



جامعة البحرين
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية و علاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين

إعداد

ناهد حسين رضي

إشراف

المكتور / محمد غازي بيومي
أستاذ الإدارة التعليمية ونظم التعليم المشارك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة
الماجستير في التربية

"التعليم الابتدائي"

ربيع الثاني ١٤٢٧ هـ - مايو ٢٠٠٦

جامعة البحرين
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين.

إعداد

ناهد حسين رضي

إشراف

الدكتور محمد غازي بيومي
أستاذ الإدارة التعليمية ونظم التعليم المشارك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في التربية
"التعليم الابتدائي"

ربيع الثاني ١٤٢٧هـ - مايو ٢٠٠٦



الإبراء واعتماد لجنة التحكيم

أقر بأن هذا العمل خلاصة بحث شخصي، وأنه لم يتم اعتماده مسبقاً للحصول على أي مؤهل علمي، ولم يقدم للحصول على أي مؤهل علمي في الوقت الراهن.

التاريخ: ٢١ مايو ٢٠٠٦ م

التوقيع:

ناهد حسين رضي

تعتبر لجنة مناقشة الرسالة أن البحث المعنون:

" الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين "

والذي قدمته الطالبة ناهد حسين رضي لقسم المناهج وطرق التدريس مرضي ومقبول للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص تعليم ابتدائي.

لجنة مناقشة الرسالة:

أستاذ الإدارة التعليمية ونظم التعليم
المشارك بكلية التربية - جامعة البحرين.

.....

د. محمد غازي بيومي (مشرفاً)

أستاذ الأصول و الإدارة التربوية
بكلية التربية - جامعة الإسكندرية.

.....

أ. د. سعيد أحمد سليمان (ممتحنا خارجيا)

أستاذ المناهج وطرق التدريس
المساعد بكلية التربية - جامعة البحرين.

.....

د. محمد عبد الرازق إبراهيم (ممتحنا داخليا)

رئيس قسم المناهج وطرق التدريس
بكلية التربية - جامعة البحرين

.....

أ. د. خليل إبراهيم شبر

شکر و تقدیر

((الحمد لله الذي قدّر لنا هذا)) (وإنما يكوننا لنبيينا) (لما لا ينالنا هذا) (والله اعلم))

الحمد لله رب العالمين، حمدا يزيد ولا يبد، يبقى ولا يفنى، وكما ينبغي لكرم وجهك، على حسن صنيعك إلي، وسبوغ نعمائك علي، وجزيل عطائك عندي؛ بما هديتني ووفقتي وأعنتني على إتمام هذه الرسالة، ثم الصلاة والسلام على إمام الرحمة، وقائد الخير، ومفتاح البركة، محمد صلى الله عليه وآله وسلم، الذي حبيب إلينا العلم وحثنا على طلبه.

ثم أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف محمد غازي بيومي؛ لما قدمه لي من إرشادات سديدة كان لها الأثر الكبير في إخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود، كما وأتقدم بجزيل الشكر إلى السادة الأفاضل محكمي أدوات الدراسة، لآرائهم القيمة التي أثرت الدراسة، سائلة المولى عز وجل أن يزيدهم من علمه.

وشكري وتقديري لكلا من الأستاذ الفاضل الدكتور رياض البناء، لما قدمه لي من إرشادات ونصائح خلال دراستي في برنامج الماجستير، والأستاذة بتول صالح بوهندي المديرية المساعدة في مدرسة أم الحصم الابتدائية للبنين سابقا؛ لمساعدتها لي وتذليلها مختلف الصعوبات التي واجهتني خلال فترة دراستي.

وشكري وتقديري إلى كلا من الأستاذين الفاضلين: الأستاذ الدكتور سعيد أحمد سليمان
و الأستاذ الدكتور محمد عبد الرزاق إبراهيم، على تفضلهما بقبول مناقشة هذا العمل،
وإبداء ملاحظتهما القيمة حوله.

وأخير أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى والدي العزيزين و إلى أفراد أسرتي؛ لما أحاطوني به من رعاية وتشجيع، وإلى كل من ساهم في إنجاز هذه الرسالة، وأسأل الله عز وجل أن يجازيهم عني خيرا.

الناحية

ملخص الدراسة

" الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معهم، وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين و المعلمات العاملين معهم؟
٢. ما أكثر الممارسات شيوعاً في كل نمط من الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين ؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية وفق متغير كلا من (الجنس، الخبرة، المنطقة التعليمية) ؟
٤. ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين ؟
٥. ما العوامل التي تحقق درجة عالية من الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين ؟
٦. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين وفق متغير (الجنس، الخبرة، المنطقة التعليمية)؟
٧. هل هناك علاقة بين الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية و الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مملكة البحرين؟

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبيانين - وفقاً للأدب التربوي- وهما:

١. استبيان لتحديد النمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، ويتضمن هذا الاستبيان (٤٨) عبارة موزعة على ستة مجالات تقيس ثلاثة أنماط قيادية هي: النمط الأوتقراطي، النمط الديمقراطي، النمط الترسلّي.
٢. استبيان لقياس الرضا الوظيفي العام لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، ويتضمن هذا الاستبيان (٣٠) عبارة موزعة على خمسة مجالات.

وقد جرى التحقق من صدق أداتي الدراسة من خلال لجنة من المحكمين المختصين في مجال الإدارة والتربية وعلم النفس، كما تم حساب معامل الثبات لأداتي الدراسة باستخدام معامل (كرونباخ ألفا). و تم تطبيق الدراسة على عينة من (٦٠٦) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من بين المعلمين والمعلمات العاملين في المناطق التعليمية الخمس في مملكة البحرين (المنامة، المحرق، الوسطى، الشمالية، الجنوبية).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. النمط القيادي السائد بين مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين هو النمط الديمقراطي، يليه النمط الترسلّي، وأخيراً النمط الأوتقراطي.

٢. أن الممارسات الأكثر شيوعاً في النمط القيادي الديمقراطي هي: أن المدير يهتم بإنجاز العمل في جو تسوده علاقات طيبة مع المعلمين، يشارك المعلمين في المناسبات المختلفة، يحرص على توجيه المعلمين توجيهها تربوياً هادفاً، في حين كانت الممارسات الأكثر شيوعاً في النمط القيادي الترسلّي هي: يتعامل مع المعلمين بلطف ومودة، يتبع سياسة الباب المفتوح في اتصاله بالآخرين، يتيح الحرية أمام المعلمين في القيام بالأعمال التي يرغبون إليها، أما عن الممارسات الأكثر شيوعاً في النمط القيادي الأوتقراطي تمثلت في الآتي: يعمل على تطبيق الأنظمة والقوانين حرفياً أثناء تنفيذ العمل، يصر على تركيز السلطة في يده، يحاسب المعلمين على نقاط الضعف والإخفاق لديهم.

٣. بينت النتائج أن هناك اختلافاً بين تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية وفق متغير كلا من (الجنس، الخبرة، المنطقة التعليمية) :

أ. هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس، فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، وقد جاءت لصالح الإناث بالنسبة للنمط الأوتقراطي، ولصالح الذكور بالنسبة لكلا من النمط الديمقراطي والنمط الترسلّي.

ب. عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير الخبرة، فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية.

ت. هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، و جاءت لصالح منطقة المحرق التعليمية.

٤. أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين متوسطاً.

٥. بينت نتائج الدراسة إلى أن عوامل الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين جاءت مرتبة تنازلياً على النحو التالي: العلاقات في العمل، الإشراف الإداري، طبيعة العمل في مهنة التدريس، الترقى والنمو المهني، وأخيراً الدخل المادي.

٦. بينت النتائج أن هناك اختلافاً في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين وفق متغير كلا من (الجنس، الخبرة، المنطقة التعليمية):

أ. عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس، في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية.

ب. هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير الخبرة، في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية، ولصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة من (٦-١٠ سنوات).

ت. هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية، وجاءت لصالح منطقة المحرق التعليمية.

٧. بينت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي للمعلمين، علاقة إيجابية لكنها ضعيفة بين النمط الترسلّي و الرضا الوظيفي للمعلمين، بينما توجد علاقة سلبية ضعيفة بين النمط الأوتقراطي و الرضا الوظيفي للمعلمين.

وفي ضوء تلك النتائج أوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها:

١. تشجيع مديري ومديرات المدارس الابتدائية على استخدام النمط الديمقراطي أثناء قيادتهم لمدارسهم وفي تعاملهم مع العاملين معهم.

٢. الاهتمام بالمقررات الدراسية التي تتعلق بمبادئ القيادة المدرسية الفعالة، والمهارات القيادية التي ينبغي أن يتحلّى بها مدير المدرسة في برامج إعداد المدراء.

٣. عقد دورات تدريبية ومشاغل تربوية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، وتدريبهم على استخدام النمط الديمقراطي في إدارة مدارسهم .

٤. تبني سلم وظيفي يأخذ في الاعتبار المكافآت والحوافز المادية والترقى المهني.

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإبراء واعتماد لجنة التحكيم.	ب
شكر وتقدير.	ت
ملخص الدراسة باللغة العربية.	ث - ح
قائمة المحتويات.	خ - ز
قائمة الجداول .	ز - ص
قائمة الملاحق.	ض
الفصل الأول: مشكلة الدراسة.	١ - ١١
مقدمة.	٢ - ٣
مشكلة الدراسة.	٣ - ٦
فروض الدراسة.	٦ - ٧
أهداف الدراسة.	٧
أهمية الدراسة.	٧ - ٨
مصطلحات الدراسة.	٨ - ٩
حدود الدراسة.	٩
الطريقة والإجراءات .	٩
منهجية الدراسة .	٩
متغيرات الدراسة	٩ - ١٠
مجتمع الدراسة.	١٠

الموضوع	رقم الصفحة
عينة الدراسة.	١٠
أدوات الدراسة.	١٠
الخطوات الإجرائية للدراسة.	١١-١٠
الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة.	٤١-١٢
أولاً: الأنماط القيادية.	١٣
مفهوم القيادة.	١٤-١٣
أهمية القيادة.	١٥-١٤
القيادة والإدارة .	١٦-١٥
نظريات القيادة.	١٦
أولاً: النظريات العامة للقيادة.	١٦
ثانياً: نظرية الرجل العظيم.	١٦
نظرية السمات.	١٧
النظرية السلوكية في القيادة.	١٧
النظرية الموقفية.	١٨-١٧
نظرية التفاعلية.	١٨
الأنماط القيادية.	١٩
القيادة الأوتوقراطية.	٢١-٢٠

الموضوع	رقم الصفحة
القيادة الديمقراطية.	٢١-٢٢
القيادة الترسلية.	٢٢-٢٣
مبادئ القيادة المدرسية الفعالة.	٢٤-٢٥
المهارات القيادية لمدير المدرسة.	٢٦
ثانيا: الرضا الوظيفي.	٢٧
مفهوم الرضا الوظيفي.	٢٧
أهمية الرضا الوظيفي.	٢٨
نظريات حول الرضا الوظيفي.	٢٨
أولا: نظريات المحتوى.	٢٩
نظرية سلم الحاجات.	٢٩
نظرية ألدفير.	٣٠
نظرية هرزبرج ذات العاملين.	٣١
نظرية الإنجاز.	٣١-٣٢
التعليق على نظريات المحتوى.	٣٢ - ٣٣
ثانيا: نظريات التفاعل.	٣٣
نظرية العدالة.	٣٣
نظرية التوقع.	٣٤
نظرية التعزيز.	٣٤

الموضوع	رقم الصفحة
نظرية المشاركة في تحديد الهدف.	٣٥
نموذج بورتر و لولير.	٣٥
نموذج لولير.	٣٥ - ٣٦
التعليق على نظريات التفاعل.	٣٦
العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي.	٣٧-٤١
الفصل الثالث: الدراسات السابقة.	٤٢-٥٩
أولاً: الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية.	٤٣-٤٧
ثانياً: الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية و متغيرات أخرى.	٤٧
١. الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية و الرضا الوظيفي.	٤٧-٥٢
٢. الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية و بعض المتغيرات.	٥٣-٥٧
التعليق على الدراسات السابقة.	٥٨-٥٩
الفصل الرابع: منهجية الدراسة وإجراءاتها	٦٠-٦٥
منهج الدراسة.	٦١
مجتمع الدراسة.	٦١
عينة الدراسة.	٦١-٦٢
أدوات الدراسة.	٦٢-٦٣
صدق أدوات الدراسة.	٦٤
ثبات أدوات الدراسة.	٦٤
الخطوات الإجرائية للدراسة.	٦٤
متغيرات الدراسة.	٦٥
المعالجة الإحصائية.	٦٥

الموضوع	رقم الصفحة
الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها والتوصيات	١٠٢-٦٦
أولاً: نتائج الدراسة وتفسيرها.	١٠٠-٦٧
ثانياً: توصيات الدراسة.	١٠١
ثالثاً: بحوث ودراسات مقترحة.	١٠٢
المراجع.	١١٦-١٠٣
الملاحق.	١٢٦-١١٨
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.	II- V

قائمة الجداول

رقم الجدول	الموضوع	رقم الصفحة
جدول (١)	الفرق بين مدير المدرسة كقائد و كإداري.	١٦-١٥
جدول (٢)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والخبرة.	٦١
جدول (٣)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المنطقة التعليمية.	٦٢
جدول (٤)	توزيع الأنماط القيادية وأرقام مفرداتها.	٦٣
جدول (٥)	نسبة الاستبيانات الموزعة والمسترجعة والصالحة.	٦٤
جدول (٦)	المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مفردة من مفردات استبيان الأنماط القيادية.	٦٨-٦٧
جدول (٧)	أكثر الممارسات شيوعاً في النمط القيادي الأوتقراطي.	٧٠
جدول (٨)	أكثر الممارسات شيوعاً في النمط القيادي الديمقراطي.	٧١
جدول (٩)	أكثر الممارسات شيوعاً في النمط القيادي الترسلّي.	٧٢

رقم الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
٧٤-٧٣	المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مفردة من مفردات استبيان الأنماط القيادية وفقاً لمجالات الاستبيان	جدول (١٠)
٧٨	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الأوتقراطي تعزى لمتغير الجنس.	جدول (١١)
٧٨	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي تعزى لمتغير الجنس.	جدول (١٢)
٧٩	نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي تعزى لمتغير الجنس.	جدول (١٣)
٨٠	المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الأوتقراطي تعزى لمتغير الخبرة.	جدول (١٤)
٨٠	نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الأوتقراطي تعزى لمتغير الخبرة.	جدول (١٥)
٨٠	المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي تعزى لمتغير الخبرة	جدول (١٦)
٨١	نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي تعزى لمتغير الخبرة.	جدول (١٧)
٨١	المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي تعزى لمتغير الخبرة.	جدول (١٨)

رقم الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
٨١	نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي تعزى لمتغير الخبرة.	جدول (١٩)
٨٢	المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الأوتقراطي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.	جدول (٢٠)
٨٣	نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الأوتقراطي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.	جدول (٢١)
٨٣	المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي تعزى المنطقة التعليمية.	جدول (٢٢)
٨٤	نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.	جدول (٢٣)
٨٤	المقارنات الثنائية بين المجموعات.	جدول (٢٤)
٨٥	المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي تعزى المنطقة التعليمية.	جدول (٢٥)
٨٥	نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.	جدول (٢٦)
٨٨-٨٩	المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالرضا الوظيفي.	جدول (٢٧)

رقم الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
٨٩	إحصاءات لاستجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالرضا الوظيفي.	جدول (٢٨)
٩٠-٩١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي مرتبة ترتيباً تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات الاستبيان.	جدول (٢٩)
٩٤	نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي استجابات عينة المعلمين والمعلمات في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس.	جدول (٣٠)
٩٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمستوى الرضا الوظيفي وفق متغير سنوات الخبرة.	جدول (٣١)
٩٥	نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة.	جدول (٣٢)
٩٥	المقارنات الثنائية بين المجموعات.	جدول (٣٣)
٩٦	المتوسطات والانحرافات المعيارية المتعلقة بمستوى الرضا الوظيفي وفق متغير المنطقة التعليمية.	جدول (٣٤)
٩٦	نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالرضا الوظيفي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.	جدول (٣٥)
٩٧	المقارنات الثنائية بين المجموعات.	جدول (٣٦)
٩٩	نتائج العلاقة بين متوسط الأنماط القيادية وبين متوسط الرضا الوظيفي لعينة الدراسة.	جدول (٣٧)

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
ملحق (١)	استمارة الاستبيان في صورته النهائية.	١١٨-١٢٣
ملحق (٢)	أسماء السادة محكمي أدوات الدراسة.	١٢٥
ملحق (٣)	رسالة تسهيل مهمات باحث.	١٢٦

الفصل الأول

مشكلة الدراسة

مقدمة.

مشكلة الدراسة.

فروض الدراسة.

أهداف الدراسة.

أهمية الدراسة.

مصطلحات الدراسة.

حدود الدراسة.

الطريقة و الإجراءات:

▪ منهجية الدراسة.

▪ متغيرات الدراسة.

▪ مجتمع الدراسة.

▪ عينة الدراسة.

▪ أدوات الدراسة.

▪ الخطوات الإجرائية للدراسة.

الفصل الأول مشكلة الدراسة

المقدمة:

يعد التغير المتسارع في جميع مجالات الحياة السمة المميزة لعصرنا الحالي والتي أدت إلى ظهور عالم انهارت فيه الحدود والحواجز، عالم التنافس المعرفي، حيث تطور المعرفة وانتشارها بفضل ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتي جعلت من دول العالم أمام احتياجات متغيرة وأمام معارف متغيرة وأمام تكنولوجيا متطورة ومتغيرة. مما يتطلب من هذه الدول إعادة النظر في إدارتها لمؤسساتها المختلفة؛ ذلك لأن "سر تنمية الدول لم يعد يكمن فقط في مقدرتها على استخدام ثرواتها، وإنما في كيفية استخدامها للقوى البشرية أفضل استخدام ممكن، يتم من خلاله اكتشاف وتفجير كل الطاقات الخلاقة والمبدعة لديها، وفي ظل الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تشهدها المجتمعات في القرن الحالي" (أحمد، ٢٠٠٣، ص ٥٩).

وبالتالي على الإدارة في هذا العصر أن تكون إدارة ديناميكية، مرنة، قادرة على مواجهة التحديات. وحتى يتحقق ذلك، فلا بد من أفراد لديهم المهارة في إدارة الجهاز الإداري؛ ليكونوا قادرين على القيام بواجباتهم بفعالية وكفاءة، وقد حدد العلماء بعض الخصائص التي يرون أهمية اتصاف الإداري بها؛ ليكون قائداً فعالاً، يقود جماعته إلى أفضل السبل، ومن هذه الخصائص:

القدرة على تطوير وزيادة روح التعاون وروح الفريق، الالتزام بين أفراد الجماعة التي تعمل معه، القدرة على مساعدة المؤسسة في إحداث التغيير، العمل على رفع مستوى كفاءة المؤسسة في مواجهة التحديات، من خلال التخطيط الجيد والإعداد لمواجهة المواقف غير المتوقعة، وأيضاً قدرة القائد على تحمل الآراء النقدية البناءة، و قدرته على الرؤية المستقبلية بما يمتلكه من بعد النظر، بالإضافة إلى خصائص أخرى كالقدرة على الاتصال الفعال، والاهتمام بالموارد البشرية (ميدان و شافير، ٢٠٠٥، ص ٦٠-٦١).

وإيماناً بأهمية القيادة التربوية المتطورة، والقادرة على مواجهة المتغيرات التي يشهدها العالم، فقد اهتمت الدول بعملية إعداد القادة التربويين؛ لأهمية الدور القيادي الذي ينبغي أن يكون عليه مدير المدرسة، إذ يعد مدير المدرسة قائداً تربوياً له الدور المهم والأساس في نجاح العملية التربوية في المدرسة التي يتولى إدارتها. "كما ويفترض أن تكون لديه الخبرة والمؤهلات اللازمة والولاء التنظيمي والالتزام بالعمل من خلال قيادة مدرسية ناجحة، تعمل على إرساء علاقات إيجابية مع المعلمين وتثير دوافعهم للعمل" (رياض، ٢٠٠٤، ص ٢٠).

وهذا يتطلب بالضرورة وجود قائد إداري واعي في المدرسة، يتخذ لإدارته مسارات ديمقراطية قائمة على احترام الإنسان، وتؤمن بقيمة الفرد وكرامته وقدراته واتجاهاته، وتؤكد على الشورى في الرأي والتعاون المثمر بين الأفراد، وإشراكهم في صنع القرار وتحمل المسؤولية، مع مشاركة العاملين معه في عملية تخطيط الأهداف ووضعها وتحديد الإجراءات المناسبة للتنفيذ والمتابعة، فالمشاركة والمناقشة وعقد اللقاءات المختلفة داخل المدرسة وخارجها، ينصب

في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية التي يرأسها القائد في المدرسة (الخواجا، ٢٠٠٤، ص ٤٤). إلا أن ذلك يتعارض نوعاً ما مع ما وجدته الباحثة من خلال ملاحظاتها لواقع المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، حيث وجدت أن عدداً من مديري ومديرات المدارس الابتدائية، لا يسيروا في قيادة مدارسهم على نمط واحد من القيادة، ولا يسلكون في تنفيذ السياسة التعليمية في مدارسهم أسلوباً واحداً، بل يختلفون باختلاف فلسفاتهم الإدارية، وباختلاف جنسهم، والمنطقة التعليمية التي يخضعون إليها، مما ينعكس على درجة رضا المعلمين عن عملهم، وعلى مستوى عطائهم وحماسهم لمهنتهم.

لذا فإن الدراسة الحالية هي محاولة للكشف عن الممارسات القيادية لمدير المدرسة في ضوء الخصائص التي يتوقع أن يتحلى بها مدير الألفية الثالثة، لتحديد النمط القيادي الذي يتصف به المدير داخل مدرسته، حتى يصح القول عند ذلك أن مدير المدرسة هو ذلك المدير الذي يمتلك خصائص القائد الفعال، مع التعرف أيضاً على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات العاملين مع هؤلاء المديرين والمديرات.

مشكلة الدراسة :

ذهب الكثير من رجال الفكر الإداري إلى القول بأن القيادة تعد جوهر العملية الإدارية وأنها مفتاح الإدارة ، وأن أهمية مكانتها ودورها نابع من كونها تقوم بدور أساسي يسري في كل جوانب العملية الإدارية، فتجعل الإدارة أكثر ديناميكية وفاعلية، وتعمل كأداة محركة لها لتحقيق أهدافها. ولما كانت القيادة تقوم في جوهرها على التأثير الذي يمارسه القائد في مرعوسيه، فإن اختلاف وسائل التأثير التي يستخدمها القائد لتوجيه مرعوسيه تعكس تبايناً في أساليب القيادة وأنماطها؛ "ومن جهة أخرى فإن الأنماط القيادية للقادة على اقتران بمدى نجاح أو فشل المؤسسات وتطورها وبمدى أثرها على مستوى الرضا الوظيفي للعاملين سلباً أو إيجاباً" (المغدي، ١٩٩٦، ص ٦٢).

فمشكلة التذمر الوظيفي وحالة عدم الرضا عن العمل على سبيل المثال، يعتبرها البعض مشكلة قيادية بالدرجة الأولى؛ فالرئيس أو المدير يمكن أن يكون مصدراً لحماس الموظفين واستقرارهم في العمل، مما يؤدي في مجمله إلى رضا الموظفين عن عملهم أو العكس فيكون مصدراً لشقاء العاملين معه وعدم استقرارهم، مما يؤدي إلى حالة عدم الرضا والتذمر و السطحية في الأداء والتفكير (علاقي، ٢٠٠٠، ص ٣٧٥).

وهذا ما تؤكد بعض الدراسات مثل دراسة عودة (١٩٩٢) من أن الممارسات القيادية لمديري المدارس تساعد المعلمين على لعب دور هام في تحسين أساليبهم التعليمية، وتعد عاملاً بارزاً يؤدي إلى النمو المهني والابتكار لديهم (ص ٣٧). ودراسة حسين (٢٠٠٠) التي تؤكد أيضاً على أن الممارسات القيادية لمديري المدارس تعمل وتساعد على تلبية حاجاتهم ورفع معنوياتهم وتعزيز أدوارهم، فضلاً عن كونها مرشدة لهم في كيفية تذليل الصعاب التي قد تواجههم من خلال رسم صورة واضحة لطبيعة العلاقات القائمة بين الطلبة والمعلمين والإدارة على حد سواء (ص ٢٤).

ومن جهة أخرى هناك بعض الممارسات السلبية التي يقوم بها مديري المدارس تجاه معلمهم وتؤثر سلباً في رضاهم الوظيفي، بل وتقودهم إلى الإحباط واليأس، وتعمل على هدر الطاقات، الأمر الذي يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية غير مشجعة على الابتكار والإبداع، مما ينعكس سلباً على نفوس الطلبة في هذه المرحلة (عودة، ١٩٩٢، ص ٣٧).

وهذا ما أكدته عدد من الدراسات العربية والأجنبية - النظر إلى الدراسات السابقة - على وجود علاقة بين الأنماط القيادية الممارسة من قبل المدير أو الرئيس أو العميد والرضا الوظيفي للعاملين معه وعلى وجه الخصوص المعلم. وإن اختلفت هذه الدراسات مع دراسة هيلر وزملاؤه (Heller & et al, 1993) التي أظهرت نتائجها بعدم وجود أية علاقة للأنماط القيادية على الرضا الوظيفي للمعلمين، مما يثير تساؤلات حول حقيقة العلاقة بين الأنماط القيادية و الرضا الوظيفي.

أضف إلى ذلك ما وجدته الباحثة في عدد من المقالات المنشورة في الصحف المحلية لمملكة البحرين، والتي يعبر فيها عدد من المعلمين والمعلمات عن شكواهم من الإدارة المدرسية، لتعمق من إحساس الباحثة بوجود مشكلة. فأحدى هذه المقالات المنشورة تقدم بها (١٢) معلماً إلى وزارة التربية والتعليم، بطلب نقل جماعي من المدرسة التي يعملون بها؛ بسبب ما يعانون منه من سوء إدارة المدرسة ومعاملتهم إياهم بكل ظلم، دون مراعاة للجوانب الإنسانية (العليوات، الثلاثاء، يوليو، ٢٠٠٥). ومقال آخر تقدمت به مجموعة من معلمات إحدى مدارس المملكة بين فيه شكواهن من سوء إدارة ومعاملة مديرتهن لهن (مجهول، الأحد، أبريل، ٢٠٠٥). مما أثر سلباً على المعلمين من الجنسين بحالة من عدم الرضا عن العمل واليأس.

وهذا ما اتفقت عليه نتائج دراسة قام بها كلاً من اليماني و بوقحوص (١٩٩٦) بعنوان " دراسة تحليلية للرضا المهني لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في مهنة التدريس بدولة البحرين" والتي بينت نتائج الدراسة بوجود إحباط لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في مملكة البحرين وحالة من عدم الرضا تصل نسبتها إلى ٧١% (ص ٢٦٩). مما يوحي بوجود مشكلة تعاني منها المدارس في مملكة البحرين، مشكلة تتمثل في مدير المدرسة ونمط قيادته، والمعلم وشعوره بالإحباط وعدم الرضا عن العمل.

ففي الوقت الذي تتطلع فيه مملكة البحرين إلى استشراف القرن الواحد والعشرين من خلال سد ثغرات المدرسة الحالية تمشياً مع روح العصر ومتطلبات المجتمع الديمقراطي المتطور، الذي ينبغي للمدرسة فيه أن لا تكتفي بأن تكون مرآة عاكسة، إنما تكون أداة القيادة وتوجيه التطوير والتغير فيه (أوزي و البيرات، ٢٠٠٠، ص ٢٣). تواجه هذه العملية الإصلاحية التطويرية بممارسات سلبية لمن يمثل القيادة العليا في المدرسة ألا وهو "مدير المدرسة". الأمر الذي يتعارض مع ما طرحته وزارة التربية والتعليم بشأن وثيقة المدرسة كوحدة تربوية أساسية "مدرسة المستقبل" تكون فيه المدرسة وحدة تربوية، مجتمعية، تعاونية، إنتاجية، تعليمية، ثقافية، تطويرية، بحثية، تغييرية تروحية، إدارية، مالية.

يعمل فيها مدير المدرسة على قيادة وتنظيم المدرسة في كل ما يتعلق بالإدارة التنفيذية والإجرائية، إلى جانب دوره القيادي الفعال في الإشراف على الجوانب التربوية، ومتابعة البرامج العلمية، والمشاركة في تخطيط وتنظيم عمل المدرسة مع المجتمع المحلي، إلى جانب المعلم الذي يعتبر حجر الزاوية في العملية التعليمية، والذي يتوقف على مجهوداته وأدائه بنجاح العملية التربوية ونجاح المدرسة في تأديتها لواجباتها ووظائفها (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨، ص ٦).

ومن العرض السابق يتضح أن هناك بعض الإخفاقات القيادية والتي تعد مشكلة حقيقية تؤثر سلباً على رضا المعلمين الوظيفي وبالتالي على شعورهم بعدم الرغبة في العطاء. مما يسبب في حقيقة الأمر مشكلة كبيرة ترى الباحثة من خلالها أن المسألة جديرة بالدراسة. واستناداً لما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتبلور في الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، متتولة كل نمط من هذه الأنماط بالبحث والتحليل؛ لمعرفة الممارسات الأكثر شيوعاً داخل كل نمط قيادي، مع التعرف على الواقع الحقيقي لمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، لتحديد نوعية العلاقة التي قد توجد بين الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس و الرضا الوظيفي للمعلمين.

واستناداً إلى ما سبق فإن مشكلة البحث تتمثل في محاولة الإجابة عن التساؤل الآتي : ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية من وجهة معلمي و معلمات هذه المرحلة؟ وما علاقة الأنماط القيادية السائدة بين المديرين والمديرات بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معهم ؟

٢. ما أكثر الممارسات شيوعاً في كل نمط من الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين ؟

٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية وفق متغير كلا من (الجنس، الخبرة، المنطقة التعليمية) ؟

٤. ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين ؟

٥. ما العوامل التي تحقق درجة عالية من الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين؟

٦. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين وفق متغير كلا من (الجنس، الخبرة، المنطقة التعليمية)؟

٧. هل هناك علاقة بين الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مملكة البحرين؟

فروض الدراسة :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، المنطقة التعليمية، وتتنبأ من هذه الفرضية الفروض التالية:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية، تعزى لمتغير الجنس.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، تعزى لمتغير الخبرة.

ت. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، المنطقة التعليمية، وتتنبأ من هذه الفرضية الفروض التالية:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة.

ت. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

٣. لا توجد علاقة بين درجات استجابات عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين فيما يتعلق بالأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين .

أهداف الدراسة :

يهدف البحث أساساً إلى :

- الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، والوقوف على الممارسات الأكثر شيوعاً في كل نمط من الأنماط القيادية .
- الكشف عن الفروق بين تصورات المعلمين والمعلمات للأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس تعزى لمتغير الجنس، الخبرة ، المنطقة التعليمية.
- التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين .
- تحديد أهم العوامل التي تحقق درجة عالية من الرضا الوظيفي بين المعلمين والمعلمات.
- الكشف عن الفروق في مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات تعزى لمتغير الجنس، الخبرة، المنطقة التعليمية.
- الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية ومستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات .

أهمية الدراسة :

- تبرز أهمية الدراسة في كونها الأولى - على حد علم الباحثة - في مملكة البحرين، في ظل ندرة مثل هذه الأبحاث على المستوى المحلي مما يجعلها تعد من الدراسات الحديثة في مجال الكشف عن الأنماط القيادية السائدة في مملكة البحرين وعلاقة هذه الأنماط بمستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية .
- من الناحية النظرية فإن هذه الدراسة ستقدم إضافة جديدة حول طبيعة الأنماط القيادية السائدة في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين والمستوى العام للرضا الوظيفي بين معلمي هذه المرحلة للكشف عن نوعية العلاقة التي قد توجد بين هذه الأنماط والرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات.
- أما من الناحية التطبيقية فإن هذه الدراسة ستكشف عن مواطن القوة أو الضعف في ممارسات الأنماط القيادية داخل المدرسة ؛ وبالتالي العمل على تعزيز الممارسات الإيجابية داخل النمط القيادي أو التقليل من الممارسات السلبية فيه .
- توجيه اهتمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى أنماط القادة التربويين في المدارس الابتدائية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات ، وبالتالي تحديد ما إذا كانت هناك حاجة إلى عمل دراسات مكثفة حول هذا الموضوع أو إعداد برامج تدريبية أو إرشادية للمديرين أو المعلمين أو الاثنين معاً، مما يسهم في تطوير النظام التربوي في المملكة تطويراً شاملاً يخدم العملية التربوية .

مصطلحات الدراسة:

النمط: "سلوك الفرد كما يراه الآخرون، ممن يعمل معهم ولهم وليس كما يراه صاحبه" (المشار إليه في ستراك، ٢٠٠٤، ص ٢٨)

القيادة: عرف هيمفيل Hemphill سنة ١٩٤٩ القيادة على " أنها عملية توجيه القائد لنشاطات المجموعة التي تعمل معه" (Cited in Stogdil, 1974, p11)

الأنماط القيادية: "تتمثل في مجموعة سلوكيات وممارسات يقوم بها القائد الإداري في المؤسسة أو الشركة التي يعمل بها، سواء كانت تربوية، ثقافية، اقتصادية، سياسية" (الأغبري، ١٩٩٨، ص ١٠٤).

و ترى الباحثة بأن الأنماط القيادية عبارة عن مجموعة من الأساليب التي يمارس فيها القائد التربوي (مدير المدرسة الابتدائية) في مملكة البحرين إدارته للعمل والعاملين معه داخل المدرسة، من أجل تحقيق أهداف المدرسة، وذلك من خلال عدة وظائف رئيسية تشتمل على السلطة واتخاذ القرار، تخطيط وتنظيم العمل، تنفيذ العمل ومتابعته، الإشراف على العمل، العلاقات الإنسانية في العمل، الاتصال.

التعريف الإجرائي: سيحدد بالدرجة التي يحصل عليها مدير المدرسة من مقياس الأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معه.

الرضا الوظيفي: يعرفه السيد وزملاؤه (١٩٩٧) على "أنه درجة المشاعر الإيجابية أو السلبية للفرد تجاه الجوانب المختلفة للوظيفة متمثلة في مهام العمل وظروفه والعلاقات مع الزملاء" (ص ٦٦).

و ترى الباحثة أن الرضا الوظيفي عبارة عن حالة نفسية مرتبطة بشعور الفرد نحو عمله، وهي ناتجة عن الكثير من العوامل التي تنعكس على سلوكه الخارجي، وهي تتمثل في نظراته لطبيعة العمل في التدريس، الدخل المادي، الترقى والنمو المهني، الإشراف الإداري، العلاقات في العمل.

التعريف الإجرائي: سيحدد بالدرجة التي يحصل عليها المعلم أو المعلمة من مقياس الرضا الوظيفي.

المدارس الابتدائية: "وتتمثل هذه المرحلة أولى درجات السلم التعليمي النظامي في المملكة، وتشمل الفئات العمرية من (٦-١٢) سنة، وتمتد الدراسة بها لمدة ست سنوات، وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى الحلقة الأولى (تضم الصفوف الثلاثة الأولى) والحلقة الثانية (تضم الصفوف الثلاثة العليا)" (قسم التوثيق التربوي، ٢٠٠١، ص ١٤).

التعريف الإجرائي للأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات: الأساليب التي يمارسها مدير/ مديرة المدرسة الابتدائية في مملكة البحرين أثناء إدارته للعمل وللعاملين معه من المعلمين والمعلمات تحقيقاً لأهداف المدرسة، وعلاقة ذلك بما يشعر به المعلم أو المعلمة من رضا عن عمله.

حدود الدراسة:

تحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالحدود التالية :

- **الحد البشري :** معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين.
- **الحد المكاني :** المدارس الابتدائية الحكومية في المناطق التعليمية (المحافظات) الخمس في مملكة البحرين وهي: محافظة المنامة، محافظة المحرق، محافظة الوسطى، محافظة الشمالية، محافظة الجنوبية.
- **الحد الزمني :** تتعلق نتائج الدراسة بالعام الحالي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي (المسحي و الارتباطي) الذي يقوم على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، بغرض وصفها وتحليلها ثم الكشف عن العلاقات التي تربط بين متغيراتها للتوصل إلى التعميمات المناسبة التي تخدم بيئة العمل في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين.

متغيرات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات التالية:

١. المتغيرات المستقلة، وشملت:
 - أ. الجنس: وله مستويان (ذكر ، أنثى)
 - ب. سنوات الخبرة في التدريس: وتضمنت ثلاث مستويات (من ١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)
 - ت. المنطقة التعليمية: وشملت خمس مناطق تعليمية (المنامة، المحرق، الوسطى، الشمالية، الجنوبية)

٢. المتغيرات التابعة، وشملت:

- أ. الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية.
- ب. الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية.

مجتمع الدراسة :

تكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين والبالغ عددهم (٦٠٦٢) معلماً ومعلمة، منهم (١٧٢٨) معلماً و(٤٣٣٤) معلمة، وذلك بحسب إحصائيات قسم الإحصاء في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.

عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة من (٦٠٦) معلما ومعلمة ، منهم (١٧٣) معلما و (٤٣٣) معلمة، ممثلة للمجتمع الأصلي، بنسبة (١٠%) من مجموع أفراد المجتمع الأصلي، تم توزيعها بحسب متغيرات الجنس (مستويين ذكور وإناث) وسنوات الخبرة (ثلاث مستويات: من ١ - ٥ سنوات، من ٦ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) والمنطقة التعليمية(المنامة، المحرق، الوسطى، الشمالية ، الجنوبية).

أدوات الدراسة:

لغرض إجراء هذه الدراسة فإن الباحثة قامت باستخدام الأدوات التالية:

١. مقياس الأنماط القيادية:

قامت الباحثة ببناء استبيان لمعرفة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين، وقد اشتمل الاستبيان على (٤٨) فقرة موزعة على ستة مجالات، هي: السلطة واتخاذ القرارات ، تخطيط وتنظيم العمل، تنفيذ العمل ومتابعته، الإشراف على العمل، العلاقات الإنسانية في العمل، الاتصال.

٢. مقياس الرضا الوظيفي:

قامت الباحثة ببناء استبيان للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، وقد اشتمل الاستبيان على (٣٠) عبارة موزعة على خمسة مجالات، هي: طبيعة العمل في مهنة التدريس، الدخل المادي، الترقى والنمو المهني، الإشراف الإداري، العلاقات في العمل.

الخطوات الإجرائية للدراسة :

لقد تم اتباع الإجراءات الآتية في تنفيذ الدراسة :

أولاً : الإطار النظري : و فيه تناولت الباحثة الإطار النظري للدراسة و الدراسات السابقة، على النحو التالي :

١. الأنماط القيادية :

- أ. مفهوم القيادة.
- ب. أهمية القيادة.
- ت. القيادة و الإدارة.
- ث. نظريات القيادة.
- ج. الأنماط القيادية.
- ح. مبادئ القيادة المدرسية الفعالة.
- خ. المهارات القيادية لمدير المدرسة.

٢. الرضا الوظيفي .

- أ. مفهوم الرضا الوظيفي .
- ب. أهمية الرضا الوظيفي .
- ت. نظريات حول الرضا الوظيفي.
١. نظريات المحتوى.

٢. نظريات التفاعل.

ث. العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي.

٣. عرض (الدراسات السابقة) حول الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي؛ لتحليلها والاستفادة منها في تطوير منهجية الدراسة وإعداد أدواتها.

ثانياً : الإطار الميداني : وفيه قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية :

١. إعداد استبيانين، الأول لمعرفة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين، والاستبيان الثاني للكشف عن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات العامين معهم.

