

جامعة البحرين



قسم علم النفس

كلية الآداب

تقويم أداء مديري المدارس المتوسطة من حيث أنماط القيادة من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي

إعداد

أحمد بن موسى الذكر الله

الرقم الجامعي: 20100072

إشراف

د. نعمان محمد صالح الموسوي

الأستاذ المشارك في القياس والتقويم التربوي

جامعة البحرين

مملكة البحرين

ديسمبر / 2014 م

جامعة البحرين

قسم علم النفس



كلية الآداب

تقويم أداء مديري المدارس المتوسطة من حيث أنماط القيادة من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية

رسالة مقدمة كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي

إعداد

أحمد بن موسى الذكر الله

الرقم الجامعي: 20100072

إشراف

د. نعمان محمد صالح الموسوي

الأستاذ المشارك في القياس والتقويم التربوي

جامعة البحرين

مملكة البحرين

ديسمبر / 2014 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



جامعة البحرين
كلية الآداب
قسم علم النفس
برنامج ماجستير القياس والتقويم التربوي

لجنة المناقشة

ناقش الطالب / أحمد موسى الذكر الله رقم جامعي ٢٠١٠٠٠٧٢ الأطروحة التي
تقدّم بها للحصول على درجة الماجستير في: القياس والتقويم التربوي.
والمعنونة: " تقويم أداء مديري المدارس المتوسطة من حيث أنماط القيادة من وجهة
نظر المعلمين بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية " .

وذلك يوم الأربعاء الموافق ٣ / ١٢ / ٢٠١٤ م.

وقد تشكّلت لجنة المناقشة من الأساتذة التالية أسماؤهم:

الاسم	التوقيع
١- د. نعمان الموسوي	مشرفاً ورئيساً
٢- أ. د. علي مهدي كاظم	ممتحناً خارجياً
٣- د. أحمد سعد جلال	ممتحناً داخلياً

الشكر والتقدير

بسم الله والصلاه والسلام على رسول الله محمد إمام المتقين المبعوث رحمه للعالمين
أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى هيئه التدريس في جامعة البحرين التي أشرف بالانتساب
إليها كما واشكر كل من ساهم في إرشادي وتوجيهي في هذا البحث ليخرج على صورته النهائية
التي اسأل الله العلي العظيم أن يكون قد وفقني في هذا البحث دراسة وتمحيصا انطلاقا من
العرفان بالجميل، فإنه ليسرني وليثج صدري أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذي، ومشرفي
الأستاذ الدكتور نعمان محمد الموسوي الذي مدني من منابع علمه بالكثير، والذي ما توانى يوماً
عن مد يد المساعدة لي وفي جميع المجالات، وحمداً لله بأن يسره في دربي ويسر به أمري
وعسى أن يطيل عمره ليبقى نبراساً متألئنا في نور العلم والعلماء.

وأقدم كذلك بجزيل الشكر إلى كل من الدكتور عبد الرحمن المحارفي نائب عميد عمادة
البحث العلمي بجامعة الملك فيصل بالأحساء في السعودية، والدكتور نياف الجابري رئيس قسم
الإدارة التربوية في جامعة طيبة بالمدينة المنورة في السعودية، لكل ما قدموه لي من مساعدة
ومسانده مكننتني من المضي بخطى ثابتة في مسيرتي العلمية.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي أعضاء لجنة النقاش الموقرين على ما تكبدوه من عناء
في قراءة رسالتي المتواضعة وإغنائها بمقترحاتهم القيمة.

ولم ولن أنسى أن أتقدم بفائق الشكر والاحترام والتقدير إلى أحبائي، و أسرتي الذين
ساندوني معنوياً ومادياً ووقفوا بجانبني منذ بداية مسيرتي العلمية ولغاية الآن وجزاهم الله عني كل
الخير.

وفي النهاية يسرني أن أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من مد لي يد العون في مسيرتي العلمية.

الباحث

ملخص البحث:

هدف البحث إلى التعرف على الأنماط القيادية لدى مديري المدارس المتوسطة بمحافظة الأحساء في السعودية من وجهة نظر المعلمين والتعرف على الممارسات الأكثر شيوعاً في كل نمط من الأنماط القيادية ومعرفة درجة دلالة الفروق الإحصائية بين تصوراتهم فيما يتعلق بالأنماط القيادية وذلك في ضوء بعض المتغيرات.

ولتحقيق ذلك، سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الأحساء في السعودية من وجهة نظر معلمي تلك المرحلة؟ 2. ما أكثر الممارسات شيوعاً في كل نمط من الأنماط القيادية لديهم؟ 3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية التي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي ونوع المؤهل والخبرة المهنية وعدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية؟

تكوّن مجتمع الدراسة من 3175 معلم ومعلمة منهم 1861 ذكر و1314 أنثى، حيث بلغت عينة الدراسة 317 من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام بمحافظة الأحساء ممن هم قيد الخدمة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013-2014. وقد قام الباحث بتصميم أداة لتحديد الأنماط القيادية و أكثر الممارسات شيوعاً في كل نمط من الأنماط القيادية، حيث اشتملت الأداة على ثلاثة أنماط قيادية تمثلهم 30 عبارة وهي:

النمط التسلسلي (الديكتاتوري). النمط الديمقراطي (التعاوني). النمط المتساهل (المتسيب). وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها بالطرق المناسبة، حيث أبرزت الأداة درجة عالية من الصدق والثبات، كما تم استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات.

قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
أ	الشكر والتقدير
ب	ملخص البحث
ج	قائمة المحتويات
ز	قائمة الجداول
ح	قائمة الأشكال
1	الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة
2	مقدمة
4	مشكلة البحث
5	أسئلة البحث
6	أهداف البحث
6	أهمية البحث
8	مصطلحات البحث
9	محددات الدراسة
10	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
11	القيادة ومفهومها

13	أهمية القيادة
13	نوعي القيادة
14	القيادة والإدارة
14	النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية
21	الأنماط القيادية
21	أولاً: الإدارة السلطوية (الأوتوقراطية) Autocratic Leadership
23	ثانياً: الإدارة الديمقراطية Democratic Leadership
24	خصائص الإدارة الديمقراطية
25	ثالثاً: الإدارة المتساهلة Laissez – Fair – Free – Leadership
26	خصائص الإدارة المتساهلة
28	تقويم الإدارة المدرسية
29	أهداف تقويم الإدارة المدرسية
30	جوانب تقويم الإدارة المدرسية
35	تقويم أداء مدير المدرسة
38	طرق تقويم أداء القيادات التربوية
40	مجالات تقويم عمل مدير المدرسة
48	القيادة المدرسية المعاصرة

48	أولاً: أثر القيادة المدرسية في تفعيل أداء العاملين
51	ثانياً: دور القيادة المدرسية في الرضا الوظيفي للمعلمين
54	معوقات القيادة
57	معوقات الإبداع القيادي
65	تفويض السلطة Deligation Of Authority
65	مفهوم تفويض السلطة
66	المبادئ التي تقوم عليها عملية التفويض
67	الفوائد الرئيسية للتفويض
69	الدراسات السابقة
86	التعقيب علي الدراسات السابقة
89	الفصل الثالث: منهج وإجراءات الدراسة
90	أولاً: منهج الدراسة
91	ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة
92	ثالثاً: أداة الدراسة
93	خطوات بناء الأداة
99	رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
100	الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

101	النتائج ذات الصلة بالإجابة على السؤال الأول
103	النتائج ذات الصلة بالإجابة على السؤال الثاني
103	عرض وتحليل فقرات الأداة
108	النتائج ذات الصلة بالإجابة على السؤال الثالث
117	ملخص نتائج الدراسة
121	توصيات الدراسة
122	قائمة المراجع
122	أولاً: المراجع العربية
130	ثانياً: المراجع الأجنبية
132	الملاحق
132	خطاب تسهيل مهمة الباحث من جامعة البحرين موجه لوزارة التربية والتعليم في السعودية
133	خطاب موافقة وزارة التربية والتعليم بتطبيق أداة الدراسة
134	الأداة بالصيغة الأولية
139	الأداة بالصيغة النهائية (معلمين)
144	الأداة بالصيغة النهائية (معلمات)
149	قائمة أسماء السادة المُحكِّمين
151	ملخص البحث باللغة الإنجليزية

قائمة الجداول

رقم الصفحة	بيان الجدول	رقم الجدول
91	توزيع مجتمع معلمي ومعلمات	1
92	توصيف عينة الدراسة بحسب المتغيرات	2
94	الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لكل نمط	3
97	معاملات ثبات مقياس أنماط القيادة	4
100	توزيع مستويات الأنماط القيادية حسب قيمة المتوسط الحسابي	5
101	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأنماط القيادية	6
102	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لعبارات النمط البيروقراطي الدكتاتوري	7
104	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لعبارات النمط الديمقراطي التعاوني	8
105	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة لعبارات النمط الفوضوي المتسيب	9
108	نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة ذات الفروق في متوسط تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية باختلاف النوع الاجتماعي	10
110	نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة ذات الفروق في متوسط تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية باختلاف نوع المؤهل	11

111	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية باختلاف عدد سنوات الخبرة	12
111	نتائج تحليل التباين الأحادي ذات الفروق في تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية باختلاف عدد سنوات الخبرة	13
112	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد موقع دلالة الفروق في متوسط تصورات أفراد العينة حول النمط القيادي الديمقراطي باختلاف عدد سنوات الخبرة	14
114	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية باختلاف عدد الدورات التدريبية مجال الإدارة المدرسية	15
114	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية	16

قائمة الأشكال

رقم الشكل	بيان الشكل	رقم الصفحة
1	القيادة وتكوين الرؤيا	12

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

- المقدمة
- مشكلة البحث
- أسئلة البحث
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- تعريف المصطلحات ومفاهيم البحث
- محددات الدراسة

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

○ مقدمة:

إمتاز هذا العصر بالثورة التكنولوجية والمعلوماتية، وهي أعمق وأقوى من أي ثورة حدثت في حضارتنا الراهنة، ولقد تأثرت أثراً على مجالات حياتنا الاجتماعية والثقافية والسياسية والتربوية والإدارية.

ولمواكبة هذا التطور لا بد من إحداث تطورات وتغييرات في النظام التربوي الحالي، وإن عملية تحسين نوعية التعليم وتطويره، تعتبر عملية جوهرية ومتعددة الجوانب، وترتبط بمختلف مكونات العملية التعليمية والعوامل التي تؤثر في مدى جودة نتائج العملية التربوية، والتطوير الإداري يسهم في تطوير العمليات والمخرجات للنظام التربوي.

وبما أننا في مجال التربية والتعليم فنحن نستشعر أهمية التغيير نحو الأفضل والإسراع في مواكبة المستجدات وتوجيه التغيير وفقاً لمرتكزاتنا الدينية والاجتماعية، ولعل المدرسة هي الوسيلة لتحقيق ذلك والقيادة التربوية للمدرسة هي المؤثر المباشر لتعزيز التغيير وتحقيق الأهداف، لذلك فنحن بحاجة إلى مديراً خبيراً وقائداً محنكاً ودافعه نابعة من تقبله للتغيير، مؤثراً على كفاءة وفاعلية العاملين معه، محفزاً ودافعاً نحو تجويد العمل، محققاً للتكامل ومعززاً للإبداع والابتكار وصولاً إلى التميز (داغستاني، 2008).

ونظراً لأهمية الإدارة المدرسية والتي تشكل جزءاً من الإدارة التعليمية على المستويين المركزي والمحلي، ومن هنا كان ضرورياً وجود نوع من التنظيم الإداري المتطور الذي يكون قادراً على إدارة العمليات التعليمية داخل المدرسة وقيادتها، بما يؤدي في النهاية إلى تحقيق أهدافها وأهداف وزارة التربية والتعليم التي ينشدها المجتمع، وقد عرف دياب الإدارة المدرسية بأنها: "جميع الجهود والأنشطة والعمليات من تخطيط وتنظيم ومتابعة، ورقابة، والتي يقوم بها

المدير مع العاملين معه من مدرسين وإداريين بغرض بناء وإعداد التلميذ من جميع النواحي، عقلياً وأخلاقياً، ووجدانياً، واجتماعياً، وجسدياً، وانفعالياً، لمساعدته على أن يتكيف بنجاح مع المجتمع، ويحافظ على بيئته المحيطة، ويساهم في تقدم مجتمعه " (دياب، 2001).

والإدارة المدرسية ليست مدير المدرسة وحده أو من يرأس العمل المدرسي ولكنها عبارة عن جهاز يتألف من مدير المدرسة ومعاونيه من الوكلاء، والمدرسين الأوائل للمواد، والمعلمين ورواد الفصول الإداريين والفنيين، وبذلك كل حسب مسؤولياته ومهامه ومتطلبات عمله، حيث يعمل الكل في إدارته بروح من التعاون والمشاورة على نجاح العملية التعليمية (أبو الوفا وحسين، 2000).

واعتبرت الإدارة المدرسية هي الإدارة التنفيذية لبرامج التربية، وهي المسؤولة عن قيادة التغير والتطوير بفاعلية، من أجل تحسين نوعية التعليم لمواكبة التغيرات التكنولوجية المعاصرة.

ومدير المدرسة هو المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف المدرسية المنشودة، وهو القائد التربوي لجميع العاملين في المدرسة، ومن مهماته التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة والمتابعة ... إلخ، من خلال القيادة التشاركية والعمل الفريقي التعاوني الذي يوظف كل الطاقات البشرية والمادية من أجل المصلحة العامة وتحقيق الأهداف المنشودة حسب الأولويات.

وفي ضوء اهتمام الباحثين والمهتمين بأمور الإدارة التربوية، يصبح التعرف على الأنماط القيادية لمديري المدارس أمراً بالغ الأهمية، على اعتبار أن النمط القيادي يشكل دوراً كبيراً في نجاح أو فشل المؤسسات ككل، والمؤسسات التربوية المدارس خاصة " وكون النمط القيادي يلعب الدور الحاسم في التأثير في سلوك المعلمين ورضاهم، وخلق المناخ المدرسي الفعال الذي يؤثر إيجاباً وسلباً على التحصيل الدراسي للتلاميذ، والذي يمثل الهدف الأسمى والأهم في العملية التربوية برمتها " (المفدي وآل ناجي، 1994).

○ مشكلة البحث:

تعتبر الإدارة المدرسية من أهم التنظيمات الإدارية في الإدارة التعليمية، لأنها الأداة المنفذة والمباشرة للموقف التعليمي، ونظراً لأهمية دور مدير المدرسة ومهامه في تفعيل عمليتي التعليم والتعلم، تظهر الحاجة لإجراء مثل هذه الدراسة.

تعد المدرسة المتوسطة هي المرحلة التعليمية الثانية بعد المدرسة الابتدائية والتي تقوم عليها أنظمة التعليم المتنوعة فهي تمثل اللبنة الثانية في الصرح التعليمي لأنها مرحلة مهمة تستقبل الطلبة في العمر الحرج المليء بالتطورات الجديدة على المستويات الثلاثة البايولوجي والنفسي والاجتماعي وعليه يأتي هنا دور القيادة التربوية للقيام بواجباتهم الإدارية والقيادية في قمة الهرم الإداري للمدرسة المتوسطة والتي تستوجب بلا شك امتلاكهم القدرات والمهارات اللازمة لقيادة العمل التربوي.

لذا يعد مدير المدرسة المتوسطة القائد التربوي ذو الدور المهم والفاعل في إنجاح العملية التربوية في المدرسة التي يتولى إدارتها ويفترض أن تكون لديه الخبرة والمؤهلات اللازمة من خلال قيادة مدرسة ناجحة تعمل على إرساء علاقات إيجابية مع المعلمين بحيث يثير فيها حوافزهم للعمل، ويرى الباحث أن مديري المدارس المتوسطة لا يسيرون في قيادة مدارسهم وتعاملهم مع المدرسين والطلبة وأفراد المجتمع المحلي الذي لهم اتصالات أو علاقات مختلفة مع المدرسة على نمط واحد في القيادة ولا يكون لديهم برامج تطبق في المدرسة أو تنفذ في تعاملهم الشخصي وإجراءاتهم ووسائلهم الإدارية باختلاف حلقاتهم الإدارية من جهة، واختلاف إعدادهم وتدريبهم واتساع خبرتهم ونظرتهم إلى الإدارة من جهة أخرى، ونظراً لهذا الاختلاف فإننا

لا نستطيع إيجاد نمط واحد من أنماط الإدارة أو أسلوب متماثل في سلوك إداري لمدير المدارس المتوسطة كافة، ومع ذلك فإن الفاحص أو المدقق لما يجري في هذه المدارس على اختلاف أنواعها ومستوياتها من أعمال إدارية وتصرفات شخصية نستطيع أن نلمس النمط القيادي المتبع من قبل مدير تلك المدارس، حيث إن النمط القيادي الذي يطبقه مدير المدرسة المتوسطة من الممكن أن ينعكس على درجة رضا المدير عن عمله، كما أنه قد ينعكس على سلوكه وإخلاصه وثقافته في صدق أهدافه.

