الفصل الأول

المقدمة

١،١ المقدمة

تقوم الإدارة التربوية على علاقة اعتمادية متبادلة بين القائد ومرؤوسيه، فينتج عنها تأثير القائد في الجماعة لتحقيق أهدافها، فالقيادة هي عبارة عن نشاط إيجابي يقوم به شخص بقرار رسمي تتوفر به سمات وخصائص قيادية، ليشرف على مجموعة من العاملين لتحقيق أهداف واضحة بوسيلتي التأثير والاستمالة، أو باستخدام السلطة بالقدر المناسب وعند الضرورة (حسين، ٢٠٠٦).

إن القيادة التعليمية الناجحة تعد حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية؛ إذ أنها تحدد المعالم وترسم الطريق أمام كل من يعمل في الميدان التربوي بكل أطيافه وصولًا لتحقيق الأهداف المشتركة في زمن محدد، وتعمل معًا على تحسين العملية التعليمية التربوية للارتقاء بمستوى الأداء عن طريق تبصير العاملين في المدرسة بمسؤولياتهم وتوعيتهم وإرشادهم وتوجيههم التوجيه السليم في مواجهة الكثير من المشكلات التي قد يصادفونها يوميًا في الحياة المدرسية وما يستلزم ذلك من اتخاذ قرارات إدارية وفنية إيجابية، بما يفضي نهاية المطاف إلى إيجاد الرضا والطمأنينة للمعلمين داخل المدرسة (الجرايدة، ٢٠١٤).

وتشير العدواني (٢٠١٣) أن القيادة التربوية تمثل أهمية كبيرة في نجاح الإدارات التعليمية والمؤسسات التربوية، لا سيما إذا وجد القائد الكفء الذي يمارس دوره القيادي ببراعة ومهارة، ويختار

الأنماط القيادية المناسبة للظروف المحيطة التي من شأنها خلق جو ديمقراطي وتخفِّف الضغوط التنظيمية الروتينية وتحقق العلاقات الإيجابية.

يعد الإشراف التربوي جزء مهم من العملية التعليمية، ويهدف إلى تحسينها بأبعاده المتنوعة والمتعددة من خلال دراسة الظروف التي تؤثر في العملية التربوية والعمل على تحسين تلك الظروف بالطريقة التي تكفل لهذه العملية أن تحقق أهدافها وإكسابها الإيجابية والتطور والحيوية (لهلوب، ٢٠١٥).

ويعتبر النمط القيادي من العوامل الرئيسة التي تسهم في رسم وتشكيل تلك العلاقات الوظيفية الإدارية بين المشرف التربوي ومعلميه، ومن هنا فإن طبيعة عمل المشرفين التربويين كقادة في الحقل التربوي – تفرض عليهم– ممارسة نمط قيادي أو أكثر لتوجيه سلوك المعلمين الذين يشرفون عليهم، ومن خلال ذلك النمط القيادي المتبع فإنه تتحدد أنماط الاتصال الإداري وطرق تنفيذ السياسات التربوية المرسومة والمخطط لها داخل الميدان التربوي (عياصرة، ٢٠٠٦).

والإشراف التربوي من الأركان الرئيسة والفاعلة في النظام التعليمي لما يسهم به من تشخيص واقع العملية التربوية التعليمية التعلمية بكل مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، ومن خلال العمل على تحسينه وتطويره بما يتناسب تلبية متطلبات المجتمع للنهوض بمستوى العملية التعليمية التعلمية سواءً من الناحية الفنية أو الإدارية وبما يتلاءم والتطورات التربوية الحديثة والمستجدة بشكل متسارع على صعيد الميدان التربوي، وذلك من أجل النهوض بالمؤسسة المدرسية كلبنة أساسية للتطوير التربوي كي تؤدي دورها بفاعلية واقتدار لتحقيق رسالتها السامية وفقًا للأهداف التربوية المرسومة في النظام التعليمي والتربوي (الطعاني، ٢٠١٠).

ويعول على الإشراف التربوي في تطوير بيئة التعليم وزيادة فاعلية الهيئة التدريسية بالمدرسة، فمنذ القرن الماضي ومطلع القرن الحادي والعشرين والميدان التربوي والتعليمي كغيره من الميادين يشهد تحولات

مهمة، وقد استجاب لتلك التغييرات والتحولات المتسارعة، وبالتالي فإن تلك التغييرات بدأت تطال عناصره المتعددة، فمن المدرسة التقليدية إلى المدرسة العصرية ومن المدير الإداري إلى القيادي ومن المفتش إلى الموجه ثم إلى المشرف التربوي (عايش، ٢٠١٢). ويرى الخطيب المشار إليه في شهاب (٢٠٠٧) أن المشرف التربوي يعد قائدًا تربويًا ومعلمًا مجددًا وباحثًا مبتكرًا وموجهًا لمسار العمل التربوي في مدارس التعليم، وإن أي قصور قد يحدث في أداء المعلم يكون ضمن مهام ومسؤوليات المشرف التربوي.

