	132	0.43	0.05
	إناث	91	205.04	28.09				

يتضح من جدول رقم (46) أن الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي بلغت قيمتها 0.78، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.43 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.43 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أعضاء هيئة التدريس غير دالة إحصائية عند مستوى 0.05، أي أنه لا توجد فروق بين وجهات نظر الأستاذة الذكور والأستاذات في رضاهم الوظيفي.

2.3. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الفرعي الثاني في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي؟

تُشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول رقم (47): قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين أعضاء هيئة التدريس

في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

البيانات المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
الرضا الوظيفي	ليسانس	121	206.35	27.94	0.34	132	0.97	0.05
	ماجستير	13	206.08	19.87				

يتضح من جدول رقم (47) أن الفروق بين متوسطات درجات ذوي شهادة الليسانس ومتوسطات درجات ذوي شهادة الماجستير من أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي بلغت قيمتها 0.34، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.97 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.97 أكبر من 0.05 ومعناه أن الفروق بين ذوي شهادة الليسانس وذوي شهادة الماجستير من أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي غير دالة إحصائية عند مستوى 0.05، أي أنه لا توجد فروق بين الأستاذة حاملي شهادة الليسانس والأستاذة حاملي شهادة الماجستير في رضاهم الوظيفي.

3.3. عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه "توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية للتدريس".

وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل الفرعي الثالث في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس؟

تُشير الفرضية الجزئية الثالثة إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء

هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبة بحساب قيمة (ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس.

جدول رقم (48): قيمة (ف) ودلالاتها الإحصائية للرضا الوظيفي لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس

البيانات المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدالة الإحصائية (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
الرضا الوظيفي	بين المجموعات	2275.73	2	1137.85	1.54	0.21	0.05
	داخل المجموعات	96203.49	131	734.37			
	المجموع	98479.20	133				

يتضح من جدول رقم (48) أن قيمة (ف) للفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس بلغت قيمتها 1.54، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.21 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.21 أكبر من 0.05، ومعناه أن الفروق بين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05. فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس حول رضاهم الوظيفي وفقاً لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس. فهذه الفرضية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة لم تتحقق الفرضية العامة الثالثة.

-ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (49): ملخص نتائج الدراسة الميدانية

النتيجة	فرضيات الدراسة
	1-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:
دالة	1.1-العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي للمدير ودرجات الرضا الوظيفي.....
دالة	2.1-العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي للمدير ودرجات الرضا الوظيفي.....

	1.3-العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسبب للمدير ودرجات الرضا الوظيفي.....
	2-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:
غ. دالة	1.2-الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً
غ. دالة	للجنس.....
غ. دالة	2.2-الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً للمؤهل
	العلمي.....
	3.2-الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً لسنوات الأقدمية في
	التدريس.....
	3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:
غ. دالة	1.3-الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً للجنس.....
غ. دالة	2.3-الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً للمؤهل العلمي.....
غ. دالة	3.3-الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لسنوات الأقدمية في التدريس.....

يتبين من جدول رقم (49) أن العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسبب) لدى مديري التعليم الثانوي ودرجات الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس جاءت دالة إحصائياً.

ونلاحظ أن الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي وفقاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس جاءت غير دالة إحصائياً.

كما نلاحظ أيضاً أن الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في رضاهم الوظيفي وفقاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس جاءت غير دالة إحصائياً.

رابعاً - مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

تعرض الطالبة نتائج الدراسة في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مع توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف مع الاهتمام بتوضيح وجهة نظر الطالبة.

1. مناقشة الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

1.1. الفرضية الجزئية الأولى:

-العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي للمدير ودرجات رضاهم

الوظيفي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (40) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الأوتوقراطي ودرجات رضاهم الوظيفي عند مستوى الدلالة 0.01. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة. وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات أفراد عينة الدراسة حول النمط الأوتوقراطي للمدير ارتفعت معها بالمقابل درجات رضاهم الوظيفي، وهذه النتيجة تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس راضون على النمط القيادي الأوتوقراطي للمدير الذي يتبعه عند تسيير المؤسسة.

1.2. الفرضية الجزئية الثانية:

-العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي للمدير ودرجات رضاهم الوظيفي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم (41) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط الديمقراطي ودرجات رضاهم الوظيفي عند مستوى الدلالة 0.01. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات أفراد عينة الدراسة حول النمط الديمقراطي للمدير ارتفعت معها بالمقابل درجات رضاهم الوظيفي، وهذه النتيجة تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس راضون في عملهم عن السلوك الديمقراطي الذي يتبعه المدير معهم في تسيير وإدارة المؤسسة لتحقيق أهدافها.

1.3. الفرضية الجزئية الثالثة:

-العلاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسبب للمدير ودرجات رضاهم الوظيفي: تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في جدول رقم (42) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسبب ودرجات رضاهم الوظيفي عند مستوى الدلالة 0.01. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة. وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات أفراد عينة الدراسة حول النمط المتسبب للمدير ارتفعت معها بالمقابل درجات رضاهم الوظيفي، وهذه النتيجة تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس راضون عن نمط المدير المتسبب في تسييره المؤسسة.

وترى الطالبة أنه يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما أشار إليه الأدب النظري والدراسات السابقة من حيث أن أهمية القيادة تكمن في دورها البارز في تحقيق أهداف المؤسسة من خلال استغلال الموارد البشرية والمادية المتاحة، وتنسيق الجهود المختلفة، وتمكين الجماعة من المشاركة في تحقيق أهداف المؤسسة.

وقد أجمعت العديد من الدراسات أن السلوك القيادي الديمقراطي هو أفضل الأنماط القيادية في تطوير العملية التربوية وتحقيق الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.

ويتضح أيضاً أن أهمية الرضا عن العمل تكمن في الدور الأساسي الذي يمثله القائد في توفير روح المشاركة الفاعلة في المؤسسة، وانعكاس ذلك على العمل، وعلى العلاقات بين الرئيس والمرؤوسين مما يؤثر ذلك في أداء الموظف ومشاركته في إنجاز المهمات الموكلة إليه بكفاءة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة إيكير (Ecker,1979) التي كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين سلوك المدير القيادي وبين الرضا الوظيفي للمعلمين. فالسلوك القيادي الذي يهتم باحترام العاملين (المعلمين) هو مؤشر ومنبئ جيد برضا العاملين عن السلوك القيادي الذي يهتم ببنية تنظيمية للعمل، ودراسة بقاز (1983) التي توصلت نتائجها إلى أن النمط القيادي الديمقراطي والأوتوقراطي هما الأكثر شيوعاً في المدارس المتوسطة بمكة المكرمة، أما النمط الترسلّي (المتسبب) فهو النمط الأقل انتشاراً وأن النمط الديمقراطي هو النمط الذي يحبذه المعلمون حيث حاز على 81.2% من مجموع أفراد العينة وهذا يعني أن النمط الديمقراطي المشارك يؤدي إلى ارتفاع مستوى أداء المعلم وبالتالي نموه المهني المنشود ، وأن الرضا الوظيفي ينخفض في ظل النمطين الحر والأوتوقراطي، ودراسة اليامي (1983) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة بين بعض سمات المدير من (مهارات تنظيم العمل، الدقة، الاطمئنان، المرونة

الإحاطة بإجراءات العمل و الحسم في معالجة الأمور) ودرجة رضا الموظفين في ظل القيادة المطمئنة انفعالياً ، حيث اتصل ذلك بتقدم النواحي الفنية والعملية المرتبطة بطبيعة العمل لدى الموظفين، ودراسة محمد غازي(1984) التي هدفت إلى معرفة تأثير النمط القيادي للمديرين في الرضا الوظيفي للمعلمين بمدارس المملكة العربية السعودية ، وقد بينت النتائج أن أكثر الأنماط شيوعاً هما النمطان الأوتوقراطي والديمقراطي، وأن أقلهما استخداماً هو النمط الترسلّي(المتسبب) وقد حاز النمط الديمقراطي على درجة عالية من التفضيل السعودية، ودراسة الشلول(1985) التي دلت نتائجها على وجود علاقة دالة إحصائية بين نوع النمط القيادي والرضا الوظيفي للعاملين، حيث حقق النمط الديمقراطي رضاً العاملين أكثر من غيرهم، ودراسة كلاووتر(Klawitter,1985) التي توصلت إلى أن 38 % من المعلمين يتصورون أن المديرين يمارسون الأسلوب القيادي الذي يتسم بأنه عالٍ في التوجيه والمساندة، وأن المدرسين الذين يتصورون أن المديرين يمارسون هذا النمط هم أكثر المدرسين رضاً عن أعمالهم، ودراسة الفايدي (1987) التي توصلت نتائجها إلى أن النمط الأكثر انتشاراً هو النمط المهتم بالعمل والتقدير معاً لدى المعلمين والمتمثل في النمط الديمقراطي، كما وجدت الدراسة أيضاً أن هذا النمط يعمل على إيجاد مناخ فاعل ومناسب لنمو المعلمين مهنيّاً ورضاهم الوظيفي، ودراسة جانق(Jang,1988) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي للمدير والرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الابتدائية في كوريا الجنوبية، وأن النمط القيادي السائد هو النمط الديمقراطي، ودراسة أوكولو(Okolo,1989) التي أشارت إلى وجود علاقة بين ولاء المعلمين وإدراكهم للنمط القيادي للمدير والرضا الوظيفي للمعلمين في نيجيريا، وأن النمط القيادي السائد هو النمط الديمقراطي، ودراسة كولمر (Colmer,1989) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أنماط القيادة لدى مديري المدارس والرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الإعدادية الحكومية في ولاية تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث توصلت إلى أن النمط الديمقراطي الذي يمارسه مديرو المدارس هو أفضل الأنماط القيادية في تطوير العملية التربوية، وتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين وإن الأداء والرضا الوظيفي للمعلم كان عالياً عندما يظهر المدير المساواة والاعتبارية وروح الزمالة في سلوكه مع المعلمين، ومشاركته لهم في صنع القرارات المدرسية ، وتوفير جو تسوده الحرية والديمقراطية في إبداء آراءهم وأفكارهم وتشجيعهم على التطوير والإبداع، ودراسة أحمد زكي الهزيمة (1990) التي أشارت إلى وجود علاقة بين نمط المدير القيادي ونفوذه ورضا المعلمين عن فرص الترقية والمرتب ورضاهم العام، ودراسة العيسي (1992) التي توصلت نتائجها إلى النمط القيادي السائد(النمط التسلطي)

لدى مديرات المدارس الثانوية والرضا الوظيفي وأعضاء هيئة التدريس، ودراسة عودة نافع ومحمد سمر (1992) التي توصلت إلى وجود علاقة بين السلوك القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي والروح المعنوية لدى المعلمين، ودراسة بيركنز (Perkins,1992) التي بينت وجود علاقة بين النمط القيادي للمدير والرضا الوظيفي للمعلمين، وأن النمط الذي يتصف بالدرجة العالية من الاهتمام بالعمل والعاملين هو الأكثر تحقيقاً للرضا الوظيفي، ودراسة عودة (1992) التي كشفت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي والرضا الوظيفي للمعلمين بالأردن، ودراسة محمد الصائغ ومحمود حسين (1994) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين النمط القيادي السائد لدى المديرين والرضا الوظيفي للمعلمين، حيث النمط الديمقراطي هو أكثر الأنماط القيادية شيوعاً لدى هؤلاء المديرين، ودراسة يونغ (Young,1994) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي لرؤساء الكليات المهنية والرضا الوظيفي عند أعضاء الهيئات التدريسية فيها، ودراسة معأوية (1995) التي كشفت عن وجود علاقة بين الأنماط القيادية عند عمداء الكليات في الجامعات الأردنية كما يراها أعضاء الهيئات التدريسية، ودراسة المغيدي (1996) التي بينت وجود علاقة بين الأساليب القيادية لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية ودراسة عبد الرحيم (1996) التي توصلت إلى وجود علاقة بين أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية والرضا الوظيفي للمعلمين في محافظة إربد، ودراسة قرواني (1997) التي توصلت إلى وجود تأثير النمط القيادي في الرضا الوظيفي لدى العاملين، وأن أكثر الأنماط القيادية شيوعاً النمط التسبيبي و النمط الديمقراطي على الشبكة الإدارية، ودراسة خميس العفيفي (1999) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين النمط الديمقراطي ومستوى رضا المعلمين عن العمل ودراسة العسيلي (1999) التي بينت وجود علاقة طردية بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي أساتذة جامعتي الخليل وبوليتكنيك بفلسطين، ودراسة الطرأونة (1999) التي توصلت إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين بعدي النمط القيادي لرؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية الرسمية والأهلية (العمل، العلاقات الإنسانية) والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، ودراسة بوقلر (1999) التي أشارت إلى وجود علاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي للمعلمين، كما توصلت الدراسة إلى أن عوامل إدراك المعلم لسمعته المهنية، واحترام الذات والاستقلالية في العمل والتطور الذاتي تساهم في الرضا الوظيفي للمعلمين، ودراسة الطويل (2000) التي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائية بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية والرضا

الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان، وأن النمط القيادي الفوضوي هو أكثر الأنماط شيوعاً لدى مديري المدارس الثانوية، ودراسة العريقي (2000) التي كشفت عن وجود علاقة موجبة بين الرضا الوظيفي والسلوك الديمقراطي للمدير، ودراسة عيد (2000) التي توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، ودراسة الشناق (2001) التي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائية بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس الثانوية المهنية في الأردن ومستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات هذه المدارس الثانوية، ودراسة ماييرز (Mayers,2001) التي أشارت إلى أن سلوكيات القادة وتصرفات مدير المدرسة حاسمة لإنجاز المعلم وفاعلية المدرسة و حاسمة لرضا المعلم الوظيفي، ودراسة القحطاني سنة (2001) التي توصلت إلى أن الرضا الوظيفي المرتفع للمعلمين والمعلمات مرتبط بنمط المدير القيادي، وأن النمط الديمقراطي كان أكثر انتشاراً لدى المدير، ودراسة نوال يونس محمد وآخرون (2001) التي أشارت إلى أن الأنماط القيادية تؤثر إيجاباً أو سلباً في رضا المعلمين الوظيفي للمعلمين، دراسة هيام الشريدة وعبد الرحيم (2001) التي كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائية بين النمط القيادي السائد والرضا الوظيفي للمعلمين، دراسة العنزوي (2002) التي بينت وجود علاقة دالة إحصائية بين أنماط القيادة السائدة لدى مديري التعليم الثانوي والرضا الوظيفي للمعلمين، ودراسة ويذيرال (Wetherel,2002) التي كشفت عن العلاقة بين نمط المدير القيادي والرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الأساسية بمنطقة موريس بولاية نيو جيرسي في الولايات المتحدة الأمريكية وأن النمط المشارك الديمقراطي حقق أعلى مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين في مجالات الإشراف والمكافآت الطارئة وظروف العمل، والاتصال في رضا المعلمين، ودراسة أموروزر (Amoroso,2002) التي بينت وجود تأثير موجب لقيادة المدير الديمقراطية في شعور المعلمين والمعلمات بالولاء لمهنتهم ومدارسهم وزيادة الرضا الوظيفي لديهم، ودراسة الدعيس (2003) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين أنماط السلوك الإداري والرضا الوظيفي لدى موظفي الجامعة، ودراسة رياض الستراك (2004) التي أشارت إلى أن وجود علاقة بين درجات أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الثانوي على مقياس الأنماط القيادية ودرجاتهم على ومقياس الرضا الوظيفي، ودراسة الصليبي (2005) التي بينت أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي للمعلمين، ودراسة حرز الله (2007) التي أظهرت وجود علاقة موجبة بين إشراك المدير للمعلمين في اتخاذ القرارات ومستوى رضاهم المهني وأدائهم، و دراسة الروقي (2013) التي أشارت إلى

وجود علاقة موجبة بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي، وأن النمط الديمقراطي هو النمط القيادي السائد، وأن درجة الرضا الوظيفي لدى الأستاذة كانت عالية، كما وجدت الدراسة وجود علاقة سلبية بين النمطين التسلسلي و التسيبي والرضا الوظيفي للعاملين إلا أن نتائج دراسات سامح محافظة وري الحداد (2010) تخالف نتائج الدراسة الحالية حيث أظهرت أن النمط القيادي للمدير لا يؤثر في الرضا الوظيفي للمعلمين.