وفي ضوء ما تقدم فإنه لا بد من التعرف على ما يمارسه مديري المدارس من أنماط قيادية وعلاقتها برضا العاملين في المرحلة المتوسطة من أعضاء الهيئات التدريسية أو المشرفين الإداريين على وجه التحديد ومعرفة مدى تأثير هذه الأنماط على مناخ العلاقات الشخصية والإنسانية في هذه المدارس الذي يثير كثيراً من التساؤلات حول ما يدور داخل هذه المؤسسات التربوية التعليمية والتي يحسها الباحث خلال انخراطه في الوسط التعليمي وفي هذه المرحلة الدراسية ومعايشته ولقاءاته مع العديد من المشرفين الإداريين وأعضاء الهيئات التدريسية، لهذا رأى الباحث ضرورة دراسة هذا الموضوع للتعرف على أنماط القيادات التربوية والإدارية لكتابة عنوان البحث.

○ أسئلة البحث :

وفي ضوء ما سبق تتحدد أسئلة الدراسة فيما يلي:

1. ما الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الأحساء في السعودية من وجهة نظر معلمي تلك المرحلة ؟
2. ما أكثر الممارسات شيوعاً في كل نمط من الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة

بمحافظة الأحساء من وجهة نظر معلمي تلك المرحلة ؟

3 . هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الأحساء في السعودية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي ونوع المؤهل والخبرة المهنية وعدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية ؟

○ أهداف البحث :

يهدف البحث إلى ما يلي:

- 1- التعرف على الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الأحساء في السعودية من وجهة نظر المعلمين.
- 2- التحقق من أكثر الممارسات شيوعاً في كل نمط من الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الأحساء في السعودية من وجهة نظر المعلمين.
- 3- الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الأحساء في السعودية تُعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي ونوع المؤهل والخبرة المهنية وعدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية.

○ أهمية البحث :

إن الجهود والمحاولات الرامية إلى تطوير التعليم وتحسين جوانبه قد واجهت جملة من المتطلبات الرئيسة من أهمها وجود إدارة قادرة على أن تلعب دوراً قيادياً وأساسياً في توجيه العملية التربوية وتحقيق أهدافها المطلوبة.

لذا فالمؤسسة التربوية التي تمتلك عنصر القيادة الإدارية الكفوء والفعال ستمسك بزمام قيادة التطور في مجتمعاتها وستكون رائدة وأنموذجاً يحتذى به من قبل المؤسسات (الاجتماعية

والثقافية والاقتصادية الأخرى في المجتمع) ووفق هذه الرؤى فإن أهمية القيادة التربوية تتجلى من أهمية القيادة بشكل عام في النظم الرسمية والغير رسمية للمجتمعات، فالقيادة تتمثل أهميتها من كونها الأداة الفاعلة والأساسية في تنظيم وتنسيق جهود العاملين في المنظمة وبالتالي هي أداة ضرورية للتنظيمات الإدارية تجعلها أكثر ديناميكية وفعالية لتحقيق أهدافها فضلاً عن كونها المعيار الذي يتخذ في ضوءه نجاح هذه التنظيمات في تحقيق أهدافها، والقيادة في المؤسسة التربوية وعلى وجه التحديد المدرسة لا تقل أهميتها عن مثيلاتها في المؤسسات الأخرى، بل تفوقها أهمية لاتصالها بالعنصر البشري.

ونجاح الإدارة المدرسية يعتمد بالدرجة الأساس على المديرين لأنهم يشكلون العنصر القيادية في العملية الإدارية، لذلك فإن غالبية المختصين في مجال الإدارة التربوية يضعون مدير المدرسة في موقع مهم بالنسبة لكل ما يجري في المدرسة، فهو القائد المباشر لهذه المؤسسة التعليمية وهو (المسؤول المباشر الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها).

والذي من الضروري الوقوف على مدى فاعليته في القيام بأدواره المناطة به، وتقويم أداء مدير المدرسة يمكن كل من المسؤولين والمدير نفسه وزملائه من كشف جوانب القوة والضعف في أداء المدير لدوره القيادي والتربوي. مما يساعد المسؤولين في وزارة التربية على الوقوف على جوانب القوة والضعف والتخطيط لعلاجها، كما أن هذا البحث يتوقع أن يقدم للباحثين أداة تتمتع بدرجة من الشمولية والصدق والثبات لتقييم مدير المدرسة المتوسطة من حيث أنماط القيادة مع التطور الذي شمل العملية التربوية التعليمية والنظريات الحديثة في الإدارة المدرسية.

كما ظهرت أهمية البحث من خلال دراسة استطلاعية على عينة (50) معلماً قام بها الباحث بواسطة أداة البحث الأولية للتعرف على رأي معلمي المدارس في بناء أداة لقياس تقويم

أداء مديري المدارس المتوسطة من حيث أنماط القيادة في محافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية.

○ مصطلحات البحث :

أنماط القيادة: هي الأساليب التي يمارسها القائد في تأدية دوره لقيادة الجماعة، وتصنف هذه الأساليب أو الأنماط إلى عدة تصنيفات يترجم كل نمط منها الأسلوب الذي يتبعه القائد و يتسم به في أداء عمله، و قد يشترك أحياناً أكثر من نمط ليشكل الأسلوب الذي يتبعه القائد (الحريري، 2007).

التعريف الإجرائي: الأنماط القيادية هي مجموعة من الأساليب التي يمارس فيها القائد التربوي (مدير المدرسة المتوسطة) في السعودية إدارته للعمل و العاملين معه داخل المدرسة، سواء كان ذلك النمط المتسلط أو النمط الديمقراطي أو النمط المتساهل من أجل تحقيق أهداف المدرسة، و ذلك من خلال عدة وظائف رئيسية تشتمل على السلطة، واتخاذ القرار، تخطيط وتنظيم العمل، ومتابعته، والإشراف على العمل، مع مراعاة العلاقات الإنسانية في العمل، الاتصال.

التقويم: "إن التقويم يعد مكون رئيس من مكونات العمل التربوي الهادف، ونظام تغذية راجعة يستند إليه في صنع القرارات المتعلقة بالأفراد والجماعات من جل تطوير الأداء، وفي تخطيط البرامج والمشروعات التربوية، ومراقبة عمليات وإجراءات تنفيذها، والتحقق من فاعليتها" (علام، 2003:3).

المدرسة المتوسطة: تمثل هذه المرحلة ثاني درجات السلم التعليمي النظامي في التعليم العام بالسعودية و تأتي بعد المرحلة الابتدائية وتشمل الفئات العمرية من (13-15) سنة، وتمتد الدراسة بها لمدة ثلاث سنوات.

○ محدّدات الدراسة :

سوف تقتصر الدراسة الحالية على المحدّدات التالية:

- المحدّدات الموضوعية: تتمثل في التعرف على الأنماط القيادية لدى مديري المدارس المتوسطة بمحافظة الأحساء في السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- المحدّدات الزمانية: سوف تقتصر الدراسة الحالية على الفترة الواقعة بين الفصل الدراسي الأول والثاني للعام 2013-2014م.
- المحدّدات المكانية: سوف تقتصر الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في قطاع الهفوف بمحافظة الأحساء.
- المحدّدات البشرية: سوف تقتصر الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات قطاع الهفوف محافظة الأحساء.

الفصل الثاني

الإطار النظري و الدراسات السابقة

- القيادة ومفهومها
- أهمية القيادة
- نوعي القيادة
- القيادة والإدارة
- النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية
- الأنماط القيادية
- تقويم الإدارة المدرسية
- القيادة المدرسية المعاصرة
- تفويض السلطة Deligation Of Authority
- الدراسات السابقة

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

• القيادة ومفهومها:

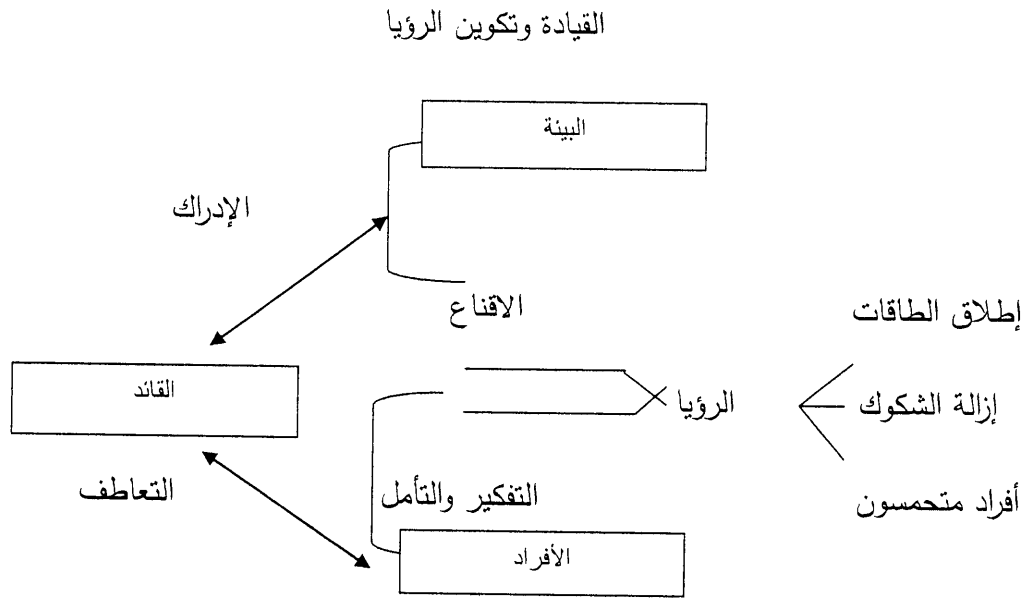
يتميز القائد بأن تأثيره في أعضاء الجماعة أكبر من تأثير أي عضو آخر فيها، وذلك من حيث تحديد هذا الهدف، وتغيير سلوكياتهم وتوجيهها وضبطها بحكم مركزه في الجماعة أو خبراته أو خصائصه الشخصية، ويتحدد مفهوم القيادة من خلال العلاقة بين ثلاثة عناصر متداخلة وهي: القائد بخصائصه التي تشمل دافعيته وإدراكاته وقدراته التي تمكنه من تحقيق أهداف الجماعة، والموقف ويتضمن الوظائف والأهداف المرغوب تحقيقها إضافة إلى المرؤوسين بخصائصهم (حسين، 2000).

والقيادة هي صورة من صور السيطرة دون أن تصل إلى حد التسلط أو التحكم، فهي وإن تضمنت عنصر السلطة، إلا أنها لا تعني أبداً التسلط، فالقائد له سلطة إصدار الأوامر والقرارات الإدارية، وقبول هذه السلطة يعود بالدرجة الأولى إلى اقتناع من عليهم الخضوع لأوامرها بطاعتها عن رضا وتقبل حيث أن جوهر القيادة يتمثل في خلق الاستجابة لدى العاملين للقرارات والأوامر الإدارية، بالتأثير على العاملين لطاعتها واستخلاص أفضل ما لديهم من عطاء (جمال الدين، 2004).

وقد تطور مفهوم القيادة حيث أنها لم تعد تعني قدرة الفرد على التعامل مع الإمكانيات المادية والأشياء فحسب، بل أصبحت النظرة الإنسانية هي النظرة الغالبة على صفات القائد حيث أن نجاحه يرتبط بتحقيق الأهداف الفردية للإنسان، وتعتبر مهمة القائد التربوي في التنظيمات المعاصرة مهمة لها جوانب تنظيمية بالإضافة إلى الجوانب الإنسانية، كالتوجيه والتنسيق بين مختلف النشاطات البشرية، والتكيف مع المتغيرات البيئية وتحقيق حاجات العاملين ورغباتهم، وخلق مبدأ المساواة بين العاملين وإتاحة الفرصة للمرؤوسين لتنمية مواهبهم وقدراتهم الإبداعية وتحقيق درجة من الرضا بين صفوف العاملين، إضافة إلى القدوة الحسنة (فيفر ودنلاب، 2001).

وتتضمن القيادة بشكل بشكل شبه دائم المبادرة بالتغيير والاستمرارية، وهي نشاط إبداعي إلى حد كبير لأنها تقوم على تشجيع المبادرة والإبداع لدى الأشخاص الذين يشكلون منظماتهم، كما أنها نشاط حقيقي جوهري بين الأشخاص، فالقادة الفاعلون ينفقون مالا يقل عن 80% من وقتهم وهم يتحدثون إلى الناس، وهم منظمون تنظيمياً جيداً إلى حد كبير من أجل تحقيق ذلك، كما أنهم مفوضون بشكل جيد إذ يسمحون للعمل الإداري بأن يستهلك وقتهم الضمني المخصص للمناقشات وجهاً لوجه (Bennett, 2003).

والقيادة هي فن إقامة علاقات متوازنة بين الزملاء والمرؤوسين والزملاء والمتعاملين مع المنظمة، وهي فن التنسيق بين الأفراد والجماعات وشحنهم لبلوغ الأهداف المنشودة وذلك وفق تصور ورؤيا شاملة تقوم على البحث واستخدام الأسلوب العلمي، فالقيادة ترى الصورة الكاملة للعمل وتقوم بتوضيحها للمرؤوسين مما يساهم في إيجاد هدف عام يعمل الجميع من أجل تحقيقه والشكل التالي يوضح كيفية تكوين القائد للرؤيا ليقنع بها مرؤوسيه ويتحمسون من أجل العمل بمستويات أداء عالية في الانجاز والتطور والابتكار (القاضي، 2006).



الشكل (1) القيادة وتكوين الرؤيا

القيادة هي القدرة الفاعلة على ربط طموحات المؤسسة المستقبلية وأهدافها وقيمتها بممارسات تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف وتنشئة مناخ يساعد المرؤوسين في الوصول إلى أهداف المؤسسة بصورة متناغمة مع أهدافهم الشخصية (الباكر، 2003).

• أهمية القيادة:

- تُعد حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المنشأة وتصوراتها المستقبلية.
- تُعتبر البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات الإدارية.
- تدعيم القوى الايجابية في المنشأة وتقليل الجوانب السلبية قدر الإمكان.
- السيطرة على مشكلات العمل وحلها، وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء.
- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم أهم مورد للمنشأة، كما أن الأفراد يتخذون من القائد الإداري قدوة لهم.
- مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المنشأة.
- تسهيل للمنشأة تحقيق الأهداف المرسومة لها.

• نوعي القيادة:

- الأول: القيادة الرسمية: وهي القيادة التي تمارس مهامها وفقاً لمنهج التنظيم (أي الأنظمة واللوائح) التي تنظم أعمال المنشأة. فالقائد الذي يمارس مهامه من هذا المنطلق تكون سلطاته ومسؤولياته محددة من قبل مركزه الوظيفي والقوانين واللوائح المعمول بها.
- الثاني: القيادة غير الرسمية: وهي تلك القيادة التي يمارسها بعض الأفراد وفقاً لقدراتهم ومواهبهم القيادية وليس من مركزهم ووضعهم الوظيفي. فقد يكون البعض منهم في مستوى الإدارة التنفيذية أو الإدارة المباشرة، إلا أن مواهبه القيادية وقوة شخصيته بين زملائه وقدرته على التصرف والحركة والمناقشة والإقناع يجعل منه قائداً ناجحاً.
- وبوجه عام، فإنه لا غنى عن هذين النوعين من القيادة في المنشأة، فالقيادة الرسمية وغير الرسمية يتعاونان في كثير من الأحيان لتحقيق أهداف المنشأة وقلما تجتمعان في شخص واحد (المعيلي، 2008).

• القيادة و الإدارة:

الحديث عن القيادة قديم قدم التاريخ، بينما الحديث عن الإدارة لم يبدأ إلا في العقود الأخيرة ومع ذلك فالقيادة فرع من علم الإدارة.

- تركز الإدارة على أربع عمليات رئيسية هي : التخطيط، التنظيم، التوجيه والإشراف، الرقابة.

- تركز القيادة على ثلاث عمليات رئيسية هي :

أ (تحديد الاتجاه والرؤية.

ب) حشد القوى تحت هذه الرؤية.

ج (التحفيز وشحذ الهمم.

- القيادة تركز على العاطفة بينما الإدارة تركز على المنطق.

