تأثير الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين بمحافظة الأحساء التعليمية (من منظور النظرية الموقفية لهرزي وبلانشرد ونظرية الدوافع لهرزبورغ)
دراسة ميدانية

د. الحسن محمد المغيدي
قسم الإدارة التعليمية
كلية التربية، جامعة الملك فيصل

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تطبيق نموذج القيادة الموقفية لهرزي وبلانشرد (1988) ونظرية العاملين لهرزبورغ (1959) على مدارس البنين في التعليم العام بمحافظة الأحساء، ودراسة مدى توافق مفاهيمها مع المجتمع السعودي ومدى تكامل نموذج القيادة الموقفية مع نظرية العاملين لهرزبورغ والربط بينها في مسرح الواقع. بالإضافة إلى التعرف إلى الأساليب القيادية لمربي المدارس وأثرها في مستوى الرضا الوظيفي لملموهم في ضوء المتغيرات التالية: مستوىهم التعليمي، سنوات الخبرة، اختلاف التخصص (علوم إنسانية / علوم طبيعية)، ومستوى التدريب.

مشكلة البحث: تنبه مشكلة البحث في أهم الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الأساليب القيادية لمدربي المدارس في محافظة الأحساء التعليمية من منظور نموذج القيادة الموقفية لهرزي وبلانشرد (1988)، باختلاف: مدارسهم، مستوياتهم التعليمية، سنوات الخبرة، اختلاف التخصص (علوم إنسانية / علوم طبيعية)، ومستوى التدريب (متدرب / غير متدرب).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في رضا المعلمين عن عوامل محتوى العمل وبيئة العمل باختلاف: مدارسهم، مستوياتهم التعليمية، سنوات الخبرة، اختلاف التخصص (علوم إنسانية / علوم طبيعية).
الفرضية الفعلية: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) للأساليب القيادية للمديرين في مستوى رضا المعلمين بمحافظة الأحساء التعليمية عن محتوى العمل وبيئة العمل من منظور نموذج القيادة الموقفية هرسي وبلانشرد & ونظرية العاملين فرزبورغ (1959) وتوصيات القراراء في ورشة بدورزواج (1988).

وشملت عينة البحث 79 مديرًا و65 معلماً في مختلف مدارس البنين بمحافظة الأحساء التعليمية وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: تحليل التباين المتعدد، واستخدام توكلي، وطريقة المرحلة للانحدار المتعدد، وآجريت التحليل الإحصائي باستخدام نظام الرزم الإحصائي (SAS).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 - يمارس المديرون في المرحلة الابتدائية أساليب المشارك، وفي المرحلة المتوسطة أساليب التنظيم، وفي المرحلة الثانوية أساليب الأمر.

2 - المعلمون في المرحلة الابتدائية أكثر رضا عن بيئة العمل ومتانة العمل من المعلمين في المرحلة المتوسطة والثانوية.

3 - المعلمون ذو الخبرة الطويلة أكثر رضا عن بيئة العمل ومتانة العمل من المعلمين الأقل خبرة.

4 - وجود تأثير للعوامل المكونة لبيئة العمل ومتانة العمل في رضا المعلمين.

مقيدمة:

أظهرت الدراسات في مجال الإدارة إلى التمييز بين القائد الناجح والفعال حيث أوضح هرسي وبلانشرد (1988) أن القائد قد يكون ناجحاً ولكن ليس فعالاً فيكون ناجحاً من خلال قدرته على تحقيق الأهداف المبدولة للمنظمة أو المؤسسة دون مراعاة تحقيق أهداف العاملين في المنظمة وإشباع حاجاتهم. وهذا يؤثر بشكل مباشر في مستقبل المنظمة على المدى البعيد. أما القائد الفعال فهو الذي يستطيع تحقيق أهداف المنظمة وأهداف العاملين معًا، أي يستطيع تحقيق النجاح الفاعلية ويحافظ على تحقيق الأهداف القريبة والبعيدة المدى للمنظمة. ونجد أن الأسلوب القيادي يلعب الدور الكبير في رضا المعلمين من خلال التركيز على احتياجاتهم والاهتمام بتحقيق أهدافهم. فالاهتمام

وبعد استعراض الدراسات العربية والغربية أعلاه وجد الباحث أن الدراسات العربية ركزت على بعد الرضا الوظيفي دون التركيز على بعد الأسلاسل القيادي وعلاقته بعد الرضا القيادي، بينما الدراسات الغربية اهتمت بدراسة علاقة بعد الرضا القيادي بعد الأسلاسل القيادي. وندعو أن نقدم نتائج الدراسات العربية في مجال الأسلاسل القيادية وأثرها في الرضا الوظيفي، بالإضافة إلى ذلك وجد الباحث عدم اعتماد الدراسات العربية والغربية على دراسة تكامل نموذج قيادي موقف ونظرية دوافع تعمل وتتفاعل معًا. فتصدى هذا البحث إلى دراسة الأسلاسل القيادية لمدارس بمحافظة الأحساء التعليمية وأثرها في الرضا الوظيفي لمدارسهم. وذلك من خلال دراسة مدى التكامل بين نموذج القيادة الموقعة (Hersey & Blanchard، 1988) وبين نظرية الامتياز. فقد أصبح واضحًا مدى إسهام هذه الدراسة واختلافها عن (Herzberg، 1959)
الدراسات السابقة العربية والغربية، وهذا يعكس مدى أهميتها من الجانبين القيادي والرضا الوظيفي، إضافة إلى اختبار تطبيق نموذج القيادة المواقفية مرسوم، ويلانشرد، ونظرية العاملين لهرزبورغ (1959) في بيئة عربية.

أهمية البحث وأهدافه:


كانت هذه الندرة والأهمية هو الدافع الأساسي الذي دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة، بهدف إيضاح أهمية الأساليب القيادية للمدرسين وأثرها في الرضا الوظيفي للمعلمين والعوامل التي تؤثر سلبًا أو إيجابًا على رضا المعلمين. أيضاً، يهدف إلى معرفة تكامل نموذج القيادة المواقفية مع نظرية العاملين بوف التأكيد على أن الرضا القيادي للمدرسين، ومتى يمكن إيجاد رضا العاملين. بالإضافة إلى التعرف على الأساليب القيادية للمدرسين، ومتى يمكن إيجاد رضا العاملين. أيضاً يهدف إلى معرفة تأثير عوامل البيئة ومتى يمكن إيجاد رضا المعلمين والانحياز إلى البحث بمتى يمكن إيجاد رضا العاملين.

حدود البحث:

1. تتم هذه الدراسة بدراسة أثر الأساليب القيادية للمدرسين في الرضا الوظيفي للمعلمين.
(Herzberg, 1959)

2 - تت浓缩 هذه الدراسة على مدارس التعليم العام للبنين بمحافظة الأحساء التعليمية (إبتدائي، متوسط، ثانوي).
(Hersey & Blanchard, 1988) ومفهوم نموذج القيادة الموقفية.
(Herzberg, 1959).

مصطلحات البحث الإجرائية

الرضا الوظيفي:
هو حالة الوجدانية السارة المرتبة على تقويم الشخص لوظيفته باعتبارها حقيقة قيمة الوظيفة ومجردة لها. (Hoy and Miskel, 1978)

الرضا عن مستوى العمل:
هي تلك العوامل المتعلقة بذات العمل والتي تساهم في تحديد درجة رضا المعلم عن عمله مثل تعلم المسؤولية والتقدير والشعور بالإنجاز، والعمل نفسه وفرص الترقية. (Herzberg, 1959) ويعكس ذلك في بنود استبانة الرضا الوظيفي عن مستوى العمل: 34، 33، 28، 27، 26، 25، 24، 23، 22، 21، 20، 19، 18، 17، 16، 15، 14، 13، 12، 11، 10، 9، 8، 7، 6، 5.

الرضا عن بيئة العمل:
هي تلك العوامل المتعلقة ببيئة العمل حيث تسهم في تحديد درجة رضا المعلم عن بيئة العمل مثل الارتباط والعلاقة مع الزملاء والإشراف والإدارة وبيئة العمل ونمو المهنة. (Herzberg, 1959) ويعكس ذلك في بنود استبانة الرضا الوظيفي عن بيئة العمل: 21، 20، 19، 18، 17، 16، 15، 14، 13، 12، 11، 10، 9، 8، 7، 6، 5.

الأسلوب القيادي:
هو جملة السلوك والأجراءات التي يمارسها المدير للتأثير في نشاطات المعلمين العاملين.
(Hersey & Blanchard, 1988, P. 116)
الإطار النظري للبحث:

بعد نموذج القيادة الموقتية (Situational Leadership Model) الذي طوره هرسي وبلانشارد (1988) وبناءً على أساس العلاقات الإنسانية (Hersey & Blanchard, 1988) و أيضاً بعضاً جديداً (Task Behavior) و بعد الاهتمام بالنتائج (Relationship Behavior) أطلاقاً عليه النضج الوظيفي للموظف (Maturity Of Follower) كأهم عامل من عوامل الوقف التي تحدد مدى نجاح أو فشل الأسلوب القيادي. هذا بالإضافة إلى استبعادها الاعتقاد بفعالية أسلوب قيادي بعينه كما هو واضح في الدراسات الإدارية السابقة لهذا النموذج، حيث أن فلسفة نموذج القيادة هرسي وبلانشارد تنفي وجود أسلوب فعال بعينه، فإن لكل موقف أسلوبه الخاص الذي يتفاعل معه، وإن أي أسلوب يستخدم من الأساليب القيادية يكون فعالاً حسب ملاءمتة للموقف، فإذا كان الأسلوب يتناوب مع الموقف فإن الأسلوب يكون فعالاً والعكس صحيح، ويحدث ذلك من خلال التفاعل بين الأبعاد الثلاثة: بعد العلاقات الإنسانية وبعد الاهتمام بالنتائج، وبعد النضج الوظيفي للموظف، ويتبث عنها الأساليب القيادية التالية:

أسلوب الأمر (Selling) (سلوك عال في التوجيه و منخفض في المساندة) يركز المدير على التوجيه المباشر، حيث يحدد المهمة التي يقوم بها المعلمين، وكذلك الكيفية التي يتم بها تنفيذ المهمة، والزمن المحدد لتنفيذها، مع الاهتمام القليل بالعلاقات الاجتماعية والنفسية مع المعلمين. ويتعرض هذا السلوك عندما يكون النضج الوظيفي للمعلمين منخفضاً في المهارة والرغبة (Hersey & Blanchard, 1988, P., 178).