2. مناقشة الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

2.1. الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً للجنس:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (43) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً للجنس عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة جاءت مخالفة لاتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وهذه النتيجة تعني أن الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس لا يختلفون في وجهات نظرهم حول الأنماط القيادية للمدير.

وترى الطالبة أن سبب هذه النتيجة قد يعود إلى أن السياسة الإدارية المتبعة بالثانويات الجزائرية لا تفرق في تعاملها بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس، وأن الفرص متاحة للجميع ومتساوية بينهم بناء على هذه السياسة في استخدام واتباع نمط قيادي دون آخر، ولا تأثير يذكر لجنس عضو هيئة التدريس في هذا الاختيار.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة سامح محافظة سنة (2010) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من المعلمين حول الأنماط القيادية للمدير ودراسة وبيذيرال (Wetherel,2002) التي أظهرت عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في آراء المعلمين حول النمط القيادي للمدير، ودراسات السعيد (1998) وزينب محمود شقير (1999) والشناق (2001) ورياض الستراك (2004) التي أوضحت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير، إلا أن نتائج بعض الدراسات تخالف نتيجة الدراسة الحالية مثل دراسات عودة نافع بالأردن (1992) وهيام الشريدة في محافظة اربد (1999) وسوزر ويورك

(Souser & York,1999) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين الذكور والمعلمات في النمط القيادي لمدير المدرسة.

2.2. الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً للمؤهل

العلمي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم (44) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمطين الأوتوقراطي والديمقراطي وفقاً للمؤهل العلمي عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة جاءت مخالفة لاتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وهذه النتيجة تعني أن حاملي شهادة الليسانس وحاملي شهادة الماجستير من أعضاء هيئة التدريس لا يختلفون في وجهات نظرهم حول النمطين الأوتوقراطي والديمقراطي للمدير.

بينما نلاحظ وجود فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر ذوي شهادة الليسانس ووجهات نظر ذوي شهادة الماجستير حول النمط المتسبب عند مستوى الدلالة 0.05 لصالح ذوي شهادة الليسانس حيث المتوسط الحسابي لهذه العينة الذي بلغ 65.49 كان أعلى من المتوسط الحسابي لعينة ذوي شهادة الماجستير والذي بلغ 57.46.

وترى الطالبة أن سبب هذه النتيجة قد يعود إلى أن إتباع نمط قيادي معين قد يرتبط أكثر بسمات الفرد الشخصية ومهاراته الفكرية والاجتماعية، ويكون تأثير هذه السمات والمهارات في اختيار نمط قيادي معين بغض النظر عن مؤهل الفرد العلمي. كما قد يعود إلى طبيعة العمل الإداري في الثانويات الجزائرية يهدف إلى تطوير وتحسين العملية التعليمية-التعليمية برمتها وغير مرتبطة بطبيعة المؤهل العلمي بقدر ما هو قدرة ومهارة ذاتية فكرية واجتماعية للمدير وعليه لا اختلاف في وجهات نظر لأعضاء هيئة التدريس باختلاف مؤهلهم العلمي. إن المدير في تسييره لشؤون مؤسسته التربوية وفي تعامله مع أعضاء هيئة التدريس لا يراعي نوع الشهادة العلمية التي يحملها الفرد، فهو لا يفرق بين ذوي شهادتي الليسانس الماجستير، حيث يتعامل معهما بأسلوب قيادي عادل ومتساو. وربما هذا قد يرجع إلى أن الجميع يرى عمل المدير بنفس الدرجة من الأهمية أي يعطيهم نفس الاهتمام والتقدير والاحترام ويكلفهم بنفس الأعمال، سواء كانوا من ذوي المؤهل العملي الأدنى(الليسانس) أو من ذوي المؤهل العلمي

الأعلى (الماجستير)، كما انه يراهم جميع على دراية وتمكن كبير من تخصصاتهم ومؤهلاتهم العلمية مهما كانت درجتها، وأنهم قادرين على نقل المؤسسة التعليمية نقلة نوعية والمحافظة على تحقيق أهدافها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العنزي (2002) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول أنماط القيادة للمدير وفقاً لمؤهلهم العلمي، ودراسة السعيد (1998) بعمان، ودراسة شقير (1999) بمحافظة بيت لحم بفلسطين، ودراسة الاسطل (2009)، ودراسة النبيه (2011) بغزة التي أوضحت نتائج هذه الدراسات كلها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين إجابات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً لمؤهلهم العلمي، إلا أن دراسات العيسي (1992) والعياصرة (1992) جاءت مخالفة حيث أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين إجابات المعلمين لواقع النمط القيادي السائد لمديري الثانويات باختلاف المؤهل العلمي.

2.3. الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً لسنوات الأقدمية في التدريس:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في جدول رقم (45) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً لسنوات الأقدمية في التدريس عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة جاءت مخالفة لاتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وهذه النتيجة تعني أن أعضاء هيئة التدريس لا يختلفون في وجهات نظرهم حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً لأقدميتهم في سنوات التدريس.

وترى الطالبة أن سبب هذه النتيجة قد يعود إلى أن طريقة تفاعل وتعامل الفرد مع محيطه تتحدد في سنواته الأولى بصورة كبيرة، والخبرات الأولى هي التي تحدد إدراكاته وفهمه لما يحيط به، الأمر الذي يؤثر في اتخاذ طابع شخصي يميز إلى حد بعيد أنماطه القيادية.

يمكن تفسير هذه النتيجة أن ذوي سنوات الأقدمية في التدريس (من سنة إلى 10 سنوات) و (من 11 إلى 20 سنة) و (أكثر من 20 سنة) يعتبرون أن المدير يتعامل معهم بنفس الأسلوب القيادي ولا يفرق بينهم في ذلك. فالجميع يلتزم بالقوانين الإدارية والتعليمات المدرسية والقرارات المتخذة والناבעة أصلاً من واقع المؤسسة التعليمية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات السعيد (1998) والشقير (1999) والعنزي (2002)، حيث أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية للمدير تعود إلى سنوات الأقدمية في التدريس والخبرة المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس، إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة عياصرة (2004) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة على النمط القيادي للمدير ترجع لمتغير سنوات الأقدمية في التدريس والخبرة المهنية لصالح ذوي الخبرة 5 سنوات فأقل، ودراسة فورد (Ford,1998) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية عند عمداء الكليات في جامعات غرب استراليا ترجع لمتغير الخبرة المهنية لصالح ذوي الخبرة الطويلة.

3. مناقشة الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

3.1. الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً للجنس:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (46) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً للجنس عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة جاءت مخالفة لاتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وهذه النتيجة تعني عدم وجود اختلاف بين وجهات نظر الذكور ووجهات نظر الإناث من أعضاء هيئة التدريس في رضاهم الوظيفي.

وترى الطالبة أن سبب هذه النتيجة قد يعود إلى أن الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس بالثانوية الجزائرية يعاملون من قبل مدير المؤسسة بنفس المعاملة ويسيرون بأسلوب قيادي واحد، ويعملون في نفس الظروف المهنية، وملتزمون على حد سواء بالقوانين الإدارية والتعليمات والقرارات الوزارية، ويدرسون بحجم ساعي واحد، حيث المدير لا يراعي في ذلك عامل الجنس في تسييره لشؤون مؤسسته بل ينظر إلى جميع معلميه ذكورا أم إناثا بنفس النظرة ويعاملهم بنفس المعاملة، وهذا ما أدى إلى عدم وجود اختلاف في مستوى الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات طناش (1990)، ياسين (1990)،

ميلوشف (1990) وبيركنز (Perkins,1992) والهمشري (1997)، وشديفات (1999)، والجعيني (2000)، وبذيرال (Wetherel,2002) حيث بينت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات

الذكور ومتوسطات درجات الإناث من أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي، إلا أن نتيجة الدراسة الحالية تختلف مع دراسات حسين (1996) وأبو عابد (1997) وعيد (2000) وخليل شرير (2008) التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية في الرضا الوظيفي بين الذكور والإناث من المعلمين تارة لصالح الذكور، وتارة أخرى لصالح الإناث.

3.2. الفرضية الجزئية الثانية:

- الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً للمؤهل العلمي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم (47) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً للمؤهل العلمي عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة جاءت مخالفة لاتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وهذه النتيجة تعني عدم وجود اختلاف بين وجهات نظر ذوي شهادة الليسانس ووجهات نظر ذوي شهادة الماجستير من أعضاء هيئة التدريس في رضاهم الوظيفي.

وترى الطالبة أن سبب هذه النتيجة قد يعود إلى أن جميع الأستاذة من ذوي شهادتي الليسانس أو الماجستير يخضعون لنفس الظروف المهنية ونفس نمط المدير القيادي. فطبيعة العمل الإداري بالثانوية الجزائرية تهدف إلى تحسين العملية التربوية وهي غير مرتبطة بالمؤهل العلمي للأستاذ. إن مدير المؤسسة التعليمية عند تسيير مؤسسته لا يراعي المؤهل العلمي للأستاذ بقدر ما يراعي كفاءته وأدائه في التدريس، وهذا ما أدى إلى عدم وجود اختلاف في مستوى الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس من ذوي شهادتي الليسانس والماجستير.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات النعيم (1982)، حسان والصياد (1986) مصطفى (1989)، البابطين (1990)، عبد الجبار (1991)، عودة (1992)، المغيدي (1996)، عبد الرحيم (1996) الهمشري (1997)، تيم (Tim, 1999)، الشناق (2001)، رياض الستراك (2004) وعبد المجيد حكيم (2009) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين المعلمين وفقاً للمؤهل العلمي.

3.3. الفرضية الجزئية الثالثة:

- الفروق بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لسنوات الأقدمية

في التدريس:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في جدول رقم (48) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً لسنوات أقداميتهم في التدريس عند مستوى الدلالة 0.05. وهذه النتيجة جاءت مخالفة لاتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وهذه النتيجة تعني عدم وجود اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس في رضاهم الوظيفي وفقاً لأقدميتهم في سنوات التدريس.

وترى الطالبة أن سبب هذه النتيجة قد يعود إلى أن غالبية أعضاء هيئة التدريس بالثانويات بالجزائر ذوي المدة الطويلة أو المدة القصيرة في التدريس يواجهون نفس العقبات والصعوبات المتنوعة في البيئة المدرسية كالعلاقة مع مدير المؤسسة، والمتطلبات والمسؤوليات المتنوعة التي تقع على عاتقهم ومقارنة مهنة التعليم ببقية المهن من حيث الراتب، وفرص الترقية، والمكانة الاجتماعية والتقدير من قبل الآخرين بمكانة الأستاذ، وأن جميع هذه العقبات قد تولد لدى المدرسين عدم الرضا عن مهنة التدريس ومن ثم يقود إلى عدم الرغبة في العطاء مما ينعكس سلباً على مخرجات التعليم.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات الشناق(2001) وعبد المجيد حكيم (2009) ومحمد الشيخ خليل (2008) والشوامرة (2007)، إلا أنها تختلف مع نتائج دراسات الطوباسي(1980) بالأردن والشيخ وسلامة(1982) وكليمونس(Clements,1989) وأحمد عبد العزيز(1991) والعريقي(2000) التي أظهرت أن درجة الرضا تتأثر بسنوات الخدمة، فكلما زادت سنوات الخدمة زادت درجة الرضا عند المعلمين.

فأصحاب الخبرات المهنية الطويلة أعلى في درجة الرضا الوظيفي، بينما دراسات أخرى أشارت إلى أن ذوي الخبرة المهنية القصيرة المدة (أقل من 5 سنوات) أكثر رضاً عن العمل من ذوي الخبرة المهنية الطويلة المدة (10 سنوات فأكثر).

الاستنتاج العام:

نلاحظ مما تقدم أن نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية سارت في اتجاه مما توقعناه حيث أظهرت العلاقة دلالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية الثلاثة (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) ودرجات الرضا الوظيفي.

أما في الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية فسارت نتائجها في اتجاه مخالف مما توقعناه حيث لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية الثلاثة وفقاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.

وتجدر الإشارة إلى أن في الفرضية الجزئية الثانية لاحظنا فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسيب وفقاً للمؤهل العلمي لصالح ذوي شهادة الليسانس.

وفي الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية فسارت نتائجها أيضاً في اتجاه مخالف مما توقعناه حيث لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس. وجاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

-وجود علاقة دالة إحصائية بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) ودرجات الرضا الوظيفي.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً للجنس.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمطين الأوتوقراطي والديمقراطي للمدير وفقاً للمؤهل العلمي، بينما ظهرت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول النمط المتسيب للمدير لصالح ذوي شهادة الليسانس.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً لسنوات الأقدمية في التدريس.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.

خاتمة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرتين أساسيتين وجهتا العمل البحثي من البداية، إذ تمثلت الفكرة الأولى في أن المؤسسة التربوية أداة حيوية في المجتمع، والقيادة التربوية في أي مؤسسة تعليمية هي العنصر الدينامي لتحقيق الغايات والأهداف. والمدير هو العمود الفقري الذي تقع على عاتقه مسؤولية تحقيق ذلك بدرجة أعلى من الكفاءة والفاعلية.

أما الفكرة الثانية فتمحورت حول أن النمط القيادي الذي يتسم به المدير هو العامل الرئيسي في توجيه مسار المؤسسة، وتطوير أدائها وتحقيق أهدافها، إذ أن نمط السلوك القيادي الفعال غالباً ما يظهر تأثيره في سلوك العاملين، وأدائهم بشكل واضح وفعال، كما أنه ينعكس على مستوى ودرجة رضاهم الوظيفي.

فنمط المدير الإداري سواء أكان أوتوقراطياً أم ديمقراطياً أم تسيبياً هو الأساس في نجاح العملية التربوية وله الدور الأكبر في زيادة الكفاءة الإنتاجية للعاملين معه. كما أن العاملين معه وبخاصة أعضاء هيئة التدريس هم الذين يشكلون العمود الفقري للقيام بمهام التعليم، وهم الذين يتحملون المسؤوليات الموكلة لهم كل ضمن المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، وهم الذين يساعدون مدير المؤسسة على تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

وعلى هذا الأساس اتجهت الدراسة الحالية ميدانياً للبحث عن إجابة لمجموعة من التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول العلاقة بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير (النمط الأوتوقراطي، النمط الديمقراطي والنمط المتسيب) والرضا الوظيفي أولاً، والفروق بين أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس ثانياً والفروق بين أعضاء هيئة التدريس في الرضا الوظيفي وفقاً للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس ثالثاً، ودراسة الموضوع من جوانبه النظرية، وتحليل عناصره انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينتها الاستطلاعية والفعلية، وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية لمعالجتها ميدانياً وإحصائياً.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية من حيث أنها تناولت الأنماط القيادية للمدير في علاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بمرحلة التعليم الثانوي، ونظراً لأهمية النمط القيادي الذي يمارسه مدير الثانوية الذي هو في قمة الهرم الإداري للمؤسسة، ودوره في التأثير في سلوك أعضاء هيئة التدريس

فيها ودرجة رضاهم الوظيفي الذي ينعكس على درجة مردودهم وعطائهم وإخلاصهم وتفانيهم في تحقيق أهداف المجتمع وإنشاء بيئة تربوية فعّالة التي تعتبر الهدف الأسمى لمرحلة التعليم الثانوي.

إن موقع المدير القيادي يفرض عليه اختيار أسلوب معين لإدارة مؤسسته، الأمر الذي يؤثر في بيئة العمل ورضا الأستاذة الوظيفي. فالنمط القيادي الذي يتبعه المدير في سير العمل واتخاذ القرارات له تأثير في العائد التربوي الذي يظهر على المدرسين ومدى حبهم لمهنتهم، ودرجة إخلاصهم ورضاهم عن العمل، وفي تحصيل تلاميذهم الدراسي.

