عيوب "الشاهد" في المعجم الوسيط

أ. عز الدين الزياتي

معهد الدراسات والأبحاث للتعريب/ جامعة محمد الخامس بالرباط/ المغرب

Defects of "witness" in the lexicon

Prof. Az-eddine ziyati

Institute for the Study and Research on Arabization\ university of Mohammed V Rabat\ Morocco

azeddineziyati@yahoo.fr

Abstract:

Our objective in this research entitled "The defects of the citation in *ALMOAJAM ALWASSITE*" is to re-read the 4th edition of "ALMOAJAM ALWASSITE" published by the Academy of the Arabic language in Cairo and to examine its shortcomings in order to overcome them and to develop each subsequent lexical work.

The purpose of this research, which is of a critical corrective nature, is to find the answer to the problematic of citation, which we believe is in need of a review, including:

- To what extent has "*ALMOAJAM ALWASSITE*" remained faithful to the commitments made at the introduction, with regard to the citation?
- What is the methodology used to provide citations and to extract them from their sources?
- Is this work achieved a degree of perfection and maturity, which qualifies its fourth edition published in 2004, without including any modification of the third edition?

Key words: lexicon, citation, definition.

الملخص

نروم في هذا البحث المعنون بـ"**عيوب الشاهد في المعجم الوسيط**" إعادة قراءة الشاهد المعجمي في "المعجم الوسيط" الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة في طبعته الرابعة، والوقوف على ما يعتروه من نقائص بُغية تجاوزها لتطوير كل عمل معجمي لاحق.

نهدف في بحثنا الذي يكتسي طابعا نقديا تقويميا الإجابة على إشكالات مرتبطة بالشاهد، نعتقد أنها في حاجة إلى إعادة نظر، ومن أهمها:

- إلى أي حدّ ظل المعجم الوسيط وفيّا لما التزم به في المقدمة، فيما يتعلق بالشاهد؟
- ما المنهج المتبع في إيراد الشواهد واستخلاصها من مصادرها؟
- وهل بلغ المعجم الوسيط من الكمال والنضج، ما يخوله إصدار طبعته الرابعة عام ٢٠٠٤، دون أن تتضمن أي تعديل لنسخته الثالثة؟

الكلمات المفتاحية: المعجم، الشاهدن التعريف

مقدمة:

المعجم لغة من عجم، "والعُجْمُ والعَجَم خلاف العُرْب والعَرَب... والعُجم جمع الأعجم الذي لا يُفصح ولا يُبيِّن كلامه وإن كان عربي النسب، والأنثى عجماء... أما العَجمي فهو الذي من جنس العجم أفصحَ أو لم يُفْصِح، والأعجم الذي في لسانه عُجمة... وأعجمت الكتاب: ذهبت به إلى العجمة... وأعجمتُ: أبهمت... وقُفل معجم وأمرٌ معجم إذا اعتاص... وأعجمت الكتاب: خلاف قولك أعربته..."[١] يقول ابن جني: "اعلم أن (ع ج م) إنما وقعت في كلام العرب للإبهام والإخفاء وضد البيان والإفصاح".[٢] إن أصل كلمة معجم تفيد الإخفاء والإبهام، إلا أن (إعجام الحروف يعني تنقيطها) والتمييز بين المتشابه منها في الشكل مثل: ب، ت، ث، ج، ح،

(١)-ابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب، المجلد الثالث، دار صادر، بيروت، مادة عجم، ج١٢، ص٣٨٥

(٢)-ابن جني أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، تحقيق مصطفى السقا وغيره، ط١، القاهرة، مطبعة البابي الحلبي، ١٩٥٤، ص٤٠

خ...) قياسا على (أشكلتُ الكتابَ) أي أزلتُ إشكاله... وعلى قوله تعالى: ﴿إِنَّ السَّاعَةَ آتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيهَا﴾ (طه، ١٤)، أي أكاد أظهرها، وبهذا يكون فعل أعجَم بمعنى أزال العُجمة.(١) ويمكنني أن ألتمس لها معناها الأول الذي يفيد الإخفاء وعدم الإفصاح، فيكون المعجم ببساطة هو الكتاب الذي يجمع الكلمات التي قد يخفى معناها/أو معانيها عن الشخص، فيلتمس لها تعريفا، خاصة بعد دخول كثير من الأمم إلى الإسلام فاقتضت الحاجة تعلمهم اللغة العربية، ولعل ذلك كان أبرز هدف من وضع المعاجم؛ المحافظة على لغتهم عربيةً خالصة لا تشوبها شائبة ولا يكدر صفوها لحن.

وهكذا فقد كانت المادة المعجمية في البدء مجرد رسالات، لتتطور مع الخليل بن أحمد في معجمه "العين" كأول معجم عربي، وسار على نهجه من أتى بعده، مقلّدِين تارة ومجددين تارة أخرى. مستفيدين منه سواء في نقلهم منه أو انتقادهم له (مثل أبي بكر الزبيدي في "كتاب استدراك الغلط الواقع في كتاب العين" و"المختصر"، فذكر التصحيف لدى الخليل وعدّله، وحذف المشكوك في عربيته مثل كلمة "بس"، وأنكر بعض الأوزان مثل "احونصل"(٢)... وما تزال هذه الحركة النقدية قائمة إلى اليوم؛ نقل للتجارب السابقة ونقدها ونهْل مما تقدمه النظريات اللسانية الحديثة وما تتيحه وسائل الطباعة المستحدثة من تقنيات، لتجمع بين فنّ/أو علم المعاجم Lexicology والصناعة المعجمية(٣) Lexicography(*)، فتعددت المعاجم وتنوعت؛ من معاجم للألفاظ وأخرى للمعاني والمعاجم الأحادية اللغة والثنائية أو المتعددة ومعاجم التراجم والمعاجم التاريخية والعامة والمتخصصة، وغيرها...

في هذا الإطار يندرج بحثنا هذا، والهدف مراجعة بعض المعاجم العربية الحديثة وانتقادها، لتبيان مدى أهميتها والوقوف على ما يعتورها من نقائص، بغية تجاوزها والارتقاء بكل عمل معجمي لاحق.

ومن بين المعاجم الحديثة الرائدة التي لا تخفى أهميتها ولا تحصى مزاياها والتي لم تسلم بدورها من سُنَّة النقد، "المعجم الوسيط" الصادر عن مَجمع اللغة العربية بالقاهرة سنة ١٩٦٢، والذي توالت طبعاته، طامحا إلى الكمال من طبعة لأخرى، وسوف نحصر هذه المداخلة لتناول الشاهد أحد الوسائل المتممة للتعريف المكون الأبرز في المعجم، "والمعجم المعاصر يجب أن تشرح مفرداته وتفسر بدقة ووضوح، وأن تعرّف مصطلحاته تعريفا علميا تتحقق فيه شروط التعريف المنطقي، وأن يقرن الشرح والتعريف بالشواهد والأمثلة والعبارات السياقية".(٤)

ينص تصدير "المعجم الوسيط" في طبعاته المتوالية على أن "اللجنة (...) يسَّرت الشرح، وضبطت التعريف (...) واكتفت من الشواهد بما تدعو إليه الضرورة في غير ما غموض ولا تعقيد"(٥)، "وعزَّزَته بالاستشهاد بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والأمثال العربية، والتراكيب البلاغية المأثورة عن فصحاء الكتَّاب والشعراء..."(٦) "مما جعله يخطو إلى الكمال خطوات مهمة".(٧)

في سبيل إدراك الكمال المنشود الذي يتطلع إليه "المعجم الوسيط" ننطلق في هذه الورقة للإجابة على الإشكالات التالية:

- إلى أي حدّ ظل المعجم الوسيط وفيّا لما التزم به في المقدمة، سيّما ما يتعلق بالشاهد؟
- ما أهمية الشاهد في التعريف وما قيمته، وما مصادره في هذا المعجم؟ وما صحته؟
- ما المنهجية المتبعة فيه: التمحيص– الضبط– الأولوية: الشعر، النثر، اللهجات... المصادر المختلف في نسبتها لقائلها – تعدد الروايات؟...

(١)-ينظر: إميل يعقوب، المعاجم اللغوية العربية، دار العلم للملايين، ط٢، بيروت، لبنان، ١٩٨٥

(٢)-ينظر: نصار حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، دار مصر للطباعة، ط٤، ١٩٨٨، ص٢٣٨/٢٤٢

(٣)-القاسمي علي، علم اللغة وصناعة المعجم، جامعة الملك سعود، الرياض، ط٢، ١٩٩١، ص٣

(*) فن/أو علم المعاجم /أو علم المفردات/أو علم الألفاظ Lexicology الذي هو دراسة المفردات ومعانيها في لغة واحدة أو في عدد من اللغات، ويهتم علم المفردات من حيث الأساس باشتقاق الألفاظ، وأبنيتها، ودلالاتها المعنوية والإعرابية، والتعابير الاصطلاحية، والمترادفات، وتعدد المعاني. أما الصناعة المعجمية Lexicography فتشتمل على خطوات أساسية خمس هي: جمع المعلومات والحقائق، واختيار المداخل، وترتيبها طبقا لنظام معين، وكتابة المواد، ثم نشر النتاج النهائي، وهذا النتاج هو المعجم أو القاموس... (القاسمي علي، المرجع نفسه، ص٣)

(٤)-مطر عبد العزيز، المعجم العربي الأساسي إضاءة ونقد، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر، ع١٣، ١٩٩٠، ص٧٦

(٥)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط٤، ٢٠٠٤، ص٢٤

(٦)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص٢٧

(٧)-نفسه، ص٨

للتعريف المعجمي آليات متعددة منها؛ التعريف بالمعلومات الصوتية أو الصرفية أو النحوية، والتعريف الدلالي (بالمرادف أو الضد، أو الإحالة...) والتعريف بالصورة، والتعريف بالشاهد... وهذا الأخير كما أسلفنا هو موضوع بحثنا.

١- تعريف الشاهد أو الاستشهاد:

الشاهد لغة المبيِّن كما جاء في لسان العرب: "قوله عز وجلّ: إنا أَرسلناك شاهداً؛ أَي على أُمّتك بالإِبْلاغ والرسالة، وقيل: مُبَيِّناً. (...) واللسان من قولهم: لفلان شاهِدٌ حَسن أَي عِبارة جميلة"(١)، وهو الدليل(٢)، أما اصطلاحا فمعنى الشاهد أو الاستشهاد هو "إثبات صحة قاعدة، أو استعمال كلمة أو تركيب، بدليل نقلي صحَّ سنده إلى عربي فصيح سليم السليقة"(٣)؛ وبهذا يكون الشاهد المعجمي نوعا من الاحتجاج ليشهد على مدى صحة ألفاظ معينة أو عبارات ما وسلامتها واستعمالها ودلالتها على معنى معين، ولكي لا يُنسَب إلى اللغة العربية ما ليس منها، وتزداد أهمية الشاهد بالنظر إلى ارتباطه بالنص الديني ودلالاته وأحكامه. لذلك جعلوا للاحتجاج أزمنة وأمكنة لا ينبغي أن يتجاوزها من يسعى وراء جمع الألفاظ ومعانيها، وإن كانوا يستثنون من هذا التقييد الزماني المكاني ما يخص تحري المعاني؛ حيث استشهدوا بكلام المولدين وغيرهم من المتأخرين، قال الأندلسي: "علوم الأدب ستة: اللغة والصرف والنحو، والمعاني والبيان والبديع؛ والثلاثة الأولى لا يستشهد عليها إلا بكلام العرب، دون الثلاثة الأخيرة فإنه يستشهد فيها بكلام غيرهم من المولدين، لأنها راجعة إلى المعاني، ولا فرق في ذلك بين العرب وغيرهم، إذ هو أمر راجع إلى العقل، ولذلك قبِل من أهل هذا الفن الاستشهاد بكلام البحتري، وأبي تمام، وأبي الطيب وهلم جرا".(٤)

للشاهد وظائف متعددة منها الوظيفة الدينية كتفسير القرآن الكريم والحديث النبوي وشرح وتوضيح ما استغلق من ألفاظهما ومعانيهما، ملتمسين شواهد من الشعر خاصة، كقول عبد الله بن عباس: "الشعر ديوان العرب، فإذا خفي علينا الحرف من القرآن الكريم الذي أنزله الله بلغة العرب رجعنا إلى ديوانها فالتمسنا معرفة ذلك منه"، وقوله "إذا سألتموني عن غريب القرآن فالتمسوه في الشعر، فإن الشعر ديوان العرب"، وقوله "إذا تعاجم شيء من القرآن فانظروا في الشعر، فإن الشعر عربي".(٥) والوظيفة المنهجية العلمية إذ إن الشاهد تقتضيه الضرورة المنهجية والعلمية، كما له وظيفة تربوية نفسية تجعل المتعلم أو كل طالب للمعرفة مطمئنا لما يطّلع عليه في مجال اللغة ومعانيها؛ لأنه دليل على انتسابها للغة العربية وتداولها في عصورها الذهبية.

إن الشاهد كنز يَحفظ مدونة من النصوص الأدبية والعلمية، وهو يضطلع بأغراض أخرى عدا تلك المتعلقة بسلامة اللفظ والمعنى وصحة انتسابه إلى العربية، فهو أيضا تسجيل تاريخي يوثق لتداول لفظ ما في حقبة زمنية ما وفي رقعة مكانية ما للدلالة على معنى معيّن أو مجموعة من المعاني، أو لإثبات صحة قاعدة معينة، وكل ذلك يمكن أن يستثمر في مجالات عديدة أخرى كالتاريخ وعلم الاجتماع وعلم النفس... وهو بذلك يشكل مادة أساسية لا غنى عنها في بنية النص المعجمي، بل إن فولتير Voltaire يَعتبر "المعجم من دون شاهد مجرد هيكل عظمي".(٦)

---

(١)-ابن منظور، مرجع سابق، ص٢٤٠

(٢)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص٤٩٧

(٣)-الأفغاني سعيد، من تاريخ النحو، دار الفكر، بيروت، لبنان، ص١٧

(٤)-ينظر، البغدادي عبد القادر بن عمر، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، ج١، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط١، ١٩٩٧، ص٥

(٥)-العطار بوشتى، المعاجم العربية، رؤية تاريخية وتقويمية، منشورات جامعة شعيب الدكالي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجديدة، ط١، ١٩٩٠، ص١١. وينظر: -السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن ج١، المكتبة العصرية، بيروت، ط١، ١٩٨٧، ص٢٥٥

(6)-Nouveau dictionnaire de la conversation ; ou, Répertoire universal… sur le plan du conversation's lexicon… par une société de Littérateurs, de Savants et d'Artistes… Publié par Auguste Wahlen. Tome sixième, Bruxelles, Librairie-Historique-Artistique, 1841, p502.

٢- عصور الشاهد ومصادره في المعجم الوسيط:

إن ما ورد في مقدمة الطبعة الأولى من المعجم الوسيط يكشف أن مصادر الشاهد لم تقتصر فقط على عصر الاحتجاج ومكانه بل تعدَّته إلى عصور ومواضع أخرى؛ بحيث "تساير النهضة العلمية والفنية في جميع مظاهرها، وتَصلُح موادُّها للتعبير عما يُستحدَث من المعاني والأفكار"[١]، معتمدة في ذلك على موارد متنوعة، قديمة وحديثة، متمثلة في "النصوص والمعاجم التي يُعتمد عليها، وعززته بالاستشهاد بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والأمثال العربية، والتراكيب البلاغية المأثورة عن فصحاء الكتّاب والشعراء، وصورت ما يحتاج توضيحه إلى التصوير..."[٢] إن ما يميّز المعاجم العربية القديمة أنها تذيّل الشاهد باسم صاحبه ليكون أكثر مصداقية وموثوقية وحُجّية؛ فإثبات ذلك فيه تحديد للمصدر والزمان والمكان والسياق، وكل ذلك يقود إلى المعنى المراد، كما أن نسبة القول إلى قائله يعدّ أحد شروط الأمانة العلمية، فهل التزم المعجم الوسيط بهذا الشرط؟ وما هي منهجيته للتعامل مع الشاهد القرآني والحديثي والشعري والأمثال والأقوال وغيرها من كلام العرب؟

٣- أنواع الشاهد في المعجم الوسيط:

تعددت مصادر الاستشهاد في المعجم الوسيط وتنوعت؛ من قرآن وحديث نبوي وشعر وأمثال عربية وتراكيب بلاغية وصور. وسنقتصر في هذه الورقة، كما أسلفنا، على هذه الشواهد اللغوية المذكورة دون الشاهد "الصوري" نتناولها فيما يلي:

٣-١-الاستشهاد بالقرآن الكريم:

إن القرآن الكريم كلام سماوي يعلو ولا يُعلى عليه، وسائر الكلام دونه فصاحة، وألفاظه "لبّ كلام العرب وزُبدته، وواسطته وكرائمه، وعليها اعتماد الفقهاء والحكماء في أحكامهم وحِكمهم، وإليها مفزع حذّاق الشعراء والبلغاء في نظمهم ونثرهم، وما عداها وعدَا الألفاظَ المتفرِّعات عنها والمشتقات منها هو بالإضافة إليها كالقشور والنوى، بالإضافة إلى أطايب الثمرة..."[٣] "فكلُّ ما ورد أنه قُرئ به جاز الاحتجاج به في العربية، سواء كان متواترا، أم آحادا، أم شاذا..."[٤] وهو يعدّ الخبر اليقين في اللغة ومعانيها ومبانيها لكل اللغويين، على خلاف توجّه "المنجد" الذي كان الاستشهاد بالقرآن الكريم آخر اهتماماته لأسباب عقَدية وأهواء إيديولوجية تحكم مؤلِّفه أو مؤلفيه...

فكيف تعامل المعجم الوسيط مع شواهد القرآن الكريم؟ من حيث الأهمية والأولوية والقراءة والتوثيق؟...

إن أوّل ما يطالعنا ونحن نتصفح شواهده، هو حضور آيات من القرآن الكريم لتعزيز معنى من المعاني والاحتجاج على صحته في سياق معين، بل لقد كان الشاهد القرآني حاضرا في أول مادة وهي الهمزة متمثلا في الآية الكريمة: ﴿وَإِنْ أَدْرِي أَقَرِيبٌ أَمْ بَعِيدٌ مَا تُوعَدُونَ﴾"[٥] (الأنبياء، ١٠٨)، سيما أن القرآن الكريم هو المصدر المحفوظ الأصحّ الذي لا يأتيه اللحن ولا الباطل من بين يديْه ولا من خلفه، إلا أن هناك مجموعة من الملاحظات تستوقفنا فيما يتعلق بالشاهد القرآني، نوردها فيما يلي:

إن كثيرا من الآيات، ومنها الآية السابقة، ترِد **دون تصدير ولا تمييز طباعي بصري** عن غيرها من المواد يبيّن أنها آية قرآنية، والاكتفاء بإيراد الآية مجردة، يؤشَّر عليها فقط بالقوسين المفرهين﴿﴾، مع ما يقتضيه المقام من عناية بالتنزيل العزيز، كما في الأمثلة التالية: "ومنه ﴿آنَسْتُ نَارًا﴾"[٦] (طه، ٩)، (و"ومنه ﴿هَذَا بَلاغٌ للنَّاسِ﴾"[٧] (إبراهيم، ٥٤)، ونحو ﴿يَا مَرْيَمُ أَنَّى لَكِ هَذَا﴾[٨] (آل

(١)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص٢٦
(٢)-نفسه، ص٢٧
(٣)-الأصفهاني الراغب أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، ج١، مكتبة نزار مصطفى الباز، ص٤
(٤)-السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، الاقتراح في أصول النحو، تحقيق عبد الحكيم عطية، دار البيروني، ط٢، ٢٠٠٦، ص٣٩
(٥)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص١
(٦)-نفسه، ص٢٩
(٧)-نفسه، ص٧٠
(٧) -نفسه، ص٣١

عمران، ٣٧) أو "**مثل**" ﴿إِن رَبِّي لغَفُور رَحِيم﴾ (هود، ٤١) و﴿أَلَا إِنَّ أَوْ لِيَاءَ اللَّهِ لاَ خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾[١] (يونس، ٦٢) وغيرها من الأمثلة الكثيرة.

إلا أنه بين الفينة والأخرى يُصَدِّر الشواهد القرآنية بعبارات من قبيل: "**في التنزيل العزيز** ﴿وَأَرْسَلَ عَلَيْهِمْ طَيْرًا أَبَابِيلَ﴾[٢] (الفيل، ٣)، أو "**قوله تعالى:** ﴿وَوَرِثَهُ أَبَوَاهُ﴾"[٣] (النساء، ١١) و"**قوله تعالى:** ﴿فَلَوْلَا إِذَا بَلَغَتِ ٱلْحُلْقُومَ، وَأَنْتُمْ حِينَئِذٍ تَنْظُرُونَ﴾[٤] (الواقعة، ٨٦-٨٧)، أو "**ومنه الآية**" ﴿إِنَّهَا عَلَيْهِمْ مُؤْصَدَةٌ﴾"[٥] (الهُمزة، ٨) و"**ومنه الآية:** ﴿إِنَّ إِبْرَاهِيمَ لَأَوَّاهٌ حَلِيمٌ﴾[٦] (التوبة، ١١٥)، أو "**في القرآن:** ﴿فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ﴾"[٧] (الأنعام، ٧٧) وغيرها من عبارات التصدير مع غلبة عبارة "وفي التنزيل العزيز".

وفضلا عما ذكرناه عن التصدير نشير إلى أن **التوثيق** غائب تماما عن الشواهد القرآنية؛ فلا ذكر للسورة ولا للجزء ولا لرقم الآية[*]. وحري بالمَجمَع أن يورد اسم السورة ورقم الآية بكل اختصار، مثلا: "طه، ٥"، لمن رغب في التدقيق والتمحيص سيما أن اللفظ المعني بالاستشهاد لا يستقيم معناه إلا إذا وُضِعَ في سياقه العام. وللتوثيق مزايا أخرى تتمثل في تعويد الطالب الأمانة العلمية ومنهج التقصي والتثبّت والعودة إلى المصادر. أما حجة أن معاجم كثيرة لا تهتم بالتوثيق، وذريعة تلافي الإطالة وتضخيم حجم المعجم بإيراد التوثيق فواهية في عصرنا عصر الطباعة المتطورة ورقيا وإلكترونيا.

كتابة الياء إن وردت متطرفة ألفا مقصورة (دون نقط): **(أدرى)** والمراد (أدري)، أو ساكنة متوسطة بعدها همزة: **(شىء)** والمراد (شيء) وإن كانت في آية قرآنية، كما في قوله تعالى: ﴿وَإِنْ **أَدْرِى** أَقَرِيبٌ أَمْ بَعِيدٌ مَا تُوعَدُونَ﴾[٨] (الأنبياء، ١٠٨)، و﴿كُلُّ **شَىْءٍ** هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ﴾[٩] (القصص، ٨٨) أو في غير القرآن مثل: "**التوْقيفِىّ**".[١٠] بل إن هذا لا يحتاج إلى تمثيل فقد أصبحت قاعدة فتكتب الياء دون نقط من غير استثناء، وهذا لا نجد له مسوّغا ولا مبررا، فالتمييز الخطّي واضح بين الياء والألف المقصورة في الرسم العربي.

تقديم بعض الشواهد المختلفة، وإن كانت مصطنعة مختلَقة، **عن الشاهد الأفصح الأصحّ وهو الشاهد القرآني** في كثير من المواضع حتى ولو كانت أقل شأنا وقيمة من الشعر والحِكم والأقوال، مثل: أوّل مادة في "الهمزة": "...وفي الاستفهام فيُسأل بها عن أحد الشّيئين أو الأشياء، مثل: أَأَخوك سافر أَم أَبوك؟ ونحو: ﴿وَإِنْ أَدْرِى أَقَرِيبٌ أَمْ بَعِيدٌ مَا تُوعَدُونَ﴾[١١] (الأنبياء، ١٠٨)، ولا يقدم المعجم أي تبرير لهذا الترتيب العشوائي اللامنهجي.