أسلوب التسويق (Selling) (سلوك عال في التوجيه و المساندة) يركز المدير على شؤون العمل والنتائج وذلك الاهتمام ببناء علاقات إنسانية واجتماعية مع المعلمين ولكن مع الإقدام على ضرورة الأفكار على المعلمين بقصد التبني على الرغم من أنها ستكون قد صاغ في العقل الباطن للمدير، ويثير هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين منخفضاً في المهارة ولكنهم راغبون في أداء العمل (Hersey & Blanchard, 1988, P., 178).

أسلوب المشاركة (Participation) (عال في المساندة ومنخفض في التوجيه) يهتم المدير ببناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية مع المعلمين ويشاركهم الآراء في
الشئون المتعلقة بالعمل والإنتاج، ولكن الأمر يرجع إليهم في تبني الفكرة أو رفضها.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة
(Delegation) (منخفض في التوجه والمساندة)

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة
(Delegation) (منخفض في التوجه والمساندة)

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدير الشأنا فيها يتعلق بالعمل وشئون الإنتاج وكذلك بناء العلاقات الاجتماعية
والإنسانية إلى رئيس المجموعة والمدير مجرد استشاري عند حاجة رئيس المجموعة.
ويُمارس هذا السلوك عندما يكون مستوى النضج الوظيفي للمعلمين عالياً في المهارة

(178)

وترك المدي
والعوامل المؤثرة فيه وهي نظرية العاملين لهرنزيبرغ (1959)، اهتمت اهتماماً كبيراً بالعوامل التي تؤثر في الرضا الوظيفي للفرد وعلاقته بالنتائج، والتي قسمت عوامل الرضا إلى قسمين هما:

1 - عوامل تتعلق ببيئة العمل مثل: نظام المؤسسة، وسياستها، وأصول الإشراف فيها والعلاقة مع الرؤساء والزملاء وال탕ية وظروف العمل الاجتماعية والمادية. وقد أوضح (1959) أن هذه العوامل لا تحقق الرضا عن العمل وإنما هي الجسر الأساسي لتحقيق الرضا عن العمل لأن عدم تحقيق ظروف العمل سوف يكون عائقاً قوياً يؤدي إلى عدم تحقيق الرضا الوظيفي. وتحسن ظروف بيئة العمل لا يرغم إلى تحقيق الرضا وإنها هيئة ضرورية للعبور إلى مستوى الرضا الوظيفي.

2 - عوامل تتعلق بمحتوى العمل، أي ما يقوم به الفرد من عمل وما يسند إليه مثل منحه المسؤولية، منحه فرصاً للإنجاز، للأبداع، للترفيه، للقيادة الحرة، للتدرّب، للتعلم، هذه هي العوامل التي أطلق عليها هرنزيبرغ عوامل الرضا التي تعد العوامل الأساسية للرضا الوظيفي.

وبتفحص مفاهيم نموذج القيادة الموقفية ونظرية العاملين نجد أنها تنتمي في معظم مفاهيمها. فقد أوضح هرسي وبرانشرد (1988, P. 431) أن مفهوم نظرية العاملين لهرنزيبرغ (Herzberg) تحقق التكامل مع نموذج القيادة الموقفية. فتشارارد أن أسلوب الأمر وأسلوب التسويف وجزءاً كبيراً من أسلوب هرسي & Blanchard المشاركة في نموذج القيادة الموقفية يحقق للمعلمين القدر الرباعي عن بيئة العمل حسب نظرية العاملين لهرنزيبرغ (Herzberg)، وجزء من أسلوب المشاركة وأسلوب التفويض يحقق للمعلمين القدر الرباعي عن بيئة العمل حسب نظرية الدوافع لهرنزيبرغ (Herzberg). وأصبح واضحًا أن معرفة العلاقة بين نموذج القيادة الموقفية ونظرية هرنزيبرغ في غاية الأهمية لاختيار قرار جيد في إدارة المدرسة.

ومن خلال تقارير مفاهيمها ندرك مدى التكامل الموقفية من خلال بعد النضج الوظيفي للمعلمين (المهارة والرغبة) وبين نظرية العاملين لهرنزيبرغ. لذا يسعى الباحث إلى توظيف نموذج القيادة الموقفية مع نظرية العاملين في تحديد مدى تأثير أسلوب القيادة لمدير المدرسة في الرضى الوظيفي.
للملمرين في مدارس التعليم العامة بمحافظة الأحساء التعليمية.

الدراسات السابقة:

انضح من خلال الاطار الظاهري الذي يقوم على أساس البحث الحالي المتعلقة بتكامل نموذج القيادة الموقفية المطورة من قبل (Hersey & Blanchard, 1988) ونظرية العاملين (Herzberg, 1959)، اهتمام هذا البحث بتعزيز هذه الأساليب القيادية والرضا الوظيفي معاً، والذان يعتبران أهم متغيرين في التنظيم الإداري المدرسي، وسوف يبيّن مساهمة الباحث من خلال استعراض الدراسات السابقة في هذا المجال.

---

الدراسات العربية:

نظرًاً لتأثير الأسلوب القيادي في الرضا الوظيفي للعاملين قامت دراسات عربية بتقييم أحد المتغيرين الأسلوب القيادي أو الرضا الوظيفي متفردة، وكان من أهمها ما قام به (الطوبيسي، 1970) إذ تهدف دراسته إلى دراسة الرضا الوظيفي عند معلمي وعمالات المرحلة الثانوية في المملكة الأردنية. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: 1) أن رضا المعلمين يحقق رضا المعلمين، 2) أن رضا المعلمين والمعلات الحاصلين على مؤهل جامعي أكثر من الحاصلين على شهادات أقل، 3) أن المعلمين والمعلات ذوو سنوات الخبرة الأطول أكثر رضاً، 4) هناك نوع التخصص في المرحلة الجامعية في مستوى الرضا الوظيفي. وفي دراسة أخرى قام بها (الشيخ وسلامه، 1982) لدراسة الرضا المهني لدى العاملين في دولة قطر، كان من أهم نتائجها أن الاستمرار لسنوات أطول في العمل يؤدي إلى نمو في مستوى الرضا، عمل يضيف الهدف للدراسة الرضا عن العمل بين المعلمين، وعلاقته بمستوى التمثوب. وكان أهم نتائج الدراسة، أن معلمات المرحلة الابتدائية أكثر رضاً عن العمل من معلمين المرحلة المتوسطة والثانوية وأن المعلمين في المرحلة المتوسطة أكثر رضاءًا من معلمان المرحلة الثانوية. وفي دراسة قام بها (الصباحي وحسان، 1406 هـ) تهدف إلى دراسة الأنشطة القيادية التربوية وعلاقتها هذه الأنشطة بالرضا الوظيفي للمعلم على 224 معلماً، رفع مراحل المرحلة المتوسطة بعامة المدرسة كان من أهم نتائج الدراسة: 1) أن النمط الديمقراطي هو أفضل أنواع القيادة من حيث تأثيرها الإيجابي في الرضا الوظيفي في هذه التدريس، 2) أن النمط الديمقراطي هو أكثر شيوعًا يليه الأوتوقراطي ثم الترسي. أيضًا قامت (الجبير، 1989) 1989 ..
دراسة على الإدارة العامة ودور ناظرة المدرسة الإبتدائية في النمو المهني للمعلمة في دولة الكويت. كان من ضمن نتائجها، أن المديرين المحاصلات على دبلوم دار المعلمين بعد الثانوية العامة أكثر رضا من المديرين المحاصلات على شهادات معقد المعلمين بعد المرحلة المتوسطة والحاصلات على المؤهل الجامعي. وفي دراسة أخرى قام بها (نابي، 1993)، تهدف إلى دراسة الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمين في التعليم العام بمنطقة الإحساء التعليمية على عينة بلغت 275 معلماً ومعلمة. ومن أهم نتائجها: أ) عدم وجود أثر له دلالة إحصائية لتغير المستوى التعليمي، والإدارة والعلاقة مع الزملاء، وبيطر العمل، والتقدير والإنجاز والمسؤولية. ب) لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لسنوات الخبرة في بيئة العمل والرضا عن مستوى العمل. ج) يوجد أثر إحصائياً لتفاعل النوع، والجنسية، والمستوى التعليمي.