والرضا الوظيفي للعاملين مهم جداً في أيّ تنظيم وبخاصة في المؤسسات التربوية وذلك لما له من تأثير واضح في إنتاجية المدرسين، فهو من مكونات العمل الرئيسية، ومن العوامل المحددة للمناخ التنظيمي بل ينظر إليه على أنه مؤشر مهم لفعالية التنظيم بشكل عام. فالرضا الوظيفي يعد جزءاً لا يتجزأ من الرضا عن الحياة بوجه عام.

وتأتي أهمية دراسة الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في علاقته بأنماط المدير القيادية من حيث أن له دور رئيسي في زيادة العائد التربوي والإنتاجية وتطوير الأداء في المؤسسة التعليمية وأن كفاءة المدرسين المهنية تدل على مستوى الإعداد والتدريب والخبرة، وأنها تدل أيضاً على مستوى ودرجة الرضا عن العمل وإحساس العاملين بإحراز التقدم فيه.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على استبيان الأنماط القيادية للمدير واستبيان الرضا الوظيفي للمدرسين والتي تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية تكوّنت من 134 أستاذاً بواقع 43 من الذكور و 91 من الإناث المتواجدين بعدد من الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

وبيّنت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة دالة إحصائياً بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير والرضا الوظيفي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير وفقاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً لنفس المتغيرات السابقة الذكر.

وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية وفي ضوء اتفاقها مع مجموعة من نتائج الدراسات السابقة، أو في ضوء اختلافها مع مجموعة أخرى، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

- ✓ التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال الأنماط القيادية للمدير وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى عينات أخرى من سلك التربية والتعليم مثل معلمي التعليم الابتدائي أو أساتذة التعليم العالي أو في قطاع التكوين المهني أو القطاع الصحي أو الصناعي أو الإدارة العمومية لفهم سلوك مستخدميها.
- وتفتح الدراسة الحالية المجال للعديد من التساؤلات التي تحتاج إلى المزيد من الدراسات للإجابة عنها والتي يمكن ذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر وهي كالآتي:
- ✓ دراسة تبحث عن علاقة الأنماط القيادية لعميد الجامعة بالرضا الوظيفي لدى الأساتذة وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.
- ✓ دراسة تبحث عن الفروق بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في الرضا الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.
- ✓ دراسة تبحث عن الفروق بين أساتذة التعليم الجامعي في رضاهم الوظيفي وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.
- وبهذا فإن النتائج التي كشفت عنها الدراسة تبقى في الحدود الزمانية والمكانية والبشرية للدراسة، وفي حدود الأدوات المستخدمة في القياس ، وكذا الظروف النفسية والاجتماعية والمادية التي أجريت فيها الدراسة وعلى مستوى عينة الدراسة.

اقتراحات الدراسة:

- في ختام هذه الدراسة و على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يقترح الباحث ما يلي :
- 1- تشجيع القادة على المضي قدما في ممارسة النمط القيادي " الديمقراطي " لارتباطه ارتباطا موجبا بتفعيل أداء المرؤوسين (الموظفين) والحد من ممارسة النمطين " الأوتوقراطي والتسيبي (الفوضوي) ما أمكن ذلك لارتباطهما السلبي بتفعيل أداء المرؤوسين.
 - 2 -توزيع المناصب القيادية حسب الكفاءة و ذلك بوضع الرجل المناسب في المكان المناسب.
 - 3 -ضرورة قيام وزارة التربية الوطنية بتسليط الضوء على أنماط القيادة التربوية و ذلك بتوضيح مزايا و أسس كل نمط من أنماط القيادة و توجيه مديري الثانويات إلى انتهاج دائما النمط الديمقراطي في التعامل مع الأستاذة و التلاميذ.
 - 4-ضرورة المتابعة والمراقبة والتقييم المستمر للجهود المبذولة في كل مؤسسة تعليمية، لتعرف على جوانب القصور فيها، ومحاولة معالجتها لتجنب الأخطاء والنتائج السلبية.
 - 5-العمل على تحقيق وزيادة الرضا الوظيفي لدى المعلمين وذلك من خلال توفير بيئة مهنية تعليمية متوافقة.
 - 6-محاولة توفير الوسائل التي ترفع من الرضا الوظيفي لدى المعلمين حتى ينعكس ذلك على أدائهم الوظيفي.
 - 7- زيادة من فرص التقدم و الرقية المادية و لمعنوية للمعلمين.
 - 8 - زيادة الاهتمام بالجانب الإنساني في التعامل بين الرؤساء والمرؤوسين (المدرء. المعلمين) لان ذلك يحقق الرضا الوظيفي للموظفين.

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. ابراهيم، مروان عبد المجيد(2000).أسس البحث العلمي الاعداد الرسائل الجامعية. الطبعة الاولى، عمان، مؤسسة الوراق.
2. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين(2000). لسان العرب. الطبعة الأولى، المجلد 12، بيروت دار صادر.
3. أبو جادو، صالح(1998). القيادة المعاصرة وتطبيقاتها في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي، مجلة المعلم/ الطالب، (1)، 62-84.
4. أحمد، اسماعيل حجي(1998). الادارة التعليمية والادارة المدرسية. دون طبعة، القاهرة، دار الفكر العربي.
5. أحمد، سيد مصطفى.(2000).ادارة السلوك التنظيمي: رؤية معاصرة. بدون طبعة، رؤية مستقبلية.
6. أحمد، شكري سيد(2000). الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بكل من تأهيلهم العلمي وخبرتهم التدريسية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (8)، 75-94.
7. أحمد، صقر عاشور(1979).ادارة القوى العاملة والاسس السلوكية لأدوات البحث التطبيقي. الطبعة الثانية، بيروت، دار النهضة.
8. أحمد، مطر الشمري(2012). درجة الادوار القيادية لدى عمداء الكليات في جامعة الكويت وعلاقتها بالتماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط.
9. أشرف، محمد عبد الغني(2001). علم النفس الصناعي(أسسه وتطبيقاته). بدون طبعة، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.
10. اعتدال، عباس، عبد الفتاح، مفتاح(2005).القيادة التربوية. الطبعة الاولى، عمان، دار الفكر لنشر والتوزيع.
11. الأغبري، عبد الصمد(1998). الأنماط القيادية السائدة لدى عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية (8) 125-152.

12. الأغبري، عبد الصمد (2003). الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية، المملكة العربية السعودية، دراسة ميدانية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية (109)، 169-197.
13. الامام العلامة ابي الفضل جمال، الدين محمد، بن مكرم بن، منظور الافريقي المصري. (دون سنة). لسان العرب. المجلد 14، دار صادر، بيروت.
14. الباحسين، سامي عبد الله (2007). الرضا الوظيفي لمندوبي المبيعات في القطاع الخاص السعودي. المجلة العربية للعلوم الإدارية، 14 (2)، جامعة الكويت، الكويت.
15. البدري، طارق عبد الحميد (2001). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية.
16. البوهي، فاروق شوقي، بيومي، محمد غازي (2002). إدارة المدرسة الابتدائية . شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الفروق.
17. الحراحشة، محمد عبود (2008). النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة. مجلة جامعة دمشق، 24 (1)، 323-364.
18. الحربي، حمود (1995). الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
19. الدعيس، محمد ناجي (2003). أنماط السلوك الإداري لدى مديري عموم ومديرات الإدارات ورؤساء الأقسام في جامعة صنعاء في الجمهورية اليمنية وعلاقته برضا موظفي الجامعة عن العمل. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
20. الديب، إبراهيم رمضان (2006). دليل إدارة الموارد البشرية. مؤسسة أم القرى، مصر.
21. الرشدي، عبد الله بشير (2010). الأنماط القيادية المدرسية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير في التربية، قسم الإدارة والقيادة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
22. الزواوي، خالد محمد (2003). الجودة الشاملة في التعليم. القاهرة، مجموعة النيل العربية.
23. السلمي، علي. (1971). العلوم السلوكية في التطبيق الإداري. دون طبعة، دون بلد النشر، دار المعرفة.

24. السميح، عبد المحسن محمد (2010). دراسات في الإدارة المدرسية. الطبعة الأولى، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.
25. الشربيني، لطفي (2001). موسوعة شرح المصطلحات النفسية (انجليزي-عربي). الطبعة الأولى لبنان، دار النهضة العربية.
26. الشوامرة، محمد، خليل، عيسى (2007). مستوى الرضا المهني لدى معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدارس نور الهدى التطبيقية في بلدة بيتونيا. رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة.
27. الصيرفي، محمد عبد الفتاح (2005). أصول التنظيم والإدارة للمدير المبدع. الإسكندرية، مصر، مؤسسة حورس الدولية.
28. الطويل، هاني عبد الرحمان (2001). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي. الطبعة الثانية، عمان، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
29. العامري، أحمد والغالبي، مصطفى (2007). السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية والأجهزة الحكومية السعودية. المجلة العربية للعلوم الإدارية 9 (1)، 10-39.
30. العبودي، فاتح (2008). الضغط النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي. رسالة ماجستير منشورة، قسم علوم النفس وعلوم التربية، جامعة منتوري قسنطينة.
31. العجارمة، موافق أحمد شحادة (2012). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير في الإدارة والقيادة التربوية، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
32. العدوان، حنان (2013). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. جامعة الشرق الأوسط.
33. العديلي، ناصر محمد (1983). الدوافع والحوافز والرضا الوظيفي في الاجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية. مجلة الادارة العامة، المجلد 21، العدد 58.
34. العديلي، ناصر (1994). السلوك الإنساني والتنظيمي. الرياض، معهد الإدارة العامة للبحوث.
35. العريقي، عائدة، محمد، مكرد (2000). الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بإدراكهم لسلوك القيادي لمديريهم في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء.

36. العسيلي، رجا زهير (1999). النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعة الخليل وبوليتكنيك بفلسطين كما يراها أعضاء هيئة التدريس وعلاقته برضاهم الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
37. العمري، خالد (2009). السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين. مجلة أبحاث اليرموك، 3(8)، 143-172.
38. العياش، بن زروق (2008). الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي. أطروحة دكتوراه منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر 2.
39. الغامدي، جمعان بن خلف جمعان (2010). ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخواة. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
40. الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (2004). القاموس المحيط. الطبعة الأولى، لبنان دار الكتب العلمية.
41. القريوتي، محمد قاسم (2009). السلوك التنظيمي، دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات الإدارية. عمان، الأردن، المكتبة الوطنية للطباعة والنشر.
42. القوس، سعود (2001). المحددات الاجتماعية والمهنية لمستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
43. الكتبي، محسن علي (2005). السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق. مصر، المكتبة الأكاديمية.
44. الكلابي، سعد بن عبد الله (2000). نحو أنماط قيادية جديدة وعلاقتها بالرضا الوظيفي والولاء التنظيمي، دراسة ميدانية. مجلة العلوم الإدارية، كلية العلوم الإدارية، الملك سعود، 4(6)، 1-42.
45. اللوزي، موسى (2003). التطور التنظيمي (أساسيات ومفاهيم حديثة). الطبعة الثانية، الاردن، دار وائل لنشر.
46. المخلافي، أما محمد سرحان (2008). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في مدينة صنعاء من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها برضاهم الوظيفي. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا.

47. المخفي، محمد.(1992).مدى رضا هيئة التدريس في جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية عن عملهم. المجلة العربية لتربية، العدد 16، الملحق1، ص ص 99-129.
48. المشعان، عويد سلطان(1994). علم النفس الصناعي. الطبعة الأولى، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
49. المشعان، عويد سلطان(2003). العلاقة بين سلوك النمط(1) والرضا الوظيفي لدى عينة من المدرسين الكويتيين والمصريين. المجلة التربوية، 17(67)، 15-39.
50. المشعل، نورة أحمد إبراهيم(2006). الأنماط القيادية لدى المديرات في المدرسة الابتدائية للبنات في مدينة الرياض وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمات. رسالة ماجستير في التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم، التربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
51. المقابلة، محمد قاسم(2011). الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 12(3)، 272-295.
52. الناجي، محمد، عبد الله(1996).تطبيق نظرية هيرزبرغ لقياس الرضا عن العمل في التعليم الثانوي لمنطقة الاحساء. مجلة الادارة العامة مجلد 39، العدد 80، ص ص 7- 57. السعودية.
53. النمر، سعود محمد وآخرون(1997). السلوك الإداري. مطابع جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى المملكة العربية السعودية.
54. الهدهود، دلال عبد الواحد، وحيد، زينب علي(1989).النمط القيادي لنظار وناضرات مدارس التعليم العالي في الكويت. مجلة رسالة الخليج العربي، المجلد التاسع، العدد 28.
55. الهزائمة، أحمد زكي.(1990).رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية في مديرية التعليم العالي بمحافظة اربد. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية.
56. الهواري، سيد(1996). القائد التحويلي. القاهرة، مكتبة عين شمس.
57. الهويش، سلمان، بن يحيى بن عبد الله.(1998).العلاقة بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى العاملين بمصانع الحديد والصلب بشركة حديد(سابق). رسالة ماجستير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، كلية التربية، قسم علم النفس.

58. الوادي، أمل علي عيسى(2006). السوك القيادي للرؤساء وعلاقته بدافعية الإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الرياضية بالمرحلة الثانوية في البحرين. ملخص رسالة ماجستير، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(1)، 110-142.
59. اليافي، رندة وجودة، إيمان(2006). العلاقة بين البيروقراطية، ضغوط العمل وعدم الرضا الوظيفي دراسة حالة. مجلة جامعة الملك سعود، 15(1)، 25-71.
60. أمين، عبد العزيز حسين(2001). إدارة الاعمال وتحديات القرن 21. دون طبعة، القاهرة ، دار قباء.
61. امينة، عباس العمادي(1996). الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات. حولية كلية التربية، جامعة قطر.
62. أنجرس، مورييس(2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والانسانية. ترجمة صحراوي وآخرون، الجزائر دار القصة لنشر.
63. ايناس، فؤاد نواوي فلمبان(2008). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمينة مكة. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية قسم الادارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
64. بشير، عربيات(2012). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى رؤساء الاقسام الاكاديمية في جامعة بلقاء التطبيقية وأثرها على الاداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس. مجلة الجامعة الاسلامية لدراسات التربوية والنفسية، المجلد 20، العدد 2، ص ص 705-736.
65. بلال، محمد اسماعيل(2005). السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق. بدون طبعة، الاسكندرية ، الدار الجامعية الجديدة.
66. بوظريفة، حمو، دوقه ،أحمد، لورسي، عبد القادر(2007).عوامل الرضا لدى اساتذة التعليم الثانوي(دراسة ميدانية). الطبعة الاولى، بوزريعة الجزائر، دار الملكية لطباعة والنشر والتوزيع والاعلام.
67. بوفلجة، غياث(2004). مبادئ التسيير الإداري. الطبعة الثانية، دار العرب للطباعة والنشر، الأردن.

68. بوقرة، عواطف (2008). درجة تطبيق مديري الثانويات لمبادئ الإدارة الديمقراطية من خلال وجهة نظر الاساتذة في ولاية مسيلة. رسالة ماجستير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، باتنة، جامعة الحاج لخضر.
69. جودت، عزت عبد الهادي (1999). التوجيه المهني ونظرياته. دون طبعة، عمان، مكتبة الثقافة لنشر والتوزيع.
70. جودت، عزت عطوي (2009). الادارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية. الطبعة الرابعة، الاردن، دار الثقافة لنشر والتوزيع.
71. جودت، عزت عطوي (2010). الادارة التربوية والاشراف التربوي. الطبعة الثالثة الأردن، دار الثقافة لنشر والتوزيع.
72. حجاب، خيرة (2018). اتجاهات العاملين نحو التدريب على التكنولوجيات الحديثة وتأثيرها على الأداء والرضا الوظيفي. دراسة ميدانية بقطاع العدالة بالمسيلة. رسالة دكتوراه ل م د في علم النفس تخصص علم نفس العمل والتنظيم، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2.
73. حريم، حسين (1995). السلوك التنظيمي-سلوك الأفراد في المنظمات. الطبعة الأولى، عمان، دار زهران، للنشر والتوزيع.
74. حسين، بن حسين عطاس الخيري (2008). الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.
75. حسين، خضراء صالح (1999). أثر الأساليب القيادية للمديرين في مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الأساسي بمدينة عدن من منظور النظرية الموقفية لهيرسي وبلانشارد وهيرزبرج للدافعية. رسالة ماجستير غير منشورة، عدن، جامعة عدن.
76. حسين، عبده أحمد محمد (2006). الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بإنتاجاتهم العلمية في جامعة عدن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عدن، عدن، اليمن.
77. حمدات، محمد (2008). السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية. الطبعة الأولى، عمان، دار حامد للنشر والتوزيع.

