

الجامعة اللبنانية

كلية التربية

أنماط القيادة لدى المشرفين التربويين وفق نموذج القيادة الظرفية® ودورها في تنمية
الرضى الوظيفي لدى المعلمين في مدارس بيروت الخاصة غير المجانية.

Leadership Styles among Educational Supervisors according to
the Situational Leadership® Model and their Role in Enhancing
Job Satisfaction among Teachers in Non-Free Private Schools in
Beirut.

رسالة أعدت لنيل شهادة الماستر البحثي في الإشراف التربوي

إعداد

محمد الغوش

إشراف

الدكتورة رانيا نهرا

بيروت - لبنان

2023-2022

شكر وتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا كما ينبغي لجلاله وعظيم سلطانه عدد خلقه وزنة عرشه وأفضل الصلاة والسلام على نبينا ومعلمنا الأول سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا. والله الشكر أولاً وأخيراً.

بادئ ذي بدء أتوجه بالشكر إلى الجامعة اللبنانية – كلية التربية العمادة وجميع القائمين عليها، وأخص بالذكر عميد الكلية سعادة البروفيسور خليل الجمال.

أتوجه بالشكر إلى حضرة المشرفة على هذا البحث الدكتورة رانيا نهرا والتي كانت المعين الأول على إتمام هذا البحث، وهي لم توفر أي جهد للمساهمة في إنجازه ضمن المعايير والمستوى المطلوبين. ناهيك عن أسلوبها المحفز والأخلاق الراقية في التعامل. لكي مني سعادة الدكتورة كل التقدير والامتنان.

كما إنني أخص بالشكر الدكتور بسام سكرية المخضرم في الإحصاء وعلم النفس التربوي، الذي أرشدني في العديد من المقترحات البنيوية في إعداد هذا البحث والتي ساعدت في تصويب الاختيارات على المؤشرات الإحصائية التي تخدم غايات هذا البحث.

والشكر موصول إلى رئيسة قسم الإشراف التربوي الدكتورة نورما غمراوي، والتي لولا علومها على مقاعد الدراسة لما وصلت اليوم إلى أعداد هذا البحث.

أتوجه بالشكر أيضاً إلى جميع المحكمين لإسهامهم برأيهم وعلمهم في تحكيم أدوات البحث. والشكر موصول إلى زملائي على مقاعد الدراسة وأخص بالذكر زميلي الأستاذ ايلي كريست بربريان.

أخيراً وليس آخراً أتوجه بالشكر للسادة المناقشين الذين وافقوا على مناقشة هذا البحث.

إهداء

إلى من حملني منذ نعومة أظفاري وأحمل أسمه وأفتخر

إلى قدوتي ومرشدي في المفترقات الحاسمة

إلى من صبر وتحمل في السراء والضراء ليخط لنا مسار الحياة بكل محبة

"أبي المبجل"

إلى القلب الفياض ونبع الحنان

إلى شمس المحبة ونور دربي

إلى رمز العطاء الذي لا ينضب

"أمي الغالية"

إلى أم أولادي وسندي في الضراء قبل السراء التي لم تدخر أي جهد

في مساندتي خلال رحلتي العلميّة

"زوجتي الحبيبة"

إلى من هم كل قلبي والدافع القوي في حياتي

"أولادي الأحباء"

أهدي إليكم هذا البحث المتواضع

مستخلص البحث

هدف هذا البحث إلى التعرف على أنماط القيادة وفعاليتها بين المشرفين التربويين باستخدام نموذج القيادة الظرفية[®] لهيرسي وبلانشارد، ويدرس أيضًا دور هذه الأنماط في الرضى الوظيفي بين المعلمين في مدارس بيروت الخاصة غير المجانية. يتعامل البحث أيضًا مع الاختلافات التي قد تنشأ بسبب بعض المتغيرات المستقلة. تألفت العينة التي استخدمت في البحث من 405 معلم ومعلمة، بالإضافة إلى 161 مشرف تربوي. تم اختيار هذه العينة العشوائية بشكل مستقل من قبل الباحث عبر قوائم المركز التربوي للبحوث والإنماء التي تضم مدارس بيروت الخاصة غير المجانية المختلفة. وفي سبيل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وللإجابة على أسئلة البحث، اعتمد الباحث "أداة وصف فعالية القيادة والقدرة على التكيف"، وهي أداة تم تطويرها بواسطة هيرسي وبلانشارد، للتعرف على أنماط القيادة والقدرة على التكيف لدى المشرفين التربويين كما يراها المشرفون أنفسهم (تقييم ذاتي) وكما يراها المعلمون والمعلمات في مدارسهم. أظهرت النتائج وجود اختلاف في النمط القيادي السائد بين تقييم المشرفين لأنفسهم وتقييم المعلمين لهم. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت نتائج تقييم المعلمين لفعالية المشرف وقدرته على التكيف وجود علاقة طردية مع الرضى الوظيفي لديهم، فوجد أيضًا علاقة تداخلية بين متغيرات الدراسة المهمة لبناء الرضى الوظيفي بين المعلمين. ومن أبرز توصيات هذا البحث، الحاجة إلى برامج تدريب وتطوير منتظمة تركز على نظرية القيادة الظرفية، وتشجع التواصل المفتوح بين المشرفين والمعلمين، وتعزز التقييمات الدورية لأنماط القيادة. البحث يدعو أيضًا إلى إنشاء بيئات عمل داعمة تقدر المعلمين وتوصي بتدريب القادة للنظر في مستويات نضج المعلمين عند تحديد نهجهم القيادي. وبعد فحص تأثير العوامل المختلفة في التنبؤ بقدرة المعلمين على إنجاز المهام، توصل البحث

إلى اقتراح بُعدين جديدين على نظرية القيادة الظرفية هما الذكاء العاطفي والاستعداد الرقمي،
واللذان يستحقان الدراسة العميقة في الأبحاث المستقبلية لتوسيع فهمنا للقيادة في القرن الواحد
والعشرين الديناميكي والرقمي.

الكلمات المفتاحية: الأنماط القيادية، القيادة الظرفية[®]، الرضى الوظيفي، الاستعداد الوظيفي،
فعالية القيادة.

Abstract

The research aimed to identify leadership styles and their effectiveness among educational supervisors using the Situational Leadership® model by Hersey and Blanchard. It also studies the role of these styles in job satisfaction among teachers in non-free private schools in Beirut. The research also deals with differences that may arise due to some independent variables. The sample used in the research consisted of 405 teachers and 161 educational supervisors. This random sample was independently selected by the researcher from the lists of the Center of Educational Research and Development, which includes non-free private schools in Beirut. To achieve the objectives of the study, the descriptive-analytical method was used, and to answer the research questions, the researcher adopted the “Leader Effectiveness and Adaptability Description” (LEAD) instrument, which is a tool developed by Hersey and Blanchard, to identify leadership styles among educational supervisors as perceived by the supervisors themselves (self-evaluation) and as perceived by the teachers in their schools. The results showed a difference in the prevailing leadership style between the supervisors' self-evaluation and the teachers' evaluation of them. In addition, the results of the teachers' evaluation of the supervisor's effectiveness and his ability to adapt, showed a direct relationship with their job satisfaction. It was also found that there is an overlapping relationship between the study variables that are crucial for building job satisfaction among teachers. Among the most prominent recommendations of this research is the need for regular training and development programs that focus on situational leadership theory, encourage open communication between supervisors and teachers, and promote periodic evaluations of leadership styles. The research also calls for the establishment of supportive work environments that appreciate teachers and recommends training leaders to consider teachers' maturity levels when determining their leadership approach. After examining the impact of different factors in predicting teachers' ability to accomplish tasks, the research suggested two new dimensions on the situational leadership theory, emotional intelligence and digital readiness, both of which deserve deep study in future research to expand our understanding of leadership in the dynamic and digital 21st century.

Keywords: Leadership Styles, Situational Leadership®, Job Satisfaction, Readiness level, Leadership Effectiveness.

Résumé

Cette recherche visait à identifier les styles de leadership et leur efficacité parmi les superviseurs éducatifs en utilisant le modèle de leadership situationnel® de Hersey et Blanchard. Elle étudie également le rôle de ces styles dans la satisfaction au travail parmi les enseignants dans les écoles privées non gratuites de Beyrouth. La recherche traite également des différences qui peuvent survenir en raison de certaines variables indépendantes. L'échantillon utilisé dans la recherche était composé de 405 enseignants et de 161 superviseurs éducatifs. Cet échantillon aléatoire a été sélectionné indépendamment par le chercheur à partir des listes du Centre de recherche et de développement éducatif, qui comprend différentes écoles privées non gratuites de Beyrouth. Pour atteindre les objectifs de l'étude, la méthode descriptive-analytique a été utilisée, et pour répondre aux questions de recherche, le chercheur a adopté l'instrument "Leader Effectiveness and Adaptability Description" (LEAD), qui est un outil développé par Hersey et Blanchard, pour identifier les styles de leadership parmi les superviseurs éducatifs tels qu'ils sont perçus par les superviseurs eux-mêmes (auto-évaluation) et tels qu'ils sont perçus par les enseignants dans leurs écoles. Les résultats ont montré une différence dans le style de leadership prédominant entre l'auto-évaluation des superviseurs et l'évaluation des enseignants d'eux. De plus, les résultats de l'évaluation des enseignants de l'efficacité du superviseur et de sa capacité à s'adapter ont montré une relation directe avec leur satisfaction au travail. Il a également été constaté qu'il existe une relation chevauchante entre les variables d'étude qui sont importantes pour construire la satisfaction au travail parmi les enseignants. Parmi les recommandations les plus importantes de cette recherche figurent la nécessité de programmes réguliers de formation et de développement axés sur la théorie du leadership situationnel, l'encouragement à la communication ouverte entre les superviseurs et les enseignants, et la promotion d'évaluations périodiques des styles de leadership. La recherche appelle également à la création d'environnements de travail favorables qui apprécient les enseignants et recommande la formation des leaders à prendre en compte les niveaux de maturité des enseignants lors de la détermination de leur approche de leadership. Après avoir examiné l'impact de différents facteurs dans la prédiction de la capacité des enseignants à accomplir des tâches, la recherche a suggéré deux nouvelles dimensions sur la théorie du leadership situationnel, l'intelligence émotionnelle et la préparation numérique, qui

méritent toutes deux une étude approfondie dans la recherche future pour élargir notre compréhension du leadership dans le 21ème siècle dynamique et numérique.

Mots clés: Styles de Leadership, Leadership Situationnel[®], Satisfaction Professionnelle, Capacité Professionnelle, Efficacité du Leadership

فهرست المحتويات

أ.....	شكر وتقدير
ب.....	إهداء
ج.....	مستخلص البحث
ه.....	Abstract
و.....	Résumé
ن.....	قائمة الجداول
ع.....	قائمة الأشكال والرسوم البيانية
ف.....	قائمة الملاحق
1.....	الفصل الأول: الإطار العام للبحث
1.....	المقدمة
4.....	1.1 إشكالية البحث
6.....	1.2 أسئلة البحث
7.....	1.3 فرضيات البحث
8.....	1.4 أهداف البحث
9.....	1.5 أهمية البحث
9.....	1.5.1 الأهمية العلمية

9.....	1.5.2	الأهمية الإجرائية
10.....	1.6	حدود البحث
10.....	1.6.1	الحدود البشرية
10.....	1.6.2	الحدود المكانية
11.....	1.6.3	الحدود الزمنية
11.....	1.6.4	الحدود الموضوعية
11.....	1.7	صعوبات البحث
11.....	1.7.1	صعوبات إدارية
12.....	1.7.2	صعوبات زمنية
12.....	1.7.3	صعوبات مادية
13.....	1.8	مصطلحات البحث
13.....	1.8.1	الأنماط القيادية
14.....	1.8.2	القيادة الظرفية®
14.....	1.8.3	الاستعداد الوظيفي:
15.....	1.8.4	الرضى الوظيفي
17.....		الفصل الثاني: الأدبيات المراجعة والدراسات السابقة
17.....		تمهيد
17.....	2.1	المبحث الأول: تطوّر نظريات القيادة وعمق الرؤية في القيادة الظرفية
17.....	2.1.1	تعريف القيادة
18.....	2.1.2	منظور السلوك التنظيمي
19.....	2.1.3	نظريات في القيادة
28.....	2.1.4	نظرية القيادة الظرفية®
30.....	2.1.5	تناسب سلوك القائد مع النمط القيادي

31	2.1.6	درجة الاستعداد الوظيفي Readiness Level
32	2.1.7	اختيار النمط المناسب
36	2.1.8	فعالية القائد والقدرة على التكيف LEAD
36	2.1.9	كيف يُنظر إلى نمط سلوك القائد من حيث الفعالية أو عدمها
37	2.1.10	المبدأ الأساسي للنظرية الظرفية®
38	2.1.11	أداة فعالية القائد والقدرة على التكيف LEAD INSTRUMENT
40	2.1.12	نموذج القيادة ثلاثي الأبعاد Reddin 3D
44	2.1.13	إضافة البعد الثالث (الفعالية) على النظرية الظرفية®
45	2.1.14	تحديد نمط القيادة
47	2.1.15	قدرة النمط على التكيف أو درجة فعاليته
50	2.2	المبحث الثاني: الرضى الوظيفي
50	2.2.1	تعريف الرضى الوظيفي
50	2.2.2	بعض نظريات التحفيز
51	2.2.3	النظرية المعرفية الاجتماعية
53	2.2.4	تفسير الرضى وفقًا لتسلسل ماسلو الهرمي للاحتياجات
55	2.2.5	الدوافع والسلوك القيادي
56	2.2.6	الدوافع والرضى الوظيفي
56	2.3	الدراسات السابقة
56		تمهيد
66	2.3.1	خلاصة
69		الفصل الثالث: منهجية البحث
69		تمهيد
69	3.1	منهج البحث

70.....	عينه البحث	3.2
71.....	أدوات البحث	3.3
71.....	الأداة الأولى	3.3.1
71.....	الأداة الثانية	3.3.2
72.....	الأداة الثالثة	3.3.3
73.....	الصدق والثبات	3.4
73.....	الأداة الأولى والثانية (استبيان وصف فعالية القيادة والقدرة على التكيف للمشرف التربوي)	3.4.1
73.....	الأداة الثالثة (استبيان الرضى الوظيفي للمشرف التربوي)	3.4.2
74.....	حدود البحث	3.5
74.....	الحدود المكانية	3.5.1
74.....	الحدود البشرية	3.5.2
75.....	الحدود الزمنية	3.5.3
75.....	أخلاقيات البحث	3.6
76.....	الفصل الرابع: عرض النتائج	
76.....	تمهيد	
76.....	المعلومات الديموغرافية	4.1
78.....	الرضى الوظيفي للمعلمين	4.2
82.....	الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level للمعلمين	4.3
83.....	القدرة على إتمام المهام Teachers' Ability	4.3.1
84.....	رغبة المعلمين في إتمام المهام Teachers' Willingness	4.3.2

4.3.3	مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level	85
4.4	فعالية القادة المشرفين وقدرتهم على التكيف	88
4.5	تأثير المدارس التابعة لإدارة مركزية على فعالية أنماط القادة المشرفين	92
4.6	فعالية القادة المشرفين وقدرتهم على التكيف من وجهة نظر المعلمين	93
4.7	العلاقة بين متغيرات الدراسة ومستوى الرضى الوظيفي عند المعلمين	95
4.8	العلاقة المتبادلة بين متغيرات الدراسة على بناء الرضى الوظيفي	97
4.9	تأثير متغيرات الدراسة والرغبة في إتمام المهام لدى المعلمين Teachers' Willingness على القدرة لاتمام المهام لديهم Teachers' Ability	99
الفصل الخامس: مناقشة النتائج		
102	تمهيد	102
5.1	مناقشة نتائج السؤال الأول	102
5.2	مناقشة نتائج السؤال الثاني	104
5.3	مناقشة نتائج السؤال الثالث	106
5.4	مناقشة نتائج السؤال الرابع	108
5.5	مناقشة نتائج السؤال الخامس	110
5.6	مناقشة نتائج السؤال السادس	111
5.7	مناقشة نتائج السؤال السابع	113

114	 خلاصة	5.8
118	 الخاتمة	
119	 الاقتراحات والتوصيات	
120	 التوصيات	
121	 الاقتراحات	
124	 المراجع	
124	 المراجع العربية	
126	 المراجع الأجنبية	
137	 الملاحق	

قائمة الجداول

- جدول 1. نمط سلوك القائد من حيث الفعالية أو عدمها 36
- جدول 2. أداة فعالية القائد والقدرة على التكيف 38
- جدول 3. تحديد التصور الذاتي لنمط القيادة ونطاقه 46
- جدول 4. قدرة النمط على التكيف 48
- جدول 5. الخصائص الديمغرافية للعينة المشاركة في البحث 76
- جدول 6. الرضى الوظيفي للمعلمين 79
- جدول 7. تقييم المعلمين لقدراتهم على إتمام المهام الموكلة إليهم (من 1 إلى 8) 83
- جدول 8. تقييم المعلمين لرغبتهم في إتمام المهام الموكلة إليهم (من 1 إلى 8) 84
- جدول 9. مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي READINESS LEVEL 86
- جدول 10. مصفوفة الاستعداد والنضج الوظيفي 88
- جدول 11. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي في كلٍّ من المواقف المعروضة وتناسبه مع الأنماط القيادية 89
- جدول 12. درجة فعالية أنماط القادة المشرفين وقدرتهم على التكيف بحسب تقييم "هيرسي وبلانشارد" 91
- جدول 13. نتائج اختبارات للفروقات بين مستوى فعالية أنماط القادة المشرفين وقدرتهم على التكيف تبعاً لمتغير الإدارة المركزية للمدارس 92
- جدول 14. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي في كلٍّ من المواقف المعروضة وتناسبه مع الأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين 93

جدول 15. درجة فعالية أنماط القادة المشرفين وقدرتهم على التكيف بحسب تقييم "هيرسي وبلاشارد"

95..... من وجهة نظر المعلمين

جدول 16. نتائج الانحدار الخطي المتعدد بين فعالية القائد والقدرة على التكيف، رغبة المعلمين

96..... بإتمام المهام وقدرتهم على إتمامها ومقياس الرضى الوظيفي

جدول 17. نتائج الانحدار الخطي المتعدد التدريجي الخاص بالرضى الوظيفي 98.....

جدول 18. نتائج الانحدار الخطي المتعدد بين رغبة المعلمين بإتمام المهام ومتغيرات الدراسة

ومقياس القدرة على إتمام المهام..... 100

قائمة الأشكال والرسوم البيانية

- الشكل 1. سلوك القائد 29
- الشكل 2. نموذج القيادة الظرفية وتناسب مستوى الاستعداد مع كل نمط قيادي 35
- الشكل 3. الأنماط الأربعة الأساسية للسلوك القيادي 42
- الشكل 4. تضمين الأنماط الأساسية في المواقف وتكون مناسبة أو غير مناسبة لها 43
- الشكل 5. إضافة بعد الفعالية 45
- الشكل 6. نموذج فعالية القائد ثلاثي الأبعاد للتقييم الذاتي 49
- الشكل 7. المكونات الرئيسية للنظرية المعرفية 52
- الشكل 8. هرم ماسلو للاحتياجات 55
- الشكل 9. اقتراح بعد (الذكاء العاطفي) و (التكيف الرقمي) كبعد فرعي ضمن الاستعداد الوظيفي في فضاء ثلاثي الأبعاد 3D 122
- رسم بياني 1. المعلومات الخاصة بالمبحوثين 78
- رسم بياني 2. الرضى الوظيفي لدى المعلمين 81
- رسم بياني 3. متوسط الرضى الوظيفي عند المعلمين 82
- رسم بياني 4. مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي READINESS LEVEL 87

قائمة الملاحق

- ملحق 1. الإذن المسبق من قبل مركز دراسات القيادة (CLS) 137
- ملحق 2. توزيع عدد المعلمين بحسب قطاعات التعليم على مختلف المحافظات 138
- ملحق 3. الأداة الأصلية لقياس فعالية القائد وتكيفه لهيرسي وبلانشارد 139
- ملحق 4. أدوات البحث بالصيغة النهائية على المنصة 142
- ملحق 5. أداة الرضى الوظيفي بصيغتها الأصلية 163
- ملحق 6. توزع المدارس على قطاعات التعليم والمحافظات للسنة الدراسية 20-21 (النسب المئوية) 165
- ملحق 7. توزع المدارس على المحافظات وقطاعات التعليم للعام 20-21 166
- ملحق 8. رسالة تسهيل المهام من الدكتور المشرف 167
- ملحق 9. نموذج عن البريد الإلكتروني المرسل إلى جميع المدارس التي تم اختيارها 168
- ملحق 10. نموذج عن إجابة أحد المبحوثين (منسق) صادرة عن المنصة 169
- ملحق 11. نموذج عن إجابة أحد المبحوثين (معلم) صادرة عن المنصة 173
- ملحق 12. ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت السداسي 180
- ملحق 13. الميزان التقديري لمستوى الاستعداد الوظيفي بحسب المصنوفة 181
- ملحق 14. إجابات المبحوثين (الإحصاءات) 191

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

المقدمة

تطور الاهتمام بعلوم القيادة على مر السنين، متفرعًا إلى مدارس ونظريات متعددة. بدأت بالنظرة الكلاسيكية التي ترى القائد كشخصية سلطوية، تصدر الأوامر للمرؤوسين للتنفيذ، دون الاعتناء بشؤون العاملين (محمد، 1998، كما أشار الطعجان، 2014). تلاها نظريات العلاقات الإنسانية التي تركز على الجانب الإنساني وتتعامل مع الجوانب النفسية والاجتماعية للعاملين (الطعجان، 2014). في هذه المدرسة، أصبح النمط الديمقراطي التسيبي غير الفعال سائدًا (الأغبري، 2000، كما أشار الطعجان، 2014). ويعرف (Yukl, 2005, as cited in Akhtar & Nazarudin, 2020) القيادة على أنها عملية التأثير على التابعين من خلال السلوك لتحقيق الأهداف التنظيمية. وتوضح التعريفات الأولية للقيادة، كما ذكر لارسون في عام 1968، أن القادة يستخدمون سلطتهم لتحديد الإجراءات وتوزيع المسؤوليات. هذه التفاعلات اليومية بين القادة والأفراد في مكان العمل لها تأثير كبير على الأداء والالتزام (Akhtar & Nazarudin, 2020). في الماضي، كان التركيز ينصب بشكل أساسي على كيفية إشراف القادة على عمل الأفراد داخل الوحدات الثابتة أما في الوقت الحاضر يركز القادة ودراسات القيادة على النتائج أو الفعالية، أو كيفية تفاعل القادة والقيادة وفريقهم لتحقيق الأهداف التنظيمية (Alloubani, 2016). وفقًا لـ (Northouse, 2001, as cited in Akhtar & Nazarudin, 2020). يضيف (Alloubani, 2016) أن الأشخاص بشكل عام، والقادة على وجه الخصوص، يميلون إلى الامتلاك بطبيعتهم ثم تعلم خصائص وقدرات قيادية معينة للتعامل مع التحديات التي قد تنشأ في سياقات مختلفة، ومساعدة الأفراد على التغلب بنجاح على هذه التحديات والعقبات. وبالتالي، فإن الأفراد والمنظمات الذين ليس

لديهم صفات قيادية متطورة ومناسبة، سيواجهون في أغلب الأحيان تحديات لا يمكن التغلب عليها وركودًا وظيفيًا. لذلك، يتم تصور القائد والقيادة بشكل عام ضمن المجالات السلوكية مع مجموعة متنوعة من الأسماء والخصائص. وقد درس العديد من العلماء العلاقة بين أساليب القيادة (التحويلية والبيروقراطية)، فأساليب القيادة تعتمد على شخصية القائد، فكل شخصية لها أسلوبها (-Bans (Akutey, 2021). لذلك يمكن تصور أسلوب القيادة على أنه الطريقة التي يتم بها تنفيذ وظائف القيادة، والطريقة التي يتصرف بها القائد عادةً تجاه المجموعة (Alloubani, 2016). ففي حالة القيادة التحويلية، يقوم القائد بتحويل أو تغيير الأتباع لأداء واجباتهم على مستوى أعلى من التحفيز والأخلاق. بالإضافة إلى ذلك، فإن مثل هؤلاء القادة لديهم رؤية حول كيف يمكن أن تكون الأشياء جيدة، ويبلغون رؤيتهم بوضوح إلى موظفيهم. ومن خلال حماسهم، فإنهم ينقلون التابعين إلى دعم الرؤية بحماس. إلى جانب ذلك، يؤثر القادة التحويليين على أعضاء طاقمهم من خلال تحفيزهم فكريًا ليصبحوا أكثر وعيًا بالمشاكل في مؤسساتهم. كما أنهم يؤثرون على أتباعهم من خلال الاعتبارات التنموية وإظهار الاهتمام برفاهية أتباعهم والسلوك الذي يقدمونه من خلاله التشجيع (-Bans (Akutey, 2021). القيادة والإدارة لهما تشابهات، حيث يركزان على التأثير على الأشخاص التابعين. لكن هناك فرقًا بين الإدارة التي تركز على تمكين المنظمات من العمل بكفاءة، والقيادة التي تهدف إلى التغيير والتحفيز. فالقادة يتميزون بتركيزهم على العمليات الطويلة والقصيرة الأجل، بينما تركز الإدارة على الرؤية والغرض (Akhtar & Nazarudin, 2020). بالنسبة للكثيرين، لا يولد القادة، بل يصنعون. ومع ذلك، من المقبول بشكل متزايد أنه لكي تكون قائدًا جيدًا، يجب أن تتمتع بالخبرة والمعرفة والالتزام والصبر، والأهم من ذلك مهارة التفاوض والعمل مع الآخرين لتحقيق الأهداف، حيث يتم تطوير القيادة الجيدة من خلال عملية لا تنتهي من الدراسة الذاتية والتعليم والتدريب وتراكم الخبرات ذات الصلة (Tibagwa, Onen, & Oonyu, 2016). ويشير Bans-Akutey (2021)

إن القيادة تتكون من كل ما يفعله القائد ويؤثر به على تحقيق الأهداف ورفاهية التابعين والمنظمة، هذا وتلعب القيادة دوراً مهماً للغاية في تحقيق رؤية ورسالة المنظمة حيث يعتمد تحقيق أو عدم تحقيق الرؤية والرسالة إلى حد كبير على سلوك القوى العاملة. ونتيجة لهذه الديناميكيات، يستخدم القادة مناهج مختلفة لضمان سلوك عمل إيجابي يضمن تحقيق مهمة المنظمة ورؤيتها. لذلك يعتبر دور القيادة في المنظمة أمراً حاسماً من حيث إنشاء الرؤية والرسالة والتصميم ووضع الأهداف وتصميم الاستراتيجيات والسياسات والأساليب لتحقيق الأهداف التنظيمية بفعالية وكفاءة جنباً إلى جنب مع توجيه وتنسيق الجهود والأنشطة التنظيمية (Al Khajeh, Impact of Leadership Styles on Organizational Performance, 2018). فالقائد الناجح يعمل على تغيير عقلية الموظفين من خلال إدخال الأفكار والأخلاق الجديدة والإبداعية، مما يلعب دوراً رئيسياً في خلق المناخ التنظيمي الإيجابي وتحضير المناخ الملائم لتعزيز العلاقات الإنسانية (عبد الفتاح وآخرون، 2020).

توازناً بين المدرستين الكلاسيكية والسلوكية، ظهرت المدرسة الإدارية الحديثة التي تضمنت القيادة الظرفية بين نظرياتها (العمرى، 1995، كما أشار الطعجان، 2014). في هذا الأسلوب القيادي، يختار القائد ويجهز ويدرب التابعين، ويشد طاقاتهم الروحية والعاطفية والجسدية لتحقيق أهداف المنظمة.

من هذه المنطلقات سوف يدرس هذا البحث أنماط القيادة المختلفة وفعاليتها لدى المشرفين التربويين في مدارس بيروت الخاصة وفق نظرية القيادة الظرفية® ومواءمتها مع درجة القدرة والاستعداد الوظيفي لدى المعلمين، فضلاً عن دراسة مدى تأثيرها على الرضى الوظيفي لديهم. مروراً بنظريات القيادة في القرن الماضي وفق تسلسلها وتطورها لغاية إعداد هذه الرسالة.

1.1 إشكالية البحث

يعتبر التعليم الحجر الأساس لأي مجتمع، ومصدر نهضته وتقدمه، فالمؤسسات التربوية هي الانطلاقة لهذا التقدم، والتي تحتاج إلى قيادات مؤثرة بالأفراد (Oladipo et al., 2013). فالدور القيادي يعتبر ضرورة في أي منظمة، وعامل حاسم في نجاح أو فشل المجموعة (عجمي و بري، 2020). وان طبيعة التأثير على الأفراد تكمن في التعاون مع بعضهم البعض لتحقيق أهداف القائد والتي تخدم في الأصل رؤية المنظمة (Jeremy et al, 2012) .

من ناحية أخرى يلعب القائد دوراً رئيسياً في التأثير على سلوك العاملين وأفكارهم وميولهم النفسية تجاه العمل والذي يؤثر بدوره على مستوى الأداء (ضحاوي وآخرون، 2020). وقد أضحت القيادة التربوية من الموضوعات المتداولة على نطاق واسع بين الباحثين، فقد أشارت العديد من الدراسات العربية التي تعنى بالنظام الإداري، إن ترشيح الوظائف القيادية التي لا تتناسب مع الخبرات والمؤهلات اللازمة تؤدي إلى ممارسة أنماط قيادية غير ملائمة لنضج المرؤوسين (آدم و محمد، 2020)، والتي بدورها تؤثر على الرضى الوظيفي والالتزام المهني لديهم، لتظهر لاحقاً مظاهر انخفاض مستوى الولاء والدافعية وكثرة الإجازات والتمارض والشعور بالاحتراق الوظيفي (الشهري و المخلاقي، 2019).

تحتاج المؤسسة التربوية إلى موظفين كفؤين وفاعلين لتحقيق النجاح، وهم بدورهم بحاجة إلى الإلهام والتحفيز، فقد يؤدي عدم ضمان ذلك من قبل المديرين أو المشرفين إلى مصادرة الأشخاص الذين يشكلون عصب المؤسسة التربوية. وبالتالي، فإن نجاح أو فشل المنظمة يعتمد بشكل أساسي على أنماط القيادة لتلك المنظمة (Oladipo et al., 2013) فالقائد له تأثير كبير على نواتج عملية التعليم والتعلم، وهذه النواتج لم تعد محصورة بالجهود التي يقدمها المعلم داخل

الفصول الدراسية أو ما يقدمه المشرف التربوي من جهود، وإنما أصبح النمط الإداري المتبع لدى كل من هم في مركز قيادي، له تأثير على نواتج الصرح التربوي ككل (آدم و محمد، 2020). ولا شك في ان تحقيق غايات المؤسسة يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكيفية إدارة هذا القائد للمؤسسة والنمط القيادي الذي يمارسه (آدم و محمد، 2020)، وان اختيار النمط الملائم مع ظروف الأفراد والمنظمة، سيكون له الدور البارز في الحصول على مخرجات عالية وتحقيق الأهداف المرجوة (عجمي و بري، 2020). ومن جميع المؤشرات، هناك علاقة قوية بين السلوك القيادي والخدمات التعليمية والتوسع المعرفي في بيئة تعليمية تنافسية (Oluwafemi, 2020)، والقيادة هي عملية يقوم فيها المسؤولون من خلال تطبيق تأثيرهم على السلوكيات الأخرى من أجل الوصول إلى أهداف المنظمات، فظهور فعاليتها أم لا يعتمد على عوامل مختلفة، والعامل الرئيسي هو أسلوب القيادة المتبع (Oluwafemi, 2020).

في ضوء هذه الخلفية تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن الأساليب القيادية لدى المشرفين التربويين ومدى فاعليتها وفق نموذج القيادة الطرفية[®] لهرسي وبلانشارد في مدارس بيروت الخاصة، والتي تركز على مرونة القائد حتى يتمكن من التكيف وفقاً لاحتياجات ومتطلبات الموقف (Hersey, 1997). والتعرف على عمق صلتها بالرضى الوظيفي. من خلال السؤال الرئيسي التالي: إلى أي مدى تساهم أنماط القيادة لدى المشرفين التربويين وفق نموذج القيادة الطرفية[®] في تنمية الرضى الوظيفي لدى المعلمين في مدارس بيروت الخاصة غير المجانية؟

1.2 أسئلة البحث

ينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. إلى أي مدى هناك تطابق بين إجابات المشرفين التربويين ومعلميهم في تحديد النمط القيادي

السائد وفق النظرية الظرفية®؟

2. ما هو مستوى الاستعداد لإنجاز المهام لدى هيئة التدريس في مدارس بيروت الخاصة غير

المجانبة؟

3. هل يعتبر مستوى الاستعداد الوظيفي Readiness Level السائد لدى المعلمين، متطابق

مع الأنماط القيادية السائدة في تقييم المشرفين لأنفسهم ومن ثم تقييم معلميهم لهم وفق نموذج

القيادة الظرفية®؟

4. هل هناك فرق دال إحصائياً في فعالية النمط القيادي باختلاف متغير التبعية الإدارية

(المدرسة تابعة لإدارة مركزية أم غير تابعة)؟

5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية النمط القيادي لدى المشرفين التربويين

ومستويات الرضى الوظيفي لدى المعلمين؟

6. كيف تؤثر العلاقة المتبادلة بين متغيرات الدراسة المهمة على بناء الرضى الوظيفي لدى

المعلمين؟

7. إلى أي مدى يمكن أن يتنبأ التأثير المشترك للعوامل المختلفة بكفاءة إنجاز المهام للمعلمين؟

1.3 فرضيات البحث

في ضوء الأسئلة المطروحة يطرح الباحث الفرضيات التالية:

- **H₁**: لا يوجد تطابق إلى حد ما بين إجابات المشرفين والمعلمين في تحديد نمط القيادة السائد وفق النظرية الظرفية[®] للقيادة.
- **H₂**: إن مستوى النضج الوظيفي السائد لدى أعضاء الهيئة التعليمية هو R3 (قادر، ولكن غير راغب) وفق النظرية الظرفية[®].
- **H₃**: لا يتطابق مستوى القدرة والاستعداد الوظيفي Readiness Level مع الأنماط القيادية السائدة في تقييم المشرفين لأنفسهم ولا في تقييم معلمهم لهم.
- **H₄**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية النمط القيادي باختلاف متغير التبعية الإدارية.
- **H₅**: توجد علاقة دالة إحصائية بين مستويات الرضى الوظيفي وفعالية النمط القيادي المتبع لدى المشرفين التربويين من منظور معلمهم.
- **H₆**: يؤثر تفاعل متغيرات الدراسة الهامة إحصائياً على بناء الرضى الوظيفي لدى المعلمين؟
- **H₇**: يمكن للتأثير التراكمي لبعض العوامل أن يتنبأ بشكل كبير بكفاءة المعلمين في إكمال المهام.

1.4 أهداف البحث

- تقصي الأنماط القيادية السائدة لدى المشرفين التربويين في مدارس بيروت الخاصة ومدى فاعليتها وفق نموذج القيادة الظرفية®.
- قياس مستوى الاستعداد الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التعليمية في مدارس بيروت الخاصة وفق القيادة الظرفية®.
- كشف العلاقة بين فعالية أساليب القيادة السائدة والرضى الوظيفي للمعلمين لدى أعضاء هيئة التدريس أنفسهم.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في فعالية الأنماط القيادية بناءً على متوسط استجابات أفراد العينة وتعزى لمتغيرات أو تفاعلات معينة فيما بينهم.
- استكشاف التوافق بين المستويات الملحوظة للاستعداد الوظيفي والنضج بين أعضاء هيئة التدريس وأساليب القيادة التي أظهرها المشرفون، وفقاً لنموذج القيادة الظرفية.
- تقييم مدى الرضى الوظيفي لدى المعلمين فيما يتعلق بأسلوب القيادة من ذوي الخبرة.
- لتسليط الضوء على أهمية قدرة القيادة على التكيف في تعزيز الرضى الوظيفي.
- اقتراح تحسينات على نموذج القيادة الظرفية®، مع مراعاة الديناميكيات المتطورة للبيئة التعليمية في العصر الرقمي.

1.5 أهمية البحث

1.5.1 الأهمية العلمية

- إن الوقوف عند أنماط القيادة في مجال التربية والتعليم، يشكل أهمية للمشرفين التربويين المهتمين بتشخيص النمط القيادي المتبع في إشرافهم.
- يسلط هذا البحث الضوء على المشرفين التربويين في مدارس بيروت الخاصة غير المجانية في الوقت الذي تركز فيه الأبحاث الأخرى على مدرء المدارس فقط، علمًا أن علاقة المعلم المباشرة هي مع المنسق أو المشرف التربوي الذي هو بمثابة القائد له.
- تمكين المشرفين من ممارسة الأنماط القيادية الأكثر فعالية والملائمة لنضج المعلمين (آدم و محمد، 2020) وتحديد درجة فعاليتها.
- البحث بحد ذاته من المحتمل أن ينعكس إيجابًا على الأداء من خلال توفير قاعدة سليمة عند المشرفين التربويين لتعديل سلوكياتهم القيادية بما يوفر السبل للنجاح في العملية الإدارية والتعليمية.

1.5.2 الأهمية الإجرائية

- تقدم الدراسة رؤى قابلة للتنفيذ يمكن أن تمكن المشرفين التربويين من فهم وتشخيص أساليب القيادة الخاصة بهم. حيث يمكن أن يؤدي هذا الوعي الذاتي إلى ممارسات إشراف أكثر فعالية تتماشى مع احتياجات ومستويات نضج أعضاء هيئة التدريس.

من خلال تسليط الضوء على دور وفعالية المشرفين التربويين في المدارس الخاصة غير المجانية في بيروت، يوفر البحث أساسًا لتوصيات السياسات ومبادرات التطوير المهني التي تهدف إلى تعزيز ممارسات القيادة داخل هذه المؤسسات.

يمكن لنتائج الدراسة حول العلاقة بين أسلوب القيادة والاستعداد الوظيفي والرضى الوظيفي أن تفيد برامج تدريب المشرفين. وتساعد هؤلاء المشرفين على تعديل أسلوب قيادتهم وفقًا لمستويات نضج المعلمين، وبالتالي زيادة الرضى الوظيفي والأداء المدرسي العام.

تؤكد الدراسة على أهمية القدرة على التكيف مع القيادة في مشهد تعليمي سريع التغير. إنه يشجع القادة التربويين على أن يكونوا مرنين وقابلين للتكيف في أساليب قيادتهم لتلبية الاحتياجات المتنوعة لموظفيهم ومتطلبات المواقف المختلفة.

1.6 حدود البحث

1.6.1 الحدود البشرية

اقتصرت الدراسة على 405 معلم ومعلمة مع مشرفيهم وقد بلغ عددهم 161 من المجتمع في مدارس بيروت الخاصة غير المجانية.

1.6.2 الحدود المكانية

اقتصرت الدراسة على مدارس بيروت الخاصة غير المجانية والبالغ عددهم بحسب النشرة الإحصائية للمركز التربوي للبحوث والإنماء عن العام (2020-2021) 96 مدرسة. تم اختيار العينة منهم بشكل عشوائي.

1.6.3 الحدود الزمنية

تم إجراء هذه الدراسة في مطلع النصف الثاني من العام 2021 ولغاية نهاية العام الأكاديمي 2022-2023.

1.6.4 الحدود الموضوعية

تستند هذه الدراسة على نموذج القيادة الظرفية، وتتنظر بشكل خاص في تأثير أنماط القيادة ومستوى استعداد التابعين على الرضى عن العمل. على الرغم من أن هذا النموذج يتمتع بقبول واسع، إلا أنه يستثني العديد من النظريات والنماذج الأخرى. بالإضافة إلى ذلك، لا يتم التطرق إلى العديد من المتغيرات المحتملة التي قد تؤثر على الرضى عن العمل، مثل الثقافة المؤسسية أو التقييمات الفردية للأداء الوظيفي.

والجدير بالذكر أن القدرة على تعميم النتائج قد تكون محدودة نظرًا للعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي قد تؤثر على التفاعلات بين أنماط القيادة، مستوى الاستعداد، والرضى عن العمل في بيئات العمل المختلفة.

1.7 صعوبات البحث

لقد تعاقبت العديد من العوائق على إعداد هذه الرسالة وقد أدت إلى التأخير في إنجاز أجزاء مختلفة من الرسالة، ويمكن تقسيمها إلى التالي:

1.7.1 صعوبات إدارية

تطلب المضي بهذه الرسالة وتمرير أدااتها إلى معلّمي ومشرفي مدارس بيروت الخاصة، الإذن المسبق من مديري المدارس الخاصة غير المجانية في بيروت (ملاحظة الدكتوراة - تحديد).

وهذا لم يكن بالأمر السهل مطلقاً، حيث أن الإذن من بعض مديري المدارس قد تتطلب مراسلتهم مرات عديدة للإجابة، ومنهم من رفض تمرير الأداة على مشرفي ومعلمي المدرسة نظراً للوضع الاقتصادي الدقيق الذي تزامن مع إعداد هذه الرسالة البحثية. فضلاً عن أن بعض المدارس تابعة لإدارات مركزية، وقد كان التواصل مع إداراتهم المركزية واخذ الموافقة قد تتطلب جهداً كبيراً لمقابلتهم وشرح أبعاد وأهداف الرسالة بالإضافة إلى الوعد بالسرية.

1.7.2 صعوبات زمنية

لقد تطلب الحصول على الإذن المسبق لاستخدام أداة فعالية القائد وتكييفه من قبل (مركز دراسات القيادة في الولايات المتحدة) (Center of Leadership Studies – CLS) عدة شهور من خلال المراسلات عبر البريد الإلكتروني. كما إن الموافقات من قبل مديري المدارس قد استغرقت عدة شهور أيضاً، وذلك لان توقيت إعداد الرسالة قد تزامن مع إقفال المدارس خلال جائحة كورونا مطلع العام 2021. أيضاً من المعوقات الزمنية، الفترة التي استغرقتها تحكيم الأدوات وتكييفها مع قطاع التعليم، نظراً لان هذا كان عملاً تطوعياً من قبل المحكمين، وهذا يتطلب انتظار المحكم ريثما يصبح قادراً على المساعدة في تحكيم أداة البحث.

1.7.3 صعوبات مادية

لقد تم إنجاز أدوات البحث على منصة مدفوعة، فالمعوقات الزمنية والمهل الزمنية التي استغرقتها إرسال أدوات البحث والإجابة عليها، قد استغرق أيضاً عدة شهور. الأمر الذي كبّد الباحث تكلفة مالية طائلة على المنصة. أيضاً من المعوقات المالية أن إعداد هذه الرسالة قد تزامن مع الأزمة الاقتصادية التي عصفت ببلدنا لبنان منذ العام 2020 وقد ساهم هذا الأمر في رفض تمرير الأداة البحثية إلى المشرفين والمعلمين لما كانت تتضمنه من بنود لها علاقة برضا المعلم عن المحفزات

المادية. أما العائق المادي الأبرز كان مركز الدراسات القيادية في الولايات المتحدة الأمريكية (CLS) الذي طلب كلفة مالية لقبول طلب استخدام الأداة، بالإضافة إلى كلفة أخرى لاستخدامها بحسب العينة مع تحليل كل استبيان، ناهيك عن انهم ليس لديهم نسخة باللغة العربية. وبما أن العينة كبيرة وقد وصلت 605 بين مشرفين ومعلمين، فالكلفة المالية كانت عالية جداً وعليه قد تم الاتفاق مع مركز الدراسات القيادية عدم استخدام الأداة كما هي وإنما تكييفها مع مجتمع الدراسة وعينته باللغة العربية الملحق رقم 1 المراسلة الأخيرة مع المركز.

1.8 مصطلحات البحث

1.8.1 الأنماط القيادية

تعرفها قطيشات (2022) على أنها "التصنيفات المختلفة لكيفية تعامل الشخص مع المجموعة عند قيادتهم. كما تعرفها على أنها الأنماط السلوكية التي يعتمد عليها القائد في إدارته للآخرين والتأثير في سلوكهم. هذا بالإضافة إلى تحفيزهم على إنجاز الأهداف المرجوة" (قطيشات، 2022) وتشير العدوانى (2013) إلى أن لكل نمط قيادي طابع يميزه عن غيره، وقد يجمع القائد في أكثر من نمط واحد.

ويعرّفها الباحث إجرائياً: الأنماط القيادية تشير إلى سلوك القائد وكيفية تفاعله مع الفريق الذي يقوده. يتم تقييم الأنماط القيادية من خلال مراقبة السلوكيات اليومية للقائد، وهي تشمل الأساليب التي يستخدمها القائد في التواصل مع فريقه، وكذلك استراتيجياته لتحفيز الفريق وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المرجوة. يمكن تحديد الأنماط القيادية أيضاً عن طريق تحليل الخصائص الفريدة لكل نمط قيادي وملاحظة كيف يمكن للقائد أن يجمع بين عدة أنماط. يشتمل ذلك على تقييم السمات القيادية

للقائد، مثل قدرته على التواصل وقيادة الفريق، بالإضافة إلى قدرته على القيادة في ظروف مختلفة وتحفيز الفريق على تحقيق الأهداف.

1.8.2 القيادة الظرفية®

القيادة الظرفية® تشير إلى نهج مرن ومتكيف يهدف إلى تحقيق التوازن الأمثل بين القيادة والموظفين، وذلك عبر التفاعل المستمر والمحكم بين القائد والأفراد أو المجموعات. وفقاً لهذه النظرية، القائد الناجح هو الذي يتمكن من تحديد وتكييف سلوكيات القيادة المناسبة (التوجيهية والداعمة) بناءً على مستوى الاستعداد الوظيفي للأفراد (الرغبة والمقدرة) لإنجاز المهام المطلوبة. هذا يعني أنه لا يوجد نموذج قيادي محدد أو مثلى ثابت، بل يتغير بناءً على الظروف والاحتياجات المحددة (Hersey et al., 2001).

ويعرّفها الباحث إجرائياً: القيادة الظرفية® تتمثل في العملية التي يقوم فيها القائد بتقييم مستوى الاستعداد الوظيفي لأفراد فريقه (الرغبة والمقدرة في إنجاز المهام) ومن ثم يعدل أو يتكيف بسلوكيات القيادة التوجيهية والداعمة لتتناسب مع هذا المستوى. الهدف الأساسي هو تحقيق توازن فعال يسمح بتحقيق الأهداف والمهام المطلوبة بكفاءة وفعالية.

1.8.3 الاستعداد الوظيفي:

الاستعداد الوظيفي بحسب القيادة الظرفية □ هي مدى الرغبة والقدرة التي يظهرها الفرد لإنجاز مهمة معينة وقد يميل الأفراد أن يكونوا على مستويات مختلفة من الاستعداد الوظيفي نظراً للمهمة المطلوبة منهم إنجازها (Hersey et al., 2001). فالاستعداد الوظيفي ليس صفة من صفات الفرد ولا يتم تقييمها طبقاً لمعتقدات الفرد أو سماته أو عمره وغير ذلك. فهي مدى استعداد الفرد للقيام بمهمة محددة (Hersey et al., 2001).

ويعرفها الباحث إجرائياً: الاستعداد الوظيفي هو عملية تقييمية تتضمن تحديد مدى القدرة والرغبة لدى الأفراد في القيام بمهمة محددة. هذه العملية تتطلب من القائد الفهم العميق للمهام المطلوبة، ومن ثم التعرف على المهارات والدافع لدى الأفراد. هذه العملية قد تتضمن مراحل متعددة، مثل تحديد متطلبات المهمة، تقييم مهارات ودوافع الأفراد، ومن ثم تطبيق النهج القيادي المناسب لتعزيز الاستعداد الوظيفي. يجب أن تكون هذه العملية مستمرة وديناميكية، حيث يمكن للأفراد أن يتغير استعدادهم الوظيفي مع الوقت بناءً على مجموعة من العوامل، مثل التغيير في الظروف الشخصية أو الوظيفية، أو حتى التقدم في التدريب والتطوير المهني.

1.8.4 الرضى الوظيفي

الرضى الوظيفي، كما يُحدده Aziri (2011) هو تجربة ذاتية متعددة الأبعاد تنطوي على استجابات إيجابية وسلبية للعامل تجاه عمله والبيئة المحيطة به. هذه الاستجابات تعكس تقدير العامل لمكان عمله، مما يجعل الرضى الوظيفي أحد العوامل الرئيسية في تقييم كفاءة وفعالية أي منظمة، وهو ما يؤكد (Jalagat, 2016). من جانب آخر، يصف Inuwa (2016) الرضى الوظيفي بأنه مزيج من العوامل النفسية، البيئية، والفسولوجية التي تساهم في شعور الفرد بالرضى والإنجاز في مكان العمل. وبناءً على هذا، يتعدى الرضى الوظيفي مجرد رد فعل على الظروف الفردية أو الأحداث في العمل.

ويعرفه الباحث إجرائياً: الرضى الوظيفي هو عملية تقييمية مستمرة يجريها الفرد لتجربته في مكان العمل. هذه العملية تشمل تقييم العامل لمجموعة من العناصر المهمة في العمل، مثل الراتب، الفرص للتقدم في العمل، الاعتراف، الثقة في الإدارة، العلاقات مع الزملاء، وطبيعة العمل نفسه. يتضمن الرضى الوظيفي كذلك تقييم العامل للعوامل النفسية، البيئية، والفسولوجية التي تؤثر

في تجربته في مكان العمل. هذه العملية تقييمية متعددة الأبعاد تتطلب من العامل أن يكون لديه فهم شامل للأوضاع المهنية والشخصية التي يعيشها. وبهذا الإطار، يمكن للرضى الوظيفي أن يختلف بناءً على الظروف والأحداث المحيطة بالعامل، مما يجعله متغيراً ديناميكياً يستجيب للتغيرات في البيئة الوظيفية.

الفصل الثاني: الأدبيات المراجعة والدراسات السابقة

تمهيد

يتعمق هذا الفصل في المجال الواسع للقيادة، بدءًا بتعريفاتها ونظرياتها التاريخية. ويركز بشكل مفصل على القيادة الظرفية[®]، وتتبع تقدمها والإضافات عليها بمرور الوقت. أما الجزء الثاني من هذا الفصل فيقدم مراجعة لأدبيات الرضى الوظيفي وبعض نظريات التحفيز، ويقدم نظرة متعمقة على الأدبيات الحالية حول هذه الموضوعات. أما الجزء الأخير من الفصل فيقدم دراسات سابقة مشابهة مع التحليل المقارن لكل دراسة مع الدراسة الحالية.

2.1 المبحث الأول: تطوّر نظريات القيادة وعمق الرؤية في القيادة الظرفية

2.1.1 تعريف القيادة

يعرّف Amanchukwu et al. (2015) القيادة بأنها القدرة على التأثير في مجموعة ما نحو تحقيق رؤية أو مجموعة من الأهداف، قد يكون مصدر هذا التأثير الرتبة الوظيفية. ان قيام المنظمة بتزويد مديريها بحقوق رسمية معينة لا يضمن ذلك أنه سيقود بشكل فعال. بعبارة أخرى، يمكن للقادة أن يبرزوا من داخل المجموعة عن طريق التعيين الرسمي. ويضيف Amanchukwu et al. (2015) على أنها نوعًا من المسؤولية تهدف إلى تحقيق غايات معينة من خلال تطبيق الموارد المتاحة (البشرية والمادية) كما أنها العملية التي يؤثر فيها الفرد على مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك. ويشير Northouse (2013) انه قد يكون هناك طرق عديدة لإنهاء الجملة، "القيادة هي. . . " لكنها تشبه إلى حد كبير كلمات الديمقراطية والحب والسلام. على الرغم من أن كل واحد منا يعرف بشكل بديهي ما نعنيه بمثل هذه الكلمات حيث يمكن أن يكون للكلمات معاني مختلفة لأشخاص مختلفين. كما يعرف البعض القيادة من حيث علاقة القوة الموجودة

بين القادة والأتباع. من وجهة النظر هذه، يتمتع القادة بالسلطة التي يمارسونها لإحداث التغيير في الآخرين (Northouse, 2013).

ويشير (Hoy and Miskel, 2012) إلى أن القيادة هي عملية تأثير اجتماعي يكون فيها شخص واحد قادرًا على حشد مساعدة ودعم الآخرين في إنجاز مهمة مشتركة. فعلى الرغم من وجود العديد من التعريفات للقيادة، إلا أنه من المقبول جيدًا أن القيادة هي عملية تأثير تحدث في مجموعات وتتطوي على أهداف مشتركة. فالقيادة على نطاق واسع هي عملية التأثير على تصرفات الموظفين، واختيار الأهداف للمجموعة أو المنظمة، بالإضافة إلى التفاعل الديناميكي بين الرؤساء والموظفين (Belias & Koustelios, 2014) وقد أشار Alloubani (2016) انه تم وصف القادة والقيادة بعدة طرق مختلفة، وعادة ما يكون ذلك من خلال مقارنتها بتعريفات الإدارة. ويضيف انه في الماضي، كان يُنظر إلى القادة والقيادة على أنهم شكل من أشكال التأثير الاجتماعي، ولكن مؤخرًا بدأ يُنظر إليهم على أنهم شكل من أشكال التنظيم. ويمكن اعتبارهم على حد سواء ظواهر إدراكية وسلوكية وإن العثور على تعريف واحد للقادة والقيادة يبدو صعبًا وغير مثمر لأن الاختيار المناسب للتعريف يعتمد على الجوانب النظرية والمنهجية والموضوعية للقادة والقيادة التي يتم أخذها في الاعتبار.

2.1.2 منظور السلوك التنظيمي

السلوك التنظيمي هو مجال دراسة يبحث في تأثير الأفراد والجماعات والهيكل التنظيمي على السلوك داخل المنظمة. كما يمكن تعريفه على أنه -"دراسة وتطبيق المعرفة حول السلوك البشري أو دراسة منهجية الإجراءات والمواقف التي يظهروها الأشخاص داخل المؤسسات (Takwi, 2011). يساعد منظور السلوك التنظيمي في تفسير سبب تأثير هذه الممارسات المختلفة

على الإنتاجية والجهد التقديري للموظفين وأيضًا كيفية فهم تأثيرات سياسات إدارة الموارد البشرية المختلفة والتنبؤ بها ويضيف (Takwi, 2011) أن هناك العديد من المكونات ذات الصلة لمنظور السلوك التنظيمي منها ان الأفراد يهتمون بعلاقاتهم مع الآخرين ويتأثرون بما يقوله ويفعله الآخرون. ونتيجة لذلك، فإن التصورات والتفضيلات والمواقف تكون داخلية جزئيًا كما ويستمد الناس جزءًا مهمًا من هويتهم الاجتماعية من خلال انتماءاتهم (Takwi, 2011). ضف إلى ذلك فإن المنظمات كمؤسسات في حد ذاتها هي أيضًا في سياق اجتماعي وتتأثر بالمنظمات الأخرى وتقليدها، جزئيًا لتحقيق الشرعية من خلال التصرف مثل الآخرين أو الظهور مثل الآخرين وجزئيًا للتوافق مع التوقعات والمعايير الاجتماعية (Pfeffer, 2007). وبالتالي، أصبح السلوك التنظيمي مكونًا متزايد الأهمية في التعليم الإداري، مع التركيز على ما يفعله الأشخاص بالفعل في مكان العمل (Pfeffer, 2007).