- تهتم القيادة بالكليات " اختيار العمل الصحيح " بينما تهتم الإدارة بالجزئيات والتفاصيل " اختيار الطريقة الصحيحة للعمل ".

- يشتركان في تحديد الهدف وخلق الجو المناسب لتحقيقه، ثم التأكد من إنجاز المطلوب وفق معايير وأسس معينة (العساف، 2003).

• النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية:

حاول العديد من دارسي الإدارة المدرسية تحليل العملية الإدارية ومحاولة وضع نظريات لها، ولقد كان لهذه المحاولات أثر في تحقيق نوع من التقدم في هذا المجال، فقد حاول كل من بول مورت P.mort ومساعدته دونالد ه.روس Donald H.Ross لوضع أسس لنظرية الإدارة ورد في كتابهما " مبادئ الإدارة المدرسية " كما حاول جيس ب. سيرز Jess.Serars البحث في وظيفة الإدارة في دراسة عام 1950 تحت عنوان طبيعة العملية الإدارية، كما أعد البرنامج التعاوني للإدارة التعليمية في أمريكا عدة برامج لتعرف على أساليب نظرية للإدارة التعليمية، ومنها كتاب عام 1955 بعنوان "أساليب أفضل للإدارة المدرسية"، واستحدث سيمون

في كتابه "مفهوم الرجل الإداري" عام 1945 طبيعة وأهمية اتخاذ القرار في العملية الإدارية، وفي عام 1968 وضع "يعقوب جيتزلز J.W.Getzels "نظرية علمية في الإدارة المدرسية، حيث نظر للإدارة باعتبارها عملية اجتماعية، بينما نظر سيرز إلى الإدارة التعليمية من حيث وظائفها ومكوناتها وحلل العملية الإدارية إلى عدة عناصر رئيسية، ويمكن القول بأن جميع الجهود التي بذلت كلها جهود متأثرة بأفكار رجال الإدارة العامة والصناعية أمثال (تايلور) (وهنري فايول) (ولوثر جيولييك)، وغيرهم من رجال الإدارة العامة (الفريجات، 2000). ومن أبرز النظريات الحديثة في الإدارة المدرسية ما يلي :

أولاً: نظرية الإدارة كعملية اجتماعية Social Processing Theory:

وتقوم هذه النظرية على فكرة أن دور مدير المدرسة أو دور المعلم لا يتحدد إلا من خلال علاقة كل منهما بالآخر، وهذا يتطلب تحليلاً دقيقاً علمياً واجتماعياً ونفسياً، انطلاقاً من طبيعة الشخصية التي تقوم بهذا الدور (Betty, 2001). ويمكن توضيح النماذج التالية لهذه النظرية :

أ - نموذج جيتزلز : Getzels ينظر جيتزلز إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤساء والمؤوسين في إطار نظام اجتماعي، وأن أي نظام اجتماعي يتكون من جانبين يمكن تصورهما في صورة مستقلة كل منهما عن الآخر وإن كانا في الواقع متداخلين.

فالجانب الأول يتعلق بالمؤسسات وما تقوم به من أدوار أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة والأداءات والسلوكات التي يقوم بها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف والغايات الكبرى للنظام الاجتماعي والجانب الثاني يتعلق بالأفراد وشخصياتهم واحتياجاتهم وطرق تمايز أداءاتهم، بمعنى هل هم متساهلون، أم متسامحون، أم يتسمون بالجلافة أم بالتعاون أم هل هم معنيون بالإنجاز وما إلى ذلك من أمور يمتازون بها.

والسلوك الاجتماعي هو وظيفة لهذين الجانبين الرئيسيين، فالمؤسسات والأدوار والتوقعات هي تمثل البعد التنظيمي أو المعياري، والأفراد والشخصيات والحاجات هي التي تمثل البعد الشخصي من العلاقة بين مدير المدرسة والمعلم يجب أن ينظر إليها من جانب المدير من خلال حاجاته الشخصية والأهداف أيضاً، فإذا التقت النظريات استطاع كل منهما أن يفهم الآخر وأن يعمل معاً بروح متعاونة بناءة، أما عندما تختلف النظريات فإن العلاقة بينهما تكون على غير ما يرام. والفكرة الأساسية في هذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي

إطاره كالمدرسة مثلاً هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين وحاجاته الشخصية وما تشمله من نزعات وأمزجة (عطوي، 2001).

ب - نموذج جوبا Guba للإدارة كعملية إجتماعية:

ينظر جوبا إلى رجل الإدارة على أنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران: المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه والمكانة الشخصية التي يتمتع بها، ويحظى رجل الإدارة بحكم مركزه بالسلطة التي يخولها له هذا المركز، وهذه السلطة يمكن أن ينظر إليها على أنها رسمية لأنها مفوضة له من السلطات الأعلى، أما المصدر الثاني للقوة المتعلقة بالمكانة الشخصية وما يصحبه من قدرة على التأثير فإنه يمثل قوة غير رسمية ولا يمكن تفويضها وكل رجال الإدارة بلا استثناء يحظون بالقوة الرسمية المخولة لهم، لكن ليس جميعهم يحظون بقوة التأثير الشخصية، ورجل الإدارة الذي يتمتع بالسلطة فقط دون قوة التأثير يكون في الواقع قد فقد نصف قوته الإدارية، وينبغي على رجل الإدارة أن يتمتع بالسلطة وقوة التأثير معاً وهما المصدران الرئيسيان للقوة بالنسبة لرجل لإدارة التعليمية وغيره.

ج - نظرية تالكوت بارسونز T.Parsons:

- يرى بارسونز أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب أن تحقق أربعة أغراض رئيسية هي:
- 1- التأقلم أو التكيف: بمعنى تكيف النظام الاجتماعي للمطالب الحقيقة للبيئة الخارجية.
 - 2- تحقيق الهدف: بمعنى تحديد الأهداف وتجنيذ كل الوسائل من أجل الوصول إلى تحقيقها.
 - 3- التكامل: بمعنى إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء التنظيم بحيث تكفل التنسيق بينهم وتوحدتهم في كل متكامل.
 - 4- الكمون: بمعنى أن يحافظ التنظيم على استمرار حوافزه وإطاره الثقافي (عطوي، 2001).

ثانياً: نظرية العلاقات الإنسانية Leadership Theory :

تهتم بأهمية العلاقات الإنسانية في العمل، وهذه النظرية تؤمن بأن السلطة ليست موروثاً في القائد التربوي، ولا هي نابعة من القائد لأتباعه في المدرسة، فالسلطة في القائد نظرية وهو يكتسبها من أتباعه من خلال إدراكهم للمؤهلات التي يمتلكها هذا القائد، ومن ضمن مسؤوليات مدير المدرسة ليتعرف ويفهم ويحلل حاجات المدرسين والتلاميذ وليقدر أهمية التوفيق بين حاجات المدرسين والتلاميذ وحاجات المدرسة (الخوaja، 2004).

ولا يقصد أصحاب هذه النظرية أن يخرط الإداري في علاقات شخصية مباشرة مع العاملين، بحيث لا تعود هناك مسافات اجتماعية تفصل بين الإداري والمرؤوسين، لأن جهود الإداري في هذه الحالة تتشتت بعيداً عن الهدف الإنتاجي للمؤسسة ولكن ما يتوخاه أصحاب النظرية هو مراعاة الأبعاد النفسية والاجتماعية التي تجعل العاملين يؤدون دورهم بدون اللجوء للمراوغة ومقاومة السلطة، لأن العاملين يتطلعون دائماً إلى نوع من الفهم المشترك يجعل السلطة تشعرهم بأن مصلحتها أن تنظر في شأنهم بعناية مثلما تولي متطلبات العمل عنايتها، إن المرؤوس الذي لا يكون معوقاً بمشكلات يستطيع أن يركز العمل، فتقل الأخطار التي يرتكبها وتزداد وجوه التكامل بين عمله وأعمال الفريق، ويحافظ على التعاون مع الأقران دعماً لإستمرارية المؤسسة ونجاحها، وبهذا يضمن المحافظة على الأوضاع القائمة التي يرتاح لها (عريفج، 2001).

ثالثاً: نظرية اتخاذ القرار Dicesion Making Theory:

تقوم هذه النظرية على أساس أن الإدارة نوع من السلوك يوجد به كافة التنظيمات الإنسانية أو البشرية وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشاط في التنظيم الاجتماعي ووظيفة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة وبدرجة كفاءة عالية، ومدير المدرسة يعمل مع مجموعات من المدرسين والتلاميذ وأولياء أمورهم والعاملين أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية وليس مع أفراد بذاتهم.

وتعتبر عملية اتخاذ القرار هي حجر الزاوية في إدارة أي مؤسسة تعليمية، والمعيار الذي يمكن على أساسه تقييم المدرسة هي نوعية القرارات التي تتخذها الإدارة المدرسية والكفاية التي توضع بها تلك القرارات موضع التنفيذ، وتتأثر تلك القرارات بسلوك مدير المدرسة وشخصيته والنمط الذي يدير به مدرسته، ويمكن مراعاة الخطوات التالية عند اتخاذ القرار:

- 1- التعرف على المشكلة وتحديدّها.
- 2- تحليل وتقييم المشكلة.
- 3- وضع معايير للحكم يمكن بها تقييم الحل المقبول والمتفق مع الحاجة.
- 4- جمع المادة (البيانات والمعلومات).
- 5- صياغة واختيار الحل أو الحلول المفضلة واختيارها مقدماً أي البدائل الممكنة.
- 6- وضع الحل المفضل موضع التنفيذ مع تهيئة الجو لتتفذه وضمان مستوى أدائه ليتناسب مع

خطة التنفيذ ثم تقويم صلاحية القرار الذي اتخذ وهل هو أنسب القرارات ؟ (الخوaja، 2004).

رابعاً: نظرية المنظمات Organizational Theory :

تعتبر التنظيمات الرسمية وغير الرسمية نظاماً اجتماعياً كلياً في نظرية التنظيم، ومن خلال النظام تكون الإدارة أحياناً عاملاً يزيد أو ينقص من التعارض بين أعضاء المجموعات والمؤسسات أو المنظمة - المدرسة - فنظرية التنظيم هي محاولة لمساعدة الإداري لحل مشاكل المنظمة وترشده في خطته وقراراته الإدارية كذلك تساعده ليكون أكثر حساسية لفهم المجموعات الرسمية وغير الرسمية التي لها علاقة بها (الخوaja، 2004).

خامساً: نظرية الإدارة كوظائف ومكونات :

لا تخرج وظائف الإدارة التي أشار إليها سيرز عن مجموعة الوظائف التي أشار إليها سابقوه، وفي مقدمتهم المهندس الفرنسي " هنري فايول " والوظائف الرئيسية للإداري في ميادين الإدارات المختلفة كما يحددها سيرز هي: التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، الرقابة، وتقابل بالترتيب مصطلحات:

Planning ,Organazing,Directoring ,Co-ordenating and Controlling

وعند تحليل هذه الوظائف يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في لميادين المختلفة، حيث أن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري. ففي عملية التخطيط، يحتاج الإداري إلى تدارس للظروف استعداداً لـتخاذ قرارات ناجحة وعملية، تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأهداف والإمكانات المتوفرة لتحقيقها، والعقبات التي تعترض التقدم نحو الأهداف وموقف العاملين منها.

وفي عملية التنظيم يحتاج إلى أن يضع القوانين والأنظمة والتعليمات لى صورة ترتيبات في الموارد البشرية والمادية، بما يسهل عمليات تنفيذ الأهداف المتوخاة على المنظمة أو التنظيم الذي ينشأ عن الترتيبات.

وفي عملية التوجيه ينشط الإداري إجراءات التنفيذ بالتوفيق بين السلطة التي يكون مؤهلاً لها من خلال صلاحيات مركزه والسلطة المستمدة من ذكائه ومعلوماته وخبراته المتمثلة في إدراكه الشامل لأهداف المنظمة، وطبيعة العمل المناط بها، وإمكاناتها المادية والبشرية، والقوى والظروف الاجتماعية المؤثرة عليها.

وفي عملية التنسيق، يحتاج الإداري إلى جعل كل عناصر التنظيم وعملياته تسير بشكل متكامل لا ازدواجية فيه ولا تناقض، بحيث توجه الجهود بشكل رشيد نحو الأهداف المرسومة في نطاق الإمكانيات المتوفرة، وفي حدود ما تسمح به القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية في بيئة التنظيم.

أما الرقابة: فهي متابعة مباشرة أو غير مباشرة لمؤسسة لتقييم نظام عملها، ومدى جدواه على ضوء الأهداف المنتظرة منها (عريفج، 2001).

سادساً: نظرية القيادة Leadership Theory:

تعتبر القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية من الأمور الهامة بالنسبة للمجتمع عامة وبالنسبة لإدارة التعليمية والمدرسية بصفة خاصة، نظراً لعلاقتها المباشرة بأولياء الأمور والمدرسين والتلاميذ، والقيادة ليست ببساطة امتلاك مجموعة من صفات أو احتياجات مشتركة، ولكنها علاقة عمل بين أعضاء المدرسة أو المؤسسة التربوية، ويمكن القول إن هذه النظرية تقترب من أفكار نظرية العلاقات الإنسانية في كونها تركز على بلوغ الهدف لطبيعي للإنسان (الخوaja، 2004).

سابعاً: نظرية الدور Role Theory :

إذا افترضنا أن مدير المدرسة يخطط لتكوين فريق رياضي لمدرسته - فمن يكلف بهذه المسؤولية - وإذا كلف أحد مدرسي التربية الرياضية بذلك ولم يستطع أن ينجح في تكوين الفريق المناسب، ماذا يفعل مدير المدرسة ؟ ما موقف بقية مدرسي التربية الرياضية الآخرين ؟ ليشاورهم كجماعة فربما يحدث تصادماً في الرأي، وعليه في مثل هذه الحالات يجب على مدير المدرسة أن يعرف الدور المتوقع من كل مدرس في المدرسة وكذلك توقعات الجماعة التي ينتمون إليها، مع مراعاة توقعات ومتطلبات المدرسة بشكل عامة. تهتم هذه النظرية بوصف وفهم جانب السلوك الإنساني المعقد في المؤسسات التعليمية (المدارس).

فيجب عليه أن يولي اهتماماً خاصاً للمهارات، المقدرات والحاجات الشخصية لكل مدرس ويتخذ من الإجراءات ما يعزز وسائل الاتصال بينهم وبينه وطبيعتهم اجتماعياً وتنمية معلوماتهم حتى

يمكن أن يكون دور كل واحد منهم إيجابياً وفعالاً ومساعداً على تحقيق هدف المدرسة.
(الخوجا، 2004).

ثامناً: نظرية النظم System Theory:

لقد شاع استعمال هذه النظرية في العلوم البيولوجية والطبيعية، وكذلك شاع استخدامها في العلوم الاجتماعية الأخرى، والتي من بينها علم الإدارة التعليمية والمدرسية، وتفسر هذه النظرية النظم المختلفة بأنها تتكون من تركيبات منطقية بواسطة تحليلها تفسر الظواهر المعقدة في المنظمات أو المؤسسات في قالب كمي بالرغم من أن البحوث التطبيقية المتعلقة بالتغير في المواقف أو الدراسات الاجتماعية تكون أحياناً غير عملية أو غير دقيقة، تقوم هذه النظرية على أساس أن أي تنظيم اجتماعياً أو بيولوجياً أو علمياً يجب أن ينظر إليه من خلال مدخلاته وعملياته ومخرجاته، فالأنظمة التربوية تتألف من عوامل وعناصر متداخلة متصلة مباشرة وغير مباشرة وتشمل: أفراد النظام، جماعته الرسمية وغير الرسمية، الاتجاهات السائدة فيه ودافع النظام والعاملين فيه، طريقة بنائه الرسمي، التفاعلات التي تحدث بين تركيباته ومراكزها، والسلطة التي يشتمل عليها.

وترجع نشأة أسلوب تحليل النظم إلى ما بعد الحرب العالمية الثانية، عندما استخدمه الجيش الأمريكي فيما عرف باسم (بحوث العمليات)، ومن هنا انتقل إلى الميادين الأخرى، بيد أن الاهتمام به في التعليم بدأ مؤخراً، وبدأ يظهر بصورة واضحة منذ العقد السادس من القرن "العشرين" وكان ذلك على يد عالم الاقتصاد بولدينج (Bolding) وبكلي (Buckley) عالم الاجتماع، وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة "لتزايد الاهتمام بالتعليم ونظمه من ناحية، وتركز الاهتمام على اقتصاديات التعليم من ناحية أخرى".

