الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: الإطار النظري

٢،١ التمهيد

ينظر إلى الإشراف التربوي في عصرنا الراهن بأنه العنصر الأهم من بين عناصر العملية التعليمية والتربوية لما له من دور جوهري وحيوي في سبيل الارتقاء بعناصر العملية التعليمية وتطويرها (المعلم، الطالب، المنهج، الموقف التعليمي)؛ إذ أن المهمة الأولى للإشراف التربوي هو تطوير قدرات المعلمين وتنميتها وتحسين مستواهم الأدائي في الموقف التعليمي ومساعدتهم في معالجة المشكلات التي قد يصادفونها في عملهم وإرشادهم لمواجهة التطورات المتلاحقة والتغييرات العالمية المعاصرة في شتى جوانب المعرفة العلمية والتكنولوجية وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية بما يحقق أهدافها العليا، وكذلك فإن الإشراف التربوي يعوّل عليه سبر واكتشاف قدرات ومواهب المعلمين وتهيئة الفرص لهم لإبراز تلك القدرات والمواهب لتوظيفها في المساهمة لتطوير العملية التربوية والرقي بها (ضحاوي وخاطر، ٢٠١٥).

يلاحظ الباحث مما سبق أن الإشراف التربوي يعد من أهم أجزاء الإدارة التربوية، وهو من العمليات المهمة في النظام التربوي بالمؤسسات التعليمية والتربوية، بل يعتبر حجز الزاوية في عملية التطوير التربوي والتعليمي من جميع الجوانب، وذلك عن طريق مساعدة المعلمين وتحسين أداءهم مما يترتب عليه تطوير الأداء لديهم ولدى الطلاب وإحداث عملية تناغم بين المعلم والطالب على حد سواء.

٢،٢ تطور مفهوم الإشراف التربوي

لقد حظي الإشـراف التربوي في بلدان العالم المختلفة بصـورة عامة، وفي البلدان العربية بصـفة خاصـة، بقدر كبير من الاهتمام، وذلك لتطوير أنظمتها التربوية ورفع كفايتها، الذي ينعكس بدوره على تطوير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها التربوية، وقد تطور مفهوم الإشـراف التربوي وتطورت فلسـفته وأسـاليبه تطوّرا ملموسًـا وواضـحًا نتيجة للتطور في العوامل الثقافية والاجتماعية والتطور المعرفي والعلمي، بالإضافة إلى النظريات التربوية والدراسات الميدانية في العلوم السلوكية والإنسانية، التي فتحت المجال أمام دراسة طبيعة الإشراف التربوي، وتغير مفاهيمه وأساليبه، تماشيًا مع التطور الإداري والعلمي (سيسالم وعليان والبنا، ٢٠٠٧).

يذكر الإبراهيم (٢٠١١) أن ظهور الإشراف التربوي في أول أشكاله خلال العصر الحديث كان في القرن السادس عشر الميلادي في مدينة بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد مارس مدير المنطقة التعليمية أعماله في التفتيش على المعلمين مركزًا على النواحي الإدارية، حيث كان يمارس أعماله من أجل مراقبة المدارس والمعلمين ولضبط عملية التعليم، وبقي الوضع بهذا الرسم البياني حتى الربع الأول من القرن العشرين.

وحسب تتبع Wiles and Bondi (2000) المشار إليهما في عطاري وعيسان ومحمود (٢٠٠٥) لتأريخ الإشراف منذ عام ١٨٤٠م حتى نهاية القرن المنصرم فإنه مر بتسع مراحل كما يأتي:

١) (١٨٤٠-١٩٠٠) هي مرحلة التفتيش.

٢) (١٩٠٠-١٩٢٠) هي مرحلة الإشراف العلمي.

٣) (١٩٢٠-١٩٣٠) هي مرحلة الإشراف البيروقراطي.

٤) (١٩٣٠-١٩٤٥) هي مرحلة الإشراف التعاوني.

٥) (١٩٤٥-١٩٥٥) هي مرحلة الإشراف الفني.

٦) (١٩٥٥-١٩٦٥) هي مرحلة المناهج، بمعنى كان التركيز على المناهج.

٧) (١٩٦٥-١٩٧٥) هي مرحلة الإشراف العيادي.

٨) (١٩٧٥-١٩٨٥) هي مرحلة الإشراف الإداري.

٩) (١٩٨٥-٢٠٠٠) هي مرحلة الإشراف كقيادة تعاونية.

ويرى الطعاني (٢٠١٠) أن الإشـــراف التربوي تطور جنبًا إلى جنب مع تطور نظريات الإدارة، مثل المدرسة السلوكية الاجتماعية ونظرية النظم، وقد اعتبر النظام التربوي من الأنظمة الاجتماعية الهامة؛ حيث أن اهتمام النظام التربوي هو بناء إنسـان صـالح قادر على المسـاهمة الفاعلة في بناء وتقدم مجتمعه، هذا النظام بجميع عناصـــره من طلبة وهيئة تدريســـية وإداريين ووســـائل تعليمية ومناهج وأبنية، فالنظام التربوي في ذلك شأنه شأن النظم الاجتماعية الأخرى.

أما البستان وعبد الجواد وبولس (٢٠١٠) فيحددون أهم التطورات التي حدثت لمفهوم الإشراف التربوي كما يلي:

١) المفهوم التفتيشي للإشراف Inspectional Supervision

٢) المفهوم الديمقراطي للإشراف Democratic Supervision

٣) المفهوم العلمي للإشراف Scientific Supervision

٤) المفهوم الإبداعي للإشراف Creative Supervision

٥) المفهوم القيادي للإشراف Leadership Supervision

كما أن أغلب الكتاب والباحثين والمهتمين في الميدان التربوي تطرقوا الى ثلاث مراحل مر بها تطور الإشـــراف التربوي وهي: مرحلة التفتيش، مرحلة التوجيه، مرحلة الإشـــراف، وفيما يأتي موجزًا لكل مرحلة من مراحل تطور الإشراف التربوي.

٢،٢،١ أولًا: مرحلة التفتيش

إن مرحلة التفتيش عاصرت النظريات الكلاسيكية القديمة في الإدارة، وظهر الأسلوب التفتيشي في ظل الإطار الاجتماعي في تلك الفترة المتصـفة بالجمود والإسـتقراطية، كما واكب ذلك الإدارة العلمية المتميزة بتمركز الســـلطة البيروقراطية والتنافس بين الأفراد والجماعات، فالنمط التفتيشـــي في هذه المرحلة عطل روح المبادرة والابتكار ولم يســـاعد على بناء علاقات إنســـانية فانعدمت الروح الديمقراطية ما بين المعلم والمفتش بسبب التركيز على عيوبه وإهمال مصادر القوة فيه (أبو شملة، ٢٠٠٩).

في هذه المرحلة كان التفتيش معتمدًا في أسـاليبه على تصـيُّد أخطاء المعلمين من خلال الزيارات الصـــفية المفاجئة، وكان التركيز على المعلم منحصـــرًا في زاوية واحدة وهي مدى تمكنه من مادته العلمية فقط، وما يســـتوعبه طلابه منها، دون مراعاة الجوانب الأخرى في الموقف التعليمي، فالإشـــراف في هذه المرحلة يتمثل في عملية التفتيش الاسـتبدادي والذي اسـتمر لفترة طويلة، وربما ما يزال أثره موجودًا حتى اليوم، وإن من بين أهم خصـــائص هذا النوع، أنه ينحصـــر وبدرجةٍ كبيرةٍ في التفتيش على المعلم ومراجعة أعماله، ورفع التقارير عنه من خلال اختبار الطلاب في المســـتوى التحصـــيلي، ومركزًا على تنفيذه المعلم لتعليماته وما يطلبه منه (العبيدي، ٢٠١٣).

كان التفتيش يحمل في طياته معاني متعددة كالتجســـس والمفاجأة، وكان المفتش التربوي يقوم بهذا العمل باســـم المصـــلحة العامة، بينما هو يمارس التهجم، وكان المفتش التربوي يمثل عين وزارة التربية والتعليم التي ترى من خلاله أخطاء الإدارة المدرسية، وكانت الزيارات الصفية للمدارس تتم بشكل مفاجئ

لتصـيد الأخطاء المتعلقة بسـير العملية التعليمية، ومدى كفاءة المعلمين، ودرجة تطبيق الأنظمة واللوائح (ضحاوي وخاطر، ٢٠١٥).

كما يرى الشـافعي والفتلاوي (٢٠٢٠) أن دور المفتش يكمن في التخطيط للمعلم، وما على المعلم سـوى التنفيذ دون أي نقاشٍ إيمانًا من المفتش بأن المعلم بحاجة مسـتمرة للتوجيه؛ فهو شـخص لا يعرف ما يجب عليه أن يفعله، كما أنه ليس بمقدرته القيام بعملية البحث والتجريب، وإنما هذا هو عمل المفتش الذي يقوم بتقديم نتائج ابحاثه للمعلم وما على هذا المعلم سوى التطبيق داخل غرفة الصـف دون تردد أو اعتراض، فأقل ما يوصف به المفتشون به في هذه المرحلة بأنهم متكبرون مستبدون.

ويرى الباحث أن في هذه المرحلة يوجه المفتش جل اهتمامه على عمل المعلم وعلى تحصـيل الطلاب الدراسـي، وعلى قدر الأوامر والنواهي التي يكيلها المفتش للمعلمين ومدى تطبيقهم لها دون نقاش أو جدال معه، معتمدًا على عنصر المفاجأة في زياراته الصفية من أجل تصيد الأخطاء اعتقادًا منه بأنه سبيله الأوحد في كشف العيوب والأخطاء من أجل القضاء عليها، معتبرًا المعلم أداة لتنفيذ ما يطلبه منه وتطبيق المنهج الدراسي وزيادة تحصيل طلابه دون مراعاة طبيعة المعلم ومشاعره الإنسانية، معتبرًا نفسه هو صـاحب السـلطة العليا الذي يقرر كل شـيء يخص المعلم، ولذا نجد المعلم في تلك المرحلة يعيش في خوف وهلع ونفور من حضـور المفتش، فلا غرابة حينما أطلق المعلمون مقولة تعبر عن اسـتيائهم وامتعاضهم منه، وهي: المفتش معلم فاشل.

٢،٢،٢ ثانيًا: مرحلة التوجيه

يذكر الطعاني (٢٠١٠) أن مرحلة التوجيه من مراحل تطور الإشـراف التربوي هي المرحلة الثانية التي تلت مرحلة التفتيش؛ حيث كان ظهورها في الثلاثينيات حتى الأربعينيات من القرن المنصرم وذلك مع تطور نظريات الإدارة كحركة العلاقات الإنسـانية والمدرسـة السـلوكية الاجتماعية، وما نادت به هتين

النظريتَين من التركيز على الأساليب الديمقراطية التعاونية والابتعاد عن الاستبدادية والتسلط والفردية. إن العجز لدى المفتشين عن فهم دورهم الحقيقي في عملية التوجيه قد ولّد لدى المعلمين اتجاهات سلبية عن عملية التوجيه، الأمر الذي جعلهم يشعرون بعدم رغبتهم بزيارة الموجهين لهم (صيام، ٢٠٠٧).

كما يذكر (ضحاوي وخاطر، ٢٠١٥) أن مصطلح التوجيه يعتبر في وقته مرحلة متقدمة في العمل التربوي؛ فقد كان يعكس معاني تدل على متابعة العمل المدرسي بصورة أكثر قبولًا، فأصبح يعني التصحيح والإرشاد بدلًا من تصيد الأخطاء، والنصح بدلًا من العقاب.

وعلى حد رأي عايش (٢٠١٩) فقد جاءت هذه المرحلة كنتيجة للتطور في العلوم التربوية والاجتماعية، وارتقى التوجيه قليلًا ليصبح هدفه مساعدة المعلم على النمو في مهنته ورفع كفاءته وأدائه مع غياب الديمقراطية والروح القيادية، وقد شهدت هذه المرحلة ملامح إيجابية بين الموجه والمعلم إلى حد ما. ركزت هذه المرحلة على النهوض بدور المعلم داخل غرفة الصف دون النظر إلى الجوانب الأخرى في العملية التربوية كالمنهج الدراسي ووسائل الايضاح والمستوى التحصيلي للطلاب والتسهيلات المادية وتوظيفها (التميمي والزبيدي، ٢٠٢٠).

ويرى الباحث أن مرحلة التوجيه مرحلة انتقالية في مفهوم الإشراف التربوي؛ فقد تم تغيير التفتيش الى التوجيه التربوي، وطلب من هؤلاء الموجهين من قبل السلطة التعليمية العليا تغيير معاملتهم تجاه معلميهم وعليهم بناء شيء من العلاقات التي تتسم بالودية والاحترام وغرس الثقة بالنفس فيهم، ومع اعتبار أن هذه المرحلة تعد أفضل إلى حد ما في التطور بالعملية الإشرافية عن سابقتها، إلا أن بعض الأساليب الاملائية للمعلمين والنزعة الفوقية من قبل القائمين على عملية التوجيه بقت هي المسيطرة، كما أن التركيز بقي منصبًا على المعلم وإهمال الجوانب الأخرى للعملية التعليمية التعلمية.

٢،٢،٣ ثالثًا: مرحلة الإشراف التربوي

في هذه المرحلة استبدل مصطلح التوجيه التربوي بمصطلح "الإشراف التربوي" على اعتبار أن الإشراف أعم وأشمل من التوجيه الذي هو جزء منه، فالتوجيه التربوي يقتصر على تحقيق الآثار الإيجابية المرجوة في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، أما الإشراف فهو أشمل وأوسع، ويعني بالموقف التعلمي، وأن ترتقي الممارسات الفنية إلى مستوى عملية قيادية ديموقراطية تعاونية منظمة تستهدف تحسين الموقف التعليمي، كما أنه عملية تقوم على الدراسة والاستقصاء والتحليل واحترام الذات الإنسانية، تستعين بوسائل وأوجه نشاطات متنوعة ولا تقتصر على الزيارة الصفية، تقوم تلك النشاطات على التخطيط والتنفيذ والتقييم التعاوني في مجالات نمو المعلم والمتعلم وتعلمه، ووضع المنهاج والكتاب المدرسي، وتحسين أداء المعلم، وتهيئة البيئة المدرسية الملائمة بصفة عامة (عطوي، ٢٠١٦). ويضيف نبهان (٢٠١٤) أن مفهوم الإشراف التربوي في حلته الجديدة قام على أنقاض مرحلتين سابقتين من تطور هذا المفهوم هما: التفتيش والتوجيه؛ فمرحلة التفتيش قد اندثرت وعفا عليها الزمن في معظم أقطار الدول العربية، وكذلك الحال بالنسبة لمرحلة التوجيه التي اندثرت هي الأخرى في بعض البلاد العربية، فيما تشبث بها البعض الآخر.

إن المفهوم الحديث للإشراف التربوي قد رافقه العديد من المميزات والخصائص التي أعطته بعدًا تربويًا حديثًا ميزته عن مفهومه في المرحلتين السابقتين "التفتيش" و"التوجيه"، ومن بين أهم هذه المميزات ما يلي: يعد الإشراف التربوي الحديث عملية ديمقراطية تعاونية منظمة قائمة على أسس التخطيط العلمي والاستقصاء والتحليل الجماعي ومتسمة بالتجريب واتباع المنهج العلمي، وتوجيه العناية الكاملة نحو أساسيات التربية وتنظيم التعليم وتحسينه في إطار الأهداف العامة المرسومة للتربية، وكذلك فإن هذا الإشراف يستعين بوسائل وأساليب وأنشطة متعددة ومتنوعة من أبرزها: الزيارات الصفية والمدرسية

المخططة والمدروسة، وكذلك تبادل الزيارات الصفية لتناقل الخبرات الجيدة، وعقد الدروس التطبيقية والبحوث التربوية وغيرها من الأساليب الإشرافية الحديثة، كما إن عمليات الإشراف التربوي الحديثة قائمة على أسس من العلاقات الإنسانية السليمة بين جميع المعنيين بالعملية التعليمية التعلمية، ويتصف بالإيجابية والعمق المعتمدَين علي نموذج التواصل المفتوح في حوار المشرفين التربويين وتفاعلهم مع مختلف عناصر الموقف التعليمي الأمر الذي يؤدي إلى تغيير سلوك المعلمين التعليمي داخل الفصول الدراسية، وكذلك فإن الإشراف التربوي الحديث ساهم في تطوير وتحسين جميع عناصر العملية التعليمية دون استثناء والإتجاه بها إلى الطريق القويم من التقدم والرقي (العبيدي، ٢٠١٣).

واعتبر العوران (٢٠١٠) أن مرحلة الإشراف التربوي الحديث هي مرحلة تحديث وتكامل لجميع عناصر العملية التعليمية التعلمية والتفاعل فيما بينها، وقد أبرزت هذه المرحلة دور الإشراف التربوي في تطوير عملية التعليم والتعلم لاتصالها بأقطاب هذه العملية من طلاب ومعلمين ومديرين، إذ أن العملية الإشراقية تعمل على إبراز غايات التربية وذلك بمساعدة المعلمين على النمو المهني والشخصي، والعمل بروح الفريق الواحد وتوطيد العلاقة المجتمعية للمدرسة. ومع تطور هذا المفهوم للإشراف التربوي. يرى كل من نشوان ونشوان (٢٠٠٤) أن الإشراف التربوي بحلته الجديدة جاء ليحقق أهدافًا متوخاة منه، مثل إحداث تغيير جذري لسلوك المشرفين التربويين لتحسين العملية التعليمية التعلمية التربوية من خلال القيادة المهنية للمشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين، وتنفيذ الخطط التي يضعها النظام التربوي وتطبيق نتائج البحوث والتجارب في الأساليب الإشرافية الحديثة، وتطوير العلاقة بين النظام الإشرافي الحديث والأنظمة البيئية الأخرى بما يخدم عملية الإشراف التربوي.

ويضيف أبو شملة (٢٠٠٩) أن مرحلة الإشراف التربوي اتسمت بالإيجابية من حيث دور المعلم في عملية الإشراف؛ فأصبح المعلم ليس مستقلًا فحسب وإنما داعم بإسهامه في تقديم الآراء والمقترحات

فيما يخص عناصـــر الموقف التعليمي والعملية التعليمية التعلمية، والتي أصـــبح ينظر إليها نظرة شمولية من جميع جوانبها في ظل هذه المرحلة من تطور الاشراف التربوي.

ويرى الباحث أن الإشـراف التربوي في مرحلته الثالثة جاء في تطوره شـاملًا جميع عناصـر العملية التعليمية والتربوية، وأصـــبح ينظر إليه اليوم بأنه عملية قيادية تعاونية ومنظمة تعنى بالنظام التعليمي بجميع عناصـــره، هادفًا لدراســـة جميع العوامل المؤثرة في العملية التعليمية وتقويمها من أجل تنظيمها وتطويرها والارتقاء بمسـتوى الأداء في النظام التعليمي ككل، وتحسـين كفايات المعلمين المهنية بما يخدم ويحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها التربوية المنشودة بشكل عام، ويعنى بتصـميم الوسـائل التعليمية المعينة وأنشـطتها المصـاحبة، والمسـاهمة في تطوير أدوات التقويم، والمشـاركة في تطوير المناهج الدراسـية، وتوفير البيئة المدرسـية المناسـبة، فيعمل على تطويرها وتحسـينها في إطار التوجهات العامة للتربية والتعليم وتحقيق أهدافها.

٢،٢،٤ تطور الإشراف التربوي في سلطنة عمان

بعد أن ســجل الاشــراف التربوي نضــجًا أكثر في مفهومه بمختلف البلاد العربية بعد ما كان مقتصــرًا على التفتيش وتصــيد أخطاء المعلمين، ثم توجيهًا قائمًا على نزعة فوقية، أصــبح اليوم في معظم الأقطار العربية إشرافًا تعاونيًا شوريًا، ولم تكن سلطنة عمان بمنآى عن هذا التطور؛ فقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى مواكبة هذه التطورات بخطى تتواءم والسـياسـات التربوية والخطط والبرامج والمشـروعات التطويرية التنموية والمستجدات التربوية بالبلاد، فبدأ ينظر للإشراف التربوي في السلطنة على أنه من أهم جوانب العمل التربوي وحظي باهتمام كبير في ظل رؤية تطوير التعليم المدرسـي بالسـلطنة، وقد شـهد الإشراف التربوي تطورًا ملحوظًا في هيكله وأساليبه وطرقه ومهامه، ويعد تغيير مسمى "التوجيه الفني" إلى مسـمى "الاشـراف التربوي" واسـتحداث دائرة تعنى بالإشـراف التربوي على مسـتوى وزارة التربية والتعليم

كخطوتين رائدتين لتطوير الإشراف التربوي بالسلطنة، وقد مر تطور الإشراف التربوي في السلطنة بثلاث مراحل انتقالية متعاقبة، حيث بدأ بمرحلة التفتيش(١٩٧١-١٩٨٥) ومرورًا بالتوجيه(١٩٨٦- ١٩٩٥) إلى أن وصل إلى مسماه الرسمي الحالي بوزارة التربية والتعليم بالإشراف التربوي(١٩٩٦حتى الآن) (عطاري وآخرون، ٢٠٠٥).

وفي مرحلة الإشراف التربوي والتي هي اليوم تتسم بتطور ملحوظ؛ فقد بدأت بصدور الهيكل التنظيمي الجديد لوزارة التربية والتعليم وتطوير نظامها التعليمي إلى نظام التعليم الأساسي الذي بدأ تطبيقه مطلع العام الدراسي (١٩٩٨/ ١٩٩٩) والذي رافقه استحداث مسمى المعلم الأول بمدارس التعليم الأساسي ليأخذ بعض أدوار المشرف التربوي، وتم استحداث دائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة للتعليم العام بوزارة التربية والتعليم بموجب القرار الوزاري(٢٠٠٣/٦٣)، ومن بعده استحداث المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية بالوزارة والتي جمعت بين الإشراف الإداري والإشراف التربوي الفني المدرسي، وتطوير الأداء المدرسي والإنماء المهني، الامر الذي يعزز التكامل في جهود العملية الإشرافية لتطوير أداء المعلمين.(دليل الإشراف التربوي، ٢٠٠٧).

كما تم تغيير مسمى دائرة الإشراف التربوي في المحافظات التعليمية إلى دائرة تنمية الموارد البشرية، حيث تم دمج مجموعة من الأقسام منها: قسم العلوم الإنسانية، (الثقافة الإسلامية واللغة العربية واللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية والمهارات الحياتية والمجال الأول للحلقة الأولى من التعليم الأساسي) وقسم العلوم التطبيقية (الرياضيات والعلوم بفروعها المختلفة والمختبرات والمجال الثاني للحلقة الأولى من التعليم الأساسي)، وقسم المهارات الفردية (الفنون التشكيلية والرياضة المدرسية والمهارات الموسيقية)، وقسم تطوير الأداء المدرسي، وقسم التدريب والإنماء المهني (الفضلي، ٢٠٠٩).

يتكون الهيكل التنظيمي للإشراف التربوي في سلطنة عمان من عددٍ من الفئات الإشرافية، وقد وضحتها السالمية (٢٠١٠) كما يأتي:

١) المشرف العام: ويعد هذا هو المستوى الأول من مستويات الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم بالسلطنة، ويتبع إداريًا وفنيًا دائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة للموارد البشرية بالوزارة، ومن بين مهامه: متابعة عمل الإشراف التربوي بالمدارس الحكومية والخاصة، وطرق تنفيذ المناهج، ومراجعة الآليات المتبعة في الإشراف، واقتراح التعديلات المناسبة ومناقشتها مع مدير الدائرة، وتقديم الإرشاد المهني للمشرفين والمعلمين وتحديد احتياجاتهم التدريبية لرفع الأداء، وعقد لقاءات دورية مع المشرفين الأوائل، ودراسة التقارير التي ترد من جانبهم ومن مشرفي المادة وإفادتهم بالتغذية الراجعة.

٢) المشرف الأول: وهو يمثل المستوى الثاني من مستويات الإشراف التربوي، ويتبع إداريًا وفنيًا مدير دائرة الإشراف التربوي بالمديريات العامة للتربية والتعليم بالمحافظات التعليمية، كما يرتبط فنيًا بالمشرف العام في دائرة الاشراف بالمديرية العامة للموارد البشرية بالوزارة، ومن بين مهامه: الإشراف على مشرفي مادته أو مجاله بمحافظته التعليمية، وإعداد الخطة السنوية لتوزيع العمل بينهم، والتعاون مع مشرفي المادة وفريق التدريب في وضع الخطط اللازمة لتدريب المعلمين والمشاركة في تنفيذها وتقييمها، والتنسيق مع مشرفي المادة ومديري المدارس من أجل دراسة ملاحظاتهم حول الصعوبات التعليمية واقتراح الحلول لها، والمشاركة في تقييم الأداء المدرسي، وإعداد التقارير عن المشرفين وإرسالها للمسؤولين بالمحافظة وللمشرف العام بالوزارة، متابعته لأثر المشرف التربوي على المعلمين الأوائل من خلال البرامج التي قدمها للمعلمين الأوائل بأنواعها (الوقائية والعلاجية والاثرائية والتطويرية)، والخبرات الجديدة التي أضافها المشرف التربوي للمعلمين، ومدى توفير المشرف التربوي بيئة تربوية تتيح الفرصة لتبادل الخبرات الجديدة والتجارب التربوية

الناجحة بين المعلمين الأوائل، والعمل على تبني الخبرات والأفكار التربوية التطويرية التي يقدمها المعلمون الأوائل والعمل على تعميمها على المعلمين الأوائل ونقل أثرها للحقل التربوي.

٣) المشـرف: وهو يمثل المسـتوى الثالث من مسـتويات الاشـراف التربوي في وزارة التربية والتعليم بالسـلطنة، ويتبع إداريًا مدير دائرة الاشـراف التربوي بمحافظته التعليمية، ويرتبط فنيًا بالمشـرف الأول للمادة، وهذا المستوى يمثل مشرف المادة ومشرف المجال؛ فمشرف المادة يقوم بمتابعة تنفيذ المناهج بالحقل التربوي إما مباشـرة أو عن طريق المعلم الأول، أما مشـرف المجال فيختص بالإشـراف على معلمي المجال لصفوف الحلقة الأولى من(١-٤) بمدارس التعليم الأساسي، ومن بين مهامه كما يوضحها دليل الإشراف التربوي (٢٠٠٧): مراجعة واعتماد ومتابعة خطة المعلم الأول السـنوية، والتعرف من خلالها على العائد التربوي الذي حققته الخطة السـنوية للمعلم الأول على المعلمين الذين يتولى الإشـراف عليهم، ومتابعة التقرير الشهري والفصلي الذي يعده المعلم الأول، ثم الاطلاع على الأساليب والممارسات الإشرافية التي يتبعها المعلم الأول في أدائه وممارسته للعمل الاشرافي.

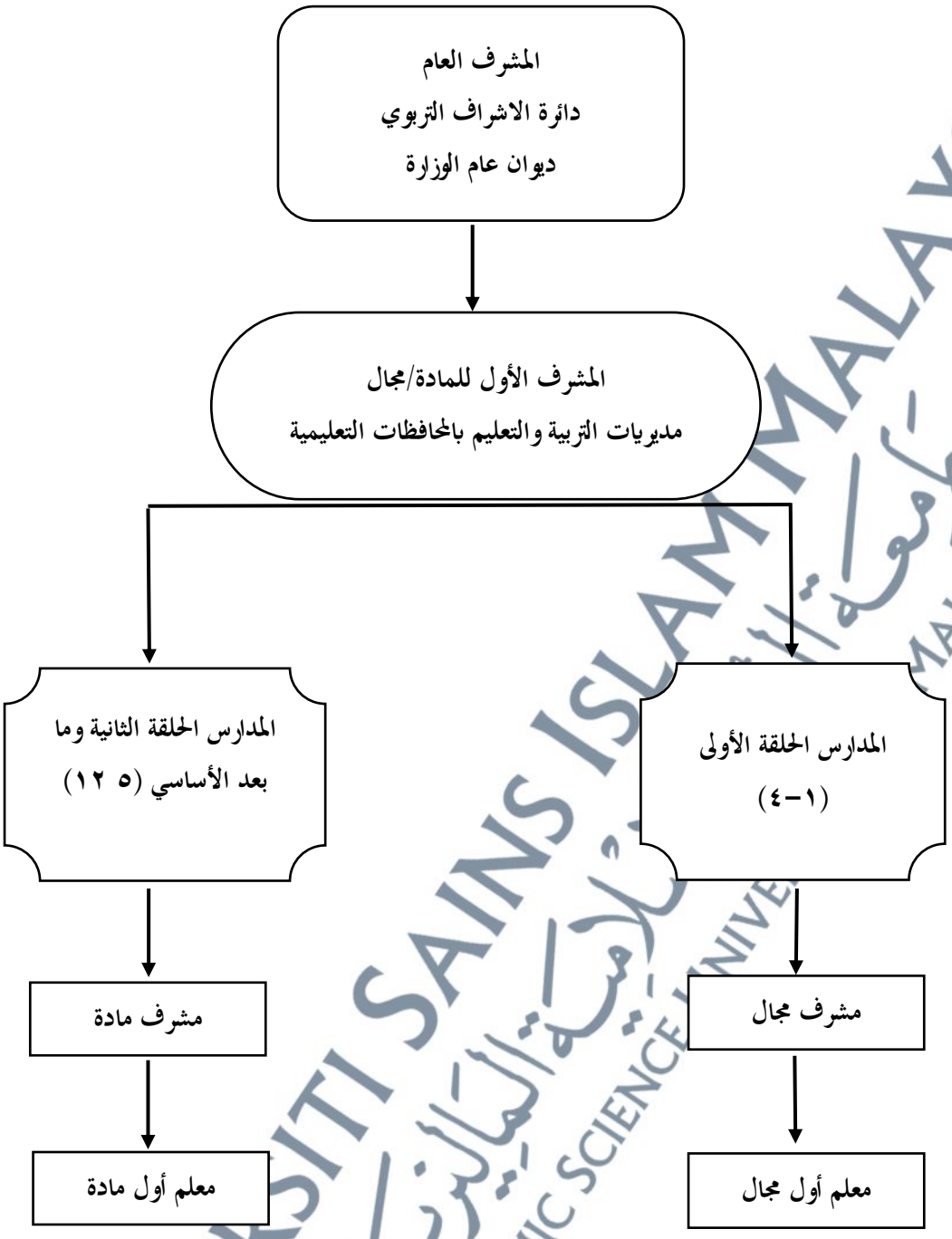
٤) المعلم الأول: وهو يمثل المستوى الرابع من مستويات الاشراف التربوي في السلطنة، وهذا المستوى يمثل: معلم أول مادة ومعلم أول مجال؛ فمعلم المادة يتبع إداريًا مدير المدرسـة في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (٥-١٠)، ويرتبط فنيًا بمشرف المادة، ويختص بالإشراف الفني على جميع معلمي المادة بالإضـافة إلى قيامه بالتنسـيق مع المشـرف لمتابعة تدريس المادة وتحديد الاحتياجات التدريبية للنمو المهني لمعلمي المادة، أما معلم المجال فهو يتبع إداريًا مدير المدرسـة في مدارس الحلقة الأولى (١-٤) من مدارس التعليم الأسـاسـي، ويرتبط فنيًا بمشـرف المجال، ويكون مسـؤولًا عن مجاله ومشـرفًا على جميع معلميه، ويوضح الشكل (١،٢) هيكلة المستويات الإشرافية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

وجاء الملتقى الأول للإشـــراف التربوي الذي نظمته وزارة التربية والتعليم (٢٠١٩) تحت عنوان "الإشـــراف التربوي اتجاهات ورؤى مســـتقبلية" بهدف تطوير منهجية الإشـــراف التربوي لتجويد علاقته بمجالات التعليم والتعلم، وأتى هذا الملتقى انطلاقًا من سياسة ورؤى راسخة تؤمن بأن الإشراف التربوي كان وسـيبقى ركيزة ومحورًا أسـاسـيًا في تطوير العمل التربوي بالسـلطنة، كما ركز هذا الملتقى على ثلاثة محاورٍ رئيسةٍ، تضمنت استقراء مسيرة الإشراف التربوي في سلطنة عمان، والتمعن في الاتجاهات الحديثة في علم الإشراف التربوي، ومن ثم وصولًا إلى معرفة الدور المتنامي الذي أصبحت التقانة تقدمة لتيسير خدمة الإشراف التربوي، وأن وزارة التربية والتعليم ماضية في تطوير هذه المنظومة إيمانًا منها بدور الإشراف التربوي المحوري على متابعة وحسن تنفيذ جهود التطوير التربوي كافة، وقد شهدت المرحلة الماضية حزمة من المبادرات التطويرية في هذا القطاع والتي من بينها تدشـين نظام المؤشـرات التربوية باعتبار التقانة لغة العصر وأداة مهمة لإحداث التغيير إلى جانب مبادرات الزيارات التشاركية، والإشراف الإلكتروني ومنظومة التدريب الإلكتروني، والتركيز على الدروس التطبيقية كأحد المداخل المهمة في الإشراف التربوي.

إضافة إلى التطوير في منظومة اختبار وتدريب الكادر الإشرافي لضمان رفد القطاع بكوادر بشرية مجيدة، كما جاء بالملتقى أنه باسـتكمال خطوات تأسـيس المركز العماني لتقييم المدارس فإن الإشـــراف التربوي يتهيأ لدخول مرحلة جديدة من التطوير، وهي المرحلة التي يجري الإعداد لها لضمان أن الإشراف التربوي يعمل بتناغم تام مع التقويم الخارجي للمدرسـة وينتقل بأدواره بإسـلوب عملي متدرج ليكون مبنيًا على مبادىء التمكين والدعم للمدرسة بإسلوب مؤسسي وباستخدام أدوات موحدة ومتجانسة مع تلك التي يسـتخدمها التقويم الخارجي للمدرسـة(الملتقى التربوي الأول للإشـراف التربوي في سـلطنة عمان ٢٠١٩، الشـبكة العنكبوتية). ويذكر الكندي (٢٠١٧) أن وزارة التربية والتعليم في السـنوات الأخيرة قد كلفت المعلم الأول في متابعة الأداء في غرفة الصـــف، باعتباره المســـؤول الأول عن مادته، وبالتالي فإن

فلســـفة عمله تقوم على النظرة الحديثة للمدرســـة لكونها تتفاعل مع مختلف مكونات العملية التعليمية، وعليه فإن هذا المستوى الإشرافي (المعلم الأول) يعتمد على زيادة فاعلية بقية المستويات الإشرافية الذي تقع أعلاه (المشرف العام والمشرف الأول والمشرف).

ويرى الباحث أن عمليات المراجعة والتقييم المســـتمر لمنظومة الإشـــراف التربوي من قبل وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان قد أدى إلى تحديث وتطوير هذه المنظومة بشكل متكامل، وقد اضيف المعلم الأول بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي ليقوم بواجبات إشرافية في مادته على المعلمين بنفس التخصـــص، ووزارة التربية والتعليم ماضـــية في هذا الاتجاه بتكليف المعلمين الأوائل بصـــفة رسمية للإشراف في مدارسهم كل في مجال تخصص مادته، فعملية التحديث والتطوير في هذه المنظومة لا شك أنها أحدثت نقلة نوعية في عملية الإشـــراف التربوي القائمة على حســـن التناغم والأدوار بين عناصـــر العملية التعليمية، وما على المشـــرف التربوي إلا ممارســـة عمله الإشـــرافي مع معلميه الأوائل المكلف بالإشراف عليهم ومتابعتهم في مختلف مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بنمط قيادي يتناسب مع التوجه الحديث لهذه المنظومة التربوية بوزارة التربية والتعليم يراعي فيه تلبية احتياجات المعلم المختلفة ومنها رضاه الوظيفي، فالإشراف التربوي الذي يرتقي بأساليبه ويحسّن من طريقته يؤدي لتحديث محاور العملية التعليمية بكاملها وليس المعلم فحسب.



المصدر (الكندي،٢٠١٧).

الشكل ٢، ١ : هيكلة المستويات الإشرافية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY MALAYSIA

٢،٣ تعريف الإشراف التربوي

لقد حاول الباحثون على مر السنين تقديم تعريف للإشراف التربوي يتفق عليه الجميع وقابل للفهم والتطبيق إلا إنه بمراجعة الفكر التربوي تفيد بأنه رغم مرور ما يقارب قرن من الزمان على ظهور الإشراف كحقل معرفي وأكثر من ذلك ظهوره كممارسة ميدانية؛ فإنه لا تزال هناك اختلافات جذرية حول تعريف الإشراف التربوي (عطاري وآخرون، ٢٠٠٥). وفيما يأتي عرضًا لبعض التعريفات للإشراف التربوي: فقد عرف مطاوع (٢٠٠٣) الإشراف التربوي بأنه: "قيادة القوى العاملة في العملية التعليمية في مؤسسة تعليمية، وتوجهها نحو الأهداف التربوية، وتحسين التفاعل الاجتماعي بينهم بطريقة مؤثرة تحقق تعاونهم، ورفع مستوى أدائهم إلى أقصى حد ممكن مع المحافظة على بناء الجماعة وتماسكها"، ويرى طافش (٢٠٠٤) أن الإشراف التربوي هو "دراسة الظروف التي تحيط بكل من المعلمين وتعلم التلاميذ"، أما البدري (٢٠٠٥) فقد عرّف الإشراف التربوي بأنه "مجموعة من العمليات القيادية التنفيذية والفنية، التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني، الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري، والنفسي، والمادي المناسب، الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم، من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة، وتحقيق الأهداف التربوية للجميع وللمؤسسات التعليمية"، ويعرف الإشراف التربوي بأنه" الوسيلة الهادفة إلى تقويم و تحسين الظروف المؤثرة في التعليم وأنه خدمة فنية مارسها متخصصون بهدف دراسة كل الظروف المؤثرة على النمو المهني للمعلمين وتحسينها" (Ehren & Leeuw & Scheerens,2005)، ويعرف الدعيلج (٢٠٠٩) الإشراف التربوي بأنه "عملية تنظيم موجه لجميع جهود العاملين فيها، وصولًا لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة"، في حين أن الطعاني (٢٠١٠) عرف الإشراف التربوي بأنه: "عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تعني بالموقف التعليمي بجميع عناصره، من مناهج ووسائل وأساليب ومعلم وطالب، وتهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك

الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية"، كما عرف ريان وبلقيس والأطفش (٢٠١٠) الإشراف التربوي بأنه" عملية يجري فيها تفاعل بين فكر المشرف وقناعاته ومفاهيمه التربوية، وبين ما يحمله المعلم من فكر وقناعات ومفاهيم، وما ينتج عن ذلك من سلوك تعليمي يظهر من خلال الممارسة والأداء، بحيث يوصل طرفا التفاعل إلى تأكيد فكرة ما أو تغييرها، أو تعزيز سلوك موجود أو تعديله مما له أثر على تفاعل المعلم الصفي ودوره في العملية التربوية"، وعرفه المعايطة (٢٠١٢)، بأنه "جهد لاستثمار وتوجيه وتنسيق نمو المعلمين بشكل فردي وجماعي من أجل الوصول إلى فهمٍ أفضلٍ وأداء أكثر فعالية في جميع وظائف التعليم ليكونوا أفرادًا وجماعات أكثر قدرة على إثارة وتوجيه النمو المستمر لكل طالب من أجل مشاركة ذكية وغنية في المجتمع"، أما الحجري (٢٠١٤) فيعرف الإشراف التربوي بأنه" عملية قيادية إنسانية تشاركية بين المشرف والمعلم، تسعى إلى تطوير عمليتي التعليم والتعلم مما يؤدي إلى تجويد المخرجات التربوية"، في حين عرف الكندي (٢٠١٧) الإشراف 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 عايش (٢٠١٩) فقد عرف الإشراف التربوي بأنه "عملية ديمقراطية فنية قيادية إنسانية منظمة وشاملة ومستمرة وسيلتها الإتصال بأنواعه المختلفة، وغاياتها تطوير العملية التعليمية التعلمية من خلال التفاعل الفعال بين المشرف التربوي ومدير المدرسة كمدير مقيم والطالب كمحور للعملية التعليمية التعلمية والمعلم كمحرك لذلك المحور وكمنفذ للخطة التدريسية".