٢. التحقق من صدق الاستبيانين ، بعرضهما على عدد من السادة المحكمين، ثم إجراء التعديلات بحسب نتائج التحكيم، ووضع الاستبيانين في صورتها النهائية.

٣. التحقق من ثبات الاستبيانين ، بحساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.

٤. تطبيق الاستبيانين على أفراد العينة.

٥. تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS.

٦. تفسير النتائج، واستخلاص التوصيات من خلالها.

الفصل الثاني

الإطار النظري

أولاً: الأنماط القيادية.

- مفهوم القيادة.
- أهمية القيادة.
- القيادة و الإدارة.
- نظريات القيادة.
- الأنماط القيادية.
- مبادئ القيادة المدرسية الفعالة.
- المهارات القيادية لمدير المدرسة.

ثانياً: الرضا الوظيفي.

- مفهوم الرضا الوظيفي.
- أهمية الرضا الوظيفي.
- نظريات حول الرضا الوظيفي.
- ١. نظريات المحتوى.
- ٢. نظريات التفاعل.
- العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي.

الفصل الثاني الإطار النظري

أولاً: الأنماط القيادية.

مفهوم القيادة Leadership Concept:

كثيرون هم الذين تطرقوا إلى تعريف القيادة، إذ عرف ستوجديل Stogdil مفهوم القيادة سنة ١٩٥٩ على " أنها عملية تأثير القائد في نشاطات الجماعة لتحقيق الأهداف" (Stogdil, 1974, p11)

أما فيدلر Fiedler فقد عرف القائد على "أنه الفرد الذي يكون ضمن أعضاء المجموعة، ومهمته فيها العمل على توجيه وتنسيق أنشطة المجموعة التي تتعلق بمهام المؤسسة" (Cited in Hoy & Miskel, 1987, p 271)

و يرى هولندر (Hollander,1984,p1) القيادة بأنها "عملية تأثير من قبل القائد (الرئيس) على التابعين (المرؤوسين) الذين يعملون معه وأن القائد كلما امتلك قوة التأثير على مرعوسيه و استمالتهم للعمل ولتنفيذ الأوامر من دون قسر و إجبار كلما زاد ذلك من إخلاصهم وحبهم للعمل بجد ونشاط ."

أما ريجيو Riggio (١٩٩٩) فيعرف القيادة بأنها "القدرة على توجيه مجموعة من الأفراد نحو بلوغ أهداف معينة " (ص ٤٠٩).

لكن العيسوي (١٩٩٧) يرى أن القيادة لا تقتصر فقط على مجرد توجيه الأفراد بل القيادة عبارة عن "توجيه ثم ضبط وإثارة سلوك واتجاهات الآخرين نحو العمل وتحقيق أهدافه" (ص ١٤٤).

ويتفق علاقي (٢٠٠٠) مع العيسوي في تعريف القيادة على أنها "تتمثل في ممارسة القائد التأثير على مرعوسيه من خلال توجيه نشاطهم وإثارة دافعيتهم للعمل، من أجل إنجاز الأهداف المطلوبة" (ص ٣٧٦).

أما الخميسي (٢٠٠١) فيعرف القيادة على أنها القدرة في جعل الفرد يعمل ما تريد منه أن يعمل عندما تشاء أن تنفذ عملاً ما بطريقة تبغيتها أنت ويكون هو راغباً لعمل ذلك وبأفضل مستوى (ص ٦٣).

ويرى البدري (٢٠٠٥) أيضاً أن القيادة عبارة عن "توجيه سلوك الأفراد وتنسيق جهودهم وموازنة دوافعهم ورغباتهم بغية الوصول إلى تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة عالية، وهو ما يكون خلال انقياد العاملين معه عن رغبة وطوعية القائد الإداري" (ص ٦٠).

وبشكل عام يمكن القول بأن التعريفات السابقة على تنوعها في تناول القيادة من زوايا مختلفة ركز فيها البعض على القائد و البعض الآخر على عملية التأثير التي يمارسها القائد على أتباعه، أو على عملية التفاعل بين مكونات ظاهرة القيادة. إلا أنها تتفق على أن القيادة ما هي إلا عملية تأثير من قبل القائد على الجماعة التي تعمل معه تأثيراً يعمل فيه جميع أفراد الجماعة على تحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون بها . كما ويتبين من هذا التعريف أيضاً أن عملية القيادة لا تقوم إلا إذا وجد القائد والتابعون و هدف مشترك مطلوب تحقيقه.

إذ أن القيادة تتكون من عدة عناصر: القائد، التابعين (المرؤوسين)، الهدف الذي تتمركز حوله المؤسسة والأفراد، والموقف الذي يتم فيه الاتصال فالقائد هو الذي يؤثر في جماعته التي تعمل معه ويتابعهم ويوجههم نحو الأهداف المطلوب تحقيقها ، والأتباع الذين يشكلون أفراد المؤسسة الذين عليهم تنفيذ تعليمات القائد و إنجاز ما هو مطلوب منهم على نحو من المشاركة والتفاعل الإيجابي ، وأهداف يسعى القائد مع أتباعه في العمل الحديث نحو تحقيقها فتتركز جهودهم حولها ، وموقف يتعرض له كل من القائد و أفراد الجماعة داخل المؤسسة وقد يختلف باختلاف الظروف التي تتعرض لها المؤسسة (Jensen, 1983, p23).

أهمية القيادة : Significance of Leadership

تبرز أهمية القيادة من خلال فهم هذه الوظيفة الإدارية، فالقيادة تقوم بدور أساسي في كل جوانب العملية الإدارية، و يتضح ذلك فيما يلي:

١. تحديد أهداف الجماعة، وإن كانت الأهداف تأتي من الجهات العليا في المؤسسة إلا أن مهمة القائد تتمثل في تحليل هذه الأهداف وتفسيرها ومناقشتها مع الجماعة حتى يتضح الهدف الذي تعمل الجماعة على تحقيقه.
٢. تخطيط أساليب العمل والتنسيق بينها: فالقائد يدرك نشاط كل فرد، لذلك فهو يقوم بالتنسيق بين مختلف الأنشطة في جماعته حتى يخرج الإنتاج منسجماً ومتكاملاً من خلال التخطيط السليم والتنسيق.
٣. تنظيم العلاقات بين أفراد الجماعة: من خلال عملية التخطيط وتوزيع المهام والتوجيه بتنظيم علاقات العمل ومن خلال تنمية العلاقات الاجتماعية وتوثيق الصداقة والألفة والعمل على إزالة المنازعات وأيضاً معاونه الأفراد على التغلب على مشكلاتهم الشخصية.
٤. ربط نشاط الجماعة بغيرها من الجماعات: فيعمل على ربط نشاط قسمه بالأقسام الأخرى المرتبطة به كل ذلك من أجل تحقيق الأهداف العامة للمنظمة (مرسى، ١٩٨٤، ص ٢٧١-٢٧٢).

وأيضاً تكمن أهمية القيادة في كونها المحرك الأساسي لفعالية أي تنظيم ذلك لأن القائد يستطيع تسخير وحشد الطاقات الموجودة لدى العاملين معه لتحقيق الأهداف المطلوبة. فالقيادة علاقة ذو شقين أطرافها: قائد وجماعة راغبة في التعاون معه، فإذا أحببت الجماعة القائد، يمكن له عندها أن يسيرها وراءه في تحقيق الأهداف المحددة للعمل، وعلى العكس من ذلك فإذا لم يتمتع القائد بالمهارات القيادية الصحيحة، فمن الصعب عليه حشد الطاقات الموجودة لتحقيق الأهداف التنظيمية، لأن العاملين لا يتعاونون ولا ينقادون له (القريوتي، ٢٠٠٣، ص ١٩٤).

و يتبين مما سبق أهمية الدور الذي يؤديه القائد في أي تنظيم، إذ أصبحت القيادة المعيار الذي يحدد على ضوئه نجاح أو فشل أي تنظيم إداري، مما يعزز من المقولة التي تؤكد على أن القيادة هي جوهر العملية الإدارية.

وبما أن المدرسة تعد واحدة من التنظيمات الهامة في ميادين العمل، فإن أهمية القيادة فيها لا تختلف عن أهميتها في تلك التنظيمات؛ وذلك لما للقيادة المدرسية من دور كبير يتمثل في قدرة القائد الإداري على التأثير في سلوك و اتجاهات الإداريين والمعلمين و التلاميذ والمستخدمين وأولياء الأمور وتحفيزهم وكسب ثقتهم نحو تحقيق أهداف المدرسة، وذلك مما يعزز من حاجة المنظمات والمؤسسات المختلفة إلى أن تقاد لا أن تدار.

القيادة والإدارة Management and Leadership:

وهنا سيتم توضيح الفرق بين مدير المدرسة كقائد و كإداري، فالدور القيادي يختلف عن الدور الإداري، فالإدارة تركز على مراقبة الأحداث اليومية، وهي تعني تنظيمًا معينًا لتنفيذ أعمال مختلفة يقوم بها عدد من الأفراد لتحقيق أهداف معينة بجهد أقل وفي وقت أسرع ونتيجة أفضل. أما القيادة فإنها تعني القدرة على جعل الفرد يعمل ما يراد منه أن يعمل، كتنفيذ عمل ما بطريقة يبتغيها هو، ويكون راغبًا لعمل ذلك بأفضل مستوى عنده. وأيضاً تركز الإدارة على تحقيق أهداف المدرسة، بينما تحاول القيادة أن تؤثر على سلوك الفرد أو الجماعة. وفيما يلي جدول (١) يفرق بين الإداري والقائد (الخميسي، ٢٠٠١، ص ٦٤):

جدول (١)

الفرق بين مدير المدرسة كقائد وإداري.

الرقم	المدير " الإداري "	المدير " القائد "
١.	يحافظ على النظام الحالي في المدرسة مع حد أدنى من التغيير.	يسعى إلى إحداث التغيير في النظام بقصد التحديث والتطوير.
٢.	يهتم بإنجاز الأعمال الروتينية.	يفكر بالمستجدات والمستحدثات التربوية للاستفادة منها.
٣.	يهتم بانتظام العمل المدرسي في مواعيده.	يهتم بما يجري داخل الصفوف، للتأكد من حدوث التعليم والتعلم الفعالين.
٤.	يتركز دوره في مواجهة المشكلات التي تحدث، والانتهاء منها بأسرع ما يمكن.	يدرس المشكلات ويحدد الأسباب ويضع الحلول الجذرية حتى تتكرر مسبقاً.

٥.	يهتم بالتخطيط قصير المدى.	يهتم بالتخطيط طويل المدى.
٦.	يهتم بالأداء الروتيني بصرف النظر عن معنويات العاملين.	يهتم بالأداء المتميز مع روح معنوية مرتفعة للعاملين.
٧.	يقضي معظم وقته في مكتبه وبين الأوراق والمكاتبات.	يوزع وقته بين مكتبه و أرجاء المدرسة والفصول.
٨.	لا يهتم كثيراً بما يجري خارج المدرسة.	يهتم بما يجري خارج المدرسة من ناحية أثره على المدرسة.

ومما سبق يتضح أهمية دور المدير كقائد وفاعليته في المدرسة مقارنة إلى دور المدير كإداري، وذلك من خلال ما يقوم به القائد من خلق مناخ عمل يشجع فيه العاملين معه على بذل المزيد من الجهد، وتحقيق أهداف المدرسة. ومن هنا أصبحت الحاجة ملحة لوجود المدير القائد، وليس المدير؛ إذ أن المدير القائد هو الشخص الذي يملك قدرة التأثير في سلوك الجماعة، ويوجهها بكفاءة واقتدار نحو تحقيق الهدف المشترك، ولا يعتمد في ذلك على سلطة منصبه فقط إنما يستمد سلطته من الجماعة نفسها.

نظريات القيادة Theories of Leadership:

لقد شغلت قضية القيادة اهتمام الباحثين والدارسين خلال السنوات الماضية ، وأجريت البحوث العديدة ، وظهرت النظريات المختلفة التي تحاول تفسير القيادة وتحليل العوامل المحددة لها و هي على النحو التالي :

* النظريات العامة للقيادة Universalist Theories of Leadership:

دأبت هذه النظريات العامة للقيادة على البحث عن سمة واحدة أو مجموعة من السمات الرئيسية التي تميز القادة الناجحين والأكفاء، اعتقاداً منها أن القادة الذين يحملون هذه السمات سيكونون ناجحين بغض النظر عن المواقف ومن هذه النظريات:

أولاً: نظرية الرجل العظيم Great Man Theory:

تعد هذه النظرية بمثابة البداية للمحاولات المبكرة للتنظير في مجال القيادة، إذ تسعى لإلقاء الضوء على هوية القائد. إذ أن هذه النظرية تعبر عن القول المأثور "القادة العظام يولدون ولا يُصنعون" بمعنى آخر أن هؤلاء القادة قد ولدوا بمواهب وقدرات فذة غير عادية تشبه في مفعولها قوة السحر، وأن هذه المواهب والقدرات لا تتكرر في أناس كثيرين على مر التاريخ، وأنها لو توفرت في بعض الأفراد فإنهم سيكونون قادة عظماء (النوري، ١٩٩١، ص ٥٦١). إلا أنه لا يمكن الاعتماد على هذه النظرية، لأنها ليست أكثر من اعتقادات وتأملات غير قائمة على أسس علمية، إذ أنها أتت من خلال ملاحظة سلوك القائد في جماعات معينة .

ثانياً : نظرية السمات Trait Theory :

تتادي هذه النظرية بأن القائد يتمتع بسمات معينة تؤهله للقيادة، أما التابع فيفتقر إلى هذه السمات، ولذلك فلا يمكنه من أن يقوم بدور القائد. وأيضاً تقوم هذه النظرية على أن القادة عادة ما يتصفون بمجموعة من الصفات الشخصية التي تلازم النجاح، ومن هذه الصفات الجرأة، المبادأة، قوة الشخصية، الابتكار، القدرة على فهم الآخرين، التفكير الواعي المتعمق، المهارة في اتخاذ القرار، القدرة على التأثير في الآخرين (العميرة، ١٩٩٩، ص ٨٤).

فأصحاب هذه النظرية صاغوا نظريتهم انطلاقاً من نظرية الرجل العظيم، وبنوا رأيهم على ضوء المسلمة التي تقول أن القادة يولدون ومعهم موهبة القيادة، وأنه توجد فيهم خصال تميزهم عن تابعيهم إلا أن هذه النظرية قد تعرضت لعدد من المآخذ منها: عدم وجود اتفاق بين أنصار النظرية على مجموعة محددة من السمات، فالنظرية بشكل عام لم توفق في بيان أي السمات تعد هامة أو أكثر أهمية من غيرها، أضف إلى ذلك "إن الكثير من السمات التي افترض أنصار نظرية السمات أنها سمات لا توجد إلا في القادة، قد تتوافر في القادة وغير القادة" (النوري، ١٩٩١، ص ٥٦٣).

* النظرية السلوكية في القيادة Behavioral Theory of Leadership :

لعدم اقتناع العلماء بنظرية السمات ؛ اتجه تركيزهم إلى الاهتمام بالسلوك الفعلي للقائد، بغرض تحديد السلوك الذي يقود إلى النجاح. إذ يعتقد أصحاب هذه النظرية أن القادة المؤثرين يستخدمون نمطاً معيناً في قيادة الأفراد والجماعات لتحقيق أهداف معينة مما يؤدي إلى مستوى عال من الإنتاجية والروح المعنوية (سيزلاقي و والاس، ١٩٩١، ص ٢٩٥)

وقد كانت لجهود الباحثين في جامعة أوهايو في الولايات المتحدة الأمريكية في الأربعينيات بداية البحث عن العوامل السلوكية في تفسير ظاهرة القيادة، حيث توصل أصحاب هذه النظرية من خلال دراسة سلوك القائد إلى وجود بعدين أو نمطين للقيادة ، النمط الأول (الاعتبار) وهو يهتم بالعاملين وفيه يراعي القائد الإداري مشاعر مرعوسيه ويكون قريباً منهم ويحرص على إقامة علاقات طيبة إنسانية معهم. النمط الثاني (المبادأة) وهو يهتم بالعمل ويكون اهتمام القائد فيه منصبا على إنجاز العمل وأدائه ، فتجده محدداً لأعضاء المجموعة مهامهم ومؤكداً عليهم في ضرورة الالتزام بالقوانين والتعليمات (Heresy & Blanchard, 1993, p91) . ومما سبق يتبين أن من أهم وظائف القيادة - ضمن هذه النظرية - هو التوازن بين تحقيق الأهداف الرسمية للمؤسسة من جهة ، وبين إشباع رغبات أعضاء الجماعة من جهة أخرى.

* النظرية الموقفية Situational Theory :

أدرك الباحثون خلال فترة الستينات، قصور النظريات السلوكية، ومن ثم بدعوا استحداث مداخل جديدة لدراسة القيادة تركز على أن القيادة محصلة عوامل موقفية، تتصل بالموقف الذي يتواجد فيه الفرد (سيزلاقي و والاس، ١٩٩١، ص ٢٩٨).

لذا تقوم هذه النظرية على أن أساس تحديد خصائص القيادة يرتبط بسمات وخصائص لها علاقة بالموقف القيادي الذي يتعرض له القائد وليس بسمات وخصائص شخصية عامة، لذا ترى هذه النظرية أن أي فرد عادي يمكن أن يصبح قائداً ، إذا ما وجد نفسه أمام أزمة قد استطاع أن يتعامل معها ويقدم لها حلاً مقبولة، فظهور القائد له علاقة بالعوامل والظروف التي تتعلق بالموقف الذي يكون فيه.

ويشير العمارة (١٩٩٩) إلى جملة من العوامل الموقفية التي تؤثر على فعالية القيادة، منها على سبيل المثال: عمر القائد الحالي وخبرته السابقة، طبيعة المجتمع الذي يتواجد فيه التنظيم، الجو النفسي للعاملين، درجة التعاون بين أعضاء المجموعة، الوقت المطلوب والمخصص لاتخاذ القرارات، توقعات المرؤوسين (ص ٩٠) .

إلا أن هناك بعض المآخذ على هذه النظرية أهمها عدم وجود اتفاق تام بين أصحاب هذه النظرية حول الموقف الذي يمكن في ضوءه تحديد ما إذا كان الموقف ملائماً أو غير ملائم، وأيضاً عدم وجود اتفاق بين القائمين على هذه النظرية حول أنماط السلوك القيادي، فالبعض يقسم الأنماط القيادية إلى أوتقراطية، وديمقراطية، وترسلية، في حين يقسم البعض الآخر الأنماط القيادية إلى نمطين : نمط الاهتمام بالعمل، ونمط الاهتمام بالعلاقات الإنسانية (النوري، ١٩٩١، ص ٥٦٥).

* النظرية التفاعلية Interactional Theory:

تؤكد هذه النظرية على أن السلوك القيادي الناجح والفعال يعتمد على استمرارية التفاعل بين سلوك القائد وخصائص الموقف، إذ تعتبر هذه النظرية القيادة عملية تفاعل اجتماعي بين القائد ومرؤوسيه.

وبالتالي فإن هذه النظرية تركز على الجمع بين نظريتي الموقف و السمات الشخصية للقائد، فالفرد حتى يصبح قائداً ليس من منطلق صفاته الشخصية فقط ، وإنما من الظروف المحيطة به، و التفاعل الحاصل بين الفرد وهذه الظروف. إذ تعد القيادة من وجهة نظر هذه النظرية "عملية تفاعل اجتماعي، تتحدد خصائصها على أساس أبعاد ثلاثة، هي:

السمات الشخصية للقائد، وعناصر الموقف، متطلبات وخصائص الجماعة المقودة، فهي تنظر للقيادة وخصائصها من خلال عملية التفاعل الاجتماعي بين القائد ومرؤوسيه، وترتبط النجاح في القيادة بقدرة القائد على التفاعل مع مرؤوسيه وتحقيق أهدافهم وحل مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم" (كنعان، ٢٠٠٢، ص ٣٧٤).

وبهذا الفهم للقيادة فإن النظرية التفاعلية قد أوضحت أن النجاح في القيادة يعتمد على قدرة القائد على اختيار النمط القيادي الذي يتلاءم ليس فقط مع متطلبات الموقف، بل مع حاجات المرؤوسين وتوقعاتهم. وبهذا يتضح لماذا ينجح قائد في موقف ويفشل في موقف آخر؟ ولماذا ينجح قائد في مجموعة معينة في حين يفشل في قيادة مجموعة أخرى؟

ومما سبق يتضح أن كل نظرية من نظريات القيادة السابقة قد حاولت تفسير عملية القيادة، ولكن لا التركيز على الموصفات الشخصية للقائد على اعتبار أنه المسؤول عن التأثير في الآخرين فقط، ولا التقليل من أثر الموصفات الشخصية والتركيز على المواقف التي تحتم انقياد الجماعة للقائد، ولا اعتبار القيادة عملية تفاعل اجتماعي بين القائد ومرعوسيه فقط كافية لتفسير ظاهرة القيادة والتبعية، لذا تركزت بعض الدراسات التي قام بها عدد من علماء الإدارة والنفس والاجتماع حول تحديد أفضل أسلوب أو نمط للقيادة، يمكن للقائد باستخدامه أن يحقق الأهداف المطلوبة بكفاءة وفاعلية (المصدر السابق، ص ١٢٥).

الأنماط القيادية Leadership Styles :

تعتبر دراسة الأنماط القيادية من أساليب دراسة القيادة، فهي تحاول التعرف على مختلف الأنماط التي تنقسم إليها القيادة، ليس من خلال العناية والاهتمام بنوع شخصية القائد فقط، ولا على العوامل الموقفية التي تؤثر في القيادة، إنما إلى أنماط القيادة المختلفة والطابع المميز لها (مرسي، ١٩٨٤، ص ١٤٨). إذ أن القيادة تقوم في جوهرها على التأثير الذي يمارسه القائد في مرعوسيه، وبما أن القادة يختلفون في وسائل التأثير التي يستخدمونها في توجيه مرعوسيه، فإنه ومن الطبيعي عندئذ أن يكون هناك تباين في أساليب القيادة وأنماطها.

وأن الاهتمام بدراسة السلوك القيادي قد بدأ منذ الثلاثينات بظهور أنماط القيادة الثلاثة المشهورة، وهي: التسلطي، والديمقراطي، والترسلي والتي كان أول من طبقها وعرفها ليون، وليبيت، ووايت (Lewin, Lippitt, White)، ثم تلا ذلك عدة محاولات لوصف السلوك القيادي، وتحديد أبعاده بشكل أدق (العمرى، ١٩٩٢، ص ١٤٦). وقد توصلت هذه المحاولات إلى تحديد بعدين رئيسيين ومختلفين للسلوك القيادي هما: بعد (الاعتبار) والذي يهتم بالعاملين، وفيه يراعي القائد الإداري مشاعر مرعوسيه ويكون قريباً منهم ويحرص على إقامة علاقات طيبة معهم. وبعد (المبادأة) وفيه يكون اهتمام القائد منصبا على إنجاز العمل وأدائه، ولقد كان العالم هالبن Halpin من أبرز الذين استخدموا هذين البعدين في وصف السلوك القيادي (Heresy & Blanchard, 1993, p91).

ولقد كان لاهتمام العلماء بدراسة الأنماط القيادية الأثر الواضح، في الكشف عن وجود أنماط وأنواع مختلفة للقيادات ومن وجهات نظر متعددة، فمن وجهة نظر الدوافع، يمكن تقسيم القيادات إلى قيادات إيجابية Positive وقيادات سلبية Negative ومن وجهة نظر تفويض السلطة، يمكن تقسيم القيادات إلى قيادات مركزية و قيادات لا مركزية. إلا أن التقسيم الشائع للأنماط القيادية هو الذي يصنفها إلى ثلاثة أنماط أساسية، على أساس أسلوب القائد وطريقته في ممارسة عملية التأثير في موظفيه (كنعان، ٢٠٠٢، ص ١٢٦) وهي:

- القيادة الأوتقراطية Autocratic Leadership
- القيادة الديمقراطية Democratic Leadership
- القيادة الترسلية Laissez- Faire Leadership

القيادة (الأوتقراطية) Autocratic Leadership: و يطلق عليها مسميات أخرى مثل: القيادة التسلطية، والقيادة الاستبدادية، والقيادة التحكيمية، والقيادة الفردية، وهي القيادة التي تقوم على الاستبداد و التعصب الأعمى، وتستخدم أساليب الفرض والإرغام و التخويف. إذ إن القائد في مثل هذه القيادة يحرص على أن تكون السلطة المطلقة في يده، فيحتفظ لنفسه بكل صغيرة وكبيرة ليقوم عليها بمفرده، لذا يحاول دائماً توسيع نطاق سلطته و صلاحياته ، لتكون كل الأمور تحت تصرفه وسيطرته (العمائرة، ١٩٩٩، ص ٦٣).

فيقوم بوضع سياسة للعاملين معه في المؤسسة ويرسم أهدافها، وهو الذي يفرض على العاملين ما يقومون به من أعمال، فيعتمد في قيادته على التحكم و التهديد والضغط على العاملين معه؛ من أجل إجبارهم على إنجاز العمل ، فهو وحده الحاكم والحكم ومصدر الثواب والعقاب.

ولقد أثبتت بعض الدراسات أن القادة ذوي الميول الأوتقراطية يتدرجون فيما بينهم من حيث الشدة فهناك السلوك الأوتقراطي المتطرف في استبداده ، والذي أطلق عليه القيادة الأوتقراطية المتسلطة أو المتحكمة: والذي يحتفظ فيه القائد لنفسه القيام بكل صغيرة وكبيرة وبمفرده مع إصراره على الطاعة العمياء من قبل مرعوسيه .

وهناك السلوك الأوتقراطي غير المتطرف "القيادة الأوتقراطية الصالحة أو الخيرة": والذي يتصف فيها القائد بكونه يثق في نفسه وفي طريقة أدائه للعمل ، وفي نفس الوقت يحمل موظفيه على العمل و تنفيذ ما يريده من غير استياء و تذمر .

وهناك السلوك الأوتقراطي المتوسط في شدته والذي أطلق عليه بالقيادة الأوتقراطية اللبقة: والذي يتميز فيه القائد بلباقته في التعامل مع مرعوسيه ، واعتماده على الاتصالات الشخصية معهم لإنجاز العمل ، مع مرونته في معالجة المشكلات التي تواجهه في العمل (كنعان، ٢٠٠٢، ص ١٥٥-١٦٣).

وفي اتخاذه للقرارات: ينفرد القائد المتسلط باتخاذ القرارات، و يحجم عن مشاركة غيره في هذه العملية، بل يركز هذا النمط من القيادة على أن تكون سلطة اتخاذ القرار في يده بحيث تنتهي عنده كافة العمليات الإدارية. فيتصرف المرؤوسون عند ذلك وفقاً لرغبته دون أن يعطيهم أي مجال للتأثير في صنع القرار الإداري.

وفي توجيهه للعاملين معه: يركز القائد المستبد في عمله على توجيه العاملين معه توجيهاً أساسه عدم الثقة وعدم الاطمئنان لقدرات وإمكانات هؤلاء العاملين، فيقوم بإصدار القرارات و التعليمات و يتدخل في أدق تفاصيل العمل، فيوزع المهام والمسؤوليات على العاملين تبعاً لرأيه الشخصي ودون مراعاة لميولهم ، ويكون أساس التقييم حينئذ خاضعاً لمدى إتباع هؤلاء العاملين للقوانين والتعليمات من عدمه ، ويكون الإتباع له والتنفيذ لأوامره مقياساً للحصول على المكافآت و الحوافز (النمر ، ١٩٩٠، ص ٢٩٩).

وفي إنجازهِ للعمل: يهتم القائد كثيراً بالعمل، فيرسم خطة العمل، ويحدد طرق تنفيذها، ويحرك الجماعة كما يشاء، ويلزم العاملين معه بالطاعة، ويحاول أن يدير المؤسسة وفقاً لرغباته الخاصة وآرائه الفردية، وهو بذلك يحد من حيوية ونشاط العاملين معه، ويحول دون خلق قيادات جديدة بينهم.

وفي تعامله مع مرعوسيه: يلاحظ أن القائد المتسلط لا يهتم كثيراً بالعاملين معه، فلا يكثر لمشاغرتهم أو احتياجاتهم، فكل ما ينصب عليه اهتمامه هو سير العمل في مؤسسته على أكمل وجه. وما يؤكد من ذلك ما قد أثبتته نتائج بعض الدراسات من أن القائد المتسلط يتميز بكونه قاسياً وصارماً في تعامله مع مرعوسيه، فغالباً ما يكون منعزلاً عن موظفيه في أكثر الأوقات، فلا يشاركونهم مختلف المناسبات ولا يتصل معهم إلا إذا كان هناك عمل (كنعان، ٢٠٠٢، ص ١٥٦).

ومن ناحية أخرى أظهرت نتائج عدد من الدراسات أن التابعين " غالباً ما يكونوا متوترين وممتنعين، بل ومحبين للنزاع و الخصام فيما بينهم في حالة الانضمام لهذا النوع من القيادة، مما يؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لديهم وانعدام الثقة بينهم وبين القائد، بل وقد يؤدي هذا أيضاً إلى كره التابعين لبعضهم البعض" (Jensen, 1983, p 23).

أما الاتصال بين القائد وأفراد جماعته فغالباً ما يكون اتصال رأسي من أعلى إلى أسفل، إذ ليس للمرؤوسين حق إيصال آرائهم إلى القيادة، إضافة إلى ذلك عدم وجود أي اهتمام بالاتصالات الإدارية داخل المؤسسة في مثل هذا النوع من القيادة، وخاصة في الاجتماعات التي تعقد بصورة مفاجئة، إذ لا يكون الهدف منها إلا إصدار الأوامر أو إعطاء التعليمات أو العلم ببعض القرارات التي يصدرها.

القيادة الديمقراطية Democratic Leadership: ويطلق عليها مسميات أخرى مثل: القيادة التشاركية، والقيادة التشاورية، والتي ينطلق القائد فيها من كونه عضو في فريق، وأن الأفراد في مؤسسته يعملون معه ولا يعملون عنده، فتتم القيادة من خلال الترغيب لا التخويف. إذ يتميز هذا النمط من القيادة بأن القائد يأخذ برأي العاملين معه في تخطيط الأهداف، ووصفها، ورسم العمل والتنفيذ والمتابعة، يتم ذلك من خلال الاجتماعات والمناقشات وتبادل الرأي بين الجميع (الخواجا، ٢٠٠٤، ص ٣٧). لذا لا يميل القائد إلى تركيز السلطة في يده، إنما يعمل على توزيع المسؤوليات والمهام على الأعضاء الذين يعملون معه.

وفي اتخاذ القرارات: فإن القائد في هذا النمط لا يصدر الأوامر و التعليمات إلا بعد مناقشة الأمور محل البحث مع ذوي العلاقة فيتعاون مع أفراد جماعته على اتخاذ القرارات والتخطيط للعمل الذي سيقوم الأعضاء بتنفيذه. لذا يلجأ دائماً إلى مشاورة مرعوسيه وإشراكهم في اتخاذ القرارات، إذ يحق لكل فرد من أفراد جماعته أن يبدي رأيه ويشارك فالكمل يعمل كفريق واحد (أحمد، ١٩٩٧، ص ٥٧).

وفي توجيهه للعاملين معه: يعتمد القائد في عملية التوجيه التي يمارسها مع مرعوسيه على أسلوب المشاركة والاحترام والثقة أسلوباً و منهجاً في توجيهه، مما يبقى العمل متماسكاً سواء أكان المدير موجوداً أو غير موجود، أضف إلى ذلك حرص القائد على الاستفادة من قدرات وميول العاملين معه، و إفساح المجال أمامهم لطرح الأفكار والمبادرات الجديدة ، مما ينعكس ذلك على مراعاته لقدرات العاملين معه عند توزيع المسؤوليات عليهم.

وفي إنجاز العمل: يهتم القائد بإنجاز العمل على أكمل وجه وفي الوقت المحدد، كما و أنه يتصف أحيانا بالمرونة في تفسير اللوائح والقوانين مراعاة للمشاعر الإنسانية في بعض الظروف الطارئة للعاملين ، كما أنه يشجع العمل الجماعي بما ينطوي عليه من تعاون بين أفراد المؤسسة وتكامل في مجالات العمل داخل المؤسسة أو خارجها. ويتميز القائد الديمقراطي أيضا بمراعاة العدل والمساواة بين أفراد المؤسسة ، فيضع الشخص المناسب في المكان المناسب، ويكلفه بالمسؤوليات التي تتفق مع ما لديه من قدرات واستعدادات و إمكانيات (أحمد وحافظ، ٢٠٠٣، ص ٦٨).

وفي تعامله مع مرعوسيه: فإن هذا النمط من القيادة يتجه إلى تعميق العلاقات الإنسانية والاعتماد عليها، باعتبار الإنسان أعلى قيمة يجب احترامها وتمييزها، مما يؤدي إلى الاهتمام بالعاملين والاعتراف بدورهم ومساهماتهم بالعمل. لذا يهتم القائد الديمقراطي كثيراً بمطالب وحاجات العاملين معه، فتجده مهتم بالعلاقات الإنسانية بينه وبين جميع مرعوسيه ، و يعتقد بأهمية مشاركتهم والاستماع إلى آراءهم ، مما يؤثر ذلك على الروح المعنوية لدى مرعوسيه وسيادة مشاعر الاحترام والمودة والأخذ و العطاء في بيئتهم(الخميسي، ٢٠٠١، ص ٦٧).

فالمرؤوسين الذين يشعرون باهتمام القائد نحوهم وحرصه على تحقيق مطالبهم وإشباع حاجاتهم الإنسانية والاجتماعية وما يسعى إليه من رقي وتقدم ، سيؤدي بهم إلى المزيد من الولاء والانتماء للمؤسسة.

وفي أسلوب اتصاله بالآخرين: فإن هذا النمط من القادة يحرص على أن تكون وسائل اتصاله بمرعوسيه فعالة ومثمرة، إذ يسمح لمرعوسيه بالمناقشة والاشتراك في اتخاذ القرار والتعبير عن الآراء من خلال الاجتماعات أو اللقاءات، مما يتيح الفرصة أمام المرؤوسين في الاتصال المستمر و السريع بالقائد.

القيادة الترسلية Laissez- Faire Leadership: ولها مسميات متعددة مثل: القيادة غير الموجهة، والقيادة السائبة، والقيادة الفوضوية، والقيادة الحرة، القيادة المتساهلة، ويقوم هذا النمط من القيادة على منح حرية التصرف المطلقة للمرؤوسين ومن دون تدخل القائد، فيترك القائد لهم حرية التصرف في إصدار الأحكام والقرارات، ووضع الحلول؛ من أجل إنجاز العمل (Jensen, 1983 p 25). وهو بذلك يعتقد بأن ذلك يدفع العاملين للإبداع والابتكار، وبالتالي إلى تحقيق أهداف المؤسسة.

وفي اتخاذه للقرارات: يقوم القائد بإعطاء مرعوسيه أكبر قدر من الحرية في إنجاز الأعمال ، و يفوض لهم اتخاذ القرارات واتباع الإجراءات والأنشطة التي يرونها ملائمة لتحقيق المهام والأعمال، بمعنى أنهم يسرون على النهج الذي يختارونه لأنفسهم.

وفي توجيهه للعاملين معه: تعتبر عملية التوجيه في هذا النمط عملية سلبية، إن لم تكن معدومة، فالقائد لا يقوم بتوجيه العاملين معه إلا إذا طلبوا منه ذلك، ولو طلبوا منه التوجيه فإنه سيقوم بها على نحو عام وغير محدد، اعتقاداً منه أن التعليمات العامة تتيح لمرعوسيه فرصة الاعتماد على النفس (المصدر السابق).

إلا إن لمنح القائد حرية التصرف المطلقة للمرؤوسين ومن دون تدخل منه، مع غياب التعاون الحقيقي بينه وبين تابعيه، وفي ظل الفوضى السائدة بين المرعوسين، و انعدام العمل بروح الفريق، سوف تؤدي إلى نتائج سلبية، لعل أولها تساهل العاملين في أداء الأعمال الموكلة إليهم في الوقت المحدد.

وفي إنجاز العمل: يترك القائد لكل فرد من أفراد المجموعة حرية عمل ما يشاءون، إذ ليس هناك سياسات محددة أو إجراءات معينة يتبعا العاملون مع القائد، فكل فرد يقوم باتباع الإجراءات التي يراها ملائمة له لإنجاز العمل (البديري، ٢٠٠٥، ص ١٢٤). مما يؤدي إلى حالة من الفوضى وعدم الانضباط، وفقدان روح التعاون فيما بينهم، وبالتالي إلى التذني في نتاج العمل ومستواه .

وفي تعامله مع مرعوسيه: يتميز القائد بالشخصية المرحية والمتواضعة، فيظهر على سجيته في معظم الأوقات، فتجده يتحدث مع كل فرد باهتمام واحترام، فيشيرون بأرائهم عليه، وأيضاً ينفذون ما يريدون وبالطريقة التي يرونها مناسبة لهم (العميرة، ١٩٩٩، ص ٧٠).

أما عن اتصاله بالآخرين: فإن هذا النمط من القادة يتبع سياسية الباب المفتوح في الاتصالات، فيتحدث مع كل فرد باهتمام واحترام ، تاركاً لهم الحرية المطلقة في عرض أفكارهم وآرائهم ، ثم يتيح لهم المجال في عمل ما يرونه مناسباً لهم وبالطريقة التي يرونها. إلا أن سياسة الباب المفتوح في الاتصالات لا تعني استعداد القائد من هذا النوع إلى الاستماع إلى مشاكل مرعوسيه ومعالجتها ، إنما إعطاء التوجيهات والتعليمات العامة ، تاركاً حرية التصرف لمرعوسيه (كنعان ، ٢٠٠٢، ص ٢٥٥).

وإجمالاً يمكن القول بعد هذا التحليل للأنماط القيادية أن النمط القيادي القائم على الديمقراطية من أفضل الأنماط القيادية، وذلك للأسباب التالية: أن هذا النمط يتسق مع مبادئ القيادة المدرسية الفعالة؛ من حيث الممارسات الإيجابية التي يمارسها القائد على العاملين معه داخل المؤسسة سواء كان على مستوى السلطة، اتخاذ القرارات، الإشراف والتوجيه، إنجاز العمل، العلاقات الإنسانية، والاتصال الفعال. بخلاف كلا من النمط المتسلط و الترسلّي، التي بينت نتائج التحليل السابق وجود بعض الممارسات ذات الأثر السلبي على العمل وعلى العاملين جراء استخدام هؤلاء القادة لهذين النمطين.

مبادئ القيادة المدرسية الفعالة Principles Of The Effective School Leadership:

تعتبر القيادة المدرسية من العناصر المهمة والأساسية في إنجاح العملية التعليمية، إذ دلت الدراسات إن الإدارة المدرسية الفاعلة، والمتفاعلة، والمحيط الإيجابي داخل المدرسة من أهم مقومات نجاح العملية التعليمية، "فللقائد الإداري في المدرسة دوراً مؤثراً وفاعلاً على سلوكيات المدرسين، وأدائهم، وعلى تحصيل التلاميذ، وشخصياتهم، وعلى المناخ المدرسي المناسب الذي يوفر للتلاميذ والمعلمين نوعاً من الراحة النفسية، تمكنهم من تحقيق أهداف المدرسة" (الصائغ و حسين ، ١٩٩٤ ، ص ٢٨٤).

وبما أن المدرسة مؤسسة اجتماعية وجدت لتحقيق أهداف معينة من قبل مجموعة من الأفراد، فكان لابد من شخص يكون قادراً على التأثير فيهم والتفاعل معهم من أجل تحقيق هذه الأهداف وهذا يتمثل في القائد الإداري (مدير المدرسة). ولكي يتمكن القائد التربوي في مدرسته من أن يكون فاعلاً، عليه بمراعاة المبادئ التالية:

✓ **فهم الذات:** تزداد قدرة القائد على تنظيم علاقاته مع الآخرين والتعامل معهم بازدياد فهمه لذاته وإدراكه لها إدراكاً علمياً ونفسياً واقعياً، يمكنه من تحديد نقاط القصور والقوة لديه، والتحكم بها ومنع أية انعكاسات سلبية لها على علاقاته مع المرءوسين.