وأسلوب النظم في الإدارة يشير إلى عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية، ونظرية النظم تطرح أسلوباً في التعامل ينطلق عبر الوحدات والأقسام وكل النظم الفرعية المكونة للنظام الواحد، وكذلك عبر النظم المزملة له، فالنظام أكبر من مجموعة الأجزاء. أما مسيرة النظام فإنها تعتمد على المعلومات الكمية والمعلومات التجريبية والاستنتاج المنطقي، والأبحاث الإبداعية الخلاقة، والتدقيق للقيم الفردية والاجتماعية ومن ثم دمجها داخل إطار تعمل فيه بنسق يوصل المؤسسة إلى أهدافها المرسومة (العمامرة، 2002).

• الأنماط القيادية:

يتوقف نمط الإدارة التربوية على شخصية المدير أو القائد إذ هو رئيس الجهاز الإدارة وقائده، وعليه تقع مسؤولية تسيير كل التنظيمات والأجهزة، كما أن فكره ومعتقداته وميوله تنعكس غالباً على جميع مكونات التنظيم الإداري، ومن ذلك يمكن إدراك أن نمط سير العمل وسلوكياته يختلف من قائد لآخر وفق النمط الإداري له، فالمرونة أو التشدد أو السلبية في العمل يسير وفق النمط الإداري الذي يتصف به قائد هذا العمل (عطوي، 2001).

- تقسيم الأنماط القيادية وهي كالتالي:

أولاً . الإدارة التسلطية (الأوتوقراطية) Autocratic Leadership :

تتخذ الإدارة التسلطية من سلطتها الممنوحة لها من سلطة أعلى مركزاً للقوة والسيطرة، ولا يثق المدير في أحد عند توزيع المهام، ويقوم بها بنفسه، وسيحجب اختصاصات مساعديه، ويطلب من الجميع الرجوع إليه في كل الأمور.

في هذا النمط الإداري يبقى إتخاذ القرار حقاً للمدير وحده، وهنا يحجم المدير عن تفويض سلطة القرار إلى غيره، ويركزها بيده حيث تنتهي عنده كافة العمليات الإدارية، وترتبط الإدارة التسلطية بالرقابة المتشددة، فالمدير هو الذي يخطط، يحدد الواجبات، يعطي الأوامر، يراقب بدقة مدى الإلتزام بتلك التعليمات، وبذلك يصبح دور الجماعة منحصراً بالتنفيذ فقط (عطوي، 2004).

وأن المدير الأوتوقراطي يهتم بالعمل بالدرجة الأولى والأخيرة، أما مصالح العاملين في المدرسة وغيرهم فهي مصالح متعارضة حتماً مع مصالح العمل، لذا لا يهتم بها ويؤمن هذا المدير بما يلي:

1 . إن المعلمين كسالى غير طموحين وليس لهم القدرة على تحمل المسؤولية، وليس لديهم القدرة على الابتكار ولذلك يجب أن يتلقوا الأوامر من المدير، ويجب مراقبة المعلمين بدقة وإجبارهم على العمل لتحسين مستوى التلاميذ.

2 . يهتم بالفاعلية في الإدارة ويضع من الطرق والوسائل ما يحقق سير المدرسة سيراً منتظماً، وهو متحمس لعمله إلى درجة كبيرة، يقوم بالتفتيش على كل صغيرة وكبيرة بالمدرسة ليتأكد من

سير العمل في الطريق المرسوم.

3. إن أهم ما يميز شخصية هذا النمط الإداري هو الحزم والانضباط في إدارة المدرسة وعدم تقبله للنقد الموضوعي أو التراجع عما يصدره من تعليمات حتى لو أدرك أنها تعليمات غير سليمة، بل ويطلب تنفيذها ومحاسبة من لا يقوم بها.

4. الاجتماعات التي يعقدها هذا النمط تكون في أضيق الحدود وغير دورية وبدون جدول أعمال مسبق، كما إن الاجتماعات تكون قصيرة وغير كافية في معظم الأحيان لمناقشة الآراء ووجهات نظر العاملين فيه، ويعطي فيها مدير المدرسة ما يريد من بيانات وتعليمات للمدرسين بسرعة وإيجاز، وفي الأمور التي يصعب عليه التوصل فيها إلى قرار يتناقش ويتحاور فيها مع من يصطفيهم من العاملين في المدرسة، ثم يصدر قراراته في هذه الأمور طبقاً لذلك.

5. العلاقات بين المدير والعاملين هي علاقة صاحب السلطة الذي يأمر فيطاع وهو علاقة بين رئيس ومروؤوس، بالإضافة إلى أن روح التعاون الاختياري بين الرئيس الإداري والمروؤوسين، وبين المروؤوسين بعضهم البعض تكون منعدمة تماماً مما يضعف ولاءهم للعمل ورفع كفايتهم الإنتاجية.

6. إن إصدار القرارات في هذا النمط دون مشاركة العاملين يزيد من احتمال الخطأ في هذا القرار، فكلما زادت الآراء كلما كان القرار أقرب إلى الصحة، وكلما اشتركت الجماعة في القرار، كلما كانت أقدر على فهم مغزاه وهدفه، وكانت أكثر قدرة على فهم مغزاه وهدفه، وكانت أكثر تأييداً له وحماساً في تنفيذه، هذا بالإضافة إلى أن إصدار القرار بصورة منفردة حسب هذا النمط يقتل روح البحث والتفكير والابتكار بين العاملين في المدرسة.

7. إن العاملين تحت رئاسة هذا النمط الإداري يؤدون أعمالهم تحت سيطرة الخوف من مدير المدرسة، في جو من القلق والرغبة، مع انعدام الرقابة الذاتية، بينما يؤمن الفكر الإداري المعاصر بأن الفرد إذا توفرت له الظروف يكون قادراً على الابتكار وتحقيق ذاته والتزامه بمثل عليا ويراقب نفسه مراقبة ذاتية سليمة.

8 . إن هذا النمط من الإدارة يسعى إلى تحقيق أقصى استفادة ممكنة من العاملين معه بكافة الطرق والوسائل التي تتنافى مع الجانب الإنساني والعلاقات الإنسانية في معظم الأحوال، هذا على الرغم من أن الفكر الإداري المعاصر يقوم على ارتباط بين احتياجات الفرد من جهة واحتياجات المدرسة من جهة أخرى.

9. يدين كل من يعمل في مثل هذا النوع من الإدارة بالولاء لرؤسائه ولا يدين بمثل هذا الشعور لمروؤسيه.

10 . تهتم المدارس في مثل هذا التنظيم بإتقان التلاميذ للمواد الدراسية وتهمل إلى حد كبير ما يساعدهم على النمو في كافة النواحي البدنية والروحية والعقلية، كما تهمل اختلاف التلاميذ في الميول والاتجاهات والاستعدادات.

11 . يؤمن المدير الأوتوقراطي بأن المكافأة والعقاب طريقة جيدة لتحفيز الأفراد، فالإنسان كائن بيولوجي، إذا أشبعنا حاجاته الفسيولوجية فإنه يعمل بإخلاص، وإذا حرمانه من الإشباع يشعر بالعقوبة.

12. يعالج المدير الأوتوقراطي الأخطاء عن طريق معاقبة المخطئ ليكون عبرة للآخرين ولذلك يهتم بالتفتيش المفاجئ والبحث عن الخطأ.

وفي ضوء المعطيات السابقة فإننا نعتبر النمط الإداري الأوتوقراطي من الأنماط الإدارية المرفوضة من وجهة نظر الفكر الإداري المعاصر لأنه يهدم من شخصية العاملين ويعوق بناءها ونموها ويسبب القلق والاضطراب في نفوس العاملين، وتنعدم فيه وحدة العمل الإنساني بين مدير المدرسة و المعلم و الطالب، وهذا ما يتعارض مع روح التربية الحديثة (عطوي، 2001).

ثانياً . الإدارة الديمقراطية Democratic Leadership :

إن هذا النمط من الإدارة يأخذ بمبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه، ويقوم المدير قبل اتخاذه للقرار بتزويد جميع العاملين معه بالمعلومات الأساسية التي تساعدهم على دراسة القرار واتخاذها بطريقة حكيمة، كما أنه يقوم بتوزيع كل جزء من أجزاء العمل على العاملين مع

تحديد المسؤولية، فالتعليمات غير الواضحة والأعمال غير المحددة تؤدي إلى سوء الفهم وعدم الرضا عند الأعضاء.

و يهتم المدير الديمقراطي بالعاملين أكثر من اهتمامه بالعمل، فالديمقراطي يقود المعلمين في جو من الأمن والطمأنينة (عطوي، 2004).

خصائص الإدارة الديمقراطية :

1. إن كل معلم يستطيع تحمل المسؤولية والمعلمون طموحون ولديهم المقدرة على الابتكار، و لذلك لا يجوز تخطيط العمل بدقة و إلزامهم به لأنهم قادرون على العمل والتخطيط.
2. المدير الديمقراطي ليس المسؤول الوحيد عن تنفيذ العمل، فالمدرسة عائلة كبيرة سعيدة تسودها علاقات المشاركة والحب والاحترام، فالمعلمون يشتركون في تخطيط ووضع الأهداف وتقويم العمل، ويفكر كل منهم في كيفية تحقيق المدرسة لأهدافها بدلاً من التفكير في تحقيق هدف عمله فقط، و نتيجة لذلك يشعر كل عامل بملكيتة للمدرسة و بأنه جزء منها.
3. تشجع فردية الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بطرق مرغوبة فهي تسعى إلى التعرف على الفروق في الميول و القدرات و الحاجات و الاستعدادات و المهارات و تعهد إليهم بالأعمال التي تساعد على إبرازها و إظهارها و تنميتها.
4. المشاركة الفعالة في تحديد السياسات والبرامج، حيث تتطلب الإدارة المدرسية الديمقراطية أن يشارك مدير المدرسة جميع التلاميذ و أعضاء الهيئة التدريسية في تحديد السياسات و البرامج بدلاً من الانفراد بهذا العمل، فمثل هذه المشاركة تهيئ لهم الفرصة لتحسين النظام في المدرسة و رفع الروح المعنوية العامة فيها.
5. إن الهدف الأساسي للإدارة الديمقراطية هو أن يشعر كل معلم بالرغبة في العمل و الرضا و الارتياح بعيداً عن القلق والتوتر، فالهدف إذاً هو تنمية العلاقات الإنسانية السليمة مع المعلمين.

6. مراجعة التوازن عند وضع و تنفيذ البرنامج المدرسي و عند اتخاذ القرارات والتوفيق بين وجهات النظر بحيث لا تطغى ناحية منه على ناحية أخرى، وبحيث يوفر المدير الاحترام الكافي لآراء من يختلفون معه و عدم التعصب لرأيه و عدم الأخذ بمبدأ الفردية في تنفيذ العمل، فالعمل الناجح يقوم على المشاركة و التعاون بين العاملين، و يتم ذلك من خلال عقد الاجتماعات المخطط لها بجميع العاملين في المدرسة و إتاحة الفرصة للجميع لإبداء الرأي والمناقشة الصريحة في حرية كاملة.

7. يشجع المناخ الديمقراطي على التجريب و البحث و تبادل الخبرة و المنفعة بين العاملين.

8. يستخدم المكافأة على أساس أن الإنسان كائن اجتماعي له حاجات اجتماعية سيكولوجية

لا بد من التشجيع والمدح لإثارته على العمل.

9. يعالج المدير الديمقراطي الأخطاء على أساس أنها ظاهرة طبيعية، فالكمل يخطئ ولا ضرورة

لإلحاق الأذى بالمخطئين، وإذا اضطر للنقد فإنه يغلفه بكثير من الأدب والذوق، ولا يحب

التفتيش المفاجئ لأنه يجرح شعور المعلمين.

10. يقوم مدير المدرسة وأعضاء هيئة التدريس في التنظيم الديمقراطي بإنشاء برنامج للعلاقات

العامة يهدف إلى تعريف السلطات التعليمية والمجتمع المحلي بسياسة المدرسة و برنامجها وما

تقوم به من نشاط، كما يشير إلى الصعاب التي تعترض سبل تنفيذ سياسة المدرسة وما تقترحه

المدرسة من وسائل للتغلب عليها، و يكون المدير الديمقراطي فعالاً، وإذا كان المعلمون مؤهلين

ويتحملون المسؤولية، وفي حالة العمل التربوي، فلا مجال غير العمل الديمقراطي مع المعلمين

(عطوي، 2001).

ثالثاً . الإدارة المتساهلة Laissez – Fair – Free – Leadership :

إن هذا النمط من الإدارة يتميز بشخصيته المتواضعة وبمعلوماته الغنية في المجالات المتعلقة

بمهنته وتظهر شخصيته على طبيعتها في معظم الأوقات ويتحدث مع كل فرد من أسرة المدرسة

باهتمام و احترام و يترك لهم الحرية المطلقة كما يجعل العاملين يسيرون على النهج الذي

يختارونه لأنفسهم وهو يتجنب تعريف المدرسين بوجهة نظره، وذلك لعدم رغبته في تقييد حريتهم

أو فرض نمط معين عليهم، وبذلك تتعذر السيطرة على المرؤوسين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وهنا تتعذر القيادة وينعدم روح العمل الجماعي المشترك، مما يجعل المدرسة في حالة من التسبب و يسود القلق و التوتر بدرجة كبيرة في محيط العمل، حيث لا يوجد توجيه حقيقي فعال كذلك لا توجد رقابة فعالة، الأمر الذي يجعل المدرسة لا تتحقق أهدافها.

و المدير السائب يهتم اهتماماً قليلاً بالعمل وبالمعلمين، فالمهم أن تبقى المدرسة على قيد الحياة (عطوي، 2004).

خصائص الإدارة المتساهلة :

- 1 . لا يعرف المدرسون الذين يعملون مع المدير موقفهم منه أو موقفه من كل منهم، فهو لا يستمع إلى كل معلم بصبر وأناة وابتسامة دائمة، وهو يتجنب إصدار حكمه في الأمور التي يعرضها عليه المعلمون.
- 2 . يدعو المدير أعضاء هيئة المدرسة إلى اجتماعات كثيرة في مواعيد غير محددة وبدون إعداد مسبق لجدول الأعمال، وبالتالي تطول مدتها و تكثر المناقشات حول أمر من الأمور، و يترك أمر هام يستحق البحث والدراسة، وغالباً ما تنفض الاجتماعات دون اتخاذ قرارات معينة، ولعل كل ما يأمله مدير المدرسة من هذه الاجتماعات هو أن تؤدي المناقشات التي تدور فيها إلى توجيه كل عضو من أعضاء هيئة المدرسة في عمله دون ضغط أو إجبار.
- 3 . لا يحاول مدير المدرسة من هذا النوع أن يضبط حضور المعلمين وانصرافهم مردهم دائماً أن المدرسة تسير بنفسها و يعتقد أن العمل هو شر في حد ذاته وأن معظم الناس أشرار خبيثاء، ولا فائدة من مراقبتهم أو تحفيزهم للعمل.
- 4 . لا يأخذ هذا النمط بعناصر الإدارة العلمية من تخطيط وتنظيم للعمل والتنسيق بين العاملين والرقابة على مجهوداتهم، وبالتالي فإن هذا النمط في الإدارة يسبب الاضطراب والفوضى والخلل الإداري للمدرسة ويعوقها عن تحقيق الأهداف المرجوة منها.

5. لا يكسب هذا النمط من الإدارة العاملين خبرات ومهارات جديدة ولا يرتفع بمستوى أدائهم المهني و يشعرون بالضيق وعدم القدرة على التصرف والاعتماد على أنفسهم في المواقف التي تتطلب المعونة أو النصح من جانب مدير المدرسة.
6. المدير مسؤول عن نقل تعليمات إدارة التربية إلى المعلمين، فهو ساعي بريد فقط و يحمل رؤسائه مسؤولية كل شيء، أما هو فلا يخطط ولا يراقب.
7. لا يعارض المسؤولون أو الرؤوسين، ولا يتحمل المسؤولية ولا يهتم بالعمل إلا إذا تعرض للمساءلة والاستجواب.
8. يتصل بالمرؤوسين ليبلغهم الرسالة القادمة من الإدارة العليا دون أن يحاول إثارتهم للعمل أو إقامة علاقات سليمة معهم.
9. ويفضل عادة العاملون مثل هذا المدير لأنهم يفعلون ما يشاؤون، فهو لا يدفعهم إلى العمل ولا يحملهم المسؤولية.
10. لا يعتبر أن الأخطاء مهمة إلا إذا أوقعت في مسؤولية شخصية، أما الأخطاء التي لا تؤدي إلى تحميله أية مسؤولية، فلا يعتبرها أخطاء، كما أنه لا ينسب عقوبة لأحد، بل يرفع القضية إلى المسؤولين لتأتي العقوبة من غيره.
- ولعله قد وضع بعد عرضنا للأنماط السابقة للإدارة أن النمط الديمقراطي هو الذي يوفر إطلاق قدرات أفراد هيئة المدرسة، ويظهر مواهبهم واستعداداتهم، وقد زاد الاتجاه نحو اتباع النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية نتيجة لعدة عوامل منها انتشار الفلسفة التربوية الديمقراطية وتطبيق هذه الفلسفة على العمل في المدارس، وإظهرت البحوث في مجال علم النفس الاجتماعي على أن الناس يعملون سوياً بطريقة أفضل وبفاعلية أعظم حين يشتركون في وضع الأهداف وفي وضع طرق العمل، وأوضحت التحليلات للنتائج المتعددة من القيادة أن الناس يكونون أكثر سعادة وإنتاجاً وأقل تعدياً بعضهم على بعض حين تكون القيادة قيادة تعاونية تنبع من الجماعة وتعمل معها (عطوي، 2001).

