



البحث الثالث

العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدينة الطائف

إعداد:

أ. عبدالله دخيل الله حميد الثمالي

ماجستير القيادة التربوية- جامعة الطائف

د. حاتم عبدالله سعد الحصيني

أستاذ التربية المشارك بقسم القيادة والسياسات التعليمية
كلية التربية جامعة الطائف المملكة العربية السعودية



العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدينة الطائف

أ. عبدالله دخيل الله حميد الثمالي

ماجستير القيادة التربوية- جامعة الطائف

د. هاتم عبدالله سعد الحصيني

أستاذ التربية المشارك بقسم القيادة والسياسات التعليمية

كلية التربية جامعة الطائف المملكة العربية السعودية

• المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أنماط القيادة التربوية ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدينة الطائف، والكشف عن الفروق في مستوى الرضا الوظيفي تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث تم إعداد استبانة محكمة لجمع البيانات، وتطبيقها على عينة قوامها (١٦٠) من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام بمدينة الطائف. وقد خضعت الأداة للتحكيم، وأجريت عليها اختبارات الصدق والثبات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى رضا المعلمين جاء بدرجة مرتفعة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا تبعاً لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، لصالح الحاصلين على مؤهلات عليا وذوي الخبرة الأطول. كذلك كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط القيادة التربوية والرضا الوظيفي. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بتبني القيادة التربوية لأساليب ديمقراطية قائمة على المشاركة والدعم المهني، وتعزيز البرامج التدريبية لمديري المدارس بما يساهم في تحسين بيئة العمل، ورفع مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية. الكلمات المفتاحية: أنماط القيادة، الرضا الوظيفي، معلمو الإعاقة العقلية، التربية الخاصة، القيادة التربوية.

**The Relationship Between Leadership Styles and the Job
Satisfaction of Teachers of Students with Intellectual Disabilities in
the City of Taif Titel:**

Abdullah Dakhil Allah Al-Thamali.

Dr. Hatem Abdullah Al-Hussaini.

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between educational leadership styles and the job satisfaction of teachers of students with intellectual disabilities in the city of Taif. It also sought to explore differences in the level of job satisfaction based on gender, academic qualification, and years of experience. The researcher employed the descriptive correlational method, as it aligns with the nature and objectives of the study. A validated questionnaire was developed to collect data and was administered to a sample of 160 teachers (male and female) of students with intellectual disabilities working in public schools in Taif. The instrument underwent expert validation, and its validity and reliability were confirmed using appropriate statistical methods. The results indicated that the overall level of teacher job satisfaction was high. Furthermore, there were no statistically significant

differences in satisfaction levels based on gender, while statistically significant differences were found based on academic qualification and years of experience—favoring teachers with postgraduate degrees and greater teaching experience. The findings also revealed a statistically significant correlation between educational leadership styles and job satisfaction. In light of these results, the study recommended adopting democratic leadership styles that emphasize participation and professional support, as well as enhancing training programs for school principals to help improve the work environment and raise job satisfaction among teachers of students with intellectual disabilities.

Keywords: Leadership styles, job satisfaction, teachers of intellectual disabilities, special education, educational leadership.

•المقدمة:

تُعد القيادة التربوية حجر الزاوية في فاعلية المؤسسات التعليمية، حيث تؤثر بدرجة كبيرة في جودة بيئة العمل، ورضا العاملين، وكفاءة الأداء التربوي. وقد أظهرت الدراسات العالمية أن أنماط القيادة الفاعلة، لاسيما النمطين الديمقراطي والتحويلي، تسهم في خلق مناخ مدرسي داعم ينعكس إيجاباً على دافعية المعلمين وانتمائهم المهني (Bush & Glover, 2016; Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2020). وأشار البليهد (٢٠١٤) إلى أن الرضا الوظيفي يُعد من الدعائم الأساسية لتحقيق استقرار المؤسسات التعليمية، وتنمية الموارد البشرية، ورفع كفاءة الأداء المهني. وتزايد أهمية هذا المفهوم في مجالات التربية الخاصة، حيث يعمل المعلمون في بيئات تتطلب جهداً نفسياً وتربوياً مضاعفاً، نتيجة لطبيعة الفئات الطلابية التي يتعاملون معها. ومن ذلك فئة الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، الذين يعانون من تدن ملحوظ في مستوى الذكاء، وضعف في الأداء التكيفي، ومحدودية في المهارات الاجتماعية (القصورين، ٢٠١٢). ويتحمل معلمو هذه الفئة مسؤوليات متعددة تتجاوز حدود التعليم الأكاديمي، لتشمل الرعاية النفسية والسلوكية، والتهيئة الاجتماعية، ما يجعلهم عرضة لضغوط وظيفية تؤثر على مستوى رضاهم المهني (البلوي، ٢٠١١؛ المبارك والذيابي، ٢٠٢٢). وتشير الأدبيات التربوية إلى أن نمط القيادة المتبع داخل المدارس يعد من أهم العوامل التي تؤثر في مدى شعور المعلمين بالرضا، ومدى تفاعلهم مع بيئة العمل (الحربي، ٢٠٢١؛ الغامدي، ٢٠١٤). وفي ضوء مراجعة الدراسات السابقة، تبرز مجموعة من الإيجابيات التي تؤكد القيمة العلمية والتطبيقية للأبحاث المنجزة في ميدان القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى المعلمين. فقد كشفت معظم هذه الدراسات، مثل دراسة أبو كريم (٢٠١٠)، وعلي (٢٠١٥)، والمطيري (٢٠١٩)، وPanagopoulos et al. (2023)، عن أن النمط القيادي الديمقراطي والتحويلي يُسهم بشكل فاعل في تعزيز مستويات الرضا الوظيفي لدى



المعلمين، وذلك من خلال خلق بيئة عمل إيجابية تدعم الأداء المهني والاستقرار النفسي (أبو كريم، ٢٠١٠؛ علي، ٢٠١٥؛ المطيري، ٢٠١٩؛ Panagopoulos et al., 2023) وفي ضوء ما سبق، تتضح أهمية البحث في العلاقة بين أنماط القيادة التربوية ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، لا سيما في ظل ما تفرضه طبيعة هذا العمل من خصوصيات مهنية ونفسية. ويأتي هذا البحث ليسد فجوة معرفية في الدراسات المحلية، التي لم تول هذا النوع من المعلمين العناية الكافية رغم دورهم المحوري في إنجاح برامج التربية الخاصة، وخاصة في مدينة الطائف.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بعض الدراسات كشفت عن استمرار وجود أنماط قيادية تسلطية تؤثر سلباً في دافعية المعلمين ومشاركتهم (علي، ٢٠١٥)، إضافة إلى ضعف التواصل وعدم مراعاة خصوصية التعليم الخاص، ما يؤدي إلى انخفاض الرضا الوظيفي (المطيري، ٢٠٢٢)، وغياب التدريب القيادي للملائم (عويس، ٢٠٢١). وأكد Panagopoulos et al. (٢٠٢٣) أن تجاهل احتياجات المعلمين النفسية والمهنية يزيد من شعورهم بالاعترا ب ويدفع بعضهم لتترك المهنة. وفي ضوء توجهات وزارة التعليم السعودية نحو رفع كفاءة المعلمين وزيادة رضاهم الوظيفي، تبرز الحاجة إلى دراسة العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، لما يواجهونه من مسؤوليات مهنية ونفسية مضاعفة تتطلب دعماً قيادياً خاصاً (المباركي والذيابي، ٢٠٢٢؛ المطيري، ٢٠٢٢). وقد ركزت الدراسات السابقة (عويس، ٢٠٢١؛ أبو كريم، ٢٠١٠؛ علي، ٢٠١٥) على المعلمين عموماً دون التطرق بشكل مباشر لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، رغم ما أشارت إليه دراسات حديثة (Panagopoulos et al., 2023؛ Leithwood et al., 2020) من دور للخصائص الديموغرافية للمعلمين في تبين استجاباتهم للأنماط القيادية. ومن هنا، برزت الحاجة إلى دراسة هذه العلاقة في مدينة الطائف، والتعرف على الفروق وفقاً للمتغيرات الديموغرافية، بما يسهم في تطوير الأداء وتحسين جودة التعليم لهذه الفئة.

• أسئلة الدراسة:

- ◀ ما درجة رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدينة الطائف عن عملهم؟
- ◀ ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية لرضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وفق متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟
- ◀ ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدينة الطائف عن عملهم؟



• أهداف الدراسة:

- ◀ التعرف على درجة رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدينة الطائف عن عملهم.
- ◀ تحديد الفروق في رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدينة الطائف تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
- ◀ استقصاء طبيعة العلاقة الارتباطية بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدينة الطائف عن عملهم.

• أهمية الدراسة:

• أولاً: الأهمية النظرية.

- ◀ تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بمجالي القيادة التربوية والرضا الوظيفي، من خلال التركيز على فئة معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وهي فئة لم تحظ بالاهتمام الكافي في الدراسات السابقة ضمن السياق المحلي.
- ◀ تُعزز الفهم النظري للعلاقة بين أنماط القيادة التربوية ورضا المعلمين، وذلك من خلال تقديم إطار علمي يستند إلى نتائج دراسات سابقة عربية وأجنبية.
- ◀ توفر أساساً مرجعياً يمكن للباحثين الاستفادة منه في دراسات لاحقة تتناول قضايا القيادة المدرسية والبيئة الوظيفية للمعلمين في مجالات التربية الخاصة.

• ثانياً: الأهمية التطبيقية.

- ◀ تمكن نتائج هذه الدراسة القيادات التربوية، لا سيما مديري المدارس، من التعرف على الأنماط القيادية الأكثر فعالية في تحسين مستوى رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.
- ◀ تساعد الدراسة صانعي القرار على تصميم برامج تدريبية موجهة لمديري المدارس تركز على تنمية المهارات القيادية الفعالة التي تعزز مناخ العمل الإيجابي وترفع من كفاءة المعلمين.
- ◀ تفتح الدراسة المجال أمام المعنيين بالتربية الخاصة لتطوير سياسات داخل المدارس تراعي خصائص معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية واحتياجاتهم المهنية.

• حدود الدراسة:

- ◀ الحدود الموضوعية: طبقت الدراسة على الآتي: العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدينة الطائف.
- ◀ الحدود البشرية: طبق تطبيق الدراسة على معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بمدينة الطائف.

- ◀ الحدود المكانية: طُبقت تطبيق الدراسة على برامج دمج الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدارس التعليم العام بمدينة الطائف.
- ◀ الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٦-١٤٤٧هـ.

• مصطلحات الدراسة، ونعريفاتها الإجرائية:

• أولاً: أنماط القيادة

يعرف النمط القيادي بأنه "الأسلوب الذي يقوم به القائد التربوي في ضبط وتنفيذ المهام الموكلة إليه من خلال موقعة، بحيث يمكن اتخاذه أساساً للقيام بتوقعات وتحليلات تنبؤية تتعلق بسلوك الشخص والاحتمالات التي يمكن أن يتجه فيها ذلك السلوك" (عيروط، ٢٠١٨، ص.٣).

وتعرف أنماط القيادة اجرائياً في الدراسة الحالية على أنها: الأساليب أو الطرق التي يعتمد عليها القائد في توجيه الأفراد أو الفرق لتحقيق الأهداف التنظيمية. وتشمل هذه الأنماط مجموعة من السلوكيات والتوجهات التي تُظهر كيفية اتخاذ القرارات، توزيع المهام، وتحديد العلاقات داخل الفريق.

• ثانياً: الرضا الوظيفي.

يعرف القصيرين (٢٠١٢) الرضا الوظيفي بأنه "مجموعة من ردود الأفعال واستجابات الفرد لبعض العوامل التي تؤثر في رضا الفرد عن وظيفته في الرضا الشخصي والرضا الاجتماعي والرضا عن الدخل والرضا عن العمل والرضا عن الظروف المحيطة والرضا عن الترقيات والحوافز والرضا عن الإدارة وشرافها والرضا عن زملاء العمل (ص.٦٠)".

ويعرف الرضا الوظيفي اجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: الشعور الإيجابي الذي ينتج عن تقييم الموظف لعمله ومدى توافقه مع توقعاته الشخصية واحتياجاته المهنية.

• ثالثاً: معلمي ذوي الإعاقة.

وفقاً لسياسات وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، يُقصد بمعلمي ذوي الإعاقة أولئك المعلمين المتخصصين الذين يتولون تقديم الخدمات التربوية والتعليمية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مختلف المراحل الدراسية، ويشمل ذلك المعلمين الحاصلين على مؤهلات أكاديمية وتدريبية تؤهلهم للتعامل التربوي والتعليمي مع الفئات ذات الإعاقات المختلفة، سواء كانت عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية أو اضطرابات النطق والتوحد. وقد أكدت الوزارة في دليل تنظيم العمل في برامج التربية الخاصة أن "معلم التربية الخاصة هو المعلم المؤهل علمياً وتربوياً في مجال التربية الخاصة،

ويعمل في تقديم الخدمات التعليمية لفئة محددة من فئات ذوي الإعاقة، في الصفوف الملحقّة أو المعاهد أو برامج الدمج" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠، ص١٢).

ويعرف معلمي ذوي الإعاقة العقلية اجرائياً في الدراسة الحالية بأنهم: المعلمين المؤهلين أكاديمياً للتعامل والمختصين في تقديم خدمات تعليمية وتربوية ونفسية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

• الإطار المفاهيمي ومراجعة الأدبيات السابقة

• المبحث الأول: الإطار المفاهيمي.

• أولاً: أنماط القيادة:

أ- تعريف القيادة:

عرف عياصرة (2008) القيادة بأنها "النشاط الذي يمارسه المدير (القائد) لجعل مرؤوسيه يقومون بعمل ما" (ص. ١٣٨). وجاء تعريف Bergeron et al., (2024)، يؤكد على جوهر التأثير في الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف، حيث عرف القيادة بأنها: "النشاط الذي يسمح بالتأثير على الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف"، ومما سبق يتضح أن هذا المفهوم قد شهد تطوراً فكرياً واضحاً يعكس التحول من التركيز على الجوانب التنفيذية والإجرائية إلى التأكيد على الأبعاد الإنسانية والاجتماعية والتنظيمية للعمل القيادي.