ويرى الباحث من خلال التعاريف السابقة لمفهوم الإشراف التربوي بأنه لم يتفق الباحثون التربويون على تعريف محدد له لتباين اتجاهاتهم ومفاهيمهم بحسب نظرتهم إليه وفهمهم له وإلمامهم بمختلف جوانبه وتحليلهم لأطره ومضمونه؛ إلا إنه يمكن القول بأنها جاءت مراعية لجميع الظروف المحيطة

والمؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم؛ فهي تعاريف ذات علاقة بجميع جوانب العملية التعليمية من الطالب والمعلم والمشرف والمناهج الدراسية، وكذلك بالعلاقات الإنسانية والانماء المهني للمعلم، وتتفق أغلبها على أنه عملية تشاركية تمارس خلالها سلسلة من الأعمال الهادفة للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية، كما أن هذا الاختلاف بين الباحثين والمهتمين بهذا الجانب راجع إلى المستجدات التربوية المتلاحقة في الحقل التربوي، ومع تلك الاختلافات بوجهات النظر في تعريف الإشراف التربوي، فهي توضح دور المشرف التربوي في تطوير أداء المعلم وتحسين عملية التعليم حيث يكاد يتفق التربويون على اعتباره هدف الإشراف الأساس، وعليه يعرف الباحث الإشراف التربوي بأنه: تلك المهمة القيادية الديمقراطية الانسانية التي يستطيع بها المشرف التربوي أن يضيف 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.

٢،٤ أهداف الإشراف التربوي

إن الإشراف التربوي بشكل عام يهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم عن طريق التفاعل الإيجابي من جميع الأطراف المعنية بذلك (الحجري، ٢٠١٤). وتذكر صليوو (٢٠٠٥) أن مجموعة من الضالعين في علم النفس الاجتماعي والتربوي في مصر لهم رأي حول أهداف الإشراف التربوي تتلخص في: مساعدة المعلمين على معرفة الأهداف الحقيقية للتربية والفرق بين الغاية والوسيلة، وتمكينهم من إدراك الصلة التي تربط بين مدرستهم بغيرها من المدارس بمختلف المراحل التعليمية ومستوياتها، وترغيبهم في مهنتهم ومدارسهم، ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات التي تعتريهم في عملهم، والاستفادة المثلى منهم بإسناد الأعمال المناسبة لهم وبث روح التعاون والمنافسة الشريفة فيما بينهم خدمة للعملية التعليمية التعلمية والرقي بها، وتمكينهم من رؤية موادهم الدراسية في وضعها الصحيح مع بقية المواد الأخرى ذات

العلاقة، ومساعدتهم على تلمس المشكلات التي تواجه النشئ وحاجاتهم، والعمل على تحسين العلاقات والتعاون بين بعضهم بعض، وبينهم وبين المشرفين التربويين. في حين أن القرشي (٢٠٠٨) يلخص الأهداف التي تسعى منظومة الإشراف التربوي لتحقيقها في: مساعدة المعلمين لمعرفة أهداف كل من المدرسة والمادة التي يقومون بتدريسها، ومساعدتهم التغلب على مختلف الصعوبات التي تعتري العملية التعليمية، ومحاولة مواجهتها والتغلب عليها وحلها، وتنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين داخل المجتمع المدرسي.

ومن أهداف الإشراف التربوي والتي اتفق عليها كلًا من: حسين (٢٠٠٦) وباداود (٢٠٠٩) وضحاوي وخاطر(٢٠١٥) ما يأتي: تحسين مواقف التعليم لصالح الطلبة، وذلك من خلال التخطيط المدروس والمتابعة السليمة، وإثارة اهتمام المعلمين وتشويقهم للعملية التعليمية وتحسينها، وربطها بالأهداف المنشودة، وتدريب المعلمين على عملية التقويم الذاتي، وتوجيههم إلى ما لديهم من قدرات ومهارات تساعدهم في تحسين العملية التعليمية، وإتاحة الفرص لهم لممارستها، ومساعدة المعلمين على تحديد الأهداف ووضع الخطط لتحقيقها وأخرى لتقويمها، ومساعدة المعلمين على النمو المهني وتحسين مستوياتهم بصورة خلاقة وابتكارية في مهنة التعليم، والمساعدة في تطوير جميع عناصر العملية التعليمية، من طرق تدريس، ووسائل تعليمية، وإدارة الصف، وتقديم الدروس النموذجية، والمساعدة في صياغة أسئلة الاختبارات الفترية والفصلية وكذلك الأسئلة الصفية، وإجراء البحوث الميدانية لتقصي المشكلات التربوية، وبناء علاقات إيجابية بنّاءة بين المدرسة والمجتمع، والإسهام في التخطيط لها والعمل على تطويرها، وذلك لعمل علاقات ايجابية وناجحة من البيئة التربوية والمجتمع الخارجي، وترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على تنفيذ العملية التعليمية في الميدان، والعمل على الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة، بشريًا وفنيًا وماديًا في المؤسسات التعليمية، حتى يمكن استثمارها بأقل جهد وأكبر عائد، وإدراك

المشكلات الخاصة بالطلبة، وطرح البدائل وبذل الجهد والمساهمة في حلها، ومساعدة المعلمين في وضع البرامج والأساليب المتعلقة بالأنشطة التي تشبع حاجات وميول واستعدادات الطلبة.

كما أن الغامدي (٢٠١١) يوضح الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي لتحقيقها تتلخص في: رصد الواقع التربوي والقيام بتحليله لمعرفة الظروف التي تحيط به من أجل الاستفادة من ذلك في التعامل مع محاور العملية التعليمية والتربوية، وتطوير الكفايات العلمية والعملية للمعلمين في مدارس التعليم بما يحقق الأهداف المنشودة، والعمل على تنمية الإنتماء لمهنة التربية والتعليم والاعتزاز بها لدى المعلمين، وترسيخ القيم والاتجاهات التربوية لدى القائمين على العملية التعليمية التعلمية، والنهوض بمستوى جودة التعليم للحصول على مخرجات قادرة على الصمود أمام تحديات المستقبل، وتحقيق الاستخدام الأفضل والأمثل للإمكانات البشرية والمادية المتاحة لصالح العملية التربوية والتعليمية، والعمل على إكساب وصقل المعلمين بالمهارات والخبرات التربوية الحديثة، والوقوف على أحدث الطرق والأساليب التربوية الحديثة في التدريس، ومساعدة المعلمين على ما يحتاجونه من وسائل تعليمية وتوضيحية وفق متطلبات المادة الدراسية ووسائل التقنية العصرية المستجدة على هذا الصعيد، وتنفيذ الخطط والاستراتيجيات العامة التعليمية والتربوية في مجال الإشراف التربوي التي تضعها وزارة التربية والتعليم. في حين أن عطوي (٢٠١٦) يرى أن أهداف الإشراف التربوي يمكن تلخيصها في: تطوير المناهج الدراسية؛ فبتطويرها يعني الاسهام في تطوير العملية التعليمية بأكملها، وهذا يعني أن العمل الاشرافي في هذا الجانب ليس عملًا فرديًا بل تعاونيًا، ويتولى المشرف التربوي مهمة القائد في هذه العملية ويشرك فيها المعلمون والمختصون وأولياء الأمور، ومساعدة المعلمين في مختلف تخصصاتهم على تنمية قدراتهم وكفاياتهم لبلوغ الأهداف التربوية وتحقيقها، من خلال نقل التجارب والأفكار والأساليب ونتائج الأبحاث التربوية إلى المعلمين وإيجاد الحلول المناسبة للمعلمين في بعض المشكلات الصفية التي يصادفونها،

ومســـاعدتهم لتقويم نشـــاطاتهم ذاتيًا، ومســـاعدتهم في بناء الاختبارات الحديثة وطرق إعدادها وتحليل نتائجها، وإحداث التغيير والتطوير التربوي المنشود من خلال تهيئة المعلمين لتقبل التغيير بإشعارهم الحاجة إليه وإشـــراكهم في التفكير به والتخطيط له، وتنظيم المواقف التعليمية التعلمية بما يتلاءم مع المســـتويات العمرية والتحصيلية للطلاب وما تتطلبها من اختيار وسائل إيضاح مناسبة لكل المواد الدراسية، وتهيئة غرف الصفوف الدراسية، وتطوير العلاقات بين كل من المدرسة والبيئة المحلية من منظور تربوي يسهم في الاستفادة المتبادلة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي، كالتشجيع إلى تشكيل مجالس الآباء والمعلمين وفتح مرافق المؤســـســـة التعليمية (المدرســـة) للمجتمع المحلي، كفتح صـــفوف تعليم الكبار وإقامة بعض المناشط الثقافية أو الرياضية التي تخدم المجتمع بها، والمساعدة في تنظيم زيارات طلابية لبعض مؤسسات المجتمع المحلي الخدمية والثقافية والتراثية بما يخدم المناهج الدراسية.

وترى حمد (٢٠١٤) أن أهداف الإشـــراف التربوي تركز على جميع عناصـــر العملية التعليمية (معلمين ومتعلمين ومناهج دراســـية وموارد بشـــرية ومادية ومجتمع محلي)، ولم يعد قاصـــرًا دورها على مســـاعدة المعلمين وتزويدهم بالمعرفة النظرية والخبرة العملية، وإنما تجاوز دورها إلى الاهتمام بالجوانب النفســـية والاجتماعية وإزالة جميع الحواجز بين المشـــرف التربوي ومعلميه وتوفير جو من التفاهم والاحترام المتبادل بين الطرفين.

ومن بين أهداف الإشـــراف التربوي في ســـلطنة عمان والتي لا تختلف كثيرًا عن الأهداف العامة للإشـــراف التربوي المتعارف عليها، إلا إنها جاءت تراعي خصـــوصـــية فلســـفة التربية والتعليم في المجتمع العماني، يذكرها الكلباني (٢٠١٦) كما يأتي: المســـاهمة في وضـــع الســـياســـات التربوية والاســـتراتيجيات اللازمة لتحقيق التطوير التربوي الخاصـــة بالتعليم في الســـلطنة، والعمل على تطوير المناهج الدراســـية ومجال تطبيقاتها العملية نظرًا للتطورات المتسارعة في عصرنا الراهن الذي نعايش واقعه خاصة في مجال الأساليب

التعليمية والإشـرافية، وتبادل الخبرات والتجارب الناجحة بين الهيئات التدريسـية المختلفة من أجل تحقيق التنمية المسـتدامة لجميع كفايات مهنة التدريس، وتحقيق النمو المهني والنفسـي للمعلمين من خلال عقد الدورات المتخصـصـة، وإقامة الورش العملية لهم لتنمية مهاراتهم وقدراتهم وتوجيههم للقيام بأعمالهم على أكمـل وجـه، وتحقيق التوازن في توزيع المعلمين في مختلف المـدارس بمـديريات التربيـة والتعليم بمختلف محافظات التعليمية بالسـلطنة، ومسـاعدة المعلمين على التخطيط الناجح للبرامج التربوية والثقافية والاجتماعية التي تعمل على خلق جوٍ مليء بالنشـاط والحيوية، العمل على تطوير علاقة المدرسـة بالبيئة المحلية على اعتبار أن المدرسة وحدة بناء أساسية في المجتمع، والعمل على رفع الروح المعنوية ودرجة الرضا النفسـي لدى المعلمين من خلال بناء علاقات متينة مبنية على أسـاس الاحترام المتبادل بين المشـرف التربوي والمعلم، وتوجيه النظام التربوي نحو التوافق مع التعليم المسـتمر، وترغيب المعلمين الجدد في مهنتهم بإعطائهم الثقة والدعم من قبل المشـرفين التربويين، وتوفير المحبة والاحترام لهم وإكسـابهم أنماطًا جديدة من التعليم المسـتمر لمسـايرة النظريات التربوية المعاصـرة مثل: تنمية الفكر وحل المشـكلات والعصـف الذهني واسـتخدام طرق وأسـاليب تربوية حديثة في معالجة مشـكلات الطلبة السـلوكية والابتعاد عن العقوبات البدنية وغيرها.

أما قشـوع (٢٠١٦) فيرى أنه من خلال أهداف الإشـراف التربوي يتجلى دور المشـرف التربوي في تنظيم البيئة التعليمية التعلمية، وتدريب المعلمين وتنميتهم مهنيًا لتحسـين أدائهم من أجل رفع كفاءاتهم والتي من شأنها تعمل على زيادة انتاجهم ورفع مستويات طلابهم الدراسية.

ويرى الباحث أن الإشـراف التربوي يهدف بصـفة عامة إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية بمختلف مراحل المؤسسات التعليمية (مدارس التعليم)، والرقي بها وذلك من خلال تحسين ما يؤثر فيه من عوامل وما يواجهها من صعوبات في ضوء الأهداف العامة والفلسفة التربوية المرسومة من جانب وزارات

التربية والتعليم، ومن خلال تطوير كفايات المعلمين وتنمية انتمائهم لمهنة التربية والتعليم، وتوظيف الموارد والإمكانات المادية والمواهب البشرية بصورة فاعلة، والارتقاء بمستوى أدائهم وتبصيرهم وتوجيههم بأحدث الطرق وأساليب التدريس في عرض الدروس، وباستخدام الوسائل التعليمية الحديثة التي تتماشى مع تقنيات العصر والمواقف التعليمية وفق كل أسلوب تدريسي، وتشجيع المعلمين على استخدام الطرق والأساليب الحديثة في معالجة المشكلات التربوية الخاصة بالطلاب داخل وخارج البيئة المدرسية، وبث روح الإنتماء لمهنتهم الشريفة، وتطوير المناهج من خلال الدراسة المتعمقة لأهدافها ومحتواها بما يتفق مع كل مرحلة دراسية، وكل ذلك من أجل تحقيق أهداف السياسة التعليمية والتربوية التي ترسمها وزارة التربية والتعليم، وقد جاءت الأهداف آنفة الذكر متكاملة تلامس جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، ومع تعدد أهداف الإشراف التربوي يبقى الدور على المشرفين التربويين كونهم هم من يضطلعون بمهام الإشراف التربوي بما يمتلكونه من مهارات وكفايات شخصية ومهنية وإنسانية وإدراكية تمكنهم من تحقيق تلك الأهداف.

٢،٥ خصائص الإشراف التربوي

أشار العاجز وحلس(٢٠٠٩) أن الإشراف التربوي الحديث الفاعل يركز على أهمية التفاعل بين المشرف التربوي والمعلم من أجل تشخيص الموقف التعليمي وتحليله، وأن من بين خصائص الإشراف التربوي الحديث أنه عملية تعاونية في مختلف مراحلها من(تخطيط وتنسيق وتنفيذ وتقييم ومتابعة) وترحب بالآراء المختلفة ووجهات النظر، مما يقضي على العلاقات السلبية بين كل من المشرف التربوي والمعلم، وينظم العلاقات بينهما في سبيل مواجهة المشكلات التربوية وإيجاد الحلول الناجعة لها، كما ان عملية الاشراف التربوي في جميع مراحلها تحترم الفروق الفردية بين مختلف المعلمين وتقدرها، فبذلك تتقبل المعلم الأقل مستوى وحتى المتذمر كما تقبل المعلم النشيط المبدع.

يتميز الاشراف التربوي الحديث بعدد من السمات والخصائص يوردها الغامدي (٢٠١١)كما يأتي: علمية قيادية لها القدرة على التأثير على المعلمين والطلاب وكل من له علاقة بالعملية التعليمية، كما أنه عملية إنسانية تهدف إلى الاعتراف بقيمة المعلم كإنسان يستطيع المشرف بناء صرح من الثقة المتبادلة معه، وهو عملية ديموقراطية تعنى باحترام جميع المعلمين والطلاب وجميع من له علاقة بالعمل الإشرافي، وكذلك هو عملية شاملة تجمع بين جميع العوامل التي تساعد على تحسين العملية التعليمية التعلمية والعمل على تطويرها في إطار الأهداف العامة للتربية، كما أنه يعد عملية فنية متخصصة هدفها تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال الرعاية والتنشيط والتوجيه للنمو المستمر لكل من المعلم والطالب والمشرف، وهو عملية متطورة ومرنة لا تعتمد على أسلوب واحد بل على أساليب متعددة ومتنوعة.

ومن بين خصائص الإشراف التربوي كما يراها عايش (٢٠١٩) ما يأتي:

١) أن الإشراف التربوي الحديث هو إشراف متجدد؛ حيث أنه يولي التجديد المعرفي أهمية كبيرة ويتبنى الابداع والابتكار ويدعمه، ويشجع التجارب الهادفة الإقليمية منها والدولية في المجال التربوي.

٢) يشخص الظواهر التربوية ويدرسها دراسة علمية متعمقة، فيستنبط منها نقاط الضعف ويبرز نقاط القوة ويخرج بتوصيات فعالة بشأنها.

٣) يحلل ويفسر الوقائع تفسيرًا علميًا، ويضع برامج خاصة ومناسبة للعمليات الإشرافية.

٤) قادر على التنبؤ بمختلف المشكلات التربوية قبل وقوعها، وبالتالي فإنه يحسن التخطيط ويضع الحلول والبدائل

٥) يوفر الإمكانات ومختلف التسهيلات ويرصد الحاجات ويلبيها بطرق علمية مدروسة.

٦) تكامل العمل الإشـــرافي؛ حيث نجد المشـــرف التربوي لا يعمل بمعزل عن عمل مشـــرف مادة أخرى، تتكامل الجهود وتتقارب من أجل تحقيق تقارب وجهات النظر التربوية والفنية وصـــولًا لتحقيق الشمولية والفائدة المرجوة.

ويرى الباحث أنه يمكن القول أن خصـــائص الإشـــراف التربوي الحديث هي متناغمة مع النظرة التربوية الحديثة المعاصرة من قبل المختصين ورجال التربية له من حيث أنه عملية قيادية ديمقراطية وتعاونية مع جميع ذوي العلاقة بالعملية التعليمية التعلمية، وهو عملية فنية تتســـم بالمرونة هدفها الأسمى تقويم العملية التعليمية التعلمية وتجويدها باتباع أســـاليب إشـــرافية متعددة ومتنوعة من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة، وهو عمل تكاملي يعمل بشـــكل جماعي من أجل الارتقاء بمنظومته، ويســـعى لإيجاد العلاقات الايجابية مع المعلمين باعتبارهم أحد أهم محاور العملية التعليمية التعلمية الذين يقومون بتنظيم هذه العملية، ويلعبون الدور الأســـاس فيها، ويوفر لهم الامكانات المادية اللازمة التي تســـهل لهم الأداء في مدرسهم، وبالتالي لا بد أن تتجه إليهم الجهود من قبل المشرف التربوي لاستكمال نموهم المهني من أجل ممارستهم الإشراف الذاتي لديهم، لتزداد كفاءتهم، ويرتقي أداؤهم بما ينعكس ايجابًا على مستويات طلابهم.

٢،٦ أنواع الإشراف التربوي

هناك العديد من المهتمين والباحثين المختصين في المجال التربوي أشاروا أن للإشراف التربوي عدة أنواع مختلفة عن بعضـــها البعض، ويحدد كل نوع من الأنواع بعض من المتغيرات، والتي يأتي في مقدمتها المشرف التربوي نفسه، وما يحدد لعمله من أهداف ومهام، ويرى أن عليه تأديتها لتحقيق تلك الأهداف (الحلاق، ٢٠٠٨). ويضيف الحجري (٢٠١٤) أنه نتيجة للتطورات التي تمت في حقل الإشراف التربوي ظهرت عدة أنواع متعددة منه تهدف جميعها إلى خدمة العملية التعليمية والتربوية وتقديم يد العون والمســـاعدة والعاملين في مجال التعليم. كما أن العبيدي (٢٠١٣) يذكر بأنه رغم تعدد التســـميات

والتصنيفات لأنواع الإشراف التربوي؛ إلا إنها تدور جميعها نحو نقطة جوهرية هامة مفادها تحسين مستوى العملية التعليمية والرقي بها من خلال عملية الإشـــراف الفعال التي يقوم بها شـــخص أعد إعدادًا لائقًا لإداء هذه المهمة القيادية في العمل التربوي.

ويشير الناصر (٢٠١٨) أنه في ضوء مفهوم الإشراف التربوي وأهدافه وخصائصه، فإن عددًا من الباحثين والمختصـين في الإشـراف التربوي يتفقون أن للإشـراف التربوي أنواعًا كثيرة ومتعددة تتحدد إلى حدٍ ما بطبيعة البيئة التربوية والعوامل التي تؤثر فيه.

ويذكر طافش (٢٠٠٤) بأن هناك ثلاثة أنواع من التصـــنيفات للإشـــراف التربوي يوردها كما يأتي:

١) من حيث المدخل، فإن الإشراف التربوي يصنف إلى ثلاثة أنماط هي: الإشراف التشاركي والإشراف الإكلينيكي، والإشراف بالأهداف.

٢) من حيث الأسلوب والعلاقات الإنسانية، فإن الإشراف التربوي يصنف إلى أربعة أنماط هي: الإشراف الإستبدادي، والإشراف الدبلوماسي، والإشراف الترسلي، والإشراف الديمقراطي التعاوني.

٣) من حيث النتائج المتوخاة منه، فإن الإشراف التربوي يصنف إلى ثلاثة أنماط هي: الإشراف التصحيحي، والإشراف البنائي، والإشراف الإبداعي.

ويضيف الناصر (٢٠١٨) على أنه من الصعوبة بمكان أن يتم اختزال أنواع الإشراف التربوي في مجموعة محددة دون أخرى، وللتطرق لمثل لهذا الموضـوع، لا بد من اسـتعراض أغلب هذه الأنواع للتأكيد على أهميتها في خدمة العمل الاشرافي بوجه خاص والعملية التعليمية التعلمية بوجه عام. وسيقوم الباحث باختيار بعض أنواع الإشراف التربوي للتحدث عنها وفقًا لتصنيفاتها كما يأتي:

أولًا: فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية:

١) الإشراف الاستبدادي (التفتيشي): يعتبر هذا النوع من أقدم أنواع الإشراف التربوي، ويقوم على فكرة أن المشرف التربوي يرى نفسه أنه الوحيد والمسؤول عمّا يقوم به المعلم داخل الغرف الصفية، ويضع له الخطط والمقرحات وما على المعلم إلا تنفيذها دون السماح له بالمشاركة فيها أو إبداء الرأي حولها (الناصر، ٢٠١٨). ويضيف الراسبي وآخرون (٢٠٠٨) أن من سلبيات هذا النوع هو تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، والتركيز على الجانب المعرفي للطلاب دون أي اعتبار للجوانب الوجدانية. ويرى الحلاق (٢٠٠٨) أن هذا النوع من الاشراف التربوي يقتل روح الإبداع لدى المعلمين ويجعل فكره جامدًا كالآلة، ما عليه إلا تنفيذ ما يملي عليه مشرفه. ويرى الباحث أن هذا النوع الإشرافي يعود بالمعلمين إلى ذاكرة التفتيش التعسفي الذي كان سائدًا في البيئات المدرسية منذ عقود، حينما كان المشرف (المفتش) يرى أنه الآمر الناهي والسيد المطاع من قبل المعلمين، وهذا يناقض ما ينادي به الاشراف التربوي الحديث من المشاركة وابداء الرأي من قبل المعلم باعتباره جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

٢) الإشراف الترسلي: في هذا النمط الاشرافي يحرص المشرف التربوي معاملة معلميه على نهج عدم حصول خلاف بينه وبينهم تاركًا كل منهم يفعل ما يشاء، وتوظيف كل معلم ما يشاء من الأساليب التدريسية حسب ما يراها مناسبة، مكتفيًا بالملاحظة عن بعد، لأنه يرى في ذلك خلق أجواء بيئة عمل صحية يمارس فيه المعلم ما شاء بحرية دون التدخل من جانبه (الناصر، ٢٠١٨). ويضيف طافش (٢٠٠٤) أن من سلبيات هذا النمط الاشرافي هو أن المعلمين يعتقدون ضعفًا في شخصية مشرفهم وبالتالي يتجرؤون عليه بتمردهم، كما أن هذا النوع ينعكس سلبًا على المستويات التحصيلية للطلاب. ويرى الباحث أن من خلال ممارسة هذا النمط القيادي الاشرافي الفوضوي اللامبالي من قبل المشرف في

التعامل مع معلميه فإن ذلك يضـــعف من قوة تواجده بينهم، وعلى الرغم من افســـاح المجال للمعلم في الحرية الفردية دون ممارســـة الرقابة عليه، إلا أن ترك الحبل على غاربه بهذه الصـــورة وبشـــكل مفتوح دون سـقف، فإن ذلك لا يؤدى إلى الرقي بالعملية التعليمية التعلمية بقدر ما يخبي جذوتها و يعين على إطفاء شمعتها.

٣) الإشـراف الديمقراطي: يشـير الإبراهيم (٢٠١١) أن هذا النوع الإشـرافي يؤكد على احترام المعلم في اتاحة الفرص المناسـبة له في حرية التفكير، وإبداء الرأي والمشـاركة الشـورية، وممارسـة المبادأة وتحمل المسؤولية، ويكون المشرف متعاونًا ومرشدًا ومعينًا للمعلم ومساعدًا له في تخطي العقبات وتجاوز العثرات، ويعمل على تنمية الروح المعنوية بين جميع المعلمين والعاملين في المدرســـة، مما تزيد فعاليتهم وتســـود روح التعاون الجماعي والمحبة والثقة المتبادلة بينهم. ويضيف الراسبي وآخرون (٢٠٠٨) أن كثيرًا من الدراسات تنادي بضـــرورة تبني هذا النمط القيادي في الاشـــراف التربوي، ففيه مراعاة للفروق الفردية بين المعلمين بمختلف مستوياتهم، والحرص على تنمية الروح الأخوية فيما بينه وبينهم، ولا يستخدم سلطته الوظيفية إلا في المواقف التي تستدعي ذلك وبعدل دون اللجوء إلى التعسف. ويرى الباحث أن هذا النوع هو الجانب القيادي المشرق الذي ينادي به الإشراف التربوي الحديث بما ينمي العلاقات الإنسانية ويراعيها مع جميع أطراف العملية التعلمية، والذي يســـتطيع تنمية روح الإبداع لدى المعلمين دون خوف أو وجل في ابداء لآرائهم وتقديم مقترحاتهم فيما يخص جوانب العمل التربوي، وإذا ما قام المشـــرف التربوي بتوظيف هذا النوع القيادي في عمله الإشرافي فإن رضًا وظيفيًا سيسود بين معلميه، وسيعمل على تحقيق الإبداع بينهم، مما ينعكس إيجابًا على مستويات طلابهم.

ثانيًا: فيما يتعلق بالمدخل

يعد البعض هذا المدخل من الاتجاهات الحديثة في الإشـــراف التربوي الأكثر أهمية (الشـــافعي والفتلاوي، ٢٠٢٠). ومن الأنواع التي سيتم عرضها في هذا المدخل هي كما يأتي:

١) الإشـــراف بالأهداف: يشـــير التميمي والزبيدي (٢٠٢٠) أن هذا النوع يعد أحد أنظمة الإدارة التربوية الحديثة ومداخلها الهامة، وهو عبارة عن مجموعة عمليات يشـــترك في تنفيذها كل من المشـــرف التربوي والمعلمين، حيث تتضمن هذه العمليات تحديد الأهداف المراد تحقيقها تحديدًا دقيقًا وواضحًا، وهذا النوع من الإشراف يسعى لاشتقاق مجموعة من الأهداف الجزئية الواضحة المحددة من الهدف العام. ويضيف الطعاني (٢٠١٠) أن هذا الأســـلوب يقوم وفق الخطوات التالية: تحديد الأهداف العامة، وتحديد المتطلبات الهامة من أجل تحقيق الأهداف السلوكية التي تم الإتفاق عليها، ثم تنفيذ المعلم لتلك الأهداف السلوكية الواحد تلو الآخر وتأكيد تحقيقها، ثم يعقد المشرف التربوي اجتماعًا مع المعلم لمناقشته في عمله ومدى تحقيقه للأهداف، ثم قيام المشرف بتحليل البيانات وتبنيه خطة استراتيجية ترفع من إنتاجية المعلم، ثم وضع خطة مشتركة مع المعلم للتدريب والملاحظة والقياس. ويرى الباحث أن هذا الأسلوب قد يكون محببًا للمعلمين ومقبولًا لديهم وذلك بسبب اشتراكهم في وضع الأهداف، وهو تعاوني بين المعلم والمشرف في التخطيط والتحليل والتقويم، ويتميز بفاعلية الاشـراف التربوي في تحسـين عمليتي التعليم والتعلم، ورفع كفاءة المعلم علميًا ومهنيًا.

٢) الإشراف الإكلينيكي: يشير التميمي والزبيدي (٢٠٢٠) بأن هذا النمط الإشرافي ظهرت بداياته على يد العالم التربوي الأمريكي "كوجان"، وهذا النوع يتسـم بالعمل الإشـرافي الموجه نحو تحسـين سـلوك المعلمين الصـفي وممارسـتهم التعليمية الصـفية، يقوم المشـرف بتسـجيل كل ما يحدث في غرفة الصـف من أقوال وأفعال من قبل المعلم وطلابه أثناء تفاعلهم في عملية التدريس، وبتحليل أنماط هذا التفاعل في ضوء

العلاقة القائمة بين المشرف التربوي والمعلم، بهدف تحسين تعلم الطلاب عن طريق تحسين تدريس المعلم وممارساته التعليمية. ويضيف الشافعي والفتلاوي (٢٠٢٠) أنه بالرغم أن الإشراف الإكلينيكي كثيرًا ما يشترك مع بعض الأساليب التقليدية في تركيزه على الملاحظة الصفية، إلا إن الهدف الأسمى لهذا النوع يتركز في زيادة فاعلية دور المعلم من خلال تفاعله الحقيقي مع المشرف؛ إذ يشتركان معًا في عملية تخطي عنصر المفاجأة الذي يركز على الأساليب القديمة في الإشراف، ويساهم هذا النوع إلى حد كبير لتحسين عمل المعلم والانتقال به لمستويات أفضل من الأداء. ويضيف الدليمي (٢٠١٦) أن عمل الإشراف الإكلينيكي يتكون من عدة مراحل أو خطوات أساسية هي: بناء علاقة زمالة بين المشرف التربوي والمعلم، والتخطيط التشاركي مع المعلم، وتخطيط استراتيجية مشاهدة التعليم مع المعلم وملاحظته. ويشير عطاري وآخرون (٢٠٠٥) بأن هناك بعضًا من القصور لهذا النوع من الإشراف يتمثل في التكلفة من حيث الجهد والوقت وكذلك ضعف المهارات لدى بعض المشرفين لنجاح هذا النمط الإشرافي كاستخلاص المعلومات والمشاهدات وصياغة الفروض واختيارها، والتركيز على التعليم لا التعلم، وكذلك تهميش دور المنهاج الدراسي وذلك بالتركيز على تحسين التعليم دون مراعاة لتحسين المنهاج.

ويلاحظ الباحث مما سبق أن هذا النوع من الاشراف أنه أسلوب تقني تطبيقي في عملية التدريس خاصة للمعلمين الجدد وحتى بعض المعلمون القدامى، ويعمل على تحليل عمليات التعليم والتعلم بغرفة الصف تحليلًا موضوعيًا شاملًا من جانب المشرف التربوي والعمل على تقويمها، فهو يعد من الأنواع الفعالة في تغيير النمط السلوكي التعليمي الصفي التقليدي لدى المعلمين لتحسين أدائهم للأفضل، وإحداث تغييرًا إيجابيًا في العملية التعليمية، إلا إن الباحث يضم رأيه لرأي عطاوي وآخرون من حيث أن هذا النوع يحتاج إلى جهد كبير ووقت طويل حتى يخرج بنتائج ملموسة وليس مجرد هدف يسعى إليه

القائمون في الاشراف التربوي بدون أن يتم تحقيقه، كما أن هذا النوع محتاج إلى مشرف خبير ومدرب في المشاهدة الصفية والملاحظة الدقيقة.

ثالثًا: من حيث النتائج المتوخاة منه والمترتبة عليه

١) الإشراف التصحيحي: يعد هذا النوع من أقدم أنوع الإشراف التربوي الذي يهدف لتصحيح أخطاء المعلم في غرفة الصف (الشافعي والفتلاوي، ٢٠٢٠). إن الهدف من هذا النوع من الإشراف هو مساعدة المعلمين على تصحيح اخطائهم التي تكون لديهم وذلك من قبل المشرف التربوي بإسلوب تربوي يراعي المشاعر والعلاقات الإنسانية، ويتمثل في قيام المشرف التربوي بمعالجة وإصلاح أخطاء المعلم الكبيرة التي قد يقع فيها أثناء عمله التربوي، وذلك بتصحيح مساره قدر الإمكان وجعله بشكله الصحيح المحقق للأهداف التربوية المنشودة (التميمي والزبيدي، ٢٠٢٠). ويضيف عايش (٢٠١٩) أن مما يمارسه المشرف التربوي في هذا النمط الإشرافي المتابعة المستمرة لمعلميه وتحديد أبرز وأهم الأخطاء لديهم، معتمدًا التوثيق كإجراء مهم في عملية التصحيح، وبناء الخطط التشاركية معهم، مع تأكيد توظيف السجلات التراكمية عن أداء المعلمين ومستويات طلابهم التحصيلية. ويشير الخطيب والخطيب (٢٠٠٨) أن المشرف التربوي يقوم بالاستئذان من المعلم ليناقش طلاب الصف في المادة الدراسية ليصحح الخطأ الجسيم بلباقة دون أي إحراج للمعلم أمام طلابه، او الإساءة إليه مع حرص المشرف على تعزيز الثقة والعلاقات الإنسانية مع معلمه. وإن كان الخطأ من قبل المعلم طفيفًا ولا يسبب إضرارًا على العملية التعليمية، فهنا على المشرف التربوي أن يتجاوز عنه، أو أن يشير إليه إشارة عابرة بإسلوب لطيف بدون أن يشعر المعلم بالحرج (السبيل، ٢٠١٣). ويرى الباحث أن هذا النوع الإشرافي هو نمط يقوم من خلاله المشرف التربوي بتصحيح الأخطاء الكبيرة التي قد تكون لدي المعلم اثناء قيامه بعمله داخل غرفة الصف بإسلوبٍ مهذبٍ دون احراج لمعلمه، مما يولد الثقة بينهما، ويجعل المعلم مستجيبًا لكل ملاحظات المشرف

التربوي، باذلًا جهده من أجل تلافي كل الأخطاء مستقبلًا، ويستخدم المشرف التربوي أكثر من أسلوب إشرافي ليتمكن من القيام بدوره الاشرافي وفقًا لهذا النوع، كالزيارة الصفية مثلًا أو المقابلات الفردية، ولكن مما يؤخذ على هذا النوع أنه قد يظهر المعلم أمام مشرفة بأفضل ما يمكن تحسبًا من الوقوع في الخطأ وبالتالي فإن هذا الأسلوب قد يصبح قليل الأهمية حينئذ.

٢) الإشراف البنائي: إن الهدف من هذا النوع الاشرافي هو الإنتقال من مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء وإحلال الحديث الصالح محل كل قديم غير مناسب (التميمي والزبيدي، ٢٠٢٠). ويضيف الناصر (٢٠١٨) أن هذا النوع من الإشراف هو عبارة عن قدرات وإمكانات المعلمين بتكوين مهارات متتالية تكوينية بشكل تصاعدي بدءًا من الأساس إلى قمة الكفايات والمهارات التدريسية بما يتناسب مع الواقع التربوي المستقبلي تطورًا ونموًا. ويشير السبيل (٢٠١٣) انه في هذا النوع يتم إشراك المشرف التربوي للمعلمين في رؤية ما ينبغي أن يكون عليه التدريس الحديث، ويشجعهم ويستثير دافعيتهم نحو ذلك من أجل نجاح العملية التعليمية. في حين أشارت الحريري (٢٠١٨) أن المشرف التربوي في هذا النوع الإشرافي يبذل قصارى جهده في تسخير خبراته وقدراته ومهاراته وآرائه من أجل النهوض بمستوى المعلم مهنيًا، وتشجيع المنافسة الشريفة بين معلميه لأداءٍ متطورٍ، ويشجعهم لمعرفة ما يستجد من تطور في المجال التدريسي. إن غاية هذا النوع من الاشراف لا يقتصر على الأفضل وإنما تجاوزت ذلك إلى آفاق المستقبل بإشراك المعلمين في رؤية ما ينبغي عليه التدريس الجيد ويشجعهم نحو ذلك (التميمي والزبيدي، ٢٠٢٠). ومن خلال ما سبق يتجلى واضحًا الدور الذي يقوم به المشرف التربوي من خلال هذا النوع من تشجيعٍ لمعلميه حتى يتجاوزوا مرحلة التصحيح لأخطائهم التربوية في مجال عملهم إلى آفاق أرحب نحو رؤية ما ينبغي أن يكون عليه التدريس الجيد بالتخلي عن الأساليب التقليدية واستبدالها بأساليب أحدث تتناسب مع مستجدات العصر المتسارعة في هذا الجانب والتي لا تقف عند حد معين.

٢،٧ أساليب الإشراف التربوي

تذكر العلوية (٢٠١٤) أن الإشراف التربوي يسعى إلى تناول جميع عناصر الموقف التعليمي بغرض تقويمها وتطويرها من أجل تحسين العملية التعليمية، ولذلك تطورت أساليب الإشراف التربوي تبعًا لتطوير مفهوم لإشراف التربوي، فظهرت أساليب كثيرة ومتعددة لكل منها مميزات وضوابط وشروط لاستخدامها لتتوافق مع كل موقف تعليمي. ويضيف العاجز وحلس (٢٠٠٩) بأن أساليب الإشراف التربوي حازت مكانة سامقة في الميدان التربوي نظرًا لما طرأ على منظومة الإشراف التربوي من تحديثات وتطورات عبر مراحلها المختلفة، فقد ظهرت أساليب إشرافية أكثر ديمقراطية وانصب اهتمام المشرفين التربويين إلى العناية بما تحققه تلك الأساليب من أهداف رئيسة لتحسين العملية التعليمية التعلمية ومساعدة المعلمين على النمو المهني، إلا أن ثمة مقومات أساسية لا بد من توافرها عند اختيار الأساليب الإشراقية، ومنها ما يأتي:

١- لا بد أن يكون الأسلوب الإشرافي ملائمًا للموقف التعليمي الذي يستخدمه فيه ومن أجله.

٢- أن يكون ملائمًا للمعلمين من حيث قدراتهم وخبراتهم وخصائصهم النفسية والشخصية انطلاقًا من مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.

٣- لا بد من التخطيط المسبق لأي أسلوب إشرافي من قبل المشرفين التربويين من حيث مرونته ومراعاته لظروف المعلم والمشرف ايضًا، وشمول الأسلوب الإشرافي لخبرات تكون ذات أثر في تطوير وتحسين العملية التعليمية وفي النمو المهني للمعلمين.

٤- أن يكون المشرف التربوي يقظًا وحساسًا لمشكلات المعلمين، وبالتالي فإن هذه المشكلات تكون المحور الذي يدور حوله اختيار أي أسلوب إشرافي ليسهم في حل تلك المشكلات.

ويشير الفهدي وآخرون (٢٠١٣) أن أساليب الإشراف التربوي تتصف بالتنوع والتعدد وذلك بسبب التطورات التي أخذت تتلاحق على مفهوم الإشراف التربوي ووظائفه وأهدافه، والتوسع الكبير في مجالاته المختلفة، ويعد كل أسلوب من الأساليب الإشرافية ذو أهمية بالغة وفائدة مرجوة إذا ما تم توظيفه بصورة صحيحة في المواقف الملائمة.