78. حنان، ناصر العدوانى(2013). الانماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير منشورة، قسم الادارة والقيادة التربوية، جامعة الشرق الاوسط.
79. حنفي، عبد الغفار(2007). السلوك التنظيمي وإدارة الموارد البشرية. الإسكندرية، مصر، الدار الجامعية.
80. خميس، العفيفي(1999). الانماط القيادية لدى مديري المدارس الابتدائية بلواء غزة وعلاقتها برضا المعلمين عن العمل. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الاقصى.
81. درة، عبد الباري إبراهيم والصباغ، زهير نعيم(2008). إدارة الموارد البشرية في القرن الواحد والعشرين. الأردن، دار وائل للنشر.
82. دليلة، شريف(2001). محاولة تحليل سوسيولوجي لنجاعة والرضا عن العمل في الميدان الصناعي. دون طبعة، الجزائر.
83. دواني، كمال وديراني، عيد(1984). العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدرس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن. مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والتربوية الجامعية الأردنية 11(6)، 135-164.
84. دواني، كمال(2000). أخلاقيات القيادة في المنظمات وأثرها على التابعين. ورقة بحث مقدمة لمؤتمر قضايا الإدارة التربوية في الدول العربية وإصلاحها المنعقد بتاريخ 07 ديسمبر 2000، بيروت لبنان.
85. رولان، دورون، فرانسوا، زيار(دون سنة). موسوعة علم النفس. بيروت، عويدات لنشر والطباعة، المجلد الاول، A.E.
86. رياض، ستراك(2004). دراسات في الادارة التربوية. الطبعة الاولى، عمان، دار وائل لنشر والتوزيع.
87. زكي، محمود هاشم(1978). الجوانب السلوكية في الادارة المدرسية. الطبعة الثانية، الكويت، وكالة المطبوعات.
88. سالم، فؤاد وآخرون(1992). المفاهيم الإدارية الحديثة. عمان، مركز البحث الأردني.

89. سامح، محافظة، ربي، حداد.(2010). الانماط القيادية لدى مديري المدارس الاساسية في محافظة عجلون وعلاقتها بالرضا الوظيفي للعاملين فيها من وجهة نظرهم. مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 37، العدد2.
90. سامي، عريفج(2001). الادارة التربوية المعاصرة. دون طبعة، عمان، دار الفكر.
91. سعيد، محمد عثمان(2006). دراسات في علم النفس الصناعي(سيكولوجية التوافق المهني للعامل) دراسة ميدانية. بدون طبعة، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
92. سلامة عبد العظيم حسين(2006). الادارة المدرسية والصفية المتميزة(الطريق الى المدرسة الفعالة). الطبعة الاولى، عمان، دار الفكر لنشر والتوزيع.
93. سلامة، انتصار محمد طه(2004). مستوى الانتماء المهني والرضا الوظيفي والعلاقة بينهما لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير في الادارة التربوية.
94. سلامة، عبد العظيم حسين(2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. الطبعة الاولى، الاردن، دار الفكر لنشر.
95. سهيلة، محمد عباس، علي، حسين علي(1999). ادارة الموارد البشرية . الطبعة الاولى، عمان، دار وائل لنشر.
96. شايب، وهيبه(2014). أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالضغط المهني لدى المرأة العاملة المتزوجة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري تيزي وزو.
97. شرقي، رايح(2010). النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير في علم النفس، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة.
98. شريف، عابدين محمد(2003). دور الإدارة بالأهداف في تطوير الكفاءة الإدارية والمهنية لمدير المدرسة. المجلة التربوية، 7(66)، الكويت، 82-101.
99. شوقي، طريف(1993). السلوك القيادي وفعالية الإدارة، القاهرة، مكتبة غريب.
100. شوقي، ناجي(2000). ادارة الاستراتيج. بدون طبعة، عمان، دار حامد.

101. صادق، سامح صادق القاروط(2006).الجدية في العمل وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة شمال الضفة الغربية. رسالة ماجستير منشورة ، كلية الدراسات العليا، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية نابلس.
102. صلاح الدين، عبد الباقي(2003).السلوك التنظيمي(مدخل تطبيقي معاصر).بدون طبعة، الاسكندرية، الدار الجامعية.
103. صلاح، عبد الحميد مصطفى(1994).الادارة المدرسية في ضوء الفكر الاداري المعاصر. الطبعة الثانية، المريخ، الرياض.
104. طارق، عبد الحميد البديري(2001).الاساليب القيادية والادارية في المؤسسات التعليمية، الطبعة الاولى، عمان، دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع.
105. طريف، شوقي(1993).السلوك القيادي وفعالية الادارة. بدون طبعة، القاهرة، دار غريب.
106. ظاهر، كلادة(1997).القيادة الادارية. بدون طبعة، عمان، دار زهران.
107. ظاهر، كلادة، محمد، مرسى(1984).الادارة التعليمية. بدون طبعة، القاهرة، دار العالم العربي.
108. عابدين، محمد عبد القادر(2001). الإدارة المدرسية الحديثة. الطبعة الأولى، عمان، دار الشرق.
109. عادل، عبد الرزاق هاشم(2010). القيادة وعلاقتها بالرضا الوظيفي. الطبعة الأولى، الأردن دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع.
110. عايش، احمد جميل(2009).ادارة المدرسة(نظرياتها وتطبيقاتها التربوية).الطبعة الاولى، الاردن، دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة.
111. عبد الباقي، صلاح الدين محمد(2003). السلوك الفعال في المنظمات. الإسكندرية، مصر، الدار الجامعية الجديدة للنشر.
112. عبد الباقي، صلاح الدين محمد(2004). الرضا الوظيفي في المنظمات. مصر، الدار الجامعية.
113. عبد الخالق، ناصف(1982). الرضا الوظيفي وأثره على إنتاجية العمل. مجلة العلوم الاجتماعية (3)، 73-106.

114. عبد الرحمان، الازرق(2000).علم النفس التربوي للمعلمين. الطبعة الاولى، دار الفكر اللبناني.
115. عبد الصمد،الاغبري(2000).الادارة المدرسية: البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر. الطبعة الاولى، بيروت، دار النهضة.
116. عبد الغفار،حنفي(1993).السلوك التنظيمي وادارة الافراد. بدون طبعة، الاسكندرية، المكتب العربي الحديث.
117. عبد الفتاح، صالح خليفات، منى، خلف الملاحه(2009).الولاء التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة الاردنية. مجلة جامعة دمشق، المجلد 25، العدد (4±3).ص ص 289-340.
118. عبد الفتاح، محمد الدويدار(2005). أصول علم النفس المهني والصناعي والتنظيمي وتطبيقاته. بدون طبعة، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
119. عبد القادر، فرج طه(1986).علم النفس الصناعي والتنظيمي. بدون طبعة، دار النهضة العربية.
120. عبد المنعم، أحمد الدردير(2006).الاحصاء البارامترى واللابرامترى. القاهرة، عالم الكتب.
121. عبد الناصر، الزيدي(1983).أثر بعض عوامل الرضا على مستوى الاستقرار. رسالة لنيل دبلوم الدراسات المعمقة في علم النفس الصناعي.
122. عبد النور، أرزقي(1997). محددات الرضا المهني ومعنى العمل عند العمال الجزائريين. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علن النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
123. عبود نجم، نجم(2011). القيادة وإدارة الابتكار. عمان، الأردن، دار صفا للطباعة والنشر والتوزيع.
124. عريفج، سامي سلطي(2001). الإدارة التربوية المعاصرة، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.
125. عفاف ، وسطاني(2010). دافعية الانجاز لدى فريق العمل وعلاقتها بالنمط القيادي السائد لمدير المؤسسة التعليمية في ضوء مشروع مؤسسة. رسالة ماجستير منشورة، قسم علوم النفس وعلوم التربية و الارطوفونيا، سطيف، جامعة فرحات عباس.

126. عكاشة، محمود فتحي(1999). علم النفس الصناعي. مصر، مطبعة الجمهورية.
127. علي، عسكر.(1981).الدافعية في مجال العمل. دون طبعة، الكويت، منشورات ذات السلاسل.
128. عمار، شوشان(2009).النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الانجاز لدى الاساتذة. رسالة ماجستير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر بباتنة.
129. عودة، نافع محمد أسمر(1992).علاقة السلوك القيادي لمدير المدرسة بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الاردن، جامعة اليرموك.
130. عوض، عباس محمود(1996). دراسة في علم النفس الصناعي المهني. الإسكندرية، مصر، دار المعرفة.
131. عياصرة، علي أحمد عبد الرحمان(2008). القيادة والدافعية في الإدارة التربوية. عمان، دار حامد للتوزيع والنشر.
132. عيد، فاتن سليم(2000).علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية بلانشرد وهيرسي بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الاولى. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان ، الجامعة الاردنية.
133. فاروق، سالم أزناد أقلاش، فاضل، حنا(2012).أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري التعليم الاساسي بمنطقة سرت من وجهة نظر المعلمين. ص ص 67 - 87.
134. فريد، كامل أبو زينة(2006).مناهج البحث العلمي والاحصاء في البحث العلمي. عمان، دار مسيرة لنشر والتوزيع.
135. فؤاد، الشيخ سالم واخرون.(1992). المفاهيم الادارية الحديثة. الطبعة الاولى، عمان، مركز الكتب الاردني.
136. فؤاد، بهي السيد(1987).علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري. القاهرة، دار الفكر العربي.
137. قجة، رضا(2003). أداء العامل في التنظيم الصناعي. الطبعة الأولى، الجزائر، شركة بانتييت.

138. قوراية، أحمد (2007). فن القيادة المرتكزة على المنظور النفسي الاجتماعي والثقافي. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
139. كريم، ناصر علي، أحمد، محمد مخلف الدليمي (2009). علم النفس الإداري وتطبيقاته في العمل. الطبعة الأولى، الاردن، دار وائل لنشر والتوزيع.
140. كريم، ناصر علي، أحمد، محمد مخلف الدليمي (2009). علم النفس الإداري وتطبيقاته في العمل. الطبعة الأولى، الاردن، دار وائل لنشر والتوزيع.
141. كلادة، ضاهر (1984). القيادة الإدارية. الطبعة الأولى، عمان، دار زهران.
142. كلادة، ضاهر (1997). الاتجاهات الحديثة للقيادة الإدارية. الطبعة الأولى، عمان، دار زهران.
143. كنعان، نواف (1999). القيادة الإدارية. عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
144. كنيث، بلانشارد، باتريشيا، زيجارمي، دريا، زيجارمي. (1990). مدير الدقيقة الواحدة. ترجمة عبد الله ابراهيم العمار، دون طبعة، الرياض، معهد الادارة العامة.
145. لوصيف، سعيد (1995). أنماط القيادة في إطار التغير التنظيمي للمؤسسات الجزائرية. مجلة العلوم الاجتماعية، 23(1)، 81-112.
146. مجممي، ناصر، محمد، ابراهيم (2004). انماط القيادة في بعض المؤسسات الصناعية الخاصة وعلاقتها بالنمو المهني لدى العاملين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير منشورة، جامعة المملكة العربية السعودية، كلية علم النفس.
147. محمد حسن البياع (1985). القيادة الادارية في ضوء المنهج العلمي والممارسة. بغداد، الدار العربية لنشر.
148. محمد، أبو الفضل عبد الشافي (1996). القيادة الادارية في الاسلام. بدون طبعة، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الاسلامي.
149. محمد، الصائغ، حسن، محمود (1994). الانماط القيادية التربوية لدى مديري المدارس الابتدائية وولاء المعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية، العدد 6 ص 312-383.

150. محمد، الطويل(2000).علاقة النمط القيادي لمديري المدارس حسب نظرية "بلانشرد وهيرسي" بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية بمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الاولى. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية لدراسات العليا.
151. محمد، بالرابح(دون سنة). الرضا عن العمل. دون طبعة، مخبر التطبيقات، علم النفس وعلوم التربية من أجل التنمية في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، المطبعة الجهوية بوهران.
152. محمد، بن عبد الله الثبتي، خالد بن عويد العنزي(2014).عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي محافظة القريات من وجهة نظرهم. دراسة دار التربية والتعليم بمحافظة القريات المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، المجلد(3).العدد6.
153. محمد، خيرى(دون سنة).قياس وتشخيص الروح المعنوية. دار المعرفة الجامعية.
154. محمد، سعيد سلطان(2002).السلوك الانساني في المنظمات. دون طبعة، دون بلد النشر، دار الجامعية الجديدة.
155. محمد، سيد فهمي(2000).قواعد البحث في الخدمة الاجتماعية. بدون طبعة. الاردن. دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة.
156. محمد، شحاتة ربيع(2008).علم النفس الصناعي والمهني. الطبعة الاولى، دون بلد النشر، دار المسيرة لنشر والتوزيع.
157. محمد، شويخ.(2001).مقومات وشروط القيادة الادارية. أطروحة ماجستير، الجزائر، المدرسة العليا لتجارة.
158. محمد، عبد الفتاح الصيرفي(2003).ادارة النفس البشرية. بدون طبعة، عمان، دار زهران.
159. محمد، عبيدات(2003).منهجية البحث العلمي. الطبعة الثانية. عمان، دار وائل لطباعة والنشر.
160. محمد، عليمات(1994). الرضا هن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الاردن. أبحاث اليرموك، مجلد 1، العدد 1.
161. محمود، السيد أبو النيل(1985).علم النفس الصناعي. دون طبعة، بيروت، دار النهضة العربية.

162. مرسى، محمد منير (1995). الإدارة المدرسية الحديثة. القاهرة، عالم الكتب.
163. مصطفى، صلاح عبد الحميد (2002). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. الرياض، دار المريخ.
164. مصطفى، نجيب شاوش (1996). إدارة الموارد البشرية (إدارة الأفراد). بدون طبعة، الاردن، دار الشروق لنشر والتوزيع.
165. معوش، عبد الحميد (2017). الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى مفتشي التعليم الابتدائي. بعض ولايات الوسط والشرق الجزائري نموذجاً. رسالة دكتوراه في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2.
166. مقدم، عبد الحفيظ (2002). الاحصاء والقياس الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. بدون طبعة، بن عكنون الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
167. منى، أحمد قشطة (2009). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لنمط القيادة التربوية في ضوء المعايير الاسلامية من وجهة نظر المعلمين وسبل تفعيلها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علم النفس، الجامعة الاسلامية بغزة.
168. مها، توفيق محمد شبيطة (2001). القيادة الادارية السائدة لدى مديري وزارة الداخلية من وجهة نظر موظفي وزارة الداخلية وموظفاتهما في محافظة شمال فلسطين وعلاقة ذلك بفاعلية العمل لديهم. رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
169. موافق، احمد شحادة العجارمة (2012). الانماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة. رسالة ماجستير منشورة، قسم الادارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، عمان، جامعة الشرق الاوسط.
170. موافق، العجارمة، أحمد، شحاتة (2012). الانماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية، قسم الادارة والمناهج، جامعة الشرق الاوسط.
171. ناصر، محمد العديلي (1993). ادارة السلوك التنظيمي. بدون طبعة، الرياض، دار الرياض.

172. نايف، شحادة رائف(2008). العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
173. نصر الله، عمر(2004). مبادئ الاتصال التربوي والإنساني. عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.
174. نظمي، أبو مصطفى، ياسر، حسن الاشقر(2011). الضغوط المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلم الفلسطيني. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، المجلد التاسع عشر، العدد الاول، ص ص 209-238.
175. نهاد، عبد الرحمان(1991). العلاقة بين سلوكيات ادارية محتارة لمديري المدارس الثانوية في الاردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاردنية.
176. نواف، كنعان(1992). القيادة الادارية. بدون طبعة، عمان، دار زهران.
177. نواف، كنعان، محمود عاطف(1983). المؤسسات العامة في المملكة العربية السعودية- دراسة نظرية وتطبيقية. الرياض، مطابع الفرزدق.
178. نوال، يونس محمد، نوال، حازم جاسم، ثائر، طارق حامد(2001). تأثير النمط القيادي في الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس: دراسة تطبيقية على عينة من مديري التعليم العام بمحافظة نينوي. الكلية التقنية الادارية، الموصل.
179. نوررة، محمد البلهيد(2014). مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين الاداريات في جامعة نورة بنت عبد الرحمان وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد3، العدد 10، المملكة العربية السعودية، ص ص 147-163.
180. هاشم، زكي محمد(1985). الجوانب السلوكية في الادارة. الطبعة الثالثة. الكويت ،وكالة المطبوعات.
181. هشام، طالب(1995). دليل التدريب القيادي. دون طبعة، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الاسلامي.

