علاقة عادات العقل بالأنماط القيادية والرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

إعداد

الدكتور/ حمدان ممدوح إبراهيم الشامي

الملخص

هدف البحث إلى معرفة العلاقة بين عادات العقل والأنماط القيادية والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس، وتكونت عينة البحث من (٢٥٠) عضو هيئة التدريس من مختلف الكليات بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهم ثلاثة مقاييس من إعداد الباحث وهي (عادات العقل- الأنماط القيادية- الرضا الوظيفي)، وقد تم حساب قيمة ت و d المناظرة، والتكرارات والنسب المئوية، والانحدار البسيط والانحدار المتعدد عند معالجة البيانات إحصائياً وقد توصلت نتائج الدراسة إلى التالي:

١) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط عادات العقل والمتوسط الفرضي لدى عينة الدراسة لصالح متوسط عادات العقل.

٢) النمط الديموقراطي هو أكثر الأنماط القيادية شيوعاً لدى أعضاء هيئة التدريس يليه النمط الدبلوماسي ثم النمط الديكتاتوري ثم النمط الفوضوي.

٣) توجد علاقة دالة إحصائياً بين بعض عادات العقل والأنماط القيادية، ويكون النمط الديكتاتوري هو أكثر الأنماط إسهاماً في التنبؤ بعادات العقل (المثابرة- التفكير بمرونة- تطبيق المعرفة السابقة)، والنمط الديموقراطي هو أكثر الأنماط إسهاماً في التنبؤ بعادات العقل (الاستماع بتعاطف وتفاهم- التساؤل وطرح الأسئلة- التصور والإبداع)، والنمط الدبلوماسي هو أكثر الأنماط إسهاماً في التنبؤ بعادات العقل (المثابرة- السعي من أجل الدقة- مهاجمة مخاطر مسئولة- إيجاد الدعابة) والدرجة الكلية ولكن بطريقة سالبة، والنمط الفوضوي هو أكثر الأنماط إسهاماً في التنبؤ بعادتي العقل (التحكم بالتهور بطريقة موجبة- التفكير والتفاهم بوضوح بطريقة سالبة).

٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط الرضا الوظيفي والمتوسط الفرضي لدى عينة الدراسة لصالح متوسط الرضا الوظيفي.

٥) توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً يمكن التنبؤ بها بين الرضا الوظيفي وجميع عادات العقل والدرجة الكلية عدا (المثابرة- جمع البيانات عن طريق الحواس- إيجاد الدعابة- التعلم المستمر)

علاقة عادات العقل بالأنماط القيادية والرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية

إعداد

الدكتور/ حمدان ممدوح إبراهيم الشامي

مقدمة وأهمية الدراسة:

يمثل عضو هيئة التدريس حجر الزاوية في العملية التعليمية الجامعية، فبحكم موقعه يُطلب منه الكثير من المهام سواء أكانت مهام قيادية أو إدارية بجانب مهام التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهذا بدوره يتطلب أن يمتلك عضو هيئة التدريس مجموعة كبيرة من عادات العقل بجانب أن يكون على درجة عالية من الرضا الوظيفي تتيح له القيام بهذه المهام بكفاءة عالية.

هذا بجانب أن النظم التربوية الحديثة حاليًا تسعى نحو تعلم أساسي أوسع وأكثر ديمومة ويبقى مدى الحياة ويركز على الطرق التي ينتج بها المتعلمون المعرفة وليس على استذكارهم لها أو إعادة إنتاجها على نمط سابق، وهذا ما جعل العديد من المناهج التربوية تبني أهدافًا تربوية في مجال عادات العقل للسعي لتحقيقها عند جميع الطلاب. (Costa & Kallick (a), 2000, p.10) و(يوسف قطامي وأميمة محمد، ٢٠٠٥، ص٩٤).

لأجل ذلك فإنه يقع على عاتق أعضاء هيئة التدريس مسؤولية ممارسة عادات العقل الفعّالة عند قيامهم بأي أداء قيادي أو عند قيامهم بعملية التدريس نفسها، حيث أشار (Tishman, & Perkins 1997) إلى أن أداء الطلاب يتحسن بعد استخدام المدرسين لعادات العقل المنتجة ومهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد في عملية التعلم. ويضيف (آرثر كوستا وبينا كاليك، ٢٠٠٣ (أ)، ص ص١٢- ١٤) أن التعلم الفعّال هو الذي يوسع ويطلق ويقوي عادات العقل للتفكير بمهارة في حل المشكلات وصنع القرارات، بالإضافة إلى امتلاك الطلاب القدرة على التحكم بالتهور وتشجيع الميول للاستكشاف وحب الاستطلاع والبحث والمثابرة.

كما يستخدم أعضاء هيئة التدريس أنماط قيادية مختلفة عند قيامهم بحل المشكلات أو عملية الإدارة، حيث يذكر (عامر الخطيب، ٢٠٠٤) أن قادة الجامعات لا يملكون نمطاً واحداً في الإدارة وإنما يسلك كل منهم نمطاً مختلفاً عن الآخر، ويرجع ذلك إلى عدة أمور منها: اختلافهم في تعاملهم الشخصي والمهني وفي إجراءاتهم ووسائلهم الإدارية باختلاف فلسفاتهم التربوية من جهة وباختلاف إعدادهم وتدريبهم واتساع خبراتهم ونظرتهم إلى الإدارة من جهة أخرى.

كما أن مفهوم القيادة يتطلب أن يمتلك عضو هيئة التدريس مجموعة من عادات العقل

والقدرات العقلية المناسبة لهذا الموقف، حيث تشير (كفاية أبو عيدة، ٢٠٠٦) إلى أن القيادة ترتكز على قدرة القائد وما لديه من قدرات عقلية ومعرفية وانفعالية وجوانب دافعية على التأثير في أفراد الجماعة، كما يتوقف نجاح القائد على إدراكه للتعبير وقدرته على مواجهة المشكلات وحلها بطرق فعالة بالإضافة إلى إقناع أفراد الجماعة بقبول الأهداف وحثهم على تحقيقها.

وفي نفس الوقت فإن استخدام القادة لبعض الأنماط دون غيرها يزيد من درجة الرضا الوظيفي لديهم حيث توصلت دراسة (أفراح التويتي، ٢٠٠٩) إلى أن النمط القيادي القائم على روح التحفيز والتنبيه العقلاني مع مراعاة الآخرين والاهتمام بالمجموعة التي يقودها والمؤسسة التي يعمل فيها، يزيد من درجة الرضا الوظيفي ومن ثقة الأفراد بأنفسهم، ويعمل على تحقيق أهداف المؤسسة.

ولخطورة موقع عضو هيئة التدريس وعظم المسؤولية التي تقع على عاتقه، فإن التعرف على عادات العقل والأنماط القيادية ومستوى الرضا الوظيفي ودراسة العلاقة بين هذه المتغيرات، سوف يفتح أمام المهتمين بالعملية التعليمية والمسئولين، آفاق واسعة لمعرفة نقاط القوة بجانب نقاط القصور سواء من جانب الإدارة أو من جانب عضو هيئة التدريس نفسه.

في ضوء ذلك فإن أهمية البحث تبدو في النقاط التالية:

١- تعريف المسئولين والمهتمين بالعملية التعليمية وعلى وجه الخصوص جامعة الملك فيصل بعادات العقل والأنماط القيادية ومستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل.

٢- تقديم مجموعة من المقاييس العلمية المقننة للتراث النفسي والتربوي والمهتمين بالعملية التعليمية يمكن من خلالها التعرف على (عادات العقل- الأنماط القيادية- الرضا الوظيفي) لدى أعضاء هيئة التدريس.

٣- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في بناء برامج لرفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس في عادات العقل، واختيار الأسلوب القيادي المناسب بالإضافة إلى رفع مستوى الرضا الوظيفي.

٤- تقديم مجموعة من التوصيات يمكن أن تستفيد منها الكليات والمؤسسات الجامعية لتنمية عادات العقل ولرفع مستوى الرضا الوظيفي واختيار النمط القيادي المناسب لدى أعضاء هيئة التدريس.

مشكلة البحث

رغم عظم المسؤلية التي تقع على عاتق أعضاء هيئة التدريس، إلا أنهم في الفترات الأخيرة كثيراً ما تكثر الشكوى بينهم من سوء الأوضاع الاقتصادية وتصادمهم مع اللوائح والأنظمة

والنظم الإدارية وطبيعة الأنماط القيادية للمسؤلين إلى غيره من المشكلات، وهذا مما قد ينعكس سالباً على أداء البعض منهم تجاه أنفسهم والطلاب والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهذا ما أشارت إليه (كفاية أبو عيدة، ٢٠٠٦) من وجود مجموعة من العوامل تقف أمام عضو هيئة عند القيام بدوره بشكل فعّال، وتعيقه عند استخدام عادات العقل المنتجة في عملية التعلم، حددت هذه العوامل في (النمط القيادي- الرضا الاجتماعي- الأثر الإداري- ظروف العمل وبيئته- الأجور والمكافآت- تحقيق الذات).

وهذا يشير إلى أن النمط القيادي ومستوى رضا الوظيفي يشكلان عاملان هامان لنجاح عضو هيئة التدريس في أداء المهام المنوطة به واستخدامه لعادات العقل المنتجة أثناء قيامه بعملية التعلم.

ورغم وجود الكثير من الدراسات التي اهتمت بدراسة الأنماط القيادية والرضا الوظيفي كدراسة (Eddy, 1992)، (Wilson, 1992)، (Woodard, 1994)، (Chimonye, 1998)، (Wippy, 2001)، (طلال الشريف، ٢٠٠٤)، (ناصر مجمعي، ٢٠٠٤)، (سارة المنقاش، ٢٠٠٨)، و(أفراح التويتي، ٢٠٠٩) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين الأنماط القيادية والرضا والأداء الوظيفي والدافعية للعمل.

فضلاً عن وجود بعض الدراسات التي تناولت عادات العقل كدراسة (Daniel, 1990)، (Dimmer, 1993)، (Mednic, 1999)، (Goldenberg, 1996،)، (Eva, 2002)، (أميمة عمور، ٢٠٠٥)، (فدوى ثابت، ٢٠٠٦)، (محمد نوفل، ٢٠٠٦) و(مندور فتح الله، ٢٠٠٩) والتي توصلت نتائجها إلى فعالية عادات العقل في تنمية التفكير الإبداعي وحب الاستطلاع والذكاء الاجتماعي، هذا بجانب وجود فروق في عادات العقل تعزى إلى الجنس ومستوى التحصيل الدراسي والفرقة الدراسية.

إلا أنهم لم يتطرقوا لمعرفة عادات العقل لدى أعضاء هيئة التدريس فضلاً على معرفة العلاقة بين عادات العقل وكلٍ من الأنماط القيادية ومستوى الرضا الوظيفي، حيث تعدّ هذه الدراسة هي الأولى- في حدود علم الباحث- التي تلقي الضوء على عادات العقل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل ومعرفة علاقة هذه العادات بالأنماط القيادية والرضا الوظيفي.

وفي ضوء ذلك فإن مشكلة البحث تتبلور في الأسئلة التالية:

١) ما هي عادات العقل والأنماط القيادية ومستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس؟

٢) هل توجد علاقة بين عادات العقل وكلٍ من الأنماط القيادية والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس؟

٣) هل يمكن التنبؤ بعادات العقل بمعلومية الأنماط القيادية ومستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى معرفة العلاقة بين عادات العقل والأنماط القيادية والرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل. ويتفرع من هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية التالية:

١) التعرف على عادات العقل والأنماط القيادية ومستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

٢) تحديد العلاقة بين عادات العقل والأنماط القيادية ومستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

٣) معرفة إمكانية التوصل إلى صياغة تنبؤية لعادات العقل بمعلومية النمط القيادي ومستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

مصطلحات البحث

١- **عادات العقل:** هي "مجموعة من العمليات العقلية تكونت لدى أعضاء هيئة التدريس عبر مجموعة متراكمة متتابعة من الأداءات تطورت على شكل أنماط سلوكية يستخدمونها عند حل مشكلة ما أو أداء أفعال ابتكارية أو مواجهة خبرة جديدة". وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس عادات العقل.

٢- **الأنماط القيادية:** هي "السلوك الذي يمارسه عضو هيئة التدريس دون غيره عند قيامه بعملية التوجيه والإدارة والتدريس في سبيل تحقيق الأهداف". ويحدد النمط القيادي لعضو هيئة التدريس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس الأنماط القيادية.

٣- **الرضا الوظيفي:** هو "مجموعة من المشاعر والأحاسيس الوجدانية الإيجابية التي تنتاب عضو هيئة التدريس تجاه وظيفته والمؤسسة التي يعمل بها". ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس على مقياس الرضا الوظيفي.

الإطار النظري

<u>أولاً: عادات العقل</u>

- ماهية عادات العقل:

اشتق مفهوم عادات العقل من مجموعة من النظريات المعرفية أهمها نظريات الذكاء ومعالجة المعلومات وما وراء المعرفة والأنماط المعرفية والنماذج البنائية ونظرية التعلم الاجتماعي ونتائج أبحاث الدماغ. (رجب المنيهي وجيهان محمود، ٢٠٠٩)، وكان أول ظهور له عندما حاول بعض الباحثين بالولايات المتحدة وصف السلوكيات الذكية المتوقعة من خلال الممارسات الصفية والأعمال اليومية حتى انتهى بهم المطاف إلى تسمية هذه السلوكيات بعادات العقل. (آرثر كوستا وبينا كاليك، ٢٠٠٣(د)، ص صix- xi)، ثم توالى الاهتمام بدراسة عادات العقل، إلا أن الاهتمام الأكبر كان على يد Costa & Kallick وهذا عندما قدما ست عشرة عادة عقلية في أربعة أجزاء عام (٢٠٠٠) تحت مسمى "عادات العقل سلسلة تنموية" وقد انطلق (يوسف قطامي، ٢٠٠٥) لدراسة عادات العقل في ضوء مفهوم Costa & Kallick وأضاف إلى هذه العادات أربع عشرة عادة حتى وصلت إلى ثلاثين عادة عقلية.

ويشير مصطلح العادة إلى شيء ثابت متكرر يعتمد عليه الفرد، إذ أن العادات العقلية تستند إلى وجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة المتعلم (محمد نوفل، ٢٠٠٨، ص٦٥)، ولكي يصبح الأداء العقلي لأعضاء هيئة التدريس عادة فلابد أن يمر بمجموعة من العمليات الأدائية تكون نتاج أربع مراحل للتفكير، تعتمد كل مرحلة على سابقتها وتعدّ أساسية لما يليها وهذه المراحل تبدأ باعتبار التفكير مهارة منفصلة ثم اعتباره كاستراتيجية ثم اعتباره كعملية إبداعية ثم اعتباره كروح معرفية: (يوسف قطامي وأميمة محمد، ٢٠٠٥، ص ص٩٧-٩٨).

كما أن مفهوم عادات العقل يعتمد ويقوم على مجموعة من الافتراضات والمسلمات تتمثل في النقاط التالية:

١) يمتلك الإنسان العقل ويستطيع إدارته وتعديله وتقييمه ذاتيًا كما يريد.

٢) يمكن تعليم عادات العقل وإضافة عادات جديدة من خلال مواقف تعليمية في أي مادة دراسية أو ضمن مواقف تدريبية حياتية.

٣) يمكن الارتقاء من العادات البسيطة إلى الأكثر تعقيدًا حتى الوصول إلى مهارة إدارة العلم.

٤) يمكن تحديد عادات العقل تحديدًا دقيقًا يظهر على صورة أداء ملاحظ وقابل للقياس. (يوسف قطامي وأميمة عمور، ٢٠٠٥، ص ص١٥٤-١٥٥)

في ضوء ذلك ظهر لمفهوم عادات العقل عدة تعريفات حددها (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣(أ)، ص٨)، (Costa & Kallick, 2005)، (Costa & Kallick, 2008, pp.15-17)،

(محمد نوفل، ٢٠٠٨، ص٦٨)، (Costa & Kallick, 2009, pp.1-7) و(سميرة عريان،٢٠١٠) في التعريفات التالية:

١) أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.

٢) نتاج مجموعة من العمليات التطورية المتتابعة تحتوي ميولاً واتجاهات وقيمًا تؤدي إلى طرح الأفكار وحل المشكلات وإيجاد تفصيلات مختلفة.

٣) نمط من الأداءات الذكية تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجية.

٤) النزعة إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة المشكلات.

٥) تركيبة من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول تؤدي إلى تفضيل نمط من أنماط السلوكيات الفكرية على غيره.

٦) تفضيل مجموعة من الاختيارات حول أي الأنماط العقلية أكثر فاعلية، مع المحافظة على سلوك نفس الاختيار في جميع المواقف.

٧) مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات الذكية.

٨) استحسان شكل من التصرف الفكري عن غيره من الأنماط وتفضيله والالتزام به.

يتضح من التعريفات السابقة أن مفهوم عادات العقل يتسم بأنه مجموعة من:

١) أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل لمواجهة مواقف الحياة المختلفة.

٢) الاتجاهات والدوافع التي تدفع الأفراد إلى استخدام المهارات العقلية في جميع أنشطة الحياة.

٣) المهارات التي تتيح اختيار أفضل سلوك والمداومة عليه لمواجهة المشكلات.

٤) السلوكيات الفكرية التي يمكن تدريب الأفراد عليها وممارستها أثناء التعلم.

وقد تم وضع تعريف عادات العقل في هذا البحث في ضوء السمات السابقة لعادات العقل.