✓ **المرونة والعقل المتفتح:** فالقائد التربوي الذي يعمل في مجالات التربية والتعليم ذات الصلة المتطورة والمتغيرة باستمرار، ينبغي أن يكون قائداً مرناً، من دون أن يكون متسبباً أو مترمناً.

✓ **الكفاءة:** شرط أساسي يجب أن يتصف به القائد، إذ لا بد أن يكون كفئاً في أداء مهامه القيادية، فيكون قادراً على إلهام الآخرين والتأثير فيهم، وتشجيعهم والاهتمام بهم وبالمؤسسة، بعد أن يكون قد حاز على ثقتهم واحترامهم.

✓ **الرؤية المستقبلية وبعد النظر:** من خلال قدرته على رؤية الأشياء ومن أضيق القنوات، وقدرته على توقع المواقف التي يمكن أن تحدث مستقبلاً وكيفية مواجهتها.

✓ **القدوة:** ينبغي أن يكون مدير المدرسة قدوة في الالتزام والانتماء والتقيّد بالقوانين والأنظمة والتعليمات وفي الاسترشاد بالأهداف التربوية والعلاقات الإنسانية مع الآخرين (ميدان وشافير، ٢٠٠٥، ص ٦٠-٦٣).

✓ **السلطة القيادية مقابل سلطة القائد:** فاعتماد المدير على السلطة القيادية النابعة من الخبرة والمعرفة و مراعاة العلاقات الإنسانية تجعله أقدر على التأثير في مرءوسيه من اعتماده سلطة القانون والمنصب والثواب والعقاب.

✓ **تحقيق أهداف وغايات الجماعة:** من خلال حرص المدير على المشاركة الواعية للمرءوسين في التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة وغيرها من العمليات الأخرى، يقوم بتحقيق أهداف وغايات الجماعة، والتي هي في الأصل أهداف المؤسسة التي ينتمون إليها ويعملون من أجلها.

✓ **الاهتمام بالموارد البشرية:** تشكل الموارد البشرية الجزء الهام من عمل أي نشاط تربوي أو تعليمي، ومن هنا كان على القائد التربوي أن يعرف الكثير عن الموارد البشرية العاملة معه، وعن علاقات الأفراد ببعضهم البعض، وأن يلم إلماماً جيداً بالسلوك الإنساني؛ كي يتسنى له معرفة شعور بعض المرءوسين نحو أنشطة معينة أو نحو غيرهم من الأفراد، كما ويجب على القائد العمل على تحفيز الأعضاء وتشجيعهم، وإشاعة أجواء المحبة والسرور بينهم، و أيضاً العمل على التخفيف من حدة التوتر الذي قد ينشأ أو يتراكم في الجماعة لأي سبب من الأسباب.

✓ **تقبل الآراء الناقدة:** إذ أن قبول القائد لتلك الآراء والتقييمات، يساعده على الوصول إلى جوهر المشكلة ومحاولة التغلب عليها. فاهتمام القائد بالنقد الموجه إليه أو إلى استراتيجيات العمل من أهم العوامل الضرورية لإحداث التقدم والنمو في المؤسسة.

✓ **القدرة على الاتصال:** يعد الاتصال عصب وأساس أي عمل قيادي، فهو الأداة الأكثر أهمية في التأثير على سلوك المرءوسين وتوجيه جهودهم في الأداء، كما أن الاتصال الفعال بين القائد ومرءوسيه يرفع من الروح المعنوية لدى المرءوسين وينمي لديهم روح الفريق ويزيد من شعورهم بالانتماء إلى التنظيم والاندماج فيه.

✓ **تفهم السياسة التعليمية:** فالقائد التربوي ينبغي إعدادة إعداداً جيداً ومتكاملاً، فلا يتوقع داخل منظمته وينقطع للعمل الإداري بها. بل يجب أن يكون نشاطه قائماً على التفهم الواعي للسياسة التعليمية في إطار السياسة العامة للدولة، وأن تكون جهوده في مجال عمله وفي نطاق تخصصه موجهة نحو تحقيق مصلحة المجتمع (أحمد، ٢٠٠٣، ص ٦٢-٦٣).

وإجمالاً يمكن القول إن هذه المبادئ ضرورية للقائد؛ لأنه إذا راعى القائد هذه المبادئ استطاع من أن يقوم بوظائفه المتعددة والمهمة، فيعمل على تحقيق أهداف المدرسة التي يعمل فيها ويسعى أيضاً إلى رفع الروح المعنوية للعاملين معه وتشجيعهم على العمل بجد ونشاط بما يخدم المؤسسة التعليمية. أضف إلى ذلك هناك بعض المهارات القيادية التي ينبغي للقائد أن يتحلى بها؛ لتمكنه من قيادة المدرسة التي يعمل فيها بكل يسر في ضوء المبادئ المبينة أعلاه.

المهارات القيادية لمدير المدرسة Headmaster's Leadership Skills :

بما أن مدير المدرسة يعتبر الشخص الذي تناط إليه مهام قيادة العاملين بالمدرسة من تلاميذ ومعلمين وإداريين وغيره، وتقع عليه عملية تنسيق جهود العاملين معه نحو تحقيق أهداف المدرسة، و عليه تهيئة الجو الملائم للعمل و زيادة فعالية العاملين معه، والحصول على تعاونهم الكامل. كان لابد من توافر بعض المهارات القيادية في مدير المدرسة؛ حتى تساعد على القيام بدوره القيادي بشكل فعال.

وقد قسم الأدب الإداري المهارات القيادية اللازمة للإداري إلى أربع أقسام:

■ المهارات الذاتية Individualistic Skills: وتتمثل المهارات الذاتية في بعض السمات و القدرات اللازمة لبناء شخصية الأفراد ليصبحوا قادة، مثل السمات الجسمية، والقدرات العقلية، والمبادأة والابتكار، وضبط النفس.

■ المهارات الفنية Technical Skills: ويقصد بها قدرة القائد على استخدام معرفته المتخصصة في فرع من فروع العلم، وبراعته في استخدام الطرق العلمية، وإتاحة الوسائل الفنية الضرورية لإنجاز العمل.

■ المهارات الإنسانية Human Skills : وتعني المهارة الإنسانية قدرة القائد على التعامل مع مرعوسيه وتنسيق جهودهم، وخلق روح العمل الجماعي بينهم، ومعرفته لأدائهم وميولهم واتجاهاتهم.

■ المهارات الذهنية Conceptional Skills : ويقصد بها قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده، وفهمه للترابط بين أجزائه، وأثر التغيرات التي قد تحدث في أي جزء منه في بقية أجزائه، وقدرته على تصور وفهم علاقات الموظف بالمنظمة (رياض، ٢٠٠٤، ص١٩؛ كنعان، ٢٠٠٢، ص٣٣٥؛ أحمد، ١٩٩٧، ص٧٠).

وإجمالاً يمكن القول إن هذه المهارات القيادية كغيرها من المهارات، يمكن اكتسابها من خلال التدريب، أو من زيادة الخبرات، فالقائد يصنع ولا يولد، لذا لا بد على القادة من العمل على اكتساب المهارات التي تجعلهم فعالين في أعمالهم، ومؤثرين على العاملين معهم، إذ أن النمط القيادي الذي يتصف به مدير المدرسة من الممكن "أن ينعكس على درجة رضا المعلمين عن عملهم، كما قد ينعكس على سلوكهم وبالتالي يؤثر في عطائهم، حيث أن رضا المعلم عن عمله يجعله أكثر عطاء وحماساً لمهنته، ولهذا فإن المدرسة لا تستطيع أن تؤدي رسالتها على الوجه الأكمل إلا إذا كان المعلمون راضين عن عملهم ومقتنعين به" (ستراك، ٢٠٠٤، ص٢١).

ثانياً: الرضا الوظيفي .

مفهوم الرضا الوظيفي Job Satisfaction Concept

يمثل الرضا الوظيفي مطلباً وهدفاً أساسياً ينشده الجميع ، إذ يعتبر - الرضا الوظيفي - عنصراً هاماً لنجاح الفرد في عمله ، فمن خلاله يتوفر المناخ المناسب الذي يدفع الفرد العامل إلى زيادة الإنتاج ، وتحقيق الأهداف التي يصبو إليها .

ولو بحثنا في تعريف هذا المصطلح "الرضا الوظيفي" لوجدنا الكثيرين الذين تطرقوا إلى تعريفه، فقد قدم بلوك Bullock عام (١٩٨٣) تعريفاً للرضا الوظيفي إذ يعتبره محصلة للكثير من الخبرات المحبوبة وغير المحبوبة المرتبطة بالعمل (المشار إليه في الشيخ و سلامة، ١٩٨٢، ص٧٧).

ويعرف كلا من هوي ومسكل (Hoy & Miskil, 1987, P401) الرضا الوظيفي على أنه " الحالة الوجدانية السارة المترتبة على تقويم الشخص لوظيفته باعتبارها محققة لقيمة الوظيفة وميسرة لها".

ويعرفه كاي كيبلر Kie Cappler (٢٠٠٣) بأنه "ذلك الشعور بالاكتمال والإنجاز النابع من العمل، وهذا الشعور ليس له علاقة بالنقود أو المميزات فقط، بل و بالارتياح النابع من العمل ذاته، إذ يرجع الرضا الوظيفي لقبول الإنسان وظيفته كما هي وقيامه باستغلال كل سبل الرضا المتاحة من خلالها" (ص١١).

ويعرفه جرينبرج و بارون Greenberg & Baron (٢٠٠٤) بأنه "يتضمن المشاعر الإيجابية أو السلبية نحو العمل الذي يقوم به الفرد" (ص٢٣٧).

ويعرفه أبو عابد (١٩٩٩) بأنه "شعور الفرد بأنه يقوم بعمل ذو قيمة ومنفعة، يحقق من خلاله طموحاته و رغباته ويستغل قدراته العلمية وخبراته العملية" (ص٩١).

أما الشريدة وعبد الرحيم (٢٠٠٠) فيعرفان الرضا الوظيفي على "أنه شعور الفرد بانسجامه، وتوافقه مع عمله والظروف ذات العلاقة بهذا العمل، والتي تسهم في جعل الفرد مقبلاً عليه بنشاط وحماسة" (ص٧١).

ويعرفه كلا من البندري والعتوم (٢٠٠٢) على أنه "شعور الفرد بقدرته على تحقيق حاجاته في عمله" (ص٩٩).

ويعرف الأغبري (٢٠٠٣) الرضا الوظيفي على "أنه مستوى الاتزان في المشاعر الإيجابية والسلبية نحو العمل بمختلف أبعاده: كالراتب، وظروف العمل والعلاقة مع الرؤساء والزملاء وفرص الترقى الوظيفي والنمو المهني" (ص١٧٢).

وعلى الرغم من إن الباحثين قد اجتهدوا في إعطاء تعريف للرضا الوظيفي إلا أنه لا يوجد اتفاق حول تعريف محدد أو مفهوم متفق عليه لمعنى الرضا الوظيفي، وهذا يرجع - ربما - إلى تعدد الكتابات التي تناولت هذا المفهوم من أكثر من وجهة. ذلك أن الإنسان يتصف بأنه مخلوق معقد لديه حاجات ودوافع متعددة ومختلفة من وقت لآخر ومن شخص لآخر، وقد انعكس هذا كله على ظهور الكثير من التعاريف التي أعطيت لمعنى الرضا عن العمل وأثر ذلك على تعدد وتنوع الطرق المستخدمة لقياسه. (السالم ، ١٩٩٧، ص ٤٧) إلا أنه وبشكل عام يمكن أن نستخلص من التعاريف السابقة، أن الرضا الوظيفي عبارة عن حالة نفسية مرتبطة بشعور الفرد نحو عمله، وهي ناتجة عن الكثير من العوامل التي تنعكس على سلوكه الخارجي.

أهمية الرضا الوظيفي : Significance of Job Satisfaction

تكمن أهمية دراسة الرضا الوظيفي في محاولة لتقويم المؤسسات والمنظمات، إذ يكمن الحكم على فعالية أي منظمة من المنظمات من خلال التعرف على مستوى الرضا والقناعة للأفراد العاملين في هذه المنظمة. فقد وجد في إحدى الدراسات أن مستوى الطموح مرتفع لدى العاملين ذوي الرضا الوظيفي المرتفع والعكس بالنسبة للعاملين ذوي الرضا الوظيفي المنخفض (بدر، ١٩٨٣، ص ٦٣-٦٤).

فالرضا الوظيفي يعتبر أحد العناصر المهمة في تحقيق الأمن والاستقرار النفسي والفكري والوظيفي للأفراد العاملين بمستويات الإدارات، حين يدفعهم طوعاً إلى زيادة الإنتاج. ولا سيما في مجال التعليم لأنه قد يكون له انعكاسات خطيرة على مستوى العملية التعليمية بشكل عام ومخرجاتها على وجه الخصوص. خاصة إذا ما ارتبط ذلك بمديري المدارس الذين يمثلون قمة الهرم في الإدارة المدرسية (الأغبري، ٢٠٠٣، ص ١٧١).

وتكمن أهمية دراسة الرضا الوظيفي في أنه يتناول مشاعر الإنسان العامل إزاء مؤثرات العمل الذي يؤديه والبيئة المادية المحيطة به، إذ يعتبر الرضا الوظيفي في تحقيقه لرضا وسعادة الإنسان ثاني أفضل متنبئ بطول عمر الإنسان. فالعمل مهم لأنه على المستوى الجسدي يوفر تدريبات منتظمة وعلى المستوى العقلي يوفر حافزاً إدراكياً وعلى المستوى الاجتماعي عادة ما يوفر المنزلة، والرضا وتكامل الدور الاجتماعي (المسلم، ١٩٩٤، ص ٩).

نظريات حول الرضا الوظيفي : Theories on Job Satisfaction

هناك الكثير من المداخل النظرية التي تحاول تفسير ظاهرة الرضا أو عدم الرضا عن العمل، إلا أن هذه النظريات تعبر عن وجهات نظر متعددة لأصحابها الذين ينتمون إلى مدارس مختلفة وثقافات متباينة في نظرتها للإنسان. وقد تم تقسيم هذه النظريات بواسطة كامبل Campbell (١٩٧٠) إلى فئتين هما: نظريات المحتوى، ونظريات التفاعل (المشار إليه في القبلان، ١٩٨١، ص ٦٣) وفيما يلي عرض موجز لهذه النظريات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية:

أولاً : نظريات المحتوى: والتي تعتمد في نظرتها إلى الرضا الوظيفي على عوامل تثير وتحرك من سلوك الفرد نحو العمل، فالرضا الوظيفي يكون نتيجة لمقابلة الاحتياجات والقيم والتوقعات الضرورية من قبل المنظمة التي يعمل فيها العامل ، ومن هذه النظريات:

* نظرية سلم الحاجات Hierarchy of Needs:

قدم إبراهيم ماسلو Maslow (١٩٤٣) نظرية حول تدرج حاجات الإنسان والتي يرى فيها في ضوء ملاحظاته أن الفرد إذا نشأ في بيئة لا تشبع حاجاته فإنه من المحتمل أن يكون أقل قدرة على التكيف وغير صحيح وظيفياً. وقد قسم ماسلو الحاجات الإنسانية إلى خمسة أنواع تتنظم في تدرج هرمي، بحيث يبدأ الإنسان في إشباع حاجاته الدنيا ثم التي تعلوها (جرينبرج و بارون، ٢٠٠٤، ص ١٦٥) وتشتمل الأنواع الخمسة للحاجات على ما يأتي:

١. الحاجات الفسيولوجية Physiological Needs: والتي تتمثل في الاحتياجات اللازمة لبقاء العنصر البشري كالحاجة إلى الغذاء، الشراب، والهواء، والنوم .
٢. الحاجة إلى الأمن Safety Needs: وهي الحاجة إلى الأشياء التي تتضمن حماية الفرد من الأخطار ، سواء الأخطار التي تهدد حياة الفرد أو الجانب النفسي لديه .
٣. الحاجة إلى العلاقات الاجتماعية Social Needs: فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه ، و لديه الحاجة إلى التفاعل الاجتماعي مع الغير من بني جنسه وإلى الحب والقبول والصداقة.
٤. الحاجة إلى التقدير Esteem Needs: فالفرد في حاجة إلى الشعور بأهميته لدى الغير وبمكانته مقارنة بأقرانه.
٥. الحاجة إلى تحقيق الذات Self-Actualization Needs: فالفرد يحتاج إلى تحقيق أعلى وأعلى أهدافه في هذه الحياة (الطجم والسواط، ٢٠٠٣، ص ١١٥-١١٦).

ولو ترجمت هذه الحاجات في محيط العمل ، نجدها تتمثل في الحاجات التالية:

١. الحاجة الفسيولوجية المادية: تتمثل في الاهتمام بالراتب وظروف العمل الأساسية.
٢. الحاجة إلى الأمن: وتتعرض في ظروف العمل الآمنة، والأمان الوظيفي والتأمينات الاجتماعية.
٣. الحاجة إلى العلاقات: تترجم إلى الاهتمام بإنشاء علاقة صداقة وانتماء وتفاعل مع زملاء العمل والقبول من الآخرين.
٤. الحاجة إلى التقدير: تتمثل في احترام الفرد لنفسه واحترام الآخرين له، وشعوره من خلال إنجاز مهام معينة بنجاح أو تقدير الآخرين لمهارات وقدرات الفرد في أداء الأعمال المطلوبة منه بسرعة وإتقان.

٥. الحاجة إلى تحقيق الذات: من خلال تحقيق الفرد لل رغبات الذي يريد أن يصل إليها أو كما يقول ماسلو رغبة الفرد في أن يكون ما يود أن يكونه وما يمكنه أن يكون. (سيزلاقي و والاس، ١٩٩١، ص٩٤).

إلا أن هذه النظرية قد تعرضت إلى عدة انتقادات نظراً لوجود حاجات جسدية مادية مستمرة تبحث عن الإشباع، إذ ليس بالضرورة الانتقال من الحاجة الدنيا إلى الحاجة العليا مباشرة وبالترتيب الذي اقترحه ماسلو في نظريته فالأفراد يختلفون في ترتيبهم لهذه الحاجات تبعاً لاختلافهم فلو تم تطبيق هذه النظرية في بيئات مختلفة وفي بلاد غير الولايات المتحدة ستظهر نتائج مختلفة؛ لوجود فروق حضارية وأنظمة اقتصادية ومعتقدات دينية تؤثر في إشباع الإنسان لهذه الحاجات.

* نظرية ألدفير Alderfer E.R.G Theory :

استجابة للانتقادات التي وجهت لنظرية ماسلو، قدم ألدفير Alderfer عام ١٩٧٢ نظرية بديلة تعرف في الأدب التربوي الغربي باسم نظرية E.R.G وهذه النظرية أبسط بكثير من نظرية ماسلو حيث تم تصنيف الحاجات إلى ثلاث مجموعات :

- حاجات البقاء Existence : تهتم بتوافر متطلبات وجود الحاجات الأساسية للكائن الحي.
- حاجات الانتماء Relatedness : تشمل على رغبة الفرد في الاتصال وإقامة علاقات وطيدة بينه وبين الآخرين.
- حاجات النمو Growth : وهي عبارة عن رغبة جوهرية بالتطور الذاتي (الطويل، ٢٠٠١، ص١٨٨).

وإن حاجات البقاء عند ألدفير لتقابل الحاجات الفسيولوجية والأمنية عند ماسلو وحاجات الانتماء تقابل حاجات الأمان والحاجات الاجتماعية وبعض حاجات التقدير عند (ماسلو) ، أما حاجات النمو والتطور فهي تقابل بعض حاجات التقدير وحاجات تحقيق الذات. (جرينبرج و بارون، ٢٠٠٤، ص ١٦٧)

إلا أن ألدفير يخالف ماسلو في أن هذه الحاجات لا يمكن أن نجعلها في سلم هرمي، إذ ليس هناك قاعدة ثابتة تؤكد وتثبت تدرج هذه الحاجات فقد يكون هناك أكثر من حاجة واحدة تحتاج إلى إشباع وفي وقت واحد. ولو تناولنا هذه الحاجات في محيط العمل ، لوجدناها تتمثل فيما يلي :

- حاجات البقاء Existence Needs : وهي مهمة جداً في محيط العمل ، وهي تشمل الأمن الوظيفي ، ظروف العمل الجيدة ، والدخل الكاف .
- حاجات الانتماء Affiliation Needs : وتتمثل في العلاقات مع الرؤساء والمرؤوسين والزملاء في العمل.
- حاجات النمو Growth Needs : ويتطلب إشباع هذه الاحتياجات أن يقوم الفرد بعمل خلاق أو منتج للوصول إلى مركز أفضل (علاقي ، ٢٠٠٠، ص ٣٥٦).

* نظرية هرزبرج ذات العاملين Herzbergs Two Factors Theory :

قام عالم النفس فردريك هرزبرج عام (١٩٥٩) بتطوير هذه النظرية على ضوء الدراسات التي قام بها على (٢٠٠) مهندس ومحاسب حول أهم العوامل التي تحقق لهم الإشباع في العمل. وقد وثبت له من نتائج الدراسة أن مشاعر السعادة والرضا عند أفراد العينة تقتزن بعوامل تتعلق بالعمل نفسه مثل (الإنجازات، الاعتراف، والتقدير من الزملاء والرؤساء، الترقى الوظيفي، والنمو النفسي) وقد أطلق على هذه العوامل باسم العوامل الدافعة. أما مشاعر الاستياء وعدم الرضا والتي وجدها هرزبرج عند أفراد العينة، فإنها تقتزن بعوامل ذات علاقة ببيئة العمل مثل (أنظمة وإجراءات المنظمة، الإشراف وطرقه، العلاقة مع الرؤساء والزملاء، الراتب، الحالة الاجتماعية و الضمانات في العمل) وقد أطلق عليها باسم العوامل الصحية. (السالم ، ١٩٩٧، ص ٦٧)

وتعتمد الفلسفة التي تقوم عليها نظرية هرزبرج على عدة أمور منها:

١. أن الرضا العام عن العمل والاستياء العام منه يعدان مفهومين منفصلين بمعنى أن عكس الرضا العام هو عدم وجود رضا وليس استياء.
٢. أن العوامل التي تسبب الشعور التام بالرضا عن العمل لا تسبب الشعور بالاستياء الشديد منه وأن العوامل التي تسبب الشعور بالاستياء الشديد من العمل لا تسبب الشعور بالرضا التام عنه.
٣. أن العوامل التي تسبب الشعور التام عن العمل هي العوامل الدافعة وأن العوامل التي تسبب الشعور بالاستياء الشديد هي العوامل الصحية.
٤. عندما تزداد درجة إشباع العوامل الصحية يقل الشعور بالاستياء أما عندما تزداد درجة إشباع العوامل الدافعة فإن الشعور بالرضا يزداد . (سيزلاقي و والاس، ١٩٩١، ص ٩٧-١٠٠)

إلا أنه قد وجه إلى هذه النظرية الكثير من النقد على الرغم مما حققته من نجاح، تمثلت في اعتماد الباحث في تحديده لعوامل الرضا العام أو عوامل الاستياء من العمل على إجراء المقابلات الشخصية مع أفراد العينة لاستطلاع آرائهم وتقديرهم الشخصي لما يشعرون به ويعتقدون أنه مناسب من دون الاعتماد على مقاييس لها أسس علمية. كما وتسائل النقاد أيضاً عن البيئة الأصلية لعينة البحث، فهل من الممكن تعميم نتائج عينة محدودة (من محاسبين/ مهندسين في ولاية بنسلفانيا) على مجموعات مهنية أخرى مثل مجموعة ممرضات أو مندوبي بيع أو سكرتيرات في بقية المناطق الأخرى للبلد الواحد؟

* نظرية الإيجاز Achievement Motivation Theory :

اقترح مكلياند McClelland في عام ١٩٦٧ نظرية عرفت باسم نظرية الإنجاز، يرى من خلالها أن كل فرد لديه ثلاثة حاجات أساسية " الحاجة إلى الإنجاز، الحاجة إلى القوة، الحاجة إلى الانتماء" وإن هذه الحاجات توجد بدرجات متفاوتة لدى الأفراد. وعند النظر إلى هذه الحاجات في العمل فإن العامل في المنظمة يركز على ثلاث حاجات هي:

■ الحاجة إلى القوة Need for Power: يرى مكلياند أن شعور بعض الأفراد إلى القوة تجعلهم يسارعون الخطا إلى الحصول على مناصب قيادية في المجتمع، وإن من أهم الصفات التي يتمتع بها هؤلاء الأفراد هي المقدرة البلاغية، حسن الخطابة، الصلابة في الرأي، والإلحاح في المطلب.

■ الحاجة إلى الإنجاز Need for Achievement: يتميز أفراد هذه المجموعة بالرغبة الجياشة نحو تحقيق النجاح، ، ومواجهة التحديات، والواقعية والرغبة في تحمل المسؤولية، و حب الظهور.

■ الحاجة إلى الانتماء Need for Relatedness: يحرص هذا النوع من الأفراد على استدرار حب الآخرين و تجنب الأذى الناتج عن رفضهم لهم، ومن أجل تحقيق ذلك فهم ينشطون في تكوين علاقات الصداقة ويبدون تفهما ومودة أكثر، ويميلون إلى مساعدة الآخرين في حالة تعرضهم لبعض المشاكل (علاقي، ٢٠٠٠، ص ٣٥٥).

ومن الانتقادات التي وجهت إلى هذه النظرية، أن منهج البحث الذي اعتمد عليه مكلياند كان موضع تساؤل، إذ اعتمد في تصنيف أفراد العينة حسب حاجاتهم، على عرض مواقف معينة عليهم، ثم طلب من كل منهم أن يصف ماذا يحدث له في كل موقف؟ الأمر الذي يرى فيه البعض أنه غير موضوعي ولا يخلو من التأثيرات الشخصية للباحث على أفراد عينته (الطجم والسواط، ٢٠٠٣، ص ١٢٣).

التعليق حول نظريات المحتوى:

ركزت نظريات المحتوى عند تناولها لموضوع الرضا الوظيفي على الموظف وعلى الحاجات والرغبات (المادية/ المعنوية) التي تثير وتحرك السلوك الإنساني للموظف. فالعامل يتجه لأداء عمل ما عن طريق عدد من العوامل (حاجات أو دوافع أو حوافز) . فركزت نظرية ماسلو للحاجات على حاجات الفرد باعتبارها وسيلة أساسية لتحقيق الرضا الوظيفي ، فإذا كانت الحاجة نشطة ؛ فإنها تعمل كعنصر محرك للفرد ، وإذا تم إشباعها ، فإنها تتوقف عن الدفع .

أما بالنسبة إلى نظرية ألدفير فقد اتفقت مع نظرية ماسلو في أن هناك حاجات لدى الإنسان يجب أن تشبع ، وأن هذه الحاجات مكونة من ثلاث حاجات أساسية وليست خمس مثل ما يعتقد ماسلو هي: (حاجات البقاء، حاجات الانتماء، وحاجات النمو) إلا أنها - نظرية ألدفير - قد اختلفت عن نظرية ماسلو في أن تلك الحاجات لا يجب أن تشبع تدريجياً ؛ فليس هناك قاعدة ثابتة في تدرج هذه الحاجات.

في حين ركزت نظرية هرزبرج ذات العاملين أيضاً على الحاجات باعتبارها عوامل أساسية لدى الفرد ، إلا أنها قد تناولت عوامل الرضا وعدم الرضا بشكل أساسي، فأوضحت العوامل التي تحقق الرضا أو العوامل التي تحقق عدم الرضا في العمل .

أما نظرية مكلياند فقد ركزت أيضاً على ثلاث حاجات رئيسية لدى الفرد ، إذا تم تحقيقها فإن الفرد العامل سيشعر بالرضا عن عمله ، و هي : الحاجة إلى القوة ، الحاجة إلى الإنجاز والحاجة إلى الانتماء .

وأن نظريات المحتوى وإن اختلفت فيما بينهما في تنسيق هذه الحاجات إلا أنها تكاد تتفق على أنه إذا تم توفير هذه الحاجات (المادية، المعنوية) فإن الفرد سيشعر بحالة من الرضا الوظيفي أما إذا حدث هناك قصور وعدم إشباع لهذه الحاجات فإن العامل سيشعر بحالة من عدم الرضا، مما يؤدي إلى حالة من الاستياء عن العمل.

ثانياً: نظريات التفاعل: تهدف هذه النظريات إلى دراسة ووصف عملية التفاعل التي تحدث بين عدد من العوامل وبين الرضا الوظيفي، فأصحاب هذه النظرية يعتقدون أنه لا يمكن القبول والإيمان بأن الرضا الوظيفي يتحقق عند إعطاء الموظفين زيادة في أحد العوامل التي تؤدي إلى الرضا كالراتب مثلاً. إذ أن الرضا الوظيفي ما هو إلا حصيلة تفاعل بين حاجات الفرد وتوقعاته وقيمه وما تقدمه الوظيفة، الأمر الذي سيؤدي بالتالي إلى الشعور بالرضا أو عدم الرضا. (القبلان، ١٩٨١، ص٦٨) ومن النظريات التي تؤمن بهذا التفاعل النظريات التالية :

* نظرية العدالة Equity Theory:

تقوم نظرية العدالة التي وضعها آدمز Adams عام ١٩٦٣ على العدالة والمساواة في معاملة الفرد في عمله الوظيفي، إذ أن مضمون هذه النظرية يقوم على أن المحدد الرئيسي لجهود العمل وأدائه والرضا عنه هو درجة العدالة والمساواة أو عدم العدالة والمساواة التي يدركها الفرد في وظيفته (السالم، ١٩٩٧، ص٦٩).

ووفقاً لهذه النظرية فإن الفرد يقارن نفسه بغيره في ضوء متغيرين، الأول: المدخلات) وتتمثل فيما يعطيه الفرد للمنظمة (مثل: مستوى الجهد المبذول، مؤهلاته، وخبراته. و الثاني المخرجات (وتتمثل فيما يحصل عليه الفرد من عمله) مثل الأجر، والمكانة، والمزايا الإضافية. فالفرد ينظر إلى ما يحصل عليه من مكافآت أو حوافز في ضوء مقارنتها بما يحصل عليه أقرانه في العمل، فيشعر بالرضا أو عدمه من خلال شعوره بالمساواة مقارنة بما حصل عليه الآخرون من أمثاله (جرينبرج و بارون، ٢٠٠٤، ص ١٧٥-١٧٦).

وبناء على ذلك فإن الموظف الذي لا يشعر بالرضا قد لا يعود يبذل الجهد الكافي في العمل، أو قد يأخذ بالانقطاع عن العمل أو الإكثار من الإجازات أو الأعذار للتغيب، و إذا كان مضطراً للبقاء فإنه ربما سيقوم بتعديل توقعاته السابقة بما يتلاءم مع واقعه الحالي. ومن الانتقادات التي وجهت لنظرية المساواة أن كيفية اختيار الأشخاص للمقارنة، ليست واضحة، إذ كيف يستطيع الفرد تحديد واجبات ومسؤوليات أعمال هؤلاء الأشخاص ومقارنته بعمله (الطجم والسواط، ٢٠٠٣، ص١٢٦).

* نظرية التوقع Expectancy Theory :

فسر فروم Vroom عام ١٩٦٤ الرضا الوظيفي في ضوء إدراك الفرد للجهد الذي يبذله ، أي أن الفرد ينمو لديه إحساس إيجابي بالثقة والشعور بالرضا عندما يتقبل ما يتوقعه من نتيجة في مقابل ما بذله من جهد. (الإبراهيم وعبد الحميد، ١٩٩٥، ص ٧٠)

إذ يفترض فروم أن الإنسان يفكر في عمل الشيء قبل أن يقوم به فعلاً ، وأن هذا الدافع الذي يدعوه إلى القيام بعمل ما محكوم بثلاثة شروط أساسية :

أولاً: القيمة Value : أن تكون الأشياء التي ستشبع حاجات الفرد ذات قيمة إيجابية بالنسبة للفرد نفسه، فالزيادة في الأجر، والعلاوة، والحوافز المادية الأخرى، ذات قيمة إيجابية عالية لدى الأشخاص الذين غالباً ما يكون دخلهم محدود. كما أن المشاركة والتوسع في الصلاحيات وغيرها من الحوافز المعنوية تكون ذات قيمة إيجابية في سلوك القياديين والمسؤولين.

ثانياً: الوسيلة Instrumentality : وتتعلق باعتقاد الفرد أن ما حققه من أداء سوف يكون الوسيلة للحصول على المردود، بمعنى إذا كانت الترقية مثلاً ذات قيمة إيجابية لدى الفرد فإنه سيعمل على ارتفاع مستوى أدائه في العمل

ثالثاً: التوقع Expectancy : ويتمثل في اعتقاد الفرد بأن ما يبذله من جهد سينعكس بالضرورة على أدائه. فكلّ من الناس يعتقد أنه إذا بذل جهداً كبيراً، فإن إنجازاً سيكون عالياً (الطجم والسواط ، ٢٠٠٣، ص ١٢٧-١٢٨).

* نظرية التعزيز (تدعيم السلوك) Reinforcement Theory:

تعد نظرية تدعيم السلوك إحدى نظريات السلوك الإنساني التي طورها عالم النفس المشهور سكينر Skinner عام ١٩٦٩، وتتعلق فكرتها من أن السلوك الإنساني نتيجة للعلاقة بين المثير والاستجابة. فالسلوك كما تزعم هذه النظرية يعتمد على ما يتعرض له الموظف من مثيرات وحوافز، فإذا كانت هذه الحوافز إيجابية فإنه سينتج عن ذلك تأكيد أو تثبيت للسلوك، أما إذا كانت الحوافز غير إيجابية أو أن الموظف لم يحصل عليها فسينتج عن ذلك تثبيط وعدم تشجيع أو عدم تكرار لمثل هذا السلوك.

ولا شك أن الأفراد دائماً يفضلون السلوك و الأداء الذي يقود إلى الإشباع والرضا ، ويبتعدون عن السلوك و الأداء الذي لا يحقق الإشباع و الرضا المطلوب (السالم، ١٩٩٧، ص ٧١).

* نظرية المشاركة في تحديد الهدف Goal - Setting Theory:

ترتبط هذه النظرية بالعالم لوك Locke ، وتقوم على أن مبعث إثارة دافعية الأفراد للعمل، هو الأهداف والغايات التي يسعى إليها الفرد وما يعطيها من أهمية، فكلما كانت الأهداف محددة وواضحة ومقبولة لدى الفرد كلما كانت الرغبة لديه لعملها أكبر.

وكذلك فإن للمعلومات التي يتلقاها الفرد عن مستوى أدائه وإنجازه في تحقيق الأهداف لها الدور الكبير في استثارة دافعيته نحو العمل (القيوتي، ٢٠٠٣، ص ٤٩). فالدافعية تؤدي إلى حالة من الرضا الوظيفي، والرضا الوظيفي جزء لا يتجزأ من عملية الدافعية؛ بما ينطوي عليه من إشباع حاجات ورغبات لدى الأفراد. هذا وتعتمد نظرية لوك على بعض الفرضيات، وهي:

١. أن الأهداف الصعبة تقود إلى أداء عال أكثر من الأهداف الأقل صعوبة.
٢. الأهداف المحددة تقود إلى أداء عال أكثر مما تقود إليه الأهداف العامة (غير المحددة).
٣. أن المشاركة في عمليات تصميم ووضع الأهداف أكثر فاعلية من تحديدها.
٤. أن المشاركة تزيد من الولاء والقبول.
٥. أن الأهداف تدفع الأفراد إلى أداء عال عندما تكون مقبولة. (العديلي، ١٩٨٥، ص ١٧٠)

كما وأن هناك بعض النماذج الموضوعية لتفسير الرضا عن العمل (الرضا الوظيفي) ومنها:

*** نموذج بورتر و لولير Porter & Lowler** في الدوافع والأداء والرضا الوظيفي الذي وضعه عام ١٩٦٨، إذ اهتم في دراستهما بأهمية العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء. حيث يعتقد الباحثان أن الدوافع لا تساوي الرضا أو الأداء، فالدوافع والرضا والأداء في رأيهم - متغيرات مختلفة وعلاقاتها مع بعض ليست كما يعتقد أصحاب النظريات التقليدية التي ترى أن الرضا الوظيفي يقود إلى أداء أو إنتاجية. فالرضا الوظيفي يعتمد على الأداء أكثر من اعتماد الأداء على الرضا الوظيفي.

ومن هذا المنطلق يعتقد بورتر و لولير أن الرضا الوظيفي يمكن تحديده بالمكافأة التي تم الحصول عليها. و أيضاً على شعور الفرد بما ينبغي على المنظمة أن تعطيه من مكافأة مقابل مستوى الأداء المنجز. وأن استمرارية الأداء تعتمد على قناعة العامل ورضاه، وأن هذه القناعة والرضا تتحدد بمدى التقارب بين المكافآت الفعلية التي يحصل عليها وما يعتقد العامل أنه يستحقه (الطويل، ٢٠٠١، ص ١٩٤-١٩٥).

*** نموذج لولير Lawler**، فقد قدم لولير عام (١٩٧٣) نموذجاً لتحديد الرضا الوظيفي، وهذا النموذج يعتبر نتيجة لأبحاثه ودراساته المتعددة مع زملائه في مجال الرضا الوظيفي، إذ يرى لولير أن العمليات النفسية التي تحدد رضا الفرد الوظيفي هي تقريباً واحدة وذات علاقة بثلاثة أبعاد بالنسبة للعمل الوظيفي، وهذه الأبعاد أو العوامل تندرج في التالي:

١. الراتب.
٢. الإشراف. (المديرون وأساليب الإدارة التي يستخدمونها)
٣. الرضا على العمل نفسه.

فيرى لولير أن الرضا عبارة عن الاختلاف أو الفرق بين شعور الشخص تجاه ما ينبغي أن يحصل عليه و بين ما يدركه الشخص بأنه حصل عليه بالفعل (العديلي، ١٩٨٥، ص ١٩٣). ويمكن القول بشكل عام إنه لا توجد نظرية واحدة تفسر جميع حالات الرضا أو عدمه، بل توجد نظريات تمثل وجهات نظر لأصحابها الذين ينتمون إلى مدارس مختلفة وإلى ثقافات متباينة في نظرتها للإنسان.

التعليق حول نظريات التفاعل :

لا تقتصر نظريات التفاعل في تفسيرها للرضا الوظيفي على العوامل التي تدفع الناس للتصرف بطرق معينة فقط ، بل تهتم بالعوامل التي تحدد السلوك المدفوع و اتجاهه فتجد تركيز نظرية العدالة على نشاط العامل في المؤسسة مقارنة بنتائج العاملين معه ، فإذا شعر الفرد العامل بالمساواة والإنصاف جراء مقارنة بالأفراد العاملين معه كان هو في حالة رضا ، أما في حالة شعوره بعدم المساواة و الإجحاف مقارنة بزملائه في العمل فإنه سيكون في حالة من القلق وعدم الرضا .

وفي هذا الصدد يعتقد العلماء أن هذه النظرية قد أضافت بعداً جديداً لإدارة الأفراد عند قيامها بوضع نظم الحوافز، إذ أكدت على ضرورة تحقيق مبدأ العدالة في نظام الأجور أو الحوافز .

في حين حاولت نظرية فروم تفسير سلوك الفرد عند أدائه لعمل ما، من خلال ما يتوقعه الفرد من منفعة سيحصل عليها جراء أدائه للعمل، فسيشعر بالرضا عندما يتقبل ما توقعه من نتائج مقابل ما قام به من عمل .

فقدمت هذه النظرية تفسيراً للمجهود المبذول في العمل باعتباره تفاعلاً بين قدرة الفرد على العمل ورغبته فيه، تلك الرغبة التي تتحدد بناء على دراسة الفرد للاحتتمالات المتوقعة بين المجهود الذي سيبذله في عمله وإشباع حاجاته.

أما نظرية التعزيز فتؤكد على أنه من الممكن زيادة احتمال تكرار السلوك المطلوب من العامل ، إذا تم تطبيق نظام الحوافز والمكافآت ، و التقليل أو الخفض من حدوث سلوك ما عند تطبيق العقاب .