تقع على عاتق المشرفين التربويين مسؤولية القيادة التربوية وذلك أثناء ممارستهم للأدوار القيادية المختلفة مع المعلمين والعاملين في الحقل التربوي، وتقاس هذه القيادة بما يحدثه المشرفون التربويون في المعلمين من تغييرات مرغوب فيها، فالإشراف التربوي بصفته شكلًا من أشكال القيادة التربوية لا يمكن أن ينمو ويتطور بمعزل عن حقول المعرفة الأخرى، فالنظريات المطروحة والبحوث والدراسات في مجال التربية وعلم النفس التربوي والعلوم السلوكية فتحت آفاقًا جديدة في التفكير بطبيعة أهداف الإشراف التربوي مهامه ومركزه وممارساته، ومن هذه النظريات التي كان لها بالغ الأثر في تطوير الصورة الحالية للإشراف التربوي نظريات القيادة (آل ناجي، ٢٠٠١).

ولقد اتفق التربويون على أهمية امتلاك المشرف التربوي للمقومات القيادية التي تعكس سلوكه القيادي الفعال كي يحقق أهداف المدارس كمؤسسات تربوية، وأن ممارسة المشرف التربوي للكفايات القيادية بمختلف أبعادها إنما تقوده إلى النجاح في مهام عمله، وتعد نظرية "ريدن" المعروفة بنظرية الأبعاد الثلاثة المعنية بتحليل السلوك القيادي إلى أبعاد ثلاثة، لها صلة بممارسات القادة في تسيير مهام أعمال مؤسساتهم التربوية أو غيرها (المساد، ٢٠٠٢).

إن بلوغ أداء مرضي يقنع المدرسة ويحقق أهدافها المتوخاة منها، لا يتم إلا برضا المعلم عن وظيفته والتي تحدده مجموعة من الأسباب تحمل في مجملها مجموعة من الحوافز والدوافع ومن المكافآت المادية

والمعنوية والتي تسـهم في لعب دور كبير في رفع مسـتوى المعلم ويجعله يبذل مزيدًا من مضـاعفة الجهد من أجل تقديم أداء تعليمي جيد (الميلود وعبد الكريم، ٢٠١٧).

وتؤكد الدراســات التي أجريت عن الرضــا الوظيفي في مجال التربية والتعليم على اعتبار أن مهنة التعليم هي أساس المهن، فنجاحها أو فشلها إنما ينعكس على نجاح أو فشل المؤسسات الأخرى؛ فرضا المعلمين عن عملهم يعتبر من أهم العوامل التي تؤثر ايجابًا على كفاءتهم في العمل وانتمائهم وارتباطهم به والحرص عليه، فكلما كان المعلم راضــيًا عن مهنته ومعدًا لها كانت العملية التعليمية التربوية أكثر نجاحًا (الشرايدة، ٢٠١٠).

ويؤكد Mehrotra (2005) أنه من بين العديد من العوامل التي يعتقد أنها مرتبطة برضــا المعلمين الوظيفي هي أنماط القيادة المناسـبة التي ينفذها المشـرفون التربويون؛ حيث يعد الرضــا الوظيفي للمعلمين عاملًا مهمًا يؤثر على أداء الطلاب وإنجازهم التحصيلي باعتبار أن جو الصـف الدراسـي الإيجابي لا يأتي إلا من المعلمين الراضين، وبدون هذه الظروف لا يمكن للمعلمين خلق جو انتاجي تحصيلي والحفاظ على التنمية الإنتاجية للطلاب بالمستوى المطلوب.

يعتبر أسـلوب القيادة من بين العديد من العوامل التي سـاهمت بشـكل كبير في الرضــا الوظيفي للمعلمين، وبالتالي ينبغي على مديري المدارس والمشـرفين تنفيذ أسـلوب مناسـب للقيادة من أجل زيادة الرضا الوظيفي لدى المعلمين (Ma'ruf & Annisa & Akmal, 2020).

كما أكد Norton (2003) أن نتائج بعض الدراسات تدعم وبقوة حقيقة هامة، وهي أن النمط القيادي في المدرســة هو واحد من بين أهم ثلاثة عوامل تأثيرًا على المناخ العام للمدرســة، وتباعًا على مستوى الرضا الوظيفي العام للمعلمين وعلى المستوى التحصيلي للطلاب.