- **النماذج والنظريات المفسرة لعادات العقل**

منذ ظهور مفهوم عادات العقل ظهرت عدّة نماذج ونظريات تهدف إلى تفسير عادات العقل التي يستخدمها الأفراد في حياتهم اليومية، ومن أبرز هذه النماذج نموج أبعاد التعلم لـ Marzano (١٩٩٢) حيث يرى أن عادات العقل المنتجة هي (التنظيم الذاتي- التفكير الناقد- التفكير الابتكاري)، ومنظور Hyerle (١٩٩٩) لعادات العقل وهو يرى أنها تنقسم إلى (خرائط عمليات التفكير- العصف الذهني- منظمات الرسوم)، ومنظور Daniels وهو يقسم عادات العقل

إلى (الانفتاح العقلي- العدالة العقلية- الاستقلال العقلي- الميل إلى الاستقصاء أو الاتجاه النقدي)، ونموذج Sizer-Meier (٢٠٠٧) وهو يرى أن عادات العقل تتمثل في (التعبير عن وجهة النظر- التحليل- التخيل- التعاطف- التواصل- الالتزام- التواضع- البهجة). (محمد نوفل، ٢٠٠٨، ص٧٠)، ونموذج Costa & Kallick (٢٠٠٠) وهو يرى أن عادات العقل هي مزيج بين العمليات المعرفية ومهارات التفكير وهي تتكون من (١٦) عادة عقلية، ونادرًا ما تمارس بمعزل عن بعضها البعض، كما أن الناس لا يبدون السلوك الذكي بست عشرة عادة فقط فهذه القائمة هي قائمة أولية ويجب البحث عن عادات أخرى تضاف إليها. (Costa & Kallick, 2000 (a), p21)

وللتعرف على عادات العقل وخصائص كل عادة قدم كلٌ من: (Costa & Kallick, 2000(b), pp. 77-98)، (آرثر كوستا وبينا كاليك ، ٢٠٠٣ (ج)، ص ص٢-١٢)، (Costa & Kallick, 2004)، (يوسف قطامي، ٢٠٠٥، ص ص٣٧-٢٤١)، (يوسف قطامي وأميمة عمور، ٢٠٠٥، ص ص١١١-٢٦٨)، (Costa & Kallick, 2008, 15-85)، (Costa & Kallick، ٢٠٠٩: ٨-١٣) و(وائل محمد، ٢٠٠٩) تعريف كل عادة وخصائصها وهي ممثلة كما يلي:

١) **عادة المثابرة Persisting**: وهي القدرة على مواصلة العمل على المهام أو المشاريع واستخدام تشكيلة من الاستراتيجيات لحل المشكلة بطريقة منظمة، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- استمرار العمل على المهمة حتى تكتمل، والمحافظة العقلية على التفكير الموجه نحو المهمة.
- القدرة على تحديد خطوات البدء وتحليل المهمة أو المشكلة بوضوح.
- امتلاك استراتيجيات هائلة في المعالجة، مع تحديد ما يعرف وما يحتاج له من معرفة بوضوح.

٢) **التحكم بالتهور:Managing Impulsivity**: وهي القدرة على التأني والتفكير والإصغاء للتعليمات قبل البدء بالمهمة وفهم التوجهات وقبول الاقتراحات لتحسين الأداء والاستماع لوجهات نظر الآخرين. وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- التفكير والتأني لبناء استراتيجية أو خطة عمل، مع تجنب الأحكام الفورية والقفز إلى النتائج.
- يفهم تمامًا خصائص المهمة، ويتذوق البدائل ويستمتع في استحضارها وتقبلها على العقل.

- يحترم الحلول البديلة التي تطل برأسها بين الوقت والآخر، ويحترم تقييمه الذاتي المتأني.

٣) الاستماع بتفهم وتعاطف **Listening with Understanding and Empathy**: وهي القدرة على الإصغاء للآخرين واحترام أفكارهم والتجاوب معهم وإعادة صياغة مفاهيم ومشكلات وعواطف وأفكار الآخرين بشفافية. وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- يطيل الاستماع ويفكر فيما يستمع له، مع القدرة على فهم أفكار الآخرين وأبعادها.
- فهم الأداءات الدلالية والتعبيرية والمشاعر التي يصدرها الآخرون.
- يخرج من ذاته وينطلق إلى أفكار الآخرين ومشاعرهم، ويحترم أنظمتهم المختلفة.
- ضبط عقلي لما يتم رؤيته حتى يفهم ما يتم سماعه، مع تقديم أمثلة على ما يستمع له.

٤) التفكير بمرونة **Thinking Flexibly**: هي قدرة الفرد على التفكير ببدائل وخيارات وحلول ووجهات نظر متعددة ومختلفة مع طلاقة في الحديث وقابلية للتكيف مع المواقف المختلفة التي تُعرض عليه. وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- كسر أطر عقلية جامدة قديمة، والدخول والتنقل بحيوية وحرية ضمن الأطر العقلية المختلفة.
- القدرة الفائقة على السيطرة على العقل والأفكار المختلفة وقراءاتها من وجهات نظر مختلفة.
- يولدون تشابهات وحقائق متعددة وذكية تمد العقل لمسافات بعيدة.
- التلاعب بالبدائل والتحرك ضمنها بحرية عقلية.

٥) التفكير في التفكير **Thinking about Thinking** : القدرة على ذكر الخطوات اللازمة لخطة العمل ووصف ما يعرف وما يحتاج لمعرفته مع تقييم مدى إنتاجية ما توصل إليه. وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- الوعي بالأفكار وهي تسير على الأرض على صورة أداءات ظاهرة.
- القدرة على التخطيط لاستراتيجيات عقلية وتنفيذها ومراقبتها وتتبع لمجريات التفكير.
- التحدث عما يدور في العقل بدقة حينما يقوم بأداء أي مهمة.

٦) السعي من أجل الدقة **Striving for Accuracy**: القدرة على العمل المتواصل بحرفية وإتقان وتفحص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة القواعد التي ينبغي الالتزام بها. وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- العمل بحرفية ومهنية وإتقانها في أقل وقت وجهد وكلفة.

- اختبار النتائج للتأكد من الدقة، دون مراعاة الجهد والوقت المبذول.
- درجة الكمال تشكل همًا مستمرًا له، وتشكل عزيمة المتعلم نقطة مهمة حتى يكمل التعلم.

٧) التساؤل وطرح المشكلات **Questioning and Posing Problems**: القدرة على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث أو تعرض عليه لاتخاذ القرار المناسب، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- القدرة على توليد أسئلة متعددة يميز من خلالها بين التشابهات والاختلافات، والموجود والممكن.
- يسأل أسئلة دقيقة يفتح بها أبواب العقل، ويتحكم في مستوياتها المختلفة.
- سد الفجوة بين الأشياء والربط بينها بطرح الأسئلة.

٨) تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة **Applying past Knowledge to new Situations**: القدرة على استخلاص المعنى من تجربة ما وتطبيقه على وضع جديد وتوظيفه في جميع مناحي حياته، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- يتعلم الكثير من التجربة والمعاناة، كما أن الخبرات السابقة مصدر دعم لأفكاره.
- يرجع إلى الماضي لفحص خبراته للوصول إلى المعالجة النادرة.
- يستخدم أسلوب المشابهة لاختبار الحل المخزن لديه.

٩) التفكير والتفاهم بوضوح ودقة **Thinking and Communicating with Clarity and Precision**: القدرة على توصيل ما يريد بدقة سواء أكان كتابيًا أو شفويًا مستخدمًا لغة دقيقة مع القدرة على صنع قرارات أكثر شمولية ودقة حيال الأفعال، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- يفكر بكلمات واضحة ويعبر عنها بكلمات مصحوبة بانفعالات مفهومة.
- يقلل من كلمات الحشو في التعبير عن أفكاره، ويستخدم قوالب لغوية سهلة وبسيطة.
- اقتصادي في معرفته يتحدث عن خبرته بأقل قدر ممكن من الكلمات.

١٠) جمع البيانات بكل الحواس **Gathering data through all the senses**: القدرة على استخدام الحواس مثل البصر والسمع واللمس وغيرهم في زيادة عدد الحواس المنشطة لزيادة التعلم، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- يحلل الأشياء المسموعة والمرئية والمحسوسة معًا لتكوين نظام معرفي.
- يتعامل مع البيئة كميدان معرفي مفتوح يطور عملياته العقلية.

- يعرف أي القنوات المعرفية العقلية أكثر مناسبة له.

١١) التصور والإبداع **Creating and Imagining**: القدرة على تصور نفسه في أدوار مختلفة ومواقف متنوعة مع طرح الحلول البديلة بصور مختلفة وزوايا عدة، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- يولد أفكار جديدة غير معروفة من قبل، ويستثمر البيئة وعناصرها بفاعلية.
- يتصور حل المشكلة قبل ممارسة حلها ويراها محاكاة لأفكاره.
- مدفوع بدوافع ذاتية للوصول إلى الجمال واختراق المجهول.
- يتعامل مع عدد كبير من البدائل ويظهر استعمالات جديدة للأشياء.

١٢) الاستجابة بانبهاش ورهبة **Responding with Wonderment and Awe**: القدرة على التواصل مع العالم والشعور بالانبهار والسروز في التعلم والتقصي والاهتمام والاكتشاف والإقدام على المخاطر وحب الاستطلاع، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- يذهب بعقله إلى المشكلات الغامضة ليجد حلاً، ويتمتع عقلياً بالمشكلات التي تحتاج لتحدي.
- الدهشة العقلية هي بمثابة زناد للتفكير، ومحب للاستطلاع وتقصي الأسباب وما وراء القضايا.
- الرهبة بالنسبة له بمثابة نزهة عقلية سحرية محفوفة بمخاطر، ولكن يتلوها متعة حينما يتم الوصول إلى الحل المناسب.

١٣) مهاجمة مخاطر مسئولة **Taking Responsible Risks**: القدرة على تجريب أساليب وأفكار جديدة واكتشاف وسائط فنية بسبب التجريب واختبار فرضية جديدة حتى لو كان الشك حيالها واستغلال الفرص لمواجهة التحدي الذي تفرضه عملية حل المشكلات، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- يفكر في النجاح المرتبط بالجهد ولا يخاف من الفشل، ويجبر نفسه على اقتحام المشكلة المعقدة.
- يرحب بالمغامرات العقلية، مع امتلاكه استبصارًا عقليًا كافيًا لمعرفة عناصر المخاطرة ونواتجها.
- يؤمن بأن المخاطرة والفشل يساعدان على معرفة الحكمة، ويتجاوز حدود العالم من حوله عقليًا.

١٤) إيجاد الدعابة **Finding Humor**: القدرة على تقديم نماذج من السلوكيات خلال

التعلم تدعوا إلى السرور والمتعة من حالات عدم التطابق والمفارقات، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- يقلب الكلمات إلى معاني غير مألوفة ويصل إلى علاقات عقلية جديدة.
- يخالف الواقع في أفكاره وتقلباته العقلية، ويتجنب التحيز والتعصب والتمركز حول نفسه.
- متدفق لفظيًا وعقليًا ويتصور مواقف ويتجاوز إلى ما ورائها بشفافية تفصيلية.

١٥) **التفكير التبادلي Thinking Interdependently:** القدرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية طرق الحلول وتقبل التغذية الراجعة والتفاعل والتعاون والعمل ضمن مجموعات والمساهمة في المهمة، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- يشارك الآخرين في تفكيره وإنجازه ويطوع تفكيره لكي يتوافق مع الآخرين.
- يتجنب الوحدة ويطور حالات عقلية مختلفة عن حالته الفردية.
- يطور تفكيره الاجتماعي وما سيتم التعامل معه في المستقبل، ويتعاطف مع الآخرين في قيادتهم.
- يطور مهارات الصمت الذهني الفاعل ويتبع مسارات تفكير الآخرين.

١٦) **التعلم المستمر Learning Continuously:** القدرة على البحث المتواصل وحب الاستطلاع لطرق أفضل من أجل التعديل والتطوير وتحسين الذات، وتتمثل خصائصها في النقاط التالية:

- متعلم ومحب للاستطلاع طوال الوقت، ويبحث عن التحسن والعمليات العقلية الأكثر تقدمًا.
- دائم التغيير والتعديل وتحسين ذاته وأفكاره ونمو إمكاناته واستعداداته.
- يفكر بطريقة مختلفة ويستكشف بدائل ويتساءل في البديهيات.

وعادات العقل السابقة لكي يمتلكها اعضاء هيئة التدريس ويستخدمونها بكفاءة فعليهم أن يعملوا في بيئة ثرية ومتجاوبة، وأن يتوفر لهم الفرصة لاستخدام عادات العقل، من خلال قيامهم بأعمال لها جاذبيتها وتثير لديهم دافعية عالية لإنجاز المهام. (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣(ب)، ص٣)

وفي ضوء التعريفات والخصائص السابقة لعادات العقل تم بناء وإعداد مقياس عادات العقل لدى أعضاء هيئة التدريس.

ومن الدراسات التي تناولت عادات العقل دراسة (Eva, 2002) وكان الهدف منها اختبار تأثير استخدام دليل الوعي بما وراء المعرفة لتنشيط عادات العقل خلال مهام تقييم القراءة،

تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) تلميذ بالصف الرابع تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات الأولى تلقت التدريب على استخدام دليل الوعي بما وراء المعرفة والثانية تلقت التدريب على تعليمات المحتوى والثالثة ضابطة، وبعد معالجة البيانات إحصائيًا توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث في تنشيط عادات العقل خلال مهام القراءة لصالح المجموعة التي تلقت التدريب على استخدام دليل الوعي بما وراء المعرفة.

كما أجرى (محمد نوفل، ٢٠٠٦) دراسة كان الهدف منها التعرف على عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وتكونت عينة الدراسة من (٨٣٤) طالبًا وطالبة بمدارس وكالة الغوث في الأردن، وبعد تطبيق مقياس عادات العقل توصلت النتائج إلى أن أكثر عادات العقل شيوعًا لدى الطلبة هي على الترتيب: (التحكم بالتهور، المثابرة، الكفاح من أجل الدقة، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر، التفكير التبادلي، الإصغاء بتفهم وتعاطف)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في اكتساب عادات العقل تعزى للجنس.

كما أجرى (Adams, 2006) دراسة كان الهدف منها هو معرفة أثر استخدام المعلمين للعروض التقديمية في مساعدة المتعلمين على تنمية عادات العقل، تكونت عينة الدراسة من بين معلمي المرحلة الثانوية، وقد تلقوا تدريبًا على كيفية استخدام الوسائل التكنولوجية وبصفة خاصة العروض التقديمية في ورش العمل والمؤتمرات العلمية وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام المعلمين للعروض التقديمية أدى إلى تنمية عادات العقل لدى المتعلمين.

كما قام (رجب الميهي وجيهان محمود، ٢٠٠٩) بإجراء دراسة كان الهدف منها هو وضع تصور مقترح لبيئة تعلم مادة الكيمياء وقياس فاعليته في تنمية عادات العقل (التفكير التبادلي- التفكير في التفكير- التساؤل وطرح المشكلات) والتحصيل الدراسي، تكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، طبق عليهم مقياس أساليب معالجة المعلومات ومقياس عادات العقل، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية التصميم المقترح في تنمية عادات العقل والتحصيل الدراسي للطالبات.

كما أجرت (سميرة عريان، ٢٠١٠) دراسة كان الهدف منها هو معرفة أهم عادات العقل اللازمة لمعلم الفلسفة في القرن الحادي والعشرين، وبعد تطبيق قائمة عادات العقل على عينة الدراسة والتي تكونت من (٧٥) معلم توصلت نتائج الدراسة إلى حصول جميع عادات العقل على أهمية عالية جدًا لمعلم الفلسفة والاجتماع.

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت عادات العقل أنه يمكن تنشيط وتنمية عادات العقل من خلال الوعي بما وراء المعرفة واستخدام العروض القديمية، ووضع تصور مقترح لبيئة

تعلم مادة الكيمياء وهذا ما توصلت إليه دراسة (Eva, 2002)، (Adams, 2006) و(رجب الميهي وجيهان محمود، ٢٠٠٩)، كما توصلت بعض الدراسات إلى حصول جميع عادات العقل على أهمية عالية للمعلمين، وهذا ما توصلت إليه دراسة (سميرة عريان، ٢٠١٠)، كما توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس ومن الدراسات ذات الصدد في ذلك دراسة (محمد نوفل، ٢٠٠٦)، ورغم أن الدراسات السابقة تناولت عينات مختلفة، إلا أنها لم تتناول أعضاء هيئة التدريس، فضلا عن أنه لا توجد دراسة اهتمت بمعرفة علاقة عادات العقل بالأنماط القيادية والرضا الوظيفي.

ثانياً: الأنماط القيادية

- **ماهية الأنماط القيادية:** إن النجاح في تحقيق رؤى ورسالة المؤسسات يتوقف بشكل كبير على الكيفية التي يدار بها العمل، ومن ثم على النمط القيادي الذي يستخدمه القادة في إدارة هذه المؤسسات هذا بجانب صفاتهم ومواهبهم وخبراتهم المختلفة.

حيث يذكر (زكي هاشم، ١٩٨٩، ص ص٢٦١-٢٦٢) أن القائد لابد أن يكتسب بعض المهارات التي تمكنه من تحقيق أهداف العمل ورفع درجة رضا الأفراد، ومن هذه المهارات:

١- المهارات الفكرية: وتتمثل في ابتكار الأفكار والإحساس بالمشكلات وتقديم الحلول.