هذا وقد تم تصنيف هذه الأساليب وفقًا لطبيعة كل منها، واتفق في ذلك كل من الخطيب والخطيب (٢٠٠٨) والعاجز وحلس (٢٠٠٩) وكذلك ضحاوي وخاطر (٢٠١٥) وعطوي (٢٠١٦)، ويأتي الباحث في عرضها كالتالي:

النوع الاول: الأساليب الفردية

إن الأساليب الفردية في الإشراف التربوي تقتصر على المشرف والمعلم عادة، إلا أنها تتسم بأهمية خاصة من بين أساليب الإشراف التربوي الأخرى؛ فهي غالبًا ما تهدف إلى تدريب المعلمين على مهارات خاصة (الإسحاقية، ٢٠١٧). كما أن الأساليب الفردية تحقق فوائد إيجابية في المجال التربوي؛ فهذه الأساليب تمنح المعلم الفرصة للوقوف مباشرة على الصعوبات التي قد يواجهها الشخصية منها والمهنية والتي لا يتم ملاحظتها أو التعرف عليها عند مشاركته في الأساليب الجماعية (الدليمي، ٢٠١٦). ومن هذه الأساليب الفرية ما يأتي:

١) الزيارات الصفية للمعلم: وهنا يقصد بالزيارات الصفية، زيارة المشرف القائد التربوي الزائر المتخصص للمعلم في قاعة الصف أثناء عمله، بهدف رصد النشاطات التعليمية والتربوية، وملاحظة التفاعل الصفي، وتقويم أداء المعلم، والوقوف على أثره في الطلاب، وتعتبر الزيارات الصفية من أقدم أساليب الإشراف التربوي، ولا تزال من أهمها في الوقت الحاضر، وهي في مجملها تهدف إلى: ملاحظة الموقف التعليمي والفعاليات التربوية بصورة طبيعية وأثر المعلم، وتقويم أساليب التعليم، والوسائل التعليمية

والأنشـطة، والوقوف على مدى صـلاحيتها وملاءمتها لسـيكولوجية التعلم، والتحقق من تطبيق المناهج الدراسـية، والوقوف على مدى ملاءمتها لقدرات الطلبة وتلبية حاجاتهم وما يعترض ذلك من صـعوبات، ومعرفة مدى استجابة المعلمين ومدى ترجمتهم الأفكار المطروحة في الزيارات السابقة سواء أكان المشرف التربوي نفسـه هو الزائر أم كان الزائر زميلًا آخر له، وأيضًـا تعتبر زيادة رصـيد المشـرف القائد التربوي من المعرفة، وإثراء خبراته بما يطلع عليه من أسـاليب جديدة وتجارب مبتكرة ونشـاطات فاعلة يقوم بنقلها للمعلم (الدليمي، ٢٠١٦).

إن الزيارات الصـفية هي وسـيلة للتعاون على خدمة الطلبة الذين هم محور العملية التعليمية التعلمية – خدمة يقدمها المشـرف التربوي – في أحسـن صـورة ممكنة بحيث يسـتفيد المعلم من تجاربه وخبراته للتغلب على مختلف المصـاعب والمشـكلات الميدانية التي تواجهه، فإذا تمت الزيارات الصـفية وفقًا لهذا التوصـيف، قل أن ينظر إليها المعلم نظرة سـلبية ومن النادر أن يتوجسـوا منها خيفة وبخاصـة بعد أن يلمسـوا فوائدها بأنفسـهم (دليل الإشـراف التربوي، ٢٠٠٧). ويضـيف عبدالله (٢٠١٦) أن متابعة المشـرف التربوي لما يجري في المواقف التعليمية داخل غرف الصـف في زياراته الصـفية لمعلميه، تعطيه رؤية واضـحة وجلية عن مدى دور المعلم وقدرته في ترك أثرًا في طلابه، والوقوف على مدى استعداداتهم لتلقي المعلومات، والمسـاهمة في تنشـيط التفاعل الصـفي أثناء الموقف التعلمي، كما أن هذه الزيارات هدفها ملاحظة المشـرف التربوي تحسـن المعلم من خلال خبرته وما تلقاه من توجيهات وتزويده بتغذية راجعة مكتوبة في الزيارات السابقة، ومدي تطبيقه لها والتزامه بها.

ولكي تحقق الزيارة الصـفية النتائج المرجوة منها على المشـرف التربوي توزيع النشـرات التعليمية للمعلمين التي تبين أهمية الزيارات الصـفية، وبالتالي من الأهمية بمكان وضـع حد للفكرة السـائدة بين

المعلمين بأن هدف زيارة المشرف هو تصيد الأخطاء، والتأكيد على دور المشرف التربوي فبالإشراف التربوي الحديث في تطوير العملية التعليمية التعلمية بجميع مكوناتها (Waswas & Jwaifell, 2019).

ومن بين أنواع الزيارات الصفية:

١- الزيارات الصفية الرسمية المتفق عليها: وهي زيارات تتم بناءً على تخطيط مسبق بين المشرف التربوي والمعلم، يتم تحديد الزيارة بالتشاور بينهما، وهنا يحاول المعلم تجويد أدائه وإبراز قدراته الحقيقية وتقديم ما لديه من طرق تدريسية أثناء الموقف التعليمي، وهذا النوع من الزيات الاشرافية هو ما ينادي به الإشراف الحديث القائم على التعاون والتشاور(صليوو،٢٠٠٥). ويضيف عودة (٢٠٠٩) أن من أهم إيجابيات هذه الطريقة أنها تتيح للمعلم الاستعداد والظهور بأفضل صورة، إلا أن من الأمور التي تؤخذ عليها أنها قد تعطي انطباعًا غير حقيقي في أغلب الأحيان عن المستوى الواقعي للمعلم.

٢- الزيارات الصفية المطلوبة: وهي تتم بطلب المعلم ورغبته في اطلاع المشرف على انشطته التعليمية في داخل الصف وتعريفه بمستويات طلابه التحصيلية، إلا أن بعض المعلمين لا يرغبون في دعوة المشرف التربوي لزيارتهم (عودة، ٢٠٠٩). وتضيف وصوص وجوارنة (٢٠١٧) أن الزيارة الصفية المطلوبة إما أن تكون على طلب مدير المدرسة أو من قبل المعلم، وإما أن تكون من طلب المعلم المتميز من أجل أن يقوم بعرض ما لديه من خطط وأساليب حديثة أو سجلات مبتكرة للمتابعة، وهو نوع نادر من الزيارات لما يتطلبه من وجود علاقة زمالة خاصة ورفيعة على الاحترام والمتبادل بين مختلف أطراف المتعاونة للنهوض بالعملية التعليمية، ومن بين ايجابيات الزيارات المطلوبة أنها تقضي على ارتباك المعلم وقلقه.

٣- الزيات المفاجئة: حيث يقوم بها المشرفون التربويون دون إشعار المعلم عنها، لكن هذه الزيارة ترتبط في أذهان المعلمين بممارسات التفتيش، وهذا يعني ان هذا النوع من الزيات يتناقض مع المفهوم الحديث للإشراف التربوي ويهدم جسور الثقة بين المشرف التربوي والمعلم (عودة، ٢٠٠٩). ويضيف عايش

(٢٠١٩) أن المشرف التربوي ينفذ زياراته الصفية تحت مسمى واحد أو أكثر من المسميات، فتكون زيارة استطلاعية بهدف الحصول على معلومات أولية عن أداء معلم ما من أجل ضمه إلى برنامج إشرافي فني أو إداري، أو زيارات توجيهية ويقوم بها المشرف التربوي استنادًا إلى معلومات أوليه استقاها من الزيارة الاستطلاعية من أجل مساعدة المعلم في جانب واحد أو أكثر من جوانب مهارات التدريس، وإما أن تكون زيارة تقويمية من قبل المشرف التربوي لمعلم ما بهدف متابعة التوصيات التي تمت بعد الزيارة التوجيهية الأولى أو الثانية، أو بهدف تقييم أداء المعلم لغايات الترقية أو لتجديد عقد أو إنهاء خدمة.

٢) الاجتماع الفردي بالمعلم: وهو نوعٌ من الاجتماعات التي يعقدها المشرف التربوي مع أحد المعلمين الذين يعانون من مشكلة تربوية محددة خاصة به، وقد يأتي عقد هذا الاجتماع من المعلم أحيانًا، أو قد يبادر المشرف التربوي بالدعوة له بناءً على ملاحظاته في الزيارة الصفية، أو من خلال الاطلاع على نتائج الطلاب، أو من خلال عرض المعلم لمشكلته، وبذلك يتخذ هذا الاجتماع شكل المقابلة بين المشرف والمعلم، ويهدف هذا الاجتماع الفردي بين المشرف والمعلم إلى تعرف اتجاه المعلم نحو مهنة التدريس والوقوف على رغباته وميوله وكل ما يؤثر في عمله أو يعوق نموه، ومساعدته على معرفة ما لديه من قدرات وكفايات ومواهب للتوصل إلى أفضل الطرق لاستثمارها على الوجه الأمثل، وتهيئة المعلم الجديد لتحمل المسئولية وتقدير الظروف، فهناك بعض القضايا التربوية التي تهم المعلم والتي تحتاج إلى لقاءات فردية مع المشرف وكل معلم على حدة، لتبادل الآراء والأفكار وتصحيح المسار في العملي التعليمية (الدليمي، ٢٠١٦).

واعتبر العياصرة (٢٠٠٨) أن الاجتماع الفردي بالمعلم من أعظم الوسائل لمساعدة المعلمين لرفع معنوياتهم ومن أفضلها فاعلية لتحسين عملية التدريس. وأشارت وردة (٢٠١٦) أن الاجتماع الفردي بالمعلم أو (المقابلة الفردية) تتم بناءً على مبادرة المشرف التربوي لمناقشة خلاف بين معلم وأحد من طلابه أو مناقشة جانب من الجوانب التي تتعلق بقضية تربوية عرضية ما أو مخطط لها، ويكون من اهداف هذه

الطريقة الإشرافية تعزيز ثقة المعلمين بأنفسهم وتنمية روح التعاون لدى المعلمين والمشرف التربوي، وبالتالي ينبغي على المشرف التربوي أن يعد للمقابلة إعدادًا كافيًا وأن يتم ذلك في وقت مناسب لكل من المشرف المعلم.

٣) القراءة الموجهة: اعتبرت صليوو (٢٠٠٥) القراءة الموجهة بأنها أسلوب إشرافي يهدف إلى تنمية المعلمين أثناء تواجدهم في مهنة التدريس وذلك من خلال إثارة اهتمامهم بالاطلاع والقراءة الخارجية واقتناء الكتب وتبادلها مع الزملاء وتوجيههم إلى ذلك توجيهًا مدروسًا. ويضيف الحراصي (٢٠١١) إن الأسلوب الإشرافي المتمثل في القراءة الموجهة يهدف إلى تجويد العمل وذلك من خلال حل المشكلات المهارية لدى المعلمين ولتحقيق النمو المتكامل في المجال التعليمي والتماشي مع مختلف التطورات والمستجدات التربوية.

ويري أبو شملة (٢٠٠٩) أن هذا الأسلوب الإشرافي يلجأ إليه المشرف التربوي من أجل تعزيز أساليب إشرافية رئيسة، أو عندما يضيق وقته لرعاية جميع المعلمين الذي يقوم بالإشراف عليهم، ويعتمد هذا الأسلوب الإشرافي على تحديد حاجات المعلمين المهنية، ويتم اختيار القراءات المسلكية الملبية لتلك الحاجات من قبل المشرف بتحديد الكتب والنشرات التربوية والمجلات والابحاث والتسجيلات ومواقع الشبكة العنكبوتية، وتوفيرها للمعلمين للاطلاع عليها وقراءتها ذاتيًا على أن تلبي حاجاتهم المهنية، وتناسب مستوياتهم وقدراتهم وخبراتهم، والوقت المناسب واللازم لقراءتها، حتى لا يأخذون منها موقفًا سلبيًا، وأن تكون معلومات حديثة وفق المستجدات التربوية العصرية، على أن يتابع المشرف التربوي ما تتم قراءته ومناقشة مضامينه مع معلميه بصورة مباشرة لتعم الفائدة ويتحقق الهدف. ويضيف زايد (٢٠١٣) أنه من واجب المشرف التربوي أن يقوم بإثارة معلميه للإهتمام بالقراءة وتشجيعهم عليها من خلال إرشادهم نحو كتب معينة لها علاقة بتخصصهم، ومقالات تتصل بمعالجة المشكلات التربوية التي

يراد حلها، وسيجد نفسه أمام نوعيات مختلفة من المعلمين نحو استجاباتهم نحو القراءة، وبالتالي هنا تظهر مهارات المشرف التربوي في حفز معلميه نحو القراءة وتحقيق أهدافها المتوخاة منها.

النوع الثاني: الأساليب الجماعية

يلجأ المشرف القائد التربوي إلى استخدام طرق وأساليب أخرى لتحقيق أهدافه والتي قد لا تستطيع الأساليب الفردية تحقيقها، لذلك يلجأ المشرف إلى الأساليب الجماعية، وهذا النوع من الأساليب يكون عونًا للمشرف والمعلم في معالجة الكثير من المشكلات التي لا تتمكن الأساليب الفردية من معالجتها. ولعل من أهم تلك الأساليب الإشرافية الجماعية ما يأتي:

١) النشرة الإشرافية التربوية (التوجيهية): هي وسيلة اتصال بين المشرف التربوي والمعلمين، يستطيع المشرف من خلالها أن ينقل إلى المعلمين بعض خبراته وقراءاته ومقترحاته ومشاهداته وأفكاره بقدر معقول من الجهد والوقت، وتعد هذه النشرة الإشرافية من أوسع أساليب الإشراف التربوي تأثيرًا من خلال ربط المشرف بجميع المعلمين الذين وزعت عليهم خاصة إذا ما أعدت إعدادًا جيدًا واكتسبت صفة الاستمرار والانتظام، وتهدف النشرة الإشرافية إلى توضيح أهداف خطة المشرف القائد التربوي للمعلمين وأدوارهم فيها، وتثير بعض المشكلات التعليمية لحفز المعلمين على التفكير واقتراح الحلول، وتزودهم بإرشادات خاصة بالإعداد والوسائل والاختبارات، كما أنها تعرفهم بالأفكار والممارسات والاتجاهات التربوية الحديثة على المستويين المحلي والعالمي، وتتيح تعميم مقالات المعلمين وبحوثهم وخبراتهم المتميزة وأساليبهم المبتكرة، وهي توفر للمعلمين مصدرًا مكتوبًا وإنموذجًا يمكن الرجوع إليه ومحاكاته (الدليمي، ٢٠١٦). ويضيف الدعيلج (٢٠١٥) أن النشرات التربوية هدفها إطلاع المعلمين على كل المستجدات التربوية في الأفكار والأساليب التربوية، وتعميم الخبرات المجربة والتي أثبتت نجاحًا في الميدان التربوي، كما أنها تهدف إلى نشر وتعميم نتائج البحوث والدراسات التي قام بإعدادها كل من المعلم

والمشرف التربوي. فيما اعتبر زايد (٢٠١٣) أن النشرات التربوية تعد من أوسع الأساليب الإشرافية تأثيرًا في تحسين العملية التعليمية والتي عن طريقها يستطيع المشرف التربوي نقل العديد من الأفكار والمهارات والكثير من الحلول للمشكلات التربوية التي تساهم في رفع مستوى المعلمين، وهي من الأساليب الناجحة إذا ما تم إعدادها بعناية ونظمت تنظيمًا طيبًا، وخرجت عن دوائر الروتين الممل وابتعدت عن التعليمات المنفرة وخلت من صيغة الأوامر التي سئم منها المعلم.

٢) اجتماعات المعلمين: يعرف أبو هاشم (٢٠٠٧) هذا الأسلوب الإشرافي بأنه لقاءات تربوية بمعلمي مادة معينة أو صف معين أو مجموعة معلمين في تخصصات مختلفة من أجل تحقيق التكامل بين جهودهم، وتجميع الأفكار في مواجهة المشكلات التربوية. ويضيف الشافعي والفتلاوي (٢٠٢٠) أن هذه الاجتماعات أو اللقاءات هي لقاءات دورية أو طارئة يهمد المشرف التربوي لعقدها مع المعلمين من أجل توجيههم توجيهًا مهنيًا.

٣) الدروس التطبيقية (التوضيحية): هي أسلوب إشرافي علمي عملي يرتكز على قيام المشرف التربوي أو معلم ذو خبرة بتطبيق أساليب تربوية جديدة أو شرح أساليب تقنية فنية، أو استخدام وسائل تعليمية حديثة أو توضيح فكرة أو طريقة يرغب المشرف التربوي إقناع المعلمين بفعاليتها وأهمية تجريبها ومن ثم استخدامها (أبو هاشم، ٢٠٠٧). كما أن الدروس التطبيقية تهدف إلى تقليل الفجوة بين النظرية والتطبيق، وإكساب المعلمين مهارة استخدام بعض الأساليب المبتكرة، وإثارة الدافعية لديهم لتجريب طرق جديدة، وتحقيق التواصل الإيجابي بين المشرف والمعلم وتوثيق الصلة بينهما، وتتيح الفرصة للمشرف التربوي لاختبار فاعلية أفكاره وإمكانيات تطبيقها، كما أنها تتيح الفرصة أمام المعلمين لمقارنة طرقهم وتطبيقاتهم مما يساعد على تقويم أنفسهم ذاتيًا وتبصيرهم بمواطن الضعف ومواطن القوة في عملهم، وتنمية ثقتهم بأنفسهم (العاجز وحلس، ٢٠٠٩). وتضيف الإسحاقية (٢٠١٧) أن هذا الأسلوب يهدف إلى

إثارة الدافعية لدى المعلمين من أجل تجريب بعض الطرق التدريس الحديثة وإكساب المعلمين مهارات مبتكرة وتطبيق ما يدور في أفكار المشرف التربوي وترجمتها إلى واقع عملي بمساعدته، وتتيح مناقشة كل الأفكار والصعوبات التي تعترضهم في مختلف المواقف التربوية مع المشرف التربوي، وهنا لا بد من المشرف التربوي تنفيذ هذه الدروس أمام معلميه أو يقوم بتكليف من يراه جديرًا بذلك لتطبيق هذه الدروس أمام زملاءه المعلمين.

٤) الزيارات المتبادلة بين المعلمين: تشير الإسحاقية (٢٠١٧) أن الزيارات المتبادلة بين المعلمين كأسلوب إشرافي يتم عن طريق زيارة معلم لزميل آخر له داخل الصف في نفس المدرسة أو في مدرسة أخرى لتحقيق أهدافًا تعليمية معينة. ومن خلال الخبرة العملية للباحث يرى أن هذا الأسلوب يتم فيه زيارة معلم أو أكثر لزميل لهم داخل الصف بنفس المدرسة، وقد تتم الزيارات المتبادلة في معلمي مدرسة واحدة أو مدرستين متجاورتين وبين معلمي مادة واحدة أو مواد مختلفة تحت إشراف المشرف التربوي، وهي تهدف إلى تبادل الخبرات بين معلمي المادة الواحدة في أساليب التعليم، وطرائق معالجة بعض الموضوعات، وتوظيف بعض المهارات مثل طرح الأسئلة والتقويم واستخدام الوسائل التعليمية وغيرها. ويضيف الشافعي والفتلاوي (٢٠٢٠) أن من بين أنواع الأساليب الجماعية التي ينفذها الإشراف التربوي هي المؤتمرات، وهذه يقصد بها تجمعات علمية وثقافية مدروسة ومخططة تناقش موضوع محددًا أو أكثر يعالج قضية ما من القضايا التربوية بالاعتماد على نتائج بحوث علمية يتم تقديمها في المؤتمر. وهناك البحوث الإجرائية التي تعتبر أحد أساليب الإشراف الجماعية، وأحد أنماط البحث التربوي الهادفة إلى تطوير العملية التربوية وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف تلك العملية وذلك من خلال المعالجة العلمية الموضوعية للمشكلة المباشرة التي يصادفونها، وقد يكون البحث فرديًا يقوم به شخص واحد كالمشرف

التربوي أو مدير المدرسة أو المعلم، أو يكون جماعيًا تعاونيًا بين المعلم ومشرفهم التربوي، أو بين مجموعة من المعلمين (المومني، ٢٠٠٨).

أما عن الأساليب الإشراقية المتبعة في سلطنة عمان، فإنه وفي ضوء مفاهيم الإشراف التربوي الحديثة، فتوجد العديد من الأساليب الإشراقية المتعارف عليها والتي يتحتم على المشرف التربوي الأخذ بها واتباعها في تنفيذ مهامه الإشراقية، وعدم الاكتفاء على الزيارات الصفية التي تعتبر أكثر الأساليب الإشراقية استخدامًا في الحقل التربوي، ومن هذه الأساليب الإشراقية التربوية المتبعة في السلطنة: الزيارات الصفية، وتبادل الزيارات بين المعلمين، وعمل المشاغل التربوية، والندوات، والمحاضرات، والنشرات التربوية والقراءات، والتعليم المصغر، وتبادل الخبرات، والدروس التطبيقية، والاجتماعات، والأسلوب الإشرافي عن طريق الاجتماعات، والمقابلات الفردية، والبحوث الإجرائية (دليل الإشراف التربوي، ٢٠٠٧).

ويرى الباحث أن لكل أسلوب من الأساليب الإشرافية خصائصه ومميزاته وشروطه وضوابطه ومواقفه، والتي لا بد من المشرف التربوي القائد اخذها بعين الاعتبار ليؤدي كل أسلوب نتائجه التربوية المتوخاة منه في العملية الإشراقية بما يخدم المعلمين وينمي خبراتهم وقدراتهم ومشاركتهم الإيجابية والتي تنصب حولها أهداف كل أسلوب من تلك الأساليب الإشراقية، ومع تنوع هذه الأساليب الإشراقية فإنه لا نستطيع القول إن أسلوبًا بعينه هو الأفضل من غيره، ومن هنا ينبغي على المشرف التربوي أن تكون لديه العديد من الأساليب الإشراقية، لاستخدام ما شاء منها مع مختلف المعلمين، وفي مختلف المواقف التعليمية الذي قد يجد فيها المشرف التربوي مضطرًا لاستخدام هذا الأسلوب أو ذاك، أو حتى المزج بينهما أو المزاوجة بين عدة أساليب لمواجهة متطلبات بعض المواقف التعليمية التي يصادفها أثناء عملية الإشراف، وبذلك فإن الأساليب الإشراقية على تعددها وتنوعها تعتبر متكاملة ومتداخلة من أجل تحسين العملية التعليمية والارتقاء بمستوى مخرجاتها من معلمين ومتعلمين على حد سواء.

٢،٨ سمات المشرف القائد التربوي

يعد الإشـراف التربوي أحد أهم مظاهر وأشـكال القيادة التربوية، باعتباره عملية منظمة تضـم عناصـر التعاون والقيادة، ويتمثل ذلك بسلوكيات المشرف القيادية وأنماطها، ويتضح ذلك أن ما يقوم به المشرف التربوي ما هو إلا عنصر أساسي في إحداث التغيير والتطوير لمسار العملية التعليمية، إذ أن سير العملية التعليمية التعلمية بما فيها المعلمين تتأثر بالسـلوك والنمط القيادي الذي يمارسـه المشـرف التربوي بصفته قائدًا تربويًا، وفي ضوء هذه الأنماط القيادية التي ينتهجها المشرف التربوي مع المعلمين فإنه يتشكل ويتضح الرضا الوظيفي لدى المعلمين سواءً كان سلبًا أو إيجابًا (Sergiovanni & Starratt, 2007).

إن المشـرف التربوي الناجح يعتبر قائدًا تربويًا، وبالتالي لا بد أن تسـتند قيادته التربوية الإشـرافية لأسـاسـيات كي يسـتطيع تأدية أدواره القيادية باقتدار، ففهمه الحقيقي لعمليتي التعليم والتعلم وإلمامه بالمنهاج المدرسي وتعليمه، وقدرته على دعم قيادة المعلمين وتطويرها وتحسينها باستمرار، وكفاياته الذاتية في تطوير منصة تربوية لعمله الإشرافي، كلها أساسيات لدوره الإشرافي القيادي والداعم له لإقامة علاقات مهنية جيدة مؤثرة مع المعلمين من أجل مسـاعدتهم على القيام بدور فعّال في تحسـين العملية التعليمة التعلمية والوصول بها إلى مستويات التوقع المنشودة (دواني، ٢٠١٤).

والمشـرف القائد التربوي هو من يعول عليه قيادة العمليات الاشـرافية في الميدان التربوي تعليميًا وإداريًا بطريقة إبداعية، يقودها تجديدًا لا تجميدًا، بالتعاون والديموقراطية والتشاورية والتشاركية، مبتعدًا عن الفوقية والتسلطية في التعامل مع معلميه، آخذًا بالتقنيات العصرية في التنفيذ، ونجد المشرف التربوي القائد مخططًا تارةً ومنفذًا تارةً أخرى، وأحيانًا أخرى متابعًا ليقيس أثرًا ويقدم تغذية راجعةً تطويريةً للمعلم في وقتها الملائم، متحملًا في سـبيل ذلك كثيرًا من التبعات باذلًا الكثير من وقته، وكل ذلك من أجل تطوير عملية التعليم والتعلم وتقويمها وتقييمها لتجويد نتائجها (الصـبحي، الشـبكة العنكبوتية). وأشـار كل من

حسين وعوض الله (٢٠٠٦) أن هناك سمات مهنية يجب على المشرف التربوي أن يتسم بها، ومن بين تلك السمات: ان تكون لدية القدرة على تكوين علاقات ودية مع المعلمين، وأن يساعدهم على فهم أنفسهم لإدراك مواطن القوة، والأخذ بأيديهم لمعرفة جوانب الضعف لديهم وعلاجها، وأن يهتم المشرف التربوي بتكوين علاقات مهنية سليمة بينه وبين المعلمين في المدارس التي يشرف عليهم فيها.

ولقد اختلف الباحثون والكتاب التربويون كثيرًا في تعريف المشرف التربوي، إلا إنهم اتفقوا على مجموعة من السمات والصفات التي يجب أن يتصف بها المشرف القائد التربوي، ومن بين الصفات والسمات التي يجب أن تكون لدى المشرف التربوي كما يذكرها العبيدي (٢٠١٣) هي: القدرة العقلية وتفكيره الإبداعي، ومقدرته على التجديد، ومقدرته الجسدية التي تستلزمها ساعات العمل الطويلة، القدرة على إصدار أحكام سليمة وبعيدة عن الخيالات والأوهام، والثقة بالنفس ليسيطر على المعلمين ويوجههم توجيهًا تربويًا صحيحًا، والهدوء النفسي والابتعاد عن الغوغائية المتسم بالأخلاق الحميدة؛ فالمشرف القائد الخلوق يأسر قلوب المعلمين بأخلاقه النبيلة مما يجعلهم ينفذون أوامره بكل حب واحترام، وأن يكون مؤمنًا برسالة الإشراف التربوي وفلسفته وبالتدريب ووسائله وأهدافه وبأهمية تنمية مهارات المعلمين، ولا بد أن تكون لدية الرغبة والحماس للعمل بمقتضاها وبذل الجهد لتحقيق أهدافها، ولديه القدرة على الإبتكار والتجديد، وأن يتسم بالذكاء؛ إذ أن معظم المعلمين في أي مدرسة تربوية هم من النخبة المثقفة المتعلمة والذين يتمتعون بقدر من الذكاء يجعلهم لا ينقادون بسهولة إلا إلى المشرف الذكي طليق اللسان وسريع البديهة والذي يتمتع بلباقة جيدة تجعله قادرًا على التعامل مع الموقف بقدر من الحكمة تؤهله لأن يكون الأول في مؤسسته التربوية.

في حين أن الحريري (٢٠١٨) تذكر أنه إضافةً لما يتمتع به المشرف التربوي من حصوله على المؤهلات العلمية وما يتميز به من كفاءة علمية ومهارات البحث العلمي وما يمتلكه من الخبرات العملية

في مجال تخصـــصـــه وعمله وقدراته على إتقان الوظائف الادارية كقائد تربوي، فإنه من الأهمية بمكان أن يتميز بخصـائص وسمات شـخصـية تمكنه من تأدية عمله على الوجه الأكمل، ومن بين تلك السـمات الشـخصـية ما يأتي: أن يكون معلمًا إنموذجًا وقائدًا محنكًا حاميًا لمصـالح المعلمين والطلاب وذو شـخصـية مرحة متزنة هادئة وصـحة جسـمية ونفسـية جيدة، ومتمتعًا بمهارات اتصـالية عالية في مختلف مجالات الاتصـال، كالإتصـالات اللفظية او الكتابية أو الاصـغائية قادرًا على مد جسـور متينة من التواصـل بين المدرســـة والمجتمع المحلي، وأن يكون ملمًا بعملية التخطيط والتنظيم والمتابعة والرقابة قادرًا على القيادة الشـــورية جريئًا في ابداء الراي وإصـــدار الأحكام واتخاذ القرارات الحكيمة، وأن يكون أمينًا في إيصـــال المعلومات والتعليميات وكتابة التقارير المتعلقة بصميم عمله الإشرافي.

كما ينبغي أن يكون المشـرف التربوي في كل ما يقوم به من عمل مع من يتعامل معهم مخلصًـا صـريحًا صـادقًا ذا روح طيبة ميَّالة للمودة محبًا للفكاهة والمرح متمتعا بشـخصـية ديناميكية جذابة، متصـفًا ببعد النظر والاعتماد على النفس والقدرة على الابتكار، ويسـعى دائما للنمو والتجديد والتطور والطموح الدائم من اجل الارتقاء في مجال عملة ليكون بالتالي ذو فاعلية تربوية حقة لتحســـين المواقف التعليمية ودورة العمل المدرسي (الطعاني، ٢٠١٠).

مما سـبق يتبين أنه على المشـرف التربوي أن يمتلك صـفات تربوية شـخصـية ومهنية وإنسـانية متعددة، ويكون محبًا لمهنته مؤمنًا برسـالته وفلسـفتها، ولدية الاطلاع الثقافي الواسـع في مجال تخصـصـه وعمله، والقدرة على مواكبة ما يستجد حوله على الساحة التربوية، وذو خبرات قيادية تربوية وثقافية مميزة ملمًا بأساليب التواصل والحوار مع الآخرين، ولدية الإلمام الكامل بعمليات الأنماط القيادية التربوية الحديثة ليسـتطيع القيام بواجباته الإشـرافية على مسـتوى عالٍ من الحرفية المهنية القائمة على العلاقات الانسـانية والتعاون البناء والاحترام المتبادل بينه بصـــفته قائد للعملية الإشـــرافية التربوية وبين المعلمين، ليمكنه كل

ذلك بالنهوض والرقي بالعملية التعليمية التعلمية وصولًا لتحقيق أهدافها المنشودة، وفي ضوء ما تم ذكره من سمات وصفات المشرف القائد التربوي؛ تعرف الدراسة الحالية المشرف التربوي القائد بانه: هو القائد التربوي الذي تعينه وزارة التربية والتعليم رسميًا في مادة تخصصه، ويكون لديه القدرة على متابعة المعلمين الأوائل، والمعلمين- في حال عدم وجود معلم أول يتابعهم بالمدرسة - في مختلف الجوانب باستخدام أسلوب التأثير الإنساني ليساعدهم على النمو المهني وتزويدهم بنصائحه وتوجيهاته التربوية وفق رؤية واضحة ومخطط لها لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

٢،٩ مهام المشرف القائد التربوي

إن مهام المشرف القائد التربوي في مفهومها الحديث لم تعد مقتصرة على انحصارها في مهمة مساعدته للمعلم على تطوير أساليبه ووسائله التعليمية في غرف الصف فحسب، بل إنها تعدت ذلك الحيز متعددة وكثيرة، ترتبط ارتباطًا بمفهومه الواسع والشامل الساعي لتطوير الموقف التعليمي في جميع مكونات عناصره، وتعددت مجالات الإشراف التربوي ومهماته، فمنها ما هو داخل الصف ومنها ما يحدث خارجه من تعليم وتعلم، وهي مجالات ومهمات تتكامل مع بعضها البعض في اطار تعاوني واحد مع عناصر المجتمع المدرسي من أجل تحسين العملية التربوية(المقيد، ٢٠٠٧).

ويذكر أبو عابد (٢٠٠٥) أن من بين مهام المشرف التربوي: الاهتمام بالمعلمين في الانماء المهني حسب الحاجة، وعقد البرامج والدورات والمشاغل للمعلمين وإدارتها، وتقويم عملية التعليم وأداء المعلم المهني، وتنفيذ الدراسات والأبحاث التربوية، ورعاية الصحة النفسية للمعلمين والمتعلمين، وتقويم المواد التعليمية التعلمية. ويضيف عطوي (٢٠١٦) أن المشرف التربوي يقوم بتحسين أداء المعلمين ورفع كفاءاتهم الإنتاجية وذلك من خلال اتباع الأساليب الإشرافية الحديثة المختلفة والمتجددة في الحقل

التربوي، وتوجيه معلميه لتعديل أساليبهم التدريسية التقليدية بما يتناسب مع المستويات التحصيلية للطلاب.

ومن ناحية أخرى فإن هناك من يصنف مهام المشرف التربوي كما يأتي:

١) المهام التخطيطية: وتعنى بتصميم الخطط الشاملة لمختلف لجوانب الإشراف التربوية وتحديد مراحلها والاطلاع على مختلف التقارير الإشراقية السابقة بقصد التعرف على السلوك التعليمي للمعلمين والتوجيهات والملاحظات التي أعطت لهم سابقًا من قبل المشرفين لتلافي الجوانب السلبية وتعزيز الجوانب الإيجابية منها والاجتماع بالمعلمين الجدد وتوزيعهم على مدارسهم بشتى تخصصاتهم وتوزيع المناهج عليهم وتبصيرهم بموضوعاتها ومراجعة الخطة الزمنية لتنفيذها، وتزويدهم بالتوجيهات والنشرات التربوية، وعقد اللقاءات مع جميع المعلمين ومناقشة الأساليب التدريسية وكل ما يهم العملية التعليمية التي يقوم بها المعلم والتي تنعكس بأدائهم المميز على المستويات التحصيلية للطلبة، والمشاركة الفعلية مع المعلمين والإدارة المدرسية في مختلف الجوانب التربوية مثل معالجة المشكلات التربوية وإجراء التجارب التربوية ومتابعتها وتفعيل البحوث الإجرائية المشتركة مع المعلمين التي تهم القضايا التربوية المستجدة.

٢) المهام التي تخص الطلبة: وهنا ينصب جهد المشرف التربوي لمساعدة المعلم في كل ما من شأنه الاهتمام بالنمو الفكري في مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية والتطبيقية، وتوجيه معلميه لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة والاهتمام بالموهوبين منهم وتطويرهم نحو الأفضل، ومساعدتهم في الاهتمام بمن يعانون من بطءٍ في التعلم، وغرس قيم المواطنة الصالحة لدى الطلبة كالانتماء للوطن والاعتزاز بالدين الإسلامي والثقافة والعادات والتقاليد الوطنية، والعناية بملاحظات مدير المدرسة والمعلمين وملاحظاتهم فيما يخص سلوكيات الطلاب ومستوياتهم التحصيلية ليتخذ منها وسيلة للهدف المنشود.

٣) المهام التي تخص المعلمين: وهي جهود المشـــرف التربوي التي تنصـــب حول اقتراح البرامج التدريبية للإنماء المهني الخاصـــة بالمعلمين بعد دراســـة وتحليل وافعهم الأدائي والمهارات التي يجب تطويرها والعناية بها عن طريق البرامج التدريبية، وتقويم المعلم المنطلقة من مراعاة الخطة اليومية لإعداد الدروس بطريقة متكاملة تشـمل كافة العناصـر في الموقف التعليمي، وما يتبعه من أسـاليب تدريسـية حديثة، وما يقوم به من استخدام وسـائل إيضـاح حديثة في شـرح مادته الدراسـية لطلابه، واسـتخدامها في الأوقات المناسبة من الموقف التعليمي، ومراعاة الفروق الفردية للطلبة داخل الموقف التعليمي والمستويات التحصيلية التي تعكس مستواهم الحقيقي، ومدى التعاون بين المعلم وأولياء أمور الطلبة في مختلف الجوانب السـلوكية والتحصيلية، ويعمل على تزويد معلميه بكل جديد لرفع كفاءاتهم المهنية.

٤) المهام التي تخص المناهج الدراسـية: وتعنى بإسـهام المشـرف التربوي في صـياغة محتوى المناهج في مجال تخصـصـه ومدى مناسـبة مواضـيعها والبيئة المحلية ومسـايرتها لمسـتجدات العصـر الراهن – عصـر الانفجار المعرفي– في شـتى الميادين، ومناقشـة محتواها مع معلميهم، ومراجعتها وتقويمها وما يسـتجد فيها من حذفٍ وإضـــافة، وكتابة التقارير عن الملاحظات الواردة من الرجع الميداني ورفعها إلى المعنيين بوزارة التربية والتعليم.

٥) المهام التي تخص التدريب: وتعنى باهتمام المشـرف التربوي بترشـيح المعلمين لبرامج التدريب حســـب الاحتياجات الفعلية لهم، وعقد تلك البرامج والورش التدريبية لهم من أجل تطويرهم وصـــقل مهاراتهم وإثراء معلوماتهم بكل جديد سـواء فيما يخص المنهج الدراسـي أو الأسـاليب الحديثة في التدريس والأنشطة المصاحبة له من وسائل تعليمية أو أسس التقويم الصفي وغير الصفي، وتطوير أساليب التنفيذ، وتقويم تلك البرامج التدريبية ومدى ملاءمتها لهم والقيمة المضافة للمعلمين إثر تنفيذها.

٦) المهام التي تخص الأنشطة المدرسية: وتعنى بمساعدة المشرف التربوي لمعلميه على توجيههم بأهمية الأنشطة المدرسية في تنمية القدرات الفكرية للطلبة وبالتالي حث الطلبة على المشاركة الفاعلة فيها بما يخدم المواد الدراسية ويدعم الابداع والابتكار لديهم، ومساعدة المعلمين على وضع الخطط لتلك الأنشطة وتنفيذها.

٧) المهام التي تخص الاختبارات: وتعنى بتوضيح المشرف التربوي للمعلمين الأساليب التقويمية الصحيحة لاختبارات الطلبة والتأكد من دقتها وشموليتها ومراعاتها للفروق الفردية وقياسها للمستويات الثلاثة لدى الطلبة، كما أن من بين المهام الملقاة على عاتق المشرف التربوي في جوانب الاختبارات هي اشتراكه على إعداد امتحانات النهائية للفصول الدراسية. (مهام المشرف التربوي، الشبكة العنكبوتية).

ويرى الباحث أن المشرف التربوي في إطار عمله القيادي الميداني التربوي، يتبين أن مهامه كثيرة ومتشعبة؛ فمنها ما يقوم به داخل الصفوف الدراسية من خلال الإشراف التربوي المباشر على سير عمل المعلم مع طلابه متبعًا في الأساليب الإشرافية الملائمة للموقف التعليمي الذي ينفذه المعلم، والوقوف على المستويات التحصيلية للطلاب وما يترتب عليها من ملاحظات وآراء سديدة من شأنها الرقي بعمل المعلمين وتعديل ممارسة أساليبهم التدريسية التقليدية، متبعًا في ذلك عمليات اتصال وتواصل تنم عن علاقاته الإنسانية الجيدة التي ينتهجها المشرف التربوي القائد مع معلميه ترفع من الروح المعنوية لديهم وتشبع حاجاتهم النفسية، ومنها ما يتعداه لخارج غرف الصف، كتطوير وتحسين المناهج الدراسية، وإجراء البحوث والدراسات الهادفة لتحسين العمل التربوي، وإقامة العلاقات مع البيئة المحلية، والإسهام الفعال في معالجة المشكلات التربوية في المدارس بالتعاون مع المعلمين والإدارة، ناهيك عن مهامه في الأنشطة المدرسية وتوجيه معلميه لتوظيف تلك الأنشطة في خدمة المواد الدراسية، كما أن مهامه مرتبطة بالاختبارات وتبصير معلميه بمختلف الأساليب الحديثة في تقييم طلابهم ووضع أسئلة امتحاناتهم وجداول

مواصفاتها في مختلف المراحل الدراسية، وتمتد مهامه إلى البرامج التدريبية للإنماء المهني التي تنفذ للمعلمين الجدد منهم والقدامى وتبادل الخبرات فيما بينهم وكذلك تناقل الخبرات فيما بين المدارس في أحدث التجارب التربوية في مهارات الأساليب التدريسية لدى المعلمين والتي بدورها تنعكس على المستويات الطلابية تحصيلًا وسلوكًا على حد سواء.