ولكن نظرية الأهداف وجدت أن المشاركة في وضع الأهداف وتحديد أهدافها وجعلها أكثر وضوحاً ، يكون له الأثر الكبير في إثارة رغبة الفرد العامل وزيادة ولائه وقبوله للعمل ودفعه لبذل المزيد من الجهد ، مما يؤدي به إلى الرضا عن عمله .

وأخيراً يمكن القول بأنه يقع على القائد مسؤولية تحفيز العاملين وخلق درجة عالية لديهم للعمل؛ مما يتطلب منه أن يكون ملماً إماماً كافياً ومتفهماً لحاجات الآخرين، ولميولهم ، ولاتجاهاتهم؛ من أجل تحقيق أعلى المستويات في الأداء في ظل رضا العاملين عن عملهم.

العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي The Factors that effect on Job Satisfaction:

يعد الرضا الوظيفي العلامة لدرجة سعادة العامل واستقراره في عمله، وما يتضمن ذلك من تحقيق هذا العمل للحاجات المتعددة التي يرغب فيها العامل من عمله. إلا أن مفهوم الرضا الوظيفي، مفهوم متعدد الأبعاد؛ وذلك من خلال ما يتمثله فيما يستمدده العامل أو الموظف من وظيفته، ومن جماعة العمل التي يعمل معها، ورؤسائه الذين يخضع لإشرافهم، وكذلك من المنظمة والبيئة اللتين يعمل فيهما، وبشخصية الموظف نفسه، وهذا ما توصل إليه عبد الخالق (١٩٨٢) من أن أبعاد الرضا الوظيفي عبارة عن:

١. الرضا بسياسة العمل في المنظمة والتي تشمل: سياسات الأجور، التعويضات، الترقيات والتأمينات.

٢. الرضا بعلاقات العمل (العلاقات بالآخرين في محيط العمل).

٣. الرضا بالعمل ذاته (ص ٣٠).

وهذا يعني أن الرضا الوظيفي مسألة تتداخل فيها عدة متغيرات، منها ما هو خاص بالعامل نفسه، ومنها ما هو خاص بطبيعة العمل، ومن الطبيعي أيضا عدم ارتباط هذه الأبعاد مع بعضها البعض بشكل مباشر، إذ يوجد هناك تفاوت واختلاف بين هذه المتغيرات؛ وذلك لارتباطها بالإنسان، الذي يتميز بطبعه المعقد، والذي تتفاوت نظراته للأشياء، فما يرضى عنه شخص قد لا يرضى عنه شخص آخر، وما يرضى عنه الآن قد لا يرضى عنه في وقت آخر.

وبمعنى آخر يمكن القول أن رضا الفرد عن عمله يكون نتيجة لعدة عوامل قد تكون متداخلة أو غير متداخلة مع بعضها البعض، وبذلك يكون رضا الفرد عن عمله عبارة عن العلامة النهائية لدرجة رضا الفرد عن مختلف العوامل الخاصة به كعامل وبوظيفته.

وفيما يلي عرض عام لعدد من الدراسات، قام بها الباحثون بتحديد العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي، ومنها دراسة علاقي (٢٠٠٠) والتي حدد فيها العوامل التي تؤثر في تحقيق الرضا الوظيفي في العوامل الخمس الآتية:

- المستوى الوظيفي والمهني للفرد: إذ يعتبر المركز الإداري في التنظيم من الجوانب المهمة التي تؤثر في درجة الرضا الوظيفي للفرد، إذ كلما علا مركز الفرد وكبرت مرتبته بحكم ما لديه من مؤهلات وخبرات كلما زاد لديه الشعور بالرضا الوظيفي.
- تصميم الهيكل التنظيمي: إذ يرى بعض الباحثين أنه كلما صغرت الوحدة الإدارية، وقل عدد الأفراد العاملين في القسم الواحد، كلما أدى ذلك إلى زيادة التفاعل والنشاط الاجتماعي بين أفرادها مما يؤدي إلى الزيادة في الرضا الوظيفي.

- نوع التقنية المستخدمة في العمل: حيث يرى الباحثون أنه كلما كانت التكنولوجيا المستخدمة في العمل هي التي تعتمد على أساس الإنتاج، كلما نجم عن ذلك انخفاض في درجة الرضا الوظيفي؛ نظرا لروتينية العمل. وكلما كان تصميم عمليات الإنتاج يميل إلى التنوع كلما أدى ذلك إلى الارتفاع بدرجة الرضا الوظيفي.
- جداول العمل: بمعنى أنه كلما زادت ساعات العمل، كلما أدى ذلك إلى الشعور بعدم الرضا، وكلما قلت هذه الساعات وزادت فرص الموظف في الاستمتاع بوقت فراغ أكبر كلما زادت درجة رضاه عن وظيفته.
- نظرة الأفراد إلى العمل: ويقصد بذلك مدى تقدير الفرد للعمل وحاجته إليه. فإذا كان الفرد مدفوعا للعمل بحكم حاجته الطبيعية إلى الدخل المادي، فإن هذا الاتجاه سيكون هو الغالب في شعور الفرد بتحقيق الرضا من الوظيفة، بخلاف لو كان الفرد ينظر للعمل كنوع من قضاء الوقت، فإن اهتمامه بلا شك سيتركز على الجوانب غير المادية من الحوافز (ص ٣٦٣-٣٦٤).

في حين حدد كيث Keth و المشار إليه في السالم (١٩٩٧) ستة عوامل مهمة للرضا عن العمل، تتصل الثلاثة الأولى منها بالعمل، والثلاثة الأخرى متصلة بجوانب أخرى وهي:

- كفاية الإشراف المباشر: فالمشرف له أهمية؛ لأنه يعتبر نقطة الاتصال بين التنظيم والأفراد، ويكون له أكبر الأثر على ما يقوم به الأفراد من أنشطة يومية.
- الرضا عن العمل نفسه: فأغلب الأفراد يشعرون بالرضا عن العمل إذا كان هذا العمل هو من النوع الذي يحبونه، وبالتالي سيكون هذا الرضا دافعا لهم على بذل ما لديهم من طاقة في القيام به.
- الاندماج مع الزملاء في العمل: فالإنسان اجتماعي بطبعه، ويكون العمل أكثر إرضاء للفرد إذا شعر بأنه يعطيه الفرصة لزمالة الآخرين.
- الهادفية في التنظيم: إذ يرغب الأفراد في أن يكونوا أعضاء في تنظيم له هدف مقبول من وجهة نظرهم، وأن يكون هذا التنظيم أيضا على درجة من الفعالية تمكنه من تحقيق الهدف المقام من أجله.
- عدالة المكافآت الاقتصادية: فيتوقع الأفراد أن يحصلوا على مكافآت عادلة داخل المنظمة.
- الحالة الصحية البدنية والذهنية للعامل: إذ هناك ارتباط بين الصحة البدنية والصحة العقلية للعامل على أدائه في العمل (ص ٨١).

وقد اتفق السيد وزملاؤه (١٩٩٧) مع كيث Keth في تحديد بعض العوامل المحققة للرضا الوظيفي، والتي هي على النحو التالي:

- الأجر: إذ يعتبر الدخل المادي أحد أهم العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي، حيث انه لا يقتصر على إشباع الحاجات الدنيا، إنما يمتد ليعطي الشعور بالأمن، وأيضا قد يكون الدخل المادي وسيلة لإشباع الحاجات الاجتماعية من خلال ما يتيح من تبادل المجاملات الاجتماعية مع الآخرين.

- محتوَى العمل: إذ يرى عدد من الباحثين أن العناصر المتصلة بمحتوَى العمل، من المسؤولية التي يحتويها العمل، وطبيعة أنشطة العمل، وفرص الإنجاز التي يوفرها، والنمو والترقي الذي يتيح للفرد، تمثل متغيرات لها تأثيرها على الرضا الوظيفي.
- فرص الترقية: تشير شواهد عديدة إلى أن توافر فرص الترقية يسهم في زيادة الرضا عن العمل، فقد كشفت بعض الدراسات المسحية للرضا الوظيفي أن أفراد العينة قد وضعوا فرص الترقى في المرتبة الأولى.
- نمط الإشراف: يلعب نمط الإشراف دورا كبيرا في التأثير على رضا الأفراد عن العمل، فالمشرف الذي يجعل مرعوسيه محور لاهتمامه، من خلال تنمية العلاقات الإنسانية و الاجتماعية معهم، سيحقق درجة عالية من الرضا عن العمل بينهم، بخلاف المشرف الذي يقتصر اهتمامه على تحقيق أهداف الإنتاج ويعتبر مرعوسيه أدوات لتحقيق أهداف العمل.
- جماعة العمل: يكون لجماعة العمل تأثير على رضا الفرد بالقدر الذي تمثله هذه الجماعة من مصدر منفعة أو مصدر توتر للفرد. فكلما كان تفاعل الفرد مع الآخرين في العمل يحقق تبادلا للمنافع بينه وبينهم كلما كانت الجماعة مصدرا لرضا الفرد عن عمله، والعكس أيضا صحيح (ص ٦٨-٧١).

أما بدر (١٩٨٣) فقسم العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي إلى خمس مجموعات:

١. عوامل مرتبطة بالوظيفة: وهذه العوامل يحصل عليها الفرد لكونه يعمل في وظيفة معينة مثل الأجر النقدي، الحوافز المادية، الشعور بالأمن في الوظيفة.
٢. عوامل مرتبطة بطبيعة الوظيفة ودرجة إثرائها: مثل اكتساب معرفة جديدة من الوظيفة، السيطرة على الوظيفة من ناحية التخطيط والرقابة والتنفيذ، شعور الفرد بالإنجاز في وظيفته.
٣. عوامل تنظيمية: وهي مرتبطة بطبيعة سياسات المنظمة مثل ساعات العمل، ظروف العمل، إجراءات العمل ونظم الاتصال.
٤. عوامل متعلقة بالفرد نفسه: ومن هذه العوامل شخصية الفرد، درجة استقرار الفرد في حياته، السن، درجة تعليمه وأهمية العمل بالنسبة له.
٥. عوامل تتعلق بالبيئة التي نشأ فيها الفرد: (حضرية، ريفية) وثقافة المجتمع الذي يعيش فيه، والنظرة الاجتماعية لطبيعة الوظيفة (ص ٦٥-٦٦).

في حين حدد عبد الخالق (١٩٨٢) الرضا الوظيفي بثلاثة عوامل:

- عوامل ذاتية تتعلق بالعاملين أنفسهم: مثل الفئة العمرية، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة .
- عوامل تنظيمية تتعلق بالتنظيم وشروط العمل: ومن هذه العوامل الرضا عن نظم وأساليب وإجراءات العمل، الرضا عن العلاقة بالرؤساء والزلاء، الرضا عن الوظيفة وما تتيحه لشاغلها من إشباعات.

■ عوامل نظامية تتعلق بالبيئة والنظم الأخرى التي يوجد فيها أو يتعامل معها التنظيم ومن هذه العوامل: الانتماء الاجتماعي، والنظرة الاجتماعية لطبيعة الوظيفة، وما يسود هذا المجتمع بمؤسساته ونظمه من أوضاع وقيم (ص ٣٣-٣٤).

وإجمالاً يمكن القول بأن الرضا الوظيفي يتكون من عدد لا نهائي من الميول المفضلة لدى كل فرد، والتي تختلف أيضاً من فرد إلى آخر، فالعوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي لدى العاملين متعددة، على الرغم من التشابه الموجود بين بعضها البعض، وذلك بحسب ما بينته الدراسات السابقة من وجود نوعاً من الاتفاق على العوامل التي يكون فيها إرضاء الأفراد ضرورياً، مثل: الأجر المادي، الإشراف، العلاقة مع الزملاء في العمل، فرص الترقية، محتوى وطبيعة العمل.

وانطلاقاً من الخلفية النظرية للدراسات السابقة، المتعلقة بالأنماط القيادية والرضا الوظيفي قامت الباحثة بوضع مقياس لكلا من:

- الأنماط القيادية: وقد اشتمل هذا المقياس على ستة مجالات، متمثلة في الآتي:
١. مجال السلطة واتخاذ القرارات: وهي تتمثل في نوعية السلطة المتبعة من قبل مدير المدرسة في إدارته للمدرسة، وقدرته على اتخاذ القرارات.
 ٢. مجال تخطيط وتنظيم العمل: ويرتبط هذا في تحديد أهداف المدرسة والمعايير التي من خلالها سيتم التأكد من تحقق تلك الأهداف وكيفية تقسيم العمل بين أفراد المدرسة للقيام بالمهام الموكلة لهم.
 ٣. مجال تنفيذ العمل ومتابعته: ويكون ذلك من خلال توحيد الجهود للعمل على تطبيق الأنظمة والقوانين أثناء العمل، وكيفية متابعة مدير المدرسة لسير العمل داخل المدرسة.
 ٤. مجال الإشراف على العمل: ويتمثل ذلك في أسلوب مدير المدرسة في الإشراف على سير العمل وطريقته في توجيه العاملين معه من المعلمين.
 ٥. مجال العلاقات الإنسانية في العمل: وهي تهتم بمشاعر المعلمين، ومعاملتهم وتقديرهم والتعرف على آرائهم ووجهات نظرهم في إطار العمل المنوط بهم.
 ٦. مجال الاتصال: ويراد به وسيلة التفاهم والتخاطب المتبعة من قبل مدير المدرسة مع المعلمين العاملين معه.

■ الرضا الوظيفي: وقد اشتمل هذا المقياس على خمسة مجالات، متمثلة في الآتي:

١. مجال طبيعة العمل في مهنة التدريس: ويتضمن ذلك ما يتصل بمحتوى وطبيعة العمل من التنوع في مهام العمل، الإنجاز، توفير المكانة الاجتماعية المطلوبة، التوافق مع قدرات المعلم.

٢. مجال الدخل المادي : ويتضمن ذلك الحوافز والمكافآت، و مدى مناسبة الدخل المادي لطبيعة العمل في التدريس مقارنة بالمهن الأخرى.
٣. مجال الترقى والنمو المهني: ويراد منه الفرص المتاحة أمام المعلم في الترقى في السلم الوظيفي إضافة إلى مدى توفر فرص التطوير والتجديد في عمله.
٤. مجال الإشراف الإداري: ويتضمن ذلك نمط مدير المدرسة في متابعته وإشرافه على سير العمل داخل المدرسة، ومدى تفهمه وسعة صدره عند حدوث أخطاء من المعلمين.
٥. مجال العلاقات في العمل: ويرتبط ذلك بالجانب الاجتماعي في العمل، ويتضمن انسجام المعلم مع زملائه في العمل، درجات التقارب بينه وبينهم، و مستوى مشاركتهم والتفاعل معهم.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية و متغيرات أخرى:

١. الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية والرضا الوظيفي.

٢. الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية وبعض المتغيرات.

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة.

الفصل الثالث الدراسات السابقة

الدراسات السابقة :

ولما كانت القيادة تقوم في جوهرها على التفاعل الذي يتم بين القائد و أفراد الجماعة ، فإن اختلاف وسائل هذا التفاعل بين القائد و أفراد الجماعة بغرض إرشادهم و توجيههم تعكس تبايناً في أساليب القيادة و أنماطها. فلكل قائد أسلوبه ونمطه الخاص في طريقة تعامله مع مرعوسيه ، فقد تأخذ هذه الطريقة طابعاً إيجابياً بناءً يخلق المناخ الصالح للعمل الخلاق المنتج أو تأخذ طابعاً سلبياً يثير الأعاصير ويضع العقبات أمام إنجاز المهام الموكلة إلى القائد بصفة رئيسية (أبو توهة، ١٩٨٣، ص ٩١)

وقد حظيت دراسة القيادة باهتمام المجتمعات البشرية منذ أقدم العصور؛ إدراكاً لأهميتها في تحقيق آمال و تطلعات الجماعة، حيث تناول العلماء والباحثون هذا الموضوع بالدراسة والبحث من خلال العديد من الدراسات التي تناولت " القيادة " ومن زوايا متعددة، كما أن هذه الدراسات قد اختلفت و تعددت باختلاف و تعدد تصور الباحثين وافترضااتهم، وتسهيلاً لعرض هذه الدراسات سوف يتم تناول الدراسات التي تتصل بالدراسة الحالية (موضوع البحث) . وتود أن تشير الباحثة إلى أن بعض الدراسات قد ورد فيها لفظ أسلوب أو أساليب قيادية و البعض الآخر ورد فيها لفظ نمط أو أنماط قيادية ، حيث استخدم الكثير من المؤلفين كلمة نمط وهم يريدون بها كلمة أسلوب، مما يعني أن كلا اللفظين يدل أحدهما على الآخر (النوري، ١٩٩١، ص ٥٥٤).

وقد عمدت الباحثة إلى عرض الدراسات في محاور؛ حتى يسهل مقارنة نتائجها وإبراز أوجه الاتفاق والاختلاف بينها، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

أولاً (المحور الأول): الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية .
ثانياً (المحور الثاني): الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية ومتغيرات أخرى، وستصنفها الباحثة إلي :

١. الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية و الرضا الوظيفي .
٢. الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية وبعض المتغيرات.

أولاً : (المحور الأول) الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية .
أ. الدراسات الأجنبية :

دراسة اورفيت (Oravet,1990) وقد هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لدى مديري المراكز المهنية ومديري المدارس العليا في ولاية الاباما في الولايات المتحدة الأمريكية، وإلى مقارنة الأنماط القيادية لمديري المراكز المهنية و الأنماط القيادية لمديري المدارس العليا. وقد شملت عينة الدراسة (١٢٩) مدير مدرسة عليا و(١٠٥) مدير مركز مهني، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- أن النمط القيادي السائد لدى كل من مديري المراكز المهنية ومديري المدارس العليا هو النمط الأوتقراطي.
- لا توجد فروق بين تصورات مديري المراكز المهنية ومديري المدارس العليا فيما يتعلق بالأنماط القيادية.
- المديرون ذوو الخبرة الإدارية التي تمتد لأكثر من (١٠) سنوات يظهرون مستويات مرتفعة في الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في العمل.

بينما هدفت دراسة لاندس (Landis,1990) إلى مقارنة الأنماط القيادية في المدارس الثانوية في ولاية الاباما بالأنماط القيادية في المدارس الثانوية النموذجية في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٤٨) مشرفاً، وقد أشارت النتائج إلى الآتي:

- أن النمط القيادي السائد بين مديري المدارس الثانوية في الاباما ومديري المدارس الثانوية النموذجية في الولايات المتحدة الأمريكية هو النمط الذي يعطي اهتماماً عالياً بالعمل والعاملين (النمط الديمقراطي).
- لا توجد علاقة دالة إحصائية بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية في الاباما ومديري المدارس الثانوية النموذجية في الولايات المتحدة الأمريكية وبين متغير الجنس، والعمر، ومدة الخبرة.

في حين هدفت دراسة لارسون (Larson,1990) إلى مقارنة التصورات الذاتية لمراقبي المدارس للأنماط القيادية السائدة لديهم وقوة شخصيتهم، كما هدفت أيضاً إلى معرفة تصورات مديري المدارس العليا المتواجدين في نفس المقاطعة التعليمية للأنماط القيادية لهؤلاء المراقبين ، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) مراقب مدرسة و(١٢٥) مدير مدرسة عليا من المناطق التالية: منيسوتا و نبراسكا و داكوتا الشمالية وداكوتا الجنوبية. وكان من نتائج هذه الدراسة:

- يتصور المراقبون أن النمط القيادي السائد لديهم هو " المساند" بينما يتصور مديرو المدارس العليا أن النمط القيادي السائد لدى المراقبين هو " الموجه".
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمط القيادية السائد لدى المراقبين بالنسبة للمؤهل العلمي، والمناطق التعليمية، والعمر.

بينما أجرى بروكبانك (Brookbank,1993) دراسة هدف منها التعرف على أثر الجنس في الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في ولاية كارولينا الشمالية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦) مدارس ثانوية للإناث و(٦) مدارس ثانوية للبنين. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن القيادة في المدارس الثانوية في كارولينا الشمالية أغلبها موقفية.

- ترى المديرات أنفسهن يعملن بنفس الطرق والأساليب التي يعمل بها المديرون.
- يبدي المديرون ارتياحاً لأدوارهم الوظيفية أكثر من المديرات.

أما دراسة هيوس (Hughes,1996) فهدفت إلى التعرف إلى السلوك القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في كارولينا الجنوبية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلماً ومثلهم من المعلمات اختيروا بطريقة عشوائية من (٨٠) مدرسة ثانوية. وقد أسفرت النتائج التي لم تذكر مسمى السلوك القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين تصورات المعلمين للسلوك القيادي الممارس لمدير المدرسة وجنس المعلمين وجنس المدير، وأنه لا وجود لأي فروق دالة إحصائية بين مديري المدارس الثانوية (الذكور) ومديرات المدارس الثانوية (إناث) في السلوك القيادي.

في حين هدفت دراسة مور (Moore,1999) إلى اكتشاف ما إذا كانت الأنماط القيادية لعمداء الكليات الاجتماعية لكلا الجنسين (ذكور و إناث) يمكن أن تكون أكثر توافقاً مع رسالة وأهداف وثقافة الكليات الاجتماعية المعاصرة. وقد تكونت عينة الدراسة من ثمانية عمداء لكليات اجتماعية من فرجينيا، أربعة منهم ذكور، وأربعة منهم إناث. وقد بينت النتائج أن الأنماط القيادية لدى عمداء الكليات الاجتماعية لكلا الجنسين متطابقة بشكل أساسي، وأن عمداء الكليات بجنسهما قد توفرت لديهما القدرة على مواجهة احتياجات تابعيهم، وأن الأنماط القيادية التي يستخدمها عمداء الكليات الاجتماعية من (الذكور و الإناث) جاءت متوافقة مع رسالة وأهداف وثقافة الكليات الاجتماعية المعاصرة.

ب. الدراسات العربية: من الدراسات والبحوث العربية التي أجريت حول القيادة الإدارية بأنماطها المتعددة الدراسات الآتية :

دراسة الهدهود و الجبر (١٩٨٩) حول الأنماط القيادية والتي هدفت إلى التعرف على النمط القيادي الممارس من قبل المديرين من واقع المنظور الوظيفي (السلوك الذي يقوم به المدير من تحديد لدوره من تخطيط و تنسيق وتوجيه و تحديد أدوار أفراد المجموعة التي يعمل معها) و المنظور الإنساني (السلوك الذي يمارسه مدير المدرسة لإيجاد الصداقة والثقة المتبادلة والاحترام بينه وبين العاملين مع السماح لهم بالمبادرة و المشاركة في اتخاذ القرارات) حسب تصور المعلمين والمعلمات لهذين البعدين وقد اشتملت عينة الدراسة على (٥٣٥) معلماً و (٦٨٩) معلمة من مختلف مراحل التعليم العام بدولة الكويت، وقد أظهرت النتائج إلى وجود اختلاف بين تصور جميع أفراد العينة من المعلمين و المعلمات للبعد الإنساني من عمل المديرين ، في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصور المعلمين والمعلمات للجانب الوظيفي من عمل المديرين (ص ٨٧).

دراسة المغيدي وآل ناجي (١٩٩٤) فقد هدفت إلى التعرف إلى الأساليب القيادية لعمداء كليات جامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية بناءً على نظرية الموقف لهرسي و بلانشرد لوصف الأساليب القيادية لعمداء جامعة الملك فيصل كما يتصوره العمداء ورؤساء أقسامها في جميع الكليات، وقد شملت عينة الدراسة (٦) عمداء كليات و (٤٢) رئيس قسم .

ومن النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة هو التطابق بين تصور عمداء الكليات و رؤساء الأقسام حول استخدام العمداء في أغلب الأحيان لأسلوب المشاركة في القيادة، كما بينت النتائج إلى وجود نمط قيادي شبه موحد في كليات جامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية (ص ١٩٤).

بينما هدفت دراسة السعيد (١٩٩٨) إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصوره المعلمون العاملون معهم واختلاف هذا التصور باختلاف جنس مدير المدرسة وخبرته في مجال الإدارة المدرسية ومؤله العلمي. وقد شملت عينة الدراسة (٣٩٤) معلماً ومعلمة من أربع مناطق تعليمية هي (محافظة مسقط، الباطنة، الشرقية، الظاهرة). وقد بينت نتائج الدراسة إلى أن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية كما يتصورها المعلمون والمعلمات العاملون معهم هي النمط الديمقراطي يليه النمط الأوتقراطي ثم النمط الترسلّي. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان في ممارسة النمطين القياديين (الديمقراطي والأوتقراطي) تعزى لجنس المدير أو خبرة مدير المدرسة في الإدارة المدرسية أو مؤله العلمي كما يتصوره المعلمون والمعلمات العاملون بينهم (ص ح).

في حين أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها عبد الصمد الأغبري (١٩٩٨) في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية حول الأنماط القيادية السائدة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري ووكلاء تلك المدارس، إلى أن نمط المشاركة (الذي يهتم بالعاملين ويتيح لهم المجال في المشاركة بأرائهم ومقترحاتهم مع التركيز على الجوانب الاجتماعية للعاملين) هو النمط السائد بين مديري ووكلاء بعض مدارس التعليم العام ثم نمط التفويض (يمنح فيه القائد الصلاحية فيما يتعلق بإدارة العمل وسيره وتكون العلاقة بينه وبين العاملين علاقة استشارية يلجأ إليه كلما دعت الحاجة) (ص ٨٨).

وهدف دراسة أبوجلان (٢٠٠٢) إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للسلوك القيادي الفعال في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش من وجهة نظر المعلمين وعلى وجه التحديد. وقد شملت عينة الدراسة (٢١٥) معلماً ومعلمة وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للسلوك القيادي الفعال من وجهة نظر المعلمين تعتبر جيدة إذ كان أكثر المجالات ممارسة من قبل مدير المدرسة جاءت مرتبة كالتالي: المجال الإداري في المرتبة الأولى ومجال المدرسة والمجتمع المحلي في المرتبة الثانية وفي المرتبة الثالثة مجال العلاقات الإنسانية وأخيراً المجال الفني (ص ط).

لكن دراسة السحيمي (٢٠٠٢) فقد هدفت إلى التعرف إلى السلوك القيادي لعمداء كليات المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة مدى اختلاف وجهات النظر باختلاف (الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)، وقد شملت عينة الدراسة (٣٠٤) عضواً من هيئة التدريس. وقد أظهرت النتائج إلى أن النمط السائد بين عمداء كليات المعلمين هو النمط الديمقراطي، وأنه لا يوجد أثر للرتبة الأكاديمية والجنس على السلوك القيادي لعمداء الكليات (ص ط).

ثانياً: (المحور الثاني) الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية و متغيرات أخرى:
١. الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية و الرضا الوظيفي .
أ. الدراسات الأجنبية :

دراسة كولمر (Collmer,1990) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين، كما هدفت إلى الكشف عن العوامل التي لها علاقة بالرضا الوظيفي لدى المعلمين، وقد توصلت الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي الذي يمارسه مديرو المدارس هو من أفضل الأنماط القيادية في تطوير العملية التربوية وتحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين، كما بينت النتائج أن المعلمين أظهروا رضا وظيفيا عاليا عندما يبدو المدير مهتما بتلبية حاجاتهم، ومستمعا لأفكارهم، ومشاركاً لهم عند اتخاذ القرارات.

دراسة مكي (Mckee,1990) حول العلاقة بين الأنماط القيادية التي يتبعها رؤساء كليات المجتمع ومستوى الرضا الوظيفي لدى هيئات التدريس في تلك الكليات، حيث تم إجراء هذه الدراسة سنة ١٩٨٧ لتحديد مفاهيم هيئة التدريس عن الأنماط القيادية التي يتبعها رؤساء كليات المجتمع في فرجينيا وفرجينيا الغربية ؛ وقياس مستوى الرضا الوظيفي لهيئة التدريس واستكشاف أية علاقات بين الأنماط القيادية ومستوى الرضا الوظيفي لدى هيئة التدريس، فتم اختيار عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس مكونة من ٣٢١ عضواً من ٣ كليات في فرجينيا الغربية و ٢٣ عضواً من كلية واحدة من فرجينيا وقد اشتملت نتائج الدراسة على الآتي: إن عوامل الرضا الوظيفي لدى هيئة التدريس هي (تقدير الذات، فرص التنمية والتطور، الإنجاز، وتوقعات الوظيفة ، الاحترام، والمعاملة الحسنة، والتدريب الوظيفي، وكمية الإشراف، وفرصة المشاركة) وأن هذه العوامل قد ارتبطت ارتباطاً موجباً بالأنماط القيادية التي يتبعها رؤساء كليات المجتمع في فرجينيا وفرجينيا الغربية.

دراسة لنون (Lennon,1992) والتي هدفت إلى التحقق من ضبط المعلم وقيادة المدير والرضا الوظيفي عند المعلمين، وقد استخدم الباحث استبيان "دليل وصف المهنة" لجمع البيانات، وقد أشارت النتائج إلى أن الرضا الوظيفي المرتفع يرتبط إيجابياً بشعور المعلم بالنكيف مع المدير، وبإدراكه لمدى استفادته من الاهتمام الكبير الذي يوليه المدير للعلاقات في أسلوبه القيادية التسويقي والمشاركة، وإن هناك ارتباطاً سلبياً بين الرضا الوظيفي وتصور المعلم للمدير المفوض.

بينما أجرى بيركنز (Perkins,1992) دراسة للبحث في الرضا الوظيفي للمعلمين المتمرسين وتصورهم للنمط القيادي لدى المدراء، هدف من خلالها الكشف عن تصورات المعلمين للأنماط القيادية السائدة بين المديرين، وأثرها على الرضا الوظيفي لديهم، وقد بينت الدراسة النتائج الآتية:

- أن النمط الذي يتصف بأنه على درجة عالية من الاهتمام بالعمل والعاملين هو الأكثر تحقيقاً للرضا الوظيفي، أما النمط الذي يتصف بدرجة متدنية من الاهتمام بالعمل والعاملين فهو الأقل تحقيقاً للرضا الوظيفي.

- أن العلاقة بين الزملاء هم أكثر المجالات تحقيقا للرضا الوظيفي، أما الظروف المادية فكانت أقلها تحقيقا للرضا الوظيفي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي بين المعلمين وتعزى لمتغير الجنس والخبرة و نوع المدرسة التي ينتمي إليها المعلم.

لكن هيلر و زملاؤه (Heller & et al , 1993) فقد هدفت دراستهم والتي طبقوا فيها أداة هيرسي وبلانشرد إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين والسلوك القيادي الممارس من قبل المدير ، ولقد كشفت النتائج إن ٤٢% من أفراد العينة الذين بلغ عددهم (٣٣٩ معلماً) غير راضين عن راتبهم الشهري ، وأنه لا وجود لأي فروق ذات دلالة إحصائية تدل على وجود علاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين و النمط القيادي الممارس من قبل مدير المدرسة .

بينما أجرى يونغ (Young,1994) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الأنماط القيادية لرؤساء الكليات المهنية وأثرها على الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية، وقد توصلت النتائج إلى وجود أثر بين النمط القيادي لرؤساء الكليات على الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في منطقة الميسيسيبي، كما أكدت الدراسة على أن الرضا الوظيفي لأعضاء التدريس يرتفع إذا اتبع الرؤساء النمط القيادي الذي يهتم بالعلاقات مع العاملين.

ودراسة شو (Chu,1994) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي للمعلمين وتصورهم للأنماط القيادية لمديري المدارس الخاصة في منطقة متروبولتون في تايوان، وأيضا هدفت على معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى للجنس والمؤهل العلمي والخبرة. وقد أظهرت النتائج أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الخاصة في منطقة متروبولتون في تايوان هو النمط الترسلّي، كما بينت النتائج وجود رضا إيجابيا عاما لدى المعلمين عن أنماط القيادة لمديري المدارس، وتمتع المعلمات الإناث برضا وظيفيا عاليا يفوق رضا المعلمين من الذكور.

دراسة روبنسون (Robinson,1995) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية للمدير والرضا الوظيفي للمعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٧) معلما من المدارس العامة في مقاطعة أركانسا. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين النمط القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي للمعلمين، حيث وجد أن المعلمين الذين يعملون مع مدير مدرسة يهتم بالاعتبارية في العمل أكثر رضا من غيرهم.

دراسة بول (Pool,1997) والتي هدفت إلى التعرف على علاقة الرضا الوظيفي بالبدلاء في القيادة والسلوك القيادي والدافعية نحو العمل. وقد شملت العينة (١٢٥) بالغا تتراوح أعمارهم بين ٢٠-٤٦ سنة.

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين السلوك القيادي والدافعية في العمل والرضا الوظيفي لدى عينة البحث، وبالنسبة للرضا الوظيفي فقد حصلت الدافعية نحو العمل على أعلى الدرجات مما يجعلها أفضل مؤشر على الرضا الوظيفي.

أما دراسة بوقلر (Bogler,1999) فقد هدفت إلى اختبار أثر ثلاثة عوامل على الرضا الوظيفي للمعلمين وهي: النمط القيادي لمدير المدرسة، واستراتيجية مدير المدرسة في اتخاذ القرارات، وإدراك المعلمين لمهنتهم في التعليم، وقد شملت عينة الدراسة (٩٣٠) معلماً في مدارس جنوب فلسطين. وكانت النتائج كما يلي: تعتبر عوامل إدراك المعلم لسمعته المهنية واحترام الذات والاستقلالية في العمل والتطور الذاتي عوامل تساهم في الرضا الوظيفي للمعلمين، وكذلك وجود علاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي للمعلمين، كما بينت النتائج بعدم وجود علاقة بين نمط اتخاذ القرار لدى مدير المدرسة والرضا الوظيفي للمعلمين (المشار إليه في عياصرة، ٢٠٠٣).

وهدف دراسة وذرل وستون (Wetherell & Seton, 2002) إلى الكشف عن العلاقة بين نمط مدير المدرسة القيادي والرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الأساسية في منطقة مورييس في ولاية نيوجرسي، حيث شملت عينة الدراسة (٢٣) مديراً و(٣٩٦) معلماً. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن نمط الإخبار حقق أعلى مستويات الرضا الوظيفي للمعلمين في مجالات الإشراف والمكافآت الطارئة وظروف العمل والاتصال. وقد بينت نتائج الدراسة أيضاً أن عوامل العمر والجنس لم تكن دالة إحصائية على ارتباطها بالرضا الوظيفي.

ب. الدراسات العربية :

دراسة العرادي (١٩٨٨) التي هدفت إلى التعرف على الأكثر أنماط الإدارة المدرسية شيوعاً بين مديرات المرحلة المتوسطة بالرياض، والتعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي لمعلمات المرحلة المتوسطة و أنماط الإدارة السائدة" النمط الدكتاتوري، النمط الديمقراطي، النمط الترسلّي"، وقد أظهرت النتائج إلى أن النمط السائد في الإدارة المدرسية للمرحلة المتوسطة هو النمط الديمقراطي يليه النمط الدكتاتوري، وأن معلمات المرحلة المتوسطة راضيات إلى حد ما عن عملهن، كما بينت النتائج وجود علاقة موجبة بين رضا معلمات المرحلة المتوسطة عن عملهن وبين النمط الديمقراطي بينما تكون سلبية مع النمطين الدكتاتوري والترسلّي(ص٢١١) .

ودراسة بني إرشيد (١٩٩١) والتي هدفت إلى معرفة طبيعة الدور القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن، ومعرفة العلاقة بين الدور القيادي لمديري التربية والتعليم الممارس حالياً وبين مساهمته في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين معهم، وقد شملت عينة الدراسة (٣٥٤) موظف وموظفة. وقد أظهرت النتائج إلى أن المدير يمارس دوره القيادي استناداً إلى أسس ومهارات يراعى فيها بين إجراءات وسياسات العمل ومتطلبات العمل وظروفه المادية والمعنوية والعلاقات بين المدير والعاملين. كما بينت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين الدور القيادي لمديري التربية والتعليم الممارس حالياً وبين مساهمته في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين(ص ل).

في حين هدفت دراسة طوقان (١٩٩١) إلى التعرف إلى الأنماط القيادية لمديري المدارس وفق نموذج الشبكة الإدارية، والتعرف أيضا إلى مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وقد شملت عينة الدراسة (٦٨) مديرا ومديرة و (٤٠٢) معلما ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن النمط الأكثر انتشارا بين أوساط المديرين كان هو النمط (٥/٥) والذي يوازي بين متطلبات العمل ومتطلبات العاملين ثم النمط (٩/٩) والذي يعتبر أهم الأنماط وأفضلها ثم النمط (٩/١) والذي يعني بمصلحة العمل ولا يولي أدنى اهتمام بالعاملين. وأن هناك أثر للنمط القيادي الممارس من قبل مديري المدرسة على الرضا الوظيفي فقد أظهرت النتائج بأن النمط (٩/٩) الأكثر تحقيقا للرضا الوظيفي للمعلمين يليه النمط (٥/٥) ثم النمط (٩/١) (ص س).

وهدف دراسة عودة (١٩٩٢) والتي كانت بعنوان "علاقة السلوك القيادي لمدير المدرسة بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في الأردن" إلى التعرف إلى العلاقة بين السلوك القيادي لمدير المدرسة الثانوية والرضا الوظيفي للمعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلم ومعلمة في محافظتي اربد والمفرق تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد توصلت الدراسة إلى:

- أن هناك علاقة بين السلوك القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي لدى المعلمين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرضا الوظيفي تعود لمتغيري الجنس والخبرة التربوية (ص ل).

أما دراسة معاينة (١٩٩٥) هدفت إلى الكشف عن الأنماط القيادية عند عمداء الكليات في الجامعات الأردنية الحكومية كما يراها أعضاء الهيئات التدريسية وأثر هذه الأنماط على الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس. وقد شملت عينة الدراسة (٢٧٩) عضواً من هيئة التدريس. وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

- إن شيوع الأنماط القيادية الخمسة التي قامت الدراسة على أساسها بين العمداء في الجامعات الأردنية الحكومية كان كما يلي: النمط القيادي الثالث (٥,٥) أولاً، يليه النمط القيادي الرابع (١,١)، ثم النمط القيادي الثاني (٩,١) فالنمط القيادي الأول (٩,٩) وأخيراً النمط القيادي الخامس (١,٩) وقد اتفقت الجامعات الأردنية على هذا الترتيب باستثناء جامعة مؤتة حيث كان النمط القيادي الرابع هو الأكثر انتشاراً فيها يليه النمط القيادي الثالث، فالنمط القيادي الثاني ثم النمط القيادي الأول، بينما لم يكن أي وجود النمط القيادي الخامس.

- إن درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية كانت متوسطة على مجالات الرضا الوظيفي الأربعة التي استخدمتها الدراسة. (ص ك).

بينما هدفت دراسة المغيدي (١٩٩٦) إلى التعرف على أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الأحساء التعليمية من منظور النظرية الموقفية لهرسي وبلانشرود ونظرية الدوافع لهرزبورغ ، وقد شملت عينة الدراسة ٧٩ مديراً و ٦٥٦ معلماً في مختلف مدارس البنين بمحافظة الأحساء التعليمية وتوصلت الدراسة إلى أن المديرين في المرحلة الابتدائية يمارسون الأسلوب (الديمقراطي) و في المرحلة المتوسطة أسلوب التسويق (أسلوب عال في التوجيه والمساندة) وفي المرحلة الثانوية أسلوب الأمر (الدكتاتوري) وأن المعلمون في المرحلة الابتدائية أكثر رضاً عن بيئة العمل و محتوى العمل من المعلمين في المرحلة المتوسطة والثانوية (ص٥٧).