182. هيام، الشريدة، عبد الرحمان، زهير.(2001). أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة اربد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظرهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 37، ص ص 61-84.
183. واصل، جميل حسين المومني(2008). الادارة المدرسية الفعالة (موضوعات اجرائية وأساسية مختارة لمديري المدارس). الطبعة الاولى، عمان، دار حامد لنشر والتوزيع.
184. واعر، وسيلة(2015). دور الأنماط القيادية في تنمية الابداع الإداري، دراسة حالة مجمع صيدال. رسالة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، قسم العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، بسكرة.
185. وهيب، سمعان، محمد، منير مرسى(1975). الادارة المدرسية الحديثة. الطبعة الاولى، عالم الكتب.
186. ياغي، محمد عبد الفتاح.(1987). التدريب الاداري بين النظرية والتطبيق. عمادة شؤون المكتبات، الرياض، جامعة الملك سعود.
187. ياغي، محمد(2003). اتخاذ القرارات التنظيمية. المملكة العربية السعودية، دار الخريجين للنشر.
188. يوسف، بوخلخال(2011). القيادة الادارية. الطبعة الاولى. غزة، دون دار النشر.

المراجع باللغة الاجنبية:

189. Amoroso, P. F. (2002). **The impact of principals' transformational leadership behaviors on teacher commitment and teacher job satisfaction**. Unpublished doctoral dissertation, Seton Hall university.
190. Boies, Vanessa(2015). L'influence des dimensions de la satisfaction au travail sur l'intention de quitter la profession chez les techniciens ambulanciers paramédics (TAP) du Québec. Maitrise ès arts, université Laval, Québec, Canada.

191. C L. Le BYER et autres, RH. (2001). **les apports de la sociologie du travail**, ed organisation, Paris.
192. Comeau, Emile(2005). **Les facteurs de satisfaction au travail chez les guides du musée canadien des civilisations**. Mémoire de maitrise, université du Québec à trois- Rivières, Canada.
193. Dejoux, Cécile(2014). **Management et leadership**. Paris, Dunod.
194. Dominique Manuel.(1999). **Psychologie de travail** ;c. secrétariat d'éditions.
195. Duluc, Alain(2000). **Leadership et confiance**. Paris, France, Dunod.
196. Eddy, John Paul. (1993). **Astudy of factors influencing job satisfaction among members of selected historical black college and universities in Texas**, Dissertation Abstract International, 54(12), 4310,A.
197. Fabien Fenouillet.(2003). **La motivation**. Dunod ; Paris.
198. Giard, Gilles & Therrien, Normand(1978). *Revue prospectives*, 14(3) 121-128.
199. Gunn,J . & Holdway, E(1986). **Perceptions of effectiveness influences and satisfaction of senior high school principals** . *Educational administration quartely*, 22(2), 43-62.
200. Guy Dulaire.(1985).**Commander ou motiver** . les éditions d'organisation. Paris.
201. Guy Remy Lemonine.(1993). **L'atout humaine, manuel des relations sociales dans l'entreprise.interedition**,Paris.
202. Henry Fayol.(1990).**Administration industriel et générale**, édition ENAG,Alger.
203. Jacquelin, Jacques & autres(1980). **Les aspects humains de l'organisation**. Canada, Gaëtan Morin éditeur.

204. James. (1973): **Appraising teacher performance** . West Nyack Lewis, New York.
205. John, Kotter.(1990). **A Force for Change: How Leadership Differs from Management** ,N.Y, The free press.
206. Koontz, H & O' Donnel, C(1980). **Principles of management**. New York MC Graw –Hill.
207. Lawler , Edward .(1973): **Motivation in work , organizations Monterey califorme** , Brooks /cole publishing Go.
208. Michel Bedart.(1995). Roger Miller. **la gestion des organisation**, ed Mc Graw-Hill,Canada.
209. Muanaza kabangu. (1992). **valeur de travail – composition et diffusion la satisfaction** ; doctorat d'eta en psychologie de travail derige par robert frences. paris France.
210. Nicol, Au. et autres.(1992).**Management :aspects humaines et organisationnelles** ,Paris ,ed, PUE fondamentale.
211. Philippe Migani. (1993). **Les systèmes de management : En 22 fiches de synthèse et 25 QCM d'autocontrôle**. Editions d'organisation : Paris, N éd.
212. Pierre Collerette, **Pouvoir, leadership, autorité dans les organisations**, ed Presse de l'université, Québec,sd.
213. Rensis ; Likert.(1961).**New Patters of Management**, New York : McGraw - Hill Book Co.
214. Stogdill, RM.(1950). **Leaderships membership and organization « psychological Bultin**, xl vil-Ny.
215. Vroom ,Victor .(1964). **Work and Motivation** . John W, Ley and sons inc . New York.
216. Wetherell, Karen M. (2002). **Principal Leadership Style and Teacher Job Satisfaction. Dissertation Abstract International**. A 63 /02: 460.

الملاحق

الملحق رقم(1): يمثل طلب تحكيم استبيان أنماط القيادة:

جامعة مولود معمري - تيزي وزو

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

طلب التحكيم

الاستاذ(ة):.....الدرجة العلمية.....

التخصص:.....الجامعة:.....

الاستاذ الفاضل، الاستاذة الفاضلة...تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية بعنوان " الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس " للحصول على درجة الدكتوراه في علم التربية.

ولجمع البيانات اللازمة وتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبيان يهدف إلى التعرف على أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدرسين وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي واستبيان لقياس الرضا الوظيفي للأساتذة.

وقد حددت الباحثة أبعاد الاستبيان وجمعت عباراته من خلال الاطلاع على التراث السيكولوجي والتربوي (اطار نظري - دراسات سابقة- مقاييس سابقة) واستطلاع رأي أساتذة التعليم الثانوي. ووفقا لذلك تم تحديد تعريف أنماط القيادة السائدة لدى مديري التعليم الثانوي كما يلي:

" هي مجموعة من السلوكيات القيادية المميزة عن غيرها من السلوكيات الاخرى والتي تنتج اساسا بالتسلط والتحكم أو الحوار والتشاور أو غير ذلك والتي تتكون من النمط القيادي الأوتوقراطي والنمط القيادي والنمط التسبيبي".

علما بان البدائل المستخدمة هي:

(أوافق تماما) (أوافق) (أوافق إلى حد ما) (لا أوافق) (لا أوافق اطلاقا)

وتقديرًا لخبرتكم العلمية والعملية، نرجوا الباحثة ابداء وجهة نظركم في أبعاد وعبارات الاستبيان من حيث ملائمة العبارات ، انتماء العبارة للبعد، الصياغة اللغوية والعبارات التي تحتاج إلى تعديل.

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة (*) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها ملائمة أو غير ملائمة.
- بوضع علامة (*) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها منتمة أو غير منتمة.
- بوضع علامة (*) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها صالحة أو غير صالحة.
- بوضع علامة (*) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها بحاجة إلى تعديل.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير.

الباحثة

استبيان الانماط القيادية

1- البعد الاول: النمط القيادي الاوتوقراطي

هو نوع من القيادة الذي يقوم على أساس مبدأ الاستبداد بالرأي والتصرف والتعصب للقرارات الفردية واتباع أساليب الاكراه وتوجيه الاعمال عن طريق الأوامر والتدخل في تفاصيل أعمال العاملين معه مما يشيع جو مشحون بالترهيب والتهديد وانشاء مشكلات عديدة ومتنوعة.

الرقم	العبارات	مدى ملائمة العبارة	مدى انتماء العبارة للبعد	مدى صلاحية العبارة لغويا	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة غير ملائمة	منتمية غير منتمية	صالحة غير صالحة		
1	يحاسب المدير الأستاذة بقسوة على أخطائهم في أثناء تأدية أعمالهم					
2	يتخذ المدير بعض الأستاذة قنوات لنقل أسرار زملائهم					
3	ينفرد المدير باتخاذ قراراته دون الرجوع إلى الأستاذة					
4	يتبع المدير أسلوب الرقابة الشديدة لمتابعة أعمال الأستاذة					
5	يتبع المدير أسلوب الضغط والتهديد ضد الأستاذة للإنجاز أعمالهم					
6	يتقيد المدير حرفيا بالتعليمات التي تصدر من مسؤوليه					
7	يتعامل المدير بتعالي وكبرياء مع الأستاذة					

							يركز المدير الروتين عند تنفيذ الأستاذة مهام عملهم	8
							يتجاهل المدير ظروف الأستاذة ولا يولي للعلاقات الانسانية أي اعتبار	9
							يكثر المدير من استخدام السلطة الرسمية في اجبار الأستاذة على تنفيذ ما يكلفهم من أعمال	10
							يرى المدير أن تبادل الآراء مضيعة للوقت والجهد	11
							يفرض المدير التعليمات على الأستاذة بدون مناقشة	12
							يتابع المدير عملية الغياب بحزم دون مراعاة ظروف الأستاذة	13
							يستخدم المدير أسلوب التهيب ليفرض سلطته على الأستاذة	14
							يقلل المدير من شأن الاقتراحات التي يبديها الأستاذة	15
							يفسح المدير المجال لعدد ضئيل من الأستاذة لإبداء آراءهم أثناء الاجتماعات	16
							يحرص المدير على أن يكون هو المتحدث الرسمي عن الأستاذة	17
							يرفض المدير ان ينتقد الأستاذة تصرفاته داخل الثانوية	18
							يركز المدير جميع سلطاته في يده فقط	19
							يخضم المدير من رواتب الأستاذة الغائبين قبل أن يعرف سبب تغيبهم	20

1- البعد الثاني: النمط القيادي الديمقراطي

هو نوع من القيادة الذي يقوم على أساس مبدأ القيادة الجماعية اذ يقوم التفاعل على اسس التعاون والتشارك والتشاور زعلى أساس الاحترام المتبادل بين القائد وتابعيه، واعتبا ركل أفراد الجماعة ذوي أهمية بالغة في تسيير المؤسسة وتحقيق أهدافها.

الرقم	العبارات	مدى ملائمة العبارة	مدى انتماء العبارة للبعد	مدى صلاحية العبارة لغويا	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة غير ملائمة	منتمية غير منتمية	صالحة غير صالحة		
1	يتيح المدير فرصا كافية للأستاذة للمشاركة في صنع القرارات					
2	يتيح المدير فرصا عادلة لترقية الأستاذة وترفيعهم					
3	يشارك المدير الأستاذة في مناسباتهم الاجتماعية					
4	يشجع المدير على المنافسة النزيفة بين الأستاذة					
5	يحرص المدير على اشراك الأستاذة في دورات تدريبية داخلية وخارجية تزيد من خبراتهم					
6	يحث المدير الأستاذة على تبادل الخبرات فيما بينهم					

								يستفسر المدير عن مشكلات الأستاذة المعنية ويسهم في حلها	7
								يشجع المدير روح المبادرة والابتكار عند الأستاذة	8
								يهتم المدير بالأستاذة عندما يزررونه في مكتبه سواء كان ذلك لعمل رسمي أم لغيره	9
								يشعر المدير بالأستاذة بأنهم يعملون معه وليس من أجله	10
								يعترف المدير بأخطائه و لا يلصقها بغيره	11
								يعالج المدير المشكلات العامة بين الأستاذة بطريقة عادلة	12
								يشجع المدير الأستاذة على الاهتمام بالأستاذ الجديد للإيجاد جو من التآلف بينهم	13
								يحرص المدير على تزويد الأستاذة بكافة المستجدات	14
								يحرص المدير على تنفيذ قواعد الثواب والعقاب بين الأستاذة بطريقة عادلة	15
								يحرص المدير على فتح قنوات اتصال غير رسمية بين الأستاذة	16

								يعتمد المدير أسسا عادلة وموحدة عند تقويمه لأداء الأستاذة	17
								يخصص المدير وقتا كافيا للاستماع لمطالب الأستاذة	18
								يستجيب المدير لمقترحات الأستاذة بخصوص تحسين العمل وتطويره	19
								يعتمد المدير على الاتصال المزدوج في إيصال المعلومات من والى الأستاذة	20
								يشجع المدير على تنمية التفاعل الإيجابي بين الأستاذة	21
								يحرص المدير على تنمية التفاعل الإيجابي بين الأستاذة	22
								يشرك الأستاذة في نشاطات الثانوية واحتفالاتها الرسمية بشكل فعال	23
								يزيد المدير من فاعلية عمل الأستاذة بالتشجيع والتحفيز	24

3- البعد الثالث: النمط القيادي التسيبي

هو نوع من القيادة الذي يقوم على أساس عدم تدخل القائد أو المدير في مجريات الأمور وهو غير قادر على اتخاذ القرارات. فيترك مؤسسته دون توجيه حيث يشعر العاملون معه بالضياع والاحباط وعدم الاحترام لشخصيته كقائد.

الرقم	العبارات	مدى ملائمة العبارة	مدى انتفاء العبارة للبعد	مدى صلاحية العبارة لغويا	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
		ملائمة غير ملائمة	منتمية غير منتمية	صالحة غير صالحة		
1	يترك المدير حرية اتخاذ القرارات الإدارية للأخرين					
2	يتغيب المدير كثيرا لتلبية طلباته الخاصة					
3	يخصص المدير وقتا غير كاف لمناقشة القضايا التربوية مع الأستاذة					
4	يتساهل المدير مع الأستاذة والاداريين والعمال عند الغياب					
5	يتساهل المدير مع الأستاذة والاداريين والعمال عند الغياب					
6	يصدر المدير أوامره عن طريق نوابه (دير الدراسات، مستشار التربية)					
7	يتجنب المدير مواجهة المشكلات القائمة بالثانوية					
8	يقوم المدير بالحد الأدنى من المبادرات والمقترحات تاركا ذلك					

قائمة الملاحق

								لأعوانه	
								يتهاون المدير في تطبيق القوانين المنظمة للعمل	9
								يتردد المدير في اتخاذ أي قرارات تتعلق بشؤون الثانوية	10
								يدير المدير الاجتماعات مع الأستاذة دون خطة أو هدف محدد	11
								يتخلى المدير عن دوره في توجيه وإرشاد الأستاذة	12
								يولي المدير اهتماما ضئيلا بحاجات ورغبات الأستاذة	13
								يتيح المدير للأستاذة الفرصة بعدم الالتزام بالمواعيد الرسمية للعمل	14
								ينقاد المدير لطلبات الأستاذة الشخصية	15
								يتجرد المدير منت مسؤولياته الإدارية بمنحها لنوابه	16
								يترك المدير الأستاذة يحلون مشكلاتهم لوحدهم	17
								يتيح المدير الحرية للأستاذة في تنفيذ المهام الموكلة اليهم دون رقابة	18
								يترك المدير العاملين معه دون توجيه حيث يشعرون بالضيق والاحباط وعدم الاحترام لشخصيته كقائد	19
								يفوض المدير كل المهام لأعوانه ويترك لهم حرية التصرف في التنفيذ	20

الملحق رقم (2): يمثل طلب تحكيم استبيان الرضا الوظيفي:

استبيان الرضا الوظيفي

البعد الاول: الرضا عن تقدير المدير للمجهود المبذول

ويقصد به شعور الفرد بتقدير المدير للمجهود الذي يبذله في العمل:

الرقم	العبارة	مدى ملائمة العبارة	مدى انتماء العبارة للبعد	مدى صلاحية العبارة لغويا	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	أشعر بأن المدير يقدر المجهود الذي أبذله					
2	يحرص المدير على سماع اقتراحاتي حول تطوير العمل التربوي					
3	يراعي المدير النواحي الانسانية في العمل					
4	يتعامل المدير معي باحترام وتقدير					
5	يحسن المدير معاملتي بشكل جيد					
6	يحرص المدير على الاهتمام بالمكانة الاجتماعية التي توفرها المهنة الاستاذ					
7	يثق المدير بقدراتي المهنية ثقة عالية					
8	يتعامل المدير معي بصراحة شديدة					

2- البعد الثاني: الرضا عن العلاقة بالمدير:

ويقصد به شعور الفرد بنوع العلاقة التي تربطه بالمدير

الرقم	العلاقة	مدى ملائمة العلاقة	مدى انتماء العلاقة	مدى صلاحية العبارة لغويا	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	أشعر بأن التعاون بيني وبين المدير يتم بشكل جيد					
2	يعمل المدير على تنمية روح التعاون لدى الأستاذة للعمل بروح الفريق					
3	يعمل المدير على إقامة علاقات انسانية مع جميع الأستاذة بدرجة متوازنة					
4	يشارك المدير الأستاذة الفعاليات والانشطة المدرسية					
5	يتعاون المدير مع الأستاذة في حل المشكلات السلوكية لدى بعض التلاميذ					
6	يساعد المدير الأستاذة على ضبط سلوكيات التلاميذ					
7	يساعد المدير الأستاذة على تنفيذ التعليمات والتوجيهات على التلاميذ					
8	يساعد المدير الأستاذة على الشعور بالاستقرار في العمل					

3- البعد الثالث: الرضا عن العلاقة بمفتش المادة:

ويقصد به شعور الفرد بنوع العلاقة التي تربطه بمفتش المادة.