- الدراسات الأجنبية:

ومن خلال استعراض الدراسات العربية السابقة المتعلقة بموضوع البحث، يتبين أن معظمها تناولت دراسة الرضا الوظيفي للمعلمين وأن دراسة واحدة اهتمت بالأسلوب القيادي والرضا، ولم نجد دراسة عربية أو غربية تركز على متغيري الرضا الوظيفي والأساليب القيادية مما معتمدة على نموذج القيادة الموقفية ونظرية العاملين فردينر وغونت.
(Herzberg, 1959) أيضا نجد ندرة في البحوث العربية على وجه الخصوص التي تهتم بدراسة أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي، ومدى تكاملهم في النظام المدرسي، فوجد البحث أهمية القيام بمثل هذه الدراسة التي تتعمق على دراسة أثر الأساليب القيادية في مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين في ظل التكامل بين نموذج القيادة الموقتية هرسي وبلانشرد ونظرية العاملين فرزبورغ. بالإضافة إلى اختبار مدى تطبيق مفاهيم نموذج القيادة الموقتية هرسي وبلانشرد (1988) ونظرية العاملين فرزبورغ في المجتمع السعودي (عينة الدراسة).

مشكلة الدراسة:

تنحصر مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

س 1: هل مختلف الأساليب القيادية لمديري المدارس من منظور نموذج القيادة الموقتية هرسي وبلانشرد (1988) في محافظة الأحساء التعليمية باختلاف: مدارسهم، ومستوياتهم التعليمية، وسنوات الخبرة، واختلاف التخصص (علوم إنسانية / علوم طبيعية)، مستوى التدريب؟

س 2: ما هي الأساليب القيادية التي يمارسها مدير المدارس في المرحلة الثانوية والإعدادية والمتوسطة في مدارس التعليم العام بمحافظة الأحساء التعليمية من منظور نموذج القيادة الموقتية هرسي وبلانشرد (1988)؟

س 3: هل هناك اختلاف بين المعلمين في رضاهم عن محتوى العمل وبيئة العمل من منظور نظرية العاملين فرزبورغ (1959) في محافظة الأحساء التعليمية باختلاف: مدارسهم، ومستوياتهم التعليمية، وسنوات الخبرة، والتخصص (علوم إنسانية / علوم طبيعية)， مستوى التدريب؟

س 4: هل هناك أثر للأساليب القيادية للمديريين في مستوى رضا المعلمين في محافظة الأحساء التعليمية عن محتوى العمل وبيئة العمل من منظور نظرية العاملين فرزبورغ (1988)؟ (Hersey & Blanchard, 1988)

س 5: هل العوامل المكونة لبيئة العمل: الإدارة والإشراف والعلاقات مع الزملاء وتطوير نمو المهنة وحجم العمل والراتب أثر في رضا المعلمين عن بيئة العمل من 68
منظر نظرية العاملين فرزبورغ (Herzberg).

س ۶ : هل للمعوامل المكونة تحتوي العمل: العمل نفسه، والترقية، والإنجاز، والتقدير، والمسؤولية آثر في رضا المعلمين عن محتوى العمل من منظور نظرية العاملين فرزبورغ (Herzberg)?

س ۷ : هل توجد علاقة بين بيئة العمل ومحتوى العمل في نظرية العاملين فرزبورغ (Herzberg)?

فترضيات البحث:

وفي ضوء الدراسات السابقة والإجابة عن أسئلة البحث (۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷) تم صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (50، 0، 0) في الأساليب القيادية للمديري المدرس من منظور نموذج القيادة المعرفية فرسي وبلانشارد في محافظة الأحصاء التعليمية باختلاف مدارسهم، ومستوياتهم التعليمية، وسنوات الخبرة، والتخصص (علوم إنسانية / علوم طبيعية)، مستوى التدريب.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (00.0) في رضا المعلمين عن محتوى العمل وبيئة العمل من منظور نظرية العاملين فرزبورغ في محافظة الأحصاء التعليمية باختلاف مدارسهم، ومستوياتهم التعليمية، وسنوات الخبرة، والتخصص (علوم إنسانية / علوم طبيعية)، مستوى التدريب.

الفرضية الثالثة: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (50، 0، 0) للأساليب القيادية للمديرين في مستوى رضا المعلمين في محافظة الأحصاء التعليمية عن محتوى العمل وبيئة العمل من منظور نموذج القيادة المعرفية فرسي وبلانشارد (Hersey & Blanchard, 1988) ونظرية العاملين فرزبورغ (Herzberg).

الفرضية الرابعة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (50، 0، 0) للعلوم المكونة لبيئة العمل: الإدارة والإشراف والعلاقات مع الزملاء وتطور نمو
مهنة وعوامل العمل والراتب في رضا المعلمين من منظور نظرية العاملين

(Herzberg)

الفرضية الخامسة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية للعوامل المكونة لمنحة العمل: العمل نفسه والترقية والإنجاز والتقدير والمسلة في رضا المعلمين من منظور نظرية العاملين ورزبرغ (Herzberg)

الفرضية السادسة: توجد علاقة بين بيئة العمل ونتائجه العمل في نظرية العاملين ورزبرغ (Herzberg)

منهج البحث:

تتكون هذه الدراسة من جوانب: إحداها نظري والأخر ميداني.

أولاً - الجانب النظري: لقد اعتمدت الباحث على أساليب البحث المكتبي، حيث تم الأطلاع على عدد كبير من المراجع والمجلات العلمية المتخصصة في مجال القيادة الإدارية والرضا الوظيفي وتم البحث بواسطة الحاسوب عن الدراسات السابقة المتعلقة بمشروع الدراسة، وتم تصنيفها إلى قسمين:

أ - الجانب النظري.

ب - الدراسات السابقة، وذلك حسب التسلسل الزمني لها.

ثانياً - الجانب الميداني: وحتى يتم اختبار فرضيات البحث فقد اختبر المنهج الوصفي - المسح الدراسى منهجاً هذه الدراسة لمساندها، إذ يطلب ذلك استطلاع أراء عينة من المجتمع لظروف قيد البحث وتم ذلك من خلال الخطوات التالية:

1 - أدوات البحث:

أ) استبانة الأساليب القيادة: لقد استخدم الباحث أداة وصف فاعلة وتكيف القائد (Leader Effectiveness And Adaptability Description) لمجموعة البيانات (Hersey & Blanchard).

بالأساليب القيادة للمدرسين. وهذه الأداة تم تصميمها من قبل هرسي وبلانشرد في مركز الدراسات القيادة في كاليفورنيا حيث تكون الاستبانة من 12 حالة، كل حالة لها أربع إجابات يختار المدير واحدة منها. وصنفت الأساليب القيادة إلى أربعة أساليب في الاستبانة هي: التشويق، المشاركة، التفويض، ونفاق التصحيح يشمل

70
على البنود التي تصنف كل أسلوب على حدة. فعند حصول المدير على أعلى درجة في أسلوب من الأساليب الأربعة، بعد ذلك الأسلوب هو الأسلوب الأكثر استخداماً والذي يعبر عن أسلوبه الفيزيائي. وقد حصل الباحث على إذن من المؤلفين باستخدام وترجمة الاستبانة. وفي ضوء ذلك قام الباحث وآخرون بترجمة الاستبانة إلى اللغة العربية واستخدامها في أمد بحوثهم حيث كانت درجة الثبات الكلي ر = 0.79 (المفيد، ناجي، 1994، ص 200)، حيث تم تحويل الاستبانة إلى نصين بعد تطبيقها على العينة التجريبية، وتم حساب هذا الثبات بمعادلة (سبيرمان براون).

وتم التأكد من هذه الاستبانة من قبل المتخصصين في قسم الإدارة التعليمية في كلية التربية بالجامعة. ووضعت أدوات البحث في صيغتها النهائية.


وقد تم استخدام استبانة الرضا الوظيفي المستخدمة من قبل (ناجي، 1994) في هذا البحث، وكان صدقها الذاتي يتراوح بين R = 0.81, 0.94 إلى R = 0.5, 0 (ناجي، 1993) في هذا البحث، وكان صدقها الذاتي يتراوح بين R = 0.81, 0.94 إلى R = 0.5, 0 (ناجي، 1993).

(2) الرضا عن بيئة العمل وتتضمن: الإدارة، الاشراط، العلاقة مع الزملاء، تطور ونمو المهنة، محيط العمل، الработка.

(2) الرضا عن بيئة العمل وتتضمن: العمل نفسه، التقدير، الترقية، الانجاز، المسؤولية.

وتشمل الاستبانة من 34 بند تقاس بمتدرا بين أربع مستويات (غير مرضي جداً، غير مرضي، مرضي، مرضي جداً)، حيث حددت درجة واحدة للمستوى (غير مرضي جداً) وأربعة درجات للمستوي (مرضي جداً).

تتجميع الاستبانة إلى قسمين:

القسم الأول: يتناول متغيرات الرضا عن بيئة العمل ويشمل الفقرات التالية من الاستبانة: 7, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 14, 13, 12, 10, 0, 2, 3, 4.
القسم الثاني: يتراوح متغيرات الرضا عن محتوى العمل ويشمل الفقرات التالية من الاستبانة: 0، 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75، 76، 77، 78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 85، 86، 87، 88، 89، 90، 91، 92، 93، 94، 95، 96، 97، 98، 99، 100، 101، 102

1) استبانة المعلومات الشخصية: تم توزيع استبانة البيانات الشخصية وبيانات العوامل تحت الدراسة ضمن استبانات الأساليب القيادية والرضا الوظيفي، ملحق (أ).