وكذلك دراسة العسيلي (١٩٩٩) هدفت إلى الكشف عن النمط القيادي السائد لدى رئاسة كل من جامعة الخليل وبوليتيكنيك فلسطين كما يراه أعضاء هيئة التدريس وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي. وقد شملت عينة الدراسة (١١٨) عضواً من هيئة التدريس منهم (٦١) عضواً من جامعة الخليل و(٥٧) عضواً من بوليتيكنيك فلسطين وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- شيوع النمط القيادي المستبد لدى رئاسة جامعة الخليل والنمط القيادي الديمقراطي لدى رئاسة بوليتيكنيك فلسطين.
- لم يختلف النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعة الخليل ورئاسة بوليتيكنيك فلسطين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والراتب الشهري.
- يتمتع جميع أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة من الرضا الوظيفي العام وأن أعضاء هيئة التدريس في بوليتيكنيك فلسطين أكثر رضا عن عملهم من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الخليل.
- توجد علاقة طردية دالة إحصائياً بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي في كل من جامعة الخليل وبوليتيكنيك فلسطين (ص ش).

في حين قام كلا من الشريدة و عبد الرحيم (٢٠٠٠) بدراسة هدفت التي التعرف على أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة اربد و علاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (٧٧٥) معلماً ومعلمة. وقد أسفرت عن شيوع ثمانية أنماط للسلوك القيادي كان أكثرها تكراراً النمط المعتمد بشكل كبير على كل من العمل و العاملين، مع وجود علاقة بين الرضا الوظيفي وأنماط السلوك القيادي (ص٦١).

لكن دراسة حسين (٢٠٠٠) هدفت إلى معرفة الأساليب القيادية الممارسة من قبل مديري المدارس الأساسية في مدينة عدن من منظور النظرية الموقفية ليهربي وبلانشرود ، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين من منظور نظرية هيرزبيرج للدافعية، ثم التعرف على أثر الأساليب القيادية الممارسة من قبل المدراء على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وقد شملت عينة الدراسة (٢٦٨) معلماً ومعلمة و(٥٣) مديراً ومديرة.

وأظهرت النتائج إلى أن مديري المدارس الأساسية في عدن يمارسون أساليب قيادية تتسلسل بنسبة متوسطة لا تتفق مع تسلسل النماذج القيادية لنموذج القيادة الموقفية لهيرسي وبلائنشرود التي تشترط تغيير الأسلوب القيادي تبعاً لنضج العاملين، وأن للأساليب القيادية الممارسة من قبل المدراء أثر على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم (ص ط).

واختلفت دراسة الشناق (٢٠٠١) في أنها هدفت إلى التعرف إلى الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو ومديرات المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن في بعدي العمل والعلاقات الإنسانية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وعلاقتها برضاهم الوظيفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥٥) معلماً ومعلمة. وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

- إن مديري ومديرات المدارس الثانوية المهنية يهتمون ببعدي النمط القيادي (العمل والعلاقات الإنسانية) إلا أن الاهتمام كان أكبر في مجال العمل.
- إن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية المهنية كان في الغالب أعلى من المتوسط.
- توجد علاقة ارتباطيه - إيجابية وقوية - ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي الذي يمارسه مديرو ومديرات المدارس الثانوية المهنية ورضا المعلمين الوظيفي (المشار إليه في عياصرة، ٢٠٠٣، ص ٩١).

٢. الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية و بعض المتغيرات.

أ. الدراسات الأجنبية :

دراسة كلا من أوغلترى وتوماس (Ogletree & Thomas, 1990) حول تأثير الأنماط القيادية التي يتبعها مديري المدارس على تقييم المعلمين لأدائهم الوظيفي حيث تم تطبيق دراسة مسحية تقييمية خاصة بمديري المدارس على مدرسين ومرشدين ومنسقين ومديرين مساعدين من ١٢٠ مدرسة عامة وخاصة في شيكاغو، وقد أشارت النتائج إلى أن نمط القيادة الديمقراطية بالإضافة إلى نوع المدرسة (خاصة أو روضة) كان ذا التأثير الأكثر إيجابية على تقييم الأداء الوظيفي للمدراء. كما وتقتصر النتائج أن يقوم المدراء الذين يستخدمون النمط القيادي الترسلّي والنمط الديكتاتوري بإعادة النظر في أنماط قيادتهم للمدرسة.

أما دراسة جلمير (Gallmeier , 1992) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين النمط القيادي الذي يتبعه المدير وبين دافعية المعلمين وروحهم المعنوية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥) معلماً من طلبة الدراسات العليا في جامعة شيكاغو بولاية إلينوي الأمريكية. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يعملون مع قادة يتبعون النمط الديمقراطي أو النمط الترسلّي ليست لديهم مستويات دافعية أعلى من أولئك الذين يعملون مع قادة يتبنون النمط التسلطي، وبالتالي لا توجد علاقة بين النمط القيادي الذي يتبعه المدير وبين دافعية المعلمين.

واختلفت دراسة سيفلزبيرغ وستابلر (Savelsbergh & Stabler,1995) في أنهما قاما بدراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الأنماط القيادية (التحدث، البيع، المشاركة، التفاوض) وما تفضله الشخصية من (الاهتمام بما هو خارج الذات، الإدراك بالحس، الشعور والتفكير، الإدراك عن طريق الحس) وبين الفعالية للأستاذ الاستشاري، وقد تكونت العينة من (٣١) أستاذ استشارياً. وقد أشارت النتائج إلى أن نمطي البيع والمشاركة هما أكثر الأنماط القيادية إتباعاً من قبل الأساتذة الاستشاريين وأنه لاوجود لأية روابط بين فعالية الأساتذة الاستشاريين وبين أية من الأنماط القيادية المحددة في هذه الدراسة، كما بينت النتائج إن الاهتمام بما هو خارج عن الذات والإدراك بالحس يعتبران معاً مؤشرات جيدة على الفعالية.

وهدفت دراسة بيننكتون (Pennington,1998) إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية في وسط تينيسي ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين وذلك بحسب تصورهم لذلك، وقد شملت الدراسة معلمي خمس مدارس تم اختيارها عشوائياً. وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

- وجود علاقة قوية بين النمط القيادي لمدير المدرسة وبين دافعية المعلم نحو مهنته وذلك من وجهة نظر المعلمين.
- وجود ارتباط سلبي بين المدير ذي الاهتمام المتدني بالعاملين وبين دافعية المعلمين.

ودراسة سميث (Smith,2000) والتي هدفت أيضاً إلى اختبار العلاقة بين تصور المعلمين للنمط القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة ودافعية المعلمين نحو عملهم ومدى اقتران الدافعية بنمط قيادي معين، حيث تم تحديد نمطين للقيادة هما: الديمقراطي والاستبدادي. وقد بينت النتائج أنه كلما ازداد النمط القيادي للمدير ديمقراطية كلما ارتفعت درجة الدافعية لدى المعلمين، إذ استنتجت الدراسة أن النمط القيادي لمدير المدرسة يعد عاملاً رئيسياً لدافعية المعلمين. فالمدирون الذين يمارسون نهجاً قيادياً ديمقراطياً هم أكثر احتمالاً لأن يكون لديهم هيئة تدريس ذات مستوى دافعية عالية، كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود أثر للجنس على دافعية المعلمين، وأيضاً لم يكن للخبرة أي أثر على النمط القيادي لمدير المدرسة.

بينما قامت ريمونديني (Remondini,2001) بدراسة مسحية هدفت إلى معرفة النمط القيادي لمديرات مدارس جنوب نيومكسيكو ومعرفة المناخ المدرسي من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات، وقد شمل المسح المعلمات والمديرات من (١٨) مدرسة ثانوية وأساسية. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة بين النمط القيادي والمناخ المدرسي في جميع مدارس العينة. كما أظهرت النتائج أيضاً وجود تشابه بين المديرات والمعلمات في تحديد النمط القيادي للمديرة.

وهدفت دراسة هاوكنز (Hawkins,2002) لاختبار العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة كما يدركه المعلمون والمناخ التنظيمي في المدارس الثانوية العامة في نيوجرسي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩) مديري مدارس و(١٣٣) معلماً.

وقد أظهرت النتائج أن للنمط القيادي لمدير المدرسة أثر هام على المناخ العام للمدرسة، فكلما كان النمط القيادي يميل أكثر إلى النمط المشارك و أقل من النمط الموجه كان المناخ المدرسي أكثر انفتاحاً.

ب. الدراسات العربية :

دراسة دواني و ديراني (١٩٨٩) و التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس و شعور المعلمين بالأمن النفسي و ما إذا كان لمتغير الجنس و التأهيل للمديرين أثر في شعور المعلمين بالأمن. حيث شملت عينة الدراسة (٤٢٧) معلماً و معلمة من محافظة العاصمة (عمان) ، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة مهمة بين نمط القيادة الذي يهتم بالعاملين و شعور المعلمين و الملمات بالأمن النفسي ، بينما لا أثر لمتغير الجنس و التأهيل لدى المديرين و المديرات على شعور المعلمين و الملمات بالأمن النفسي(ص١٠٩) .

دراسة العمري (١٩٩٢) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السلوك القيادي لمدير المدرسة و متغيراً ثقة المعلم بالمدير و فعالية المدير من وجهة نظر المعلمين ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من محافظة اربد ، ولقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين الثقة بالمدير من جهة و سلوكه القيادي؛ فالسلوك القيادي للمدير في وضع إطار العمل و مستوى المدرسة وخدمة المعلمين فيها له علاقة كبيرة بالثقة فيه كمدير للمدرسة(ص ك).

واختلفت دراسة العيسى (١٩٩٢) في أنها هدفت إلى التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة بين مديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض و مستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية لدى الملمات السعوديات العاملات معهن. و معرفة العلاقة بين النمط القيادي لمديرات المدارس الثانوية ومستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية لدى الملمات ، إذ شملت عينة الدراسة (٥٧) مديرة و(٦٤٦) معلمة. وقد بينت نتائج الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد بين مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض هو النمط التسلطي الذي يركز على الإنتاج والعمل أكثر من اهتمامه بالعلاقات الإنسانية. وأن مستوى الدافعية نحو العمل ومستوى الروح المعنوية بين الملمات عالياً، إذ لا توجد علاقة بين النمط القيادي التسلطي ومستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية لدى الملمات السعوديات(ص ل).

في حين هدفت دراسة الشلالة (١٩٩٣) إلى التعرف على مدى إدراك المدير لنمطه القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط، وأثر هذه العلاقة في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية. وقد شملت عينة الدراسة (٩٥) مديراً ومديرة و(٦٣٠) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت النتائج ما يلي:

- أن الغالبية العظمى من المديرين والمعلمين أدركوا السلوك القيادي لمدير المدرسة على أنه يتجه نحو الاهتمام بالفرد .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية هامة على بعدي السلوك القيادي بين إدراك المديرين لنمطهم القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية هامة في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين تعزى إلى اختلاف إدراك المديرين والمعلمين لنمط المدير القيادي (ص م).

بينما هدفت دراسة الصائغ و حسين (١٩٩٤) إلى التعرف على الأنماط القيادية التربوية الأكثر شيوعاً لدى مديري المدارس الابتدائية ودرجة ولاء معلم المدرسة الابتدائية لعمله بمدينة الرياض ، وقد شملت عينة الدراسة ١٧٧ مدرساً سعودياً ممن يعملون في المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج أن النمط الديمقراطي هو الأكثر الأنماط شيوعاً وممارسة من قبل المديرين يليه النمط الدكتاتوري ثم النمط الترسلّي ، وأن ولاء المعلمين لمهنة التدريس في المملكة العربية السعودية وبالتحديد في مدينة الرياض إيجابياً إذ توجد علاقة بين الولاء لمهنة التدريس ونمط القيادة التربوي فالنمط الديمقراطي يرتبط إيجابياً مع درجة ولاء المعلم لمهنة التدريس و سلباً مع النمط الدكتاتوري و الترسلّي (ص ٢٨٣).

في حين هدفت دراسة الكعبي (١٩٩٨) إلى التعرف على الأنماط القيادية وعلاقة هذه الأنماط بدرجة اتجاه المعلمين نحو التفكير الإبداعي في المرحلة الابتدائية بالنظام التعليمي العام بدولة البحرين ، وقد شملت عينة الدراسة على (٦٢٤) معلماً ومعلمة ، وقد أظهرت النتائج بأن النمط الديمقراطي هو الأكثر الأنماط شيوعاً وممارسة من قبل المديرين ، وأنه لا توجد علاقة بين الأنماط القيادية واتجاه المعلمين نحو التفكير الإبداعي (ص ج).

و دراسة شقير (١٩٩٩) اختلفت عن الدراسات السابقة في أنها هدفت إلى التعرف إلى إدراك المعلمين للأنماط القيادية التي يمارسها مدير ومديرات المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وقد شملت عينة الدراسة (٢١١) معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً من مدارس محافظة بيت لحم. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط القيادية انتشاراً بين أوساط المديرين هو النمط القيادي الديمقراطي يليه النمط الدكتاتوري وأخيراً النمط الترسلّي، وأن اتجاهات معلمو المدارس الحكومية نحو مهنة التدريس جاءت متوسطة، كما بينت النتائج وجود علاقة قوية بين النمط القيادي الديمقراطي لمديري المدارس وبين الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقة سلبية بين كل من النمط الدكتاتوري والنمط الترسلّي لمديري المدارس وبين الاتجاهات نحو مهنة التدريس (ص ك).

بينما قام حسين (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس عدن، لحج، أبين الثانوية من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على الأدوار الوظيفية التي يمارسها مديروا هذه المدارس، وتحديد طبيعة العلاقة بين النمط القيادي للمديرين وممارستهم لأدوارهم الوظيفية المختلفة، وقد شملت عينة الدراسة (٣٠٤) معلماً ومعلمة.

ولقد بينت النتائج أن النمط الأوتقراطي هو النمط السائد لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات عدن، لحج، أبين يليه النمط الترسلّي وأخيراً النمط الديمقراطي والذي يعتبر الأقل ممارسة من قبل مديري المدارس الثانوية. وأن الأدوار الوظيفية للمدراء جاءت بحسب ترتيب المعلمين لها على النحو التالي:

١. دور المدير في الارتقاء بالبرامج الدراسية.
٢. دور المدير ضمن النظام الاجتماعي المدرسي.
٣. القدرات الإدارية .
٤. دور المدير في التنظيم المدرسي.

وأظهرت النتائج أيضاً وجود ارتباط قوي بين النمط القيادي للمديرين وممارستهم لمهامهم مما يدل على أن هناك تأثير كبير للأنماط القيادية للمديرين في تأديتهم لأدوارهم الوظيفية(ص ل).

أما دراسة دويكات (٢٠٠٠) فقد هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين ، ومستوى تفويض السلطة لديهم، و لمعرفة العلاقة بين نمط القيادة وتفويض السلطة ، وقد شملت عينة الدراسة (٣٦٢) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أن الأنماط القيادية السائدة عند مدراء المدارس من وجهة نظر المعلمين هو النمط الديمقراطي ، وأن مستوى تفويض السلطة كان متوسطاً في مجال الواجبات الفنية والتربوية والاجتماعية في حين كان مستوى تفويض السلطة قليلاً في مجال الواجبات الإدارية، ولقد بينت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة إيجابية بين النمط الديمقراطي وجميع مجالات تفويض السلطة(ص ل).

في حين هدفت دراسة الأغبري (٢٠٠٣) إلى الكشف عن الفروق بين مدراء المدارس في الأنماط القيادية- التي حددها الباحث في دراسته- ومعرفة مدى تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات (الخبرة، المؤهل الأكاديمي)، في ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية للأنماط القيادية، وذلك من خلال تطبيق الباحث أداة وصف فاعلية وتكيف القائد التي طورها كل من هرسي وبلانشرد، وقد شملت عينة الدراسة ١٤٣ متديراً من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية. وقد أظهرت النتائج أن أفراد عينة البحث من مدراء المدارس يمارسون الأنماط القيادية (الإبلاغ، الإقناع، المشاركة، التفويض) بطرق متقاربة إلى حد ما. ولم تظهر نتائج البحث أي فروق جوهرية بين أفراد العينة في ممارسة القيادة وفق متغيرات الإنجاز الأكاديمي والمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة(ص١٦٨).

واختلفت دراسة عياصرة (٢٠٠٣) في أنها هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، ومستوى دافعية المعلمين في المدارس الثانوية ، والعلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ودافعية المعلمين نحو مهنتهم، وقد شملت عينة الدراسة (١١٤١) معلماً ومعلمة يمثلون (٧٦) مدرسة ثانوية موزعة على كافة محافظات المملكة.

وقد بينت النتائج أن النمط القيادي السائد بين مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة هو النمط الديمقراطي يليه النمط الأوتقراطي وأخيرا النمط الترسلّي ، وقد كان مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم متوسطا، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائيا بين النمط الديمقراطي ومستوى الدافعية للمعلمين ، في حين يوجد ارتباط سلبي بين النمط الأوتقراطي و النمط الترسلّي ومستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم(ص ط).

بينما هدفت دراسة الرشيدى (٢٠٠٤) إلى توضيح أثر الأنماط القيادية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومعرفة جدوى وفاعلية استخدام وتطبيق إدارة الجودة الشاملة وكذلك معرفة مدى قبول واقتناع الوزارات السعودية لتطبيق هذا المفهوم الحديث، وقد شملت عينة الدراسة (٤٥٢) موظفا من القيادات الإدارية في مختلف المستويات الإدارية في القطاع الحكومي بالمملكة العربية السعودية. وقد أظهرت النتائج إلى وجود علاقة بين الأنماط القيادية الإدارية العليا وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الوزارات السعودية، إلا أن هناك تفاوتاً من حيث قوة هذه العلاقة ، حيث كان النمط القيادي المشارك هو الأقوى علاقة عن باقي الأنماط الأخرى في تطبيق إدارة الجودة الشاملة يليه النمط القيادي الاستشاري ومن ثم النمط القيادي التسلطي الخير وأخيرا النمط القيادي التسلطي الاستغلالي، وبينت الدراسة أيضا إلى وجود توجه جيد من قبل القيادات الإدارية العليا نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة والرغبة في التحسين المستمر في الأداء(ص س).

التعليق على الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة وجدت الباحثة الإسهام الكبير و الواسع للدراسات الأجنبية في تحديد الأنماط القيادية التي يمارسها القائد الإداري مع مرعوسيه في العمل وذلك من خلال تناول بعدين هامين لهما الأثر الكبير والفعال في وصف سلوك القائد الإداري (بعد الاهتمام بالعاملين وبعد الاهتمام بالعمل و الإنتاج).

إذ تبين من خلال مراجعة الدراسات الأجنبية السابقة اتفاق غالبية الدراسات على أن النمط القيادي الأكثر ممارسة من قبل المديرين هو النمط الديمقراطي مثل دراسات كل من (Landis,1990) و (Collmer,1990) و (Savelsbergh & Stabler,1995) و (Smith,2000) في حين أشارت دراسة (Oravet, 1990) إلى أن النمط الأوتوقراطي هو النمط السائد بين مديري المدارس العليا ومديري المدارس المهنية، و أشارت دراسة (Larson,1990) إلى أن النمط القيادي لمراقبي تلك المدارس هو النمط الموجه، في حين بينت نتائج دراسة (Brookbank, 1993) إلى أن الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الثانوية في الاباما أغلبها موقفية، بمعنى أن الأنماط القيادية تختلف باختلاف الظروف والمواقف التي يمر بها القائد الإداري.

كما ويلاحظ أيضا على هذه الدراسات تأكيد معظمها على وجود علاقة وبعضها يؤكد على وجود أثر للأنماط القيادية الممارسة من قبل القائد على العاملين معه من حيث الرضا الوظيفي، أو الدافعية نحو العمل، أو المناخ المدرسي، وغيرها مثل دراسة كل من (McKee,1990) و (Perkins,1992) و (Young,1994) و (Bogler,1999) و (Ogletree & Thomas, 1990) و (Smith,2000) و (Hawkins,2002)، في حين اختلفت هذه الدراسات مع ما أشارت إليه دراسة كل من (Heller & et al, 1993) و دراسة (Gallmerier,1992) ودراسة (Savelsbergh & Stabler,1995) من عدم وجود علاقة أو أثر للأنماط القيادية على الرضا الوظيفي أو دافعية المعلمين نحو عملهم أو فعالية الأساتذة الاستشاريين.

ومن ناحية أخرى بينت غالبية الدراسات على وجود ارتباط إيجابي بين النمط القيادي الذي يهتم بالعلاقات والعاملين وبين الرضا الوظيفي، وارتباط سلبي بين الرضا الوظيفي والمدير ذا النمط الترسلّي كما في دراسة (Lennon, 1992)، في حين اختلفت دراسة (Chu, 1994) مع الدراسة السابقة من عدم وجود أي أثر سلبي للنمط الترسلّي على الرضا الوظيفي للمعلمين.

أما من ناحية مدى اختلاف جنس العينة في مستوى الرضا الوظيفي فقد اختلفت دراسة (Chu, 1994) مع الدراسات الأخرى التي تتفق فيما بينها على عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الرضا الوظيفي، حيث بينت نتائج دراسة (Chu, 1994) بتمتع المعلمات على رضا وظيفيا عالي يفوق رضا المعلمين من الذكور، مما يدل على وجود فروق بين الجنسين في مستوى الرضا الوظيفي.

أما بالنسبة إلى الدراسات العربية فقد أشارت معظمها إلى أن النمط الديمقراطي الذي يهتم بالعمل والعاملين هو النمط السائد بين مديري المدارس، مثل دراسة كل من العرادي (١٩٨٨) و الصائغ وحسين (١٩٩٤) والسعيد (١٩٩٨) و العسيلي (١٩٩٩) و السحيمي (٢٠٠٢) و عياصرة (٢٠٠٣) بخلاف ما أشارت إليه دراسة العيسى (١٩٩٢) ودراسة المغيدي (١٩٩٦) ودراسة حسين (٢٠٠٠) من أن النمط القيادي السائد بين مديري ومديرات المرحلة الثانوية هو النمط التسلسلي الذي يركز على الإنتاج والعمل أكثر من اهتمامه بالعلاقات الإنسانية.

كما ويلاحظ أيضا على الدراسات العربية مثل دراسة كل من بني إرشيد (١٩٩١) و عودة (١٩٩٢) و حسين (٢٠٠٠) و الشناق (٢٠٠١) اتفاق معظمها على وجود علاقة وأثر بين الأنماط القيادية وبين الرضا الوظيفي، وأيضاً اتفاق دراسة كل من دواني وديراني (١٩٨٩) و العمري (١٩٩٢) و الصائغ وحسين (١٩٩٤) و شقير (١٩٩٩) ودويكات (٢٠٠٠) و الرشيد (٢٠٠٤) على وجود علاقة إيجابية بين النمط الديمقراطي وبين الرضا الوظيفي، أودافعية المعلمين نحو العمل، أو شعورهم بالأمن.

بخلاف دراسة الكعبي (١٩٩٨) التي بينت نتائج دراستها بعدم وجود أي علاقة للأنماط القيادية الممارسة من قبل المديرين باتجاه المعلمين نحو التفكير الإبداعي. في حين اختلفت دراسة شقير (١٩٩٩) عن دراسة حسين (٢٠٠٠) في أن دراسة شقير (١٩٩٩) أكدت على وجود ارتباط سلبي بين النمط الدكتاتوري ومتغير الاتجاه نحو مهنة التدريس في حين بينت دراسة حسين (٢٠٠٠) أن للنمط الدكتاتوري ارتباط إيجابي وعلاقة مع متغير ممارسة المديرين لأدوارهم الوظيفية المختلفة.

وبشكل عام يمكن القول بأن الدراسات السابقة (الأجنبية والعربية) قد اتفقت معظمها على الدور المؤثر للنمط القيادي الممارس من قبل مدير المدرسة على العاملين معه، فقد كشفت معظم هذه الدراسات عن وجود علاقة وأثر للنمط القيادي الممارس على بعض المتغيرات مثل الرضا الوظيفي، أو الدافعية نحو العمل أو الشعور بالأمن، كما وأكدت هذه الدراسات على أهمية ممارسة المديرين للنمط القيادي الديمقراطي؛ لما له من تأثير كبير.

وبالنسبة إلى هذه الدراسة فقد لاحظت الباحثة بأن الدراسات على مستوى مملكة البحرين والمتعلقة بموضوع الأنماط القيادية، وخصوصاً فيما يتعلق بعلاقة الأنماط القيادية بمتغير آخر كمتغير الرضا الوظيفي كانت قليلة جداً، و لم تحظ بالقدر الكافي من الدراسة، حيث لم يتوفر في أدبيات الإدارة دراسات ميدانية (في حدود علم الباحثة) اهتمت بهذا الموضوع في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين، أضف إلى ذلك عدم دراسة الباحثين في مملكة البحرين لمدى اختلاف الأنماط القيادية بين المديرين والمديرات تبعاً للمنطقة التعليمية مما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

الفصل الرابع

منهجية الدراسة و إجراءاتها

منهج الدراسة.

مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة.

أدوات الدراسة.

صدق أدوات الدراسة.

ثبات أدوات الدراسة.

الخطوات الإجرائية للدراسة.

متغيرات الدراسة.

المعالجة الإحصائية.

الفصل الرابع منهجية الدراسة و إجراءاتها

يشتمل هذا الفصل على وصف مفصل للمنهجية التي اتبعت في تنفيذ هذه الدراسة، ويقدم وصفا لمجتمع الدراسة، وعينتها، والأداة التي استخدمت فيه، وكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدق أداتي الدراسة وثباتها، كما ويشتمل على وصف لكيفية تطبيق الدراسة الميدانية ، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي و الارتباطي) ؛ لأنه المنهج الذي يتلاءم وطبيعة هذه الدراسة وأهدافها؛ لأنها عمدت إلى التعرف على الواقع الفعلي للأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية ، وأيضاً للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي و معلمات المدارس الابتدائية، ثم دراسة علاقة الأنماط القيادية للمديرين والمديرات بالرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معهم.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين لعام ٢٠٠٥-٢٠٠٦م والبالغ عددهم (٦٠٦٢) معلماً ومعلمة، (١٧٢٨) معلماً و (٤٣٣٤) معلمة، وذلك بحسب إحصائيات قسم الإحصاء في وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (٦٠٦) معلماً ومعلمة، بواقع (١٧٣) معلماً و (٤٣٣) معلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. وقد شملت هذه العينة المحافظات الخمس التي تتكون منها مملكة البحرين (المنامة، المحرق، الوسطى، الشمالية، الجنوبية)، والتي ارتأت الباحثة بتسميتها في هذه الدراسة بالمناطق التعليمية، وبنسبة (١٠%) من المجتمع الأصلي. والجدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس و الخبرة.

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس و الخبرة.

المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	١٧٣
	أنثى	٤٣٣
سنوات الخبرة	أقل من ٦ سنوات	٢٥٦
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	٩٣
	١١ سنة فأكثر	٢٥٧

ويتضح من الجدول رقم (٢) إن أكثر أفراد العينة من الإناث، وهذا قد يرجع إلى إن عدد مدارس البنين في المناطق التعليمية تديرها مديرات إناث ليسوا من الذكور، وأيضا لقلّة عدد المدارس الابتدائية للبنين، حيث أن معظم المناطق التعليمية لا يتجاوز عدد المدارس الابتدائية فيها عن ثلاثة مدارس فقط.

أما عن متغير المنطقة التعليمية فقد استعانت الباحثة بدليل العلاقات العامة (٢٠٠٥) في تحديد المدارس الابتدائية (للبنين والبنات) في كل منطقة تعليمية من المناطق الخمس، وذلك لعدم توفر إحصائية معتمدة من قبل وزارة التربية التعليم، فقامت الباحثة باختيار (٩) مدارس ابتدائية للبنات و (٣) مدارس ابتدائية للبنين في كل منطقة من المناطق التعليمية. والجدول (٣) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المنطقة التعليمية.

جدول (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المنطقة التعليمية.

المنطقة التعليمية	عدد المعلمين		المجموع
	ذكور	إناث	
المنامة	٣٧	٨٩	١٢٦
المحرق	٣٤	٨٦	١٢٠
الوسطى	٣٤	٨٦	١٢٠
الشمالية	٣٤	٨٦	١٢٠
الجنوبية	٣٤	٨٦	١٢٠
المجموع	١٧٣	٤٣٣	٦٠٦

أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على أدبيات الدراسة حول موضوع القيادة وموضوع الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى توجيهات وملاحظات الأستاذ المشرف على الدراسة، أعدت الباحثة استبيانين.

الاستبيان الأول: للكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، وقد تضمن الاستبيان (٤٨) عبارة تقيس ثلاثة أنماط قيادية، هي: النمط الأوتقراطي، النمط الديمقراطي، النمط الترسلّي. و يوجد أمام كل عبارة في الاستبيان مقياس إجابات مكون من خمس اختيارات هي:

عالية جدا ، عالية ، معتدلة ، قليلة ، قليلة جدا
٥ ٤ ٣ ٢ ١

وقد تم توزيع عبارات الاستبيان على ستة مجالات:

المجال الأول (السلطة واتخاذ القرارات) ويشتمل على (٩) عبارات.

المجال الثاني (تخطيط وتنظيم العمل) ويشتمل على (٦) عبارات.

المجال الثالث (تنفيذ العمل ومتابعته) ويشتمل على (٩) عبارات.

المجال الرابع (الإشراف على العمل) ويشتمل على (٩) عبارات.

المجال الخامس (العلاقات الإنسانية في العمل) ويشتمل على (٩) عبارات.

المجال السادس (الاتصال) ويشتمل على (٦) عبارات. والجدول (٤) يوضح توزيع مفردات الاستبيان (٤٨) بحسب الأنماط القيادية في هذه الدراسة.

جدول (٤)
يوضح الأنماط القيادية وأرقام مفرداتها.

العدد الإجمالي	أرقام المفردات	النمط القيادي
١٦	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٣، ٤٦	النمط الأوتوقراطي
١٦	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٤، ٤٧	النمط الديمقراطي
١٦	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٥، ٤٨	النمط الترسلّي
٤٨	٤٨	المجموع

الاستبيان الثاني: للتعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين ، وقد اشتمل الاستبيان (٣٠) عبارة موزعة على خمسة مجالات.

المجال الأول: (طبيعة العمل في مهنة التدريس) ويشتمل على (٦) عبارات.

المجال الثاني: (الدخل المادي) ويشتمل على (٦) عبارات.

المجال الثالث: (الترقّي والنمو المهني) ويشتمل على (٦) عبارات.

المجال الرابع: (الإشراف الإداري) ويشتمل على (٦) عبارات.

المجال الخامس : (العلاقات في العمل) ويشتمل على (٦) عبارات.

و يوجد أمام كل عبارة في الاستبيان مقياس إجابات مكون من خمس اختيارات هي:

عالية جداً ، عالية ، معتدلة ، قليلة ، قليلة جداً

٥ ٤ ٣ ٢ ١

صدق أدوات الدراسة:

قامت الباحثة للتحقق من صدق الأداتين، بعرضهما على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في كلية التربية وإدارة الأعمال وعلم النفس في كلا من جامعة البحرين وجامعة الخليج العربي، لإبداء آرائهم حول مدى ملائمة كل مفردة من حيث الصياغة والمضمون واللغة وقياسها للمجال الذي تندرج تحته. بعد ذلك تم تعديل صياغة الفقرات المقترحة تعديلها من المحكمين، وحذف بعض الفقرات المكررة، والملحق رقم (١) يوضح أداتي الدراسة في صورتها النهائية، والملحق رقم (٢) يبين أسماء السادة المحكمين الذين حكموا الأداتين.

ثبات أدوات الدراسة:

للتأكد من ثبات الاختبار، طبقت الباحثة معادلة معامل الثبات ألفا كرونباخ Cronbachs Alpha ؛ لقياس ثبات التجانس الداخلي لفقرات الاستبيان، وذلك باستخدام برنامج (Statistical Package for Social Science SPSS الإحصائي، وقد جاءت قيمة معامل الثبات (٠,٦٥١٠) لاستبيان الأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، وهي قيمة دالة إحصائية، بينما كانت قيمة معامل الثبات لاستبيان الرضا الوظيفي لمعلمي وملمات المدارس الابتدائية (٠,٨٦١٩) وهي أيضا قيمة دالة إحصائية. كما تم حساب معامل ثبات الاستبيان بجزئيه (الأنماط القيادية، والرضا الوظيفي) حسب معادلة كرونباخ ألفا وكانت قيمته (٠,٨٣٨٣). ونلاحظ أن معاملات الثبات السابقة مقبولة إلى حد كبير، مما يجعل الباحثة مطمئن إلى ثبات الاستبيان، وإلى استخدامها لغايات الدراسة الحالية.

الخطوات الإجرائية للدراسة :

بعد التأكد من توافر كافة الشروط العلمية والفنية والإدارية في الأداتين، وبعد الحصول على الموافقة من إدارة التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، قامت الباحثة بتوزيع الاستبيانات على معلمي وملمات المدارس الحكومية في مملكة البحرين، خلال الفترة من ٢٠٠٦/٢/١٣م إلى ٢٠٠٦/٢/٢٥م، وقد بلغ عدد الاستبيانات المسترجعة (٥٢٢) من أصل (٦٠٦) استبانة أي بنسبة (٨٦%)، وتم استبعاد (٦١) استبانة؛ لعدم صلاحيتها واكمال البيانات فيها، ليكون عدد الاستبيانات الصالحة (٤٦١) استبانة وبنسبة (٧٦%). والجدول (٥) يوضح نسبة الاستبيانات الموزعة والمسترجعة والصالحة من أفراد عينة الدراسة.

جدول (٥)

يبين نسبة الاستبيانات الموزعة والمسترجعة والصالحة

عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الاستبيانات المسترجعة	عدد الاستبيانات الصالحة
٦٠٦	٥٢٢	٤٦١

متغيرات الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة المتغيرات التالية:

١. المتغيرات المستقلة، وشملت:

- أ. الجنس: وله مستويان (ذكر ، أنثى)
- ب. سنوات الخبرة في التدريس: وتضمنت ثلاث مستويات (من ١-٥ سنوات، ٦-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)
- ت. المنطقة التعليمية: وشملت خمس مناطق تعليمية (المنامة، المحرق، الوسطى، الشمالية، الجنوبية)

٢. المتغيرات التابعة، وشملت:

- أ. الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس الابتدائية.
- ب. الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية.

المعالجة الإحصائية:

بعد الحصول على الاستبيانات، قامت الباحثة بمعالجة البيانات عن طريق استخدام الحاسوب، حيث استخدمت برنامج (SPSS) Statistical Package for Social Science في حساب التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة، والتي كانت على النحو التالي:

- تم حساب معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أدوات الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأنماط القيادية والمفردات داخل كل نمط قيادي .
- اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الخبرة والمنطقة التعليمية.
- اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس.
- معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الأنماط القيادية و الرضا الوظيفي للمعلمين.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة و تفسيرها

أولاً: نتائج الدراسة.

ثانياً: تفسير النتائج.

ثالثاً: توصيات الدراسة.

رابعاً: بحوث ودراسات مقترحة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة و تفسيرها

يتناول هذا الفصل عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، بعد تحليل بياناتها إحصائياً، واختبار فرضيات الدراسة؛ للوصول إلى إجابات لأسئلتها، وبناءً على هذه النتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات والبحوث المقترحة. وفيما يلي عرضاً تفصيلياً لذلك.

أولاً: نتائج الدراسة وتفسيرها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والذي نصه: ما الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معهم ؟ قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات على كل مجال من المجالات المكونة لاستبيان الأنماط القيادية، وذلك من أجل تحديد النمط القيادي السائد في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين.

واعتمدت الباحثة في تحديد النمط القيادي السائد في المدارس الابتدائية لمملكة البحرين، على حساب المتوسط الحسابي لكل مفردة من مفردات استبيان الأنماط القيادية، والجدول (٦) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مفردة من مفردات الاستبيان، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأنماط القيادية في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

جدول (٦)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مفردة من مفردات استبيان الأنماط القيادية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	
٠,٦٦	٢,٦٥	النمط الأوتوقراطي	
١,٠١	٣,٨٨	١ يعمل على تطبيق الأنظمة والقوانين حرفياً أثناء تنفيذ العمل.	
١,١٥	٣,٢٣	٢ يصر على تركيز السلطة في يده.	
١,٠٦	٣,٢٢	٣ يحاسب المعلمين على نقاط الضعف و الإخفاق لديهم.	
١,٠٨	٣,١٦	٤ يتبع نمط الاتصال الرأسي مع المعلمين.	
١,١٢	٢,٩٨	٥ يحرص على أن يسير العمل سيراً روتينياً أثناء متابعته للعمل	
١,٢٤	٢,٧٤	٦ يحرص على الاتصال الكتابي مع المعلمين .	
١,١٠	٢,٦٩	٧ يخطط للعمل بنفسه دون مساهمة من المعلمين.	
١,٢٥	٢,٥٩	٨ يستخدم أسلوب الأمر والنهي في توجيهه للمعلمين.	
١,٢٦	٢,٥٤	٩ يقوم بالتفتيش عن كل صغيرة وكبيرة في عمل المعلمين.	
١,٤٣	٢,٥٣	١٠ يعتبر الولاء له مقياساً لحصول المعلم على بعض الامتيازات المختلفة.	
١,٢٢	٢,٥٢	١١ ينفرد باتخاذ القرار دون مشاركة المعلمين.	

١٢	٢,٣٩	١,٢٢	يمتنع عن قبول أي ملاحظات تبدى بعد اتخاذ القرار.
١٣	٢,١٣	١,١٧	يفرض على المعلمين المهام والمسؤوليات دون مراعاة لقدراتهم.
١٤	٢,٠١	١,٢٣	يتصف بالتسلط في تعامله مع المعلمين.
١٥	١,٩٦	١,١٢	يفتقد الثقة في قدرة المعلمين على أداء المهام الموكلة إليهم.
١٦	١,٩١	١,١٨	يعزل نفسه عن المعلمين.
النمط الديمقراطي			
١	٤,١٥	١,٠٥	يهتم بإنجاز العمل في جو تسوده علاقات طيبة مع المعلمين.
٢	٤,٠٣	١,١٥	يشارك المعلمين في المناسبات المختلفة.
٣	٣,٩٧	٠,٩٩	يحرص على توجيه المعلمين توجيهًا تربويًا هادفًا.
٤	٣,٩٥	١,٠٦	يثق بقدرات المعلمين في أداء المهام والمسؤوليات الموكلة إليهم.
٥	٣,٧٤	١,٠٨	يتعامل بمرونة مع المعلمين أثناء متابعته للعمل.
٦	٣,٦٢	١,٢١	يعامل جميع المعلمين بالعدل.
٧	٣,٦٠	١,١٤	يتباحث مع المعلمين في كيفية التغلب على نقاط الضعف في أدائهم.
٨	٣,٥٧	١,٠٣	يشرك المعلمين في التخطيط لسير العمل المدرسي.
٩	٣,٥٥	١,١٢	يراعي قدرات المعلمين عند توزيع المهام والمسؤوليات.
١٠	٣,٥٣	١,١٢	يهتم بإنشاء قنوات اتصال متبادلة مع المعلمين داخل المدرسة.
١١	٣,٤٩	١,١٢	يتمتع بالمرونة في تطبيق الأنظمة والقوانين أثناء تنفيذ العمل.
١٢	٣,٤٦	١,١٦	يأخذ بمقترحات المعلمين وآرائهم حول القرار المتخذ.
١٣	٣,٣٥	١,١٢	يحرص على مشاركة المعلمين في صنع القرار.
١٤	٣,٣٠	١,١٦	يتغاضى عن الأخطاء غير المقصودة التي تصدر من المعلمين.
١٥	٣,١٦	١,١٨	ينوع من وسائل اتصاله بالمعلمين بين الكتابي والشفوي.
١٦	٢,٩١	٠,٩٨	يفوض جزء من سلطته للمعلمين.
النمط الترسلّي			
١	٤,١٣	١,٠٥	يتعامل مع المعلمين بلطف ومودة.
٢	٣,٩٥	١,١٦	يتبع سياسة الباب المفتوح في اتصاله بالآخرين.
٣	٣,٥٤	١,١٧	يتيح الحرية أمام المعلمين في القيام بالأعمال التي يرغبون فيها.
٤	٣,٥١	١,١٣	يسمح للمعلمين بمطلق الحرية في العمل.
٥	٣,٣٨	١,٠٤	يمنح المعلمين بعض الصلاحيات التي تمكنهم من إنجاز الأعمال دون تدخل.
٦	٣,٣٥	١,١٤	يسمح للمعلمين باتخاذ القرارات التي يرونها مناسبة.
٧	٣,٣٠	١,١٩	يعمل على إرضاء جميع المعلمين بأي شكل من الأشكال.
٨	٢,٩٧	١,٣٧	يشجع المعلمين على التباحث معه في شؤونهم الخاصة.
٩	٢,٥١	١,٠٩	يتجنب توجيه المعلمين في الأمور التعليمية إلا إذا طلب منه.
١٠	٢,١٧	١,٠١	يتجاوز عن محاسبة المعلمين في حالة عدم انضباطهم أثناء العمل.
١١	٢,١٠	١,٢٥	ينشغل بأمور شكلية تلهيه عن متابعة العمل.
١٢	١,٩٨	١,٠٣	يتردد في اتخاذ القرار.
١٣	١,٩٤	١,٠٧	يلتزم الحياد السلبي، فلا يوجه المعلمين إلى نقاط الضعف أو القوة في أدائهم.
١٤	١,٦٩	٠,٩٦	لا يكثر بتطبيق الأنظمة والقوانين أثناء تنفيذ العمل.
١٥	١,٦٧	١,٠٥	ينشغل بأمور أخرى عن أداء واجباته المهنية.
١٦	١,٦٣	٠,٩٦	يهمل عملية التخطيط للعمل المدرسي.