١،٢ مشكلة الدراسة

لقد أصبحت قيادة المؤسسات التربوية في وقتنا الحاضر أكثر تعقيدًا نتيجة لما تشهده من تغيرات سريعة وتطورات تكنولوجية مستمرة، وازدياد حجمها وزيادة أعداد العاملين فيها والمتعاملين معها، وتشعب أعمالها وتعقدها وتنوع أهدافها، وزيادة توقعات المجتمع المحلي منها (سلامة، ٢٠٠٣)؛ الأمر الذي تطلب وجود قيادة تربوية تؤمن بالتغيير في منظومة العمل فيها بغية الحفاظ على ديمومتها وفاعليتها، وهذا لا يتحقق إلا في ظل قيادة تربوية واعية قادرة على مواجهة التغيرات والتطورات المتسارعة (عبد المجيد، ٢٠١٢)، ولم تكن سلطنة عمان بعيدة عن هذه التطورات؛ فقد شهد القطاع العام والخاص العديد من التحولات في سلطنة عمان خاصة في بنيته التنظيمية والاقتصادية والتشريعية، وانعكاس ذلك على العملية الإدارية برمتها، وعلى الأدوار والأنماط المتوقعة لقياداته ومستوياته الإدارية الأخرى، بهدف استدراك واستيعاب وإدخال النظم المتطورة والتوجهات الحديثة التي تكسب المؤسسات بما فيها التربوية صفة الحداثة والتطوير، ومن هنا تظهر أهمية النمط القيادي التربوي وتأثيره في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمين (الكندي، ٢٠١٤).

وتختلف أنماط القيادة باختلاف عوامل عدة، منها ما يتعلق بالقائد التربوي، ومنها ما يتعلق بالمرؤوسين، ومنها ما يتعلق بالموقف، والنمط القيادي الذي ينشد من المشرفين التربويين في مدارسنا الحالية –مدارس القرن الحادي والعشرين – هو النمط الذي يحقق رضا المعلمين الوظيفي، والذي يدفعهم ويحفزهم على التطوير والإبداع، ويقودهم إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المتوخاة بكفاءة وفاعلية. فيعد النمط القيادي عاملًا أساسيًا لنجاح أو فشل المؤسسات عامة، والتعليمية التربوية بشكلٍ خاص للارتباط المباشر بين النمط القيادي المتبع من قبل المشرفين التربويين أو غيرهم كقادة تربويون في الميدان التربوي وبين الرضا الوظيفي للكادر التدريسي (عباس، ٢٠١٥).

إن الأســـلوب القيادي الذي يعتمده القائد التربوي يؤثر في الموقف المعني بدرجة كبيرة؛ فحينما يكون هذا الأسلوب القيادي مناسبًا للموقف ولمقتضياته؛ فإن ذلك يمكِّنَ القائد من التأثير على مرؤوسيه في ذلك الموقف، لذلك ينبغي على القائد التربوي اختيار الأســـلوب القيادي الأمثل للتصـــرف في كل موقف يواجهه ليتمكن من التأثير على معلميه واكتســـاب ثقتهم واقتدائهم به وبقراراته (أبو طاحون ٢٠١٢).

وتشـــير كثير من البحوث إلى أن فاعلية القيادة تزداد إذا قامت بتغيير نمطها القيادي حســـب الظروف التي تواجهها، ومن ثم فإن التعرف على الأنماط القيادية للمشرفيين التربويين هو أمر مهم لتحسين فاعلية الإدارة المدرسية والرقي بمستواها، ولذا وجب على المشرف التربوي كقائد تربوي أن يحدث تغييرات في البناء والتنظيم، ذلك أن القيادة ليست عملية جامدة، بل هي عمليه ديناميكية يمكن من خلالها القيام بأدوار مختلفة، وفقا لمتطلبات الموقف، وما يمكن أن يتوقع من القائد نفســـه، الذي عليه أن يعرف ويدرك ارتباط الوسائل بالغايات، وأن يقوم برسم السياسة وتنفيذها، كما أنه يجب أن يدفع بالعمل إلى الأمام، وأن يطور أســـاليبه وطرائقه وأنماطه القيادية بصـــورة لها قوة تأثير تســـاعده على القيادة الواعية المنظمة (مخيمر،٢٠١١).

ومن خلال خبرة الباحث العملية لفترة طويلة في القطاع التعليمي، لاحظ أن هناك اختلافا في أنماط القيادة التي يمارسها المشرفون التربويون، وبالتالي فإنه يرى من الأهمية بمكان أن تتفق ممارسات العملية الإشـــرافية في الميدان التربوي مع ما تتطلع إليه وزارة التربية والتعليم في ســـلطنة عمان من وجود إشـــراف تربوي يتفق مع الرؤية المعاصرة الحديثة للإشراف التربوي يتبع أنماطًا قيادية فعالة تلبي الاحتياجات الخاصة للمعلمين الأوائل وتؤثر على ســـلوكهم وأدائهم المهني، مما يكون له الأثر الإيجابي في رضـــاهم الوظيفي عن

عملهم. ولا يخفى أثر النمط القيادي في تكوين جو مترابط من التآخي والتعاون والتماسك والرضا الوظيفي بين أعضاء مجموعته ومجتمعه الذي يكون فيه خاصة في الميدان التربوي (ناجية،٢٠١١).

وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي توليه وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان في صقل المشرفين التربويين بالمهارات والأساليب الحديثة في الإشراف التربوي من خلال ورش التدريب التي تنفذ على مستوى الوزارة متمثلة في المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية، أو من خلال ورش التدريب والبرامج التدريبية التي تنفذها مديريات المحافظات التعليمية للمشرفين الجدد وغيرهم من المشرفين من حين لآخر من أجل تزويدهم بكل جديد من مجال الأساليب والأنماط الإشرافية المستجدة في الميدان التربوي، إلا إن الواقع الإشرافي يشير أن الممارسات الإشرافية لا تعكس التطور الحاصل في منظومة الإشراف التربوي بالسلطنة؛ حيث يوجد تدني في المهارات الإشرافية القيادية، ووجدت فجوة بين ما تطلبه وزارة التربية والتعليم من ضرورة لتطوير الإشراف التربوي وبين الواقع الإشرافي في مدارسنا والأساليب التقليدية والروتينية التي لا حداثة فيها، والتي أدت إلى إشراف غير فعال في الميدان التربوي بالسلطنة (الحجري، ٢٠١٤)، كما يشير الجرايدة والبوسعيدي (٢٠١٧) أن المشرفين التربويين يمارسون الأنماط التقليدية في عملهم الإشرافي الخالي من الحداثة ويتقيدون بالروتين السائد والمتعارف عليه، كما أن دراسة العبيدانية (٢٠١٨) التي ناقشت درجة ممارسة المشرف التربوي للمجال الأول لمهارات الإشراف القيادي التحويلي من وجهة نظر المعلمات بسلطنة عمان، قد توصلت في نتائجها أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للقيادة الإشرافية كانت بدرجة متوسطة.

أما دراسة المعمرية (٢٠١٩) فقد ناقشت واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيادة التغيير بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان، وقد توصلت في نتائجها أن المشرفين التربويين يمارسون قيادة التغيير بدرجة متوسطة، وقد أوصت بإجراء دراسات لتطوير الممارسات القيادية الحديثة لدى المشرفين التربويين، كما أن

دراسة الجابرية (٢٠١٩) تناولت درجة ممارسة المشرفين التربويين للإشراف التأملي وعلاقته بتطوير أداء المعلمين في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، وقد جاءت نتائجها منسجمة مع نتائج الدراسات السابقة في أن درجة ممارسة المشرفين لمجالات الإشراف التأملي من وجهة نظر معلميهم كانت متوسطة، وقد اقترحت إجراء دراسات في ذات العلاقة بموضوع الدراسة، في حين أن دراسة العبيدانية (٢٠٢٠) تناولت واقع تطبيق القيادة التحويلية لدى المشرفين التربويين في سلطنة عمان، وقد جاءت نتائجها أنهم يمارسون أبعاد القيادة التحويلية بدرجة متوسطة، مما يعني أن المشرفين التربويين لا زالوا يمارسون اشرافهم التربوي مع معلميهم بطرق تغلب عليها الممارسات القيادية التقليدية.

لقد تعددت نظريات القيادة وأنماطها القيادية، ويعد المدخل الموقفي من بين عدة مداخل قيادية التي أعطت صورة واضحة وجلية لتحديد النمط القيادي الممارس، ومن بين تلك النظريات القيادية الموقفية، نظرية "ريدن" التي تعد من النظريات المتعلقة بتحليل اتجاهات سلوك القادة التربويين تحليلًا تجاهلته الدراسات والنظريات السابقة، وقد أضافت نظرية "ريدن" هذه بعد الفاعلية إلى بعدي المهمة والعلاقات، بل إن "ريدن" ذهب في نظريته إلى أبعد مما توصلت إليه شبكة "بليك وموتون" وذلك ببناء مفهوم يقضي بأن اختلاف الموقف يتطلب اختلافًا في الأنماط، وأن الفاعلية لكل نمط تعتمد على الموقف الذي يستخدم فيه، كما أنه أفرز في نظريته أساليب أساسية للقيادة يكون كل أسلوب منها مؤثرًا أو غير مؤثر استنادًا إلى الموقف الذي يستخدم فيه (هلوب، ٢٠١٥)، ومن الدراسات العمانية التي تناولت نظرية "ريدن" دراسة الجرايدة (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـ"ريدن" في ولاية صور في سلطنة عمان، ولم يعثر على دراسة عمانية تناولت الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين وفقًا لأيٍ من النظريات القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في سلطنة عمان، وقد أوصت دراسة الجساسية (٢٠١٦) بإجراء بحوث

ودراسات على نطاق مديريات التربية والتعليم بالمحافظات التعليمية ومدارسها التابعة لوزارة التربية والتعليم للتركيز على الأنماط القيادية التي تسهم في رفع الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

وتأسيسًا لما سبق تأتي هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية حسب نظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة في القيادة وعلاقة ذلك بالرضا الوظيفي للمعلمين في سلطنة عمان.