2- عينة البحث:

تمثل عينة البحث مجموعة من المدارس في التعليم العام للمدارس بمحافظة الأحساء التعليمية ابتدائي ومتوسط وثانوي. فقد قام الباحث بحصر المدارس في مراحل التعليم العام للمدارس بمحافظة الأحساء التعليمية ابتدائي ومتوسط وثانوي، بعد أخذ الموافقة الرسمية من إدارة البحوث بوزارة المعارف، وتم اختيار 20% من المدارس في مراحل التعليم المختلفة بطريقة عشوائية، حيث بلغ إجمالي مدارس المرجة 20 مدرسة منها، 20 مدرسة ثانوية، و4 مدرسة متوسطة، و3 مدرسة ابتدائية قبل التطبيق. وبعد التطبيق بلغ عدد الدراسة 19 مدرسة منها، 9 مدرسة ابتدائية، و3 مدرسة ثانوية، وبلغ عدد المديرين 79 مديراً وعدد المعلمين 156 معلماً.

3- إجراءات البحث:

بعد أن حصل الباحث على موافقة من إدارة البحوث بوزارة المعارف، قام بتوزيع استبانة وصف أسلوب القائد إلى 90 مديراً على النحو التالي: عشرون مديراً في المرحلة الثانوية، وأربعون مديراً في المرحلة المتوسطة: وثلاثون مديراً في المرحلة الابتدائية. أيضاً تم توزيع حوالي ستينية وسبعين استبانة من استبانات الرضا الوظيفي للمعلمين. وقد تابع الباحث تبعية الاستبانات من قبل المديرين والمعلمين بطريقة الاتصال المباشر وكذلك الانتعاش هايدتفاً. وبعد حصر مجموع المدارس التي اعالت الاستبانات من قبل عينة الدراسة بلغ إجمالي المدارس 79 مدرسة حيث بلغ عدد استبانات الأساليب القيادية 79 استبانة وعدد استبانات الرضا الوظيفي 152، وتم تفريغ البيانات وتغذية الحاسوب بها.

4- المعالجة الإحصائية:

ولاختيار الفرضية الأولى والثانية والثالثة من فرضيات الدراسة، تم إستخدام تحليل

72
هدف الكشف عن الدلالة الإحصائية للتفريق بين متوسطات الأساليب القيادية للمدارس في ظل العوامل المدرسية. وتم استخدام اختبار توكي (Tukey) في إجراء المقارنة البدنية بين مصادر الفروق بين متوسطات المجموعات الدلالة إحصائياً (1984) (Glass, et al,). ولإختبار الفرضية الرابعة والخامسة تم استخدام الانحدار المتعدد المتدرج المعرفة مدى تأثير العوامل المكونة لمنشور نظرية هرزبورغ (Herzberg) واختيار الفرضية السادسة تم استخدام معامل الإرتباط (Correlation Coefficient) لمعرفة العلاقة بين محتوى العمل وبيئة العمل في نظرية هرزبورغ. هذا وقد أجريت هذه المعالجات الإحصائية بعد تنفيذ الحاسب بالبيانات، ويستخدم برنامج نظام الرزم الإحصائي ساس System (SAS).

نتائج البحث ومناقشتها:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة والقيام بالتحليلات الإحصائية المناسبة، تمت الإجابة على فرضيات البحث على النحو التالي:

أولاً: للإجابة عن سؤال البحث الأول ناتج، لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين الأساليب القيادية لمديري المدارس من منشور نموذج القيادة المؤقتية لهرمي، محافظة الأحاسيس التعليمية على اختلاف مدارسهم، ومستوياتهم التعليمية، وسنوات الخبرة، واختلاف التخصص (علوم إنسانية/علوم تطبيقية)، واختلاف مستوى التدريب (متدرbus وغير متدرbus).

1- أسلوب الأمر مع العوامل المدرسية:

بتقييم جدول رقم (1) نلاحظ عدم وجود فروق ذات إحصائية عند مستوى 0.05 في الأسلوب الأول أسلوب الأمر مع جميع العوامل المدرسية، ويشير ذلك إلى أن جميع المدارس في جميع المراحل يمارسون سلوك هذا الأسلوب في مدارسهم في صور متقاربة بغض النظر عن نوع المدرسة أو الدرجة العلمية أو عدد سنوات الخبرة أو اختلاف التخصص أو مستوى التدريب، انظر المتوسطات جدول رقم (2).
جدول رقم (1)
تحليل التباين بين متوسطات أسلوب الأم للمديرين وفق العوامل المدروسة

<table>
<thead>
<tr>
<th>مصدر التباين</th>
<th>درجة الحرية</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>متوسط المربعات</th>
<th>الدرجة الثانية</th>
<th>مستوى الدلالالة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>نوع المدرسة</td>
<td>2</td>
<td>8,12</td>
<td>4,06</td>
<td>0,10</td>
<td>غير دالالة</td>
</tr>
<tr>
<td>الدراسة العلمية</td>
<td>1</td>
<td>8,15</td>
<td></td>
<td></td>
<td>غير دالالة</td>
</tr>
<tr>
<td>سنوات الخبرة</td>
<td>3</td>
<td>25,95</td>
<td>8,65</td>
<td>2,12</td>
<td>غير دالالة</td>
</tr>
<tr>
<td>التخصص</td>
<td>1</td>
<td>1,71</td>
<td></td>
<td></td>
<td>غير دالالة</td>
</tr>
<tr>
<td>التدريب</td>
<td>1</td>
<td>0,48</td>
<td></td>
<td></td>
<td>غير دالالة</td>
</tr>
<tr>
<td>داخل المجموعات</td>
<td></td>
<td>51</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

جدول رقم (2)
متوسطات الأساليب القيادية للمديرين وفق العوامل المدروسة

<table>
<thead>
<tr>
<th>المجموع الإجمالي للمديرين</th>
<th>حجم العينة</th>
<th>متوسطات الأساليب القيادية</th>
<th>سنوات الدراسة المدروسة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>الرحلة الكلي</td>
<td>الرحلة التدريس</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>79</td>
<td>30</td>
<td>0,87</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>35</td>
<td>0,87</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>14</td>
<td>0,87</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>28</td>
<td>0,87</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>51</td>
<td>0,87</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td>79</td>
<td>10</td>
<td>0,87</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>7</td>
<td>0,87</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>12</td>
<td>0,87</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>45</td>
<td>0,87</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>66</td>
<td>0,87</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>23</td>
<td>0,87</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>35</td>
<td>0,87</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>44</td>
<td>0,87</td>
<td>0,45</td>
</tr>
<tr>
<td>79</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
<td>-</td>
</tr>
</tbody>
</table>

المتوسط العام لأساليب القيادية 3,88
2 - أسلوب التسويق مع العوامل المدروسة:

يُفحص عدٌد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في أسلوب التسويق في جميع العوامل المدروسة. ويشير ذلك إلى أن المديرين في جميع المراحل يمارسون سلوك هذا الأسلوب في مدارسهم في صور متغيرة بغض النظر عن نوع المدرسة أو الدرجة العلمية أو عدد سنوات الخبرة أو اختلاف التخصص أو مستوى التدريب، انظر للمتوسطات جدول (2).

جدول رقم (3)

تحليل التباين بين متوسطات أسلوب التسويق للمديرين وفق العوامل المدروسة

<table>
<thead>
<tr>
<th>مصدر التباين</th>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>درجة الحرية</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>متوسط المربعات</th>
<th>متوسط المربعات</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>نوع المدرسة</td>
<td>غير دالة</td>
<td>2</td>
<td>1.68</td>
<td>0.23</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>دالة</td>
<td>1</td>
<td>2.94</td>
<td>0.84</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>الدرجة العلمية</td>
<td>غير دالة</td>
<td>3</td>
<td>2.27</td>
<td>0.81</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>دالة</td>
<td>1</td>
<td>6.81</td>
<td>0.77</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>سنوات الخبرة</td>
<td>غير دالة</td>
<td>1</td>
<td>14.58</td>
<td>0.92</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>دالة</td>
<td>1</td>
<td>7.04</td>
<td>0.43</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>التخصص</td>
<td>غير دالة</td>
<td>1</td>
<td>0.01</td>
<td>0.01</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>دالة</td>
<td>1</td>
<td>3.13</td>
<td>0.01</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>التدريب</td>
<td>غير دالة</td>
<td>1</td>
<td>2.71</td>
<td>0.11</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>دالة</td>
<td>1</td>
<td>0.51</td>
<td>0.01</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

3 - أسلوب المشاركة مع العوامل المدروسة:

بالنظر إلى جدول رقم (4) نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مديري المدارس في أسلوب المشاركة مع جميع العوامل المدروسة، أي إن مديري المدارس يمارسون سلوك هذا الأسلوب بصورة متقاربة بغض النظر عن نوع المدرسة أو الدرجة العلمية أو عدد سنوات الخبرة أو اختلاف التخصص أو مستوى التدريب، انظر للمتوسطات جدول (2).
جـدول رقم (٤)

تحليل التباين بين متوسطات أسلوب المشاركة للمديرين وفق العوامل المدروسة

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالان</th>
<th>الدرجة الثانية</th>
<th>متوسط المربعات</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>درجة الحرية</th>
<th>مصادر التباين</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دلالان</td>
<td>٢ ,٠٥</td>
<td>٩ ,١٥</td>
<td>١٨ ,٣٣</td>
<td>٢</td>
<td>نوع المدرسة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>٣ ,٨٢</td>
<td>١٣ ,٧٤</td>
<td>٢٧ ,٤٨</td>
<td>١</td>
<td>الدرجة العلمية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>١ ,٧٠</td>
<td>٦ ,١١</td>
<td>١٢ ,٢٢</td>
<td>٣</td>
<td>سنوات الخبرة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>٠ ,٠١</td>
<td>٠ ,٠٠١</td>
<td>٠ ,٠٠٢</td>
<td>١</td>
<td>التخصص</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>٢ ,٣٩</td>
<td>٨ ,٦٠</td>
<td>١٧ ,٣٠</td>
<td>١</td>
<td>التدريب</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>٥١</td>
<td>٣ ,٥٩</td>
<td>١٠,٠٥٠</td>
<td></td>
<td>داخل المجموعات</td>
</tr>
</tbody>
</table>

٤ - أسلوب التفويض مع العوامل المدروسة:

بتفحص الجدول رقم (٥) نلاحظ وجود فروقًا ذات دلالان إحصائية عن مستوى (٥٠٠٪) بين مدير المدارس في الأسلوب الرابع (التفويض) مع عامل: الدرجة العلمية، ومستوى التدريب، دون أن يكون للعوامل الأخرى أي أثر في مستوى سلوك المديرين. وبذلك تم قبول الفرضية فيها بخصوص عدم وجود فروق في أسلوب التدريس والتوزيع والمشاركة في ظل العوامل المدروسة ورفضها فيها يتعلق بأسلوب التفويض، حيث وجدت فروق في عامل الدرجة العلمية ومستوى التدريب.