وقد تم أضافت نمطاً رابعاً إلى أنماط الإدارة المدرسية وهو النمط القيادي المتكامل : يمكن تصور هذا النمط بأنه عامل مساعد يربط بين المهارات الفردية للجماعة، لتكون قوة أكبر بكثير من مجموعها كأجزاء متفرقة، ويحاول هذا النمط التوصل إلى ما وراء قدرة أي فرد في المجموعة، بحيث تدعم تلك النتائج قواه الفردية وتقلل من عناصر الضعف فيه (عطوي، 2004).

كما أن القيادة المتكاملة تتجنب الإقدام على أي فعل ينتج عنه حل وسط وهذا الأمر يحتاج إلى قدرة وحنكة إدارية في القائد ليربط أفكار ومشاعر المرؤوسين بطريقة تؤدي إلى دمج جميع أفكارهم في صيغة القائد والذي لا يلجأ مطلقاً في هذا النمط إلى أسلوب التوفيق أو اللجوء لحل وسط لإرضاء حساسيات الأفراد وفي نفس الوقت يجب على القائد أن يوحي لجميع مرؤوسيه بأن مساهمتهم أدت إلى اتخاذ قرار نهائي (أبو العلا، 2013).

• تقويم الإدارة المدرسية:

أهداف تقويم الإدارة المدرسية:

استحوذت عملية تقويم أداء المنظومة التعليمية على اهتمام عالمي، واعتمدت معظم النظم التعليمية المتقدمة على إنشاء أجهزة مستقلة كآليات تقوم بمهام التقويم بشكل محدد منتظم، وتم وضع معايير لتقويم أداء المديرين والمعلمين والتلاميذ، بحيث يتم تقويم كل عناصر المنظومة التعليمية لمعرفة مدى تحقيق الأهداف ودراسة العوامل التي تؤدي إلى تعويق إحراز هذه الأهداف وتصميم الإجراءات اللازمة لتصحيح المسار وعلاج المشكلات بما يؤدي إلى الارتفاع بمستويات الجودة، ويعد هذا المدخل ضماناً أساسية لضمان جودة مدير المدرسة في الوقت الحاضر ولضمان تطوره واستمرار فعاليته في المستقبل (العجمي، 2007).

فيما يلي عرض لأهم أهداف تقويم الإدارة المدرسية من خلال الأدب التربوي على النحو التالي:

تورد مجموعة من أهداف تقويم الإدارة المدرسية ومنها:

أ- تحديد أسلوب القيادة لمدير المدرسة.

ب - تحديد مدى توفر الصفات النفسية والعقلية للقائد الناجح.

ج - تحديد مدى كفاءة الإدارة المدرسية في العمليات الإدارية، وتوفير الإمكانيات المساعدة على

خلق المناخ المناسب للإنتاج والداعي إلى التطوير المستمر وتوطيد علاقة المدرسة بالمجتمع.

د - تحديد مسؤوليات ودور المشرف التربوي في عملية التصعيد من مستوى أداء المدرسة (الحري، 2007).

- ويضيف عبد الصمد الأغبري أهدافاً لتقويم الإدارة المدرسية كما يلي:
- 1- التأكد من مدى تحقيق المدرسة لأهدافها الخاصة بالعملية التعليمية بكافة جوانبها.
 - 2- جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالمشكلات والصعوبات التي تواجه المؤسسة المدرسية وتحليل تلك البيانات والمعلومات من أجل تشخيص المشكلات وإيجاد الحلول اللازمة لها.
 - 3- تحسين مستوى أداء العملية التعليمية عن طريق تقديم المقترحات والحلول اللازمة.
 - 4- متابعة الحلول المقترحة للتأكد من مدى التحسن الذي طرأ على مستوى المدرسة والتلاميذ بما يقود إلى تحقيق الأهداف المرسومة (الأغبري، 2000).

من الأهداف الأخرى لعملية تقويم الإدارة المدرسية:

- 1- تحديد أسلوب القيادة لمدير المدرسة.
- 2- تحديد مدى توفر الصفات العقلية والنفسية للقائد الناجح.
- 3- تحديد كفايات مدير المدرسة المرتبطة بدوره المستقبلي (الحري، 2007).

ويضيف أيضاً عبد الله الصمادي الأهداف التالية:

- أ- تحفيز إدارة المدرسة على مزيد من العمل، وتحفيز المعلم على النمو المهني، والتلميذ المتعلم على التعلم.
- ب- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد (الصمادي، 2004).

ويذكر عطوي أهداف التقويم في الإدارة المدرسية في الجوانب التالية:

- 1- الوقوف على مدى تحقيق البرامج التربوية لأهدافها المحددة ومعرفة مواضع الضعف والقوة.
- 2- المساعدة على اتخاذ القرارات باعتبار أن التقويم يساعد على اختيار أفضل البدائل الممكنة، وذلك عن طريق توفير البيانات والمعلومات المطلوبة.
- 3- تحديد حاجات العاملين من تدريب وتطوير، فالتقويم يبرز المهارات والكفايات التي تتطلب تطويراً وعلاجاً كما يمكن الاستفادة من التقويم كمعيار يتم في ضوءه تبرير اختيار برامج النظام وتطويرها.
- 4- مساءلة القائمين على البرامج التربوية في ضوء ما يكشف عنه التقويم من نتائج.

5- التنبؤ بمستوى الأداء مستقبلاً وخلق جو من الاهتمام والتفاعل بين المدير والعاملين معه (عطوي، 2001).

• جوانب تقويم الإدارة المدرسية:

يهدف مدخل تقويم أداء القيادات التربوية لقياس الأداء الفعلي للمديرين ومقارنة النتائج المحققة بالنتائج المطلوب تحقيقها أو من الممكن الوصول إليها حتى تتكون صورة حية لما يحدث فعلاً ومدى النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة وتنفيذ الخطط الموضوعية والكشف عن الأخطاء لتصويبها وتحديد المهارات والمعلومات والقيم التي تلزم المديرين لتحسين أدائهم لوظائفهم أو لأدائهم وظائف جديدة بشكل فعال وبما ينمي السلوك الواجب إتباعه لتطوير أدائهم من جديد بشكل فعال وبما ينمي السلوك الواجب إتباعه لتطوير أدائهم من خلال تقويم الجوانب التالية:

- 1- وفقاً لأسلوب التقويم الذاتي أو من خلال النظراء في العمل وكذلك من خلال المرؤوسين مما يساعد مدير المدرسة على تلافي أخطائه مستقبلاً وتحسين أدائه على نحو أفضل.
- 2- الإنجازات الفعلية للأعمال لمقابلتها مع الأهداف المستهدفة من وظيفة مدير المدرسة والمتوقعة منه بحكم منصبه ومدى حسن الاستفادة من الموارد المتاحة بكفاءة وفعالية.
- 3- الجوانب الخاصة بالسلوك والتصرفات التي تكون ذات صلة بأداء عمل المدير أو الواجبات الوظيفية.

- 4- قدرات وإمكانات المدير سواء النمطية أو المتعلقة بالابتكار لتطوير المدرسة ولتطوير ذاته من أجل التكيف مع المتغيرات الآتية والمستقبلية ومستوى المدير الحالي ومدى ملاءمته للقيام بواجبات وأعباء وظائف أخرى أعلى من الوظيفة التي يشغلها وما تفرضه طبيعة الوظيفة من متطلبات سواء فكرية أو ذهنية أو المبادرة، الإبداع، البراعة، الاجتهاد، وحسن التقدير والمقدرة على التحليل، التركيز الفكري أو متطلبات شخصية مثل النضوج والمظهر وضبط الأعصاب (العجمي، 2007).

ويذكر سامي محمد ملحم الجوانب الأساسية لتقويم الإدارة المدرسية الحديثة:

أولاً: الانتماء للمهنة والالتزام بها وتحمل المسؤولية:

- الانتماء للمهنة: وتشير إلى التعبير عن اعتزاز المدير بانجازات المدرسة والإعداد لها والاهتمام بالمشكلات التي يعاني منها المعلمون.
- الالتزام بالمهنة: يلتزم بأهداف التربية والتعليم في ممارساته المدرسية، وأنظمة المدرسة وقوانينها والدوام والانضباط والقرارات والتعليمات الصادرة من رؤسائه.
- تحمل المسؤولية: يؤدي الواجبات المدرسية المنوطة به داخل الدوام المدرسي وخارجه. ويتابع الأعمال والنشاطات اللاصفية بانتظام، ويتحمل المسؤولية فيما يتصل بالمهام التعليمية لأعضاء الهيئة التعليمية، وتنشئة تلاميذ مدرسته تنشأ سليمة.

ثانياً: تطوير العملية التعليمية التعلمية بالتعاون مع المعلمين:

- تطوير العملية التعليمية التعلمية مع المعلمين: يساعد المعلمين في تخطيط دروسهم وإعداد المذكرات، استخدام أساليب متنوعة لتحديد استعداد التلاميذ للتعلم، وحفزهم للتعلم. وتنظيم دروس توضيحية تثري الخلفية التربوية لديهم. وتشجيعهم على اعتماد الكتاب المدرسي مادة مرجعية إضافة إلى مصادر أخرى للمعرفة. يسعى إلى توظيف الاختبارات المرحلية من أجل تطوير عملية التعلم، ورب المدرسة بالمجتمع المحلي.
- تطوير المعلمين بحيث يقوم بدور المشرف التربوي من حيث: توجيه المعلمين مهنيًا وإشراكهم في المناقشات الهادفة مع المشرف التربوي. والتنسيق مع المشرفين التربويين فيما يتصل بتنمية المعلمين في طرائق التدريس. وتشجيعهم على تنمية أنفسهم مهنيًا من خلال الاشتراك بالدورات الإنعاشية للتدريب في أثناء الخدمة.

ثالثاً: التعامل مع التلاميذ في المدرسة:

- يسعى إلى القيام بدور الأب في تعامله مع التلاميذ في مدرسته والتجاوب معهم دون أن يكون ذلك على حساب أي طرف أو أمر آخر. وتفهم دوافع حاجات التلاميذ ويهتم بدراساتها وتلبيتها ضمن إمكانيات مدرسته. وتنمية الاتجاهات الايجابية والسوية لدى التلاميذ في مدرسته. وإتاحة فرص النجاح لهم.

- إتاحة المناخ المواتي لبناء المفهوم الإيجابي للذات لتلاميذ مدرسته بالتعاون مع المعلمين وأولياء الأمور. ومعالجة المشكلات التي قد يواجهونها. ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في تعامله معهم وتنمية خبرات المعلمين فيما يتعلق بمعالجة المشكلات التي يواجهها التلاميذ.
- تنظيم علاقات المعلمين مع التلاميذ من أجل إنماء شخصيات مستقلة ومتكاملة لهم.

رابعاً: شؤون الهيئة التعليمية:

- التعامل مع المعلمين بتقديم المشورة للمعلم بكل أمانة. والحرص على أن تتفق أفعاله مع أقواله في تعامله مع المعلمين. وعد مراقبة المعلمين دونما تنسيق معهم. والسعي إلى تفهم الموقف بموضوعية قبل أن يصدر حكماً على المعلم في مدرسته. وتحسين علاقاته مع أعضاء الهيئة التعليمية في مدرسته. والتصرف بلباقة وهدوء في المواقف الحرجة التي يواجهها مع المعلمين. وإتاحة الفرصة لهم كي يبرروا ويفسروا ما يقدمون عليه من أعمال متى لزم ذلك.
- التواصل مع أعضاء الهيئة التعليمية: فيبتعد عن الاتصال الفوقي (الاستعلائي) بالمعلمين. والسعي لأن يكون اتصاله مع المعلمين واضحاً ومثيراً للاهتمام ومشجعاً على العمل. وتجنب التهرب ممن يحاول الاتصال به، أو الاتصالات التي تثير القلق لدى أفراد هيئة مدرسته ويلتزم بحدود دوره.

- تنمي روح العمل الجماعي مع أعضاء الهيئة التعليمية: وذلك بالعمل على أن يعزى ما يتم إنجازه إلى الجهد الجماعي. والاهتمام بالطاقات الكامنة في مجموعة المعلمين ويوظفها لصالح المدرسة. والاعتماد على جهود الجماعات واللجان في حل الخلافات ويوظفها لصالح المدرسة. ولابتعاد عن تبني التكتلات أو الفئوية أو الاعتماد على مجموعة معينة من المعلمين دون زملائهم الآخرين. وتقادي تحديد مسؤولية فشل أي نشاط جماعي في معلم واحد.
- سمات خاصة بشخصية مدير لمدرسة: مثل الاهتمام بتنظيم وقته في المدرسة بشكل فعال ومثير، وتشجيع المعلمين في مدرسته على استخدام التقويم الذاتي، وتوظيف قناعاته في تنفيذ التعليمات التربوية، وتنظيم عمله وفق مبدأ الأولويات.

خامساً: الممارسات المتصلة باستخدام الكتب المدرسية:

- التحضير لتدريس مادة ما: وذلك بإجراء دراسة دقيقة للكتاب المدرسي المقرر الذي يستخدمه المعلم من أجل التوصل إلى مدى ملاءمة الكتاب المدرسي لتحقيق أهداف المادة التعليمية. وما

إذا كان الكتاب المدرسي يساعد المتعلم على معرفة النتائج لمرجوة من دراسته. ومساعدة المعلم على رؤية الدور المحدد للكتاب المدرسي بالنسبة إلى مقرر المادة.

- التحضير لدروس محددة بتشجيع المعلم على تخطي حدود الكتاب المدرسي في اختياره المادة العلمية للدرس. والاهتمام أثناء التحضير بقدرات تلاميذه وخلفياتهم البيئية التي قد يكون الكتاب المدرسي قد أغفلها.

- استخدام الكتاب المدرسي لأغراض المراجع والمتابعة بحث المعلم على توجيه تلاميذه نحو استخدام مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي عند مراجعتهم لما تعلموه.

سادساً: توفير الوسائل التعليمية التعليمية:

- الأمور العامة وتتمثل بتحديد الأهداف التي ستوظف الوسيلة التعليمية لتحقيقها. والمنفعة من الوسيلة التعليمية في المدرسة. وتوضيح طبيعة النشاط الذي سيكلف التلاميذ القيام به عند استخدام الوسيلة التعليمية.

- الأمور الخاصة: في حال إنتاج الوسيلة التعليمية على صعيد المدرسة بتحديد الأفراد الذين سيسهمون في إنتاج الوسيلة التعليمية، المهارات والخبرات اللازمة للأفراد الذين سيسهمون في إنتاج الوسيلة التعليمية. وفي حال شراء الوسيلة التعليمية من السوق المحلي: يوازن بين ثمن الوسيلة التعليمية وقيمتها الوظيفية المنشودة. أما في حالة استعارة الوسيلة التعليمية من خارج المدرسة: يتأكد من وجود الوسيلة التعليمية في مكان محدد يمكن استعارتها منه. وتنظيم إجراءات الحصول على الوسيلة التعليمية من المكان المحدد.

سابعاً: الإعداد لاجتماعات الهيئة التعليمية:

- تحديد الأهداف المتوخاة من الاجتماع وتحضير المواد الضرورية اللازمة له. وتحديد النقاط الرئيسة التي تحتاج إلى تركيز خاص.

- التخطيط لإتاحة وقت كافٍ لكل بند من بنود جدول أعمال الاجتماع في إطار الوقت الإجمالي المخصص للاجتماع. والتنسيق مع كل معلم لموعد الاجتماع، ومكانه. والإشراف على توفير المتطلبات المادية.