١،٣ أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة التالية:

١) ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وفقًا لنظرية الأبعاد الثلاثة لـ "ريدن" بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

٢) ما مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين باختلاف متغيرات الدراسة الديموغرافية؟

٣) إلى أي مدى ترتبط درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وفقًا لنظرية الأبعاد الثلاثة "ريدن" والرضا الوظيفي للمعلمين؟

١،٤ أهداف الدراسة

وبناءً على أسئلة الدراسة التي وضحها الباحث في الأسطر السابقة فإنه يحاول تحقيق الأهداف العلمية التالية:

١) الكشف عن درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وفقًا لنظرية الأبعاد الثلاثة لـ "ريدن" من وجهة نظر المعلمين.

٢) التعرف على مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين باختلاف المتغيرات الديموغرافية.

٣) قياس مستوى الارتباط بين درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية للمشرفين التربويين وفقًا لنظرية الأبعاد الثلاثة ل "ريدن" والرضا الوظيفي للمعلمين.

١،٥ أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

١) تزويد المسؤولين في المحافظات التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان بالمعلومات المفيدة عن الأنماط القيادية السائدة التي يمارسها المشرفون التربويون مع معلميهم وفقا لنظرية الأبعاد الثلاثة لـ"ريدن" في القيادة، كما تكشف لهم عن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين الأوائل في السلطنة.

٢) وضع الخطط والبرامج التدريبية من قبل المسؤولين في تنمية الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم التي تهدف إلى تطوير المشرفين التربويين وصقلهم بالمهارات القيادية كونهم قادة تربويون بالميدان التربوي يعول عليهم الكثير في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

٣) تقديم تغذية راجعة للمشرفين التربويين من خلال ممارستهم للأنماط القيادية وفقًا لنظرية الأبعاد الثلاثة ل "ريدن"، مما يعزز ممارساتهم الإيجابية ويقلل من الممارسات السلبية لديهم.

٤) تكون هذه الدراسة مرجعًا للباحثين في موضوع الإشراف التربوي لتناولها موضوع الأنماط القيادية للمشرفين التربويين وفقًا لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة ل " ريدن " وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في سلطنة عمان.

١،٦ فرضيات الدراسة

١) لا توجد فروق طبيعية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

٢) لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وفقًا لنظرية "ريدن" والرضا الوظيفي للمعلمين في سلطنة عمان.

١،٧ حدود الدراسة

تتمثل حدود هذه الدراسة بالمحددات الموضوعية والمكانية والزمانية والبشرية.

الحدودالموضوعية

تتناول الدراسة الحالية الأنماط القيادية للمشرفين التربويين وفقًا لنظرية الأبعاد الثلاثة لـــ "ريدن"، وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين بسلطنة عمان.

الحدود المكانية

أجريت هذه الدراسة على مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بالمحافظات التعليمية الأربع الاتية: مسقط والداخلية والظاهرة والبريمي بسلطنة عمان.

الحدود البشرية

تم تطبيق الدراسة على المعلمين والمعلمات الأوائل بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بالمحافظات التعليمية الأربع الاتية: مسقط والداخلية والظاهرة والبريمي بسلطنة عمان.

الحدود الزمانية

تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

١،٨ مصطلحات الدراسة

الأنماط القيادية: هو: "السلوك القيادي الذي يتبعه القائد حتى يستطيع كسب تعاون جماعته وإقناعهم بأن تحقيق أهداف المؤسسة هو تحقيق لأهدافهم" (الطعاني، ٢٠١٠)، في حين يعرف كل من إبراهيم وعلي (٢٠١٨) الأنماط القيادية بأنها: "أسلوب القائد التربوي وطريقته في عملية التأثير على المعلمين من أجل تحقيق أهداف تربوية"، ويعرف قشوع (٢٠١٦) الأنماط القيادية بأنها: "الخصائص المتميزة والعوامل الأساسية لدى المشرفين التربويين التي تؤثر على المعلمين وعلى نموهم وتطوير أدائهم"، ويعرف الأنماط القيادية إجرائيًا بأنها: مجموعة الأنشطة أو المهام السلوكية المحددة التي يمارسها المشرف

التربوي داخل المدرسة ويؤثر بها على سلوك المعلمين الأوائل الذين يقوم بالإشراف عليهم، لتحفيز نموهم المهني وتطوير أدائهم والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المرسومة وزيادة الرضا الوظيفي لديهم.