٢،١٠ مهارات المشرف القائد التربوي

لكي يؤدي المشرف التربوي مهامه بأسلوب ديموقراطي إنساني يتطلب امتلاكه بعض من المهارات المتنوعة، ويذكر كل من العبيدي (٢٠١٣) وضحاوي وخاطر (٢٠١٥) مجموعة من المهارات لا بد أن تتوفر عند كل مشرف وهي كما يأتي:

١) مهارة الحساسية للمشكلات: يجب أن يمتلك المشرف مهارة الإحساس بمشكلات التعليم وجذورها، أي اليقظة المهنية لفعاليات سلوك المعلم والطلاب وأيضًا المشكلات التربوية وجذورها.

٢) المهارات التحليلية: يحتاج المشرف إلى مقدرة على القيام بتحليل فعال لما يرى، وأن يفهم العلاقات، ويميز بين أنواع السلوك ذات العلاقة بالتعليم، وكذلك تحليل وفهم المناهج الدراسية ومدى تمشيها مع الأهداف التربوية وأهداف المجتمع وحاجاته.

٣) مهارات الاتصال: وهي قدرة المشرف على ترجمة أفكاره وتصوراته بحيث تكون مفهومه من قبل المعلم، وأن يفهم تصورات ووجهات نظر المعلم.

٤) مهارات التدريس: فالمشرف التربوي يجب أن يمتلك معرفة عملية نظرية حول التعليم والطلاب وأساليب التدريس، وأن يكون خبيرًا في مادة تخصصه وأن يمتلك معرفة تتعلق بالمنهاج (مبرراته، وتسلسله، وتقنياته، ومواده التعليمية)، كما عليه مساعدة المعلم على فهم أهداف المرحلة التي يقوم بالتدريس فيها، وأن تترجم هذه الأهداف إلى أنماط من أنشطة الطلاب بالتعاون بين المشرف والمعلمين،

وعليه أن يدرك أساليب التدريس الحديثة وأن يختار المناسب منها بالتعاون مع المعلمين، وأن يختار بالتعاون مع المعلمين الوسائل التعليمية اللازمة واستخدامها على نحو سليم.

٥) مهارات العلاقات الإنسانية: وهي قدرة المشرف على إقامة علاقات إنسانية مع المعلمين كأشخاص، بحيث يوجه المعلم إلى ما يناسب قدراته ويلبي حاجاته، وكذلك يهيئ الفرص والإمكانات له ليساعده على تنمية مهاراته المهنية المطلوبة.

٦) مهارات المسؤولية الاجتماعية: وتتعلق هذه المهارات بامتلاك المشرف لتصورات واضحة حول أهداف التربية وعلاقتها بالمجتمع وأن يمتلك تصورات تتعلق بالإنسان والطبيعة والمجتمع، ليعلم على ربط المدرسة بالمجتمع وأن يساعد المعلم على الابتكار والتجديد.

كما يضيف الدعيلج (٢٠٠٩) بعضًا من المهارات والقدرات التي لابد أن يتمتع بها المشرف ليكون قائدًا تربويًا، ويستطيع تأدية دوره ومهامه الإشرافية وهي:

١) الإلهام: تمثل القدرة على إلهام الآخرين أعلى أشكال القيادة، فعلى المشرف القائد أن يتحلى بشخصية جذابة، أو يمثل القدوة، أو يكون الإثنين معًا حتى يتمكن من إلهام الآخرين.

٢) الإقناع: على المشرف القائد أن يجعل من حوله دائمي التغيير لأفكارهم، أو يمكنهم من اكتشاف أمور لم يلتفتوا إليها من قبل.

٣) التأثير: إن التأثير مرادف للمشرف القائد، فهذا الفن يعرف دومًا بأنه القدرة على التأثير على الآخرين، لتحقيق الأهداف المنشودة، فالمشرف القائد في العمل يحدد أعضاء فريقه.

٤) التحفيز: يعد العمل التحفيزي جزءًا لا يتجزأ من وظيفة المشرف القائد التربوي، فلكي تحفز شخصًا فإنك بطريقة ما تجعله يضاعف مجهوده في عمله، فالتحفيز تحد مستديم في شخصية القيادي، ويعد جزءًا من مهمته الإدارية أيضًا.

٥) الحضور أو الكاريزما: يمكن أن نعرف الكاريزما بأنها الجاذبية التي تستخدم لقيادة الآخرين، وعلى الرغم من أن الكاريزما تبدو سمة متأصلة في الشخصية، إلا أن قدرًا كبيرًا منها يمكن تعلمه أو اكتسابه، مثل القدرة على التعبير الانفعالي.

أما عطوي (٢٠١٦) فيصنف مهارات المشرف التربوي إلى أربع مهارات وفقًا لأغراض الإشراف التربوي وهي:

١) المهارات العلمية: ويقصد بها قدرة المشرف التربوي على الإلمام بالأساليب الإشراقية التي تمكنه من القيام بواجباته الإشراقية والتي يستطيع من خلالها مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين وقبول كل معلم متذمرًا كان أو مبدعًا نشيطًا، ثم تحديد الاحتياجات الفعلية لهم، وكذلك مقدرته على حل المشكلات التربوية بطرق علمية.

٢) المهارات الإنسانية: وهي مقدرته على الاتصال والتفاعل مع المعلمين على أسس ديمقراطية إنسانية عادلة وبعيدة عن التسلط والفوقية قادرًا على بناء علاقات جيدة معهم.

٣) المهارات الفنية: وهي قدرته على توضيح الأفكار وتبادل الآراء مع المعلمين وإدارة الحوار معهم مع قدرته على الإصغاء لهم واحترامهم في آرائهم وأفكارهم، ومقدرته على دراسة نتائج التحصيلية للطلبة وتحليلها وتفسيرها مع المعلمين.

٤) المهارات المتعلقة بالتنظيم المدرسي: بمعنى قدرته على تحديد الاحتياجات التعليمية والتربوية.

ويرى الباحث أنه من خلال العرض السابق لمهارات المشرف التربوي أنها تتعدد بتعدد أدوار المشرف ومهامه الفنية المختلفة، فمن مهاراته في خبرات التدريس وتشخيص المنهاج الدراسي وتقويمه إلى مهارات إقامة العلاقات الإنسانية والاجتماعية وكاريزما فن الاتصال والتواصل و ديموقراطية الحوار للتأثير القيادي الايجابي وتنظيم العمل الجماعي الفعال، إلى المهارات العلمية وإلمامه بمختلف الأساليب الإشرافية

التي لا بد يوظفها في مختلف المواقف التعليمية مراعيًا باحترام الفروق الفردية بين معلميه، بالإضـــافة إلى مهارات الشـعور والاحسـاس بالمشـكلات التربوية والتنبؤ بها والتعامل معها، وديناميكية سـلوك المعلمين والمتعلمين وكـافـة العنـاصـــر التربويـة التي مـا فتئ التعـامـل معهـا، إلى تلـك المهـارات المتعلقـة بالتفكير الاسـتراتيجي والرؤية المسـتقبلية لإشـراف إسـتراتيجي فعال، والرؤية الشـمولية التي تسـاعد على الربط بين المتغيرات في البيئة الداخلية والخارجية، وإلمامه بأسـاسـيات ومهارات القياس والتقويم وتحليل النتائج، وإدارة الوقت واسـتثماره في تحقيق الأهداف والسـياسـات التعليمية والرؤية الانتقادية الهادفة للتجديد التربوي، وبالتالي تقتضي الضرورة من المشرفين التربويين أن يتلمسوا تلك المهارات اللازمة للعمل الإشرافي والارتقاء به.

٢،١١ القيادة التربوية الإشرافية

يلقى مفهوم الإشراف التربوي كقيادة تربوية قبولًا كبيرًا في السنوات الأخيرة من قبل المختصين بالإشراف، وهذا النوع من الإشراف يشجع الاستقلال الفكري والتعاون بين المشرفين التربويين ومعلميهم، ومن أهم خصائص الإشراف التربوي كقيادة تربوية أنه يسير جنبًا إلى جنب مع الحركات التقدمية في التربية، ويذهب إلى ما وراء مشكلات التعليم بحيث يجمع جميع العاملين في مجال الإشراف التربوي لتحقيق أهدافًا تربوية مشتركة وتحديد الأهداف العامة مع تكريس المشرفين التربويين كقادة تربويين جهودهم من أجل حل المشكلات التي المعلمين في العملية التعليمية (البستان وآخرون، ٢٠١٠).

ويذكر عبدالله (٢٠١٦) أن الفرق جليًا بين القيادة التربوية للإشـــراف التربوي قديمًا وحديثًا؛ إذ أنها أصـبحت أكثر تعاونية وديمقراطية وتشـاركية بين المشـرف التربوي ومعلميه في العمليات الإشـرافية، وأصـــبح دوره مراقبًا للعملية التعليمية التعلمية، كما أن المعلم يتقبل التوجيهات التي تعطى إليه من أجل تحسين أدائه، كما أن له الحق في المناقشة وإبداء رأيه فيما يخص عمله التدريسي ومختلف القضايا التربوية

في العملية التعليمية التعلمية والمشاكل التي تعيق إيصال المادة التعليمية للطلاب، ويمكن القول أن القيادة التربوية للإشراف التربوي أصبحت تعطي للجوانب الإنسانية أهمية بالغة، كونه العنصر الرئيس في نجاحها ومطلب جوهري في الاستمرارية بها.

ترتبط القيادة الإشرافية التربوية بصلاتٍ وثيقةٍ مع الإدارة المدرسية، لذلك تأثر بكثير من الفلسفات والنظريات التي أحدثت تغييرًا واضحًا في مفهومه، حيث تطور مفهوم الإشراف التربوي تطورًا كبيرًا، فقد أصبح قيادة ديمقراطية وبناء علاقات إنسانية، وتوجيهًا تربويًا بهدف تحسين العملية التعليمية بجميع جوانبها، وقد تطورت أهدافه ومجالاته وخصائصه، وتنوعت مهام المشرفين وتعددت أساليب إعدادهم وتدريبهم ومعايير انتقاءهم لمهنة الإشراف، لذلك يعتبر الإشراف التربوي من المسائل المهمة، التي يجب أن تتطور جوانبه المختلفة بشكل ديناميكي كي يتحقق هدف التربية الأساسي والنهائي، وهو بناء الإنسان الصالح القادر على مواجهة المستقبل انطلاقًا من موقع الإشراف التربوي داخل العملية التعليمية (ضحاوي وخاطر، ٢٠١٥). ويضيف عايش (٢٠١٩) بأن القيادة التربوية في الإشراف التربوي هي قدرة المشرف التربوي على توجيه معلميه لتحقيق الأهداف المنشودة عن طريق التأثير فيهم، وهو ما يكون إما بالتبني وقبول المعلمين للمشرف التربوي كقائد تربوي، أو عن طريق استخدام سلطته الرسمية عند الضرورة إلى ذلك؛ إذ تنبع القيادة في الإشراف التربوي من القدرة على التأثير في الجماعة واستثماره، وتكتسب شرعيتها السلطوية من خلال رضا المعلمين الذين يعبرون بمحض إرادتهم وقناعتهم بأنهم أتباع للقائد المشرف التربوي ويتبنون أفكاره وأهدافه، ففي قائدهم التربوي يجدون الالتزام في تحقيق أفكارهم وآرائهم وأهدافهم وطموحاتهم الذي يؤدي إلى رضاهم الوظيفي. كما يضيف عبدالله (٢٠١٦) أن المشرفين التربويين يختلفون كقيادات تربوية في شخصياتهم في قيادة معلميهم، فمنهم من يسعى لاحترام شخصية المعلم ويعطيه الحرية ومناقشة آرائه التربوية وينمي لديه روح التعاون والعمل الجماعي، ومن

المشرفين من يكون لديه التحفظ معتمدًا على مركزه في الهرم الإداري، ولا يسمح فتح باب الحوار والنقاش مع المعلمين، وهذا ما لا يسعى إليه الإشراف التربوي الحديث، فالقيادة الإشرافية الحديثة تعطي المساحة الأكبر من الحرية والنقاش وتقبل الآراء وفتح باب التعاون والتفاعل والعمل الجماعي.

وتعد القيادة التربوية بمفهومها الحديث مجموعة أنشطة هادفة، ويعتبر القائد نفسه أحد أعضائها يراعي مصالح مرؤوسيه ويهتم بأمورهم ويقدرهم، ساعيًا بذلك إلى تحقيق مصالحهم عن طريق التعاون في رسم الخطط وتوزيع المسؤوليات وفق الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة (العجمي، ٢٠٠٨).

ويعرِّف الميلود وعبد الكريم (٢٠١٧) القيادة التربوية للإشراف التربوي بأنها قدرة المشرف التربوي على توجيه المعلمين وإرشادهم من أجل تحسين مخرجات العملية التعليمية، إما عن طريق التأثير، ويتجلى ذلك من خلال تطبيق توجيهاته وتقبل آرائه ومناقشتها، أو يضطر أحيانًا إلى استخدام السلطة الرسمية في القيام بمهامه.

إن مفهوم القيادة التربوية في الإشراف التربوي كما يراها قشوع (٢٠١٦) تعد من عوامل نجاح أو فشل العمل في الإدارة التربوية، فالمشرف القائد التربوي الناجح هو من يمتلك المهارات والقدرات التربوية اللازمة في التأثير إيجابًا في المعلمين الذين يقوم بالإشراف عليهم من أجل الوصول إلى تحقيق الاهداف التربوية المنشودة.

ويعرِّف الباحث القيادة الإشرافية التربوية على أنها: القدرة القيادية التي يتمتع بها المشرف التربوي مما تؤهله لإصلاح بعض الأخطاء التربوية وكيفية التعديل عليها بطريقة لائقة وحسنة مما يضفي على العملية التعليمية طابعًا جديدًا بخبرات أفضل للمعلم لتحسين العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها.

٢،١٢ الأنماط القيادية الإشرافية التربوية

إن نمط القيادة للإشراف التربوي يتوقف على شخصية المشرف القائد التربوي؛ حيث أنه يعد هو رئيس الجهاز الإداري للإشراف التربوي وقائده الذي تقع عليه مسؤولية قيادة معلميه الأوائل المكلف بالإشراف عليهم، ويمكن إدراك أن نمط سير العمل وسلوكياته يختلف من قائد لآخر وفق النظام الإداري له، فالمرونة أو التشدد أو السلبية في العمل يسير وفق النمط القيادي الذي يتصف به المشرف القائد التربوي في عمله الإشرافي (أبو العلا، ٢٠١٣).

ويرى السعود (٢٠١٣) أنه لم يتفق الباحثون في مجال الإدارة التربوية على نمط قيادي واحد يحكم عمل القادة التربويون للوصول إلى الأهداف، وما زال الاختلاف قائمًا بينهم حول أفضل الأنماط الإدارية أو القيادية التي ينبغي استخدامها عند تنفيذ مهمات الإشراف التربوي وقد أظهرت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت من أجل الكشف عن الأنماط الإدارة والقيادة في العمل الإشرافي التربوي عن وجود ثلاثة أنماط قيادية وهي:

١- القيادة الأوتوقراطية(التسلطية) Autocratic Leadership

ربما كان هذا النمط القيادي متأثرًا بمفاهيم ومبادئ مدرسة الإدارة الكلاسيكية متمثلة في نظرية "تايلور" في الإدارة العلمية، ويتميز هذا النمط بصفاتٍ وخصائص تعكس سلوك مدير المدرسة أو المشرف كقائد تربوي إزاء المواقف التي يواجهها أثناء عمله الإشرافي اليومي، فالقائد التسلطي يحصر جميع الصلاحيات بيده دون تفويض أي منها لأحد من المعلمين، ويصدر لهم الأوامر لتنفيذها بعد أن يحدد الطرق والوسائل والإجراءات لتي يجب اتباعها عند التنفيذ دون استشارة أي من المعلمين لديه، ويتولى بنفسه توجيه معلميه وفقًا لرغباته واهوائه وقناعاته الشخصية، معتقدًا بذلك أن الإدارة ما هي إلا عملية

اتخاذ قرارات وإصـدار تعليمات ومتابعة تنفيذها، منصـبًا جُل اهتمامه بالعمل دون الإلتفات إلى الجوانب الإنسانية للمعلمين بمؤسسته التربوية.

٢- القيادة الديمقراطية(التشاورية) Democratic Leadership

لعلنا لا نجافي الحقيقة إن قلنا أن النمط الديمقراطي في العمل الإداري بشـــكل عام وفي الإدارة التربوية بشـكل خاص هو وليد طبيعي للضـغوط والتعسـف وتجاهل العلاقات الإنسـانية للعاملين بالحقل التربوي وعدم الثقة فيهم والاهتمام بالمؤسسة بشكلها العام دون اعتبار لحاجاتهم النفسية، وهذا ما اتسم به النمط الأوتوقراطي (التسلطي)، لذا فقد اعتمد النمط الديموقراطي في الإدارة التربوية على مبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه، منطلقًا من فكرة أساسية هي: أن تعدد العقول السوية أقدر على تقديم الأفكار الصـائبة من العقل الواحد السـوي، فجوهر القيادة الديمقراطية هي احترام الرأي الآخر والمشـاركة الفاعلة في صنع القرار وتفويض الصلاحيات الإدارية في مختلف الجوانب التربوية.

٣- القيادة الترسلية (المتساهلة) Laissez-Faire Leadership

ليس من الضـــروري أن تنقســـم الإدارة إلى لونين قياديين اثنين فقط: الأســـود (الأوتوقراطي/ التسلطي) والأبيض (الديموقراطي) وإنما هناك نمط إداري ثالث وهو نمط القيادة الترسلية والتي يطلق عليها أحيانًا بالمتســـاهلة أو التســـيبية أو الترهلية، وهذا النمط القيادي ينطلق من مبدأ إطلاق الحريات لأفراد المؤسـسـة بشـكلها العام أو التربوية على وجه الخصـوص، فالقيادي في النمط التسـيبي المتسـاهل لا يقوم بتقديم المسـاعدة للأفراد المرؤوسـين معه إلا لمن يطلبها منه ولا يحاول تعريفهم بوجهة نظره حتى لا يلزمهم في تقييد حريتهم في التصـرف، وفي العادة يتميز القائد في هذا النمط القيادي بشـخصـيته المرحة وتواضـعه ومعلوماته الغنية في الأمور المتعلقة بمهنته، وأن علاقاته مع المرؤوســين يســودها الاحترام والتقدير، إلا أن هذا النمط القيادي يقود إلى فوضـــى إدارية وتســـيب في العمل وانعدام الروح الجماعية ومنح المرؤوســين

الحرية الكاملة لمناقشة أي موضوع بالعمل، وأما عن السياسة التي تتبعها القيادة في النمط التساهلي فلا تتضمن أي حزم ولا تمثل قيادة واضحة ولا توجد فيها أي ضوابط تمكن المؤسسة من تحقيق أهدافها.

وبناءً على ما سبق يمكننا القول أن المشرف القائد التربوي قد لا يستخدم نمطًا قياديًا واحدًا باستمرار، إذ لا توجد قيادة تربوية أوتوقراطية تمارس بشكل دائم وكامل، ولا قيادة تربوية ديموقراطية تمارس باستمرار، وكذلك لا يمكن ممارسة قيادة ترسلية أو متساهلة بصفة دائمة، وبالتالي فإن المشرف التربوي القائد التربوي الناجح هو من يلم بالأنماط القيادية كافة قدر الإمكان ويستطيع تكييف أسلوبه القيادي في ضوء معطيات طبيعة الموقف الذي يواجهه وفقًا لمستوى النضج الوظيفي للمرؤوسين في المؤسسة التربوية وتبعًا للظروف المحيطة بالعمل.

٢،١٣ نظريات القيادة

هناك العديد من النظريات التي تناولت موضوع القيادة وأنماطها بالدراسة والتحليل، وقد ساهمت الجهود العلمية وتعددها واختلاف نتائجها في تفسير الظاهرة القيادية، مما نتج عن ذلك تطور النظريات القيادية التي حاولت تحديد أهدافها والخصائص التي يجب أن يتمتع بها القائد والأعمال التي يجب قيامه بها، وقد مرت النظريات القيادية بتطورات عديدة تبعًا للتطورات العامة في الفكر الإداري وتعدد العملية الإدارية (تواتيت، ٢٠١٤).

لقد تعددت التقسيمات من قبل الباحثين في الإدارة فيما يخص نظريات القيادة، وكانت أكثر التقسيمات شيوعًا ما اتفق عليه العديد من الباحثين في دراساتهم، كدراسة راضية (٢٠١٨)، وعسكر (٢٠١٢) والعرابيد (٢٠١٠) والسبيعي (٢٠٠٩) وأبو ناصر (٢٠٠٨)، وفيما يأتي عرضًا لأهم النظريات القيادية والتي تم تحديدها وفقًا للمداخل الآتية: (المدخل الفردي، والمدخل الموقفي، والمدخل السلوكي، والمدخل التوفيقي، والمدخل التحويلي).

٢،١٣،١ المدخل الفردي

وقد ظهرت نظريتان وفقًا لهذا المدخل هما:

١) نظرية الرجل العظيم: وتعد هذه النظرية من أقدم النظريات في القيادة، وتقوم على أن القيادة سمةٌ مميزةٌ للفرد، وأن القليل من الأفراد لديهم من السمات الشخصية والقدرات ما يؤهلهم من أن يكونوا قادة، وأن القادة يولدون ولا يصنعون، والسمات القيادية للفرد هي موروثة وليست مكتسبة (كنعان، ٢٠٠٩). ويذكر العميان (٢٠١٣) أن هذه النظرية تستند إلى عدد من الافتراضات، يمكن اختصارها في محاور أساسية، هي:

١- إن القادة يولدون ولا يصنعون.

٢- يمتلك الرجال العظماء حرية إرادة مطلقة.

٣- إن القادة يتمتعون بالقدرة على رسم مسارات التاريخ الحالية والمستقبلية من خلال كفاحهم.

٤- إنهم يتمتعون بقدرة السيطرة على مختلف الأزمات بما ينسجم مع رؤيتهم للأحداث.

إن أهمية نظرية الرجل العظيم حسب السعود (٢٠١٣) لا تقف عند كونها النظرية الرائدة في مجال تأصيل نظريات القيادة فحسب، وإنما لأنها ما تزال تحظى بالتطبيق العملي في كثير من المؤسسات حتى يومنا هذا، وعلى الرغم من وجاهة هذه النظرية، إلا إنها تصطدم ببعض الحالات والمواقف التي تقلل صدقها وأهميتها؛ ففي بعض المواقف التي حقق فيها بعض هؤلاء القادة العظام نجاحًا كبيرًا في دفع جماعاتهم إلى الأمام، تبين أنهم في مواقف أخرى عجزوا عن تحقيق أي تقدم يذكر مع الجماعات، كما وجد في حالات أخرى عجز هؤلاء الأفذاذ عن قيادة جماعات غير الجماعات التي ينتمون إليها، ولهذا فإن معظم علماء الاجتماع يرفضون هذه النظرية. ويضيف عسكر (٢٠١٢) إن نظرية الرجل العظيم تنكر الظروف البيئية في تكوين وصقل شخصية القائد وتقول بأنها صفات موروثة، وإن هذه الصفات لا

يمكن أن تكتسب من البيئة، إلا أن ثمة عوامل عديدة لها دور في تكوين شخصية القائد، كالظروف المحيطة بالجماعة ونوعية الأفراد والجماعات المختلط بها.

٢) نظرية السمات: يذكر Stoner & Freeman& Gilbert (2003) إن نظرية السمات ترتبط بشكل رئيس بنظرية الرجل العظيم التي أكدت على أن بعض الأفراد يصبحون قادة لأنهم ولدوا وهم يحملون صفات القيادة؛ بمعنى أن القائد يولد ولا يصنع، وبعد ذلك بدأت المحاولات لفهم مفهوم القيادة واكتشاف الخصائص والسمات التي يتميز بها القادة عن غيرهم على اعتبار أن هناك سمات وخصائص يشتركون فيها.

لقد تبلورت فكرة القيادة القائمة على الصفات والسمات الشخصية؛ فهي ترى أن القادة لديهم بعض السمات القيادية التي تميزهم عن غيرهم، وهذه الصفات تتراوح ما بين مظاهر جسمية وصفات شخصية تتمثل في وتيرة الصوت والحجم والوسامة، وسمات نفسية تتمثل في الحماس والثقة بالنفس والقدرة على المبادأة والنضج الاجتماعي والداعية نحو العمل والانجاز والقدرة على الجسم (كنعان، ٢٠٠٩). فيما يشير العجارمة (٢٠١٢) أن نظرية السمات تعرضت لكثير من الانتقادات بسبب أن مؤيديها ركزوا على القائد دون إعطاء أية أهمية لكل من المؤسسة والعاملين بها، حيث أثبتت الدراسات أن للعاملين دورًا كبيرًا في مساعدة قائد المؤسسة في النجاح، كما أن هذه النظرية بعيدة عن الواقع نوعًا ما لأن هناك قادة برزوا ولم يتصفوا بأي من السمات الخارقة، وعدم واقعية هذه النظرية بسبب تأكيدها ضرورة توافر كل أو معظم السمات القيادية التي ذكرها أنصارها فيمن يشغل مناصب قيادية وهو الأمر الذي لا يمكن تطبيقه، ولا يمكن حصر القيادة بسمة معينة يمتلكها شخص معين وإنما قد يكون هناك قائد تتوافر فيه سمة ما من سمات القيادة، كما إنه لا توجد مؤشرات على اشتراك القادة في سمات معينة أو محددة.

على الرغم من قدم هذه النظرية إلا إنها لا تلق تأييد قوي في صـــفوف الباحثين كثيرًا وذلك للاختلاف الشـــديد حول عدد من الصـــفات التي من الممكن أن تتوفر لدى القائد ومعايير قياس تلك الصفات وأهميتها النسبية، وما إذا كانت تلك الصفات متوفرة فعلًا لدى بعض القادة الحقيقيين المشهود لهم بالنجاح والتفوق في القيادة، كما أن هذه النظرية أهملت دور المرؤوســين في إنجاح عملية القيادة، لأن كثيرًا من الدراسات أثبتت دور المرؤوسين في نجاح عمل القائد، كما أنه لا يمكن تعميم هذه نتائج النظرية بشكل علمي ثابت. (عطوي، ٢٠١٦). ومع الانتقادات التي وجهت لنظرية السمات، فحقيقة الأمر لا يمكن رفض هذه النظرية كاملةً؛ فلا بد للقائد أن تتوافر فيه بعض من الســمات تميزه عن بقية المرؤوســين لديه حتى يستطيع من ممارسة عمله القيادي بشكل يختلف عن الآخرين (الشافعي والفتلاوي، ٢٠٢٠).

٢،١٣،٢ المدخل السلوكي

يذكر العجارمة (٢٠١٢) أن مدخل الســمات في القيادة لم يعد صــالحًا لتفســير القيادة، الأمر الذي جعل الاهتمام منصبًا لدراسة سلوك القائد. وقد تمخضت نتائج الدراسات في نظريات السمات وبفعل أفكار علم النفس الاجتماعي عن تطور اتجاه جديد، وقد أطلق عليه اســم النظرية الســلوكية في القيادة؛ إذ حاولت هذه النظرية في المدخل الســلوكي تصــنيف الســلوك القيادي على اعتبار أن هناك سلوكيات محددة تميز بعض القادة عن غيرهم من القادة (Stoner et , al , 2003).

إن النظريات المتعلقة بالمدخل السلوكي في القيادة ما هي إلا ظاهرة مرتبطة بالدور الذي يمارسه القائد مع مرؤوسيه، فبعد أن كان التركيز على الخصائص والسمات انتقلت الدراسات إلى بحث ممارسة الأفعال والسلوك لدى القادة (العمري، ٢٠٠٩). وتذكر باشا (٢٠١٧) أن النظريات السلوكية ركزت على دراسة سلوك القائد وتحليله أثناء قيامه بالعمل القيادي، ثم تحليل ما يترتب عليه من آثار في فاعلية

المؤسسة والمرؤوسين، فليس المهم هنا الخصائص لدى القائد وما يتمتع به من سمات بقدر ما هو نوع السلوك الذي يتبعه، فالتأكيد هنا في هذا المدخل منصب على الطريقة التي يمارس القائد تأثيره فيها.

إن هذه النظرية تحدد وتميز سلوكيات النجاح لدى القادة؛ فهي بطبيعة الحال قادرة لتمييز وتحديد سلوكيات الفشل، وتقوم النظرية هنا بدور كبير ومهم ليس في إعداد القادة فقط وإنما إلى تنبيههم للسلوكيات التي قد تؤدي إلى فشلهم وفشل مشروعهم القيادي برمته (محبوبة، ٢٠١٠).

ويتفق كل من جيلح (٢٠٠٦) والسعود (٢٠١٣) على أنه ظهرت بالمدخل السلوكي ستة اتجاهات متقاربة، ثلاثة منها لثلاث جامعات أمريكية وهي دراسات جامعة أيوا، جامعة أوهايو، ودراسات جامعة متشيغان، ثم نظرية ليكرث (نظام ١-٤) ونظرية بليك وموتون، ونظرية الخط المستمر لكل من تانباوم وشميدت.

٢،١٣،٣ المدخل الموقفي

أكد الصباب وديباب وميمني وحبيب (٢٠١٠) أنه بسبب عجز مدخلي السمات والسلوكي في الأنماط القيادية؛ فإنه تطلب الأمر في البحث عن أسلوب آخر للقيادة، وتمثل في أن القائد عليه أن يغير من سلوكه ويكيفه حسب الموقف الذي يكون فيه.

إن النظريات في المدخل الموقفي بُنيت اعتمادًا على النظريات السلوكية، وتعتقد أن فعالية سمات القائد أو سلوكياته تعتمد بشكل أساسي على الحالات والظروف ومختلف المواقف التي تتضمن نمط المؤسسة ومكان العمل والمرؤوسين أيضًا (Julian& Amy & Colette,2011).

وقد ظهرت النظرية المتعلقة بالمدخل الموقفي كرد فعل لنظرية السمات التي ركزت على القائد وأهملت الأتباع (المرؤوسين) والموقف معًا، وهذا المدخل يعتبر الأكثر شيوعًا وانتشارًا ، وقد تم تطويره من خلال " هيرسي وبلانشارد"، وحسب ما يشير إليه اسم المدخل، فإن القيادة الموقفية تركز على القيادة

في الموقف، حيث أن أصحاب هذه النظرية يرون أنه ليس من الضروري توفر نفس الخصائص والسمات الشخصية للقائد في المواقف كلها؛ فعلى سبيل المثال أن السمات اللازمة للقائد السياسي تختلف عن سمات القائد في المؤسسة التربوية أو الصناعية أو الصحية، وترى النظرية أن القيادة الناجحة هي التي تتوفر فيها الخصائص اللازمة للتعامل مع طبيعة الموقف تبعا لطبيعة العناصر المكونة لذلك الموقف وعلاقتهما معًا، وتبعًا لمتطلبات الموقف الزمانية والمكانية ونوع المرؤوسين واتجاهاتهم وتوجهاتهم ومشاكلهم واحتياجاتهم (القحطاني، ٢٠٠٠).

ويشير أبو النصر (٢٠١٥) أن هذه النظرية تقوم على أساس أن القائد هو الموقف، فالمواقف هي التي تبرز القيادات وتسبر إمكانياتهم الحقيقية في القيادة، في نظرها وليدة الموقف ولا تتوقف على الصفات الشخصية. ويضيف العرابيد (٢٠١٠) أن هذه النظرية قد لاقت قبولًا بين علماء النفس والاجتماع فانتشرت بينهم، وهي تقوم على أساس أن القائد هو وليد الموقف، فالمواقف هي من تبرز القادة وتكشف إمكانياتهم الحقيقة في القيادة وليست سماتهم التي يتمتعون بها.

أما رأي كنعان (٢٠٠٩) في مفهوم نظرية الموقف فهو قائم على الربط بين كل من السمات الشخصية للقائد والموقف التربوي، وهي بهذا المفهوم لا تنكر ما للسمات الشخصية للقائد من دور محوري في تحديد خصائص القيادة، لكنها تنادي بوضع الموقف القيادي في الاعتبار الأول لنجاح القيادة. كما أن عياصرة (٢٠٠٦) يذكر أن على القائد التربوي أن يحدد النمط القيادي المناسب حسب كل موقف من المواقف التربوية، إلا أن تحديد النمط لا بد أن يخضع لثلاثة عناصر وهي: سمات القائد وقدراته، وسمات الأتباع وقدراتهم واستعدادهم على الفهم والتعاون وتحملهم للمسؤولية ودرجة انتمائهم للمؤسسة التي يعملون بها، وسمات الموقف والذي يتضمن المشكلة أو الظروف التي أوجدته، والحلول المناسبة لتلك المشكلة، وعمليات التفاعل بين هذه العناصر.

وقد أكدت النظريات الموقفية أهمية العلاقات بين القائد ومرؤوسيه والموقف، كما أكدت أن الأسلوب القيادي الأكثر تأثيرًا يعتمد على طبيعة الموقف وخصائص المرؤوسين وقدرات القائد، وبالتالي فإنها تنطلق من افتراض جوهري وهو ان فاعلية القيادة تتأثر كثيرًا بالعوامل الموقفية المتمثلة في طبيعة العمل والبيئة التنظيمية وخصائص المرؤوسين، ومعنى ذلك أنه لا وجود لأسلوب أفضل للقيادة المؤثرة، وإنما هناك تأثيرًا لجميع الظروف التي ينبغي على القائد أن يؤدي مهامه القيادية من خلالها (السعود، ٢٠١٣). وتضيف لهلوب (٢٠١٥) أن نظرية المواقف ترى أن ما يفعله القادة أهم بكثير من الخصائص والسمات التي يتميزون بها. ويضيف السبيعي (٢٠٠٩) إن الباحثين الداعمين لنظريات المدخل الموقفي يؤكدون على أن القيادة الفعَّالة تعتمد على المتغيرات المختلفة المحيطة بكل موقف أكثر من اعتمادها على السمات الشخصية للقائد أو سلوكه الذي يتمتع به.

يعد الموقف حسب مدخل هذه النظرية الفيصل في تحديد النمط المناسب للقيادة، ففيها لا يظهر القائد إلا إذا تهيأت له الفرصة في استخدام قدراته، وبالتالي فالمعوِّل الأساسي لظهور أي قيادة يعود إلى طبيعة وظروف الموقف البيئي وما يتضمنه ويحيط به من عناصر موقفية وهي تكون بطبيعتها عرضةً للتبدل من موقف لآخر (واعر، ٢٠١٥).

ويتفق كل من جيلح (٢٠٠٦) وأبو ندا (٢٠٠٧) والعتيبي (٢٠٠٨) والسعود (٢٠١٣) وتواتيت (٢٠١٤) وواعر (٢٠١٥) وراضية (٢٠١٨) على أنه ظهرت عدد من النظريات المرتبطة بالموقف والتي من أشهرها: النظرية الظرفية (الموقفية) لصحابها "فيدلر"، ونظرية المسار والهدف لصاحبها "هاوس وايفانز"، ونظرية النضج الوظيفي للعاملين لصاحبيها "هيرسي وبلانشارد"، ونظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لصاحبها "وليام ريدن".

كما يرى السكارنة (٢٠١٩) أن السلوك القيادي ومهاراته وأدواره القيادية تعتمد على الموقف الذي يكون فيه القائد بشكل رئيس؛ بمعنى أن أي قائد تربوي لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا توافرت في البيئة المحيطة ظروف ملائمة لاستخدام مهاراته وتحقيق تطلعاته، كما أن فعالية القيادة كثيرًا ما تتأثر بشخصية القائد وأسلوبه في تعامله مع المرؤوسين والموقف الذي يكون فيه، فالقائد التربوي الناجح هو من يستطيع تعديل أسلوبه ويكيفه بما يتناسب مع معلميه لمعالجة مواقف معينة. إن السلوك القيادي الفاعل كما يراه مصطفى (٢٠١٠) هو رهن الموقف الذي يعايشه القائد، وبالتالي على القادة تغيير سلوكياتهم لمقابلة أو لمعالجة المواقف المتنوعة.

ومما يؤخذ على هذه النظرية مبالغتها في الاعتماد على المواقف، إذ أن معظم الناس يمكنهم أن يصبحوا قادة إذا نجحوا في مواجهة المواقف التي يتعرضون لها، كما أن الفرد يمكن أن يكون قائدًا في موقف ما تتوافر بعض المهارات والكفايات في ذلك الموقف ويكون تابعًا في موقف آخر لا تتوافر فيه تلك الظروف المواتية (عطوي، ٢٠١٦).

٢،١٣،٤ المدخل التوافقي

يري القريوتي (٢٠٠٩) أن النظريات القيادية في المداخل السابقة قد ركزت على عامل واحد وأهملت بقية العوامل إلا أن مفهوم القيادة في الإطار الفكري لنظرية التفاعل في المدخل التوافقي؛ فمفهوم القيادة فيها هي عملية تفاعل مع جميع العناصر والظروف المحيطة سواء كانت بشرية أو اجتماعية أو مادية أو وظيفية. ويضيف الكلابي(٢٠٠١) بأن هذا المدخل يسعى للمواءمة بين القادة والمواقف المختلفة؛ إذ أن فاعلية القائد تعتمد على مدى مناسبة أسلوب القائد للبيئة المحيطة، وهذا المدخل يركز على الأساليب والمواقف وهي تقدم إطارًا للموائمة الفاعلة بين كل من القائد والموقف، وفي إطار هذا المدخل (النظرية التوافقية) توصف الأساليب القيادية بأنها إما أن تكون مدفوعة بمهام العمل أو العلاقات

الإنسانية، ويهتم القادة الذين تدفعهم المهام في الوصول إلى تحقيق الأهداف بشكل رئيس، بينما القادة الذين يهتمون بالعلاقات الإنسانية فإنهم يهتمون في الغالب ببناء تلك العلاقات بناءً وثيقًا، وتضيف هذه النظرية أن المواقف يمكن تشخيصها من خلال ثلاثة عوامل وهي: العلاقات بين القائد والمرؤوسين وهيكلة المهام وقوة المنصب.

وأشارت أبوناموس (٢٠١٦) إن القيادة من وجهة نظر المدخل التوافقي هي عملية تفاعل اجتماعي باعتبار أن القيادة ليست سمة أو مجموعة سمات يمتلكها فرد بعينه. ووفقًا لهذا المدخل فإن القائد الناجح هو الذي يستطيع أن يحدث تفاعلًا ويخلق تكاملًا مع أفراد الجماعة، وهذا لا يأتي إلا من خلال تعرف القائد على مشكلات المرؤوسين ومتطلباتهم ثم القيام بحل هذه المشكلات وتلبية احتياجاتهم، فمن منطلق هذه النظرية فالقيادة عملية تفاعل اجتماعي تتحدد خصائصها على أساس ثلاثة أبعاد وهي: سمات القائد الشخصية وعناصر الموقف وخصائص المرؤوسين (كردي، ٢٠١٠).

كما يرى البنا (٢٠١٧) إن هذه النظرية في المدخل التوافقي لم تقم بإنكار أو إلغاء النظريات التي سبقتها وإنما قامت بجمع تلك النظريات في نظرية واحدة نتيجة لعدم كفاية إحدى النظريات كمعيار محدد وثابت لتحديد خصائص القيادة فهي قامت على أساس التفاعل والتكامل بين شخصية القائد واتجاهات المرؤوسين وحاجاتهم وطبيعة الموقف، وهي بذلك تتصف بالشمول والواقعية والأنسب في تفسير ظاهرة القيادة وتوصيف القائد.

٢،١٣،٥ المدخل التحويلي

يعتبر العالم (Burns) هو من أنشأ هذه النظرية وذلك في عام ١٩٧٨ بعد أن قام بإعادة النظر في ممارسات وسياسات القيادة المختلفة مستخدمًا في ذلك السمات والعناصر الأساسية للقيادة الفعالة، كما أن هذا العالم هو أول من توصل إلى أن نظرية القيادة التحويلية ترتبط بكل عنصر من العناصر

الاتية: عنصر التحفيز والموارد من جهة والقادة ومرؤوسيهم من جهة أخرى؛ أي أن في هذا النمط القيادي يتعلق بتأثير القائد على تابعيه ليمكنهم من المشاركة في عمليات تطوير المؤسسة (Lai, 2011).