٢- المهارات الفنية: وتتمثل في القدرة على معالجة المواقف والكفاءة في استخدام المعلومات والوسائل المتاحة الكفيلة بإنجاز العمل.

٣- المهارات التنظيمية: وتتمثل في القدرة على تفهم أهداف المنظمة وتوزيع المهام وتنسيق الجهود.

٤- المهارات الإنسانية: وتتمثل في القدرة على التعامل بنجاح مع الآخرين وتفهم سلوكهم ودوافعهم.

وتصبح المهارات السابقة عند ممارستها بشكل مستمر عادة عقلية يستخدمها أعضاء هيئة التدريس عند ممارستهم المهام القيادية المكلفين بها أو أدائهم الأعمال في مناشط حياتهم المختلفة.

كما أن النمط القيادي بما يتميز به من خصائص وعوامل يكون المحور الأكبر الذي يعتمد عليه عضو هيئة التدريس في التأثير على الآخرين، ومن التعريفات التي تناولت الأنماط القيادية تعريف (محي الدين الأزهري، ١٩٩٣، ص٢٨٧) حيث يعرف النمط القيادي بأنه "مجموعة من الخصائص المميزة والعوامل الأساسية التي تجعل المدير يؤثر في مرؤوسيه أو يقاوم تأثيرهم ويسلك سلوكه الفردي".

في حين يرى (حافظ فرج أحمد، ١٩٩٤) أن النمط القيادي هو "نوع القيادة التي تضفي على شخص ما سمة يتصف بها في ممارسته في إحدى المؤسسات التربوية".

بينما يعرف (Stewart & Manz, 1995) النمط القيادي بأنه "السلوك التوجيهي والإداري الذي يستخدمه شخص ما يعمل ضمن إطار رسمي ليؤثر في المرؤوسين".

وفي ضوء التعريفات السابقة فإن النمط القيادي يتميز بعدة خصائص منها:

- تفضيل سلوك ما عن غيره يراه عضو هيئة التدريس هو الأفضل في التأثير على الآخرين.
- عادةً ما يستخدم في إطار رسمي.
- قد يختلف شكل النمط الذي يستخدمه عضو هيئة التدريس من موقف إلى آخر، إلا أنه يغلب عليه نمط محدد يتصف به ويعرف من خلاله.

وقد تم وضع تعريف الأنماط القيادية في ضوء التعريفات والخصائص السابقة للأنماط القيادية.

- **تصنيفات الأنماط القيادية:**

يذكر (طلال الشريف، ٢٠٠٤) أن القيادة تقسم إلى عدة أنماط وفق المعايير التي يحدد في ضوئها ذلك التصنيف، فمن وجهة نظر الفعالية يمكن تقسيم القيادة إلى قيادة إيجابية وأخرى سلبية، ومن وجهة نظر تفويض السلطة يمكن تقسيمها إلى مركزية وأخرى لا مركزية، ويضيف (Quinn, 1995, p.464) أنه يمكن تصنيف القيادة إلى عدة أنماط قيادية في ضوء كونها قيادة رسمية أو غير رسمية، كما يشير (حسين الدريني، ١٩٨٥، ص ص٣٧٣-٣٧٤) إلى أنه يمكن تحديد النمط القيادي تبعاً لفكرة القائد وتصوره لتابعيه وفي ضوء هذا التوجه فإنه يوجد تصوران لتحديد النمط القيادي، التصور الأول: ما ذهب إليه مكجريجور وهو يفترض أن مستوى الطموح والدافعية لدى الأفراد منخفض تجاه العمل، وعلى القائد أن يثير دوافع الأفراد مع ضبط وتنظيم العمل مما يجبرهم في نهاية الأمر على أداء المهام المكلفين بها، أما التصور الثاني: ما ذهب إليه ماسلو حيث يرى أن الأفراد لهم حاجات تأخذ شكل هرمي تبدأ قاعدته بالحاجات والدوافع الأساسية، وتنتهي بتحقيق الذات، وعلى القادة أن يقوموا بإشباع دوافع الأفراد الأساسية حتى يصلوا إلى استخدام ما لديهم لتحمل المسئولية وأداء العمل بكفاءة.

وفي ضوء ذلك تعددت أوجه نظر العلماء حول الأنماط القيادية التي يسلكها الأفراد عند قيامهم ببعض المهام القيادية، حيث قسم (Quinn, 1995, p.465) الأنماط القيادية إلى نمط (X) وهو يشير إلى النظرة التشاؤمية للطبيعة البشيرية ونمط (Y) وهو يشير إلى النظرة الإيجابية عن

الآخرين، بينما يرى (Chris, 2002) أن الأنماط القيادية تتمثل في الأنماط التالية (الرسمي- الودي- الإكراهي- الديموقراطي- الاقتدائي)، في حين يرى (مصطفى جبريل، ١٩٩٥) أن الأنماط القيادية عبارة عن قيادة تسويقية وقيادة آمرة وقيادة تفويضية وقيادة بالمشاركة، كما يرى (James,et.al, 1984, p.18) أن السلوك القيادي يأخذ الأشكال التالية (الدبلوماسية- العاطفية- الإبداعية- السياسية- الاقتدائية- الاعتمادية)، كما ترى (كفاية أبوعيده، ٢٠٠٦) أن الأنماط القيادية تتمحور في ثلاثة أنماط وهي (الأسلوب الديموقراطي- الأسلوب النسبي (البرسلي)- الأسلوب الأوتوقراطي).

وفي ضوء التصورات السابقة للأنماط القيادية فإن الباحث يرى أن هذه الأنماط تدور حول أربعة أنماط قيادية تتمثل في:

١) **النمط الديكتاتوري:** ويطلق عليه عدة تسميات منها النمط الأوتوقراطي أو الآمر أو الفردي أو المتحكم أو المستبد، ويعرفه (نواف كنعان، ١٩٨٠، ص١٢٣) بأنه محاولة القائد إخضاع كل الأمور في التنظيم الذي يديره لسلطته، في حين يعرفه (محمد عبد الفتاح ياغي، ١٩٨٣، ص١٢٦) بأنه أسلوب يستخدم القسوة والشدة مع المرؤوسين في العمل لإجبارهم على تنفيذ الأوامر وعدم المرونة في تنفيذ التعليمات وعدم السماح لأفراد المجموعة بمناقشتها.

ويتصف الأفراد الذين لديهم هذا النمط بعدّة خصائص تتمثل في النقاط التالية:

- ينظرون إلى الأفراد أن لديهم خصائص سلبية. (Quinn, 1995, p.465)
- يعتبرون الأفراد في حاجة دائماً إلى التوجيه والضبط فيحرصون على تهديدهم بالعقاب كي يؤدوا ما عليهم من مهام. (عبد النعيم عرفة، ٢٠٠٦)
- دائماً ما يريدون أن تنفذ أوامرهم فوراً. (Chris, 2002)
- يركزون على أن تكون السلطة والمسئولية في أيديهم وينفردون بوضع خطة العمل وأهدافه، دون أن يشترك معهم أحد.
- يتمسكون حرفياً بالقوانين واللوائح التي وضعتها القيادة العليا. (مصطفى الشرقاوي، ٢٠٠٠، ص٤٠٢)
- ينظرون إلى الأفراد على أنهم منفذين لأوامرهم دون مناقشة. (مصطفى جبريل، ١٩٩٥)
- يعاقبون كما يرون وكيفما أرادوا. (محمود أبو النور عبد الرسول، ٢٠١٠)

٢) **النمط الديموقراطي:** ويطلق عليه عدة تسميات منها النمط المشارك أو المتعاون وهذا النمط يعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية، والمشاركة في بعض المهام القيادية، وإطلاق قدرات وطاقات الأفراد الكامنة لحل المشكلات. (محمود أبو النور عبد الرسول، ٢٠١٠)

ويتميز الأفراد الذين يتصفون بهذا النمط بعدّة خصائص، تتمثل في النقاط التالية:

- يهتمون بالعمل وبالعلاقات الإنسانية، ويوازنون بين احتياجات التابعين واحتياجات العمل. (مصطفى الشرقاوي، ٢٠٠٠، ص ص٤٠٠-٤٠٢)
- يعطون فرصة أكبر للأفراد في التعبير عن أنفسهم ويتقبلون النقاش معهم بصدر رحب، وإشراكهم في اتخاذ القرارات الخاصة بالجماعة. (طريف شوقي،١٩٩٩، ص ص١٧٣-١٧٤)
- يعملون على تحقيق جو من الألفة والمحبة مع الاهتمام بتحقيق الأهداف. (مصطفى جبريل، ١٩٩٩)
- يرون أنه يمكن تحسين الأداء عن طريق الاهتمام بالأفراد وزيادة المشاركة والألفة بينهم. (عبد النعيم عرفة، ٢٠٠٦)
- يقدرون على إدارة المناقشات من خلال تشجيع أعضاء الجماعة كلها على الاشتراك في المناقشة.
- لديهم حساسية للمشاعر واحترام الآخرين. (محمود أبو النور عبد الرسول، ٢٠١٠)

٣) **النمط الدبلوماسي:** تعددت أوجه نظر الباحثين حول طبيعة النمط الدبلوماسي، فيرى البعض أنه أحد أشكال النمط الديكتاتورى، حيث يعرض القائد آراءه ليس لتقييمها بل لتبنيها وهذا ما ذهب إليه (محمود أبو النور عبد الرسول، ٢٠١٠)، في حين يرى البعض الآخر أنه شكل من أشكال النمط الديموقراطي فقد يتنازل عن آرائه محافظة على توازن الجماعة ويشجع الأفراد على التعبير والمشاركة في صنع الآراء وهذا ما يجعله يميل إلى الحلول الوسطى ومن أنصار هذا الاتجاه (James,et.al, 1984, p.18)، بينما يرى (عبد الكريم القاسم، ٢٠٠٥) أنه نمط مستقل عن النمط الديكتاتوري والديموقراطي والفوضوي.

ويأخذ البحث الحالي بالاتجاه الأخير ويرى أن النمط الدبلوماسي هو نمط قد يأخذ عدّة صور منها: صورة يطرح آراءه بطريقة لبقة يظهر فيها أنه يطرحها للنقاش والتقييم ولكنه في نهاية الأمر يعرضها بهدف الأخذ بها ولا يقبل سواها وهو بذلك قد يميل إلى النمط الديكتاتوري، وصورة أخرى يشجع الأفراد على طرح الأفكار ويستمع لهم ويناقشهم ويتنازل عن آرائه بهدف المحافظة على التوازن ووحدة المؤسسة والأفراد وهو بذلك قد يميل إلى النمط الديموقراطي، وصورة أخرى قد يتردد في أخذ القرار ويتنازل عن آرائه خوفاً من أن تهتز صورته أو يخسر شيئاً ما وهو بذلك قد يميل إلى النمط الفوضوي.

ويتصف أصحاب هذا النمط بمجموعة من الخصائص منها:

- لديهم مهارة في تيسير عملية التفاعل بين أفراد الجماعة.

- يشجعون الأفراد على التعبير ويسعون إلى الحلول الوسط.
- لديهم قابلية للتكيف مراعاة لمشاعر الآخرين.
- يحافظون على التوازن داخل جماعة وعلى بنية المنظمة. (James,et.al, 1984, p.18)
- يعرضون آراءهم وأفكارهم على الأفراد بقصد تبنيها. (مصطفى جبريل، ١٩٩٥)
- يهتمون بالعلاقات ويستخدمون مهاراتهم الذاتية ولباقتهم في تيسير الأمور، وحث مرؤوسيهم على العمل. (مصطفى الشرقاوي، ٢٠٠٠، ص ص٤٠٠-٤٠٢)
- يجعلون المرؤوسين يعتقدون أنهم اشتركوا في صنع القرار في حين أنهم هم الذين صنعوا القرار واتخذوه. (محمود أبو النور عبد الرسول، ٢٠١٠)

٤) **النمط الفوضوي:** ويطلق عليه عدة تسميات منها النمط الترسلي أو غير الموجه، أو سياسة إطلاق العنان، أو نمط ترك الحبل على الغارب، وتقل فاعلية الأنظمة والقوانين واللوائح لدى القائد الترسلي لتحل محلها الرغبات والنزعات دون تمييز، وتتحطم الحواجز والحدود بين النجاح والفشل ويصبح كل شيء في حالة انعدام المراقبة، فلا مسئولية ولا رقابة، بل اضطراب وتسيب وبلبلة وانعدام الرؤية الواضحة للأمور، وينحصر دوره في توصيل الأوامر إلى المرؤوسين دون متابعة أو مراقبة. (عبد الكريم درويش وليلي تكلا، ١٩٩٢، ص٣٩٢)

ويتميز الأفراد الذين يتصفون بهذا النمط بعدّة خصائص تتمثل في النقاط التالية:

- لهم دور شكلي فهم يتيحون للأفراد الحرية الكاملة مما يؤدي إلى عدم السيطرة عليهم في أخذ القرارات. (Quinn, 1995, p.465)
- يتعاملون على أساس الأفراد أولاً والواجب ثانياً. (Chris, 2002)
- لا يبذلون أي جهد في تعليم الأفراد أو توجيههم وإرشادهم.
- ينظرون إلى الأفراد على أن لديهم اهتمام طبيعي بالعمل مما يتيح لهم مساحة من الحرية تساعدهم على العمل بشكل أفضل. (عبد النعيم عرفه، ٢٠٠٦)
- يتنازلون لمرؤوسيهم عن سلطة صنع القرار.
- عادة ما يقومون بتوصيل المعلومات إلى مرؤوسيهم ويتركون لهم حرية التصرف في العمل دون أي تدخل منهم. (محمود أبو النور عبد الرسول، ٢٠١٠)

وقد راعى الباحث عند إعداد وبناء مقياس الأنماط القيادية أن يتضمن الأنماط القيادية الأربعة السابقة في ضوء خصائص هذه الأنماط.

ومن الدراسات التي تناولت الأنماط القيادية دراسة (Woodard, 1994) حيث هدفت

إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية ومستوى دافعية المعلم نحو العمل لدى مديري المدارس، تكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) معلم يعملون في (١٠) مدارس وسطى بولاية جورجيا في الولايات المتحدة الأمريكية، طبق عليهم استبانتان، الأولى لوصف السلوك القيادي، والثانية لقياس دافعية المعلم للعمل، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين النمط القيادي لمدير المدرسة، ودافعية المعلم نحو العمل، كما أعطت الدراسة دلالة إحصائية أن المعلمين يكونون أكثر دافعية لتطبيق أهداف برنامج المدرسة الوسطى عندما يعملون لدى مدير له قدرة عالية في مهارات السلوك القيادي.

كما أجرى (Robert, 1996) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين القيادة الإدارية والنجاح والفعالية في نمو الأداء لدى المديرين، تكونت عينة الدراسة من (١٧٣) مديراً، طبق عليهم استبانة لتحديد مستوى المهارات القيادية ومستوى النجاح في الأداء، وبعد تحليل البيانات إحصائياً أسفرت النتائج عن وجود علاقة خطية موجبة تبرز فعالية الأداء لدى القائد المدير والمتغيرات المتعلقة بالنجاح المهني للقائد.

كما أجرى (Cooperman, 1999) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية والنمو المهني للمعلمين وأثر ذلك على تحصيل وأداء الطلاب، وأخذت الدراسة في الاعتبار تأثير إختلاف النمو المهني والإبداع والتجديد وسنوات الخبرة والمؤهلات العلمية لدى المعلمين، واستخدمت الدراسة النماذج الخطية الهرمية لتحديد عمل النماذج المستقبلية للمدرسة في الإدارة، وأظهرت النتائج أثر نمط القيادة الديموقراطي المشارك في تنمية جوانب النمو المهني لدى المعلمين وبالتالي أثر ذلك على تحصيل وأداء طلابهم.

كما قام (أحمد النيرب، ٢٠٠٤) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، تكونت العينة من (١٦٦٦) طالباً وطالبة، و(٢٦٥) عضو هيئة تدريس من مختلف الجامعات الفلسطينية، طبق عليهم استبيان لتحديد الأنماط القيادية، وبعد معالجة البيانات إحصائياً تم التوصل إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأنماط القيادية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الوظيفي والسكن والجامعة، كما حصل النمط الديموقراطي على تقدير متوسط، بينما حصل النمط التسيبي والنمط الديكتاتوري على تقدير منخفض، بينما كانت الفروق واضحة بين أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث في النمط الديموقراطي لصالح الذكور، والنمط التسيبي والنمط الديكتاتوري لصالح الإناث.

في حين أجرى (طلال الشريف، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأنماط القيادية والأداء الوظيفي، تكونت عينة الدراسة من (٤٨) مديراً إدارياً و(٥٢) رئيس قسم في إمارة منطقة مكة المكرمة، طبق عليهم استبيان مكون من ثلاثة أجزاء وهي: (الخصائص الديموجرافية لعينة الدراسة- الأنماط القيادية- الأداء الوظيفي)، وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً وموجبة بين النمط الديموقراطي ومستوى الأداء الوظيفي، في حين توجد علاقة ذات دلالة إحصائية سلبية بين نمطي القيادة الحر والأوتوقراطي ومستوى الأداء الوظيفي.

كما أجرى (ناصر مجمي، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط القيادة في المؤسسات الصناعية الخاصة وعلاقتها بالنمو المهني، تكونت عينة الدراسة من (٣١١) فرداً من الإداريين الفنيين السعوديين العاملين في المؤسسات الصناعية الخاصة بمدينة الرياض، طبق مقياس النمو المهني من إعداد الفايدي (١٩٨٧) ومقياس النمو القيادي من إعداد باقازي (١٩٨٤)، وبعد معالجة البيانات إحصائياً تم التوصل إلى أن النمط الديموقراطي هو الأكثر شيوعاً على جميع أفراد العينة، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات النمو المهني وأنماط القيادة وإن أعلى النسب بين الأنماط هو النمط الديموقراطي يليه النمط الأوتوقراطي.