يتضح من الجدول السابق أن أكثر الأنماط شيوعاً في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين هو النمط الديمقراطي، و بفارق كبير إذا ما قورن بالنمطين الآخرين، يليه النمط الترسلّي ثم النمط الأوتقراطي. و عند استقراء الجدول رقم (٦) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات للنمط الديمقراطي بلغت (٣,٥٩) درجة وبفارق كبير عن كلاً من النمط الترسلّي والذي بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات (٢,٧٤) والنمط الأوتقراطي والذي بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات (٢,٦٥). مما يعني أن المديرين والمديرات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين يمارسون في مدارسهم النمط القيادي الديمقراطي، ثم النمط القيادي الترسلّي وأخيراً النمط القيادي الأوتقراطي وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين، يليه النمط الترسلّي ثم النمط الأوتقراطي، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معهم. وهذا يعني أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين هو النمط الديمقراطي، حيث الأمر شوري بين مدير المدرسة والمعلمين، فهو يشاركهم في اتخاذ القرارات، و يهتم بتوفير جو من التعاون والثقة و التفاهم والاحترام المتبادل بينه وبين المعلمين، ومما لاشك فيه أن شيوع هذا النمط من المتوقع أن تكون له علاقة طردية مع زيادة فعالية العملية التعليمية.

وتتسق هذه النتيجة مع الأدب التربوي والإداري من أن النمط الديمقراطي هو من أفضل الأنماط القيادية في التعامل مع العاملين في الميدان التربوي، وإلى ذلك يشير نبراي، والمشار إليه في (السعيد، ١٩٩٨، ص٦٢) " أن من الشروط التي ينبغي توفرها في المدرسة الحديثة، وجود إدارة مدرسية فاعلة تؤمن بالعلاقات الإنسانية وتمارس النمط الديمقراطي السليم في تسيير وتصريف أمور المدرسة ". ومن هذا نستخلص أن النمط الديمقراطي الذي يهتم بالعمل والعاملين معاً هو الذي يجب أن تتصف به قيادة مدير المدرسة لمدرسته.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كلاً من (Landis,1990) و المغيدي وآل ناجي (١٩٩٤) و السعيد (١٩٩٨) و السحيمي (٢٠٠٢) التي أشارت جميعها إلى أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس هو النمط الديمقراطي. وتختلف نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة (Oravet,1990) و (Chu,1994) و عبد الصمد الأغبري (١٩٩٨) و العسيلي (١٩٩٩) التي أشارت إلى أن النمط القيادي السائد هو النمط الأوتقراطي أو إلى أن النمط القيادي السائد هو النمط الترسلّي.

بينما احتل النمط الترسلّي المرتبة الثانية في هذه الدراسة، وهذا يعني أن هناك من المديرين والمديرات ممن يتصفون بالتسيب في الإدارة والتهرب من تحمل المسؤولية. وأن وجود هذا النمط من القيادة من المتوقع أن يقلل من فعالية العملية التربوية على المدى الطويل.

هذا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط الأوتقراطي حيث التعسف والتسلط والحرفية في إدارة المدرسة، قد احتل المرتبة الأخيرة. وقد يعود ذلك إلى أن مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين يتم اختيارهم بعناية من قبل المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بحيث تتوفر فيهم الكفاءة اللازمة لقيادة هذه المدارس، لذلك يكون وجود المدير الأوتقراطي في هذه المرحلة التعليمية قليلاً مع اهتمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والذي نصه: ما أكثر الممارسات شيوعاً في كل نمط من الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين ؟ قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مفردة من مفردات الاستبيان والتي تمثل كل منها إحدى الممارسات في الأنماط القيادية الثلاثة، ثم تم ترتيب الممارسات التابعة لكل نمط تنازلياً وفق متوسطاتها. وقد اعتمدت الباحثة في الحكم على أكثر الممارسات شيوعاً في كل نمط، من خلال المتوسط الحسابي، فإذا كان المتوسط الحسابي للمفردة أكثر من ٤ فإن هذه الممارسة تعتبر ممارسة مرتفعة، بينما تكون متوسطة الدرجة إذا كان المتوسط الحسابي للمفردة يقع بين ٣ و٤، في حين تكون درجة الممارسة ضعيفة إذا كان المتوسط الحسابي للمفردة أقل من ٣. والجدول (٧) يبين أكثر الممارسات شيوعاً في النمط الأوتقراطي، مرتبة ترتيباً تنازلياً من الأكثر شيوعاً إلى الأقل شيوعاً على أساس المتوسطات الحسابية.

جدول (٧)

أكثر الممارسات شيوعاً في النمط القيادي الأوتقراطي.

الانحراف المعياري	المتوسط	العبارات	
١,٠١	٣,٨٨	يعمل على تطبيق الأنظمة والقوانين حرفياً أثناء تنفيذ العمل.	١
١,١٥	٣,٢٣	يصر على تركيز السلطة في يده.	٢
١,٠٦	٣,٢٢	يحاسب المعلمين على نقاط الضعف و الإخفاق لديهم.	٣
١,٠٨	٣,١٦	يتبع نمط الاتصال الرأسي مع المعلمين.	٤
١,١٢	٢,٩٨	يحرص على أن يسير العمل سيراً روتينياً أثناء متابعته للعمل	٥
١,٢٤	٢,٧٤	يحرص على الاتصال الكتابي مع المعلمين .	٦
١,١٠	٢,٦٩	يخطط للعمل بنفسه دون مساهمة من المعلمين.	٧
١,٢٥	٢,٥٩	يستخدم أسلوب الأمر والنهي في توجيهه للمعلمين.	٨
١,٢٦	٢,٥٤	يقوم بالتفتيش عن كل صغيرة وكبيرة في عمل المعلمين.	٩
١,٤٣	٢,٥٣	يعتبر الولاء له مقياساً لحصول المعلم على بعض الامتيازات المختلفة.	١٠
١,٢٢	٢,٥٢	ينفرد باتخاذ القرار دون مشاركة المعلمين.	١١
١,٢٢	٢,٣٩	يمنتع عن قبول أي ملاحظات تبدى بعد اتخاذ القرار .	١٢
١,١٧	٢,١٣	يفرض على المعلمين المهام والمسؤوليات دون مراعاة لقدراتهم.	١٣
١,٢٣	٢,٠١	يتصف بالتسلط في تعامله مع المعلمين.	١٤
١,١٢	١,٩٦	يفتقد الثقة في قدرة المعلمين على أداء المهام الموكلة إليهم.	١٥
١,١٨	١,٩١	يعزل نفسه عن المعلمين.	١٦

يتبين من الجدول (٧) أن العبارة الأولى "يعمل على تطبيق الأنظمة والقوانين حرفياً أثناء تنفيذ العمل" قد احتلت المرتبة الأولى، حيث حصلت على أعلى متوسط (٣,٨٨) والعبارة الثانية "يصر على تركيز السلطة في يده" قد حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط قدره (٣,٢٣) والعبارة الثالثة "يحاسب المعلمين على نقاط الضعف والإخفاق لديهم" حصلت على المرتبة الثالثة و بمتوسط قدره (٣,٢٢)، والعبارة الرابعة "يتبع نمط الاتصال الرأسي مع المعلمين" حصلت على المرتبة الرابعة، بمتوسط قدره (٣,١٦). بينما احتلت بقية العبارات حسب متوسطاتها درجة ضعيفة من الممارسة.

وبشكل عام يتضح مما سبق أن المتوسطات الحسابية للفقرات الستة عشر المتعلقة بالنمط الأوتقراطي قد جاءت معظمها بين المتوسط والضعيف جداً، ويؤكد ذلك أن متوسط استجابات عينة المعلمين والمعلمات تركزت معظمها بين (٣,٨٨) و (١,٩١). وهذا يعني أن مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين يمارسون بعض الممارسات ذات النمط الأوتقراطي أثناء قيادتهم للمدرسة، وبدرجة متوسطة، ومن جهة أخرى فإن هؤلاء المدراء لا يمارسون عدد من الممارسات ذات النمط الأوتقراطي بدرجة ضعيفة. أما الجدول (٨) يبين أكثر الممارسات شيوعاً في النمط الديمقراطي، مرتبة ترتيباً تنازلياً من الأكثر شيوعاً إلى الأقل شيوعاً على أساس المتوسطات الحسابية.

جدول (٨)

أكثر الممارسات شيوعاً في النمط القيادي الديمقراطي.

الانحراف المعياري	المتوسط	العبارات	
١,٠٥	٤,١٥	١ يهتم بإنجاز العمل في جو تسوده علاقات طيبة مع المعلمين.	
١,١٥	٤,٠٣	٢ يشارك المعلمين في المناسبات المختلفة.	
٠,٩٩	٣,٩٧	٣ يحرص على توجيه المعلمين توجيهاً تربوياً هادفاً.	
١,٠٦	٣,٩٥	٤ يثق بقدرات المعلمين في أداء المهام والمسؤوليات الموكلة إليهم.	
١,٠٨	٣,٧٤	٥ يتعامل بمرونة مع المعلمين أثناء متابعته للعمل.	
١,٢١	٣,٦٢	٦ يعامل جميع المعلمين بالعدل.	
١,١٤	٣,٦٠	٧ يتباحث مع المعلمين في كيفية التغلب على نقاط الضعف في أدائهم.	
١,٠٣	٣,٥٧	٨ يشرك المعلمين في التخطيط لسير العمل المدرسي.	
١,١٢	٣,٥٥	٩ يراعي قدرات المعلمين عند توزيع المهام والمسؤوليات.	
١,١٢	٣,٥٣	١٠ يهتم بإنشاء قنوات اتصال متبادلة مع المعلمين داخل المدرسة.	
١,١٢	٣,٤٩	١١ يتمتع بالمرونة في تطبيق الأنظمة والقوانين أثناء تنفيذ العمل.	
١,١٦	٣,٤٦	١٢ يأخذ بمقترحات المعلمين وآرائهم حول القرار المتخذ.	
١,١٢	٣,٣٥	١٣ يحرص على مشاركة المعلمين في صنع القرار.	
١,١٦	٣,٣٠	١٤ يتغاضى عن الأخطاء غير المقصودة التي تصدر من المعلمين.	
١,١٨	٣,١٦	١٥ ينوع من وسائل اتصاله بالمعلمين بين الكتابي والشفوي.	
٠,٩٨	٢,٩١	١٦ يفوض جزء من سلطته للمعلمين.	

يتبين من الجدول (٨) أن العبارة الأولى " يهتم بإنجاز العمل في جو تسوده علاقات طيبة مع المعلمين " قد احتلت المرتبة الأولى و بمتوسط (٤,١٥) والعبارة الثانية " يشارك المعلمين في المناسبات المختلفة " قد احتلت المرتبة الثانية بمتوسط (٤,٠٣) و العبارة الثالثة " يحرص على توجيه المعلمين توجيهها تربوياً هادفاً " حصلت على المرتبة الثالثة و بمتوسط (٣,٩٧)، والعبارة الرابعة " يثق بقدرات المعلمين في أداء المهام و المسؤوليات الموكلة إليهم " و بمتوسط (٣,٩٥). ثم احتلت بقية العبارات بحسب متوسطاتها درجة متوسطة من الممارسة.

ومما سبق يمكن القول أن المتوسطات الحسابية للفقرات الستة عشر المتعلقة بالنمط الديمقراطي قد جاءت معظمها بين المرتفع و الضعيف، ويؤكد ذلك أن متوسط استجابات عينة المعلمين والمعلمات تركزت معظمها بين (٤,١٥) و (٢,٩١) وهذا يعني أن مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين يمارسون بدرجة تقع بين المرتفع والمتوسط ممارسات ذات نمط الديمقراطي أثناء قيادتهم للمدرسة، ما عدا الممارسة المتعلقة بتفويض المدير لجزء من سلطته للمعلمين، فهم يمارسونها بدرجة ضعيفة (٢,٩١). أما فيما يتعلق بالنمط الترسلّي فإن الجدول (٩) يبين أكثر الممارسات شيوعاً في النمط الترسلّي، وهي مرتبة ترتيباً تنازلياً من الأكثر شيوعاً إلى الأقل شيوعاً على أساس المتوسطات الحسابية.

جدول (٩)

أكثر الممارسات شيوعاً في النمط القيادي الترسلّي.

الانحراف المعياري	المتوسط	العبارات	
١,٠٥	٤,١٣	١ يتعامل مع المعلمين بلطف ومودة.	
١,١٦	٣,٩٥	٢ يتبع سياسة الباب المفتوح في اتصاله بالآخرين.	
١,١٧	٣,٥٤	٣ يتيح الحرية أمام المعلمين في القيام بالأعمال التي يرغبون إليها.	
١,١٣	٣,٥١	٤ يسمح للمعلمين بمطلق الحرية في العمل.	
١,٠٤	٣,٣٨	٥ يمنح المعلمين بعض الصلاحيات التي تمكنهم من إنجاز الأعمال دون تدخل.	
١,١٤	٣,٣٥	٦ يسمح للمعلمين باتخاذ القرارات التي يرونها مناسبة.	
١,١٩	٣,٣٠	٧ يعمل على إرضاء جميع المعلمين بأي شكل من الأشكال.	
١,٣٧	٢,٩٧	٨ يشجع المعلمين على التباحث معه في شئونهم الخاصة.	
١,٠٩	٢,٥١	٩ يتجنب توجيه المعلمين في الأمور التعليمية إلا إذا طلب منه.	
١,٠١	٢,١٧	١٠ يتجاوز عن محاسبة المعلمين في حالة عدم انضباطهم أثناء العمل.	
١,٢٥	٢,١٠	١١ ينشغل بأمور شكلية تلهيه عن متابعة العمل.	
١,٠٣	١,٩٨	١٢ يتردد في اتخاذ القرار.	
١,٠٧	١,٩٤	١٣ يلتزم الحياد السلبي، فلا يوجه المعلمين إلى نقاط الضعف أو القوة في أدائهم.	
٠,٩٦	١,٦٩	١٤ لا يكثر بتطبيق الأنظمة والقوانين أثناء تنفيذ العمل.	
١,٠٥	١,٦٧	١٥ ينشغل بأمور أخرى عن أداء واجباته المهنية.	
٠,٩٦	١,٦٣	١٦ يهمل عملية التخطيط للعمل المدرسي.	

يتبين من الجدول (٩) أن العبارة الأولى " يتعامل مع المعلمين بلطف ومودة." قد احتلت المرتبة الأولى، حيث حصلت على أعلى متوسط (٤,١٣) والعبارة الثانية" يتبع سياسة الباب المفتوح في اتصاله بالآخرين" قد حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط وقدره (٣,٩٥) و العبارة الثالثة " يتيح الحرية أمام المعلمين في القيام بالأعمال التي يرغبون إليها." حصلت على المرتبة الثالثة و بمتوسط قدره (٣,٥٤)، والعبارة الرابعة " يسمح للمعلمين بمطلق الحرية في العمل" و بمتوسط قدره (٣,٥١).

بينما احتلت بقية العبارات حسب متوسطاتها درجة متوسطة و ضعيفة من الممارسة، ومما سبق يتضح أن المتوسطات الحسابية للفقرات الستة عشر المتعلقة بالنمط الترسلّي قد جاءت معظمها بين المرتفع والضعيف، ويؤكد ذلك أن متوسط استجابات عينة المعلمين والمعلمات تركّزت معظمها بين (٤,١٣) و(١,٦٣). وهذا يعني أن مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين يمارسون بدرجة متوسطة بعض الممارسات ذات نمط ترسلّي أثناء قيادتهم للمدرسة، أما فيما يتعلق بالممارسات الأخرى ذات الطابع الترسلّي فإن المديرين والمديرات في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين يمارسونها بشكل ضعيف.

أما بالنسبة للممارسات الأكثر شيوعاً داخل كل مجال من مجالات الاستبيان الستة، فإن جدول (١٠) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مفردة من مفردات استبيان الأنماط القيادية في مملكة البحرين وفقاً لمجالات الاستبيان الستة.

جدول (١٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مفردة من مفردات استبيان الأنماط القيادية وفقاً للمجالات.

	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول: السلطة واتخاذ القرارات.			
١	يصر على تركّز السلطة في يده.	٣,٢٣	١,١٥
٢	يفوض جزء من سلطته للمعلمين.	٢,٩١	٠,٩٨
٣	يمنح المعلمين بعض الصلاحيات التي تمكنهم من إنجاز الأعمال دون تدخل.	٣,٣٨	١,٠٤
٤	ينفرد باتخاذ القرار دون مشاركة المعلمين.	٢,٥٢	١,٢٢
٥	يحرص على مشاركة المعلمين في صنع القرار.	٣,٣٥	١,١٢
٦	يتردد في اتخاذ القرار.	١,٩٨	١,٠٣
٧	يمتنع عن قبول أي ملاحظات تبدى بعد اتخاذ القرار.	٢,٣٩	١,٢٢
٨	يأخذ بمقترحات المعلمين وآرائهم حول القرار المتخذ.	٣,٤٦	١,١٦
٩	يسمح للمعلمين باتخاذ القرارات التي يرونها مناسبة.	٣,٣٥	١,١٤
المجال الثاني: تخطيط وتنظيم العمل.			
١٠	يخطط للعمل بنفسه دون مساهمة من المعلمين.	٢,٦٩	١,١٠
١١	يشرك المعلمين في التخطيط لسير العمل المدرسي.	٣,٥٧	١,٠٣
١٢	يهمل عملية التخطيط للعمل المدرسي.	١,٦٣	٠,٩٦
١٣	يفرض على المعلمين المهام والمسؤوليات دون مراعاة لقدراتهم.	٢,١٣	١,١٧

١٤	٣,٥٥	١,١٢	يراعي قدرات المعلمين عند توزيع المهام والمسؤوليات.
١٥	٣,٥٤	١,١٧	يتمتع الحرية أمام المعلمين في القيام بالأعمال التي يرغبون إليها.
المجال الثالث: تنفيذ العمل ومتابعته.			
١٦	٣,٨٨	١,٠١	يعمل على تطبيق الأنظمة والقوانين حرفيا أثناء تنفيذ العمل.
١٧	٣,٤٩	١,١٢	يتمتع بالمرونة في تطبيق الأنظمة والقوانين أثناء تنفيذ العمل.
١٨	١,٦٩	٠,٩٦	لا يكثر بتطبيق الأنظمة والقوانين أثناء تنفيذ العمل.
١٩	٢,٩٨	١,١٢	يحرص على أن يسير العمل سيرا روتينيا أثناء متابعته للعمل .
٢٠	٣,٧٤	١,٠٨	يتعامل بمرونة مع المعلمين أثناء متابعته للعمل.
٢١	٢,١٠	١,٢٥	ينشغل بأمور شكلية تلهيه عن متابعة العمل.
٢٢	٢,٥٤	١,٢٦	يقوم بالتفتيش عن كل صغيرة وكبيرة في عمل المعلمين.
٢٣	٣,٣٠	١,١٦	يتغاضى عن الأخطاء غير المقصودة التي تصدر من المعلمين.
٢٤	٢,١٧	١,٠١	يتجاوز عن محاسبة المعلمين في حالة عدم انضباطهم أثناء العمل.
المجال الرابع: الإشراف على العمل.			
٢٥	٢,٥٩	١,٢٥	يستخدم أسلوب الأمر والنهي في توجيهه للمعلمين.
٢٦	٣,٩٧	٠,٩٩	يحرص على توجيه المعلمين توجيهها تربويا هادفا.
٢٧	٢,٥١	١,٠٩	يتجنب توجيه المعلمين في الأمور التعليمية إلا إذا طلب منه .
٢٨	٣,٢٢	١,٠٦	يحاسب المعلمين على نقاط الضعف و الإخفاق لديهم.
٢٩	٣,٦٠	١,١٤	يتباحث مع المعلمين في كيفية التغلب على نقاط الضعف في أدائهم.
٣٠	١,٩٤	١,٠٧	يلتزم الحياد السلبي، فلا يوجه المعلمين إلى نقاط الضعف أو القوة في أدائهم.
٣١	١,٩٦	١,١٢	يفقد الثقة في قدرة المعلمين على أداء المهام الموكلة إليهم.
٣٢	٣,٩٥	١,٠٦	يثق بقدرات المعلمين في أداء المهام و المسؤوليات الموكلة إليهم.
٣٣	٣,٥١	١,١٣	يسمح للمعلمين بمطلق الحرية في العمل.
المجال الخامس: العلاقات الإنسانية في العمل.			
٣٤	٢,٥٣	١,٤٣	يعتبر الولاء له مقياسا لحصول المعلم على بعض الامتيازات المختلفة.
٣٥	٤,١٥	١,٠٥	يهتم بإنجاز العمل في جو تسوده علاقات طيبة مع المعلمين.
٣٦	٣,٣٠	١,١٩	يعمل على إرضاء جميع المعلمين بأي شكل من الأشكال.
٣٧	٢,٠١	١,٢٣	يتصف بالتسلط في تعامله مع المعلمين.
٣٨	٣,٦٢	١,٢١	يعامل جميع المعلمين بالعدل.
٣٩	٤,١٣	١,٠٥	يتعامل مع المعلمين بلطف ومودة.
٤٠	١,٩١	١,١٨	يعزل نفسه عن المعلمين.
٤١	٤,٠٣	١,١٥	يشارك المعلمين في المناسبات المختلفة.
٤٢	١,٦٧	١,٠٥	ينشغل بأمور أخرى عن أداء واجباته المهنية.
المجال السادس: الاتصال.			
٤٣	٣,١٦	١,٠٨	يتبع نمط الاتصال الرأسي مع المعلمين.
٤٤	٣,٥٣	١,١٢	يهتم بإنشاء قنوات اتصال متبادلة مع المعلمين داخل المدرسة.
٤٥	٢,٩٧	١,٣٧	يشجع المعلمين على التباحث معه في شئونهم الخاصة.
٤٦	٢,٧٤	١,٢٤	يحرص على الاتصال الكتابي مع المعلمين .
٤٧	٣,١٦	١,١٨	ينوع من وسائل اتصاله بالمعلمين بين الكتابي والشفوي.
٤٨	٣,٩٥	١,١٦	يتبع سياسة الباب المفتوح في اتصاله بالآخرين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وفيما يلي تفسير النتائج وفقاً للممارسات الأكثر شيوعاً في كل مجال من مجالات استبيان الأنماط القيادية:

المجال الأول: السلطة واتخاذ القرارات:

أظهرت النتائج فيما يتعلق بالسلطة أن عبارة " يمنح المعلمين بعض الصلاحيات التي تمكنهم من إنجاز الأعمال دون تدخل منه" والتي تدل على النمط الترسلّي قد حصلت على متوسط (٣,٣٨) وهو مرتفع نسبياً عن متوسط الأنماط الأخرى " النمط الأوتقراطي و النمط الديمقراطي". وقد يرجع ذلك إلى أن المديرين والمديرات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين يلجئون إلى منح بعض الصلاحيات للمعلمين والتي تمكنهم من إنجاز الأعمال دون تدخل منه، ولعل ذلك يعود إلى قدرة المديرين والمديرات في اختيار الكفاءات التي تساعد على العمل. أما عن عملية اتخاذ القرارات فقد أظهرت النتائج أن النمط الديمقراطي كان متفوقاً على الأنماط الأخرى حيث حصلت عبارة " يأخذ بمقترحات المعلمين و آرائهم حول القرار المتخذ "، و عبارة يحرص على مشاركة المعلمين في عملية القرار" على متوسط (٣,٤٦) و(متوسط (٣,٣٥) مما يعني أن المديرين والمديرات في النمط الديمقراطي يؤمنون و يؤكدون على تطبيق مبدأ المشاركة تطبيقاً حقيقياً مع المعلمين العاملين معهم.

المجال الثاني: تخطيط وتنظيم العمل:

أظهرت النتائج فيما يتعلق بتخطيط العمل أن عبارة " يشرك المعلمين في التخطيط لسير العمل المدرسي" و التي تدل على النمط الديمقراطي قد حصلت على أعلى متوسط من بين الأنماط القيادية الأخرى (٣,٥٧)، كما بينت النتائج أيضاً تفوق النمط الديمقراطي على الأنماط القيادية الأخرى فيما يتعلق بتنظيم العمل حيث حصلت عبارة " يراعي قدرات المعلمين عند توزيع المهام والمسؤوليات" على متوسط (٣,٥٥). وقد يرجع ذلك إلى أن قيام مديري ومديرات المدارس بعملية التخطيط والتنظيم في العمل مع المعلمين العاملين معهم أمر ينسجم مع الواقع الحالي الذي يتم من خلاله مطالبة مدير المدرسة من قبل المسؤولين في الوزارة بتقديم الخطة السنوية للمدرسة وخطة اللجان المدرسية ومشاريعها المستقبلية.

المجال الثالث: تنفيذ العمل ومتابعته:

أظهرت النتائج فيما يتعلق بعملية تنفيذ العمل أن عبارة " يعمل على تطبيق الأنظمة والقوانين حرفياً أثناء سير العمل" والتي تدل على النمط الأوتقراطي قد حصلت على أعلى متوسط من بين الأنماط الأخرى (٣,٨٨) وقد يعود ذلك إلى خضوع جميع المدارس إلى نظام موحد من القوانين والأنظمة التي يتحتّم على مدير المدرسة العمل في ضوئها وعدم التخلف عن تطبيقها. أما عن عملية متابعة المدير لسير العمل داخل المدرسة فقد أظهرت النتائج أن عبارة " يتعامل بمرونة مع المعلمين أثناء متابعة العمل، و عبارة يتغاضى عن الأخطاء غير المقصودة التي تصدر من المعلمين" و المتعلقة بالنمط الديمقراطي قد حصلتا على أعلى متوسط (٣,٧٤) و(٣,٣٠). وقد يعود ذلك إلى حرص المديرين والمديرات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين على ممارسة مبدأ الديمقراطي في كل جانب من عملهم الإداري.

المجال الرابع: الإشراف على العمل:

أظهرت النتائج فيما يتعلق بالإشراف على العمل تفوق العبارات المتعلقة بالنمط الديمقراطي والمتمثلة بالعبارات التالية" يحرص على توجيه المعلمين توجيهاً تربوياً هادفاً (٣،٩٧)، و يتباحث مع المعلمين في نقاط الضعف والإخفاق لديهم (٣،٦٠)، و يثق بقدرات المعلمين في أداء المهام والمسؤوليات الموكلة إليهم (٣،٩٥)" على سائر العبارات المتعلقة بالنمط الأوتقراطي أو النمط الترسلّي. وقد يعود ذلك إلى مواكبة المديرين والمديرات في هذا النمط للتوجهات الحديثة في مجال الإشراف والتوجيه والتي يعود نتائجها على المستوى التحصيلي لتلاميذ المدرسة. أضف إلى ذلك توفر استمارات تقييمية من قبل الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم تلزم مدير المدرسة بضرورة الإشراف على سير العمل داخل المدرسة وتوجيه العاملين معه من المعلمين.

المجال الخامس: العلاقات الإنسانية في العمل

أظهرت النتائج فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية في العمل أن عبارة " يهتم بإنجاز العمل في جو تسوده علاقات طيبة مع المعلمين ، ويشارك المعلمين في المناسبات المختلفة" والمتعلقة بالنمط الديمقراطي قد حصلت على متوسطات عالية (٤،١٥) و (٤،٠٣) مقابل العبارات الأخرى المتعلقة بالنمطين الأوتقراطي والترسلّي. مما يدل على حرص المديرين والمديرات في النمط الديمقراطي على تنمية العلاقات الإنسانية مع العاملين معهم في العمل. وقد يعود ذلك إلى ثقة مدير المدرسة بالنتائج الإيجابية التي تعود على سير العمل في المدرسة جراء مشاركته المعلمين في ظل اتخاذه مبدأ العدل منهجاً وأسلوباً أثناء التعامل معهم.

المجال السادس: الاتصال:

أظهرت النتائج فيما يتعلق بالاتصال في العمل أن عبارة " يتبع سياسة الباب المفتوح " والمتعلقة بالنمط الترسلّي قد حصلت على أعلى متوسط (٣،٩٥) في حين حصلت عبارة " يهتم بإنشاء قنوات اتصال متبادلة مع المعلمين داخل المدرسة" والمتعلقة بالنمط الديمقراطي على متوسط (٣،٥٣). مما يدل على أن المديرين والمديرات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين يستخدمون وسائل اتصال متنوعة ومتبادلة مع المعلمين العاملين معهم داخل المدرسة وقد يعود ذلك إلى ثقة المديرين والمديرات بالدور الإيجابي والكبير الذي يحققه الاتصال بالمعلمين على سير العمل داخل المدرسة.

وبشكل عام يمكن القول أن مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين يمارسون النمط الديمقراطي أثناء قيادتهم لمدارسهم وفي تعاملهم مع المعلمين بدرجة متوسطة، في مقابل ممارسة عدد من المديرين والمديرات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين إلى ممارسات تدل على النمط الأوتقراطي و الترسلّي ولكن بدرجة ضعيفة. وقد يعود ذلك إلى سعي المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى سيادة النمط الديمقراطي في المدارس الحكومية الابتدائية في مملكة البحرين من خلال إقامة السدوات والدورات والمشاغل التربوية التي تؤكد على أهمية تخلص مدير المدرسة من النمط الأوتقراطي وضرورة اتجاهاه نحو الديمقراطية أسلوباً منهجاً. أضف إلى ذلك نجاح المسؤولين على ألا يكون على رأس الإدارة مديراً ذا نمط ترسلّي وذلك من خلال المتابعة المستمرة للمدارس و لعمل المديرين والمديرات فيها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية وفق متغير كلا من (الجنس، الخبرة، المنطقة التعليمية)؟ قامت الباحثة بصياغة الفرض الصفري والذي ينص على أن "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، المنطقة التعليمية، والذي انبثق منه الفروض التالية:

- أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، تعزى لمتغير الجنس.
- ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، تعزى لمتغير الخبرة.
- ت. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

وقد قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت"؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث وذلك فيما يتعلق بمتغير الجنس، أما متغيرا الخبرة والمنطقة التعليمية فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لإيجاد دلالة الفروق بين المستويات المختلفة من هذين المتغيرين، والجدول التالي توضح ذلك.

أولاً: وفقاً لمتغير الجنس:

للتحقق من صحة الفرض الفرعي، والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، تعزى لمتغير الجنس" قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين فيما يتعلق بالأنماط القيادية، تعزى لمتغير الجنس، فاستخدمت اختبار "ت"، والجدول التالي توضح قيمة "ت" المحسوبة ومستوى دلالتها لكل نمط من الأنماط القيادية الثلاثة، ابتداءً بالنمط الأوتقراطي، والنمط الديمقراطي، وأخيراً النمط الترسلّي، والجدول (١١) يبين نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الأوتقراطي تعزى لمتغير الجنس.

جدول (١١)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الأوتقراطي تعزى لمتغير الجنس.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	فرق المتوسطين	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	١٤١	٢,٤٢	٠,٥٦	٤٥٩	٠,٣٣-	٥,١١٩-	٠,٠٠٠
الإناث	٣٢٠	٢,٧٦	٠,٦٧				

يتضح من خلال الجدول (١١) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٥,١١٩-)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين فيما يتعلق بتصوراتهم لنمط القيادة الأوتقراطية. وجاءت هذه الفروق لصالح الإناث حيث أن متوسط استجاباتهم بلغت (٢,٧٦) وهي أعلى من متوسط استجابات الذكور التي بلغت (٢,٤٢). أما الجدول (١٢) فإنه يبين نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي تعزى لمتغير الجنس.

جدول (١٢)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي تعزى لمتغير الجنس.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	فرق المتوسطين	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	١٤١	٣,٨١	٠,٦٢	٤٥٩	٠,٣١٩	٤,٣٠٥	٠,٠٠٠
الإناث	٣٢٠	٣,٤٩	٠,٧٨				

يتضح من خلال الجدول (١٢) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٤,٣٠٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين فيما يتعلق بتصوراتهم لنمط القيادة الديمقراطية، وجاءت هذه الفروق لصالح الذكور حيث أن متوسط استجاباتهم بلغت (٣,٨١) وهي أعلى من متوسط استجابات الإناث التي بلغت (٣,٤٩). أما فيما يتعلق بالنمط الترسلّي، فإن الجدول (١٣) يبين نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي تعزى لمتغير الجنس.

جدول (١٣)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي تعزّي لمتغير الجنس.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	فرق المتوسطين	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	١٤١	٢,٨٩	٠,٣١	٤٥٩	٠,٢١٤٥	٤,٨٣	٠,٠٠٠
الإناث	٣٢٠	٢,٦٧	٠,٤٨				

يتضح من خلال الجدول (١٣) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٤,٨٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين فيما يتعلق بتصوراتهم لنمط القيادة الترسلّي، وجاءت هذه الفروق لصالح الذكور حيث أن متوسط استجاباتهم بلغت (٢,٨٩) وهي أعلى من متوسط استجابات الإناث التي بلغت (٢,٦٧).

ومما سبق يتبين لنا بعدم إمكانية قبول الفرض الصفري الفرعي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، تعزّي لمتغير الجنس". فقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين، تعزّي لمتغير الجنس.

ثانياً: وفقاً لمتغير الخبرة:

للتحقق من صحة الفرض الفرعي الثاني، والذي ينص على لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، تعزّي لمتغير الخبرة. قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين فيما يتعلق بالأنماط القيادية، تعزّي لمتغير الخبرة، فاستخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي، والجداول التالية تبين المتوسطات الحسابية وقيمة "ف" المحسوبة ومستوى دلالتها، لكل نمط من الأنماط القيادية الثلاثة، ابتداءً بالنمط الأوتقراطي، والنمط الديمقراطي، وأخيراً النمط الترسلّي. والجدول (١٤) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الأوتقراطي، وفق متغير سنوات الخبرة ثم نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (١٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الأوتقراطي تعزى لمتغير الخبرة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	(سنوات الخبرة)
٠,٦٨	٢,٧١	١٦٩	١ - ٥ سنوات
٠,٦٨	٢,٦٩	١٢٨	٦ - ١٠ سنوات
٠,٦٢	٢,٥٦	١٦٤	أكثر من ١٠ سنوات
٠,٦٦	٢,٦٥	٤٦١	المجموع

جدول (١٥)

نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الأوتقراطي تعزى لمتغير الخبرة.

مستوى الدلالة	قيمة ف المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٠٨٦	٢,٤٧١	١,٠٦٣	٢	٢,١٢٥	بين المجموعات
		٠,٤٣٠	٤٥٨	١٩٧,٠١٠	داخل المجموعات
			٤٦٠	١٩٩,١٣٥	المجموع الكلي

يتضح من نتائج الجدولين السابقين (١٤) و (١٥) أن قيمة ف المحسوبة بلغت (٢,٤٧١) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وبناءً عليه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في تصوراتهم للنمط الأوتقراطي في القيادة تعزى لسنوات الخبرة. أما فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي، فإن الجدول (١٦) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات، ثم نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي و تعزى لمتغير الخبرة والواضحة في الجدول (١٧).

جدول (١٦)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي تعزى لمتغير الخبرة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	(سنوات الخبرة)
٠,٧٧	٣,٥٤	١٦٩	١ - ٥ سنوات
٠,٧٢	٢,٥٦	١٢٨	٦ - ١٠ سنوات
٠,٧٥	٣,٦٥	١٦٤	أكثر من ١٠ سنوات
٠,٧٥	٣,٥٩	٤٦١	المجموع

جدول (١٧)

نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي تعزى لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,١٥٣	٢	٠,٥٧٦	١,٠٣٣	٠,٣٥٧
داخل المجموعات	٢٥٥,٤٥١	٤٥٨	٠,٥٥٨		
المجموع الكلي	٢٥٦,٦٠٤	٤٦٠			

يتضح من نتائج الجدولين السابقين (١٦) و(١٧) أن قيمة ف المحسوبة بلغت (١,٠٣٣) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وبناءً عليه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في تصوراتهم للنمط الديمقراطي في القيادة تعزى لسنوات الخبرة. أما الجدول (١٨) فإنه يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي، والجدول (١٨) يبين نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي و تعزى لمتغير الخبرة.

جدول (١٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي تعزى لمتغير الخبرة.

(سنوات الخبرة)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ - ٥ سنوات	١٦٩	٢,٦٨	٠,٤٥
٦ - ١٠ سنوات	١٢٨	٢,٧٦	٠,٤٥
أكثر من ١٠ سنوات	١٦٤	٢,٧٨	٠,٤٥
المجموع	٤٦١	٢,٧٤	٠,٤٥

جدول (١٩)

نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي تعزى لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,٠٤٧	٢	٠,٥٢٣	٢,٦٠٥	٠,٠٧٥
داخل المجموعات	٩٢,٠٢٨	٤٥٨	٠,٢٠١		
المجموع الكلي	٩٣,٠٧٤	٤٦٠			

يتضح من نتائج الجدولين السابقين (١٨) و(١٩) أن قيمة ف المحسوبة بلغت (١,٠٣٣) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). بناءً عليه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في تصوراتهم للنمط الترسلّي في القيادة تعزى لسنوات الخبرة. ومن التحليل الإحصائي السابق، يتضح لنا صحة الفرض الصفري الفرعي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية، تعزى لمتغير الخبرة". إذ أوضحت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين تعزى لمتغير الخبرة، مما يعني بقبول الفرض الصفري الفرعي وعدم رفضه .

ثالثاً: وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية:

للتحقق من صحة الفرض الفرعي الثالث، والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية". قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين فيما يتعلق بالأنماط القيادية، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، فاستخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي، عن طريق برنامج التحليل الإحصائي SPSS، والجدول التالي تبين المتوسطات الحسابية وقيمة "ف" المحسوبة ومستوى دلالتها، لكل نمط من الأنماط القيادية الثلاثة، ابتداءً بالنمط الأوتقراطي، والنمط الديمقراطي، وأخيراً النمط الترسلّي، والجدول (١٩) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الأوتقراطي، وفق متغير المنطقة التعليمية ثم نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي.