يعد هذا المدخل في القيادة أحد المداخل المعاصـــرة الذي ركز عليها الكثير من الباحثين منذ أوائل ثمانينيات القرن المنصـــرم؛ حيث أن القيادة التحويلية تعتبر عملية تأثير متبادل بين كل من القائد التربوي وتابعيه، فالقائد وفق فلسـفة القيادة التحويلية يدعم كل منهما الآخر من أجل الوصـول إلى أعلى مسـتوى من الروح المعنوية والدافعية نحو الإنجاز، حيث يسـعى القائد التحويلي إلى تحويل مرؤوسـيه إلى قادة، إذ أنه قائد إجرائي معزز(عياصرة،٢٠٠٦).

ويشـير السـعود (٢٠١٣) إلى أن المدخل التحويلي في القيادة قائم على قدرة القائد على خلق جو من الدافعية والقبول بين المرؤوسـين في المؤسـسـة التربوية تجاه أعمالهم ومؤسـسـاتهم التي يعملون بها والالتزام بأهدافها والمضـي في تطويرها من خلال ايمانهم المشـترك وقناعتهم التامة بمصـلحة العمل. كما أن مددين (٢٠١٣) ترى إن نظرية المدخل التحويلي هي بداية نشـأة القيادة التحويلية، وتتناول هذه النظرية كل من الأخلاقيات والقيم وأهمية المرؤوسين في العملية القيادية.

رأى العالم (Burns) إن أداء القيـادة في هـذه النظريـة التحويليـة تترك أثرًا إيجابيًـا على كـل من المؤسـسـة والمرؤوسـين، إلا إن (Bass) الذي قام بتمييز نمط القيادة التحويلية، فرأى أن هذا النمط يختلف عن غيره من الأنماط القيادية الأخرى، وجاء مخالفًا في رأيه في أداء القيادة في المدخل التحويلي حينما أشـار أن أداء القيادة فيها له أثاره الايجابية والسـلبية على المؤسـسـة والمرؤوسـين وذلك مرهون باتجاهات سلوكيات المرؤوسين التي يمكن أن تتغير من خلال أداء القائد التحويلي (إبراهيم، ٢٠٢٠).

من خلال ما سـبق نجد أن نظريات القيادة هي محصـلة العديد من الدراسـات التي توصـلت في مجملها إلى نمط أو أكثر بما يخدم أهداف كل منها، ونلاحظ أن هذه النظريات القيادية جميعها لم تتصـف

بالثبات عند مستوى معين ولم تأخذ شكلًا واحدًا؛ فما تكاد تنتهي دراسة لنظرية ما وتظهر استنتاجاتها إلا وتتبعها دراسة أخرى لنظرية لعلها تكون أكثر واقعًا وقبولًا، فمن فكرة ان القادة يولدون ولا يصنعون والتي ركزت على السمات الشخصية والجسمية والنفسية للقائد، ثم إلى المدخل السلوكي متضمنًا عدد من النظريات القيادية، وجاء هذا المدخل بفكرة أن القادة يصنعون ولا يولدون مخالفًا للمدخل الفردي بنظريتيه الرجل العظيم والسمات، وأن القيادة الناجحة تقوم على تعلم السلوك وصنع الشخصية القيادية، ثم جاء المدخل الموقفي في القيادة متضمنًا على العديد من النظريات، وحسب هذا المدخل لا ترتبط القيادة بالسمات فقط إنما بالموقف الذي يلعب دورًا بارزًا ومهمًا، معتبرين أنصار هذه النظرية أن الموقف هو الذي يحدد السمات لدى القائد ويعمل على تقوية شخصيته، والقيادة في وجهة نظر مؤيدي هذا المدخل هي وليدة المواقف، ثم ظهر المدخل التوافقي، فأنصار هذا الموقف يرون القيادة هي حصيلة التكامل والتفاعل بين جملة من المتغيرات كشخصية القائد وسماته والمرؤوسين والعوامل الموقفية وقد اقرت بأهمية توافر السمات والصفات الموروثة لدى القائد ولم تغيب السلوك ولا دور عناصر الموقف في القيادة، فجاءت جامعة شاملة لكل النظريات التي سبقتها ثم المدخل التحويلي وهو من النظريات الحديثة في العصر الراهن القائمة على خلق جو من الدافعية والقبول بين توجهات القائد وقناعات المرؤوسين نحو التغيير والتجديد، وفي حقيقة الأمر أن النظريات المتعلقة بالسلوك والمواقف وما تبعها من نظريات أخر تعتبر نقطة تحول في التفكير القيادي، وبدأ الاهتمام أكثر وضوحًا في الأنماط القيادية الفعالة لقيادة المؤسسات بصفة عامة ومؤسساتنا التربوية بشكل خاص، فخرجت من إطار الأنماط الضيقة وحدود السمات إلى دور العاملين والجماعات والبيئة، والقدرة على التكيف في مختلف الظروف والمواقف.

٢،١٤ نظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة في القيادة

٢،١٤،١ التمهيد

قدم "وليام ريدن"(١٩٧٠) تحليلًا عميقًا لمفهوم الموقف الإداري ضمن كتابه الفاعلية الإدارية (Effectiv Management by Objectives) الذي ركز في تحليله على معرفة متى تكون الأنماط القيادية فعالة ودور الموقف الإداري كعامل مؤثر على تحديد فاعلية الإدارة، ولذا قام "ريدن" بدراسة الشبكة الإدارية لكل من بليك وموتون Blake & Moton 1994، وتعد هذه النظرية من النظريات الحديثة في دراسة السلوك للقائد الإداري في مختلف المواقف، وهي تمثل واحدة من أفضل النماذج في هذا المجال؛ لأنها تقدم شرحًا وافيًا للنظرية، وقد لاقت رواجًا كبيرًا في الوسط الأكاديمي والمؤسسات في الولايات المتحدة الأمريكية والدول الأوروبية إلا أنها لم تلق مثل تلك الأهمية ولم يتطرق إليها إلا ما ندر في الوسط الجامعي العربي (الشيبي، ١٩٨٢).

لقد قام "ريدن" بتطوير نظرية الشبكة الإدارية ل "بليك وموتون" وهي من نظريات المدخل السلوكي وذلك بإضافة بعد جديد إلى بعدي العمل والعاملين المستخدَمَين في نموذج الشبة الإدارية، وهو بعد الفاعلية بمعني الدرجة التي يحصل عليها الإداري للمخرجات المطلوبة من وظيفته (عياصرة، ٢٠٠٦).

ويشير المساد (٢٠٠٢) بأن "ريدن" وضع نظريته المعروفة بنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة (Reddin,s Three Demension Leadership Theory) المتعلقة بتحليل السلوك القيادي المقسم إلى أبعاد ذات صلة بممارسات القادة في تيسير أمور مؤسساتهم. وهي أبعاد قيادية ثلاثة من شأنها أن توضح للمشرف التربوي كقائد في الحقل التربوي أهمية تمثلها بما يمكنه من ممارسة مهامه بكفاية عالية (عايش، ٢٠١٢). ويذكر السعود (٢٠١٣) بأن نظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لصاحبها "وليام ريدن" من النظريات الموقفية؛ فهي من النظريات المرتبطة بالموقف.

٢،١٤،٢ تعريف نظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة في القيادة

تعرف نظرية الأبعاد الثلاثة ل "ريدن" بأنها "نظرية قيادية طرح أفكارها البروفسور وليم ردن من جامعة بونسوك الجديدة الكندية في كتابه الفاعلية الإدارية عام ١٩٧٠م، وتعتبر من احدث النظريات في دراسة سلوك القادة في مختلف المواقف المختلفة وهي تمثل واحدة من أفضل النماذج في هذا المجال، وتشمل على ثلاثة أبعاد هي: المهمة والعلاقات والفاعلية" (الشيبي، ١٩٨٢)، كما يعرف الجرايدة (٢٠١٤) مفهوم نظرية "ريدن" في الأبعاد الثلاثة في القيادة بأنها: نظرية من نظريات القيادة الموقفية، وضعها الدكتور وليام جيمس ريدن (الإنجليزي)، وتتألف من ثلاثة أبعاد ذات صلة بتحليل السلوك هي: بعد المهمة، وبعد العلاقات، وبعد الفاعلية. فيما يعرفها الباحث في هذه الدراسة بأنها: نظرية موقفية تنسب إلى الإنجليزي "وليام ريدن" وتمثل مجموعة أنشطة أو مهام سلوكية محددة في أبعاد (المهمة والعلاقات والفاعلية) والتي يمارسها المشرف التربوي داخل المدرسة ويؤثر بها على سلوك المعلمين الأوائل، الذين يقوم بالإشراف عليهم بهدف تحقيق الأهداف التربوية المخطط لها وزيادة الرضا الوظيفي لديهم.

٢،١٤،٣ أسس نظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة في القيادة

يرى الشيبي (١٩٨٢) أنه بالرغم مما جاء في المفاهيم الأساسية لنظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة في القيادة هي في الحقيقة صورة جديدة لسلوك القادة بمختلف مسمياتهم في المواقف المختلفة لم يتطرق لها الباحثين في السلوك أو علم النفس أو في المواضيع الاجتماعية بصورة خاصة، وبالتالي فإن أسس النظرية تعتمد على دراسات سبقتها بسنين عدة، مثل دراسات جامعة هارفرد وجامعة ولاية أوهايو ودراسات جامعة ميشجان وكلها بالولايات المتحدة الأمريكية. كما يضيفRichard & Steven (1979) بأنه تجدر الإشارة إلى أن أسس نظرية الأبعاد الثلاثة لـ "ريدن" تعتمد على الكثير من الدراسات والبحوث والآراء التي ساهمت بشكل أو بآخر في بلورة بعض مفاهيم النظرية لا سيما ما يتعلق منها بنموذج "روبرت

ثانيام" و"رون سـكيمدت" ودراسـات "بليك وموتون"، إلا أن دراسـة "فيدل" يفوق تأثيرها على نظرية "ريدن" عن الدراسات والبحوث الأخرى، كما أن نظرية "ليكرت" هي الأخرى لها تأثير واضح في نظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة.

يتبين مما سـبق أن نظرية "ريدن" هي إحدى النظريات المبنية على نتائج دراسـات وبحوث وآراء سـابقة، وأن إطارها العام وجذورها يمتد إلى دراسـات سـبقتها بعشـرات السـنين خاصـة المتعلق بأبحاث جامعة ميشـجان وجامعة ولاية أوهايو ودراسـة بليك وموتون ودراسـات جامعة هارفارد ودراسـة فيدلر، وتبلورت بعض مضامين مفاهيمها من خلال نتائج تلك الدراسات والبحوث والآراء، وتعد نظرية "ريدن" تطوير للدراسات السابقة آنفة الذكر.

٢،١٤،٤ عوامل نظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة في القيادة

يذكر الفريحات (٢٠٠٠) بأن نظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـــــ "ريدن" قد نمت من خلال أعمـال البرنامج التعـاوني في الإدارة التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية، وهي تحـاول شـــرح الظاهرة الإدارية على أسـاس تصـنيفي منتظم، وتحاول الإجابة على السـؤال الجوهري: ما الذي يحتاجه الشـخص إلى معرفته لتحســـين وتنمية الإدارة التعليمية؟ إذ أنه من الأهمية بمكان عندما نطالب بالتنمية الإدارية أن نفهم مهـارات الأداء المطلوبـة التي يقوم بهـا رجـل الإدارة التعليميـة، أي مـا يعرف بمســـتوى الوظيفـة (مواصـفات الوظيفة)، كما يلزم أيضًـا معرفة طبيعة الشـخص الذي يقوم بأداء هذه المهارات الإدارية، وأن هناك وسطًا اجتماعيًا يحيط به، ومعنى ذلك أن نظرية الأبعاد الثلاثة لـــ "ريدن" تتكون من ثلاثة عوامل وهي كما يأتي:

١) الوظيفة: حيث إن النظرية تذهب إلى تحديد ثلاثة عوامل للوظيفة، وهي:

أ) محتوى الوظيفة: بمعنى تحسين الفرص التعليمية وتوفير المعلمين وتطويرهم والحرص على إقامة علاقات إنسانية فعالة مع المعلمين.

ب) عملية الوظيفة وكل ما يرتبط بها بعمل القيادة التربوية: وهذه تتحدد في معرفة المشكلة ودراستها من جميع جوانبها ومدى ارتباطها بالمجتمع وتوفير الحلول لمعالجتها واتخاذ القرار لحلها.

ج) التتابع الزمني: حيث تظهر فيه أبعاد عملية الوظيفة وفق ترتيب زمني معين مرتب إلى ماضٍ وحاضرٍ ومستقبل.

٢) رجل القيادة: وتكمن جوانب هذا العامل في ثلاثة عناصر وهي: طاقة رجل القيادة الجسمية والعقلية والعاطفية، سلوك القائد من حيث دراسته للمشكلة وكل ما يرتبط بها من جمع البيانات والتنبؤ والتنفيذ والمراجعة، ثم التتابع الزمني.

٣) الجو الاجتماعي: وهي تشمل العوامل والضغوط الاجتماعية التي تحدد الوظيفية وتؤثر على سلوك القائد التربوي وتفكيره في المواقف المختلفة.

وتحاول هذه النظرية أن تبحث في أثر الموقف المحيط بالقيادة وفعاليتها، وقد ركزت المؤسسات على متغيرات عدة وهي: البيئة الثقافية، والفروق بين الأفراد والفروق بين الوظائف، والفروق بين المنظمات (مساد، ٢٠٠٥). ويضيف حسين وحسين (٢٠٠٦) بأن المدير في وجهة نظر هذه النظرية هو وليد الموقف، وأن القيادة لا تتوقف على الصفات الشخصية التي يتمتع بها القائد فقط، بل أن القيادة هي نتيجة مباشرة للتفاعل بين الأفراد في مواقف معينة، وتمتاز هذه النظرية بديموقراطيتها؛ فهي لا تقتصر على عدد من الناس وإنما تجعلها مشاعا بين الجميع، وأن فعالية القائد تستند على قدرته على تشخيص المواقف وتحديد الأسلوب المناسب لكل موقف.

ويرى الباحث أن من أهم عوامل النظرية التناغم بين أبعادها وهذه العوامل؛ لأن كل منها يتوقف على الآخر، فوجود المهمة ورجل المهمة وجو المهمة يعمل على تشـــكيل ثلاثي متناغم يؤدي لنجاح القيادة التربوية القائمة على العلاقات الإنسانية لتحقيق الأهداف والغايات المنشودة.

٢،١٤،٥ الأبعاد القيادية لنظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة في القيادة

تعتبر نظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة في القيادة من النظريات التي تقوم في جوهرها على التفاعل الوظيفي بين الشـخصية بكل مقوماتها والبيئة المحيطة بها، فهي تجمع بين نظريتي السـمات والمواقف، وأن القيادة في ضـــوء هذه النظرية تحدد في إطار الوظائف والأشـــخاص الذين يقومون بها والمواقف التي تقوم فيها، وهذه النظرية تصـــلح أســـاس لاختيار القادة والمديرين في مجال إدارة المؤســـســـات التربوية نظرًا للصـــعوبات التطبيقية التي تصـــادفها (أحمد، ٢٠٠٣). ويمكن تلخيص هذه الوظائف فيما يأتي: قنديل (٢٠١٠)

١) تحقيق أهداف المؤسسة.

٢) الاهتمام بالعمل أو المهام، وتعني تركيز القائد على إدارة العمل من خلال تقسيم العمل وتنظيمه واتحاد الوظائف.

٣) المحافظة على العضوية والعلاقات الإنسانية.

٤) التعرف على حاجات العاملين واحترام أفكارهم ومشاعرهم.

٥) ترشيد سلوكه الخاص حتى يكون قدوة للعاملين معه.

وهناك ثلاثة متغيرات في أي موقف عمل وهي: متطلبات المهمة، ومجموعة العلاقات، والفاعلية، وهي ما تعرف بأبعاد نظرية ريدن في القيادة، وتمثل هذه الأبعاد مرتكزًا للقائد التربوي ينطلق منها في

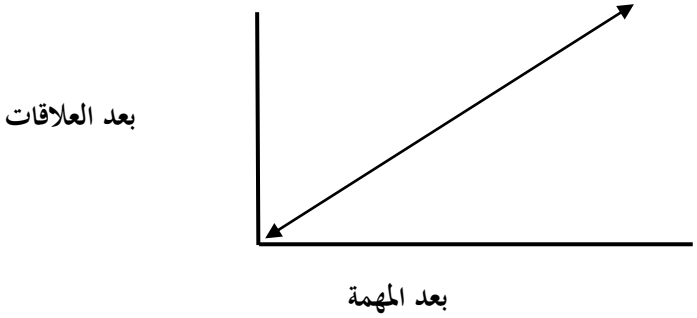
ممارســـة مهام عمله الاشـــرافي بالحقل التربوي (عايش، ٢٠١٢). وقام الباحث باعتماد الأبعاد القيادية لنظرية "ريدن" والتي عكستها أداة الدراسة كما يأتي:

البعد الأول: بعد المهمة وهو "ما يبذله المشرف التربوي من جهود يستثمر بها الطاقات من أجل تحقيق الأهداف المخططة لعمله الإشـــرافي والتي يعتبر مســـؤولًا عنها" (عايش،٢٠١٢). ويعرف الباحث بعد المهمة إجرائيًا بأنه: ما يقوم به المشـرف التربوي نحو معلميه الأوائل بالمدرسـة من أجل إنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف المرجوة.

البعد الثاني: بعد العلاقات هو "المدى الذي يمكن أن يتخذه الاداري لتوفير علاقات عمل شـخصـية تتسـم بالثقة المتبادلة واحترام الاخرين" (أبو ناصـر، ٢٠٠٨). ويعرف الباحث بعد العلاقات إجرائيًا بأنه: قيام المشـــرف التربوي بعمل علاقات إنســـانية بينه وبين المعلمين الأوائل بالمدرســـة، وبين بعضـــهم البعض، بغرض تسـهيل عمليات الإشـراف وتحقيق الأهداف التعليمية والرقي بعملهم بالموقف التعليمي الصفي وخارجه والعمل على تنميتهم مهنيًا باستمرار.

البعد الثالث: بعد الفاعلية هو "إدراك القائد التربوي للمدى الذي يحقق الأهداف بالمؤســـســـة، فإما أن تكون فاعلة أو غير فاعلة بتفاعل بعدي المهمة والعلاقات" (الجرايدة، ٢٠١٤). ويعرف الباحث بعد الفاعلية بأنه: قيام المشـرف التربوي بتحقيق درجة عالية من الأهداف التربوية بالمدرسـة بالتفاعل بين بعد العلاقات (الاهتمام بالعلاقات الإنسـانية مع المعلمين الأوائل)، وبعد المهمة (الاهتمام بتنفيذ العمل) بتوجيه مجهودات معلميه بالتأثر على سلوكهم من اجل ذلك.

ويبين الشكل رقم (٢،٢) أبعاد نظرية "ريدن" الثلاثة في القيادة.



المصدر: (المساد، ٢٠٠٢)

الشكل ٢، ٢ : الأبعاد الثلاثة لنظرية " ريدن " في القيادة.

٢،١٤،٦ الأساليب القيادية لنظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة في القيادة

لقد ذهب "ريدن" في نظريته إلى أبعد مما توصلت إليه وشبكة "بليك وموتون" وذلك ببناء مفهوم يقضي بأن اختلاف المواقف تتطلب اختلافًا في الأنماط، وأن الفاعلية لكل نمط تعتمد على الموقف الذي تستخدم فيه هذا النمط أو ذاك، وقد أفرز نموذج "ريدن" أساليب أساسية في القيادة يكون درجة تأثير كل منها متفاوتًا حسب الموقف الذي تستخدم فيه، وهذه الأساليب هي:

١) الأسلوب المنفصل: وهو يتميز باهتمامٍ قليل بكل من بعدي المهمة والعلاقات.

٢) الأسلوب المتصل: وهو يتميز باهتمامٍ قليل بالمهمة وعالٍ بالعلاقات.

٣) الأسلوب المتفاني: وهو يتميز باهتمامٍ عالٍ بالمهمة وقليلٍ بالعلاقات.

٤) الأسلوب المتكامل: وهو يتميز باهتمامٍ عالٍ بالمهمة وعالٍ بالعلاقات (لهلوب، ٢٠١٥).

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

٢،١٤،٧ الأنماط القيادية لنظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة في القيادة

يرى "ريدن" في نظريته أنه بإضافة بعد الفاعلية إلى الأساليب الأربعة آنفة الذكر (المنفصل والمتصل والمتفاني والمتكامل) يؤدي إلى ظهور ثمانية من الأنماط القيادية، أربعة منها أكثر فاعلية ومؤثرة، والأربعة الأخرى هي أقل فاعلية غير مؤثرة وذلك استنادًا على الموقف الذي يستخدم فيه كل نمط، ويمكن عرض الأنماط القيادية الثمانية كما يراها "ريدن" في نظريته كالتالي: (السعود، ٢٠١٣)

أولًا: الأنماط القيادية الأكثر فاعلية

وهي أنماط تنتج في حال استخدام الأساليب الأساسية في مواقف مناسبة، وهذه الأنماط هي:

١) النمط التنفيذي: وفي هذا النمط يكون القائد معتزاً بثقته بمرؤوسيه، ومهتم بالعمل والإنتاج على المدى القريب والبعيد، وتظهر فعالية القائد في هذا النمط في صورة شحذ همم المرؤوسين لتحقيق ما يريده. ويرى المخلافي (٢٠٠٧) أن القائد التربوي الذي يمارس هذا النمط يعتبر من المحفزين الجيدين للأفراد، كما أنه يضع لهم معايير العمل، ويعترف بالفروق الفردية بينهم، ويطبق مبادئ إدارة الفريق معهم، ويؤمن هذا النمط أن من واجباته العمل على استغلال أقصى طاقات المرؤوسين نحو زيادة العمل والإنتاج على المدى القريب والبعيد.

٢) النمط المطور أو المنمي: يضع القائد ثقته في مرؤوسيه، ومن وجهة نظره فإن عمله الأساسي يتمثل في تنمية قدراتهم ومواهبهم وتهيئة مناخ تنظيمي مشجع يحقق لهم أعلى درجات لإشباع دوافعهم ليزيد من ارتباطهم بعملهم وبالتالي يمكنهم من تحقيق نجاحات عالية في الإنتاج.

٣) النمط المستبد الخير: هذا النمط يهتم اهتمامًا بالغًا بالعمل والإنتاج، فهو يوجه العاملين نحو ذلك، وتنبع فعالية هذا النمط من اهتمامه البالغ وتركيزه الكبير على العمل والعلاقات، الأمر الذي يؤدي

إلى دفع العاملين معه إلى تحقيق الأهداف. ويضيف المخلافي (٢٠٠٧) أن هذا النمط يعمل على كسب ولاء مرؤوسيه وطاعتهم مستغلًا في ذلك مهاراته وقدراته على خلق بيئة ملائمة وصحية للعمل.

٤) النمط البيروقراطي: في هذا النمط نلاحظ أن القائد لا يولي اهتمامًا بالعمل ولا بالعلاقات الإنسانية للمرؤوسين، إنه يتبع التعليمات والأنظمة والقوانين فيظهر درجة من الفاعلية، ويختفي وراء قناع مزيف من رغبته في الاهتمام بالعمل وبالتالي فتأثيره على الروح المعنوية لمرؤوسيه محدود جدًا.

ثانيًا: الأنماط القيادية الأقل فاعلية:

وهذه الأنماط تنتج من استخدام القائد الأساليب الأساسية في مواقف غير مناسبة، وهذه الأنماط هي:

١) النمط الموفق: في هذا النمط رغم أن القائد يكون مدركًا أهمية الاهتمام بالعمل والعلاقات الإنسانية لمرؤوسيه معًا إلا إنه غير قادر أو لا يرغب في اتخاذ القرارات السليمة، ويكتفي بالحلول الوسط في العمل كأسلوب مستمر له. ويعد القائد الذي يستخدم هذا النمط من القادة الذي يشار إليه بالفشل في صنع القرارات بسبب أنه لا يحبذ اتخاذ القرارات الصائبة ويجيد الأخذ بالحلول الوسط في تعامله مع مرؤوسيه ظنًا منه أن ذلك يؤدي إلى تحجيم المشاكل التي يواجهها في الوقت الراهن محاولًا التودد وكسب الرضا من الذين يشعرونه بقدوم الخطر عليه (المخلافي، ٢٠٠٧). ويضيف بوخلخال (٢٠١١) المشار إليه في راضية (٢٠١٨) أن هذا القائد يستخدم المشاركة أكثر من اللازم معتمدًا على قاعدة الأغلبية.

٢) النمط المجامل: يضع القائد في هذا النمط تناسقًا بين المرؤوسين والعلاقات الطيبة بينهم فوق أيٍ من الاعتبارات الأخرى كي يراه الآخرون شخصًا متسمًا بالود والطيب ومحبًا للخير، وبالتالي يمنعه ذلك من الوقوع في المخاطرة لحدوث أي اضطراب في العلاقات الإنسانية من الضمان لتحقيق إنتاجية المرغوبة.

٣) النمط الإســـتبدادي الأوتوقراطي: يهتم القائد في هذا النمط بالعمل والإنتاج دون مراعاة للعلاقات الإنسانية لمرؤوسيه ولا يثق بإمكاناتهم وبقدراتهم ويجبرهم على العمل والإنتاج، لذا نجد أن عامل الخوف يلازمهم، مما يولد الحقد لديهم والكراهية في نفوسهم ضده.

٤) النمط الانهزامي الهارب: في هذا النمط يكون القائد اهتمامه منخفضًـــا بكل من العمل والعلاقات الإنسانية، وتكون الروح المعنوية منخفضة أو تكاد تكون شبه منعدمة لدى مرؤوسيه بسبب عدم اكتراثه بالعمل وبالعلاقات الإنســانية للمرؤوســين والتدخل الســلبي في أعمالهم وحجب المعلومات اللازمة عنهم والتي يحتاجونها لأداء واجبهم، وبالتالي يتراجع ولائهم وأدائهم للعمل.

يخرج "ريدن" من التحليل الســابق بنتيجة أســاســية مفادها: أن الفاعلية القيادية للقائد التربوي تنتج من خلال ملائمة النمط القيادي للموقف القيادي الذي يستخدم فيه (عبد الباقي، ٢٠٠٤).

٢،١٤،٨ عناصر الموقف كما تراها النظرية

بين "ريدن" أنه إضــافةً إلى أســلوب القائد، فإن للموقف عوامله التي يمكن تحديدها في خمســة عوامل وهي كما يأتي: المناخ النفسي في النظام، والتقنية المستخدمة في تنفيذ العمل، العلاقة مع الرؤساء، العلاقات مع الزملاء، العلاقات مع التابعين (المصــري وعامر، ٢٠١٥). ولقد عرف "ريدن" الموقف بأنه يتضمن خمسة عناصر مؤثرة في أسلوب القائد وهي:

١) التكنولوجيا المســتخدمة في المؤســسـة، ومثال ذلك طرق أداء الأعمال والأدوات والمعدات المستخدمة.

٢) العلاقة مع القادة والرؤساء الأعلى.

٣) العلاقة مع مساعدي العمال.

٤) العلاقة مع المرؤوسين.

٥) المناخ التنظيمي. وبهذا فقد أدخل "ريدن" تأثير التكنولوجيا على السلوك التنظيمي في المؤسسات، كما أنه فرق بين طبيعة العمل على خط إنتاج وبين العمل في مختبر وهذا الاختلاف يعود إلى طبيعة الأدوات والإجراءات في الموقفين (لهلوب، ٢٠١٥).

٢،١٤،٩ تقنيات التدريب في النظرية

قام "ريدن" بتطوير تقنيات تدريب تمكن القائد من اختيار الأسلوب القيادي المناسب من أجل استخدامه في المواقف التي قد يواجهها، ويشتمل التدريب على ثلاثة مجالات من المهارات:

١) القدرة على تقييم الموقف في ضوء متطلبات القيادة الفعالة أو ما يسمى بحساسية الموقف.

٢) المهارات المطلوبة للتأثير على أبعاد الموقف السلبية أو ما يسمى بإدارة الموقف.

٣) القابلية لتنويع أسلوب القيادة ووفق ما تتطلبه فعاليات المواقف المختلفة وفاعليتها، أو ما يسمى بمرونة الأسلوب (المهارات القيادية، الشبكة العنكبوتية).

٢،١٤،١٠ أهمية نظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة في القيادة

تعد نظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة في القيادة ذات أهمية كبيرة في المجال التربوي لعدة أسباب من بينها ما يلي: (نماذج تحليل أنماط القيادة، الشبكة العنكبوتية)

١) إنها تجمع بين مفهومي العمل والعلاقات الإنسانية، وهذه محاور مهمة في النظرية.

٢) إنها تؤكد على أسلوب القيادة الفعالة الذي يعتمد على الموقف.

٣) إنها تشجع القائد على تغيير نمط القيادة تبعاً للظروف، ذلك أن نمط قيادة ما يصلح في موقف معين قد لا يصلح في موقف آخر، بل لا بد من تغيير نمط القيادة بتغير الظروف.

وخلاصة القول يرى الباحث أن نظرية "ريدن" للأبعاد الثلاثة في القيادة تميز بين الأنماط الملائمة للمواقف المختلفة ولا يحدد نمط بعينه كنمطٍ مثاليٍ ووحيد وأصلح في كل المواقف، وهنا تكمن القيمة

الحقيقية لهذه النظرية القيادية، وإن مثل هذه النظريات القيادية قد تنجح في الواقع التربوي المعاصر لما لها من ميزات وخصائص تجمع بين عدة نظريات قيادية وأنماط تربوية قادرة على تشكيل الحس التربوي بين المعلمين وأوساط العملية التعليمية التربوية التي ربما تستطيع أن تغير واقعًا وتشكل عالما من الديموقراطية والعلاقة الأبوية التربوية بين المعلم والطالب والمدير والمشرف التربوي في ظل عملية تربوية تعليمية وتعلمية ناجحة ومتكاملة محققة الأهداف وفق الخطة المعمول بها والمخطط لها والتي تعتبر في مثل هذه النظرية ل"ريدن" المطورة تجمع بين أسس العلاقات الناجحة بعد المهمة وبعد العلاقات الانسانية وبعد الفاعلية.

٢،١٥ الرضا الوظيفي

٢،١٥،١ التمهيد

يتميز الرضا الوظيفي بوجود طابع من الرضا بين الموظفين والعاملين والمديرين، وبوجود بيئة عمل يسودها التوافق والإنجاز وتحقيق الأهداف المرجوة، والتميز في أداء العمل، ويعتبر الرضا الوظيفي من المتغيرات التي تؤدي لشعور الموظف بانخفاض الضغط بالعمل، وعدم وجود الشحناء بين الموظفين والعاملين، مما يؤدي لانتشار المحبة والرضا بين قلوب جميع الموظفين بالمؤسسة. بدأ الاهتمام بالرضا الوظيفي مع بدايات القرن العشرين؛ حيث يشير مجموعة من الباحثين إلى عقود القرن المنصرم الثلاثة الأولى هي نقطة البداية. (دراسة من مجلس الشورى العماني، ٢٠١٥، الشبكة العنكبوتية).

وقد أشار السميع (٢٠١٠) أن لوك أحصى في عام ١٩٧٨ أكثر من (٣٣٥٠) دراسة عن الرضا الوظيفي، وفي هذا تأكيدٌ على الاهتمام البالغ بهذا الموضوع وبأوضاع العاملين بمختلف القطاعات وما يتعلق برضاهم الوظيفي. ويعد الرضا الوظيفي من أهم المؤشرات السلوكية في العمل، والتي تشير إلى ردود الفعل الانفعالية لدى الموظف للعمل، ووجدت الأبحاث أن الرضا الوظيفي لديه القدرة الجيدة على التنبؤ ببعض سلوكيات العمل المهمة مثل: سلوك ترك العمل وسلوك المواطنة الصالحة في العمل، وسلوك

التغيب عن العمل الغير مبرر، والتميز في أداء العمل، ويعتبر الرضا من المتغيرات المهمة ليس على مستوى الإنتاجية ودوران العمل فقط أو ما يسمى بالفوائد المؤسسية، وإنما هناك العديد من الفوائد التي تعود على الفرد من حيث الفوائد النفسية للموظف وشعوره المنخفض بضغط العمل، والرضا الوظيفي ليس سحرًا يؤتى أو قرارًا يطور من قبل الإدارة العليا والمسؤولين، وإنما هو ثمرة العديد من الجهود التي توضحها المؤسسة في هذا الميدان وتجني ثمارها لاحقًا (الزعبي، ٢٠١١). كما أن الرضا الوظيفي يعد مكسبًا حقيقيًا للمؤسسات؛ حيث تعتمد المؤسسات ككل في نجاحها على مدى فاعلية الأفراد في أدائهم للأعمال، ويتوقف ذلك على مستوى رضاهم وحماسهم واندفاعهم للعمل (حسين، ٢٠١٨). يعد الرضا الوظيفي انعكاس عن مدى حب الفرد للوظيفة، وأن المؤسسات ذات الموظفين الراضين عن أعمالهم تعد أكثر إنتاجية من تلك المؤسسات التي لا تشعر موظفيها بالرضا الوظيفي (Hellriegel,2007).

إن النجاح في العمل بأنواعه المختلفة يحتاج إلى تحقيق درجة عالية من الارتياح؛ فالمؤسسات التربوية الناجحة تراعي مختلف العوامل التي تؤدي إلى الرضا والارتياح وتهتم بها من أجل خلق بيئة تنظيمية تربوية مشجعة وداعمة لتحسين ظروف العمل وإشباع حاجات جميع المعلمين بهذه المؤسسات لرفع الروح المعنوية لديهم وتحسين مستوى رضاهم الوظيفي وتشجيعهم نحو تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرسومة المخطط لها، وتعزيز الإنتاجية وتحسين المخرجات، فالمعلم الراضي عن عمله هو أكثر حماسًا لتحقيق الأهداف وأكثر استعدادًا لتحمل مسؤوليات الوظيفية (الغيلانية، ٢٠١٥). وتضيف فلمبان (٢٠٠٨) إنه إذا كان موضوع الرضا الوظيفي قد بدأ ظهوره أصلًا في المجال الصناعي، إلا إنه قد اكتسب أهمية قصوى في المجال التربوي باعتبار أن البشر هم أهم المدخلات له، بل وهم أهم مخرجاته، فإذا كان الرضا الوظيفي مطلبًا جوهريًا عند أي موظف في مختلف القطاعات، فإنه بطبيعة الحال يكون أشد ضرورة لدى العاملين في قطاع التربية والتعليم بصورة عامة ولدى المعلمين بصورة خاصة نظرً لما للمعلم من دور

بالغ الاهمية في تحريك العملية التعليمية التعلمية والتربوية والتي بمخرجاتها المتميزة تؤثر إيجابًا في تقدم الأمم والشعوب.

٢،١٥،٢ مفهوم الرضا الوظيفي

بالنظر إلى الدراسات والأبحاث التي أجريت حول موضوع الرضا الوظيفي؛ فإنه لا يوجد اتفاق محدد حول مفهوم الرضا الوظيفي، إذ لا يزال هناك اختلاف وذلك بسبب ارتباطه بمشاعر الافراد والتي في الغالب يكون الصعوبة بمكان تفسيرها لأنها متغيرة بتغير مشاعرهم في مختلف المواقف (سالم وأمعمر، ٢٠١٥). وفيما يأتي عرضًا لبعض التعريفات التي تناولت مفهوم الرضا الوظيفي:

الرضا الوظيفي هو: "شعور المعلم بالسعادة والارتياح والرضا تجاه عمله" (محمد، ٢٠١٩). والرضا الوظيفي هو: "شعور داخلي يحس به الفرد تجاه ما يقوم به من عمل وذلك لإشباع احتياجاته ورغباته وتوقعاته في بيئة عمله، كما أنه يعطي إشارة حول السلوك الفردي للعاملين عمومًا تجاه عملهم" (حسين، ٢٠١٨). كما تعرفة 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". وعرف الأمين ويحيى (٢٠١٦) الرضا الوظيفي بأنه: "الحالة الشخصية للفرد والتي تعبر عن مدى قبوله العام لمجموعة من العوامل الوظيفية المحيطة ببيئة العمل". في حين أن صبيان وعائشة (٢٠١٦) تعرفان الرضا الوظيفي على أنه: "محصلة لمجموع المكونات النفسية والاجتماعية للفرد بالإمتزاج مع مجموعة من المحفزات المادية والمعنوية المستمدة من بيئة عمله، والذي يتجسد أخيرًا في سلوكه الظاهر". وأكد حمود والخرشة (٢٠١٥) بأن الرضا الوظيفي هو: "التصميم المناسب للوظيفة من شأنه أن يأخذ بنظر الاعتبار العناصر السلوكية التي تقترن بتحقيق الإشباع للذات الإنسانية سيما هؤلاء الأفراد الذين تتشكل لديهم الحاجات الملحة لتحقيق

الذات". ويعرف الكندي (٢٠١٤) الرضا الوظيفي بأنه: "شعور نفسي إيجابي للفرد تجاه عمله، يشعره بالسعادة والراحة والرضا، مما يجعله مخلصًا ومتفانيًا ومنتجًا ومطورًا تجاه عمله". وعرفه القرني (٢٠١٤) بأنه: "محصلة اتجاهات المعلمين في مدارس التعليم العام نحو مختلف العناصر المتعلقة بالعمل المدرسي والمتمثلة بسياسة الإدارة، والعلاقة مع الرؤساء، والعلاقة بين المعلمين، والمكافآت والحوافز وفرص الترقية والتقدم في العمل، والتقدير وتحقيق الذات، والمكانة الاجتماعية المتحققة من وراء هذا العمل، بحيث يؤدي تحقيقها إلى شعور المعلم بالراحة والسعادة والرغبة في العمل والاستمتاع في أدائه، والاطمئنان إلى استقراره وديمومته، ويقاس هذا في الدراسة من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة التي قام الباحث بتصميمها". وعرف الروقي (٢٠١٢) الرضا الوظيفي بأنه: "الشعور الإيجابي أو السلبي الذي يتكون لدى العامل نحو عمله، وتجاه ظروفه وحوافزه المادية والمعنوية، والعلاقات التي ينيها داخل جو العمل ومدى ارتياحه وقناعته بما يقوم به من مهام من أعمال وما يمتلكه من صلاحيات". وعرف البلادي (٢٠١١) الرضا الوظيفي على إنه: "شعور داخل لدى الفرد، يتمثل في شعوره بالارتياح والسعادة نتيجة لإشباع حاجاته ورغباته من خلال مزاولته للوظيفة التي يعمل بها، والذي ينتج عنه نوع من رضا الفرد وتقبله لما تمليه عليه وظيفته من واجباتٍ ومهام".

ويعرف الرضا الوظيفي بأنه "الشعور الذي يظهر نتيجة لإدراك الفرد أن وظيفته تمكنه من الاحتياجات المادية والنفسية" (Aziri, 2011). وعرف الشرايدة (٢٠١٠) الرضا الوظيفي على أنه: "الدرجة التي يشعر فيها الفرد بإشباع حاجاته النفسية بحيث يكون ممثلا لقدراته وميوله مما يؤدي لاحترام الفرد لذاته ولغيره، ويؤدي إلى عقد علاقات اجتماعية متينة مع الزملاء والرؤساء وينتج عنه انبثاق الحماس في نفسه ويبعد عنه التهديد الذي يؤدي لمشكلات اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية". والرضا الوظيفي هو: عبارة عن درجة السعادة التي يحصل عليها الموظف بوظيفته (Muchinsky, 2008).