2.1.3 نظريات في القيادة

2.1.3.1 النظرية البيروقراطية

وفقاً لتحليل (as cited in Tibagwa et al, 2016) (Weber (1947 فإن النوع السائد للقيادة الذي غالبًا ما يُمارس في منظمات العمل هو أسلوب القيادة البيروقراطية لان جميع المؤسسات بما فيها المدارس تعمل ضمن الخصائص التي تعكس البيروقراطية كتقسيم العمل والتخصص والتسلسل الهرمي بالإضافة إلى القواعد واللوائح التوجيهية والمهنية. كما يؤثر القادة البيروقراطيون على الأشخاص الخاضعين لهم لاتباع السياسات والإجراءات التي صمموها ملتزمون بقوة بعملياتهم وإجراءاتهم، ولكن ليس باتباعهم. وقد ذكر (Al Khajeh, 2018) as cited in (Ojukuku et al. (2012 أيضًا أن القيادة البيروقراطية لها تأثير سلبي على الأداء التنظيمي. وفقا لهم، لا يحث القادة البيروقراطيون موظفي مؤسستهم على العمل بالطريقة المتوقعة التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين

الأداء التنظيمي، أيضًا نتائج مماثلة ذكرت أن أسلوب القيادة البيروقراطية لا يؤثر على أداء الموظف وكذلك الأداء التنظيمي بشكل كبير. هذه الطريقة مفيدة فقط عندما يتم تنفيذ المهام في وقت أطول باتباع الإجراء المذكور (Ojukuku et al., (2012) as cited in Al Khajeh, 2018).

2.1.3.2 نظرية السمات

نظرية السمات هي واحدة من الأساليب الرئيسية لدراسة الشخصية الإنسانية، في إطار هذا النهج يتم تعريف سمات الشخصية على أنها أنماط معتادة للسلوك والفكر والعاطفة التي تظهر في مجموعة واسعة من المواقف (Novikova, 2013). وقد اقترح المؤيدون الأوائل لمنظور السمات الكلاسيكية أن بعض الأفراد لديهم خصائص أو صفات فطرية خاصة تجعلهم قادة، وهذه الصفات هي التي تميزهم عن غير من القادة حيث كانت الفكرة الأساسية في هذه النظرية هي أن بعض الناس يولدون بصفات تجعلهم قادة بالفطرة (Novikova, 2013).

أهم ميزات السمات هي الاستقرار النسبي مع مرور الوقت، ودرجات مختلفة من التعبير لدى الأفراد المختلفين والتأثير على السلوك، حيث تهتم هذه النظرية بدراسة المدير الناجح لمعرفة الخصائص التي تميزه عن باقي أقرانه، وتستند على دراسة خصائص القيادة من حيث السمات الجسدية والعقلية والشخصية (الشمري، جودة أداء القيادات التربوية، رؤية نقدية ونظرة عصرية، 2018). إلى جانب بعض الدراسات التي درست هذه الجوانب على أن القادة عادة ما يتميزون بكونهم أطول من غيرهم، أكبر في الحجم، أكثر صحة في الجسم، مظهر أفضل، بالإضافة إلى أنهم أكثر قدرة على المثابرة والمبادرة، أكثر طموحًا وتحكمًا، وهي شخصية متوافقة بشكل أفضل مع الآخرين (الشمري، جودة أداء القيادات التربوية، رؤية نقدية ونظرة عصرية، 2018). في مطلع القرن العشرين، سعى الباحثون إلى تحديد السمات التي يمتلكها القادة الفعالون من خلال فحص

القادة الذين حققوا مستوى من العظمة، وهذه المحاولات الأولية لتحديد سمات القادة التي تركز على الشخصيات التاريخية المعروفة، لهذا تسمى هذه النظرية في كثير من الأحيان نهج "الرجل العظيم" (Rolle, 2018). وتعتبر هذه النظرية المحاولة الأولى التي ظهرت في إطار النهج الفردي لشرح ظاهرة القيادة، وكشف السمات المشتركة للقادة الناجحين، حيث تستند هذه النظرية إلى حقيقة أن فعالية القيادة تعتمد على توافر بعض الخصائص التي تميز شخصية القائد عن الآخرين ويمكن إذا توافرت في الشخص أن تجعله قائدًا ناجحًا (حلاق، 2020)، وفي ضوء ذلك ظهرت الدراسات لتكشف عن مجموعة من الخصائص المشتركة للقائد، وأهمها القدرة على القيادة، ومهارة الإنجاز، والمسؤولية، وروح المشاركة، المكانة الاجتماعية، والقدرة على فهم الموقف، لكن هذه النظرية لم تقدم إجابة عملية لكثير من الأسئلة المطروحة حول القيادة، لكنها تكشف عن سمات القيادة التي يمكن اكتسابها وتعلمها (حلاق، 2020).

أشارت نتائج استطلاع (Northouse P. G., 2013) Stogdill as cited in الأول أيضًا إلى أن الفرد لا يصبح قائدًا فقط لأن هذا الفرد يمتلك سمات معينة، بدلاً من ذلك، يجب أن تكون السمات التي يمتلكها القادة ذات صلة بالحالات التي يعمل فيها. قد أظهرت النتائج أن القيادة لم تكن حالة سلبية، ولكنها نتجت عن علاقة عمل بين القائد وأعضاء المجموعة الآخرين. وبحسب (Hoy & Miskel, 2012) كانت إحدى المشكلات التي أبرزتها الدراسات هي عدم وجود إجماع على السمات النهائية التي تميز القادة العظماء عن بعضهم البعض. والنقطة الوحيدة التي اتفق عليها المنظرون هي أن القادة العظماء كانوا مميزين وكانت لديهم صفات ولدت بداخلهم.

2.1.3.3 نظرية الرجل العظيم

تعود بداية هذه النظرية إلى عصر الرومان والإغريق، حيث انتشر الاعتقاد بأن القائد مولود بالفطرة، ومنه انبثق عدد من النظريات (نظرية الإغريق). البطل، ونظرية الأمير، ونظرية الرجل المميز (الشمري، 2018). ويعتبر غالتون من أوائل الذين حثوا على تلك النظرية، حيث قدم عددًا من الدراسات والأبحاث التي تؤكد اسم "القيادة الموروثة"، والتي توضح أن القادة هم أشخاص غير عاديين يتمتعون بمواهب غير عادية تمكنهم من إجراء تغييرات في مرؤوسهم وفي المجتمع، وأن هذه القدرات لا تتكرر في كثير من الناس عبر التاريخ وأن هذه السمات يتم اكتسابها بالفطرة (الشمري، 2018). أما بحسب (Northouse P. G., 2013) يعتبره الكثيرون مشتقًا من نظرية السمات حيث يولد القادة وينظرون ويتصرفون ويقودون من خلال أساسيات محددة مسبقًا، وغالبًا ما تكون وراثية. وقد قام (Mann, 1989 as cited in Jatto, 2016) بفحص أكثر من 1400 نتيجة وكانت النتائج أن الذكاء، والذكورة، والتكيف، والهيمنة، والانبساط، والمحاذلة كانت سمات القادة. ويضيف غالبًا ما أكدت الأبحاث المبكرة حول القيادة أن القادة ورثوا خصائص أو سمات معينة (Jatto, 2016).

2.1.3.4 نظرية القيادة الكاريزماتية

يقود القائد وفق هذه النظرية عن طريق بث الطاقة والشغف في الفريق (Jatto, 2016). ومن المرجح أن يكون لدى القادة الكاريزماتيين حاجة قوية للسلطة، وثقة عالية بالنفس، وقناعة قوية بمعتقداتهم ومثلهم العليا. ومن الممكن أن تتضمن سلوكيات القيادة التي تعكس كيفية تأثير القائد الكاريزمي على المواق والسلوك عند الأتباع ما يلي: (1) صياغة رؤية واضحة وجذابة، (2) استخدام طرق وأشكال اتصال قوية ومعبرة عند صياغة الهدف أو الرؤية، (3) المخاطرة الشخصية وتقديم

تضحيات ذاتية لتحقيق الهدف أو الرؤية، (4) إيصال التوقعات العالية من المجموعة، (5) التعبير عن التفاؤل والثقة في المجموعة، (6) تمكين المجموعة (Jatto, 2016).

2.1.3.5 نظرية القيادة الاستراتيجية

تقترح هذه النظرية أن أسلوب القيادة المثالي هو الذي يأخذ مدخلات الآخرين في الاعتبار حيث يشجع هؤلاء القادة على مشاركة ومساهمة أعضاء المجموعة ويساعدونهم على الشعور بمزيد من الأهمية للمشاركة بعملية صنع القرار. ومع ذلك في هذه النظرية، قد يحتفظ القادة بالحق لأنفسهم في السماح للآخرين بالمساهمة بالمدخلات أو صنع القرار (Jatto, 2016).

2.1.3.6 النظرية السلوكية

يُنظر الآن إلى الافتراضات الأساسية الكامنة وراء السلوك البشري على أنها موجهة نحو النمو الشخصي والإنجاز والتطور الداخلي. وقد قيل إنه إذا كان للمديرين أن يصبحوا فعالين حقًا، فيجب عليهم تجاوز مجرد توفير أجور ومعاملة عادلة ومحاولة جعل أعضاء المنظمة يشعرون بأهميتهم (Noe et al, 2019). من أجل تحقيق أداء مؤسسي فعال وكفاء، بل يجب على المديرين إنشاء وظائف وهياكل تنظيمية تتيح للأفراد فرصة تطوير قدراتهم وتجربة النمو الشخص إن شاء الله تعالى. وتقتصر مدرسة الفكر هذه أن السلوكيات يمكن تكييفها بطريقة يمكن للمرء أن يستجيب لها بأكثر الطرق ملاءمة لمحفزات معينة، وبالتالي تطوير قادة فعالين (Andrew, 2016). عندما ينظر إليها من منظور نشأة وتطور - نجد أن القيادة على وجه الخصوص قد انتقلت من مبدأ ولادة القادة، (نظرية الرجل العظيم) إلى السمات الثابتة القابلة للتوريث (Andrew, 2016). وبحسب (Northouse (2016، أنه وفقًا للنظرية السلوكية، يمكن للناس أن يتعلموا أن يصبحوا قادة من خلال التدريب والمراقبة. ويضيف (Northouse (2016 أن الاهتمام

بسلوك القادة قد تم تحفيزه من خلال المقارنة المنهجية لأساليب القيادة الاستبدادية والديمقراطية. لقد لوحظ أن المجموعات تحت هذه الأنواع من القيادة تؤدي أداءً مختلفاً:

فالمجموعات التي يقودها الاستبدادي، تجري الأمور داخلها بشكل جيد طالما أن القائد موجود، ومع ذلك، يميل أعضاء المجموعة التابعين لهذا القائد إلى عدم الرضى عن أسلوب القيادة والتعبير عن العداء (Lussier & Achua, 2015).

أما المجموعات التي تقودها الديمقراطية بنفس أداء المجموعة الاستبدادية يكون لديهم مشاعر إيجابية أكثر، وليس لديهم عداء. والأهم من ذلك، تستمر جهود أعضاء هذه المجموعة حتى في غياب القائد (Lussier & Achua, 2015).

2.1.3.7 النظرية التفاعلية

تتمحور هذه النظرية على مبدأ التفاعل بين المتغيرات التي استندت إليها النظريات السابقة، فالقيادة هي التكيف والتفاعل مع جميع ظروف البيئة المحيطة من عناصر بشرية ومادية واجتماعية ووظيفية وغيرها، وهذه النظرية تعكس الأهمية الكبيرة التي يظهرها القائد لنفسه والأهمية التي يدركها له الآخرين، وبحسب هذه النظرية فالقيادة تعمل من خلال الأفراد ومعهم لا في السيطرة عليهم أو التحكم بهم (الشمري، 2018). أما بحسب (حلاق، 2020) فالنظرية التفاعلية جاءت لتجمع بين الاتجاهين السلوكي والموقفي، وهي تشير إلى تفاعل القائد والموقف الذي يحتاج إلى ابتكار وإبداع وبين المهارات الاجتماعية والإنسانية القادرة على التفاعل مع تلك المواقف وغيرها.

2.1.3.8 نظرية القيادة التحويلية

كما يوحي اسمها، فإن القيادة التحويلية هي عملية تغيير الناس وتحولهم. يهتم هذا النوع بالعواطف والقيم والأخلاق والمعايير والأهداف طويلة المدى. ويشمل تقييم دوافع التابعين، وتلبية احتياجاتهم، ومعاملتهم كبشر إلى أقصى حد (Northouse P. G., 2013). ويوضح (حسون، 2016) أن Fairholm (1996) as cited in (2016) القيادة التحويلية تستخدم الإلهام، والرؤى المشتركة، والقيم، لرفع القائد والمرؤوسين إلى أعلى مستويات التفكير، والتحفيز، ورفع الروح المعنوية، فالقيادة هنا تدفع الأفراد إلى مضاعفة جهودهم الملائمة لتحقيق الأهداف المشتركة (حسون، 2016). يولي القادة التحويلين اهتمامًا خاصًا لاحتياجات كل فرد للإنجاز والنمو (Wangithi, 2014). كما يشتمل هذا الشكل من القيادة على السلوك الذي يشجع التابعين من خلال تعزيز الأداء قبل التوقعات مع الترويج لأساليب جديدة لحل المشكلات وتشجيع التغييرات من أجل تلبية رؤية المنظمة بكفاءة (Wangithi, 2014). كما يشير أيضًا (AMSC, 2008) أن القائد يحفز القادة التحويلين أتباعهم على مستوى أعلى من مستوى المصلحة الذاتية. كما أنهم يوجهونهم، ويوجهونهم لتحقيق أداء يفوق التوقعات من خلال تغيير مواقفهم ومعتقداتهم وقيمهم بدلاً من عملية اكتساب الامتثال فقط (AMSC, 2008). يحول القائد التابعين ويحفزهم من خلال جعلهم أكثر وعيًا بأهمية نتائج المهام وحثهم على تجاوز مصلحتهم الذاتية من أجل المنظمة أو الفريق حيث يوجه هذا النوع من القادة مرؤوسيه من خلال تحديد الأهداف التي يمكن تحقيقها (Yukl, 2013). غالبًا ما يرتبط هذا النموذج من القيادة بالرؤية وتحديد الاتجاهات ثم إعادة هيكلة المنظمة أو إعادة تنظيمها، تطوير الموظفين والمناهج الدراسية، والمشاركة مع المجتمع الخارجي. إن الكثير مما تم اكتشافه في أبحاث ضمن هذا النوع من القيادة يعزز صحة أربع فئات أساسية من الممارسات القيادة التربوية (Day & Sammons, 2014).

2.1.3.8.1 بناء الرؤية وتحديد الاتجاهات

هذه الفئة من الممارسات تحمل الجزء الأكبر من الجهد لتحفيز المجموعة التابعة للقائد، فالأمر يتعلق بإنشاء هدف مشترك كمحفز أساسي للأفراد، وإن الرؤية المشتركة هي الأساس في هذه الفئة، فضلاً عن تعزيز تقبل الأهداف من قبل المجموعة، وإظهار توقعات عالية الأداء. فإن اعتماد إحدى هذه الممارسات قد تساهم في مساعدة الموظفين على إحياء الإحساس المشترك بالروية والأهداف (Day & Sammons, 2014).

2.1.3.8.2 فهم المجموعة وتطويرهم

هذه الفئة هدفها الأساسي ليس فقط بناء المعرفة والمهارات التي يحتاجها المعلمون من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية، إنما تعتبر أساسية للطرق التي يدمج بها القادة الناجحون بين الوظيفية والشخصية. من بين هذه الممارسات أن تكون مراعيًا للآراء وداعمًا لها، أيضًا فإن الاستماع إلى أفكار المعلمين والاعتراف بالعمل الجيد ومكافأتهم وتقديم التغذية الراجعة لهم حول عملهم بشكل مستمر، فهذا يعني أيضًا ظروف عمل إيجابية (Day & Sammons, 2014).

2.1.3.8.3 إعادة هيكلة المنظمة

إن الممارسات في هذه الفئة تتعلق بتهيئة ظروف العمل التي على سبيل المثال تسمح للمعلمين بالاستفادة القصوى من دوافعهم والتزاماتهم وقدراتهم في بناء ثقافات تعاونية، وإعادة هيكلة المنظمة وبناء علاقات مثمرة وربط المدرسة ببيئتها الأوسع (Day & Sammons, 2014).

2.1.3.8.4 إدارة برنامج التعليم والتعلم

يشير أيضًا (Day & Sammons, 2014) إلى أن الممارسات في هذه الفئة تهدف إلى خلق ظروف عمل منتجة للمعلمين، من خلال تعزيز الاستقرار التنظيمي وتقوية البنية التحتية. فهناك جزء أساسي من سلوكيات القادة المشرفين، كمراقبة النشاط المدرسي، وتدارك إقدام المعلمين على الانحرافات عن عملهم، إلى جانب الملاحظة التي هي جزء أساسي من سلوكيات القادة الناجحين.

2.1.3.9 نظرية القيادة التبادلية

تحفز القيادة التبادلية التابعين من خلال مناشدة مصالحهم الذاتية وتبادل المنافع. ففي حالة الزعيم السياسي، تشمل هذه الأنشطة على توفير وظائف وإعانات للتابعين ودعم التشريعات المرغوبة مقابل إدلاء التابعين بأصواتهم وانتخابه، وقد تتضمن القيادة التبادلية قيمًا، لكنها قيم مرتبطة بعملية التبادل، مثل الصدق والإنصاف والمسؤولية والمعاملة بالمثل (Yukl, 2013). ويضيف Yukl (2013) أن القيادة التبادلية تتضمن عملية التبادل التي قد تؤدي إلى امتثال التابعين لطلبات القائد، ولكن من غير المحتمل أن تولد الحماس والالتزام بأهداف المهمة، فهي تزيد من تحفيز التابعين وأدائهم أكثر من القيادة التحويلية، لكن القادة الفعالين يستخدمون مزيجًا من كلا النوعين من القيادة (Yukl, 2013). هذه النظرية تعطي الفرصة للمدير لقيادة المجموعة التي توافقه في قيادته من أجل تحقيق هدف محدد مسبقًا متفق عليه في مقابل شيء آخر، وتُمنح القوة للقائد من أجل تصحيح، وتطوير، وتدريب المرؤوسين عندما لا تصل الإنتاجية إلى المستويات المطلوب، ومكافأة المجموعة عند الوصول إلى النتيجة المرجوة (Burns, 1978 as cited in Jatto, 2016).

2.1.4 نظرية القيادة الظرفية¹

وفقاً للقيادة الظرفية[®]، لا يوجد نمط قيادي واحد هو الأفضل للتأثير على الآخرين. وقد وصفها (Heresy et al. (2001 بأنها عملية التأثير على الأنشطة الفردية والجماعية نحو هدف تنظيمي في موقف معين. فالأسلوب القيادي الذي يجب على الشخص استخدامه مع الأفراد أو المجموعات يختلف باختلاف الظروف والمواقف التي يمر بها القائد نفسه، فالنمط القيادي الذي قد يكون فاعلاً في موقف معين قد لا يكون كذلك في موقف أو ظروف أخرى (Heresy et al., 2001) كما أطلق أيضاً على هذه النظرية (نظرية النضج الوظيفي للمرؤوسين) أي النمط القيادي الفعال الذي يختلف باختلاف النضج الوظيفي والاستعداد للعمل في المؤسسة. يشير أيضاً (Maisyarohe et al. (2019 أن هذه النظرية تستوجب على القائد الانتباه إلى حالة مرؤوسيه في المنظمة، وتطبيق استراتيجيات القيادة التي تعتمد على الوضع في الميدان لأن أسلوب القيادة يجب أن يتكيف مع المواقف المختلفة في كل منظمة. أيضاً يمكن أن تؤثر القيادة التي تستخدم هذا النهج على مستوى نجاح القائد في جعل أداء المرؤوسين فعالاً. كما تؤكد القيادة الظرفية[®] على أن القيادة تتكون من بعدين أساسيين بُعد توجيهي وبُعد داعم، وعلى القائد تطبيق كل منهما بشكل مناسب في المواقف المختلفة (Northouse P. G., 2016). باختصار، يتطلب جوهر القيادة الظرفية[®] أن يوائم القادة أسلوبهم مع كفاءة والتزام المرؤوسين، فالقادة الفعالون هم أولئك الذين بإمكانهم التعرف على احتياجات الاتباع ومن ثم تكييف أسلوبهم الخاص لتلبية تلك الاحتياجات (Northouse P. G., 2016).

¹ في المراجعة الأدبية للقيادة الظرفية، قد تمت الاستعانة بالمصدر الأساسي للنظرية وهو الكتاب بعنوان Management of Organizational Behavior – Leading Human (Heresy, Blanchard, & Johnson) بالإضافة إلى أطروحة Paul Heresy عام 1975 التي كانت أساساً للنظرية قبل الكتب بإصداراتها المختلفة.

2.1.4.1 سلوك القائد

سيتم تصنيف سلوك القائد وفق هذه النظرية إلى أربعة أقسام أساسية على أنها، اهتمام منخفض بالعلاقات الإنسانية ومرتفع بالعمل، اهتمام مرتفع بالعلاقات الإنسانية ومرتفع بالعمل، اهتمام مرتفع بالعلاقات الإنسانية ومنخفض بالعمل، اهتمام منخفض بالعلاقات الإنسانية ومنخفض بالعمل (Hersey, 1975).

الشكل 1

سلوك القائد



Source: Adapted from Paul Hersey, *Situational Selling* (Escondido, CA: Center for Leadership Studies, 1985), p. 19. Reprinted with permission.

2.1.5 تناسب سلوك القائد مع النمط القيادي

2.1.5.1 اهتمام منخفض بالعلاقات الإنسانية ومرتفع بالعمل

يتناسب هذا السلوك مع النمط (S1) وهو الإبلاغ حيث يتسم هذا النمط بالتواصل احادي الاتجاه والذي يسمح للقائد بتحديد أدوار التابعين له واخبارهم متى وكيف وأين يمكنهم القيام بالمهام المختلفة (Hersey, 1975) .

2.1.5.2 اهتمام مرتفع بالعلاقات الإنسانية ومرتفع بالعمل

يتناسب هذا السلوك مع النمط (S2) وهو الإقناع الذي يتميز بتواصل ثنائي الاتجاه حيث يغلب عليه طابع الدعم الاجتماعي والعاطفي من قبل القائد لجعل التابعين يشتركون نفسياً وذهنياً في القرارات التي يجب اتخاذها، ولكن لازالت هنا تحديد وجهة الاتصال بيد القائد (Hersey, 1975).

2.1.5.3 اهتمام مرتفع بالعلاقات الإنسانية ومنخفض بالعمل

يتناسب هذا السلوك مع النمط (S3) وهو المشاركة، هنا يتشارك القائد والاتباع في صنع القرار من خلال الاتصال ثنائي الاتجاه بحيث يتسم هذا النمط بمرونة القائد في مشاركة الاتباع نظراً لأنهم لديهم القدرة والمعرفة للمضي بالمهمة المطلوبة (Hersey, 1975).

2.1.5.4 اهتمام منخفض بالعلاقات الإنسانية والعمل

يتناسب هذا السلوك مع النمط (S4) وهو التفويض، وهنا يسمح القائد للتابعين بعرض وتنفيذ أفكارهم بشكل مطلق على ان يقوم هو بعملية الاشراف العام، نظراً لان التابعين قد بنوا جسوراً من

الثقة بينهم وبين القائد من خلال نضجهم العملي والنفسي والمستوى العالي في الأداء (Hersey, 1975).

2.1.6 درجة الاستعداد الوظيفي *Readiness Level*

يعرف كل من (Heresy, Blanchard, & Johnson, 2001) الاستعداد والنضج الوظيفي في القيادة الظرفية® على أنها مدى إظهار الفرد التابع للقائد القدرة والاستعداد لإنجاز مهمة محددة. فالاستعداد ليس صفة شخصية أو تقييماً لسمات الشخص وقيمه وعمره، فإن مفهوم الاستعداد هذا له علاقة بمواقف محددة وليس الشعور الكامل بالاستعداد، فالأشخاص يميلوا إلى أن يكونوا أكثر أو أقل استعداداً فيما يتعلق بمهمة أو وظيفة أو هدف معين يحاول القائد تحقيقه، وبالتالي، كما يحدث مع الطلاب في الفصل الدراسي، قد يجد المعلم أن الفصل كمجموعة قد يكون في مستوى واحد من الاستعداد ضمن اتجاه معين، ولكن قد يكون الطالب داخل هذه المجموعة في مستوى مختلف، عندما يكون المعلم وجهاً لوجه مع هذا الطالب، فقد يضطر إلى التصرف بشكل مختلف تماماً عما هو عليه عند العمل مع الفصل كمجموعة، وفي الواقع، قد يجد المعلم عدداً من الطلاب في مستويات استعداد مختلفة، على سبيل المثال، قد يكون لدى المعلم طالب واحد لا يقوم بالعمل المطلوب بانتظام، وعندما يتم تسليم العمل، يكون التنظيم سيئاً وغير جيد فسوف يضطر المعلم هنا إلى بدء المتابعة والإشراف على ذلك الطالب عن كثب، ومع ذلك، قد يقوم طالب آخر بعمل جيد ولكن ربما يكون خجولاً، مع هذا الطالب، قد لا يضطر المعلم إلى الانخراط في الكثير من السلوكيات المهمة فيما يتعلق بالعمل المدرسي ولكن قد يحتاج إلى أن يكون داعماً، للانخراط في اتصال ثنائي الاتجاه، وللمساعدة في تسهيل تفاعل الطالب مع الآخرين في الفصل. لا يزال هناك طالب آخر قد يكون مؤهلاً وواثقاً في العمل المدرسي وبالتالي يمكن منحه الحد الأدنى من المساعدة. لذلك يتعين

على القادة أن يفهموا أنه قد يتعين عليهم التصرف مع أعضاء مجموعتهم بشكل مختلف عن الطريقة التي يتصرفون بها مع المجموعة ككل (Heresy, Blanchard, & Johnson, 2001).

وبحسب (Heresy et al. (2001 يمكن تقسيم الاستعداد (Readiness) الوظيفي للأفراد التابعين للقائد إلى أربعة مستويات يمثل كل منها مزيجاً مختلفاً من قدرة الموظف في الرغبة أو الثقة:

- **مستوى الاستعداد الوظيفي (R1)** موظف غير قادر وغير راغب، الموظف غير قادر ويفتقر إلى الالتزام والدافعية أو غير قادر ويفتقد الثقة.

- **مستوى الاستعداد الوظيفي (R2)** موظف غير قادر لكنه راغب، الموظف يفتر إلى القدرة، ولكنه متحمس ويبذل مجهوداً. أو موظف غير قادر، ولكنه واثق لطالما أن القائد موجود لتقديم التوجيه.

- **مستوى الاستعداد الوظيفي (R3)** موظف قادر لكنه غير راغب، لدى الموظف القدرة على أداء المهمة، ولكنه ليس على استعداد لاستخدام هذه القدرة. أو لديه القدرة على أداء المهمة، ولكنه متخوف من القيام بها بمفرده.

- **مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي (R4)** موظف قادر وراغب، الموظف لديه القدرة على الأداء وملتزم، أو لدى الموظف القدرة على الأداء وهو واثق من القيام بذلك.

2.1.7 اختيار النمط المناسب

2.1.7.1 نمط الإبلاغ Telling

بحسب (Heresy et al. (2001 في هذا النمط هناك اهتمام كبير بالعمل من قبل القائد أكبر من الاهتمام بالعلاقات الإنسانية مع العاملين، حيث يتناسب هذا النمط مع ذوي الاستعداد

والنضج الوظيفي المنخفض R1 فيقوم القائد هنا بتقديم كميات كبيرة من التوجيه ولكن القليل من السلوك الداعم، فالكلمة التي تصف أسلوب القيادة هذا هي إخبار الموظفين بما يجب عليهم فعله، وأين يفعلون ذلك، وكيف يفعلون ذلك، هذا النمط مناسب عندما يكون الفرد أو المجموعة لديهم القدرة والرغبة ولكن منخفضة أو جديد ويحتاج إلى التوجيه.

2.1.7.2 نمط الإقناع Selling

يهتم القائد بالعمل والعلاقات الإنسانية مع العاملين فيكون عالي في التوجيه والمساندة حيث يتناسب هذا النمط مع ذوي المستوى المنخفض إلى المتوسط من الاستعداد والنضج الوظيفي R2، فهم غير قادرين لكنهم راغبون ولديهم الثقة (Heresy et al., 2001)، فالاختلاف في هذا النمط عن نمط الإبلاغ في أن القائد هنا لا يقدم التوجيه فقط، ولكنه يوفر أيضًا فرصة للحوار والتوضيح وطرح النقاشات.

2.1.7.3 نمط المشاركة Participating

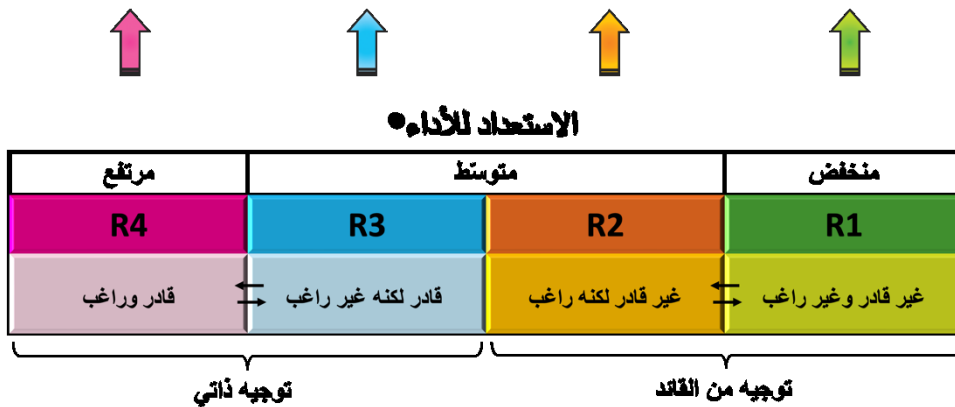
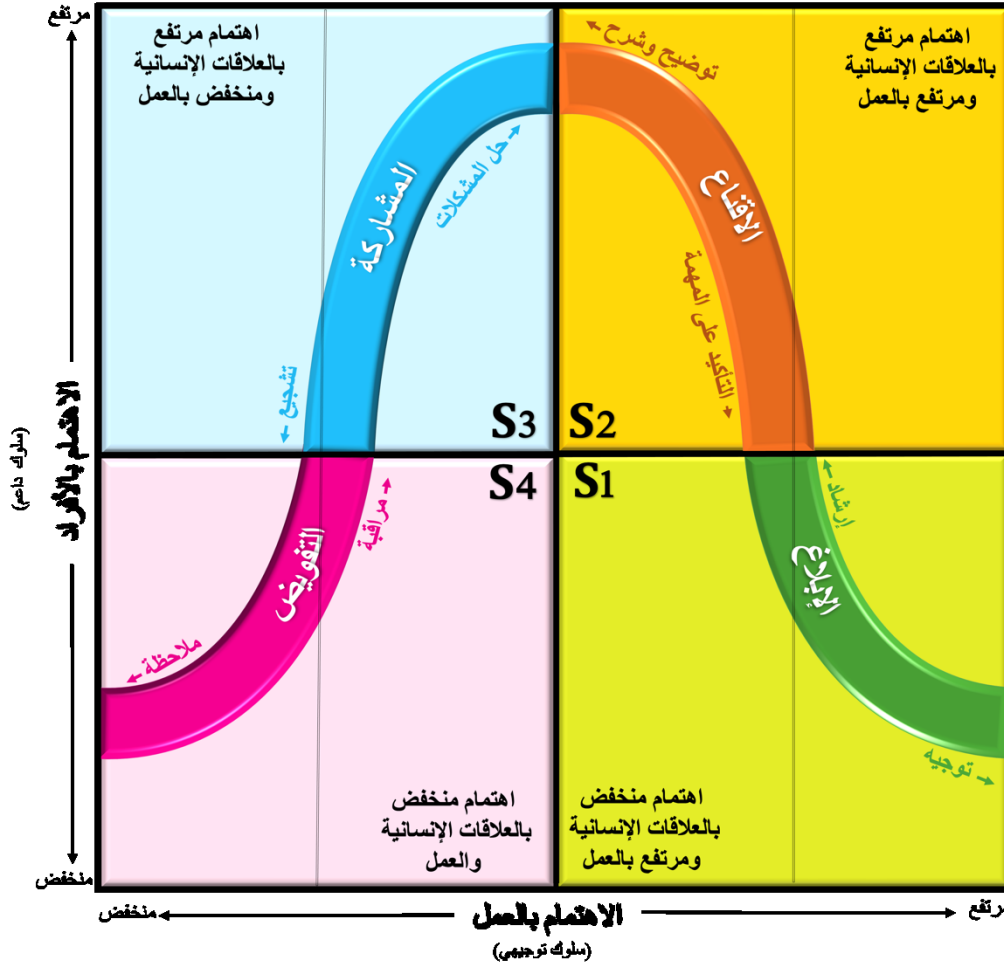
القائد يهتم بالعلاقات الإنسانية بصورة أكبر من اهتمامه بالعمل فيكون عالي في المساندة ومنخفض في التوجيه، فالشخص أو المجموعة القادرين قد طوروا مقدرتهم للتو ولكن لم تتسنى لهم الفرصة لاكتساب الثقة للقيام بالعمل بمفردهم أو بمعنى آخر إن الشخص أو المجموعة قادرين وعلى استعداد ولكن لسبب أو لآخر يفتقدون للدافعية (Heresy et al., 2001)، لربما لأن الشخص يمكن أن يكون منزوع أو لأنه غاضب من المشرف (Heresy et al., 2001). ويتناسب هذا النمط مع الأشخاص ذوي المستوى المتوسط إلى العالي من الاستعداد والنضج الوظيفي R3.

2.1.7.4 نمط التفويض Delegation

القائد اقل اهتماماً بالعمل والعلاقات الإنسانية مع العاملين كما انه منخفض في التوجيه والمساندة، فالأشخاص لديهم الفرصة للتطبيق وهم يشعرون بالارتياح والثقة دون المساندة من قبل القائد، فمن غير الضروري تزويدهم بالتوجيهات حول أين ومتى وكيف وماذا يجب إن يفعلوا لان الشخص أو المجموعة قد اكتسبوا الثقة والدافعية والالتزام (Heresy et al., 2001). ويتناسب هذا النمط مع الأشخاص ذوي المستوى العالي من الاستعداد والنضج الوظيفي R4.

الشكل 2

نموذج القيادة الظرفية وتناسب مستوى الاستعداد مع كل نمط قيادي



Source: Situational Leadership® and Performance Readiness® are trademarks of Leadership Studies, Inc.
Copyright © 1972, 1977, 1982, 1984, 1988, 1993, 1996, 2001, 2006, 2008, 2012, 2015, Leadership Studies, Inc. All Rights Reserved.

2.1.8 فعالية القائد والقدرة على التكيف ²LEAD

لقد طور مركز دراسات القيادة - جامعة أوهايو - الولايات المتحدة الأمريكية أداة حول فعالية القائد وتكيفه، والتي تتضمن المواقف المختلفة في القيادة والسلوك الذي يمكن ان يقدم عليه القائد مع التابعين، فهي تعكس المواقف القيادية في بيئات مختلفة كالأب تجاه أطفاله أو المعلم تجاه طلابه أو المشرف التربوي تجاه المعلمين (Hersey, 1975).

2.1.9 كيف يُنظر إلى نمط سلوك القائد من حيث الفعالية أو عدمها

جدول 1

نمط سلوك القائد من حيث الفعالية أو عدمها

سلوك القائد	فعال	غير فعال
اهتمام منخفض بالعلاقات الإنسانية ومرتفع بالعمل	يُنظر إليه على أنه يتضمن طرق محددة بشكل جيد للإنجاز والتي تسهل عمل التابعين.	يُنظر إليه على أنه يتضمن أساليب تُعرض على الآخرين، وأحياناً يُنظر إليه أنه غير مرغوب فيه وأنه يهتم فقط بالإنتاجية على المدى القصير.
اهتمام مرتفع بالعلاقات الإنسانية ومرتفع بالعمل	يُنظر إليه على أنه يلبي احتياجات المجموعة لتحديد الأهداف وتنظيم العمل، كما يوفر مستويات عالية من الدعم الاجتماعي والعاطفي.	يُنظر إليه على أنه يظهر تنظيم هيكلي في المجموعة أكثر مما تحتاجه وغالباً ما يبدو غير حقيقي في العلاقات الشخصية.
اهتمام مرتفع بالعلاقات الإنسانية ومنخفض بالعمل	يُنظر إليه على أنه ثقة ضمنية في الناس وباعتبارها معنية في المقام الأول بتسهيل تحقيق هدفهم.	يُنظر إليه على أنه مهتم في المقام الأول بالانسجام، وأحياناً على أنه غير راغب في إنجاز المهمة خوفاً من تعطيل العلاقة الجيدة أو فقدان صورة "الشخص الطيب"

² Leader Effectiveness and Adaptability Description

سلوك القائد	فَعَال	غير فَعَال
اهتمام منخفض بالعلاقات الإنسانية والعمل	ينظر على انه مناسب لاقساح المجال امام المرؤوسين بإتخاذ القرارات المناسبة حول كَيْفِيَّة إنجاز المهام مع تقديم القليل من الدعم الاجتماعي والعاطفي، حيث ان المجموعة تحتاج للقليل من ذلك.	ينظر على انه يوفّر القليل من الدعم الاجتماعي والعاطفي عند الحاجة من قبل أعضاء المجموعة كما انه ضعيف البنية.

Source: Hersey, P., & Blanchard, K. (1982). Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources (4th Edition ed.)

2.1.10 المبدأ الأساسي للنظرية الظرفية®

فيما يتعلق بإنجاز مهمة محددة، يجب أن يبدأ القادة في تقليل سلوك الاهتمام بالعمل أو المهمة وزيادة سلوك الاهتمام بالعلاقات الإنسانية حتى يصل الفرد أو المجموعة إلى مستوى معتدل من الاستعداد والنضج الوظيفي. عندما يبدأ الفرد أو المجموعة في الانتقال إلى مستوى أعلى من المتوسط من الاستعداد والنضج الوظيفي، يصبح من المناسب للقادة تقليل ليس فقط سلوك الاهتمام بالعمل أو المهمة، ولكن أيضًا سلوك الاهتمام بالعلاقات الإنسانية. الآن الفرد أو المجموعة ليس فقط ناضجًا من حيث أداء المهمة، ولكنه أيضًا ناضج نفسيًا. نظرًا لأن الفرد أو المجموعة يمكن أن يقدموا مدخلاتهم الخاصة بهم، وهنا فإن قدرًا كبيرًا من الدعم الاجتماعي والعاطفي لم يعد ضروريًا من قبل القائد.

2.1.11 أداة فعالية القائد والقدرة على التكيف LEAD INSTRUMENT

جدول 2

أداة فعالية القائد والقدرة على التكيف

الحالة	التصرف البديل
1. مرؤوسيك لا يستجيبون مؤخرًا لمحادثتك الودية واهتمامك الواضح برفاهيتهم وأداؤهم أخذ في الانخفاض بسرعة.	أ. التأكيد على استخدام إجراءات موحدة وضرورة إنجاز المهمة. ب. تبدي استعدادك للمناقشة ولكن لا تفرض مشاركتك. ج. تتكلم مع المرؤوسين وتحدد بعد ذلك الأهداف. د. عمدا لا تتدخل.
2. يتزايد الأداء الملحوظ لمجموعتك. وتعمل للتأكد من أن جميع الأعضاء على دراية بمسؤولياتهم ومعايير الأداء المتوقعة.	أ. تنخرط في تفاعل ودي، لكن تستمر في التأكد من أن جميع الأعضاء على دراية بمسؤولياتهم ومعايير الأداء المتوقعة. ب. لا تتخذ أي إجراء محدد. ج. تفعل ما في وسعك لجعل المجموعة تشعر بأهميتهم وأهمية مشاركتهم. د. التأكيد على أهمية المواعيد النهائية والمهام.
3. أعضاء مجموعتك غير قادرين على حل المشكلة بأنفسهم. ولقد تركتهم وشأنهم لحل المشكلة. علماً أن أداء المجموعة وعلاقاتهم الشخصية جيدة.	أ. تعمل مع المجموعة وتتشارك معهم في حل المشكلات. ب. تدعهم يحلون مشاكلهم بأنفسهم. ج. تتصرف بسرعة وحزم للتصحيح وإعادة التوجيه. د. تشجع المجموعة على حل المشكلة وتدعم جهودهم.
4. أنت تفكر في التغيير، ومرؤوسيك لديهم سجل حافل بالإنجازات، وهم يحترمون الحاجة إلى التغيير.	أ. تسمح بالمشاركة الجماعية في تطوير التغيير، مع عدم الإفراط في التوجيه. ب. تعلن عن التغييرات ثم تنفذها بإشراف دقيق. ج. تسمح للمجموعة بصياغة اتجاهاتها الخاصة. د. تقوم بتضمين توصيات المجموعة، لكنك توجه التغيير.
5. انخفض أداء مجموعتك خلال الأشهر القليلة الماضية ولم يكن الأعضاء مهتمين بتحقيق الأهداف. وقد ساعدت إعادة تحديد الأدوار والمسؤوليات في الماضي، فهم بحلجة مستمرة للتذكير بإنجاز مهامهم في الوقت المحدد.	أ. تسمح للمجموعة بصياغة اتجاهاتها الخاصة. ب. تقوم بتضمين توصيات المجموعة، ولكن تتأكد من تحقق الأهداف. ج. تعيد تحديد الأدوار والمسؤوليات وتشرف عليها بعناية. د. تسمح بالمشاركة الجماعية في تحديد الأدوار والمسؤوليات، ولكن لا تفرط في التوجيه أكثر من اللازم.
6. لقد دخلت في منظمة تدار بكفاءة، المسؤول السابق سيطر بشدة على الموقف. تود الحفاظ على وضعية إنتاجية، ولكن تود أن تبدأ في إضفاء الطابع الإنساني على البيئة.	أ. تفعل ما في وسعك لجعل المجموعة تشعر بأهميتها وأهمية مشاركتها. ب. تأكد على أهمية المواعيد النهائية والمهام. ج. عمدا لا تتدخل. د. تجعل المجموعة تشارك في صنع القرار، ولكنك تتأكد من تحقيق الأهداف.

الحالة	التصرف البديل
7. أنت تفكر في تغيير إلى هيكلية جديدة في مجموعتك. وقد قدم أعضاء المجموعة اقتراحات حول التغيير المطلوب، وقد كانت المجموعة منتجة وأظهرت المرونة في عملياتها.	أ. تحدد التغيير وتشرف عليه بعناية. ب. تتشارك مع المجموعة في تطوير التغيير مع السماح للأعضاء بتنظيم التنفيذ. ج. تكون على استعداد لإجراء التغييرات على النحو المطلوب، ولكنك تتولى التحكم في التنفيذ. د. تتجنب المواجهة وتدع الأشياء وشأنها.
8. أداء المجموعة والعلاقات الشخصية جيدة. ولكنك تشعر إلى حد ما بوجود نقص في توجيههم.	أ. تدع المجموعة دون تدخل من جانبك. ب. تناقش الموقف مع المجموعة ثم تبدأ التغييرات اللازمة. ج. تتخذ خطوات لتوجيه المرؤوسين نحو العمل بأسلوب محدد بشكل جيد. د. تكون داعماً في مناقشة الموقف مع المجموعة، ولكنك لا تفرط في التوجيه.
9. لقد قام رئيسك بتعيينك لقيادة فريق عمل قد تأخر كثيراً في تقديم التوصيات المطلوبة للتغيير. المجموعة ليست واضحة بشأن أهدافها، وكان حضورهم للجلسات ضعيفاً، وقد تحولت اجتماعاتهم إلى لقاءات اجتماعية ومن المحتمل أن يكون لديهم الموهبة اللازمة للمساعدة.	أ. تدع المجموعة تحل المشكلة بنفسها. ب. تقوم بتضمين توصيات المجموعة، لكنك تتأكد من تحقيق الأهداف. ج. تعيد تحديد الأهداف وتشرف عليها بعناية. د. تسمح بالمشاركة الجماعية في تحديد الأهداف بحرية.
10. مرؤوسيك عادة ما يكونون قادرين على تحمل المسؤولية، إلا أنهم لم يستجيبوا لإعادة تعريف المعايير التي قمت بها مؤخراً.	أ. تسمح بالمشاركة الجماعية في إعادة تعريف المعايير، دون رقابة. ب. تعيد تحديد المعايير وتشرف عليها بعناية. ج. تتجنب المواجهة بعدم ممارسة الضغط، وتترك الوضع وشأنه. د. تقوم بتضمين توصيات المجموعة، لكنك تتأكد من تحقق المعايير الجديدة.
11. لقد تمت ترقيتك إلى منصب جديد، المشرف السابق لم يكن منخرطاً في شؤون المجموعة. بالرغم من ذلك، تعاملت المجموعة بشكل مناسب مع مهامها وتوجيهاتها. أما العلاقات فيما بينهم فهي جيدة.	أ. تتخذ الخطوات اللازمة لتوجيه المرؤوسين نحو العمل بطريقة محددة بشكل جيد. ب. تشرك المرؤوسين في صنع القرار وتعزز المساهمات الجيدة. ج. تناقش الأداء السابق مع المجموعة ثم تدرس الحاجة إلى ممارسات جديدة. د. تستمر في ترك المجموعة وشأنها.
12. تشير المعلومات الحديثة إلى بعض الصعوبات الداخلية بين المرؤوسين. علماً إن المجموعة لديها سجل حافل بالإنجازات وقد حافظوا بفعالية على الأهداف بعيدة المدى، وعملوا في انسجام خلال العام الماضي وجميعهم مؤهلون للقيام بالمهمة.	أ. تحاول طرح الحل الخاص بك مع المرؤوسين واختبار الحاجة إلى ممارسات جديدة. ب. اسمح لأعضاء المجموعة بالعمل عليها بأنفسهم. ج. تتصرف بسرعة وحزم للتصحيح وإعادة التوجيه. د. تشارك في مناقشة المشكلة مع تقديم الدعم للمرؤوسين.

Source: Hersey, Paul, "Situational leadership: some aspects of its influence on organizational development." (1975). Doctoral Dissertations 1896 - February 2014. 3052.

2.1.12 نموذج القيادة ثلاثي الأبعاد Reddin 3D

تم تطوير نموذج القيادة ثلاثي الأبعاد من قبل William James Reddin، الذي كان أستاذاً ومديراً بريطانياً. طور نظريات مختلفة حول أساليب القيادة الظرفية® والتأثير على كفاءة المنظمات. نموذج القيادة ثلاثي الأبعاد أو المعروف أيضاً باسم نظرية Reddin 3D، هو نموذج يعتمد على كون المدير فعالاً في العديد من المواقف التي ممكن إن تنشأ في المنظمة، حيث يتم قياس كفاءته من خلال تحقيق الأهداف في تكييف أسلوبه مع المواقف التي تنشأ (Ospina Avendano, 2021). بينما جادل العديد من العلماء حول نماذج القيادة المرسومة على بعدين، كان Reddin (1967) أول شخص يصف أساليب القيادة الفعالة من منظور ثلاثي الأبعاد وقد استعرض العديد من نظريات القيادة السابقة حيث اقترح إضافة بُعد آخر وهو "الفعالية" إلى البعدين الأساسيين "العلاقة" و "المهمة" التي أشار إليها معظم الباحثين.

2.1.12.1 الأساليب الأربعة كما حددها Reddin

- المدير المنعزل **Separated**: هو المدير المنفصل الذي يهتم جداً بتصحيح الانحرافات فضلاً عن انه يميل إلى الكتابة أكثر من مجرد الكلام، ويرجع ذلك جزئياً إلى أنه لديه نسبياً القليل من التواصل في جميع الاتجاهات. كما يهتم بالإنجازات السابقة وكيف تم إنجازها. وبالتالي فهو يهتم كثيراً بالقواعد والإجراءات ويحكم على الآخرين في مدى التزامهم بها (Yoshioka, 2006).

- المدير المقرب **Related**: المدير المقرب هو الشخص الذي يقبل الآخرين كما يجدهم. يستمتع بالمحادثات الطويلة كوسيلة للتعرف عليهم بشكل أفضل. لهذا السبب. لا يهتم كثيراً بالوقت وهذا ما يسمح له بالتعرف على الآخرين بشكل أفضل. يدعم الآخرين، وينسق

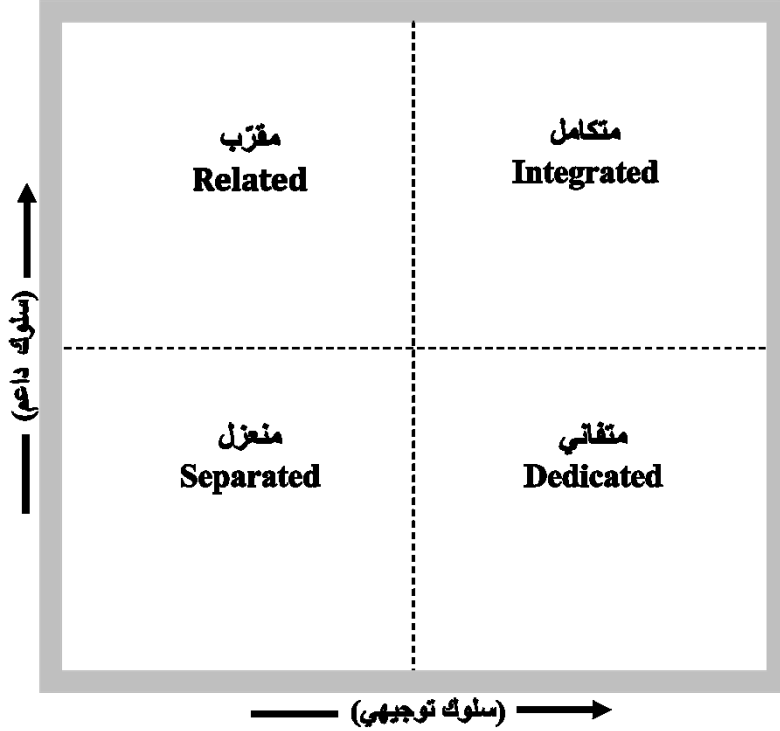
الاختلافات، ويدربهم على بذل قصارى جهدهم. يضيف (Reddin, 1970) أنه يجد من المزعج للغاية العمل بقليل من التواصل مع الآخرين.

- **المدير المتفاني Dedicated:** يميل المدير المتفاني إلى السيطرة على الآخرين، وهو يكثر من التوجيهات الشفهية. يفضل القيام بالمهام على الفور. سرعان ما يتعلم مرؤوسوه أن الأداء هو الشيء المهم والعقاب يمكن توقعه إذا كانوا على خطأ. فهو يتعامل مع الصراع بقمع ويتعامل مع المواقف الأخرى عن طريق الهيمنة. يعتقد أن المكافآت هي طريقة جيدة للتأثير على الآخرين. ويعتقد أيضاً أن العقوبات هي أفضل طريقة لمنع الناس من القيام بأشياء لا ينبغي عليهم القيام بها (Reddin, 1970).

- **المدير المتكامل Integrated:** يحب المدير المتكامل أن يصبح جزءاً من الأشياء فهو في الأصل اجتماعي وي بذل جهداً كبيراً في الانخراط بشكل مناسب مع الأفراد أو المجموعات. يحب التواصل مع الآخرين ويستخدم الاجتماعات بشكل متكرر (Reddin, 1970). يتطلع دائماً نحو المستقبل ويستخدم العمل الجماعي وطرق أخرى لدمج الاحتياجات الفردية مع الاحتياجات التقنية. إنه يحكم المرؤوسين بناءً على استعدادهم للانضمام إلى المجموعة. كما يضع معايير لأداء الفريق، ويختبر التزامهم وهدفهم، واندفاعهم (Reddin, 1970).

الشكل 3

الأنماط الأربعة الأساسية للسلوك القيادي

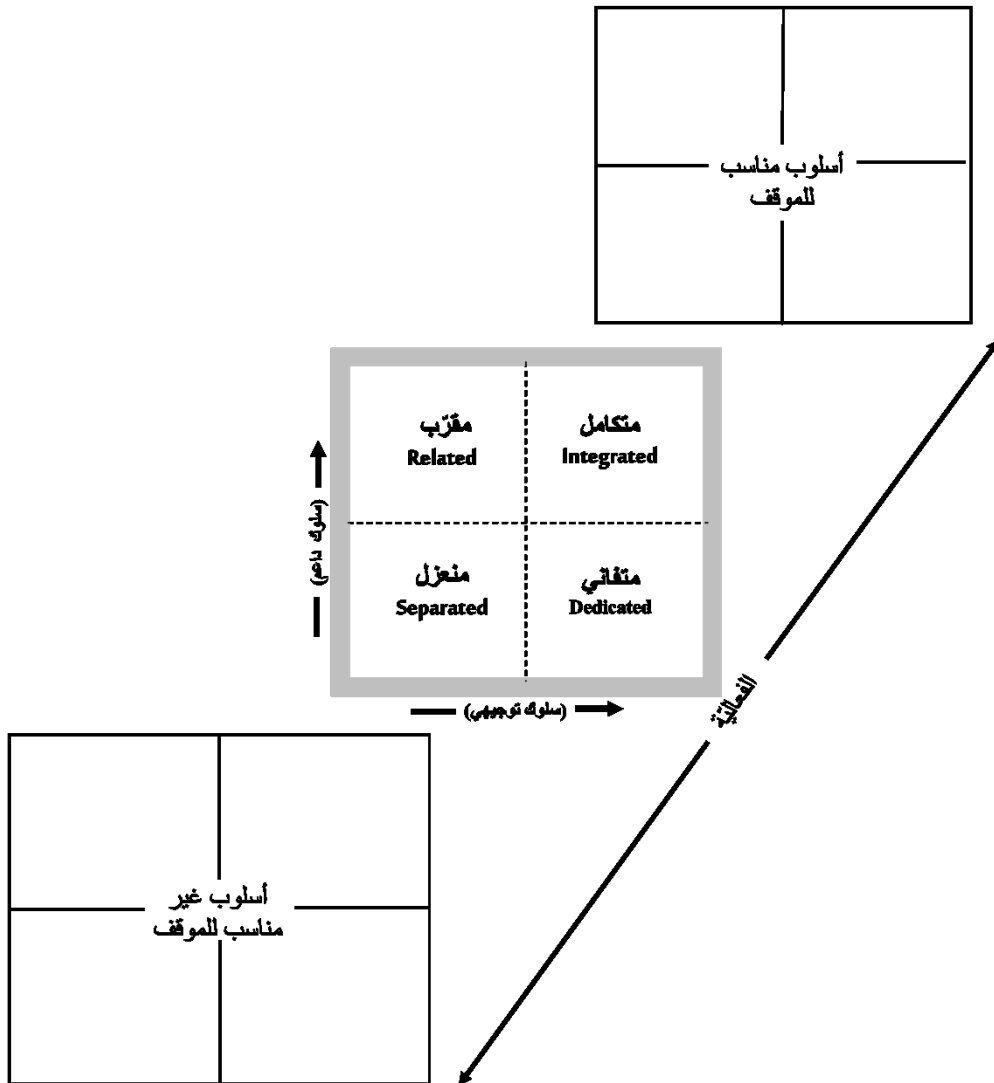


Source: William J. Reddin, *Managerial Effectiveness* (Department of Business Administration University of Brunswick, 1970), p. 12.