جـدول رقم (٥)

تحليل التباين بين متوسطات أسلوب التفويض للمديرين وفق العوامل المدروسة

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالان</th>
<th>الدرجة الثانية</th>
<th>متوسط المربعات</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>درجة الحرية</th>
<th>مصادر التباين</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دلالان</td>
<td>١ ,٠٤</td>
<td>٠ ,٠٧</td>
<td>٠ ,٠٧</td>
<td>٢</td>
<td>نوع المدرسة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>٩ ,٨٨</td>
<td>٥ ,٠٣</td>
<td>٣٠ ,١٠٠٠</td>
<td>١</td>
<td>الدرجة العلمية</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>١ ,٩٨</td>
<td>٣ ,٠٣</td>
<td>٧ ,١٠٠</td>
<td>٣</td>
<td>سنوات الخبرة</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>٥ ,٠١</td>
<td>٠ ,٠٣</td>
<td>٠ ,٠٠٣</td>
<td>١</td>
<td>التخصص</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>٦ ,١٩</td>
<td>٣ ,١٥</td>
<td>١٠,٠٥٠</td>
<td>١</td>
<td>التدريب</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>٥١</td>
<td>٠ ,٠٩</td>
<td></td>
<td></td>
<td>داخل المجموعات</td>
</tr>
</tbody>
</table>
(1) الدرجة العلمية: لوحظ أن المدرسين غير الجامعين تفوقوا تفوقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (80، 0)، بمتوسط حسابي قدره (28، 0)، أي إن المدرسين غير الجامعين يعتمدون الأسلوب الديروي (Hershey & Blanchard, 1988) أكثر من المدرسين الجامعين. وحسب فلسفة النظرية الموقفية أن المعلمين الموجودين مع المدرسين غير الجامعين براهم أكثر نضوجاً وظيفياً وأكثر خبرة من المعلمين الموجودين في مدارس المدرسين الجامعين. وبذلك كان المدرسين غير الجامعين أكثر استخداماً لهذا الأسلوب الذي كان أكثر ملاءمة لنضوج الظيفي لمعلميهم حسب مفاهيم نموذج القيادة الموقفية (Hershey & Blanchard, 1988).

(2) مستوى التدريب: لوحظ أن المدرسين الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية تفوقوا تفوقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (80، 0)، بمتوسط حسابي قدره (28، 0). في أسلوب التدريب على المدرسين الحاصلين على تدريب بمتوسط حسابي قدره (28، 0)، انظر المتوسطات جدول رقم (2). ويا أن المعلمين الذين يعملون مع المدراء والذين لم يحصلوا على تدريب هم أكثر مهارة ورغبة في أداء العمل من المعلمين العاملين مع المدراء الحاصلين على التدريب فكان هذا الأسلوب هو الأكثر ملاءمة مع هؤلاء المعلمين حسب فلسفة نموذج القيادة الموقفية. وقد يعود ذلك إلى أن البرامج التدريبية فيها كانت البرامج التي يتم الالتحاق بها من قبل بعض المدرسين لا تركز على جانب الأساليب القيادية والعلاقات الإنسانية مع المعلمين. وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج البحوث العلمية التي تشير إلى أن التدريب له أثر كبير في تنمية مهارات المدرسين فقد أشار (Hersey & Blanchard, 1988) إلى أن التدريب أحد العناصر الأساسية لكتاب مهارات جديدة وتنمية المهارات الإدارية.

ثانياً: للإجابة عن سؤال البحث الثاني:
ما هي الأساليب القيادية التي يمارسها مدير المدارس في المرحلة الثانوية والإبتدائية؟ (Hershey & Blanchard) والمتوسطة من منظور نموذج القيادة الموقفية فيرسي وبلاشندرد.
وقد تم تصنيف الأساليب القيادية لديري المدارس في المرحلة الثانوية والإبتدائية والمتوسطة حسب تصنيف أداء وصف فاعلية القائد. ويعتمد هذا التصنيف على أعلا.
متوسط حسابي يحصل عليه المدير من بين الأساليب القيادية الأربعة: الأمر، التسويق، المشاركة، والتفويض. فأعلى متوسط يحصل عليه المدير في إحدى الأساليب الأربعة يكون هو السلوك الذي يمارسه المدير في أغلب الأحيان والذي يعبر عن أساليبه القيادية.

وتتفحص جدول رقم (2)، نجد أن مدراء الثانوية احترزوا أعلا متوسط حسابي في الأساليب القيادية الأربعة هو متوسطهم الحسابي في أساليب الأمر وقدره (28, 4). وبذلك يكون سلوك الأمر هو الأساليب المستخدم في غالبية الأحيان من قبل مدير المدارس الثانوية حسب تصنيف استبانة الأساليب القيادية. وذلك ببساطة أن مدير المدرسة الثانوية يمارس سلوك القيادي المتمثل في أساليب الأمر. أيضاً نجد أن مدراء المرحلة الابتدائية احترزوا أعلا متوسط حسابي في الأساليب القيادية الأربعة متوسط حسابي قدره (70, 4) في أساليب المشاركة، انظر جدول (2) والذي يمارسه مدير المرحلة الابتدائية في معظم الأحيان، أي أن المدرسين في المرحلة الابتدائية يمارسون سلوك أساليب المشاركة في معظم الأحيان. بينما تلاحظ في جدول رقم (2) أن مدراء المدارس المتوسطة احترزوا أعلا متوسط حسابي من الأساليب القيادية قدره (11, 4) في أساليب التسويق، والذي يشير بأن المدرسين يمارسون سلوك القيادي المتمثل في سلوك أساليب التسويق في أغلب الأحيان والذي يعبر عن أساليبه القيادية.

ثالثاً: للإجابة عن سؤال البحث الثالث تم:
اختبار الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0, 05) في رضا المعلمين عن بيئة العمل ومتوى العمل من منظور نظرية العاملين (Herzberg) لهربزبورغ، على اختلاف: مدارسهم، ومستواهم العلمي، سنوات الخبرة، واختلاف التخصص (علوم إنسانية / علوم طبيعية)، ومستوى التدريب.
أ - بيئة العمل:
بتتفحص جدول رقم (6) نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) في رضا المعلمين عن بيئة العمل في عامليين: نوع المدرسة (ابتدائية وأوسط وثانوي)، وكذلك سنوات الخبرة، عند مستوى دلالة (0, 05). ولكن لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل الأخرى: المرحلة الابتدائية والتخصص عند مستوى دلالة (0, 05)، وبذلك تم رفض الفرضية. فقد وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى
(6) في عاملي نوع المدرسة، سنوات الخبرة.

جدول رقم (6)

تحليل تباين متوسطات رضا المعلمين في بيئة العمل وفق العوامل المدرسة

| مستوى الدلالة | الدالة الإحصائية* | الدرجة الثانية | مجموع المربعات | درجة الحرية | مصادر التباين | نوع المدرسة | الدرجة العلمية | سنوات الخبرة | الشخص
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>جدل</td>
<td>0,03</td>
<td>7,30</td>
<td>473,53</td>
<td>947,06</td>
<td>2</td>
<td>نوع المدرسة</td>
<td>4</td>
<td>24,34</td>
<td>2787,84</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>0,08</td>
<td>24,32</td>
<td>244,34</td>
<td>24,32</td>
<td>غير دالة</td>
<td>4</td>
<td>24,34</td>
<td>2787,84</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>جدل</td>
<td>0,10</td>
<td>10,63</td>
<td>689,62</td>
<td>2787,84</td>
<td>4</td>
<td>سنوات الخبرة</td>
<td>1</td>
<td>21,93</td>
<td>21,93</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>0,34</td>
<td>0,34</td>
<td>0,34</td>
<td>0,34</td>
<td>غير دالة</td>
<td>2</td>
<td>21,93</td>
<td>21,93</td>
<td>1</td>
</tr>
<tr>
<td>جدل</td>
<td>0,43</td>
<td>21,93</td>
<td>21,93</td>
<td>21,93</td>
<td>داخل المجموعات</td>
<td>647</td>
<td>21,93</td>
<td>21,93</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

1- نوع المدرسة: وبإجراء اختبار توكبي هدف المقارنة بعدية لبيان مصادر الفروق بين متوسطات رضا المعلمين عن بيئة العمل في المدارس المختلفة. أتضح أن المعلمين في المرحلة الإبتدائية أحرزوا متوسطا حسابيا قدره (51, 57) في عوامل بيئة العمل يفوق المتوسط الحسابي للمرحلة المتوسطة (70, 78) والثانوية (11, 11) تفوقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05), انظر جدول (7). تشير هذه النتيجة إلى أن المعلمين في المرحلة الإبتدائية يتمتعون بيئة عمل أفضل من المعلمين في المرحلة المتوسطة والثانوية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (التعيم، 1984) التي تشير إلى أن معلمي المرحلة الإبتدائية أكثر رضا عن العمل من معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية.