ومن خلال التعريفات السابقة لمفهوم الرضا الوظيفي يتبين تعدد وجهات النظر من قبل الدارسين والباحثين والكتاب في تعريفهم لهذا المصطلح؛ وليس هناك تعريف موحد لهذا المفهوم، وجميع التعريفات رغم تعددها إلا إنها تمثل وجهة نظر أصحابها؛ فمنهم من نظر إليه من جهة الإشباع للحاجات الفردية ومنهم من نظر إليه من زاوية الشعور النفسي للفرد الممتزج بالمحفزات المادية والمعنوية معًا، ومنهم من نظر إليه من خلال ظروف الوظيفة وما توفره له من الشعور بالارتياح والعلاقات الإيجابية مع الزملاء والرؤساء مما يولد لدية الحماس الداخلي والشعور بالأمان، ويمكن القول بأن الرضا الوظيفي يبقى موضوع شخصي ونسبي في ذات الوقت، فقد يكون الرضا لشخصٍ ما، ربما يكون عدم رضا لدى شخص آخر تبعًا لحاجات ودوافع الفرد، وعلى كل حال وفي ضوء ذلك يعرف الباحث الرضا الوظيفي على أنه: 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.

٢،١٥،٣ النظريات المفسرة للرضا الوظيفي

يشير (الكندي، ٢٠١٤) أن نظريات الرضا الوظيفي متعددة، وقد انطلقت جميعها من أسس سياسية واقتصادية وتنظيمية وسلوكية ونفسية وغيرها. وتضيف خمار (٢٠١٧) أنه لم تعد الأمور مقتصرة على معرفة الرضا الوظيفي ونسَبَه ومداه، بل تجاوز ذلك إلى قيام دراسات عدة، ونظريات متنوعة قد ألقت الضوء على العوامل المسببة لتحقيق الرضا الوظيفي وعدمه. كما رأت الغيلانية (٢٠١٥) بأنه تنوعت النظريات التي تعين القادة في تفسير وتحسين أداء مرؤوسيهم. وتشير راضية (٢٠١٨) أن كثيرًا من النظريات حاولت تفسير الرضا الوظيفي، ومما لا شك فيه أن هذه النظريات أرست أساليب فنية ومبادئ

غاية في الأهمية، وأفكارًا ركزت على تأملات فكرية راسخة وفروضًا علمية تمخضت عنها نتائج ناجحة حينما وضعت في مجال التجربة.

ويذكر عبدالملك (٢٠٠٩) أنه يمكن تقسيم نظريات الرضا إلى مجموعتين رئيستين هما:

١) نظريات المحتوى (ContentTheorIes): وتركز على كل ما يحفز المعلم ويثير سلوكه كالحاجات والمكافآت والحوافز باختلاف أنواعها، ومن بين هذه النظريات: (نظرية سلم الحاجات لماسلو، ونظرية العاملين لهرزبرج، ونظرية الدافع للإنجاز).

٢) نظريات النسق (ProcessTheories): ويركز هذا النوع على عملية التحفيز نفسها، والأسباب التي تجعل الأفراد اختيار لنمطٍ معينٍ من السلوك، وكيف يتم توجيه السلوك نحو الهدف الذي يرغب الفرد في تحقيقه، ومن بين هذه النظريات: (نظرية "فروم"، ونموذج "بروتر ولولر"، ونظرية العدالة ل "آدمز"، ونظرية تحديد الهدف لـ "ليثام ولوك").

أولاً. نظريات المحتوى: وتضم هذه النظريات ما يأتي:

١- نظرية "ماسلو" للحاجات (Maslow's Hierarchy of Needs): قاد هذه النظرية "أبراهام ماسلو"(Abraham Masllow)، ومفاد هذه النظرية على أن الإنسان له حاجات مختلفة ومتعددة، وأن الحاجات التي لم يتم إشباعها هي التي تؤثر على سلوك الفرد، في حين الحاجات المشبعة فلا تكن في واقع دافع الفرد، ويوجد ترتيب هرمي لحاجات الإنسان فكلما تم إشباع هذه الحاجات انتقل الفرد إلى إشباع الحاجة التي تليها في السلم الهرمي للحاجات التي رتبها "ماسلو" في خمسة مستويات كما في الشكل (٣،٢). ويضيف (الحاج، ٢٠٠٩) أن هذه النظرية هي من أكثر النظريات قدرة في استطاعتها تفسير السلوك الإنساني بسعيه في إشباع حاجاته المختلفة، وتقوم هذه النظرية على:

١) الحاجات الفسيولوجية الأساسية وهي الحاجات الغريزية التي يحتاج إليها الانسان والمرتبطة بوجوده وحياته كالمأكل والمشرب والملبس والمأوى والهوى والجنس، حيث أن هذه الحاجات تدفع بالإنسان لإحداث تصرفات معينة بهدف إشباعها.

٢) حاجات الأمن أو الأمان، وهي بالإضافة إلى الكيان المادي للفرد فهو محتاج إلى الأمن المعنوي أو النفسي أيضًا؛ فانتظام الفرد في عمله واستقرار دخله وتامين مستقبله هي عوامل أمن نفسي للفرد.

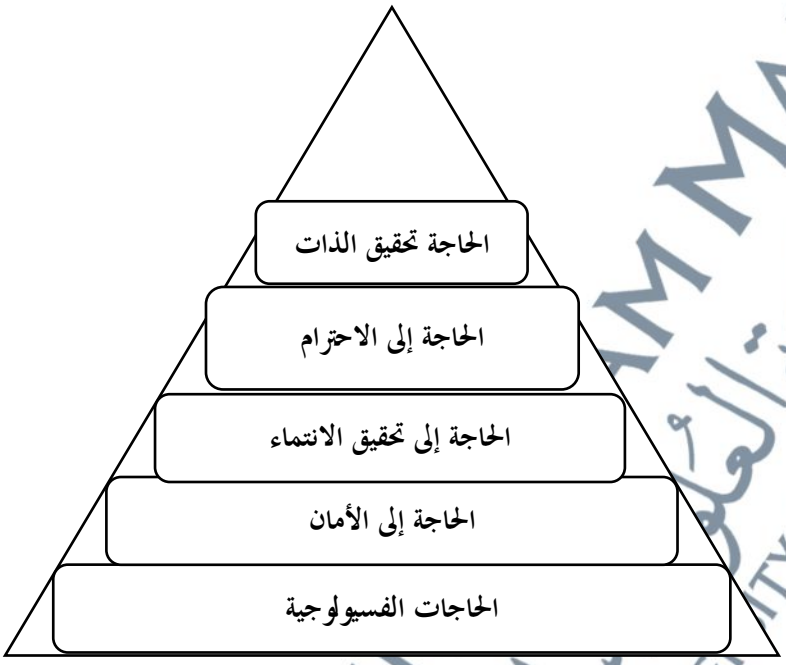
٣) الحاجات الاجتماعية: وهي كل ما يتضمن العلاقات الاجتماعية من مبادلة الآخرين الود والانتماء والمحبة والتقدير والقبول عندهم، فبطبيعة الإنسان لا يستطيع أن يعيش في منأى عن الآخرين، وعند عدم إشباع هذه الرغبات سيترتب عليه حالات التوتر وعدم التوازن في قدرة الفرد على التكيف.

يضيف (بوحوش، ٢٠٠٦) أن الفرد يحتاج إلى مؤسسات وجماعات وإقامة علاقة تتسم بالود والحب والاحترام مع أفراد يتسمون بالقوة حتى يتسنى له الرجوع إليهم والاحتماء بهم في مواجهة أي أزمات أو أخطار تهدد بقاءه، كما أن الإنضمام إلى النقابات والإنتماء إليها يساعده في الحماية من أي تعسف إداري محتمل. كما يشير عبد الرحيم (٢٠٠٩) أنه في إطار العمل فإن العاملون يحاولون إشباع حاجات الود والصداقة فيما بينهم من أجل تكوين علاقات متينة معهم، وأن ظهور المؤسسات غير الرسمية يعبر أن هناك نوعان من الحاجات الاجتماعية يرغب الأفراد في إشباعها، وهي كما يأتي:

١) حاجات التقدير: وهي حاجات مرتبطة بشعور الفرد إلى أهميته من قبل الآخرين في احترام ذاته من خلال الكفاءة والمنافسة والمركز واعتراف الآخرين بقيمته وتقديره له.

٢) حاجات تحقيق الذات: وهي حاجات الفرد إلى إثبات تميزه وتفوقه على الآخرين بما يتناسب مع ما يمتلكه من مهارات وقدرات واستعدادات في مهام عمله وواجباته. ويضيف بوحوش (٢٠٠٦) في

هذا الجانب، أن المؤسسات تلعب دورًا ملموسًا وفاعلًا من أجل خلق بيئة عمل مساعدة لإبراز قدرات وإمكانات المجيدين وتعزيزهم ماديًا ومعنويًا، وهذا الدعم من قبل المؤسسات يعتبر أساسًا لإشهار الناس الموهوبين القادرين على النبوغ والتميز في مختلف المجالات ذات العلاقة بتخصصاتهم.



المصدر: (بوحوش، ٢٠٠٦)

الشكل ٢، ٣ : سلم "ماسلو" للحاجات الإنسانية

٢- نظرية العاملين لهيرزبرج Theory Herzberg - Tow Factor: يعد البعض هذه النظرية من أكثر نظريات الدافعية انتشارًا؛ بسبب إسهامها الكبير في توضيح العلاقة بين الرضا عن العمل والإنتاجية، وتقوم هذه النظرية على أن سلوك الإنسان يحكمه نوعان من مشاعر الدافعية، هما مشاعر الرضا ومشاعر الاستياء، وأن العوامل التي تؤدي إلى الرضا بطبيعة الحال مختلفة عن العوامل المؤدية إلى الاستياء، وقد ذكر

"هيرزبرج" (Herzberg): في نظريته مجموعتين من عوامل العمل المؤثرة في سلوك الفرد في المؤسسة، وهي ما يأتي: المخلافي (٢٠٠٨)

١) عوامل الدافعية: وهي نابعة من داخل الفرد نفسه، حيث يشعر بها عند أداءه لعمله وما يرتبط به من التقدير وتحقيق الذات والمسؤولية لإنجاز العمل، والترقية واحتمال التطور والتقدم، ويؤدي توافر هذه العوامل في مواقف العمل وبشكل ملائم إلى الشعور بالرضا والقناعة لدى المعلمين.

٢) عوامل وقائية: وهي عوامل متعلقة بالبيئة المحيطة بالعمل، كسياسة المؤسسة وأسلوب إدارتها والإشراف عليها، والعلاقات بين المستويات الإدارية من جهة وبين المرؤوسين أنفسهم من جهة أخرى، والرواتب والأجور، والأمن الوظيفي، والمركز الوظيفي، وظروف العمل المادية من إضاءة وتهوية، فتوافر هذه العوامل كلها تزيد من إنتاجية العمل وتحقيق الأهداف وبالتالي الشعور بالرضا الوظيفي، ووفق هذه النظرية، فإن المشرف التربوي كقائد في الحقل التربوي يصبح مطالب بالتعامل مع هذين النمطين من العوامل وتنميتها بما يتفق مع استمرار المعلمين وبقائهم في عملهم بما يضمن دافعيتهم ورضاهم عن عملهم، وبذلك يحقق الفعالية القيادية المنشودة.

واستنادًا لهذه النظرية فإن العوامل الدافعية حسب الروقي (٢٠١٢) تقود الفرد وتدفعه إلى العمل والإنتاج، في حين أن العوامل الوقائية تصون هذا الفرد وتحميه دون أن تزيد من دافعيته للعمل وإنتاجيته، كما تبين هذه النظرية ضرورة اهتمام الإدارة التربوية بالعوامل الوقائية، لأن إهمالها سيؤدي إلى مشاكل تنظيمية واجتماعية تؤثر بشكل سلبي على سير العمل والإنتاج.

٣- نظرية الدافع للإنجاز:Achievement Theory

ركز العالم "ميكلاند" في دراساته المتعددة على الظروف التي تمكن الأفراد من تطوير دافع الإنجاز، وتأثير ذلك على السلوك الإنساني، واستخدم هذا المصطلح الإنجاز بمعنى الحاجة والدافع معا، وقد طور هو وزملاؤه مقياسًا لقوة الحاجة، ومن ثم درسوا العلاقة بين قوة الحاجات في مجتمعات مختلفة والظروف التي عززت وزادت من قوة الحاجات، ونتائج الحاجات في منظمات الأعمال ولقد توصل "ميكلاند" وزملاءه إلى تحديد ثلاثة أنواع من الدوافع (حريم، ٢٠١٣).

١) الحاجة للإنجاز: وهي الدافع للتفوق وتحقيق الإنجاز وفق مجموعة من المعايير وترى النظرية أن الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يكون لديهم دافع التفوق والكفاح من أجل النجاح، وأيضا يرغبون في تحقيق تغذية عكسية حول مستوى إنجازهم، وهذا بالإضافة إلى أنهم يرون في الالتحاق بالمنظمة لحل مشاكل التحدي والتفوق، ويميلون للعمل الذي يكون فيه تحدي لمهاراتهم وقدراتهم (العميان، ٢٠١٣).

٢) الحاجة للقوة: ويرى ميكلاند أن القوة والسيطرة والإشراف على الآخرين حاجة اجتماعية تجعل الفرد يسلك بطريقة توفر له الفرصة لكسب القوة والتأثير على سلوك الأفراد والآخرين، والأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للقوة يرون في المنظمة فرصة للوصول إلى المركز ولامتلاك السلطة وممارسة الرقابة والتأثير على الآخرين غير إن هذه القوة لها جانب إيجابي يتمثل بمساعدة الآخرين لتحقيق أهداف المنظمة، وجانب سلبي موجه نحو تحقيق مصلحة شخصية (حريم، ٢٠١٣).

٣) الحاجة للانتماء: بالإضافة إلى الحاجة للإنجاز والحاجة للقوة فإن لدى المدير الناجح رغبة قوية للعمل والتواجد مع الغير، والتفاعل الاجتماعي ومساعدة الآخرين والاهتمام بمساعدة الآخرين على

النمو والتقدم، وينتابه شـعور البهجة والسـرور عندما يكون محبوبا من قبل الآخرين ويشـعر بالألم إذا تم رفضه من قبل الجماعة (شاويش، ٢٠٠٦).

ثانيا: نظريات النسق Process Theories:

تركز نظريات النسق على كيفية حصول الرضا الوظيفي والوسائل التي تدفع بالأفراد لسلوكٍ أو تصرفٍ معينٍ، ومن بين هذه النظريات ما يأتي:

١- نظرية التوقع The expectancy Theory:

لقد وضع "فروم" هذه النظرية في تفسير رضا الأفراد العاملين؛ حيث بين أن الرضا الوظيفي ينتج من خلال بحث الفرد عن هدفٍ معينٍ، فهو يحدد السلوك الذي يقود الى النتائج المراد تحقيقها (عبد الملك، ٢٠٠٩). ويذكر محمد (٢٠١٤) المشار إليه في الجساسية (٢٠١٦) أنه وفقًا لهذه النظرية أن سلوك الفرد مبني على عملية إدراك وتحليل ومفاضلة بين البدائل، ومن ثم يسلك بعد تلك العملية العقلانية السلوك المتوقع منه أن يحقق له أكثر الفوائد ويجنبه أكثر الصعوبات، وتتضمن هذه النظرية ثلاثة مفاهيم أساسية هي:

١) التوقع: وهو اعتقاد بأن جهد الفرد سيؤدي إلى الأداء الناجح، أي أن التوقع هو اعتقاد ذاتي لدى الفرد بأن اتجاهًا معينًا في العمل سيتبعه نتيجة إيجابية عالية أو تحقيق جيد للأهداف.

٢) التكافؤ: ويقصد به درجة الجاذبية التي يعطيها الفرد للمكافأة، وبسبب أن الأفراد يصنعون قيمًا مختلفةً للحوافز كالنقود، والانجاز وظروف العمل الجيد وفرص التقدم؛ فالتكافؤ يعرف عندما يعلن الأفراد عما يريدون من العمل.

٣) النفع: ويقصد بالنفع هو الاعتقاد بأن تحقيق أداء معين يعد أساسًا من اجل الحصول على المكافآت والحوافز، بمعنى أن النفع والارتباط المتصور بين القيام بعمل جيد والحصول على المكافآت.

ويضيف الشرايدة (٢٠١٠) أن نظرية التوقع أدخلت أبعادًا جديدةً ينبغي مراعاتها عند تطوير أنظمة الحوافز لدى الأفراد في مختلف المؤسسات ومنها: أهمية الربط بين القدرة والرغبة في العمل كمحددات أساسية لإنتاجية الفرد، ثم التعرف على درجة تفضيل العاملين لأنواع مختلف الحوافز، والسرعة في دفعها.

ويذكر الناعي (٢٠١٠) أنه بموجب نظرية التوقع ل "فروم" فإن الفرد غالبًا ما يتجه لأداء عمل معين عند توقعه الحصول على عائد أفضل من غيره من الأعمال، فهذه النظرية أشارت بشكل لا لبس فيه إلى متغيرات السلوك ودوافع الفرد نحوه، وأكدت على وجود اختلافات فردية في تحديد دوافع العمل.

٢- نموذج بروتر ولولر porter and Lawler Expe-ctancy Model

يذكر عبدالملك (٢٠٠٩) إنه بناءً على نظرية التوقع ل "فروم"؛ فقد بين كل من "بروتر ولولر" نموذجًا لتفسير أداء الأفراد العاملين، وافترضا بأن الإنجاز أو الأداء ينتج عوائد ومكافآت داخلية وخارجية، وكلها تقود إلى الرضا عن العمل، فالعوائد الداخلية (الذاتية) ما هي إلا عوائد ناجمة عن شعور الفرد بالفخر بمجرد تأديته لعمله بكفاءة، وعندما يكون هذا العمل بمواصفات وأهمية ترضي رغباته الفرد نفسه، أما العوائد الخارجية فهي التي تمنحها المؤسسة التربوية أو غيرها للموظف من أجل إشباع حاجاته الدنيا والمتمثلة في الأجر والأمان والحاجات الاجتماعية. إن هذا النموذج قد قدم مفهومًا جديدًا للرضا الوظيفي والإنتاجية، فقد أوضح بأن الإنتاجية تؤثر في الرضا الوظيفي، بعكس ما كان سائدًا في النظريات التي سبقتها والتي تذكر أن الرضا الوظيفي هو الذي يؤثر على الإنتاجية (المخلافي، ٢٠٠٨). ويذكر العميان

(٢٠١٣) إن نموذج "بروتر ولولر" وضـــح عملية التداخل بين كل من عملية الحفز والانجاز والرضـــا الوظيفي، ويعني ذلك أنه يتعين على القادة التربويين في مؤسساتهم التربوية أهمية إدراك بأن تكون أهداف المعلمين متوســـطة الصـــعوبة ومتفقة جدًا مع ميولهم ومهاراتهم وقدراتهم، وربط نظام الحفز مع الحاجات الفعلية للمعلمين والعمل على تحقيقها.

٣- نظرية العدالة Adam's Equity Theory

إن نظرية العدالة أو كما يسميها البعض بنظرية الإنصاف تدور حول العلاقة بين الرضا الوظيفي للفرد والعدالة، مفترضة أن ما يحصل عليه الفرد من مكافأة وحوافز من عمله تحدد وبدرجة كبيرة شعوره بالرضا، مما يؤثر على مستوى أدائه وانتاجيته (العميان، ٢٠١٣). وحسب الجساسية (٢٠١٦) أن هذه النظرية ركزت على أن العلاقة بين الفرد والمؤســـســـة علاقة تبادلية يبذل الفرد فيها جهده ويقدم خبرته مقابل حصوله على عوائد تتمثل في الأجور والترقيات والتأمينات الصحية، وبالتالي فإن الفرد يجري موازنة بين كل من معدل عوائده إلى ما يقدمه من عوائد الآخرين، فإذا تساوى المعدلان فإن الفرد يشعر عندها بالرضا الوظيفي في عمله. ويضيف بو ظريفة ودوقة ولورسي (٢٠٠٧) أن الرضا الوظيفي يأتي غالبًا نتيجة لمقارنة الفرد مع زملائه، ولا يشعر الفرد العامل بهذا الرضا إلا إذا اعتقد أن جهده المبذول وإخلاصه في عمله يناســـب ما يحصـــل عليه من مكافآت وحوافز عند مقارنة وضـــعه بالآخرين، ويدخل في الإدراك الحســـي ثلاثة عناصـــر تتمثل في: الدخل والناتج والنســـبة بينهما، ويتمثل الدخل في بعض العناصـــر الشخصية التي تتطلبها المهنة، وفي العوامل الواضحة كالوقت والخبرة، والمسافة بين مقر السكن والعمل، أما الناتج فيتمثل في الأجرة خاصـــة، والقواعد المادية بوجه عام، إضـــافة إلى المنافع العامة والتحدي والمسؤولية والأصدقاء والمكتب، وهذا ما يعرف بالفوائد المعنوية.

وتقسم هذه النظرية إلى نوعين كما يذكر عبدالملك (٢٠٠٩) هما:

أ) إنصاف في التوزيع: وهذا يتعلق بالتوزيع العادل للمكافآت المرتبطة بالأداء.

ب) إنصاف في الإجراءات: وهذا يتعلق بسياسات وإجراءات الهيئة المسؤولة كتقييم المرؤوسين والترقيات والعقوبات. كما يضيف عبد الملك (٢٠٠٩) أنه وعند تطبيق هذه النظرية فإنه يفترض وجود ثلاثة أنواع من الموظفين هم:

١) الموظفون الذين يعتقدون أنهم يعاملون بإنصاف وبالتالي فهم محفزون للعمل.

٢) الموظفون الذين يعتقدون أنهم يحصلون على أقل مما يستحقون مما سيجعلهم يقومون بتقليل الجهد المبذول.

٣) الموظفون الذين يعتقدون بأنهم يحصلون أكثر مما يستحقون وبالتالي فهم سيشعرون بالذنب وبالتالي فإنهم سيضاعفون الجهد نتيجة لذلك الشعور.

٤- نظرية تحديد الهدف Goal Setting Theory لـ " ليثام ولوك"

قام بوضع هذه النظرية كل من "ليثام ولوك" عام ١٩٧٩، ويرتكز محورها على مشاركة العاملين في وضع الأهداف، مما يحفزهم للعمل والإنتاج، إضافة إلى وجود تغذية راجعة (Feed back) مستمرة حول أداء الموظف ليساعده على البقاء والاستمرار في مساره الصحيح (عبدالملك، ٢٠٠٩). ويبين الهويش (٢٠٠٠) المشار إلية في الروقي (٢٠١٢) أن "لوك" استنتج المسببات الرئيسة للرضا الوظيفي، وهي كما يراها أنها تتمثل في قدرة العمل على توفير عوائد ذات منفعة وقيمة لكل فرد بحيث تتناسب هذه العوائد مع وظيفته وتخصصه ومستواه الوظيفي ورغبته وأسلوبه في الحياة، فكلما ساهمت المؤسسة في توفير العوائد التي يبحث عنها الموظف كلما ارتفع ذلك مستوى رضاه الوظيفي، بمعنى أنه يقوم في الأول على تحديد ما يحتاجه، ومن ثم يتم تحديد قيمة وأهمية تلك الحاجات.

مما تقدم نلاحظ تعدد الآراء من خلال نظريات الرضـــا الوظيفي حول الحاجات الأســـاســـية وتسلسلها وطريقة إشباع كل منها، ومع اختلاف كل منها في الآراء إلا انها حاولت الاقتراب في الإتفاق في إشباع تلك الحاجات الضرورية بدءًا من الحاجات الفسيولوجية وصولًا لتحقيق الذات عند الفرد، وأن جميع هذه النظريات ســـاهمت في لفت الأنظار للاهتمام بالعاملين وتلبية احتياجاتهم وإشـــباع رغباتهم وسـعت هذه النظريات لتفسـير والرضـا، ولكنها لم تشـمل جميع جوانب الرضـا؛ فلا يوجد من بين تلك النظريات نظرية غطت جميع جوانب الرضـــا الوظيفي، فقد طغى الاهتمام في كل نظرية على جانب على آخر من جوانب الرضـا الوظيفي، ولا توجد نظرية شـاملة اتفق عليها وتقبلها الجميع، فالرضـا الوظيفي شـــعور نفســـي داخلي للفرد بالارتياح يرتبط بعدة عوامل متداخلة كما أنه محصـــلة تفاعل بين الموظف وطبيعة عمله وبيئته.

٢،١٥،٤ مقاييس الرضا الوظيفي

يعد من الأهمية بمكان قياس الرضـا الوظيفي والتي يجب أن توليه المؤسـســات التربوية كل عناية واهتمام بالغين بسبب انعكاس رضـا الموظفين وعدمه على الأداء والإنتاج بتلك المؤسـسـات، وقد أشـار المختصون إلى أن قياس الرضا الوظيفي يؤدي إلى تحسين الأنظمة والإجراءات في داخل المؤسسة التربوية (الروقي، ٢٠١٢).

إن مقاييس الرضـــا الوظيفي اســـتفادت من التقدم الذي حدث في مجال علم النفس من حيث أساليبه لدراسة الشخصية والاتجاهات وغيرها من الجوانب النفسية، وتوجد مجموعة من الطرق والمقاييس المختلفة لقياس مسـتوى الرضـا الوظيفي وتحديد أسـبابه، إذ تختلف في مدى فاعليتها على ما توفره تلك المقاييس من الدقة (حمد، ٢٠١٤). وقد ذكر البدراني (٢٠٠٦) إلى أن المختصـــين قد بينوا نوعين من أنواع مقاييس الرضا الوظيفي على النحو التالي:

– مقاييس موضوعية: وهذا النوع يقيس الرضا من خلال الآثار السلوكية له، كمعدل الغياب وترك الخدمة وغيرها من الآثار، وهذه المقاييس تفيد في التنبيه إلى مشكلات الرضا الوظيفي لدى الموظفين في حينه، إلا إنه لا يوفر بيانات دقيقة وتفصيلية توضح سبب تلك المشكلات أو حتى مسببات عدم الرضا الوظيفي ولا تقدم حلولًا لذلك.

– مقاييس ذاتية: وهذا النوع من المقاييس التي تقيس الرضا الوظيفي من واقع ذاتي للموظف نفسه وذلك عن طريق معرفة مشاعرهم تجاه العمل ورضاهم وعددهم وكذلك الحصول على تقاريرٍ شفوية أو كتابية عن كل ذلك، ومن أنوعها: الملاحظة والتي تعتمد ملاحظة سلوك الموظفين أثناء تأديتهم لأعمالهم المنوطة لهم، ثم ملاحظة ما ينتج عن ذلك من مشاعر ومواقف ودوافع بصورة واقعية تعبر عن درجة رضاهم الوظيفي، والنوع الآخر هو المقابلات الشخصية، وهذه طريقة مباشرة للكشف عن الرضا الوظيفي لدى الموظفين، وذلك بتوجيه مجموعة أسئلة لهم وقياس الرضا الوظيفي من خلال إجاباتهم التي تصدر عنهم، وتتصف هذه الطريقة بالمرونة والمصداقية العالية لا سيما في المؤسسات ذات الحجم الصغير، إلا إنها تكلف وقتا وجهدا كبيرين.

أما دحلان (٢٠١٣) فقد وضح مقاييس الرضا الوظيفي كما يأتي:

١) قائمة الأسئلة: إذ توجد هناك عدة قوائم لأسئلة معيارية منها: قائمة تكساس لقياس الرضا عن العمل تتضمن أسئلة لعدة عوامل مثل: (ساعات العمل، ظروف العمل، الترقية، اتجاهات الإدارة، حركة التغيير، الأجور).

٢) المقابلات: وذلك من أجل معرفة درجة رضا المعلمين عن العمل، وقد تأخذ المقابلات الطابع الرسمي أو غير الرسمي، وهي أكثر فعالية في معرفة الرضا عن العمل.

٣) الملاحظة: وتتم ملاحظة سلوك المعلمين، ثم استخلاص بعض الملاحظات حول مواقف المعلمين ومشاعرهم ودوافعهم بصورة واقعية تعبر عن درجة الرضا الوظيفي لديهم.

٤) بيانات ثانوية: كمعدلات الغياب وحجم شكاوى المعلمين، ومعدل دوان المعلمين وعدد الحوادث أثناء العمل، ونسبة الإنتاج، ومستوى الإنتاجية في العمل.

٥) طريقة الاستقصاءات: وهذه الطريقة تعتمد على استقصاء آراء العينة المستهدفة وذلك من خلال نماذج لاستطلاع الرأي ثم تصاغ محتوياتها وتصمم عناصرها على نحوٍ يخدم أهداف الباحثين، بحيث يتلاءم مع مستويات الذين يتم استطلاع لآرائهم. وبحسب الروقي (٢٠١٢) فإن طريقة أو قوائم الاستقصاء هي تعتمد على إجابات عينة الدراسة من خلال قائمة استقصاء يصممها الباحث على شكل استبانة أو استطلاع للرأي أو مقياس معد بشكل علمي، ثم يعالج بالأساليب الإحصائية من أجل قياس الرضا الوظيفي.

٦) أسلوب التقرير الذاتي: حيث يجيب المعلم عن بعض الأسئلة ليقرر ما إذا كان راضيًا عن عمله أم لا؛ إذ أن المعلم ذاته هو سبب مباشر للتعبير عن مستوى رضاه من عدمه، وهذا أسلوب يعتمد على الاستبانة التي توجه المعلم للإجابة على أسئلتها التي تدور حول الحاجات الإنسانية للمعلم وجوانب العمل المختلفة.

وبعد استعراض مقاييس الرضا الوظيفي؛ فإن الباحث اعتمد طريقة الاستقصاء وذلك لجمع إسجابات عينة الدراسة من خلال المحو الثاني من (الاستبانة) المعدة لقياس الرضا الوظيفي للمعلمين الأوائل في سلطنة عمان، (بعد احترام وتقدير الذات، وبعد العلاقات الاجتماعية، وبعد الحوافز والمكافآت) والتي تم توضيحها من قبل الباحث كما يأتي:

١) البعد الأول: بعد احترام وتقدير الذات: ويعني تقدير المعلم لنفسه حول ما يشعر به تجاه رضاه عن عمله التدريسي داخل المؤسسة التعليمية وتقدير المشرف التربوي له، ويتضح من خلال استجابته لفقرات هذا البعد في الاستبانة.

٢) البعد الثاني: بعد العلاقات الاجتماعية: وتعني الثقة والفهم والاحترام المتبادل بين المعلمين داخل المدرسة وبينهم وبين مشرفهم وما يقدمه لهم، ويتضح ذلك من خلال استجابته لفقرات هذا البعد في الاستبانة

٣) البعد الثالث: بعد الحوافز والمكافآت: ما يشعر به المعلم من تقدير معنوي أو مادي يمنح أو يقدم له من قبل المشرف التربوي نتيجة إجادته في عمله التدريسي وما يصاحبه من أنشطة أخرى ذات علاقة مباشرة بعمله، ويتضح ذلك من خلال استجابته لفقرات هذا البعد في الاستبانة.

٢،١٥،٥ العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي

ارتبط الرضا الوظيفي بعدة عوامل، منها طبيعة العمل والراتب والفرص المقدمة والإدارة المحفزة ومجموعات العمل وظروف العمل (Aziri, 2011). وتوجد هناك العديد من العوامل المؤثرة على الرضا الوظيفي، والتي تؤثر تأثيراً مباشراً وغير مباشر على رضا المعلمين الوظيفي ومن هذه العوامل ما يأتي:

١) تكرار الأعمال: إن تكرار الأعمال لدى المعلمين يؤدي إلى الرتابة وعدم الابتكار بينما الأعمال التي تعطي المعلم تحديا تدفعه على الإبداع والتفكر والتميز في عمله (العميان، ٢٠١٣).

٢) الرضا عن الأجر: إن العمل الذي لا يكافأ صاحبه لا يتكرر ولا يعوض، وتكمن أهمية الحوافز في تشجيع المعلمين واشباع حاجاتهم الفسيولوجية وتحقق أهدافهم وشعورهم بالأمن وحصولهم على مكانة اجتماعية ويشعرون بالتقدير في مجتمعهم (محيسن، ٢٠٠٤).

٣) جماعة العمل: إن تحقيق الرضا الوظيفي مرتبط بكل من الزملاء وجماعة العمل، إضافةً لذلك ارتباطه بمدير المدرسة والمؤسسة التعليمية ككل؛ فكلما كانت العلاقات مع الزملاء ويسودها جو من الألفة والإخاء وروح الفريق الواحد، فإن ذلك بلا شك يترك أثرًا طيبًا في نفسية المعلم، ويسهم في رفع الروح المعنوية لديه ويحس بالانتماء إلى البيئة المدرسية، مما ينعكس إيجابًا على مستوى الرضا الوظيفي للمعلم، ولذلك فمستوى الرضا الوظيفي العام للزملاء لهو أمر في غاية الأهمية للفرد ، إذ أن جماعات العمل يمكن أن تكون جماعات ضاغطة باتجاه إحساس الفرد بالرضا الوظيفي أو العكس من ذلك ، أي بفقدان ذلك الإحساس(البندري والعتوم، ٢٠٠٢).

٤) الرضا عن أسلوب القيادة الإشراقية: إن حسن تعامل الإدارات المدرسية في التعامل مع المعلمين من خلال المشاركة في رسم سياسة التعليم واتخاذ القرارات الخاصة بمناهج التعليم والاستفادة من خبراتهم يسهم في خلق وزيادة الرضا الوظيفي لديهم (حمود، ٢٠٠٢).

٥) الرضا عن النمو والارتقاء الوظيفي: تعتبر الترقية من العوامل المؤثرة في زيادة الرضا الوظيفي لدى المعلمين، حيث تسهم في إشباع حاجاتهم وتحقق لهم الاستقرار والسعادة لهم وتزيد من دافعيتهم ورضاهم الوظيفي (محيسن، ٢٠٠٤).

وتوجد عدة محددات وعوامل للرضا الوظيفي لدى الأفراد بمختلف وظائفهم وتخصصاتهم ومنها: الأجر والشعور بالضمان والأمن، ومظهر وظروف العمل ومركزه الاجتماعي، والأقدمية في العمل ودرجة قرب الموظف من المنتج النهائي، وزملاء العمل والمشرفين (Dutka, 2002). وحسب علي والدليمي (٢٠٠٩) فإن بعض الباحثين يقسم عوامل الرضا الوظيفي إلى ثلاثة أقسام رئيسة وهي:

١) عوامل ذاتية: وهي متعلقة بالفرد ذاته (كالجنس والعمر والخبرة العملية والمستوى التعليمي ومستوى الدافعية).

٢) عوامل تنظيمية: وهي متعلقة برضا الفرد عن (محتوى وواجبات عمله وأساليب الإشراف عليه، والعلاقات بالرؤساء والزملاء في العمل، وظروف وشروط الوظيفة التي يشغلها).

٣) عوامل بيئية: هي متعلقة ببيئة العمل وتتمثل في (انتماءه للعمل والانتماء الثقافي، نظرة المجتمع للعمل وتقديره له). ويضيف حسين (٢٠١٨) أن من ضمن العوامل البيئية التي تساهم في الرضا الوظيفي: الظروف المادية للعمل كالتهوية والإضاءة والرطوبة والحرارة والضوضاء فهي تؤثر ايجابًا أو سلبًا على الرضا الوظيفي للفرد.

إن التكوين المدرسي يعد عاملًا بيئيًا مهمًا لرضا المعلمين عن العمل ونواياهم المتعلقة بالدوران؛ حيث أنه يقترن بمعرفة المعلم ومهاراته، كما أنه يشكل المناخ الأكاديمي والاجتماعي للمدرسة (Toropova & Myrberg & Johansson, 2020). وقد أشار الزعبي (٢٠١١) إلى إنه من بين العوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي لدى المعلمين أو غيرهم من العاملين ما يلي:

١) وجود مدير داعم، وهو إشارة إلى دعم المدير للموظف من حيث توجيهه الجيد له دون السيطرة عليه، والمعاملة الجيدة والقرب من الموظفين.

٢) وجود زملاء داعمين، وهو مقدار ما يلقاه الموظف من زملائه في العمل يمكنه من الاطمئنان إليهم؛ بحيث يستطيع طلب مساعدتهم له متى ما احتاجهم.

٣) الشعور بالأمن الوظيفي، وهذا يشير إلى درجة شعور الموظف بأمان وظيفي وانخفاض شعوره بهاجس الاستغناء عن خدماته حاضرًا أو مستقبلًا.

٤) وجود الحافز والتقدير المعنوي للموظف، وهذا يشير إلى ما توفره المؤسسة من برامج الإطراء والتقدير والتحفيز يشعر فيها الموظف بقيمته واعتماد المؤسسة عليه وليس مجرد شخص أجير يعمل فيها.

٥) وجود الأجر المنصف، وهذا يشير إلى شعور الموظف بالعدل والإنصاف من ناحية المرتب والأجر الشهري الذي يتقاضاه نظير عمله بالمؤسسة، بحيث يشعر بالعدالة بين ما يقدمه إلى مؤسسته من جهد وخبرة وبين ما يأخذه منها من أجر وتعويضات نتيجة لذلك.

٦) وجود مهمات عمل يغلب عليها طابع التحدي، وهو يشعر الموظف من خلاله بأنه يستخدم مهاراته الذهنية، وليست مجرد أعمال روتينية، وبالتالي يصاب من خلاله بالرتابة والملل والشعور بالإحباط والفشل.

مما سبق يمكن القول أنه لا بد للمؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات الاخرى أن تدرك دوافع الموظفين لديها وفهم ما هي العوامل التي تساعدهم على الشعور بالرضا الوظيفي؛ لأن ذلك يساعدها على توفير بيئات حاضنة للعمل والتي من شأنها زيادة أداء العاملين لديها، وقد لوحظ أن عوامل الرضا الوظيفي بعضها ما يتعلق بمستوى العوامل المادية والحوافز والأجور والترقي، والبعض الآخر ما هو متعلق العلاقات الاجتماعية مع الزملاء ورؤساء العمل، وعومل خاصة بالوظيفة ومحتواها، وعوامل خاصة بالأداء وتوافر القيادة الداعمة للموظف وغيرها من العوامل، ومع تعدد تلك العوامل فإن مجملها يدور حول محاور مشتركة مرتبطة بعلاقات وثيقة بنفسية الموظف، فمع انعدام تحسن نفسية الموظف داخل بيئة عمله وخارجها وعدم شعوره بالاستمتاع بأداء أعماله الموكلة إليه ومراعاة قيادة المؤسسة له ولظروفه فلن يكون هناك تحقيقًا للرضا الوظيفي، وحري بالمشرف التربوي القائد أن تتسم أساليبه الإشرافية وأنماطه القيادية بالديمقراطية التي تراعي الجوانب المختلفة للمعلمين ومساعدتهم على رفع الروح المعنوية لديهم وانتمائهم لمؤسساتهم التعليمية ولمهنتهم الشريفة، مع الوضع بالاعتبار الأخذ بمقترحاتهم في الجوانب المتعلقة بعملهم، ومراعاة احتياجاتهم المهنية والعمل بنظام الحوافز والمكافآت التي من شأنها زيادة الرضا الوظيفي لديهم، وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منهم.

٢،١٥،٦ مظاهر التعبير عن الرضا الوظيفي عند المعلمين

لا شك أنه يترتب عن شعور المعلم بالرضا الوظيفي مجموعة من الآثار التي تنعكس بشكلٍ ايجابيٍ عليهم كمعلمين والمدرسة على حد سواء، وهناك بعض الاستدلالات عن الرضا الوظيفي لدى المعلين عن طريق بعض المظاهر المتصلة بسلوك المعلمين في العمل وعلاقتهم به، وقد بين عبيدات (٢٠٠٧) مظاهر هذا السلوك كما يأتي: الزيادة في الإنتاج والتحسين من مستواه: فالإنتاج الوفير والجيد في مستواه لا يمكن أن يصدر إلا من معلمين راضين عن عملهم.

١) الانخفاض في معدلات الغياب عن العمل، فالمعلم الراضي عن عمله لا يتغيب إلا لدوافع وأسباب واضحة وقوية.

٢) تقليل الفاقد والتالف في الإنتاج: ويأتي ذلك نتيجة لاهتمام المعلمين بعملهم وحبهم لمهنتهم.

٣) انخفاض معدلات الشكاوى: فالمعلم الراضي عن عمله المحب لمهنته يتقبل بعض الجوانب التي تكون مثار شكوى للآخرين.

٤) تحسين العمل وتطويره: وذلك من الخبرات والمهارات التي لا تكون الا من المعلمين المحبين لمنتهم والراضين عن عملهم.

٥) قلة الصراعات والمنازعات في العمل: فالرضا هو حب العمل والتفاني فيه وزيادة الاتجاهات الموجبة نحوه.