جدول (٢٠)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الأوتقراطي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	(المنطقة التعليمية)
٠,٦٤	٢,٦٧	٩٦	العاصمة
٠,٦٦	٢,٦٤	٩٥	الوسطى
٠,٦٢	٢,٦٠	٩٤	المحرق
٠,٧١	٢,٦٢	٩٦	الشمالية
٠,٦٥	٢,٧٦	٨٠	الجنوبية
٠,٦٦	٢,٦٥	٤٦١	المجموع

جدول (٢١)

نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الأوتقراطي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١,٤٥٤	٤	٠,٣٦٤	٠,٨٣٩	٠,٥٠١
داخل المجموعات	١٩٧,٦٨١	٤٥٦	٠,٤٣٤		
المجموع الكلي	١٩٩,١٣٥	٤٦٠			

يتضح من نتائج الجدولين السابقين (٢٠) و (٢١) أن قيمة ف المحسوبة بلغت (٠,٨٣٩) (

وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). و بناءً عليه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في تصوراتهم للنمط الأوتقراطي في القيادة تعزى للمنطقة التعليمية. أما فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي، فإن الجدول (٢٢) يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات ، ثم نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية والمبينة في الجدول (٢٣).

جدول (٢٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي تعزى المنطقة التعليمية.

(المنطقة التعليمية)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العاصمة	٩٦	٣,٦٢	٠,٧٥
الوسطى	٩٥	٣,٤٩	٠,٨٥
المحرق	٩٤	٣,٨٠	٠,٦٢
الشمالية	٩٦	٣,٥١	٠,٧٥
الجنوبية	٨٠	٣,٥٠	٠,٧٠
المجموع	٤٦١	٣,٥٩	٠,٧٥

جدول (٢٣)

نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦,٤٠٨	٤	١,٦٠٢	٢,٩٢٠	٠,٠٢١
داخل المجموعات	٢٥٠,١٩٦	٤٥٦	٠,٥٤٩		
المجموع الكلي	٢٥٦,٦٠٤	٤٦٠			

يتضح من نتائج الجدولين السابقين أن قيمة ف المحسوبة بلغت (٠,٨٣٩) وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). بناءً عليه فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في تصوراتهم للنمط الديمقراطي في القيادة تعزى للمنطقة التعليمية. ولذا يجب إجراء مقارنات ثنائية بين كل منطقتين تعليميتين لإيجاد مصدر الفروق هذه. والجدول (٢٤) يوضح المقارنات الثنائية بين كل منطقتين.

جدول (٢٤)

المقارنات الثنائية بين المجموعات

المجموعات الثنائية	فرق المتوسطين	مستوى الدلالة	تفسير دلالة الفروق عند مستوى ٠,٠٥
العاصمة الوسطى	٠,١٣٦٩	٠,٢٠٢	غير دالة إحصائياً
المحرق	٠,١٧٤٢-	٠,١٠٦	غير دالة إحصائياً
الشمالية	٠,١١٣٩	٠,٢٨٧	غير دالة إحصائياً
الجنوبية	٠,١٢١٤	٠,٢٨٠	غير دالة إحصائياً
الوسطى	٠,٣١١٠-	٠,٠٠٤	دالة إحصائياً
الشمالية	٠,٠٢٢٩-	٠,٨٣١	غير دالة إحصائياً
الجنوبية	٠,٠١٥٥-	٠,٨٩٠	غير دالة إحصائياً
المحرق	٠,٢٨٨١	٠,٠٠٨	دالة إحصائياً
الجنوبية	٠,٢٩٥٥	٠,٠٠٩	دالة إحصائياً
الشمالية	٠,٠٠٧٤	٠,٩٤٧	غير دالة إحصائياً

يتضح من نتائج الجدول السابق (٢٤) بأن الفروق جاءت لصالح منطقة المحرق التعليمية حيث أن الفرق بينها وبين كل من الوسطى والجنوبية والشمالية كانت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح منطقة المحرق. أما الجدول (٢٥) فإنه يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي، والجدول (٢٦) يبين نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي و تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

جدول (٢٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي تعزّي المنطقة التعليمية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	(المنطقة التعليمية)
٠,٥٢	٢,٧١	٩٦	العاصمة
٠,٣٩	٢,٧٧	٩٥	الوسطى
٠,٤٦	٢,٧٤	٩٤	المحرق
٠,٤٧	٢,٧٣	٩٦	الشمالية
٠,٤٠	٢,٧٣	٨٠	الجنوبية
٠,٤٥	٢,٧٤	٤٦١	المجموع

جدول (٢٦)

نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الترسلّي تعزّي لمتغير المنطقة التعليمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٢٢٥	٤	٠,٠٥٦١	٠,٢٧٦	٠,٨٩٤
داخل المجموعات	٩٢,٨٥٠	٤٥٦	٠,٢٠٤		
المجموع الكلي	٩٣,٠٧٤	٤٦٠			

يتضح من نتائج الجدولين السابقين (٢٥) و(٢٦) أن قيمة ف المحسوبة بلغت (٠,٢٧٦) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وبناءً عليه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات في تصوراتهم للنمط الترسلّي في القيادة تعزّي للمنطقة التعليمية.

ومما سبق يتبين لنا بعدم إمكانية قبول الفرض الصفري الفرعي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، تعزّي لمتغير المنطقة التعليمية". فقد أوضحت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالنمط الديمقراطي لمديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين تعزّي لمتغير المنطقة التعليمية، ولصالح منطقة المحرق.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:
لتفسير نتائج هذا السؤال، سيتم مناقشة النتائج وفقاً لكل متغير كالتالي:

أولاً: وفقاً لمتغير الجنس:

فيما يتعلق باختلاف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معهم باختلاف جنس المدير، فقد أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية الممارسة من قبل مديري ومديرات المدارس الابتدائية، فقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري المدارس الذكور والإناث في ممارسة النمط الديمقراطي، إذ أن مديري المدارس الابتدائية من الذكور يستخدمون النمط الديمقراطي أكثر من الإناث، كذلك بالنسبة إلى النمط الترسلّي، فإن مديري المدارس الابتدائية من الذكور هم أيضاً يستخدمون النمط الترسلّي أكثر من الإناث.

وقد يرجع ذلك إلى أن بعض مديري المدارس الابتدائية الذكور الذين يستخدمون النمط الديمقراطي في إدارة مدارسهم يقومون في ذات الوقت ببعض الممارسات الإدارية التي يمكن أن تتصف بالتساهل والتسامح مع المعلمين، وهذه قد تفسر من قبل بعضهم على أنها نوع من التسبب في إدارة هؤلاء المديرين لمدارسهم.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مديرات المدارس الابتدائية من الإناث هم أكثر ممارسة واستخداماً للنمط الأوتقراطي من الذكور، وقد يرجع ذلك إلى الإناث أكثر جدية وحرص على أداء المهام والمسؤوليات من الذكور مما يظهرها في صورة الأوتقراطي. وإن نتيجة هذه الدراسة اختلفت كلياً مع نتائج دراسات كلا من (Landis,1990) و (Hughes,1996) و (Moore,1999)، دواني و ديراني (١٩٨٩)، السعيد (١٩٩٨) و (السحيمي، ٢٠٠٢) و التي أشارت إلى أنه لا يوجد لجنس المدير تأثير على نمطه القيادي.

ثانياً: وفقاً لمتغير الخبرة:

أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق باختلاف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معهم باختلاف خبرة المدير، فقد أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية ذوي الخبرة من (١-٥ سنوات) وبين مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية ذوي الخبرة من (٦-١٠ سنوات) وبين مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية ذوي الخبرة من (أكثر من ١٠ سنوات) في الأنماط القيادية (الديمقراطي، الترسلّي، الأوتقراطي) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من أن المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين كغيرها من مدارس التعليم العام تعمل وفق أنظمة ولوائح وتعليمات محددة وموحدة من قبل وزارة التربية والتعليم التي يعمل على ضوئها مديري ومديرات المدارس الابتدائية الذين اختلفت سنوات خبرتهم.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كلاً من (Landis,1990)، (Smith,2000) ، العسيلي (١٩٩٩)، الأغبري (٢٠٠٣) التي أشارت إلى أنه لا يوجد تأثير لخبرة المدير على نمطه القيادي، بينما اختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراسات (Oravet,1990) التي أشارت إلى أن لخبرة المدير أثر على نمطه القيادي.

ثالثاً: وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية:

أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق باختلاف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معهم باختلاف المنطقة التعليمية، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين في النمطين القياديين (الأوتقراطي ، الترسلّي) باختلاف المنطقة التعليمية. بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري و مديرات المدارس الابتدائية الحكومية في النمط الديمقراطي، إذ أن مديري ومديرات المدارس الابتدائية في منطقة المحرق التعليمية يمارسون النمط الديمقراطي أكثر من مديري ومديرات المناطق التعليمية الأخرى (العاصمة،/ الوسطى، الشمالية ، الجنوبية).

وقد يرجع ذلك إلى ما تمتاز به منطقة المحرق منذ القدم من كونها أول منطقة في البحرين بدأ فيها التعليم النظامي، أضف لذلك كان أكثر المتقنين والمتعلمين في البحرين من منطقة المحرق. ولقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كلاً من (Larson,1990)، السعيد (١٩٩٨)، التي أشارت إلى أن ليس للمنطقة التعليمية للمدير أثر على نمطه القيادي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، والذي نصه: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين؟ قامت الباحثة باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مفردة من مفردات الاستبيان التي تقيس مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين. والجدول التالي يبين هذه الإحصاءات وفق مجالات الاستبيان .

جدول (٢٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالرضا الوظيفي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات
١,١٢	٣,٣١	المجال الأول: طبيعة العمل في مهنة التدريس.
١,٢٠	٢,٧٠	١ أعتقد أن المعلم يقضي وقته في عمل رتيب.
١,٠٠	٣,٦١	٢ أشعر بأن مهنة التدريس تحقق لي مكانة اجتماعية مناسبة.
١,٠٠	٣,٦٦	٣ يوجد انسجام تام بين متطلبات العمل وقدراتي.
١,٠٢	٣,٨٥	٤ تحقق لي مهنتي في التدريس الشعور بالإنجاز.
١,٤١	٢,٧٦	٥ أشعر بالقناعة تجاه نصابي من الحصص الأسبوعية.
١,١١	٣,٢٨	٦ يتطلب عملي في التدريس حل مشكلات صعبة.
١,٢٧	٢,٤٤	المجال الثاني: الدخل المادي
١,٥٤	٢,٤٨	٧ أرغب في الحصول على عمل آخر غير التدريس و بنفس الراتب.
١,١٧	٢,٨٦	٨ أعتقد أن الراتب الشهري يؤمن لي أغلب نفقاتي.
١,١٤	٢,١١	٩ يتناسب الراتب الشهري الذي أتقاضاه مع المجهود الذي أبذله في مهنة التدريس.
١,٠٩	٢,١٧	١٠ يتناسب الراتب الشهري الذي أتقاضاه مع سنوات خبرتي في العمل.
١,٤٠	٢,٣٨	١١ يضايقني عدم حصولي على مكافأة تشجيعية تقديرا لجهودي.
١,٢٥	٢,٦٣	١٢ أعتقد أن راتب المعلم أقل بكثير من رواتب زملائي في الوظائف الأخرى.
١,١٢	٢,٨٨	المجال الثالث: الترقى و النمو المهني.
١,١٦	٢,٢٧	١٣ أعتقد أن فرص الترقية في مجال عملي متاحة لجميع المعلمين.
١,٢٤	٢,٥٦	١٤ تعتمد فرص الترقية في عملي على الكفاءة في العمل.
١,٢١	٢,٥٢	١٥ تعتمد فرص الترقية في مجال عملي على معايير تقييم واضحة.
١,٠٨	٢,١٦	١٦ أرى أن فرص الترقيات في عملي تتم بشكل عادل.
١,١٢	٣,٦١	١٧ تتطلب مني مهنتي في التدريس حضور العديد من الدورات التدريبية التي تنمي من قدراتي.
٠,٩١	٤,١١	١٨ يحتاج عملي في التدريس إلى الكثير من التجديد.
١,١٣	٣,٥٥	المجال الرابع: الإشراف الإداري.
١,١٠	٣,٩٥	١٩ تزعجني ملاحظات مدير المدرسة نحو أسلوبتي في التدريس.
١,١١	٣,٠٠	٢٠ ألتقى في عملي إشراف كافيا من كوادر مؤهلة.
١,١٨	٣,٠٩	٢١ يوجد تنسيق بين مدير المدرسة والمشرف التربوي في تحديد أهداف الخطة الإشرافية.
١,٠٤	٣,٩٦	٢٢ أشعر بتقدير المدير بعد زيارته لي داخل الصف.
١,٢٥	٣,٣٩	٢٣ يتباحث مدير المدرسة معي في كيفية تجاوز نقاط الضعف في أدائي.
١,١٢	٣,٩١	٢٤ يحرص مدير المدرسة على تقديم النصائح والتوجيهات لي و بأسلوب حضاري.

المجال الخامس: العلاقات في العمل		
٢٥	أشعر أن الجو الذي أعمل فيه داخل المدرسة يتسم بالتعاون.	٣,٨٩
٢٦	أعتقد أن علاقة مدير المدرسة مع المعلمين تتسم بالاحترام.	٣,٧٥
٢٧	أشعر بأن العاملين في المدرسة يعملون كفريق متماسك.	٤,٢٢
٢٨	يحرص مدير المدرسة على التعامل مع المعلمين بدون تفرقة.	٣,٤٩
٢٩	يتفهم مدير المدرسة الظروف الطارئة التي أتعرض لها.	٣,٦٦
٣٠	أحرص على مشاركة زملائي في النشاطات الاجتماعية المختلفة.	٣,٩٨
		٤,٢١
		١,٠٦

جدول (٢٨)

إحصاءات لاستجابات أفراد العينة من المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالرضا الوظيفي.

الرضا الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة العظمى	القيمة الدنيا
	٤٦١	٣,٢١	٠,٥١	٤,٦٧	١,٩٧

ومما سبق يتضح من الجدول (٢٨) أن متوسط الرضا الوظيفي لأفراد العينة بلغ (٣,٢١٩) بانحراف معياري وقدره (٠,٥١) وهذا يعني أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين متوسط بشكل عام.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أشارت نتائج الدراسة حول السؤال الرابع "ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين؟" إلى أن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين متوسطا بشكل عام، حيث كان الرضا متوسطا في ثلاثة مجالات: العلاقات في العمل (٣,٨٩)، الإشراف الإداري (٣,٥٥)، طبيعة العمل في مهنة التدريس (٣,٣١).

وجاء مستوى الرضا الوظيفي متدنيا في مجالين هما: الدخل المادي (٢,٤٤)، والترقي والنمو المهني (٢,٨٨). ويمكن إرجاع ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين يخضعون لنفس النظام التعليمي التربوي، إضافة إلى تدريسهم لمناهج موحدة، مع التزامهم بقوانين ولوائح محددة. هذا وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة معاينة (١٩٩٥) حيث كان مستوى رضا المعلمين والمعلمات عن وظيفتهم متوسطا بشكل عام.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة، والذي نصه: ما العوامل التي تحقق درجة عالية من الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين؟ قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات على كل مجال من المجالات المكونة لاستبيان الرضا الوظيفي، وذلك من أجل تحديد أكثر العوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي.

وقد اعتمدت الباحثة في الحكم على أكثر العوامل تأثيراً في مستوى الرضا الوظيفي، من خلال المتوسط الحسابي، فإذا كان المتوسط الحسابي للمفردة أكثر من ٤ فإن هذا العامل يعتبر مرتفع، بينما يكون متوسط الدرجة إذا كان المتوسط الحسابي للمفردة يقع بين ٣ و٤، في حين تكون درجة العامل ضعيفة إذا كان المتوسط الحسابي للمفردة أقل من ٣. والجدول التالي يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مفردة من مفردات استبيان الرضا الوظيفي، مرتبة ترتيبياً تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات استبيان الرضا الوظيفي.

جدول (٢٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي، مرتبة ترتيبياً تنازلياً وفقاً للمتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات استبيان الرضا الوظيفي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	
١,٠٦	٣,٨٩	المجال الأول: العلاقات في العمل	
٠,٩٥	٤,٢٢	١ أعتقد أن علاقة مدير المدرسة مع المعلمين تتسم بالاحترام.	
٠,٨٨	٤,٢١	٢ أحرص على مشاركة زملائي في النشاطات الاجتماعية المختلفة.	
١,٠٩	٣,٩٨	٣ يتفهم مدير المدرسة الظروف الطارئة التي أتعرض لها.	
١,١٠	٣,٧٥	٤ أشعر أن الجو الذي أعمل فيه داخل المدرسة يتسم بالتعاون.	
١,٢٥	٣,٦٦	٥ يحرص مدير المدرسة على التعامل مع المعلمين بدون تفرقة.	
١,٠٩	٣,٤٩	٦ أشعر بأن العاملين في المدرسة يعملون كفريق متماسك.	
١,١٣	٣,٥٥	المجال الثاني: الإشراف الإداري.	
١,٠٤	٣,٩٦	٧ أشعر بتقدير المدير بعد زيارته لي داخل الصف.	
١,١٠	٣,٩٥	٨ تزعجني ملاحظات مدير المدرسة نحو أسلوبتي في التدريس.	
١,١٢	٣,٩١	٩ يحرص مدير المدرسة على تقديم النصائح والتوجيهات لي و بأسلوب حضاري.	
١,٢٥	٣,٣٩	١٠ يتباحث مدير المدرسة معي في كيفية تجاوز نقاط الضعف في أدائي.	
١,١٨	٣,٠٩	١١ يوجد تنسيق بين مدير المدرسة والمشرف التربوي في تحديد أهداف الخطة الإشرافية.	
١,١١	٣,٠٠	١٢ أتلقى في عملي إشراف كافياً من كوادرم مؤهلة.	
١,١٢	٣,٣١	المجال الثالث: طبيعة العمل في مهنة التدريس.	
١,٠٢	٣,٨٥	١٣ تحقق لي مهنتي في التدريس الشعور بالإنجاز.	
١,٠٠	٣,٦٦	١٤ يوجد انسجام تام بين متطلبات العمل وقدراتي.	
١,٠٠	٣,٦١	١٥ أشعر بأن مهنة التدريس تحقق لي مكانة اجتماعية مناسبة.	
١,١١	٣,٢٨	١٦ يتطلب عملي في التدريس حل مشكلات صعبة.	
١,٤١	٢,٧٦	١٧ أشعر بالفقاعة تجاه نصابي من الحصص الأسبوعية.	
١,٢٠	٢,٧٠	١٨ أعتقد أن المعلم يقضي وقته في عمل رتيب.	
١,١٢	٢,٨٨	المجال الرابع: الترقى و النمو المهني.	
٠,٩١	٤,١١	١٩ يحتاج عملي في التدريس إلى الكثير من التجديد.	
١,١٢	٣,٦١	٢٠ تتطلب مني مهنتي في التدريس حضور العديد من الدورات	

		التدريبية التي تنمي من قدراتي.	
٢١	٢,٥٦	١,٢٤	تعتمد فرص الترقية في عملي على الكفاءة في العمل.
٢٢	٢,٥٢	١,٢١	تعتمد فرص الترقية في مجال عملي على معايير تقييم واضحة.
٢٣	٢,٢٧	١,١٦	أعتقد أن فرص الترقية في مجال عملي متاحة لجميع المعلمين.
٢٤	٢,١٦	١,٠٨	أرى أن فرص الترقيات في عملي تتم بشكل عادل.
	٢,٤٤	١,٢٧	المجال الخامس: الدخل المادي
٢٥	٢,٨٦	١,١٧	أعتقد أن الراتب الشهري يؤمن لي أغلب نفقاتي.
٢٦	٢,٦٣	١,٢٥	أعتقد أن راتب المعلم أقل بكثير من رواتب زملائي في الوظائف الأخرى.
٢٧	٢,٤٨	١,٥٤	أرغب في الحصول على عمل آخر غير التدريس و بنفس الراتب.
٢٨	٢,٣٨	١,٤٠	يضايقني عدم حصولي على مكافأة تشجيعية تقديراً لجهودي.
٢٩	٢,١٧	١,٠٩	يتناسب الراتب الشهري الذي أنقاضه مع سنوات خبرتي في العمل.
٣٠	٢,١١	١,٠٩	يتناسب الراتب الشهري الذي أنقاضه مع المجهود الذي أبدله في مهنة التدريس.

يتبين من الجدول (٢٩) أن العوامل التي تحقق درجة عالية من الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين جاءت مرتبة من حيث درجة الأهمية على النحو التالي: العلاقات في العمل بمتوسط (٣,٨٩)، و الإشراف الإداري بمتوسط (٣,٥٥)، وطبيعة العمل في مهنة التدريس بمتوسط (٣,٣١)، و الترقى والنمو المهني بمتوسط (٢,٨٨)، وأخيراً الدخل المادي بمتوسط (٢,٤٤).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن العوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين جاءت مرتبة بحسب المتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات الاستبيان على النحو التالي:

أولاً: العلاقات في العمل:

أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات يشعرون بأن العلاقات في العمل من العوامل التي تزيد من درجة الرضا الوظيفي، ومما يدل على ذلك أن العبارات التالية "أعتقد أن علاقة مدير المدرسة مع المعلمين تتسم بالاحترام، و أحرص على مشاركة زملائي في النشاطات الاجتماعية المختلفة" قد حصلت على درجة مرتفعة بين (٤,٢٢) و (٤,٢١) في حين قد جاءت بقية المتوسطات الحسابية للفقرات الأربع في هذا المجال على متوسط انحصر بين (٣,٩٨) و (٣,٤٩) . مما يعني أن معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين يعتبرون العلاقات مع الزملاء في العمل من أحد المكونات المهمة لرضاهم الوظيفي. وقد يرجع ذلك إلى وعي المعلمين والمعلمات بالدور المؤثر الذي تلعبه العلاقات مع الزملاء في العمل على عطائهم و راحتهم النفسية، أضف لذلك السمة التي يمتاز بها الإنسان البحراني من دماثة خلق تجعله حريصاً على تكوين علاقات جيدة مع العاملين معه في المدرسة.

ثانياً: الإشراف الإداري:

أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات يجدون في عملية الإشراف الإداري من العوامل التي تزيد من مستوى الرضا الوظيفي لديهم بعد العلاقات في العمل، ومما يدل على ذلك أن كل العبارات في هذا المجال قد حصلت على درجة متوسطة انحصرت بين (٣,٩٦) و (٣,٠٩) كانت عبارة " أشعر بتقدير المدير بعد زيارته لي داخل الصف" قد حصلت على أعلى متوسط (٣,٩٦) ثم عبارة " تزعجني ملاحظات مدير المدرسة نحو أسلوب في التدريس" على ثاني أعلى متوسط (٣,٩٥) بعدها تفاوتت العبارات في الأهمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات كما هو مبين في الجدول السابق. وهذا يعني أن معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين راضون بدرجة متوسطة عن نمط الإشراف الإداري. وقد يرجع ذلك إلى تعدد مصادر الإشراف في المدرسة، وعدم حصرها على مدير المدرسة فقط؛ وذلك من خلال وجود المعلم الأول، المدير المساعد، الاختصاصي المنتدب من قبل وزارة التربية والتعليم.

ثالثاً: طبيعة العمل في مهنة التدريس:

أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات راضون عن طبيعة العمل في مهنة التدريس، حيث حصلت معظم عبارات هذا المجال على درجة متوسطة انحصرت بين (٣,٨٥) و (٣,٢٨) ، وتمثلت في العبارات التالية مرتبة ترتيباً تنازلياً "تحقق لي مهنتي في التدريس الشعور بالإنجاز، يوجد انسجام تام بين متطلبات العمل وقدراتي، أشعر بأن مهنة التدريس تحقق لي مكانة اجتماعية مناسبة، يتطلب عملي في التدريس حل مشكلات صعبة" فيما عدا عبارتين " أشعر بالقبالة تجاه نصيبي من الحصص الأسبوعية، وأعتقد أن المعلم يقضي وقته في عمل رتيب" قد حصلت على رجة ضعيفة بمتوسط قدره (٢,٧٦) و (٢,٧٠). مما يعني بشكل عام أن المعلمون والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين يشعرون بالرضا عن مهنتهم. وقد يرجع ذلك إلى نجاح المسؤولين في الحكومة على العمل دوماً على تحسين الظروف المادية والاجتماعية لكل العاملين في وزارات المملكة، ومنهم المعلمون والمعلمات في المدارس من خلال توفير مختلف الحوافز والمكافآت، وإتاحة الفرص للتقدم والنمو المهني، مما ينعكس إيجاباً على عطاء المعلم ورضاه عن مهنته.

رابعاً: الترقى والنمو المهني:

أظهرت النتائج إلى أن المعلمون والمعلمات يشعرون بالرضا عن النمو المهني في مهنة التدريس، حيث حصلت "حاجة التدريس إلى الكثير من التجديد" على درجة مرتفعة بمتوسط (٤,١١)، و "حضور العديد من الدورات التدريبية التي تنمي من قدرات المعلم" على درجة متوسطة (٣,٦١). وقد يرجع ذلك إلى حرص الوزارة المستمر في رفع الكفاءة المهنية للمعلمين والمعلمات في مختلف التخصصات. أما بقية العبارات والمتعلقة بالفرص المتاحة للتقدم الوظيفي ، ومدى اعتماد المدراء على معايير تقييم واضحة تتسم بالعدل و تعتمد على كفاءة المعلم في عمله فقد احتلت درجة ضعيفة انحصرت بين (٢,٥٦) ودرجة (٢,١٦). وهذا يظهر أن المعلمون والمعلمات غير راضون عن الترقى الوظيفي في عملهم في التدريس، وقد يرجع ذلك إلى أن الفرص المتاحة للتقدم قليلة مقارنة بالحجم الكبير للمعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين.

خامساً: الدخل المادي:

أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمون والمعلمات لا يشعرون بالرضا عن الدخل المادي، ومما يدل على ذلك أن عبارات هذا المجال قد جاءت كلها بدرجة ضعيفة انحصرت بين (٢,٨٦) و (٢,١٧). فقد حصلت عبارة " أعتقد أن الراتب الشهري يؤمن لي أغلب نفقاتي" على متوسط (٢,٨٦) وعبارة " أعتقد أن راتب المعلم أقل بكثير من رواتب زملائي في الوظائف الأخرى" على متوسط (٢,٦٣) في حين حصلت عبارة " يتناسب الراتب الشهري الذي أتقاضاه مع المجهود الذي أبذله في مهنة التدريس" على أقل متوسط (٢,١١). مما يعني أن المعلمون والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين غير راضون عن الدخل المادي لهم. وقد يرجع ذلك إلى شعور المعلمين بعدم وجود توافق بين الدخل المادي وبين الجهد الذي يبذلونه في عمله في ظل الظروف المعيشية المرتفعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة، والذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين وفق متغير كلا من (الجنس، الخبرة، المنطقة التعليمية)؟ قامت الباحثة بصياغة الفرض الصفري الذي ينص على أن " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات الجنس، الخبرة، المنطقة التعليمية والذي انبثق منه الفروض التالية:

- أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس.
- ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة.
- ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة؛ لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطي الذكور والإناث وذلك فيما يتعلق بمتغير الجنس ، أما متغيرا الخبرة والمنطقة التعليمية فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لإيجاد دلالة الفروق بين المستويات المختلفة من هذين المتغيرين، والجدول التالية توضح ذلك.

أولاً: وفقاً لمتغير الجنس:

للتحقق من صحة الفرض الفرعي، والذي ينص على لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس.

قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين فيما يتعلق بمستوى الرضا الوظيفي، تعزى لمتغير الجنس، فاستخدمت اختبار "ت" والجدول (٣٠) يبين نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي استجابات المعلمين والمعلمات في مستوى الرضا الوظيفي.

جدول (٣٠)

نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي استجابات عينة المعلمين والمعلمات في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	فرق المتوسطين	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	١٤١	٣,٢٤	٠,٤٩	٤٥٩	٠,٠٤٨	٠,٩٢٥	٠,٣٥٦
الإناث	٣٢٠	٣,٢٠	٠,٥٢				

يتضح من خلال الجدول (٣٠) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (٠,٩٢٥) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بمستوى رضاهم الوظيفي، وتعزى لمتغير الجنس.

ومن التحليل الإحصائي السابق، يتضح لنا صحة الفرض الصفري الفرعي "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة". إذ أوضحت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس، مما يعني بقبول الفرض الصفري الفرعي وعدم رفضه .

ثانياً: وفقاً لمتغير الخبرة:

للتحقق من صحة الفرض الفرعي الثاني، والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة". قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرضا الوظيفي لعينة المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين ، باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (٣١) يبين المتوسطات الحسابية وقيمة "ف" المحسوبة ومستوى دلالتها.

جدول (٣١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمستوى الرضا الوظيفي وفق متغير سنوات الخبرة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة (وفق سنوات الخبرة)
٠,٥٢	٣,٢٣	١٦٩	١ - ٥ سنوات
٠,٥١	٣,٠٩	١٢٨	٦ - ١٠ سنوات
٠,٥٠	٣,٢٩	١٦٤	أكثر من ١٠ سنوات
٠,٥١	٣,٢١	٤٦١	المجموع

جدول (٣٢)

نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي" للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢,٩٥٢	٢	١,٤٧٦	٥,٧٠٦	٠,٠٠٤
داخل المجموعات	١١٨,٤٤٨	٤٥٨	٠,٢٥٩		
المجموع الكلي	١٢١,٤٠٠	٤٦٠			

يتضح من نتائج الجدولين السابقين (٣١) و (٣٢) أن قيمة ف المحسوبة بلغت (٥,٧٠٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). بناءً عليه فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى لسنوات الخبرة. لذا وجب إجراء مقارنات ثنائية بين المجموعات والتي يوضحها الجدول (٣٣).

جدول (٣٣)

المقارنات الثنائية بين المجموعات

المجموعات الثنائية	فرق المتوسطين	مستوى الدلالة	تفسير دلالة الفروق عند مستوى ٠,٠٥
١-٥ سنوات	٠,١٤٠٨	٠,٠١٩	دالة إحصائياً
٦-١٠ سنوات	٠,٠٥٨٨	٠,٢٩٢	غير دالة إحصائياً
١٠-١٦ سنوات	٠,١٩٩٦-	٠,٠٠١	دالة إحصائياً

يتضح من نتائج الجدول السابق أن المعلمين ذوي الخبرة التي تتراوح من (٦ - ١٠) سنوات هم أصحاب أقل رضا وظيفي بفروق دالة إحصائية مقارنة بالفئتين الآخرين.

ومما سبق يتبين لنا بعدم إمكانية قبول الفرض الصفري الفرعي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الخبرة ". فقد أوضحت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مستوى الرضا الوظيفي في مملكة البحرين، تعزى لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة من (٦-١٠) سنوات.

ثالثاً: وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية:

للتحقق من صحة الفرض الفرعي الثالث، والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية ". قامت الباحثة بإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرضا الوظيفي لعينة المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، فاستخدمت اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (٣٣) يبين المتوسطات الحسابية للمعلمين والمعلمات والجدول (٣٤) يبين قيمة "ف" المحسوبة ومستوى دلالتها فيما يتعلق بمستوى الرضا الوظيفي وفق متغير المنطقة التعليمية.

جدول (٣٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية المتعلقة بمستوى الرضا الوظيفي وفق متغير المنطقة التعليمية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئة (وفق المنطقة التعليمية)
٠,٥٥	٣,٢٠	٩٦	العاصمة
٠,٥٢	٣,٢١	٩٥	الوسطى
٠,٥٥	٣,٤٢	٩٤	المحرق
٠,٤٦	٣,١٣	٩٦	الشمالية
٠,٤٢	٣,٠٨	٨٠	الجنوبية
٠,٥١	٣,٢١	٤٦١	المجموع

جدول (٣٥)

نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي " للفروق بين متوسطات استجابات عينة المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالرضا الوظيفي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦,١٨١	٤	١,٥٤٥	٦,١١٥	٠,٠٠٠
داخل المجموعات	١١٥,٢٢٠	٤٥٦	٠,٢٥٣		
المجموع الكلي	١٢١,٤٠٠	٤٦٠			

يتضح من نتائج الجدولين السابقين أن قيمة ف المحسوبة بلغت (٦,١١٥) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). بناءً عليه فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين تعزى للمنطقة التعليمية. لذا وجب إجراء مقارنات ثنائية بين المناطق التعليمية الخمسة والتي يوضحها الجدول التالي.

جدول (٣٦)
المقارنات الثنائية بين المجموعات

المجموعات الثنائية	فرق المتوسطين	مستوى الدلالة	تفسير دلالة الفروق عند مستوى ٠,٠٥
العاصمة الوسطى	-٠,٠١٣٣	٠,٨٥٥	غير دالة إحصائياً
المحرق	-٠,٢٢٤٤	٠,٠٢	دالة إحصائياً
الشمالية	٠,٠٦٤٦	٠,٣٧٤	غير دالة إحصائياً
الجنوبية	٠,١١٨٧	٠,١٢٠	غير دالة إحصائياً
الوسطى	-٠,٢١١١	٠,٠٠٤	دالة إحصائياً
الشمالية	٠,٠٧٧٩	٠,٢٨٥	غير دالة إحصائياً
الجنوبية	٠,١٣٢٠	٠,٠٨٤	غير دالة إحصائياً
المحرق	٠,٢٨٩٠	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
الجنوبية	٠,٣٤٣١	٠,٠٠٠	دالة إحصائياً
الشمالية	٠,٠٥٤١	٠,٤٧٧	غير دالة إحصائياً

يتضح من نتائج الجدول (٣٦) أن الفروق جاءت لصالح منطقة المحرق التعليمية (محافظة المحرق) حيث أن الفرق بينها وبين كل من المناطق التعليمية (العاصمة والوسطى والجنوبية والشمالية) كانت فروق ذات دلالة إحصائية و لصالح منطقة المحرق التعليمية. مما يدل أن معلمي هذه المنطقة التعليمية مستوى رضاهم الوظيفي أعلى من المناطق الأخرى بفروق دالة إحصائية.

ومن التحليل الإحصائي السابق، يتضح لنا عدم صحة الفرض الصفري الفرعي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المنطقة التعليمية ". إذ أوضحت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مستوى الرضا الوظيفي في مملكة البحرين، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، مما يعني برفض الفرض الصفري الفرعي وعدم قبوله .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

لتفسير نتائج هذا السؤال، سيتم مناقشة النتائج وفقاً لكل متغير كالتالي:

أولاً: وفقاً لمتغير الجنس:

فيما يتعلق باختلاف مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين باختلاف جنس المعلم، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين في مستوى الرضا الوظيفي.

ويمكن تفسير عدم وجود اختلاف دال إحصائياً للجنس، بأن المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية يخضعون لنفس النظام التعليمي التربوي، وتدرّسهم لمناهج موحدة، وملزمين بقوانين ولوائح محددة. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلاً من (Perkins, 1992) و (Wetherell & Seton, 2002)، التي أشارت إلى عدم وجود تأثير لجنس المعلم على مستوى الرضا الوظيفي، في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلاً من (Chu, 1994)، عودة (١٩٩٢) التي أشارت إلى وجود تأثير لجنس المعلم على مستوى رضاه الوظيفي.

ثانياً: وفقاً لمتغير الخبرة:

أشارت نتائج الدراسة والمتعلقة فيما إذا كان هناك اختلاف في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين باختلاف سنوات الخبرة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية. فالمعلمين ذوي الخبرة من (٦-١٠ سنوات) أقل رضا وظيفي من المعلمين ذوي الخبرة من (١-٥ سنوات) و بين المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

ويمكن تفسير ذلك إلى شعور المعلمين بالإحباط بعد مضي خمس سنوات، نتيجة عدم تلبية التدريس لطموحاتهم التي كانوا يأملون تحقيقها، أضف إلى ذلك عدم خلو مهنة التدريس من الرتابة في العمل والروتين والذي قد يولد عند هذه الفئة من عينة الدراسة أقل رضا وظيفي. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلاً من عودة (١٩٩٢) التي أشارت إلى وجود تأثير لخبرة المعلم على مستوى الرضا الوظيفي لديه، في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Perkins, 1992)، التي أشارت إلى عدم وجود تأثير لخبرة المعلم على مستوى رضاه الوظيفي.

ثالثاً: وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية:

أشارت نتائج الدراسة والمتعلقة فيما إذا كان هناك اختلاف في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين باختلاف المنطقة التعليمية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مستوى الرضا الوظيفي يعزى لمتغير المنطقة التعليمية، إذ أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية الحكومية في منطقة المحرق التعليمية عالي إذا ما قورن بالمناطق التعليمية الأخرى (العاصمة، الوسطى، الشمالية، الجنوبية). وقد يرجع ذلك إلى ما أظهرته نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث من أن مديري ومديرات المدارس الابتدائية في منطقة المحرق التعليمية أكثر ممارسة للنمط الديمقراطي من بقية المناطق التعليمية الأخرى.

وهذا ليؤكد على الدور الكبير والمؤثر لممارسة النمط الديمقراطي الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية والقائم على المشاركة والمبني على الاحترام والتعاون من قبل مدير المدرسة على مستوى الرضا الوظيفي للعاملين معه. و لم تبين نتائج الدراسات السابقة فيما كان للمنطقة التعليمية تأثير أو عدم تأثير على مستوى الرضا الوظيفي.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

للإجابة عن السؤال السابع من أسئلة الدراسة، والذي نصه: هل هناك علاقة بين الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مملكة البحرين؟ قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط الرضا الوظيفي ومتوسط كل نمط قيادي على النحو التالي. و الجدول (٣٧) يوضح نتائج دراسة العلاقة بين متوسط استجابات كل مفحوص على الفقرات المرتبطة بالأنماط القيادية الثلاثة: النمط الأوتقراطي، النمط الديمقراطي، النمط الترسلّي وبين متوسط رضاه الوظيفي.

جدول (٣٧)

نتائج العلاقة بين متوسط الأنماط القيادية وبين متوسط الرضا الوظيفي لعينة الدراسة.

المتغيرين	عدد العينة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
النمط الأوتقراطي والرضا الوظيفي	٤٦١	٠,٣٥٥-	٠,٠٠٠
النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي	٤٦١	٠,٦٤٩	٠,٠٠٠
النمط الترسلّي والرضا الوظيفي	٤٦١	٠,٢٥٣	٠,٠٠٠

يتضح من نتائج الجدول (٣٧) وجود معامل ارتباط سلبي ضعيف وقدره (٠,٣٥٥-) بين متغيرا النمط القيادي الأوتقراطي والرضا الوظيفي، وهذا الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على أن المعلمين الذين وصفوا قيادتهم بالأوتقراطية هم أقل رضا وظيفي. بينما كان معامل الارتباط بين متغيرا النمط القيادي الديمقراطي والرضا الوظيفي، معامل ارتباط موجب وقدره (٠,٦٤٩)، وهذا الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

وهذا يعني أن النمط القيادي الديمقراطي يزيد من الرضا الوظيفي لدى المعلمين. أما عن معامل الارتباط بين متغيرا النمط القيادي الترسلّي والرضا الوظيفي، فإن النتائج أظهرت أنه معامل ارتباط موجب ضعيف وقدره (٠,٢٥٣) بين متغيرا النمط القيادي الترسلّي والرضا الوظيفي، وهذا الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥). ومما سبق يتبين لنا بعدم إمكانية قبول الفرض الصفري "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين". فقد أوضحت النتائج بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتباط موجب بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي، بمعنى وجود علاقة إيجابية بين النمط الديمقراطي لمديري و مديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين والرضا الوظيفي، وهذا يدل على أن النمط الديمقراطي يزيد من الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات. ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الرضا الوظيفي هو حصيلة تفاعلات بين الإنسان العامل في المدرسة وكل ما يحيط به من داخلها، فعندما يشعر المعلم بالاهتمام والتقدير والاحترام والمشاركة ، فمما لا شك فيه سيزيد ذلك من رضاه عن نفسه وعن عمله، وبالتالي سيؤثر ذلك على رضاه الوظيفي.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلاً من (Collmer,1990)، (Lennon,1992) (Perkins,1992) ، (Young,1994)، دراسة العرادي (١٩٨٨)، بني إرشيد (١٩٩١)، العسيلي (١٩٩٩) ، الشناق (٢٠٠١) التي أشارت إلى أن الرضا الوظيفي لدى المعلمين يرتبط بشكل دال مع النمط الديمقراطي.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك ارتباط موجب لكنه ضعيف بين النمط الترسلّي والرضا الوظيفي للمعلمين، بمعنى وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين النمط الترسلّي لمديري ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مملكة البحرين وبين الرضا الوظيفي لمعلمين والمعلمات العاملين معهم. وهذا يدل على أن النمط القيادي الترسلّي يزيد من الرضا الوظيفي للمعلمين ولكن بنسبة قليلة جداً. وقد يرجع ذلك إلى إحساس المعلمين بنوع من المرونة والحرية أثناء أداء عملهم مع هذا النمط من المديرين الذين يعتمد في تعامله معهم على الثقة الكبيرة بالمعلم، و إعطائه نوعاً من الحرية في أداء أعماله بالصورة التي تناسبه.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Chu,1994) التي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي بين النمط الترسلّي والرضا الوظيفي، في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلاً من (Lennon,1992) ، دراسة العرادي (١٩٨٨) التي أشارت إلى وجود ارتباط سلبي بين النمط الترسلّي و الرضا الوظيفي.

