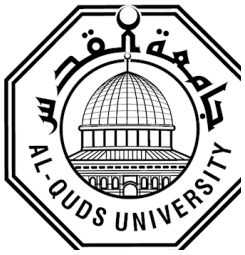
عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس



النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية ليفين وليبيت ووايت (Lewin, Lippitt & White) وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين

دعاء محمد أحمد بدر

أطروحة دكتوراة

القدس/ فلسطين
1447هـ/ 2025م

النمط الإداري الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية ليفين وليبيت ووايت (Lewin, Lippitt & White) وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين

إعداد

دعاء محمد أحمد بدر

بكالوريوس تعليم المرحلة الأساسية من الكلية الجامعية للعلوم التربوية/فلسطين

ماجستير أساليب تدريس عامة من كلية التربية/ جامعة القدس

المشرف الرئيس: أ.د. محمود أبو سمرة

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً ل تطلبات درجة الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية من كلية التربية/ جامعة القدس

1447هـ/2025 م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا
برنامج دكتوراة القيادة والإدارة التربوية

إجازة الاطروحة

النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية ليفين وليبيت ووايت (Lewin, Lippitt & White) وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين

اسم الطالب: دعاء محمد أحمد بدر

الرقم الجامعي: 22212288

المشرف: أ.د محمود أبو سمرة

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ: 19/7 /2025 من قِبل لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: أ.د. محمود أبو سمرة التوقيع:
2. ممتحناً داخلياً: أ.د محمد شعيبات التوقيع:
3. ممتحناً خارجياً: أ.د منيرة الشرمان التوقيع:
4. ممتحناً خارجياً: د. رجاء العسيلي التوقيع:

القدس / فلسطين

1447هـ / 2025م

الإهداء

أُهدي ثمرة جهدي وعمل السنين وكل حبي ووُدّي وعَرق الجبين... إلى الشخص الذي زرع التحدي في قلوبنا، وعلمنا كيف نتغلب على المصاعب... إلى من سَهِر الليالي ليرتاح بالي... وبارَكَ لي عملي ليتحقق أملي... إلى أبي الغالي

إلى قُرّة عيني... ومُذهبة حُزني... إلى مُلهبة حبي... ونور دَربي، وهديَّة ربي... إلى المرأة التي كان وما زال الحب مطبوعاً على جبينها... إلى المرأة التي ينحتي العطاء خجلاً أمام ذراعيها...إلى أمّي الغالية

إلى من علَّمني أبجدية الحياة.. وشاركني لحظات القوّة والضعف... إلى الشريك والرفيق والحبيب... كنت الملاذ الآمن حين تعبت، والصوت الذي يطمئن حين قلقت، واليد التي امتدَّت إليَّ بثباتٍ حين تهاوت عزيمتي...إلى زوجي الغالي

إلى مصدر القوة وبذور المستقبل وريعان الحياة... أطفالي

إلى من كانوا في سمائي كالنجوم... تتلاشى بوجودهم كل الهموم... عائلتي

وأخيراً... إلى كل من نسيهم قلمي ولم ينسَهم قلبي

الباحثة:

دعاء محمد بدر

إقرار

أنا الموقّعة أدناه معدّة الأطروحة الموسومة بعنوان:

" النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية ليفين وليبيت ووايت (Lewin, Lippitt & White) وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين "

أقرّ بأنّ هذه الأطروحة قدّمت لجامعة القدس لنيل درجة الدّكتوراه في فلسفة القيادة والإدارة التّربوية، وأنّ ما اشتملت عليه إنّما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الأطروحة ككل أو أي جزء منها، لم يقدم لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أيّ مؤسّسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I, the undersigned, submit the letter with the title:

The Common Leadership Style among Public School Principals in Palestine According to The Theory of Levin, Lippitt, and White and its Relationship with the Psychological Security and Organizational Commitment of Teachers

I acknowledge that this dissertathion was submitted to Al- Quds University to obtain a Doctorate degree in Leadership and educational management, and that what it contains is the product of my own effort, except for what has been referred to wherever it is mentioned, and that this dissertation as a whol or any part of it, has not previously been submitted to obtain a degree or A scientific or research title at any other educational or research institution.

Student's name: اسم الطّالب: دعاء محمد أحمد بدر

Signature: Daa' Bader التوقيع: Daa' Bader

Date: 19/7/2025 19/7/2025

التاريخ:

شكر وتقدير

بعد حمد الله تعالى وشكره على نعمة إتمام هذه الأطروحة وإخراجها بهذا الشكل، لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى مشرفي البروفيسور الدكتور محمود أبو سمرة، القائد المُلهم والكريم في علمه وأخلاقه، الداعم والمساند الذي لم يتوانى في تقديم العون والمساندة دائماً.

والشكر موصول إلى أعضاء لجنة المناقشة الكرام: الأستاذ الدكتور محمد شعيبات والأستاذة الدكتورة منيرة الشرمان والدكتورة رجاء العسيلي، الذين تكرموا بمناقشة هذه الأطروحة وإثرائها بآرائهم النيّرة.

كل الشكر والتقدير إلى من ساهم في تسهيل مهمة تطبيق هذه الدراسة، بدءاً بجامعتي...جامعة العاصمة، وصولاً إلى وزارة التربية والتعليم، ومديريات التربية والتعليم التي تم تطبيق أدوات الدراسة فيها، لكم جزيل الشكر والامتنان.

الباحثة:

دعاء محمد بدر

ملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية (ليفين وليبيت ووايت) وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في المحافظات الشمالية، والبالغ عددهم (38811) معلماً ومعلمة، وقد بلغت عينة الدراسة (365) معلماً ومعلمة، واستخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت من ثلاثة أبعاد و(72) فقرة. وقد تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفق نظرية (ليفين وليبيت ووايت) هو النمط الديمقراطي، وجاء بدرجة مرتفعة، يليه النمط الترسلي ثم الأوتوقراطي، كما أظهرت النتائج أن هناك فروق في مجال النمط الديموقراطي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح (بكالوريوس فأقل)، بالإضافة إلى وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة في العمل المدرسي لصالح (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات)، وأخيراً هناك فروق تعزى لمتغير المديرية ولصالح مديرية بيت لحم وضواحي القدس، في حين أنه لا توجد فروق تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن مستوى الأمن النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة، وكذلك فإن مستوى الالتزام التنظيمي لديهم جاء بدرجة مرتفعة، وأن هناك علاقة طردية بين متغير النمط القيادي الديمقراطي لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية (ليفين وليبيت ووايت) والأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

الكلمات المفتاحية: النمط القيادي، الأمن النفسي، الالتزام التنظيمي.

The Common Leadership Style among Public School Principals in Palestine According to The Theory of Levin, Lippitt, and White and its Relationship with the Psychological Security and Organizational Commitment of Teachers.

Prepared by: Duaa Mohammad Bader

Superviser: Prof Mahmoud Ahmed Abu Samra

Abstract:

This study aimed to identify the common leadership style among public school principals in Palestine according to the theory of (Lewin, Lippitt, and White) and its relationship to psychological security and organizational commitment among teachers. To achieve the objectives of the study, the descriptive, correlational approach was used, where the study population consisted of all Palestinian public school teachers in the West Bank. Western, and the number of them is (38811) male and female teachers, and the study sample consisted of (365) male and female teachers, the questionnaire was used as a tool to collect data, Its validity and reliability have been verified using appropriate educational and statistical methods.

The results of the study showed that the common leadership style among public school principals in Palestine according to the theory of (Lewin, Lippitt, and White) is the Democratic style, and it came with a high degree, followed by the (Laissez-faire) style, then the Autocratic style, The results also showed that there are differences in the field of democratic style attributable to the variable of gender and in favor of females. There are also differences attributable to the variable of academic qualification in favor of a bachelor's degree or less, in addition to the presence of differences attributable to the variable of work experience as a teacher in favor of less than 5 years and more than 10 years. Finally, there are There are differences attributed to the directorate variable and in favor of the Bethlehem Directorate and the suburbs of Jerusalem, while there are no differences attributed to the school level variable.

The results of the study also showed that the level of psychological security among public school teachers in Palestine was high, according to their point of view, and their level of organizational commitment was high, and that there is a direct relationship between the democratic leadership style variable among public school principals in Palestine according to the theory (Lewin, Lippitt, and White) and psychological security and organizational commitment among teachers.

Keywords: Leadership Style, Psychological Security, Organizational Commitmen

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

تُعَدُّ عملية الإدارة من العمليات الأساسية التي تقوم عليها أية مؤسسة، من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة وفق منهجية محددة يتَّبِعها المدير وضمن ظروف بيئية معيَّنة. فهي عملية تتعلق بمجموعة من الخطوات التي تتمثل في التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة، وغيرها من الوظائف الإدارية، لكافة الموارد المتاحة سواء كانت هذه الموارد بشرية أم مادية، بُغية الوصول إلى تحيق الأهداف المرجوة ضمن أفضل النتائج وبأقل وقت وجهد ممكن.

وتتعلَّق الإدارة المدرسية بالجهد البشري الذي يبذله المدير في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية (المدرسة)، ذلك أن الإدارة المدرسية تعدّ بمثابة رأس الهرم في المدرسة، بحيث تعمل على إيجاد بيئة مدرسية قادرة على تسخير الإمكانيات المتاحة كافة، لتوفير مناخ مدرسي يُيسر عملية التعليم والتَّعلم، ويتيح المجال أمام العاملين فيها للشعور بالراحة والأمن، وبالتالي زيادة التزامهم ورفع كفاءتهم. ومن هنا فقد أشار قرواني (2014) إلى أن الإدارة المدرسية تعني الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي، من إداريين وفنيين بهدف تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة بما يتماشى مع أهداف المجتمع والدولة من تربية أبنائهم وتعليمهم وفق أسس علمية.

وعند النظر إلى عملية الإدارة –لاسيما الإدارة المدرسية–فإننا نلاحظ أنها من الأسس الحيوية لنجاح النظام التعليمي والتي تقوم على أساس فاعلية المدير، وفريقه، وقدرته على توجيه طاقاته من أجل

تسخير طاقات المعلمين والعاملين في المؤسسة نحو تحقيق الأهداف من خلال النمط الإداري الذي ينتهجه في التعامل مع العاملين والتأثير عليهم وفق المواقف والظروف.

وعند الحديث عن جانب التأثير الذي يُحدثه المدير فإننا ننتقل من مرحلة الحديث عن الإدارة والعملية الإدارية إلى الحديث عن مفردة أخرى، هي مفردة القيادة، والتي تختلف عن الإدارة، وتمتاز عنها، كونها_أي القيادة_ تقوم على تأثير القائد في العاملين معه في الميدان، تأثيراً طوعياً، من خلال العلاقات التبادلية القائمة على الاحترام المتبادل، والعلاقات الإنسانية، لتحقيق أهداف المؤسسة والعاملين فيها سواءً بسواء.

وقد عرفها نورثوس (Northouse, 2021; 74) بأنها عملية تأثير فرد ما على مجموعة من الأفراد الآخرين بغرض تحقيق هدف معين.

والقيادة التربوية هي قيادة بالدرجة الأولى، وتربوية في مجالها وميدانها، ويصفها ويليام وباولو (William & Paula, 2006) بأنها العملية المسؤولة عن ترجمة التصورات والرؤى المستقبلية إلى واقع مرغوب فيه في المؤسسات التربوية، من خلال العمل على تنمية روح الفريق والإلهام لدى العاملين وإستثارة حماسهم للمساهمة في تحقيق أهداف المؤسسة التربوية ورسالتها.

وقيادة مدير المدرسة هي قيادة تربوية من خلال مجالها، وتعتبر من العمليات ذات الطابع المتنوع الذي يشتمل على العديد من الأنماط المختلفة والتي تتنوع في كيفيتها، وهذا الأمر يعود بشكل واضح ومباشر إلى شخصية القائد وما يميل له في سلوكياته مع العاملين من تسلط أو سيطرة أو تشارك أو تحرر، بالإضافة إلى بعض الجوانب الأخرى تتعلق بالسمات والمهارات.

ومن هنا برز مفهوم الأنماط القيادية الدالة على سلوكيات القائد أثناء قيامه بعمله في المؤسسة مع المرؤوسين، وقد عَّرف خضر (2019:11) الأنماط القيادية بأنها نظام العمل الذي يغلب على سلوك القائد من أجل التأثير في الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المرجوة في حدود الموارد والإمكانيات المتاحة.

وهذا الأمر أدى إلى ظهور تصنيفات متعددة للأنماط القيادية، وقد كان من هذه التصنيفات ما جاءت به نظرية ليفين وليبيت ووايت (Lewin, Lippitt & White)، التي تُعدّ من أولى النظريات وأهمها التي تبنت أنماطاً قيادية معينة، وتعاملت مع تأثيرات هذه الأنماط على إنتاجية العاملين، وقد تبنت دراسة ليفين وليبيت ووايت (Levin, Lippitt & White) ثلاثة أنماط قيادية هي: النمط الأوتوقراطي (Autocratic) والنمط الديمقراطي (Democratic) والنمط الثالث وهو النمط التساهلي (Laissez–faire) (Lewin et al,1939).

حيث يشير النمط الأوتوقراطي إلى النمط الذي يعمل على إمداد القائد سلطته من السلطة الرسمية، وبذلك فهو يُرغم العاملين في المؤسسة على تنفيذ أوامره، بينما يقوم النمط الديمقراطي على مبدأ المشاركة في اتخاذ القرار، من خلال التشاور وبناء قنوات اتصال مفتوحة بين المسؤول ومن هو مسؤول عنهم،

في حين أن النمط الثالث وهو النمط التساهلي يقوم على منح العاملين الحرية الكاملة لاتخاذ القرارات والقيام بما يريدونه (بني عيسى والعطاري، 2019).

وعند النظر إلى الأنماط القيادية التربوية فأننا لا نجدها مختلفةً عن الأنماط القيادية العامة –على الرغم من خصوصية العمل في المجال التربوي– إلا أن الأنماط القيادية الثلاثة –سابقة الذكر– هي نفسها الأنماط التي يتبعها القادة في الميدان التربوي، لا سيما مديري المدارس الحكومية محور هذه الدراسة، حيث تعتبر المدارس الحكومية الفلسطينية من المؤسسات التعليمية التي تعمل على تقديم خدمات التعليم المجاني أو شبه المجاني للطلبة من الصف الأول وحتى الصف الثاني عشر.

وبناء على ما يَنتُج عن السلوك أو النمط القيادي من تأثيرات مختلفة في متغيرات كثيرة تظهر في سلوك العاملين في المؤسسات –لا سيما المؤسسات التربوية والتعليمية– وتُؤثِّر في إنتاجيتهم ومدى تحقيقهم لأهداف المؤسسة، ويأتي في مقدمة هذه السلوكيات الأمن النفسي Psychological Security الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء الوظيفي والنتائج والمخرجات التي يقدمونها.

إن الإحساس بالأمن النفسي يعدّ من العوامل المهمة التي تقود إلى الصحة النفسية للعاملين في المؤسسة وبالتالي الحصول على كفاءة وإبداع في الإنتاجية، وزيادة الانتماء للمؤسسة وبذل أقصى الجهود لتحقيق أفضل النتائج. فمع ازدياد شدة الأحداث الحياتية ذات التأثيرات السلبية في القطاعات المتنوعة، حاول الأفراد التخلص منها من خلال دراسة الآثار النفسية المترتبة عليها بغية الوصول إلى حلول تسهم في التخلص منها، وهنا برز مصطلح الأمن النفسي كمنهج وقائي للتخلص من هذه الآثار النفسية الناتجة عن الضغوط المختلفة من خلال العمل على تقليل ومحاولة إزالة العوامل السلبية، وتحسين المناخ العام للعمل، وتوفير مصادر الراحة والأمان للعاملين. (نصر الله، 2022)

وقد عرَّف الصرايرة (2009:5) الأمن النفسي للعاملين بأنه الشعور بالاستقرار والسلامة والبُعد عن الأخطار والآلام النفسية، والعمل بِأجواء تخلو من التهديد والقلق والانفعالات السلبية الحادة.

في حين عرَّفه اقرع (2005:11) بأنه من الحاجات العليا للإنسان، التي تعتبر ضرورية لبناء شخصيته بعيداً عن التهديد والضغوط النفسية والاجتماعية، والعمل في جو يسوده الطمأنينة والتوازن والاستقرار وضمان الحرية وتقدير الذات.

وترى الباحثة أن الأمن النفسي من أولى الاحتياجات التي يجب أن يشعر بها العاملون في المؤسسات _لا سيما المؤسسات التربوية– كي يتسنى لهم الشعور بحالة من الاستقرار والراحة النفسية والعمل في جو يسوده المناخ الإيجابي، الأمر الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بنوعية الأداء الذي سيقدمونه، وبالتالي مدى تحقيق أهداف المؤسسة.

ومن جهةٍ أُخرى فإن الأنماط القيادية لدى مديري المدارس تؤثر أيضاً بالالتزام التنظيمي للمعلمين فيها، حيث يرتبط الالتزام التنظيمي بسلوك العاملين داخل المؤسسة، وهو بالتالي يعكس درجة إنجاز المهمات الواقعة على عاتق العاملين في هذه المؤسسة، لاسيما أن الالتزام يعد من الظواهر المهمة في حياة

البشرية بشكل عام، وفي المؤسسات التربوية بشكل خاص، بسبب ما تحتويه هذه المؤسسات من قواعد وإجراءات وسياسات تنظيمية تحكم عملها، وتؤثر في مدى التزام العاملين فيها، من خلال رغبتهم في التماشي مع أهدافها وقيمها بالتزامن مع المسؤولية التي يتحملها الموظف تجاه هذه المؤسسة.

وبهذا يمكن القول بأن مصطلح الالتزام التنظيمي Organizational Commitment يشير إلى الشعور الداخلي الذي يمتلكه الأفراد العاملين تجاه المنظمة التي يعملون بها، من خلال الالتزام بمبادئها وقوانينها والسعي إلى تحقيق أهدافها، والعمل على بذل أقصى الجهود الممكنة لتحقيق الأداء الأفضل مها كانت ظروفها (العجمي، 2020). كما عرفه جمعة وأمبارك (2021:5) بأنه أحد الأركان الأساسية في العملية الإدارية، والذي يعبر عن درجة اندماج العاملين في المؤسسة وقبولهم لأهدافها والتزامهم بقيمها وبذل الجهود رغبة في الاستمرار في العمل وعدم تركه.

لقد سوَّغ ما سبق للباحثة القيام بهذه الدراسة بهدف الكشف عن النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية ليفين وليبيت ووايت (Lewin, Lippitt & White) ، والتعرف إلى العلاقة بين النمط القيادي والأمن النفسي للعاملين في هذه المدارس، والكشف أيضاً عن علاقته بالالتزام التنظيمي لمعلميهم، بغية الوصول إلى نتائج تساعد العاملين في وزارة التربية والتعليم على إصدار قرارات مناسبة وتوصيات من شأنها الوصول بالمدارس الحكومية إلى مستويات تستطيع من خلالها التميُّز والمنافسة على المستوى المحلي والعربي والعالمي، حيث أن الباحثة _في حدود علمها_ لم تتطلع على أيَّة دراسة سابقة ربطت بين النمط القيادي لمديري المدارس والأمن النفسي والالتزام التنظيمي للمعلمين العاملين معهم.

2.1 مشكلة الدراسة

تحظى الأنماط القيادية باهتمام كبير من قبل الباحثين المهتمين بالدراسات التربوية والعاملين في هذه المؤسسات، ويعود السبب في ذلك إلى تأثيرها المباشر في مدى تحقيق الأهداف والمخرجات المرجوة، حيث نلاحظ أنه قد زاد الاهتمام بها في الآونة الأخيرة بسبب ارتباطها بالعديد من المفاهيم القيادية الحديثة أو المستحدثة لا سيما الأمن النفسي والالتزام التنظيمي.

وفي سياق الأنماط القيادية فإنه لا يمكن إغفال الحديث عن الأنماط القيادية الرئيسة الثلاثة، والتي يمكن أن تظهر لدى مديري المدارس. ومن خلال معايشة الباحثة للبيئة التعليمية الفلسطينية، كونها معلمة في المدارس الحكومية في فلسطين، وملاحظتها للأنماط القيادية التي تظهر في سلوكيات مديري هذه المدارس، واختلافها بينهم، ومدى تأثيرها على أداء المعلمين في المدرسة، وتأثيرها على شعورهم بالأمن والطمأنينة، وكذلك التزامهم التنظيمي للمؤسسة التعليمية، إضافة إلى اطلاعها على بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذا الجانب كما في دراسة لوين وآخرون (Lewin et al,1939) ودراسة شقير

(1999) ودراسة خضر (2019)، ودراسة زيدان (2022) التي أشارت إلى تباين واختلاف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس في فلسطين، وتمثلت بشكل خاص في النمط الأوتوقراطي (Autocratic) والنمط الديمقراطي (Democratic) والنمط التساهلي (Laissez-faire).

إضافة إلى ذلك ومن خلال معايشة الباحثة للعديد من التعاقبات الإدارية المختلفة لعدد من المديرات في سلك التعليم خلال فترة عملها كونها معلمة في مدارس حكومية، الأمر الذي أدى إلى توافر معلومات لديها من خلال الخبرة المبنية على قراءات تربوية وإدارية متنوعة في هذا المجال، مما شكل لديها دافعاً قوياً للتعرّف بشكل أوسع إلى هذا الموضوع عن طريق إجراء دراسة علمية موثقة، وبالتالي جاءت هذه الدراسة.

وتأسيساً على ما سبق، فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت"، وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين؟

3.1 أسئلة الدراسة

جاءت أسئلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس الوارد في مشكلة الدراسة، وهي كالآتي:

السؤال الأول: ما النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" من وجهه نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في العمل المدرسي، ومستوى المدرسة والمديرية)؟

السؤال الثالث: ما مستوى الأمن النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

السؤال الرابع: ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" وتقديراتهم لمستوى الأمن النفسي لديهم؟

السؤال السادس: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" وتقديراتهم لمستوى الالتزام التنظيمي لديهم؟

4.1 فرضيات الدراسة

انبثقت الفرضيات الصفرية الآتية عن أسئلة الدراسة الثاني والخامس والسادس:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" ومتوسطات تقديراتهم للأمن النفسي لديهم.

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" ومتوسطات تقديراتهم للالتزام التنظيمي لديهم.

5.1 أهمية الدراسة

تأمل الباحثة أن تُفيد نتائج هذه الدراسة في الجانبين: النظري والتطبيقي، ويتجلى ذلك على النحو الآتي :

الأهمية النظرية :

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها وهو تحديد النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لمعلميهم. وقد تسهم نتائجها في المساعدة على اتخاذ القرارات وإخراج التوصيات التي من شأنها أن تُسهم في رفع درجة الأمن النفسي للمعلمين في المدارس الحكومية وزيادة التزامهم التنظيمي.

الأهمية التطبيقية:

تأمل الباحثة أن تستفيد الجهات الآتية من نتائج هذه الدراسة :

- وزارة التربية والتعليم في فلسطين، من خلال تزويدها بالنتائج حول النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي للمعلمين.
- مديرو المدارس الحكومية في فلسطين.
- الباحثون المهتمون في هذا المجال، ومراكز البحث العلمي؛ وذلك من خلال الاطلاع على الأدب النظري للدراسة وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات وإمكانية تطبيق دراسات مشابهة على عينات ومجتمعات أخرى.
- من الممكن أن تضفي هذه الدراسة معرفة علمية لدى الباحثين والمسؤولين في هذا المجال.

6.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لمعلميهم، من خلال:

- تحديد النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" من وجهة نظر معلميهم.
- تعرُّف درجة الأمن النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين.
- تعرُّف درجة الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
- تقديم إطار نظري يشتمل على المتغيرات الرئيسة في الدراسة ممثلة بمفاهيم متغيرات الدراسة.

- الكشف عمّا إذا كأنت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 =α) بين النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" والأمن النفسي لدى معلميهم.

-الكشف عمّا إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" والالتزام التنظيمي لدى معلميهم.

7.1 حدود الدراسة

تحددت نتائج هذه الدراسة في:

- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمي المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في فلسطين.
- الحدود الزمانية: تحددت نتائج هذه الدراسة بالسياق الزمني الذي أجريت فيه وهو الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025/2024.
- الحدود المفاهيمية: تتحدد نتائج هذه الدراسة وفق المفاهيم الواردة فيها.
- الحدود الموضوعية: تتحدد نتائج هذه الدراسة وفق الموضوعات التي جاءت فيها.

8.1 محددات الدراسة

إن الأوضاع السياسية والأمنية السائدة في المنطقة بشكل عام، وفي مناطق المحافظات الشمالية بشكل خاص، والمتمثل في صعوبة التنقل والمواصلات بسبب الحواجز العسكرية المنتشرة في جميع المناطق، استدعى ذلك أن يتم توزيع أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبانة بشكل الكتروني بعد أخذ موافقة وزارة التربية والتعليم على ذلك، والحصول على تسهيل مهمة من الوزارة، وتوزيع الأداة على المدارس الكترونياً والاستغناء عن النُسخ الورقية. وقد تعرضت العديد من مناطق المحافظات الشمالية لاجتياحات واغلاقات، وفصل جغرافي لمناطق عن مناطق أخرى، إضافة إلى قطع التواصل والاتصال بين مناطق وأخرى، كما كان لظروف الحرب في قطاع غزة (المحافظات الجنوبية) من تداعيات أجبرت الباحثة على استبعاد مدارس القطاع ومعلميه من هذه الدراسة. كل هذا أثقل هذه الدراسة بمحددات خارجة عن إرادة الباحثة ورغبتها.

9.1 مصطلحات الدراسة

تشتمل هذه الدراسة على عدد من المصطلحات التي سيتم تعريفها بشكل مفاهيمي وإجرائي على النحو الآتي:

- **الأنماط القيادية Leadership Styles**

ويقصد بها الطريقة أو الشكل الذي يتعامل به القائد مع مرؤوسيه ويؤثر عليهم، من خلال وسائل يعتمد عليها لإنجاز المهمة وتحقيق الغاية. (Ekiyor & Dapper, 2019: 89)

وتعرف الباحثة الأنماط القيادية إجرائياً بأنها السلوك القيادي السائد الذي يغلُب على معظم ممارسات القائد الإدارية، وبالتالي فهي عبارة عن أنواع السلوك التي يبديها مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت"، وتم قياسها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة التي طورتها الباحثة لهذا الغرض.

- **النمط القيادي الشائع Common Leadership Style**

يقصد به التوجه العام لأسلوب القائد وسلوكه والتي تشكل نمطاً يميزه عن الآخرين في تعامله مع المرؤوسين، من أجل تحقيق أهداف المؤسسة. (Hall and Hord, 2015: 54)

وتعرف الباحثة النمط القيادي الشائع إجرائياً بأنه السلوك القيادي الغالب على تصرفات مدير المدرسة عند أداء مهماته في المدرسة التي يعمل بها، وتم قياسها من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة التي طورتها الباحثة لهذا الغرض.

- **الأمن النفسي Psychological Security**

وهو الطمأنينة النفسية والانفعالية التي تضمن اشباع الحاجات، وعدم التعرض للخطر النفسي أو المادي (اقرع، 2005: 14).

وتعرف الباحثة الأمن النفسي إجرائياً بأنه الحالة التي تضمن الاستقرار والشعور بالراحة النفسية لدى العاملين في المؤسسة، والعمل في بيئة تتصف بالعدل والمساواة وضمان الحقوق، وتم قياسه من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة التي طورتها الباحثة لهذا الغرض.

- **الالتزام التنظيمي Organizational Commitment**

وهو انتماء الفرد وتعلقه الفعال بأهداف مؤسسته وقيمها، بغض النظر عن القيمة المادية المتحققة منها، في ظل وجود رغبة قوية في الاستمرار بعضويته فيها.(Joo & Shim,2010:427)

وتعرف الباحثة الالتزام التنظيمي إجرائياً بأنه السلوك الذي يقوم به الأفراد داخل المؤسسة التي يعملون بها، ويلتزمون بأنظمتها وتعليماتها التزاماً يضمن السعي وراء تحقيق أهدافها ومبادئها، وتم قياسه من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة التي طورتها الباحثة لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

اشتمل هذا الفصل على مراجعة للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وذلك ضمن قسمين، تناول الأول منهما: الأدب النظري المتعلق بالأنماط القيادية، والأمن النفسي، والالتزام التنظيمي، بينما تناول القسم الثاني: الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

1.2. الأدب النظري

اشتمل الأدب النظري لهذه الدراسة على أربعة محاور رئيسية، تناول المحور الأول منها: الأنماط القيادية، أما المحور الثاني فقد تناول موضوع الأمن النفسي، بينما تناول المحور الثالث الالتزام التنظيمي، وأخيراً المحور الرابع الذي تناول موضوع المدارس الحكومية في فلسطين.

1.1.2 المحور الأول: الأنماط القيادية Leadership Styles

1.1.1.2 مفهوم القيادة:

تعد عملية الإدارة من العمليات الفنية التي تحتاج إلى حنكة وفطنة وكفاءة من الشخص القائم على أداء مهماتها، في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل بها، ومن أجل مواجهة التحديات التي قد تقف أمامه، وهذا الأمر تطلب منه أن يمتلك كفاءات متعددة تمكنه من القيام بمهمات الجهاز الإداري الذي

يعمل فيه، وقد أدى التطور السريع الذي تعايشه مفاهيم الإدارة الحديثة في ظل تطور الفكر الإنساني وتطور المجتمع البشري إلى ازدياد الحاجه إلى إدارة ديناميكية، تبتعد عن مجرد الجمود وإنما إدارة تتصف بالمرونة والإبداع والإنسانية والتأثير في الآخرين، وهذا الأمر أدى إلى تطور علمي تراكمي في مفهوم الإدارة.

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل جاءت الدراسات حول القيادة أيضاً وعلاقتها بالإدارة. وشملت هذه الدراسات مفهوم القيادة، وأهميتها، ومهاراتها، ونظريات القيادة، قديماً وحديثاً.

والإدارة كلمة لاتينية أصلها (serve) وتعني الخدمة، ويقصد بها أن أي مسؤول أو رئيس أو مدير لأي مؤسسة وُضِعَ أو اختير لهذا المركز الوظيفي لكي يخدم الآخرين ويحقق أهداف المؤسسة، وهي بذلك عملية تتمثل في التنبؤ والتخطيط والتنظيم وإصدار الأوامر والرقابة من أجل تحقيق الأهداف بكل فاعلية وكفاءة. (أبو الكشك والعتيبي، 2021: 2)

وقد ذكر حسان والعجمي (2022: 27) أن الأصل اللاتيني لكلمة الإدارة Administration يتكون من جزأين: الأول(Ad) وتعني (لكي)، والثاني (Minister) وتعني (خدمة)، وبالتالي فإن المعنى اللفظي لكلمة الإدارة تعني القيام على خدمة الآخرين، وعملياً فهي القيام بمجموعة الأعمال التي تتضمن التخطيط والتنظيم وإصدار الأوامر والتنسيق والتوجيه والرقابة. ويرى الدعليج (2009:10) أن الإدارة تعني توجيه النشاط الإنساني من خلال تنفيذ السياسات الإدارية ضمن الحدود التي صممتها الإدارة العليا.

وترى الباحثة أن عملية الإدارة هي عملية هادفة ومنظمة، تسعى إلى تحقيق أهداف المؤسسة من خلال القيام بمجموعة من العمليات المنظمة والمقصودة التي تتمثل في التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة بهدف تحقيق الأهداف المرجوة للمؤسسة.

أما بخصوص القيادة، ومن خلال ما جاء في الفكر اليوناني واللاتيني نرى أن كلمة قيادة (Leadership) مشتقة من الفعل (يفعل أو يقوم بمهمة ما)، وهي كلمة تنطوي على علاقة اعتمادية تبادلية (Inter Dependence Relation) بين من يبدأ بالفعل ومن ينجزه (حسن،2004).

وقد عرفها ليكرت (Likert,1961; 47) بأنها قدرة الفرد على التأثير في شخص أو مجموعة من الأشخاص، وإرشادهم وتوجيههم بهدف كسب تعاونهم وتحفيزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاءة في سبيل تحقيق الأهداف. ويرى العلاق (2020: 13) أن عملية القيادة تعبر عن نشاط ينطوي على التأثير في سلوك الأفراد الآخرين سواء كانوا أفراداً أو جماعات في سبيل تحقيق أهداف مرجوة. ويمكن النظر إلى عملية القيادة على أنها امتلاك القدرة على التأثير في الأنشطة المختلفة للجماعات والأفراد بغية الوصول إلى هدف مشترك (Northouse,2021; 74).

في حين ذكر الجمل (2014: 158) أن عملية القيادة هي نشاط إيجابي يقوم به القائد ضمن قرار رسمي بحيث يكون مسؤولاً عن مجموعة من المرؤوسين بواسطة التأثير والاستمالة من أجل تحقيق أهداف واضحة.

وهي أيضاً تُعبر عن التأثير الفعال في نشاط العاملين في المنظمة من أجل تحقيق الأهداف من خلال تشجيعهم على التفكير بالمستقبل وحل النزاعات والخلافات وتفويض الصلاحيات وتوزيع المهمات. (الزعبي والبطانية،2014: 98)

ويرى العكور (2022: 450) أنها عملية مُنظِّمة للعلاقة بين القائد ومرؤوسيه، تتركز في التأثير عليهم بالإسناد إلى شرعيته ومن خلال ما يمتلكه القائد من مهارات وخبرات بهدف توحيد الجهود وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

وقد عرفها جوانا وتوماس (Joanna & Tomasz, 2015: 195) بأنها عملية اتخاذ التدابير اللازمة للتأثير على الموظفين، وتحفيز الإجراءات الموجهة نحو الأداء. وأضاف سادجي (Sadeghi,2013; 172) أنها خلق عالم يقوم القائد فيه بجعل الأفراد يشعرون وكأنه عالمهم ويخصهم وحدهم، وبالتالي يشجعهم على بذل كل طاقتهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

وعند النظر إلى هذه التعريفات جميعها التي تم ذكرها أعلاه فإننا نلاحظ أن عملية القيادة هي عملية تتسم بوجود التأثير الإيجابي للقائد في التابعين، من خلال القدرة على استمالتهم وتشجيعهم وتحفيزهم وتوجيه نشاطهم عن طريق خلق نوع من التبعية الطوعية للأفراد، بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف التي تخص العمل، ومهما تعددت الاجتهادات حول القيادة ومفهومها إلا أن الباحثة ترى أن مفهوم القيادة يتمثل فيه قدرة القائد على التأثير في أتباعه بحيث يجعلهم يتقبلون قيادته طواعية، نتيجة إيمانهم بقيمة القائد وقدرته على تحقيق أهداف المؤسسة بجانب تعبيره عن آمالهم وطموحاتهم واحتياجاتهم.

وقد أشار أكيور ودابر (Ekiyor & Dapper, 2019) أن هناك ثلاثة وظائف رئيسية للقيادة يمكن اعتبارها الأكثر وضوحاً في معالمها وهي:

- تحديد الغرض أو الهدف.
- القدرة على التأثير في الآخرين.
- مشاركة المُثل العليا، ودفع التغيير من أجل تحقيق الأهداف من خلال التأثير والتابعية.

2.1.1.2 الفرق بين الإدارة والقيادة

القيادة والإدارة مفردتان قريبتان من بعضهما لحد عدم التفريق بينهما أحياناً، وأن هذا الارتباط الوثيق بينهما لدرجة أن البعض يعتقد أنهما يقصدان نفس الشيء، ولكن بعد اطلاع الباحثة على التعريفات المتعلقة بكل منهما فقد اتضح أن هناك اختلافاً بينهما.

فقد جاء عند يوكل (Yukl, 1994: 4) أن القيادة والإدارة شيئان مختلفان، فقد تكون قائداً ولست إدارياً، كما هو في القيادة غير الرسمية، وقد تكون إدارياً ولست بقائد، لعدم وجود مرؤوسين، ويؤكد بأنه لم يقل أحداً بأن الإدارة والقيادة متكافئتان، ويرى بأن خصائص كل منهما مختلفة، فما يلزم لأحدهما من خصائص ليس بالضرورة أن يلزم للآخر. ويشير كل من جونسون وهاكمان (Johnson and Hackman, 2018) إلى أن هناك فرقاً واضحاً بين مفردتي القيادة والإدارة، ولا يعبران عن الشيء ذاته. أما هيرسي وزملاءه (Hersey et al., 2013) فقد اعتبروا مفهوم القيادة أوسع من الإدارة، والإدارة تشكل جانباً من القيادة، وليست القيادة نفسها، وكل في موقعه هو إدارياً.

ونحا جريل(Grill, 2012) سبيلاً آخر حين أشار إلى أن الفرق بين القائد والمدير يظهر من خلال كيفية ممارسة كل منهما للسلطة، فالمدير يمارس سلطته من خلال مركزه الوظيفي(position power)، في حين تكون سلطة القائد مستمدة من شخصيته (personal power).

وأوضح حسان والعجمي (2022) مجموعة من الفروقات بين القيادة والإدارة ، أبرزها ما يلي:

- أن عملية القيادة تنتج تلقائياً من الجماعة، أما الإدارة فهي مفروضة على الجماعة.
- أن القيادة تقوم على النفوذ بينما الإدارة تعتمد على السلطة المخولة للشخص.
- أن مصدر القوة والنفوذ بالنسبة للقيادة هو الجماعة نفسها وشخصيه القائد، بينما الإدارة فمصدر القوة هو المنصب الذي يشغله الفرد في المنظمة رسمياً.
- تعمل القيادة في ظروف عادية وغير رسمية وغير روتينية، أما الإدارة فتعمل في أوضاع رسمية ومواقف روتينية.
- أن سلطة الإدارة هي التي تحدد للجماعة أهدافها دون اي اعتبار لمشاركة الأفراد، وهذا عكس القيادة تماماً.

ويرى عطوي (2009) أن هناك اختلافاً واضحاً بين الإداري والقائد، فالإداري يُنفذ أكثر مما يخطط، ويقتصر عمله على تنسيق نشاط الأفراد لتحقيق الأهداف في ظل الحفاظ على الوضع الراهن دون تغيير، بغية الحفاظ على الاتزان من خلال التفكير بالحاضر أكثر من المستقبل وضمن سلطة رسمية يستمدها من القوانين والنظم التي تحكم المؤسسة، بينما القائد يُخطط أكثر من الإداري ويرسم السياسات العامة بصورة رئيسية ويركز على تأثيره في نشاط الأفراد وسلوكهم في محاولة لتغيير الواقع مع التركيز على المستقبل ضمن سلسلة من عمليات الإبداع والتجديد والابتكار، بالاعتماد على سلطة غير رسمية

في الغالب يستمدها من قدرته على التأثير في الآخرين لتشجيع التعاون والعمل المشترك وتحديد الأهداف وتحقيقها.

ويضيف حامد (2009) أن رجل الإدارة يسعى إلى الحفاظ على الوضع الراهن من خلال تطبيق النظم واللوائح التي تضمن الاتزان والاستقرار في المؤسسة، في حين أن القائد يُحدِث تغييراً في البناء التنظيمي للعمل التربوي من خلال تهيئة العاملين في الميدان للتجديد في جو من الاستقرار النفسي، بحيث أن رجل الإدارة يركز على الجوانب التنفيذية في حين أن القيادي يتطلع إلى الأهداف البعيدة والتخطيط لها من خلال مواكبة المستجدات التربوية المعاصرة لإحداث التغيير والتطوير المناسب.

3.1.1.2 القيادة التربوية

في سياق الحديث عن عملية القيادة لابد من تناول موضوع القيادة التربوية، فهي تتعلق بالقيادة بشكل عام من حيث المعنى وأسلوب العمل، إلا أنها تتميز بتفاصيل تتعلق بطبيعة التربية والعملية التربوية، وهذا ما جعل لمصطلح القيادة التربوية خصوصيته التي تتعلق بالمجال الموجه إليه وهو المجال التربوي.

فقد تعددت مفاهيم القيادة التربوية وفق الأُطر النظرية المفسرة لها، إلا أنه يمكن تعريف القيادة التربوية بأنها نوع من أنواع القيادة التي تظهر في المنظمات التعليمية والتربوية، بهدف تحقيق أعلى درجة من الجودة في العمليات والأساليب والاستراتيجيات وبالتالي المخرجات، من خلال إحداث تغيير تربوي نحو الأفضل. (الفريحات والقضاة،2018: 497)

كما عرفها حسان والعجمي (2022: 91) بأنها مجموعة العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها داخل التنظيمات التعليمية والتربوية لتحقيق أهداف منشودة من خلال توجيه الجهود المادية والبشرية وفقاً لأيديولوجية المجتمع وطبيعته وظروفه واتجاهاته.

في حين عرفها القواسمي (2022: 43) بأنها العملية التي يقوم بها أحد أفراد العمليات التعليمية، من خلال توجيه سلوك أفراد المؤسسة من متعلمين وأعضاء منضمين لعملية التعليم ودفعهم نحو تحقيق الأهداف المشتركة بينهم، من خلال إحداث تفاعل متميز بين مدخلات النظام التربوي بما يحتويه من معلمين وطلبة ومناهج وأبنية وغيرها من المدخلات، التي يفترض أن يتم تفعيلها لتحقيق المخرجات التربوية المرجوة التي تنسجم مع أهداف النظام التربوي ومقاصده.

وقد عرفها الحريري (2022: 12) بأنها نوع متخصص من أنواع القيادة التي تستهدف كافة الأساليب الإدارية التي تؤثر في سلوك الأفراد التابعين، بما يكفل تحقيق الأهداف المرجوة، بالاعتماد بشكل ضروري على رئيس إداري بارع في القيادة، والعمل على خلق نوع من التبعية وتنميتها لهذا القائد من خلال اقناع المرؤوسين واستمالتهم نحوه.

وترى الباحثة أن القيادة التربوية هي عملية متخصصة من العمليات القيادية العامة التي يؤدي بها القائد التربوي دوره الفعال في التأثير على أتباعه ضمن المؤسسة التربوية، من خلال تسخير كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة من أجل تحقيق الأهداف المنشودة ضمن سياسة تربوية وإطار تربوي منظم.

4.1.1.2 مهارات القائد التربوي

يتطلب العمل القيادي لأي قائد، مهما كان مجاله وميدانه، أن يكون متميزاً ومختلفًا عن الآخرين ممن حوله من المرؤوسين، وإلا ما كان ليكون قائدًا. وهذا يعني أن يمتلك القائد سمات (خصائص)، ومهارات، ومعارف، وخبرات، أو أية أمور أخرى تميزه عن الآخرين، وسُميت أو عُرفت بعض هذه الأمور بـ " السمات" (Traits)، وعُرف غيرها بـ" المهارات"(Skills). ونلحظ هذه المهارات في سياق الحديث عن مهارات القائد، كما ترد أحياناً في سياق الحديث عن المدير، كمهارات إدارية (للمدير)، عند الحديث عن الإدارة، وترد أحياناً أخرى كمهارات إشرافية (للمشرف التربوي)، عند الحديث عن الإشراف التربوي.

والمهارات القيادية، كما جاء عند (Yi and Zulaikha, 2022: 3) تعني "ما يمتلكه القائد من قدرات تمكنه من القيام بالعمل لتحقيق الهدف المطلوب". ويعرّف (Northouse, 2022:57) المهارات القيادية أنها: " قدرة القائد على استخدام معارفه وكفاياته لتحقيق الأهداف والغايات". في حين عرَّفها (Kovač et al., 2017) أنها: " قدرات وإمكانيات مكتسبة من خلال جهد واعٍ ممنهج ومستمر، لتنفيذ أنشطة معقدة، تتضمن أفكاراً، بسلاسة ومرونة".