ب- مبادئ القيادة:

وفي هذا السياق أشار عطوي (٢٠١٠) إلى مجموعة من المبادئ الأساسية التي تُشكل جوهر الممارسة القيادية الواعية، من أبرزها: أن القيادة تقوم على التفاعل والمشاركة بين القائد وأفراد الفريق، بما يعزز الثقة والانتماء، وأن المركز الوظيفي لا يضيف بالضرورة صفة القيادة ما لم يقترن بالتأثير الفعلي. كما أوضح أن القيادة ليست حكراً على قمة الهرم التنظيمي، بل يمكن أن تظهر في مختلف مستويات المؤسسة، وأن شرعية القائد تُستمد من اعتراف الجماعة به كممثل لمصالحها. وأكد كذلك على مبدأ تبادل الأدوار بين القائد والتابع بحسب الموقف، إضافة إلى أهمية البعد الإنساني في القيادة، حيث يُتوقع من القائد تفهم مشاعر من يقودهم واحتوائهم. هذه المبادئ تتكامل مع ما ورد في الأدبيات الغربية الحديثة حول القيادة، حيث يؤكد Robbins and Judge (2019) أن القيادة المعاصرة تنبني على التفاعل والتأثير، وليس على السلطة الرسمية فقط، وأن فعالية القائد تعتمد على قدرته في بناء علاقات تقوم على الثقة والاحترام المتبادل.

ج- خصائص القيادة:

تتسم القيادة التربوية بعدد من الخصائص الأساسية التي تميزها عن غيرها، من أبرزها الاستمرارية، حيث تُمارس عبر أنشطة وقرارات متواصلة تهدف إلى تحسين الأداء التعليمي بشكل دائم (Leithwood et al., 2020). كما تتصف بالتعاونية، إذ تعتمد على التفاعل مع مختلف شركاء المجتمع المدرسي لتحقيق الهدف المشترك وهو تعزيز تعلم الطالب (Fullan, 2014). وتُعد الجماعة من خصائصها الجوهرية، حيث تتطلب فهمًا لطبيعة الجماعة، وأنماط تفاعلها، وأدوار أفرادها (Northouse, 2025). ومن ثم، فإن القيادة التربوية ليست مجرد سلطة رسمية، بل هي تفاعل إنساني واجتماعي يقوم على الرؤية المشتركة والتعاون والفهم العميق لبيئة العمل.

د- مهارات القيادة:

وقد لخص كل من (حمودة، ٢٠٠٦؛ والطويل، ٢٠٠٦؛ والزهيري، ٢٠٠٨) هذه المهارات في ثلاثة أبعاد رئيسية، هي:

- ◀ المهارات الفكرية: وتشير إلى قدرة القائد على إدراك المشكلات وفهم أبعادها وتحليلها بعمق، مع توظيف التفكير المنطقي والنقدي في وضع الحلول واتخاذ القرارات المناسبة.
- ◀ المهارات الفنية: وهي تلك المرتبطة بالكفاءة المهنية والمعرفة المتخصصة في المجال الذي يعمل فيه القائد، وتمكنه من استخدام الأدوات والتقنيات المتاحة بكفاءة. (الطويل، ٢٠٠٦).
- ◀ المهارات الإنسانية: وتعد من أكثر المهارات تأثيراً في فعالية القيادة، إذ ترتبط بقدرة المدير على التعامل مع الآخرين بمرونة، وخلق مناخ من الثقة والدعم المتبادل. (حمودة، ٢٠٠٦).

هـ- تعريف أنماط القيادة:

يرى (Northouse 2025) أن النمط القيادي هو "النهج المتسق الذي يتبعه القائد في توجيه وتحفيز الأفراد، والذي يعكس مزيجاً من السمات الشخصية والممارسات التنظيمية، ويتأثر بثقافة المؤسسة وخصائص الفريق (p. 167)". ويقدم هذا التعريف إطاراً شاملاً يوظف مفاهيم حديثة في تحليل السلوك القيادي. ومما سبق يتضح أن تتبع تطور مفهوم أنماط القيادة يعكس بوضوح مدى تعقد الممارسة القيادية وتشعبها، كما يكشف عن انتقال واضح في الفكر الإداري من التركيز على السلوك الفردي للقائد إلى الاعتراف بدور السياق التنظيمي والثقافي في تشكيل النمط القيادي.

و- الأنماط القيادية:

اتفق العديد من الباحثين على وجود مجموعة من الأنماط القيادية الرئيسية، التي تختلف من حيث الأسلوب والممارسة والنتائج المترتبة عليها، ويمكن استعراض أبرز هذه الأنماط كما يلي:



◀ القيادة الأوتوقراطية: تُعرف القيادة الأوتوقراطية، أو ما يُسمى بالقيادة التسلطية، بأنها النمط الذي يعتمد على الاستبداد بالرأي، وفرض السلطة المركزية من قبل القائد، الذي ينفرد باتخاذ القرارات دون الرجوع إلى مرؤوسيه. ويُستخدم هذا النمط أسلوب الفرض والتخويف، ولا يفسح المجال للنقاش، كما يتدخل القائد في أدق تفاصيل العمل، مع غياب روح التعاون بينه وبين العاملين (عدنان، ٢٠١١).

◀ القيادة الديمقراطية: تُعد القيادة الديمقراطية من أكثر الأنماط فعالية في المؤسسات التعليمية؛ إذ تقوم على احترام الأفراد، وإشراكهم في اتخاذ القرار، وتشجيع المبادرة، وتحفيز العمل الجماعي. يُعطي القائد الديمقراطي أهمية كبرى للتخطيط المشترك والتفاعل الإيجابي بينه وبين العاملين، ويحرص على مراعاة متطلباتهم واحتياجاتهم النفسية والمهنية (أحمد، ٢٠١٣؛ حامد، ٢٠٠٩).

◀ القيادة الترسلية أو الفوضوية: تقوم القيادة الترسلية على انتشار الفوضى وغياب التنظيم، ويُعد هذا النمط من أقل الأنماط كفاءة في إدارة المؤسسات، نظراً لانعدام المسؤولية من جهة القائد، وغياب السياسات المحددة والضبط الإداري (عطوي، ٢٠١٠).

ويتضح من العرض السابق أن تعدد الأنماط القيادية يُمثل استجابة للتنوع في البيئات التنظيمية والثقافية والاجتماعية.

• ثانياً: الرضا الوظيفي لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

يشكل الرضا الوظيفي حجر الأساس في البيئة التعليمية، ويُعد أحد أبرز المؤشرات التي تعكس مدى كفاءة الأداء الإداري والتربوي داخل المؤسسات التعليمية. وتزايد أهمية هذا المفهوم في سياق التربية الخاصة، ولا سيما لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، الذين يواجهون تحديات مضاعفة تتعلق بطبيعة الفئة التي يعملون معها، وبالجهد النفسي والجسدي المتواصل الذي يبذلونه في سبيل تحقيق أهداف تعليمية وتربوية تتسم بالخصوصية والدقة.

• تعريف الرضا الوظيفي:

وقد تناولت الأدبيات التربوية والنفسية تعريفات متعددة للرضا الوظيفي، وقد عرف متولي (2021) الرضا الوظيفي بأنه "شعور تجاه ظروف العمل المحيط بالمعلم بمقدار ما يحققه من عمله في إشباع حاجاته المادية والمعنوية ومدى انتمائه للعمل الذي يؤديه في بيئته التعليمية" (ص. ١٩٥٧). ويجمع هذا التعريف بين الأبعاد النفسية والاجتماعية والمادية، ويضيف بعداً مهماً يتمثل في الانتماء المهني، باعتباره مؤشراً قوياً على عمق الرضا وشموليته. ومن خلال تحليل وإطلاع الباحث على العديد من التعريفات للرضا الوظيفي، يؤكد



الباحث أن الرضا الوظيفي لا يُفهم إلا في سياقه العام، الذي يشمل طبيعة العمل، وخصائص المؤسسة، واحتياجات الفرد، مما يجعل من دراسته أداة حيوية لفهم الأداء المهني والتربوي بشكل أعمق.

• أهمية الرضا الوظيفي للمعلمين:

يتفق الباحثون على أن الرضا الوظيفي يمثل عاملاً حاسماً في تحسين بيئة العمل التعليمية، ويظهر أثره بوضوح على عدة مستويات. وقد أشار محادين (٢٠١٦) إلى أن الرضا الوظيفي مطلبٌ جوهريٌ لإنجاح عمليات التعليم والتدريس، إذ إن المعلمين الذين يشعرون بالرضا يكونون أكثر قدرة على تحقيق الأهداف، وأقل عرضةً للشكوى، ويتميزون بالالتزام الوظيفي، فضلاً عن ارتفاع روحهم المعنوية.

وعلى وجه الخصوص، فإن معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية يواجهون تحديات مهنية ونفسية مضاعفة نتيجة لطبيعة الفئة التي يعملون معها، مثل: صعوبات التواصل، والانفعالات السلوكية غير المتوقعة، وغياب الدعم المجتمعي الكافي. ومن هنا، فإن رضاهم عن بيئة العمل وشروطها يمثل ركيزة أساسية في ضمان استمراريتهم المهنية، وتعزيز عطائهم التربوي. وقد أظهرت نتائج دراسة Ozsoy (2022) أن بيئة العمل الداعمة، التي تتسم بالعدالة والتقدير والمرونة الإدارية، تُسهم في رفع معدلات الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة، وتُقلل من معدلات التسرب المهني.

ومن خلال ما سبق، يتضح أن الرضا الوظيفي يمثل حجر الزاوية في فاعلية أداء معلمي ذوي الإعاقة العقلية، وأن تحسين هذا الرضا يتطلب نهجاً إدارياً شمولياً يراعي الخصوصيات المهنية والنفسية لهؤلاء المعلمين.

• خصائص الرضا الوظيفي:

يُعد الرضا الوظيفي من المفاهيم المعقدة التي يصعب حصرها في إطار موحد، نظراً لتعدد مكوناته واختلاف محدداته من شخص لآخر. وتنعكس هذه الخصوصية في أنه غالباً ما يُنظر إلى الرضا الوظيفي بوصفه موضوعاً فردياً يتأثر بعوامل شخصية ومهنية ونفسية. فما يعتبره أحد الموظفين مصدراً للرضا قد يراه آخر غير كافٍ أو غير مرضٍ، ويرجع ذلك إلى تباين الحاجات الفردية والدوافع الذاتية (محادين، ٢٠١٦).

• العوامل المرتبطة بالرضا الوظيفي:

فيما يلي عرض لأبرز هذه العوامل كما تناولتها الأدبيات التربوية والإدارية.

١ العوامل الشخصية: تُعد الخصائص الفردية من أولى المؤثرات في تكوين اتجاهات المعلمين نحو عملهم.

- ◀ العوامل المرتبطة بظروف العمل: تُعد طبيعة أوقات العمل وتنظيمه من المحددات المهمة للرضا الوظيفي.
- ◀ العوامل المرتبطة بالأمان الوظيفي والأجر وفرص الترقّي: حيث أن غياب الفرص الحقيقية للترقّي الوظيفي أو التطوير المهني قد يؤدي إلى تراجع الدافعية وارتفاع مستويات الاحتراق الوظيفي (Judge et al., 2020).
- ◀ العوامل المرتبطة بنمط الإدارة والإشراف: تؤدي أساليب الإدارة والعلاقات المهنية داخل المؤسسة التعليمية دوراً رئيساً في دعم أو تقويض شعور المعلم بالرضا (Mohsen, 2015).

يتضح من العرض السابق أن الرضا الوظيفي ليس ناتجاً عن عامل واحد منفصل، بل هو محصلة لتفاعل منظومة من المؤثرات الشخصية والتنظيمية والبيئية. وفي ضوء خصوصية عمل معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، تزداد أهمية هذه العوامل باعتبارها موجهات حيوية لتشكيل بيئة عمل صحية، ومستقرة، ومحفزة على العطاء. ومن هنا، يُوصى بتبني سياسات مدرسية وإدارية مرنة وشاملة، تراعي هذه الأبعاد المتداخلة في سبيل تعزيز جودة الأداء المهني لدى هذه الفئة من المعلمين.

• أبعاد الرضا الوظيفي:

- ◀ قسم البلادي (٢٠١١) الرضا الوظيفي إلى ثلاثة أبعاد رئيسية:
- ◀ الرضا الوظيفي الداخلي: يشير هذا البعد إلى الجوانب الذاتية التي تتعلق بتجربة الموظف الداخلية في العمل، مثل الشعور بالتقدير، والإحساس بالإنجاز، والاستقلالية، والتمكن من أداء المهام.
- ◀ الرضا الوظيفي الخارجي: يتعلق هذا البعد بالعوامل الخارجية أو المادية المرتبطة بالوظيفة، مثل الرواتب، والحوافز، وبيئة العمل، وعلاقات العمل، وسياسات الإدارة، والجدول الزمني.
- ◀ الرضا الوظيفي الكلي أو العام: يمثل هذا البعد الخلاصة الشعورية الناتجة عن تقييم الموظف لكافة عناصر وظيفته، سواء الداخلية منها أو الخارجية. ويعكس هذا الرضا العام موقفاً متكاملاً من العمل، وهو ما يظهر في سلوكيات الموظف، مثل الالتزام، والانتماء، والاستعداد للبقاء في الوظيفة.
- ◀ يتبين من العرض السابق أن أبعاد الرضا الوظيفي مترابطة لكنها متميزة من حيث المحتوى والتأثير. فبينما يُعبّر الرضا الداخلي عن التجربة النفسية العميقة للعامل، يعكس الرضا الخارجي جودة السياق المحيط بالعمل، أما الرضا العام فهو محصلة مركبة لتفاعل العاملين. وإن فهم هذه الأبعاد يُعد مدخلاً جوهرياً لتقييم بيئة العمل وتحسينها، لا سيما في قطاع التعليم الخاص، حيث تتطلب طبيعة المهام حساسية عالية وتوازناً دقيقاً بين الدعم النفسي والمادي المقدم للمعلم.



• ثالثاً: الإعاقة العقلية • تعريف الإعاقة العقلية:

يعرف (Wäger & Bagger 2025) الإعاقة العقلية بأنها أحد صورة الإعاقات النمائية التي تؤثر على القدرة العقلية على وجه الخصوص. بحيث تؤثر تلك الإعاقة على ظروف الحياة اليومية للشخص المعاق بها. كما أنها تتسم بصعوبات في حل المشكلات، صنع القرار، والتواصل."

• خصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية: • الخصائص الأكاديمية:

أشار عبد الرحمن (٢٠١٨) إلى أن الخصائص الأكاديمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى الذكاء وقدرة الطالب على التحصيل الدراسي، وهو ما ينعكس بشكل واضح لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

• الخصائص العقلية والمعرفية:

تُعد الخصائص العقلية والمعرفية من أبرز الخصائص المميزة للطلاب ذوو الإعاقة الفكرية، إذ تتمثل في انخفاض القدرة العقلية العامة، والقصور في عمليات الفهم والاستيعاب، مثل التفكير المجرد، والتخيل، وسرعة التعلم. (شحاتة وآخرون، ٢٠١٨).

• الخصائص اللغوية:

يعاني الأطفال ذوي الإعاقة العقلية من اضطرابات في النطق مثل حذف الحروف أو إبدالها، وضعف وضوح مخارج الألفاظ، إلى جانب محدودية المفردات الوظيفية وصعوبات في التعبير اللفظي. مما يؤثر سلباً على قدرتهم على التعبير والتفاعل في البيئات التعليمية (شحاتة وآخرون، ٢٠١٨).

• الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

يتسم الطلاب ذوو الإعاقة العقلية بعدد من الخصائص الانفعالية والاجتماعية، حيث تظهر لديهم أنماط سلوكية غير ملائمة تُعيق تكيفهم الاجتماعي وتؤثر سلباً على قدرتهم في بناء علاقات إيجابية مع الآخرين، وهو ما يسهم في زيادة صعوبة اندماجهم في المحيط الاجتماعي (عبد الرحمن، ٢٠١٨).

ويتضح مما سبق أن خصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تظهر نمطاً من القصور العام في مجالات النمو العقلي، والمعرفي، واللغوي، والاجتماعي. هؤلاء الطلاب يواجهون صعوبات ملحوظة في الفهم والتفكير والتعلم، ما ينعكس على أدائهم الأكاديمي والتكيفي. كما يعانون من تأخر في اللغة والنطق وضعف في التواصل، إلى جانب مشكلات في التفاعل الاجتماعي والسلوك الانفعالي. تتفاوت هذه الخصائص بحسب شدة الإعاقة، وتتطلب تدخلات تعليمية متخصصة تراعي الفروق الفردية.



• المبحث الثاني: مراجعة الدراسات السابقة.

واستكشفت دراسة المطيري (٢٠٢٢) أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن، وتم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبيه (المسحي، والارتباطي)، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تم توزيعها على عينة مكونة من (٢٩٧) معلمة بالمدارس الثانوية في محافظة حفر الباطن، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية في محافظة حفر الباطن الأنماط القيادة التربوية من وجهة نظر المعلمات جاءت بمتوسط حسابي (٢.٨٨) من (٥) أي بدرجة ممارسة (متوسطة) وعلى مستوى المجالات حصل النمط الديمقراطي على أعلى متوسط (٣.٧٥) أي بدرجة ممارسة (عالية) ثم الديكتاتوري بمتوسط (٢.٥٥)، وثالثا النمط التسبيبي بمتوسط (٢.٣٢)، وكلاهما بدرجة (متدنية) كما أن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات من وجهة نظرهن جاء بمتوسط (٣.٦٢) من (٥)، أي بمستوى رضا (عال)، كما توصلت إلى وجود علاقة طردية (موجبة) بين نمط القيادة الديمقراطي ومستوى الرضا الوظيفي، وعلاقة عكسية (سالبة) بين نمط القيادة الديكتاتوري والتسبيبي، ومستوى الرضا الوظيفي، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بتطبيق المقترحات التي تسهم في تعزيز ممارسة أنماط مديرات المدارس الثانوية في محافظة حفر الباطن الأنماط القيادة التربوية بما يساعد في تنمية الرضا الوظيفي لدى المعلمات.

وهدف دراسة المبارك والذيابي (٢٠٢٢) إلى الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي ذوي الإعاقة الفكرية وعلاقته ببعض المتغيرات في مدينة جدة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي باستخدام استبانة من تصميم الباحثين. وتكونت عينة الدراسة من (١٩٤) معلم من المدارس الحكومية ومعاهد التربية الفكرية بمدينة جدة. توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة جدة. أيضا، كشفت النتائج أن بعد الرضا الذاتي عن المهنة جاء في المرتبة الأولى بين الأبعاد المتعلقة بمستوى الرضا الوظيفي لدى هؤلاء المعلمين يليه بعد العلاقات المهنية، ثم بعد طبيعة العمل، يليه البعد الاجتماعي، بينما جاء بعد التطوير المهني في المرتبة الأخيرة. ورغم ذلك الارتفاع في مستوى الرضا الوظيفي إلا أن الدراسة أوضحت بأن هناك فجوات وتحديات في طبيعة عمل هؤلاء المعلمين والتي تحتاج إلى سدها والعمل على تجاوزها والتي تكمن فيما يلي؛ الأعمال الإضافية التي تشكل عبئا على عملهم في ظل غياب الوسائل والمستلزمات التدريسية اللازمة لتدريس هؤلاء الطلاب بالإضافة إلى إرهاق الدورات التدريبية أثناء العمل المدرسي، وضعف التعاون بين المنزل والمدرسة، صعوبة معايير الحصول على الرخصة المهنية والتي لا تدعمها الدورات التدريبية المقدمة لهؤلاء المعلمين.

وقد بحثت دراسة (Yohannes & Wasonga (2023) في العلاقة بين أنماط القيادة ورضا المعلمين عن وظائفهم استناداً إلى تصورات المعلمين. وقد وفرت نظرية القيادة متعددة العوامل والمعروفة أيضاً باسم نظرية القيادة الكاملة النطاق ونظرية تعديل العمل الإطار النظري لاستكشاف العلاقة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٦٧) من المعلمين والمديرين الذين قضوا أكثر من ثلاث سنوات في العمل، وتم جمع المعلمين من (٤٠) مدرسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة القيادة التحويلية أقل بكثير، كانت ممارسة عدم التدخل أعلى بكثير من المعايير الدولية؛ كما كان رضا المعلمين عن وظائفهم منخفضاً في العموم وبالأخص أكثر انخفاضاً بين الذكور؛ وجدت ارتباطات منخفضة إلى معتدلة بين أنماط القيادة ورضا المعلمين عن وظائفهم مع جوانب القيادة التحويلية والتعاملية التي تتنبأ برضاها الوظيفي.

واستكشفت دراسة Panagopoulos et al. (2023) تأثير أنماط القيادة المختلفة على رضا المعلمين في المرحلة الابتدائية في اليونان، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١١) معلماً من معلمي المدارس الابتدائية، وأظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي قوي بين القيادة التحويلية ورضا المعلمين عن وظائفهم، مما يسلط الضوء على الدور الحاسم للقيادة الفعالة في تعزيز بيئة عمل إيجابية وداعمة للمعلمين. وأظهرت وجود ارتباطات مهمة بين أسلوب القيادة ورضا المعلمين عن وظائفهم، مع الأخذ في الاعتبار كل من المعايير الخارجية والداخلية. وارتبطت العوامل الديموغرافية، مثل العمر وخبرة العمل، باختلافات في الرضا عن حرية اختيار كيفية العمل، والتقدير للعمل، وأفاق الترقية، كان للعمر ارتباط سلبي بالرضا عن حرية اختيار كيفية العمل ($r = -0.11$, $p = 0.019$) والرضا عن التقدير للعمل ($r = -0.112$, $p = 0.019$)، مما يشير إلى أن المعلمين الأكبر سناً يميلون إلى أن يكونوا أقل رضا عن هذه الجوانب من وظائفهم. كان للخبرة العملية ارتباط سلبي بالرضا عن احتمالات الترقية ($r = -0.14$, $p < 0.001$)، مما يشير إلى أن المعلمين الأكثر خبرة يميلون إلى أن يكونوا أقل رضا عن احتمالات تقدمهم الوظيفي. ارتبطت أنماط القيادة التحويلية والشخصية بشكل إيجابي بالرضا الوظيفي. أظهرت القيادة التحويلية ارتباطاً إيجابياً قوياً بالرضا من الإدارة والزملاء وظروف العمل ($r = 0.785$, $p < 0.001$)، من ناحية أخرى، أظهرت القيادة التبادلية ارتباطاً إيجابياً معتدلاً بالرضا الوظيفي العام ($r = 0.301$, $p < 0.01$)، في حين لم يلاحظ أي ارتباط كبير بالرضا من الإدارة والزملاء وظروف العمل. في المقابل، كشفت القيادة غير المتحيزة عن ارتباطات سلبية بجميع أبعاد الرضا الوظيفي.



وهدفت دراسة (Even & BenDavid-Hadar (2025) إلى فحص العلاقة بين أسلوب القيادة الذي يتبعه مدير المدرسة كما يراه معلمو المدرسة، والتحسين في أداء الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة المسجلين في مدارس متخصصة للطلاب الذين يعانون من اضطرابات السلوك، تم جمع مجموعات البيانات حول الأداء السابق للطلاب، وخصائص خلفية الطلاب، وملفات تعريف المعلمين، وخصائص المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، تم توزيع استبيان حول تصورات المعلمين لأسلوب قيادة مدير مدرستهم. تم جمع مجموعات البيانات من (٩٢) معلماً عملوا في مدارس عامة ذات احتياجات تعليمية خاصة متخصصة في اضطرابات السلوك، وجدت النتائج أنه كلما زاد إدراك مدير المدرسة كقائد تحويلي زاد أداء الطلاب. بالإضافة إلى ذلك، أظهر الطلاب المتفوقون في المدرسة الثانوية (أي الذين لديهم مستوى عال من الأداء السابق، وطبقات اجتماعية واقتصادية عالية)، والذين يدرسون من قبل معلمين أكثر تعليماً، أداءً أعلى مقارنة بنظرائهم. وأوصت الدراسة صناع السياسات بالتفكير في تعيين قادة تحويليين للمدارس ذات الأداء الضعيف.

• النقيب على الدراسات السابقة:

تُظهر مراجعة الدراسات السابقة أن هناك اهتماماً واضحاً بعلاقة أنماط القيادة بالرضا الوظيفي للمعلمين في السياقات التعليمية العامة، سواء في البيئة العربية أو الغربية، وهو ما يوفر أساساً نظرياً قوياً للدراسة الحالية. ومن خلال التحليل المقارن، يمكن تحديد عدد من أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية، إلى جانب إبراز الفجوة البحثية التي تحاول الدراسة سدها، وأوجه الاستفادة التي اعتمد عليها الباحث.

• أولاً: أوجه الشبه.

تتفق معظم الدراسات السابقة مثل: (المطيري، ٢٠١٩؛ Panagopoulos et al., 2023) مع الدراسة الحالية في اعتمادها على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات. كما تشترك هذه الدراسات في التركيز على أثر أنماط القيادة على الرضا الوظيفي، وبيان مدى تأثير النمط الديمقراطي أو التحويلي في رفع مستويات الرضا لدى العاملين.

• ثانياً: أوجه الاختلاف.

تختلف الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة في أنها تركز بشكل خاص على معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، بينما تناولت الدراسات السابقة المعلمين بوجه عام أو أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أو المدارس النظامية. كما تتمايز الدراسة الحالية في المجال الجغرافي، حيث تنحصر في مدينة الطائف بالملكة العربية السعودية، بينما شملت بعض الدراسات الأخرى مناطق جغرافية مختلفة.

• ثالثاً: الفجوة البحثية.

بالرغم من توافر دراسات عديدة تربط بين القيادة والرضا الوظيفي، إلا أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت هذه العلاقة ضمن سياق معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية تحديداً، وهي فئة تعليمية تعاني من تحديات مهنية ونفسية خاصة. كما أن التركيز على منطقة الطائف كمجال تطبيقي يُعد نادراً، ولا توجد حتى الآن دراسة ميدانية حديثة تناولت هذه العلاقة ضمن هذا النطاق الجغرافي والفئوي.

• رابعاً: أوجه إسفادة الباحث.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في:

- ◀ صياغة الأبعاد النظرية لأنماط القيادة والرضا الوظيفي، من خلال التعاريف التي قدمتها.
- ◀ بناء الأداة العلمية (الاستبانة) وتطويرها بما يتلاءم مع طبيعة البيئة المحلية، مستنداً إلى أدوات دراسات سابقة ثبت صدقها وثباتها.
- ◀ مقارنة النتائج المتوقعة، مما سيساعد في تفسير الفروق أو الاتفاقات عند عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.
- ◀ تحديد فجوة بحثية واضحة تسوّغ أهمية الدراسة وفراستها، مما يُكسبها قيمة نظرية وتطبيقية مضافة.

• منهج وإجراء الدراسة

• منهج ومجتمع الدراسة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي (بشقيه الارتباطي-المقارن)؛ وذلك للكشف عن الفروق على استبانة العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية ومحاورها الفرعية من حيث الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، كما تهدف الدراسة إلى تحديد درجة العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بمدينة الطائف للعام الدراسي ١٤٤٦هـ، والبالغ عددهم (٤٢١) معلم، و(٤٠٩) معلمة.

• ثانياً: عينة الدراسة.

تكونت عينة الدراسة الحالية من مجموعتين هما:

- ◀ عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: تكونت العينة الاستطلاعية من (٤٠) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بمدينة الطائف، وبواقع (٢٥ ذكور، ١٥ إناث)، والهدف منها هو التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة، ويوضح الجدول (١) توزيع العينة من حيث الأعداد.

جدول (١) توزيع عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

المتغير التصنيفي	المجموعة	العدد (ن)	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٢٥	٦٢.٥٪
	إناث	١٥	٣٧.٥٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢٠	٥٠٪
	دراسات عليا	٢٠	٥٠٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٣	٣٢.٥٪
	٥ - ١٠ سنوات	١٤	٣٥٪
	أكثر من ١٠ سنوات	١٣	٣٢.٥٪
العينة ككل		٤٠	١٠٠٪

◀ العينة الأساسية: تكونت العينة الأساسية من (١٦٠) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بمدينة الطائف، وبواقع (٩٣ ذكور، ٦٧ إناث)، ويوضح جدول (٢) توزيع العينة الأساسية من حيث المتغيرات الديموغرافية.