ثامناً: توجيه المعلمين وإرشادهم:

- مراعاة أن يتبنى اتجاهات ايجابية في تعامله مع المعلمين. وتنمية اتجاهات سليمة نحو مهنة التعليم. وتعزيز المفهوم الإيجابي للذات لدى كل معلم. ومتابعة الأنشطة المختلفة التي ينظمها المعلمون لتلاميذهم. وتنظيم مواقف تعليمية تعين المعلمين في اكتساب مهارات تعليمية جديدة.
- معاونة لمعلمين للاستفادة من مصادر المعلومات في البيئة المحلية لتطوير عملية التعلم. والأخذ بيدهم لمواجهة المشكلات التي قد تعترضهم.

تاسعاً: قياس التعاون بين المعلمين والإدارة المدرسية:

- التعاون: بالمبادرة إلى التعاون مع المعلمين في تنفيذ برامج المدرسة وتقديم العون لهم دون أن يطلبوا ذلك. وتشجيعهم على التعاون فيما بينهم. والتعاون مع الإدارة لتنفيذ قراراتها.
- مشاركة المعلمين بإيجابية في حل المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة وتشجيعهم على نقل الأفكار التربوية الجديدة للإدارة. وإطلاعهم على المشكلات التربوية التي تواجه الإدارة.

عاشرأ: التسهيلات والتجهيزات المدرسية:

- السعي إلى استخدام التجهيزات المدرسية بشكل منظم وفعال، وتنظيم خدمات المختبر المدرسي وتطويره، وتوفير الملاعب والمرافق العامة ومستلزماتها. وفحص التجهيزات واللوازم المدرسية بين الحين والآخر للتيقن من صلاحيتها.
- تنظيم الخدمات الصحية التي تقدمها لمدرسة للتلاميذ. واستثمار الإمكانيات المتاحة في البيئة المحلية لتوفير تسهيلات للمدرسة.

حادي عشر: تنمية العلاقة بين مدير المدرسة والمجتمع المحلي:

- تنمية لعلاقات الطيبة مع أفراد المجتمع المحلي. والسعي إلى التأثير الإيجابي في اتجاهات أفراد المجتمع المحلي. وتشجيع المعلمين على التواصل الإيجابي مع أولياء أمور التلاميذ.

ثاني عشر: تنظيم اجتماعات أفراد المجتمع المحلي:

- الإعداد للاجتماع بإعداد ملخصات تقويمية حول التلاميذ يمكن الرجوع إليها لدى مناقشة الأهالي في أعمال أبنائهم. وقائمة بالخصائص العامة لهم من حيث الاستعداد والإنجاز والسلوك لمساعدته في تقويمهم. ونماذج من أعمالهم في ملفات خاصة بهم حتى يتطلع عليها أولياء الأمور.

- تنفيذ الاجتماع بمقابلة أفراد المجتمع المحلي فرداً فرداً ويودعهم بنفس الطريقة. والتأكد من اسم ولي أمر التلميذ واسم ابنه قبل الدخول معه في النقاش. وإتاحة الفرصة أمام أولياء الأمور للتحدث أمام الحضور. وتعزيز فكرة التعاون الإيجابي بين كل من المدرسة والمجتمع المحلي.
- متابعة الأمور المتعلقة بالتلاميذ باستخدام طريقة مناسبة للمتابعة مثل الزيارات البيتية، والدعوة إلى زيارة المدرسة، أو إرسال رسالة خطية، أو الاتصال الهاتفي إن أمكن ذلك (ملحم، 2009).

• تقييم أداء مدير المدرسة:

تعد الإدارة المدرسية الجهة المشرفة على عمل المدرسة من حيث مراقبة أداء المعلمين والمعلمات، ومتابعة نشاط المتعلمين، وتوفير الجو الملائم للعملية التعليمية التعلمية، وتوفير كافة التجهيزات التي تتطلبها عملية تنفيذ البرنامج الدراسي. وكل هذه الأعمال التي تقوم به الإدارة بحاجة إلى تقييم بين فترة زمنية وأخرى، ويمكن تقويمها من حيث نمط الإدارة والسلوك الإداري للمديرين للكشف عن مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية، وأيضاً تقويم الممارسات الإدارية والفنية للمديرين في إطار المسؤوليات والمهام التي تقع على عاتق الإدارة، وغالباً ما يتم تقييم أداء الإدارة باستخدام بطاقات التقدير الذاتي للمديرين أو من خلال تقييم المعلمين أو المتعلمين أو المشرفين التربويين وفق معايير وأدوات تصمم لهذا الغرض (مركز البحوث والتطوير التربوي باليمن، 2011).

تعد عملية تقييم أداء العاملين في أي منظمة، عملية هامة لغاية، سواء كان ذلك للإدارة أم الأفراد العاملين. فالإدارة تستفيد من نتائج تقييم الأداء في وضع سياسات ثابتة وعادلة بالنسبة لعمليات استقطاب واختيار وتعويض العاملين وتحديد أنواع التدريب اللازم لتنميتهم وتطويرهم. كذلك يستفيد الأفراد العاملون من معرفة مستوى الأداء مقارنة بالمستوى المطلوب، واتخاذ اللازم لهذا المستوى ولما لذلك من تأثير على النمو والتطور للفرد والمنظمة (فهيمى و محمود، 1993).

لا يستطيع أي تقييم للأداء المدرسي أن يكون تقويماً شاملاً ونافعاً إن لم يتناول تقييم أداء مدير المدرسة، وذلك لمسئوليته المباشرة عن إدارة مجمل الأنشطة التي تقوم بها المدرسة في كافة جوانب العملية التربوية والتعليمية فمدير المدرسة من أهم عناصر الإدارة المدرسية، ومن أهم أشخاصها بل أنه الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وعليه يعتمد النظام في بلوغ أهدافه، هو المسئول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها وهو حلقة الإتصال الثابتة في العلاقات

المدرسية على اختلاف أنواعها بين المدرسين بعضهم ببعض، وبين المدرسين والتلاميذ، وبين الآباء والمدرسين (عابدين، 2012).

كما تذكر الحريري إن تقويم الإدارة المدرسية تقوياً موضوعياً يستوجب اللجوء إلى " تحليل إجرائي لمكونات الأداء الفعال، والعمليات والوظائف الإدارية والفنية، ومواصفات القيادة، وخصائص مدير المدرسة الفاعل، ذلك من أجل تحقيق عناصر الفاعلية والكفاءة والإنتاجية والجودة (الحريري، 2007)

وأكدت سهيلة الفتلاوي على أن رجال إدارة المؤسسات التعليمية والمعلمين بحاجة دائمة إلى تحسين أدائهم الوظيفي ومكانتهم المهنية وبحاجة إلى الاعتراف المناسب بجهودهم عن طريق عملية التقويم المستمر وتقديم التغذية الراجعة وكذلك عن طريق الفهم الجيد لاحتياجاتهم وتوقعات الجماعات المتداخلة فيهم وبما يوجه النظام التعليمي نحو الجودة والفعالية لمصلحة الجميع (الفتلاوي، 2008).

وفي ضوء المهام المتعددة التي يناط بها مدير المدرسة اتجهت كثير من المؤسسات والمنظمات التربوية إلى تطوير معايير عالية تحدد التوقعات المرجوة من مدير المدرسة في سبيل تطوير العملية التعليمية مثل الاتحاد البيئي لرخص القيادات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية (ISLLC). (ومهارات النجاح للتنمية البشرية) إحدى الجهات المهمة مثل وزارات التربية والتعليم في العالم بتطوير معايير عالية لأداء مدير المدرسة والتي استفادت بصورة كبيرة من وثائق تلك المنظمات والجمعيات التربوية المتخصصة، يتطلب تقويم أداء مدير المدرسة ضمن مهام أخرى لم ترد في اللائحة المدرسية وإنما تدخل في مجال تطوير وتحديث لمهامه أما وفق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم أو مفهوم المدرسة الفعالة، ويجب التنويه إلى أنه ليس من المعقول والمنطقي أن يتم تقويم أداء مدير المدرسة في معزل عما يحيط بعمله من ظروف تتعلق بالبيئة المحلية وما تحكمها من عادات وتقاليد وموروثات، وأيضاً طبيعة المواقف التي تتخذها الجهات المسؤولة عنه تجاه توفير الاحتياجات المادية والتجهيزات، وكذا التدخل في الصلاحية الممنوحة له بموجب اللوائح المنظمة لعمل مدير المدرسة سواء ضمن موقف سياسي أو ضمن موقف اجتماعي موروث، إلى جانب غياب استراتيجيات لتأهيل مدير المدرسة والحاقة بدورات تأهيلية في مجال الإدارة المدرسية الحديثة، وتعليمه استخدام الحاسوب في تطوير العمل المدرسي في كافة المجالات (مركز البحوث والتطوير التربوي باليمن، 2011).

يعد مدير المدرسة المسئول الأول عن العمل فيها، ومن ثم فهو يضطلع بأعباء ومهام ومسئوليات عمليات التخطيط والتنظيم للسياسة العامة للمدرسة، ووضع برنامج شامل للعمل وتوزيعه على العاملين متبعاً في ذلك الوسائل التربوية الفنية الصحيحة، ويقوم بعمليات الإشراف على تنفيذ البرامج والنظم والمشروعات، والإشراف على سير الدراسة والأنشطة المدرسية المختلفة وعلاج ما قد يظهر من نواحي الضعف أو المشكلات أو الصعوبات التي قد تحول دون تحقيق أهداف هذه البرامج (فهيمى و محمود، 1993).

أهمية التقويم:

وتنشأ أهمية التقويم من كونه يمثل القاعدة الأساسية التي يجب أن تبنى عليها القرارات، سواء أكانت هذه القرارات متصلة بالإثابة والعقاب أو متصلة بالتنظيم للمؤسسة التربوية، لهذا يقع على المشرف التربوي الدور الأساس في عملية التقويم (الدعيج وحمودة، 1998).

ويشير حريم إلى أن الإشراف، وما يترتب عليه من تقويم للأداء، من أهم العوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي (حريم، 2004) .
ومن خصائص التقويم الفعال الذي يهدف إلى تطوير العملية التربوية: الشمولية، والاستمرارية، وثبات أدوات القياس والتقويم وصدقها، وإن تكون أهداف ومعايير التقويم واضحة ومحددة (بوظانة، 1986).

الأداء الوظيفي:

إن الأداء الوظيفي سواء أكان على مستوى الفرد أم الفريق أم الجامعة، هو السبيل إلى تحديد مستوى الكفاءة والفاعلية، ومستوى الأداء الوظيفي الفردي يؤثر في مستوى الأداء الجماعي، وبالتالي في أداء المنظمة ككل (مصطفى، 2002).

• طرق تقويم أداء القيادات التربوية:

عملية قياس الأداء تعني التعرف على مستويات الأداء الفعلية في ضوء المعايير والمؤشرات التي سبق تحديدها مسبقاً، وعملية قياس أو تقييم الأداء هي خطوة في سلسلة النظام الرقابي في المنظمة، وتصبح هذه العملية وتسهل حسب الدقة التي بذلت في وضع معايير محددة تحديداً لا يحتمل الاجتهاد أو التقدير فكلما كانت المعايير واضحة ومحددة كلما كان القياس سهلاً وسريعاً وواضحاً (جاد الرب، 2009).

ويذكر العجمي الطرق المستخدمة في تقويم أداء القيادات التربوية وهي:

1- التقويم على أساس النتائج:

ويعتمد على أساس ما يحرزه القائد من نتائج كأساس لتقويم أدائه، وترتكز هذه الطريقة على بعض الضمانات التي توفر الموضوعية في التقدير ومن خلال هذه الطريقة تلتزم لقيادات التربية العليا بأن تصل مع القيادات التربوية الأدنى إلى اتفاق بشأن العناصر التي يتم استخدامها أساساً في تقويم أداء القيادات التربوية، وعلى القيادات التربوية العليا أيضاً بالتعاون مع القيادات التربوية الأدنى أن تحدد النتائج المطلوبة من القيادات التربوية مثلاً على المستوى المدرسي والمدة التي يجب فيها إحراز هذه النتائج خلالها. وكذلك يتم الاتفاق على المعايير Criteria والتي سيتم استخدامها في تقويم الأداء.

2- طريقة البحث الميداني:

وتتم من خلال المشاركة الفعالة من قبل الإدارة التعليمية وتتمثل في قيام ممثلين عن الإدارة في مقابلة كل قائد تربوي وتوجه إليه بعض الأسئلة والحصول على إجابات عنها ثم يقوم ممثلي الإدارة التعليمية بصياغة هذه الإجابات بشكل وصفي مكتوب ويتم ترتيب المدراء على أساس التقديرات.

3- طريقة التقدير الجماعي:

ويتم فيها تقويم القيادات من قبل لجنة تتكون من عدد من الأعضاء يكون احدهم الرئيس المباشر للقائد التربوي، كما قد يكون من أعضاء اللجنة ممثل من الإدارة التعليمية، ويجب عند اختيار اللجنة أن يكونوا من الذين يعرفون القائد التربوي وطبيعة عمله، ويتم اختيار أحد أعضاء اللجنة

ليعمل منسقاً لأعمالها ويكون دوره الرئيسي العمل على تحقيق القائد التربوي نفسه، وكذلك الأعمال الخاصة بتحسين أداء القائد التربوي في المستقبل، ويرتكز التقويم في هذه الطريقة على الموضوعية أكثر من الطرق الأخرى، وتسمى بطريقة النقاش الجماعي المسبق (The Coordinated group Discussion approach).

4- التقويم الذاتي:

يقوم القائد نفسه بالتقويم وقياس الأداء والغاية من اختياره ليقوم بالتقويم لأنه أدري من الناس جميعاً بحقيقة أدائه، ومهمة الرئيس المباشر في هذه الحالة تكون في إبداء ملاحظاته حول التقويم، ويتميز هذا الأسلوب في أنه ينمي المقدرة لدى القائد التربوي بالاعتماد على النفس ويساعده على تطوير أدائه الذاتي وزيادة خبرته في العمل وفهمهم له وتنمية ملكة التقدير والحكم.

5- التقويم ن خلال النظراء في العمل:

ويقصد به الزميل في العمل والمستوى ولمجموعة الذين يعمل معهم القائد التربوي الذي يقوم ويُقاس أدائه، ويرجع السبب في أن إسناد التقويم إلى النظراء إرشادياً يساعد في إعطاء صورة تساعد في الوصول إلى حكم موضوعي على كفاءة القيادات.

6- التقويم من خلال المرؤوسين:

والمقصود هنا أن يقوم المرؤوسين (التابعين) بتقويم أداء القائد التربوي كقائد لهم بحيث يولي التابع عن قائده فيما يتعلق بسلوكه وأدائه في العمل وذلك نتيجة للتفاعل اليومي والمستمر بينهما ليتم الحكم على مستوى كفاءة وإنجاز القائد مما يساعد القائد على تلافي أخطائه مستقبلاً وبالتالي تحسين أدائه على نحو أفضل (العجمي، 2007).

ويذكر فهمي و محمود من نتائج دراستهما: قدم المسؤولون عن الإدارة المدرسية بالدول الأعضاء (مجلس التعاون الخليجي) عدداً من المقترحات لتطوير عمل الإدارة المدرسية في عدة مجالات من ضمنها مجال تقويم أداء مدير المدرسة وردت كالتالي:

- العمل على وجود جهاز إداري مؤهل لتقويم أداء مدير المدرسة.
- أن تكون النتائج التي تحققها المدرسة من بين عناصر تقويم أداء مدير المدرسة.
- أن يكون لسمعة المدير بين أولياء الأمور، وأثره في المجتمع المحيط بالمدرسة دور في عملية تقويمه (فهمي و محمود، 1993).

• مجالات تقويم عمل مدير المدرسة:

إن التقويم المتكامل لعمل المدير يتم عادة في ضوء تحليل مهامه وكفاياته ومجالات عمله، وكل أنواع التقويم يهدف تقويم عمل مدير المدرسة إلى الوقوف على مدى نجاحه في تحقيق أهداف مدرسته، وعند تقويم مدير المدرسة ينظر إلى فاعليته في مجالات عديدة منها:

1- التخطيط:

- يعتبر التخطيط من أهم العمليات التي يقوم بها مدير المدرسة، حيث يساعد المدير في تحديد معالم الطريق ويجنبه التخطئ والعشوائية، ويتم تقويم مدير المدرسة في هذا المجال في:
 - وضع أهداف الخطة المدرسية وواقعيتها.
 - وضوح طرائق التقويم.
 - مشاركة ذوي العلاقة من معلمين وآباء ومشرفين وإدارة تربوية (عطوي، 2004).