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت الأنماط القيادية أنه توجد علاقة موجبة بين الأنماط القيادية والدافعية للعمل والنمو المهني وهذا ماتوصلت إليه دراسة (Woodard, 1994) و(ناصر مجمي، ٢٠٠٤)، كما توصلت بعض الدرسات إلى أن النمط الديموقراطي يؤثر في تنمية جوانب النمو المهني لدى المعلمين والتحصيل الدراسي لدى الطلاب وهذا ما توصلت إليه دراسة (Cooperman, 1999)، كما أنه كلما زاد النمط الديموقراطي لدى المديرين زاد الأداء الوظيفي، وكلما زاد النمطين الحر والأوتوقراطي كلما قل الأداء الوظيفي وهذا ما توصلت إليه دراسة (طلال الشريف، ٢٠٠٤)، كما أن النمط الديموقراطي يكثر لدى الذكور عن الإناث، في حين يكثر النمطين التسيبي والديكتاتوري لدى الإناث عن الذكور وهذا ما توصلت إليه دراسة (أحمد النيرب، ٢٠٠٤)، في حين أنه لا يوجد دراسة اهتمت بمعرفة علاقة الأنماط القيادية بعادات العقل لدى أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة إمكانية التوصل إلى صيغة تنبؤية بين الأنماط القيادية وعادات العقل وما هو أكثر الأنماط القيادية تأثيراً في عادات العقل.

ثالثاً: الرضا الوظيفي

يعتبر الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس من الأمور الهامة التي تحقق له الاستقرار النفسي بجانب الوصول إلى أعلى مستوى من الإنجاز، وهذا الشعور يتطلب أن تتفق الظروف

المحيطة بعضو هيئة التدريس مع طبيعته ورغباته واحتياجاته الشخصية.

- **ماهية الرضا الوظيفي**

كانت بداية ظهور مفهوم الرضا الوظيفي في المجال الصناعي، ثم نشأ في الأوساط التربوية في بداية القرن العشرين على يد Taylor& Feber عندما أشار في نظرية الإدارة العلمية إلى أن الأفراد العاملين مستعدين للعمل بجد من أجل الحصول على المكافآت المالية. (ناصر العديلي، ١٩٨١)

ثم توالى الاهتمام بدراسة الرضا الوظيفي لدى شرائح المجتمع المختلفة وكان من أبرز المهتمين بدراسته Hoppoc (١٩٣٥) عندما قام بقياس رضا العاملين عن العمل. (إيناس فلمبان، ٢٠٠٨)، وHerzberg (١٩٥٩) عندما قدم نظرية العاملين Two factor وهي تهدف إلى التعرف على المؤثرات المحفزة للعمل كما أنها تعالج موضوع الدافعية وأثره في الرضا الوظيفي. (محمود العميان، ٢٠٠٥، ص ص٢٨٦-٢٨٧)، و Porter (١٩٦٨) عندما ربط الرضا الوظيفي بكل من الإنجاز والعائد. (إيناس فلمبان،٢٠٠٨)، و Lawler (١٩٧٣) عندما أشار إلى أن العمليات النفسية الناتجة عن الرضا الوظيفي ترتبط بالراتب والإشراف والرضا عن العمل ومحتوى الوظيفة، وLandy (١٩٧٨) عندما قدم نظرية المقاومة Opponent theory حيث يرى فيها أن الرضا الوظيفي لدى الفرد يتغير بمرور الزمن على الرغم من ثبات الوظيفة التي يعمل بها. (حمود الحربي،١٩٩٤)

والرضا الوظيفي بشكل عام هو "اتجاه الأفراد ناحية العمل والمنظمة، ويشمل هذا الاتجاه الشعور والإيمان والنظرة التي يرى بها الفرد عمله، ويؤمن بأن للرضا الوظيفي علاقة وثيقة بمعظم السلوك داخل العمل بما في ذلك من معدلات للغياب ودوران العمل والمواطنة. (Bitch, 2005)

وهناك أكثر من تعريف لمصطلح الرضا الوظيفي ومن هذه التعريفات تعريف (Nzotta, 1985) والذي يعرفه بأنه "الحالة التي تنتج من إشباع الموظفين لحاجاتهم المختلفة من خلال عملهم".

كما يعرفه (Rollinson, et,aL, 1998, p.137) أنه "الشعور بالسعادة أو مجموعة العواطف الإيجابية الناتجة من خبرة الموظف بوظيفته".

كما يعرفه (عبد العزيز هائم، ٢٠٠٣) بأنه "الشعور الناتج عن مجموعة من الاتجاهات لدى الفرد نحو الجوانب المختلفة لوظيفته وما تقدمه له، وكذلك ما يتعلق ببيئة العمل المادية والاجتماعية مما ينعكس على مستوى أداء الفرد لوظيفته".

يتضح من التعريفات السابقة أن الرضا الوظيفي يتسم بمجموعة من السمات منها ما يلي:

١- حالة نفسية تنتاب الفرد تجاه العمل المكلف به.

٢-نتاج عن خبرة الفرد بوظيفته.

٣-رد فعل تجاه ما يحصل عليه الفرد من وظيفته مقارنة بما يتوقع الحصول عليه.

٤-مجموعة من المشاعر الجميلة لدى الفرد تجاه نفسه ووظيفته والمؤسسة وحياته بشكل عام.

٥-يؤدى الشعور به إلى السعادة والرغبة في العمل ونقصه يؤدى إلى عدم الرغبة في العمل.

وفي ضوء النقاط السابقة تم تعريف مفهوم الرضا الوظيفي.

- **النظريات المتعلقة بالرضا الوظيفي:**

لدراسة وتفسير الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس ظهرت عدّة نماذج ونظريات متعددة تناولت الرضا الوظيفي ومنها:

١) نظرية السمات: حيث ترى أن الرضا الوظيفي للأفراد يعتمد أساسًا على ما لديهم من عادات وسمات شخصية وقد تكون السمة إما جسمية أو عقلية أو انفعالية أو اجتماعية، وقد تأخذ أشكال مثل (مهارة الإنجاز، تحمل المسؤولية، روح المشاركة والمكانة الإجتماعية).

٢) نظرية العمل: وهي ترى أن النظرية الحديثة للعمل تتأثر بتطور التنظيم الاجتماعي والتكنولوجيا وكلما تطور الإنتاج والتوزيع عن طريق التطور التكنولوجي كلما تغير دور العامل أيضاً وإحساسه بالاغتراب في عمله حيث حلت الآلة محل دوره التقليدي في عملية الإنتاج. (نادية عثمان، ٢٠٠٣)

٣) نظرية الإدارة العلمية: واهتمت بالحوافز المادية باعتبارها الحافز الوحيد المحقق للرضا عن العمل، فحاولت هذه النظرية توفير كافة السبل المادية التي ترفع من كفاية العامل، لتجعله يؤدي عمله بإتقان. (Mancell, 1993)

٤) نظرية عدالة العائد: وهي ترى أن عملية الرضا تحدث نتيجة للمقارنة التي يجريها الفرد بين ما يتوقعه من عوائد للسلوك الذي يؤديه وبين المنفعة الشخصية التي يحققها بالفعل، وبعد هذه المقارنة يقوم الموظف بالمفاضلة بين عدة بدائل مختلفة لاختبار نشاط معين يحقق العائد المتوقع بحيث تتطابق مع المنفعة التي يجنيها بالفعل، وهذه المنفعة تضم الجانبين المادي والمعنوي

معًا. (Tharrington, 1993)

٥) نظرية المقاومة: حيث ترى أن الرضا الوظيفي لدى الفرد يتغير بمرور الزمن على الرغم من ثبات الوظيفة التي يعمل بها.(حمود الحربي،١٩٩٤)

٦) نظرية القيمة: وهي ترى أن الرضا الوظيفي حالة عاطفية سارة ناتجة عن إدراك الفرد بأن عمله يتيح له تحقيق ممارسة القيم الوظيفية المهمة في نظره، وتكون هذه القيم منسجمة مع حاجات الفرد. (ناصر العديلي، ١٩٨١)

٧) نظرية (Z): وهي ترى أن الرضا الوظيفي الذي يحقق أعلى إنتاجه يرتبط بثلاثة مستويات وهي الثقة بين العاملين، والحذق والمهارة في التعامل، والألفة والمودة وتكوين علاقات اجتماعية قوية تشعر الفرد بالأمن والأمان. (عويد المشعان،١٩٩٣، ص٦٧)

وفي ضوء النماذج السابقة يتضح أن الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس يتسم بالآتي:

١) يتغير بمرور الزمن رغم ثبات الوظيفة التي يعمل بها، وعليه يجب معرفته بين كل فترة وأخرى.

٢) حالة عاطفية ناتجة عن إدراك الفرد بأن عمله يحقق له ممارسة القيم الوظيفية المهمة في نظره.

٣) يحدث في بعض الأحيان نتيجة للمقارنة التي يجريها الفرد بين جملة ما يحصل عليه جراء العمل الذي يؤديه وبين المنفعة الشخصية التي يحققها بالفعل أو ما يحصل عليه الآخرون.

٤) لا يرتبط بالجوانب المادية فقط بل يتأثر بالتطور الاجتماعي والتقدم التكنولوجي وطبيعة العمل.

٥) له علاقة ببعض المتغيرات النفسية والقدرات التي يمتلكها الأفراد.

٦) يتأثر بالعادات والسمات الشخصية التي يمتلكها الأفراد.

وقد تم مراعاة هذه النقاط عند بناء وإعداد مقياس الرضا الوظيفي.

- **العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي:**

يتأثر الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس بمجموعة من العوامل تتمثل في مجموعتين هما:

١) عوامل مرتبطة بالوظيفة أو العمل نفسه: وهي بمثابة دوافع تتمثل في إحساس الفرد

بالإنجاز، وتحمل المسئولية، و توفر فرص الترقية للوظائف الأعلى، والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل.

٢) عوامل محيطة بالوظيفة أو العمل: وهي عبارة عن الظروف التي تحيط بالعمل كالرئاسة أو الإدارة أو الإشراف أو نمط القيادة، وطبيعة العلاقات بينه وبين زملائه، وبينه وبين رؤسائه، وظروف البيئة المحيطة به. (السيد شكري،١٩٩١)

وتقسم (إيناس قلمبان، ٢٠٠٨) العوامل التي لها تأثير على درجة الرضا الوظيفي إلى قسمين وهما:

١- عوامل شخصية مثل: (السن- مستوى التعليم- أهمية العمل بالنسبة للعامل والمستوى الإداري للوظيفة- الحالة الصحية والمزاجية- السمات الشخصية).

٢- عوامل متعلقة بظروف العمل مثل: (نوع العمل وطبيعة وظيفته من حيث كونه روتيني أو متنوع، ابتكاري أو عادي- الأمن والاستقرار- مستوى التقدم في العمل- معدل الأجر والراتب- العلاقة مع الرئيس وزملاء العمل- عدد ساعات العمل).

في حين يرى (نواف الرويلي،٢٠٠١) أن العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي تتمثل في:

١- العوامل الداخلية وتتمثل في (حاجات الفرد- اتفاق العمل مع قيم الفرد- الشعور باحترام الذات- خصائص شخصية الفرد).

٢- عوامل خاصة بمحتوى الوظيفة مثل (نوع العمل ونمطه- الصلاحيات التي يتيحها- الفرص المتاحة للنمو والتقدم في الوظيفة).

٣- عوامل خاصة بالأداء مثل (مدى ارتباط الأداء بالمكافآت والحوافز- إدراكه للعدالة في التوزيع بالنسبة للعوائد ومكافآت العمل- إنجاز الأعمال التي تتفق مع أهدافه الخاصة).

٤- العوامل التنظيمية وهي ما يتعلق بسياسة المنظمة من حيث (نظام الأجور- الترقيات- النقل -اتخاذ القرارات- الإشراف- الرقابة).

يتضح مما سبق أن العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي سواء أكانت داخلية أو خارجية أو شخصية أو تنظيمية أو بيئية إلى غير ذلك من العوامل تدور حول مجموعة من العوامل تتمثل في التالي:

١- عوامل تتعلق بالفرد نفسه من حيث خصائصه الديموجرافية أو سماته الشخصية أو ما يمتلكه من مهارات وخبرات وقدرات ومؤهلات علمية.

٢- عوامل تتعلق بالأجور والرواتب والمكافآت والحوافز ونظام الترقيات والبدلات.

٣- عوامل تتعلق بالعلاقة مع القادة والرؤساء والزملاء والأنماط القيادية.

٤- عوامل تتعلق باللوائح والنظم الإدارية.

٥- عوامل تتعلق بطبيعة العمل.

وقد تم بناء وإعداد مقياس الرضا الوظيفي بحيث يغطي العوامل السابقة.

ومن الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي دراسة (Shin & Reyes, 1991) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الرضا الوظيفي والانتماء والالتزام بنظام المؤسسة التعليمية، تكونت عينة الدراسة من (٨٥٤) معلم، طبق عليهم مقياس الانتماء للمهنة ومقياس الرضا الوظيفي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد اختلاف بين مفهوم الرضا الوظيفي والانتماء للمؤسسة، كما توصلت النتائج إلى أن الرضا الوظيفي هو الذي يحدد شكل الانتماء وهو السبب الغالب له.

كما أجرى (Eddy, 1992) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعات (Texas) تبعاً لمجموعة من المتغيرات اليموجرافيية، تكونت العينة من (١٥٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، طبق عليهم استبانة لقياس الرضا الوظيفي، وقد توصلت الدراسة إلى أنه يوجد رضا وظيفي بشكل عام تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية، وعدم وجود رضا فيما يتعلق بالراتب، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي تبعاً لمتغيري سنوات الخبرة والجنس.

كما قام (Wippy, 2001) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على النمط القيادي للرؤساء الأكاديميين والرضا الوظيفي، تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة (Guman)، طبق عليهم استبانة لقياس الرضا الوظيفي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود رضا وظيفي داخلي عالي لدى عينة الدراسة، كما أن النمط الديموقراطي يزيد من الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس.

كما أجرت (نادية عبده عثمان، ٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي والسمات الشخصية (التعاون- الانطواء والانبساط- تحمل المسئولية والمبادرة والابتكار) وبعض المتغيرات الشخصية، تكونت العينة من (٥٠٣) عاملاً وعاملة في مصنع الأدوية بمدينة صنعاء باليمن، طبق عليهم مقياس الرضا عن العمل ومقياس سمات الشخصية، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين السمات الشخصية والرضا الوظيفي، كما توجد فروق في الرضا عن العمل وفقاً لمتغير النوع (ذكر- أنثى) لصالح الإناث، في حين توجد علاقة موجبة بين الرضا الوظيفي وكل من العمر وسنوات الخدمة، بينما توجد علاقة عكسية بين المستوى التعليمي والرضا الوظيفي.

كما قام (Ssesanga, 2005) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة العوامل المساهمة في الرضا الوظيفي لدى العاملين في التعليم العالي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية، تكونت عينة الدراسة من (١٨٢) أكاديمياً جامعياً بجامعة (Uganda)، أجري عليهم تحليلاً اختبارياً لتحديد العوامل المساهمة في الرضا الوظيفي، وقد توصلت النتائج إلى أن العوامل الأكثر تأثيراً في الرضا الوظيفي هي سلوك الزملاء في العمل وطبيعة الإشراف ونوعية التعليم، في حين كانت العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا هي عوامل تتعلق بالمكافآت ونظام الترقية وطبيعة بيئة العمل، في حين لا توجد فروق بين مستوى الرضا الوظيفي والجنس.

كما قام (يوسف غنيم، ٢٠٠٧) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي وأثر بعض المتغيرات الديموجرافية في الرضا الوظيفي، تكونت العينة من (١٤٤) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، طبق عليهم مقياس الولاء التنظيمي، ومقياس الرضا الوظيفي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين مستوى الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى إلى الرتبة الأكاديمية والكلية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الرضا الوظيفي تعزى لجنس والخبرة والعمر ومعدل الدخل.

كما أجرت (أفراح التويتي، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الرضا الوظيفي والأنماط والأساليب التي يتبعها القائد، تكونت العينة من (٢٩١) ممرض وممرضة بمدينة صنعاء باليمن، طبق عليهم مقياس الرضا الوظيفي ومقياس الأنماط القيادية، وبعد معالجة البيانات إحصائياً تم التوصل إلى وجود علاقة قوية موجبة بين الأنماط القيادية التي يمارسها القائد ومستوى الرضا الوظيفي.

يتضح من الدراسات السابقة التي تناولت الرضا الوظيفي أن الرضا الوظيفي هو الذي يحدد شكل الانتماء للمؤسسة وهو السبب الغالب له، وهذا ما توصلت إليه دراسة (Shin & Reyes, 1991)، كما أن النمط الديموقراطي يزيد من الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس وهذا ماتوصلت إليه دراسة (Wippy, 2001)، كما توجد علاقة بين السمات الشخصية والرضا الوظيفي وهذا ماتوصلت إليه دراسة (نادية عثمان، ٢٠٠٣)، كما أن العوامل الأكثر تأثيراً في الرضا الوظيفي هي سلوك الزملاء في العمل وطبيعة الإشراف ونوعية التعليم، في حين كانت العوامل

التي تؤدي إلى عدم الرضا هي عوامل تتعلق بالمكافآت ونظام الترقية وطبيعة بيئة العمل وهذا ماتوصلت إليه دراسة (Ssesanga, 2005)، كما توجد علاقة بين مستوى الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي وهذا ماتوصلت إليه دراسة (يوسف غنيم، ٢٠٠٧)، كما توجد علاقة بين مستوى الرضا الوظيفي والأنماط القيادية وهذا ماتوصلت إليه دراسة (أفراح التويتي، ٢٠٠٩)، في حين لا توجد دراسة اهتمت بمعرفة علاقة الرضا الوظيفي بعادات العقل لدى أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة إمكانية التوصل إلى صيغة تنبؤية بين مستوى الرضا الوظيفي وعادات العقل.