لقد تعلم بعض المديرين أنه لكي يكونوا فعالين يجب عليهم أحياناً خلق جو من شأنه أن يحرك التحفيز الذاتي بين مرؤوسيهم وفي بعض الأحيان يتصرفون بطرق تبدو إما صلبة أو مرنة. وفي أوقات أخرى، يجب عليهم التعامل بهدوء لفترة ولا يفعلون شيئاً أو يتدخلون. قد يبدو أكثر دقة أن نقول، إذن، أنه يمكن استخدام أي نمط أساسي بشكل أكثر أو أقل لنصل إلى فعالية النمط، اعتماداً على الموقف. أي موقف له أسلوب مناسب له، في حين أن هناك العديد من الأساليب غير المناسبة لهذا الموقف. يمكن التعبير عن ذلك على أنه من الأفضل النظر إلى الأنماط على أنها مضمنة في المواقف بالطريقة الموضحة في الرسم التوضيحي 4 والبعد الثالث المضاف يمكن تسميته "ملاءمة الأسلوب للموقف". والذي يؤدي إلى الفعالية (Reddin, 1970).

الشكل 4

تضمنين الأنماط الأساسية في المواقف وتكون مناسبة أو غير مناسبة لها



Source: William J. Reddin, *Managerial Effectiveness* (Department of Business Administration University of Brunswick, 1970), p. 40.

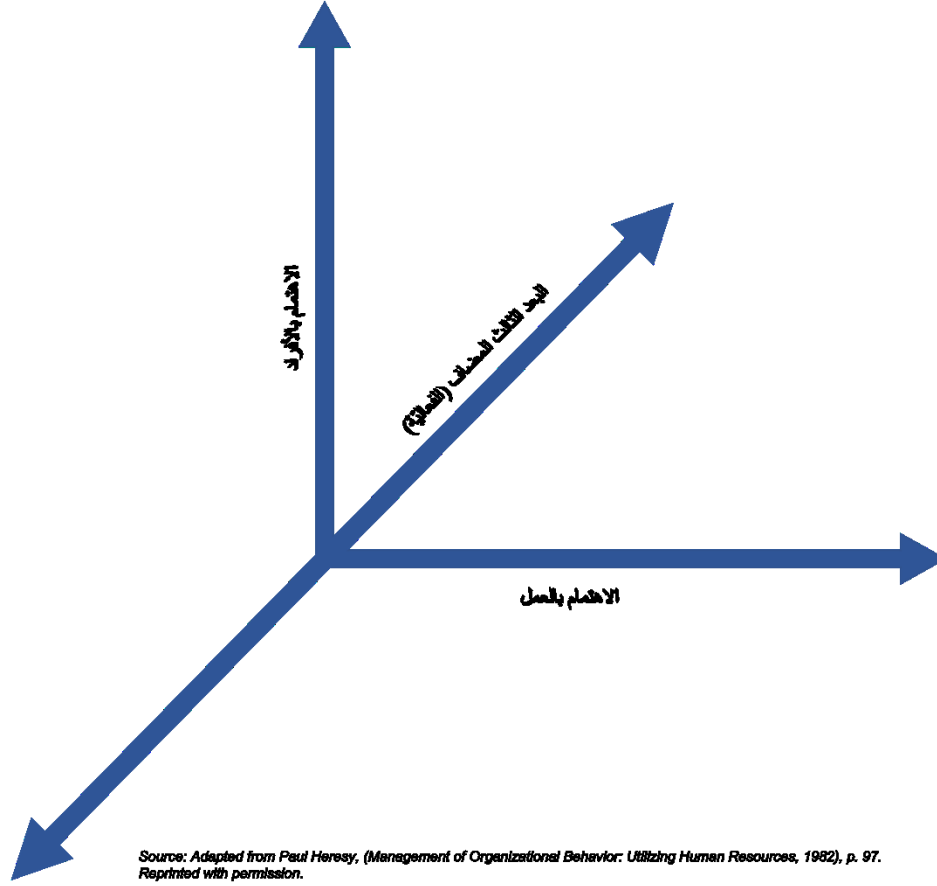
2.1.13 إضافة البعد الثالث (الفعالية) على النظرية الظرفية®

تؤدي إضافة بُعد "الفعالية" إلى السلوكيات الموجهة نحو المهام والموجهة نحو العلاقات لنموذج القيادة الظرفية® إلى تقديم فهم شامل لديناميكيات القيادة كما هو مبين في الرسم التوضيحي 5. ويهدف منظرو نموذج فعالية القائد ثلاثي الأبعاد إلى تشابك مفاهيم أسلوب القيادة مع المتطلبات الظرفية المتأصلة في بيئات مختلفة. يُطلق على أسلوب القائد، عندما يكون ملائمًا بشكل مناسب موقفًا معينًا، "أسلوبًا فعالاً". على العكس من ذلك، عندما يكون الأسلوب غير مناسب للوضع الحالي، يشار إليه على أنه "أسلوب سلبي" (Hersey & Blanchard, 1982).

وبالتالي، فإن فعالية الأسلوب السلوكي للقائد تعتمد بشكل كبير على الموقف الذي يتم تنفيذه فيه. هذا يعني أن أي أسلوب أساسي يمكن أن يكون فعالاً أو غير فعال اعتمادًا على سياقه الظرفي (Hersey & Blanchard, 1982). ومن المثير للاهتمام، أن التمييز بين الأساليب الفعالة وغير الفعالة لا يكمن غالبًا في سلوك القائد نفسه، بل يكمن في ملائمة هذا السلوك للبيئة المحيطة. على هذا النحو، فإن البعد الثالث، "الفعالية"، يلخص البيئة داخل نموذج القيادة الظرفية® ويتوج تفاعل أسلوب القيادة الأساسي مع البيئة بدرجة من الفعالية أو عدم الفعالية (Hersey & Blanchard, 1982).

الشكل 5

إضافة بعد الفعالية



2.1.14 تحديد نمط القيادة

يمكن تحديد تصورك لأسلوب قيادتك ونطاقه في الجدول رقم 3 الذي يعكس رقم الحالة والتصرف البديل أ، ب، ج، د من خلال اختيار إجابتك ومن ثم حساب إجمالي عدد المرات الذي تم فيها استخدام الإجراء البديل في كل من الأعمدة الأربعة الفرعية. إن الأحرف ليست موزعة بحسب الترتيب الأبجدي، ولكن مع الخانة التي تتناسب معها.

جدول 3

تحديد التصور الذاتي لنمط القيادة ونطاقه

(النمط)					الموقف
التصرف البديل					
(4)	(3)	(2)	(1)		
د	ب	ج	أ	1	
ب	ج	أ	د	2	
ب	د	أ	ج	3	
ج	أ	د	ب	4	
أ	د	ب	ج	5	
ج	أ	د	ب	6	
د	ب	ج	أ	7	
أ	د	ب	ج	8	
أ	د	ب	ج	9	
ج	أ	د	ب	10	
د	ب	ج	أ	11	
ب	د	أ	ج	12	
(4)	(3)	(2)	(1)	الأعمدة الفرعية	

Source: Hersey, Paul, "Situational leadership: some aspects of its influence on organizational development." (1975).
Doctoral Dissertations 1896 - February 2014. 3052.

2.1.14.1 العامود الفرعي الأول

اختيارات التصرف البديل ضمن هذا العامود تمثل النمط 1 وهو نمط الإبلاغ، اهتمام مرتفع بالعمل ومنخفض بالاعتبارات الإنسانية.

2.1.14.2 العامود الفرعي الثاني

اختيارات التصرف البديل ضمن هذا العامود تمثل النمط 2 وهو نمط الإقناع، اهتمام مرتفع بالعمل ومرتفع بالاعتبارات الإنسانية.

2.1.14.3 العامود الفرعي الثالث

اختيارات التصرف البديل ضمن هذا العامود تمثل النمط 3 وهو نمط المشاركة، اهتمام منخفض بالعمل ومرتفع بالاعتبارات الإنسانية.

2.1.14.4 العامود الفرعي الرابع

اختيارات التصرف البديل ضمن هذا العامود تمثل النمط 4 وهو نمط التقويض، اهتمام منخفض بالعمل ومنخفض بالاعتبارات الإنسانية.

2.1.15 قدرة النمط على التكيف أو درجة فعاليته

يمكن تحديد درجة الفعالية التي تم اختيارها من قبل القائد لنفسه من خلال اختيار ثقل الإجابة أو الدرجة بحسب اختياره للتصرفات البديلة المطروحة كما هو مبين في الجدول رقم 4 ثم حساب النتيجة الإجمالية كما هو موضح.

يعتمد ثقل الدرجة من +2 إلى -2 على نظرية القيادة الظرفية®، حيث يتم تثقيف سلوك القائد الذي يتمتع بأعلى احتمالية لنجاح البدائل المعروضة في الموقف المحدد بـ +2 ، أما السلوك مع أدنى احتمالية للنجاح تثقيفه بـ -2. وثاني أفضل بديل ثقله +1 والثالث -1.

جدول 4

قدرة النمط على التكيف

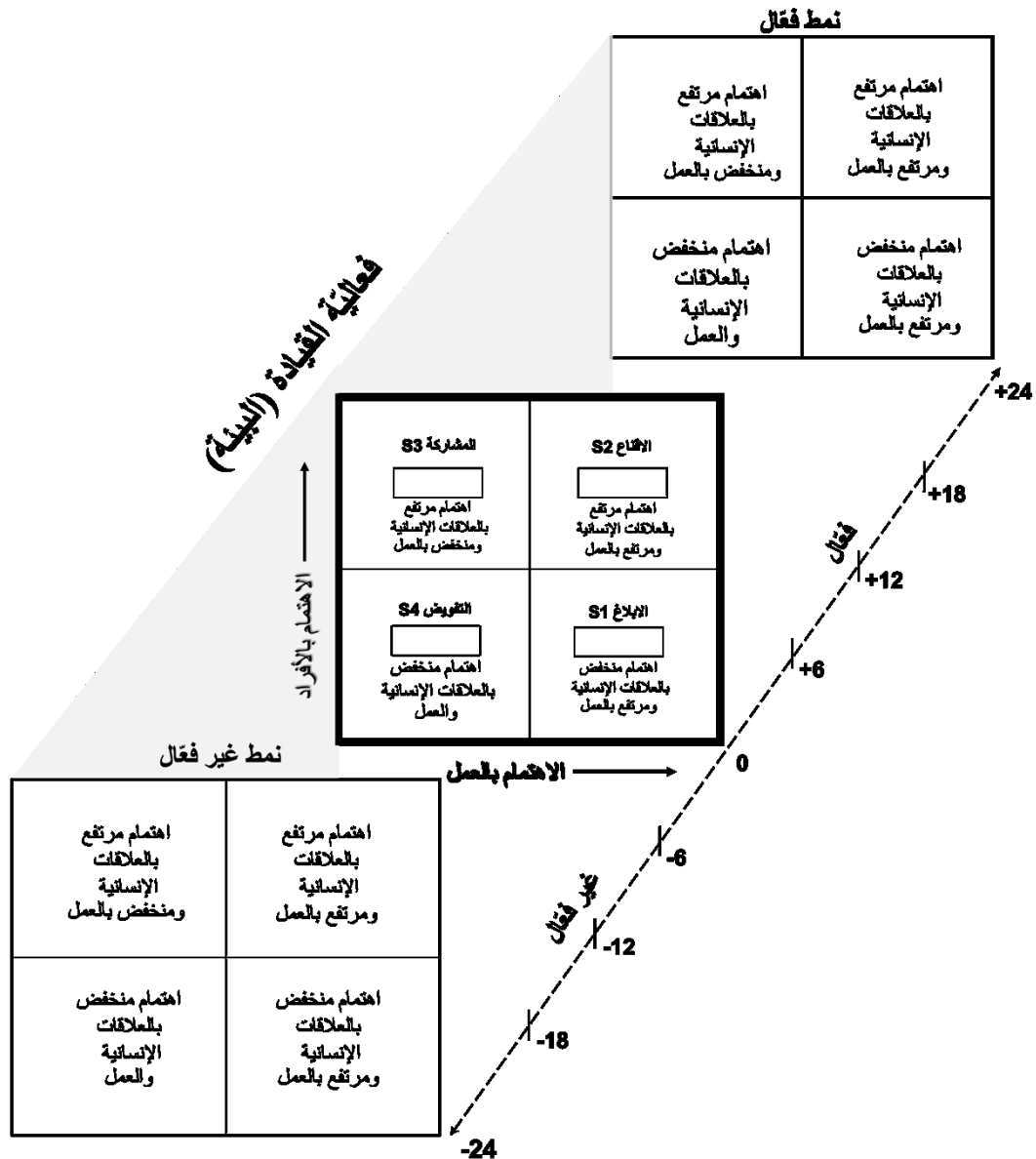
التصرف البديل					الدرجة
د	ج	ب	أ		
-2	+1	-1	+2	1	
-1	+1	-2	+2	2	
+2	-2	-1	+1	3	
-1	+2	-2	+1	4	
-1	+2	+1	-2	5	
+2	-2	+1	-1	6	
+1	-1	+2	-2	7	
+1	-2	-1	+2	8	
-1	+2	+1	-2	9	
+2	-1	-2	+1	10	
+1	-1	+2	-2	11	
+1	-2	+2	-1	12	
	+	+	+	المجموع	

Source: Hersey, Paul, "Situational leadership: some aspects of its influence on organizational development." (1975). Doctoral Dissertations 1896 - February 2014. 3052.

بعد تحديد مجموع درجاتك على النمط، يمكنك دمج هذه النتيجة في نموذج فعالية القائد ثلاثي الأبعاد عن طريق وضع سهم في الرسم التوضيحي 6 على الخط من (1+ إلى 24+) أو (1- إلى 24-) بما يتوافق مع مجموع درجاتك حيث يتبين فعالية النمط من عدمه.

الشكل 6

نموذج فعالية القائد ثلاثي الأبعاد للتقييم الذاتي



Source: Hersey, Paul, "Situational leadership: some aspects of its influence on organizational development." (1975). Doctoral Dissertations 1896 - February 2014. 3052.

2.2 المبحث الثاني: الرضى الوظيفي

2.2.1 تعريف الرضى الوظيفي

هو متغير في المواقف، يعكس شعور الناس تجاه وظائفهم بشكل عام بالإضافة إلى جوانب مختلفة منها، والمصطلح البسيط "الرضا الوظيفي" هو مدى إعجاب الناس بوظائفهم، أو مدى كرههم لهذه الوظائف (Spectro, 1995). أيضًا يضيف (Spectro, 1995) الرضى الوظيفي انه هذا الشعور بالإنجاز والسرور اللذين يأتيان من العمل، ليس المال أو الامتيازات أو الإجازات، إنما المشاعر الجيدة التي نلتقاها من القيام بالعمل نفسه. ويعرّف (Mosikidi, 2012) الرضى الوظيفي على أنه موقف يتخذه الموظفون تجاه وظيفتهم. ويمكن وصفها أيضًا بأنها ردود فعل الموظفين العاطفية تجاه جوانب مختلفة من عملهم. ويضيف أيضًا إن مواقف الموظفين حول عملهم هي نتيجة لتصوراتهم عن عملهم، بناءً على عوامل بيئة العمل الخاصة بهم مثل أسلوب الإشراف، والسياسات والإجراءات والانتماء لمجموعة العمل وظروف العمل. أو حالة داخلية يمكن أن ترتبط بشعور شخصي بالإنجاز، سواء كان ذلك كميًا أو نوعيًا (Mosikidi, 2012). وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى وجود ارتباط دال إحصائياً طردي أو عكسي بين مختلف الأنماط القيادية والرضى الوظيفي. وكون الدراسة ستقوم بالكشف عن الأنماط القيادية الظرفية لدى المشرفين التربويين سوف تحدد كيف ترتبط مع الرضى الوظيفي وماهي أنماط القيادة التي تساهم في رفع الرضى الوظيفي أو خفضه (Spectro, 1995).

2.2.2 بعض نظريات التحفيز

الدافع، اشتقاقياً، يتعلق بما "يحرك" الناس إلى العمل بحيث تركز نظريات التحفيز بشكل أكثر تحديداً على ما ينشط السلوك ويوجهه (Ryan & Deci, 2017). في وقت مبكر من عام

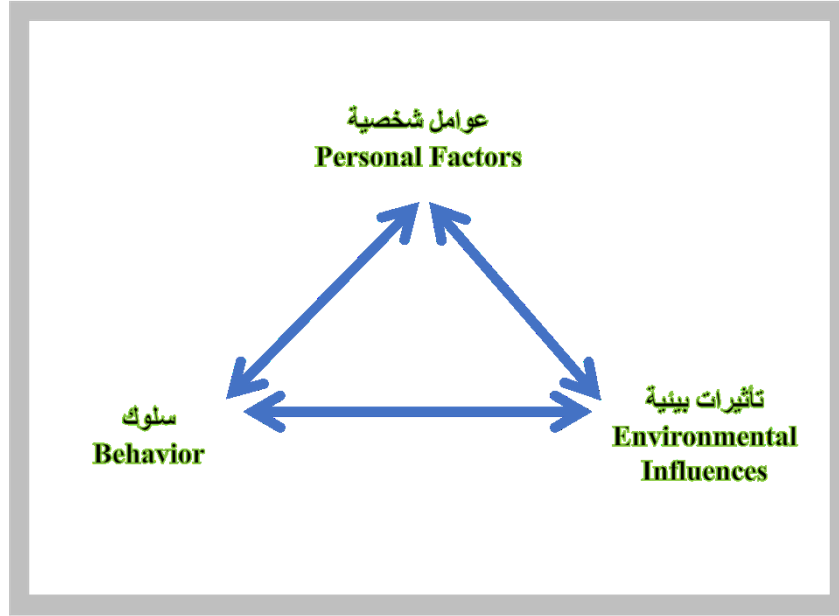
1908، ربط Yerkes and Dodson مقدار الدافع إلى الأداء، واقترحوا علاقة مقلوبة حيث تؤدي الكميات الصغيرة من التحفيز إلى أداء ضعيف، والكميات المعتدلة تؤدي إلى أداء أقصى، والمبالغ فيه يؤدي مرة أخرى إلى أداء ضعيف، على الأرجح لأنه "أثار أكثر من اللازم" حيث يتعارض مع فعالية المرء. في وقت لاحق من القرن العشرين، عندما سيطرت نظريات القيادة على مجال التحفيز والتعلم، كان المفهوم التحفيزي المركزي هو حالة القيادة (Ryan & Deci, 2017).

2.2.3 النظرية المعرفية الاجتماعية

تصف النظرية المعرفية الاجتماعية تأثير التجارب الفردية، وأفعال الآخرين، والعوامل البيئية على السلوكيات الفردية. فهي توفر فرصاً للدعم الاجتماعي من خلال غرس التوقعات، الكفاءة الذاتية، واستخدام التعلم القائم على الملاحظة والتعزيزات الأخرى لتحقيق تغيير السلوك. ويضيف أنها الصيغة المعرفية لنظرية التعلم الاجتماعي التي أوضحها باندورا بشكل أفضل والتي تشرح السلوك البشري من حيث نموذج ديناميكي ومتبادل ثلاثي الاتجاهات حيث تتفاعل فيه العوامل الشخصية والتأثيرات البيئية والسلوك باستمرار، الرسم التوضيحي رقم 7. بحيث تجمع المفاهيم والعمليات من النماذج المعرفية والسلوكية والعاطفية لتغيير السلوك.

الشكل 7

المكونات الرئيسية للنظرية المعرفية



Source: Maslow, A. H. (2000). The Maslow Business Reader. P. 24.

وبحسب (Rural Health Information Hub, 2018) تشمل المكونات الرئيسية لـ

النظرية المعرفية الاجتماعية المتعلقة بتغيير السلوك الفردي:

- الكفاءة الذاتية: الاعتقاد بأن الفرد لديه القدرة على التحكم في سلوك ما وقادر على تنفيذه.
- القدرة السلوكية: الفهم وامتلاك المهارة لأداء السلوك.
- التوقعات: تحديد نتائج تغيير السلوك.
- ضبط النفس: تنظيم ومراقبة السلوك الفردي.
- التعلم القائم على الملاحظة: مراقبة وملاحظة نتائج الآخرين الذين يؤدون أو يصوغون السلوك المطلوب.

- **التعزيزات:** تشجيع الحوافز والمكافآت التي تشجع على تغيير السلوك.

2.2.3.1 نظرية التعزيز لدى سكينر

وصف سكينر موضوع السلوك بأنه مجموعة من الاستجابات الناتجة عن تأثيرات المحيط الخارجي، فأما يتم دعمه بالمعززات فيقوى احتمال حدوثه في المستقبل أو لا يقوى بالتعزيزات فينخفض احتمال حدوثه في المستقبل (مزين، 2017)

2.2.3.2 أنواع التعزيزات

التعزيز الإيجابي: هو التعزيز بالمكافآت المادية أو المعنوية، وكلما كانت بشكل عفوي كانت نتيجتها أكثر فعالية (النعيمش، 2016)

التعزيز السلبي: هو تعزيز لسلوك معين أيضًا عن طريق المكافآت، ولكن لوقف سلوك غير مرغوب فيه أو زيادة سلوك مرغوب فيه. فكلاهما يستخدم للوصول إلى السلوك المنشود. فالمسؤولين قد يلجؤون إلى استخدام العقوبات كالفصل من العمل أو الخصم من الراتب، إشارة منه للجميع حول تداعيات السلوك السلبي. إن نظرية التعزيز يستخدمها بعضنا من دون ان نشعر، لأنها تنشأ بالفطرة البشرية التي تتطلب تعاملًا يتماشى مع طبيعة المواقف (مزين، 2017)

2.2.4 تفسير الرضى وفقًا لتسلسل ماسلو الهرمي للاحتياجات

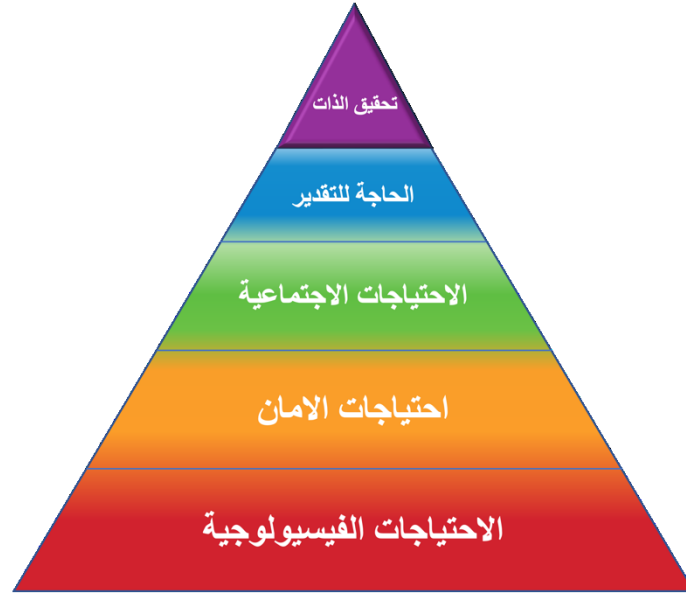
يعد تسلسل ماسلو الهرمي للاحتياجات نموذجًا ممتازًا لفهم الدافع البشري، الرسم التوضيحي رقم 8. وقد طور أبراهام ماسلو نموذج التسلسل الهرمي للاحتياجات في عام 1940 بالولايات المتحدة الأمريكية، ولا تزال نظرية التسلسل الهرمي للاحتياجات صالحة اليوم لفهم الدافع البشري، والتدريب

الإداري، والتنمية الشخصية (Maslow, 2000). في الواقع، فإن أفكار ماسلو المحيطة بالتسلسل الهرمي للاحتياجات فيما يتعلق بمسؤولية أرباب العمل عن توفير بيئة عمل تشجع الموظفين وتمكنهم من تحقيق إمكاناتهم الفريدة (تحقيق الذات) أصبحت اليوم أكثر أهمية من أي وقت مضى (Celestine, 2017)

يعتقد ماسلو أن البشر يتطلعون إلى تحقيق الذات، وعند تطبيق التسلسل الهرمي للاحتياجات في عالم العمل، يتحقق الرضى المعقول عندما يتم التعامل مع العوامل البيئية مثل الأجور والأمن الوظيفي وإدارتها بشكل عادل في تصور الأفراد المعنيين. الأشخاص الذين يشعرون أنهم يتلقون أجورًا كافية وعادلة، لا يقضون معظم أيامهم في التفكير في رواتبهم ما لم تدفعهم عوامل بيئية أخرى إلى القيام بذلك (Maslow, 2000). كما يجادل (Mosikidi, 2012) بأنه ربما يكون أعظم ميزة عملية لنظرية ماسلو تكمن في حقيقة أنها تسلط الضوء على حقيقة أن الناس لديهم احتياجات مختلفة، وبالتالي فإنهم مدفوعون بعوامل مختلفة. وبالتالي، فإن ما يحفز شخصًا ما قد يفشل تمامًا في تحفيز الآخرين. علاوة على ذلك، فإن ما يعمل كحافز فعال للفرد في وقت ما قد لا يكون فعالًا في مناسبات أخرى (Mosikidi, 2012).

الشكل 8

هرم ماسلو للاحتياجات



Source: Maslow, A. H. (2000). The Maslow Business Reader, p. 1.

2.2.5 الدوافع والسلوك القيادي

بحسب (Maslow, 2000) يجب أن يكون لدى القادة فهم أساسي للدوافع والسلوك البشري إذا كانوا يريدون النجاح في مساعيهم. ومع ذلك، فإن عددًا قليلًا جدًا من القادة يقضون الوقت في صياغة ومناقشة نظرياتهم الخاصة عن الدوافع والسلوك البشري. هناك العديد من النظريات الرئيسية التي تتناول هذه القضايا، بدءًا من نظرية سكينر المشار إليها أعلاه ونظرية التحفيز الشهيرة لفريدريك هيرزبرج. ومع ذلك، ربما تكون نظرية أبراهام ماسلو عن الدافع البشري معروفة بشكل أفضل. ويؤكد (Mosikidi, 2012) أن جميع الأساليب الإدارية القائمة على مجموعة واحدة من الافتراضات حول طبيعة الإنسان ليست مناسبة لجميع الموظفين في جميع الأوقات وفي جميع الظروف. هذا التأكيد مهم للغاية لأنه يسلط الضوء على حقيقة أنه لا توجد نظرية واحدة للدافع يمكنها أن تفسر بشكل كاف جميع السلوك البشري في جميع الأوقات وفي جميع المواقف. وقد اقترح البعض أيضًا مثل

Stewart and Brown (2009) as cited in (Mosikidi, 2012) أنه من المستحسن للمديرين

أن يقترضوا فقط الأفضل من كل نظرية تحفيز التي يمكن تطبيقها في الحياة العملية.

2.2.6 الدوافع والرضى الوظيفي

في الواقع هناك اختلاف كبير بينهما، فالتحفيز يتأثر بالتصورات المستقبلية حيال العلاقة بين الأداء والتحفيز. بينما الرضى هو شعور الأفراد تجاه المحفزات التي يتلقونها، فالرضى هو نتيجة مواقف سابقة، ولكن المحفزات هي آثار التوقعات على المستقبل. فالقادة يجب عليهم الانتباه إلى هذا الفرق المهم، ومحاولة تحسين الأداء المستقبلي من خلال التركيز على المنافع والمحفزات السابقة التي أدت إلى وجود شرح في طبيعة الرضى (Heresy, Blanchard, & Johnson, 2001).

2.3 الدراسات السابقة

تمهيد

قام الباحث بالمراجعة للدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بالبحث، ولكنه قد وجد صعوبة شديدة في إيجاد دراسات مطابقة لطبيعة الدراسة الحالية إلا في أجزاء معينة، كالذي قام بالتقصي عن أنماط القيادة وفقاً للنظرية الظرفية[®] والأنماط المرغوب فيها، أو منهم من قام بالتعرف على الرضى الوظيفي والرضى عن أنماط المشرف عليه في العمل. ولكن الباحث لم يجد دراسات قد جمعت بين كل مفاصل النظرية الظرفية[®] أو التعرف عليها من وجهات نظر مختلفة كالقادة والتابعين والتقصي عن التطابق في أمرين، الأول هل يتطابق رأي التابع مع القائد في الأنماط القيادية السائدة؟ فلم يجد الباحث إجابات سابقة عن هذه الأسئلة وبالتالي فإن كل دراسة تمت مراجعتها قد

تطرقت إلى النظرية من جانب معين يخدم غايات محددة. سوف نستعرض اهم الدراسات التي كانت الأقرب إلى الدراسة الحالية.

(1) دراسة *Silfiati, Aslamiah, Metroyadi (2023)* بعنوان:

"The Influence of Principal Situational Leadership, Teacher Work Climate, and Teacher Job Satisfaction with Teacher Performance at SDN in Awayan District".

تهدف هذه الدراسة إلى فهم تأثير القيادة الظرفية[®] للمدير، وبيئة عمل المعلم، ورضا المعلم عن العمل على أداء المعلم في المدارس الابتدائية في منطقة أويان أجريت الدراسة على عينة من 112 معلمًا من مجموع 156 معلمًا في 21 مدرسة، وتم تحليل البيانات باستخدام طريقة تحليل المسار.

من خلال البحث، تم التوصل إلى العديد من النتائج. وجد الباحثون أن القيادة الظرفية[®] للمدير لها تأثير إيجابي ومعنوي على بيئة عمل المعلم وعلى أدائه. بالإضافة إلى ذلك، تبين أن بيئة عمل المعلم لها تأثير إيجابي ومعنوي على رضا المعلم عن العمل وأدائه. بناءً على هذه النتائج، يوصي الباحثون بأن يطبق المديرون القيادة الظرفية وخلق بيئة عمل مواتية لزيادة رضا المعلم عن العمل وتحسين أداء المعلم.

تحليل مقارنة مع الدراسة الأولى

أوجه التشابه: تركز هذه الدراسة والدراسة الحالية على القيادة الظرفية في سياق التعليم، ودراسة دور أساليب القيادة في تشكيل الرضى الوظيفي للمعلم وأدائه.

أوجه الاختلاف: تدمج هذه الدراسة بيئة عمل المعلم كعامل يؤثر على أدائه. كما أنها تركز

على المدير، بينما تركز الدراسة الحالية على المشرف التربوي.

أوجه الاستفادة: النتائج من هذه الدراسة والتي تظهر ارتباطاً إيجابياً بين القيادة الظرفية

للمدير، وبيئة عمل المعلم، والرضى الوظيفي مع أداء المعلم، يمكن أن توفر سياقاً إضافياً

لتفسير نتائج الدراسة الحالية وتقديم اقتراحات على النموذج.

(2) دراسة Sa'ban, A. R., Suriansyah, A., & Mahrita. (2023) بعنوان:

"The Effect of Situational Leadership on Teacher Professional Competence Through Work Culture and Work Communication".

هدفت هذه الدراسة، التي أجريت في كينيا، إلى التحقيق في تأثير القيادة الظرفية على أداء المعلمين في المدارس الثانوية. لقد فحصت على وجه التحديد آثار أنماط القيادة الظرفية المختلفة، بما في ذلك التوجيه، والتدريب، والدعم، والتفويض، على أداء المعلم. اعتمدت الدراسة المسح الوصفي، وجمعت البيانات من عينة من 10 مديرين و 200 معلم تم اختيارهم باستخدام العينة العشوائية الطبقية. لقد وجد أن جميع الأنماط الأربعة للقيادة الظرفية تؤثر بشكل كبير على أداء المعلم، حيث يكون لأساليب التوجيه والتدريب تأثير أكثر وضوحاً، بينما أظهرت أساليب الدعم والتفويض تأثيراً معتدلاً. بشكل عام، خلصت الدراسة إلى أن القيادة الظرفية تؤثر بشكل إيجابي على أداء المعلم، مما يشير إلى أهميتها في تعزيز النتائج التعليمية. وبناءً على هذه النتائج، توصي الدراسة بأن يفكر رؤساء المدارس وواضعي السياسات في تنفيذ برامج تدريبية لتعزيز مهارات القيادة الظرفية. كما يقترح أن يتبنى مديرو المدارس أساليب مختلفة للقيادة الظرفية بناءً على الموقف الحالي لضمان الأداء الأمثل للمعلم.

تحليل مقارنة مع الدراسة الثانية

أوجه التشابه: تستكشف هذه الدراسة والدراسة الحالية تأثير القيادة الظرفية على أداء المعلم.

أوجه الاختلاف: تتعمق هذه الدراسة في كيفية قيام ثقافة العمل والاتصال بأدوار في تأثير

القيادة على الكفاءة. أيضًا هذه الدراسة استخدمت نموذج القيادة الظرفية المعدل SL2®

لكين بلانشارد. بينما تركز الدراسة الحالية بشكل أكبر على تفاعل أساليب القيادة واستعداد

التابعين بالإضافة إلى الكشف عن مدى تأثير تناغم فعالية النمط المستخدم والاستعداد

الوظيفي في بناء رضى المعلم عن العمل باستخدام القيادة الظرفية SL1 لهارسي وبلانشارد.

أوجه الاستفادة: تفحص هذه الدراسة الآثار المحددة لأنماط القيادة الظرفية المختلفة

(التوجيه، والتدريب، والدعم، والتفويض)، وتقدم تحليلاً مفصلاً يمكن أن يكمل فهم وتفسير

نتائج الدراسة الحالية.

(3) دراسة *Pasaribu, et al (2022)* بعنوان:

"The Role of Situational Leadership on Job Satisfaction,

Organizational Citizenship Behavior (OCB), and Employee

Performance".

تهدف هذه الدراسة إلى فحص تأثير القيادة الظرفية على الرضى عن العمل، وسلوك المواطن

المهنية (Organizational Citizenship Behavior – OCB)، وأداء الموظف في سياق

المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم.

أجرى الباحثون استطلاعاً كمياً شمل 200 موظف من المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم تم اختيارهم عبر العينة العشوائية البسيطة. افترضت الدراسة أن نمط القيادة الظرفية سيكون له تأثير إيجابي على الرضى عن العمل، وأداء الموظف، والمواطنة الوظيفية (OCB).

تكشف النتائج أن نمط القيادة الظرفية يؤثر بشكل ملحوظ وإيجابي على الرضى عن العمل (61%) وأداء الموظف (50.4%). وأن الرضى عن العمل يؤثر بشكل إيجابي على أداء الموظف (60.9%)، وأيضاً تم اكتشاف أن سلوك المواطنة الوظيفية لها تأثير إيجابي على أداء الموظف (40.9%). تشير هذه النتائج إلى أن كلما كانت القيادة الظرفية أفضل، كان الرضى عن العمل والأداء أكبر لدى موظفي المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم. علاوة على ذلك، كلما أظهر الموظفون المزيد من سلوكيات (المواطنة المهنية - OCB) مثل مساعدة الزملاء، والذهاب إلى ما هو أبعد من الوصف الوظيفي للفرد لمساعدة المنظمة وإظهار المبادرة الاستباقية، والقيام بشكل عام بأكثر من الحد الأدنى المطلوب في الوصف الوظيفي للفرد كان أداؤهم أعلى.

ومع ذلك، وجدت الدراسة أيضاً أن الرضى عن العمل له تأثير سلبي وغير كبير على أداء الموظف، مما يعني أن انخفاض الرضى عن العمل لا يؤدي دائماً إلى انخفاض في الأداء. في الختام، يقترح الباحثون أن القيادة الجيدة تحسن الرضى عن العمل وسلوك المواطنة المهنية، وبالتالي تعزز أداء الموظف. كما أنهم يبرزون أن الرضى عن العمل لا يتوافق دائماً مع الأداء.

تحليل مقارنة مع الدراسة الثالثة

أوجه التشابه: تبحث هذه الدراسة والدراسة الحالية في تأثير القيادة الظرفية على الرضى الوظيفي والأداء.

أوجه الاختلاف: بينما تنظر الدراسة الحالية في استعداد التابعين وتناسبه مع الأنماط القيادية، بما في ذلك تفاعل الاثنين معاً في بناء الرضى الوظيفي، تبحث هذه الدراسة في مدى ارتباط الرضى الوظيفي بسلوك المواطنة المهنية (OCB – Organizational Citizenship Behavior) وكيف تؤثر هذه العلاقة على أداء الموظف.

أوجه الاستفادة: مفهوم سلوك المواطنة المهنية (OCB) وعلاقته بالأداء، يمكن اعتبارها عاملاً إضافياً في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

(4) دراسة الراجح (2022) بعنوان:

"The Primary Leadership Style of School Leaders in Madinah City

Boys Public Schools: An Investigation Using the Situational

Leadership Theory".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على النمط القيادي الرئيسي لقادة المدارس الحكومية للبنين في المدينة المنورة وفق النظرية الظرفية، ومقارنة النمط الرئيسي مع عدد من المتغيرات المستقلة على سبيل المثال لا الحصر، عدد سنوات الخبرة في قيادة المدارس والمؤهل العلمي.

وقد توصلت الدراسة بأن النمط القيادي الرئيسي هو نمط المشاركة الداعم، بينما لم تجد الدراسة أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط الرئيسي للقائد مع سنوات الخبرة أو المؤهل العلمي. وقد كشفت الدراسة وجود مرونة جيدة في استخدام الأنماط القيادية، حيث أن 95% من العينة

تستخدم ٣ أنماط أو أربعة. وقد أوصت هذه الدراسة بتدريب القياديين على نظريات القيادة بشكل عام والنظرية الظرفية بشكل خاص.

تحليل مقارنة مع الدراسة الرابعة

أوجه التشابه: هذه الدراسة والدراسة الحالية تستخدمان نظرية القيادة الظرفية كإطار تأسيسي لفهم فعالية القيادة في بيئة العمل التعليمية.

أوجه الاختلاف: تفحص الدراسة الحالية أسلوب القيادة واستعداد الأتباع، ودراسة بعض المتغيرات المستقلة (كالجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) التي يمكن أن يكون لها دور في تشكيل فعالية النمط المتبع من قبل القائد والرضى عن العمل لدى المعلم. بينما تنتظر هذه الدراسة في أسلوب القيادة فيما يتعلق بسنوات خبرة القائد ومؤهلاته الأكاديمية.

أوجه الاستفادة: تقدم هذه الدراسة نظرة ثاقبة على التطبيق الواقعي لأساليب القيادة الظرفية، وتوفر منظورًا عمليًا يمكن أن يكون مفيدًا في تفسير نتائج الدراسة الحالية واقتراح اتجاهات البحث المستقبلية.

5) دراسة الشهري والمخلاق (2019) بعنوان:

"أنماط القيادة لدى مديري المدارس الثانوية في المنطقة الشرقية ومدى فاعليتها وفق نظرية هيرسي وبلاشارد"

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط القيادة لدى مدارس المنطقة الشرقية في الدمام ودرجة فاعليتها وفق نظرية القيادة الظرفية لهيرسي وبلاشارد، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج منها:

- **من حيث النمط القيادي:** النمط الرئيسي هو نمط المشاركة يليه النمط المساند وهو الإقناع المستخدمين من قبل القادة يليهما نمط الإقناع ثم نمط التفويض وهو الأقل استخداماً.
- **من حيث الاستعداد الوظيفي:** ان أنماط القيادة لدى القادة ليست مناسبة بدرجة كافية لمستويات الاستعداد المنخفض والقريب من المتوسط أي R1 & R2 وهذا يعني على سبيل المثال في حال قدوم موظف جديد فلن يكون هذا النمط مناسب له وذلك لأنه سوف يكون بحاجة إلى التوجيه والإرشاد.
- **من حيث الفعالية:** ان فعالية أنماط القيادة السائدة من قبل القادة في المدارس لم تكن بالمستوى المطلوب.

تحليل مقارنة مع الدراسة الخامسة

أوجه التشابه: تقيم هذه الدراسة والدراسة الحالية فعالية أساليب القيادة المختلفة في إطار نظرية القيادة الموقفية لهيرسي وبلانشارد. أيضاً تركز الدراستان على ملائمة أساليب القيادة لمستويات مختلفة من الاستعداد الوظيفي.

أوجه الاختلاف: تسعى هذه الدراسة إلى ملائمة أساليب القيادة لمستويات مختلفة من الاستعداد الوظيفي بينما تقدم أيضاً الدراسة الحالية علاوة على ذلك، فهم أعمق لدور تشارك بعض متغيرات الدراسة في التأثير على القدرة في إتمام المهام كعنصر أساسي في الاستعداد الوظيفي.

أوجه الاستفادة: توفر هذه الدراسة تقييماً مفصلاً لفعالية أساليب القيادة، والذي يمكن استخدامه كمرجع عند تفسير نتائج الدراسة الحالية.

*"Leadership Patterns of Public Secondary School Principals in Jordan
in Accordance with Heresy and Blanchard and its Relationship with
the Teachers Job Satisfaction"*

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وعلاقتها بمستوى الرضى الوظيفي للمعلمين. تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية ومعلميهم 315 مديراً ومديرة 1260 معلماً ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

لقد جاء النمط المشارك الداعم في المرتبة الأولى وقد تلاه نمط الإقناع ومن ثم نمط الإبلاغ وأخيراً نمط التفويض. ويعزو الباحث أن نمط المشاركة قد تقدّم على باقي الأنماط إلى الخطط والبرامج التدريبية الواسعة التي وضعتها وزارة التربية والتي شملت جميع مديري المدارس حيث ركزت فيها على احترام المعلمين والأخذ بآرائهم وتشجيعهم على تحمل المسؤولية. أما نتائج الرضى الوظيفي فكانت عالية وإن المعلمين راضون عن العمل ويعزو الباحث إلى أن وزارة التربية والتعليم في السنوات الأخيرة قبل إعداد الدراسة وضعت حوافز مادية مثل حافز الجدارة وحافز الترقّيات حسب حصول المعلم على دورات تدريبية معينة. أما عن الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية والتي تعود لبعض المتغيرات المستقلة مقابل المتغير التابع النمط القيادي. فقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية يعود لمتغير الجنس فيما يتعلق بالنمط القيادي، أي أن اختلاف النمط القيادي للقادة يختلف باختلاف الجنس ولصالح الذكور. أما عن المؤهل العلمي فلم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير المؤهل العلمي فيما يتعلق بالنمط القيادي. ويعزو الباحث ذلك إلى أن جميع المعلمات قد تلقوا تدريبات متشابهة إلى حد ما، وقد ساعد ذلك أن تكون خبراتهم متشابهة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين المديرين تعزى لمتغير الخبرة. أيضًا أتت النتائج حول اختلاف متغير الرضى عن بيئة العمل باختلاف نفس المتغيرات المستقلة (الجنس، الخبرة، المؤهل العلمي). ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود لمتغير الجنس، لكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي لصالح (دون الجامعي) حيث يعزى الباحث ذلك ان المؤهل (دون الجامعي) يجد مهنة التعليم هي الوحيدة التي تناسبه وتستقبله. اما عن سنوات الخبرة فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الخبرة القصيرة (اقل من خمس سنوات) في معظم أبعاد الرضى عن بيئة العمل.

أوجه التشابه: تستخدم هذه الدراسة والدراسة الحالية نظرية القيادة الظرفية لهيرسي وبلانشارد للتحقيق في فعالية القيادة في سياق تعليمي.

أوجه الاختلاف: تقيم الدراسة أساليب القيادة وعلاقتها بالرضى الوظيفي، بينما تركز الدراسة الحالية بشكل أكبر على فعالية أسلوب القيادة واستعداد التابعين.

أوجه الاستفادة: يمكن أن تكون نتائج الدراسة 6 حول الرضى الوظيفي مرجعًا مفيدًا للدراسة الحالية، خاصة إذا تمت مواصلة استكشاف هذا الجانب في البحوث المستقبلية.

(7) دراسة RIHO YOSHIOKA (2006) بعنوان:

Model in Japan® An Empirical Test of The Situational Leadership

هدفت دراسة الباحثة اليابانية RIHO YOSHIOKA إلى التعرف على الأنماط القيادية وفق النظرية الظرفية® والأنماط القيادية المرغوب فيها في إحدى المنظمات التي تستعين بإدارة أمريكية، في حين أن العاملين من الجنسية اليابانية والأمريكية. فضلًا عن الرضى الوظيفي والرضى عن المشرف في العمل. كما قامت الباحثة بالتعرف على درجة الاستعداد الوظيفي

للعاملين في أداء المهام المطلوبة منهم. وقد خلصت الدراسة إلى أن النتائج تدعم جزئياً القيادة الظرفية® وان اليابانيين يفضلون أكثر من زملائهم ذو الجنسية الأمريكية علاقات أقوى بينهم وبين القادة. وان هذه النتائج تشير إلى ان استخدام مبادئ إدارية جديدة يجب تفسيرها للعاملين بشكل مختلف عندما تستعين المؤسسات اليابانية بإدارات أميركية.

تحليل مقارنة مع الدراسة السابعة

أوجه التشابه: تستخدم هذه الدراسة والدراسة الحالية نموذج القيادة الظرفية كأداة رئيسية لتفسير ديناميكيات القيادة. بالإضافة إلى ذلك، نفذت كلتا الدراستين هذا النموذج في بيئات العمل الواقعية للوصول إلى رؤى ملموسة وذات صلة. أيضاً مع دراسة الرضى الوظيفي والاستعداد للمهام.

أوجه الاختلاف: يتمثل جوهر الدراسة الحالية في التفاعل بين أسلوب القيادة وفاعليتها واستعداد التابعين، بينما تبحث هذه الدراسة في تأثير أساليب القيادة داخل قوة عاملة متعددة الثقافات.

أوجه الاستفادة: توضح هذه الدراسة اليابانية تأثير الاختلافات الثقافية داخل نموذج القيادة الظرفية. يمكن أن تضيف مثل هذه الرؤى عبر الثقافات عمقاً إلى تفسيرات الدراسة الحالية، لا سيما فيما يتعلق بقابلية تطبيق النموذج في سياقات ثقافية مختلفة.

2.3.1 خلاصة

يبدأ هذا الفصل بتوضيح مفهوم القيادة، وهو جانب مؤثر في أي منظمة. تُعرّف القيادة بأنها القدرة على توجيه الأفراد والتأثير عليهم وإلهامهم نحو تحقيق هدف مشترك، وهي تحدد نغمة الثقافة التنظيمية والتحفيز والأداء. ومع ذلك، فإن نطاق القيادة لا يقتصر فقط على التأثير يشمل أيضاً صنع القرار وحل النزاعات وتسهيل الابتكار. لقد تم تطوير نظريات القيادة المختلفة بمرور

الوقت، كل منها يقدم منظوراً فريداً لفعالية القيادة. نظرية الرجل العظيم، على سبيل المثال، تقترض أن القادة يولدون، لا يصنعون، مما يعني ضمناً مجموعة فطرية من الصفات القيادية. على العكس من ذلك، تركز نظرية السمات على شخصية معينة أو سمات سلوكية تجعل القائد فعالاً، بينما تقترح نظرية الطوارئ أن فعالية القيادة تعتمد على السياق الظرفية، مما يعني أن القائد الناجح في موقف ما قد لا يكون فعالاً في موقف آخر.

في خضم العديد من النظريات، تقترح نظرية القيادة الظرفية نهجاً ديناميكياً للقيادة، حيث يقوم القادة بتكييف أسلوبهم وفقاً لمستوى "استعداد" أتباعهم. تلخص هذه النظرية، التي صاغها هيرسي وبلانشارد، أربعة أنماط للقيادة -الإبلاغ الإقناع، المشاركة، والتفويض، والتي يمكن للقادة التبديل بينها بناءً على تقييمهم لكفاءة والتزام التابعين. يؤكد نموذج القيادة الظرفية على فكرة أنه لا يوجد أسلوب قيادة واحد "أفضل"، بل إن مرونة القائد وقدرته على التكيف هي التي تحدد فعاليته.

يتعمق الجزء الثاني من هذا الفصل في بناء الرضى الوظيفي، وهو عنصر لا يتجزأ من النظام البيئي التنظيمي. يشير الرضى الوظيفي إلى رضا الفرد عن وظيفته، مما يؤثر على دوافعه وأدائه ورفاهيته. تتراوح العوامل المساهمة في الرضى الوظيفي من التعويض النقدي وظروف العمل إلى العلاقات الشخصية في العمل، من بينها أمور أخرى. العلاقة بين القيادة والرضى الوظيفي محورية، لا سيما في سياق القيادة الظرفية. يميل القادة الذين نجحوا في تعديل أسلوبهم وفقاً لمستوى استعداد التابعين إلى تعزيز بيئة عمل داعمة ومتفهمة. يمكن لنهج القيادة التكيفية هذا أن يعزز معنويات الموظفين، ويعزز رضاهم الوظيفي، ويعزز أدائهم.

ختاماً، يقدم الفصل تحليلاً مقارناً لسبع دراسات متميزة تركز على القيادة الظرفية. تقدم كل دراسة وجهات نظر فريدة حول تطبيق وتأثير القيادة الظرفية في سياقات ثقافية وتنظيمية متنوعة.

تبرز المقارنة بين هذه الدراسات والبحث الحالي أوجه التشابه والفوائد والاختلافات، مما يثري فهمنا لمجال البحث. تؤكد هذه الدراسات مجتمعة على فعالية القيادة الظرفية في تعزيز الرضى الوظيفي والأداء.

الفصل الثالث: منهجية البحث

تمهيد

يقدم هذا الفصل لمحة شاملة عن التقنيات المستخدمة في هذه الدراسة. يبدأ بالتعريف عن تصميم البحث. بعد ذلك، يوضح إجراءات جمع البيانات وتحليلها، بما في ذلك وصف مجتمع البحث، وطرق اختيار العينة، والأدوات المستخدمة لجمع البيانات. فضلاً عن الاستراتيجيات المستخدمة لضمان صحة وموثوقية النتائج، بالإضافة إلى الاعتبارات الأخلاقية التي وجهت الدراسة.

3.1 منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة كونه يتناسب مع أهداف البحث. تتضمن الطريقة جمع البيانات من مصادر متعددة، وتحليل البيانات، ووصف النتائج بطريقة منظمة ومنهجية. يشير الوصفي التحليلي كما حدده (Neuman, 2014)، إلى طريقة إحصائية تساعد في وصف البيانات أو إظهارها أو تلخيصها بطريقة ذات مغزى. كما يهدف إلى وصف السمات الأساسية للبيانات في الدراسة ويقدم ملخصات بسيطة حول العينة والمقاييس. لا تتضمن هذه المنهجية تجاوز ما هو واضح في مجموعة البيانات، بدلاً من ذلك، يوفر حساباً ثاقباً للبيانات بهدف تقديم الاستنتاجات في شكل بيانات رقمية. تُستخدم الطريقة الوصفية التحليلية بشكل شائع في أبحاث العلوم الاجتماعية لتحليل ووصف الظواهر أو المواقف أو الأحداث بناءً على معايير أو متغيرات محددة. تتميز الطريقة بتركيزها على الملاحظة التفصيلية والوصف الدقيق والتحليل المنهجي للبيانات، مما يمكن الباحثين من اكتساب فهم أعمق للموضوع قيد الدراسة وتقديم تفسيرات دقيقة وذات مغزى للنتائج.

في هذه الدراسة، تم جمع البيانات من خلال استخدام أدوات مختلفة، بما في ذلك أداة وصف فعالية القائد وقابلية التكيف (LEAD)، وأداة لقياس مستوى الاستعداد والقدرة، وأداة تقييم الرضى الوظيفي. تم عرض النتائج بطريقة واضحة وموجزة، مع استنتاجات تستند إلى النتائج حيث توفر الطريقة الوصفية التحليلية نهجًا صارمًا ومنهجيًا للبحث، مما يضمن أن النتائج صحيحة وموثوقة وقابلة للتعميم في سياقات أخرى.

3.2 عينة البحث

جمعت الدراسة ردوداً من عينة تمثيلية من المعلمين والمشرفين في المدارس الخاصة غير المجانية الموجودة في بيروت. تم تحديد حجم العينة بناءً على إحصائيات عدد المعلمين في مدارس بيروت بحسب النشرة الإحصائية في المركز التربوي للبحوث والإنماء (CRDP) والبالغ عددهم 5346 الملحق 2، كمجتمع إحصائي، تم اختيار العينة من المدارس بالطريقة العشوائية. وبعد تطبيق الصيغة الخاصة بتحديد العينة من المجتمع الإحصائي³ تم التوصل إلى حجم العينة التمثيلية وهو 375 معلّم ومعلّمة على الأقل مع مشرفيهم من المجتمع الإحصائي. وقد بلغ عدد المجيبين من المعلمين 405 وعدد المشرفين عليهم 161.