79
جدول رقم (٧)
متوسطات الأساليب القيادية للمدرسين مع متوسطات الرضا الوظيفي

<table>
<thead>
<tr>
<th>حجم أفراد العينة (من المعلمين)</th>
<th>الرضا الوظيفي</th>
<th>المرحلة التعليمية ومتوسطات الأساليب القيادية المارسة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>بيئية العمل</td>
<td>عقليه العمل</td>
</tr>
<tr>
<td>٢٥٢</td>
<td>٤٧،٩٣*</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>٢٧٩</td>
<td>٤٣،٨٠</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>١٢٥</td>
<td>٤٢،١٨</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>المجموع</td>
<td>٦٥٦</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

**رضا**
- سنة التحريكي: وهي اختصار توكبي وسيلة المقارنة البديلة لبيان مصادر الفروق بين متوسطات رضا المعلمين علبيه العمل على اختلاف سنوات الخبرة. أتضح أن المعلمين أكثر من 13 سنة في المدرسة هما الأكثر رضا عن بيئه العمل، حيث تفقوا في بيئه العمل، على جميع المعلمين الأقل خبرة منهم، أنظر جدول (٦)، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الطوباسي ١٩٧٠) و(الشيخ وسلامة ١٩٨٢)، إن زيادة سنوات الخبرة تؤدي إلى زيادة الرضا عن العمل، ولا تتفق مع نتائج ناجي (١٩٩٣) التي أوضحت عدم وجود أثر لسنوات الخبرة على بيئه العمل، وحول الخبرة. ويضح أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة هم الأكثر رضا عن بيئه العمل، فكلما زادت خبرة العمل، زاد الرضا عن بيئه العمل والعكس صحيح، وهذا بين أهمية الخبرة.

**ملاحظات**
- هذا الجدول يمثل التكامل بين نموذج القيادة الوقاية ونظرية العاملين.

٨٠
والخبرة تولد الثقة بالنفس وبالتالي الثقة بالآخرين، فترتبط علاقات المعلم الإنسانية مع طلابه وزملائه ويزداد حبه للعمل باكتساب مهارات جديدة أو تأكيد للمهارات المكتسبة. فكل سنة يبقى خبرة ومهارات جديدة وذكلا يقضي على عامل القرن الشرقي والعزلة والخوف من خوض التجارب الجديدة إلى مرحلة أكثر ثقة وأكثر خبرة وأكثر وضوحًا، فيزداد رضاء عبئ البيئة المدرسية، (Herzberg, 1959), (Hersey & Blanchard, 1988).

ب- محتوى العمل:

وبفحص جدول رقم (8) نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في رضا المعلمين في محتوى العمل في متغيرين فقط هما:

1- نوع المدرسة: (ابتدائي، متوسط، ثانوي).
2- سنوات الخبرة: (1-3، 4-6، 7-9، 10-12، 13 فأكثر). وليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في بقية العوامل المدرسية: الدرجة العلمية والخاصة. وقد تم رفض فرضية البحث الثانية التي أشارت عن عدم وجود فروق في رضا المعلم عن بيئة العمل ومحتوى العمل في ظل العوامل المدرسية.

جدول رقم (8)

تحليل تباين متوسطات رضا المعلمين في محتوى العمل وفق العوامل المدرسية

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى الدلالة</th>
<th>درجة الحرارة</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>متوسط المربعات</th>
<th>الدرجة الثانية</th>
<th>مصادر التباين</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>دالة إحصائياً*</td>
<td>2</td>
<td>2183,3</td>
<td>101,25</td>
<td>18,31</td>
<td>نوع المدرسة</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>1</td>
<td>702,52</td>
<td>175,63</td>
<td>17,95</td>
<td>الدورة العلمية</td>
</tr>
<tr>
<td>سنتان الخبرة</td>
<td>4</td>
<td>16,21</td>
<td>16,21</td>
<td>16,21</td>
<td>سنوات الخبرة</td>
</tr>
<tr>
<td>التخصص</td>
<td>1</td>
<td>59,62</td>
<td>59,62</td>
<td>59,62</td>
<td>التخصص</td>
</tr>
<tr>
<td>داخل المجموعات</td>
<td></td>
<td>247</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

* دالة إحصائياً عند مستوى 0,01
1- نوع المدرسة: بإجراء اختبار توكبي هدف المقارنة البدنية لبيان مصادر الفروق بين متوسطات رضا المعلمين عن محتوى العمل في المدارس المختلفة. أتضح أن المعلمين في المرحلة الإبتدائية أحرزوا متوسطاً حسابياً قدره (93,67) في محتوى العمل يفوق المتوسط الحسابي للمرحلتين المتوسطة بمتوسط حسابي قدره (80,43) والثانوية (82,42) تتفوقاً ذو نتائج إحصائية عند مستوى (.05). تدل هذه النتيجة على أن المعلمين في المرحلة الإبتدائية يتمتعون برضا عن محتوى العمل أفضل من المعلمين في المرحلة المتوسطة والثانوية. وهذا الرضا عن محتوى العمل قد يكون ناتج عن الأسلوب المشارك الذي ينتهجه مدير المدارس الإبتدائية، المشار إليه في الإجابة على السؤال الثاني من هذه الدراسة، فقد يساعد هذا الأسلوب على منح الحرية في تنفيذ واختبار وسائل التدريس والإساليب التدريسية في ظل قيادة ديمقراطية تمنح فرصاً كبيرة لتحمل المسؤولية وانجاز المهام المركبة البسيطة و التواصل جهود الدعم و الوصول إلى الهدف المشترد.

بالإضافة إلى أتاحة الفرصة للتطوير والابداع، كل ذلك قد يولد لدى هؤلاء المعلمين حب مهنة التدريس الذي يعكس إيجابياً على تحصيل الطلاب وبالتالي قد يحقق لهم التقدير والاحترام من أسرة المدرسة والإدارة والطالب و أولياء الأمور، هذه النتائج تتفق مع نتائج (Winkler، 1985) التي تفيد أن التركيز على بناء العلاقات الاجتماعية الإنسانية (أسلوب المشاركة) له علاقة قوية بمستوى الرضا الوظيفي (Herzberg، 1959 و 1988) أيضاً وجد أن المعلمين في المرحلة المتوسطة تفوقوا تفوقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (.05) بمتوسط حسابي قدره (80,47) في الدراسة عن محتوى العمل على المعلمين في المرحلة الثانوية بمتوسط حسابي (82,42). أي أن المعلمين في المرحلة المتوسطة يتمتعون برضا عن محتوى العمل أفضل من المدرسین في المرحلة الثانوية. وأعتقد أن هذا التدرج في مستوى الرضا عن محتوى العمل (عوامل الدراسة) في هذه المدارس يعود إلى تدرج في ممارسة الأساليب القيادة للمدرسين. وبالرجوع إلى الجدول رقم (7) يتبث أن مديرى المرحلة الإبتدائية يمارسون الأسلوب المشارك والمرحلة المتوسطة أسلوب التسوية.
والثانية أساليب العمل. ويتبه من خلال النتائج أن التدرج من الأساليب الأقل
ديمقراطية إلى الأكثر ديمقراطية يؤدي إلى تحسن الرضا الوظيفي بدرجة ملحوظة في
جانب الرضا عن مستوى العمل، وهذا يتفق مع مفهوم نموذج القيادة الموثقية هرمس
(Herzberg) ومما جاء في دراسة (الصياد
(Iambert, 1968), (Ellenburg, 1972), (Sherident, et, al, 1975)
التي تشير نتائجهم إلى وجود علاقة طردية بين الأساليب القيادية للمديرين والرضا
الوظيفي للمعلمين وإن السلوك القيادي للمديرين من أهم العوامل التي تؤثر في رضا
المعلمين.

2 - سنوات الخبرة: تم استخدام اختبار توكسي بهدف المقارنة البدنية لبيان مصادر الفروق
بين متوسطات رضا المعلمين عن مستوى العمل في عامل سنوات الخبرة. إن تضح أن
المعلمين لأكثر من (13) سنة في المدرسة تفوقوا تفوقاً ذا دالة إحصائية عند مستوى
دالله (5, 0) بمتوسط حسابي قدره (43, 56) في عوامل محتوى العمل على جميع
المعلمين أقل منهم خبرة. وهذا يتفق مع ما وجدته (الطوري، 1970) و (الشيخ
وسلامة، 1982) إلا أن زيادة سنوات الخبرة تؤدي إلى زيادة الرضا عن العمل،
أيضًا هذا لا يتفق مع نتائج (ناجي، 1993) بعدم وجود تأثير لسنوات الخبرة في بيئة
العمل والرضا عن العمل. وتضح أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة هم الأكثر رضا
عن مستوى العمل فكلما زادت خبرة المعلم زاد الرضا عن مستوى العمل والعكس
صحيح. وهذا يوضح أهمية الخبرة للمعلمين، حيث أن الخبرة تولد ثقة بالنفس
والثاني الثقة بالآخرين وتزداد علاقاتهما الإنسانية مع طلابه وزملائه ويزداد حبه للعمل
باكتساب مهارات جديدة وتأктив للمهارات المكتسبة فكل سنة بيئا خبرة ومهارات
جديدة ويضيف إلى مرحلة أكثر ثقة وأكثر وضوحاً وأكثر خبرة في إيجاد الرضا لديه وهذا
يتفق مع نتائج (الشيخ وسلامة، 1982) التي تشير إلى أن الاستمرار لسنوات أطول
في العمل يؤدي إلى نمو في مستوى الرضا عن العمل. نلاحظ أن نوع المدرسة
وسنوات الخبرة هما أكثر العوامل تأثيراً في رضا المعلمين عن بيئة العمل ومحتوى
العمل.
رابعاً: للاجابة عن سؤال البحث الرابع تم:
اختبار الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لتأثير الأساليب القيادية للمدرسين في مستوى الرضا للمعلمين عن بيئة العمل ومتى العمل بمحافظة الأحساء التعليمية من منظور نموذج القيادة الوقفية هرسبورغ (Herzberg) ونظرية العاملين فرزبورغ (Hersey & Blanchard) وilanشرد.

1- بيئة العمل:
بتقسيم جدول رقم (9) نجد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لأثر الأساليب القيادية لمدير المدرس في مستوى الرضا للمعلمين عن بيئة العمل فقد تم قبول الفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة فيما يخص رضا المعلم عن بيئة العمل.

جدول رقم (9)
تحليل التباين لتأثير الأساليب القيادية في رضا مدرسيهم عن محتوى العمل وبيئة العمل

<table>
<thead>
<tr>
<th>مصادر التباين</th>
<th>درجة الحرارة</th>
<th>مجموع المربعات</th>
<th>متوسط المربعات</th>
<th>الترتيب الدلالي</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>الأساليب القيادية مع بيئة العمل</td>
<td>3</td>
<td>282.02</td>
<td>109.34</td>
<td>غير دالة</td>
</tr>
<tr>
<td>داخل المجموعات</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
</tr>
<tr>
<td>الأساليب القيادية مع مستوى المعلمين</td>
<td>3</td>
<td>649</td>
<td>70.5</td>
<td>1.05</td>
</tr>
<tr>
<td>داخل المجموعات</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
</tr>
<tr>
<td>الأساليب القيادية مع محتوى العمل</td>
<td>2</td>
<td>649</td>
<td>32.69</td>
<td>دالة إحصائياً</td>
</tr>
<tr>
<td>داخل المجموعات</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
<td>--</td>
</tr>
</tbody>
</table>

* دال إحصائياً عند مستوى 0.05

وفي ضوء هذه النتيجة نستطيع أن ندرك أن المدرسين لا يستطيعون تقديم الكثير لمعلميهم لتحسين ظروف بيئة العمل. وقد يكون تساوي المدرسين في ذلك على اختلاف أساليب القيادة يعزى إلى نظام التعليم المركزي المتبعة في إدارة هذه المدارس من قبل وزارة
المعارف السعودية: فنجد في ظل هذا النظام المركزي أن المدير نادراً ما يلعب دوراً كبيراً في تنمية عوالم البيئة مثل الإدارة والاتصالات وتطوير نمو المهن والرتب. فنجد أن الإدارة العليا هي التي ترسم السياسة لمعظم هذه العوامل مثل طريقة الاشراف على المعلم من قبل الإدارة المركزية والرتب بتحت نظام الخدمة المدنية بالمملكة، وسلسلة روابط المعلمين في جميع أنحاء المملكة روتيني، فكل مدرس يأخذ علاوة وكل معلم يترقى بغض النظر عن وجهة نظر المدير في المدرس وهكذا، فلا غرو أن لا يكون للمدير دور كبير في تغيير بيئته العمل.

- محتوى العمل:

وبتفحص جدول رقم (9) نجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تأثير الأساليب القيادة لدى المدارس في مستوى رضا المعلمين عن مستوى العمل. فقد تم استخدام اختبار توكي بهدف المقارنة البعدية لبيان مصادر الفروق بين متوسطات تأثير أساليب المدرسين في مستوى العمل. إن تناول اختبار توكي أن المدرسين ذوي الأساليب المشترك احرزوا تفوقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بمتوسط حسابي قدره (4.39, 3.42) يفوق المدرسين ذوي أساليب الأمر بمتوسط حسابي قدره (3.44, 4.42) في ضوء هذه النتيجة تم رفض الفرضية الثالثة من فرضيات الدراسة فيما بخصوص أن أثر الأساليب القيادة في رضا المعلم عن مستوى العمل. يوضح من هذه النتيجة أن المدرسين ذوي الأساليب المشترك يمكنهم أن يعطوا لمستوى رضا عنا من مستوى العمل يفوق رضا المعلمين مع المدرسين الذين يمارسون أساليب الأمر الذي لا يحتوي فرصة للإنجاز والحرية واستداد المسؤولية. فالمدير هو (Hersey & Blanchard, 1969) الذي يحدد ما يعمل وأين ومنى وكيف الأمر الناهي، هو الذي يحدد ما يعمل وأين ومنى وكيف الأمر الناهي، وهو الذي يحدد ما يعمل وأين ومنى وكيف الأمر الناهي، وهو الذي يحدد ما يعمل وأين ومنى وكيف الأمر الناهي، وهو الذي يحدد ما يعمل وأين ومتي وكيف الأمر الناهي، وهو الذي يحدد ما يعمل وأين ومنى وكيف الأمر الناهي، وهو الذي يحدد ما يعمل وأين ومنى وكيف الأمر الناهي، وهو الذي يحدد ما يعمل وأين ومنى وكيف الأمر الناهي، وهو الذي يحدد ما يعمل وأين ومنى وكيف الأمر الناهي، وهو الذي يحدد ما يعمل وأين ومنى وكيف الأمر الناهي، وهو الذي يحدد ما يعمل وأين ومنى وكيف الأمر الناهي.

وهو يتفق مع نتائج (Winkler, 1985) التي تشير إلى أن التركيز على بناء العلاقات الاحترافية والنسائية (الأسلوب المشترك) له علاقة قوية بمتوسط الرضا الوظيفي، فقد لا يكون ذلك غريباً ففي ظل السلوك الإداري المشترك في المدارس البدائية الذي يمنح فرص أكبر للمدرسين بالمشاركة في صنع القرارات، ومناقشة الأمور التي تهمهم ومنح الحرية للإنجاز، وسياقة الروح الديمقراطية في اجتماعاتهم، بالإضافة إلى الاهتمام بالنواحي الإنسانية التي تولد حب العمل.
والانجاز وحب المهنة، وأيضًا نجد أن الرضا عن محتوى العمل يدل على منح المعلمين فرصاً أكبر للترقية وتحمل المسؤولية وتنوع وسائل التقييم وأساليب التدريس. (Herzberg، 1959) وأعتقد أن المدير يلعب دوراً كبيراً في إعطاء محتوى العمل، العمل نفسه والترقية والانجاز والتقدير والمسؤولية. فكلها أمور يستطيع المدير الجيد حسن استغلالها وممارستها وإعطاء محتوى العمل هو الرصيد الوحيد تقريباً الذي يملكه مدير المدرسة في ظل النظام المركزي في هذه المدارس، فالمدير يستطيع أن يسنذ أموراً كثيرة من نشاط مسئوليته ومنح خطابات شكر على الإنجاز وشهادات مدرسين مثاليين.

فالمطالبة في هذا الجانب أكثر من العاطف في جانب العوامل البيئية في ظل النظام التعليمي المركزي في وزارة المعارف السعودية.

خامساً: للإجابة عن سؤال البحث الخامس نحن:\

اختبر الفرضية الرابعة: يوجد تأثير ذو دلالات إحصائية عند مستوى دالة (0.05) للعوامل الكونية لبيئة العمل: الإدارة والارشاد والعلاقة مع الزملاء وتطوير نمو المهنة (Herzberg) و_allocates the role of the teacher in the context of the school and its environment.

ووجد استخدام الاختبار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression تم استخدام الاختبار المتعدد المتدرج لتشخيص عوامل متعددة تأثير بيئة العمل في رضا المعلمين عن بيئة العمل بعد أن تم استبعاد جميع العوامل الأخرى.

وتسمح أداة رقم (101) للعمل عامل يتأثر في رضا المعلمين عن بيئة العمل:

ويجد أن جميع العوامل تأثير في رضا المعلمين عن بيئة العمل:

ويجد أن جميع العوامل تأثير في رضا المعلمين عن بيئة العمل:

ويجد أن جميع العوامل تأثير في رضا المعلمين عن بيئة العمل:

ويجد أن جميع العوامل تأثير في رضا المعلمين عن بيئة العمل:

ويجد أن جميع العوامل تأثير في رضا المعلمين عن بيئة العمل:
المصطلح: تأثير عوامل مكونات بيئة العمل في رضا المعلمين

<table>
<thead>
<tr>
<th>مستوى التأثير</th>
<th>مكونات البيئة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0.57</td>
<td>الإشراف</td>
</tr>
<tr>
<td>0.15</td>
<td>تطور نمو المهنة</td>
</tr>
<tr>
<td>0.07</td>
<td>الإدارة</td>
</tr>
<tr>
<td>0.05</td>
<td>محيط العمل</td>
</tr>
<tr>
<td>0.02</td>
<td>العلاقة بالزملاء</td>
</tr>
<tr>
<td>0.01</td>
<td>الراتب</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>الإجمالي = 0.89</td>
</tr>
</tbody>
</table>

هذه النتيجة تؤكد ما جاء في نظرية العاملين لهرزبورغ (Herzberg) ، بأن هذه العوامل هي العوامل المؤثرة في رضا المعلم عن بيئة العمل (Herzberg, 1959). وبعد أن أكمل من نتيجة الدراسة بعد تطبيقها على المجتمع السعودي (عينة الدراسة) أن هذه العوامل هي العوامل المؤثرة على رضا المعلم عن بيئة العمل ومتفقة مع نتائج نظرية العاملين لهرزبورغ التي طبقت على المجتمع الأمريكي. وفي هذه النتيجة دلالة على صلاحية تطبيق نظرية العاملين لهرزبورغ على مجتمعنا العربي السعودي عينة الدراسة، جدولي (10 - 11).