وتكمن الإستفادة من الدراسات السابقة التي تناولت عادات العقل والأنماط القيادية والرضا الوظيفي في وضع إطار نظري يوضح المفاهيم والمتغيرات التي يتناولها البحث، بالإضافة إلى معرفة آلية اختيار وتحديد العينة، هذا بجانب إعداد وبناء مقياس عادات العقل ومقياس الأنماط القيادية ومقياس الرضا الوظيفي، مع تحديد المعالجات الإحصائية المناسبة، وصياغة الفروض، وتفسير النتائج.

فروض البحث:

١) "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات عينة الدراسة على مقياس عادات العقل".

٢) "لا يوجد نمط قيادي أكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية".

٣) "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين عادات العقل والأنماط القيادية لدى عينة الدراسة".

٤) "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي".

٥) "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين عادات العقل والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة".

إجراءات البحث:

أولاً: عينة البحث

تكونت العينة بطريقة عشوائية من بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية بجميع الكليات من قسم الطلاب، وهي تشتمل على عينة استطلاعية تتكون من (٥٠) عضو هيئة تدريس، وعينة أساسية تتكون من (٢٥٠) عضو هيئة تدريس.

والجدول التالي (١) يوضح خصائص العينة الاستطلاعية والأساسية

العينة / البيان		العدد	الدرجة العلمية			الخبرة بالأعوام			الجنسية	
			أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	أقل من ٥	من٥ إلى١٠	أكبر من١٠	سعودي	غير سعودي
الاستطلاعية		٥٠	١١	١٧	٢٢	١٤	٢٧	٩	٢٥	٢٥
الأساسية	التربية	٢٥	١١	٩	٥	٦	١١	٨	١٦	٩
	الآداب	٢٢	١٢	٧	٣	٧	٩	٦	١٤	٨
	العلوم الزراعية	٣٣	١٥	١١	٧	٧	١٦	١٠	٢٣	١٠
	إدارة الأعمال	٣٠	١٤	٩	٧	٨	١٧	٥	١٧	١٣
	العلوم	٢٧	١٣	٨	٦	٩	١٠	٨	١٥	١٢
	الحاسب الآلي	٨	٥	٣	–	١	٣	٤	٣	٥
	الهندسة	١٠	٦	٣	١	٣	٦	١	٧	٣
	الطب البيطري	٣٦	١٦	١٢	٨	٥	٢٢	٩	٢٧	٩
	الصيدلة	١٦	٩	٥	٢	٤	٨	٤	١٠	٦
	الطب	٤٣	٩	١٩	١٥	٩	٢٣	١١	٣١	١٢
المجموع		٢٥٠	١١٠	٨٦	٥٤	٥٩	١٢٥	٦٦	١٦٣	٨٧
المتوسط		٢٥	١١,٠	٨,٦	٥,٤	٥,٩	١٢,٥	٦,٦	١٢,٥	١٢,٥
الانحراف المعياري		١١,٢٦	٣,٧١	٤,٧٧	٤,٣٥	٢,٦٤	٦,٧٢	٣,١٣	٨,٧٣	٣,٢٧

يتضح من الجدول السابق أن عدد أعضاء هيئة التدريس البالغ (٢٥٠) يمثل مجتمع الجامعة، حيث اشتمل سعوديين وغير سعوديين من جميع الكليات بدرجات علمية وسنوات خبرة مختلفة، وهذا يدعو إلى أن النتائج التي يقدمها البحث تكون نابعة بشكل كبير عن مجتمع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل.

ثانيًا: أدوات البحث:

١) **مقياس عادات العقل:** وهو يهدف إلى: "تحديد عادات العقل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل". ملحق رقم (١)، ويتكون من (١١٢) مفردة تقيس (١٦) عادة عقلية يمثلون القائمة الأولية التي وضعها Costa & Kallick (٢٠٠٠)، كل عادة عقلية تتكون من (٧) مفردات.

تقدير الدرجات: تم تقدير الدرجات وفق مقياس متدرج من (١) إلى (٥) بحيث إذا اختار عضو هيئة التدريس مستوى (٥) فإن العبارة تكون أكثر مطابقة عليه، وتكون أقل مطابقة إذا وقع اختياره

على مستوى (١).

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس عن طريق الآتي:

أ – صدق المحكمين : تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى (١٥) من المحكمين.

والجدول التالي (٢) يوضح آراء المحكمين في مفردات المقياس

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى تمثيل المفردة للعادة التي تندرج تحتها.	%٩٣
٢	مدى ملائمة مفردات المقياس لعينة البحث.	%١٠٠
٣	تعديل أو إضافة أو حذف مفردات.	%٨٧

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق المحكمين تراوحت بين (٨٧%) إلى (١٠٠%)، وهى نسب مقبولة، كما تم تعديل الملاحظات التي أبداها المحكمون على المقياس.

ب – صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين كل عادة من عادات العقل والدرجة الكلية.

والجدول التالي (٣) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل عادة من عادات العقل والدرجة الكلية للمقياس

م	العادة	القيمة	م	العادة	القيمة
١	المثابرة	١٠٠,٦٦٣**	٩	التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	٠,٦٦٠**
٢	التحكم بالتهور	٠,٧١٢**	١٠	جمع البيانات عن طريق كل الحواس	٠,٧٩٦**
٣	الاستماع بتعاطف وتفاهم	٠,٦٨٧**	١١	التصور والإبداع	٠,٧٠٤**
٤	التفكير بمرونة	٠,٧٤٣**	١٢	الاستجابة باندهاش ورهبة	٠,٦٤٣**
٥	التفكير في التفكير	٠,٨١٦**	١٣	مهاجمة مخاطر مسئولة	٠,٧٣٠**
٦	السعي من أجل الدقة	٠,٧٦٤**	١٤	إيجاد الدعابة	٠,٦٩٠**
٧	التساؤل وطرح المشكلات	٠,٨١٩**	١٥	التفكير التبادلي	٠,٥٨٨**
٨	تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة	٠,٨٠٤**	١٦	التعلم المستمر	٠,٦٨٣**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥٨٨-٠,٨١٩) وكلها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

---

[1] ** تشير إلي أن القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق الآتي:

أ - طريقة إعادة التطبيق: تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وبعد مرور ثلاثة أسابيع تم تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة.

والجدول التالي (٤) يوضح معاملات الثبات لمقياس عادات العقل بطريقة إعادة التطبيق.

م	العادة	القيمة	م	العادة	القيمة
١	المثابرة	٠,٦٥٢**	٩	التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	٠,٥٦٨**
٢	التحكم بالتهور	٠,٧٦٣**	١٠	جمع البيانات عن طريق كل الحواس	٠,٤٢٨**
٣	الاستماع بتعاطف وتفاهم	٠,٥٣٠**	١١	التصور والإبداع	٠,٦٨٩**
٤	التفكير بمرونة	٠,٣٨٤**	١٢	الاستجابة باندهاش ورهبة	٠,٨١٣**
٥	التفكير في التفكير	٠,٦٧٧**	١٣	مهاجمة مخاطر مسئولة	٠,٦٦٢**
٦	السعي من أجل الدقة	٠,٧٥٩**	١٤	إيجاد الدعابة	٠,٧٥٧**
٧	التساؤل وطرح المشكلات	٠,٥٧٦**	١٥	التفكير التبادلي	٠,٥٨١**
٨	تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة	٠,٢٣١*	١٦	التعلم المستمر	٠,٤٥٣**
				الدرجة الكلية	٠,٨٥٢**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (٠,٢٣١- ٠,٨٥٢) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١- ٠,٠٥)، وهذا مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

ب - طريقة الفاكرونباخ: تم استخدام طريقة الفاكرونباخ لحساب ثبات المقياس.

والجدول التالي (٥) يوضح معامل ثبات الفاكرونباخ للمقياس

م	العادة	القيمة	م	العادة	القيمة
١	المثابرة	٠,٦٩٤**	٩	التفكير والتفاهم بوضوح ودقة	٠,٨٤١**
٢	التحكم بالتهور	٠,٧١١**	١٠	جمع البيانات عن طريق كل الحواس	٠,٨٦٣**
٣	الاستماع بتعاطف وتفاهم	٠,٧٥٥**	١١	التصور والإبداع	٠,٨٤٩**
٤	التفكير بمرونة	٠,٧٨٤**	١٢	الاستجابة باندهاش ورهبة	٠,٧٥٨**
٥	التفكير في التفكير	٠,٨٦٧**	١٣	مهاجمة مخاطر مسئولة	٠,٨٣١**
٦	السعي من أجل الدقة	٠,٧٧٠**	١٤	إيجاد الدعابة	٠,٧٩٢**
٧	التساؤل وطرح المشكلات	٠,٨١٦**	١٥	التفكير التبادلي	٠,٨٢١**
٨	تطبيق المعرفة السابقة على مواقف جديدة	٠,٨٤٦**	١٦	التعلم المستمر	٠,٨٧٠**
				الدرجة الكلية	٠,٩٧١**

[2] تشير إلى أن القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا تراوحت بين (٠,٧١١- ٠,٩٧١) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

٢) **مقياس الأنماط القيادية:** يهدف المقياس إلى تحديد النمط القيادي الذي يسلكه عضو هيئة التدريس أثناء ممارسته مهامه الوظيفية. ملحق رقم (٢)، وهو يتكون من أربعة أنماط قيادية وهي (الديكتاتوري- الديموقراطي- الدبلوماسي- الفوضوي)، وقد تم وضع مفردات المقياس بحيث يتكون من (٢٥) مفردة كل مفردة لها أربعة بدائل يمثل كل بديل نمط قيادي من الأنماط المدروسة.

والجدول التالي (٦) يوضح رقم البديل المناظر لكل نمط من الأنماط القيادية في كل مفردة

النمط القيادي	رقم البديل في كل مفردة
الديكتاتوري	أ- أ- ب- ب- أ- ج- د- ب- د- د- أ- ج- ج- ب- أ- أ- ج- ب- أ- ب- ب- ب- د- أ- أ
الديموقراطي	ج- ب- ج- أ- ج- د- أ- أ- ب- أ- ب- د- د- أ- د- ج- أ- أ- ب- أ- د- ج- أ- ب- ج
الدبلوماسي	د- د- د- ب- أ- ج- ج- ج- ج- ب- ب- ب- ج- ج- د- د- د- ج- ج- ج- د- ج- ج- د
الفوضوي	ب- ج- أ- ج- د- ب- ب- د- أ- ب- د- أ- أ- د- ب- ب- ب- ج- د- د- أ- أ- ب- د- ب

تقدير الدرجات: تم تقدير درجات المقياس بحيث تعطى درجة واحدة لأي بديل من البدائل الأربعة على كل مفردة، وعلى كل فرد من أفراد العينة وضع علامة (√) أمام البديل الذي يراه مناسبًا، وفي ضوء الجدول السابق تكون الدرجة النهائية لكل نمط من الأنماط القيادية (٢٥) درجة.

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس عن طريق الآتي:

أ- صدق المحكمين: تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى (١٥) من المحكمين.

والجدول التالي (٧) يوضح آراء المحكمين في مفردات مقياس الأنماط القيادية

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى تمثيل كل بديل في كل مفردة للنمط القيادي الممثل له.	%٨٧
٢	مدى ملائمة مفردات المقياس لعينة البحث.	%٩٣
٣	تعديل أو إضافة أو حذف مفردات.	%٨٠

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق المحكمين تراوحت بين (٨٠%) إلى (٩٣%)، وهى نسب مقبولة، كما تم تعديل الملاحظات التي أبداها المحكمون على المقياس.

ب- الصدق التلازمى (الصدق المرتبط بالمحك)

يذكر (فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٧، ص١٤٩) أن الصدق التلازمى يعد من أكثر أنواع

الصدق ملائمة للمقاييس التى تستخدم في وصف الوضع الراهن للسلوك، كما تمتد إلى الأحداث الماضية، وفى ضوء ذلك قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات أعضاء هيئة التدريس على المقياس الحالي وعلى

مقياس الأنماط القيادية [3] من إعداد (عبد الكريم القاسم، ٢٠٠٥). وذلك باعتبار كل منهما محكاً للآخر.

والجدول التالي (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجات أعضاء هيئة التدريس على المقياس الحالي ودرجات أعضاء هيئة التدريس على مقياس الأنماط القيادية لـ عبد الكريم القاسم

النمط القيادي	الديكتاتوري	الديموقراطي	الدبلوماسي	الفوضوي
القيمة	٠٠,٧٥٣	٠٠,٦٩٢	٠٠,٨٧١	٠٠,٥٢٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٥٢٩ - ٠,٨٧١) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق: حيث تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وبعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول تم تطبيقه مرة ثانية على نفس العينة.

والجدول التالي (٩) يوضح معاملات الثبات لمقياس الأنماط القيادية بطريقة إعادة التطبيق.

النمط القيادي	الديكتاتوري	الديموقراطي	الدبلوماسي	الفوضوي
القيمة	٠٠,٦٦٩	٠٠,٨٧٣	٠٠,٧٩٢	٠٠,٧٥١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (٠,٦٦٩ - ٠,٨٧٣) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

٣) **مقياس الرضا الوظيفي:** يهدف المقياس إلى تحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى عضو هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل. ملحق رقم (٣)، وهو يتكون من (٥٠) مفردة تقيس خمسة أبعاد تتمثل في (الرضا عن الجوانب المادية- الرضا عن النظم واللوائح والقوانين المنظمة-

---

[3] يقيس المقياس نفس الأنماط القيادية في المقياس الحالي (الديكتاتورية- الديموقراطية- الدبلوماسية- الفوضوية)، وقد تم إعداده وتقنينه على مجموعة من مديري ومديرات المدارس الحكومية بمديرية تربية نابلس.

الرضا عن العلاقة بالمسئولين والزملاء- الرضا عن طبيعة العمل- الرضا عن تحقيق الذات)، كل بعد من الأبعاد الخمسة يندرج تحته (١٠) مفردات.

تقدير الدرجات: تم تقدير الدرجات وفق مقياس متدرج من (١) إلى (٥) بحيث إذا اختار عضو هيئة التدريس مستوى (٥) فإن العبارة تكون أكثر مطابقة عليه، وتكون أقل مطابقة إذا وقع اختياره على مستوى (١).

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس عن طريق الآتي:

أ- **صدق المحكمين :** تم تقديم المقياس في صورته المبدئية إلى (١٥) من المحكمين.

والجدول التالي (١٠) يوضح آراء المحكمين في مفردات مقياس الرضا الوظيفي

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى تمثيل المفردة للبعد الذي تندرج تحته.	%٩٣
٢	مدى ملائمة مفردات المقياس لعينة البحث.	%١٠٠
٣	تعديل أو إضافة أو حذف مفردات.	%٩٣

يتضح من الجدول السابق أن نسبة اتفاق المحكمين تراوحت ما بين (٩٣%) إلى (١٠٠%)، وهى نسب مقبولة، كما تم تعديل الملاحظات التي أبداها المحكمون على المقياس.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي.

والجدول التالي (١١) يوضح معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الرضا الوظيفي والدرجة الكلية

البعد	القيمة	البعد	القيمة
الرضا عن الجوانب المادية	٠,٧١٧**	الرضا عن طبيعة العمل	٠,٧٨٩**
الرضا عن النظم واللوائح والقوانين المنظمة	٠,٨٦٣**	الرضا عن تحقيق الذات	٠,٦٦٣**
الرضا عن العلاقة بالمسئولين والزملاء	٠,٨٢٦**		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٦٦٣-٠,٨٦٣) وكلها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق الآتي:

١- **طريقة إعادة التطبيق:** تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وبعد مرور ثلاثة أسابيع تم تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة.

والجدول التالي (١٢) يوضح معاملات الثبات لمقياس الرضا الوظيفي بطريقة إعادة التطبيق.

البعد	القيمة	البعد	القيمة
الرضا عن الجوانب المادية	٠,٦١٨**	الرضا عن طبيعة العمل	٠,٧٢٨**
الرضا عن النظم واللوائح والقوانين المنظمة	٠,٥٧١**	الرضا عن تحقيق الذات	٠,٧٠٤**
الرضا عن العلاقة بالمسئولين والزملاء	٠,٨١٦**	الدرجة الكلية	٠,٨٩٣**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين (٠,٥٧١ – ٠,٨٩٣) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

ب – طريقة الفاكرونباخ: تم استخدام طريقة الفاكرونباخ لحساب ثبات المقياس.