الرقم	العبارة	مدى ملائمة العبارة	مدى انتماء العبارة	مدى صلاحية العبارة لغويا	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	يساعدني مفتش المادة على الصعوبات التي تواجهني في التدريس					
2	يحترم مفتش المادة رأيي التربوية					
3	يسهم مفتش المادة في تحسين أدائي المهني					
4	أتلقي اشرافا تربويا كافيا في المادة التي أدرسها من مفتش مؤهل					
5	تتسم علاقتي بمفتش المادة بالرسمية					
6	يضع مفتش المادة التقارير بين الأستاذة بعدالة					
7	يزودني مفتش المادة بالتجارب المفيدة في ميدان التربية					
8	يتعامل مفتش المادة معي باحترام وتقدير					

البعد الرابع: الرضا عن العلاقة بزملاء الاساتذة:

و يقصد به شعور الفرد بنوع العلاقة التي تربطه بزملائه الأستاذة.

الرقم	العبارة	مدى ملائمة العبارة	مدى انتماء العبارة	مدى صلاحية العبارة لغويا	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
	تربطني بزملائي الأستاذة علاقة تتسم بروح التفاهم والتعاون					
2	أشعر ان زملائي الأستاذة يتجنبون الحديث معي في أمور العمل					
3	يساعدني زملائي الأستاذة على الصعوبات التي تواجهني في العمل					
4	يزودني زملائي الأستاذة بتجربتهم في عملية التدريس					
5	يشاركني زملائي الأستاذة بالاحاديث أثناء الاستراحة					
6	يثنى زملائي الأستاذة المجهود الذي أبذله					
7	علاقتي بزملائي الأستاذة تنتهي بانتهاء اليوم الدراسي					
8	أشعر أن مكانتي محترمة بين زملائي الأستاذة					

البعد الخامس: الرضا عن العلاقة بالتلاميذ

و يقصد به شعور الفرد بنوع العلاقة التي تربطه بزملائه الأستاذة.

الرقم	العلاقة	مدى ملائمة العبارة	مدى انتماء العبارة	مدى صلاحية العبارة لغويا	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	أحترم آراء واقتراحات تلاميذي حول المادة التعليمية					
2	أشجع تلاميذي على النقد الهادف البناء					
3	أهتم بمشكلاتي تلاميذي وأحاول مساعدتهم على حلها					
4	علاقتي بتلاميذي تنتهي بانتهاء اليوم الدراسي					
5	أشعر أن تلاميذي لا يقدرון المجهود الذي أبذله					
6	يتعامل تلاميذي معي باحترام وتقدير					
7	أشعر بأن التعاون بيني وبين تلاميذي يتم بشكل جيد					
8	أعمل على تنمية روح التعاون لدى تلاميذي للعمل بروح الفريق					

البعد السادس: الرضا عن ظروف العمل:

و يقصد به شعور الفرد هن ظروف العمل الفيزيائية المادية والنفسية والتربوية.

الرقم	العبارة	مدى ملائمة العبارة	مدى انتماء العبارة	مدى صلاحية العبارة لغويا	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	أرى بأن نصابي من حصص العمل الاسبوعية مناسب					
2	توافر الوسائل والامكانات في الثانوية يساعدني على تقديم أداء جيد					
3	تعاني الثانوية التي أدرس بها من اكتظاظ الاقسام					
4	أشعر بمتعة كبيرة أثناء تأدية عملي بالثانوية					
5	ينتابني أحيانا شعور بعدم الرغبة في الذهاب إلى الثانوية					
6	أرى بأن البناء الهندسي لثانويتي غير مهياً ليكون مبنا دراسيا					
7	أشعر بالارتياح في ثانويتي بسبب وجود قاعات كافية لتدريس					
8	يهتم مدير الثانوية بمراعاة العوامل الفيزيائية من تهوية وإضاءة وتدفئة ونظافة...الخ					

البعد السابع: الرضا عن فرص التقدم والترقية في المهنة

ويقصد به شعور الفرد بالفرص المتاحة له لتقدم والترقية في المهنة.

الرقم	العبارة	مدى ملائمة العبارة	مدى انتماء العبارة	مدى صلاحية العبارة لغويا	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	يزداد شعوري بالرضا لان ترقيتي تتم بطريقة عادلة					
2	تعتمد الترقية في المهنة على المحسوبية أكثر من الكفاءة					
3	يوفر لي عملي فرصا لحضور دورات تدريبية					
4	أشعر أنني أتقدم في عملي بشكل جيد					
5	يوفر لي عملي امكانية الترقية في الوقت المناسب					
6	يوفر لي عملي فرصا مناسبة لاكتساب مهارات جديدة					

البعد الثامن: الرضا عن الراتب والحوافز المالية

و يقصد به شعور الفرد بالراتب الذي يتقاضاه والحوافز المالية التي تمنح له.

الرقم	العبرة	مدى ملائمة العبرة	مدى انتماء العبرة	مدى صلاحية العبرة لغويا	بحاجة إلى تعديل	التعديل المقترح
1	يتناسب تدرج راتبي مع سنوات التدريس					
2	أعتقد ان الحوافز المالية الممنوحة للأستاذ مرضية					
3	ضوء الراتب الذي أتقاضاه أفكر في ترك مهنة التدريس					
4	يضايقني كثيرا أن راتبي لا يؤمن لي ولأسرتي حياة جيدة					
5	أعتقد أن طريقة تنقيط منحة المردودية غير عادلة					
6	أعتقد أن راتبي مناسب مع الجهد الذي أبذله في العمل					

الملحق رقم (3) يمثل استبيان أنماط القيادة قبل التعديل:

الرقم	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أطلاقاً
1	يحاسب المدير الأستاذة بقسوة على أخطائهم على أثناء تأدية أعمالهم.					
2	يتيح المدير فرصاً كافية للأستاذة للمشاركة في صنع القرارات.					
3	يترك المدير حرية اتخاذ القرارات الإدارية لنوابه (مدير الدرسات، مستشار التربية).					
4	يتخذ المدير بعض الأستاذة قنوات لنقل أسرار زملائهم.					
5	يتيح المدير فرصاً عادلة لترقية الأستاذة وترقيتهم.					
6	يتغيب المدير كثيراً عن الثانوية لتلبية طلباته الخاصة.					
7	يتبع المدير أسلوب الرقابة الشديدة لمتابعة أعمال الأستاذة.					
8	يشارك المدير الأستاذة في مناسباتهم الاجتماعية					
9	يخصص المدير وقتاً غير كاف لمناقشة القضايا التربوية مع الأستاذة.					
10	ينفرد المدير باتخاذ قراراته دون الرجوع إلى الأستاذة					
11	يشجع المدير المنافسة النزيفة بين الأستاذة.					
12	يتساهل المدير مع تغيب الأستاذة والإداريين والعمال.					
13	يتبع المدير أسلوب الضغط والتهديد على الأستاذة لإنجاز أعمالهم.					
14	يحرص المدير على إشراك الأستاذة في دورات تدريبية تزيد من خبراتهم.					
15	يتساهل المدير مع الأستاذة المقصرين في أداء واجباتهم					
16	ينقيد المدير حرفياً بالتعليمات التي تصدر من مسؤوليه.					
17	يحث المدير الأستاذة على تبادل الخبرات فيما بينهم					

18	يصدر المدير أوامره عن طريق نوابه				
19	يتعامل المدير بتعال وكبرياء مع الأستاذة				
20	يستفسر المدير عن مشكلات الأستاذة المهنية ويسهم في حلها.				
21	يتجنب المدير مواجهة المشكلات القائمة بالثانوية				
22	يركز المدير على الروتين عند تنفيذ الأستاذة مهام عملهم.				
23	يشجع المدير روح المبادرة والابتكار عند الأستاذة.				
24	يقوم المدير بالحد الأدنى من المبادرات والمقترحات تاركا ذلك لأعوانه.				
25	يتجاهل المدير ظروف الأستاذة و لا يولي للعلاقات الإنسانية أي اعتبار.				
26	يهتم المدير بالأستاذة عندما يزورونه في مكتبه سواء كان ذلك لعمل رسمي أم لغيره.				
27	يتهاون المدير في تطبيق القوانين المنظمة للعمل.				
28	يكثّر المدير من استخدام السلطة الرسمية في إخبار الأستاذة على تنفيذ أعمالهم.				
29	يشعر المدير الأستاذة أنهم يعملون معه وليس من أجله.				
30	يتردد المدير في اتخاذ أي قرارات تتعلق بشؤون الثانوية.				
31	يرى المدير أن تبادل الآراء مضيعة للوقت والجهد.				
32	يعترف المدير بأخطائه ولا يلصقها بغيره.				
33	يسير المدير الاجتماعات مع الأستاذة دون خطة أو هدف محدد.				
34	يفرض المدير التعليمات على الأستاذة دون مناقشة.				
35	يعالج المدير المشكلات العامة بين الأستاذة بطريقة عادلة.				
36	يتخلى المدير عن دوره في توجيه وارشاد الأستاذة.				
37	يتابع المدير عملية الغياب بحزم دون مراعات ظروف				

					الأستاذة.	
					يشجع المدير الأستاذة على الاهتمام بالأستاذ الجديد لإيجاد جو من التآلف بينهم.	38
					يولي المدير اهتماما ضئيلا بحاجات ورغبات الأستاذة.	39
					يستخدم المدير أسلوب التهريب والتهديد ليفرض سلطته على الأستاذة.	40
					يحرص المدير على تزويد الأستاذة بكافة المستجدات.	41
					يتيح المدير للأستاذة الفرصة بعدم الالتزام بالمواعيد الرسمية للعمل.	42
					يقلل المدير من شأن الاقتراحات التي يبديها الأستاذة.	43
					يحرص المدير على تنفيذ قواعد الثواب والعقاب بين الأستاذة بطريقة عادلة.	44
					ينقاد المدير لطلبات الأستاذة الشخصية.	45
					يتيح المدير المجال لعدد ضئيل من الأستاذة لإبداء آرائهم أثناء الاجتماعات.	46
					يحرص المدير على فتح قنوات اتصال غير الرسمية بين الأستاذة.	47
					يتجرد المدير من كل مسؤولياته الإدارية لمنحها لنوابه.	48
					يحرص المدير على أن يكون هو فقط المتحدث الرسمي عن الأستاذة.	49
					يعتمد المدير أسسا عادلة وموحدة عند تقويمه لأداء الأستاذة.	50
					يترك المدير الأستاذة يحلون مشكلاتهم لوحدهم.	51
					يرفض المدير أن ينتقد الأستاذة تصرفاته داخل الثانوية.	52
					يخصص المدير وقتا كافياً للاستماع لمطالب الأستاذة.	53
					يتيح المدير الحرية للأستاذة في تنفيذ المهام الموكلة إليهم دون رقابة.	54
					يركز المدير جميع سلطاته في يده فقط.	55

					56	يستجيب المدير لمقترحات الأستاذة بخصوص تحسين العمل وتطويره.
					57	يترك المدير العاملين معه دون توجيه حيث يشعرون بالضيق والإحباط وعدم الاحترام لشخصيته كقائد.
					58	يخضع المدير من رواتب الأستاذة الغائبين قبل أن يعرف سبب تغيبهم.
					59	يعتمد المدير على الاتصال المزدوج في إيصال المعلومات من وإلى الأستاذة.
					60	يفوض المدير كل المهام لأعوانه ويترك لهم حرية التصرف في التنفيذ.
					61	يشجع المدير الأستاذة على العمل بروح الفريق الواحد.
					62	يحرص المدير على تنمية التفاعل الإيجابي بين الأستاذة.
					63	يشرك الأستاذة في نشاطات الثانوية واحتفالاتها الرسمية بشكل فعال.
					64	يزيد المدير من فاعلية عمل الأستاذة بالتشجيع والتحفيز.

الملحق رقم(4): يمثل استبيان انماط القيادة بعد التعديل:

الرقم	العبارات	أوافق تماماً	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق
1	يحاسب المدير الأستاذة بصرامة على أخطائهم أثناء تأدية أعمالهم					
2	يتيح المدير فرصاً كافية للأستاذة للمشاركة في اتخاذ القرارات					
3	يترك المدير حرية اتخاذ القرارات الإدارية لنوابه (مدير الدراسات، مستشار التربية)					
4	يتخذ المدير بعض الأستاذة قنوات لنقل أسرار زملائهم					
5	يتغيب المدير كثيراً عن الثانوية لتلبية طلباته الخاصة					
6	يتبع المدير أسلوب الرقابة المستمرة لمتابعة أعمال الأستاذة					
7	يشارك المدير الأستاذة في مناسباتهم الاجتماعية					
8	يخصص المدير وقت غير كافٍ لمناقشة القضايا التربوية مع الأستاذة					
9	ينفرد المدير باتخاذ قراراته دون الرجوع إلى الأستاذة					
10	يشجع المدير المنافسة النزيهة بين الأستاذة					
11	يتساهل المدير مع تغيب الأستاذة و الإداريين و العمال					
12	يتبع المدير أسلوب الضغط الشديد مع الأستاذة لانجاز أعمالهم					
13	يحرص المدير على إشراك الأستاذة في دورات تدريبية تزيد من خبراتهم					
14	يتساهل المدير مع الأستاذة المقصرين في أداء واجباتهم التربوية					
15	يتقيد المدير حرفياً بالتعليمات التي تصدر من مسؤوليه					
16	يحث المدير الأستاذة على تبادل الخبرات فيما بينهم					
17	يصدر المدير التعليمات عن طريق نوابه					
18	يتعامل المدير بشدة و تعالي مع الأستاذة					

قائمة الملاحق

	لا	أوافق	أوافق	أوافق	أوافق	لا
	إطلاقاً	إطلاقاً	إطلاقاً	إطلاقاً	إطلاقاً	إطلاقاً
19					يتجنب المدير مواجهة المشكلات القائمة بالثانوية	
20					يشجع المدير روح المبادرة و الابتكار عند الأستاذة	
21					يقوم المدير بالحد الأدنى من المبادرات و المقترحات تاركا ذلك لأعوانه	
22					يتجاهل المدير ظروف الأستاذة و لا يولي للعلاقات الإنسانية أي اعتبار	
23					يهتم المدير بالأستاذة عندما يزورونه في مكتبه، سواء كان ذلك لعمل رسمي أم لغيره	
24					يتهاون المدير في تطبيق القوانين المنظمة للعمل	
25					يكثّر المدير من استخدام السلطة الرسمية في تكليف الأستاذة بأعمالهم	
26					يشعر المدير بالأستاذة بأنهم يعملون معه و من أجل إرضائه	
27					يتردد المدير في اتخاذ القرارات التي تتعلق بتحسين شؤون الثانوية	
28					يرى المدير أن تبادل الآراء مضيعة للوقت و الجهد	
29					يتيح المدير للأستاذة الفرصة بعدم الالتزام بالمواعيد الرسمية للعمل	
30					يسير المدير الاجتماعات دون خطة أو هدف محدد	
31					يعالج المدير المشكلات العامة بين الأستاذة بطريقة عادلة	
32					يتخلّى المدير عن دوره في توجيه و إرشاد الأستاذة	
33					يتابع المدير عملية الغياب باستمرار دون مراعاة ظروف الأستاذة	
34					يشجع المدير الأستاذة على الاهتمام بالأستاذ الجديد حتى يتأقلم معهم	
35					لا يولي المدير اهتماما بحاجات و رغبات الأستاذة	
36					يستخدم المدير أسلوب القمع ليفرض سلطته على الأستاذة	
37					يحرص المدير على تزويد الأستاذة بكافة المستندات التربوية	