ويضيف صلاح علام بعض المجالات الأخرى المتعلقة بالتخطيط وتتمثل فيما يلي:

- تقدير احتياجات المدرسة من الإمكانيات - البشرية - وبخاصة المعلمين، والإمكانات المادية، والأجهزة، والتجهيزات والأثاث.
- تصميم خطط وبرامج المدرسة استرشاداً بمؤشرات الأداء.
- تنسيق الخطة المالية والموازنة من إيرادات ومصروفات.
- وضع خطط النمو المهني لهيئة التدريس.
- وضع خطة للتغلب على المشكلات والصعوبات التي ربما تعوق العمل أو تخفض الأداء.
- وضع خطة عمل إجرائية لتنفيذ القرارات وأساليب المتابعة (علام، 2003).
- ويرى الباحث أن تخطيط مدير المدرسة لكل النشاطات المدرسية بالتعاون مع العاملين معه سوف يمهّد الطريق أمامهم لتحقيق الأهداف المنشودة ويعزز العلاقات الإنسانية بين المدير والعاملين معه.

2- التنظيم:

- يعتبر التنظيم من أهم العمليات التي يقوم بها مدير المدرسة، حيث يساعد المدير على توفير الانسجام والتوافق بين المدخلات البشرية والمادية الخاصة بالمدرسة، بحيث يساعده على تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة للمدرسة.
- ويوضح صلاح علام العناصر التي يمكن تقويمها في التنظيم كعملية من عمليات الإدارة المدرسية وتتمثل فيما يلي:

- تحديد مسؤوليات وواجبات الأفراد بدقة وإجرائية بما يحقق أهداف الإدارة.

- توزيع الأدوار والمسؤوليات على الأفراد وتنسيق مجهوداتهم (التنظيم الداخلي).
- فتح قنوات اتصال واضحة بين إدارة المدرسة وبين القيادات العليا.
- تعزيز العلاقات بين مختلف الإدارات أو الأقسام في المدرسة، وإقامة جسور تعاون مشترك.
- تنظيم توجيه الموارد المالية التوجيه الصحيح لخدمة الأهداف.
- تنظيم تشكيل اللجان، مع بيان اختصاصات عمل كل لجنة ومهامها.
- تنظيم أساليب تعزيز الأداء المتميز، والأفراد المبدعين في العمل (علام، 2003).

كما يورد جودت عطوي المجالات التالية للتنظيم:

- تنظيم الملفات والسجلات والنماذج المطبوعة اللازمة لتسيير العمل.
- تنظيم الوقت وحسن توزيعه بين المهام الإدارية والمهام الإشرافية.
- وجود جدول إشغال الفراغ وفقاً لأسس منطقية وعادلة.
- ممارسة الصلاحيات المحددة في التشريعات.
- ممارسة اللامركزية في العمل ويفوض السلطات والمسؤوليات، ويوجد قنوات اتصال فعالة ويشرف على الجهاز غير التعليمي ويوجه النشاطات الطلابية.
- يبدو دائم الحضور والظهور في المدرسة ووثيق الاتصال بالمعلمين والطلبة.
- يساعد على توفير جو مدرسي يحفز على التجديد وتبني التغيير والتحديث.
- يظهر القدرة في توجيه اجتماعات المعلمين والآباء (عطوي، 2004).

3- المنهج:

- المنهج هو الوعاء الذي تتجسد فيه المعارف، والمهارات، وتهدف التربية من خلاله إلى بناء شخصية الإنسان للمستقبل، وينظر إلى فاعلية مدير المدرسة في مجال المنهاج من خلال:
- الأدوار التي يقوم بها ضمن هذا المجال يبرزها محمد حسن العمارة فيما يلي:
- الاطلاع على المناهج الدراسية المدرسية المقررة بجميع عناصرها.
 - تحديد عناصر المنهاج المطلوب دراسته والأهداف المنشودة.
 - تشكيل اللجان الخاصة لتنفيذ الدراسات والبحوث المنشودة.
 - وضع برنامج وخطّة عمل محددة لمتابعة أعمال اللجان.
 - توفير التسهيلات المادية والمعنوية اللازمة لتنفيذ الدراسات على أكمل وجه.
 - رصد النتائج ومناقشتها مع المعنيين.
 - دراسة وتحديد احتياجات المنهاج التربوي المدرسي المقرر ومشكلاته باتجاه إثراء عناصره وتطويره (العمارة، 2002).

ويذكر محمد عبد القادر عابدين أدواراً أخرى لمدير المدرسة فيما يلي:

- تسهيل تعرف المعلم على الأهداف التربوية العامة وأهداف المرحلة التدريسية والمادة الدراسية وأساليب تدريسها.

- التخطيط بكل مستوياته، وطرق إشباع حاجات التلاميذ وتلبية ميولهم واتجاهاتهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم، ودراسة مشكلاتهم ومعالجتها.

- توفير سبل قيام المعلم بالأنشطة غير الصفية (عابدين، 2005).

4- الإشراف الفني على المعلمين:

يعتبر الإشراف الفني من المهمات الفنية التي يقوم بها مدير المدرسة، و ينظر إلى فاعلية مدير المدرسة في مجال الإشراف الفني على المعلمين من خلال:

- تنوع أساليب الإشراف من زيارات، ورشات عمل، دروس توضيحية، اجتماعات.

- شمول الإشراف على جميع المعلمين والمباحث الدراسية والصفوف.

- متابعة خطط المعلمين اليومية والفصلية.

- متابعة تنفيذ ملاحظات المسؤولين والمشرفين التربويين (المعاينة، 2007).

ويضيف سامي ملحم لأدوار مدير المدرسة في مجال الإشراف الفني ما يلي:

- تبني مدير المدرسة اتجاهات ايجابية في تعامله مع المعلمين.

- متابعة الأنشطة المختلفة التي ينظمها المعلمون لتلاميذهم.

- معاونة المعلمين للاستفادة من مصادر المعلومات في البيئة المحلية لتطوير عملية التعليم،

والأخذ بيدهم لمواجهة المشكلات التي قد تعترضهم (ملحم، 2009).

5- تنمية الموارد البشرية من معلمين وإداريين:

إن الموقع الذي يحتله مدير المدرسة بجوانبه المرتبطة بأعضاء هيئة التدريس والعاملين

والمستخدمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحيط جميعاً تجعله مسؤولاً عن قيادة فريق العمل

المدري في اتجاه تحقيق أهداف المدرسة من خلال الوظائف الأساسية لمدير المدرسة من

تخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة وتقويم.

ويقوم مدير المدرسة بمهام إدارية وفنية خاصة بالمعلمين والعاملين وذلك لتنظيم عملهم

وتتميتهم مهنيًا، وبما أن المعلم يشكل الوسيط المعرفي بين الطالب والمنهاج وهو من ينفذ

الموقف التعليمي التعليمي لهذا يجب تتميته مهنيًا.

ويرى أحمد جميل عايش أن أهم ما يقوم به المدير في هذا المجال:

- التخطيط لتنمية مهنية متجددة ومستمرة للمعلمين.
- متابعة مذكرات تحضير المعلمين وتزويدهم بتغذية راجعة هادفة.
- حث المعلمين على التنوع في استراتيجياتهم التدريسية.
- عقد وتنظيم الندوات والمشاغل التربوية.
- تبصير المعلمين بأساليب الفاعلة لإدارة الصف.
- تبصير المعلمين بطرق وأساليب تدريس حديثة.
- تعزيز جوانب القوة في أداء المعلم ومساعدته على تنميتها.
- اقتراح البرامج التدريبية اللازمة للمعلمين وتحليل واقعهم المهني وتحديد المهارات التي يمكن تطويرها عن طريق التدريس.
- اطلاع المعلمين بأساليب تحديد احتياجات الطلبة الخاصة بتحسين التحصيل (عايش، 2009).

6- الخدمات الطلابية والتحصيل الدراسي:

- الطالب هو محور العملية التربوية التعليمية التعلمية لذلك على مدير المدرسة أن يقوم بعدة أدوار إدارية وفنية، يذكر سامي ملحم أنه يتم تقويم أداء مدير المدرسة ضمن هذا المجال في ما يلي:
- قيام مدير المدرسة بدور الأب في تعامله مع التلاميذ في مدرسته والتجاوب معهم دون أن يكون ذلك على حساب أي طرف أو أمر آخر.
 - تنمية الاتجاهات الإيجابية والسوية لدى التلاميذ في مدرسته، وإتاحة فرص النجاح لهم.
 - تنمية خبرات المعلمين فيما يتعلق بمعالجة المشكلات التي يواجهها التلاميذ (ملحم، 2009).

ويضيف أحمد جميل عايش الأدوار التالية:

- تنظيم قبول الطلبة الجدد ومتابعة تسجيلهم وتنظيم السجلات المتعلقة بهم.
- تنظيم ومتابعة الاختبارات المدرسية وحسن سيرها وتحليل نتائجها.
- متابعة البرامج المتعلقة برعاية الشؤون الاجتماعية وخدمات التوجيه والإرشاد ورعاية الشؤون الصحية.
- متابعة النشاطات المدرسية وتوفير التسهيلات الفنية بما يضمن نجاح التنفيذ (عايش، 2009).

ويرى محمد حسن العمايرة من الناحية الفنية، أن من مهمات مدير المدرسة العمل على: توفير فرص النمو المتكامل للمتعلمين جسدياً وعقلياً ونفسياً ورعايتها. وهذا يتضمن دراسة حاجات المتعلمين والتعرف إلى مشكلاتهم بالتعاون مع الأطراف المعنية وباستخدام الأدوات والأساليب المناسبة وذلك لمساعدتهم من الناحيتين النفسية والأكاديمية (العمايرة، 2002).

7- تقويم المعلمين في المدرسة:

يعتبر تقويم أداء المعلمين جزءاً من المهام التي يقوم بها مدير المدرسة كمشرف مقيم، ومن المهام التي يقوم بها مدير المدرسة لتقويم أداء معلميه:

- معاونة مدير المدرسة كمشرف مقيم المعلمين على وضع خطة تنفيذ المناهج، وأساليب التدريس وغير ذلك من الأمور التي تؤدي إلى نجاح المعلم في عمله.
- تعريف المعلمين بالأسس التي يتم في ضوءها تقويم وتقدير أعمالهم وجهودهم مع التلاميذ في أثناء العام الدراسي، بحيث يشمل التقويم كل نواحي نشاط المعلم (المعاينة، 2007).

ويضيف عطوي المهام التالية:

- الاعتماد على معلومات نامية وموثقة في تقويم الأفراد من حيث توفير سجل تقويم أداء العاملين في المدرسة.
 - تقويم الخطط المدرسية باستمرار مثل متابعة تطبيق الخطة، ومناقشة المنجزات والصعوبات والحلول مع ذوي العلاقة.
 - اتسام عملية المتابعة والتقويم بالشمول لجميع البرامج والخطط المدرسية وأداء العاملين وتوظيف المعلومات التي نحصل عليها في تحسين العملية التربوية (عطوي، 2004).
- #### 8- بيئة المدرسة:

- يبرز دور مدير المدرسة في هذا المجال من خلال متابعة ما يلي:
- حسن استخدام الحجرات والصفوف والساحات في المدرسة وتوزيعها على الأنشطة التعليمية والتعليمية بحيث لا تترك غرفة أو مساحة مهملة (عابدين، 2012).
 - صيانة المبنى والمرافق المدرسية والتأكد من صلاحيتها وجاهزيتها للعمل، ومن خلوها مما قد يعرض التلاميذ أو العاملين للخطر.
 - المحافظة على نظافة المبنى والمرافق والغرف الصفية والساحات ودورات المياه والمقصف لضمان سلامة التلاميذ وكافة أفراد مجتمع المدرسة (المعاينة، 2007).

ويضيف سامي ملحم أدواراً تتمثل فيما يلي:

- استخدام التجهيزات المدرسية بشكل منظم وفعال.
- توفير الملاعب والمرافق العامة ومستلزماتها.
- تنظيم خدمات المختبر المدرسي وتطويره (ملحم، 2009).

ويرى محمد عبد القادر عابدين أنه ينبغي على مدير المدرسة متابعة ما يلي:

- التأكد من سلامة صنادير المياه وصلاحياتها ونظافتها.
 - القيام بفحص دوري للشبكة والمصابيح وأجهزة الغاز في المختبرات.
 - اتخاذ الاحتياطات اللازمة من الأخطار، بحيث تتوفر في المدرسة أجهزة إطفاء الحريق، والإسعافات الأولية، وبحيث يتم إعداد المعلمين والتلاميذ وتدريبهم على إخلاء مواقعهم في حالة حدوث خطر مفاجئ.
 - تدريب التلاميذ على الدخول إلى الصفوف والخروج منها واستخدام الممرات بشكل منظم ودون أي تدافع، وتخصيص مشرفين يتواجدون في مفترقات طرق التلاميذ وداخل المبنى المدرسي لتنظيم مرورهم.
 - الاهتمام بجمال المبنى المدرسي وزينته بحيث تزين الجدران والممرات بالصور الجميلة أو الأعمال الفنية والأشغال اليدوية للطلبة (عابدين، 2012).
- 9- الأنشطة المدرسية:**

ويبرز دور مدير المدرسة في هذا المجال من خلال تشكيل اللجان المدرسية المختلفة والمتعددة وتفعيل أعمالها مثل الأنشطة: العلمية، والثقافية، والموسيقية، والمسرحية، والرياضية، والاجتماعية.

ويرى محمد عبد القادر عابدين مسؤوليات مدير المدرسة تتمثل في:

- ترسيخ الإيمان الحقيقي بقيمة النشاط المدرسي وأهميته لدى المعلمين باعتباره جزءاً من المنهاج وليس مجرد عمل ترويجي منفصل عن المنهاج المدرسي.
- توفير الإمكانيات المادية المناسبة لتحقيق متطلبات الأنشطة، ومن ذلك الميزانيات الضرورية بالحد الأقصى الممكن.
- تذليل العقبات أمام المعلمين لتنظيم الأنشطة بحيث لا يتم شغلهم بجداول دراسية كبيرة وأعمال إدارية مستنفذة للوقت والجهد.

- اعتماد الأنشطة المدرسية كأحد معايير تقييم الطلبة والمعلمين مما يعزز النظر إلى الأنشطة بشكل جدي من قبل المعلمين والطلبة وأولياء الأمور.
- توفير الوقت الكافي والمناسب للمعلمين للتخطيط والتنسيق فيما بينهم بكل ما يتعلق بالأنشطة المدرسية، والإشراف على ذلك. وتزويدهم بالتغذية الراجعة اللازمة.
- تنويع مظاهر النشاط المدرسي وتحديد أهدافه ووسائل تحقيقه بشكل واضح وبالتعاون مع المعلمين والطلبة.
- توزيع مسؤوليات تنفيذ النشاط المدرسي على المعلمين، ومتابعة سيره، وتقييمه (عابدين، 2012).

10- المجالس المدرسية:

- ويبرز دور مدير المدرسة في هذا المجال من خلال:
- تشكيل المجالس المدرسية وتفعيل نشاطاتها وقراراتها واجتماعاتها مثل: مجلس المعلمين، مجلس الآباء والمعلمين، مجلس الطلبة، مجلس الطوارئ والأزمات، مجلس المادة، مجلس الضبط، مجلس التطوير التربوي (عطوي، 2004).

11- علاقة المدرسة بالمجتمع:

- تعتبر علاقة المدرسة والمجتمع علاقة تبادلية مباشرة حيث يؤثر ويتأثر كل منهما بالآخر، ولذلك فإن توطيد العلاقة بينهما مهمة ضرورية على مدير المدرسة أن يسعى لتفعيلها والتشجيع على تنمية العلاقة مع القوي المؤثرة في المجتمع.

ويرى محمد حسن العمارة أن أهم أدوار مدير المدرسة التي يتم تقييمها ضمن هذا

المجال:

تنظيم دراسة واقع المجتمع المحلي:

إن الهدف من دراسة المجتمع المحلي هو الإطالة على خصائصه ومشكلاته حتى يمكن للمدرسة الانطلاق من الواقع في التعامل مع أبنائه أو تقديم المساعدات من المدرسة وإليها وليس المطلوب من المدرسة دراسة جميع جوانب المجتمع وإنما المجالات التي لها علاقة بالمدرسة ويمكنها أن تخدم المجتمع أو يخدمها المجتمع.