٦) دفاع المعلمين عن مؤسستهم التعليمية (المدرسة) التي يعملون فيها: فمن مظاهر حب العمل والرضا عنه الدفاع عن المدرسة وانقاذها من أي مشكلة قد تتعرض لها.

٧) المشاركة الإيجابية الاختيارية من قبل المعلمين في مختلف الأنشطة التربوية والاجتماعية التي تكون داخل المدرسة وخارجها.

٨) حسن تعامل المعلمين مع أولياء أمور الطلبة وهو أحد مظاهر حب المعلم لمهنته والرضا عنها.

وتضـيف الريح (٢٠١٨) ان من بين التعبير عن الرضـا الوظيفي بين المعلمين: ارتفاع مسـتوى الولاء للمؤسـسـة التعليمية، والقدرة على الابداع والابتكار، والتكيف مع بيئة العمل رغم أعباء وظيفة المعلم.

مما سبق يمكن القول أن رضا المعلمين عن عملهم وحبهم لمهنتهم الشريفة يعتبر دافعًا قويًا لأداءٍ تعليمي أفضل وتطوير عملٍ أفضل، وتحصيلٍ دراسي طلابي أرقى، ومشاركة إيجابية مجتمعية أوسع، ولا بد في ذلك من وجود قيادة تربوية حاضنة تهتم بالمعلم وفق احتياجاته المادية والنفسية والانسانية، ويبرز دور المشـرف القائد التربوي في توفير الأجواء التربوية المناسـبة من خلال إشـراك المعلم في عمليات التخطيط، واحترام آرائه ومقترحاته فيما يخص الجوانب المتعلقة بصـميم عمله وتخصـصـه، وتوفير جميع الإمكانات المادية له التي تعينه على تنفيذ مهامه التعليمية وتحسين أساليبه التدريسية بالوجه الأكمل، حتى تبقى تلك الأريحية لدى المعلمين والشـعور الدائم بالسـعادة والارتياح والرضـا التام في مدارسـهم وصـولًا لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

٢،١٥،٧ العلاقة بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي

إن نجاح المؤسسات التربوية لا يتأتى إلا من خلال قيادة تربوية ديموقراطية فاعلة لتحقيق رسالتها وأهدافها، وتلبية احتياجات معلميها، وتحقيق رضـاهم الوظيفي الذي ينعكس إيجابًا على مسـتويات طلابهم الدراسـية؛ حيث يشـكلون محور العملية التعليمية التعلمية وهدفها المنشـود وغايتها الأسمى، وقد تناول الكثير من الدارسـين والباحثين موضـوع الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضـا الوظيفي منذ أواخر القرن المنصرم حتى وقتنا الراهن، ويرى De Nobile (2003) إلى أن موضوع العلاقة بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي حظي باهتمام كبير من قبل المهتمين والدراسـين والباحثين خلال السـنوات الأخيرة من القرن العشرين حتى وقتنا الحالي.

وذكر كنعان (٢٠٠٩) إلى أن القائد التربوي الذي يمارس دوره القيادي بشكل ديمقراطي تشاوري يوفر جوًا من الرضا الوظيفي بين المعلمين، ويعمل على تطوير الشعور بتقبل نمط العلاقات السائد بين المشرف التربوي والمعلم، في حين أن التسلط وعدم الاستقلالية والصراع والغموض في التعامل مع المعلمين تعد مصادر وعوامل مهمة ومؤثرة على درجة الرضا الوظيفي للمعلمين، وبالتالي فإنها تنعكس سلبًا على المعلم بأشكال عدة، مثل التقصير في الأداء أو الشعور بالإحباط، والخوف والغضب، فيتجه سلوكه الى عدم الرغبة في مهنة التدريس ومحاولته للانتقال إلى عمل آخر، أو يؤدي به إلى كثرة التغيب عن العمل. ويشير الصليبي والسعود (٢٠١٠) إلى أن النمط القيادي يعد أحد العوامل الرئيسة التي تساهم في رسم شكل العلاقات داخل الجماعة، فالنمط القيادي التي يمارسه القائد التربوي داخل المؤسسة التربوية يحدد نمط المناخ التنظيمي السائد فيها والذي يشكل بدوره عوامل أخرى مثل الرضا الوظيفي لدى المعلمين داخل المدرسة.

إن معرفة الأنماط القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في أيٍ من المؤسسات التربوية يعد أمرًا في غاية الأهمية؛ لأن ذلك يساعد على رفع الكفاءة الإنتاجية من جهة، والعمل على تطوير مخرجات هذه المؤسسة أو تلك بما يخدم أهدافها العليا المرسومة لها من جهةٍ أخرى (الأغبري، ٢٠٠٣).

وتشير واعر (٢٠١٥) إلى أنه توجد هناك علاقة بين نمط القيادة والرضا الوظيفي للعاملين، فمثلًا النمط الديمقراطي يؤدي إلى تنمية المشاعر الإيجابية نحو العمل والمؤسسة لدي العاملين فيها، حيث يشعرون بأنهم محل اهتمام القائد، والعكس يكون تمامًا في ظل القيادة البيروقراطية، إذ أن هذا الأسلوب القيادي يؤدي حتمًا إلى تبلور مشاعر الاستياء وعدم الرضا.

لقد أبرز الكثير من الدراسات التي تمت في هذا الموضوع تأثير النمط القيادي الممارس من قبل القائد التربوي (مدير المدرسة ، المشرف التربوي) على الروح المعنوية والرضا الوظيفي للمعلمين العاملين

معهم ، حيث يلعب النمط القيادي للقائد التربوي في المؤسسات التربوية دورًا رائدًا وملموسًا في رضا المعلمين الوظيفي، فمن خلال التركيز على العلاقات الإنسانية والاهتمام باحتياجاتهم والسعي في تحقيق أهدافهم يمكن بذلك التأثير ايجابًا على رضاهم الوظيفي واحتياجاتهم الوظيفية بشكل عام، مؤديًا بهم ذلك إلى زيادة الانتماء ومضاعفة الجهد وحب العمل والحرص على أداء المهام الموكلة إليهم بكل جدٍ وإخلاص، وعلى العكس من ذلك في حال إهمال الجوانب الإنسانية من قبل القائد التربوي وتجاهله في لعب دور إيجابي وتشاركي شوري أثناء ممارسة أدواره القيادية وإهمال تحقيق أهدافهم وتلبية احتياجاتهم يتولد لديهم شعور إحباط بعدم رضاهم عن العمل مما يؤثر سلبًا في سلوكهم في مدارسهم (السعيدي، ١٩٩٨). كما أشارت الشيزاوية (٢٠٠٨) إلى أن الدراسات تؤكد وجود علاقات ارتباطية بين سلوك القائد والرضا الوظيفي؛ فكلما اتسم القائد التربوي بممارسة السلوك الإنساني في التعامل مع المعلمين زاد الرضا الوظيفي لديهم والعكس صحيح.

وذكر الراشدي (٢٠١٨) في نتائج دراسته عن وجود ارتباط موجب بين النمط الديمقراطي ورضا المعلمين الوظيفي، في حين توجد علاقات ارتباطية سالبة في ممارسة الأنماط القيادية الاتوقراطية والترسلية من قبل مديري المدرس على رضا معلميهم الوظيفي. ويشير (Al-Mahdy, et, al , 2016) إلى تلك العلاقة الإيجابية بين ممارسة القيادة الخادمة من قبل مديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين من خلال النتيجة التي توصلوا إليها في دراستهم. وأكدت بطانية (٢٠١٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسات مديري المدارس للأنماط القيادية والرضا الوظيفي للمعلمين، كما أن حمد (٢٠١٤) تشير أن ثمة علاقات ارتباطية موجبة بين ممارسة المشرفين التربويين للعلاقات الإنسانية ورضا المعلمين الوظيفي، ويؤكد Tesfaw (2014) تلك العلاقة الإيجابية بين ممارسة القيادة التحويلية والرضا الوظيفي للمعلمين.

وقد خرجت الدراسة الحالية منسجمةً ومتوافقةً مع مجمل الدراسات؛ حيث أكدت على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأنماط القيادية للمشرفين التربويين وفقًا نظرية "ريدن" والرضا الوظيفي للمعلمين بسلطنة عمان.

وبناءً على ما سبق فإن نتائج البحوث والدراسات التي تناولت موضوع العلاقة بين الأنماط القيادية والرضا الوظيفي تؤكد تأثير طبيعة ممارسة النمط القيادي على الرضا الوظيفي داخل المؤسسة إيجابًا أو سلبًا، فممارسة النمط القيادي المرتبط بالعلاقات الانسانية والتشاركية والتشاورية له تأثير إيجابي على الرضا الوظيفي لدى المعلمين، بالعكس تمامًا عن انتهاج نمطٍ قياديٍ ديكتاتوريٍ همه الأكبر تنفيذ المهمات في جو عمل يسوده التسلط الشديد الرقابة الزائدة وانعدام الحرية في التعبير عن الرأي ومصادرة الفكر حتمًا سيؤدي إلى تدني في درجة الرضا الوظيفي بين معلمي المؤسسات التعليمية، وبالتالي يؤثر سلبًا في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة.

المبحث الثاني: الدراسات السابقة

٢،١٦ التمهيد

اطلع الباحث على عددٍ من الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية مما تم نشره في الرسائل الجامعية والكتب والمجلات والدوريات، أو في المؤتمرات التربوية، أو في بعض مواقع شبكة المعلومات العالمية(الإنترنت)، كما اطلع الباحث على عددٍ الدراسات والبحوث عن الرضا الوظيفي، وبعد الإطلاع على تلك الدراسات والبحوث التي أجريت حول موضوع الدراسة، ونظرًا لتنوعها فقد رأى الباحث تقسيمها إلى محورين هما: الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية، وقام بعرضها وفق التسلسل الزمني لإجراءها من الأحدث إلى الأقدم فيما يخص الدراسات العربية والأجنبية على السواء.

٢،١٧ أولًا: الدراسات العربية

دراسة الراشدي (٢٠١٨)

كان عنوان الدراسة: الأنماط الإدارية السائدة لدى مدراء مدارس التعليم ما بعد الأساسي للصفين (١١-١٢) وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في سلطنة عمان، وقد هدفت إلى الكشف عن الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي للصفين العاشر والحادي عشر بمحافظة شمال الباطنة كما يدركها المعلمون، والتعرف على أثر متغيرات (النوع الاجتماعي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) للمعلمين في الأنماط الإدارية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي للصفين العاشر والحادي عشر بمحافظة شمال الباطنة، كما هدفت الدراسة أيضا إلى التعرف على العلاقة بين النمط الإداري الذي يمارسه مديري هذه المدارس كما يدركه المعلمون والرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة شمال الباطنة، وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم استبانتين كأداة رئيسة لدراسته، واحدة للتعرف على الأنماط الإدارية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي للصفين العاشر والحادي عشر، والثانية لقياس الرضا الوظيفي للمعلمين في هذه المدارس، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مدارس التعليم ما بعد الأساسي للصفين العاشر والحادي عشر البالغ عددهم (١١٨٢) معلمًا ومعلمة، اختار منهم (٣٥٠) معلمًا ومعلمةً كعينة لدراسته بطريقة طبقية عشوائية، وقد خلصت الدراسة إلى: أن مديري هذه المدارس يمارسون الأنماط الإدارية بشكل متفاوت؛ حيث النمط الديمقراطي جاء في المرتبة الأولى ثم النمط الأتوقراطي واخيرًا النمط الترسلي في المرتبة الثالثة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأنماط الإدارية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للأنماط الإدارية تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي، كما خلصت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين النمط الديمقراطي والرضا الوظيفي للمعلمين، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين ممارسة

النمطين الاوتوقراطي والترسلي عند مديري مدارس التعليم ما بعد الاساسي وبين الرضا الوظيفي للمعلمين.

دراسة راضية (٢٠١٨)

كان عنوان الدراسة: الأنماط القيادية السائدة لدى مديري التعليم الثانوي وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.(دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولاية تيزي وزو- نموذجًا)، وقد هدفت دراستها إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط القيادية لدى مديري التعليم الثانوي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، والكشف عن الفروق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في أنماط المدير القيادية (الأوتوقراطي، والديموقراطي، والمتسيب)، وفي رضاهم الوظيفي وفقًا للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في دراستها، وقد استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة رئيسة في دراستها، وتكون مجتمع الدراسة من (٦٣٠) أستاذًا وأستاذةً للتعليم الثانوي، واختيرت منه عينة عشوائية طبقية منها عددها (١٣٤) أستاذًا وأستاذةً، منهم (٤٣) أستاذًا و (٩١) أستاذةً، وقد خلصت الدراسة إلى: وجود علاقة دالة إحصائيًا بين درجات أعضاء هيئة التدريس حول الأنماط القيادية للمدير (الأوتوقراطي، الديموقراطي، المتسيب) ودرجات رضاهم الوظيفي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في وجهات نظرهم حول الأنماط القيادية لمديري التعليم الثانوي وفقًا للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في رضاهم الوظيفي وفقًا للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.

دراسة إبراهيم وعلي (٢٠١٨)

كان عنوان الدراسة: العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس ومستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة الأساس بولاية الخرطوم، وهدفت دراستهما إلى التعرف على العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الرضا الوظيفي لدي معلمي مرحلة الأساس بولاية الخرطوم، واتبعت الباحثتان المنهج الوصفي في دراستهما، وقد استخدمتا الاستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من (١٢٥) معلمًا ومعلمةً، وقد اختارت الباحثتان عينة قوامها (١٠٠) معلمًا ومعلمةً، مثلت ما نسبته (٨٠٪) من مجتمع الدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى: أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري المدرس بولاية الخرطوم ويمارسوه بدرجة متوسطة، كما أن درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين كانت متوسطة، ويوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين ممارسة مديري المدارس للنمط القيادي الديمقراطي والرضا الوظيفي للمعلمين.

دراسة طيارة (٢٠١٨)

لقد كان عنوان دراستها: الأنماط القيادية التربوية لدى مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل، وهدفت دراستها إلى استقصاء العلاقة بين درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمَّان للأنماط القيادية التربوية ودافعية المعلمين نحو العمل بحسب متغيرات الجنس، التخصص، وعدد سنوات الخبرة، وقد اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي في دراستها، فيما استخدمت الاستبانة كأداة لدراستها والتي تكونت من قسمين، الأول يقيس ممارسة مديرو ومديرات المدارس الأساسية الخاصة للأنماط القيادية، والثاني يقيس مستوى دافعية المعلمين نحو العمل، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الأساسية الخاصة في العاصمة عمَّان البالغ عددهم (٢٠٣٧١)، اختارت الباحثة منهم عينة طبقية عشوائية عددها (٤٢٠) معلمًا

ومعلمةً، وقد خلصت الدراسة إلى: أن ممارسة مديري ومديرات المدارس الأساسية الخاصة للأنماط القيادية التربوية جاءت بدرجة مرتفعة يتصدرها النمط الديمقراطي ثم النمط الأوتوقراطي، وأخيرًا النمط المتساهل، كما خلصت الدراسة أيضًا إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمَّان للأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس لصالح الذكور، وتوجد فروق تعزى للتخصص لصالح تخصص العلمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمَّان للأنماط القيادية (الأوتوقراطي، والمتساهل) من وجهة نظر المعلمين تعزى لسنوات الخبرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمَّان للأنماط القيادية في (النمط الديموقراطي) من وجهة نظر المعلمين تعزى لسنوات الخبرة لصالح (١٠ سنوات فأكثر).

دراسة الغامدي (٢٠١٨)

كان عنوان الدراسة هو: الأنماط القيادية لقائدات مدارس منطقة الباحة وفقًا لنظرية "ليكرت" من وجهة نظر المعلمات، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأنماط القيادية لقائدات المدارس في منطقة الباحة وفقًا لنظرية "ليكرت" من وجهة نظر المعلمات، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي في دراستها، فيما استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لدراستها، وكان مجتمع الدراسة مكون من جميع معلمات مدارس التعليم العام في جميع المراحل التعليمية في منطقة الباحة والبالغ عددهن (٤١٦٤) معلمة، واختارت الباحثة منهن عينة لدراستها بلغ عددها (٣٥٢) معلمة يمثلن نسبة (٨,٥٪) من مجتمع الدراسة، وتم تحليل (٢٨٧) استبانة منها، وكان من نتائج الدراسة أن: قائدات المدارس في مدارس منطقة الباحة يمارسن الأنماط القيادية بدرجات متفاوتة، وأن أكثر الأنماط القيادية ممارسةً بينهن هما النمط التشاركي الديموقراطي والنمط الاستشاري الديموقراطي وذلك بدرجة ممارسة كبيرة، وأن أقل الأنماط القيادية

ممارسة بينهن هما النمط الاستبدادي الخير والاستبدادي التسلطي وذلك بدرجة ممارسة قليلة، كما انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية لدى قائدات مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (١٠سنوات فأكثر) في النمطين القياديين (الاستشاري الديموقراطي والتشاركي الديموقراطي) وعلى مجال النمط الاستبدادي الحر لصالح (أقل من ١٠ سنوات).

دراسة قشوع (٢٠١٦)

كان عنوان دراسته هو: درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم في المدارس الحكومية في محافظة شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها، وقد هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وعلاقتها بالنمو المهني للمعلم من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على دور متغيرات الدراسة المستقلة في تلك الممارسات، وقد طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية بفلسطين، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، فيما استخدم الاستبانة كأداة لدراسته والتي تكونت من (١٠٩) فقرات تمثل (٦) مجالات، وزعت (٥٠٠) استبانة واسترجع منها (٤٢١) استبانة، وكان ذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥)، وتكون مجتمع الدراسة من (١٢٤٦٦) معلمًا ومعلمةً، وقد اختار الباحث عينة طبقية عشوائية تمثل معلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية بفلسطين تقدر بـ (٤٢١) معلمًا ومعلمة، وقد خلصت الدراسة إلى: أن الدرجة الكلية للأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (٣،٠٥)، وحصل مجال نمط القيادة الديمقراطي على المرتبة الأولى، ثم يليه النمط القيادي الترسلي، وجاء النمط القيادي الديكتاتوري في المرتبة الأخيرة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية تعزى لمتغير الجنس لصالح

الذكور، في حين لا توجد فروق ذات دلة إحصـائية في ممارسـة المشـرفين التربويين للأنماط القيادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة عبدالله (٢٠١٦)

كان عنوان الدراسة هو: الأنـماط القيادية لدى الـمشرفين التربويين (الـمفتشين) وعلاقتها بالعصابية لدى الـمعلمين من وجهة نظر معلمي الـمرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية بمديرية التربية لولاية غليزان)، وقد هدفت إلى الكشـف عن الأنماط القيادية لدي المشـرفين التربويين (المفتشـين) وعلاقتها بالعصـابية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمديرية التربية بولاية غليزان، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصـفي التحليلي، فيما تم استخدام استبانتين كأداة للدراسة؛ الأولى لقياس الأنماط القيادية، والثانية لقياس العصابية، وتكون مجتمع الدراسة من (٤٠٦٩) معلم ومعلمة موزعين على (٣١) مقاطعة، وقد الباحث في هذه الدراسة على عينة تم اختيارها عن طريق المعاينة العشوائية الطبقية، وكانت قوامها(٤٠٧) معلماً ومعلمةً، بواقع (١٨٣) معلماً و (٢٢٤) معلمةً، وخلصت الدراسة إلى: أن النمط القيادي التسلطي هو النمط القيادي السائد لدي المشرفين التربويين (المفتشين) من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الابتدائية، ويليه النمط القيادي الديمقراطي، ثم النمط القيادي الحر في المرتبة الأخيرة.

دراسة الجساسية (٢٠١٦)

كان عنوان دراستها: الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان وفقا لنظرية المسـار والهدف وأثرها في الرضـا الوظيفي للمعلمين، وقد هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان وفقًا لنظرية المسار والهدف من وجهة نظر مديري المدارس، واستكشاف درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان للأنماط القيادية تبعًا لهذه النظرية (الموجه والمشـارك والمهتم بالإنجازات والداعم)، والتعرف على دلالة

الفروق بين ممارسة مديري مدارس ما بعد الأساسي في سلطنة عمان لنظرية المسار والهدف والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، المؤهل التربوي، سنوات الخبرة)، والتعرف على مستوى الرضا الوظيفي للعاملين في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين الأوائل، ودراسة أثر الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان وفقًا لنظرية المسار والهدف في الرضا الوظيفي للمعلمين، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة، فيما استخدمت الباحثة أداتين لتحقيق دراستها؛ الأولى استبانة لقياس مدى تطبيق الأنماط القيادية من قبل مديري المدرس التعليم ما بعد الأساسي، والثانية استبانة لقياس الرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين الأوائل، قد تكون مجتمع الدراسة من (٣٧٠) مدير ومديرة لمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، و(١١١٦) معلمًا ومعلمةً من المعلمين الأوائل في نفس المدارس، وقد اختارت الباحثة عينة عشوائية لدراستها تكونت من (٥٢٦) مديرًا ومديرةً ومعلمًا أول ومعلمةً أولى، منهم (١٧٥) مديرًا ومديرةً، و(٣٥١) من المعلمين والمعلمات الأوائل، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن: أن مستوى ممارسة مديري المدارس ما بعد الأساسي للأنماط القيادية جاءت بمستويات عالية، كما أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين الأوائل جاء متوسطًا بشكل عام، ومن نتائجها أيضا: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري في درجة استخدامهم للأنماط القيادية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في كافة الأنماط، كما أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مديري في درجة استخدامهم للأنماط القيادية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، في الأنماط القيادية (المشارك، المهتم بالإنجاز، والداعم)، أما في نمط (الموجه) فلا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما توصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الأوائل في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الأوائل في مستوى الرضا الوظيفي تعزى

لمتغير سنوات الخبرة ما عدا في مجال (احترام وتقدير الذات للمعلمين) لصالح المعلمين من هم في سنوات خبرة (١٥ سنة فأقل)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الأوائل في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ما عدا في مجال (احترام تقدير الذات للمعلمين) لصالح المعلمين من حملة الماجستير، كما أشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى: عدم وجود أثر للأنماط القيادية في الرضا الوظيفي للمعلمين ووجود متوسطات عالية لممارسة الأنماط القيادية مع مستويات متوسطة للرضا الوظيفي.

دراسة الغيلانية (٢٠١٥)

كان عنوان دراستها: درجة ممارسة المشرفين الإداريين لأبعاد إدارة التغيير وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمديري المدارس ومساعديهم بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عمان، والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين الادريين لأبعاد إدارة التغيير، ودرجة الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس ومساعديهم والعلاقة بينهما، وذلك في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان، ومعرفة أثر متغيرات (النوع، المؤهل الدراسي، الخبرة الإدارية، الوظيفة) في تقدير درجة ممارسة المشرفين الادريين لأبعاد إدارة التغيير، وفي درجة الرضا الوظيفي لمديري المدارس ومساعديهم، وقد اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لدراستها والمكونة من محورين؛ محور يقيس درجة ممارسة المشرفين الإداريين لأبعاد إدارة التغيير ويحتوي على أربعة أبعاد هي (تنمية العلاقات الإنسانية، توضيح عملية التغيير، الشراكة في التغيير، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير) اما المحور الثاني فيقيس درجة الرضا الوظيفي، ويحتوي على أربعة أبعاد هي (الرضا عن ظروف العمل وطبيعته، الرضا عن الإشراف الإداري، الرضا عن الجوانب المادية، الرضا عن تحقيق الذات في الوظيفة)، وقد تكون مجتمع الدراسة من (١٥٧) مدير ومساعد للمدير، وأخذت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (١٠٩) بين مدير ومساعد مدير، وقد خلصت الدراسة إلى: أن متوسطات درجة ممارسة المشرفين الإداريين لأبعاد إدارة التغيير من وجهة

نظر مديري المدارس ومساعديهم (كبيرة)، ومتوسطات درجة الرضا الوظيفي لمديري المدارس ومساعديهم جاءت (متوسطة)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة المشرفين الإداريين لأبعاد إدارة التغيير تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، والمؤهل الدراسي، والخبرة الإدارية، والوظيفة)، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي تعزى لمتغير (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والوظيفة)، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة ممارسة المشرفين الإداريين لأبعاد إدارة التغيير ودرجة الرضا الوظيفي في بعدي الرضا عن العمل والرضا عن الإشراف الإداري، في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين ممارسة المشرفين الإداريين لأبعاد إدارة التغيير وبعدي الرضا عن الجوانب المادية والرضا عن تحقيق الذات في هذه الوظيفة.

دراسة عبدالله (٢٠١٥)

لقد كان عنوان الدراسة هو: السلوك القيادي لدى المشرفين التربويين(المفتشين) في التعامل مع المعلمين (دراسة استطلاعية لدى مفتشي التربية والتعليم الابتدائي بمديرية التربية لولاية مستغانم)، وقد هدفت إلى التعرف على السلوك القيادي السائد لدى المشرقين التربويين في التعامل مع المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الباحث فيها مقياس أسلوب القيادة مكون من (٢٠) عبارة لقياس السلوك القيادي للمفتش التربوي، وتكونت عينه الدراسة من (٣٠) مفتشًا تربويًا ومفتشةً تربويةً من أصل (٣٩) مفتشًا ومفتشةً يمثلون مجتمع الدراسة من بمديرية التربية بمستغانم، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤)، وقد خلصت الدراسة إلى: أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للسلوك القيادي كانت متوسطة، حيث جاء في المرتبة الأول السلوك القيادي المهتم بالعمل ويليه السلوك المهتم بالعلاقات الإنسانية، كما أنه لا توجد فروق في ممارسة السلوك القيادي من قبل المشرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس.

دراسة حنان (٢٠١٥)

تناولت في دراستها موضوع: أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، (دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات دائرة جامعة ولاية الوادي)، وقد هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين باختلاف أنماط القيادة التربوية (ديمقراطي، ديكتاتوري، فوضوي)، وكذلك التعرف على مستوى الرضا باختلاف الجنس والأقدمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة رئيسة لدراستها والتي تكونت من جزأين؛ جزء عبارة عن مقياس لأنماط القيادية، والجزء الثاني عبارة عن من مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات في مدارس مرحلة التعليم الإبتدائي بدائرة جامعة، وعددها ثماني مدارس، واختارت الباحثة منهم (١٢٠) معلمًا ومعلمةً كعينة لدراستها بطريقة عشوائية بسيطة، وجاءت في نتائجها إلى: أن النمط القيادي السائد بابتدائيات دائرة جامعة هو النمط الديكتاتوري ثم الفوضوي فالنمط الديمقراطي، كما أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي جاء بدرجة مرتفعة، ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي باختلاف أنماط القيادة التربوية ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمغيري الجنس والأقدمية.

دراسة حمد (٢٠١٤)

تناولت الباحثة في هذه الدراسة موضوع: درجة ممارسة المشرفين التربويين للعلاقات الإنسانية في المدارس الثانوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلميهم، وهدفت دراستها إلى التعرف على درجة ممارسة المشرفين التربويين للعلاقات الإنسانية في المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، واتبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانتين كأداة رئيسة لدراستها؛ الأولى لقياس درجة ممارسة المشرفين التربويين للعلاقات الإنسانية، والثانية لقياس درجة الرضا

الوظيفي للمعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤) البالغ عددهم (٥٥٤٠) معلمًا ومعلمةً، واختيرت عينة عشـــوائية طبقية منه تكونت من (٤٥٠) معلمًا ومعلمةً، أي ما نسبته (٨,١٢٪) من مجتمع الدراسة، وخلصت الدراسة إلى: أن درجة ممارسة المشرفين التربويين للعلاقات الإنســـانية في المدارس الثانوية جاءت بدرجة كبيرة، كما أن الدرجة الكلية للرضـــا الوظيفي للمعلمين جاءت بدرجة كبيرة أيضًا، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العلاقات الإنســـانية من قبل المشـــرفين التربويين تعزى لمتغير الجنس في مجالات النمو المهني والأخلاقي والاتصـــال والتواصـــل باســـتثناء الروح المعنوية فإنه توجد فروق تعزى لمتغير الجنس لصـــالح المعلمين، ولا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولا لســـنوات الخبرة إلا في مجال النمو المهني لصـــالح الخبرة التي (تقل عن خمس سنوات)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغيرات الجنس باستثناء (مجال الانتماء للمهنة) كانت لصـالح الإناث، ولا توجد فروق في درجة الرضـا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وســـنوات الخبرة، كما أشـــارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة المشرفين للعلاقات الانسانية والرضا الوظيفي للمعلمين.

دراسة الجرايدة (٢٠١٤)

كان عنوان هذه الدراســـة هو: درجة ممارســـة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لردن (Reddin) في ولاية صـــور في ســـلطنة عمان، والتي هدفت إلى التعرف على درجة ممارســـة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـ"ريدن" في ولاية صور في سلطنة عمان، وقد اتبع الباحث فيها المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة كأداة رئيسة لدراسته، وتكون مجتمع الدراســـة من (١٦٥) فردًا، هم (مســـاعدي مديري المدارس والمعلمون الأوائل)، وهي نفســـها عينة الدراسة نظرًا لصغر حجم المجتمع، وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما

بعد الأساسي لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـ"ريدن" في ولاية صور في سلطنة عمان جاءت متوسطة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري مدارس لما بعد الأساسي لأبعاد نظرية "ريدن" تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

دراسة العنزي (٢٠١٤)

تناول الباحثة في هذه الدراسة موضوع: درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وفق نظرية الشبكة الإدارية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في دولة الكويت، وهدفت إلى التعرف على النمط القيادي السائد لدى المشرفين التربويين في دولة الكويت وفق الشبكة الإدارية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي في دراستها، واستخدمت الاستبانة كأداة لدراستها من أجل قياس درجة ممارسة المشرفين التربويين في دولة الكويت للأنماط القيادية وفق الشبكة الإدارية، حيث تكونت الاستبانة من محورين؛ الأول الاهتمام بالعمل ويحتوي على (١٦) فقرة، والمحور الثاني هو الاهتمام بالمعلمين ويحتوي على (١٤) فقرة، وكانت قد اختيرت بطريقة عشوائية وتكونت من (٣٢٠) معلمًا ومعلمةً، وكانت من نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة المشرفين التربويين لنمط "إدارة الفريق" جاء بنسبة مئوية (٥١,٦٪) يليه نمط "القيادة المعتدلة" بنسبة مئوية (٢١,٩٪) وجاء في المرتبة الثالثة نمط "القيادة المتساهلة" بنسبة مئوية (١,٦٪) ثم نمط "القيادة المتسلطة" بنسبة مئوية (٠,٦٪)، وأخيراً نمط "القيادة الترفيهية" بنسبة مئوية (٠,٣٪)، كما أن من نتائجها: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية ككل تعزى لمتغير الجنس والتخصص، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين للأنماط القيادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أكثر من (١٠ سنوات) في مجال الاهتمام بالمعلمين وفي الدرجة ككل.

دراسة القرني (٢٠١٤)

كان عنوان الدراسة هو: الممارسات الإدارية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بمحافظة جدة ودورها في تحقيق الرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين، وهدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات الإدارية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بمحافظة جدة، وإلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين الممارسات الإدارية لدى مديري تلك المدارس والرضا الوظيفي لدى المعلمين فيها، واتبع الباحث المنهج المسحي الوصفي في دراسته، واستخدم الاستبانة كأداة رئيسة لدراسته، وهي من ثلاثة أجزاء؛ الجزء الأول خاص بالمعلومات الشخصية، والجزء الثاني للتعرف على مستوى الممارسات الإدارية لمديري المدارس، والجزء الأخير لقياس مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم العام بمحافظة جدة البالغ عددهم (١٤٠٨١) معلمًا ومعلمةً، وتم اختيار (١٣٦٣) معلمًا ومعلمة منهم كعينة طبقية عنقودية يمثلون نسبة (١٠٪) من مجتمع الدراسة، وخلصت الدراسة إلى: أن تقديرات عينة الدراسة للممارسات الإدارية لمديري مدارسهم كانت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٣٠)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى الممارسات الإدارية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بمحافظة جدة تعزى لمتغير المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة، كما خلصت الدراسة إلى: أن مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين جاء بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٣٥)، كما أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين جميع مجالات الممارسات الإدارية وبين مجالات الرضا الوظيفي للمعلمين.

دراسة الكندي (٢٠١٤)

تناول الباحث في هذه الدراسة موضوع: الرضا الوظيفي لدى المعلمين الوافدين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية في سلطنة عمان، وهدفت دراسته إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين الوافدين في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان، والتعرف على أثر متغيرات (النوع الاجتماعي، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العملي، وسنوات الخبرة) على مجالات الرضا الوظيفي، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي في دراسته، واستخدم الاستبانة كأداة رئيسة في الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من (٦٦٩) معلمًا ومعلمةً من المعلمين الوافدين، اختار الباحث منهم (٢٠٠) معلمًا ومعلمة كعينة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى: أن مستوى الاستقرار الوظيفي لدى عينة الدراسة كانت بدرجة كبيرة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمسمى الوظيفي، والمؤهل العملي، وسنوات الخبرة.

دراسة العدواني (٢٠١٣)

كان عنوان هذه الدراسة هو: الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم، وقد هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين وجهة نظرهم، واتبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة في دراستها من جزأين؛ جزء لقياس ممارسة الأنماط القيادية من مديري المدارس الثانوية، والجزء الثاني يقيس درجة الضغوط التنظيمية لدى المعلمين، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية تكونت من (٦٠٠) معلمًا ومعلمةً من مجتمع الدراسة الأصلي المكون من (١١٤٣٤) معلمًا ومعلمةً من المناطق التعليمية بدولة الكويت للعام الدراسي(٢٠١٢/ ٢٠١٣)، وأشارت نتائج الدراسة إلى: أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس

الثانوية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين كان نمط القيادة الديمقراطي، وقد جاء بمستوى ممارسة متوسطة، في حين أن نمط القيادة التسلطي جاء في المرتبة الثانية بمستوى ممارسة متوسطة، والنمط القيادة التسيبي جاء في المرتبة الثالثة بمستوى ممارسة متوسطة أيضًا، وأن مستوى الضغوط التنظيمية للمعلمين من وجهة نظرهم كانت متوسطة، كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية بالكويت تعزى لمتغير الجنس والتخصص، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أقل من (٥ سنوات) في ممارسة النمط الديموقراطي والنمط التسلطي، ولصالح أقل من (٥ سنوات) و (من ٥ سنوات إلى ١٠سنوات) في ممارسة النمط التسيبي.

دراسة الرواس (٢٠١٣)

تناولت الباحثة في هذه الدراسة موضوع: الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بولاية صلالة من وجهة نظرهم، وهدفت إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي، ومعرفة أثر النوع الاجتماعي والخبرة على درجة الرضا الوظيفي للمعلمين، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها، كما أنها استخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لدراستها من أربعة محاور تقيس الرضا الوظيفي للمعلمين؛ وهي: (الراتب والمزايا والمالية، وتحقيق المهنة للذات، وطبيعة العمل وظروفه، وعلاقة المعلمين بالمسؤولين)، وتكون مجتمع الدراسة من (٢٦٣) معلمًا ومعلمةً في ولاية صلالة بسلطنة عمان، واختارت منه عينة دراستها مكونة من (٦٥) معلمًا ومعلمةً بطريقة عشوائية، وقد خلصت الدراسة إلى: أن درجة رضا المعلمين جاءت متوسطة في جميع محاور الاستبانة ما عدا محور الراتب والمزايا المالية، حيث جاءت درجة رضا المعلمين فيها منخفضة، كما بينت النتيجة عن وجود فروق

دالة إحصـائيًا في درجة الرضـا الوظيفي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصـالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة وذلك في البعد الكلي لمحاور الرضا الوظيفي.

دراسة دحلان (٢٠١٣)

تناولت الدراسـة موضـوع: أنماط القيادة السـائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، حيث هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بالرضـا الوظيفي للمعلمين، واتبعت الباحثة في دراسـتها المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة لدراستها مكونة من جزأين؛ جزء لقياس الأنماط القيادية، والثاني لقياس الرضـا الوظيفي للمعلمين، وتكون مجتمع الدراسـة من (٣٨٣٠) معلمًا ومعلمةً بمدارس محافظات غزة، وتمثلت عينة الدراسـة في (٤٦١) معلمًا ومعلمة في المدارس الثانوية بمحافظة قطاع غزة بنسبة (١٢٪) من أصل مجتمع الدراسة، وخلصت دراستها إلى: أن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات قطاع غزة رتبت على النحو الآتي: النمط التحويلي (٧٦,٣٩٪) والنمط الديمقراطي (٧٥,٥٢٪) ثم النمط الترسلي (٤٦,٥٧٪) وأخيرًا النمط الاوتوقراطي (٤٥,٦٤٪)، كما جاء مستوى الرضـا الوظيفي للمعلمين بدرجة كبيرة، ومما خلصت إليه الدراسة أيضًا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين تقديرات عينة الدراسـة لنمط القيادة (الأوتوقراطية) تعزى لمتغير الجنس، لكنه توجد فروق في الدرجة الكلية لأنماط القيادة (الديمقراطية والترسـلية والتحويلية) تعزى لمتغير الجنس لصـالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين تقديرات عينة الدراسـة في الدرجة الكلية لنمطي القيادة (الديموقراطية والتحويلية) تعزى لسـنوات الخدمة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين تقديرات عينة الدراسـة في مجالات الرضـا الوظيفي (طبيعة العمل، الامن والانتماء للعمل، الرواتب والحوافز) تعزى لمتغير الجنس، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصـائية بين تقديرات عينة الدراسـة في

مجالات الرضا الوظيفي (تحقيق السعادة) تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث و (العلاقة مع المسؤولين) لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الرضا الوظيفي تعزى لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، كما خلصت الدراسة أيضًا إلى وجود علاقة إرتباطية طردية بين نمطي القيادة التحويلية والديمقراطية ومجالات الرضا الوظيفي، في حين توجد علاقة عكسية بين نمطي القيادة (الترسلية والأتوقراطية) ومجالات الرضا الوظيفي عدا (مجال الرواتب والحوافز)؛ فالعلاقة كانت إيجابية.

دراسة عايش (٢٠١٢)

كان عنوان الدراسة: ممارسة المشرفين التربويين لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لردن (Reddin): دراسة مطبقة على وكالة الغوث بالأردن، وقد هدفت إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين في وكالة الغوث لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة ل "ريدن" من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين في وكالة الغوث في الأردن، واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة كأداة رئيسة في دراسته، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) مديرًا ومديرةً، و(٢٠٠) معلمًا ومعلمةً، موزعين على (٤٠) مدرسة للإناث، و(٤٠) مدرسة للذكور تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وخلصت الدراسة إلى: أن درجة ممارسة المشرفين التربويين في وكالة الغوث بالأردن لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة ل "ريدن" في تنفيذ مهامهم الإشرافية كانت متوسطة في كل بعد من أبعاد القيادة الواردة في أداة الدراسة (بعد المهمة، بعد العلاقات، بعد الفاعلية) وللأبعاد مجتمعة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد نظرية "ريدن" تعزى لمتغير الجنس في بعدي المهمة، والعلاقات وفي الابعاد الثلاثة مجتمعة، فيما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الاشرافية في بعد الفاعلية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

دراسة العجارمة (٢٠١٢)

تناولت الدراسة موضوع: الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمَّان، وقد هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمَّان، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي، في حين استخدم الاستبانة كأداة رئيسة لدراسته مكونة من جزأين؛ الأول لقياس الأنماط القيادية لدى مديري المدارس، والثاني لقياس مستوى جودة التعليم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة العاصمة عمَّان، بلغ عددهم (١٤٠٤٧) معلمًا ومعلمةً، ثم اختيار عينة عشوائية طبقية بواقع (٥٠٠) معلمًا ومعلمةً، وقد كان من نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمَّان جاءت متوسطة، ومن نتائجها أيضًا عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية على مقياس القيادة السائدة لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمَّان تعزى للجنس والمؤهل العلمي، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية على مقياس الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمَّان تعزى لسنوات الخبرة لصالح (٥ سنوات فما دون) للنمط الأوتوقراطي، ولصالح (١٠سنوات فأكثر) للنمط التسيبي، ولصالح (٥ سنوات فما دون) للأنماط القيادية ككل.