والجدول التالي (١٣) يوضح معامل ثبات الفاكرونباخ لمقياس الرضا الوظيفي

البعد	القيمة	البعد	القيمة
الرضا عن الجوانب المادية	٠,٨١٦**	الرضا عن طبيعة العمل	٠,٨٣٨**
الرضا عن النظم واللوائح والقوانين المنظمة	٠,٨٤٨**	الرضا عن تحقيق الذات	٠,٨٧٣**
الرضا عن العلاقة بالمسئولين والزملاء	٠,٩٠١**	الدرجة الكلية	٠,٩٤٠**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ثبات الفاكرونباخ تراوحت بين (٠,٨١٦ – ٠,٩٤٠) وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول: وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات عينة الدراسة على مقياس عادات العقل"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيمة"ت" وقيمة (d)[4] المناظرة للقيم "ت" الدالة إحصائياً بين متوسط درجات عينة الدراسة على مقياس عادات العقل والمتوسط الفرضي (٣)، والجدول التالي يوضح ذلك:

[4] تشير d إلى حجم الأثر وتفسر كالتالي (٠,٢ ضعيف، ٠,٥ متوسط، ٠,٨ فكثر كبير) (رشدي منصور، ١٩٩٧، ص ص: ٦٥-٦٩)

جدول (١٤) يوضح قيمة "ت" وقيمة "d" المناظرة لها لعادات العقل والمتوسط الفرضي

البيان / العادة	م	ع	قيمة "ت"	d	البيان / العادة	م	ع	قيمة "ت"	D
المثابرة	٤,٠٩	٠,٥٢	٣٣,١٣**	٤,٢٠	التفكير والتفاهم بوضوح	٤,٠٩	٠,٦٢	٢٨,١٧**	٣,٥٧
التحكم بالتهور	٤,٢٤	٠,٤٩	٤٣,٦١**	٥,٥٣	جمع البيانات بالحواس	٤,٢٨	٠,٥٣	٣٨,٠٧**	٤,٨٣
الاستماع بتعاطف	٤,٢٠	٠,٤٧	٤٠,٩٠**	٥,١٨	التصور والإبداع	٤,٠٦	٠,٦٢	٢٧,٠٢**	٣,٤٢
التفكير بمرونة	٤,١٥	٠,٤٨	٣٧,٥٣**	٤,٧٦	الاستجابة باندهاش	٣,٧٦	٠,٦٢	١٩,٣٧**	٢,٤٦
التفكير في التفكير	٤,٠٥	٠,٥٩	٢٨,٢٤**	٣,٥٨	مهاجمة مخاطر مسئولة	٣,٨٥	٠,٦٢	٢١,٨١**	٢,٧٦
السعي من أجل الدقة	٤,١١	٠,٥٣	٣٣,٠٢**	٤,١٩	إيجاد الدعابة	٣,٧٦	٠,٦٧	١٧,٩٦**	٢,٢٨
التساؤل وطرح المشكلات	٤,٠٦	٠,٥٣	٣١,٨٢**	٤,٠٣	التفكير التبادلي	٤,٠٩	٠,٥٥	٣١,٢٥**	٣,٩٦
تطبيق المعرفة السابقة	٤,١٧	٠,٥٣	٣٤,٥٥**	٤,٣٨	التعلم المستمر	٤,١٩	٠,٥٧	٣٣,١١**	٤,٢٠
					الدرجة الكلية	٤,٠٧	٠,٣٩	٤٣,٤٧**	٥,٥١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم "ت" تراوحت بين (١٧,٩٦، ٤٣,٤٧) وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، كما تراوح حجم الأثر لقيم "ت" السابقة بين (٢,٢٨، ٥,٥٣) وهي تدل على أن حجم الأثر لها كبير، وهذا يشير إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بحجم تأثير كبير بين متوسط درجات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي لصالح متوسط عينة الدراسة.

وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يمتلكون العديد من القدرات العقلية التي يتميزون بها عن غيرهم، حتى أصبحت عادات عقلية يستخدمونها عند أداء مهامهم الوظيفية، فمهمة التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع تتطلب أن يتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس العديد من عادات العقل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سميلة الصباغ وآخرون، ٢٠٠٦) ودراسة (سميرة عريان، ٢٠١٠) والتي توصلت نتائجها إلى شيوع العديد من عادات العقل لدى الطلبة المتفوقين، وحصول جميع عادات العقل على أهمية عالية جدًا لمعلم الفلسفة والاجتماع.

نتائج الفرض الثاني: وينص على أنه "لا يوجد نمط قيادي أكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية".

والجدول التالي (١٥) يوضح التكرار والنسبة المئوية للأنماط القيادية

البيان / النمط القيادي	التكرار	النسبة المئوية	البيان / النمط القيادي	التكرار	النسبة المئوية
الديكتاتوري	٦٨٩	%١١	الدبلوماسي	١٦٢٧	%٢٦٠
الديموقراطي	٣٤٨٣	%٥٨	الفوضوي	٤٤٢	%٧

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية للنمط الديموقراطي بلغت (٥٨%) من مجمل

التكرارات، وهي أعلى نسبة مئوية للأنماط الأربعة المدروسة، وهذا مما يشير إلى أن النمط الأكثر شيوعاً لدى عينة الدراسة هو النمط الديموقراطي يليه النمط الدبلوماسي ثم النمط الديكتاتوري ثم النمط الفوضوي.

وتفسر هذه النتيجة بأن عضو هيئة التدريس دائماً ما يكون مرشحاً في الكثير من المناصب الإدارية سواء داخل الجامعة أو خارجها، بالإضافة إلى كونه في كثير من الأحيان باحثاً ومعلماً في نفس الوقت، يجعله يعتمد أساساً على العلاقات الإنسانية، وعلى مشاركة الآخرين في اتخاذ القرار، بالإضافة إلى إطلاق قدرات وطاقات الأفراد الكامنة لحل المشكلات، وهذا مما قد يجعله أكثر استخداماً للنمط الديموقراطي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Cooperman, 1999) والتي توصلت إلى أن النمط القيادة الديموقراطي هو أكثر الأنماط لدى المعلمين في تنمية جوانب النمو المهني، وتختلف مع دراسة (أحمد النيرب، ٢٠٠٤) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأنماط القيادية لأعضاء الهيئة التدريسية.

نتائج الفرض الثالث: وينص على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين عادات العقل والأنماط القيادية لدى عينة الدراسة".

والجدول التالي (١٦) يوضح قيم معاملات الارتباط بين عادات العقل والأنماط القيادية

النمط القيادي / عادات العقل	ديكتاتوري	ديموقراطي	دبلوماسي	فوضوي	النمط القيادي / عادات العقل	ديكتاتوري	ديموقراطي	دبلوماسي	فوضوي
المثابرة	٠,٢١**	-٠,٠٥	-٠,٢٨**	٠,١٩**	جمع البيانات بالحواس	٠,٠٤	٠,٠٨	-٠,٢١	٠,٠٧
التحكم بالتهور	٠,٠٣	٠,٠١	-٠,١٥*	٠,١٦*	التصور والإبداع	-٠,٠٧	٠,١٥*	-٠,٠٩	-٠,٠٦
الاستماع بتعاطف وتفاهم	-٠,٠٩	٠,٢٦**	-٠,١١	-٠,٢١*	الاستجابة بالدهاش	-٠,٠٦	٠,٠١	-٠,٠١	٠,٠٦
التفكير بمرونة	٠,١٣*	٠,٠٢	-٠,١٢*	-٠,٠٣	مهاجمة مشاكل مسئولة	-٠,٠١	٠,٠٩	-٠,١٥*	٠,٠٤
التفكير في التفكير	-٠,٠١	٠,٢	-٠,٠٥	٠,٠٢	إيجاد الدعابة	-٠,٠٩	٠,١٦*	-٠,١٧*	٠,٠٧
السعي من أجل الدقة	٠,٠٩	٠,٠٣	-٠,١٦**	٠,٠٥	التفكير التبادلي	٠,٠١	٠,٠٦	-٠,٠٣	-٠,٠٨
التساؤل وطرح المشكلات	-٠,٠٧	٠,١٥*	-٠,١١	-٠,٠٣	التعلم المستمر	٠,٠١	٠,٠٥	-٠,٠١	-٠,٠٩
تطبيق المعرفة السابقة	٠,١٨**	-٠,٠٦	-٠,١٤*	٠,٠٥	الدرجة الكلية	٠,٠١	٠,٠٩	-٠,١٥*	٠,٠١
التفكير والتفاهم بوضوح	-٠,١١	٠,١٠	٠,٠٨	-٠,١٥*					

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- بالنسبة للنمط الديكتاتوري: جميع قيم معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) عدا قيم معاملات الارتباط المرتبطة بالعادات (المثابرة- التفكير بمرونة- تطبيق المعرفة السابقة)

والتي بلغت معاملات الارتباط لها (٠,٢١، ٠,١٣، ٠,١٨) على الترتيب وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١)، وهذا مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الديكتاتوري وعادات العقل (المثابرة- التفكير بمرونة- تطبيق المعرفة السابقة)، في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين النمط الديكتاتوري وباقي عادات العقل والدرجة الكلية.

- بالنسبة للنمط الديموقراطي: جميع قيم معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) عدا قيم معاملات الارتباط المرتبطة بعادات العقل (الاستماع بتعاطف وتفاهم- التساؤل وطرح المشكلات- التصور والإبداع- إيجاد الدعابة) والتي تراوحت معاملات الارتباط لها بين (٠,١٥، ٠,٢٦) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١)، وهذا مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين عادات العقل (الاستماع بتعاطف وتفاهم- التساؤل وطرح المشكلات- التصور والإبداع- إيجاد الدعابة) والنمط الديموقراطي، في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين النمط الديموقراطي وباقي عادات العقل والدرجة الكلية.

- بالنسبة للنمط الدبلوماسي: جميع قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (-٠,٢٨، -٠,١٢) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١) عدا قيم معاملات الارتباط المرتبطة بعادات العقل (الاستماع بتعاطف وتفاهم- التفكير في التفكير- التساؤل وطرح المشكلات- التفكير والتفاهم بوضوح- جمع البيانات بالحواس- التصور والإبداع- الاستجابة باندهاش- التفكير التبادلي- التعلم المستمر) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا مما يشير إلى وجود علاقة سالبة بين عادات العقل (المثابرة- التحكم بالتهور- التفكير بمرونة- السعي من أجل الدقة- تطبيق المعرفة السابقة- مهاجمة مخاطر مسئولة- إيجاد الدعابة) والدرجة الكلية وبين النمط الدبلوماسي، في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين النمط الدبلوماسي وباقي عادات العقل.

- بالنسبة للنمط الفوضوي: جميع قيم معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) عدا قيمتي معاملا الارتباط المرتبطتين بعادة المثابرة وعادة التحكم بالتهور واللتان بلغ معاملا الارتباط لهما (٠,١٩، ٠,١٦) على الترتيب وهما قيمتان دالتان إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١)، وقيمتي معاملا الارتباط المرتبطتين بعادة الاستماع بتعاطف وتفاهم وعادة التفكير والتفاهم بوضوح واللتان بلغ معاملا الارتباط لهما (-٠,٢١، -٠,١٥) على الترتيب وهما قيمتان دالتان إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الفوضوي وعادتي المثابرة

والتحكم بالتهور، كما توجد علاقة سالبة بين النمط الفوضوي وعادة الاستماع بتعاطف وتفاهم وعادة التفكير والتفاهم بوضوح، في حين لا توجد علاقة ارتباطية بين النمط الفوضوي وباقي عادات العقل والدرجة الكلية.

ولمعرفة إمكانية التنبؤ بعادات العقل تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الأنماط القيادية، تم استخدام الانحدار المتعدد المتدرج[5] بين المتغير التابع لكل عادة عقلية والدرجة الكلية والمتغير المستقل الرضا الوظيفي.

جدول (١٧) يوضح نتائج الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بعادات العقل بمعلومية الأنماط القيادية

عادات العقل	النمط القيادي	ر	ر٢	ر٢ النموذج	ف	B	Beta	ت	درجة الإسهام
المثابرة	دبلوماسي	٠,٢٧٧	٠,٠٧٧	٠,٠٧٣	٥٥١٢,٤٩	٠,٠٥١-	٠,٢٣٤-	٥٥٣,٦٤٧-	%٧,٣
	ديكتاتوري	٠,٣٠٣	٠,٠٩٢	٠,٠٨٥		٠,٠٣١	٠,١٣٠	٥٢,٠١٥	%٨,٥
التحكم بالتهور	فوضوي	٠,١٥٩	٠,٠٢٥	٠,٠٢١	٥٦,٤٠	٠,٠٣٧	٠,١٥٩	٥٢,٥٣١	%٢,١
الاستماع بتعاطف وتفاهم	ديموقراطي	٠,٢٦١	٠,٠٦٨	٠,٠٦٤	٥٥١٨,٠٩	٠,٠٣٧	٠,٢٦١	٥٥٤,٢٥٣	%٦,٤
التفكير بمرونة	ديكتاتوري	٠,١٣٠	٠,٠١٧	٠,٠١٣	٥٤,٢٤	٠,٠٢٩	٠,١٣٠	٥٢,٠٥٨	%١,٣
السعي من أجل الدقة	دبلوماسي	٠,١٦٣	٠,٠٢٦	٠,٠٢٣	٥٥٦,٧٤١	٠,٠٣٦-	٠,١٦٣-	٥٥٢,٥٩٦-	%٢,٣
التساؤل وطرح المشكلات	ديموقراطي	٠,١٥٣	٠,٠٢٣	٠,٠١٩	٥٥,٩٢٣	٠,٠٢٤	٠,١٥٣	٥٢,٤٣٤	%١,٩
تطبيق المعرفة السابقة	ديكتاتوري	٠,١٧٥	٠,٠٣١	٠,٠٢٧	٥٥٧,٨٢٩	٠,٠٤٣	٠,١٧٥	٥٥٢,٧٩٨	%٢,٧
التفكير والتفاهم بوضوح	فوضوي	٠,١٤٦	٠,٠٢١	٠,٠١٧	٥٥,٤٣٢	٠,٠٤٧-	٠,١٤٦-	٥٢,٣٣١-	%١,٧
التصور والإبداع	ديموقراطي	٠,١٤٥	٠,٠٢١	٠,٠١٧	٥٥,٣٤٠	٠,٠٢٧	٠,١٤٥	٥٢,٣١١	%١,٧
مهاجمة مخاطر مسئولة	دبلوماسي	٠,١٥١	٠,٠٢٣	٠,٠١٩	٥٥,٧٧٦	٠,٠٣٨-	٠,١٥١-	٥٢,٤٠٣-	%١,٩
إيجاد الدعابة	دبلوماسي	٠,١٧٢	٠,٠٢٩	٠,٠٢٦	٥٥٧,٥٣٣	٠,٠٤٧-	٠,١٧٢-	٥٥٢,٧٤٥-	%٢,٦
الدرجة الكلية	دبلوماسي	٠,١٤٥	٠,٠٢١	٠,٠١٧	٥٥,٣٢٣	٠,٠٢٣-	٠,١٤٥-	٥٢,٣٠٧-	%١,٧

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- تراوحت قيم (ف) بين (٥,٣٢٣- ١٨,٠٩) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١)، وهذا مما يشير إلى فاعلية الأنماط القيادية فى التنبؤ بعادات العقل كما يوضحها الجدول.
- درجة الإسهام النسبي تراوحت بين (١,٧%- ٨,٥%)، وهي تشير إلى درجة الإسهام النسبي للأنماط القيادية فى تفسير تباين عادات العقل لدى عينة الدراسة كما يوضحها الجدول السابق.

[5] تم الاقتصار على القيم التنبؤية للأنماط القيادية بالنسبة لعادات العقل التي دخلت معادلة الانحدار المتعدد المتدرج وكانت قيمة "ف" لها دالة إحصائيا.

- تراوحت درجة معامل التفسير النهائي للنموذج المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار المتعدد ($ر^2$ النموذج) بين (٠,٠١٣- ٠,٠٨٥)، كما تراوحت قيم "ت" بين (٢,٠١٥ ، ٤,٢٥٣) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥- ٠,٠١)، وهذا مما يشير إلى أن النمط الديكتاتوري هو أكثر الأنماط إسهاماً في التنبؤ بعادات العقل (المثابرة- التفكير بمرونة- تطبيق المعرفة السابقة)، في حين كان النمط الديموقراطي هو أكثر الأنماط إسهاماً في التنبؤ بعادات العقل (الاستماع بتعاطف وتفاهم- التساؤل وطرح المشكلات- التصور والإبداع)، كما أن النمط الدبلوماسي هو أكثر الأنماط إسهاماً في التنبؤ بعادات العقل (المثابرة- السعي من أجل الدقة- مهاجمة مخاطر مسئولة- إيجاد الدعابة) والدرجة الكلية ولكن بطريقة سالبة، بينما كان النمط الفوضوي هو أكثر الأنماط إسهاماً في التنبؤ بعادتي العقل (التحكم بالتهور بطريقة موجبة- التفكير والتفاهم بوضوح بطريقة سالبة).