الإشـــراف التربوي: يعرف الإشـــراف التربوي بأنه: "عملية هادفة تحتاج إلى قيادة فعالة تهتم بالجانبين الإنساني والمهني من أجل إحداث تغيير إيجابي يمكِّن من تحقيق مخرجات العملية التعليمية، ويحقق الرضـا النفسـي والمهني لدى المعلم، وتحقيق حاجات التلميذ والرقي بمسـتواه من خلال تقديم خدمة فنية متخصـصـة تعنى أسـاسًـا بدراسـة وتحسـين الظروف المحيطة بالتعلم ونمو المتعلمين" (التميمي والزبيدي، ٢٠٢٠)، ويعرف الكندي (٢٠١٧) الإشـراف التربوي بأنه: "عملية منظمة تتعلق بالجانب التربوي الفني يؤديها جملة من القيادات التربوية، والتي تحمل خبرات مختلفة، يقومون بتقديم الدعم اللازم للمعلمين الأوائل والمعلمين وتقويم أدائهم بغية تجويد وتطوير العملية التعليمية التعلمية"، أما الحجري (٢٠١٤) فيعرف الإشـراف التربوي بأنه: "عملية قيادية إنسـانية تشـاركية بين المشـرف والمعلم، تسـعى إلى تطوير عمليتي التعليم والتعلم مما يؤدي إلى تجويد المخرجات التربوية"، ويعرف الإشراف التربوي إجرائيًا بأنه: تلك المهمة القيادية الديمقراطية الانسـانية التي يسـتطيع بها المشـرف التربوي أن يضـيف خبرة جديدة لمجموعة خبرات تربوية للمعلم الأول، أو للمعلم في حال – لا يوجد معلم أول بالمدرسة – مما يضفي على العملية التعليمية بكل محاورها طابعًا جديدًا يحرك مسارها إلى خطوات جديدة للأمام.

المشرف التربوي: يعرف المشرف التربوي بأنه: "هو من تسند إليه مسؤولية الإشراف على المدارس ومتابعة أداء المعلمين لتحقيق النمو التربوي والمهني والذاتي لديهم، والتعاون مع جميع الأطراف ذات الصلة بعملية الإشـــراف من أجل النهوض بالعملية التعليمية" (الإســـحاقية، ٢٠١٧)، أما الكندي (٢٠١٧) فيعرف المشـرف التربوي بأنه:" هو الشـخص الذي يتولى رسميًا مهمَّات الإشـراف على مادة تخصـصـه، ويتابع أعمال المعلمين الأوائل والمعلمين –في حال لا يوجد معلم أول متابع لهم– ويقدم لهم ما يلزم من

دعم فني وإداري، كما يقوم بتقييمهم وإعطائهم التغذية الراجعة"، وتعرفه وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧) بأنه: "هو الذي يقوم بالممارسات الإشرافية، ومتابعة سير العمل، ومتابعة تنفيذ المناهج في الحقل التربوي، إما مباشـــرة أو عن طريق المعلم الأول"، ويعرف المشـــرف التربوي إجرائيًا بأنه: هو القائد التربوي الذي تعينه وزارة التربية والتعليم رسميًا في مادة تخصـــصـــه، ويكون لديه القدرة على متابعة المعلمين الأوائل، والمعلمين – في حال عدم وجود معلم أول بالمدرســة يتابعهم – في مختلف الجوانب باســتخدام أســلوب التأثير الإنســاني ليســاعدهم على النمو المهني وتزويدهم بنصــائحه وتوجيهاته التربوية وفق رؤية واضــحة ومخطط لها لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

نظرية الأبعاد الثلاثة ل "ريدن" هي: "نظرية قيادية طرح أفكارها البروفســور وليم ردن من جامعة بونسـوك الجديدة الكندية في كتابه الفاعلية الإدارية عام ١٩٧٠م، وتعتبر من احدث النظريات في دراسـة سلوك القادة في مختلف المواقف المختلفة وهي تمثل واحدة من أفضل النماذج في هذا المجال، وتشمل على ثلاثة أبعاد هي: المهمة والعلاقات والفاعلية" (الشـــبي، ١٩٨٢)، فيما يعرف عايش (٢٠١٢) نظرية الأبعاد الثلاثة ل "ريدن" بأنها: "نظرية قيادية وضـــعها الدكتور وليام جيمس ريدن (William James Reddin) الإنجليزي، وتتألف من ثلاثة أبعاد، ذات صـلة بتحليل السـلوك القيادي، تشـمل: بعد المهمة، بعد العلاقات، بعد الفاعلية"، أما الجرايدة (٢٠١٤) فيعرف نظرية الأبعاد الثلاثة ل"ريدن" بأنها: نظرية من نظريات القيادة الموقفية، وضـــعها الدكتور وليام جيمس ريدن الإنجليزي، وتتألف من ثلاثة أبعاد ذات صـــلة بتحليل الســـلوك، هي بعد المهمة، وبعد العلاقات، وبعد الفاعلية"، وتعرف نظرية الأبعاد الثلاثة ل "ريدن" إجرائيًا بأنها: نظرية موقفية تنســـب إلى الإنجليزي "وليام ريدن" وتمثل مجموعة أنشـــطة أو مهام سـلوكية محددة في أبعاد (المهمة والعلاقات والفاعلية) والتي يمارسـها المشـرف التربوي داخل المدرسـة ويؤثر بها على سلوك المعلمين الأوائل.