سادسًا: للإجابة عن سؤال البحث السادس تم اختبار الفرضية الخامسة: يوجد تأثير ذو دلالات إحصائية عند مستوى (50/0)
للعوامل المكونة لمحتوى العمل: العمل نفسه والترقية والمسؤولية والإنجاز والتقدير في
رضا العاملين من منظور نظرية العاملين فرزبويج (Herzberg) . تم استخدام الطريقة
المراحلية للإنحدار المتعدد (Stepwise Multiple Regression) لمعرفة مدى تأثير العوامل
المكونة لمحتوى العمل في رضا العاملين ; بعد أن تم استبعاد جميع العوامل المدروسة التي
هنا تأثير مثل تأثير نوع المدرسة وسنوات الخبرة والمستوى التعليمي والتخصص .
وبفحص جدول رقم (11) نجد أن جميع العوامل لها تأثير في رضا العامل عن محتوى
العمل بنسبة مختلفة ويمثل جميع هذه العوامل مابعداد R = 94 , 0 وفي ضوء هذه النتيجة
تم قبول الفرضية التي تنص على وجود تأثير للعوامل المكونة لمحتوى العمل . وهذا يؤيد
ما جاء في نظرية العاملين فرزبويج (Herzberg) بأن هذه العوامل هي العوامل المؤثرة في
رضا العاملين عن محتوى العمل، ونسبة تأثير هذه العوامل في محتوى العمل R = 94 , 0
ونجد أن العمل نفسه ذو تأثير كبير بنسبة 24 , 0 في رضا العامل عن محتوى العمل ويعتبر
هو أكثر العوامل تأثيراً يليه عامل الإنجاز بنسبة 11 , 0 ثم تليه العوامل الأخرى بنسبة
متفاوتة . حيث إن حب مهنة التعريج والرضا عن تحقيق الطلاب ومنح فرص تدريبية
и تحقيق الإنجاز لها الدور الأكبر في التأثير في رضا العامل عن محتوى العمل . ولذلك يجب
على المديرين التركيز بشكل كبير على هذين العاملين لأستثمارهما ما أمكن لرفع مستوى
الرضا عند العاملين.

جدول رقم (11)
تأثير عوامل محتوى العمل في رضا العاملين

<table>
<thead>
<tr>
<th>مكونات العمل</th>
<th>مستوى التأثير</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>العمل نفسه</td>
<td>0.74</td>
</tr>
<tr>
<td>الإنجاز</td>
<td>0.11</td>
</tr>
<tr>
<td>الترقية</td>
<td>0.06</td>
</tr>
<tr>
<td>المسؤولية</td>
<td>0.05</td>
</tr>
<tr>
<td>التقدير</td>
<td>0.03</td>
</tr>
<tr>
<td>الإجمالي</td>
<td>0.89</td>
</tr>
</tbody>
</table>

88
سابعاً: للإجابة عن سؤال البحث السابع تم:

اختبار الفرضية السادسة: يوجد علاقة ذات دالة إحصائية بين عوامل البيئة وعوامل
متحوى العمل في نظرية العاملين هرزوبيرغ (Herzberg) . تم اختبار العلاقة بين عوامل
البيئة وعوامل متحوى العمل . واتضح أن هناك علاقة إيجابية R = 09 ، عند مستوى
دالة (05 ، 0 ) . وفي ضوء ذلك تم قبول الفرضية وتأكيد ما جاء في نظرية العاملين
هرزوبيرغ (Herzberg) التي تشير بأن عوامل بيئة العمل لها علاقة قوية بعوامل متحوى
العمل . وأن تحقيق الرضا للمعلمين لن يكون موجوداً في غياب عوامل البيئة وأن هذه
العوامل مطلوب أساسى تساعد على بلوغ الرضا . وهذه النتيجة تؤكد مفاهيم نظرية
العاملين هرزوبيرغ (Herzberg) ومدى صلاحيتها للتطبيق على مجتمعنا العربي السعودي
(عينة الدراسة).

ومن خلال هذه الدراسة نجد أن هناك توافقاً كبيراً بين مفاهيم نموذج القيادة الموقفية
(Herzberg) وكذلك نظرية العاملين هرزوبيرغ (Hersey & Blanchard) من خلال تدرج الأساليب القيادية لمدير المدارس وكذلك مستوى الرضا الوظيفي
للنازلين وتمتبيح مدى التكامل بينها في المجالين الظري والتطبيقي . وتظهر النتائج إلى
صلاحيتها في مجتمع العينة على الرغم من أنها طبقتا على مجتمع مختلف هو مجتمع
الولايات المتحدة الأمريكية إلا أن نتائج هذه الدراسة تؤكد صلاحيتها في مجتمع العينة
قيد الدراسة.

التوصيات:

بناء على نتائج هذه الدراسة يوصى الباحث بعدة توصيات هي:

1 - استخدام أسلوب المشاركة في مدارس محافظة الأحساء التعليمية لأنه ينال مع
المستوى التعليمي للمعلمين في الميدان التعليمية ، فقد أثبتت نتائج هذه الدراسة
فاعلة أسلوب المشاركة في تعديل الرضا عن محتوى العمل.

2 - منح صلاحية أكبر لمديري المدارس في هذه العينة التي متمكنها من تحسن الظروف
البيئية في العمل والبعد عن المركزية ، ويفضل منحهم صلاحية ترقية المعلمين.
منهج العلاوات لعلميهم والتي قد تساهم في مساعدة المدير في تنمية عوامل بيئة العمل.

3- الاهتمام الكبير من قبل المديرين بعامل العمل نفسه ذي الأثر الكبير في مكونات الرضا عن محتوى العمل، لذا يجب تنبه المديرين بالاهتمام بهذا العامل. هدف تحسين رضا معلميهم عن محتوى العمل.

4- الاهتمام الكبير من قبل المديرين بعامل الأشراف ذي الأثر الأكبر في مكونات رضا المعلمين عن بيئة العمل.

5- إجراء دراسة مماثلة للتحقق من نتائج هذه الدراسة في منطقة تعليمية أخرى من المملكة.
المراجعة
العربية والأجنبية
١ - الحسن محمد الغيدي ، ومحمد عبد الله آل ناجي ، (١٩٨٤) : الأساليب القيادية
لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية ، مجلة أبحاث الجامعات العربية ،
العدد التاسع والعشرون .
٢ - زينيب علي الجبر ، (١٩٨٩) : الإدارة العامة ودور ناظرة المدرسة الابتدائية في النمو
 المهني للمعلمين ، مجلة التربية ، العدد ٢ ، المجلد السادس ، كلية التربية ، جامعة
 الكويت.
٣ - سعيد ياسين عامر ، (١٩٨٦) : الاتصالات الإدارية والمدخل السلوكي لها ،
 الرياض : دار المريخ للنشر .
٤ - سليمان الخضيري الشيخ ، محمد أحمد سلامة ، (١٩٨٢) : الرضا المهني لدى العاملين
 في دولة قطر ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، العدد ٣.
٥ - عادل الطويسي ، (١٩٧٠) : الرضا عند المعلم عند معلم ومعلمة المرحلة الثانية
 في الأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية .
٦ - عبد العاطي صباد ، وحسن حسان ، (١٤٠٦) : البناء العاملي لأنماط القيادة
 التربية وعلاقة هذه الأنماط بالرضا الوظيفي للمعلم وبعض التغييرات الأخرى في
 المدرسة المتوسطة السعودية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية ، الرياض ،
 العدد ١٧.
٧ - محمد عبد الله ناجي ، (١٩٩٣) : تطبيق نظرية هيرزبرج لقياس الرضا عن العمل في
 التعليم الثانوي بمنطقة الأحساء ، مجلة الإدارة العامة ، العدد ٨٠.
٨ - محمد مصطفى زيدان ، (١٩٨٤) : الإشراف والانتاجية ، الرياض ، شركة مكتبات
 عكاظ للنشر والتوزيع.
٩ - موضي فهد العيم ، (١٩٨٤) : الرضا عن العمل بين المدرسين واعلاقه بمتوسط
 الطموح ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .


The Impact of Leadership Styles on Teachers
Satisfaction in Public Schools of AL-Hassa District From The Philosophy of Hersey and Blanchard Situational Model and Herzberg’s Two-Factor Theory.

Dr. El - Hassan M. El - Mogaide

The goals of this study focus on the application of Hersey and Blanchard model and Herzberg’s two-factor theory on public school district of Al-Hassa, Saudi Arabia, and attempt to diagnose the principals leadership styles based on their level of education, years of experience, specialization, and level of training.

Sample included 79 principals and 656 teachers. LEAD instrument and job’s satisfaction questionnaire are used for data collection. Multiple analysis of variance, Tukey’s test, and stepwise multiple regression are used.

The most important hypotheses of the study are no significant statistical differences among principals’ leadership styles; no significant statistical impact of principals’ leadership styles on their teachers’ satisfaction, and no significant statistical differences among teachers’ satisfaction in both work and environmental factors based on the factors of the study.

The results indicated that, principals in elementary school mostly used participation styles, in middle school selling style, and in high school telling style. Elementary school teachers are more satisfied than both middle and high school teachers with long experience are more satisfied than teachers with less experience. Both the work and environmental factors had been correlated and impacted in teachers’ satisfaction.