وهناك العديد من المهارات التي يجب أن يتمتع بها القائد والتي تمكنه من أداء مهماته على أفضل وجه، وهذه المهارات لازمة للقائد، بغض النظر عن مجال عمله، وتخصصه، ولكنها للقائد التربوي أكثر لزوماً وأهمية، ومن أهم هذه المهارات:

- **مهارات تصورية:** تتمثل في القدرة على رؤية المنظمة أو المؤسسة ككل، والحصول على وجهة نظر متكاملة، والقدرة على استشراف المستقبل، والتصور من خلال التركيز على الأفكار والمفاهيم بشكل يسمح للقائد بفهم التفاعلات بين وحدات العمل المختلفة بالمؤسسة، وتأثير التغييرات على أي جزء من النظام داخل المؤسسة أو خارجها بما يتعلق بالبيئة المحيطة (Yukl, 2002).
- **مهارات فنية:** ويقصد بها فهم أو إتقان أنشطة محددة تتطلب استخدام أدوات أو طرق أو عمليات أو إجراءات أو تقنيات متخصصة، وبالتالي يمكن وصفها بأنها مجموعة المهارات المحددة التي يحتاجها القائد لأداء بعض المهام المتخصصة، والتي تسمح له بالعمل على تدريب وتوجيه وتقييم المرؤوسين. (Peterson & Fleet, 2004)
- **مهارات إنسانية:** يقصد بها القدرة على العمل بشكل تعاوني مع الآخرين، والتواصل بشكل فعال، وحل النزاعات والعمل ضمن فريق بطريقة فعالة من خلال قدرة القائد على التعرف على متطلبات

العمل مع الأفراد والجماعات، واحترام شخصية الآخرين والعمل ضمن بيئة تدعم الثقة والاحترام والروح المعنوية.

ونظراً لكون هذه المهارات تتعلق بالسلوك الإنساني بين القائد ومرؤوسيه هناك من أطلق عليها (People Skills) (Northouse, 2022: 57). كما أُطلِق عليها "المهارات الناعمة" (Soft Skills)، وأول من أشار إلى هذا المصطلح هو (Paul G. Whitmore) عام 1972، وقصد به المهارات اللازمة للوظائف التي تتعامل قليلاً مع الآلات أو لا تتعامل معها أصلاً، وتشمل: الاتصال والتواصل، والعلاقات، والذكاء العاطفي، والابداع، والتحفيز، والقدرة على اتخاذ القرار (Lamri and Todd, 2023; Cherniss and Boyatzis, 2014). هذا بخلاف المهارات الصلبة أو الخشنة

(Hard Skills)، والمتعلقة غالباً بالمهارات التقنية، مثل مهارة استخدام الأجهزة، والتعامل مع البرمجيات، ومهارة اتقان نشاط معين. بمعنى آخر تظهر المهارات الناعمة حين التعامل مع الأشخاص، وتظهر المهارات الخشنة حين التعامل مع متطلبات العمل.

- **مهارات فرعية:** وقد ذكر الدعيلج (2009) بعض هذه المهارات التي تتمثل فيما يلي:
- الإلهام (Inspiration) بمعنى أن يتحلى القائد التربوي بشخصية جذابة تمكنه من إلهام الآخرين، ويجعلهم يلتفتوا إلى أمور لم يلتفتوا لها من قبل.
- الاقناع (Persuasion) وأن يجعل من حوله دائمي التغيير لأفكارهم.
- التأثير (Influence) وهو القدرة على إحداث تغيير أو فرق لدى التابعين.
- التحفيز (Motivation) ودفع العاملين نحو التحرك باتجاه الهدف.
- الحضور أو الكاريزما وهي الجاذبية الشخصية التي تستخدم لقيادة الآخرين.

أما ما عرف بالمهارات الشخصية أو الذاتية (Personal Skills)، فالمتتبع لوصفها وواقعها، كما جاء في الأدب التربوي، يجد أن الرأي الراجح بحقها أنها سمات وليس مهارات. ومما يؤكد هذا أنه عند تعريف بعضهم للمهارة الشخصية ورد عندهم أنها **سمة**، أو تتعلق بسمة، كما جاء في تعريف

(Sambaiah and Aneel, 2016: 227) لأحد المؤشرات الدالة على المهارة الشخصية وهو" معرفة الذات"، وتعرف بأنها " سمات (traits) تتعلق بكيفية رغبة الشخص في التصرف في موقف معين"، بمعنى عُرفت المهارة هنا بالسمة، كذلك ما جاء عند (Catalano, 2018: 88) من أن المهارات الشخصية ترتبط عادة بالسمات الشخصية:

"Personal skills are often associated with personality traits"

وجاء هذا في أكثر من دراسة بنفس المعنى، فكيف تكون مهارة وتعرف بأنها سمة في نفس الوقت؟ واللافت للنظر أنهم عند إشارتهم للمهارات الأخرى لا يرد في حديثهم عنها بأنها سمات، فقط عند الحدبث عن المهارات الشخصية، يربطون تعريفها بالسمات، **مما يدلل على أنها سمات وليست مهارات.**

والمهارت غير السمات (والتي تأتي لاحقاً)، فالمهارات غالباً ما تكون مكتسبة، ويستطيع القائد تنميتها وتطويرها، بخلاف السمات. يشير (Yukl,1994) إلى جوانب الاختلاف بين مفردتي السمات والمهارات بشيء من التفصيل، في حين استطاع (Northouse, 2022: 57) تلخيص هذا الاختلاف بقوله: "المهارات ما يستطيع القائد بلوغه وتحقيقه، في حين تُعبر السمات عن القائد كما هو (خصائص فطرية):"

"Skills are what leaders can accomplish, whereas traits are who leaders are."

ويتفق (Harrison, 2018) مع هذا الوصف، ويرى بأن الفرق الأساسي بين السمات والمهارات يكمن في كون السمات أمراً فطرياً في ذات الشخص، وغير قابلة للتعلم، في حين تكون المهارت قابلة للتطوير والتعلم.

والقائد التربوي بحاجة إلى هذه المهارات، نظراً إلى أهمية الميدان الذي هو فيه. فهو ميدان بناء الأجيال، هذه الأجيال التي ستكون في كل مواقع الحياة، السياسية والاقتصادية والعسكرية والتربوية، فبناؤها السليم والصحيح ينعكس إيجابياً على كل ميادين الحياة.

5.1.1.2 نظريات القيادة

النظرية تعني وجهة نظر علمية متخصصة حول قضية ما، يقوم بها أشخاص مؤهلون، وتأتي بعد دراسةٍ وتأنٍ لما سبقها من نظريات. والمُؤَهَل هو شخص عالم في مجاله وتخصصه، له دراسات وأبحاث، تمكنه من أن يضع نظرية علمية، أي أن يكون مرجعاً في مجال تخصصه. ومنذ مطلع القرن العشرين، جاءت العديد من النظريات حول القيادة، وجاءت تباعاً، ولم تتوقف، ولن تتوقف، وسيستمر أصحاب الاختصاص في إنشاء نظريات جديدة إلى ما شاء الله. واختلف علماء القيادة في منطلقاتهم الفكرية حين طرحهم لهذه النظريات، كما اختلفوا في أسس تصنيفها.

وهناك العديد من النظريات التي يمكن مراجعتها عند دراسة القيادة، حيث تقدم كل نظرية تصوراً أو منظوراً لكيفية القيادة وفقاً للمتغيرات التي تؤكد عليها، وغالباً ما تتعلق هذه المتغيرات بثلاثة عناصر أساسية وهي: القائد والتابع والموقف. والمتتبع لما جاء في الأدب النظري حول هذا الموضوع لا يجد تصنيفاً مُحكماً، متفق عليه اتفاقاً كاملاً، فهناك اجتهادات جاءت لكيفية تصنيف نظريات القيادة، وما جاء في الأدب التربوي هو حول العديد من هذه النظريات، ولكن الاختلاف حول تصنيفها. ويمكن الأخذ بالتصنيف التالي لهذه النظريات، والذي أخذ به العديد من المؤلفين، ويأتي هنا وفق تسلسلها الزمني، حيث تم تقسيمها إلى أربع نظريات، أو مدارس، وبالأسماء التالية:

- نظرية السمات
- النظرية السلوكية
- النظرية الموقفية

- النظريات الحديثة

- **نظرية السمات:**

تركز هذه النظرية على الخصائص الاستثنائية أو المميزة التي يتميز بها القائد عن أتباعه، حيث اهتمت بالسمات الفردية والتي من خلالها يتم تحديد القائد (Greenleaf, 2018). وقد تبنت هذه النظرية " نظرية الرجل العظيم" التي كانت سائدة قبلها، أو الرجل الخارق، ولكنها قامت بتأطير هذه الفكرة وفق أسس علمية، والفكرة الأساسية التي تقوم عليها هي " أن القادة يولدون ولا يصنعون".

بمعنى أن نجاح القائد في عمله يعود إلى السمات الشخصية التي يمتلكها، والتي جاءت معه منذ ولادته، ولن تكون مكتسبة، وهذه السمات قد تكون جسمية، عقلية، معرفية، انفعالية، أو اجتماعية. (ماجد، 2018). فكانت أول نظرية أو دراسة (علمية) تأتي في مجال القيادة

(Northouse, 2022; Chance and Chance, 2002). والفكرة الأساسية التي انطلقت منها الدراسات حول هذه النظرية هي البحث عن الخصائص أو السمات الشخصية التي يمتلكها، أو لا بد أن يمتلكها، القائد. وقد تعرضت هذه النظرية إلى العديد من الانتقادات والمآخذ كان أهمها: فشل هذه النظرية في إيجاد أو تحديد سمات محددة ضمن نمط متسق تميز القادة ويمكن الاعتماد عليها في اختيارهم، كما أن العديد من السمات التي يجب أن تتوفر في القادة يمكن أن نراها في غير القادة، وهذا الأمر لا يمكن من خلاله إصدار حكم بأن الشخص الذي يمتلك السمات يجب بالضرورة أن يكون قائداً ناجحاً، بالإضافة إلى أنه لا يوجد اتفاق بين أنصار هذه النظرية على مجموعة محددة من السمات، حيث أخفق مؤيدوها في التوصل إلى قائمة تحدد السمات التي يجب توافرها في القائد، وليس من الممكن العثور على شخص يتمتع بكل الصفات أو معظمها، كما أن النظرية تجاهلت الطبيعة الموقفية، حيث أنها لم تعطي أهمية للموقف في القيادة. (زاهر، 2021)

- **النظرية السلوكية**

ظهرت هذه النظرية في منتصف الخمسينيات عندما لم تقدم نظرية السمات تفسيرات مقنعة في تحديد أسباب فشل بعض القادة ونجاح آخرين، وهي تركز على سلوك القادة أثناء ممارستهم لعملهم بدلاً من التركيز على سماتهم وصفاتهم الشخصية، وهي بذلك تركز على السلوك بغض النظر عن السمات (المهيدلي وآخرون، 2012).

وكان لسان حال رواد النظرية السلوكية يقول: ما دامت القيادة تعني بالدرجة الأولى التأثير الناتج عن سلوك القائد تجاه المرؤوسين لتحقيق الأهداف، فلماذا لا نذهب مباشرة إلى دراسة هذا السلوك القيادي، بدلاً من الذهاب إلى دراسة السمات التي نختلف حولها كثيراً؟

وبهذا تعبر هذه النظرية عن السلوكيات الملحوظة للقائد، والتي تؤثر على الأتباع لحملهم على القيام بالمهام المطلوبة منهم(Greenleaf, 2018) ، كما تركز على تصرفات القادة وليس على الصفات الموروثة أو الخلقية، وبهذا فإنه يمكن للأفراد أن يتعلموا كيف يصبحون قادة من خلال التدريب والملاحظة، وقد ارتبطت هذه النظرية بسلوك القائد سواء كان ديمقراطياً أم ديكتاتورياً. (Amanchukwu et al, 2015)

واعتبرت هذه النظرية أن نقطة الانطلاق لدراسة القيادة الطريقة التي يمارس فيها القائد تأثيره على الآخرين، لتحقيق الأهداف المحددة من جهة، ومراعاة ظروف واحتياجات العاملين في المؤسسة من جهة أخرى. واتجهت معظم الدراسات التي قام بها مؤيدو النظرية السلوكية إلى طبيعة السلوك القيادي الممكن استخدامه من قبل القائد، مع الأخذ بعين الاعتبار أهداف المؤسسة من جهة واحتياجات العاملين من جهة أخرى. أي أن هذه النظرية انطلقت في طروحاتها القيادية بضرورة التعامل مع بعدين: بُعد يتعلق بأهداف المؤسسة، والبُعد الثاني يتعلق بكيفية التعامل مع العاملين فيها لتحقيق هذه الأهداف. (Pierce and Newstrom, 2008).

وكانت بداية الدراسات السلوكية هذه مع بداية أربعينيات القرن العشرين (1940s)، من خلال دراستين بشكل متوازٍ زمنياً، هما دراسات جامعة أوهايو، ودراسات جامعة ميتشيجان(Gomez-Mejia et al., 2008). ثم جاءت الدراسات التي تبنت فكرة النظرية السلوكية تباعاً، ومنها: نظرية الشبكة الإدارية، والخط المتصل في القيادة، والأبعاد الثلاثة وغيرها.

وهنا سؤال قد يبرز حول النظريات السلوكية، هل قدمت من خلال ما جاءت به من أفكار إجابات شافية للسؤال الرئيس الذي انطلقت للإجابة عنه؟ أي السلوك القيادي المطلوب لتحقيق فاعلية القيادة؟ بمعنى هل جاءت نتائج هذه النظرية السلوكية جازمة في الكيفية التي يمكن أن يتوجه كل من الرئيس والمرؤوسون نحو سلوكيات قيادية محددة لتحقيق الأهداف؟

كما يبدو لم يتحقق هذا الأمر، بدليل أنها لم تأتِ كنظرية واحدة، بل تعددت، وإن اتفقت في بعض الجوانب، وهذا التعدد في النظريات الفرعية المنبثقة عن الفكرة العامة للنظرية السلوكية يدلل على أن الأمر لم يحسم باتجاه محدد، أو سلوك قيادي محدد، لا بل جاء الاختلاف والنقد من (السلوكيين) أنفسهم، فعندما جاء ريدن (Reedin) بنظرية الأبعاد الثلاثة مثلاً، فهذا لإدراكه بأن ما سبقته من نظريات لم تقدم ما هو كافٍ حول السلوك القيادي المطلوب لتحقيق الأهداف. من جانب آخر لم تسلم هذه النظرية السلوكية من النقد، واتهامها بالقصور في جوانب معينة، كما كان الحال مع نظرية السمات، لهذا جاءت النظرية الموقفية في القيادة.

- **النظرية الموقفية**

النظرية الموقفية يطلق عليها باللغة الإنجليزية (Situational Theory) أو (Contingency Theory)، وتم استخدام العبارتين بنفس المعنى كما جاء عند (Blanchard et al, 1993). و(Contingency) تعني"

يعتمد على" أو "يتوقف على" (It depends)، وكما يبدو من هنا جاء اسمها (الموقفية)، أما (Situational) فتعني الظرف أو الموقف. وجاءت بدايات الدراسات الموقفية امتداداً لبعض الافكار التي وردت في النظرية السلوكية، ومن ثم بدأت أفكار هذه النظرية تبتعد عن أفكار النظرية السلوكية شيئاً فشيئاً حتى أصبحت مدرسة لها نظرياتها المستقلة، وتفرعت عن الفكرة الأساسية لهذه النظرية نظريات فرعية متعددة.

كما أن التوجه نحو أفكار النظرية الموقفية جاء بعدما وجهت انتقادات للنظرية السلوكية بسبب إهمالها للموقف، وخاصة بعدما استنتج العديد من الباحثين في هذا المجال أنه لا يمكن اعتبار نمطاً قيادياً واحداً هو النمط القيادي الصحيح المرافق والمصاحب للقائد في جميع الظروف (Bolden et al., 2003).

تقوم هذه النظرية على أساس أن القائد لا يمكن أن يظهر كقائد إلا إذا تهيأت له الظروف المناسبة في البيئة لاستخدام مهاراته، حيث أن القيادة تنبع من الموقف وليس من الوظيفة أو أي شيء آخر، وبذلك فإن لكل موقف وفق هذه النظرية متطلباته القيادية، وعلى القائد أن يمتلك قدراً كبيراً من المهارات والخصائص والقدرات التي تمكّنه من الاستجابة لمتطلبات هذا الموقف، وهي بذلك لا تنكر ضرورة توفر سمات وخصائص في القائد تمكّنه من التفاعل مع الموقف الذي يواجهه بفعالية (كارم، 2019). أي أنه ووفقاً لهذه النظرية فإنه لا توجد طريقة واحدة صحيحة للقيادة، لأن الأبعاد الداخلية والخارجية للبيئة تتطلب من القائد التكيف مع هذا الموقف المعين، وأن أسلوب القيادة الذي يعمل في بعض الظروف قد لا يكون فعالاً في حالات أخرى (Khan, 2016). وتعتبر ماري فولييت (M. Folliet) (1868 –1933) أول من نادى بضرورة أن يكون السلوك القيادي للقائد مستمداً من الموقف، وذلك عندما أشارت إلى أنه يجب على الرؤساء الابتعاد عن السيطرة وإصدار الأوامر، بل يجب أن يكون الأمر صادراً من مقتضيات الموقف ومتطلباته، وأطلقت على ذلك "قانون الموقف" (The Situation Law) (Kuznetsova, 2013).

ثم جاء الحديث ثانية عن الموقف، وأهميته في تحديد النمط القيادي، أو القيادة الفعالة، من خلال نظرية الأبعاد الثلاثة لصاحبها وليم ريدن (ضمن النظرية السلوكية)، بعدها انطلقت الدراسات، وظهرت النظريات حول الموقف ومقتضياته، وأهميته في السلوك القيادي .وصار يطلق على النظريات التي تربط فاعلية القيادة بمتغيرات الموقف" النظريات الموقفية في القيادة " (Yukl, 1994: 285)، والتي جاءت خلال الفترة (1960 –1970).

وباختصار يمكن القول إن الفكرة الأساسية التي انطلقت منها النظرية الموقفية هي أن القائد، أي قائد، لا يمكن أن يكون له نمط واحد فعال في جميع المواقف، فالقيادة الفعالة تتوقف أو تعتمد(Contingent) على قدرة القائد على اختيار النمط القيادي الملاءم للموقف أو ظروف المؤسسة (Daft, 2008; Bolden

et al., 2003). وهذا يعني أن النمط القيادي الفعال في موقف معين ليس بالضرورة أن يكون فعالاً، أو أنه هو النمط المناسب، في موقف آخر، ما دام مختلفاً في ظروفه ومرؤوسيه.

وعليه أصبحت النظريات الموقفية تصنف بقوة ضمن نظريات القيادة. وتعددت هذه النظريات، شأنها شأن النظريات السلوكية، مع أن أصلها واحد. ومن أهم النظريات الموقفية التي أخذت مكانها ضمن النظريات الموقفية: نظرية فيدلر (Fred. Fieldler) ، ونظرية المسار – الهدف لروبرت هاوس (Robert House) ، ونظرية النضج الوظيفي لهيرسي وبلانشرد (Heresy and Blanchard) وغيرها.

- **النظريات الحديثة**

يُقصد بالاتجاهات الحديثة في القيادة أو نظريات القيادة الحديثة: تلك الرؤى أو النظريات التي جاءت بعد النظرية الموقفية، وجاء معظمها في النصف الثاني من القرن العشرين. وتعددت هذه النظريات والرؤى أو الاتجاهات، وتنوعت في طروحاتها، وأسمائها، وكل واحدة منها أخذ صاحبها جانباً محدداً، أو فكرة محددة، واعتبرها أساساً لنظريته أو لفكرته أو لقيادته" الحديثة". بمعنى أنها لم تنطلق من أساس واحد، كما هو الحال في النظريات السلوكية أو الموقفية، إذ اجتمعت حوله في الأصول وتفرقت عنه بالفروع، بل جاءت النظريات الحديثة بأفكار متنوعة، مختلفة أحياناً، ومتباينة أحياناً أخرى، وقد أخذت كل مدرسة أو نظرية اتجاهاً معيناً لها. ولا يزال سيل هذه النظريات يسير بسرعة مع نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين، لنجد أنفسنا بين فترة وأخرى أمام أسماء، أو أنماط، أو أنواع، أو مدارس، قيادية جديدة، ومن هذه القيادات: القيادة التحويلية، والتبادلية، والإبداعية، والتشاركية، والملهمة، والقيادة بالحب، وقيادة 360 درجة، وقيادة التغيير، والشورية، والريادية، والرنانة، والرشيقة، والاستراتيجية، والأخلاقية، والنرجسية، والمتسامية..... حتى تجاوزت هذه القيادات الخمسين (اسماً).

وتشير **القيادة التحويلية** مثلاً، إلى القيادة التي تلهم المرؤوسين لتجاوز مصالحهم الشخصية لما فيه مصلحة الجماعة والمؤسسة، بحيث يصبح المرؤوسون قادرون على تقديم أعظم جهد ممكن لتنمية وتطوير المؤسسة التي يعملون بها، وبذلك فإن القيادة التحويلية تعمل على استثاره المرؤوسين لإدراك القضايا الرئيسة التي تسهم في زياده ثقتهم بأنفسهم، وتشجعهم وتحفزهم على الارتقاء بقيمهم الشخصية والأخلاقية وتغيير أهدافهم من مجرد الحرص والاهتمام على البقاء إلى التركيز على الإنجاز والتقدم والتنمية، وتوسيع مداركهم للنظر لما هو أبعد من اهتماماتهم الذاتية لأجل الصالح العام للمؤسسة، والقبول لرؤيه الجماعة وأهدافها (لرقم، 2017).

ويشير (Gill, 2011) أن كلاً من (Bass and Avolio) حددا أربعة أبعاد للقيادة التحويلية، جميعها تبدأ بحرف (I) ، لهذا أطلق عليها (4 I's) وهي:

* الاعتبارات الفردية (Individual consideration).
* التأثير المثالي (Idealized infuence).
* الدافعية الالهامية (Inspirational motivation).
* الاستثارة العقلية (Intellectual stimualation).

في حين تشير **القيادة الأخلاقية** إلى العملية التي يؤثر فيها القائد على أنشطة المجموعة من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية بطريقة مسؤولة اجتماعياً، من خلال تسليط الضوء على البعد الأخلاقي الذي يشير إلى قيم القائد والسمات الأخلاقية وفقاً لمعايير السلوك الأخلاقي المقبول والسلوك المعياري المناسب، حيث يقوم القائد بتعزيز هذا السلوك لدى مرؤوسيه من خلال عمليات الاتصال والتواصل والتعزيز واتخاذ القرارات التي تشتمل على المصداقية والأمانة والعدالة والإيثار والرحمة، بحيث يكون سلوك القادة الأخلاقيين بمثابة سلوك نموذجي للمرؤوسين يتم الاقتداء به (غنيم، 2020).

وقد أشار مفهوم **القيادة الملهمة** إلى القدرة على التأثير في الأشخاص وتوجيههم بطرق محددة من أجل الحصول على الطاعة والولاء، وبالتالي تحقيق أهداف المؤسسة، ويتم ذلك من خلال تقديم الصورة المثلى لممارسة الأنشطة القيادية من خلال التفاعل بين الأفراد المبني على الإلهام من أجل الوصول إلى الغايات والأهداف المشتركة، حيث يقوم هذا النوع من القيادة على عناصر أساسية أهمها: استشراف المستقبل، والقيادة الواعية، والتعلم من خلال التصحيح الذاتي، وتوفير الظروف المناسبة للجميع من أجل القدرة على التكيف مع المتغيرات الطارئة ومواجهه التحديات، والدعوة إلى المشاركة وتعزيز التفاؤل وتشجيع الإمكانيات (الشبول، 2021).

6.1.1.2 الأنماط القيادية

تعبر عملية القيادة عن الأنشطة التي تنطوي على التأثير في سلوك الأفراد الآخرين، وهذا التأثير يعتمد على وسائل مختلفة يقوم القائد باستخدامها في توجيه سلوكه وتحقيق أهداف مؤسسته، وبذلك فإن اختلاف الوسائل والطرق والأساليب التي يعتمدها القائد في تحقيق أهداف المؤسسة عكست اختلافاً في أنماط القيادة المتبعة لديه، وهذا ما أدى إلى ظهور مفهوم الأنماط القيادية.

وكلمة نمط (Style) جاءت في التعريفات باللغة الانجليزية بألفاظ أخرى مثل (Patterns)، و(Norms) ، و(Manners)(Ekiyor and Dapper, 2019)، و(Types) كما جاء عند (Stogdell, 1974)، و(Tone and pattern) كما جاء عند (Hall and Hord, 2015).

وبغض النظر عن المعنى الحرفي لهذه المفردات، وهي قريبة إلى حد ما، إلا أنها تفيد معنىً واحداً وهو "سلوك سائد أو غالب في المواقف المتشابهة". وعليه يكون النمط (Style) القيادي ذلك السلوك الغالب، الذي يظهر من القائد تجاه مرؤوسيه حين تحفيزهم وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المطلوبة، وبعبارة أخرى حتى يسمى السلوك القيادي نمطاً قيادياً لا بد أن يكون هو الغالب أو السائد على سلوكيات القائد في المواقف المختلفة، وليس سلوكاً واحداً، أو بعض السلوكيات في أزمان متباعدة، وهذا ما يُستدل عليه من كلمة (نمط)، فهذا واقعها.

وأشار كل من (Hall and Hord, 2015) إلى معنى النمط القيادي، وأن هناك فرقاً كبيراً بين النمط (Style) والسلوك (Behavior)، واعتبرا النمط القيادي يمثل التوجه العام لأسلوب القائد وسلوكه، بينما يعني "السلوك "القيادي ما يقوم به القائد من أعمال لحظية (moment -to- moment action)، وليس بالضرورة أن تتكرر.

وعرفت خلايلة (2023: 181) الأنماط القيادية بأنها مجموعة من السلوكيات المتكررة التي يتصرف بها القائد، والتي تشكل نمطاً يميزه عن غيره من القادة الآخرين في تعامله مع المرؤوسين، من خلال كسب تعاونهم وإقناعهم بأهمية تحقيق أهداف المؤسسة، في حين عرف حسان والعجمي (2022: 214) النمط القيادي بأنه السلوك الذي يسلكه القائد في موقف ما أثناء تحقيق هدف الجماعة، ويقتدي به الاتباع في سلوكياتهم، وقد عرفه يوكل (Yuki,2002; 53) بأنه عملية التأثير في الآخرين للوصول إلى فهم مشترك حول المهمات المطلوب تنفيذها، وكيفية تنفيذها بفعالية من خلال تسهيل الجهود الفردية والجماعية لتحقيق الأهداف المشتركة.

في حين عرَّف أكيور ودابر (Ekiyor & Dapper, 2019: 89) نمط القيادة بأنه الطريقة أو الشكل الذي يتعامل به القائد مع مرؤوسيه ويؤثر عليهم، من خلال وسائل يعتمد عليها لإنجاز المهمة وتحقيق الغاية.

وترى الباحثة أن الأنماط القيادية في مجملها تعبر عن مجموعة من الخصائص التي تغلب على سلوك القائد وتميزه عن سلوك غيره من القادة أو الإداريين، بحيث أن هذه الخصائص والصفات يمكن ملاحظتها بشكل واضح وتنعكس على الأتباع وبالتالي على المخرجات.

وقد أشار هاويل وكوستلي (Howell &Costley, 2006) أن النمط القيادي المستخدم في الغالب يستند إلى طبيعة أو سياق المؤسسة، وغالباً ما تتغير هذه الأساليب أو يمكن تعديلها بناء على التغيرات في البيئة أو حتى بناءً على الديناميكيات الاجتماعية للعلاقات داخل المؤسسة.

وعند مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تتعلق بموضوع الأنماط القيادية، فإنه تم ملاحظة العديد من التصنيفات التي تتعلق بموضوع الأنماط القيادية، وكان لكل تصنيف أساس ومحكّات معينة، فعلى سبيل المثال أورد حمادات (2006) العديد من التصنيفات لأنماط القيادة: فقد يتم تصنيف الأنماط

القيادية بناءً على مصدر السلطة إلى نمط تقليدي ونمط جذاب / ملهم ونمط عقلاني، وقد يتم تصنيفها بناءً على نوع السلوك المعتمد: ديكتاتوري أو ديمقراطي أو ترسلي، وقد يتم تصنيفها بناءً على اهتمامات القائد، وقد اعتمد هذا التصنيف على بُعدين هما: المبادأة والاعتبارية. في حين أن باس (Bass, 1990) أشار إلى أن هناك خمسة أنماط قيادية تتمثل في: القيادة الاستبدادية، القيادة الديمقراطية، القيادة غير المشروطة، القيادة التحويلية، والقيادة التبادلية.

وفي هذه الدراسة تم اعتماد تصنيف الأنماط القيادية بناءً على ما جاءت به نظرية ليفين وليبيت ووايت(Lewin, Lippitt & White)، التي تُعدّ من أولى النظريات وأهمها التي تبنت أنماطاً قيادية معينة، وتعاملت مع تأثيرات هذه الأنماط على إنتاجية العاملين، وقد تبنت دراسة ليفين وليبيت ووايت (Lewin, Lippitt & White) ثلاثة أنماط قيادية هي: النمط الأوتوقراطي (Autocratic) والنمط الديمقراطي (Democratic) والنمط الثالث وهو النمط التساهلي (Laissez-faire) (Lewin et al,1939).

وقد تم اعتماد هذه النظرية في الدراسة الحالية كونها باكورة النظريات التي تحدثت عن الأنماط القيادية، وقامت بتصنيفها، وتم اعتماد هذا التصنيف منذ ظهور تلك النظرية وحتى الآن رغم اختلاف بعض المسميات إلا أن معظم التصنيفات التي نراها في الأدب التربوي أو في الدراسات السابقة تعتمد على الأنماط القيادية الثلاث سابقة الذكر، والتي أوضحتها نظرية ليفين وليبيت ووايت (Lewin, Lippitt & White)، وتعرض الباحثة لهذه النظرية والأنماط الثلاثة التي تبنتها، وتوضيح معالم كل نمط وما يترتب عليه من آثار ونتائج في سلوك الاتباع ومخرجات العمل في المؤسسة التربوية.

نظرية القيادة التي تبناها كل من ليفين وليبيت ووايت

لقد كانت الدراسة الأصيلة والأولى عالمياً التي تناولت موضوع الأنماط القيادية تعود إلى لوين وآخرون (Lewin et al., 1939) والتي جاءت بعنوان: أنماط السلوك العدواني في المناخات الاجتماعية التي تم إنشاؤها تجريبياً، حيث هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي: أليست الحياة الجماعية الديمقراطية أكثر متعة، ولكن الاستبداد أكثر كفاءة؟ وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، من خلال تنظيم ناديين للأطفال في سن العاشرة، ففي التجربة الأولى شارك الأطفال في نشاط صناعة أقنعه مسرحية لمدة ثلاثة أشهر، بحيث قام القائد نفسه بتغيير فلسفته في القيادة بقيادة أحد الناديين بطريقه استبدادية والنادي الآخر وفقاً لتقنيات ديمقراطية، بينما تم إجراء ملاحظات مفصلة من قِبل أربعة مراقبين، وبعدها تم تنظيم أربعه أندية جديدة للأولاد في سن العاشرة على أساس تطوعي، وتم إضافة متغير ثالث إلى متغيرات الإجراء الاستبدادي والديمقراطي، وهو نمط عدم التدخل أو الحياة الجماعية بدون مشاركة الكبار، حيث كان لكل مجموعة قائد جديد بأسلوب مختلف في القيادة، وكان لكل نادي ثلاثة قادة خلال الأشهر الخمسة من السلسلة التجريبية، وقد تم استخدام عدد من الضوابط التجريبية التي من شأنها أن

تساعد في جعل النتائج أكثر وضوحاً، وقد تم تحديد الأنماط كالآتي: النمط الأول وهو النمط الاستبدادي Autocratic الذي يتم فيه تحديد السياسة من قبل الزعيم، أما النمط الثاني الديمقراطيDemocratic وكانت فيه جميع السياسات موضوعاً للمناقشة الجماعية والمشاركة في اتخاذ القرار وتشجيع ومساعدة من القائد، في حين كان النمط الثالث عدم التدخل Laissez-faire بحيث يتم إعطاء الحرية الكاملة لاتخاذ القرار الجماعي والفردي دون مشاركة للقائد، وقد تم جمع البيانات من مصادر داخلية وخارجية، تمثلت المصادر الداخلية في وصف انطباعي من قبل القائد لما شاهده وشعر به داخل أجواء المجموعة، بالإضافة إلى تعليقات المراقبين الضيوف مع وجود تسجيلات سينمائية لعدة أجزاء من حياة النادي، أما المصادر الخارجية فقد تمثلت في مقابلات مع كل طفل من قبل شخص غير عضو في النادي، بالإضافة إلى مقابلات أجراها المحققون مع الوالدين بالتزامن مع تطبيق اختبار رورشاخ، وإجراء المحادثات مع الأطفال خلال النزهات الصيفية التي تم إجراؤها بعد انتهاء التجربة، وبعد الانتهاء من تطبيق هذه الدراسة أشارت النتائج إلى أن الأفراد في إطار المجموعة الأولى التي تم تطبيق النمط السلطوي عليها كانت ردود أفعالهم ومردود العمل لديهم مرتفع، ولكن رغم ذلك لم يكن هناك ثقة بين القائد وأفراد المجموعة بسبب الضغط الواقع عليهم، وهذا أدى إلى بعض سلوكيات التمرد، حيث قام أعضاء النادي الاستبدادي بتطوير نمط من الهيمنة العدوانية تجاه بعضهم، وكانت علاقتهم بالزعيم علاقة خضوع وهذا الأمر أثّر بشكل عام على المناخ العام بين الأفراد، في حين أن أفراد المجموعة الثانية التي تم ممارسة النمط الديمقراطي عليها والذي تم تطبيقه بشكل تدريجي وليس بشكل مباشر، بسبب طبيعة هذا النمط الذي يحتاج إلى وقت لكي يتم تكيُّف الأطفال مع جو العمل، فقد أظهر أعضاء المجموعة علاقات جيدة وودية مع القائد، وكان لهم مساحة واسعة من المشاركة في العمل ضمن المجموعة حتى لو تركهم القائد، بالإضافة إلى وجود نوع من الاستقلالية لديهم، وفي الجانب الآخر فإن أفراد المجموعة الثالثة التي طُبق عليهم نمط التسيب أو عدم التدخل فقد أظهرت النتائج أن هذه المجموعة كانت نتائجها من أسوء النتائج، ذلك لأن هذا النمط القيادي كانت فيه الفوضى عالية والنتائج غير مرضية وغير مقنعة، وقد أكدت النتائج في النهاية أن أفضل النماذج هو النموذج الديمقراطي على الرغم من أنه يحتاج إلى جهد ووقت لكي يتم ضبطه في المجموعة والانسجام معه.

وقد أظهرت تجارب القيادة التي أجراها كيرت لوين أن أسلوب القيادة الاستبدادية يتمتع بأعلى إنتاجية، ولكنه غير شعبي ويخلق مناخاً سيئاً، أما القيادة الديمقراطية فهي أقل إنتاجية قليلاً ولكنها أكثر ملائمة للأتباع، في حين جاء أسلوب عدم التدخل كأقل أسلوب إنتاجية (Lindberg, 2022).

وعلى الرغم من الأهمية الكبرى لهذه النظرية في تحديد الأنماط القيادية الرئيسة، إلا أن هناك عدد من القيود التي تحد منها، والتي تتمثل في الآتي (Scheidlinger, 2023):

1. عدم اعتراف النظرية بإمكانية اتباع نهج هجين يجمع بين عناصر هذه النظرية، حيث ثبت أن هذا النهج مفيد في العديد من السياقات، فمثلاً يحتاج القائد أن يدمج بين أكثر من نمط قيادي لتحقيق الهدف، فقد يجمع بين التشاركي الديمقراطي والتسلطي الاستبدادي.
2. تركز النظرية على أساليب القيادة الفردية، ولا تأخذ بعين الاعتبار تأثيرات البيئة والثقافة على فعالية نمط القيادة، حيث أن الشرط الأساسي لضمان نجاح نمط القيادة هو مراعاته للبيئة التنظيمية العامة.
3. كما أن النطاق المحدود لتصنيفها لأنماط القيادة في ثلاثة أنماط فقط جعلها لا تأخذ بعين الاعتبار حقيقة وجود العديد من الأساليب القيادية كالظرفية والرؤيوية والتحويلية.

وتعرض الباحثة بشيء من التفصيل لهذه الأنماط الثلاثة، والتي اعتمدها ليفين وزملاؤه في دراستهم، واخذت بها الباحثة في دراستها هذه.

النمط الأوتوقراطي (Autocratic)

يُعرف هذا النمط أيضا بالنمط التسلطي أو الديكتاتوري أو الاستبدادي، ويقوم على أساس الاستبداد بالرأي والانفراد بالسلطة، بحيث تتركز السلطة بيد القائد وحده، وهو بذلك يتمتع بصلاحيات تخوله لاتخاذ القرارات الفردية بحكم مركزه، وبالتالي فهو يدير العمل وفقاً لرغباته وتوجهاته وآرائه الفردية، دون أدنى اعتبار للأفراد الآخرين.

وكلمة (أوتوقراطي Autocracy) أصلها يوناني وتعني (الحاكم الفرد، أو من يحكم بنفسه)، وتعود جذور هذا النمط إلى نظرية المعاملات التي تبرز العلاقات الموجودة بين القادة وأتباعهم، حيث يؤدي التابعون أداءً محدداً بسبب أنظمة المكافأة أو العقوبة لعدم الامتثال.(Burke et al., 2006)

وقد ذكر فيلة وعبد المجيد (2009) العديد من الخصائص التي يتسم بها هذا النمط كان منها: حب التحكم والسيطرة من قِبل القائد، وبالتالي سلب الكثير من مسؤوليات الآخرين، وعدم تقبل النقد وعدم التراجع عن القرارات حتى ولو كانت غير سليمة، بالإضافة إلى التطبيق الحرفي للوائح والقوانين دون مراعاة العلاقات والظروف الإنسانية، والاهتمام برفع الإنتاجية دون مراعاة العوامل الإنسانية كمشاعر العاملين واهتماماتهم وظروفهم وقدراتهم وفروقهم الفردية.

وأضاف الدعيلج (2009) بعضاً من الممارسات التي تميز هذا النمط، منها: أن القائد الديكتاتوري أو الأوتوقراطي يحرص على البقاء في مكتبه ويستدعي الأفراد العاملين بطريقة رسمية، ويلتقي معهم في اجتماعات رسمية محددة، ويتعامل معهم ضمن أوراق رسمية، في حين أضاف حسان والعجمي (2022) بعض الممارسات الأخرى التي تميز هذا النمط، حيث يتصف القائد في هذا النمط بالتسلط والإكراه في تسيير الأمور، من خلال القرارات المركزية وينفرد بالرأي وتكون السلطة بيده بصورة مطلقة، ويتدخل بشكل مباشر في تفصيلات وجزيئات العمل، ويفرض على الأتباع ما يقومون به، حيث يأمر ويُطاع

دون مناقشة، ولا يتسامح مع أي انحراف عن الأوامر والتعليمات، والاتصال بينه وبين الجماعة يكون اتصالاً رأسياً من أعلى إلى أسفل، وليس للمرؤوس الحق في تصعيد آرائه إلى القائد، ويسعى دائماً إلى أن تظل العلاقات بين الأفراد والجماعة ضعيفة كي يتجنب حدوث تكتلات ضده.

وهناك من قام بتقسيم هذا النمط إلى ثلاثة أشكال رئيسة على النحو الآتي، **كما جاء عند** (حسن، 2004):

1- الأوتوقراطي العنيف أو المتشدد hard-boiled

الذي يستخدم التأثيرات السلبية بدرجة كبيرة، كالعقاب والتخويف، ويعطي الأوامر الصارمة التي يلتزم بها الأتباع.

2- الأوتوقراطي الخيِّر Lenevolent

يحاول أن يستخدم كثيراً من الأساليب المرتبطة بالناحية الإيجابية من خلال الإطراء والثناء، مع استخدام العقاب الخفيف، وذلك لضمان ولاء الأتباع في تنفيذ القرارات.

3- الأوتوقراطي المناور Manipulative

يجعل الأتباع يعتقدون أنهم اشتركوا في صنع القرار، في حين أنه هو الذي اتخذ القرار بنفسه.

ويمكن أن نلاحظ مظاهر هذا النمط في الميدان التربوي، ويتجلى ذلك في أن القادة الأوتوقراطيون أو المستبدون يتخذون القرارات الحيوية بأنفسهم، ويفضلون وضع لوائح صارمة وعمليات تحكم في العمل، ويسعون جاهدين إلى البقاء في علاقات رسمية ومهنية مع مرؤوسيهم، كما يرفضون مبدأ التشاور مع المرؤوسين، مما يؤدي إلى تفويت العديد من الفرص والاستخفاف بالمخاطر (Joanna & Tomasz, 2015).

وقد أشار فاديلي وفاديلي (Fadely & Fadely, 1972) إلى أن هذا النمط يظهر في الميدان التربوي من خلال قيام القائد بتحديد السياسات والأهداف، بحيث تقتصر المحادثات على الرئيس أو القائد، ولا يسمح بالمناقشة إلا نادراً، وإذا حدثت المناقشة فإنها تكون ضمن حدود مقيدة وبموافقته، فهو يسعى دائماً إلى تذكير الأفراد بالحدود الزمنية، ويعمل على تقديم تسهيل مهمات لصالح المؤسسة كما يراها مناسبة، ويستمر بانتقاد الأفكار دون إظهار أسباب موضوعية لذلك.

ويؤخذ على هذا النمط انتشار العديد من المظاهر السلبية في العمل، وظهور بعض الآثار السلبية التي تنعكس على المخرجات، وقد أورد بعضها فياز وآخرون (Fyaz et al,2017) وكان منها: تدني الروح المعنوية للعاملين، والحد من إبداعهم ونشاطهم في ظل انعدام الرغبة بالعمل، وضعف في تحمل المسؤولية، انعدام الثقة بين القائد والتابعين، والتذمر المستمر، ورفض التعاون، وغياب الرقابة الذاتية،

وممارسة العمل تحت هيمنة وسلطة المدير ، حيث أن غيابه يولّد الفوضى واللامبالاة في العمل، بالإضافة إلى ارتفاع معدل دوران العمل وضعف الرضا الوظيفي وتدني الولاء للقيادة، وضعف الانتماء للمؤسسة.

وعلى الرغم من هذه السلبيات التي تم ذكرها إلا أن هذا النمط أثبت جدواه في العديد من المواقف، وخاصة في الظروف التي تهدد العمل خلال فترات الأزمات والظروف الصعبة التي تُحتم إجبارية اتخاذ القرارات من قِبل القائد، بحيث لا يمكن أن يتم التشاور والتشارك في اتخاذ القرارات نتيجة للظروف الصعبة، أو المواقف التي تحدث في الأزمات، أو نتيجة وجود موظفين جُدد لا يمتلكون خبرة ولا تدريباً كافياً يمكّنهم من اتخاذ الإجراءات اللازمة التي تضمن قدرتهم على التشارك الفعال والإيجابي والتشاور في اتخاذ القرارات. (Cunningham et al, 2015)

وقد أضاف كانينغهام وآخرون (Cunningham et al., 2015) أنه لا ينبغي إظهار القيادة الأوتوقراطية في صورة سيئة مطلقة، ذلك لأن القادة الأوتوقراطيون يقومون بتقديم تعليمات واضحة ومختصرة لمرؤوسيهم حول ما يجب القيام به وكيفية القيام بذلك، مما يسهم في أداء المهام بشكل فعال، وحل المشكلات والعمل على تحقيق الأهداف في الموعد المحدد، خاصة عندما يكون الوقت عاملاً حاسماً في ذلك.