في حين أشارت نتائج الدراسة إلى إن هناك ارتباط سالب بين كل من النمط الأوتقراطي والرضا الوظيفي للمعلمين، بمعنى أنه كلما زاد المدير ممارسة للنمط الأوتقراطي كلما قل مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين. وهذه نتيجة متوقعة وذلك للأثر الواضح الذي بينه الأدب التربوي من الأثر السلبي والعكسي لممارسة مدير المدرسة للنمط الأوتقراطي القائم على التسلط والتعسف على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات العاملين معه. وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة دراسة العسيلي (١٩٩٩) التي أشارت إلى عدم وجود تأثير وارتباط سلبي بين النمط الأوتقراطي والرضا الوظيفي.

ثانياً: توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الباحثة في هذه الدراسة فإنها توصي بعدد من التوصيات العامة و التوصيات الخاصة في ضوء نتائج الدراسة النظرية و الميدانية وهي على النحو التالي:

التوصيات العامة:

١. تشجيع مديري ومديرات المدارس الابتدائية على استخدام النمط الديمقراطي أثناء قيادتهم لمدارسهم وفي تعاملهم مع العاملين معهم.
٢. الاهتمام بالمقررات الدراسية التي تتعلق بمبادئ القيادة المدرسية الفعالة، والمهارات القيادية التي ينبغي أن يتحلى بها مدير المدرسة في برامج إعداد المدراء في دبلوم الإدارة.
٣. عقد دورات تدريبية ومشاغل تربوية لمديري ومديرات المدارس الابتدائية، وتدريبهم على استخدام النمط الديمقراطي في إدارة مدارسهم .
٤. تبني سلم وظيفي يأخذ في الاعتبار المكافآت والحوافز المادية والترقي المهني.
٥. إعطاء المزيد من الفاعلية والاهتمام بجمعية المعلمين البحرينية واعتبارها جهة رسمية تدافع عن حقوق المعلمين، و تتصدى لكل ما يواجهه المعلمون من تحديات على مستوى مدارسهم أو على المستوى المحلي.

التوصيات الخاصة:

١. تكريم مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين من منطقة المحرق التعليمية لتميزهم في ممارسة النمط الديمقراطي على مستوى المملكة.
٢. تشجيع مديرات المدارس الابتدائية على ممارسة النمط الديمقراطي أثناء قيادتهم لمدارسهم.
٣. توفير فرص للترقي الوظيفي، قائمة على معايير واضحة لكلا من المديرين والمعلمين.
٤. تحسين الوضع المادي لمعلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين.
٥. العمل على تحفيز معلمي ومعلمات المدارس ذوي الخبرة من (٦-١٠) سنوات، وتذليل الصعوبات التي يواجهونها في عملهم.

ثالثاً: بحوث ودراسات مقترحة:

بناء على ما توصلت إليه الباحثة من نتائج لدراساتها فإنها تقترح مجموعة من البحوث والدراسات حول موضع الأنماط القيادية و الرضا الوظيفي، منها:

١. إجراء دراسة مماثلة للتعرف إلى النمط القيادي السائد بين مديري ومديرات المراحل التعليمية الأخرى على مستوى المملكة وعلاقة ذلك بالرضا الوظيفي للمعلمين.

٢. إجراء دراسة مماثلة للتعرف إلى النمط القيادي السائد بين مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للتلاميذ، التسرب.

٣. إجراء دراسة مقارنة بين الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية والأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الخاصة في مملكة البحرين.

٤. إجراء دراسة للتعرف على أسباب تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين ذوي الخبرة من (٦-١٠) سنوات.

٥. إجراء دراسة للتعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين.

المراجع

المراجع:

أولاً: المراجع العربية.

الإبراهيم ، عبد الرحمن و عبد الحميد ، محمد جمال الدين . (١٩٩٥) . محددات المناخ المدرسي الجيد بالمدرسة القطرية وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي للمعلمين وإنتاجية المدرسة . حولية كلية قطر، (١٢) ، ٦٥ - ٨٠ .

أبو توهة ، عادل . (١٩٨٣) . أساليب الإدارة و التنظيم في خدمة المدن العربية المعاصرة . أعمال و توصيات المؤتمر السابع لمنظمة المدن العربية ، الجزائر .

أبوجلبان، عمر محمد عبد الهادي. (٢٠٠٢). درجة ممارسة مديري المدارس للسلوك القيادي الفعال في مديرية التعليم لمحافظة جرش من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

أبو عابد ، محمود . (١٩٩٩) . محددات الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية . مجلة المعلم / الطالب ، (٣) ، ٨٩ - ٩٤ .

أحمد، إبراهيم أحمد. (١٩٩٧). نحو تطوير الإدارة المدرسية "دراسات نظرية وميدانية". الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

أحمد، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٣). الإدارة المدرسية نحو مطلق القرن الحادي والعشرين. القاهرة: دار الفكر العربي.

أحمد، حافظ و حافظ، محمد. (٢٠٠٣). إدارة المؤسسات التربوية. القاهرة: عالم الكتب.

الأغبري ، عبد الصمد . (١٩٩٨) . الأنماط القيادية السائدة من وجهة نظر عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية (دراسة استطلاعية) . مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، ٢٣ (٨٨) ، ١٠١ - ١٢٥ .

الأغبري ، عبد الصمد . (٢٠٠٣) . الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية - المملكة العربية السعودية . مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، ٢٩ (١٠٩) ، ١٦٨ - ١٩٦ .

الأغبري، عبد الصمد. (٢٠٠٣) . تأثير الإنجاز الأكاديمي وبعض المتغيرات في الأنماط القيادية لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، ١٧ (١٦) ، ١٤٧-١٧٩ .

أوزي، أحمد والبيرات، الحسين. (٢٠٠٠). دورة العمل في الإدارة التربوية في مدارس البحرين. البحرين: مركز البحوث التربوية و التطوير.

بدر، حامد . (١٩٨٣) . الرضاء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والعاملين بكلية التجارة والاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة الكويت دراسة علمية تطبيقية. مجلة العلوم الاجتماعية ، ١١ (٩) ، ٦١-١٣١ .

البدرى، طارق عبد الحميد. (٢٠٠٥). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. عمان: دار الفكر.

البندري ، محمد سليمان و العتوم ، عدنان الشيخ . (٢٠٠٢) طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين و المعلمين وعلاقتها مع الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في سلطنة عمان والأردن . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، ٣ (٣) ، ٩١ - ١٠٥ .

بني إرشيد، عبد القادر عبد الله . (١٩٩١). الدور القيادي لمديري التربية والتعليم في الأردن في تحقيق الرضا الوظيفي للعاملين معهم من وجهة نظر العاملين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن .

جرينبرج ، جيرالد و بارون ، روبرت . (٢٠٠٤) . إدارة السلوك في المنظمات . ترجمة رفاعي محمد رفاعي و إسماعيل علي بسيوني) . الرياض : دار المريخ للنشر .

حسين، خضراء صالح. (٢٠٠٠). أثر الأساليب القيادية للمدراء على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الأساسي بمدينة عدن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، جمهورية اليمن.

حسين، عبده أحمد. (٢٠٠٠). علاقة النمط القيادي لمدراء المدارس الثانوية بتأديتهم لأدوارهم الوظيفية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في محافظات عدن، لحج، أبين . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، جمهورية اليمن.

الخميسي ، السيد سلامة . (٢٠٠١) . قراءات في الإدارة المدرسية، أسسها النظرية وتطبيقاتها الميدانية والعملية. الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا للطباعة و النشر .

الخوaja، عبد الفتاح محمد. (٢٠٠٤). تطوير الإدارة المدرسية و القيادة الإدارية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

دواني ، كمال و ديراني ، عيد . (١٩٨٩) . العلاقة بين القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن . رسالة الخليج العربي ، ٩ (٢٨) ، ١٠٩ - ١٣٧ .

دويكات، فيصل عبد الجليل. (٢٠٠٠). نمط القيادة وتفويض السلطة عند مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الرشيدي، سالم سعود. (٢٠٠٤). أثر الأنماط القيادية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع الحكومي بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، الأردن .

رياض، ستراك. (٢٠٠٤). دراسات في الإدارة التربوية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

ريجيو، رونالد.ي. (١٩٩٩). المدخل إلى علم النفس الصناعي والتنظيمي. (ترجمة فارس حلمي). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

السالم، سالم محمد. (١٩٩٧). الرضا الوظيفي للعاملين في المكتبات الجامعية بالمملكة العربية السعودية. الرياض: شركة مطابع نجد التجارية.

السحيمي، متعب راجح. (٢٠٠٢). السلوك القيادي لعمداء كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية كما يراها أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن .

السعيد، محمد بن مبارك بن خميس (١٩٩٨). النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصوره المعلمون العاملون معهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

السيد، إسماعيل و خليل، نبيل ومسلم، علي وأبو شيخة، نادر و محمود، محمد . (١٩٩٧). تنمية المهارات القيادية والسلوكية تدريبات وأنشطة. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

سيزلافي، أندرو دي ووالاس، مارك جي. (١٩٩١). السلوك التنظيمي والأداء. (ترجمة جعفر أبو القاسم أحمد). الرياض: معهد الإدارة العامة.

الشريدة ، هيام نجيب و عبد الرحيم ، زهير محمد . (٢٠٠٠) أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة اربد وعلاقتها بالرضى الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين . مجلة اتحاد الجامعات ، (٣٧) ، ٦١ - ٨٢ .

شقيير، يسرى حسين. (١٩٩٩) . إدراك المعلمين للنمط القيادي لمديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين .

الشلافة، شاكر عبدالمنعم مسلم. (١٩٩٣). العلاقة بين إدراك المدير لنمطه القيادية وإدراك المعلمين لهذا النمط وأثر هذه العلاقة في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين وذلك في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لمديرتي التربية والتعليم لعمّان الكبرى الأولى والثانية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الشيخ ، سليمان الخضري و سلامة ، محمد أحمد . (١٩٨٢) . الرضا المهني لدى المعلمين في قطر . مجلة دراسات الخليج و الجزيرة العربية ، ٨ (٣٠) ، ٧٥ - ١١٩ .

الصائغ، محمد و حسين ، محمود . (١٩٩٤) . أنماط القيادة التربوية لدى مديري المدارس وولاء المعلم لعمله في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض و علاقتها ببعض المتغيرات . مجلة الملك سعود ، ٦ (٢) ، ٢٨٣ - ٣١٢ .

الطجم ، عبد الله و السواط ، طلق . (٢٠٠٣) . السلوك التنظيمي . جدة : دار حافظ للنشر والتوزيع.

طوقان، علي محمد. (١٩٩١). النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية وتأثيره في الرضا الوظيفي للمعلمين (باستخدام نموذج الشبكة الإدارية) . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الطويل ، هاني عبد الرحمن . (٢٠٠١) . الإدارة التربوية والسلوك المنظمي . عمان : وائل للنشر والتوزيع .

عبد الخالق ، ناصف . (١٩٨٢) . الرضا الوظيفي وأثره على إنتاجية العمل . مجلة العلوم الاجتماعية - جامعة الكويت ، ١٠ (٣) ، ٢٣ _ ٥٣ .

العديلي، ناصر محمد. (١٩٨٥). السلوك الإنساني والتنظيمي. الرياض : معهد الإدارة العامة.

العراذي ، نوال حمدان . (١٩٨٨) . الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحل المتوسطة و علاقته بأنماط الإدارة التربوية السائدة . رسالة الخليج العربي ، ٨ (٢٤) ، ٢١١ - ٢١٤ .

العسيلي، رجاء زهير خالد . (١٩٩٩) . النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعة الخليل وبوليتيكنيك فلسطين كما يراه أعضاء هيئة التدريس وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

العميرة، محمد حسن . (١٩٩٩) . مبادئ الإدارة المدرسية . عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العلاقات العامة . (٢٠٠٥) . دليل هاتف وفاكس وزارة التربية والتعليم . البحرين: وزارة التربية والتعليم .

علاقي ، مدني عبد القادر . (٢٠٠٠) . الإدارة : دراسة تحليلية للوظائف و القرارات الإدارية . جدة : مكتبة دار جدة و مكتبة دار زهران .

العلويات، علي . (الثلاثاء، يوليو، ٢٠٠٥) . معلمون يرفعون إلى التربية طلب نقل جماعي . الوسط، (١٠٣٣)، ٤ .

العمرى ، خالد . (١٩٩٢) . السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين . مجلة أبحاث اليرموك " سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية " ، ٨ (٣) ، ١٤٣ - ١٧٤ .

عودة، محمد نافع أسمر . (١٩٩٢) . علاقة السلوك القيادي لمدير المدرسة بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في الأردن . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن .

عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن. (٢٠٠٣). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن .

العيسى، إيمان محمد الفهد. (١٩٩٢). العلاقة بين النمط القيادي لمديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض وبين مستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية بين المعلمات السعوديات العاملات معهن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

العيسوي، عبد الرحمن، محمد. (١٩٩٧). علم النفس والإنتاج. الإسكندرية: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

القبلان، يوسف. (١٩٨١). آثار التدريب الوظيفي على الرضا الوظيفي. الرياض : معهد الإدارة العامة.

القريوتي، محمد قاسم. (٢٠٠٣). السلوك التنظيمي : دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة. عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع .

قسم التوثيق التربوي. (٢٠٠١). تطور التعليم في دولة البحرين. البحرين: وزارة التربية والتعليم .

الكعبي ، سعد . (١٩٩٨) . أنماط القيادة المدرسية كما يدركها المعلم في علاقتها باتجاهه نحو التفكير الإبداعي في المرحلة الابتدائية بالنظام العام بدولة البحرين . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي ، البحرين.

كنعان ، نواف . (٢٠٠٢) . القيادة الإدارية . عمان : دار الثقافة .

كيبيلر، كاي. (٢٠٠٣). تحقيق الرضاء الوظيفي. (ترجمة خالد العامري). القاهرة : دار الفاروق.

مجهول. (الأحد، أبريل، ٢٠٠٥). مديرتي المتعجرفة من يخلصني منها؟ الوسط، (٩٥٤)، ١٦.

مرسي، عبد الحميد. (١٩٨٤). العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج. القاهرة : دار التضامن للطباعة.

مرسي، محمد منير. (١٩٨٤). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها. القاهرة : عالم الكتب للنشر.

المسلم، خالد. (١٩٩٤). مقياس الرضا الوظيفي للعاملين في التعليم (كتيب التعليمات). الكويت : الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

معاينة، عادل سالم موسى. (١٩٩٥). أثر النمط القيادي عند عمداء الكليات في الجامعات الأردنية الحكومية كما يراه أعضاء الهيئات التدريسية فيها على الرضا الوظيفي لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

المغدي، الحسن محمد . (١٩٩٦) . أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الإحساء التعليمية (من منظور النظرية الموقفية لهرسي و بلانشرد و نظرية الدوافع لهرزبورغ) . مجلة مركز البحوث التربوية ، ٥ (٩) ، ٥٧ - ٩٠ .

المغدي ، الحسن محمد و آل ناجي ، محمد بن عبد الله . (١٩٩٤) . الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية . مجلة اتحاد الجامعات العربية ، (٢٩) ، ١٩٤ _ ٢١٥ .

ميدان، تيسفا وشافير، بيتر. (٢٠٠٥). تحديات القيادة للإدارة الفعالة. (ترجمة سلامة عبد العظيم حسين). عمان: دار الفكر.

النمر، سعود محمد. (١٩٩٠). السلوك الإداري. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

النوري، عبد الغني. (١٩٩١). اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية في البلاد العربية. الدوحة: دار الثقافة.

الهدهود ، دلال عبد الواحد و الجبر ، زينب علي . (١٩٨٩) . النمط القيادي لنظار وناظرات مدارس التعليم العام في دولة الكويت كما يتصوره المعلمون والمعلمات . رسالة الخليج العربي ، (٢٨) ، ٨٧ - ١٠١ .

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٨). دليل التشريعات والأنظمة بوزارة التربية والتعليم. البحرين: وزارة التربية والتعليم.

اليمني، سعيد و بوقحوص، خالد. (١٩٩٦) . دراسة تحليلية للرضا المهني لدى معلمي ومعلمات التعليم العام في مهنة التدريس بدولة البحرين. العلوم التربوية، ٢٣ (٢) ، ٢٦٩-٢٨٧ .

ثانياً: المراجع الأجنبية.

Brookbank, P. G. (1993). Gender differentiation in leadership styles among high school Principal's in North Carolina [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 9317139.

Chu, I. (1994). The relationship of teacher's job satisfaction and their perceptions of principal's leadership styles in private vocational high schools in a selected metropolitan area of Taiwan (China, Kao-Hsiung) [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 9420287.

Collmer, J. (1990). A correlational study of principal's leadership style and teacher job satisfaction [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 9014129.

Gallmeier , K . (1992) .The Effectiveness of Principal Leadership Style on Teacher Motivation . Research Report (143) , Review Literature (070) . (ERIC Document Reproduction Service No . ED 354591) .

Hawkins, T. L. (2002). Principal leadership and organizational climate: A study of perceptions of leadership behavior on school climate in international schools [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 3034434.

Heller ,H .W . , & et al . (1993) . The Relationship between Teacher Job Satisfaction and Principal Leadership Style . Journal of School Leadership , 3 (1) , 74 – 86 . (ERIC Document Reproduction .Service No .EJ 457312)

Hersy , P . , & Blanchard ,K . H . (1993) . Management Of Organizational Behavior , Utilizing Human Resources. New Jersey : Prentice Hall .

Hollander, E. P. (1984). Leadership Dynamics practical Guide To Effective Relationships (10th .ED). New York: The Free Press.

Hoy, W., & Miskel, C. (1987). Educational Administration Theory research and practice .New York: Random House.

Hughes, S. L. (1996). Leadership behavior of South Carolina male and female secondary principal's as perceived by their teacher's (men, women) [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 9606305.

Jensen, C .R. (1983). Administrative Management of Physical Education & Athletic Programs . Washington : Lea& Febiger .

Landis, J. F. (1990). A comparison of leadership styles of Alabama secondary school principal's with leadership styles of principal's in the 1984 exemplary secondary school of the United States [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 9000100.

Larson, D. (1990). Personality and leadership styles of school superintendents [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 8926518.

Leigh, D. Ph. (2001). The relationship of several leadership styles, generative concern, values prioritization, and individual differences with goal-directed motivation and commitment [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 3014332.

Lennon, P. A. (1992). An investigation of teacher locus- of- control, Principal leadership and job satisfaction [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 9219095.

McKee , J .G . (1990) . Relationship between Community College Presidents Leadership Style and Faculty Job Satisfaction . Paper Presented at the Annual Conference of the Eastern Educational Research Association (Clearwater Beach , EL , February 14 – 17 , 1990) . (ERIC Document Reproduction Service No . ED 316295) .

Moor, M. L. (1999). Leadership styles of community college presidents in Virginia: A qualitative study of gender differences and institutional culture [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 9936702.

Ogletree , E .J . ,& Thomas , V . (1990) .Effect of Leadership Style of School Administration on TEACHER evaluation of Their Job Performance . Research Report (143) . (ERIC Document Reproduction Service No . ED 323593) .

Oravet, K. Jr. (1990). A comparison of the perceived leadership styles of directors of area vocational centers and high school principal's within the state of Alabama [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 9008416.

Perkins, C. M. (1992). A study to investigate experienced teacher's job satisfaction and the teacher's perception of their principal's leadership style [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 9207926.

Pool, S. w. (1997).The relationship of job satisfaction with substitutes of leadership, leadership behavior, and work motivation [CD-ROM]. Journal of Psychology: Interdisciplinary & Applied, 131 (3), 271-283. Abstract from: Silver platter File: PsycINFO Item: 1997-04520-003

Remondini, B. Ph. (2001). Leadership style and school climate: A comparison between Hispanic and non-Hispanic women principals in southern New Mexico [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 3008949.

Rennington, P. (1998). Principal's leadership styles and teacher motivation in secondary schools [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 9806348

Robinson, G. H. (1995). A study of the relationship of leadership styles of Principal's and teacher job satisfaction [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 9434925.

Savelsbergh, M., & Staebler, B. (1995). Investigating leadership styles, personality preferences and effective teacher consultation. Journal of Educational & Psychological Consultation, 6 (3), 10-277. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ 7438371).

Smith, T. M. (2000). A study of the relationship between the principal's leadership style and teacher motivation: The teacher's perspective [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 9941592.

Stogdill, R. M. (1974). Hand Book Of Leadership : A Survey Of Theory and Research. New York : Free Press.

Wetherell, K., & Ston, H. (2002). Principal leadership style and teacher job satisfaction [CD-ROM]. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 63 (2-A), 460. Abstract from: Silver platter File: PsycINFO Item: 2002-95015-123.

Young, F. R. (1994). The Relationship between Mississippi post-secondary district vocational directors leadership styles and faculty job satisfaction [CD-ROM]. Abstract from: ProQuest File: Dissertation Abstract Item: 9331666.

الملاحق

ملحق رقم (١)

استمارة الاستبيان في صورته النهائية

استمارة تحديد الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الابتدائية .

أخي المعلم / أختي المعلمة في المدرسة الابتدائية.....السلام عليكم و رحمة الله و بركاته،
وبعد،،،

بين أيدكم هذه الاستمارة التي تود الباحثة استطلاع آرائكم حول "الأنماط القيادية السائدة في المدارس الابتدائية في مملكة البحرين وعلاقتها بالرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات". الرجاء منك قراءتها جيدا وبتركيز، ثم الإجابة على كل العبارات المدرجة، وذلك بوضع علامة (✓) في العمود المناسب، بما يتناسب مع الأساليب التي يتبعها مدير مدرستك من وجهة نظرك. حيث تتطلع الباحثة إلى معاونتكم إياها في الإجابة على بنود هذا الاستبيان بصراحة ودقة، وأن الباحثة تؤكد لكم أنها ستتعامل مع البيانات التي ستدلون بها بكل سرية تامة، فهذه الاستبانة ما هي إلا جزء من بحث تعده الباحثة لنيل درجة الماجستير في التربية/ تخصص تعليم ابتدائي.

مع جزيل الشكر والتقدير .

الباحثة:

ناهد حسين رضي

٣٩٩٤٤٤٨٧

البيانات المطلوبة :

الجنس: () ذكر () أنثى

المنطقة التعليمية :

() العاصمة () الوسطى () المحرق () الشمالية () الجنوبية

سنوات الخبرة:

() ١ - ٥ سنوات () ٦ - ١٠ سنوات () أكثر من ١٠ سنوات

القسم الأول: تحديد الأنماط القيادية لمديري المدارس.

المجال الأول: السلطة واتخاذ القرارات.

الرقم	العبارات	درجة الممارسة				
		عالية جدا	عالية	معتدلة	قليلة	قليلة جدا
١	يصر على تركيز السلطة في يده.					
٢	يفوض جزء من سلطته للمعلمين.					
٣	يمنح المعلمين بعض الصلاحيات التي تمكنهم من إنجاز الأعمال دون تدخل.					
٤	ينفرد باتخاذ القرار دون مشاركة المعلمين.					
٥	يحرص على مشاركة المعلمين في صنع القرار.					
٦	يتردد في اتخاذ القرار.					
٧	يمتنع عن قبول أي ملاحظات تبدي بعد اتخاذ القرار.					
٨	يأخذ بمقترحات المعلمين وآرائهم حول القرار المتخذ.					
٩	يسمح للمعلمين باتخاذ القرارات التي يرونها مناسبة.					

المجال الثاني: تخطيط وتنظيم العمل.

الرقم	العبارات	عالية جدا	عالية	معتدلة	قليلة	قليلة جدا
١٠	يخطط للعمل بنفسه دون مساهمة من المعلمين.					
١١	يشرك المعلمين في التخطيط لسير العمل المدرسي.					
١٢	يهمل عملية التخطيط للعمل المدرسي.					
١٣	يفرض على المعلمين المهام والمسؤوليات دون مراعاة لقدراتهم.					
١٤	يراعي قدرات المعلمين عند توزيع المهام والمسؤوليات.					
١٥	يتيح الحرية أمام المعلمين في القيام بالأعمال التي يرغبون إليها.					

المجال الثالث: تنفيذ العمل ومتابعته.

الرقم	العبارات	عالية جدا	عالية	معتدلة	قليلة	قليلة جدا
١٦	يعمل على تطبيق الأنظمة والقوانين حرفيا أثناء تنفيذ العمل.					
١٧	يتمتع بالمرونة في تطبيق الأنظمة والقوانين أثناء تنفيذ العمل.					
١٨	لا يكثر بتطبيق الأنظمة والقوانين أثناء تنفيذ العمل.					
١٩	يحرص على أن يسير العمل سيرا روتينيا أثناء متابعته للعمل.					
٢٠	يتعامل بمرونة مع المعلمين أثناء متابعته للعمل.					
٢١	ينشغل بأمور شكلية تلهيه عن متابعة العمل.					
٢٢	يقوم بالتفتيش عن كل صغيرة وكبيرة في عمل المعلمين.					
٢٣	يتغاضى عن الأخطاء غير المقصودة التي تصدر من المعلمين.					
٢٤	يتجاوز عن محاسبة المعلمين في حالة عدم انضباطهم أثناء العمل.					

المجال الرابع: الإشراف على العمل.

الرقم	العبارات	درجة الممارسة				
		عالية جدا	عالية	معتدلة	قليلة	قليلة جدا
٢٥	يستخدم أسلوب الأمر والنهي في توجيهه للمعلمين.					
٢٦	يحرص على توجيه المعلمين توجيهها تربويا هادفا.					
٢٧	يتجنب توجيه المعلمين في الأمور التعليمية إلا إذا طلب منه .					
٢٨	يحاسب المعلمين على نقاط الضعف و الإخفاق لديهم.					
٢٩	يتباحث مع المعلمين في كيفية التغلب على نقاط الضعف في أدائهم.					
٣٠	يلتزم الحياد السلبي، فلا يوجه المعلمين إلى نقاط الضعف أو القوة في أدائهم.					
٣١	يفتقد الثقة في قدرة المعلمين على أداء المهام الموكلة إليهم.					
٣٢	يثق بقدرات المعلمين في أداء المهام و المسؤوليات الموكلة إليهم.					
٣٣	يسمح للمعلمين بمطلق الحرية في العمل.					

المجال الخامس: العلاقات الإنسانية في العمل.

الرقم	العبارات	عالية جدا	عالية	معتدلة	قليلة	قليلة جدا
٣٤	يعتبر الولاء له مقياسا لحصول المعلم على بعض الامتيازات المختلفة.					
٣٥	يهتم بإنجاز العمل في جو تسوده علاقات طيبة مع المعلمين.					
٣٦	يعمل على إرضاء جميع المعلمين بأي شكل من الأشكال.					
٣٧	يتصف بالتسلط في تعامله مع المعلمين.					
٣٨	يعامل جميع المعلمين بالعدل.					
٣٩	يتعامل مع المعلمين بلطف ومودة.					
٤٠	يعزل نفسه عن المعلمين.					
٤١	يشارك المعلمين في المناسبات المختلفة.					
٤٢	ينشغل بأمور أخرى عن أداء واجباته المهنية.					

المجال السادس: الاتصال .

الرقم	العبارات	عالية جدا	عالية	معتدلة	قليلة	قليلة جدا
٤٣	يتبع نمط الاتصال الرأسي مع المعلمين.					
٤٤	يهتم بإنشاء قنوات اتصال متبادلة مع المعلمين داخل المدرسة.					
٤٥	يشجع المعلمين على التباحث معه في شئونهم الخاصة.					
٤٦	يحرص على الاتصال الكتابي مع المعلمين .					
٤٧	ينوع من وسائل اتصاله بالمعلمين بين الكتابي والشفوي.					
٤٨	يتبع سياسة الباب المفتوح في اتصاله بالآخرين.					

المحور الرابع: الإشراف الإداري.

الرقم	العبارات	درجة تحقق الرضا الوظيفي				
		عالية جدا	عالية	معتدلة	قليلة	قليلة جدا
١٩	تزعجني ملاحظات مدير المدرسة نحو أسلوب في التدريس.					
٢٠	أُتلقى في عملي إشراف كافيا من كوادر مؤهلة.					
٢١	يوجد تنسيق بين مدير المدرسة والمشرف التربوي في تحديد أهداف الخطة الإشرافية.					
٢٢	أشعر بتقدير المدير بعد زيارته لي داخل الصف.					
٢٣	يتباحث مدير المدرسة معي في كيفية تجاوز نقاط الضعف في أدائي.					
٢٤	يحرص مدير المدرسة على تقديم النصائح والتوجيهات لي و بأسلوب حضاري.					

المحور الخامس: العلاقات في العمل.

الرقم	العبارات	عالية جدا	عالية	معتدلة	قليلة	قليلة جدا
٢٥	أشعر أن الجو الذي أعمل فيه داخل المدرسة يتسم بالتعاون.					
٢٦	أعتقد أن علاقة مدير المدرسة مع المعلمين تتسم بالاحترام.					
٢٧	أشعر بأن العاملين في المدرسة يعملون كفريق متماسك.					
٢٨	يحرص مدير المدرسة على التعامل مع المعلمين بدون تفرقة.					
٢٩	يتفهم مدير المدرسة الظروف الطارئة التي أتعرض لها.					
٣٠	أحرص على مشاركة زملائي في النشاطات الاجتماعية المختلفة.					

ملحق رقم (٢)

أسماء السادة محكمي أدوات الدراسة.

أسماء السادة محكمي أدوات الدراسة

أولاً: أسماء السادة المحكمين لأداة الأنماط القيادية لمديري المدارس

اسم المحكم	الدرجة العلمية	جهة العمل
د. ابتهاج احمد العالي	أستاذ مساعد	جامعة البحرين
د. تامر عباس محمود	أستاذ مساعد	جامعة البحرين
د. جعفر احمد الماحي	أستاذ مساعد	جامعة البحرين
د. جمال الدين الشامي	أستاذ مساعد	جامعة الخليج العربي
د. شاكر عبد الحميد سليمان	أستاذ مساعد	جامعة الخليج العربي
د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب	أستاذ مشارك	جامعة الخليج العربي
د. علي عبد الرحمن لوري	أستاذ مشارك	جامعة الخليج العربي
د. محمد عبد الرزاق هويدي	أستاذ مشارك	جامعة الخليج العربي
د. موسى محمد النبهان	أستاذ	جامعة الخليج العربي
د. هيفاء محمد خلف	أستاذ مساعد	جامعة البحرين

ثانياً: أسماء السادة المحكمين لأداة الرضا الوظيفي للمعلمين

اسم المحكم	الدرجة العلمية	جهة العمل
د. ابتهاج احمد العالي	أستاذ مساعد	جامعة البحرين
د. أحمد سعد جلال	أستاذ مشارك	جامعة البحرين
د. بدران عبد الحميد حسن	أستاذ	جامعة البحرين
د. توفيق عبد المنعم	أستاذ مساعد	جامعة البحرين
د. جمال الدين الشامي	أستاذ مساعد	جامعة الخليج العربي
د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب	أستاذ مشارك	جامعة الخليج العربي
د. مايسة محمد عبد الحميد	أستاذ	جامعة البحرين
د. منال محمد حسان	أستاذ مساعد	جامعة البحرين
د. نبيل علي سلمان	أستاذ مشارك	جامعة الخليج العربي
د. نجاة الحمادي	أستاذ مساعد	جامعة الخليج العربي

ملحق رقم (٣)

رسالة تسهيل مهمات باحث.



الرقم: 139/4-1 م ب ت 2005

في: 2005/12/27 م

الموضوع: تسهيل مهمات باحث

إقرار من مقدم الطلب:

هذا التصريح بإجراء البحث لغرض تقديمه إلى الجهة الطالبة المشار إليها أدناه فقط. ولا يحق لي استخدامه لأغراض أخرى أو نشره أو توزيعه.

توقيع الباحث:

اسم الباحث: **ناهد حسين محمد رضى**
الجهة الطالبة: **جامعة البحرين**
موضوع البحث: **الأنماط القيادية ومدى مقبولتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين**
المهام المطلوب تنفيذها: **تطبيق الاستبانة في المدارس الابتدائية**
مرفقات: **1- خطة البحث**
2- الاستبانة
حقوق استخدام الأدوات محفوظة للباحث فقط

رأي مركز البحوث التربوية والتطوير :

بعد الإطلاع على المرفقات والبيانات المطلوبة :

✓ يوافق المركز على تنفيذ المهمة أعلاه

○ لا يوافق المركز على تنفيذ المهمة المطلوبة.

الاسم: **د. لطيفة علي المناعي**

الوظيفة: **رئيسة مركز البحوث التربوية والتطوير**

التوقيع :

ختم المركز.



رأي الجهة المعنية : **إدارة التعليم الابتدائي**

بعد الإطلاع على المرفقات وبناء على رأي مركز البحوث التربوية والتطوير

✓ توافق الإدارة على تنفيذ المهمة أعلاه

○ لا توافق الإدارة على تنفيذ المهمة المطلوبة.

الاسم:

خالد عبد الله

الوظيفة:

مدير التعليم الابتدائي / مدير

التوقيع :

ختم الإدارة.



Summery

This study aimed at exploring the leadership styles adopted by the primary school headmasters/headmistresses in the Kingdom of Bahrain from the point of view of the teachers and its relation to their professional satisfaction. This has been done through answering the following questions.

1. What are the leadership styles adopted by the primary school headmasters/headmistresses in the Kingdom of Bahrain from the point of view of the teachers?
2. What are the most popular practices in each of the leadership styles that are prevalent in the primary schools in the Kingdom of Bahrain?
3. Are there any differences of statistical value between the teachers' concepts of leadership styles adopted by the primary school principals according to these variables (sex, experience and educational zone)?
4. What is the professional satisfaction level of the primary school (male& female) teachers in the Kingdom of Bahrain from the point of view of the teachers themselves?
5. What are the factors that raise the professional satisfaction level of the primary school teachers in Bahrain to a high degree?
6. Are there any differences of a statistical value among teachers' professional satisfaction level according to these variables (sex, experience and educational level)?
7. Is there a relationship between the leadership styles adopted by the primary school headmasters/headmistresses and the teachers' professional satisfaction level?

The sample of the study consisted of (606) male and female teachers who were randomly selected from all of the teachers working in the five educational zones in the Kingdom of Bahrain i.e. Manama, Muharraq, Middle, North and South. For the sake of achieving the goals of the study, the researcher designed two questionnaires according to the educational literature. These are:

1. A questionnaire to define the leadership behavior of the official primary school headmasters and headmistresses in the Kingdom of Bahrain. This included (48) statements distributed on six fields, which measure certain leadership styles, i.e. the Autocratic style, the Democratic style and the Laissez- Faire style.

2. A questionnaire to measure the general professional satisfaction of the official primary school male and female teachers in the Kingdom of Bahrain. This questionnaire consisted of (30) statements distributed on five fields.

A specialist committee in the field of administration, education and psychology verified truth of the study tools. The Constance Factor was measured for the study tools by the use of (Cronbachs Alpha) factor.

The findings of the study were as follows:

1. The popular leadership style adopted by the official primary school headmasters and headmistresses in the Kingdom of Bahrain was the Democratic style followed by the transceiver style and finally the Autocratic style.
2. Most popular practices in the Democratic style were:
 - Intent upon doing work in an amicable atmosphere with teachers.
 - Sharing different occasions with teachers.
 - Intent upon directing teachers in an educational and purposeful wayWhile the most popular practices within the Laissez- Faire style were:
 - Treating teachers in a delicate and affectionate way
 - Adopting an open-door policy while communicating with othersFinally, the most popular practices under the Autocratic style were:
 - Applying rules and laws in a literal way during work
 - Insisting on collecting authority into his hand
 - Bringing to account the teachers' weaknesses and failures.

3. The findings of the study showed how different the teachers' concepts of the leadership styles adopted by the primary school principals according to the variables of (sex, experience and educational zone):
 - A. There are differences of statistical value at (0.05) referred to *sex* concerning the leadership style adopted by the primary school principals for the Autocratic style adopted by the female principals and for both the Democratic and Laissez- Faire styles adopted by the male principals.
 - B. There are no differences of statistical value at (0.05) referred to *experience* concerning the leadership styles adopted by the primary school principals.
 - C. There are differences of statistical value at (0.05) referred to *educational zone in Muharraq* concerning the leadership styles adopted by the primary school principals.

4. The professional satisfaction level of the official Primary school male and female teachers' is medium in the Kingdom of Bahrain.
5. The findings of the study revealed that the factors that lead to the professional satisfaction of the Primary school male and female teachers in the Kingdom of Bahrain were rated as follows: *work relationships, administrative supervision, work nature of the teaching job, promotion and professional growth and financial income.*
6. The findings of the study showed the different professional satisfaction levels among male and female primary school teachers in the Kingdom of Bahrain according to these variables (sex, experience and educational zone):
 - A) There are no differences of statistical value at (0.05) referred to *sex* concerning the professional satisfaction among male and female primary school teachers.
 - B) There are differences of statistical value at (0.05) referred to *experience* concerning the professional satisfaction among male and female primary school teachers, for the male & female teachers of (6-10) years experience.
 - C) There are differences of statistical value at (0.05) referred to *educational zone in* Muharraq concerning the professional satisfaction among male and female primary school teachers.
7. The findings of the study showed that there is a strong positive relationship between the Democratic style of leadership and the teachers' professional satisfaction. Whereas there is a weak positive relationship between the Transceiver style of leadership and the teachers' professional satisfaction. Yet, there is a negative relationship between the Autocratic style of leadership and the teachers' professional satisfaction.

In the light of these findings, the researcher listed the following recommendations:

1. Encouraging the primary school headmasters and headmistresses to adopt the Democratic style while leading their schools and dealing with their staff.

2. More emphasis should be laid on the school ? within the principals' training courses, which relate to the principles of effective school leadership and the leadership skills that a school principal should have.
3. Holding training courses and educational symposia for the primary school headmasters and headmistresses to train them on how to utilise the Democratic pattern in running their schools.
4. Adopting a vocational gradation system that considers bonuses, rewards and professional promotion.
5. Giving more attention and vitality to the Bahrain Teachers' Association and considering it as an official authority that defends the rights of the teachers and faces whatever challenges the teachers encounter both on their school level and on the local level.

University of Bahrain
College of Education
Department of Curriculum – Instruction

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEADERSHIP
STYLES ADOPTED BY THE PRIMARY SCHOOL
HEADMASTERS/HEADMISTRESSES AND THE
PROFESSIONAL SATISFACTION OF TEACHERS IN THE
KINGDOM OF BAHRAIN

By
Nahed Hussein Radhi

Supervised by
Dr. Mohammed Ghazi Bayyomi
Associate Professor of Educational Administration
& System Analysis

A Thesis Submitted in Partial Fulfillment
of the Requirements for the degree of

Master Of Education
(Primary Education)

May, 2006