دراسة الروقي (٢٠١٢)

تناولت هذه الدراسة موضوع: الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، وقد هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، ومعرفة درجة الرضا الوظيفي

لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين النمط القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم الاستبانة كأداة رئيسة في دراسته، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في مدينة مكة المكرمة في العام الدراسي (٢٠١٠/ ٢٠١١) والبالغ عددهم (١٧٧٧) معلمًا، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عدد افرادها (٥٠٠) معلمًا، بلغت نسبتها (٢٨,٢٪) من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى: أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس بمكة المكرمة هو النمط الديمقراطي، ويليه النمط الأوتوقراطي، وكان أقل الأنماط القيادية ممارسة هو النمط الترسلي، كما أن درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم كانت عالية، كما أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة طردية بدرجة متوسطة بين درجة الرضا الوظيفي للمعلمين وبين النمط الديمقراطي لدى مديري المدارس، ووجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية بين درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين وبين النمطين الاوتوقراطي والترسلي لدى مديري المدارس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة الأنماط القيادية لدى مديري المدارس بالمرحلة الثانوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة تعزى لمتغير سنوات الخبرة ومتغير المؤهل العلمي.

٢،١٨ ثانيًا: الدراسات الأجنبية

دراسة الجرايدة (Algaraidih,2019)

كان عنوان الدراسة هو: درجة ممارسة المشرف التربوي لاستراتيجيات إدارة الصراع في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان، وهدفت إلى تسليط الضوء على درجة ممارسة المشرفين التربويين لاستراتيجيات

إدارة الصراع في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان، واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة رئيسة في دراسته، وتكون مجتمع الدراسة من (١٢٠) مشرفًا تربويًا ومعلمًا أول في محافظة الظاهرة التعليمية (وهي نفسها عينة الدراسة)، وخلصت الدراسة إلى أن المشرفين التربويين ينفذون جميع استراتيجيات إدارة الصراع في مدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان باعتدال وعلى نحو تنازلي فالمشاركة اولًا ثم التسوية ثم التجنب ثم الإنقاذ ثم المجاملة، كما أنه لا يوجد اختلافًا إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لدرجة ممارسة استراتيجيات الصراع عند المشرفين التربويين على أساس المتغيرات الديموغرافية (الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

دراسة منير وإقبال (Munir & Iqbal , 2018)

كان عنوان الدراسة: دراسة العلاقة بين الأساليب القيادية للمديرين والرضا الوظيفي للمعلمين في كليات البنات، وقد هدفت إلى تحديد أساليب القيادة لدى مديري الكليات التي تمارس في كليات البنات، ومعرفة العلاقة بين تلك الأساليب القيادية والرضا الوظيفي للمعلمين في تلك الكليات، واتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي في دراستهما، واستخدما الاستبانة كأداة رئيسة في دراستهما من جزأين؛ جزء لقياس الأساليب القيادية والثاني لقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بالكليات في الجامعات في محافظة البنجاب، وتم اختيار عينة عشوائية منهم من (١٠٠) كلية، وعددهم (١٠٠٥) معلمًا جامعيًا، وقد خلصت الدراسة إلى: أن أسلوب القيادة الديمقراطية وهو الأسلوب القيادي الأكثر ممارسة كليات البنات، كما أن لهذا النمط القيادي علاقة إيجابية وهامة مع الرضا الوظيفي، وأن الأسلوب القيادي له تأثير إيجابي في رضا الوظيفي للمعلمين في هذه الكليات.

دراسة كوني وآخرون (Kouni, et, al , 2018)

تناول الباحثون في دراستهم موضوع: القيادة التحويلية والرضا الوظيفي، حالة معلمي المرحلة الثانوية في اليونان، وقد هدفت دراستهم إلى التحقق من التصورات إلى الحد الذي تسهم فيه القيادة التحويلية في الرضا الوظيفي، أو بمعنى آخر استكشاف آراء المعلمين حول العلاقة بين القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية ورضا المعلمين الوظيفي، واتبعوا في دراستهم المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدموا أداتين لجمع البيانات هما الاستبانة والمقابلة، وكانت عينة الدراسة مكونة من معلمي المرحلة الثانوية وعددهم (١٧١) معلمًا، وقد خلصت الدراسة إلى أن المعلمين يشعرون بالارتياح الكبير حينما يمارسون مديري مدارسهم أساليب القيادة التحويلية، ولم تؤثر المتغيرات الديموغرافية (نوع المدرسة وسنوات الخبرة) في آراء المعلمين.

دراسة حسين وآخرون (Hussain, et, al , 2017)

كان عنوان الدراسة: أساليب القيادة للمديرين والرضا الوظيفي لدى المعلمين، دراسة ارتباطية في المرحلة الثانوية، وقد هدفت الى التعرف على العلاقة بين أساليب القيادة للمديرين والرضا الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الثانوية العامة في لاهور بباكستان، واتبع الباحثون في دراستهم المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدموا الاستبانة كأداة رئيسة لدراستهم في جمع البيانات، وتكونت من جزأين؛ الأول من الأبعاد العشرة لأساليب القيادة الرئيسية، أما القسم الثاني منها فتكون من البيانات الخمسة عشر المتعلقة بالرضا الوظيفي للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم، (١٠٠ من الذكور و ١٠٠ من الإناث) تم اختيارها عشوائيا، وقد جاءت نتائجها: أن معظم مديري المدارس يقررون الأهداف والمعايير التشغيلية للمدرسة بأنفسهم وأن معظم المديرين يستخدمون القيادة الديمقراطية لأنهم يأخذون اقتراحات

من المعلمين ويشجعونهم على التعاون معهم، وأن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب القيادة الديمقراطية والرضا الوظيفي للمعلمين.

دراسة ثاربي (Tharpe, 2017)

تناول الباحث في هذه الدراسة موضوع: سلوكيات القيادة الأصيلة التي تساهم في الرضا الوظيفي في أوساط مديري المدارس الابتدائية ومعلم التعليم الخاص في المرحلة الابتدائية، وقد هدفت الدراسة إلى فهم عناصر القيادة الأصيلة الفعالة (القلب، والقيم، والغاية، والعلاقات، والانضباط الذاتي) التي تسهم في الرضا الوظيفي كما يراها المعلمون في المدارس الابتدائية الخاصة، وكان الهدف الثاني من الدراسة هو فهم عناصر القيادة الأصيلة التي تساهم في الرضا الوظيفي كما يراها مديري المدارس الابتدائية، وكان الهدف الثالث من الدراسة هو تحديد أوجه التشابه والاختلاف الموجودة بين عناصر القيادة الأصيلة التي تساهم في الرضا الوظيفي كما يراها مديري المدارس الابتدائية ومعلمي التربية الخاصة، واستخدم الباحث المقابلات كأداة رئيسة لدراسته، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) معلمًا أساسيًا للتعليم الخاص و(١٢) مديرًا أساسيًا يشرفون على التعليم الخاص في كاليفورنيا، وقد خلصت الدراسة إلى أن عناصر القيادة الحقيقية للعلاقة والقلب والغرض ساهمت بشكل كبير في الرضا الوظيفي للمديرين الابتدائيين ومعلمي التربية الخاصة الابتدائية.

دراسة حاج وجبران (Haj, & Jubran, 2016)

كان عنوان الدراسة هو: مدى تطبيق المديرين للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي بين معلمي منطقة الجليل، وهدفت إلى تحديد درجة تطبيق القيادة التحويلية (بين مديري المدارس) ومستوى الرضا الوظيفي بين المعلمين في منطقة الجليل الغربي، والتحقق من العلاقة بينهما، واتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي في دراستهما، كما استخدما استبانتان كأداة رئيسة لدراستهما؛ الأولى لقياس

ممارســـة مديري المدارس للقيادة التحويلية، والثانية لقياس الرضـــا الوظيفي للمعلمين، وقد تكون مجتمع الدراســـة من جميع معلمي مدارس في منطقة الجليل الغربي وعددهم (٧٢٠) معلمًا، واختيرت منه عينة بطريقة عشوائية من بلغ عددها (١٨٢) معلمًا، وتوصلت الدراسة إلى: ان درجة ممارسة مديري المدارس بمنطقة الجليل الغربي للقيادة التحويلية كانت عالية جدًا، كما أن درجة الرضـــا الوظيفي بين المعلمين جاءت عاليةً جدًا أيضًا، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين ممارســـة مديري المدارس للقيادة التحويلية وبين رضـــا المعلمين الوظيفي، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصـائية في مسـتوى تطبيق القيادة التحويلية ومسـتوى الرضـا الوظيفي للمعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

دراسة المهدي وآخرون (Al-Mahdy, et, al , 2016)

كان عنوان دراستهم هو: تصورات مديري المدارس بشأن القيادة الخدمية والرضا الوظيفي لدى معلميهم في سلطنة عمان، وقد هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين لممارسة أبعاد القيادة الخادمة لدى مديري المدارس في المحافظات التعليمية بكل من مسـقط وشمال وجنوب الباطنة وعلاقة ذلك برضـا المعلمين الوظيفي، واتبع الباحثون المنهج الوصـفي الارتباطي في دراسـتهم، واسـتخدموا مقياسـين كأداة لدراســتهم هما: مقياس ســيرفان (SLS) لقياس مســتوى القيادة الخادمة لمديري المدارس، والمقياس الثاني مقياس(JSS) لقياس مسـتوى الرضـا الوظيفي للمعلمين، وقد تكونت عينة الدراسـة من (٢٥٦) معلمًا ومعلمةً من مدارس المحافظات التعليمية بكل من مســقط والباطنة شمال والباطنة جنوب، وتوصـــلت الدراسة في نتائجها إلى: أن هناك ممارسات متوسطة من قبل مديري المدارس في ممارستهم لأبعاد القيادة الخادمة، وكذلك أشـارت النتائج إلى: مسـتويات متوسـطة للرضـا الوظيفي لدى المعلمين، كما أنه توجد

علاقة إيجابية كبيرة بين بين مستويات القيادة الخادمة من قبل مديري المدارس وبين الرضا الوظيفي للمعلمين.

دراسة علي وضاحي (Ali, & Dahie, 2015)

تناول الباحثان في دراستهما موضوع: أسلوب القيادة والرضا الوظيفي للمعلم، مسح تجريبي من المدارس الثانوية في الصومال، وهدفت الدراسة الى تفحص تأثير أسلوب القيادة التحويلية على الرضا الوظيفي لدى المعلم، وقد وضعت الدراسة ثلاث فرضيات لاختبار تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع، واتبع الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي، واستخدما الاستبانة كأداة رئيسة لدراستهما، وتكونت عينة دراستهما من (٢٠٠) معلم بالمدارس الثانوية في مقديشو العاصمة الصومالية، وقد خلصت الدراسة إلى: أن للأبعاد الثلاثة لنمط القيادة التحويلية تأثير كبير وإيجابي على تعزيز رضا المعلمين في المرحلة الثانوية في مقديشو.

دراسة كومار (Kumar, 2015)

كان عنوان الدراسة هو: الرضا الوظيفي بين المعلمات، دراسة مقارنة والتي هدفت إلى مقارنة مستوى الرضا الوظيفي بين معلمات المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في منطقة فتح أباد بالهند، وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي المقارن، فيما استخدم الاستبانة كأداة رئيسة لدراسته، وبلغ عدد عينة الدراسة (٢٠٠) معلمة، بواقع (١٠٠) معلمة في المدارس الحكومية و (١٠٠) معلمة من المدارس الخاصة، وأظهرت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمات المدارس الحكومية ومعلمات المدارس الخاصة تعزى لموقع المدرسة والبنية التحتية لصالح المدارس الخاصة، أما فيما يخص التسهيلات المقدمة فهن متساوون في رضاهن الوظيفي.

دراسة تسفاو (Tesfaw,2014)

تناول الباحث في هذه الدراسة موضوع: العلاقة بين القيادة التحويلية والرضا الوظيفي، حالة معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في أثيوبيا، وقد هدفت إلى تحديد العلاقة بين ممارسة مديري المدارس الحكومية في أثيوبيا للقيادة التحويلية والرضا الوظيفي للمعلمين، واتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، واستخدم الاستبانة كأداة رئيسة لدراسته مكونه من جزأين؛ الأول لقياس ممارسة مديري المدارس الحكومية للقيادة التحويلية، والثاني لقياس مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) معلمًا من المدارس الحكومية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، وقد خلصت الدراسة إلى: أن ممارسة مديري المدارس الحكومية الأثيوبية للقيادة التحويلية بدرجة متوسطة، كما أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين جاء بدرجة متوسطة، وأنه توجد علاقة إيجابية متوسطة بين القيادة التحويلية والرضا الوظيفي للمعلمين.

دراسة ناداراسا (Nadarasa, 2014)

كان عنوان الدراسة هو: تأثير أساليب القيادة لدى المديرين على الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس، (دراسة في المرحلة الثانوية في منطقة جفنة)، وقد هدفت إلى التعرف على أساليب القيادة التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية، ومعرفة العلاقة بين ممارسة مديرو المدارس الثانوية والرضا الوظيفي للمعلمين في تلك المدارس، واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة في الدراسة التي تكونت من جزأين؛ الأول لقياس أساليب القيادة التي يمارسها مديرو المدارس الثانوية، والجزء الآخر لقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، وكانت عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية في منطقة جفنة، وكان عددهم (١٠٠) معلم، وقد خلصت الدراسة إلى: أن القيادة الديموقراطية

التي يمارسها مديرو المدارس لها تأثير ايجابي على الرضا الوظيفي للمعلمين، في حين أن للقيادة الاستبدادية أثر سلبي في رضا المعلمين الوظيفي.

دراسة علي وآخرون (Ali, et, al ,2013)

كان عنوان هذه الدراسة: أساليب القيادة والرضا الوظيفي: دليل تجريبي في جامعات مقديشو، وهدفت إلى دراسة تأثير أساليب القيادة على الرضا الوظيفي للمدربين في الجامعات الموجودة في مقديشو بالصومال، كما هدفت أيضًا لاستكشاف أنواع أساليب القيادة التي تساهم في المستوى العالي من الرضا الوظيفي لدى المعلمين في الجامعات، واعتمد الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي في دراستهم، واستخدموا استبيان القيادة متعدد العوامل (MLQ)، وبلغت عينة الدراسة (٦٠) معلمًا من ثلاث جامعات مختارة من مقاديشو، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية وهامة بين القيادة التحويلية والرضا الوظيفي، بمعنى آخر هناك علاقة قوية بين أسلوب القيادة التحويلية والرضا الوظيفي، بينما توجد علاقة ضعيفة بين الرضا الوظيفي وقيادة المعاملات، هذا يعني أن المدربين يفضلون القيادة التحويلية بدلًا من قيادة المعاملات.

دراسة إقبال وأختر (Iqbal & Akhtar, 2013)

كان عنوان هذه الدراسة: الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية، وهدفت إلى معرفة مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية من الذكور والإناث بمنطقة لاهور في باكستان، والمقارنة بينهما تبعًا لمتغيرات: (النوع الاجتماعي، والعمر، والخبرة في مجال التدريس، وموقع المدرسة)، واتبع الباحثان المنهج الوصفي في دراستهما، واستخدما الاستبانة كأداة رئيسة في الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية في القطاع العام العاملون في منطقة لاهور بباكستان البالغ عددهم (٢١٢٩)، واختيرت منهم عينة الدراسة المقسمة إلى (١٧٠) معلمًا و (١٥٢) معلمة

شكلت العينة نسبة (٢٢٪) من مجتمع الدراسة، وخلصت الدراسة إلى: أن المعلمات كانت أكثر ارتياحًا مع جوانب العمل والإشراف في الوظيفة بالمقارنة مع المعلمين، وعدم وجود فروق في الرضا الوظيفي تعود لمتغيرات الخبرة والعمر وموقع المدرسة.

دراسة اجنيهوتري (Agnihotri,2013)

كان عنوان هذه الدراسة: الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس، وقد هدفت إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي للمعلمين من خلال متغيرات (المرحلة التعليمية، الابتدائي والثانوي، والنوع الاجتماعي، والخبرة، ومستوى الدخل) في جمهورية الهند، واعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة رئيسة لدراسته، وقد تكون مجتمع الدراسة من مدرسي(٧٢) مدرسة من مدارس ولايات منطقة هاميربور وهيماشال براديش في الهند، مقسمة إلى (٤٦) مدرسة في المرحلة الابتدائية و(٢٦) مدرسة في المرحلة الثانوية، واختار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بواقع (٣٠٠) معلمًا، منهم (١٦٦) معلمًا، و (١٣٤) معلمةً، وأظهرت الدراسة في نتائجها إلى: أن درجة الرضا الوظيفي كانت عالية بالنسبة لمعلمي المرحلة الابتدائية عنه لدى معلمي المرحلة الثانوية، كما أن المعلمين ذوي الخبرة العالية يظهرون رضًا وظيفيًا أعلى من المعلمين ذوي الخبرة الأقل، إلى جانب ذلك توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير مستوى الدخل.

دراسة ريزي وآخرون (Rizi, et, al, 2013)

ناقش الباحثون في دراستهم موضوع: العلاقة بين أساليب القيادة والرضا الوظيفي في أوساط موظفي مؤسسات التعليم البدني، وهدفت دراستهم إلى الكشف عن علاقة الأنماط القيادية والرضا الوظيفي عند موظفي مؤسسات التربية الرياضية في أصفهان، واتبع الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة، واستخدموا الاستبانة كأداة رئيسة لدراستهم المكونة من قسمين؛ قسم لقياس أنماط القيادة،

والقسم الثاني لقياس الرضا الوظيفي، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (١٢٥) موظفًا من موظفي التربية الرياضية في أصفهان، وخلصت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة جميع أنماط القيادة والرضا الوظيفي، وأن نمط القيادية التحويلية كانت لها أثر إيجابي على الرضا الوظيفي وعناصره.

٢،١٩ مرئيات الباحث على الدراسات السابقة

٢،١٩،١ التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تناولها الباحث في دراسته، يمكن استخلاص ما يأتي:

١- قلة الدراسات المحلية في سلطنة عمان التي تناولت الأنماط القيادية للمشرفين التربويين وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في سلطنة عمان؛ ففي حدود علم الباحث من خلال بحثه واطلاعه فإنه لم يعثر على دراسات محلية أجريت في سلطنة عمان تكشف عن علاقة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط القيادية وفقًا لأيٍ من النظريات القيادية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين.

٢- تباين واختلاف مواضيع الدراسات السابقة، فقد:

تناول بعضها الانماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين، كدراسة (الراشدي، ٢٠١٨)، ودراسة (راضية، ٢٠١٨)، ودراسة (Munir & Iqbal , 2018)، ودراسة (إبراهيم وعلي، ٢٠١٨)، ودراسة (الجساسية، ٢٠١٦)، ودراسة (Haj & Jubran, 2016)، ودراسة (Al-Mahdy , et, al, 2016)، ودراسة (Ali, & Dahie, 2015)، ودراسة (القرني، ٢٠١٤)، ودراسة (Tesfaw,2014)، ودراسة (Nadarasa, 2014)، ودراسة (Ali, et, al , 2013)، ودراسة (دحلان، ٢٠١٣)، ودراسة (الروقي، ٢٠١٢)، فيما تناول بعضها الآخر الأنماط القيادية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى كدافعية المعلمين نحو العمل، مثل دراسة (طيارة، ٢٠١٨)، أو علاقتها بالضغوط التنظيمية للمعلمين، مثل دراسة (العدواني، ٢٠١٣) أو علاقتها بجودة التعليم، مثل دراسة

(العجارمة، ٢٠١٢)، كما تناول بعضها الأنماط القيادية للمشرفين التربويين وعلاقتها بالرضا الوظيفي، كدارسة (حمد، ٢٠١٤)، أو علاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، كعلاقتها بالنمو المهني للمعلم، مثل دراسة (قشوع، ٢٠١٦)، أو علاقتها بالعصابية، مثل دراسة (عبدالله، ٢٠١٦)، ثم إن بعضها تناول موضوع ممارسة أبعاد إدارة التغيير لدى المشرفين الإداريين وعلاقتها بالرضا الوظيفي كدراسة (الغيلانية، ٢٠١٥)، وتناول بعضها الآخر موضوع الرضا الوظيفي كمتغير مستقل مثل دراسة (Kumar,2015)، ودراسة (الكندي، ٢٠١٤)، ودراسة (الرواس، ٢٠١٣)، ودراسة (Iqbal & Akhtar, 2013)، ودراسة (Agnihotri,2013).

٣- تباين واختلاف البيئات التي أجريت فيها الدراسات، فمنها:

ما أجري في البيئة المحلية العمانية كدراسة (Algaraidih,2019)، ودراسة (الراشدي، ٢٠١٨)، ودراسة (الجساسية، ٢٠١٦)، ودراسة (Al-Mahdy, et, al, 2016)، ودراسة (الغيلانية، ٢٠١٥)، ودراسة (الكندي، ٢٠١٤) ودراسة (الجرايدة، ٢٠١٤)، ودراسة (الرواس، ٢٠١٣)، ومنها ما أجري في بيئات عربية مختلفة، مثل دراسة (راضية، ٢٠١٨)، ودراسة (إبراهيم وعلي، ٢٠١٨)، ودراسة (طيارة، ٢٠١٨)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٨)، ودراسة (قشوع، ٢٠١٦)، ودراسة (عبدالله، ٢٠١٦)، ودراسة (Haj & Jubran, 2016)، ودراسة (عبدالله، ٢٠١٥)، ودراسة (Ali, & Dahie, 2015)، ودراسة (حمد، ٢٠١٤)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٤)، ودراسة (القرني، ٢٠١٤)، ودراسة (Ali, et, al , 2013)، ودراسة (العدواني، ٢٠١٣)، ودراسة (دحلان، ٢٠١٣)، ودراسة (الروقي، ٢٠١٢)، ودراسة (العجارمة، ٢٠١٢)، ومنها ما أجري في بيئات أفريقية مثل دراسة (Ali, & Dahie, 2015)، ودراسة (Tesfaw,2014)، ودراسة (Nadarasa, 2014)، ودراسة (Ali, et, al , 2013)، ومنها ما

أجري في بيئات آسيوية، مثل دراسة (Munir & Iqbal , 2018)، ودراسة (Hussain, et, al , 2017) ودراسة (Kumar, 2015)، ودراسة (Iqbal & Akhtar, 2013)، ودراسة (Agnihotri, 2013)، و دراسة (Rizi, et, al ,2o13)، ومنها ما أجري في بيئات أوروبية وأمريكية، مثل دراستي (Kouni, et, al , 2018)، ودراسة (Tharpe,2017).

٢،١٩،٢ أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

يمكن بيان أوجه استفادة الباحث من الدراسات السابقة فيما يأتي:

بلورة مشكلة الدراسة وصياغتها وتأكيدها وصياغة تساؤلاتها، وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة) وفي كيفية بناءها وتطويرها كأداة رئيسة لجمع البيانات، والتي تكونت من ثلاثة أجزاء كما يلي: الجزء الأول: البيانات الشخصية، والجزء الثاني: أبعاد المحور الأول منها (المتغير المستقل) وهو الأنماط القيادية للمشرفين التربويين وفقًا لنظرية "ريدن" (بعد المهمة، بعد العلاقات، بعد الفاعلية)، مثل دراسة (الجرايدة ،٢٠١٤)، ودراسة (عايش ،٢٠١٢) والجزء الثالث: لأبعاد المحور الثاني (المتغير التابع) وهو الرضا الوظيفي للمعلمين (احترام وتقدير الذات، العلاقات الاجتماعية، الحوافز والمكافآت) مثل دراسة (الجساسية، ٢٠١٤) ودراسة (حمد، ٢٠١٤) ودراسة (دحلان، ٢٠١٣)، ودراسة (الروقي،٢٠١٢).كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة المعالجات الإحصائية المناسبة لهذا النوع من الدراسات وكيفية إجراءاتها وخطواتها، والاستفادة من النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسات السابقة لتدعيم الدراسة الحالية.

وكذلك تم الاستفادة من بعض الدراسات السابقة في تنظيم الإطار النظري المتعلق بالأنماط القيادية في العملية الادارية مثل دراسة (إبراهيم و علي، ٢٠١٨) ودراسة (راضية، ٢٠١٨)، ودراسة (طيارة، ٢٠١٨)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٨)، ودراسة (Hussain, et, al , 2017)، ودراسة

(Tharpe,2017)، ودراسة (الجساسية، ٢٠١٦)، ودراسة (قشوع، ٢٠١٦) ودراسة (العنزي، ٢٠١٤) ودراسة (القرني، ٢٠١٤) ودراسة (الجرايدة،٢٠١٤)، ودراسة (دحلان،٢٠١٣)، ودراسة (العدواني، ٢٠١٣)، ودراسة (عايش، ٢٠١٢)، ودراسة (العجارمة، ٢٠١٢)، ودراسة (الروقي، ٢٠١٢)، كذلك تم الاستفادة من بعض الدراسات السابقة في وتنظيم الإطار النظري المتعلق بالإشراف التربوي مثل دراسة: (قشوع، ٢٠١٦)، ودراسة (عبدالله، ٢٠١٦)، ودراسة (عبدالله، ٢٠١٥)، ودراسة (حمد، ٢٠١٤)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٤)، ودراسة (عايش، ٢٠١٢).

وكذلك تم الإستفادة من بعض الدراسات السابقة في تنظيم الإطار النظري المتعلق بالرضا الوظيفي كمتغير تابع مثل دراسة (الراشدي، ٢٠١٨)، ودراسة (راضية، ٢٠١٨)، ودراسة (إبراهيم وعلي، ٢٠١٨) ودراسة (Tharpe,2017)، ودراسة (الجساسية، ٢٠١٦)، ودراسة (حنان، ٢٠١٥)، ودراسة (الغيلانية، ٢٠١٥)، ودراسة (Ali, & Dahie, 2015)، ودراسة (حمد، ٢٠١٤)، ودراسة (القرني، ٢٠١٤) ودراسة (الكندي، ٢٠١٤)، ودراسة (دحلان، ٢٠١٣)، ودراسة (الرواس، ٢٠١٣).كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في ربط أنماط القيادة للمشرف التربوي وعلاقتها بالرضا الوظيفي مثل دراسة (حمد، ٢٠١٤)، وتنظيم الإطار النظري المتعلق بنظرية "ريدن" مثل دراسة (الجرايدة، ٢٠١٤) ودراسة (عايش، ٢٠١٢)، وكذلك تم الاستفادة من بعض الدراسات السابقة في تحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة بطريقة مناسبة صحيحة وتحليل خصائصها الديموغرافية، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

٢،١٩،٣ أوجه اتفاق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهجية البحثية وهي المنهج الوصفي مثل دراسة (Algaraidih,2019)، ودراسة (الراشدي، ٢٠١٨)، ودراسة (راضية، ٢٠١٨)،

ودراسة (إبراهيم وعلي، ٢٠١٨)، ودراسة (طيارة، ٢٠١٨)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٨)، ودراسة (Munir & Iqbal , 2018)، ودراسة (Tharpe, 2017)،ودراسة (Hussain, et, al , 2017)، ودراسة (الجساسية،٢٠١٦)، ودراسة (عبدالله، ٢٠١٦)، ودراسة (قشوع،٢٠١٦)، ودراسة (Haj & Jubran, 2016)، ودراسة (Al-Mahdy , et, al, 2016)، ودراسة (الغيلانية، ٢٠١٥)، ودراسة (عبدالله، ٢٠١٥)، ودراسة (حنان، ٢٠١٥)، ودراسة (Ali, & Dahie, 2015)، ودراسة (حمد، ٢٠١٤)، ودراسة (الجرايدة، ٢٠١٤)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٤)، ودراسة (القرني، ٢٠١٤) ودراسة (الكندي، ٢٠١٤)، ودراسة (Tesfaw,2014)، ودراسة (Kumar, 2015)، ودراسة (Nadarasa, 2014)، ودراسة (Iqbal & Akhtar, 2013)، ودراسة (Agnihotri, 2013)، ودراسة (Ali, et, al , 2013)، ودراسة (Rizi, et, al ,2013)، ودراسة (دحلان، ٢٠١٣)، ودراسة (الرواس، ٢٠١٣)، ودراسة (عايش، ٢٠١٢)، ودراسة (الروقي، ٢٠١٢).

كما اتفقت الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة كأداة رئيسة في جمع البيانات، مثل دراسة (Algaraidih,2019)، ودراسة (Munir & Iqbal , 2018)، ودراسة (الراشدي، ٢٠١٨)، ودراسة (راضية، ٢٠١٨)، ودراسة (إبراهيم وعلي، ٢٠١٨)، ودراسة (طيارة، ٢٠١٨)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٨)، ودراسة (Tharpe, 2017)، ودراسة (Hussain, et, al , 2017)، ودراسة (عبدالله، ٢٠١٦)، ودراسة (الجساسية،٢٠١٦)، ودراسة (قشوع،٢٠١٦)، ودراسة (Haj & Jubran, 2016)، ودراسة (الغيلانية، ٢٠١٥)، ودراسة (حنان، ٢٠١٥)، ودراسة (عبدالله، ٢٠١٥)، ودراسة (Ali, & Dahie, 2015)، ودراسة (حمد، ٢٠١٤)، ودراسة (الجرايدة، ٢٠١٤)، ودراسة (Kumar, 2015)، ودراسة(العنزي، ٢٠١٤)، ودراسة (القرني، ٢٠١٤) ودراسة (الكندي، ٢٠١٤)، ودراسة (Tesfaw,2014)، دراسة (Nadarasa, 2014)، ودراسة (Iqbal & Akhtar, 2013)، ودراسة

(Agnihotri, 2013)، ودراسة (Ali, et, al , 2013)، ودراسة (Rizi, et, al ,2013)، ودراسة (دحلان، ٢٠١٣)، ودراسة (الرواس، ٢٠١٣)، ودراسة (عايش، ٢٠١٢)، ودراسة (الروقي، ٢٠١٢).

كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها الأنماط القيادية في العملية التربوية مثل دراسة (الراشدي، ٢٠١٨) ودراسة (راضية، ٢٠١٨)، ودراسة (إبراهيم وعلي، ٢٠١٨)، ودراسة (طيارة، ٢٠١٨) ودراسة (الغامدي، ٢٠١٨)، ودراسة (Hussain, et, al , 2017)، ودراسة (Tharpe, 2017)، ودراسة (قشوع، ٢٠١٦)، ودراسة (عبدالله، ٢٠١٦)، ودراسة (الجساسية، ٢٠١٦)، ودراسة (Haj & Jubran, 2016)، ودراسة (Al-Mahdy, et, al, 2016)، ودراسة (Ali, & Dahie, 2015)، ودراسة (حنان، ٢٠١٥)، ودراسة (حمد، ٢٠١٤)، ودراسة (الجرايدة، ٢٠١٤) ودراسة (العنزي، ٢٠١٤)، ودراسة (القرني، ٢٠١٤)، ودراسة (Tesfaw, 2014)، دراسة (Nadarasa, 2014)، ودراسة (العدواني، ٢٠١٣)، ودراسة (دحلان،٢٠١٢)، ودراسة (العجارمة، ٢٠١٢)، ودراسة (الروقي، ٢٠١٢).

واتفقت الدراسة الحالية أيضًا مع الدراسات في تناولها لموضوع أنماط القيادة للمشرف التربوي مثل دراسة (قشوع، ٢٠١٦)، ودراسة (عبدالله، ٢٠١٦)، ودراسة (عبدالله، ٢٠١٥)، ودراسة (العنزي، ٢٠١٤)، ودراسة (عايش، ٢٠١٢).

كما أنها اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في تناولها الرضا الوظيفي كمتغير تابع مثل دراسة (الراشدي، ٢٠١٨) ودراسة (Munir & Iqbal , 2018)، ودراسة (راضية، ٢٠١٨)، ودراسة (إبراهيم وعلي، ٢٠١٨)، ودراسة (Tharpe,2017)، ودراسة (Hussain, et, al , 2017)، ودراسة (Ali, & Dahie, 2015)، ودراسة (الغيلانية، ٢٠١٥)، ودراسة (القرني، ٢٠١٤) ودراسة

(حمد، ٢٠١٤)، ودراسة (Rizi, et, al ,2013) ودراسة (دحلان،٢٠١٣)، دراسة (Ali, et, al,2013) ، ودراسة (الروقي،٢٠١٢).

واتفقت أيضًا مع الدراسات السابقة من حيث تناولها المتغيرات الوسيطة الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، مثل دراسة (الراشدي، ٢٠١٨)، ودراسة (راضية، ٢٠١٨)، ودراسة (قشوع، ٢٠١٦)، ودراسة (الجساسية، ٢٠١٦)، ودراسة (الغيلانية، ٢٠١٥)، ودراسة (حنان، ٢٠١٥) ودراسة (حمد، ٢٠١٤)، ودراسة (الجرايدة، ٢٠١٤)، ودراسة (القرني، ٢٠١٤)، ودراسة (الكندي، ٢٠١٤)، ودراسة (الرواس، ٢٠١٣)، ودراسة (العجارمة، ٢٠١٢)، ودراسة (Haj & Jubran, 2016)، ودراسة (Iqbal & Akhtar, 2013).

واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث تناولها موضوع أنماط القيادة للمشرفين التربويين وعلاقتها بالرضا الوظيفي مثل دراسة (حمد، ٢٠١٤)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في دراستها لنظرية "ريدن" مثل دراسة (الجرايدة، ٢٠١٤)، ودراسة (عايش، ٢٠١٢)، واتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في مجتمع الدراسة؛ فمجتمع الدراسة في أغلب الدراسات هو المعلمين في مدارس التعليم باختلاف مسمياتها الأساسي أو ما بعد الاساسي والثانوي والإعدادي.

كما أنها اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في اختيارها العينة بالطريقة العشوائية الطبقية مع دراسة (الراشدي، ٢٠١٨)، ودراسة (راضية، ٢٠١٨)، ودراسة (طيارة، ٢٠١٨)، ودراسة (قشوع ، ٢٠١٦)، ودراسة (عبدالله ، ٢٠١٦)، ودراسة (حمد، ٢٠١٤)، ودراسة (القرني، ٢٠١٤)، ودراسة(العدواني، ٢٠١٣)، ودراسة (دحلان، ٢٠١٣)، ودراسة (العجارمة، ٢٠١٢)، ودراسة (الروقي، ٢٠١٢).

كما اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة المتعلقة بممارسة الأنماط القيادية بدرجة متوسطة، مثل دراسة (الغامدي، ٢٠١٨)، ودراسة (قشوع،٢٠١٦)، ودراسة (Al-Mahdy et, al, 2016)، ودراسة (عبدالله، ٢٠١٥)، ودراسة (Tesfaw,2014)، ودراسة (الجرايدة، ٢٠١٤)، ودراسة (القرني، ٢٠١٤)، ودراسة (دحلان، ٢٠١٣)، ودراسة (عايش، ٢٠١٢)، ودراسة (العجارمة، ٢٠١٢)، كما اتفقت الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة المتعلقة بمستوى الرضا الوظيفي والذي جاء بمستوى متوسط، مثل ودراسة (إبراهيم وعلي، ٢٠١٨) ودراسة (الجساسية، ٢٠١٦)، ودراسة (Al-Mahdy,et, al, 2016)، ودراسة (الغيلانية، ٢٠١٥)، ودراسة (القرني، ٢٠١٤)، ودراسة (Tesfaw,2014)، ودراسة (الرواس، ٢٠١٣).

واتفقت الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة بوجود علاقة ارتباطية بين الأنماط القيادية ومستوى الرضا الوظيفي مثل دراسة (الراشدي، ٢٠١٨)، ودراسة (راضية، ٢٠١٨)، دراسة (إبراهيم وعلي، ٢٠١٨)، ودراسة (Munir & Iqbal , 2018)، ودراسة (Kouni, et, al , 2018)، ودراسة (Hussain, et, al ,2017)، ودراسة (Tharpe,2017)، و دراسة (الجساسية، ٢٠١٦)، ودراسة (Haj & Jubran, 2016)، ودراسة (Al-Mahdy, et , al, 2016) ودراسة (Ali, & Dahie, 2015)، ودراسة (الغيلانية، ٢٠١٥)، ودراسة (حمد، ٢٠١٤)، و دراسة (القرني، ٢٠١٤)، ودراسة (Tesfaw,2014)، و دراسة (Nadarasa, 2014) ودراسة (Ali, et, al, 2013)، ودراسة (Rizi, et, al, 2013)، ودراسة (دحلان، ٢٠١٣)، و دراسة (الروقي،٢٠١٢).

٤ ،٢،١٩ اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية والرضا الوظيفي في المجالات التربوية، إلا إن الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة في أنها تناولت الأنماط القيادية للمشرفين التربويين وفقًا لنظرية " ريدن " للأبعاد الثلاثة في القيادة كمتغير مستقل.

كما أن هذه الدراسة هي من أوائل الدراسات في السلطنة التي تناولت الأنماط القيادية للمشرفين التربويين وفقًا لنظرية" ريدن" وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في سلطنة عمان، وذلك حسب علم الباحث من خلال بحثه واطلاعه على الأدب النظري والدراسات السابقة، كما يكمن جوهر الاختلاف عن الدراسات السابقة في مضامين الدراسة الحالية من حيث الأدب النظري وتنوع مصادرها وتسليطها الضوء على مرتكزات التطوير البشري التربوي في سلطنة عمان، فالقائد التربوي بأنماطه وسلوكه وفق النظرية يؤثر تأثيرًا مباشرًا على أحد أهم الغايات المنشودة للإنجاز وتحقيق الإبداع، وذلك لن يتأتى إلا من خلال توافر درجات عالية من الرضا الوظيفي للمعلمين، فالربط هنا ذو أهمية بالغة، وتم تطبيقه من خلال أداة رئيسة قام بها الباحث تنسجم مع البيئة التعليمية في مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في السلطنة.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

الجدول ٢، ١ : الفجوة البحثية

الدراسات السابقة	الفجوة البحثية	الدراسة الحالية
ركزت على المتغير المستقل: علاقة الأنماط القيادية بمتغيرات متعددة على اعتباره مستقلا في بعض الدراسات ومتغيرا تابعا في بعض الدراسات السابقة مثل الرضا الوظيفي، النمو المهني، جودة التعليم، وغيرها من المتغيرات التابعة.	قلة وندرة الدراسات السابقة على حد علم الباحث التي تناولت الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين وعلاقتها بالرضا الوظيفي في سلطنة عمان.	تميزت هذه الدراسة الحالية أنها جاءت عن الأنماط القيادية للمشرفين التربويين وفقًا لنظرية "ريدن" وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في سلطنة عمان.
تناولت مجمل الدراسات السابقة مواضيع متعلقة بالقيادة والأنماط والإشراف التربوي مع إسقاط ذلك على عدد من المتغيرات الأخرى ودراستها على عينات أخرى.	تختلف مع معظم الدراسات السابقة من حيث وجود المتغير المستقل "المتحيز لنظرية ريدن" وليست بعموم الأنماط القيادية كلها مع وجود المتغيرين.	اعتمدت الدراسة الحالية على الأنماط القيادية وفق نظرية "ريدن" كمتغير مستقل، والرضا الوظيفي كمتغير تابع.
تم التركيز على فئة مدراء المدارس في مجمل الدراسات السابقة.	ركزت الدراسة الحالية على التطبيق لصالح فئة المشرفين التربويين بشكل خاص.	ركزت الدراسة الحالية على دراسة الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين وتبعاتها على المعلمين الأوائل في سلطنة عمان.
استخدمت أغلب الدراسات السابقة في دراستها على المنهج الوصفي والمنهج الوصفي التحليلي.	العمل على تطبيق منهجية تحليلية أكثر عمقًا في وصف الظاهرة واعتماد المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي.	ركزت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي.

المصدر (من رؤية الباحث).

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA