أبعاد السلوك الإداري لمديري المدارس بالنظام التعليمي الجزائري

د، عبد الله صحراوي

وحدة تنمية الموارد البشرية . سطيف 2 .

sabenms@yahoo.com

الملخص:

بينت الدراسات في مجال الإدارة المدرسية وجود أنماط من التسيير تختلف فاعليتها من بيئة لأخرى، وتتحدد وفقا لطبيعة السلوك القيادي لمدير المؤسسة الذي يخضع لعوامل ومحددات مختلفة، وتأتي هذه الدراسة للكشف عن أنماط التسيير السائدة بالمدرسة الجزائرية وإبراز مدى نجاعتها، ثم الكشف عن العوامل السلوكية الأكثر ارتباطا بنمط القيادة السائد بها، في ضوء التوجه الجديد للمنظومة التربوية المطبوع بمشروع المؤسسة وبيداغوجيا الكفاءات، و القائم على التخطيط و المبادرة والابتكار.

اختيرت لذلك عينة عشوائية من مدراء المدارس المتوسطة لتمثل مجتمعها في الإجابة على أداة الدراسة المتمثلة في مقياس لوصف أسلوب التسيير، و مقياس لوصف السلوك القيادي (L.B.D.Q) لصاحبه هالبن halpin. وبعد تحليل النتائج بالطرق الإحصائية المناسبة أسفر البحث عن وجود العديد من النقائص في تسيير المدرسة، و مكنت الدراسة من إبراز ما للموضوع من أهمية في بلوغ المدرسة أهدافها المرسومة، التي ينبغي لأجلها متابعة الموضوع بالدراسات و الأبحاث في جوانبه المختلفة.

كلمات مفتاحية: السلوك الإداري . السلوك القيادي . التسيير الإداري.

Summary:

The research on school administration asserts the presence of various models of administrative and educational management, which are delimited by the heads of institutions and form effective (different) from one institution to another.

The present work aims to discover the important parameters relating to the jurisdiction of the property in the light of the project teaching of the school and the skills-based approach.

Keywords: administrative behavior , leadership behavior , administrative management.

مقدمة:

من المعروف أن مخرجات النظام التعليمي تتضح على مستوى المتعلم ذاته كما و كيفا، و قد أكد الباحث طه الحاج الياس أن " نتاج الإدارة التربوية الحديثة الذي يؤثر على العملية إلى أبعد الحدود و يتأثر بها هو الإنسان المتعلم نفسه المزود بالمعارف، والمهارات والقيم و الاتجاهات " (الياس،1984)، لذلك فإن التفكير في مستلزماته أصبح عملا مطلوبا،ونقطة بدايته هي البحث في الكفاءة الإدارية لمدراء المدارس، وتشخيص طبيعة تسييرهم الإداري البيداغوجي (التربوي)، و اقتراح عوامل الرفع من كفاءة ذلك كله كالمقدرة القيادية وعملية اتخاذ القرار، و إدارة الوقت، و التنظيم،.....الخ.

لقد حسم الخلاف حول ما إذا كانت مهام مدير المدرسة إدارية بحتة أم فنية تربوية، لصالح التكامل بين النظرتين، باعتباره/أي المدير/قائدا عاما يجب أن "يأخذ على عاتقه كل ما يتعلق بالتخطيط الشامل لمدرسته (Lewellen,1995)، و يوفر مناخا تنظيميا و تربويا تتحقق فيه أسس الدافعية للعمل (Mitchell,1990) كما يتوجب عليه إقامة علاقات إرشادية بينه وبين طلبته، ذلك أن الأسلوب القيادي للمدير يجب أن يعمل على إدارة مدرسة ذات فعالية، وإنتاجية عالية، فهو المشرف العام لمدرسته، ولذلك فإنه من الطبيعي أن يتوجه التركيز نحو المهام الرئيسية للعملية التربوية (الإدارية منها والتقنية البيداغوجية) في دور المدير، وطبيعة الممارسات السلوكية التي

يواجه بها كلا من الأهداف التربوية، والمناهج الدراسية، والتنظيم المدرسي، وأسرة العاملين معه، واحتياجاتهم الوظيفية والاجتماعية والنفسية، وحاجات الطلبة الذين يشرف على تمدرسهم " (الجبر،1998).

إثر ذلك تبرز الكثير من العوامل ذات العلاقة بالسلوك الإداري (القيادي) كمداخل مهمة في دراسة وتحديد سبل الرفع من الكفاءة الإنتاجية للمدرسة، فالوقت على سبيل المثال وكيفية استثماره هو أحد تلك العوامل يلقي كل العبء على المدير في كيفية استخدامه لتوفير المناخ التربوي الفاعل لزيادة الكفاية الإنتاجية للمدرسة (Caroll & anderson, 1994)،كما أن "اتخاذ القرار وتنفيذه من العناصر الهامة في دور المدير،وأحد المكونات الأساسية في الإدارة التعليمية، لذا صنفت عملية اتخاذ القرار على رأس العمليات الإدارية، حيث يذكر جريج أن وظائف الإدارة التعليمية هي: صناعة القرار، التخطيط والتنظيم، والتقييم، وقد رتبها كامبل (Campell, 1985) بالشكل الذي يجعل صناعة القرار على رأس تلك العناصر: صناعة القرار، ثم إعداد البرنامج، ثم التحفيز ثم التنسيق، ثم التقييم...." (الهدهود،1996)، إلى غير ذلك من العوامل ذات العلاقة بالسلوك الإداري الناجح في إدارة المدرسة المعاصرة، مما يتعلق بالمهارات الفنية والإدراكية،ومهارات العلاقات الإنسانية التي تشكل مجتمعة مهارات القيادة في ضوء المفاهيم النظرية للفكر الإداري المعاصر، الذي أدى إلى تطور النظرة الحديثة لعمل مدير المدرسة، وساهم بالتالي في تعدد النظريات المفسرة لسلوكه ضمن إطار الفكر الإداري بداية من

النصف الأول للقرن العشرين والتي تعد فترة تبلور النظريات في مجال الفكر الإداري.

مشكلة الدراسة:

تمثل معرفة الأنماط القيادية ومحددات السلوك القيادي لمدراء المدارس في الجزائر، والوقوف على أكثرها ارتباطا بكفاءة التسيير الإداري و البيداغوجي، هدفا لا بد من بلوغه، إذ يعد إصلاح القيادة والإدارة التربوية في ظل التوجهات الجديدة المسندة إلى تحوير البيداغوجيا لتنصب على الكفاءات بدل الأهداف، وتبني مفاهيم مشروع المؤسسة والتخطيط الإستراتيجي في الإدارة المدرسية، أحد الركائز الأساسية في عمليات الإصلاح والتحديث التي تنشدها وزارة التربية، فالوظيفة الأساسية لمدير المدرسة كما يرسم ويراد لها هي تحسين القيادة التعليمية بحيث يعمل على تحسين نوعية الحياة وتجويدها لكل فرد في المدرسة، وحتى يستطيع تحقيق هذه الوظيفة بكفاءة عالية يتوجب عليه أن لا ينشغل بما يجعل دوره منحصرا في الأعمال الروتينية وإهمال الجوانب التربوية والفنية التي تشكل جزءا هاما في وظيفته.

إن تسيير المدرسة الحديثة لم يعد مقتصرا على الجانب الإداري وواجباته الروتينية " فمدير المدرسة مطالب بتحسين القيادة التعليمية لمدرسته، وتحسين نوعية الحياة لكل فرد في مدرسته، وذلك يتطلب مجموعة من المهارات والمؤهلات والمعايير التي يجب أن تتوفر فيمن يقترح أو يفترض فيه أن يكون مديرا"، (William H,1980)، فالجانب الفني (التربوي – البيداغوجي) في

تسيير المدرسة يمثل عنصرا بالغ الأهمية للعملية التعليمية / التعلمية، لما يشتمل عليه من سهر على تطبيق البرامج التعليمية، وعقد المجالس بكفاءة وتنظيم الأيام البيداغوجية والجلسات التنسيقية وقت الحاجة، وتوفير الوسائل التعليمية وتوظيفها بالشكل الذي يفيد في تسيير ظروف العمل للعاملين،وتقديم الدعم اللآزم للتنمية المهنية للمعلمين، وتحسين ظروف التمدرس للمتعلمين بما يصب في خدمة حاجاتهم، إلى جانب إيلاء البعد الإنساني الاهتمام اللائق بصورة تؤدي إلى تحقيق أفضل النتائج.

إن المدير الفعال ينبغي أن يتبع سلوكا قياديا مناسبا يتعامل به مع أعضاء فريقه " فالمدير الناجح ليس بالضرورة ديمقراطيا، ولا هو بالأوتوقراطي، وإنما هو ذلك المدير الذي يقدر بفعالية القوى التي تحدد نوع السلوك القيادي الأنسب في مواجهة موقف معين" (شنودة،1977)، وهو ما يؤكد عليه أسلوب الاحتمالات في الإدارة المدرسية كما تشير إلى ذلك نظرية الموقف (Approach Contingency)، وهي النظرية التي تؤكد على أنه:" لا توجد طريقة واحدة مثلى لإدارة المدرسة، ولكن هناك أمزجة وأساليب مختلفة من مدير لآخر تعتمد على الموقف والظروف المحيطة" (أحمد، 1994).

في ضوء ما سبق وبالنظر لأسلوب تعيين القيادات الإدارية في النظام المدرسي الجزائري، وفي غياب منظومة مستقلة ومتكاملة لتكوين تلك القيادات،حيث لا يزال الأمر مقتصرا على انتقاء وتعيين المدرسين الأوائل بعد قضائهم لفترة تدريس مطلوبة، وإسنادهم المناصب القيادية في المدارس

والمؤسسات التعليمية، دون اعتبار للمؤهلات القيادية المناسبة، إلا ما كان من إخضاعهم لتكوين قصير المدى وعلى فترات متباعدة أثناء مباشرتهم لمهامهم، بالرغم من كون الدراسات والأبحاث تفيد بأن المدير الفعال هو:" الذي يعطي اهتماما كبيرا للقيادة التي يتركز انتباهها على تخطيط العمل وتنظيمه بناء على خلفية امتلاكه للمؤهلات القيادية، وبعد النظر الذي يمنحه التركيز والاهتمام بالأفراد والعاملين و المتمدرسين، فيعمل على تنمية العلاقات الإنسانية معهم، وإشباع حاجاتهم، والعمل على كسب ودهم ورضاهم قدر الإمكان، ويمتلك في نفس الوقت الحساسية الكافية لكل العوامل التي تؤثر عليه وتؤثر في الموقف، ومن ثمة يستطيع أن يحدد المشكلات التي تواجهه ببصيرة، منتهيا إلى تحديد نوع القيادة الذي يناسب المشكلة المطروحة، فهو يعمل كمهندس في تنظيمه للجانب الإنساني في المجتمع المدرسي، في الوقت الذي يعمل على تحقيق أهداف المدرسة " (أحمد، 2000)، وذلك كله يتطلب قدرا عاليا من التدريب والتكوين والتأهيل لمدراء المدارس وقياداتها.

حينها تصبح دراسة السلوك القيادي لمدراء المدارس ذات أهمية بالغة للكشف عن محددات سلوكهم الإداري وأنماطه بحكم ممارستهم للعملية التعليمية والتربوية والإدارية، وذلك يفيد في التعرف على أكثر الأنماط القيادية شيوعا بينهم، وأكثرها فاعلية، كما يؤدي إلى الكشف عن أهم المحددات التي يرتكز إليها سلوكهم القيادي والإداري، ومن ثمة الوصول إلى

اقتراح تصور عام لمعالجة النقائص وحصر السلبيات، ثم تفعيل الجوانب الإيجابية وتدعيمها، ووضع تصورات لتكوين القيادات الإدارية للمدارس والمؤسسات التعليمية بالشكل الفاعل والمطلوب، وإثر ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الوصول إلى إجابات مقبولة حول تساؤلاتها الرئيسية التالية:

- هل يؤدي إتباع نمط التسيير الديمقراطي للمدارس إلى الرفع من كفايتها الإنتاجية ؟.

- ما مدى ممارسة مدراء المدارس بالجزائر لأبعاد السلوك القيادي أثناء مباشرتهم لمهامهم القيادية ؟.

حدود البحث:

تقتصر هذه الدراسة حول السلوك الإداري بالمدارس بالجزائر في ولاية سطيف ممثلة في عموم مدارسها المتوسطة، وضمن هذا المجتمع تكتفي الدراسة بتناول أثر العامل البشري المسير في تحديد كفاية وفاعلية المدرسة، كما تعبر عنها نتائج المتمدرسين خلال السنوات الخمسة 2010 . 2015، وقد تم إرجاع مظاهر كفاية العامل البشري في الإدارة إلى كفاءة القيادة من خلال إبراز أهم أبعاد السلوك القيادي.

مصطلحات الدراسة:

1- **المدارس المتوسطة**: وتمثل مدارس المستوى الثاني في النظام التعليمي، وهي وحدة تنظيمية في البنية الهيكلية للتعليم ما قبل الجامعي، في الجزائر

والذي يتكون من التعليم التحضيري . التعليم الابتدائي-المتوسط . التعليم الثانوي.

أدرجت ضمن وحدة تعليمية واحدة مع المدرسة الابتدائية في نظام واحد بموجب الأمر 35/76 المؤرخ في 1976/04/16 تسمى المدرسة الأساسية المندمجة ذات التسع سنوات (بن سالم،1994 . وأعيد العمل بنظامها المستقل في الإصلاح التربوي الأخير بداية من السنة الدراسية 2004/2003 ليلتحق بها التلاميذ الذين اجتازوا المرحلة الابتدائية ذات 6 سنوات (حاليا 5 سنوات)، وتستمر الدراسة بها لمدة 4 سنوات (بعد أن كانت 3 سنوات في نظام المدرسة الأساسية) يلتحق بعدها التلاميذ الذين يجتازون امتحان نهاية المرحلة بنجاح إلى التعليم الثانوي.

ويسيرها مدير يعين من طرف وزير التربية بعد الخضوع لإجراءات التسجيل ضمن قائمة التأهيل، والاستفادة من التكوين، والنجاح في الامتحان المتوج له. ويساعد المدير في تسيير المدرسة مجلس التربية والتسيير كما " تشكل المدرسة مجموعة تربوية يعيش الطفل ويتطور بين أفرادها، وتوفر له الظروف لإكمال تربيته التي يتلقاها من العائلة وتيسر له الحياة الاجتماعية، وتبث فيه حب الوطن وحب العمل، وتخلق فيه الروح الاجتماعية واحترام الغير" (بن سالم،1994)..

2- **القيادة التربوية:** يعرفها درويش بأنها " القدرة التي يؤثر بها المدير في مرؤوسيه ليوجههم بطريقة يتسنى بها كسب طاعتهم واحترامهم، وولائهم وخلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدفه بذاته "(درويش، 1972).

" فالقيادة التربوية تمثل مصدر التأثير في جميع العاملين بالمدرسة بهدف توجيه سلوكهم وتنظيم جهودهم وتحسين مستوى أدائهم، من اجل الارتقاء بالعملية التربوية كما وكيفا والعمل على تحقيق أهدافها (ستراك،2000) .

ومن هنا فإن التعريف الإجرائي لمفهوم القيادة كما يتماشى والدراسة الحالية يقوم على اعتبار أنها:" تمثل الأساليب الغالبة من الممارسات والأنشطة والسلوكيات التي يمارسها مديرو المدارس المتوسطة، أثناء تعاملهم مع العاملين من أساتذة وعمال، سواء تركزت حول العمل أو حول العلاقات الإنسانية بهدف الوصول إلى تحقيق أهداف المدرسة التي يسعى الجميع نحوها، واكتساب الشعور بالاحترام والاعتراف من طرف المجتمع والبيئة المحيطة بحقل العملية التعلمية، بمكوناتها الأساسية وعناصرها الفاعلة في ظل ما ترسمه التشريعات والقوانين من دور لمدير المدرسة"

3- **السلوك القيادي:** السلوك القيادي يمثل مجموعة الأبعاد التي يمكن وصف سلوك القائد من خلالها فضلا عن البحث في طبيعة العلاقة بين تلك الأبعاد، ومحكات الفعالية التنظيمية المتنوعة كالإنتاجية والرضا عن العمل وتماسك الجماعة " (شوقي،2004).

وهي الأبعاد التي شكلت أبرز مقاييس وصف السلوك القيادي المعروفة والمنسوب للباحث Halpin (L.B.D.Q) Leader Behavior Descriptive Questionnaire وهو المقياس الذي عدل فيما بعد ليشمل بعدين أساسين هما:

- المبادأة: الحث والتركيز على العمل. - الاعتبارية: الاهتمام بالعلاقات الإنسانية.

و وفق هذا الاتجاه تأخذ الدراسة الحالية السلوك القيادي بكونه:" سلوك المدير ونشاطه مع العاملين الذي يعبر عن اتجاهه نحوهم ونحو العمل، من خلال ما يمارسه وما يصدر عنه أثناء أدائه لدوره القيادي في المدرسة".

4- **السلوك الإداري:** عطفا على التعريف الإجرائي لمفهوم السلوك القيادي الذي تأخذ به الدراسة وحيث أن السلوك القيادي يعبر بالضرورة في جانب منه عن النشاطات الإدارية والطريقة التي يمارسها بها مدير المدرسة فإن أقرب تعريف إجرائي لمفهوم السلوك الإداري يكمن في كونه " طريقة المدير في قيامه بالإجراءات الإدارية والنشاطات المتصلة بها، والتي ترسمها له التشريعات واللوائح والقوانين، والمشكلة في مجملها لدوره في إدارة المدرسة، فيسعى من خلالها إلى تنظيم وتسهيل ومتابعة أعمال الأساتذة والعمال، وصولا إلى الحفاظ على التنظيم المدرسي وتحقيق أهدافه بفعالية أكبر وإنتاجية أعلى"

الدراسات السابقة للموضوع:

أولا: دراسات حول الأبعاد السيكولوجية للقيادة.

1- في مجال القيادة والإبداع قدم عوض (2002) دراسة هدفت إلى استجلاء طبيعة العلاقة بين القيادة والإبداع،وفيما إذا كان ينبغي للقائد أن يكون شخصا مبدعا يجب إخضاع اختياره لمتطلبات معينة، بحيث يكون بمقدوره خلق النجاح، ومن ثمة البحث في إمكانية اختلاف القدرات الإبداعية باختلاف درجة

(النجاح) المحققة في أي مجال من مجالات القيادة (عوض،2002،15)، وهي الدراسة التي خلصت إلى عدم وجود اختلاف في أنماط القيادة تبعا لاختلاف المجال والنوع،وأثبتت نتائجها ارتباط القيادة ببعد القبول، فالنجاح في إدارة شؤون الأفراد والمؤسسات مرهون بتقبل القائد من طرف الجماعة التي يديرها، فيحظى باحترامها، بشرط امتلاكه للسمات والقدرات الإبداعية التي تقبل بها الجماعة، والعمل على تحقيق مطالبها والاهتمام بشؤونها ليعبر عن حاجاتها، وهو ما يستلزم توافر سمات، وقدرات أخرى كالقدرة على إقامة العلاقة الإنسانية إلى جانب القدرة على القيادة.

2- أما في مجال القرب والبعد من الجماعة فقد قام الباحث عوض بدراسة في موضوع القيادة والتطرف (عوض،2002)، حاولت أن تسلط الضوء على طبيعة العلاقة بين أبعاد السلوك القيادي وأبعاد التطرف، مستهدفة التعرف على بعض جوانب شخصية كل من المنبوذ والمقبول في مجال القيادة، في ضوء الاعتقاد السائد بأن حدا أدنى من السمات ينبغي أن يتوفر

لدى القادة، وأنه من غير الممكن إنكار دور السمات الشخصية في القيادة مع الأخذ بعين الاعتبار عدم وجود نمط واحد من السمات، فالنمط يجب أن يكون متصلا بالخصائص الحالية وبنشاط وأهداف الجماعة، وكان من نتائج الدراسة التوجه العام لبعد القبول كشرط للقيادة، فالقائد لا يمارس سلطته إلا من واقع تقبله في المجتمع.

كما بينت الدراسة وجود علاقة إيجابية وجوهرية بين بعدي القيادة والقبول، وبين متغير الذكاء، ووجود علاقة دالة بين النبذ والاجتماعية، فكلما زادت درجة النبذ قلت درجة الاجتماعية. و توصلت إلى اعتبار أن الشخص المنبوذ لا يحقق نجاحا " طالما أن لديه عدم رضا عن الذات، وعن الآخرين، ويميل إلى الابتعاد عنهم بطريقة سلبية، فيها شعورا بعدم تقبل الظروف البيئية المحيطة بالحياة اليومية " (عطية، سامي،1974).

2- يعتبر القائد نموذجا يبرهن للأتباع بطريقة مباشرة وغير مباشرة كيف ينبغي أن يكون السلوك في المنظمة والعمل، بمعنى رسم قيم جديدة أو إزالة أخرى قائمة باعتبار القيم موجهات للسلوك. ضمن هذا الإطار عملت الدراسة على كشف النقاب عن العلاقة بين السمات الشخصية الانفعالية والقيم وارتباط القيم ببعدي القيادة والنبذ واختلاف النسق القيمي بين القائد والمنبوذ.

حول الموضوع ذاته تظهر دراسات إيفانوفتيش وآخرون (Ivanevich, & all.77) أن القائد في المنظمة وفي المدرسة على وجه الخصوص يلعب الدور الأهم في

نجاعتها وفعاليتها، ولذلك تحتل سمات الشخصية مكانة بارزة ضمن الدراسات التي تناولت القيادة التربوية وعلاقتها بنجاعة وفعالية المدرسة، و يؤكد الكثير من الباحثين على علاقة نمط القيادة بالمناخ التنظيمي للمدرسة، ومن ثمة بفعاليتها (بروكوفر وليزوت 1997، شوماخر وفرائزر1981،كوبر1983،هالبن وكروفت 1963، ليكرت 1970)، وهي جميعها دراسات بينت نتائجها ارتباط نمط القيادة في المدارس بخصائص وسمات شخصية القائد – المدير

إن الدراسات المدرجة في هذا المجال تتيح للدراسة الحالية تبني فكرة أن اختلاف المدارس فيما بينها في النتائج المحققة رغم تشابه ظروفها وتقارب إمكانياتها، يعود في جانب أساسي منه إلى اختلاف طرق التسيير وأنماط القيادة بها تبعا لاختلاف شخصيات مدرائها، ومن ثمة اختلاف مناخاتها التنظيمية، التي تؤثر بطريقة ما في أداء فريق العمل " فالقيادة التربوية للمدارس تمثل طرفا مهما في تباين و اختلاف مستويات النجاعة " (Brookover .& Lizott, 1979)

ثانيا: دراسات علاقة السلوك التنظيمي (المناخ التنظيمي) بالقيادة و بفعالية المدرسة:

أجريت بكندا والولايات المتحدة الأمريكية فيما بين سنوات 1980-1990 مجموعة من الدراسات، حول الفاعلية المدرسية متخذة في ذلك مؤشر النتائج المدرسية المحققة من طرف المتمدرسين كمعيار للحكم، وهادفة إلى

التعرف على المتغيرات الأكثر ارتباطا بفعالية المدرسة. وانطلقت تلك الدراسات من افتراض أن العوامل الداخلية للتنظيم هي ما يتحكم في النتائج النهائية (المردود النهائي) وحددت من بين تلك المتغيرات: مناخ العمل و نمط القيادة.

ويذكر كوريقو (Corriveau,1987) أنه وبالنسبة للمدرسة فإن المتغيرات الداخلية الأكثر تأثيرا هي: طرق التسيير – مناخ العمل – نمط القيادة، فهي العوامل الأبرز في التأثير على الفعالية كما تشير إليها نتائج التلاميذ (فبالرغم ما للمدارس من تشابه في كثير من العوامل والظروف إلا أن لكل منها بيئتها الداخلية الخاصة) (Gordon,1983)، وهي التي تخلق مناخا خاصا للعمل، والذي يحدد بدوره درجة التوجه نحو تحقيق الأهداف وحل المشكلات.

ففي المجال المدرسي حاولت بعض الدراسات إبراز علاقة مناخ العمل بالفعالية والنجاعة و بين الباحثون أن المدارس على اختلاف حجمها وتباين المستوى الاقتصادي للمتمدرسين تختلف حتما في مناخاتها التنظيمية وفي ثقافاتها الخاصة، فتتباين بذلك مستويات نجاعتها، الأمر الذي أكدته دراسات كل من هالبن وكروفت (Halpin, et crofts,1963)، وأوونس (Ouvens,63) وسنكلير (Sinclair,70) وكاليس (Kalis,1980) وهو الشيء ذاته التي توصلت إليه دراسات وأبحاث كل من قلاسير (Glasser,1969) ومادوس وآخرون (Madus & all,1980) وموس (Moos,1979) والتي أجمعت على كون اختلاف المدارس في العوامل المذكورة سابقا يؤثر على النتائج المدرسية للتلاميذ.