جدول (٢) توزيع العينة الأساسية للدراسة من حيث المتغيرات الديموغرافية.

المتغير التصنيفي	المجموعة	العدد (ن)	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٩٣	٥٨.١٪
	إناث	٦٧	٤١.٩٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٩٦	٦٠٪
	دراسات عليا	٦٤	٤٠٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٨	٣٠٪
	٥ - ١٠ سنوات	٧٢	٤٥٪
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٢٥٪
العينة ككل		١٦٠	١٠٠٪

• ثالثاً: أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبانة لتقييم العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، كما قام بالتحقق من خصائصها السيكومترية على النحو التالي:

• استبانة العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية:

تهدف هذه الاستبانة إلى تقدير العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، والكشف عن درجة رضا المعلمين العاملين في مجال الإعاقة العقلية عن عملهم. واعتمد الباحث في إعداد استبانة العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية على مجموعة من المصادر النظرية والعلمية التي تناولت مفهومي أنماط القيادة والرضا الوظيفي، حيث استند إلى الأدبيات التربوية والإدارية ذات الصلة، كما أفاد من نتائج دراسات سابقة محلية وعربية وأجنبية هدفت إلى تحليل العلاقة بين أساليب القيادة المدرسية ورضا المعلمين، وتم إعداد الاستبانة بناء على دمج هذه الأطر النظرية والنتائج البحثية لتناسب طبيعة الدراسة الحالية وسياقها الميداني، وتكونت الاستبانة من (٤٤) مفردة موزعة على محورين رئيسيين، ويتم تقييم كل مفردة على مقياس ليكرت خماسي، وفيما يلي توزيع المفردات على مستوى المحاور الخاصة بالاستبانة:

◀ المحور الأول (أنماط القيادة): ويضم هذا المحور (١٦) مفردة.

المحور الثاني (رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية): ويضم هذا المحور (٢٨) مفردة، ويتضمن المحور الثاني الأبعاد الفرعية التالية: البعد الأول (الرضا عن نظام العمل): ويضم (٧) مفردات، والبعد الثاني (الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين): ويضم (٧) مفردات، والبعد الثالث (الرضا عن الحوافز والمكافآت): ويضم (٧) مفردات، والبعد الرابع (الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي): ويضم (٧) مفردات، وللتحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية:

قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات الاستبانة على النحو التالي:

• أولاً: صدق الاستبانة

قام الباحث بحساب صدق الاستبانة من خلال عدة طرائق هي: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، صدق المقارنة الطرفية، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

• الصدق الظاهري [صدق المحكمين]:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين عددهم (٧) محكمين من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة والتخطيط التربوي والتربية الخاصة. وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات والمقترحات والتعديلات، وتم الأخذ بها، وتم تعديل صياغة بعض مفردات الاستبانة.

• صدق المقارنة الطرفية:

جدول (٣) نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبانة العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية ومحاورها الفرعية (ن=٤٠).

الاستبانة ومحاورها الفرعية	الجموعه	ن	متوسط الرئب	مجموع الرئب	قيمة مان ويتني (U)	تفسير الدلالة
المحور الأول (أنماط القيادة)	الدنيا	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠	٣.٩٩٥-	دالة إحصائية عند ٠.٠١
	العليا	١١	١٧.٠٠	١٨٧.٠٠		
البعد الأول (الرضا عن نظام العمل)	الدنيا	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠	٣.٩٨٤-	دالة إحصائية عند ٠.٠١
	العليا	١١	١٧.٠٠	١٨٧.٠٠		
البعد الثاني (الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين)	الدنيا	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠	٣.٩٨٥-	دالة إحصائية عند ٠.٠١
	العليا	١١	١٧.٠٠	١٨٧.٠٠		
البعد الثالث (الرضا عن الحوافز والمكافآت)	الدنيا	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠	٤.٠٠٣-	دالة إحصائية عند ٠.٠١
	العليا	١١	١٧.٠٠	١٨٧.٠٠		
البعد الرابع (الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي)	الدنيا	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠	٤.٠١٤-	دالة إحصائية عند ٠.٠١
	العليا	١١	١٧.٠٠	١٨٧.٠٠		
المحور الثاني (رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية)	الدنيا	١١	٦.٠٠	٦٦.٠٠	٣.٩٨١-	دالة إحصائية عند ٠.٠١
	العليا	١١	١٧.٠٠	١٨٧.٠٠		

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (٣.٩٩٥-، ٣.٩٨٤-، ٣.٩٨٥-، ٤.٠٠٣-، ٤.٠١٤-، ٣.٩٨١-)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ بين متوسطي رتب درجات المعلمين منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لمحوري استبانة العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية

وأبعادها الفرعية في اتجاه المعلمين مرتفعي الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية العالية للاستبانة وصدق المقارنة الطرفية.

• ثانيًا: الانساق الداخلي للاستبانة.

تم التحقق من التجانس الداخلي للاستبانة على عينة (٤٠) معلمًا ومعلمة، وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

• أولًا: الانساق الداخلي على مستوى المحور الأول [أنماط القيادة]

جدول (٤) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الأول ككل.

المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور الثاني	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور الثاني
١	٠.٧٦٢	٩	٠.٧٩٢
٢	٠.٨٢٣	١٠	٠.٧٢٠
٣	٠.٦٩٩	١١	٠.٧٨٨
٤	٠.٧٣١	١٢	٠.٨٢٨
٥	٠.٧٨٩	١٣	٠.٧٢١
٦	٠.٦١٧	١٤	٠.٧٤٣
٧	٠.٦٤٨	١٥	٠.٨٠٣
٨	٠.٧٤٤	١٦	٠.٨٣٢

(♦♦). دال عند مستوى ٠.٠١

ويتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٦١٧: ٠.٨٣٢)، وبهذا فإن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الأول (أنماط القيادة) موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ الأمر الذي يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات المحور الأول وتجانسه.

• ثانيًا: الانساق الداخلي على مستوى المحور الثاني [رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية]

ويتبين من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٥٢١: ٠.٨٦٥)، وبهذا فإن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية، والمحور الثاني (رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية) ككل موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ الأمر الذي يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات المحور الثاني وتجانسه. كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للمحور الثاني، وذلك على عينة قوامها (٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وجدول (٨) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للمحور الثاني.

جدول (٥) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمحور الثاني ككل.

الأبعاد الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور الثاني
البعد الأول (الرضا عن نظام العمل)	١	٠.٨٣٩	٠.٧٩٧
	٢	٠.٨٣٥	٠.٧٧٣
	٣	٠.٧٥٠	٠.٦٩٨
	٤	٠.٧٩٤	٠.٧٩٥
	٥	٠.٦٦٧	٠.٥٨٧
	٦	٠.٨٣٠	٠.٨١٧
	٧	٠.٨٢٨	٠.٨٠٩
	٨	٠.٨٢٤	٠.٧٧٦
البعد الثاني (الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين)	٩	٠.٧١٧	٠.٦٤٣
	١٠	٠.٧٦١	٠.٧١٦
	١١	٠.٨٦٥	٠.٨٦٠
	١٢	٠.٦٨٩	٠.٧١٢
	١٣	٠.٨٠٢	٠.٧٧٥
	١٤	٠.٧٩١	٠.٧٥٨
	١٥	٠.٧٧٧	٠.٧٧٦
	١٦	٠.٨٠٣	٠.٧٩٣
البعد الثالث (الرضا عن الحوافز والمكافآت)	١٧	٠.٨٣١	٠.٧٦٨
	١٨	٠.٧٥٧	٠.٧٣٠
	١٩	٠.٧٤٠	٠.٧١٩
	٢٠	٠.٨٣١	٠.٨٠٨
	٢١	٠.٧٩٥	٠.٧٤٨
	٢٢	٠.٧١٧	٠.٦٥٢
	٢٣	٠.٦١٣	٠.٥٢١
	٢٤	٠.٨٢٦	٠.٧٨٤
البعد الرابع (الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي)	٢٥	٠.٧٥٠	٠.٧٤٦
	٢٦	٠.٦٩٧	٠.٦٨٣
	٢٧	٠.٧٦٩	٠.٧٦٨
	٢٨	٠.٧٧٥	٠.٧١٩

(♦♦). دال عند مستوى ٠.١

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمحور الثاني.

المحور الثاني الفرعية	البعد الأول (الرضا عن نظام العمل)	البعد الثاني (الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين)	البعد الثالث (الرضا عن الحوافز والمكافآت)	البعد الرابع (الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي)	الدرجة الكلية للمحور الثاني
البعد الأول (الرضا عن نظام العمل)	١	٠.٨٧٣	٠.٩٠٩	٠.٨٥٨	٠.٩٥٣
البعد الثاني (الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين)	٠.٨٧٣	١	٠.٩٠٣	٠.٩١٦	٠.٩٦٣
البعد الثالث (الرضا عن الحوافز والمكافآت)	٠.٩٠٩	٠.٩٠٣	١	٠.٨٧٥	٠.٩٦٥
البعد الرابع (الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي)	٠.٨٥٨	٠.٩١٦	٠.٨٧٥	١	٠.٩٤٩
الدرجة الكلية للمحور الثاني	٠.٩٥٣	٠.٩٦٣	٠.٩٦٥	٠.٩٤٩	١

(♦♦). دال عند مستوى ٠.١

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.١) بين الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية لمحور رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس المحور الثاني للاستبانة واتساقها من حيث الأبعاد الفرعية.

• ثانيًا: ثبات الاستبانة.

قام الباحث بالتحقق من ثبات الاستبانة باستخدام الطرائق التالية: التجزئة النصفية (باستخدام معادلتى جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان براون)، ومعامل ألفا-كرونباخ ومعامل ماكدونالد أوميغا، وإعادة الاختبار Test-Retest على عينة قوامها (٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وجاءت النتائج على النحو التالي:

• حساب الثبات باستخدام طريقتي ألفا-كرونباخ وماكدونالد أوميغا

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميغا، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧) معاملات ثبات استبانة العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية بطريقتي (معامل ألفا-كرونباخ-معامل ماكدونالد أوميغا).

الاستبانة ومحاورها الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا-كرونباخ	معامل ماكدونالد أوميغا
الدرجة الكلية للمحور الأول	١٦	٠.٩٤٩	٠.٩٤٩
الرضا عن نظام العمل	٧	٠.٩٠٠	٠.٩٠١
الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين	٧	٠.٨٩١	٠.٨٩٤
الرضا عن الحوافز والمكافآت	٧	٠.٩٠٠	٠.٨٩٨
الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي	٧	٠.٨٥٩	٠.٨٦٢
الدرجة الكلية للمحور الثاني	٢٨	٠.٩٧٠	٠.٩٧٠

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميغا مرتفعة وأكبر من ٠.٦٠، مما يدل على تمتع أبعاد الاستبانة ومحاورها بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

• طريقة التجزئة النصفية Half-Split

تم حساب معامل الارتباط (معامل ثبات التجزئة النصفية) بين نصفي الاختبار لكل بعد من الأبعاد الفرعية والمحاور ككل، باستخدام معادلتى جوتمان، وتصحيح الطول لسبيرمان-براون على عينة قوامها (٤٠) معلمًا ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

جدول (٨) معاملات ثبات المحاور الفرعية لاستبانة العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية (باستخدام طريقة التجزئة النصفية).

الاستبانة ومحاورها الفرعية	عدد المفردات	معامل التجزئة "سبيرمان-براون"	
		قبل التصحيح	بعد التصحيح
الدرجة الكلية للمحور الأول	١٦	٠.٩٢٧	٠.٩٦٢
الرضا عن نظام العمل	٧	٠.٨٦٣	٠.٩٢٨
الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين	٧	٠.٨٢٠	٠.٩٠٣
الرضا عن الحوافز والمكافآت	٧	٠.٧٦٨	٠.٨٧١
الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي	٧	٠.٧٠٩	٠.٨٣٢
الدرجة الكلية للمحور الثاني	٢٨	٠.٩٤٤	٠.٩٧١

ويتضح من خلال الجدول السابق أن معاملات ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتى سبيرمان- براون وجوتمان مقبولة وأكبر من ٠.٦٠، مما يدل على تمتع أبعاد الاستبانة ومحاورها بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

• الثبات بطريقة إعادة التطبيق Test-Retest

قام الباحث بإيجاد معاملات الثبات لمحاور الاستبانة، والاستبانة ككل بطريقة إعادة التطبيق على عينة قوامها (٤٠) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٩) معاملات الثبات لاستبانة العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية باستخدام طريقة إعادة التطبيق (ن=٤٠).

الاستبانة ومحاورها الفرعية	عدد المفردات	معامل الثبات بإعادة الاختبار
الدرجة الكلية للمحور الأول	١٦	٠.٩٠٣
الرضا عن نظام العمل	٧	٠.٨٧٩
الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين	٧	٠.٨٩٧
الرضا عن الحوافز والمكافآت	٧	٠.٨٢٣
الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي	٧	٠.٨٤٥
الدرجة الكلية للمحور الثاني	٢٨	٠.٨٧٢

(♦♦). ترمز إلى مستوى دلالة ٠.٠١

ويتضح من جدول (٩) أن قيم معاملات الثبات بلغت (٠.٩٠٣، ٠.٨٧٩، ٠.٨٩٧، ٠.٨٢٣، ٠.٨٤٥، ٠.٨٧٢)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وهي قيم مقبولة ومطمئنة، مما يجعلنا نثق في ثبات استبانة العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وأنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاستقرار.

• وصف الاستبانة في صورتها النهائية وطريقة الإسئجابة:

ظلت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (٤٤) مفردة، يُطلب من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية أن يختاروا بديلاً واحداً من خمسة بدائل (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)

جدول (١٠) توزيع المفردات على المحاور الفرعية لاستبانة العلاقة بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.

المحاور الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
المحور الأول (أنماط القيادة)	١٦	١
المحور الثاني (رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية)	٢٨	١

• خامساً: الخطوات الإجرائية للدراسة.

مرت الدراسة الحالية بعدة خطوات منظمة لضمان تحقيق أهدافها والوصول إلى نتائج دقيقة وموثوقة، وقد تمثلت هذه الخطوات فيما يلي:

٤ تحديد مشكلة الدراسة وصياغتها بصورة علمية واضحة.