تم اختيارهم باستخدام أسلوب أخذ العينات العشوائي الذي يضمن عدم تدخل الباحث في عملية الاختيار. تمثل العينة مجموعة متنوعة من المعلمين والمعلمات ومشرفيهم من مختلف المدارس الخاصة في بيروت. وقد ساهم حجم العينة الكبير والمتنوع بتوفير رؤى ذات مغزى في أسئلة البحث وساهم في الأدبيات المتعلقة بأساليب القيادة في الإشراف التربوي في بيروت.

$$n = \frac{N}{1+N(e)^2}$$

3.3 أدوات البحث

3.3.1 الأداة الأولى

تم تطوير أدوات الدراسة المستخدمة في هذا البحث بعناية لضمان دقة وموثوقية البيانات التي تم جمعها. استخدم الباحث منصة مدفوعة الأجر مخصصة لتصميم وتوزيع أدوات البحث عن بعد. تم اختيار المنصة لقدرتها على التكيف مع تنوع العينة ولضمان تلقي الردود من الأفراد المستهدفين. تم تصميم أدوات الدراسة لتكون سهلة الاستخدام ومباشرة لتسهيل قيام المجيبين باستكمالها عن بُعد، ولضمان عدم الكشف عن هويات المجيبين ومنع أي تحيز محتمل، صمّم الباحث الاستبيان بطريقة لا يظهر بها قسم المنسق أو المشرف للمعلّم بمجرد اختيار التسمية الوظيفية الخاص به وبالعكس من بداية الاستبيان يهدف هذا النهج إلى توفير بيئة مريحة وغير مهددة للمجيبين للإجابة على الأسئلة بصدق ودقة.

استخدم الباحث ثلاث أدوات لجمع البيانات لهذه الدراسة. كانت الأداة الأولى هي "أداة وصف فعالية القائد وتكثفه" الملحق 3 (الأداة الأصلية) التي طورها هيرسي وبلانشارد. تم استخدام هذه الأداة للتعرف على الأنماط القيادية للمشرفين التربويين في مدارس بيروت الخاصة غير المجانية وقد تكونت من 12 عنصراً.

3.3.2 الأداة الثانية

فيما يتعلق بالأداة الثانية المستخدمة لقياس درجة الاستعداد الوظيفي الملحق 4، فمن الضروري التأكيد على أنها مصممة بعناية لتقييم قدرة المشاركين واستعدادهم لأداء واجباتهم بفعالية. تتكون الأداة من 12 عنصراً مقسمة إلى جزأين. يتضمن الجزء الأول ستة عناصر تقيس درجة القدرة على أداء المهام المطلوبة، بينما يشتمل الجزء الثاني على ستة عناصر تقيس درجة الرغبة لأداء

المهام المطلوبة. تهدف الأداة إلى تقييم مهارات المشاركين ومعرفتهم وثقتهم في أداء واجباتهم الوظيفية، بالإضافة إلى استعدادهم وتحفيزهم للقيام بذلك. الأداة ضرورية لتوفير فهم شامل للعوامل التي تؤثر على الأداء الوظيفي وتحديد المجالات المحتملة للتحسين. سيتم تحليل البيانات التي تم جمعها من هذه الأداة ومناقشتها في قسم النتائج لتقديم رؤى حول مستوى الاستعداد للأداء بين المشاركين في الدراسة. تجدر الإشارة إلى أن الأداة قد تم التحقق من صحتها واختبارها.

3.3.3 الأداة الثالثة

هي أداة تقييم الرضى الوظيفي التي طورها بول سبيكتور. إنها أداة معترف بها على نطاق واسع تمت ترجمتها إلى أكثر من 30 لغة، بما في ذلك اللغة العربية. تتكون الأداة من 35 فقرة مع ردود مدرجة ضمن ستة خيارات، تتراوح من غير موافق بشدة إلى موافق بشدة. اختار الباحث 14 فقرة تمثل العلاقة بين المشرف والمعلم لهذه الدراسة 7 منهم بالصيغة الإيجابية، و 7 منهم بالصيغة السلبية. أما الفقرات الباقية، على الرغم من أهميتها، فقد استُبعدت بسبب تركيزها على الحوافز المعنوية والمادية بسبب الأزمة الاقتصادية الحالية التي يواجهها لبنان. لان معظم مدارس بيروت قد رفضوا تمرير الأدوات خاصة وأنها تتضمن فقرات لها علاقة مباشرة بالرضى عن الحوافز المادية. الأمر الذي اعتبره غالبية مدراء المدارس سوف يسبب الحرج لهم إلى جانب لفت انتباه المعلم على هذه النقاط. في الملحق 5 قبل التعديل والملحق رقم 4 في الأداة على المنصة بعد التعديل.

لتوزيع الاستبيانات واسترجاعها، استخدم الباحث منصة Smart Survey المدفوعة، والمعروفة بسهولة استخدامها وموثوقيتها وأمانها. يوفر استخدام هذه المنصة وسيلة فعالة لتوزيع الاستبيانات وجمع البيانات عن بعد.

3.4 الصدق والثبات

3.4.1 الأداة الأولى والثانية (استبيان وصف فعالية القيادة والقدرة على التكيف للمشرف

التربوي)

إن أداة "وصف فعالية القائد والتكيف" للمشرفين التربويين، والتي تستند إلى نموذج القيادة النظرية® الذي طوره هيرسي وبلانشارد، هي اختبار معياري بدرجة عالية من المصداقية والموثوقية. النسخة الأصلية من الأداة باللغة الإنجليزية، لذلك حصل الباحث على إذن من مركز دراسات القيادة (CLS) مركزه الولايات المتحدة الأمريكية لتكييف الأداة باللغة العربية كما هو موضح في الجدول رقم 2 حيث قام الباحث بترجمتها وتكييفها لتتناسب مع سياق الإشراف التربوي، ومراجعتها لغويًا أيضًا. تجدر الإشارة إلى أن التكيف لم يؤثر على جوهر الأداة بعد الترجمة والتحكيم (الملحق 4 الصيغة النهائية على المنصة). لذلك عرضها الباحث مع الأداة الثانية "أداة قياس درجة القدرة والاستعداد الوظيفي" كونها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنموذج المعتمد في الدراسة، على محكمين لغويين للترجمة ولإخصائيين في مجال الإشراف التربوي والموارد البشرية للتحقق من صحتها. وبها نضمن أن الأدوات سوف تقيس ما صُممت لقياسه. بالإضافة إلى ذلك، تمت استشارة محكم نفسي للتأكد من أن الترجمة اللغوية لا تتعارض مع الأداة الأصلية ولإنهاء شكل الأداة.

3.4.2 الأداة الثالثة (استبيان الرضى الوظيفي للمشرف التربوي)

إن استبيان الرضى الوظيفي المعتمد من قبل الباحث تعود للمؤلف Paul E. Spectro والمنشورة على صفحته الخاصة. وهو من الاختبارات التي أثبتت صدقها وثباتها، فقد بلغت إجمالي درجة الاتساق الداخلي لل فقرات باختبار كرو نباخ ألفا 0.91 بمستوى دلالة ($\alpha > 0.70$) على العديد

من العينات أكبرها عينة من 3141 (Spector, 1985)، فقد تم التحقيق في هذه الأداة الراسخة بشكل متكرر من أجل الموثوقية والمصادقية.

وقد قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية للتأكد من الاتساق الداخلي لل فقرات وقد بلغت درجة الموثوقية باختبار ألفا كرونباخ 0.97، من وجهة نظر الباحث إن ما قد يزيد من مصداقية الأدوات، أنها ستصل إلى المشرفين التربويين والمعلمين عن طريق مدراءهم بعد أخذ موافقتهم دون أي معرفة سابقة بالباحث إلى جانب إن الأداة خالية تماماً من أي سؤال يتعلق باسم بالمدرسة أو المؤسسة التي ينتمي إليها المشرف التربوي والمعلم، أو أية معلومات تعرّف عن هوياتهم. الأمر الذي قد يشعر المبحوث بالأريحية لجهة الإجابة الصادقة على الفقرات، مما يعزز هدف الأداة وتستطيع إن تقيس ما وضعت لقياسه.

3.5 حدود البحث

3.5.1 الحدود المكانية

اقتصرت الدراسة على مدارس بيروت الخاصة غير المجانية والبالغ عددهم بحسب النشرة الإحصائية للمركز التربوي للبحوث والإنماء عن العام (2020-2021) 96 مدرسة. تم اختيار العينة منهم بشكل عشوائي.

3.5.2 الحدود البشرية

اقتصرت الدراسة على 405 معلّم ومعلّمة مع مشرفيهم وقد بلغ عددهم 161 من المجتمع في مدارس بيروت الخاصة غير المجانية

3.5.3 الحدود الزمنية

تم إجراء هذه الدراسة في مطلع النصف الثاني من العام 2021 ولغاية نهاية العام الأكاديمي 2022-2023.

3.6 أخلاقيات البحث

تم الأخذ بالاعتبارات الأخلاقية طوال عملية البحث. قبل استخدام أداة "وصف فعالية القائد والتكيف"، تم الحصول على إذن من Center for Leadership Studies Inc. عبر البريد الإلكتروني، نظرًا لأنه اختبار موحد مع حماية حقوق النشر. وبالمثل، تم استخدام استبيان الرضى الوظيفي، الذي كتبه Paul E. Spector ، لأغراض بحثية غير تجارية في مقابل مشاركة النتائج. تم تجريد كلتا الأداتين من أي معلومات تعريفية لضمان عدم الكشف عن هويات المستجيبين.

تم إرسال أهداف الدراسة وعنوانها بوضوح إلى المشاركين قبل استكمال الاستبيانات، وتم التأكيد لهم على أن إجاباتهم ستبقى سرية. كما تم منح المشاركين خيار الانسحاب من الدراسة في أي وقت. كما تم تضمين بيان المشرف بتسهيل المهام ملحق رقم 8 مع أداة البحث، وتم التواصل مع مديري المدارس التي تم اختيارها للتأكد من حصول المشرفين التربويين على الاستبيان بمعرفتهم الكاملة وموافقتهم.

تمت مشاركة النتائج مع الجهة التي سمحت للباحث بتبني الأدوات، ومع المدارس التي كانت جزءًا من العينة. وقد كفل ذلك الشفافية ووفر إحساسًا بالمسؤولية تجاه المشاركين والمؤسسات المشاركة في البحث.

الفصل الرابع: عرض النتائج

تمهيد

استنادًا إلى البيانات التي تمّ جمعها، قام الباحث بإجراء تحليل وصفي لجميع إجابات المشاركين وسيتمّ عرضها في هذا الفصل وتحليل نتائجها بالوسائل الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS Version 25)، بالاعتماد على إشكالية الدراسة وبالارتكاز على الفرضيات التي قام بصياغتها في مطلع الدراسة ممّا يسمح بإثبات أو نفي تلك الفرضيات.

4.1 المعلومات الديموغرافية

تمّ إجراء تحليل وصفي لإجابات المشاركين المتعلقة ببعض المعلومات الشخصية وتبين الجداول التالية النتائج:

جدول 5

الخصائص الديموغرافية للعينة المشاركة في البحث

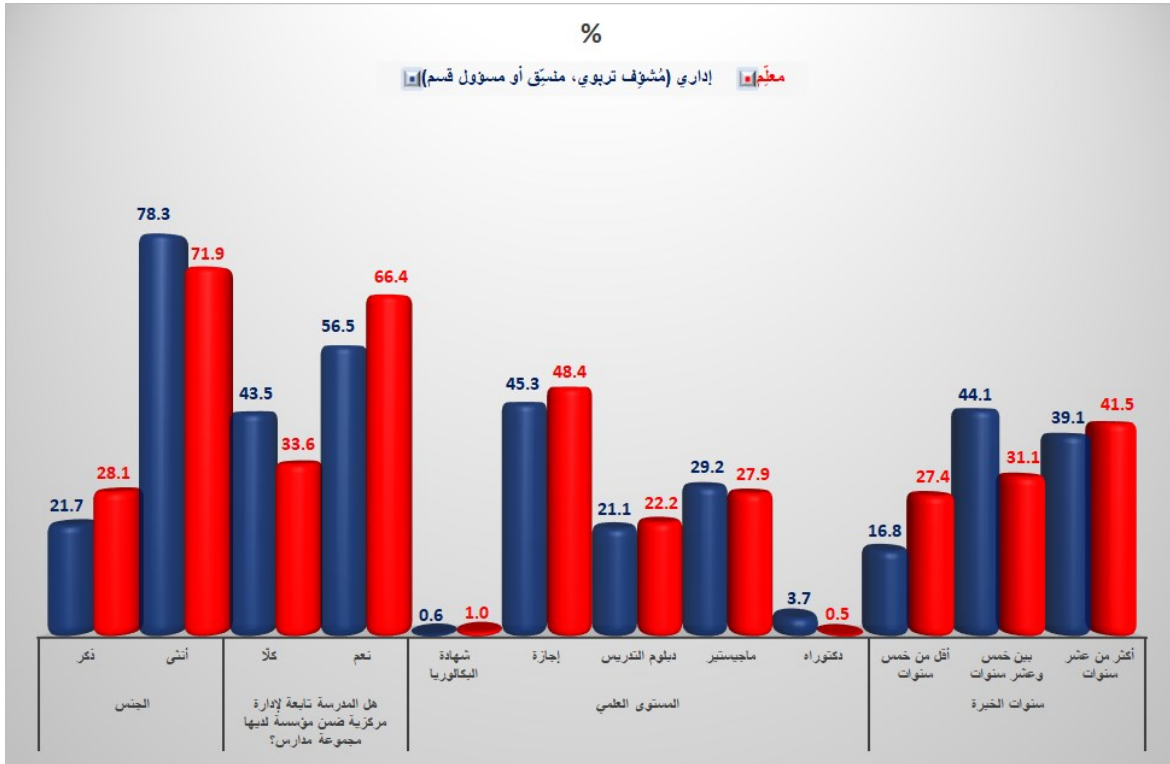
معلم	إداري (مُشرف تربوي، منسق أو مسؤول قسم)		العدد	%		
	العدد	%				
الجنس	114	28.1	35	21.7	ذكر	
	291	71.9	126	78.3	أنثى	
هل المدرسة تابعة لإدارة مركزية ضمن مؤسسة لديها	136	33.6	70	43.5	كلا	
	269	66.4	91	56.5	نعم	

معلم	إداري (مُشرف تربوي، منسق أو مسؤول قسم)				
1.0	4	0.6	1	شهادة البكالوريا	
48.4	196	45.3	73	إجازة	
22.2	90	21.1	34	دبلوم التدريس	المستوى العلمي
27.9	113	29.2	47	ماجستير	
0.5	2	3.7	6	دكتوراه	
27.4	111	16.8	27	أقل من خمس سنوات	
31.1	126	44.1	71	بين خمس وعشر سنوات	سنوات الخبرة
41.5	168	39.1	63	أكثر من عشر سنوات	

يتّضح من الجدول رقم 5 أعلاه أن 56.5% من الإداريين المشاركين في الاستقصاء والبالغ عددهم 161، تتبع مدارسهم لإدارة مركزية ضمن مؤسسة لديها مجموعة مدارس، فيما 66.4% من المعلمين المشاركين في الاستقصاء والبالغ عددهم 405 تتبع مدارسهم لإدارة مركزية.

كما يتّضح من الجدول رقم 5 أن عدد الإناث المشاركات يفوق عدد الذكور بحيث بلغت نسبة الإداريات 78.3% ونسبة المعلمات 71.9%، والمستوى العلمي لجميع المشاركين شبه متقارب وأغلبيتهم لديهم خبرة تفوق الخمس سنوات في مجال عملهم. ويبين الرسم البياني 1 التالي هذه النتائج:

رسم بياني 1 المعلومات الخاصة بالمبحوثين



4.2 الرضى الوظيفي للمعلمين

كما سبق وذكرنا في الفصل السابق، يحتوي هذا المحور على 14 بنداً وقد اعتمد الباحث على مقياس ليكرت السداسي لقياس إجابات المعلمين حيث يختار المُجيب احتمالاً واحداً من أصل ست احتمالات محدّدة كما يلي (1-لا أوافق بشدّة... 6-أوافق بشدّة)

لقد تمّ إجراء تحليل وصفي لإجابات المعلمين على البنود المتعلّقة بالعوامل المؤثّرة في درجة رضاهم الوظيفي واحتساب التكرارات، النسب المئويّة الخاصّة بها ومتوسّط درجة الإجابات على كل بند إضافةً إلى المتوسّط العام للمحور وجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول 6

الرضى الوظيفي للمعلمين

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أوافق بشدة التكرار %	أوافق باعتدال التكرار %	أوافق قليلاً التكرار %	لا أوافق قليلاً التكرار %	أعارض إلى حد ما التكرار %	لا أوافق بشدة التكرار %	
1.584	4.20	99 24.4	118 29.1	62 15.3	43 10.6	55 13.6	28 6.9	بند رقم 10. إن المشرف التربوي كُفؤ جداً في أدائه / أدائها للعمل
1.652	4.05	98 24.2	99 24.4	64 15.8	51 12.6	55 13.6	38 9.4	بند رقم 11. أشعر أحياناً أن عملي بلا معنى
1.625	3.97	96 23.7	91 22.5	55 13.6	50 12.3	95 23.5	18 4.4	بند رقم 12. أحب الأعمال التي أقوم بها في المدرسة
1.632	3.96	93 23.0	87 21.5	68 16.8	57 14.1	68 16.8	32 7.9	بند رقم 13. غايات هذه المدرسة غير واضحة بالنسبة لي
1.581	4.35	132 32.6	97 24.0	48 11.9	48 11.9	67 16.5	13 3.2	بند رقم 14. أنا أشعر بالفخر عندما أؤدي عملي
1.697	3.97	110 27.2	76 18.8	47 11.6	70 17.3	68 16.8	34 8.4	بند رقم 15. أشعر أن المسؤول المباشر عني في المدرسة غير عادل معي
1.657	3.76	64 15.8	107 26.4	68 16.8	53 13.1	60 14.8	53 13.1	بند رقم 16. عندما أقوم بعمل جيد أحصل على التقدير الذي يجب أن أحصل عليه عن ذلك العمل
1.528	3.64	66 16.3	89 22.0	41 10.1	92 22.7	77 19.0	40 9.9	بند رقم 17. المشرف علي في العمل يعطي اهتماماً قليلاً لمشاعر العاملين المشرف عليهم
1.577	4.16	90 22.2	116 28.6	69 17.0	46 11.4	65 16.0	19 4.7	بند رقم 18. أنا أحب المشرف علي في العمل
1.545	3.89	74 18.3	101 24.9	61 15.1	76 18.8	60 14.8	33 8.1	بند رقم 19. الواجبات في العمل غير موضحة بصورة مفصلة
1.601	4.10	85 21.0	110 27.2	81 20.0	46 11.4	55 13.6	28 6.9	بند رقم 20. عملي ممتع
1.474	3.65	61 15.1	91 22.5	57 14.1	78 19.3	78 19.3	40 9.9	بند رقم 21. لا أشعر بأن العمل الذي أقوم به يلقي التقدير
1.474	3.99	78 19.3	85 21.0	95 23.5	69 17.0	58 14.3	20 4.9	بند رقم 22. أرى أن خطط وبرامج التطوير المهني كافية لإبقاء المعلم على اطلاع بكل ما هم حديث فيه
1.606	3.86	71 17.5	109 26.9	60 14.8	58 14.3	73 18.0	34 8.4	بند رقم 23. معظم الأحيان أشعر بأنني لا أعرف ماذا يحدث في المدرسة
	3.97	54 13.3	79 19.5	54 13.3	69 16.9	86 21.2	64 15.8	متوسط الرضى الوظيفي

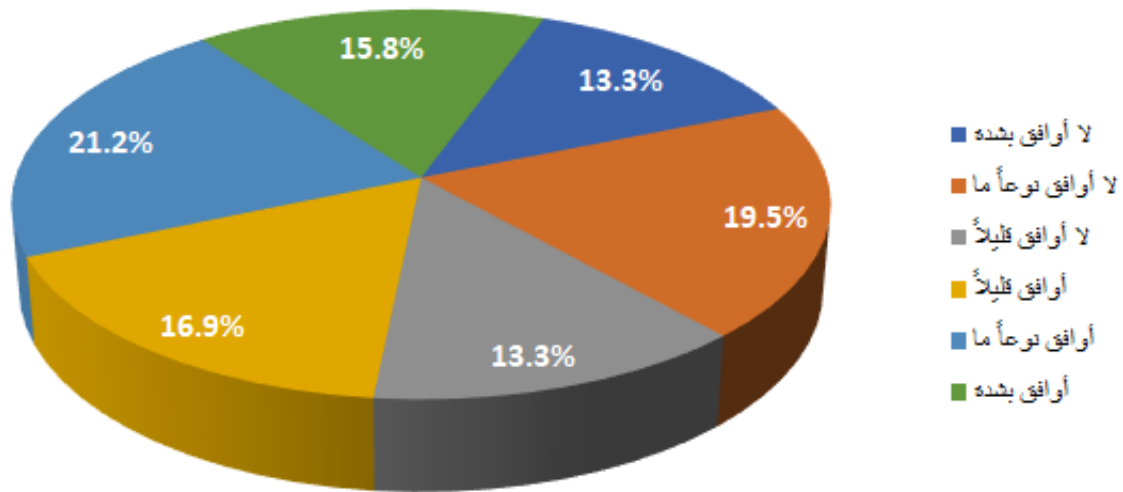
يُظهر لنا الجدول 6 التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين (405 معلّم ومعلّمة) على كلّ فقرات هذا المحور حيث جاء في المرتبة الأولى البند رقم 14 الذي ينصّ على (أنا أشعر بالفخر عندما أؤدي عملي) ($M=4.35$, $SD=1.581$) بإجمالي موافق بشدّة (32.6%)، موافق باعتدال (24%) وموافق قليلاً (11.9%) وعدد هؤلاء (277) مستجيب من أصل (405) وبنسبة (68.4%) من الإجابات. إن مستوى التّكيّف الشّخصيّ بحسب الميزان التقديري لمقياس ليكرت السداسي الملحق 2، هو بدرجة الموافقة المبدئية على محتوى هذا البند كون المتوسط الحسابي (4.35) يقع ضمن الفاصل 3.52-4.35 الذي يُشير إلى التّكيّف النفسي المرتفع قليلاً (موافقة مبدئية)، وبالتالي فإن معظم المعلمين يفتخرون قليلاً بالأعمال التي يؤدونها.

وحلّ في المرتبة الثانية البند رقم 10 الذي ينصّ على (إن المشرف التربوي كفؤ جداً في أدائه / أدائها للعمل) بمتوسط حسابي ($M=4.20$) وانحراف معياري ($SD=1.584$) بإجمالي موافق بشدّة (24.4%)، موافق باعتدال (29.1%) وموافق قليلاً (15.3%) وعدد هؤلاء (279) مستجيب من أصل (405) وبنسبة (68.9%) من الإجابات. إن مستوى التّكيّف الشّخصيّ بحسب الميزان التقديري لمقياس ليكرت السداسي، هو بدرجة الموافقة قليلاً على محتوى هذا البند كون المتوسط الحسابي (4.20) يقع ضمن الفاصل 3.52-4.35 وبالتالي فإن الاتجاه العام هو الموافقة المبدئية على كفاءة المشرفين في أدائهم.

فيما جاء في المرتبة الأخيرة البند 17 الذي ينصّ على (المشرف عليّ في العمل يعطي اهتماماً قليلاً لمشاعر العاملين المشرف عليهم) بمتوسط حسابي ($M=3.64$) وانحراف معياري ($SD=1.528$)، وهو ما يقابل أيضاً درجة (الموافقة قليلاً) حيث تراوحت قيمة المتوسط ما بين 3.52-4.35.

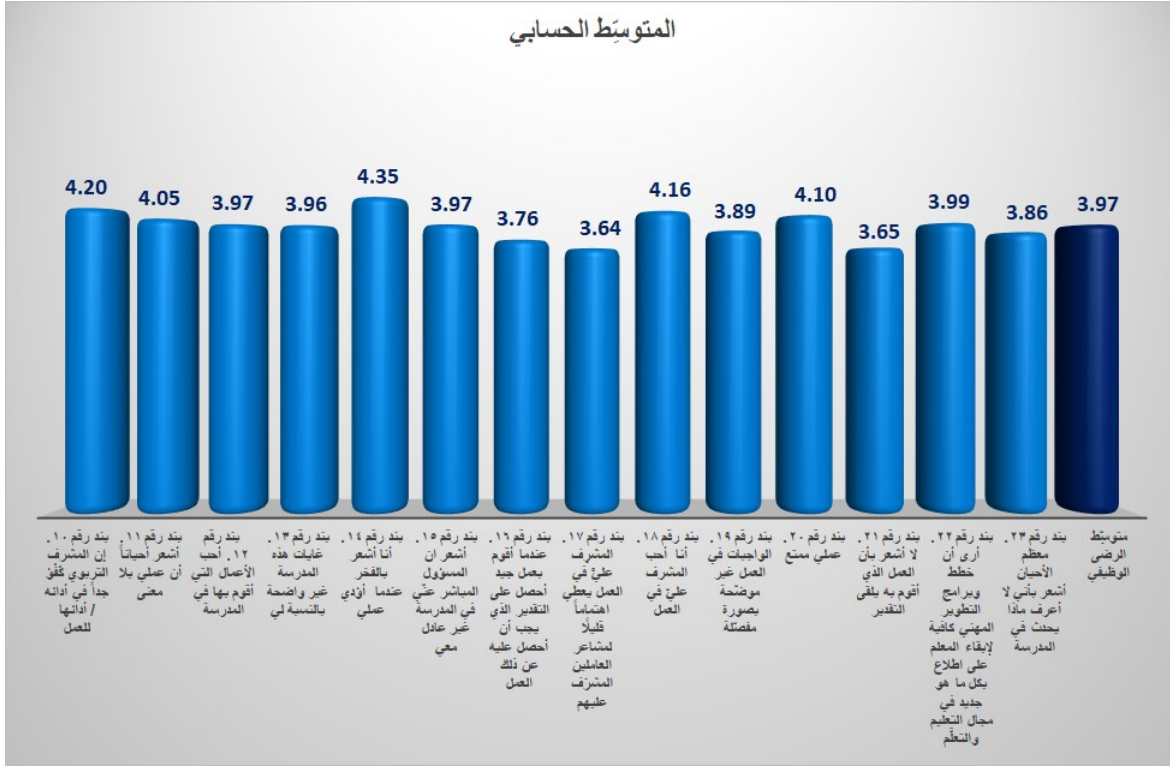
كما يتّضح من الجدول رقم 6 أن المتوسط المرجح للأوزان في محور الرضى الوظيفي بلغ قيمة (3.97) من أصل 6 درجات وهو ما يقابل درجة متوسّطة (الموافقة قليلاً) وبالتالي إن المعلّمين راضون على مضض عن وظائفهم ويُظهر لنا الرسمان التاليان بوضوح هذه النتائج:

رسم بياني 2 الرضى الوظيفي لدى المعلّمين



رسم بياني 3

متوسط الرضى الوظيفي عند المعلمين



4.3 الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level للمعلمين

يحتوي هذا المحور على قسمين:

1. قدرة المعلمين على إتمام المهام الموكلة إليهم

2. رغبة المعلمين في إتمام المهام الموكلة إليهم

يحتوي كل قسم على ست بنود وقد طلب الباحث من المعلمين تقييم قدراتهم على إتمام المهام

الموكلة إليهم ورغبتهم في إتمامها، حيث يختار المُجيب في تقييمه لمحتوى كل بند، احتمالاً واحداً

من أصل ثمانية احتمالات محدّدة كما يلي (من 1 إلى 8)

4.3.1 القدرة على إتمام المهام Teachers' Ability

لقد تم إجراء تحليل وصفي لإجابات المعلمين واحتساب التكرارات، النسب المئوية الخاصة بها ومتوسط درجة الإجابات على كل بند إضافةً إلى مجموع متوسطات البنود وجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول 7

تقييم المعلمين لقدراتهم على إتمام المهام الموكلة إليهم (من 1 إلى 8)

البند	1 العدد %	2 العدد %	3 العدد %	4 العدد %	5 العدد %	6 العدد %	7 العدد %	8 العدد %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
36. قيم تفاعل الطلاب خلال جائحة كورونا، مع المعرفة التي أظهرتها لتحقيق الأهداف المرجوة في التعلم عن بعد أو التعلم المدمج	2	17	85	87	94	86	30	4	4.61	1.400
37. أنت شخص مسؤول في العادة وحريص على المسؤولية الموكلة إليك. ولكن ما مدى حرصك على المسؤوليات الملقاة على عاتقك خارج إطار مهامك الأساسية، ولكنها ضمن مجالك التخصصي ومهاراتك. كان يطلب منك المشرف التربوي تنظيم ورشة عمل لزملائك في الوحدة التعليمية	1	4	47	59	70	94	75	55	5.59	1.609
38. قيم نتائج طلابك في ظل استخدامك للأدوات والموارد الرقمية خلال التعلم عن بعد أو التعلم المدمج	0	22	44	78	83	108	44	26	5.10	1.546
39. مع الأخذ بعين الاعتبار الضغوط الملقاة على عاتقك كمعلم، قيم مدى التزامك بتسليم المطلوب في الوقت المحدد للمشرف التربوي	0	1	13	27	69	97	110	88	6.30	1.350
40. خلال العمل على المهام الموكلة إليك من قبل المشرف التربوي، قيم رغبتك بإرسال تقارير حول ما تم إنجازه ومستوى التقدم في المهمة المطلوبة	1	11	31	44	82	89	93	54	5.73	1.586
41. قيم الثقة التي يمنحك إياها المشرف التربوي لإنجاز المهام الموكلة إليك ومدى تعزيزها لكفاءتك الذاتية	1	25	35	52	56	86	89	61	5.61	1.776
32.94										
قدرة المعلمين على إتمام المهام Teachers' Ability										

يُظهر الجدول 7 أعلاه أن تقييم المعلمين لمدى التزامهم بتسليم المطلوب في الوقت المحدد للمشرف التربوي حاز على أعلى نتيجة ($M=6.30$, $SD=1.350$) يليه تقييمهم لرغبتهم بإرسال تقارير حول ما تم إنجازه ومستوى التقدم في المهمة الموكلة إليهم من قبل المشرف التربوي ($M=5.73$, $SD=1.586$) وكان التقييم الأدنى لمدى تفاعل الطلاب خلال جائحة كورونا في التعلم عن بعد أو التعلم المدمج إذ بلغ متوسط الإجابات ($M=4.61$, $SD=1.400$).

4.3.2 رغبة المعلمين في إتمام المهام *Teachers' Willingness*

لقد تم إجراء تحليل وصفي لإجابات المعلمين واحتساب التكرارات، النسب المئوية الخاصة بها ومتوسط درجة الإجابات على كل بند إضافة إلى مجموع متوسطات البنود وجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول 8

تقييم المعلمين لرغبتهم في إتمام المهام الموكلة إليهم (من 1 إلى 8)

البند	1 العدد %	2 العدد %	3 العدد %	4 العدد %	5 العدد %	6 العدد %	7 العدد %	8 العدد %	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
42. ما مدى الاستقلالية التي تفضلها لجهة عدم التدخل من قبل المشرف التربوي في إنجاز مهامك؟	3	9	29	66	72	98	88	40	5.57	1.565
43. قيم رغبتك في الالتزام بكل ما يصدر عن المدرسة من أنظمة وقرارات داخلية	1	2	22	39	82	102	96	61	5.95	1.435
44. ما مدى خبرتك في المجال التعليمي التي تقوم بتوظيفها داخل وخارج الصفوف التعليمية؟	1	7	25	49	66	93	95	69	5.90	1.566
45. قيم مستوى الدافعية لديك لإنجاز المطلوب من قبل المشرف التربوي	1	26	32	64	70	78	89	45	5.45	1.724
46. ضمن نطاق المهام الأساسية الموكلة إليك، قيم مقدار المسائلة التي تفضلها لأداء هذه المهام	2	23	33	67	104	81	62	33	5.23	1.606

البند	1	2	3	4	5	6	7	8	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
العدد %	العدد %	العدد %	العدد %	العدد %	العدد %	العدد %	العدد %	العدد %		
47. أنت على استعداد لإتمام المهام الموكلة إليك، ولكن ما مدى قلقك من المشرف التربوي أثناء القيام بهذه المهام؟	15	62	47	55	57	79	58	32	4.74	1.998
	3.7	15.3	11.6	13.6	14.1	19.5	14.3	7.9		
رغبة المعلمين بإتمام المهام Teachers' Willingness										32.84

يُظهر الجدول 8 أعلاه أن تقييم المعلمين لرغبتهم في الالتزام بكل ما يصدر عن المدرسة من أنظمة وقرارات داخلية حاز على أعلى نتيجة ($M=5.95$, $SD=1.435$) يليه تقييمهم لخبراتهم في المجال التعليمي التي يقومون بتوظيفها داخل وخارج الصفوف التعليمية ($M=5.90$, $SD=1.566$) وكان التقييم الأدنى لمدى قلقهم من المشرف التربوي أثناء القيام بالمهام الموكلة إليهم من قبل المشرف إذ بلغ متوسّط الإجابات ($M=4.61$, $SD=1.400$).

4.3.3 مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level

تمّ احتساب مجموع إجابات المعلمين على الفقرات الست الخاصة بكلّ من محور القدرة على إتمام المهام ومحور الرغبة بإتمام المهام ودمج نتائج المحورين، بحسب مصفوفة الاستعداد والنضج الوظيفي الصادرة عن (Center for Leadership Studies, 2004) والمعتمدة من قبل (Heresy, Blanchard, & Johnson, 2001)، لاستخراج مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي لدى كل معلّم Readiness Level والذي يتراوح بين R1 و R4 ملحق رقم 3، ومن ثمّ أُدخلت النتائج إلى البرنامج الإحصائي وتمّ إجراء تحليل وصفي لمستوى الاستعداد والنضج الوظيفي للمعلمين واحتساب التكرارات والنسب المئوية الخاصة بها وجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول 9

مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي *Readiness Level*

النسبة المئوية	التكرار	مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي
0.2	1	R1 (Unable and Insecure or Unwilling)
11.6	47	R2 (Unable but Confident or Willing)
62.0	251	R3 (Able but Insecure or Unwilling)
26.2	106	R4 (Able and Confident and Willing)
100.0	405	المجموع

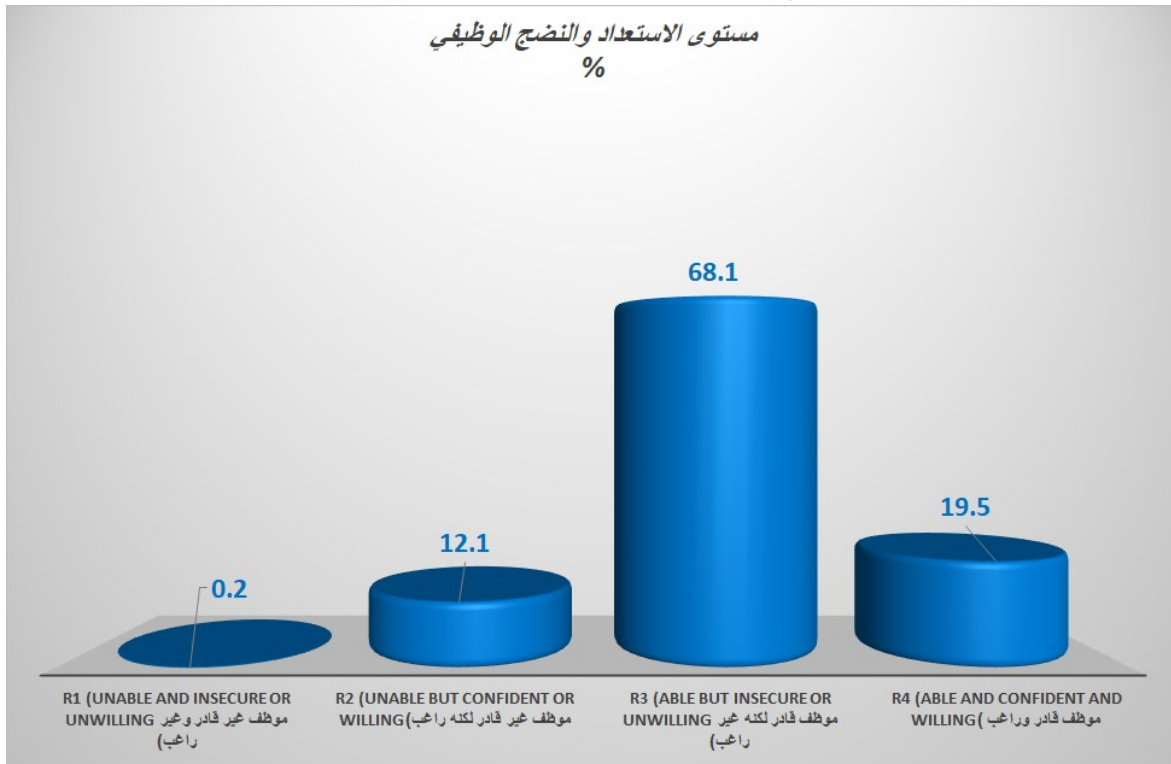
يُظهر لنا الجدول 9 أعلاه النتائج التالية:

- مستوى 62.0% من المعلمين هو R3؛ أي معلم قادر لكنه غير راغب
- مستوى 26.2% من المعلمين هو R4؛ أي معلم قادر وراغب
- مستوى 11.6% من المعلمين هو R2؛ أي معلم غير قادر لكنه راغب
- مستوى 0.2% من المعلمين هو R1؛ أي معلم غير قادر وغير راغب

هذه الأرقام تظهر جلياً في الرسم البياني أدناه:

رسم بياني 4

مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي *Readiness Level*



ولتبيان مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي العام عند المعلمين عمدنا إلى استخدام مصفوفة الاستعداد والنضج الوظيفي بحيث أننا وضعنا قيمة مجموع متوسطات قدرة المعلمين على إتمام المهام المذكورة في الجدول رقم (7) في خانة القدرة "Ability" وقيمة مجموع متوسطات رغبة المعلمين بإتمام المهام المذكورة في الجدول رقم (8) في خانة الرغبة "Willingness" ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول 10

مصنوفة الاستعداد والنضج الوظيفي

Matrix					
Ability القدرة	39-48	R3	R3	R4	R4
	27-38	R3	R3	R3	R4
	16-26	R1	R2	R2	R2
	4-15	R1	R1	R2	R2
		4-15	16-26	27-38	39-48
		Willingness الرغبة			

Source: The Center for Leadership Studies (2004)

يُظهر لنا الجدولين (7 و 8) أن متوسط محور قدرة المعلمين على إتمام المهام Teachers Ability بلغ قيمة 32.94 ومتوسط محور رغبة المعلمين بإتمام المهام Teachers Willingness بلغ قيمة 32.84 وتراوح هذه القيم وبحسب الجدول (10) بين 27 و 38 في كلٍّ من خانة القدرة وخانة الرغبة من مصنوفة الاستعداد والنضج الوظيفي. وجاءت نتيجة مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي للمعلمين **R3 (Able but Insecure or Unwilling)** مما يدلّ على أنهم قادرون لكنهم غير راغبون؛ لديهم القدرات على أداء المهام الموكلة إليهم، ولكنهم ليسوا على استعداد لاستخدام هذه القدرات، أو لديهم القدرات على أداء المهام ولكنهم متخوفون من القيام بها بمفردهم دون اللجوء إلى مساعدة وتوجيه من المشرف التربوي.

4.4 فعالية القادة المشرفين وقدرتهم على التكيف

يحتوي هذا المحور على 12 بند وقد اعتمد الباحث "أداة وصف فعالية القيادة والقدرة على التكيف" المطورة لهرسي وبلانشارد للتعرف على الأنماط القيادية لدى المشرفين التربويين جدول 2،

ص 36 بحيث يختار المُجيب احتمالاً واحداً من أصل أربعة احتمالات محدّدة كما يلي (أ، ب، ج، د) علماً أن تحديد النمط المُتَّبَع من المرشد يختلف معناه بين بند وآخر، إذ أن الإجابة بـ"أ" في البند رقم 24 تمثّل النمط 1 وهو نمط الإبلاغ (اهتمام مرتفع بالعمل، ومنخفض بالاعتبارات الإنسانية) فيما الإجابة بـ"أ" في البند رقم 25 تمثّل النمط 2 وهو نمط الإقناع (اهتمام مرتفع بالعمل. ومرتفع بالاعتبارات الإنسانية).

لقد تمّ إجراء تحليل وصفي لإجابات المُشرفين واحتساب التكرارات، النسب المئوية الخاصّة بها ومتوسّط الأنماط القياديّة المُستخدّمة من قبلهم لكلّ من المواقف المعروضة عليهم إضافةً إلى مجموع الأنماط القياديّة المُستخدّمة وجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول 11

السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي في كلّ من المواقف المعروضة وتناسبه مع الأنماط القياديّة

البنود	S1 نمط الإبلاغ التكرار %	S2 نمط الإقناع التكرار %	S3 نمط المشاركة التكرار %	S4 نمط التقويض التكرار %	العدد
24. في الآونة الأخيرة لم يعد أعضاء المجموعة متجاوبين لمحاذاتك الوديّة معهم واهتمامك الواضح برفاهيتهم، وأداؤهم أخذ بالانخفاض بسرعة	33	69	41	18	161
	20.5	42.9	25.5	11.2	
25. الملاحظ أن إنجازات المجموعة في ازدياد، وأنك لا تزال تعمل للتأكد من أن كل أعضاء المجموعة يدركون مسؤولياتهم، كما يدركون مستوى الأداء المنشود	31	28	74	28	161
	19.3	17.4	46.0	17.4	
26. أعضاء مجموعتك غير قادرين على حل المشكلات بأنفسهم ومع ذلك فإن العلاقات الجماعية والعلاقات الشخصية جيدة ومستوى الأداء يتزايد	54	33	31	43	161
	33.5	20.5	19.3	26.7	
27. لديك الثّية لإجراء بعض التغيير، وسجل الأفراد في مجموعتك يشير إلى جودة إنجازهم، وهم يحترمون مبدأ التغيير	59	23	14	65	161
	36.6	14.3	8.7	40.4	
28. خلال الأشهر القليلة الماضية تدنى أداء أعضاء المجموعة وأصبحوا غير مهتمين بتحقيق الأهداف، وكانت إعادة تحديد المسؤوليات والمهام قد ساعدت بشكل كبير في الفترة الماضية، فأعضاء المجموعة كانوا دائماً بحاجة إلى تذكيرهم بإنجاز المهام في الوقت	61	62	20	18	161
	37.9	38.5	12.4	11.2	
١١٠	51	28	24	58	

البنود	S1 نمط الإبلاغ التكرار %	S2 نمط الإقناع التكرار %	S3 نمط المشاركة التكرار %	S4 نمط التقويض التكرار %	العدد
29. تم التحاقك بمدرسة تسير بكفاءة عالية، وكان المشرف التربوي	31.7	17.4	14.9	36.0	161
30. تود إجراء تغيير في تنظيم الوحدة التعليمية، سوف يكون شيئاً	21	70	56	14	161
جديداً على أعضاء مجموعتك الذين ساهموا ببعض الاقتراحات التي	13.0	43.5	34.8	8.7	
تهدف إلى التغيير المنشود، علماً أنهم يمتازون بالأداء الجيد والمرونة					
31. أداء المجموعة وعلاقتهم الشخصية جيدة، ولكن لديك بعض	72	53	22	14	161
الشعور بوجود نقص في توجيههم	44.7	32.9	13.7	8.7	
32. عينك رئيسك لقيادة الوحدة التعليمية التي تأخرت كثيراً في تقديم	87	58	16	0	161
التوصيات المطلوبة للتغيير في الوقت المحدد، حيث أن أعضاء هذه					
الوحدة لا يعرفون أهدافهم بوضوح، وكان حضورهم للجلسات ضعيفاً،	54.4	36.0	9.9	0.0	
واجتماعاتهم أصبحت عبارة عن مناسبات اجتماعية. علماً أنهم يمتلكون					
33. على الرغم من أن مجموعتك معروفون بقدرتهم على تحمّل	56	34	17	54	161
المسؤولية، إلا أنهم لم يستجيبوا لتعليماتك بتحديد معايير جديدة لمستوى	34.8	21.1	10.6	33.5	
الإنجاز المطلوب.					
34. حصلت على ترقية في وظيفة جديدة، وكان المشرف التربوي	27	58	57	19	161
السابق لا يتدخل في شؤون أعضاء المجموعة، وعلى الرغم من ذلك					
استطاعوا المحافظة على مهامهم واتجاهاتهم والعلاقات الشخصية فيما	16.8	36.0	35.4	11.8	
بينهم					
35. أفادت المعلومات الحديثة عن وجود بعض الصعوبات الداخلية بين	56	23	41	41	161
أعضاء المجموعة، علماً بأن سجلاتهم تشير إلى إنجازهم العالي					
وحفاظهم بفعالية على أهداف المؤسسة التعليمية بعيدة المدى، وأنهم	34.8	14.3	25.5	25.5	
كانوا يعملون معاً بانسجام خلال السنة الماضية، وجميعهم مؤهلون					
للتعامل بالسياسة					
مجموع الأنماط القيادية المستخدمة من قبل المرشدين	608	539	413	372	1,932
	31.5	27.9	21.4	19.3	100.0
متوسط الأنماط القيادية المستخدمة من قبل المرشدين	51	45	34	31	161
	31.5	27.9	21.4	19.3	100.0

يُظهر لنا الجدول 11 النتائج التالية:

- اعتمد 31.5% من المُشرفين النمط S1، وهو نمط الإبلاغ (اهتمام مرتفع بالعمل

ومنخفض بالاعتبارات الإنسانية).

- كما اعتمد 27.9% من المُشرفين النمط S2، وهو نمط الإقناع (اهتمام مرتفع بالعمل

ومرتفع بالاعتبارات الإنسانية).

- 21.4% من المُشرفين اعتمدوا النمط S3، وهو نمط المشاركة (اهتمام منخفض بالعمل

ومرتفع بالاعتبارات الإنسانية).

- حلّ في المرتبة الأخيرة النمط S4، (19.3%) من المُشرفين اعتمدوا هذا النمط، وهو

نمط التفويض (اهتمام منخفض بالعمل ومنخفض بالاعتبارات الإنسانية).

ولتبيان درجة فعالية الأنماط المُستخدمة من قبل المرشدين لإيجاد الحلول للمواقف المعروضة

عليهم، تمّ تثقيف الإجابات بحسب الجدول 4، ص. 49 ومن ثمّ احتساب مجموع ومتوسط الدرجات

لكلّ بند وللمحور ككلّ وجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول 12

درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف بحسب تقييم "هيري سي وبلانشارد"

متوسط درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف	درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف	درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف	درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف	درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف	درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف	درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف	درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف	درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف	درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف	درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف	درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف	العدد
161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161	161
0.70	-0.07	0.13	-0.50	1.08	-0.91	0.09	-0.20	0.80	0.02	-0.35	0.27	0.36
1.679	1.601	1.562	1.313	1.334	1.563	1.605	1.361	1.825	1.574	1.409	1.353	المتوسط الحسابي الانحراف المعياري

يتبين من الجدول 12 أعلاه أن فعالية القيادة لدى المُشرفين كانت مقبولة في علاج سبع

حالات حيث تراوحت قيمة متوسطات الدرجات بين 0.09 و 1.08 فيما كانت غير مقبولة في الخمس

حالات المتبقية إذ تراوحت قيمة المتوسطات بين -0.35 و -0.07.

إن المتوسط العام لدرجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف بلغ قيمة 0.70

وهي نسبة مقبولة بحسب الجدول رقم 4، ص. 49 مما يدلّ على الفعالية الإيجابية للنمط القيادي

المتّبع من قبل المُشرفين.

4.5 تأثير المدارس التابعة لإدارة مركزية على فعالية أنماط القادة المشرفين

للتحقق من الفرضية الرابعة التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية النمط القيادي باختلاف متغير التبعية الإدارية تعزى لمتغير الإدارة المركزية"، قمنا بإجراء اختبارات "ت" المعلمية لمجموعتين مستقلتين "Independent Sample T-Tests" لمستوى فعالية القادة المشرفين تبعاً لتبعية إدارة المدارس التي يعملون فيها وبيّن الجدول 13 التالي النتائج التالية:

جدول 13

نتائج اختبارات للفروقات بين مستوى فعالية أنماط القادة المشرفين وقدرتهم على التكيف تبعاً لمتغير الإدارة المركزية للمدارس

هل المدرسة تابعة لإدارة مركزية ضمن مؤسسة لديها مجموعة مدارس؟	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية df	الاحتمالية Sig. (2-tailed)	الدلالة الإحصائية
كلا	70	0.47	5.788	-	159	0.661	غير دال
نعم	91	0.87	5.600	0.439			إحصائية

تشير النتائج إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسط فعالية المشرفين العاملين في المدارس المستقلة ($M=0.47, SD=5.788$) ومتوسط فعالية أنماط القادة العاملين في المدارس التابعة لإدارة مركزية ($M=0.87, SD=5.600$)؛ $[t(159) = -0.439, p = .661 > .05]$ وبالتالي لم نستطع تأكيد هذه الفرضية بالرغم من وجود فروقات بلغت 85.1% في فعالية أنماط القادة لصالح الإدارات المركزية للمدارس.

4.6 فعالية القادة المشرفين وقدرتهم على التكيف من وجهة نظر المعلمين

يحتوي هذا المحور على 12 بند وقد اعتمد الباحث أيضًا "أداة وصف فعالية القيادة والقدرة

على التكيف "المطورة لهرسي وبلانشارد للتعرف على تقييم المعلمين للأنماط القيادية التي سيستخدمها المشرفين التربويين في كلٍّ من الحالات المقترحة.

لقد تمّ إجراء تحليل وصفي لإجابات المعلمين واحتساب التكرارات، النسب المئوية الخاصة

بها ومجموع الأنماط القيادية التي سوف يستخدمها المشرفين من وجهة نظر المعلمين وجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول 14

السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي في كلٍّ من المواقف المعروضة وتناسبه مع الأنماط القيادية من وجهة نظر المعلمين

S4 نمط التقويض التكرار %	S3 نمط المشاركة التكرار %	S2 نمط الإقناع التكرار %	S1 نمط الإبلاغ التكرار %	البند
56	118	104	127	48. في الآونة الأخيرة لم تعد متجاوب لمحادثة المشرف الودية معك واهتمامه الواضح برفاهيتك، وأداؤك أخذ بالانخفاض بسرعة.
13.8	29.1	25.7	31.4	
88	103	136	78	49. الملاحظ أن إنجازات المجموعة في ازدياد، وأن المشرف التربوي لا يزال يعمل للتأكد من أن كل أعضاء المجموعة يدركون مسؤولياتهم، كما أنهم يدركون مستوى الأداء المنشود.
21.7	25.4	33.6	19.3	
110	98	128	69	50. أنت غير قادر على حل المشكلة بنفسك، وكان المشرف التربوي يتركك وشأنك، أداؤك وعلاقاتك الجماعية والشخصية جيدة.
27.2	24.2	31.6	17.0	
90	128	76	111	51. لدى المشرف التربوي النية في إجراء بعض التغيير وسجلك في الوحدة التعليمية يشير إلى جودة إنجازاتك، وأنت تحترم مبدأ التغيير.
22.2	31.6	18.8	27.4	
75	98	122	110	52. خلال الأشهر القليلة الماضية تدنى أدائك وأصبحت غير مهتم بتحقيق الأهداف، وكانت إعادة تحديد المسؤوليات والتذكير بها من قبل المشرف التربوي قد ساعدت بشكل كبير في فترات سابقة، فأنت بحاجة دائماً إلى تذكيرك بإنجاز المهام في الوقت المحدد.
18.5	24.2	30.1	27.2	

البند	S1 نمط الإبلاغ التكرار %	S2 نمط الإقناع التكرار %	S3 نمط المشاركة التكرار %	S4 نمط التقويض التكرار %
53. مشرفك التربوي انتقل إلى وحدة تعليمية تسير بكفاءة عالية، وكان المشرف التربوي السابق شديداً وحازماً، أما مشرفك فيود أن يحافظ على مستوى الأداء العالي في هذه الوحدة التعليمية لكنه يريد إضفاء الطابع الإنساني أيضاً على بيئة العمل.	111	93	133	68
54. المشرف التربوي يود إجراء تغيير في تنظيم الوحدة التعليمية، سوف يكون شيئاً جديداً على أعضاء المجموعة الذين ساهموا ببعض الاقتراحات التي تهدف إلى التغيير المنشود، علماً أنهم يمتازون بالأداء الجيد والمرونة في العمل. 54.	92	107	120	86
55. أدائك وعلاقاتك الشخصية جيدة، ولكن لدى المشرف التربوي بعض الشعور بوجود نقص في توجيه المعلمين في مجموعتك.	88	124	98	95
56. تم تعيين مشرفك التربوي لقيادة مجموعة في وحدة تعليمية قد تأخرت كثيراً في تقديم التوصيات المطلوبة للتغيير في الوقت المحدد، حيث أن أعضاء هذه الوحدة التعليمية لا يعرفون أهدافهم بوضوح، وكان حضورهم للجلسات ضعيفاً، واجتماعاتهم أصبحت عبارة عن مناسبات اجتماعية. علماً أنهم	145	121	81	58
57. يسمح للمجموعة بالمشاركة في تحديد الأهداف ولكن من دون الضغط عليهم على الرغم من أنك معروف بقدرتك على تحمل المسؤولية، إلا أنك لم تتجواب مع تعليمات المشرف التربوي بتحديد معايير جديدة لمستوى الإنجاز المطلوب.	113	102	106	84
58. مشرفك التربوي قد تمت ترقيته مؤخراً، وكان المشرف السابق لا يتدخل في شؤونك، وعلى الرغم من ذلك استطعت المحافظة على مهامك واتجاهاتك والعلاقات الشخصية بينك وبين الزملاء في المجموعة.	124	79	97	105
59. أفادت المعلومات الحديثة عن وجود بعض الصعوبات الداخلية بين المعلمين، علماً بأن سجلاتهم تشير إلى إنجازهم العالي وحفاظهم بفعالية على أهداف المؤسسة التعليمية بعيدة المدى، وأنهم كانوا يعملون معاً بانسجام خلال السنة الماضية وجميعهم مؤهلون للقيام بالمهمة السنة الماضية، وجميعهم مؤهلون للقيام بالمهمة	117	72	110	106
مجموع الأنماط القيادية التي سوف يستخدمها المشرفين من وجهة نظر المعلمين	1285	1264	1290	1021
	26.4%	26.0%	26.5%	21.0%

يتبين من الجدول أن المعلمين يعتبرون أن 26.5% من المشرفين سيستخدمون النمط S3،

وهو نمط المشاركة، و 26.4% من المشرفين سيستخدمون نمط الإبلاغ S1، كما أن 26.0%

سيستخدمون نمط الإقناع S2 فيما 21.0% من المرشدين سوف يستخدمون نمط التقويض S4.

ولتبيان درجة فعالية الأنماط التي سيعتمدها المشرفون لإيجاد الحلول للمواقف المعروضة

على المعلمين، تمّ تثقيف الإجابات بحسب الجدول 4، ص. 49 ومن ثمّ احتساب مجموع ومتوسط

الدرجات لكلّ بند وللمحور ككلّ وجاءت النتائج على الشكل التالي:

جدول 15

درجة فعالية أنماط القادة المُشرفين وقدرتهم على التكيف بحسب تقييم "هيرسي وبلاشارد" من وجهة

نظر المعلمين

درجة فعالية الأنماط	درجة فعالية الأنماط	درجة فعالية الأنماط	درجة فعالية الأنماط	درجة فعالية الأنماط	درجة فعالية الأنماط	درجة فعالية الأنماط	درجة فعالية الأنماط	درجة فعالية الأنماط	درجة فعالية الأنماط	درجة فعالية الأنماط	درجة فعالية الأنماط	درجة فعالية الأنماط	أداة فعالية القائد
بند 48	بند 49	بند 50	بند 51	بند 52	بند 53	بند 54	بند 55	بند 56	بند 57	بند 58	بند 59	الفقر ة على	
405	405	405	405	405	405	405	405	405	405	405	405	405	العدد
0.32	0.30	0.19	0.02	0.23	0.07	0.09	-0.03	0.53	0.00	-0.07	0.04	1.68	المتوسط الحسابي
1.50	1.60	1.48	1.57	1.52	1.48	1.60	1.53	1.49	1.61	1.62	1.63		الانحراف المعياري
4	5	6	9	4	1	3	6	3	2	4	0		

إن تقييم المعلمين لدرجة فعالية أنماط القادة المُشرفين ($M=1.68$, $SD=6.533$) كان أكبر

وبنسبة 138% من درجة فعالية المشرفين المبيّنة في الجدول 12 ($M=0.70$, $SD=5.668$) ممّا

يدلّ على تقدير المعلمين المرتفع لمشرفيهم ولمدى فعالية أنماط هؤلاء القادة وقدرتهم على التكيف

مع المواقف التي تواجههم.

4.7 العلاقة بين متغيرات الدراسة ومستوى الرضى الوظيفي عند المعلمين

لتبيان مدى تأثير المتغيرات التالية: "فعالية القائد والقدرة على التكيف من وجهة نظر

المعلمين، رغبة المعلمين بإتمام المهام وقدرة المعلمين على إتمام المهام" على مقياس الرضى الوظيفي

عند المعلمين، تمّ استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدّد التدريجي (Multiple Linear

Regression "Stepwise Method") الذي يستثني من النتائج القيم الغير دالة إحصائياً والذي

اعتُبرت فيه فعالية القائد والقدرة على التكيف من وجهة نظر المعلمين، رغبة المعلمين بإتمام المهام وقدرة المعلمين على إتمام المهام كمتغيرات تفسيرية مستقلة (Predictors Independent Variables) ومستوى الرضى الوظيفي كمتغير تابع (Dependent Variable). ويبيّن الجدول 16 أدناه هذه النتائج:

جدول 16

نتائج الانحدار الخطي المتعدد بين فعالية القائد والقدرة على التكيف، رغبة المعلمين بإتمام المهام وقدرتهم على إتمامها ومقياس الرضى الوظيفي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة (المفسرة)	R	R ²	قيمة F	دلالة F	ديربن واتسن Durbin Watson	بيتا	قيمة t	دلالة t	معامل تضخم التباين
الرضى الوظيفي	فعالية القائد والقدرة على التكيف من وجهة نظر المعلمين	0.812	0.66	258.373	0.000	1.407	0.129	26.698	0.000	1.008
الرضى الوظيفي	رغبة المعلمين بإتمام المهام						0.22	3.333	0.001	1.343
	قدرة المعلمين على إتمام المهام						0.017	2.541	0.011	1.333

df (Regression)=3, df (Residual) = 401, N = 404

أظهرت نتائج نموذج الانحدار وجود علاقة معنوية بين فعالية القائد والقدرة على التكيف من وجهة نظر المعلمين، رغبة المعلمين بإتمام المهام، قدرتهم على إتمام المهام ومقياس الرضى الوظيفي ($F(3,401) = 258.373, p < .001$) وبالتالي يوجد تأثير من المتغيرات المستقلة على المتغير التابع وحجم هذا التأثير كبير ($f^2 = \sqrt{\frac{R^2}{1-R^2}} = \sqrt{1.95} = 1.40$) (Cohen, 1988).

وتوضح النتائج أن المتغيرات المستقلة تفسّر 66% من التباين الحاصل في مقياس الرضى الوظيفي وذلك بالنظر إلى معامل التحديد ($R^2 = 0.66$).

كما جاءت قيمة بيتا التي توضح التأثير المباشر والعلاقة الإيجابية بين متغيرات فعالية القائد والقدرة على التكيف من وجهة نظر المعلمين ومقياس الرضى الوظيفي ($\beta = 0.129, t = 26.698$) دالة إحصائية، فكلما يزداد مقياس فعالية القائد والقدرة على التكيف من وجهة نظر المعلمين بمقدار وحدة يرتفع مقياس الرضى الوظيفي بمقدار 12.9% وحدة. وكذلك جاءت قيمة بيتا لمتغير رغبة المعلمين بإتمام المهام ($\beta = 0.22, t = 3.333, \rho = 0.001$) دالة إحصائية وقيمة بيتا لمتغير قدرة المعلمين على إتمام المهام ($\beta = 0.17, t = 2.541, \rho = 0.011$) دالة إحصائية.

4.8 العلاقة المتبادلة بين متغيرات الدراسة على بناء الرضى الوظيفي.

تمّ استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Multiple Linear Regression) ("Stepwise Method") الذي يستثني من النتائج القيم الغير دالة إحصائية والذي اعتُبرت فيه الجنس، المستوى العلمي، سنوات الخبرة، مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي وفعالية القائد والقدرة على التكيف من وجهة نظر المعلمين كمتغيرات تفسيرية مستقلة (Predictors Independent Variables) ومستوى الرضى الوظيفي كمتغير تابع (Dependent Variable). ويبين الجدول

17 أدناه هذه النتائج:

جدول 17

نتائج الانحدار الخطي المتعدد التدريجي الخاص بالرضى الوظيفي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة (المفسرة)	ر	ر ²	قيمة ف	دلالة ف	دورين واتسن Durbin Watson	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
فعالية القائد والقدرة على التكيف من وجهة نظر المعلمين		0.803	0.64	242.223	0.000	1.372	0.129	26.286	0.000	1.006
الرضى الوظيفي	مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي						0.183	3.452	0.001	1.007
	تبعية المدرسة لإدارة مركزية ضمن مؤسسة لديها مجموعة مدارس						0.142	2.101	0.036	1.001

$df (Regression)=3, df (Residual) = 401, N = 404$

أظهرت نتائج نموذج الانحدار وجود علاقة معنوية بين مجموعة المتغيرات ومستوى الرضى الوظيفي عند المعلمين ($F (3,401) = 242.223, p < .001$) وبالتالي يوجد تأثير من المتغيرات المستقلة على المتغير التابع وحجم هذا التأثير كبير $(f^2 = \sqrt{\frac{R^2}{1-R^2}} = \sqrt{1.77}) = 1.33$ (Cohen, 1988).

وتوضح النتائج أن المتغيرات المستقلة تفسر 64% من التباين الحاصل في مستوى الرضى الوظيفي وذلك بالنظر إلى معامل التحديد ($R^2=.64$).

كما جاءت قيمة بيتا التي توضح العلاقة الإيجابية بين متغير فعالية القائد والقدرة على التكيف من وجهة نظر المعلمين ومقياس الرضى الوظيفي ($\beta = 0.13, t = 26.286, p < .001$) دالة إحصائية، فكلما يزداد مقياس فعالية القائد والقدرة على التكيف بمقدار وحدة يرتفع مقياس الرضى

الوظيفي بمقدار 12.9% وحدة. وكذلك جاءت قيمة بيتا لمتغير مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي
($\beta = 0.18, t = 3.452, \rho = 0.001$) دالة إحصائية وقيمة بيتا لمتغير تبعية المدرسة لإدارة
مركزية ضمن مؤسسة لديها مجموعة مدارس ($\beta = 0.14, t = 2.101, \rho = 0.036$) دالة
إحصائية.

لقد استنتى البرنامج الإحصائي من التحليل متغيرات الجنس، المستوى العلمي وسنوات الخبرة
كون نتائجها غير دالة إحصائية وبالتالي ليس لديها تأثير مباشر على مستوى الرضى الوظيفي.
بناءً على النتائج المذكورة أعلاه، يمكننا تأكيد الفرضية المذكورة أعلاه ووجود علاقة معنوية
بين مجموعة المتغيرات ومستوى الرضى الوظيفي عند المعلمين؛ كما أنه لفعالية القائد والقدرة على
التكيف من وجهة نظر المعلمين ومستوى الاستعداد والنضج الوظيفي وتبعية المدرسة لإدارة مركزية
ضمن مؤسسة لديها مجموعة مدارس تأثير مباشر كبير على مستوى الرضى الوظيفي عند المعلمين،
وبالتالي كلما ازدادت أعداد المدارس التابعة لإدارات مركزية أو تحسنت فعالية القادة المشرفين أو
تحسن مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي عند المعلمين، سوف يتحسن مستوى رضاهم الوظيفي وإذا
ما انخفضت أعداد المدارس التابعة لإدارات مركزية أو انخفضت فعالية القادة المشرفين أو انخفض
مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي عند المعلمين، سوف ينخفض مستوى رضاهم الوظيفي.

4.9 تأثير متغيرات الدراسة والرغبة في إتمام المهام لدى المعلمين Teachers'

Willingness على القدرة لاتمام المهام لديهم Teachers' Ability

لتبيان مدى تأثير المتغيرات التالية: " رغبة المعلمين بإتمام المهام، الجنس، تبعية المدرسة
لإدارة مركزية، المستوى العلمي للمعلمين وسنوات الخبرة" على مقياس القدرة على إتمام العمل عند
المعلمين، تم استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Multiple Linear

(Regression "Enter Method") الذي اعتُبرت فيه رغبة المعلمين بإتمام المهام، الجنس، تبعية المدرسة لإدارة مركزية، المستوى العلمي للمعلمين وسنوات الخبرة كمتغيرات مستقلة (Predictors Independent Variables) ومستوى الرضى الوظيفي كمتغير تابع (Dependent Variable). ويبين الجدول 18 أدناه هذه النتائج:

جدول 18

نتائج الانحدار الخطي المتعدد بين رغبة المعلمين بإتمام المهام ومتغيرات الدراسة ومقياس القدرة على إتمام المهام

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة (المفسرة)	ر	ر ²	قيمة ف	دلالة ف	دوربين واتسن Durbin Watson	بيتا	قيمة ت	دلالة ت	معامل تضخم التباين
القدرة على إتمام المهام	رغبة المعلمين بإتمام المهام	0.518	0.268	29.215	0.000	1.746	0.485	11.375	0.000	1.008
	تبعية المدرسة لإدارة مركزية						0.964	1.974	0.049	1.006
	سنوات الخبرة						0.616	2.151	0.032	1.039
	الجنس						0.646	1.259	0.209	1.009
	المستوى العلمي						-0.007	-0.025	0.980	1.032

$df (Regression)=5, df (Residual) = 399, N = 404$

أظهرت نتائج نموذج الانحدار وجود علاقة معنوية بين قدرة على التكيف، الجنس، تبعية المدرسة لإدارة مركزية، المستوى العلمي للمعلمين وسنوات الخبرة ومقياس القدرة على إتمام المهام ($F(5,399) = 29.215, p < .001$) وبالتالي يوجد تأثير من المتغيرات المستقلة على المتغير التابع وحجم هذا التأثير كبير ($f^2 = \sqrt{\frac{R^2}{1-R^2}} = 0.61$) (Cohen, 1988). وتوضح النتائج أن

المتغيرات المستقلة تفسّر 27% من التباين الحاصل في مقياس القدرة على إتمام المهام وذلك بالنظر إلى معامل التحديد ($R^2 = 0.27$).

كما جاءت قيمة بيتا التي توضح التأثير المباشر والعلاقة الإيجابية بين متغيرات رغبة المعلمين بإتمام المهام ومقياس القدرة على إتمام المهام ($\beta = 0.49, t = 11.375, p < 0.001$) دالة إحصائياً، فكلما يزداد مقياس رغبة المعلمين بإتمام المهام بمقدار وحدة يرتفع مقياس القدرة على إتمام المهام بمقدار 49% وحدة. وكذلك جاءت قيمة بيتا لمتغير تبعية المدرسة لإدارة مركزية ($\beta = 0.96, t = 1.974, p = 0.049$) دالة إحصائياً وقيمة بيتا لمتغير سنوات الخبرة ($\beta = 0.62, t = 2.151, p = 0.032$) دالة إحصائياً.

وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود تأثير مباشر لكل من الجنس والمستوى العلمي للمعلمين على القدرة على إتمام المهام حيث كانت قيمة الدلالة أكبر من 0.05.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج

تمهيد

يقدم الفصل الخامس مناقشة وتحليلاً شاملين للنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، والتي تهدف إلى معرفة تأثير أنماط القيادة على الرضى الوظيفي وفعالية القادة في السياق التعليمي. بالاعتماد على نظرية القيادة الظرفية® كإطار توجيهي. فحصت الدراسة العلاقة بين أنماط القيادة المختلفة، فعالية القيادة، استعداد المعلم، وكذلك تأثير هذه العوامل على الرضى الوظيفي. الغرض من هذا الفصل هو مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة.

5.1 مناقشة نتائج السؤال الأول

والذي ينص على: "إلى أي مدى هناك تطابق بين إجابات المشرفين التربويين ومعلميهم في تحديد النمط السائد وفق النظرية الظرفية® للقيادة؟"

وفقاً للبيانات، يعتقد المعلمون أن 26.5% من المشرفين سيستخدمون S3 نمط (المشاركة)، وسيستخدم 26.4% S1 نمط (الإبلاغ)، وسيستخدم 26.0% S2 نمط (الإقناع)، وسيستخدم 21.0% نمط S4 (التفويض). في المقابل، يقوم المشرفون بتقييم أنفسهم على أنهم يستخدمون 31.5% S1 نمط (الإبلاغ)، و 27.9% S2 نمط (الإقناع)، و 21.4% S3 نمط (المشاركة)، و 19.3% أسلوب S4 نمط (التفويض). تشير هذه النتائج إلى أن المعلمين يدركون التوزيع المتوازن نسبياً لأساليب القيادة بين المشرفين، مع تفضيل طفيف لأسلوب S3 (المشاركة)، بينما يرى المشرفون أنهم يستخدمون أسلوب S1 (الإبلاغ) بشكل متكرر.

تشير النتائج إلى وجود تناقض بين أنماط القيادة السائدة المتصورة للمشرفين التربويين والمعلمين. بينما ينظر المشرفون إلى أسلوب قيادتهم الرئيسي على أنه S1 (الإبلاغ / Telling) متبوعاً بـ S2 (الإقناع / Selling)، يرى المعلمون أن أسلوب القيادة الرئيسي لمشرفيهم هو S3 (المشاركة / Participating) يليه S1. هذه النتائج مهمة في فهم ديناميكيات القيادة داخل البيئة التعليمية (Hersey & Blanchard, 1977).

يمكن أن يعزى التناقض في أساليب القيادة إلى الاختلافات في الإدراك والتوقعات من كلا الطرفين. قد يشعر المشرفون أن دورهم يتمثل في المقام الأول في تقديم إرشادات وإرشادات واضحة (S1)، ودعم معلمهم من خلال كونهم أكثر توجيهًا وتدريبًا لهم (S2) (Lorinkova & Pearsall, 2016). من ناحية أخرى، قد يرى المعلمون أن المشرفين عليهم يقدمون المزيد من الدعم والتعاون (S3) مع الحفاظ على نهج توجيهي (S1) عند الضرورة (Krasikova, Green, & LeBreton, 2013).

تتوافق النتائج مع الفرضية الأولى (H_1)، والتي تنبأت بوجود اختلاف بين إجابات المشرفين والمعلمين في تحديد النمط القيادي: لا يوجد تطابق بين إجابات المشرفين والمعلمين في تحديد نمط القيادة السائد وفق النظرية الظرفية® للقيادة.

من الضروري أن يكون المشرفون على دراية بالاختلافات الملحوظة في أساليب القيادة لسد الفجوة بين تصورهم الذاتي وتوقعات معلمهم. قد يؤدي الفهم الأفضل لهذه الاختلافات إلى تحسين الاتصال والتعاون بين المشرفين والمعلمين، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين الأداء والرضى الوظيفي (Den Hartog et al., 2012).

ويشير (Hofstede et al., 2010; Gelfand et al., 2017) انه يجب أن تلحظ البحوث الإضافية الأسباب الكامنة وراء التناقضات في أساليب القيادة المتصورة، مثل الاختلافات في السياق الثقافي أو التوقعات أو أساليب الاتصال. بالإضافة إلى ذلك، سيكون من المفيد التحقيق في تأثير هذه التناقضات على النتائج المختلفة، مثل أداء المعلم، والرضى الوظيفي، وإنجاز الطلاب (Avolio, Walumbwa, & Weber, 2009).

5.2 مناقشة نتائج السؤال الثاني

والذي ينص على: ما هو مستوى الاستعداد لإنجاز المهام لدى هيئة التدريس في مدارس بيروت الخاصة غير المجانية؟

يتعمق القسم الثاني من الفصل الرابع في مستوى الاستعداد لدى المعلمين في سياق القيادة الظرفية®. وقد تم العثور على القيم المتوسطة لمحور قدرة المعلمين Ability (32.94) ومحور رغبة المعلمين Willingness (32.84) ضمن النطاق من 27 إلى 38 لكل من أعمدة القدرة والرغبة في مصفوفة الاستعداد الوظيفي. وقد أظهرت النتائج ان مستوى الاستعداد الوظيفي السائد هو R3 (Able But Unwilling or Unsecure) (قادر، ولكن غير آمن أو غير راغب) بين أعضاء هيئة التدريس.

وفقاً لنظرية القيادة الظرفية® لهيرسي وبلانشارد، يشير المستوى R3 إلى أن المعلمين يمتلكون المهارات والقدرات اللازمة لإكمال المهام الموكلة إليهم، ولكنهم إما غير راغبين في الاستفادة من هذه القدرات أو قلقون بشأن أداء المهام بشكل مستقل دون طلب المساعدة من المشرف التربوي.

تؤكد هذه النتائج الفرضية الثانية، التي تنص على أن "مستوى الاستعداد الوظيفي السائد بين أعضاء هيئة التدريس هو R3 (قادر وغير راغب). يشير مستوى R3 إلى أن المعلمين قد

يواجهون نقصًا في الثقة أو الدافع أو الثقة في قدراتهم (Tschannen-Moran et al, 2010)، مما قد يؤثر سلبيًا على أدائهم وتجربة التعلم الشاملة لطلابهم. كما أظهرت الأبحاث حول الكفاءة الذاتية للمعلمين، أن المعلمين ذوي المستويات الأعلى من الكفاءة الذاتية يكونون أكثر تحفيزًا ومرونة ومثابرة عند مواجهة التحديات وفي المقابل، قد يعاني المعلمون الذين يفتقرون إلى الكفاءة الذاتية من مستويات أعلى من الإجهاد والإرهاق، مما قد يؤدي إلى انخفاض جودة التدريس (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

وهذا قد يسلط الضوء على قضية محتملة في البيئة التعليمية، يمكن أن يكون أحد التفسيرات المحتملة لمستوى R3 بين المعلمين هو الثقافة التنظيمية وأساليب القيادة داخل المؤسسات التعليمية. على سبيل المثال، قد تحد البيئة شديدة المركزية والبيروقراطية والتسلسل الهرمي من استقلالية المعلمين وشعورهم بالتمكين، مما يؤدي إلى الشعور بعدم الأمان وعدم الرغبة في اتخاذ المبادرة (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010). من ناحية أخرى، فإن أسلوب القيادة الداعم والتعاوني والتمكيني الذي يشجع التواصل المفتوح والتطوير المهني يمكن أن يعزز الكفاءة الذاتية للمعلمين واستعدادهم لمواجهة التحديات (Woods & Weasmer, 2004; Lumby, 2013).

هناك عامل آخر يجب مراعاته وهو دور برامج التطوير المهني والدعم المستمر للمعلمين. يمكن أن يساعد التطوير المهني المستمر والتوجيه والتدريب المعلمين على بناء كفاءتهم الذاتية وتطوير مهارات جديدة ومواجهة التحديات بشكل أكثر فعالية. يجب أن تستثمر المؤسسات التعليمية في توفير فرص التطوير المهني المستهدفة التي تلبي الاحتياجات المحددة لأعضاء هيئة التدريس، مع التركيز على تعزيز ثقتهم وتحفيزهم واستعدادهم لأداء واجباتهم بشكل مستقل. فإن مستوى الاستعداد R3 بين أعضاء هيئة التدريس يسلط الضوء على أهمية معالجة العوامل الأساسية التي تسهم في عدم ثقة المعلمين أو عدم استعدادهم لأداء المهام بشكل مستقل. كما يجب أن تأخذ

المؤسسات التعليمية في الاعتبار تأثير الثقافة التنظيمية وأساليب القيادة وبرامج التطوير المهني على استعداد المعلم، مع الهدف النهائي المتمثل في خلق بيئة تعزز الكفاءة الذاتية والتحفيز والتدريس عالي الجودة.

5.3 مناقشة نتائج السؤال الثالث

والذي ينص على: هل يعتبر مستوى القدرة والاستعداد الوظيفي Readiness Level السائد لدى المعلمين، متطابق مع الأنماط القيادية السائدة في تقييم المشرفين لأنفسهم ومن ثم تقييم معلمهم لهم وفق نموذج القيادة الظرفية[®]؟

في هذه الدراسة، يرى المشرفون أنهم يستخدمون أساليب القيادة S1 (الإبلاغ) و S2 (الإقناع) (Hersey & Blanchard, 1977). ومع ذلك، فإن هذه الأساليب لا تتوافق تمامًا مع مستوى الاستعداد للمعلمين R3، وهو المستوى السائد المحدد بين أعضاء هيئة. من ناحية أخرى، يرى المعلمون أن المشرفين عليهم يمارسون بشكل أساسي أساليب القيادة S3 (المشاركة) و S1 (الإبلاغ) (Hersey & Blanchard, 1977)، والتي تتوافق أكثر مع مستوى استعدادهم وفقًا لنظرية القيادة الظرفية[®].

وبالتالي تؤكد النتائج الفرضية الثالثة (H_1) والتي تنص على "لا يتطابق مستوى القدرة والاستعداد الوظيفي Readiness Level مع الأنماط القيادية السائدة لا في تقييم المشرفين لأنفسهم ولا في تقييم معلمهم لهم"

يمكن أن يعزى التناقض بين تصور المشرفين الذاتي وتصور المعلمين لأساليب القيادة إلى

عدة عوامل:

أ. الاختلافات في الإدراك والتوقعات: قد يكون للمشرفين والمعلمين وجهات نظر مختلفة حول أساليب القيادة المستخدمة بسبب أدوارهم وخبراتهم (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010). قد يعتقد المشرفون أنهم بحاجة إلى تقديم المزيد من التوجيه والدعم لمرؤوسيه، وهذا هو السبب في أنهم يرون أنفسهم يمارسون أنماط S1 و S2، (Hersey & Blanchard, 1977). ومع ذلك، قد يقدر المعلمون النهج التشاركي لمشرفيه وينظرون إليهم على أنهم يمارسون أسلوب S3، (Hersey & Blanchard, 1977)، مما يشجع التعاون وصنع القرار المشترك.

ب. التقييم الذاتي للمشرفين: قد يقلل المشرفون من قدرتهم على التكيف وقدرتهم على مطابقة أساليبهم القيادية مع مستويات استعداد معلميه (Hersey & Blanchard, 1977). قد يكونون أكثر انتقاداً لأدائهم، مما قد يؤدي إلى تحديد أنماط القيادة السائدة لديهم مثل S1 و S2، بدلاً من أسلوب S3 الأكثر ملاءمة.

ج. الإفراط في التركيز على التحكم: قد يعطي المشرفون الأولوية للحفاظ على السيطرة والسلطة على مرؤوسيه (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010)، مما قد يقودهم إلى اتباع أساليب القيادة S1 (الإبلاغ) و S2 (الإقناع) (Hersey & Blanchard, 1977). تتضمن هذه الأساليب توفير توجيهات واضحة وإشراف دقيق، مما قد يجعل المشرفين يشعرون بمزيد من التحكم. ومع ذلك، قد لا يكون هذا النهج هو الأكثر فعالية لتلبية احتياجات المعلمين بمستوى استعداد R3، الذين يحتاجون إلى مزيد من الدعم والتشجيع للتغلب على مخاوفهم أو عدم رغبتهم في أداء المهام بشكل مستقل.

د. نقص الوعي أو التدريب: قد لا يكون المشرفون على دراية كاملة بمبادئ القيادة الظرفية® (Hersey & Blanchard, 1977) أو قد يفتقرون إلى التدريب اللازم لتكييف أساليب قيادتهم بشكل فعال لتناسب مع مستويات استعداد معلّميهم (Avalos, 2011). نتيجة لذلك، قد يتحولون بشكل افتراضي عن غير قصد إلى أنماط S1 و S2 ، (Hersey & Blanchard, 1977) والتي قد لا تكون الأنسب للمدرسين في المستوى R3.

إن التناقض بين تصورات المشرفين والمعلّمين لأساليب القيادة يسلط الضوء على أهمية فهم ومعالجة الاحتياجات الفريدة ومستويات الاستعداد للمعلّمين. يجب أن يسعى المشرفون إلى تطوير مهاراتهم في القيادة الظرفية® وتكييف أساليبهم لدعم مرؤوسيهم وتمكينهم بشكل أفضل، وضمان توافق نهجهم مع مستوى الاستعداد السائد لأعضاء هيئة التدريس. من خلال القيام بذلك، يمكنهم إنشاء بيئة تعليمية أكثر فعالية ورعاية تعزز النمو والتحفيز والكفاءة الذاتية بين المعلّمين (Woods & Weasmer, 2004).

5.4 مناقشة نتائج السؤال الرابع

والذي ينص على: هل هناك فرق دال إحصائياً في فعالية النمط القيادي باختلاف متغير التبعية الإدارية (المدرسة تابعة لإدارة مركزية أم غير تابعة)؟

في هذا القسم، تبحث الدراسة في التأثير المحتمل للإدارة المركزية على فعالية الأساليب القيادية للقادة المشرفين من منظور المعلّمين التابعين لهم. وتقترض الفرضية الرابعة (H_1) أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية النمط القيادي باختلاف متغير التبعية الإدارية". لاختبار هذه الفرضية، أجرينا اختبار "ت" المعلمين Independent Sample T-Test لمقارنة فعالية القادة

المشرفين العاملين في المدارس الخاصة غير المجانية في بيروت مع أولئك الذين يعملون في المدارس الخاضعة للإدارة المركزية.

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط فعالية المشرفين العاملين في المدارس المستقلة ومتوسط فعالية القادة العاملين في المدارس تحت الإدارة المركزية من منظور المعلمين التابعين للمشرفين في تلك المدارس.

وبالتالي، لا يمكن تأكيد الفرضية البديلة. ونقبل بالفرضية الصفرية (H_0) التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية النمط القيادي باختلاف متغير التبعية الإدارية".

من الضروري النظر في العوامل المختلفة التي يمكن أن تسهم في العلاقة بين الإدارة المركزية وفعالية القيادة. على سبيل المثال، قد يوفر وجود إدارة مركزية إرشادات وسياسات وموارد أكثر تنظيماً يمكن أن تدعم المشرفين في أدوارهم، مما قد يعزز فعاليتهم (Leithwood & Jantzi، 2000). على العكس من ذلك، يمكن للإدارة شديدة المركزية أن تفرض هياكل بيروقراطية صارمة تحد من استقلالية وقدرات اتخاذ القرار للقادة الإشرافيين، مما قد يعيق فعاليتهم (Hallinger & Heck، 2010).

بالرغم من وجود فروقات بلغت 85.1% في فعالية أنماط القادة لصالح الإدارات المركزية للمدارس، فإن نتائج هذا التحليل لم تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية القيادات الإشرافية بناء على وجود إدارة مركزية. مع ذلك، فإن الاختلافات الملحوظة في الفعالية تتطلب مزيداً من التحقيق لفهم التأثير المحتمل للإدارة المركزية على فعالية القيادة في البيئات التعليمية بشكل أفضل.

5.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

والذي ينص على: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية النمط القيادي لدى المشرفين

التربويين ومستويات الرضى الوظيفي لدى المعلمين؟

هدف الباحث في الدراسة أيضًا إلى معرفة العلاقة بين فعالية أسلوب القيادة للمشرف التربوي،

كما تم تقييمه من قبل المعلمين الذين يشرفون عليهم، والرضى الوظيفي للمعلمين. لتوضيح طبيعة

هذه العلاقة، تم إجراء اختبار معامل ارتباط بيرسون بين هذين المتغيرين، وكشف عن علاقة إيجابية

كبيرة وذات دلالة إحصائية: $r(403) = .793^{**}$, $p < .001$.

تشير هذه النتيجة إلى أنه مع زيادة الفعالية المتصورة لأسلوب قيادة المشرف التربوي، يزداد

مستوى الرضى الوظيفي لدى المعلمين. يتوافق هذا الارتباط الإيجابي مع الأبحاث السابقة، مما يشير

إلى أن القيادة الفعالة تلعب دورًا حاسمًا في تعزيز بيئة العمل الداعمة، وتعزيز مشاركة الموظفين،

وتعزيز الرضى الوظيفي (Griffith, 2004; Bogler, 2001).

في سياق نظرية القيادة الظرفية[®]، تؤكد هذه النتيجة على أهمية قيام المشرفين بتكييف أساليب

قيادتهم لتناسب مع مستويات الجهوزية لدى مرؤوسيه (Hersey & Blanchard, 1977) من

خلال القيام بذلك، يمكن للمشرفين إنشاء بيئة تعليمية معززة وتمكينية تلبي الاحتياجات الفريدة لكل

معلم، مما يؤدي في النهاية إلى زيادة الرضى (Woods & Weasmer, 2004). علاوة على

ذلك، فإن هذه النتيجة تسلط الضوء على قيمة برامج التطوير المهني والتدريب للمشرفين التربويين.

من خلال تزويد المشرفين بالمعرفة والمهارات اللازمة لممارسة القيادة الظرفية[®] بفعالية (Hersey

& Blanchard, 1977)، يمكن للمؤسسات التعليمية تعزيز بيئة عمل أكثر دعمًا وتحفيزًا، والتي

بدورها يمكن أن تسهم في زيادة الرضى الوظيفي بين المعلمين (Avalos, 2011). فالارتباط

الإيجابي الكبير بين فعالية أسلوب القيادة لدى المشرف التربوي والرضى الوظيفي للمعلم يؤكد الدور

الحاسم الذي تلعبه القيادة في تشكيل تجربة عمل المعلمين. من خلال غرس ممارسات القيادة الفعالة والقابلة للتكيف، يمكن للمؤسسات التعليمية أن تخلق بيئة تعزز الرضى الوظيفي، والنمو المهني، وفي نهاية المطاف، جودة أعلى للتعليم والتعلم.

5.6 مناقشة نتائج السؤال السادس

والذي ينص على: كيف تؤثر العلاقة المتبادلة بين متغيرات الدراسة المهمة على بناء الرضى

الوظيفي لدى المعلمين؟

يناقش هذا القسم من هذا الفصل التأثير المباشر لفعالية القيادة والقدرة على التكيف، كما يراها المعلمون، على الرضى الوظيفي. وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد وجود علاقة معنوية بين هذه المتغيرات. وتشير نتائج هذا الاختبار إنه مع زيادة فعالية القيادة والقدرة على التكيف، زاد الرضى الوظيفي أيضًا كما أشرنا في المناقشة للسؤال السابق. علاوة على ذلك، وجد أيضًا أن رغبة المعلمين وقدرتهم على إكمال المهام لها علاقة إيجابية كبيرة بالرضى الوظيفي. تشير نظرية القيادة الظرفية[®] إلى أنه يجب على القادة تكييف أساليب قيادتهم بناءً على مستويات استعداد مرؤوسيهم لتحقيق أقصى قدر من الفعالية. في سياق هذه الدراسة، تشير العلاقة الإيجابية بين فعالية القيادة والقدرة على التكيف والرضى الوظيفي إلى أن المشرفين الذين يمكنهم تكييف أساليبهم القيادية بشكل فعال لتناسب مع احتياجات معلمهم يساهمون في مستويات أعلى من الرضى الوظيفي. تسلط هذه النتيجة الضوء على أهمية تدريب المشرفين على مهارات القيادة الظرفية[®] وتعزيز بيئة تشجع على القيادة التكيفية (Hersey & Blanchard, 1977).

علاوة على ذلك، فإن العلاقة الإيجابية بين رغبة المعلمين وقدرتهم على إنجاز المهام ورضاهم الوظيفي تؤكد على أهمية التطوير المهني ودعم المعلمين. يمكن أن يؤدي تزويد المعلمين

بالموارد اللازمة، والتدريب، والتوجيه إلى تعزيز كفاءتهم الذاتية وتحفيزهم واستعدادهم لأداء واجباتهم بشكل مستقل (Elliott & Calderhead, 1994; Avalos, 2011). في المقابل، يمكن أن يساهم هذا التحفيز والفعالية الذاتية المتزايدة في زيادة الرضى الوظيفي.

تؤكد النتائج أيضًا على أهمية التواصل المفتوح والتعاون بين المشرفين والمعلمين (Woods & Weasmer, 2004; Lumby, 2013)، والتي يمكن أن تؤدي إلى فهم أفضل لاحتياجات وتوقعات بعضهم البعض، مما يسمح للمشرفين بتكييف أساليب قيادتهم وفقًا للاحتياجات المحددة لمعلميهم، مما يؤدي في النهاية إلى زيادة الرضى الوظيفي.

بناءً على النتائج المذكورة أعلاه، تم تأكيد الفرضية البديلة (H_1) التي تنص على "يؤثر تفاعل متغيرات الدراسة الهامة إحصائياً على بناء الرضى الوظيفي لدى المعلمين"

تدعم نتائج هذه الدراسة فكرة أن فعالية القيادة والقدرة على التكيف والمتغيرات المتعلقة بمهمة المعلم تؤثر بشكل مباشر على الرضى الوظيفي. هذا يعزز أهمية نظرية القيادة الظرفية[®] في البيئات التعليمية ويسلط الضوء على الحاجة إلى التطوير المهني المستمر والدعم لكل من المشرفين والمعلمين (Hersey & Blanchard, 1977). يجب أن يستكشف البحث المستقبلي الآليات الأساسية التي من خلالها تؤثر فعالية القيادة والقدرة على التكيف على الرضى الوظيفي، مع مراعاة عوامل مثل

الثقافة التنظيمية وممارسات الاتصال وأنظمة الدعم

(Leithwood & Jantzi, 2000; Hallinger & Heck, 2010).

5.7 مناقشة نتائج السؤال السابع

والذي ينص على: إلى أي مدى يتنبأ التأثير المشترك لرغبة المعلمين، والجنس، والمؤهلات الأكاديمية، والخبرة المهنية، وتبعية المدرسة إلى إدارة مركزية، بقدرات المعلمين على إكمال مهامهم بكفاءة؟

إن فحص تأثير العوامل المختلفة، بما في ذلك رغبة المعلمين في إكمال المهام، وانتماء المدرسة إلى الإدارة المركزية، والمستوى التعليمي للمعلمين، وسنوات الخبرة، على قدرة المعلمين على إكمال مهامهم، أسفر عن رؤى مثيرة للاهتمام. كانت العوامل التي ظهرت كدلالة إحصائية في التنبؤ بقدرة المعلمين على إكمال المهام هي رغبة المعلمين في إكمال المهام، وانتماء المدرسة إلى إدارة مركزية، وسنوات خبرة المعلمين. في المقابل، لم يظهر جنس المعلمين والمستوى التعليمي أي تأثير مباشر على القدرة على إنجاز المهام.

تتماشى العلاقة الإيجابية بين رغبة المعلمين في إكمال المهام وقدرتهم على القيام بذلك مع المبدأ المركزي لنموذج القيادة الظرفية[®]، وتحديدًا مفهوم "استعداد التابع" (Hersey & Blanchard, 1977). وفقًا لهذه النظرية، تؤثر قدرة الفرد واستعداده بشكل كبير على أداء مهامه. تقدم هذه الدراسة أدلة تجريبية تدعم هذا المبدأ في سياق إكمال المعلمين لمهامهم.

يمكن تفسير النتائج المتعلقة بالدور إلهام لانتماء المدرسة للإدارة المركزية في ضوء دور أساليب القيادة في نظرية القيادة الظرفية[®]. غالبًا ما تشير الإدارات المركزية إلى أسلوب قيادة أكثر توجيهًا، والذي يمكن أن يكون أكثر فعالية في سياقات معينة (Hersey & Blanchard, 1977) قد تشير هذه النتيجة إلى الحاجة إلى مزيد من البحث حول فعالية أساليب القيادة المختلفة في الهياكل الإدارية المختلفة في المدارس.

أما العلاقة الإيجابية بين سنوات الخبرة للمعلمين وقدرتهم على إكمال المهام بمفهوم "الاستعداد" في نظرية القيادة الظرفية[®]. يمكن ربطه أنه مع اكتساب الأفراد المزيد من الخبرة والثقة، يصبحون أكثر قدرة واستقلالية في مهامهم (Hersey & Blanchard, 1977). تدعم نتائج هذه الدراسة هذا المفهوم، وتؤكد على قيمة الخبرة في تعزيز قدرات المعلمين على إنجاز المهام.

أخيراً، يمكن استكشاف النتائج التي تفيد بأن النوع والمستوى التعليمي لا يؤثران بشكل مباشر على قدرة المعلمين على إكمال المهام فيما يتعلق بنظرية القيادة الظرفية[®]. تؤكد هذه النظرية على أهمية تكيف أسلوب القيادة على أساس استعداد "التابع"، وليس على خصائصهم الديموغرافية أو التعليمية (Hersey & Blanchard, 1977). يشير هذا إلى أن فعالية القيادة قد لا تكون مرتبطة بشكل مباشر بجنس المعلم أو بمستوى تعليمه، ولكن بالأحرى استعداده لإكمال المهام.

5.8 خلاصة

عند إعادة النظر في نتائج دراستنا ومقارنتها بالبحوث السابقة، تظهر عدة نقاط اتفاق واختلاف. يمكن إن يوفر بحثنا فهماً أكثر شمولاً لنظرية القيادة الظرفية[®] وتطبيقها في السياق التعليمي، وتحديدًا في المدارس الخاصة غير المجانية في بيروت. بينما ركزت معظم الدراسات السابقة في المقام الأول على تحديد أنماط القيادة السائدة حصراً ودراسة تأثيرها على المتغيرات المستقلة كالجنس والمؤهل العلمي والخبرة، فإن دراستنا تذهب إلى أبعد من ذلك في فحص فعالية هذه الأساليب وقابليتها للتكيف، فضلاً عن التعرف على التأثير المشترك للعوامل المختلفة التي شكلت عناصر الدراسة. والعنصر الأساسي أنها لم تنظر إلى القيادة الظرفية وفعاليتها من طرف القائد وهو المشرف التربوي في هذه الرسالة، بل التابعين أيضاً وهم المعلمين. الأمر الذي كشف عن التناقض بين أساليب القيادة كما يراها المشرف في التقييم الذاتي، وكما يراها المعلم فعلياً، على عكس العديد

من الدراسات التي تركز بشكل أساسي على تحديد أسلوب القيادة، بدون دراسة فعالية النمط. تتعمق أيضًا الدراسة الحالية في مستويات استعداد المعلمين في سياق القيادة الظرفية[®]. وقد كشف هذا التركيز الفريد أن المعلمين قادرين بشكل عام ولكنهم غير راغبين أو لا يشعرون بالأمان، مما يشير إلى أن العوامل التي تتجاوز أسلوب القيادة، مثل الثقافة التنظيمية وأنظمة الدعم، قد تؤثر على الرضى الوظيفي والأداء.

أما في مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة نجد إن دراسة (Metroyadi, Aslamiah, Silfiati, 2023) وجدت أن القيادة الظرفية للمدير لها تأثير إيجابي على بيئة عمل المعلم وأدائه. حيث يتماشى هذا مع نتائج الدراسة الحالية أن القيادة الفعالة يمكن أن تعزز الرضى الوظيفي (السؤال الخامس). ومع ذلك، قد توسعت الدراسة الحالية في هذا الأمر من خلال التعرف على تأثير العوامل المختلفة، مثل التبعية الإدارية واستعداد المعلم، والتي لم يتم استكشافها صراحة في هذه الدراسة السابقة. حيث أن لفعالية القائد والقدرة على التكيف من وجهة نظر المعلمين ومستوى الاستعداد الوظيفي وتبعية المدرسة لإدارة مركزية ضمن مؤسسة لديها مجموعة مدارس تأثير مباشر كبير على مستوى الرضى الوظيفي عند المعلمين

دراسة (Sa'ban, A. R., Suriansyah, A., & Mahrita, 2023) بشكل عام ، خلصت الدراسة إلى أن القيادة الظرفية تؤثر بشكل إيجابي على أداء المعلم ، مما يشير إلى أهميتها في تعزيز المخرجات التعليمية. حيث يكون لأساليب التدريب والتوجيه تأثير أكثر وضوحًا، بينما تظهر أساليب الدعم والتقويض تأثيرًا معتدلاً. وهذا يختلف مع نتائج الدراسة الحالية حيث كان للإبلاغ والمشاركة تأثير أكثر وضوحًا، كما يراها المعلمون.

تدعم بعض نتائج دراسة (Pasaribu et.al, 2023) نتائج دراستنا، حيث تشير هذه النتائج إلى أنه كلما كانت القيادة الظرفية أفضل، زاد الرضى الوظيفي والأداء لموظفي المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الحجم. ولكن هناك تناقض مع نتائج أخرى في هذه الدراسة حيث وجدت هذه الدراسة أيضًا أن الرضى الوظيفي له تأثير سلبي وليس مهمًا على أداء الموظف، مما يعني أن انخفاض الرضى الوظيفي لا يؤدي دائمًا إلى انخفاض في الأداء. وهذا ما يتناقض مع نتائج السؤال السابع في دراستنا حيث أظهرت نتائج تحليل الانحدار الخطي في التأثير المباشر والعلاقة الإيجابية لرغبة المعلمين بإتمام المهام ومقياس القدرة على إتمام المهام وقد كان التأثير عالي الموثوقية.

أما دراسة الراجح (2022) فوجدت إن أسلوب القيادة الأولية لقيادات المدارس الحكومية بالمدينة المنورة هو أسلوب المشاركة الداعمة. بينما تدعم دراستنا هذه النتيجة، إلا أنها تبحث في التفاعل المعقد بين أساليب القيادة والاستعداد الوظيفي، مما يوفر فهمًا أكثر شمولاً للعوامل التي تؤثر على الرضى الوظيفي في سياق تعليمي، وهو ما لم يتم النظر فيه في دراسة الراجح.

كما وجدت دراسة الشهري والمخلاق (2019) أن أساليب القيادة السائدة في مدارس الدمام لم تكن فعالة بما فيه الكفاية. لا يعكس بحثنا أهمية أساليب القيادة الفعالة فحسب، بل يبحث أيضًا في قابليتها للتكيف ودورها في ضمان زيادة الرضى الوظيفي بين المعلمين، وهو جانب لم يتم تناوله بدقة في هذه الدراسة السابقة.

تتفق دراستنا مع دراسة الصليبي وسعود (2010) في إن هناك علاقة إيجابية بين أسلوب القيادة الداعمة والمشاركة والرضى الوظيفي المرتفع لدى المعلمين. ومع ذلك، يؤكد بحثنا أيضًا على أهمية تقييم تصورات المعلمين لمشرفيهم، مما يوفر فهمًا أعمق لفعالية القائد المشرف وقدرته على التكيف. وهي جوانب لم يتم استكشافها في هذه الدراسة السابقة.

هذا وتدعم دراسة Riho Yoshioka (2006) جزئياً القيادة الظرفية® وتسلط الضوء على الاختلافات الثقافية في تفضيلات القيادة بين الموظفين اليابانيين والأمريكيين. يتوافق بحثنا مع هذه الدراسة في الاعتراف بأهمية السياق الثقافي عند فحص أساليب القيادة، ولكنه يساهم أيضاً في فهم أوسع لأساليب القيادة وتأثيرها على الرضى الوظيفي عبر السياقات الثقافية المتنوعة من خلال التركيز على القطاع التعليمي في بيروت.

تقدم دراستنا عن الدراسات السابقة فهم أعمق للعلاقات بين أساليب القيادة والاستعداد الوظيفي والرضى الوظيفي بين المعلمين في المدارس الخاصة غير المجانية في بيروت. هذا التحليل الشامل، الذي يتضمن تقييم تصورات المعلمين لمشرفيهم وفحص العوامل المختلفة التي تشكل عناصر الدراسة، يمكن أن يرشد البحث المستقبلي ويساهم في تطوير ممارسات قيادية أكثر فعالية داخل القطاع التربوي.

الخاتمة

تؤكد هذه الدراسة على الدور الحيوي للقيادة الفعالة في التعليم، وتوضح أن القيادة هي أكثر من مجرد إدارة وتوجيه -إنها تتعلق أيضًا بالقدرة على التكيف مع احتياجات واستعداد الأفراد والوضع المتطور. من خلال الخوض في التأثير العميق للقيادة على استعداد المعلمين ورضاهم الوظيفي، فإن النتائج التي توصلنا إليها، مع مراجعات الأبحاث السابقة والأدبيات الحالية، توفر لدينا رؤية قيمة حول الديناميكيات داخل القطاع التعليمي. قادتنا هذه المعرفة إلى إعادة تقييم وتوسيع نظرية القيادة الظرفية المقبولة على نطاق واسع والتي طورها هيرسي وبلانشارد، وبلغت ذروتها في نموذج مقترح أكثر انسجامًا مع السياقات التعليمية المعاصرة. في العصر الحالي، الذي يتميز بالتقدم التكنولوجي السريع والتحول الرقمي، أصبحت القدرة على التكيف مع التغيرات التكنولوجية ذات أهمية متزايدة. حيث أصبحنا هذه القدرة على التكيف الرقمي أمرًا بالغ الأهمية بشكل خاص في سياق التعليم، إدراكًا للأهمية المحتملة للتكيف الرقمي في تحديد مدى استعداد المعلمين، نقترح إدراج هذا البعد في نموذج القيادة الظرفية. وقد يعكس هذا الاقتراح حقائق عالمنا الرقمي المتزايد، حيث تعد القدرة على التكيف مع التغيرات التكنولوجية جزءًا لا يتجزأ من الحفاظ على فعالية القيادة وتعزيز الرضى الوظيفي. من خلال اقتراح هذا البعد الجديد، نهدف إلى مواءمة نماذج القيادة مع الاحتياجات والظروف المعاصرة، والاعتراف بالتأثير المحتمل للتكيف الرقمي على استعداد المعلم ورضاه الوظيفي. علاوة على ذلك، يسلط هذا العمل الضوء على أهمية سنوات خبرة المعلمين في التنبؤ بقدرتهم على إكمال المهام. تؤكد هذه الرؤية على الحاجة إلى نهج متوازن يقدر كلاً من الكفاءة الرقمية للمعلمين الأصغر سنًا والمعرفة التربوية المتعمقة للمعلمين ذوي الخبرة. يمكن أن يساعد هذا المنظور المؤسسات التعليمية على تحسين مواردها وتعزيز بيئة تعليمية أكثر فعالية.

وقد تم العثور على علاقة كبيرة بين استعداد المعلمين لإكمال المهام ورضاهم الوظيفي، مما يؤكد تأثير الذكاء العاطفي للقائد على تحفيز الموظف. تؤكد هذه العلاقة أن فعالية القيادة تتجاوز السلوكيات التوجيهية والداعمة وتشمل القدرة على فهم وإدارة العواطف بطريقة تعزز بيئة عمل إيجابية ومرضية. يدمج النموذج المقترح الشكل رقم 9 للقيادة الظرفية هذه الأبعاد الجديدة - التكيف الرقمي والذكاء العاطفي - في الإطار الحالي. هذا النموذج المقترح هو شهادة على طبيعة القيادة المتغيرة باستمرار، مما يعكس الحاجة إلى تطور النظريات والنماذج والتكيف مع السياقات المتغيرة للعصر الرقمي. لا ينبغي النظر إلى خاتمة هذه الدراسة كنقطة نهاية، بل يجب اعتبارها منصة انطلاق لمزيد من الاستكشاف في مجال مثير للقيادة التربوية. تدعو الدراسة البحث المستقبلي للخوض في هذه الأبعاد الجديدة، والتحقق من صحة النتائج، وتنقيح النموذج المقترح. من المأمول أن يحفز هذا الإطار المخصب مزيداً من التحقيق في فعالية القيادة، مما يساهم في فهم أكثر شمولاً ودقة للقيادة في المشهد الرقمي الديناميكي للقرن الحادي والعشرين.

رحلة التعلم والنمو لا تنتهي أبداً، وكل خطوة تُتخذ في فهم القيادة الأفضل تقربنا من خلق بيئة تعليمية أكثر تمكيناً وإشباعاً وفعالية. في الختام، من المأمول أن هذه النتائج، مع مجموعة المعرفة الحالية، لا تساهم فقط في الخطاب الأكاديمي ولكن أيضاً تلهم المعلمين والقادة للتفكير في ممارساتهم واحتضان التغيير والسعي الدؤوب من أجل القيادة الفعالة في التعليم. هذه الدراسة بمثابة شهادة على الإمكانيات التحويلية للقيادة الفعالة والقدرة على التكيف في تشكيل مستقبل التعليم.

الاقتراحات والتوصيات

بناءً على نتائج هذه الدراسة، التي فحصت تأثير أنماط القيادة على الرضى الوظيفي وفعالية

القادة في السياق التعليمي، تم تقديم التوصيات والاقتراحات التالية:

التوصيات

- **التدريب والتطوير:** يجب أن تستثمر المؤسسات التعليمية في برامج التدريب والتطوير المنتظمة للمشرفين والقادة، مع التركيز على نظرية القيادة الظرفية®. سيساعدهم ذلك على فهم أهمية تكييف أسلوب قيادتهم مع احتياجات واستعداد معلمهم، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين الرضى الوظيفي وفعالية القائد.
- **تشجيع الاتصال المفتوح:** يجب تشجيع المشرفين والقادة على الحفاظ على خطوط اتصال مفتوحة مع المعلمين، مما يسمح بتبادل الآراء والأفكار. سيؤدي ذلك إلى تعزيز بيئة من التفاهم والتعاون المتبادل، مما يساهم في الرضى الوظيفي والقيادة الفعالة.
- **تقييم أساليب القيادة:** يجب على المؤسسات تقييم أنماط القيادة للمشرفين والقادة بشكل دوري للتأكد من أنها تتماشى مع احتياجات معلمهم. يمكن أن تساعد التقييمات المنتظمة في تحديد مجالات التحسين والتأكد من استجابة القادة للاحتياجات المتغيرة لموظفيهم.
- **تعزيز بيئة العمل الداعمة:** يجب على المؤسسات التعليمية أن تسعى جاهدة لخلق بيئة عمل داعمة يشعر فيها المعلمون بالتقدير. يمكن تحقيق ذلك من خلال الاعتراف بإنجازاتهم، وتشجيع التعاون، وتوفير الفرص للنمو المهني والتطوير.
- **مراعاة مستويات النضج:** يجب تدريب المشرفين والقادة على مراعاة مستويات نضج معلمهم عند تحديد نهجهم القيادي. من خلال تكييف أسلوب قيادتهم مع الاحتياجات المحددة لكل معلم، يمكن للقادة دعم موظفيهم بشكل أفضل والمساهمة في زيادة الرضى الوظيفي

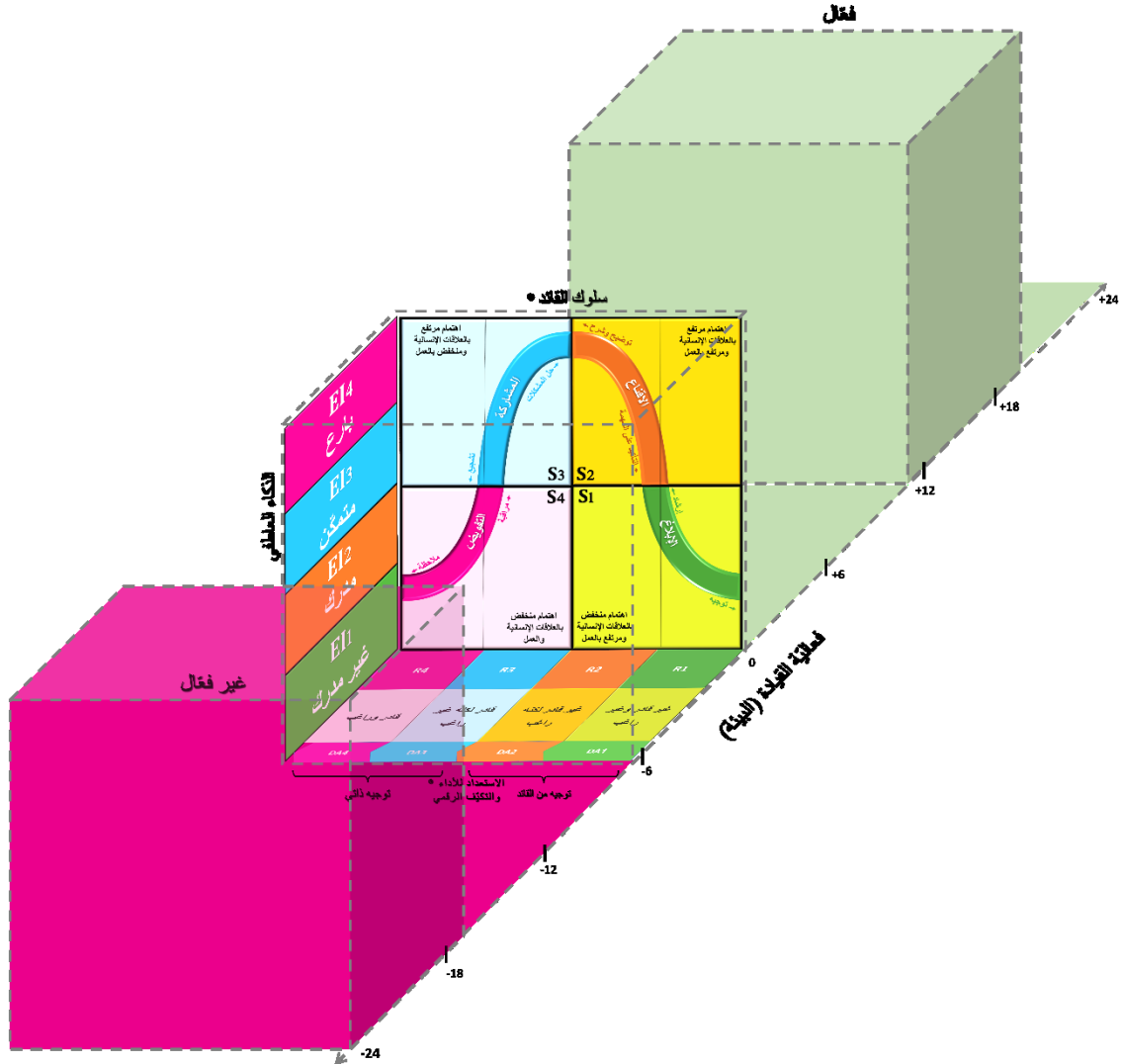
الاقتراحات

انطلاقاً من نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات السابقة، وإدراكاً لمتطلبات العصر الرقمي، يقترح الباحث أبعاد جديدة على النظرية الظرفية للبحث المستقبلي من أجل التحقق من صحة وصقل هذه الاقتراحات. والتي تعتبر التزاماً بتطوير نظريات القيادة لتتماشى مع الاحتياجات المعاصرة، مع الاعتراف بالتأثير المحتمل للتحويل الرقمي والذكاء العاطفي على فعالية القيادة.

- **القدرة على التكيف الرقمي كعامل فرعي:** يعكس هذا الفهم المنقح للاستعداد الوظيفي واقع القيادة الحديثة، حيث تؤثر الكفاءة الرقمية والقدرة على التكيف بشكل كبير على أداء الفريق وفعاليته. لا يتعلق الأمر فقط بامتلاك المهارات الرقمية، ولكن أيضاً بتكييف هذه المهارات مع المهام المحددة والبيئة الرقمية التي توفرها المدرسة. وبالتالي، فإن استعداد الفريق أو الفرد في العصر الرقمي الحالي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بقدرته على التكيف الرقمي.
- **الذكاء العاطفي كبعد إضافي:** بناءً على العلاقة المهمة التي لاحظناها بين استعداد المعلمين لإكمال المهام ورضاهم الوظيفي. تؤكد هذه العلاقة تأثير الذكاء العاطفي للقائد على استعداد الموظفين لإكمال المهام، وهو أحد المحددات الرئيسية للرضى الوظيفي في دراستنا. لذا يقترح الباحث دمج الذكاء العاطفي في نموذج القيادة لتقديم منظور أكثر شمولية حول فعالية القيادة.

الشكل 9

اقتراح بعد (الذكاء العاطفي) و(التكيف الرقمي) كبعد فرعي ضمن الاستعداد الوظيفي في فضاء ثلاثي الأبعاد 3D



تهدف هذه الإضافات إلى رصد تأثير التحول الرقمي والقدرات العاطفية على فعالية القيادة والرضى عن العمل. يمكن للتكيف الرقمي، على وجه التحديد في السياق التعليمي، أن يؤثر بشكل

كبير على استعداد المعلم. في الوقت نفسه، يلعب الذكاء العاطفي دورًا مهمًا في تعزيز بيئة عمل إيجابية ومرضية .

ونختتم هذا البحث بالسؤال التالي:

إلى أي مدى يمكن أن يؤدي التطوير على نموذج القيادة الظرفية® بإضافة التكيف الرقمي

كعامل فرعي والذكاء العاطفي كبعد جديد، إلى زيادة فعالية هذا النموذج القيادي؟

المراجع

المراجع العربية

آدم، محمد عمر. (2020). أنماط القيادة الإدارية المدرسية السائدة لدى مديري المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا من وجهة نظر عينة من المعلمين. *مجلة العلوم التربوية*

والنفسية، 20(2)، 177. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=278260>

حسون، محمد ياسين. (2016). أثر النمط القيادي في سلوك المواطن التنظيمية، دراسة مقارنة

بين المصارف التجارية العامة والخاصة في سوريا. *المجلة الدولية للاقتصاد والتجارة*

والإدارة، 4(6)، 31-32. <http://mohe.gov.sy/master/Message/Mc/mhmd%20hason.pdf>

حلاق، بطرس. (2020). *القيادة الإدارية*. Syrian Virtual University (SVU).

https://pedia.svuonline.org/pluginfile.php/2579/mod_resource/content/10/f
القيادة 20% الإدارية .pd

الشمري، سعاد عبيد ضويحي. (2018). جودة أداء القيادات التربوية، رؤية نقدية ونظرة عصرية.

مجلة كلية التربية، 2(115)، 58. <https://search.mandumah.com/Record/924342>

الصليبي، محمود عيد المسلم. (2010). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في

الأردن وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستوى الرضى الوظيفي لمعلميهم. *مجلة*

العلوم التربوية، 37(2)، 490-493. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=88643>

- ضحاي، بيومي محمد، وأحمد، كمال عبد الوهاب، وصيام، عبير إمام مطر. (2020). أنماط القيادات الجامعية وعلاقتها بالانتمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في عصر المعلومات- دراسة حالة على جامعة قناة السويس. *مجلة كلية التربية بالعريش*، 8(23)، 168-201.
- <https://doi.org/10.21608/foej.2020.153184>
- الطعجان، خالد عايد. (2014). درجة تطبيق مديري المدارس الحكومية في لواء البادية الشمالية الشرقية لمبادئ الإدارة الموقفية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 3(11)، 102-113. <https://search.emarefa.net/detail/BIM-666118>
- عبد الفتاح، أسامة محمود، وأبو بشارة، جمال سعيد، وعليان، ألاء عيسى. (2020). النمط القيادي السائد في المدارس الحكومية للإناث في الزرقاء وعلاقته بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر معلمات التربية الرياضية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(5)، 972-983. <https://www.researchgate.net/publication/336830435>
- عجمي، زينب. (2020). دور الأنماط القيادية لعمداء الكليات في الجامعات الخاصة في لبنان وعلاقتها بالرضى الوظيفي لرؤساء الأقسام العلمية. منشورات معهد التنمية الاقتصادية والبحوث الاجتماعية (IKSAD). <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=271763>
- قطيشات، رندى. (2022، 10 23). تعريف الأنماط القيادية. https://mawdoo3.com/تعريف_الأنماط_القيادية
- مزين. (2017). تنمية تعليم اللغة العربية بإندونيسيا في ضوء النظرية السلوكية لهوروس فريدريك سكر (رسالة ماجستير). جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج إندونيسيا <http://etheses.uin-malang.ac.id/14615/1/15721055.pdf>

- Akhtar, R., & Nazarudin, M. N. (2020). Synthesizing literature of leadership, job satisfaction and trust in leadership. *African Journal of Hospitality, Tourism and Leisure*, 9(2), 1-10.
https://www.researchgate.net/publication/339944411_Synthesizing_literature_of_leadership_job_satisfaction_and_trust_in_leadership
- Al Khajeh, E. H. (2018). Impact of Leadership Styles on Organizational Performance. *Journal of Human Resources Management Research*, 2018(2018), 5-6.
<https://doi.org/10.5171/2018.687849>
- Al Khajeh, E. H. (2018, June 4). Impact of Leadership Styles on Organizational Performance. *Journal of Human Resources Management Research*, Article ID 687849.
<https://doi.org/10.5171/2018.687849>
- Alloubani, A. (2016). *Leadership Styles and Healthcare Management in Jordan and Worldwide*.
<https://www.academia.edu/30622749/>
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management*, 5(1), 6-14. <https://doi.org/10.5923/j.mm.20150501.02>
- AMSC. (2008). *Perspectives on Leadership*.
<https://www.pdfdrive.com/interpersonal-skills-a-key-to-effective-leadership-e19024433.html>

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research & Practice*, 3(4).
https://www.researchgate.net/publication/222103547_Job_Satisfaction_A_Literature_Review
- Bans-Akutey, A. (2021). *Assessing Transactional and Transformational Leadership on Workgroup Behaviour*.
<https://doi.org/10.20935/AL3044>
- Belias, D., & Koustelios, A. (2014, March). Leadership and Job Satisfaction - A Review. *European Scientific Journal*, 10(8), 27.
https://www.researchgate.net/publication/261570285_LEADERSHIP_AND_JOB_SATISFACTION_-_A_REVIEW
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Celestine, N. (2017). *Abraham Maslow, His Theory & Contribution to Psychology*. <https://positivepsychology.com/abraham-maslow/>

- Chaleff, I. (2009). *The Courageous Follower: Standing Up To & For Our Leaders*. Berrett-Koehler Publishers.
https://archive.org/details/The_Courageous_Follower_9781605092744/page/n3/mode/2up?view=theater
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Social Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
[https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgict55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2041144](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2041144)
- Day, C., & Sammons, P. (2014). *Successful School Leadership* (pp. 17-20). Education Development Trust.
<http://www.educationdevelopmenttrust.com>
- Den Hartog, D. N., & Belschak, F. D. (2012). Work engagement and Machiavellianism in the ethical leadership process. *Journal of Business Ethics*, 107(1), 35-47.
<https://doi.org/10.1007/s10551-012-1296-4>
- Dubrin, A. A. (2016). *Leadership: Research Findings, Practice, and Skills* (8th ed.). <https://archive.org/details/leadershipresear0000dubr>
- Gandolfi, F., & Stone, S. (2018, Oct. -Dec.). Leadership, Leadership Styles, and Servant Leadership. *Journal of Management Research*, 18(4), 261-269.
https://www.researchgate.net/publication/340940468_Leadership_Leadership_Styles_and_Servant_Leadership
- Gelfand, M. J., Aycan, Z., Erez, M., & Leung, K. (2017). Cross-cultural industrial-organizational psychology and organizational behavior: A hundred-year journey. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 514-529.
<http://dx.doi.org/10.1037/apl0000186>

- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333-356.
<https://doi.org/10.1108/09578230410534667>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2001). Management of Organizational Behavior - Leading human resources (8th ed.). Prentice Hall.
https://archive.org/details/managementoforga0000hers_w1f4/page/171
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2001). Situational Leadership. In *Management of organizational behavior : Leading human resources* (8th ed., pp. 171-188). Prentice Hall.
https://archive.org/details/managementoforga0000hers_w1f4/page/170/mode/2up
- Hersey, P. (1975). *Situational leadership: Some aspects of its influence on organizational development*.
https://scholarworks.umass.edu/dissertations_1/3052/?utm_source=scholarworks.umass.edu%2Fdissertations_1%2F3052&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Hersey, P. (1997). *Situational Leadership: Conversations with Paul Hersey*. 5-11. (J. R. Schermerhorn, Interviewer) Mid-American Journal of Business.
<https://www.slideshare.net/Jaxxen/situational-leadership-article>

- Hersey, P., & Blanchard, K. (1982). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources* (4th ed., pp. 98-99). Prentice-Hall.
<https://archive.org/details/managementoforga0004hers/page/98/mode/2up>
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training & Development Journal*, 23(5), 26-34.
<https://www.praxisframework.org/en/library/hersey-and-blanchard>
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Prentice-Hall.
<https://archive.org/details/managementof00hers/mode/2up?view=theater>
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2001). *Management of Organizational Behavior - Leading Human Resources* (8th ed.). Prentice Hall.
https://archive.org/details/managementoforga0000hers_w1f4/page/172
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind. Revised and expanded* (3rd ed.). McGraw-Hill.
<https://archive.org/details/g.hofstedeg.j.hofstedem.minkovculturesandorganizationssoftwareofthemind3rdedition2010>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational Administration, Theory, Research, and Practice* (9th ed.). McGraw Hill.
https://www.academia.edu/35330690/Educational_Administration_Theory_Wayne_pdf

- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
<https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Inuwa, M. (2016). Job Satisfaction and Employee Performance: An Empirical Approach. *The Millennium University Journal*, 1(1).
https://www.researchgate.net/publication/321966659_Job_Satisfaction_and_Employee_Performance_An_Empirical_Approach
- Jalagat, R. (2016). *Job Performance, Job Satisfaction and Motivation: A Critical Review of Their Relationship*.
https://www.researchgate.net/profile/Revenio-Jalagat/publication/310498763_Job_Performance_Job_Satisfaction_and_Motivation_A_Critical_Review_of_Their_Relationship/links/5830553508ae004f74c0d709/Job-Performance-Job-Satisfaction-and-Motivation-A-Critical-Review.pdf
- Jatto, W. J. (2016). *Leadership Style And Organisational Commitment Among Workers In Osun State Civil Service, Osogbo*. <https://www.coursehero.com/file/76276478/leadership-style-2-docxdocx/>
- Jeremy et al, M. M. (2012). Perceived leadership style and employee participation in a manufacturing company in the democratic republic of Congo. *African journal of business management*, 6(15), 5389-5398. <http://dx.doi.org/10.5897/AJBM11.2443>

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.

<http://dx.doi.org/10.1108/09578230010320064>

Lumby, J. (2013). Distributed leadership: the uses and abuses of power. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 581-597. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143213489288>

Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2015). *Leadership: Theory, Application, & Skill Development* (6th ed.). Cengage Learning. <https://dokumen.pub/leadership-theory-application-amp-skill-development-1285866355-9781285866352.html>

Maisyaroh, M., Imron, A., & Juharyanto, J. (2019). *Implementation of Situational Leadership in Educational Organizations*. <https://doi.org/10.2991/coema-19.2019.17>

Maslow, A. H. (2000). *The Maslow Business Reader*. Ann R. Kaplan. <https://archive.org/details/maslowbusinessre00abra>

Mosikidi, A. M. (2012). *Job Satisfaction: Correspondence of Occupational Reinforcers To The Individual Needs Of Urban School Principals In The Free State*. <https://scholar.ufs.ac.za/bitstream/handle/11660/1779/MosikidiAM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches* (7th ed.). Pearson Education Limited. [http://74.208.36.141:8080/jspui/bitstream/123456789/167/1/Social Research Methods \(Eng\) 5MB\(2\).pdf](http://74.208.36.141:8080/jspui/bitstream/123456789/167/1/Social%20Research%20Methods%20(Eng)%205MB(2).pdf)

Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2011). *Fundamentals of Human Resource Management*. McGraw-Hill Education.

https://archive.org/details/fundamentalsofhu0000noer_c6n7/page/n5/mode/2up?view=heater

Northouse, P. G. (2013). *Leadership Theory and Practice* (6th ed.). SAGE.

[https://www.academia.edu/22270113/Leadership Theory and Practice 6th editi](https://www.academia.edu/22270113/Leadership_Theory_and_Practice_6th_editi)

Northouse, P. G. (2018). *Leadership Theory and Practice*. SAGE.

[http://www.mim.ac.mw/books/Leadership Theory and Practice 7th - Peter G Northouse.pdf.3tdp1Hihf5m2ZDoWZ8nbUIaDwuJ4D2i1](http://www.mim.ac.mw/books/Leadership_Theory_and_Practice_7th_-_Peter_G_Northouse.pdf.3tdp1Hihf5m2ZDoWZ8nbUIaDwuJ4D2i1)

Novikova, I. (2013). *The Encyclopedia of Cross-Cultural Psychology*. John Wiley & Sons, Inc.

[https://www.academia.edu/41933449/Trait Trait Theory](https://www.academia.edu/41933449/Trait_Trait_Theory)

Oladipo et al, K. S. (2013). Review of leadership theories and organizational performances. *International Business Management*, 7(1), 50-54.

<https://medwelljournals.com/abstract/?doi=ibm.2013.50.54>

Oluwafemi, A. (2020). Influence Of Perceived Leadership Styles On Educational Services And Knowledge Expansion In A Competitive Educational Environment: Evidence From Selected Private Universities In Nigeria. *European Journal of Education Studies*, 7(11), 552.

[https://www.academia.edu/88326473/European Journal of Education Studies](https://www.academia.edu/88326473/European_Journal_of_Education_Studies)

Ospina Avendano, D. (2021). *Reddin 3D Leadership Model*.

<https://www.toolshero.com/leadership/reddin-3d-leadership-model/>

- Pasaribu, S. B., Goestjahjanti, F. S., Srinita, S., Novitasari, D., & Haryanto, B. (2022). The Role of Situational Leadership on Job Satisfaction, Organizational Citizenship Behavior (OCB), and Employee Performance. *Frontiers in Psychology*, 13, 896539. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896539>
- Pfeffer, J. (2007). Human Resources from an Organizational Behavior Perspective: Some Paradoxes Explained. *Economic Perspectives*, 21(4), 115-134. <https://doi.org/10.1257/jep.21.4.115>
- Reddin, W. J. (1970). *Managerial Effectiveness*. McGraw-Hill. <https://archive.org/details/managerialeffect0000redd/page/26/mode/2up?view=theater>
- Rolle, S. (2018). Trait Theory of Followership. *Biblical perspective in Leadership*, 8(1), 178. [Vol8Iss1_JBPL_13_Rolle.pdf \(regent.edu\)](https://regent.edu/Vol8Iss1_JBPL_13_Rolle.pdf)
- Rural Health Information Hub. (2018). *Social Cognitive Theory*. <https://www.ruralhealthinfo.org/toolkits/health-promotion/2/theories-and-models/social-cognitive>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. <https://www.pdfdrive.com/self-determination-theory-basic-psychological-needs-in-motivation-development-and-wellness-d176107478.html>

- Sa'ban, A. R., Suriansyah, A., & Mahrita. (2023). The Effect of Situational Leadership on Teacher Professional Competence Through Work Culture and Work Communication State Elementary School Teacher, Rantau Badauh District, Barito Kuala Regency. *International Journal of Social Science And Human Research*, 6(3), 1963-1970. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v6-i3-75>
- Silfiati, Aslamiah, & Metroiyadi. (2023). The Influence of Principal Situational Leadership, Teacher Work Climate, and Teacher Job Satisfaction with Teacher Performance at SDN in Awayan District. *International Journal of Social Science And Human Resear*, 5(6), 2667-2674. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i6-101>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 6(13), 693–713. <https://paulspector.com/assessments/pauls-no-cost-assessments/job-satisfaction-survey-jss/>
- Spector, P. E. (1995). *The Nature of Job Satisfaction*. In *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice* (8th ed.). John Wiley & Sons. <https://archive.org/details/industrialorgani0000spec/page/214/mode/2up?view=theater>

- Takwi, F. M. (2011). *Organizational Behavior - Indispensable Knowledge For Evidence-Based Management*. Edwin A. Locke. <https://doi.org/10.1002/9781119206422>
- Tibagwa, K. N., Onen, D., & Oonyu, J. (2016). The Effect Of Transformational And Bureaucratic Styles Of Leadership On The Quality Of Teacher Support Supervision. *European Journal of Education Studies*, 2(9), 58-59.
<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.167054>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Wangithi, G. J. (2014). *Influence of Head Teachers' Leadership Styles on Teachers' Job Satisfacton in Public Primary Schools in Kajiado North District, Kajiado County, Kenya*.
<https://www.coursehero.com/file/167052440/Gitaka-Influence-of-head-teachers-leadership-styles-on-teachers-job-satisfacton-in-public-primary/>
- Woods, A. M., & Weasmer, J. (2004). Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(3), 118-121.
<http://dx.doi.org/10.1080/00098650409601242>
- Yoshioka, R. (2006). *An Empirical Test of The Situational Leadership*. <https://rc.library.uta.edu/uta-ir/bitstream/handle/10106/437/umi-uta-1317.pdf>
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations* (8th ed.). Prentice Hall. <http://www.mim.ac.mw/books/Leadership in Organizations by Gary Yukl.pdf.No1fvHJjqGHg1RgmjuYjD0oYNhx7MNeo>

الملاحق

ملحق 1. الإذن المسبق من قبل مركز دراسات القيادة (CLS)

RE: Request for Permission to use Situational Leadership Tool

Glenna Withem <glenna.withem@situational.com> Tuesday, August 10, 2021 at 6:29 PM
To: Mohamad Elghoche

Dear Mohamad,

You're welcome. I am sorry we were unable to accommodate your request.
Good luck with your thesis and thank you for considering Situational Leadership® for your research.

Best regards,
Glenna

Glenna Withem
Copyright and Permissions Manager, [The Center for Leadership Studies](#)
919-335-8779 (Direct Office))

 **THE CENTER FOR LEADERSHIP STUDIES**
THE GLOBAL HOME OF SITUATIONAL LEADERSHIP®



LESSONSFROMLEADERSBOOK.COM
#lessonsfromleaders
Now Available



ملحق 2. توزيع عدد المعلمين بحسب قطاعات التعليم على مختلف المحافظات

قطاع التعليم	المجموع العام						التعليم الخاص الأوزوا						التعليم الخاص غير المجاني						التعليم الخاص المجاني						التعليم الرسمي											
	المجموع	غير محدد	مستعان به	متمرن	تقدمة	تعاقد	ملاك	المجموع	غير محدد	مستعان به	متمرن	تقدمة	تعاقد	ملاك	المجموع	غير محدد	مستعان به	متمرن	تقدمة	تعاقد	ملاك	المجموع	غير محدد	مستعان به	متمرن	تقدمة	تعاقد	ملاك	المجموع	غير محدد	مستعان به	متمرن	تقدمة	تعاقد	ملاك	
المحافظة	7557	230	70	81	87	2547	4542	136	2	0	0	0	32	102	5346	192	17	55	17	1632	3433	204	1	0	0	7	35	161	1871	35	53	26	63	848	846	
بيروت	19047	284	73	223	180	6522	11765	145	8	0	0	0	67	70	14081	258	1	154	96	4914	8658	1186	12	1	4	14	283	872	3635	6	71	65	70	1258	2165	
جبل لبنان - ضواحي بيروت																																				
جبل لبنان - ما عدا ضواحي بيروت	12293	275	124	80	170	4282	7362	69	15	0	0	0	4	50	7172	231	4	40	108	2480	4309	531	1	0	2	22	113	393	4521	28	120	38	40	1685	2610	
بيروت																																				
لبنان الشمالي	13975	126	378	188	266	5644	7373	213	0	0	0	0	6	207	5147	24	1	128	49	1747	3198	782	1	0	16	11	205	549	7833	101	377	44	206	3686	3419	
البقاع	7065	121	188	65	99	2707	3885	89	13	0	0	0	19	57	3022	69	15	19	40	1186	1693	655	7	0	3	9	167	469	3299	32	173	43	50	1335	1666	
لبنان الجنوبي	10687	82	261	128	198	3859	6159	709	10	0	0	11	124	564	4023	25	0	84	37	1323	2554	682	4	0	17	4	87	570	5273	43	261	27	146	2325	2471	
النبطية	7695	114	300	99	237	2773	4172	0	0	0	0	0	0	0	2452	32	0	22	22	887	1489	860	11	0	22	9	88	730	4383	71	300	55	206	1798	1953	
عكار	8500	94	279	81	76	4453	3517	221	2	0	0	0	28	191	2234	15	1	35	19	1140	1024	545	0	0	4	8	121	412	5500	77	278	42	49	3164	1890	
بعلبك - الهرمل	6089	114	87	66	120	2474	3228	44	0	0	0	0	7	37	1833	16	0	22	28	817	950	1011	10	0	14	17	174	796	3201	88	87	30	75	1476	1445	
المجموع	92908	1440	1760	1011	1433	35261	52003	1626	50	0	0	0	11	287	1278	45310	862	39	559	416	16126	27308	6456	47	1	82	101	1273	4952	39516	481	1720	370	905	17575	18465

المصدر: المركز التربوي للبحوث والإنماء

ملحق 3. الأداة الأصلية لقياس فعالية القائد وتكيفه لهرسي وبلاشارد

SITUATION	ALTERNATIVE ACTIONS
1. Your subordinates are not responding lately to your friendly conversation and obvious concern for their welfare. Their performance is declining rapidly.	A. Emphasize the use of uniform procedures and the necessity for task accomplishment. B. Make yourself available for discussion but don't push your involvement. C. Talk with subordinates and then set goals. D. Intentionally do not intervene.
2. The observable performance of your group is increasing. You have been making sure that all members were aware of their responsibilities and expected standards of performance.	A. Engage in friendly interaction, but continue to make sure that all members are aware of their responsibilities and expected standards of performance. B. Take no definite action. C. Do what you can to make the group feel important and involved. D. Emphasize the importance of deadlines and tasks.
3. Members of your group are unable to solve a problem themselves. You have normally left them alone. Group performance and interpersonal relations have been good.	A. Work with the group and together engage in problem-solving. B. Let the group work it out. C. Act quickly and firmly to correct and redirect. D. Encourage group to work on problem and be supportive of their efforts.
4. You are considering a major change. Your subordinates have a fine record of accomplishment. They respect the need for change.	A. Allow group involvement in developing the change, but don't be too directive. B. Announce changes and then implement with close supervision. C. Allow group to formulate its own direction. D. Incorporate group recommendations but you direct the change.

SITUATION	ALTERNATIVE ACTION
5. The performance of your group has been dropping during the last few months. Members have been unconcerned with meeting objectives. Redefining roles and responsibilities has helped in the past. They have continually needed reminding to have their tasks done on time.	A. Allow group to formulate its own directions. B. Incorporate group recommendations, but see that objectives are met. C. Redefine roles and responsibilities and supervise carefully. D. Allow group involvement in determining roles and responsibilities but don't be too directive.
6. You stepped into an efficiently run organization. The previous administrator tightly controlled the situation. You want to maintain a productive situation, but would like to begin humanizing the environment.	A. Do what you can to make group feel important and involved. B. Emphasize the importance of deadlines and tasks. C. Intentionally do not intervene. D. Get group involved in decision-making, but see that objectives are met.
7. You are considering changing to a structure that will be new to your group. Members of the group have made suggestions about needed change. The group has been productive and demonstrated flexibility in its operations.	A. Define the change and supervise carefully. B. Participate with the group in developing the change but allow members to organize the implementation. C. Be willing to make changes as recommended, but maintain control of implementation. D. Avoid confrontation; leave things alone.
8. Group performance and interpersonal relations are good. You feel somewhat unsure about your lack of direction of the group.	A. Leave the group alone. B. Discuss the situation with the group and then you initiate necessary changes. C. Take steps to direct subordinates toward working in a well-defined manner. D. Be supportive in discussing the situation with the group but not too directive.

SITUATION	ALTERNATIVE ACTIONS
9. Your superior has appointed you to head a task force that is far overdue in making requested recommendations for change. The group is not clear on its goals. Attendance at sessions has been poor. Their meetings have turned into social gatherings. Potentially they have the talent necessary to help.	A. Let the group work out its problems. B. Incorporate group recommendations, but see that objectives are met. C. Redefine goals and supervise carefully. D. Allow group involvement in setting goals, but don't push.
10. Your subordinates, usually able to take responsibility, are not responding to your recent redefining of standards.	A. Allow group involvement in redefining standards, but don't take control. B. Redefine standards and supervise carefully. C. Avoid confrontation by not applying pressure; leave situation alone. D. Incorporate group recommendations, but see that new standards are met.
11. You have been promoted to a new position. The previous supervisor was uninvolved in the affairs of the group. The group has adequately handled its tasks and directions. Group inter-relations are good.	A. Take steps to direct subordinates toward working in a well-defined manner. B. Involve subordinates in decision-making and reinforce good contributions. C. Discuss past performance with group and then you examine the need for new practices. D. Continue to leave group alone.
12. Recent information indicates some internal difficulties among subordinates. The group has a remarkable record of accomplishment. Members have effectively maintained long-range goals. They have worked in harmony for the past year. All are well qualified for the task.	A. Try out your solution with subordinates and examine the need for new practices. B. Allow group members to work it out themselves. C. Act quickly and firmly to correct and redirect. D. Participate in problem discussion while providing support for subordinates.

Source: Hersey, Paul, "Situational leadership: some aspects of its influence on organizational development." (1975). Doctoral Dissertations 1896 - February 2014. 3052

ملحق 4. أدوات البحث بالصيغة النهائية على المنصة



الجامعة اللبنانية | كلية التربية | العمادة | بحث أكاديمي | قسم الاشراف التربوي

1. عنوان البحث

أنماط القيادة وفعاليتها لدى المشرفين التربويين في مدارس بيروت الخاصة غير المجانية وفق نموذج القيادة الظرفية® ودورها في الرضى الوظيفي والاستعداد لدى المعلمين، واقتراح منظور تطوري للنموذج.

2. نبذة عن البحث

يهدف هذا البحث إلى التعرف على أنماط القيادة وفعاليتها لدى المشرفين التربويين من منظور هيئة التعليم في بعض مدارس بيروت، جبل لبنان، والبقاع وفق نموذج القيادة الظرفية المطورة لهيرسي وبلانشارد بالإضافة إلى درجة القدرة والاستعداد الوظيفي لدى المعلمين في القطاع الخاص، ودراسة مدى التطابق وفقاً للنظرية. كما ستكشف الدراسة عن مستويات الرضى الوظيفي للمعلمين في القطاع الخاص، وتأثره ببعض المتغيرات التي شكلت عناصر الدراسة. إلى جانب الاختلافات التي قد تعزى إلى بعض المتغيرات المستقلة. وهذه العينة سيتم اختيارها بالطريقة العشوائية من مختلف مدارس بيروت، جبل لبنان، والبقاع الخاصة غير المجانية. وننوّه بأن الاجابات سيكون مصدرها غير معروف كونها دراسة مسحية، ولأنها خالية من أي سؤال يتعلق بهوية الشخص المجيب أو المدرسة التي ينتمي إليها، فهي لغايات البحث العلمي حصراً.

3. نوع المدرسة وموقعها

هل المدرسة تقع ضمن محافظ بيروت؟ *

نعم ☐

لا ☐

هل المدرسة خاصّة غير مجانيّة؟ *

نعم ☐

لا ☐

هل المدرسة تابعة لإدارة مركزية ضمن مؤسسة لديها مجموعة مدارس؟ *

نعم ☐

لا ☐

4. المسمّى الوظيفي

الرجاء تحديد التسمية الوظيفيّة: *

مسؤول قسم ☐

مشرف تربوي ☐

منسق ☐

معلم ☐

غير ذلك (يرجى التحديد): ☐

5. المشرف على الوحدة التعليمية

هل يوجد مشرف تربوي أو منسق يتابع مهامك التعليمية؟ *

نعم ☐

لا ☐

6. مهام الاشراف التربوي

هل تقوم بالإشراف على مرحلة أو وحدة تعليمية في المدرسة؟ *

نعم ☐

لا ☐

7. القسم الأول: بيانات خاصة بدراسة بعض المتغيرات المستقلة وعلاقة بعضها الآخر

الجنس *

ذكر ☐

☐ أنثى

المؤهل العلمي / أعلى شهادة *

☐ بكالوريا

☐ بكالوريوس

☐ دبلوم في التعليم

☐ ماجستير

☐ الدكتوراه

سنوات الخبرة *

☐ أقل من 5 سنوات

☐ من 5 إلى 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

8. القسم الثاني: الرضى الوظيفي

تم تصميم الأسئلة الواردة في هذا القسم لتطرح عليك جوانب الرضى الوظيفي فيما يتعلق ببيئة العمل مع المشرف التربوي، إلى أي مدى توافق أو لا توافق على كل من العبارات التالية. يرجى اختيار إجابة واحدة من المقياس المكون من 6 نقاط

إن المشرف التربوي كُفُو جداً في أدائه / أدائها للعمل *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

أشعر أحياناً أن عملي بلا معنى *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

أحب الأعمال التي أقوم بها في المدرسة *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

غايات هذه المدرسة غير واضحة بالنسبة لي *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

أنا أشعر بالفخر عندما أؤدي عملي *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

أشعر ان المسؤول المباشر عني في المدرسة غير عادل معي *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

عندما أقوم بعمل جيد أحصل على التقدير الذي يجب أن أحصل عليه عن ذلك العمل *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

المشرف علي في العمل يعطي اهتماماً قليلاً لمشاعر العاملين المشرف عليهم *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

أنا أحب المشرف عليّ في العمل *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

الواجبات في العمل غير موضّحة بصورة مفصّلة *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

عملي ممتع *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

لا أشعر بأن العمل الذي أقوم به يلقي التقدير *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

أرى أن خطط وبرامج التطوير المهني كافية لإبقاء المعلم على اطلاع بكل ما هو جديد في مجال التعليم والتعلم *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

معظم الأحيان أشعر بأنني لا أعرف ماذا يحدث في المدرسة *

☐ لا أوافق بشدة

☐ لا أوافق نوعاً ما

☐ لا أوافق قليلاً

☐ أوافق قليلاً

☐ أوافق نوعاً ما

☐ أوافق بشدة

9. القسم الثاني والآخر: وصف فعالية المشرف التربوي وتكيفه لهيرسي وبلانشارد

تم تصميم الأسئلة في هذا القسم لتطرح عليك سلوكيات المشرف التربوي في المواقف المختلفة والتصرفات البديلة لها، اختر الموقف البديل الذي تعتقد أنه يصف السلوك الذي تستخدمه كمشرف تربوي في الموقف المعروض

في الأونة الأخيرة لم يعد أعضاء المجموعة متجاوبين لمحادثتك الودية معهم واهتمامك الواضح برفاهيتهم، وأداؤهم أخذ بالانخفاض بسرعة *

☐ أؤكد على استخدام إجراءات موحدة وعلى ضرورة إنجاز المهمة

☐ أوضح استعدادي للمناقشة، ولكن لا أفرض نفسي عليهم

☐ أتكلم معهم، وأحدد بعد ذلك الأهداف

☐ عمداً أنا لا أتدخل في شؤونهم

الملاحظ أن إنجازات المجموعة في ازدياد، وأنت لا تزال تعمل للتأكد من أن كل أعضاء المجموعة يدركون مسؤولياتهم، كما يدركون مستوى الأداء المنشود *

☐ أكون على علاقة صداقة معهم للإستمرار في التأكد من انهم يدركون مستوى الأداء المتوقع منهم

☐ لا أخذ أي إجراء محدد

☐ أعمل كل ما أستطيع لأجعلهم يشعرون بأهميتهم وأهمية مشاركتهم

☐ أؤكد على أهمية المهمة، والوقت المحدد لإنجازها

أعضاء مجموعتك غير قادرين على حل المشكلات بأنفسهم، وكنت تتركهم وشأنهم، ومع ذلك فإن العلاقات الجماعية والعلاقات الشخصية جيدة ومستوى الأداء يتزايد بشكل ملحوظ ضمن المجموعة *

☐ أعمل مع المجموعة ونشترك معاً في حل المشكلات

☐ أدعهم يحلون مشاكلهم بأنفسهم

☐ أعمل بسرعة وبعزم لتوجيه وتصحيح الوضع

☐ أدع المجموعة تحل المشكلة بمفردها داعماً لجهودهم

لديك التّبة لإجراء بعض التغيير، وسجل الأفراد في مجموعتك يشير إلى جودة إنجازهم، وهم يحترمون مبدأ التغيير *

☐ أسمح بمشاركةهم في تطوير التغيير، لكن لا أكثر من إعطاء التوجيهات

☐ أعلن عن التغيير ثم أعمل على تنفيذه والإشراف عليه عن قرب

☐ أسمح لهم بصياغة توجّهاتهم الخاصة حيث أقوم بتضمين توصياتهم، ولكنني أقوم بتوجيه التغيير

☐ آخذ بالاعتبار اقتراحاتهم، ولكنني أقوم بتوجيه التغيير

خلال الأشهر القليلة الماضية تدنى أداء أعضاء المجموعة وأصبحوا غير مهتمين بتحقيق الأهداف، وكانت إعادة تحديد المسؤوليات والمهام قد ساعدت بشكل كبير في الفترة الماضية، فأعضاء المجموعة كانوا دائماً بحاجة إلى تذكيرهم بإنجاز المهام في الوقت المحدد *

☐ أدعهم يحددون مهماتهم

☐ آخذ بالحسبان اقتراحاتهم، ولكن أتأكد من تحقيق الأهداف

☐ أعيد تعريف المهام والمسؤوليات ثم أشرف على ذلك بعناية

☐ أدعهم يشاركون في تحديد الأدوار والمسؤوليات مع عدم المبالغة في التوجيهات

تم التحاقك بمدرسة تسير بكفاءة عالية، وكان المشرف التربوي السابق شديداً وحازماً وتود إضفاء الطابع الإنساني على بيئة العمل *

☐ أعمل ما أستطيع لأجعل أعضاء المجموعة يشعرون بأهميتهم وأهمية مشاركتهم

☐ أؤكد على أهمية المهمة والوقت المحدد لإنجازها

☐ عمداً أنا لا أتدخل

☐ أشرك أعضاء المجموعة في اتخاذ القرارات، وأتأكد من تحقيق الأهداف

تود إجراء تغيير في تنظيم الوحدة التعليمية، سوف يكون شيئاً جديداً على أعضاء مجموعتك الذين ساهموا ببعض الاقتراحات التي تهدف إلى التغيير المنشود، علماً أنهم يمتازون بالأداء الجيد والمرونة في العمل *

☐ أحدد التغيير وأشرف عليه بعناية

☐ أشركهم في تطوير إجراءات التغيير، وأدع لهم الحرية في عملية التنفيذ

☐ أستعد لتحقيق التغييرات كما اقترحت، ولكنني أتولى عملية التنفيذ

☐ أتجنب المواجهة، وأدع الأمور تجري بشكل طبيعي

أداء المجموعة وعلاقتهم الشخصية جيدة، ولكن لديك بعض الشعور بوجود نقص في توجيههم *

☐ أدعهم دون تدخل من جانبي

☐ أناقش الموقف معهم وبعد ذلك أتخذ الإجراءات اللازمة للتغيير

☐ أتخذ الخطوات اللازمة لتوجيههم للعمل بطريقة واضحة ودقيقة

☐ أساندهم في مناقشة المشكلة مع عدم المبالغة في التوجيهات

عينك رئيسك لقيادة الوحدة التعليمية التي تأخرت كثيراً في تقديم التوصيات المطلوبة للتغيير في الوقت المحدد، حيث أن أعضاء هذه الوحدة لا يعرفون أهدافهم بوضوح، وكان حضورهم للجلسات ضعيفاً، واجتماعاتهم أصبحت عبارة عن مناسبات اجتماعية. علماً أنهم يمتلكون المؤهلات التي تساعد على إنجاز المهمة *

☐ أدعهم يحلون مشاكلهم بأنفسهم

☐ آخذ في الاعتبار توصياتهم، وأتأكد من تحقيق الأهداف

☐ أعيد تحديد الأهداف، وأشرف عليها بعناية

☐ أسمح للمجموعة بالمشاركة في تحديد الأهداف، ولكن من دون الضغط عليهم

على الرغم من أن مجموعتك معروفون بقدرتهم على تحمل المسؤولية، إلا أنهم لم يستجيبوا لتعليماتك بتحديد معايير جديدة لمستوى الإنجاز المطلوب. *

☐ أدعهم يشاركون في تحديد المعايير بدون رقابة

☐ أعيد تحديد مستوى الإنجاز وأشرف عليه بعناية

☐ أتجنب المواجهة من خلال عدم ممارسة الضغوط عليهم وأترك الموقف بدون تدخّل

☐ آخذ بالاعتبار توصياتهم وأتأكد من تحقيق المواصفات الجديدة

حصلت على ترقية في وظيفة جديدة، وكان المشرف التربوي السابق لا يتدخل في شؤون أعضاء المجموعة، وعلى الرغم من ذلك استطاعوا المحافظة على مهامهم واتجاهاتهم والعلاقات الشخصية فيما بينهم *

☐ آخذ الخطوات اللازمة لتوجيههم للعمل بطريقة واضحة ودقيقة

☐ أشركهم في اتخاذ القرارات وأشجع المشاركة الجيدة

☐ أناقش وضع الإنجاز في الماضي معهم، ثم أختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد

☐ أستمّر في تركهم من دون تدخّل من جانبي

أفادت المعلومات الحديثة عن وجود بعض الصعوبات الداخلية بين أعضاء المجموعة، علماً بأن سجلاتهم تشير إلى إنجازهم العالي وحفاظهم بفعالية على أهداف المؤسسة التعليمية بعيدة المدى، وأنهم كانوا يعملون معاً بانسجام خلال السنة الماضية، وجميعهم مؤهلون للقيام بالمهمة *

☐ أحاول عرض حلّي عليهم ثم أختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد

☐ أدعهم يحلّون مشكلاتهم بأنفسهم

☐ أتصرّف بسرعة وبحزم لتصحيح الموقف وتبني التوجيهات

☐ أشارك في مناقشة المشكلة معهم مع تقديم الدعم لهم

10. القسم الثالث: درجة القدرة والاستعداد الوظيفي | القدرة

بحسب هيرسي وآخرين يمكن تقسيم القدرة والاستعداد الوظيفي للأفراد التابعين للقائد إلى أربعة مستويات يمثل كل منها مزيجاً مختلفاً من قدرة الموظف في الرغبة أو الثقة للقيام بمهامه. الأسئلة الواردة في هذا القسم تم تصميمها للتعرف على قدرتك لأداء مهمة أو مسؤولية معينة. الرجاء قم بتقييم نفسك على كل سؤال في ضوء تلك المهمة مستخدماً المقياس من 1 إلى 8

الدرجة 1 هي الأكثر انخفاضاً

الدرجة 8 هي الأكثر ارتفاعاً

قيم تفاعل الطلاب في الفترة الماضية خلال جائحة كورونا، مع المعرفة التي أظهرتها لتحقيق الأهداف المرجوة في التعلم عن بعد او التعلم المدمج *

8	7	6	5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

أنت شخص مسؤول في العادة وحريص على المسؤولية الموكلة إليك. ولكن ما مدى حرصك على المسؤوليات الملقاة على عاتقك خارج اطار مهامك الاساسية ولكنها ضمن مجالك التخصصي ومهاراتك. كأن يطلب منك المشرف التربوي تنظيم ورشة عمل لزملائك في الوحدة التعليمية *

8	7	6	5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

قيم نتائج طلابك في ظل استخدامك للأدوات والموارد الرقمية خلال التعلم عن بعد او التعلم المدمج *

8	7	6	5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

مع الأخذ بعين الاعتبار الضغوط الملقاة على عاتقك كمعلم، قيم مدى التزامك بتسليم المطلوب في الوقت المحدد للمشرف التربوي *

8	7	6	5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

خلال العمل على المهام الموكلة إليك من قبل المشرف التربوي، قيّم رغبتك بإرسال تقارير حول ما تم إنجازه ومستوى التقدم في المهمة المطلوبة *

8	7	6	5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

قيّم الثقة التي يمنحك إيّاها المشرف التربوي لإنجاز المهام الموكلة إليك ومدى تعزيزها لكفاءتك الذاتية *

8	7	6	5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

تابع القسم الثالث: درجة القدرة والاستعداد الوظيفي | الرغبة

الأسئلة الواردة في هذا القسم تم تصميمها للتعرف على استعدادك الوظيفي كمعلم. الرجاء قم بتقييم نفسك على كل سؤال ضمن البيئة المدرسية مستخدماً المقياس من 1 إلى 8

الدرجة 1 هي الأكثر انخفاضاً
الدرجة 8 هي الأكثر ارتفاعاً

ما مدى الاستقلالية التي تفضلها لجهة عدم التدخل من قبل المشرف التربوي في إنجاز مهامك؟ *

8	7	6	5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

قيّم رغبتك في الالتزام بكل ما يصدر عن المدرسة من أنظمة وقرارات داخلية *

8	7	6	5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ما مدى خبرتك في المجال التعليمي التي تقوم بتوظيفها داخل وخارج الصفوف التعليمية؟ *

8	7	6	5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

قيم مستوى الدافعية لديك لإنجاز المطلوب من قبل المشرف التربوي *

8	7	6	5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

ضمن نطاق المهام الأساسية الموكلة إليك، قيم مقدار المسائلة التي تفضلها لأداء هذه المهام *

8	7	6	5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

أنت على استعداد لإتمام المهام الموكلة إليك، ولكن ما مدى قلقك من المشرف التربوي أثناء القيام بهذه المهام؟ *

8	7	6	5	4	3	2	1
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. القسم الرابع والآخر: وصف فعالية القيادة والقدرة على التكيف لهرسي وبلاشارد من منظور المعلم

تم تصميم الأسئلة في هذا القسم لتطرح عليك سلوكيات القيادة للمشرف التربوي في وحدتك التعليمية. يرجى إدراك سلوك المشرف التربوي الذي تعمل معه حالياً، اختر الإجراء البديل الذي تعتقد أنه يصف بشكل وثيق السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي الحالي في الموقف المعروض.

في الآونة الأخيرة لم تعد متجاوب لمحادثة المشرف الودية معك واهتمامه الواضح برفاهيتك، وأداؤك أخذ بالانخفاض بسرعة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو: *

☐ يؤكد على استخدام إجراءات موحدة وعلى ضرورة إنجاز المهمة

☐ يوضح استعدادده للمناقشة، ولكن لا يفرض نفسه

☐ يتكلم معك، ويحدد بعد ذلك الأهداف

☐ عمداً هو لا يتدخل

الملاحظ ان إنجازات المجموعة في ازدياد، وأن المشرف التربوي لا يزال يعمل للتأكد من أن كل أعضاء المجموعة يدركون مسؤولياتهم، كما أنهم يدركون مستوى الأداء المنشود. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو: *

☐ يكون على علاقة صداقة معك للاستمرار في التأكد من أنك تدرك مستوى الأداء المتوقع منك

☐ لا يأخذ أي إجراء محدد

☐ يعمل كل ما يستطيع لجعلك تشعر بأهميتك وأهمية مشاركتك

☐ يؤكد على أهمية المهمة، والوقت المحدد لإنجازها

أنت غير قادر على حل المشكلة بنفسك، وكان المشرف التربوي يتركك وشأنك، أداؤك وعلاقاتك الجماعية والشخصية جيدة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو: *

☐ يعمل معك ويشارك معك في حل المشكلة

☐ يدعك تحل المشكلة بنفسك

☐ يعمل بسرعة وبعزم لتوجيه وتصحيح الوضع

☐ يدعك تحل المشكلة بمفردك داعماً لجهودك

لدى المشرف التربوي النية في إجراء بعض التغيير وسجلك في الوحدة التعليمية يشير إلى جودة إنجازاتك، وأنت تحترم مبدأ التغيير. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو: *

☐ يسمح بمشاركةك في تطوير التغيير، لكن لا يكثر من إعطاء التوجيهات

☐ يعلن عن التغيير ثم يعمل على تنفيذه والإشراف عليه عن قرب

☐ يسمح لك بصياغة توجهاتك الخاصة ثم يقوم بتضمين توصياتك، ولكنه يقوم بتوجيه التغيير

☐ يأخذ بالاعتبار اقتراحاتك ضمن المجموعة، ولكنه يقوم بتوجيه التغيير

خلال الأشهر القليلة الماضية تدنى أدائك وأصبحت غير مهتم بتحقيق الأهداف، وكانت إعادة تحديد المسؤوليات والتذكير بها من قبل المشرف التربوي قد ساعدت بشكل كبير في فترات سابقة، فأنت بحاجة دائماً إلى تذكيرك بإنجاز المهام في الوقت المحدد. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو: *

☐ يدعك تحدد مهماتك

☐ يأخذ بالحسبان اقتراحاتك، ولكنه يتأكد من تحقيق الأهداف

☐ يعيد تعريف المهام والمسؤوليات ثم يشرف على ذلك بعناية

☐ يدعك والمجموعة تشاركون في تحديد الأدوار والمسؤوليات مع عدم المبالغة في التوجيهات

مشرفك التربوي انتقل إلى وحدة تعليمية تسير بكفاءة عالية، وكان المشرف التربوي السابق شديداً وحازماً، أما مشرفك فيود ان يحافظ على مستوى الأداء العالي في هذه الوحدة التعليمية لكنه يريد إضفاء الطابع الانساني أيضاً على بيئة العمل. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو: *

☐ يعمل ما يستطيع لجعل المعلمين يشعرون بأهميتهم وأهمية مشاركتهم

☐ يؤكد على أهمية المهمة والوقت المحدد لإنجازها

☐ عمداً هو لا يتدخل

☐ يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات، ويتأكد من تحقيق الأهداف

المشرف التربوي يود إجراء تغيير في تنظيم الوحدة التعليمية، سوف يكون شيئاً جديداً على أعضاء المجموعة الذين ساهموا ببعض الاقتراحات التي تهدف إلى التغيير المنشود، علماً أنهم يمتازون بالأداء الجيد والمرونة في العمل. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو: *

☐ يحدد التغيير ويشرف عليه بعناية

☐ يشرك المجموعة في تطوير إجراءات التغيير، ويدع لهم الحرية في عملية التنفيذ

☐ يستعد لتحقيق التغييرات كما اقترح، ولكنه يتولى عملية التنفيذ

☐ يتجنب المواجهة، ويدع الأمور تجري بشكل طبيعي

أدائك وعلاقاتك الشخصية جيدة، ولكن لدى المشرف التربوي بعض الشعور بوجود نقص في توجيه المعلمين في مجموعتك. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو: *

☐ يدعك دون تدخل من جانبه

☐ يناقش الموقف معك وبعد ذلك يتخذ الإجراءات اللازمة للتغيير

☐ يتخذ الخطوات اللازمة لتوجيهك للعمل بطريقة واضحة ودقيقة

☐ يساندك في مناقشة المشكلة مع عدم المبالغة في التوجيهات

تم تعيين مشرفك التربوي لقيادة مجموعة في وحدة تعليمية قد تأخرت كثيراً في تقديم التوصيات المطلوبة للتغيير في الوقت المحدد، حيث إن أعضاء هذه الوحدة التعليمية لا يعرفون أهدافهم بوضوح، وكان حضورهم للجلسات ضعيفاً، واجتماعاتهم أصبحت عبارة عن مناسبات اجتماعية. علماً أنهم يمتلكون المؤهلات التي تساعد على إنجاز المهمة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو: *

☐ يدع المجموعة يحلون مشاكلهم بأنفسهم

☐ يأخذ في الاعتبار توصيات المجموعة، ويتأكد من تحقيق الأهداف

☐ يعيد تحديد الأهداف، ويشرف عليها بعناية

☐ يسمح للمجموعة بالمشاركة في تحديد الأهداف ولكن من دون الضغط عليهم

على الرغم من أنك معروف بقدرتك على تحمل المسؤولية، إلا أنك لم تتجارب مع تعليمات المشرف التربوي بتحديد معايير جديدة لمستوى الإنجاز المطلوب. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو: *

☐ يدعك تشارك في تحديد المعايير بدون رقابة

☐ يعيد تحديد مستوى الإنجاز ويشرف عليه بعناية

☐ يتجنب المواجهة من خلال عدم ممارسة الضغوط عليك ويترك الموقف بدون تدخل

☐ يأخذ بالاعتبار توصياتك ويتأكد من تحقيق الموصفات الجديدة

مشرفك التربوي قد تمت ترقيته مؤخراً، وكان المشرف السابق لا يتدخل في شؤونك، وعلى الرغم من ذلك استطعت المحافظة على مهامك واتجاهاتك والعلاقات الشخصية بينك وبين الزملاء في المجموعة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو: *

☐ يأخذ الخطوات اللازمة لتوجيهك للعمل بطريقة واضحة ودقيقة

☐ يشركك في اتخاذ القرارات ويشجع المشاركة الجيدة

☐ يناقش معك وضع الإنجاز في الماضي، ثم يختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد

☐ يستمر في تركك من دون تدخل من جانبه

أفادت المعلومات الحديثة عن وجود بعض الصعوبات الداخلية بين المعلمين، علماً بأن سجلاتهم تشير إلى إنجازهم العالي وحفاظهم بفعالية على أهداف المؤسسة التعليمية بعيدة المدى، وأنهم كانوا يعملون معاً بانسجام خلال السنة الماضية وجميعهم مؤهلون للقيام بالمهمة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو: *

☐ يحاول عرض حلّه على المعلمين ثم يختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد

☐ يدع المعلمين يحلون مشكلاتهم بأنفسهم

☐ يتصرف بسرعة وبحزم لتصحيح الموقف وتبني التوجيهات

☐ يشارك في مناقشة المشكلة مع المعلمين مع تقديم الدعم لهم

ملحق 5. أداة الرضى الوظيفي بصيغتها الأصلية

JOB SATISFACTION SURVEY

فحص الرضى الوظيفي

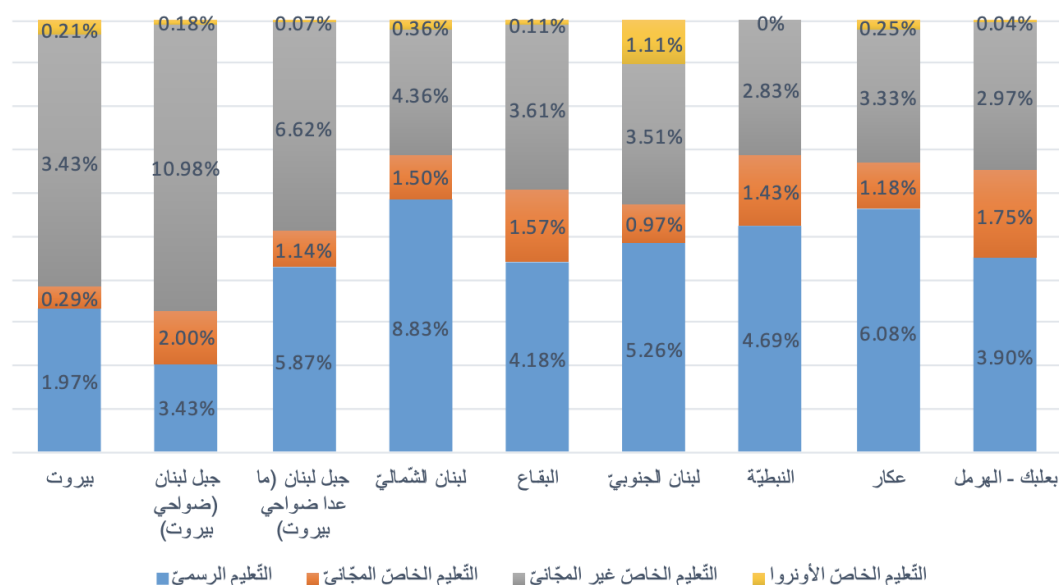
Paul E. Spector

أوافق بشده	أوافق بصورة متوسطة	أوافق قليلا	لا أوافق قليلا	لا أوافق بصورة متوسطة	لا أوافق بشده	يرجى وضع دائرة حول رقم واحد من خيارات كل سؤال والذي يكون الأقرب للتعبير عن رأيك حول هذا الموضوع.	
6	5	4	3	2	1	أشعر أنني أقتضى أجرا عادلا على العمل الذي أقوم به	1
6	5	4	3	2	1	حقيقةً هناك فرص قليلة جدا للترقية في عملي.	2
6	5	4	3	2	1	إن مسؤولي المباشر كفؤ جدا في أدائه / أدائها للعمل	3
6	5	4	3	2	1	أنا غير راض عن الامتيازات التي أحصل عليها.	4
6	5	4	3	2	1	عندما أقوم بعمل جيد أحصل على التقدير الذي يجب أن أحصل عليه عن ذلك العمل.	5
6	5	4	3	2	1	هناك عدة أنظمة وإجراءات تجعل القيام بالعمل الجيد أمراً صعباً	6
6	5	4	3	2	1	أنا (أرتاح) أحب الناس الذين أعمل معهم .	7
6	5	4	3	2	1	أشعر أحيانا أن عملي بلا معنى.	8
6	5	4	3	2	1	الاتصالات تبدو جيدة ضمن إطار هذه المؤسسة.	9
6	5	4	3	2	1	العلاوات قليلة جدا و متباعدة زمنيا .	10
6	5	4	3	2	1	الذين يؤدون عملهم بصورة جيدة يحظون بفرص جيدة للترقية.	11
6	5	4	3	2	1	المسؤول المباشر عني في العمل غير عادل معي.	12
6	5	4	3	2	1	الامتيازات التي نحصل عليها هي نفس الامتيازات في المؤسسات الأخرى.	13
6	5	4	3	2	1	لا اشعر بأن العمل الذي أقوم به يلقي التقدير.	14
6	5	4	3	2	1	جهود المبدولة لكي أقوم بعمل جيد نادرا ما تكون دون جدوى أو (تذهب سدى) .	15
6	5	4	3	2	1	وجدت بأنه على إن اعمل بجدا أكبر في عملي و ذلك لعدم كفاءة الأشخاص الذين اعمل معهم .	16

6	5	4	3	2	1	أحب الأعمال التي أقوم بها في عملي .	17
6	5	4	3	2	1	غايات هذه المؤسسة غير واضحة بالنسبة لي .	18
6	5	4	3	2	1	أشعر بعدم التقدير في المؤسسة عندما أفكر بالأجر الذي أتقاضاه منها.	19
6	5	4	3	2	1	يتقدم الناس وظيفيا في هذه المؤسسة بالسرعة التي يتقدمون بها في الأماكن أو المؤسسات الأخرى .	20
6	5	4	3	2	1	المشرف على في العمل يعطي اهتماما قليلا لمشاعر العاملين المشرف عليهم .	21
6	5	4	3	2	1	أن حزمة الامتيازات التي نحصل عليها عادله.	22
6	5	4	3	2	1	المكافآت قليلة للعاملين هنا .	23
6	5	4	3	2	1	هناك واجبات كثيرة في العمل .	24
6	5	4	3	2	1	أنا مستمتع بعملي مع الزملاء.	25
6	5	4	3	2	1	غالبا ما اشعر بأني لا اعرف ماذا يحدث في المؤسسة	26
6	5	4	3	2	1	أنا اشعر بالفخر عندما أؤدي عملي .	27
6	5	4	3	2	1	اشعر بالرضى عن الفرص المتاحة في زيادة الأجور .	28
6	5	4	3	2	1	هنالك فوائد من المفترض أن نحصل عليها ولكنها غير موجودة .	29
6	5	4	3	2	1	أنا أحب المشرف علي في العمل .	30
6	5	4	3	2	1	عندي الكثير من الأعمال الكتابية في العمل.	31
6	5	4	3	2	1	أنا أشعر بأن جهودي لا تكافي بالطريقة الصحيحة التي يجب أن تكافي بها.	32
6	5	4	3	2	1	أنا راض عن فرصتي في الترقية في العمل .	33
6	5	4	3	2	1	هناك الكثير من المشاحنات والشجار في <u>العمل</u> .	34
6	5	4	3	2	1	عملي ممتع .	35
6	5	4	3	2	1	الواجبات في العمل غير موضحة بصورة مفصله.	36

ملحق 6. توزع المدارس على قطاعات التعليم والمحافظة للسنة الدراسية 20-21
(النسب المئوية)

المجموع	قطاع التعليم				المحافظة
	التعليم الخاص الأونروا	التعليم الخاص غير المجاني	التعليم الخاص المجاني	التعليم الرسمي	
% 5.90	% 0.21	% 3.43	% 0.29	% 1.97	بيروت
% 16.60	% 0.18	% 10.98	% 2.00	% 3.43	جبل لبنان (ضواحي بيروت)
% 13.70	% 0.07	% 6.62	% 1.14	% 5.87	جبل لبنان (ما عدا ضواحي بيروت)
% 15.06	% 0.36	% 4.36	% 1.50	% 8.83	لبنان الشمالي
% 9.48	% 0.11	% 3.61	% 1.57	% 4.18	البقاع
% 10.84	% 1.11	% 3.51	% 0.97	% 5.26	لبنان الجنوبي
% 8.94	-	% 2.83	% 1.43	% 4.69	النبطية
% 10.84	% 0.25	% 3.33	% 1.18	% 6.08	عكار
% 8.66	% 0.04	% 2.97	% 1.75	% 3.90	بعلبك - الهرمل
% 100	% 2.32	% 41.63	% 11.84	% 44.21	المجموع



المصدر: المركز التربوي للبحوث والإنماء

ملحق 7. توزيع المدارس على المحافظات وقطاعات التعليم للعام 20-21

قطاع التعليم	التعليم الرسمي			التعليم الخاص غير المجاني			التعليم الخاص الأثري			المجموع	
	اللغة	الفرنسية	الإنكليزية	الفرنسية والإنكليزية	المجموع	الفرنسية	الإنكليزية	الفرنسية والإنكليزية	المجموع	المجموع	المجموع
المحافظة		17	26	12	55	3	4	1	8	31	45
	بيروت	71	70	23	164	26	2	4	32	69	69
	جبل لبنان - ضواحي بيروت	53	30	13	96	14	27	15	56	100	119
لبنان الشمالي		232	8	7	247	34	2	6	42	75	13
	البقاع	33	67	17	117	8	31	5	44	24	65
	لبنان الجنوبي	17	81	49	147	1	13	13	27	9	59
النبطية		6	49	76	131	2	12	26	40	7	33
	عكار	167	2	1	170	31	1	1	33	79	5
	بعلبك - الهرمل	66	20	23	109	18	7	24	49	21	27
المجموع		662	353	221	1236	137	99	95	331	415	435
المجموع		17	26	12	55	3	4	1	8	31	45
		71	70	23	164	26	2	4	32	69	69
		53	30	13	96	14	27	15	56	100	119
المجموع		232	8	7	247	34	2	6	42	75	13
		33	67	17	117	8	31	5	44	24	65
		17	81	49	147	1	13	13	27	9	59
المجموع		6	49	76	131	2	12	26	40	7	33
		167	2	1	170	31	1	1	33	79	5
		66	20	23	109	18	7	24	49	21	27
المجموع		662	353	221	1236	137	99	95	331	415	435
المجموع		17	26	12	55	3	4	1	8	31	45
		71	70	23	164	26	2	4	32	69	69
		53	30	13	96	14	27	15	56	100	119
المجموع		232	8	7	247	34	2	6	42	75	13
		33	67	17	117	8	31	5	44	24	65
		17	81	49	147	1	13	13	27	9	59
المجموع		6	49	76	131	2	12	26	40	7	33
		167	2	1	170	31	1	1	33	79	5
		66	20	23	109	18	7	24	49	21	27
المجموع		662	353	221	1236	137	99	95	331	415	435
المجموع		17	26	12	55	3	4	1	8	31	45
		71	70	23	164	26	2	4	32	69	69
		53	30	13	96	14	27	15	56	100	119
المجموع		232	8	7	247	34	2	6	42	75	13
		33	67	17	117	8	31	5	44	24	65
		17	81	49	147	1	13	13	27	9	59
المجموع		6	49	76	131	2	12	26	40	7	33
		167	2	1	170	31	1	1	33	79	5
		66	20	23	109	18	7	24	49	21	27
المجموع		662	353	221	1236	137	99	95	331	415	435
المجموع		17	26	12	55	3	4	1	8	31	45
		71	70	23	164	26	2	4	32	69	69
		53	30	13	96	14	27	15	56	100	119
المجموع		232	8	7	247	34	2	6	42	75	13
		33	67	17	117	8	31	5	44	24	65
		17	81	49	147	1	13	13	27	9	59
المجموع		6	49	76	131	2	12	26	40	7	33
		167	2	1	170	31	1	1	33	79	5
		66	20	23	109	18	7	24	49	21	27
المجموع		662	353	221	1236	137	99	95	331	415	435
المجموع		17	26	12	55	3	4	1	8	31	45
		71	70	23	164	26	2	4	32	69	69
		53	30	13	96	14	27	15	56	100	119
المجموع		232	8	7	247	34	2	6	42	75	13
		33	67	17	117	8	31	5	44	24	65
		17	81	49	147	1	13	13	27	9	59
المجموع		6	49	76	131	2	12	26	40	7	33
		167	2	1	170	31	1	1	33	79	5
		66	20	23	109	18	7	24	49	21	27
المجموع		662	353	221	1236	137	99	95	331	415	435
المجموع		17	26	12	55	3	4	1	8	31	45
		71	70	23	164	26	2	4	32	69	69
		53	30	13	96	14	27	15	56	100	119
المجموع		232	8	7	247	34	2	6	42	75	13
		33	67	17	117	8	31	5	44	24	65
		17	81	49	147	1	13	13	27	9	59
المجموع		6	49	76	131	2	12	26	40	7	33
		167	2	1	170	31	1	1	33	79	5
		66	20	23	109	18	7	24	49	21	27
المجموع		662	353	221	1236	137	99	95	331	415	435
المجموع		17	26	12	55	3	4	1	8	31	45
		71	70	23	164	26	2	4	32	69	69
		53	30	13	96	14	27	15	56	100	119
المجموع		232	8	7	247	34	2	6	42	75	13
		33	67	17	117	8	31	5	44	24	65
		17	81	49	147	1	13	13	27	9	59
المجموع		6	49	76	131	2	12	26	40	7	33
		167	2	1	170	31	1	1	33	79	5
		66	20	23	109	18	7	24	49	21	27
المجموع		662	353	221	1236	137	99	95	331	415	435
المجموع		17	26	12	55	3	4	1	8	31	45
		71	70	23	164	26	2	4	32	69	69
		53	30	13	96	14	27	15	56	100	119
المجموع		232	8	7	247	34	2	6	42	75	13
		33	67	17	117	8	31	5	44	24	65
		17	81	49	147	1	13	13	27	9	59
المجموع		6	49	76	131	2	12	26	40	7	33
		167	2	1	170	31	1	1	33	79	5
		66	20	23	109	18	7	24	49	21	27
المجموع		662	353	221	1236	137	99	95	331	415	435
المجموع		17	26	12	55	3	4	1	8	31	45
		71	70	23	164	26	2	4	32	69	69
		53	30	13	96	14	27	15	56	100	119
المجموع		232	8	7	247	34	2	6	42	75	13
		33	67	17	117	8	31	5	44	24	65
		17	81	49	147	1	13	13	27	9	59
المجموع		6	49	76	131	2	12	26	40	7	33
		167	2	1	170	31	1	1	33	79	5
		66	20	23	109	18	7	24	49	21	27
المجموع		662	353	221	1236	137	99	95	331	415	435
المجموع		17	26	12	55	3	4	1	8	31	45
		71	70	23	164	26	2	4	32	69	69
		53	30	13	96	14	27	15	56	100	119
المجموع		232	8	7	247	34	2	6	42	75	13
		33	67	17	117	8	31	5	44	24	65
		17	81	49	147	1	13	13	27	9	59
المجموع		6	49	76	131	2	12	26	40	7	33
		167	2	1	170	31	1	1	33	79	5
		66	20	23	109	18	7	24	49	21	27
المجموع		662	353	221	1236	137	99	95	331	415	435
المجموع		17	26	12	55	3	4	1	8	31	45
		71	70	23	164	26	2	4	32	69	69
		53	30	13	96	14	27	15	56	100	119
المجموع		232	8	7	247	34	2	6	42	75	13
		33	67	17	117	8	31	5	44	24	65
		17	81	49	147	1	13	13	27	9	59
المجموع		6	49	76	131	2	12	26	40	7	33

ملحق 8. رسالة تسهيل المهام من الدكتور المشرف



الى من يهمله الأمر

أنا الدكتورة رانيا نُهرا أستاذة محاضرة في الجامعة اللبنانية قسم الإدارة والتخطيط التربوي. أفيد بأن الطالب محمد الغوش يعمل حالياً على الرسالة البحثية بعنوان "أنماط القيادة وفعاليتها لدى المشرفين التربويين وفق نظرية القيادة الموقفية لهيرسي وبلاشارد وعلاقتها بالرضى الوظيفي في مدارس بيروت وجبل لبنان الخاصة غير المجانية" وذلك استكمالاً لنيل شهادة الماجستير في الاشراف التربوي. وهو مسجل للعام الجامعي 2021 - 2022 بموجب افادة التسجيل المرفقة. الرجاء من حضرتكم تسهيل مهامه، علماً ان الطالب قد راعى في الاداة البحثية الخصوصية التامة للمدارس المشاركة لأنها لا تتضمن أي سؤال حول اسم المُجيب او المدرسة التي يعمل بها.

شكراً لتعاونكم !

د. رانيا نُهرا
Rania

ملحق 9. نموذج عن البريد الإلكتروني المرسل إلى جميع المدارس التي تم اختيارها

Subject: Situational Leadership theory & Job Satisfaction | Academic Research | Lebanese University
Date: Wednesday, January 5, 2022 at 10:00:25 PM Eastern European Standard Time
From: Mohamad Elghoche
To: [REDACTED]
Priority: High
Attachments: Certificate of Registration and attendance.pdf

Dear Dr. [REDACTED]

Hope my email finds you well.

I am Mohamad El Ghoché, educator, educational manager and research master's student. I am currently working on my thesis in order to obtain my master's degree in education at Lebanese university, Faculty of education.

Knowing that education is one of the most important sectors in Lebanon and worldwide as it is the cornerstone of the future, continuous research and improvement in the field is of primary importance. Therefore, my ultimate aim is to contribute to the elevation of education by exploring a main component of education that is usually neglected. I believe that the leadership styles as well as job satisfaction affect greatly the educational process.

Thus, in my thesis I will be exploring the different leadership styles adopted by heads of Departments, educational supervisors, and coordinators themselves and from teachers' perspective, according to situational leadership theory by Hersey and Blanchard. Alongside the level of job satisfaction of all parties. The outcome of the study will help identify the preferred leadership styles needed to deliver the best education as well as recommendations regarding increasing job satisfaction.

Knowing that your school is a renowned one in Lebanon and one looking to continuously improve the quality of its education, the opinion and input of the heads of Departments, educational supervisors, coordinators and teachers in your institution is of great value and will help this research move forward.

Hence, the surveys attached will help me not only obtain my research Master's, but also contribute to the future of education as I will be able to explore deeper aspects contributing to education.

One survey is prepared to take at most from 15 to 20 minutes and adapts to the post of the participant. In other words when the participant checks the box that refers to his job title, whether Head of department, educational supervisor, coordinator, or teacher, the section targeting the participant will open up if he/she is eligible to take part in the research being conducted. Hence, confusion will be avoided by redirecting the participants to their tailored questions and sections.

The sample needed to be gathered includes 600 teachers and 150 coordinators. Therefore, your contribution would be of great value in the advancement of this study.

View the research tool as PDF file	Share this link to fill out the online Survey
View PDF	https://www.smartsurvey.co.uk/s/LU-FOE-Deanship_Academic-Research_SL/

Thank you for your help and cooperation.

Best regards,

Mohamad El Ghoché

Lebanese University | Faculty of Education

ملحق 10. نموذج عن إجابة أحد المبحوثين (منسق) صادرة عن المنصة

Respondent Details

Information	
Respondent ID : 186881561	Respondent Number : 20
Date Ended : 20:26:24 2022/03/11	Date Started : 19:53:41 2022/03/11
Time Taken : 32 minutes 42 seconds	
Country : Lebanon	IP Address : 80.79.145.199

نوع المدرسة وموقعها

Q1. هل المدرسة تقع ضمن محافظ بيروت؟

نعم

Score 0

Q2. هل المدرسة خاصة غير مجانية؟

نعم

Score 0

Q3. هل المدرسة تابعة لإدارة مركزية ضمن مؤسسة لديها مجموعة مدارس؟

نعم

Score 0

Score Page 0

المسمى الوظيفي

Q4. الرجاء تحديد التسمية الوظيفية:

منسق

Score 0

Score Page 0

القسم الأول: بيانات خاصة بدراسة بعض المتغيرات المستقلة وعلاقة بعضها الآخر

Q7. الجنس

ذكر

Score 0

Q8. المؤهل العلمي / أعلى شهادة
بكالوريوس
Score
0

Q9. سنوات الخبرة
أكثر من 10 سنوات
Score
0

Score Page
0

تقسيم الثاني والآخر: وصف فاعلية المشرف التربوي وتكيفه لهارسي وبلانشارد

Q24. في الأونة الأخيرة لم يعد أعضاء المجموعة متجاوبين لمحدثك الودية معهم واهتمامك الواضح برفاهيتهم، وأداؤهم أخذ بالانخفاض بسرعة
أوضح استعدادي للمناقشة، ولكن لا أفرض نفسي عليهم
Score
1-

Q25. الملاحظ أن إنجازات المجموعة في ازدياد، وأنك لاتزال تعمل للتأكد من أن كل أعضاء المجموعة يدركون مسؤولياتهم، كما يدركون مستوى الأداء المنشود
أكون على علاقة صداقة معهم للاستمرار في التأكد من انهم يدركون مستوى الأداء المتوقع منهم
Score
2

Q26. أعضاء مجموعتك غير قادرين على حل المشكلات بأنفسهم، وكنت تتركهم وشأنهم، ومع ذلك فإن العلاقات الجماعية والعلاقات الشخصية جيدة ومستوى الأداء يتزايد بشكل ملحوظ ضمن المجموعة
أدعم يحلون مشاكلهم بأنفسهم
Score
1-

Q27. لديك النية لإجراء بعض التغيير، وسجل الأفراد في مجموعتك يشير الى جودة إنجازهم، وهم يحترمون مبدأ التغيير
أسمح لهم بصياغة توجهاتهم الخاصة حيث أقوم بتضمين توصياتهم، ولكنني أقوم بتوجيه التغيير
Score
2

Q28. خلال الأشهر القليلة الماضية تدنى أداء أعضاء المجموعة وأصبحوا غير مهتمين بتحقيق الأهداف، وكانت إعادة تحديد المسؤوليات والمهام قد ساعدت بشكل كبير في الفترة الماضية، فأعضاء المجموعة كانوا دائماً بحاجة الى تذكيرهم بإنجاز المهام في الوقت المحدد
أعيد تعريف المهام والمسؤوليات ثم أشرف على ذلك بعناية
Score
2

Q29. تم التحاقك بمدرسة تسير بكفاءة عالية، وكان المشرف التربوي السابق شديداً وحازماً وتود إضفاء الطابع الإنساني على بيئة العمل	أؤكد على أهمية المهمة والوقت المحدد لإنجازها	Score	1
Q30. تود إجراء تغيير في تنظيم الوحدة التعليمية، سوف يكون شيئاً جديداً على أعضاء مجموعتك الذين ساهموا ببعض الاقتراحات التي تهدف الى التغيير المنشود، علماً انهم يمتازون بالأداء الجيد والمرونة في العمل	أستعد لتحقيق التغييرات كما اقترحت، ولكني أتولى عملية التنفيذ	Score	1-
Q31. أداء المجموعة وعلاقتهم الشخصية جيدة، ولكن لديك بعض الشعور بوجود نقص في توجيههم	أدعهم دون تدخل من جانبي	Score	2
Q32. عيّنتك رئيسك لقيادة الوحدة التعليمية التي تأخرت كثيراً في تقديم التوصيات المطلوبة للتغيير في الوقت المحدد، حيث إن أعضاء هذه الوحدة لا يعرفون أهدافهم بوضوح، وكان حضورهم للجلسات ضعيفاً، واجتماعاتهم أصبحت عبارة عن مناسبات اجتماعية. علماً أنهم يمتلكون المهارات التي تساعد على انجاز المهمة	أعيد تحديد الأهداف، وأشرف عليها بعناية	Score	2
Q33. على الرغم من ان مجموعتك معروفون بقدرتهم على تحمل المسؤولية، إلا أنهم لم يستجيبوا لتعليماتك بتحديد معايير جديدة لمستوى الإنجاز المطلوب.	أعيد تحديد مستوى الانجاز وأشرف عليه بعناية	Score	2-
Q34. حصلت على ترقية في وظيفة جديدة، وكان المشرف التربوي السابق لا يتدخل في شؤون أعضاء المجموعة، وعلى الرغم من ذلك استطاعوا المحافظة على مهامهم واتجاهاتهم والعلاقات الشخصية فيما بينهم	أستمر في تركهم من دون تدخل من جانبي	Score	1
Q35. أفادت المعلومات الحديثة عن وجود بعض الصعوبات الداخلية بين أعضاء المجموعة، علماً بأن سجلاتهم تشير الى انجازهم العالي وحفاظهم بفاعلية على أهداف المؤسسة التعليمية بعيدة المدى، وأنهم كانوا يعملون معاً بانسجام خلال السنة الماضية، وجميعهم مؤهلون للقيام بالمهمة	أتصرف بسرعة وبحزم لتصحيح الموقف وتبني التوجيهات	Score	2-

Total	Pages
0	نوع المدرسة وموقعها
0	المسمى الوظيفي
0	القسم الأول: بيانات خاصة بدراسة بعض المتغيرات المستقلة وعلاقة بعضها الآخر
5	القسم الثاني والآخر: وصف فاعلية المشرف التربوي وتكيفه لبيئته وبلانشارد
5	:Total Survey Score

ملحق 11. نموذج عن إجابة أحد المبحوثين (معلم) صادرة عن المنصة

القسم الأول: بيانات خاصة بدراسة بعض المتغيرات المستقلة وعلاقة بعضها الآخر

Q7. الجنس
ذكر
Score
0

Q8. المؤهل العلمي / أعلى شهادة
بكالوريوس
Score
0

Q9. سنوات الخبرة
من 5 الى 10 سنوات
Score
0

Score Page
0

القسم الثاني: الرضى الوظيفي

Q10. إن المشرف التربوي كفؤ جداً في أدائه / أدائها للعمل
أوافق نوعاً ما
Score
5

Q11. أشعر أحياناً أن عملي بلا معنى
لا أوافق بشدة
Score
6

Q12. أحب الأعمال التي أقوم بها في المدرسة
أوافق بشدة
Score
6

Q13. غايات هذه المدرسة غير واضحة بالنسبة لي
أوافق قليلاً
Score
3

Q5. هل يوجد مشرف تربوي أو منسق يتابع مهامك التعليمية؟
نعم
Score
0

Score Page
0

Q14. أنا أشعر بالفخر عندما أؤدي عملي	أوافق بشدة	Score	6
Q15. أشعر ان المسؤول المباشر عني في المدرسة غير عادل معي	لا أوافق بشدة	Score	6
Q16. عندما أقوم بعمل جيد أحصل على التقدير الذي يجب أن أحصل عليه عن ذلك العمل	أوافق بشدة	Score	6
Q17. المشرف علي في العمل يعطي اهتماماً قليلاً لمشاعر العاملين المشرف عليهم	لا أوافق بشدة	Score	6
Q18. أنا أحب المشرف علي في العمل	أوافق بشدة	Score	6
Q19. الواجبات في العمل غير موضحة بصورة مفصلة	أوافق نوعاً ما	Score	2
Q20. عملي ممتع	أوافق نوعاً ما	Score	5
Q21. لا أشعر بأن العمل الذي أقوم به يلقي التقدير	أوافق قليلاً	Score	3

Q22. أرى أن خطط وبرامج التطوير المهني كافية لإبقاء المعلم على اطلاع بكل ما هو جديد في مجال التعليم والتعلم

أوافق قليلاً
Score
4

Q23. معظم الأحيان أشعر بأنني لا أعرف ماذا يحدث في المدرسة

أوافق قليلاً
Score
3

Score Page
67

القسم الثالث: درجة الاستعداد الوظيفي | القدرة

Q36. قِيم تفاعل الطلاب في الفترة الماضية خلال جائحة كورونا، مع المعرفة التي أظهرتها لتحقيق الأهداف المرجوة في التعلم عن بعد أو التعلم المدمج

8	7	6	5	4	3	2	1	
X								
Score								8

Q37. أنت شخص مسؤول في العادة وحريص على المسؤولية الموكلة إليك. ولكن ما مدى حرصك على المسؤوليات الملقاة على عاتقك خارج إطار مهامك الأساسية. ولكنهما ضمن مجالك التخصصي ومهاراتك. كان يطلب منك المشرف التربوي تنظيم ورشة عمل لزملائك في الوحدة التعليمية

8	7	6	5	4	3	2	1	
	X							
Score								7

Q38. قِيم نتائج طلابك في ظل استخدامك للأدوات والموارد الرقمية خلال التعلم عن بعد أو التعلم المدمج

8	7	6	5	4	3	2	1	
	X							
Score								7

Q39. مع الأخذ بعين الاعتبار الضغوط الملقاة على عاتقك كمعلم، قيم مدى التزامك بتسليم المطلوب في الوقت المحدد للمشرف التربوي

8	7	6	5	4	3	2	1	
X								
Score								8

Q40. خلال العمل على المهام الموكلة إليك من قبل المشرف التربوي، قِيم رغبتك بإرسال تقارير حول ما تم إنجازه ومستوى التقدم في المهمة المطلوبة

8	7	6	5	4	3	2	1	
X								

Score
8

Q41. قِيم الثقة التي يمنحك إيّاها المشرف التربوي لإنجاز المهام الموكلة إليك ومدى تعزيزها لكفاءتك الذاتية

8	7	6	5	4	3	2	1	
			X					

Score
5

Score Page
43

تابع القسم الثالث: درجة الاستعداد الوظيفي | الرغبة

Q42. ما مدى الاستقلالية التي تفضلها لجهة عدم التدخل من قبل المشرف التربوي في إنجاز مهامك؟

8	7	6	5	4	3	2	1	
X								

Score
8

Q43. قِيم رغبتك في الالتزام بكل ما يصدر عن المدرسة من أنظمة وقرارات داخلية

8	7	6	5	4	3	2	1	
				X				

Score
4

Q44. ما مدى خبرتك في المجال التعليمي التي تقوم بتوظيفها داخل وخارج الصفوف التعليمية؟

8	7	6	5	4	3	2	1	
	X							

Score
7

Q45. قِيم مستوى الدافعية لديك لإنجاز المطلوب من قبل المشرف التربوي

8	7	6	5	4	3	2	1	
			X					

Q45. قِيم مستوى الدافعية لديك لإنجاز المطلوب من قبل المشرف التربوي

Score
5

Q46. ضمن نطاق المهام الأساسية الموكلة إليك، قِيم مقدار المسائلة التي تفضلها لأداء هذه المهام

	8	7	6	5	4	3	2	1	
	X								

Score
8

Q47. أنت على استعداد لإتمام المهام الموكلة إليك، ولكن ما مدى قلقك من المشرف التربوي أثناء القيام بهذه المهام؟

	8	7	6	5	4	3	2	1	
								X	

Score
8

Score Page

40

القسم الرابع والآخر: وصف فاعلية القائد وتكيفه لهرسي وبلانشارد من منظور المعلم

Q48. في الأونة الأخيرة لم تعد متجاوب لمحادثة المشرف الودية معك واهتمامه الواضح برضايتك، وأداؤك أخذ بالانخفاض بسرعة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

يوضح استعداده للمناقشة، ولكن لا يفرض نفسه

Score
1-

Q49. الملاحظ أن إنجازات المجموعة في ازدياد، وأن المشرف التربوي لا يزال يعمل للتأكد من أن كل أعضاء المجموعة يدركون مسؤولياتهم، كما أنهم يدركون مستوى الأداء المنشود. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

يكون على علاقة صداقة معك للاستمرار في التأكد من أنك تترك مستوى الأداء المتوقع منك

Score
2

Q50. أنت غير قادر على حل المشكلة بنفسك، وكان المشرف التربوي يتركك وشأنك، أداؤك وعلاقاتك الجماعية والشخصية جيدة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

يدعك تحل المشكلة بمفردك داعماً لجهودك

Score
2

Q51. لدى المشرف التربوي النية في اجراء بعض التغيير وسجلك في الوحدة التعليمية يشير الى جودة إنجازاتك، وأنت تحترم مبدأ التغيير. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

يأخذ بالاعتبار اقتراحاتك ضمن المجموعة، ولكنه يقوم بتوجيه التغيير

Q51. لدى المشرف التربوي النّية في اجراء بعض التغيير وسجلك في الوحدة التعليمية يشير الى جودة إنجازاتك، وأنت تحترم مبدأ التغيير. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:	Score 1-
Q52. خلال الأشهر القليلة الماضية تدنى أدائك وأصبحت غير مهتم بتحقيق الأهداف، وكانت إعادة تحديد المسؤوليات والتذكير بها من قبل المشرف التربوي قد ساعدت بشكل كبير في فترات سابقة، فأنت بحاجة دائماً الى تذكيرك بإنجاز المهام في الوقت المحدد. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:	يعيد تعريف المهام والمسؤوليات ثم يشرف على ذلك بعناية Score 2
Q53. مشرفك التربوي انتقل الى وحدة تعليمية تسير بكفاءة عالية، وكان المشرف التربوي السابق شديداً وحازماً، اما مشرفك فيود ان يحافظ على مستوى الأداء العالي في هذه الوحدة التعليمية لكنه يريد إضفاء الطابع الانساني أيضاً على بيئة العمل. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:	عمداً هو لا يتدخل Score 2-
Q54. المشرف التربوي يود اجراء تغيير في تنظيم الوحدة التعليمية، سوف يكون شيئاً جديداً على أعضاء المجموعة الذين ساهموا ببعض الاقتراحات التي تهدف الى التغيير المنشود، علماً انهم يمتازون بالأداء الجيد والمرونة في العمل. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:	يستعد لتحقيق التغييرات كما اقترح، ولكنه يتولى عملية التنفيذ Score 1-
Q55. أدائك وعلاقاتك الشخصية جيدة، ولكن لدى المشرف التربوي بعض الشعور بوجود نقص في توجيه المعلمين في مجموعتك. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:	يدعك دون تدخل من جانبه Score 2
Q56. تم تعيين مشرفك التربوي لقيادة مجموعة في وحدة تعليمية قد تأخرت كثيراً في تقديم التوصيات المطلوبة للتغيير في الوقت المحدد، حيث ان أعضاء هذه الوحدة التعليمية لا يعرفون أهدافهم بوضوح، وكان حضورهم للجلسات ضعيفاً، واجتماعاتهم أصبحت عبارة عن مناسبات اجتماعية. علماً انهم يمتلكون المؤهلات التي تساعد على انجاز المهمة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:	يعيد تحديد الأهداف، ويشرف عليها بعناية Score 2
Q57. على الرغم من أنك معروف بقدرتك على تحمل المسؤولية، إلا أنك لم تتجاوب مع تعليمات المشرف التربوي بتحديد معايير جديدة لمستوى الإنجاز المطلوب. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:	يتجنب المواجهة من خلال عدم ممارسة الضغوط عليك ويترك الموقف بدون تدخل Score 1-

Q58. مشرفك التربوي قد تمت ترقيته مؤخراً، وكان المشرف السابق لا يتدخل في شؤونك، وعلى الرغم من ذلك استطعت المحافظة على مهامك واتجاهاتك والعلاقات الشخصية بينك وبين الزملاء في المجموعة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

يستمر في تركك من دون تدخل من جانبه

Score

1

Q59. أفادت المعلومات الحديثة عن وجود بعض الصعوبات الداخلية بين المعلمين، علماً بأن سجلاتهم تشير إلى انجازهم العالي وحفاظهم بفاعلية على أهداف المؤسسة التعليمية بعيدة المدى، وأنهم كانوا يعملون معاً بانسجام خلال السنة الماضية وجميعهم مؤهلون للقيام بالمهمة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

يتصرف بسرعة وبحزم لتصحيح الموقف وتبني التوجيهات

Score

2-

Score Page

3

Total	Pages
0	نوع المدرسة وموقعها
0	المسمى الوظيفي
0	المشرف على الوحدة التعليمية
0	القسم الأول: بيانات خاصة بدراسة بعض المتغيرات المستقلة وعلاقة بعضها الآخر
67	القسم الثاني: الرضى الوظيفي
43	القسم الثالث: درجة القدرة والاستعداد الوظيفي القدرة
40	تابع القسم الثالث: درجة القدرة والاستعداد الوظيفي الاستعداد
3	القسم الرابع والآخر: وصف فاعلية القائد وتكيفه لبيئته وبلانشارد من منظور المعلم
153	:Total Survey Score

ملحق 12. ميزان تقديري وفقاً لمقياس ليكرت السداسي

د. درجة الاستجابة	هـ. المتوسط المرجح الفترة Intervals	و. الاتجاه العام
ز. 1	ح. من 1 إلى 1.83	ط. عدم الموافقة بشدة (تكتيف نفسي منخفض جداً)
ي. 2	ك. من 1.84 إلى 2.67	ل. عدم الموافقة (تكتيف نفسي منخفض)
م. 3	ن. من 2.68 إلى 3.51	س. عدم الموافقة المبدئية (تكتيف نفسي منخفض قليلاً)
ع. 4	ف. من 3.52 إلى 4.35	ص. الموافقة المبدئية (تكتيف نفسي مرتفع قليلاً)
ق. 5	ر. من 4.36 إلى 5.19	ش. الموافقة (تكتيف نفسي مرتفع)
ت. 6	ث. من 5.20 إلى 6.00	خ. الموافقة بشدة (تكتيف نفسي مرتفع جداً)

ملحق 13. الميزان التقديري لمستوى الاستعداد الوظيفي بحسب المصفوفة

#	Ability							Score	Willingness					Score	Ability Range الميزان التقديري للقدرة	Willingness Range الميزان التقديري للرغبة	مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level
3	8	7	7	8	8	5	43	8	4	7	5	8	8	40	39-48	39-48	4
4	3	5	5	8	3	2	26	6	5	8	4	4	2	29	16-26	27-38	2
5	7	5	6	8	8	8	42	2	8	6	7	5	7	35	39-48	27-38	4
6	6	5	6	8	5	7	37	6	8	7	8	6	2	37	27-38	27-38	3
12	3	5	5	8	2	5	28	6	8	6	1	2	1	24	27-38	16-26	3
13	4	6	4	8	8	8	38	1	8	8	8	6	1	32	27-38	27-38	3
14	6	5	7	8	7	7	40	5	6	8	6	6	8	39	39-48	39-48	4
15	3	4	7	6	3	7	30	7	6	7	6	1	2	29	27-38	27-38	3
16	3	6	4	8	8	7	36	3	5	5	7	6	3	29	27-38	27-38	3
19	5	5	4	5	3	2	24	2	3	1	2	4	2	14	16-26	4-15	1
21	5	7	4	7	5	7	35	6	7	4	5	6	6	34	27-38	27-38	3
166	4	3	3	6	3	6	25	7	6	6	5	5	3	32	16-26	27-38	2
167	4	6	5	6	5	4	30	7	6	8	4	7	6	38	27-38	27-38	3
168	2	5	3	6	4	6	26	8	5	6	3	5	4	31	16-26	27-38	2
169	6	3	4	8	3	5	29	7	5	8	4	5	5	34	27-38	27-38	3
170	5	3	6	7	2	8	31	8	6	5	4	6	2	31	27-38	27-38	3
171	4	4	3	6	4	4	25	6	8	6	6	6	2	34	16-26	27-38	2
172	4	5	6	6	3	7	31	7	6	8	4	5	3	33	27-38	27-38	3
173	5	4	4	6	5	6	30	7	7	7	6	4	3	34	27-38	27-38	3
174	6	3	3	5	4	6	27	6	6	3	5	3	4	27	27-38	27-38	3
175	3	4	4	5	4	7	27	7	7	5	6	5	6	36	27-38	27-38	3
176	4	3	4	7	6	5	29	6	7	5	7	4	2	31	27-38	27-38	3
177	4	4	5	5	4	6	28	8	6	6	5	5	5	35	27-38	27-38	3
178	3	3	4	6	5	5	26	8	8	5	5	3	2	31	16-26	27-38	2
179	5	4	4	7	5	6	31	7	7	6	6	5	3	34	27-38	27-38	3
180	3	4	5	6	4	7	29	7	7	5	3	2	2	26	27-38	16-26	3
181	6	4	4	6	6	6	32	8	7	5	6	5	6	37	27-38	27-38	3
182	4	4	5	8	5	7	33	7	7	6	7	5	7	39	27-38	39-48	4
183	4	7	5	5	5	6	32	6	5	7	4	7	6	35	27-38	27-38	3
184	5	3	6	6	5	6	31	8	4	6	4	5	4	31	27-38	27-38	3
185	3	2	3	7	4	5	24	6	6	8	5	4	6	35	16-26	27-38	2
186	7	7	5	7	6	8	40	4	7	8	7	6	6	38	39-48	27-38	4
187	5	4	5	7	6	7	34	4	6	4	5	4	5	28	27-38	27-38	3
188	3	5	6	7	7	8	36	6	7	6	7	7	6	39	27-38	39-48	4
189	3	3	5	5	4	6	26	6	5	5	3	5	5	29	16-26	27-38	2
190	4	2	6	5	4	4	25	4	5	5	3	4	3	24	16-26	16-26	2
191	4	3	5	5	3	6	26	6	4	6	4	5	2	27	16-26	27-38	2

#	Ability						Score	Willingness						Score	Ability Range الميزان التقديري للقدرة	Willingness Range الميزان التقديري للرغبة	مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level
192	2	7	4	6	6	5	30	7	6	4	6	8	5	36	27-38	27-38	3
193	4	6	2	6	3	6	27	5	7	5	5	3	6	31	27-38	27-38	3
194	3	6	3	4	5	6	27	6	6	4	7	4	4	31	27-38	27-38	3
195	5	4	3	6	5	8	31	4	5	3	3	6	7	28	27-38	27-38	3
196	5	3	4	5	6	7	30	7	5	6	6	7	3	34	27-38	27-38	3
197	3	7	7	2	6	7	32	6	6	7	7	6	5	37	27-38	27-38	3
198	2	3	6	7	2	5	25	5	7	4	4	4	3	27	16-26	27-38	2
199	4	6	5	7	6	3	31	8	4	7	5	4	4	32	27-38	27-38	3
200	6	7	6	5	4	7	35	5	6	4	5	4	4	28	27-38	27-38	3
201	3	6	6	5	5	7	32	8	7	5	7	7	7	41	27-38	39-48	4
202	5	7	6	7	6	7	38	5	5	6	5	6	5	32	27-38	27-38	3
203	5	4	6	3	5	4	27	6	6	4	5	5	6	32	27-38	27-38	3
204	2	6	4	3	6	6	27	4	7	5	8	8	4	36	27-38	27-38	3
205	4	7	7	8	6	7	39	8	8	6	6	6	8	42	39-48	39-48	4
206	6	5	7	7	3	7	35	6	5	7	5	3	7	33	27-38	27-38	3
207	4	4	7	6	5	4	30	8	6	6	4	6	4	34	27-38	27-38	3
208	5	5	6	6	4	5	31	5	6	5	4	5	6	31	27-38	27-38	3
209	5	3	7	6	3	5	29	8	5	6	6	4	2	31	27-38	27-38	3
210	4	7	7	7	5	8	38	8	7	8	6	5	7	41	27-38	39-48	4
211	1	3	5	5	4	3	21	2	6	4	4	5	2	23	16-26	16-26	2
212	3	5	6	8	7	8	37	6	8	7	7	7	4	39	27-38	39-48	4
213	7	8	6	7	7	8	43	3	8	8	7	7	7	40	39-48	39-48	4
214	6	5	4	8	7	5	35	5	7	6	6	6	3	33	27-38	27-38	3
215	7	2	5	3	2	3	22	6	4	5	3	4	2	24	16-26	16-26	2
216	4	4	3	7	6	7	31	5	8	6	5	2	8	34	27-38	27-38	3
217	5	3	5	8	6	3	30	3	4	4	4	4	4	23	27-38	16-26	3
218	5	4	4	8	3	7	31	7	6	7	5	3	2	30	27-38	27-38	3
219	3	3	5	3	4	7	25	8	7	4	5	4	4	32	16-26	27-38	2
220	3	4	4	3	5	6	25	6	6	5	5	5	6	33	16-26	27-38	2
221	2	3	4	5	2	8	24	8	4	5	7	5	5	34	16-26	27-38	2
222	5	6	4	6	5	4	30	5	5	7	4	3	6	30	27-38	27-38	3
223	3	1	7	8	3	7	29	6	8	8	4	7	8	41	27-38	39-48	4
224	5	4	4	5	3	2	23	2	3	4	4	3	4	20	16-26	16-26	2
225	4	3	4	8	1	2	22	7	4	7	3	2	7	30	16-26	27-38	2
227	6	4	6	4	5	6	31	3	5	4	5	3	3	23	27-38	16-26	3
228	3	6	4	6	7	8	34	5	7	3	5	6	5	31	27-38	27-38	3
229	6	5	7	3	5	6	32	5	5	4	4	3	2	23	27-38	16-26	3
230	4	6	6	6	7	4	33	5	6	5	7	5	3	31	27-38	27-38	3
231	4	5	4	5	4	6	28	5	5	5	6	6	4	31	27-38	27-38	3
232	7	3	5	6	7	5	33	4	5	7	4	5	6	31	27-38	27-38	3
233	3	5	5	5	7	6	31	3	6	2	5	3	2	21	27-38	16-26	3
234	4	4	6	4	6	8	32	5	6	3	5	3	7	29	27-38	27-38	3

#	Ability						Score	Willingness						Score	Ability Range الميزان التقديري للقدرة	Willingness Range الميزان التقديري للرغبة	مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level
235	6	4	6	8	7	2	33	7	5	4	4	7	8	35	27-38	27-38	3
236	5	6	6	5	3	8	33	6	5	5	5	6	2	29	27-38	27-38	3
237	5	4	5	5	6	4	29	7	7	6	6	2	6	34	27-38	27-38	3
238	3	4	3	4	5	3	22	3	6	5	5	4	7	30	16-26	27-38	2
239	3	7	7	7	5	7	36	6	8	6	8	6	7	41	27-38	39-48	4
240	3	5	4	6	5	4	27	4	6	2	6	4	6	28	27-38	27-38	3
241	6	7	5	8	7	5	38	7	4	5	5	5	5	31	27-38	27-38	3
242	4	3	5	3	3	7	25	8	5	3	4	3	1	24	16-26	16-26	2
243	3	4	5	6	4	6	28	4	5	4	5	6	6	30	27-38	27-38	3
244	2	4	4	6	4	6	26	5	4	4	5	7	3	28	16-26	27-38	2
245	6	6	6	5	6	7	36	7	5	7	5	7	6	37	27-38	27-38	3
246	5	8	5	8	7	8	41	7	8	7	7	7	2	38	39-48	27-38	4
247	2	8	5	8	8	8	39	8	4	8	5	5	8	38	39-48	27-38	4
248	3	7	6	7	6	3	32	8	7	4	5	2	8	34	27-38	27-38	3
249	3	7	6	7	4	6	33	7	5	3	6	5	2	28	27-38	27-38	3
250	3	4	5	7	7	7	33	8	8	6	7	6	5	40	27-38	39-48	4
251	5	6	5	5	6	6	33	8	4	6	5	3	5	31	27-38	27-38	3
252	3	7	3	6	4	5	28	7	7	6	4	6	6	36	27-38	27-38	3
253	5	4	7	7	6	4	33	6	5	5	3	6	4	29	27-38	27-38	3
254	5	6	5	6	4	6	32	7	6	8	6	4	3	34	27-38	27-38	3
255	6	5	7	6	5	5	34	4	5	3	6	4	3	25	27-38	16-26	3
256	5	6	7	8	8	7	41	7	6	7	6	7	7	40	39-48	39-48	4
257	3	4	4	5	7	7	30	5	7	7	8	8	7	42	27-38	39-48	4
258	3	6	4	6	5	6	30	7	7	7	6	5	3	35	27-38	27-38	3
259	7	6	5	7	6	8	39	7	7	8	8	7	5	42	39-48	39-48	4
260	6	4	3	4	3	5	25	4	5	4	5	5	5	28	16-26	27-38	2
261	6	6	5	7	7	7	38	8	6	2	3	3	5	27	27-38	27-38	3
262	4	3	6	5	4	6	28	7	6	4	5	5	6	33	27-38	27-38	3
263	3	4	5	5	4	6	27	8	6	6	6	5	4	35	27-38	27-38	3
264	4	6	6	5	4	5	30	3	5	6	5	4	4	27	27-38	27-38	3
265	6	7	5	6	5	7	36	7	6	8	7	7	8	43	27-38	39-48	4
266	5	4	6	5	4	4	28	4	3	5	6	5	4	27	27-38	27-38	3
267	2	3	4	6	4	5	24	5	6	4	6	4	6	31	16-26	27-38	2
268	7	8	6	8	3	7	39	7	6	6	7	5	7	38	39-48	27-38	4
269	5	6	6	5	3	4	29	7	6	6	5	7	4	35	27-38	27-38	3
270	4	6	6	7	5	8	36	7	7	5	5	5	5	34	27-38	27-38	3
271	3	5	6	5	6	7	32	5	6	6	5	4	3	29	27-38	27-38	3
272	5	5	6	7	7	6	36	6	6	7	6	4	2	31	27-38	27-38	3
273	3	3	4	3	5	3	21	5	4	7	5	3	4	28	16-26	27-38	2
274	4	5	3	6	5	4	27	5	4	2	7	7	4	29	27-38	27-38	3
275	3	6	5	7	3	4	28	6	4	5	2	3	2	22	27-38	16-26	3
276	6	5	4	6	5	7	33	6	8	8	7	7	6	42	27-38	39-48	4

#	Ability						Score	Willingness						Score	Ability Range الميزان التقديري للقدرة	Willingness Range الميزان التقديري للرغبة	مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level
277	5	6	5	5	3	7	31	7	4	6	4	6	5	32	27-38	27-38	3
278	3	5	3	6	3	4	24	6	6	7	5	4	6	34	16-26	27-38	2
279	6	7	5	8	4	6	36	7	7	3	6	4	7	34	27-38	27-38	3
280	3	5	7	5	7	8	35	6	5	6	5	6	8	36	27-38	27-38	3
281	6	5	3	6	2	4	26	8	7	5	6	6	5	37	16-26	27-38	2
282	2	6	7	6	4	6	31	5	3	7	4	2	4	25	27-38	16-26	3
283	4	5	6	4	5	7	31	6	7	5	5	6	3	32	27-38	27-38	3
284	5	4	5	7	6	7	34	5	7	6	6	5	6	35	27-38	27-38	3
285	4	6	5	4	4	5	28	7	3	6	6	5	4	31	27-38	27-38	3
286	6	7	6	6	4	7	36	7	6	8	6	6	7	40	27-38	39-48	4
287	3	3	4	3	4	5	22	3	3	5	4	4	5	24	16-26	16-26	2
288	5	8	6	7	6	7	39	7	8	8	8	5	6	42	39-48	39-48	4
289	5	4	6	7	5	3	30	4	7	8	3	5	5	32	27-38	27-38	3
290	3	4	6	6	7	4	30	6	6	2	4	2	5	25	27-38	16-26	3
291	5	8	5	8	6	4	36	6	7	4	4	3	6	30	27-38	27-38	3
292	6	7	2	6	5	3	29	5	6	6	3	4	8	32	27-38	27-38	3
293	4	8	6	5	8	4	35	3	7	4	4	4	7	29	27-38	27-38	3
294	5	8	3	7	6	6	35	8	7	4	3	2	6	30	27-38	27-38	3
295	6	4	6	7	6	5	34	4	5	5	4	4	7	29	27-38	27-38	3
296	3	6	2	8	7	6	32	7	5	4	2	4	7	29	27-38	27-38	3
297	4	3	4	8	7	2	28	7	6	3	3	5	7	31	27-38	27-38	3
298	3	6	6	7	8	5	35	5	7	5	2	5	5	29	27-38	27-38	3
299	5	6	4	5	5	4	29	6	5	6	6	4	6	33	27-38	27-38	3
300	4	5	3	5	5	3	25	6	7	3	3	4	7	30	16-26	27-38	2
301	6	6	3	8	7	5	35	7	5	2	3	2	5	24	27-38	16-26	3
302	5	6	8	4	4	2	29	5	6	8	4	4	7	34	27-38	27-38	3
303	5	7	4	7	5	2	30	7	5	8	4	4	5	33	27-38	27-38	3
304	3	8	4	8	7	3	33	7	5	3	2	5	8	30	27-38	27-38	3
305	5	6	4	8	8	3	34	5	6	8	4	4	7	34	27-38	27-38	3
306	3	5	5	7	5	3	28	5	7	4	3	4	8	31	27-38	27-38	3
307	5	8	3	8	5	4	33	8	7	7	4	2	6	34	27-38	27-38	3
308	5	3	6	8	8	3	33	5	7	7	2	5	7	33	27-38	27-38	3
309	5	6	2	7	8	6	34	7	5	2	3	5	5	27	27-38	27-38	3
310	6	4	5	8	8	4	35	3	6	4	2	2	6	23	27-38	16-26	3
311	5	7	3	6	5	2	28	8	7	6	3	3	7	34	27-38	27-38	3
312	6	8	4	4	6	2	30	3	6	7	2	5	8	31	27-38	27-38	3
313	5	8	5	6	7	5	36	4	7	5	6	4	8	34	27-38	27-38	3
314	4	4	2	8	8	3	29	7	3	4	2	3	6	25	27-38	16-26	3
315	3	8	3	8	7	2	31	8	6	6	5	4	6	35	27-38	27-38	3
316	4	4	3	7	6	4	28	4	3	6	4	3	7	27	27-38	27-38	3
317	4	7	5	5	7	4	32	5	3	3	2	3	6	22	27-38	16-26	3
318	6	6	5	7	5	5	34	8	7	5	5	2	7	34	27-38	27-38	3

#	Ability						Score	Willingness						Score	Ability Range الميزان التقديري للقدرة	Willingness Range الميزان التقديري للرغبة	مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level
319	3	6	4	5	8	3	29	4	5	8	4	2	5	28	27-38	27-38	3
320	3	3	6	7	5	6	30	4	6	6	2	3	6	27	27-38	27-38	3
321	4	3	2	5	8	2	24	6	7	4	7	3	4	31	16-26	27-38	2
322	3	6	3	8	6	3	29	5	5	4	2	2	4	22	27-38	16-26	3
323	6	7	2	5	2	7	29	7	3	8	7	7	6	38	27-38	27-38	3
324	5	8	5	6	7	5	36	4	7	5	6	4	8	34	27-38	27-38	3
325	5	6	4	8	7	5	35	5	7	5	2	4	4	27	27-38	27-38	3
326	6	8	4	6	6	2	32	3	6	7	2	5	4	27	27-38	27-38	3
327	5	8	5	6	7	5	36	4	7	5	6	4	8	34	27-38	27-38	3
328	3	6	3	8	6	3	29	5	5	4	2	2	5	23	27-38	16-26	3
329	5	6	2	8	7	8	36	4	3	5	3	7	5	27	27-38	27-38	3
330	4	7	5	6	7	4	33	5	3	3	2	3	3	19	27-38	16-26	3
331	6	6	4	6	8	5	35	7	5	6	2	5	6	31	27-38	27-38	3
332	6	7	3	6	5	2	29	5	5	3	3	5	3	24	27-38	16-26	3
333	6	6	3	7	5	4	31	7	5	6	4	3	3	28	27-38	27-38	3
334	5	3	4	7	8	6	33	5	7	6	4	5	6	33	27-38	27-38	3
335	5	7	3	5	7	3	30	7	4	7	3	2	4	27	27-38	27-38	3
336	4	4	2	5	6	2	23	7	4	4	6	7	7	35	16-26	27-38	2
337	5	5	6	5	4	6	31	5	5	6	5	6	4	31	27-38	27-38	3
338	5	5	6	6	7	6	35	7	7	4	6	4	5	33	27-38	27-38	3
339	4	3	2	7	5	3	24	6	7	5	4	5	2	29	16-26	27-38	2
340	6	7	3	5	6	3	30	7	6	6	4	2	2	27	27-38	27-38	3
341	6	3	5	6	8	7	35	4	5	4	2	6	4	25	27-38	16-26	3
342	6	3	6	7	6	3	31	7	4	4	2	2	8	27	27-38	27-38	3
343	3	8	2	6	8	2	29	6	7	7	4	5	3	32	27-38	27-38	3
344	6	5	6	8	7	2	34	6	6	6	4	2	6	30	27-38	27-38	3
345	5	7	4	5	5	2	28	6	4	5	4	5	6	30	27-38	27-38	3
346	4	3	2	7	5	4	25	6	7	5	4	5	6	33	16-26	27-38	2
347	4	6	6	8	5	6	35	4	6	5	5	2	2	24	27-38	16-26	3
348	3	6	5	5	6	6	31	4	6	6	3	3	4	26	27-38	16-26	3
349	3	7	2	7	5	4	28	5	6	4	6	5	7	33	27-38	27-38	3
350	4	8	2	8	5	3	30	6	7	4	2	3	5	27	27-38	27-38	3
351	4	7	4	7	6	2	30	5	5	7	6	6	2	31	27-38	27-38	3
352	4	3	2	5	6	2	22	7	4	3	2	4	5	25	16-26	16-26	2
353	3	8	2	8	8	2	31	4	4	6	5	3	2	24	27-38	16-26	3
354	4	6	6	8	5	5	34	3	7	6	4	4	7	31	27-38	27-38	3
355	3	6	4	5	7	4	29	6	6	3	4	6	6	31	27-38	27-38	3
356	5	4	4	8	6	8	35	6	7	4	7	4	4	32	27-38	27-38	3
357	4	5	5	5	5	3	27	7	5	5	4	2	7	30	27-38	27-38	3
358	4	8	3	7	8	7	37	4	3	5	7	5	7	31	27-38	27-38	3
359	4	5	2	7	7	2	27	4	4	8	2	5	3	26	27-38	16-26	3
360	6	4	4	6	7	2	29	6	6	6	3	3	6	30	27-38	27-38	3