وفق هذا المنحى قامت جامعة مونتريال بكندا بداية التسعينات بمجموعة من الدراسات تحت إشراف الباحث Brunet اهتمت بإبراز علاقة المناخ التنظيمي والنمط القيادي بفعالية المدرسة، وأجريت إحداها على عينة من المدارس الابتدائية والثانوية تم تصنيفها إلى فئتين بحسب فعاليتها من خلال نتائج المتمدرسين بها.أسفرت نتائجها عن النقاط التالية:

يلعب نمط التسيير الدور الرئيسي في فعالية وإنتاجية (فئة المدارس الناجحة) أكثر مما يلعبه المناخ التنظيمي، ليتبين أن لإدارات المدارس التي صنفت بكونها فعالة ولمديريها حرصا بالغا على استعمال سلطاتهم في حدود ما يتيح الأمر، لاعتقادهم بأن ذلك ينبغي أن يتوقف عند حد ما، فيميلون لاستخدام السلطة ضمن علاقات إنسانية تبعد البيروقراطية، فحسب منتزبرج (Mintzeberg,1986) فإن " المدرسة تمثل بيروقراطية مهنية، يميل فيها المعلمون ليكونوا موظفين مهنيين ".فالإدارة القادرة على استعمال سلطتها بمهارة بإمكانها قيادة المدرسة نحو الفعالية المطلوبة،....

و فيما يتصل بإدارة وتسيير الموظفين فإن المدير الكفء هو ذاك الذي لا ينبع سلوكه القيادي – الإداري – من مركزه و إنما يستمده من خصائص شخصيته، ليستمد مكانته من قوته، وقدراته القيادية، بدل أن يستمدها من مركزه السلطوي.

كما أسفرت الدراسة عن تأييد للمعايير الأساسية لنموذج الفعالية الذي وضعه ليكرت (Likert,1974)، والقائم على أساس أن توقع الفائدة من العمل

لدى شخص ما يؤثر على تحفيزه، وفي ذلك تتكامل أهداف المنظمة. أما بالنسبة للفئة الثانية من المدارس فقد دلت النتائج على ارتباط المناخ التنظيمي لها بفعاليتها أكثر من ارتباطه بنمط التسيير.

- وفي مجال دراسة تأثيرات البيئة بمكوناتها المتعددة على السلوك القيادي وتأثير ذلك في التفاعل التنظيمي يقدم الباحث محمد ناجي (آل ناجي، 1996:79) دراسة منطلقا من المسلمة القائلة بوجود علاقة قوية بين البيئة التي يتواجد بها القائد بخصائصها الثقافية والحضارية، وقيمها الاجتماعية والدينية وبين سلوكه القيادي وطريقة تأثيره في التفاعل التنظيمي بالمؤسسة، كما أن تفاعل أعضاء الفريق فيما بينهم ودرجة تماسك المجموعة في مواجهة المواقف، ودرجة تقبلهم لممارسات القائد وفق نمط معين، ومعاييرهم في اختيار القائد، يتوقف على الخصائص الثقافية والحضارية التي تشكل شخصياتهم، واستخدمت الدراسة أداتين هما:

. مقياس نظرية (X-Y) لباحث ماك جريجور (Mc Gregor,1960).

. استبيان أسلوب القيادة للباحث هالبن (Halpin,1966).

وقد دلت النتائج على أن الجماعة تتحول من الميل للأسلوب الديمقراطي إلى الميل للأسلوب الأوتوقراطي إذا مر أعضاؤها بخبرة التعامل مع الأسلوب الثاني، كما تزداد المسافة بين القائد ومرؤوسيه إذا أستخدم الأسلوب الأوتوقراطي.

كما بينت وجود ارتباط موجب بين استخدام القائد للأسلوب الديمقراطي، وإنجاز الجماعة لمهامها. وأوضحت أن مكانة القائد تقل لدى الجماعة إذا مارس الأوتوقراطية. كما أظهرت النتائج أن أهم معايير الجماعة في تحديد قائدها هي: قوة الشخصية، السن، الثقة بالنفس، العلاقة مع أفراد الجماعة، إجادة تحقيق الأهداف.

ثالثا: دراسات السلوك الإداري في الإدارة المدرسية

يرتبط دور مدير المدرسة المعاصرة ونجاحه في الوصول بها إلى تحقيق أهدافها بمدى استخدامه لبعض نظريات السلوك والدافعية في الإدارة المدرسية،وتعتبر الدراسات في هذا المجال ناقصة إلى الحد الذي يجعل من الصعب الحكم بدقة على الجوانب السلوكية الأكثر ارتباطا بكفاءة القيادة التربوية، وتعتبر نظرية (X-Y) لماك جريجور ذات شأن مهم في وضع الفروض عن السلوك الإنساني الذي يؤثر على القرارات والأعمال في المدرسة الحديثة.

1- كانت نظرية (X-Y) أساسا لدراسات مهمة في الموضوع منها دراسة سيملك وآخرون (Semlak & all ,1986)، التي أبرزت الأنماط القيادية وصنفت الأساليب الإدارية التي يتبعها رؤساء الأقسام في جامعة ولاية الينوي بـ و م أ، واستخدمت الدراسة استبيان تبين عباراته أحد أبعاد القيادة Z-Y-X (وحدة الأوامر – الرضا الوظيفي – المشاركة في القرار) وبينت الدراسة أن إدراك الموضوعات لأساليب الإدارة منبثقة من ثقافة إدراك أهمية المشاركة في صنع

القرار (Théorie z)، أما الترقية والتحكم الجيد في الإنتاج فهما موضوعان مشتقان من نظرية x.

2- اعتمادا على نظرية McGregor حاول سسترنك (Sustrunk,86) تفسير عملية إعادة تجديد الذات بمحاولته فهم أتصاف بعض المدراء بالنشاط الدائم، في حين يتصف البعض الآخر بالسخط والإحباط الدائمين، وتبين أن نظرية (X) تفسر ما لدى بعض الأفراد من شعور بنقص الرضا عن عملهم،في حين نجد في نظرية (Y) تفسيرا لما يجده البعض الآخر من شعور بالرضا، والملاحظ أن ماسلو Maslow في نظرية ترتيب الحاجات يعزو بعض الأنشطة التي يقوم بها الفرد إلى مميزات خارجية ربما تدفع بعض الأفراد إلى محاولة تجديد ذواتهم، وتدفع آخرين إلى تجنب ذلك.

3- وعلى نفس الخلفية النظرية قدم جلمان (Gillman,93)، دراسة هدفت إلى بيان علاقة الجنس بأسلوب المدير ونمطه القيادي، وأثر ذلك على الرضا الوظيفي للمعلمين،الذي يؤثر هو الآخر على إنتاجية المدرسة، وتم ذلك بمدارس شيكاغو ب و م ا، وكان من نتائج الدراسة وجود اختلافات بين الجنس وأسلوب المديرين، وان الإناث أقرب إلى نظرية (Y) وقد أظهر المعلمون درجة من عدم الرضا تفسرها نظرية (X) وكان الرضا أعلى عند الإناث التابعات للنظرية (Y).

4- وفي إطار نظرية الموقف كأساس للتحليل قدم روان (Rawon,93) دراسة تناول من خلالها تأثير أنماط الإدارة على إنتاجية المعلمين، و تبين من خلالها أن تنمية أنماط الإدارة له علاقة بتحسين التدريس الروتيني.

5- وعلى ضوء هذه الدراسات قدم الباحث أحمد إبراهيم أحمد دراسة حول نظرية McGregor حاول من خلالها الإجابة عن تساؤل بخصوص فاعلية نظرية ماك جريجور في الإدارة المدرسية، ووضع التصور لزيادة فاعلية الإدارة المدرسية في ضوئها، وقد توصلت الدراسة إلى أن تشخيص الموقف داخل المدرسة وطبيعة المرؤوسين هو الذي يحدد الأسلوب الإداري الفعال للمدير، كما أن ظهور المدخل الموقفي Contingency Approach جاء ليوفق بين نظرية x ونظرية y، أو بين الإدارة التقليدية والإدارة الإنسانية أو السلوكية، الأمر الذي وجه الدراسة الحالية في إطار تصور لزيادة فاعلية المدرسة بالتأكيد على ضرورة أن يؤمن المدير (الفعال) بأنه لا توجد طريقة واحدة أفضل من الأخرى في إدارة وتنظيم الأفراد والمدرسة، ولابد من اعتماد الموقف Situation إلى جانب نقاط أخرى مهمة في هذا الاتجاه.

رابعا: دراسات حول السلوك القيادي لمدير المدرسة

بناء على مفاهيم النظرية السلوكية Behavior Approach أهتم الباحثون بدراسة سلوك المدراء ووصفه فحدد Halpin سنة 1966م بعدين لوصف السلوك القيادي هما المبادأة والاعتبارية، ومن بعده Black et Mouton سنة

1966م،الذي وصف سلوك القادة عبر بعدين هما الاهتمام بالإنتاجية والاهتمام بالأفراد "(الطوالبة،1976).

1- حاول الباحث هاوس باستعمال استبيان وصف السلوك القيادي (L.B.D.Q) لهالبن في دراسة له سنة 1971م الكشف عن الارتباط القائم بين السلوك القيادي ودافعية أعضاء فريق العمل، ليضع في النهاية في إطار نظرية الموقف ما عرف بعد ذلك بنظرية المسار والهدف Path-Goal theory والتي طورها سنة 1974 بالاشتراك مع الباحث تيرالس، تعني أن القائد (المدير) يمكنه أن يتصرف حسب متطلبات الموقف.

2- كما قدم Fast, R.G سنة 1964م دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة نمطي القيادة في بعدي الاعتبارية Consideration والبنائية Structure بالرضا عن العمل باستخدام مقياس Halpin (L.B.D.Q)،أسفرت عن كون التناقض بين السلوك المتوقع والملاحظ يؤدي إلى انخفاض درجة الرضا عن العمل (محمود،1993).

3- و قام ويجنز (Wiggins,69) بدراسة العلاقة بين خصائص السلوك القيادي بمدراء المدارس ومناخها التنظيمي، على عينة من المدارس بلغت 35 تظم 715 معلما باستخدام مقياس لوصف المناخ التنظيمي، وآخر لتحديد العلاقات المتبادلة وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة دالة بين خصائص سلوك المدير والمناخ التنظيمي السائد بالمدرسة.

4- وحول علاقة السلوك القيادي للمدير بالسلوك التنظيمي للمدرسة (أسلوب التنظيم) قدم فيزر دراسة سنة 1972م، بهدف الكشف عن أنماط القيادة الموجودة بالمدارس وأساليبها التنظيمية، وأجريت الدراسة على 23 مدرسة يوجد بها 412 معلما باستخدام استبيان لوصف السلوك القيادي تضمن بعض أبعاد القيادة منها التسامح و التقدير والتكامل، وقد أظهرت الدراسة دلالة الأبعاد التي حددتها الأداة للقيادة في المدارس التي تعتمد المشاركة في التسيير، واتخاذ القرارات في حين لم تكن تلك الأبعاد دالة في المدارس ذات الإدارات المتسلطة أو البيروقراطية.

5- وفي إطار الكشف عن العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة ودرجة تقبله كقائد من طرف جماعته قام كل من Kunz وهوى Hoy سنة 1967م بدراسة طبقا فيها مقياس وصف السلوك القيادي لهالبن (L.B.D.Q) على فئة من مديري المدارس والمعلمين العاملين معهم، وتبين أن نمط السلوك المبني على الاعتبارية (التوجه الإنساني) يرتبط بالرضا عن العمل، وعن القائد بينما يرتبط النمط البنائي (التنظيمي) بإنتاجية المدرسة، وإنجاز العمل (أحمد،2000) .

6- وبالنسبة للبيئة العربية تمت العديد من الدراسات ذات التوجه نفسه، حيث قام الباحث شنودة بدراسة أنماط السلوك القيادي لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين باستخدام مقياس هالبن لوصف السلوك القيادي

Halpin (L.B.D.Q) على عينة تضم 300 مديرا و865 معلما، وكان من نتائج الدراسة وجود اختلافات في تصور السلوك القيادي للمديرين بين المعلمين باختلاف درجة اقترابهم من الموقف كذلك توجد اختلافات في تصورات المديرين للسلوك القيادي باختلاف طرق إدارتهم وتسييرهم لشؤون الأفراد" (شنودة،1977) .

حول الدراسات السابقة:

اهتمت الكثير من الدراسات بموضوع العلاقات الإنسانية في الإدارة عموما وفي الإدارة المدرسية على وجه التحديد، ويظهر من الدراسات أن لذلك أثرا هاما في تحديد فعالية المدرسة، من حيث كونها تتعلق بالأفراد الذين يعملون في المدرسة،ليتأكد بذلك أهمية وجود التدريب اللازم لمدراء المدارس على ممارسة تلك المهارات، مما يستوجب فهما أعمق وأشمل لموضوعها عبر إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث.

كما تبين أن الثقافة المحلية والعادات والتقاليد وخصائص البيئة المحيطة كلها أدوات تتدخل في تشكيل ملامح العلاقات الإنسانية بين الأفراد في المدرسة بحسب المجتمع الذي تنتمي إليه، وهو ما يسهم في تحديد ملامح العمل الإداري والسلوك القيادي للمدير، ومن ثمة مستوى النتائج التي يحققها هو وفريق العمل ومن ثمة المدرسة كتنظيم اجتماعي.

فرضيات الدراسة

استهدفت الدراسة الوصول إلى إجابات للتساؤلات المطروحة آنفا من خلال التحقق من صدق الفرضيات الرئيسية وفرضياتها الجزئية التالية:

1-الفرضية الأولى: "يؤدي إتباع الأسلوب الديمقراطي في تسيير المدرسة المتوسطة إلى زيادة كفايتها الإنتاجية ".

و فرضياتها الجزئية هي:

أ . " توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة في استجاباتهم على بنود مقياس تقدير أسلوب التسيير(ديمقراطي – أوتوقراطي) تعود لاختلاف حجم الجماعة".

ب . " توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة في استجاباتهم حول بنود مقياس تقدير أسلوب التسيير (ديمقراطي – أوتوقراطي) تعود لإخلاف مستوى النجاح المحقق بالمؤسسات ".

2- الفرضية الثانية: " يميل مديرو المدارس المتوسطة أثناء ممارستهم لدورهم القيادي إلى التركيز على بعد المبادأة أكثر من تركيزهم على بعد الاعتبارية "

وفرضياتها الجزئية على النحو التالي:

أ- " توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في استجاباتهم على بنود مقياس تقدير السلوك القيادي تعود لاختلاف الوظيفة، أستاذ- مدير ".

ب- " توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في استجاباتهم على بنود بعد المبادأة تعود لاختلاف الوظيفة، مدير- أستاذ ".

ج- " توجد فروق جوهرية بين درجات أفراد المجموعتين في استجاباتهم على بنود بعد الاعتبارية تعود لاختلاف الوظيفة، مدير- أستاذ ".

الخلفية الفكرية للموضوع

يشير مفهوم القيادة التربوية إلى كونها " علاقة بين شخص يوجه ويرشد، وأشخاص يقبلون هذا التوجيه الذي يستهدف تحقيق أغراض معينة" (عودة،1963)،لتمثل بذلك أهمية بالغة في نجاح العملية التعليمية، وليرتبط مفهومها ارتباطا وثيقا بمفهوم الدور والمسؤولية، ويرتبط أيضا بنمط شخصية معينة يتوقف عليها مدى قيام الفرد بدور القيادة، " وإلى جانب نمط الشخصية هناك مهارات إدارية لازمة لرجل الإدارة التعليمية للنجاح في عمله ويرتبط بكل ذلك أيضا طريقة اختيار القادة التربويين وتدريبهم"، وقد استفادت الإدارة المدرسية من نظريات أبعاد السلوك القيادي في رسم وتحديد الكفاءات اللازمة لتسيير المدرسة، ونظرا لأهمية تلك النظريات نستعرضها فيما يلي:

1. نظريات أبعاد السلوك القيادي:

أ- أدى اعتماد المنحى السيكومتري (القياس النفسي) في دراسة الأنماط القيادية إلى التوصل من خلال الأبحاث الميدانية على القادة واتباعهم إلى الأبعاد المحورية التي ينتظم من خلالها السلوك القيادي كالآتي.

توصلت دراسات جامعة اوهايو OHAIO إلى تصنيف تلك الأبعاد في تسع فئات رئيسية مقترضة هي: التكامل –التواصل-التركيز على الإنتاج- تمثيل الجماعة – المؤاخاة- تنظيم بنية العمل- التقويم- المبادأة – السيطرة.

وبعد القيام بدراسة التحليل العاملي على هذه الأبعاد من طرف همفيل وكونز coons & Hamphill أمكن اختصارها إلى ثلاثة أبعاد هي:- الاهتمام بالعاملين – الاهتمام بالأهداف – تيسير التفاعل بين أفراد الجماعة.

ثم قام بعدهما وينر وهالبن (Winer & Halpin) بمحاولة ثانية أدت إلى تحديد أربعة أبعاد للسلوك القيادي هي:

- التقدير - تنظيم بنية العمل - الحث على الإنتاج - الحساسية الاجتماعية.

وقد أدخل ستودجل Stogdil تحسينات على هذا التصنيف ليعرف مقياسه بمقياس وصف السلوك القيادي المعدل (L.B.D.Q.X.II)، والذي ضم 12 بعدا أساسيا ونال شهرة واسعة وتلك الأبعاد هي:

- تمثيل الجماعة - مواجهة الصراعات - القدرة على تحمل الغموض - الإقناع - تنظيم بنية العمل - تحمل حرية الأتباع - التمسك بالدور - التقدير - الحث على الإنتاج - الدقة التنبؤية - التكامل- التأثير في الرؤساء.

ب- توصل مركز البحوث الاجتماعية بجامعة ميتشغان بعد سلسلة من الدراسات تحت إشراف ليكرت Likert وبمعاونة مجموعة أخرى من الباحثين إلى وجود أسلوبين للسلوك القيادي هما:

- القيـادة المتمركـزة حـول العـاملين. - القيـادة المتمركـزة حـول العمل.

ج- قام الباحث بويلز Bwelz بمعية مجموعة من الباحثين بدراسات أخرى ولم تنل نتائجها نفس شهرة الدراسات في النموذجين السابقين، وقد توصل إلى تحديد نوعين من القادة.

- القائد الوجداني الاجتماعي. - قائد المهمة.

كما توجد نماذج أخرى لأبعاد السلوك القيادي نتجت عن الدراسات والبحوث السابقة ومن أشهر تلك النماذج نجد:

د- نموذج باور وسيشر (Bower & Seachare) ذو الأربعة عوامل.

هـ- أما نظرية هوس وديسلر House & disler فقد قدمت تصورا معينا لأبعاد السلوك القيادي يقوم على أساس نتائج دراسات جامعة أوهايو ويشمل بدل البعدين أربعة أبعاد.

و- أما يوكل فقد طرح في نظريته حول القيادة تصورا لأبعاد السلوك القيادي يضم ثلاثة أبعاد.

وهكذا نجد أن كل النظريات حاولت الفصل بين البعدين الرئيسين للسلوك القيادي،و قد أدى هذا إلى نتائج متضاربة حول الصورة العامة للقيادة زادها غموضا الأمر الذي جعل فليشمان يبلور اتجاها آخر بدل منحى أبعاد السلوك القيادي هو منحى أنماط القيادة التي أشير إليها سابقا" (شوقي،2004).

2 . السلوك القيادي في إدارة المدرسة المعاصرة:

أبـرزت الأبحـاث والدراسـات الحديثـة أن أكثـر مـا تعانيـه الإدارة المدرسـية تتضمنه عدة مجالات منها:

- ضعف القابليات الإدارية والشخصية لبعض المدرسين.
- قلة الحوافز المادية والمعنوية للمديرين.
-ضعف توجه بعض المعلمين لإنجاز الأعمال.
- عدم وضوح أغلب المهمات والمسؤوليات المنوطة بمدير المدرسة.
- الجهل ببعض أسس العمل الإداري وإجراءاته.
- عدم الاستعداد المسبق لتسلم العمل الإداري.

ومن هـذا المنطلـق ظهـرت الحاجـة إلى ضـبط متطلبـات الأداء مـن خـلال تحديد مقومات السلوك القيادي لتتوضح بذلك سمات المدير القائد في:

- القدرة على إدارة المناقشات الجماعية.
- الحكمة في إصدار الأوامر و اتخاذ القرارات.
- المهارة واللطف في معاملة الناس.
- التقمص الوجداني Empathy.
- الحساسية للمشاعر Sensitity to feelings.
- روح التسامح Permis sire Ness.

و هي السمات التي تشكل مجتمعة المهارات المعروفة في القيادة.

3 . محددات السلوك القيادي لوظيفة إدارة المدرسة:

بينت الدراسات والأبحاث في مجال الإدارة التعليمية والمدرسية أنها تتم عن طريق العمل الجماعي التعاوني التربوي المنظم والعلمي (شعلان،1996)، وأنها تتصف بالخصائص التالية:

- العملية الإدارية التربوية عملية تربوية.
- العملية الإدارية التربوية عملية اجتماعية.
- عملية جماعية تعاونية.
- عملية منظمة هادفة.

ولذلك فإن هناك متطلبات لابد أن تتوافر ليحقق مدير المدرسة النجاح المرغوب في وظيفته وليبرز قدراته الحقيقية ومن أبرزها (بالقاسم،مهدي،1995):

- التقليل من مركزية الإدارة والتوجيه إلى أقصى درجة ممكنة.
- إعطاء المدير حرية الحركة والتصرف في حدود مدرسته بما يحقق مصلحتها.

وقد تم البحث في مجال تطوير الفرضيات المجيبة عن كيفية تشكل سلوك القائد الإداري والاستفادة منها في المجال التربوي لوضع محددات لسلوك المدير (القائد)، والتي من شأنها التعريف بأبرز ملامح النجاح في تسيير المدرسة.

وفي ظل مفهوم النسق تم التعرف على مجموعة من المكونات التي تتفاعل فيما بينها لينتج ما يعرف بالسلوك القيادي، والتي حصرت في خمس فئات عريضة هي:

- خصال القائد - خصال الأتباع - خصائص المهمة - خصائص النسق التنظيمي - خصائص السياق الثقافي **الدراسة الميدانية: الإجراءات والنتائج**

1- منهج الدراسة:

تنتهج الدراسة منهجا وصفيا تحليليا يتوافق وموضوعها، بحيث يتم الاعتماد على وصف ما هو كائن وتفسيره عن طريق جمع البيانات التي تتيح اختبار الفروض والإجابة على الأسئلة المطروحة حول واقع عملية إدارة المدرسة المتوسطة بالجزائر والتي تمثل الموضوع المدروس. من خلال التعرف على السلوك القيادي الممارس من طرف قادتها.

2 . مجتمع الدراسة:

شكلت المدارس المتوسطة بولاية سطيف و البالغ عددها للسنة الدراسية 2011/2010، 208 مؤسسة مجتمعا للدراسة استبعدت منها تلك المنجزة بعد السنة الدراسية 2010 على اعتبار أن الدراسة تأخذ في الحسبان متوسط نسبة النجاح المحققة خلال الخمسة سنوات الأخيرة أي بدءا من السنة الدراسية 2010/2009، وتشكل ولاية سطيف مجتمعا مثاليا لدراسة موضوع الكفاية الإنتاجية المرتبطة بظاهرة التسيير والقيادة، لكونها تحتل المرتبة الثانية وطنيا من حيث عدد للتلاميذ، البالغ بالمرحلة المتوسطة فقط 129395 تلميذا للسنة الدراسية 2011/2010، وهي بذلك مجالا مهما لدراسة المؤشرات الكمية و النوعية لمنظومة التعليم.

3. عينة الدراسة:

بلغت العينة الأساسية للدراسة 62 مديرا يمثلون 62 مؤسسة طبقت عليهم أدوات البحث، و قوبلت استجاباتهم مع استجابات عدد مماثل من الأساتذة العاملين تحت إشرافهم لبيان الفروق فيما يتصل بمقياس وصف السلوك القيادي فقط، على أساس أن معرفة رأي الأتباع يشكل مؤشرا مهما للتعرف على نمط السلوك القيادي.تم تقسيمها و توصيفها باعتبار نسبة النجاح المحققة للفترة 2009-2013 للمؤسسة التي يتواجد بها المفحوص حيث:

- متوسط نسبة النجاح المحققة بالمؤسسة خلال الفترة المذكورة يمثلها المقياس:

$$\text{المتوسط} = \frac{\text{أعلى نسبة نجاح + أدنى نسبة نجاح}}{2}$$

4- أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة أدوات البحث التالية:

- مقياس تقدير السلوك القيادي (L, B, D, Q) لكل من هالبن Halpin و وينر Winner.

- مقياس تقدير أسلوب السلوك الإداري (ديمقراطي- أوتوقراطي).(من إعداد الباحث)

أ- مقياس تقدير أسلوب التسيير:

يتكون المقياس من بعدين رئيسين يتضمنان مجموعة المهارات و القدرات التي يفصح عنها سلوك المدراء أثناء أدائهم لمجموعة الأنشطة والأدوار الوظيفية الموكلة لهم و التي تنتظم في بعدين هما:

1- **الأسلوب الأوتوقراطي:** حين ينفرد القائد باتخاذ القرارات، من دون مشاركة العاملين معه أو استشارتهم فيتم عبره الاتصال باتجاه واحد، من الأعلى إلى الأسفل في محاولة من الرئيس توجيه الموظفين لما يجب عمله و كيف يتم العمل و متى، وأين،.... وهو يشتمل في الغالب على سلوكيات توجيهية تركز على العمل و الإنتاج دون اعتبار للعاملين.

2- **الأسلوب الديمقراطي**: وهو أسلوب قيادي يرتكز إلى إشراك العاملين في عملية اتخاذ القرارات و تسيير شؤون المؤسسة، فيتم فيه الاتصال في اتجاهين يمارس خلالهما الموظفون نوعا من الحرية ضمن مجال معين، وهذا الأسلوب يشتمل في الغالب على السلوكيات التي ترمي إلى كسب رضا العاملين و ثقتهم من خلال الاهتمام بشؤونهم.

وقد اشتملت الصيغة النهائية للمقياس على 42 بندا (أنظر قسم الملاحق) مقسمة على البعدين المذكورين بواقع 21 بندا لكل بعد.

إجراءات الصدق و الثبات:

أ- الصدق: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة مدراء مشهود لهم بالخبرة والتجربة و النجاح في التسيير، ثم عرض بعد ذلك و نوقش مع مفتش التربية و التكوين (مفتش الإدارة) بهدف تحديد فقراته، و ضبط

صياغتها اللغوية الملائمة لطبيعة المدرسة الجزائرية، ودور مديرها كما تحدده اللوائح والتشريعات، و أعيد عرضه على مجموعة المدراء لمعرفة مدى ملاءمة عباراته، ومطابقتها للواقع، و كان من نتيجة ذلك إجراء التعديلات اللازمة على المقياس الأصل و حذف بعض فقراته.

كما تم حساب الصدق الذاتي حيث: الصدق الذاتي = معامل الثبات و الذي بلغ 0,80.

"و لهذا الصدق أهميته القصوى في تحديد النهاية العظمى لمعاملات الصدق التجريبي و الصدق العاملي، أي أن الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار يساوي صدقة الذاتي " (السيد،1978،402).

ب- اختبار ثبات المقياس: تم قياس ثبات المقياس بمعامل ثبات كرونباخ المعروف بـ (الفا)Cronbach's Alpha Reliability، إذ تدل قيمة الفا كرونباخ (α) على درجة الارتباط المتوقعة بين استجابات أفراد العينة على بنود المقياس، و تستخدم في ذلك المعادلة:

$$\alpha=\frac{n}{n-1}.\frac{\sum\sigma_1^2}{\sigma_2^2}$$

حيث: n عدد البنود، σ_1^2 مجموع تباينات البنود،

σ_2^2 تباين الاختبار

و بقياس معامل الثبات وجد أنه يساوي 0,673 و هو معامل ثبات مقبول نسبيا بالنظر لطريقة البناء و ظروف التطبيق.

ب- مقياس تقدير السلوك القيادي:

تم اعتماد مقياس هالبن و وينر Halpin & Winner المعروف باسم Leader Behavior Description Questionnaire (L.B.D.Q)، الذي اشتهر بداية من ستينيات القرن الماضي واستعمل على نطاق واسع بالجامعات الأمريكية وغيرها إلى الحد الذي جعل منه الأداة الرئيسية لأكثر من ثلاثين رسالة دكتوراه وماجستير تمت مناقشتها في عام واحد(رسمي،2009)، و ذلك في صورته التي وصفها الباحث Stodgill بجامعة Ohaio لوصف وتقييم سلوك القادة قبل تعديله إلى الصورة النهائية من قبل Halpin و وينر Winner و التي ضمت بعدين أساسين هما

- المبادأة أو التركيز على العمل و الإنتاج.
- الاعتبارية أو التركيز على العاملين و العلاقات الإنسانية.

اللذان اشتملا على 30 بندا موزعة بالتساوي (15 بندا) لكل بعد (أنظر قسم الملاحق).

إجراءات الصدق و الثبات: تم التحقق من صدق و ثبات الأداة بنفس الطريقة المعتمدة في صحيفتي الاستبيان، و التي مرت بالخطوات التالية:

- صدق المحكمون.
- قياس الثبات باستخراج معامل الفا كرونباخ (معامل الاتساق الداخلي لبنود المقياس) Cronbach Alpfa.

- حساب الصدق الإحصائي أو ما يعرف بالصدق الذاتي للاختبار والذي يمثله الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

وقد بلغ معامل الثبات للمقياس $\alpha = 0.89$، وصدقه الذاتي $=0.94$

المنهج الإحصائي و الأساليب المعتمدة في معالجة البيانات:

اقتضت خطة الدراسة المقارنة بين استجابات مجموعتي عينة البحث، ضمن المتغيرات المدروسة، وباعتبار الفرضيات الموضوعة قيد الاختبار، ولأجل ذلك تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الحزمة الجاهزة SPSS حيث أجريت العمليات التالية:

أ- تم تفريغ استجابات أفراد العينة و حساب النسب المئوية لكل بند من بنود أدوات البحث التي أعطيت التدرج الرباعي الموافق لمقياس ليكرت Likert وأوزانا نسبية على النحو التالي:

دائما (4 درجات). غالبا (3 درجات). أحيانا (2 درجتان). نادرا (1 درجة واحدة).

ب- استخدام المتوسط الفرضي، و الذي يقصد به الدرجة التي يمكن أن يحصل عليها الفرد أو المجموعة لو أن الاستجابات على كل بنود الأداة جاءت في منتصف السلم المعتمد بحيث:

$$\text{المتوسط الفرضي} = \frac{\text{عدد درجات السلم}}{\text{عدد البنود} \times \text{مجموع تقديرات السلم}}$$

ج- التكرارات و استخراج النسب المئوية لكل بند في الأوزان الأربعة.

د- المتوسط الحسابي.

هـ - الانحرافات المعيارية.

و- حساب التجانس بين المجموعات باستخراج قيمة ف حيث: ف = التباين الأكبر / التباين الأصغر

ي- استخدام اختبار T-test لدلالة الفروق بين المتوسطات للعينات غير المرتبطة المتساوية و غير المتساوية حيث: T لدلالة الفروق بين متوسطي عينين غير مرتبطتين و متساويتين تعطى بالعلاقة : $T = \frac{\overline{X_1} - \overline{X_2}}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2 + \sigma_2^2}{n-1}}}$ ،

σ^2 = تباين درجات المجموعة، N = عدد الأفراد.

T لعينتين غير مرتبطتين وغير متساويتين تعطى بالعلاقة:

$$T = \frac{\overline{X_1} - \overline{X_2}}{\sqrt{\left(\frac{n_1\sigma_1^2 + n_2\sigma_2^2}{n-1}\right)\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

$\overline{X_1}$ متوسط المجموعة الأولى. $\overline{X_2}$ متوسط المجموعة الثانية.

σ_1^2 تباين درجات المجموعة الأولى. σ_2^2 تباين درجات المجموعة الثانية.

n_1 عدد أفراد المجموعة الأولى. n_2 عدد أفراد المجموعة الثانية.

"عرض و تحليل نتائج الدراسة الميدانية"

1- عرض و مناقشة نتائج السؤال البحثي الأول:

يستعرض الجزء التالي وصفا تحليليا لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بنود المقياس و مناقشة الفرضية التي هدفت إلى الإجابة على السؤال البحثي الأول: "هل يؤدي إتباع نمط التسيير الديمقراطي في المدارس المتوسطة إلى الرفع من كفايتها الإنتاجية " ؟

الفرضية الأولى: "يؤدي إتباع الأسلوب الديمقراطي في تسيير المدرسة المتوسطة إلى زيادة كفايتها الإنتاجية".

وقد تمت معالجة صحة الفرضية من خلال فرضيتين جزئيتين تناولت الفروق في استجابات المجموعتين على بنود المقياس كله، باعتبار تقسيم العينة الكلية حسب المتغيرات المذكورة آنفا و الممثلة في: حجم الجماعة – مستوى النجاح المحقق.

وتشير الاستجابات إلى ارتفاع نسبة أفراد عينة الدراسة الممارسين للأسلوب الديمقراطي في تعاملهم أثناء مباشرة المهام الإدارية و القيادية بصورة دائمة،حيث بلغ متوسط استجاباتهم على بنود البعد الديمقراطي ما نسبته % 62، في حين لم تزد نسبة الذين يميلون بصورة دائمة نحو ممارسة الأسلوب الأوتوقراطي بحسب بيانات الجدول عن % 50 و تساوت نسبة استجابات أفراد العينة على بنود البعدين في المديين غالبا وأحيانا بينما تشير النتائج إلى ارتفاع نسبة الذين لا يميلون بالمطلق نحو ممارسة السلوك المعبر عن الأوتوقراطية والانفراد بالقرار في تسييرهم لشؤون مدرستهم، وهي نسبة

مدعمة للنسبة الأولى المشار إليها في كون غالبية الأفراد يميلون نحو ممارسة النمط الديمقراطي في إدارتهم.

وبالمقارنة بين المتوسطات الفرضية و الواقعية لاستجابات أفراد العينة يتضح الميل نحو الأسلوب الديمقراطي وتوضح قراءة الجدول بأن الاتجاه يميل لصالح البعد الديمقراطي إذ يقارب المتوسط الواقعي لاستجابات أفراد العينة المتوسط الفرضي ضمن البعد الديمقراطي، بينما لم يزد المتوسط الواقعي لاستجاباتهم على بنود البعد الأوتوقراطي عن 46,75 %، و هو أقل من المتوسط الفرضي،مدعما بذلك النسب المئوية المشار إليها أعلاه. وإذا كان هذا هو الاتجاه الغالب والسائد لأفراد عينة الدراسة فإن المشكلة الأساسية تكمن في فاعلية هذا النمط من التسيير، وارتباطه بتحقيق مستويات عليا من النجاح.

أ- الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية على ما يلي:" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة في استجاباتهم على بنود مقياس التسيير (ديمقراطي – أوتوقراطي) تعود لاختلاف حجم الجماعة".

والتي نوقشت صحتها من خلال فرضيتها الصفرية H° عند مستوى الدلالة 0,05.

يلاحظ من خلال معاينة الاستجابات تقارب التكرارات في استجابات أفراد المجموعتين على كل من المدى الثاني والثالث والرابع بينما ترتفع

النسبة المئوية للتكرارات في المدى دائما لدى أفراد المجموعة الثانية فتصل النسبة إلى % 75 في حين تساوي لدى المجموعة الأولى ذات الحجم الكبير 52 % فقط، الشيء الذي يؤكد صعوبة تسيير المجموعات الكبيرة، واستخدام أسلوب القيادة الديمقراطي مع أعضائها وبمقارنة المتوسطات الفرضية و الواقعية للاستجابات يمكن إدراك الفرق.