توظيف الشاهد القرآني نفسه مرتين أو أكثر، مثل ﴿فَإِذَا الَّذِي اسْتَنصَرَهُ بِالأَمْسِ يَسْتَصْرِخُهُ﴾ (القصص، ١٧) وذلك في سياق الاستشهاد على لفظ استصرخ[١٢] ولفظ استنصر[١٣]، ووظفوا الشاهد القرآني التالي: ﴿وَخُذْ بِيَدِكَ ضِغْثًا فَاضْرِبْ بِهِ وَلَا تَحْنَثْ﴾ (ص، ٤٣) للاستشهاد على (حَنِثَ)[١٤] و(ضرب)[١٥] و(الضغث).[١٦] والأحرى أن تُستعمل شواهد أخرى قرآنية أو غير قرآنية وهي كثيرة في العربية لما لذلك من فائدة في توسيع أفق القارئ.

---

(١)-نفسه، ص٣١ وينظر أيضا ص٣١/٢٨/٢٥/٢٣/١١...
(٢)-نفسه، ص١٩/١٦/١٤/١٢/١٠/٤/٣...
(٣)-نفسه، ص٤
(٤)-نفسه، ص١١
(٥)-نفسه، ص١٩
(٦)-نفسه، ص٣٣
(٧)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص٢١
(*)-تخريج الآيات في هذا البحث من إنجاز الباحث.
(٨)-نفسه، ص١
(٩)-نفسه، ص١٠١٥
(١٠)-نفسه، ص١٠٥١
(١١)-نفسه، ص١
(١٢)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص٥١٢
(١٣)-نفسه، ص٩٥٠
(١٤)-نفسه، ص٢٠١
(١٥)-نفسه، ص٥٣٦
(١٦)-نفسه، ص٥٤٠

يستشهد تارة عن كلمة ما بالقرآن أو غيره وإن كانت مألوفة ومتداولة جليّة المعنى، **ولا يستشهد عن كلمة أخرى أصعب منها**، مع وجود عدة شواهد، مثلا: "الإيثار: تفضيل المرء غيرَه على نفسه"[١]، هكذا دون إدراج أي شاهد، مع ما تكتسيه هذه الكلمة من صعوبة بالنسبة لبعض الدارسين، ورغم وجود عدة شواهد من القرآن والحديث والشعر وغيرها من مصادر الاستشهاد، فلو عدنا إلى القرآن الكريم مثلا لوجدنا قوله عز وجل: ﴿وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَتْ بِهِمْ خَصَاصَةٌ﴾[٢] (الحشر، ٩)... مقابل ذلك توسلوا في تعريف "أخذ": بشاهد قرآني: "﴿**خُذْ** مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِمْ بِهَا﴾"[٣] (التوبة، ١٠٤)، مع يُسْر لفظ "أَخَذَ" ووضوحه إذا ما قورن بلفظ "الإيثار" لدى المتعلمين.

على الرغم من أن الاستشهاد بالقرآن الكريم على المعاني لا يخضع لأي تحفظ، فكل قراءة صحّ سندها تعتبر قراءة صحيحة، إلا أن ما يؤاخَذ على المعجم الوسيط أنه **لم يُشِر إلى اختلاف بعض الكلمات من قراءة إلى أخرى، ومن لغة إلى أخرى.** مثل تعريف "حصب":

الحصَبُ: صغار الحجارة. و---الحَطَبُ. والحَصَبُ: كُلُّ ما يُلْقى في النّار مِن وقود. وفي التنزيل العزيز: ﴿إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ **حَصَبُ** جَهَنَّمَ﴾[٤] (الأنبياء، ٩٧).

فقد جاء في التعريف أن "الحصَب هو صغار الحجارة". مع العلم أن الحصَب في لغة اليمن هو الحجارة، وأن قراءة علي بن أبي طالب أيضا للآية الكريمة السابقة تثبت هذا المعنى، حيث قرأ: ﴿إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ **حَطَبُ** جَهَنَّمَ﴾. فلم تتم الإشارة إلى هذه اللغة ولا هذه القراءة، مع أنهما مواتيتان في هذا الباب، إن هذا يحملنا على الاعتقاد أن المعجم الوسيط يتلافى الاستشهاد بالقراءات المختلفة. وقد أورد ابن منظور في "لسان العرب" ذلك بالقول:

"والحَصَبُ: كُلُّ ما أَلقَيْتَه في النَّار من حَطَب وغيره. وفي التنزيل: ﴿إِنَّكم وما تَعْبُدُون مِن دُونِ اللّه حَصَبُ جَهَنَّم﴾. قال الفرَّاءُ: ذكر أَن الحَصَبَ في لغة أَهل اليمن الحَطَبُ. ورُوِي عن علي، كرّم اللّه وجهه: أَنه قرأَ حَطَبُ جَهَنَّمَ. وكلُّ ما أَلْقَيْتَه في النار، فقد حَصَبْتَها به، ولا يكون الحَصَبُ حَصَباً، حتى يُسْجَر به. وقيل: الحَصَبُ: الحَطَبُ عامّةً. وحَصَبَ النارَ بالحَصَبِ يَحْصُبها حَصْباً: أَضْرَمَها".[٥] لقد كان يحسُن بالمعجم الوسيط الإشارة إلى بعض القراءات رفعا لكل لبس قد يحصل لدى القارئ سيما إذا لم يكن مطلعا على القراءات وأوجه اختلافها.

كما سكت المعجم الوسيط عن قراءة أخرى لابن عباس لهذه الآية التي تتضمن "حصب" أو "حطب"، ولم يُشِر إليها إلا في معرض تعريفه لكلمة "حضب"، حيث أورد: "الحَضَبُ: الحطَب، وبه قرأَ ابن عباس: ﴿حَضَبُ جَهَنَّمَ﴾.[٦]

نقل الشواهد عن معاجم أخرى، وهذه سنّة يُعمل بها، لكن من الأمانة أن يُنسَب القول إلى قائله، وأن يُشار إلى المعاجم المعتمدة ولو في التصدير، إلا أن المعجم الوسيط لم يبُح **بمصادره في التعريف والاستشهاد،** واكتفى بالقول: "واستعانت اللجنة في شرحها للألفاظ بالنصوص والمعجمات التي يُعتمَد عليها وعزَّزَتْه بالاستشهاد بالآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والأمثال العربية، والتراكيب البلاغية المأثورة عن فصحاء الكتّاب والشعراء..."[٧]، وترك الأمر مبهما. إلا أن الأمر لا يحتاج إلى كثير من التدقيق ليتبيَّن حضور مادة "لسان العرب" بجلاء.

(١)-نفسه، ص٦
(٢)-سورة الحشر، الآية٩
(٣)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص٨
(٤)-نفسه، ص١٧٨/١٧٧
(٥)-ابن منظور، مرجع سابق، مادة حصب
(٦)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص١٨٠
(٧)-نفسه، مقدمة الطبعة الأولى، ص٢٧

وفي مثال لشرح تشعّث نجد: "(تشعث) تفرق يُقال تَشَعَّث رَأْسُ الوَتِدِ والمِسوَاكِ. تفرّقتْ أجزاؤُه". ولم ترد أي إحالة، ولو طفيفة، إلى المصدر[١]، أما (لسان العرب) فأورد: "تشَعَّثَ الشيءُ: تَفَرَّقَ. وتَشَعُّثُ رأْسِ المِسْواك والوَتِدِ: تَفَرُّقُ أَجزائِه". مع تقديم لفظ المسواك وتأخير لفظ الوتد والأمثلة كثيرة تؤكد زعمنا.

إن إثبات المصدر عادة محمودة جرت بها سنّة الأوّلِين، فقد كان ابن منظور مثلا حريصا على ذلك في معجمه، والأمثلة غزيرة، منها:

"...وفي **الصحاح:** أَتْلاً، وأَتَنَ يَأْتِنُ أُتُوناً إِذا قارب الخَطْوَ في غضب..."[٢] و"أورده **الجوهري** بلفظ..."[٣] ويقول ابن سيدة، وفي المخصص، وغير ذلك مما يثبت حرص ابن منظور على ذكر مصادره ونسبة القول لقائله...

٣-٢-الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف:

يُستشهد بالحديث النبوي الشريف في المعاني دون النحو؛ لأن من الحديث ما رُوي بالمعنى لا اللفظ، ولأن من رُواته بعض المولَّدين، وفي ذلك نظر فإن مَن روَوْه كانوا يتحرون الصحة وامتداد السَّند، وهو ما لم يتحقق للشعر ويدفعنا إلى وضع الأشعار موضع تساؤل، فقد انتقلت عن طريق الرواية ولا نعرف صدق روايتها فمنها المنحول والمدسوس ومنها المحرّف والمصحف، بل منها ما يُنسب إلى أكثر من شاعر أو أن نسبته مجهولة، ومع ذلك يستشهد بها على المعاني والنحو معا. والمعجم الوسيط يحتفي كثيرا بالأحاديث النبوية؛ إذ يضعها بعد القرآن الكريم كما يصرّح بذلك في التقديم، على اعتبار أن النبي صلى الله عليه وسلم أفصح العرب. إلا أن هذا المعجم قد حاد أحيانا عن هذه القاعدة، و**قدَّم في غير ما مرة الأمثال أو غيرها من كلام العرب عن الحديث**، نمثّل لذلك بما يأتي:

- (الخُطَّةُ) الأَمْرُ أو الحالة وفي **المثل** (جاءَ فلانٌ وفي رأْسه خُطَّةٌ) أَمرٌ قد عزم عليه وفي **الحديث** (إِنَّه قد عرض عليكم خُطَّة رُشْدٍ فاقبلوها) أمرًا واضحًا في الهُدى والاستقامة (ج) خُطَط[٤]، مع أن لفظ خطة هو نفسه في الشاهدين معا وأن الاختلاف فقط في المضاف إليه "رشد".
- وقد يتم **تقديم الحديث عن القرآن** في بعض الأحيان: "(خَتَرَتْ) نَفْسُهُ خَتْرًا وخُتُورًا غَثَتْ وفسدت و--فلانًا غدر به أَقْبح الغدر و**في الحديث** (ما خَتَرَ قومٌ بالعهد إِلَّا سُلِّط عليهم العدوّ) فهو خاتر وخَتِيرٌ وخَتُورٌ وخَتَّار وخِتِّيرٌ وفي **التنزيل العزيز**﴿وَمَا يَجْحَدُ بِآيَاتِنَا إِلَّا كُلُّ خَتَّارٍ كَفُورٍ﴾"[٥] (لقمان، ٣١).
- ومن الظواهر الأخرى التي تشين أي عمل معجمي، مسألة **حذف الأسانيد**، وإن كانت خطورتها لا ترقى لدرجة الاستشهاد في النحو حيث السند يبيّن الأحاديث التي يستشهَد بها من غيرها التي لا يستشهَد بها[٦](*)، إلا أن حذفها فيما يتعلق بالمعاني يسيء إلى المادة العلمية ويُخلّ بالأمانة العلمية؛ إذ يغيب التوثيق في هذا الباب ويكتفي هذا المعجم فقط بعبارات من قبيل: "وفي الحديث"، أو "وفي حديث الحج"، أو "وفي الحديث الشريف"، أو "في حديث المعراج"... دون ذكر للراوي. أو أنه يحذف الأسانيد ويذكر الراوي

(١)-نفسه، ص٤٨٤
(٢)-ابن منظور، مرجع سابق، مادة أتل
(٣)-نفسه، مادة أبل
(٤)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص٢٤٤
(٥)-نفسه، ص٢١٧
(٦)-جبل محمد حسن حسن، الاحتجاج بالشعر في اللغة، الواقع ودلالته، دار الفكر العربي، (د.ت)، ص٧٤/٧٣
(*) "ما يستشهد به من الأحاديث النبوية وما لا يستشهد به. ذلك أن هذه المسألة قد نوقشت مناقشة موسعة، انتهت إلى أن هناك أنواعا من الأحاديث لا ينبغي الاختلاف في قبول الاحتجاج بها هي:
- ما يروى بقصد الاستدلال على فصاحته صلى الله عليه وسلم كقوله: "حمى الوطيس"، "مات حتفَ أنفه"، "ارجعن مأزورات غير مأجورات".
- ما يروى من الأقوال كان يتعبد بها، أو أمر بالتعبد بها كألفاظ التحيات والقنوت وكثير من الأذكار والأدعية...
- ما يروى شاهدا على أنه صلى الله عليه وسلم كان يخاطب كل قوم بلغتهم.
- الأحاديث التي وردت من طرق متعددة إلى النبي صلى الله عليه وسلم واتحدت ألفاظها.
- الأحاديث التي دونها من نشأ في بيئة عربية لم ينتشر فيها فساد اللغة كمالك بن أنس، وعبد الملك بن جريج، والإمام الشافعي.
- ما عرف من حال رواته أنهم لا يجيزون رواية الحديث بالمعنى كابن سيرين والقاسم بن محمد ورجاء بن حيوه وعلي بن المديني.

وما عدا هذه الأنواع الستة، فما دوّن في الصدر الأول يحتجّ بها ما لم يطعن فيه بغلط أو تصحيف أو تحريف من الرواة طعنا قويا..."

الأعلى فقط، مثلا: في مادة "(الجَدْلُ) العُضْوُ و--العَظْمُ المُوَقَّر (ج) أَجْدَالٌ وجُدُولٌ. وفي حديث عائشة (العقيقةُ تُقْطَعُ جُدُولًا، لا يُكْسَرُ لها عَظْم)[١]...

-إيراد بعض الألفاظ الصعبة في الشواهد، لكن لا إشارة إلى شرحها، ولم تُفْرد لها دخلة خاصة:

من عيوب المعاجم أيضا أن يتضمن الشاهد لفظا معينا، وحينما تبحث عن معناه لا تعثر عليه فتلتمس معناه في معاجم أخرى. وفي المعجم الوسيط بعض من هذه العيوب؛ ذلك أنه يورد ألفاظا ولا يخصّها بدخلة مستقلة، بل يهملها ولا يوردها مطلقا. ونمثل لذلك بلفظ "جظّ" الذي ورد في الشاهد التالي "الجَعْظُ: الضخم. و—العظيم المستكبر في نفسه. وفي الحديث: "ألا أُنبئكم بأَهل النار؟ كُلُّ جَظٍّ جَعْظٍ"[٢]. وذلك لتفسير كلمة "الجعظ". حتى إنه ليخيَّل إلى القارئ أنهما كلمة واحدة مركبة أو يتمّ إيهامه بذلك، والأمر غير ذلك. وإذا عدنا للسان العرب ألفينا التعريف التالي حيث يميز بين اللفظين:

"رجل جَظٌّ: ضخْم. وفي الحديث: أَبْغَضُكم إِليَّ الجَظُّ الجَعْظُ؛ الفرّاء: الجَظُّ والجَوّاظُ الطويل الجَسِيم الأَكول الشَّرُوب البَطِرُ الكَفُور، قال: وهو الجِعْظارُ أَيضاً. وروي عن النبي، صلّى اللّه عليه وسلّم، أَنه قال: أَلا أُنبئكم بأَهل النار؟ كلُّ جَعْظٍ جَظٍّ مُسْتكبر مَنّاع قلت: ما الجَظُّ؟ قال الضخْمُ، قلت: ما الجَعْظ؟ قال: العظيم في نفسه".

"الجَعْظُ والجَعِظُ: السيّء الخُلُق المُتَسَخِّطُ عند الطعام، وقد جَعِظَ جَعَظاً. والجَعْظُ: الضخم. والجَعْظُ: العظيم المُسْتكبر في نفسه؛ ومنه الحديث المرويّ عن أَبي هريرة: أَن، النبي، صلّى اللّه عليه وسلّم، قال: أَلا أُنبئكم بأَهل النار؟ كلُّ جَظّ جَعْظٍ مستكبرٍ قلت: ما الجَظُّ؟ قال: الضخم، قلت: ما الجعظ؟ قال العظيم المُسْتكبر في نفسه".[٣]

-عدم الإشارة إلى اختلاف الروايات بالنسبة للحديث الشريف، فلم تتم الإشارة إليها إلا في مناسبة واحدة (تقريبا)، كما ورد في مادة: "(تَحَوَّلَ): تَنَقَّل من موضعٍ إلى موضعٍ أَو من حالٍ إلى حالٍ. و- عن الشيء انصرف عنه إلى غيره. و- فلانًا بالنَّصيحة والوصية والموعِظَة: توخَّى الحالَ التي ينشط فيها لقبول ذلك منه. ومنه: (كان الرسُول يتحوَّلنا بالموعظة) (وبالخاء **في رواية أُخرى**).[٤] والرواية على درجة من الأهمية لما قد يترتب على اختلاف الألفاظ من تباين بين المعاني.

كما أن المعجم في أمثلة كثيرة جدا **لم يورد أي شاهد** عليها ويكتفي بعبارة "ويقال" مع وجود شواهد في الحديث، مثل: تحديد لفظ الإزار فقد جاء فيه: "...ويقال فلان عفيف الإزار..."[٥] ودون أن نكلف أنفسنا كثيرا عناءَ البحث سنجد الحديث التالي: "قال الله عز وجل: الكبرياء ردائي، والعظمة إزاري، فمن نازعني واحدا منهما قذفته في النار"[٦]، وفي لفظ المئزر ورد "(المِئْزَرُ) الإزار ويقال شدَّ للأَمرِ مِئْزَرَهُ تهيَّأَ له وتَشَمَّرَ وشد مِئْزَره دون النساءِ اعتزلهنَّ وفلان عفيف المئزر عفٌّ عما يحرم عليه من النساءِ (ج) مآزِر".[٧] مع وجود لفظ المئزر والإزار في الحديث عن عائشة: "كان النبي صلى الله عليه وسلم إذا دخل العشر شدّ مئزره"، وغيرها من الأحاديث الكثيرة.

٣-٣-الاستشهاد بالشعر:

الشعر ديوان العرب ومجمع أخبارهم وآدابهم وعلومهم، ولسان حالهم، نظموا فيه فأَعجَزوا، وصوروا فأتقنوا، جعلوه ميدانا للتباري، فعقدوا من أجله الأسواق وشدّوا إليها الوثاق من كل حدب وصوب. فكان أن حافظ على ألفاظ العربية ومعانيها منذ غابر الأزمان، ولعل ما وصلنا من أشعار العصر الجاهلي لخير دليل، ومن ذلك المعلقات. لقد توسلوا به لتفسير معاني القرآن كما جاء على لسان ابن

(١)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص١١١
٢-نفسه، مادة "الجعظ"، ص١٢٥
٣-ابن منظور، مرجع سابق، جظظ-جعظ
٤-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص٢٠٩
٥-نفسه، ص١٦
(٦)-مسلم بن حجاج، صحيح مسلم، تحقيق نظر بن محمد الفاريابي أبو قتيبة، دار طيبة، ط١، ٢٠٠٦. أخرجه الإمام أحمد وأبو داود، وابن ماجة، وابن حبان في صحيحه وغيرهم، وصححه الألباني
(٧)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص١٦

عباس في قوله: "إذا سألتموني عن غريب القرآن فالتمسوه في الشِّعر، فإن الشعر ديوان العرب".[١] وفي قول عمر بن الخطاب: "أيها الناس عليكم بديوانكم، شعر الجاهلية، فإن فيه تفسير كتابكم، ومعاني كلامكم"[٢]، كما أن للشعر خصائص لا تتوفر في النثر تبرر الإقبال عليه في الاحتجاج، ذلك أنه سهل الحفظ، واسع الذيوع، موزون مضبوط، يمثل اللغة في مستواها الراقي لفظا ومعنى. إلا أن الاستشهاد بالشعر يطرح الكثير من التساؤلات، فما أكثرَ ضروراته ومجازاته، ولربما كان النثر أولى بالاستشهاد وأجدى.

فكيف تعامل المعجم الوسيط مع الشاهد الشعري؟ وما موقفه من منحوله ومُصحَّفه؟ وكيف تصرف مع رواياته وتعددها؟

سنورد هذه الملاحظات تباعا في الآتي:

-**غياب** التصدير أحيانا مما يوقع القارئ في اللبس، فلا مؤشر يبيّن أن هذا الكلام شعر، ولا إشارة لاسم الشاعر ولا للفظ "الشاعر"، كما في المثال التالي: "مثل (وإِذَا تُرَدُّ إِلى قَلِيلٍ تَقْنَعُ)".[٣] وأحيانا أخرى يقتصر الأمر على عبارة "قال الشاعر أو يقول الشاعر أو كقول الشاعر..." كما في المثال التالي: "قال الشاعر:

إذا ما صنعتِ الزادَ فالتمسي لهُ أكيلاً فإني لستُ آكِلَه وحْدِي"[٤]

أو "كقول الشاعر: فوا عَجَبَا حتى كليب تَسُبُّنِي"[٥]...

إن عدم ذكر إسم الشاعر إذا كان غير معروف أو كانت نسبة البيت مشكوك في صحتها، أو أنه منسوب إلى راوِيه أو لأكثر من شاعر قد يكون أمرا مستساغا كما في البيت الأول الذي ينسب إلى حاتم الطائي وإلى عروة بن الورد وإلى قيس بن عاصم، أما إذا كان إسمه معلوما فالأَوْلى أن يُذكَر لتبيان حُجّية البيت ومراعاة للأمانة العلمية وتعميما للفائدة. ومعظم الأبيات التي أُغفِل أصحابها هي لشعراء معروفين، ومنها البيت السابق للشاعر الفرزدق(*). وإن كانت هذه الظاهرة شائعة منذ القِدم، "ففي المقتضب استشهد المبرّد بواحد وستين وخمسمائة شاهد من الشعر والرجز لم يتجاوز عدد ما نسب منها لقائله مائتي شاهد، وقل مثل ذلك في كتاب سيبويه وغيره، وفي المعاجم المختلفة".[٦] وفي اعتقادي إن عصرنا غير عصر المبرّد وغيره من السابقين، فقد تمّ التحقق من كمّ هائل من الأبيات والقصائد بفضل نشاط حركة التحقيق والضبط ونتيجة للثورة الرقمية التي تُيسِّر اليوم البحث والحصول على المعلومة.

- **اجتزاء البيت** الشعري وهو ما يخل في كثير من الأحيان بالمعنى، مثل: (وإِذَا تُرَدُّ إِلى قَلِيلٍ تَقْنَعُ)[٧]، ومثل: "(فَايَلَهُ) مُفَايَلَةً وفِيَالًا لاعبَهُ الفِيالَ فهو مفايل قال طرفة (كما قسمَ التربَ المفايلُ باليدِ)"[٨]...

- لم يتم الاستشهاد بالشعر لشرح كلمة "الآبدة" وجمعها أوابد، واكتفوا بعبارة: "فَرَسٌ قَيْدُ الأَوابد: يقيِّد طريدته لسرعته"[٩]، أو في شرح لفظ (هيكل) الذي جاء فيه: "(الهَيْكَلُ) الضَّخْمُ من كل شيء ويقال فَرَسٌ هَيْكَلٌ طويل ضخم"[١٠]، وكان بالأحرى أن يتم إيراد بيت امرئ القيس المعروف الذي يقول فيه:

"وقد أغتدي والطيور في وكناتها بمنجرد قيد الأوابد هيكل"

زد على ذلك أن هذا مجرد وصف مجازي للفرس، استعمله بعض الشعراء، وأن "قيد" هو اسم فرس لبني ماء السماء كما ورد في "أنساب الخيل" و"حلية الفرسان"[١]، وهناك من أورد "قيد" لا "قيد الأوابد" إسما من أسماء الخيل.[٢]

---

(١) -العطار بوشتى، مرجع سابق، ص١١. وينظر السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، سبق ذكره، ص٢٥٥

(٢)-القرطبي أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، ج١٢، مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠٦، ص٣٣٢

(٣)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص١١

(٤)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص٢٣

(٥)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص١٥٤

(*)ورد في ديوان الفرزدق، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٨٧، ص٣٦١، كالتالي: فيَا عَجَبي حتّى كُلَيب تسبّني، كأنَّ أبَاها نَهْشَلٌ أوْ مُجاشِعُ

(٦)-جبر يحيى عبد الرؤوف، الشاهد اللغوي، مجلة النجاح للأبحاث، المجلد الثاني، عدد٦، ١٩٩٢، ص٢٧٣

(٧)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص١١

(٨)-نفسه، ص٧٠٨

(٩)-نفسه، الآبدة، ص٢

(١٠)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، الهيكل، ص٩٩٠

٣-٤-شواهد نثرية: خطب ولهجات العرب وأمثالهم وأقوالهم:

هناك مصادر أخرى تستشهد بها العرب على معانيها، وهي الخطب والرسائل والأمثال والأقوال، وهي مصدر غني بالألفاظ والمعاني قد نهل منها "المعجم الوسيط" بدوره، وقد يكتفى فيه بعبارات من قبيل تقول العرب، وقالت العرب، ويقال، وفي المثل، وفي خطبة، وفي كتاب...

ومعلوم أن النثر يجب أن يحظى بالأولوية في الاستشهاد؛ ذلك أنه يعبر أصدق تعبير عما يُتَداول من حديث يومي بين الناس في العصور المختلفة، وهو أيسر للتعبير والتواصل لتحرره من الأوزان والقوافي والأرواء، وهو أكثر تحررا من سلطة المجاز وأقرب إلى المعنى الحقيقي من الشعر، كما أنه لا يخضع لأي ضرورة مشابهة للضرورة الشعرية. لكن واقع المعاجم يثبت غير ذلك، فالشعر أكثر استخداما من النثر ولذلك أسباب، أبرزها:

أن أغلب الموروث غير مدوَّن فينتقل عبر الرواية الشفوية، وأن هذا يعطي للشعر امتيازا نظرا لإيقاعيته ولضبطه بالوزن وهو ما يُيسر عملية حفظه واسترجاعه عكس النثر. كما أنه يمثل اللغة الراقية المعبِّرة بأناة وبطريقة فنية وهو ما أكسبه الحظوة لدى العرب والمنزلة الرفيعة. ونضيف إلى ذلك أن نزول القرآن الكريم بلسان عربي مبين حوى مادة نثرية جمّة عززتها الأحاديث النبوية، وهو ما جعل كل كلام نثري دونه يتراجع ويتوارى، كما أن الكتابات النثرية الراقية كالخطب والرسائل لم يصلنا منها إلا النزر القليل، مع ما قد يطالها من تحريف أو زيادة أو نقصان.

وفيما يلي بعض الأمثلة من الشواهد النثرية المتنوعة في "المعجم الوسيط":

٣-٤-١-الأمثـال:

وتكاد تكون هي الغالبة في هذا الصنف من الاستشهادات؛ إذ تشكل الاستثناء في كثرتها بين ألوان النثر الأخرى من خطب ورسائل، والسبب راجع على الأرجح لسهولة حفظها وكثرة تداولها في الحديث لما فيها من إيجاز العبارة وطرافة المعاني وانتقاء للألفاظ.

ونلاحظ أن شواهد المثل في "المعجم الوسيط" شأنها في ذلك شأن كل أصناف الشواهد الأخرى يؤتى بها لتوضيح المعنى وتبيان جريان اللفظ على الألسنة وتداوله، وقد يورد المثل دون أن يتلى بأي شرح: على سبيل المثال: -"طَالَ الأَبَدُ عَلَى لُبَد"[٣]، و"مِنْ مَأْمَنِه يُؤْتَى الحَذِر"[٤]، و"ويقال في المثل (هو آلف من كلب)".[٥]

أو يُتلى بعبارة "يُضرب لمن": على سبيل المثال: -"وفي المثل (لاَ تَطْلُبْ أَثَرًا بَعْدَ عَيْن) يضرب لمن يطلب أثر الشيء بعد فوت عينه"[٦]، و-"وفي المثل (سَمِنَ فَأَرِنَ) يُضرب لمن تعدّى طَوْرَه"[٧]، و-وفي المثل: "بِعِلَّةِ الوَرَشَانِ، يُؤْكَلُ رُطَبُ المُشَانِ": يُضرَب لمن يُظهِرُ شَيْئًا والمراد منه شيء آخر.[٨]

أو يُتبع بعبارة "يُضرب في": على سبيل المثال: -"ومنه المثل (الإيناس قبل الإبْسَاس) يضرب في المداراة عند الطلب".[٩]

أو بأداة التفسير "أي": على سبيل المثال: -"وفي المثل (إن كنت بي تَشُدُّ أَزرك فأَرْخِهِ) أي إن تتكل علي في حاجتك فقد حرمتها.[١٠] و-"(أكل عليه الدهر وشرب) أَي طال عمره.[١١]

---

(١)-العُندجاني أبو محمد الأعرابي، أسماء خيل العرب وأنسابها وذكر فرسانها، تحقيق محمد علي سلطاني، مؤسسة الرسالة، مكتبة الغندجاني، سوريا، دون تاريخ، ص٢٠٣

(٢)-ابن الكلبي هشام بن محمد بن السائب، نسب الخيل في الجاهلية والإسلام وأخبارها، تحقيق نوري حمودي القيسي، حاتم صالح الضامن، المجمع العلمي العراقي، ١٩٨٥، ص٧٣

(٣)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص٢

(٤)-نفسه، ص٥

(٥)-نفسه، ص٢٣

(٦)-نفسه، ص٥

(٧)-نفسه، ص١٥

(٨)-نفسه، ص١٠٥٢

(٩)-نفسه، ص٥٦

(١٠)-نفسه، ص١٦

(١١)-نفسه، ص٢٢

ومن عيوب "المعجم الوسيط" في هذا الباب أنه يورد شواهد الأمثال متتالية لا تفصل بينها سوى واو العطف، لكنه يكتفي بشرح المثل الأخير فقط دون مسوّغ، وهو ما يوقع القارئ في اللبس ظنا منه أن هذه الأمثال كلها تُضرب لهذا الأمر الذي يُشار إليه[١]، ومن أمثلة ذلك:

-"وفي المثل (إن أخَاك من آساك) و(رُبَّ أخٍ لك لم تلده أُمُّك) و(مُكْرَهٌ أَخاك لا بَطَل) ليس من طبعه الشجاعة ويضرب لمن يحمل على ما ليس من شأنه".[٢]

-"وفي المثل (آكَلُ من السُّوس) و(أكل عليه الدهر وشرب) أَي طال عمره.[٣]

٣-٤-٢-الأقوال: وتصدَّر غالبا بعبارات من قبيل، والعرب تقول، أو "وتقول العرب" و"يقال"، ثم شرح الشاهد أو إيراده دون ذلك...

ومن ذلك:- "والعرب تقول (ما أنت إلا كَابْنَةِ الجبل مهما يُقَلْ تَقُلْ) يريدون الصَّدَى الذي يُجيبك بمثل ما تتكلَّم يضرب للرجل الإمَّعة المتابع الذي لا رأيَ له".[٤] وفي تعريف "المَسَكَة": "تقول العرب فلان حَسَكَةٌ مَسَكَةٌ: شُجاع".[٥]

- "يقال يُفْسِدُ الرَّجُلَ المجُونُ كما يُفْسِدُ الماءَ الأُجُونُ".[٦]

وبالنظر إلى الاستعمال المكثف للأقوال والأمثال في "المعجم الوسيط" فهي بذلك تضاهي الاستشهاد بالحديث أو تتفوق عليه من حيث العدد.

٣-٤-٣-الخطب والرسائل:

ينسحب على الخطب والرسائل ما ينسحب على غيرها من أنواع الشواهد الأخرى من حيث عدم التوثيق؛ إذ يقتبس منها بعض الجمل للاستشهاد بها من قبيل: "**وفي خطبة** علي لأصحابه (هذا جزاءُ من تركَ العُقْدَة) والولايةُ على البلد ومنه (هَلَك أهلُ العُقْدَة وربِّ الكعبة)".[٧]

-"وآل الرعية: ساسهم، يقال آلَ الرَّعِيَّةَ يؤُولها إيالة حسنة. ويروى أَن زيادًا قال **في خطبته** وقد أُلْنا وإِيل علينا".[٨]

-"**وفي كتاب عمر** إلى أبي موسى (الفهمَ الفهمَ فيما تلجلج في صدرك) تردد فيه"[٩]...

٣-٤-٤-لغات القبائل ولهجات الأقاليم:

يشير المعجم الوسيط بين الفينة والأخرى إلى لغات القبائل فيذكر مثلا: "البِطّيخ:...وبلغة أهل الحجاز: الطِّبِّيخ".[١٠] و"الطِّبّيخ: [لغة أهل المدينة].[١١] و"الخِباعُ: الخِباءُ [لغة تميم].[١٢] و"الدُّراقِنُ: الخَوْخُ في لغة أهل الشام"[١٣]، كما ذكر لغة هذيل ولغة أهل مكة ولغة حِميَر ولغة أهل الحيرة ولغة هوازن ولغة الحجاز...

ويقحم أيضا العديد **من الألفاظ العامية المحلية**، والواقع أن استعمال الألفاظ العامية المحلية في اعتقادي لا داعي له لعدة أسباب: السبب الأول أن المعجم للغة العربية الفصحى، والثاني أنه لم يوضع لبلد أو إقليم بعينه، والثالث أن هناك عدة وسائط أخرى لتقريب اللفظ من القارئ كشكله ولونه واستعماله ورائحته... وإذا تعذّر الأمر تُقدَّم صورة له أو رسم. ومن الألفاظ العامية المحلية

(١)-ينظر-الميداني أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، ج١، مطبعة السنة المحمدية، ١٩٥٥، ص٧٢ وص٨٦ وص٣٠٦

(٢)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص٩

(٣)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، ص٢٢

(٤)-نفسه، ص١٠٥

(٥)-نفسه، ص٨٧٠

(٦)-نفسه، ص٧

(٧)-نفسه، ص٦١٥

(٨)-نفسه، ص٣٣

(٩)-نفسه، ص٨١٧

(١٠)-نفسه، ص٦١

(١١)-نفسه، ص٥٤٩

(١٢)-نفسه، ص٢١٦

(١٣)-نفسه، ص٢٨١

المستعملة: "(الهِلْيَوْنُ) جنس نبات من الفصيلة الزنْبقيّة فيه نوع زراعيٌّ مشهور يؤكل وتسميه العامة **(كشك ألماس)** في مصر..."[١] و"الأُقْحُوَانُ: نبتٌ زهره أَصفر أو أَبيض ورقه مؤَلَّل كأَسنان المنشار ومنه البابونج وكثر في الأدب العربي تشبيه الأسنان بالأبيض المؤلَّل منه (ج) أقاحٍ وأَقاحِيّ قال البحتري (كأَنما يبسم عن لؤلؤ منضَّد أَو بَرَدٍ أَو أَقَاحْ) واسمه عند فلاحي البساتين في مصر **(حَوانٌ)**".[٢] و"(التِّفافُ) جنس نباتات من المركبات اللُّسَيْنِيَّة الزهر تكثر في المستنقعات (شامية) وهو المعروف في مصر باسم **(الجُعْضيض)**".[٣] و"(الذُّعَرَةُ) طائر صغيرٌ يكثر تحريك ذنبه ولا يُرَى أَبَدًا إِلَّا مذعورًا وهو المعروف عند العامة في مصر **بأَبي فَصادة** وفي الشام **بأُمّ سَكَعْكَع** وفي العراق **زيطة وزطزاطة**".[٤] والألفاظ المحلية كثيرة جدا في "المعجم الوسيط"، وحين نعود إلى هذه الألفاظ نجد أنها معرّفة فيه بشكل جيد بعربية فصحى ومن حيث الأوصاف وأيضا باستعمال الرسوم، ومع ذلك يتم بشكل تعسفي إقحام العامية المحلية.

كما أورد المعجم ألفاظا من لغات أخرى كالفارسية مثل: "الأُسوار: كلمة فارسية معناها الفارس والقائد في الجيش..."[٥] والجِلْماق: ما عصبت به القوس من العَصَب.[٦] والسريانية مثل: "الشَّمَاس: الشَّديدُ الشُّمُوسِ و--من يقوم بالخدمة الكنسية ومرتبته دون القسيس[٧]، و"أَيْلُولُ: الشَّهر الثاني عشر من الشهور السريانية[٨] وغيرها من اللغات الأخرى.

وبإقحامه لألفاظ من لغات أخرى وعاميات مختلفة وهو ما يعزز مخاوف إغراق المعجم بالألفاظ العامية، فإن المعجم الوسيط لم يعمد إلى الاستشهاد بعبارات أو أمثلة أو أزجال أو غيرها من أصناف الشواهد من هذه اللهجة أو تلك، واقتصر على ألفاظ مفردة.

٤-تغليب الشعر على النثر في الاستشهاد وأسباب ذلك:

مثل غيره من المعاجم العربية، فإن "المعجم الوسيط" يُغلِّب الشعر على النثر في الاستشهاد وأسباب ذلك معروفة:

- "أن النثر لم يودِع فيه العربي الفصيح غالبا لغته الراقية الرفيعة التي يرى فيها النحوي مادة غنية بالأحكام النحوية.
- أن النثر لما كان منه لغة الحديث اليومي المتداول بعفوية دون سابق إعداد فهو عرضة لنقص التراكيب اللفظية والاقتطاع منها، والاكتفاء عن العبارات بالإشارات والإيماءات، وكل ما من شأنه أن يحقق التواصل فحسب.
- أن النصوص النثرية لحقها بعض التحريف والتبديل كما ذكر المؤرخون، وأن المدونات منها كانت قليلة، ولم يُحفظ منها، ولم يُروَ إلا النزر اليسير لا يكاد يُعتدّ به، بخلاف الشعر الذي حُفظ منه الكثير وإن كان ضاع أكثره كما ذكر الأوّلون، مقارنة بالنثر، وتُنوقلت مروياته شرقا وغربا.[٩]

أما أسباب ذلك فنلخصها في الآتي:

- منزلة الشعر الرفيعة في نفوس عرب الجاهلية، حيث تنعقد لأجله الأسواق للتباري والتنافس والتحكيم.
- شحّ ما تناقلته العرب من نصوص نثرية.
- الطابع التداولي للشعر معنى وتركيبا وصوتا مما ييسر حفظه وانتشاره خاصة أن العرب كانوا يتناقلون آدابهم وأخبارهم رواية شفوية لا كتابة.
- أن الشعراء يحظون بالتقدير لكفاءتهم اللغوية.
- أنّ الشعر كان يمثل الطبقة العليا من كلام العرب في باديتهم وحاضرتهم أكثر ما يمثلها كلامهم المنثور.[١]

(١)-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، الهليون، ص٩٩٣
(٢)-نفسه، الأقحوان، ٢٢
(٣)-نفسه، التفاف، ص٨٥
(٤)-نفسه، الذعرة، ص٣١٢
(٥)-نفسه، ص١٨
(٦)-نفسه، ص١٣٢
(٧)-نفسه، ص٤٩٤
(٨)-نفسه، ص٣٤
(٩)-الفاخوري حنا، تاريخ الأدب العربي، منشورات المكتبة البولسية، ط١١، بيروت، لبنان، ١٩٨٣، ص٢٠٠/٢٠١ و-عياض محمد رضا، وجلايلي أحمد، مكانة النثر العربي في الاحتجاج اللغوي ومقارنته بالشعر، مجلة الأثر، العدد٢٢، يونيو٢٠١٥، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص٦٩

- التحريف الذي وقع في المدونات النثرية العربية.[٢]

إن اعتماد الشعر في "المعجم الوسيط" مادة أساسية في الاستشهاد فيه مزالق جمة منها:

- ما يتعلق بالضرورة الشعرية التي تبيح المحظور.
- كثرة المجاز الذي تتوارى فيه معالم المعنى الحقيقي أمام سواد المعاني المجازية.
- التحريف والتصحيف الذي لحق الكثير من الأشعار لاختلاف الروايات أو عدم معرفة صاحبها أو غيرها من أسباب التصحيف؛ ذلك "أن يأخذ الرجل اللفظ في قراءته في صحيفة ولم يكن سمعه من الرجال فغيَّره عن الصواب، وقد وقع فيه جماعة من أئمة اللغة وأئمة الحديث"[٣]، ويعدّ من معايب الفنون الأدبية، يقول القلقشندي: "وإن لم يكن لطيف الذوق ولا حسن الاختيار جاء ما لفّقه من كلام غيره رثّا ركيكا... فإن صحبه التصحيف والتحريف فتلك الطامة الكبرى والمصيبة العظمى".[٤]
- النحل من قِبل بعض الرواة مثل حمّاد الراوية "وكان غير موثوق به كان يَنْحَل شعر الرجل غيرِه ويَزيد في الأشعار..."[٥]

إننا لا ندعو إلى إزاحة الشعر من الاستشهاد لكن ما نؤاخذ عليه "المعجم الوسيط" أنه يبوِّئ الشعر الأولوية وإن كان مضطرب الرواية أو غير صحيح النسبة مع أفضلية الشواهد النثرية ومنها القرآن والأحاديث النبوية. ثم إنه في كثير من الأحيان لا يشير إلى اسم الشاعر مما يجعل مسألة الارتكان إلى الشاهد ولو بالمعنى أمرا يبعث على الشك ويفوِّت على القارئ معلومات قيِّمة تهمّ معرفة الشاعر وربط ذلك بحياته وظروفه الاجتماعية والنفسية، كما أن إثبات الشاعر يدلّل على "أن صاحب المعجم ملمّ باللغة التي هو بصدد تقديمها للقارئ، فضلا عن اعتماده لمدونة مكتوبة أو محفوظة، ليست من بنات أفكاره، وغير مخترع لها، ويظل استقصاؤه للمفردة الواردة في الشاهد ووضعها في مكانها المناسب، من حيث الدلالة تعبيرا عن تمكنه من فحوى ما يقدمه". كما أن المتلقي "لا يستوعب في هذه الحالة دلالة المفردة فقط، بل يصير لديه اقتناع بأنها متداولة الاستعمال في أدبيات اللغة، وقابلة للاستثمار والتوظيف، ولكون الشاهد وكما وردت فيه مذيل باسم علَم مشهود له ببلاغة القول والشعر، مثل طرفة والنابغة..."[٦]

إن الآراء حول إسناد الشواهد إلى قائليها تذهب في اتجاهين:

أ–يجب إسناد الشواهد بصورة كاملة لقائليها ومصدرها ليسهل التأكد من صحتها والوقوف على دلالاتها الأصلية التي قد تتأثر عند نقلها إلى المعجم بسبب اختصارها أو بسبب اجتثاثها من السياق الذي وردت فيه أو غير ذلك من الأسباب.

ب–ليس من الضروري إسناد الشواهد لأنه ليس قائل الكلمة هو المهم، بل الكيفية التي استعملت فيها الكلمة هي التي تهمّنا. اضف إلى ذلك أن الإسناد الكامل يتطلب مساحة كبيرة".[٧]

- إن مضمون هذين الاتجاهين يتجسد في حقيقة الأمر في المعاجم العربية بين حقبتين؛ الأول تمثله المعاجم العربية القديمة التي تُعنى بذِكر القائل وسياقات القول.[٨] كدأب الفراهيدي والقالي وابن سِيدة[٩] باستثناء الفيروزابادي الذي أوجز ولم يهتم إلا بشرح الألفاظ من دون شاهد...
- "إذا كان القدماء جعلوا من الشاهد نصا معجميا في بنية مداخل المعجم، فإننا نجد المحدثين منذ القرن التاسع عشر أحدثوا قطيعة مع الشاهد، وتشبثوا بمنهج صاحب القاموس طلبا للاختصار والإيجاز".[١٠]

---

(١)-ابن قتيبة الدينوري أبو محمد عبد الله بن مسلم، الشعر والشعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، ج١، ٢٠٠٦، ٦٥/٦٤/١
(٢)-الفاخوري، مرجع سابق، ص٢٠١/٢٠٠
(٣)-السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج٢، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ١٩٨٦، ص٣٥٣
(٤)-القلقشندي أبو العباس أحمد، صبح الأعشى، ج٢، دار الكتب الخديوية، المطبعة الأميرية، القاهرة، ١٩١٣، ص٢٨٣
(٥)-الجمحي محمد بن سلام، طبقات الشعراء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ٢٠٠١، ص٤٠
(٦)-أبو العزم، مرجع سابق، ص١٠٥
(٧)-القاسمي، مرجع سابق، ص١٤٥
(٨)-أبو العزم، مرجع سابق، ص٩٩
(٩)-نفسه، ص١٠٢
(١٠)-نفسه، ص١٠٧

خلاصة:

نخلص في نهاية هذا البحث إلى التنصيص على جملة من الملاحظات المختلفة التي تهم الشاهد في العمل المعجمي، نلخصها في التالي:

- ضرورة تصدير الشواهد، والشواهد القرآنية خاصة لتمييزها عن غيرها
- تجنب الغلوّ في اجتزاء الشواهد
- النأي عن الإقحام التعسفي لبعض اللهجات المحلية
- الانتباه إلى التصحيف والتحريف في الشواهد
- ضرورة الالتزام المنهجي في عرض الشواهد
- يجب الاتزان في الشواهد دون إفراط ولا تفريط
- ضرورة نسبة الشاهد إلى قائله
- لا بد من ذكر المعجم لمصادره
- عدم الاحتجاج بالشاهد المصنوع إلا إذا تعذر غيره من الشواهد؛ فالشاهد المصنوع دلالة على فقر مرجعية المعاجم وإحالاتها ومصادرها
- أهمية ضبط الشواهد بالشكل التام
- تلوين الشواهد أو تمييزها طباعيا عمّا سواها
- ينبغي الحذر من مخاطر الارتكان إلى الشعر لما فيه من محاذير تهمّ المجاز والضرورات الشعرية، والاعتناء بالشاهد النثري
- لا بد من إيراد الشاهد وشرحه عند الاقتضاء
- تجنب إيراد لفظ غامض في الشاهد وعدم تخصيص دخلة مستقلة له
- أهمية الالتزام بما تعهد به المعجم من قَبيل مواكبته بالتصحيح والتمحيص عند كل طبعة جديدة...

الخاتمة:

ورغم مضي ما يربو على ٦٠ سنة على صدور أولى طبعاته، وما واكبه من حركة نقدية غنية، فما زالت مجموعة من الهنات بين صفحات "المعجم الوسيط"، جاثمة لم تنَلْ منها لا الأقلام ولا الأيام وهي على حالها بعد صدور طبعته الرابعة عام ٢٠٠٤. فهل بلغ هذا المعجم من النضج والكمال ما يخوله إصدار هذه الطبعة دون أي تعديل يُذكر؟ "وهذه الطبعة الرابعة للمعجم الوسيط هي نفسها الطبعة الثالثة للمعجم في ثوبها الجديد، وبدون ريب زوّدته لجانه في الطبعات الثلاث السابقة بزاد لغوي وافر، مما جعله يخطو إلى الكمال خطوات مهمة"[١]، وهل ذهبت كل الانتقادات القيّمة أدراج الرياح؟ وهو الذي رحّب بالنقد وطمح إلى الكمال؟ ألم يتعهد مَجمع اللغة العربية بعدم تجديد الطبع إلا بعد التنقيح والتصحيح؟ مصرِّحا بأن "...تلك سنّة استنّها المجمع، فلا يعيد طبع معجم لغوي إلا بعد تنقيح ومراجعة".[٢]

إن "المعجم الوسيط" يعدّ بحق عملا حديثا متفردا في مجاله، وما اشتغالنا عليه بالدرس والتمحيص والنقد إلا لأهميته، إلا أن عدم الالتزام بما تم التصريح به يُعدّ عيبا بيّنا من عيوب المعاجم.

١-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مرجع سابق، مقدمة الطبعة الرابعة، ص٨
٢-نفسه، تصدير الطبعة الثالثة، ص٩

المصادر والمراجع:

- ابن جني أبو الفتح عثمان، سر صناعة الإعراب، تحقيق مصطفى السقا وغيره، ط١، القاهرة، مطبعة البابي الحلبي، ١٩٥٤
- ابن قتيبة الدينوري أبو محمد عبد الله بن مسلم، الشعر والشعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، ج١، ٢٠٠٦
- ابن الكلبي هشام بن محمد بن السائب، نسب الخيل في الجاهلية والإسلام وأخبارها، تحقيق نوري حمودي القيسي، حاتم صالح الضامن، المجمع العلمي العراقي، ١٩٨٥
- ابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب، المجلد الثالث، دار صادر، بيروت
- أبو العزم عبد الغني، الشاهد في المعاجم العربية القديمة ودوره في بنية النص المعجمي، لسان العرب نموذجا. مجلة اللسانيات، عدد مزدوج ٢٠/١٩، ٢٠١٤/٢٠١٣، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر
- الأصفهاني الراغب أبو القاسم الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن، ج١، مكتبة نزار مصطفى الباز
- الأفغاني سعيد، من تاريخ النحو، دار الفكر، بيروت، لبنان
- إميل يعقوب، المعاجم اللغوية العربية، دار العلم للملايين، ط٢، بيروت، لبنان، ١٩٨٥
- البغدادي عبد القادر بن عمر، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق وشرح عبد السلام محمد هارون، ج١، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط١، ١٩٩٧
- جبر يحيى عبد الرؤوف، الشاهد اللغوي، مجلة النجاح للأبحاث، المجلد الثاني، عدد٦، ١٩٩٢
- جبل محمد حسن حسن، الاحتجاج بالشعر في اللغة، الواقع ودلالته، دار الفكر العربي، (دون تاريخ)
- الجمحي محمد بن سلام، طبقات الشعراء، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ٢٠٠١
- السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن ج١، المكتبة العصرية، بيروت، ط١، ١٩٨٧
- السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، الاقتراح في أصول النحو، تحقيق عبد الحكيم عطية، دار البيروني، ط٢، ٢٠٠٦
- السيوطي عبد الرحمن جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج٢، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ١٩٨٦
- العطار بوشتى، المعاجم العربية، رؤية تاريخية وتقويمية، منشورات جامعة شعيب الدكالي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجديدة، ط١، ١٩٩٠
- عياض محمد رضا، وجلايلي أحمد، مكانة النثر العربي في الاحتجاج اللغوي ومقارنته بالشعر، مجلة الأثر، العدد٢٢، يونيو٢٠١٥، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
- الغُندجاني أبو محمد الأعرابي، أسماء خيل العرب وأنسابها وذكر فرسانها، تحقيق محمد علي سلطاني، مؤسسة الرسالة، مكتبة الغندجاني، سوريا، دون تاريخ
- الفاخوري حنا، تاريخ الأدب العربي، منشورات المكتبة البولسية، ط١١، بيروت، لبنان، ١٩٨٣
- الفرزدق همام بن غالب بن صعصعة الدارمي التميمي، ديوان الفرزدق، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٨٧
- القاسمي علي، علم اللغة وصناعة المعجم، جامعة الملك سعود، الرياض، ط٢، ١٩٩١
- القرطبي أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، ج١٢، مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠٦
- القلقشندي أبو العباس أحمد، صبح الأعشى، ج٢، دار الكتب الخديوية، المطبعة الأميرية، القاهرة، ١٩١٣
- القرآن الكريم، برواية الإمام ورش
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط٤، ٢٠٠٤
- مسلم بن حجاج، صحيح مسلم، تحقيق نظر بن محمد الفاريابي أبو قتيبة، دار طيبة، ط١، ٢٠٠٦

- مطر عبد العزيز، المعجم العربي الأساسي إضاءة ونقد، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر، ع١٣، ١٩٩٠
- الميداني أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد بن إبراهيم النيسابوري، مجمع الأمثال، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، ج١، مطبعة السنة المحمدية، ١٩٥٥
- نصار حسين، المعجم العربي نشأته وتطوره، دار مصر للطباعة، ط٤، ١٩٨٨
- Nouveau dictionnaire de la conversation ; ou, Répertoire universal… sur le plan du conversation's lexicon… par une société de Littérateurs, de Savants et d'Artistes… Publié par Auguste Wahlen. Tome sixième, Bruxelles, Librairie-Historique-Artistique, 1841.

النمط الإداري لمدراء المدارس وعلاقته بالأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد

د. سامح محمد اشتيات

وزارة التربية والتعليم الاردنية

The administrative style of school principals and its relation to the job security of teachers in Irbid governorate

Dr. Sameh Mohamed Ashtayat

Ministry of Education of Jordan

hamadneh1982@yahoo.com

Abstract

The study aims to uncover the prevailing administrative patterns among the principals in Irbid governorate and its relation to the security of teachers in the schools affiliated to the Directorate of Education in Irbid Governorate. The study population is composed of all 1337 teachers in the Irbid governorate, Basic school, And (25) secondary schools. The study sample consisted of (304) teachers who were randomly selected. To achieve the objectives of the study, the management styles were developed. The study showed that the degree of availability of management styles is moderate, as follows: Democratic administration came in first place, and to a great extent, the second rank came in the middle grade, the third was the middle class, and the autocratic style came in the middle grade.

The results of the study on the second question showed that the degree of security of the teachers in Irbid governorate is generally high. This indicates that the teachers in Irbid governorate feel safe. The level of anxiety, tension and pressure at the work level is low. Therefore, the overall level of their feeling of security Career is high.

Keywords: Management Patterns, Job Security, Managers, Teachers, Irbid Governorate.

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس في محافظة إربد وعلاقته بالأمن الوظيفي المعلمين في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين المدارس الحكومية في محافظة إربد والبالغ عددهن (١٣٤٠) معلم يتوزعن على (٥٥) مدرسة أساسية، و(٢٥) مدرسة ثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) معلم، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير إستبانة الأنماط الإدارية، والتي تكونت من (٣٠) فقرة واستبانة الأمن الوظيفي والتي تكونت من (٢١) فقرة، وبينت نتائج الدراسة أن درجة توافر الأنماط الإدارية بدرجة متوسطة، حيث جاءت على النحو التالي: الإدارة الديمقراطية جاءت بالمرتبة الأولى، وبدرجة تقدير كبيرة، وجاء النمط الترسلي بالمرتبة الثانية، بدرجة تقدير متوسطة، وجاء النمط الديكتاتوري بالمرتبة الثالثة، بدرجة تقدير متوسطة، وأخيرا جاء النمط الأوتوقراطي، ضمن درجة تقدير متوسطة.

وتبين من نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني أن درجة الإحساس بالأمن لدى المعلمين في محافظة إربد بشكل عام مرتفعاً، وهذا يدل على أن المعلمين في محافظة إربد يشعرن بالأمن، فمستوى القلق، والتوتر، والضغوط على مستوى العمل، يعد منخفضاً؛ لذا كان المستوى الكلي لشعورهم بالأمن الوظيفي مرتفعاً.

الكلمات المفتاحية: الأنماط الإدارية، الأمن الوظيفي، المدراء، المعلمين، محافظة إربد.

المقدمة

يعد النظام التربوي أهم المؤسسات الاجتماعية التي تقوم بإعداد الطلاب وتهيئتهم للمستقبل والمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع، بما يتماشى مع طموحات وتطلعات أفراد المجتمع، فالمواطن هو رأس المال الحقيقي في العملية التنموية بكل أبعادها والمواطنة هي الغاية الرئيسية للتعليم والهدف الأسمى للمؤسسات التربوية. فليس هناك من شيء تعجز الإرادة عن تخطيه، وليس هناك من شيء تعجز الإدارة عن تبنيه، فبالإرادة نستطيع تحقيق المعجزات، وبالإرادة نستطيع تحقيق أعظم المنجزات والمهمات،

فكيف إذا اجتمعت الإرادة القوية بالإدارة السوية، وبهذا لن نجد إلا تقدما وتطوراً وإنجازا في كل عمل نقوم به ونسعى من أجل تحقيق أهدافه المرجوة. فالإدارة الناجحة هي الطريقة التي من خلالها يستطيع المرء تحقيق أهدافه التي يطمح لها، سواء أكانت تلك الإدارة إدارة خاصة، أو حتى إدارة أي شأن أو مؤسسة ما، قد تكون صغيرة جداً ولكنها لن تنجح دون إدارة تجعلها تتفوق وتتميز في تحقيق ذاتها وأهدافها.

إن للمعلم حقوقا وواجبات، فمن واجباته أن يؤدي العمل الذي يكلف به, ويبذل في ذلك قصارى جهده,ومن حقوقه:أن يعامل معاملة حسنة تليق به وأن يشعر بالأمان على وظيفته، وأنها لن تسلب منه. ومن الموضوعات الإدارية التي لم تحظ حتى الآن بالقدر الكافي من الإهتمام بدراستها هي الأنماط الإدارية وعلاقتها بالأمن الوظيفي، ومن هنا فان هذه الدراسة تهدف إلى بحث العلاقة بين النمط الإداري والأمن الوظيفي, وأهمية كل من نمط الإدارة المناسب في إدارة المنظمات سعيا لخلق بيئة إبداعيه تطويريه تتواءم مع متطلبات العصر وقادرة على تحقيق الأهداف وتلبية الطموحات، حيث تعتبر الإدارة جزءا أساسيا من عمل أية مؤسسه من أجل مزيد من الفاعلية بالنسبة للخدمات التي تقدمها المؤسسات أو التنظيمات الإدارية كالمدارس والجامعات والمؤسسات الحكومية وغيرها، وان بقاء واستمرار مثل هذه التنظيمات الإدارية وتطورها يعتمد إلى حد كبير على نوعية إدارتها، فهي تنظم الجهود وتنسقها بأقصى طاقه ممكنه وتعمل على استثمار الإمكانات المادية والبشرية المتاحة من أجل تحقيق أهداف الجهاز الذي توجد فيه فهي فن توجيه النشاط الإنساني (حامد ٢٠٠٩).

وتعد المؤسسات التربوية أداة حيوية وفاعلة في المجتمعات الإنسانية, وهي من النظم الإجتماعية الفريدة في المجتمع, فهي مؤسسات أكاديمية تعليمية وتربوية في آن واحد، وهي تتسم بخصائص مميزه, تجعلها ذات طابع خاص في أهدافها وأنشطتها وفي مخرجاتها، ولذلك تعتبر الإدارة التربوية هي المفتاح ونقطة البدء في عملية إصلاح وتطوير التعليم ليواكب حاجات المجتمع وتطلعاته (العجمي, ٢٠١٠).

ويمكن تعريف الإدارة بأنها: عمل منظم يسعى دوما لتحقيق هدف محدد عن طريق الإشراف على مجموعه من الناس بأقل كلفه ماديه وبأقل جهد بعيدا عن جميع أنواع الظلم والتسلط وان تؤمن بإنسانية الإنسان (العجمي,٢٠١٠).

لكل إدارة أسلوبها الخاص الذي يتبعه المدير، إذ أن هناك أنماط عديدة للإدارة والتي يتبناها كل مدير حسب صفاته وحسب شخصيته وأسلوبه، وبالطبع فإن لكل نمط من الأنماط خصائصه الخاصة به وميزاته التي تميزه من غيره من الأنماط، ولكن في النهاية فالهدف الذي تطمح له كل إدارة على اختلاف النمط الذي تتبعه هو تحقيق الأهداف المرجوة في العملية التربوية وفقاً للمعايير والقوانين المحددة لهذه العملية، فالإدارة نشاط بشري يرتبط بشخصية المدير وأن النمط الذي يتبعه المدير في إدارة المؤسسة يشكل عامل بناء لمنظومة العمل التنظيمي، ومما لا شك فيه انه كلما كان نمط الإدارة الذي ينتهجه المدير على درجه عاليه من الفاعلية، زادت فاعلية المؤسسة وزادت قدرتها على الاستمرار والتفوق، فالنمط الإداري له تأثير كبير على أداء المؤسسة، ورضا العاملين فيها (الحويله، ٢٠٠٦).

ويعتبر النمط الإداري الذي يتسم به المدير العامل الرئيس في توجيه مسار المؤسسة، وتطوير أدائها، وقد يكون النمط الإداري سببا في فشل وإعاقة تطور المؤسسة، فالنمط الإداري الفعال غالباً ما يظهر تأثيره في سلوك العاملين وأدائهم (محجوب، ٢٠٠٣)

لذلك تحتاج المدارس إلى إدارة ديناميكيه مرنه قادرة على مواجهة التحديات، وإلى أفراد لديهم الكفاءة في الإدارة، للقيام بواجباتهم بفطنه، ودراية، وإخلاص، كما أنها بحاجه إلى أفراد أكثر من مجرد ممارسين للسلطة، وأصبحت التنظيمات الإدارية أحوج إلى ما هو أكثر من أن تدار، لان العلاقات الإنسانية بين المدير وتابعيه أصبحت أهم من الأوامر لتحقيق استجابة المرؤوسين (كنعان، ٢٠٠٢).

ومن اجل أن تعمل الإدارة بشكل فاعل يجب على المدير والعاملين أن تربطهم مشاعر التفاهم من خلال التأثير المتبادل، ويكسب المدير المرؤوسين عندما يشعرون أن المدير قادر على حل مشكلاتهم، وتتحدد صورة المدير وفقا للمشاعر الداخلية للمرؤوسين وفكرهم (Sergiovanni١٩٩٦).

إن المدير معني بالتفهم الكامل للمتغيرات، ومعرفة سلوك الأفراد داخل المدرسة وكيفية التعامل معها، وذلك لكي يتمكن من التأثير في تحديد وتوجيه سلوك الأفراد، وتحديد اثر تأثير المؤسسة بالأفراد أو الأفراد بالمؤسسة (الأشقر، ١٩٩٤)

ولان العنصر البشري يعتبر المحور الأساسي للعمليات في أي مؤسسه، فان الاهتمام بحاجاته الفسيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، امرأ ضروريا، لان عدم إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى التوتر والقلق مما يؤثر في الانجاز والإنتاجية، مما يؤدي إلى التغيب، وترك العمل، والتذمر وسوء العلاقات مع الزملاء (عليان، ٢٠٠٣).

ولكي يؤدي المعلمون دورهم بفاعليه فان ذلك يتطلب إدارة واعية، ذكيه على مستوى من الكفاية والفاعلية تعمل على توجيه ألعمليه التربوية والمهنية، للوصول إلى الأهداف التربوية، ونوعية التعليم وفق الأسس العلمية ألدقيقه.لممارسة الأنماط الإدارية المناسبة والقادرة على دفع المعلمين نحو العمل وهذا بدوره يجعل المعلمين يشعرون بالأمن الوظيفي الذي يقود إلى الرضا الوظيفي لديهم، مما يحفزهم على القيام بواجباتهم عل اتمم وجه (العمري، ١٩٩٢).

ومن منطلق أهمية السلوك الإداري لمدير المدرسة، وتأثيره على كافة جوانب التنظيم المدرسي، ومنها تذليل الصعوبات التي تعترض المعلمين، والعمل على إشباع رغباتهم، وتحقيق طموحاتهم، جاءت هذه الدراسة للكشف عن النمط الإداري لمديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر معلمين محافظة إربد وعلاقته بالأمن الوظيفي لديهم.

مشكلة الدراسة

تنبع مشكلة الدراسة من المسؤولية الكبيرة التي تقع عل عاتق مدير المدرسة، وذلك بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وإيجاد التكامل بين مختلف الجوانب الإدارية والإنسانية حيث توجد حاجه عند بعض المعلمين إلى مزيد من الأمن الوظيفي في بيئة العمل, وليس المراد بالأمن الوظيفي: مجرد الفصل من الوظيفة,ولكن المراد تحقق السياسات التنظيمية التي من شانها الإيفاء بحاجات المعلم الوقائية التي تقيه من وقوع ظلم أو تسلط أو حتى مجرد قلق, فهناك أمور قد تعتري مسيرة المعلم في إثناء ممارسته وظيفته, فتحدث عنده شيئا من القلق, مما يؤثر على أدائه لذا هدفت هذه الدراسة للكشف عن حقيقة وجود هذه الأمور من عدمها في واقع العمل الوظيفي من حيث تأثير النمط الإداري وان توجد لوائح تحمي المعلم من أي قرارات إداريه جائرة ومن حيث الأجر الذي يتقاضاه المعلم وكفايته لتامين حياه كريمه له ولأفراد أسرته ومن حيث وجود لوائح تقيه من أي سلوك سيء قد يصدر من الأشخاص الذين يتعامل معهم في محيط العمل. وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على الأنماط الإدارية السائدة في مدارس محافظة إربد وأثرها المباشر على الأمن الوظيفي.

أسئلة الدراسة: وقد أجابت الدراسة على الأسئلة التالية:

- ما درجة توافر النمط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد؟
- ما درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد؟
- ما اثر النمط الإدارية السائدة لمديري المدارس على الأمن الوظيفي للمعلمين في مدارس محافظة إربد؟

أهداف الدراسة: سعت الدراسة لتحقيق عدة أهداف من أهمها:

١- الكشف عن درجة توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد.

١- إبراز حقيقة إسهام النمط الإداري في تحقيق الأمن الوظيفي للمعلمين في محافظة إربد.

٢- الكشف عن درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد كما يراها إفراد العينة.

٣- التعرف على الاختلافات في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها حول النمط الإداري الممارس من قبل مديري المدارس والأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد.

٤- الإسهام في التعرف على مشكلات المعلمين في محافظة إربد وتقديم التوصيات المناسبة بشأنها.

أهمية الدراسة: من المستفيد من نتائج هذه الدراسة:

١. يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة مديري المدارس والمعلمين.

٢. كما يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة أيضاً صناع القرار في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال ارتباطها بحاجه مهمة من حاجات النفس البشرية والضرورية لاستمراره في الحياة, ألا وهي الأمن الوظيفي ,الذي يرتبط بأمن المعلم على مصدر رزقه وهو الذي قال فيه النبي صلى الله عليه وسلم (من بات آمنا في سربه معافى في بدنه عنده قوت يومه فكأنما حيزت له الدنيا بأسرها) (رواه ابن ماجة) فهذا الأمن نعمة عظيمه من الله عز وجل إذ إن غيابه قد يكون سببا في حصول القلق والتوتر للمعلم ,مما يودي بدوره إلى ضعف أداء المعلم, أو عطاؤه لها، ومحاولته للتخلص من هذه الوظيفة للحصول على وظيفة كثر أمنا، وبحسب نظرية تدرج الحاجات لماسلو فانه بمجرد أن يشبع الفرد حاجاته الفسيولوجية فانه ينتقل إلى حاجات الأمان وعدم الخوف فهو يحتاج إلى انظمه امن اجتماعيه ووظيفية وصحية. (حامد ٢٠٠٩) ويضاف إلى ذلك إن هذه الدراسة توفر الأدب النظري للدراسة والدراسات السابقة التي قد يحتاجها الباحثون في المجال البحثي الواحد، ودعم البحث العلمي، وأخيرا إمكانية إفادة صناع القرار من نتائج هذه الدراسة.

التعريفات الإجرائية: التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- الأنماط الإدارية (Administrative Styles): السلوك الذي يمارسه مدير المدرسة للتأثير الفعال في سلوك معلمي مدرسته، بهدف تحسين نوعية العمل والإنتاج في المدرسة. ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المجيب على فقرات أداة قياس مستوى الأنماط الإدارية(العجمي، ٢٠١٠).
- النمط الإداري إجرائيا: السلوك الذي يمارسه مدراء المدارس في محافظة إربد، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المدير من خلال إجابات المعلمين على فقرات الإستبانة المعدة لهذا الغرض.
- الأمن الوظيفي: يعرفه السلمي بأنه:"شعور الموظف بالأمان في عمله بعد تعيينه في وظيفة ما، وعدم إنهاء خدماته إلا بموجب انظمه، ولوائح وقواعد واضحة، ومعروفه لديه" (العتيبي، ٢٠١٠).

أولا الأدب النظري

الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع العيش منفردا ولا يستطيع الاستغناء عن جهود الآخرين من اجل تسهيل أموره الحياتية، وكلما ازدادت الحياة تعقيدا وتحضرا تصبح حاجة الإنسان أكثر إلى الآخرين، ومن هنا كانت الحاجة ماسه للإدارة، وأصبحت ضرورية للأفراد والمجتمعات، وأي مؤسسه بحاجه للإدارة من اجل تنظيم أمورها وتنظيم تفاعل مداخلاتها المختلفة (العمايره، ٢٠١٢).

وتعتبر الإدارة التربوية فن من الفنون الإنسانية التي توارثها الإنسان جيلا بعد جيل وهي عملية تنظيم موظفي المؤسسة التربوية كافه وتنسيق أعمال العاملين فيها توجيههم وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعاله، وتنفيذها وتطويرها (حسان والعجمي، ٢٠١٣).

وأشار البدري (٢٠٠٥) إلى أن القيادة الإدارية هي: "مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم، ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط والمنظم لتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية".

ويمكن تقديم تعريف للإدارة التربوية على إنها هي مجموعه من الإجراءات والعمليات (تخطيط، تنسيق، وتوجيه، تقييم)، تتفاعل بايجابيه ضمن مناخ تنظيمي مناسب، بقصد تحقيق الأهداف التربوية، التي تعكس فلسفة المجتمع وتطلعاته، وفقا لسياسة عامه، وفلسفه تربويه تضعها الدولة، رغبة في إعداد النشء بما يتفق مع أهداف الدولة والمجتمع.

ويتميز علم الإدارة بأنه العلم الأكثر شموليه من أي علم تطبيقي آخر، فالمختص في الإدارة يحتاج ليس فقط أن يعرف الأمور المتعلقة بالاداره كوظيفة، وإنما لابد له أن يعرف الكثير من القضايا السياسية والاقتصادية والقانونية، والفنية، وكلما حصل على ترقيه

ضمن السلم الإداري ظهرت له قضايا جديدة يحتاج أن يبدأ في دراستها والاهتمام بها، وهذا يعني أن الإدارة الجيدة تدمج بين العلم والفن، لأن أداء أي إداري لا يعتمد فقط على المعرفة التي يمتلكها بل على اجتهاده واستعداداته الخاصة (برنوطي، ٢٠٠٣).

كما أن الدراسات والممارسات التي وثقتها النظريات المختلفة في علم الإدارة تؤكد أن الإدارة حاليا علم له أصوله وقواعده، ويرتكز على أسس وله أهدافه ومبادئه التي تتفق مع طبيعة النشاط الموجود في المؤسسة التي يطبق فيها علم الإدارة، ويمكن تعلمها والتدرب عليها عمليا كسائر العلوم، أما كون الإدارة فنا فهذا يعني وجود مهارات مختلفة يتمتع بها الإداريون ويتجلى هذا الفن في الفرو قات في النتائج العملية للممارسات الإدارية، فالا داره إذا علم علينا تعلمه وفن يتمثل بقدراتنا الذاتية ومميزاتنا الشخصية (العتيبي، ٢٠٠٥).

وتسهم الإدارة التربوية في نجاح العملية التعليمية التعلمية وذلك مما تتضمنه من إعداد أجيال قادرة على تحمل المسئولية، فبهم تقوم دعائم المجتمعات وتستنير الشعوب في المجالات المختلفة، سواء عن طريق التعليم العام في مختلف نوعياته أو عن طريق التعليم العالي بجميع قطاعاته وتخصصاته المختلفة ولان المجتمعات التعليمية تتميز عن غيرها بان لها طبيعتها الفريدة، فنجاح كافة المنظمات لا يأتي إلا بعد نجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها بإعداد وتأهيل أفراد المجتمع تأهيلا جيدا، ولذا تسود الآن مقوله شهيرة في العالم في أن المصدر الرئيسي للأمن القومي هو التعليم، لذلك فتطور أي مجتمع يتوقف على تطور ونجاح العملية التعليمية (حسان والعجمي، ٢٠١٣).

تعد وزارة التربية والتعليم من المنظمات التي تحقق أهدافها من خلال المديرينن، حيث تناط بمدير المدرسة مهام حيوية بالغة الأهمية، وله دور فاعل في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، حيث يعمل عل توجيه جهود العاملين، ويرتبط نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها وأهدافها، بالكيفية التي يدير بها المدرسة، وبالنمط الإداري الذي يمارسه، وبالصفات الإدارية الناجحة التي تتمثل في شخصيته، وقدرته على بناء علاقات إنسانيه ايجابيه مع المعلمين (البدري، ٢٠٠٥).

وتتجسد أهمية الإدارة التربوية للمعلم من خلال تنظيم جماعة الطلاب، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة التفاعل بين المعلم والطلاب وهذا يؤدى إلى إدراك كل منهم مسئولياته ودوره في العملية التربوية، ومن ثم زيادة الولاء للمعلم والمؤسسة التربوية، كما تؤدي عملية التفاعل بين المعلم وطلابه إلى تأثرهم بشخصيته والاستجابة لتوجيهاته، وفى المقابل يحفز سلوك الجماعة (الحربي، ٢٠٠٨).

ولكي يستطيع المعلم تحقيق الأهداف التربوية فهو يحتاج إلى القيام بواجبات ومهمات إدارية بالإضافة إلى تعامله اليومي مع لوائح وقرارات إدارية تصدر عن الوزارة لرسم السياسة العامة، حيث يقوم المعلم بالمشاركة في عملية التخطيط للمادة الدراسية وتنظيمها، كما يحتاج المعلم إلى معرفة حدود وظيفته ومسئولياته وواجباته وأهمية الدور الذي يقوم به، بالإضافة إلى ممارسة السلطة خلال الضبط والتقويم والثواب والعقاب وأن الإدارة التربوية تعمل على توجيه وإرشاد القائمين بالعملية التربوية من مهام ووظائف لذا فهي تؤثر على المرؤوس والقائد في آن واحد، وتبين دور وواجبات كل منهم (حسان والعجمي، ٢٠١٣).

لاحظت من خلال خبرتي كمعلمه أن النظام التربوي وأساليب إدارته يختلف عن التنظيمات الأخرى، فالمسئول التربوي يجب أن يأخذ في اعتباره العوامل الاجتماعية والثقافية من جهة، وأنماط العلاقات داخل المؤسسة من جهة أخرى ولذلك يحتاج إلى استخدام الأساليب المتصفة بالعلاقات الإنسانية، لذا يجب على المدير التربوي أن يتبع أنماطاً قياديةً تعمل على زيادة أداء العاملين في هذه المؤسسة.

الأنماط الإدارية

هناك أنماط للإدارة التربوية وتلك الأنماط يحددها الإداريون أنفسهم وشخصياتهم وتجاربهم، ونوع البيئة التي يتواجدون فيها. ولان الفكر الإداري ليس من صناعة شخص واحد، ولكنه نتيجة إسهامات الكثيرين، فمفهوم الإدارة قائم على أساس قدرة المدير على انجاز الأعمال عن طريق المرؤوسين، وهذا يتطلب من المدير أن يكون له قدره على التأثير على الآخرين، حتى يتمكن من تحقيق أهداف المنظمة (عريقات، الطراونة، أبو الرب، سليمان، ٢٠١١).

فعندما تكون ممارسات الإدارة تقوم على الشك وعدم الثقة في الموظف أو تجاهل حقوق الموظفين وحاجاتهم المختلفة، فمن الطبيعي أن ينجم عن ذلك ردود فعل سلبية من قبل الموظفين في تأدية الأعمال التي يقومون بها، فتؤثر العلاقة على كفاءة الموظف وأدائه في الأعمال، ومن الطبيعي أن المقدمات السلبية تفضي إلى نتائج سلبية على الإنتاجية والأداء، فتزداد عوامل الصراع والرقابة، وتسود حالة من عدم الثقة بين المدير والموظف، مما ينعكس سلباً في نتائج الأداء المرتبطة بالإنتاجية وخاصة من النواحي المتعلقة بالنوعية والفاعلية، فقد يتم إنتاج الكم المناسب تحت وطأة المراقبة الدائمة من قبل المدير، ولكن على حساب النوعية والجودة والفاعلية. أما عندما تحاول الإدارة العناية برغبات الموظفين وحاجاتهم فإن ذلك ينعكس إيجاباً على نتائج الأداء (ملحم، ٢٠٠٦).

فالإدارة الناجحة هي تلك الإدارة التي تقوم بتشخيص طبيعة العلاقة بين المدير أو الإدارة والموظف من ناحية، وبين الموظف ونتائج الأداء أو الزبائن من ناحية أخرى. وهذا يحتاج إلى استقصاء الآراء والانطباعات لمعرفة رأي كل طرف من أطراف العلاقة بالآخر، وما هي التوقعات التي يتوقعها كل من الآخر. وتحتاج إلى ممارسة مزيد من الشفافية والواقعية والصراحة لبناء هذا النوع من العلاقات، وهو التوافق الإيجابي الذي يحتاج إلى مقومات (عريقات وآخرون,٢٠١١).

فالإدارة المدرسية ليست من الضروري أن تتبع نمطا معينا وإنما العملية التعليمية تتعرض لكثير من العوامل والظروف والمواقف المختلفة لذا هناك نمطا ثانويا بالإضافة إلى النمط الأساسي الذي تسير عليه الإدارة المدرسية، ويتوقف ذلك على شخصية مدير المدرسة (الطويل:١٩٩٩).

وبذلك يمكن القول –:أن الإدارة الإنسانية على سبيل المثال ليس كل ما يصدر عنها مثاليا في ذاته، وإنما المقصود هنا، هو أن هذا النوع أو ذاك يتصف في غالبية سماته ومميزاته التي تميزها عن غيره من الأنواع الأخرى، وهكذا بالنسبة للإدارة الدكتاتورية أو الترسلية فليس من حق مدير المدرسة أن يتفرد بالسلطة، لأن الإدارة المدرسية في حقيقتها جهاز متكامل من العاملين في المدرسة، وفريق متعاون يسهم كل من فيه بدوره وتجمعهم وحدة عضوية رابطة العمل وتحمل المسئولية)العميان، ٢٠٠٥).

ولأهمية الأنماط الإدارية كان لا بد من التوسع في عرضها بشكل مفصل على النحو التالي:

أولاً:النمط السلطوي أو الديكتاتوري

الإدارة الديكتاتورية: تعرف بأسماء أخرى مثل الاستبدادية أو التعسفية, ومهما كانت التسمية فإن هذه الإدارة تتميز بأن المدير يأمر وأن أمره مدعوم بالقدرة على المكافآت والعقاب وتقوم فلسفة هذه الإدارة على أساس تركيز كل السلطات والصلاحيات بيده فهو يتولى القيام بكل صغيرة وكبيرة ولا يشرك أحد معه أي يتبع أسلوب المركزية المطلقة (العميان، ٢٠٠٥).

عيوب هذا النمط:

- الإحساس بتملك السلطة والانفراد في إصدار القرارات بشؤون العمل بدون استشارة، والحرفية في تنفيذ التعليمات والسيطرة على الجو المدرسي وعدم الاهتمام بقيمة الفرد واحترام رأيه، والغموض والتعالي من قبل مدير المدرسة.حيث يتم ذلك من وجود نظام صارم للقواعد والإجراءات. والاهتمام بالمظهر دون الحقيقة، والشكل دون الجوهر في سير الأعمال المدرسية، واتخاذ الاجتماعات المدرسية مجالا للتحدث عن النفس، وإصدار الأوامر والقرارات، وعدم إتاحة الفرصة للعاملين بالمناقشة، بالإضافة إلى العلاقات السطحية والجافة بين المدرسة وأولياء الأمور والبيئة المحيطة والمجتمع المحلي وبين المدير في المدرسة)العميان٢٠٠٥).

ومما سبق يمكن الإشارة إلى مساوئ هذا النمط على النحو آلاتي:

انعدام العلاقات الإنسانية بين العاملين في المدرسة، والبطء في تحسين تأدية العمل والنمو الذاتي للهيئة العاملة، وعدم الشعور بالرضا وعدم إتاحة الفرص الكافية للتقدم والرقي مما يعمل على قتل روح البحث والتفكير والتجديد والابتكار بين العاملين في المدرسة، وهذا النمط السلطوي يعتبر مرفوض إلا في الحالات الضرورية والقصوى لأنه يهدم شخصية العاملين ويعوق بناءها وتقدمها لأن العاملين مكلفين بتنفيذ التعليمات دون المشاركة في وضعها.

ثانياً: النمط ألترسلي:

الادارة السلبية: تسمى القيادة المفككة أو الحرة أو المنطلقة أو الفوضوية أو غير الموجهة وغيرها من الأسماء التي تدل على جوهرها وطبيعتها المميزة (الجمل، ٢٠١٠).

ومن سمات هذا النمط:

الإيمان بمبدأ الحرية المفرطة وهذا يعني أنه لا توجد قيود وضوابط ومحاذير في العمل، حيث لا توجد فلسفة واضحة أو سياسة مرسومة يسير عليها العاملون في العمل، والعاملون يسيرون على ما يرونه مناسبا من وجه نظرهم.وذلك بسبب عدم تحديد الواجبات والمسؤوليات لدى العاملين في المدرسة، وفي هذا النمط تتسم الاجتماعات المدرسية بالارتجال والتخبط وعدم التخطيط المسبق وكثرة المناقشات وضعف الفاعلية لأن قراراتها وتوصياتها غير ملزمة، وانعدام الدور القيادي والسيطرة على المرؤوسين سواء كان ذلك بطريق مباشر أو غير مباشر، ولذلك فان هذا النمط يعمل على انعدام روح العمل الجماعي المشترك (الجمل، ٢٠١٠).

وكما ورد في حسان والعجمي (٢٠١٣) فان النمط الترسلي يمتاز بما يلي:

لا يأخذ بعناصر الإدارة العلمية وعملياتها " كالتخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، التوجيه، والمتابعة، والتقويم."، ولا يكسب العاملين خبرات ومهارات جديدة ولا يرتفع بمستوى أدائهم المهني، مما يؤدي إلى عدم القدرة على التصرف والاعتماد على النفس في المواقف التي تتطلب المعونة والنصح من مدير المدرسة (الإتكالية)، والنقد الشديد من قبل السلطات الإدارية العليا مما يؤدي إلى القلق والاضطراب ويؤدي إلى توتر العلاقات الإنسانية من بين الإدارة والعاملين، هذا النمط يؤدي إلى ضياع الوقت وتبديد الجهد وإلى التسيب والفوضى وعلى التفكك في وحدة العمل كفريق متكامل، وبهذا يعتبر أداة هدامة بدلا من أداة بناء، لذلك هذا النمط لا يأخذ بعناصر الإدارة ومقوماتها وقواعدها وخصائصها، ولذا ينحرف بعيدا عن الفكر الإداري المعاصر، ويعوق الإدارة المدرسية في تحقيق غاياتها ويؤدي إلى الخلل والفوضى ولهذا يعتبر نمطا مرفوض تماما، ويجب على المدارس أن تبتعد عن استخدامه، فهو اقل الأنواع من حيث ناتج العمل، ولا يبعث على احترام المجموعة لشخصيه المدير.

الإدارة الديمقراطية:

وتعرف بأسماء أخرى في الكتب الإدارية مثل: المدعمة أو المشاركة.

ومن سمات هذا النمط: الإهتمام بقيمة الفرد والعمل على إشباع الحاجات الإنسانية لدى العاملين، فأساس العمل تقدير ظروف العاملين ومراعاة ظروفهم مع مراعاة الصالح العام للعمل، والتعرف على حاجات وميول العاملين في المدرسة وقدراتهم واستعداداتهم وطاقاتهم لاستثمار أكبر قدر ممكن من هذه الطاقات وتوظيفها لما يخدم تحقيق الأهداف التعليمية للاستفادة من خبرات العاملين، للمدرسة وأنه جزء منها، بالإضافة إلى الأخذ بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات وتنفيذها، بمعنى أن العاملين في المدرسة يعملون كمجموعة واحدة متماسكة بدلا من تعاملهم كأفراد، لذا يشعر كل فرد بملكيته وأنه جزء منها، وهكذا يتم تحديد المسؤوليات والواجبات ووضوح التعليمات وهذا يساعد على المسؤوليات المشتركة بين العاملين في المدرسة، حيث يتم انعقاد الاجتماعات الدورية ويحدد قبلها جدول أعمال بوقت كاف حتى يكون الرأي الناضج والسديد والذي يصل إلى القرار الرشيد (العميان، ٢٠٠٥).

وبذلك يمكن القول بأن النمط الإداري الديمقراطي يتميز بما يلي: يراعي التوازن والتوفيق بين وجهات النظر بين العاملين في المدرسة في إطار توفير الاحترام الكافي لآراء من يختلفون معه في الرأي، ويهتم بذاتية الفرد ويوفر الفرص للعاملين في اتخاذ القرارات السليمة في حل المشكلات مما يساعد على التجديد والابتكار والبحث والدراسة، ويحفز التعاون وينمي العلاقات الإنسانية الجيدة ويعمل على تبادل الخبرات المهنية، ويساعد على سهولة الاتصال بين العاملين، لذلك يعد هذا النمط من أفضل الأنماط استخداما في الإدارة لما فيه من الأخلاق الفاضلة والموضوعية في الرأي والجدية في العمل ولكنه أصعب الأنماط تطبيقا وتحقيقا (الجمل، ٢٠١٠).

الإدارة الترددية

المدير المتردد: شخصية تخشى اتخاذ قرار، وتقلق جدا من نتائجه إذا اتخذته، فهو لا يثق في نفسه، وغير متأكد من أي شيء؛ وعلى الرغم من امتلاك هذا المدير لمعلومات وأفكار جيّدة، إلا أنه يفشل في إيصال هذه الأفكار للمرؤوسين، وذلك نتيجة عدم توظيفه الفاعل للاتصال غير اللفظي واللفظي فهو لا ينظر في عيون تابعيه بشكل مباشر وواثق، كما انه يكثر من استخدام كلمات تعبر عن تردّده مثل "أظن" لست متأكداً من هذا". لذا مطلوب أن نكسب ثقة هذا المدير؛ وإعانته على الخروج من تردده. وحتى تساعده، عليك أن تحدد دورك في جمع البيانات وتحليلها، وتلخيصها، وتقديمها له بطريقة لبقة، حتى تقل فرص التردد، ويصبح في موقف يمكنه من اتخاذ القرار، وعند عرض بياناتك والمعلومات التي تقدمها له، ولابد أن توفر له بدائل مختلفة، وترجح له البديل الأمثل، ولماذا اخترته، ومزاياه. وللتعامل معه:عليك أن تكون دائما المرؤوس وهو الرئيس. كن دائما المساعد له وقت الحاجة، وإلا فسوف تدور الظنون برأسه، ويتهمك بالتقصير. الأساس هنا هو مساعدة مديرك على التغلب على تردده وعلى اتخاذه للقرار، ولا يعني ذلك أن زمام الإدارة أو القيادة انتقل إليك؛ فأنت مجرد مساعد له، وإياك أن تعتقد أنه لا يستطيع التصرف بدونك؛ فأنت هنا تقلل من شأنه، ولن يسمح هو بهذا مطلقا، فهو غالبا ما يشعر بعدم التكيف مع القرارات المؤسسية المتغيرة أو مع العمل الجماعي والمشارك (المغربي، ٢٠٠٨).

خامسا: الإدارة النرجسية

الإدارة النرجسية هي أحد أساليب القيادة التي لا يهتم فيها المدير سوى بنفسه. فتتمركز الأولوية عند هذه الشخصيات حول أنفسها – ويكون ذلك بالضرورة على حساب أفراد جماعتهم. ويسلك المدير النرجسي هذا خصائص نرجسية متمثلة في: الغطرسة والهيمنة والعدائية. ويعد من أساليب القيادة الشائعة. وقد تتراوح النرجسية في أي مكان بين كونها أمرًا صحيًا أو مدمرًا. ويرى النقاد أن "الإدارة النرجسية (وبخاصة المدمرة) تكون مدفوعة بصفات من الغطرسة المتعنتة، والانشغال بالذات، والحاجة الشخصية الأنانية للحصول على النفوذ والإعجاب، وعموما خلال هذا النمط من الإدارة يتصف المدير بالذاتية في إصدار الأحكام، ولا يلجا إلى استخدام الأساليب الموضوعية في عمليات التقييم المختلفة (المغربي، ٢٠٠٨).

سادسا: إدارة القائد

إن وجود ونجاح فريق العمل يتوقف على وجود القائد المؤيد لهذا التوجه والداعم له، والذي يقوم بدوره في الفريق على الوجه الصحيح، ويمكن تحديد وتوضيح دور قائد المدرسة من خلال قيامه بما يلي:

- تسهيل عملية وضع الفريق لأهدافه، وإيضاح الحدود المناسبة للأهداف المشتركة، وتفسيرها عن طريق إجابة أسئلة المعلمين ومشاركتهم في وضع تلك الأهداف.. دون الافتراض بأن المرؤوسين يعرفون ما يجب عليهم القيام به، وتجهيز الترتيبات والبيانات التي يحتاجها المرؤوسين (السميح، ٢٠١٠).

فالقائد الناجح هو الذي يهب نفسه لجهة عمله، ومن ثم تعزيز جانب الولاء هذا في مرؤوسيه، فهو الذي، يكون على دراية كاملة بعمله الوظيفي ويكون على إطلاع مستمر من مستجدات والتطورات كما يعرف مرؤوسيه من حيث نقاط القوة والضعف وأهدافهم وطموحاتهم. ويشارك الآخرين للرؤية ويتميز من الناحية الأخلاقية والإنجازية كما يعبر عن قوة وسلامة شخصيته قولاً وفعلا (العمايره، ٢٠٠٢).

سابعا: الإدارة البيروقراطية

تعتبر نظرية البيروقراطية كما وصفها max Weber(هي البداية لنظرية التنظيم العلمية وقد هدف Weber من نظريته إلى البيروقراطية إلى وصف الجهاز الإداري للتنظيمات وكيف يؤثر على الأداء والسلوك التنظيمي، ولكن Weber يقصد بتعبير البيروقراطية أن يصف النموذج التالي للتنظيم الذي يقوم على أساس التقسيم الإداري والعمل المكتبي، واعتبر Weber أن البيروقراطية تناسب كل أنواع أنشطة المجتمع الرأسمالية أو الاشتراكية فهي حسب رأيه، ترفض الرغبات الشخصية للزعيم ولا تبالي بالعادات والتقاليد

وتحدد عمل وسلطة كل شخص، كما وتفرض هيكلا تنظيميا يراقب كل شيء، ويتم العمل حسب القواعد المكتوبة التي تنظم كل شيء، وتعتمد على خبراء يعرفون عملهم جيدا (المغربي، ٢٠٠٨).

وتعتمد إدارة التنظيم البيروقراطي على المستندات، وبالتالي يوجد جهاز من الموظفين والكتبة مهمتهم الإحتفاظ بالوثائق والمستندات وعلى هذا الأساس يرى Weber أن مجموعة العاملين بقسم معين وما يستخدمونه من معدات ووثائق يكونون «مكتباَ» أو bureau وفي مبدأ يفصل التنظيم البيروقراطي «المكتب» عن النشاط الخاص للموظفين بمعنى أن العمل البيروقراطي يجب أن ينفصل ويبتعد عن حياة الموظف الخاص وعلى هذا الأساس فان الأموال العامة والمعدات الخاصة بالتنظيم البيروقراطي يجب أن تفصل تماما عن الملكية الشخصية للموظف ويرى Weber أن هذا المبدأ قد نمى وتطور حتى في الشركات وتنظيمات العمل حيث يفصل صاحب رأس المال بين رأس مال المشروع وبين الأموال الخاصة والتي يستخدمها في حياته ويرى Weber أن نظام المشروع الحديث يحمل اتجاهات قوية لاستمرار في عملية الانفصال هذه بزيادة الاعتماد على المدير المحترف الذي لا يملك شيء من أموال المشروع (العمايره، ٢٠٠٢).

إن الإدارة المكتبية تحتاج إلى خبرة وتدريب، ومن ناحية أخرى فحين يكتمل التنظيم البيروقراطي فانه يتطلب عادة كل نشاط وجهد الموظف حتى لو كانت ساعات عمله محددة بمعنى أن العمل الرسمي يأتي بالمقام الأول بالنسبة لوقت الموظف ولا يمكن تأخير أداء أعمال خاصة (المغربي، ٢٠٠٨).

وتطبق الإدارة البيروقراطية قواعد وتعليمات للعمل تتصف بالشمولية والعمومية والثبات النسبي، التي يمكن للموظفين تعلمها كذلك تستخدم الإدارة البيروقراطية أنواع القواعد والتعليمات التي يمكن للموظفين تعلمها وفهمها وكلما زاد فهم الموظفين لتلك لقواعد والإجراءات كلما ارتفعت خبرتهم وكفائتة، فالمدير البيروقراطي ليس مديرا مبدعا ولا مفكرا، لأنه يتبع الأسلوب النمطي الغير متجدد، ويرفض التجديد ولا يتقبله (المغربي، ٢٠٠٨).

ويعتبر مدير المدرسة المسئول الأول عن سير العمل من جميع النواحي، ومن هنا يمكن أن ندرك كبر حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، ولاشك أن واجبات مدير المدرسة كثيرة ومتنوعة ومتداخلة.

ومن هذه المهمات كما يذكرها (مسلماني،١٩٨٧) (العمايرة، ١٩٩٩) بالآتي:

إدارة شؤون الطلاب: وهي مهمة رئيسية يقوم بها المدير لتنمية الطلاب ورعايتهم، وهذه المهمة الرئيسية تشتمل على عدة مهمات فرعية تتلخص في تنظيم التشكيلات المدرسية، تحديد الإحتياجات الفنية والإدارية ومقارنتها بالواقع العملي للمدرسة، كما تساهم في عملية التنسيق مع الجهات المسؤولية لتلبيتها في أسرع وقت، وإغناء الاحتياجات اللازمة لضمان سير التدريس، بالإضافة إلى تنظيم قبول الطلاب الجدد وتسجيلهم ومتابعتهم، وهذه العملية هي مهمة في غاية الأهمية، فهي تستدعي دقة في العمل ومتابعة لهم، ويجب دراسة التعليمات الواردة من الإدارة التربوية حول تسجيل التلاميذ الجدد، وإعداد السجلات والملفات فهو يقوم بعملية توثيق لكل الملفات، وذلك حتى يكون هناك سهولة في استخدامها والرجوع إليها حال الحاجة لها، وبالتالي يوفر المدير الكثير من الوقت والجهد بالإضافة إلى رعاية النظام والانضباط المدرسي حيث أن النظام والانضباط المدرسي يعتبر في غاية الأهمية، لما يوفر من راحة واحترام وتقدير لجميع الطاقم المدرسي والطلاب، وبالتالي فإنه ينعكس إيجابيا على رفع مستوى العملية التعليمية في المدرسة، ومن الواجبات الأخرى هي تنظيم إدارة نشاطات الطلاب المنهجية إذ إن النشاطات المنهجية الصفية واللاصفية تلعب دورا بارزاً في إكساب الطالب المعارف والعلوم المختلفة، وبالتالي يجب العمل على أن تتاح الفرصة لكل الطلاب للمشاركة بهذه النشاطات المختلفة، وأن لا تتركز فقط على مجموعة من الطلاب، وبالتالي فإن المدير من وظيفته تنظيم تلك النشاطات وتوزيعها على جميع الطلاب.

ويضاف واجب آخر للمدير وهو تنظيم البرامج الإعلامية في المدرسة لما لها من أهمية لا نقل عن أهمية التوجيهات والإرشادات التي يتلقونها، ويقصد بها وجود برامج إعلامية تساهم في تثقيف الطلاب وإرشادهم والتوضيح والتفسير لهم بأشكال متعددة،

سواء أكان ذلك الإعلام كتابيا أو شفوياً، وعلى المدير أن يقوم بتنظيم تلك النشاطات ووضع الخطط اللازمة، وتشكيل لجان ملائمة لذلك. وعليه أيضاً التنسيق ما بين هذه اللجان واللجان الأخرى في المدرسة. (عدس، ١٩٩٦).

كما ويذكر (عليمات، ٢٠٠٤)، واجبات مهمة أخرى على المدير القيام بها كرعاية الشؤون الصحية للطلاب إذ إن توفير السلامة الصحية للطلاب يدفع بهم للمشاركة في النشاطات الصفية المختلفة ويقلل من غيابه الذي بسببه قد يضيع الطالب الكثير من الحصص، وبالتالي فعلى المدير القيام بأمور متنوعة من شأنها تحقيق هذه المهمة الإنسانية ومنها: وضع نظام لإجراء فحوصات للطلاب، وتشكيل لجان صحية من الطلاب والمعلمين، ووضع برنامج لرعاية الشؤون الصحية بالمدرسة، والإشراف على تنظيم وتقييم نشاطات رعاية الشؤون الصحية، ويضيف عليمات (٢٠٠٤) على واجبات ومهمات المدير تنظيم الامتحانات المدرسية العامة، فالامتحانات تعتبر أسلوب وطريقة مهمة وأساسية في تقييم العملية التربوية، وفحص نتائج الطلاب لأسباب الترفيع والترسيب والتشخيص وقياس مستوى التحصيل العلمي، وبالتالي فإنه يتوجب على مدير المدرسة وضع برامج الامتحانات والمراقبة والإشراف على إعداد الأسئلة، ومتابعة تصحيح النتائج وتدقيقها.

ومن المهمات الأساسية الأخرى للمدير التي تندرج تحت عنوان رعاية شؤون المعلمين، إذ أن المعلمين والطاقم المدرسي لا يستطيعون العمل بشكل سليم ومثمر إلا في جو مناسب، يشعر فيه الجميع بالرضا والراحة كما يذكره فرانسواه (٢٠٠٠) هي تنظيم مشاركة العاملين ومساهماتهم في المهمات الإدارية المختلفة التي تتصل باللجان والنشاطات المدرسية، فعلى المدير القيام بتطوير العلاقات بين طاقمه مما يساهم في تطوير المدرسة وتحقيق أهدافها، وبالتالي يترتب على المدير مشاركة طاقمه في رسم سياسة المدرسة ووضع الأهداف، وهو بدوره يقوم بتحديد الجان المدرسية ووظائفها وصلاحياتها والإشراف على التنفيذ والتقييم وتوفير التسهيلات اللازمة، بالإضافة إلى تنظيم عمل المعلمين في إطار إعداد الجدول المدرسي الذي يسير على أساسه المعلمون في إعطاء حصصهم، وبالتالي فإن بنائه بصورة تتلاءم مع رغبات المعلمين وميولهم تنعكس إيجابيا على سير العملية التعليمية في المدرسة، وإدارة دوام المعلمين في المدرسة وتنظيمه، حيث أن حضور المعلمين مبكرين وإشرافهم على النشاطات الصباحية وتفقد أحوال طلابهم يؤثر إيجابيا على سلوك طلابهم وانضباطهم وعلى قدرتهم في المحافظة على الدوام والنظام المدرسي، وبالتالي يترتب على المدير الإشراف والمتابعة لهذا الشأن وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتنظيم دوام المعلمين.

"لمهمة المدير العديد من النظم والقوانين التي يسير عليها، كما وهناك العديد من القواعد الأخلاقية التي على المدير التحلي بها، كما وأن هذه السلوكيات والأخلاقيات لا تتحقق بمجرد قراءة لمجموعة القواعد الأخلاقية، إنما تتبلور عبر سبل تربوية سليمة تزرع في الفرد وتنمي عنده مفاهيم وقيم واتجاهات إيجابية نحو الالتزام بالسلوك الأخلاقي" (الطويل، ١٩٩٨: ٧٢).

ويمكن عرض بعض الأخلاقيات لمدير المدرسة كما وردت لدى (الطويل، ١٩٩٨) حيث بين أن يجعل من رفاه الطلاب ومصالحهم محورا أساسيا لكل قراراته وأفعاله، أن ينجز مسؤولياته المهنية بكل أمانة وصدق وإخلاص، أن يدعم ويحمي الحقوق المدنية والإنسانية لكل الأفراد، أن يحترم ويطيع الدستور والقوانين والأنظمة المعمول بها في مجتمعه، أن يطبق السياسات التربوية المرسومة ويراعي قوانين وأنظمة وتعليمات نظامها التربوي، أن يسلك سبل ملائمة ومناسبة لتطوير وتصحيح القوانين والسياسات التربوية، أن يسعى للحصول على درجات أكاديمية وتأهيل مهني، من مؤسسات معترف بها، أن يتجنب استغلال مركزه لمكسب أو مصلحة شخصية، أن يحافظ على مستوى المهنة ويسعى لتحسين فعاليتها، أن يحترم جميع العقود والاتفاقيات السارية، ويلتزم بكل ما يتم التوصل إليه بشأنها.

ولكن مهما كانت القواعد والمعايير الأخلاقية التي يمكن أن يطورها العاملون في مهنة الإدارة التربوية، إلا أنها ولابد أن تتبلور بالإطار الفكري والحضاري الذي يعيشه المجتمع، كما وأنه سنجد الكثير من تلك القواعد والسلوكيات من العادات والتقاليد المتبعة في كل منطقة وهذا الإدراك من شأنه أن ينمي فعالية الإدارة التربوية، وفعالية المدرسة، ويزيد من عطاء المعلمين. ويمكن تعريف مدير المدرسة بأنه الشخص الذي يوجه وينسق ويراقب نشاط الآخرين داخل منظمة معينة بقصد تحقيق هدف معين (شطناوي، ٢٠٠٢).

يتضح من دراسة النظريات والأنماط الإدارية بأنه لا توجد نظرية أو نمط إداري يُعتد بأحدهما دون غيرهما من النظريات والأنماط الإدارية الأخرى، ولكن على المدير أن يعرف نفسه وأن يتعرف على كل هذه الأنماط وغيرها وأن تكون له القدرة على الاستفادة من إيجابيات النمط الذي يغلب عليه وأن يدرب نفسه على إيجابيات الأنماط الأخرى وأن يقدر على استعمال النمط المناسب في الظرف المناسب.

الأمن الوظيفي:

يعتبر موضوع الإحساس بالأمن الوظيفي من المواضيع التي لم تحظ باهتمام الباحثين بالشكل الكافي، وكذلك الدراسات التي تناولت هذا الموضوع تكاد تكون نادرة وخصوصا في مجال الإحساس بالأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، ولفظ الأمن لغويا يعني الاطمئنان وعدم الخوف (دواني وديراني، ١٩٨٣).

يحتاج المعلم إلى أن تكون مهامه واضحة وصريحة, كما يحتاج المعلم إلى أن يعطى حقه من التقدير إذا بذل جهدا, وقام بأداء دوره المنوط به, وليس من المناسب أن يكون معلمان مختلفان في الأداء, ثم يحصل كل منهما على نفس الدرجة,في تقديرا لأداء الوظيفي. ربما تحدث هذه الأمور عند المعلم شيئا من القلق, والتوتر, ولكن السؤال الذي يطرح نفسه:ما هي درجة القلق التي يشعر بها المعلم من جراء ذلك? وهل هذا القلق إذا وجد يكون ذا تأثير على أداء المعلم, بمعنى أن وجود هذه الحاجات الوقائية تقوي الأداء,واختفاءها يضعف الأداء,أو أنها غير ذات تأثير على أداء المعلم (عركوك،٢٠١١).

واعتبر الخرب (٢٠٠٦م) أن الأمن الوظيفي يتحدد بناء على الدخل والاستقرار، فعرفه بأنه: "إحساس الموظف بالطمأنينة على مصدر دخله، وعلى استقراره في العمل، وعدم تعرضه للصراعات التنظيمية والشخصية وضغوط العمل"

عرف بليزر (Pleaser ,١٩٩٠) الأمن الوظيفي بأنه: أنماط ومتغيرات سلوكية يتفاعل معها العاملون بشكل إيجابي يخفف من ضغوط العمل عليهم، ويضفي مزيداً من الثقة والهدوء أثناء تأدية مهام وواجبات أعمالهم.

والإحساس بالأمن هو: شعور الفرد بتقبل الآخرين له وحبهم إياه وأنهم يعاملونه بدفء، وشعوره بالانتماء إلى الجماعة وان له دورا فيها، وإحساسه بالسلامة، وندرة شعوره بالخطر والتهديد، والقلق، وهو حاله من الطمأنينة والسكينة والاستقرار بكافة أشكالها وهيئاتها النفسية، والاجتماعية والفكرية والاقتصادية، وتوافر عنصر الأمن يعد شرطا أساسيا من الشروط التي، يجب توفرها لضمان الدافعية للعمل والرضا عن العمل، ولضمان التفاعل بين العاملين في، المنظمة على مستوى العاملين والإدارة، وكما ويعد الإحساس بالأمن من المتطلبات الأساسية والمهمة جدا للفرد من اجل التمتع بالصحة النفسية اللازمة، وإيجاد شخصيه ايجابية ومنتجه، وعلى هذا فان الإحساس بالأمن لدى المعلمين من أهم العوامل التي تؤثر في إنتاجيتهم (دواني وديراني، ١٩٨٣).

كما وتعد الإدارة من أهم العناصر التي تؤثر بدورها على بقية العناصر ومنها الأمن الوظيفي وأنظمة الترقيات والاتصال والتواصل، حيث يواجه المدير مسؤوليات متعددة فهو مسئول أمام المجتمع العام، والمجتمع المحلي وأمام مسؤولية، وجميع أفراد المنظمة، وعليه أن يرضي جميع الفئات، وان لا ينساق في تيار على حساب التيارات الأخرى (ماهر، ١٩٩٩).

يختلف الأسلوب الذي يستخدم للتوفيق بين مصالح هذه الفئات من مدير لأخر فليس هناك قانون ثابت يمكن الاستناد إليه في ذلك (الطويل، ١٩٨٦)

ويراد بالأمن في هذه الدراسة: الحاجات الوقائية التي يحتاج إليها المعلم, والتي تشتمل على رفع الظلم عن المعلم,من حيث راتبه أو من حيث سلوك ومعاملة رئيسه المباشر,أو سلوك طلابه, ناهيك عن حصول الأمور الترفيهية التي من شأنها إحداث الأمن الوظيفي, لدى المعلم.

وعن الميثاق العالمي لحقوق المعلم حيث تفيد المعلومات أن الصين هي التي اقترحت هذا الميثاق عام ١٩٤٦ واستمرت المداولات والمناقشات من خلال مؤتمرات وطنية وإقليمية وعالمية لمدة عشرين عاما خرج بعدها الميثاق في شكله النهائي وتمت الموافقة عليه يوم ٥ أكتوبر عام ١٩٦٦ والذي هو اليوم العالمي للمعلم نص الميثاق على مائة وست وأربعون فقرة تتناول استقطاب المعلمين

وتدريبهم والمعايير المهنية لمستويات التدريس والأمن الوظيفي والحقوق والمسئوليات، والانضباط والحرية المهنية والمرتبات والعطلات والأجازات الخاصة وساعات وظروف العمل بل ويشمل الميثاق أمورا فنية دقيقة مثل الوسائل التعليمية وكثافة الفصول وتبادل المعلمين وشروط العمل في المناطق النائية والمزايا الصحية للمعلمين والضمان الاجتماعي والمعاشات.

بحيث تضمن هذا الميثاق العالمي شروط العمل في مهنة التدريس، واحتوى هذا القسم فقرات كثيرة لحماية المعلم وتأمين حياته والحفاظ على حقوقه لضمان استقراره في عمله وتفرغه الكامل لأداء واجباته دون أي إزعاج أو منغصات قد تؤثر على حياته المادية أو النفسية وبالتالي تؤثر على طلبته، ومن أهم ما ركز عليه الاستقرار الوظيفي وضمان حقوق المعلم هما في صالح العملية التعليمية بنفس القدر اللذان هما في صالح المعلم ويجب الحفاظ عليهما حتى في حالة حدوث أي تغييرات في المدرسة أو المؤسسة التعليمية، وعلى ضرورة حماية المعلمين ضد أي إجراءات تعسفية تؤثر على مركزهم المهني أو الوظيفي

(Retrieved from ttps://srayalkobaprepschool.pbworks.com h)

كما ركز الميثاق العالمي لحقوق المعلم انه من حق أي معلم إذا صدر بحقه أي إجراءات تأديبية أن يعرف كتابيا ماهية الاتهامات الموجهة ضده والأدلة المادية التي استندت إليها هذه الإجراءات. ومن حقه أن يدافع عن نفسه أو يوكل من يدافع عنه وأن يكون لديه الحق في أن يستأنف أي حكم يصدر ضده، كما وركز على شروط عمل المعلمة ذات المسؤوليات الأسرية، والتي تنص على أنه يجب منع المسئولين من إنهاء عقود المعلمين بسبب الحمل أو أجازات الأمومة، تدعو إلى وجود حضانات تعتني بأطفال المعلمين، وتدعو إلى تشجيع المعلمين اللائي تركن الخدمة بسبب المسؤوليات الأسرية لكي يعدن إلى العمل بالتدريس مرة أخرى (ttps://srayalkobaprepschool.pbworks.com h).

كما يعد الأمن الوظيفي من أهم ركائز النجاح في أية مؤسسة كانت فلا توجد مؤسسة ناجحة ذات إنتاجية مرتفعة إلا وكان الأمن الوظيفي تحقق فيها ويتمتع به جميع موظفيها، إذ إن عدم تحقق الأمن الوظيفي وتدني درجته في المؤسسة دائماً ما ينعكس على إنتاجية تلك المؤسسة ونجاحها حتى وإن كانت تضم كفاءات عالية ومتخصصة في مجال عملها(السيسي، ٢٠١١).

الأبعاد التي يتجلى من خلالها أهمية الأمن الوظيفي:

أ – البعد الإنساني:

الأمن الوظيفي مطلب رئيس للعاملين في أية منظمة، حيث يرتبط بمفهوم الحياة الكريمة التي تقوم على ثلاثة ركائز من أهمها: قدرة الموظف على إشباع احتياجاته الأساسية الغذاء والدواء والمسكن، والتعليم، وتحرره من القيود غير المشروعة على حقوقه الشخصية المادية المعنوية. أما الركيزة الثانية فهي أن المنظمة التي ينعم العاملون بها بمستوى مناسب من الأمن الوظيفي تقل فيها المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافها. بينما تتعلق الركيزة الثالثة بحق الموظف في توجيه ما بقي من طاقته ووقته عقب تحقيق احتياجاته الأساسية للمتطلبات التي تكتمل بها سعادته مثل ممارسة الأنشطة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية والرياضية التي تستهويه (الحازمي، ٢٠١٠).

ب– البعد الاقتصادي:

النشاطات الاقتصادية التي تقوم بها المنظمات، ومدى قدرتها على إشباع احتياجات أفراد المجتمع من خلال اتخاذ أساليب لمواجهة الظروف الاقتصادية الضاغطة والغلاء المستمر في المعيشة وتدني الرواتب، وأن قدرة المنظمات على إشباع الاحتياجات الاقتصادية للعاملين بها يرفع من مستوى الأمن الوظيفي، إما عدم القدرة على منح العاملين الرواتب والحوافز الكافية لسد احتياجاتهم الأساسية والثانوية فيترتب عليه انخفاض مستوى الأمن الوظيفي (العثيمين، ٢٠٠٦).

ج- البعد الاجتماعي:

إن وجود نظام عمل يقوم على العدالة في توزيع الرواتب والأرباح لتقريب الفوارق بين الطبقات الاجتماعية المختلفة من شأنه ترسيخ الأمن الوظيفي وزيادة الدافعية نحو العمل، في حين يؤدي الظلم الاجتماعي لطبقات معينة سواء بمنحها القليل من الحوافز، ووضعها في مراتب وظيفية متدنية، أو عدم منحها الراتب المناسب إلى انخفاض مستوى الأمن الوظيفي (الحازمي، ٢٠١٠).

د-البعد النفسي:

حيث تقوم فكرة الأمن الوظيفي على رفع درجة الطمأنينة لدى الموظف على مستقبله الوظيفي وإنهاء جميع صور القلق على ذلك المستقبل حيث أن القلق من فقدان العمل يترك أثاراً سلبية على صحة الفرد تعادل الأذى الذي تسببه أمراض مثل ارتفاع ضغط الدم وأضرار التدخين، وأن الإجهاد الناجم عن فقدان الأمن الوظيفي يمكن أن يكون مميتاً ويسبب حالات مرضية، مما ينتج عنه استحواذ أعمال الوظيفة على كامل الطاقة الفكرية للموظف، وعدم انشغال تلك الطاقة بأية أمور أخرى تنتقص من الانشغال الأولى، وتشكل معوقات لنتائجه، فمع نقص الطاقة الفكرية الموجهة لأعمال الوظيفة، دائماً ما يكون لتلك المعوقات دور سلبي على متطلبات تلك الوظيفة، فمعها لا ترتفع درجة الإخلاص في العمل، ولا يتحقق معها تفاني الموظف في أداء مهماته الوظيفية، كما أنه معها غالباً ما يكون في حالة بحث عن جهات أخرى للعمل، مما يشكل منفذاً تتسرب منه الطاقات والكفاءات العاملة (العثيمين،٢٠٠٦).

ومن أهم مقوضات الأمن الوظيفي عدم اكتراث المسئولين بالإنتاجية، والتقليل من أهمية العمل المنجز واستسهال عملية إنجازه، وعدم متابعة وإدراك واقع الإنتاج الوظيفي وسبله، ومنها التداخل في الاختصاص والتقليل من قيمة المقترحات المتخصصة وإنتاج التحيز والمحاباة كحجب المكافآت والترقيات والتعيينات عن مستحقيها وانصرافها إلى من لا يستحقها، أو إلى الأقل استحقاقاً، كما يعد من مقوضات الأمن الوظيفي، الخلل في النظام الإداري وعدم ثبات آليات واضحة ومحددة، وانعدام المعايير العامة أو الخلل في تطبيقاتها (السيسي، ٢٠١١).

وبالرغم من نوع الحاجات ودرجة تفاوتها، إلا أن الإنسان بحاجه إلى العديد من الحاجات النفسية التي لا بد من إشباعها، بل إن هذه الحاجات المعنوية والنفسية كالحاجة إلى الأمن والأمان هي أكثر أهميه وتأثيراً في بعض الأحيان من الحاجات المادية (الكلارنس، ١٩٨٨).

وأن سلوك الفرد مبني على عمليه إدراك وتحليل ومفاضلة بين البدائل المتاحة للقيام بسلوك معين، وموازنة للكلفة والفائدة المتوقعتين لكل بديل من تلك البدائل، ويسلك الفرد بعد تلك العملية العقلانية السلوك الذي يتوقع أن يحقق له أكثر الفوائد بأقل التكاليف، ويجنبه أكثر ما يمكن من الصعوبات. واستمرارية الأداء والدافع تعتمدان على قناعة العامل ورضاه، وهما محصلة إدراكه لمدى العلاقة الإيجابية بين المكافأة التي يحصل عليها، وبين ما يدرك ويعتقد أنه يستحقه، فالدافعية هي محصلة تفاعل قوى الجذب الكامنة في العوائد التي يحصل عليها الفرد، ويمكن اعتبار متغير قوة الجذب ممثلا للمنفعة التي يحصل عليها الفرد من العوائد التي يتيحها له السلوك الذي سوف يسلكه (عاشور، ١٩٨٦).

وان الأفراد "يحفزون بتحقيق العدالة الاجتماعية في المكافآت التي يتوقعون الحصول عليها مقابل الإنجاز الذي يقومون به"، والحوافز المختلفة، والمدخلات أي الأشياء التي يرى الفرد انه يقدمها إلى المنظمة (كالمهارة، والأداء) فإذا تساوت النسبتان فان ذلك سيقود للشعور بالعدالة أما إذا لم تتساوى النسبتان فان ذلك سيؤدي إلى ظهور حاله من التوتر والقلق مما يؤدي إلى عدم الشعور بالأمن وبالتالي عدم الرضا الوظيفي (عبد الحميد، ١٩٩٢).

هـ-البعد الوظيفي والتشريعي

ومن العوامل التي تؤدي إلى فقدان الشعور بالأمن، الدخل الشهري غير الكافي ونقص الحوافز المادية، والضغوط النفسية، وعدم الاستقرار في الوظيفة وكثرة الصراعات الإدارية بين المعلمين ونقص فرص النمو المهني والافتقاد إلى الدعم والمساندة المهنية من مدير المدرسة، بالإضافة إلى الضغوط التنظيمية مثل كثرة متطلبات العمل كمعلم، وعدم تحديد مسؤوليات المعلم بدقه (السميح، ٢٠١٠).

حيث أن فايول يربط استقرار المعلمين في وظائفهم بدرجة نجاح المديرينن في إدارة المدرسة، وهذا يدفع إلى ربط ذلك بمستوى الشعور بالأمن الوظيفي لدى المعلمين، أي أن استقرار المعلم في وظيفته دون إجهاد يدفع بدوره نحو زيادة الإحساس بالأمن الوظيفي، ويؤدي إلى استقرار المعلمين في مدارسهم، والابتعاد عن الدوران الوظيفي (الطويل، ١٩٨٦).

ثانيا: الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء عرضا للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة سواء الدراسات العربية منها أو الدراسات الأجنبية.

أجرى دواني وديراني (١٩٨٣) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين نمط القيادة لمدراء المدارس في عمان وشعور المعلمين بالأمن النفسي، وقد استخدم بالدراسة اختبار بفيفر(Pfeiffer) الذي صنف سلوك المديرين القيادي، إلى النمط المهتم بالعمل، والنمط المهتم بالعاملين، كما تم استخدام اختبار ماسلو للتعرف على مدى شعور المعلمين بالأمن وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين نمط ألقياده التي تهتم بالعاملين وشعور المعلمين والمعلمين بالأمن الوظيفي، وللكشف عن طبيعة العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس وشعور المعلمين بالأمن النفسي وإلى معرفة أثر الجنس والتأهيل للمديرين في شعور المعلمين بالأمن. طبقت الدراسة اختبار بفيفر Pfeiffer لتصنيف سلوك المديرين القيادي واختبار ماسلو للأمن النفسي على عينة مكونة من(٤٢٧) معلماً ومعلمة. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة التي تهتم بالعاملين وشعور المعلمين والمعلمين بالأمن (النمط الديمقراطي)، بينما لم تكشف عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والتأهيل لدى المديرين والمديرين في شعور المعلمين والمعلمين بالأمن.

وأجرت ديرانية (١٩٨٩) دراسة هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري كليات المجتمع الأردنية حسب متغير اتخاذ القرار وحل المشكلات، والوقوف على تأثير هذه الأنماط على دافعية المعلمين نحو العمل. وتكون مجتمع الدراسة من جميع كليات المجتمع التابعة لوكالة الغوث والكليات ألعامه والخاصة والتي بلغ عددها (٤٩) كلية وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري هذه الكليات وعددهم (٤٩) مديرا ومديرة، وأشارت النتائج إلى أن النمط السائد هو نمط الإقناع وان النمط المشارك جاء في المرتبة الثانية وان النمط المتسلط حصل على رقم قليل مقارنة بالأنماط الإدارية الأخرى.

أجرت العيسى (١٩٩٢) دراسة هدفت للتعرف على الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض، وتأثير هذه الأنماط في مستوى الروح المعنوية بين المعلمين السعوديات، وهدفت أيضا إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلاله إحصائية في مستوى الدافعية للمعلمين نحو العمل، وفي مستوى الروح المعنوية تعزى إلى النمط الإداري للمديرين، أو إلى الخبرة في التدريس، والمؤهل الأكاديمي، والتخصص العلمي، كما هدفت إلى معرفة تأثير التفاعلات بين النمط الإداري وبين كل من الخبرة في التدريس، والمؤهل الأكاديمي، والتخصص العلمي في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من مجتمع المديرين والبالغ عددهم سبع وخمسون مديرة، ومن (٦٤٦) معلمه سعودية من المعلمين في المدارس الثانوية ألتابعه للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض.وكان ابرز نتائج هذه الدراسة أن النمط الإداري السائد بين المديرين هو النمط التسلطي، كذلك بينت الدراسة انه لا يوجد تأثير للتفاعل بين النمط الإداري، والتخصص العلمي في مستوى الروح المعنوية بين المعلمين، وكذلك بينت الدراسة وجود تأثير للتفاعل بين النمط الإداري والمؤهل الأكاديمي في مستوى الروح المعنوية بين الدافعية نحو العمل بين المعلمين تعزى إلى مؤهلهم الأكاديمي وتخصصهم العلمي.

هدفت دراسة جالمير (Gallmeier,1992) لاختبار أثر النمط القيادي لمدير المدرسة في دافعية المعلمين في ولاية الينوي الأمريكية، واستخدم الباحث أداة مسح المعنويات التي طورها اتحاد المعلمين الأمريكيين لقياس أثر نمط مدير المدرسة القيادي في دافعية المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المسؤولية الفردية من خلال المشاركة في اتخاذ القرارات وبناء السياسات تؤدي إلى دافعية المعلمين وتحسن من نظرة المعلم إلى ذاته، كما أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يعملون في ظل قيادة ديمقراطية وإجرائية لم يسجلوا مستوى هاماً أو عالياً من الدافعية أكثر من الذين يعملون في ظل قيادة دكتاتورية.

هدفت دراسة العموش (١٩٩٥) إلى معرفة درجة وجود الأبعاد القيادية لدى مديري ومديري المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء بالإضافة إلى معرفة مستوى دافعية معلمي ومعلمين تلك المدارس نحو العمل، وتعرف الفروق الدالة إحصائيا في درجة وجود الأبعاد القيادية لدى المديرين والمديرين تعزى للجنس والمؤهل والخبرة، وهل هناك فروق ذات دلالة في دافعية المعلمين والمعلمين تعزى للجنس والمؤهل والخبرة، وتعرف العلاقة بين الأبعاد القيادية والدافعية، تكونت عينة الدراسة من (١٥٥) مديراً ومديرة و(٦٢٠) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد استخدم الباحث مقياس الأبعاد القيادية ومقياس الدافعية وكلاهما من إعداده، أظهرت النتائج، أن درجة وجود الأبعاد القيادية عالية، وأن مستوى دافعية المعلمين والمعلمين متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الأبعاد القيادية تعزى للجنس والمؤهل باستثناء البعد الفني، فكان هناك فروق لصالح مؤهل بكالوريوس، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الأبعاد القيادية باستثناء البعدين الإنساني والفني تعزى للخبرة الإدارية لصالح ذوي الخبرة من ٧-٣ سنوات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية تعزى للخبرة والجنس، ووجود فروق في مستوى الدافعية تعزى للمؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل أقل من بكالوريوس، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين درجة وجود الأبعاد القيادية ودافعية المعلمين والمعلمين.

هدفت دراسة بيننكتون (Pennington,1998) إلى التحقق من العلاقة بين تصورات المعلمين لأسلوب المدير القيادي ودافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين وذلك في المدارس الثانوية العامة، وقد شملت عينة الدراسة معلمي خمس مدارس في منطقة وسط تينيسي تم اختيارها عشوائياً. وقد استخدم في الدراسة استبانة وصف سلوك القائد، واستبانة مينيسوتا للرضا الوظيفي، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة هامة ذات دلالة إحصائية بين دافعية المعلمين والسلوك القيادي لمدير المدرسة من وجهة نظر المعلمين، ووجود ارتباط سلبي بين المدير ذي الاهتمام المتدني بالعاملين والاهتمام بتركيب المهمة وبين دافعية المعلمين، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية تعزى للخبرة.

كما هدفت دراسة ريدنج (Reading, ١٩٩٩) إلى اختبار بعض من مسؤوليات العمل الإداري التي يعدها مديرو المدارس الثانوية والابتدائية في الولاية الأمريكية الينوي (Illinois) مصدراً للضغوط. واستخدمت استبانة تضمنت ثلاثة مجالات تشمل عدة مفردات يستجاب لها باستخدام تدريج حسب سلم ليكرت وسؤال مفتوح فضلا عن المعلومات الديموغرافية المتعلقة بالمديرين. وأرسلت هذه الإستبانة إلى (٨٠٠) مدير مدرسة، استعيد منها (٤٤٩) استبانة صالحة للاستخدام في الدراسة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ٠,٠٥) بين تكرار تعرض مديري المدارس الثانوية والابتدائية إلى الضغوط المهنية تبعا لمتغير الجنس.

هدفت دراسة سميث (Smith,2000) إلى اختبار العلاقة بين تصور المعلمين للأسلوب القيادي المتبع من قبل مدير المدرسة ودافعية المعلمين نحو عملهم، واقتران الدافعية بأسلوب معين للقيادة حيث تم تحديد أسلوبين للقيادة هما الديمقراطي والاستبدادي، واستخدم الباحث أداتين هما وصف السلوك القيادي واستبانة مينسوتا للرضا الوظيفي، وأظهرت النتائج أنه كلما زاد الأسلوب القيادي للمدير الديمقراطي ارتفع مستوى الدافعية لدى المعلمين وانه لم يكن للجنس أثر في دافعية المعلمين ولم يكن للخبرة أي أثر في الأسلوب القيادي لمدير المدرسة، واستنتجت الدراسة أن الأسلوب القيادي لمدير المدرسة يعد عاملاً رئيساً لدافعية المعلمين

هدفت دراسة الشناق(٢٠٠١) بعنوان الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي" إلى التعرف على الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو ومديري المدارس الثانوية المهنية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٥٩) معلما ومعلمه، وأظهرت النتائج أن مديري ومديري المدارس الثانوية المهنية يهتمون ببعدي النمط القيادي (العمل، والعلاقات الإنسانية) وان مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمين كان أعلى من المتوسط.

هدفت دراسة (العنزي، ٢٠٠٢) التعرف إلى النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية كما يراها المعلمون، وأثر كل من جنس المعلم ومؤهله العلمي وخبرته في استجابتهم لأنماط القيادة السائدة لدى المديرين. وتوصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون النمط القيادي الديمقراطي بشكل كبير ضمن عينة الدراسة، في حين لم تكن ممارسة أنماط القيادة التساهلية أو الديكتاتورية ممارسة إلا بدرجة ضعيفة جداً كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين لواقع النمط القيادي السائد لمديري المدارس الثانوية باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة خليفات والزغول (٢٠٠٣) إلى الكشف عن ظاهرة الضغط النفسي لدى معلمي مديريات تربية محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٦) معلمين ومعلمين تم اختيارهم عشوائياً من المدارس التابعة لمديريات تربية محافظة الكرك، طبقت عليهم أداة تم إعدادها ؛ لتعرف مصادر الضغوط النفسية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي مديرية تربية محافظة الكرك يعانون من مستوى مرتفع من الضغوط النفسية، وان هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ٠,٠٥) على بعض الأبعاد (عملية الإشراف التربوي، والعلاقة بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور) تعزى لمتغير للمؤهل العلمي ولصالح حملة الماجستير، كما دلت النتائج على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ٠,٠٥) بين سنوات الخبرة وكل من بعد الدخل، وعملية الإشراف التربوي، والعلاقة بالمجتمع المحلي وأولياء الأمور.

أجرى عياصرة (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ومستوى دافعية المعلمين في المدارس الثانوية بالأردن، ومعرفة العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية ودافعية المعلمين نحو مهنتهم، تكونت عينة الدراسة من (١١٤١) معلماً ومعلمة (٧٦) مديراً ومديرة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم تطوير أداتين للدراسة: استبانة وصف الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية، واستبانة قياس مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم، وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي السائد لدى مديري ومديري المدارس الثانوية العامة في الأردن هو النمط الديمقراطي يليه الأوتوقراطي ويليه التسيبي، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على نمط القيادة تعزى للمؤهل العلمي لصالح المعلمين الذكور، وعلى النمط الأوتوقراطي والديمقراطي تعزى للخبرة لصالح الخبرة ٥ سنوات فأقل، ويوجد ارتباط إيجابي دال بين النمط الأوتوقراطي والنمط التسيبي وبين مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم في التعليم.

هدفت دراسة طوالبه (٢٠٠٨) إلى التعرف على أثر الأنماط القيادية على إدارة الصراع التنظيمي في المؤسسات العامة في الأردن. كما هدفت الدراسة إلى تحديد الأنماط القيادية الأكثر سيادة في المؤسسات العامة في الأردن، وتحديد أساليب إدارة الصراع التنظيمي التي يستخدمها المديرون في هذه المؤسسات. حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المؤسسات العامة المستقلة في الأردن، وتم اختيار أربع مؤسسات بطريقة قصديه بين مجتمع الدراسة لاختيار عينة الدراسة، والتي بلغ عددها (٤١٠) موظفاً وموظفة عاملين في هذه المؤسسات. وبعد إجراء عملية التحليل الإحصائي، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، حيث تبين من خلال اختبار الفرضية الرئيسية الأولى والفرضيات الفرعية المنبثقة عنها أن الأنماط القيادية على اختلاف أنواعها (النمط التسلطي الاستغلالي، والنمط التسلطي الخير، والنمط الاستشاري، والنمط المشارك، والنمط التحويلي) كان لها تأثير واضح على إدارة الصراع التنظيمي لدى المديرين في المؤسسات العامة في الأردن، حيث ظهر أن نسبة الموافقة على هذه الأنماط كانت مرتفعة مما يعني قبول جميع الفرضيات البديلة، أي وجود أثر ذو دلالة إحصائية للأنماط القيادية على إدارة الصراع التنظيمي لدى المديرين في المؤسسات العامة في الأردن.

هدفت دراسة مكفس (٢٠٠٩)(إلى التعرف على "نمط القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي" إلي معرفة الفروق بين الأساتذة في درجة الرضا الوظيفي حسب بعض المتغيرات الشخصية والوظيفية كالجنس وسنوات التدريس وشعبة التدريس، كما هدفت الدراسة إلي معرفة العلاقة الموجودة بين النمط القيادي والرضا الوظيفي للأساتذة.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتم توزيعه على عينة الدراسة الأساسية المكونة من ٣٣٠ أستاذ وأستاذة تم اختيارهم طبقيا، حيث قام الباحث بتصنيف مجتمع البحث إلي مجموعات وفقا للفئات التي يتضمنها متغير معين أو عدة متغيرات، ثم اختار وحدات عينة البحث اختيارا عشوائيا من كل مجموعة، حيث تم اختيار ١٨ ثانوية عشوائيا من أصل ٤٥ ثانوية بولاية المسيلة، ١٠ من شمال الولاية و٨ من الجنوب.تم معالجة البيانات باستخدام التكرار والنسب المئوية لوصف العينة، واختبار T.Test لتحديد الفروق بين الجنسين في مستوي درجة الرضا الوظيفي، بالإضافة إلي معامل تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين الأساتذة في درجة الرضا عن العمل حسب متغيري سنوات التدريس وشعبة التدريس، ومعامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين أبعاد الرضا الوظيفي وأنماط القيادة، وقد توصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

١- وجود علاقة ارتباطيه قوية طردية بين النمط القيادي الديمقراطي ودرجة الرضا الوظيفي للأساتذة.

٢- وجود علاقة ارتباطيه قوية عكسية بين النمط القيادي التسيبي ودرجة الرضا الوظيفي للأساتذة.

التعقيب على الدراسات السابقة

لقد تناولت الدراسات السابقة الأنماط الإدارية السائدة في المدارس بشكل عام وأثرها على الأمن الوظيفي،وتنوعت بين دراسات عربية وأجنبية، وبعضها تناول الموضوع بأسلوب كمي مسحي، وبعضها الآخر بأسلوب وصفي نوعي.وبالرغم من تنوع الأساليب إلا أن هناك تشابه في بعض الجوانب، واختلافا في بعضها الآخر.

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، والأدب النظري ذي العلاقة بموضوع الدراسة. إذ تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها للأنماط الإدارية السائدة في المدارس، وأثرها على الأمن الوظيفي، حيث أكدت نتائج غالبية الدراسات السابقة شيوع النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية، ووجود اثر للنمط الإداري على الأمن الوظيفي، والارتباط الهام والإيجابي للنمط الديمقراطي بإحساس المعلمين بالأمن الوظيفي.

أما متغيرات المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، فقد تفاوتت الدراسات في مدى التأثير في كل من هذه المتغيرات في درجة الشعور بالأمن الوظيفي.

فقد جاءت هذه الدراسة لتغطي قلة الدراسات السابقة في هذا المجال على حد علم الباحثة.

إذ نجد بعض الدراسات العربية والأهمية كدراسة دراني وديراني (١٩٨٣) ودراسة ريدينغ (١٩٩٩) والتي تناولت أثر النمط الإداري لمديرين ومديري المدارس على الأمن الوظيفي تبعاً للمعلمين تبعاً لمتغير الجنس والتأهل العلمي.

وتناولت دراسة العيسى (١٩٩٢) والعموش (١٩٩٥) وجالمبير (١٩٩٢)، أثر النمط القيادي لمديري المدارس في دافعية المعلمين ورفع الروح المعنوية لديهم.

وتناولت دراسة سميث (Smith, 2000) ويتكون (Pennington, 1998) العلاقة بين تصورات المعلمين لأسلوب المدير القيادي ودافعية المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة والجنس.

وقد تميزت هذه الدراسة بأنها الوحيدة في محافظة إربد التي اهتمت بموضوع الأنماط الإدارية وعلاقتها بالأمن الوظيفي لدى المعلمين، وقد جاءت هذه الدراسة لتحدد أنماط الإدارة لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة إربد والتعرف على أثرها في الإحساس بالآمن الوظيفي للمعلمين.

وأنها الدراسة الوحيدة التي تناولت متغير المرحلة التعليمية على حد المعلومات المتوفرة لدى الباحثة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين المدارس الحكومية في محافظة إربد خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٦|٢٠١٤.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٠٤) معلم، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة، المرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيراتها

	الفئات	التكرار	النسبة
المرحلة	أساسي	138	45.4
	ثانوي	166	54.6
المؤهل العلمي	بكالوريوس+دبلوم	272	89.5
	ماجستير فأكثر	32	10.5
سنوات الخبرة	اقل من ٥ سنوات	34	11.2
	من ٥–اقل من ١٠ سنوات	85	28.0
	من ١٠ سنوات فأكثر	185	60.9
	المجموع	304	100.0

أداتي الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين وهما إستبانة الأنماط الإدارية، واستبانة الأمن الوظيفي، وفي ما يأتي وصف لكل أداة من هاتين الأداتين.

أولاً: استبانة الأنماط الإدارية

للكشف عن الأنماط الإدارية السائدة لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية تربية محافظة إربد تم تطوير استبانة الأنماط الإدارية، وذلك استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، ومن هذه الدراسات دراسة البراري(٢٠١٢) ودراسة العنزي (٢٠٠٢)، ودراسة العجمي(٢٠٠٦).

ثانياً: استبانة الأمن الوظيفي

تم تطوير استبانة الشعور بالأمن الوظيفي، لتقدير درجة شعور المعلمين في محافظة إربد بالأمن، بعد الإطلاع على الأدب النظري المتعلق بالأمن النفسي والأمن الوظيفي، وركز الإهتمام على ما يتعلق منها بالعلوم التربوية، وما استخدمته من أدوات لقياس متغيراتها، كدراسة السلمان(١٩٩٥)، ودراسة دواني وديراني (١٩٨٣)،ودراسة الرواشدة(٢٠٠٥).

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٣٠) معلمة من مجتمع الدراسة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات المعلمين في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية الأمن الوظيفي

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
وظيفي وتشريعي	٠,٩١	٠,٧٨
اقتصادي	٠,٨٨	٠,٨٤
نفسي	٠,٩٢	٠,٨٦
اجتماعي	٠,٩٠	٠,٨١
الأمن الوظيفي ككل	٠,٩١	٠,٨٩

الأنماط الإدارية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
النمط الديكتاتوري	٠,٨٧	٠,٨١
النمط الأوتوقراطي	٠,٨٤	٠,٨٣
النمط الديمقراطي	٠,٨٩	٠,٧٩
الترسلي	٠,٨٤	٠,٨٥
الأنماط الإدارية الكلي	٠,٨٦	٠,٨٢

حيث تراوح معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات المعلمين في المرتين على أداتي الدراسة ككل، بين (0.83-٠,٩١). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا للأداة ككل حيث بلغ (0.95)، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية للاستبانة بين (0.81-0.89)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

وللحكم على المتوسطات الحسابية تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي:

لتحويل البيانات التي تم الحصول عليها إلى بيانات كمية معبرة أعطي: كبيرة جدا (٤,٢-اقل من ٥)، وكبيرة (٣,٤-٤,٢)، ومتوسطة (٢,٦-٣,٤)، وقليلة (١,٨-٢,٦)، وقليلة جدا (١-اقل من١,٨).

- تم تفريغ استجابات أفراد العينة، وتم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولا:المتغيرات التابعة:

الأنماط الإدارية، والتي يعبر عنها بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات ومجالات الأنماط الإدارية، والأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد، والذي يعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات ومجالات استبانة الأمن الوظيفي لدى المعلمين في محافظة إربد.

ثانيا:المتغيرات المستقلة

١- المرحلة التعليمية، ولها فئتان أساسي أو ثانوي.

٢- المؤهل العلمي: وله مستويان (بكالوريوس ودبلوم عالي، ماجستير فأكثر)

٣- سنوات الخبرة:ولها ثلاث مستويات (اقل من ٥سنوات، ٥سنوات إلى اقل من ١٠سنوات، أكثر من ١٠ سنوات).

التحليلات الإحصائية: تم استخدام التحليلات الإحصائية الآتية:

١-التكرارات والنسب المئوية.

٢-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٤-معامل ارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الجزء عرضا تفصيليا لنتائج الدراسة التي تم التوصل اليها وذلك وفقا لتسلسل اسئلتها وعلى النحو الآتي:

السؤال الاول: ما درجة توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	النمط الديمقراطي	3.52	.82	كبيرة
٢	٤	الترسلي	3.35	.68	متوسطة
٣	١	النمط الديكتاتوري	3.20	.76	متوسطة
٤	٢	النمط الأوتوقراطي	3.05	.89	متوسطة
المتوسط الحسابي الكلي			٣,٢٨		متوسطة

يبين الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٠٥-٣,٥٢) وبدرجة كبيرة، حيث جاء النمط الديمقراطي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٥٢) وبدرجة كبيرة، بينما جاء النمط الأوتوقراطي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٥) وبدرجة متوسطة، يليه النمط الديكتاتوري بمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٠) وبدرجة متوسطة، وجاء بالمرتبة الأخيرة النمط الأوتوقراطي بمتوسط حسابي(٣,٠٥) وبدرجة متوسطة وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل نمط على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

النمط الديكتاتوري

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الديكتاتوري مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤	تعمل مديرة المدرسة مع المعلمين وتربطها بهم علاقات إنسانية	3.68	1.11	كبيرة
٢	٣	تلتزم مديرة المدرسة بالتشريعات والأنظمة والقوانين بشكل حرفي.	3.61	1.01	كبيرة
٣	١	تقوم مديرة المدرسة على الاستبداد بالرأي والتحيز لرأيها	2.96	1.51	متوسطة
٤	٢	تتخذ مديرة المدرسة القرارات بنفسها باستخدام أساليب الفرض والإرغام	2.55	1.46	متوسطة
		النمط الديكتاتوري الكلي	3.20	٠.76	متوسطة

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٢,٥٥-٣,٦٨)، وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (٤) والتي تنص على "تعمل مديرة المدرسة مع المعلمين وتربطها بهم علاقات إنسانية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (٢) ونصها "تتخذ مديرة المدرسة القرارات بنفسها باستخدام أساليب الفرض والإرغام" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.55) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للنمط الديكتاتوري (3.20) وبدرجة متوسطة.

النمط الأوتوقراطي

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الأوتوقراطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٥	تتمسك مديرة المدرسة بمواقفها وأفكارها واتجاهاتها في العمل	3.51	1.09	كبيرة
٢	٩	تدير مديرة المدرسة العمل بحزم وشدة	3.37	1.13	متوسطة
٣	٧	ترفض مديرة المدرسة التراجع عن قرارات اتخذتها	3.26	1.20	متوسطة
٤	١١	توزع المهام والمسؤوليات على المعلمين دون مراعاة لقدراتهم وميولهنَ	3.11	1.30	متوسطة
٥	٦	ترفض مديرة المدرسة النقد البناء والمناقشة الموضوعية	3.05	1.38	متوسطة
٦	١٠	تفرض مديرة المدرسة على المعلمين تنفيذ الخطط الموضوعة من قبلها	2.83	1.23	متوسطة
٧	١٢	ترفض الأعذار المقدمة من المعلمين ولو كانت مقنعة	2.65	1.35	متوسطة
٨	٨	تنسب مديرة المدرسة كل نجاح او امتياز للمدرسة لشخصها فقط	2.58	1.37	متوسطة
		النمط الأوتوقراطي	3.05	٠.89	متوسطة

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.58–3.51) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "تتمسك مديرة المدرسة بمواقفها وأفكارها واتجاهاتها في العمل" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.51) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (٨) ونصها "تنسب مديرة المدرسة كل نجاح أو امتياز للمدرسة لشخصها فقط" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.58) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للنمط الأوتوقراطي (3.05) وبدرجة متوسطة.

النمط الديمقراطي

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الديمقراطي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٩	تتميز بالشفافية والوضوح بتعاملها مع الآخرين	3.69	٠.99	كبيرة
٢	١٥	تثق بقدرات المعلمين	3.63	٠.92	كبيرة
٣	١٤	تستعين ببعض المعلمين في توزيع المهام	3.62	٠.94	كبيرة
٤	٢٠	تعزز روح التعاون بينها وبين المعلمين وجميع من في المدرسة	3.62	1.08	كبيرة
٥	١٦	تشرك المعلمين في صناعة القرارات	3.59	1.12	كبيرة
٦	١٧	تشرك المعلمين في إعداد الجداول المدرسية	3.57	1.18	كبيرة
٧	٢١	تتقبل أفكار وأراء المعلمين في المدرسة بشكل عام	3.52	1.04	كبيرة
٨	١٨	تعامل جميع المعلمين في المدرسة بالمساواة	3.48	1.14	كبيرة
٩	٢٢	تشجع النقد البناء والنقاش الموضوعي	3.48	1.19	كبيرة
١٠	١٣	تستأذن المعلمين لحضور الحصص الصفية	3.04	1.17	متوسطة
		النمط الديمقراطي	3.52	٠.82	كبيرة

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.04–3.69) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (١٩) والتي تنص على "تتميز بالشفافية والوضوح بتعاملها مع الآخرين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.69) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (١٣) ونصها "تستأذن المعلمين لحضور الحصص الصفية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.04) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للنمط الديمقراطي (3.52) وبدرجة كبيرة.

النمط الترسلي

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات النمط الترسلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣٠	تشجيع محاولات الإبداع والإبتكار	4.08	1.17	كبيرة
٢	٢٦	تجتهد مع المعلمين في تحقيق الأهداف المرجوة	3.83	1.04	كبيرة
٣	٢٥	تسمح للمعلمين مطلق الحرية في العمل داخل غرفة الصف	3.50	1.13	كبيرة
٤	٢٣	تبتعد عن تفصيلات العمل	3.42	1.07	كبيرة
٥	٢٩	تستجيب لطلبات المعلمين الشخصية	3.38	1.05	متوسطة
٦	٢٧	تتصف اجتماعاتها مع المعلمين بالإرتجال	3.09	1.45	متوسطة
٧	٢٨	تفوض المعلمين في القيام بكثير من مهماتها الرئيسية	3.00	1.14	متوسطة
٨	٢٤	تتردد في اتخاذ القرارات	2.50	1.31	قليلة
		الترسلي	3.35	٠.68	متوسطة

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.50–4.08) وبدرجة متوسطة، حيث جاءت الفقرة رقم (٣٠) والتي تنص على "تشجيع محاولات الإبداع والإبتكار" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.08)، بينما جاءت الفقرة رقم (٢٤) ونصها "تتردد في اتخاذ القرارات" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.50). وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للنمط الترسلي (3.35) وبدرجة متوسطة.

وقد يعزى السبب في حصول الإدارة الديمقراطية على المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة إلى أن مديري المدارس في محافظة إربد لديهم القدرة على تعزيز روح التعاون بين المعلمين، وأنهم على اطلاع ومعرفة بالمفاهيم والمصطلحات الحديثة كالشفافية، لذا يتعاملن معهم بشفافية ووضوح، وأن المديرين يثقن بقدرات المعلمين في المدرسة، وكذلك التشاور مع المعلمين في كثير من أمور العمل كإعداد الجداول الدراسية، وتوزيع المباحث والمهام، ومشاركة المعلمين في صنع القرار. وهذا يدل على محاولتهم العمل بناءا على التكليف الثاني لجلالة الملك عبد الله الثاني لحكوماته جميعها والذي يتضمن التركيز على الشفافية والوضوح في العمل، وربما بإتباعهم للإدارة الديمقراطية يحاولن تنفيذ انعكاسات توجهات جلالة الملك عبد الله الثاني لتحقيق أعلى مستويات الديمقراطية وتثبيت وإرساء قواعدها في هذا الوطن العزيز .كما انه ربما يكون المديرين على دراية بأنماط الإدارة وميزاتها الإيجابية والسلبية مما أدى إلى أنهم يدركن قيمة النمط الديمقراطي في عملية التعليم لإدارة مدرسية فعالة.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى إهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن بتدريب المديرين، ووضع خطط وبرامج تدريبية واسعة منذ عام ١٩٨٧م، ركزت فيها على احترام المعلمين والأخذ بآرائهم وتشجيعهم على تحمل المسؤولية. مما يعكس الإتجاهات الحديثة في الإدارة التربوية بشكل عام والتي تدعو إلى إدارة ديمقراطية لمديرة المدرسة بعيدا عن الدور الإداري الروتيني لمديرة المدرسة، مما يجعل من مديرة المدرسة قائدة تحترم مشاعر معلمينها وتقدر جهودهم وتوفر لهم المناخ المريح المبني على الاحترام المتبادل في جوي تسوده روح الحرية والمساواة والعدالة. ويمكن القول أيضا أن هذه النتيجة جاءت انسجاما مع توجهات وزارة التربية والتعليم في تطوير الإدارة المدرسية، كما أن هذه النتيجة قد تكون إحدى ثمار إتباع الأسس والمعايير الموضوعية لإختيار مديري المدارس، إضافة إلى برامج التأهيل التربوي في الجامعات الأردنية والتي أعطت فيها وزارة التربية والتعليم الأولوية للقيادات التربوية. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى المشاركة في جائزة الملكة رانيا العبد الله للمدير المتميز ومعايير هذه الجائزة.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العنزي (٢٠٠٢)،في مدارس منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية، ودراسة العابد (٢٠١٠) في مدارس جرش، ودراسة العياصرة (٢٠٠٣) في مدارس الأردن، ودراسة الجمل(٢٠١٠) في مدارس محافظة اربد في الأردن، ودراسة العجمي(٢٠٠٦) في مدارس منطقة مبارك الكبرى في الكويت، ودراسة الشمايلة(٢٠٠٦) في مدارس الأردن، ودراسة شقير(١٩٩٩) في مدارس محافظة بيت لحم في فلسطين.

إذ أبدت جميعها أن النمط السائد هو النمط الديمقراطي الذي يدعو إلى المشاركة في اتخاذ القرارات والإهتمام بالعمل والإنتاج على السواء.

السؤال الثاني: ما درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٤	اجتماعي	3.88	٠.80	كبيرة
٢	١	وظيفي وتشريعي	3.82	٠.76	كبيرة
٣	٣	نفسي	3.67	1.03	كبيرة
٤	٢	اقتصادي	3.61	.80	كبيرة
		المتوسط الحسابي الكلي	3.74	٠.72	كبيرة

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٣,٦١-٣,٨٨) وبدرجة كبيرة، حيث جاء المجال الإجتماعي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٨) وبدرجة كبيرة، بينما جاء المجال الاقتصادي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦١) وبدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي للأمن الوظيفي ككل (٣,٧٤) وبدرجة كبيرة.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: وظيفي وتشريعي

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الوظيفي والتشريعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	2	تعرف مديرة المدرسة المعلمين بكل ما هو جديد في التشريعات التربوية	4.18	٠.93	كبيرة
٢	3	تنفذ مديرة المدرسة التشريعات التربوية في المسائلة	3.97	٠.84	كبيرة
٣	1	تمارس مديرة المدرسة الشفافية في تعاملها مع المعلمين	3.75	1.14	كبيرة
٤	4	تضع مديرة المدرسة أسسا ومعايير واضحة للمساءلة.	3.69	1.05	كبيرة
٥	5	تشرك مديرة المدرسة المعلمين في اتخاذ القرار	3.49	1.04	كبيرة
		وظيفي وتشريعي	3.82	٠.76	كبيرة

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.49–4.18) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "تعرف مديرة المدرسة المعلمين بكل ما هو جديد في التشريعات التربوية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.18) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (5) ونصها "تشرك مديرة المدرسة المعلمين في اتخاذ القرار" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.49) وبدرجة كبيرة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.82) وبدرجة كبيرة

المجال الثاني: اقتصادي

جدول (١٠)/ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الاقتصادي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	7	توفر مديرة المدرسة بيئة صحية للعمل (الإضاءة، التدفئة، التبريد..).	3.87	1.04	كبيرة
٢	10	تشرك مديرة المدرسة المعلمين في الأنشطة المأجورة	3.74	1.01	كبيرة
٣	8	تهتم مديرة المدرسة بالوضع الصحي للمعلمين وتوفر لهم خدمات صحية مميزة	3.66	1.07	كبيرة
٤	9	توفر مديرة المدرسة مستلزمات التدريس كاملة للمعلمة ولا تضطرها للإنفاق الذاتي	3.46	1.21	كبيرة
٥	6	تتيح مديرة المدرسة فرص الارتقاء المادي للمعلمين	3.31	1.08	متوسطة
		الكلي	3.61	٠.80	كبيرة

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.31–3.87) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على "توفر مديرة المدرسة بيئة صحية للعمل(الإضاءة، التدفئة، التبريد..)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.87) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (6) ونصها "تتيح مديرة المدرسة فرص الارتقاء المادي للمعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.31) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.61) وبدرجة كبيرة.

المجال الثالث: النفسي

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال النفسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١٤	تعامل المعلمين بلطف واحترام	3.83	1.27	كبيرة
٢	١٢	تقدر مديرة المدرسة أداء المعلمين	3.73	1.25	كبيرة
٣	11	توفر جوا مريحا للمعلمين يؤدي إلى الشعور بالاستقرار الوظيفي	3.70	1.25	كبيرة
٤	١٦	تدعم المعلمين لتجاوز الصعوبات التي يواجهنها	3.63	٠.96	كبيرة
٥	١٥	تبتعد عن علاقات الشللية مع المعلمين	3.61	1.22	كبيرة
٦	١٣	توفر أجواء نفسية مريحة للمعلمين	3.50	1.33	كبيرة
		نفسي	3.67	1.03	كبيرة

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.50–3.83) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (١٤) والتي تنص على "تعامل المعلمين بلطف واحترام" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وبدرجة كبيرة بينما جاءت الفقرة رقم (١٣) ونصها "توفر أجواء نفسية مريحة للمعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.50) وبدرجة كبيرة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.67) وبدرجة كبيرة.

المجال الرابع: الاجتماعي

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الاجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢٠	تشارك مديرة المدرسة المعلمين مناسباتهم الاجتماعية	4.34	٠.84	كبيرة
٢	٢١	تشجع على وجود علاقات اجتماعية بينهن	4.01	1.01	كبيرة
٣	١٨	تشجع مديرة المدرسة مبادرات التحسين والتطوير الجماعية	3.95	٠.84	كبيرة
٤	١٧	تعزز المكانة الاجتماعية للمعلمين فيها	3.73	٠.97	كبيرة
٥	١٩	تسعى إلى توفير الرفاه الاجتماعي للمعلمين	3.37	1.16	متوسطة
		اجتماعي	3.88	٠.80	كبيرة

يبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.37-4.34) وبدرجة كبيرة، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٠) والتي تنص على "تشارك مديرة المدرسة المعلمين مناسباتهم الاجتماعية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.34) وبدرجة كبيرة، بينما جاءت الفقرة رقم (١٩) ونصها "تسعى إلى توفير الرفاه الاجتماعي للمعلمين" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.37) وبدرجة متوسطة. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.88) وبدرجة كبيرة.

وربما يعود السبب إلى أن الدخل المادي للمرأة يعتبر دخلا إضافيا للعائلة، مما يجعلها تنظر للراتب المقدم لها بعين الرضا في ضوء المسؤوليات الملقاة على عاتقهم خارج العمل وداخله، ولوجود فرص في الترقية يترتب عليها زيادة في الرواتب، وفي الرضا الوظيفي، وفي الدافعية، وتحقيق الذات. كما أن النظرة الاجتماعية إلى المعلمين نظرة ايجابية فيها تقدير وإحترام لهذه المهنة وللعاملات فيها، تجعل العاملات فيها يشعرن بالاحترام والتقدير؛ مما يقلّل من مستوى القلق والتوتر عندهم.

السؤال الثالث: ما اثر الأنماط الإدارية لمديري المدارس والأمن الوظيفي للمعلمين في مدارس محافظة إربد؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد وبين درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين توافر الأنماط الإدارية لدى مديري المدارس في محافظة إربد وبين درجة توافر الأمن الوظيفي لدى المعلمين في مدارس محافظة إربد

		النمط الديكتاتوري	النمط الأوتوقراطي	النمط الديمقراطي	الترسلي
وظيفي وتشريعي	معامل الارتباط ر	-.095	-.194(**)	.609(**)	.213(**)
	الدلالة الإحصائية	.098	.001	.000	.000
	العدد	304	304	304	304
اقتصادي	معامل الارتباط ر	.043	-.217(**)	.418(**)	.182(**)
	الدلالة الإحصائية	.451	.000	.000	.001
	العدد	304	304	304	304
نفسي	معامل الارتباط ر	.054	-.226(**)	.595(**)	.284(**)
	الدلالة الإحصائية	.344	.000	.000	.000
	العدد	304	304	304	304
اجتماعي	معامل الارتباط ر	.090	-.231(**)	.635(**)	.253(**)
	الدلالة الإحصائية	.118	.000	.000	.000
	العدد	304	304	304	304
الأمن الوظيفي ككل	معامل الارتباط ر	.033	-.120(*)	.670(**)	.283(**)
	الدلالة الإحصائية	.562	.037	.000	.000
	العدد	304	304	304	304

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (١٣) الآتي:

- عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين النمط الديكتاتوري وبين الأمن الوظيفي بجميع مجالاته وفي الدرجة الكلية.
- وجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائيا بين النمط الأوتوقراطي وبين الأمن الوظيفي بجميع مجالاته وفي الدرجة الكلية.
- وجود علاقة ارتباطيه ايجابية دالة إحصائيا بين كل من النمط الديمقراطي والنمط الترسلي وبين الأمن الوظيفي بجميع مجالاته وفي الدرجة الكلية.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء الأثر الذي يحدثه النمط الإداري الديمقراطي لدى مديرة المدرسة، وإلى أهمية هذا النمط في شعور المعلمين في الأمن الوظيفي، حيث يعمل هذا النمط على رفع الروح المعنوية للمعلمين، فأساس العمل تقدير ظروف العاملين مع مراعاة الصالح العام للعمل، حيث أن النمط الإداري الديمقراطي يراعي التوازن والتوافق بين وجهات النظر بين المعلمين في المدرسة في إطار توفير الاحترام الكافي لآراء من يختلفون معه في الرأي، ويهتم بذاتية الفرد، ويوفر الفرص للمعلمين في اتخاذ القرارات السليمة في حل المشكلات.

أما النمط الأوتوقراطي تنفرد المديرة بسلطة اتخاذ القرارات التى تراها مناسبة بإرادتها المنفردة دون مشاركة من المعلمين حيث تقوم بإجبار المعلمين على تنفيذها ومن الملاحظ أن درجة انفراد المديرة بسلطة صناعة وإصدار القرار قد تتفاوت من مديرة إلى أخرى فهناك من تستخدم سلطتها التنفيذية استخداما تحكميا حيث لا يشترك أحد من المعلمين معها في صناعة وإصدار القرار وهناك من تحاول إقناع المعلمين بتأييده وتنفيذ ما تصدره من قرارات معتمدةً ذلك على مهاراتها الشخصية ومنصبها الإداري حيث تسمح للمعلمين بتقديم بعض الاقتراحات دون أخذها محل الاعتبار.

التوصيات

توصي الدراسة بالاتي:

١. التأكيد على استخدام مديري المدارس للأنماط الإدارية الايجابية كالنمط الديمقراطي.
٢. عقد دورات تدريبية لمديري المدارس لتعريفهم بالأنماط الإدارية الايجابية والسلبية وتجنب السلبي منها.
٣. تعزيز مديري المدارس بشكل كبير لينعكس ذلك على معلمين وشعورهم بالأمن الوظيفي بشكل اكبر.
٤. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتعزيز ادوار مديري المدارس في محافظة إربد لما يتمتعن به من أدوار قيادية كالديمقراطية، من خلال المجلات التربوية والحوافز المادية، وغيرها من الوسائل التي تبرز دورهم القيادي.
٥. إجراء دراسات أخرى مماثلة للدراسة الحالية في قطاعات تعليمية أو مستويات وظيفية أخرى للكشف عن العلاقة بين النمط الإداري والشعور بالأمن الوظيفي.

المصادر والمراجع

- ابن ماجه، في كتاب الزهد, باب القناعة, حديث رقم (٤١٤١) ٢/ص:١٣٨٧.
- الأشقر، وفاء، (١٩٩٤)، الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا كما يراها أعضاء هيئة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- البدري، طارق، (٢٠٠٥). الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية. عمان: دار الفكر.
- البراري، إحسان محمود احمد (٢٠١٢)، تحديد أنماط القيادة السائدة لدى مديري مدارس البنات الثانوية في محافظتي عمان ومادبا في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين أنفسهن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدارا، الأردن.
- برنوطي، سعاد نائف، (٢٠٠٣.)الإدارة (أساسيات إدارة الأعمال).عمان: دار وائل.
- بليزر، إدوارد (١٩٩٠م). الأمن الوظيفي والتوظيف (ترجمة موسى سعيد). الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الجمل، حفصه يحيى صالح (٢٠١٠)، العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية وسلوكهم الإبداعي من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة جدارا، اربد، الأردن.
- حامد، سليمان، هاشم (٢٠٠٩)، الإدارة التربوية المعاصرة، عمان: دار أسامة.
- الحربي، قاسم(٢٠٠٨) القيادة التربوية الحديثة. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.
- حريم، حسين. (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال. عمان: دار الحامد.
- حسان، حسن محمد، العجمي، محمد حسنين(٢٠١٣)، الإدارة التربوية، عمان: دار المسيرة.
- الحويلة، محمد (٢٠٠٦)، الالتزام التنظيمي لأعضاء الهيئات التدريسية وعلاقته بدرجة شيوع الأنماط القيادية لدى القادة الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي في دولة الكويت، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الخضري، جهاد عاشور، (٢٠٠٣)، "الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظات غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى"رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الخرب، محمد بن عبد الله بن حمد (٢٠٠٦م)، الصراعات الشخصية وانعكاساتها على الأمن الوظيفي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- الحازمي، خليل بن عبيد (٢٠١٠م). الحوار الوطني ودوره في تعزيز الأمن الوطني للمملكة العربية السعودية. (ط٣)، الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.
- دواني، كمال، وديراني، عيد (١٩٨٤). العلاقة بين نمط القيادة لمديري المدارس الإلزامية وشعور المعلمين بالأمن، عمان، دراسات (العلوم الاجتماعية والتربية) –المجلد الحادي عشر– العدد السادس –ص: ١٠٩–١٣٧.

- ديرانية، أمل، (١٩٨٩). تأثير النمط القيادي لمديري كلية المجتمع في دافعية معلمي الكلية نحو العمل. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- راشد، محمد يوسف احمد (٢٠١٠)، أنماط السلوك الإداري لدى القادة والمديرين وعلاقته بالرضا الوظيفي لمرؤوسيهم "دراسة مقارنة بين المؤسسات العسكرية والتعليمية في مملكة البحرين"رسالة ماجستير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- رواشده، صالح (٢٠٠٢)، الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في إقليم الشمال في الأردن من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- السعافين، ناصر خليل (١٩٩٢)، دراسة ميدانيه لمستوى الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمين التابعة للجهاز الحكومي في قطاع غزه. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- السعيدي، محمد بن المبارك بن خميس، (١٩٩٨)، النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصوره المعلمون العاملون معهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.
- سلمان، زيد منير (٢٠٠٨). إدارة اختيار الموظفين. عمان: دار الراية.
- السميح، عبد المحسن بن محمد، (٢٠١٠)، دراسات في الإدارة المدرسية. عمان: دار الحامد.
- سيزلاقي، اندرو دي. مارك جي والاس، ترجمة:جعفر أبو القاسم احمد (١٩٩١). السلوك التنظيمي والأداء. المملكة العربية السعودية. معهد الإدارة العامة للبحوث، الرياض، السعودية.
- السيسي، محمد عبد الله (٢٠١١)، حقوق النشر تم تطوير وتصميم الموقع من قبل برايموس جزء من شركة عبر الكمبيوتر للإتصالات جميع الحقوق محفوظة، غرفة صناعة إربد.
- شطناوي، علي محمد خالد، (٢٠٠٢)، اتخاذ القرارات الإدارية عند مديري المدارس الأساسية في محافظة اربد، الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشوره , جامعة أم درمان الإسلامية، ام درمان، السودان.
- الشناق، معن، (٢٠٠١). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية المهنية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الصرايره، خالد احمد، (٢٠٠٩)، الإحساس بالأمن لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظر رؤساء أقسامهم– المجلة العلمية لضمان جودة التعليم–العدد ٣.
- الطحان. عبدالرزاق احمد (٢٠٠٠) اثر الأنماط القيادية للمديرين على رضا العاملين وإبداعاتهم الإدارية. رسالة ماجستير غير منشوره جامعة اليرموك اربد، الأردن.
- طوالبة توفيق حامد، (٢٠٠٨)، أثر الأنماط القيادية لدى المديرين على إدارة الصراع التنظيمي دراسة ميدانيه على المؤسسات العامة في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، عمان.
- الطويل، هاني،(١٩٩٨). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، عمان: دار وائل.
- الطويل، هاني، (١٩٩٩). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، عمان: دار وائل.
- الطويل، هاني عبد الرحمن، (١٩٨٦). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في النظم عمان، دار وائل.
- عاشور، احمد صقر، (١٩٨٦). الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي، بيروت، لبنان: دار النهضة.
- العبادله، عبد الرحمن فالح، (٢٠٠٣)، الأنماط القيادية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى الفئات الإدارية في محافظات جنوب الأردن. رسالة ماجستير منشوره، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- عبد الملك، طلال الشريف، (٢٠٠٤) الأنماط القيادية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بإمارة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الإدارية، الرياض، السعودية.

- عبد الحميد، مجاهد احمد، (١٩٩٢)، دراسة تحليليه لواقع الرضا الوظيفي لدى العاملين في مصانع الادويه. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- العتيبي، خالد مسعود بن عتيبان، (٢٠١٠)، تخطيط الموارد البشرية وعلاقتها بالأمن الوظيفي في الرئاسة العامة لرعاية الشباب بمدينة الرياض. رسالة ماجستير منشوره، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- العتيبي، صبحي جبر، (٢٠٠٥). تطور الفكر والأساليب في الإدارة. عمان: دار الحامد.
- العثيمين، يوسف بن أحمد، (٢٠٠٦م). نحو إستراتيجية وطنية شاملة لمكافحة الإرهاب في المملكة العربية السعودية، الرياض: د٠ن.
- العجمي، محمد حسنين، (٢٠١٠). الإدارة والتخطيط التربوي، عمان دار المسيرة.
- عدس، محمد، (١٩٩٦). المعلم الفاعل والتدريس الفاعل، عمان: دار الفكر.
- عريقات، احمد يوسف. وعبدالهادي، توفيق صالح، والطراونه، حسين احمد. وابو الرب، عبد المعطي سليمان، (٢٠١١). المفاهيم الإدارية الأساسية النظرية والتطبيق، عمان: دار الحامد.
- العسيلي, رجاء، (١٩٩٩)، النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعة الخليل وبوليتيكنيك فلسطين كما يراه أعضاء هيئة التدريس وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة القدس أبو ديس، فلسطين.
- عليان، ربحي (٢٠٠٣). العلاقة بين الرضا عن الوظيفة وكل من: المؤهل الدراسي والتخصص والحالة الاجتماعية والخبرة والراتب لدى المرأة البحرينية العاملة في المكتبات العامة، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة البحرين ٦(٢):١٠٥-١١٨
- عليمات صالح وأبو عاشور، خليفة، (٢٠٠٢). واقع السلوك القيادي لمديري ومديري المدارس الثانوية في محافظة اربد، مجلة كلية التربية, جامعة أسيوط،١٨(٢)،١٠٧-١١٥.
- عليمات، صالح، (٢٠٠٤). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، عمان: دار الشروق.
- العمايرة، (٢٠١٢). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العمايرة، محمد، (١٩٩٩)، مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العمايره، محمد حسن، (٢٠٠٢). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العمايره، (٢٠١٢). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العمايره، محمد، (١٩٩٩). مبادئ الإدارة المدرسية. عمان: دار المسيرة.
- العمري، خالد، (١٩٩٢). السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفعالية المدير من وجهة نظر المعلمين، مجلة أبحاث اليرموك، ٨(١):٢٨-٤٢.
- العميان، محمود سلمان، (٢٠٠٥). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، عمان: دار وائل.
- عياصرة، علي أحمد، (٢٠٠٤)، الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- العيسى، إيمان محمد الفهد، (١٩٩٢)، العلاقة بين النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض وبين مستوى الدافعية نحو العمل والروح المعنوية بين المعلمين السعوديات العاملات معهن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الغبيوي، خالد، (٢٠٠٧)، أنماط القيادة السائدة وتفويض السلطة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين في محافظة الدوادمي في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- فرانسواه، هاجيت، (٢٠٠٠). علم النفس المدرسي، عمان: الدار العلمية الدولية.

- القدومي، شيرين معاوية، (٢٠٠٠)، العلاقة بين السمات الشخصية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وكل من دافعية معلميها والضبط المدرسي فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- القريوتي، محمد، (١٩٩٣). السلوك التنظيمي، عمان: المكتبة الوطنية.
- كنعان، نواف، (١٩٩٥). القيادة الإدارية، الرياض: دار العلوم.
- كنعان، نواف، (٢٠٠٢). القياده. الرياض: مطابع الفرزدق.
- كنعان، نواف، (١٩٩٩). القيادة الإدارية. عمان: دار الثقافة.
- ماهر، احمد، (٢٠٠٣). السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات، القاهرة: الدار الجامعية.
- المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٥، عدد ٢٦٢ –٢٤٩، (٢٠٠٩)،٣ المواقع الالكترونية: ttp://www.ust.edu.
- محجوب، بسمان، (٢٠٠٣). الدور القيادي لعمداء الكليات في الجامعات العربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- مسلماني، إبراهيم، (١٩٨٧). دليل مدير المدرسة لانجاز مهماته الإدارية والإشرافية، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان.
- المغربي، كامل محمد (٢٠٠٨). السلوك التنظيمي: مفاهيم وأسس، دار الفكر الطبعة الثانية، عمان.
- مقبول، رندة واصف، (٢٠٠٣)، درجة الرضا لدى مرشدي ومرشدات المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة النجاح الوطنية، نابلس: فلسطين.
- مكفس عبد المالك، (٢٠٠٩)، نمط القيادة في الإدارة المدرسية وعلاقته بالرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة باتنة.
- النوري، قيس، (١٩٩٩). السلوك الإداري، دار الكندي، اربد.

المراجع الأجنبية:

- Gllmaier, K.(1992) The effectiveness of principal leader ship style on teacher motivation, ERIC Document reproduction Service, 27, ED 354591
- Pennington, philip wayne(1998). Principal leadership and teacher motivation in secondary school, dissertation abstract International, A 58/08, P 2943
- Smith, M.(1999). Analyzing organizational behavior.hong kong:macmillan
- Sergiovanni, T (1996) LEADERSHIP FOR THE SCHOOL HOUSE PRINCIPALSHIP: HOW IS IT different. Why is it important 3(1 st sed):josses- bass publishers. Josses bass publishers:san Francisco European Journal of Business and Management ISSN 2222-1905 (Paper) ISSN 2222-2839 (Online) Vol.6, No.26, 2014٥٦
- Taamneh, Dr. Mohammad, (201٤) The Impact of Job Security Elements on the Work Alienation at Private Universities in Jordan (A Field Study from Employees Perspective) Prof.