- ◀ صياغة أسئلة الدراسة وأهدافها وفروضها بناءً على التحليل النظري للمشكلة.
- ◀ إعداد الإطار النظري والدراسات السابقة.
- ◀ تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية.
- ◀ عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال القيادة التربوية والتربية الخاصة للتحقق من سلامتها اللغوية والعلمية ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة.
- ◀ تعديل الاستبانة في ضوء ملاحظات المحكمين، ومن ثم صياغتها بصورتها النهائية.
- ◀ تحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة المناسبة.
- ◀ تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٦هـ.
- ◀ تفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام البرامج الإحصائية المناسبة.
- ◀ تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء ما ورد في الأدبيات السابقة، مع الوقوف على أوجه الاتفاق أو الاختلاف، ثم تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة.

• عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

• نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها.

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "ما درجة رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدينة الطائف عن عملهم؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المرجحة لدرجات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمستوى التقييم (تكون قيمة المتوسط المرجح مرتفع جداً من ٤.٢١ إلى ٥، مرتفع من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠، متوسط من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠، منخفض من ١.٨١ إلى ٢.٦٠، منخفض جداً من ١ إلى ١.٨٠)، وجدول (١١) يوضح هذه النتائج:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المرجحة والمستويات لدرجات المعلمين

على المحور الثاني للاستبانة.

الترتيب	المستوى التقييمي	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد المفردات	المحور الثاني وأبعاده الفرعية
٣	مرتفع	٣.٩٩٦	٢.١٤١	٢٧.٩٧	٧	الرضا عن نظام العمل
٢	مرتفع	٤.٠٠٠	٢.١٤٩	٢٨.٠٠	٧	الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين
٤	مرتفع	٣.٩٩١	٢.١٣٩	٢٧.٩٤	٧	الرضا عن الحوافز والمكافآت
١	مرتفع	٤.٠٠٧	٢.١٦٠	٢٨.٠٥	٧	الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي
	مرتفع	٣.٩٩٨٥	٧.٧٤٥	١١١.٩٦	٢٨	الدرجة الكلية للمحور الأول

يتضح من جدول (١١) أن المستوى التقييمي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني (رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية) جاء مرتفعاً بمتوسط مرجح (٣.٩٩٨٥)، ومتوسط حسابي (١١١.٩٦)، وجاء بعد (الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي) في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٤.٠٠٧)، ويليه بعد

(الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين) بمتوسط مرجح (٤.٠٠٠)، ويليه بعد (الرضا عن نظام العمل) بمتوسط مرجح (٣.٩٩٦)، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد (الرضا عن الحوافز والمكافآت) بمتوسط مرجح (٣.٩٩١)، ونلاحظ أن قيم المتوسطات المرجحة جاءت متقاربة (مرتفعة)، فضلاً عن أن مستوى أداء المعلمين على المحور الثاني للاستبانة (رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية) جاء مرتفعاً. وتعكس هذه النتائج حالة من الرضا العام الإيجابي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدارس مدينة الطائف، مما يدل على أن البيئة المدرسية - من حيث نظم العمل، والدعم المهني، والعلاقات المؤسسية - توفر درجة ملحوظة من التوافق مع توقعات المعلمين واحتياجاتهم المهنية والنفسية.

وقد توافقت هذه النتائج أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة Panagopoulos et al. (2023)، والتي أكدت أن هناك علاقة إيجابية بين أساليب القيادة الفاعلة وارتفاع مستويات الرضا الوظيفي لدى المعلمين، خاصة في البيئات المتخصصة. ومن خلال ذلك، يتضح أن نتائج السؤال الأول تسلط الضوء على أهمية الاستثمار في جودة البيئة المدرسية وقيادتها، لما لذلك من أثر مباشر في دعم استقرار المعلمين وتحقيق رضاهم. كما تؤكد على ضرورة الاستمرار في تبني أساليب القيادة الديمقراطية والتحويلية، وتطوير نظم الدعم المهني، من أجل الحفاظ على مستويات الرضا المرتفعة وتعزيز جودة التعليم المقدم لهذه الفئة من الطلبة. وقد تم حساب المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والترتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مفردات كل بعد من الأبعاد الفرعية للمحور الثاني للاستبانة الدراسة:

جدول (١٢) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الأول (الرضا عن نظام العمل).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	يتضمن النظام الإداري بالمدرسة توزيع المهام بشكل منظم	٣.٩٥	٠.٥٥٩	مرتفع	٦
٢	توضح القيادة المدرسية آليات تقييم أداء المعلمين	٣.٨٦	٠.٦٤٩	مرتفع	٧
٣	توفر القيادة المدرسية الوقت الكافي للمعلمين لتخطيط الدروس ومراجعتها	٤.٠٨	٠.٤٧٥	مرتفع	١
٤	تنظم الاجتماعات بين المعلمين والإدارة بانتظام	٤.٠١	٠.٤١٩	مرتفع	٤
٥	تتيح القيادة المدرسية للمعلمين فرصاً للتعاون ومشاركة الخبرات	٤.٠٣	٠.٤٠٤	مرتفع	٣
٦	تظهر القيادة المدرسية شفافية في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل اليومي	٤.٠٠	٠.٤٢٠	مرتفع	٥
٧	تحدد القيادة المدرسية احتياجات المعلمين المهنية بشكل دوري	٤.٠٤	٠.٣٧٠	مرتفع	٢
	المتوسط المرجح للبعد الأول	٣.٩٩٦		مرتفع	

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (٣.٨٦: ٤.٠٨) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (٠.٣٧٠: ٠.٦٤٩)، وقد تصدرت المفردة رقم (٣) والتي تنص على "توفر القيادة المدرسية

الوقت الكافي للمعلمين لتخطيط الدروس ومراجعتها " في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٤.٠٨)، بينما وقعت المفردة رقم (٢) والتي تنص على " توضح القيادة المدرسية آليات تقييم أداء المعلمين " في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٣.٨٦). بناءً على نتائج الجدول رقم (١٣) في الدراسة، يتضح أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو بعد "الرضا عن نظام العمل" جاءت بدرجة مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة بين (٣.٨٦) و(٤.٠٨). وقد تُصدّرت مفردة "توفر القيادة المدرسية الوقت الكافي للمعلمين لتخطيط الدروس ومراجعتها" الترتيب الأول بمتوسط (٤.٠٨)، مما يشير إلى أن القيادة المدرسية تُولي اهتماماً بتوفير البيئة الزمنية المناسبة لتخطيط العمل التربوي، وهو ما يُعد مؤشراً إيجابياً على دعم العمليات التعليمية الأساسية. وهذا التوجه يعكس ما أشار إليه (Leithwood et al., 2020) بأن تهيئة الظروف المناسبة للتخطيط التربوي تُعد من ملامح القيادة الفاعلة التي تسهم في رفع كفاءة الأداء المهني للمعلمين. أما المفردة التي حصلت على أدنى متوسط مرجح (٣.٨٦)، وهي "توضح القيادة المدرسية آليات تقييم أداء المعلمين"، فإن ترتيبها الأخير بين المفردات يشير إلى وجود درجة من القصور في جانب الشفافية أو الوضوح في عمليات التقييم. وهذا يتسق مع ما ذكره (Panagopoulos et al., 2023) من أن غياب التواصل الفعال في ما يتعلق بآليات التقييم قد يُسهم في شعور المعلمين بعدم الإنصاف، ويؤثر سلباً في رضاهم الوظيفي. كما أكدت دراسة عويس (2021) أهمية وضوح المعايير والإجراءات التقييمية في دعم الرضا المهني وتعزيز الثقة بين القيادة والمعلمين. ويلاحظ عمومًا أن جميع المفردات في هذا البعد حصلت على تقديرات مرتفعة، مما يدل على وجود بنية تنظيمية جيدة داخل المدارس من حيث تنظيم العمل والتواصل المهني. إلا أن التفاوت في الترتيب يعكس تبايناً نسبياً في درجة الاهتمام ببعض الجوانب الإدارية مقارنةً بأخرى.

جدول (١٣) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني (الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٨	توفر القيادة المدرسية برامج تدريبية مهنية لتحسين مهارات المعلمين	٤.٠٢	٠.٣٩٦	مرتفع	٣
٩	تشجع القيادة المدرسية المعلمين على حضور ورش العمل والمؤتمرات التربوية	٣.٩١	٠.٦٢٨	مرتفع	٧
١٠	تقيم القيادة المدرسية تأثير البرامج التدريبية على أداء المعلمين بشكل دوري	٤.٠٣	٠.٣٨٨	مرتفع	٢
١١	توفر القيادة المدرسية مصادر تعليمية وموارد مهنية لدعم المعلمين	٣.٩٧	٠.٥٧٦	مرتفع	٦
١٢	تشارك المدرسة في برامج تطوير مستدامة للمعلمين	٤.٠١	٠.٤٠٤	مرتفع	٤
١٣	تدعم القيادة المدرسية المعلمين في تطوير مهاراتهم المختلفة	٤.٠٦	٠.٣٩٩	مرتفع	١
١٤	تمنح القيادة المدرسية المعلمين فرصاً للمشاركة في برامج تعليمية متخصصة	٤.٠٠	٠.٤٢٠	مرتفع	٥
المتوسط المرجح للبعد الثاني		٤.٠٠٠		مرتفع	

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (٣.٩١: ٤.٠٦) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (٠.٣٨٨: ٠.٦٢٨)، وقد تصدرت المفردة رقم (١٣) والتي تنص على "تدعم القيادة المدرسية المعلمين في تطوير مهاراتهم المختلفة" في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٤.٠٦)، بينما وقعت المفردة رقم (٩) والتي تنص على "تشجع القيادة المدرسية المعلمين على حضور ورش العمل والمؤتمرات التربوية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٣.٩١).

تشير نتائج الجدول (١٣) إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين" جاءت بدرجة مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة بين (٣.٩١) و(٤.٠٦)، وهو ما يعكس تقييماً إيجابياً من قبل المعلمين لمستوى الدعم الذي توفره القيادة المدرسية في هذا المجال. ويُعد هذا مؤشراً على وعي القيادات التربوية بأهمية التنمية المهنية المستمرة كأداة لتعزيز كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم داخل الصفوف الدراسية. وقد تصدرت المفردة رقم (١٣)، "تدعم القيادة المدرسية المعلمين في تطوير مهاراتهم المختلفة"، قائمة الترتيب بمتوسط مرجح بلغ (٤.٠٦)، مما يدل على إدراك المعلمين لوجود دعم فعلي ومباشر من القيادة فيما يتعلق بتطوير المهارات المتنوعة، وهو ما يُعد من السمات المميزة للقيادة التحويلية التي تركز على تمكين العاملين وبناء قدراتهم، كما أشار إلى ذلك. وفي المقابل، حصلت المفردة رقم (٩)، "تشجع القيادة المدرسية المعلمين على حضور ورش العمل والمؤتمرات التربوية"، على أدنى متوسط (٣.٩١)، رغم تصنيفها في المستوى المرتفع، ما يشير إلى أن هذا الجانب قد لا يحظى بنفس درجة الاهتمام أو التفعيل الواقعي داخل البيئة المدرسية. وقد يكون ذلك عائداً إلى وجود معوقات تنظيمية أو لوجستية تحد من مشاركة المعلمين في الفعاليات الخارجية، وهو ما يتفق مع ما أورده دراسته Panagopoulos et al., (2023) من أن بعض القادة يركزون على برامج التدريب الداخلي دون الانفتاح الكافي على فرص التطوير المهني خارج المدرسة. كما يُلاحظ أن المفردات الأخرى، مثل "تقييم تأثير البرامج التدريبية" (مفردة ١٠) و"المشاركة في برامج التطوير المستدام" (مفردة ١٢)، قد حصلت على متوسطات مرتفعة، مما يعكس اهتمام القيادة المدرسية ببعْد الاستدامة والتقويم في خطط التنمية المهنية. وبناءً على ما سبق، يتضح أن القيادة المدرسية تلعب دوراً محورياً في دعم التنمية المهنية للمعلمين، من خلال تقديم الدعم المباشر، وتوفير الموارد. غير أن تشجيع المعلمين على الانخراط في الفعاليات التربوية الخارجية لا يزال بحاجة إلى مزيد من التفعيل.

جدول (١٤) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثالث (الرضا عن الحوافز والمكافآت).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١٥	تقدم القيادة المدرسية حوافز ومكافآت للمعلمين الذين يحققون أداء متميزاً	٤.٠٦	٠.٣٩٢	مرتفع	١
١٦	تقدر القيادة المدرسية الجهود الشخصية للمعلمين بشكل علني	٣.٨٤	٠.٦٩٠	مرتفع	٧
١٧	توفر القيادة المدرسية دعم معنوي لمن يحققون إنجازات مهنية	٤.٠٢	٠.٤١٩	مرتفع	٤
١٨	تضع القيادة المدرسية نظام حوافز يعزز من التنافسية الإيجابية بين المعلمين	٤.٠٥	٠.٤١٧	مرتفع	٢
١٩	يحصل المعلمون على فرص لتحسين مكانتهم داخل المدرسة بناءً على أدائهم	٤.٠٣	٠.٣٧٩	مرتفع	٣
٢٠	تمنح القيادة المدرسية المعلمين الذين يبدعون في طرق التدريس مكافآت خاصة	٤.٠١	٠.٤٥٦	مرتفع	٥
٢١	يكافئ المعلمون الذين يحققون نتائج إيجابية مع الطلبة ذوي الإعاقات العقلية	٣.٩٣	٠.٥٥١	مرتفع	٦
المتوسط المرجح للبعد الثالث		٣.٩٩١		مرتفع	

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (٣.٨٤: ٤.٠٦) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (٠.٣٧٩: ٠.٦٩٠)، وقد تصدرت المفردة رقم (١٥) والتي تنص على "تقدم القيادة المدرسية حوافز ومكافآت للمعلمين الذين يحققون أداء متميزاً" في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٤.٠٦)، بينما وقعت المفردة رقم (١٦) والتي تنص على "تقدر القيادة المدرسية الجهود الشخصية للمعلمين بشكل علني" في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٣.٨٤). تشير نتائج الجدول رقم (١٧) إلى أن استجابات أفراد عينة الدراسة حول بُعد "الرضا عن الحوافز والمكافآت" جاءت بدرجة مرتفعة، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة بين (٣.٨٤) و(٤.٠٦)، مما يعكس تصوراً إيجابياً لدى المعلمين بشأن مستوى التقدير والتحفيز الذي تقدمه القيادة المدرسية في هذا الجانب. ويُعد ذلك مؤشراً على فاعلية بعض الممارسات التحفيزية التي تنتهجها القيادات التربوية، والتي من شأنها تعزيز الدافعية المهنية، خصوصاً في مجالات التربية الخاصة.

وقد حصلت المفردة رقم (١٥)، "تقدم القيادة المدرسية حوافز ومكافآت للمعلمين الذين يحققون أداءً متميزاً"، على أعلى متوسط مرجح (٤.٠٦)، وهو ما يدل على أن ممارسات التقدير الرسمي للأداء العالي تلقى اهتماماً من قبل الإدارة المدرسية. وتدعم هذه النتيجة ما أشار إليه Robbins and Judge (2019) من أن وجود نظام مكافآت قائم على التميز المهني يساهم في تعزيز الانتماء المؤسسي، ويحفز المعلمين على الابتكار والتطوير في أدائهم التعليمي. كما جاءت المفردة رقم (١٨)، "تضع القيادة المدرسية نظام حوافز يعزز من التنافسية الإيجابية بين المعلمين"، في المرتبة الثانية بمتوسط (٤.٠٥)، مما يشير إلى سعي القيادة إلى خلق بيئة مهنية تنافسية قائمة على الإنجاز. ويُعد هذا

من ملامح القيادة التحويلية التي تهدف إلى تحفيز الأفراد عبر خلق ثقافة الاعتراف بالتميز، من ناحية أخرى، جاءت المفردة رقم (١٦)، "تقدر القيادة المدرسية الجهود الشخصية للمعلمين بشكل علني"، في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح بلغ (٣.٨٤)، وهي أقل مفردة تقييماً ضمن هذا البعد. ورغم أن المستوى لا يزال مرتفعاً، إلا أن ذلك يعكس فجوة في ممارسة التقدير العلني الذي يعد أحد أهم أساليب التحفيز المعنوي. وقد أكدت (Yukl et al., 2019) أن التقدير العلني لجهود المعلمين يعد من العوامل الرئيسة في رفع مستوى الرضا الوظيفي، لا سيما لدى العاملين في البيئات عالية التحدي مثل التربية الخاصة. كذلك يلاحظ أن المفردات المتعلقة بالحوافز المرتبطة بالإبداع (مفردة ٢٠) وتحقيق النتائج الإيجابية مع الطلبة ذوي الإعاقة العقلية (مفردة ٢١) جاءت بمتوسطات مرتفعة، مما يشير إلى وجود توجه إيجابي نحو الاعتراف بالإنجازات النوعية للمعلمين. ومع ذلك، فإن تراجع ترتيب المفردة الخاصة بتقدير الجهود الشخصية بشكل علني، يشير إلى ضعف نسبي في الجانب الإنساني من القيادة، والذي يتطلب تعزيزاً من خلال تنمية ممارسات التقدير اللفظي. وفي ضوء هذه النتائج، يمكن القول إن القيادة المدرسية تُظهر توجهاً إيجابياً نحو ربط الأداء بالحوافز.

جدول (١٥) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الرابع (الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٢٢	تعزز القيادة المدرسية التعاون مع أولياء الأمور بشكل دوري لدعم الطلاب ذوي الإعاقات	٣.٩٤	٠.٥٠٥	مرتفع	٧
٢٣	تتخذ القيادة المدرسية شراكات مع مؤسسات محلية لدعم برامج التعليم المختلفة	٣.٩٩	٠.٥٣٦	مرتفع	٥
٢٤	تنظم القيادة المدرسية فعاليات وورش عمل للمجتمع المحلي	٤.٠٥	٠.٤٦٠	مرتفع	٢
٢٥	تشارك القيادة المدرسية في مشروعات تطوعية مع المجتمع المحلي	٤.٠٣	٠.٤١١	مرتفع	٣
٢٦	تسعى القيادة المدرسية لدعوة المجتمع المحلي للمشاركة في الأنشطة المدرسية	٤.٠٦	٠.٤٥٢	مرتفع	١
٢٧	يدعم المجتمع المحلي القيادة المدرسية لتحسين بيئة العمل داخل المدرسة	٣.٩٧	٠.٣٧٩	مرتفع	٦
٢٨	تنظم القيادة المدرسية لقاءات منتظمة بين المدرسة والمجتمع المحلي لتحسين التعاون	٤.٠١	٠.٤٤٨	مرتفع	٤
المتوسط المرجح للبعد الرابع		٤.٠٠٧		مرتفع	

يُلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (٣.٩٤: ٤.٠٦) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (٠.٣٧٩: ٠.٥٢٦)، وقد تصدرت المفردة رقم (٢٦) والتي تنص على "تسعى القيادة المدرسية لدعوة المجتمع المحلي للمشاركة في الأنشطة المدرسية" في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٣.٩٤)، بينما وقعت المفردة رقم (٢٢) والتي تنص على "تعزز القيادة المدرسية التعاون مع أولياء الأمور بشكل دوري لدعم الطلاب ذوي الإعاقات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٤.٠٦). وتعاكس نتائج الجدول رقم

(١٨) مستوى الرضا المرتفع لدى أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بـ "الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي"، حيث تراوحت المتوسطات المرجحة بين (٣.٩٤) و(٤.٠٦)، مما يدل على وعي القيادة المدرسية بأهمية بناء علاقات فاعلة مع مؤسسات المجتمع وأولياء الأمور، وهو ما يعد من مكونات القيادة المجتمعية التي تُسهم في تعزيز البيئة التربوية الداعمة، وقد جاءت المفردة رقم (٢٦)، "تسعى القيادة المدرسية لدعوة المجتمع المحلي للمشاركة في الأنشطة المدرسية"، في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح بلغ (٤.٠٦)، وهو ما يشير إلى وجود توجه إيجابي لدى القيادة نحو تفعيل الشراكة المجتمعية عبر إشراك مؤسسات وأفراد المجتمع في الأنشطة المدرسية. ويُعد هذا التوجه من أهم مؤشرات الانفتاح المؤسسي الذي يعزز روح التفاعل والتكامل بين المدرسة ومحيطها الاجتماعي، وفي المرتبة الثانية، جاءت المفردة رقم (٢٤)، "تنظم القيادة المدرسية فعاليات وورش عمل للمجتمع المحلي"، بمتوسط (٤.٠٥)، وهو ما يبرز حرص القيادة على بناء قنوات تواصل معرفي وتربوي مع المجتمع المحلي، عبر أنشطة تُسهم في رفع مستوى الوعي التربوي والتكامل بين المدرسة والمجتمع، أما المفردة التي حصلت على أدنى متوسط مرجح (٣.٩٤)، فهي المفردة رقم (٢٢) والتي تنص على "تعزز القيادة المدرسية التعاون مع أولياء الأمور بشكل دوري لدعم الطلاب ذوي الإعاقة". ورغم أن المتوسط ما زال في المستوى المرتفع، فإن ترتيب هذه المفردة في المرتبة الأخيرة يُشير إلى وجود هامش للتحسين في تفعيل دور أولياء الأمور كشركاء فاعلين في دعم تعليم الطلبة ذوي الإعاقة. ومن جهة أخرى، تعكس المفردات الأخرى المتعلقة بالمشاركة المجتمعية وتنظيم اللقاءات والمبادرات التطوعية (مفردات ٢٥ و ٢٨ و ٢٣) تقييماً إيجابياً عاماً، ما يشير إلى إدراك القيادة المدرسية لأهمية بناء الشراكات المجتمعية المستدامة، بما يدعم بيئة العمل ويُعزز من جودة الخدمات التعليمية المقدمة، خاصة للطلبة من ذوي الإعاقة، الذين تتطلب ظروفهم تضافر جهود المدرسة والأسرة والمجتمع معاً. وبناءً على ما سبق، يُمكن القول إن القيادة المدرسية تُظهر توجهاً فاعلاً نحو الشراكة مع المجتمع المحلي، إلا أن هناك حاجة إلى تعزيز الجهود المتعلقة بالتواصل المباشر مع أولياء الأمور.

• نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص هذا السؤال على أنه "ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية لرضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وفق متغيرات الجنس (ذكور، إناث)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؟"، ويتضمن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

• الإجابة عن السؤال الفرعي الأول:

ينص هذا السؤال على أنه " ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية لرضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وفق متغير الجنس (ذكور، إناث)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test للتعرف على دلالة الفروق واتجاهها، وجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات المعلمين على المحور الثاني وأبعاده الفرعية.

جدول (١٦) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق على المحور الثاني وأبعاده الفرعية تبعاً للجنس.

المحور الثاني وأبعاده الفرعية	الجنس	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "دح"	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الرضا عن نظام العمل)	ذكور	٩٣	٢٧.٩٥	٢.٠٩٢	١٥٨	٠.١٥٦-	غير دالة إحصائياً
	إناث	٦٧	٢٨.٠٠	٢.٢٢٢			
البعد الثاني (الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين)	ذكور	٩٣	٢٧.٩٩	٢.١٩٩	١٥٨	٠.٠٧٤-	غير دالة إحصائياً
	إناث	٦٧	٢٨.٠١	٢.٠٩٣			
البعد الثالث (الرضا عن الحوافز والمكافآت)	ذكور	٩٣	٢٨.٠١	٢.٠٨٣	١٥٨	٠.٥٠٩	غير دالة إحصائياً
	إناث	٦٧	٢٧.٨٤	٢.٢٢٧			
البعد الرابع (الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي)	ذكور	٩٣	٢٨.٠٩	٢.٢٠٠	١٥٨	٠.٢٤٨	غير دالة إحصائياً
	إناث	٦٧	٢٨.٠٠	٢.١١٨			
الدرجة الكلية للمحور الثاني	ذكور	٩٣	١١٢.٠٣	٧.٦٠٩	١٥٨	٠.١٤٦	غير دالة إحصائياً
	إناث	٦٧	١١١.٨٥	٧.٩٨٧			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ = ١.٩٦٠ قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٥٧٦

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول السابق أن قيم "ت" المحسوبة على مستوى المحور الثاني للاستبانة (رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية)، وأبعاده الفرعية (الرضا عن نظام العمل، الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين، الرضا عن الحوافز والمكافآت، الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي) قد بلغت (٠.١٥٦-، ٠.٠٧٤-، ٠.٥٠٩، ٠.٢٤٨، ٠.١٤٦)، وهي قيم غير دالة إحصائياً، وذلك مقارنة بقيم "ت" الجدولية عند مستويي دلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) لدرجات حرية ١٥٨؛ وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الدرجة الكلية للمحور الثاني للاستبانة، وأبعاده الفرعية (الرضا عن نظام العمل، الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين، الرضا عن الحوافز والمكافآت، الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي). والشكل البياني التالي يوضح الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني للاستبانة وأبعاده الفرعية تبعاً لاختلاف الجنس (ذكور، إناث)، وأظهرت نتائج تحليل البيانات المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول، الذي استهدف التعرف إلى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، أنه لا توجد

فروق دالة إحصائية بين الجنس في أي من أبعاد المحور الثاني للاستبانة، وهي: الرضا عن نظام العمل، الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين، الرضا عن الحوافز والمكافآت، الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي، إضافة إلى الدرجة الكلية للمحور. فقد تراوحت القيم المحسوبة لاختبار "ت" بين (٠.١٥٦-) و(٠.٥٠٩)، وهي جميعها أقل من القيمة الجدولية عند مستويي الدلالة (٠.٠٥) و(٠.٠١)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع الأبعاد. وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى رضا المعلمين والمعلمات عن الجوانب المرتبطة ببيئة العمل في مجال تعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية لا يتأثر بالجنس، ما يعكس اتساقاً في التجارب المهنية والانفعالية التي يعيشها كل من الذكور والإناث داخل بيئة العمل ذاتها. ويُعزى ذلك إلى طبيعة السياسات والإجراءات التنظيمية المطبقة داخل مؤسسات التربية الخاصة، والتي يبدو أنها تضمن قدراً من العدالة والمساواة في توزيع الأدوار، وتقديم فرص التنمية المهنية، وتوفير الحوافز والمكافآت، بالإضافة إلى فرص التفاعل مع المجتمع المحلي، دون تمييز قائم على أساس الجنس. وتدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسات سابقة، من أبرزها دراسة العنزي (٢٠٢٠)، التي أشارت إلى أن متغير الجنس لا يمثل عاملاً محدداً في قياس مستوى الرضا المهني لدى معلمي التربية الخاصة، طالما أن بيئة العمل تتسم بالتوازن في التوقعات والموارد والإجراءات التنظيمية، وتضمن عدالة التوزيع في الأعباء والفرص بين جميع العاملين. وتؤكد هذه النتائج ما ذهب إليه الخطيب وآخرون (٢٠١٩)، من أن الرضا المهني يتشكل في ضوء العوامل التنظيمية والبيئية أكثر من كونه ناتجاً عن خصائص فردية كالنوع الاجتماعي.

وتُبرز هذه المعطيات أهمية بناء سياسات تربوية تركز على الإنصاف والعدالة في بيئات العمل، وضمان الاستقرار المهني والدعم المتساوي لجميع المعلمين، وهو ما يساهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة العقلية، ويُعزز من فاعلية أداء المعلمين والمعلمات دون فوارق قائمة على النوع.

• الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني:

ينص هذا السؤال على أنه "ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية لرضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وفق متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test للتعرف على دلالة الفروق واتجاهها، وجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطي درجات المعلمين على المحور الثاني وأبعاده الفرعية.

جدول (١٧) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق على المحور الثاني وأبعاده الفرعية تبعاً للمؤهل العلمي.

المحور الثاني وأبعاده الفرعية	المؤهل العلمي	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (د.ح)	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الرضا عن نظام العمل)	بكالوريوس	٩٦	٢٧.٦٦	١.٤٩٣	١٥٨	٢.٢٩١-	دالة عند ٠.٠٥ (٠.٢٣)
	دراسات عليا	٦٤	٢٨.٤٤	٢.٨٠٠			
البعد الثاني (الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين)	بكالوريوس	٩٦	٢٧.٧١	١.٥٥٥	١٥٨	٢.١٢٦-	دالة عند ٠.٠٥ (٠.٣٥)
	دراسات عليا	٦٤	٢٨.٤٤	٢.٧٧١			
البعد الثالث (الرضا عن الحوافز والمكافآت)	بكالوريوس	٩٦	٢٧.٥٨	١.٥٨١	١٥٨	٢.٦١٢-	دالة عند ٠.٠٥ (٠.٠١)
	دراسات عليا	٦٤	٢٨.٤٧	٢.٧٠٢			
البعد الرابع (الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي)	بكالوريوس	٩٦	٢٧.٥٧	١.٧٢١	١٥٨	٣.٥٤٥-	دالة عند ٠.٠١ (٠.٠١)
	دراسات عليا	٦٤	٢٨.٧٧	٢.٥٣٧			
الدرجة الكلية للمحور الثاني	بكالوريوس	٩٦	١١٠.٥٢	٥.٥٢١	١٥٨	٢.٩٣٩-	دالة عند ٠.٠١ (٠.٠٤)
	دراسات عليا	٦٤	١١٤.١١	٩.٨٧٩			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ = ١.٩٦٠ قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠١ = ٢.٥٧٦

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول السابق أن قيم "ت" المحسوبة على مستوى المحور الثاني للاستبانة (رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية)، وأبعاده الفرعية قد بلغت (٢.٢٩١-، ٢.١٢٦-، ٣.٥٤٥-، ٢.٩٣٩-)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١)، وذلك مقارنة بقيم "ت" الجدولية عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١) لدرجات حرية ١٥٨؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستويي دلالة (٠.٠٥، ٠.٠١) بين متوسطي درجات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الدرجة الكلية للمحور الثاني للاستبانة، وأبعاده الفرعية تُعزى للمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا) في اتجاه تخصص الدراسات العليا. والشكل البياني التالي يوضح الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الثاني للاستبانة وأبعاده الفرعية تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وذلك على مستوى المحور الثاني للاستبانة وأبعاده الأربعة: الرضا عن نظام العمل، الرضا عن التنمية المهنية، الرضا عن الحوافز والمكافآت، والرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي. حيث تجاوزت القيم المحسوبة لاختبار "ت" القيمة الجدولية عند مستويي الدلالة (٠.٠٥، ٠.٠١)، وجاءت جميعها لصالح المعلمين الحاصلين على مؤهلات دراسات عليا، مما يدل على أن هذه الفئة أكثر رضا عن بيئة العمل التربوية بمختلف أبعادها. ويُعزى هذا التفوق في مستويات الرضا لدى الحاصلين على مؤهلات عليا إلى عدة عوامل نفسية ومهنية، يأتي في مقدمتها ارتفاع مستوى النضج المهني والمعرفي، والقدرة على فهم بيئة العمل والتكيف معها بمرونة أكبر، وهو ما يتسق مع ما أشارت إليه نظرية التحفيز المعرفي الذاتي (Self-Determination Theory)، التي ترى أن الأفراد ذوي المستويات التعليمية العليا يكون لديهم دافع داخلي أقوى للإنجاز، ووعي أكبر بالأهداف المهنية، مما يعزز من شعورهم بالكفاءة والرضا الوظيفي.

ومن منظور تخطيطي إداري، يُمكن تفسير هذه النتيجة بأن الحاصلين على مؤهلات دراسات عليا غالباً ما يتمتعون بفرص أوسع للتطوير المهني والتكيف بأدوار أكثر تعقيداً وتأثيراً في بيئة العمل، وهو ما يمنحهم شعوراً بالتمكين، ويعزز من تقديرهم الذاتي لمكانتهم المهنية. كما أن هذه الفئة قد تكون أكثر قدرة على إدارة الضغوط المرتبطة بتعليم الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، لما تملكه من مهارات أكاديمية وبحثية متقدمة تُمكنها من التعامل مع تحديات الواقع المدرسي بفعالية أعلى. وقد دعمت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (Panagopoulos et al., 2023) التي أشارت إلى أن المعلمين الحاصلين على درجات علمية متقدمة يُظهرون شعوراً أكبر بالكفاءة الذاتية (Self-efficacy)، ويميلون إلى إدراك دورهم المهني على نحو أعمق، وهو ما ينعكس إيجاباً على رضاهم الوظيفي. ومن جهة أخرى، يتضح من هذه النتيجة أهمية الاستثمار في التطوير الأكاديمي لمعلمي التربية الخاصة، من خلال تشجيعهم على مواصلة الدراسات العليا، وربط الترقى الوظيفي بالتحصيل العلمي، لما لذلك من أثر مباشر في تحسين جودة الأداء المهني ورفع مستوى الرضا داخل بيئة العمل. كما تُبرز هذه النتائج ضرورة أن تُدرج مؤسسات التعليم ضمن خططها الاستراتيجية برامج مستدامة لبناء القدرات، تستهدف المعلمين من حملة البكالوريوس، وتُهيئهم للوصول إلى مستويات أعلى من التأهيل، بما يساهم في تجسير الفجوة بين المؤهلات وتحقيق العدالة المهنية.

• الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث:

ينص هذا السؤال على أنه "ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية لرضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وفق متغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين One- Way Anova للكشف عن الفروق على المحور الثاني للاستبانة وأبعاده الفرعية تبعاً لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، وفيما يلي جدول (١٨) يوضح النتائج التي تم الحصول عليها.

جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني للاستبانة وأبعاده الفرعية تبعاً لسنوات الخبرة.

المحور الثاني وأبعاده الفرعية	سنوات الخبرة	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول (الرضا عن نظام العمل)	أقل من ٥ سنوات	٤٨	٢٦.٢٥	١.٧٥٦
	٥-١٠ سنوات	٧٢	٢٧.٩٠	٠.٧٣٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٣٠.١٥	٢.٣٣٨
	ككل	١٦٠	٢٧.٩٧	٢.١٤٤
البعد الثاني (الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين)	أقل من ٥ سنوات	٤٨	٢٦.٢١	١.٧٧٤
	٥-١٠ سنوات	٧٢	٢٧.٨٩	٠.٧٢٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٣٠.٣٥	٢.١٠٧
	ككل	١٦٠	٢٨.٠٠	٢.١٤٩
البعد الثالث (الرضا عن الحوافز والمكافآت)	أقل من ٥ سنوات	٤٨	٢٦.١٥	١.٦٥٠
	٥-١٠ سنوات	٧٢	٢٧.٨٥	٠.٦٦٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٣٠.٢٥	٢.٢٢٢
	ككل	١٦٠	٢٧.٩٤	٢.١٣٩
البعد الرابع	أقل من ٥ سنوات	٤٨	٢٦.١٠	١.٩٦٠

٠.٧٢٩	٢٨.٠٦	٧٢	١٠-٥ سنوات	الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي
١.٧٩٣	٣٠.٣٨	٤٠	أكثر من ١٠ سنوات	
٢.١٦٠	٢٨.٠٥	١٦٠	ككل	الدرجة الكلية للمحور الثاني
٥.٥٣٩	١٠٤.٧١	٤٨	أقل من ٥ سنوات	
١.١٩٤	١١١.٦٩	٧٢	١٠-٥ سنوات	
٧.٣٤٩	١٢١.١٣	٤٠	أكثر من ١٠ سنوات	
٧.٧٤٥	١١١.٩٦	١٦٠	ككل	

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين للمحور الثاني وأبعاده الفرعية تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة.

المحور الثاني وأبعاده الفرعية	مصدر التباين	مجموع التريعات	درجات الحرية	متوسط التريعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الرضا عن نظام العمل)	بين المجموعات	٣٣٢.٤٢٤	٢	١٦٦.٢١٢	٦٥.٨٢٨	دالة عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٣٩٦.٤١٩	١٥٧	٢.٥٢٥		
	ككل	٧٢٨.٨٤٤	١٥٩			
البعد الثاني (الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين)	بين المجموعات	٣٧٥.٨٧٢	٢	١٨٧.٩٣٦	٨٢.٣٩٠	دالة عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٣٥٨.١٢٨	١٥٧	٢.٢٨١		
	ككل	٧٣٤.٠٠٠	١٥٩			
البعد الثالث (الرضا عن الحوافز والمكافآت)	بين المجموعات	٣٦٨.٥٧٦	٢	١٨٤.٢٨٨	٨٠.٦٣٩	دالة عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٣٥٨.٧٩٩	١٥٧	٢.٢٨٥		
	ككل	٧٢٧.٣٧٥	١٥٩			
البعد الرابع (الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي)	بين المجموعات	٣٩٧.٩٦٨	٢	١٩٨.٩٨٤	٩٠.٩١٣	دالة عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٣٤٣.٦٣٢	١٥٧	٢.١٨٩		
	ككل	٧٤١.٦٠٠	١٥٩			
الدرجة الكلية للمحور الثاني	بين المجموعات	٥٨٨٩.١٢٤	٢	٢٩٤٤.٥٦٢	١٢٦.٦٧١	دالة عند ٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٣٦٩٩.٥٦٩	١٥٧	٢٣.٢٤٦		
	ككل	٩٥٨٨.٦٩٤	١٥٩			

جدول (٢٠) نتائج اختبار أقل فرق معنوي L.S.D للمقارنات البعدية تبعاً لأثر سنوات الخبرة (المحور الثاني).

المحور الأول وأبعاده الفرعية	سنوات الخبرة	ن	للتوسط الحسابي	تابع سنوات الخبرة	المتوسط الفرق	الخطأ المعياري	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (الرضا عن نظام العمل)	أقل من ٥ سنوات	٤٨	٢٦.٢٥	١٠-٥ سنوات	-١.٦٥٣	٠.٢٩٦	دالة عند ٠.٠٠١
	١٠-٥ سنوات	٧٢	٢٧.٩	أكثر من ١٠ سنوات	٣.٩٠٠	٠.٣٤	دالة عند ٠.٠٠١
				أقل من ٥ سنوات	١.٦٥٣	٠.٢٩٦	دالة عند ٠.٠٠١
				أكثر من ١٠ سنوات	٢.٢٤٧	٠.٣١٣	دالة عند ٠.٠٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٣٠.١٥	أقل من ٥ سنوات	٣.٩٠٠	٠.٣٤	دالة عند ٠.٠٠١
البعد الثاني (الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين)	أقل من ٥ سنوات	٤٨	٢٦.٢١	١٠-٥ سنوات	-٢.٢٤٧	٠.٣١٣	دالة عند ٠.٠٠١
	١٠-٥ سنوات	٧٢	٢٧.٨٩	أقل من ٥ سنوات	٢.٢٨١	٠.٢٨١	دالة عند ٠.٠٠١
				أكثر من ١٠ سنوات	٤.٤٤٢	٠.٣٣٣	دالة عند ٠.٠٠١
				أقل من ٥ سنوات	١.٦٨١	٠.٢٨١	دالة عند ٠.٠٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٣٠.٣٥	أقل من ٥ سنوات	٤.٤٤٢	٠.٣٣٣	دالة عند ٠.٠٠١
البعد الثالث (الرضا عن الحوافز والمكافآت)	أقل من ٥ سنوات	٤٨	٢٦.١٥	١٠-٥ سنوات	-١.٦٨١	٠.٢٨١	دالة عند ٠.٠٠١
	١٠-٥ سنوات	٧٢	٢٧.٨٥	أقل من ٥ سنوات	٢.٤٠٣	٠.٢٩٨	دالة عند ٠.٠٠١
				أكثر من ١٠ سنوات	٤.٤٤٢	٠.٣٣٣	دالة عند ٠.٠٠١
				أقل من ٥ سنوات	١.٦٨١	٠.٢٨١	دالة عند ٠.٠٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٣٠.٢٥	أقل من ٥ سنوات	٤.٤٤٢	٠.٣٣٣	دالة عند ٠.٠٠١
البعد الرابع (الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي)	أقل من ٥ سنوات	٤٨	٢٦.١	١٠-٥ سنوات	-٢.٤٠٣	٠.٢٩٨	دالة عند ٠.٠٠١
	١٠-٥ سنوات	٧٢	٢٨.٠٦	أقل من ٥ سنوات	٢.٢٨١	٠.٢٨١	دالة عند ٠.٠٠١
				أكثر من ١٠ سنوات	٤.٤٤٢	٠.٣٣٣	دالة عند ٠.٠٠١
				أقل من ٥ سنوات	١.٦٨١	٠.٢٨١	دالة عند ٠.٠٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٣٠.٣٨	أقل من ٥ سنوات	٤.٤٤٢	٠.٣٣٣	دالة عند ٠.٠٠١
الدرجة الكلية للمحور الثاني	أقل من ٥ سنوات	٤٨	١٤.٧١	١٠-٥ سنوات	-١.٦٨١	٠.٢٨١	دالة عند ٠.٠٠١
	١٠-٥ سنوات	٧٢	١١١.٦٩	أقل من ٥ سنوات	١.٣٣	٠.٢٨١	دالة عند ٠.٠٠١
				أكثر من ١٠ سنوات	٩.٤٣١	٠.٩٥١	دالة عند ٠.٠٠١
				أقل من ٥ سنوات	١.٣٣	٠.٢٨١	دالة عند ٠.٠٠١
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	١٢١.١٣	أقل من ٥ سنوات	٩.٤٣١	٠.٩٥١	دالة عند ٠.٠٠١

٠.٥. ترمز إلى مستوى دلالة



ويتضح من النتائج الواردة في الجدول السابق ما يلي:

- ◀ وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، ٥-١٠ سنوات)، على المحور الثاني وأبعاده الفرعية في اتجاه سنوات الخبرة (٥-١٠ سنوات).
- ◀ وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة (٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) على المحور الثاني في اتجاه سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).
- ◀ وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة تُعزى لسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) على المحور الثاني وأبعاده الفرعية في اتجاه سنوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات).

كشفت نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) الخاصة بالسؤال الفرعي الثالث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) في مستوى رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ إلى ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات). وقد ظهرت هذه الفروق في جميع أبعاد المحور الثاني للاستبانة، فضلاً عن الدرجة الكلية للمحور. وتشير نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية إلى أن الاتجاه العام للفروق يميل لصالح المعلمين الأكثر خبرة، إذ كانت الفروق ذات دلالة إحصائية بين جميع المجموعات، وبلغت ذروتها بين فئة "أقل من ٥ سنوات" وفئة "أكثر من ١٠ سنوات". كما أظهرت النتائج أن الرضا يرتفع تدريجياً مع تزايد سنوات الخدمة، ما يعكس نمطاً تصاعدياً في تطور الاتجاهات الإيجابية نحو بيئة العمل لدى المعلمين كلما ازدادت خبرتهم.

• نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص السؤال الثالث على أنه "ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مدينة الطائف عن عملهم؟"، وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث معامل الارتباط الخطي لبيرسون Pearson Correlation Coefficient للكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين محوري أنماط القيادة ورضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية عن عملهم، وفيما يلي الجدول (٢١) الذي يوضح النتائج التي حصل عليها الباحث:

جدول (٢١) معاملات ارتباط بيرسون بين محوري الاستبانة (أنماط القيادة- رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية عن عملهم) (ن=١٦٠).

المحور الثاني وأبعاده الفرعية	الدرجة الكلية للمحور الأول (أنماط القيادة)
البعد الأول (الرضا عن نظام العمل)	٠.٧١٦
البعد الثاني (الرضا عن التنمية المهنية للمعلمين)	٠.٧١٦
البعد الثالث (الرضا عن الحوافز والمكافآت)	٠.٦٦٧
البعد الرابع (الرضا عن العلاقة بالمجتمع المحلي)	٠.٧١١
الدرجة الكلية للمحور الثاني (رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية عن عملهم)	٠.٧٧٩

(♦♦) دال عند مستوى ٠.٠١

قيمة (ر) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ = ٠.١٣٩ قيمة (ر) عند مستوى دلالة ٠.٠١ = ٠.١٨٢

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين محوري الاستبانة (أنماط القيادة، رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية عن عملهم)، والأبعاد الفرعية للمحور الثاني قد بلغت (٠.٧١٦، ٠.٧١٦، ٠.٧١٦، ٠.٧١٦، ٠.٧١٦، ٠.٧١٦)، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ وهذا يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة (طردية) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين درجات أفراد العينة على المحور الأول (أنماط القيادة)، ودرجاتهم على المحور الثاني (رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية عن عملهم) وأبعاده الفرعية. أظهرت نتائج تحليل معاملات الارتباط لبيرسون بين محوري الدراسة (أنماط القيادة - رضا معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية عن عملهم) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لأنماط القيادة والدرجة الكلية للرضا (٠.٧٧٩، ٠.٧٧٩)، وهي قيمة مرتفعة تعكس علاقة طردية قوية. كما بينت النتائج أن جميع أبعاد الرضا الوظيفي (الرضا عن نظام العمل، التنمية المهنية، الحوافز والمكافآت، العلاقة بالمجتمع المحلي) قد ارتبطت ارتباطاً إيجابياً دالاً بمحور أنماط القيادة، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٦٦٧) و (٠.٧١٦)، وهي جميعها قيم تدل على علاقة جوهرية منتظمة بين المتغيرين. وتُشير هذه النتائج إلى أن أنماط القيادة السائدة في المؤسسات التعليمية، لا سيما عندما تتسم بالوضوح، والمشاركة، والدعم، تؤثر بصورة مباشرة على إدراك المعلمين لجودة بيئة العمل، وبالتالي على مستوى رضاهم الوظيفي. وهو ما يدعم أحد المرتكزات الأساسية لنظرية القيادة التحويلية كما صاغها Bass & Avolio والتي ترى أن القيادة المؤثرة لا تقتصر على إدارة المهام، بل تشمل إلهام الأفراد، وتحفيزهم، والتفاعل مع احتياجاتهم الفردية، مما يؤدي إلى تعزيز الرضا والفاعلية المهنية (Bass & Avolio, 1994)، وفي السياق ذاته يرى (Leithwood et al., 2020) أن أنماط القيادة التشاركية والتحويلية تسهم بشكل مباشر في تعزيز البيئة النفسية الإيجابية داخل المدرسة، وهو ما ينعكس على تحسّن المزاج المهني للمعلمين، وارتفاع مستويات الالتزام، والشعور بالتمكين، والانتماء للمهنة، لا سيما في البيئات التعليمية التي تتسم بخصوصيات مهنية عالية كبرامج التربية الخاصة. كما أكدت دراسة (Panagopoulos et al., 2023) أن العدالة القيادية والدعم الإداري يُعدّان من أقوى محدّدات الرضا الوظيفي في سياقات التعليم الخاص، مشيرة إلى أن تأثير القيادة يمتد إلى الجوانب التنظيمية والمهنية والعلاقاتية في بيئة المدرسة، وهو ما أكدته النتائج الحالية، حيث شمل الارتباط جميع أبعاد الرضا، ما يعزز من فرضية تأثير القيادة كعامل بنيوي محوري في تحقيق الرضا الشامل. وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن العلاقة القوية بين أنماط القيادة والرضا المهني تفرض ضرورة اعتماد



سياسات تطوير مهني مستدامة تستهدف القيادات التربوية، وتركز على تبني أنماط قيادية مرنة، ديمقراطية، وداعمة. كما ينبغي أن تتكامل هذه السياسات مع برامج تأهيل مديري المدارس في الجوانب الإنسانية والتنظيمية، بما يساهم في بناء مناخ مدرسي محفز يراعي الخصوصية النفسية والمهنية لمعلمي التربية الخاصة.

• نوصيات الدراسة:

- ◀ تفعيل النمط القيادي الديمقراطي داخل المدارس التي تقدم خدماتها لذوي الإعاقة العقلية، لما له من دور إيجابي في رفع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وتعزيز روح المشاركة والانتماء المؤسسي.
- ◀ تقديم برامج تدريبية وتأهيلية لمديري المدارس تركز على تنمية المهارات القيادية الحديثة، وخاصة ما يرتبط بفنون الاتصال الفعال، وإدارة الفرق التعليمية، وتقدير الفروق الفردية لدى المعلمين.
- ◀ الاهتمام بتحسين بيئة العمل المادية والمعنوية لمعلمي التربية الخاصة، وتقديم الدعم النفسي والمهني لهم، بما يساهم في تقليل الضغوط وتعزيز دافعيتهم نحو الاستمرار في العمل بكفاءة.
- ◀ مراجعة سياسات الترقى والحوافز بشكل يعكس عدالة مهنية ويعزز من رضا المعلمين، تقديرًا لجهودهم وخبراتهم المتراكمة في الميدان.
- ◀ تفعيل دور الإشراف التربوي الداعم الذي يراعي خصوصية معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، ويعمل على تزويدهم بالتغذية الراجعة البناءة التي تساهم في تطوير أدائهم وتعزيز رضاهم المهني.

• مقترحات الدراسة:

- ◀ دراسة العلاقة بين أنماط القيادة التربوية والاحترق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة.
- ◀ مقارنة أنماط القيادة التربوية السائدة في مدارس التعليم العام ومدارس التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين.
- ◀ دراسة أثر النمط القيادي التحويلي في تحسين الأداء المهني والدافعية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية.
- ◀ بناء برامج تدريبية لتطوير المهارات القيادية لمديري المدارس في ضوء احتياجات معلمي ذوي الإعاقة.
- ◀ تحليل الفروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة تبعاً لنمط القيادة التربوية ونوع الإعاقة (عقلية، سمعية، حركية).
- ◀ دراسة العلاقة بين المناخ المدرسي وأنماط القيادة وتأثيرها على الولاء التنظيمي للمعلمين.
- ◀ إجراء دراسات نوعية (كيفية) متعمقة حول تصورات معلمي التربية الخاصة للقيادة المثلى.
- ◀ تحليل العلاقة بين أنماط القيادة المدرسية والتحصيل الدراسي للطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمهم.

• أولاً: المراجع العربية.

- أبو زلطة، هناء. (٢٠٢١). دور مدير المدرسة في تطوير الشخصية المهنية للمعلم الجديد في مدارس مديرية شمال الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليل، فلسطين.
- أبو كريم، أحمد. (٢٠١٠). السلوك القيادي لمدير المدرسة والرضا الوظيفي للمعلمين في محافظة جرش بالأردن. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، مصر، ٣(٣٤)، ٣٢٧-٣٤٩.
- البلادي، صالح. (٢٠١١). الرضا الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.
- البلهيد، نورة محمد. (٢٠١٤). مستوى الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريات في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، الأردن، ٣(١٠)، ١٤٧-١٦٣.
- بوسكرة، أحمد، ابن رجم، ادريس. (٢٠١٤). الأنماط القيادية وعلاقتها بالإبداع الإداري في مديرات الشباب والرياضة. مجلة كلية العلوم الانسانية، الجزائر، ٤(٤١)، ٦٦٥-٦٨٤.
- حامد، سليمان. (٢٠٠٩). الادارة التربوية المعاصرة. عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- حكيمي، خلود. (٢٠١٩). الأنماط القيادية للإدارة الأكاديمية في جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية وأثرها على الأداء الوظيفي للعاملين فيها. مجلة الثقافة والتنمية الصادرة عن جمعية الثقافة من أجل التنمية، المملكة العربية السعودية، ١٩(١٣٧)، ١-٢٨.
- حمودة، محمد. (٢٠٠٦). علم الادارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته. الجزائر: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- الزيدان، خالد. (٢٠١٤). الرضا الوظيفي وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من معلمي التربية الخاصة بمراحل التعليم العام بمنطقة حائل. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- شحاتة، حسن سيد، جاب الله، على سعد، بحيري، عطاء محمد، زغاري، محمد أحمد فتحى. (٢٠١٨). المهارات اللغوية الوظيفية اللازمة للتلاميذ المعاقين عقليا بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مصر، ٣(١)، ٩٦-١٢٨.
- الشحنة، عبد المنعم. (٢٠١٩). أنماط القيادة السائدة لدى مديري مدارس التعليم الابتدائي بمحافظة بور سعيد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين "دراسة ميدانية". مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد، مصر، ٢٩(٢٩)، ٧١-١٧٦.
- الطويل، هاني. (٢٠٠٦). الادارة التربوية والسلوك التنظيمي. الأردن: دار الوائل للنشر.
- عبد الرحمن، أمينة محمد عثمان. (٢٠١٨). اتجاهات الطالبات العاديات بمدارس الدمج نحو المعاقات عقليا وعلاقتها ببعض المتغيرات دراسة حالة المدرسة الثانوية الثانية في الزلفى. المجلة العربية لعلوم الإعاقات والموهبة، الأردن ٢(٥)، ١٩-٤٦.
- العجمي، محمد. (٢٠١٠). الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية والتنمية البشرية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عدنان، بدري. (٢٠١١). الادارة التربوية مدرسية صفية. عمان: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر.
- عطوي، جودت. (٢٠١٠). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- علي، حنان. (٢٠١٥). أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- العنزي، عبد الله. (2020). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عياصرة، علي. (٢٠٠٨). القيادة والدافعية في الادارة التربوية. عمان: دار الحامد للتوزيع والنشر.
- عيروط، مصطفى. (٢٠١٨). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية الأساسية في عمان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة كلية التربية ببنها، مصر، ١(١١٦)، ٢٢-١.

- القصيرين، الهام. (٢٠١٢). الرضا الوظيفي لدي معلمي وأخصائيي التوحد بمؤسسات ومراكز التربية الخاصة في الأردن. مجلة كلية التربية، مصر، ٢٣(٩٠)، ٨٣-٥٦.
- المباركي، نبيل؛ والذبابي، يوسف. (٢٠٢٢). مستوى الرضا الوظيفي لدي معلمي ذوي الاعاقة الفكرية وعلاقته ببعض المتغيرات في مدينة جدة. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، مصر، ٨٨(٤)، ٧٥٢-٦٦٣.
- مبروك، تقار، قبوق، عيسى. (٢٠٢٤). أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدي أساتذة التعليم الابتدائي دراسة ميدانية علي أساتذة المغير- المقاطعة الادارية. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، الجزائر، ٨(١)، ١٠٣-١١٧.
- متولي، فكري. (٢٠٢١) رأس المال النفسي وعلاقته بالرضا الوظيفي واليقظة العقلية لدي معلمي التربية الخاصة. مجلة كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاص، مصر، ٣(٥)، ١٩٥٥-٢٠٣٢.
- محادين، عثمان. (٢٠١٦). القيادة التبادلية والتحويلية والرضا الوظيفي وجهة نظر تربوية معاصرة. عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- المطيري، النيرة. (٢٠٢٢). أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدي معلمات المرحلة الثانوية في حضر الباطن. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والانسانية، المملكة العربية السعودية، ٢(١٤)، ٧٩-١٠٨.
- وزارة التعليم. (2020). دليل تنظيم العمل في برامج التربية الخاصة. المملكة العربية السعودية

• ثانيًا: المراجع الأجنبية.

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership. Psychology press.
- Bergeron, W. A., Parfitt, C. M., & Hahn, E. (2024). The Relationship between Teacher Leaders and Student Learning: Identification, Selection, and Utilization. Alabama Journal of Educational Leadership, 11, 1-19.
- Bush, T., & Glover, D. (2016). School leadership and management in South Africa: Findings from a systematic literature review. International journal of educational management, 30(2), 211-231.
- Döbler, A. S., Emmermacher, A., Richter-Killenberg, S., Nowak, J., & Wegge, J. (2022). New insights into self-initiated work design: The role of job crafting, self-undermining and five types of job satisfaction for employee's health and work ability. German Journal of Human Resource Management, 36(2), 113-147.
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. Teaching and teacher education, 13(8), 831-845.
- Fullan, M. (2014). Three keys to maximizing impact.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2013). Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence. Harvard Business Press.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. School leadership and management, 30(2), 95-110.
- Levin, B. B. (2003). Case studies of teacher development: An in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time. Routledge.
- Mohsen, M. A. M. S., & Moftah, K. A. K. (2015). Examining Employee Intrinsic and Extrinsic Job satisfaction: A comparative study in Egyptian Hotels and Hospitals.
- Wäger, J., & Bagger, A. (2025). Didactic dimensions of teaching content for and with students with intellectual disabilities (ID): a scoping review. European journal of special needs education, 40(1), 53-68.