النمط الديمقراطي (Democratic)

يُعرَف هذا النمط بمسميات أخرى مثل: نمط القيادة الإنسانية، أو التعاونية أو التشاركية، إلا أنها تنصبّ جميعاً في قالب الديمقراطية، ولذلك فإن المصطلح الأشمل والأعم والذي اعتمده ليفين وزملاؤه في نظريتهم هو مصطلح النمط الديمقراطي.

وتعود أصول كلمة الديمقراطية إلى الأصل اليوناني القديم المكون من كلمتين: (Demos) وتعني الشعب، وكلمة (Kratia) التي تعني الحكم أو السلطة، وبهذا فإن كلمة الديمقراطية بحسب اللفظ اليوناني القديم تشير إلى حكم الشعب للشعب، والذي يعني اصطلاحا اختيار الشعب لقيادته ورؤسائه، واختيار الشعب للقوانين والأنظمة التي يرغب في أن يُحكَم بها، ونعني بكلمه الشعب هنا جميع الاشخاص الذين يتمتعون بحقوق معينه في إقليم معين (طعمة، 2018). والفكرة الأساسية التي تقوم عليها القيادة الديموقراطية هي مبدأ مشاركة المرؤوسين في اتخاذ القرارات، وتفويض الصلاحيات لهم بما يتناسب مع المهام الموكلة إليهم، حيث أن القائد يُدرك أهمية الفرد بالنسبة للجماعة، ويتيح له المجال لإبداء رأيه وتحمل مسؤوليته، ومشاركته في إعداد السياسات العامة المتعلقة بالمؤسسة وأهدافها، ويسعى إلى تنمية قدراتهم الإبداعية وتحفيزهم ورفع الروح المعنوية لديهم (العكور، 2022).

وأضافت خلايلة (2023) أن القائد الديمقراطي هو القائد الذي يسعى إلى النهوض بالبُعد الإنتاجي للمؤسسة والبعد الإنساني للأفراد العاملين فيها على حدٍ سواء، فهو يسعى دائماً إلى رفع معنوياتهم وإثارة حماسهم نحو العمل، وإتاحة الفرصة أمامهم للتعامل بروح الفريق الواحد، وخلق جو نفسي مريح يمكّنهم من الإبداع والتميز وتقديم ما هو أفضل لأنفسهم وللمؤسسة التي يعملون بها.

ويتميز النمط الديمقراطي بفلسفة (أنا أشارك)، حيث يتمتع كل عضو أو فرد في المؤسسة بمدخلات متساوية تسمح له بالمشاركة في تحديد الأهداف وتطوير الإجراءات والاستراتيجيات للوصول إلى تلك الأهداف، وبهذا فإن عمل القائد في هذا النمط يكون كميسر بدلاً من مجرد إصدار الأوامر، وهذا يسمح بتطوير القادة الإضافيين الذين يمكنهم خدمة المؤسسة في وقت لاحق، من خلال المشاركة النشطة وإتاحة الفرصة للتعبير عن الإبداع وإظهار القدرات والمواهب (Ojeleke et al, 2020).

ويرى حسان والعجمي (2022) أن هذا النمط من أنماط القيادة يقوم على أساس احترام شخصية الفرد، والتشاور المشترك بين القائد والجماعة حول الأهداف والمشكلات المختلفة، وإعطاء أهمية كبيرة للتابعين، واستخدام التشارك بشكل أساسي في اتخاذ القرارات ووضع السياسات ورسم الخطط، وبذلك لا تتمركز السلطة بيد القائد وحده، وإنما يفوض بعضها للمرؤوسين ويشجعهم على المشاركة في صنع القرار في ظل إعطائهم حريه الاختيار والاقتناع دون إرهاب أو تسلط.

وقد أضاف الدعيلج (2009) بعضاً من السمات الخاصة بهذا النمط إضافةً إلى ما تم ذكره سابقاً، حيث يرى أن هذا النمط يعتمد على استخدام القائد لسلوكيات متقدمة من العلاقات الإنسانية مع الآخرين،

من خلال الاهتمام برغبات الأفراد العاملين، والاستماع لشكاويهم ومقترحاتهم، وبذلك فإن القائد هنا يرى نفسه عضواً في جماعة، ويتقبل النقد والتغذية الراجعة، وعند النظر إلى الممارسات التي تم ذكرها سابقاً، والتي تميز النمط الديمقراطي عن غيره من الأنماط القيادية الأخرى، نرى أن هذا النمط يعتمد بشكل واضح على العلاقات الإنسانية والتشاركية، ويقوم على مبدأ احترام الأفراد العاملين وتقديرهم، وتقدير جهودهم وإعطائهم مساحة من الحرية والإبداع والابتكار.

وقد أوضح تامبونان وآخرون (Tambunan et al., 2020) بعض خصائص نمط القيادة الديمقراطي، والتي تتمثل في الآتي:

- عبء العمل في المؤسسة هو مسؤولية مشتركة بين جميع الموارد البشرية فيها.
- يعتبر العاملون في المؤسسة هم العنصر الأساسي في تنفيذ العمل، وبالتالي يجب تعديل الأدوار بما يتناسب مع الواجبات والمسؤوليات.
- يبقى القائد مهيمناً وله دور أساسي ولكنه ليس صارماً في حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- الثقة العالية بالعاملين والتواصل المفتوح معهم.

إضافة إلى ما ذكره سابقاً من ممارسات يتميز بها هذا النمط فقد أضاف فيلة وعبد المجيد (2009) ممارسات أخرى، حيث ذكرا أن القائد الذي يعتمد هذا النمط يعمل على تهيئة المناخ المناسب للعمل بما يضمن توفر جو من الاحترام والودّ والتعاون المتبادل، وهو بذلك يؤكد على الصالح العام للجماعة، وتقديم المصلحة العامة والولاء للجماعة وليس للأفراد، ويسعى دائماً إلى تحقيق العدالة الاجتماعية بين العاملين دون التغافل عن ضرورة الاهتمام بنموهم المهني وتشجيعهم على الاطلاع وتطوير الذات.

وتتجلى مظاهر هذا النمط في الميدان التربوي بأن القادة الديمقراطيون يركزون على نمط الاتصال ثنائي الاتجاه، وهم بذلك أكثر حساسية للأفكار والمقترحات، من خلال زيادة التحفيز الفكري، وتشجيع العاملين على التفكير خارج الصندوق، سعياً لإيجاد حلول جديدة للمشاكل القديمة، كما يقدمون دعمهم المستمر للإلهام وتشجيع العاملين على خلق رؤى شاملة ومتَّسقة. (Arnold &Loughlin, 2013)

وقد أشار فاديلي وفاديلي (Fadely & Fadely, 1972) إلى أن هذا النمط يبرز في الميدان التربوي من خلال قيام القائد بتحديد السياسات بشكل جماعي مع أفراد المؤسسة، وتبادل المحادثات بين الجميع على أساس المساواة، فهو يشجع الأجواء الاجتماعية والعاطفية، ويسمح بالحرية مع الإيمان بالمسؤولية المشتركة للقيام بالأعمال المطلوبة، وبذلك يكون القائد عضواً في المجموعة، ومسؤول عن تقديم النقد الموضوعي ومكافأة وتعزيز السلوك الفردي والجماعي، وإعطاء الأفراد فرصة للمبادرة والتفكير والإبداع.

إضافة إلى ذلك فإن القادة الديمقراطيون يتبنون مبدأ التوجيه وتمكين المرؤوسين، للاستفادة من كفاءاتهم ومواهبهم، كما أنهم يعطون أولوية للجوانب الاجتماعية والعمل الجماعي، ويقومون بمكافأة الموظفين على الالتزام، ويفضلون استبدال العقاب عند وقوع خطأ ما بالعمل على حل المشكلات، وهم يسعون

جاهدين إلى أن يشعروا الموظفين بمزيد من المسؤولية من خلال مناقشة أمور العمل والتشاور بشأن المشكلات الناتجة أو المتوقعة، وبالتالي فإن الموظفين يكونون أكثر التزاماً بعملهم، وعلى استعداد لإطلاق العنان للإبداع نتيجة الثقة الممنوحة لهم (Joanna & Tomasz, 2015).

وعلى الرغم من النواحي الإيجابية لهذا النمط إلا أنه يُؤخذ عليه بعض المآخذ والملاحظات التي أوردها أرنولد ولولين (Arnold & Loughlin, 2013) حيث يرون أن منح الاستقلالية للمرؤوسين في ممارسة بعض الأعمال، وتفويضهم السلطة وإعطائهم مساحة واسعة من المشاركة في اتخاذ القرارات قد يجعل البعض منهم غير ملتزم بأداء الأعمال الموكلة إليه بالشكل المطلوب، كما وأن بعض الأفراد العاملين في المؤسسة يرون أن عملية مشاركتهم في الآراء والسماح لهم في المشاركة في اتخاذ القرارات دلالة على ضعف القائد، وهذا يؤدي إلى أن يفقد دوره القيادي، وقد يفقد احترامه بينهم وسلطته، كما أن هذا النمط يتطلب امتلاك القائد لسمات شخصية كالصبر والمقدرة على المجادلة والإقناع وتحمل اختلاف وجهات النظر إلى حد كبير.

ويرى بيل (Bell, 2013) أنه على الرغم من الإشادة بهذا النمط واعتباره وسيلة مناسبة وفعالة إلى حد كبير، إلا أن القيادة الديمقراطية تؤدي إلى عمليات صنع قرار طويلة وتأخيرات في بعض الحالات، وضعف الالتزام بتوقيت تحقيق الأهداف، وهذا الأمر يعود إلى أن توزيع السلطة وتقاسمها يكون مرتفعاً، والأدوار غالباً ما تكون مترابطة إلى حد كبير، وقد أشار أكيور ودابر (Ekiyor & Dapper, 2019) الى أن الأفراد في ظل هذا النمط القيادي يكونون أقل إنتاجية مقارنة بأسلوب القيادة الاستبدادي، ومع ذلك فإن جودة عملهم تكون أكبر، ومساهمتهم وإبداعهم من خلال القائد تكون أكثر وضوحاً.

وترى الباحثة من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الأنماط القيادية أن نتائج معظم الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع أثبتت أن هذا النمط هو من أفضل الأنماط وأكثرها إيجابية من حيث قدرته على تحقيق أهداف المؤسسة والوصول إلى أقصى طاقاتها الإنتاجية.

النمط التساهلي (Laissez-Faire)

(Laissez – Faire) مفردة فرنسية تم ترجمتها إلى الإنجليزية إلى (Leave alone)، أو (To let it do)، أو (Hand -off) و(Do whatever you want) كما جاء عند (Pierce and Newstrom, 2008; Colquitt et al., 2009) وغيرهم. ويطلق عليها أيضًا (Passive) أو (Nondirective) كما جاء عند (Weiss and Tappen, 2015). وحين تُرجمت هذه المفردات إلى اللغة العربية، جاءت العديد من الأسماء لهذا النمط القيادي، منها: الفوضوية، والمنطلقة، والحرة، والمتسيبة، وعدم التدخل، وافعل ما تشاء. وسميت بذلك، ليس من خلال المعنى الحرفي لاسمها فقط، بل من خلال واقعها العملي، كما جاء في وصف السلوكيات (القيادية) لهذا النمط، أو خصائص هذا النمط، يذكر (Northouse, 2022) من خصائصها، أو من

ممارسات هذا النمط القيادي: التأخر في اتخاذ القرارات، لا يقدم تغذية راجعة، لا يقدم إلا القليل من الجهد لمساعدة المرؤوسين. ويذكر (Hersey and Blanchard, 1977) أنه لا يوجد تأثير من أي طرف في هذا النمط القيادي(ينعدم التأثير)، ويضيف كل من (Amanchukwu et al., 2015) أن القائد هنا يتخلى عن مسؤولياته.

أما بخصوص أثر هذا النمط على الإنتاجية والعاملين، فقد أظهرت نتائج دراسات ليفين وزملائه المتتابعة، أن هذا النمط (القيادي) يؤدي إلى: فاعلية أقل لدى المرؤوسين، وأقل رضا وظيفي، والعمل يكون أقل جودة وكمية(Stogdell, 1974).

ومن خلال التدقيق في واقع "القيادة الفوضوية"، وتعريفات القيادة في الأدب التربوي، وملاحظة التفريق بين القيادة والإدارة، حيث أن القيادة تعني التأثير والتوجيه وتقديم التغذية الراجعة، وتعلقها بالمستقبل والأهداف بعيدة المدى، ودور القائد هو العمل بكل الطاقات لتحقيق الأهداف، فلا نلحظ الانسجام بين تعريف القيادة وأهدافها وممارساتها، وبين واقع حال القيادة الفوضوية. بمعنى أن أياً من مصطلحات القيادة وتعريفاتها لا نلمسه في "القيادة" الفوضوية، كونها لا تبادر، ولا توجه، ولا ترشد بالشكل المطلوب، ولا تتعامل مع المستقبل، ولا تؤثر، وكل ما تقدر عليه هو المحافظة على بعض الحاضر، إن هي استطاعت. فلننظر الى ما قيل عن نمط " القيادة الفوضوية":

(Northouse, 2022:196): القيادة غائبة (The absence of Leadership)، أما (Pierce and Newstrome, 2008:281): يشيرا إلى أن القائد لا يقود بحد ذاته(Not leading per se)، في حين يقول كل من (Hersey and Blanchard, 1977:92) إن القيادة الرسمية مغيبة (An absesnce of formal Leadership).

وهناك من وصفها بالقيادة السلبية (Passive)، والقيادة غير الفعالة (Ineffective)، بل (Most Ineffective)، وقد وصف أكيور ودابر(Ekiyor & Dapper, 2019) هذا النمط القيادي بأنه شكل مدمر من أشكال القيادة، ذلك لأنه يعني إما الافتقار التام للسيطرة، أو ضعف التأثير بين القائد وموظفيه.

وغيرها من العبارات الدالة على أن هذا النمط (القيادي) لا يملك من خصائص القيادة، ولا من سلوكيات القائد ما يدلل على أنه نمط قيادي بالمعنى الصحيح، ولا أبلغ من قولهم: إن" القيادة مغيبة"، أي غير موجودة، فما دامت القيادة مغيبة، أو غير موجودة فأين هي القيادة في هذا النمط حتى يسمى نمطًا قياديًا؟

فما نظنهم "القادة الفوضويين" إلا جاءوا بقرار إداري، بعيدًا عن توفر سمات القائد لديهم، وبعيدًا عن فهمهم للسلوكيات القيادية المرغوبة، فأسند الأمر إليهم، فكانوا "مديرين" من خلال سلطة رسمية، وبكتاب تعيين أو تكليف، ولا يملكون من صفات القادة ما يؤهلهم ليقودوا المؤسسة فعلاً، فالأولى أن نقول "الإدارة الفوضوية" وليست "القيادة الفوضوية.

في حين يرى آخرون أن هذا النمط له موقف إيجابية، بحيث أنه يدعم الاستقلالية ومرونة العمل، ويفسح المجال أمام حرية المرؤوسين في العمل.

ومما سبق يتضح أن عملية القيادة لا تنحصر على نمط واحد فقط من الأنماط القيادية، وإنما لها العديد من الأنماط المختلفة، بحيث أن كل نمط له مميزات خاصة به، ويتمتع بسمات وخصائص تعكس شخصية القائد وطريقة تفكيره ومهاراته وقدراته وخبراته في تنظيم المؤسسة وإدارتها، وكيفية التفاعل مع المرؤوسين بغرض توجيههم وإرشادهم لتحقيق أهداف مؤسسته وغاياتها.

وبالتالي فإنه من الضروري أن تتوفر لدى القائد معرفه وخبرة واطلاع بأنماط القيادة وطرق التعامل المختلفة مع المرؤوسين في كل نمط منها وفق متطلبات العمل، ووفق الحالة العامة للمؤسسة، فلا يعتمد القائد على نمط واحد من هذه الأنماط ويستخدمه بشكل عام دون مرونة، وإنما يجب أن يتعدى الى أكثر من ذلك حسب مقتضيات الضرورة، وحسب الموقف، فالموقف وحده هو من يُحتم على القائد النهج الذي يتبعه، والنمط الذي يستخدمه في قيادته بما يضمن قدرته الفعالة على إدارة الموقف، فإن كانت الحالة أو الموقف لا يحتمل التأخير، ويحتاج إلى سرعة في اتخاذ القرارات، فهُنا يمكن للقائد أن يكون دكتاتورياً في فرض قراره، نتيجة إدراكه لأهمية وضرورة ذلك، أما إذا كان الموضوع متعلقاً بتطوير المؤسسة وزياده فعالية العمل والإبداع فيه، فيمكن للقائد أن يستخدم النمط الديمقراطي الذي يوظف فيه التشاركية في اتخاذ القرارات، والحرية في إبداء الرأي، وإعطاء مساحة للأفراد العاملين في إبداء آرائهم ومشاركتهم الفعالة في المؤسسة، وبالتالي فإن القائد الحقيقي هو القائد الذي يمتلك القدرة على التنقل ما بين الأنماط القيادية بمرونة وكفاءة وفاعلية حسب ما يقتضيه الموقف، وحسب ما تُمليه الحالة الموجودة في مؤسسته، بغية تحقيق أهدافها ضمن أفضل نتائج وأقل خسائر.

2.1.2 المحور الثاني: الأمن النفسي Psychological Security

اشتمل هذا المحور على مفهوم الأمن النفسي وأهميته، بالإضافة إلى جوانب الأمن النفسي والنظريات المفسرة للأمن النفسي، وأخيراً أبعاد الأمن النفسي.

1.2.1.2 الأمن النفسي

يُعدّ الأمن النفسي من المفاهيم المركبة في علم النفس، حيث يتداخل في مؤشراته مع العديد من المفاهيم الأخرى كالطمأنينة والأمن الذاتي والرضا والاتزان الانفعالي، ويُعرف الأمن على أنه تلك الحالة التي يشعر فيها الفرد بالاستقرار والطمأنينة والسكينة نتيجة لعدم تعرضه إلى ما يهدده أو يقلق استقراره، وهذا الأمر ينعكس على جوانب شخصية الفرد كافة، سواء كانت اجتماعية أم وجدانية أم عقلية. (الحوال،2018 :240)

ويقصد بالأمن النفسي أنه حالة من الشعور بالطمأنينة النفسية والانفعالية في البيئة المحيطة بالفرد، من خلال إشباع الحاجات والرغبات دون التعرض للخطر، في ظل توافر الثقة بالنفس والانتماء للجماعة. (المشوح، 2010: 151)، في حين عرفه الصيفي (2011: 241) بأنه شعور الفرد بالاستقرار والطمأنينة وابتعاده عن القلق والاضطراب والتوتر، ويرى اقرع (2005: 14) أن مصطلح الأمن النفسي يشير إلى شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، وله مكان بينهم، ويدرك أنه يعيش في بيئة ودودة غير محبطة، ويشعر فيها ببعده عن الخطر والقلق والتهديد، وقد يكون ذلك بدون مجهود وأحيانا يحتاج إلى السعي وبذل الجهود لتحقيقه.

وقد عرفه القحماني (2015: 52) بأنه شعور المرء بالسعادة والطمأنينة والاستقرار والراحة النفسية داخلياً وخارجياً في محيط الفرد، سواء كان الأسرة أو العمل، وعدم شعوره بالخوف أو القلق أو الاضطراب.

في حين عرف ماسلو (1970: 34) الأمن النفسي بأنه شعور الفرد بالقبول والانتماء والألفة، وندرة شعوره بالتهديد والخطر والقلق والتوتر، بصورة تعكس حقيقة الجنس البشري وطبيعته بأنه ودود وخيّر، بالإضافة إلى الشعور بالثقة نحو الآخرين، والتسامح والتعاطف معهم، والتفاؤل والسعادة والاستقرار العاطفي والميل إلى الانطلاق والتجاوب مع الواقع والخوف من الاضطرابات العصبية.

ويشير عبد المجيد (2004) إلى أن الحاجة إلى الأمن تتكون من جانبين لا يمكن الاستغناء عن أحدهما، وهما: الأمن المادي وهو من خلال حاجة الفرد إلى إشباع حاجاته المادية الأولية من طعام وشراب وغيرها، والبعد عن الخطر قدر الإمكان، والتخلص من آثاره، أما ثانياً: الأمن الاجتماعي والذي يتمثل في شعور الفرد بالطمأنينة والرضا وعدم القلق، والتمتع بالصحة النفسية والشعور بالسعادة.

وفي ضوء ما سبق من تعريفات للأمن النفسي، ترى الباحثة أن معظم هذه التعريفات قد ركزت على جوانب أساسية تتمثل في بُعد الفرد عن التهديد والخطر، وشعوره بتقبل الآخرين له وتوافقهم معه، وقبوله

نفسياً واجتماعياً، وعليه فإن الباحثة ترى أن المقصود بالأمن النفسي هو الشعور الداخلي الإيجابي الذي يمتلكه الفرد نتيجة استقراره وشعوره بالطمأنينة والاستقرار الانفعالي، وامتلاكه لدرجة مقبولة من القبول الاجتماعي في المحيط الذي يتفاعل معه.

2.2.1.2 أهمية الأمن النفسي

يُعد الأمن النفسي من المطالب الضرورية التي يحتاج إليها الفرد ولا يمكن الاستغناء عنها، فهو من الحاجات المهمة لحدوث نمو نفسي سويّ ومتزن يولّد انسجاماً تاماً بين الفرد ومجتمعه.
وقد ذكر الأسود وأبو خالد (2022) مجموعة من النقاط التي تبرز أهمية الأمن النفسي للإنسان في الجوانب الآتية:

- الثبات: وهو ضد الاضطراب، والفرد لا يستطيع أن يعمل من غير ثبات واستقرار، وإلا كان إنتاج عمله ضعيف.
- البُعد عن الإحباط واليأس: حيث أن الإحباط واليأس يدمر الصورة الإيجابية للفرد عن نفسه، وبالتالي يسيطر عليه الاكتئاب ولا يقوى على أن يرفع من عزيمة نفسه ليصل إلى النجاح.
- اكتمال الشخصية، فالأمن النفسي يسهم في إكمال شخصية الفرد من حيث تكامل جوانبها الاجتماعية والنفسية التي تسهم في زيادة الثقة بالنفس والشعور بالطمأنينة.

3.2.1.2 وسائل تحقيق الأمن النفسي

يتعين على الفرد كي يحقق لنفسه أمناً نفسياً واتزاناً انفعالياً وعاطفياً واجتماعياً أن يسعى إلى توفير مجموعة من الوسائل ذكرها اقرع (2002) وهي كالآتي:

- اشباع الحاجات الأولية والأساسية للإنسان، والتي تعد في المرتبة الأولى من حاجات الإنسان، ولا يمكن العيش بدونها.
- الثقة بالنفس، والتي تعد من أهم دعائم شعور الفرد بالأمن النفسي، حيث أن أحد الأسباب الرئيسة لضعف الشعور بالأمن والاضطرابات الشخصية هو فقدان الثقة بالنفس.
- تقدير الذات وتطويرها من خلال إكسابها المهارات والخبرات الجديدة ومواكبة التطورات التي تسهم في مواجهة الصعوبات التي تواجه الفرد في حياته بشكل مستمر.
- العمل على كسب محبة الآخرين ومساندتهم الاجتماعية، لما للمجتمع المحيط بالفرد دور مهم في تقديم الخدمات التي تسهم في إحداث تفاعل إيجابي وفعال بين الفرد ومجتمعه، وتضمن الاعتراف بالنقص، وإدراك الفرد أنه لا يمكن بلوغ الكمال، وهذا الأمر يجعل من الشخص متقبلاً لطبيعة قدراته، ويسعى إلى سد ما لديه من نقص، من خلال التعاون مع الآخرين.

- معرفة حقيقة الواقع من خلال التفاعل المستمر مع المجتمع لإدراك ما يجري حول الفرد من مستجدات تجعله قادراً على مواجهة الأزمات بشكل فعال، خلافاً للأفراد المضللين الذين لا يعرفون ما يحدث حولهم.

4.2.1.2 جوانب الأمن النفسي

يتضمن الأمن النفسي عدة جوانب ذكرها الأسود وأبو خالد (2022) وهي كالآتي:

- الجوانب الإنسانية: حيث أن الأمن النفسي هو عبارة عن سمة إنسانية يشترك بها جميع أفراد البشرية بشتى مراحلهم العمرية، وبغض النظر عن اختلاف الجنس والعرق والمستوى الاجتماعي والثقافي.
- الجوانب الاجتماعية: والتي يمكن التعبير عنها من خلال العلاقة بين الفرد ومجتمعه، ومدى تأثره بالظروف الاجتماعية والنسيج الاجتماعي وعمليه التنشئة الاجتماعية.
- الجوانب النفسية: والتي يمكن التعبير عنها بمدى تمتع الفرد بالصحة النفسية، وامتلاكه للطاقة النفسية الإيجابية.
- الجوانب الفلسفية: والتي تشتمل على فلسفة وتوجيهات الفرد في حياته، ومدى إدراكه للموضوعات المهددة للذات.

5.2.1.2 النظريات المفسرة للأمن النفسي

هناك العديد من النظريات التي تناولت موضوع الأمن النفسي وحاولت تفسيره، وكان من أهمها:

- نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory) ، والتي تقوم على مبدأ مقدرة الأنا على التوفيق ما بين مكونات الشخصية المختلفة في الوصول إلى حل الصراع الذي ينشأ بين هذه المكونات، والصراع الذي ينشأ بينها وبين الواقع، ويرى فرويد أنه يجب الربط بين الأمن النفسي والأمن البدني وتحقيق الحاجات المرتبطة به، حيث أن الفرد يكون مدفوعاً لتحقيق حاجاته للوصول إلى الاستقرار، وعندما لا ينجح بذلك فإنه يهدد ذاته ويسبب التوتر، وبالتالي يجب على الفرد أن يسعى إلى تحقيق التكيف والسعادة في العمل بالمجتمع من خلال تجاوز الشعور بالدونية والألم، وبذلك فإن الأمن النفسي للفرد يتوقف على مدى الإدراك الحقيقي لمسألة الشعور بالنقص والألم. (الطهراوي ،2007: 988)

- النظرية الإنسانية (Humanistic Theory) : والتي تعود أصولها إلى ماسلو، والذي قام بتنظيم الحاجات الإنسانية على شكل هرم مكون من سبعة مجموعات، تحتل قاعدته الحاجات الأساسية وصولاً إلى قمة الهرم، وهذه الحاجات مرتبة على النحو الآتي: (Maslow, 1970)

1. الحاجات الفسيولوجية Physiological Needs والتي لا يمكن الحياة بدونها، وتتمثل بالطعام والشراب والنوم والجنس، وهي حاجات لابد من إشباعها قبل الانتقال إلى المستوى الأعلى، ذلك لأنها ترتبط ارتباطا مباشراً بالبقاء، فهي تسيطر بشكل مباشر على حياة الفرد.
2. الحاجة إلى الأمنSaftey Needs ، والتي تتمثل في تجنب الأخطار التي يمكن أن تؤذي الفرد، ويرى ماسلو أن هذه الحاجة تأتي في المرحلة التالية لمرحلة إشباع الحاجات الفسيولوجية على نحو مُرضي، حيث تظهر بعدها حاجات الأمن كدافع للشخص وحاجة يجب تحقيقها.
3. الحاجة إلى الحب والانتماء Love and Belonging Needs ، يرى ماسلو أنه عند إشباع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن تأتي حاجة الانتماء والحب كمقدمة للسلوك، حيث يصبح لدى الفرد رغبة قوية في تكوين علاقات مع الآخرين.
4. الحاجة إلى تقدير الذات والاحترام Esteem Needs ، وهي من الحاجات التي ترتبط بالعلاقات مع الذات ومع الآخرين، بحيث يكون الفرد متمتعاً بالتقبل والتقدير الشخصي، ويحظى باحترام ذاته واحترام الآخرين له.
5. الحاجة إلى تحقيق الذات Self-Actualization من خلال الإنجاز والقيام بأعمال مفيدة وذات قيمة للآخرين، بالإضافة إلى القدرة على العطاء والمبادرة والعمل الحر.
6. الحاجة إلى المعرفة والفهم Cognitive Needs ، وترتبط هذه الحاجة بالفهم والاستكشاف والمعرفة، والتي تعد من الحاجات الأساسية والضرورية لكي يتعامل الفرد بطريقة ملائمة مع الظروف الحرجة.
7. الحاجات الجمالية Aesthetic Needs ، وهي الحاجات التي ترتبط بالإحساس والجمال والخيال والتناسق.

على الرغم من الترتيب الهرمي للحاجات التي قام ماسلو بوضعها، إلا أن الباحثة ترى أن هناك بعض الانتقادات التي يمكن توجيهها لهذا الهرم، ذلك لأن الأفراد يمكنهم الاستغناء عن بعض الحاجات الفسيولوجية مقابل الشعور بحاجات أعلى منها في الهرم، كالحاجة إلى تقدير الذات والاحترام والكرامة، وهذا ما يمكن أن نشاهده في بعض الحالات الإنسانية التي يقوم الفرد فيها بالاستغناء عن الطعام أو الشراب كما يحدث في حالات الاضراب عن الطعام مقابل حصوله على حاجه نفسية تتعلق بالاحترام

والكرامة، وبذلك فإن ترتيب الحاجات وفق هرم ماسلو هو ليس ترتيباً مطلقاً، وإنما ترتيباً عاماً يمكن أن يتم تطبيقه في الحالات العادية التي يعيشها الفرد في ظروف مستقرة، وليس في ظروف الأزمات والمواقف الحرجة.

- النظرية المعرفية (Cognitive Theory): حيث يربط المعرفيون شعور الفرد بالأمن النفسي بالتفكير العقلاني، حيث يعتمد كل منهما على الآخر، ذلك لأن الشخص السوي من وجهة نظرهم يعيش حياة نفسية طيبة نتيجة لطريقة تفكيره العقلانية، وبذلك فهم يرون أن أي موقف يمكن أن يقابله الفرد في حياته يمكن أن يفسر بناء على التصورات والمعارف التي يمتلكها، وهي بذلك تشكل صيغة يستقبل بها المعلومات الواردة من البيئة عبر أعضاء الحس ويتفاعل معها. (الطهراوي ،2007: 989)

6.2.1.2 أبعاد الأمن النفسي

يشتمل الأمن النفسي على مجموعة من الأبعاد الأساسية الأولية والثانوية الفرعية، وقد ذكر مسعودة (2017) مجموعة من الأبعاد الأساسية الأولية التي تتمثل في الآتي:

- الشعور بالتقبل والحب والعلاقات الدافئة مع الآخرين.
- الشعور بالانتماء للجماعة والمكانة فيها.
- الشعور بالسلم والسلامة وغياب مهددات الأمن كالخطر والجوع والخوف.

في حين أوضح اقرع (2005) مجموعة من الأبعاد الفرعية أو الثانوية للأمن النفسي والتي تمثلت في الآتي:

- إدراك العالم والحياة بما تشتمله من عدل واطمئنان وكرامة.
- إدراك الآخرين وتبادل الاحترام معهم.
- الثقة بالآخرين وحبهم والاتصال بهم والتعامل معهم.
- التسامح مع الآخرين وعدم التعصب.
- التفاؤل والاطمئنان للمستقبل.
- الشعور بالسعادة والرضا عن النفس.
- الشعور بالاستقرار الانفعالي والهدوء والخلو من الصراعات.
- التحرر من التمركز حول الذات، وتقبل الذات والتسامح معها.
- الثقة بالنفس والشعور بالكفاءة والاقتدار والقوة والقدرة على حل المشكلات، ومواجهة الأمور وعدم الهروب من الواقع.

- الخلو من الاضطرابات النفسية والتمتع بالصحة النفسية الجيدة.

وعند مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الأمن النفسي فقد لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات قد اتفقت على أن هناك أربعة محاور/ مجالات أساسية يشتمل عليها الأمن النفسي، كما في دراسة عبد العزيز (2016) ودراسة السنتريسي وآخرون (2018) ودراسة مسعودة (2017) وغيرها من الدراسات، وقد كانت هذه المجالات على النحو الآتي:

1. **الأمن النفسي المرتبط بالفرد ورؤيته للمستقبل.**

يعبر هذا المجال عن مدى قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره بكل راحة وأمان، وامتلاكه للتوجه الإيجابي نحو نفسه وعمله، وشعوره بالثقة بالنفس والرضا عما ينجزه، بالإضافة إلى قدرته على تحقيق طموحاته في المستقبل نتيجة شعوره بالطمأنينة والراحة تجاه المستقبل.

2. **الأمن النفسي المرتبط بالحياة العملية.**

يعبر هذا المجال عن مدى امتلاك الفرد للروح المعنوية العالية التي تمكنه من العمل بسعادة وراحة، وشعوره بأنه ناجح في عمله، وقادر على تطوير أدائه باستمرار، بالإضافة إلى شعوره بالانتماء إلى مؤسسته التي يعمل بها.

3. **الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية.**

يعبر هذا المجال عن مدى امتلاك الفرد للقدرة على الضبط الداخلي لمشاعره والسيطرة عليها، والتعامل مع المواقف المختلفة وفي ظروف مختلفة، بالإضافة إلى القدرة على التكيف بشكل سريع مع المستجدات والظروف وضغوط العمل، وامتلاكه قدراً كافياً من الثبات الانفعالي والتحكم في ردود أفعاله، وشعوره بشكل عام بالطمأنينة والاستقرار النفسي.

4. **الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية.**

يعبر هذا المجال عن العلاقات الاجتماعية بين الفرد ومجتمعه، ومدى انسجامه بالعمل، وشعوره بالثقة في الآخرين ومحبتهم واهتمامهم وتقديرهم واحترامهم.

3.1.2 المحور الثالث: الالتزام التنظيمي Organizational Commitment

اشتمل هذا المحور على مفهوم الالتزام التنظيمي، ومرتكزاته وأهميته بالنسبة للفرد والمؤسسة، بالإضافة إلى خصائص الالتزام التنظيمي والعوامل المؤثرة فيه، وطرق تنميته وأخيراً تم الحديث عن أبعاده.

1.3.1.2 مفهوم الالتزام التنظيمي

سعت المؤسسات التربوية بشكل كبير في الآونة الأخيرة إلى تبني اتجاهات حديثة في القيادة من شأنها أن تسهم في تطوير مستوى أداء المؤسسة والعاملين فيها، وكان للقائد دور فعال في التأثير على العاملين وحثهم على بذل أقصى الجهود في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة من خلال العمل على تحسين جودة وفعالية العمليات القيادية التي يقوم بها في مؤسسته، آخذاً بعين الاعتبار سلوك العاملين ودوافعهم ورغباتهم وتعزيز انتمائهم والتزامهم، ومن هنا ظهر ما يسمى بالالتزام التنظيمي للعاملين.

وقد بدأ الاهتمام بموضوع الالتزام التنظيمي في مطلع النصف الثاني من القرن العشرين، حيث ظهر مفهوم الالتزام في السلوك التنظيمي في بداية العام 1950 من خلال السعي وراء تفسير طبيعة العلاقة بين الفرد ومنظمته، ومدى توافق القيم والأهداف بين الطرفين. (Rowden, 2000:31)

وقد تعددت التعريفات المتعلقة بمفهوم الالتزام التنظيمي، فقد عرفه الشوابكة وآخرون (2018: 147) بأنه مجموعة من الانفعالات والمشاعر الإيجابية التي يحملها الفرد تجاه المؤسسة التي يعمل بها، والتي تؤدي إلى التزامه بأهدافها وقيمها، وتفانيه في العمل، ورغبته بالاستمرار وعدم ترك العمل فيها.

في حين عرفته العازمي (2024: 46) بأنه مدى اقتناع العاملين في المؤسسة بأهدافها إلى درجة تدفعهم إلى التوافق معها والاندماج فيها، بحيث يشعر الموظف بأنه جزء لا يتجزأ من مؤسسته، وبالتالي فإنه يبذل أقصى الجهود المطلوبة من أجل إنجاح المؤسسة والإسهام في تقدمها ورقيها.

وقد أشار الشهراني (2023: 488) إلى أن مصطلح الالتزام التنظيمي يقصد به إيمان الفرد بأهداف وقيم مؤسسته، ويظهر هذا الإيمان من خلال إقباله على أداء عمله بكل اجتهاد وحرص، واهتمامه بالوفاء بقواعد المؤسسة ومتطلبات المهنة، والسعي إلى تحقيق أهداف المؤسسة، والفخر بها والرغبة الصادقة في الاستمرار بالعمل فيها وعدم الانفصال عنها.

ويقصد بالالتزام التنظيمي أيضاً: استعداد المرؤوس لبذل أقصى جهد لصالح المؤسسة في ظل رغبته بالبقاء فيها، وقبوله وإيمانه بأهدافها وقيمها. (خير الدين والنجار، 2010: 11)

في حين عرفه عبد المنعم (2020: 156) بأنه الحالة النفسية التي تعكس العلاقة بين الفرد ومنظمته فيما يتجاوز حدود العقد، من خلال إظهار السلوكيات التي تفيد المؤسسة في تحقيق أهدافها، في ظل إظهار الفرد شعوراً بارتباطه بمؤسسته وانتمائه لها، وشعوره بالمسؤولية تجاهها.

ويرى الشهومي (2020: 8) أن مصطلح الالتزام التنظيمي يشير إلى رغبة الفرد القوية بالارتباط والاندماج في المؤسسة التي يعمل بها، واستعداده لبذل كل الجهود الممكنة من أجل تحقيق أهدافها والتمسك بعضويته فيها.

وقد عرفه جو وشيم (Joo & Shim,2010:427) بأنه انتماء الفرد وتعلقه الفعال بأهداف مؤسسته وقيمها، بغض النظر عن القيمة المادية المتحققة منها، في ظل وجود رغبة قوية في الاستمرار بعضويته فيها. وقد عرفه جون (John,2010: 280) بأنه الرغبة التي يظهرها الفرد في التفاعل الاجتماعي من أجل تحقيق أهداف المنظمة من خلال الارتباط العاطفي والاجتماعي القوي بين الفرد والمنظمة التي يعمل بها، من خلال الإيمان بأهدافها والرغبة في بدل الجهود، والمحافظة على العضوية فيها.

وقد أشار عصمان (2019: 645) إلى أن مصطلح الالتزام التنظيمي يعبر عن درجة إنهماك الفرد في عمله، ومقدار الوقت والجهد الذي يكرسه له، بالإضافة إلى مدى اعتبار عمله جانباً أساسياً في حياته، حيث ينبع ذلك من قوة إيمانه بالمؤسسة التي يعمل بها، ويبذل أقصى جهوده لتحقيق أهدافها، مفتخراً ومعتزاً بالانتماء إليها.

وتأسيساً على ما سبق ذكره من تعريفات لمصطلح الالتزام التنظيمي فإن الباحثة ترى أنه يمكن القول بأن الالتزام التنظيمي هو شعور الفرد بقبوله لأهداف مؤسسته، والرغبة بالبقاء فيها، بما ينعكس على سلوكياته التي يسعى من خلالها لإنجاح هذه المؤسسة، وبذل أقصى الجهود لتحقيق ذلك، مع المحافظة على ضرورة الاستمرار فيها وعدم تركها.

2.3.1.2 مرتكزات الالتزام التنظيمي

بعد التطرق لتعريفات الالتزام التنظيمي فإنه يمكن ملاحظة أن الالتزام التنظيمي يقوم على ثلاثة مرتكزات أساسية، أوضحتها الغضوري (2020) وهي كالآتي:

- الإحساس بالانتماء Identification : ويتمثل في تعبير الأفراد عن الفخر بالمؤسسة التي يعملون بها، واقتناعهم بأهدافها.
- المشاركة والمساهمة الفعالة :Involvement من خلال إظهار العاملين في المؤسسة رضاً نفسياً لأهمية أنشطة هذه المؤسسة، والرضا عن أدوارهم التي يقومون بها.
- الولاءLoyalty : الذي يعبر عنه بمحبة العمل رغم الظروف التي يواجهها الفرد في عمله، وسعيه إلى مضاعفة جهوده إلى أقصى حد.

ومن هنا ترى الباحثة أنه يجب التفريق بين الالتزام التنظيمي والانتماء التنظيمي والولاء التنظيمي، حيث أنه يرى البعض أن هذه المصطلحات الثلاثة تشير إلى نفس الدرجة من اندماج الفرد في مؤسسته،

وإخلاصه لها، والتزامه بأهدافها ومعاييرها وقوانينها، إلا أن الباحثة ترى أنه يوجد فرق بينها، ويعود هذا الفارق إلى درجة الاندماج والانغماس في العمل بالمؤسسة، والتيقن بأهدافها ومصالحها والإيمان بها.

وبعد مراجعة الأدب التربوي الخاص بهذه المصطلحات الثلاثة، اتضح للباحثة أن هذه المصطلحات يمكن ترتيبها من الأقل التزاماً إلى الأكثر التزاماً على النحو الآتي:

أولا: الالتزام التنظيمي والذي يشير إلى اقتناع الفرد بالعمل بمؤسسته والعمل على تطبيق أنظمتها وقوانينها، والسعي وراء تحقيق أهدافها والاستمرار بالعمل فيها، وهو يعتبر أدنى مستوى من مستويات السلوك التنظيمي للفرد في مؤسسته.

ثانياً: الانتماء التنظيمي والذي يشير إلى شعور العامل أو الفرد بالارتباط بمؤسسته وأنه جزء لا يتجزأ منها، والثقة والإيمان تجاه مكان العمل والزملاء، وبالتالي الإسهام بأفضل ما لديه لتحقيق أهداف مؤسسته.

ثالثاً: الولاء التنظيمي، والذي يعتبر أعلى مرتبة من مراتب السلوك التنظيمي الذي يعبر عن إخلاص الفرد لمؤسسته، وسعيه إلى تحقيق أهدافها سعياً تاماً، بغض النظر عن المصلحة الشخصية أو الفردية أو ضغوط العمل وغيرها، وبالتالي فهو يعبر عن العلاقة الوطيدة بين الفرد ومؤسسته بما يضمن أداء العمل بأعلى جودة ممكنة في ظل الاقتناع الكامل بضرورة تحقيق أهداف المؤسسة، والتعهد بالالتزام بذلك ضمن أقصى حدود ممكنة مهما كلفه ذلك ومهما كانت الظروف.

3.3.1.2 أهمية الالتزام التنظيمي:

يعد الالتزام التنظيمي من السلوكيات التي لها أثر كبير في نجاح المؤسسة واستمرارها، خاصة في ظل التنافس الكبير بين المؤسسات بشكل عام ولا سيما المؤسسات التربوية بشكل خاص، حيث أكدت العديد من الدراسات السابقة على أهمية الالتزام التنظيمي في تحقيق أهداف المؤسسة، ودوره الفعال في إنجاحها والنهوض بها وتقدمها.

وقد أشار حنونه (2006) إلى أن للالتزام التنظيمي دور واضح وأهمية يمكن ملاحظتها من خلال التأثير متعدد المستويات في المؤسسة، فعلى المستوى الفردي يؤثر الالتزام التنظيمي في مستوى الرضا الوظيفي للأفراد العاملين، وبالتالي ينعكس ذلك على انخفاض معدل دوران العمل ومستويات الغياب، ويزيد من شعورهم بالاستقرار الوظيفي، أما على مستوى المنظمة فإننا نجد أن الالتزام التنظيمي يزيد من مستوى الانتماء للمنظمة وبالتالي زيادة الإنتاجية، وتقليل التكلفة الناتجة عن تغيب العاملين وتقاعسهم عن أداء الأعمال المنوطة إليهم بكفاءة وفاعلية، أما على المستوى الاجتماعي فيؤدي الالتزام التنظيمي إلى خلق

جو من العلاقات الاجتماعية المترابطة بين العاملين أنفسهم، وبين العاملين والمنظمة، وهذا يؤدي إلى زيادة الناتج القومي في المحصلة النهائية للالتزام من خلال زيادة كفاءة وفعالية أداء الأفراد بالمنظمة.

وقد ذكر الطائي (2007) أن الالتزام التنظيمي يمكن أن يسهم في تحقيق النتائج الآتية:

- زيادة معدلات الأداء والإنتاجية.
- زيادة تماسك الأفراد وثقتهم بالمؤسسة التي يعملون بها، بما يضمن تحقيق الاستقرار التنظيمي لهم.
- ارتفاع الروح المعنوية للأفراد.
- انخفاض مستويات دوران العمل والغياب.
- انخفاض المشكلات والخلافات التي تحصل بين العاملين أنفسهم وبين العاملين والإدارة.

خصائص الالتزام التنظيمي

يتسم الالتزام التنظيمي، كغيره من السلوكيات التنظيمية، بمجموعة من الخصائص، والتي أوردها الشايب وأبو حمور (2014) وهي على النحو الآتي:

- يعبر الالتزام التنظيمي عن استعداد الفرد لبذل أقصى الجهود لصالح المؤسسة ورغبته في البقاء فيها، وقبوله لأهدافها وقيمها.
- يشير الالتزام التنظيمي إلى الرغبة التي يبديها الفرد للتفاعل الاجتماعي، وسعيه إلى المحافظة على الحيوية في المنظمة.
- يعبر الالتزام التنظيمي عن حالة غير ملموسة، يمكن الاستدلال عليها من خلال ظواهر تنظيمية يتم ملاحظتها من خلال سلوك الأفراد العاملين فيما يجسد انتمائهم.
- يتسم الأفراد الذين لديهم التزام تنظيمي بقبول أهداف وقيم المؤسسة، ويؤمنون بها ويبذلون أقصى الجهود لتحقيقها.
- يعبر الالتزام التنظيمي عن الحالة النفسية التي تصف العلاقة بين الفرد والمؤسسة.
- يؤثر الالتزام التنظيمي على قرار الفرد فيما يتعلق ببقائه أو تركه للمؤسسة التي يعمل بها.
- يتصف الالتزام التنظيمي بتعدد الأبعاد وتداخلها وتأثيرها ببعضها البعض.
- لا يمكن أن يصل الالتزام التنظيمي إلى مستوى الثبات المطلق، ولكن درجة التغيير فيه تكون قليلة نسبياً مقارنة بالظواهر الإدارية الأخرى.
- يعبر الالتزام التنظيمي عن حصيلة تفاعل العديد من العوامل الإنسانية والتنظيمية والإدارية داخل المؤسسة.

4.3.1.2 العوامل المؤثرة في الالتزام التنظيمي

هناك عدة عوامل تؤثر في الالتزام التنظيمي بشكل مباشر أو غير مباشر، ومن أهمها ما أورده لطفي (2019)، ويمكن تلخيصها بالآتي:

- ثقافة الفرد: حيث تؤثر ثقافة الفرد بشكل واضح في شخصيته واتجاهاته ومدى إخلاصه للعمل والانتماء والالتزام به.
- توقعات الفرد نحو العمل: وهذا يؤثر في مدى التزامه.
- وضوح الأهداف: فكلما كانت الأهداف واضحة كلما كان فهم الفرد لها أفضل وأكثر شمولية.
- العلاقة مع الرؤساء والمرؤوسين: حيث أن العلاقات الجيدة تولّد مزيداً من النظرة الإيجابية والثقة وبالتالي استمرار العمل في المؤسسة.
- سمات الوظيفة وخصائصها: حيث أن توفر خصائص معينة للوظيفة يمكن أن يزيد من إحساس الفرد بالمسؤولية تجاه وظيفته، وبالتالي شعوره بالانتماء للمؤسسة.
- دعم وتشجيع المنظمة: حيث أن دعم المنظمة وتشجيعها للأفراد العاملين يعتبر دوراً أساسياً في تعزيز الالتزام لدى الأفراد، ويتم ذلك من خلال إعطاء الموظف حقوقه وتحفيزه، وتوفير المناخ المناسب والإيجابي له.
- السياسات الداخلية التي تتبناها المؤسسة: حيث أن المناخ التنظيمي الذي يسود المؤسسة والثقافة التنظيمية ونمط القيادة لها دور واضح في مدى التزام الأفراد في المؤسسة.

5.3.1.2 طرق تنمية الالتزام التنظيمي

هناك العديد من المحددات التي تقف أمام الالتزام التنظيمي، وتحول دون قدرة القائد على السيطرة عليها، وتخرج عن نطاق سيطرته مما يحد من قدرته على تقوية الالتزام التنظيمي لدى العاملين، ومع ذلك فإن هناك بعض المداخل التي يمكن من خلالها تقوية الالتزام لديهم، وقد أورد بعضها التويجري والعتيبي (2021) وهي كالآتي:

- الإثراء الوظيفي: من خلال التعمق في الوظيفة، وجعل الفرد أكثر مسؤولية عن عمله، وإعطائه درجة من الاستقلالية والحرية والمشاركة في اتخاذ القرارات التي تخص العمل، فهذا من شأنه أن يقوّي التزامه تجاه المؤسسة.
- إيجاد نوع من التوافق بين المصلحة الخاصة للعاملين ومصلحة المؤسسة، حيث يجب أن يشعر العاملون في المؤسسة بأن ما تُحققه مؤسستهم من منافع يمكن أن يعود عليهم بالنفع أيضاً، لأن هذا الشعور من شأنه أن يقوّي من درجة التزامهم تجاه المؤسسة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال اتباع أنظمة الحوافز، والمشاركة في الأرباح، وتوظيف هذه الأنظمة بطريقة فعالة وعادلة بما يسهم في زيادة انتماء الموظفين والتزامهم التنظيمي.

- استقطاب الموظفين واختيارهم بناء على أساس القيم التي تتفق مع قيم المؤسسة، فكلما كانت قيم الفرد متوافقة مع قيم المؤسسة وأهدافها كلما كان انتمائه والتزامه تجاهها أعلى وأقوى، وبالتالي يجب على المؤسسة أن تكون حازمة في وضع الشروط عند اختيار العاملين فيها، بحيث يتم اختيار الأفراد الذين تتوفر لديهم هذه القيم.

6.3.1.2 أبعاد الالتزام التنظيمي

فيما يتعلق بأبعاد الالتزام التنظيمي فإنه بعد مراجعة الباحثة لمجموعة من الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بموضوع الالتزام التنظيمي، فقد لاحظت أن نموذج الين ومايرو (Allen & Meyer, 1990) هو النموذج الأكثر شهرة في الأدبيات ذات العلاقة، حيث يطلق عليه نموذج الأبعاد الثلاثة للالتزام التنظيمي، وهي كالآتي:

- **البعد الأول: الالتزام العاطفي Affective Commitment**

ويعبر هذا النوع من الالتزام عن الارتباط الوجداني والعاطفي بالمنظمة، حيث يتأثر هذا البعد بمدى إدراك الفرد للخصائص التي تميز عمله من استقلالية وتطوير للذات وكسب للمهارات، وطبيعة العلاقات بين العاملين وبين المؤسسة، كما يمكن أن يعبر عنه بمدى إحساس الفرد وشعوره بأن المؤسسة التي يعمل بها تسمح له بالمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات بما يخص العمل، وبالتالي فإن الالتزام العاطفي يعكس ارتباط الفرد نفسياً مع المؤسسة التي يعمل بها من خلال مشاعره التي يمكن التعبير عنها بالدفء والحب، فالفرد الذي يمتلك التزاماً عاطفياً ستكون درجة التزامه الوظيفي أكبر مما يتطلبه موقعه الوظيفي، ساعياً بذلك إلى تحقيق أهداف مؤسسته، فيكون معدل غيابه عن العمل أقل، ودافعيته أقوى لتحقيق الأهداف. (Allen & Meyer, 1990)

- **البعد الثاني الالتزام الاستمراري Continuance Commitment**

ويشير هذا البعد إلى رغبة الفرد القوية في البقاء بالمؤسسة والعمل فيها، لاعتقاده بأن تركه للعمل فيها سيكلفه الكثير، وبالتالي فإن هذا البعد يشير إلى مدى إدراك الفرد للتكاليف المصاحبة لتركه العمل في هذه المؤسسة، حيث يستند هذا البعد إلى افتراض أن الالتزام التنظيمي يعبر عن تراكمات للمصالح المشتركة بين الفرد ومؤسسته أكثر من كونها عمليه عاطفيه وأخلاقية، وبالتالي فإن الالتزام الاستمراري يتطور اعتماداً على عاملين أساسيين هما: زيادة الاستثمارات وقلة البدائل المتوفرة.(Allen & Meyer, 1990)

- **البعد الثالث الالتزام المعياري Normative Commitment**

ويعكس هذا البعد من أبعاد الالتزام التنظيمي مدى شعور الفرد بالواجب تجاه مؤسسته، وهو شكل من أشكال الارتباط بقواعد المؤسسة والالتزام بالبقاء فيها، ويكون هذا الشعور ناتجاً من

إدراك العامل بأن المؤسسة قد قدمت إليه، ويمكن القول أن هذا الالتزام يتطور عند الفرد بناء على أسس يمكن التعبير عنها بالمبادئ الشخصية للفرد، ومدى الارتباط النفسي بين الفرد وزملائه في العمل، بالإضافة إلى العوائد والاستثمارات التي تقدمها له المنظمة. (Allen & Meyer, 1990)

4.1.2 المحور الرابع: نبذة عن التعليم في فلسطين

تتنوع المؤسسات الحكومية في فلسطين وتختلف وفقاً لأهدافها والمهمات الموكلة إليها، وتعد وزارة التربية والتعليم من أهم هذه المؤسسات التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية، لما لها من دور بارز فيه التأثير بالمؤسسات الأخرى، بالإضافة إلى تأثيرها بفئات المجتمع كافة وفي جميع مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. (براهمة، 2024)

وتقوم وزارة التربية والتعليم منذ تسلمها لمسؤولياتها في العام 1994 _أي عند تسلُّم السلطة الوطنية الفلسطينية للحكم_ بوضع السياسات التربوية وإعداد الخطط التي تنبثق من المواثيق والتشريعات الدولية، والتي تضمن حق الإنسان في التعليم، حيث عملت الوزارة على تشخيص الواقع الحالي، ومن ثم العمل على بناء الخطط الاستراتيجية للتطوير التربوي بشكل متواصل، ساعية إلى غرس جذور القيم الأخلاقية والإصلاح والتنمية الفلسطينية الوطنية لدى الطلبة، فقد حرصت على أن يكون هناك نظام تعليمي شامل يتكون من مجموعة من المراحل، مبدوءة بمرحلة ما قبل المدرسة، ثم مرحلة التعليم الأساسي، يليها مرحلة التعليم الثانوي، وأخيراً مرحلة التعليم العالي. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008)

وعند الحديث عن التعليم في فلسطين خاصة التعليم المدرسي، فإن هناك العديد من الجهات التي تقوم بالإشراف على التعليم في فلسطين، حيث يشرف على التعليم المدرسي في فلسطين أربعة جهات إشراف رئيسية، وهي كالآتي:

- مؤسسات حكومية: وهي السلطة التي تشرف على معظم مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة، باستثناء مدارس القدس التي لا تزال تحت هيمنة وسيطرة الاحتلال الإسرائيلي.
- وكالة الغوث الدولية: التي تشرف على مدارس اللاجئين الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة، وتتواجد معظمها في المخيمات الفلسطينية وتشكل ما نسبته 17.7 % من مجموع المدارس الفلسطينية قبل حرب أكتوبر 2023 ، وتتركز أعدادها في قطاع غزة، حيث أن أكثر من نصف هذه المدارس موجود في القطاع.
- المدارس الخاصة: والتي تشرف عليها الهيئات والجمعيات الخيرية أو الطوائف الدينية والأفراد وتقوم بتمويلها، وتشكل ما نسبته 11.9 % من مجموع المدارس الفلسطينية.

- مدارس البلدية والمعارف: حيث تقع هذه المدارس في القدس الشريف، ويشرف عليها بلدية القدس والمعارف الإسرائيلية، وتقوم بإدارتها، ولا يوجد لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية أي دور في الإشراف على هذه المدارس، ولا يمكنها التدخل فيها. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2008)

وفيما يلي جدول يوضح توزيع المدارس حسب المديرية والجهة المشرفة عليها وفق الكتاب الإحصائي السنوي لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية 2024/2023

جدول (2:1-أ): توزيع المدارس حسب المديرية والجهة المشرفة عليها

المديرية	حكومية	وكالة	خاصة	المجموع
المحافظات الشمالية	**1915**	**96**	**417**	**2428**
جنين	161	6	18	185
جنوب نابلس	87	–	7	94
نابلس	187	15	41	243
سلفيت	75	–	3	78
طولكرم	142	6	10	158
قلقيلية	83	3	12	98
بيرزيت	72	1	13	86
رام الله والبيرة	132	11	57	200
ضواحي القدس	74	9	39	122
القدس	51	6	74	131
بيت لحم	131	8	35	174
يطا	99	–	4	103
أريحا	24	5	10	39
شمال الخليل	111	9	14	134
الخليل	160	2	50	212
جنوب الخليل	180	8	18	206
قباطية	97	4	10	111
طوباس	49	3	2	54

جدول (2:1–ب): توزيع المدارس حسب المديرية والجهة المشرفة عليها

المحافظات الجنوبية	442	284	70	796
شمال غزة	72	49	6	127
خانيونس	57	26	8	91
رفح	42	43	6	91
الوسطى	51	61	7	119
شرق غزة	91	27	9	127
شرق خانيونس	46	28	6	80
غرب غزة	83	50	28	161

المراحل التعليمية في النظام التربوي الفلسطيني

تصنف المؤسسات التعليمية من حيث مراحلها إلى الأصناف الآتية كما وردت في وزاره التربية والتعليم الفلسطينية (2017):

- أولاً: مرحلة رياض الأطفال: والتي تمتد من عمر ثلاثة سنوات وسبعة شهور إلى سن ما قبل المدرسة، وتعد هذه المرحلة مهمة في توفير بيئة تسهم في تنمية شخصية الطفل بكافة جوانبها الاجتماعية والوجدانية والعقلية والجسمية، وقد تم إقرار قانون التربية والتعليم الجديد الذي ينص على أن صفاً واحداً قبل التعليم المدرسي هو الزامي، ومده الدراسة فيه تكون سنة واحدة، ويمكن أن تمتد إلى سنتين اثنتين (البستان والتمهيدي).

حيث تقوم هذه المرحلة بتهيئة الطفل للالتحاق بمرحلة التعليم الأساسي من خلال توفير فرص كافية لتنمية القدرات، عن طريق اللعب والأنشطة كالرسومات والنزهات وسرد القصص وغيرها بما يتناسب مع عمر الطفل وبيئته، حيث تشرف وزارة التربية والتعليم على هذه المؤسسات بشكل مباشر أو غير مباشر، فيكون الإشراف مباشراً من خلال صفوف رياض الأطفال التي تم إنشاؤها خلال السنوات الأخيرة في المدارس الأساسية، في حين يكون الإشراف غير مباشر على هذا النوع من التعليم من خلال منح التراخيص اللازمة لرياض الأطفال وفق المواصفات المحددة التي تتعلق بالكادر البشري ونوعيه المناهج وغيرها.

- مرحلة التعليم المدرسي: والتي تبدأ من الصف الأول وحتى نهاية الصف التاسع، ويُلزم كل ولي أمر بإلحاق الأطفال الذين تحت وصايته أو ولايته بمؤسسات التعليم الأساسي وذلك وفق قانون التعليم (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2024)، حيث تقسم إلى قسمين أساسيين:
  - المرحلة الأساسية الدنيا، وتشتمل على الصفوف من الأول وحتى الرابع.
  - المرحلة الأساسية العليا، وتشتمل على الصفوف من الخامس وحتى التاسع.

ويطلق على المرحلة الأساسية الدنيا مرحلة التأسيس، في حين أن المرحلة الأساسية العليا يطلق عليها مرحلة التمكين.

- مرحلة التعليم الثانوي، وتشتمل الصفوف من العاشر إلى الثاني عشر بمساراتها المختلفة، حيث تشتمل على مسارين هما: التعليم الثانوي الأكاديمي بفروعه العلمي ووالعلوم الإنسانية والتجاري والشرعي، والتعليم الثانوي المهني والتقني بفروعه الصناعي والزراعي والفندقي. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2024)

وفيما يلي جدول يوضح توزيع الطلبة حسب المديرية والمرحلة والجنس وفق الكتاب الإحصائي السنوي لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية 2024/2023

جدول (2:2-أ): توزيع الطلبة حسب المديرية والمرحلة والجنس

المديرية	مرحلة أساسية			مرحلة ثانوية			كافة المراحل		
المحافظات الشمالية	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
جنين	21046	20653	41699	4087	5650	9737	25133	26303	51436
جنوب نابلس	11632	11482	23114	2082	3357	5439	13714	14839	28553
نابلس	31903	30459	62362	7792	9327	17119	39695	39786	79481
سلفيت	9188	9016	18204	2135	2627	4762	11323	11643	22966
طولكرم	19442	18945	38387	4621	5857	10478	24063	24802	48865
قلقيلية	13230	12932	26162	2579	3617	6196	15809	16549	32358
بيرزيت	10653	10031	20684	2062	2789	4851	12715	12820	25535
رام الله والبيرة	29041	27774	56815	6745	8498	15243	35786	36272	72058
ضواحي القدس	12272	12479	24751	1724	3217	4941	13996	15696	29692
القدس	18105	18099	36204	4053	4577	8630	22158	22676	44834
بيت لحم	24812	23405	48217	4996	6517	11513	29808	29922	59730

جدول (2:2–ب): توزيع الطلبة حسب المديرية والمرحلة والجنس

يطا	13267	13097	26364	1436	2460	3896	14703	15557	30260
أريحا	5729	5701	11430	1061	1507	2568	6790	7208	13998
شمال الخليل	20701	20680	41381	3810	5525	9335	24511	26205	50716
الخليل	35505	35172	70677	6757	9450	16207	42262	44622	86884
جنوب الخليل	26178	25521	51699	3997	6172	10169	30175	31693	61868
قباطية	14087	13640	27727	3138	4058	7196	17225	17698	34923
طوباس	7165	6579	13744	1557	2088	3645	8722	8667	17389
المحافظات الجنوبية	**ذكور**	**إناث**	**المجموع**	**ذكور**	**إناث**	**المجموع**	**ذكور**	**إناث**	**المجموع**
شمال غزة	42951	42324	85275	9110	10645	19755	52061	52969	105030
خانيونس	26045	25454	51508	6941	6981	13922	32995	32435	65430
رفح	31292	30261	61553	6855	8042	14897	38147	38303	76450
الوسطى	37637	36518	74155	8680	9954	18634	46317	46472	92789
شرق غزة	36657	40722	77379	7210	9405	16615	43867	50127	93994
شرق خانيونس	24326	23357	47683	3962	5553	9515	28288	28910	57198
غرب غزة	49751	42320	92071	12567	12835	25402	62318	55155	117473

2.2 الدراسات السابقة

أُجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة التي تناولت الأنماط القيادية والأمن النفسي والالتزام التنظيمي والأنماط الإدارية وعلاقتها بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي، وتستعرض الباحثة بعض الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بدراستها مرتبة تاريخياً، من الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو الآتي:

1.2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بالأنماط القيادية

أجرى أبو شرخ (2024) دراسة هدفت تعرف الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الخليل، وقد اعتُمِد المنهج الوصفي في الدراسة التي طبقت على عينة مكونة من (190) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية في مدينة الخليل من أصل (748) معلماً ومعلمة، وقد تم اعتماد الاستبانة كمقياس للأنماط القيادية، وقد خلصت الدراسة إلى أن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهه نظر المعلمين في مدينة الخليل في فلسطين جاءت على النحو الآتي: النمط الديمقراطي في المركز الأول، بينما جاء النمط التسلطي الديكتاتوري في المركز الثاني، وأخيراً في المركز الثالث كان النمط الفوضوي التسيبي، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسطات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الجنس، في حين أن هناك فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة وذلك لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات.

وقد قام معاني (2023) بدراسة من أجل التعرف إلى واقع الأنماط القيادية السائدة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظه نابلس من وجهه نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة كأداة للدراسة، حيث طُبقت على عينة طبقيه عشوائية مكونة من (300) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط استجابات أفراد العينة جاءت في مجال النمط التساهلي بدرجة مرتفعة (3.78)، بينما جاء النمط الأوتوقراطي بدرجة متوسطة (3.37)، في حين جاء النمط الديمقراطي بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.26)، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات المعلمين في المدارس الحكوميه لواقع الأنماط القيادية السائدة تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وفي دراسة خلايلة (2023) التي هدفت إلى تعرف نمط القيادة السائد في المدارس الثانوية الخاصة وعلاقته بالانتماء التنظيمي لدى المعلمين في منطقة الخط الأخضر، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمدت على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد طبقتها على عينة مكونة من(315) معلماً ومعلمة يعملون في المدارس الثانوية الخاصة في منطقة الخط الأخضر، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نمط القيادة السائد لدى مدراء المدارس الثانوية الخاصة في منطقة الخط الأخضر من

وجهة نظر المعلمين هو النمط الديمقراطي، وأن مستوى الانتماء التنظيمي للمعلمين جاء بدرجة عالية، كما أظهرت الدراسة أن هناك علاقة طردية إيجابية مرتفعة بين نمط القيادة الديمقراطي ومستوى الانتماء التنظيمي لدى المعلمين.

وقد قامت الرويلي (2023) بدراسة سعت إلى معرفة أنماط القيادة التربوية بمديرات الطفولة المبكرة وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر المعلمات في أبها الحضرية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية ممثله لمجتمع البحث، وقد تكونت العينة من (212) معلمة، وقد أظهرت الدراسة أن النمط الديمقراطي حصل على المرتبة الأولى وبنسبه 77.8%، في حين حصل النمط التسيبي على المرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

بينما سعت دراسة زيدان (2022) إلى تعرف النمط القيادي الممارس لدى مديري المدارس العربية في لواء حيفا داخل الخط الأخضر وعلاقته بتعزيز الحصانة التنظيمية للمدرسة، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقتها على عينة مكونة من (382) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي المدارس العربية في لواء حيفا للنمط القيادي الممارس جاءت كبيرة على النمط الديمقراطي، ومتوسطة على النمطين الأوتوقراطي والتسيبي، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين للنمط القيادي تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح أقل من 10 سنوات، في حين أنه لا توجد فروق تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وقد جاءت دراسة أبو جامع (2022) بهدف الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس من وجهه نظر المعلمين في منطقه النقب، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي، من خلال تطبيق الاستبانة كأداة على عينة قوامها (350) معلم ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن تقدير المعلمين للنمط الديمقراطي السائد لدى مديري المدارس في منطقه النقب من وجهه نظرهم قد جاء في المستوى (دائماً)، في حين جاءت درجة تقدير المعلمين للنمط الأوتوقراطي السائد في المستوى (قليلاً)، بينما جاءت درجة تقدير المعلمين للنمط الترسلي في المستوى (نادراً)، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرالجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

بينما جاءت دراسة العكور (2022) من أجل التعرف إلى أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقه الزرقاء الثانية، والتعرف على مستوى أداء العاملين فيها في ظل جائحة كورونا، وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصف التحليلي، من خلال تطبيق استبانة تم توزيعها على أفراد عينة الدراسة المكونة من (292) معلماً ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن النمط

الديمقراطي هو النمط السائد عند مديري المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانية من وجهه نظر المعلمين، كما أشارت النتائج إلى ارتفاع أداء العاملين فيها.

فيما سعت دراسة وارمان (Warman, 2022) إلى معرفه أسلوب القيادة والإشراف الرئيس في تحسين أداء المعلم في المدارس الثانوية الحكومية في مقاطعة كاليمانتان الشرقية في أندونيسيا Kutai Kartanegara Regency، وقد استخدم الباحث في دراسته كلاً من المنهج الكمي والنوعي من خلال استخدام تقنيات الملاحظة والمقابلة للحصول على البيانات، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الأسلوب القيادي المتبع لدى مديري المدارس في تحسين أداء المعلم هو أسلوب القيادة الديمقراطي عند البعض والسلطوي الاستبدادي عند البعض الآخر من المدراء، حيث أن الأسلوب الاستبدادي كان من خلال مراقبة توقيت حضور المعلمين في المدارس ووقت التدريس في الفصول الدراسية، كما أن الأسلوب الديمقراطي من خلال توفير فرص للمعلمين لحضور التدريبات وفقاً لاحتياجاتهم واحتياجات المدرسة.

في حين أجرى الشمري (2021) دراسة هدفت إلى تعرف أنماط القيادة لدى مدراء مدارس التعليم العام في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقام بتوزيعها على عينة عشوائية تكونت من (296) معلم ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس هو النمط الديمقراطي، يليه النمط التسلطي، ومن ثم النمط الفوضوي، كما أشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة للنمط القيادي السائد لدى مديري المدارس تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح فئة أقل من 10 سنوات، في حين لا توجد فروق تعزى لمتغيري المرحلة التعليمية والتخصص.

وقد هدفت دراسة آديمي (Adeyemi, 2020) إلى الكشف عن علاقة الأنماط القيادية لمديري المدارس بأداء المعلمين في المدارس الثانوية في ولاية أوندو في نيجيريا، حيث تكونت عينة الدراسة من (240) مديراً ومديرة بالإضافة إلى (1800) معلماً ومعلمة، وقد تم اعتماد أداتين لجمع بيانات الدراسة، أحدهما استبيان لبيان أسلوب القيادة لدى مديري المدارس، والأداة الثانية هي استبيان لقياس الأداء الوظيفي للمعلمين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النمط الديمقراطي هو الأكثر استخداماً لدى مديري مدارس هذه الولاية، وأن مستوى أداء المعلمين كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج أن أداء المعلم يرتبط ارتباطا إيجابياً مع النمط الأوتوقراطي أكثر من النمط الديمقراطي والتسيبي.

وقد قام الغريب و آخرون (2020) بدراسة هدفت إلى بيان الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة، وعلاقتها بمستوى دافعيه الإنجاز للمعلمين، وقد اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي في دراستهم، بالاستعانة باستبيانين لجمع البيانات، أحداهما خاص بالأنماط القيادية، والآخر خاص بدافعية الإنجاز، وقد تم تطبيق الأدوات على عينة بلغت (110)

معلماً ومعلمة من دولة الكويت، و (62) معلماً ومعلمة من دولة الإمارات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم الثانوي العام في دولتي الكويت والإمارات هو نمط القيادة الديمقراطي بالمرتبة الأولى وبمستوى متوسط، تلاه نمط القيادة الأوتوقراطي بالمرتبة الثانية، ويليه النمط الترسلي بالمرتبة الأخيرة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة.

في حين هدفت دراسة عيروط (2018) إلى تعرف أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الأساسية في عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طبقها على عينة مكونة من (394) معلماً ومعلمة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن سيادة النمط التسلطي بين مديري ومديرات المدارس الحكومية الأساسية في عمان، يليه النمط الترسلي، ثم النمط الديمقراطي، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في النمط التسلطي ولصالح الإناث.

وقد سعت دراسة عيسى والعطاري (2018) إلى تعرف أنماط سلوك القادة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعات شمال الأردن وصلتها ببعض المتغيرات، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبيان كأداة للدراسة، وقد تم تطبيقها على عينة طبقية عشوائية مكونة من (304) عضو من أعضاء هيئة التدريس، وقد أظهرت النتائج أن أكثر الأنماط انتشاراً بين سلوك القادة هو النمط التمكيني، يليه النمط الديمقراطي، وأخيراً في المرتبة الثالثة جاء النمط الأوتوقراطي، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبره ونوع الكلية، في حين أن هناك فروق تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، ومتغير الرتبة الأكاديمية لصالح فئة أستاذ مساعد.

وفي دراسة أجراها رومنديني (Romondini, 2017) هدفت إلى تعرف نمط القيادة لمديري مدارس جنوب نيومكسيكو من وجهة نظر المعلمات، وقد تكونت عينة الدراسة من (180) معلمة، واستخدمت حقيبة الممارسات القيادية التي طورها بوستر كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لديهن يليه النمط الأوتوقراطي.

وقد أجرى اليعربي (2017) دراسة هدفت إلى تعرف الأنماط القيادية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد قام بتطبيقها على عينة تكونت من (390) موظفاً وموظفة يعملون في المدارس ضمن إطار الأخصائي الاجتماعي والنفسي، وأخصائي قواعد البيانات، والشؤون الإدارية والمالية، والشؤون المدرسية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النمط الديمقراطي التشاركي جاء بدلالة مرتفعة، ويليه النمط الأوتوقراطي ثم النمط التسيبي، وأن معظم مديري المدارس التي طُبقت

عليها الدراسة يُركزون على المشاركة في المناسبات الاجتماعية، وأن مستوى الممارسة العملية للقيادة الإبداعية لدى مديري المدارس من وجهه نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة مرتفعة.

كما قام أفشاراي وآخرون (Afshari et al, 2017) بدراسة هدفت إلى تعرف الأنماط القيادية لدى المدراء وتأثرها في بعض السمات الخاصة. حيث اشتملت الدراسة على (300) عضو هيئة تدريس في جامعة زابل (Zabol) للعلوم الطبية في إيران. وقد تم اعتماد الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط الغالب هو النمط التشاركي والتوجيهي والتفويضي، كما أشارت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية لمتغير الخبرة العملية ومستوى التعليم في الأنماط القيادية المتبعة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

في حين جاءت دراسة أبوالا (Abwalla, 2014) بعنوان أثر أساليب القيادة على أداء المعلمين في إقليم جامبيلا في أثيوبيا، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في دراسته، مستعيناً بالاستبانة كأداة للدراسة، بحيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (190) معلماً ومعلمة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب القيادة الديمقراطي هو أكثر الأساليب ممارسة، وأن له تأثير هام في عملية صنع القرارات وتفويض الصلاحيات، كما أن أداء المعلمين جاء بدرجة متوسطة.

وقد سعت دراسة بيرد (Bird, 2013) إلى وصف المدراء لأساليب قيادتهم، حيث تم جمع البيانات بالاعتماد على استبانة تم تطبيقها على مدراء ثمانية أحياء جنوب شرق الولايات المتحدة حول أساليب قيادتهم المدرسية من خلال خيارات الأنماط القيادية التالية: (الاستبدادية، الترسلية، الديمقراطية، الخادمة، الظرفية، والتحويلية)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن القيادة الناجحة تستخدم أي من هذه الأنماط حسب الموقف والظرف، كما أنه لا توجد علاقة للمتغيرات الديموغرافية الشخصية والمهنية في أسلوب القيادة المستخدم.

في حين أجرى ندى (2013) دراسة هدفت إلى تعرف النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة قلقيلية كما يراه المعلمون، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي في دراسته من خلال تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (223) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أعلى المتوسطات كانت في مجال النمط القيادي الديمقراطي، تلاه النمط الأوتوقراطي، بينما كان النمط المتسيب أو الترسلي في أدنى المتوسطات الحسابية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيه في استجابات المعلمين في المدارس الحكومية نحو النمط القيادي السائد تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ومتغير الخبرة ولصالح (أقل من خمس سنوات)، في حين أنه لا توجد فروق تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي ومكان المدرسة.

وقد سعت دراسة الخيري (2010) إلى الكشف عن الأنماط القيادية السائدة في كليات التربية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى هيئة التدريس فيها. وقد تكوَّنت عينة الدراسة من

(272) عضو هيئة تدريس، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر الأنماط القيادية ممارسة هو النمط الديمقراطي ويليه الأوتوقراطي وأخيراً الترسلي. كما كشفت الدراسة عن وجود أثر لمتغير الرتبة الأكاديمية في النمط الديمقراطي لصالح أستاذ وأستاذ مشارك، والنمط القيادي الترسلي لصالح محاضر أو معيد.

وفي دراسة أجراها هاوكنز (Hawkins, 2002) هدفت إلى تعرف أثر النمط القيادي لمدير المدرسة كما يدركه المعلمون على المناخ المدرسي في المدارس الثانوية العامة في ولاية نيوجيرسي، وقد شملت عينة الدراسة ستة مديري مدارس، و (133) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن السلوك القيادي لمدير المدرسة له أثر واضح في المناخ العام في المدرسة، كما أنه كلما كان النمط القيادي لمدير المدرسة يميل إلى النمط الديمقراطي كان المناخ أكثر انفتاحاً.

أما دراسة ماردیني (2001) والتي هدفت إلى تحديد الأنماط القيادية السائدة لدى إدارات كليّات التربية الرياضية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وقد تكوّنت عينة الدّراسة من (40) عضو هيئة تدريس، وقد دلَّت نتائج هذه الدراسة أن النمط الديمقراطي يأتي في المرتبة الأولى ويليه النمط الفوضوي ويليه الدكتاتوري ثم يليه النمط الدبلوماسي وأخيراً الوسطي، كما دلَّت نتائجها إلى وجود فروق تعزى لمتغير الجامعة، ولا توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة والجنس والرتبة الجامعية.

وقد هدفت دراسة ستامبف (Stumpf, 2001) إلى تعرف الأنماط القيادية لدى المديرين في ولاية نورث كارولينا وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى الموظفين في المؤسسات. وقد تكوَّنت عينة الدراسة من 232 فرداً من المؤسسات الموجودة في ولاية كارولينا في الولايات المتحدة. وأظهرت النتائج أن النمط القيادي الغالي هو النمط الديوقراطي، وأشارت إلى وجود علاقة بين هذا النمط القيادي والرضا الوظيفي.

وأخيراً فقد كانت الدراسة الأصيلة والأولى عالمياً التي تناولت موضوع الأنماط القيادية تعود إلى لوين وآخرون (Lewin et al , 1939) والتي جاءت بعنوان: أنماط السلوك العدواني في المناخات الاجتماعية التي تم إنشاؤها تجريبياً، حيث هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الآتي: أليست الحياة الجماعية الديمقراطية أكثر متعة؟ ولكن الاستبداد أكثر كفاءة؟ وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة من الأطفال في سن العاشرة في أحد النوادي، وقد تم جمع البيانات من مصادر داخلية وخارجية، تمثلت المصادر الداخلية في وصف انطباعي من قبل القائد لما شاهده وشعر به داخل أجواء المجموعة، بالإضافة إلى تعليقات المراقبين الضيوف مع وجود تسجيلات سينمائية لعدة أجزاء من حياة النادي، أما المصادر الخارجية فقد تمثلت في مقابلات مع كل طفل من قبل شخص غير عضو في النادي، بالإضافة إلى مقابلات أجراها المحققون مع الوالدين بالتزامن مع تطبيق اختبار رورشاخ، وإجراء المحادثات مع الأطفال خلال النزهات الصيفية التي تم إجراؤها بعد انتهاء التجربة وقد أكدت النتائج في

النهاية أن أفضل النماذج هو النموذج الديمقراطي على الرغم من أنه يحتاج إلى جهد ووقت لكي يتم ضبطه في المجموعة والانسجام معه.

2.2.2 – الدراسات السابقة ذات الصلة بالأمن النفسي

هدفت دراسة نصر الله (2022) إلى تعرف العلاقة بين الأمن النفسي ودافعية الإنجاز في العمل لدى المرأة العاملة في قطاع التعليم العام والخاص بمحافظه جرش، وقد تكونت عينة الدراسة من (336) معلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية، منها (184) معلمة في القطاع العام، و (152) معلمة في القطاع الخاص، وقد استخدمت الباحثة مقياس الأمن النفسي ومقياس دافعية الإنجاز في العمل من أجل جمع البيانات، معتمدة على المنهج الوصفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأمن النفسي جاء بدرجة متوسطة، وأن دافعية الإنجاز في العمل جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات مقياس الأمن النفسي ودافعية الإنجاز في العمل للمرأة العاملة في قطاع التعليم العام والخاص في محافظه جرش، وكما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الأمن النفسي تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والعمر وسنوات الخبرة، وعدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغيرات العمر والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة.

في حين هدفت دراسة جلجل وآخرون (2022) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي وجودة الحياة النفسية لدى الطالب المعلم، من خلال استخدام مقياس الأمن النفسي على عينة مكونة من (300) طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين في كلية التربية في جامعة كفر الشيخ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وجودة الحياة النفسية للطلبة المعلمين، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وفي دراسة أجراها الخزاعلة والحراحشة (2020) هدفت إلى تعرف درجة توافر الأمن النفسي لدى العاملين الإداريين في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي مستخدمان الاستبانة كأداة للدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (418) عاملاً طُبقت عليهم استبانة موزعة على خمسة مجالات وهي: القلق، الطمأنينة النفسية، التفاؤل النفسي، الثقة، والعلاقات الاجتماعية، قد توصلت الدراسة إلى أن توفر الأمن النفسي لدى العاملين الإداريين في جامعة آل البيت من وجهة نظرهم كانت بدرجة منخفضة بشكل عام، وجاء ترتيب المجالات على النحو الآتي: القلق أولاً ثم العلاقات الاجتماعية، يليها الطمأنينة النفسية والتفاؤل النفسي وأخيراً الثقة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة، إلا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح مؤهل الماجستير، والمسمى الوظيفي لصالح فئات المدراء.

في حين أجرى السنتريسي وآخرون (2018) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الأمن النفسي لدى معلمي التربية الرياضية بالمعاهد الأزهرية بمحافظة سوهاج، والتعرف إلى مستوى الضغوط النفسية لديهم، والكشف عن العلاقة الارتباطية بين مستوى الأمن النفسي والضغوط النفسية عندهم، وقد اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي مستخدمين مقياساً لكل من الأمن النفسي والضغوط النفسية للمعلمين، حيث تم تطبيق الأدوات على عينة قصديه تتكون من (150) معلم تربية رياضية في معاهد الأزهر التابعة لمحافظة سوهاج، وقد خلصت الدراسة إلى أن مستوى الأمن النفسي لدى معلمي التربية الرياضية بمعاهد الأزهرية بمحافظة سوهاج جاء أمن نفسي بسيط أقل من المتوسط، كما أن الضغوط النفسية لديهم كانت مرتفعة، وقد أظهرت الدراسة أيضاً أن هناك علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي والضغوط النفسية.

وقد هدفت دراسة العنزي (2018) إلى تعرف الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى معلمي التربية البدنية بدولة الكويت، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة لقياس الأمن النفسي، بالإضافة إلى مقياس الشعور بالوحدة النفسية، وقد طبق الباحث أدواته على عينة عشوائية تمثلت ب (150) معلم ومعلمة من معلمي التربية البدنية في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وقد خلصت الدراسة إلى وجدود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين أبعاد الأمن النفسي (الأمن النفسي المرتبط بالفرد، بالحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، والعلاقات العامة) و مقياس الوحدة النفسية، كما أظهرت الجدراسة وجود فروق في الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما أن هناك فروق في الشعور بالوحدة النفسية تعزى للجنس ولصالح الإناث أيضاً، كذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الشعور بالأمن النفسي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح أصحاب الخبرة من 6 إلى 10 سنوات مقارنة بأصحاب الخبرة من 1 إلى 5 سنوات.

وجاءت دراسة أوزو وآخرون (Ozu et al, 2017) بهدف التعرف إلى وضع الصحة النفسية للمعلمين من ثلاثة دول هي: الولايات المتحدة الأمريكية وتركيا وباكستان، باعتبار أن الأمن النفسي هو من أحد مكونات الصحة النفسية، وقد اشتملت الدراسة على عينة مكونة من (403) معلم أمريكي، و (990) معلم تركي، و(715) معلم باكستاني، وتم تطبيق استبيان يشتمل مكونات الصحة النفسية على أفراد عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن أهم مكونات الصحة النفسية للمعلم هي الشعور بالأمن النفسي يليه القدرة على التكيف مع الضغوط، كما أظهرت النتائج ارتفاع مكونات الصحة النفسية لدى المعلمين الأمريكيين بشكل ملحوظ مقارنة بالمعلمين الأتراك والباكستانيين.

وقد أجرى جوادي وآخرون (2017) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الأمن النفسي لدى العاملين بالإدارة الرياضية، وقد اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبانة مكونة من خمسة أبعاد وهي: القلق، الطمأنينة، العلاقات الاجتماعية، الثقة والتفاؤل النفسي، حيث تم تطبيق أداة البحث على عينة عشوائية مكونة من (167) عاملاً وعاملة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الأمن النفسي

منخفض نسبياً في جميع أبعاده، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات السن وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وقد عرض كسلايكوف وآخرون (Kislyakov et al, 2017) ورقة بحثية بعنوان: مؤشرات الأمن النفسي للفئة الاجتماعية المهنية، في المؤتمر الدولي حول تحول نماذج البحث في العلوم الاجتماعية، وقد هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن تأثير القيادة المدرسية وأساليبها على السلامة النفسية للمعلمين، وكذلك تأثير السلوك الموجه نحو العلاقات على الأمن النفسي لهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (600) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية من (46) مدرسة في إسلام أباد في باكستان، وقد أشارت النتائج إلى وجود تأثير قوي للسلوك الموجه نحو العلاقات والسلامة النفسية للمعلمين وشعورهم بالأمن النفسي، كذلك أظهرت النتائج أن الثقافة التعاونية المدرسية تسهم في رفع مستوى السلامة النفسية للمعلمين وتزيد من شعورهم بالأمن النفسي.

في حين سعت دراسة عبد العزيز (2016) إلى تعرف المناخ النفسي وعلاقته بالأمن النفسي وأساليب إدارة الصراع لدى المعلمين، وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على مقياس المناخ النفسي ومقياس الأمن النفسي كأدوات لتحقيق أهداف الدراسة، وقد قامت بتطبيق أدواتها على عينة مكونة من (208) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظه المنيا في مصر، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبه بين أبعاد المناخ النفسي والأمن النفسي، كما أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين المناخ النفسي وأساليب إدارة الصراع.

وقد أجرى الزبيدي (2016) دراسة هدفت إلى معرفة درجة الأمن النفسي لدى معلمي المدارس الابتدائية في مديرية تربية الرصافة في محافظة بغداد وعلاقتها بالأداء المهني لديهم، وقد استخدم الباحث مقياسين أحدهما لقياس الأمن النفسي، والآخر لقياس الأداء المهني، وقد قام بتطبيق أدواته على عينة عشوائية تكونت من (200) معلم ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يمتلكون درجة مناسبة من الأمن النفسي، ولديهم أداء مهني مرتفع، كما أنه لا توجد فروق في درجة الأمن النفسي تعزى لمتغيرات الجنس أو التنشئة الاجتماعية، في حين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء المهني تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

في حين أجرى علي (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة الإحساس بالأمن النفسي كما يدركه أعضاء هيئه التدريس بجامعه نجران وعلاقته بالرضا الوظيفي لديهم، وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، مستخدماً مقياس الإحساس بالأمن النفسي، حيث تم تطبيقه على عينة عشوائية مكونة من (300) عضو من أعضاء هيئة التدريس في جامعه نجران في السعودية، وقد خلصت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران يمتلكون إحساساً عالياً بالأمن النفسي، كما أنهم يمتلكون مستوى عالياً من الرضا الوظيفي، كما أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة وذات دلالة

إحصائية بين الأمن النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعه نجران ورضاهم الوظيفي بمجالاته المختلفة.

وقد هدفت دراسة عباس (2012) إلى تعرف درجة تحقيق حاجة الإحساس بالأمن النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية جامعة القادسية في العراق، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث اشتمل البحث على الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية في جامعة القادسية، والبالغ عددهم (29) فرداً، وقد اعتمدت الباحثة على مقياس ماسلو للحصول على البيانات، وقد أظهرت النتائج أن أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الرياضية في جامعة القادسية لديهم شعور واضح بعدم الأمن النفسي، كما أنه لا توجد فروق في الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس، وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة طردية بين درجة الشعور بالأمن النفسي ومدة الخدمة، أي أن من كانت خدمتهم 21 سنة فأكثر فإنهم أكثر شعوراً بالأمن ممن تقع خدمتهم بين 1 إلى 10 سنوات.

في حين أجرى زانج ووانج (Zhang and Wang, 2011) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الأمن النفسي لدى طلبة جامعة الصين، حيث بلغ حجم العينة 345 طالباً وطالبةً من جنسيات مختلفة، وتم الاعتماد على اختبار ماسلو لقياس الأمن النفسي، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي. كما أن مستويات الأمن النفسي لهم قد تأثرت بخلفياتهم الثقافية والإقليمية المختلفة.

وفي دراسة أجراها بركات وآخرون (2010) بعنوان: الأمن النفسي لدى أعضاء هيئه التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها بمركز السيطرة وانعكاساتها التربوية، حيث اعتمد الباحثون المنهج الوصفي في دراستهم، من خلال استخدام مقياسين أحدهما لقياس الأمن النفسي والآخر لقياس مركز السيطرة، حيث تم تطبيق هذه الأدوات على عينة مكونة من (216) عضو من أعضاء هيئة التدريس، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد أظهرت الدراسة أن أعضاء الهيئة التدريسية لديهم شعور واضح بعدم الأمن النفسي كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالأمن النفسي تعزى لمتغير الجنس، في حين أن الشعور بالأمن النفس يتناسب بشكل طردي مع مدة الخدمة، وقد أظهرت الدراسة أيضاً أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالأمن النفسي ومركز السيطرة لدى أعضاء الهيئة التدريسية.

وقد أجرى الصرايرة (2009) دراسة هدفت إلى تعرف درجة الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهه نظر رؤساء أقسامهم، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدماً الاستبانة كأداة للدراسة لقياس الأمن النفسي والأداء الوظيفي، وقد طبقها على عينة مكونة من (85) رئيس قسم، وقد أظهرت النتائج أن درجة الإحساس بالأمن لدى عينة الدراسة كانت مرتفعة، وأن مستوى الأداء الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في

أقسامهم كان مرتفعاً أيضاً، كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأمن والأداء الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة.

في حين هدفت دراسة باتيل (Patail, 2008) إلى معرفة درجة الشعور بالأمن النفسي لدى الطلبة المهنيين وغير المهنيين في مدينة أويل بولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة، وقد اشتملت الدراسة على (140) طالباً وطالبةً، تم تطبيق اختبار ماسلو عليهم، وقد بيَّنت الدراسة أن درجة الشعور بالأمن النفسي كانت متوسطة، وأن الطلبة غير المهنيين يشعرون بعدم الأمن أكثر من غيرهم، كما أن الذكور أكثر أمناً من الإناث.

وقد أجرى الرواشدة (2005) دراسة هدفت إلى تعرف درجة مشاركة معلمي مدارس الثانوية العامة في الأردن في عملية صناعة القرارات في مدارسهم، ومستوى شعورهم بالأمن ومستوى ولائهم التنظيمي، والكشف عن العلاقة بين درجة مشاركة المعلمين في عملية صناعة القرار في مدارسهم وكل من شعور المعلمين بالأمن والولاء التنظيمي لهم، وكذلك العلاقة بين شعور المعلمين بالأمن وولائهم التنظيمي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، معتمداً في دراسته على أداة اشتملت على مقياس درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات، ومقياس ماسلو للشعور بالأمن، ومقياس الولاء التنظيمي لبورتر وستيلز ومودي (Porter, Steers, and Mawday ، حيث اشتملت عينة الدراسة على (670) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة طبقيه عشوائية، وقد أظهرت الدراسة أن درجة مشاركة المعلمين في المدارس الثانوية العامة في الأردن في عملية صناعة القرار في مدارسهم كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج أن مستوى شعور المعلمين بالأمن كان منخفضاً، وأن مستوى الولاء التنظيمي لهم كان متوسطاً أيضاً، كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين درجة مشاركة المعلمين في صناعة القرار من جهة وكل من شعور المعلمين بالأمن والولاء التنظيمي لهم من جهة أخرى، كما أن هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين شعور المعلمين بالأمن وولائهم التنظيمي.

في حين هدفت دراسة العمري وسلمان (1996) إلى معرفة درجة تحقق حاجة الإحساس بالأمن النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، وقد أُجريت الدراسة على عينة تكوّنت من (273) عضواً من أعضاء هيئة التدريس الأردنيين الذين يحملون شهادة الدكتوراة في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة مؤته وجامعة العلوم التكنولوجيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الإحساس بالأمن لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية جاءت بدرجة متوسطة حسب مقياس ماسلو للشعور بالأمن، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في الشعور بالأمن لديهم تعزى للتخصص والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة والجنس.

3.2.2 الدراسات السابقة ذات الصلة بالالتزام التنظيمي

أجرى العازمي (2024) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والتنبؤ به عن طريق ممارسات القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت من وجهه نظر المعلمين، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، من خلال تطبيق استبانة على عينة عشوائية بلغت (886) معلم ومعلمة من مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الموزعة بحسب تصورات أفراد العينة جاءت بدرجة متوسطة، وأن الالتزام التنظيمي للمعلمين جاء بدرجة عالية.

في حين أجرى الشهراني (2023) دراسة هدفت إلى تعرف درجة تحقق الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية للبنين في محافظة بيشه في السعودية، وقد اعتمد الباحث على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وطبقها على عينة عشوائية طبقية تكونت من (295) معلماً ومدير مدرسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تحقق الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية في محافظة بيشه عالية، كما أشارت النتائج أنه لا توجد فروق تعزى لمتغيري الوظيفة وسنوات الخبرة.

وقد قام الجابري وإبراهيم (2022) بدراسة هدفت إلى تعرف مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي في محافظة البريمي بسلطنة عُمان، وقد اعتمد الباحثان المنهج الوصفي في الدراسة مستخدما الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (369) معلماً ومعلمة، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي جاء مرتفعاً في أبعاده الثلاثة: المعياري والعاطفي والاستمراري، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين لمستوى التزامهم تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي.

وفي دراسة أجراها الرويشد (2022) هدفت إلى معرفة درجة الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام في منطقه الجوف في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، مستخدماً الاستبانة في جمع البيانات، وقد تم تطبيقها على عينة مكونة من (707) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة جاء بدرجة كبيرة، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية، وجاءت الفروق لصالح الإناث والمرحلة الابتدائية.

بينما أجرى الشهومي وآخرون (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الرضا الوظيفي في الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية 5 إلى 10 بسلطنة عُمان، وقد اعتمدت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طُبقت على عينة بلغت (846) معلماً ومعلمة من سبعة محافظات تعليمية بسلطنة عُمان تم اختيارهم بالطريقة الطبقية

العشوائية، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود تأثير مباشر للرضا الوظيفي على الالتزام التنظيمي، كما أظهرت وجود تأثير تفاعلي لمتغير المؤهل العلمي في العلاقة بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي للمعلمين، بينما لا يوجد أثر لمتغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة.

وقد جاءت دراسة عبد النعيم (2020) بعنوان: الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في محافظة القاهرة _دراسة تحليلية، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي، مستخدماً الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تم تطبيقها على عينة تكونت من (417) معلماً ومعلمة من معلمي الثانوية العامة في محافظة القاهرة، بالإضافة إلى المقابلة الشخصية مع مديري مدارس الثانوية العامة في (19) مدرسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الالتزام التنظيمي للمعلمين جاء بدرجة مرتفعة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين بين عدد سنوات الخبرة والالتزام التنظيمي، بينما توجد فروق في استجابات العينة بين الذكور والإناث في الالتزام التنظيمي ولصالح الإناث.

في حين قام السياني (2015) بدراسة هدفت إلى قياس مستوى الالتزام التنظيمي في الجامعات اليمنية الخاصة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وتحليلها، من خلال استخدام استبانة موجهة إلى عينة الدراسة التي تكونت من (52) عاملاً وعاملة في الجامعات الخاصة اليمنية بوظائف دائمة في محافظة إب، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك التزام تنظيمي بأبعاده الثلاث: العاطفي والاستمراري والأخلاقي، حيث جاء الالتزام العاطفي بمستوى عالٍ بلغ متوسطة الحسابي (3.69)، في حين جاء الالتزام الأخلاقي بمتوسط حسابي (3.4)، وقد جاء الالتزام الاستمراري لدى العاملين في الجامعات بمتوسط حسابي (3.3)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين بالجامعات الخاصة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقد أجرى الوزرة (2015) دراسة هدفت إلى تعرف درجة الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، معتمداً على مقياس لجمع البيانات من أفراد العينة التي بلغت (225) فرداً، وقد توصلت الدراسة إلى أن الالتزام التنظيمي في مجال الولاء لدى أفراد الدراسة كان عالياً، كما أن الالتزام التنظيمي في مجال المسؤولية لدى أفراد الدراسة كان عالياً أيضاً، ولا يوجد فروق في درجة الالتزام التنظيمي تعود لمتغير الرتبة الأكاديمية، بينما توجد فروق تعود لمتغيرات الخبرة والقسم.

في حين أشارت نتائج دراسة إيرلن (Erlan, 2013) التي جاءت بهدف معرفة تأثير الالتزام التنظيمي على أداء المنظمة، والتي اشتملت على (400) عامل إلى أن توفر الالتزام التنظيمي بمستوى مرتفع يقود إلى زيادة في مستوى الأداء. وقد أوصت الدراسة بضرورة تعزيز الالتزام التنظيمي للعاملين من خلال تفعيل نظام الحوافز في المنظمات.

وقد أجرى مارتن (Martin, 2013) دراسة هدفت إلى معرفة دور الالتزام التنظيمي والثقافة التنظيمية في كفاءة أداء العاملين في المنظمات، وقد اشتملت الدراسة على (342) عاملاً في قطاعات مختلفة. أشارت النتائج إلى أن الالتزام التنظيمي يؤثر في رفع مستوى الثقافة التنظيمية ويرفع مستوى الأداء. كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق لمتغيرات الدراسة (الجنس، العمر، الوظيفة) في تحسين أداء العاملين.

بينما قام البقمي (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف لمستوى الالتزام التنظيمي للعاملين بجوازات منطقة مكة المكرمة وعلاقتها بالأداء الوظيفي، وقد بلغت عينة الدراسة (430) ضابطاً وفرداً، وقد خلصت هذه الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الالتزام التنظيمي لدى هؤلاء العاملين، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الالتزام التنظيم والأداء الوظيفي لديهم.

في حين هدفت دراسة مورفي (Murphy, 2009) إلى معرفه مستوى الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين وكذلك أعضاء هيئه التدريس المتفرغين بدوام كامل في جامعات ولاية كارولينا، واشتملت الدراسة على عينة مكونة من (293) فرداً، وقت خلصت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين أقل التزاماً من أعضاء هيئة التدريس المتفرغين بدوام كامل، كما أن الممارسات المؤسسية المتعلقة بالتقدير والتعويض والدعم هي التي تبني وتؤثر في الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس غير المتفرغين.

كما قام حنونة (2006) بدراسة هدفت إلى تعرُّف مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة. حيث أُجريت الدراسة على عينة مكونة (340) موظفاً وموظفةً، وقد اعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود مستوى عالٍ من الالتزام التنظيمي لدى موظفي الجامعات في قطاع غزة، كما أشارت إلى وجود فروق في مستويات الالتزام التنظيمي لدى العاملين في هذه الجامعات تعزى للمتغيرات الديمغرافية (العمر، مستوى التعليم، وسنوات الخدمة، المستوى الوظيفي)، في حين لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس أو مكان العمل..

في حين هدفت دراسة سومرال (Sumarall, 2006) إلى معرفه مستوى الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع بالمسيسيبي، وعلاقته بمستوى المشاركة في اتخاذ القرارات، حيث استخدم الباحث استبانة تم توزيعها على جميع أفراد المجتمع البالغ عددهم (2349) فرداً، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وجود التزام تنظيمي مرتفع لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين مستوى المشاركة في اتخاذ القرارات ومستوى الالتزام التنظيمي لديهم، كما أظهرت عدم وجود علاقة بين مستوى الالتزام التنظيمي وبعض المتغيرات الشخصية كالعمر والجنس ومستوى التحصيل العلمي وسنوات الخبرة.

وقد أجرى شوغتاي وظفر (Chughtai & Zafar, 2006) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين المتغيرات الشخصية والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى أساتذة الجامعات في باكستان، وفحص تأثير الالتزام التنظيمي على الأداء الوظيفي والتسرب الوظيفي (الرغبة في ترك العمل)، وقد استخدم الباحثان مقياس بورتر وزملائه لقياس الالتزام التنظيمي على عينة مكونة من (125) أستاذاً جامعياً من (33) جامعة في المدن التالية: لاهور، إسلام أباد وبيشاور، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اختلاف درجة الالتزام التنظيمي بين أفراد العينة، كما أن الخصائص الشخصية التي اشتملت على العمر والمؤهل العلمي والحالة الاجتماعية ومدة الخدمة والثقة بالإدارة كانت ترتبط بشكل قوي بالالتزام التنظيمي، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الالتزام التنظيمي والتسرب الوظيفية، بينما يوجد علاقة إيجابية بين الالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي للأفراد.

وأخيراً فقد تناولت دراسة سيليب (Celep, 2001) الالتزام التنظيمي للمعلمين في المؤسسات التعليمية، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي مستخدماً أداة قام بإعدادها لقياس الالتزام التنظيمي تكونت من 28 بنداً اشتملت أبعاد الالتزام بالمدرسة والالتزام بالعمل التعليمي والالتزام بمهنة التعليم والالتزام بالعمل الجماعي، وقد أُجريت هذه الدراسة على معلمي المدارس الثانوية في مقاطعة زون جولداك Zonguldah في تركيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (3000) معلماً ومعلمة، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة بين الالتزام التنظيمي واعتزاز المدرسين بأنهم جزء من المدرسة، كما أظهرت أن لديهم التزاماً كبيراً للعمل اليومي ولمهنة التدريس، وأن هنالك علاقة ارتباطية بين أبعاد الالتزام التنظيمي الأربعة التي تم ذكرها.

4.2.2 الدراسات السابقة التي تربط الأنماط القيادية بالأمن النفسي أو الالتزام التنظيمي

قام سيسوانتو وآخرون (Siswanto., et al,2024) بدراسة جاءت بهدف تحليل علاقة القيادة بإدارة المعرفة والقدرة على الابتكار والأمن النفسي للمعلمين في المدارس المهنية، وقد تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (354) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن لنمط القيادة تأثير كبير على إدارة المعرفة والقدرة على الابتكار، كما أن لها تأثير كبير على الأمن النفسي.

وقد أجرى الخلايلة (2021) دراسة هدفت إلى تعرف أنماط السلطة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في محافظة الزرقاء، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث قام بتطبيقها على عينة تكونت من (279) معلماً ومعلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط السلطة الإدارية لدى مديري المدارس جاءت متباينة على الترتيب التالي: نمط السلطة الإدارية الديمقراطية في الترتيب الأول، تلاه نمط السلطة الإدارية الأوتوقراطية وأخيراً نمط السلطة الإدارية الترسلية، كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين جاء بدرجة عالية جداً، ولا يوجد فروق ذات دلالة

إحصائية وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة العملية، كما أشارت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أنماط السلطة الإدارية ومستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء.

في حين هدفت دراسة كيركس و بالسي (Kirkic & Balci, 2021) إلى معرفة أساليب القيادة المتبعة لدى مديري المدارس في منطقه كوتشوك في تركيا، ودورها في تحديد مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي رياض الأطفال، وقد اتبع الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، باستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (237) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن أسلوب القيادة التحويلية من أكثر الأساليب السائدة التي يتبعها مديرو المدارس من وجهة نظر المعلمين، كما أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين أساليب القيادة ومستوى الالتزام التنظيمي.

وقد أجرى الغضوري (2020) دراسة هدفت إلى تعرف الأنماط القيادية لدى مديري المدارس وأثرها على الالتزام التنظيمي للمعلمين، حيث تم تطبيق الدراسة على المدارس الحكومية الكويتية، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي في دراسته، مستخدماً الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طبقها على عينة مكونة من (383) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية الكويتية، وقد توصلت الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي جاء بالمرتبة الأولى، يليه النمط التساهلي، وأخيراً النمط الأوتوقراطي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الالتزام التنظيمي لدى المعلمين كان بدرجة مرتفعة، بالإضافة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الأنماط القيادية لمديري المدارس بدولة الكويت في الالتزام التنظيمي للمعلمين وجاء بدرجة عالية وقوية.

بينما قام بوخلوة وقمو (2016) بدراسة هدفت إلى تعرُّف نمط القيادة الإدارية السائد في جامعة قاصدي مرباح ومستوى الالتزام التنظيمي للأساتذة فيها، حيث اشتملت الدراسة على (154) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن درجة الالتزام التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر لنمط القيادة الديمقراطي على الالتزام التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس.

في حين جاءت دراسة العبد اللطيف (2015) بهدف تعرف الأنماط الإدارية لمديري المدارس بالأحساء وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين، حيث اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقها على عينة عشوائية عنقودية من المعلمين بالمدارس الثانوية الحكومية في الأحساء والبالغ عددهم (232) معلماً ومعلمة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأنماط الإدارية لمديري المدارس والالتزام التنظيمي للمعلمين بأبعاده الأربعة (الالتزام نحو مهنة التعليم والمدرسة والعمل المدرسي والزملاء).

وأخيراً أجرى دواني وديراني (1983) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة وشعور المعلمين بالأمن النفسي، حيث أُجريت الدراسة على (427) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من (64) مدرسة في محافظة عمان، وقد خلصت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين نمط القيادة والأمن النفسي للمعلمين، إلا أنها لم تُظهر فرقاً للجنس ولا للمؤهل العلمي لدى المديرين والمديرات في شعور المعلمين والمعلمات بالأمن النفسي.

5.2.2 ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع دراستها، ظهر لها أن هناك تنوعاً في طرح الموضوعات والمتغيرات والمنهجيات والنتائج التي تم الوصول إليها بتنوع الجوانب والموضوعات البحثية، وفيما يأتي ملخص لهذه الدراسات وفق التصنيفات أدناه:

1.5.2.2 من حيث المنهج:

اتبعت الدراسات السابقة مناهج مختلفة تبعاً لملائمتها أغراض الدراسة، وتم تصنيفها كالآتي:

- تفردت دراسة لوين وآخرون (Lewin et al, 1939) بالمنهج التجريبي.
- اتبعت دراسة خلايلة (2023) والرويلي (2023) وزيدان (2022) وآديمي (Adeyemi, 2020) وأبوالا (Abwalla, 2014) وستامبف (Stumpf, 2001)، ودراسة جلجل وآخرون (2022)، والرواشدة (2005)، والخلايلة (2021)، والغضوري (2020)، والعبد اللطيف (2015)، ودراسة كيركس وبالسي (Kirkis & Balci, 2021) المنهج الوصفي الارتباطي.

- وقد اتبعت المنهج التحليلي الدراسات الآتية: أبو جامع (2022)، والعكور (2022)، وعبد العزيز (2016)، ودراسة علي (2014)، والصرايرة (2009)، والرويشد (2022)، والسياني (2015).

- في حين دمجت دراسة وارمان (Warman, 2022) بين المنهج الوصفي والنوعي.
- أما دراسات: أبو شرخ (2024)، ومعاني (2023)، والشمري (2021)، والغريب وآخرون (2020)، وعيروط (2018)، ودراسة عيسى والعطاري (2018)، ورومنديني (Romondini, 2017)، واليعربي (2017)، ودراسة ندى (2013)، ونصر الله (2022)، والسنتريسي وآخرون (2018)، والعنزي (2018)، وداسة جوادي وآخرون (2017)، وبركات وآخرون (2010)، والعازمي (2024)، والجابري وإبراهيم (2022)، وعبدالنعيم (2020)،

وسليب (Celep, 2001)، والوزرة (2015)، والشهومي وآخرون (2020)، وعباس (2012)، والخزاعلة والحراحشة (2020) اتبعت المنهج الوصفي، وقد **تشابهت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات بالمنهج المتبع.**

ويبدو ومما سبق أن مجموعة كبيرة من الدراسات اتبعت المنهج الوصفي وذلك لحداثة الموضوع وأهميته، مما يتطلب دراسة عميقة للموضوع، ومراجعة الأدبيات السابقة، كما يظهر أن هناك قلة في استخدام المنهج التجريبي لأن تجربة هذه التقنيات مكلفة إلى حد ما.

2.5.2.2 من حيث العينة

كان هناك اختلاف في حجم ونوع العينة المطبقة على الدراسات السابقة على النحو الآتي:

- كان حجم عينة دراسة بيرد (Bird,2013) قليل حيث اشتمل فقط على 8 مدراء مدارس.
- أما عينة دراسة عباس (2012) تكونت من 29 عضو هيئة تدريس في الكلية، وعينة دراسة الصرايرة (2009) تكونت من 85 رئيس قسم في الجامعة، في حين اشتملت عينة دراسة السياني (2015) على 52 عاملاً وعاملة في الجامعة.
- أما دراسة: أبو شرخ (2024) ومعاني (2023)، وخلايلة (2023)، والرويلي (2023)، وزيدان (2022)، وأبو جامع (2022)، والعكور (2022)، والشمري (2021)، وآديمي (Adeyemi, 2020)، والغريب وآخرون (2020)، وعيروط (2018)، ودراسة رومنديني ((Romondini, 2017، وأبوالا (Abwalla, 2014)، ودراسة ندى (2013)، وهاوكنز (Hawkins, 2002)، ونصر الله (2022)، والعنزي (2018)، وداسة أوزو وآخرون(Ozu et al, 2017، وكسلايكوف وآخرون (Kislyakov et al, 2017)، وعبد العزيز (2016)، والزبيدي (2016)، والرواشدة (2005)، والعازمي (2024)، والشهراني (2023)، والجابري وإبراهيم (2022)، والرويشد (2022)، والشهومي وآخرون (2020)، وعبدالنعيم (2020)، والخلايلة (2021)، والغضوري (2020)، والعبد اللطيف (2015)، ودواني وديراني (1983)، ودراسة كيركس وبالسي (Kirkis & Balci, 2021)، ودراسة سيسوانتو وآخرون (Siswanto et al, 2024)، فقد تراوحت عينتهم ما بين (150 _ 500) معلم ومعلمة مدرسة، أو مدراء مدارس.

- بينما دراسة: عيسى والعطاري (2018)، والسنتريسي وآخرون (2018)، وبركات وآخرون (2010)، ودراسة بوخلوة وقمو (2016)، وشوغتاي وظفر(Chughtai & Zafar, 2006)، وحنونة (2006)، ومورفي (Murphy, 2009)، والوزرة (2015)، والعمري وسلمان (1996)،

وعلي (2014)، والخزاعلة والحراحشة (2020)، وماردیني (2001)، والخيري (2010)، ودراسة أفشاراي وآخرون (Afshari et al, 2017)، وعباس (2012)، والصرايرة (2009)، تراوحت عينتهم ما بين (120 _ 500) عضو هيئة تدريس في الجامعة، أو من العاملين في الجامعات والكليات.

- وقد تكونت عينة دراسة اليعربي (2017) من 390 موظف وموظفة ضمن إطار الأخصائي الاجتماعي والإداري والمالي والمدرس.
- وقد اشتملت عينات دراسة: جلجل وآخرون (2022)، وزانج وانج (Zhang & Wang, 2011)، وباتيل (Patail, 2008) على طلاب وطالبات من طلبة الجامعات والكليات، في حين كانت عينة دراسة لوين وآخرون (Lewin et al, 1939) مكونة من ثلاثة مجموعات أطفال في سن العاشرة.
- بينما اشتملت عينات كل من دراسة: ستامبف (Stumpf, 2001)، وجوادي وآخرون (2017)، وإيرلين (Erlan, 2013)، ومارتين (Martin, 2013)، والبقمي (2012) على موظفين خارج قطاع التربية والتعليم.

وقد تشابهت عينة الدراسة الحالية مع عينات بعض الدراسات السابقة في أنها كانت مكونة من معلمي ومعلمات المدارس، كما أنها تشابهت من ناحية العدد، حيث بلغت عينة الدراسة الحالية (365) معلماً ومعلمة، وقد اختلفت الدراسة مع بعض الدراسات السابقة، حيث أن بعض الدراسات السابقة كانت موجهة إلى فئة غير المعلمين والمعلمات في المدارس، فبعضها كان موجهاً لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات أو العاملين فيها، وبعضها الآخر كان موجهاً للعاملين في مكاتب التربية، أو للعاملين في مؤسسات خارج نطاق التربية والتعليم، في حين أن البعض الآخر كان موجهاً للطلبة في الكليات والجامعات.

3.5.2.2 من حيث الأدوات

استخدمت الدرراسات السابقة مقاييس وأدوات مختلفة ومتنوعة وذلك تبعاً لطبيعة أغراض الدراسة وهدفها، وتم تصنيفها على النحو الآتي:

- استخدمت دراسة أبو شرخ (2024)، ومعاني (2023)، والشمري (2021)، والغريب وآخرون (2020)، وعيروط (2018)، ودراسة عيسى والعطاري (2018)، واليعربي (2017)، ودراسة ندى (2013)، والعنزي (2018)، وداسة جوادي وآخرون (2017)، والعازمي (2024)،

والجابري وإبراهيم (2022)، وعبدالنعيم (2020)، وسليب (Celep, 2001)، والصرايرة (2009)، وداسة أوزو وآخرون (Ozu et al, 2017)، والخزاعلة والحراحشة (2020)، وحنونة (2006)، بيرد (Bird,2013)، وخلايلة (2023)، الشهراني (2023)، الرويشد (2022)، الشهومي وآخرون (2020)، السياني (2015)، وسومرال (Sumarall, 2006)، والعبد اللطيف (2015)، والغضوري (2020)، والخلايلة (2021)، وكيركس وبالسي (Kirkis & Balci, 2021)، وأبوالا (Abwalla, 2014)، ودراسة أفشاراي وآخرون (Afshari et al, 2017)، والعكور (2022)، وزيدان (2022)، والرويلي (2023)، وأبو جامع (2022) الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لأهدافها وأغراضها.

- استخدمت دراسة وروميديني (Romondini, 2017) حقيبة الممارسات القيادية التي طورها بوستر.
- استخدمت دراسة ونصر الله (2022)، والسنتريسي وآخرون (2018)، وبركات وآخرون (2010)، وجلجل وآخرون (2022)، وعبد العزيز (2016)، والزبيدي (2016)، وعلي (2014)، وعباس (2012)، وزانج وانج (Zhang & Wang, 2011)، والرواشدة (2005) مقاييس لقياس الأمن النفسي.
- استخدمت دراسة شوغتاي وظفر (Chughtai & Zafar, 2006) مقياس بورتر وزملائه لقياس الالتزام التنظيمي.
- استخدمت دراسة وارمان (Warman, 2022) المراقبة والمقابلة لجمع البيانات.
- وقد استخدمت دراسة لوين وآخرون (Lewin et al, 1939) الملاحظة والتسجيلات المرئية والمقابلات والمحادثات.

وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الصنف الأول من حيث أداة جمع البيانات وهي الاستبانة.

4.5.2.2 من حيث النتائج

من خلال ما تم استعراضه من الدراسات السابقة يمكن إجمال النتائج كالآتي:

- أجمعت دراسة أبو شرخ (2024)، والشمري (2021)، والغريب وآخرون (2020)، واليعربي (2017)، ودراسة ندى (2013)، وخلايلة (2023)، وأبوالا (Abwalla, 2014)، وورومنديني (Romondini, 2017)، والرويلي (2023)، وزيدان (2022)، وأبو جامع (2022)، والعكور (2022)، وارمان (Warman, 2022)، ستامبف (Stumpf, 2001)، وآديمي (Adeyemi, 2020، واليعربي (2017)، والخيري (2010)، وهاوكنز (Hawkins, 2002)، وماردیني (2001)، والخلايلة (2021)، والغضوري (2020) على أن النمط الشائع لدى المدراء والقادة هو النمط الديموقراطي.
- بينما أشارت نتائج دراسة معاني (2023) أن النمط التسيبي هو النمط الشائع يليه النمط الدكتاتوري ثم الديمقراطي.
- وقد أشارت نتائج دراسة لوين وآخرون (Lewin et al, 1939) أن النمط الدكتاتوري يولد مردود عمل مرتفع ويرافقه عدم ثقة بالقائد وتمرد، في حين أن النمط الديمقراطي يولد علاقات ودية ومشاركة في العمل واستقلالية، أما نمط عدم التدخل فهو يولد فوضى ونتائج غير مرضية، وأن النمط الديمقراطي هو أفضل الأنماط والنماذج.
- بينت دراسة عيروط (2018) أن النمط التسلطي هو النمط الشائع، يليه الترسلي ثم الديمقراطي.
- وقد أشارت دراسة عيسى والعطاري (2018) أن النمط التمكيني هو الشائع، يليه الديمقراطي ثم الأوتوقراطي.
- وقد أظهرت دراسة أفشاراي وآخرون (Afshari,et al, 2017) أن النمط الشائع هو النمط التشاركي ثم التوجيهي ويليه التفويضي.
- أوضحت دراسة بيرد (Bird, 2013) أن أفضل الأنماط هو القيادة الظرفية أو الموقفية.
- أظهرت دراسة أوزو وآخرون (Ozu et al, 2017)، والزبيدي (2016)، وعلي (2014)، والصرايرة (2009) أن الأفراد العاملين لديهم أمن نفسي مرتفع.
- أظهرت دراسة نصر الله (2022)، وزانج ووانج (Zhang & Wang, 2011)، والعمري وسلمان (1996)، وباتيل (Patail, 2008) أن الأفراد العاملين لديهم أمن نفسي متوسط.

- أظهرت دراسة الخزاعلة والحراحشة (2020)، والسنتريسي وآخرون (2018)، وجوادي وآخرون (2017)، وعباس (2012)، وبركات وآخرون (2010)، والرواشدة (2005) أن الأفراد العاملين لديهم أمن نفسي منخفض.
- أظهرت دراسة بوخلوة وقمو (2016)، والعازمي (2024)، والشهراني (2023)، والجابري وإبراهيم (2022)، والرويشد (2022)، وعبد النعيم (2020)، والسياني (2015)، والوزرة (2015)، والبقمي (2012)، وحنونة (2006)، وإيرلن (Erlan, 2013)، وسومرال (Sumarall, 2006)، ودراسة سليب (Celep, 2001) أن الأفراد العاملين لديهم التزام تنظيمي مرتفع.
- أظهرت دراسة العبد اللطيف (2015)، وكيركس وبالسي (Kirkis & Balci, 2021) أن هناك علاقة ارتباطية بين نمط القيادة والالتزام التنظيمي للأفراد العاملين.
- أظهرت دراسة سيسوانتو وآخرون (Siswanto et al, 2024)، وداوني وديراني (1983) أن هناك علاقة ارتباطية بين نمط القيادة والأمن النفسي للأفراد العاملين.

وسيتم استعراض توافق واختلاف نتائج الدراسات السابقة مع نتائج الدراسة الحالية في الفصل الخامس من هذه الدراسة.

5.5.2.2 موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

- تتميز هذه الدراسة بأنها الأولى في فلسطين _في حدود علم الباحثة_ التي بحثت عن النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية (ليفين وليبيت ووايت) وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين.
- تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتناولها لمتغير النمط القيادي الشائع وفق نظرية (ليفين وليبيت ووايت)، وربطه مع متغيري الأمن النفسي والالتزام التنظيمي للمعلمين.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بعينة الدراسة، حيث اشتملت على شريحة من المعلمين العاملين في المدارس الحكومية ولم تقتصر على جزء منهم (المعلمين ذكور وإناث ومن المدارس الأساسية والثانوية).
- تتميز الدراسة الحالية بانها تتناول موضوع النمط القيادي الشائع وفق نظرية (ليفين وليبيت ووايت) وهذا الموضوع يتسم بالأصالة، حيث تم ربطه بالأمن النفسي للمعلمين والالتزام التنظيمي لديهم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ الدراسة، حيث اشتمل هذا الفصل على تعريف بمنهج الدراسة المستخدم، ووصف لمجتمع الدراسة، وتحديد عينتها، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى توضيح إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية التي قامت الباحثة باستخدامها في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف هذه الإجراءات.

1.3. منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثه باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد حاولت الباحثة من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكوناتها، حيث يُعتبر ذلك أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة بالفحص والتحليل.

2.3. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية في (المحافظات الشمالية) في فلسطين خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2025/2024)، والبالغ عددهم (38811) معلماً ومعلمة وفقاً للكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي 2022–2023 (وزارة التربية والتعليم، 2023)، حيث لم يتم إدراج الأعداد لمحافظات غزة (المحافظات الجنوبية) بسبب الأوضاع الحالية وصعوبة التطبيق والتنفيذ فيها. والجدول (1.3) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للمحافظات.

الجدول (1.3): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المحافظة

المنطقة	المحافظة	عدد المعلمين
الشمال	جنين	3083
	طوباس	980
	قباطية	2032
	نابلس	3505
	جنوب نابلس	1754
	طولكرم	2764
	سلفيت	1461
	قلقيلية	1798
المجموع		**17377**
الوسط	رام الله والبيرة	2983
	أريحا والأغوار	510
	القدس	1110
	ضواحي القدس	1417
	بيرزيت	1522
المجموع		**7542**
الجنوب	بيت لحم	2784
	شمال الخليل	2308
	الخليل	3669
	جنوب الخليل	3410
	يطا	1721
المجموع		**13892**
المجموع الكلي		**38811**

3. 3 عينة الدراسة

اعتمدت الباحثة على عينة عشوائية عنقودية ممثلة لمجتمع الدراسة، حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى ثلاثة مناطق باعتبار كل منها عنقود (شمال ووسط وجنوب)، واختيار مديرية واحدة عشوائياً من كل منطقة عشوائياً (نابلس من الشمال، ضواحي القدس من الوسط، وبيت لحم من الجنوب)، وقد كان عدد المعلمين الإجمالي في المديريات الثلاثة (7506) معلماً ومعلمة. وبعدها تم حساب عينة الدراسة عن طريق جداول كريجسي ومورغان (Krejcie & Morgan,1970)، وكان عددهم (365) معلماً ومعلمة، وبعد تحديد العدد المطلوب تم التواصل مع المديريات الثلاثة وتعميم الاستبانة على جميع معلمي

ومعلمات هذه المديريات، وعندما وصلت الردود إلى العدد المطلوب وهو (365) رداً اكتفت الباحثة بها وبدأت بالتحليل، والجدول (2.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها الديموغرافية.

وصف متغيرات أفراد العينة:

يبين الجدول (2.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية، حيث يتضح من الجدول أن متغير الجنس كان بنسبة (45.8%) للذكور، ونسبة (54.2%) للإناث، أما متغير المؤهل العلمي فقد جاء بنسبة (66.3%) بكالوريوس فأقل، ونسبة (33.7%) ماجستير فأعلى، كما يظهر من الجدول أن متغير الخبرة في العمل المدرسي جاء بنسبة (27.1%) أقل من 5 سنوات، ونسبة (26.6%) من 5- 10 سنوات، ونسبة (46.3%) لأكثر من 10 سنوات، في حين أن متغير مستوى المدرسة جاء بنسبة (50.7%) أساسية، ونسبة (49.3%) ثانوية.، وأخيراً فإن متغير المديرية جاء بنسبة (32.4%) مديرية نابلس، ونسبة (43.8%) مديرية ضواحي القدس، ونسبة (23.8%) مديرية بيت لحم.

جدول (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	167	%45.8
	انثى	198	%54.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	242	%66.3
	ماجستير فأعلى	123	%33.7
الخبرة في العمل المدرسي	أقل من 5 سنوات	99	%27.1
	من 5-10 سنوات	97	%26.6
	أكثر من 10 سنوات	169	%46.3
مستوى المدرسة	أساسية	185	%50.7
	ثانوية	180	%49.3
المديرية	نابلس	118	%32.4
	ضواحي القدس	160	%43.8
	بيت لحم	87	%23.8

4.3 أداة الدراسة:

1.4.3. بناء الأداة

هدفت الدراســة التعرف إلى النمط القيادي الشــائع لدى مديري المدارس الحكوميه في فلســطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" وعلاقته بالأمن النفسـي والالتزام التنظيمي لمعلميهم، ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير أداة الدراسـة للتعرف إلى كل من (النمط القيادي، الأمن النفسـي، والالتزام التنظيمي)، وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وقد تكونت الأداة من:

الجزء الأول (المعلومات الديموغرافية للمستجيب):

والتي اشتملت على: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في العمل المدرسي، مستوى المدرسة، والمديرية.

الجزء الثاني (محاور الاستبانة ومجالاتها وفقراتها):

وقد تكوَّن هذا الجزء من:

المحور الأول: الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في فلســـطين، للتعرف إلى النمط القيادي الشائع.

قامت الباحثة ببناء المحور الأول بالاعتماد على الأدب النظري، وأدوات الدراسات السابقة، منها دراسة أبو شـــرخ (2024)، معاني (2023)، خلايلة (2023)، أبو جامع (2022)، ودراســـة وارمان (Warman, 2022)، لوين وآخرون (Lewin et al., 1939)، آديمي (Adeyemi, 2020) ، وقد توزعت فقرات هذا المحور والبالغ عددها (24) فقرة على المجالات الثلاثة الآتية:

- المجال الأول: النمط القياديّ الأوتوقراطيّ.
- المجال الثاني: النمط القياديّ الدّيموقراطيّ.
- المجال الثالث: النمط القياديّ الترسليّ / التّسيبيّ.

المحور الثاني: الأمن النفسيّ للمعلِّمين

قامت الباحثة ببناء المحور الثاني بالاعتماد على الأدب النظري، وأدوات الدراسات السابقة، منها دراسة نصر الله (2022)، الخزاعلة والحراحشة (2020)، العنزي (2018)، دراسة أوزو وآخرون (Ozu et al, 2017)، كســـلايكوف وآخرون (Kislyakov et al., 2017)، باتيل (Patail, 2008)، وقد توزعت فقرات هذا المحور والبالغ عددها (24) فقرة على المجالات الأربعة الآتية:

- المجال الأول: الأمن النّفسيّ المتعلّق بالمعلّم نفسه.
- المجال الثاني: الأمن النفسيّ المتعلّق بالعمل.
- المجال الثالث: الأمن النفسيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة.

- المجال الرابع: الأمن النفسيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة.

المحور الثالث: الالتزام التنظيمي لدى المعلّمين

قامت الباحثة ببناء المحور الثالث بالاعتماد على الأدب النظري، وأدوات الدراسات السابقة، منها دراسة العازمي (2024)، الشهراني (2023)، الرويشد (2022)، ودراسة إيرلن (Erlan, 2013)، مارتن (Martin, 2013)، مورفي (Murphy, 2009)، وقد توزعت فقرات هذا المحور والبالغ عددها (24) فقرة على المجالات الثلاثة الآتية:

- المجال الأول: الالتزام العاطفيّ.
- المجال الثاني: الالتزام الاستمراريّ.
- المجال الثالث: الالتزام الأخلاقيّ / المِعْياريّ.

وللإجابة عن فقرات الاستبانة تم اعتماد مقياس ليكرت (Likrrt) الخماسي، بإعطاء كل فقرة من فقراتها درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وتمثل رقمياً (1.2.3.4.5) على الترتيب، ملحق رقم (1).

2.4.3 صدق الأداة:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال الطريقتين الآتيتين:

1- **صدق المحكمين:** إذ تم عرض الأداء بصورتها الأولية على (12) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة والقيادة التربوية واللغة العربية والتربية، ملحق رقم(2)، وطُلِب منهم تحكيم الاستبانة وفقراتها من حيث:

- مدى ملائمة فقرات الاستبانة لمجالاتها.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات.
- الإشارة بالحذف أو الإضافة أو التعديل المقترح.
- إخراج الأداة بشكلها العام بحيث تقيس الأداة الهدف المراد قياسه.

وبعد مراجعة الباحثة لملاحظات المحكمين وتعديلاتهم، وما أجمع عليه (80%) فأكثر، أصبحت الأداة بصورتها النهائية على النحو الآتي:

المحور الأول: الأنماط القيادية لدى مديري المدارس

وقد توزعت فقرات هذا المحور والبالغ عددها (24) فقرة على المجالات الثلاثة الآتية:

- المجال الأول: النمط القياديّ الأوتوقراطيّ، وتكوَّن من 8 فقرات.
- المجال الثاني: النمط القياديّ الدّيموقراطيّ، وتكوَّن من 8 فقرات.
- المجال الثالث: النمط القياديّ الترسليّ / التّسيبيّ، وتكوَّن من 8 فقرات.

والجدول (3.3) يبين توزيع فقرات هذا المحور على مجالاته:

الجدول (3.3): توزيع فقرات مقياس الأنماط القيادية

رقم المجال	مجالات الدراسة	ارقام الفقرات	عدد الفقرات
1	النمط القياديّ الأوتوقراطيّ	1-8	8
2	النمط القياديّ الدّيموقراطيّ	9-17	8
3	النمط القياديّ الترسليّ / التّسيبيّ	18-24	8
المجموع			24

المحور الثاني: الأمن النفسيّ لدى المعلّمين

وقد توزعت فقرات هذا المحور والبالغ عددها (24) فقرة على المجالات الأربعة الآتية:

- المجال الأول: الأمن النّفسيّ المتعلّق بالمعلّم نفسه، وتكوَّن من 6 فقرات.
- المجال الثاني: الأمن النفسيّ المتعلّق بالعمل، وتكوَّن من 6 فقرات.
- المجال الثالث: الأمن النفسيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة، وتكوَّن من 6 فقرات.
- المجال الرابع: الأمن النفسيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة، وتكوَّن من 6 فقرات.

والجدول (4.3) يبين توزيع فقرات هذا المحور على مجالاته:

الجدول (4.3) توزيع فقرات مقياس الأمن النفسي لدى المعلمين على مجالاته

رقم المجال	مجالات الدراسة	ارقام الفقرات	عدد الفقرات
1	الأمن النفسيّ المتعلّق بالعمل.	1-6	6
2	الأمن النفسيّ المتعلّق بالعمل.	7-12	6
3	الأمن النفسيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة.	13-18	6
4	الأمن النفسيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة.	19-24	6
المجموع			24

المحور الثالث: الالتزام التنظيمي لدى المعلّمين

وقد توزعت فقرات هذا المحور والبالغ عددها (24) فقرة على المجالات الثلاثة الآتية:

- المجال الأول: الالتزام العاطفيّ، وتكوَّن من 8 فقرات.
- المجال الثاني: الالتزام الاستمراريّ، وتكوَّن من 8 فقرات.
- المجال الثالث: الالتزام الأخلاقيّ / المِعْياريّ، وتكوَّن من 8 فقرات.

والجدول (5.3) يبين توزيع فقرات هذا المحور على مجالاته:

الجدول (5.3) توزيع فقرات مقياس الالتزام التنظيمي لدى المعلمين على مجالاته

رقم المجال	مجالات الدراسة	ارقام الفقرات	عدد الفقرات
1	الالتزام العاطفيّ	8-1	8
2	الالتزام الاستمراريّ	17-9	8
3	الالتزام الأخلاقيّ / المِعْياريّ	24-18	8
المجموع			24

يتبين مما ســـبق أن محاور أداة الدراســـة، ومجالاتها بقيت كما هي، ولكن تم إجراء بعض التعديلات الطفيفة على بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية، أو الإشارة بالحذف لكلمات بسيطة حتى تصل العبارة إلى درجة مناسبة من الوضوح والبعد عن الفقرات المركبة.

2- الصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي):

تم التحقق من صـــدق الأداة أيضـــاً من خلال الاتســـاق الداخلي بحســـاب معاملات ارتباط الفقرات بمجالاتها كما هو موضح في الجدول (6.3) والجدول (7.3) والجدول (8.3):

جدول (6.3): معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" من وجهه نظر المعلمين

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الر قم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.806**	0.000	9	0.803**	0.000	17	0.493**	0.000
2	0.734**	0.000	10	0.813**	0.000	18	0.752**	0.000
3	0.817**	0.000	11	0.841**	0.000	19	0.742**	0.000
4	0.769**	0.000	12	0.699**	0.000	20	0.747**	0.000
5	0.837**	0.000	13	0.845**	0.000	21	0.717**	0.000
6	0.805**	0.000	14	0.821**	0.000	22	0.712**	0.000
7	0.845**	0.000	15	0.854**	0.000	23	0.679**	0.000
8	0.771**	0.000	16	0.791**	0.000	24	0.694**	0.000
النمط القياديّ الأوتوقراطيّ			**النمط القياديّ الدّيموقراطيّ**			**النمط القياديّ الترسليّ / التّسيبيّ**		

** **داله احصائية عند 0.05**

جدول (7.3): معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الأمن النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الر قم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.569**	0.000	9	0.579**	0.000	17	0.558**	0.000
2	0.606**	0.000	10	0.266**	0.000	18	0.676**	0.000
3	0.650**	0.000	11	0.609**	0.000	19	0.556**	0.000
4	0.660**	0.000	12	0.600**	0.000	20	0.581**	0.000
5	0.540**	0.000	13	0.528**	0.000	21	0.606**	0.000
6	0.606**	0.000	14	0.524**	0.000	22	0.509**	0.000
7	0.688**	0.000	15	0.490**	0.000	23	0.605**	0.000
8	0.568**	0.000	16	0.563**	0.000	24	0.516**	0.000

**** داله احصائية عند 0.05**

جدول (8.3): معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الر قم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.658**	0.000	9	0.782**	0.000	17	0.704**	0.000
2	0.755**	0.000	10	0.777**	0.000	18	0.732**	0.000
3	0.745**	0.000	11	0.708**	0.000	19	0.665**	0.000
4	0.655**	0.000	12	0.727**	0.000	20	0.604**	0.000
5	0.625**	0.000	13	0.689**	0.000	21	0.668**	0.000
6	0.659**	0.000	14	0.717**	0.000	22	0.628**	0.000
7	0.753**	0.000	15	0.656**	0.000	23	0.601**	0.000
8	0.701**	0.000	16	0.607**	0.000	24	0.561**	0.000

**** داله احصائية عند 0.05**

يتبين من قيم معاملات الارتباط والدلالة الإحصـــائية أن جميع قيم معاملات الارتباط جاءت دالة إحصـائياً، وغالبيتها كانت بدرجة مرتفعة، والقليل منها بدرجة متوسطة، وهذا يدلل على أن صـدق أداة الدراسة بمحاورها ومجالاتها وفقراتها قد تحقق منهجياً، ملحق رقم (3).

3.4.3 ثبات الأداة

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات أداة الدراســة بحســاب معامل الثبات باســتخدام معادلة كرونباخ ألفا لمجالات الاســـتبانة ومحاورها الثلاثة، وقد جاءت جميع قيم معاملات الثبات مرتفعة، حيث تراوحي لمجالات الأنماط القيادية بين (0.834 –0.924)، اما محور الأمن النفسي للمعلمين فقد بلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (0.901)، وكذلك محور الالتزام التنظيمي للمعلمين فقد جاءت قيم

معامل ارتباط الدرجة الكلية (0.950)، وهذه النتائج تشـير إلى تمتع الأداة بثبات مرتفع يفي بأغراض الدراسة، كما هو موضح في الجدول (9.3) والجدول (10.3) والجدول (11.3).

جدول (9.3): معامل الثبات لمجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية وفق نظرية " ليفين وليبيت ووايت"

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
النمط القياديّ الأوتوقراطيّ	8	0.918
النمط القياديّ الدّيموقراطيّ	8	0.924
النمط القياديّ الترسليّ / التّسيبيّ	8	0.834

جدول (10.3): معامل الثبات لمجالات الأمن النفسي لدى المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
الأمن النّفسيّ المتعلّق بالمعلّم نفسه	**6**	**0.812**
الأمن النفسيّ المتعلّق بالعمل	**6**	**0.773**
الأمن النفسيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة	**6**	**0.825**
الأمن النفسيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة	**6**	**0.836**
الدرجة الكلية	**24**	**0.901**

جدول (11.3): معامل الثبات لمجالات الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
الالتزام العاطفيّ	**8**	**0.886**
الالتزام الاستمراريّ	**8**	**0.901**
الالتزام الأخلاقيّ / المِعْياريّ	**8**	**0.866**
الدرجة الكلية	**24**	**0.950**

5.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1- **المتغير المستقل:** تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفق نظرية "ليفين وليبيت ووايت".

2- **المتغيرات التابعة** اشتملت الدراسة على متغيرين تابعين، هما:

- المتغير التابع الأول: تقديرات المعلمين لمستوى الأمن النفسي لديهم.
- المتغير التابع الثاني: تقديرات المعلمين لمستوى الالتزام التنظيمي لديهم.

3- **المتغيرات التصنيفية:** اشتملت الدراسة على المتغيرات التصنيفية الآتية:

- الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي، وله مستويان: (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى).
- الخبرة في العمل المدرسي، وله ثلاثة فئات: (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- مستوى المدرسة، وله مستويان: (أساسية، ثانوي).
- المديرية، وله ثلاثة فئات: (نابلس، ضواحي القدس، بيت لحم).

6.3 إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بتنفيذ هذه الدراسة ضمن الإجراءات الآتية:

1. مراجعة الأدب النظري التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
2. تحديد مجتمع الدراسة والعينة.
3. تطوير أداة الدراسة بما يتفق مع أهدافها، والتأكد من صدقها وثباتها.
4. الحصول على كتاب تسهيل مهمة لتطبيق أداة الدراسة، والموجهة من عمادة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس إلى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ملحق رقم (4).
5. توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة إلكترونياً ضمن جدول زمني.
6. الانتهاء من تطبيق أداة الدراسة وجمعها، والبالغ عددها (365) استبانة، حيث تم تفريغ إجابات أفراد عينة الدراسة في جداول خاصة بغرض التحليل الإحصائي.
7. إجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
8. استخراج النتائج ومناقشتها وتفسيرها والتعقيب عليها.
9. عرض النتائج وتقديم التوصيات المنبثقة عن نتائج الدراسة.

7.3 المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة، تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام برنامجة الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

وقد تم تحديد معيار الحكم (المقياس الوزني) على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة من خلال تقسيمها إلى ثلاثة مستويات (منخفض، متوسط، مرتفع)، وبدرجة (منخفضة، متوسطة، ومرتفعة) وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

وعليه فسوف يُعدّ المتوسط الحسابي ذا درجة تطبيق:

- منخفضة إذا تراوح متوسطة بين (1-2.33).
- متوسطة إذا تراوح متوسطة بين (2.34-3.67).
- مرتفعة إذا تراوح متوسطة بين (3.68- 5).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو " **النمط القيادي الشـــائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلســـطين وفقاً لنظرية ليفين وليبيت ووايت (Lewin, Lippitt & White) وعلاقته بالأمن النفســـي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين**"، وبيان الفروق بين المتوســطات الحســابية تبعاً لمتغيرات الدراســة، وكذلك العلاقات الارتباطية بين متغيرات الدراسـة. وذلك من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسـة، وتحليل البيانات الإحصـائية التي تم الحصول عليها.

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" من وجهه نظر المعلمين؟

للإجابة عن سؤال الدراسـة الأول قامت الباحثة بحسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لاســتجابات أفراد عينة الدراســة على مجالات وفقرات الاســتبانة التي تعبر عن الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في فلســطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت"، للتعرف إلى النمط القيادي الشائع، ويبين الجدول رقم (1.4) قيم هذه المتوسات لمجالات الأنماط القيادية.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	**النمط القياديّ الدّيموقراطيّ**	3.97	0.69	مرتفعة	79.4 %
2	**النمط القياديّ الترسليّ / التّسيبيّ**	2.32	0.64	منخفضة	46.4 %
3	**النمط القياديّ الأوتوقراطيّ**	2.27	0.82	منخفضة	45.4 %

يلاحظ من الجدول رقم (1.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين، وفق نظرية (ليفين، ليبييت، ووايت). يتبين من خلال هذه القيم للأنماط الثلاثة محل الدراسة، أن مجال النمط القياديّ الدّيموقراطي قد حصل على أعلى متوسط، ومقداره (3.97)، وانحراف معياري (0.69)، وبدرجة **مرتفعة**، وبنسبة مئوية بلغت(79.4%)، في حين حصل مجال النمط القياديّ الترسليّ / التّسيبيّ على متوسط حسابي (2.32)، ومن ثم مجال النمط القياديّ الأوتوقراطيّ بمتوسط حسابي (2.27). وكلاهما بدرجة **منخفضة**، وبنسبة مئوية أقل من(50%). أي أن النمط القيادي الشائع، وفق ما جاء من استجابات أفراد عينة الدراسة، هو النمط القيادي الديموقراطي، كونه جاء بدرجة مرتفعة بخلاف النمطين الآخرين اللذين جاءا بدرجة منخفضة، أي بدرجة ممارسة منخفضة.

هذا بخصوص المتوسط الحسابي لتقديرات **أفراد العينة** للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين، وبما أن الدراسة هدفت التعرف إلى النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين، وهم **مجتمع الدراسة** التي أخذت منه العينة، فهذا يستدعي تعميم نتائج الدراسة التي حصلت عليها الباحثة من العينة إلى المجتمع، وهذا هو هدف الدراسة الأساس، وهذا هو واقع الإحصاء الاستدلالي. ويتم ذلك إحصائياً من خلال ما يعرف بالتقدير النقطي(Point Estimation) ، أو التقدير بفترة (Interval Estimation) (Lind., Marchal., and Wathen, 2011) .

أما **التقدير النقطي** فيعني تقدير قيمة المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة (معلمة المجتمع) من خلال قيمة المتوسط الحسابي للعينة (إحصاءة العينة)، بقيمة واحدة، قيمة نقطية، والقيمة الواحدة هذه هي قيمة المتوسط الحسابي المحسوب للعينة، فبما أن العينة ممثلة للمجتمع، وتم اختيارها عشوائياً، فإن

المتوسط الحسابي للمجتمع هو نفسه المتوسط الحسابي للعينة، وهو في حالتنا هذه للنمط القيادي الشائع، النمط الديموقراطي (3.97)، وانحراف معياري (0.69).

أما **التقدير بفترة** فيعني أن المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة يقع خلال فترة من القيم، وليس له قيمة واحدة. ويتوقع أن تكون قيمة المتوسط الحسابي للمجتمع **(μ)** داخل هذه الفترة، وهذه التقدير يسمى تقدير بفترة (Interval estimation) ، وهذه الفترة المراد تحديد متوسط المجتمع خلالها تتحدد بدرجة ثقة معينة وتعتمد على مستوى الدلالة المشار إليها في سؤال الدراسة، فإذا رغب الباحث أن تكون درجة الثقة في نتائجه (95% مثلاً)، فهذا يعني أن المتوسط الحسابي للمجتمع يقع ضمن الفترة المحسوبة بدرجة ثقة 95%.

وفي هذه الحالة يحدد الباحث درجة الثقة التي يريدها، وتتحدد من خلالها الفترة التي يقع ضمنها المتوسط الحسابي للمجتمع، وهي عادة 99%، أو 95%، وعليه تكون نسبة الخطأ 0.01، أو 0.05، وهو مستوى الدلالة أو ألفا (α).

وفترة الثقة التي يقع المتوسط الحسابي للمجتمع خلالها تعطى بالعلاقة الرياضية الآتية:

$$\mu = \overline{X} \pm Z\alpha/2 \; S/\sqrt{n} \quad \ldots\ldots\ldots\ldots\ldots\ldots \quad (1)$$

حيث أن:

μ: المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة،

$\overline{X}$: المتوسط الحسابي للعينة

S: الانحراف المعياري للعينة

n: عدد أفراد العينة

α: مستوى الدلالة

$Z\alpha/2$: القيمة المعيارية عند مستوى الدلالة المحدد.

وفي حال رغب الباحث بحساب المتوسط الحسابي للمجتمع بدرجة ثقة 95% مثلاً، تكون قيمة $Z_{\alpha/2}$ من الجداول الإحصائية 1.96، وبتعويض قيم العينة (متوسطها الحسابي، وانحرافها المعياري، وعدد أفرادها) في المعادلة (1)، تتحدد الفترة التي يقع خلالها المتوسط الحسابي للمجتمع، وهي:

$$(3.90 \leq \mu \leq 4.04)$$

وهذه هي الفترة التي يقع خلالها المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة، وهي فترة تقديرية، ولكنها بدرجة ثقة عالية (95%)، ونسبة خطأ لا تتجاوز (5%).

وفي هذه الدراسة، ووفق القيم الاحصائية الواردة فيها، بإمكان الباحثة أن تقول إن المتوسط الحسابي للنمط القيادي الشائع (النمط الديموقراطي) لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين يقع ضمن الفترة (3.90 -4.04)، وبدرجة ثقة مقدارها 95%. أي أن الباحثة تثق بنتيجتها بنسبة 95%.

ووفق قيم هذه الفترة، فإن قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجتمع الدراسة للنمط القيادي الديموقراطي، كنمط شائع، تقع جميعها ضمن الدرجة المرتفعة، وبهذا يمكن القول إن النمط القيادي الديموقراطي هو النمط القيادي الشائع لدى أفراد مجتمع الدراسة، وهم مديري المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين.

أما بخصوص النمطين الآخرين (الاتوقراطي، والتسيبي)، فهما نمطان موجودان لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين، ولكن لا يمكن اعتبارهما نمطان شائعان، نظراً لقيم المتوسطات الحسابية المنخفضة لكليهما.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجالات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت".

أولاً: مجال النمط القياديّ الدّيموقراطيّ: قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال النمط القياديّ الدّيموقراطيّ، ويبينها الجدول رقم (2.4).

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال النمط القياديّ الدّيموقراطيّ مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يُحفِّزُ مدير المدرسة معلِّميه على المبادرة والاجتهاد.	4.10	0.77	**مرتفعة**	82.0
2	يَسْعى إلى إيجاد علاقاتٍ إنسانيّةٍ مع أولياء الأمور.	4.10	0.83	**مرتفعة**	82.0
3	يَسْعى إلى إيجاد جوٍّ من التعاون بين الزملاء لتحقيق الأهداف.	4.04	0.81	**مرتفعة**	80.8
4	يَقومُ بحلِّ المشكلات بطريقة حكيمة وعقلانية.	3.99	0.81	**مرتفعة**	79.8
5	يُراعي احتياجات المعلِّمين ومشاعرهم.	3.96	0.84	**مرتفعة**	79.2
6	يُراعي الفروقَ الفرديّةَ بين المعلِّمين.	3.90	0.85	**مرتفعة**	78.0
7	يُشركُ المعلمين في عملية صُنع القرارات.	3.85	0.93	**مرتفعة**	77.0
8	يُعاملُ الجميع بطريقة عادلة.	3.83	1.01	**مرتفعة**	76.6
	الدرجة الكلية	**3.97**	**0.69**	**مرتفعة**	**79.4**

تشـــير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وحصـــلت الفقرة "يُحفّزُ مدير المدرسـة معلّميه على المبادرة والاجتهاد " والفقرة " يَسْـعى إلى إيجاد علاقاتٍ إنسـانيّةٍ مع أولياء الأمور " على أعلى متوســط حســابي (4.10)، ويليها فقرة " يَسْـــعى إلى إيجاد جوٍّ من التعاون بين الزملاء لتحقيق الأهداف " بمتوسط حسابي (4.04). وحصلت الفقرة " يُعاملُ الجميع بطريقة عادلة " على أقل متوسط حسابي (3.83)، يليها الفقرة " يُشركُ المعلمين في عملية صُنع القرارات " بمتوسط حسابي (3.85).

ثانياً: مجال النمط القياديّ الترســليّ / التّســيبيّ: قامت الباحثة بحســاب المتوســطات الحســابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال النمط القياديّ الترسليّ / التّسيبيّ، ويبينها الجدول رقم (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال النمط القياديّ الترسليّ / التّسيبيّ مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يُعْطي مدير المدرسة المعلّمين مساحة واسعة من الحرّيّة لممارسة نشاطاتهم، وإصدار قراراتهم.	3.11	1.21	**متوسطة**	62.2
2	يَتجنَّبُ التدخُّلَ في أعمال معلّميه وكيفية إنجازها.	2.42	0.93	**متوسطة**	48.4
3	يَلْتزمُ بعدم تقرير المهمّات والواجبات.	2.33	0.86	**منخفضة**	46.6
4	يُلقي مسؤولية إنجاز العمل على المعلّمين دون ضبط لسلوكهم أو توجيه لجهودهم.	2.18	0.91	**منخفضة**	43.6
5	يَتْركُ لكلِّ فرد حرية التَّصرف وفقاً لهواه.	2.17	0.84	**منخفضة**	43.4
6	يَتَّخذُ قراراته اعتباطًا، دون تخطيط مُسبق.	2.16	0.93	**منخفضة**	43.2
7	يسند المهمّاتِ والواجبات بطريقة عشوائية ودون تحديد.	2.15	0.92	**منخفضة**	43.0
8	يُمارسُ الآخرون صلاحيّاته دون أن يكترث لذلك.	2.10	0.85	**منخفضة**	42.0
	الدرجة الكلية	**2.32**	**0.64**	**منخفضة**	**46.4**

تشـــير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن فقرتين جاءتا بدرجة متوســـطة و(6) فقرات جاءت بدرجة منخفضـــة. وحصـــلت الفقرة " يُعْطي مدير المدرســـة المعلّمين مســـاحة واســـعة من الحرّيّة لممارســـة نشـــاطاتهم، وإصـــدار قراراتهم " على أعلى متوســـط حســـابي (3.11)، ويليها فقرة " يَتجنَّبُ التدخُّلَ في أعمال معلّميه وكيفية إنجازها. " بمتوســـط حســـابي (2.42). وحصـــلت الفقرة " يُمارسُ الآخرون

صــلاحيّاته دون أن يكترث لذلك " على أقل متوســط حســابي (2.10)، يليها الفقرة " يســند المهمّاتِ والواجبات بطريقة عشوائية ودون تحديد " بمتوسط حسابي (2.15).

ثالثاً: مجال النمط القياديّ الأوتوقراطيّ:

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاســـتبانة التي تعبر عن مجال النمط القياديّ الأوتوقراطيّ، ويبينها الجدول رقم (4.4) مرتبة تنازلياً.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال النمط القياديّ الأوتوقراطيّ مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
1	يَرْفضُ مبدأ تفويض السلطة.	2.51	1.02	**متوسطة**	50.2
2	يَحْتفظُ لنفسه بصلاحية القيام بكلِّ صغيرة وكبيرة.	2.39	1.07	**متوسطة**	47.8
3	يُركِّزُ مدير المدرسة على مصلحة المدرسة مُتجاهلًا العاملين فيها.	2.39	1.11	**متوسطة**	47.8
4	يُجبر المعلِّمين على أخذ موافقته المباشرة في كلِّ صغيرة وكبيرة.	2.36	1.05	**متوسطة**	47.2
5	يُحَمّل العاملين معه أيَّ فشل أو تقصير، ويَنْسُبُه إليهم.	2.22	1.02	**منخفضة**	44.4
6	يُصْدِرُ التعليمات، طالباً من الجميع تنفيذها دون نقاش.	2.19	1.04	**منخفضة**	43.8
7	يَفْرضُ رؤيته وأفكاره حتّى وإن كانت خاطئة.	2.15	0.98	**منخفضة**	43.0
8	يُظْهِرُ قَسْوةً في التعامل مع العاملين وعدم التعاطف معهم.	1.95	0.93	**منخفضة**	39.0
	الدرجة الكلية	**2.27**	**0.82**	**منخفضة**	**45.4**

تشير قيم المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (4.4) أن (4) فقرات جاءت بدرجة متوسطة و(4) فقرات جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " يَرْفضُ مبدأ تفويض السلطة " على أعلى متوسط حسابي مقداره (2.51)، يليها الفقرتان " يَحْتفظُ لنفسه بصلاحية القيام بكلِّ صغيرة وكبيرة، و "يُركِّزُ مدير المدرسة على مصلحة المدرسة مُتجاهلًا العاملين فيها " بمتوسط حسابي مقداره (2.39). وحصلت الفقرة " يُظْهِرُ قَسْوةً في التعامل مع العاملين وعدم التعاطف معهم " على أقل متوسط

حسابي، ومقداره (1.95)، يليها الفقرة " يَفْرضُ رؤيته وأفكاره حتّى وإن كانت خاطئة " بمتوسط حسابي (2.15).

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في العمل المدرسي، ومستوى المدرسة والمديرية)؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه، وهي كالتالي:

نتائج الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الصفرية الأولى باستخدام اختبار "ت" (t –test)، والجدول رقم (5.4) يبين نتائج الاختبار.

جدول (5.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
النمط القياديّ الدّيموقراطيّ	ذكر	167	3.87	0.69	2.358	0.019
	أنثى	198	4.04	0.68		

يتبين من خلال الجدول رقم (5.4) أن قيمة "ت" ومستوى الدلالة للنمط القيادي الشائع (النمط الديموقراطي) دالة إحصائياً، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية الأولى.

نتائج الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تم فحص الفرضية الصفرية الثانية باستخدام اختبار "ت" (t –test)، والجدول رقم (6.4) يبين نتائج الاختبار.

جدول (6.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
النمط القياديّ الدّيموقراطيّ	بكالوريوس فأقل	242	4.03	0.67	2.726	0.007
	ماجستير فاعلى	123	3.83	0.71		

يتبين من خلال الجدول رقم (6.4) أن قيم "ت" ومستوى الدلالة للنمط القيادي الشائع (النمط القياديّ الدّيموقراطيّ) دالة إحصائياً، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث كانت الفروق لصالح بكالوريوس فأقل. وعليه تم رفض الفرضية الصفرية الثانية.

نتائج الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير الخبرة في العمل المدرسي.

لفحص الفرضية الصفرية الثالثة تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير الخبرة في العمل المدرسي، وذلك كما هو مبين بالجدول رقم (7.4).

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير الخبرة في العمل المدرسي

المجال	الخبرة في العمل المدرسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط القياديّ الدّيموقراطيّ	أقل من 5 سنوات	99	4.01	0.69
	من 5-10 سنوات	97	3.73	0.73
	أكثر من 10 سنوات	169	4.08	0.64

يلاحظ من الجدول رقم (7.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات المبحوثين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير الخبرة في العمل المدرسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (8.4):

جدول (8.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير الخبرة في العمل المدرسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
النمط القياديّ الدّيموقراطيّ	بين المجموعات	7.605	2	3.803	8.143	0.000
	داخل المجموعات	169.040	362	0.467		
	المجموع	176.645	364			

يلاحظ من الجدول (8.9) أن مستوى الدلالة هو أقل من مستوى الدلالة المحدد في الفرضية (0.05 =α)أي أن الفروق بين المتوسطات هي فروق دالة إحصائياً، وبهذا تم رفض الفرضية الصفرية الثالثة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق، ويبنها الجدول (9.4).

الجدول (9.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على النمط القيادي الشائع حسب متغير الخبرة في العمل المدرسي

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
النمط القياديّ الدّيموقراطيّ	أقل من 5 سنوات	من 5–10 سنوات	0.27*	0.005
		أكثر من 10 سنوات	-0.07	0.415
	من 5–10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.27*	0.005
		أكثر من 10 سنوات	-0.34*	0.000
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.07	0.415
		من 5–10 سنوات	0.34*	0.000

يلاحظ من الجدول (9.4) أن الفروق في مجال النمط القياديّ الدّيموقراطيّ الشائع كانت بين (أقل من 5 سنوات) و(من 5–10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (أكثر من 10 سنوات) و(من 5–10 سنوات) لصالح (أكثر من 10 سنوات). أي أن الفروق جاءت لصالح أقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات.

نتائج الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

تم فحص الفرضية الصفرية الرابعة باستخدام اختبار "ت" (t –test)، والجدول رقم (10.4) يبين نتائج الاختبار.

جدول (10.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير مستوى المدرسة

المجال	مستوى المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
النمط القياديّ الدّيموقراطيّ	أساسية	185	3.97	0.69	0.021	0.983
	ثانوية	180	3.96	0.69		

يتبين من خلال الجدول رقم (10.4) أن مستوى الدلالة جاء أعلى من مستوى الدلالة المحدد في الفرضية (0.983)، وهذا يعني أن الفروق غير دالة إحصائياً. وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الرابعة، القائلة بعدم وجود فروق تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

نتائج الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 =α) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير المديرية.

لفحص الفرضية الصفرية الخامسة تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير المديرية، وذلك كما هو مبين بالجدول رقم (11.4).

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير المديرية

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمط القياديّ الدّيموقراطيّ	نابلس	118	3.77	0.70
	ضواحي القدس	160	4.01	0.73
	بيت لحم	87	4.14	0.54

يلاحظ من الجدول رقم (11.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات المبحوثين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير المديرية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (12.4):

جدول (12.4): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير المديرية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
النمط القياديّ الدّيموقراطيّ	بين المجموعات	7.372	2	3.686	7.882	0.000
	داخل المجموعات	169.274	362	0.468		
	المجموع	176.645	364			

يلاحظ من الجدول (12.4) أن مستوى الدلالة جاء أقل من مستوى الدلالة المحدد (0.000)، وهذا يعني أن الفروق بين المتوسطات هي فروق دالة إحصائياً، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية الخامسة، ولبيان دلالة الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، لبيان اتجاه الفروق، كما يبينها الجدول (13.4):

الجدول (13.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المديرية

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
النمط القياديّ الدّيموقراطيّ	نابلس	ضواحي القدس	-0.23*	0.004
		بيت لحم	-0.36*	0.000
	ضواحي القدس	نابلس	0.23*	0.004
		بيت لحم	-0.12	0.156
	بيت لحم	نابلس	0.36*	0.000
		ضواحي القدس	0.12	0.156

يلاحظ من الجدول (13.4) أن الفروق جاءت لصالح مديريتي بيت لحم وضواحي القدس.

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى الأمن النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات وفقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى الأمن النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم، وذلك كما مبين في الجدول رقم (14.4).

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لمستوى الأمن النفسي لديهم مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المؤية
1	**الأمن النفسيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة**	3.94	0.51	**مرتفعة**	78.8
2	**الأمن النفسيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة**	3.93	0.55	**مرتفعة**	78.6
3	**الأمن النفسيّ المتعلّق بالعمل**	3.86	0.54	**مرتفعة**	77.2
4	**الأمن النّفسيّ المتعلّق بالمعلّم نفسه**	3.78	0.67	**مرتفعة**	75.6
	الدرجة الكلية	3.88	0.45	**مرتفعة**	77.6

يلاحظ من الجدول رقم (14.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لمستوى الأمن النفسي لديهم أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية بلغ (3.88) وانحراف معياري (0.45)، وهذا يدلل على أن مستوى الأمن النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة، وبنسبة مئوية (77.8%).

وتبين أيضاً أن مجال **الأمن النفسيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة** حصل على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.94)، يليه مجال **الأمن النفسيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة** بمتوسط حسابي (3.93)، ومن ثم مجال **الأمن النفسيّ المتعلّق بالعمل** بمتوسط حسابي (3.86)، ومن ثم مجال **الأمن النّفسيّ المتعلّق بالمعلّم نفسه** بمتوسط حسابي (3.78).

أما بخصوص المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة، فيتم حسابه من خلال معادلة رقم (1)، وبالتقدير لفترة. وبعد تعويض القيم الحسابية المتعلقة بمتوسط العينة، وانحرافها المعياري، وعدد أفرادها، ودرجة الثقة (95%)، تكون الفترة التي يقع خلالها المتوسط الحسابي للمجتمع هي:

$$(3.83 \leq \mu \leq 3.93)$$

وخلال الفترة التي يقع فيها المتوسط الحسابي هذه، يكون تقديره بدرجة مرتفعة.
وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات مستوى الأمن النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين.

أولاً: مجال الأمن النّفسيّ المتعلّق بالمعلّم نفسه: قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الأمن النّفسيّ المتعلّق بالمعلّم نفسه، ويبينها الجدول رقم (15.4) مرتبة تنازلياً.

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الأمن النّفسيّ المتعلّق بالمعلّم نفسه مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أَشْعرُ بالثّقة بالنفس والرِّضا لِما أُنْجزُه من مهَمّاتٍ.	4.20	0.66	**مرتفعة**	84.0
2	أَسْعى إلى تطوير مكانتي الوظيفيّة في المستقبل.	3.96	0.79	**مرتفعة**	79.2
3	أَمتلكُ توجُّهًا إيجابيًّا نحو نفسي وعملي.	3.95	0.78	**مرتفعة**	79.0
4	أَسْتطيعُ أنْ أُعبّرَ عن مشاعري بكلّ راحة وأمان.	3.59	1.04	**متوسطة**	71.8
5	أَشعرُ بأنَّ عملي معلِّمًا يُمكّنني من تحقيق طموحاتي في المستقبل.	3.55	1.12	**متوسطة**	71.0
6	أَشْعرُ بالطُّمأنينة تُجاهَ المستقبل.	3.42	1.13	**متوسطة**	68.4
	الدرجة الكلية	**3.78**	**0.67**	**مرتفعة**	**75.6**

تشير النتائج في الجدول رقم (15.4) أن (3) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أَشْعرُ بالثّقة بالنفس والرِّضا لِما أُنْجزُه من مهَمّاتٍ " على أعلى متوسط حسابي مقداره (4.20)، ويليها فقرة " أَسْعى إلى تطوير مكانتي الوظيفيّة في المستقبل " بمتوسط حسابي مقداره (3.96). وحصلت الفقرة " أَشْعرُ بالطُّمأنينة تُجاهَ المستقبل " على أقل متوسط حسابي (3.42)، يليها الفقرة " أَشعرُ بأنَّ عملي معلِّمًا يُمكّنني من تحقيق طموحاتي في المستقبل " بمتوسط حسابي (3.55).

ثانياً: مجال الأمن النفسيّ المتعلّق بالعمل: قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الأمن النفسيّ المتعلّق بالعمل، ويبينها الجدول رقم (16.4).

جدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الأمن النفسيّ المتعلّق بالعمل مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أَسْعى إلى تطوير أدائي باستمرار.	4.25	0.64	**مرتفعة**	85.0
2	أَشْعرُ بأنَّني شخص ناجح في عملي.	4.20	0.69	**مرتفعة**	84.0
3	أَشْعرُ بالانتماء إلى مؤسَّستي وعملي.	4.09	0.76	**مرتفعة**	81.8
4	أَمْتلكُ روحًا معنويّة عالية تُمكِّنني من العمل بسعادة.	3.95	0.84	**مرتفعة**	79.0
5	أَرى أنَّه يَتُمُّ تثمينُ جهودي، ويُقدِّرُها مديري.	3.90	0.93	**مرتفعة**	78.0
6	أَرى أنَّني أَتَقاضى أجرًا مُناسبًا مقابل عملي.	2.77	1.28	**متوسطة**	55.4
	الدرجة الكلية	**3.86**	**0.54**	**مرتفعة**	**77.2**

تشـــير النتائج في الجدول رقم (16.4) أن (5) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أَسْعى إلى تطوير أدائي باستمرار " على أعلى متوسط حسابي (4.25)، ويليها فقرة " أَشْعرُ بأنَّني شخص ناجح في عملي " بمتوسط حسابي (4.20). وحصلت الفقرة " أَرى أنَّني أَتَقاضى أجرًا مُناسبًا مقابل عملي " على أقل متوسط حسابي (2.77)، يليها الفقرة " أَرى أنَّه يَتُمُّ تثمينُ جهودي، ويُقدِّرُها مديري " بمتوسط حسابي (3.99).

ثالثاً: مجال الأمن النفســيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة: قامت الباحثة بحســاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الأمن النفسيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة، ويبينها الجدول رقم (17.4).

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الأمن النفسيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أَسْتطيعُ التّعامل مع المواقف المختلفة في معظم الظروف.	4.02	0.66	**مرتفعة**	80.4
2	يُمْكِنني التعامل مع ضغوط العمل.	4.02	0.65	**مرتفعة**	80.4
3	أَمْتلكُ المقدرة على الضبط الداخليّ لمشاعري والسيطرة عليها.	3.99	0.72	**مرتفعة**	79.8
4	أَسْتطيعُ التّكيُّف بشكل سريع مع الظروف والمستجدات.	3.96	0.70	**مرتفعة**	79.2
5	أَشْعرُ بالثّبات الانفعاليّ، ومقدرتي على التّحكُم في ردود الأفعال.	3.88	0.73	**مرتفعة**	77.6
6	يَغْلُب عليَّ شعورُ الطمأنينة والاستقرار النفسيّ.	3.73	0.77	**مرتفعة**	74.6
	الدرجة الكلية	**3.94**	**0.51**	**مرتفعة**	**78.8**

تشـــير النتائج في الجدول رقم (17.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة. وحصـــلت الفقرة " أَسْتطيعُ التّعامل مع المواقف المختلفة في معظم الظروف " والفقرة " يُمْكِنني التعامل مع ضغوط العمل " على أعلى متوسـط حسـابي (4.02)، ويليها فقرة " أَمْتلكُ المقدرة على الضـبط الداخليّ لمشـاعري والسيطرة عليها " بمتوسط حسابي (3.99). وحصلت الفقرة " يَغْلُب عليَّ شعورُ الطمأنينة والاستقرار النفسـيّ " على أقل متوسـط حسـابي (3.73)، يليها الفقرة " أَشْـعرُ بالثّبات الانفعاليّ، ومقدرتي على التّحكُم في ردود الأفعال " بمتوسط حسابي (3.88).

رابعاً: مجال الأمن النفسيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة: قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الأمن النفسيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة، ويبينها الجدول رقم (18.4).

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الأمن النفسيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أَشْعرُ باحترام الآخرين لي وتقديرهم.	4.08	0.71	**مرتفعة**	81.6
2	أَشْعرُ بالرّضا عن علاقاتي الاجتماعية.	4.03	0.73	**مرتفعة**	80.6
3	أَنْسجمُ بالعمل مع الآخرين.	4.01	0.70	**مرتفعة**	80.2
4	يحرص الزُّملاء على مشاركتي في مناسباتهم المختلفة.	3.94	0.73	**مرتفعة**	78.8
5	أَشْعرُ بمحبّة الآخرين واهتمامهم وتقديرهم.	3.87	0.71	**مرتفعة**	77.4
6	أَشْعرُ بالثّقة في الآخرين من حولي.	3.64	0.88	**متوسطة**	72.8
	الدرجة الكلية	**3.93**	**0.55**	**مرتفعة**	**78.6**

تشـــير النتائج في الجدول رقم (18.4) أن (5) فقرات جاءت بدرجة مرتفعة وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أَشْعرُ باحترام الآخرين لي وتقديرهم " على أعلى متوسط حسابي (4.08)، ويليها فقرة " أَشْعرُ بالرّضا عن علاقاتي الاجتماعية " بمتوسط حسابي (4.03). وحصلت الفقرة " تمس البيانات الضخمة خصوصية الأفراد في بعض الأحيان " على أقل متوسط حسابي (3.55)، يليها الفقرة " أَشْعرُ بالثّقة في الآخرين من حولي " بمتوسط حسابي (3.64)، يليها الفقرة " أَشْعرُ بمحبّة الآخرين واهتمامهم وتقديرهم " بمتوسط حسابي (3.87).

4.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات وفقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلســـطين من وجهة نظرهم، وذلك كما مبين في الجدول رقم (19.4).

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	الالتزام العاطفيّ	4.06	0.58	مرتفعة	81.2
2	الالتزام الأخلاقيّ / المِعْياريّ	3.96	0.55	مرتفعة	79.2
3	الالتزام الاستمراريّ	3.83	0.67	مرتفعة	76.6
	الدرجة الكلية	3.95	0.55	مرتفعة	79.0

يلاحظ من الجدول رقم (19.4) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.95) وانحراف معياري (0.55)، وهذا يدل على أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة، وبنسبة مؤية (79%).

وتبين أيضاً أن مجال الالتزام العاطفيّ حصل على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.06)، يليه مجال الالتزام الأخلاقيّ / المِعْياريّ بمتوسط حسابي (3.96)، ومن ثم مجال الاستمراريّ بمتوسط حسابي (3.83).

أما بخصوص المتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة، فتم حسابه من خلال معادلة رقم (1)، وبالتقدير لفترة. وبعد تعويض القيم الحسابية المتعلقة بمتوسط العينة، وانحرافها المعياري، وعدد أفرادها، ودرجة الثقة (95%)، تكون الفترة التي يقع خلالها المتوسط الحسابي للمجتمع هي:

$$(3.89 \leq \mu \leq 4.01)$$

وخلال هذه الفترة جاء تقدير المتوسط الحسابي بدرجة مرتفعة.

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالات مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم.

أولاً: مجال الالتزام العاطفيّ: قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الالتزام العاطفيّ، ويبينها الجدول رقم (20.4) مرتبة تنازليا.

جدول (20.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الالتزام العاطفيّ مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أَفْتخرُ كوني مُعلّمًا في مدرستي.	4.28	0.71	**مؤتفعة**	85.6
2	أَرْتبطُ بمدرستي ارتباطًا وثيقًا وكأنَّها بيتي.	4.14	0.77	**مرتفعة**	82.8
3	أَفْتخرُ عندما أَتحدَّث للآخرين عن عملي معلّمًا.	4.12	0.81	**مرتفعة**	82.4
4	أعُدّ قرارُ العمل في مدرستي قرارًا صائبًا.	4.05	0.79	**مرتفعة**	81.0
5	تَستحقُّ مدرستي الولاء لها.	4.05	0.79	**مرتفعة**	81.0
6	يُعَدُّ عملي معلّمًا في مدرستي مؤشّرًا على كفاءتي.	4.04	0.72	**مرتفعة**	80.8
7	أَعُدُّ أيَّ مُعضلة تواجِهُ مدرستي وكأنَّها تواجِهُني شخصيًّا.	3.98	0.79	مرتفعة	79.6
8	يرغب الآخرون بالانضمام إلى فريق العمل في مدرستي.	3.84	0.79	**مرتفعة**	76.8
الدرجة الكلية		**4.06**	**0.58**	**مرتفعة**	**81.2**

تشير النتائج في الجدول رقم (20.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة. وحصلت الفقرة " أَفْتخرُ كوني مُعلّمًا في مدرستي " على أعلى متوسط حسابي مقداره (4.28)، ويليها فقرة " أَرْتبطُ بمدرستي ارتباطًا وثيقًا وكأنَّها بيتي " بمتوسط حسابي مقداره (4.14). وحصلت الفقرة " يرغب الآخرون بالانضمام إلى فريق العمل في مدرستي " على أقل متوسط حسابي (3.84)، يليها الفقرة " ت أَعُدُّ أيَّ مُعضلة تواجِهُ مدرستي وكأنَّها تواجِهُني شخصيًّا " بمتوسط حسابي (3.98).

ثانياً: مجال الالتزام الاستمراريّ: قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الالتزام الاستمراريّ، ويبينها الجدول رقم (21.4).

جدول (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الالتزام الاستمراريّ مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أَشْعرُ برغبة في الاستمرار بالعمل معلِّمًا في مدرستي.	4.00	0.87	**مرتفعة**	80.0
2	تَنْتابُني السعادة في حال استمرَرْتُ بالعمل معلِّمًا في مدرستي.	3.98	0.84	**مرتفعة**	79.6
3	أَسْعى إلى المشاركة في أيّ برامجَ يُمْكِنُها أنْ تُقدِّمَ خدماتٍ لصالح مدرستي.	3.92	0.78	**مرتفعة**	78.4
4	لديَّ استعداد تامٌّ لبذل أقصى الجهود مقابل استمراري في العمل.	3.88	0.85	**مرتفعة**	77.6
5	يُشكِّل عملي معلِّمًا استثمارًا وظيفيًّا بالنِّسبة لي.	3.80	0.85	**مرتفعة**	76.0
6	يُعَدُّ تركي العملَ معلِّمًا في مدرستي خسارةً لفرصة عمل جيّدة لا يمكن تكرارها.	3.70	0.92	**مرتفعة**	74.0
7	رَغْبتي في العمل سببُ بقائي فيه، وليس بسبب الحاجة للعمل.	3.70	0.99	**مرتفعة**	74.0
8	أَشْعرُ بالإرباك، وعدم الاستقرار إذا تركت عملي الحالي.	3.70	0.89	**مرتفعة**	74.0
الدرجة الكلية		**3.83**	**0.67**	**مرتفعة**	**76.6**

تشير النتائج في الجدول رقم (21.4)، أن جميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وحصلت الفقرة " أَشْعرُ برغبة في الاستمرار بالعمل معلِّماً في مدرستي " على أعلى متوسط حسابي (4.00)، ويليها فقرة " تَنْتابُني السعادة في حال استمرَرْتُ بالعمل معلِّمًا في مدرستي " بمتوسط حسابي (3.98). وحصلت الفقرة " أَشْعرُ بالإرباك، وعدم الاستقرار إذا تركت عملي الحالي " والفقرة " رَغْبتي في العمل سببُ بقائي فيه، وليس بسبب الحاجة للعمل." والفقرة " يُعَدُّ تركي العملَ معلِّمًا في مدرستي خسارةً لفرصة عمل جيّدة لا يمكن تكرارها " على أقل متوسط حسابي (3.70)، يليها الفقرة " يُشكِّل عملي معلِّمًا استثماراً وظيفيّاً بالنِّسبة لي " بمتوسط حسابي (3.80).

ثالثاً: مجال الالتزام الأخلاقيّ / المِعْياريّ: قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الالتزام الأخلاقيّ / المِعْياريّ، ويبينها الجدول رقم (22.4).

جدول (22.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الالتزام الأخلاقيّ / المِعْياريّ مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أَهْتمُّ بشكل واضحٍ بأحوالِ مدرستي ومستقبلها.	4.07	0.70	**مرتفعة**	81.4
2	تَنْتابُني مشاعر إيجابيّة اتِّجاهَ الزّملاء العاملين معي في المدرسة.	4.06	0.71	**مرتفعة**	81.2
3	أَعُدُّ عملي معلِّمًا في المدرسة دَوْرًا في بناء شخصيّتي الوظيفيّة	4.05	0.76	**مرتفعة**	81.0
4	أَلْتزمُ بالعمل في مدرستي، والبقاءِ فيها؛ لأنَّ ذلك يُعَدُّ واجبًا أخلاقيًّا.	4.03	0.73	**مرتفعة**	80.6
5	أَتحدَّثُ باستمرار مع أصدقائي الآخرين حول عملي معهم.	3.95	0.73	**مرتفعة**	79.0
6	يُعَدُّ مُناخُ العمل في مدرستي مُناخًا إيجابيًّا ومريحًا.	3.89	0.81	**مرتفعة**	77.8
7	لديَّ شعورٌ بأنَّ مدرستي أفضلُ المؤسَّسات التي يُمكنُ أنْ أعمل بها.	3.83	0.86	**مرتفعة**	76.6
8	يُتيحُ لي مديري في المدرسة فرصةَ المشاركة الفاعلة في اتِّخاذ القرارات التي تخصُّ العمل.	3.76	0.87	**مرتفعة**	75.2
	الدرجة الكلية	**3.96**	**0.55**	**مرتفعة**	**79.2**

تشـير النتائج في الجدول رقم (22.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة مرتفعة، وحصـلت الفقرة " أَهْتمُّ بشكل واضحٍ بأحوالِ مدرستي ومستقبلها " على أعلى متوسط حسابي (4.07)، ويليها فقرة " تَنْتابُني مشاعر إيجابيّة اتِّجاهَ الزّملاء العاملين معي في المدرسة " بمتوسط حسابي (4.06). وحصلت الفقرة " يُتيحُ لي مديري في المدرسة فرصةَ المشاركة الفاعلة في اتِّخاذ القرارات التي تخصُّ العمل " على أقل متوسط حسابي (3.76)، يليها الفقرة " لديَّ شعورٌ بأنَّ مدرستي أفضلُ المؤسَّسات التي يُمكنُ أنْ أعمل بها " بمتوسط حسابي (3.83).

5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" وتقديراتهم لمستوى الأمن النفسي لديهم؟

للإجابة السؤال الخامس تم فحص الفرضية الصفرية المنبثقة عنه التالية:

الفرضية الصفرية السادسة: " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" ومتوسطات تقديراتهم للأمن النفسي لديهم."

تم فحص الفرضية الصفرية السادسة بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" ومتوسطات تقديراتهم للأمن النفسي لديهم، كما هو موضح في الجدول (23.4).

جدول (23.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" ومتوسطات تقديراتهم للأمن النفسي لديهم

المجال	النمط القياديّ الدّيموقراطيّ	
	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
الأمن النّفسيّ المتعلّق بالمعلّم نفسه	0.400**	0.000
الأمن النفسيّ المتعلّق بالعمل	0.467**	0.000
الأمن النفسيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة	0.386**	0.000
الأمن النفسيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة	0.381**	0.000
الدرجة الكلية	0.513**	0.000

* داله احصائية عند ($\alpha \geq 0.05$)

** داله احصائية عند ($\alpha \geq 0.01$)

يتبين من الجدول (23.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين متغير النمط القياديّ الدّيموقراطيّ ومستوى الأمن النفسي للدرجة الكلية (0.513)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنها دالة احصائياً، وفي نفس الوقت **متوسطة وطردية**. أي أنه هناك علاقة حقيقية ومتوسطة وطردية بين متغير النمط القياديّ الدّيموقراطيّ لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" والأمن النفسي لدى المعلمين.

6.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" وتقديراتهم لمستوى الالتزام التنظيمي لديهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال السادس تم فحص الفرضية الصفرية المنبثقة عنه التالية:

الفرضية الصفرية السابعة: " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين (α=0.05) متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" ومتوسطات تقديراتهم للالتزام التنظيمي لديهم"

تم فحص الفرضية الصفرية السابعة بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" ومتوسطات تقديراتهم للالتزام التنظيمي لديهم، كما هو موضح في الجدول (24.4).

جدول (24.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" ومتوسطات تقديراتهم للالتزام التنظيمي لديهم

المجال	النمط القياديّ الدّيموقراطيّ	
	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
الالتزام العاطفيّ	0.496**	0.000
الالتزام الاستمراريّ	0.446**	0.000
الالتزام الأخلاقيّ / المِغياريّ	0.534**	0.000
الدرجة الكلية	0.534**	0.000

* داله احصائية عند ($\alpha \geq 0.05$)

** داله احصائية عند ($\alpha \geq 0.01$)

يتبين من الجدول (24.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين متغير النمط القياديّ الدّيموقراطيّ ومستوى الالتزام التنظيمي للدرجة الكلية (0.534)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنها دالة إحصائياً، وفي نفس الوقت **متوسطة وطردية.** أي أنه هناك علاقة حقيقية ومتوسطة وطردية بين متغير النمط القياديّ الدّيموقراطيّ (الشائع) لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" والالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي جاءت بعنوان: **النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية ليفين وليبيت ووايت (Lewin, Lippitt & White) وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين**، التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلتها وفرضياتها، يليه عرض التوصيات والمقترحات.

1.5 مناقشة النتائج

1.1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول والذي نص على: ما النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" من وجهه نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن مجال النمط القياديّ الدّيموقراطي قد حصل على أعلى متوسط، ومقداره (3.97)، وانحراف معياري (0.69)، وبدرجة **مرتفعة**، وبنسبة مئوية بلغت (79.4%)، في حين حصل مجال النمط القياديّ الترسليّ / التّسيبيّ على متوسط حسابي (2.32)، ومن ثم مجال النمط القياديّ الأوتوقراطيّ بمتوسط حسابي (2.27). وكلاهما بدرجة **منخفضة**، وبنسبة مئوية أقل من (50%).

أي أن النمط القيادي الديموقراطي هو النمط القيادي الشـــائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الوعي حول مفهوم الديموقراطية الذي يمتلكه مديرو المدارس والمعلمون في آن واحد، والذي قد يكون تحصل لديهم نتيجة طبيعة الحياة التي يعيشها الشعب الفلسطيني عامة، من حرية فكرية وسياسية، يناقشون ويعترضون، يتحدثون وينتقدون، عاشوا فترة من الزمن، ليست بالقصيرة، في ظل الاحتلال الاســرائيلي، صـــارعوه وكافحوه، بالفعل والقول. فتأصـــلت لديهم مفاهيم المناقشـــة والاعتراض، والأخذ والرد، والمطالبة بالحقوق. والمديرون والمعلمون جزء من هذا الشعب، فتجدهم في كل المواقف ينادون بحرية الكلمة، واحترام الراي الآخر، والمشـــاركة في صـــنع القرار، وهذه كلها من مكونات النمط الديموقراطي. فكما يبدو فإن العديد من مديري المدارس تبنى هذه الأفكار الديموقراطية في عمله الاداري، ولاحظها المعلمون، فكانت تقديراتهم، بشـــكل لافت للنظر، للنمط القيادي للمديرين بأنه نمطاً ديموقراطي. كذلك قد يكون للمعلمين دور في شـيوع النمط القيادي الديموقراطي لدى مديري مدارسهم، وذلك بتوجيه أداء المديرين، مرة تلو الأخرى، نحو السلوك الديموقراطي، ومحاورتهم في حال حادوا عن ذلك، كأن يستثني المعلمين في المشاركة في صـنع القرار، أو يرفض النقاش والمحاورة في أمر يخص المدرســة، أو يتفاجأ المعلمون بقرار لم يعلموا به، ففي هذه الحالات ومثيلاتها، يجد المدير نفسـه مضـطراً لمراجعة سـلوكه القيادي، ليقترب من النمط الديموقراطي شـيئا فشـيئاً، ليصـل الى نمط قيادي شائع.

وهذا الأمر منسـجم بشكل واضـح مع الاتجاهات الحديثة للقيادة التربوية التي تقوم على التركيز بشكل أســاس على احتياجات العاملين ومراعاة اهتماماتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار العلاقات الإنســانية في العمل.

أما أن النمط القيادي الترسـلي/ التسـيبي والنمط القيادي الأوتوقراطي فقد جاءا بدرجة منخفضــة، فهذا أولاً يعد أمراً طبيعياً لكون النمط القيادي الديموقراطي قد جاء بدرجة مرتفعة، وجاء نمطاً شائعاً، فشيوع هذا النمط ســيكون على حســاب النمطين الآخرين. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن شـــيوع نمط قيادي معين لا يعني انعدام الأنماط الأخرى بشـــكل مطلق، وإنما يعني أن النمط القيادي الديموقراطي هو النمط السـائد، مع امكانية وجود أنماط أخرى، ولكن لا تكون شـائعة، وهذا هو مفهوم" الشـائع" أو "السائد" من الأنماط. فلا يعني أن القائد الديموقراطي لا يكون حازماً وصـلباً في مواقف معينة، بل هذا أمراً طبيعياً، ليحسب عليه هذا الحزم في هذه المواقف المحددة من قبل المديرين أنه ديكتاتورياً، وكذلك الحال في النمط التسيبي.

وقد يعزى الســـبب أيضـــاً إلى أن هناك تنوع في القناعات والثقافات القيادية والإدارية لدى مديري المدارس، وقد تختلف هذه القناعات من مدير إلى آخر، وهذا ما ينعكس على الأســـلوب أو النمط

القيادي الذي يتبعه القائد في تعامله مع الأتباع، بالإضـــافة إلى أن بعض المديرين يعتمد القيادة الموقفية التي تُحتم عليهم التغيير في نمط القيادة الذي يتبعونه وفق الموقف ومتطلباته.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراســات، منها دراســة أبو شــرخ (2024)، والشــمري (2021)، والغريـب وآخرون (2020)، وارمـان (Warman, 2022)، وزيـدان (2022)، وأبو جـامع (2022)، والعكور (2022)، وســتامبف (Stumpf, 2001)، وآديمي (Adeyemi, 2020)، والتي جميعها أشــارت إلى أن النمط القيادي السائد لدى القائد هو النمط الديمقراطي.

في حين اختلفت مع نتائج دراسة معاني (2023) التي بينت أن النمط التسيبي هو النمط الشائع يليه النمط الدكتاتوري ثم الديمقراطي في سلوك القائد.

2.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي نص على: هل تختلف تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين، وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت"، تبعاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في العمل المدرسي، ومستوى المدرسة والمديرية)؟

ولمناقشة نتائج هذ السؤال تم مناقشة نتائج الفرضيات الصفرية الخمسة المنبثقة عنه، وهي كالآتي:

1.2.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

(α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع (النمط الديموقراطي) لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين، وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت"، تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج أن قيمة "ت" ومستوى الدلالة للنمط القيادي الشائع (النمط الديموقراطي) تبعاً لمتغير الجنس دالة احصائياً، أي أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع (النمط القيادي اليموقراطي)، حيث كانت الفروق لصالح الإناث، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية الأولى.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الإناث (المعلمات) يرتبطن ارتباطاً وثيقاً بممارسات ذات طابع إنساني يغلب عليه العلاقات الإنسانية والإيجابية والمرونة والاستجابة، وهن بذلك أكثر إدراكاً للمفاهيم الديمقراطية وأكثر تقديراً لها، كما أن الإناث _من وجهة نظر الباحثة_ وفق طبيعتهن فهُنَّ أكثر قدرة على استشعار الممارسات الديمقراطية مقارنة بالذكور (المعلمين) وهذا الأمر نراه جلياً كما ظهر في النتيجة السابقة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عيروط (2018)، في حين اختلفت مع نتائج دراسة ندى (2013) والتي جاءت فيها الفروق لصالح الذكور، ودراسة وأفشاراي وآخرون (Afshari et al, 2017) وماريديني (2001) التي بينت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

2.2.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثانية والتي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت النتائج أن قيم "ت" ومستوى الدلالة للنمط القيادي الشائع (النمط القياديّ الدّيموقراطيّ) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي دالة احصائياً، أي أنه توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث كانت الفروق لصالح بكالوريوس فأقل. وعليه تم رفض الفرضية الصفرية الثانية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نظرة المعلمين إلى الأنماط القيادية قد تختلف وفق المؤهل العلمي، حيث أن هذه النظرة ترتبط بمستوى المؤهل العلمي، حيث أن المعلمين يعكسون نمط تنفيذ المدير لإدارته الأكاديمية والاجتماعية والإدارية وفق ثقافتهم ومستواهم العلمي، ولكن من الجدير بالذكر أن هذه الفروق جاءت لصالح بكالوريوس فأقل وليس لصالح ماجستير فأعلى، وترى الباحثة أن هذه النتيجة جاءت بسبب أن المعلمين الذين يحملون شهاده بكالوريوس فأقل هم من قاموا بتشخيص السلوكيات التي يقوم بها المدير بشكل أكثر دقة وبشكل تحليلي مقارنة بالذين يحملون ماجستير فأعلى، والذين لا يقومون بتحليل هذه السلوكيات **_من وجهة نظر الباحثة_** بشكل دقيق جداً وإنما يهتمون بالنتائج التي تتبع هذه السلوكيات.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة وأفشاراي وآخرون (Afshari et al, 2017)، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة ندى (2013).

3.2.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثالثة والتي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير الخبرة في العمل المدرسي.

أظهرت النتائج فروقاً متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية وفقاً لمتغير الخبرة في العمل المدرسي، وجاءت هذه الفروق لصالح أقل من 5 سنوات وأكثر من 10 سنوات. وبهذا تم رفض الفرضية الصفرية الثالثة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الفروق التي جاءت لصالح فئة (أقل من 5 سنوات) لأنهم من خريجي الجامعات الجدد ولديهم من الحس النقدي والاعتداد بالنفس الكثير، وهم على درجة أعلى من الفئات الأخرى من حيث الميل للنقد وتحليل الأمور وربطها بما تعلموه نظرياً، والنظر لسلوكيات المدير في المدرسة نظرة تحليل ونقد ومقاومة، ولذلك**_من وجهة نظر الباحثة_** كانت استجاباتهم تختلف عن الفئات الأخرى، في حين أن فئة المعلمين الذين يمتلكون من الخبرة (أكثر من 10 سنوات) يظهر أن لخبرتهم في العمل المدرسي دور واضح في امتلاكهم مهارات النقد البناء القائم على الخبرة المكتسبة نتيجة العمل والتفاعل في البيئة المدرسية، وبالتالي فهم أقدر على النقد والتحليل وإصدار الأحكام أكثر من غيرهم.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ندى (2013) وأفشاراي وآخرون (Afshari et al, 2017)، والشمري (2021)، في حين تختلف مع نتيجة دراسة ماردیني (2001).

4.2.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الرابعة والتي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

أظهرت النتائج أن مستوى الدلالة جاء أعلى من مستوى الدلالة المحدد في الفرضية (0.983)، وهذا يعني أن الفروق غير دالة إحصائياً. وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الرابعة، القائلة بعدم وجود فروق تعزى لمتغير مستوى المدرسة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين على اختلاف مستوى المدارس التي يعملون بها هم نفسهم حيث أنه لا فارق بين المدرسة إذا كانت أساسية أم ثانوية، فالمعلمون هم نفسهم على اختلاف ثقافاتهم ومستوياتهم الأكاديمية وخبرتهم التعليمية، إلا أنهم متنوعون في كلا المستويين من المدارس.

ومن الجدير بالذكر أن الباحثة _على حد علمها_ لم تجد أي من الدراسات السابقة التي تناولت هذا المتغير (مستوى المدرسة) لذلك لم يتم تحديد الدراسات التي اتفقت أو اختلفت مع هذه النتيجة.

5.2.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الخامسة والتي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تعزى لمتغير المديرية.

أظهرت النتائج وجود فروق ظاهرية بين متوسطات تقديرات المبحوثين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير المديرية، وقد كانت الفروق لصالح مديريتي بيت لحم وضواحي القدس، وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية الخامسة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة ربما إلى اختلاف البيئة الإدارية والثقافية بين المديريات وبالتالي تختلف درجة تقديرهم للنمط القيادي الديمقراطي بناءً على الظروف والسياسات التعليمية، بالإضافة إلى أن هذه الدرجة يمكن أن ترتبط أيضاً بدرجة ممارسة النمط الديمقراطي من قِبل المديريات على المدارس وبالتالي ينعكس ذلك على الإدارات المدرسية والمعلمين، كما أنه يمكن أن يكون للخبرات المهنية والبرامج التدريبية المتخصصة التي يتلقاها المعلمون في مديرتي بيت لحم وضواحي القدس أثر في ارتفاع تقديراتهم لهذا النمط مقارنة بمديرية نابلس، فبالرغم من أن الوزارة تسعى إلى إحداث تعميم في برامجها التدريبية للمعلمين إلا أن بعض البرامج أو الدورات أو ورشات العمل قد تتم في مديريات معينة نظراً لمحدودية الإمكانيات أو نتيجة لحاجة هذه المديريات إلى مثل تلك البرامج والورشات التدريبية أو التطويرية.

وقد لاحظت الباحثة _على حد علمها_ عدم وجود دراسات سابقة تتفق مع هذه النتيجة، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ندى (2013) التي أشارت أن اختلاف المكان ليس له تأثير على النمط القيادي الشائع لدى المدير.

3.1.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث والذي نص على: ما مستوى الأمن النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين؟

أظهرت النتائج أن مستوى الأمن النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة، وبنسبة مئوية (77.8%).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى النظرة الاجتماعية الإيجابية إلى المعلمين، والتي تحمل التقدير والاحترام للمهنة والعاملين فيها، وهذا يجعل المعلمين يشعرون بالاحترام والتقدير مما يقلل من مستوى القلق والتوتر عندهم، بالإضافة إلى المساحة من الحرية الفكرية المتاحة في معالجه القضايا والمواقف التي تواجه المعلمين في العمل تعطيهم شعوراً بالاستقلال والحرية، بالإضافة إلى حرص وزارة التربية والتعليم على وجود المرشدين بالمدارس والذين يقومون على متابعة ملاحظات المعلمين واحتياجاتهم من خلال تفعيل قسم الإرشاد المدرسي والذي يعمل على عقد جلسات التفريغ والحوار والمناقشة للمعلمين، والاستماع إلى ملاحظاتهم واحتياجاتهم باستمرار. أضف إلى ذلك أن الأنظمة واللوائح في وزارة التربية والتعليم كما في معظم الوظائف الحكومية والتي تخضع لنظام الخدمة المدنية في فلسطين تقوم على مبدأ ضمان الوظيفة والاستمرار بها وعدم وجود أي تهديد لخسارة الوظيفة إلا ضمن شروط وتجاوزات كبيرة جداً (قد تكون أخلاقية أو جنائية ...) وعدا ذلك لا يمكن فصل المعلم أو تعريضه لخسارة وظيفته، وهذا الأمر يعطي للمعلم قدراً كبيراً من الراحة والطمأنينة والاستقرار النفسي وبالتالي فإن معدل الأمن النفسي لديه يكوم مرتفعاً. والحديث هنا لا علاقة بله بالأمن النفسي المتعلق بالاحتلال، فمجالات هذا المحور لم تتضمنه.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علي (2014) ودراسة مسعودة (2017)، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة السنتريسي وآخرون (2018) ودراسة جوادي وآخرون (2017)، والحراحشة (2017)، الخزاعلة والحراحشة (2020)، وعباس (2012) حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الأمن النفسي لدى أفراد عينتها كان منخفضاً. في حين أن نتيجة دراسة نصر الله (2022) جاء مستوى الأمن النفسي فيها متوسطاً.

وقد بينت النتائج أيضـاً أن مجال **الأمن النفسـيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة** حصـل على أعلى متوسـط حسـابي ومقداره (3.94)، يليه مجال **الأمن النفسـيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة** بمتوسـط حسـابي (3.93)، ومن ثم مجال **الأمن النفســيّ المتعلِّق بالعمل** بمتوســط حســابي (3.86)، ومن ثم مجال **الأمن النّفسيّ المتعلّق بالمعلّم نفسه** بمتوسط حسابي (3.78).

وتعزو الباحثة حصول مجال الأمن النفسي المتعلق بالمعلم على أقل متوسط حسابي مقارنة بالمجالات الأخرى بسبب ارتباط هذا المجال بالمستقبل وما يحمله في طياته من خبايا لا يمكن التنبؤ بها خاصةً في ظل الظروف المعيشية الصعبة التي نعيشها الآن، بالإضافة إلى ارتباطه بشعور المعلم بمدى إمكانيته لتحقيق طموحاته وقدرته على تطوير مكانته الوظيفية في المستقبل. في حين أن مجال الأمن النفسي المتعلق بالحالة المزاجية قد حصل على أعلى متوسط حسابي مقارنة بالمجالات الأخرى وتعزو الباحثة ذلك إلى التنشأة الاجتماعية التي ينشأ عليها المواطن الفلسطيني _لا سيما المعلمين_ والتي أجبرت الفرد على التكيف مع المستجدات والقدرة على التحكم في المشاعر وضبطها والقدرة على التعامل

مع الظروف والضغوط المحيطة، حيث أن الظروف المعيشية الصعبة التي يعاني منها المجتمع الفلسطيني من احتلال وحصار وظروف إقتصادية صعبة أسهمت في بناء الشخصية القوية والقدرة على تحمل الضغوط ومواجتها والتحكم في الانفعالات المختلفة.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السنتريسي وآخرون (2018) حيث جاء مجال الأمن النفسيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة أولاً يليه مجال الأمن النفسيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة، ثم مجال الأمن النّفسيّ المتعلّق بالمعلّمِ نفسه، وأخيراً مجال الأمن النفسيّ المتعلّق بالعمل.

4.1.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع والذي نص على: ما مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

أظهرت النتائج لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.95) وانحراف معياري (0.55)، وهذا يدل على أن مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم جاء بدرجة مرتفعة، وبنسبة مئوية (79%).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الوعي العام الذي يمتلكه المعلمون بما يجب عليهم الالتزام به في مهنة التعليم، فهم يمتلكون من الإدراك العام ما يجعلهم قادرين على أن يقوموا بتأدية واجبهم المهني والأخلاقي بأفضل ما يكون. وقد يكون لشعور الملعلمين بأن الاحتلال يطارد الشعب الفلسطيني في كل مكان، لهذا عليهم أن يوطدوا ما هو ضمن امكانياتهم، ويمنحهم الحياة المستقبلية، ألا وهو التعليم الذي حرص عليه الشعب الفلسطيني منذ زمن، وأبدع فيه داخل الوطن وفي بلدان عربية أخرى. فقد يكون لهذا دور أساس في ارتفاع مستوى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

كما أن لوزارة التربية والتعليم دور مهم في زيادة رفع مستوى الالتزام التنظيمي للعاملين خاصة المعلمين في وزارة التربية والتعليم، لما تقوم به من دورات توعية وإرشاد للمعلمين، يتم فيها توضيح كافة الحقوق والواجبات خاصة للمعلمين الجدد الذين ينضمون إلى مهنة التعليم حديثاً.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشهراني (2023)، الخلايلة (2021)، السياني (2015)، والرويشد (2022)، والعازمي (2024) والغضوري (2020).

وقد أظهرت النتائج أيضاً أن مجال الالتزام العاطفيّ حصل على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.06)، يليه مجال الالتزام الأخلاقيّ / المِعْياريّ بمتوسط حسابي (3.96)، ومن ثم مجال الالتزام الاستمراريّ بمتوسط حسابي (3.83).

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحوال (2018)، والسياني (2015)، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة الرويشد (2022) حيث جاء ترتيب المجالات فيها: مجال الالتزام الأخلاقيّ / المِعْياريّ أولاً، يليه مجال الالتزام العاطفيّ وأخيراً مجال الالتزام الاستمراريّ.

5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس والذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية بين تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" وتقديراتهم لمستوى الأمن النفسي لديهم؟

ولمناقشة نتائج هذ السؤال تم مناقشة نتائج الفرضية الصفرية المنبثقة عنه، وهي كالآتي:

" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" ومتوسطات تقديراتهم للأمن النفسي لديهم."

وقد أظهرت النتائج أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين متغير النمط القياديّ الدّيموقراطيّ ومستوى الأمن النفسي للدرجة الكلية (0.513)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنها دالة احصائياً، وأن هناك علاقة **حقيقية ومتوسطة وطردية** بين متغير النمط القياديّ الدّيموقراطيّ لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" والأمن النفسي لدى المعلمين.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن النمط القيادي له علاقة وثيقة بمدى شعور المعلمين بالأمن النفسي، حيث أن النمط القيادي الديمقراطي _بشكل خاص_ لما يتسم به من طابع تشاركي يغلب عليه العلاقات الإنسانية والاحترام المتبادل وإتاحة المجال للإبداع والمشاركة واتخاذ القرارات، كل ذلك يسهم بشكل واضح في زيادة الأمن النفسي للمعلمين وتحفيزه، وهذا الأمر الذي أوجد علاقة طردية وموجبة بين النمط القيادي الديمقراطي لدى مديري المدارس والأمن النفسي للمعلمين. أما كون العلاقة متوسطة وليست مرتفعة فقد يعود هذا الى متغيرات أخرى قد يكون لها علاقة في خفض مستوى هذه العلاقة من مرتفعة الى متوسطة.

ومن الجدير بالذكر أن الباحثة _على حد علمها_ لم تجد أي من الدراسات السابقة التي تناولت دراسة العلاقة بين النمط القيادي الشائع لدى مدير المدرسة والأمن النفسي للمعلمين، لذلك لم يتم تحديد الدراسات التي اتفقت أو اختلفت مع هذه النتيجة.

6.1.5 مناقشة نتائج السؤال السادس والذي نص على: هل توجد علاقة ارتباطية بين تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" وتقديراتهم لمستوى الالتزام التنظيمي لديهم؟

ولمناقشة نتائج هذ السؤال تم مناقشة نتائج الفرضية الصفرية المنبثقة عنه، وهي كالآتي:

" لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" ومتوسطات تقديراتهم للالتزام التنظيمي لديهم."

أظهرت النتائج أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين متغير النمط القياديّ الدّيموقراطيّ ومستوى الالتزام التنظيمي للدرجة الكلية (0.534)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنها دالة احصائياً، وأن هناك علاقة **حقيقية ومتوسطة وطردية** بين متغير النمط القياديّ الدّيموقراطيّ (الشائع) لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" والالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن النمط القيادي له علاقة وثيقة بمدى التزام المعلمين، لا سيما النمط القيادي الديمقراطي الشائع لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين وفق نتائج هذه الدراسة، فإن هذا النمط له انعكاس إيجابي واضح على مدى الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في تلك المدارس، حيث أن النمط الديمقراطي القائم على التشاركية والإيجابية والإنسانية وإتاحة الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات والقدرة على التعبير عن الآراء والمقترحات، يسهم بشكل إيجابي في تحفيز العاملين ودفعهم إلى الالتزام التنظيمي في عملهم. أما كون العلاقة متوسطة وليست مرتفعة، فكما تمت الاشارة إليه في الفرضية السابقة قد يكون لمتغيرات أخرى دور في هذا الأمر.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخلايلة (2021)، والعبد اللطيف (2015)، في حين اختلفت مع نتيجة دراسة الغضوري (2020) والتي أشارت إلى أن النمط القيادي يرتبط بالالتزام التنظيمي بدرجة عالية وقوية.

2.5 التوصيات

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة وزارة التربية والتعليم بما يلي:

– بناء جسور من التواصل بين وزارة التربية والتعليم والمعلمين لمتابعة آراء المعلمين واستقصاء احتياجاتهم ومشكلاتهم، والعمل على إيجاد الحلول لها.

– العمل على تطوير المديرين بما يتعلق بمواضيع القيادة التربوية وما يرتبط بها من أنماط قيادية.

– منح مديري المدارس هامشاً من المرونة وحرية التصرف في تطبيق اللوائح والأنظمة بما يضمن تحقيق الأهداف وفق الظروف المحيطة.

– العمل على تطوير وعي المديرين في المدارس بالمشكلات التي تواجه المعلمين والتي تؤثر على نفسيتهم وأمنهم وبالتالي أدائهم في العمل، من خلال عقد الدورات والندوات التثقيفية.

– العمل على تأسيس وحدة إرشاد نفسي في مديريات التربية والتعليم من شأنها أن إرشاد المعلمين وتوجيههم في كيفية مواجهة الأزمات المختلفة وحل المشكلات التي تواجههم، بالتزامن مع وجود برامج وقائية وخدمات علاجية لمساعدة المعلمين في حل المشكلات وزيادة الاستقرار والأمن النفسي لديهم.

كما توصي الدراسة مديرو المدارس الحكومية بما يلي:

– عقد دورات وبرامج للدعم النفسي للمعلمين من خلال عمل أنشطة وبرامج تثقيفية أو برامج تفريغ نفسي، تسهم في زيادة الأمن النفسي والتكيف الإيجابي في بيئة العمل.

– تحفيز المعلمين وتوفير الدعم المادي والمعنوي لهم لضمان زيادة التزامهم واستمراريتهم بالعمل.

– العمل على توفير نظام حوافز للمعلمين قائم على العدالة والتنافس الشريف لحفز المعلمين وزيادة دافعيتهم.

– تعزيز مفهوم الالتزام التنظيمي لدى المعلمين ورفع مستواه لديهم من خلال عقد ورشات العمل والندوات والدورات.

3.5 المقترحات

في ضوء النتائج والتوصيات السابقة تقترح الدراسة ما يلي:

- إجراء دراسات بحثية على موضوع الأنماط القيادية الشائعة وربطها بمتغيرات مختلفة من شأنها أن تسهم في تطوير الميدان التربوي.
- إجراء دراسات بحثية تتعلق بمتغيرات الأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين ودورها في تطوير الميدان التربوي.
- إجراء العديد من الدراسات والبحوث على عينات مختلفة وفي بيئات ومجتمعات مختلفة، من شأنها أن تسهم نتائجها في تطوير الميدان التربوي وازدهاره والرقي به.

قائمة المراجع

أ- قائمة المراجع العربية

- اقرع، إياد (2005). **الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- أبو الكشك، محمد والعتيبي، أشواق (2021). تلخيص كتاب الإدارة المدرسية المعاصرة. **المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية**، 1(22): 1_27.
- أبو جامع، أحلام (2022). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في
منطقة النقب. **رماح للبحوث والدراسات**، 1(63): 93_141.
- أبو شرخ، مجدولين (2024). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الخليل. **مجلة إربد للبحوث والدراسات الإنسانية**، 26(1):407_ 433.
- الأسود، فايز وأبو خالد، جمانة (2022). الأمن النفسي في حياة الفرد. **المجلة العربية للتربية**، 41 (2): 221 _248 .
- أمبارك، المبروك وجمعة، سليمان (2021). الالتزام التنظيمي ودوره في تحسين أداء العاملين (دراسة ميدانية على العاملين بمصنع أعلاف البيضاء). **مجلة البيان العلمية**، 1(9): 172-201.
- براهمة، دعاء (2024). **الأنماط القيادية لدى مديري المدارس في فلسطين وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي ودافعية الإنجاز لمعلمي تلك المدارس**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- بركات، صالح وفريحات، محمد والعواملة، أحمد (2010). الأمن النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقتها بمركز السيطرة وانعكاساتها التربوية. **مجلة جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية والإنسانية**، 4(2): 115 _153.
- البقمي، سعد (2012). **الالتزام التنظيمي وعلاقته بالأداء الوظيفي للعاملين في جوازات منطقة مكة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- بني عيسى، إيمان والعطاري، عارف (2019). أنماط سلوك القادة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعات شمال الأردن وصلتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية**، 10(27): 194-208.

- بوخلوة، باديس وقمو، سهيلة (2016). آثار أنماط القيادة الإدارية على الالتزام التنظيمي لدى أساتذة القطب الثاني بجامعة مرباح ورقلة، **مجلة أداء المؤسسات الجزائرية**، 6(1)، 111-128.
- التويجري، أريج والعتيبي، أسماء (2021). دور بطاقات التوصيف الوظيفي في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى الموظفات الإداريات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. **مجلة شباب الباحثين (كلية التربية، جامعة سوهاج)**، 10 (6): 1028_1061.
- الجابري، هلال وابراهيم، حسام (2022). مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمحافظة البريمي في سلطنة عُمان. **مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث**، 2(7):461 _499.
- جلجل، نصرة والملاحة، حنان وأبو سالم، نيهال (2022). الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى الطالب المعلم. **مجلة كلية التربية: جامعة كفر الشيخ**، 4(4): 445_ 469.
- الجمل، سمير (2014). الأنماط القيادية السائدة لدى المسؤولين في مديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل وأثرها على تنمية التفكير الإبداعي للمرؤوسين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، (320): 151-186.
- جوادي، خالد وديلمي، محمد ودحماني، محمد (2017). مستوى الأمن النفسي لدى العاملين بالإدارات الرياضية. **مجلة العلوم الإنسانية**، 1 (48): 779 _796.
- حامد، سليمان (2009). **الإدارة التربوية المعاصرة**. عمان: دار أسامه للنشر والتوزيع.
- الحريري، ماجد (2022). **القيادة التربوية وتطبيقاتها**. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- حسان، حسن والعجمي، محمد (2022). **الإدارة التربوية**. ط (4)، عمان: دار المسيرة.
- حسن، ماهر (2004). **القيادة: أساسيات ونظريات ومفاهيم**. الأردن: دار الكندي.
- حمادات، محمد (2006). **القيادة التربوية في القرن الجديد**. عمان: دار الحامد.
- حنونة، سامي (2006). **قياس مستوى الالتزام التنظيمي لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة-فلسطين.
- الحوال، سعاد (2018). علاقة الأمن النفسي بالانتماء التنظيمي: دراسة ميدانية على العاملين في جامعة الكويت. **مجلة فكر وإبداع**، (123): 239 – 276.
- الخزاعلة، مقبل والحراحشة، محمد (2020). درجة توافر الأمن النفسي لدى العاملين الإداريين في جامعة ال البيت. **مجلة الجامعة الإسلامية بغزة**، 28(5): 370 – 394.
- خضر، معاوية (2019). **أثر النمط الإداري عند مديري المدارس على الانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظرهم في محافظات شمال الضفة الغربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- خلايلة، لبنى (2023). نمط القيادة السائد في المدارس الثانوية الخاصة وعلاقته بالانتماء التنظيمي لدى المعلمين في منطقة الخط الأخضر الفلسطينية. **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث**، 11 (2): 177 –198.
- الخلايلة، ميس الريم (2021). **أنماط السلطة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بمستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في محافظة الزرقاء**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء.
- خير الدين، موسى والنجار، محمود (2010). أثر البيئة الداخلية على الالتزام التنظيمي في المؤسسة العامة للضمان الاجتماعي في المملكة الأردنية الهاشمية. **المؤسسة العامة للضمان الاجتماعي**، عمان، الأردن.
- الخيري، أحمد (2010). **الأنماط القيادية السائدة في كليات التربية في المملكة العربية السعودية وعلاقتها بالتمكين الإداري لأعضاء هيئة التدريس فيها**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك.
- الدعيلج، إبراهيم (2009). **الإدارة العامة والإدارة التربوية**. عمان: دار الرواد للنشر والتوزيع.
- دواني، كمال وديراني، عيد (1983). اختبار ماسلو للشعور بالأمن النفسي. **مجلة دراسات العلوم الإنسانية**،10(2): 47–56.

- الرواشدة، خلف (2005). **درجة مشاركة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن في عملية صناعة القرار في مدارسهم وعلاقتها بشعورهم بالأمن وولائهم التنظيمي**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الرويشد، فيصل (2022). الالتزام التنظيمي للمعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام في منطقة الجوف في ضوء ممارسة القائد التربوي لمنهجية القيادة الخادمة. **مجلة العلوم التربوية (جامعة الجوف)**، 1(33):401_470.
- الرويلي، مشاعل (2023). أنماط القيادة التربوية بمديريات الطفولة المبكرة وعلاقتها بالروح المعنوية من وجهة نظر المعلمات في أبها الحضرية. **مجلة شباب الباحثين (جامعة سوهاج)**، 3(15): 595 _641.
- زاهر، حازم (2021). نظرية السمات للقائد: مراجعة نقدية. مجلة الدراسات الإدارية، 13(2): 123_ 140.
- الزبيدي، رحيم (2016). الأمن النفسي وعلاقته بالأداء المهني لدى معلمي المدارس الابتدائية. **مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية**، (23): 216_245.
- الزعبي، محمد والبطانية، محمد (2014). **القيادة الإدارية**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

- زيدان، وفاء (2022). **النمط القيادي الممارس لدى مديري المدارس العربية في لواء حيفا داخل الخط الأخضر وعلاقته بتعزيز الحصانة التنظيمية للمدرسة**. أطروحة دكتورة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- السنتريسي، أحمد ونصاري، أحمد وخليل، مؤمن (2018). الأمن النفسي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى معلمي التربية الرياضية بالمعاهد الأزهرية بمحافظة سوهاج. **مجلة علوم الرياضة: تطبيقات التربية البدنية**، 1(11): 13 – 42.
- السياني، ماجد (2015). قياس مستوى الالتزام التنظيمي في الجامعات اليمنية الخاصة بمحافظة إب. **مجلة علوم الإدارة**، 11(5) :109_ 143.
- الشايب، أحمد وأبو حمور، عنان (2014). **مفاهيم إدارية معاصرة**. عمان: دار المنهل للنشر والتوزيع.
- الشبول، محمد (2021). **درجة ممارسة القيادة الإلهامية لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت (كلية العلوم التربوية)، الأردن.
- الشرعة، حسين (2000). الأمن النفسي وعلاقته بوضوح الهوية المهنية. **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**،

  5(3)، 157–177.
- شقير، يسرى (1999). **إدراك المعلمين للنمط القيادي لمديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- الشمري، عادل والشمري، سلطان (2022). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت وأثرها على الأداء الوظيفي للمعلمين. **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**، 2(6): 374_407.
- الشميري، فهد (2021). أنماط القيادة لدى مدراء مدارس التعليم العام في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 5(41): 138_161.
- الشهراني، هادي (2023). الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الابتدائية للبنين في محافظة بيشة. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**، 1(29): 483 – 511.
- الشهومي، سعيد والحدابي، داوود والدباء، عبد المجيد (2020). أثر الرضا الوظيفي في الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية (5_10) بسلطنة عُمان. **المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية**، (22): 1_41.

- الشوابكة، زياد والشلبي، فراس والخوالدة، رياض (2018). دور القيادة التحويلية في تحقيق الالتزام التنظيمي لدى العاملين في دائرة ضريبة الدخل والمبيعات الأردنية. **المجلة العربية للإدارة**، 38(4): 145 – 165.
- الصرايرة، خالد (2009). الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي** (عمادة البحث العلمي- جامعة مؤته)، 2(3): 1-36.
- الصيفي، عبد الله (2011). تحقيق الأمن النفسي لليتيم في ضوء المقاصد الشرعية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية**، 24 (7): 235 – 268.
- الطائي، رنا (2007). **الأنماط القيادية والثقة التنظيمية وأثرها في تحقيق الالتزام التنظيمي: دراسة تشخيصية تحليلية لآراء عينة من المديرين في شركات القطاع الصناعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد- العراق.
- طعمة، أمجد (2018). **الديمقراطية**. العراق: الجامعة المستنصرية.
- الطهراوي، جميل (2007). الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي. **مجلة الجامعة الإسلامية**، 15(2): 979_ 1013.
- العازمي، عائشة (2024). مستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين والتنبؤ به عن طريق ممارسات القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم العام في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين. **المجلة التربوية: جامعة الكويت**، 38 (150): 43 – 81.
- عباس، ضرام (2012). درجة تحقيق حاجة الإحساس بالأمن النفسي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية في جامعة القادسية. **مجلة علوم التربية الرياضية**، 5(2): 104_121.
- عبد الحسين، باسم (2012). أثر تمكين العاملين في الالتزام التنظيمي: دراسة تحليلية لآراء عينة من موظفي الهيئة العامة للسدود والخزانات. **مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية**، 1(31): 257 – 280.
- عبد العزيز، أسماء (2016). المناخ النفسي وعلاقته بالأمن النفسي وأساليب إدارة الصراع لدى المعلمين. **مجلة كلية التربية**، 26(1): 23 – 69.
- العبد اللطيف، عبد الحميد (2015). الأنماط الإدارية لمديري المدارس بالأحساء وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين: نموذج جوبا منطلقاً، **مجلة العلوم التربوية** (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية)، (3):321- 375.
- عبد المجيد، السيد (2004). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. **مجلة دراسات نفسية**، 14(23): 25_ 53.

- عبد النعيم، بدر (2020). الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس الثانوية العامة في محافظة القاهرة: دراسة تحليلية. **مجلة التربية المقارنة والدولية**، 1(13): 147 – 200.
- العجمي، حمد (2020). أثر الرضا الوظيفي على الالتزام التنظيمي بوجود الثقافة التنظيمية كمتغير وسيط (دراسة ميدأنية على المصارف التجارية الكويتية). **مجلة العلوم التربوية والإنسانية**، 1(3): 162-183.
- عصمان، خيريه (2019). دور الالتزام التنظيمي في تحسين الأداء الوظيفي في الجامعات الليبية. **مجلة كلية التربية ببنها**، 3(30): 643_ 653.
- عطوي، جودت (2009). **الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العكور، ناريمان (2022). أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الثانوية ودورها في أداء العاملين في ظل جائحة كورونا. **مجلة جرش للبحوث والدراسات**، 23(2): 4497_4527.
- العلاق، بشير (2020). **القيادة الإدارية**. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- علي، عبد المنعم (2014). الإحساس بالأمن النفسي كما يدركه أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وعلاقته بالرضا الوظيفي لديهم. **المجلة التربوية –كلية التربية جامعة سوهاج**، 1(38): 35_133.
- العمري، بسام والسلمان، فؤاد (1996). درجة الإحساس بالأمن النفسي. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 3(1)، 122-145.
- العنزي، مساعد (2018). الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى معلمي التربية البدنية بدولة الكويت. **مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية**، 1(9): 289_309.
- عيروط، مصطفى (2018). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الأساسية في عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة كلية التربية**، 29(116): 564_ 586.
- عيسى، ايمان والعطاري، عارف (2019). أنماط سلوك القادة كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في جامعات شمال الأردن وصلتها ببعض المتغيرات. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 10(27) :194_ 208.
- الغريب، طارق والصويلح، بدر والمهيري، عبد الله (2020). الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين. **مجلة كلية التربية –جامعة الأزهر**، 1(186): 227_ 277.