بعد المهمة هو: "التوجه نحو المهمة بإدراك المدى الذي يمكن أن يتخذه الإداري بتوجيه جهوده وجهود العاملين معه لتحصيل الهدف" (Reddin, 1970)، أما عايش (٢٠١٢) فيعرف بعد المهمة على أنه "ما يبذله المشرف التربوي من جهود يستثمر بها الطاقات من أجل تحقيق الأهداف المخططة لعمله الإشرافي والتي يعتبر مسؤولًا عنها"، ويعرف بعد المهمة إجرائيًا بأنه: ما يقوم به المشرف التربوي نحو معلميه الأوائل بالمدرسة من أجل إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف المرجوة، ويتضح ذلك من خلال استجابات افراد عينة الدراسة لفقرات هذا البعد في هذه الدراسة.

بعد العلاقات: هو: "التوجه نحو العلاقات بإدراك المدى الذي يمكن أن يتخذه الإداري لتوفير علاقات عمل شخصية تتسم بالثقة المتبادلة واحترام آراء الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم" (Reddin, 1970)، ويعرف أبو ناصر (٢٠٠٨) بعد العلاقات بأنه: "لمدى الذي يمكن أن يتخذه الاداري لتوفير علاقات عمل شخصية تتسم بالثقة المتبادلة واحترام الاخرين"، فيما يعرف عايش (٢٠١٢) بعد العلاقات بأنه: "المدى الذي يمكن ان يتخذه القيادي لتوفير عمل تتسم بالثقة المتبادلة واحترام الآراء"، ويعرف بعد العلاقات إجرائيًا بأنه: قيام المشرف التربوي بعمل علاقات إنسانية بينه وبين المعلمين الأوائل بالمدرسة، وبين بعضهم البعض، بغرض تسهيل عمليات الإشراف وتحقيق الأهداف التعليمية والرقي بعملهم بالموقف التعليمي الصفي وخارجه والعمل على تنميتهم مهنيًا باستمرار، ويتضح ذلك من خلال استجابات افراد عينة الدراسة لفقرات هذا البعد في هذه الدراسة.

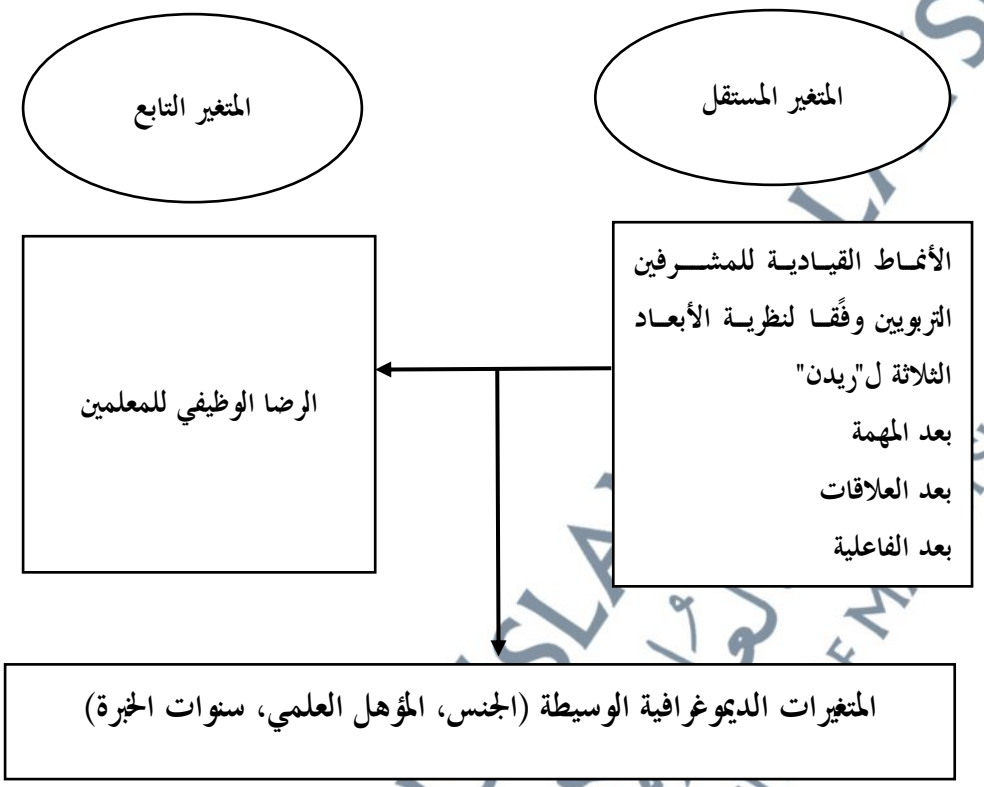
بعد الفاعلية: هو: المدى الذي يحقق فيه الإداري الأهداف (Reddin, 1970)، ويعرف الجرايدة (٢٠١٤) بعد الفاعلية بأنه: "إدراك القائد التربوي للمدى الذي يحقق الأهداف بالمؤسسة، فإما أن تكون فاعلة أو غير فاعلة بتفاعل بعدي المهمة والعلاقات"، فيما يعرف عايش (٢٠١٢) بعد الفاعلية بأنه: "الإجراءات التي يتخذه المشرف التربوي وتساعد على تحقيق الأهداف بأقل جهد ووقت"، ويعرف