وتفسر هذه النتيجة بما يلي:

أولاً: بالنسبة للنمط الديكتاتوري: يتضح من النتائج السابقة وجود علاقة ارتباطية موجبة يمكن التنبؤ بها بين النمط الديكتاتوري وعادات العقل (المثابرة- التفكير بمرونة- تطبيق المعرفة السابقة)، وهذا مما يشير إلى أنه كلما زاد النمط الديكتاتوري زاد تبعاً لذلك عادات العقل السابقة لدى أعضاء هيئة التدريس، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن طبيعة الأفراد الذين يتصفون بالنمط الديكتاتوري عادةً ما ينظرون إلى الأفراد بطريقة سالبة، وأنهم في حاجة دائماً إلى التوجيه، ولا يمكن الاعتماد عليهم، كما أنهم متمسكون بالقوانين واللوائح التي وضعتها المؤسسة، وهذا ما يجعلهم دائماً يعتمدون على أنفسهم في التفكير بمرونة في إيجاد البدائل والحلول المختلفة عندما يواجهون المشكلات، وعلى الأفراد تبعاً لذلك تنفيذ أوامرهم فور إصدارها، حيث أشار (Quinn, 1995, p.465)، (مصطفى الشرقاوي،٢٠٠٠، ص٤٠٢)، (Chris, 2002) و(عبد النعيم عرفة، ٢٠٠٦) إلى أن أصحاب النمط الديكتاتوري ينظرون إلى الأفراد على أن لديهم خصائص سلبية، وانهم في حاجة دائماً إلى التوجيه والضبط، ودائماً يريدون أن تنفذ أوامرهم فوراً دون مناقشة، ويركزون على أن تكون السلطة والمسئولية في أيديهم وينفردون بوضع الخطط والأهداف دون أن يشترك معهم أحد، ويتمسكون حرفياً بالقوانين واللوائح والقرارات التي وضعتها القيادة العليا.

ثانياً: بالنسبة للنمط الديموقراطي: تشير النتائج السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة يمكن التنبؤ بها بين النمط الديموقراطي وعادات العقل (الاستماع بتعاطف وتفاهم- التساؤل وطرح المشكلات- التصور والإبداع)، وعلى هذا يمكن القول أنه كلما زاد النمط الديموقراطي زاد تبعاً لذلك عادات العقل السابقة لدى أعضاء هيئة التدريس، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن طبيعة

النمط الديموقراطي تتطلب أن يمتلك أعضاء هيئة التدريس عادة الاستماع بتعاطف وتفاهم للآخرين وأن يطرح دائماً الأسئلة للاستفسار بدلاً من الأوامر، كما أنه يتطلب من عضو هيئة التدريس أن يكون على درجة من التصور والإبداع والتفكير التبادلي ولديه قدرة على خلق روح من الألفة والمودة من خلال إيجاد الدعابة، حيث أشار (طريف شوقي،١٩٩٩، ص ص١٧٣-١٧٤)، (مصطفى جبريل، ١٩٩٩)، (مصطفى الشرقاوي، ٢٠٠٠، ص ص٤٠٠-٤٠٢) و(محمود أبو النور عبد الرسول، ٢٠١٠) إلى أن الأفراد الذين يتصفون بالنمط الديموقراطي كثيراً ما يهتمون بالعلاقات الإنسانية ويوازنون بين احتياجات العمل والأفراد، وإشراك الأفراد في اتخاذ القرارات الخاصة بالجماعة، كما يعملون على تحقيق جو من الألفة والمحبة، ولديهم حساسية للمشاعر واحترام الآخرين.

ثالثا: بالنسبة للنمط الدبلوماسي: تشير النتائج السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين النمط الدبلوماسي وعادات العقل (المثابرة- التحكم بالتهور- التفكير بمرونة- السعي من أجل الدقة- تطبيق المعرفة السابقة- مهاجمة مخاطر مسئولة- إيجاد الدعابة) والدرجة الكلية، إلا أنها لم تصل إلى درجة التنبؤ بها إلا في عادات العقل (المثابرة- السعي من أجل الدقة- مهاجمة مخاطر مسئولة- إيجاد الدعابة) والدرجة الكلية، وعلى هذا يمكن القول إلى أنه كلما زاد النمط الدبلوماسي قلت تبعاً لذلك عادات العقل السابقة لدى أعضاء هيئة التدريس، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن طبيعة النمط الدبلوماسي يجعل الأفراد لا يميلون إلى المواجهة وحذرين دائماً، كما أنهم يسعون إلى الحلول الوسطى وليس إلى الدقة وإنجاز العمل بكفاءة عالية، وهذا ما يجعلهم غير مثابرين لإنجاز المهام بشكل أكثر دقة وكفاءة، كما أن لديهم لباقة في الحوار وتفسير الأمور وهذا ما يجعلهم دائماً يطرحون آرائهم بطريقة يسهل على الأفراد تبنيها، كما تظهر عليهم الجدية عند تعاملهم مع الأفراد في شكل لبق مهذب، وهذا ما قد يؤدي إلى الارتباط السالب بين النمط الدبلوماسي وعادات العقل السابقة، حيث أشار (James,et.al, 1984, p.18)، (مصطفى جبريل، ١٩٩٥)، (مصطفى الشرقاوي، ٢٠٠٠، ص ص٤٠٠-٤٠٢) و(محمود أبو النور عبد الرسول، ٢٠١٠) إلى أن أصحاب النمط الدبلوماسي لديهم مهارة في تيسير عملية التفاعل بين أفراد الجماعة، ويسعون إلى الحلول الوسط، ولديهم قابلية للتكيف مراعاة لمشاعر الآخرين، ويعرضون آراءهم وأفكارهم على الأفراد بقصد تبنيها، ويستخدمون مهاراتهم الذاتية ولباقتهم في تيسير الأمور، وحث مرؤوسيهم على العمل.

رابعاً: بالنسبة للنمط الفوضوي: تشير النتائج السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الفوضوي وعادتي المثابرة والتحكم بالتهور، كما توجد علاقة سالبة بين النمط

الفوضوي وعادة الاستماع بتعاطف وتفاهم وعادة التفكير والتفاهم بوضوح، إلا أن هذه العلاقة لم تصل إلى درجة التنبؤ إلا في عادتي (التحكم بالتهور بطريقة موجبة- التفكير والتفاهم بوضوح بطريقة سالبة)، وعلى هذا يمكن القول أنه كلما زاد النمط الفوضوي زاد تبعاً لذلك عادة التحكم بالتهور وقلت عادة التفكير والتفاهم بوضوح، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الأفراد الذين يتصفون بالنمط الفوضوي ليس لديهم أهداف وأفكار ورؤى واضحة يريدون وصول المؤسسة إليها، في ضوء ذلك فهم لا يبذلون أي جهد لكي يفهم الآخرون ما يريدون وهم ليسوا في صدام مع أحد، ويتأنون في اتخاذ القرار ولا يصدرون أحكاماً فورية ويحيلونها إلى الآخرين، كما أنهم لا يسعون لتنمية مهارات الآخرين ويكون دورهم هو توصيل المعلومات ثم يتركوا للآخرين حرية التصرف دون تدخل، وهذا ما قد يجعلهم يمتلكون عادة التحكم بالتهور عن غيرهم ولا يملكون عادة التفكير والتفاهم بوضوح، حيث أشار (Quinn, 1995, p.465)، (Chris, 2002)، (عبد النعيم عرفه، ٢٠٠٦) و(محمود أبو النور عبد الرسول، ٢٠١٠) إلى أن الأفراد الذين يتصفون بالنمط الفوضوي يتميزون بأن دورهم في إدارة المؤسسات غالباً ما يكون شكلي فهم يتيحون للأفراد الحرية الكاملة مما يؤدي إلى عدم السيطرة عليهم في أخذ القرارات، ولا يبذلون أي جهد في تعليم الأفراد أو توجيههم وإرشادهم، ويتنازلون لمرؤوسيهم عن سلطة صنع القرار، وعادة ما يقومون بتوصيل المعلومات إلى مرؤوسيهم ويتركون لهم حرية التصرف في العمل دون أي تدخل منهم.

نتائج الفرض الرابع: وينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجة المتوسط الفرضي ومتوسط درجات عينة الدراسة على مقياس الرضا الوظيفي".

والجدول التالي يوضح (١٨) قيمة "ت" وقيمة (d) للرضا الوظيفي والمتوسط الفرضي (٣)

البيان	م	ع	قيمة "ت"	D
الرضا عن الجوانب المادية	٢,٨٨	٠,٧٥	**٢,٤٣	--
الرضا عن النظم واللوائح والقوانين	٣,٠٣	٠,٧٥	٠,٧٢٨	--
الرضا عن العلاقة بالمسئولين والزملاء	٣,٧٩	٠,٦٩	*١٨,٢٨	٢,٣٢
الرضا عن طبيعة العمل	٣,٦٦	٠,٦٧	*١٥,٥٩	١,٩٨
الرضا عن تحقيق الذات	٤,٢٣	٠,٥٢	*٣٧,٦١	٣,٤٩
الدرجة الكلية	٣,٥٢	٠,٥٢	*١٥,٨١	٢,٠٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" لبعد الرضا عن الجوانب المادية بلغت (٢,٤٣) وهي قيمة دالة إحصائياً ولكن لصالح المتوسط الفرضي، كما بلغت قيمة "ت" لبعد الرضا عن النظم واللوائح والقوانين (٠,٧٢٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، كما تراوحت قيم

"ت" لباقي الأبعاد والدرجة الكلية بين (١٥,٥٩،٣٧,٦١) وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) كما تراوح حجم الأثر لها بين (١,٩٨،٣,٤٩) وهي تدل على أن حجم الأثر لها كبير، وهذا يشير إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بحجم أثر كبير بين متوسط درجات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي لصالح متوسط عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي.

وتفسر هذه النتيجة بأنه رغم عدم وجود رضا لدى أعضاء هيئة التدريس عن الجوانب المادية والنظم واللوائح والقوانين داخل جامعة الملك فيصل، إلا أنه كان لديهم رضا عن العلاقة بينهم وبين المسئولين والزملاء، ورضا عن طبيعة العمل، كما أنهم يجدون في وظيفتهم كأعضاء هيئة تدريس تحقيق لذواتهم، وهذا ما انعكس على الدرجة الكلية لمقياس الرضا الوظيفي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Eddy, 1992) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود رضا لدى أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالراتب الذي يتقاضونه، ودراسة (Ssesanga, 2005) التي توصلت إلى أن العوامل الأكثر تأثيراً في الرضا الوظيفي هي سلوك الزملاء في العمل وطبيعة الإشراف ونوعية التعليم، في حين كانت العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا هي عوامل تتعلق بالمكافآت ونظام الترقية، وتختلف مع دراسة (نادية عبده عثمان، ٢٠٠٣) التي توصلت إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين المستوى التعليمي والرضا عن العمل.

نتائج الفرض الخامس: وهو ينص على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين عادات العقل والرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة".

والجدول التالي (١٩) يوضح قيم معاملات الارتباط بين عادات العقل والرضا الوظيفي

عادات العقل	الرضا الوظيفي	عادات العقل	الرضا الوظيفي	عادات العقل	الرضا الوظيفي
المثابرة	٠,٠٩	التساؤل وطرح المشكلات	*٠,٢٤٩	مهاجمة مخاطر مسئولة	*٠,١٦٤
التحكم بالتهور	*٠,٢٠٣	تطبيق المعرفة السابقة	*٠,٢٢٦	إيجاد الدعابة	*٠,١٠٧
الاستماع بتعاطف وتفاهم	*٠,٢٣٨	التفكير والتفاهم بوضوح	*٠,١٧٩	التفكير التبادلي	*٠,١٩٩
التفكير بمرونة	*٠,٢٠٣	جمع البيانات بالحواس	٠,٠٨	التعلم المستمر	-٠,٠٥٢
التفكير في التفكير	*٠,٢١٠	التصور والإبداع	**٠,١٢٩	الدرجة الكلية	*٠,٢٢٨
السعي من أجل الدقة	*٠,١٦٨	الاستجابة باندهاش	*٠,٢٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط لعادات العقل والرضا الوظيفي

تراوحت بين (٠,١٢٩، ٠,٢٣٨) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١) عدا عادات العقل (المثابرة- جمع البيانات عن طريق الحواس- التعلم المستمر) حيث كانت قيم معاملات الارتباط لها غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين عادات العقل والرضا الوظيفي.

ولمعرفة إمكانية التنبؤ بعادات العقل تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الرضا الوظيفي، تم حساب الانحدار البسيط[6] بين المتغير التابع لكل عادة عقلية والدرجة الكلية والمتغير المستقل الرضا الوظيفي.

والجدول التالى (٢٠) يوضح نتائج الانحدار البسيط لمعرفة إمكانية التنبؤ بعادات العقل بمعلومية الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة

عادات العقل	ر	ر٢	ر٢ النموذج	ف	B	Beta	ت	درجة الإسهام
التحكم بالتهور	٠,٢٠٣	٠,٠٤١	٠,٠٣٧	٠,٦٨٥**	٠,١٧٥	٠,٢٠٣	٣,٢٦٩**	%٣,٧
الاستماع بتعاطف وتفاهم	٠,٢٣٨	٠,٠٥٦	٠,٠٥٣	١٤,٨٢٧**	٠,٢١٢	٠,٢٣٨	٣,٨٥١**	%٥,٣
التفكير بمرونة	٠,٢٠٣	٠,٠٤١	٠,٠٣٨	١٠,٧٠٣**	٠,١٨٩	٠,٢٠٣	٣,٢٧٢**	%٣,٨
التفكير في التفكير	٠,٢١٠	٠,٠٤٤	٠,٠٤٠	١١,٤٩٥**	٠,٢٣٨	٠,٢١٠	٣,٣٩٠**	%٤
السعي من أجل الدقة	٠,١٦٨	٠,٠٢٨	٠,٠٢٤	٧,٢٠٩**	٠,١٧٢	٠,١٦٨	٢,٦٨٥**	%٢,٤
التساؤل وطرح المشكلات	٠,٢٤٩	٠,٠٦٢	٠,٠٥٨	١٦,٤٠٤**	٠,٢٥١	٠,٢٤٩	٤,٠٥٠**	%٥,٨
تطبيق المعرفة السابقة	٠,٢٢٦	٠,٠٥١	٠,٠٤٧	١٣,٣١٤**	٠,٢٣٢	٠,٢٢٦	٣,٦٤٩**	%٥,١
التفكير والتفاهم بوضوح	٠,١٧٩	٠,٠٣٢	٠,٠٢٨	٨,١٦٣**	٠,٢١١	٠,١٧٩	٢,٨٥٧**	%٣,٢
التصور والإبداع	٠,١٢٩	٠,٠١٧	٠,٠١٣	٤,٢٠٧*	٠,١٥٤	٠,١٢٩	٢,٠٥١*	%١,٧
الاستجابة باندهاش	٠,٢٠٠	٠,٠٤٠	٠,٠٣٦	١٠,٣٠٨**	٠,٢٣٧	٠,٢٠٠	٣,٢١١**	%٣,٦
مهاجمة مخاطر مسئولة	٠,١٦٤	٠,٠٢٧	٠,٠٢٣	٦,٨٦٣**	٠,١٩٥	٠,١٦٤	٢,٦٢٠**	%٢,٣
التفكير التبادلي	٠,١٩٩	٠,٠٤٠	٠,٠٣٦	١٠,٢٦٢**	٠,٢١١٠	٠,١٩٩	٣,٢٠٣**	%٣,٦
الدرجة الكلية	٠,٢٢٨	٠,٠٥٢	٠,٠٤٨	١٣,٦٤٤**	٠,١٧١	٠,٢٢٨	٣,٦٩٤**	%٤,٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- تراوحت قيم (ف) بين (٤,٢٠٧- ١٦,٤٠٤) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١،٠,٠٥)، وهذا مما يشير إلى فاعلية الرضا الوظيفي فى التنبؤ بعادات العقل كما يوضحها الجدول السابق.

- درجة الإسهام النسبي تراوحت بين (١,٧%، ٥,٨%)، وهي تشير إلى درجة الإسهام النسبي للرضا الوظيفي فى تفسير تباين عادات العقل لدى عينة الدراسة كما يوضحها الجدول السابق.

---

[6] تم الاقتصار على القيم التنبؤية للرضا الوظيفي بالنسبة لعادات العقل التي دخلت معادلة الانحدار البسيط وكانت قيمة "ف" لها دالة إحصائيا.

- تراوحت درجة معامل التفسير النهائي للنموذج ($ر^2$ النموذج) بين (٠,٠١٣، ٠,٠٥٨) ، كما تراوحت قيم "ت" بين (٢,٠٥١، ٤,٠٥٠) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١)، وهذا مما يشير إلى أن الرضا الوظيفي يكون أكثر إسهاماً في التنبؤ بعادات العقل (التحكم بالتهور- الاستماع بتعاطف وتفاهم- التفكير بمرونة- التفكير في التفكير- السعي من أجل الدقة- التساؤل وطرح المشكلات- تطبيق المعرفة السابقة- التفكير والتفاهم بوضوح- التصور والإبداع- الاستجابة باندهاش- مهاجمة مخاطر مسئولة- التفكير التبادلي) والدرجة الكلية.

وتفسر هذه النتيجة بوجود علاقة ارتباطية موجبة يمكن التنبؤ بها بين الرضا الوظيفي وجميع عادات العقل عدا عادات العقل (المثابرة- جمع البيانات عن طريق الحواس- إيجاد الدعابة- التعلم المستمر)، رغم وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الرضا الوظيفي وعادة (إيجاد الدعابة) إلا أنها لم تصل إلى درجة التنبؤ بها، وعلى هذا يمكن القول بأنه كلما زاد الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس زاد تبعاً لذلك جميع عادات العقل والدرجة الكلية عدا عادات العقل (المثابرة- جمع البيانات عن طريق الحواس- إيجاد الدعابة-التعلم المستمر)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الرضا الوظيفي يتأثر بما لدي الأفراد من عادات عقلية وسمات شخصية وهذا ما أشارت إليه نظرية السمات من أن الرضا الوظيفي للأفراد يعتمد أساسًا على ما لديهم من عادات وسمات شخصية وقد تكون هذه السمات إما عقلية أو انفعالية أو اجتماعية، وقد تأخذ أشكال مثل (مهارة الإنجاز، تحمل المسؤولية، روح المشاركة والمكانة الاجتماعية). (نادية عثمان، ٢٠٠٣)، كما أن الرضا الوظيفي هو حالة عاطفية سارة ناتجة عن إدراك الفرد بأن عمله يتيح له تحقيق ممارسة القيم الوظيفية المهمة في نظره، وتكون هذه القيمة منسجمة مع حاجات الفرد. (ناصر العديلي، ١٩٨١)، كما أن الرضا الوظيفي الذي يحقق أعلى إنتاجه يرتبط بثلاثة مستويات وهي الثقة بين العاملين، والحذق والمهارة في التعامل، والألفة والمودة وتكوين علاقات اجتماعية قوية تشعر الفرد بالأمن والأمان (عويد المشعان،١٩٩٣، ص٦٧) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نادية عثمان، ٢٠٠٣) والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الرضا الوظيفي والسمات الشخصية (التعاون- الانطواء والانبساط- تحمل المسئولية والمبادرة والابتكار).