#	Ability						Score	Willingness						Score	Ability Range الميزان التقديري للقدرة	Willingness Range الميزان التقديري للرغبة	مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level
361	4	7	2	7	5	5	30	7	6	4	6	5	6	34	27-38	27-38	3
362	3	3	6	6	6	4	28	4	6	4	7	5	3	29	27-38	27-38	3
363	4	6	3	5	5	3	26	6	5	6	6	4	2	29	16-26	27-38	2
364	3	3	3	6	7	5	27	7	5	4	5	4	4	29	27-38	27-38	3
365	4	6	5	6	5	7	33	5	6	6	7	5	6	35	27-38	27-38	3
366	6	5	4	5	5	6	31	4	4	5	3	3	3	22	27-38	16-26	3
367	6	6	3	4	5	7	31	3	5	6	5	7	3	29	27-38	27-38	3
368	5	4	7	8	8	5	37	6	5	8	7	6	5	37	27-38	27-38	3
369	6	6	5	7	5	5	34	3	4	3	6	7	2	25	27-38	16-26	3
370	3	4	4	7	6	5	29	5	4	6	7	5	4	31	27-38	27-38	3
371	6	7	6	7	7	4	37	7	7	5	4	5	1	29	27-38	27-38	3
372	7	7	6	8	5	7	40	6	5	6	7	4	4	32	39-48	27-38	4
373	2	5	8	6	7	4	32	6	7	5	5	4	2	29	27-38	27-38	3
374	3	3	6	4	5	3	24	6	6	7	5	7	1	32	16-26	27-38	2
375	3	5	6	4	4	7	29	3	2	6	7	5	5	28	27-38	27-38	3
376	3	3	5	5	4	3	23	6	6	5	7	6	4	34	16-26	27-38	2
377	4	7	6	6	7	7	37	4	7	7	5	6	2	31	27-38	27-38	3
378	5	7	7	6	7	6	38	4	5	6	5	7	2	29	27-38	27-38	3
379	5	4	7	6	5	7	34	6	8	8	7	7	6	42	27-38	39-48	4
380	4	5	7	6	5	3	30	4	4	6	5	6	7	32	27-38	27-38	3
381	3	4	4	5	8	6	30	5	6	7	4	5	3	30	27-38	27-38	3
382	3	2	5	4	7	8	29	7	8	7	7	5	5	39	27-38	39-48	4
383	7	8	6	5	6	5	37	5	4	6	7	7	4	33	27-38	27-38	3
384	3	4	5	4	5	6	27	6	5	6	5	5	4	31	27-38	27-38	3
385	6	7	6	5	6	3	33	6	5	7	6	4	6	34	27-38	27-38	3
386	3	3	5	6	8	7	32	8	7	8	6	7	7	43	27-38	39-48	4
387	4	7	6	7	8	6	38	8	7	8	6	5	2	36	27-38	27-38	3
388	7	5	5	8	6	3	34	3	6	6	4	7	3	29	27-38	27-38	3
389	7	6	3	6	6	7	35	8	7	6	7	5	6	39	27-38	39-48	4
390	5	5	5	7	7	8	37	7	5	5	7	7	4	35	27-38	27-38	3
391	6	6	3	5	6	8	34	4	3	5	4	6	4	26	27-38	16-26	3
392	3	5	4	6	8	5	31	5	3	4	6	5	1	24	27-38	16-26	3
393	4	6	4	5	8	7	34	4	6	4	4	5	1	24	27-38	16-26	3
394	4	7	5	5	7	4	32	6	5	6	4	5	5	31	27-38	27-38	3
395	3	8	4	6	5	4	30	6	4	8	7	5	6	36	27-38	27-38	3
396	3	4	6	7	4	8	32	5	6	8	6	5	1	31	27-38	27-38	3
397	4	6	4	5	8	1	28	4	6	5	8	5	1	29	27-38	27-38	3
398	3	5	4	7	6	4	29	4	5	6	3	5	7	30	27-38	27-38	3
399	4	3	6	4	7	3	27	5	8	5	5	8	8	39	27-38	39-48	4
400	5	3	8	3	7	5	31	4	7	5	4	4	8	32	27-38	27-38	3
401	5	3	7	3	6	5	29	4	4	3	3	5	8	27	27-38	27-38	3
402	5	4	6	4	7	8	34	4	3	6	5	8	8	34	27-38	27-38	3

#	Ability						Score	Willingness						Score	Ability Range الميزان التقديري للقدرة	Willingness Range الميزان التقديري للرغبة	مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level
403	5	6	6	4	7	8	36	4	5	7	8	5	3	32	27-38	27-38	3
404	5	5	6	5	5	4	30	4	6	4	8	3	2	27	27-38	27-38	3
405	3	4	5	6	7	8	33	3	4	5	6	7	1	26	27-38	16-26	3
406	4	3	6	8	7	3	31	3	6	5	8	6	8	36	27-38	27-38	3
407	3	5	5	7	8	6	34	4	5	7	7	4	8	35	27-38	27-38	3
408	5	4	6	7	8	3	33	4	5	6	4	8	2	29	27-38	27-38	3
409	3	4	5	6	7	8	33	8	7	6	5	4	6	36	27-38	27-38	3
410	4	6	7	6	7	6	36	6	5	5	6	7	5	34	27-38	27-38	3
411	5	5	4	6	5	5	30	6	6	5	6	4	4	31	27-38	27-38	3
412	2	5	4	5	6	5	27	3	4	5	3	4	2	21	27-38	16-26	3
413	6	7	8	6	4	5	36	3	5	4	6	7	3	28	27-38	27-38	3
414	3	6	5	4	6	6	30	4	6	7	4	4	3	28	27-38	27-38	3
415	3	5	6	4	2	3	23	6	7	4	5	7	2	31	16-26	27-38	2
416	4	6	6	4	4	6	30	6	8	7	8	6	4	39	27-38	39-48	4
417	6	5	8	7	7	6	39	4	6	8	7	7	4	36	39-48	27-38	4
418	2	6	7	7	8	6	36	4	5	7	8	5	5	34	27-38	27-38	3
419	4	6	4	7	8	5	34	2	6	7	6	8	3	32	27-38	27-38	3
420	6	8	8	7	6	5	40	6	7	6	8	6	1	34	39-48	27-38	4
421	3	6	5	7	7	6	34	4	3	5	4	6	4	26	27-38	16-26	3
422	6	5	4	6	7	7	35	3	5	7	4	4	4	27	27-38	27-38	3
423	4	4	3	6	6	7	30	2	4	6	5	7	2	26	27-38	16-26	3
424	6	7	5	7	7	6	38	4	3	5	5	6	6	29	27-38	27-38	3
425	4	6	5	4	6	7	32	7	8	7	7	8	3	40	27-38	39-48	4
426	6	7	8	7	7	8	43	8	8	7	7	8	2	40	39-48	39-48	4
427	7	5	6	7	5	7	37	5	4	3	3	5	2	22	27-38	16-26	3
428	6	5	7	6	7	6	37	6	7	7	6	6	5	37	27-38	27-38	3
429	3	3	4	5	6	4	25	3	6	4	7	6	5	31	16-26	27-38	2
430	7	8	8	6	5	7	41	4	5	3	3	3	4	22	39-48	16-26	3
431	5	3	4	4	6	8	30	6	8	6	7	6	2	35	27-38	27-38	3
432	7	5	7	5	7	5	36	7	8	7	8	6	2	38	27-38	27-38	3
433	6	7	5	6	8	7	39	7	8	7	8	6	2	38	39-48	27-38	4
434	3	4	4	3	4	4	22	3	5	5	6	4	3	26	16-26	16-26	2
435	5	5	7	7	6	4	34	7	6	7	6	7	3	36	27-38	27-38	3
436	4	6	6	6	6	6	34	7	6	4	5	7	4	33	27-38	27-38	3
437	3	4	6	5	8	7	33	6	4	3	6	4	1	24	27-38	16-26	3
438	3	5	3	3	6	5	25	6	6	6	7	5	4	34	16-26	27-38	2
439	4	6	6	6	7	6	35	7	7	8	6	5	3	36	27-38	27-38	3
440	3	5	5	4	6	7	30	6	4	6	6	3	5	30	27-38	27-38	3
441	5	6	2	4	5	7	29	5	2	5	7	6	8	33	27-38	27-38	3
442	4	6	5	7	5	8	35	8	8	8	7	4	7	42	27-38	39-48	4
443	5	6	3	7	5	8	34	8	6	8	8	6	6	42	27-38	39-48	4
444	2	8	3	6	2	2	23	8	5	7	4	7	2	33	16-26	27-38	2

#	Ability						Score	Willingness						Score	Ability Range الميزان التقديري للقدرة	Willingness Range الميزان التقديري للرغبة	مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level
445	6	8	6	6	3	8	37	7	8	7	7	6	8	43	27-38	39-48	4
446	3	4	4	6	3	6	26	4	4	6	4	4	3	25	16-26	16-26	2
447	5	6	4	5	4	4	28	5	5	3	5	6	6	30	27-38	27-38	3
448	5	6	4	7	6	7	35	6	5	6	6	7	6	36	27-38	27-38	3
449	4	8	5	7	3	7	34	8	7	8	7	8	7	45	27-38	39-48	4
450	4	6	5	5	3	6	29	7	5	6	3	6	6	33	27-38	27-38	3
451	4	6	5	6	4	6	31	6	5	4	6	7	5	33	27-38	27-38	3
452	6	7	8	7	8	7	43	7	8	8	7	8	7	45	39-48	39-48	4
453	6	8	8	7	8	7	44	7	6	8	7	8	8	44	39-48	39-48	4
454	7	8	7	6	6	8	42	6	8	6	7	6	7	40	39-48	39-48	4
455	7	6	8	7	6	6	40	6	7	6	5	6	5	35	39-48	27-38	4
456	6	6	6	7	6	7	38	6	5	5	6	7	2	31	27-38	27-38	3
457	6	7	6	7	5	4	35	6	7	7	6	6	4	36	27-38	27-38	3
458	6	7	8	7	8	7	43	5	6	7	8	7	3	36	39-48	27-38	4
459	6	8	6	7	7	6	40	7	6	5	6	7	5	36	39-48	27-38	4
460	6	7	8	8	7	8	44	4	5	7	6	5	3	30	39-48	27-38	4
461	3	5	6	4	3	5	26	6	5	6	5	6	5	33	16-26	27-38	2
462	4	3	4	6	3	5	25	5	7	6	4	6	2	30	16-26	27-38	2
463	4	6	3	6	3	5	27	7	8	7	5	8	6	41	27-38	39-48	4
464	6	5	7	6	7	8	39	5	5	3	7	6	6	32	39-48	27-38	4
465	6	8	5	8	6	6	39	8	7	6	8	4	6	39	39-48	39-48	4
466	6	5	7	6	7	7	38	5	7	5	6	4	2	29	27-38	27-38	3
467	4	7	5	7	8	6	37	3	8	7	8	7	7	40	27-38	39-48	4
468	3	6	4	8	7	8	36	6	8	8	7	7	7	43	27-38	39-48	4
469	3	6	5	8	6	5	33	8	6	7	6	6	2	35	27-38	27-38	3
470	4	7	5	7	7	6	36	2	8	7	8	7	7	39	27-38	39-48	4
471	4	8	4	8	4	8	36	7	8	7	7	7	7	43	27-38	39-48	4
472	3	6	6	6	5	6	32	6	6	6	7	5	4	34	27-38	27-38	3
473	6	7	7	8	6	7	41	5	8	7	7	5	2	34	39-48	27-38	4
474	3	7	5	7	3	3	28	3	5	7	7	7	2	31	27-38	27-38	3
475	4	5	3	7	4	5	28	5	4	8	5	4	5	31	27-38	27-38	3
476	7	7	8	8	7	7	44	6	8	8	8	8	3	41	39-48	39-48	4
477	2	7	3	7	2	5	26	6	6	7	8	1	5	33	16-26	27-38	2
478	5	5	5	8	6	7	36	4	8	7	7	5	7	38	27-38	27-38	3
479	4	8	4	7	7	7	37	4	8	7	7	7	2	35	27-38	27-38	3
480	5	5	6	8	6	6	36	7	8	8	8	8	1	40	27-38	39-48	4
481	3	5	5	8	5	6	32	7	7	8	7	6	2	37	27-38	27-38	3
484	5	8	4	8	7	8	40	1	6	8	8	7	8	38	39-48	27-38	4
486	5	4	4	6	5	6	30	5	6	7	6	6	5	35	27-38	27-38	3
487	6	5	5	8	5	6	35	3	7	7	7	6	6	36	27-38	27-38	3
488	4	5	6	4	6	4	29	5	5	3	4	6	6	29	27-38	27-38	3
489	6	6	5	8	6	8	39	2	7	7	7	6	6	35	39-48	27-38	4

#	Ability						Score	Willingness						Score	Ability Range الميزان التقديري للقدرة	Willingness Range الميزان التقديري للرغبة	مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level
490	4	8	6	8	8	8	42	5	8	6	8	5	7	39	39-48	39-48	4
491	6	6	6	7	6	7	38	3	6	6	7	6	6	34	27-38	27-38	3
492	6	7	6	6	6	7	38	6	7	6	7	7	6	39	27-38	39-48	4
493	6	6	6	8	7	8	41	4	3	8	8	8	1	32	39-48	27-38	4
494	6	8	6	8	8	6	42	4	8	8	8	8	3	39	39-48	39-48	4
495	8	8	8	5	8	7	44	5	8	8	8	8	2	39	39-48	39-48	4
496	5	6	6	8	6	6	37	5	6	7	6	5	5	34	27-38	27-38	3
497	6	5	5	7	6	7	36	6	7	6	7	6	4	36	27-38	27-38	3
498	5	8	6	8	6	8	41	4	8	6	8	8	7	41	39-48	39-48	4
499	5	5	4	7	7	7	35	6	6	7	7	7	1	34	27-38	27-38	3
500	5	8	7	8	7	8	43	5	8	3	7	8	8	39	39-48	39-48	4
501	6	7	4	8	6	7	38	3	8	8	8	8	4	39	27-38	39-48	4
503	3	7	4	8	6	7	35	5	7	7	6	6	3	34	27-38	27-38	3
504	6	8	6	8	8	8	44	6	8	8	8	7	7	44	39-48	39-48	4
505	6	7	6	7	6	6	38	5	6	6	7	7	2	33	27-38	27-38	3
506	4	8	6	8	7	8	41	1	8	8	8	5	5	35	39-48	27-38	4
507	4	8	4	7	4	7	34	5	8	7	8	8	6	42	27-38	39-48	4
508	8	8	8	8	8	8	48	5	8	8	8	8	6	43	39-48	39-48	4
509	5	7	6	7	7	6	38	6	7	7	7	6	4	37	27-38	27-38	3
512	4	7	7	7	6	8	39	2	3	7	7	5	7	31	39-48	27-38	4
513	6	8	6	8	4	8	40	7	8	8	8	8	8	47	39-48	39-48	4
514	5	7	6	8	8	7	41	6	6	7	7	7	2	35	39-48	27-38	4
515	7	8	7	8	8	8	46	6	8	8	8	8	6	44	39-48	39-48	4
516	2	4	3	7	2	8	26	6	3	7	4	5	7	32	16-26	27-38	2
517	5	6	6	4	7	8	36	4	7	7	7	6	3	34	27-38	27-38	3
518	7	6	8	8	6	8	43	4	8	7	8	5	8	40	39-48	39-48	4
519	5	6	5	8	5	8	37	4	6	8	8	8	8	42	27-38	39-48	4
520	5	6	6	8	8	7	40	4	8	7	7	5	3	34	39-48	27-38	4
521	1	8	3	6	3	4	25	4	1	8	7	5	4	29	16-26	27-38	2
522	2	4	8	8	3	4	29	5	8	8	8	5	5	39	27-38	39-48	4
523	5	6	6	7	6	6	36	6	7	7	7	6	4	37	27-38	27-38	3
524	5	7	6	8	7	7	40	6	6	4	6	7	5	34	39-48	27-38	4
525	4	6	7	6	7	8	38	6	8	8	7	6	2	37	27-38	27-38	3
526	3	4	4	6	7	6	30	5	6	7	5	6	5	34	27-38	27-38	3
527	6	5	6	7	8	7	39	7	6	7	5	5	6	36	39-48	27-38	4
528	2	4	3	5	4	4	22	4	6	7	8	5	2	32	16-26	27-38	2
529	6	3	3	6	8	4	30	7	7	8	4	5	7	38	27-38	27-38	3
530	4	7	6	5	5	6	33	4	5	7	4	4	7	31	27-38	27-38	3
531	5	8	2	7	6	2	30	4	5	7	4	4	7	31	27-38	27-38	3
532	5	8	6	7	7	5	38	5	7	7	2	5	5	31	27-38	27-38	3
533	4	8	2	8	6	4	32	6	6	5	3	5	3	28	27-38	27-38	3
534	4	7	6	7	5	4	33	7	7	7	2	4	4	31	27-38	27-38	3

#	Ability						Score	Willingness						Score	Ability Range الميزان التقديري للقدرة	Willingness Range الميزان التقديري للرغبة	مستوى الاستعداد والنضج الوظيفي Readiness Level
535	5	3	4	8	7	4	31	7	6	8	2	5	5	33	27-38	27-38	3
536	5	5	4	7	6	4	31	4	5	6	3	5	2	25	27-38	16-26	3
537	6	5	2	8	7	4	32	7	3	5	6	5	2	28	27-38	27-38	3
538	4	7	6	7	5	4	33	7	5	8	2	5	5	32	27-38	27-38	3
539	5	8	6	5	5	5	34	4	7	6	6	2	2	27	27-38	27-38	3
540	6	6	5	6	7	6	36	6	7	7	6	7	6	39	27-38	39-48	4
541	7	8	6	6	8	7	42	7	6	8	6	5	7	39	39-48	39-48	4
542	7	6	6	7	7	6	39	6	7	8	7	5	6	39	39-48	39-48	4
543	5	7	8	6	6	8	40	6	5	7	7	6	7	38	39-48	27-38	4
544	6	7	6	5	8	7	39	6	5	7	7	8	2	35	39-48	27-38	4
545	6	5	7	7	7	6	38	7	7	8	7	8	2	39	27-38	39-48	4
546	6	7	6	7	5	5	36	7	6	8	7	8	3	39	27-38	39-48	4
547	5	7	6	8	7	6	39	5	4	7	6	5	6	33	39-48	27-38	4
548	5	7	8	7	8	6	41	5	7	8	7	6	6	39	39-48	39-48	4
549	5	7	8	7	8	7	42	6	7	8	8	7	7	43	39-48	39-48	4
550	5	6	8	7	6	6	38	7	8	7	6	8	7	43	27-38	39-48	4
551	4	6	6	7	7	8	38	6	7	6	5	6	6	36	27-38	27-38	3
552	7	7	8	8	7	8	45	6	7	6	6	7	5	37	39-48	27-38	4
553	7	6	7	7	8	6	41	7	8	7	7	6	3	38	39-48	27-38	4
554	6	7	6	6	7	8	40	4	6	7	8	6	3	34	39-48	27-38	4
555	6	8	7	7	8	7	43	5	6	7	8	6	7	39	39-48	39-48	4
556	7	8	7	6	5	6	39	8	8	7	7	8	6	44	39-48	39-48	4
557	8	7	8	7	7	6	43	7	8	7	7	6	6	41	39-48	39-48	4
558	7	7	7	8	7	7	43	7	8	8	7	8	6	44	39-48	39-48	4
559	7	8	7	6	7	7	42	7	6	8	7	7	6	41	39-48	39-48	4
560	6	5	7	7	6	8	39	6	7	6	7	5	6	37	39-48	27-38	4
561	7	6	7	7	6	7	40	5	7	6	7	6	6	37	39-48	27-38	4
562	7	6	8	7	6	5	39	6	7	6	5	6	5	35	39-48	27-38	4
563	6	7	6	5	5	8	37	6	7	7	8	5	6	39	27-38	39-48	4
564	7	6	5	5	6	7	36	5	6	5	6	5	2	29	27-38	27-38	3
565	7	8	7	6	7	6	41	7	8	8	6	6	6	41	39-48	39-48	4
566	6	7	8	8	7	6	42	6	7	6	7	7	7	40	39-48	39-48	4

ملحق 14. إجابات المبحوثين (الإحصاءات)

3. نوع المدرسة وموقعها

1. هل المدرسة تقع ضمن محافظ بيروت؟				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
596	%99.00		نعم	1
6	%1.00		لا	2
602	تم الإجابة عليه			
1	تم تخطيه			

2. هل المدرسة خاصة غير مجانية؟				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
591	%98.50		نعم	1
9	%1.50		لا	2
600	تم الإجابة عليه			
3	تم تخطيه			

3. هل المدرسة تابعة لإدارة مركزية ضمن مؤسسة لديها مجموعة مدارس؟				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
382	%63.35		نعم	1
221	%36.65		لا	2
603	تم الإجابة عليه			
0	تم تخطيه			

4. المسمى الوظيفي

4. الرجاء تحديد التسمية الوظيفية:

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
41	%6.97		مسؤول قسم	1
27	%4.59		مشرف تربوي	2
92	%15.65		منسق	3
425	%72.28		معلم	4
3	%0.51		غير ذلك (يرجى التحديد):	5
588	تم الإجابة عليه			
15	تم تخطيه			
غير ذلك (يرجى التحديد): (3)				

school principal	2022/02/22 AM 08:03 185474040 :ID	1
مسؤول محلي	2022/04/25 PM 12:57 189977139 :ID	2
IT	2022/04/25 PM 13:50 189984353 :ID	3

5. المشرف على الوحدة التعليمية

5. هل يوجد مشرف تربوي أو منسق يتابع مهامك التعليمية؟				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
405	%95.29		نعم	1
20	%4.71		لا	2
425	تم الإجابة عليه			
178	تم تخطيه			

6. مهام الاشراف التربوي

6. هل تقوم بالاشراف على مرحلة أو وحدة تعليمية في المدرسة؟				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
1	%33.33		نعم	1
2	%66.67		لا	2
3	تم الإجابة عليه			
600	تم تخطيه			

7. القسم الأول: بيانات خاصة بدراسة بعض المتغيرات المستقلة وعلاقة بعضها الآخر

7. الجنس				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
149	%26.33		ذكر	1
417	%73.67		أنثى	2
566	تم الإجابة عليه			
37	تم تخطيه			

8. المؤهل العلمي / أعلى شهادة				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
5	%0.88		بكالوريا	1
269	%47.53		بكالوريوس	2
124	%21.91		دبلوم في التعليم	3
160	%28.27		ماجستير	4
8	%1.41		الدكتوراه	5
566	تم الإجابة عليه			
37	تم تخطيه			

9. سنوات الخبرة				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
138	%24.38		أقل من 5 سنوات	1
197	%34.81		من 5 إلى 10 سنوات	2
231	%40.81		أكثر من 10 سنوات	3
566	تم الإجابة عليه			
37	تم تخطيه			

8. القسم الثاني: الرضى الوظيفي

10. إن المشرف التربوي كُفُو جداً في أدائه / أدائها للعمل				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
30	%7.19		لا أوافق بشدة	1
55	%13.19		لا أوافق نوعاً ما	2
44	%10.55		لا أوافق قليلاً	3
62	%14.87		أوافق قليلاً	4
122	%29.26		أوافق نوعاً ما	5
104	%24.94		أوافق بشدة	6
417	تم الإجابة عليه			
186	تم تخطيه			

11. أشعر أحياناً أن عملي بلا معنى				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
104	%24.94		لا أوافق بشدة	1
100	%23.98		لا أوافق نوعاً ما	2
64	%15.35		لا أوافق قليلاً	3
53	%12.71		أوافق قليلاً	4

11. أشعر أحياناً أن عملي بلا معنى				
57	%13.67		أوافق نوعاً ما	5
39	%9.35		أوافق بشدة	6
417	تم الإجابة عليه			
186	تم تخطيه			

12. أحب الأعمال التي أقوم بها في المدرسة				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
18	%4.32		لا أوافق بشدة	1
95	%22.78		لا أوافق نوعاً ما	2
50	%11.99		لا أوافق قليلاً	3
57	%13.67		أوافق قليلاً	4
94	%22.54		أوافق نوعاً ما	5
103	%24.70		أوافق بشدة	6
417	تم الإجابة عليه			
186	تم تخطيه			

13. غايات هذه المدرسة غير واضحة بالنسبة لي				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
100	%23.98		لا أوافق بشدة	1
91	%21.82		لا أوافق نوعاً ما	2
68	%16.31		لا أوافق قليلاً	3
58	%13.91		أوافق قليلاً	4
68	%16.31		أوافق نوعاً ما	5
32	%7.67		أوافق بشدة	6
417	تم الإجابة عليه			
186	تم تخطيه			

14. أنا أشعر بالفخر عندما أؤدي عملي

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
13	%3.12	لا أوافق بشدة	1
67	%16.07	لا أوافق نوعاً ما	2
48	%11.51	لا أوافق قليلاً	3
50	%11.99	أوافق قليلاً	4
98	%23.50	أوافق نوعاً ما	5
141	%33.81	أوافق بشدة	6
417	تم الإجابة عليه		
186	تم تخطيه		

15. أشعر أن المسؤول المباشر عني في المدرسة غير عادل معي

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
118	%28.30	لا أوافق بشدة	1
78	%18.71	لا أوافق نوعاً ما	2
48	%11.51	لا أوافق قليلاً	3
70	%16.79	أوافق قليلاً	4
68	%16.31	أوافق نوعاً ما	5
35	%8.39	أوافق بشدة	6
417	تم الإجابة عليه		
186	تم تخطيه		

16. عندما أقوم بعمل جيد أحصل على التقدير الذي يجب أن أحصل عليه عن ذلك العمل

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
53	%12.71	لا أوافق بشدة	1
60	%14.39	لا أوافق نوعاً ما	2
54	%12.95	لا أوافق قليلاً	3
70	%16.79	أوافق قليلاً	4

16. عندما أقوم بعمل جيد أحصل على التقدير الذي يجب أن أحصل عليه عن ذلك العمل				
113	%27.10		أوافق نوعاً ما	5
67	%16.07		أوافق بشدة	6
417	تم الإجابة عليه			
186	تم تخطيه			

17. المشرف عليّ في العمل يعطي اهتماماً قليلاً لمشاعر العاملين المشرف عليهم				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
72	%17.27		لا أوافق بشدة	1
91	%21.82		لا أوافق نوعاً ما	2
41	%9.83		لا أوافق قليلاً	3
93	%22.30		أوافق قليلاً	4
80	%19.18		أوافق نوعاً ما	5
40	%9.59		أوافق بشدة	6
417	تم الإجابة عليه			
186	تم تخطيه			

18. أنا أحب المشرف عليّ في العمل				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
20	%4.80		لا أوافق بشدة	1
65	%15.59		لا أوافق نوعاً ما	2
46	%11.03		لا أوافق قليلاً	3
69	%16.55		أوافق قليلاً	4
120	%28.78		أوافق نوعاً ما	5
97	%23.26		أوافق بشدة	6
417	تم الإجابة عليه			
186	تم تخطيه			

19. الواجبات في العمل غير موضحة بصورة مفصلة

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
77	%18.47	لا أوافق بشدة	1
104	%24.94	لا أوافق نوعاً ما	2
62	%14.87	لا أوافق قليلاً	3
79	%18.94	أوافق قليلاً	4
61	%14.63	أوافق نوعاً ما	5
34	%8.15	أوافق بشدة	6
417	تم الإجابة عليه		
186	تم تخطيه		

20. عملي ممتع

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
28	%6.71	لا أوافق بشدة	1
55	%13.19	لا أوافق نوعاً ما	2
46	%11.03	لا أوافق قليلاً	3
83	%19.90	أوافق قليلاً	4
114	%27.34	أوافق نوعاً ما	5
91	%21.82	أوافق بشدة	6
417	تم الإجابة عليه		
186	تم تخطيه		

21. لا أشعر بأن العمل الذي أقوم به يلقي التقدير

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
63	%15.11	لا أوافق بشدة	1
96	%23.02	لا أوافق نوعاً ما	2
57	%13.67	لا أوافق قليلاً	3
81	%19.42	أوافق قليلاً	4

21. لا أشعر بأن العمل الذي أقوم به يلقي التقدير				
5	أوافق نوعاً ما		%18.71	78
6	أوافق بشدة		%10.07	42
تم الإجابة عليه				
تم تخطيه				

22. أرى أن خطط وبرامج التطوير المهني كافية لإبقاء المعلم على اطلاع بكل ما هو جديد في مجال التعليم والتعلم				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
1	لا أوافق بشدة		%4.80	20
2	لا أوافق نوعاً ما		%14.39	60
3	لا أوافق قليلاً		%16.79	70
4	أوافق قليلاً		%23.26	97
5	أوافق نوعاً ما		%21.58	90
6	أوافق بشدة		%19.18	80
تم الإجابة عليه				
تم تخطيه				

23. معظم الأحيان أشعر بأنني لا أعرف ماذا يحدث في المدرسة				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
1	لا أوافق بشدة		%17.27	72
2	لا أوافق نوعاً ما		%26.86	112
3	لا أوافق قليلاً		%14.87	62
4	أوافق قليلاً		%14.39	60
5	أوافق نوعاً ما		%17.75	74
6	أوافق بشدة		%8.87	37
تم الإجابة عليه				
تم تخطيه				

9. القسم الثاني والآخر: وصف فاعلية المشرف التربوي وتكيفه لبيئته وبلانشارد

24. في الآونة الأخيرة لم يعد أعضاء المجموعة متجاوبين لمحاذاة الودنة معهم واهتمامك الواضح برغائهم، وأدائهم أخذ بالانخفاض بسرعة				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
33	20.50%		أؤكد على استخدام إجراءات موحدة وعلى ضرورة إنجاز المهمة	1
41	25.47%		أوضح استعدادي للمناقشة، ولكن لا أفرض نفسي عليهم	2
69	42.86%		أتكلم معهم، وأحدد بعد ذلك الأهداف	3
18	11.18%		عمداً أنا لا أتدخل في شؤونهم	4
161	تم الإجابة عليه			
442	تم تخطيه			

25. الملاحظ أن إنجازات المجموعة في ازدياد، وأنك لاتزال تعمل للتأكد من أن كل أعضاء المجموعة يدركون مسؤولياتهم، كما يدركون مستوى الأداء المنشود				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
28	17.39%		أكون على علاقة صداقة معهم للاستمرار في التأكد من أنهم يدركون مستوى الأداء المتوقع منهم	1
28	17.39%		لا أخذ أي إجراء محدد	2
74	45.96%		أعمل كل ما أستطيع لأجعلهم يشعرون بأهميتهم وأهمية مشاركتهم	3
31	19.25%		أؤكد على أهمية المهمة، والوقت المحدد لإنجازها	4
161	تم الإجابة عليه			
442	تم تخطيه			

26. أعضاء مجموعتك غير قادرين على حل المشكلات بأنفسهم، وكنت تتركهم وشأنهم، ومع ذلك فإن العلاقات الجماعية والعلاقات الشخصية جيدة ومستوى الأداء يتزايد بشكل ملحوظ ضمن المجموعة				
إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
33	20.50%		أعمل مع المجموعة ونشترك معاً في حل المشكلات	1
43	26.71%		أدعهم يحلون مشاكلهم بأنفسهم	2

26. أعضاء مجموعتك غير قادرين على حل المشكلات بأنفسهم، وكنت تتركهم وشأنهم، ومع ذلك فإن العلاقات الجماعية والعلاقات الشخصية جيدة ومستوى الأداء يتزايد بشكل ملحوظ ضمن المجموعة

3	أعمل بسرعة ويعزم لتوجيه وتصحيح الوضع		54	33.54%
4	أدع المجموعة تحل المشكلة بمفردها داعماً لجهودهم		31	19.25%
			161	تم الإجابة عليه
			442	تم تخطيه

27. لديك النية لإجراء بعض التغيير، وسجل الأفراد في مجموعتك يشير إلى جودة إنجازهم، وهم يحترمون مبدأ التغيير

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
14	8.70%		1
59	36.65%		2
65	40.37%		3
23	14.29%		4
161	تم الإجابة عليه		
442	تم تخطيه		

28. خلال الأشهر القليلة الماضية تدنى أداء أعضاء المجموعة وأصبحوا غير مهتمين بتحقيق الأهداف، وكأنت إعادة تحديد المسؤوليات والمهام قد ساعدت بشكل كبير في الفترة الماضية، فأعضاء المجموعة كانوا دائماً بحاجة إلى تذكيرهم باتخاذ المهام في الوقت المحدد

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
18	11.18%		1
62	38.51%		2
61	37.89%		3
20	12.42%		4
161	تم الإجابة عليه		
442	تم تخطيه		

29. تم التحاقك بمدرسة تسير بكفاءة عالية، وكان المشرف التربوي السابق شديداً وحازماً وتود إضفاء الطابع الإنساني على بيئة العمل

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
24	%14.91		1 أعمل ما أستطيع لأجعل أعضاء المجموعة يشعرون بأهميتهم وأهمية مشاركتهم
51	%31.68		2 أؤكد على أهمية المهمة والوقت المحدد لإنجازها
58	%36.02		3 عمداً أنا لا أتدخل
28	%17.39		4 أشرك أعضاء المجموعة في اتخاذ القرارات، وأتأكد من تحقيق الاهداف
161	تم الإجابة عليه		
442	تم تخطيه		

30. تود إجراء تغيير في تنظيم الوحدة التعليمية، سوف يكون شيئاً جديداً على أعضاء مجموعتك الذين ساهموا ببعض الاقتراحات التي تهدف إلى التغيير المنشود، علماً انهم يمتازون بالأداء الجيد والمرونة في العمل

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
21	%13.04		1 أحدد التغيير وأشرف عليه بعناية
56	%34.78		2 أشركهم في تطوير إجراءات التغيير، وأدع لهم الحرية في عملية التنفيذ
70	%43.48		3 أستعد لتحقيق التغييرات كما اقترحت، ولكنني أتولى عملية التنفيذ
14	%8.70		4 أتجنب المواجهة، وأدع الأمور تجري بشكل طبيعي
161	تم الإجابة عليه		
442	تم تخطيه		

31. أداء المجموعة وعلاقتهم الشخصية جيدة، ولكن لديك بعض الشعور بوجود نقص في توجيههم

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
14	%8.70		1 أدعمهم دون تدخل من جانبي
53	%32.92		2 أناقش الموقف معهم وبعد ذلك أتخذ الإجراءات اللازمة للتغيير
72	%44.72		3 أتخذ الخطوات اللازمة لتوجيههم للعمل بطريقة واضحة ودقيقة

31. أداء المجموعة وعلاقتهم الشخصية جيدة، ولكن لديك بعض الشعور بوجود نقص في توجيههم

22	%13.66		أساندهم في مناقشة المشكلة مع عدم المبالغة في التوجيهات	4
161	تم الإجابة عليه			
442	تم تخطيه			

32. عيتك رئيسك لقيادة الوحدة التعليمية التي تأخرت كثيراً في تقديم التوصيات المطلوبة للتغيير في الوقت المحدد، حيث أن أعضاء هذه الوحدة لا يعرفون أهدافهم بوضوح، وكان حضورهم للجلسات ضعيفاً، واجتماعاتهم أصبحت عبارة عن مناسبات اجتماعية. علماً أنهم يمتلكون المؤهلات التي تساعد على إنجاز المهمة

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices			
14	%8.70		أدعهم يحلون مشاكلهم بأنفسهم		1
44	%27.33		أخذ في الاعتبار توصياتهم، وأتأكد من تحقيق الأهداف		2
87	%54.04		أعيد تحديد الأهداف، وأشرف عليها بعناية		3
16	%9.94		أسمح للمجموعة بالمشاركة في تحديد <u>الأهداف</u> ولكن من دون الضغط عليهم		4
161	تم الإجابة عليه				
442	تم تخطيه				

33. على الرغم من أن مجموعتك معروفون بقدرتهم على تحمل المسؤولية، إلا أنهم لم يستجيبوا لتعليماتك بتحديد معايير جديدة لمستوى الإنجاز المطلوب.

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices		
17	%10.56		أدعهم يشاركون في تحديد المعايير بدون رقابة	1
56	%34.78		أعيد تحديد مستوى الانجاز وأشرف عليه بعناية	2
54	%33.54		أتجنب المواجهة من خلال عدم ممارسة الضغوط عليهم وأترك الموقف بدون تدخل	3
34	%21.12		أخذ بالاعتبار توصياتهم وأتأكد من تحقيق المواصفات الجديدة	4
161	تم الإجابة عليه			
442	تم تخطيه			

34. حصلت على ترقية في وظيفة جديدة، وكان المشرف التربوي السابق لا يتدخل في شؤون أعضاء المجموعة، وعلى الرغم من ذلك استطاعوا المحافظة على مهامهم واتجاهاتهم والعلاقات الشخصية فيما بينهم

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
27	%16.77	أخذ الخطوات اللازمة لتوجيه العمل بطريقة واضحة ودقيقة	1
57	%35.40	أشركهم في اتخاذ القرارات وأشجع المشاركة الجيدة	2
58	%36.02	أناقش وضع الإنجاز في الماضي معهم، ثم أختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد	3
19	%11.80	استمر في تركهم من دون تدخل من جانبي	4
161	تم الإجابة عليه		
442	تم تخطيه		

35. أفادت المعلومات الحديثة عن وجود بعض الصعوبات الداخلية بين أعضاء المجموعة، علماً بأن سجلاتهم تشير إلى إنجازهم العالي وحفاظهم بفاعلية على أهداف المؤسسة التعليمية بعيدة المدى، وأنهم كانوا يعملون معاً بالتسجام خلال السنة الماضية، وجميعهم مؤهلون للقيام بالمهمة

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
23	%14.29	أحاول عرض حلي عليهم ثم أختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد	1
41	%25.47	أدعهم يحلون مشكلاتهم بأنفسهم	2
56	%34.78	أنتصرّف بسرعة وبحزم لتصحيح الموقف وتبني التوجيهات	3
41	%25.47	أشارك في مناقشة المشكلة معهم مع تقديم الدعم لهم	4
161	تم الإجابة عليه		
442	تم تخطيه		

10. القسم الثالث : الاستعداد الوظيفي | القدرة

36. قِيم تفاعل الطلاب في الفترة الماضية خلال جائحة كورونا، مع المعرفة التي أظهرتها لتحقيق الأهداف المرجوة في التعلم عن بعد أو التعلم المدمج

إجمالي الإجابات	8	7	6	5	4	3	2	1	Answer Choices
405	%0.99 4	%7.41 30	%21.23 86	%23.21 94	%21.48 87	%20.99 85	%4.20 17	%0.49 2	
405	تم الإجابة عليه								

36. قِيم تفاعل الطلاب في الفترة الماضية خلال جائحة كورونا، مع المعرفة التي أظهرتها لتحقيق الأهداف المرجوة في التعلم عن بعد أو التعلم المدمج

198 تم تخطيه

37. أنت شخص مسؤول في العادة وحريص على المسؤولية الموكلة إليك. ولكن ما مدى حرصك على المسؤوليات الملقاة على عاتقك خارج إطار مهامك الأساسية ولكنها ضمن مجالك التخصصي ومهاراتك. كأن يطلب منك المشرف التربوي تنظيم ورشة عمل لزملائك في الوحدة التعليمية

إجمالي الإجابات	8	7	6	5	4	3	2	1	Answer Choices
405	%13.58 55	%18.52 75	%23.21 94	%17.28 70	%14.57 59	%11.60 47	%0.99 4	%0.25 1	
405	تم الإجابة عليه								
198	تم تخطيه								

38. قِيم نتائج طلابك في ظل استخدامك للأدوات والموارد الرقمية خلال التعلم عن بعد أو التعلم المدمج

إجمالي الإجابات	8	7	6	5	4	3	2	1	Answer Choices
405	%6.42 26	%10.86 44	%26.67 108	%20.49 83	%19.26 78	%10.86 44	%5.43 22	%0.00 0	
405	تم الإجابة عليه								
198	تم تخطيه								

39. مع الأخذ بعين الاعتبار الضغوط الملقاة على عاتقك كمعلم، قِيم مدى التزامك بتسليم المطلوب في الوقت المحدد للمشرف التربوي

إجمالي الإجابات	8	7	6	5	4	3	2	1	Answer Choices
405	%21.73 88	%27.16 110	%23.95 97	%17.04 69	%6.67 27	%3.21 13	%0.25 1	%0.00 0	
405	تم الإجابة عليه								
198	تم تخطيه								

40. خلال العمل على المهام الموكلة إليك من قبل المشرف التربوي، قِيم رغبتك بإرسال تقارير حول ما تم إنجازه ومستوى التقدم في المهمة المطلوبة

إجمالي الإجابات	8	7	6	5	4	3	2	1	Answer Choices
405	%13.33 54	%22.96 93	%21.98 89	%20.25 82	%10.86 44	%7.65 31	%2.72 11	%0.25 1	
405	تم الإجابة عليه								
198	تم تخطيه								

41. قِيم الثقة التي يمنحك إياها المشرف التربوي لإنجاز المهام الموكلة إليك ومدى تعزيزها لكفاءتك الذاتية

إجمالي الإجابات	8	7	6	5	4	3	2	1	Answer Choices
405	%15.06 61	%21.98 89	%21.23 86	%13.83 56	%12.84 52	%8.64 35	%6.17 25	%0.25 1	
405	تم الإجابة عليه								
198	تم تخطيه								

11. تابع القسم الثالث : الاستعداد الوظيفي | الرغبة

42. ما مدى الاستقلالية التي تفضلها لجهة عدم التدخل من قبل المشرف التربوي في إنجاز مهامك؟

إجمالي الإجابات	8	7	6	5	4	3	2	1	Answer Choices
405	%9.88 40	%21.73 88	%24.20 98	%17.78 72	%16.30 66	%7.16 29	%2.22 9	%0.74 3	
405	تم الإجابة عليه								
198	تم تخطيه								

43. قِيم رغبتك في الالتزام بكل ما يصدر عن المدرسة من أنظمة وقرارات داخلية

إجمالي الإجابات	8	7	6	5	4	3	2	1	Answer Choices
405	%15.06 61	%23.70 96	%25.19 102	%20.25 82	%9.63 39	%5.43 22	%0.49 2	%0.25 1	

43. قِيم رغبتك في الالتزام بكل ما يصدر عن المدرسة من أنظمة وقرارات داخلية

405	تم الإجابة عليه	
198	تم تخطيه	

44. ما مدى خبرتك في المجال التعليمي التي تقوم بتوظيفها داخل وخارج الصفوف التعليمية؟

إجمالي الإجابات	8	7	6	5	4	3	2	1	Answer Choices
405	%17.04 69	%23.46 95	%22.96 93	%16.30 66	%12.10 49	%6.17 25	%1.73 7	%0.25 1	
405	تم الإجابة عليه								
198	تم تخطيه								

45. قِيم مستوى الدافعية لديك لإنجاز المطلوب من قبل المشرف التربوي

إجمالي الإجابات	8	7	6	5	4	3	2	1	Answer Choices
405	%11.11 45	%21.98 89	%19.26 78	%17.28 70	%15.80 64	%7.90 32	%6.42 26	%0.25 1	
405	تم الإجابة عليه								
198	تم تخطيه								

46. ضمن نطاق المهام الأساسية الموكلة إليك، قِيم مقدار المسائلة التي تفضلها لأداء هذه المهام

إجمالي الإجابات	8	7	6	5	4	3	2	1	Answer Choices
405	%8.15 33	%15.31 62	%20.00 81	%25.68 104	%16.54 67	%8.15 33	%5.68 23	%0.49 2	
405	تم الإجابة عليه								
198	تم تخطيه								

47. أنت على استعداد لإتمام المهام الموكلة إليك، ولكن ما مدى قلقك من المشرف التربوي أثناء القيام بهذه المهام؟

إجمالي الإجابات	8	7	6	5	4	3	2	1	Answer Choices
405	%3.70 15	%15.31 62	%11.60 47	%13.58 55	%14.07 57	%19.51 79	%14.32 58	%7.90 32	
405	تم الإجابة عليه								
198	تم تخطيه								

12. القسم الرابع والآخر: وصف فاعلية القائد وتكيفه لهرسي وبلاتشارد من منظور المعلم

48. في الآونة الأخيرة لم تعد متجاوب لمحادثة المشرف الودية معك واهتمامه الواضح برضايتك، وأداؤك أخذ بالانخفاض بسرعة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices
127	%31.36	1 يؤكد على استخدام إجراءات موحدة وعلى ضرورة انجاز المهمة
118	%29.14	2 يوضح استعدادة للمناقشة، ولكن لا يفرض نفسه
104	%25.68	3 يتكلم معك، ويحدد بعد ذلك الاهداف
56	%13.83	4 عمداً هو لا يتدخل
405	تم الإجابة عليه	
198	تم تخطيه	

49. الملاحظ ان اتجازات المجموعة في ازدياد، وأن المشرف التربوي لا يزال يعمل للتأكد من أن كل أعضاء المجموعة يدركون مسؤولياتهم، كما أنهم يدركون مستوى الأداء المنشود. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices
136	%33.58	1 يكون على علاقة صداقة معك للاستمرار في التأكد من أنك تدرك مستوى الأداء المتوقع منك
88	%21.73	2 لا يأخذ أي اجراء محدد
103	%25.43	3 يعمل كل ما يستطيع ليجعلك تشعر بأهميتك وأهمية مشاركتك
78	%19.26	4 يؤكد على أهمية المهمة، والوقت المحدد لإنجازها
405	تم الإجابة عليه	

49. الملاحظ ان انجازات المجموعة في ازدياد، وأن المشرف التربوي لا يزال يعمل للتأكد من أن كل أعضاء المجموعة يدركون مسؤولياتهم، كما أنهم يدركون مستوى الأداء المنشود. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

تم تخطيه 198

50. أنت غير قادر على حل المشكلة بنفسك، وكان المشرف التربوي يتركك وشأنك، أداؤك وعلاقاتك الجماعية والشخصية جيدة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices
128	%31.60	1 يعمل معك ويشترك معك في حل المشكلة
110	%27.16	2 يدعك تحل المشكلة بنفسك
69	%17.04	3 يعمل بسرعة ويعزم لتوجيه وتصحيح الوضع
98	%24.20	4 يدعك تحل المشكلة بمفردك داعماً لجهودك
405	تم الإجابة عليه	
198	تم تخطيه	

51. لدى المشرف التربوي الثقة في اجراء بعض التغيير وسجلك في الوحدة التعليمية يشير الى جودة إنجازاتك، وأنت تحترم مبدأ التغيير. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices
128	%31.60	1 يسمح بمشاركتك في تطوير التغيير، لكن لا يكثر من إعطاء التوجيهات
111	%27.41	2 يعلن عن التغيير ثم يعمل على تنفيذه والإشراف عليه عن قرب
90	%22.22	3 يسمح لك بصياغة توجيهاتك الخاصة ثم يقوم بتضمين توصياتك، ولكنه يقوم بتوجيه التغيير
76	%18.77	4 يأخذ بالاعتبار اقتراحاتك ضمن المجموعة، ولكنه يقوم بتوجيه التغيير
405	تم الإجابة عليه	
198	تم تخطيه	

52. خلال الأشهر القليلة الماضية تدنى أدائك وأصبحت غير مهتم بتحقيق الأهداف، وكانت إعادة تحديد المسؤوليات والتذكير بها من قبل المشرف التربوي قد ساعدت بشكل كبير في فترات سابقة، فأنت بحاجة دائماً الى تذكيرك بإنجاز المهام في الوقت المحدد. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices
-----------------	---------------	----------------

52. خلال الأشهر القليلة الماضية تدنى أدائك وأصبحت غير مهتم بتحقيق الأهداف، وكانت إعادة تحديد المسؤوليات والتذكير بها من قبل المشرف التربوي قد ساعدت بشكل كبير في فترات سابقة، فأنت بحاجة دائماً الى تذكيرك بإنجاز المهام في الوقت المحدد. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

1	يدعك تحدد مهماتك		75	18.52%
2	يأخذ بالحسبان اقتراحاتك، ولكنه يتأكد من تحقيق الاهداف		122	30.12%
3	يعيد تعريف المهام والمسؤوليات ثم يشرف على ذلك بعناية		110	27.16%
4	يدعك والمجموعة تشاركون في تحديد الأدوار والمسؤوليات مع عدم المبالغة في التوجيهات		98	24.20%
تم الإجابة عليه				
405				
تم تخطيه				
198				

53. مشرفك التربوي انتقل الى وحدة تعليمية تسير بكفاءة عالية، وكان المشرف التربوي السابق شديداً وحازماً، اما مشرفك فيود ان يحافظ على مستوى الأداء العالي في هذه الوحدة التعليمية لكنه يريد إضفاء الطابع الانساني أيضاً على بيئة العمل. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
133	32.84%	يعمل ما يستطيع لجعل المعلمين يشعرون بأهميتهم وأهمية مشاركتهم	1
111	27.41%	يؤكد على أهمية المهمة والوقت المحدد لإنجازها	2
68	16.79%	عمداً هو لا يتدخل	3
93	22.96%	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات، ويتأكد من تحقيق الأهداف	4
تم الإجابة عليه			
405			
تم تخطيه			
198			

54. المشرف التربوي يود اجراء تغيير في تنظيم الوحدة التعليمية، سوف يكون شيئاً جديداً على أعضاء المجموعة الذين ساهموا ببعض الاقتراحات التي تهدف الى التغيير المنشود، علماً انهم يمتازون بالأداء الجيد والمرونة في العمل. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
92	22.72%	يحدد التغيير ويشرف عليه بعناية	1
120	29.63%	يشرك المجموعة في تطوير إجراءات التغيير، ويدع لهم الحرية في عملية التنفيذ	2
107	26.42%	يستعد لتحقيق التغييرات كما اقترح، ولكنه يتولى عملية التنفيذ	3
86	21.23%	يتجنب المواجهة، ويدع الأمور تجري بشكل طبيعي	4

54. المشرف التربوي يود اجراء تغيير في تنظيم الوحدة التعليمية، سوف يكون شيئاً جديداً على أعضاء المجموعة الذين ساهموا ببعض الاقتراحات التي تهدف الى التغيير المنشود، علماً انهم يمتازون بالأداء الجيد والمرونة في العمل. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

405	تم الإجابة عليه	
198	تم تخطيه	

55. أدائك وعلاقاتك الشخصية جيدة، ولكن لدى المشرف التربوي بعض الشعور بوجود نقص في توجيه المعلمين في مجموعتك. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
95	%23.46		1 يدعك دون تدخل من جانبه
124	%30.62		2 يناقش الموقف معك وبعد ذلك يتخذ الإجراءات اللازمة للتغيير
88	%21.73		3 يتخذ الخطوات اللازمة لتوجيهك للعمل بطريقة واضحة ودقيقة
98	%24.20		4 يساندك في مناقشة المشكلة مع عدم المبالغة في التوجيهات
405	تم الإجابة عليه		
198	تم تخطيه		

56. تم تعيين مشرفك التربوي لقيادة مجموعة في وحدة تعليمية قد تأخرت كثيراً في تقديم التوصيات المطلوبة للتغيير في الوقت المحدد، حيث إن أعضاء هذه الوحدة التعليمية لا يعرفون أهدافهم بوضوح، وكان حضورهم للجلسات ضعيفاً، واجتماعاتهم أصبحت عبارة عن مناسبات اجتماعية. علماً انهم يمتلكون المؤهلات التي تساعد على انجاز المهمة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices	
58	%14.32		1 يدع المجموعة يحلون مشاكلهم بأنفسهم
121	%29.88		2 يأخذ في الاعتبار توصيات المجموعة، ويتأكد من تحقيق الأهداف
145	%35.80		3 يعيد تحديد الأهداف، ويشرف عليها بعناية
81	%20.00		4 يسمح للمجموعة بالمشاركة في تحديد الأهداف ولكن من دون الضغط عليهم
405	تم الإجابة عليه		
198	تم تخطيه		

57. على الرغم من أنك معروف بقدرتك على تحمل المسؤولية، إلا أنك لم تتجارب مع تعليمات المشرف التربوي بتحديد معايير جديدة لمستوى الإنجاز المطلوب. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices
106	%26.17	يدعك تشارك في تحديد المعايير بدون رقابة
113	%27.90	يعيد تحديد مستوى الانجاز ويشرف عليه بعناية
84	%20.74	يتجنب المواجهة من خلال عدم ممارسة الضغوط عليك ويترك الموقف بدون تدخل
102	%25.19	يأخذ بالاعتبار توصياتك ويتأكد من تحقيق المواصفات الجديدة
405	تم الإجابة عليه	
198	تم تخطيه	

58. مشرفك التربوي قد تمت ترقيته مؤخراً، وكان المشرف السابق لا يتدخل في شؤونك، وعلى الرغم من ذلك استطعت المحافظة على مهامك واتجاهاتك والعلاقات الشخصية بينك وبين الزملاء في المجموعة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices
124	%30.62	يأخذ الخطوات اللازمة لتوجيهك للعمل بطريقة واضحة ودقيقة
97	%23.95	يشركك في اتخاذ القرارات ويشجع المشاركة الجيدة
79	%19.51	يناقش معك وضع الإنجاز في الماضي، ثم يختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد
105	%25.93	يستمر في تركك من دون تدخل من جانبه
405	تم الإجابة عليه	
198	تم تخطيه	

59. أفادت المعلومات الحديثة عن وجود بعض الصعوبات الداخلية بين المعلمين، علماً بأن سجلاتهم تشير إلى إنجازهم العالي وحفاظهم بفاعلية على أهداف المؤسسة التعليمية بعيدة المدى، وأنهم كانوا يعملون معاً باتسجام خلال السنة الماضية وجميعهم مؤهلون للقيام بالمهمة. السلوك الذي سيستخدمه المشرف التربوي هو:

إجمالي الإجابات	نسبة الإجابات	Answer Choices
72	%17.78	يحاول عرض حله على المعلمين ثم يختبر الحاجة إلى تطبيق إجراء جديد
106	%26.17	يدع المعلمين يحلون مشكلاتهم بأنفسهم
117	%28.89	يتصرف بسرعة ويحزم لتصحيح الموقف وتبني التوجيهات