قائمة الملاحق

	أوافق تماما	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					

الملحق رقم (5): يمثل استبيان الرضا الوظيفي بدون أي تعديل:

استبيان الرضا الوظيفي

الرقم	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	أوافق إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق إطلاقاً
1	أشعر بأن المدير يقدر المجهود الذي أبذله					
2	أشعر بأن التعاون بيني وبين المدير يتم بشكل جيد					
3	يساعدني مفتش المادة على الصعوبات التي تواجهني في التدريس					
4	تربطني بزملاء الأستاذة علاقة تنسم بروح التفاهم والتعاون					
5	أحترم آراء واقتراحات تلاميذي حول المادة التعليمية					
6	أرى بأن نصابي من حصص العمل الأسبوعية مناسب					
7	يزداد شعوري بالرضا لأن ترقيتي تتم بطريقة عادلة					
8	يتناسب تدرج راتبي مع سنوات التدريس					
9	يحرص المدير على سماع اقتراحاتي حول تطوير العمل التربوي					
10	يعمل المدير على تنمية للروح التعاون لدى الأستاذة للعمل بروح الفريق					
11	يحترم مفتش المادة آرائي التربوية					
12	أشعر أن زملائي الأستاذة يتجنبون الحديث معي في أمور العمل					
13	أشجع تلاميذي على النقد الهادف البناء					
14	توافر الوسائل والامكانيات في الثانوية، يساعدني على تقديم أداء جيد					
15	تعتمد الترقية في المهنة على المحسوبية أكثر من الكفاءة					
16	أعتقد أن الحوافز المالية الممنوحة لاساتذ مرضية					
17	يراعي المدير النواحي الانسانية في العمل					
18	يعمل المدير على اقامة علاقات انسانية مع جميع الأستاذة بدرجة متوازنة					
19	يسهم مفتش المادة في تحسين ادائي المهني					
20	يساعدني زملائي الأستاذة على الصعوبات التي تواجهني في العمل.					

قائمة الملاحق

لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق	أوافق تماماً	
					21 تعاني الثانوية التي ادرس بها من اكتظاظ الاقسام
					22 يوفر لي عملي فرصاً لحضور دورات تدريبية
					23 في ضوء الراتب الذي استقضاه افكر في ترك مهنة التعليم
					24 يتعامل المدير معي باحترام و تقدير
					25 يشارك المدير الأستاذة بمختلف الأنشطة المدرسية
					26 اتلقى اشرافاً تربوياً كافياً في المادة التي ادرسها من مفتش مؤهل
					27 يزودني زملائي الأستاذة بتجربتهم في عملية التدريس
					28 علاقتي بتلاميذي تنتهي بانتهاء اليوم الدراسي
					29 اشعر بمتعة كبيرة اثناء تادية عملي بالثانوية
					30 اشعر انني اتقدم في عملي بشكل جيد
					31 يضايقتني كثيراً ان راتبي لا يؤمن لي و لاسرتي حياة جيدة
					32 يحسن المدير معاملتي بشكل جيد
					33 يتعاون المدير مع الأستاذة في حل المشكلات السلوكية لدى بعض التلاميذ
					34 تنسم علاقتي بمفتش المادة بالرسمية
					35 يشاركني زملائي الأستاذة بالاحاديث اثناء الاستراحة
					36 اشعر ان تلاميذي لا يقدرّون المجهود الذي ابذله معهم
					37 ينتابني احيانا شعور بعدم الرغبة في الذهاب إلى الثانوية
					38 يوفر لي عملي امكانية الترقية في الوقت المناسب
					39 اعتقد ان طريقة تنقيط منحة المردودية غير عادلة
					40 يحرص المدير على الاهتمام بالمكانة الاجتماعية التي توفرها المهنة للأستاذ
					41 يساعد المدير الأستاذة على تنفيذ التعليمات و التوجيهات المطبقة على التلاميذ
					42 يضع مفتش المادة التقارير بين الأستاذة بعدالة
					43 يثمن زملائي الأستاذة المجهود الذي ابذله
					44 يتعامل تلاميذي معي باحترام و تقدير

قائمة الملاحق

لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	أوافق إلى حد ما	أوافق	أوافق تماماً		
					45	يوفر لي عملي فرصاً مناسبة لاكتساب مهارات جديدة
					46	اعتقد أن راتبي مناسب مع الجهد الذي ابذله في العمل
					47	يثق المدير بقدراتي المهنية ثقة عالية
					48	يساعد المدير الأستاذة على ضبط سلوكيات التلاميذ
					49	يزودني مفتش المادة بالتجارب المفيدة في ميدان التربية
					50	علاقتي بزملائي الأستاذة تنتهي بانتهاء اليوم الدراسي
					51	أشعر بأن التعاون بيني وبين تلاميذي يتم بشكل جيد
						أشعر بالارتياح في ثانويتي بسبب وجود قاعات كافية لتدريسي
					53	يتعامل المدير معي بصراحة شديدة
					54	يساعد المدير الأستاذة على الشعور بالاستقرار في العمل
					55	يتعامل معي مفتش المادة باحترام و تقدير
					56	أشعر أن مكانتي محترمة بين زملائي الأستاذة
					57	أعمل على تنمية روح التعاون لدى تلاميذي للعمل بروح الفريق
					58	يهتم مدير الثانوية بمراعاة العوامل الفيزيائية من تهوية و اضاءة و تدفئة و نظافة
					59	أهتم بمشكلات تلاميذي و أحاول مساعدتهم على حلها
					60	أرى أن البناء الهندسي لثانويتي غير مهياً ليكون مبناً دراسياً

قائمة الملاحق

الملحق رقم (6) يمثل قائمة الأستاذة المحكمين لاستبيان انماط القيادة والرضا الوظيفي:

الرقم	الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	التخصص	الوظيفة ومكان العمل
01	بوكرة فاطمة الزهراء	بروفيسور	علوم التربية	أستاذة التعليم العالي جامعة بومرداس
02	برو محمد	بروفيسور	علوم التربية	أستاذ التعليم العالي جامعة مسيلة
03	خلفان رشيد	بروفيسور	علم الاجتماع تنظيم وعمل	أستاذ التعليم العالي جامعة تيزي وزو
04	ميزاب ناصر	بروفيسور	علم النفس	أستاذ التعليم العالي جامعة تيزي وزو
05	موالك مصطفى	الدكتوراه	علوم التربية	أستاذ محاضر صنف (أ) جامعة تيزي وزو
06	سيد نوال	الدكتوراه	علوم التربية	أستاذة محاضر صنف (ب) جامعة تيزي وزو
07	عزيرو سعاد	الدكتوراه	علم النفس العيادي	استاذة محاضرة صنف (أ) جامعة تيزي وزو
08	بروي رباح فريدة	الدكتوراه	علم النفس الاجتماعي	أستاذة محاضرة صنف (أ) جامعة تيزي وزو
09	بوجملين حياة	الدكتوراه	علوم التربية	أستاذة محاضرة صنف (ب) جامعة تيزي وزو
10	يحياوي حسينة	الدكتوراه	علم النفس العيادي	أستاذة محاضرة صنف (أ) جامعة تيزي وزو
11	لعرفاوي ذهبية	الدكتوراه	علوم التربية	أستاذة محاضرة صنف (ب) جامعة تيزي وزو
12	بوطابة فريد	الدكتوراه	علوم التربية	أستاذة محاضرة صنف (أ) جامعة تيزي وزو

		الدرجة الكلية لمقياس أنماط القيادة
النمط الأوتوقراطي	Corrélation de Pearson	,927**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
النمط الديموقراطي	Corrélation de Pearson	,899**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
النمط التسيبي	Corrélation de Pearson	,896**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

ملحق رقم (7) يمثل علاقة البُعد بالدرجة الكلية لاستبيان أنماط القيادة التربوية لعينة الدراسة

الاستطلاعية ن = (54):

الملحق رقم (8) يمثل علاقة البند بالبعد الذي ينتمي إليه لاستبيان أنماط القيادة التربوية لعينة الدراسة الاستطلاعية ن= (54):

النمط الأوتوقراطي	
ب1	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N
	,428** ,001 54
ب4	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N
	,546** ,000 54
ب7	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N
	,280* ,003 54
ب10	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N
	,656** ,000 54
ب13	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N
	,570** ,000 54
ب16	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N
	,290* ,002 54
ب19	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N
	,724** ,000 54

ب22	Corrélation de Pearson	,562 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب25	Corrélation de Pearson	,604 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب28	Corrélation de Pearson	,697 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب31	Corrélation de Pearson	,552 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب34	Corrélation de Pearson	,592 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب37	Corrélation de Pearson	,664 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب40	Corrélation de Pearson	,487 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب43	Corrélation de Pearson	,629 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب46	Corrélation de Pearson	,433 ^{**}

ب47	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54
	Corrélation de Pearson	,535**
ب49	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
	Corrélation de Pearson	,333*
ب52	Sig. (bilatérale)	,014
	N	54
	Corrélation de Pearson	,637**
ب55	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
	Corrélation de Pearson	,441**
ب58	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54
	Corrélation de Pearson	,340**
ب58	Sig. (bilatérale)	,008
	N	54
	Corrélation de Pearson	,340**

		النمط الديمقراطي
ب2	Corrélation de Pearson	,491**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب5	Corrélation de Pearson	,394**
	Sig. (bilatérale)	,003

ب8	N	54
	Corrélation de Pearson	,367**
	Sig. (bilatérale)	,006
ب11	N	54
	Corrélation de Pearson	,501**
	Sig. (bilatérale)	,000
ب14	N	54
	Corrélation de Pearson	,560**
	Sig. (bilatérale)	,000
ب17	N	54
	Corrélation de Pearson	,528**
	Sig. (bilatérale)	,000
ب20	N	54
	Corrélation de Pearson	,654**
	Sig. (bilatérale)	,000
ب23	N	54
	Corrélation de Pearson	,582**
	Sig. (bilatérale)	,000
ب26	N	54
	Corrélation de Pearson	,479**
	Sig. (bilatérale)	,000
ب29	N	54
	Corrélation de Pearson	,502**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

ب32	Corrélation de Pearson	,496 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب35	Corrélation de Pearson	,392 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	54
ب38	Corrélation de Pearson	,629 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب41	Corrélation de Pearson	,525 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب44	Corrélation de Pearson	,576 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب50	Corrélation de Pearson	,389 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,004
	N	54
ب53	Corrélation de Pearson	,573 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب56	Corrélation de Pearson	,673 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب59	Corrélation de Pearson	,521 ^{**}

ب61	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
	Corrélation de Pearson	,367**
ب62	Sig. (bilatérale)	,006
	N	54
	Corrélation de Pearson	,590**
ب63	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
	Corrélation de Pearson	,684**
ب64	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
	Corrélation de Pearson	,757**

		النمط التسيبي
ب3	Corrélation de Pearson	,290*
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	54
ب6	Corrélation de Pearson	,448**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54
ب9	Corrélation de Pearson	,463**
	Sig. (bilatérale)	,000

12ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,440**
	Sig. (bilatérale)	,001
15ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,310*
	Sig. (bilatérale)	,002
18ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,439**
	Sig. (bilatérale)	,001
21ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,573**
	Sig. (bilatérale)	,000
24ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,645**
	Sig. (bilatérale)	,000
27ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,445**
	Sig. (bilatérale)	,001
30ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,632**
	Sig. (bilatérale)	,000
33ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,534**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

ب36	Corrélation de Pearson	,521**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب39	Corrélation de Pearson	,586**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب42	Corrélation de Pearson	,333*
	Sig. (bilatérale)	,014
	N	54
ب45	Corrélation de Pearson	,590**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب48	Corrélation de Pearson	,412**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	54
ب51	Corrélation de Pearson	,605**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب54	Corrélation de Pearson	,453**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54
ب57	Corrélation de Pearson	,629**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب60	Corrélation de Pearson	,534**

Sig. (bilatérale)	,000
N	54

ملحق رقم (9) يمثل علاقة البنود بالدرجة الكلية للاستبيان أنماط القيادة التربوية لعينة الدراسة الاستطلاعية ن= (54):

	الدرجة الكلية للمقياس أنماط القيادة
ب1	Corrélation de Pearson
	,380**
	Sig. (bilatérale)
ب2	N
	54
	Corrélation de Pearson
ب3	,414**
	Sig. (bilatérale)
	,002
ب4	N
	54
	Corrélation de Pearson
ب5	,270*
	Sig. (bilatérale)
	,003
ب6	N
	54
	Corrélation de Pearson
ب7	,552**
	Sig. (bilatérale)
	,000
ب8	N
	54
	Corrélation de Pearson
ب9	,274
	Sig. (bilatérale)
	,045*
ب10	N
	54
	Corrélation de Pearson
ب11	,425**
	Sig. (bilatérale)
	,001

ب7	N	54
	Corrélation de Pearson	,310*
	Sig. (bilatérale)	,002
ب8	N	54
	Corrélation de Pearson	,476**
	Sig. (bilatérale)	,000
ب9	N	54
	Corrélation de Pearson	,428**
	Sig. (bilatérale)	,001
ب10	N	54
	Corrélation de Pearson	,638**
	Sig. (bilatérale)	,000
ب11	N	54
	Corrélation de Pearson	,328*
	Sig. (bilatérale)	,016
	N	54

		الدرجة الكلية لمقياس أنماط القيادة
ب12	Corrélation de Pearson	,290*
	Sig. (bilatérale)	,033
	N	54
ب13	Corrélation de Pearson	,516**
	Sig. (bilatérale)	,000

ب14	N	54
	Corrélation de Pearson	,427**
	Sig. (bilatérale)	,001
ب15	N	54
	Corrélation de Pearson	,260*
	Sig. (bilatérale)	,003
ب16	N	54
	Corrélation de Pearson	,270*
	Sig. (bilatérale)	,003
ب17	N	54
	Corrélation de Pearson	,376**
	Sig. (bilatérale)	,005
ب18	N	54
	Corrélation de Pearson	,333*
	Sig. (bilatérale)	,014
ب19	N	54
	Corrélation de Pearson	,709**
	Sig. (bilatérale)	,000
ب20	N	54
	Corrélation de Pearson	,618**
	Sig. (bilatérale)	,000
ب21	N	54
	Corrélation de Pearson	,670**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

ب22	Corrélation de Pearson	,556 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

		الدرجة الكلية لمقياس أنماط القيادة
ب23	Corrélation de Pearson	,553 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب24	Corrélation de Pearson	,531 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب25	Corrélation de Pearson	,530 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب26	Corrélation de Pearson	,349 [*]
	Sig. (bilatérale)	,010
	N	54
ب27	Corrélation de Pearson	,314 [*]
	Sig. (bilatérale)	,021
	N	54
ب28	Corrélation de Pearson	,655 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000

29ب	N	54
	Corrélacion de Pearson	,494**
	Sig. (bilatérale)	,000
30ب	N	54
	Corrélacion de Pearson	,600**
	Sig. (bilatérale)	,000
31ب	N	54
	Corrélacion de Pearson	,517**
	Sig. (bilatérale)	,000
32ب	N	54
	Corrélacion de Pearson	,438**
	Sig. (bilatérale)	,001
33ب	N	54
	Corrélacion de Pearson	,492**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

		الدرجة الكلية لمقياس أنماط القيادة
34ب	Corrélacion de Pearson	,574**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
35ب	Corrélacion de Pearson	,377**
	Sig. (bilatérale)	,005

36ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,561 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
37ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,685 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
38ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,569 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
39ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,522 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
40ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,409 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,002
41ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,459 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
42ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,335 [*]
	Sig. (bilatérale)	,013
43ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,523 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