كما أن وظيفة عضو هيئة التدريس تتطلب أن يكون دائماً في تعلم مستمر فهو لا ينتظر المقابل المادي ولا تعيقه النظم واللوائح، لكي يجري بحثاً أو يؤلف كتاباً أو يقدم أي إنتاج علمي، فعادةً ما يكون تمويل هذه الأعمال من أمواله الخاصة، في ضوء ذلك فهو يكون مثابراً بطبعه في عملية التعلم – وهذا ما أشارت إليه نتيجة الفرض الأول- كما يعتمد على استخدامه للدعابة

والمجازات والتوريات وايجاد معاني للكلمات غير مألوفة عند جمع المعلومات من مصادرها المختلفة بكل حواسه، وهذا ما قد يؤدى إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة تنبؤية بين الرضا الوظيفي وعادات العقل (المثابرة- جمع البيانات عن طريق الحواس- إيجاد الدعابة- التعلم المستمر).

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج فإن البحث الحالي يوصي بالتالي:

١) إشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع الخطط وإعداد اللوائح والقوانين المنظمة للعمل داخل الجامعة.

٢) العمل على زيادة رضا أعضاء هيئة التدريس في الجوانب المادية.

٣) العمل على إيجاد بيئة تعليمية توفر الوسائل والأدوات اللازمة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس عادات العقل أثناء عملية التعليم، وتحقق مستوى مرتفع للرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.

٤) توجيه نظر المسؤلين بجامعة الملك فيصل بضرورة الاهتمام بعادات العقل وزيادة مستوى الرضا الوظيفي وإشاعة النمط الديموقراطي لدى أعضاء هيئة التدريس.

٥) إجراء مجموعة من البحوث العلمية والبرامج والدورات التنموية التي تهدف إلى تنمية النمط الديموقراطي وعادات العقل لدى أعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

١) أحمد النيرب (٢٠٠٤): "الأنماط القيادية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة" رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية.

٢) آرثر كوستا وبينا كاليك (٢٠٠٣) (أ): استكشاف وتقصي عادات العقل، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الرياض، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

٣) آرثر كوستا وبينا كاليك (٢٠٠٣) (ب): تفعيل وإشغال عادات العقل، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الرياض، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

٤) آرثر كوستا وبينا كاليك (٢٠٠٣) (ج): تقويم عادات العقل وإعداد تقارير عنها، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الرياض، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

٥) آرثر كوستا وبينا كاليك (٢٠٠٣) (د): تكامل عادات العقل والمحافظة عليها، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الرياض، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

٦) أفراح التويتي (٢٠٠٩): "الرضا الوظيفي بين الممرضين اليمنيين" رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.

٧) السيد أحمد شكري (١٩٩١): الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بتأهيلهم العلمي وخبراتهم التدريسية ، مجلة كلية التربية ،جامعة قطر، العدد (٨) ، ص: ١٧.

٨) أميمة عمور (٢٠٠٥): "أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية"، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٩) إيناس فؤاد فلمبان (٢٠٠٨): "الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٠) حافظ أحمد (١٩٩٤): "إدارة التعليم في الوطن العربي في عالم متغير"، المؤتمر السنوي الثاني الجزء الثاني، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، الإدارة التعليمية.

١١) حسين عبد العزيز الدريني (١٩٨٥): في المدخل إلى علم النفس، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٢) حمود الحربي (١٩٩٤): "الرضا الوظيفي وعلاقته بالإنتاجية العلمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

١٣) رجب الميهي وجيهان محمود (٢٠٠٩): "فاعلية تصميم بيئة تعلم مادة الكيمياء منسجم مع الدماغ في تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي أساليب معالجة المعلومات المختلفة" مجلة دراسات تربوية واجتماعية – مجلد (١٥)، عدد (١)، ص ص: ٣٠٥-٣٥١.

١٤) رشدي فام منصور (١٩٩٧): حجم التأثير، الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد (٧٠)، عدد (١٦)، ص ص: ٥٧-٧٥.

١٥) زكي هاشم (١٩٨٧م): الجوانب السلوكية في الإدارة، الكويت، وكالة المطبوعات.

١٦) سارة المنقاش (٢٠٠٨): "القيادة فوق الجماعة والقيادة مع الجماعة دراسة مقارنة بين نمطي قيادة الذكور والإناث في جامعة الملك سعود بالرياض" مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٢٨).

١٧) سميرة عطية عريان (٢٠١٠): "عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (١٥٥)، ص ص:٤٠- ٨٧.

١٨) سميلة الصباغ ونجاة بنتن ونورة الجعيد (٢٠٠٦): "دراسة مقارنة لعادات العقل لدى الطلبة المتفوقين في المملكة العربية السعودية ونظرائهم من الأردن"، منظمة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، ص ص:٧١٣-٧٤٣.

١٩) طريف شوقي فرج (١٩٩٩): القيادة والسلوك القيادي، علم النفس الاجتماعي "أسسه وتطبيقاته"، القاهرة، دار الفكر العربي.

٢٠) طلال الشريف (٢٠٠٤): "الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٢١) عامر الخطيب (٢٠٠٤): "محاضرات في حلقة البحث العلمي"، جامعة الأزهر، غزة.

٢٢) عبد العزيز عبد التواب هائم (٢٠٠٣): "ضغوط العمل وأثرها على الرضا الوظيفي: دراسة تطبيقية على المرأة في الوظائف القيادية بقطاع التأمين"، المجلة المصرية للدراسات التجارية، جامعة المنصورة، العدد (٤)، ص ص:٣٥٨- ٤٠٦.

٢٣) عبد الكريم محمود القاسم (٢٠٠٥): "أثر الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"، الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(٤٥)، ص ص:٨٧-١٣١.

٢٤) عبد الكريم درويش وليلى تكلا (١٩٩٢): "أصول الإدارة العامة"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٥) عبد النعيم عرفة محمود (٢٠٠٦): "مدى فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات القيادية لدى طلاب كلية التربية" رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٢٦) عويد المشعان (١٩٩٣): دراسات في الفروق بين الجنسين في الرضا المهني، ط١، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.

٢٧) فدوى ثابت (٢٠٠٦): "فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة"، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان للدراسات العليا، عمان الأردن.

٢٨) فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وسيد أحمد عثمان وآمال مختار صادق (١٩٩٧) : التقويم النفسي ، ط٤ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٩) كفاية أبو عيدة (٢٠٠٦): "الأنماط القيادية في الجامعات وانعكاسها على تفعيل أداء العاملين" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

٣٠) محمد عبد الفتاح ياغي (١٩٨٣): "مبادئ الإدارة العامة"، الرياض، مطابع الفرزدق التجارية.

٣١) محمد نوفل (٢٠٠٦): "عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن"، مجلة المعلم الطالب، (الأونروا/ اليونسكو)، العدد الأول والثاني.

٣٢) محمد نوفل (٢٠٠٨): تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل، عمان، دار

المسيرة للتوزيع والنشر.

٣٣) محمود أبو النور عبد الرسول (٢٠١٠): علاقة المشاركة في صنع القرار بالأنماط القيادية لمديري المدارس الابتدائية في مصر "دراسة ميدانية"، مجلة التربية، المجلد (١٣) العدد (٢٧)، ص ص:١٠٣-١٥٦.

٣٤) محمود العميان (٢٠٠٥): السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط٣، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

٣٥) محي الدين الأزهري (١٩٩٣): "الإدارة ودور المديرين أساسيات وسلوكيات"، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٦) مصطفى السعيد جبريل (١٩٩٥): أنماط القادة والقدرة على التصرف في المواقف التربوية واتخاذ القرار لدى وكلاء المدرسة الثانوية في ضوء الجنس والإعداد التربوي والخبرة"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٢)، السنة الحادية عشر، ص ص: ٤٣٧-٤٧٦.

٣٧) مصطفى خليل الشرقاوي (٢٠٠٠): مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار النهضة العربية.

٣٨) مندور فتح الله (٢٠٠٩): "فاعلية نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في العلوم وعادات العقل لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية" مجلة التربية العملية، مجلد (١٢)، عدد (٢)، ص: ٨٣-١٢٥.

٣٩) نادية عبده عثمان (٢٠٠٣): "العلاقة بين الرضا عن العمل والسمات الشخصية للعاملين في مصنع الأدوية في مدينة صنعاء"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.

٤٠) ناصر العديلي (١٩٨١): "الرضا الوظيفي دراسة ميدانية لاتجاهات ومواقف موظفي الأجهزة الحكومية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية"، معهد الإدارة العامة، رسالة ماجستير منشورة في علم النفس الإداري من جامعة ولاية كاليفورنيا همبولدت.

٤١) ناصر مجمي (٢٠٠٤): "أنماط القيادة في بعض المؤسسات الصناعية الخاصة وعلاقتها بالنمو لدى العاملين في المملكة العربية السعودية"رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة الملك سعود.

٤٢) نواف الرويلي (٢٠٠١): "الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٤٣) نواف كنعان (١٩٨٥): القيادة الإدارية، ط٣، الرياض، دار العلوم.

٤٤) وائل عبد الله محمد (٢٠٠٩): "فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات وتنمية بعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، عدد (١٥٣)، ص: ٤٦-١١٧.

٤٥) يوسف غنيم (٢٠٠٧): "العلاقة بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي عند أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية"، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (٩)، العدد (٢)، ص ص: ٣٣-٦٦.

٤٦) يوسف قطامي (٢٠٠٥): ٣٠ عادة عقل، عمان، دار ديبونو للنشر والتوزيع.

٤٧) يوسف قطامي وأميمة عمور (٢٠٠٥): عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية

48) Adams. C. (2006): PowerPoint. habits of mind and classroom culture. Journal of curriculum studies. Vol. 38. No. 4. Pp: 389-411.

49) Bitch, V. and Hog, B. (2005): "Exploring Horticultural Employees Attitudes Toward Their Jobs: A qualitative analysis Based on Herzberg's Theory of Job Satisfaction", Journal of Agricultural And Applied Economies. Http://Www.Findarticles.Com

50) Chimonye (1998): "A study of leadership qualities of principals of good secondary school in Imo state Nigeria Erode ham University 72"PHD , Dissertation abstracts international , N. 102.

51) Chris, W. (2002): The Leadership programme for serving head teachers: probably the world'slargest leadership development initiative. The Leadership & Organization development Journal. 21(1), Pp:13-19.

52) Cooperman, D., (1999): "Nurturing Innovation : how much does collaborative management help ?" The International

Journal of Educational Management 13/3 , 114 –125 .PDF created with pdf Factory trial version www.pdffactory.com

53) Costa. A. & Kallick. B. (2000 a): Discovering and Exploring Habits of Mind. Association for supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria. Victoria. USA .

54) Costa. A. & Kallick. B. (2000 b):Activating and Engaging Habits of Mind. Association for supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria. Victoria. USA .

55) Costa, a. & Kallick, B. (2004): Habits of mind. Retrieved, from: http://www.Habits-of-mind.net/whatare.html.

56) Costa, a. & Kallick, B. (2005): Describing (16) Habits of mind. Retrieved, from: http://www.Habits-of-mind.net/whatare

57) Costa. A. & Kallick. B. (2008) : Learning and Leading with Habits of Mind: 16 essential characteristics for success. Association for supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria. Victoria. USA .

58) Costa. A. & Kallick. B. (2009): Habits of Mind Across the Curriculum: Practical and Creative Strategies for Teachers. Association for supervision and Curriculum Development (ASCD). Alexandria. Victoria. USA .

59) Daniel. P. (1990): Charting Pathways to the Development of Expertise. Educational Psychology. Vol. 21: Pp:243-294.

60) Dimmer. S. (1993): The Effect of Humor on Creative Thinking and Personal Problem Solving in College Students. Dissertation abstracts international. Vol. 54. P: 2791.

61) Eddy, J.P (1992): A study of Factors Influencing Job satisfaction Among Faculty Members at selected Historical Black Colleges and Universities in Texas, Dissertation abstracts international, vol. 54 (12) P 42-70

62) Eva; g .(2002): Toward Dynamic Assessment of Reading : Applying Metacognitive Awareness Guide to Reading Assessment Tests. Journal of Reading .Vol (22) , P .283-298 .

63) Goldenberg, R . (1996): Habits of Mind as in Organizing for the Curriculum . Journal of Education , Vol (178) issue 1 P13-22 .

64) James, S & Hosking, D & Schrisheim, C and Stewart, R. (1984): Leaders and managers international perspectives on

managerial behavior and leadership. New York, Pergamon Press.

65) Manceil, A. (1993): "Principal Instructional Management and its Relation to Teacher job Satisfaction", Dissertation abstracts international. vol. 53(11), P:3758.

66) Mednic. F. (1999): The World Wide Perspectives on the Education Teen foe 20th Century. ERIC. ED (454177) Pp: 1-2 .

67) Nzotta, B. (1985): "Factors Associated With The Job Satisfaction of Male (٢) and Female Librarians In Nigeria", Library And Information Science Research, Vol 7, No 1. Jan – Mar, p75.

68) Perkins, D & Tishman , S (1997): Dispositional aspects of intelligence. Paper presented at the second spearman seminar, The university of Plymouth, Devon, England.

69) Quinn, V. (1995): Applying psychology. New York, McGraw-Hill, Inc.

70) Robert, D.,L.(1996): The relationship between managerial leadership Behavior, effectiveness, and success. Dissertation abstracts international, Vol 57 (4-A): 1730.PDF created with pdfFactory trial version. www.pdffactory.com

71) Rollinson, D. , David, E. and Aysen B. (1998): "Organizational Behavior and Analysis: An Integrated", New York: Addison Wesley Longman. P137.

72) Shin, H. and Reyes, P.(1991): "Teacher Commitment and Job Satisfaction: Which comes first?" ERIC,ED:338596.

73) Ssesanga, K. (2005): "Job Satisfaction of University Academics: Perspectivves from Uganda", Higher education", Vol (50) Issue (1) Pp: 33-56.

74) Stewart, G. and manz, C. (1995): leadership for self managing work teams: A/typology and interactive model, human Relations, Vol 48, N. 7, 747-770.

75) Tharrington, D. (1993):" perceived Principal Leaderships Behavior and Reported Teacher Job Satisfaction",Leadership behavior, vol 53 (7).P: 2198.

76) Wilson, v. (1992): A descriptive and Comparative analysis of Elementary school principals leadership sty les in Implementing the Effective school Correlation in a sub – Districh of the Chicago public school, P.H.D Loyola University of Chicago.

77) Wippy, H. (2001): "leadership and Faculty Job satisfaction at the university of Guam", Doctoral dissertation the university of Nebraska – Lincoln ،2000. Dissertation abstracts International No. 9992014

78) Woodard, D. (1994): "Principals leadership styles and teacher work motivation their relationship to middle school program implementation", Dissertation abstracts international, Vol. 5 (5).

Relationship between Habits of mind and patterns of leadership and job satisfaction among a sample of faculty members at King Faisal University of Saudi Arabia.

Hemdan Mamdouh Ibrahim El-Shami

Abstract

The research aimed to know the relationship between habits of mind, patterns of leadership and job satisfaction among faculty members, the research sample foemed of (250) of faculty members from different colleges in King Faisal University in Saudi Arabia, three measures prepared by the researcher had been applied to them (Habits of Mind - patterns of leadership - job satisfaction), (T) value corresponding d, frequencies, percentages and simple and multi linear regression were used to address the statistical data, the reached the results have reached to the following:

1) There are statistically significant differences between habits of mind average and the hypothetical average in the study sample for habits of mind average.

2) The most leadership patterns common between faculty members is the democratic one followed by the diplomatic, the dictatorship and the chaotic pattern.

3) There is a statistically significant relationship between some of habits of mind and leadership patterns, and the dictatorship pattern is the most contributed one to predict with the habits of mind: (persisting - thinking flexibly - applying past knowledge to new situations), the democratic pattern is the most contributed one to predict with the habits of mind: (listening with understanding and empathy - questioning and posing problems - creating and imagining), and the diplomatic pattern is the most contribute one to predict with habits of mind: (persisting- striving for accuracy- taking responsible risks- finding humor) and the total degree, but in a negative way, and the chaotic pattern is the most contributed one to predict with these two habits of mind (managing impulsivity in apositive way - thinking and communicating with clarity and precisiona in a negative way).

4) There are statistically significant differences between job satisfaction average and the hypothetical average in the study sample for job satisfaction average.

5) There is a statistically significant positive correlation predictable relationship between job satisfaction and all habits of mind except (persisting - gathering data through all the senses- finding humor- continuous learning).