

جامعة النجاح الوطنية  
كلية الدراسات العليا

"الثقة بالنفس والنمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية

الحكومية في محافظات شمال فلسطين" عملي  
مستحق  
مصدر  
ع  
١  
١٣

إعداد :

شوكت سليمان الشريدة سباعنة

إشراف

الدكتور غسان حسين الحلو  
الدكتور عبد الناصر القدومي

تقدمت بهذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة  
التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.

نابلس / فلسطين

١٤٢٠هـ / ١٩٩٩م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

جامعة النجاح الوطنية  
كلية الدراسات العليا

الثقة بالنفس والأنماط القيادية عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية  
في محافظات شمال فلسطين

إعداد

شوكت سليمان الشريدة سباعنة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ ١٩٩٩/٦/١

لجنة المناقشة:

مشرقا نسيم عيسى  
مشرقا مشاركا:  
ممتحنا خارجيا:  
عضوا:

١. د. غسان الحلو  
٢. د. عبد الناصر القدومي  
٣. د. محمود الأستاذ  
٤. د. حسني المصري

نابلس - فلسطين

١٩٩٩

توطئة

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ اقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق، اقرأ وربك  
الأكرم، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم ﴾

صدق الله العظيم

سورة العلق، آية (١-٥)

## الإهداء

إلى كل فلسطيني أحب ثرى فلسطين.....  
إلى روح والدتي ووالدي وأخي رحمهم الله رحمة واسعة، وطيب  
تراهم....  
إلى أخواتي حسنية وعائشة وأولادهما.....  
إلى زوجتي ، خولة.....  
إلى أولادي

سوسن، ومحمد وأريج  
وأسماء، ومعتز، وعبد الحكيم  
ونور الدين، وإباء

إلى جميع هؤلاء أهدي هذا العمل.

## الشكر والتقدير

الحمد لله العلي القدير، الذي منحني القدرة على القيام بهذه الدراسة، والصلاة والسلام على خير الأنام، سيدنا محمد وآله الكرام.

ويعد ...

توجه بالشكر والاحترام لأستاذي الدكتور غسان الحلو على تفضله بالإشراف على هذه لدراسة، ومنممي الفاضل، الدكتور عبد الناصر القدومي، الذي أعطاني من وقته، ونصحه وتوجيهاته الشيء الكثير.

كما أتقدم بواقر الشكر والعرفان لكل من الدكتور حسني فهمي المصري، والدكتور محمود الأستاذ لتفضلهما بالمشاركة في مناقشة الدراسة، وإبداء، الملاحظات والتوجيهات القيمة.

ولا يفوتني أن أشكر بكل صدق وإخلاص ومحبة كل من ساهم في مساعدتي في إعداد هذه الدراسة، وكل من حضر لمشاهدة المناقشة، جزاهم الله عني كل خير، وأدامهم مناراً للعلم والمتعلمين.

## فهرس المحتويات

| الصفحة | الموضوع  |
|--------|--|
| أ      | عنوان الدراسة  |
| ب      | توطئة  |
| ج      | الإهداء  |
| د      | أشكر ولتقدير   |
| هـ     | فهرس المحتويات                                       |
| ز      | فهرس أجدول   |
| ط      | فهرس أملاحق  |
| ي      | المخلص باللغة العربية                                |
| ١      | الفصل الأول: (خلفية الدراسة وأهميتها)                |
| ٩-٢    | مقدمة الدراسة  |
| ١٠     | مشكلة الدراسة  |
| ١٠     | أهداف الدراسة  |
| ١١     | أهمية الدراسة  |
| ١١     | أسئلة الدراسة  |
| ١٢     | حدود الدراسة   |
| ١٢     | مصطلحات الدراسة                                      |
| ١٣     | الفصل الثاني: (الأدب التربوي والدراسات السابقة)      |
| ١٤     | الأدب التربوي لمجالات الثقة بالنفس والأنماط القيادية |
| ٣٣     | الدراسات العربية المتعلقة بالثقة بالنفس              |
| ٣٤     | الدراسات العربية المتعلقة بالأنماط القيادية          |
| ٣٩     | الدراسات الأجنبية المتعلقة بالثقة بالنفس             |
| ٤٨     | الدراسات الأجنبية المتعلقة بالأنماط القيادية         |
| ٥٥     | الفصل الثالث: (طريقة الدراسة وإجراءاتها)             |
| ٥٦     | منهج الدراسة   |
| ٥٦     | مجتمع الدراسة  |
| ٥٩     | أداتا لدراسة   |

|     |  |
|-----|--|
| ٥٩  | وصف الأداة                               |
| ٦١  | صدق الأداة                               |
| ٦١  | ثبات الأداة                              |
| ٦٢  | تصميم الأداة                             |
| ٦٢  | تطبيق الأداة                             |
| ٦٣  | التحليل الإحصائي                         |
| ٦٤  | الفصل الرابع: (عرض وتحليل نتائج الدراسة) |
| ٦٥  | مقدمة                                    |
| ٦٥  | النتائج المتعلقة بالإجابة عن الأسئلة     |
| ٩٠  | الفصل الخامس: (مناقشة النتائج والتوصيات) |
| ٩١  | مناقشة النتائج                           |
| ١٠٣ | التوصيات                                 |
| ١٠٤ | المراجع                                  |
| ١٠٥ | المراجع العربية                          |
| ١١٠ | المراجع الأجنبية                         |
| ١١٥ | الملاحق                                  |
| ١٣٨ | الملخص باللغة الإنجليزية                 |

## فهرس الجداول

| الصفحة | عنوان الجدول   | لرقم |
|--------|--|------|
| ٥٧     | توزيع أفراد مجتمع الدراسة في مناطق المحافظات الشمالية من فلسطين حسب المراكز للعام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩  | ١    |
| ٥٧     | توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس   | ٢    |
| ٥٨     | توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة  | ٣    |
| ٥٨     | توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير مكان العمل  | ٤    |
| ٥٨     | توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي   | ٥    |
| ٦٦     | المتوسطات الحسابية ودرجة الثقة بالنفس لمجال "الاحساس بالقنرة على مواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات، عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين".                                | ٦    |
| ٦٧     | المتوسطات الحسابية ودرجة الثقة بالنفس لمجال تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين  | ٧    |
| ٦٨     | المتوسطات الحسابية ودرجة الثقة بالنفس لمجال الشعور بالامن والطمأنينة عند مواجهة المسؤولين والتعامل معهم عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين                             | ٨    |
| ٦٩     | المتوسطات الحسابية ودرجة الثقة بالنفس لمجال الشعور بالامن مع الزملاء أفراد الهيئة التدريسية والمشاركة الايجابية في الحياة المدرسية، عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين | ٩    |
| ٧٠     | المتوسطات الحسابية ودرجة الثقة بالنفس لمجال تقبل الخبرات، والعلاقات الجديدة عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين   | ١٠   |
| ٧١     | الترتيب والمتوسطات الحسابية لمجالات الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين   | ١١   |
| ٧٢     | الترتيب، والمتوسطات الحسابية ودرجة الممارسة للانماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين   | ١٢   |

|    |  |    |
|----|--|----|
| ٧٢ | نتائج اثر متغير الخبرة على مجالات الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين                         | ١٣ |
| ٧٤ | نتائج اثر متغير الخبرة على النمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين                               | ١٤ |
| ٧٦ | نتائج اثر متغير مكان العمل على مجالات الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين                     | ١٥ |
| ٧٧ | نتائج اثر متغير مكان العمل على النمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين                           | ١٦ |
| ٧٩ | نتائج اثر متغير المؤهل العلمي على مجالات الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين                  | ١٧ |
| ٨٠ | نتائج اثر متغير المؤهل العلمي على النمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين                        | ١٨ |
| ٨٢ | نتائج اثر متغير الجنس على مجالات الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين                          | ١٩ |
| ٨٣ | نتائج اثر متغير الجنس على النمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين                                | ٢٠ |
| ٨٥ | نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين الثقة بالنفس والنمط القيادي عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين | ٢١ |

## فهرس الملاحق

| الصفحة | الملاحق  | الرقم |
|--------|--|-------|
| ١١٥    | استبانة اندراسة فف صورتها النهائية                                     | .١    |
| ١٢٣    | التعدفلات التي حدثت على الاستبانة                                      | .٢    |
| ١٢٥    | أسماء المدارس الثانوية فف محافظات شمال فلسطين للعام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩. | .٣    |
| ١٣٥    | كتاب عمفد كلية الدراسات العليا ١٩٩٩/٢/٢٣.                              | .٤    |
| ١٣٦    | كتاب مفبر عام التعلفم العام فف وزارة الترفبة والتعلفم ١٩٩٩/٣/٢.        | .٥    |

## الملخص

"الثقة بالنفس والنمط القيادي لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية

في محافظات شمال فلسطين"

إعداد:

شوكت سليمان الشريدة سباعنة

إشراف

الدكتور غسان الحلو

الدكتور عبد الناصر القدومي

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس و النمط القيادي الذي يمارسه مديرو المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين (نابلس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، جنين) من خلال الإجابة عن السؤال التالي:  
ما العلاقة بين الثقة بالنفس والنمط القيادي عند مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين؟

كما هدفت إلى بيان أثر متغيرات الدراسة (الخبرة، المؤهل العلمي، مكان العمل، الجنس) على الثقة بالنفس والنمط القيادي لهؤلاء المدراء.

أما مجتمع الدراسة فقد تكون من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين للعام الدراسي (١٩٩٨-١٩٩٩) والبالغ عددهم (١٨١) مديراً ومديرة، موزعين على مديريات التربية والتعليم في المحافظات، وقد استرجع البلحث (١٧٨) استبانة استبعد منها (٦) بسبب عدم استكمال شروط الاستبانة عليها وأجري التحليل الإحصائي إلى (١٧٢) استبانة.

ولتحقيق أغراض الدراسة، قام الباحث ببناء وتطوير أداتين هما: أداة الثقة بالنفس التي اشتملت على (٥٠) فقرة وأداة الأنماط القيادة التي اشتملت على (٤٩) فقرة.

- وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، ومعامل الارتباط.
- وبعد تحليل النتائج ، أظهرت الدراسة ما يلي:
١. أن مستوى الثقة بالنفس عند مديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في محافظات شمال فلسطين كان كبيراً.
  ٢. إن أكثر الأنماط القيادية شيوعاً عند مديري المدارس الثانوية الحكومية هو النمط التعاوني، ودرجته (٤,٠٨)، يليه النمط الديمقراطي ودرجته (٤,٠٢) فالنمط الدبلوماسي ودرجته (٢,٨٠)، ويليه النمط السلبي ودرجته (٢,٣٣) وأخيراً النمط الديكتاتوري ودرجته (١,٨٢).
  ٣. وجود اختلافات بين المديرين ذوي الخبرة (أقل من ١٥ عاماً) و (١٥ عاماً فأكثر) على المجالات مجتمعة، لصالح ذوي الخبرة ١٥ عاماً فأكثر، أما الأنماط : التعاوني، والديمقراطي، والدبلوماسي والسلبي، كانت أعلى عند ذوي الخبرة (١٥ عاماً فأكثر) أما النمط الديكتاتوري فكان أعلى عند ذوي الخبرة أقل من ١٥ عاماً.
  ٤. وجود اختلافات بين المديرين العاملين في القرية والعاملين في المدينة على مجالات الثقة مجتمعة لصالح العاملين في المدينة حيث كانت الدرجة الكلية للمتوسطات (٣,٧٩) بينما كانت للمراء والعاملين في القرية (٣,٧٧)، أما الأنماط (الديمقراطي، والدبلوماسي) فكان أعلى عند المديرين العاملين في المدينة بينما كانت الأنماط (الديكتاتوري، والسلبي، والتعاوني) أعلى عند المديرين العاملين في القرية.
  ٥. وجود اختلافات بين المديرين أصحاب المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس، بكالوريوس فأكثر) على مجالات الثقة مجتمعة لصالح بكالوريوس فأكثر حيث كانت الدرجة الكلية للمتوسطات (٣,٧٩) بينما كانت للمؤهل أقل من بكالوريوس (٣,٧٥) درجة، أما الأنماط (الدبلوماسي، والسلبي، والتعاوني) فكانت أعلى عند أصحاب المؤهل العلمي أقل من بكالوريوس بينما كانت الأنماط (الديكتاتوري والديمقراطي) أعلى عند أصحاب المؤهل بكالوريوس فأكثر.
  ٦. وجود اختلافات بين المديرين والمديرات (الذكور، والإناث) على مجالات الثقة مجتمعة لصالح الذكور، حيث كانت الدرجة الكلية لمتوسطات المجالات عند الذكور (٣,٨٦)، بينما كانت الدرجة الكلية لمتوسطات المجالات عند الإناث (٣,٦٨) أما الأنماط جميعها فكانت أعلى عند الإناث مقارنة بالرجال.

٧. دلت نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين الثقة بالنفس والنمط القيادي عند مديري المدارس الثانوية عما يلي:

١. وجود علاقة ارتباط إيجابية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين مجالات الثقة بالنفس مجتمعة والنمط (الديمقراطي والتعاوني) وكانت العلاقة أعلى على النمط الديمقراطي.

٢. وجود علاقة ارتباط سلبية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,05$ ) بين مجالات الثقة بالنفس مجتمعة والنمط (الديكتاتوري والسلبى) وكانت العلاقة السلبية أعلى على النمط الديكتاتوري.

٣. وجود علاقة سلبية غير دالة إحصائية بين المجالات مجتمعة والنمط الدبلوماسي.

## الفصل الأول

### خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

مشكلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

أسئلة الدراسة

حدود الدراسة

تعريف المصطلحات

## الفصل الأول خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة :

للصحة النفسية دور هام ومتميز في حياة الفرد، لارتباطها بديمومته وحياته، وترتبط ارتباطا وثيقا بالثقة بالنفس، فيرى إريكسون (Erikson) في نشوانه (١٩٨٧) أن إحساس الطفل الرضيع بالثقة بمن حوله يشكل أساس الشخصية الصحيحة، والتي بدورها تزوده بالشعور بالكفاية، وبالقدرة على الإنجاز، والتغلب على مشكلات الحياة مستقبلاً.

والصحة النفسية غاية ينشدها جميع الناس، بغض النظر عن الفروق في أجناسهم وطبقاتهم الاجتماعية، والاقتصادية، وقد أوضح ذلك كل من عودة ومرسي (١٩٨٦) بقولهما "أن من يتمتع بالصحة النفسية يشعر بالسعادة والهناء، والرضى، ويصبوا إلى تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات، ومن يفقدها يشعر بالتعاسة، والبؤس، ولا يتمكن من التقدم في شخصيته إلا بعد أن يتجاوزها".

وترتبط الثقة بالنفس ارتباطا وثيقا بالشخصية القوية المتكاملة، كما يراها أسعد، (١٩٧٧)، حيث يرى أن التكامل النفسي والعقلي والاجتماعي للشخصية يعبر عن التأزر، والاتساق بين مقومات الشخصية الجسمية والنفسية ككل، بحيث لا ينشأ بينها اضطراب أو تعارض، لتتحقق فوائد في المجال النفسي والتوافق مع البيئة المحيطة، والتكيف الاجتماعي.

وليحقق الفرد نموا نفسيا متزنا، لا بد له من الإحساس بالثقة بالنفس التي يرافقها شعور بالاستقلالية الذاتي وسلوك المبادرة (عودة ومرسي، ١٩٨٦).

وللثقة بالنفس أمارات وعلامات تدل عليها تتمثل بما للفرد من طاقات كامنة فيه وحكمة سليمة، وتقدير صائب لما يتمتع به هذا الفرد من قوة وكفاية ذاتية مقارنة بغيره من الأفراد.

وبالمقابل فإن هناك من الناس مما لا يظهرون على حقيقتهم يتم الحكم عليهم من قبل الآخرين، بأنهم واقفون من أنفسهم، أكثر من واقعهم الحقيقي، فنجدهم يسلكون في حياتهم وكأنهم يعرفون الحل لكل مشكلة، والإجابة عن كل سؤال مع أنهم في الواقع لا يعرفون. وفي

ذلك بقول جلبرت (١٩٦٣)، إن هذه الطريقة في الخداع والادعاء بالثقة بالنفس تعمل على إعاقة أصحابها، عن أن يتقدموا، وما هي إلا أنها يختفي وراءها، ضعفاً حقيقياً في الثقة بالنفس، ونقصاً في المعرفة المتوفرة لدى هذا الفرد، وقدراته، وما هي إلا قشرة ظاهرة لا يوجد تحتها ما يدعمها أو يقويها، (في عباس، ١٩٨٢) نقلًا عن هورني (Horney) إن الإنسان عندما تشتد عليه صراعاته الداخلية، ويستعصي عليه حلها، فإنه يخلع على ذاته الحقيقية صورة مثالية تكون بديلاً للأفكار الحقيقية، عندما يتقبل الإنسان هذه الصورة المثالية، ويتمثلها كبديل واقعي لحل الصراعات القائمة، داخل شخصيته، فإنها تؤثر عليه، وتسيطر على كل قواه وضموماته، وهذا بالتالي يؤدي إلى اضطراب تلك الشخصية، وإلى انقسام داخلي فيها، وإلى اختلال العلاقات بينها وبين الناس، بفعل الهوية العميقة بين الصورة المثالية والواقع، وهذا مرده إلى الثقة الزائفة بالنفس في مثل هذه الحالة.

وترتبط الثقة بالنفس عادة بمفهوم الذات الإيجابي الذي يحمله الفرد عن نفسه، ويتحدد مفهوم الذات لدى كافة الأفراد من خلال مفاهيم عدة أهمها: الاتجاه نحو النفس، واحترام الذات، والإدراك البدني، ويشير عويس (١٩٨٤) في كتابه علم النفس الاجتماعي والنشاط الرياضي إلى بعض الدراسات في هذا المجال، من بينها دراسة زيون (Zyoon, 1965)، ودراسة فليكر (Flekur, 1968) ودراسة ريد (Raid, 1968)، ودراسة هلسون (Hilson, 1970)، ويعرف جيلفورد (Guilford) الثقة بالنفس من خلال العوامل التي تدل عليها، بأنها عامل عام، يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته، ونحو بيئته الاجتماعية، فإما أن يميل الفرد إلى الإقدام على هذه البيئة، أو التراجع عنها، وقد لخص مظاهرها، بالشعور بالكفاية أو الشعور بتقبل الآخرين، والإيمان بالنفس، والالتزان الاجتماعي، كما لخص مظاهر مشاعر نقص الثقة بالنفس بالتمركز حول الذات، والشعور بعدم الرضا عن الأحوال، والخصائص الشخصية، والشعور بالحاجة إلى التحسن والشعور بالذنب، ونوبات من البكاء. ويعرفها مجموعة من العلماء، من خلال المقاييس التي تقيس هذه السمة، فيصنف فلانجان (د.ت. Flangan) مقياس الثقة بالنفس بأنه يميز بين الفرد المتزن انفعالياً، ومن جهة أخرى اكنغى وبيتر (د.ت. Weater) في تعريفه لنفس المقياس بالقول بأن الدرجة المنخفضة عليه تنبئ على الحساسية المعوقة وعلى مشاعر النقص (في أبو علام، ١٩٧٨).

ويستدل من التعريف السابق أن الثقة بالنفس جاءت متمركزة حول اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية، ومؤكدة على شعوره، واعتقاده المبني على الخبرة بأنه قادر على تحقيق حاجاته، ومواجهة متطلبات الحياة، وحل مشكلاته وبلوغ أهدافه.

ويؤدي الإحساس بالكفاية النفسية والاجتماعية إلى شعور الفرد بالأمن أثناء التفاعل الاجتماعي في مواقف الحياة العادية، ويجعله ميالاً لأن يأخذ دوراً إيجابياً في هذه المواقف، مما يدفعه للمبادرة والإقدام على المواقف، والتحديات الجديدة.

وتعد الثقة بالنفس سمة نفسية افتراضية، وعليه يشير أبو علام (١٩٧٨) إلى أنه لا يمكن الاستدلال على الثقة بالنفس مباشرة، بل يمكن التعرف عليها من خلال مجموعة من العلاقات، أو المؤشرات، أو المظاهر، أو السلوكيات التي تظهر على الفرد، فتدل عليه، وتحدد درجة امتلاك هذا الفرد لهذه السمة.

وإن أهم المؤشرات على ظهور الثقة بالنفس لدى الفرد قدرته على الاعتماد على نفسه، وحكمه السليم على المواقف، والأشياء، ومواجهة المشكلات التي تعترضه، والتوصل إلى حلول مناسبة لها، وإن اختبارات الثقة بالنفس هي التي تميز بين الفرد الواثق من نفسه من غير الواثق كما أوضح ذلك جلبرت (١٩٦٣) أنها التي تميز بين الفرد الواثق من نفسه من غير الواثق، فالواثق حسن التكيف، جريء اجتماعياً، مبادر للعمل، متقبل، جسور، يتزايد شعوره بقيمته الشخصية وكفايته (جلبرت رن، ١٩٦٣).

ويرى القوصي (١٩٧٥) أن ضعف الثقة بالنفس يظهر من خلال الجبن، والانكماش، والتردد، وتوقع الشر، وعدم الاهتمام بالعمل، والخوف منه، واتهام الظروف عند الإخفاق، والتشدد، والمبالغة، والخوف من نقد الآخرين، وأحلام اليقظة وسوء السلوك، وغيرها.

وإن أبرز ما يميز الإنسان عن كثير من المخلوقات أنه كائن اجتماعي لا غنى له عن العيش مع الجماعة، وعن الجهد المشترك لتسهيل أمور حياته، وتحقيق أهدافه بشكل أيسر، وفي وقت أقصر، من هنا تظهر أهمية الثقة بالنفس للرجل الإداري في محاولته قيادة تابعيه وتحقيق أهدافهم.

وتعتبر الإدارة ذات أهمية بالغة بالنسبة للفرد والجماعة كما أشار إلى ذلك شنودة (د.ت.) عند سعيها لسد حاجاتها، وتحقيق أهدافها، والعملية الإدارية أمر تحتاجه جميع التنظيمات مهما كان نوعها أو نشاطها، كما أن هناك مجالات متعددة لتطبيقها، ولا تختلف العملية الإدارية في جوهرها أو عناصرها من مجال تطبيق لآخر.

ولقد أجمع علماء الإدارة بشكل عام، ومنهم علماء الإدارة التعليمية على أن العملية الإدارية تشمل غالباً عدة أركان أهمها: التخطيط، التنظيم، القيادة الإدارية، اتخاذ القرارات، الاتصالات والرقابة، وعلى هذا فالقيادة الإدارية أساسية في تحقيق أهداف الإدارة التعليمية (شنودة، د.ت.).

ولعل موضوع القيادة من أكثر الموضوعات إثارة في علم الإدارة كما وضحه الشماخ وآخرون (١٩٨٤) حيث رأوا أن القيادة الإدارية أصبحت المعيار الذي يحدد نجاح أي تنظيم، فغالباً ما يعزى نجاح أو فشل التنظيم في تحقيقه لأهدافه، إلى كفاءة أو عدم كفاءة قيادته، غير أن وظيفة القائد ودوره في تحقيق الأهداف، هي واحدة في جميع التنظيمات مهما تعددت أهدافها، وتتمثل هذه الوظيفة في العمل على تحقيق أهداف التنظيم، مسن خلال تحديدها، وتوضيحها لمروؤسيه، والحيلولة دون تعارض أهداف التنظيم مع أهداف المجتمع ككل، من جهة أخرى، فللقائد يقع على عاتقه عبء التوفيق بين مجموعة من المواقف، والمتناقضات، ومواجهة المشاكل الناتجة عن تعدد أهداف التنظيم، إضافة إلى العمل على إزالة الفجوات النفسية والاجتماعية بينه وبين المرؤوسين، والتعاون معهم بما يحقق أهداف التنظيم.

ومن ناحية أخرى ينظر إلى القيادة على أنها عملية سلوكية تتناول تصرف الإداري القائد، ونمط تعامله مع المرؤوسين، لإنجاز المهام بغرض الوصول إلى الأهداف المنشودة، فإدارة المدرسة، هي انعكاس لتصرفات أفرادها القيادية، كما أن القيادة المدرسية تتطلب مهارة في التعامل مع الأفراد، في المدرسة نظراً لتنوع الأفراد وتباين مهامهم.

من هنا ينظر المربون والباحثون إلى مدير المدرسة على أنه ذو شخصية قيادية هامة، ومؤثرة، من منطلق أهمية سلوكه القيادي، وصفاته القيادية والمهنية، ومسؤولياته نحو إرشاد المعلمين، ونموهم المهني، ونحو التلاميذ، والبيئة المؤثرة في عملية التعليم والتعلم، ولكي يتمكن المدير من انقيام بهذه المهمات بنجاح، عليه أن يتبع نمطاً قيادياً قادراً على التفاعل المؤثر، مع أعضاء الهيئة التدريسية (دواني وديراني، ١٩٨٤).

غير أن المهم هو ليس الخصال أو السمات التي يمتلكها الفرد، بقدر ما هي الطريقة التي يمارس فيها القائد تأثيره في الآخرين لإنجاز أهداف في موقف محدد، لذا فإن من العناصر الهامة للقيادة هي: سلوك القائد، وسلوك التابعين، والموقف (الطويل، ١٩٨٦).

والمدرسة لا تختلف بقيادتها عن المنظمات الأخرى، فالمديرُ قائدها، والتابعون هم المعلمون، والعمل فيها يتم في موقف جماعي، ويعتمد على العلاقات المتبادلة بين الأفراد (دواني وديراني، ١٩٨٤).

لكن القيادة الإدارية في الإدارة التعليمية شأنها شأن أي نوع من الإدارة، لها عدة مستويات: المستوى الأول هو المستوى المركزي، كوزير التربية والتعليم، والأمناء العاميين، ومرؤوسينهم من القيادات الإدارية، وأما المستوى الثاني فهو المستوى اللامركزي، كمدير عام التربية والتعليم في المحافظات، ووكلائهم، ومرؤوسينهم من القيادات الإدارية، وأما مدراء المدارس، فهم يمثلون قيادة إدارية، لكن من المستوى الثالث ألا وهو ما يسمى بالمستوى الإجرائي أي على مستوى المدرسة (شودة، د.ت.).

أما بخصوص القيادة المدرسية فهي تتطلب مهارة في التعامل مع الأفراد المتواجدين في المدرسة بسبب تنوع أفراد التنظيم، وتباين مهامهم ووظائفهم (خلف، ١٩٨٦).

فالقادة الإداريون الممتازون يمكن لهم أن يخلقوا ويطوروا أتباعاً ممتازين، والطرفان معاً يمكن لهما أن يطورا ويخلقنا منظمات، ومؤسسات أكثر فاعلية، ويحاول دارسو الإدارة التعليمية في تناولهم لمفهوم القيادة ان يبرزوا أن هناك فرقاً بين مفهوم الإدارة والقيادة، على اعتبار أن الإدارة بالنسبة لرجل الإدارة التعليمية تعني بالجوانب التنفيذية التي توفر الظروف الملائمة، والإمكانات اللازمة للعملية التربوية، أما القيادة، فتتعلق بما هو أكثر من هذا، وتتطلب ممن يقوم بدورها العمل على مستوى أرفع، يمكن من خلاله إدراك الغايات والأهداف البعيدة المدى، لكن المصدر العام للتضارب في دور مدير المدرسة، يعود إلى أنه يتوقع منه أن يكون مديراً، وقائداً في آن واحد، رغم أن السلوكات الملائمة لدور كل منهما مشتركة، فالإدارة تهتم بتسيير عمليات المدرسة بكل سهولة ويسر، ويكون دور المدير فيها تسهيل استخدام، وتطبيق الإجراءات المقررة من أجل قيام المدرسة بتحقيق أهدافها، فمهمة المدير هي المحافظة على المدرسة، وضمان تفاعل أقسامها المختلفة بشكل متناسق، إضافة إلى مراقبة، وضبط كافة النشاطات بما يضمن إنجاز المهام والواجبات، فعندما يقوم مديرو المدارس

بدورهم الإداري، هم في هذه الحالة يعتبرون أنفسهم مديرين تنفيذيين بالمعنى التقليدي، وعندئذ فهم يتولون تنسيق، ومراقبة كافة المهام التخصصية الصغيرة بما يضمن استمرار كافة أعمال المدرسة.

وأما دور مدير المدرسة القيادي، فهو يتمثل في الخروج عن المألوف، بإجراء التغييرات في المدرسة، في أهدافها وأساليب تحقيقها، والذي قد يؤدي بالمدرسة إلى تحقيق أهدافها الرئيسية، بصورة أفضل، وبنجاح أكبر، وفي الواقع فإن على مدير المدرسة ألا يقضي كل وقته في الشؤون القيادية، ذلك أن من واجباته أن يقوم بالأعمال الإدارية أيضاً (Owens, Robert, 1970).

فمدير المدرسة يحتل مركزاً هاماً من مراكز الريادة التربوية في المجتمع، كما أن لسلوكه القيادي أهمية كبرى، وأثراً كبيراً على جميع العاملين في التنظيم (المدرسة).

فالقول بأنه "كما يكون المدير تكون المدرسة" فيه شيء من الحقيقة في منطوقه العام، فخبرة مدير المدرسة، وثقافته، وتدريبه السابق، كلها عوامل تؤثر في فلسفته وأسلوبه في العمل، فالمدير إما أن يحرر ملكة الخلق والإبداع عند المعلمين، وإما أن يعوق ظهورها، وهو إما أن يشجع المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرارات أو يحرمهم من ذلك، كما أنه قد يخلق جواً سليماً فيه الدفاء والحماس للعمل والإنتاج أو يخلق جواً من عدم الاكتراث (بوارب، ١٩٦٥).

وإن هناك أنماطاً إدارية كثيرة يمارس بعضها مدراء المدارس، ويمكن حصرها بما

يلي:

أولاً: مدير المدرسة الاوتوقراطي (الدكتاتوري):

يستند هذا النمط من القيادة على مجموعة من المسلمات منها: أن هذا النمط يضع في ذهنه صورة معينة لمدرسته، ويعتقد أن من واجبه تقدير ما يجب أن يعمل في المدرسة، وإخبر المعلمين بما يجب عليهم عمله، وكيفية أداء هذا العمل، فالإدارة المدرسية من وجهة نظره تتمثل في عملية إصدار القرارات، والتعليمات، والتفتيش للتأكد من تنفيذها من قبل المرؤوسين (مرسي وسمعان، ١٩٧٥).

كما يرى عامر (١٩٨١) أن هذا النمط يبدو دائماً مفرط الثقة بنفسه، مفروراً كثيراً  
الأوامر والنواهي لداعٍ ولغير داعي.

ومن هنا يتبين أن القائد الاتقراطي مركزي في سلطته ولا يفسح المجال أمام  
المرووسين في المشاركة بعملية القيادة.  
ثانياً: مدير المدرسة الديمقراطية:

يرى مرسي وسمعان (١٩٧٥) أن القيادة الديمقراطية تقوم على مجموعة من  
المسلمات وهي: إيمانه بالديمقراطية، وميله إلى مناقشة مشكلات المدرسة مع المدرسين، وهو  
يقرر دائماً بأن مدرسته تسير على أسس وفلسفة ديمقراطية، كما يرى دويك، وآخرون  
(١٩٧٣) أن من أولى واجباته، أن يتعرف على الاستعدادات الخاصة لمعلميه، وعلى حدود  
قدراتهم وميولهم ومن وجهة نظر عامر (١٩٨١) أن مدير المدرسة الديمقراطية عليه مسلعة  
الآخرين على تحديد ما سيقومون بعمله، والتفكير معهم في وسائل أداء العمل، والمدير  
الديمقراطي يقضي جزءاً كبيراً من وقته في تخطيط العمل وتقويمه مع كل جماعات العمل في  
المدرسة.

ومن هنا يتبين أن القائد الديمقراطي لا مركزي في سلطته، كما يفسح المجال أمام  
مرووسيه في المشاركة بعملية القيادة.

ثالثاً: مدير المدرسة الترسلية (السلبي)

يقوم هذا النمط كما يرى عامر (١٩٨١) على مجموعة من المسلمات منها: إظهار  
اعتقاده التام بضرورة ووجوب إعطاء التلاميذ والمدرسين الحرية والفرصة للعمل الابتكاري،  
و هو يتجنب تعريف المدرسين بوجهة نظره، وذلك لعدم رغبته في تقيد حريتهم أو فرض  
نمط معين عليهم، فمدير المدرسة الترسلية يتظاهر دائماً بأن مدرسته تسير نفسها بنفسها، وأن  
هذا هو مقياس النجاح من وجهة نظره.

والمدير الترسلية كما يرى مرسي وسمعان (١٩٧٥) لا يحاول أن يضبط حضور  
المعلمين وانصرافهم، مردداً مقولة أن المدرسة تسير نفسها، وأن البلبلة جزء ضروري من  
الحرية، وهو يفسر الديمقراطية الإدارية على أنها إعطاء المعلمين الحرية المطلقة، وترك  
برنامج المدرسة يسير وفق ما يراه المعلمون أثناء قيامهم بعملهم وتبصرهم في مشكلاته.

من هنا يتبين أن القائد الترسلي لا يوفر القيادة السليمة، والفعالة للمرؤوسين لأنه ينقصه الحماس لعمل ذلك، لذلك فإن تأثيره في سلوك مرؤوسيه محدود.

#### رابعاً: النمط الدبئوماسي (الذكي)

هذا النمط القيادي يقوم على مجموعة من المسلمات، كما يرى ذلك عامر (١٩٨١) أنه يجاري كل فرد من مرؤوسيه حسب ميوله ورغباته، ويعلن مبدأ الشورى دهاءً ومداراةً، حيث يميل إلى مناقشة مشكلات المدرسة الخاصة بالمعلمين مع ذوي النفوذ في المدرسة، ليطويهم تحت جناحه، كما يعتمد على إحالة الأمور على لجان يستتر وراءها بإخفاء رايه، وفي النهاية، فإن المدير ينفذ ما يراه دون أن يشعر المعلمون بأنهم في قبضة مدير يسيرهم كما يشاء.

#### خامساً: النمط التعاوني:

يعتبر التعاون بين مدير المدرسة ومرؤوسيه ركيزة العلاقات الإنسانية في مجال تطبيقها الإداري، كما أشار إلى ذلك كنعان (١٩٩٢)، على أنها اندماج الأفراد العاملين في موقف عمل، بطريقة تدفعهم للعمل متعاونين، وبإنتاجية عالية، مع إشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية، ومن الثابت في التطبيق أن أي تنظيم إداري، يمكن أن يعمل بصورة حسنة، متى أحس العاملون فيه أنهم لا يعملون أفراداً، بل أعضاء في جماعة عمل، تقوم بمجهود مشترك، يقوم أساساً على التعاون، ومن واجبات مدير المدرسة، أن تكون علاقاته مع مرؤوسيه علاقات دعم ومساندة، قائمة على الثقة، والاحترام، يخلق فيهم شعوراً قوياً بالمسؤولية، ويحافظ على هذا الشعور لديهم، ويعمل على تنميته، ويتجنب التحيز والمعلومات اللازمة لهم، لأداء عملهم، وأن يزودهم بنصائحه، ومشورته ويوجههم إلى الطريقة التي تؤدي إلى أداء العمل على نحو أفضل، فتعم بذلك روح العمل الجماعي بينه وبين مرؤوسيه.

ومع أن هذه الأنماط من القيادة المدرسية، قد نجدنا على النحو السابق الذكر، فإنه في الحياة العملية ندرأ ما نجد قادة ديمقراطيين أو أوتوقراطيين مئة بالمنة، فعملية القيادة عملية فنية، ومعقدة نظراً لتشابك العوامل المؤثرة فيها، فالقائد الفعال، هو الذي يستطيع التأثير في مرؤوسيه بشكل يزيد من إنتاجهم، ويرفع من تقتهم بأنفسهم.

وتدور هذه الدراسة حول العلاقة بين الثقة بالنفس، والنمط القيادي لمدير المدرسة، حيث ان هذه ادراسة، تشكل المحاولة الأولى في المنطقة في ضوء علم الباحث، ومن خلال المسح للأدب التربوي المرتبط بالموضوع، لم يتوصل إلى أي دراسة في هذا المجال سواء كان ذلك على المستوى العربي أو الفلسطيني.

#### مشكلة الدراسة:

تنبثق أهمية الثقة بالنفس عند الأفراد من الدور الذي تقوم به في تشكيل سلوكهم، وتحديد معالمه، ولما كان لهذا الجانب من الشخصية تأثيره المباشر على كل ما يقوم به الفرد من أعمال، فإن أهميته في المجال الأكاديمي لا تقل عن أهميته في جميع مجالات الحياة.

وبقدر ما نلتقى بالثقة بالنفس من أهمية في تحديد العلاقات بين الفرد والآخرين، فإن النمط القيادي عند الفرد لا يقل أهمية عن ثقته بنفسه، ومن هنا تظهر أهمية النمط القيادي، والثقة بالنفس لمدير المدرسة، في سلوكه مع مرؤوسيه وتحديد نوع العلاقة معهم، فيستطيع تقريب المرؤوسين، ويجعلهم أكثر إخلاصاً للعمل كما أثبتت ذلك الدراسات المختلفة.

وتتخصص مشكلة الدراسة، في محاولة استقصاء العلاقة بين الثقة بالنفس والنمط القيادي لمديري المدارس الثانوية ومديراتها، وبالتحديد، فإن هذه الدراسة تسعى إلى الإجابة عن نسؤال الرئيس التالي:

١. ما مستوى الثقة بالنفس، والأنماط القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين (نابلس، طولكرم، قلقيلية، سلفيت، جنين).

#### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف على أكثر الأنماط القيادية شيوعاً عند مديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في شمال فلسطين.
٢. التعرف على مستوى الثقة بالنفس عند مديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في شمال فلسطين.
٣. التعرف على أثر كل من متغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ومكان العمل (قرية، مدينة) في الثقة بالنفس، والنمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في شمال فلسطين.

٤. التعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس، والنمط القيادي عند مديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في شمال فلسطين.

#### أهمية الدراسة:

يمكن إجمال أهمية إجراء هذه الدراسة بما يلي:

١. لفت النظر إلى أهمية الثقة بالنفس، والنمط القيادي المتبع في المؤسسة التعليمية .
٢. مساعدة المديرين الجدد على تنمية الثقة بالنفس عندهم، وأثر ذلك في قدرتهم على اختيار النمط القيادي السليم في مجال عملهم.
٣. عرض موجز وموثق لما قام به الباحثون السابقون في مجال البحث وما يميزه عن غيره من البحوث السابقة.
٤. فتح المجال أمام الباحثين لدراسة سمة الثقة بالنفس، والنمط القيادي في مجالات مختلفة، ولكافة الفئات العمرية.
٥. انباحت يعالج موضوع لم يطرق من قبل حسب علم الباحث.

#### أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى الثقة بالنفس لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين؟
٢. ما أكثر الأنماط القيادية شيوعاً لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين؟
٣. هل يوجد اختلاف في الثقة بالنفس، والنمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير الخبرة؟ (أقل من ١٥ عاماً)، (١٥ عاماً فأكثر).
٤. هل يوجد اختلاف في الثقة بالنفس، والنمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير مكان العمل؟ (قرية / مدينة)
٥. هل يوجد اختلاف في الثقة بالنفس، والنمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ (أقل من بكالوريوس / بكالوريوس فأكثر)
٦. هل يوجد اختلاف في الثقة بالنفس، والنمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في محافظات شمال فلسطين، تعزى لمتغير الجنس؟ (ذكر / أنثى)

٧. ما العلاقة بين الثقة بالنفس، والنمط القيادي، عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين؟

حدود الدراسة:

تم تحديد إطار هذه الدراسة بالعوامل التالية:

العامل الزمني: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٩٩٩.  
العامل المكاني: تم إجراء هذه الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين .

العامل البشري: اقتصرت هذه الدراسة على مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية وفق العاملين السابقين.

وقد تناول الباحث المجتمع الدراسي بأكمله لإجراء الدراسة.

تعريف المصطلحات:

محافظات شمال فلسطين:

المحافظات التي تم تحديدها من قبل السلطة الفلسطينية وتقع بالجزء الشمالي من فلسطين وهي (نابلس، طولكرم، سلفيت، قلقيلية، جنين).

الثقة بالنفس:

هي عامل عام، يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية، فإما أن يميل الفرد إلى الإقدام على هذه البيئة أو التراجع عنها، ومن مظاهرها، الشعور بالكفاية، وتقبل الآخرين، والإيمان بالنفس، والالتزان الاجتماعي. (ابو علام، ١٩٧٨).

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المدير نتيجة استجابته للمقياس.

مفهوم القيادة:

هي عملية التأثير على نشاطات المجموعة باتجاه تحديد الأهداف، وإنجازها، روبوت (Robert. 1981:11).

نمط القيادة:

سلوك المدير المتكرر كما يراه الآخرين، وليس كما يراه صاحبه (الهوري، ١٩٨٥).  
وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المدير نتيجة استجابته للمقياس .

## الفصل الثاني

أولاً: الإطار النظري والدراسات السابقة.

١. مفهوم الثقة بالنفس.
٢. مفهوم النمط القيادي.

ثانياً: الدراسات السابقة.

- أ. الدراسات العربية.
- ب. الدراسات الأجنبية.

## الفصل الثاني

### الأدب التربوي والدراسات السابقة

أولاً: الأدب التربوي:

مقدمة:

يتضمن الأدب التربوي تعريف بموضوع الثقة بالنفس والأنماط القيادية وقد جاء ذلك موضحاً في الصفحات التالية:

#### ١. مفهوم الثقة بالنفس:

يمكن التعبير عن الثقة بالنفس على أنها انبثاق داخلي من صلب شخصية الإنسان، تعبر عن شعوره نحو كفايته النفسية والاجتماعية، وحل مشكلاته، وتحقيق أهدافه، ومواجهة متطلبات الحياة، وقد أشار لذلك أسعد (١٩٧٧) حيث يرى أن سلوك الإنسان في الحياة ليس مجرد انعكاس لمثيرات خارجية تصل إليه عن طريق حواسه كما قد يظن البعض، إنما هو سنوك من الداخل، قبل أن يكون من الخارج، وهي تنمو تدريجياً في مراحل نمائية طبيعية نابعة من معرفة حقيقية للنفس. والثقة بالنفس تستلزم من الشخص الواثق من نفسه أن يكون متواضعاً، عارفاً قدر نفسه، وينشأ تواضعه عن واقعيته في تقدير نفسه، فهو يعرف ويحس بأن النجاح الذي حصل عليه لم يتأت له بالوهم الذي ارتسم في خياله، وأحلام يقظته، إنما تأتي له بالمتابعة، وبذل الجهد، والمواظبة على العمل، من غير توقف (أبو علام، ١٩٧٨).

ويرى أسعد (١٩٧٧)، أن الشخص الواثق من نفسه يحب الآخرين، ويستطيع الربط بين مصالحه الشخصية ومصالح المجتمع ككل، ولا يستمر في قياس نفسه بالآخرين، بل يعتمد في كثير من الأحيان إلى قياس تقدمه بنفسه، وبالنقطة التي كان عندها في مرحلة سابقة من حياته، فهي تحمل صاحبها على النظر إلى الماضي والحاضر، والمستقبل، وتدفع به إلى قياس نتته في ضوء قدراته واستعداداته، والواثق من نفسه يرحب بالنقد أياً كان مصدره، فإذا كان النقد في محله، فإنه يستقبله بروح إيجابية، متخذاً منه منطلقاً إلى آفاق جديدة تضمن له التقدم في الحياة بالمستقبل، وتوفر له ضماناً لنجاح أكبر، أما إذا كان النقد الموجه إليه نقداً فارغاً يراد منه التجريح، فإنه يستقبله، ويستمع إليه، ويقوم بتقييمه بغير انفعال، ثم يلقي به في سلة المهملات بغير اكتراث، وبغير أن يكون لذلك النقد أي أثر في إعاقة استمرار تقدمه في الطريق التي اختطها لنفسه. والثقة بالنفس ليست عملية ينبغي ممارستها، بل هي ثمرة يجنيها الشخص نتيجة بذور غرسها ورعاها، ولعلنا نترجم هذا المفهوم في ضوء ما يسمى في علم النفس بتكامل الشخصية، فالشخصية المتكاملة هي تلك الشخصية التي تعمل أجهزتها الجسمية والوجدانية، والعقلية، والاجتماعية في تآزر وتماسك مستمرين ولا يتأتى ذلك

إلا نتيجة تربية للشخص تقوم على أساس من الاستمرار والتدرج وبيئة مناسبة للنمو الجسمي، والوجداني (الانفعالي) والعقلي والاجتماعي السليم.

### مظاهر الثقة بالنفس:

- يمكن تحديد مظاهر الثقة بالنفس من خلال سلوكيات الفرد، وأعراض ضعف الثقة بالنفس ومشاعر النقص وقد أجملها أبو علام، (١٩٧٨) فيما يلي:
١. الإحساس بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة في الحاضر والمستقبل والقدرة على البت في الأمور، واتخاذ القرارات، وتنفيذ الحلول، مقابل الإحساس بعدم القدرة على مواجهة المشكلات والاعتماد على الغير في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والميل إلى تأييد الآخرين، وإسنادهم، والتردد والتراجع والمغالاة بالحرص.
  ٢. تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم، مقابل القلق حول التصرفات والصفات الشخصية، والنقد الاجتماعي، والشك في أقوال وأفعال الغير، والخوف من المنافسة، والاستياء من انهزيمة، والترقب لإطراء ومدح الآخرين، والرغبة في الإتيان، والشعور بنقص الجدارة، والمسايرة خوفاً من النقد.
  ٣. الشعور بالأمن عند مواجهة الكبار والتعامل معهم، والثقة بهم، مقابل الشعور بالخجل، والارتباك، والميل إلى الإحجام عن التعامل مع الكبار.
  ٤. الشعور بالأمن مع الأقران، والمشاركة الإيجابية في الحياة المدرسية، مقابل الشعور بالقلو، والارتباك في المواقف الاجتماعية، التي تضم الأقران.
  ٥. الترحيب بالخبرات، والعلاقات الجديدة، مقابل الشعور بالخوف، والارتباك والخجل في المواقف الجديدة.

### العوامل المؤثرة في الثقة بالنفس:

هناك عدة عوامل تؤثر في الثقة بالنفس أشار إليها أسعد، (١٩٧٧) من أبرزها:

#### ١. العوامل الجسمية:

يمكن القول بوجه عام، أن الشخص السليم، المولود لأبوين وأجداد أصحاء، والحائز على العناية الصحية الكاملة، التي تضمن له النشاط والحيوية، أنه شخص يستشعر بقدرته على مقاومة الصعاب، وتحديها، وتبديد ما من شأنه أن يقف عائقاً أمامه دون تحقيق أهدافه.

ويمكن القول بأن خلو الشخص من الأمراض المعيقة عن أداء العمل أو عن بذل الجهد من المحتم أن يؤدي إلى ارتفاع مستوى الثقة بالنفس، كما أن الاتساق الحركي، والملاءمة الحركية للوظائف الاجتماعية المطلوبة من الشخص، لمن العوامل الأساسية التي قد تزيد من مستوى الثقة بالنفس، إذ أن انعدام التكيف الحركي، أو نقصه لدى الشخص ينتهي به إلى الإحساس بالإخفاق، وبالتالي إلى عدم القدرة على التحرك في الاتجاهات المطلوبة.

إن جمال الضلعة، وبهاء المنظر، وجاذبية الشخصية بوجه عام تساعد على غرس الثقة بالنفس في الشخصية المتمتعة بهذه الميزات المتعلقة بالشكل الخارجي للجسم، وما يتصف به من جذب للانتباه، ومن وقع حسن في قلوب المشاهدين، بيد أن الثقة بالنفس هي أيضاً بدورها تجعل من هذه الصفات عاملاً ذا أثر فعال، فالثقة بالنفس تعدّ في حدّ ذاتها من علامات جمال الشخصية، وهي من أروع ما يختص به الشخص من جمال وبهاء.

وذهب وليم جيمس (James, 1920) إلى التأكيد على الإتيان بالحركة الدالة على الثقة بالنفس، وتمثّل صفات الواثق من نفسه، وعلى العكس من ذلك فإذا أتى بحركات دالة على تخاذل نفسي، فإنه يفقد لتوه الثقة بنفسه، ويصبح ممن انعدمت ثقتهم بأنفسهم (في أسعد، ١٩٧٧).

ويرتبط مع الحركات والإيماءات صوت الشخص ونبراته، والقدرة على السيطرة عليه، فالشخص الواثق من نفسه يأتي بأصوات دالة على الثقة، بينما فاقد الثقة بنفسه يأتي بأصوات خائفة يشيع فيها التذبذب، والتردد، والشك، وهناك من يقول أن الإتيان بالصوت الذي يناسب الثقة بالنفس، يجعل الشخص مستشعراً للثقة بنفسه، وهو أيضاً يترك في قلوب مستمعيه نفس تلك المشاعر المتعلقة بالثقة بالنفس، وهذا ما تبناه الفيلسوف الروسي ماكارنكو (Makarinko, 1888-1939) (في أسعد، ١٩٧٧).

## ٢. العوامل الاجتماعية:

من المرجح أن الوضع الاجتماعي للشخص، يرتبط بمدى ثقته بنفسه، وذلك أن الكيان الاجتماعي لأي شخص يحدد كيانه النفسي، وفكرته عن نفسه وقد أكد ذلك أسعد (١٩٧٧) بالإشارة إلى أن الفرد يولد وهو مزود بعدد كبير من المورثات المتعلقة بالنوع البشري التي تحكم سلوكه بعض الشيء ولكنه سرعان ما يتأثر في جوّ المجتمع الذي يعيش فيه، وبالتالي يخضع في سلوكه للتأثيرات الآتية من ذلك المجتمع، ومعنى هذا أن الرابطة بين النوع البشري

من جهة، وبينه وبين المجتمع الذي يحيا في ظلّه الفرد من جهة أخرى، هي رابطة عضوية، غير قابلة للانفصام، فهناك مستويان من التكيف للقيم الاجتماعية تكيف اجتماعي سلبي، وتكيف اجتماعي إيجابي، والنوع الأول يكون موقف الفرد فيه مقتصرأ على مجرد قبول ما يقول به المجتمع من غير أن يضيف جديداً على ما هو قائم، أما النوع الثاني ففيه يكون للشخص موقف مؤثر فيما هو قائم من قيم ومعايير، فالشخص هنا لا يقف مكتوف اليدين متقبلاً كل ما يقال له، إنما يأخذ في التأثير فيما هو موجود، ويتطلب هذا الشجاعة، والجرأة مع وضوح الرؤية والإيمان بالقدرة على التعبير عما يؤمن به الشخص من هنا يمكن القول بأن التكيف الاجتماعي الإيجابي بحاجة إلى قدر من الثقة بالنفس أسعد (١٩٧٧).

### ٣. العوامل الاقتصادية:

لا يخفى أن ثقة المرء بنفسه تعتمد في جانب منها على مستوى دخلة الذي يقرّر بشكل أو بآخر مستواه الاجتماعي كما جاء ذلك في أسعد (١٩٧٧) فالشخص ذو الدخل المرتفع يكون قادراً في الغالب على إشباع حاجاته، وسد مطالبه، وتحقيق الكثير من رغباته، من هنا فإنه يكون أميل إلى الشعور بالثقة بنفسه، ذلك أن الإحساس بالحرمان كثيراً ما يكون دافعاً نحو الإحساس بعدم الضمائية، وانعدام الثقة بالمجهول مما ينعكس في النهاية على نفسية الفرد فيأخذ في فقد الثقة بنفسه. وهناك علاقة وثيقة بين زيادة الدخل، وبين تنوع الاهتمامات، فكلما زاد دخل الشخص زادت اهتماماته كما وكيفاً، ولا شك في أن زيادة الاهتمامات تدعم الشخصية، فعندما يصبح الشخص من الموسرين فإنه يدخل في مشروعات جديدة، يحتمها عليه وضعه الاقتصادي، مما يدفعه إلى اكتساب خبرات جديدة، ومهارات متنوعة، تضاف إلى حصيلته الشخصية، الأمر الذي يتأتى عنه ازدياد ثقته بنفسه، ولا يخفى أن ازدياد الدخل يصاحبه في العادة تحسن على المظهر الخارجي للفرد، وعلى مكان سكنه ونوعيته، والتي من شأنها جميعاً أن تضفي بعض الشيء على ثقته بنفسه.

### الثقة بالنفس ومفهوم الذات:

تعتبر الذات جوهر الشخصية ومحورها، ويعتبر مفهوم الذات أو مفهوم الفرد عن نفسه من الأبعاد الهامة في الشخصية الإنسانية، وذلك لما تلعبه من دور كبير في توجيه السلوك وتحديده، ويتفق كثير من علماء ومنظرو الشخصية على أن مفهوم الذات هو عيسارة عن تكوين معرفي وانهالي يساعد الفرد على تنظيم شخصيته، وتقييمه لها من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وقدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره، ويمكن اعتبارها مجموعة الأفكار والمشاعر والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه.

وتعد الثقة بالنفس ضمن تعريف مفهوم الذات، جزءاً رئيسياً من مفهوم الفرد لذاته، فمفهوم الذات يشتمل في معظمه على ثقة الفرد بنفسه، ويرتبط بها ارتباطاً قوياً، فيمكن القول بأن الفرد الذي يمتلك مفهوماً إيجابياً عن ذاته، هو شخص يثق بنفسه بالضرورة، أما الشخص الذي يمتلك مفهوماً سلبياً عن ذاته فهو شخص ضعيف الثقة بالنفس.

إن لمفهوم الذات دوراً هاماً في تحديد معالم سمة الثقة بالنفس، فمن خلال تعريف العلماء لهذا المفهوم يمكن القول بأن الثقة بالنفس هي اتجاه الفرد نحو كفايته النفسية والاجتماعية، ونحو قدرته على تحقيق حاجاته، وأهدافه ومثله العليا، وتتمثل كفاية الفرد النفسية والاجتماعية، بالتكيف الفعال للفرد، لذا فإن العلاقة بين الثقة بالنفس والتكيف علاقة متبادلة، بحيث يؤدي التكيف الفعال إلى تنمية الثقة بالنفس كما أن الثقة بالنفس تجعل الفرد فعالاً في تكيفه، كما يؤدي الفشل المتكرر في تحقيق حاجات الفرد وأهدافه ومثله العليا إلى ارتباط القلق بالكفاية الذاتية، الأمر الذي يؤدي إلى إضعاف ثقة الفرد بنفسه وتكوين مشاعر النقص، والتي بدورها تؤثر سلباً على تكيف الفرد، وتجعله مقيداً في نشاطاته وميلاً إلى تجنب الخبرات الجديدة وقلقاً في المواقف العادية، ومتقلباً في الصراعات، ودفاعياً في سلوكه.

ومن الجدير بالذكر أن مفهوم الذات السلبي يمكن أن يتغير بطرق العلاج النفسي المعروفة إلى مفهوم الذات الإيجابي، مما يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس بحيث يصبح الفرد أكثر وعياً بقدراته، وأكثر اعتماداً على نفسه في تحقيق حاجاته ومواجهة مشكلاته (حسين، ١٩٨٧).

#### الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي:

إن الحياة المدرسية بصفة عامة، والجانب الأكاديمي فيها بصفة خاصة يلعبان دوراً هاماً في تكوين مفهوم الذات، وذلك من خلال تأثيرهما المباشر على خبرات الفرد وعلى علاقاته بوالديه، وأفراد أسرته وأقرانه، وعلى اتجاهاتهم نحوه، وتشكيل ثقته بنفسه، وأن الخبرة المدرسية لا يقتصر تأثيرها على تقويم الفرد لذاته في النواحي الأكاديمية، إنما يعم تأثيرها على تقويمه لذاته في النواحي الأخرى أبو علام، العادل محمد (١٩٧٨).

ولتوضيح العلاقة بين الثقة بالنفس ومفهوم الذات من جهة التحصيل الأكاديمي في الحياة المدرسية من جهة أخرى، يشير الكثير من الدراسات ومنها دراسة أبو علام (١٩٧٨) إلى أنها قد توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بينهما، وأن هذه العلاقة، تنطبق على كافة فئات

الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، إذ أن الطلبة الناجحين في دراستهم يتحلون بمفهوم إيجابي عن النفس، ويتميزون بالثقة بالنفس، وتقبل الذات والشعور بالقيمة الذاتية، والكفاية الشخصية والأكاديمية والاجتماعية، ويميلون إلى التفاؤل بأدائهم في المستقبل بالمقارنة مع الطلبة غير الناجحين، وأن طبيعة العلاقة بين الثقة بالنفس كجزء من مفهوم الذات والتحصيل المدرسي متبادلة ومستمرة بحيث تؤثر الثقة بالنفس على الأداء، كما أن الأداء يؤثر على الثقة بالنفس، إلا أنه لا يمكن تحديد أيهما السبب وأيها النتيجة بناء على الدراسات التي أجريت في هذا المجال. ومن الثابت أن النجاح المتكرر في المدرسة ينمي لدى الطلبة اتجاهات إيجابية نحو قدراتهم، ويقتهم بأنفسهم، وشعورهم بالكفاية وإحساسهم بالقيمة الذاتية، والاعتماد على النفس، بينما يؤدي الفشل المتكرر إلى تشكيل اتجاهات سلبية نحو قدراتهم، وإضعاف ثقتهم بأنفسهم وشعورهم بعدم الكفاية وفقدان احترام الذات.

وتعد الثقة بالنفس من أهم العوامل المساعدة على اكتساب الخبرات الشعورية، الإرادية، التي تمثل نواتج التعلم المختلفة للمرء، فالطالب المقبل بإرادته وشعوره على التمكن على خبرة جديدة لاكتسابها والإنجاز فيها، عليه أن يتمتع بقدر من الثقة بالنفس، فالطالب لا يستطيع أن يتعلم مهارة جديدة أو أن يكتسب قدرة على التعبير عن أفكاره ومشاعره إلا إذا كان ممتعا بالثقة بالنفس بأنه يستطيع تعلم تلك المهارات، والتمكن منها، ويشير التربويون إلى الارتباط العالي بين الذكاء والتحصيل المدرسي، ولكن الذكاء وحده ليس كافيا لاكتساب الخبرات، إلا إذا تواكب مع الثقة بالنفس، وينطبق ذلك على الذاكرة والاستدعاء، فليس كافيا أن يردد المتعلم الدرس حتى يحفظه، ويثبت في ذهنه، إذ لا بد من أن يتوفر لديه قدر من الثقة بالنفس حتى يستطيع أن يحفظ. وبناء عليه فعلى المعلم أن يعمد إلى بث الثقة في وجدان الطفل وقلبه بأنه قادر على الحفظ، وبأن ذاكرته قادرة على استيعابها، وبأنه قادر على استرجاع ما سبق له حفظه (أبو علام، ١٩٧٧).

ويعتبر استمرار الانتباه ضروريا للتعلم والتحصيل، ويحتاج الانتباه إلى قدر كاف من الثقة بالنفس لاستمراره، وذلك لكي يستمر الشخص في دأبه للتعلم، ونموه لصفة مستمرة عبر مراحل نموه المعرفي، لذا فالثقة بالنفس سمة ضرورية للشخص، يجب توفرها خلال مراحل نموه المختلفة (أسعد، ١٩٧٧).

## التربية والثقة بالنفس:

إن العوامل التربوية، يمكن أن تؤثر بطريقة إيجابية في دعم الثقة بالنفس، كما يمكن أن تؤثر بطريقة سلبية. ولكي تكون التربية فعالة في دعم الثقة بالنفس في شخصيات الأفراد، والمجموعات المتباينة، فلا بد أن تكون مثيراتها الموجهة إلى الفرد غير متنافرة، بعضها مع بعض، بل مشقة ومتجانسة، وأن تكون التربية مستمرة غير متقطعة، تعتمد على الخيار الداخلي للفرد، وليس على الضبط الخارجي له، ويصف البعض مركز الضبط لدى الشخص الواثق بنفسه بأنه داخلي، ولغير الواثق بأنه خارجي، لذا لا بد للتربية من مراعاة إمكانات وقدرات وموادب واستعدادات الفرد، والعمل على توجيهها، واستغلالها الاستغلال الأنسب، وأن تعمل على إخراج كامن الشخصية من حيز الكمون إلى حيز الواقع، ولا بد لها أن توفر الظروف المواتية لاستثمار المواهب، وأن التربية التي تحقق الثقة بالنفس للفرد أو للمجموعة هي التربية التي تستطيع أن تحقق التفاعل الحي والناجح بين الاستعدادات الكامنة في داخل الفرد أو داخل المجموعة، وبين المؤثرات البيئية الخارجية المتباينة المحيطة بهما، وعلى التربية أن تشجع على الخلق والإبداع والابتكار والتجديد، وأن تنصب جهودها على إيجاد أجيال متمتعة بالثقة بالنفس، ومستقلة بلامحها الذاتية المتباينة بعيداً عن إعداد هذه الأجيال بتوالب معدة مسبقاً، مستعينة بالوسائل الكفيلة لتحقيق ذلك، وإن الفرد القادر على التكيف لا بد له من امتلاك عدة سمات رئيسة تمكنه من القيام بالسلوك التكيفي ويقول الرفاعي (١٩٨٧)، أن المتكيف راض عن تحصيله الدراسي، ويتميز بالاعتماد على النفس، ويتمتع باتجاهات إيجابية نحو الخبرات الجديدة، ومواجهة المشكلات الناشئة عنها، وإيجاد حلول لها، وعنده قدر كافٍ من الثقة بالنفس تمكنه من اتخاذ قراراته وحل مشكلاته، أسعد (١٩٧٧).

## مفهوم القيادة:

يلقى العنصر البشري اهتماماً متزايداً من مختلف التنظيمات في الوقت الحاضر، نظراً للدور الذي يلعبه في حياة هذا التنظيم، من حيث نجاحه أو فشله، كما أن الأعمال لا يمكن أن تتم على أحسن وجه بمجرد إصدار التعليمات والأوامر إلى المرؤوسين، وإنما من الضروري تنمية التعاون بينهم، ويكون الإداري بمثابة القائد للمجموعة، فمن هو القائد، وما هي القيادة، هل هي مجرد صفات يتحلى بها الفرد ويصبح قائداً؟ أم هي علاقة بين شخص وتابعيه؟

لقد أشار أحمد (١٩٨٥) إلى أن ظاهرة القيادة شغلت الجنس البشري منذ فترة طويلة من الزمن، وكان طبيعياً أن يصدر حولها آراء كثيرة، وبحوث عديدة، للوقوف على طبيعتها وأبعادها، ومقوماتها، وقد أسفرت هذه البحوث عن نتائج مفيدة.

وقد أورد الطويل (١٩٨٦) أن هناك اعتقاداً شائعاً بين الناس مفاده، أن القائد هو من له مركز، وبيده سلطة، أو أنه من يملك شخصية جذابة يجذب بها الناس من حوله، وتجعلهم يعملون بتوجيهاته.

وفي وصف طبيعة معنى القيادة حدد كاتز وكان (Katz & Kahn) في (Hoy & Miskel, 1982) ثلاثة عناصر رئيسة لمفهوم القيادة هي:

١. لا يرجع إلى الوظيفة أو المركز.
٢. لا يرجع إلى الصفات الشخصية للفرد.
٣. لا يرجع إلى نمط من السلوك العقلي والواقعي.

وقد تعددت وجهات النظر في مجالات تعريف القيادة، وتحديد مفهومها فقد ورد في (Hoy & Miskel, 1982) أنها القيام بخلق نظام متفاعل كجزء من عملية لحل مشكلة مشتركة، أما فيدلر (Fiedler, 1967) فيرى أن القائد هو فرد في مجموعة معطى له مهمة توجيهه، وتنسيق نشاطات متعلقة بالمجموعة ويرى الشماخ، وآخرون (١٩٨٠) أنه من الصعب الوصول إلى فكرة متكاملة عن طبيعة عملية القيادة، ما لم تؤخذ العملية من جميع عناصرها بعين الاعتبار، وهي القائد، والجماعة، والوضع، وهذه العناصر تتفاعل فيما بينها، وبشكل مستمر بحيث يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به.

وفي رأي كوثرى (Guthrie & Read, 1986) أن القادة يمارسون التأثير من خلال القوة والسلطة، ويقصد بالقوة: القدرة التي يتمتع بها أحد الأعضاء لجعل الأعضاء الآخرين يغيرون من سلوكهم، أو لعمل شيء يريد، أو عدم عمل هذا الشيء، أما السلطة: فهي الحق الشرعي في ممارسة السلطة برضا الأفراد التابعين، أو من خلال المنصب.

وقد ورد في كوثرى (Guthrie & Read, 1986) خمسة أنواع من مصادر القوة هي:

١. قوة المكافأة، "Reward power"، وتكمن في عدد الحوافز الإيجابية التي يستطيع القائد أن يقدمها للآخرين.
٢. قوة الإكراه، "Coercive power"، وتتمثل في الرقابة، ومنع المكافآت عن الآخرين.
٣. قوة الخبرة، "Expert power"، وتتمثل في التأثير الذي يمارسه القائد نتيجة ما يمتلكه من مهارات وعلم ومعرفة يتميز بها عن الآخرين.

٤. القوة الرسمية أو الشرعية، "Legitimate power"، وتنطلق من الصلاحيات الرسمية التي يمتلكها فرد ما بحكم شغله لمركز رسمي معين، ضمن السلم الهرمي في النظام.
٥. قوة المرجع أو الإعجاب، "Referent power"، إن منطلق هذه السلطة هو الرغبة في أن يشابه شخص معين، والتمثيل بما يمتلكه من خصال ينظر إليها على أنها مرغوب فيها.

وبشكل عام فالقادة يحصلون على القوة من خلال مصدرين رئيسيين هما:

١. مركزهم (قوة المركز) Position power.
٢. صفاتهم وخصائصهم وخصائصهم الشخصية، القوة الشخصية Personal power (Guthrie & Read, 1986).

#### تطور مفهوم القيادة:

من المعروف أن القيادة التربوية، قد تأثرت بتطور مفهوم القيادة في مجالات العمل، كالصناعة والتجارة، وقد أشار إلى ذلك دواني، وديرانسي، (١٩٨٤) حيث عرضا أهم التطورات التي طرأت على مفهوم القيادة، وعلاقتها بأفراد المؤسسة التي يعملون فيها، وقد رأيا أنه قد شغل المفكرين قديما، وأثار اهتمامهم، السؤال التالي، بماذا يختلف القادة عن غيرهم من الناس؟ وتركزت جهودهما حول معرفة طبيعة المواهب، والمهارات الفردية التي مكنت القادة من القيام بمنجزاتهم الهامة عبر السنين، وتم التوصل إلى بعض النظريات وفي مقدمتها (نظرية الرجل العظيم) (Great Man theory) لصاحبها توماس كادلين (Thomas, 1910) الذي أشار إلى أن التقدم العظيم الذي حدث في العالم هو نتاج رجال عظماء.

وقد جاء في الطويل (١٩٨٦) أنه ساد الاعتقاد قديما، أن القادة هم أناس موهوبون، لديهم خصال معينة، تلائم أدوارهم القيادية، ومن هذه الخصال الذكاء، والكياسة، والمثابرة.

وقد ورد في (Hoy, Miskel, 1982) أنه ساد الاعتقاد بأن هناك أفراداً لديهم علامات التبعية، وآخرون لديهم علامات القيادة، منذ ساعة الولادة.

وقد أورد ماهر (١٩٨٦) أنه في بداية الحرب العالمية الأولى، قام الجيش الأمريكي بتطوير فكرة الرجل العظيم، وذلك بالاستعانة بجمعية علم النفس الأمريكية في البحث عن القادة العسكريين واختيارهم، وذلك باستخدام مجموعة من الاختبارات والتي تبحث في صفات محددة في المرشحين للمناصب.

وأجرت جامعة مينوستا (Minesto) في أمريكا، دراسة عام (١٩٦٠)، بينت فيها بعض الصفات التي يمكن أن تعزى للإداري الناجح، منها الذكاء العالي والتفكير المتعمق، والاستمتاع بالعلاقات مع الآخرين، والتحصيل العلمي، والإحساس بالحاجة لممارسة السلطة (في الطويل، ١٩٨٦).

وخلاصة القول يرى دواني، وديراني (١٩٨٤) أن البحث في مجال القيادة خلال الأربعين سنة الماضية لم يتوصل إلى تحديد الصفات القيادية الثابتة التي لا تتغير بتغير الأوضاع، بل إن القائد الذي يكون فعالاً في وضع ما، قد لا يكون كذلك في وضع آخر .

وبناء على هذه النتائج بدأ الاهتمام بدراسة القيادة الفعالة، من خلال الجماعة، لا من خلال الصفات، وأصبح ينظر إلى القيادة على أنها نسبية، تتوقف على الأوضاع والمواقف. وقد رأى ماهر (١٩٨٦) إن عدم الاقتناع بمدخل السمات للقائد، أدى إلى تحويل الاهتمام إلى سلوك القائد بدلاً من صفاته.

#### أنماط القيادة:

- نقد أجريت العديد من الدراسات والأبحاث لتصنيف الأساليب المختلفة للقيادة الإدارية والمفاضلة بينها، فعلى أساس اهتمام القائد بالإنتاج أو بالإنسان، صنف بليك (Blake)، موتون (Mouton) في (Hoy & Miskel, 1982) أنماط القيادة إلى خمسة أنماط، كما يلي:
١. القيادة المتجهة نحو العمل، وتتخذ المركز (١،٩) في الشبكة الإدارية وهي قيادة تتصف بأنها سلطوية.
  ٢. القيادة الترسلية، وتتخذ المركز (١،١) في الشبكة الإدارية، وهي قيادة قليلة الاهتمام بكل من بعد الإنتاج، والعلاقات الإنسانية.
  ٣. القيادة المتوازنة، وتتخذ المركز (٥،٥) في الشبكة الإدارية، وهي قيادة تحافظ على التوازن بين بعدي العمل والعلاقات الإنسانية.
  ٤. القيادة المتجهة نحو العلاقات الإنسانية، وتتخذ المركز (٩،١) في الشبكة الإدارية، وهي قيادة يعطى القائد فيها الاهتمام الأكبر إلى الأفراد العاملين، وقليل من الاهتمام بالعمل.
  ٥. قيادة الفريق، وتتخذ (٩،٩) في الشبكة الإدارية، وهي قيادة تعطي اهتمام عال بكل من بعدي الإنتاج والأفراد.

- أما على أساس أسلوب القائد، وطريقته في عملية التأثير في مرؤوسيه، فقد صنفت أنماط القيادة إلى ثلاثة أنواع (تركي، ١٩٨٦) وهي:
١. القيادة الأتوقراطية: (Autocratical Leadership).
  ٢. القيادة الديمقراطية: (Democratic Leadership).
  ٣. القيادة الترسلية: (Laisses – Fair Leadership).

إن تصنيف أنماط القيادة بناء على أسلوب القائد وطريقته في التأثير، يعتبر أكثر التصنيفات شيوعاً، وبناء على ذلك تم تناول هذه الأنماط بشيء من التفصيل.

أولاً: القيادة الأتوقراطية:

هذا النمط من القيادة غالباً ما يعتبر منصبه من المناصب التي تتمتع بسلطة مفوضة إليها من مناصب أخرى أعلى منها، وإن المسؤولية الضمنية قد منحت له وحده ولم تعط لغيره» (بوارب، ١٩٦٥).

والقائد الأتوقراطي، يتصف بأنه متزمت وحذر، وغير راغب في مشاركة مرؤوسيه في قراراته، وسبب ذلك ربما يعود إلى ثقته الزائدة في نفسه، وعدم ثقته الآخرين، أو حرصه الزائد على العمل، وربما يعود إلى البنية العامة له، وتقوم القيادة الأتوقراطية على فكرة الزعامة، كما أن القائد يطبق مع مرؤوسيه وزواره على حد سواء سياسة تدعى بسياسة الباب المغلق، فلا بد للجميع أن يحصلوا على مواعيد مسبقة حتى يتمكنوا من الدخول إلى مكتبه، وأحد مبررات هذا التعالي، هو أن المنصب الكبير الذي يشغله لا بد أن يضيف على شاغله من الحكمة والهيبة ما يفوق تلك التي يمكن أن تكون لغيره، ممن لا يشغلون مثل هذا المنصب، (بوارب، ١٩٦٥)، وتتعلق القيادة الأتوقراطية، في نظرتها إلى المرؤوسين العاملين معها، من منطلق نظرية، (x) لماكريجور (Megroger)، التي تقوم على افتراضات عدة مؤداها أن الإنسان لعادي بطبعه لا يحب العمل، لذا يجب استخدام أسلوب التهديد بالعقاب للتأكد من قيامه بالعمل، إضافة إلى أن الإنسان العادي لا يحب تحمل المسؤولية، فهو يحاول تجنبها ما أمكن ذلك (Guthrie & Read, 1986).

## خصائص القيادة الاتوقراطية:

يتمتع القائد الاتوقراطي بمجموعة من الخصائص التي أشار إليها أحمد (١٩٨٥)

ومنها:

١. اتقاند يحدد كل خطوات العمل لوحده دون مشاركة مرؤوسيه.
٢. مركزي في سلطته، فهو لا يسمح للمرؤوسين بالمشاركة في اتخاذ القرارات.
٣. غير موضوعي في مدحه وذمه لأفراد الجماعة من المرؤوسين.
٤. لا يلجأ إلى إقامة علاقات إنسانية مع مرؤوسيه، فهو يمتاز بعدم ثقته بمرؤوسيه.

## نتائج القيادة الاتوقراطية:

قد يحقق هذا الأسلوب في القيادة بعض الأمور المحببة لبعض القادة من مثل إشباع الرغبة لديه في السيطرة والانفراد بإصدار القرارات، لكن هناك مجموعة من النتائج الجسيمة الناجمة عن تطبيق مثل هذا الأسلوب في القيادة (البناء، ١٩٨٥) فهو يؤدي إلى:

١. إضعاف الروح المعنوية للمرؤوسين، وشعورهم بالإحباط واللامبالاة.
٢. ظهور الاتجاهات السلبية بين المرؤوسين، كالمناقسة غير الشريفة، ومحاولة التقرب إلى الرئيس ولو على حساب مصالح المرؤوسين الآخرين.
٣. انجماعة التي يقودها مفككة، ويسودها روح العداوة ومشاعر البغض بين الرئيس والمرؤوسين من جهة، والمرؤوسين أنفسهم من جهة أخرى.

## ثانياً: القيادة الديمقراطية:

تعتمد القيادة الديمقراطية أساساً على العلاقات الإنسانية السليمة بين القائد ومرؤوسيه، كما تعتمد على إشراك المرؤوسين في حل المشكلات، واتخاذ القرارات (كنعان، ١٩٨٠). لذا فإن القيادة الديمقراطية تركز على ثلاثة مرتكزات أساسية (الدويك، وآخرون، ١٩٧٣) تتمثل في:

١. إقامة العلاقات الإنسانية بين القائد ومرؤوسيه.
٢. إشراك المرؤوسين في بعض المهام القيادية.
٣. تفويض السلطة للمرؤوسين.

والقيادة الديمقراطية تتم عادة من خلال الترغيب لا التخويف، والمشاركة لا إحتكار سلطة إصدار القرار، فهي تعتمد على قبول المرؤوسين لسلطته، وليس على السلطة الرسمية المخولة له، (الشماع، وآخرون، ١٩٨٠).

كما تؤمن بقيمة الأفراد وأقدارهم وآرائهم، فيسود العمل جو من التشويق والابتكار، كما تسود روح العمل التعاوني بين العاملين، ورجل الإدارة (بوارب، ١٩٦٥).

تسير القيادة الديمقراطية وفقا للنظرية القائلة: بأن تعدد العقول أقدر على إنتاج الأفكار الصائبة من العقل الفرد، مهما بلغ هذا العقل من كفاية ومهارة (بوارب، ١٩٦٥)، وتتطلب القيادة الديمقراطية في نظرتها إلى المرؤوسين العاملين معها من منطلق (Y) في القيادة لماكريجور في (Guthrie & Read, 1986) -التي تنص على أن الفرد العادي يقبل على العمل مثله مثل أي نشاط آخر كاللعب أو النوم، كما أنه يمارس عملية التوجيه، والضبط الذاتيين من أجل العمل على بلوغ أهداف التنظيم إذا كان ملتزما بأهدافه، وتطلعاته، يستطيع تعلم تحمل المسؤولية تحت ظروف عادية، فتجنب المسؤولية ليس بالأمر الموروث- .

#### مزايا القيادة الديمقراطية:

هناك جملة من المزايا يمكن أن تتحقق من جراء استخدام وتطبيق النمط الديمقراطي في القيادة (البناء، ١٩٨٥) وهي:

١. رفع الروح المعنوية للعاملين، وإقبالهم على العمل برغبة ونشاط نظرا لاستقرارهم النفسي.
٢. تحقيق الترابط الجماعي للعاملين، وخلق جو اجتماعي ممتع في العمل، يتسم بعلاقات الود، والتفاهم، والانسجام.
٣. تعميق الإحساس بالانتماء للجماعة، وخلق ما يسمى بالتفكير الجماعي الذي يعد خلاصة الأفكار الصائبة للجماعة.
٤. تنمية روح الابتكار والعطاء بين العاملين، وإعطائهم فرصة التعبير عن شخصياتهم وقدراتهم، حيث تنفي السلبية التي توجد في القيادة التسلطية، والفوضى التي توجد في القيادة الترسلية.

#### المرتكزات الأساسية للقيادة الديمقراطية:

ترتكز القيادة الديمقراطية على ثلاثة مرتكزات أساسية تتمثل في:

- أ. إقامة العلاقات الإنسانية بين القائد ومرؤوسيه .
- ب. إشراكهم في بعض المهام القيادية.
- ج. تفويضهم السلطة.

## أ. العلاقات الإنسانية بين القائد ومرووسيه:

1. وتدور العلاقات الإنسانية بين القائد الإداري ومرووسيه حول الأفكار الأساسية التالية:  
أ. أنه حتى يمكن الحصول على نتائج فعالة في العمل يجب أن يحدث اندماج (Merger) بين الموظف والتنظيم الذي يعمل فيه.
2. يجب ان لا تتعارض مصالح الموظف مع مصالح التنظيم.
3. يجب أن يعامل الأفراد العاملون المعاملة التي تحفظ لهم كرامتهم، شأنهم في ذلك شأن أي إنسان آخر، لأنهم -كقائدهم- آدميون من حقهم أن تحفظ لهم حقوقهم الإنسانية.
4. يجب الاهتمام بإشباع حاجات الأفراد العاملين عن طريق التحفيز الإيجابي (Positive Motivation) بمعنى أن يحاول القائد التأثير فيهم من خلال احتمالات الإضافة إلى مجموعة الإشباع المتحققة لديهم حالياً، ذلك أن الموظف يمكن حفزه على العمل من خلال إشباع حاجاته الاقتصادية أو النفسية أو الاجتماعية، كحصوله على مرتب أعلى أو عمل أكثر أهمية ومسؤولية في (كنعان، 1992).

وتبرز أهمية العلاقات الإنسانية -بالنسبة للقيادة الإدارية بشكل عام- من خلال كون القيادة في جوهرها عملية شخصية دينامية (Process of A Personal Dynamic) فهي عملية شخصية: لأن القائد يقود عن طريق تأثيره الشخصي في مرووسيه حتى يرشدهم ويجعل سلوكهم متلائماً مع الخطط والأعمال القائمة، وذلك من خلال تفهمهم لمشاعرهم واحتياجاتهم ومشاكلهم ومعالجتهم بعدالة وموضوعية، فهي إذن عملية شخصية من حيث كون العلاقة بين القائد ومرووسيه تمثل علاقة بين أفراد تشتمل على ردود فعلهم تجاه بعضهم البعض، وهي من ناحية أخرى عملية دينامية لكونها علاقة متغيرة ومتطورة، إذ يبرز المنحى الدينامي للقيادة من خلال كون العلاقة بين القائد ومرووسيه تخضع للتغيير والتبدل والتطور من خلال تأثير القائد فيهم، وتأثره في نفس الوقت بهم (Newman and Summer, 1965) (في كنعان، 1992) وتتمثل العلاقات الإنسانية للقائد الديمقراطي مع مرووسيه في العمل تحقيق الاندماج بينهم وبين التنظيم، وتفهمهم لمشاعرهم ومشاكلهم، ومحاولة تفهم صور التعارض بين مصالحهم ومصالح التنظيم والعمل على التوفيق بينها، وإشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية وحتى يستطيع القائد الديمقراطي أن يحقق ما يبتغيه من علاقات إنسانية طيبة مع مرووسيه، عليه أن يعمل على تحقيق التآلف والاندماج بين العاملين، وأن يتفهم مشاعرهم ومشاكلهم، ويعمل على حلها، وأن يعمل على إشباع حاجاتهم الاقتصادية والنفسية والاجتماعية.

## ب. المشاركة في المهام:

تعني المشاركة في مجال تطبيقها الإداري دعوة القائد لمؤوسيه، والالتقاء بهم لمناقشة مشاكلهم الإدارية التي تواجهه وتحليلها، ومحاولة الوصول إلى أفضل الحلول الممكنة لها، مما يخلق الثقة بهم لإشراك القائد لهم في وضع الحلول الملائمة للمشاكل الإدارية، ويصور دافيد امري (D. Emery) مفهوم المشاركة في ظل القيادة الديمقراطية، إن القيادة الديمقراطية يمكنها أن تخلق الجو النفسي، والموقف الملائم الذي يحفز العاملين على بذل أقصى جهدهم لتحقيق أعلى مستوى للإنتاج كما يمكنها التوفيق بين مصالح ورغبات العاملين ومصالح التنظيم من خلال توسيع الدور الذي يقوم به المرؤوسون، وهو ما سماه "أمري" دور غير المديرين (Non - Managers role)، وأن إمكانية تحقيق ذلك لا تتأتى إلا عن طريق المشاركة التي تتصل في أخذ القائد بالتوصيات والاقتراحات الفردية أو الجماعية التي يبديها المرؤوسون، والتي تيسر له بالتالي تحديد الأهداف والمسؤوليات، واتخاذ القرارات، وتمكنه من تحقيق التكامل بين النشاطات المتعددة لأقسام التنظيم الذي يقوده. (كنعان، ١٩٩٢).

وتختلف درجة المشاركة باختلاف نمط السلوك الديمقراطي للقائد، والنهج الذي يسير عنده لإشراك مرؤوسيه في حل المشاكل التي تواجهه، وفي صنع قراراته، ومن الدراسات الهامة التي كشفت عن درجات السلوك الديمقراطي للقائد، تلك التي قام بها تاننباوم وزميله (Tannenbaum, Weschler & Massarik, 1961) وما كجريجور (Megregor) (في كنعان، ١٩٩٢) والتي توصلت إلى بعض النماذج التي تبين درجات المشاركة في ظل القيادة الديمقراطية أهمها:

١. القائد الديمقراطي الذي يتيح الفرصة لمؤوسيه للمشاركة في عملية صنع القرار من خلال وضعه للمشكلة التي تواجهه أمام مرؤوسيه، وطلبه منهم مشاركته في إيجاد الحل المناسب لها دون أن يغامر في اتخاذ قرار لحل المشكلة قد لا يكون مقبولاً منهم.
٢. القائد الديمقراطي الذي يضع حدوداً معينة ويطلب من مرؤوسيه اتخاذ القرار ضمن هذه الحدود.
٣. القائد الديمقراطي الذي يتيح لمؤوسيه فرصة محدودة لمشاركته في صنع قراراته.
٤. القائد الديمقراطي الذي يتيح لمؤوسيه فرصة أكبر للمشاركة في صنع القرارات في موقف معين، ويتم ذلك في الغالب عندما يتخذ القرار ثم يناقش مع مرؤوسيه أفضل الطرق لتنفيذه.
٥. القائد الديمقراطي الذي يتيح لمؤوسيه المشاركة في صنع القرار، بأن يترك لهم أمر اتخاذ القرار الذي يوافقون عليه، وأنه بدوره سيقبله، إذا وافقوا عليه.

## مزايا المشاركة:

يترتب على تطبيق مبدأ المشاركة المزايا التالية:

١. إن إشراك المرؤوسين في وضع الخطط، والسياسات والأهداف، وفي عملية صنع القرارات، يتيح لهم المجال للتعبير عن آرائهم، والإسهام باقتراحاتهم في كل المسائل التي تهمهم أو تمس نشاطاتهم أو تؤثر في ظروف عملهم.
٢. إن المشاركة تخلق المناخ الصالح، والملائم لتشجيع التغيير وتقبله في إطار مصلحة المرؤوسين والتنظيم.
٣. إن المشاركة تؤدي إلى تحقيق الثقة المتبادلة بين القيادة والعاملين في التنظيم، وبين التنظيم والجمهور الذي يتعامل معه من ناحية أخرى.
٤. إن المشاركة في عملية صنع القرارات تساعد على ترشيد عملية اتخاذ القرار وذلك لأن المشاركة تساعد على تحسين نوعية القرار (كنعان، ١٩٩٢).

## ج. تفويض السلطة:

تدور عملية التفويض (Process of Delegation) حول ثلاثة عناصر رئيسة هي: الواجبات أو الاختصاصات التي أنشئت الوظيفة لتحمل أعبائها، والمسؤوليات التي تتمثل في التزامات شاغل الوظيفة بإنجاز مهام وظيفته، وأخيراً السلطة المخولة لشاغل الوظيفة لإنجاز أو أداء واجبات وظيفته، فبالتفويض يعهد القائد إلى بعض مرؤوسيه بواجبات أو مهام معينة مبينا لهم حدود هذه الواجبات، والنتائج المطلوب منهم تحقيقها، ولما كان القائد ملتزماً أصلاً بإنجاز هذه الواجبات، بما لديه من سلطة نابعة من مركزه القيادي، فإن تفويض هذه الواجبات لمرؤوسيه، يقتضي أن يفوضهم قدرًا من سلطته، يكون كافياً لإنجاز هذه الواجبات، ومع ذلك فإن تفويض القائد بعض واجباته إلى مرؤوسيه، وتفويضهم السلطة اللازمة لإنجازها، لا يعني حرمتهم في قبول التفويض أو رفضه، أو عدم التزامهم بإنجاز هذه الواجبات، وإنما يكون من فوضت إليه السلطة ملتزماً بإنجاز ما فوض له من اختصاصات ومسؤولا أمام قائده عن إنجازها في حدود السلطة المفوضة له، وذلك تطبيقاً للقاعدة المعروفة في الإدارة "على قدر السلطة تكون المسؤولية" (حسن، ١٩٧٠) في (كنعان، ١٩٩٢).

## متطلبات التفويض:

هناك متطلبات ضرورية لا بد من توفرها لضمان نجاح التفويض، وتحقيق الأهداف المقصودة منه أوردها (كنعان، ١٩٩٢) يمكن إجمالها فيما يلي:

١. أن تكون الواجبات أو المهام المراد تفويضها، محددة وليست عامة، وواضحة وليست غامضة، وأن تكون السلطات المفوضة لإنجازها كافية لتحقيق النتائج المرتقبة من التفويض.

٢. شجاعة القائد، وثقته بنفسه، فبعض القادة يتخفون من التفويض لعدم ثقتهم في مرؤوسيه، أو عجزهم عن استخدام وسائل المتابعة، والتحكم في المهام المفوضة إلى مرؤوسيه مما لا يتيح لهم الاطمئنان الكامل على حسن أداء هذه المهام وإنجازها، أو اعتقادهم أن تفويض السلطة يقلل من هيبتهم، ويسلب اختصاصهم، ويقوي معاريتهم.

٣. حسن اختيار القائد للمرؤوسين الذين يفوضهم السلطة وثقته بهم، فقدرة وكفاءة الموظف الذي يفوضه القائد بالمهمة المراد تفويضها، تعتبران من متطلبات التفويض الفعال.

٤. فاعلية وسائل الاتصالات بين القائد ومرؤوسيه: ومن متطلبات التفويض الفعال أيضا أن يعمل القائد على المحافظة على خطوط الاتصال مفتوحة بينه وبين من يفوض له السلطة من مرؤوسيه.

٥. نطاق التمكّن الذي يكون للقائد على مرؤوسيه.

#### ثالثا: القيادة الترسلية:

ذكر ديفز (Davis, Keith, 1957) عدة تسميات يمكن إطلاقها على هذا النمط من القيادة، وهي: القيادة الحرة، والقيادة غير الموجهة، والقيادة المنطلقة، ويرى الغنام وآخرون (١٩٧٨) أن هذا النمط من القيادة، قام كثورة على الأسلوب الأتوقراطي في القيادة، إلا أنه جاء بمطرفا، فنأدى بترك الحبل على الغارب للأتباع، يفعلون ما يشاؤون، حتى أنه ضمن عليهم بالتوجيه والإرشاد، وتركهم لميولهم وأهوائهم، ونزعاتهم.

وتسير القيادة الترسلية، كما يرى (بوارب، ١٩٦٥) إن النظرية القائلة: أنه من المرغوب فيه ترك الناس يفعلون كما يشاؤون طالما أنهم لا يخرجون كثيرا عن الخط المرسوم لهم، فهذه الطريقة من القيادة، هي الوجه الآخر، أو الصورة المصغرة لانعدام القيادة من أي نوع، فهي تبالغ في قيمة الوازع لدى الأفراد في الوقت الذي تقل فيه من شأن الدور الذي يقوم به رجل الإدارة في ميدان الريادة.

فالجماعة في ظل القيادة الترسلية تحدد أهدافها الخاصة، وتدير مشكلاتها، وأعضاء الجماعة يوجهون أنفسهم ويزودون ذواتهم بالحوافز، أما القائد فيبقى أولاً وقبل كل شيء على أنه رجل اتصال يجري اتصالاته مع الأفراد في الخارج، لكي يجلب لمجموعته الموارد والمعلومات التي تحتاجها لإنجاز العمل وإتمامه (Davis, Keith, 1957).

### خصائص القيادة الترسلية:

١. تتمتع القيادة الترسلية بمجموعة من الخصائص، (الدويك، وآخرون، ١٩٧٣) من أهمها:
  ١. الاتجاه إلى إعطاء أكبر قدر من الحرية لمروؤسيه لممارسة نشاطاتهم وإصدار القرارات واتباع الإجراءات التي يرونها مناسبة لإنجاز العمل.
  ٢. الاتجاه إلى التوجيه غير المباشر للمروؤسين، وذلك من خلال الإلقاء بالملاحظات العامة وتحديد السياسة العامة، وما تحتاج إليه خطة العمل لإنجازها.
  ٣. الاتجاه إلى تفويض السلطة لمروؤسيه على أوسع نطاق، وميله إلى إسناد الواجبات إليهم بطريقة عامة غير محددة.
  ٤. الاتجاه إلى اتباع سياسة الباب المفتوح في الاتصالات، هذه السياسة لا تعني عنده، استعداده للاستماع إلى مشكلات المرؤوسين، وتقدمها، ومعالجتها، وإنما إعطاء التوجيهات والتعليمات العامة بشأنها تاركاً للمرؤوسين حرية التصرف حيالها على ضوء تجربتهم في العمل.

إن مخاطر استخدام النمط الترسلية في القيادة لا تقل عن مساوئ النمط الاتوقراطي، وهذا الأمر يتضح من خلال ما حدده الغنام، وآخرون (١٩٧٨) إذ أورد النقاط الهامة التالية:

١. النمط الترسلية في القيادة، أحل الفوضى محل النظام الصارم، ونظر إلى الحرية على أنها تحلل المرؤوسين والمنظمة (التلاميذ والمدرسة) من جميع القيود، وبالتالي حطم الأوامر والقواعد الصارمة التي تلتزم بها المنظمة دون أن تقيم على انقاضيها ضوابط اجتماعية سليمة، مما أدى إلى خلق شخصيات مترهلة، لا تفهم للحرية حدوداً.
٢. أنه أحل اللهو والعبث محل الكآبة والصرامة في المدرسة، حتى كادت المدرسة أن تصبح مضيعة للوقت والجهد والمال.
٣. إنه أحل محل إيجابية الرؤساء (المدير والمعلمين) وسلبية المرؤوسين (التلاميذ)، سلبية (المدير والمعلمين) سلبية تامة، وإيجابية (التلاميذ) إيجابية عشوائية سائبة.
٤. إنه أحل محل الأناية التي تنجم عن السلطة المطلقة، بأناية أخرى ممثلة في أن يفعل ما يشاء، وأين يشاء، وكيف يشاء، دون أي اعتبار لمصلحة الجماعة.

وخلص القول في مجال أنماط القيادة، أن نمط القيادة الديمقراطي هو وجه مغاير لنمط القيادي الأوتوقراطي، كما أنه ليس نمطا مرادفا للنمط الترسي في القيادة، فالحرية لديه حرية مقننة، ولها ضوابط، كما وأنه على الرغم من أن القائد الجيد هو الذي يستعمل أكثر من أسلوب من أساليب القيادة، إلا أنه عادة ما يتميز بنمط معين من أنماط القيادة يركز على استخدامه في أكثر الأحيان.

ثانيا: الدراسات السابقة:

يتناول الباحث في هذا الفصل دراسات سابقة عربية وأجنبية اهتمت بدراسة كل من الثقة بالنفس والنمط القيادي لمدير المدرسة، بحيث رتبها على النحو التالي:

١. الدراسات العربية:

أ. الدراسات التي تناولت موضوع الثقة بالنفس.

ب. الدراسات التي تناولت موضوع النمط القيادي.

٢. الدراسات الأجنبية:

أ. الدراسات التي تناولت موضوع الثقة بالنفس.

ب. الدراسات التي تناولت موضوع النمط القيادي.

١. الدراسات العربية:

أ. الدراسات العربية المتعلقة بالثقة بالنفس:

قام العبيد (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة إربد، على عينة مكونة من (٧٩٩) طالبا وطالبة، من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد، وقد تبين من نتائج الدراسة أن مستوى ثقة طلبة المدارس الحكومية في منطقة إربد التعليمية كان متوسطا، وكانت هذه الصفة منطبقة على المجالات المختلفة للمقياس، وقد أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في مستوى الثقة بالنفس عند أفراد عينة الدراسة، وإن الفرق الوحيد بين الجنسين كان لصالح الإناث في حالة مجال الإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات أما متغير مكان الإقامة، والذي جاء في فئتين هما: (القرية، والمدينة) فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد هاتين الفئتين، باستثناء مجال الشعور بالأمن مع الكبار، والتعامل معهم حيث تفوق في ذلك طلبة القرى.

وبالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية فقد كانت النتائج بوجه عام متقاربة بين الأفراد الذين ينتمون للمرحلة الثانوية، والأفراد الذين ينتمون للمرحلة الأساسية العليا، وكان الفرق واضحا في حالة مجال الإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات، حيث كانت النتيجة لصالح الطلبة في المرحلة الثانوية.

وفي حدود علم الباحث لا يوجد دراسة عربية غير هذه الدراسة بحثت مجال الثقة بالنفس ويعزو الباحث سبب ذلك لقلّة المصادر المتخصصة بهذا المجال.

ب. الدراسات العربية المتعلقة بالأنماط القيادية:

- قام بطاح (١٩٧٩) بدراسة في الأردن للكشف عن مدى تأثير النمط القيادي لمدير المدرسة على العلاقات الشخصية، والروح المعنوية للمعلمين، باستخدام ثلاث أدوات لجمع المعلومات والبيانات اللازمة، وأسفرت النتائج التي توصل إليها الباحث في دراسته إلى مايلي:
١. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس العلاقات الشخصية تعزى إلى التفاعل بين نمط القيادة والجنس من ناحية وبين التأهيل والجنس من ناحية أخرى.
  ٢. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الروح المعنوية يعزى إلى أثر الجنس .
  ٣. لم تشر الدراسة إلى وجود مثل هذه الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين على مقياس الروح المعنوية تعزى إلى النمط القيادي والتأهيل.

وأما الزعبي (١٩٨٠) فقد قام بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمط قيادة مدير المدرسة الثانوية في الأردن ودرجة تصوره للصعوبات التي يواجهها في عمله الإداري اليومي، والتعرف على الصعوبات الأكثر شدة وتأثيراً حسب نمط قيادة المدير، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦) مديراً و(٢٤) مديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، وجميعهم من حملة الشهادة الجامعية الأولى، في جميع محافظات وألوية المملكة، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة أداتين استبانة لتحديد نمط القيادة لمدير المدرسة، والثاني لدرجة تصور المدير للصعوبات في العمل الإداري.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين نمط السلوك القيادي، والصعوبات التي يواجهها المدير في عمله، وبالتالي مواجهته لصعوبات في اتخاذ القرار باعتباره من أهم مهمات المدير وواجباته.

٧ وأجرى سنودة (د.ت.) دراسة على عينة من مديري المدارس الثانوية العامة والمعلمين والعاملين معهم على مستوى جمهورية مصر العربية، هدفت الدراسة إلى دراسة السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية من وجهة نظر معلميه ومن وجهة نظر الباحث، ومن وجهة نظر مديرو المدارس الثانوية أنفسهم، واتضح من الدراسة أن التقييم المثالي للمديرين عن سلوكهم القيادي، يختلف عن تقييم الباحث والمعلمين لهذا السلوك، على بعسدي السلوك القيادي، إذا أعطي درجة مرتفعة على بعدي التقدير والمبادرة، إلا أن قيمة متوسط بعد

التقدير يفوق قيمة متوسط بعد المبادرة، كما أن المعلمين يرون السلوك القيادي لمديريهم على بعدي السلوك القيادي، أعلى مما يراه الباحث، وأن المعلمين والباحث يرون أن بعد التقدير لدى مديري المدارس أعلى من بعد المبادرة.

وقام الطوباسي (١٩٨٠) بدراسة بعنوان "دراسة لواقع الإدارة المدرسية في الأردن" وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات العادية لمدير المدرسة في الأردن من وجهة نظر مدير المدرسة، والمعلمين فيها، ومعرفة عدد ونوع المشكلات في العمل الإداري كما يحس بها كل من المدراء والمعلمين، كان من نتائجها أن المستوى العلمي للمديرين يقلل من عدد المشكلات التي تواجه المديرين والمديرات ويزيد من عدد المشكلات التي يستطيعون حلها.

وأجرى الحوراني (١٩٨٤) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تأثير النمط القيادي للمدير، وضبط الوضع المدرسي على كل من رضا المعلمين، وتحصيل الطلاب في المدارس الثانوية في الأردن، وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ضبط الوضع المدرسي ورضا المعلمين عن عملهم.

أما شلول (١٩٨٥) فقد قام بدراسة هدفت إلى دراسة أنماط السلوك الإداري عند مديري الدوائر الأكاديمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك، وعلاقتها ببعض عوامل الرضا عن العمل في الجامعة وهدفت أيضاً إلى تحديد أنماط السلوك الإداري عند مديري الدوائر الأكاديمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومدى شيوع هذه الأنماط وتحديد هذه الأنماط، وبعض عوامل الرضا عن العمل في الجامعة.

وأجرت الهدهد (١٩٨٧) دراسة هدفت إلى تحديد الفروق التي قد توجد بين تصور كل من المدراء والمعلمين للسلوك القيادي لدى المدراء في المدارس الابتدائية الحكومية في الكويت، وكذلك الفروق التي قد توجد بين تصور الذكور والإناث من المعلمين لذلك السلوك. وتبين من نتائج الدراسة ما يلي:

١. وجود فروق ذات دلالة بين تصور المدراء وتصور المعلمين لسلوك المدير القيادي.
٢. يوجد فروق ذات دلالة بين تصور المعلمين، وتصور المعلمات لسلوك المدير القيادي.

وقامت ريبالات (١٩٨٩) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير سلوك مدير المدرسة الإنساني في عنصر المبادرة عند معلميه وأظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

أ. توجد فروق هامة بين معلمي المديرين الذين يوصف سلوكهم بالسلوك الإنساني ومعلمي المديرين الذي لا يوصف سلوكهم بالسلوك الإنساني.

ب. توجد فروق جوهرية في المبادرة بين الذكور وبين الإناث في النمط القيادي الإنساني.

ج. توجد فروق جوهرية في مبادرة معلمي المديرين بين النمطين (الإنساني وغير الإنساني) لصالح المديرين الذين يوصف سلوكهم بالسلوك الإنساني.

د. توجد فروق جوهرية بين معلمات النمطين (الإنساني وغير الإنساني) ولصالح معلمات المديرين ذوي النمط الإنساني.

وقام أباطة (١٩٩٠) بدراسة بعنوان "تشخيص القدرات القيادية لمديسري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في الأردن"، وقد توصلت الدراسة إلى أن (٦١,١%) من أفراد العينة التي طبقت عليها الدراسة قد حصلت على تقدير مقبول، وبالمقابل حصل (٨,٠٢%) من أفراد العينة على تقدير ضعيف فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول في الدراسة حول واقع القدرات القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في الأردن ودلت نتائج الدراسة على ما يلي:

١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0,05$ ) في القدرات القيادية لدى مديري ومديرات المدارس تعزى إلى الجنس في مهارة المرونة، وكان هذا الفارق لصالح الذكور.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات القيادية بين مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية تعزى إلى المرحلة التعليمية.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرات القيادية لدى مديري ومديرات المدارس تعزى إلى التأهيل المسلكي، بينما توجد فروق ذات دلالة بجانب استخدام السلطة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وقد أجرى طوقان (١٩٩١) دراسة هدفت إلى التعرف على النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية، وتأثيره في الرضا الوظيفي للمعلمين باستخدام نموذج الشبكة الإدارية" تكونت عينة الدراسة من (٦٨) مديرا ومديرة و(٤٠٢) معلما ومعلمة، يمثلون المجتمع الأصلي للدراسة على مستوى ألية الضفة الغربية، دلت نتائج التحليل الإحصائي التي توصل إليها البحث على أنه:

١. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين تقديرات مديري المدارس الثانوية في الضفة لأنماطهم القيادية، وبين متغير المستوى التعليمي، بينما لم يظهر أي فروق بين تقديرات المديرين لأنماطهم وبين متغيرات (العمر، والخدمة، والجنس).

٢. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0,05$ ) بين تصنيف المعلمين لأنماط القيادة لمديري المدارس التي يعملون فيها، وبين متغيرات (العمر، والخدمة، والمستوى التعليمي) بينما يعتمد تصنيف المعلمين لأنماط القيادة لمديري المدارس على متغير الجنس.

٣. هناك فروق ذات دلالة إحصائية ومعبرة بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الرضا الوظيفي تعزى إلى النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية التي يعملون فيها.

وقامت جرادات (١٩٩١) بإجراء دراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة إربد، واختيار عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس الأساسية الحكومية في مديريات تربية إربد، وبنى كنانة والرمثا، وقد بلغ عددهم (٣٠٠) مديرا ومديرة وقد تمخضت عن النتائج التالية:

١. إن درجة الاحتياج التدريبي لمديري المدارس الأساسية في ممارسات أنشطة كل من مجال الشؤون المالية واللوازم، والمجال الإداري، أكبر من درجة احتياجهم التدريبي في أنشطة: شؤون الطلبة، البناء المدرسي، تحسين العملية التربوية وتطويرها، والمجتمع المحلي، وأوصى الباحث بأن يتم تصميم برنامج لتدريب المديرين بحيث يلبي الاحتياجات التي كشفت عنها هذه الدراسة، وأن يتم التركيز على الكفايات التي كانت درجة احتياج المديرين لها كبيرة جدا أكثر من غيرها بمعنى أن هناك علاقة إيجابية بين التأهيل المسلكي والإدارة الفاعلة.

وقامت العيسى (١٩٩٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة بين مديرات المدارس الثانوية، التابعة للرناسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض، وهدفت أيضا إلى التعرف على مستوى الدافعية نحو العمل لدى المعلمات السعوديات، العاملات معهن، تكونت عينة الدراسة من جميع مديريات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض والبالغ عددهن (٥٧) مديرة ومن (٦٤٦) معلمة سعودية من المعلمات العاملات في هذه المدارس. وقد بينت نتائج الدراسة ما يلي:

١. النمط القيادي السائد بين مديرات المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض هو النمط التسلسلي.
٢. مستوى الدافعية نحو العمل، بين المعلمات عالياً.
٣. هناك فروق دالة في مستوى الدافعية بين المعلمات تعزى للخبرة في التدريس والتخصص العلمي، بينما لا يوجد فروق تعزى للمؤهل الأكاديمي، والنمط القيادي للمديرة.
٤. عدم وجود تأثير للتفاعل بين النمط القيادي، وبين كل من الخبرة في التدريس والمؤهل الأكاديمي، والتخصص العلمي في مستوى الدافعية نحو العمل بين المعلمات.
٥. عدم وجود تأثير للتفاعل بين النمط القيادي، وبين كل من الخبرة في التدريس والتخصص العلمي.

وقام الخرشنة (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الثانوية والأساسية الحكومية في محافظة الكرك في ستة مجالات هي: المجال الإداري، مجال التخطيط، مجال الإثراء للمناهج، مجال التواصل مع الزملاء وأولياء الأمور، مجال الشؤون المالية، مجال التقويم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية والأساسية الحكومية في محافظة الكرك وعددهم (٢٠٧) مديراً ومديرة وقد شكل مجتمع الدراسة عينتها وقد توصلت إلى النتائج التالية:

١. إن مديري ومديرات المدارس أبدوا احتياجاً كبيراً للتدريب على مهارات المجالات التالية: التخطيط، الشؤون المالية، التقويم، المجال الإداري كما أبدوا احتياجاً متوسطاً للتدريب على مهارات مجال التواصل مع الزملاء وأولياء الأمور وإثراء المناهج.
٢. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0,05$ ) بين متوسطات درجة الاحتياج للتدربي للمديرين والمديرات يعزى لمتغير الجنس، وفي جميع المجالات.

أما الدراسة التي أجراها المحاسنة (١٩٩٦) والتي هدفت إلى التعرف على الأنماط الإشرافية التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية، والنمط الإشرافي السائد لديهم، وعلاقة الأنماط بالمتغيرات المستقلة (الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في مجال التدريس)، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٣٥) معلماً ومعلمة في مدارس شمال عمان.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن النمط السائد لدى المديرين في هذه المدارس هو النمط الديمقراطي والذي جاء في المرتبة الأولى، والنمط الدبلوماسي، فالنمط التعاوني، ويليه النمط السلبي، في حين جاء النمط الديكتاتوري في المرتبة الأخيرة، لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية حول الأنماط التي تعزى إلى المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في حين بينت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً تبعاً لتغير الجنس ولصالح الذكور في المجالين الدبلوماسي والسلبي.

وقام الشوا (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط الإشرافية التي يمارسها مديرو المدارس الأساسية والثانوية من وجهة نظر المعلمين وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦٠) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة الذي بلغ (٢٢٥٣) معلماً ومعلمة ممن يدرسون في المدارس الأساسية والثانوية في محافظة نابلس، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

١. احتل النمط الديمقراطي المرتبة الأولى، في حين احتل النمط التعاوني المرتبة الثانية، وحصل النمط الدبلوماسي على المرتبة الثالثة، والنمط السلبي على المرتبة الرابعة، وقد حصل النمط الديكتاتوري على المرتبة الأخيرة.
٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الأنماط الإشرافية لمتغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، ومكان العمل، والتخصص، والمؤهل العلمي والخبرة.
٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الديكتاتوري بين المعلمين والمعلمات ولصالح المعلمين، وكذلك وجود فروق ذات دلالة في النمط السلبي بين معلمي المرحلة الأساسية والثانوية ولصالح معلمي المرحلة الثانوية.

## ٢. الدراسات الأجنبية:

### أ. الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع الثقة بالنفس:

وأجريت دراسة، قامت بها لينني وآخرون (Lenney & etal, 1983) حول اختلاف الثقة بالنفس، لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، وصلتها بالجنس، أي مدى اختلاف الثقة بالنفس بين الذكور والإناث، وبين الذكور أنفسهم والإناث انفسهم من خلال مقارنة ذوي الثقة العالية في جو تنافسي مع ذوي الثقة المنخفضة من نفس الجنس، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة اختلافات بين الجنسين في الثقة بالنفس، بينما لم تظهر مثل هذه الفروق في حالة مقارنة أفراد من نفس الجنس مع بعضهم بعضاً.

وقام ايرون وكيلي (Erwin & Kelly, 1986) بدراسة حول التغييرات التي تطرأ على ثقة الطلبة بأنفسهم عبر المراحل الدراسية المختلفة، وقد تم تطبيق مقياس ايرون ابتداءً من السنوات الدراسية الأولى وحتى الثانوية، حيث قسمها إلى ثلاث مراحل: الابتدائية الأولى، الابتدائية العليا، والثانوية، وتبين من نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس تعود إلى المرحلة الدراسية التي يمر بها الطالب، وأن هذه الثقة تتغير بتغير المرحلة وتغير المدركات البيئية، حيث تبين أن ثقة المرحلة الأساسية العليا أعلى من ثقة بقية المراحل في درجة امتلاكهم للثقة بالنفس، أي أن الثقة بالنفس تتغير بتغير المرحلة الدراسية.

وفي دراسة للباحثين لابي وكلمنت (Labrie & Clement, 1986) حول فعالية الثقة بالنفس في تعلم اللغة الثانية في بيئات ثنائية الثقافة، قام الباحثان بتطبيق اختبار يقيس الثقة بالنفس على طلبة من الذين يدرسون اللغة الإنجليزية، حيث كانت لغتهم الأم هي الفرنسية، وتم تقسيم الطلبة إلى فئتين في ضوء نتائج مقياس الثقة بالنفس، فئة ذات ثقة عالية بالنفس وأخرى ذات ثقة منخفضة بالنفس، وبعد الانتهاء من فصل دراسي في تعلم اللغة الإنجليزية طبقت عليهم الاختبارات التي تم اعتمادها من قبل المؤسسة التعليمية المشرفة على برنامج تعليم اللغة الإنجليزية، لغير الناطقين بها، ومن ثم أجريت تحليلات إحصائية على نتائج هذه الاختبارات، بمقارنتها مع نتائج اختبارات الثقة بالنفس، حيث تبين أن الطلبة الواثقين من أنفسهم قد أتقنوا اللغة الإنجليزية بشكل أفضل من الطلبة غير الواثقين من أنفسهم.

كما قام ستانزبوري (Standbury, 1986) بدراسة لبيان أثر إثراء البيئة الأكاديمية على الثقة بالنفس، لدى الطلبة الخريجين من الذكور والإناث الذين يدرسون العلوم والهندسة وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٨) طالباً و طالبة (١٧٣) طالبة، (١٥٥) طالباً، وقد تم إجراء اختبار قبلي لثقة هؤلاء الطلبة بأنفسهم، وبعد ذلك تم إدخال عوامل بيئية فيها إثراء لبيئة الطالب الأكاديمية من خلال برنامج يعمل على تطوير ثقة الطلبة بأنفسهم، ثم طبق على أفراد عينة الدراسة، اختبار الثقة بالنفس مرة أخرى، وأظهرت النتائج أن الطلبة بشكل عام قد أظهروا تطوراً دالاً في الثقة بالنفس من خلال إثراء بيئتهم التعليمية الأكاديمية كما أظهرت الإناث تفوقاً دالاً على الذكور في تطور ثقتهن بأنفسهن.

وأجرى جروينوتوزن (Gruythusen, 1987) دراسة ارتباطية للكشف عن العلاقة بين اتجاهات المعوقين نحو الطلبة الجامعيين، الذين يقومون برعايتهم والإشراف عليهم، وبين ثقة هؤلاء الطلبة بأنفسهم، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث مقياسين أحدهما يقيس اتجاهات المعوقين والآخر يقيس الثقة بالنفس لدى الطلبة الجامعيين المشرفين عليهم، وأظهرت النتائج بأن ثقة الطلبة بأنفسهم كانت عالية عندما كانت اتجاهات المعوقين نحوهم إيجابية، بينما كانت ثقتهم بأنفسهم منخفضة عندما كانت اتجاهات المعوقين نحوهم سلبية.

كما أجرى كالين وفريمان (Kalain & Freeman, 1987) دراسة حول طريقة تفكير فئتين من المعلمين: ذوي الثقة العالية بالنفس من جهة، وذوي الثقة المتدنية من جهة أخرى، وذلك للوقوف على ما إذا كان هناك اختلافات خصائصية في الوسائل التي تفكر بها هاتان الفئتان حول دورهم كمعلمين، وقد استخدم الباحث أداة للكشف عن مستوى الثقة بالنفس لدى هؤلاء المعلمين لمعرفة تأثير ذلك على أدائهم لدورهم التعليمي، وقد أظهرت النتائج أن المعلمين ذوي المستويات العليا للثقة بالنفس قد فكروا بوسائل مميزة حول مهنتهم في التعليم أكثر من ذوي الثقة المنخفضة بالنفس.

وفي مجال الإعلام، قام دريسكول (Driscoll, 1988) بإجراء بحث لمعرفة أهمية الثقة بالنفس على اكتساب مهارات الاتصال لمتخصصي وسائل الإعلام المختلفة، من مذيعين وصحفيين ممن يعملون في قطاع الإعلام بأساليبه المختلفة، وقد قام بإعداد استبانة خاصة لمعرفة أهمية الثقة بالنفس بالنسبة للإعلامي من وجهة نظر المشتغلين في هذا المجال أنفسهم، وأشارت النتائج إلى أهمية الثقة بالنفس بالنسبة للإعلامي لكي يكون ناجحاً ومنتجاً في عمله مما يساعده في امتلاك مهارات اتصال فنية جديدة ومزجها بعلاقات إنسانية كإعلامي متخصص، كما أعطى الباحث خطوطاً إرشادية لتطوير المهارات الفنية للإعلاميين.

وقد أجرى كلوسترمان (Kloosterman, 1988) دراسة للتعرف على أثر الثقة بالنفس وبعض المتغيرات الفردية لدى الطلبة في تعلم الرياضيات. وقد تم تصنيف المتغيرات الفردية في فئتين، الأولى تعزو نجاحاتها إلى عوامل داخلية (القدرة والجهد الذاتي)، والثانية إلى عوامل خارجية (انعدام الجهد والحظ السيء) وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (٢٦٦) طالبة، و(٢٢٣) طالباً في الصف السابع ملتحقين في ٣ مدارس من الطبقات الدنيا والوسطى والعليا، في وسط جنوب انديانا، وقد توصلت الدراسة إلى فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة في الرياضيات، تعزى للثقة بالنفس، فقد كان الطلبة ذوو الثقة العالية بالنفس

أكثر تحصيلاً من ذوي الثقة المنخفضة على التحصيل بالرياضيات، وتبين أن الطلبة الذين يعززون نجاحاتهم لعوامل داخلية أكثر تحصيلاً في الرياضيات من الذين يعزونها لعوامل خارجية، ومن النتائج الفرعية لهذه الدراسة تبين أن الثقة بالنفس لدى الطالبات أعلى منها لدى الصلاب.

وقامت ليرج وفيتز (Lirgg & Feits, 1989) بدراسة لاستطلاع أسباب ثقة الإناث بأنفسهن في المجال الرياضي، وقد ذكرن في هذا الاستطلاع الكثير من الأسباب التي تعمل على زيادة الثقة بالنفس منها: معرفة الحقائق العلمية واستراتيجيات التعزيز المناسبة، إضافة إلى ممارسة الأنشطة البدنية المختلفة.

كما قامت هول (Hall, 1990) بدراسة تهدف إلى التعرف فيما إذا كانت هناك فروق في الثقة بالنفس بين الأطفال تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى) ومستوى المهارة من خلال اشتراك هؤلاء الأطفال في جو تنافسي يشمل على ألعاب الفيديو المختلفة، وقد تبين للباحثة إلى أن ثقة الإناث بأنفسهن ليست أقل من الذكور، و عزت الباحثة ذلك إلى أن الثقة بالنفس من خلال الاشتراك في هذا البرنامج ترتبط بمستوى أداء المهارة، وليس بالجنس، فدرجة إتقان المهارة، والدخول مع منافس جيد تؤثر في درجة الثقة بالنفس.

وفي مقال قدمه ماجيلوكا وروبينسون (Magliocca & Robinson, 1991) لتطوير الثقة بالنفس، يصف المقال دراسة تضمنت وسيلة تعليمية مركبة تشتمل على استراتيجيات متعددة تحت عنوان "أنا أستطيع" حيث قام معلمون قياديون ذوو خبرة حافلة بالنجاح في التعامل مع طلبة في مراحل عمرية حرجة ضمن مراحل هذه الدراسة، وتم استخدام وتطبيق هذه الاستراتيجية من خلال تقسيم هؤلاء الطلبة إلى مجموعات من حيث مستوى مهاراتهم في المجالات التالية: القراءة، الاستجابة للأسئلة، وتم الحصول على تغذية راجعة حول فعالية هذه الاستراتيجية، وقد أظهرت التغذية الراجعة المتوفرة نجاعة هذه الاستراتيجية كوسيلة لرفع الثقة بالنفس.

وقد أجرت بنكر (Bunker, 1991) دراسة على الأطفال الصغار للتعرف على دور اللعب والمهارات الحركية والأنشطة في بناء ثقة الطفل بنفسه، وتقديره لها، وكسنت هذه الدراسة طولية تتبعت الباحثة من خلالها عينة من الأطفال دون سن السابعة لمدة تجاوزت السنتين، حيث تمت مراقبتهم بواسطة الملاحظة من قبل الباحثة أحياناً ومن قبل أولياء الأمور

أحياناً أخرى، وقد اشتملت العينة أطفالاً من الذين يشاركون في اللعب مع أقرانهم، وبيادرون إلى ممارسة الأنشطة.

وأشارت الباحثة إلى أن الأطفال الذين يمارسون اللعب والنشاطات الحركية المختلفة مع أقرانهم يتمتعون بثقة بالنفس أعلى من الأطفال المنعزلين، كما أوصت الباحثة من خلال هذه الدراسة، بضرورة العمل على تعريض الأطفال إلى أنشطة استكشافية في مرحلة الطفولة المبكرة، تمكنهم من تطوير المهارات الحركية، وتزويد الأولاد والبنات بخبرات متشابهة في الحركة، وأن تكون هذه الأنشطة ذات مهمات سهلة بحيث يفلح فيها الأطفال، ثم تتدرج بالصعوبة ويتعرضون لخبرات الفشل، وليتعلموا المثابرة ويحاولوا إيجاد حلول بديلة تلعب دوراً في بناء الثقة بالنفس.

وفي مجال الأنشطة البدنية أجرت ليرج (Lirgg, 1992) بحثاً تحليلياً حول علاقة الثقة بالنفس بالأنشطة الرياضية، وذلك على مجموعة من الشباب والشابات الذين يستردون على الملاعب العامة لممارسة الأنشطة الرياضية، وكان البحث يهدف أيضاً إلى التحقق من أثر التعزيز على تنمية الثقة بالنفس كما تضمن البحث تحليلاً وصفيّاً للأبحاث المختلفة التي أجريت في مجال الثقة بالنفس، وقد وجد بأن هناك اختلاف بالثقة بالنفس لدى هؤلاء الشباب، يعود إلى طبيعة جنسهم، فقد كان هناك ارتباط بين الثقة بالنفس والأنشطة الرياضية، وأن الإناث اكتسبن ثقة بأنفسهن أكثر من الذكور، عن طريق ممارسة تلك الأنشطة، وقد قدمت الباحثة استراتيجيات تعزيزية تعكس أهمية التعزيز في تشكيل الثقة بالنفس لدى الرياضيين.

وأجرت ساكس (Sax, 1992) دراسة عن الثقة بالنفس ومفهوم الذات بالنسبة للقدرة في الرياضيات، لتحديد درجة اختلافها بين الرجال والنساء خلال فترة الدراسة الجامعية، وقد تم تطبيق هذه الدراسة على عينة من الطلبة الجامعيين بلغت (١٠٥٠) طالباً وطالبة، واستخدم لذلك استبانتان أحدهما لقياس الثقة بالنفس والأخرى لقياس مفهوم الذات لدى طلبة الجامعات، أعد خصيصاً من قبل الباحثة لهذه الدراسة، وبعد تحليل المعلومات أشارت النتائج إلى أن النساء أقل ثقة بأنفسهن وأقل في مستوى مفهوم الذات من الرجال حيال قدراتهم في مادة الرياضيات، وأن هذا الفارق يزداد أثناء سنوات الدراسة في الجامعة، وقد عزت الباحثة ذلك إلى ثقة الرجال بأنفسهم أثناء سنوات الثانوية العامة في المدرسة، و إلى استعدادهم الأفضل من الإناث لتعلم الرياضيات.

وقامت ثيبوديو (Thibodeau, 1993) بدراسة بعنوان مقارنة بين الخريجين الذين شاركوا في ألعاب القوى الجامعية والذين لم يشاركوا فيها في مجال الإنجاز الوظيفي المبكر، هدفت الدراسة الى التعرف على درجة تفوق خريجي الجامعات الذين اشتركوا في ألعاب القوى الجامعية على زملائهم الذين لم يشاركوا في تلك الألعاب، ودور الألعاب في تقوية الثقة بالنفس، فحصت الدراسة إنجازات ما بعد التخرج إلى (١٦٦) خريجاً جامعياً من الذين اشتركوا في ألعاب رياضية مختارة في كليات وجامعات مختلفة تمت مقارنة إنجازاتهم مع (٤٩٣٦) خريجاً أكملوا دراستهم، ولكن لم يشاركوا في ألعاب رياضية، كان المصدر الرئيس للمعلومات هو بيان كشف العلامات لمرحلة ما بعد المدرسة الثانوية، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الرياضيين حققوا نفس درجة غير الرياضيين في كسل المتغيرات المستخدمة في المقارنات لتقييم الإنجازات الوظيفية المبكرة، كما تم التعرف على معاملات الارتباط للإنجازات، وكانت هذه مختلفة للمجموعتين وأشارت النتائج أيضاً إلى أن الاشتراك في النشاطات الجامعية تقوي الثقة بالنفس، والمهارات المتبادلة، وأنها تشكل إحدى أهم مظاهر عملية التطور في الجامعة.

وقام نيبيراند (Niebrand, 1993) بدراسة بعنوان دراسة طبيعة المتغيرات في رعاية معلمي الثانوية في السنة الأولى في مقاطعة جنوب غربي أيداهو التعليمية، بهدف تحديد ووصف المتغيرات في رعاية معلمي الثانوية وتحليلها وعلاقتها بالثقة بالنفس، وقد تكون مجتمع الدراسة من (١٥) معلماً ومعلمة ثانوياً في السنة الأولى و(١٥) من الذين قاموا برعايتهم، والمدراء الذين تم توظيفهم خلال السنة الدراسية (١٩٩٢-١٩٩٣) وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. قام المدراء الذين قدموا التأهيل، وحددوا التوقعات، وأوجدوا الوتام الإيجابي لدى معلمي الثانوية في السنة الأولى بجعل السنة الأولى لهؤلاء المعلمين أكثر إيجابية.
٢. عكس سلوكيات معلمي الثانوية في السنة الأولى بشكل عام نقصاً في الثقة بالنفس عند التعامل مع القضايا المتعلقة بوظائفهم الجديدة.
٣. عكس سلوكيات الراعين بشكل عام الاهتمام بمن يرعونهم واستعدادهم للمشاركة بخبراتهم، والثقة بأنفسهم بسبب اختيارهم كراعين.
٤. احتاج معلمو السنة الأولى إلى أكبر مساعدة في إدارة الصفوف واستراتيجيات التعليم والضبط.

وفي دراسة ليكلايدر و نيسكا (Licklider & Niska, 1993) بعنوان تحسين الإشراف على التعليم التعاوني، أسلوب جديد لتطوير المدراء.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تحسين إشراف المديرين على المعلمين الذين يدرسون بواسطة أساليب التعليم التعاوني وتقتهم بأنفسهم، أجريت الدراسة في جامعة أيوا، أظهر المدراء البالغ عددهم (٢٦) مديرا والذين شاركوا في برنامج مدته (٢٠) أسبوعا، تحسنا في الفاعلية والثقة بالنفس، والكفاءة في الإشراف على المعلمين ومساعدتهم.

وقام ابرازموس وويستوزن (Erasmus & Westhuizen, 1994) بدراسة هدفت إلى تقديم إرشادات لتطبيق برنامج رعاية رسمي لمديري مدارس جنوب افريقيا، بناء على مراجعة المؤلفات فقد نوقشت الخطوات التالية بالتفصيل، (١) تنفيذ البرنامج (٢) تقييم البرنامج، فوائد المرعي (الذي تحت الرعاية)، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية، زيادة الثقة بالنفس، تحسين المهارات التبادلية، تطوير التأمل الذاتي، تطبيق النظرية على الممارسة، استفاد الراعون: من الدراسة (نمو شخصي، رضا وظيفي، تطوير مهارات الاتصال ارتفاع الدافعية زيادة الثقة بالنفس، تطوير مهارات القيادة).

وقام سانغا (Sanga, 1994) بدراسة بعنوان "إعداد المدراء الأمريكيان من أصل إفريقي" دراسة آثار المشاركة في برنامج إسناد قبل الخدمة على تطور المهارات الإدارية وبناء الثقة بالنفس لدى المربين الأمريكيان من أصل إفريقي في كرويلينا الجنوبية، وهدفت الدراسة إلى التحقق في آثار المشاركة في برنامج الإداريين من الأقليات (MAP) على تطور المهارات الإدارية، وبناء الثقة بالنفس لدى المدراء الأمريكيان من أصل إفريقي، اشترك في الدراسة (٥٨) من خريجي (MAP) أشار الذين استجابوا في هذه الدراسة إلى مجالات متعددة كان فيها البرنامج مفيدا ومن بينها، كان البرنامج مفيدا في بناء الثقة بالنفس، وفي تطوير (١٢) مهارة إدارية، وإن البرنامج وفر الفرص للحصول على خبرات، وقد ساعد في إيجاد شبكة من الزملاء، ووفر لهم مجموعة من المدربين والداعمين من خلال المناقشات، والاتصالات مع المربين الممارسين الأمريكيان من أصل إفريقي، وقد أشارت البيانات إلى عدم وجود فروقات بين هؤلاء الذين اشتركوا في البرنامج (MAP) حسب سنة الاشتراك.

وفي دراسة سومرباك (Sommerbak, 1995) التي كانت بعنوان "دراسة في إعداد المدراء في النرويج" هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى ملائمة تحضير وإعداد المدراء المبتدئين للقيام بوظائفهم وأثر الثقة بالنفس على الإعداد، تكونت عينة الدراسة من كل المدراء

نوي السنة الأولى والثانية في الخدمة في مقاطعات ترومز وفينمارك في النرويج، وعددهم (٦١) مديراً و(١٨) مديرة، أجابت الدراسة على أسئلة حول إدراكات المدراء المبتدئين حول استعداداتهم، بالرغم من دراستهم، وخبرتهم فقد شعر ٢٤ منهم بعدم ملائمة إعدادهم للإدارة، كان إعدادهم الرسمي مناسباً لأدوارهم في التدريس، ولكنه لم يكن مناسباً للعمل الإداري. قال (٢٩) من المدراء والمديرات بأنهم كانوا يقضون معظم الوقت بالقيام بأعمال تتعلق بالتدريس، أو أداء واجبات مكتبية، وغالباً ما أشاروا إلى أعمال الأرشيف، والتعامل مع القوانين والأنظمة، وإدارة المصادر، بأنها أعمال تستهلك معظم الوقت، كما عبروا عن عدم رضاهم عن عدم حصولهم على تدريب كافٍ في الأعمال الروتينية، والمدراء الستة الذين عبروا عن الثقة بالنفس في المقابلات الشخصية، وأعطوا انطباعاً عن وجودهم في قمة الحدث، كانوا من النشاط في السياسات المحلية، وخدموا في الحكومات المحلية، وعملوا في نقابات المعلمين أو في مكاتب مركزية، أو مراكز تربوية.

وفي الدراسة التي أجرتها سولنين (Cullinane, 1996) التي دارت حول أثر نظرية جلا سير وعلاج الواقع على المربين (دراسة حالة وليام جلا سير) وأثرها على الثقة بالنفس، تم إرسال مسح يتكون من (١٥) فقرة إلى المربين المستخدمين حالياً، والذين اشتركوا في أسبوع واحد أو أكثر من التدريب من بين المجموعة البالغ عددها (١٠٠) الذين أرسلت إليهم المسوحات، أجب (٦٩،٠)، وطلب من المربين الذين اشتركوا في أسبوع واحد أو أكثر من التدريب، أن يتطوعوا لإجراء المقابلات، من بين المتطوعين البالغ عددهم (١٤)، حصل (٨) منهم على علاج الواقع و (٦) على تدريب متقدم، تكونت هذه المجموعة من (٥) ذكور، و(٩) إناث، وكان من بينهم (٣) مدراء، و(٣) مستشارين، و(٥) معلمين و(٣) معلمين مساندين، أشارت أفكار هذه الدراسة إلى أن الأغلبية العظمى من المشاركين قد تأثروا بالتدريب في كيفية التكيف مع التغيير في مجال الاتصال ما بين الأشخاص، والمهارات الشخصية، وأدى إلى زيادة إدراكهم لحاجاتهم، وحاجات غيرهم وأدت المشاركة في البرنامج إلى زيادة ثقتهم بأنفسهم، وزيادة التعبير عن الذات، وكانت النساء أكثر تأثراً من الرجال في التدريب، وكان التدريب هو المؤثر الأساسي على الذين تلقوه بشكل متقدم وليس العمر.

أما بارسونز (Parsons, 1997) فقد قام بدراسة بعنوان "إدراكات المدراء ذوي الصموح والخبرة للمهارات التي يستخدمها المدراء"، هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة المهارات المطلوبة للمدير الناجح، والتعرف على أهمية الثقة بالنفس في اختيار المهارات، وقد استخدمت إدراكات المدراء ذوي الصموح المسجلين في أكاديمية كاليفورنيا للقيادة، وإدراكات المدراء

ذوي الخبرة في وصف هذه المهارات، وقياسها وحاول الباحث أيضا فهم الأسباب الكامنة وراء إحباطات المدراء الجدد عن طريق مقارنة إدراكات المدراء ذوي الطموح مع إدراكات المدراء ذوي الخبرة فيما يتعلق بالمهارات المطلوبة للوظيفة، كانت أكثر المهارات التي اختارها أفراد المجموعتين في المسح (امتلاك الرؤية) وكانت أكثر مهارة أهمية في المقابلات، وكشفت نتائج المسح أيضا عن العديد من أوجه الشبه بين إدراكات المدراء ذوي الطموح والمدراء ذوي الخبرة، ركز كلا الطرفين على المهارات المتعلقة بالثقة بالنفس وإدراك الذات، على أنهما شديدا الأهمية، تقترح المعلومات بين الفريقين، المأخوذة عن طريق المقابلة، بأن مهارات الاتصال والتبادل الشخصي هما أكثر المهارات أهمية لكفاءة المدير.

وقام جارين (Garinn, 1997) بدراسة بعنوان "دراسة متعددة الحالات للمدارس المشاركة في منحة أبحاث العمل" هدفت الدراسة إلى تفحص عملية أبحاث العمل في مدرستين مشاركتين في منحة أبحاث العمل، وقد كانت هاتان المدرستان من ضمن مجموعة أكبر من المعلمين الباحثين الذين تلقوا تدريبات جماعية، ومساعدات فنية في الموقع من منسق المشروع، وقد تم تحديد (4) أفكار على أنها مشتركة في الموقعين، الثقة بالنفس، والزمالة والتعاون، والمساعدة، وتم دراسة المؤلفات حول بحث العمل لتحديد تأييدها للبيانات في هذه الدراسة، ويوجد دليل على أن الأفكار التي انبثقت من هذه الدراسة هي أيضا موجودة في المؤلفات الأخرى. تقدم هذه الدراسة تضمينات بالنسبة لتطبيق مشاريع بحث العمل، والمنح في المدارس الحكومية.

وقام شفر (Shaffer, 1996) بدراسة بعنوان "هجوم المحاربون القدامى ذوي الأصل الأفريقي في الحرب الأهلية الأمريكية، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الخدمة العسكرية على المحاربين السود في الحرب الأهلية الأمريكية، ودورها في تعزيز الثقة بالنفس لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من المحاربين السود الذين جاؤوا من الشمال، ومن مناطق الجنوب العليا، فقد أدت الخدمة العسكرية للمحاربين السود إلى ظهور روابط خاصة بين هؤلاء المحاربين وتوفير التعليم، ووسعت مداركهم العقلية، وعززت ثقتهم بأنفسهم كما تلقى الجنود السود تدريبات في القيادة والسياسة.

## ب. الدراسات الأجنبية المتعلقة بنمط القيادة:

هناك الكثير من الدراسات الأجنبية والتي تناولت موضوع النمط القيادي منها: دراسة مكامي (Mccamey, 1976) هدفت إلى معرفة علاقة السلوك القيادي لكل من المفهوم الذاتي للمدير وطريقة إدراك المعلمين لهذا السلوك، وقد دلت نتائج هذه الدراسة على أن هناك علاقات إيجابية بين السلوك القيادي لمدير المدرسة والمفاهيم الذاتية للمعلمين، كما دلت الدراسة على أن هناك علاقات طفيفة بين السلوك القيادي للمدير كما هو مدرك من قبل المعلمين، ومفاهيم المدير الذاتية عن سلوكه، كما بينت الدراسة على أن مديري المدارس المتوسطة أكثر فعالية كقادة من مديري المدارس العليا والأولية.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية قامت ميلر (Miller, 1979) بدراسة هدفت إلى توضيح خصائص السلوك القيادي لأنماط قيادة الإناث والذكور، ومقارنتها معاً، والعوامل القيادية التي شملتها الدراسة هي: نمط القيادة، القدرة على تحقيق الذات، القدرة على اتخاذ القرار.

وقد ضبضت العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة، وكانت عينة الدراسة مؤلفة من (١١٢) مديراً و(٧٣) مديرة في ولاية نيويورك، وقد استخدمت الدراسة ثلاث أدوات لقياس المتغيرات وتم التوصل إلى النتائج التالية:

أ. أن قيادة الإناث أظهرت في المتوسط اهتماماً ذا دلالة واضحة في مجال تحقيق الذات واتخاذ القرارات.

ب. لا يوجد اختلاف بين أسلوب قيادة الإناث وأسلوب قيادة الذكور بالنسبة للمتغير الآخر.

٤ قام دانيلز (Daniels, 1980) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين تصورات المديرين للسلوك القيادي، والجو التنظيمي للمدرسة واشتملت الدراسة (٥١) مديراً و(١٩١) معلماً في ولاية فرجينيا، أوضحت الدراسة النتائج التالية:

١. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين للسلوك القيادي للمدير الإداري تعود لعمر المستجيب مديراً أو معلماً.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى التعليمي للمدير وبين تصوراته للسلوك التنظيمي في المدرسة.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المديرين للجو التنظيمي في المدرسة وبين تصوراتهم للسلوك القيادي للمدير الإداري للمدرسة.

أجرى انلمان (Adelman, 1980) دراسة، هدفت إلى تحديد ما إذا كان هناك اختلاف في الإدراك الذاتي لنمط القيادة بين مدراء المدارس الابتدائية ومدراء المدارس الثانوية الحكومية فيما يتعلق ببعد الاعتبار (Consideration) وبعد الاهتمام بالنظام الرسمي (Initiating structure)، وكذلك كان الهدف هو تحديد إدراكات المعلمين وتوقعاتهم كما هو متعلق بالسلوك القيادي لدى المدراء و المقاسة بواسطة استبانة السلوك المثالي، (Ideal) والسلوك الواقعي (Real) للمدراء، وكان من نتائج هذه الدراسة ما يلي:

أ. ظهرت النتائج على أن كل من مدراء المدارس الثانوية ومدراء المدارس الابتدائية، لديهم إدراكات ذاتية هامة يسيطر عليها الاتجاه نحو نمط القيادة المهم ببعده الاعتبار (Consideration).

ب. لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية هامة بين إدراكات مدراء المدارس الابتدائية وإدراكات مدراء المدارس الثانوية لنمط القيادة ذو العلاقة بكل من بعد الاعتبار وبعد الاهتمام بالنظام الرسمي.

ج. معلمو المدارس الابتدائية كانوا ميالين إلى إدراك مدرائهم على أنهم يسيطر على نمطهم القيادي بعد الاعتبار، أما معلمو المدارس الثانوية فقد كانوا ميالين إلى إدراك مدرائهم على أنه يسيطر على نمطهم القيادي بعد الاهتمام بالنظام الرسمي.

قام ويلسون (Welson, 1982) بدراسة هدفت إلى توضيح خصائص مدير مدرسة فاعل، من خلال المقابلات والمشاهدات الفعلية، حيث أمضى الباحث يوماً كاملاً من كل أسبوع في عام ١٩٧٩/١٩٨٠ الدراسي في مدرسة لويل (Lowell) الابتدائية في بلدة ووتر تاون (Water Town) كفرود من فريق بحث ودعم الباحث استنتاجاته من خلال ملاحظاته وتعليقات المعلمين وانطباعات الباحثين الذين يمضون عامهم الثاني في مدرسة لويل (Lowell) حيث تميزت إدارة تلك المدرسة بما يلي:

١. ركزت إدارة تلك المدرسة على البرنامج التعليمي المدرسي، والذي يهتم بتوفير طاقم إداري ممتاز، كما اتبعت إدارة المدرسة أسلوباً مناسباً في اختيار المعلمين، يعتمد على أهداف معينة ومحددة مسبقاً من قبل الإدارة، كما اهتمت بمهارات المعلم في التعليم من خلال الاتصالات المهنية مع المعلمين إضافة إلى اهتمام الإدارة بتنوع أنماط المعلمين وأساليبهم مما يتيح إمكانية أكبر من تفاعل التلاميذ مع المدرسين، كما أن مدير المدرسة يسعى دائماً إلى قيادة طاقمه لإنجاز الأهداف التعليمية المهمة والمعقولة في عددها، والمعرفة بشكل واضح بشرط قبول المجموعات المقصودة هذه الأهداف.

٢. أظهرت نتائج الدراسة اهتمام المدير الثابت بتقديم الطلبة بشكل فردي والمعلمين أيضاً، حيث اعتبر هذا السبب الأساسي لنجاح هذا المدير في القيادة التعليمية، كما اهتم مدير المدرسة بقتراحات المعلمين، ومناقشاتهم، إذ يحترم المعلمين، ويستخدم أساليب غير تنبؤية أثناء تعامله مع أعضاء الطاقم المدرسي.

أجرت ميلر وليبيرمان (Miller & Lieberman, 1982) دراسة بعنوان "القيادة المدرسية في مازق" حيث قامت إحدى الباحثتين بالعيش في مدرسة كمساعدة مدير مدرسة، ساوث سايد (South, Side School)، إذ تبين للباحثين وجود فجوة كبيرة بين الدور الذي يفترض أن يقوم به المدير، وذلك الذي يقوم به فعلاً وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

- يجب أن يكون المدير قائداً في حين أنه يتصرف كمدير شركة.
- يجب أن يكون المدير محباً للمساعدة، في حين أنه مقبم وحكم.
- يجب أن يتشارك المدير مع الآخرين في المعرفة والمعلومات بينما هو حافظ للأسرار.
- يجب على المدير أن يكون ديمقراطياً بينما هو حاكم مستبد فعلياً في بعض الأحيان.
- يجب على المدير أن يهتم بالأفراد بينما يهتم في الواقع بالمدرسة فقط.
- يجب على المدير أن يكون مبدعاً بينما هو في الواقع منفذ.
- يجب على المدير أن يكون منفتحاً بينما هو منغلق على أفكاره.

\* أما هوستنر (Hosteller, 1984) فقد قام بدراسة صممت لفحص أسلوب القيادة لدى المديرين، وقد وضعت الدراسة إدراك المعلمين لسلوك القائد بمفهوم عام وواسع في المدارس الحكومية المشهود لها بالفعالية، كما فحصت الإدراكات الذاتية للمديرين فيما يتعلق بالسلوك القيادي، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

أ. يوجد اتفاق هام بين إدراكات المعلمين وإدراكات المديرين حول نمط القيادة في المدارس الحكومية المشهود لها بالتميز والفاعلية، كما تبين أن أسلوب القائد الإداري كان أحد العوامل المؤثرة في المناخ المدرسي.

ب. إدراك المعلمون مديريهم بأنهم الأعلون وبشكل خاص في الشد والإرخاء (Loose-Tight) بينما أدرك أنفسهم بأنهم الأعلون في الإنتاجية مع الأفراد، وأنهم الأقرب إلى الأفراد.

ج. هناك اتفاق بين منراء الشركات والتي تدار بشكل أفضل، ومديري المدارس الفاعلة، كما هو الحال في استبانة الصفات الأساسية الثماني للإدارة الجيدة.

دراسة قام بها روبرتز (Roberts, 1985) وكان هدفها هو تحديد ما اذا كان هناك فروق ذات دلالة هامة بين ادراكات المديرين وادراكات المعلمين للأنماط الأساسية للقيادة الادارية للمدراء. وتكونت عينة الدراسة من (٣١) مديراً و(٣١) معلماً من كل حقل من حقول التعليم الأربعة (الرياضيات، الفن، العلوم، وعلم الاجتماع)، أي أن حجم العينة يتكون من (١٥٥) معلماً من (٣١) مدرسة حكومية عليا في ولاية المسيسيبي (Mississippi)، وأظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

أ. عدم وجود فروق ذات دلالة هامة تعزى إلى كل من متغير السن ومدة الخدمة كمدرء مدارس في ميادين التعليم المختلفة.

ب. عدم وجود فروق ذات دلالة بين كل من جنس المدراء والمعلمين لديهم.

ج. عدم وجود فروق في متوسط إدراكات المديرين للأنماط الأساسية للقيادة لديهم وإدراكات المعلمين لهذه الأنماط .

د. معلمو المدارس الابتدائية يفضلون المدراء الذين يسيطر على نمطهم القيادي بعد الاعتبار.

هـ. هناك فروق ذات دلالة هامة بين إدراك المدراء لنمطهم القيادي والإدراكات المثالية واتواقية للمعلمين فيما يتعلق ببعده الاهتمام بالنظام الرسمي، وبعد الاعتبار.

و. معلمو المدارس الثانوية يفضلون المدراء الذين يسيطر على نمطهم القيادي بعد الاعتبار.

ز. هناك فروق ذات دلالة هامة بين إدراك مدراء المدارس الثانوية لنمطهم القيادي وتوقعات معلمي المدارس الثانوية لنمط قيادة مدرائهم فيما يتعلق ببعده الاعتبار، وبعد الاهتمام بالنظام الرسمي.

قام دواني، (Dawani, 1987) بدراسة كان الغرض منها تحري العلاقة بين إدراك

مدير المدرسة لنمطه القيادي، وإدراك المعلمين لهذا النمط.

وصممت أداة الدراسة لمعرفة النمط القيادي على أساس الشبكة الإدارية لبليك وموتون

(Blake & Mouton) وكانت عينة هذه الدراسة تتكون من (٢١) مديراً، (٢١٠) من معلمي الصفوف، والذين تم اختيارهم من (٢١) مدرسة ثانوية وابتدائية ومتوسطة ريفية في شمال ولاية أوهايو، وكان من نتائج هذه الدراسة ما يلي:

أ. هناك عدم توافق كبير بين إدراك المديرين وإدراك المعلمين حول أساليب قيادة المديرين،

وكان الاتجاه العام بأن المديرين إجاباتهم كانت تسجل نقاط أعلى في أسلوب القيادة الذي

يتخذ المركز (٩،٩) اهتمام عالٍ بكل من الأفراد والعمل أكثر من المعلمين.

ب. كان هناك فارق مهم بين معلمي المدارس الثانوية ومعلمي المدارس الابتدائية فسي إدراك المعلمين لأساليب قيادة مديريهم، عندما أخذت في الاعتبار كل الأساليب مجتمعة.

ج. كما دلت النتائج أن معلمي المدارس الثانوية أحرزوا علامات ذات دلالات هامة وعالية أكثر من معلمي المدارس الابتدائية في إدراكهم لأسلوب قيادة مديريهم على أنهم أكثر ميلاً للتركيز على المهام أو العمل الذي يمثل المركز (٩، ١) -تركيز عالٍ على العمل مع توجه قليل نحو الأفراد- وسبب ذلك كما ذكرت الدراسة، هو أن المدارس الابتدائية هي أكثر توجهاً نحو الطالب.

أجرى كوفمان (Kaufman, 1991) دراسة حول الإدارة المدرسية في إحدى مدارس جنوب إفريقيا الابتدائية، والتي تدعى نوملنجانسيو (Nomlinganiselo primary School) تبين له أنها تعاني من مشاكل عديدة أهمها: نقص المال اللازم للعمل، وعدم توفر المواد، والوسائل التعليمية بالشكل الكافي، حيث تعتمد هذه المدرسة مثلها مثل باقي مدارس السود في جنوب إفريقيا على المساعدات من مؤسسات غير حكومية، وعلى تبرعات الكنائس، ولكن رغم هذه المشاكل إلا أن المدرسة تعمل بنجاح، وتدار بشكل جيد، ويكرس المعلمون أنفسهم للمدرسة، حيث يتعاون المدير والمعلمون وأهالي الأطفال من أجل إتمام العملية التعليمية، كما يشرك المدير المعلمين في عملية اتخاذ القرارات، ولا يقوم بفرض الحلول.

وقام برستاين (Prestine, 1993) بدراسة حول دور المدير في مدرسة في مرحلة إعادة البناء (Restructuring) تستخدم مبادئ وقواعد سلوكية مدرسية، بالاعتماد على المعطيات النوعية والمأخوذة من دراسة مطولة استمرت لسنتين ونصف، حيث تشير النتائج أن على المدراء أن يتخذوا دوراً أكثر شمولية، وأكثر وضوحاً في إعادة تشكيل الجهود والمحاولات (Restructuring effects) وأكد الباحث بأن تغيير المدارس القائل بأن الطالب كعامل، والمعلم كمدرّب "Student as worker, teacher as coach" ويجب أن يمتد ليشمل المدير كشخص مانح للقدرات "Principal as enabler".

وقام لاشوي (Lashway, 1995) بدراسة تم من خلالها عرض عدة طرق يمكن للقيادي الناجح والمذلل للصعاب من خلالها أن يخلق جواً تعليمياً إيجابياً، وأن يزود المعلم بالتغذية العكسية، وأن يعزز مشاركة المعلم في المنهاج والتقييم، وأكدت الدراسة بأن مثل هؤلاء القيايين القادرين على تذليل الصعاب "Facilitative" يقومون بممارسة قوتهم من خلال الأشخاص، وليس من خلال فرضها عليهم، ويعتبر تطوير رسالة المدرسة مثلاً على

عمل قيادي يجمع بين النمطين القياديين بقصد استخدام القوة من خلال الأشخاص أو فرضها عليهم.

✳️ وقامت سارجنت وباربارة الين (Sargent & Barbara Elaine, 1997) بدراسة هدفت إلى البحث في وصف سلوك القيادة كما يدرك ذاتياً لمديرات المدارس الحكومية في نيوجرسي، كما حولت الدراسة التعرف على سلوك القيادة حسب المتغيرات الديمغرافية التالية: العمر، الحالة الاجتماعية، العرق، عدد الأطفال، الحضور في مدارس مختلطة أو غير مختلطة، نوع المدرسة الثانوية، مستوى التعليم، الحضور في جامعة خاصة أو حكومية لدراسات عليا، عدد سنوات التعليم، الخبرة التعليمية، سنوات الخبرة الإشرافية أو الإدارية، مستوى تعليم الوالدين، وظيفة الوالدين، ترتيب الولادة في العائلة، المباحث والصفوف، عدد صفوف المدرسة التي يديرها.

تضمنت العينة (٢٣٠) مديرة في مدارس أساسية ومتوسطة وثانوية و مدارس تعليم خاص في ولاية نيوجرسي خلال العام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦، تضمنت الأدوات: استبانة أعدتها الباحثة ومسح القيادة الذاتية (LEAD)، تم توزيع البيانات حسب المتغيرات الأربعة عشر الأنفة الذكر، ثم استخدمت التحليلات الإحصائية لمقارنة أسلوب القيادة والمتغيرات الديمغرافية حيثما كان ذلك مناسباً، أشارت نتائج البحث إلى عدم وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين أسلوب قيادة المديرية والمتغيرات التالية: العمر، الحالة الاجتماعية، عدد الأطفال، العرق، نوع المدرسة الثانوية التي ذهبت إليها، نوع الجامعة التي درست فيها، نوع الجامعة التي تخرجت فيها، سنوات الخبرة التعليمية، سنوات الخبرة الإشرافية الإدارية مستوى تعليم الوالدين، وظيفة الوالدين، ترتيب الولادة في العائلة، المباحث والصفوف التي تدرسها، تركيب الصفوف في المدرسة التي تديرها أدركت المديرات بشكل ساحق أن أسلوب القيادة الرئيسي لديها هو "المشاركة"، أو أسلوب وظائف عالية/علاقات عالية، أدت البيانات الديمغرافية إلى بعض المعلومات الهامة وخاصة في مجال ترتيب الولادة ومستوى تعليم الوالدين ووظيفة الوالدين.

✳️ وقامت ايليس، ساندرাকাى (Ellis, Sandrakay, 1998) بدراسة بعنوان "أساليب قيادة المدراء وتحويل مدارس ما قبل الثانوية إلى مؤسسات تعليم مهني"، هدفت الدراسة إلى البحث الاستكشافي عن العلاقة بين المدير كقائد وقدرته على تحويل المدرسة ما قبل الثانوية إلى مجتمع تعليم مهني.

صمم هذا البحث لفحص السلوكيات الإدارية والميزات والاستراتيجيات والعوامل التي تؤثر في التغيير النظامي إلى مجتمع تعليمي، ويحاول البحث ربط أسلوب قيادة المدير ودرجة نضج المدرسة في تحولها إلى مجتمع تعليم مهني.

استمرت متطلبات القيادة بالتطور عند حدوث تغيرات هامة في النماذج الفلسفية والتنظيمية للمدارس، من ناحية تاريخية، ركزت القليل من الأبحاث على خصائص القادة المتعلقة بنجاح تحول المدرسة، تطورت القيادة التربوية من دور المدير الانعزالي إلى الدور التفاعلي للقائد التعليمي والتعاملي والتحويلي، ثم تحديد المعرفة والمهارات والخصائص للقيادة الذين حافظوا على الإصلاح المؤدي إلى مجتمع تعليم مهني، صنفت أساليب القيادة إلى: مبادر ومدير ومستجيب، تدل النتائج على أن المدير صاحب أسلوب المبادرة في القيادة ثم المدير صاحب أسلوب الإدارة في القيادة قد أدى إلى أعلى النتائج في مستويات النضج للمدرسة التي ترغب بأن تصبح مجتمع تعليم مهني، يحاول هذا البحث أن يملأ الفجوة في تعريف وربط المظاهر السلوكية للقيادة لتصبح المدرسة مجتمع تعليم مهني.

## الفصل الثالث

### الطريقة والاجراءات

مقدمة

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

أداة الدراسة

صدق الأداة

ثبات الأداة

تصميم الدراسة

إجراءات تطبيق الدراسة

المعالجة الإحصائية

## الفصل الثالث الطريقة والاجراءات

### مقدمة:

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطرق والاجراءات التي استخدمها الباحث في الدراسة من حيث منهج الدراسة، وتحديد مجتمع وعينة الدراسة، والاداة المستخدمة في جمع البيانات المتعلقة بتحديد ما يعتقد مدير المدرسة أنه يتفق مع رأيه في بعض مجالات الثقة بالنفس، والانماط القيادية التي يتصف بها ، ويمارسها مديرو المدارس الثانوية الحكومية، ومديراتها، كما يتضمن وصفاً لكيفية اعداد هذه الاداة ، واجراءات التأكد من صدقها وثباتها، اضافة للاجراءات التي اتبعها الباحث في تطبيق ، واخراج هذه الدراسة بصورتها النهائية، وكذلك وصفاً للمعالجة الاحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة ، وتحليلها.

### منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي المسحي لمناسبته لغرض هذه الدراسة.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين ( نابلس ، قلقيلية ، طولكرم ، سلفيت ، جنين) للعام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩، وقد بلغ عدد افراده (١٨١) مديراً ومديرة، والجدول (١) يبين توزيع افراد مجتمع الدراسة في مناطق المحافظات الشمالية من فلسطين حسب المراكز للعام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩.

وقد بلغت حصيلة الاستبانات التي تم جمعها (١٧٨) استبانة استبعد منها (٦) استبانات، بسبب عدم استكمال شروط الاستجابة، واجري التحليل الاحصائي الى (١٧٢) استبانة، والجدول (٢) ، (٣) ، (٤) ، (٥) تبين وصف مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

## الجدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة في مناطق المحافظات الشمالية في فلسطين حسب المراكز للعام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩

| المحافظة       | العدد | ذكور | اناث | المجموع |
|----------------|-------|------|------|---------|
| محافظة نابلس   | ٣٤    | ٢٠   | ٥٤   |         |
| محافظة طولكرم  | ١٥    | ١٢   | ٢٧   |         |
| محافظة سلفيت   | ١٤    | ٨    | ٢٢   |         |
| محافظة قلقيلية | ١٢    | ٩    | ٢١   |         |
| محافظة جنين    | ٣١    | ٢٦   | ٥٧   |         |
| المجموع الكلي  | ١٠٦   | ٧٥   | ١٨١  |         |

تم الحصول على المعلومات الواردة في الجدول (١) من مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين، حسب سجلات العام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩

يبين الجدول (٢) توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب متغير الخبرة حيث بلغ عدد من قلت خبرتهم عن (١٥) عاما (٤٣) مديرا ومديرة ويشكلون (٢٥%) من مجموع افراد المجتمع و (١٢٩) مديرا ومديرة ممن زادت خبرتهم عن (١٥) عاما ، ويشكلون (٧٥%) من مجموع افراد مجتمع الدراسة ونتائج الجدول (٢) توضح ذلك.

## الجدول (٢)

توزيع افراد مجتمع الدراسة تبعا لمتغير الخبرة

| الخبرة            | العدد | النسبة المئوية |
|-------------------|-------|----------------|
| اقل من (١٥) عاما  | ٤٣    | ٢٥%            |
| اكثر من (١٥) عاما | ١٢٩   | ٧٥%            |
| المجموع           | ١٧٢   | ١٠٠%           |

أما بالنسبة لمواصفات افراد المجتمع حسب متغير مكان العمل ( مدينة /قرية) فقد كان عدد العاملين في المدن (٤٥) مديرا ومديرة ويشكلون (٢٦,٢%) من مجموع افراد مجتمع الدراسة، و (١٢٧) مديرا ومديرة ممن يعملون في القرى ويشكلون (٧٣,٨%) من افراد مجتمع الدراسة ونتائج الجدول (٣) توضح ذلك.

### الجدول (٣)

توزيع افراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير مكان العمل

| مكان العمل | العدد | النسبة المئوية |
|------------|-------|----------------|
| قرية       | ١٢٧   | %٧٣,٨          |
| مدينة      | ٤٥    | %٢٦,٢          |
| المجموع    | ١٧٢   | %١٠٠           |

ويوضح الجدول (٤) توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي ( اقل من بكالوريوس/ بكالوريوس فأكثر) حيث كان عدد الحاصلين على مؤهل اقل من بكالوريوس (٤٧) مديراً ومديرة ويشكلون ما نسبته (٢٧,٣) من مجموع افراد مجتمع الدراسة، والحاصلين على مؤهل بكالوريوس فأكثر (١٢٥) مديراً ومديرة ويشكلون (%٧٢,٧) من مجموع افراد مجتمع الدراسة. ونتائج الجدول (٤) توضح ذلك.

### الجدول (٤)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| المؤهل العلمي    | العدد | النسبة المئوية |
|------------------|-------|----------------|
| اقل من بكالوريوس | ٤٧    | %٢٧,٣          |
| بكالوريوس فأكثر  | ١٢٥   | %٧٢,٧          |
| المجموع          | ١٧٢   | %١٠٠           |

ويبين الجدول (٥) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغير الجنس ( ذكر/ انثى) حيث كان عدد الذكور (١٠٠) مدير ويشكلون ما نسبته (%٥٨,١) من مجموع افراد مجتمع الدراسة وعدد الاناث (٧٢) مديرة ويشكلن ما نسبته (%٤١,٩) من مجموع افراد مجتمع الدراسة ، ونتائج الجدول (٥) تبين ذلك.

### الجدول (٥)

توزيع افراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

| الجنس   | العدد | النسبة المئوية |
|---------|-------|----------------|
| ذكر     | ١٠٠   | ٥٨,١           |
| انثى    | ٧٢    | ٤١,٩           |
| المجموع | ١٧٢   | %١٠٠           |

## أداتا الدراسة:

تكونت أداة الدراسة كاملة والتي استخدمها الباحث من قسمين هما:-

القسم الاول:- تكون من رسالة توضيحية ، موجهة من الباحث لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية ، الذين يشكلون كامل المجتمع الدراسي، وشملت توضيحات عن موضوع الدراسة ، وتعليمات حول كيفية الاستجابة ، واسئلة حول معلومات تتعلق بالشخص المستجاب.

القسم الثاني:- وتكون من استبانتين:-

١- الاولى لقياس الثقة بالنفس لمديري المدارس الثانوية، فقد قام الباحث ببناء وتطوير استبانة مكونة من (٥٠) فقرة لدراسته من خلال الاطلاع على مقياس تقدير الثقة باننفس، وكل ما يتعلق به، والوارد في كتاب قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية ابو علام (١٩٨٧)، والاستفادة من دراسة العبيد (١٩٩٥)، وقد تكون مقياس اداة الدراسة بصورته النهائية من المجالات التالية:-

| عدد الفقرات | المجالات  |
|-------------|---|
| ١٥          | ١- الاحساس بالثقة على مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات وتمثله الفقرات، وهي (١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥)                        |
| ١٥          | ٢- تقبل الذات والشعور بتقبل الاخرين واحترامهم وتمثله الفقرات (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥) |
| ٥           | ٣- الشعور بالامن والطمأنينة عند مواجهة المسؤولين والتعامل معهم وتعبر عنه الفقرات (٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠)   |
| ١٠          | ٤- مجال الشعور بالامن مع الزملاء افراد الهيئة التدريسية والمشاركة الايجابية في الحياة المدرسية وتمثله الفقرات (٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥)                            |
| ٥           | ٥- تقبل الخبرات، والعلاقات الجديدة وتمثله الفقرات (٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠) في الاستبانة.  |

وقد أعدت الاستبانة (ككل) على شكل فقرات اخذت وزنا وحجما وفق سلم ليكرت الخماسي لتقدير درجتها ، وتتراوح الدرجات فيه على الفقرة الواحدة من (١-٥) موزعه على النحو التالي :-

|                  |              |
|------------------|--------------|
| درجة عالية جداً  | ( ٥ درجات )  |
| درجة عالية       | ( ٤ درجات )  |
| درجة متوسطة      | ( ٣ درجات )  |
| درجة متدنية      | ( ٢ درجتان ) |
| درجة متدنية جداً | ( ١ درجة )   |

والفقرات السلبية في مقياس الثقة تتمثل في الفقرات ذات الأرقام التالية:-

(١٦، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠).

وتم عكس الدرجات لتصبح بالشكل التالي لتناسب الفقرات السلبية.

الاستجابة:

|             |            |
|-------------|------------|
| عالية جداً  | (١) درجة   |
| عالية       | (٢) درجتان |
| متوسطة      | (٣) درجات  |
| متدنية      | (٤) درجات  |
| متدنية جداً | (٥) درجات  |

الاستدبات الثانية:- وتعلق بقياس الانماط القيادية لمديري المدارس الثانويه ومديراتها، ولتحديد هذه الانماط قام الباحث بمراجعة الادبيات المتعلقة بالادارة التربويه، والدور القيادي الذي حددته الانظمة والقوانين لمدير المدرسه وقد تم حصر الانماط القيادية التي تتعلق بالعلاقات الانسانية التي تتحكم بعملية القيادة التربويه ، وقد استفاد الباحث من مجموعة دراسات ذات علاقة بالانماط القيادية منها. دراسة طبعوني (١٩٩٧) وسلامه (١٩٩٦)، والشوا (١٩٩٨) وتم وضع فقرات لكل نمط من الانماط القيادية تعبر عن هذه الانماط وقد بلغ عدد الفقرات (٤٩) فقرة تغطي خمسة انماط.

وقد تكون مقياس اداة الدراسة بصورته النهائيه من الانماط التالي:-

| عدد الفقرات | الأنماط   |
|-------------|---|
| ١٢          | ١- النمط الديكتاتوري<br>وتمثله الفقرات (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١) كما وردت في الاستبانة |
| ٩           | ٢- النمط الدبلوماسي<br>وتعبر عنه الفقرات (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ٣١)                                    |
| ١١          | ٣- النمط السلبي<br>وتمثله الفقرات (٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢)                            |
| ٨           | ٤- النمط الديمقراطي<br>وتعبر عنه الفقرات (٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٢١)                                 |
| ٩           | ٥- النمط التعاوني<br>وتمثله الفقرات (٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠)                                  |

صدق الأداة وثباتها:

صدق الاداة:

أ. صدق الأداة من خلال المحكمين:

للتحقق من صدق الاداة باقسامها وابعادها، قام الباحث بعرضها على لجنة من المحكمين تألفت من عشرة افراد من ذوي الخبرة والاختصاص في جامعة النجاح الوطنية وأسند اليهم الحكم على درجة مناسبة الفقرة من حيث صياغتها بنائياً ولغوياً ومدى مناسبتها وقياسها للمتغير الذي صممت لقياسه، وللمجال الذي تنتمي اليه كل فقره وقد اعطى المحكمون ملاحظاتهم وتوصياتهم وعدلت الاستبانة بناءً على هذه الملاحظات واعتمدت الفقرات التي اجمع عليها ٧٠% من المحكمين ، وبناءً على ذلك تم حذف (٥) فقرات من استبانة الثقة بالنفس وحذف ( ٣ ) فقرات من استبانة النمط القيادي والملحق (٢) يوضح الفقرات المعدلة والتي تم حذفها.

ب. صدق الأداة من خلال الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي).

ثبات الاداة:

من اجل تحديد الثبات لاداة الدراسة بقسميها الثقة بالنفس ، والنمط القيادي، قام الباحث بتطبيق الاداة مرة واحدة على عينة قوامها (٢٠) مديراً ومديرة، واستخدمت معادلة كرنباخ

الفا لتحديد ثبات الاداة ، حيث وصل ثبات الجزء الخاص بالثقة بالنفس الى (٠,٨٨) ، والنمط القيادي الى (٠,٨٦) وكلاهما جيدان يفيان بأغراض الدراسة.

#### تصميم الدراسة:

تحتوي الدراسة على المتغيرات التالية:-

أ- المتغيرات المستقلة:-

١- الجنس وله مستويان:

١- ذكر      ٢- انثى

٢- الخبرة ولها مستويان:

١- اقل من ١٥ عاما      ٢- (١٥) عاما فأكثر

٣- المؤهل العلمي وله مستويان:-

١- اقل من بكالوريوس      ٢- بكالوريوس فأكثر

٤- مكان العمل:-

١- قريه      ٢- مدينة

ب- المتغيرات التابعة:-

تتمثل في استجابة مدراء المدارس على جزأي الاداة

١- الثقة بالنفس

٢- النمط القيادي

خطوات تطبيق الدراسة:-

تمتلك اجراءات تطبيق اداة الدراسة بما يلي:-

١. اعداد الاداة بصورتها النهائية

٢. الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم في دولة فلسطين على توزيع الاستبانة في

المدارس الثانوية الحكومية التابعة لها، حيث قام القائم باعمال وزير التربية والتعليم

بالطلب من مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين رسمياً بتسهيل مهمة تطبيق الدراسة في المدارس الثانوية التابعة للمحافظات (ملحق ٥).

٣. تم توزيع الاستبانات على افراد مجتمع الدراسة البالغ عدده (١٨١) مديراً ومديرة تم استعادة (١٧٨) منها خلال ثلاثة اسابيع من خلال بريد مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشماليه ( نابلس، جنين، قلقيلية، سلفيت، جنين).

٤. بعد فرز الاستبانات المسترجعه وعددها (١٧٨) استبعد منها (٦) استبانات بسبب عدم استكمال شروط الاستجابة، وجرى التحليل الاحصائي الي (١٧٢) استبانة ، واستخراج النتائج.

#### المعالجة الاحصائية:

من أجل معالجة البيانات ، استخدم البرنامج الاحصائي (SPSS) (Statistical Packages for the Social Sciences) وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، ومعامل الارتباط بيرسون من اجل الاجابة عن اسئلة الدراسة.

## الفصل الرابع

### عرض وتحليل نتائج الدراسة

## الفصل الرابع عرض وتحليل نتائج الدراسة

مقدمة:

تناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم الوصول إليها من خلال تطبيق الاستبانة حول الثقة بالنفس وعلاقتها بالنمط القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة الثانوية الحكومية، في محافظات شمال فلسطين (نابلس، قلقيلية، طولكرم، سلفيت، جنين) للعام الدراسي ٩٨-١٩٩٩.

تم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون من اجل الاجابة عن اسئلة الدراسة وفيما يلي عرض نتائج الدراسة.

اولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الاول:-

والذي ينص على "ما مستوى الثقة بالنفس عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين؟"  
للإجابة عن هذا السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية، ودرجة الثقة لكل فقرة، ولكل مجال من مجالات مقياس الثقة بالنفس وللمقياس ككل.  
ونتائج الجداول (٦)، (٧)، (٨)، (٩)، (١٠) تبين ذلك. بينما يبين الجدول (١١) ترتيب مجالات الثقة بالنفس تبعاً لأهميتها.

ومن اجل تفسير النتائج اعتمد الميزان التالي لتقدير درجة الثقة بالنفس.

| التقدير             | الدرجة     |
|---------------------|------------|
| درجة ثقة كبيرة جداً | (٥-٤)      |
| درجة ثقة كبيرة      | (٣,٩٩-٣,٥) |
| درجة ثقة متوسطة     | (٣,٤٩-٣)   |
| درجة ثقة قليلة      | (٢,٩٩-٢,٥) |
| درجة ثقة قليلة جداً | ٢,٥ من اقل |

١- مجال الإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات:-

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية ودرجة الثقة بالنفس لمجال الإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين  
(ن = ١٧٢)

| الرقم في الاستبانة | الفقرات  | متوسط الاجابه | درجة الثقة بالنفس |
|--------------------|--|---------------|-------------------|
| ١٦                 | احتاج الى من يؤكد لي صحة ما اقوم به من اعمال                       | ٣,٧٨          | كبيرة             |
| ١٧                 | استطيع تجاوز الصعوبات التي تواجهني في حياتي اليومية                | ٤,٣٥          | كبيرة جداً        |
| ١٨                 | اعالج مشكلاتي بنفسي دون مساعده                                     | ٤             | كبيرة جداً        |
| ١٩                 | استشير الهيئة التدريسية في معظم اموري الشخصية                      | ٤,٠٤          | كبيرة جداً        |
| ٢٠                 | انفذ ما اتوي القيام به دون تردد                                    | ٤,٢٩          | كبيرة جداً        |
| ٢١                 | حذري الشديد بمعنى من تنفيذ الاعمال التي افكر بها                   | ٣,٤٥          | متوسطة            |
| ٢٢                 | اشعر أنني موفق في اعمالى عموماً                                    | ٤,٠٣          | كبيرة جداً        |
| ٢٣                 | أغير رأبي بسرعة  | ٤,٠٣          | كبيرة جداً        |
| ٢٤                 | لقد ضيعت فرصاً كثيرة بسبب تردي                                     | ٤,٢٦          | كبيرة جداً        |
| ٢٥                 | اتراجع عن اعمال كثيرة اعتقد بصحتها اذا شعرت انها ستعرضني للانتقاد. | ٣,٧٣          | كبيرة             |
| ١                  | اختر حاجاتي الخاصة بنفسي   | ٤,١٨          | كبيرة جداً        |
| ٢                  | اجد في نفسي الجراءة على الدفاع عن وجهة نظري عندما اكون على حق      | ٤,٧٠          | كبيرة جداً        |
| ٣                  | افضل أن اقرر بنفسي ما يتعلق بمستقبل عملي                           | ٤,٢٦          | كبيرة جداً        |
| ٤                  | افضل ان يحدد لي شخص ذو خبرة جوانب عملي                             | ٢,٥٠          | قليلة             |
| ٥                  | افضل ان اصطحب معي شخصاً استشير برأيه عند شراء بعض اللوازم          | ٣,٠٢          | متوسطة            |
|                    | درجة الثقة الكلية للمجال   | ٣,٩٠          | كبيرة             |

" اقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول (٦) ان درجة الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية كانت كبيرة جداً على الفقرات ( ١٨،١٧ ، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦ )، وكسنت كبيرة على الفقرات (٢٥،١٦) وكانت متوسطة على الفقرات (٥،٢١)، وقليلة على الفقرة (٤)، اما فيما يتعلق بدرجة الثقة بالنفس الكلية للمجال فكانت كبيرة حيث بلغ متوسط الاستجابة الكلي (٣،٩٠) درجة.

## ٢- مجال تقبل الذات والشعور بتقبل الاخرين واحترامهم.

### الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية ودرجة الثقة بالنفس لمجال تقبل الذات والشعور بتقبل الاخرين واحترامهم عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين

(ن = ١٧٢)

| الرقم في الاستبانة | الفقرات   | متوسط الاجابه | درجة الثقة بالنفس |
|--------------------|---|---------------|-------------------|
| ٦                  | اشعر بأنني اقل ذكاءً من معظم اقاربي                       | ٤،١٣          | كبيرة جداً        |
| ٧                  | اشعر بالاطمئنان لسلامة تصرفاتي                            | ٣،٩٥          | كبيرة             |
| ٨                  | ابذل جهدي لاطهر بمظهر لائق                                | ٤،٠٢          | كبيرة جداً        |
| ٩                  | اكتسب ثقة الاخرين بسرعة                                   | ٣،٧٨          | كبيرة             |
| ١٠                 | كثيراً ما اشعر بالتعاسة دون سبب                           | ٣،٩٨          | كبيرة             |
| ١١                 | اشعر بسعادة كبيرة عندما احظى باعجاب الاخرين               | ٣،٦٠          | متوسطة            |
| ١٢                 | الزم الصمت خشية ان يستخف الاخرون بما اقول                 | ٤،٠٣          | كبيرة جداً        |
| ١٣                 | كثيراً ما تسبب الاخرون في فشلي                            | ٤،٢٦          | كبيرة جداً        |
| ١٤                 | اشعر بان هناك من ينتقدني                                  | ٣،٧٤          | كبيرة             |
| ١٥                 | كثيراً ما يظل ذهني مشغولاً بما قلته أو فعلته              | ٣،٤٥          | متوسطة            |
| ٤١                 | كثيراً ما أنظر في المرآة لأتأكد من مظهري                  | ٣،٥٣          | كبيرة             |
| ٤٢                 | أعبر عن نفسي بسهولة                                       | ٣،٧٤          | كبيرة             |
| ٤٣                 | احاول القيام بأعمال غير متأكد من اتقانها                  | ٣،٥٦          | كبيرة             |
| ٤٤                 | اشعر بتعاسة شديدة عندما اخطيء امام الاخرين ولو عن غير قصد | ٣،٦٨          | كبيرة             |
| ٤٥                 | يتق افراد الهيئة التدريسية بأرائي                         | ٣،٧٠          | متوسطه            |
|                    | درجة الثقة الكلية للمجال                                  | ٣،٨١          | كبيرة             |

\* اقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول (٧) ان درجة الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية كانت كبيرة جداً على الفقرات (١٣،١٢،٨،٦) ، وكانت كبيرة على الفقرات (١٥،٩،٧،١٠،١١،١٤،٤١،٤٢،٤٣،٤٤،٤٥)، وكانت متوسطة على الفقرة (١٥).

أما فيما يتعلق بدرجة الثقة الكلية للمجال فكانت كبيرة حيث بلغ متوسط الاستجابة الكلي (٣،٨١).

٣- مجال الشعور بالامن والطمأنينة عند مواجهة المسؤولين والتعامل معهم:-

#### الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية ودرجة الثقة بالنفس لمجال الشعور بالامن والطمأنينة عند مواجهة المسؤولين والتعامل معهم عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين (ن = ١٧٢)

| الرقم في الاستبانة | الفقرات  | متوسط الاجابه | درجة الثقة بالنفس |
|--------------------|--|---------------|-------------------|
| ٤٦                 | اجاري المسؤولين رغماً عني حتى لا ابدو مختلفاً عنهم ومخالفا لهم   | ٣،٥٨          | كبيرة             |
| ٤٧                 | امتنع عن الادلاء برأيي امام الاكبر مني سناً ومركزاً              | ٤،١٠          | كبيرة جداً        |
| ٤٨                 | ارتبك كثيراً عند مواجهة المسؤولين                                | ٤،٢٧          | كبيرة جداً        |
| ٤٩                 | اتناقش مع كبار المسؤولين في مختلف الموضوعات                      | ٣،٣٧          | متوسطه            |
| ٥٠                 | اشارك في المناقشات التي تدور في قاعة الاجتماعات مع اقراني المدرء | ٣،٧٦          | كبيرة             |
|                    | درجة الثقة الكلية للمجال   | ٣،٨١          | كبيرة             |

\* اقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (٨) ان درجة الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية كانت كبيرة جداً على الفقرات (٤٨،٤٧)، وكانت كبيرة على الفقرات (٥٠،٤٦) ، وكانت متوسطة على الفقرة (٤٩).

أما فيما يتعلق بدرجة الثقة الكلية للمجال فكانت كبيرة حيث بلغ متوسط الاستجابة الكلي (٣,٨١).

٤- مجال الشعور بالامن مع الزملاء افرادالهيئة التدريسية، والمشاركة الايجابية في الحياة المدرسية:-

#### الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية ، ودرجة الثقة بالنفس لمجال الشعور بالامن مع الزملاء افرادالهيئة التدريسية ، والمشاركة الايجابية في الحياة المدرسية، عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين  
(ن = ١٧٢)

| الرقم في الاستبانة | الفقرات  | متوسط الاجابه | درجة الثقة بالنفس |
|--------------------|--|---------------|-------------------|
| ٢٦                 | لا اتردد في توجيه الانتقاد لمن يبدي التقصير في اداء الواجب من الزملاء            | ٣,٥٣          | كبيرة             |
| ٢٧                 | امتنع عن البحث في النقاط الغامضة خلال الاجتماع مع الزملاء افراد الهيئة التدريسية | ٣,٤٥          | متوسطة            |
| ٢٨                 | اساير الزملاء افراد الهيئة التدريسية في نشاطاتهم حتى احتفظ باحترامهم لي          | ٣,٤٧          | متوسطة            |
| ٢٩                 | يعجبني ان توجه الي الاسئلة في الاجتماعات التي تحدث مع الزملاء                    | ٣,٠٨          | متوسطه            |
| ٣٠                 | يخرجني ان القي كلمة امام جمهور الحضور في حفل منرسي                               | ٣,٨١          | كبيرة             |
| ٣١                 | احاول ان اثير المرح بين افراد الهيئة التدريسيه                                   | ٣,٣٠          | متوسطة            |
| ٣٢                 | افضل الجلوس في المقاعد الخلفية في الاجتماعات الرسمية                             | ٣,٤٥          | متوسطة            |
| ٣٣                 | لست اقل من معظم اقارني وزملائي افراد الهيئة التدريسيه في مظهري وشكلي             | ٣,٣٨          | متوسطه            |
| ٣٤                 | اشعر بأنني اقل قدرة من زملائي  | ٤,٠٣          | كبيرة جداً        |
| ٣٥                 | اشعر ان زملائي يتهامون علي اثناء الاجتماع معهم                                   | ٤,٣٠          | كبيرة جداً        |
|                    | درجة الثقة الكلية للمجال   | ٣,٥٧          | كبيرة             |

\* اقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول (٩) ان درجة الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية كانت كبيرة جداً على الفقرات (٣٥،٣٤)، وكبيرة على الفقرات (٣٠،٢٦) ، ومتوسطة على الفقرات (٣٣،٣٢،٣١،٢٩،٢٨،٢٧).

أما فيما يتعلق بدرجة الثقة بالنفس الكلية للمجال فكانت كبيرة حيث بلغ متوسط الاستجابة الكلي (٣،٥٧)

٥- مجال تقبل الخبرات ، والعلاقات الجديدة:-

### الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية ، ودرجة الثقة بالنفس لمجال تقبل الخبرات، والعلاقات الجديدة عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين (ن= ١٧٢)

| الرقم في الاستبانة | الفقرات   | متوسط الاجابه | درجة الثقة بالنفس |
|--------------------|---|---------------|-------------------|
| ٣٦                 | امتلك القدرة على تحقيق آمالي في الحياة            | ٣,٢٠          | متوسطة            |
| ٣٧                 | أشعر بالارتباك عند مواجهة جماعة من الناس لأول مرة | ٣,٩٨          | كبيرة             |
| ٣٨                 | أتجنب الدخول بأية مناقشة                          | ٤,٠٧          | كبيرة جداً        |
| ٣٩                 | أرتبك عند مواجهة المواقف الجديدة علي              | ٤,٠٥          | كبيرة جداً        |
| ٤٠                 | اخشى المبادرة في الحديث مع شخص لا أعرفه           | ٣,٨١          | كبيرة             |
|                    | درجة الثقة الكلية للمجال                          | ٣,٧٨          | كبيرة             |

\*أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول (١٠) ان درجة الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية كانت كبيرة جداً على الفقرات (٣٩،٣٨) وكبيرة على الفقرات (٤٠،٣٧) ، ومتوسطة على الفقرات (٣٦).

أما فيما يتعلق بدرجة الثقة بالنفس الكلية للمجال فكانت كبيرة حيث بلغ متوسط الاستجابة الكلي (٣،٧٨)

## الجدول (١١)

الترتيب والمتوسطات الحسابية لمجالات الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين

(ن = ١٧٢)

| الترتيب | المجالات  | عدد الفقرات | متوسط الاستجابة | درجة الثقة بالنفس |
|---------|---|-------------|-----------------|-------------------|
| ١       | الاحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات                                  | ١٥          | ٣,٩٠            | كبيرة             |
| ٢       | تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم  | ١٥          | ٣,٨١            | كبيرة             |
| ٢       | الشعور بالأمن والطمأنينية عند مواجهة المسؤولين ، والتعامل معهم                        | ٥           | ٣,٨١            | كبيرة             |
| ٥       | الشعور بالامن مع زملاء افراد الهيئة التدريسية، والمشاركة الايجابية في الحياة المدرسيه | ١٠          | ٣,٥٧            | كبيرة             |
| ٤       | تقبل الخبرات، والعلاقات الجديده   | ٥           | ٣,٧٨            | كبيرة             |
|         | درجة الثقة الكلية لأداة الثقة بالنفس  | ٥٠          | ٣,٧٨            | كبيرة             |

\*أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول (١١) ان ترتيب مجالات الثقة بالنفس عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين تبعاً لدرجة الثقة بالنفس كانت على النحو التالي:-

المرتبة الاولى: الاحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات ، واتخاذ القرارات (٣,٩٠)

المرتبة الثانية : الشعور بالامن والطمأنينية عند مواجهة المسؤولين،

والتعامل معهم

المرتبة الثالثة: تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم (٣,٨١)

المرتبة الرابعة : تقبل الخبرات، والعلاقات الجديده (٣,٧٨)

المرتبة الخامسة: الشعور بالامن مع زملاء افرادالهيئة التدريسية،

والمشاركة الايجابية في الحياة المدرسية (٣,٥٧)

والدرجة الكلية لأداة الثقة بالنفس (٣,٧٨) درجة، وتمثل درجة استجابة كبيرة وهي تعكس مستوى الثقة بالنفس على المجالات جميعها .

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:-

" ما هو أكثر الانماط القيادية شيوعاً عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين ؟"

من أجل الإجابة عن السؤال استخدم الباحث متوسط الاستجابة ودرجة الممارسة لكل نمط من الانماط القيادية . والجدول (١٢) يوضح ذلك.

### الجدول (١٢)

الترتيب والمتوسطات الحسابية، ودرجة الممارسة للانماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين

(ن = ١٧٢)

| الترتيب | الانماط القيادية          | عدد الفقرات | متوسط الاستجابة | درجة الممارسة |
|---------|---------------------------|-------------|-----------------|---------------|
| ٥       | النمط الديكتاتوري         | ١٢          | ١,٨٢            | قليله جداً    |
| ٣       | النمط الدبلوماسي          | ٩           | ٢,٨٠            | قليلة         |
| ٤       | النمط السلبي              | ١١          | ٢,٣٣            | قليلة جداً    |
| ٢       | النمط الديمقراطي          | ٨           | ٤,٠٢            | كبيرة جداً    |
| ١       | النمط التعاوني (التشاركي) | ٩           | ٤,٠٨            | كبيرة جداً    |

\* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات

يتضح من الجدول (١٢) ان ترتيب انماط القيادة عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين تبعاً لدرجة الممارسة كانت على النحو التالي:-

- |  |        |
|--|--------|
| المرتبة الاولى: النمط التعاوني ( التشاركي) | (٤,٠٨) |
| المرتبة الثانية: النمط الديمقراطي          | (٤,٠٢) |
| المرتبة الثالثة: النمط الدبلوماسي          | (٢,٨٠) |

(٢,٣٣)

المرتبة الرابعة : النمط السلبي

(١,٨٢)

المرتبة الخامسة: النمط الديكتاتوري

وفي ضوء ذلك فإن أكثر الأنماط شيوعاً هو النمط التعاوني يليه الديمقراطي، فالديلماسي، يليه النمط السلبي، وأخيراً النمط الديكتاتوري.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:-

" هل يوجد اختلاف في الثقة بالنفس والنمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير الخبرة ؟ "

ومن أجل تحديد اثر متغير الخبرة على مجالات الثقة بالنفس لمدرء المدارس الثانوية استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، ونتائج الجدول (١٣) تبين ذلك.

الجدول (١٣)

نتائج أثر متغير الخبرة على مجالات الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية

الحكومية في محافظات شمال فلسطين

| الرقم | مستويات الخبرة |          | مجالات الثقة بالنفس |          |
|-------|----------------|----------|---------------------|----------|
|       | المتوسط        | الانحراف | المتوسط             | الانحراف |
| ١     | ٣,٩٦           | ٠,٣١     | ٣,٨٨                | ٠,٤٠     |
| ٢     | ٣,٨٢           | ٠,٤٤     | ٣,٨٠                | ٠,٥١     |
| ٣     | ٣,٨٢           | ٠,٧٦     | ٣,٨١                | ٠,٦٨     |
| ٤     | ٣,٥٢           | ٠,٧٠     | ٣,٥٩                | ٠,٦٦     |
| ٥     | ٣,٧٣           | ٠,٦٣     | ٣,٨٤                | ٠,٧٠     |
|       | ٣,٧٧           | ٠,٤٢     | ٣,٧٩                | ٠,٤٢     |

يتضح من الجدول (١٣) أن درجة الثقة بالنفس كانت افضل لدى أصحاب الخبرة أقل من (١٥) عاماً على المجالات ذات الارقام (٣,٢,١) مقارنة بأصحاب الخبرة أكثر من (١٥) عاماً، حيث كانت المتوسطات الحسابية لها عند أصحاب الخبرة أقل من (١٥) عاماً

(٣,٩٦، ٣,٨٢، ٣,٨٢) درجة على التوالي، بينما كانت المتوسطات على نفس المجالات المذكورة عند أصحاب الخبرة ١٥ عاماً فأكثر (٣,٨٨، ٣,٨٠، ٣,٨١) درجة على التوالي.

بينما كانت المتوسطات افضل عند أصحاب الخبرة (١٥) عاماً فأكثر على المجالات ذات الارقام (٤، ٥) مقارنة بأصحاب الخبرة اقل من (١٥) عاماً حيث كانت المتوسطات الحسابية لهما (٣,٥٩، ٣,٨٤) على التوالي بينما كانت المتوسطات على نفس المجالات (٥,٤) عند أصحاب الخبرة اقل من (١٥) عاماً (٣,٥٢، ٣,٧٣) على التوالي.

والدرجة الكلية للثقة بالنفس كانت افضل عند أصحاب الخبرة اكثر من (١٥) عاماً حيث كان المتوسط (٣,٧٩) مقارنة بأصحاب الخبرة اقل من (١٥) عاماً حيث كان المتوسط الحسابي (٣,٧٧).

ومن اجل تحديد اثر متغير الخبرة على النمط القيادي لمدرء المدارس ايضا استخدمت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ونتائج الجدول (١٤) تبين ذلك.

#### الجدول (١٤)

نتائج أثر متغير الخبرة على النمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين

| الرقم | مستوى الخبرة                  |                             | الانماط القيادية |          |
|-------|-------------------------------|-----------------------------|------------------|----------|
|       | اقل من (١٥) عاماً<br>(ن = ٤٣) | ١٥ عاماً فأكثر<br>(ن = ١٢٩) | المتوسط          | الانحراف |
| ١     | ١,٩٠                          | ١,٨٠                        | ٠,٤١             | ٠,٥٥     |
| ٢     | ٢,٧٥                          | ٢,٨٢                        | ٠,٤٠             | ٠,٤٨     |
| ٣     | ٢,٢٧                          | ٢,٣٥                        | ٠,٤٢             | ٠,٥٠     |
| ٤     | ٣,٩٨                          | ٤,٠٣                        | ٠,٨٥             | ٠,٨٧     |
| ٥     | ٤,٠٧                          | ٤,٠٨                        | ٠,٨٠             | ٠,٨٤     |

يتضح من الجدول (١٤) ان درجة النمط الديكتاتوري ، كانت اعلى لدى أصحاب الخبرة اقل من (١٥) عاماً مقارنة بأصحاب الخبرة (١٥) عاماً فأكثر، حيث كان المتوسط

الحسابي له عند أصحاب الخبرة اقل من ١٥ عاماً (١,٩٠) درجة، بينما كان المتوسط عند أصحاب الخبرة (١٥) عاماً فأكثر (١,٨٠) درجة.

وان درجة النمط الدبلوماسي كانت اعلى لدى أصحاب الخبرة (١٥) عاماً فأكثر مقارنة بأصحاب الخبرة اقل من (١٥) عاماً، حيث كان المتوسط الحسابي له عند أصحاب الخبرة (١٥) عاماً فأكثر (٢,٨٢) بينما كان المتوسط عند أصحاب الخبرة اقل من (١٥) عاماً (٢,٧٥).

وأن درجة النمط السلبي كانت أعلى عند أصحاب الخبرة (١٥) عاماً فأكثر مقارنة بأصحاب الخبرة اقل من (١٥) عاماً، حيث كان المتوسط الحسابي له عند أصحاب الخبرة اقل من (١٥) عاماً (٢,٢٧) درجة، بينما كان المتوسط عند أصحاب الخبرة (١٥) عاماً فأكثر (٢,٣٥) درجة.

وان درجة النمط الديمقراطي كانت اعلى عند أصحاب الخبرة (١٥) عاماً فأكثر مقارنة بأصحاب الخبرة اقل من (١٥) عاماً، حيث كان المتوسط الحسابي له عند أصحاب الخبرة (١٥) عاماً فأكثر (٤,٠٣) درجة، بينما كان المتوسط عند أصحاب الخبرة اقل من (١٥) عاماً (٣,٩٨) درجة.

وأن درجة النمط التعاوني (التشاركي) كانت أعلى عند أصحاب الخبرة (١٥) عاماً فأكثر، مقارنة بأصحاب الخبرة اقل من ١٥ عاماً، حيث كان المتوسط الحسابي له عند أصحاب الخبرة (١٥) عاماً فأكثر (٤,٠٨) بينما كان المتوسط عند أصحاب الخبرة اقل من ١٥ عاماً (٤,٠٧) درجة.

وكانت المتوسطات اعلى للانماط الدبلوماسي، السلبي، الديمقراطي، التعاوني عند أصحاب الخبرة (١٥) عاماً فأكثر.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

" هل يوجد اختلاف في الثقة بالنفس، والنمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير مكان العمل" (قرية، مدينة).

من أجل تحديد اثر متغير مكان العمل على مجالات الثقة بالنفس لمديري المدارس الحكومية ومديراتها، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الجدول (١٥) تبين ذلك .

### الجدول (١٥)

نتائج اثر متغير مكان العمل على مجالات الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين

| الرقم | مكان العمل      |                   | مجالات الثقة بالنفس |          |
|-------|-----------------|-------------------|---------------------|----------|
|       | قرية<br>(ن=١٢٧) | مدينة<br>(ن = ٤٥) | المتوسط             | الانحراف |
| ١     | ٣,٨٩            | ٠,٣٩              | ٣,٩٤                | ٠,٣٥     |
| ٢     | ٣,٧٥            | ٠,٥١              | ٣,٩٤                | ٠,٤٣     |
| ٣     | ٣,٧٣            | ٠,٦٩              | ٤,٠٤                | ٠,٦٩     |
| ٤     | ٣,٥٥            | ٠,٦٩              | ٣,٦٥                | ٠,٦١     |
| ٥     | ٣,٧٦            | ٠,٧٠              | ٣,٩٧                | ٠,٦٢     |
|       | ٣,٧٤            | ٠,٤٢              | ٣,٩١                | ٠,٣٩     |

يتضح من الجدول (١٥) أن درجة الثقة بالنفس كانت افضل لدى الذين يعملون في المدن على جميع المجالات ذات الارقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥) مقارنة بالذين يعملون في

القرى، حيث كانت المتوسطات الحسابية لها عند الذين يعملون في المدن (٣,٩٤ ، ٣,٩٦ ، ٤,٠٤ ، ٣,٦٥ ، ٣,٩٧) درجة على التوالي، بينما كانت المتوسطات عند المدراء الذين يعملون في القرى (٣,٨٩ ، ٣,٧٥ ، ٣,٧٣ ، ٣,٥٥ ، ٣,٧٦) درجة على التوالي.

وكانت الدرجة الكلية للثقة بالنفس افضل عند العاملين في المدن (٣,٩١) مقارنة بالعاملين في القرى (٣,٧٤).

ومن أجل تحديد أثر متغير مكان العمل على النمط القيادي لمديري المدارس الحكومية الثانوية ومديراتها، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الجدول (١٦) تبين ذلك.

#### الجدول (١٦)

نتائج أثر متغير مكان العمل على النمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين

| الرقم | مكان العمل      |                 | الانماط القيادية |          |
|-------|-----------------|-----------------|------------------|----------|
|       | قرية<br>(ن=١٢٧) | مدينة<br>(ن=٤٥) | المتوسط          | الانحراف |
| ١     | ١,٨٤            | ١,٨١            | ٠,٥٠             | ٠,٥٨     |
| ٢     | ٢,٧٧            | ٢,٩٠            | ٠,٤٥             | ٠,٥١     |
| ٣     | ٢,٣٤            | ٢,٣٠            | ٠,٤٧             | ٠,٥١     |
| ٤     | ٣,٩٨            | ٤,١٢            | ٠,٨٩             | ٠,٧٧     |
| ٥     | ٤,١٠            | ٤,٠٣            | ٠,٨١             | ٠,٨٩     |

يتضح من الجدول (١٦) أن درجة النمط الديكتاتوري كانت اعلى عند مديري المدارس في القرى مقارنة بالمديرين في المدن، حيث، كان المتوسط الحسابي عند مديري المدارس في القرى (١,٨٤) درجة، بينما كان المتوسط عند مديري المدارس في المدينة (١,٨١) درجة.

وأن درجة النمط الدبلوماسي كانت أعلى عند مديري المدارس في المدينة مقارنة بالمدرسين في القرية ، حيث كان المتوسط الحسابي عند المديرين في المدينة (٢,٩٠) درجة، بينما كان المتوسط عند مديري المدارس في القرية (٢,٧٧) درجة.

وأن درجة النمط السلبي كانت أعلى عند مديري المدارس في القرية مقارنة بمديري المدارس في المدينة ، حيث كان المتوسط الحسابي عند مديري المدارس في القرية (٢,٣٤) درجة، بينما كان المتوسط عند مديري المدارس في المدينة (٢,٣٠) درجة.

أن درجة النمط الديمقراطي كانت أعلى عند مديري المدارس في المدينة مقارنة بمديري المدارس في القرية، حيث كان المتوسط الحسابي عند مديري المدارس في المدينة (٤,١٢) درجة ، بينما كان المتوسط الحسابي عند مديري المدارس في القرية (٣,٩٨) درجة.

إن درجة النمط التعاوني ، كان أعلى عند مديري المدارس في القرية مقارنة بمديري المدارس في المدينة ، حيث كان المتوسط الحسابي عند مديري المدارس في القرية (٤,١٠) درجة ، بينما كان عند العاملين في المدينة (٤,٠٣) درجة .

وقد كانت المتوسطات أعلى عند مديري المدارس في القرية على الأنماط تدكاتوري والسلبي، والتعاوني، حيث كانت ( ١,٨٤ ، ٢,٣٤ ، ٤,١٠ ) درجة على التوالي، وأقل على النمط الدبلوماسي والديمقراطي (٢,٧٧ ، ٣,٩٨) درجة على التوالي.

وكانت المتوسطات أعلى عند مديري المدارس في المدن على النمط الدبلوماسي والديمقراطي حيث كانا (٢,٩٠ ، ٤,١٢) درجة على التوالي.

خامسا : النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

" هل يوجد اختلاف في الثقة بالنفس والنمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي " .

من أجل تحديد أثر متغير المؤهل العلمي على مجالات الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج الجدول (١٧) تبين ذلك.

### الجدول (١٧)

نتائج أثر متغير المؤهل العلمي على مجالات الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين

| الرقم | مكان العمل  | مجالات الثقة بالنفس     |                         |         |          |
|-------|---|-------------------------|-------------------------|---------|----------|
|       |   | أقل من بكالوريوس (ن=٤٧) | بكالوريوس فأكثر (ن=١٢٥) |         |          |
|       |   | المتوسط                 | الانحراف                | المتوسط | الانحراف |
| ١     | الإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات                                  | ٣,٨٨                    | ٠,٣٨                    | ٣,٩١    | ٠,٣٨     |
| ٢     | تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم  | ٣,٧٧                    | ٠,٥٦                    | ٣,٨٢    | ٠,٤٧     |
| ٣     | الشعور بالأمن والطمأنينة عند مواجهة المسؤولين والتعامل معهم                           | ٣,٦٨                    | ٠,٦٩                    | ٣,٨٦    | ٠,٧٠     |
| ٤     | انشور بالأمن مع الزملاء افراد الهيئة التدريسية والمشاركة الإيجابية في الحياة المدرسية | ٣,٥٩                    | ٠,٥٨                    | ٣,٥٧    | ٠,٧٠     |
| ٥     | تقبل الخبرات، والعلاقات الجديدة   | ٣,٨٥                    | ٠,٧٧                    | ٣,٨     | ٠,٦٥     |
|       | اندرجه اكلية للمجالات   | ٣,٧٥                    | ٠,٤٢                    | ٣,٧٩    | ٠,٤٢     |

يتضح من الجدول (١٧) ان درجة الثقة بالنفس كانت افضل عند مديري امدارس أصحاب المؤهل العلمي ( اكثر من بكالوريوس) على المجالات ذات الارقام ( ١ ، ٢ ، ٣) مقارنة بأصحاب المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس) ، حيث كانت المتوسطات الحسابية عند أصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس ( ٣,٩١ ، ٣,٨٢ ، ٣,٨٦) درجة على التوالي بينما كانت المتوسطات الحسابية على نفس المجالات عند أصحاب المؤهل العلمي أقل من بكالوريوس ( ٣,٨٨، ٣,٧٧، ٣,٦٨) درجة على التوالي، بينما كانت المتوسطات افضل عند أصحاب المؤهل العلمي أقل من بكالوريوس على المجالات ذات الارقام ( ٤ ، ٥) مقارنة بأصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس ، حيث كانت المتوسطات الحسابية عند

أصحاب المؤهل اقل من بكالوريوس ( ٣,٥٩ ، ٣,٨٥ ) درجة على التوالي ، بينما كانت المتوسطات عند أصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس ( ٣,٥٧ ، ٣,٨٠ ) على التوالي.

وكانت الدرجة الكلية للمجالات افضل عند أصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس مقارنة بأصحاب المؤهل العلمي اقل من بكالوريوس ، حيث كانت عند أصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس ( ٣,٧٩ ) ، بينما كانت عند أصحاب المؤهل العلمي اقل من بكالوريوس ( ٣,٧٥ ) درجة.

ومن أجل تحديد اثر متغير المؤهل العلمي على النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية الحكومية ومديراتها استخدمت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ونتائج الجدول (١٨) توضح ذلك.

#### الجدول (١٨)

نتائج أثر متغير المؤهل العلمي على النمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين

| الرقم | المؤهل العلمي              |                            | الانماط القيادية |          |
|-------|----------------------------|----------------------------|------------------|----------|
|       | اقل من بكالوريوس<br>(ن=٤٧) | بكالوريوس فأكثر<br>(ن=١٢٥) | المتوسط          | الانحراف |
| ١     | ١,٧٥                       | ١,٨٦                       | ٠,٦٢             | ٠,٤٨     |
| ٢     | ٢,٨٩                       | ٢,٧٧                       | ٠,٤٩             | ٠,٤٥     |
| ٣     | ٢,٣٧                       | ٢,٣٢                       | ٠,٥٥             | ٠,٤٥     |
| ٤     | ٤,٢٩                       | ٤,٩٢                       | ٠,٦٠             | ٠,٩٢     |
| ٥     | ٤,٢٨                       | ٤,٠٠                       | ٠,٦٣             | ٠,٨٩     |

يتضح من الجدول (١٨) ان درجة النمط الديكتاتوري كانت اعلى عند أصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس ، مقارنة بأصحاب المؤهل العلمي اقل من بكالوريوس ، حيث كان المتوسط الحسابي لها عند أصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس (١,٨٦) درجة، بينما كان المتوسط الحسابي عند أصحاب المؤهل العلمي اقل من بكالوريوس (١,٧٥) درجة، وان درجة النمط الدبلوماسي كانت اعلى عند أصحاب المؤهل العلمي اقل من بكالوريوس مقارنة بأصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس ، حيث كان المتوسط عند

أصحاب المؤهل العلمي اقل من بكالوريوس (٢,٨٩) ، بينما كان المتوسط عند أصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس (٢,٧٧).

وان درجة النمط السلبي كانت اعلى عند أصحاب المؤهل العلمي اقل من بكالوريوس مقارنة بأصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس، حيث كان المتوسط عند أصحاب المؤهل اقل من بكالوريوس (٢,٣٧)، بينما كان المتوسط عند أصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس (٢,٣٢).

وان درجة ممارسة النمط الديمقراطي كانت اعلى عند أصحاب المؤهل العلمي أكثر من بكالوريوس مقارنة بأصحاب المؤهل العلمي أقل من بكالوريوس ، حيث كان المتوسط الحسابي عند أصحاب المؤهل العلمي اقل من بكالوريوس (٤,٢٩) درجة، بينما كان عند أصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس (٤,٩٢) درجة.

وان درجة النمط التعاوني كانت أعلى عند أصحاب المؤهل العلمي اقل من بكالوريوس مقارنة بأصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس ، حيث كان المتوسط عند أصحاب المؤهل العلمي اقل من بكالوريوس (٤,٢٨) درجة، بينما كان المتوسط عند أصحاب المؤهل العلمي اكثر من بكالوريوس (٤,٠٠).

وقد كانت المتوسطات اعلى للانماط (الدبلوماسي ، السلبي، الديمقراطي، التعاوني ) عند أصحاب المؤهل العلمي اقل من بكالوريوس منها عند أصحاب المؤهل اكثر من بكالوريوس.

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:-

هل يوجد اختلاف في الثقة بالنفس والنمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير الجنس؟

من أجل تحديد اثر متغير الجنس على مجالات الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، ونتائج الجدول (١٩) تبين ذلك.

### الجدول (١٩)

نتائج اثر متغير الجنس على مجالات الثقة بالنفس لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين

| الرقم | الجنس          |                | مجالات الثقة بالنفس |          |
|-------|----------------|----------------|---------------------|----------|
|       | انثى<br>(ن=٧٢) | ذكر<br>(ن=١٠٠) | المتوسط             | الانحراف |
| ١     | ٣,٨٣           | ٣,٩٦           | ٠,٤١                | ٠,٣٥     |
| ٢     | ٣,٧٠           | ٣,٨٨           | ٠,٤٧                | ٠,٥٠     |
| ٣     | ٣,٦٣           | ٣,٩٤           | ٠,٧٤                | ٠,٦٤     |
| ٤     | ٣,٤٩           | ٣,٦٤           | ٠,٦٣                | ٠,٦٩     |
| ٥     | ٣,٧٣           | ٣,٨٨           | ٠,٧٢                | ٠,٦٥     |
|       | ٣,٦٨           | ٣,٨٦           | ٠,٤٢                | ٠,٤١     |

يتضح من الجدول (١٩) ان درجة الثقة بالنفس كانت افضل لدى الذكور على جميع المجالات ذات الارقام (٥,٤,٣,٢,١) ، مقارنة بالاناث ، حيث كانت المتوسطات لها عند الذكور (٣,٨٨، ٣,٦٤، ٣,٩٤، ٣,٨٨، ٣,٩٦) درجة على التوالي، بينما كانت المتوسطات على نفس المجالات عند الاناث (٣,٧٣، ٣,٤٩، ٣,٦٣، ٣,٧٠، ٣,٨٣) درجة على التوالي.

وكانت الدرجة الكلية للمجالات عند الذكور ، أعلى منها عند الاناث ، حيث كان المتوسط عند الذكور (٣,٨٦) درجة، بينما كان المتوسط عند الاناث (٣,٦٨) درجة.

ومن أجل تحديد اثر متغير الجنس على النمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ، ونتائج الجدول (٢٠) توضح ذلك.

### الجدول (٢٠)

نتائج أثر متغير الجنس على النمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين

| الرقم | الانماط القيادية |          | الجنس           |                |
|-------|------------------|----------|-----------------|----------------|
|       |                  |          | ذكور<br>(ن=١٠٠) | انثى<br>(ن=٧٢) |
|       | المتوسط          | الانحراف | المتوسط         | الانحراف       |
| ١     | ١,٨٢             | ٠,٤٨     | ١,٨٤            | ٠,٥٧           |
| ٢     | ٢,٧٨             | ٠,٤٤     | ٢,٨٤            | ٠,٤٩           |
| ٣     | ٢,٢٩             | ٠,٤٤     | ٢,٣٩            | ٠,٥٢           |
| ٤     | ٣,٩٢             | ٠,٩٥     | ٤,١٦            | ٠,٧٠           |
| ٥     | ٤,٠٣             | ٠,٨٦     | ٤,١٥            | ٠,٨٠           |

يتضح من الجدول (٢٠) ان درجة النمط الديكتاتوري كانت اعلى عند الاناث مقارنة بالذكور ، حيث كان المتوسط الحسابي لها عند الاناث (١,٨٤) درجة ، بينما كان المتوسط لها عند الذكور (١,٨٢).

وان درجة النمط الدبلوماسي كانت اعلى عند الاناث مقارنة بالذكور ، حيث المتوسط عند الاناث مقارنة بالذكور حيث كان المتوسط لها عند الاناث (٢,٨٤) درجة، بينما كان المتوسط عند الذكور (٢,٧٨) درجة.

وان درجة النمط السلبي كانت أعلى عند الإناث مقارنة بالذكور، حيث كان المتوسط لها عند الإناث (٢,٣٩) درجة، بينما كان المتوسط عند الذكور (٢,٢٩) درجة.

وان درجة النمط الديمقراطي كانت اعلى عند الاناث مقارنة بالذكور ، حيث كان المتوسط الحسابي لها عند الاناث (٤,١٦) درجة بينما كان عند الذكور (٣,٩٢) درجة، وان درجة النمط التعاوني كانت اعلى عند الاناث مقارنة بالذكور ، حيث كان المتوسط الحسابي لها عند الاناث (٤,١٥) درجة ، بينما كان المتوسط عند الذكور (٤,٠٣) درجة.

وان درجة جميع الانماط ( الاول ، الثاني ، الثالث، الرابع ، الخامس) على التوالي كانت اعلى عند الاناث منها عند الذكور.

سابعاً : النتائج المتعلقة بالسؤال السابع والذي ينص على:

ما العلاقة بين الثقة بالنفس والنمط القيادي عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين؟

من أجل تحديد العلاقة بين الثقة بالنفس والنمط القيادي لمديري المدارس الثانوية ومديراتها، استخدم معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين الثقة بالنفس والنمط القيادي لديهم. والجدول (٢١) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول (٢١) ما يلي:

١. وجود علاقة ارتباط سلبية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,01$ ) بين مجالات الثقة بالنفس مجتمعة وبين النمطين (الديكتاتوري والسلمي).
٢. وجود علاقة ارتباط سلبية غير دالة إحصائية بين مجالات الثقة بالنفس والنمط الدبلوماسي.
٣. وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0,01$ ) بين مجالات الثقة بالنفس وبين النمطين (الديمقراطي والتعاوني).

الجدول (٢١)

نتائج تقييم مدى ارتباط الأقسام بين اللغة بالنفس والنطق القوي عند تدريس اللغة العربية التثوية للطلاب من المحافظات شمال فلسطين

| الرقم | 1  | 2          | 3          | 4          | 5          | الكافية    | 6           | 7     | 8           | 9           | 10          |
|-------|----|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|-------|-------------|-------------|-------------|
|       | R1 | R2         | R3         | R4         | R5         |            | M1          | M2    | M3          | M4          | M5          |
| 1     | -  | xx<br>٠,٥٢ | xx<br>٠,٣٦ | xx<br>٠,١١ | x<br>٠,١٧  | xx<br>٠,٥١ | x<br>٠,١٦-  | ٠,١٣- | ٠,٠٦-       | x<br>٠,١٥   | M5<br>٠,١٦  |
| 2     | -  | -          | xx<br>٠,٦٠ | xx<br>٠,٣٢ | xx<br>٠,٣٠ | xx<br>٠,٧٣ | xx<br>٠,٣١- | ٠,٠٦- | ٠,١٣-       | xx<br>٠,١٩  | ٠,١٣        |
| 3     | -  | -          | -          | xx<br>٠,٣٨ | xx<br>٠,٣٨ | xx<br>٠,٧٨ | xx<br>٠,٢٣- | ٠,٠٩- | xx<br>٠,٢١- | x<br>٠,١٥   | ٠,٠٩        |
| 4     | -  | -          | -          | -          | xx<br>٠,٦١ | xx<br>٠,٧٣ | xx<br>٠,٣٩- | ٠,٨   | xx<br>٠,٢٧- | xx<br>٠,٣٥  | xx<br>٠,٢٢  |
| 5     | -  | -          | -          | -          | -          | xx<br>٠,٧٥ | xx<br>٠,٤١- | ٠,٢   | xx<br>٠,٢٣- | xx<br>٠,٣٠  | xx<br>٠,١٤  |
| 6     | -  | -          | -          | -          | -          | -          | xx<br>٠,٤١- | ٠,٠٣- | xx<br>٠,٢٨- | xx<br>٠,٣٣  | xx<br>٠,٢٠  |
| 7     | -  | -          | -          | -          | -          | -          | -           | ٠,٠٩  | xx<br>٠,٣٧  | xx<br>٠,٣٧- | xx<br>٠,٣٨- |
| 8     | -  | -          | -          | -          | -          | -          | -           | -     | x<br>٠,١٦   | xx<br>٠,٣٨  | xx<br>٠,٢٤  |
| 9     | -  | -          | -          | -          | -          | -          | -           | -     | -           | x<br>٠,١٧-  | x<br>٠,١٥-  |
| 10    | -  | -          | -          | -          | -          | -          | -           | -     | -           | -           | xx<br>٠,٦٤  |

النطق التثانوي

النطق للديمقراطي

النطق اللطيفي

النطق اللطيفي

النطق اللينكاتوري

النطق (الدرجة للكافية)

تقبل الخبرات و العلاقات للجديدة

النفس بالامن و الطمئينه عند مواجهه

النفس بالامن مع الزملاء افراد الهيئة

النفسية و المشاركة الايجابية في الحياة

تقبل الافات و التسموم بتقبل الاخرين

الاحساس بالقدره على مواجهه المشكلات

الاحساس بالثقة و تقبل الاخرين

تقبل الافات و التسموم بتقبل الاخرين

xx دائرة احصائية عند مستوى (٠,١-٠,١٠١)  
x دائرة احصائية عند مستوى (0-٠,٠٥)

وعلى وجه التفصيل يتضح من الجدول (٢١) ما يلي:

١- يتضح من الجدول (٢١) وجود علاقة ارتباط ايجابية بين المجال الأول للنقطة بالنفس (الاحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات)، والمجالين (الثاني والثالث) حيث كانت قيم معامل الارتباط بين المجال الأول والمجالين (الثاني والثالث) دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بينما كانت قيم معامل الارتباط بين المجال الأول والمجال الخامس دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,05)$  وبين المجال الأول والمجال الرابع كانت غير دالة.

وجود علاقة ارتباط سلبية بين المجال الأول والنمط الأول الديكتاتوري حيث كانت قيم معامل الارتباط بينهما دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,05)$ .

ويبين المجال الأول والنمط الرابع (الديمقراطي) حيث كانت قيم معامل الارتباط بينهما دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,05)$ .

وجود علاقة ارتباط سلبية بين المجال الأول والنمط الثاني الدبلوماسي والثالث السلبي غير دالة احصائية.

وجود علاقة ارتباط ايجابية غير دالة بين المجال الأول والنمط الخامس التعاوني والدرجة الكلية للمجال الأول ذات علاقة ايجابية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  مع جميع المجالات.

٢- وجود علاقة ارتباط ايجابية بين المجال الثاني للنقطة بالنفس ( تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين واحترامهم) والمجالات ( الثالث، الرابع، والخامس)، حيث كانت قيم معامل الارتباط دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$ .

وجود علاقة ارتباط ايجابية بين المجال الثاني والنمط الرابع (الديمقراطي) حيث كانت قيم معامل الارتباط دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$   
وجود علاقة ارتباط سلبية بين المجال الثاني والنمط الأول (الديكتاتوري) حيث كانت قيم معامل الارتباط دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$

وجود علاقة ارتباط سلبية غير دالة بين المجال الثاني والنمط الثاني والثالث (الدبلوماسي والسلبى) وعلاقة ارتباط ايجابية غير دالة بين المجال الثاني والنمط الخامس (التعاونى) والدرجة الكلية للمجال الثاني ذات علاقة ايجابية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  مع جميع المجالات.

٣- وجود علاقة ارتباط ايجابية بين المجال الثالث للثقة بالنفس (الشعور بالامن والطمأنينة عند مواجهة المسؤولية ، والتعامل معها) والمجالين الرابع والخامس حيث كانت قيم معامل الارتباط دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$ .

ووجود علاقة ارتباط سلبية بين المجال الثالث والنمط الاول (الديكتاتورى) والثالث (السلبى) حيث كانت قيم معامل الارتباط دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$ .

ووجود علاقة ارتباط ايجابية بين المجال الثالث والنمط الرابع (الديمقراطى) حيث كانت قيم معامل الارتباط دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,05)$ .

ووجود علاقة ارتباط سلبية غير دالة بين المجال الثالث والنمط الثاني (الدبلوماسى) وعلاقة ارتباط ايجابية غير دالة بين المجال الثالث والنمط الخامس (التعاونى) والدرجة الكلية للمجال (الثالث) ذات علاقة ارتباط ايجابية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  مع جميع المجالات.

٤- وجود علاقة ارتباط ايجابية بين المجال الرابع للثقة بالنفس (الشعور بالامن مع الزملاء اعضاء الهيئة التدريسية ، والمشاركة الايجابية في الحياة المدرسية) والمجال (العلمس) حيث كانت قيم معامل الارتباط دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  .

ووجود علاقة ارتباط سلبية بين المجال الرابع والنمط الاول (الديكتاتورى) والثالث (السلبى) حيث كانت قيم معامل الارتباط دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  .

وجود علاقة ارتباط ايجابية بين المجال الرابع والنمط الرابع والخامس (الديمقراطي والتعاوني) حيث كانت قيم معامل الارتباط دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$ .

ووجود علاقة ارتباط ايجابية غير دالة بين المجال الرابع والنمط الثاني (الدبلوماسي) والدرجة الكلية للمجال (الرابع) ذات علاقة ارتباط ايجابية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  مع جميع المجالات.

٥- وجود علاقة ارتباط ايجابية بين المجال الخامس للنقطة بالنفس (تقبل الذات، والعلاقات الجديدة) والنمطين الرابع والخامس (الديمقراطي والتعاوني) حيث كانت قيم معامل الارتباط بين المجال الخامس والنمطين الديمقراطي والتعاوني دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$ .

وجود علاقة ارتباط سلبية بين المجال الخامس والنمطين الاول والثالث (الديكتاتوري والسلبى) حيث كانت قيم معامل الارتباط بين المجال الخامس والنمطين الاول والديكتاتوري والثالث السلبى دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$ .

بينما وجدت علاقة ارتباط ايجابية غير دالة بين المجال الخامس والنمط الثاني (الدبلوماسي) والدرجة الكلية للمجال ذات علاقة ارتباط ايجابية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  مع جميع المجالات.

٦- وجود علاقة ارتباط ايجابية بين النمط الديكتاتوري والنمط الثالث (السلبى) حيث كانت قيم معامل الارتباط بينهما دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$ .

وجود علاقة ارتباط سلبية بين النمط الديكتاتوري والنمط الرابع والخامس (الديمقراطي والتعاوني) حيث كانت قيم معامل الارتباط بين النمط الديكتاتوري والنمطين الديمقراطي والتعاوني دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$ .

وجود علاقة ايجابية غير دالة بين النمط الديكتاتوري والنمط الدبلوماسي والدرجة الكلية للنمط الديكتاتوري ذات علاقة ارتباط سلبية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  مع جميع المجالات.

٧- وجود علاقة ارتباط ايجابية بين النمط الدبلوماسي والنمطين (الديمقراطي والتعاوني) حيث كانت قيم معامل الارتباط بينهما دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$ .

ووجود علاقة ارتباط ايجابية بين النمط الدبلوماسي والنمط السلبي حيث كانت قيم معامل الارتباط بينهما دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,05)$ .

والدرجة الكلية للنمط الدبلوماسي ذات علاقة ارتباط سلبية غير دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,05)$  مع جميع المجالات.

٨- وجود علاقة ارتباط سلبية بين النمط السلبي والنمطين الديمقراطي والتعاوني حيث كانت قيم معامل الارتباط بينهما دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,05)$ .

والدرجة الكلية للنمط السلبي ذات علاقة ارتباط سلبية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  على جميع المجالات.

٩- وجود علاقة ارتباط ايجابية بين النمط الديمقراطي والنمط والتعاوني حيث كانت قيم معامل الارتباط بينهما دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$ .

والدرجة الكلية للنمط الديمقراطي ذات علاقة ارتباط ايجابية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  على جميع المجالات.

والدرجة الكلية للنمط التعاوني ذات علاقة ارتباط ايجابية دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  على جميع المجالات .

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

مقدمة

مناقشة النتائج

التوصيات

## الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث ، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى الثقة بالنفس عند مديري المدارس الثانوية ومديراتها والتعرف على النمط القيادي أسائد عندهم والتعرف على دور كل من متغيرات الخبرة المؤهل العلمي ومكان العمل والجنس على الثقة بالنفس ، والتعرف على العلاقة بين الثقة بالنفس ، والنمط القيادي لديهم . ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على مجتمع الدراسة ، المكون من جميع مديري المدارس الثانوية ومديراتها في محافظات شمال فلسطين ، ولمعالجة البيانات استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) ، وفيما يلي بيان لمناقشة النتائج :-

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على ما يلي:

ما مستوى الثقة بالنفس عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية ، ودرجة الثقة بالنفس لكل فقرة ، ولكل مجال من مجالات الثقة بالنفس ، وللمجالات مجتمعة ، وكانت النتائج على النحو التالي :-

أظهرت النتائج في الجداول (٦)،(٧)،(٨)،(٩)،(١٠) المتوسطات الحسابية ودرجة الثقة بالنفس لاستجابات مجتمع الدراسة عن مستوى الثقة بالنفس العام عندهم كان كبيراً، ومن الملاحظ أن المستجيبين من المدراء قد أعطوا تقديرات مرتفعة لمستوى الثقة بالنفس ، وبعضهم أعطى تقديرات اقل . وقد بينت نتائج التحليل لفقراتها أن المتوسطات الحسابية لها قد تراوحت ما بين ( ٤,٧-٢,٥ ) .

وقد حصل مجال (١) الإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات ، على متوسط حسابي وصل إلى بينما حصل المجال (٢) تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين ، واحترامهم على متوسط حسابي وصل إلى . في حين حصل المجال (٣) الشعور بالأمن والطمأنينة عند مواجهة المسؤولين ، والتعامل معهم ، على متوسط حسابي وصل إلى . بينما حصل المجال (٤) الشعور بالأمن مع الزملاء ، والمشاركة الإيجابية في الحياة المدرسية على

متوسط حسابي وصل إلى . وحصل مجال (٥) تقبل الخبرات والعلاقات الجديدة على متوسط حسابي وصل إلى .

ونائج التحليل الذي يشير إليها الجدول (١١) توضح أن أعلى رتبة لمتوسط الاستجابات للمجالات كانت للمجال (١) حيث كانت الدرجة الكلية لمتوسط الاستجابات له (٣,٩) وتقديرها كبيرة.

ويرى الباحث أن السبب في اختلاف النتائج يعود إلى تعدد المشكلات التي يعالجها مدراء المدارس في كل يوم بين الطلاب ، وأقرانهم في غرفة الصف ، وفي ساحة المدرسة وخارجها . وبين أعضاء الهيئة التدريسية في بعض الأحيان . ودور المدير في فض الخلافات والاضطرابات وحلها تجعله دائم الإحساس بقدرته على مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة لجميع المواقف حسب ما يناسب العملية التعليمية التعلمية ويتمشى معها .

والمرتبة الثانية كانت للمجال (٢) حيث كانت الدرجة الكلية لمتوسط الاستجابات (٣,٨١) ، وتقديرها (كبيرة) ويعود السبب في ذلك كما يرى الباحث إلى ارتفاع درجة الاتزان المسلكي ، والتقبل الواقعي ، ومعالجة الأمور الطارئة مع مجتمع المدرسي بعقلانية مع المجتمع الخارجي ، مما يعطيه شعورا بالاحترام لنفسه، وزيادة ثقته بها .

المرتبة الثالثة كانت للمجال (٣) حيث كانت الدرجة الكلية لمتوسط الاستجابات له (٣,٨١) وتقدير (كبيرة) ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى تأكده من صحة أعماله الإدارية والفنية التي يمارسها ، والى ارتفاع نسبة تقديره لذاته ، واعتداده بنفسه وثقته بها .

والمرتبة الرابعة كانت للمجال (٥) حيث كانت الدرجة الكلية لمتوسط الاستجابات (٣,٧٨) وتقديرها (كبيرة) ويعود ذلك كما يرى الباحث إلى سعة علاقاته الاجتماعية ، ومرونته ، في تقبل المعلومات والأفكار الجديدة التي يبديها أفراد الهيئة التدريسية، وما يمارسه المدير من مواقف اجتماعية ذات صلة بالمجتمع المحلي .

والمرتبة الخامسة كانت للمجال (٤) حيث كانت الدرجة الكلية لمتوسط الاستجابات له (٣,٥٧) ويعود ذلك في رأي الباحث إلى قوة شخصيته ، واعتقاده الشديد بصحة ما يقوم به من أعمال ونشاطات داخل المدرسة .

من الملاحظ اختلاف نتائج متوسطات الاستجابة على المجالات (٥،٤،٣،٢،١) حيث أنها تتراوح بين (٣،٥٧ - ٣،٩٠) ، والدرجة الكلية لها (٣،٧٨) ، ودرجة تقديرها كبيرة والسبب في ذلك يعود كما يرى الباحث إلى أهمية هذه المجالات ، واستقلاليتها وتشعب موضوعاتها .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على ما يلي:

\* ما أكثر الأنماط القيادية شيوعاً عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين ؟

للإجابة عن هذا السؤال ، استخرجت المتوسطات الحسابية ، ودرجة الممارسة لجميع الأنماط القيادية ، وكانت النتائج كما في الجدول (١٢) على النحو التالي :-

١. المرتبة الأولى . وكانت للنمط التعاوني ، حيث حصل على متوسط استجابة (٤،٠٨) ودرجة ممارسة كبيرة جداً . من قبل مديري المدارس الثانوية ومديراتها وهذا يعني انه يوجد إصرار تام عند المديرين لممارسة هذا النمط ، خاصة وان هذه النتيجة تتفق مع ما يشير إليه الأدب التربوي حول اعتبار النمط التعاوني ، سياسة الإدارة الحديثة، وانه خدمة إنسانية ، تهدف بالدرجة الأولى إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال تظافر جهود جميع العاملين في مجال التعليم ، وهذا يعود كما يرى الباحث ، إلى النظرة الحديثة ، لمفهوم الإدارة المدرسية حيث تقوم على التعاون ، والمساعدة التي يبديها مدير المدرسة لأفراد الهيئة التدريسية وتشجيعهم على البحث والتجريب والعمل وتوفير الامكانيات المادية والمعنوية لهم للعمل على خدمة العملية التعليمية وتقديمها .

٢. المرتبة الثانية ، وكانت للنمط الديمقراطي ، حيث حصل على متوسط (٤،٠٢) ، ودرجة ممارسة كبيرة جداً ، ولكن بفارق قليل عن النمط التعاوني ، من قبل مديري المدارس الثانوية ومديراتها ، وهذه النتيجة متفقة مع ما يشير إليه الأدب التربوي المتعلق بأهمية وجود العلاقات الإنسانية الجيدة والروح الديمقراطية في التعاون بين المدير والعاملين ، ويرى الباحث أن الدور القيادي لمدير المدرسة وإشرافه المستمر على أفراد الهيئة التدريسية وابتعاده عن تصيد الأخطاء وانهاز الفرص للوقوع بين العاملين معه ، وتقديم الاقتراحات والتوجيهات البناءة التي تكمن بها المصلحة التربوية أمور تدل على اتباع النهج الصحيح وسلوك إداري مرغوب لدى معظم الإداريين على طريق ديمقراطية التعامل القيادي

٣. المرتبة الثالثة ، وكانت للنمط الدبلوماسي ، حيث حصل على متوسط استجابة (٢,٨٠) ، ودرجة ممارسة قليلة ، من قبل مديري المدارس الثانوية ومديراتها ويرى الباحث أن تدني هذه النتيجة يعود إلى وجود بعض الثغرات في أسلوب ممارسة النمط الدبلوماسي ، حيث يقوم على الوعود ، والمماثلة وتكرارهما من حين إلى آخر مما يؤثر سلباً على شخصية المدير ، وحسن إدارته وبذلك فإن هذا النمط يتمتع بممارسة أقل من سابقه في أوساط المدرء .

٤. المرتبة الرابعة ، وكانت للنمط السلبي، حيث حصل على متوسط استجابة (٢,٣٣) ، ودرجة ممارسة قليلة جداً . من مديري المدارس الثانوية ومديراتها ، حيث أن هذا النمط يدل على سلبية المديرين الذين يتبعونه في قيادتهم لتابعيهم ، ويشير الباحث انه من الطبيعي أن يأتي هذا النمط في مرتبة متدنية ، وأن معظم الدراسات والأدب التربوي ، أكدت على عدم سيادة هذا النوع من الأنماط القيادية في الوقت الحاضر .

٥. المرتبة الخامسة ، وكانت للنمط الديكتاتوري ، حيث حصل على متوسط استجابة (١,٨٢) ودرجة ممارسة قليلة جداً ، من مديري المدارس الثانوية ومديراتها ، حيث أن هذا النمط يدل على مدى تسلط المديرين الذين يتهجونه في قيادتهم لتابعيهم ، ويرى الباحث أن ورود النمط الديكتاتوري في المرتبة الأخيرة ، أمر طبيعي ومنطقي في نفس الوقت ، وهذا ما يؤيده الأدب التربوي الحديث والدراسات المتعلقة به ، وهذا دليل واضح على أن ممارسة النمط الديكتاتوري ، والتخويف ، والقمع لم يعد له وجود في القيادة التربوية الحديثة .

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المحاسنه (١٩٩٦) ، والشوا (١٩٩٨) حيث احتل النمط القيادي فيهما المرتبة الاولى والنمط التعاوني في دراسة الشوا في المرتبة الثانية ، واحتل النمط الدبلوماسي المرتبة الثانية في دراسة المحاسنه واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الشوا في النمط الدبلوماسي حيث احتل فيهما المرتبة الثالثة ، واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج المحاسنه حيث احتل النمط التعاوني المرتبة الثالثة .

واتفقت نتائج الدراسة مع النتائج التي توصل إليها المحاسنه والشوا أن النمط السلبي قد احتل المرتبة الرابعة والنمط الديكتاتوري احتل المرتبة الخامسة .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على ما يلي:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس ، والنمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير الخبرة. ( أقل من ١٥) عاماً / (١٥) عاماً فأكثر)؟

ولإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الثقة بالنفس والأنماط القيادية ، للتعرف على أثر متغير الخبرة (أقل من ١٥ عاماً / ١٥ عاماً فأكثر ) على ممارسة مديري المدارس الثانوية ومديراتها للمجالات والأنماط ، وقد أظهرت نتائج الجدول (١٣) إن هناك اختلافات بين متوسطات استجابات المدراء على مجالات الثقة بالنفس بين أصحاب الخبرة (أقل من ١٥ عاماً / ١٥ عاماً فأكثر ) حيث كانت المتوسطات على المجالات (٣،٢،١) أعلى في فئة ذوي الخبرة (أقل من ١٥ عاماً) ، منها في فئة ذوي الخبرة (١٥ عاماً فأكثر ) ويعود ذلك كما يرى الباحث إلى سعي المدراء في هذه الفترة إلى إثبات ذواتهم والى شدة نشاطهم وحيويتهم ، بينما كانت على المجالات (٥،٤) أعلى في فئة ذوي الخبرة (١٥ عاماً فأكثر) منها في فئة ذوي الخبرة ( أقل من ١٥ عاماً ) ، والدرجة الكلية لفئة ذوي الخبرة ( أقل من ١٥ عاماً ) كانت (٣،٧٧) بينما كانت لفئة ذوي الخبرة (١٥ عاماً فأكثر) (٣،٧٩) ويعود السبب كما يراه الباحث إلى ارتفاع ثقة مدراء المدارس بأنفسهم بزيادة خبرتهم كلما زادت خدمتهم في مجالات عملهم .

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كاي (Kaye, 1996) ودراسة كراشت (Kracht. 1997) والتي توصلت الى إن زيادة الخبرة تؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس .

وقد أظهرت نتائج الجدول (١٤) إن هناك اختلافات بين متوسطات ممارسات مدراء المدارس للأنماط القيادية من ذوي الخبرة (أقل من ١٥ عاماً)/(١٥ عاماً فأكثر) حيث كان المتوسط الحسابي للنمط (١) الديكتاتوري أعلى في فئة ذوي الخبرة (أقل من ١٥ عاماً) (١،٩٠) منه في ذوي الخبرة (١٥ عاماً فأكثر) (١،٨٠) ويعود ذلك كما يرى الباحث إلى شدة اعتداد مدير المدرسة في بداية تعيينه بنفسه ومحاولته إثبات وجوده ، وترسيخ ثقته بنفسه بينما كانت المتوسطات الحسابية على الأنماط ( الدبلوماسي، السلبي، الديمقراطي ، التعاوني ) أعلى في فئة الخبرة ( ١٥ عاماً فأكثر) حيث كانت (٤،٠٨،٤،٠٣،٢،٣٥،٢،٨٢) على التوالي منها

في فئة الخبرة (أقل من ١٥ عاماً ، حيث كانت (٤,٠٧,٣,٩٨,٢,٢٧,٢,٧٥) على التوالي، ويعود السبب كما يرى الباحث إلى ميل مدير المدرسة إلى الاستقرار النفسي ، وتوطيد علاقاته الاجتماعية مع العاملين معه وتمييزه لأهمية المساواة في المعاملة بينهم . وقد حصل النمط التعاوني على المرتبة الأولى يليه النمط الديمقراطي ، في حين احتل النمط الديكتاتوري المرتبة الأخيرة ، ويعود ذلك كما يرى الباحث ، إلى أهمية النمط التعاوني والديمقراطي في تقوية أواصر المحبة ، والثقة المتبادلة والتعاون والاحترام ، بين المدراء والعاملين معهم ، وما في ذلك من اثر ايجابي على تقدم العملية التعليمية وتطويرها ، وما للنمط الديكتاتوري من اثر سلبي على تقدم العلم والتعليم .

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة روبرتز (Roberts, 1985) ودراسة العطية (١٩٧٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط القيادي تعزى لمتغير الخبرة .

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على ما يلي:

" هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس ، والنمط القيادي لمديري ومديرات المدارس والثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير مكان العمل ( قرية / مدينة ) ؟ "

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الثقة بالنفس ، والأنماط القيادية ، التي تم تحديدها ، للتعرف على أثر متغير مكان العمل ( قرية / مدينة ) على ممارسة مديري المدارس الثانوية ومديراتها لمجالات الثقة بالنفس ، والأنماط السلوكية وقد أظهرت نتائج الجدول (١٥) أن هناك اختلافات بين متوسطات استجابات المدراء على مجالات الثقة بالنفس بين العاملين منهم في القرية والمدينة حيث كانت المتوسطات على المجالات (٣,٢,١) ، (٥,٤) أعلى في فئة العاملين في المدينة منها في فئة العاملين في القرية ، ويعود ذلك كما يرى الباحث إلى ارتفاع نسبة المتعلمين في المدينة، والعلاقة الوثيقة بين البيت والمدرسة.

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة العبيد (١٩٩٥) وانفقت مع نتائج دراسة ستاندرزبوري (Standbury, 1986) حيث توصلت أنه يوجد أثر لمتغير البيئة (مكان العمل) على الثقة بالنفس.

وقد أظهرت نتائج الجدول (١٦) وجود اختلافات بين متوسطات ممارسات مدراء المدارس للأنماط القيادية في (القرية والمدينة)، حيث كان المتوسط الحسابي للنمط (٥،٣،١) (الديكتاتوري، والسليبي، والتعاوني) (١،٨٤، ٢،٣٤، ٤،١٠) على التوالي أعلى في فئة العاملين في القرية منها في فئة العاملين في المدينة ويعود ذلك كما يرى الباحث إلى طبيعة حياة أهل القرية التي تتصف بالتعاون بين الأفراد، وصفة حب الذات ونسبة عدد المتعلمين في القرية نسبة إلى المدينة وطبيعة الحياة القاسية التي تكسب سكان القرية إصرار على الرأي وقسوة في المعاملة. بينما كانت المتوسطات الحسابية على الأنماط (٤،٢) الدبلوماسية (٢،٩٠) والديمقراطي (٤،١٢) في فئة العاملين في المدينة أعلى منها في فئة العاملين في القرية حيث كانت في القرية (٣،٩٨، ٢،٧٧) على التوالي، ويعود السبب كما يرى الباحث إلى طبيعة حياة أهل المدن واشتغالهم في التجارة وعملهم في الوظائف يجعلهم يميلون إلى الأسلوب الديمقراطي في تعاملهم مع الآخرين.

وقد اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة العبيد (١٩٩٥) واتفقت مع نتائج دراسة ستانزبوري (Standbury, 1986) حيث توصلت إلى وجود اثر لمتغير (مكان العمل) على الثقة بالنفس.

#### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس الذي ينص على ما يلي:

" هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس والنمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس / بكالوريوس فأكثر)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات الثقة بالنفس، والأنماط القيادية، لمعرفة اثر متغير المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس / بكالوريوس فأكثر) على ممارسة مديري المدارس الثانوية ومديراتها لمجالات الثقة بالنفس، وللأنماط القيادية.

وقد أظهرت نتائج الجدول (١٧) أن هناك اختلافات بين متوسطات استجابات المدراء على مجالات الثقة بالنفس بين أصحاب المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس / بكالوريوس

فأكثر) حيث كانت المتوسطات على المجالات (٣،٢٠١)، في فئة بكالوريوس فأكثر (٣،٩١ ، ٣،٨٢ ، ٣،٨٦ ) على التوالي أعلى منها في فئة ( أقل من بكالوريوس ) حيث كانت (٣،٨٨ ، ٣،٧٧ ، ٣،٦٨ ) على التوالي ، ويعود ذلك كما يرى الباحث إلى إن ارتفاع مستوى المؤهل العلمي يمنح صاحبه الثقة بالنفس ، وقدرة على مواجهة المشكلات وسرعة في اتخاذ القرارات، ورضاً عن ذاته بينما كانت المتوسطات على المجالات (٥،٤) في فئة (أقل من بكالوريوس) (٣،٨٥ ، ٣،٥٩) على التوالي ، أعلى منها في فئة بكالوريوس فأكثر حيث كانت (٣،٨٠، ٣،٥٧) على التوالي ويعود ذلك كما يرى الباحث إلى أن مدير المدرسة صاحب المؤهل العلمي أقل من بكالوريوس يكون أقل قدرة على تسيير أمور عمله ويكون أقل إصراراً على موقفه وأكثر تقبلاً لآراء غيره ، وأكثر نشاطاً في المجال الاجتماعي .

وقد أظهرت نتائج الجدول (١٨) إن هناك اختلافات بين متوسطات ممارسة المدراء لأنماط القيادة عند أصحاب المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس /بكالوريوس فأكثر ) حيث كان المتوسط الحسابي للنمط الديمقراطي (٤،٩٢) أعلى في فئة أصحاب المؤهل العلمي (بكالوريوس فأكثر) منه في فئة (أقل من بكالوريوس) وقد حصل هذا النمط على المرتبة الأولى من حيث الممارسة في كلا الفئتين ، يليه النمط التعاوني حيث حصل على متوسط أعلى في فئة ( أقل من بكالوريوس ) (٤،٢٩) منها في فئة بكالوريوس فأكثر (٤،٠٠) يليه النمط الدبلوماسي حيث كان أعلى في فئة ( أقل من بكالوريوس ) (٢،٨٩) منه في فئة (بكالوريوس فأكثر ) ، (٢،٧٧) ، يليه النمط السلبي حيث حصل على متوسط أعلى في فئة أقل من بكالوريوس منه في فئة بكالوريوس فأكثر (٢،٣٢) وقد حصل النمط الديكتاتوري على المرتبة الأخيرة ، وكان أعلى في فئة بكالوريوس فأكثر (١،٨٦) منه في فئة أقل من بكالوريوس (١،٧٥) .

ويعود السبب في ذلك كما يرى الباحث إلى عدم جدوى النمط الديكتاتوري في تسيير الأمور الإدارية ، وتكوين العلاقات الاجتماعية ، ودوره في إيجاد الفواصل بين المدراء والعاملين معهم ، والدور الذي يقوم به النمط الديمقراطي والتعاوني في إيجاد روح المحبة والتعاون والعمل الجاد ، وإزالة الفواصل بين المدراء والعاملين معهم وما في ذلك من إثراء للمنهاج وتقديم العملية التعليمية بما في ذلك خير الأمة والوطن .

لقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة دانييلز (Daniels, 1980) ودراسة دواني، وديراني (١٩٨٤) حيث توصلنا إلى عدم وجود أثر للمؤهل العلمي على النمط القيادي لمدير المدرسة.

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس الذي ينص على ما يلي:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس والنمط القيادي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات الثقة بالنفس والأنماط القيادية لمعرفة أثر متغير الجنس (ذكر، أنثى) على ممارسة مديري المدارس الثانوية ومديراتها مجالات الثقة بالنفس والأنماط القيادية.

وقد أظهرت نتائج الجدول (١٩) أن هناك اختلافات بين متوسطات استجابات المدراء عن مجالات الثقة بالنفس بين الذكور والإناث، حيث كانت المتوسطات على المجالات (١،٢،٣،٤،٥)، في فئة الذكور (٣،٩٦، ٣،٨٨، ٣،٩٤، ٣،٦٤، ٣،٤٩، ٣،٧٣) على التوالي أعلى منها في فئة الإناث ويعود السبب في ذلك كما يرى الباحث إلى أن الذكور تزيد ثقتهم بأنفسهم عن الإناث ولعل ذلك يعود إلى التمييز في المعاملة بين الذكر والأنثى وشعور الأنثى بأنها أقل قدرة من الرجل في تسيير أمور الإدارة، وعدم تساوي المستويات التعليمية بين الإناث والذكور.

وانفقت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصل لها سليبر ونيجرو (Sleeper & Nigro, 1987).

وتعارضت مع نتائج دراسة هول (Hall, 1990) ودراسة ستانديزبري (Standsbury, 1986) ومع دراسة العبيد (١٩٩٥) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكر والأنثى في الثقة بالنفس.

وقد أظهرت نتائج الجدول (٢٠) وجود اختلافات بين متوسطات ممارسة المدراء للأنماط القيادية عند الذكور والإناث، حيث كان المتوسط الحسابي للنمط الديكتاتوري (١،٨٢) عند الذكور بينما كان عند الإناث (١،٨٤) وهذا يدل على أن الإناث يمارسن النمط الديكتاتوري في عملهن كمديرات للمدارس أكثر من الذكور وكان المتوسط الحسابي للنمط

الدبلوماسي (٢,٧٨) عند الذكور، بينما كان (٢,٨٤) عند الإناث وهذا يدل على أن الإناث يمارسن النمط الدبلوماسي أكثر من الذكور وكان المتوسط الحسابي للنمط السلبي عند الإناث (٢,٣٩) أعلى منه عند الذكور (٢,٢٩) والمتوسط الحسابي للنمط الديمقراطي عند الإناث (٤,١٦)، أعلى منه عند الذكور (٣,٩٢)، والمتوسط الحسابي للنمط التعاوني عند الإناث (٤,١٥) أعلى منه عند الذكور (٤,٠٣)، وقد تبين من نتائج التحليل أن النمط التعاوني قد احتل المرتبة الأولى عند الذكور يليه النمط الديمقراطي، أما عند الإناث فقد احتل النمط الديمقراطي المرتبة الأولى يليه النمط التعاوني، وقد احتل النمط السلبي والنمط الديكتاتوري المرتبة الأخيرة على التوالي.

ويعزو الباحث سبب تفوق النمط الديمقراطي والتعاوني على بقية الأنماط إلى الدور الذي يلعبه هذا النمط في استقطاب العاملين، وتشجيعهم على العمل، والإخلاص، وما يترتب عليه من صدق في العمل وعلاقة مودة وإخاء بين العاملين والمدراء.

ويعزو سبب تفوق الإناث على الذكور على جميع الأنماط إلى حب السيطرة عند الإناث ومحاولة الظهور على الذكور بإثبات الكفاءة، وتوفير عنصر المنافسة لدى الإناث للسيطرة على الموقف.

وقد انتقلت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ميلر (Miller, 1979) واختلفت مع دراسة روبرتز (Roberts, 1985) ومع دراسة دواني، وديراني (١٩٨٤).

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع الذي ينص على ما يلي:**

"ما العلاقة بين الثقة بالنفس والنمط القيادي عند مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين؟"

للإجابة عن هذا السؤال استخدم معامل الارتباط بيرسون لكل مجال من مجالات الثقة بالنفس مع الأنماط القيادية المختلفة، لإيجاد العلاقة بين الثقة بالنفس والنمط القيادي لدى مديري المدارس الثانوية ومديراتها.

أظهرت نتائج الجدول (٢١) العلاقة الارتباطية بين كل مجال من مجالات الثقة بالنفس والأنماط القيادية، فقد وجدت علاقة سلبية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,05)$  بين المجال (١) الإحساس بالقدرة على مواجهة المشكلات، واتخاذ القرارات، وبين النمط الديكتاتوري، وعلاقة سلبية غير دالة بين المجال (١) والنمط الدبلوماسي والسلمي وعلاقة إيجابية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,05)$  بين المجال (١) والنمط الديمقراطي وعلاقة ارتباط إيجابية غير دالة بين المجال (١) والنمط التعاوني .

ووجود علاقة سلبية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بين المجال (٢) تقبل الذات والشعور بتقبل الآخرين، واحترامهم، وبين النمط الديكتاتوري، وعلاقة سلبية غير دالة بين المجال (٢) والنمط الدبلوماسي، وعلاقة سلبية غير دالة بين المجال (٢) والنمط السلمي، وعلاقة إيجابية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بين المجال (٢) والنمط الديمقراطي، وعلاقة إيجابية غير دالة بين المجال (٢) والنمط التعاوني.

ووجود علاقة سلبية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بين المجال (٣) الشعور بالأمن والطمأنينة عند مواجهة المسؤولين والتعامل معهم، وبين النمط الديكتاتوري وعلاقة ارتباط سلبية غير دالة بين المجال (٣) والنمط الدبلوماسي، وعلاقة ارتباط سلبية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بين المجال (٣) والنمط السلمي وعلاقة ارتباط إيجابية غير دالة بين المجال (٣) والنمط التعاوني، وعلاقة ارتباط إيجابية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,05)$  بين المجال (٣) والنمط الديمقراطي.

ووجود علاقة ارتباط سلبية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بين المجال (٤) الشعور بالأمن مع الزملاء أفراد الهيئة التدريسية، والمشاركة الإيجابية في الحياة المدرسية، وبين النمط الديكتاتوري، وعلاقة ارتباط إيجابية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بين المجال (٤) والنمط الديمقراطي.

وعلاقة ارتباط موجبة غير دالة بين المجال (٤) والنمط الدبلوماسي، وعلاقة ارتباط سلبية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بين المجال (٤) والنمط السلمي وعلاقة ارتباط موجبة دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بين المجال (٤) والنمط التعاوني .

وجود علاقة ارتباط سلبية دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بين المجال (٥) تقبل الخبرات، والعلاقات الجديدة، وبين النمط الديكتاتوري، وعلاقة ارتباط إيجابية غير دالة إحصائية بين المجال (٥) والنمط الدبلوماسي، وعلاقة ارتباط سلبية دالة عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0,01)$  بين المجال (٥) والنمط السلبي، وعلاقة ارتباط إيجابية دالة عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0,01)$  بين المجال (٥) والنمط التعاوني، وعلاقة ارتباط إيجابية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بين المجال (٥) والنمط الديمقراطي.

وجود علاقة ارتباط سلبية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha = 0,01)$  بين المجالات مجتمعة والنمط الديكتاتوري ويعود ذلك كما يرى الباحث إلى ضعف العلاقة الارتباطية بين مجالات الثقة بالنفس والنمط الديكتاتوري، والشخص الواثق من نفسه لا يمارسه في تصرفاته مع العاملين معه ويعتقد بأنه لا يوصله إلى ما يصبو إليه.

وجود علاقة ارتباط سلبية غير دالة بين المجالات مجتمعة والنمط الدبلوماسي، ويعود ذلك كما يرى الباحث إلى تناقص أهمية هذا النمط بسبب تكرار الوعود والمماطلة في تلبية المطلوب وعدم كفايته لتعزيز الثقة بالنفس.

وعلاقة ارتباط سلبية دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بين المجالات مجتمعة والنمط السلبي ويعود ذلك كما يرى الباحث إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين هذا المجال والثقة بالنفس فالمدبر الذي ينتحل هذا النمط في تصرفاته يكون من جهة أخرى غير واثق من نفسه.

وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بين المجالات مجتمعة والنمط الديمقراطي، ويعود ذلك كما يرى الباحث إلى أهمية السلوك الديمقراطي في زيادة الثقة بالنفس والكشف عنها عند مديري المدارس الثانوية ومديراتها فالعلاقة إيجابية وعالية جدا بينهما، وبزيادة تطبيق وممارسة النمط الديمقراطي تزداد الثقة بالنفس، وجود علاقة ارتباط إيجابية دالة عند مستوى  $(\alpha = 0,01)$  بين المجالات مجتمعة والنمط التعاوني ويعود ذلك كما يرى الباحث إلى أهمية صفة التعاون والاحترام وتقديم المساعدة في ارتفاع قيمة الثقة بالنفس عند مديري المدارس المتصفين بهذه الصفات.

## التوصيات:

- في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بما يلي:
١. إجراء دورات تدريبية لمديري المدارس ومديراتها لزيادة قدرتهم على ممارسة الأنماط القيادية الإيجابية (الديمقراطي والتعاوني)، لأهميتها في بناء الثقة بالنفس لديهم.
  ٢. قيام وزارة التربية والتعليم بتوفير مساقات يتم تقديمها للمديرين تعمل على تأهيلهم قبل الخدمة وفي أثنائها، مما يؤدي بهم إلى ارتفاع قدراتهم وما يترتب عليها من ارتفاع ثقافتهم بأنفسهم، وانتهاج النمط القيادي السليم في سياستهم القيادية مع مرؤوسيه.
  ٣. إجراء تنقلات بين المديرين والمديرات بحيث يمارس المدير عمله في القرية وفي المدينة، بشكل مستمر وذلك لأهمية التنقلات وتنوع الاحتكاك مما يؤدي إلى رفع مستوى الثقة بالنفس، والتخلص من الأثر السلبي لمكان العمل على العلاقة بين الثقة بالنفس والنمط القيادي المتبع.
  ٤. فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات متعددة لمعرفة علاقة الثقة بالنفس بعناصر أخرى لا تقل أهمية عن الأنماط القيادية لدى مديري المدارس ومعلميها.
  ٥. التركيز على الأنشطة القيادية المختلفة التي يقوم بها مدراء المدارس في مدارسهم .
  ٦. تشجيع البحوث التي تجيب عن تساؤلات مختلفة تقدم إثراء للقائمين على العملية التعليمية.

المراجع

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

## المراجع

المراجع العربية:

- أبو علام ، العادل محمد (١٩٧٨). قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية ، مؤسسة علي جراح الصباح / الكويت .
- أحمد، أحمد إبراهيم (١٩٨٥). نحو تطوير الإدارة المدرسية (دراسات نظرية وميدانية) دار المطبوعات الجديدة، الإسكندرية.
- أبناظة ، اشرف (١٩٩٠). اثر برنامج التأهيل الإداري في اتجاهات المديرين نحو الإدارة المدرسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، عمان ، الجامعة الأردنية .
- اسعد، يوسف ميخائيل (١٩٧٧). الثقة بالنفس ، دار النهضة مصر للطبع والنشر الفجالة - القاهرة.
- بطاح ، احمد (١٩٧٩). " تأثير نمط قيادة مدير المدرسة على علاقات الهيئة التدريسية وروحها المعنوية " رسالة ماجستير ، الجامعة الاردنية ، عمان.
- البناء، فرناس عبد الباسط (١٩٨٥). أصول القيادة الإدارية، ط١، القاهرة.
- بوارب ، بريس (ترجمة : سامي ناشد) (١٩٦٥). إدارة المدرسة الثانوية الحديثة في أمريكا ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- تركي، مصطفى أحمد (١٩٨٦). بحوث في السلوك التنظيمي في البلاد العربية، ط١ دار القلم، الكويت.
- جرادات ، سليمان محمد (١٩٩١). " الاحتياجات التدريسية لمديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة اربد ، جامعة اليرموك . رسالة ماجستير في الإدارة والإشراف التربوي .

جلبرت رن ترجمة د. الغانم ( ١٩٦٣ ). تتمية الثقة بالنفس، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .

حسين، محمد عضا (١٩٨٧). مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية، مجلة العلوم الاجتماعية.

الهوراني ، غالب صالح (١٩٨٤). " تأثير النمط القيادي وضبط الوضع المدرسي على كل من رضا المعلمين وتحصيل الطلاب في المدارس الثانوية في مدينة عمان الجامعة الاردنية ، رسالة ماجستير .

الخرشة، طه جميل (١٩٩٤) . الاحتياجات التدريسية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك . الجامعة الاردنية رسالة ماجستير.

خلف، عمر محمد (١٩٨٦). اساسيات الادارة والاقتصاد في التنظيمات التربوية ذات السلاسل ، الكويت.

دواني ، كمال ، وديراني، عبيد (١٩٨٤). " العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الانزامية وشعور المعلمين بالامن"، مجلة دراسات : العلوم الاجتماعية والتربوية المجلد (١١) ، العدد (٦) .

الدويك ، واخرون (١٩٧٣). اسس الادارة التربوية، مركز البحوث التربوية والمدرسية والاشراف التربوي ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان .

ريالات ، رويداء سليمان (١٩٨٩) . " تأثير السلوك الانساني لمديري المدارس الثانوية في سلوك المبادرة عند معلمهم"، رسالة ماجستير الجامعة الاردنية ، عمان.

الزعبي ، احمد عوض (١٩٨٠). " العلاقة بين نمط قيادة مدير المدرسة الثانوية في الأردن ودرجة تصوره للصعوبات التي يواجهها في عمله الاداري - عمان الجامعة الاردنية - رسالة ماجستير .

- زهران، حامد (١٩٧٧). علم النفس التربوي الاجتماعي، ط٤، عالم الكتب / القاهرة.
- شلول ، ابو حمزة (١٩٨٥). " انماط السلوك الاداري عند مديري الدوائر الاكاديمية كما يدركها اعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك، وعلاقتها ببعض عوامل الرضا عن العمل في الجامعة" رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد .
- الشماع، خليل محمد وآخرون (١٩٨٠). مبادئ ادارة الاعمال ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد .
- شودة ، اميل فهمي (د.ت). القيادة الادارية لمديري المدارس الثانوية (دراسة ميدانية) ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- الشو، احمد علي احمد (١٩٩٨). الانماط الاشرافية التي يمارسها مديري المدارس الاساسية والثانوية من وجهة نظر المعلمين في فلسطين، رسالة ماجستير.
- الطوباسي، عادل (١٩٨٠). " واقع الممارسات الادارية المدرسية في الاردن ، رسالة دكتوراه ( بيروت : جامعة القديس يوسف).
- طوقان، علي (١٩٩١). النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية في الضفة الغربية وتأثيره في الرضا الوظيفي للمعلمين . باستخدام نموذج الشبكة الادارية " رسالة ماجستير ، جامعة النجاح الوطنية ، كلية التربية .
- الطويل، هاني عبد الرحمن (١٩٨٦). الادارة التربوية والسلوك المنظمي، سلوك الافراد والجماعات في النظم، الجامعة الاردنية عمان .
- عامر، نبيل احمد (١٩٨١). القيادة الادارية التربوية، مركز البحوث التربوية لجامعة قطر ، الدوحة .
- عباس، فيصل (١٩٦٥). الشخصية في ضوء التحليل النفسي، ط ١، دار المسيرة / بيروت.

العبيد، محمد حسين التلجي (١٩٩٥). الثقة بالنفس لدى طلبة المدارس الحكومية في منطقة  
اربيد " رسالة ماجستير الجامعة الاردنية، عمان : الاردن .

العطية، ماجدة عبد الكاظم (١٩٧٧). " القيادة الادارية في العراق " رسالة ماجستير  
الجامعة المستنصرية، بغداد .

عودة، محمد، د. مرسى كمال ابراهيم (١٩٨٦). الصحة النفسية فى ضوء علم النفس  
والاسلام ، الكويت: دار العلم.

عويس، خير اندين على احمد (١٩٨٤). علم النفس الاجتماعى والنشاط الرياضى ، مكتبة  
الانجلو المصرية / القاهرة.

العيسى، ايمان (١٩٩٢). العلاقة بين النمط القيادي لمديرات المدارس الثانوية التابعة للرئاسة  
العامة لتعليم البنات فى مدينة الرياض وبين مستوى الدافعية نحو العمل ،  
والروح المعنوية بين المعلمات السعوديات العاملات معهن ( عمان :  
الجامعة الاردنية ، كلية الدراسات العليا ) رسالة ماجستير غير منشورة  
فى الادارة التربوية.

الغنام، محمد أحمد (١٩٧٨). المدرس فى المدرسة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية،  
القاهرة.

القوصي، عبد العزيز (١٩٧٥). أسس الصحة النفسية ، ط٥ - مكتبة النهضة المصرية.

كنعان، نواف (١٩٨٠). القيادة الادارية، ط١، دار العلوم، الرياض.

كنعان، نواف (١٩٩٢). القيادة الإدارية، ط٤، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المحاسنة، محمد (١٩٩٦). الانماط الاشرافية التى يستخدمها مديروا المدارس الثانوية فى  
شمال الاردن رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك اربد: الاردن .

مرسي، محمد منير، وسمعان، وهيب (١٩٧٥). الإدارة المدرسية الحديثة، ط١ عالم الكتب، القاهرة.

نشواني، عبد المجيد (١٩٨٧). علم النفس التربوي، ط٣، دار الفرقان / عمان.

الهدد، دلال (١٩٨٧). " السلوك القيادي لدى مدراء المدارس الابتدائية العامة كما يتصورها المعلمون والنظار في دولة الكويت " المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس .

- Adelman E. Styles (1980). as perceived by elementary and secondary principals and teachers Dissertation abstracts Internationa; vol 442 /02 -A .
- Bunker Linda - K. (1991) : "The Role of Play and motor skill development in building children's self confidence and self- esteem " Elementary school Journal v. 91 N.5 p 467-471.
- Cullinane Debra Kaye (1996). The Influnce of Glasser's Control theory and Reality therapy On Educators A case study William Glasser University of san Diego (6260) Degree pp261.
- Daniels John J. (1980). The relationship between perceptions of leadership behavior of the chief school and the perception of organization climatation abstracts international Vol. -40 N). 9 p 820A.
- Davis, Keith (1962). Human Relations at work, McGraw-Hill Book company, New York, PP 78.
- Dawan Kamal m. (1987). " Perceived leadership style : the relationship of principals self perceptions to teachers perceptions " Nfe as Journal 4pp 87-97.
- Driscoll, Roborta M. (1988). "Making Selb-Confidence And Communication Skills work For The Media Specialist. Teck Trend V. 33 N. 3 P 30-31.
- Ellis, Sandra Kay, (1998). Principal Leadership styles and The Transformation of pre-secondary schools Into Professional learning Organizations, Dai. A 59L80. PP 159.
- Erasmud -M. (1994). Westhuizen " Guidelines for the professional development of school principals by Means of Amentoring system in a Developing country 12 p. paper presented at the international intervisitation program (8th Buffalo).

- Erasums M. Westhuizen (1994). "Guide lines for the professional development of school principals by means of a mentoring system in a developing country paper presented at the International intervistation program
- Erwin -T. Dary Kelly - Karlease (1986). "Changes In students self confidence in college " Journal of college student- personnel V. 26 N5 .
- Fiedler F.E. (1967). A theory of leadership Effectiveness, McGraw, Hill company, New York, PP:8, 36.
- Garian Eva Bell (1997). "A multiple - Case study study of schools participating in an action research Grant Teacher inquiry school based management university of Maryland college park (0112) pp 320
- Gruythysen -R. J.-M. (1987). "Dental Hygiene students attitudes and self - confidence in the care of the Disabled" Journal of Dental - education V.51. N.12, P. 713-715.
- Guthrie and Reed (1986). Educational Administration and Policy Pretice Hall, Inc, PP: 200, 201, 202.
- Hall - Evelyn G. (1984). "The Effect of performer Gender, performer skill level And Opponent Gender On selef - confidence in A competivee situation ." Sex -Roles A Journal of research V. 32, N ,1-2 .
- Hosteller Ronald EuGene (1984). " In search of educational excellence: to what is there agreement in America's Best-Run companies amd America's most effective school Dissetation abstracts internationa volum 45/05 -A.
- Hoy and Miskel (1982). Educational Administration, 2nd, ed. Random House, PP220, 221, 225.
- Kalain - Sima and freeman Donald J. (1987). " Relations Between Teacher candidates . self - confidence and Orgintations to Teaching program Evaluation series 16cs "Michigan State Unive. East lansing coll-of education .

- Kauffmann Samuel H. (1991). "A black principal in south Africa" principal vol 21 No. 2 pp22.
- Kloosterman Peter (1988). "Self - confidence and motivation in Mathematics" Journal of educational psychology V. 80, N. 3 p 345-351
- labrie - Normand and clement - Richard (1986). "Ethnolinguistic Vitality, Self - Confidence And Second Language Proficiency". Journal of Multilingual - And Multicultural - Development V. 7 N4.
- Lashway Larry (1995). "Can instructional leaders be facilitative leaders Erick Digest Clearing house on educational management University .
- lenney ,- Ellen and others (1983). "Sex Differences In Self- confidence The Influence of communion To other's ability level" Sex -- Roles .A Journal -- of --Research V.Q p 925-942.
- Licklider barbara -L. Niska , John -M. (1993). "Improving supervision of co operative learning Anew a pproach to staff Development for principals Journal of personal evaluation in Education ; V. 6 N4 p3. 67
- Licklider Barbara (1993). Improving supervision of cooperative laerning A new approach to staff Development for principals " Fournal -- of personnel Evaluation in education. V . 6 N. 4 p 367 -78 apr .
- Lirgg - Cathy D. and FELTS (1989). Deborahel: "Female self-confidence. In sport Mychs Aelialties and Enhancement strategies. Journal of Physical - education -Recreation-And -Dance .
- Lirgg- Gathy -- D- (1992). "Girls and Women's sport, and self--confidence ." Quest V. 44. N. 22 p 158-178
- Magliocce -larry - and Robin son ,Nacy -M. (1991). The I can strategy for promoting self -confidence. Teaching - Exceptional -children V. 23. N.2 p30-33.

- Mccamey Byron (1976). The Relationship Between selected factors of leadership behavior and selected factors of teacher and principals self concepts " Dissertation " Vol 37 N. 7 p 403 .
- Miller Lynn and Lieberman Ann school (1982). " Leadership between the cracks " Educational leadership vol. 39- No. 5 pp 362.
- Miller Nancy (1979). Male and female leadership style and self perceived behavior compared "Dissertation abstracts international Vol. 40 N. 9 pp 178.
- Niebrand Chris Ann (1993). Anaturalistic study of variables in the mentoring of first year secondary teachers in Asouth west Idaho school District Universty of Idaho (0089, Degree PHD Date pp 247.
- Owens, Robert (1981). Organizational Behavior School, Prentice, Hall, INC. PP:159-164.
- Parson John Kracht (1997). Perceptions of a spiring and experienced principals of the skills used by principals Leadership effective schools. Northern Arizona University (341)
- Prestine – Nona (1993). A Extending the essential schools metapor principal as Enabler " Journal of school leadership Vol.3 No. 4 pp 356.
- Roberts Willard John (1985). " A comparison of principals self-percepations and teachers perceptions of principals leadership styles" Dissertation abstracts .
- Sanga Istifanus John (1994). The Grooming of African – American principals A study of the perceved Effects of participation in A presevice support program on the Development of Administrative skills by African – American Eductatorc in Spath Carolina African American .
- Sargent, Babara Elaine, (1997). Differences In Leadership Behavior of Female Public School Principals In New Jersty (Women Principlals) Seton Holl University, PP. 117.

- Sax -Linda J. (1992). "self confidence in math Hoe and why do men and women Differ during the college years? A she annual meeting paper NT 36p" parper perneted at the annual meeting of the association for the study of higher education minncapotis MN October 28 November 1.
- Shaffer Donald Robert (1996). " Marching on A frican - American civil War veterans in postbellum America (865-1951 Reconstruction Grand Army of the Republic University of Maryland College park(0117) pp.336
- Sleeper Lynn-A (1987). " Nigro Georgia -N: It id not who yor are But who you're with self confidence in a chieivement settings". Sex - Roles. V. 16. N. 1-2 p 57-69.
- Sommer back Viktor (1994). " Astudy of Beginning principals in Norway University of oregon (0171) pp 184.
- Stansbury -Kendy 11 (1986). " The relationship of the supportiveness of the academic environment to the self- confidence and assertiveness in academic work for men and women graduate students in science and engineering "Paper Personted at the annual meeting of the American educational Research Association ( 67th san farncies co ).
- Thibodeau Sally Jan (1993). A comparison of Early Career Accomplishments and their correlates for Graduates who participated in inter collegiate athleics and those who did not ( Nonathletes ). The University of connecticut 0056 pp143.
- Welson Ken (1982). "An effective school principal" Educational leadership Vol. 39 N0. 5 pp357.

ملحق رقم (١)  
بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

استبانة لقياس الثقة بالنفس وأخرى لقياس الأنماط القيادية لمديري  
ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين

حضرة السيدة، مديرة المدرسة الثانوية المحترمة؛

تحية طيبة وبعد،،،

أضع بين يديك استبانة يقوم الباحث من خلالها بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات  
الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية، تقيس الثقة بالنفس وعلاقتها بالنمط  
القيادي لدى مدراء المدارس الثانوية الحكومية في شمال فلسطين وتضم المحافظات التالية  
(نابلس، قلقيلية، طولكرم، سلفيت، جنين).

أرجو الإجابة على جميع فقراتها مؤكداً لك بأن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث  
العلمي فقط، وستحاط بالسرية الكاملة.

الرجاء إعادة الاستبانة إلى مكتب التربية والتعليم في محافظتك - قسم التعليم العام  
خلال أسبوعين من استلامها.

شاكراً لكم حسن تعاونكم.

الباحث

شوكت سليمان سباعنة

ملاحظات حول الاستبانة:

تتكون من قسمين:

القسم الأول: البيانات الشخصية:

يرجى وضع إشارة (x) في المكان المخصص لذلك.

أ. الجنس: ١. ذكر ( ) ٢. أنثى ( ).

ب. المؤهل العلمي: ١. أقل من بكالوريوس ( ) ٢. بكالوريوس فأكثر ( ).

ج. الخبرة: ١. أقل من ١٥ عاماً ( ) ٢. أكثر من ١٥ عاماً.

د. مكان العمل: ١. قرية ( ) ٢. مدينة ( ).

القسم الثاني: ويحتوي على جزئين:

الجزء الأول: يشمل (٥٠) فقرة تتضمن بيانات تتعلق بالثقة بالنفس لمدير المدرسة الثانوية.

الجزء الثاني: يشمل (٤٩) فقرة تتعلق بالتمط القيادي له.

وقد أعدت الإجابة عليها وفق سلم ليكرت الخماسي المتدرج.

عالية جداً

عالية

متوسطة

متدنية

متدنية جداً

الرجاء وضع إشارة (x) بمحاذاة الفقرة، وبالمكان الذي تعتقد أنه يتفق مع رأيك.

مثال: إذا ارتأيت أنك تؤمن بعملك بدرجة عالية، ضع إشارة (x) في المربع الذي يحتوي

الرقم (٤) تحت درجة عالية وبمحاذاة الفقرة المقابلة.

| الرقم | الفقرة   | عالية جداً | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جداً |
|-------|--|------------|-------|--------|--------|-------------|
| ١.    | أشعر أثناء عملي بأن هذا العمل<br>ينفعني في المستقبل. |            | x     |        |        |             |

القسم الثاني: ويتضمن جزئين

الجزء الأول: مقياس الثقة بالنفس لدى مدراء المدارس الثانوية

| الرقم | الفقرة  | عالية جداً | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جداً |
|-------|---|------------|-------|--------|--------|-------------|
| ١.    | اختار حاجاتي الخاصة بنفسى                                     |            |       |        |        |             |
| ٢.    | أجد في نفسى الجرأة على الدفاع عن وجهة نظري عندما أكون على حق. |            |       |        |        |             |
| ٣.    | أفضل أن أقرر بنفسى ما يتعلق بمستقبل عملي.                     |            |       |        |        |             |
| ٤.    | أفضل أن يحدد لي شخص ذو خبرة جوانب عملي .                      |            |       |        |        |             |
| ٥.    | أفضل أن اصطحب معى شخصاً أستشير برأيه عند شراء بعض ما يلزم     |            |       |        |        |             |
| ٦.    | أشعر بأننى أقل ذكاءً من معظم أقرانى.                          |            |       |        |        |             |
| ٧.    | أشعر بالاطمئنان لسلامة تصرفاتى.                               |            |       |        |        |             |
| ٨.    | أبذل جهدي لأظهر بمظهر لائق.                                   |            |       |        |        |             |
| ٩.    | أكسب ثقة الآخرين بسرعة.                                       |            |       |        |        |             |
| ١٠.   | كثيراً ما أشعر بالتماسة دون سبب.                              |            |       |        |        |             |
| ١١.   | أشعر بسعادة كبيرة عندما أحظى بإعجاب الآخرين.                  |            |       |        |        |             |
| ١٢.   | ألزم الصمت خشية أن يستخف الآخرون بما أقول.                    |            |       |        |        |             |
| ١٣.   | كثيراً ما تسبب الآخرون في فشلي.                               |            |       |        |        |             |
| ١٤.   | أشعر بأن هناك من ينتقدني .                                    |            |       |        |        |             |
| ١٥.   | كثيراً ما يظل ذهني مشغولاً بما قلته أو فعلته.                 |            |       |        |        |             |
| ١٦.   | أحتاج إلى من يؤكد لي صحة ما أقوم به من أعمال.                 |            |       |        |        |             |
| ١٧.   | أستطيع تجاوز الصعوبات التى تواجهني في حياتي اليومية.          |            |       |        |        |             |
| ١٨.   | أعالج مشكلاتي بنفسى دون مساعدة.                               |            |       |        |        |             |

| الرقم | الفقرة  | عالية جداً | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جداً |
|-------|---|------------|-------|--------|--------|-------------|
| ١٩.   | أستشير الهيئة التدريسية في معظم أموري الشخصية.                                    |            |       |        |        |             |
| ٢٠.   | أنفذ ما أنوي القيام به دون تردد.  |            |       |        |        |             |
| ٢١.   | حذري الشديد يمنعني من تنفيذ الأعمال التي أفكر بها.                                |            |       |        |        |             |
| ٢٢.   | أشعر أنني موفق في أعالي عموماً.   |            |       |        |        |             |
| ٢٣.   | أغير رأيي بسرعة.  |            |       |        |        |             |
| ٢٤.   | لقد ضيعت فرصاً كثيرة بسبب ترددي.  |            |       |        |        |             |
| ٢٥.   | أراجع عن أعمال كثيرة أعتقد بصحتها إذا شعرت أنها ستعرضني للانتقاد.                 |            |       |        |        |             |
| ٢٦.   | أوجه الانتقاد لمن يبدي التقصير في أداء الواجب من الزملاء.                         |            |       |        |        |             |
| ٢٧.   | أمتنع عن البحث في النقاط الغامضة خلال الاجتماع مع الزملاء أفراد الهيئة التدريسية. |            |       |        |        |             |
| ٢٨.   | أساير لزملاء أفراد الهيئة التدريسية في نشاطاتهم حتى أحتفظ باحترامهم أي.           |            |       |        |        |             |
| ٢٩.   | يعجبني أن توجه إلي الأسئلة في الاجتماعات التي تحدث مع الزملاء.                    |            |       |        |        |             |
| ٣٠.   | يخرجني أن ألقى كلمة أمام جمهور الحضور في حفل مدرسي.                               |            |       |        |        |             |
| ٣١.   | أحاول أن أثير المرح مع أفراد الهيئة التدريسية .                                   |            |       |        |        |             |
| ٣٢.   | أفضل الجوس في المقاعد الخلفية في الاجتماعات الرسمية.                              |            |       |        |        |             |
| ٣٣.   | لست أقل من معظم أقراني وزملائي أفراد الهيئة التدريسية في مذهري وشكلي.             |            |       |        |        |             |
| ٣٤.   | أشعر بأنني أقل قدرة من زملائي.  |            |       |        |        |             |

| الرقم | الفقرة  | عالية جدا | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جدا |
|-------|---|-----------|-------|--------|--------|------------|
| ٣٥    | أشعر أن زملائي يتهايمون علي أثناء الاجتماع معهم .                       |           |       |        |        |            |
| ٣٦    | أمتلك قدرة التفاوض على تحقيق أمالي في الحياة.                           |           |       |        |        |            |
| ٣٧    | أشعر بالارتباك عند مواجهة جماعة من الناس لأول مرة.                      |           |       |        |        |            |
| ٣٨    | أتجنب الدخول بأية مناقشة.   |           |       |        |        |            |
| ٣٩    | أرتبك عند مواجهة المواقف الجديدة علي.                                   |           |       |        |        |            |
| ٤٠    | أخشى المبادرة في الحديث مع شخص لا أعرفه.                                |           |       |        |        |            |
| ٤١    | كثيرا ما أنظر في المرآة لأتأكد من مظهري.                                |           |       |        |        |            |
| ٤٢    | أعبر عن نفسي بسهولة.  |           |       |        |        |            |
| ٤٣    | أحاول القيام بأعمال غير متأكد من إتقانها.                               |           |       |        |        |            |
| ٤٤    | أشعر بنعاسة شديدة عندما أخطئ أطم الأخرين ولو عن غير قصد.                |           |       |        |        |            |
| ٤٥    | يثق أفراد الهيئة التدريسية بأرائي.                                      |           |       |        |        |            |
| ٤٦    | أجاري المسؤولين رغما عني حتى لا أبدو مختلفا عنهم ومخالفا لهم.           |           |       |        |        |            |
| ٤٧    | أمتنع عن الإدلاء برأيي أمام الأكبر عني سنا ومركزا .                     |           |       |        |        |            |
| ٤٨    | أرتبك كثيرا عند مواجهة المسؤولين.                                       |           |       |        |        |            |
| ٤٩    | أتناقش مع كبار المسؤولين في مختلف الموضوعات.                            |           |       |        |        |            |
| ٥٠    | أشارك في المناقشات التي تدور في قاعة الاجتماعات مع أقراني مدرء المدارس. |           |       |        |        |            |

الجزء الثاني: مقياس النمط القيادي لمدراء المدارس الثانوية.

| الرقم | الفقرة   | عالية جداً | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جداً |
|-------|--|------------|-------|--------|--------|-------------|
| ١.    | أفرض رأبي على المعلمين بشدة أثناء المناقشة.                              |            |       |        |        |             |
| ٢.    | أقاطع المعلمين أثناء زياراتي للحصص الدراسية.                             |            |       |        |        |             |
| ٣.    | أنزع ثقة المعلمين بالوعد الكثرية بمنحهم مكافآت .                         |            |       |        |        |             |
| ٤.    | أتيح للمعلمين الفرص في توضيح أفكارهم وآرائهم.                            |            |       |        |        |             |
| ٥.    | أمتلك القدرة على إقناع معارضي من المعلمين.                               |            |       |        |        |             |
| ٦.    | يغلب طابع المجاملات في النقاش الذي يدور بيني وبين المعلمين.              |            |       |        |        |             |
| ٧.    | أكون لنفس عيوناً من بعض المعلمين على زملائهم الآخرين.                    |            |       |        |        |             |
| ٨.    | أستميل بعض المعلمين إذا وجدت معارضة لتعليماتي.                           |            |       |        |        |             |
| ٩.    | تغلب علي البشاشة والرقه فيما أقوم به من تصرفات.                          |            |       |        |        |             |
| ١٠.   | أستعين ببعض المعلمين في توزيع المسؤوليات وتنفيذ التعليمات بين الزملاء.   |            |       |        |        |             |
| ١١.   | أقوم بزيارات صفية مفاجئة للمعلمين.                                       |            |       |        |        |             |
| ١٢.   | ألزم المعلمين باتباع أسلوب تدريس معين.                                   |            |       |        |        |             |
| ١٣.   | أعكس الشعور بتفوقي علمياً وفكرياً على المعلمين.                          |            |       |        |        |             |
| ١٤.   | أسجل ملاحظاتي الصفية على مرأى من التلاميذ.                               |            |       |        |        |             |
| ١٥.   | أستأثر بالنقاش الذي يدور بيني وبين المعلمين.                             |            |       |        |        |             |
| ١٦.   | نادراً ما أتناول مع المعلمين في إعداد جدول الحصص الخاص بالمواد الدراسية. |            |       |        |        |             |

| الرقم | الفقرة  | عالية جداً | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جداً |
|-------|---|------------|-------|--------|--------|-------------|
| ١٧.   | أصيد أخطاء المعلمين وأستعملها لمصلحتي.                                      |            |       |        |        |             |
| ١٨.   | أدخل الحصّة الصفية وأخرج منها دون استئذان المعلم.                           |            |       |        |        |             |
| ١٩.   | أهتم بالشكليات على حساب العملية التربوية.                                   |            |       |        |        |             |
| ٢٠.   | قليلاً ما أتعاون مع المعلمين في وضع الخطط التدريسية والعلاجية.              |            |       |        |        |             |
| ٢١.   | أميل الى استرضاء المعلمين حتى لا أثير غضبهم.                                |            |       |        |        |             |
| ٢٢.   | أرغب بعدم الإكثار من الزيارات الصفية حفاظاً على شعور المعلمين بالاستقلالية. |            |       |        |        |             |
| ٢٣.   | أساعد المعلمين على الشعور بالراحة أثناء زيارتي.                             |            |       |        |        |             |
| ٢٤.   | أشجع المعلمين على تولي الدور الريادي في مهنة التدريس.                       |            |       |        |        |             |
| ٢٥.   | أستجيب لمطالب المعلمين خلال فترة معقولة من الزمن.                           |            |       |        |        |             |
| ٢٦.   | أستأذن المعلم عند دخولي وخروجي من الحصّة.                                   |            |       |        |        |             |
| ٢٧.   | أتعامل مع المعلمين بالثقة والاحترام.  |            |       |        |        |             |
| ٢٨.   | أجلس في مكان يسمح لي بمشاهدة الحصّة دون إزعاج المعلم.                       |            |       |        |        |             |
| ٢٩.   | أشارك المعلمين في عملية تقييم تقدم التلاميذ أكاديمياً.                      |            |       |        |        |             |
| ٣٠.   | أشجع المعلمين على التطور مهنيّاً بحسب حاجاتهم.                              |            |       |        |        |             |
| ٣١.   | أنتشور وديّاً مع المعلمين فيما يتعلق بشؤونهم التدريسية.                     |            |       |        |        |             |
| ٣٢.   | أهتم بحاجات ومشاكل المعلمين والتلاميذ.                                      |            |       |        |        |             |
| ٣٣.   | أشجع المعلمين على البحث والتجريب.   |            |       |        |        |             |

| الرقم | الفقرة   | عالية جداً | عالية | متوسطة | متدنية | متدنية جداً |
|-------|--|------------|-------|--------|--------|-------------|
| ٣٤.   | أطلع المعلمين على أحدث أساليب وطرائق التدريس.                      |            |       |        |        |             |
| ٣٥.   | أرشد المعلمين الى طرائق إدارة الصف وحفظ النظام.                    |            |       |        |        |             |
| ٣٦.   | أقدم للمعلمين الاقتراحات البناءة فيما يتعلق بتحسين طرائق التدريس.  |            |       |        |        |             |
| ٣٧.   | أعطي اهتمام بتطوير علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي.                |            |       |        |        |             |
| ٣٨.   | أتعاون مع المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم في المدرسة وخارجها. |            |       |        |        |             |
| ٣٩.   | أساعد المعلمين على حل المشكلات الانضباطية في الصف وخارجه.          |            |       |        |        |             |
| ٤٠.   | أترك الخيار للمعلمين باختيار النشاط الذي يروونه مناسباً.           |            |       |        |        |             |
| ٤١.   | أهتم بالمصلحة الشخصية على حساب المصلحة العامة.                     |            |       |        |        |             |
| ٤٢.   | أفضل أن تكون علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي ضعيفة.                |            |       |        |        |             |
| ٤٣.   | أترك المجال لكل معلم في إبداء رأيه دون تعليق من طرفي.              |            |       |        |        |             |
| ٤٤.   | أؤمن أن كل شخص في المدرسة مسؤول عن نفسه.                           |            |       |        |        |             |
| ٤٥.   | أترك للمعلمين حرية اختيار الأنشطة التي يرونها مناسبة.              |            |       |        |        |             |
| ٤٦.   | أتميز قراراتي الإدارية بالارتجال.                                  |            |       |        |        |             |
| ٤٧.   | أعتمد على تقارير المشرفين التربويين في تقويمي للمعلمين.            |            |       |        |        |             |
| ٤٨.   | أحاول تحقيق الرغبات الشخصية للمعلمين إرضاء لهم.                    |            |       |        |        |             |
| ٤٩.   | أتميز اجتماعاتي مع المعلمين بالعشوائية وعدم الدقة.                 |            |       |        |        |             |

الملحق (٢)

التعديلات المقترحة على فقرات الاستبانة

| الرقم | الفقرة   | الملاحظات  |
|-------|--|--|
|       | أ- الجزء المتعلق بالثقة بالنفس:  | حذف كلمة ( كثيرا ما )  |
| ١     | كثفرا ما اتراجع عن اعمال اعتقد بصحتها اذا شعرت انها ستعرضني للانتقاد               | حذف كلمة ( كثيرا ما )  |
| ٢     | كثفرا ما استشير الهيئة التدريسية حول ما يناسبني من حاجات شخصية كالتناسق في الملابس | حذف عبارة ( كثيرا ما ) وعبارة (كالتناسق في الملابس)                        |
| ٣     | اتخذ قراراتي بنفسى عادة  | حذف كلة ( عادة )   |
| ٤     | اشعر بأننى استطيع ان احقق امالى فى الحياة  | اقترح بان تكون الصيغة كما يلى: (امتلك القدرة على تحقيق آمالى فى الحياة)    |
|       | الفقرات التي تم حذفها:-  |  |
| ١     | اعتقد بان تصرفاتي حسنة عموما   | شطب الفقرة بكاملها بسبب تكرار مضمونها                                      |
| ٢     | اخرج لوحدي لقضاء اعمالى  | حذف الفقرة بكاملها بسبب تكرار مضمونها                                      |
| ٣     | لا اطلب مساعدة المسؤولين الا عند الضرورة   | شطب الفقرة بسبب تكرار مضمونها  |
| ٤     | يعجبني المعلم الذي يتيح لي الفرصه لمناقشته   | شطب الفقرة بسبب تكرار المضمون  |
| ٥     | اتردد كثيرا فى الاجابة على اسئلة المعلمين  | شطب الفقرة بسبب تكرار المضمون  |
|       | ب - الجزء المتعلق بالانماط القيادية:-  |  |
| ١     | دائم التصيد لاطياء المعلمين واستغلها لمصلحتى الشخصية                               | حذف كلمة دائم واقترح الصيغة التالية "تصيد اخطاء المعلمين واستغلها لمصلحتى" |
| ٢     | فى جميع الحالات استأذن المعلم عند دخولى وخروجى من الصف                             | حذف عبارة ( فى جميع الحالات)   |
| ٣     | اتجنب الدخول باي مناقشه  | تصحیح كلمة باي الى باية  |

٥١٦٦١٤

| الرقم | الفقرة  | الملاحظات                         |
|-------|---|-----------------------------------|
|       | الفقرات التي تم حذفها:-                           |                                   |
| ١     | كثيراً ما استغل الطلاب لتصيد اخطاء المعلمين       | حذف العبارة بسبب تكرار<br>مضمونها |
|       | نادراً ما اتهم على المعلمين المقصرين بواجبهم      | حذف فقره بسبب تكرار<br>مضمونها    |
| ٣     | نادراً ما استخدم العبارات البذيئة في توبيخ الطلاب | حذف الفقرة لعدم مناسبتها          |

ملحق رقم (٣)

أسماء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين للعام الدراسي ١٩٩٨-١٩٩٩

| الرقم | أولاً : أسماء المدارس الثانوية في محافظة جنين | الموقع        |
|-------|---|---------------|
| ١     | الجديدة الثانوية للبنين                       | الجديدة       |
| ٢     | بنات الجديدة الثانوية                         | الجديدة       |
| ٣     | الجلمة الثانوية للبنين                        | الجلمة        |
| ٤     | بنات الزبائدة الثانوية                        | الزبائدة      |
| ٥     | مدرسة الزبائدة الثانوية للبنين                | الزبائدة      |
| ٦     | بنات سيلة الحارثية الثانوية                   | سيلة الحارثية |
| ٧     | سيلة الحارثية الثانوية للبنين                 | سيلة الحارثية |
| ٨     | العرقه الثانوية المختلطة                      | العرقه        |
| ٩     | اليامون الثانوية للبنات                       | اليامون       |
| ١٠    | اليامون الثانوية للبنين                       | اليامون       |
| ١١    | برطعة الثانوية للبنين                         | برطعة         |
| ١٢    | بنات برطعة الثانوية                           | برطعة         |
| ١٣    | برقين الثانوية للبنين                         | برقين         |
| ١٤    | بنات برقين الثانوية                           | برقين         |
| ١٥    | الشهيد فريد غنام الثانوية للبنين              | حبيح          |
| ١٦    | بنات حبيح الثانوية                            | حبيح          |
| ١٧    | جلقموس الثانوية للبنين                        | جلقموس        |
| ١٨    | الخنساء الثانوية للبنات                       | جنين          |
| ١٩    | الزهراء الثانوية للبنات                       | جنين          |
| ٢٠    | السلام الثانوية للبنين                        | جنين          |
| ٢١    | بنات جنين الثانوية                            | جنين          |
| ٢٢    | جنين الثانوية للبنين                          | جنين          |

| الرقم | أولاً : أسماء المدارس الثانوية في محافظة جنين | الموقع       |
|-------|---|--------------|
| ٢٣    | بنات دير أبو ضعيف الثانوية                    | دير أبو ضعيف |
| ٢٤    | دير أبو ضعيف الثانوية للبنين                  | دير أبو ضعيف |
| ٢٥    | رابا الثانوية للبنين                          | رابا         |
| ٢٦    | الشهيد نجيب الأحمد الثانوية للبنين            | رمانة        |
| ٢٧    | بنات سرييس الثانوية                           | سرييس        |
| ٢٨    | سرييس الثانوية للبنين                         | سرييس        |
| ٢٩    | بنات سيلة الظهر الثانوية                      | سيلة الظهر   |
| ٣٠    | سيلة الظهر الثانوية للبنين                    | سيلة الظهر   |
| ٣١    | صانور الثانوية للبنين                         | صانور        |
| ٣٢    | مدرسة بنات صانور الثانوية                     | صانور        |
| ٣٣    | بنات طمون الثانوية                            | طمون         |
| ٣٤    | مدرسة طمون الثانوية للبنين                    | طمون         |
| ٣٥    | بنات طوباس الثانوية                           | طوباس        |
| ٣٦    | طوباس الثانوية للبنين                         | طوباس        |
| ٣٧    | ذكور طورة الغربية الثانوية                    | طورة الغربية |
| ٣٨    | ذكور عانين الثانوية                           | عانين        |
| ٣٩    | عجة الثانوية للبنين                           | عجة          |
| ٤٠    | مدرسة بنات عجة الثانوية                       | عجة          |
| ٤١    | عراة الثانوية للبنين                          | عراة         |
| ٤٢    | عراة الثانوية للبنات                          | عراة         |
| ٤٣    | بنات عقابا الثانوية                           | عقابا        |
| ٤٤    | ذكور عقابا الثانوية                           | عقابا        |
| ٤٥    | بنات عتزا الثانوية                            | عتزا         |
| ٤٦    | عتزا الثانوية للبنين                          | عتزا         |

| الموقع   | أولاً : أسماء المدارس الثانوية في محافظة جنين | الرقم |
|----------|---|-------|
| فحمة     | بنات فحمة الأساسية                            | ٤٧    |
| فقوعه    | بنات فقوعة الثانوية                           | ٤٨    |
| فقوعه    | فقوعة الثانوية للبنين                         | ٤٩    |
| قباطية   | الشهيد عزت أبو الرب الثانوية للبنين           | ٥٠    |
| قباطية   | بنات قباطية الثانوية الغربية                  | ٥١    |
| قباطية   | بنات قباطية الثانوية                          | ٥٢    |
| كفر راعي | بنات كفر راعي الثانوية                        | ٥٣    |
| كفر دان  | كفر دان الثانوية للبنين                       | ٥٤    |
| ميتلون   | ميتلون الثانوية للبنين                        | ٥٥    |
| يعبد     | بنات يعبد الثانوية                            | ٥٦    |
| يعبد     | الشهيد عز الدين القسام الثانوية للبنين        | ٥٧    |

| الرقم | ثانيا : أسماء المدارس الثانوية في محافظة نابلس | الموقع  |
|-------|--|---------|
| ١     | الشهيد صايل الثانوية للبنين                    | نابلس   |
| ٢     | الصلاحية الثانوية للبنات                       | نابلس   |
| ٣     | عمر بن الخطاب الثانوية للبنين                  | نابلس   |
| ٤     | الملك طلال بن عبد الله الثانوية للذكور         | نابلس   |
| ٥     | ظافر المصري الثانوية للبنين                    | نابلس   |
| ٦     | العائشية الثانوية للبنات                       | نابلس   |
| ٧     | قديري طوقان الثانوية للبنين                    | نابلس   |
| ٨     | جمال عبد الناصر الثانوية للبنات                | نابلس   |
| ٩     | سمير سعد الدين الثانوية للبنات                 | نابلس   |
| ١٠    | الحاجة رشدة المصري الثانوية للبنات             | نابلس   |
| ١١    | كمال جنبلاط الثانوية للبنات                    | نابلس   |
| ١٢    | موسى بن نصير الثانوية للبنين                   | نابلس   |
| ١٣    | بنات قبلان الثانوية                            | قبلان   |
| ١٤    | بنات سبسطية الثانوية                           | سبسطية  |
| ١٥    | ذكور بيتا الثانوية                             | بيتا    |
| ١٦    | ذكور بورين الثانوية                            | بورين   |
| ١٧    | قربوت الثانوية المختلطة                        | قربوت   |
| ١٨    | ذكور عقربا الثانوية                            | عقربا   |
| ١٩    | بيت دجن الثانوية للبنين                        | بين دجن |
| ٢٠    | بنات الساوية الثانوية (أ)                      | الساوية |
| ٢١    | ذكور طلوزة الثانوية                            | طلوزة   |
| ٢٢    | بنات عقربا الثانوية                            | عقربا   |
| ٢٣    | ذكور مادما الثانوية المختلطة                   | مادما   |
| ٢٤    | بنات اللين الثانوية                            | اللين   |

| الرقم | ثانياً : أسماء المدارس الثانوية في محافظة نابلس | الموقع          |
|-------|---|-----------------|
| ٢٥    | بيت دن الثانوية للبنات                          | بيت دجن         |
| ٢٦    | روحيب الثانوية                                  | روحيب           |
| ٢٧    | قصره الثانوية المختلطة                          | قصره            |
| ٢٨    | عورتا الثانوية                                  | عورتا           |
| ٢٩    | تلفيت الثانوية المختلطة                         | تلفيت           |
| ٣٠    | بيت امرين الثانوية                              | بيت امرين       |
| ٣١    | ذكور سبسطية الثانوية                            | سبسطية          |
| ٣٢    | الاتحاد الثانوية للبنين                         | بيت إيبا        |
| ٣٣    | الساوية / اللبن الثانوية                        | الساوية / اللبن |
| ٣٤    | دوما الثانوية المختلطة                          | دوما            |
| ٣٥    | بنات سالم الثانوية                              | سالم            |
| ٣٦    | ذكور قبلان الثانوية                             | قبلان           |
| ٣٧    | بنات عورتا الثانوية                             | عورتا           |
| ٣٨    | برقة الثانوية للبنين                            | برقة            |
| ٣٩    | تل الثانوية للبنين                              | تل              |
| ٤٠    | بنات بيتا الثانوية                              | بيتا            |
| ٤١    | دير شرف الثانوية                                | دير شرف         |
| ٤٢    | سالم دير الحطب الثانوية                         | سالم دير الحطب  |
| ٤٣    | العقربانية الثانوية                             | العقربانية      |
| ٤٤    | بنات يتما الثانوية                              | يتما            |
| ٤٥    | بنات تل الثانوية                                | تل              |
| ٤٦    | بنات بيت فوريك الثانوية                         | بيت فوريك       |
| ٤٧    | بنات عصيرة الشمالية الثانوية                    | عصيرة الشمالية  |
| ٤٨    | بيت فوريك الثانوية للبنين                       | بيت فوريك       |

| الموقع         | ثانياً : أسماء المدارس الثانوية في محافظة نابلس | الرقم |
|----------------|---|-------|
| صرة            | صرة الثانوية المختلطة                           | ٤٩    |
| حوارة          | ذكور حوارة الثانوية                             | ٥٠    |
| عصيرة الشمالية | ذكور عصيرة الشمالية الثانوية المختلطة           | ٥١    |
| حوارة          | بنات حوارة الثانوية                             | ٥٢    |
| جماعين         | ذكور جماعين الثانوية                            | ٥٣    |
| جماعين         | مدرسة بنات جماعين الثانوية                      | ٥٤    |

| الرقم | ثالثا: قائمة أسماء المدارس الثانوية في محافظة سلفيت | الموقع         |
|-------|---|----------------|
| ١     | ذكور كفل حارس الثانوية                              | كفل حارس       |
| ٢     | ذكور دير استيا الثانوية                             | دير استيا      |
| ٣     | ذكور حارس الثانوية                                  | كفل حارس       |
| ٤     | ذكور مرده الثانوية                                  | مرده           |
| ٥     | ذكور زيتا جماعين الثانوية                           | زيتا جماعين    |
| ٦     | ذكور كفر الديك الثانوية                             | كفر الديك      |
| ٧     | ذكور دير بلوط الثانوية                              | دير بلوط       |
| ٨     | ذكور بروقين الثانوية                                | بروقين         |
| ٩     | ذكور سلفيت الثانوية                                 | سلفيت          |
| ١٠    | ذكور بديا الثانوية                                  | بديا           |
| ١١    | ذكور سرطة الثانوية                                  | سرطة           |
| ١٢    | ذكور قراوة بني حسان الثانوية                        | قراوة بني حسان |
| ١٣    | ذكور الزاوية الثانوية                               | الزاوية        |
| ١٤    | ذكور مسحة الثانوية                                  | مسحة           |
| ١٥    | بنات كفل حارس الثانوية                              | كفل حارس       |
| ١٦    | بنات كفر الديك الثانوية                             | كفر الديك      |
| ١٧    | بنات دير بلوط الثانوية                              | دير بلوط       |
| ١٨    | بنات بروقين الثانوية                                | بروقين         |
| ١٩    | بنات سلفيت الثانوية                                 | سلفيت          |
| ٢٠    | بنات بديا الثانوية                                  | بديا           |
| ٢١    | بنات قراوة بني حسان الثانوية                        | قراوة بني حسان |
| ٢٢    | بنات الزاوية الثانوية                               | الزاوية        |

| الرقم | رابعاً : قائمة بأسماء المدارس الثانوية في محافظة طولكرم | الموقع       |
|-------|---|--------------|
| ١     | بنات جمال عبد الناصر الثانوية                           | طولكرم       |
| ٢     | بنات العدوية الثانوية                                   | طولكرم       |
| ٣     | بنات شويكة الثانوية                                     | شويكة        |
| ٤     | بنات دير الغصون الثانوية                                | دير الغصون   |
| ٥     | بنات عتيل الثانوية                                      | عتيل         |
| ٦     | بنات صيدا الثانوية                                      | صيда         |
| ٧     | بنات زيتا الثانوية                                      | زيتا         |
| ٨     | بنات عرار الثانوية                                      | عرار         |
| ٩     | بنات قفين الثانوية                                      | قفين         |
| ١٠    | بنات باقة الشرقية                                       | باقة الشرقية |
| ١١    | بنات عنبتا الثانوية                                     | عنبتا        |
| ١٢    | بنات فرعون الثانوية                                     | فرعون        |
| ١٣    | ذكور إحسان سمارة الثانوية                               | طولكرم       |
| ١٤    | ذكور الفاضلية الثانوية                                  | طولكرم       |
| ١٥    | ذكور شويكة الثانوية                                     | شويكة        |
| ١٦    | ذكور عرار الثانوية                                      | عرار         |
| ١٧    | ذكور دير الغصون الثانوية                                | دير الغصون   |
| ١٨    | ذكور عتيل الثانوية                                      | عتيل         |
| ١٩    | ذكور قفين الثانوية                                      | قفين         |
| ٢٠    | ذكور عمر بن الخطاب الثانوية                             | باقة الشرقية |
| ٢١    | ذكور زيتا الثانوية                                      | زيتا         |
| ٢٢    | ذكور صيدا الثانوية                                      | صيда         |

| الموقع    | رابعاً : قائمة بأسماء المدارس الثانوية في محافظة طولكرم | الرقم |
|-----------|---|-------|
| بيت ليد   | ذكور بيت ليد الثانوية                                   | ٢٣    |
| رامين     | ذكور رامين الثانوية المختلطة                            | ٢٤    |
| عنبتا     | ذكور عبد الرحيم محمود الثانوية                          | ٢٥    |
| بلعا      | ذكور بلعا الثانوية                                      | ٢٦    |
| كفر اللبد | ذكور سامي حجازي الثانوية                                | ٢٧    |

| الرقم | خامساً : قائمة بأسماء المدارس الثانوية في محافظة قلقيلية | الموقع     |
|-------|--|------------|
| ١     | بنات الشيماء الثانوية                                    | قلقيلية    |
| ٢     | بنات أبو علي إيباد الثانوية                              | قلقيلية    |
| ٣     | بنات حيلة الثانوية                                       | حيلة       |
| ٤     | بنات عزون الثانوية                                       | عزون       |
| ٥     | بنات كفر ثلث الثانوية                                    | كفر ثلث    |
| ٦     | بنات جيوس الثانوية                                       | جيوس       |
| ٧     | ذكور السعدية الثانوية                                    | قلقيلية    |
| ٨     | ذكور عبد الرحيم عمر الثانوية                             | قلقيلية    |
| ٩     | ذكور حيلة الثانوية                                       | حيلة       |
| ١٠    | ذكور عزون الثانوية                                       | عزون       |
| ١١    | ذكور كفر ثلث الثانوية                                    | كفر ثلث    |
| ١٢    | ذكور سنيريا الثانوية                                     | سنيريا     |
| ١٣    | ذكور عزون بيت أمين الثانوية                              | عزون       |
| ١٤    | جينصافوط الثانوية المختلطة                               | جينصافوط   |
| ١٥    | حجة الثانوية المختلطة                                    | حجة        |
| ١٦    | باقة الحطب الثانوية المختلطة                             | باقة الحطب |
| ١٧    | أماتين الثانوية المختلطة                                 | أماتين     |
| ١٨    | حيت الثانوية المختلطة                                    | حيت        |
| ١٩    | كفر قدوم الثانوية المختلطة                               | كفر قدوم   |
| ٢٠    | كفر جمال الثانوية المختلطة                               | كفر جمال   |
| ٢١    | كفر زياد الثانوية المختلطة                               | كفر زياد   |

ملحق رقم (٤)  
بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

An-Najah  
National University



جامعة  
النجاة الوطنية

Faculty of Graduate Studies

كلية الدراسات العليا

التاريخ : ١٩٩٩/٢/٢٣م

معالي وزير التربية والتعليم المحترم،

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع : تسهيل مهمة الطالب شوكت سليمان الشريده سباعنه رقم التسجيل (٩٧٤٩٨٤٠)

الطالب شوكت سليمان الشريده سباعنه هو احد طلبة ماجستير الادارة التربوية يرجى من حضرتكم تسهيل مهمته في توزيع الاستبانة على مدراء المدارس الثانوية الحكومية في مدارس محافظات الشمال من فلسطين ، حيث ان عنوان رسالته هي :

(الثقة بالنفس وعلاقتها بالنمط القيادي لدى مدراء المدارس الثانوية  
الحكومية في محافظات شمال فلسطين )

شاكرين لكم حسن تعاونكم .

تفضلوا بقبول الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

أ.د. علي زيدان



نسخة : الملف

ملحق رقم (5)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Palestinian National Authority  
Ministry of Education



السلطة الوطنية الفلسطينية  
وزارة التربية والتعليم

الرقم : وت 1302 / 31/30/ ✓

التاريخ : 12 3 1999م

الموافق : 15 / 1 / 1419هـ

حضرة أ. د. علي زيدان المحترم

عميد كلية الدراسات العليا - جامعة النجاح الوطنية / نابلس

تحية طيبة وبعد ...

الموضوع : الدراسة الميدانية

الطالب : شوكت سليمان الشريده سابعه

الإشارة : كتابكم المؤرخ في 23/2/1999م

أوافق على قيام الطالب المذكور بإجراء دراسته " الثقة بالنفس وعلاقتها بالنمط القيادي لدى  
مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين "، وتوزيع الإستمارة المعدة لهذه الغاية  
على مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الشمالية، وذلك بعد التنسيق المسبق مع  
مديري التربية والتعليم المعنيين .

مع الاحترام .....

/ وزير التربية والتعليم

مدير عام التعليم العام

أ. وليد الزاينة



نسخة / كل من اسادة مديري التربية والتعليم / نابلس، جنين، طولكرم، قلقيلية، سلفيت المحترمين  
راجياً تسهيل مهمته.

نسخة / الملف.

ع. ل. ج.

alizeddan

مرف (0972-2-998-3200) Tel. فاكس (+972-2-998-3222) Fax. رام الله من ب. (576) P.O.Box. Ramallah

## Recommendations

In the light of the study objectives and findings, the researcher recommends the following:

1. Holding training courses for school principals, to increase their ability to practice positive leadership patterns (democratic and cooperative) given their importance in building up the principals self confidence.
2. The Ministry of Education should provide pre-service and in-service training courses for principals. This will lead to improving their ability to become more self-confident and adopt a proper leadership pattern in their leadership policies with their subordinates.
3. Transferring principals from their places of work so that they serve in both villages and cities. This should be done on a systematic basis. Such transfer is important because it allows interaction and enriches experience which in turn will lead to raising the level of self-confidence and getting rid of the negative impact of work place on the relationship between self confidence and the adopted leadership pattern.
4. Focusing on and increasing physical education classes in the various school stages. Several studies have proved the important role of physical education in building up the student's self-confidence who will be the man of the future and a society leader in a short time.
5. Creating the opportunity for researchers to conduct further studies to identify the relationship of self-confidence with other elements which are as important as the leadership patterns for school principals and teachers.

I. **Self confidence**

- A. Sensing the ability to face problems and take decisions.
- B. Self-acceptance and the feeling of others' acceptance and respect.
- C. Feeling secure and calm when meeting officials and dealing with them.
- D. Feeling secure with teaching staff and positive participation in school life.
- E. Acceptance of experiences and good relations.

II. **Leadership Patterns**

- A. Dictatorship pattern.
- B. Diplomatic pattern.
- C. Negative (passive pattern).
- D. Democratic pattern.
- E. Cooperative pattern (participatory)

To answer the research questions, the researcher calculated the arithmetic averages, standard deviations, percentages and correlative coefficient.

After analysis of results, the study has revealed the following:

1. Government secondary school principals' level of self-confidence, in Palestine, was high .
2. The most prevalent leadership pattern, among government secondary school principals, was the cooperative one. Its degree reached (4,08) followed respectively by democratic pattern (4,02), diplomatic pattern (2,80), passive pattern (2,33) and finally the dictatorship pattern (1,82).
3. There were differences between principals who had less than 15 years of experience and those who had more than 15 years of experience on the domains combined in favor of those having more than 15 years of experience. However, the cooperative, democratic, diplomatic and passive patterns were higher among principals who had 15 years of experience and more. The dictatorship pattern was high among principals who had less than 15 years of experience.

## **Abstract**

### **Relationship between Self-Confidence and Leadership Patterns Among Government Secondary School Principals in Palestine Northern Governorates**

**By**

**Shawkat Suleiman Sama'nah**

**Advisors :**

**Dr. Ghassan el-Hilew**

**Dr. Abdel-Nasser al-Qadoumi**

This study aimed at identifying the relationship between self-confidence and leadership patterns practiced by government secondary school principals in Palestine northern governorates : Nablus, Tulkarm, Qalqilya, Salfit and Jenin. The study particularly tried to answer the following question:

- \* What is the relationship between self-confidence and leadership pattern among public secondary school principals in the northern governorates of Palestine ?

Furthermore, the study aimed at finding out the impact of the study variables, namely, experience, academic qualification, place of work, and sex, on the principals' self-confidence and leadership pattern.

The subjects of the study comprised all the government secondary school principals in Palestine' northern governorates in 1998-1999. There were 181 male and female principals distributed among the governorates' directorates of education .

The researcher collected back 178 copies of the questionnaire and excluded six since they failed to meet the terms of questionnaire completion. The statistical analysis was conducted on 172 subjects.

To achieve the research objectives, the researcher designed and developed a 50-item instrument for the leadership pattern questionnaire as well as a 50-item self-confidence inventory. The statements were distributed among the following domains.