ب44	Corrélation de Pearson	,611 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

		الدرجة الكلية لمقياس أنماط القيادة
ب45	Corrélation de Pearson	,495 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب46	Corrélation de Pearson	,326 [*]
	Sig. (bilatérale)	,016
	N	54
ب47	Corrélation de Pearson	,507 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب48	Corrélation de Pearson	,332 [*]
	Sig. (bilatérale)	,014
	N	54
ب49	Corrélation de Pearson	,326 [*]
	Sig. (bilatérale)	,016
	N	54
ب50	Corrélation de Pearson	,399 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	54

ب51	Corrélation de Pearson	,547 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب52	Corrélation de Pearson	,635 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب53	Corrélation de Pearson	,572 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب54	Corrélation de Pearson	,466 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب55	Corrélation de Pearson	,450 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54

		الدرجة الكلية لمقياس أنماط القيادة
ب56	Corrélation de Pearson	,662 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب57	Corrélation de Pearson	,526 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

ب58	Corrélation de Pearson	,340**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54
ب59	Corrélation de Pearson	,470**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب60	Corrélation de Pearson	,494**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب61	Corrélation de Pearson	,324*
	Sig. (bilatérale)	,017
	N	54
ب62	Corrélation de Pearson	,562**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب63	Corrélation de Pearson	,556**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب64	Corrélation de Pearson	,672**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

ملحق رقم (10) يمثل قيمة الثبات الكلي لاستبيان أنماط القيادة محسوبة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لعينة الدراسة الاستطلاعية ن= (54):

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,939	64

ثبات ألفا كرونباخ لُبعد النمط الأوتوقراطي

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,855	21

ثبات ألفا كرونباخ لُبعد النمط الديمقراطي

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,884	23

ثبات ألفا كرونباخ لُبعد النمط التسبيحي

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,808	20

الثبات بطريقة التجزئة النصفية بطريقة سييرمان-برأون وبطريقة قاتمان

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,873
		Nombre d'éléments	32
	Partie 2	Valeur	,908
		Nombre d'éléments	32
	Nombre total d'éléments		64
Corrélation entre les sous-échelles			,795
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,886
	Longueur inégale		,886
Coefficient de Guttman split-half			,879

ملحق رقم (11) يمثل علاقة البعد (البنود) بالدرجة الكلية لاستبيان الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية ن = (54):

		الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي
الرضا عن الجهد المبذول	Corrélation de Pearson	,812 **
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
	Corrélation de Pearson	,801 **
الرضا عن العلاقة بالمدير	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

الرضا عن العلاقة بمفتش المادة	Corrélation de Pearson	,806 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
الرضا عن العلاقة بالزملاء الأستاذة	Corrélation de Pearson	,696 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
الرضا عن العلاقة بالتلاميذ	Corrélation de Pearson	,326 [*]
	Sig. (bilatérale)	,016
	N	54
الرضا عن ظروف العمل	Corrélation de Pearson	,661 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
الرضا عن فرص التقدم والترقية	Corrélation de Pearson	,640 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
الرضا عن الراتب والحوافز المادية	Corrélation de Pearson	,541 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

ملحق رقم (12) يمثل علاقة البند بالبعد الذي تنتمي إليه لاستبيان الرضا الوظيفي لعينة الدراسة
الاستطلاعية ن = (54):

		الرضا عن الجهد المبدول
ب1	Corrélation de Pearson	,625**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب9	Corrélation de Pearson	,578**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب17	Corrélation de Pearson	,633**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب25	Corrélation de Pearson	,710**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب33	Corrélation de Pearson	,597**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب41	Corrélation de Pearson	,579**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب49	Corrélation de Pearson	,489**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

ب55	Corrélation de Pearson	,533 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

		الرضا عن العلاقة بالمدير
ب2	Corrélation de Pearson	,637 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب10	Corrélation de Pearson	,619 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب18	Corrélation de Pearson	,763 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب26	Corrélation de Pearson	,515 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب34	Corrélation de Pearson	,504 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب42	Corrélation de Pearson	,668 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

		Sig. (bilatérale)	,000
		N	54
		Corrélation de Pearson	,562**
ب50		Sig. (bilatérale)	,000
		N	54
		Corrélation de Pearson	,677**
ب56		Sig. (bilatérale)	,000
		N	54

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		الرضا عن العلاقة بمفتش المادة
	Corrélation de Pearson	,623**
ب3	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
	Corrélation de Pearson	,567**
ب11	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
	Corrélation de Pearson	,627**
ب19	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب27	Corrélation de Pearson	,597**

35ب	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
	Corrélation de Pearson	,488**
43ب	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
	Corrélation de Pearson	,659**
51ب	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
	Corrélation de Pearson	,445**
57ب	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		الرضا عن العلاقة بالزملاء الأستاذة
4ب	Corrélation de Pearson	,613**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

ب12	Corrélation de Pearson	,522**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب20	Corrélation de Pearson	,411**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	54
ب28	Corrélation de Pearson	,696**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب36	Corrélation de Pearson	,629**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب44	Corrélation de Pearson	,343*
	Sig. (bilatérale)	,011
	N	54
ب52	Corrélation de Pearson	,573**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب58	Corrélation de Pearson	,391**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	54

		الرضا عن العلاقة بالتلاميذ
ب5	Corrélation de Pearson	,616 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب13	Corrélation de Pearson	,507 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب21	Corrélation de Pearson	,645 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب29	Corrélation de Pearson	
	Sig. (bilatérale)	,011
	N	54
ب37	Corrélation de Pearson	,491 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب45	Corrélation de Pearson	,429 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54
ب53	Corrélation de Pearson	,328 [*]
	Sig. (bilatérale)	,015
	N	54
ب59	Corrélation de Pearson	,454 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,001

N		54
		الرضا عن ظروف العمل
6ب	Corrélation de Pearson	,414**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	54
14ب	Corrélation de Pearson	,035**
	Sig. (bilatérale)	,0002
	N	54
22ب	Corrélation de Pearson	,394**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	54
30ب	Corrélation de Pearson	,510**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
38ب	Corrélation de Pearson	,033*
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54
46ب	Corrélation de Pearson	,365**
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	54
54ب	Corrélation de Pearson	,586**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

ب60	Corrélation de Pearson	,283 *
	Sig. (bilatérale)	,038
	N	54

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

		الرضا عن فرص التقدم والترقية
ب7	Corrélation de Pearson	,683 **
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب15	Corrélation de Pearson	,448 **
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54
ب23	Corrélation de Pearson	,508 **
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب31	Corrélation de Pearson	,572 **
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب39	Corrélation de Pearson	,623 **
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب47	Corrélation de Pearson	,440 **
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		الرضا عن الراتب والخوافز المادية
ب8	Corrélation de Pearson	,556**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب16	Corrélation de Pearson	,520**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب24	Corrélation de Pearson	,501**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب32	Corrélation de Pearson	,428**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54
ب40	Corrélation de Pearson	,493**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب48	Corrélation de Pearson	,530**

Sig. (bilatérale)	,000
N	54

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ملحق رقم (13) يمثل علاقة البنود بالدرجة الكلية للاستبيان الرضا الوظيفي لعينة الدراسة
الاستطلاعية ن = (54):

	الدرجة الكلية لاستبيان الرضا الوظيفي
ب1	Corrélation de Pearson **,440
	Sig. (bilatérale) ,001
	N 54
ب2	Corrélation de Pearson **,623
	Sig. (bilatérale) ,000
	N 54
ب3	Corrélation de Pearson **,500
	Sig. (bilatérale) ,000
	N 54
ب4	Corrélation de Pearson **,364
	Sig. (bilatérale) ,007
	N 54
ب5	Corrélation de Pearson **,0.34
	Sig. (bilatérale) ,0.008
	N 54

ب6	Corrélation de Pearson	,333 [*]
	Sig. (bilatérale)	,014
	N	54
ب7	Corrélation de Pearson	,419 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	54
ب8	Corrélation de Pearson	,485 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب9	Corrélation de Pearson	,645 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب10	Corrélation de Pearson	,416 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	54

		الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي
ب11	Corrélation de Pearson	,397 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	54
ب12	Corrélation de Pearson	,3450 [*]
	Sig. (bilatérale)	,011
	N	54
ب13	Corrélation de Pearson	,320 [*]
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	54
ب14	Corrélation de Pearson	,0.270 [*]
	Sig. (bilatérale)	.003
	N	54
ب15	Corrélation de Pearson	,392 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	54
ب16	Corrélation de Pearson	,282 [*]
	Sig. (bilatérale)	,039
	N	54
ب17	Corrélation de Pearson	,490 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب18	Corrélation de Pearson	,564 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000

ب19	N	54
	Corrélation de Pearson	,485**
	Sig. (bilatérale)	,000
ب20	N	54
	Corrélation de Pearson	,311*
	Sig. (bilatérale)	,022
	N	54

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

		الدرجة الكلية لاستبيان الرضا الوظيفي
ب21	Corrélation de Pearson	,330**
	Sig. (bilatérale)	,009
	N	54
ب22	Corrélation de Pearson	,280*
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	54
ب23	Corrélation de Pearson	,340**
	Sig. (bilatérale)	,008
	N	54
ب24	Corrélation de Pearson	,274*
	Sig. (bilatérale)	,045

25ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,588**
	Sig. (bilatérale)	,000
26ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,404**
	Sig. (bilatérale)	,002
27ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,530**
	Sig. (bilatérale)	,000
28ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,619**
	Sig. (bilatérale)	,000
29ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,320*
	Sig. (bilatérale)	,001
30ب	N	54
	Corrélation de Pearson	,436**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

		الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي
31ب	Corrélation de Pearson	,290 [*]
	Sig. (bilatérale)	,034
	N	54
32ب	Corrélation de Pearson	,301 [*]
	Sig. (bilatérale)	,027
	N	54
33ب	Corrélation de Pearson	,397 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	54
34ب	Corrélation de Pearson	,526 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
35ب	Corrélation de Pearson	,279 [*]
	Sig. (bilatérale)	,041
	N	54
36ب	Corrélation de Pearson	,331 [*]
	Sig. (bilatérale)	,014
	N	54
37ب	Corrélation de Pearson	,270 [*]
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	54

ب38	Corrélation de Pearson	,300*
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54
ب39	Corrélation de Pearson	,524**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب40	Corrélation de Pearson	,314*
	Sig. (bilatérale)	,021
	N	54

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

Corrélations

		الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي
ب41	Corrélation de Pearson	,380**
	Sig. (bilatérale)	,005
	N	54
ب42	Corrélation de Pearson	,460**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب43	Corrélation de Pearson	,580**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب44	Corrélation de Pearson	,340**

	Sig. (bilatérale)	,007
	N	54
	Corrélation de Pearson	,280*
ب45	Sig. (bilatérale)	,003
	N	54
	Corrélation de Pearson	,310*
ب46	Sig. (bilatérale)	,009
	N	54
	Corrélation de Pearson	,300*
ب47	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54
	Corrélation de Pearson	,330**
ب48	Sig. (bilatérale)	,009
	N	54
	Corrélation de Pearson	,376**
ب49	Sig. (bilatérale)	,005
	N	54
	Corrélation de Pearson	,443**
ب50	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54

		الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي
ب51	Corrélation de Pearson	,522**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب52	Corrélation de Pearson	,410**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	54
ب53	Corrélation de Pearson	,290*
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	54
ب54	Corrélation de Pearson	,455**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	54
ب55	Corrélation de Pearson	,553**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب56	Corrélation de Pearson	,560**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54
ب57	Corrélation de Pearson	,486**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	54

ب58	Corrélation de Pearson	,350**
	Sig. (bilatérale)	,009
	N	54
ب59	Corrélation de Pearson	,300*
	Sig. (bilatérale)	,027
	N	54
ب60	Corrélation de Pearson	,305*
	Sig. (bilatérale)	,025
	N	54

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم (14) يمثل قيمة معامل الثبات محسوبة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لاستبيان الرضا الوظيفي لعينة الدراسة الاستطلاعية ن= (54):

Statistiques de fiabilité

Alpha de cronbach	Nobre d'éléments
.884	60

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,839
		Nombre d'éléments	30
	Partie 2	Valeur	,790
		Nombre d'éléments	30
	Nombre total d'éléments		60
	Corrélation entre les sous-échelles		,604
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,753
	Longueur inégale		,753
Coefficient de Guttman split-half			,747

الملحق رقم (15) يمثل قيمة (ر) بين انماط القيادة ودرجات الرضا الوظيفي ودلالاتها الإحصائية لدى أساتذة التعليم الثانوي.

Corrélations

	النمط الأوتوقراطي	الرضا الوظيفي
Corrélation de Pearson	1	,419**
النمط الأوتوقراطي Sig. (bilatérale)		,000
N	134	134
Corrélation de Pearson	,419**	1
الرضا الوظيفي Sig. (bilatérale)	,000	
N	134	134

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

	النمط الديمقراطي	الرضا الوظيفي
Corrélation de Pearson	1	,673**
النمط الديمقراطي Sig. (bilatérale)		,000
N	134	134
Corrélation de Pearson	,673**	1
الرضا الوظيفي Sig. (bilatérale)	,000	
N	134	134

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

	النمط التسبيبي	الرضا الوظيفي
Corrélacion de Pearson	1	,439**
النمط التسبيبي Sig. (bilatérale)		,000
N	134	134
Corrélacion de Pearson	,439**	1
الرضا الوظيفي Sig. (bilatérale)	,000	
N	134	134

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (16) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في أنماط القيادة لدى أساتذة التعليم الثانوي.

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
أنثى	91	196,11	27,931	2,928
ذكور	43	199,95	27,030	4,122

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	T	ddl
أنماط القيادة				
Hypothèse de variances égales	,275	,601	-,751	132
Hypothèse de variances inégales			-,760	84,979

Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes		
	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
أنماط القيادة			
Hypothèse de variances égales	,454	-3,844	5,116
Hypothèse de variances inégales	,449	-3,844	5,056

Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes	
	Intervalle de confiance 95% de la différence	
	Inférieure	Supérieure
أنماط القيادة		
Hypothèse de variances égales	-13,964	6,277
Hypothèse de variances inégales	-13,897	6,209

Statistiques de groupe

المؤهل العلمي	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ليسانس	121	198,91	26,798	2,436
ماجستير	13	182,77	31,749	8,806

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	T	ddl
Hypothèse de variances égales	,028	,867	2,027	132
Hypothèse de variances inégaies			1,767	13,899

Test d'échantillons indépendant

	Test-t pour égalité des moyennes		
	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
Hypothèse de variances égales	,045	16,140	7,964
Hypothèse de variances inégales	,099	16,140	9,136

Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes	
	Intervalle de confiance 95% de la différence	
	Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	,387	31,893
Hypothèse de variances inégales	-3,469	35,749

الملحق رقم (17) يمثل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في

الرضا الوظيفي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
أنثى	91	205,04	28,092	2,945
ذكر	43	209,02	25,350	3,866

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	T	ddl
Hypothèse de variances égales	,828	,364	-,789	132
الرضا الوظيفي Hypothèse de variances inégales			-,819	90,642

Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes		
	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
Hypothèse de variances égales	,431	-3,979	5,043
الرضا الوظيفي Hypothèse de variances inégales	,415	-3,979	4,860

Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes	
	Intervalle de confiance 95% de la différence	
	Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	-13,954	5,996
الرضا الوظيفي Hypothèse de variances inégales	-13,633	5,675

Statistiques de groupe

المؤهل العلمي	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ليسانس	121	206,35	27,949	2,541
الرضا الوظيفي ماجستير	13	206,08	19,877	5,513

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
	F	Sig.	T	ddl
Hypothèse de variances égales الرضا الوظيفي	1,619	,205	,034	132
Hypothèse de variances inégaies			,045	17,560

Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes		
	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart- type
Hypothèse de variances égales الرضا الوظيفي	,973	,270	7,972
Hypothèse de variances inégales	,965	,270	6,070

--	--	--	--

Test d'échantillons indépendants

	Test-t pour égalité des moyennes	
	Intervalle de confiance 95% de la différence	
	Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	-15,499	16,040
Hypothèse de variances inégales	-12,506	13,046

الرضا الوظيفي