- الغضوري، حنان (2020). الأنماط القيادية لدى مديري المدارس وأثرها على الالتزام التنظيمي للمعلمين: دراسة ميدانية على المدارس الحكومية الكويتية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 4(28): 1- 20.
- غنيم، صلاح الدين (2020). القيادة الأخلاقية في الإدارات التعليمية: دراسة حالة. **المجلة التربوية**، (77): 2193_ 2229
- الفريحات، هناء والقضاة، عمر (2018). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين فيها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية -جامعة البحرين**، 19(3): 507-516.
- فيلة، فاروق وعبد المجيد، السيد (2009). **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية**. ط (2)، عمان: دار المسيرة.
- القحماني، مها (2015). **الأمن النفسي وانعكاساته على محددات الأداء الوظيفي للمرأة في بيئة العمل**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- قرواني، خالد (2014). دور الإدارة المدرسية في إيجاد بيئة مدرسية مشوقة في مدارس فلسطين_ محافظة سلفيت أنموذجاً. **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، 2(5): 52-99.
- القواسمي، عوض (2022). دور القيادة التربوية في تعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث والدراسات التربوية والنفسية**، 20(3): 123_ 145.
- كارم، عمر (2019). النظرية الموقفية للقائد وتطبيقاتها في المؤسسات العربية. **مجلة الدراسات النفسية**، 30(1): 23_ 40
- لرقم، عز الدين (2017). القيادة التحويلية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي. **مجلة التكامل**، (1): 1_22.
- لطفي، هناء (2019). ضغوط العمل وعلاقتها بمستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة المنوفية. **مجلة كلية التربية: جامعه بنها**، 30(118): 147 - 200.
- ماجد، عيد (2018). القيادة والإدارة: نظريات وتطبيقات. **مجلة الدراسات الإدارية**، 21(6): 120_156.
- ماردیني، حنان (2001). **الأنماط القيادية السائدة لدى إدارات كليات التربية الرياضية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية**. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

- مسعودة، بن السايح (2017). الأمن النفسي لدى عينة من العاملين بالقطاع الصحي في الأغواط. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية: جامعة بابل**، 1(32): 139 – 155.
- المشوح، سعد (2010). العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط كأحد مصادر الأمن النفسي ومستويات الإشباع الوظيفي لدى عينة من العسكريين في المملكة العربية السعودية. **مجلة البحوث الأمنية في كلية الملك فهد الأمنية**، 18(42): 141 – 200.
- معاني، ناجح (2023). واقع الأنماط القيادية السائدة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة نابلس من وجهة نظر المعلمين. **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث**، 11(3): 138_155.
- المهيدلي، ساميه وبو صالح، حمدة وسامي، إلهام (2012). **نظرية القيادة التربوية**. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.
- ندى، يحيى (2013). النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الحكومية الفلسطينية في محافظة قلقيلية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة البحوث والدراسات الإنسانية الفلسطينية**، 1(21):281 _ 310.
- نصر الله، روند (2022). الأمن النفسي وعلاقته بدافعية الإنجاز للمرأة العاملة في قطاع التعليم بمحافظة جرش. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 30(6):181_ 203.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2008). **التقرير السنوي لعام 2008**. رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2017). **دليل المراحل التعليمية في فلسطين**. رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- وزارة التربية والتعليم (2023). **الكتاب الإحصائي السنوي للعام الدراسي 2022–2023**. رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- وزارة التربية والتعليم (2024). **الكتاب الإحصائي السنوي للعام الدراسي 2023–2024**. رام الله: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- الوزرة، عبد الله (2015). درجة الالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم. **مجلة العلوم التربوية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية**، 1(1) :223_ 268.
- اليعربي، علي (2017). الأنماط القيادية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري مدارس التعليم الأساسي. **مجلة تطوير الأداء الجامعي –جامعة المنصورة**، 5(5) :35 _53.

ب- قائمة المراجع الأجنبية:

- Abwalla, J. (2014). **The Principal Leadership Style Teachers Performance in General Secondary School of Gamble Regional State**. Department of educational Planning and Management, Jimma University.
- Adeyem, O. (2020). Principals Leadership styles and teachers job performance in senior secondary school in Ondo State, Nigeria. **Journal of Education Administration and Policy Studies**, **2**(6): 83_91.
- Afshari, J., and Moein , Z. (2017). A comparison of leadership styles with respect to biographical characteristics. **SA Journal of Human Resources**

Management,**15** (1):1-7

- Allen , N., and Meyer , J. (1990). The measurement and antecedents of affective, Continuance and normative Commitment to the organization. **Journal of Occupatioal Psychology**, **63**(1): 1_18.
- Amanchukwu , R., Stanley , G., and Ololube , N. (2015). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. **Management Journal**, **1**(2): 6_14.
- Arnold, K., and Loughlin, C. (2013). Integrating Transformational and Participative Versus Directive Leadership Theories. Examining Intellectual Stimulation in Male and Female Leaders Across Three Contexts Leaders and Organ. **Development Journal**, **34**: 67_84.
- Bass, M. (1990). **Bass and Stogdills handbook of leadership theory research and managerial applications**. 3rd edition, Free Press, N Y.
- Bell, M. (2013). Charismatic Leadership case study with Ronald Reagan as exemplar. **Emerging Leadership Journal**, **6**(1): 66_74.
- Bird, J. (2013). Superintendents describe their Leadership Styles: Implications for Practice, **Management in Education (Sage Publications, Ltd**). **27**(14): 5_18.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., and Dennison, P. (2003). **A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks**, Centre for Leadership Studies, University of Exeter.
- Burke, C ., Stagle, k ., Klein, C ., Goodwin, G ., Salas, E., and Halpin, S. (2006). hat type of leadership behaviors are functional? , **The Leadership Quarterly**, **17**(3): 288_307.
- Catalano, C. (2018). The development of personal skills by collaborative learning activities. **Educatia 21 Journal**, *16*, 86-91.
- Celep, C. (2001). Teachers Organizational Commitment in Educational Organizations. **Nationl Forum of Teacher. Education Journal**, N (3): 345-362.
- Chance, P., Chance, E. (2002). **Educational Leadership and Organizational Behavior**. NY, Eye on Education, Larchmont.
- Cherniss, C., and Boyatzis, R. E. (2014). Using a multilevel theory of performance based on emotional intelligence to conceptualize and develop "soft" leader skills. In R. E. Riggio and S. J. Tan (Eds.), **Leader interpersonal and influence skills: The soft skills of leadership (pp. 53 -72),** Routledge.
- Chughtai, A., and Zafar, S. (2006). Antecedents and Consequences of Orgnizational Commitment Amonf Pakistani Teachers, **Applied H.R.M Research**, **11**(10): 39_64.
- Colquitt, J. A., LePine, J.A., and Wesson, M. J. (2009). **Organization Behavior.** cGraw Hill, Irwin**.**

- Cunningham, J ., Salomone, J., and Wietgue, N. (2015). Project Management Leadership style: A Team Member Perspective. **International Journal Global Business**, **8**(2): 27_54.
- Daft, R. L. (2008). **The Leadership Experience**, (4th ed). Thomson South – Western.
- Ekiyor, R., and Dapper, E. (2019). Leadership Styles and Entrepreneurial Orientation, **European Journal of Business and Management**, **11**(8): 88_94.
- Erlan, B. (2013). The Influence of Interpersonal Trust and Organizational Commitment on Perceived Organizational Performance, **Journal of Applied Economics and Business Research (JAEBR)**, **3**(3), 166-180.
- Fadely, D., and Fadely, P. (1972). An Experimental Study to Determine the Comparative Effectiveness of Democratic and Autocratic in Adult, "Real World" **Groups Paper Preesented at the convention of the Southern States Speech Assn**. San Antonio, Texas, 5_7 April, 1972.
- Fyaz, M ., Qin, S ., Ikram, A., and Saqib, A. (2017). Leadership styles and Employees Motivation. **Perspective from an Emerging Economy J Dev Areas**, **51**(4): 143_156.
- Gill, R. (2011). **Theory and Practice of Leadership**, (2nd ed). Sage Publication Ltd
- Greenleaf, R. (2018). **LeadershipTheories and Styles.** Boston: Boston Academic Publishing.
- Hall, G. E., and Hord, S. M. (2015). **Implementing Change**. (4th ed), NJ, Pearson.
- Harrison, C. (2018). **Leadership Theory and Research: A Critical Approach to New and Existing Paradigms.** Palgrave Macmillan.
- Hawkinz, L. (2002). Principal Leadership and Organization Climate: A study of Perception of Leadership behavior of school climate in international school. **Dissertation Abstract International, 62**(1): 45_67.
- Hersey, P., and Blanchered, K. (1977). **Management of Organizational Behavior**, 3rd ed, Prentice – Hall, Inc.
- Hersey, P., and Blanchered, K., and Johnson, D. (2013). **Management of Organizational Behavior,** 10th ed. Pearson.
- Howell, J., and Costley, D. (2006). **Understanding behaviours for effective Leadership**, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, N J.
- Joann, D., and Tomasz, D. (2015). Democratic or Autocratic Leadership Style? Participative Management and its links to rewarding Strategies and Job Satisfaction in SMEs. **Athens Journal of Business & Economics**, **4**(2): 193_218.
- John, D. (2010). Leadership style and Organizational Commitment: **the moderating effect of Locus of Control, ASBBS Annual Conference**: Las Vegas, **17**(1): 227_290.
- Jonson, G. E., and Hackman, M. Z. (2018). **Leadership: A Communication Perspective,** (7th ed). Waved Press, Inc.
- J00, B., and Shim, J. (2010). Psychological empowerment and organizational commitment: the moderting effect of organizational leadership culture. **Human Resource Development International**, **13**(4): 425_441.
- Khan, I ., Nawaz, A., and Khan, Z. (2016). Leadership Theoies and Styles: A Literature Review. **Journal of Resources Development and Management**, **16**(1): 3_10.
- Kirkic, A., and Balci, D. (2021). Organizational Commitment Levels of Preschool Teachers and Administrators Leader ship styles. **Problems of Education in the 21 Century**, **79** (2): 207_219.

- Kislyakov, P ., Belyakova, N., and Savchenko, D. (2017). Indicators of sychological Security of Socio_Professional GroupI. **International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences,** Mosko**.**
- Kovač, H., Širol, M., and Šumanjsk, M. (2017). **Leadership Handbook**. South East European Youth Network, SEEYN.
- Krejcie, R., and Morgan, D. (1970). Sample size determination table. **Educational and Psychological Measurement**, **30**: 607_610.
- Kuznetsova, N. V. (2013). Mary Parker Follett - the prophet of management.**Middle-East Journal of Scientific Research** ,*17*(11), 1555-1559.
- Lamri, J., and Todd, L. (2023). Reconciling hard skills and soft skills in a common framework: The generic skills component approach. **Journal of Intelligence**, *11*(6),107. https://doi.org/ 10.3390/jintelligence11060107.

- Lewin, K., Lippitt, R., and White, R. (1939). Patterns of Aggressive behaviour in experimentaly created social climates. **Journal of Social Psychology, 10**(2): 271_299.
- Likert, R. (1961). **New Patterne of Management**. Mc Grae Hill Book Co. New Yourk.
- Lindberg, C. (2022). **Leadership Styles Classics**. M S A.
- Martin, A. (2013). The Role of Organizational Commitment as Mediator of Organizational Culture and Employees Competencies on Employees Performances. **Journal of Economics and Sustainable Development**, **4**(5), 166-175.
- Maslow, A. (1970). **Motivation and Personality**. Harper & Row New York.
- Murphy, J. (2009). **Contingent faculty: What impacts their organizational commitment? ,** North Carolina State University, USA.
- Northouse, G. (2021). **Leadership: Theory and practice**. Sage Publications.Northouse, P. G. (2022). **Leadership: Theory and Practice**. (2rd ed). Sage Publication, Inc.
- Ojeleke, O ., Kolawole, A ., Kehinde, A., and Lukmon, S. (2020). Autocratic Style of Leadership and Organisational Performance. **International Journal of Bussness & Law Research**, **8**(3): 57_62.
- Ozu, O ., Zepeda, S ., Hgan, A ., Jimenez, A ., Ata, A., and Akram, M. (2017). eachers psychological well_being: a comparison among teachers in USA, Turkey and Pakistan. **International Joumd of Mental Health Promotion**, **19**(3): 144_158.
- Patil, R. (2008). Study of Fusing of Security in Security among professional and non professional students of ollyyacity. **call Bidia**, (1),17-24.Peterson, T., and Fleet, D. (2004). The Ongoing Legacy of R. L. Katz An updated ypology of managment Skills. **Managment Decision Journal**, **42**(10): 297_1308.
- Pierce, J. L., Newstrom, J. W. (2008). **Leaders and the Leadership Process,** (5th ed). McGraw – Hill, Irwin.
- Romondini, J. (2017). Leadership style and school Climate: A Comparison between Hispanic and non_Hispanic women Principals in Southern New Mexico. **Dissertations Abstract International**, **26**(3): 869_882.
- Rowden, R. (2000). The relationship between Charismatic leadership behaviors and Organizational Commitment. **The leadership and Organization Development** Journal, **21**(1): 30_59.
- Sadeghi, J. (2013). Approaches on Leadership theories. **Journal of American Science**, **9**(1): 172_178.
- Sambaiah, M., and Aneel, Y. (2016) Intra personal skills as core of the personality: Some home truths. **Journal of English Language and Literature**, *3(*1), 225-230.

- Scheidlinger, S. (2023). Basic Styles of management. **International Journal of group Psychotherapy**, **44**(1): 123_127.
- Siswanto, E ., Supraptono, E., and Sutopo, Y. (2024). The role of psychological Security Climate, Leadership and Self efficacy on teachers capability through nowledge. **managment International Journal of Education and Research in Education**, **13**(1): 390_397.
- Stogdill, R. M. (1974). **Handbook of Leadership**. NY, Macmillan Co, Inc.
- Stumpf, M. (2001). The leadership of Perceived leadership styles of North Carolina extension directors of Job Satisfaction of County extension Professionats**. DAI-A.65**(1),222-241.
- Sumrall, W. (2006). **The relationship between reported lever of faculty participation in institutional desision making and organizational ommitment of faculty inthe Mississippi Community College system.** H.D Dissertation, Arkansas state university, Jonesboro, Arkansas.
- Tambunan, N ., Basri, A., and Efendi, S. (2020). The Effect of Democratic eaderhip Style on the Performance of Employees at P T Budapest. **International Research and Critics Institute_Journal**, **3**(4): 3983_3989.
- Warman, S. (2022). Leadership style and Principal Supervision in Improving Teacher Performance at state High School in Kutai Kalimantan Province, Indonesia. Indonesia. **Educational and innovation magazine**, **15**(3): 595_641.

- Weiss, S., and Tappen, R, (2015*).* **Essentials of Nursing Leadership and Management**. F.A Davis Company.

- William, G., and Paula, A, (2006). **Educational Leadership; A Problem_ Based Approach** , (3rd ed). Pearson Education, Boston.
- Yukl, G. (1994**). Leadership in Organizations**, (3rd ed). Prentice Hall, Inc.
- Yukl, G. (2002). **Leadership in Organizations**. Prentice_Hall, Upper Saddle River, N J, 5th ed.
- Zhang, J., and Wang, H. (2011). Surveg and analysis of college student psyehological Security and it's affecting factors. **Journal of Anhui radio and Tv university**. (10): 2-71.

الملحق (1)

الاستبانة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

برنامج الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية

حضرة الأستاذة/ الدكتورة..... المحترم/ة

أهديكم أطيب التحيات ويسعدني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة الخاصة بدراسة:

النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية ليفين وليبيت ووايت (Levin, Lippitt & White) وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية من جامعة القدس، علماً بأن الاستبانة أداة مساعدة في هذه الدراسة. ونظراً لخبرتكم العملية ومؤهلاتكم العلمية، وثقتي بكم، يشرفني أن تكونوا ضمن قائمة المحكمين لهذه الاستبانة. وعليه أرجو التكرم بتخصيص جزء من وقتكم لتحكيم مجالات هذه الاستبانة وفقراتها بالطريقة المنهجية التي نعهدها فيكم.

مع شكري وتقديري لجهودكم الطيبة

اسم المحكم الكريم: .....

المؤسسة التي يعمل بها .....

التخصص الدقيق .....

الباحثة دعاء بدر

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية

أهديكم أطيب التحيات ويسعدني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة الخاصة بدراسة:

النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية ليفين وليبيت ووايت (Levin, Lippitt & White) وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين.

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية من جامعة القدس، علماً بأن الاستبانة أداة مساعدة في هذه الدراسة، لذلك نرجو التكرم بتخصيص جزء من وقتكم وقراءة فقرات الاستبانة والإجابة عنها، لما لذلك من دور في تحقيق أهداف الدراسة، وللعلم فإن البيانات والمعلومات التي ستقدمونها سيتم التعامل معها بسرية تامة، وستكون لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة دعاء بدر

حضرة المعلم/ة المحترم/ة: يرجى وضع إشارة (X) أمام الفقرة وتحت الدرجة التي ترى أنها تتفق مع إجابتك

الجزء الأول: معلومات عامة

1. **الجنس:** ( ) ذكر ( ) أنثى
2. **المؤهل العلمي:** ( ) بكالوريوس فأقل ( ) ماجستير فأعلى
3. **الخبرة في العمل المدرسي:**( )أقل من 5 سنوات ( )من 5-10 سنوات ( )أكثر من 10 سنوات.
4. **مستوى المدرسة:** ( ) أساسية ( ) ثانوية
5. **المديرية:** .....

.....

الجزء الثاني: أداة الدراسة، وتشتمل على ثلاثة محاور يتفرع منها عدة أبعاد ومجموعة من الفقرات، وهي كالآتي:

المحور الأول: النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس

ويقصد بالنمط القيادي: السلوك الشائع الذي يمارسه القائد خلال أداء مهماته للتأثير في الآخرين وتوجيههم.

المحور الأول: النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس						
المجال الأول: النمط القيادي الأوتوقراطي						
الرقم	**الفقرة**	**تنتمي**	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	**ملاحظات**
1	يركز المدير على مصلحة المدرسة متجاهلاً العاملين فيها.					
2	يرفض المدير مبدأ تفويض السلطة.					
3	يحتفظ المدير لنفسه بصلاحية القيام بكل صغيرة وكبيرة.					
4	يظهر المدير قسوة في التعامل مع العاملين ولا يتعاطف معهم.					

5	يصدر المدير التعليمات وعلى الجميع تنفيذها دون نقاش.					
6	يجبر المعلمين على أخذ موافقته الخاصة في كل صغيرة وكبيرة.					
7	يفرض المدير رؤيته وأفكاره حتى ولو كانت خاطئة.					
8	يُحمّل المدير العاملين معه أي فشل أو تقصير وينسبه إليهم.					
المجال الثاني: النمط القيادي الديموقراطي						
		تنتمي	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	**ملاحظات**
9	يحفز المدير معلميه على المبادرة والاجتهاد.					
10	يشرك المدير المعلمين في اتخاذ القرارات.					
11	يعامل الجميع بطريقة عادلة.					
12	يسعى إلى إيجاد علاقات إنسانية مع أولياء الأمور.					
13	يسعى إلى إيجاد جو من التعاون بين الزملاء في سبيل تحقيق الأهداف.					
14	يقوم بحل المشكلات بطريقة حكيمة وعقلانية.					
15	يراعي احتياجات المعلمين ومشاعرهم.					
16	يراعي الفروق الفردية بين المعلمين.					
المجال الثالث: النمط القيادي الفوضوي / التساهلي						
		تنتمي	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	**ملاحظات**
17	يعطي المعلمين مساحة واسعة من الحرية لممارسة نشاطاتهم وإصدار قراراتهم.					
18	يتخذ المدير قراراته اعتباطاً ودون تخطيط.					
19	يقوم المدير بإسناد المهام والواجبات بطريقة عشوائية وغير محددة.					

20	يلقي المدير مسؤولية إنجاز العمل على المعلمين دون ضبط لسلوكهم أو توجيه لجهودهم.					
21	يتجنب المدير التدخل في أعمال معلميه وكيفية إنجازها.					
22	يلتزم المدير بعدم تقرير المهمات والواجبات.					
23	يترك الحبل على الغارب لكل فرد يتصرف حسب أهوائه .					
24	يمارس الآخرون صلاحياته دون أن يكترث لذلك.					

المحور الثاني: درجة الأمن النفسي للمعلمين

ويقصد بالأمن النفسي: الطمأنينة النفسية والانفعالية التي تضمن اشباع الحاجات، وعدم التعرض للخطر النفسي أو المادي

المحور الثاني: درجة الأمن النفسي للمعلمين						
المجال الأول: الأمن النفسي المتعلق بالمعلم نفسه						
	الفقرة	**تنتمي**	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	**ملاحظات**
1	أشعر أن عملي كمعلم يمكنني من تحقيق طموحاتي في المستقبل.					
2	أشعر بالطمأنينة تجاه المستقبل ولا أخشى منه.					
3	أستطيع أن أعبر عن مشاعري بكل راحة وأمان.					
4	أمتلك توجهاً إيجابياً نحو نفسي وعملي.					
5	أسعى لتطوير مكانتي الوظيفية في المستقبل.					
6	أشعر بالثقة بالنفس والرضا لما أنجزه من مهام.					
المجال الثاني: الأمن النفسي المتعلق بالعمل						
		تنتمي	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	**ملاحظات**
7	أمتلك روحاً معنوية عالية تمكنني من العمل بسعادة.					
8	أشعر بأنني شخص ناجح في عملي.					

9	أسعى لتطوير أدائي باستمرار.					
10	أرى أنني أتقاضى أجراً مناسباً مقابل عملي.					
11	أشعر بالانتماء إلى مؤسستي وعملي.					
12	أرى أنه يتم تثمين جهودي وتقديرها من قبل مديري.					
المجال الثالث: الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية						
		تنتمي	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	**ملاحظات**
13	أمتلك القدرة على الضبط الداخلي لمشاعري والسيطرة عليها.					
14	أستطيع التعامل مع المواقف المختلفة في معظم الظروف.					
15	يمكنني التعامل مع ضغوط العمل.					
16	أستطيع التكيف بشكل سريع مع الظروف والمستجدات.					
17	أشعر بالثبات الانفعالي وقدرتي على التحكم في ردود الأفعال.					
18	يغلب عليَّ شعور الطمأنينة والاستقرار النفسي.					
المجال الرابع: الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية						
		تنتمي	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	**ملاحظات**
19	أشعر بالرضا عن علاقاتي الاجتماعية.					
20	أشعر بالثقة في الآخرين من حولي.					
21	أشعر بمحبة الآخرين واهتمامهم وتقديرهم.					
22	يحرض الزملاء على مشاركتي في مناسباتهم المختلفة.					
23	أنسجم بالعمل مع الآخرين.					
24	أشعر باحترام الآخرين لي وتقديرهم.					

المحور الثالث: درجة الالتزام التنظيمي للمعلمين

ويقصد بالالتزام التنظيمي: الإيمان القوي لدى الفرد بأهداف منظمته وقيمها، والاستعداد لبذل أقصى الجهود داخل هذه المنظمة، مع الرغبة في الحفاظ على العضوية فيها

المحور الثالث: درجة الالتزام التنظيمي للمعلمين						
البعد الأول: الالتزام العاطفي						
	الفقرة	**تنتمي**	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	**ملاحظات**
1	أفتخر كوني معلماً في مدرستي.					
2	أرتبط بمدرستي ارتباطاً وثيقاً وكأنها أحد أفراد عائلتي.					
3	يعد قرار العمل كمعلم في مدرستي قراراً صائباً.					
4	أعتبر أي معضلة تواجه مدرستي وكأنها تواجهني شخصياً.					
5	يرغب الآخرون بالانضمام إلى فريق العمل في مدرستي.					
6	يعد عملي كمعلم في مدرستي مؤشراً على كفاءتي.					
7	تستحق مدرستي الولاء لها.					
8	أفتخر عندما أتحدث للآخرين عن عملي كمعلم.					
البعد الثاني: الالتزام الاستمراري						
		تنتمي	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	**ملاحظات**
9	أشعر برغبة في الاستمرار بالعمل كمعلم في مدرستي.					
10	تنتابني السعادة في حال استمريت بالعمل كمعلم في مدرستي.					
11	يشكل عملي كمعلم استثماراً وظيفياً بالنسبة لي.					

12	لدي استعداد تام لبذل أقصى الجهود مقابل استمراري في العمل.					
13	أسعى للمشاركة في أي برامج يمكنها أن تقدم خدمات لصالح مدرستي.					
14	يعدّ تركي للعمل كمعلم في مدرستي خسارة لفرصة عمل جيدة لا يمكن تكرارها.					
15	بقائي في العمل هو بسبب رغبتي في ذلك وليس بسبب الحاجة للعمل.					
16	أشعر بالإرباك وعدم الاستقرار إذا تركت عملي الحالي.					
البعد الثالث: الالتزام الأخلاقي / المعياري						
		تنتمي	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	**ملاحظات**
17	أهتم بشكل واضح بأحوال مدرستي ومستقبلها.					
18	لدي شعور بأن مدرستي أفضل المؤسسات التي يمكن أن أعمل بها.					
19	يتيح لي مديري في المدرسة فرصة المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات التي تخص العمل.					
20	تنتابني مشاعر إيجابية اتجاه الزملاء العاملين معي في المدرسة.					
21	يعد مناخ العمل في مدرستي مناخاً إيجابياً ومريحاً.					
22	أتحدث باستمرار مع أصدقائي الآخرين حول عملي معهم.					
23	ألتزم بالعمل في مدرستي والبقاء فيها لأن ذلك يعد واجباً أخلاقياً.					
24	أعتبر أن لعملي كمعلم في المدرسة دور في بناء شخصيتي الوظيفية					

الملحق (2)

قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	مكان العمل
1	راتب السعود	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	الجامعة الأردنية
2	مجدي زامل	أستاذ دكتور	أصول التربية والإدارة	جامعة القدس المفتوحة
3	نبيل الجندي	أستاذ دكتور	علم نفس تربوي	جامعة الخليل
4	باسم شلش	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
5	خالد الصرايرة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة مؤتة
6	مروان جرار	أستاذ دكتور	التاريخ السياسي	جامعة القدس المفتوحة
7	محمد عمران	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	الجامعة العربية الأمريكية
8	أشرف أبو الخيران	أستاذ مشارك	علوم تربوية	جامعة القدس
9	مروان علاونة	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة الاستقلال
10	مروان ربايعة	دكتوراة	النحو والصرف	الكلية الجامعية للعلوم التربوية
11	ثائر أبو خليل	دكتوراة	إدارة تربوية	وزارة التربية والتعليم
12	نيفين طينة	دكتوراة	السيميائيات وفلسفة الأدب العربي	وزارة التربية والتعليم

الملحق (3)

الاستبانة بعد التحكيم (في صورتها النهائية)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الدكتوراة في القيادة والإدارة التربوية

أُهديكم أطيب التّحيّات، ويُسعدني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة الخاصة بدراسة:

"النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية ليفين وليبيت ووايت (Levin, Lippitt & White) وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين".

وذلك استكمالًا لمتطلّبات الحصول على درجة دكتوراة الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية في جامعة القدس، علمًا بأنَّ الاستبانة أداة مساعدة في هذه الدراسة، لذلك نرجو التكرُّم بتخصيص جزءٍ من وقتكم، وقراءة فقرات الاستبانة والإجابة عنها؛ لِما لذلك من دَوْرٍ في تحقيق أهداف الدراسة، وللعلم، فإنَّ البياناتِ والمعلوماتِ التي ستقدِّمونَها سيتمُّ التعامل معها بسرّيّة تامّة، وستكون لأغراض البحث العلميّ فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحثة دعاء بدر

حضرة المعلِّم/ة المحترم/ة: يرجى وضع إشارة (X) أمام الفقرة، وتحت الدرجة التي ترى أنَّها تتفق وإجابتَك

الجزء الأول: معلومات عامة

6. **الجنس:** ( ) ذكر ( ) أنثى
7. **المؤهّل العلميّ:** ( ) بكالوريوس فأقلّ ( ) ماجستير فأعلى
8. **الخبرة في العمل المدرسيّ:**( ) أقلّ من 5 سنوات ( ) من 5-10 سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات.
9. **مستوى المدرسة:** ( ) أساسية ( ) ثانوية
10. **المديرية:** ( ) نابلس ( ) ضواحي القدس ( ) بيت لحم

.....

الجزء الثاني: أداة الدراسة

المحور الأوّل: النمط القياديُّ الشائع لدى مديري المدارس

ويُقصد بالنمط القياديّ: السلوك الشائع الذي يمارسه القائد خلال أداء مهمّاته للتأثير في الآخرين وتوجيههم.

المحور الأول: النمط القياديّ الشائع لدى مديري المدارس						
المجال الأول: النمط القياديّ الأوتوقراطيّ						
الرَّقْم	**الفقرة**	**موافق بشدّة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدَّة**
1	يُركِّزُ مدير المدرسة على مصلحة المدرسة مُتجاهلًا العاملين فيها.					
2	يَرْفضُ مبدأ تفويض السلطة.					
3	يَحْتفظُ لنفسه بصلاحية القيام بكلِّ صغيرة وكبيرة.					
4	يُظْهِرُ قَسْوةً في التعامل مع العاملين وعدم تعاطف معهم.					
5	يُصْدِرُ التعليمات، طالباً من الجميع تنفيذها دون نقاش.					

6	يُجبر المعلِّمين على أخذ موافقته المباشرة في كلِّ صغيرة وكبيرة.					
7	يَفْرضُ رؤيته وأفكاره حتّى وإن كانت خاطئة.					
8	يُحَمّل العاملين معه أيَّ فشل أو تقصير، ويَنْسُبُه إليهم.					
المجال الثاني: النمط القياديّ الدّيموقراطيّ						
		موافق بشدَّة	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدَّة**
9	يُحفِّزُ مدير المدرسة معلِّميه على المبادرة والاجتهاد.					
10	يُشركُ المعلمين في عملية صُنع القرارات.					
11	يُعاملُ الجميع بطريقة عادلة.					
12	يَسْعى إلى إيجاد علاقاتٍ إنسانيّةٍ مع أولياء الأمور.					
13	يَسْعى إلى إيجاد جوٍّ من التعاون بين الزملاء لتحقيق الأهداف.					
14	يَقومُ بحلِّ المشكلات بطريقة حكيمة وعقلانية.					
15	يُراعي احتياجات المعلِّمين ومشاعرهم.					
16	يُراعي الفروقَ الفرديّةَ بين المعلِّمين.					
المجال الثالث: النمط القياديّ الترسليّ / التّسيبيّ						
		موافق بشدَّة	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدَّة**
17	يُعْطي مدير المدرسة المعلِّمين مساحة واسعة من الحرّيّة لممارسة نشاطاتهم، وإصدار قراراتهم.					
18	يَتَّخذُ قراراته اعتباطًا، دون تخطيط مُسبق.					
19	يسند المهمّاتِ والواجبات بطريقة عشوائية ودون تحديد.					
20	يُلقي مسؤولية إنجاز العمل على المعلِّمين دون ضبط لسلوكهم أو توجيه لجهودهم.					
21	يَتجنَّبُ التدخُّلَ في أعمال معلِّميه وكيفية إنجازها.					
22	يَلْتزمُ بعدم تقرير المهمّات والواجبات.					

23	يَتْركُ لكلِّ فرد حرية التَّصرف وفقاً لهواه.					
24	يُمارسُ الآخرون صلاحيّاته دون أن يكترث لذلك.					

المحور الثاني: الأمن النفسيّ للمعلِّمين

يُقصد بالأمن النفسيّ: الطُّمأنينة النفسيّة والانفعاليّة التي تضمن إشباعَ الحاجاتِ، وعدم التّعرُّضِ للخطر النفسيّ أوِ المادّيّ

وفي ضوء واقع النمط القيادي في مدرستي فإنَّ واقع الأمن النفسي يتَّسم بالآتي:

المحور الثاني: درجة الأمن النفسيّ للمعلِّمين						
المجال الأوّل: الأمن النّفسيّ المتعلِّق بالمعلِّم نفسه						
	الفقرة	**موافق بشدَّة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدَّة**
1	أَشعرُ بأنَّ عملي معلِّمًا يُمكِّنني من تحقيق طموحاتي في المستقبل.					
2	أَشْعرُ بالطُّمأنينة تُجاهَ المستقبل.					
3	أَسْتطيعُ أنْ أُعبِّرَ عن مشاعري بكلِّ راحة وأمان.					
4	أَمتلكُ توجُّهًا إيجابيًّا نحو نفسي وعملي.					
5	أَسْعى إلى تطوير مكانتي الوظيفيّة في المستقبل.					
6	أَشْعرُ بالثّقة بالنفس والرِّضا لِما أُنْجزُه من مهَمّاتٍ.					
المجال الثاني: الأمن النفسيّ المتعلِّق بالعمل						
		موافق بشدَّة	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدَّة**
7	أَمْتلكُ روحًا معنويّة عالية تُمكِّنني من العمل بسعادة.					
8	أَشْعرُ بأنَّني شخص ناجح في عملي.					
9	أَسْعى إلى تطوير أدائي باستمرار.					
10	أَرى أنَّني أَتَقاضى أجرًا مُناسبًا مقابل عملي.					
11	أَشْعرُ بالانتماء إلى مؤسَّستي وعملي.					
12	أَرى أنَّه يَتُمُّ تثمينُ جهودي، ويُقدِّرُها مديري.					
المجال الثالث: الأمن النفسيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة						

		موافق بشدَّة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدَّة
13	أَمْتلكُ المقدرة على الضبط الداخليّ لمشاعري والسيطرة عليها.					
14	أَسْتطيعُ التّعامل مع المواقف المختلفة في معظم الظروف.					
15	يُمْكِنني التعامل مع ضغوط العمل.					
16	أَسْتطيعُ التّكيُّف بشكل سريع مع الظروف والمستجدات.					
17	أَشْعرُ بالثّبات الانفعاليّ، ومقدرتي على التّحكُم في ردود الأفعال.					
18	يَغْلُب عليَّ شعورُ الطمأنينة والاستقرار النفسيّ.					
المجال الرابع: الأمن النفسيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة						
		موافق بشدَّة	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدَّة**
19	أَشْعرُ بالرّضا عن علاقاتي الاجتماعية.					
20	أَشْعرُ بالثّقة في الآخرين من حولي.					
21	أَشْعرُ بمحبّة الآخرين واهتمامهم وتقديرهم.					
22	يحرص الزُّملاء على مشاركتي في مناسباتهم المختلفة.					
23	أَنْسجمُ بالعمل مع الآخرين.					
24	أَشْعرُ باحترام الآخرين لي وتقديرهم.					

المحور الثالث: الالتزام التّنظيميّ لدى المعلّمين

ويُقصد بالالتزام التّنظيميّ: الإيمان القويُّ لدى الفرد بأهداف مؤسسته وَقِيَمِها، والاستعداد لبذل أقصى الجهود داخل هذه المؤسسة، مَعَ الرّغبة في الحفاظ على العضوية فيها

وفي ضوء واقع النمط القيادي في مدرستي فإنَّ واقع الالتزام التنظيمي يتَّسم بالآتي:

المحور الثالث: درجة الالتزام التنظيميّ لدى المعلِّمين						
المجال الأول: الالتزام العاطفيّ						
	الفقرة	**موافق بشدَّة**	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدَّة**
1	أَفْتخرُ كوني مُعلِّمًا في مدرستي.					
2	أَرْتبطُ بمدرستي ارتباطًا وثيقًا وكأنَّها بيتي.					
3	أعُدّ قرارُ العمل في مدرستي قرارًا صائبًا.					
4	أَعُدُّ أيَّ مُعضلة تواجِهُ مدرستي وكأنَّها تواجِهُني شخصيًّا.					
5	يرغب الآخرون بالانضمام إلى فريق العمل في مدرستي.					
6	يُعَدُّ عملي معلِّمًا في مدرستي مؤشِّرًا على كفاءتي.					
7	تَستحقُّ مدرستي الولاء لها.					
8	أَفْتخرُ عندما أَتَحدَّث للآخرين عن عملي معلِّمًا.					
المجال الثاني: الالتزام الاستمراريّ						
		موافق بشدَّة	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدَّة**
9	أَشْعرُ برغبة في الاستمرار بالعمل معلِّمًا في مدرستي.					
10	تَنْتابُني السعادة في حال استمرَرْتُ بالعمل معلِّمًا في مدرستي.					
11	يُشكِّل عملي معلِّمًا استثمارًا وظيفيًّا بالنِّسبة لي.					
12	لديَّ استعداد تامٌّ لبذل أقصى الجهود مقابل استمراري في العمل.					

13	أَسْعى إلى المشاركة في أيّ برامجَ يُمْكِنُها أنْ تُقدِّمَ خدماتٍ لصالح مدرستي.					
14	يُعَدُّ تركي العملَ معلِّمًا في مدرستي خسارةً لفرصة عمل جيّدة لا يمكن تكرارها.					
15	رَغْبتي في العمل سببُ بقائي فيه، وليس بسبب الحاجة للعمل.					
16	أَشْعرُ بالإرباك، وعدم الاستقرار إذا تركت عملي الحالي.					
البُعد الثالث: الالتزام الأخلاقيّ / المِعْياريّ						
		موافق بشدَّة	**موافق**	**محايد**	**معارض**	**معارض بشدَّة**
17	أَهْتمُّ بشكل واضحٍ بأحوالِ مدرستي ومستقبلها.					
18	لديَّ شعورٌ بأنَّ مدرستي أفضلُ المؤسَّسات التي يُمكنُ أنْ أعمل بها.					
19	يُتيحُ لي مديري في المدرسة فرصةَ المشاركة الفاعلة في اتِّخاذ القرارات التي تخصُّ العمل.					
20	تَنْتابُني مشاعر إيجابيّة اتِّجاهَ الزّملاء العاملين معي في المدرسة.					
21	يُعَدُّ مُناخُ العمل في مدرستي مُناخًا إيجابيًّا ومريحًا.					
22	أَتحدَّثُ باستمرار مع أصدقائي الآخرين حول عملي معهم.					
23	أَلْتزمُ بالعمل في مدرستي، والبقاءِ فيها؛ لأنَّ ذلك يُعَدُّ واجبًا أخلاقيًّا.					
24	أَعُدُّ عملي معلِّمًا في المدرسة دَوْرًا في بناء شخصيّتي الوظيفيّة					

الملحق (4)

كتب تسهيل مهمة

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

التاريخ: 2024/12/2

حضرة الدكتور محمد مطر المحترم
مركز البحث والتطوير

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة دعاء محمد أحمد بدر **ورقمها الجامعي (22212288)** من تخصص دكتوراه الفلسفة في القيادة والإدارة التربوية بإعداد دراسة ، بعنوان :

" النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية ليفين وليبيت ووايت (Levin, Lippitt & White) وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي لدى المعلمين "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال العام الأكاديمي 2025/2024.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

أ.د. محمود أبوسمرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخة: الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
National Centre for Examination, Measurement and Educational Evaluation.

وزارة التربية والتعليم العالي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

الرقم: و ت / 18944 /77/17
التاريخ: 12/10 /2024م

السادة المديرون العامون لمديريات التربية والتعليم في (نابلس، ضواحي القدس، بيت لحم) المحترمون

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية للباحثة دعاء محمد أحمد بدر

نهديكم أطيب تحية، ونعلمكم بأن الباحثة المذكورة أعلاه من **جامعة القدس**، تقدمت بطلب تسهيل مهمة بحثية لإجراء **دراسة** بعنوان: " **النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفق نظرية ليفين وليبيت و وايت وعلاقته بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي للمعلمين**"، وستقوم الباحثة بتوزيع **رابط استبيان** محوسب على معلمي/ات المدارس الحكومية في المديريات الآتية: " **نابلس، ضواحي القدس، بيت لحم**".
تكرماً بالإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

م. جهاد دريدي
/ رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

نسخة: الأخ مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي المحترم.
الأخ أ.د. محمود أبو سمرة المحترم/المشرف على الدراسة. بريد إلكتروني: abusamra@staff.alquds.edu
الأخت دعاء محمد أحمد بدر المحترمة/الباحثة. بريد إلكتروني: Baderduaa2@gmail.com

د. مطر.

Ramallah Tel (02-2969348) Fax (02-2969399)

فهرس الجداول

رقم الجدول	اســم الجــدول	رقم الصفحة
(1.2)	توزيع المدارس حسب المديرية والجهة المشرفة عليها	48
(2.2)	توزيع الطلبة حسب المديرية والمرحلة والجنس	49
(1.3)	توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المحافظة	75
(2.3)	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.	76
(3.3)	توزيع فقرات مقياس الأنماط القيادية	77
(4.3)	توزيع فقرات مقياس الأمن النفسي لدى المعلمين على مجالاته	80
(5.3)	توزيع فقرات مقياس الالتزام التنظيمي لدى المعلمين على مجالاته	80
(6.3)	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" من وجهه نظر المعلمين	81
(7.3)	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الأمن النفسي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم	81
(8.3)	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم	82
(9.3)	نتائج معامل الثبات لمجالات النمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية وفق نظرية "ليفين وليبيت ووايت"	83
(10.3)	نتائج معامل الثبات لمجالات الأمن النفسي لدى المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم	84
(11.3)	نتائج معامل الثبات لمجالات الالتزام التنظيمي لدى المعلمين في المدارس الحكومية من وجهة نظرهم	84

(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت"	89
(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال النمط القياديّ الأوتوقراطيّ مرتبة تنازلياً	91
(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال النمط القياديّ الدّيموقراطيّ مرتبة تنازلياً	92
(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال النمط القياديّ الترسليّ / التّسيبيّ مرتبة تنازلياً	93
(5.4)	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير الجنس	94
(6.4)	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	95
(7.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير الخبرة في العمل المدرسي	96
(8.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابة المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير الخبرة في العمل المدرسي	96
(9.4)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على النمط القيادي الشائع حسب متغير الخبرة في العمل المدرسي	96

(10.4)	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير مستوى المدرسة	97
(11.4	(المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير المديرية	98
(12.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" تبعاً لمتغير المديرية	98
(13.4)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المديرية	99
(14.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لمستوى الأمن النفسي لديهم مرتبة تنازلياً	99
(15.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الأمن النّفسيّ المتعلّق بالمعلّم نفسه مرتبة تنازلياً	100
(16.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الأمن النفسيّ المتعلّق بالعمل مرتبة تنازلياً	101
(17.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الأمن النفسيّ المرتبط بالحالة المزاجيّة مرتبة تنازلياً	102
(18.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الأمن النفسيّ المرتبط بالعلاقات الاجتماعيّة مرتبة تنازلياً	103
(19.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الحكومية في فلسطين من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً	104

(20.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الالتزام العاطفيّ مرتبة تنازلياً	105
(21.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الالتزام الاستمراريّ مرتبة تنازلياً	106
(22.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الالتزام الأخلاقيّ / المِعْياريّ مرتبة تنازلياً	107
(23.4)	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" ومتوسطات تقديراتهم للأمن النفسي لديهم	108
(24.4)	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين متوسطات تقديرات المعلمين للنمط القيادي الشائع لدى مديري المدارس الحكومية في فلسطين وفقاً لنظرية "ليفين وليبيت ووايت" ومتوسطات تقديراتهم للالتزام التنظيمي لديهم	109

فهرس الملحقات

الرقم	محتوى الملحق	رقم الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الأولية	131
2	أسماء المحكمين	132
3	الاستبانة بصورتها النهائية	133
4	كتب تسهيل مهمة	147

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإقرار	أ
شكر وتقدير	**ب**
الملخص باللغة العربية	**ج**
الملخص باللغة الإنجليزية	د
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	1
مقدمة	1
مشكلة الدراسة	1
أسئلة الدراسة	5
فرضيات الدراسة	6
أهمية الدراسة	6
أهداف الدراسة	7
حدود الدراسة	8
محددات الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	9
الأدب النظري	10
المحور الأول: الأنماط القيادية	10

المحور الثاني: الأمن النفسي 35

المحور الثالث: الالتزام التنظيمي 41

المحور الرابع: نبذة عن التعليم في فلسطين 47

الدراسات السابقة 52

الدراسات السابقة ذات الصلة بالأنماط القيادية 52

الدراسات السابقة ذات الصلة بالأمن النفسي 58

الدراسات السابقة ذات الصلة بالالتزام التنظيمي 63

الدراسات السابقة التي تربط الأنماط القيادية بالأمن النفسي والالتزام التنظيمي 66

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها 68

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة 74

منهج الدراسة 74

مجتمع الدراسة 74

عينة الدراسة 75

أداة الدراسة 77

متغيرات الدراسة 83

إجراءات الدراسة 83

المعالجة الإحصائية 84

الفصل الرابع: نتائج الدراسة 85

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 85

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 91

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	96
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	100
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	105
النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	106
الفصل الخامس: مناقشة النتائج	107
مناقشة نتائج السؤال الأول	107
مناقشة نتائج السؤال الثاني	109
مناقشة نتائج السؤال الثالث	112
مناقشة نتائج السؤال الرابع	114
مناقشة نتائج السؤال الخامس	115
مناقشة نتائج السؤال السادس	116
التوصيات	**116**
المقترحات	**117**
قائمة المراجع	**118**
فهرس الجداول	**148**
فهرس الملاحق	**152**
فهرس المحتويات	**153**