بعد الفاعلية إجرائيًا بأنه: قيام المشرف التربوي كقائد بتحقيق درجة عالية من الأهداف التربوية بالمدرسة بالتفاعل بين بعد العلاقات (الاهتمام بالعلاقات الإنسانية مع المعلمين الأوائل)، وبعد المهمة (الاهتمام بتنفيذ العمل) بتوجيه مجهودات معلميه بالتأثر على سلوكهم من اجل ذلك، ويتضح ذلك من خلال استجابات افراد عينة الدراسة لفقرات هذا البعد في هذه الدراسة.

الرضا الوظيفي: هو: "مجموعة من الأحاسيس الإيجابية التي يشعر بها الموظف في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان تجاه نفسه ووظيفته التي يعمل بها" (الجرايدة والعلوي، ٢٠١٨)، أما محمد (٢٠١٩) فيعرف الرضا الوظيفي بأنه: "شعور المعلم بالسعادة والارتياح والرضا تجاه عمله"، كما تعرفه الريح (٢٠١٨) بأنه: "الحالة النفسية أو الانفعالية السارة التي يصل إليها المعلم عند درجة إشباع معينة، تحدث له جراء تعرضه لمجموعة من العوامل النفسية، الاجتماعية، المهنية والمادية، وإنه يجد مقابل معنوي ومادي لقاء ما يقوم به من جهد بمدرسته"، ويعرف الرضا الوظيفي إجرائيًا بأنه: الشعور الداخلي للمعلم في وظيفته وعمله، مما يشعره بالاستقرار الوظيفي لديه في مدرسته، ويحفزه على الإنجاز وتحقيق الأهداف المرجوة لنفسه وللمدرسة، ويؤدي لاستقرار المؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها والعمل بآفاق بعدية ذات أفق بعيد لتحقيق أفضل ما يكون.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

١،٩ الإطار العام للدراسة



المصدر: تصميم الباحث

الشكل ١، ١ : الإطار العام للدراسة

يشير الشكل أعلاه (١،١) "الإطار العام للدراسة" إلى العلاقة الارتباطية بين المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة، وهي الأنماط القيادية لنظرية الأبعاد الثلاثة ل " ريدن " (بعد المهمة وبعد العلاقات وبعد الفاعلية)، وبين المتغير التابع (الرضا الوظيفي)، ومعرفة طبيعة الفروق التي تعزى للمتغيرات الوسيطة (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

١،١٠ الخلاصة

تناول الباحث في الفصل الأول المقدمة ثم عرج إلى مشكلة الدراسة وأسئلتها، ثم تناول أهداف الدراسة وفرضياتها وحدودها وأهميتها وكذلك التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة.

وسوف يتحدث في الفصل الثاني" الإطار النظري للدراسة" عن الإشراف التربوي وتطور مفهومه وتعريفه وأهدافه وخصائصه وأنواعه وأساليبه، ومهام وسمات ومهارات المشرف التربوي، والأنماط القيادية للمشرف التربوي، ومن ثم يعرج للحديث عن نظريات القيادة من خلال المدخل الفردي والسلوكي والموقفي والتوافقي والتحويلي، والحديث عن نظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة ل"ريدن" من حيث تعريفها وأسسها وعواملها وأبعادها وأساليبها وأنماطها القيادية وأهميتها، ثم يتحدث عن الرضا الوظيفي، مفهومه ونظرياته ومقاييسه، ومظاهر التعبير عن الرضا الوظيفي لدى المعلمين، بعد ذلك يتحدث عن العلاقة بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي، ثم ينتقل للتحدث عن الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الأنماط القيادية وموضوع الرضا الوظيفي، والتعقيب على هذه الدراسات من حيث الاستفادة والاتفاق والاختلاف مع الدراسة الحالية.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA