جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية



قسم علم النفس وعلوم التربية

الممارسات التدريسية الإبداعية للأساتذة في علاقتها بقيم العمل لديهم وبالقيادة التحويلية لدى مديريهم ادراسة على عينة من أساتذة التعليم الابتدائى بمدينة ورقلة"

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي

إشراف الأستاذ الدكتور:

إعداد الطالبة:

محمد الساسي الشايب

خولة الشايب

لجنة المناقشة

الصفة	المؤسسة	الرتبة	الاسم واللقب	الرقم
رئيساً	جامعة ورقلة	أستاذ التعليم العالي	حورية عمروني	01
مشرفاً ومقرراً	جامعة ورقلة	أستاذ التعليم العالي	محمد الساسي الشايب	02
مناقشاً	جامعة الأغواط	أستاذ التعليم العالي	حسين بوداود	03
مناقشاً	جامعة الأغواط	أستاذ التعليم العالي	محمد داودي	04
مناقشاً	جامعة أم البواقي	أستاذ التعليم العالي	فتيحة بن زروال	05
مناقشاً	جامعة ورقلة	أستاذ محاضر –أ–	بلخير طبشي	06

السنة الجامعية: 2017-2018

كلمة شكر

بفضل الله تعالى وتوفيقه استطعنا إنجاز هذا العمل، فالحمد لله حمداً كثيراً، والشكر لله تعالى وتوفيقه الله شكراً جزيلاً، ثم بعد:

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل: "أ.د.محمد الساسي الشايب"، الذي أشرف على هذا العمل، بإرشاداته المنهجية الدقيقة والجادة، وبمكتبته القيمة، وحرصه المستمر على أن يكون البحث في أحسن صورة، فالشكر له شكراً جزيلاً.

كما أخص بالشكر السادة مفتشي المقاطعات التربوية الأستاذ "صالح بن الصيد" والأستاذ "بوبكر دانون" والأستاذ "موسى خديم" والأستاذ "معمر مخرمش" والأستاذ "عبد الغني مخلوفي، الذين ساهموا في تطبيق أدوات البحث.

كما أشكر الأساتذة الأفاضل الذين وافقوا على تحكيم أدوات البحث بكل إتقان وأمانة وهم: الأستاذ "حبيب تيلوين"، والأستاذة "حورية تارزولت"، والأستاذة "فتيحة بن زروال"، والأستاذة "نادية حبيبة بن خذير"، والأستاذ "أحمد قندوز"، والأستاذ "محمد داودي"، والأستاذ "عمر حجاج"، والأستاذ "بلخير طبشى"، والأستاذ "قاسم بوسعدة"

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى زوجي العزيز "بوبكر" على دعمه وتشجيعه لي من أجل إنهاء هذا العمل، وعلى مساهمته في تبويب بيانات البحث إحصائياً.

كما أوجه الشكر الجزيل للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين وافقوا على مناقشة هذا العمل وتقييمه.

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للممارسات التدريسية الإبداعية، ومستوى قيم العمل لديهم، وكذا مدى ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحويلية، مع الكشف عن العلاقة التنبؤية بين الممارسات التدريسية الإبداعية وكل من قيم العمل والقيادة التحويلية، ودراسة أثر الجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي على كل من الممارسات التدريسية الإبداعية والقيادة التحويلية وقيم العمل.

ولتحقيق هدف هذا البحث تم الاعتماد على المنهج الوصفي، واستخدام استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية، إعداد الباحثة، ومقياس القيادة التحويلية لـ (Bass & Avolio) والذي ترجمته إلى العربية (خلود الزعبي)، ثم قامت الباحثة بتعديل بعض بنوده، ومقياس قيم العمل لـ(علام وزايد)، وبعد التأكد من صلاحية أدوات البحث تم تطبيقها على عينة مكونة من (192) أستاذاً من أساتذة التعليم الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تم اختيار ثلاث مقاطعات من أصل اثنتي عشر مقاطعة ببلديتي "ورقلة" و "الرويسات"، وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصل البحث إلى أن مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للممارسات التدريسية الإبداعية منخفض، وأن مديري المدارس لا يستخدمون أسلوب القيادة التحويلية، وأن مستوى قيم العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع ماعدا قيمة الفخر بالعمل فهي متوسطة، وأن القيادة التحويلية لا تساهم في التنبؤ بالممارسات التدريسية الإبداعية، أما قيم العمل فقد ساهمت قيمة(الفخر بالعمل) فقط في التنبؤ بالممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وأنه لا توجد فروق في استخدام مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر الأساتذة باختلاف جنسهم وخبرتهم المهنية وتخصصهم الدراسي والتفاعل بينها، ولا توجد فروق دالة في قيم العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لكل من الجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي والتفاعل بينها، ولا توجد فروق دالة في الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائى تعزى للجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي والتفاعل بينها.

Abstract:

The objective of this research is determining to how far primary school teachers are using creative teaching practices, and the level of their work values, as well as the extend to which primary school principals are practicing transformational leadership, and revealing the predictive relation between creative teaching practices and both work values and transformational leadership, studying the impact of gender, professional experience and academic specialization on them all.

To achive the Objective of this research, we adopted the descriptive method, by using of questionnaire of creative teaching practices and the seal of transformational leadership of « Bass and Avolio » which has translated by « Kholoud Zu'bi », and which the research adjusted some of its terms ,and the scale of values « Alam and Zayad » were adapted in order to achieve the objective of this research After Confirming the relevance of research's tools ,they were applied on a sample composed of « 192 » primary school teachers, which have been randomly classically chosen, in which three of the twelfth in "Ouargla" and "Rouissat" municipals were selected, and after statistical data processing.

The study revealed that the use level of creative teaching practices was low, and the level of work values are low except for the pride in work value. And school principals are not transformational approach, which is not contributing in predicting creative teaching practices ,however concerning work values, only the pride in work value has contributed in predicting of practices to the primary school teachers. Indeed, there are no significant differences in creative teaching practices and work values to primary school teacher due gender, professionally experience, academic specialization, work values and interaction between them, on the other hand, there are no significant differences in the use of transformational leadership by school principles in the point of view of teachers according to their gender, professional experience, academic specialization and interaction between them.

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع	
Í	كلمة شكر	
·	الملخص	
ح	Abstract	
7	قائمة المحتويات	
ح	قائمة الجداول	
1	مقدمة	
	الفصل الأول: مشكلة البحث واعتباراته	
6	1- مشكلة البحث	
11	2- فرضيات البحث	
12	3- أهمية البحث	
13	4- أهداف البحث	
14	5- التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث	
17	6- حدود البحث	
	الفصل الثاني: الممارسات التدريسية الإبداعية	
19	– تمهید	
19	1- مفهوم الإبداع	
21	2- النظريات المفسرة للإبداع	
24	3- أبعاد الإبداع	
25	4- العوامل المساعدة على الإبداع	
27	5- مفهوم التدريس	

خطوات التدريس $-\epsilon$	28
7 - قياس التدريس	34
8- الممارسات التدريسية الإبداعية	35
9- أهمية الممارسات التدريسية الإبداعية	36
10- معوقات التدريس الإبداعي	37
- خلاصة الفصل	39
الفصل الثالث: القيادة التحويلية لدى مدير المدرسة	
– تمهید	42
1 – مفهوم القيادة	42
2- القيادة والإدارة	44
3- مفهوم الإدارة المدرسية	47
4- أهمية القيادة في الإدارة المدرسية	49
5- نظريات القيادة	51
- القيادة التحويلية	64
7- أبعاد القيادة التحويلية	66
8- أهداف القيادة التحويلية	68
9- مدير المدرسة كقائد تحويلي	69
- خلاصة الفصل	73
الفصل الرابع: قيم العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي	
- تمهید	75
1- مفهوم القيم	75
2- القيم وبعض المتغيرات الأخرى	78

80	3- نظریات اکتساب القیم
82	4– أهمية القيم
83	5- مفهوم قيم العمل
85	6- مصادر اكتساب قيم العمل
87	7- تصنيف قيم العمل
89	8- العوامل المؤثرة في قيم العمل
91	9- قياس القيم
94	- خلاصة الفصل
	الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث
96	– تمهید
96	1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
96	2- عينة الدراسة الاستطلاعية
97	3- وصف وتقدير الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية
97	1-3 استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية
102	2-3 مقياس القيادة التحويلية
106	3-3 مقياس قيم العمل
112	4- نتائج الدراسة الاستطلاعية
113	5- منهج البحث
113	6- مجتمع البحث
114	7- عينة البحث
116	8- أساليب المعالجة الإحصائية

	 الفصل السادس: عرض نتائج البحث وتفسيرها
119	– تمهید
119	1- عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها
123	2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها
126	3- عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها
131	4- عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها
139	5- عرض نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها
145	6- عرض نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها
148	7- عرض نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها
162	خلاصة واستنتاج
165	المراجع
180	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح العناصر الرئيسية لنظرية فيدلر.	59
02	يوضح أسلوب القائد مع مرؤوسيه من خلال (LEAD)	61
03	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الفئة العليا والفئة	99
03	الدنيا على استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية	
04	قيم معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على استبيان الممارسات	101
04	التدريسية الإبداعية ككل ودرجاتهم على أبعاد الاستبيان	
05	معامل ألفا كرومباخ لأبعاد استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية	101
06	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الفئة العليا والفئة	104
00	الدنيا على مقياس القيادة التحويلية	
0.7	قيم معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على المقياس القيادة التحويلية	105
07	ككل ودرجاتهم على أبعاد المقياس	
08	معامل ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس القيادة التحويلية	106
09	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي الفئة العليا والفئة الدنيا على	108
09	مقياس قيم العمل	
10	قيم معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على مقياس قيم العمل ككل	110
10	ودرجاتهم على أبعاد المقياس	
11	معامل ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس قيم العمل	111
12	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب المقاطعات.	113
13	توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس	115
14	توزيع أفراد عينة البحث حسب التخصص الدراسي	115
15	توزيع أفراد عينة البحث حسب الخبرة المهنية.	115
16	نتائج اختبار (ت)لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطات النظرية	120
16	والمتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد على أبعاد القيادة التحويلية.	

17	نتائج اختبار (ت)لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطات النظرية	124
	والمتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد على كل مقياس فرعي.	
	نتائج اختبار (ت)لعينة واحدة لدراسة دلالة الفرق بين المتوسط النظري	127
18	والمتوسط الحسابي لدرجات الأفراد على كل استبيان الممارسات التدريسية	
	الإبداعية.	
19	نتائج تشخيص المصاحبة الخطية المتعددة	133
20	جدول الرواسب المعيارية	134
	يوضح تحليل الانحدار لقياس قدرة متغيري قيم العمل والقيادة التحويلية	136
21	على التنبؤ بمتغير الممارسات التدريسية الإبداعية	
22	نتائج اختبار (كا ²) لدراسة استقلالية المجموعات	140
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد في متغير	141
23	الممارسات التدريسية الإبداعية	
24	نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات	142
25	الفروق في الممارسات التدريسية الإبداعية باختلاف الجنس والخبرة المهنية	142
	والتخصص	
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد في متغير القيادة	145
26	التحويلية	
27	نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات	146
28	الفروق في القيادة التحويلية باختلاف الجنس والخبرة المهنية والتخصص	146
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد على المقياس	148
29	الفرعي (الفخر بالعمل)	
30	نتائج اختيار (Levene) لتجانس التيابن بين المجموعات	149
30	نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات الفروق في قيمة الفخر بالعمل بين أفراد العينة باختلاف الجنس والخبرة	149
30	الفروق في قيمة الفخر بالعمل بين أفراد العينة باختلاف الجنس والخبرة	
	الفروق في قيمة الفخر بالعمل بين أفراد العينة باختلاف الجنس والخبرة والتخصيص	
	الفروق في قيمة الفخر بالعمل بين أفراد العينة باختلاف الجنس والخبرة	149

33	نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات	151
34	الفروق في قيمة الاندماجية في العمل بين أفراد عينة البحث باختلاف	151
34	الجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي	
35	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد على المقياس	152
33	الفرعي(أفضلية العمل)	
36	نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات	153
37	الفروق في قيمة أفضلية العمل بين أفراد عينة البحث باختلاف الجنس	153
37	والخبرة المهنية والتخصص الدراسي	
38	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد على المقياس	154
30	الفرعي(القيمة الاقتصادية للعمل)	
39	نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات	155
40	الفروق في القيمة الاقتصادية للعمل بين أفراد العينة باختلاف الجنس	155
40	والخبرة المهنية والتخصص الدراسي	
41	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد على المقياس	156
41	الفرعي (القيمة الاجتماعية للعمل)	
42	نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات	157
43	الفروق في القيمة الاجتماعية للعمل بين أفراد العينة باختلاف الجنس	157
43	والخبرة والتخصص	
44	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد على المقياس	158
	الفرعي(السعي للترقي)	
45	نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات	158
46	الفروق في قيمة السعي للترقي بين أفراد العينة باختلاف الجنس والخبرة	159
40	والتخصص	

مقدمة

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تطوراً سريعاً في جميع مجالات الحياة، الاقتصادية منها والاجتماعية والثقافية، مما يدفع المجتمعات إلى السعي نحو مواكبة هذه التطورات والتغيرات من خلال إتاحة الفرص وتشجيع الطاقات البشرية نحو الإبداع الفكري في جميع المجالات، وتحقيقاً لذلك تعمل الأنظمة السياسية عادةً على تطبيق المخططات التنموية بالاعتماد على النظام التربوي، ولا يمكن لمجتمع ما أن يواكب التطورات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية بنظام تربوي تقليدي، يعتمد على السلطة الرسمية دون الاهتمام بالمتغيرات النفسية والبيئة المهنية للعاملين في المؤسسة التربوية.

لم يعد اهتمام الأنظمة التربوية الحديثة منحصراً في تحقيق الغايات التربوية فحسب، بل أصبحت تسعى إلى رفع الكفاءة الإنتاجية وتحقيق جودة التعليم، من خلال استخدام أنظمة الجودة الشاملة، التي تعتبر إحدى طرق الإدارة التي تهدف إلى تحقيق التعاون والمشاركة الفعالة لكل العاملين في المؤسسة بهدف تحقيق جودة مخرجاتها، بما يتفق مع متطلبات المجتمع.

وتعتبر الأساليب القيادية الحديثة من أهم الأسس التي ترتكز عليها إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، وفي هذا السياق ذكر (ديمنج) في (عبد العظيم حسين، 2006: 298) عدداً من جوانب التقدم نحو الجودة الشاملة، منها ضرورة سعي المؤسسات التعليمية إلى إحداث تغيير في ممارساتها بهدف احتواء التحديات التي يواجهها النظام التربوي، من خلال وضع رؤية ورسالة جديدة، ودعم مهارات العاملين، والتركيز على إنجاز العمل بطريقة إبداعية، بتوجيه العامل اعتماداً على القيادة الفعالة.

وتعتبر القيادة التحويلية إحدى الأساليب القيادية الحديثة التي تركز على الأهداف بعيدة المدى، وتؤكد على بناء رؤية مستقبلية واضحة، وتشجع العاملين على تنفيذ تلك الرؤية، والعمل على تغيير وتعديل الأنظمة القائمة حتى تتناسب مع تلك الرؤية.

والقيادة الفعالة هي عملية التأثير في سلوك العاملين بشكل يجعلهم يقومون بمسؤولياتهم وواجباتهم بكفاءة، وانطلاقاً مما سبق يهدف البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي والقيادة التحويلية لدى مديريهم، وقيم العمل لديهم باعتبار قيم العمل هي إحدى موجهات السلوك.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف تم تقسيم البحث إلى ستة فصول، تناول الفصل الأول مشكلة البحث، وفرضياته، وأهميته، وأهدافه، وحدوده، والتحديد الإجرائي لمتغيراته، وخُصص كل من الفصل الثاني والثالث والرابع للدراسة النظرية لمتغيرات البحث، حيث تعرض الفصل الثاني لموضوع الممارسات التدريسية الإبداعية انطلاقاً من مفهوم الإبداع، ونظرياته، وأبعاده، والعوامل المساعدة عليه، ثم مفهوم التدريس، وخطواته، ثم الانتقال إلى مفهوم الممارسات التدريسية الإبداعية، وأهميتها، وبعد معوقات التدريس الإبداعي.

أما الفصل الثالث فقد تعرض لموضوع القيادة التحويلية، من خلال عرض مفهوم القيادة، وأوجه التشابه والاختلاف بينها وبين مفهوم الإدارة، وعرض النظريات التقليدية والحديثة في القيادة، ومفهوم الإدارة المدرسية وأهميتها، وبعدها تم التطرق لمفهوم القيادة التحويلية، وأبعادها، وأهدافها، ومهام مدير المدرسة كقائد تحويلي.

في حين خُصص الفصل الرابع لموضوع قيم العمل، وتمهيداً له تم التطرق لمفهوم القيم والنظريات المفسرة لعملية اكتساب القيم، وأهمية القيم وأساليب قياسها، وبعدها تم عرض مفهوم قيم العمل، ومصادر اكتسابها وتصنيفاتها، وكذا العوامل المؤثرة على قيم العمل، وأساليب قياس القيم.

أما الفصل الخامس فقد خُصص لعرض الإجراءات المنهجية للبحث، حيث تناول في البداية إجراءات وخطوات الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث، وفي الفصل السادس تم عرض نتائج التحليل الإحصائي لفرضيات البحث ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة، ثم تفسيرها استناداً إلى الأدب النظري الذي تم الاطلاع عليه، وفي الأخير اختتم البحث بخلاصة وبعض المقترحات.

الفصل الأول

مشكلة البحث واعتباراته

- 1- مشكلة البحث
- 2- فرضيات البحث
 - 3- أهمية البحث
 - 4- أهداف البحث
- 5- التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث
 - 6- حدود البحث

1- مشكلة البحث:

تهتم الأنظمة التربوية بتوفير الإمكانيات المادية والبشرية من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية وتحسين الناتج التعليمي، وتتمثل الإمكانيات البشرية في توفير الأساتذة والإداريين وتكوينهم علمياً وتربوياً، ورغم أن كل الأساتذة العاملين بقطاع التربية يستفيدون من التكوين العلمي والتربوي، إلا أننا نجد اختلافاً في النتائج المدرسية، وهو ما يمكن إرجاعه إلى أداء الأستاذ داخل الصف الدراسي والممارسات التي يقوم بها، التي بدورها يمكن أن تتأثر ببعض المتغيرات الأخرى.

وقد اتخذت الدراسات التربوية توجهات للبحث في مميزات المدرس الناجح، وفي عيوبه، وفي أساليب إعداده، وقد ساد في الثلاثينيات توجه ينطلق من أن فعالية التعليم ومردوديته هي من الآثار المباشرة لشخصية المدرس وخصائصه الجسمية والنفسية، ولقد حدد (والكر Walker, 1935) ست خصائص يتميز بها المدرس الناجح والفعال وهي: التعقل في الحكم، وضبط النفس، والحماس، والجاذبية، والتكيف والمرونة، وبعد النظر، ورغم أن التوجه الحديث أصبح يركز على تحليل عمل المدرس وأدائه الفعلي داخل القسم، لكن الاهتمام بشخصية المدرس وميوله وقدراته وطرق إعداده المهني يعتبر من المتغيرات الهامة ومن المكونات الأساسية لعملية التدريس (الدريج، 1991: 84)

كما اهتمت دراسات أخرى بالبحث في الأسباب الكامنة وراء تحقيق جودة التعليم وجعل المدرسة فعالة، ومن بين هذه الأسباب نوعية القيادة المدرسية، حيث يؤكد (Sammons, 1999) أن جميع الأبحاث والدراسات التي تمت في مجال فاعلية المؤسسات المدرسية أكدت على أن القيادة القوية هي إحدى أهم خصائص المدارس الفاعلة (العبد الله، 2012: 41).

في هذا السياق يسعى البحث الحالي إلى دراسة إحدى الممارسات التدريسية، وهي الممارسات التدريسية الإبداعية، مع دراسة بعض المتغيرات التي يمكن أن تكون لها علاقة بالممارسات التدريسية الإبداعية، من بينها متغير قيم العمل لدى الأساتذة ومتغير القيادة التحويلية لدى مدير المدرسة.

إن الهدف من دراسة الممارسات التدريسية الإبداعية ليس الاهتمام بأداء الأساتذة فحسب، بل لأنها تؤثر على المتعلمين بصفة خاصة وعلى الناتج التعليمي بصفة عامة، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية كفاءة الأستاذ في عملية التعلم، منها دراسة المفلح(1990) المذكورة في دراسة(عبد الحق، 2004) التي وصفت المدرس بأنه المنظم والمسير لعملية تعلم التلاميذ، وأن التلاميذ يتأثرون بأي برنامج تعليمي وإبداعي من خلال المعلم، وأن فاعلية المؤسسات التعليمية تعتمد اعتماداً مباشراً على كفاية العاملين بها، لذا فإن رفع كفاية المعلم هدف رئيس من أهداف المؤسسة التربوية، كما عرّفت (الفتلاوي، فإن رفع كفاية التدريس بأنها نشاط غرضي مقصود لإنجاز وتيسير التعلم لدى المتعلمين، وأن كفاية المعلم نقاس بقدر تحصيل التلاميذ.

وقد أشار (Rogers, 1972) في كتابه "نحو نظرية في الإبداع" إلى أهمية الإبداع حيث يقول: "في الوقت الذي تتقدم فيه المعرفة سواءً أكانت بناءة أو مدمرة في وثبات كبيرة إلى عصر ذري، يبدو أن التكيف الإبداعي هو الاحتمال الوحيد الذي يمكّن الإنسان من أن يصبح متماشياً مع التغير المتعدد الجوانب في العالم الذي نعيش فيه" (الكناني، 2015: 17).

إن الإبداع ليس صفة وراثية أو حكراً على فئات محددة، بل هو مجموعة من المهارات القابلة للتعلم والتدريب ولا تحتاج إلى مواهب وقدرات خاصة، ويرتبط الإبداع بقدرة الفرد على التحرر من الخوف والتهديد عند التعامل مع المشكلات الجادة، والتحرر من الخوف والتهديد الفكار غير المألوفة (الأصيلة)، ويسمح بالتحرر

من قيود المجتمع ومن الأنماط التي تحد من القدرة الإبداعية (العتوم، 2004: 224)، وقد أشار (حمادات، 2008) إلى بعض الاقتراحات التي قدمها علماء النفس، والتي تعتبر مهمة في تنمية الإبداع وتطويره، من أهم هذه الاقتراحات التشجيع على حرية التفكير وتنمية روح العمل والمشاركة، والنقد البناء، واحترام أفكار الآخرين، وضرورة وجود قيادة إدارية متفهمة وواعية تسعى إلى قيادة المؤسسة إلى التطور والتكيف مع التغيرات والمستجدات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وتتفق هذه الاقتراحات بدرجة كبيرة مع أهداف القيادة التحويلية التي تسعى إلى تشجيع الأفراد على التطوير والإبداع.

وهذا ما أكده (Morjan Afshari & al, 2011) في بحثهم قاموا من خلاله بمراجعة الدراسات التي أجريت حول القيادة التحويلية وإبداع العاملين، حيث توصل هذا البحث إلى أن القيادة التحويلية تشجيع العاملين على الإبداع من خلال الدوافع الذاتية، والتمكين، وتوفير المناخ الداعم للإبداع.

وفي إطار الإجراءات التنموية في المجال التعليمي، تهتم المدرسة الحديثة بالإصلاح الإداري والتنمية المهنية المستمرة، من أجل الارتقاء بمستوى الإدارة المدرسية وجميع القياديين في المؤسسة المدرسية بشكل دائم، حيث تحرص على أن تكون قيادة المدرسة قيادة قوية، ومحترفة، ومرنة، ومبادرة، وتحويلية (تدير التغيير والتطور)، وقادرة على إدارة التغيير والتطور ومشاركة أعضاء المجتمع المدرسي في اتخاذ القرارات للتطوير المؤسسي المستمر، وتؤكد على الإبداع والتجديد، من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية (العبد الله، وتوكد على 179).

يركز البحث الحالي على إحدى النظريات الحديثة في القيادة، وهي القيادة التحويلية التي ظهرت في الثمانينات من القرن العشرين، استجابة لمتطلبات المجتمع الأكاديمي، من أجل تحقيق الفاعلية في المؤسسات التعليمية، باعتبارها أكثر فاعلية وملاءمة في المنظمات الأكاديمية والتعليمية، لأنها تمنح حرية أوسع للعاملين وتعمل على بلورة أفكارهم الإبداعية.

والقيادة التحويلية كما يراها "كونجر" (Conger, 2002) تتجاوز تقديم الحوافز مقابل الأداء المرغوب إلى تطوير وتشجيع المرؤوسين فكرياً وإبداعياً وتحويل اهتماماتهم الذاتية لتكون جزءاً أساسياً من الرسالة العليا للمنظمة (الزعبي، 2013: 16).

وهذا ما أكده "بيرنز"الذي يرى أن القيادة التحويلية حصلت على الكثير من قوتها من خلال التأكيد على مشاركة المعلمين بالقيم وبناء ولاء طبيعي للعمل حيث تعتبر هذه العملية هامة جدا خاصة في المدارس الثانوية، كما يرى أيضا أن هذا النمط القيادي له فعالية أكثر في توفير البيئة المناسبة للمعلمين للتطوير والإبداع واستخدام التكنولوجيا في التعليم(الغامدي، في توفير البيئة المناسبة للمعلمين للتطوير والإبداع واستخدام التكنولوجيا في التعليم(الغامدي، القيادة التحويلية وإبداع العاملين، وجود علاقة إيجابية بين النمط القيادي التحويلي وبين تتمية القدرات الإبداعية لدى العاملين، كما توصلت إلى أن القيم الخاصة بالعاملين تلعب دوراً وسيطاً بين القيادة التحويلية والإبداع. (كنعان، 2014: 43)، ودراسة (Lale التخيير وسيطاً بين التي استخدمت مقياس القيادة التحويلية بنسختيه، النسخة الخاصة بالقادة والإبداع والتغيير والنسخة الخاصة بالمرؤوسين، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن القيادة التحويلية تؤثر بشكل كبير على الإبداع على المستويين الفردي والتنظيمي، كما أثبتت دراسة (العازمي، 2006) وجود علاقة طردية بين امتلاك القيادات الإدارة لسمات وخصائص القائد التحويلي وامتلاك وجود علاقة طردية بين امتلاك القيادات الإدارة لسمات وخصائص القائد التحويلي وامتلاك

كما أن القيادة والقدوة هي أحد مصادر قيم العمل، فالقيادة القدوة هي التي تأخذ الأمور بقوة ليس فيها شدة ولين، وليس فيها ضعف، وتستطيع غرس فضائل الأخلاق في نفوس المرؤوسين، وتعزز الروح الجماعية التي تتعاون فيما بينها، وتحترم ملكية الآخرين، وتكون خادمة للمصلحة العامة لا سيدة لها، لأنها اكتسبت هذه القيم من رؤسائها وستنقلها لمرؤسيها (بولهواش، 2011: 81)، وهو ما أكده (ميخائيل، 2002) الذي أشار إلى أن

الانجازات التي حققتها بعض الأنظمة والمجتمعات، كالمجتمع الياباني مثلاً، تعود إلى اعتناق أفرادها لمجموعة من قيم العمل التي تختلف عن تلك التي يعتنقها أفراد المجتمعات الأخرى (الصعب، 2009: 29)، لذا تسعى المنظمات المختلفة لغرس قيم إيجابية في نفوس العاملين لديها مما يحقق أهدافها، وإنجاز المهام الموكلة إليهم بكفاءة وفاعلية، وتعزيز شعورهم بالانتماء والولاء، والعمل بروح الفريق (حريم، 2013: 96).

وفي المجال التعليمي أشارت دراسة (Clark & Peterson, 1986) إلى أن معتقدات المعلمين وأهدافهم ومعرفتهم، هي محددات أساسية لسلوك المعلم في غرفة الصف، وأنه من الضروري التعرف على هذه العوامل لفهم سلوك المعلم وقراراته التدريسية (الوهر، 2004).

لقد تعددت الدراسات العربية والأجنبية، التي اهتمت بموضوع قيم العمل، وموضوع القيادة التحويلية وموضوع التدريس الإبداعي، منها دراسة (حسين محي الدين، 1981) حول القيم الخاصة لدى المبدعين في المجتمع المصري، التي توصلت إلى وجود ارتباط قوي بين الأداء الإبداعي والأداء على كل قيمة من القيم الخمس: قيمة الإصلاح، وقيمة الاستقلال، وقيمة الإبداعي والأداء على كل قيمة الاعتراف (بوعطيط، 2012: 29)، ودراسة "شاين وزو" (Shin&zhou, 2003) حول القيادة التحويلية وإبداع العاملين، التي أجريت هذه على (290) عاملاً ومشرفاً بقسم البحوث والتطوير في (46) شركة صناعية في كوريا، والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين النمط القيادي التحويلي وبين نتمية القدرات الإبداعية لدى العاملين، كما توصلت إلى أن القيم الخاصة بالعاملين تلعب دوراً وسيطاً بين القيادة التحويلية والإبداع (كنعان، 2014: 43)، ودراسة "أسقون وأوز وبيجي أسقون" & Askun (Askun وطبقت على عينة مؤلفة من (1023) مديراً من ست مناطق مختلفة في تركيا، وأظهرت النتائج أن :السلطة التنظيمية، وعدد المرؤوسين التابعين للمدير، والمستوى التعليمي للمدير

ليس لها تأثير كبير على قيم العمل (حسن وبشارة، 2011)، ودراسة (Jumusluoglu ,and, Arzu Ilsev, 2009 (Gumusluoglu ,and, Arzu Ilsev, 2009) حول القيادة التحويلية والإبداع والتغيير التنظيمي، التي طُبقت على عينة من العمال والمديرين عددهم (163) من (43) مؤسسة لتطوير البرمجيات الالكترونية في تركيا، واستخدمت مقياس القيادة التحويلية بنسختيه، النسخة الخاصة بالقادة والنسخة الخاصة بالمرؤوسين، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن القيادة التحويلية تؤثر بشكل كبير على الإبداع على المستويين الفردي والتنظيمي.

إن أغلب الدراسات التي اطلعنا عليها تناولت متغيرات البحث، لكن دراسة واحدة فقط جمعت بين المتغيرات الثلاثة معاً، وهي دراسة "شاين وزو" (Shin & Zhou, 2003)، غير أن عينة هذه الدراسة هي مجموعة من العاملين والمشرفين في شركات صناعية في كوريا، وهذا ما يبرر ضرورة القيام ببحثنا الحالي الذي يهتم بأساتذة التعليم الابتدائي ومديري المدارس الابتدائية، والإجابة على الإشكالية الآتية: هل هناك علاقة بين الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وقيم العمل لديهم والقيادة التحويلية لدى مديريهم؟ وهل يوجد اختلاف في كل من الممارسات التدريسية الإبداعية والقيادة التحويلية وقيم العمل باختلاف الجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي؟.

2- فرضيات البحث:

اعتماداً على الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، ومن أجل الإجابة على إشكالية البحث تم صياغة الفرضيات الآتية:

- -1 مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحويلية مرتفع.
 - 2- مستوى قيم العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائى مرتفع.
- 3- مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للممارسات التدريسية الإبداعية مرتفع.

4- يمكن التنبؤ تنبؤاً دالاً إحصائياً بالممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي من خلال قيم العمل لديهم ومدى استخدام مديري المدارس للقيادة التحويلية.

5- توجد فروق دالة إحصائياً في الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لكل من الجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي والتفاعل بينها.

6- تختلف وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي نحو استخدام مديري المدارس للقيادة التحويلية باختلاف جنسهم وخبرتهم المهنية وتخصصهم الدراسي والتفاعل بينها.

7- توجد فروق دالة إحصائياً في قيم العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لكل من الجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي والتفاعل بينها.

3- أهمية البحث:

تتجلي أهمية البحث في ما يأتى:

- طبيعة المتغيرات: تكمن أهمية البحث الحالي في تناوله لمتغيرات خاصة بالمجال المهني، وأهمية هذه المتغيرات في مجال التدريس، فأغلب الدراسات التربوية تهتم بالسمات النفسية للمتعلم، مثل الدافعية، والذكاء، واستراتيجيات التعلم، أو السمات النفسية للمعلم مثل الكفاءة العلمية، والاتجاه نحو المهنة، وأسلوب التدريس، غير أن البحث الحالي يهتم بالمتغيرات الخاصة بالسلوك التنظيمي في المدرسة باعتبارها البيئة التنظيمية التي يعمل بها المعلم والمدير، ويؤثر سلوك هذين الأخيرين على سير العملية التعليمية.

- العينة: تتمثل عينة البحث الحالي في أساتذة التعليم الابتدائي، وهي عينة مهمة باعتبارها تتعامل مع الأطفال في مراحل التمدرس الأولى، وكل ما يؤثر على الأساتذة يؤدي بهم إلى التأثير على عملية التدريس بشكل مباشر أو غير مباشر.

- طريقة القياس: يتميز هذا البحث بتطبيق أدواته على عينة الأساتذة، وخاصة متغير القيادة التحويلية، حيث أن جل الدراسات التي درست هذا المتغير قامت بقياسه عند القادة أنفسهم، غير أننا فضلنا قياس هذا المتغير من وجهة نظر المرؤوسين(الأساتذة)، أي حسب ما يدركه المرؤوسون، فالفرد عادةً يتصرف وفقاً لتفسيراته للحقيقة التي يراها ويدركها، وكثيراً ما تكون نفس الحقيقة التي يراها الفرد غير الحقيقة التي يراها أو يدركها الآخرون، فأسلوب القيادة الأفضل هو الأسلوب الذي يؤمنله المرؤوس وليس الأسلوب الذي يراه القائد مناسباً.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- معرفة مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي لما لها من أهمية في تطوير المؤسسة التربوية، ومواكبة التطور والتغير.
- التعرف على مدى ممارسة مديري المدارس الابتدائية لأحد أنماط القيادة الحديثة، وهي القيادة التحويلية، والتي تسعى إلى مواكبة التغيرات المستقبلية من خلال إيجاد رؤية جديدة، وجعل التغيير عمل مؤسسي، وكذا دراسة علاقة هذا النمط القيادي بالممارسة التدريسية الإبداعية للأساتذة.
 - التعرف على قيم العمل التي يتبناها أساتذة التعليم الابتدائي، ودراسة أثرها على أدائهم التدريسي الإبداعي، باعتبار القيم هي الموجه الأساسي لسلوك الأفراد.
 - تحديد علاقة بعض المتغيرات الوسيطية مثل الجنس، والخبرة المهنية، والتخصص الدراسي لدى أساتذة التعليم الابتدائي بكل من الممارسات التدريسية الإبداعية، والقيادة التحويلية، وقيم العمل.

5- التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث:

- 5-1- الممارسات التدريسية الإبداعية: هي استخدام أستاذ التعليم الابتدائي للقدرات الإبداعية (الأصالة، والطلاقة، والمرونة) أثناء عملية التنفيذ، وإدارة الصف، والتقويم، ويتم قياس الممارسات التدريسية الإبداعية من خلال الدرجات التي يتحصل عليها أستاذ التعليم الابتدائي عند الإجابة على بنود الاستبيان الذي أعدته الباحثة، والذي يضم الأبعاد التالية:
- التنفيذ الإبداعي للدرس: هو استخدام أستاذ التعليم الابتدائي للقدرات الإبداعية أثناء التمهيد للدرس ووضع التلاميذ في موقف مشكلة وإثارة دافعيتهم، وتعزيز استجاباتهم، وعرض الدرس، واستخدام طرق ووسائل التدريس المناسبة.
 - الإدارة الصفية الإبداعية: هي استخدام أستاذ التعليم الابتدائي للقدرات الإبداعية من أجل ضبط وتنظيم الصف، والاهتمام بمشكلات التلاميذ، والمحافظة على التفاعل الصفى.
 - التقويم الإبداعي: هو استخدام أستاذ التعليم الابتدائي للقدرات الإبداعية أثناء عمليات التقويم التشخيصي، والبنائي، والتحصيلي.
 - 2-5 القيادة التحويلية: هي نمط قيادي لديه رؤية واضحة عن المستقبل وأهداف محددة وواضحة، يستخدمه مدير المدرسة الابتدائية لتشجيع أساتذة التعليم الابتدائي على المشاركة في بلورة رؤية طويلة الأجل وتحديد أهداف واضحة وواقعية للمدرسة، وتحفيزهم من خلال ممارسة سلوكيات أخلاقية عالية لبناء ثقة واحترام بين الطرفين لتحقيق أهداف المدرسة، ويسعى إلى إحداث التغيير والتطوير والتنمية باستمرار، ويتبنى أنظمةً وأساليب قيادية مرنة تمكن من التكيف والتأقلم مع التطورات والتغييرات العالمية المعاصرة، ويتم قياس القيادة التحويلية من خلال الدرجات التي يتحصل عليها أستاذ التعليم الابتدائي عند الإجابة عن بنود مقياس ((Bass & Avolio)) الذي يضم الأبعاد التالية:

- التأثير المثالي (Idealized Influence): هو وصف لسلوك مدير المدرسة الذي يحظى بإعجاب واحترام وتقدير أساتذة التعليم الابتدائي، ويتطلب المشاركة في المخاطر من قبل المدير، وتقديم احتياجات الأساتذة على احتياجاته الشخصية، والقيام بتصرفات ذات طابع أخلاقي، أي أن يتمتع مدير المدرسة بسمات كاريزمية تجعله محل إعجاب الآخرين وتقديرهم مما يدفعهم إلى الاستجابة لتوجيهاته.
 - الدافعية الإلهامية (Inspirational Motivation): هو سلوكيات مدير المدرسة التي تثير حب التحدي لدى الأساتذة، حيث تعمل تلك السلوكيات على رسم توقعات عالية وواضحة عن أدائهم ، وتصف أسلوب الالتزام بأهداف المدرسة، وتستثير روح الفريق من خلال الحوافز المتميزة كمًا و نوعًا.
 - الاستثارة الفكرية (Intellectual Stimulation): هي قدرة مدير المدرسة على البحث عن الأفكار الجديدة وتشجيع الأساتذة على حل مشكلات التدريس بطريقة إبداعية، ويحثهم على تجربب أساليب واستراتيجيات جديدة عند تنفيذ المهام الموكلة لهم.
- الاعتبارية الفردية (Individualized Consideration): وصف لأسلوب مدير المدرسة الذي يستمع بلطف، ويولى اهتماماً خاصاً لاحتياجات الأساتذة وانجازاتهم من خلال تبنى استراتيجيات التقدير والاحترام.
 - 5-3- قيم العمل: هي مجموعة من صفات وجدانية نفسية مرغوبة يسعى أستاذ التعليم الابتدائي إلى امتثالها وتحقيقها من خلال المهنة التي يقوم بها، ويتم قياسها من خلال الاستجابة على مقياس قيم العمل المعد من طرف (علام وزايد)، والذي تم تعديله في البحث الحالى، حيث يتكون من ستة أبعاد هي:

- الفخر بالعمل: هي شعور أستاذ التعليم الابتدائي بالمسئولية تجاه العمل، ومدى الإشباع الذي يحققه الفرد من عمله، وانضباطه وحبه للعمل، وانشغاله به، ومدى تعلقه بالرموز التي تدل على عمله.
- الاندماجية في العمل: هي رغبة أستاذ التعليم الابتدائي في تحسين أدائه المهني، ومدى تفاعله مع رؤسائه وزملائه، ورغبته في تطوير عمله وتصحيح أخطائه، ومدى ارتباطه بالعمل مقارنة بالأنشطة الأخرى.
- الأفضلية للعمل: تظهر أفضلية العمل من خلال طول ساعات العمل ودرجة أداء العمل، والطاقة التي يبذلها أستاذ التعليم الابتدائي في العمل مقارنةً بالعائد المادي، ومدى تعلقه بالعمل واستغراقه فيه، ومدى التركيز في العمل في حضور الآخرين.
- القيمة الاقتصادية للعمل: وتظهر من خلال اعتبار أستاذ التعليم الابتدائي العائد المادي من أولوية اهتماماته، ورغبته في زيادة دخله من العمل الإضافي، وإعطاء قيمة للأعمال ذات الدخل الأكبر، وتفضيل العائد المادي عن العائد الاجتماعي، ودرجة الرضا عن العمل، والوقت المبذول في العمل.
 - القيمة الاجتماعية للعمل: وتظهر من خلال مدى ارتباط العمل بتحقيق المكانة الاجتماعية المتميزة والاستقرار الاجتماعي لأستاذ التعليم الابتدائي، ودور العمل في تحقيق احترام الأسرة والأصدقاء والجيران والمجتمع، ودور العمل في توطيد الروابط الاجتماعية وخلق مجالات جديدة للتفاعل، وخلق مستوى أفضل في الحياة.
 - السعي للترقي: تظهر هذه القيمة من خلال محاولة أستاذ التعليم الابتدائي الوصول إلى مكانة أفضل في العمل، وتفضيل العمل الذي يمنح فرص أفضل للترقية.

6- حدود البحث:

تتمثل حدود البحث الحالي فيما يلي:

- يتحدد مجتمع البحث بعينة من أساتذة التعليم الابتدائي الذين يعملون بمقاطعات بلديتي ورقلة والرويسات.
 - أجري البحث على أساتذة التعليم الابتدائي الذين يعملون بالمقاطعات الآتية:

ورقلة (01)، ورقلة (05)، الرويسات (01)، الرويسات (02)، الرويسات (03).

- يقتصر البحث على متغير الممارسات التدريسية الإبداعية الذي يعتبر متغيراً تابعاً، ومتغيرين مستقلين هما متغير قيم العمل ومتغير القيادة التحويلية، بالإضافة إلى المتغيرات الوسيطية المتمثلة في الجنس، والخبرة المهنية، والتخصص الدراسي.
 - طبق البحث خلال السنتين الدراسيتين (2016/2015) و (2017/2016)

الفصل الثاني

الممارسات التدريسية الإبداعية

- تمهید
- 1- مفهوم الإبداع
- 2- النظريات المفسرة للإبداع
 - 3- أبعاد الإبداع
- 4- العوامل المساعدة على الإبداع
 - 5- مفهوم التدريس
 - 6- خطوات التدريس
 - 7 قياس التدريس
- 8- الممارسات التدريسية الإبداعية
- 9- أهمية الممارسات التدريسية الإبداعية
 - 10- معوقات التدريس الإبداعي
 - خلاصة الفصل

تمهيد:

خُصص هذا الفصل لمتغير الممارسات التدريسية الإبداعية، وفي البداية تم التطرق إلى مفهوم الإبداع لغةً واصطلاحاً، مع الإشارة إلى كيفية تفسير السلوك الإبداعي في العصور القديمة، كما تم عرض بعض النظريات النفسية التي تفسر السلوك الإبداعي، وأبعاد الإبداع، والعوامل المؤثرة فيه، كما تم عرض مفهوم التدريس وخطواته، ثم في الأخير التعرف على مفهوم الممارسات التدريسية الإبداعية.

1- مفهوم الإبداع (Creativity):

لقد ظهر السلوك الإبداعي في مختلف المجالات منذ ظهور البشرية، وقد كان الفلاسفة الأوائل أمثال "هوميروس" و "أفلاطون" و "ديلوكروا" يفسرون عملية الإبداع بالإلهام، ويشير "فيليكس كلاي F. Clay" إلى أن الإلهام هو لحظات الإبداع الفجائية، أما "فرويد Freud" فيرى أن التسامي هو العملية المؤدية للإبداع، وأن اللاشعور هو منبع الإبداع، في حين وصف "برجسون Bergson" الإبداع على أنه حدس، والحدس هو انفعال عميق ناتج عن الاتحاد المباشر بين المبدع والموضوع الذي يشغله، (محمود السيد، 1971: عميق ناتج عن الاتحاد المباشر بين المبدع والموضوع الذي يشغله، (محمود السيد، 1971) غير أن هذه التفسيرات انتقدت لكونها تفسر عملية الإبداع على أنها عملية انفعالية، ولاشعورية، وفجائية.

والإبداع لغة من الفعل "بَدَعَ" وتعني أجاد في عمله وأتقنه، وبدع الشيء أي أنشأه، وجاء في (كتاب العين: 60) "البَدْعُ" أي إحداث شيء لم يكن له من قبل خلقٌ ولا ذكرٌ ولا معرفةٌ.

أما اصطلاحاً فالإبداع هو القدرة على تقديم إسهام فريد، أو إنتاج جديد في المجالات المختلفة كالفن، والعلم، والفلسفة. (سعد جلال، 2008: 104)

ويرى (سيميبسون) أن الإبداع هو المبادرة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير، وإتباع نمط جديد من التفكير.

وتعرف (ايلين برس) الإبداع بأنه قدرة الفرد على تجنب الروتين العادي والطرق التقليدية في التفكير من إنتاج أصيل وجديد يمكن تنفيذه وتحقيقه.

ويعرف (روجرز) الإبداع بأنه ظهور لإنتاج جديد من التفاعل بين الفرد ومادة الخبرة. (حمادات، 2008: 305)

وقد أورد (العتوم، 2004: 223) مجموعة من التعاريف لمفهوم الإبداع نذكر منها مايلي:

- تعريف (مور Moore, 1985): هو نشاط عقلي هادف يؤدي إلى أفكار جديدة، ويعبر عن حلول لمشكلة ورغبة في البحث عن حل منشود، والتوصل إلى نتائج لم تكن معروفة من قبل.

- تعريف (تيرنر Turner,1994): الإبداع هو محاولة البحث عن طرق غير مألوفة لحل مشكلة جديدة أو قديمة، ويتطلب ذلك طلاقة الفكر ومرونته وأصالته، والقدرة على تطوير حلول للمشكلات وتفصيلها أو توسيعها.

- تعريف (وايمنك Waiming, 2003): هو نوع من التفكير يؤدي إلى إنتاج يتصف بالجدة، والأصالة، والمرونة، والحساسية للمشكلات، والقدرات التحليلية والتركيبية، والقدرة على ربط وتوصيل الأشياء المألوفة.

أما (المهيري، 2003) فقد عرف الإبداع بأنه مزيج من الخيال العلمي المرن لتطوير فكرة قديمة، أو إيجاد فكرة جديدة ينتج عنها إنتاج متميز غير مألوف.(الحارثي،2014: 13)

في حين يعرفه (السكارنه، 2011: 19) بأنه عملية القفز والتحول من القديم إلى الحديث، الذي يتسبب في إحلال طريقة أو أسلوب أو إجراء جديد بدلاً من الطريقة أو الأسلوب القديم.

2- النظريات المفسرة للإبداع:

1-2 نظرية التحليل النفسى:

تفسر نظرية التحليل النفسي الإبداع بأنه توجيه للطاقة الغريزية إلى أهداف أخرى مقبولة، وهو ما تسميه هذه النظرية بالإعلاء"، وأن الإبداع يحدث نتيجة الصراع بين القوى اللاشعورية، وهو إطلاق الانفعال المكبوت في اللاشعور، والذي يشجع الدوافع على القيام بالحلول المبدعة، فالفرد المبدع يتقبل هذه الحلول المبدعة أو الأفكار الطليقة، والفرد غير المبدع يرفضها ويكبتها. (الكناني، 2015: 57)

ويرى "فرويد" أن المبدع يلجأ إلى الإعلاء من أجل تحقيق رغباته خيالياً عندما لا يستطيع تحقيقها في الواقع، ولكي ينجح في ذلك فإن عليه أن يحول خيالاته إلى واقع جديد، يظهر من خلال الإنتاج الإبداعي في مجالات الفن، أو الموسيقي، أو العلم، أو الأدب.

أما "كوبي L.Kubie" فلا يتفق مع "فرويد" الذي يرى أن الصراعات الشعورية تنتج الإبداع، بل يرى أن الصراعات الشعورية تشوّه الإبداع وتعيقه، وأن ما قبل الشعور هو الأداة الرئيسية للنشاط الإبداعي، وأن العمليات قبل الشعورية تظهر تحت تأثير العمليات الشعورية واللاشعورية، التي تتصف كل منها (الشعورية واللاشعورية) بالتقيد والجمود، وتؤدي إلى أنواع من الأداء النمطي المتصلب، وبما أن الإبداع هو القدرة على إيجاد علاقات جديدة وغير متوقعة، فإن العمل الحر للعمليات قبل الشعورية له أهمية كبيرة.

في حين يرى "أدلر" أن الإبداع ينتج عن شعور بالنقص، وخاصة النقص العضوي مما يدفع المبدع أن يواجه هذا النقص عن طريق التعويض، وهذا ما يميز المبدع عن العصابي الذي يتخذ من هذا النقص حجة لعدم بذل الجهد، في حين يدفع المبدع إلى مستويات عالية من الأداء. (السكارنه، 2011: 202)

2-2 النظرية السلوكية:

تفترض النظرية السلوكية أن النشاط الإنساني هو تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة، فالإشراط الإجرائي يرى أن الفرد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به سلوك تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة، أي أن لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناءً على تعزيز أو إحباط الأداءات المبدعة لديه.

ويرى "واطسون" أن التفكير الإبداعي هو تفكير غير معتاد، يحدث حين يندمج الفرد في حل مشكلة جديدة، فتظهر محاولات التعلم، حيث يصل الفرد إلى تكوينات جديدة، التي تكون في الأصل جزء من المخزون السلوكي الموجود لدى الفرد، وما يحدث هو تركيبها في أنماط جديدة نتيجة التغير المستمر في أنماط المنبه (الكناني، 2015: 64)

إن تفسير هذه النظرية للإبداع يناقض مفهوم الإبداع-الذي سبق التعرض له في عنصر سابق- حيث أنه يهمل نشاط الفرد في ظهور الأفكار الإبداعية، ويعتبر الإبداع هو نتيجة تغير المنبهات التي يتعرض لها الفرد، والتي تؤدي إلى تكوينات مختلفة للاستجابات.

2-3- النظريات المعرفية والجشطلتية:

تختلف النظريات المعرفية والجشطلتية عن النظرية السلوكية في تفسيرها لعملية الإبداع، فهي تهتم بالعمليات المعرفية المختلفة التي يقوم بها الفرد من أجل إعادة تنظيم بنيته المعرفية عند تعرضه لمشكلة معينة.

كما أن هذه النظريات تهتم بالأساليب المعرفية التي يستخدمها الفرد لتحصيل المعلومات من البيئة، وترى أن الأشخاص المختلفون لديهم طرق مختلفة في التعامل مع العالم الخارجي، ويخزنونها وفقاً للمعلومات النشطة التي سبق تخزينها، وقد أكدت تجارب "ورد Ward" أن المبدعين قد أعطوا استجابات أكثر في البيئة الثرية بالتنبيهات مما أعطوه في البيئة الأقل ثراء، بينما لم يتأثر غير المبدعين بالتباينات الحادثة في مثيرات البيئة، وهو ما يؤكد أهمية دقة الإدراك في عملية الإبداع.

ويرى كل من "كوهلر" و "كوفكا" و "فريتمر" أن الفرد يدرك الموقف ككل، وللكل مميزاته التي تختلف عن مميزات الأجزاء، حيث لا يمكن دراسة خواص الكل من خلال الجزء، ويبدأ تفكير المبدع عند صياغة مشكلة ما وحلها بأخذ الكل بعين الاعتبار، أما الأجزاء فيتم فحصها ضمن إطار الكل. (الكناني، 2015: 66)

ويفسر "جان بياجيه" كلاً من التفكير والقدرات العقلية المختلفة، بأنها مجموعة من العمليات التي تتألف من ثلاثة مستويات هي: المحتوى، والوظيفة، والبيئة، والتفاعل بين هذه المستويات يؤدي إلى تشكيل عملية عقلية يطلق عليها الإبداع. (استيتية وسرحان، 2008:

2-4- النظريات الإنسانية:

تخالف النظريات الإنسانية النظرية السلوكية التي تركز على الآلية وتلغي شخصية الفرد، وتعتبره سلبياً يخضع للمثيرات التي يتعرض لها، كما تخالف نظرية التحليل النفسي التي تنطلق في تفسيرها من الجانب اللاشعوري والمرضي والغريزي، فالنظرية الإنسانية ترى أن الإنسان يسعى إلى النمو المستمر من أجل تحقيق ذاته، وترى أن جميع الأفراد لديهم القدرة على الإبداع، وتتوقف هذه القدرة على المناخ الاجتماعي الذي يعيشون فيه، فإذا كان المجتمع خالياً من الضغوط وعوامل الكف، فإن طاقات الفرد تنمو وتزدهر وتتحقق.

لقد وضع "ماسلو" الحاجات التي تحرك سلوك الفرد في شكل هرمي، قاعدته الحاجات العضوية والبيولوجية، ثم تليها الحاجات الاجتماعية، ثم الحاجات النفسية، وفي قمة الهرم توجد الحاجة لتحقيق الذات، ولا يستطيع الفرد إشباع أي مستوى قبل أن يشبع المستوى الذي يسبقه من الحاجات، ويعتبر مفهوم تحقيق الذات من المفاهيم الأساسية لهذه النظرية، ويظهر الإبداع -حسب هذه النظرية- في محاولة الفرد اكتشاف ذاته الحقيقية، والتعبير عنها وتطويرها.

كما يؤكد "روجرز" على دور الحاجة لتحقيق الذات، ويرى أن الفرد يبدع لإرضاء ذاته، وأن الدافعية الإبداعية هي الميل إلى تنشيط القدرات إلى المدى الذي يكون عنده هذا النشاط معززاً لوجود الفرد وحياته، ويشير "روجرز" إلى أن مصدر الحكم التقويمي في الإبداع هو أمر داخلي بالنسبة للمبدع، فقيمة إنتاجه لا تكون من طرف الآخرين، بل من رأيه هو وتقويمه للإنتاج الإبداعي. (الكناني، 2015: 76)

يشير تفسير النظريات الإنسانية للإبداع إلى مجموعة من المفاهيم التي تؤثر على الإبداع، مثل تحقيق الذات، المناخ الاجتماعي، عوامل الكف، مصدر الحكم على الإنتاج، وترتبط هذه المفاهيم بشكل ما بإشكالية البحث الحالي، فالحاجة إلى تحقيق الذات مثلاً يظهر من خلال التزام الفرد بقيم العمل وسعيه إلى تحقيقها قصد النجاح في العمل وتحقيق وجوده في المجتمع، كما يعتبر النمط القيادي الذي يتعرض له الفرد هو أحد مكونات المناخ الاجتماعي في محيط العمل، وتظهر عوامل الكف في النمط القيادي الذي يكبح قدرات الفرد ويمنعها.

3- أبعاد الإبداع:

يعتبر "جيلفورد" من أوائل المهتمين بالقدرات الإبداعية، في ضوء ما أسماه بالتفكير المتشعب(Divergent Thinking)، فقد قام بدراسة عاملية للقدرات الإبداعية، حيث افترض

وجود ثمانية (08) عوامل للإبداع هي: (الحساسية للمشكلات، الطلاقة، المرونة، الأصالة، التحليل، التأليف، إعادة التحديد، النفاذ)، وأظهرت نتائج التحليل العاملي وجود ثلاثة عوامل للإبداع وهي، (الطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وغياب العوامل الخمسة الأخرى (محمود السيد، 1971: 180).

وقد عرف (Torrance, 1966) القدرات الإبداعية في اختبارات التفكير الإبداعي كما يلي:

- الطلاقة (Fluency): هي القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو موقف مثير.
 - الأصالة (Originality): هي القدرة على إنتاج أفكار جديدة غير عادية وخارج نطاق المألوف، أو مخالفة لما هو شائع
 - المرونة (Flexibility): هي القدرة على إنتاج أفكار مناسبة، بحيث تتسم هذه الأفكار بالتنوع واللانمطية. (عزيز إبراهيم، 2005: 173).

أما (المزيدي، 1413) فيعرفها بأنها قدرة الفرد على تحويل اتجاه تفكيره أسلوبه في علاش المشكلة من وضع إلى آخر، والذي يعني التكيف السريع مع التطورات والمواقف الجديدة. (على حسن رضا، 1424: 34).

4- العوامل المساعدة على الإبداع:

إن عملية الإبداع هي قدرة الفرد على إيجاد حل جديد أو فريد لمشكلة ما، غير أن الإبداع لا يرتبط بقدرات الفرد فقط، بل بالظروف المحيطة به، وهو ما يبرر بروز المبدعين في الدول المتقدمة، وقلتهم في الدول النامية مثلاً.

وقد حدد (بيتر و وترمان Peter & Waterman) بعض العوامل المساعدة على الإبداع والمتعلقة بالمؤسسة، ولخصها في مايلي:

- التعريف بالقيم التنظيمية للمؤسسة وتعميقها.
 - التركيز على الأداء.
 - تشجيع روح الاستقلالية والمغامرة والإبداع.
 - المعاملة الإنسانية.
 - تبسيط الإجراءات الإدارية.
- خلق مناخ عمل يتسم بالمرونة. (حمادات، 2008: 307)

أما (جيلفورد Gelfoord) فقد أورد بعض العوامل المساعدة على الإبداع، والمتعلقة بالأفراد، ولخصها فيما يلي:

- الطلاقة الفكرية وتتعلق بنسبة توليد كمية من الأفكار، والطلاقة الترابطية وتتعلق بإكمال العلاقات وإعطاء التماثل أو التناقض.
- المرونة العفوية والتي توحي بمدى مرونة تفكير الفرد، والمرونة التكيفية والتي توحي بمدى قدرة الفرد على إجراء التغييرات المناسبة.
 - عوامل التوسيع والتي تقيس قدرات الفرد على التوسع في الموضوع وبنائه.
- عوامل الكم والكيف، وتشير إلى أن الشخص الذي ينتج عدداً من الأفكار يكون أقدر على إنتاج عدد أكبر من الأفكار الجيدة.
 - التفكير الجماعي والتفكير الفردي.
- التمييز والذاكرة، حيث يتعلق التمييز بالقدرة على اكتشاف وتمييز وإدراك المعلومات، وتتعلق الذاكرة بتثبيت المعلومات وحفضها. (حمادات، 2008: 309)

في حين أشار (حمادات، 2008) إلى بعض الاقتراحات التي قدمها علماء النفس، والتي تعتبر مهمة في تنمية الإبداع وتطويره، ومن أهم هذه الاقتراحات التشجيع على حرية التفكير وتنمية روح العمل والمشاركة، والنقد البناء، واحترام أفكار الآخرين، وضرورة وجود قيادة

إدارية متفهمة وواعية تسعى إلى قيادة المؤسسة إلى التطور والتكيف مع التغيرات والمستجدات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. (حمادات، 2008: 318)

كما أشار (الحارثي، 2014) إلى أن المناخ المدرسي هو أحد العوامل المساعدة على الإبداع، وأن تنمية الإبداع تستلزم مديراً يُشعر مدرسيه بأنه يقدر إنتاجهم الإبداعي، ويتقبل الآراء المخالفة لرأيه، ويتجنب إثقال كاهل المدرسين بالواجبات الإضافية، ويهيئ الفرص لتجربة الأفكار الجديدة والمشاركة في اتخاذ القرار ووضع خطة المدرسة. (الحارثي،2014)

5- مفهوم التدريس:

التدريس لغة هو مصدر الفعل درس ومعناه التعليم، ودرس تدريساً الكتاب أو الدرس جعله يدرسه، وفي الحديث الشريف (تدارسوا القرآن) أي اقرأوه وتعهدوه لئلا تنسوه (بن بريكة، 1995).

يرى علماء التعليم أن عملية التدريس هي ما يقوم به المدرس من إجراءات ونشاطات داخل غرفة الصف بهدف تحقيق أهداف تعليمية تعلمية معينة. (دروزه، 2000: 35).

وتعرف (الفتلاوي، 2010: 31) التدريس بأنه مهنة ذات نشاط إنساني واجتماعي لها أصولها وقواعدها ومبادئها ومهاراتها الأدائية ووسائل إيصالها ومسؤولياتها التي تستهدف التعليم والتعلم.

وتعرفه (الفتلاوي، 2005: 38) بأنه عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية لتحقيق نمو متكامل في جميع جوانب شخصية المتعلم، وفق أسس ومبادئ منهجية وعلمية ومهنية.

ويعرفه (بن بريكة، 1995) بأنه عملية تعليمية يهدف منها المعلم إلى إكساب المتعلم استراتيجيات التعلم التي تسمح له باكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات، ويعمل المتعلم على استيعابها وتوظيفها وتقويمها، ويختلف مستوى فاعلية التدريس باختلاف الإستراتيجية المتبعة.

في حين يعرفه (أحمد على الفنيش) بأنه "نشاط مقصود صمم ليقد تعلماً وتشتمل ظاهرة التدريس على ثلاثة عناصر: المدرس، والطالب، والمادة الدراسية، ولابد لهذا الثلاثي أن يتسم بالمرونة والحركية" أما (شولمان، 1988) فيعرفه بأنه "مجموعة أنشطة يخططها وينفذها المدرس لتحقيق أهدافه التربوية، وتشمل هذه الأنشطة العديد من فعاليات التعلم التعلم، كالتنظيم وإدارة الصف، عرض الشروح الواضحة، تحديد العمل والتأكد من أدائه، التفاعل المفيد مع التلاميذ من خلال الأسئلة وتحسس وجهات النظر، والإجابات وردود الأفعال والثناء والنقد والتوجيه". (قلى، 1994).

6- خطوات التدريس:

تعرف (الفتلاوي، 2010: 12) التدريس بأنه نظام متكامل من العلاقات والتفاعلات، له مدخلاته، وخطواته، ومخرجاته، حيث تتمثل خطوات التدريس في الأهداف التدريسية، وأساليب التدريس والتقويم، وتحضير البيئة الصفية، والتنفيذ، وتحسين التدريس من خلال التغذية الراجعة لتحقيق التعلم.

كما يصف (عزيز إبراهيم، 2005: 34) التدريس بأنه عملية متعددة المراحل وتتضمن أنشطة كثيرة قبل وأثناء وبعد الموقف التدريسي، وتتمثل مراحل التدريس في: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

تضم كل مرحلة من مراحل التدريس مجموعة من المهارات نفصّلها كما يلي:

- التخطيط:

يُعرف (عبيدات وأبو السميد، 2014: 24) عملية التخطيط بأنها مجموع الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم مسبقاً قبل تنفيذ الدرس، ويتدرب عليها من أجل تحقيق تدريس أفضل، وتعلم أفضل.

ويصف (قطامي وقطامي، 2001: 11) عملية التخطيط بأنها خارطة تحدد مسيرة المعلم أثناء الدرس، وتحدد توجهه، وتزيد من ثقته في إجراءاته، وتساعده على الوصول إلى أهدافه، وهو ما يؤكد أن عملية التدريس ليست عملية عشوائية، بل هي عملية منظمة تتطلب إعداداً وتخطيطا منظماً ودقيقاً، وتشمل مهارة التخطيط المهارات التالية:

- تحديد أهداف الدرس.
- اختيار الأنشطة والإجراءات اللازمة.
 - تحليل المحتوي.
- توزيع الأدوار سواء للمعلم أو المتعلم.
 - مراعاة الفروق الفردية.
 - وسائل التقويم.
- تحديد الزمن اللازم لإنهاء كل مهمة.

أما (الدريج، 2004) فقد وصف مرحلة التخطيط بأنها عملية برمجة الخطة الدراسية، وهي رؤية مسبقة لما سيتم إنجازه، وهي أعمق وأشمل من مجرد تنظيم لمحتويات الدرس، بله هي وضع خطة تركيبية وشاملة تسبق النشاط التربوي داخل القسم، وتتوقع إنجازه من طرف

المعلم والتلاميذ خلال فترة زمنية محددة، وقد اقترح (الدريج) نموذج لعملية التخطيط والذي يتلاءم مع مقاربة التدريس بالكفاءات، والتي تكونت من الخطوات التالية:

- الكفايات المستهدفة
 - المكتسبات القبلية
- تحليل مادة الدرس
 - الربط والاندماج
- الأنشطة التعليمية
- الوسائل والتقنيات
 - الوقت
 - التقويم والدعم.
 - التنفيذ:

يلخص (عزيز إبراهيم، 2005: 34) خطوات عملية تنفيذ الدرس فيما يلي:

- تحديد نقطة البداية
- التمهيد لموضوع الدرس
 - عرض الدرس
 - التقييم أثناء الدرس
 - التدريبات

- إنهاء الدرس

- التقويم:

يعرف "بوبام " التقويم: بأنه: التعرف على قيمة وجدارة ظاهرة تربوية معينة.

إن التعرف على قيمة ظاهرة تربوية معينة، يعني معرفة ما تحقق منها وما لم يتحقق، في ذلك إشارة إصدار الحكم عليها، لكنه لم يحدد نوع الأدوات المستخدمة في الحكم، كما أن التعرف و الحكم على جدارة الظاهرة يكون بعد انتهاء العملية، ويعني ذلك أن التقويم هو عملية نهائية وختامية.

كما أن التقويم يتضمن عملية قياس الأهداف من جهة والحكم على مدى تحقق الأهداف من جهة ثانية، ويبقي أنه لم يشر إلى نوع الأدوات المستعملة في القياس وشروطها، كما أن الحكم على تحقيق أو عدم تحقق الأهداف لا يفي بالغرض إذا لم يتبع بإجراءات محددة لتحقيق لم يتحقق من الأهداف وتعزيز ما تحقق.

ويركز تعريف "تايلور" للتقويم على الجانب الإجرائي للأهداف حين القيام بعمليات التقويم، حيث يعرف التقويم التربوي بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية.

أما عبد المجيد نشواتي فيعرف التقويم بأنه عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس، بهدف إصدار أحكام أو قرارت تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو بالتحقيق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف أو بالتحديد مرغوبية وضع أو مشكلة ما (نشواتي، 1996: 600).

إن هذا التعريف يحدد ثلاث مراحل لعلية التقويم هي: مرحلة الحصول على معلومات وهذا عن طريق القياس، ومرحلة وضع محكات لتحديد قيمة المعلومات المحصل عليها، وأخيرا مرحلة اتخاذ القرار، بالنسبة للاتفاق أو عدم الاتفاق بين الأداء المنجز والأهداف المسطرة.

تتفق أغلب البحوث التي تناولت موضوع التقويم بالدراسة على أنه يمكن تقسيمه إلى عدة أنواع، وهذا تبعا للأساس المعتمد في التصنيف، فينقسم إلى تقويم تشخيصي، وتقويم تكويني وتقويم تحصيلي إذا ما اعتمدت الوظيفة كأساس للتصنيف، ويقسمه البعض إلى تقويم معياري المرجع تقويم محكي المرجع، وهذا حين اعتماد الإطار المرجعي كأساس للتصنيف والتقسيم، ويرى البعض الآخر، أنه يمكن اعتماد الأساس الشكلي بتقسيمه إلى تقويم رسمى وتقويم غير رسمى.

كما يمكن اعتماد نوع البيانات المحصل عليها كأساس فتقسمه إلى تقويم كمي، وتقويم كيفى.

- التقويم التشخيصي: ويسمى أيضا بالتقويم القبلي أو المبدئي أو التمهيدي، وعادة ما يجري قبل بداية عملية التدريس وذلك بغية تحديد المكتسبات القبلية للمتعلمين ومعرفة قدراتهم، وحاجاتهم، واستعداداتهم للتعلم الجديد "إنه يهتم بمراقبة مدى امتلاك المتعلمين للمكتسبات الضرورية التي تمكنهم من التعلم".

وتبرز أهمية التقويم التشخيصي في كونه يساعد على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة انطلاقاً من مكتسباتهم المعرفية السابقة وميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم، وهذا يدخل في صميم ترشيد وعقلنه العمل التربوي، حيث أنه يوفر الكثير من الجهد والوقت، فبدل أن يكتشف المعلم في نهاية الدرس أو الوحدة التعليمية أن بعض التلاميذ أو جلهم لا يمتلكون المعارف الضرورية أو الاستعداد اللازمة لمتابعة الدرس الجديد، يعالج ذلك في بداية الحصة أو الوحدة.

- التقويم التكويني: يذكر بلوم (1983) وزملاؤه أن "سكيريفين" هو الذي استخدم هذا المصطلح في معرض حديثه عن تطوير المناهج موضحا أن هذا النوع من التقويم يساعد على جمع الأدلة المناسبة أثناء بناء المنهاج وأثناء تجريبه لمساعدة القائمين على بناء المناهج على تعديله وتطويره في الوقت المناسب لأنه بعد أن يتم وضع المنهاج يصبح تغييره وتعديله أمرا صعبا.

فالتقويم التكويني خطوة ملازمة لعمليات التغيير والتطوير التي نحدثها على المنهاج وعلى سيرورة العملية التربوية منذ انطلاقها وإلى غاية انتهائها بهدف إجراء التعديلات التحسينية في الوقت المناسب "فنحن نرى التقويم البنائي مفيدا ليس بالنسبة لبناء المنهج فقط، ولكن أيضا بالنسبة للتعليم وتعلم الطلاب، فالتقويم البنائي من وجهة نظرنا هو استخدام التقويم المنظم في عمليات بناء المنهج، وفي التدريس، وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحى الثلاث.

فإذا كان التقويم التشخيصي إجراء يتم في بدء العملية التعليمية فإن التقويم التكويني يكون ملازما لها طيلة سيرورتها منذ انطلاق الفعل التعليمي الجديد إلى غاية الانتهاء منه. فهو بدوره يعبر عن وعي الفعل التعليمي، حيث أنه لا يمكن الانتقال من مرحلة إلى أخرى حتى يتأكد أن المرحلة السابقة قد حققت أهدافها بنسب مقبولة فيعترف المدرس على مدى مسايرة التلميذ للتعلم الجديد ويحدد الصعوبات التي اعترضته، ويعمل بعد ذلك على استدراك النقائص ومعالجتها من أجل تحقيق الأهداف المسطرة للدرس.

وهذا ما ذهب إليه "دانييل هاملين" حين تعريفه للتقويم التكويني بقوله "يكون التقويم تكوينياً إذا كان هدفه الأساسي تقديم معلومات سريعة ومفيدة للمتعلم حول تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف".

- التقويم التجميعي: يسمى هذا النوع التقويم بالتجميعي أو النهائي أو الختامي وهو إجراء يتم في آخر الدرس أو آخر الوحدة التعليمية أو آخر المرحلة الدراسية ويهدف إلى قياس مدى تحقيق أهداف الدرس أو الوحدة أو المرحلة فهو يمكن من تحديد وحصر مكتسبات التلاميذ بعد الانتهاء من عملية التدريس، ويطلع المعلم على الأهداف المحققة والأهداف غير المحققة ويمكن الجهاز الإداري من إصدار الأحكام حول فعالية العملية التربوية.

إنه يمكن من قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف التي تحققت فعلا، وينتج من ذلك نقل التلاميذ إلى مستويات دراسية أعلى كما يترتب عنه منح الشهادات العلمية في أخر المراحل الدراسية. (الشايب، 1999)

7- قياس التدريس:

اعتمد حمدان (1985) في تصنيف وسائل قياس كفايات التدريس عدداً من المعايير المتباينة، نذكرها فيما يأتى:

1-حسب مصدر تنفيذها:

- وسائل قياس ذاتية : حيث يعتمد في قياس كفاية التدريس على المعلم نفسه، فيقوم نفسه بنفسه.
- وسائل قياس خارجية رسمية :ويتم قياس كفاية التدريس من قبل مدير المدرسة 1-أو المشرف التربوي.
- وسائل قياس خارجية غير رسمية :حيث يتم الاعتماد في قياس كفاية التدريس على وجهات نظر التلاميذ في معلمهم، أو وجهة نظر المعلمين في زميلهم أو زملائهم.

2-حسب درجة مباشرتها:

- وسائل قياس مباشرة: وتشمل أنظمة ملاحظة التدريس والتفاعل الصفي، والاختبارات الإنجازية والتحصيلية التي تدار عادة من الجهات الرسمية.

- وسائل قياس غير مباشرة: كالاستطلاعات التي يجيب عنها المعلم بنفسه، وكذا استطلاع آراء التلاميذ، والتعرف على تحصيلهم، وعلى ذكاء المعلم وخصائصه وهواياته وأنشطته داخل المدرسة وخارجها.

3-حسب الغرض من إجرائها:

- وسائل قياس تربوية تطويرية: ويستهدف هذا الصنف تحسين سلوك المعلم التدريسي، ورفع كفايته.
- وسائل قياس إدارية تنظيمية: وتستهدف هذه الوسائل ترقية المعلم أو تثبيته أو مكافأته.

4-حسب متطلبات مرات الحدوث:

- وسائل قياس ذات الحدوث المنفرد: وتتألف هذه الوسائل من قائمة أو مجموعة من السلوك التدريسي للمعلم بهدف التحقق من وجود هذا السلوك أو عدم وجوده في فترة زمنية مجددة، وما يميز هذه الوسائل هو تسجيل السلوك مرة واحدة مهما تعدد حدوثه خلال عملية الملاحظة، ويتم ذلك بوضع إشارة أو رمز بجانب السلوك الذي وقع حدوثه.

- وسائل قياس ذات الحدوث المتكرر :حين استخدام هذا النوع من الوسائل يتم تسجيل السلوك التدريسي كلما تمت ملاحظته، وتعتبر أدوات ملاحظة التفاعل الصفي هي مثال مباشر لوسائل الحدوث المتكرر (الشايب، 2007: 130).

8- الممارسات التدريسية الإبداعية:

إن العملية التدريسية بصفة عامة تمر بثلاث مراحل أساسية وهي التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وتتضمن كل مرحلة مجموعة من المهارات، حيث تشمل مرحلة التخطيط مجموعة من المهارات مثل تحديد الأهداف التعليمية، وتحليل محتوى المادة التعليمية، وتحليل خصائص المتعلم، وتحضير وتخطيط الدرس، أما مرحلة التنفيذ فتشمل عرض الدرس، وإدارة المناقشة، وإدارة الصف، في حين تشمل مرحلة التقويم مهارة إعداد أسئلة الامتحان، وربط التقويم بالأهداف (بن بريكة، 1995).

يقصد بالممارسات التدريسية السلوكيات والأفعال والطرق التي يستخدمها المدرس داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى التلاميذ. (خليل، 2016)

وتعرّف (أبوسته، 2011) مهارات التدريس الإبداعي بأنها مجموعة الإجراءات التدريسية والسلوكيات التربوية، التي يتبعها المعلم أثناء تدريسه، والتي تتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات.

أما (عزير إبراهيم، 2005: 222) فقد أشار إلى أن الممارسات التدريسية الإبداعية هي كل ما يقوم به المعلم اعتماداً على أسس علمية متعارف عليها، إلى جانب ذاتيته الإبداعية.

لقد ذكر التعريف السابق للممارسات التدريسية الإبداعية مصطلح الأسس العلمية المتعارف عليها، والمقصود بها الأسس العلمية لعملية التدريس والتي تتجسد في خطوات التدريس الثلاث وهي التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وعليه يمكن تعريف الممارسات التدريسية الإبداعية بأنها: "قدرة المعلم على تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس بطريقة إبداعية، وذلك بالاعتماد على القدرات الإبداعية المتمثلة في الأصالة والطلاقة والمرونة"

9- أهمية الممارسات التدريسية الإبداعية:

تكمن أهمية الممارسات التدريسية الإبداعية في تأثيرها على عملية التعلم، فقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية التدريس الإبداعي في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين منها دراسة (السيد وعبده، 1998) حول فاعلية برنامج مقترح في إكساب الطلاب المعلمين بكلية التربية بالمنصورة مهارات التدريس الإبتكاري وتنمية اتجاهاتهم نحوه في مادة العلوم وأثر ذلك على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذهم، ودراسة (قزامل، 1998) التي هدفت إلى بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بشعبة التاريخ بكليات التربية، ودراسة (يوسف، 2001) حول فعالية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى تلاميذهم وقد أكدت كل هذه الدراسات أثر مهارات التدريس الإبداعي على التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

10- معوقات التدريس الإبداعى:

قبل التطرق إلى معوقات التدريس الإبداعي، يجب التعرف على معوقات العملية الإبداعية بصفة عامة، ويُقصد بمعوقات الإبداع العقبات التي تقف عائقاً أمام الإبداع أو التفكير الإبداعي، وقد اختلف الباحثون في تحديد العوامل التي تعيق الإبداع، فمنهم من ركز على العوامل الشخصية مثل: ضعف الثقة بالنفس، العزلة، عادات التفكير، النظرة الشمولية، الميل للمجاراة، التسرع، التفكير النمطي، ومنهم من ركز على العوامل البيئية مثل: غياب المساندة أو الدعم، انعدام الثقة بين الرؤساء والمرؤوسين، عدم توفر البيئة الملائمة للإبداع، مقاومة التغيير، التأثر بالمعتقدات والقيم السائدة في المجتمع أو المنظمة، التقييم المتسرع للأفكار.

وقد حدد (السكارنه، 2011) العوامل التي تعيق العمل الإبداعي نذكر منها ما يلي:

- مقاومة التغيير: وهي السلوك الذي يؤدي إلى عرقلة الجهود المبذولة لطرح الأفكار والحلول التي تؤدي إلى تغيير في نمط العمل ومساره.
- الخوف من الفشل: وهو ما يجعل الفرد يميل إلى طرح الأفكار التي لا تبدو شاذة أو غريبة، وذلك من أجل الحفاظ على صورته الذاتية وحتى لا يكون موضع سخرية أمام الآخرين، ومن بين مسببات الخوف من الفشل طبيعة المكافآت والعقوبات التي يتلقاها الفرد، وعدم الرغبة في المخاطرة، والانهماك للوصول إلى نتائج مباشرة، والرسمية الإدارية المفرطة.
- التسرع في تقييم الأفكار: يعتبر التسرع في تقييم الأفكار من العوائق الاجتماعية الأساسية للإبداع، من خلال الحكم المسبق على الأفكار الإبداعية قبل تجريبها، بحجة عدم ضمان نجاح الفكرة أو عدم موافقة المسؤولين عليها. (السكارنه، 2011: 60)

وأظهرت نتائج دراسة (Chapman) أن معوقات الإبداع التي تلقى درجة عالية من الاهتمام من بين عشرين معوقاً هي:

- الحكم بسرعة على الأفكار
- العجز عن ترويج أو توصيل الأفكار
- النزعة للانهماك في أنشطة وأعمال زائدة
 - الفشل في اكتساب معلومات كافية
- الرغبة في مسايرة نمط مقبول (الكناني، 2015: 394)

كما ذكر (الحارثي، 2014: 30) بعض المعوقات التنظيمية والإدارية والمجتمعية للإبداع، وتتمثل المعوقات الإدارية في التوقعات التي تفرضها المؤسسة في صورة رسمية كاللوائح والتعليمات والتوجيهات، أو في صورة غير رسمية مثل الإرشادات والنصائح والضغوط، حيث أنه كلما كانت التوقعات كثيرة ومحددة ومفصلة، ضاقت دائرة الإبداع أمام العاملين بالمؤسسة، أما المعوقات المجتمعية للإبداع فمن أهمها الاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع، مثل قيم الطاعة والخضوع والامتثال والاقتداء والمبالغة في تقدير الماضي والنظم البيروقراطية والاستبدادية، وقمع الرؤساء لحرية المرؤوسين.

من خلال ما سبق ذكره حول معوقات الإبداع ، يمكن إسقاط هذه المعوقات على المجال المدرسي، وتلخيص معوقات التدريس الإبداعي في النقاط الآتية:

- خوف المدرسين من القيام بممارسات تدريسية قد تؤدي إلى عدم الالتزام بالأهداف التربوية المحددة في المنهاج الدراسي، مما يجعل المدرسين يتعرضون للعقوبات الإدارية أو الحرمان من الترقية.

- الطابع الرسمي للمؤسسة التربوية الذي يفرض على المدرسين الالتزام بالوقت والأنشطة وطرق التدريس المحددة في المنهاج الدراسي.
- رفض الإدارة المدرسية تجريب طرق تدريس غير مألوفة، أو مقترحة من طرف المدرس خوفاً من إمكانية فشلها.
 - رغبة المدرسين في مسايرة أساليب التدريس المقبولة.
- اللوائح والتعليمات والتوجيهات التي تفرضها الإدارة المدرسية، والتي تعمل على تضييق دائرة الإبداع لدى المدرسين.
 - الأنماط الإدارية الاستبدادية للمؤسسة المدرسية التي تقمع حرية المدرسين.

خلاصة الفصل:

من خلال الاطلاع على الأدب النظري لموضوع الإبداع تم التعرف على مفهوم الإبداع لغةً واصطلاحاً، وقد اتفق أغلب الباحثين على أن الإبداع هو نتاج النشاط العقلي قصد الوصول إلى أفكار جديدة، والتوصل إلى نتائج وحلول لم تكن معروفة من قبل، كما أن العملية الإبداعية يُنظر إليها من نواحٍ نفسية مختلفة، فنظرية التحليل النفسي تنظر إلى الإبداع على أنه توجيه للطاقة الغريزية إلى أهداف مقبولة عن طريق عملية الإعلاء، أما النظرية السلوكية فهي ترى أن التفكير الإبداعي هو تفكير غير معتاد، يحدث من خلال محاولات التعلم حتى يصل الفرد إلى تكوينات جديدة، حيث تكون هذه التكوينات موجودة في المخزون السلوكي للفرد، ويقوم بتركيبها في أنماط جديدة، أما النظرية المعرفية فقد اهتمت بالأساليب المعرفية التي يستخدمها الأفراد للتعامل مع العالم الخارجي، كما ركزت على أهمية الإدراك في عملية الإبداع، في حين أن النظرية الإنسانية ترى أن جميع الأفراد لديهم القدرة

على الإبداع، وتتأثر القدرة الإبداعية بالمناخ الاجتماعي الذي يعيشون فيه، حيث يجب أن يكون المناخ الاجتماعي خالياً من الضغوط وعوامل الكف حتى يساهم في تنمية القدرات الإبداعية.

كما تم التطرق إلى أبعاد الإبداع والعوامل المساعدة على الإبداع، ثم الانتقال إلى مفهوم التدريس، وأهم خطواته المتمثلة في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ثم التعرف على الممارسات التدريسية الإبداعية والتي تتمثل في كل ما قوم به المعلم اعتماداً على أسس علمية متعارف عليها، إلى جانب ذاتيته الإبداعية، وأهم العوامل التي تعيق التدريس الإبداعي لدى الأساتذة.

الفصل الثالث

القيادة التحويلية لدى مدير المدرسة

تمهيد

- 1- مفهوم القيادة
- 2- القيادة والإدارة
- 3- مفهوم الإدارة المدرسية
- 4- أهمية القيادة في الإدارة المدرسية
 - 5- نظريات القيادة
 - 6- مفهوم القيادة التحويلية
 - 7- أبعاد القيادة التحويلية
 - 8 أهداف القيادة التحويلية
 - 9- مدير المدرسة كقائد تحويلي
 - خلاصة الفصل

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الدراسة النظرية لمتغير القيادة التحويلية، والعرض المفصل للمفاهيم المتعلقة بالقيادة التحويلية، حيث تم التطرق في بداية الفصل لمفهوم القيادة والإدارة والإدارة المدرسية، وكذا نظريات القيادة، ثم التفصيل في نظرية القيادة التحويلية، وأهدافها، وأبعادها، وسمات مدير المدرسة كقائد تحويلي.

1- مفهوم القيادة:

يُستخدم مصطلح "قيادة" لوصف التأثير الذي يمارسه الفرد (القائد) على أعضاء الجماعة بغرض تحقيق الهدف المرسوم من طرف الجماعة، والقيادة هي نشاط جمعي تتناول جميع ميادين الحياة، وحيثما وجدت جماعة وجدت القيادة التي يتولاها أحد الأفراد لتوجيه سلوك أعضاء الجماعة وتوجيههم من أجل تحقيق أهداف الجماعة، فالجماعة المدرسية تتكون من المشرف التربوي والمدير والمعلم والتلاميذ، والهدف المراد تحقيقه في هذه الجماعة هو هدف مترجم في شكل مناهج دراسية متعددة، فالمشرف التربوي قائد، والمدير قائد، والمعلم أيضاً قائد لتلاميذه، ويسعى كل قائد إلى تحقيق الهدف الرئيس للمنظومة التربوية.

القيادة لغة هي من الفعل قَادَ، و (قاد الجيش) أي كان رئيساً عليه، و (قاد القاتل إلى موضع القتل) أي حمله إليه، ويُقال (قاد الدابة) أي مشى أمامها آخذاً بقيادِها (المنجد الأبجدي: 778).

و "القَوْدُ" في اللغة نقيض "السَوْقُ" يقال: يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها، وعليه فالقائد هو الدليل والقدوة والمرشد. (عايش، 2008: 141).

أما اصطلاحاً فيعرفها "باس" "Bass" أنها "العملية التي يتم من خلالها إثارة اهتمام الآخرين وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها نحو الاتجاه المرغوب"

ويعرفها "ليكرت" "Likert" أنها "المحافظة على روح المسؤولية بين أفراد الجماعة وقيادتها لتحقيق أهدافها المشتركة"

ويعرفها "العجمي" أنها "القدرة على التأثير في سلوك العاملين والتي تمكن القائد من توجيههم التوجيه الصحيح ليحققوا الأهداف المنشودة في ظل علاقات إنسانية جيدة بين القائد وتابعيه" (العجمي،2010: 172).

كما يعرفها (مطاوع وحسن، 1987) أنها "عملية تأثير لتوجيه النشاط الإنساني في سبيل تحقيق هدف مشترك، وهي القدرة على استمالة أفراد الجماعة للتعاون على تحقيق هدف مشترك يتفقون عليه".

ويرى (الطويل، 1986) أن القيادة تُعنى بتوجيه العاملين، والإشراف عليهم، والقيادة تعني تحمل مسؤولية توفير الدافعية للعاملين، وأن يكون القائد قادراً على إجراء تواصل فعال مع من يتولى مسؤولية قيادتهم. (الصليبي، 2008: 85-86).

ويعرف (الأغبري، 2000) القيادة على أنها فن التعامل مع الناس على اختلاف أجناسهم وثقافتهم وديانتهم، والقدرة على كسب احترامهم وطاعتهم وثقتهم وتعاونهم، كما أن القيادة علم يتطلب الإلمام بعلم الإدارة بشكل خاص، وقدر كبير من العلوم الأخرى كعلم النفس، وعلم الاجتماع وغيرها، والقدرة على تسخيرها وتوظيفها لفهم الآخرين (المرؤوسين) وتوجيه سلوكهم أو تعديله لما فيه الصالح العام (الأغبري، 2000: 83).

ويتفق هذا التعريف مع التعاريف الأخرى على ما يجب توفره في القائد الناجح الذي لا يجد صعوبة في التعامل مع مرؤوسيه، ويستطيع كسب احترامهم وثقتهم وطاعتهم، وأن يعمل على توجيه سلوكهم وتعديله.

ويصف (النيرب، 2003: 14) القيادة بأنها صفة يضيفها الأتباع المرؤوسين إلى من يولونه الثقة والولاء، لأن مجرد تقلد قمة السلطة لا يسبغ على شاغل المنصب صفة القيادة، وأن توافق الصفات القيادية في الفرد هو أساس نجاحه في إدارته.

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ استخدام المصطلحات التالية:

الأفراد-الأتباع-المرؤوسين-العاملين، ويمكن إدراج الأساتذة ضمن هذه المصطلحات، وكذلك استخدام مصطلح: القائد-المسؤول- الرئيس وقد يكون مدير المدرسة أحد هؤلاء الأفراد، كما استخدم مصطلح: الهدف- الاتجاه المرغوب- تحمل المسؤولية، ويعتبر الهدف التربوي أحد هذه المصطلحات.

كما استخدم أيضاً مصطلح: علاقة متبادلة – فن التعامل مع الناس – عملية تأثير – عملية تأثير – عملية تفاعل – استمالة الأفراد – إصدار الأوامر، وهذه المصطلحات قد تنطبق على العلاقة التربوية والإدارية بين مدير المدرسة والأساتذة، وهذا ما يؤكد أهمية القيادة لدى مدير المدرسة.

2- القيادة والإدارة:

قبل التطرق إلى مدى الاتفاق أو التمييز بين مفهومي القيادة والإدارة، يجدر بنا الإشارة إلى مفهوم الإدارة لغةً واستخداماتها في الأدب التربوي.

الإدارة كلمة لاتينية تتكون من جزئين: (Adm) أي (To) وترجمتها بالعربية (لكي)، و (Minister) أي (خدمة)، ويقصد بهذا المصطلح "القيام على خدمة الآخرين". (حسان والعجمي، 2010: 27).

والإدارة في اللغة هي مصدر الفعل (أَدَارَ) أي دَوَّرَ الشيء فجعله يدور بمعنى تعاطاه، و(أَدَارَ الأمر) أي أحاط به، و(أَدارَهُ عن حقه) أي جعله يتركه وينصرف عنه. (المنجد الأبجدي: 36)، ويعنى تحكم في الأمر وأثر فيه، أو له القدرة على إحداث التغيير.

أما اصطلاحاً فيُستخدم مصطلح (إدارة) كترجمة لمصطلح (مصطلح (Administration) و (Managment)، وهما مصطلحان يشيران إلى عملية تتم في حالة قيام جهد جماعي لتحقيق هدف أو أهداف معينة، وقد وردت العديد من التعريفات التي تحدد مفهوم الإدارة نذكر منها ما يلى:

يعرّفها "فروست Frost" بأنها: "فن توجيه النشاط الإنساني"

ويعرّفها "تايلور F.Taylor" بأنها "المعرفة الصحيحة لما يُراد من الأفراد أن يؤدوه ثم التأكد من أنهم يؤدونه بأحسن طريقة وأقل كلفة " (حسان والعجمي،2010: 28).

أما "Steckle Clynde" فيعرفها بأنها " علم وفن يتعلقان بالتفاعل العقلي والروحي بين قائد موجه لمجموعة من البشر وبين المجموعة التي يوجهها ويشرف عليها مستهدفاً من وراء ذلك تحقيق أهداف مرغوب فيها" (العجمي،2010: 31).

كما يرى العجمي (2010) أن الإدارة في مجال التعليم تعني "نشاطاً إنسانياً يشتمل على أربعة مكونات هي: العمل- المنظمة الرسمية- مجموعة الأعمال- القائد (العجمي، 2010: 42).

ويعرف (زاهر وآخرون، 1996) الإدارة أنها "عملية تتضمن التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة"

ويعرفها "جميل عايش" أنها "تنظيم استخدام الموارد المادية والبشرية من أجل تحقيق أهداف محددة" أو أنها تنظيم وتنسيق جهود الأفراد واستثمارها بأقصى طاقة ممكنة للحصول على أفضل النتائج بأقل جهد ووقت" (عايش، 2009: 46،52).

ركزت التعاريف السابقة على أن الإدارة هي وسيلة لتنظيم عمل جماعة من الأفراد من أجل تحقيق هدف أو أهداف معينة، وذلك تحت إشراف فرد من أفراد هذه الجماعة، وهو المسؤول الإداري أو القائد، ورغم أن هناك من يميز بين الإدارة والقيادة، إلا أن أغلب التعاريف جمعت بين المفهومين، "فالقيادة هي العمل الإداري المتميز الذي يتطلب أعلى مستوى من الحساسية الفنية، فمهمة القيادة هي أكثر المسؤوليات الإدارية التي تختص بالعلاقات بين الأشخاص فهي تتطلب من المدير أن يدير وينسق تصرفات العديد من الأفراد المتنوعين نحو تحقيق هدف عام مشترك وهو جودة أداء المنتج أو الخدمة" (العجمي، 2010)

غير أن (مقدم، 1996) أشار إلى أنه بالرغم من كون المدير قائد والقائد مدير، إلا أن هناك اختلاف بينهما، فالمدير يهتم بتسيير نشاطات مجموعة من الأفراد لتحقيق أهداف المنظمة التي يعملون بها، مستعملاً في ذلك إجراءات رسمية للتحفيز والرقابة، بينما يهتم القائد بالسلوك العلائقي بين الأفراد معتمداً على التأثير الشخصي لتحفيز الأفراد.

وأضاف (مقدم، 1996) أن القائد القوي قد يكون مديراً ضعيفاً لضعف مهاراته الإدارية، وبالرغم من قدرته على جعل جماعته تتقدم إلا أنها تتقدم في الاتجاه غير الصحيح والذي لا يخدم أهداف المنظمة، والعكس صحيح، فالمدير الذي يكون قائداً ضعيفاً يفشل في تحقيق أهداف المنظمة، لكون الإجراءات الرسمية وحدها غير كافية بل يحتاج المدير إلى مهارات قيادية من أجل تحقيق الأهداف. (مقدم، 1996: 105).

كما ميّز (الأغبري، 2000) بين القائد والمدير في مجموعة من الصفات يتمز بها كل منهما عن الآخر كما يلي:

<u>اثقائد</u>	<u>المدير</u>	
يبتكر	یدیر	
يطور	يحافظ	
يركز على الأفراد	يركز على الهيكل التنظيمي	
يعتمد على سلطة الثقة	يعتمد على السيطرة	
يسأل ماذا؟ ولماذا؟	يسأل كيف؟ ومتى؟	
يجدد	يقلد	
لديه رؤية بعيدة المدى	لدية رؤية قصيرة المدى	
يتحدى الوضع الراهن	يتقبل الوضع الراهن	
(الأغبري، 2000: 86).		

يتضح مما سبق أن الفرق بين مفهومي الإدارة والقيادة يكمن في كون الإدارة ترتكز على السلطة الرسمية للمؤسسة، بينما تركز القيادة على القدرة على التأثير في سلوك المرؤوسين وتوجيههم، غير أن هذا الفرق يؤكد ضرورة التكامل بين المفهومين في البحث الحالى الذي يستخدم مفهوم القيادة لوصف سلوك مدير المدرسة الابتدائية.

3- مفهوم الإدارة المدرسية:

يشير العمايرة (2002) إلى مفهوم الإدارة المدرسية فيما يلي:

"الإدارة المدرسية هي الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة من إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يوازي ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة"

" هي كل نشاط تتحقق من ورائه الأهداف التربوية تحقيقاً فعالاً، ويقوم بتنسيق وتوجيه الخبرات المدرسية والتربوية، وفق نماذج مختارة ومحددة من قبل هيئات عليا، أو هيئات داخل الإدارة المدرسية"

"هي حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانيات البشرية والمادية في خدمة أهداف عمل من الأعمال، والإدارة تؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك الأفراد" (عايش، 2009: 50).

وقد عرض (المعايطة، 2007) مجموعة من التعاريف لمفهوم الإدارة المدرسية أهمها:

تعريف "جوردن": "جملة الجهود المبذولة في الطرق المختلفة التي يتم من خلالها توجيه الموارد البشرية والمادية لإنجاز أهداف المجتمع التعليمية"

تعريف "صلاح عبد الحميد مصطفى": "جملة عمليات وظيفية تُمارس بغرض تنفيذ مهام بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتنسيق ورقابة مجهوداتهم لتحقيق أهداف المؤسسة."

تعريف "يعقوب نشوان": "هي عملية تهدف إلى تحقيق غايات ومرامي وأهداف المؤسسة التعليمية."

تعريف "محمد أحمد عبد الهادي": "هي الجهود المنسقة التي يقوم بها مدير المدرسة مع جميع العاملين(أساتذة وإداريين...) بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة بما يتمشى مع ما تهدف إليه الأمة من تربية أبنائها"

تعريف "إسماعيل دياب": "جملة العناصر أو العمليات، من تخطيط وتنظيم ومتابعة وتوجيه ورقابة، التي يقوم بها المدير بغرض تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية بأفضل نتيجة ممكنة مع مراعاة الجانب الإنساني"

تعريف "نهلة الحمصي": "هي عملية تنظيم وتوجيه لفاعلية المعلمين ورفع الكفاية الإنتاجية للعملية التعليمية وتوجيهها توجيهاً كافياً لتحقيق الأهداف التربوية"

تعريف "المعايطة": "هو العمل مع الناس بأفضل السبل وتنسيق جهودهم بشكل متضافر ومتكامل مما يعود على الأفراد بالنمو ويعود على المدرسة بالفاعلية" (المعايطة، 76:2007)

ويعرف (عايش، 2009: 50) الإدارة المدرسية بأنها مجموعة عمليات وظيفية (تخطيط، تنسيق، توجيه) تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة وخارجها وفقاً لسياسة عامة تصنعها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة.

4- أهمية القيادة في الإدارة المدرسية:

من خلال ما تم عرضه للتمييز بين مفهومي الإدارة والقيادة يتضح أهمية التكامل بين مفهومي القائد والمدير، حتى تكتمل مهمة مدير المدرسة في تسيير وتطوير المدرسة.

وقد أشار (Florence, 2008) إلى أن تطوير المؤسسة التربوية يتطلب وجود مدير يمتلك مهارات وكفايات قيادية تمكنه من أداء مهامه على أكمل وجه، ويعمل على تلبية

حاجات العاملين بالمدرسة والمتعاملين معها، بما يتماشى مع السياسة التربوية العليا (الزعبي، 2013: 17).

ويرى (عايش، 2008) أن مدير المدرسة يحتاج لأن تتوفر فيه بعض المهارات الضرورية في الإدارة المدرسية، كمهمات القيادة، والمهارة في بناء العلاقات الإنسانية لتحقيق رضا العاملين في المدرسة، والمهارة في تنظيم العمل الجماعي لضمان نجاح توزيع الأدوار.

ويشير (عطوي، 2010) إلى أن القيادة هي فن الإدارة وليس الإدارة بحد ذاتها، وأنها تعنى بالنشاط المؤثر في الجهاز الإداري لأنه ينقله من الحالة الساكنة إلى الحالة الديناميكية، ويؤكد على أن الإدارة يجب أن تتسم بالبعد القيادي إذا ما أريد لها أن تكون فاعلة (عطوي، 2010: 67).

وفي إشارة لأهم مرتكزات التصور المستقبلي لتحسين جودة الإدارة المدرسية ذكر (المعايطة، 2007) أن تحسين الجودة يحتاج إلى إدارة بالقيادة والإقناع، وأن يستند المدير على التعاون لا على السلطة، وأن يشيع جو الثقة والحماس لا جو الخوف والتذمر، وأن يحدد الأخطاء ولا يحدد الشخص المخطئ، وأن يجعل العمل ممتعاً لا شاقاً (المعايطة، 2007: 379).

ويرى (الأغبري، 2000) أن نجاح الإدارة المدرسية تكمن في قدرة مدير المدرسة على إحداث التفاعل بين متطلبات العمل والعاملين، وإتباع النمط القيادي الذي يحقق أهداف العملية التعليمية (الأغبري، 2000: 140).

كما تعتبر القيادة في الإدارة المدرسية عملية محورية، فالقيادة تكتسب بموجب الصلاحيات الممنوحة للقائد بقرار رسمي، وإذا صاحب هذا التكليف وجود علاقات إنسانية بين القائد والأتباع (المدير والأساتذة)، فإنهم يستجيبون لتوجيهاته بقناعة، ويسعون لمساعدته على تحقيق الأهداف، أما إذا غاب الجانب الإنساني في هذه العلاقة، فستكون استجابة

الأتباع بحجم الصلاحية الرسمية التي يملكها القائد، ويكون أداء الأتباع في الحد الأدنى، ويفتقر عملهم للإبداع والابتكار (عايش، 2009: 64).

إن أهمية القيادة في الإدارة المدرسية تكمن في كونها تساعد مدير المدرسة، كمسؤول إداري تنفيذي، على القيام بمهامه الإدارية عن طريق التأثير في سلوك العاملين بالمدرسة، دون حتمية اللجوء إلى السلطة الإلزامية، بل عن طريق استقطاب وتوجيه جهودهم نحو الهدف المرغوب.

5- نظريات القيادة:

لقد تطورت النظريات المفسرة لمفهوم القيادة بتطور الفكر الإداري وتعقد العملية الإدارية، وتسعى هذه النظريات إلى شرح الخصائص والسمات والفروق التي تميز القائد عن غيره، واستخدام معايير مختلفة لقياس فاعلية القائد، ومن بين هذه النظريات مايلى:

1-5- نظرية الوراثة (The Heredity Theory):

ترى هذه النظرية أن القادة يولدون ولا يُصنعون، فالقيادة شيء فطري وغير متعلَّم، وأن هناك خصائص موروثة تحدد ما إذا سيكون الشخص قائداً أم لا.

تركز المنظمات التي تعتمد على هذه النظرية على اختيار القادة اعتماداً على أن القدرة على القيادة عملية موروثة، وتهتم بمعرفة ما إذا كان أقارب القادة المراد اختيارهم قادة ناجحين أم لا.

وقد تعرضت هذه النظرية لعدة انتقادات لكون الأبحاث التي تم التوصل إليها لا تعزز الفكرة التي تقول أن القدرات القيادية موروثة. (الصليبي، 2008: 87،88).

كما أن القادة الذين نجحوا في دفع جماعتهم إلى الأمام عجزوا في بعض الظروف عن تحقيق أي تقدم مع نفس الجماعات، وفي بعض الحالات يعجزون عن قيادة جماعة

أخرى غير جماعتهم، لأن المواهب وحدها لا تكفي لإحداث التغيير، إذ لابد أن يعتمد القائد على المعطيات العملية والمبادئ التي يتوصل إليها الإنسان بالبحث والتجريب والتدريب (عطوي، 2010: 82).

2-5- نظرية السمات (The Trait Theory):

اهتمت هذه النظرية بالخصائص الشخصية للقادة كالخصائص الفيزيولوجية مثل الجاذبية والطول والقوة والخصائص الاجتماعية كالتعاون والصبر واللباقة والنضج العاطفي والاجتماعي، والخصائص الشخصية كالثقة بالنفس والسيطرة والشجاعة والاحترام، والخصائص الذاتية كالشعور بالمسؤولية والاستعداد للتضحية والذكاء (الأغبري، 2000: 99).

ترى هذه النظرية فاعلية القيادة تتوقف على سمات وخصائص معينة يتصف بها القائد عن غيره، وقد ركز أنصار هذه النظرية في بحوثهم على الكشف عن سمات القادة الناجحين، وتوصلوا إلى أنهم يتميزون بطول القامة وضخامة الحجم وسلامة الجسم وحسن المظهر والذكاء والثقة بالنفس والنشاط الاجتماعي والمثابرة والمبادأة والطموح والسيطرة والمرح والتوافق مع الآخرين، كما يفترض أنصار هذه النظرية أن هذه السمات المشتركة هي المعيار الحقيقي لتحديد مدى الصلاحية للقيادة، وأن هذه السمات تورث ولا تكتسب (عبد العظيم حسين، 2006: 138).

لقد أثبتت عدة دراسات وجود علاقة إيجابية بين كفاءة القائد وسماته الشخصية، منها دراسة (Stogdill, 1948) التي أثبتت وجود ارتباط مباشر بين القيادة الفعالة لمجموعة من القياديين وسماتهم الشخصية، ومن أهم هذه السمات الإنجاز، والمقدرة، والاستقلالية، وتحمل المسؤولية، والمشاركة الاجتماعية، والمركز الاجتماعي، وفهم المواقف. (عيسان والزاملي، 2011)

غير أن هذه النظرية تلقت نقداً من طرف الباحثين، حيث أن هناك خلافاً شديداً حول عدد الصفات التي يمكن أن تتوفر في القائد ومعايير قياس هذه الصفات وأهميتها، وما إذا كانت متوفرة فعلاً في بعض القادة المشهود لهم بالنجاح، كما أنها أهملت دور المرؤوسين في إنجاح العملية القيادية. (عطوي، 2010: 81).

3-5- نظرية الأنماط القيادية (The Leadership Style Theory):

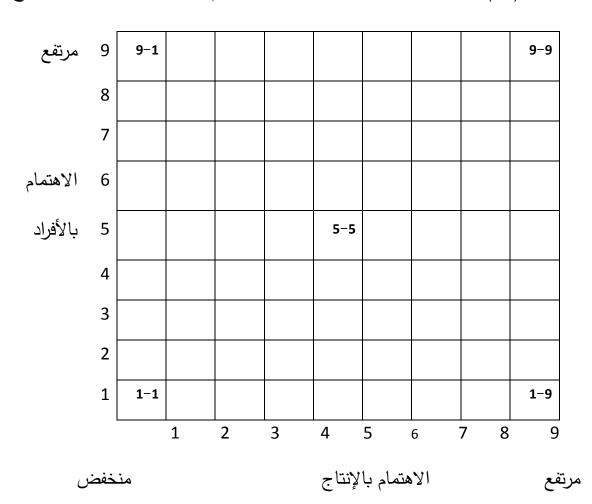
تهتم هذه النظرية بالنمط القيادي بدلاً من الاهتمام بصفات القائد، ويتحدد نمط القيادة وفقاً للسلطة التي يعتمد عليها القائد للتأثير على مرؤوسيه، وتكون إما رسمية أو غير رسمية، ووفقاً لأسلوب القائد في التأثير على مرؤوسيه، فإما أنه يطبق سلطة الجزاء، أو أنه يتيح الفرصة للمرؤوسين ويشركهم في العمل ويحفزهم عن طريق سلطة الثقة، أو أنه يترك لهم كل المسؤوليات دون توجيههم أو مشاركتهم في الحلول والقرارات (الأغبري، 2000: 93) وتصنف أنماط القيادة إلى ثلاثة أنماط هي:

- القائد الاستبدادي: والذي يحتفظ بجميع القرارات في يده ولا يشرك الأعضاء، ويعتمد على أسلوب الثواب والعقاب.
- القائد الديمقراطي: يسمح بمشاركة الأعضاء في اتخاذ القرارات، ويستخدم الثواب والعقاب بصورة موضوعية، وهناك حرية في التفاعل بين الأفراد.
 - القائد المتسيّب: يترك الأمور واتخاذ القرارات وتوزيع العمل للجماعة، ولا يقوم بأي جهد في توجيههم أو متابعة عملهم. (الصليبي، 2008: 89).

3-4- نظرية الشبكة الإدارية(The Managerial Grid Theory):

توصل "بليك" وزوجته "موتون" سنة 1964 في دراسة حول السلوك القيادي إلى تحديد خمسة أنماط إدارية رئيسية من خلال رسم شبكة الأنماط الإدارية المكونة من خطوط أفقية

تمثل (الاهتمام بالإنتاج) وخطوط عمودية تمثل (الاهتمام بالأفراد)، حيث يعطي تقاطع هذه الخطوط (81) نمطاً قيادياً تختلف باختلاف درجة اهتمام القائد بكل من الأفراد والإنتاج.



شكل رقم(01) يمثل شبكة الأنماط الإدارية

وقد حدد "بليك وموتون" خمس علاقات تمثل الأنماط الإدارية الرئيسية وهي:

- الإدارة المهملة (1-1): يفقد القائد الإداري في هذا النمط التركيز على الإنتاج وعلى الأفراد، إذ أنه يهمل الإنتاج والأفراد.
- الإدارة الريفية (1-9)، يركز هذا النمط على العلاقات الاجتماعية والمشاعر الإنسانية للعاملين بصورة كبيرة، بحيث يُشعر المرؤوسين بالراحة والسعادة الانسجام، ويعطي اهتماماً أقل بالعمل والإنتاجية.

- إدارة السلطة والطاعة (9-1)، في هذا النمط يكون يركز القائد الإداري على العمل والإنتاج، ويعطي أهمية أقل للعلاقات الإنسانية والمرؤوسين في المنظمة.
- الإدارة المعتدلة (5-5)، يهتم القائد الإداري بدرجة متوسطة بالعلاقات الإنسانية وكذلك العمل والإنتاج، وذلك بهدف تحقيق نوع من التوازن بين رضا الأفراد والإنتاج.
- الإدارة بروح الفريق(9-9)، في هذا النمط يكون اهتمام القائد الإداري كبيراً وعالياً بالأفراد العاملين وبالعمل والإنتاجية.

يعتبر هذا النمط أفضل الأنماط الإدارية السابقة الذكر، ثم يليه النمط الثالث (9-1)، أي أسلوب السلطة والطاعة، ثم يليهما النمط الرابع (5-5) وهو الأسلوب المعتدل. (الأغبري، 2000: 99).

5-5 نظرية البعدين(The Two Dimensional Theory):

تعتبر هذه النظرية نتيجة دراسة قام بها هالبن(Halpin) عام 1949 في مكتب الأبحاث التابع لجامعة أوهايو الأمريكية، وتوصلت هذه الدراسة إلى تحديد بعدين لسلوك القيادة وهما:

- بعد يهتم بالعاملين: حيث يراعي القائد مشاعر مرؤوسيه وذلك من خلال بناء علاقة إنسانية قوامها الثقة والاحترام.
- بعد يهتم بالعمل: ويكون هدف القائد أن يرى العمل وقد تم إنجازه بغض النظر عن ظروف المرؤوسين ومشاعرهم، وهذا ما قد ينفِّر الأفراد من الجماعة ويغير اتجاههم نحو الجماعة وأهدافها. (الأغبري، 2000: 97).

ومن خلال هذين البعدين يصنف القادة إلى أربعة أنماط:

- قائد يهتم بالعلاقات الإنسانية.
 - قائد يهتم بالعمل.

- قائد يهتم بالعلاقات الإنسانية وبالعمل.
- قائد لا يهتم بالعلاقات الإنسانية ولا يهتم بالعمل.

وقد أكدت دراسة النيرب(2003)أن القادة الذين اهتموا بالبعد الثاني (العمل)كانوا محط تقدير مرؤوسيهم، وكان أداؤهم متميزاً من الناحية الإنتاجية، وكانوا سبباً في التذمر والتسرب من العمل، أما القادة المهتمون بالبعد الأول (العاملين)فاتسم مرؤوسوهم بدرجة عالية من الرضا والانسجام وانخفاض التذمر، أما من اهتموا بالبعدين معاً فقد حازوا على رضا رؤسائهم ومرؤوسيهم، وأظهروا إنتاجية عالية، وانخفاضاً في التذمر (النيرب، 2003: 20).

:(The Situational Theory): النظريات الموقفية-6-5

ترى النظريات الموقفية أن طبيعة الظروف والمواقف المحيطة هي التي تبرز القادة، وأنواع القادة أو الأنماط القيادية تختلف باختلاف الظروف والمواقف التي يمر بها القائد نفسه، لذا تؤكد هذه النظريات على ضرورة تكيف سلوك القائد مع الموقف القيادي وتعديل أسلوبه بما يتلاءم والجماعة في مواجهة موقف معين، وبذلك نجد أن فعالية القيادة تتأثر بشخصية القائد وبأسلوبه وبشخصية الجماعة والموقف.

ومن أهم هذه النظريات نظرية الاحتمالات لـ "فيدلر"، ونظرية الجاهزية الوظيفية لـ "هيرسي وبلانشارد".

أ- نظرية الاحتمالات(Contingency Theory):

يرى فيدلر أنه لا توجد سمات محددة يجب توفرها في القائد، ولا يمكن وصف كل قائد بأنه ناجح أو فاشل في كل الحالات، بل إن القيادة الفاعلة تتوقف على متغيرات الموقف الذي يوجد فيه القائد، مما يعني أن سلوك القائد قد يكون فعالاً في موقف ما، وقد يكون غير فعال في موقف آخر، كما أن فعالية القيادة تتوقف على تفاعل أسلوب القيادة مع ملائمة الظروف التي تعتبر أهم عامل يتحكم في تغير العلاقة بين القائد وأداء الجماعة، ذلك لأن

هذا العامل يؤثر في عدة متغيرات وأبعاد سيكولوجية أخرى، كسلطة القائد، وسلوك الجماعة، والتفاعل بين الأفراد.

ويقسم فيدلر السلوك القيادي إلى نوعين:

- نوع يهتم بالعلاقات الإنسانية مع التابعين بدرجة كبيرة مع الاهتمام بالعمل وإنجاز المهام بدرجة أقل.

- والنوع الثاني يهتم بالعمل وإنجاز المهام بدرجة أكبر من الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بين القائد والتابعين.

وقد حاول "فيدلر" قياس متغير سلوك القيادة انطلاقاً من وصف الصفات الأقل تفضيلاً لدى العاملين، فهو لا يطلب من القائد أن يقول له إن كان يهتم بالجانب الإنساني في معاملته للمرؤوسين أم لا، لأن ذلك لا يعطي نتائج موضوعية، لكنه يقترح عليه أن يقيم صفات زميل له في العمل، بحيث يكون هذا الزميل من بين من لا يفضل العمل معه.

إن هذا الوصف سيكون إما مقبولاً أو غير مقبول، فإذا كان التقييم لصفات هذا الزميل مقبول أو حسن، فإن ذلك يعني أن القائد يميل إلى التركيز على العلاقات الإنسانية، أما إذا كان غير مقبول أو سيئاً فإن هذا معناه أن القائد يميل إلى التركيز على مهام العمل.

أما طبيعة الموقف أو مدى الملاءمة الموقفية، فهي تمثل الجزء الثاني من مكونات نظرية "فيدلر"، ويقصد بها الدرجة التي يستطيع فيها القائد السيطرة على الموقف وذلك بمعرفة الاختلافات الموجودة بين الوضعيات.

وقد أشار "فيدلر" إلى أن مدى ملاءمة الموقف تتحدد على أساس ثلاث متغيرات هي:
- علاقات القائد بأفراد الجماعة (Leader-Group Relations): إن أهم متغير في أداء
الجماعة هي نوعية العلاقات الشخصية والإنسانية بين القائد والأتباع، فكلما كانت علاقة

القائد بالأتباع علاقة قوية كلما كان السلوك القيادي أكثر ملاءمة، وعليه فإن القائد الذي يتمتع بثقة الأفراد المرؤوسين يكون في موقف قيادي مناسب.

وحين تكون العلاقات بين القائد والمرؤوسين سيئة فإن ذلك يؤدي إلى الرفض وإلى وجود مشاعر عدم التقبل بين القائد والأتباع.

- درجة هيكلة المهام (Task Structure): ويقصد بها وضوح المهمة التي كلفت بها الجماعة، ووضوح الخطوات الضرورية لإنجاز المهمة.

قد تكون هيكلة المهام عالية أو منخفضة وذلك حسب نوعية المهمة التي ينبغي إنجازها، فبعض المهام التي يكلف بها أفراد الجماعة تكون واضحة، أي أن كل فرد يعرف ما هو مطلوب منه وبذلك يؤديه على أكمل وجه لأنه مقتنع به، والبعض الآخر يتسم بالغموض وعدم التحديد.

- قوة مركز القائد (Leader Position Power): يتعلق هذا المتغير بنوعية النفوذ المتاح والسلطة المخول للقائد استعمالها حين قيادة الجماعة، فيكون موقف القائد أقوى كلما كان باستطاعته أن يعاقب وأن يثيب.

فبعض القادة لهم نفوذ قوي والبعض الآخر نفوذهم وسلطتهم أقل.

من خلال هذه المعطيات يشير "فيدلر" إلى أن الموقف المثالي لسلوك القائد يتحقق عندما تكون المتغيرات الثلاث مرتفعة، أي أن تكون العلاقة بين القائد والأتباع جيدة، وأن تكون الوظائف أو المهام لها هياكل محددة وواضحة وتكون سلطة القائد رسمية وقوية، وبذلك يعتبر الموقف سهلاً وميسراً جداً لممارسة القائد لنفوذه، أما إذا كان الموقف يتميز بعلاقة سيئة بين القائد والأتباع، وبغموض مهمة العمل، وضعف في سلطة القائد، فإن الموقف يعتبر صعباً جداً لممارسة القائد لنفوذه.

ويعتقد "فيدلر" أن المواقف تتدرج في اليسر والصعوبة بين هاتين الحالتين المتطرفتين وفق ثمانية توافيق لخصائص متغيرات الموقف الثلاث.

ويتلخص الفرض الرئيسي لنظرية "فيدلر" في أن القائد المهتم بمهام العمل، الذي ينزع إلى التسلط يكون فعالاً في تحقيق إنتاجية عالية لمرؤوسيه في الحالات المتطرفة لخصائص الموقف، أي الحالات السهلة جداً أو الصعبة جداً.

أما القائد المهتم بالعلاقات الإنسانية فإنه يحقق إنتاجية عالية لمرؤوسيه في الحالات التي يتميز فيها الموقف بأنه متوسط الصعوبة، وهذا ما يوضحة الجدول الآتي.

جدول رقم (01) يوضح العناصر الرئيسية لنظرية فيدلر.

		وقف	توافيق متغيرات الم	درجة	
نمط القيادة الأكثر فعالية	درجة قوة مركز القائد	درجة وضوح مهمة العمل	علاقة القائد مع المرؤوسين	يسر الموقف	
القائد المهتم بمهام العمل	قوي	واضح	طيبة	ميسر جداً	الأول
القائد المهتم بمهام العمل	ضعيف	وإضح	طيبة) <u>1</u>	الثاني
القائد المهتم بمهام العمل	قوي	غامض	طيبة		الثالث
القائد المهتم بالعلاقات الإنسانية	ضعيف	غامض	طيبة		الرابع
القائد المهتم بالعلاقات الإنسانية	قوي	واضح	سيئة		الخامس
القائد المهتم بالعلاقات الإنسانية	ضعيف	واضح	سيئة	↓	السادس
القائد المهتم بالعلاقات الإنسانية	قوي	غامض	سيئة		السابع
القائد المهتم بمهام العمل	ضعيف	غامض	سيئة	صعب جداً	الثامن

بالرغم من أهمية النتائج التي توصل إليها فيدلر (Fiedler) انطلاقاً من النموذج الذي اعتمده كقاعدة أساسية لدراساته الميدانية، إلا أنه نظريته بالغت في الاعتماد على المواقف،

وبناءً على ذلك فمعظم الناس يمكن أن يكونوا قادةً، أي أن الشخص الذي قد ينجح صدفةً في مواجهة موقف ما يعتبر قائداً.

كما أن هذه النظرية لا تقدم تفسيراً منطقياً للعلاقة التي افترضها "فيدلر" بين سلوك القائد وبين متغيرات الموقف ومتغير إنتاجية المرؤوسين. (الشايب، 2007: 63)

ب- نظرية هيرسي وبلانشار (Hersey and Blanchard Theory):

تهتم هذه النظرية بثلاثة أبعاد وهي:

- بعد الاهتمام بالعلاقات الإنسانية.
 - بعد الاهتمام بالعمل.
- بعد النضج الوظيفي للعاملين (الجاهزية الوظيفية).

حيث تحدد أربعة أنماط قيادية مختلفة من حيث درجة التوجه نحو البعد الأول والبعد الثاني وتختلف هذه الدرجة باختلاف البعد الثالث، أي أن درجة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية ودرجة الاهتمام بالعمل تختلف باختلاف النضج الوظيفي للعاملين. (الصليبي، 2008: 101).

انطلاقاً من هذه النظرية وضع هيرسي وبلانشار أداة لقياس العلاقة بين القائد ومرؤوسيه أطلقا عليها اسم: "وصف فاعلية القائد وتكيفه *LEAD" وهي تتكون من 12عبارة، لكل واحدة منها 04 إجابات كل إجابة تمثل أسلوباً قيادياً.

فمن خلال علاقة القائد مع مرؤوسيه يمكن التعرف على الأسلوب القيادي المستخدم، وقد حددا أربعة أساليب قيادية هي:

Leader Effectiveness and Adaptability Description *

- أسلوب الإبلاغ (Telling): وفيه يهتم القائد بالعمل بصورة أكبر من عنايته بالعلاقة الإنسانية مع المرؤوسين.

يتناسب هذا الأسلوب مع الأفراد ذوي مستوى النضج الوظيفي المنخفض.

- أسلوب الإقناع (Selling): يهتم القائد في هذا الأسلوب بالعمل والعلاقات الإنسانية مع المرؤوسين.

يتناسب هذا الأسلوب مع الأفراد ذوي المستوى الوظيفي المنخفض إلى المتوسط.

- أسلوب المشاركة (Participation): وفيه يهتم القائد بالعلاقات الإنسانية مع المرؤوسين بصورة أكبر من اهتمامه بالعمل، وهو أسلوب يتناسب مع الأفراد ذوي مستوى النضبج الوظيفي المتوسط إلى العالي.
 - أسلوب التفويض (Delegation): وفيه يكون القائد قليل الاهتمام بالعمل وبالعلاقات الإنسانية مع مرؤوسيه، وهو أسلوب يتناسب مع الأفراد ذوي المستوى العالي من النضج الوظيفي، ويمكن توضيح هذه الأساليب من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (02) يوضح أسلوب القائد مع مرؤوسيه من خلال (LEAD)

مرتفع الاهتمام	اهتمام مرتفع بالعلاقات الإنسانية ومنخفض بالعمل.	أسلوب المشاركة (3)	أسلوب الإقناع (2)	اهتمام مرتفع بالعلاقات الإنسانية والعمل.
بالأفراد	أسلوب التفويض (4)	اهتمام منخفض بالعلاقات الإنسانية وبالعمل	اهتمام منخفض بالعلاقات الإنسانية ومرتفع بالعمل	أسلوب الإبلاغ (1)

الاهتمام بالعمل

(الشايب، 2007: 70)

مرتفع

منخفض

ويتركز النقد الموجه لهذه النظرية على مبالغتها في الاعتماد على المواقف، حيث أن معظم الناس قد يكونون قادةً إذا نجحوا في مواجهة المواقف التي يتعرضون لها.

7-5 القيادة التبادلية(The Transactional Leadership):

هي القيادة التي تقوم على مفهوم بناء العلاقة بين القائد والمرؤوسين على أساس الثواب والمكافأة مقابل العمل والإنتاج، والعقاب مقابل عدم العمل وانخفاض الإنتاج، ويقوم هذا الأسلوب أيضاً على قيام القائد بتوجيه المرؤوسين وإصدار الأوامر مع السماح لهم بالحرية في العمل أحياناً إذا استمر أداؤهم بشكل جيد ولفترة مناسبة. (الديب، 2012: 54)

تقوم هذه النظرية على أساس تبادل المنافع بين القائد والأتباع، فالقيادة التبادلية كما يرى (Bass) تعني أن القائد يبحث عن الاستفادة من إمكانيات العاملين بطريقة تبادلية اقتصادية ، فهو يقدم لهم الاحتياجات المادية مقابل عقد يلزمهم بعمل كل ما يطلب منهم من أعمال ، وقد حدد كل من (Bass & Avolio, 1996) عناصر للقيادة التبادلية وهي :

- المكافأة المشروطة (Contingent Reward): وتتضمن تقديم مكافآت عندما يحقق المرؤوسين الأهداف المتفق عليها، بحيث يتفق القائد مع مرؤوسيه على تحديد ما يتوقعه القائد منهم، وما يتلقونه من مكافئات إذا حققوا الأهداف.
- الإدارة بالاستثناء (Management by Exception active/passive): تقوم العلاقة التبادلية بين القائد والمرؤوسين في هذا البعد على تدخل القائد إما بعد حدوث مشكلة ما، أو تحسباً لحدوث المشكلة، حيث يستخدم التعزيز السالب في الحالة الأولى(العقاب) ويستخدم التعزيز الموجب في الحالة الثانية(الثواب).
- الإدارة بدون تدخل (Laissez-Faire): يتمثل في غياب دور القائد وعدم تدخله، فهو لا يستثير دافعية المرؤوسين، ولا يحاول معرفة حاجاتهم الخاصة.

وتقاس القيادة التبادلية باستخدام الاستبانة متعددة العناصر (MLQ) التي صممها (Bass & Avolio)، من خلال الأبعاد الثلاثة التي سبق ذكرها.

5- 8- تعليق على نظريات القيادة:

اختلفت نظريات القيادة من حيث نظرتها لمؤشرات فاعلية القيادة، فالنظريات التقليدية (نظرية الوراثة، نظرية السمات) مثلاً ركزت على خصائص القائد، وأهملت خصائص المرؤوسين والعوامل التي تحكم العلاقة بينهما، فهي ترى أن فاعلية القيادة ترتبط بمدى امتلاك القائد لمجموعة من الخصائص، وقد حددت هذه النظريات مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتوفر في القائد حتى يكون ناجحاً.

وركزت نظريات أخرى على سلوك القائد بدل الاهتمام بخصائصه الشخصية، مثل نظرية الأنماط القيادية التي درست الأساليب التي يستخدمها القادة مع مرؤوسيهم، حيث وضعت ثلاثة أنماط قيادية هي: النمط الديمقراطي، والنمط الاستبدادي، والنمط التسيبي، وترى هذه النظرية أن فاعلية القيادة ترتبط بفاعلية النمط القيادي المستخدم.

أما نظرية "بليك وموتون" ونظرية البعدين فقد ركزت على وصف سلوك القائد مع مرؤوسيه، فهي ترى أن سلوك القائد يتحدد من خلال اهتمامه بأحد البعدين (العمل-العاملين)، وتختلف الأنماط القيادية باختلاف درجة اهتمام القائد بكل بعد من أبعاد القيادة.

وترى النظريات الموقفية أن سلوك القائد وحده غير كافٍ لتحديد مدى فاعلية القيادة، بل إن مدى ملاءمة هذا السلوك للموقف الذي يجمع القائد بمرؤوسيه هو الذي يحدد فاعلية القيادة، وأن القائد الناجح هو الذي يكيّف سلوكه ليتلاءم مع الجماعة في موقف محدد، أي أن سلوك القائد قد يكون فعالاً في موقف ما وغير فعال في موقف آخر.

في حين تركز الاتجاهات الحديثة في القيادة على فاعلية القائد في تحقيق الأهداف، فقد يكون القائد ناجحاً لأنه يتمتع بسمات القائد، أو لأنه يستخدم النمط القيادي الأمثل، أو لأنه يكيف سلوكه حسب المرؤوسين الذين يتعامل معهم في موقف محدد، غير أنه يعتبر في كل هذه الحالات قائداً فاشلاً لأنه لم يحقق أهداف المؤسسة.

وتعتبر القيادة التبادلية من النظريات الحديثة في القيادة، والتي تقوم على أساس تبادل المنافع بين القائد والمرؤوسين، حيث يعمل القائد على حفز المرؤوسين من خلال تقديم المكافئات المادية مقابل ما ينجزون من مهام. غير أن تأثير المكافئات المادية يكون مؤقتاً، فبمجرد غيابها تتوقف دافعية المرؤوسين.

وهناك نظرية أخرى تسمى القيادة التحويلية، التي تتفق مع القيادة التبادلية في كون كلاهما تقوم على حفز المرؤوسين لتحقيق أهداف المؤسسة، غير أنهما تختلفان في كون القيادة التحويلية تقوم على حفر العاملين بالمؤسسة باستخدام الحوافز المعنوية، كالشعور بالثقة والرؤية المشتركة ورفع الروح المعنوية، والالتزام بالمسؤولية الأخلاقية، وذلك من أجل الارتقاء بهم إلى أعلى مستويات الانجاز لتطوير المؤسسة وجعلها قادرة على مواكبة التغيرات المستقبلية.

6− القيادة التحويلية(The Transformational Leadership):

ظهر مصطلح القيادة التحويلية لأول مرة سنة (1978) على يد "جيمس ماكجروجور بيرنز" "James McGregore Burns" في كتاب له بعنوان "القيادة"، وقد وصفها بأنها عملية ترتبط بالعلاقات الداخلية التي فيها يؤثر القائد على مرؤوسيه، بحيث يؤدي هذا التأثير إلى تغيير سلوكهم لمواجهة التحديات. (الزعبي، 2013: 15)

وفي عام (1985)قدم (Bass) نظريته المشهورة في القيادة التحويلية، بالإضافة إلى المقاييس الخاصة بالعوامل الجوهرية للنظرية والمرتبطة بسلوك القيادة، وقد طُورت النظرية

وأدواتها من قبل (Bass & Avolio) وعدد من زملائهم من خلال البحوث التقويمية والنموذج المطور المعروف بالمدى الكامل لتطوير القيادة، وكذلك برنامج (تدريب وتقويم) في نظرية القيادة التحويلية، كما قُدمت النظرية على شكل برامج لمئات الآلاف من القادة من قطاعات ومؤسسات مختلفة صناعية وصحية وتربوية، حكومية وخاصة. (الغامدي، 1433هـ: 33)

يعرّف "بيرنز" (Burns,1987) القيادة التحويلية بأنها: "عملية يسعى من خلالها القائد والتابعون إلى النهوض كل منهم بالآخر للوصول إلى أعلى مستويات الدافعية والأخلاق"

ويصف" باس" (Bass, 1994) القيادة التحويلية بأنها القيادة التي تعمل على توسيع اهتمامات المرؤوسين وتنشيطها، وتعميق مستوى إدراكهم وقبولهم لرؤية الجماعة وأهدافها، مع توسيع مدارك الموظفين للنظر إلى ما هو أبعد من اهتماماتهم الذاتية، من أجل الصالح العام للمنظمة.

ويرى" أكوف" (Ackoff, 1999) أن القيادة التحويلية هي القيادة التي تضع رؤية واضحة لمنظماتها، وتعمل على إيجاد أنظمة تنظيمية جديدة كلياً تتوافق مع متطلبات المستقبل، فالقادة التحويليون يعملون على إيجاد ظروف عمل منتجة، مع تنمية مهارات موظفيهم بشكل مستمر، وإدارة العلاقات بين الموظفين، وتصميم البناء التنظيمي ليكون مناسباً للتغيير المستمر، وتشجيع التعليم والتكيف السربع.

ويعرفها "تيشي وديفانا" (Tichy&Devanna,1997) بأنها "تشارك في عمليات تتضمن خطوات متتالية، تشمل الاعتراف بالحاجة للتغيير وإيجاد رؤية جديدة، وجعل التغيير عمل مؤسسى" (آل فطيح، 2013: 16)

يعرّف (العطيات، 2006) القيادة التحويلية بأنها الاستعداد المسبق من خلال توفير المهارات الفنية والسلوكية والإدارية والإدراكية لاستخدام الموارد المتاحة (بشريه – قانونية –

مادية – زمنية) بكفاءة وفعالية، للتحول من الواقع الحالي إلى الواقع المستقبلي المنشود خلال فترة محددة بأقل سلبيات ممكنة على الأفراد والمؤسسات، وبأقصر وقت وأقل جهد وتكلفة (الغامدي، 1433هـ: 7).

والقيادة التحويلية حسب تعريف (بيلبيني) هي استخدام القائد لعنصر الجاذبية والصفات الشخصية، ليرفع من التطلعات ويحول الأفراد والنظم لأنماط من الأداء ذات مستوى عال، فالقيادة التحويلية هي قيادة إيجابية تؤثر على الأفراد ليقدموا عطاء يفوق التوقعات والذي غالبًا ما يتم في حالات التغيير التنظيمية الكبيرة، وتقوم القيادة التحويلية على مفاهيم ذات أصول راسخة مثل :الأمانة، والاستقامة الشخصية، وضع اعتبار للقيم الاجتماعية والمهنية والالتزام الحقيقي بها، واحترام الفرد والتفاعل مع الآخرين، فالقائد التحويلي يملك الرؤية، الجاذبية، القدوة، التمكين، التحفيز، والاستقامة. (العازمي، 2006).

7- أبعاد القيادة التحويلية:

اقترح (Bass, 1990) استبيان القيادة المتعدد العناصر (Bass, 1990) استبيان القيادة المتعدد العناصر (Bass, 1990) الذي يضم أبعاد القيادة التحويلية والقيادة التبادلية، وقد شملت القيادة التحويلية ثلاثة أبعاد هي:

- الكاريزما أو الجاذبية (Charisma).
- الاستثارة الفكرية أو التشجيع الإبداعي (Intellectual Stimulation).
- الاعتبارية الفردية أو مراعاة مشاعر الأفراد (Individualized Consideration).

ثم أجريت عدة تعديلات على المقياس، فقد أضيف بُعد رابع هو الحفز الإلهامي (Inspirational Motivation)، كما تم تغيير اسم البعد الأول، لكون مصطلح "كاريزما" يستخدم لوصف الشخص اللامع، المشهور، الجذاب والأنيق، كما يرتبط هذا المصطلح ببعض الشخصيات مثل "موسوليني" و "هتلر" و "طوجو" وهي شخصيات

دكتاتورية، فقد قام كل من "Bass & Avolio" بتغيير اسم البعد الأول وأطلقا عليه اسم التأثير المثالي (Bass, 1995).

وقد وصف (Bass&Avolio) أبعاد القيادة التحويلية بمصطلح (Four I's) وذلك لأن كل بعد منها يبدأ بالحرف اللاتيني (I).

وقام (Rafferty and Griffin ,2004) بمراجعة النموذج النظري الذي وضعه "Bass"، واقترحا خمسة أبعاد للقيادة التحويلية هي:

- الرؤية المستقبلية (Vision)
- الاتصال الإلهامي(Inspirational Communication)
- القيادة الداعمة أو التمكين(Supportive Leadership)
 - الاستثارة الفكرية (Intellectual Stimulation)
 - تقدير الأفراد(Personal Recognition)

(KESKES, 2014)

وفيما يلى تعريف لكل بعد من أبعاد القيادة التحويلية:

1- التأثير المثالي (Idealized Influence): ويسمى أيضاً الجاذبية أو التأثير بالقدوة، ويصف هذا البعد سلوك القائد الذي يحظى بإعجاب واحترام وتقدير مرؤوسيه، ويتطلب المشاركة في المخاطر من قبل القائد، وتقديم احتياجات المرؤوسين على الاحتياجات الشخصية للقائد، والقيام بتصرفات ذات طابع أخلاقي، أي أن يتمتع القائد بسمات كاريزمية تجعله محل إعجاب الآخرين وتقديرهم مما يدفعهم إلى الاستجابة لتوجيهاته.

2- الحفز الإلهامي: (Inspirational Motivation): يركز هذا البعد على تصرفات وسلوكيات القائد التي تثير حب التحدي لدى المرؤوسين، حيث تعمل تلك السلوكيات على رسم توقعات عالية وواضحة عن أدائهم، وتصف أسلوب الالتزام بأهداف المؤسسة، وتستثير روح الفريق من خلال الحوافز المتميزة كمًا و نوعًا.

3- الاستثارة الفكرية (Intellectual Stimulation): وفيها يعمل القائد التحويلي على البحث عن الأفكار الجديدة ويشجع العاملين على حل المشاكل بطريقة إبداعية ، و يحثهم على تجريب أساليب واستراتيجيات جديدة عند تنفيذ المهام الموكلة لهم.

4- الاعتبارية الفردية (Individualized Consideration): ويظهر هذا البعد من خلال أسلوب القائد الذي يستمع بلطف، ويولى اهتماماً خاصاً لاحتياجات المرؤوسين وكذلك انجازاتهم من خلال تبنى استراتيجيات التقدير والاحترام. (الربيعة، 1433هـ: 38)

8- أهداف القيادة التحويلية

يرى "Avolio" أن القيادة التحويلية تهدف إلى إلهام الآخرين ليعملوا بطريقة متناغمة من أجل بناء منظمات على قاعدة قيمية، فهي تحدث تغييراً جوهرياً في التابعين، كما أنها تساهم في إحداث تغييرات في ثقافة المنظمة ومعتقداتها، وتضع معايير للأداء المنظمي يجعل المنظمة قادرة على الاستجابة للتغيرات الداخلية والخارجية. (الزعبي، 2013: 19)

ويرى "كولفن" (Colvin, 1999) أن القيادة التحويلية تركز على القيم المشتركة، وتطوير التابعين، وتحقيق الغايات، كما يرى أن القيادة التحويلية تعمل لخدمة التغيير. (الزعبي، 2013: 16).

أما "ليثوود" فقد حدد ثلاثة أهداف جوهرية للقيادة التحويلية المدرسية حث مدير المدرسة على الالتزام بها وهي:

- وضع هدف تعاوني تسعى المدرسة إلى تحقيقه، وتقليل عزلة المدرسة واستخدام آليات لتأييد التغيرات الثقافية.
- مساعدة الأساتذة على حل مشاكلهم من خلال وضع الحلول البديلة بناءً على مناقشات المجموعة، وتجنب الحلول المحددة مسبقاً.
 - تعزيز تنمية الأساتذة من خلال تبنيهم لمجموعة من الأهداف الداخلية للنمو المهني، وجعلهم يشعرون بالالتزام بها بشكل قوي. (عيسى، 2008: 29)

9- مدير المدرسة كقائد تحويلي:

أظهر الأدب التربوي أن نجاح وفاعلية الإدارة المدرسية ترتبط بمدى التزام مدير المدرسة بالمهارات القيادية التي جاءت بها النظريات الحديثة في القيادة، فضلاً عن التزامه بالمهارات الإدارية التنفيذية.

فقد أشار السعود وبطاح (1996) إلى أنه قد تم إعادة التفكير في دور مدير التربية والتعليم وتطويره من مدير تعليمي مسؤول عن إدارة الشؤون التعليمية في منطقته إلى قائد مسؤول عن إحداث التغيير في مؤسسته التربوية، يركز على تطوير رؤية مشتركة مع العاملين في القطاع التربوي، وتحفيزهم لرفع مستويات الأداء لديهم بطريقة تعاونية لتحقيق الأهداف التربوية، كما أشارت منى مؤتمن (2004) إلى أن نجاح أو فشل تحقيق الأهداف التربوية يتوقف على قدرة مدير التربية والتعليم وكفاءته في القيام بالأدوار والمهام والواجبات الموكلة إليه، ذلك أن مدير التربية والتعليم هو القائد التربوي الذي له دور مباشر وفاعل في تحقيق أهداف القيم التربوية، من خلال ما يناط به من مهام وظيفية لها أثرها على تحقيق أهداف المؤسسة التربوية. (ذيب والسعود، 2014)

غير أن الكم الهائل لعمل طاقم الإدارة المدرسية يجعل مدير المدرسة يعجز عن تغطية كل الخدمات الإشرافية المتميزة، مما يؤدى به للبحث عن المدرّسين ذوي الأداء

المتميز، ليجعل منهم قادة ميدانيين ويفوضهم ببعض صلاحياته لمساعدته في تقديم الخدمات اللازمة، وليكونوا قادة في المستقبل. (عايش، 2009: 132)

أشار الزبيدي (2001) إلى أن الإدارة المدرسية هي مجموعة من العمليات التنفيذية والفنية التي يتم تنفيذها عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني بقصد توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي الذي يساعد على حفز الهمم وبعث الرغبة في العمل النشط المنظم، فردياً كان أم جماعياً، من أجل حل المشكلات وتذليل الصعاب حتى تتحقق أهداف المدرسة التربوية والاجتماعية كما ينشدها المجتمع(عايش، 200ر 0: 50)، وفي هذا التعريف إشارة إلى المهام الرسمية التنفيذية لمدير المدرسة كموظف إداري وهي العمليات التنفيذية، والمهام القيادية لمدير المدرسة كقائد وهي العمليات الفنية، كما أن هذا التعريف استخدم مهام القائد التحويلي كالتأثير المثالي في إشارته إلى العمل الجماعي التعاوني، والحفز الإلهامي حين ذكر حفز الهمم، والاستثارة الفكرية التي سماها حل المشكلات وتذليل الصعاب.

كما حدد (عطوي، 2010) مجموعة من الكفايات الإشرافية لمدير المدرسة، والتي يهدف من خلالها إلى تحسين العملية التعليمية وتطويرها، ومن بين هذه الكفايات نذكر:

- تنمية المعلمين: مساعدة المعلمين على النمو وادراك أدوارهم المتغيرة.
- التغيير والتطوير: وضع إستراتيجية مناسبة لإحداث التغيير والتطوير التربوي.
- كفايات العلاقات العامة: كسب تأييد الأفراد والعمل معهم لتطوير العمل المدرسي (عطوي، 2010: 256).

تشير هذه الكفايات إلى أنها مطابقة في مفهومها لأبعاد القيادة التحويلية، فكفاية تنمية المعلمين تتطابق مع الحفز الإلهامي الذي يستثير حب التحدي لدى المعلمين ويجعلهم يعملون بروح الفريق ويلزمون أنفسهم بإنجاز أدوارهم بحماسة ودافعية عالية، وتتطابق كفاية التغيير والتطوير مع الاستثارة الفكرية التي يسعى من خلالها المدير إلى دعم الأفكار

الإبداعية في العمل، وتشجيع المعلمين على المشاركة بالحلول الإبداعية، كما تتطابق كفاية العلاقات العامة مع الاعتبارية الفردية التي تهدف إلى كسب ثقة المعلمين والاهتمام بحاجاتهم.

وحدد كل من "رو و دريك" (Roe & Drake)، مهام مدير المدرسة في المهام الإدارية مثل: إعداد السجلات المدرسية، ومتابعة سير العمل، والإشراف على حفظ النظام، وإعداد الجداول الزمنية، ومراقبة برامج وإجراءات التدريس. أما "بلومبرج و جرينفيلد" (Blum) فقد حددا مهام مدير المدرسة في المهام القيادية أهمها:

- تحفيز المعلمين للعمل بأقصىي جهد.
- العمل مع الأساتذة على تطوير وتنمية وتحسين الأنشطة المدرسية.
- إشراك الأساتذة في وضع خطط تقويم وتسجيل التقدم الدراسي للتلاميذ.
 - تشجيع الدراسات المستمرة لتطوير المناهج وأساليب التدريس.
 - إتاحة الفرصة أمام النمو المهنى للأساتذة.
 - التقويم والتوجيه المستمر للأساتذة. (الأغبري، 2000: 143)

ووصف "الهواري" في كتابه (ما بعد المدير الفعال؟ القائد التحويلي) نمط تفكير القائد التحويلي أنه :صاحب رؤية واضحة، يرى شيئاً بعيداً برؤية جديدة، صاحب رسالة ينقل تابعيه نقلة حضارية، أهدافه عالية، والمعايير التي يطلبها مرتفعة، قدوة، يقلده الناس وتحب أن تنتمي إليه، ذو مستوى عال من التعبير الانفعالي، ذو ثقة عالية، وإحساس عالِ بالذات، وإصرار ذاتي عالي، ذو حضور بدني ديناميكي ونشاط واضح، يستنير ويوضح المشاعر بين التابعين ويقدم لهم حلولاً جذرية وأحياناً حلولاً متطرفة لمشاكلهم، ذو جاذبية شخصية موجهة ذاتياً نحو المجموعة، يناقش ويحاور، يستخدم كل الأساليب الإلهامية، ليستثير تابعيه

عقلياً، ويشجعهم على إعادة دراسة أهدافهم وذلك بتقديم رؤى وأهداف ووسائل وبدائل جديدة. (خلف، 2010: 29)

كما وصف (الأغبري، 2000) مدير المدرسة الناجح بأنه القائد التربوي الواعي والمدرك لدوره ومركزه، والذي يحاول التجديد والتطوير في إطار عمله دون التسليم بالتنفيذ الرتيب، والذي يحرص على تكوين علاقة مهنية وإنسانية بينه وبين الأساتذة تستند على التعاون والاحترام والثقة المتبادلة، والذي يعطي للأساتذة هامشاً من الحرية ليساعدهم على تنمية وتطوير مستوى أدائهم. (الأغبري، 2000: 140).

وذكرت (عيسى، 2008) مجموعة من الاستراتيجيات يستخدمها المديرون التحويليون بالمدرسة لخصتها في مايلي:

- الزيارة اليومية للفصول الدراسية، وتشجيع الأساتذة على زيارة بعضهم في الفصول.
- مشاركة كل أعضاء فريق العمل بالمدرسة في تداول الأهداف والأفكار والمعتقدات والتصورات في بداية كل عام.
- مساعدة الأساتذة على العمل بشكل أكثر بالبحث عن تفسيرات مختلفة ، وفحص الافتراضات، ووضع المشاكل الفردية في منظور أوسع للمدرسة ككل ، وتجنب الالتزام بالحلول المقدمة مسبقاً ، أو الحفاظ على عمل المجموعة وعدم فرض التصور الخاص بالمدير.
- مشاركة السلطة من خلال استخدام فرق بحثية إجرائية وفرص لتحسين وتطوير المدرسة، وإعطاء كل فرد مسئوليات ، وشمول فريق العمل في وظائف أكثر مسئولية ، وبالنسبة
- تحديد الأشياء الجديدة والتعرف على أداء فريق العمل وأداء التلاميذ المساهمين في تحسن المدرسة.

- القيام بمسح لرغبات واحتياجات العمل وتقبل اتجاهات وفلسفات الأساتذة واستخدام الإنصات النشط الايجابي والعناية بالآخرين.
- السماح للأساتذة بتجريب الأفكار الجديدة ومناقشة الأبحاث معه، وطرح الأسئلة للتفكير فيها.
- جعل الأساتذة مسؤولين عن كل التلاميذ وليس عن فصولهم فقط . (عيسى، 2008: 37)

خلاصة الفصل:

اهتم هذا الفصل بمتغير القيادة التحويلية، وتمهيداً لذلك تم التطرق إلى مفهوم القيادة، والتي توصف بأنها التأثير الذي يمارسه القائد على أعضاء الجماعة قصد تحقيق أهداف الجماعة، كما تم التطرق إلى مفهوم الإدارة والعلاقة بينها وبين القيادة، مع الإشارة إلى ضرورة التكامل بين المفهومين في البحث الحالي الذي يعتبر مدير المدرسة قائداً تربوياً يؤثر على نشاط الأساتذة من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

كما تم عرض أهم نظريات القيادة وهي نظرية الوراثة، ونظرية السمات، ونظرية الأنماط القيادية، ونظرية الشبكة الإدارية، ونظرية البعدين، والنظريات الموقفية، ونظرية القيادة القيادة التبادلية، ثم التفصيل في نظرية القيادة التحويلية التي تعتبر من النظريات الحديثة في القيادة، وهي القيادة التي تضع رؤية واضحة للمؤسسة، وتعمل على إيجاد أنظمة جديدة تتوافق مع متطلبات المستقبل، وإيجاد ظروف عمل منتجة، مع تنمية مهارات العاملين بشكل مستمر، وتصميم البناء التنظيمي للمؤسسة ليكون مناسباً للتغير المستمر، وتشجيع التعليم والتكيف السريع، كما تم أيضاً التطرق إلى أبعاد القيادة التحويلية المتمثلة في التأثير المثالي، والحفز الإلهامي، والاستثارة الفكرية، والاعتبارية الفردية، مع تحديد أهداف القيادة التحويلية، ووصف سلوك مدير المدرسة كقائد تحويلي.

الفصل الرابع

قيم العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي

- تمهید
- 1- مفهوم القيم
- 2- القيم وبعض المتغيرات الأخرى
 - 3- نظريات اكتساب القيم
 - 4- أهمية القيم
 - 5 قيم العمل
 - 6- مصادر اكتساب قيم العمل
 - 7- تصنيف قيم العمل
 - 8- العوامل المؤثرة في قيم العمل
 - 9- قياس القيم
 - خلاصة الفصل

- تمهید:

يتناول هذا الفصل متغير قيم العمل، وفيه تم تحديد مفهوم القيم بصفة عامة وبعض المفاهيم المشابهة لها مثل الاتجاهات، والدوافع، والاهتمامات، وتحديد مصادر القيم، والنظريات التي تفسر عملية اكتساب القيم، مع عرض أهمية القيم وطرق قياسها، ثم الانتقال إلى مفهوم قيم العمل، وتصنيفاتها المختلفة، وكذا العوامل المؤثرة على قيم العمل.

1- مفهوم القيم:

قبل التعرف على المفهوم النفسي القيم يجب الإشارة إلى المفهوم اللغوي، فالقيمة لغة: هي جمع (قِيَم) من الفعل (قَامَ) بمعنى الثمن الذي يعادل المتاع، ويُقال: قَوَّمَ المتاع أي جعل له قِيمة معلومة، و(القَيِّم) هو كل ذي قيمة، فيُقال كتاب قَيِّم، أي ذو قيمة، وقَامَ بمعنى ثبت ودام، والقييم بمعنى مستقيم فيُقال أَمرٌ قَيِّم أي مستقيم، والدين القَيِّم أي المستقيم، ووردت القييمة في "كتاب العين" بمعنى ثمن الشيء بالتقويم.

وتستخدم القِيمَة في اللغة الفرنسية بلفظ(Valeur)، وفي اللغة الانجليزية بلفظ (Value) وهي كلمة لاتينية الأصل من الفعل (Valeo) بمعنى "أنا قوي"، "أنا في صحة عالية" بمعنى الفعالية والتأثير والقوة والشجاعة، فهي كلمة تدل على صفة شخصية تعير صاحبها مقاماً مرموقاً في مجتمعه. (ميمون، 1980: 28)

أما الصطلاعاً: استخدم مفهوم القيمة في الدراسات الاجتماعية في منتصف القرن العشرين، فقد نشر "مكرجي" (Mukerjee) سنة 1949 كتاباً بعنوان "البناء الاجتماعي للقيم"، واهتم "دوركايم" (Durkheim) بموضوع القيم في حديثه عن القيم الأخلاقية، واعتبر القيم شرطاً ضرورياً لوجود القواعد الأخلاقية. (الصعب، 2009: 15)

وفي علم النفس بشكل خاص ظهر مفهوم القيم في دراسات "ثيرستون" (Thurston) الذي قدم تصوراً لمعالجة القيم في إطار المنهج العلمي، و "سبرانجر" (Spranger) صاحب نظرية الأنماط التي ترى أن الناس يتوزعون بين ستة أنماط حسب القيمة السائدة لديهم وهي القيم النظرية، والجمالية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية والدينية. (خليفة، 1992: 14).

فالقيم هي موجهات سلوكية كامنة نحو الحياة، تنطوي عليها الاتجاهات وأنماط السلوك، وترتبط بالخبرات الحياتية التي نعيشها، وهي الأسس التي يعتمد عليها صنع القرارات المرتبطة بالسلوك في شتى مناحي الحياة، وهي وازع داخلي يوجه الفرد للقيام بنمط سلوكي معين يتماشى مع متطلبات الحياة، ومع الظروف التي يتعرض لها الفرد، وتنعكس القيم على السلوك اللفظي والعملي. (عبد الجبار يوف، 2012: 10)

ويرى (إميل دور كايم) أن القيم نتاج اجتماعي لعوامل اجتماعية. ويعتمد النظام الأخلاقي على البناء الاجتماعي للمجتمع الذي يوجد في إطاره، وأن هذا البناء هو الذي يحدد ما هو مرغوب فيه اجتماعياً. (البوسعيدي، 2012)

كما يرى "شوارتز و بلسكي" (Schwartz & Bilsky) أن القيم هي "عبارة عن مفاهيم أو تصورات للمرغوب، تتعلق بضرب من ضروب السلوك، أو غاية من الغايات، وتسمو على المواقف النوعية، ويمكن ترتيبها حسب أهميتها النسبية" (خليفة، 2000: 123)

ويرى (ماكس فيبر) أن القيم هي اختيارات فردية حرة، تحددها أفكار وتصورات الجماعات، وتكون هذه الاختيارات مشروطة بشروط اجتماعية. (الصعب، 2009: 15)

أما (المالكي، 1430هـ) فيرى أن القيمة هي ما يعتبره الفرد مهماً وذا قيمة في حياته، ويسعى دائماً إلى أن يكون سلوكه متسقاً ومتوافقاً مع ما يؤمن به من قيم.

وتعرّف (حنان زقوت، 2000) القيم بأنها مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته يراها جديرة بتوظيف إمكاناته. (الصعب، 2009: 17)

في حين يرى (سميث) أن القيمة تطلق على كل ما هو جدير باهتمام الفرد لاعتبارات مادية أو معنوية أو اجتماعية أو أخلاقية أو دينية أو جمالية(جابر ولوكيا، 2006: 161)

ويعرفها (حمادات، 2008) بأنها المعتقدات التي يعتقد أصحابها بقيمها ويلتزمون بمضامينها.

وأورد (الصرايرة وآخرون، 2009) مجموعة من التعريفات لمفهوم القيمة نذكر منها: تعريف "باكمان": هي أفكار حول ما هو مرغوب فيه، أو غير مرغوب فيه من الأمور، ويشترك فيها أعضاء جماعة أو ثقافة معينة.

تعريف "بري Perry": هي الاهتمام بأي شيء، فإذا كان أي شيء موضوع اهتمام، فإنه حتماً يكتسب قيمةً.

تعريف "الصرايرة وآخرون": هي تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، وتعد المعيار الذي في ضوئه يمكن الحكم على خيرية الخيّر وحسن الحسن، وقبح القبيح، وما يجوز وما لا يجوز، وما هو مرغوب فيه أو غير مرغوب، وغير ذلك مما تبتدعه الجماعة لنفسها، ليربط بين أفرادها، ويقيم بينهم رأياً عاماً له أسس ثابتة ومستمرة نسبياً ليحكم تصرفاتهم ويظهر كيانهم. (الصرايرة وآخرون، 2009:

من خلال ما تم عرضه حول مفهوم القيم، يمكن التمييز بين منظورين لمفهوم القيم، الأول هو المنظور الاجتماعي، الذي يرى أن القيم تتحدد من خلال الحسن والسيئ، أو

المقبول وغير المقبول، أما الثاني فهو المنظور الفردي، الذي يعتبر أن القيم تتحدد من خلال معتقدات الأفراد واهتماماتهم ورغباتهم.

في هذا السياق أشار (خليفة، 1992: 34) إلى أن علماء الاجتماع يهتمون بدراسة القيم الجماعية باعتبار الجماعة هي بؤرة اهتمامهم، أما علماء النفس فيدرسون القيم الفردية باعتبار الفرد هو بؤرة اهتمامهم.

2- القيم وبعض المتغيرات الأخرى

اختلف الباحثون في تحديد طبيعة القيم ومكوناتها، فمنهم من يعتبرها اتجاهات، ومنهم من يعتبرها اتجاهات، ومنهم من يعتبرها أحكاما تفضيلية، وقد تعود صعوبة تحديد القيم إلى التداخل بين مفهوم القيمة ومفهوم الاتجاه، والمعيار والدافع والمئل وغيرها.

1-2 القيم والاتجاهات: لقد اختلفت الآراء حول التمييز أو التوفيق بين القيم والاتجاهات فهناك من يرى أنهما مفهومان متداخلان وهناك من يرى أن الاختلاف بينهما واضح.

فقد تعامل "روكيش" (Rokeach,1973) مع نسق القيم على أنه عبارة عن مجموعة الاتجاهات المترابطة فيما بينها، وتنتظم في شكل بناء متدرج، وأشار إلى أن نسق الاعتقاد اللاعتقاد يعتبر نسقا شاملا للاتجاهات والقيم وأنساق القيم. (خليفة، 2000: 124)، فهو في هذا المفهوم يشير إلى تكامل القيم والاتجاهات وحاجة كل منهما إلى الآخر.

كما أن كل من الاتجاهات والقيم تتميز بالثبات النسبي، وكلاهما تحدد استجابات الفرد حيال بعض الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار، وتوجه سلوك الفرد في موافق معينة، كما أن كلاهما حالات مكتسبة من حالات الدافعية، كما أن كلاهما قابلة للتعديل والتغيير. (جابر ولوكيا، 2006: 163).

•

غير أن (نشواتي، 1996) أشار إلى أن القيم تتميز عن الاتجاهات بكونها أكثر عمومية وتجريداً وشمولاً، فهي لا تتحدد بموضوعات على نحو مباشر، بل تتحدد بمثل مجردة تتجاوز الأوضاع أو الحالات الجزئية، كما أنها أكثر ثباتاً من الاتجاهات وأقل تغييراً منها، كما أنها تنطوي على جانب تفضيلي أخلاقي، غير أن الاتجاهات قد تكون سلبية. (نشواتي، 1996: 480).

2-2 القيم والدوافع: اختلفت الآراء حول مدى الاتفاق أو الاختلاف بين مفهومي الدافع والقيمة، فقد اعتبر "ماكليلاند" الدافع للإنجاز بمثابة قيمة، وتوصل ولسون" في دراساته إلى أن هناك ارتباطاً مرتفعاً بين الدافع للأمن وقيمة الأمن القومين كما يتعامل "فيذر" مع القيم على أنها مرادفة للدوافع، فقد عرّف القيم بأنها "بناء مترابط يتضمن الوجدان والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد، وأنها تتكون مما يراه الفرد حسناً أو سيئاً" ويتفق هذا مع النظرية المعرفية الدافعية التي ترى أن دوافع الأفراد نحو الموضوعات والأنشطة في موقف معين تكون مختارة حسب رغبتهم لما هو مفضل أو غير مفضل من هذه الموضوعات أو الأنشطة، فيحاولون الوصول إلى ما هو إيجابي وتجنب ما هو سلبي. (خليفة، 1992: 36)

غير أن هناك آراء أخرى ميزت بين القيمة والدافع، فقد أشار (خليفة، 1992: 37) إلى أن الدوافع هي مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين، أما القيم فتعتبر نظاماً من الضغوط والأفكار والتصورات لتوجيه السلوك، وتأويله، وإعطائه معنى وتبريراً معيناً، أي أن الدافع هو حالة توتر داخلي يعمل على توجيه السلوك، أما القيمة فهي التصور القائم خلف هذا الدافع.

2-3- القيم والاهتمامات: يرى (فرونديزي Frondizi) أن القيم هي ما نفضله ونرغبه، ويمثل مركز اهتمامنا، وأن الرغبة والاهتمام هي خبرات للقيم، كما تعامل (ألبورت وفيرنونAllport & Vernon) مع القيم على أنها مرادفة للاهتمام، وأن القيم هي اهتمامات معينة نحو أشياء أو مواقف أو أشخاص.

غير أن (أيزنك Eysenck) اعتبر أن الاهتمام هو الميل نحو ما يشعر الفرد بجاذبية نحوه، وأن القيم هي آراء وتفضيلات تتصل بموضوعات اجتماعية، كما تتميز الاهتمامات عن القيم، بكونها أحد المظاهر العديدة للقيم، وتساعد في توجيه الفعل وتحقيق الذات، وأن مفهوم الاهتمام أضيق من مفهوم القيمة. (خليفة، 1992: 39)

3- نظريات اكتساب القيم:

1-3 القيم من منظور التحليل النفسى:

ترى مدرسة التحليل النفسي أن عملية اكتساب الأخلاق والقيم، تبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكتسب الطفل أنا أعلى، من خلال التوحد مع الوالدين، إذ يقوم الوالدان بتعليم الطفل القواعد الأخلاقية، والقيم، والمثل العليا، ويحدث ذلك عن طريق استحسان أو انزعاج الوالدين مما يفعله الطفل، ومنه يتكون لدى الطفل نظام من القيم والقواعد الأخلاقية، والتي سماها "فرويد" بالأنا الأعلى. (العتوم، 2004: 268)

2-3 القيم من المنظور السلوكي:

يرى أصحاب النظرية السلوكية أن القيم نتاج لعمليات التعلم، وتحكمها مجموعة المبادئ السيكولوجية التي تحكم أشكال التعلم الأخرى، أي أن الفرد يتبنى قيمة معينة بالملاحظة والتقليد، أو نتيجة التعلم الإشراطي من خلال تأثير عمليات التعزيز والعقاب، حيث يعمل التعزيز على تقوية القيم المرغوبة، ويؤدي العقاب إلى إضعاف القيم غير المرغوبة. (نشواتي، 1996: 480).

وهذا ما يبرر إمكانية تغيير القيم عن طريق التعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي.

3-3- القيم من المنظور المعرفى:

تؤكد النظرية المعرفية على أن القيم تنشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية وقدراته العقلية، وأن تطور القيم وتغيرها ناتج عن تغير الأبنية المعرفية. (بوعطيط، 2012: 98).

إن عملية اكتساب القيم هي عملية إصدار أحكام ترتبط ارتباطًا وثيقًا بنمو التفكير عند الطفل، واكتساب القيم من وجهة النظر المعرفية ليست محاكاة لنموذج اجتماعي، أو تكيفاً للسلوك الأخلاقي بمقتضى المثيرات البيئية، أو الإذعان لقواعد معينة، وإنما تؤكد أن الخُلق ينشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية، وقدراته العقلية، ويعتبر "بياجيه "من أوائل أصحاب هذه النظرية حيث أبدى اهتمامًا في بعض دراساته بنمو حكم الطفل الأخلاقي، وطريقته في التفكير حول الأسئلة التي تتعلق بالصواب والخطأ وفهمه للقوانين الاجتماعية، وقام (كولبرج Koulberg) وتلامذته ببناء نظرية تفصيلية مستخدمًا أسلوب بياجيه نفسه، وحدد في نظريته مراحل النمو التي يمر بها الطفل، والبناءات المعرفية المتضمنة في نمو التفكير الأخلاقي. (عياد، 2011: 55)

3-4- القيم من المنظور الإسلامي:

يعتبر الدين الإسلامي مصدراً للقيم الإنسانية، إذ يتعامل علماء المسلمين مع القيم تحت موضوع الأخلاق، أو الآداب، أو الفضائل، ومصدر القيم في الإسلام هو القرآن والسنة، لذا تتميز القيم الإسلامية بالثبات، والشمولية، والتوازن. (الصعب، 2009: 21)

يعمل الدين الإسلامي على تنشئة الإنسان وفق مجموعة من القيم قد تضمنها الدين ودعا إليها، ومصدر هذه القيم الإسلامية هو الله سبحانه وتعالى الذي ألزمنا بمجموعة من الأوامر والنواهي يتمثل فيها الخير والشر، ويقول "ابن تيمية" إن القيم التي أتى بها الدين الإسلامي ثابتة، ولا تتعارض مع العقل أو تنافيه، بشرط أن يتخلى العقل عن هواه وغروره،

والقيم الإسلامية قيم مرتبطة بالإنسان حيث إنه يتكون من مادة وروح كالتوحيد والتقوى والعدل والرحمة وغيرها، والإسلام يفسح المجال للتغيير والتطور الذي يحدث باختلاف الأزمنة والبيئات، ومن ثم كانت قيم الإسلام قيمًا مرنة تقبل كل تغير في التفصيلات والفروع شريطة ألا يكون ذلك مدعاة لتحطيم القيم الثابتة. (عياد: 2011: 54)

4- أهمية القيم:

إن الاهتمام بدراسة القيم في العلوم النفسية والاجتماعية راجع لأهميتها في توجيه سلوك الفرد والجماعة، باعتبارها الإطار المرجعي للسلوك، فقد وصف (المالكي، 1430هـ) القيم بأنها توفر إطاراً مهماً لتوجيه سلوك الأفراد والجماعات وتنظيمه داخل المنظمات وخارجها، إذ تقوم بدور المراقب الداخلي الذي يراقب أفعال الفرد وتصرفاته.

وقد ذكر (الصعب، 2009) أهمية القيم بالنسبة للفرد والمجتمع نلخصها في ما يلي:

- تساعد القيم على التنبؤ بسلوك الفرد في المواقف المختلفة.
- إن استجابة الفرد لموقف معين أو حكمه على قضية ما يرتبط بالقيم التي يتبناها.
- القيم هي قوة تدفع الفرد لأداء عمله على أحسن وجه وبذل كل الجهد والوقت لإنجازه.
 - تحفظ القيم للمجتمع تماسكه وتحدد له أهدافه ومُثله العليا ومبادئه.
 - تعمل القيم على توجيه الفكر نحو غايات محددة.
 - تساهم في تنمية المجتمع، فالقيم العلمية كالتفكير والتخطيط والطموح والاجتهاد هي السبيل إلى تنمية المجتمع.
- تدعو القيم الإيجابية إلى تعاون المجتمعات ونبذ العنف والصراعات. (الصعب، 2009: 18)

5- مفهوم قيم العمل:

ظهرت قيم العمل بظهور الإنسان على الأرض، وتنوعت طبقاً لتفاعلاته الاجتماعية، وارتبط مفهوم العمل بتعاليم الدين، فالعبرانيون يعتبرون العمل الشاق عقاب فرضه الإله على الإنسان للتكفير عن خطيئة آبائه، وأن العمل الإنساني هو هدف ديني ودنيوي يسعى إليه الإنسان، أما النظرة المسيحية للعمل فقد توافقت مع النظرة العبرانية، إلا أنها أضافت أن العمل ضرورة أساسية لصحة الروح والجسد، ولم يكن العمل في الديانة المسيحية يرتبط بالعائد المادي، باعتبار حب المال أساس لظهور الشرور والآثام، أما الدين الإسلامي فقد اعتبر العمل ضرورة لقيام الدين وتأدية العبادات، ودعا القرآن الكريم للعمل والسعي، وأرسى قيم العمل ودعا لتطبيقها، وارتبط العمل بالإنقان والتضامن الاجتماعي. (عابد، 1436: 25)

لقد كانت أولى الاهتمامات بقيم العمل كمفهوم نفسي واقتصادي في الأدب الإداري الغربي، فالقناعة بالتخلق بقيم العمل وازدياد تأثيرها على سلوك العمال، يزيد من تمسكهم بالمؤسسة التي يعملون بها، وفيما يلي بعض التعريفات الخاصة بقيم العمل:

المجموعة الأولى:

عرّف (المصري، 1976) قيم العمل بأنها مجموعة القواعد والأسس التي يجب على المهني التمسك بها والعمل بمقتضاها ليكون ناجحاً في تعامله مع الناس، ناجحاً في مهنته مادام قادراً على اكتساب ثقة زملائه ورؤسائه ومرؤوسيه. (حمادات، 2006: 32)

وعرفها (بولقواس، 2012) أنها مجموعة المبادئ التي تسير سلوك العامل وتوجهه بطريقة موضوعية غير متحيزة، وتشكل له معيار يحكم على أساسه بصواب أو خطأ سلكه تجاه ممارسته لنشاط معين في المؤسسة.

وعرفها (عرفة، 1432) بأنها مجموعة المفاهيم والمبادئ والأخلاقيات التي تنظم إرادة الفرد وطاقاته نحو العمل، مراعياً في ذلك الشروط اللازمة لجودة الأداء والوفاء باحتياجات المجتمع متطلبات تنميته. (عابد، 1436: 23).

المجموعة الثانية:

عرّف "فلكس" (Felix, 1984) قيم العمل بأنها مجموعة مبادئ مدونة أو غير مدونة تأمر أو تنهي عن سلوكيات معينة تحت ظروف معينة، وهي انعكاس للقيم التي يتخذها الفرد معايير تحكم سلوكه. (حمادات، 2006: 32)

وترى (علام) أن مفهوم قيم العمل يشير إلى الموجهات السلوكية (اتجاهات، معتقدات، تفضيلات، وأولويات) للفرد أو الجماعة في كل الأنشطة التي تتصل بأي شكل من أشكال العمل، وليس قاصراً على نشاط مهني معين، وترتبط قيم العمل بالسلوك المفضل أو غير المفضل اجتماعياً (قيم التحلّي، وقيم التخلّي). (عبد الجبار يوسف، 2012: 24)

وعرّفها (عبد الرحيم، 2014) بأنها مجموعة المعايير والمبادئ الحاكمة لدى الفرد، التي تشكل قناعاته بأهمية وقيمة العمل، على مستواه الشخصي وعلى مستوى المنظمة.

وعرفها "موتاز" (Mottaz, 1986) بأنها تشير إلى الأهمية النسبية للعائدات والمكاسب الضمنية والصريحة التي يجنيها الفرد من خلال ممارسته للعمل، ومن خلال رؤيته الذاتية لهذا العمل. (حسن وبشارة، 2011).

كما عرّفها كل من (علام وزايد، 1412) أنها مجموعة الموجهات السلوكية التي تحدد سلوك الفرد داخل عمله، وفيما يتعلق بالنشاط المهني الذي يمارسه، فالأفراد عندما يختارون أعمالهم، وعندما يحددون أهداف هذه الأعمال ووظائفها بالنسبة لهم، وعندما ينجزون هذه الأعمال فإنهم يسلكون في ضوء محددات قيمية. (عابد، 1436: 23)

تميز مجموعة التعاريف التي تم عرضها بين اتجاهين، الاتجاه الأول يعرّف قيم العمل على أساس أنها القيم التي تفرضها مؤسسة العمل (المنظمة)، والتزام العامل بقيم العمل يتحدد بمدى التزامه بقيم المؤسسة التي يعمل بها، أما الاتجاه الثاني فيرى أن قيم العمل هي المعتقدات التي يحملها الفرد والتي توجه سلوكه المهني.

مصادر اكتساب قيم العمل: -6

تعتبر قيم العمل نتاجاً لعملية التعلم، فالفرد يكتسبها كما يكتسب أنماط السلوك الأخرى، عن طريق الملاحظة والتقليد من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به، وقد يكون من خلال التعزيز أو العقاب، ويمكن تلخيص مصادر اكتساب قيم العمل فيما يلى:

- الأسرة: تتمثل قيم العمل في مجموعة المفاهيم والمبادئ والأخلاقيات التي تنظم إرادة الفرد وطاقاته نحو العمل، غير أنها تتأثر بقيم الفرد بصفة عامة، مثل القيم الأخلاقية، والقيم الاجتماعية، والقيم الثقافية، وهذه القيم تتكون منذ المراحل العمرية الأولى.

وتعتبر الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تساهم في إكساب الأبناء قيمهم، فهي التي تحدد لهم ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون، والطفل في المراحل العمرية المبكرة يفتقر إلى إطار مرجعي واضح من الخبرات، فهو يسلك بطريقة غير أخلاقية لعدم قدرته على التمييز بين الصواب والخطأ، وتساهم الأسرة في نمو أخلاقه وتكوين قيمه واتجاهاته، وعاداته الاجتماعية، فهي التي تمده بالرصيد الأول من هذه القيم والاتجاهات والعادات، وتوجه سلوكه وتصرفاته. (عياد، 2011: 45)

إن الفرد عادةً ما ينقل سلوكه الذي ورثه من أسرته إلى مكان عمله، ويعبر هذا السلوك عن واقع بيئته المعيشية وظروف حياته المادية، فالأسرة التي تربي أبناءها على المبادئ والمثل الدينية من صدق وأمانة واحترام، فإن هؤلاء الأبناء يظلون متمسكين بهذه المبادئ، والعكس بالعكس. (ذيب والسعود، 2014)

- الدين: تعتبر الأديان السماوية مصدرًا أساسيا للقيم ففي الإسلام مثلاً تأتي متمثلة في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وجميع القيم المستمدة من هذا المصدر هي قيم مطلقة، ومصدر سعادة للبشرية في الدنيا والآخرة، والقرآن الكريم كمصدر تشريع للدين الإسلامي يحتوي على النسق القيمي الإسلامي فهو الدستور الذي يجب أن نستند إليه في اشتقاق القيم. (عياد، 2011: 46)

كما أن الدين يشكل أهم مصادر قيم العمل، فالدين يحض على الاستقامة، والطاعة، ويحض على النزاهة في التعامل مع الآخرين، كما أنه المصدر الحقيقي للمسؤولية الشخصية التي تتبع منها الرقابة الذاتية، ويؤدي كل ذلك إلى دعم علاقات الصلة وتعزيز الثقة بين الرؤساء والمرؤوسين والمتعاملين مع المؤسسة. (ذيب والسعود، 2014).

ويرى (الطجم والسواط، 2003) أن قيم العمل يمكن اكتسابها من خلال:

- -التجارب الشخصية.
- التفاعل مع العمال الآخرين
 - التفاعل مع أفراد المجتمع
 - البيئة الخارجية
- -البيئة الثقافية العامة التنظيمية للمؤسسة بما فيها من قيم تنظيمية. (حسن وبشارة، 2011)

من خلال ما ذُكر حول مصادر اكتساب قيم العمل يمكن إسقاط ذلك على البيئة المدرسية، وذلك لتحديد المصادر التي يكتسب من خلالها أستاذ التعليم الابتدائي قيم العمل، حيث أن التجارب الشخصية هي الخبرة المهنية للأستاذ، أي أنه يمكن أن يغير قيمه، أو يكتسب قيماً جديدة بفعل الخبرة المهنية، كما أن تفاعله مع الزملاء أو مع الإدارة قد يعتبر

مصدراً لقيم العمل، فالإدارة الجيدة (من وجهة نظر الأستاذ) قد تجعله يعتنق قيماً إيجابية نحو العمل، والعكس إذا كانت الإدارة سيئة.

7- تصنيف قيم العمل:

يشير الأدب النظري إلى عدة تصنيفات لقيم العمل، وتختلف هذه التصنيفات باختلاف التوجهات النظرية والمنطلقات الفكرية، وفيما يلي تصنيفات لمجموعة من الباحثين يتفق بعضهم ويختلف بعضهم في التصنيف.

1-7 - تصنيف (جينزبرج Ginzburg): وتصنف قيم العمل على أساس تأثيرها على الرضا بأنها:

- العوامل الخارجية: وتتضمن المكافئات المادية والمعنوية
- العوامل الداخلية: وتتضمن الرضا الداخلي المتمثل في تحقيق الذات، الاستعداد، الميل، اللذة في العمل والنشاط لتحقيق هدف معين.

7-2- تصنيف (روزنبيرج Rosengerg): الذي اعتبر أن قيم العمل تتركب من:

- قيم داخلية: كالتعبير عن الذات
- قيم خارجية: وترتبط بالعائد المادي وعلاقات العمل
- قيم تجمع بين القيم الداخلية والخارجية والأهداف والاختيار المهني.

7-3- تصنيف الفلسفة البروتستانتية: صنفت قيم العمل إلى أربعة مكونات كما يلي:

- المكونات الداخلية لقيم العمل: وتشمل: الافتخار بالعمل، والاندماج في العمل، والفاعلية والنشاط.
- المكونات الخارجية لقيم العمل: وتشمل: الاتجاه نحو الكسب، والحاجة الاجتماعية للعمل

- الترقي للمستوى الأعلى: وهي الرغبة في البحث عن مستويات أعلى للعمل والمعيشة
 - المسؤولية تجاه العمل: ويقصد بها إدراك الفرد لضرورة اعتماده على نفسه في أداء الواجبات المكلف بها

7-4- تصنيف (علام وزايد): حيث شملت قيم العمل ثمانية أنماط هي: الفخر، والاندماجية، والأفضلية للعمل، والاقتصادية للعمل، والاجتماعية للعمل، والسعي للترقي، والانتماء للعمل، والدافعية للإنجاز.

- الفخر: تظهر هذه القيمة من خلال شعور العامل بالمسئولية تجاه العمل، ومدى الإشباع الذي يحققه الفرد من عمله، وانضباطه وحبه للعمل، وانشغاله به، ومدى تعلقه بالرموز التي تدل على عمله.
- الاندماجية: تظهر قيمة الاندماجية من خلال رغبة الفرد في تحسين أدائه المهني، ومدى تفاعله مع رؤسائه وزملائه، ورغبته في تطوير عمله وتصحيح أخطائه، ومدى ارتباطه بالعمل مقارنة بالأنشطة الأخرى.
- الأفضلية للعمل: تظهر أفضلية العمل من خلال طول ساعات العمل ودرجة أداء العمل، والطاقة التي يبذلها الفرد في العمل مقارنةً بالعائد المادي، ومدى تعلقه بالعمل واستغراقه فيه، ومدى التركيز في العمل في حضور الآخرين.
 - القيمة الاقتصادية للعمل: وتظهر من خلال اعتبار الفرد للعائد المادي من أولوية اهتماماته، ورغبته في زيادة دخله من العمل الإضافي، وإعطاء قيمة للأعمال ذات الدخل الأكبر، وتفضيل العائد المادي عن العائد الاجتماعي، ودرجة الرضا عن العمل، والوقت المبذول في العمل.

- القيمة الاجتماعية للعمل: وتشير إلى مدى ارتباط العمل بتحقيق المكانة الاجتماعية المتميزة والاستقرار الاجتماعي، ودور العمل في تحقيق احترام الأسرة والأصدقاء والجيران والمجتمع للفرد، ودور العمل في توطيد الروابط الاجتماعية وخلق مجالات جديدة للتفاعل، وخلق مستوى أفضل في الحياة.
- السعي للترقي: تظهر هذه القيمة من خلال محاولة الفرد الوصول إلى مكانة أفضل في العمل، وتفضيل العمل الذي يمنح فرص أفضل للترقية.
 - الانتماء للعمل: تظهر قيمة الانتماء للعمل من خلال مجموعة من القيم مثل الولاء، والتعاون مع الزملاء، وعدم إضاعة وقت العمل في الأمور الشخصية، والشعور بروح الجماعة أثناء أدء العمل، وحب العمل، والاستمتاع بأداء العمل.
- الدافعية للإنجاز: تظهر قيمة الدافعية للإنجاز من خلال نجاح الفرد في العمل، والعطاء، والمسؤولية، والإبداع، وحسن الأداء في العمل. (الصعب، 2009: 31)

8- العوامل المؤثرة في قيم العمل:

هناك العديد من العوامل والمتغيرات المؤثرة في القيم، وقد أورد (عياد، 2011) مجموعة من العوامل نذكر منها مايلي:

- التخصص الدراسي: يؤثر التخصص الذي يدرسه الفرد تأثيراً كبيراً في القيم التي يتبناها سواء كان هذا التخصص علميا أو أدبيا أو أي فرع من فروع العلوم الإنسانية أو العلمية، ويري (هانتلي، Hantly) أن هناك علاقة بين التخصص الدراسي والأنساق القيمية، فالمتخصصون في مجال الفيزياء يحصلون على درجة مرتفعة في القيم النظرية والجمالية والاجتماعية، وقد يرجع ذلك إلى اهتمامهم الأساسي بالبحث عن الحقيقة، أما المهندسون فتمثل القيم النظرية والسياسية والاقتصادية لديهم أهمية كبيرة، بينما رجال الأعمال يعطون

أهمية كبيرة للقيم الاقتصادية والسياسية، لأنهم يسعون دائمًا نحو الحصول على الفائدة والمكسب والقوة والسيطرة.

وقد دلت الكثير من الدراسات إلى تفوق طلبة القسم العلمي في القيم النظرية وتفوق طلبة القسم الأدبي في القيم السياسية والاقتصادية ومنها دراسة (العوضي،2005) ولعل ذلك يرجع إلى اهتمام طلبة القسم العلمي بالبحث عن الحقيقة، بينما يسعى طلبة القسم الأدبي للحصول على المكاسب والسيطرة.

- البيئة الأسرية: تتمثل البيئة الأسرية في مهنة الوالدين، والطبقة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد، ويرى (رايت، Raight) أن قيم الأفراد تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية التي ينتمون إليها، فالآباء من الطبقة المتوسطة يهتمون بغرس قيم الإنجاز والإبداع في أبنائهم، في حين لا يهتم الآباء من الطبقة الدنيا بذلك، وقد يرجع تباين القيم في جزء كبير منه إلى التباين الاقتصادي والاجتماعي، كما تحدده المهنة التي تؤهل صاحبها للاندراج في طبقة اقتصادية أو اجتماعية معينة، بغض النظر عن قومية هذا الفرد أو جنسيته، وقد أشارت دراسة (برلين وكوهين، Parleen &Kohen) إلى أن تباين قيم الأبناء يتأثر بمهنة الوالدين وطبقاتهم الاجتماعية أكثر من تأثره بمستوياتهم التعليمية، ولا تدل هذه النتائج على الدور الهام الذي تلعبه المهنة والمستوى الاقتصادي أو الاجتماعي في تباين قيم الأفراد على المستوى المجتمعي أو القومي فحسب بل تدل على أهمية هذا الدور على المستوى العالمي البغض النظر عن جنسيته أو قوميته.

- معايير الجماعة: تعتبر الجماعة التي ينتمي إليها الفرد من المنظمات الأولى التي تؤثر في القيم التي يعتنقها الفرد، بل إن الجماعة تعتبر من مصادر الرقابة على الفرد من حيث تطبيقه للقيم التي تعتنقها وتدعو إليها، حيث يعيش الفرد في عضوية جماعات متعددة في وقت واحد ولكل منها معاييرها الخاصة بها، مما يفرض عليه القيام بأدوار أو وظائف تختلف

باختلاف الجماعات التي ينتمي إليها، لذلك يجب الحكم على سلوك الفرد وتصرفاته في ضوء معايير جماعته المرجعية، وقد تبين أن الجماعة لها دور رئيس في تزويد الفرد بالقيم والمبادئ العامة الموجهة لسلوكه. (عياد، 2011: 48)

وبما أن الجماعة المدرسية لها معاييرها الخاصة، فهي ثؤثر على قيم العمل لدى المدرسين، ومن بين هذه المؤثرات البيئة المدرسية التي يعمل بها الفرد، فقد يعتنق الفرد نفس القيم التي يعتنقها زملاء العمل، أو الرؤساء.

9- قياس القيم:

تعتبر القيم موجهاً لسلوك الأفراد، ولها تأثير على عملية اتخاذ الفرد للقرار، فهي قابلة للقياس، ويمكن التعبير عنها بصيغ منطقية واضحة ومحددة، وتعمل مقاييس القيم على ملاحظة الفرق بين القيم اللفظية المقاسة، والقيم السلوكية الفعلية، ولقد تعددت الأساليب المعتمدة في قياس القيم، فهناك من يستخدم الملاحظة، وهناك من يستخدم المقابلة الشخصية، كما أنه هناك من يفضل المقاييس الكتابية لقياس القيم.

تتميز الملاحظة المنظمة بقدرتها على أن تطلعنا على مظهر السلوك دون إمكانية لتزييفه، وخاصة إذا أجريت دون علم الأفراد موضوع الدراسة، كما أنها تعتبر من أكثر الطرق ملاءمة خصوصاً إذا كانت العينة موضع الدراسة من الأطفال صغار السن ولا يمكنهم الوصف اللفظي لوقائع السلوك، وقد استخدمت الملاحظة أيضا كطريقة لدراسة السلوك الأخلاقي بشكل واضح في أعمال "جان بياجيه" و "كولبرج" وغيرهم من الباحثين المهتمين بدراسة سلوك الأطفال واتجاهاتهم).

كما أن المقابلة الشخصية تعتبر من أهم أدوات قياس القيم، وفيها يوجه الفاحص مجموعة من الأسئلة المفتوحة أو المغلقة للمفحوص، ويطلب منه الإجابة عنها شفوياً، ومن خلال الحوار والمناقشة والسؤال والجواب وتبادل الأفكار والآراء يحدد الفاحص مدى استجابة

المفحوص وموقفه من قيمة معينة، وقد استخدمت المقابلة الشخصية في العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت بقياس القيم ودراسة تطورها ونموها عند الأطفال. (خليفة، 1992: 58).

أما المقاييس فتصمم خصيصاً لقياس القيم والاتجاهات في موضوع قيمي محدد، ويتضمن المقياس مجموعة من العبارات التقريرية أو الإخبارية المصاغة إما بطريقة سلبية أو إيجابية ومرتبطة بالموضوع الذي يجري تقويمه، ويمكن أن تعرف بأنها مجموعة من المثيرات أعدت لقياس بعض العمليات العقلية والمثيرات والخصائص النفسية بطريقة كمية أو كيفية، وقد تكون المثيرات أسئلة شفوية أو تحريرية أو مواقف أو عبارات أو أشكال أو رسوم أو صور، ويعطي المقياس نوعاً من الدرجات أو يقدم تصنيفاً وصفياً أو يتضمنهما معاً، ومن هذه المقاييس مقياس دراسة الاختيارات، ومقياس القيم الشخصية، ومسح القيم "لروكيش، ومقياس "البورت وفرنون"، ومقياس "سوبر" لقيم العمل. (عياد، 2011: 58)

وهناك العديد من مقاييس القيم نذكر منها ما يلي:

- اختبار القيم لـ "Allport & Vernon": يستند هذا الاختبار إلى إطار مرجعي وضعه "Spranger"، الذي يرى أنه يمكن معرفة الأفراد من خلال التعرف على القيم الذاتية التي يؤمنون بها، ويندمجون في النشاط الذي يتصل بها. (محمود أحمد عمر وآخرون، 334).

يقيس هذا الاختبار ستة قيم هي: القيم النظرية، القيم الاقتصادية، القيم الجمالية، القيم الاجتماعية، القيم السياسية، والقيم الدينية، ويتكون من (45)سؤالاً موزعة على قسمين، يضم القسم الأول(30) سؤالاً ذات الاختيار من بديلين، ويضم القسم الثاني(15) سؤالاً بأربعة بدائل، حيث يشير كل بديل إلى قيمة معينة. ومن أمثلة بنود هذا الاختبار نذكر مايأتى:

- عندما تحضر احتفالا عظيما (دينيا أو علميا أو سياسيا). بماذا تتأثر؟

أ -بالزينات والأعلام.

ب -بقوة الجماعة وتأثيرها .

فالبديل الأول (أ) يعكس القيمة الجمالية، أما البديل الثاني (ب) فإنه يشير إلى القيمة السياسية.

- يحسن أن يقضى الشخص الذي يشتغل طوال أيام الأسبوع يوم عطلته الأسبوعية:

أ -في تثقيف نفسه بقراءة الكتب الحديثة.

ب -في السياحة والألعاب الرياضية.

ج -في حضور الحفلات الموسيقية.

د -في الاستماع إلى خطبة دينية .

يشير البديل (أ) إلى القيمة النظرية، ويشير البديل(ب) إلى القيمة السياسية، ويشير البديل (ج) إلى القيمة الجمالية، والبديل (د) إلى القيمة الدينية. (خليفة، 1992: 62)

- مقياس "سوبر Super" لقيم العمل:

اهتم "سوبر" بدراسة أهم الأبعاد الأساسية للقيم التي تشكل اتجاه الفرد نحو عمله ونحو المحيط المهني، وقد قام بتصميم هذا المقياس سنة (1954)، بهدف التعرف على القيم الأساسية المرتبطة بالعمل من خلال قياس (15)قيمة من قيم العمل وهي: الإبداع، الإنجاز، محيط العمل، علاقات الإشراف، نمط الحياة، الأمن، الإشراف على الآخرين، الجمال، المكانة، الاستقلالية، التنوع، العوائد الاقتصادية، المساعدة، الاستثارة الفكرية، الإدارة.

تتضمن كل قيمة ثلاثة بنود لقياسها يتدرج مستوى القيمة من مهم جداً إلى الأقل أهمية، ويطبق هذا المقياس بصورة فردية أو جماعية. (بولهواش، 2011: 73)

خلاصة الفصل:

استهدف هذا الفصل دراسة قيم العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وقبل التفصيل في قيم العمل كان من الضروري التعرف على مفهوم القيم بصفة عامة، وقد وصف الأدب النظري القيم بأنها مفاهيم أو تصورات للمرغوب، تتعلق بضرب من ضروب السلوك، أو غاية من الغايات، وتسمو على المواقف النوعية، ويمكن ترتيبها حسب أهميتها النسبية، وهي مجموعة من الأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف الاجتماعية، وتمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته.

كما تم التطرق إلى نظريات اكتساب القيم، حيث ترى نظرية التحليل النفسي أن عملية اكتساب القيم تبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة، فالطفل يكتسب الأنا الأعلى من خلال التوحد مع الوالدين، أي من خلال قبول ورفض الوالدين لما يفعله الطفل، أما النظرية السلوكية فتفسر عملية اكتساب القيم بأنها عملية تعلم، فالفرد يكتسب القيم من خلال عمليات التعزيز والعقاب، فالتعزيز يعمل على تقوية القيم المرغوبة، والعقاب يعمل على إضعاف القيم غير المرغوبة، في حين ترى النظرية المعرفية أن القيم تتشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية وقدراته العقلية، وتطور القيم وتغيرها هو نتاج تغير البناء المعرفي.

كما تم الإشارة إلى أهمية القيم باعتبارها موجهاً لسلوك الفرد والجماعة، وباعتبارها الإطار المرجعي والمراقب الداخلي لسلوك الفرد وتصرفاته، كما تعرض الجزء الثاني من هذا الفصل إلى موضوع قيم العمل، من خلال تعريف قيم العمل على أنها مجموعة القواعد والأسس التي يجب على العامل التمسك بها والعمل بمقتضاها ليكون ناجحاً في تعامله مع الناس وناجحاً في مهنته، وبعدها تم الانتقال إلى بعض مصادر اكتساب قيم العمل والمتمثلة في الأسرة، والدين، والتجارب الشخصية، والتفاعل مع زملاء العمل، والبيئة الخارجية، والبيئة النائسية للمؤسسة.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للبحث

- تمهید
- 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
 - 2- عينة الدراسة الاستطلاعية
- 3- وصف وتقدير الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية
 - 1-3- استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية
 - 2-3- مقياس القيادة التحويلية
 - 3-3 مقياس قيم العمل
 - 4- نتائج الدراسة الاستطلاعية
 - 5- منهج البحث
 - 6- مجتمع البحث
 - 7 عينة البحث
 - 8- أساليب المعالجة الإحصائية

- تمهید:

يتناول هذا الفصل إجراءات الدراسة الاستطلاعية وإجراءات الدراسة الأساسية، من خلال تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية وكيفية اختيارها وخصائصها، ووصف أدوات البحث ودراسة خصائصها السيكومترية بعد تجريبها على العينة الاستطلاعية، ثم الانتقال إلى الدراسة الأساسية وتحديد منهج البحث، ومجتمع البحث، والعينة المستخدمة، مع تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث.

1 - أهداف الدراسة الاستطلاعية

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الاحتكاك بعينة مشابهة لعينة البحث، من أجل التعرف على الصعوبات التي يمكن أن يواجها أفراد العينة أثناء الاستجابة على أدوات البحث، أو الصعوبات التي يمكن أن يواجها الباحث أثناء تطبيق البحث.

- التحقق من صلاحية أدوات البحث من حيث الصدق والثبات ومدى وضوح العبارات والتعليمات، ومدى قدرتها على تحقيق أهداف البحث.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية

تم اختيار مقاطعتين من مقاطعات مدينة ورقلة المقدر بأثني عشرة (12) مقاطعة تربوية، وهي مقاطعة (ورقلة 05) التي تضم (89) أستاذاً منهم (20) ذكراً، ومقاطعة (الرويسات02) التي تضم (90) أستاذاً منهم (19) ذكراً.

تم توزيع (120) نسخة من أدوات البحث، واسترجعت (100) نسخة فقط تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية حسب التواريخ الآتية:

مقياس قيم العمل: من 21فيفري إلى 13مارس 2016

استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية ومقياس القيادة التحويلية: من 02 إلى10 أفريل 2017.

3- وصف وتقدير الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الاستطلاعية:

1-3 استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية:

قام (زيدان، 1981) بتحليل نتائج مجموعة من الدراسات التي اهتمت بالكفاية الإنتاجية للمدرس، وحدد ثلاثة معايير للكفاية الإنتاجية للمدرس وهي: معيار الإنتاج ويقصد به ما تعلّمه التلميذ وحصّله، ومعيار العملية والتفاعل ويقصد به الحكم على فاعلية المعلم من خلال سلوكه داخل الفصل وتفاعلاته مع التلاميذ، أما المعيار الثالث فهو معيار التنبؤ وهو الحكم على نجاح المدرس من خلال قدراته العقلية، والدرجات العلمية التي حصل عليها، ومظهره الشخصي، وغيرها من الخصائص والسمات. (زيدان، 1981: 116).

اعتمد البحث الحالي على معيار العملية والتفاعل، من خلال بناء استبيان لقياس الممارسات التدريسية الإبداعية لأساتذة التعليم الابتدائي، الذي يتكون من (32) بنداً موزعة بالترتيب على الأبعاد التالية:

- بعد التنفيذ الإبداعي للدرس: ويضم (18)بنداً
- بعد الإدارة الصفية الإبداعية: ويضم (07) بنود
 - بعد التقويم الإبداعي: ويضم (07) بنود

ولقد اقتصرت هذه الأداة على عمليتي التنفيذ والتقويم، وأهملت عملية التخطيط للدرس نظراً لكون عملية التخطيط تحدث خارج المدرسة، وتكون بالاعتماد على نموذج محدد، ولا تسمح بظهور الممارسة الإبداعية.

ومن أجل بناء هذه الأداة تم الاستفادة من المصادر الآتية:

- كتاب الكفايات في التعليم لمؤلفه (الدريج، 2004)
- كتاب الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية لمؤلفيه (أحمد مراد وعلي سليمان، 2002).
 - بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي (قندوز، 2014)
 - شبكة ملاحظة لقياس كفايات التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية (الشايب، 2007)

1- الصدق:

يتعلق الصدق بالمدى الذي تقيس فيه أداة معينة ما يفترض أنها تقيسه، ويعرّف الصدق بكونه الصحة والدلالة الهادفة والفائدة للاستدلالات المحددة الناجمة عن درجات الاختبار (دونالد وآخرون، 2013: 284)، ومن أجل تقدير صدق استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية تم الاعتماد على صدق الخبراء وصدق المقارنة الطرفية وصدق الاتساق الداخلي.

- صدق الخبراء:

تم عرض الصورة الأولية لاستبيان الممارسات التدريسية الإبداعية على مجموعة من الخبراء لمعرفة رأيهم حول النقاط االآتية:

- مدى وضوح البنود وقدرتها على قياس الخاصية

- مدى ملاءمة الأبعاد
- مدى كفاية بدائل الإجابة

بعد جمع استجابات المحكمين كانت النتائج كما يلي:

- استجابات المحكمين دلت على ملاءمة أغلب بنود الاستبيان ما عدا البندين (4، 32) حيث تم تصحيح الصياغة اللغوية.
 - أجمع المحكمون على ملاءمة الأبعاد وكفاية بدائل الإجابة.

- صدق المقارنة الطرفية:

من أجل التأكد من الصدق بطريقة المقارنة الطرفية تم ترتيب الأفراد تنازلياً حسب الدرجة الكلية، وأخذت نسبة27% من الغئة العليا و 27% من الغئة الدنيا، حيث تمثل هذه النسبة 27فرداً $(\frac{27\times100}{100})$ ، وباستخدام اختبار (ت) تم المقارنة بين متوسط درجات الأفراد في المجموعة العليا ومتوسط درجات الأفراد في المجموعة الدنيا، فكانت النتائج كما يلي:

جدل رقم (03): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الفئة العليا والفئة الدنيا على استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية

القيمة الاحتمالية	(ت)المحسوبة	رقم البند	البعد
0.000	4.35	1	التنفيذ
0.056	1.95	2	الإبداعي
0.020	2.39	3	للدرس
0.001	3.37	4	
0.27	1.10	5	
0.008	2.74	6	
0.000	4.84	7	
0.000	4.73	8	

0.000	6.20	9	
0.000	4.04	10	
0.006	2.84	11	
0.004	3.04	12	
0.000	3.85	13	
0.001	3.40	14	
0.000	3.72	15	
0.019	2.43	16	
0.000	4.78	17	
0.000	6.10	18	
0.002	3.32	19	الإدارة
0.36	0.92	20	الصفية الإبداعية
0.001	3.44	21	الإبداعية
0.000	4.54	22	
0.003	3.10	23	
0.004	3.02	24	
0.000	5.16	25	
0.003	3.12	26	التقويم
0.002	3.30	27	التقويم الإبداعي
0.001	3.60	28	
0.031	2.21	29	
0.000	4.77	30	
0.000	4.73	31	
0.000	5.64	32	
0.000	25.34	الدرجة الكلية	

تشير نتائج الجدول إلى أن أغلب بنود الاستبيان تميز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، ماعدا البند 5 والبند 20، وبالتالي يجب حذفها.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على كل بعد ودرجاتهم على الاستبيان ككل، فكانت النتائج كما يلى:

جدول رقم (04): قيم معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية ككل ودرجاتهم على أبعاد الاستبيان

معامل الارتباط	الأبعاد
0.9	التنفيذ الإبداعي للصف
0.7	الإدارة الصفية الإبداعية
0.8	التقويم الإبداعي

يشير الجدول إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية ودرجاتهم على كل بعد تتراوح بين 0.7 و 0.9 وهي قيم مرتفعة، مما يؤكد أن الاستبيان يتمتع بدرجة جيدة من الصدق ويمكن الاعتماد عليه.

2- الثبات:

- معامل ألفا كرومباخ:

تم حساب معامل ألفا كرومباخ لكل بعد فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (05): معامل ألفا كرومباخ لأبعاد استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية

معامل ألفا كرومباخ	البعد
0.7	التنفيذ الإبداعي للدرس
0.4	الإدارة الصفية الإبداعية
0.5	التقويم الإبداعي

تتراوح قيم ألفا كرومباخ بين 0.4 و 0.7 مما يجعل الاستبيان يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ويمكن الاعتماد عليه.

- التجزئة النصفية:

استخدمت طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية، فقدرت قيمة معامل الارتباط بين النصفين بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بـ: 0,8 ، وهو معامل ثبات مقبول.

-2-3 مقياس القيادة التحويلية:

تم الاعتماد على الجزء المتعلق بالقيادة التحويلية من مقياس القيادة متعددة العوامل (MLQ-5X)، والذي يقيس ثلاثة عوامل هي القيادة التبادلية، والقيادة التحويلية، وقيادة عدم التدخل.

تم الاعتماد على النسخة العربية المترجمة من طرف (خلود فواز الزعبي، 2013)، مع تعديل ترجمة بعض بنوده حتى يتلاءم مع خصائص عينة البحث.

يتكون مقياس القيادة التحويلية من (20) بنداً موزعة على أربعة أبعاد هي:

- التأثير المثالى ويشمل (08) بنود
- الدافعية الإلهامية ويشمل (04) بنود
- الاستثارة الفكرية ويشمل (04) بنود
- الاعتبارية الفردية ويشمل (04) بنود

كما يتكون من خمسة بدائل للإجابة بمقياس خماسي متدرج، حيث يأخذ البديل (موافق بشدة) الدرجة (5)، والبديل (موافق) الدرجة (4)، والبديل (محايد) الدرجة (5)، والبديل (غير موافق بشدة) الدرجة (1).

1- الصدق:

- صدق المحتوى:

تم الاعتماد على النسخة المترجمة من طرف (خلود فواز الزعبي، 2013)، التي قامت بقياس صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وأخذت بملاحظات المحكمين حول صياغة البنود.

وفي البحث الحالي قمنا بإعادة ترجمة البنود (1، 6، 10، 13، 16، 17، 18، 20)، وعرضها على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية وذوي الخبرة في اللغة الانجليزية، حيث وافقوا على ترجمة بنود المقياس ما عدا البنود (6، 8، 11، 16، 20)، وقمنا بتصحيح الترجمة اعتماداً على الترجمة المقترحة من طرف المحكمين.

- صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتيب الأفراد تنازلياً حسب الدرجة الكلية، وأخذت نسبة 27% من الفئة العليا و 27% من الفئة الدنيا، حيث تمثل هذه النسبة 27فرداً $\left(\frac{27\times100}{100}\right)$ ، وباستخدام اختبار (ت) تم المقارنة بين متوسط درجات الأفراد في المجموعة العليا ومتوسط درجات الأفراد في المجموعة الدنيا، فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (06): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس القيادة التحويلية

القيمة الاحتمالية	(ت)المحسوبة	رقم البند	البعد
0.000	7.66	1	التأثير
0.000	5.26	2	التأثير المثالي
0.000	7.88	3	
0.000	7.09	4	
0.043	2.07	5	
0.000	5.24	6	
0.000	5.83	7	
0.000	6.64	8	
0.000	8.10	9	الدافعية
0.000	5.93	10	الدافعية الإلهامية
0.000	7.58	11	
0.000	5.83	12	
0.000	5.72	13	الاستثارة
0.000	8.64	14	الاستثارة الفكرية
0.000	9.67	15	
0.000	7.44	16	
0.000	6.28	17	الاعتبارية
0.000	7.20	18	الفردية
0.000	8.55	19	
0.000	8.90	20	
0.000	13.86	، ککل	المقياس

تشير نتائج الجدول إلى أن بنود المقياس تميز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، مما يدل على صدق المقياس.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على كل بعد ودرجاتهم على المقياس ككل، فكانت النتائج كما يلى:

جدول رقم(07): قيم معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على المقياس القيادة التحويلية ككل ودرجاتهم على أبعاد المقياس

معامل الارتباط	الأبعاد
0.9	التأثير المثالي
0.8	الدافعية الإلهامية
0.9	الاستثارة الفكرية
0.9	الاعتبارية الفردية

تتراوح قيم معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على مقياس القيادة التحولية ودرجاتهم على أبعاد المقياس بين 0.8 و 0.9 وهي قيم مرتفعة، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق ويمكن الاعتماد عليه.

2- الثبات:

تم تقدير ثبات مقياس القيادة التحويلية في العديد من البحوث العربية والأجنبية، منها دراسة (Afzaal&Mohd Noah, 2014) التي وجدت أن معاملات ألفا كرومباخ لأبعاد المقياس تراوحت بين(0.70و 0.81)، ودراسة (الزعبي، 2013) التي استخدمت طريقة الاتساق الداخلي، وطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تراوحت معاملات الارتباط ومعاملات الاتساق الداخلي بين (0.82 و 0.94)،

وفي البحث الحالي تم تقدير الثبات بالاعتماد على الطرق الآتية:

- معامل ألفا كرومباخ:

تم حساب معامل ألفا كرومباخ لكل بعد فكانت النتائج كما يلى:

جدول رقم (08): معامل ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس القيادة التحويلية

معامل ألفا كرومباخ	البعد
0.8	التأثير المثالي
0.8	الدافعية الإلهامية
0.8	الاستثارة الفكرية
0.8	الاعتبارية الفردية

يشير الجدول إلى أن قيم ألفا كرومباخ تقدر بـ 0.8، مما يجعل المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات ويمكن الاعتماد عليه.

- التجزئة النصفية:

استخدمت طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات مقياس القيادة التحويلية، فقدرت قيمة معامل الارتباط بين النصفين بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بـ: 0,9 ، وهو معامل ثبات جيد.

3-3- مقياس قيم العمل:

من خلال الاطلاع على مجموعة من الأدوات المصممة مسبقاً، تم الاعتماد على مقياس قيم العمل لـ (علام وزايد، 1992) المتكون من (72) فقرة وثمانية أبعاد (الفخر/الاندماجية/ الأفضلية/ القيمة الاقتصادية للعمل/ القيمة الاجتماعية للعمل/ السعي للترقي/الدافعية للإنجاز/ الانتماء للعمل) وثلاثة بدائل (موافق/ إلى حد ما/ غير موافق).

هذا المقياس هو في الأصل من إعداد "وولاك وزملائه" (Wollak et al)، وقد قام كل من (علام وزايد) بتقنينه وتعديله ليصبح قابلا للتطبيق على المجتمع العربي في منطقة الخليج العربي، وقاما بإضافة بعدين لهذا المقياس هما: الدافعية للإنجاز، و الانتماء للعمل. (الصعب، 2009: 112)

في البحث الحالي تم التخلي عن البعدين اللذين أضافهما (علام وزايد) وحذف بعض البنود المكررة ليصبح المقياس يحتوي على 46 بنداً موزعة على ستة أبعاد كما يلي:

1- الصدق:

تم تقدير صدق مقياس قيم العمل في البيئة الخليجية، حيث استخدم (علام وزايد) الصدق الذاتي، فكانت معاملات الصدق تتراوح بين 0.75 و 0.89، كما استخدم صدق الاتساق الداخلي ووجد أن معاملات الصدق تراوحت بين 0.26 و 0.72، أما في البيئة السعودية فقد قام (الثبيتي، 2004) بتقدير ثبات المقياس بالاعتماد على طريقة الاتساق الداخلي ووجد أن معاملات الصدق تتراوح بين 0.32 و 0.94 (الصعب، 2009: 112)

وفي البحث الحالي تم تقدير صدق مقياس قيم العمل بالاعتماد على طريقة المقارنة الطرفية، وطريقة الاتساق الداخلي.

- صدق المقارنة الطرفية:

تم ترتیب الأفراد تنازلیا في كل مرة حسب درجاتهم على البعد الواحد، وأخذت نسبة 27% من الفئة العلیا و 27% من الفئة الدنیا، حیث تمثل هذه النسبة 27فرداً $(\frac{27\times100}{100})$ ، وباستخدام اختبار (ت) تم المقارنة بین متوسط درجات الأفراد في المجموعة العلیا ومتوسط درجات الأفراد في المجموعة الدنیا، فكانت النتائج كما یلي:

جدول رقم (09): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي الفئة العليا والفئة الدنيا على مقياس قيم العمل

القيمة الاحتمالية	(ت)المحسوبة	رقم البند	البعد
0.000	3.89	1	
0.000	4.48	7	
0.000	5.88	17	
0.002	3.30	23	11
0.001	3.40	28	الفخر
0.000	6.11	34	
0.000	4.41	39	
0.000	4.63	44	
0.002	3.32	2	
0.000	4.29	8	
0.002	3.24	13	
0.000	4.32	18	الاندماجية
0.000	4.34	24	
0.195	1.31	35	
0.000	4.30	40	

1 (1	15	
2.87	3	
2.27	9	
7.13	14	
4.95	19	الأفضلية
4.04	25	الاقصللية
5.07	29	
4.39	36	
0.57	41	
4.23	5	
6.00	11	
6.94	21	
4.74	26	القيمة الاقتصادية للعمل
5.73	31	الاقتصادية
4.01	32	للغمل
0.73	38	
7.32	42	
5.18	6	
4.68	12	
5.89	16	القيمة
7.46	22	الاجتماعية
5.31	27	الاجتماعية للعمل
4.08	33	
3.84	43	
4.16	4	
4.17	10	**
4.13	15	السعي للترقي
4.22	20	للترفي
2.76	30	
	7.13 4.95 4.04 5.07 4.39 0.57 4.23 6.00 6.94 4.74 5.73 4.01 0.73 7.32 5.18 4.68 5.89 7.46 5.31 4.08 3.84 4.16 4.17 4.13 4.22	2.87 3 2.27 9 7.13 14 4.95 19 4.04 25 5.07 29 4.39 36 0.57 41 4.23 5 6.00 11 6.94 21 4.74 26 5.73 31 4.01 32 0.73 38 7.32 42 5.18 6 4.68 12 5.89 16 7.46 22 5.31 27 4.08 33 3.84 43 4.16 4 4.17 10 4.13 15 4.22 20

0.000	4.90	37
0.000	4.31	46

تشير نتائج الجدول إلى أن أغلب بنود المقياس تميز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، كما أن بعض البنود ليست مميزة وهي: 35، 38، 41، وبالتالي يجب حذفها من المقياس.

- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على كل بعد ودرجاتهم على المقياس ككل، فكانت النتائج كما يلى:

جدول رقم (10): قيم معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على مقياس قيم العمل ككل ودرجاتهم على أبعاد المقياس

معامل الارتباط	الأبعاد
0.6	الفخر
0.6	الاندماجية
0.5	الأفضلية
0.4	القيمة الاقتصادية للعمل
0.6	القيمة الاجتماعية للعمل
0.6	السعي للترقي

تتراوح قيم معاملات الارتباط بين درجات الأفراد على مقياس قيم العمل ودرجاتهم على أبعاد المقياس بين 0.4 و 0.6 وأغلبها مرتفعة، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق ويمكن الاعتماد عليه.

2- الثبات:

قام (علام وزايد، 1991) بتقدير ثبات مقياس قيم العمل بطريقة إعادة التطبيق، حيث طبق المقياس على (53)فرداً وأعيد تطبيقه بعد عشرين يوماً فكانت معاملات الثبات تتراوح بين (0.57 و 0.70)، كما استخدم طريقة الاتساق لتقدير الثبات فكانت معاملات الثبات

تتراوح بين (0.49 و 0.76)، كما اعتمد (الثبيتي، 2004) على معامل ألفا كرومباخ لتقدير الثبات فوجد أن معاملات الثبات لكل مقياس فرعي تتراوح بين (0.30 و 0.69). (الصعب، 2009: 119)

وفي البحث الحالي تم الاعتماد على معامل ألفا كرومباخ وطريقة التجزئة النصفية لتقدير ثبات مقياس قيم العمل.

- معامل ألفا كرومباخ:

تم حساب معامل ألفا كرومباخ لكل بعد فكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (11): معامل ألفا كرومباخ لأبعاد مقياس قيم العمل

معامل ألفا كرومباخ	البعد
0.6	الفخر
0.6	الاندماجية
0.6	الأفضلية
0.7	القيمة الاقتصادية للعمل
0.7	القيمة الاجتماعية للعمل
0.6	السعي للترقي

تتراوح قيم ألفا كرومباخ بين 0.6 و 0.7 مما يجعل المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ويمكن الاعتماد عليه.

- التجزئة النصفية:

استخدمت طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات المقياس فقدرت قيمة معامل الارتباط بين النصفين بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون بـ: 0,6 ، وهو معامل ثبات مقبول.

4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث تم التوصل إلى مايلى:

- لم يحدث أي تعديل على مقياس القيادة التحويلية

- تم حذف (03) بنود من مقياس قيم العمل، فأصبح المقياس يتكون من (43) بنداً موزعة على ستة أبعاد كما يلى:

الفخر: 1- 7-17-28-28-34-11 : الفخر

الاندماجية: 2-8-13-18-24-38-24

الأفضلية: 3-9-14-9-25-29-35

القيمة الاقتصادية للعمل: 5-11-12-26-39-39

القيمة الاجتماعية للعمل: 6-12-16-22-27-38

السعى للترقى: 4-10-15-20-36-36

البنود السالبة: 7-9-12-13-14-30-36-32

- تم حذف بندين من استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية، فأصبح يتكون من (30) بندا موزعة على ثلاثة أبعاد كما يلى

التنفيذ الإبداعي للدرس: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16،17.

الإدارة الصفية الإبداعية: 18، 19، 20، 21، 22، 23

التقويم الإبداعي: 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30

البنود السالبة: 1، 4، 7، 12، 14، 17، 19، 28، 29

5- منهج البحث: يتحدد المنهج المستخدم بطبيعة الموضوع المدروس، والبحث الحالي يهدف إلى الكشف عن الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي ومستوى قيم العمل لديهم، والقيادة التحويلية لدى مديريهم، ودراسة العلاقة بين هذه المتغيرات، وبما أنه يهتم بالحالة الراهنة للظاهرة المدروسة، والعلاقات السائدة بين الظواهر (المتغيرات) المدروسة، فإن المنهج المناسب هو المنهج الوصفي.

6- مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث في عدد الأفراد الذين ستعمم عليهم نتائج البحث، ويتحدد مجتمع البحث الحالي بأساتذة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة، الذين يتكون عددهم من (964) أستاذاً وأستاذة موزعين على أثني عشرة (12) مقاطعة تربوية، والجدول الموالي يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث حسب المقاطعات.

جدول رقم (12): توزيع أفراد مجتمع البحث حسب المقاطعات.

عدد الأساتذة		المقاطعة	عدد الأساتذة			المقاطعة	
المجموع	إناث	ذكور		المجموع	إناث	ذكور	
60	52	08	ورقلة 07	90	70	20	ورقلة 01
91	86	05	ورقلة 08	80	65	15	ورقلة 02
61	38	23	ورقلة 09	78	67	11	ورقلة 03
71	46	25	الرويسات 01	80	73	07	ورقلة 04
90	71	19	الرويسات 02	89	69	20	ورقلة 05
75	41	34	الرويسات 03	65	55	10	ورقلة 06
930	المجموع						

7- عينة البحث: يقدم (أنجرس، 2004: 319) بعض الحدود التطبيقية لحجم العينة، وذلك حسب العدد الإجمالي لمجتمع البحث، ففي المجتمع الذي لا يقل عن100 فرد يستحسن اختيار 50% على الأقل من مجموع الـ100 فرد، أما في المجتمع الذي يقدر بالمئات أو بعض الآلاف، فالأفضل أخذ 100فرد من كل طبقة، وأخذ 10% من مجتمع البحث، أما في المجتمع الذي يقدر بعشرات الآلاف، أو عشرات المئات من الآلاف، فإن نسبة 1% من مجتمع البحث كافية.

كما يقترح بعض المتخصصين في البحث والقياس والتقويم، منهم (Borg and) منهم (Gall,1979 و (Nunnally,1978) أن يكون حجم العينة في الدراسات الوصفية 20% من أفراد المجتمع إذا كان عدد أفراد المجتمع بضع مئات، و 10% إذا كان حجم المجتمع بضع مشرات الآلاف. (عودة وملكاوي، حجم المجتمع بضع آلاف، و 5% إذا كان حجم المجتمع عشرات الآلاف. (عودة وملكاوي، 168: 1992).

وقد تم اختيار عينة البحث الحالي بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تكونت العينة من أساتذة التعليم الابتدائي بمدينة ورقلة، الذين يعملون في ثلاث مقاطعات من مقاطعات مدينة ورقلة المقدر بأثني عشرة (12) مقاطعة تربوية، أي ما يمثل(25%) من إجمالي عدد المقاطعات، وهي مقاطعة (ورقلة 01) التي تضم (90) أستاذاً منهم (20) ذكراً، ومقاطعة (الرويسات 03) ومقاطعة (الرويسات 03) التي تضم (75) أستاذاً منهم (25) ذكراً، ومقاطعة (الرويسات 03) التي تضم (34) ذكراً.

تم توزيع أدوات البحث على أساتذة المقاطعات الثلاث البالغ عددهم (236) أستاذاً وأستاذة، وتم استرجاع (215) نسخة، فكانت (192) منها صالحة للتحليل الإحصائي، وهو عدد أفراد عينة البحث الحالي، حيث يمثل هذا العدد نسبة (19.91%)من مجتمع البحث، ويتوزع أفراد العينة تبعاً للجنس والتخصص الدراسي والخبرة المهنية كما يلي:

جدول رقم(13): توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس

النسبة%	العدد في العينة	الجنس
%22.9	44	ذكور
%77.1	148	إناث
%100	192	المجموع

جدول رقم (14): توزيع أفراد عينة البحث حسب التخصص الدراسي

النسبة%	العدد	التخصص الدراسي
%35.9	69	علمي
%64.1	123	أدبي
%100	192	المجموع

من أجل تحديد فئات متغير الخبرة المهنية من خلال عدد سنوات العمل، تم حساب الإرباعيات لتحديد الفئات فكانت النتائج كما يلى:

الإرباعي الأدنى=1

الإرباعي الأوسط= 4

الإرباعي الأعلى= 17.75

وعلى هذا الأساس تم تحديد ثلاث فئات لمتغير الخبرة المهنية

جدول رقم (15): توزيع أفراد عينة البحث حسب الخبرة المهنية

النسبة%	العدد	الخبرة المهنية
%45.8	88	أقل من4سنوات
%29.2	56	من4إلى17سنة
%25	48	أكثر من 17سنة
%100	192	المجموع

اعتماداً على هذا الإجراء الإحصائي تم تقسيم أفراد العينة حسب متغير الخبرة المهنية إلى ثلاث فئات، الفئة الأولى تشمل الأساتذة الذين تقل خبرتهم المهنية عن 4سنوات، والفئة الثانية تشمل الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم المهنية بين 4 و 17 سنة، والفئة الثالثة تشمل الأساتذة الذين تزيد خبرتهم المهنية عن 17سنة.

8- أساليب المعالجة الإحصائية

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: استخدم كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف خصائص عينة البحث حسب المتغيرات المعنية بالدراسة.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين: تم الاعتماد على اختبار (ت) لعينتين مستقلتين من أجل حساب صدق المقارنة الطرفية لأدوات البحث.
- معامل الارتباط بيرسون: تم استخدام معامل الارتباط لحساب معامل ثبات أدوات البحث بطريقة الاتساق الداخلي، وبطريقة التجزئة النصفية.
- اختبار (ت) لعينة واحدة: تم استخدام هذا الاختبار من أجل فحص الفرضية الأولى والثانية والثالثة، وذلك عن طريق مقارنة المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة والمتوسط النظري، في المقاييس الثلاثة المعتمدة في البحث الحالى.
- تحليل الانحدار المتعدد المعياري: يستخدم تحليل الانحدار المتعدد المعياري من أجل دراسة قدرة بعض المتغيرات المستقلة على التنبؤ بمتغير تابع، لذا تم الاعتماد عليه لاختبار قدرة كل من متغير القيادة التحويلية ومتغير قيم العمل على التنبؤ بمتغير الممارسات التدريسية الإبداعية.
 - اختبار (كا 2): تم الاعتماد على اختبار (كا 2) للاستقلالية، من أجل دراسة استقلالية المجموعات لكل من متغير الجنس، والخبرة المهنية، والتخصص الدراسي.

- تحليل التباين الثلاثي في حالة وجود ثلاثة متغيرات مستقلة وبكل منها مجموعتين على الأقل ومتغير تابع واحد، لذا تم الاعتماد عليه في الفرضيات الخامسة والسادسة والسابعة، التي تهدف إلى اختبار أثر المتغيرات المستقلة الثلاث (الجنس، الخبرة المهنية، التخصص الدراسي) على المتغيرات التابعة (الممارسات التدريسية الإبداعية، القيادة التحويلية، قيم العمل)

الفصل السادس

عرض نتائج البحث وتفسيرها

- تمهید
- 1- عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها
- 2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها
- 3- عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها
- 4- عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها
- 5- عرض نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها
- 6- عرض نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها
- 7- عرض نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها

- تمهید:

بعد تطبيق أدوات البحث على أفراد عينة البحث، وتفريغ البيانات المتحصل عليها، تضمن هذا الفصل عرض إجراءات اختبار كل فرضية من فرضيات البحث، وعرض النتائج المتوصل إليها، كما تضمن أيضاً عرضاً لمجموعة الدراسات التي تتفق والدراسات التي تتعارض مع نتائج البحث الحالي، ثم تفسير النتائج اعتماداً على النظريات النفسية والتربوية والدراسات السابقة.

وقد اعتمدنا في عملية التحليل الإحصائي لفرضيات البحث على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية النسخة(20) (SPSS.20).

1- عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها:

نص الفرضية: مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحويلية مرتفع.

من أجل اختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي لكل بعد من أبعاد القيادة التحويلية ومعرفة مستوى ممارسة القيادة التحويلية (منخفض، مرتفع)، مقارنة بالمتوسط النظري الذي حُدد في هذا البحث بنسبة 70% حيث:

المتوسط النظري =(القيمة العليا+ القيمة الدنيا)×100/70

تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة من أجل التأكد من مستوى ممارسة مديري المدارس لكل بعد من أبعاد القيادة التحويلية، فكانت النتائج كما يلى:

جدول رقم (16): نتائج اختبار (ت)لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطات النظرية والمتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد على أبعاد القيادة التحويلية.

القيمة	(ت)	درجة	مستوى	المتوسط	المتوسط	
الاحتمالية	المحسوبة	الحرية	الممارسة	النظري	الحسابي	
0.000	5.34		منخفض	33.6	31.72	التأثير المثالي
0.000	5.43		منخفض	16.8	15.52	الدافعية الإلهامية
0.000	9.19	191	منخفض	16.8	14.90	الاستثارة الفكرية
0.000	6.26		منخفض	16.8	15.42	الاعتبارية الفردية
0.000	6.95		منخفض	84	77.57	القيادة التحويلية

تشير نتائج الجدول(16) إلى أن المتوسطات الحسابية لأبعاد القيادة التحويلية أقل من المتوسطات النظرية، وأن الفرق بين هذه المتوسطات دال إحصائياً عند القيمة (0.000)، مما يدل على أن مستوى استخدام مديري التعليم الابتدائي لأسلوب القيادة التحويلية بأبعادها الأربعة منخفض، وعليه فإن الفرضية غير محققة.

وقد أظهرت نتائج دراسة (العنزي، 2005) التي أوردها (كنعان، 2014: 39)، والتي طُبقت على عينة مكونة من (191) مدير مدرسة ثانوية بالمملكة العربية السعودية، انخفاض مستوى السلوك القيادي التحويلي لدى أفراد عينة البحث.

غير أن نتائج بعض الدراسات الأخرى أثبتت غير ذلك، منها دراسة (عواد، 2012) التي أجريت في مدارس الغوث الدولية في الضفة الغربية، ودراسة (الشريفي والتنح، 2010) التي أجريت في المدارس الثانوية الخاصة في دولة الإمارات العربية، ودراسة (أبو هويدي، 2007) التي أجريت في مدارس محافظة الزرقاء، ودراسة (كنعان، 2014) التي طُبقت في المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال فلسطين، حيث أثبتت هذه الدراسات أن

درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين عالية. (كنعان، 33: 2014: 33)

وكذا نتائج دراسة (الرافد وأبودية، 2001) التي أجريت على عينة من القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس، والتي أثبتت ارتفاع درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية. (حسون، 2016: 14)

ودراسة (الهلالي، 2001) التي توصلت إلى أن عمداء بعض الكليات الجامعية في جمهورية مصر العربية كانوا تحويليين في أنماطهم القيادية، وأنهم يسعون إلى جعل نسبة العمل تحقق نوعاً من التوافق بين الطموحات والأهداف. (أبو هداف، 2011: 20)

ودراسة (محمد الفقيه، 2006)، التي أجريت على عينة مكونة من (601) فرداً، والتي توصلت إلى أن مديري التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية يمارسون سلوك القيادة التحويلية بدرجة متوسطة. (الديب، 2012: 23)

يعود انخفاض مستوى استخدام مديري المدارس الابتدائية لأسلوب القيادة التحويلية إلى الطابع السلطوي الذي يسود الإدارة المدرسية، فقد أشار (ناثر سارة) المذكور في (السورطي، 2009: 38) إلى أن واقع الإدارة المدرسية العربية يشير إلى أن معظم المديرين ليست لديهم الخلفية والكفاءة للقيام بدور القيادة التعليمية، المتمثلة في مساعدة المعلمين وتوجيههم نحو تحسين عملية التعليم بكل أبعادها، مثل الاهتمام بالمناهج، وقيادة المعلمين في تطويرها، وتحديد مشكلات التعلم والعمل على حلها.

يعتبر التأثير المثالي من أبعاد القيادة التحويلية، الذي يصف سلوك القائد الذي يحظى بإعجاب واحترام وتقدير مرؤوسيه، ويتطلب المشاركة في المخاطر من قبل القائد، وتقديم احتياجات المرؤوسين على الاحتياجات الشخصية للقائد، والقيام بتصرفات ذات طابع أخلاقى، غير أن نظام توظيف مديري المدارس الابتدائية بالجزائر حسب المادّة 154 من

المرسوم التنفيذي رقم 08–315 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتربية الوطنية، المذكور في الجريدة الرسمية، يكون عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات وبعد متابعة بنجاح تكويناً متخصصاً سنة دراسية واحدة من بين الأساتذة الرئيسيين الذين يثبتون(5)سنوات من الخدمة الفعلية، وأساتذة المدرسة الابتدائية الذين يثبتون(10)سنوات من الخدمة الفعلية، ومعلمي المدرسة الابتدائية الذين يثبتون(15)سنة من الخدمة الفعلية. وعليه فإن نظام التوظيف هذا يعتمد على الخبرة المهنية ولا يعتمد على الخصائص الشخصية للمدير منها التأثير المثالي، وهذا ما يبرر عدم استخدام مديري المدارس لأسلوب القيادة التحويلية.

كما أن مشكلة المركزية الإدارية التي تجعل من الإدارة المدرسية أداةً لتنفيذ تعليمات وأوامر الجهاز المركزي، هي التي تؤدي إلى ضعف القدرات الإدارية والقيادية لدى مديري المدارس، وابتعادهم عن استخدام الأساليب القيادية بصفة عامة والقيادة التحويلية بصفة خاصة.

ويمكن إرجاع انخفاض مستوى استخدام مديري المدارس الابتدائية لأسلوب القيادة التحويلية إلى عدم معرفتهم بأساليب القيادة الحديثة والفعالة، وممارستهم للعلاقة التربية من البعد اللاشعوري، ويشير (شبشوب، 1991: 310) إلى "أن البعد اللاشعوري من العلاقة التربوية أهم بكثير من البعد الشعوري، وذلك اعتماداً على المبدأ الفرويدي القائل بأن اللاشعور أهم وأخطر من الشعور في التأثير في نفسية الفرد وسلوكه "، حيث أن المدير لا يمارس أسلوبه الخاص في القيادة، بل يمارس لا شعورياً أساليب القيادة التي تُمارس عليه، أي أنه يمارس السلطة الرسمية التنفيذية التي يتلقاها من طرف الإدارة التي يعمل تحت مسؤوليتها.

ومن ناحية أخرى يمكن تفسير انخفاض مستوى استخدام أفراد عينة البحث لأسلوب القيادة التحويلية إلى عدم تدريبهم على استخدام أساليب القيادة الفعالة، حيث أن التدريب

يساهم في رفع مستوى استخدام أساليب القيادة التحويلية، وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة تدريب المديرين على استخدام أسلوب القيادة التحويلية منها دراسة (الغامدي، 1433هـ) التي أوصت بضرورة زيادة وعي مديري المدارس بأهمية ممارسة القيادة التحويلية من خلال عقد ندوات ومحاضرات توضح أهميتها في تطوير العمل التربوي في المدرسة، كما أوصت بضرورة إعداد برامج تدريبية تسهم في زيادة درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية، ودراسة (الحراحشة، 2015) التي أوصت بتدريب القادة الإداريين على مواقف إدارية مختلفة لتفعيل ممارسة أبعاد القيادة التحويلية بما يناسب تلك المواقف المختلفة.

2- عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها:

نص الفرضية: مستوى قيم العمل لدي أساتذة التعليم الابتدائي مرتفع

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط النظري لكل قيمة من قيم العمل ومقارنة كل متوسط نظري بمتوسط درجات الأفراد على كل مقياس فرعي، وسيتم تحليل نتائج كل قيمة على حدا، واهمال الدرجة الكلية على الاختبار ككل باعتبار الدرجة الكلية لا تصف تمثل أفراد العينة بالسمة المقاسة، كما أن المفحوص قد يلتزم ببعض قيم العمل دون أخرى.

وقد تم حساب المتوسط النظري باستخدام المعادلة الآتية:

المتوسط النظري للمقياس الفرعي=

 $100/70 \times ((3 \times 3) + (3 \times 4))$ (عدد بنود المقياس الفرعي $(3 \times 3) \times (3 \times 4)$

تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة من أجل مقارنة المتوسط النظري لكل قيمة من قيم العمل بمتوسط درجات الأفراد على هذه القيمة، فكانت النتائج كما يلى:

جدول رقم(17): نتائج اختبار (ت)لعينة واحدة لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطات النظرية والمتوسطات الحسابية لدرجات الأفراد على كل مقياس فرعى.

مستوى	القيمة	T 11/ +1	درجة	المتوسط	المتوسط	1 - 11 2
القيمة	الاحتمالية	(ت)المحسوبة	الحرية المح	الحسابي	النظري	قيم العمل
متوسط	0.216	1.24		22.27	22.4	الفخر بالعمل
منخفضة	0.000	20.85		17.26	19.6	الاندماجية في العمل
منخفضة	0.000	29.33		15.61	19.6	أفضلية العمل
منخفضة	0.000	38.35	191	11.39	19.6	القيمة الاقتصادية للعمل
منخفضة	0.000	26.40		15.21	19.6	القيمة الاجتماعية للعمل
منخفضة	0.000	30.75		16.31	19.6	السعي للترقي

تشير نتائج اختبار هذه الفرضية إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس قيم العمل أقل من المتوسطات النظرية، وأن الفرق بين هذه المتوسطات غير دال إحصائياً في قيمة (الفخر بالعمل)، ودال إحصائياً عند القيمة (0.000) في قيم العمل الأخرى، مما يدل على أن هذه القيم منخفضة لدى أساتذة التعليم الابتدائي، غير أن المتوسط الحسابي لقيمة (الفخر بالعمل) متوسط.

تختلف نتائج هذه الفرضية عن نتائج دراسة (حمادات، 2006) التي أظهرت ارتفاع درجة التزام المعلمين في المدارس الثانوية في الأردن بقيم العمل السائدة.

يمكن تفسير هذه النتيجة بما أشار إليه (سوبر وبيكل) حول مفهوم قيم العمل باعتبارها الإشباع الذي يبحث عنه الرجال والنساء في العمل، والذي قد يكون مصاحباً أو ناتجاً عن العمل (بلهواش، 20:11)، وهو ما يبرر انخفاض مستوى قيم العمل لدى

أساتذة التعليم الابتدائي، لأنهم لا يسعون لإشباع حاجاتهم من خلال المهنة التي يعملون بها، بل يعتبرون المهنة مصدراً للدخل فقط.

يكتسب الأفراد قيمهم من المدرسة باعتبارها مؤسسة تنشئة اجتماعية، وقد أشار (الصعب، 2009: 43) إلى دور التربية في بناء القيم في قوله: "أن بناء القيم على مختلف المستويات لا يتحقق آلياً إذ لابد أن يصحبه إزالة المتناقضات الفكرية والقيمية بين الفكر والعمل وبين النظر والتطبيق وبين الإدراك العقلي والإدراك الحسي وبين الإنسان والبيئة"، أي أن عملية تعليم القيم لا يجب أن تكون نظرية ومجردة ومنحصرة بين جدران المدرسة، بل يجب أن يلاحظ الفرد تطبيقها داخل المدرسة وخارجها، فالقيم تدرس في المدارس، غير أن المعلم مثلاً أو الأسرة قد لا يلتزمون بها، وبالتالي لا يكتسبها المتعلم ولا يلتزم بها، وهذا ما قد يفسر انخفاض مستوى قيم العمل لدى أفراد عينة البحث باعتبارهم يكتسبون القيم خلال المراحل التعليمية التي مرّوا بها.

وبما أن قيم العمل يتم اكتسابها من خلال الخبرة الشخصية، والتفاعل مع الآخرين، والثقافة التنظيمية للمؤسسة، فإنه من الطبيعي أن تتشابه قيم العمل لدى العاملين في نفس المؤسسة، فهم يكتسبون القيم من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض، ومن خلال الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسة.

وقد أشار (عياد، 2011: 50) إلى أن معايير الجماعة تعتبر من العوامل المؤثرة في القيم، وهي مصادر رقابة على الفرد من حيث تطبيقه للقيم التي تعتنقها وتدعو إليها، وفي البحث الحالي دلت النتائج على انخفاض مستوى قيم العمل لدى أفراد العينة، ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بتأثير معايير الجماعة على قيم أعضائها، حيث تعتبر القيم التي يعتنقها زملاء العمل من بين معايير الجماعة، مما يجعل الأساتذة يعتنقون قيم جماعة العمل التي ينتمون إليها.

كما أشار (بارتون،Parton) إلى أن أي اهتمام بأي شيء يجعل هذا الشيء ذا قيمة، أي أن القيمة تتبع من الاهتمام والرغبة، وأن الاهتمام والرغبة لا ينبعان من القيمة (عياد، أي أن القيمة تتبع من الاهتمام والرغبة أثبتت انخفاض مستوى قيم العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي، فإن هذا قد يشير إلى عدم اهتمامهم وعدم رغبتهم في عملهم.

إن من بين التصنيفات التي تخص القيم التصنيف الذي يقسمها إلي قيم أصيلة أو تقليدية، وقيم عصرية، حيث تتضمن القيم التقليدية أخلاقيات النجاح في العمل، والاهتمام بالمستقبل، واستقلال الذات، والتشدد في الخلق والدين، أما القيم العصرية فتتضمن قيم الاستمتاع بالصحبة والأصدقاء، والاستمتاع بالحاضر، ومسايرة الآخرين، والنسبية والتساهل (إبراهيم السيد، 2005: 06)، وقد صُنفت أخلاقيات النجاح في العمل ضمن القيم التقليدية وهذا ما قد يبرر انخفاض مستوى قيم العمل لدى أفراد عينة البحث باعتبار القيم العصرية هي الأكثر جاذبية من القيم التقليدية.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها:

تنص الفرضية على أن: مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للممارسات التدريسية الإبداعية مرتفع.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط النظري لمتغير الممارسات التدريسية الإبداعية ومقارنته بمتوسط درجات الأفراد، حيث أن:

المتوسط النظري =((عدد البنود \times 1)+(عدد البنود \times 8))×70%

 $84=\%70\times((3\times30)+(1\times30))=1$ المتوسط النظري

تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة من أجل مقارنة المتوسط النظري بمتوسط درجات الأفراد على استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية، فكانت النتائج كما يلى:

جدول رقم (18): نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لدراسة دلالة الفرق بين المتوسط النظري والمتوسط الحسابي لدرجات الأفراد على كل استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية.

	القيمة	i t(/ =)	درجة التهااه مسه		المتوسط	
المستوى	الاحتمالية	(ت)المحسوبة	الحرية	الحسابي	النظري	
منخفض	0.000	14.54	191	78.61	84	الممارسات التدريسية الإبداعية

تشير نتائج الجدول إلى أن متوسط درجات أفراد العينة على استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية يقدر بـ(78.61)، وهو أقل من المتوسط النظري الذي قيمته (84)، وأن الفرق بين هاذين المتوسطين دال إحصائياً عند القيمة (0.000)، مما يدل على أن الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي منخفضة، أي أن الفرضية غير محققة.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الأحبابي ومحمود، 2009) التي أوردها (هندي والتميمي، 2013)، والتي أظهرت عدم وجود فرق بين مستوى تطبيق مدرسي المرحلة الإعدادية بـ"تكريت" لمفاهيم التدريس الفعال، والمتوسط الفرضي، وتتفق أيضاً مع دراسة (النجار، 2012) التي بينت أن طلاب/معلمي العلوم في كلية المعلمين بـ "القنفذة" لا يمتلكون مهارات التدريس الإبداعي.

وتتفق مع نتائج دراسة (السيد عثمان، 2001) المذكورة في (الحربي، 2008: 54)، والتي أظهرت تدني مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين أثناء الخدمة ولدى الطلاب المعلمين.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الشمايلة، 2006) التي أظهرت أن ممارسة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للسلوك الإبداعي جاءت متوسطة (الحجايا، 2013)

وكذا دراسة (العدواني، 2002) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات الإبداعية لدى عينة من مديري المدارس الثانوية الحكومية في دولة الكويت، وكذلك التعرف على العوامل التي تؤثر في مستوى الممارسات الإبداعية لمديري المدارس الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وصول مستوى الإبداع لدى أفراد عينة الدراسة إلى المستويات الإبداعية المرتفعة. (العجلة، 2009: 91)

ودراسة (رياض، 1994) حول التفكير الابتكاري وكفايات التدريس لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية، والتي أظهرت أن نسبة أفراد العينة الذين لا تتوفر لديهم القدرات الابتكارية اللازمة لمعلمي العلوم تتراوح بين 46 و 74% (طبشي، 2015: 20)

اعتمادًا على ما تم عرضه في الإطار النظري للبحث، يمكن تفسير انخفاض الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بعدم توفر العوامل المساعدة على الإبداع، والمتمثلة في تركيز المؤسسة على الأداء، وتشجيع روح الاستقلالية والإبداع والمغامرة، والمعاملة الإنسانية، وخلق مناخ عمل مرن، واحترام أفكار الآخرين، والتشجيع على حرية التفكير، وعدم استخدام الأساليب القيادية التي توفر هذه العوامل المساعدة على الإبداع، وبما أن نتائج هذا البحث قد أثبتت عدم ممارسة مديري المدارس الابتدائية لأسلوب القيادة التحويلية فمن الطبيعي أن لا تتوفر العوامل المساعدة على الإبداع والتي تؤدي بالأساتذة إلى استخدام الممارسات التدريسية الإبداعية.

كما يمكن تفسير انخفاض الممارسات التدريسية الإبداعية بعدم تحكم المؤسسة المدرسية في العوامل التي تعيق الممارسات التدريسية الإبداعية مثل مقامة التغيير، وعرقلة

الجهود المبذولة لطرح الأفكار والحلول التي تؤدي إلى تغيير نمط العمل، والأنماط الإدارية الاستبدادية للمؤسسة التي تقمع حرية المدرسين.

إن العملية الإبداعية هي نتائج تفاعل الفرد مع مثيرات البيئة، فقد أكدت تجارب ورد Ward أن المبدعين قد أعطوا استجابات أكثر في البيئة الثرية بالتنبيهات مما أعطوه في البيئة الأقل ثراء، بينما لم يتأثر غير المبدعين بالتباينات الحادثة في مثيرات البيئة (الكناني، 2015: 66)، وعليه يمكن تفسير انخفاض مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي بعدم ثراء البيئة التعليمية بالمثيرات المحفزة للأبداع، مما يجعل الأستاذ يتبع الخطوات الروتينية في عملية التدريس.

وترى النظرية السلوكية أن النشاط الإنساني هو تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة، وحسب نظرية الإشراط الإجرائي فإن الفرد يصل إلى استجابات مبدعة بالارتباط مع نوع التعزيز الذي يعزز به سلوك تكوين العلاقة بين المثير والاستجابة، أي أن لديه القدرة على تنفيذ استجابة مبدعة بناءً على تعزيز أو إحباط الأداءات المبدعة لديه (الكناني، 2015: 64)، وفي البحث الحالي أثبتت نتائج الفرضية الأولى انخفاض مستوى استخدام أسلوب القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الابتدائية، حيث يشمل هذا الأسلوب بعد الحفز الإلهامي، وبما أن عملية تحفيز وتعزيز الاستجابات منخفضة فإنه من الطبيعي عدم ظهور السلوك الإبداعي لدى أفراد عينة البحث.

وقد أشار (السكارنه، 2011: 60) إلى أن الخوف من الفشل هو من أهم معيقات الإبداع، وهو ميل الفرد إلى طرح الأفكار التي لا تبدو شاذة أو غريبة، من أجل الحفاظ على صورته الذاتية وحتى لا يكون موضع سخرية أمام الآخرين، ومن بين مسببات الخوف من الفشل طبيعة المكافآت والعقوبات التي يتلقاها الفرد، وعدم الرغبة في المخاطرة، والانهماك للوصول إلى نتائج مباشرة، والرسمية الإدارية المفرطة.

كما أشار (محمود السيد، 1971: 91) إلى بعض العوامل التي قد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على الإبداع، مثل المكافآت المادية، وتوفير ظروف العمل المناسبة، وإتاحة وقت للفراغ، أو توفير الطاقات للأعمال الإبداعية. وعليه فإن ظروف العمل وعدد ساعات العمل في التعليم الابتدائي وقلة الحوافر المادية قد تكون من مبررات انخفاض الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أفراد عينة البحث.

كما يمكن ارجاع انخفاض الممارسات التدريسية الإبداعية إلى طبيعة التكوين الذي تلقاه المعلم، وطبيعة المناهج والمواد الدراسية وطرق التقويم، فقد أشار (السورطي، 2009: 19) إلى أن إعداد المعلمين في كثير من كليات التربية ومعاهد المعلمين في الوطن العربي يعتمد على الطريقة التلقينية، وهذه المشكلة تكاثرية بطبيعتها، فالمعلم الذي يتم تكوينه بالتلقين يصبح أسيراً له، وأن التقويم في معظم المدارس العربية يعتمد على قياس المستويات المعرفية الدنيا كالتذكر والفهم، ويهمل القدرات العقلية العليا، وهذا ما يجعل المعلمين يركزون على تلقين المعلومات للتلاميذ، كما أشار إلى أن المعلمين مجبرون على تنفيذ المنهاج على تلقين المعلومات للتلاميذ، كما أشار إلى أن المعلمين مجبرون على تنفيذ المنهاج الدراسي بغض النظر عن كل ما لديهم من قناعات وآراء، وأن طول المواد الدراسية كثيراً ما يرافقه جمود واضح في طرق التدريس.

كما أن نقص التكوين البيداغوجي وعدم رغبة الأساتذة في مهنة التدريس قد يكون من العوامل التي أدت إلى عدم استخدامهم للممارسات التدريسية الإبداعية، ورغم وجود المدارس العليا للأساتذة في الجزائر إلا أن عدد خريجيها محدود نسبة إلى خريجي الجامعة، لذا تعتمد عملية توظيف الأساتذة على الشهادة الجامعية لتغطية العجز المسجل في عدد الأساتذة، وعادة ما يلجأ خريجو الجامعات إلى مهنة التدريس دون رغبة في حالة عدم حصولهم على منصب شغل يناسب تخصصهم الدراسي.

في هذا السياق أثبتت عدة دراسات أهمية التدريب في تنمية الممارسات التدريسية الإبداعية، فقد أكد (السعيد، 1998) على وجود أثر إيجابي لإكساب طالبات قسم

الرياضيات بكلية التربية للبنات بالسعودية مهارات التدريس الإبداعي على أدائهن العملي في التدريس، وأثبتت دراسة (حنفي إسماعيل محمد، 2000) أن تدريس الطلاب المعلمين بأسلوب التدريس المصغر أدى إلى تنمية مهارات تدريس الهندسة إبداعياً. (السعيد، 2008 :128)، كما أثبتت دراسة (الجمل، 2017) فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، وأوصت نفس الدراسة بضرورة اهتمام المشرفين التربوبين بالممارسات الإبداعية للمعلمين.

وبالنسبة لواقع عملية تكوين الأساتذة بالجزائر، قدم (تيلوين، 2002) انتقادات حول مسار عملية التكوين وبرامجه، حيث يرى أنه رغم انتقال عملية تكوين الأساتذة من المعاهد التكنولوجية إلى المعاهد العليا للأساتذة لمسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة، إلا أن عملية التكوين لم تتحسن لعدم توفر التأطير الخبير والبرامج الجيدة المنطلقة من تشخيص علمي لاحتياجات المهنة في ظل رؤية تطورية واضحة، وإعطاء الجانب المهني مكانته الطبيعية ضمن التكوين. (تلوين، 2002: 228)

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة وتفسيرها:

نص الفرضية: يمكن التنبؤ تنبؤاً دالاً إحصائياً بالممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي من خلال قيم العمل لديهم ومدى استخدام مديري المدارس للقيادة التحويلية.

لاختبار هذه الفرضية استخدمنا تحليل الانحدار المتعدد المعياري، ويخضع هذا الأسلوب الإحصائي إلى مجموعة من الشروط التي يجب التأكد من تحققها وهي: حجم العينة، والمصاحبة الخطية الأحادية والمتعددة، والقيم المتطرفة، والطبيعية والخطية وتجانس التباين واستقلالية الرواسب.

- حجم العينة: إن الهدف من تحديد حجم العينة المناسب لاستخدام تحليل الانحدار هو إمكانية التعميم، ويقترح (Stevens) أن يكون هناك(15) حالة لكل متغير مستقل، أما (Fidell et Tabachnick) فيحددان معادلة لحساب حجم العينة المطلوب وهي:

حجم العينة> 8 (عدد المتغيرات المستقلة)+50. (بالانت، 2006: 164)

تتكون هذه الفرضية من متغيرين مستقلين، الأول هو القيادة التحويلية، والثاني هو قيم العمل الذي بدوره يتكون من 6 قيم فرعية، أي أن تحليل الانحدار في هذه الحالة سيتعامل مع 7 متغيرات مستقلة، وعليه فإن حجم العينة المناسب هو:

حجم العينة> (8×7)+50

حجم العينة> 106

192>106 أي أن شرط حجم العينة محقق

- المصاحبة الخطية الأحادية والمتعددة: تحدث المصاحبة الخطية المتعددة إذا كانت المتغيرات المستقلة مرتبطة فيما بينها بدرجة كبيرة (ر=0.9 أو أكثر)، أما المصاحبة الخطية الأحادية فتحدث عندما يكون أحد المتغيرات المستقلة هو عبارة عن مجموعة من متغيرات مستقلة أخرى. (بالانت، 2006: 165)

في هذه الفرضية يتكون متغير قيم العمل من مجموعة من المتغيرات الفرعية، غير أننا أثناء استخدام تحليل الانحدار لم نعتمد على الدرجة الكلية لقيم العمل، بل اعتمدنا على درجات القيم الفرعية فقط، وبالتالي فإن المصاحبة الخطية الأحادية غير محققة.

أما المصاحبة الخطية المتعددة فقد تم الكشف عنها إحصائياً أثناء اختبار الفرضية، فكانت النتائج كما يلى:

جدول رقم (19): نتائج تشخيص المصاحبة الخطية المتعددة

معامل تضخم التباين(VIF)	مستوى التحمل (Tolerance)	
1.120	0.893	القيادة التحويلية
1.469	0.681	الفخر بالعمل
1.246	0.803	الاندماجية في العمل
1.075	0.930	أفضلية العمل
1.392	0.719	القيمة الاقتصادية للعمل
1.199	0.834	القيمة الاجتماعية للعمل
1.151	0.869	السعي للترقي

VIF :Variance Inflation Factor

يشير مستوى التحمل(Tolerance)إلى مقدار تباين المتغير المستقل المحدد الذي لا تفسره المتغيرات المستقلة الأخرى، فإذا كانت هذه القيمة أقل من(0.10) فهذا يشير إلى أن الارتباط المتعدد مع المتغيرات الأخرى مرتفع، مما يؤدي إلى تحقق المصاحبة الخطية المتعددة، أما قيمة(VIF) التي تمثل مقلوب مستوى التحمل (Tolerance/1)، فإنها عندما تزيد عن (10) فهذا يدل على وجود المصاحبة الخطية المتعددة وتشير نتائج الجدول إلى أن قيم تباين كل المتغيرات المستقلة(Tolerance) أكبر من(0.10)، أي أن الارتباط المتعدد لكل متغير مستقل مع المتغيرات الأخرى منخفض، وأن قيم معامل تضخم التباين(VIF) لكل المتغيرات المستقلة أقل من(10) وعليه فإن المصاحبة الخطية المتعددة غير محققة.

- القيم المتطرفة:

يتم التحقق من هذا الشرط من خلال مخطط انتشار الرواسب، وتخطيط الاحتمال الطبيعي الخاص بالرواسب المعيارية للإنحدار، ومن خلال جدول الرواسب، ويحدد (Fidell et Tabachnick) القيم المتطرفة بأنها تلك القيم الراسبة المعيارية التي تزيد عن (-3.3)، وقد أظهرت نتائج تحليل الانحدار ما يلي:

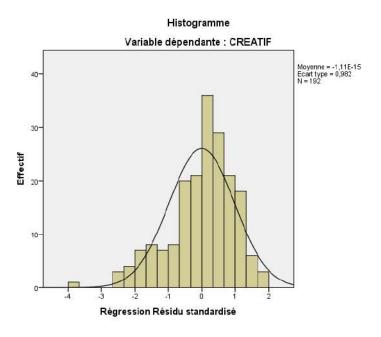
جدول رقم (20): جدول الرواسب المعيارية

الفرق بين الدرجة الملاحظة	الدرجة المتوقعة	درجة الممارسة	الراسب	رقم الحالة
والدرجة المتوقعة		التدريسية الإبداعية	المعياري	
18.62-	80.62	62	3.85-	56

يشير الجدول إلى وجود قيمة متطرفة واحدة وهي درجة الفرد رقم(56)، وأن قيمة الراسب المعياري تبلغ(-3.85)، حيث تحصل هذا الفرد على الدرجة(62) في الممارسات التدريسية الإبداعية، لكن القيمة المتوقعة منه هي(80.62).

- الطبيعية:

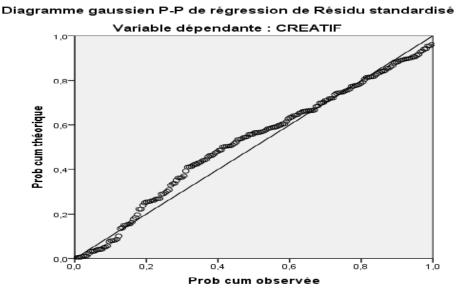
ويقصد بها توزع الرواسب المتعلقة بدرجات المتغير التابع المتوقعة بشكل طبيعي، وهو ما يظهر في الشكل الموالى:



شكل رقم (02): التوزيع الطبيعي لرواسب المتغير التابع

- الخطية:

ويتحقق هذا الشرط إذا كانت للرواسب المعيارية علاقة خطية مع درجات المتغير التابع المتوقعة، ويوضح الشكل الموالي العلاقة الخطية بين الرواسب المعيارية ودرجات المتغير التابع المتوقعة.



شكل رقم(03): مخطط الاحتمال الطبيعي للرواسب المعيارية

- استقلالية الرواسب:

وهو أن تكون الرواسب موزعة بشكل شبه مستطيل ومركزة في المنتصف على طول النقطة (0)، وينبغي ألا تتخذ الرواسب نمطاً واضحاً أو منتظماً، وهو ما يظهره الشكل الموالى:

Variable dépendante : CREATIF 21212121212Règression Prèvision standardisee

Nuage de points

شكل رقم (04): مخطط انتشار الرواسب المعيارية بعد التحقق من شروط تحليل الانحدار المتعدد، تم استخدامه في اختبار هذه الفرضية، وقد أظهر التحليل الإحصائي النتائج الآتية:

جدول رقم(21): يوضح تحليل الانحدار لقياس قدرة متغيري قيم العمل والقيادة التحويلية على التنبؤ بمتغير الممارسات التدريسية الإبداعية

	الممارسات التدريسية الإبداعية							
J	ر 2	J	Ü	بيتا	الارتباط	معلمة	قلة	م المست
المصححة					الجزئي	الميل(A)		
0.11	0.14	0.38	1.53	0.11	0.10	0.044	لتحويلية	القيادة ا
			*2.07	0.17	**0.27	0.633	الفخر بالعمل	
			1.46	0.11	**0.22	0.368	الاندماجية في العمل	
			1.67	0.11	**0.15	0.323	أفضلية العمل	قيم
			1.66-	0.13-	**0.23-	0.231-	القيمة الاقتصادية	العمل
			0.10-	0.08-	0.07-	0.018-	القيمة الاجتماعية	
			1.37-	0.10-	*0.11-	0.348-	السعي للترقي	
				**4.4	قيمة ف= 48			

تشير نتائج الجدول(21) إلى أن قيمة (ف) تساوي(4.448)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.001)، أي أن الانحدار معنوي، بمعنى أن المتغيرات المستقلة مجتمعةً لها تأثير دال على الانحدار، وأنها تفسر بنسبة(14%) التباين في الممارسات التدريسية الإبداعية.

أما العلاقة بين كل متغير مستقل على حدا والمتغير التابع، فتظهر من خلال معاملات الارتباط الجزئية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، حيث أن بعض المتغيرات لها علاقة طردية مع متغير الممارسات التدريسية الإبداعية، وهي: قيمة الفخر بالعمل، وقيمة الاندماجية في العمل، وقيمة أفضلية العمل، وأن هناك متغيرات لها علاقة عكسية مع متغير الممارسات التدريسية الإبداعية وهي: القيمة الاقتصادية للعمل، والسعي للترقي، في حين أن كل من القيادة التحويلية والقيمة الاجتماعية للعمل ليس لهما علاقة بالممارسات التدريسية الإبداعية.

غير أن قيم دلالة اختبار (ت)، تبين أن قيمة (ت) لمتغير (الفخر بالعمل) بلغت (2.07) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، أي أن هذا المتغير فقط هو الذي له أثر ذو دلالة إحصائية في معادلة الانحدار، وتشير معلمة الميل إلى أن زيادة قيمة (الفخر بالعمل) بدرجة واحدة يؤدي إلى زيادة الممارسة التدريسية الإبداعية بمقدار (0.633)، أما قيم (ت) لباقى المتغيرات المستقلة فهي غير دالة إحصائياً.

تدل نتائج اختبار هذه الفرضية على أن متغير القيادة التحويلية ليست له القدرة على التنبؤ بالممارسات التدريسية الإبداعية، وأن قيمة (الفخر بالعمل) لها القدرة على التنبؤ بالممارسات التدريسية الإبداعية، في حين أن باقي القيم الخمس ليست لها القدرة على التنبؤ بالممارسات التدريسية الإبداعية.

اكتفت أغلب الدراسات التي تم الاطلاع عليها بدراسة العلاقة الارتباطية، دون التطرق لدراسة العلاقات السببية، ومن بينها دراسة(Wang&Rode, 2010) التي أوردها (الغامدي، 77:2011: ألتى توصلت إلى أن القيادة التحويلية ليست لها علاقة بإبداع العاملين، ودراسة "شاين وزو" (Shin&zhou, 2003) حول القيادة التحويلية وإبداع العاملين، التي أثبتت وجود علاقة إيجابية بين النمط القيادي التحويلي وبين تنمية القدرات الإبداعية لدى العاملين. (كنعان، 2014: 43)، ودراسة (,and, Arzu Ilsv) ودراسة (43: 2014 2009) حول القيادة التحويلية والإبداع والتغيير التنظيمي، التي توصلت إلى أن القيادة التحويلية تؤثر بشكل كبير على الإبداع على المستويين الفردي والتنظيمي، كما تختلف نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة(Barnett McCormik,1999) التي أوردها (أبو هداف، 2011: 33)، والتي أثبتت وجود علاقة ارتباطيه بين القيادة التحويلية وانتاجية المعلم ومخرجاته وجهوده الإضافية، ودراسة(Yun, 2010) حول أثر القيادة التحويلية على الإبداع من وجهة نظر موظفى القطاع العام في شمال الأردن، والتي توصلت إلى أن القيادة التحويلية لها أثر إيجابي على الإبداع، ودراسة (Nguni,2006) التي ذكرها (حسون، 2016: 15) التي أظهرت أن القيادة التحويلية تؤثر على أداء وفعالية مدرسي المرحة الإعدادية في "تانزانيا".

يشير (علام وزايد، 1992) إلى أن قيمة الفخر بالعمل تظهر من خلال "شعور العامل بالمسئولية تجاه العمل، ومدى الإشباع الذي يحققه الفرد من عمله، وانضباطه وحبه للعمل، وانشغاله به، ومدى تعلقه بالرموز التي تدل على عمله".

أي أنه يمكن تفسير قدرة هذه القيمة (الفخر بالعمل) على التنبؤ بالممارسات التدريسية الإبداعية، باعتبارها تجعل الفرد يشعر بالمسئولية تجاه عمله ويحب عمله وينشغل به مما يؤدي به إلى الإبداع في العمل.

كما أن الفرد المبدع يحتاج إلى تقديم عمله إلى جماعة تعترف بهذا العمل وتقوّمه (محمود السيد، 1971: 84)، وفي المجال المهني يتحلى الفرد بقيمة (الفخر بالعمل) من خلال استخدامه لمهارات مهنية إبداعية، وعليه يمكن التنبؤ بالسلوك الإبداعي من خلال قيمة (الفخر بالعمل).

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة وتفسيرها:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائياً في الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لكل من الجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي والتفاعل بينها.

من أجل اختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على تحليل التباين ثلاثي الاتجاه، لكون الفرضية تهدف إلى اختبار الاختلاف في الممارسات التدريسية الإبداعية (متغير تابع)، باختلاف الجنس، والخبرة المهنية، والتخصص الدراسي (ثلاث متغيرات مستقلة).

يخضع اختبار تحليل التباين الثلاثي إلى بعض الشروط التي يجب التأكد منها قبل استخدامه في عملية التحليل الإحصائي، وهي: استقلالية المجموعات، والتوزيع الطبيعي للعينة، وتجانس التباين.

- استقلالية المجموعات:

ويقصد به أن تكون المجموعات في المتغير الواحد مستقلة عن بعضها البعض، أي أن مجموعة الذكور مستقلة عن مجموعة الإناث، ومجموعة التخصص العلمي مستقلة عن مجموعة التخصص الأدبي، ومجموعة ذوي الخبرة الأقل من 4سنوات مستقلة عن مجموعة ذوي الخبرة بين 4 و 17سنة ومستقلة عن مجموعة ذوي الخبرة أكثر من 17سنة.

وقد تم اختبار استقلالية المجموعات بالاعتماد على اختبار (كا2) فكانت النتائج كما يلى:

جدول رقم (22): نتائج اختبار $(كا^2)$ لدراسة استقلالية المجموعات

القيمة الاحتمالية	قيمة كا2	درجة الحربة	التكرارات	المجموعات	المتغيرات
0.000	56.22	1	44	ذكور	. 11
0.000	56.33	30.33		إناث	الجنس
			88	حمن4سنوت	
0.001	14	2	56	من4-17سنة	الخبرة المهنية
			48	>من17سنة	المهنية
0.000	15.18	1	69	علمي	التخصص
0.000	13.10	1	123	أدبي	الدراسي

تشير نتائج الجدول(22) إلى أن قيمة (كا²) للفرق بين مجموعة الذكور والإناث تقدر بـ (14)، وأن بـ وأن قيمة (كا²) للفرق بين المجموعات الثلاث للخبرة المهنية تقدر بـ (14)، وأن قيمة (كا²) للفرق بين مجموعة التخصص العلمي والأدبي تقدر بـ (15.18)، وكلها قيم دالة إحصائياً، مما يدل على أن المجموعات مستقلة في المتغيرات الثلاثة (الجنس، الخبرة المهنية، التخصص الدراسي)

- التوزيع الطبيعي للعينات:

ويقصد به أن تتوزع الدرجات على السمة المقاسة بشكل طبيعي، أي أن السمة لها خاصية الميل نحو المركز، إذ تتجمع أغلب الدرجات في منطقة المتوسطات، وتتوزع باقي الدرجات بنسب متفاوتة على الجانبين.

والهدف من دراسة التوزيع الطبيعي للعينة هو التأكد من قدرتها على تقدير معالم المجتمع الأصلي من خلال المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري، وقد يكون التقدير متحيزاً، ويعتبر المتوسط مقدراً غير متحيز، إلا أن التباين أو الانحراف مقدران

متحيزان، ويعتمد مقدار التحيز على مدى تمثيل العينة للمجتمع، وبالتالي على حجم العينة، فإذا كان حجم العينة كبيراً فإن التوزيع يكون اعتدالياً (عودة وملكاوي، 1992: 262)

ويشير (الكيلاني والشريفين، 2016: 191) إلى أنه لا داعي للتحقق من هذا الشرط إذا كان حجم العينات كبيراً استناداً إلى نظرية النهاية المركزية.

- تجانس التباين:

ويقصد به أن يكون التباين بين درجات المجموعات في المتغير التابع متساوي، وهذا الشرط سيتم التحقق منه أثناء استخدام تحليل التباين باختبار (Levene)، حيث أنه إذا كانت قيمة هذا الاختبار دالة إحصائياً فهذا يشير إلى عدم تساوي تباين المتغير التابع في المجموعات، وإذا كانت قيمة اختبار (Levene) غير دالة إحصائياً فإن شرط تجانس التباين قد تحقق، ومن المستحسن تحديد مستوى دلالة أكثر حزماً ودقة (0.01). (بالانت، 2006:

جدول رقم (23): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد في متغير الممارسات التدريسية الإبداعية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات	المتغيرات
5.39	77.93	44	ذكور	الجنس
5.04	78.82	148	إناث	
4.65	78.98	88	حمن4سنوت	الخبرة المهنية
5.53	77.76	56	من4–17سنة	
5.42	78.93	48	>من17سنة	
5.28	79.01	69	علمي	التخصص الدراسي
5.04	78.39	123	أدبي	

يبين الجدول رقم (23) المتوسطات الحسابية للمجموعات في كل متغير (الجنس، والخبرة المهنية، والتخصص الدراسي) وهي متوسطات متقاربة، وللتأكد من تجانس التباين بين هذه المجموعات تم استخدام اختبار (Levene) فكانت النتائح كما هو موضح في الجدول الموالي

جدول رقم(24): نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية2	درجة الحرية1	الفرق في التباين
0.118	180	11	1.54

تشير نتائج اختبار (Levene) إلى عدم دلالة الفرق بين تباين درجات المجموعات على متغير الممارسات التدريسية الإبداعية، أي أن تباينات المجموعات متساوية، وعليه فإن شرط تجانس التباين محقق.

جدول رقم(25): الفروق في الممارسات التدريسية الإبداعية باختلاف الجنس والخبرة المهنية والتخصص

حجم الأثر	القيمة	قيمة ف	متوسط	درجة	مجموع	مصدر التباين
	الاحتمالية		المربعات	الحرية	المربعات	
0.01	0.17	1.82	48.36	1	48.36	الجنس
0.01	0.17	1.73	45.96	2	91.92	الخبرة المهنية
0.00	0.81	0.05	1.42	1	1.42	التخصص الدراسي
0.001	0.92	0.08	2.20	2	4.40	الجنس *الخبرة *التخصص
			26.49	180	4769.89	الخطأ
				192	1191785	المجموع

تشير نتائج الجدول إلى أن قيمة (ف) للفرق بين الجنسين في الممارسات التدريسية الإبداعية تقدر بـ(1.82)، هي قيمة غير دالة إحصائياً، وأن قيمة (ف) للفرق بين الأفراد حسب الخبرة المهنية تقدر بـ(1.73)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للفرق بين ذوي التخصص العلمي والأدبي تقدر بـ(0.05)، وهي أيضاً قيمة غير دالة إحصائياً، كما أنه لا يوجد فرق في الممارسات التدريسية الإبداعية يعزى للتفاعل بين المتغيرات الثلاث (الجنس، والخبرة، والتخصص)، وعليه فإن الفرضية غير محققة.

تتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة (الأحبابي ومحمود، 2009) المذكورة في (هندي والتميمي، 2013)، والتي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى تطبيق مدرسي المرحلة الإعدادية بـ"تكريت" لمبادئ التدريس الفعال تعزى للجنس والتخصص.

كما تتفق مع دراسة (العدواني، 2002) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة(الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي) في مستوى الممارسات الإبداعية لمديري المدارس الثانوية الحكومية بدولة الكويت. (العجلة، 2009: 91)

أما دراسة (هندي والتميمي، 2013) فتوصلت إلى وجود فروق تعزى للجنس، وعدم وجود فروق تعزى للجنس، والمعلمي وجود فروق تعزى للتفاعل بينهما في درجة تقدير معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية للممارسات الصفية التدريسية، ودراسة عقل، ومعلمات التي أوردها (هندي والتميمي، 2013)، والتي أظهرت وجود فروق بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة معلمي الإنجليزية في محافظة نابلس لمبادئ التدريس الفعال تعزى للجنس لصالح المعلمات، وعدم وجود فروق تعزى للخبرة المهنية.

في حين أظهرت دراسة (الشمايلة، 2006) التي أجريت على عينة مكونة من (130) مديراً ومديرةً، و (650) معلمًا ومعلمةً، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور، وأنه توجد فروق بين المعلمين باختلاف سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (5سنوات فأقل). (الحجايا، 2013)

وقد أشار (بيتر و وترمان Peter & Waterman) إلى بعض العوامل المساعدة على الإبداع والمتمثلة في التركيز على الأداء، وتشجيع روح الاستقلالية والمغامرة والإبداع، والمعاملة الإنسانية، وتبسيط الإجراءات الإدارية، وخلق مناخ عمل يتسم بالمرونة (حمادات، 307: 307)، وهذه العوامل يخضع لها العاملين بالمؤسسة ذكوراً كانوا أو إناثاً، وباختلاف خبرتهم المهنية وتخصصهم الدراسي.

ويرى "واطسون" أن التفكير الإبداعي هو تفكير غير معتاد، يحدث حين يندمج الفرد في حل مشكلة جديدة، فتظهر محاولات التعلم، حيث يصل الفرد إلى تكوينات جديدة، التي تكون في الأصل جزء من المخزون السلوكي الموجود لدى الفرد، وما يحدث هو تركيبها في أنماط جديدة نتيجة التغير المستمر في أنماط المنبه(الكناني، 2015: 64)، ويمكن اعتبار أسلوب القيادة التحويلية من بين المنبهات المستمرة التي تثير الإبداع لدى الأفراد، وقد أثبتت نتائج البحث الحالي انخفاض مستوى استخدام مديري المدارس لأسلوب القيادة التحويلية وهو ما يبرر عدم اختلاف خبرتهم المهنية، ما يبرر عدم اختلاف خبرتهم المهنية، أي أنه لا يوجد تغيرات مستمرة في المنبهات التي يتعرض لها الأساتذة تجعلهم (بعد الخبرة المهنية) يسلكون سلوكاً إبداعياً.

وترى النظرية الإنسانية أن الإنسان يسعى إلى النمو المستمر من أجل تحقيق ذاته، وترى أن جميع الأفراد لديهم القدرة على الإبداع، وتتوقف هذه القدرة على المناخ الاجتماعي الذي يعيشون فيه، فإذا كان المجتمع خالياً من الضغوط وعوامل الكف، فإن طاقات الفرد تتمو وتزدهر وتتحقق(الكناني، 2015: 76)، وحسب هذه النظرية فإن الأفراد يختلفون في الإبداع باختلاف الخبرة باعتبار الإبداع عملية نمو مستمر من أجل تحقيق الذات، غير أن نتائج البحث الحالي أثبتت عدم اختلاف أفراد عينة البحث في الممارسات التدريسية الإبداعية باختلاف خبرتهم المهنية، وهذا ما نفسره بوجود عوامل الكف التي تمنع ظهور الطاقات الإبداعية ونموها، ومن بين عوامل الكف الأساليب القيادية مثلاً، وقد أثبتت نتائج البحث

الحالي عدم استخدام مديري المدارس لأسلوب القيادة التحويلية الذي توفر مناخ العمل المشجع على الإبداع.

6- عرض نتائج الفرضية السادسة وتفسيرها:

نص الفرضية: تختلف وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي نحو استخدام مديري المدارس للقيادة التحويلية باختلاف جنسهم وخبرتهم المهنية وتخصصهم الدراسي والتفاعل بينها.

تم الاعتماد على تحليل التباين ثلاثي الاتجاهات من أجل اختبار هذه الفرضية، فكانت النتائج كما يلى:

جدول رقم (26): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد في متغير القيادة التحويلية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الفئات	المتغيرات
13.61	79.45	44	ذكور	الجنس
12.54	77.02	148	إناث	
11.80	79.87	88	حمن4سنوت	الخبرة المهنية
14.69	74.57	56	من4-17سنة	
11.56	76.87	48	>من17سنة	
11.52	77.86	69	علمي	التخصص الدراسي
13.50	77.41	123	أدبي	

تشير نتائج الجدول رقم (26) إلى أن المتوسطات الحسابية للمجموعات في كل متغير (الجنس، والخبرة المهنية، والتخصص الدراسي) مختلفة، وللتأكد من تجانس التباين بين المجموعات تم الاعتماد على اختبار (Levene) فكانت النتائح كما هو موضح في الجدول الموالي.

جدول رقم(27): نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية2	درجة الحرية1	الفرق في التباين
0.35	180	11	1.11

تشير نتائج اختبار (Levene) إلى عدم دلالة الفرق بين تباين درجات المجموعات على متغير القيادة التحويلية، أي أن تباينات المجموعات متساوية، لذا فإن شرط تجانس التباين محقق.

جدول (28): الفروق في القيادة التحويلية باختلاف الجنس والخبرة المهنية والتخصص

حجم	القيمة	قيمة	متوسط	درجة	مجموع	مصدر التباين
الأثر	الاحتمالية	ف	المربعات	الحرية	المربعات	
0.01	0.18	1.81	288	1	288	الجنس
0.01	0.37	0.97	154.90	2	309.80	الخبرة المهنية
0.004	0.42	0.63	101.29	1	101.29	التخصص الدراسي
0.004	0.70	0.35	56.72	2	113.45	الجنس *الخبرة *التخصص
			158.79	180	28583.63	الخطأ
				192	1186817	المجموع

تبين نتائج الجدول أن قيمة (ف) للفرق بين وجهة نظر الذكور والإناث نحو استخدام مديريهم للقيادة التحويلية تقدر بـ(1.81)، هي قيمة غير دالة إحصائياً، وأن قيمة (ف) للفرق بين الأفراد باختلاف الخبرة المهنية تقدر بـ(0.97)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، وقيمة (ف) للفرق بين ذوي التخصص العلمي والأدبي تقدر بـ(0.63)، وهي أيضاً قيمة غير دالة إحصائياً، كما أنه لا يوجد فرق في وجهة نظر الأساتذة حول استخدام مديريهم للقيادة

التحويلية يعزى للتفاعل بين المتغيرات الثلاث (الجنس، والخبرة، والتخصص)، وعليه فإن الفرضية غير محققة.

تعددت الدراسات التي درست العلاقة بين القيادة التحويلية والجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي، واختلفت نتائجها حول طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات، منها دراسة (عواد، 2012) التي طبقت في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية، والتي أثبتت عدم وجود فروق تعزى للجنس في درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر المعلمين، ودراسة (العنزي، 2005) التي أثبتت عدم وجود فرق يعزى للجنس والتخصص في القيادة التحويلية لدى مديري المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية، أما دراسة (كنعان، 2014) فقد توصلت إلى وجود فروق تعزى للجنس وعدم وجود فروق تعزى للخبرة المهنية في درجة توافر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين. (كنعان، 2014: 33).

كما أثبتت دراسة (Yun, 2010) عدم وجود فروق في ممارسة القيادة التحويلية من وجهة نظر الموظفين تعزى للجنس والخبرة المهنية.

إن عدم وجود اختلاف يعزى للجنس والخبرة والتخصص بين أساتذة التعليم الابتدائي في تقديراتهم لممارسة مديري المدارس للقيادة التحويلية، دلالة على صدق استجابات العينة على مقياس القيادة التحويلية، باعتبارهم يعملون مع نفس المدير في المؤسسة الواحدة، ويتعرضون لنفس الأسلوب في القيادة.

7- عرض نتائج الفرضية السابعة وتفسيرها:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائياً في قيم العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لكل من الجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي والتفاعل بينها.

من أجل اختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على كل مقياس فرعي تبعاً للجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي، ثم دراسة الفروق في كل قيمة من قيم العمل باختلاف الجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي.

1- قيمة الفخر بالعمل:

جدول رقم (29): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد على المقياس الفرعي (الفخر بالعمل)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
1.46	21.75	44	ذكور	الجنس
1.32	22.43	148	إناث	
1.34	22.39	88	حمن4سنوت	الخبرة المهنية
1,39	22.14	56	من4–17سنة	
1.45	22.20	48	>من17سنة	
1.50	22.23	69	علمي	التخصص
1.31	22.30	123	أدبي	الدراسي

يشير الجدول رقم(29) إلى أن المتوسطات الحسابية في المجموعات تنحصر بين (21 و 22)، وللكشف عن تجانس التباين بين المجموعات تم استخدام اختبار (Levene) فكانت النتائج كالآتى:

جدول رقم(30): نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية2	درجة الحرية1	الفرق في التباين
0.51	180	11	0.92

تشير نتائج اختبار (Levene) إلى عدم دلالة الفرق بين تباين درجات المجموعات على المقياس الفرعي (الفخر بالعمل)، أي أن تباينات المجموعات متساوية، وعليه فإن شرط تجانس التباين محقق.

جدول رقم(31): الفروق في قيمة الفخر بالعمل بين أفراد العينة باختلاف الجنس والخبرة والتخصص

حجم الأثر	القيمة	قيمة ف	متوسط	درجة	مجموع	مصدر التباين
	الاحتمالية		المربعات	الحرية	المربعات	
0.053	0.002	9.97	18.62	1	18.62	الجنس
0.004	0.392	0.73	1.37	1	1.37	التخصص الدراسي
0.02	0.118	2.15	4.03	2	8.06	الخبرة المهنية
0.01	0.359	1.03	1.92	2	3.85	الجنس*الخبرة*التخصص
			1.86	180	336.09	الخطأ
				192	95641	المجموع

تشير النتائج المبينة أعلاه إلى أن قيمة (ف) للفرق بين الجنسين في قيمة الفخر بالعمل تقدر بـ(9.97)، هي قيمة دالة إحصائياً، أي أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في قيمة الفخر بالعمل لصالح الإناث، حيث بلغ متوسط درجات الإناث(22.43) وهو أكبر من متوسط درجات الذكور الذي قدر بـ(21.75).

أما قيمة (ف) للفرق بين أساتذة التخصصين العلمي والأدبي في قيمة الفخر بالعمل فقد قدرت بـ(0.73)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين أساتذة التخصص الأدبي وأساتذة التخصص العلمي في قيمة الفخر بالعمل.

وتقدر قيمة (ف) للفرق في قيمة الفخر بالعمل باختلاف الخبرة المهنية بـ(2.15)، هي قيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لا يختلف الأساتذة في الفخر بالعمل باختلاف خبرتهم المهنية، كما أن النتائج تشير إلى عدم دلالة الفرق في الفخر بالعمل باختلاف المتغيرات الثلاث متفاعلة مع بعضها البعض.

2- قيمة الاندماجية في العمل:

جدول رقم(32): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد على المقياس الفرعي (الاندماجية في العمل)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
1.34	17.22	44	ذكور	الجنس
1.61	17.27	148	إناث	
1.58	17.54	88	حمن4سنوت	الخبرة المهنية
1.33	16.89	56	من4–17سنة	
1.64	17.18	48	>من17سنة	
1.63	17.24	69	علمي	التخصص
1.50	17.23	123	أدبي	الدراسي

يشير الجدول رقم(32) إلى أن المتوسطات الحسابية في المجموعات تتحصر بين (16.89 و 17.54)، ولاختبار (Levene) فكانت المجموعات تم استخدام اختبار (Levene) فكانت النتائج كالآتى:

جدول رقم(33): نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية2	درجة الحرية1	الفرق في التباين
0.23	180	11	1.28

تشير نتائج اختبار (Levene) إلى عدم دلالة الفرق بين تباين درجات المجموعات على المقياس الفرعي (الاندماجية في العمل)، أي أن تباينات المجموعات متساوية، وعليه فإن شرط تجانس التباين محقق.

جدول رقم(34): الفروق في قيمة الاندماجية في العمل بين أفراد عينة البحث باختلاف الجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي

حجم الأثر	القيمة	قيمة ف	متوسط	درجة	مجموع	مصدر التباين
	الاحتمالية		المربعات	الحرية	المربعات	
0.000	0.93	0.007	0.018	1	0.018	الجنس
0.001	0.74	0.10	0.26	1	0.26	التخصص الدراسي
0.008	0.49	0.70	1.71	2	3.43	الخبرة المهنية
0.006	0.60	0.50	1.23	2	2.46	الجنس *الخبرة *التخصص
			2.43	180	437.99	الخطأ
				192	57695	المجموع

يبين الجدول(34) أن قيمة (ف) للفرق بين الجنسين في قيمة الانماجية في العمل تقدر بـ(0.007)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الجنسين في قيمة الاندماجية في العمل، كما يبين أن قيمة (ف) للفرق بين أساتذة التخصصين العلمي والأدبي تقدر بـ(0.10)، وهي أيضاً قيمة غير دالة إحصائياً، مما يدل

على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين أساتذة التخصص الأدبي وأساتذة التخصص العلمي في قيمة الاندماجية في العمل.

وتقدر قيمة (ف) للفرق في قيمة الاندماجية في العمل باختلاف الخبرة المهنية بـ(0.70)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لا يختلف الأساتذة في الاندماجية في العمل باختلاف خبرتهم المهنية، كما أن النتائج تشير إلى عدم دلالة الفرق في الاندماجية في العمل باختلاف المتغيرات الثلاثة متفاعلةً.

3- قيمة أفضلية العمل:

جدول رقم (35): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد على المقياس الفرعي (أفضلية العمل)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
2.01	15.81	44	ذكور	الجنس
1.64	15.56	148	إناث	
1.98	15.88	88	حمن4سنوت	الخبرة المهنية
1.78	15.46	56	من4-17سنة	
1.75	15.31	48	>من17سنة	
1.80	15.50	69	علمي	التخصص الدراسي
1.92	15.68	123	أدبي	

تبين نتائج الجدول رقم(35) أن المتوسطات الحسابية لقيمة (أفضلية العمل) باختلاف المجموعات تتحصر بين (15.31 و15.88)، وللكشف عن تجانس التباين بين المجموعات تم استخدام اختبار (Levene) فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم(36): نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية2	درجة الحرية1	الفرق في التباين
0.052	180	11	1.82

تشير نتائج اختبار (Levene) إلى عدم دلالة الفرق بين تباين درجات المجموعات على المقياس الفرعي (أفضلية العمل)، أي أن تباينات المجموعات متساوية، وعليه فإن شرط تجانس التباين محقق.

جدول رقم (37): الفروق في قيمة أفضلية العمل بين أفراد عينة البحث باختلاف الجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي

حجم الأثر	القيمة	قيمة ف	متوسط	درجة	مجموع	مصدر التباين
	الاحتمالية		المربعات	الحرية	المربعات	
0.002	0.57	0.31	1.11	1	1.11	الجنس
0.002	0.53	0.39	1.41	1	1.41	التخصص الدراسي
0.03	0.06	2.75	9.82	2	19.65	الخبرة المهنية
0.002	0.87	0.14	0.50	2	1	الجنس *الخبرة *التخصص
			3.57	180	642.96	الخطأ
				192	47519	المجموع

يتضح من خلال نتائج الجدول(37) أن قيمة (ف) للفرق بين الذكور والإناث في قيمة أفضلية العمل تقدر بـ(0.31)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور الإناث في قيمة أفضلية العمل، أما قيمة (ف) للفرق بين أساتذة التخصصين العلمي والأدبي في قيمة أفضلية العمل فتقدر بـ(0.39)، وهي أيضاً قيمة غير

دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين أساتذة التخصص الأدبي وأساتذة التخصص العلمي في قيمة أفضلية العمل.

كما قدرت قيمة (ف) للفرق في قيمة أفضلية العمل باختلاف الخبرة المهنية بر(2.75)، هي قيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لا يختلف الأساتذة في قيمة أفضلية العمل باختلاف خبرتهم المهنية، كما أن النتائج تشير إلى عدم دلالة الفرق في أفضلية العمل باختلاف التفاعل بين المتغيرات الثلاثة.

4- القيمة الاقتصادية للعمل:

جدول رقم(38): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد على المقياس الفرعي (القيمة الاقتصادية للعمل)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
3.87	12.36	44	ذكور	الجنس
2.57	11.10	148	إناث	
2.81	11.19	88	حمن4سنوت	الخبرة المهنية
2.61	11.32	56	من4-1سنة	
3.56	11.85	48	>من17سنة	
2.81	11.37	69	علمي	التخصص الدراسي
2.93	11.40	123	أدبي	

تتراوح قيم المتوسطات الحسابية للقيمة الاقتصادية للعمل باختلاف المجموعات بين (11.10 و 12.36)، ويبين الجدول الموالي نتائج اختبار (Levene) للكشف عن تجانس التباين بين المجموعات.

جدول رقم(39): نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية2	درجة الحرية1	الفرق في التباين
0.029	180	11	2.02

تشير نتائج اختبار (Levene) إلى عدم دلالة الفرق بين تباين درجات المجموعات على المقياس الفرعي (القيمة الاقتصادية للعمل)، أي أن تباينات المجموعات متساوية، وعليه فإن شرط تجانس التباين محقق.

جدول رقم (40): الفروق في القيمة الاقتصادية للعمل بين أفراد العينة باختلاف الجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي

حجم الأثر	القيمة	قيمة ف	متوسط	درجة	مجموع	مصدر التباين
	الاحتمالية		المربعات	الحرية	المربعات	
0.018	0.07	3.21	28.21	1	28.21	الجنس
0.002	0.56	0.33	2.97	1	2.97	التخصص الدراسي
0.000	0.99	0.009	0.07	2	0.15	الخبرة المهنية
0.005	0.65	0.42	3.74	2	7.49	الجنس *الخبرة *التخصص
			8.77	180	1579.15	الخطأ
				192	26612	المجموع

تشير النتائج المبينة في الجدول(40) إلى أن قيمة (ف) للفرق بين الجنسين في القيمة الاقتصادية للعمل تقدر بـ(3.21)، هي قيمة غير دالة إحصائياً ، أي أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الجنسين في القيمة الاقتصادية للعمل، أما قيمة (ف) للفرق بين أساتذة التخصصين العلمي والأدبي في قيمة الفخر بالعمل فقد قدرت بـ(0.33)، وهي قيمة غير

دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين أساتذة التخصص الأدبي وأساتذة التخصص العلمي في القيمة الاقتصادية للعمل.

كما تشير هذه النتائج إلى أن قيمة (ف) للفرق في القيمة الاقتصادية للعمل باختلاف الخبرة المهنية بـ(0.009)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، أي أنه لا يختلف أساتذة التعليم الابتدائي في القيمة الاقتصادية للعمل باختلاف خبرتهم المهنية، كما أن هذه النتائج تشير إلى عدم دلالة الفرق في القيمة الاقتصادية للعمل باختلاف المتغيرات الثلاث متفاعلة.

5- القيمة الاجتماعية للعمل:

جدول رقم(41):المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد على المقياس الفرعي(القيمة الاجتماعية للعمل)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
1.94	15.59	44	ذكور	الجنس
2.39	15.10	148	إناث	
2.41	15.10	88	حمن4سنوت	الخبرة المهنية
2.21	14.98	56	من4-17سنة	
2.15	15.68	48	>من17سنة	
2.31	15.36	69	علمي	التخصص الدراسي
2.29	15.13	123	أدبي	

يشير الجدول رقم(41) إلى أن المتوسطات الحسابية للقيمة الاجتماعية للعمل في مختلف المجموعات تتحصر بين (14.98 و 15.68)، وللكشف عن تجانس التباين بين المجموعات تم استخدام اختبار (Levene) فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم(42): نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية2	درجة الحرية1	الفرق في التباين
0.65	180	11	0.78

تشير نتائج اختبار (Levene) إلى عدم دلالة الفرق بين تباين درجات المجموعات على المقياس الفرعي (القيمة الاجتماعية للعمل)، أي أن تباينات المجموعات متساوية، وعليه فإن شرط تجانس التباين محقق.

جدول رقم (43): الفروق في القيمة الاجتماعية للعمل بين أفراد العينة باختلاف الجنس والخبرة والتخصص

حجم	القيمة	قيمة	متوسط	درجة	مجموع	مصدر التباين
الأثر	الاحتمالية	ف	المربعات	الحرية	المربعات	
0.001	0.68	0.16	0.89	1	0.89	الجنس
0.000	0.82	0.05	0.27	1	0.27	التخصص الدراسي
0.007	0.54	0.61	3.36	2	6.73	الخبرة المهنية
0.005	0.62	0.47	2.58	2	5.16	الجنس *الخبرة * التخصص
			5.46	180	983.66	الخطأ
				192	45451	المجموع

يوضح الجدول(43) الفروق في القيمة الاجتماعية للعمل لدى الأساتذة باختلاف الجنس والخبرة والتخصص، حيث قدرت قيمة (ف) للفرق بين الجنسين في القيمة الاجتماعية للعمل بـ(0.16)، أما قيمة (ف) للفرق بين أساتذة التخصصين العلمي والأدبي فتقدر بـ(0.05)، وتقدر قيمة (ف) للفرق في القيمة الاجتماعية للعمل باختلاف الخبرة المهنية

ب(0.61)، وهي قيم غير دالة إحصائياً، أي أنه لا يختلف الأساتذة في القيمة الاجتماعية للعمل باختلاف جنسهم وخبرتهم المهنية وتخصصهم الدراسي والتفاعل بينها.

6- قيمة السعي للترقي:

جدول رقم(44): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الأفراد على المقياس الفرعي (السعى للترقي)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد		
1.41	16.38	44	ذكور	الجنس
1.50	16.29	148	إناث	
1.27	16.40	88	حمن4سنوت	الخبرة المهنية
1.46	16.46	56	من4-1سنة	
1.79	15.97	48	>من17سنة	
1.71	16.17	69	علمي	التخصص الدراسي
1.32	16.39	123	أدبي	

تشير نتائج الجدول رقم(44) إلى أن المتوسطات الحسابية لقيمة (السعي للترقي) في مختلف المجموعات تتحصر بين(15.97 و16.46)، وللكشف عن تجانس التباين بين المجموعات تم استخدام اختبار (Levene) فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم(45): نتائج اختبار (Levene) لتجانس التباين بين المجموعات

القيمة الاحتمالية	درجة الحرية2	درجة الحرية1	الفرق في التباين
0.33	180	11	1.13

تشير نتائج اختبار (Levene) إلى عدم دلالة الفرق بين تباين درجات المجموعات على المقياس الفرعي السعي للترقي، أي أن تباينات المجموعات متساوية، وعليه فإن شرط تجانس التباين محقق.

جدول رقم(46): الفروق في قيمة السعي للترقي بين أفراد العينة باختلاف الجنس والخبرة والتخصص

حجم	القيمة	قيمة	متوسط	درجة	مجموع	مصدر التباين
الأثر	الاحتمالية	و.	المربعات	الحرية	المربعات	
0.002	0.56	0.32	0.71	1	0.71	الجنس
0.000	0.84	0.04	0.08	1	0.08	التخصص الدراسي
0.01	0.37	0.97	2.12	2	4.24	الخبرة المهنية
0.008	0.47	0.75	1.64	2	3.28	الجنس *الخبرة *التخصص
			2.17	180	392.30	الخطأ
				192	51541	المجموع

تبين نتائج الجدول(46) الفروق في قيمة السعي للترقي لدى الأساتذة باختلاف جنسهم وخبرتهم المهنية وتخصصهم الدراسي، حيث تقدر قيمة (ف) للفرق بين الجنسين في قيمة السعي للترقي بـ(0.32)، أما قيمة (ف) للفرق بين أساتذة التخصصين العلمي والأدبي فتقدر بـ(0.04)، في حين تقدر قيمة (ف) للفرق بين الأساتذة في قيمة السعي للترقي باختلاف الخبرة المهنية بـ(0.97)، وهي قيم غير دالة إحصائياً، أي أنه لا يختلف الأساتذة في قيمة السعي للترقي في العمل باختلاف جنسهم وخبرتهم المهنية وتخصصهم الدراسي والتفاعل بينها.

أظهرت نتائج اختبار هذه الفرضية مايلي:

- عدم وجود فرق يعزى للخبرة المهنية والتخصص الدراسي في قيم العمل.

- عدم وجود فرق يعزى للجنس في القيم: (الاندماجية في العمل، أفضلية العمل، القيمة الاقتصادية للعمل، القيمة الاجتماعية للعمل، السعي للترقي)، ووجود فرق لصالح الأساتذة الإناث في (الفخر بالعمل).

وتتفق مع دراسة (Ching et all,2012) حول قيم العمل لدى المعلمين الشباب في ماليزيا، والتي أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائياً في قيم العمل لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

كما تتفق مع نتائج دراسة (الصعب، 2009) التي توصلت إلى عدم وجود فرق بين متوسطات قيم العمل لدى المرشدين المدرسيين تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وتختلف نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة (Singh Satvir,1998) التي أجريت على نساء ورجال الأعمال في بعض المدن الهندية، والتي أكدت أن النساء أكثر تحمساً وارتباطاً بالعمل (الاندماجية) من الرجال، ودراسة (عساكر وزايد) التي أثبتت وجود فرق في القيمة الاقتصادية والقيمة الاجتماعية للعمل باختلاف الخبرة، لصالح الأفراد ذوي الخبرة أقل من 5سنوات.

كما تختلف نتائج هذه الفرضية عن نتائج دراسة (وفاء ابراهيم، 2000) التي أجريت على عينة من المدرسين الفلسطينيين في غزة، والتي أظهرت وجود فرق في قيمة الفخر بالعمل، والاندماجية في العمل، والقيمة الاقتصادية للعمل، والسعي للترقي، باختلاف الخبرة المهنية (الصعب، 2009: 84)

ودراسة (خيال، 2009) التي هدفت إلى قياس القيم لدى العاملين في التعليم الثانوي العام (مدير، موجه، مدرس)، في الجمهورية العربية السورية، حيث تكونت عينة الدراسة من (970) عاملاً في التعليم الثانوي العام، وكشفت هذه الدراسة عن الفروق في قيم العمل بين كل فئة من فئات العاملين (المديرين، المدرسين، المرشدين، الموجهين الإداريين) وفقاً لمتغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة . (حسن وبشارة، 2011)

ودراسة (Oslam & Tuba, 2014) حول قيم العمل لدى طلبة السياحة في مدرسة السياحة وإدارة الفنادق بتركيا، والتي أظهرت وجود اختلاف بين الطلبة والطالبات في قيم العمل، ودراسة (Chau-Kiu & Steven, 1999) حول العلاقة بين الرضا المهني وقيم العمل والاختلاف في الجنس لدى عينة من العمال في بعض المؤسسات الصناعية في تايوان، والتي أظهرت عدم وجود علاقة بين قيم العمل والاختلاف في الجنس.

إن عدم تأثير الجنس والخبرة التخصص الدراسي على قيم العمل، يمكن تفسيره بتشابه ظروف العمل، والسلطة التي يخضع لها الأساتذة في المؤسسة التربوية، والحقوق والواجبات التي يلتزمون بها، وتشابه العوامل الثقافية والاجتماعية والدينية باعتبار هذه العوامل هي مصادر لاكتساب القيم. (الشايب والشايب، 2016)

ويشير (عياد، 2011: 49) إلى أن التباين القيمي قد يرجع في جزء كبير منه إلى التباين الاقتصادي والاجتماعي، كما تحدده المهنة التي تؤهل صاحبها للاندراج في طبقة اقتصادية أو اجتماعية معينة، بغض النظر عن قومية هذا الفرد أو جنسيته، وبما أن أفراد العينة في البحث الحالي ينتمون إلى نفس الطبقة الاقتصادية والاجتماعية والتي أهلتهم مهنة التدريس للاندراج في هذه الطبقة، فإن هذا ما يبرر عدم اختلاف القيم لديهم باختلاف جنسهم وخبرتهم المهنية وتخصصهم الدراسي.

- خلاصة واستنتاج:

جاءت فكرة هذا البحث انطلاقاً من ضرورة مواكبة قطاع التربية والتعليم للتطورات والتغيرات التي يشهدها العالم في جميع المجالات، باعتبار النظام التربوي هو الوسيلة التي تستخدمها المجتمعات لتطبيق مخططاتها التتموية، ولا يمكن لنظام تربوي تقليدي يؤكد على النمطية في العمل ولا يشجع التجديد والإبداع تحقيق غايات مجتمع يعيش في عصر التطورات السريعة والمستمرة، وتعتبر القيادة التحويلية إحدى الأساليب القيادية الملائمة لأحداث التغيير وتوفير العوامل التي تشجع على الإبداع، لذا استهدف البحث الحالي دراسة مدى ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة التحويلية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي، ودراسة مستوى قيم العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي، ومدى استخدامهم للممارسات التدريسية الإبداعية، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين الممارسات التدريسية الإبداعية، ودراسة أثر العمل ومتغير القيادة التحويلية، من خلال اختبار قدرة كل من متغير قيم العمل ومتغير القيادة التحويلية على التنبؤ بالممارسات التدريسية الإبداعية، ودراسة أثر الجنس والخبرة المهنية والتخصص الدراسي على كل من الممارسات التدريسية الإبداعية والقيادة التحويلية وقيم العمل.

ومن أجل تحقيق أهداف البحث تم استخدام ثلاث أدوات تتمثل في ما يأتي:

- استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية: الذي أعدّته الباحثة، بعد الاطلاع على الأدب التربوي وبعض الأدوات التي تهدف إلى قياس الممارسات التدريسية، وقد تكون هذا الاستبيان من (30) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد هي: التنفيذ الإبداعي للدرس، والإدارة الصفية الإبداعية، والتقويم الإبداعي، حيث تم التأكد من صلاحيته من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء وتقدير صدقه وثباته إحصائياً.

- مقياس القيادة التحويلية: الذي أعده (Bass & Avolio) وترجمته إلى العربية (خلود الزعبي)، ثم قامت الباحثة بتعديل بعض بنوده، وعرضه على مجموعة من الخبراء للتأكد من

سلامة الترجمة، ثم قياس صدقه وثباته بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، وقد شمل المقياس (20) بنداً موزعة على أربعة أبعاد هي: التأثير المثالي، والدافعية الإلهامية، والاستثارة الفكرية، والاعتبارية الفردية.

- مقياس قيم العمل: الذي أعده (علام وزايد)، والذي يتكون من (72) فقرة وثمانية أبعاد (الفخر/الاندماجية/ الأفضلية/ القيمة الاقتصادية للعمل/ القيمة الاجتماعية للعمل/ السعي للترقي/الدافعية للإنجاز/ الانتماء للعمل)، حيث تم الاستغناء على قيمتي الدافعية للإنجاز والانتماء للعمل، وحذف بعض البنود المكررة، ثم تجريبه على أفراد العينة الاستطلاعية، ليصبح المقياس مكون من 43 بنداً موزعة على ستة أبعاد.

تم تطبيق أدوات البحث على عينة مكونة من (192) أستاذاً من أساتذة التعليم الابتدائي اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، من مقاطعات بلديتي "ورقلة" و "الرويسات"، وبعد تحليل البيانات إحصائياً توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- مستوى استخدام أساتذة التعليم الابتدائي للممارسات التدريسية الإبداعية منخفض.
 - مستوى ممارسة مديري المدارس لأسلوب القيادة التحويلية منخفض.
- مستوى قيم العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي منخفض ماعدا قيمة الفخر بالعمل
- متغير القيادة التحويلية ليست له القدرة على التنبؤ بالممارسات التدريسية الإبداعية.
- تساهم قيمة (الفخر بالعمل) في التنبؤ بالممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في استخدام مديري المدارس للقيادة التحويلية من وجهة نظر الأساتذة باختلاف جنسهم، وخبرتهم المهنية، وتخصصهم الدراسي، والتفاعل بينها.
 - لا توجد فروق دالة إحصائياً في قيم العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى لكل من الجنس، والخبرة المهنية، والتخصص الدراسي، والتفاعل بينها.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي تعزى للجنس، والخبرة المهنية، والتخصص الدراسي، والتفاعل بينها.

بناءً على الإطار النظري الذي تم الاطلاع عليه والنتائج التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة مايلي:

- الاهتمام بموضوع القيادة وإجراء دورات تكوينية لمديري المدارس حول أسلوب القيادة التحويلية، وتوفير الإمكانيات المادية والمعنوية التي تسمح لهم بتطبيق هذا الأسلوب القيادي.
 - تشجيع الأساتذة على إبراز قدراتهم الإبداعية من خلال توفير مناخ العمل المناسب لذلك.
 - تسليط الضوء على موضوع قيم العمل، وإدراجه ضمن برامج التكوين البيداغوجي للأساتذة.
 - ضرورة إجراء دراسات أخرى تتناول متغيرات هذا البحث.
 - إجراء دراسات تتناول متغيرات أخرى يمكن أن تكون لها علاقة بمتغير الممارسات التدريسية الإبداعية.

المراجع

المراجع:

- إبراهيم السيد، أحمد السيد (2005)، البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للإنجاز، رسالة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الزقازيق.
- أبو هداف، سامي عايد(2011)، دور القيادة التحويلية في تطوير فعالية المعلمين التدريسية بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير في أصول التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة.
 - أبوسته، فريال عبده (2011)، فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وخفض قلق التدريس لدى طلاب كلية التربية في إطار الجودة، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية بالزقازيق، الجزء الأول(70): 113- 161.
- استيتية، دلال ملحس وسرحان، عمر موسى (2008)، التجديدات التربوية، عمّان، دار وائل للنشر والتوزيع
 - الأغبري، عبد الصمد (2000)، الإدارة المدرسية، البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر، ط1، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
 - آل فطيح، حمد بن قبلان (2013)، علاقة تطبيقات القيادة التحويلية بالتعلم التنظيمي في الأجهزة الأمنية، أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في العلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
 - أنجرس، موريس (2004)، ترجمة: بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، الجزائر، دار القصبة للنشر.
- بالانت، جولي (2006)، ترجمة: خالد العامري، التحليل الإحصائي باستخدام برامج SPSS، ط1، القاهرة، دار الفاروق للنشر والتوزيع.

- بن بريكة، عبد الرحمن، تصنيف طرائق التدريس، قراءات في طرائق التدريس (1994)، كتاب الرواسي3، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي: 27- 65.
- بوعطيط، سفيان (2012)، القيم الشخصية في ظل التغير الاجتماعي وعلاقتها بالتوافق المهني، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة.
- بولقواس، زرفة، دور القطاع الخاص في تفعيل قيم العمل (مارس2012)، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، (24)، 141- 156.
- بولهواش، عمر (2011)، دراسة قيم العمل لدى التلاميذ وعلاقتها ببناء المشروع الدراسي المهني في إطار مشرع المؤسسة التربوية الجزائرية، رسالة مقدمة لنيل دكتوراه علوم في علم النفس العمل والتنظيم، كلية العلم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة.

تلوين، حبيب (2002)، التكوين في التربية، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران.

جابر، نصر الدين ولوكيا، الهاشمي (2006)، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، ط2، قسنطينة، ديوان المطبوعات الجامعية.

الجمل، سمية حلمي محمد (2017)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، أطروحة ماجيستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الحارثي، سالم بن سيف بن ناصر (2014)، تصور مقترح لتطوير الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان، رسالة مقدمة للحصول على

- درجة الماجيستير في التربية، تخصص الإدارة التعليمية، كلية العلوم والآداب جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- الحجايا، سليمان سالم(2012)، ضغوط العمل وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 13(1)، 305- 324.
 - الحراحشة، محمد عبود (2015)، درجة ممارسة القيادة التحويلية لدى القادة الإداريين في جامعة آل البيت في الأردن وعلاقتها بالتطوير التنظيمي، المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة الباحة بعنوان التربية آفاق مستقبلية، مركز الملك عبد العزيز الحضاري.
 - الحربي، شرين بنت غازي سليمان (2008)، معوقات إبداع معلمة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية في تدريس المادة من وجهة نظر المشرفات ومعلمات اللغة الإنجليزية بمكة المكرمة، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
 - حريم، حسين (2013)، السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال، ط4، عمّان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- حسان، حسن محمد و العجمي، محمد حسنين (2010)، الإدارة التربوية، ط، عمان 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
 - حسن، طاهر و بشارة، لبنى، ثقافة اتخاذ القرار من منظور قيمي (2011)، مجلة جامعة البعث للعلوم الأساسية، 33(25)، 9- 42.
 - حسون، محمد ياسين (2016)، أثر النمط القيادي في سلوك المواطنة التنظيمية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد، جامعة دمشق.

- حمادات، محمد حسن محمد (2008)، السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، عمّان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- خلف، محمد كريم حسني سعيد (2010)، علاقة القيادة التحويلية بالإبداع الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة مقدمة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
 - خليفة، عبد اللطيف محمد (2000)، دراسات في علم النفس الاجتماعي.المجلد الثاني، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
 - خليفة، عبد اللطيف محمد (يناير 1992)، ارتقاء القيم، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب الكويت.
 - خليل، إبراهيم بن الحسين (سبتمبر 2016)، الممارسات التدريسية لمعلمي رياضيات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مكونات القوة الرياضية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، الرياض، العدد (54)، 151–172.
 - دروزه، أفنان نظير (2000)، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، عمّان، دار الشروق. الدريج، محمد (1991)، تحليل العملية التعليمية، ط2، البليدة، قصر الكتاب.
 - الدريج، محمد (2004)، الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المدمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، المغرب.
 - دونالد، آري، ولوسي، شيزر جاكوب، وأسجار رازافيتش (2013)، ترجمة: سعد الحسيني، مقدمة للبحث في التربية، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- الديب، سامر كمال حامد (2012)، ممارسة القيادات الإدارية الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية للقيادة التحويلية وصعوباتها وسبل تنميتها رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر –غزة.
 - ذيب، محمد رشدي أحمد والسعود، راتب(2014)، درجة ممارسة قيم العمل لدى مديري التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بدرجة الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام العاملين معهم، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 41، ملحق1: 494- 512.
 - الربيعة، صالح بن محمد (1431هـ)، كفايات القيادة التحويلية لمديري مدارس التعليم العام، مشروع تخرج استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير الآداب في الإدارة التربوية، كلية التربية جامعة الملك سعود.
 - الزعبي، خلود فواز (2013)، درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في عمان العاصمة لأبعاد القيادة التحويلية وعلاقتها بالتماثل التنظيمي من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير في التربية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
 - زيدان، محمد مصطفى (1981)، الكفاية الإنتاجية للمدرّس، جدّة، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.
- سعد جلال، أحمد (2008)، الاختبارات والمقاييس النفسية، القاهرة، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

السعيد، رضا مسعد (2008)، استراتيجيات التدريس الإبداعي، القاهرة، مكتبة الفلاح. السكارنه، بلال خلف (2011)، الإبداع الإداري، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- السورطي، يزيد عيسى (2009)، السلطوية في التربية العربية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- الشايب، محمد الساسي والشايب، خولة (2016)، مستوى قيم العمل لأساتذة التعليم الابتدائي في ظل بعض المتغيرات، دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة (26)، 383–398.
- الشايب، محمد الساسي (2007)، علاقة أساليب الإشراف التربوي (التفتيش) بكفايات المعلمين التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

شبشوب، أحمد (1991)، علوم التربية، تونس، الدار التونسية للنشر.

- الصرايرة، باسم والفليح، خالد عبد العزيز والصمادي، يحي و السليتي، فراس (2009)، استراتيجيات التعلم والتعليم. النظرية والتطبيق، إربد، علم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- الصعب، محمد عبيد هاشم (2009)، قيم العمل وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من المرشدين المدرسيين بتعليم الليث والقنفذة، متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الصليبي، محمود عيد المسلم (2008)، الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية وفقاً لنظرية "هرسي وبلانشارد" وعلاقتها بمستويي الرضا الوظيفي لمعلميهم وأدائهم، ط 1، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

- طبشي، بلخير (2015)، الكفاية المعرفية لأساتذة الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المهنة وبدافعيتهم للتدريس، أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
 - عابد، أمل عبد الرزاق درويش (1436)، الدر التربوي للأسرة في تنمية قيم العمل المهني لدى أبنائها في ضوء السيرة النبوية، رسالة علمية مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، كلية التربية المملكة العربية السورية.
 - العازمي، محمد بزيغ حامد (2006)، القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري، دراسة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
 - عايش، أحمد جميل (2008)، تطبيقات في الإشراف التربوي، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
 - عايش، أحمد جميل (2009)، إدارة المدرسة.نظرياتها وتطبيقاتها التربوية، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
 - عبد الجبار يوسف، صفاء طلال (2012)، قيم العمل المحدثة في المجتمع الأردني، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير في علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة اليرموك.
- عبد الحق، عماد صالح، الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى بمحافظة نابلس (ديسمبر 2004)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 5(4)، 115– 138.

- عبد الرحيم، عاطف جابر طه، أثر القيم التنظيمية للمديرين على التوافق التنظيمي وقيم العمل حزيران (2014)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 1(33)، مجلة -299 .
- العبد الله، إبراهيم يوسف (2012)، رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية، ط2، بيروت، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.
- العتوم، عدنان يوسف (2004)، علم النفس المعرفي. النظرية والتطبيق، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
 - العجلة، توفيق عطية توفيق (2009)، الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- العجمي، محمد حسنين (2010)، الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
 - عزير إبراهيم، مجدي (2005)، التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، القاهرة، عالم الكتب.
- عطوي، جودت عزت (2010)، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، ط4، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
 - علي حسن رضا، حاتم (1424هـ)، الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي، متطلب لنيل شهادة الماجستير، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
 - عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن (1992)، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط2، إربد مكتبة الكتاني.

- عياد، وائل محمود (2011)، الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية، بحث مقدم استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة فلسطين.
- عيسان، صالحة عبد الله والزاملي، علي عبد جاسم (2011)، السلوك القيادي لدى أعضاء هيئة التدريس العمانيين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 171- 171.
- عيسى، سناء محمد (2008)، دور القيادة التحويلية في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة، رسالة مقدمة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الغامدي، جمعان بن خلف جمعان (1433هـ)، ممارسة مديري مدارس التعليم العام للقيادة التحويلية بمحافظة المخواة، دراسة مقدمة إلى قسم الإدارة التربوية والتخطيط كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القري.
- الغامدي، عبد المحسن بن عبد الله بن على (2011)، القيادة التحويلية وعلاقتها بمستويات الولاء التنظيمي لدى الضباط الميدانيين بقيادة حرس الحدود بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير في العلوم الإدارية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2005)، تعديل السلوك في التدريس، سلسلة طرائق التدريس، الفتلاوي، سهيلة محسن عمّان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
 - الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2010)، المدخل إلى التدريس، سلسلة طرائق التدريس، الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2010)، المدخل إلى التدريس، الكتاب الثاني، عمّان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد (2005)، كتاب العين، ط2، بيروت، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
 - قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (2001)، سيكولوجية التدريس، عمّان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
 - قلي، عبد الله، أسلوب التدريس، قراءات في طرائق التدريس (1994)، كتاب الرواسي3، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي: 123- 141.
 - الكناني، ممدوح عبد المنعم (2015)، سيكولوجية الإبداع وأساليب تنميته، ط2، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كنعان، رؤيا محمود محمد (2014)، درجة توفر سمات القيادة التحويلية لدى مدراء المدارس الحكومية الثانوية وعلاقتها بالانتماء المهني للمعلمين من وجهة نظر المعلمين في محافظات شمال فلسطين، أطروحة ماجستير في برنامج الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
 - الكيلاني، عبد الله زيد والشريفين، نضال كمال(2016)، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، ط5، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المالكي، عطية بن حامد بن ذياب(1430هـ)، دور تدريس مادة التربية الوطنية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مطلب مكمل لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- محمود أحمد عمر، وحصه عبد الرحمن فخرو، وتركي السبيعي، وآمنه عبد الله تركي (2009)، القياس النفسي والتربوي، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- محمود السيد، عبد الحليم (1971)، الإبداع والشخصية. دراسة سيكولوجية، القاهرة، مطابع دار المعارف.
- المعايطة، عبد العزيز عطاالله(2007)، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، عمّان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
- مقدم، عبد الحفيظ (1996)، المديرون. دراسات نفسية-اجتماعية في المؤسسات الاقتصادية، الجزائر، مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني.
 - مقدم، عبد الحفيظ(2011)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات، الطبعة 3، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

المنجد الأبجدي (1967)، بيروت، دار المشرق.

ميمون، الربيع(1980)، نظرية القيَّم في الفكر المعاصر، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

النجار، إياد عبد الحليم (2012)، مدى امتلاك طلاب/معلمي العلوم مهارات التدريس الإبداعي في كلية المعلمين بالقنفذة، وعلاقته بتحصيلهم الدراسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(2)، 148- 167.

نشواتي، عبد الحميد (1996)، علم النفس التربوي، ط3، إربد، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

النيرب، أحمد محمد أحمد (2003)، الأنماط القيادية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

هندي، صالح ذياب والتميمي، إيمان محمد رضا (مارس 2013)، الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور

- بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 14(1)، 247- 280.
- الوهر، محمود طاهر، أثر برنامج دبلوم التأهيل التربوي في تنمية التفكير التدريسي لمعلمي العلوم في محافظة الزرقاء (يونيو 2004)، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 5(2)، 33- 70.
- Afzaal H. Seyal and Mohd Noah Abd. Rahman, (2014), Testing Bass & Avolio Model of Leadership in Understanding ERP Implementation among Bruneian SMEs, Journal of Organizational Management Studies, Vol. (2014), Article ID 869927, pages 18.
- Bass, Bernard.M,(1990), From Transactional to Transformational Leadership, Organisational Dynamics, Volume18, Issue3, pages 19-31.
- Bass, Bernard.M,(1995), Theory of Transformational Leadership Redux, The Leadership Quarterly, Volume 6, Issue 4, Pa ges 463-478
- Bass, Bernard.M and Avolio, Bruce.J, (1996), The Transformational and Transactional Leadership of Man and Women, Applied Psychology: An International Review, 45(1): 5-34.
- Chau-Kiu Cheung, Steven A.Scherling (1999), Job Satisfacton, Work Values, and Sex Differences in Taiwan's Organizations, The Journal of Psychology, 133(5), 563-575.
- Ching Sock Lee, Daisy Kee Mui Hung, Tan Cheng Ling(2012), Work values of Generation Y preservice teachers in Malaysia, Procedia Social and Behavioral Sciences 65, 704 710.
- KESKES, I. (2014). Relationship between leadership styles and dimensions of employee organizational commitment: A critical review and discussion of future directions. Intangible Capital, 10(1): 26-51.
- Lale Gumusluoglu, and Arzu Ilsev, (2009), Transformational leadership, creativity, and organizational innovation, Journal of Business Research, (62): 461–473

- Morjan Afshari, Saedah Siraj, Mohammad Faizal, (2011) Leadership and Creativity, Australian Journal of Basic and Applied Sciences, 5(10): 1591-1594.
- Ozlem Koroglu, Tuba Gezen (2014), An Investigation To Determine The Work Values Of Tourism Students, Procedia Social and Behavioral Sciences 131, 253 257.
- Yun, Kyung Bae(2010), The Impact of Transformational Leadership on innovation As Perceived By Public Employees in Northern Region of Jordan, Master thesis of Public Administration, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

الملاحق

ملحق رقم(01): استمارة تحكيم استبيان الممارسات التدريسية الإبداعية

استمارة تحكيم

الطالبة: خولة الشايب الأستاذ المحكم:

الدرجة العلمية:

أستاذي الفاضل، تحية طيبة وبعد...

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في علوم التربية، بعنوان " الممارسات التدريسية الإبداعية للأساتذة في علاقتها بقيم العمل لديهم وبالقيادة التحويلية لدى مديريهم"، نضع بين أيديكم استبيان يقيس الممارسات التدريسية الإبداعية، من أجل الاستفادة من خبرتكم في تحكيم هذه الأداة.

التعريف الإجرائي للممارسات التدريسية الإبداعية: هي استخدام أستاذ التعليم الابتدائي للقدرات الإبداعية(الأصالة، والطلاقة، والمرونة) أثناء عملية التنفيذ، وإدارة الصف، والتقويم، ويتم قياس الممارسات التدريسية الإبداعية من خلال الدرجات التي يتحصل عليها أستاذ التعليم الابتدائي عند الإجابة على بنود الاستبيان الذي أعدته الباحثة، والذي يضم الأبعاد التالية:

- التنفيذ الإبداعي للدرس: هي استخدام أستاذ التعليم الابتدائي للقدرات الإبداعية أثناء التمهيد للدرس ووضع التلاميذ في موقف مشكلة وإثارة دافعيتهم، وتعزيز استجاباتهم، وعرض الدرس، واستخدام طرق ووسائل التدريس المناسبة.
 - الإدارة الصفية الإبداعية: هي استخدام أستاذ التعليم الابتدائي للقدرات الإبداعية من أجل ضبط وتنظيم الصف، والاهتمام بمشكلات التلاميذ، والمحافظة على التفاعل الصفى.
 - التقويم الإبداعي: هي استخدام أستاذ التعليم الابتدائي للقدرات الإبداعية أثناء عمليات التقويم التشخيصي، والبنائي، والتحصيلي.

البديل	لا يقيس	يقيس	القدرة الإبداعية	البنود		الأبعاد	الرقم
			-	أكتفي بطرح مشكلة واحدة من أجل	التمهيد	التنفيذ	1
				إثارة انتباه التلاميذ نحو الدرس		الإبداعي	
				الجديد		للدرس	
			طلاقة	أحرص على عرض مشكلات			2
				مختلفة تجعل التلاميذ في موقف			
				يتحدى قواهم العقلية			
			أصالة	أضع التلاميذ في موقف مشكلة من			3
				افتراضى الخاص			
			مرونة	أحرص على إيجاد روابط بين			4
				الدرس الحالى والدرس الجديد			
				التزم بطريقتي الخاصة في تعزيز	التعزير		5
				استجابات التلاميذ			
			مرونة	أحرص على استخدام طرق مختلفة			6
				في التعزيز			
			أصالة	أحرص على تجديد أساليب التعزيز			7
				أعتمد على طريقة واحدة في	طرق		8
				التدريس	التدريس		
			طلاقة	لدي القدرة على استخدم طرق			9
				التدريس المختلفة			
			أصالة	أستخدم الطرق الحديثة في			10
				التدريس			
			مرونة	أختار الطريقة المناسبة لكل درس			11
			مرونة	أغير طريقة التدريس حسب			12
			33	متطلبات الدرس			
				أعتمد على الوسائل المتوفرة في	وسائل		13
				المدرسة	التدريس		10
			أصالة	أحرص على استخدام وسائل لم			14
				أعتمد عليها من قبل (التجديد)			
				أشرح الدرس بطريقة متسلسلة	عرض		15
			مرونة	أحرص على استخدام أمثلة	الدرس		16
				توضيحية متنوعة ومناسبة			10
			طلاقة	لدى القدرة على الانتقال من فكرة			17
			_ _	الى أخرى بسهولة ودقة			1,
			طلاقة	الدى القدرة على الإجابة على			18
			_ _	تساؤ لات التلاميذ بسرعة ودقة			10
			مرونة			الإدارة	19
				وأستخدم الطرق المناسبة لحلها		الصفية	
				أبلغ إدارة المدرسة بالمشكلات		الإبداعية	20
				السلوكية التي ألاحظها على		₩ * }	
				التلاميذ حتى تتكفل بهم			
1	1			\0.5		<u> </u>	

		ألتزم بطريقة واحدة لجلوس		21
		التلاميذ		
	أصالة	أحرص على أن يكون تنظيم قسمي		22
		فرید من نوعه		
	مرونة	أغير طريقة جلوس التلاميذ حسب		23
		الأنشطة التعليمية		
	طلاقة	أستطيع إعادة الهدوء في القسم		24
		بسرعةً.		
	أصالة	أستخدم أنشطة متنوعة ومشوقة		25
		للتلاميذ من أجل كسر الروتين		
		والملل		
	طلاقة	أستخدم أسئلة متنوعة لتشخيص	قويم	26 الت
		المكتسبات القبلية للتلاميذ	اعي	الإبد
	مرونة	لدي القدرة على تغيير السؤال		27
		وتبسيطه من أجل تسهيل الفهم		
	مرونة	أحرص على تغيير نمط أسئلة		28
		الامتحانات حسب المادة الدراسية		
	طلاقة	أستخدم عدداً كبيراً من الأسئلة		29
		الدقيقة والمختلفة والتي تناسب		
		محتوى المنهاج		
	أصالة	أحرص على استخدام طرق جديدة		30
		في التقويم		
		طريقتي في صياغة الأسئلة يتعود		31
		عليها تلاميذي		
	أصالة	أطور وأجدد في طريقة صياغة		32
		أسئلة الامتحانات		

مدى ملاءمة الأبعاد

ملاحظات	غير	مناسب	البعد
	مناسب		
			التنفيذ الإبداعي
			للدرس
			الإدارة الصفية
			الإبداعية
			التقويم الإبداعي

مدي كفاية بدائل الإجابة

ملاحظات	غير مناسب	مناسب	البديل
			نعم
			أحيانا
			Y

		<u>ملاحظات:</u>

ملحق رقم(02): استمارة تحكيم مقياس القيادة التحويلية

<u>استمارة تحكيم</u>

الطالبة: خولة الشايب

الدرجة العلمية:

أستاذي الفاضل، تحية طيبة وبعد...

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في علوم التربية، بعنوان " الممارسات التدريسية الإبداعية للأساتذة في علاقتها بقيم العمل لديهم وبالقيادة التحويلية لدى مديريهم"، نضع بين أيديكم الجزء المتعلق بالقيادة التحويلية من مقياس القيادة متعددة العوامل(MLQ-5X) الذي أعده(Bass,& Avolio,2004)، وترجمته إلى اللغة العربية(خلود فواز الزعبي، 2013)، والذي قمنا بتعديل ترجمة بعض بنوده(البنود 1- 6- 10- 11- 11- 11- 20)، ونرجو منكم الإطلاع على مدى ملاءمة ترجمة البنود إلى اللغة العربية.

التعريف الإجرائي للقيادة التحويلية: هي نمط قيادي لديه رؤية واضحة عن المستقبل وأهداف محددة وواضحة، يستخدمه مدير المدرسة الابتدائية لتشجيع أساتذة التعليم الابتدائي على المشاركة في بلورة رؤية طويلة الأجل وتحديد أهداف واضحة وواقعية للمدرسة، وتحفيزهم من خلال ممارسة سلوكيات أخلاقية عالية لبناء ثقة واحترام بين الطرفين لتحقيق أهداف المدرسة، ويسعى إلى إحداث التغيير والتطوير والتنمية باستمرار، ويتبنى أنظمة وأساليب قيادية مرنة تمكن من التكيف والتأقلم مع التطورات والتغييرات العالمية المعاصرة،

ويتم قياس القيادة التحويلية من خلال الدرجات التي يتحصل عليها أستاذ التعليم الابتدائي عند الإجابة على بنود المقياس الذي يضم الأبعاد التالية:

1- التأثير المثالي (Idealized Influence): هو وصف لسلوك مدير المدرسة الذي يحظى بإعجاب واحترام وتقدير أساتذة التعليم الابتدائي، ويتطلب المشاركة في المخاطر من قبل المدير، وتقديم احتياجات الأساتذة على احتياجاته الشخصية، والقيام بتصرفات ذات طابع أخلاقي، أي أن يتمتع مدير المدرسة بسمات كاريزمية تجعله محل إعجاب الآخرين وتقديرهم مما يدفعهم إلى الاستجابة لتوجيهاته.

2- الدافعية الإلهامية: (Inspirational Motivation): هو سلوكيات مدير المدرسة التي تثير حب التحدي لدى الأساتذة، حيث تعمل تلك السلوكيات على رسم توقعات عالية وواضحة عن أدائهم ، وتصف أسلوب الالتزام بأهداف المدرسة، وتستثير روح الفريق من خلال الحوافز المتميزة كمًا و نوعًا.

3- الاستثارة الفكرية (Intellectual Stimulation): هي قدرة مدير المدرسة على البحث عن الأفكار الجديدة وتشجيع الأساتذة على حل مشكلات التدريس بطريقة إبداعية ، ويحثهم على تجربب أساليب واستراتيجيات جديدة عند تنفيذ المهام الموكلة لهم.

4- الاعتبارية الفردية (Individualized Consideration): وصف لأسلوب مدير المدرسة الذي يستمع بلطف، ويولى اهتماماً خاصاً لاحتياجات الأساتذة وانجازاتهم من خلال تبنى استراتيجيات التقدير والاحترام.

مقياس القيادة التحويلية:

e treeth total	الترجمة الدرا		البنود	ュ
البديل باللغة العربية	غير مناسبة	مناسبة	التأثير المثالي	الرقم
			Instills pride in me for being	1
			associated with him	
			يغرس الفخر في نفسي لكوني أعمل معه.	
			Goes beyond self-interest for	2
			the good of the group	
			يتجاوز المصلحة الشخصية من أجل	
			الصالح العام.	
			Acts in ways that builds my	3
			respect	
			يتصرف بطرق تعزز احترامي له	_
			Displays a sense of power and	4
			confidence	
			يبدي إحساساً بالقوة والثقة	_
			Talks about his most important	5
			values and beliefs	
			يتحدث عن أهم قيمه ومعتقداته.	6
			Specifies the importance of	6
			having strong sense of purpose	
			يؤكد على أهمية امتلاك إحساس قوي بأهداف المدر سة	
			بهداف المدرسة Considers the moral and ethical	7
			consequences of decisions	
			يأخذ بعين الاعتبار النتائج المعنوية	
			يات بعيل 12 مصبر المصطلح المصطويا و الأخلاقية للقر ار ات	
			Emphasizing the importance of	8
			having collective sense of	
			mission	
			يؤكد على أهمية الحس الجماعي بمهام	
			المدرسة	
	'		الدافعية الإلهامية	
			Talks optimistically about the	9
			future	
			يتحدث بتفاؤل عن المستقبل	
			Talks enthusiastically about	10
			what need to be accomplished	
			يتحدثِ بحماس عما أحتاجه لأن أكون	
			مبدعاً.	

Articulates a compelling vision	11
of the future	
يبني رؤية مستقبلية مقنعة	
Expresses confidence that goals	12
will be achieved	
يعبر بثقة عن أن الأهداف ستتحقق	
الاستثارة الفكرية	
Re-examines critical	13
assumptions to question	
whether are appropriate	
يعيد فحص الانتقادات المقترحة للتأكد من	
ملاءمتها	
Seeks differing perspective	14
when solving problems	
يسعى للحصول على وجهات نظر مختلفة	
عند حل المشكلات	
Gets me to look at problems	15
from many different angles	
يجعلني أنظر للمشكلات من زوايا مختلفة	
Suggests new ways of looking at	16
how to complete assignments	
يوحي بطرق جديدة في التدريس.	
 الاعتبارية الفردية	
Spends time teaching and	17
coaching	
يهتم بتوجيه وتدريب المعلمين.	
Treats me as an individual	18
rather than just as member of	
group	
يعاملني كشخص وليس مجرد موظف في	
المؤسسة.	10
Considers me as having	19
different needs, abilities, and	
aspirations from others	
يعتبرني كشخص لديه احتياجات، وقدرات	
وطموحات مختلفة عن الآخرين	20
Helps me to develop my	20
strengths	
يساعدني على تنمية قدراتي.	

ملحق رقم (03): استمارة تحكيم مقياس قيم العمل

الأستاذ الفاضل:	الطالبة: خولة الشايب
الدرجة العلمية والتخصص:	

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه في علم النفس التربوي تم الاعتماد على مقياس قيم العمل لـ "اعتماد علام وأحمد زايد" لقياس قيم العمل لدى أساتذة التعليم الابتدائي، لذا نرجو الاستفادة من خبرتكم في تحكيم الصورة الجديدة لهذا المقياس، بعد اطلاعكم على المقياس في صورته الأصلية.

مع خالص الشكر والتقدير.

يحتوي مقياس قيم العمل في صورته الأصلية على (72) بنداً موزعة على ثمانية أبعاد، كما هو موضح في الجدول الموالي:

			البنود	أرقام					الأبعاد
65	57	49	41	33	25	17	9	1	الفخر
66	58	50	42	34	26	18	10	2	الاندماجية
67	59	51	43	35	27	19	11	3	الأفضلية
68	60	52	44	36	28	20	12	4	السعي للترقي
69	61	53	45	37	29	21	13	5	الانتماء للعمل
70	62	54	46	38	30	22	14	6	الدافعية للإنجاز
71	63	55	47	39	31	23	15	7	القيمة الاقتصادية للعمل
72	64	56	48	40	32	24	16	8	القيمة الاجتماعية للعمل

غير	إلى حد ما	موافق	العبارات	الرقم
موافق				
			إن الفرد الذي لا يتقن عمله، يجب أن يشعر بالخجل من نفسه لما يفعل.	1
			يسعى الفرد الجيد للبحث عن وسائل عديدة لتحسين ما يقوم به من عمل.	2
			إن العمل الذي يستغرق من القائم به طوال ساعات العمل أفضل من العمل الذي	3
			يتخلله فترات توقف.	
			حتى لو أتيح للفرد عمل جيد ليقوم به، فإنه سوف يجاهد للحصول على عمل	4
			أفضل.	

يجب على الفرد أن يؤدي عمله حباً واختياراً لا خوفاً وإجباراً	5
يب على الفرد أن يعتمد على العمل لتحقيق ذاته أكثر من اعتماده على أسرته	6
ينبغي على الفرد أن يمارس عملاً إضافياً كي يزيد من دخله	7
أحد أسباب رغبتي في العمل أن أكسب احترام أسرتي لي	8
لا أرى عيباً في أن يقلل الفرد من جهده في العمل إذا كان في مخططه أن يترك	9
2 العمل هذا العمل	
عندما يتوصل الفرد لفكرة جيدة لتحسين ما يقوم به من عمل فعليه أن يطلع	10
المسؤولين بالمؤسسة عليها	
لو أمكن للفرد أن يترك عمله الحالي إلى غيره فإنه يحاول أن يقلل من معدل الأداء	11
الذي يتوقعه منه الرؤساء	
عند اختيار الفرد لعمل ما فإن أول ما يهتم به فرص الترقية التي يتيحها له هذا	12
العمل ثم يلي ذلك في الأهمية باقي الاعتبارات الأخرى المرتبطة بالعمل	
أشعر بسعادة غامرة عندما أقضي ساعات طويلة في عملي	13
لا يجب أن يبخل الفرد في تقديم المشورة والمعاونة للزملاء في مجال العمل	14
من الضروري أن يختار الفرد العمل الذي يحقق له أكبر عائد مادي.	15
أن الفرد لا يتحقق له كسب الاحترام لمجرد أنه يمارس عملاً جيداً	16
ليس هناك أكثر إشباعاً من تقديم أفضل أداء ممكن.	17
إذا ما أتيح للفرد أن يختار بين أن يشارك زملائه بالمؤسسة التي يعمل بها في	18
رحلات ترفيهية أو أن يبقى مع أسرته فإنه يفضل البقاء مع أسرته.	
إن أفضل الأعمال هي التي تستنفذ قدراً ضئيلاً من طاقة الفرد خلال ساعات العمل	19
اليومية.	
يجب على الفرد أن يفكر دوماً في كيفية الترقي بنفسه داخل المجتمع.	20
إن أهم شيء في العمل هو حب الفرد لعمله	21
ينبغي على الفرد أن يؤدي عمله جيداً دون انتظار تقدير أو مقابل من قبل رؤسائه.	22
يجب أن يلتحق الفرد بالأعمال التي تتيح له ساعات عمل إضافية.	23
إن العمل الذي يتصف بالمكانة الاجتماعية العالية لا يكون بالضرورة أفضل من	24
الأعمال التي لا تتصف بتلك المكانة.	
الإنسان الذي لا يشعر بالفخر في عمله لا يشعر عادة بالسعادة.	25
لا يمنع اشتغال الفرد بعمل في أدنى المستويات الوظيفية في المؤسسة أن يتقدم بأي	26
مقترحات أو أفكار تؤثر على السياسة العامة للمؤسسة التي يعمل بها.	
الفرد كثير التغيب عن العمل عادة ما يكون قليل القدرة على العطاء.	27
على الفرد أن يبذل أقصى طاقته لضمان استمرار الترقي حتى يصل أعلى	28
المناصب.	2.0
لا أشعر بالسعادة إذا كان أدائي لعملي ليس على الوجه الأكمل.	29

ما يحققه لي عملي هو تحقيق ذاتي.	30
يجب أن يفاضل الفرد بين عمل وآخر بحيث يختار أعلاهم دخلاً	31
تعتبر المكانة الاجتماعية العالية للعمل شرطاً أساسياً لاختيار العمل الذي سوف	32
يعمل به الفرد.	
على الفرد أن يشعر بالفخر بالعمل الذي يمارسه.	33
يواظب الفرد المهتم بعمله على حضور الاجتماعات التي تعقدها المؤسسة.	34
يشعر الفرد بالتعب بسبب توقف العمل الذي يؤديه لفترات معينة، كذلك قد يكون	35
الفرد أكثر سعادة كلما تطلب عمله جهداً شاقاً.	
لا يحظى الفرد بفرصة الترقي داخل المؤسسة التي يعمل بها، غالباً ما يرتكب فيما	36
يقوم به من عمل.	
استمتاعي بعملي أكثر من استمتاعي بوقت الفراغ.	37
اسم العائلة عو الذي يكسب الفرد سمعته ومكانته داخل المجتمع.	38
أفضل أوقات العمل تلك التي يتم أثنائها استلام الراتب.	39
عندما يمارس الفرد عملاً جيداً يكون أكثر احتراماً بين جيرانه.	40
من أهم الأمور في أداء العمل هو حب الفرد لعمله.	41
أجد صعوبة في الاستمتاع بإجازاتي لأنني أفضل البقاء في العمل.	42
الأعمال ذات الرواتب العالية تهيأ للفرد فرصاً محدودة للترقية.	43
من الضروري لكي يكون الفرد سعيداً في حياته أن يكون ناجحاً في عمله.	44
عندما يبحث الفرد عن عمل فلا ينبغي عليه أن يضع العائد المالي في مقدمة	45
الاعتبارات التي تهمه لشغل هذا العمل.	
عندما يحصل الفرد على العمل المرموق فإنه ينال تقدير أصدقائه وأسرته.	46
إن القيام بعمل يحبه الفرد، هو أكثر أهمية من العائد المادي من عمل لا يحبه.	47
يجب أن تنصب اهتمامات الفرد على ما يقوم به من عمل فقط دون أن يهتم بباقي	48
الأنشطة الأخرى داخل المؤسسة التي يعمل بها.	
يصعب على الفرد الإصغاء لما يقوله الناس عندما يكون مشغولاً بعمله.	49
يكفي أن يكون العمل مرضياً للفرد الذي يقوم به، من ثم فإنه لا يترك هذا العمل	50
حتى لو انتقل بترقية إلى عمل آخر.	5 4
يجب أن يلتزم الفرد في أداء عمله بالوقت المحدد لهذا العمل.	51
إن النجاح في العمل أفضل أنواع النجاح.	52
إن العمل عالمي الجودة هو الأكثر دخلاً	53
إن الأعمال التي تتم داخل مكاتب مخصصة لها، أكثر أهمية من أعمال المبيعات	54
حتى ولو كانت الرواتب متساوية لهما.	
أشعر بالفخر عندما أبذل أقصى طاقة لإنجاز عملي على أكمل وجه.	55
أركز كل جهدي في العمل وأنسى التزاماتي حيال الآخرين أثناء أدائه.	56

	من السهل أن أتناسى ما يتعلق بعملي عندما أكون في عطلة.	57
	أنغمس في عملي إلى درجة لا أحاول عندها تحسين وضعي فيه	58
ىل.	يجب أن يلتزم الفرد في أداء عمله بجميع القواعد المنظمة لهذا العم	59
	لا يجب أن تقلل مشكلات العمل من مثابرة الفرد في الأداء.	60
لِو كانت طبيعة	أفضل العمل بالمؤسسات التي بها ترقية أسرع ومنح مالية أفضل و	61
	العمل بها صعبة وخطرة.	
ياً.	أن العمل يساعد الفرد على كسب مزيد من الأصدقاء ويجعله محبو	62
	أتكلم كثيراً عن عملي مع أصدقائي خارج أوقات العمل.	63
ع أصدقائي أو	أمارس عملي باستغراق مما يجعلني أحياناً لا أملك وقتاً للحديث م	64
	الرد على بعض أسئلتهم الخاصة.	
نه يختار العمل	لو أتيح للفرد حرية الاختيار بين الأعمال التي تمنح نفس الراتب فإ	65
	الذي يتطلب أقل قدر ممكن من الجهد.	
	ينبغي على الفرد أن يسعى لتحسين وضعه في العمل.	66
ن مساعدته في	ينبغي أن يخالط الفرد في مجال العمل الأشخاص الذين يستطيعوا	67
	بلوغ أهدافه.	
ي العمل.	ينبغي أن يكرس الفرد قدراً كبيراً من طاقته لتحقيق إسهاماً خلاقاً فو	68
تقبله لهذا العمل	يجب أن يتقبل الفرد العمل الذي يمنح راتباً عالياً بغض النظر عن	69
	ورضاه عنه.	
أسرتي.	إن العمل الذي أقوم به يسهم في تحقيق مستوى اجتماعي أفضل ال	70
يفعل	إن الفرد الذي لا يتقن عمله، يجب أن يشعر بالخجل من نفسه لما	71
عمل	يسعى الفرد الجيد للبحث عن وسائل عديدة لتحسين ما يقوم به من	72

ملاحظة: البنود المظللة هي البنود التي تم حذفها في الصورة الجديدة للمقياس.

في الدراسة الحالية تم استخدام ستة أبعاد وهي: الفخر، الاندماجية، الأفضلية، السعي للترقي، القيمة الاقتصادية للعمل، القيمة الاجتماعية للعمل، والاستغناء على بعدين من أبعاد هذا المقياس وهما: الانتماء للعمل، والدافعية للإنجاز، كما حذفت بعض البنود لوجود بنود أخرى مشابهة لها، مع تغيير صياغة بعض البنود حتى تتلاءم مع عينة الدراسة.

مقياس قيم العمل في صورته الجديدة

التعليمات:

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة، تحية طيبة وبعد:

إليك مجموعة العبارات الموالية نرجو منك تحديد مدى اتفاقك معها بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة، علماً أنها ليست امتحاناً بل هي تعبير على رأيك الخاص، وتأكد من أننا نلتزم بسرية هذه الإجابات.

	تعلیمات:	للحظات حول الن
اسم المدرسة:	المقاطعة:	مدد سنوات العمل:
التخصص: علمي التخصص:	أنثى	جنس: ذكر
	و منك ملء المعلومات الاتية:	قِبل البدء بالإجابة نرج

البنود:

البديل	لا تقيس	تقيس	العبارة	الرقم
			إن الفرد الذي لا يتقن عمله، يجب أن يشعر بالخجل	1
			من نفسه لما يفعل	1
			يسعى الفرد الجيد للبحث عن وسائل عديدة لتحسين	2
			ما يقوم به من عمل	2
			إن العمل الذي يستغرق كل ساعات العمل أفضل	3
			من العمل الذي يتخلله فترات توقف	7
			حتى لو أتيح للفرد عمل جيد ليقوم به، فإنه سوف	4
			يجاهد للحصول على عمل أفضل	4
			ينبغي على الفرد أن يمارس عملاً إضافياً كي يزيد	5
			من دخله	,
			أحد أسباب رغبتي في العمل أن أكسب احترام أسرتي	6
			لي	O
			لا أرى عيباً في أن يقلل الفرد من جهده في العمل	7
			إذا كان في مخططه أن يترك هذا العمل	
			عندما يتوصل الفرد لفكرة جيدة لتحسين ما يقوم به	8
			من عمل فعليه أن يطلع المسئولين بالمؤسسة عليها	O

	لو أمكن للفرد أن يترك عمله الحالي إلى غيره فإنه
9	يحاول أن يقلل من معدل الأداء الذي يتوقعه منه
	الرؤساء
	عند اختیار الفرد لعمل ما فإن أول ما یهتم به فرص
10	الترقية التي يتيحها له هذا العمل ثم يلي ذلك في
	الأهمية باقي الاعتبارات الأخرى المرتبطة بالعمل
- 1	من الضروري أن يختار الفرد العمل الذي يحقق له
11	أكبر عائد مادي.
12	إن الفرد لا يتحقق له كسب الاحترام لمجرد أنه
12	يمارس عملاً جيداً
	إذا ما أتيح للفرد أن يختار بين أن يشارك زملائه
13	بالمؤسسة التي يعمل بها في رحلات ترفيهية أو أن
	يبقى مع أسرته فإنه يفضل البقاء مع أسرته.
1.4	إن أفضل الأعمال هي التي تستنفذ قدراً ضئيلاً من
14	طاقة الفرد خلال ساعات العمل اليومية.
15	يجب على الفرد أن يفكر دوماً في كيفية الارتقاء
15	بنفسه داخل المجتمع.
	إن العمل الذي يتصف بالمكانة الاجتماعية العالية لا
16	يكون بالضرورة أفضل من الأعمال التي لا تتصف
	بتلك المكانة.
17	الإنسان الذي لا يشعر بالفخر في عمله لا يشعر
17	عادة بالسعادة.
	لا يمنع اشتغال الفرد بعمل في أدنى المستويات
18	الوظيفية في المؤسسة أن يتقدم بأي مقترحات أو
10	أفكار تؤثر على السياسة العامة للمؤسسة التي يعمل
	بها.
19	الفرد كثير التغيب عن العمل عادة ما يكون قليل
19	القدرة على العطاء.
20	على الفرد أن يبذل أقصى طاقته لضمان استمرار
	الترقي حتى يصل أعلى المناصب.
21	يجب أن يفاضل الفرد بين عمل وآخر بحيث يختار
41	أعلاهم دخلاً.
22	تعتبر المكانة الاجتماعية العالية للعمل شرطاً أساسياً
22	لاختيار العمل الذي سوف يعمل به الفرد.

23	على الفرد أن يشعر بالفخر بالعمل الذي يمارسه.
24	يواظب الفرد المهتم بعمله على حضور الاجتماعات
Z 4	التي تعقدها المؤسسة.
	يشعر الفرد بالتعب بسبب توقف العمل الذي يؤديه
25	لفترات معينة، كذلك قد يكون الفرد أكثر سعادة كلما
	تطلب عمله جهداً شاقاً.
	أفضل أوقات العمل تلك التي يتم أثنائها استلام
26	الراتب.
	عندما يمارس الفرد عملاً جيداً يكون أكثر احتراماً
27	بین جیرانه.
28	من أهم الأمور في أداء العمل هو حب الفرد لعمله.
	أجد صعوبة في الاستمتاع بإجازاتي لأنني أفضل
29	البقاء في العمل.
20	الأعمال ذات الرواتب العالية تهيأ للفرد فرصاً
30	محدودة للترقية.
21	يجب أن يتقبل الفرد العمل الذي يمنح راتباً عالياً
31	بغض النظر عن تقبله لهذا العمل ورضاه عنه.
	عندما يبحث الفرد عن عمل فلا ينبغي عليه أن
32	يضع العائد المالي في مقدمة الاعتبارات التي تهمه
	لشغل هذا العمل.
22	عندما يحصل الفرد على العمل المرموق فإنه ينال
33	تقدير أصدقائه وأسرته.
34	إن القيام بعمل يحبه الفرد، هو أكثر أهمية من العائد
34	المادي من عمل لا يحبه.
	يجب أن تنصب اهتمامات الفرد على ما يقوم به من
35	عمل فقط دون أن يهتم بباقي الأنشطة الأخرى داخل
	المؤسسة التي يعمل بها.
36	يصعب على الفرد الإصغاء لما يقوله الناس عندما
	يكون مشغولاً بعمله.
	يكفي أن يكون العمل مرضياً للفرد الذي يقوم به، من
37	ثم فإنه لا يترك هذا العمل حتى لو انتقل بترقية إلى
	عمل آخر.
38	إن العمل عالي الجودة هو الأكثر دخلاً.
39	أشعر بالفخر عندما أبذل أقصى طاقة لإنجاز عملي

	على أكمل وجه.	
	أركز كل جهدي في العمل وأنسى التزاماتي حيال	40
	الآخرين أثناء أدائه.	40
	من السهل أن أتناسى ما يتعلق بعملي عندما أكون	41
	في عطلة.	41
	أفضل العمل بالمؤسسات التي بها ترقية أسرع ومنح	
	مالية أفضل ولو كانت طبيعة العمل بها صعبة	42
	وخطرة.	
	إن العمل يساعد الفرد على كسب مزيد من الأصدقاء	43
	ويجعله محبوباً.	45
	أتكلم كثيراً عن عملي مع أصدقائي خارج أوقات	44
	العمل.	
	أمارس عملي باستغراق مما يجعلني أحياناً لا أملك	
	وقتاً للحديث مع أصدقائي أو الرد على بعض	45
	أسئلتهم الخاصة.	
	ينبغي على الفرد أن يسعى لتحسين وضعه في	46
	العمل.	70

الأبعاد:

ملاحظات	لا تقيس	تقيس	الأبعاد أرقام البنود	
			44-39-34-28-23-17-7 -1	الفخر
			45-40-35-24-18-13-8-2	الاندماجية
			41-36-29-25-19-14-9-3	الأفضلية
			46-37-30-20-15-10-4	السعي للترقي
			42-38-32-31-26-21-11-5	القيمة الاقتصادية للعمل
			43-33-27-22-16-12-6	القيمة الاجتماعية للعمل

بدائل الإجابة:

الاقتراحات	غير مناسب	مناسب	البدائل
			موافق
			إلى حد ما
			غير موافق

<u>ملاحظات أخرى:</u>

ملحق رقم(04): الصورة النهائية لأدوات البحث

استبيان

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة، إليك مجموعة العبارات الموالية التي نرجو منك الإجابة بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة، علماً أنها ليست امتحاناً بل هي تعبير عن رأيك الخاص، وتأكد من أننا نلتزم بسرية هذه المعلومات، وقبل البدء بالإجابة نرجو منك ملء المعلومات الآتية:

التخصص:علمي الدبي	الجنس: ذكر أنثى
المدرسة:	عدد سنوات العمل: المقاطعة:

X	أحياناً	نعم	العبارات	الأبعاد	الرقم
			أكتفي بطرح مشكلة واحدة من أجل إثارة انتباه التلاميذ نحو		1
			الدرس الجديد		1
			أحرص على عرض مشكلات مختلفة تجعل التلاميذ في		2
			موقف يتحدى قواهم العقلية		
			أضع التلاميذ في موقف مشكل من افتراضي الخاص		3
			أجد صعوبة في إيجاد روابط بين الدرس السابق والدرس		4
			الجديد		4
			ألتزم بطريقتي الخاصة في تعزيز استجابات التلاميذ	i imil	5
			أحرص على استخدام أساليب متنوعة في التعزيز	التنفيذ	6
			أحرص على تجديد أساليب التعزيز		7
			أعتمد على طريقة واحدة في التدريس		8
			لدي القدرة على استخدام طرق التدريس المختلفة		9
			أستخدم طرائق التدريس الحديثة		10
			أختار الطريقة المناسبة لكل درس		11
			أغير طريقة التدريس حسب متطلبات الدرس		12
			أكتفي باستخدام الوسائل المتوفرة في المدرسة		13
			أحرص على استخدام وسائل لم أعتمد عليها من قبل		14

15		ألتزم بطريقة واحدة في شرح الدرس
16		أحرص على استخدام أمثلة توضيحية متنوعة ومناسبة
17		لدي القدرة على الانتقال من فكرة إلى أخرى بسهولة ودقة
18		أجد صعوبة في الإجابة عن تساؤلات التلاميذ بسرعة ودقة
10		أهتم بالمشكلات السلوكية للتلاميذ وأستخدم الطرق المناسبة
19		لحلها
20		أبلغ إدارة المدرسة بالمشكلات السلوكية التي ألاحظها على
20		التلاميذ حتى تتكفل بهم
21		أفرض طريقة واحدة لجلوس التلاميذ
22	إدارة 	أحرص على أن يكون تنظيم قسمي فريداً من نوعه
23	الصف	أغير طريقة جلوس التلاميذ حسب الأنشطة التعليمية
24		أستطيع إعادة الهدوء في القسم بسرعة.
		أستخدم أنشطة متنوعة ومشوقة للتلاميذ من أجل كسر
25		الروتين والملل
26		أستخدم أسئلة متنوعة لتشخيص المكتسبات القبلية للتلاميذ
27		لدي القدرة على تغيير السؤال وتبسيطه من أجل تسهيل الفهم
		أحرص على تغيير نمط أسئلة الاختبارات حسب المادة
28		الدراسية
20		أستخدم عدداً كبيراً من الأسئلة الدقيقة والمختلفة والتي تناسب
29	التقويم	محتوى المنهاج
20	·	أبتعد عن استخدام طرق جديدة في التقويم خوفاً من إمكانية
30		فشلها
31		أحرص على الالتزام بنمط واحد في صياغة أسئلة الاختبارات.
32		أطور طريقة صياغة أسئلة الاختبارات وأجدد فيها.

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة، نسعى من خلال العبارات التالية إلى معرفة رأيكم حول السلوك الذي يمارسه مدير المدرسة التي تعملون بها.

غير						
موافق بشدة	غیر موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارات	الرقم
					يغرس الفخر في نفسي لكوني أعمل معه.	1
					يتجاوز المصلحة الشخصية من أجل الصالح العام.	2
					يتصرف بطرق تعزز احترامي له	3
					يبدي إحساساً بالقوة والثقة	4
					يتحدث عن أهم قيمه ومعتقداته.	5
					يؤكد على أهمية امتلاك شعور قوي بالعمل الهادف	6
					يأخذ بعين الاعتبار النتائج المعنوية والأخلاقية للقرارات	7
					يؤكد على أهمية امتلاك شعور الالتزام الجماعي بمهام	8
					المؤسسة	0
					يتحدث بتفاؤل عن المستقبل	9
					يتحدث بحماس عما يجب إنجازه.	10
					يعبر عن رؤيته المستقبلية بطريقة مقنعة	11
					يعبر بثقة عن أن الأهداف ستتحقق	12
					يعيد فحص الانتقادات المقترحة للتأكد من ملاءمتها	13
					يسعى للحصول على وجهات نظر مختلفة عند حل المشكلات	14
					يجعلني أنظر للمشكلات من زوايا مختلفة	15
					ً يقترح طرقاً جديدة في التدريس.	16
					يهتم بتوجيه المعلمين وتدريبهم.	17
					يعاملني كشخص وليس مجرد موظف في المؤسسة.	18
					يعتبرني شخصاً لديه احتياجات، وقدرات وطموحات مختلفة عن الآخرين	19
					يساعدني على تنمية نقاط القوة لدي.	20

أما مجموعة العبارات الموالية فنرجو منك تحديد مدى اتفاقك معها بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

غیر موافق	إلى حد ما	موافق	العبـــــارة	الرقم
			إن الفرد الذي لا يتقن عمله، يجب أن يشعر بالخجل من نفسه لما يفعل	1
			يسعى الفرد الجيد للبحث عن وسائل عديدة لتحسين ما يقوم به من عمل	2
			إن العمل الذي يستغرق كل ساعات العمل أفضل من العمل الذي تتخلله	3
			فترات توقف	3
			حتى لو أتيح للفرد عمل جيد ليقوم به، فإنه سوف يجاهد للحصول على	4
			عمل أفضيل	7
			ينبغي على الفرد أن يمارس عملاً إضافياً كي يزيد من دخله	5
			أحد أسباب رغبتي في العمل أن أكسب احترام أسرتي لي	6
			لا أرى عيباً في أن يقلل الفرد من جهده في العمل إذا كان في مخططه	7
			أن يترك هذا العمل	,
			عندما يتوصل الفرد لفكرة جيدة لتحسين ما يقوم به من عمل فعليه أن	8
			يطلع المسئولين بالمؤسسة عليها	0
			لو أمكن للفرد أن يترك عمله الحالي إلى غيره فإنه يحاول أن يقلل من	9
			معدل الأداء الذي يتوقعه منه الرؤساء	
			عند اختيار الفرد لعمل ما فإن أول ما يهتم به فرص الترقية التي يتيحها	
			له هذا العمل ثم يلي ذلك في الأهمية باقي الاعتبارات الأخرى المرتبطة	10
			بالعمل	
			من الضروري أن يختار الفرد العمل الذي يحقق له أكبر عائد مادي.	11
			إن الفرد لا يتحقق له كسب الاحترام لمجرد أنه يمارس عملاً جيداً	12
			إذا ما أتيح للفرد أن يختار بين أن يشارك زملاءه بالمؤسسة التي يعمل	
			بها في رحلات ترفيهية أو أن يبقى مع أسرته فإنه يفضل البقاء مع	13
			أسرته.	
			إن أفضل الأعمال هي التي تستنفذ قدراً ضئيلاً من طاقة الفرد خلال	14
			ساعات العمل اليومية.	
			يجب على الفرد أن يفكر دوماً في كيفية الارتقاء بنفسه داخل المجتمع.	15

16	إن العمل الذي يتصف بالمكانة الاجتماعية العالية لا يكون بالضرورة	
10	أفضل من الأعمال التي لا تتصف بتلك المكانة.	
17	الإنسان الذي لا يشعر بالفخر في عمله لا يشعر عادة بالسعادة.	
	لا يمنع اشتغال الفرد بعمل في أدنى المستويات الوظيفية في المؤسسة أن	
18	يتقدم بأي مقترحات أو أفكار تؤثر على السياسة العامة للمؤسسة التي	
	يعمل بها.	
19	الفرد كثير التغيب عن العمل عادة ما يكون قليل القدرة على العطاء.	
	على الفرد أن يبذل أقصى طاقته لضمان استمرار الترقي حتى يصل	
20	أعلى المناصب.	
21	يجب أن يفاضل الفرد بين عمل وآخر بحيث يختار أعلاها دخلاً.	
	تعتبر المكانة الاجتماعية العالية للعمل شرطاً أساسياً لاختيار العمل الذي	
22	سوف يعمل به الفرد.	
23	على الفرد أن يشعر بالفخر بالعمل الذي يمارسه.	
	يواظب الفرد المهتم بعمله على حضور الاجتماعات التي تعقدها	
24	المؤسسة.	
	يشعر الفرد بالتعب بسبب توقف العمل الذي يؤديه لفترات معينة، كذلك	
25	قد يكون الفرد أكثر سعادة كلما تطلب عمله جهداً شاقاً.	
26	أفضل أوقات العمل تلك التي يتم أثناءها استلام الراتب.	
27	عندما يمارس الفرد عملاً جيداً يكون أكثر احتراماً بين جيرانه.	
28	من أهم الأمور في أداء العمل هو حب الفرد لعمله.	
29	أجد صعوبة في الاستمتاع بإجازاتي لأنني أفضل البقاء في العمل.	
30	الأعمال ذات الرواتب العالية تهيئ للفرد فرصاً محدودة للترقية.	
	يجب أن يتقبل الفرد العمل الذي يمنح راتباً عالياً بغض النظر عن تقبله	
31	لهذا العمل ورضاه عنه.	
	عندما يبحث الفرد عن عمل فلا ينبغي عليه أن يضع العائد المالي في	
32	مقدمة الاعتبارات التي تهمه لشغل هذا العمل.	
	عندما يحصل الفرد على العمل المرموق فإنه ينال تقدير أصدقائه	
33	وأسرته.	
34	إن القيام بعمل يحبه الفرد، هو أكثر أهمية من العائد المادي من عمل لا	
l	1	

	يحبه.	
35	يصعب على الفرد الإصغاء لما يقوله الناس عندما يكون مشغولاً بعمله.	
36	يكفي أن يكون العمل مرضياً للفرد الذي يقوم به، من ثم فإنه لا يترك هذا	
	العمل حتى لو انتقل بترقية إلى عمل آخر.	
37	أشعر بالفخر عندما أبذل أقصى طاقة لإنجاز عملي على أكمل وجه.	
38	أركز كل جهدي في العمل وأنسى التزاماتي حيال الآخرين أثناء أدائه.	
39	أفضل العمل بالمؤسسات التي بها ترقية أسرع ومنح مالية أفضل ولو	
	كانت طبيعة العمل بها صعبة وخطرة.	
40	إن العمل يساعد الفرد على كسب مزيد من الأصدقاء ويجعله محبوباً.	
41	أتكلم كثيراً عن عملي مع أصدقائي خارج أوقات العمل.	
42	أمارس عملي باستغراق مما يجعلني أحياناً لا أملك وقتاً للحديث مع	
42	أصدقائي أو الرد على بعض أسئلتهم الخاصة.	
43	ينبغي على الفرد أن يسعى لتحسين وضعه في العمل.	

ملحق رقم (05): قائمة الأساتذة المحكمين

الدرجة العلمية	التخصص	اسم الخبير
أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	أ.د.حبيب تيلوين
أستاذ التعليم العالي	علم النفس العمل والتنظيم	أ.د.حورية تارزولت
أستاذ محاضر اً-	علم النفس التربوي	د.أحمد قندوز
أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	د.محمد داودي
أستاذ التعليم العالي	علم النفس التربوي	د.قاسم بوسعدة
أستاذ محاضر اً-	علم النفس التربوي	د.بلخير طبشي
أستاذ مساعد-أ-	علم النفس العمل والتنظيم	أ.نادية حبيبة بن خذير
أستاذ محاضر -أ-	علم النفس التربوي	د.عمر حجاج
أستاذ التعليم العالي	علم النفس العمل والتنظيم	د.بن زروال فتيحة