المجموعة	المجموعة 1 حجم كبير	المجموعة 2 حجم صغير
المتوسط الفرضي	105	105
المتوسط الواقعي	131	134

وبمقارنة هذه الأرقام يلاحظ ارتفاع المتوسط الواقعي لكلا المجموعتين عن المعدل الفرضي، وارتفاعه بصورة ملحوظة لصالح مجموعة المؤسسات ذات الحجم الصغير و للدلالة على معنوية الفروق في المتوسطات بين المجموعتين تم حساب قيمة ت (T-test) لدلالة الفروق بين العينات غير المرتبطة وغير المتساوية فكانت النتائج كالتالي:

1- حساب التجانس (ف)

ولكون ف المحسوبة أقل من الجدولية فهي غير دالة، و بالتالي المجموعتان متجانستان مما يسمح باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات و بحسابه نحصل على النتائج التالية:

	المجموعة 1	المجموعة 2	ت الجدولية		ت المحسوبة	الدلالة
العدد ن	29	33	0,05	1,67	1,36	غير دالة عند مستوى 0,01 و0,05
المتوسط م	131,03	133,82	0,01	2,39		
الانحراف ع	7,93	8,50	0,10	1,29		
التباين ع2	72,25	62,88	دح	60		

تشير قيمة اختبار T-test إلى أن الفرق بين متوسطي المجموعتين هو فرق دال عند 0.10 لصالح مجموعة مدراء المؤسسات ذات الحجم الصغير، و بالعودة إلى متوسط نسبة النجاح المحققة لكلا المجموعتين البالغة % 31,34 لمجموعة المتوسطات ذات الحجم الصغير و % 29,48 لمجموعة المتوسطات ذات الحجم الكبير تتضح أهمية تلك الدلالة، إذ يحقق التسيير الديمقراطي في المؤسسات الصغيرة ارتفاعا في نسب النجاح في حين أن الحجم المرتفع لجماعة العمل يصعب من عملية التسيير الديمقراطي للمؤسسة و يدفع بمديرها نحو الميل إلى اعتماد النمط الأوتوقراطي، الأمر الذي يشير إلى عدم الرضا في مناخ المؤسسة و يضعف نتائجها المحققة.

هـ- الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه:" توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة في استجاباتهم على بنود مقياس أسلوب التسيير (ديمقراطي- أوتوقراطي) تعود لاختلاف مستوى النجاح المحقق بالمؤسسات".

والتي نوقشت صحتها من خلال فرضيتها الصفرية H° عند مستوى الدلالة 0,05

وقد أشارت نتائج تفريغ ٱستجابات إلى تقارب تام لتكرارات استجابات أفراد مجموعتي الدراسة تكاد تتطابق في المستويات الأربعة للمدى المقترح للإجابة، وبالتالي عدم و جود اختلافات كبيرة في النسب المئوية لتلك التكرارات بين

المجموعتين، ويوحي ذلك بكون ما يتحقق للمدرسة من كفاية إنتاجية لا يؤثر في طريقة تسيير المدرسة أو جعل مديرها يميل نحو نمط معين، وذلك على افتراض أن نسبة النجاح المرتفعة للمؤسسة تجعل المدير واثقا من قدراته و قدرات جماعة العمل في مؤسسته، وبالتالي يميل أكثر نحو الانفتاح على السلوكيات الديمقراطية في تعاملاته الإدارية مع الموظفين، و للتعرف على ما إذا كانت هناك فروقا في درجات المجموعتين ثم حساب المتوسطات الواقعية و مقارنتها.

المجموعة	المجموعة 1/ ناجحة	المجموعة 2/ غير ناجحة
المتوسط الفرضي	105	105
المتوسط الواقعي	134	133

ومن الجدول يمكن ملاحظة الفرق الطفيف بين المتوسطين الواقعيين لدرجات أفراد المجموعتين لصالح مدراء المدارس الناجحة / مدارس المجموعة الأولى / وبالرجوع إلى توصيف العينة حسب المتغير المدروس يلاحظ و أن هذه المجموعة حققت متوسط نسبة نجاح عالية جدا مقارنة بالمجموعة الثانية إذ بلغ % 43,64 في مقابل 27,37 % لمجموعة المؤسسات التي اعتبرت غير ناجحة باعتبار المحك (العتبة) المأخوذة.

و لمعرفة ما إذا كان الفرق المسجل بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية رغم صغره تم اللجوء إلى اختبار (ت):

1. التحقق من تجانس المجموعتين (حساب ف)

تشير قيمة ف المحسوبة إلى تجانس مجموعتي الدراسة لكونها أصغر من القيمة الجدولية عند مستويات الدلالة المختلفة و هو ما يسمح بإجراء اختبار T-test لمعرفة دلالة الفرق المسجل بين المتوسطين.

2- حساب (ت):

بالنظر لكون العينتين غير مرتبطتين وغير متساويتين، وقصد اختبار دلالة الفرق تم استخدام الصيغة السابقة:

	المجموعة 1/ ناجحة	المجموعة 2/ غير ناجحة	ت الجدولية		ت المحسوبة	الدلالة
العدد ن	14	48	1,29	0,10	0,03	غير دالة
المتوسط م	132,50	132,60	1,67	0,05		
الانحراف ع	9,71	7,87	2,39	0,01		
التباين ع2	94,28	97,81	60	دح		

تشير نتائج الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمتها الجدولية في المستويات المختلفة، وبالتالي فالفرق ليس له دلالة إحصائية، ويمكن إرجاعه للصدفة ويفسر ذلك يكون مستوى النجاح المحقق بالمدرسة لا يؤثر على نمط تسيير المدير لها،لارتباط مستويات النجاح المحققة بعوامل أخرى كحجم الجماعة، وخبرة المدير الإدارية والموقع الجغرافي كما تم تبيانه سابقا، إلى جانب الكثير من العوامل والمتغيرات الأخرى مثلما توضح الدراسات والأبحاث.

خلاصة بنتائج السؤال البحثي الأول:

أسفرت مناقشة الفرضيات الإحصائية السابقة والمتعلقة بالسؤال البحثي الأول الذي دار حول ما إذا كان لنمط التسيير علاقة بمستوى الكفاية الإنتاجية للمدرسة المتوسطة عن جملة من الحقائق نوردها كالتالي:

- الدور الهام الذي يلعبه حجم جماعة العمل في تحديد الإطار العام للسلوك القيادي لمدير المدرسة كمحدد يتدخل في تشكيل السلوك الإداري و من ثمة القيادي للمدير، و بينت النتائج أنه كلما كان حجم الجماعة أقل كلما تيسر أمر إدارة المؤسسة وتسييرها بطريقة يميل فيها المدير إلى السلوكات الديمقراطية التي تضفي ملمح الرضا في المناخ العام للمؤسسة ومن ثمة تدعم تماسك الجماعة، و تعاونها في تحقيق أهداف المدرسة ممثلة في زيادة كفاءتها الإنتاجية و رفع معدلات نسب النجاح المحققة.

- أما فيما يتصل بمستوى النجاح المحقق فالنتائج لم تؤيد تدخل المتغيرين في توجيه سلوك المدير نحو نمط التسيير الديمقراطي، أو دفع المدرسة بصورة عامة نحو تحقيق مستوى كفاية إنتاجية أعلى، فبالنسبة للمتغير الأول لم يكن ذا علاقة بطريقة معينة ديمقراطية أو أوتوقراطية في التسيير، و قد يفسر ذلك بتدخل متغيرات أخرى، كحجم جماعة العمل، أو مناخها العام، أو ضعف الخبرة العامة أو بعض محددات السلوك الأخرى التي يمكنها أن تتحكم في نمط التسيير و تمنع التالي بروز أثر هذين المتغيرين في دفع مدير المدرسة نحو تبني أسلوب معين في تسييره.

2- عرض و مناقشة نتائج السؤال البحثي الثاني:

أشتمل مقياس و صف السلوك القيادي المطبق في الدراسة لصاحبه هالبن Halpin على 30 بندا وزعت بالتساوي على بعدي المبادأة (التركيز على العمل و الإنتاج) و الاعتبارية (الاهتمام بالعاملين)، وقد هدف السؤال

البحثي الخاص بالمقياس إلى التعرف على مدى ممارسة مدراء المدارس المتوسطة للسلوك القيادي في البعدين المذكورين، ومقارنة إجاباتهم مع إجابات عينة من الأساتذة، وهي الطريقة المعمول بها في الكثير من الدراسات و الأبحاث.

وبهدف تحديد إجابة حول السؤال انطلاقا من نتائج الدراسة تم افتراض ما يلي:

" يميل مدراء المدارس المتوسطة إلى التركيز على بعد المبادأة أكثر من تركيزهم على بعد الاعتبارية ".

عولجت صحة الفرضية من خلال ثلاثة فرضيات جزئية تدور الأولى حول اختبار الفروق فيما بين استجابات عينة المدراء و نظرائهم من الأساتذة وتخص الثانية الفروق في استجابات المجموعتين على بعد المبادأة والثالثة تدرس الفروق على بعد الاعتبارية.

وبعد تفريغ استجابات أفراد المجموعتين، و حساب التكرارات و النسب المئوية لها أظهرت النتائج التفاوت الواضح في الاستجابات بين أفراد المجموعتين، إذ في الوقت الذي توحي استجابات مجموعة المدراء على البنود بتوزيع اهتماماتهم على البعدين نقرأ في الجدول نسبة 52 % ممن يجيبون بكونهم يفعلون ذلك دائما، إلا أن بقية مستويات المدى تشير إلى تركيزهم بشكل أكبر على بعد العمل الإنتاج (الاعتبارية)، و ترتفع نسبة القائلين بأنهم نادرا ما يهتمون بالجانب الإنساني إلى 24 %، كما أن استجابات مجموعة

الأساتذة تظهر خلاف توجه استجابات عينة المد راء، إذ يعتبر الأساتذة أن اهتمام المد راء بالعاملين ضعيف فتصل نسبته إلى حدود % 26،و من القراءة الأولية يتضح أن مد راء المدارس المتوسطة يوجهون بالفعل اهتماماتهم نحو بعد العمل و الإنتاج أكثر مما يولون الجانب العلائقي الخاص بجماعة العمال و بشؤونهم من العناية و الحرص ما يستحقه.

وبهدف التأكد من صحة هذا الاستنتاج تعالج الفرضيات الإحصائية (الجزئية) الثلاثة على النحو التالي:

أ- **الفرضية الجزئية الأولى:** " توجد فروق جوهرية بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي الدراسة في استجاباتهم على بنود مقياس تقدير السلوك القيادي تعود لاختلاف الوظيفة، مدير – أستاذ ".

والتي نوقشت صحتها من خلال فرضيتها الصفرية H° عند مستوى الدلالة 0,05

المجموعة	مد راء	أساتذة
المتوسط الفرضي	75	75
المتوسط الواقعي	91	77

يوضح الجدول أعلاه ارتفاع المتوسط الواقعي عن المتوسط الفرضي لصالح مجموعة المدراء و مقاربته للفرضي لدى مجموعة الأساتذة،و ذلك معناه أن الأساتذة يرون بخلاف المدراء أن هؤلاء لا يمارسون دورهم القيادي بشكل جيد وخاصة بالنسبة لبعد الاعتبارية، و لمعرفة دلالة الفرق استخدم

اختبار ت لدلالة فرق متوسطات العينات المستقلة المتساوية و أعطى استخدامه النتائج التالية:

1- التحقق من تجانس المجموعتان (حساب ف)

كانت قيمة ف المحسوبة أقل من الجدولية عند مستوى الدلالة 0,01 فالفرق غير دال و المجموعتان متجانستان، وعليه أمكن استخراج قيمة (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين و الحصول بذلك على النتائج التالية:

	مدراء	أساتذة	ت الجدولية		ت المحسوبة	الدلالة
العدد ن	62	62	0,10	1,29		
المتوسط م	89,95	77,62	0,05	1,67	7,27	دالة
الانحراف ع	7,50	11,31	0,01	2,39		
التباين ع2	56,25	127,91	دح	61		

وحيث أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها المجدولة في مستويات الدلالة المختلفة فالفرق جوهري فيما بين المتوسطين، فالأساتذة يرون بشكل عام أن مديري المدارس لا يمارسون أدوارهم القيادية بشكل فاعل، و ان سلوكهم القيادي يميل أكثر نحو التركيز على بعد المبادأة، حيث ينتظرون من العمال و الأساتذة بذل مزيد من الجهود لتحصيل مستوى أعلى من الكفاية الإنتاجية من دون مراعاة للجوانب الإنسانية في تعاملاتهم.

وبهدف الحصول على صورة أوضح لاتجاه السلوك القيادي لفئة المديرين في البعدين و درجة ممارسته تمت مناقشة فرضيتين جزئيتين لكل بعد كالتالي:

ب- **الفرضية الجزئية الثانية**: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي العينة في استجاباتهم على بنود محور المبادأة تعود لاختلاف الوظيفة أستاذ – مدير".

والتي نوقشت صحتها من خلال فرضيتها الصفرية H° عند مستوى الدلالة 0,05.

وقد تبين من خلال الاستجابات التفاوت بين المجموعتين،حيث يرى الأساتذة أن المد راء لا يمارسون دورا قياديا ناجحا في مجال التركيز على العمل والإنتاج، بينما يرى المديرون في أنفسهم تركيزا دائما على الاهتمام بالعمل بنسبة كبيرة تفوق 50 %،في حين لا تتجاوز برأي الأساتذة حدود 32 %، و بغية التعرف على دلالة الفروق في المتوسطات الواقعية و الحسابية أجريت الحسابات اللازمة، وتم حساب قيمة اختبار (ت)، بعد التأكد من تجانس المجموعتين.

1. التحقق من تجانس المجموعتان (حساب ف)

حيث كانت قيمة ف المحسوبة أصغر من قيمتها الجدولية عند مستوى الدالة 0,01 و عندها تصبح المجموعتان متجانستان، ليكتمل بذلك شرط استخدام اختبار (ت) T-test لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات.

	مدراء	أساتذة	ت الجدولية		ت المحسوبة	الدلالة
العدد ن	62	62	0,10	1,29	5,40	دالة
المتوسط م	45,77	39,82	0,05	1,67		
الانحراف ع	4,77	7,17	0,01	2,39		
التباين ع2	22,75	51,40	دح	61		

وحيث أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمتها المجدولة في مستوى الدلالة 0,01 (المستوى الذي يتحقق فيه التجانس بين المجموعتين)، فالفرق بين المتوسطين دال إحصائيا، و هو هنا لصالح مجموعة مديري المدارس في اتجاههم نحو اعتماد منحى التركيز على العمل و الإنتاج، و إن كان الأساتذة يرون أن ذلك يتم بشيء من القصور،إذ في اعتقادهم حسب ما تبينه استجاباتهم أن مديري المدارس لا يمارسون بصورة كافية جوانب العمل الإداري المؤدية إلى زيادة و تحسين الكفاية الإنتاجية للمدرسة، و قصد توضيح هذا التوجه أكثر تمت مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة الخاصة بالبعد الثاني الاعتبارية.

ت- **الفرضية الجزئية الثالثة**: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين في استجاباتهم على بنود محور الاعتبارية تعود لاختلاف و وظيفتهم مدير – أستاذ ".

والتي نوقشت صحتها من خلال فرضيتها الصفرية H° عند مستوى الدلالة 0,05. وقد أمكن استخلاص النتائج التالية:

تدني متوسط درجات المجموعتين في هذا البعد عن ما كان في البعد الأول إذ بلغ لدى عينة المدراء 43 في حين كان يبلغ في البعد الأول (المبادأة) 47، وانخفاضه لدى عينة الأساتذة من 41 إلى 32 و ذلك يشير إلى ميل المدراء نحو اعتماد منحى المبادأة في سلوكهم، و لمعرفة دلالة فرق المتوسطات الحسابية بين المجموعتين على هذا البعد أجريت الحسابات اللازمة فكانت قيمة ت هي 7,53 و هي دالة في المستويين 0,01 و 0,05.

خلاصة بأهم نتائج السؤال البحثي الثاني:

من خلال نتائج الدراسة و اختبار صحة الفرضيات على مقياس وصف السلوك القيادي تتضح جملة من الحقائق منها:

- عدم و جود اتفاق بين المد راء و الأساتذة العاملين تحت إشرافهم يصف السلوك الإداري للمدير.

- التركيز الملاحظ لمديري المدارس على بعد المبادأة و الاهتمام بالإنتاج و العمل من دون إعطاء اهتمام مماثل للعلاقات الإنسانية الواجب مراعاتها في إدارة شؤون الموظفين، و اعتقاد الأساتذة بضعف المديرين في أدائهم لمهامهم القيادية، وذلك بسبب كونهم لا يشاركوهم في إتخاذ القرارات ولا يفسحون لهم المجال للمشاركة الجادة في هذه العملية.

- وجود فجوة بين المديرين و الأساتذة يعبر عنها التباين في الاستجابات، وتمثل مسافة بين القيادة والمرؤوسين، وهي في هذه الحالة تؤثر على الكفاية الإنتاجية للمدرسة، وتضعف من قدرة الجماعة على تحقيق أهدافها.

- أظهرت الدراسة أن مد راء المدارس لديهم ميلا للإدارة التي تهتم بالعمل والإنتاج، بينما يميل الأساتذة للإدارة المهتمة بالعاملين، وتنمية العلاقات الإنسانية بينهم والتعرف على حاجاتهم و مشكلاتهم، وإقامة علاقات إنسانية.

وقد يرجع السبب في تركيز مدراء المدارس على بعد المبادأة إلى جملة من الأسباب منها:

1- ضعف التكوين في مجال العلاقات الإنسانية ونظم الإدارة الحديثة بالمؤسسة.

2- سمعة المدرسة المرتبطة بنتائج و مستويات النجاح المحققة في نهاية السنة الدراسية.

3- الخوف من المحاسبة الدائمة من قبل الإدارة التعليمية.

4- جهل بعض المد راء بطبيعة الوظيفة الإدارية، والتركيز على إنجاز العمل بدلا من العمل على تنمية روح الفريق.

5- اعتقاد بعض المد راء بعدم جدوى تنمية العلاقات الإنسانية في العمل واعتقادهم بكونها تؤثر سلبا على إنجاز العمل.

6- النظام المركزي للتعليم، والتسلسل الهرمي لمصدر القرار، وأنظمة المحاسبة التي تجعل المدير دائم الانشغال بالنتائج على حساب الاعتبارات الأخرى.

النتائج:

دلت نتائج الدراسة على جملة من الحقائق نوجزها فيما يلي:

1- تعاني الإدارة المدرسية للمدارس المتوسطة جملة نقائص تؤثر سلبا على كفايتها الإنتاجية بعضها يتصل بشكل مباشر بظروف ذاتية للمدارس تتمثل في عدم مطابقة البيانات والمؤشرات الإحصائية الكمية للمواصفات المقبولة، وبعضها يرتبط بنظام التسيير و الإدارة، و أنماط القيادة التي تظهر في الغالب عجزا عن تفعيل آليات التسيير الحديثة.

2- يعتمد غالبية مدراء المدارس المتوسطة في إدارتهم نمطا من التسيير يميل نحو الأوتوقراطية و يؤثر سلبا في النتائج النهائية التي تحققها المدرسة، ويرتبط ميل المد راء ذاك نحو الأوتوقراطية في التسيير بجملة من العوامل و الأسباب، يلعب فيها ضعف تكوينهم في أساليب الإدارة الحديثة، ومتطلباتها دورا أساسيا، كما تشكل أنظمة الاستجلاب والانتقاء و التدريب مشكلة تتمثل في عدم قدرتها على تنمية الجانب المهني للمد راء، بسبب عدم مواكبتها للتطورات التي تحدث على المستوى البيئي للمدرسة في الجوانب الثقافية و الاقتصادية و السياسية.... الخ.

3- يعاني مدراء المدارس المتوسطة ذات الحجم الكبير من مشكلات تضعف من كفاءتهم الإدارية و تنقص من الكفاية الإنتاجية للمدرسة، مما يجعل المدير في مقابل الحجم الكبير لجماعة العمل مركزا على المبادأة وأوتوقراطيا في تسييره.

4- يعاني مدراء المدارس الريفية من مشكلات تعيق تحقيق الكفاية الإنتاجية بالمستوى المطلوب، بعض تلك المشكلات يتصل بالبيئة الثقافية والاقتصادية والاجتماعية للمدرسة، وبعضها الآخر يتصل بالإمكانيات و الوسائل الضرورية للعمل و التي لا تتوفر في كثير من الأحيان بنفس القدر الذي تتوفر به في البيئة الحضرية والمدن الكبرى.

5- تلعب الخبرة الإدارية للمدير دورا مهما في إنجاح عملية التسيير الإداري للمدرسة و تتيح مجالا أوسع لامتلاك المهارات القيادية اللازمة، وتوحي بضرورة إعادة النظر في أنظمة الاستجلاب والانتقاء والتدريب والتكوين.

6- يؤدي امتلاك المدير لجوانب القدرة الفنية واستيعابه لدوره البيداغوجي التربوي كمرب ومسئول ومعلم إلى تحسين العملية التربوية، وزيادة الكفاءة الإنتاجية للمدرسة، واقتصار الإدارة المدرسية على الجانب الإداري البحت لا يتماشى و طبيعة المدرسة كمنظمة اجتماعية، وحيث أن غالبية المدراء لا يعيرون بالا للجانب البيداغوجي، فإن ذلك يلقي بظلاله على نوعية الخريجين، و العلاقات السائدة بالمدرسة، ومستويات النجاح المحققة ويدفع بالشك نحو طبيعة نظام التكوين.

7- تظهر النتائج عدم قدرة نسبة معتبرة من مديري المدارس الذين خضعوا للدراسة على التمييز بين الأدوار الإدارية و البيداغوجية، و يعود ذلك إلى عدم وضوح تلك الأدوار ضمن النصوص التشريعية و القانونية، وعدم فصلها في حدود التدخل للإدارة المركزية ضمن دائرة الحرية المتاحة لمدير المدرسة، مما

يجعل أمر إعادة النظر في طبيعة و شكل الإدارة التعليمية و علاقتها بالإدارة المدرسية و أدوار المدير ضمن ذلك أمرا محتوما، من خلال إعادة النظر في المنظومة القانونية والتشريعية المدرسية.

8- يقل الاهتمام بالجانب الإنساني في الإدارة المدرسية، و تظهر النتائج ضعفا في المهارات الإنسانية لشريحة واسعة من مدراء المدارس ضمن عينة الدراسة، و لذلك تأثيره في النتائج المحصلة، ومستويات الكفاية الإنتاجية المحققة كما أن لذلك تأثيراته السلبية على نظرة الأساتذة و العاملين للمدراء و القادة التي تعكس استياء و تذمرا كبيرين، يؤديان لا محالة إلى تواجد فجوة بين الإدارة والعاملين والقيادة و المرؤوسين، و تتيح للمناخ السيئ التواجد في البيئة المدرسية.

توصيات و مقترحات الدراسة:

يكشف العرض السابق للتراث النظري حول موضوع القيادة وأساليب التسيير الإداري في المدرسة الحديثة و المعاصرة، وما أبانت عنه نتائج الدراسة الميدانية عن عدد من العوامل ذات الارتباط المباشر وغير المباشر بالظاهرة موضوع البحث، و في ضوء تلك المؤشرات والعوامل تحاول الدراسة وضع إطارا تصوريا عاما، لمعالجة جوانب القصور التي كشفت عنها النتائج. ضمن اتجاهين رئيسيين هما:

1- أساليب الانتقاء و التوظيف.

2- برامج التكوين و التدريب أثناء الخدمة.

و وفق هذين الاتجاهين تقدم الدراسة المقترحات التالية:

1- إعادة النظر في الأساليب المتبعة في اختيار المديرين بحيث يعتمد مقاييس الجدارة والاستحقاق كأساس لعملية الترقية و تقليد المناصب القيادية والابتعاد عن معيار الأقدمية، واختيار المدير وفق قواعد علمية تراعي:

- الإلمام بفنيات التدريس و الوعي ببنية المدرسة و منظومة التعليم، كنظام له أهدافه يتكامل مع الأنظمة الأخرى.

- الإلمام بعلم الإدارة المدرسية و التعليمية، والإطلاع على مستجداته.

- التزود بالخبرة العلمية المتجددة، و الاستعداد الدائم للتدرب و التكوين.

- إعطاء المدير فرصة التدرب على أداء دور القيادة بشكل يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة.

2- توضيح قواعد التكوين، وبناء برامجه بشكل فاعل، وإعطائه المدة الكافية واللائقة، ووضع سياسة تكوين واضحة المعالم.

3- توسيع صلاحيات مدير المدرسة، و توضيح أدواره ووظائفه القيادية من خلال منظومة قانونية تجعل المدير مسؤولا بشكل كامل على ما تحققه المدرسة من نتائج.

4- تدريب المديرين على توفير المناخ المساعد على العمل، وإقامة العلاقات الإنسانية الملائمة مع المعلمين.

5- توفير جو المشاركة، والحث على إقامة قنوات الحوار، وتفويض المسؤوليات، والاهتمام بالتخطيط و التوجيه.

6- توفير المزيد من الدورات التدريبية بالتعاون مع الأساتذة الجامعيين، و أهل الاختصاص و مفتشي التربية والتكوين.

7- لفت انتباه المديرين إلى أن التركيز على جانب الإنتاج ليس كافيا من دون ردفه بجانب العلاقات الإنسانية والاهتمام بمشاعر المرؤوسين والموظفين.

8- ينبغي أن يدرك المدير وأن يلفت انتباهه إلى ضرورة مراعاة فوارق المنطقة الجغرافية (البيئة الثقافية)، وحجم الجماعة،... وغيرها من العوامل التي تؤثر في النظام المدرسي وتتأثر به، و لذلك ينبغي إعطاء كل وضع ما يليق به من سلوك إداري و قيادي مناسب.

المراجع

1. إلياس طه الحاج (1984). الإدارة التربوية والقيادة، مفاهيمها و وظائفها، ونظرياتها، عمان، مكتبة الأقصى.
2. رسمي محمد حسن (2004). أساسيات الإدارة التربوية، ط1، القاهرة، دار الوفاء.
3. بن سالم عبد الرحمان (1994). المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، باتنة، الجزائر، مطبعة قرفي.
4. شوقي طريف (2004). السلوك القيادي وفعالية الإدارة، القاهرة، دار غريب.
5. عوض عباس محمود (2002). القيادة والشخصية،الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

6. هناء عطية، محمد سامي(1973). اختبار الشخصية للشباب، كراسة التعليمات، القاهرة، دار النهضة العربية.

7. ستراك رياض (2002). دراسات في الإدارة التربوية، ط1، عمان، دار وائل للنشر.

8. احمد إبراهيم أحمد (2001). العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، الإسكندرية، دار الوفاء.

9. أحمد إبراهيم أحمد (2000). الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

10. الطوالبة محمد عبد الرحمن (1976). أنماط السلوك القيادي لمدير المدرسة وتصور المعلمين لفعالية الإدارة في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الأردن.

11. شنودة أميل فهمي (1977). القيادة الإدارية للمدارس الثانوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

12. عودة عبد المالك (1963). الإصلاح والإدارة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

13. شعلان محمد سليمان . محمد محمود رضوان (1996). الإدارة المدرسية والإشراف الفني، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

14. عبد الله بالقاسم. عباس مهدي (1995). مدخل إلى الإدارة التربوية، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس.

15. منسي محمد عبد الحليم (2003). مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية

16. دالين ديوبولد فان (1977). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، القاهرة، الأنجلو المصرية.

17. السيد فؤاد بهي(1978). علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري، القاهرة،، دار الفكر العربي.

18. شوقي طريف (2005). السلوك القيادي و فعالية الإدارة، القاهرة،، دار غريب.

19. آل ناجي محمد عبد الله (1996). التفاعل التنظيمي و أسلوب القيادية، المجلة التربوية، جامعة الكويت ع 38 م 10.

20. محمود، حسن عبد المالك (1993). ضغوط العمل لدى المعلمين وعلاقتها بنمط السلوك القيادي لمدير المدرسة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، ع34.

21. الهدهود،دلال عبد الواحد (1996). واقع عملية اتخاذ القرار في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، المجلة التربوية جامعة الكويت،ع41، م11.

22. الجبر زينب علي (1998). إدارة الوقت لدى مديرات الإدارة المدرسية المطورة، المجلة التربوية، جامعة الكويت، ع47،م12.

23. Clerment,B.Hermann,C (1987): Administration Scolaire, Théorie et pratique, Gaétan Morin éditeur ,Québec, Canada

24. Ivancevich,& all (1991): L'Influence du comportement organisationnel dans l'efficacité scolaire , contenue et impacts, CRP ,Sherbrooke, Québec, CANCDA ,1991.

25. Luc Brunet (1990): L'Influence du comportement organisationnel dans l'efficacité scolaire, Contenue et Impact, CRP, Université Montréal , Québec , Canada.

ملحق:

1- مقياس تقدير أسلوب التسيير.

الزميل المحترم.....:

بهدف القيام بدراسة حول أبعاد التسيير و القيادة بالمدارس المتوسطة، نضع بين يديك المقياس التالي، الذيي يتكون من ثلاثة أقسام بهدف التعرف على درجة ممارسة السلوكات التي حملتها عباراتهه، و التي تصف مجموعة من محددات السلوك القيادي و الإداري، و أساليب التسيير المتبعة بالمؤسسات التربوية.

نلتمس منكم التعاون، و نطمئنكم إلى أن ما تدلون به لا يستخدم إلا في إطار البحث العلمي الخالص.

و لكم التقدير و الشكر.

القسم I:

بيانات عامة:

1- المؤسسة:.....

2-الأقدمية بالمؤسسة الحالية:.....سنة. الصفة: مدير ☐ معلم ☐

القسم II : مقياس تقدير أسلوب التسيير (ديمقراطي-أوتوقراطي).

اقرأ العبارة ثم ضع علامة (×) في الخانة التي تتوافق مع رأيك.

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
01	احرص على التأكد من إنجاز كل موظف لعمله، و تقويم أدائه.				
02	لا أشجع العمل الإضافي (خارج الدوام الدراسي) و لو كان يجلب النتائج الحسنة.				
03	تحدث الأمور في العادة كما أتوقع و أخطط لها.				
04	أسعى بإصرار للحصول ترقية من خلال تحقيق أفضل النتائج بالمؤسسة.				
05	لا أصر على حث الفريق على بذل المزيد من الجهود، و لا تهمني النتائج.				
06	أحرص على إنجاز الأعمال بسرعة بغض النظر على النتائج.				
07	لا أتحمل تبعات تأجيل العمل، و لا أرتاح إلا بعد التأكد من اكتمال العمل.				
08	أحرص على متابعة العمل و أحث الأعضاء على بذل المزيد من الجهد.				
09	لا أسمح بتجاوز الأعضاء لمهامهم كما أحددها لهم.				
10	أميل لإلزام كافة الأعضاء بإتباع اللوائح و التعليمات بصرامة.				
11	أحدد العمل المطلوب تنفيذه من قبل الفريق و أتابع التطبيق بصرامة.				
12	لا أتردد في إطلاق حرية التصرف و العمل لأعضاء الفريق.				
13	أقرر لوحدي ما يجب عمله، و كيف يتم العمل.				
14	أهتم بتوحيد إجراءات العمل، و لا أقبل الخروج على اللوائح والقوانين.				
15	لا أفكر في الترقيات و المكاسب الشخصية و أكتفي بمركزي الحالي.				
16	أحرص على نجاح مؤسستي و أسعى لتفوقها على المؤسسات الأخرى.				
17	أعمل على توزيع المسؤوليات على أعضاء الفريق و أحثهم على تحملها.				
18	السماح للأعضاء بأداء العمل بالطريقة التي يحبون يؤدي إلى الإخلال بنظام المؤسسة.				
19	لا أسمح بالتغيرات في نظام العمل، و لا أجرب الأفكار الجديدة.				
20	تشغلني تفاصيل العمل الدقيقة و أغرق فيها من دون اهتمام بالوقت.				
21	أهتم بتنظيم عمل الفريق سعيا نحو تحقيق كفاءة أكبر.				
22	يهمني أن يكون أعضاء الفريق أحرارا في تسيير شؤون عملهم.				
23	أحث الأعضاء على استخدام رؤاهم الخاصة في حل مشكلات العمل.				
24	أحب الإنخراط في محادثات ودية مع أعضاء الفريق (أساتذة وعمال).				
25	أجعل من نفسي ممثلا للمجموعة كلها حين تواجد الزوار بالمؤسسة.				
26	أهتم بالتواصل الدائم مع الأعضاء و أتابع أحوال الجميع يوميا.				
27	لا أميل لربط صداقات مع أعضاء الفريق خارج المؤسسة كي لا يتأثر جو العمل.				
28	أعمل على علاج الصراعات و حلها بين الأعضاء بهدوء وحزم.				

29	أحث أعضاء الفريق على تقاسم المسؤوليات و أشجعهم على تحملها.				
30	أصغي بانتباه للأعضاء و أعطي مشكلاتهم الإهتمام الكافي.				
31	أتردد في استشارة أعضاء الفريق فيما يتصل بأمور العمل.				
32	أشعر أن لأعضاء الفريق قدرة على تقييم العمل و تقرير ما يجب فعله.				
33	أسعى لإقناع الجميع بأن قراراتي في صالحهم قبل مباشرة تنفيذها.				
34	أتصور أن الأعضاء غير قادرين على التصرف و إعطاء الأحكام الجيدة بمفردهم.				
35	لا أبرر تصرفاتي أمام الأعضاء و لا أسعى لكسب ودهم أو رضاهم.				
36	أكون مستعدا لدراسة المقترحات التي يقدمها أعضاء الفريق.				
37	لا أعارض مبادرات أعضاء الفريق الرامية إلى التغيير و لا أمانع في قبولها.				
38	أسعى لتقديم الثناء و كلمات المجاملة و أقدر لكل عضو جهده المبذول.				
39	أعتبر نفسي مسؤولا على تحفيز الفريق و أحمل أعضاء مسؤولية النتائج.				
40	لا أتدخل في مشكلات الفريق و أضع تماسكه خارج اهتماماتي.				
41	لا أسمح بتأثير مشكلات الفريق الشخصية على العمل و لا أعيرها اهتماما.				
42	أعاتب بطريقة غير مباشرة و أراعي مشاعر الفرد عند توجيه اللوم و النقد.				

2: - **مقياس تقدير السلوك القيادي.(Leader Behavior Description Questionnaire (L.B.D.Q**

بعد قراءتك للعبارة بدقة ضع علامة (×) في الخانة المناسبة. - يتصف سلوك مدير المؤسسة مع الأساتذة بكونه:

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا
01	يحرص على إيضاح أقواله و أفعاله مع كل الأساتذة.				
02	يجري تغييرات و يجرب الأفكار في محيط العمل.				
03	صارم في العمل يتحكم في سيره و يضبطه بيد من حديد.				
04	ينتقد الأعمال الناقصة و الخاطئة علانية أمام الجميع.				
05	يحدد للأساتذة و العاملين واجباتهم بدقة.				
06	يبدو في حديثه حازما غير مستعد للنقاش.				
07	يعمل دون تخطيط مسبق و لا يكترث للمفاجآت.				
08	يحافظ على طريقة العمل و لا يقبل التغيير.				
09	يتابع العمل و يحرص على المواعيد المحددة للإنجاز.				
10	يشجع على توضيح و توحيد إجراءات العمل لكل الأساتذة.				
11	يحرص على إجبار الجميع على الخضوع لسلطته.				
12	لا يتسامح مع الجميع أمام اللوائح و القوانين المنظمة للعمل.				
13	يهتم بإبلاغ الجميع بما هو مطلوب و متوقع منه.				
14	يتابع عمل الأساتذة و يحثهم على بذل المزيد من الجهد.				
15	يهتم بإشاعة روح التعاون و التنسيق بين الأساتذة.				
16	يجعل العمل محببا بمشاركته في الأنشطة السارة.				
17	واضح في حديثه مطمئن في عمله و من السهل فهمه.				
18	ينصت باهتمام و يعطي الجميع فرصة طرح انشغالاتهم.				
19	يرفض أن يبرر أو يفسر أعماله أمام الأساتذة.				
20	ينأى بنفسه عن الآخرين و يرفض الإختلاط بالأساتذة.				
21	يتصرف وفق المصلحة العامة و لا يفاضل بين العاملين معه.				
22	يجامل الآخرين و ينشرح في حديثه معهم.				
23	يتصرف دون استشارة الآخرين و لا يأخذ برأيهم.				
24	غير متفتح للغير بطيء في تقبل آراء الأساتذة للتغيير.				
25	صديق للجميع يعامل الأساتذة و العمال كزملاء.				
26	يستمع باهتمام للآراء الجديدة و لا يتوانى في إحداث التغيير.				
27	ودود طيب المعاشرة يسهل التعامل معه.				
28	يمنح الأساتذة و العمال شعورا بالثقة و الراحة أثناء التحدث معه.				
29	يهتم بإشراك الآخرين بالتسيير و يضع اقتراحاتهم موضع التنفيذ.				
30	يحرص على استشارة العاملين معه في الأمور الهامة قبل التنفيذ.				