تنظيم برنامج خدمة المدرسة للمجتمع المحلي:

تلعب المدرسة دوراً في تقديم الخدمات للمجتمع المحلي تلعبه في تقديم الخدمات العامة من خلال الحملات التي تنظمها لذلك مثل: النظافة العامة، تنظيم المرور، المشاركة في الاحتفالات القومية والدينية. وهذا يتم من خلال:

- تحديد حاجات المجتمع المحلي.
- تحديد إمكانات المدرسة لخدمة المجتمع المحلي.
- تنظيم برنامج النشاطات التي ستنفذها المدرسة للمجتمع المحلي.
- التنسيق مع ذوي العلاقة من المجتمع المحلي.
- تنفيذ النشاطات المخططة ومتابعة تنفيذها.
- تقويم فاعلية النشاطات المنفذة والمخططة.
- تنظيم برنامج استفادة المدرسة من إمكانات المجتمع المحلي المادية والبشرية:
- وهذا يتم ذلك من خلال:
- تشكيل لجنة لدراسة حاجات المدرسة.
- عقد لقاءات مع ذوي العلاقة من المجتمع المحلي لتحديد إمكانات مساهمتهم.
- وضع برنامج مشترك بين المدرسة والمجتمع المحلي للنشاطات والمشروعات الممكن تنفيذها
- تنفيذ النشاطات المخططة ومتابعتها.
- تقويم مردودها.
- الصلة بين أولياء الأمور والمدرسة للمشاركة في نشاطات المدرسة:
- وهذا يتم من خلال ما يلي:
- الاستفادة من زيارات أولياء الأمور.
- دعوتهم في بداية العام الدراسي وإطلاعهم على الأهداف المشتركة التي يمكن تحقيقها بتضافر جهود جميع الأطراف.
- إعطاء وزن كبير لزياراتهم في التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم.
- متابعة أدوارهم في إنجاز المشروعات المختلفة (العمامرة، 2002).
- ويؤكد سامي ملحم ما يلي:
- سعي مدير المدرسة إلى التأثير الإيجابي في اتجاهات أفراد المجتمع.
- تشجيع المعلمين على التواصل الإيجابي مع أولياء أمور التلاميذ.
- متابعة الأمور المتعلقة بالتلاميذ باستخدام طريقة مناسبة للمتابعة مثل الزيارات البيتية، والدعوة إلى زيارة المدرسة، أو إرسال رسالة خطية، أو الاتصال الهاتفي إن أمكن ذلك (ملحم، 2009).
- 12- التنمية المهنية:**

- يمكن تقويم أداء مدير المدرسة من جوانب يتم من خلالها تتمثل فيما يلي:
- جانب الانتماء للمهنة: من خلال تعبير المدير عن اعتزازه بإنجازات المدرسة والإعداد لها، والاهتمام بالمشكلات التي يعاني منها المعلمون.

- جانب الالتزام بالمهنة: متابعة التزام المدير بأهداف المدرسة والتعليم في ممارساته المدرسية، وأنظمة المدرسة وقوانينها، والدوام والانضباط، والقرارات والتعليمات الصادرة من رؤسائه.
- جانب تحمل المسؤولية: متابعة تأدية الواجبات المدرسية المنوطة به داخل الدوام المدرسي وخارجه، ومتابعته للأعمال والنشاطات اللاصفية بانتظام، وتحمله المسؤولية فيما يتصل بالمهام التعليمية لأعضاء الهيئة التعليمية وتنشئة تلاميذ مدرسته تنشئة سليمة (ملح، 2009).

● القيادة المدرسية المعاصرة:

أولاً: أثر القيادة المدرسية في تفعيل أداء العاملين :

إن المعلمين هم العنصر الأساسي في نجاح العملية التعليمية، وبالتالي هم بحاجة إلي المزيد من العناية والرعاية والبحث عن الأسباب التي تعيق نشاطهم من اجل التخلص منها وتدعيم المواقف الإيجابية وتعزيزها وتوفير كافة الإمكانيات المادية والمعنوية التي تزيد هذا النشاط التعليمي، وتساعد المعلمين علي تحسين أداءهم وزيادة فعاليتهم التدريسية، فالمعلم له أدوار ومهام ومسئوليات مهمة في العملية التعليمية ، وهذه الأدوار تتعلق بطبيعة عمله ومنها :

-المعلم قائد تربوي قادر على استخدام الدافعية، ويفهم دور الاستعداد في التعلم، ويخطط للمواقف التعليمية، ويتقن مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم المدرسي.

-المعلم قائد اجتماعي، يهتم بتوفير مناخ تعليمي مناسب ويضبط نشاطات التفاعل ويكيفها بما يناسب نمو الطلاب.

-المعلم منشط للنمو الانفعالي السوي من خلال تقوية جوانب الضعف لدي المتعلمين، ويخفض من مستوى القلق والتوتر لدي المتعلمين، ويركز علي الجوانب النفسية والاجتماعية للمتعلمين ويساهم في تحسينها.

-المعلم وسيط تواصل فعال مع الوالدين والبيئة المحلية (نشوان، 2000).

هذه الأدوار والمهام المهمة المطلوبة من المعلم تحتاج إلي توفر العديد من الكفايات والمهارات التي تساعده علي أداء مهماته المطلوبة بفعالية، ومن هذه الكفايات:

- القدرة على تخطيط الدروس من خلال وضع الأهداف التعليمية المناسبة.

- القدرة على اختيار طرق وأساليب التعليم الملائمة لإمكانات المدرسة والطلاب.

- القدرة على استخدام التقويم وبأساليب المختلفة بفعالية.

- قيادة المواقف الصفية بفعالية.

- تنظيم المهارات الإدارية والفنية التي تساعده على تحقيق أهدافه.

- إتقان مهارات الاتصال والتواصل مع الطلاب والمدرسين وكافة ناصر العملية التعليمية.

هذه المهام والمسؤوليات والكفايات لدى المعلمين تبين مدى أهمية الأدوار المطلوبة منهم في تحسين عملية التعليم والتعلم، وبالتالي لا بد أن ترتبط هذه الأدوار والمهام بتوفير العديد من المؤثرات والعوامل التي تساعد المعلمين في تحقيق أهدافهم والقيام بأدوارهم المختلفة بالمدرسة بجدية وفاعلية، وذلك حتى تزداد دافعية المعلمين نحو العمل وتزداد أيضاً روحهم المعنوية التي تساعدهم علي تقبل عملهم والقيام به في جو نفسي اجتماعي مناسب.

إن المعلمين بحاجة إلى المزيد من الاهتمام في كافة الجوانب المادية والمعنوية التي تساعدهم للقيام بدورهم الكبير اتجاه الطلاب والمدرسة والمجتمع، ومن هنا يمكن دور الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية في توفير كافة الخدمات المادية التي يحتاجها المعلمون والتي تعتبر من أهم العوامل التي يشعر المعلمون من خلالها بتوفر عنصر الأمن والأمان والروح المعنوية والطمأنينة، وتزيد دافعيّتهم نحو تحسين الأداء، وهذه الخدمات تتعلق بتحسين الأجور وطرق الترقيات والنقل لأماكن عمل بالمدارس قريبة من سكنهم، وتقديم حوافز مادية ومعنوية لهم تشجعهم على المزيد من العطاء والجهد، أما الجوانب المعنوية فيجب أن تركز على تحسين نموهم الإداري المهني في عملية التعليم والتعلم من خلال التدريب المستمر أثناء الخدمة لتدعيم وتوليد مهارات تعليمية في كافة المجالات تزيد من فعاليتهم الأدائية، وعمل دورات تدريبية مناسبة لحاجاتهم بإشراف متخصصين بالجوانب المهنية اللازمة للمعلمين لأداء عملهم ضمن المواصفات والتوصيف الوظيفي المطلوب منهم، وهذا يتطلب توفير مناخ تنظيمي مدرسي مناسب وهذا يرتبط بنمط القيادة التي يتبعه مديرو المدارس في تنفيذ مهماتهم الإدارية والفنية والاجتماعية بالمدرسة.

ويطلب ذلك أيضاً توفير مهارات وقدرات قيادية من قبل مديري المدارس والمشرفين التربويين في عملية الاتصال والتواصل الفعال مع المعلمين ضمن استخدام أساليب إشرافية متنوعة و حديثة في التقويم تأخذ في الاعتبار حالات وظروف المعلمين النفسية والاجتماعية من خلال بناء علاقات اجتماعية بناءة معهم، والمشاركة معهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التعليم والتعلم، واحترام آرائهم وأفكارهم وميولهم، بعيداً عن استخدام أساليب الإشراف القديمة التي تركز على تصيد أخطاء المعلمين ومحاسبتهم، الأمر الذي يولد لديهم جوانب سلبية نحو عملية التعلم، ويولد لديهم أيضاً عدم الرغبة في تحسين وتطوير أدائهم بشكل فعال (نشوان، 2000).

.ثانياً: دور القيادة المدرسية في الرضا الوظيفي للمعلمين:

تتحدد الإدارة بشكل عام بعنصرين هما: العنصر التنظيمي، والعنصر البشري (الإنساني). فعنصر التنظيم يتكون من الهياكل والوظائف التي يمكن تغييرها وإعادة تشكيلها، بحيث تصبح أكثر كفاءة وفعالية، وأكثر ملاءمة للظروف البيئية المتطورة، أما العنصر البشري، فيتعلق اهتمامه بالجانب الإنساني عن طريق التدريب المستمر للموظفين والإداريين، وإكسابهم المهارات المناسبة لعملهم، وتنمية الإحساس بالمسؤولية لديهم، والثقة في نفوسهم والقدرة على اتخاذ القرارات التي تقع ضمن نطاق صلاحياتهم، إضافة إلى ذلك فإن تلبية احتياجات العاملين الوظيفية والشخصية، وتوفير الخدمات العامة لهم في المؤسسة من شأنها تعزيز أواصر الألفة والانتماء عند العاملين نحو مؤسساتهم، وهذا ينسجم ويتناغم مع الهدف الأساس الذي وجدت الإدارة من أجله ألا وهو خدمة الأفراد، والاستجابة لحاجاتهم.

وانطلاقاً من ذلك فإن مؤسسات التعليم بكافة أنواعها تتأثر إلى حد كبير بنوع الإدارة ونوع عملياتها المختلفة، كما أنها تخضع إلى مجموعة من القوانين والأنظمة والتعليمات التي تحاول من خلال إدارتها رفع وتحسين أوضاع العاملين فيها ورفاهيتهم، وذلك بالاستجابة لاحتياجاتهم وتوفير الخدمات العامة لهم من أجل نيل رضاهم الوظيفي، الأمر الذي يزيد من طاقاتهم ودافعيتهم نحو تحقيق وإنجاز الأهداف التعليمية.

وبناءً على تطور الإدارة بشكل عام واتساع مجالاتها في العصر الحاضر، فلم تعد الإدارة التعليمية عبارة عن عملية روتينية تقليدية يتم فيها تنفيذ الأوامر ضمن منهج واحد وثابت، بل

أصبحت عملية إنسانية دينامية تهدف إلى تلبية احتياجات المعلمين وكافة العناصر التعليمية وتقديم الخدمات الضرورية العامة وكل ما يتصل بهم وتحسين رضاهم الوظيفي.

ومن أجل توطيد علاقة إيجابية بين المعلمين والإدارة التعليمية والمدرسية لتحقيق الهدف الذي وجدت لأجله، لابد من استخدام عوامل ومعايير موضوعية تحقق العدالة ورضا المستفيدين من توزيع الخدمات التي تقدمها الإدارة التعليمية للمعلمين (العاجز، ونشوان 2005).

و درج عدد كبير من الباحثين والكتاب على استخدام مصطلح الرضا الوظيفي رغم الاجتهادات في تعريفه ، فقد عرفه كامبل وسكارايل (1983:36) بأنه : " زيادة المكافأة التي يحصل عليها الفرد في العمل مع ما كان متوقعا " .

و يعرفه هيربرت (Herbert:1990:146)، بأنه " مشاعر الأفراد تجاه أعمالهم، وتعتمد هذه المشاعر على ما يعتقد أن العمل يتجه له حالياً، أي الإدراك بما هو كائن من ناحية وما ينبغي أن تحققه وظيفته من ناحية أخرى " .

بينما يعرفه نيسن (Nestern:1994:319)، بأنه " محصلة الشعور الذي يشعر به الفرد من خلال عمله بالمؤسسة، والذي يتكون من مجموعة من الاتجاهات التي يكونها الفرد عن طبيعة الوظيفة التي يشغلها، والأجر الذي يحصل عليه وعن فرص الترقية المتاحة وعن علاقاته مع مجموعة العمل التي ينتمي إليها وعن الخدمات التي تقدمها المنظمة له " .

يتضح من خلال التعريفات السابقة بأنها تركز على العديد من الأمور التي تهتم بتحسين الجوانب النفسية للأفراد ومن ضمنهم المعلمين، من خلال استخدام العديد من المؤثرات والعوامل المرتبطة بسياسة النظام التعليمي، بالإضافة لتحسين الجوانب المادية كالأجور والحوافز والتي

ستعود بالأثر الإيجابي على المعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى تحسين الأمن والرضا الوظيفي وتطوير فعالية أدائهم التعليمي.

ومن هنا يتأثر الرضا الوظيفي لدى المعلمين بالعديد من العوامل والمؤثرات التي تهتم بحالة المعلمين النفسية والمادية ، حيث تؤثر السياسة التعليمية وما تقدمه الإدارة التعليمية للمعلمين من إمكانات وحوافز مادية و معنوية بشكل كبير على نشاط المعلمين وأدائهم، كما يؤثر أسلوب الإدارة المدرسية القيادي بما ينتهجه من ممارسات ديمقراطية أو تسلطية على ممارسات وسلوك المعلمين نحو العمل وتحسين الأداء، حيث يمثل مديرو المدارس بأنهم العنصر المتفاعل بصورة مباشرة مع المعلمين من خلال نمط قيادته وعلاقاته الإنسانية مع المعلمين التي تعتمد على العدل والمساواة ومراعاة شؤونهم في كافة المجالات، وما يقدمه من زيادة وتحسين في النمو المهني لهم.

وتفترض نظرية عدالة العائد في تفسيرها للرضا الوظيفي أن الفرد يحاول الحصول على العائد أثناء قيامه بعمل ما، ويتوقف رضاه على مدى اتفاق العائد الذي يحصل عليه من عمله بما يعتقد أن يستحقه العائد (Tharrington :1995)، وهذا يؤكد مدى الخدمة التي تقدمها المؤسسة للأفراد العاملين بها وأثرها على حسن أداء الفرد لوظيفته وخاصة المعلمين، لذا فيعتقد أن" هناك ارتباطاً عكسياً بين العائد الفاقد والعائد الفعلي من جهة، والرضا الوظيفي عن العمل من جهة أخرى، حيث يقوم الفرد بعملية متوازنة بين عملية العائد وما يقدمه الفرد للمؤسسة، فإذا تساوى العائد بما يقدمه الفرد للمؤسسة يزداد الشعور بالرضا، وأي اختلال بالتوازن لصالح المؤسسة يقلل الرضا الوظيفي".

• معوقات القيادة:

مهما اختلفت النظريات فلا بد للقائد الإداري أن يتمتع بالسلطة الشرعية والقوة الفاعلة وشدة التأثير ثم الديناميكية أو القدرة على الحركة والتفاعل في مجتمعة بما يمكنه من فرض إرادته على العاملين معه ، وتوجيههم لخدمة أهداف المؤسسة التي يتولى إدارتها أو خدمة هؤلاء العاملين (الصالح، 2012).

ولكن في سبيل هذه الغاية قد تصادف القائد الإداري كثير من العقبات التي يمكن أن تحد من فعالية قيادته نذكر بعضها فيما يلي :

أ . عدم وضوح السياسات والأهداف المراد تحقيقها : وفي هذه الحالة نجد القائد الإداري يتخبط في قراراته، ولا يكاد يستقر على وجهة معينة حتى يتحول عنها إلى وجهة أخرى مما يربك العاملين معه، ويؤدي إلى هدر كثير من الوقت والجهد والمال دون فائدة تذكر، كما إنه يؤدي إلى صعوبة التخطيط والتنظيم والرقابة وتقييم الأداء.

ب . عدم الحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية :

وهذه المشكلة واضحة في المؤسسات التي تتحكم فيها البيروقراطية حيث يصعب الحصول على المعلومات في الأوقات المناسبة وبالشكل المناسب وبالقدر المناسب مما لا ينعكس إيجابياً على عمليات التخطيط والتوجيه والرقابة، إن عدم الاهتمام بقيمة جمع المعلومات وحفظها وتداولها بطريقة إيجابية يترتب عليه اعتباطية القرارات الإدارية وكثر مجافاتها للواقع المعيش.

ج . ميل بعض القيادات الإدارية إلى تركيز السلطات والنفور من عمليات التفويض الإداري التي يمكن أن تساعد كثيراً في تسيير تدفق العمل، كما تساعد على تخفيف الأعباء الروتينية عن

القيادات الإدارية حتى تتفرغ لممارسة مهامها التخطيطية والتنسيقية والرقابية على جميع الأصعدة.

د . الاستئثار بعملية اتخاذ القرارات وعدم إشراك المساعدين في مثل هذه النشاطات الحيوية مما يؤدي إلى عدم الاستفادة من آرائه وخبراتهم في هذا المجال، كما أن مثل هذا الإجراء يؤدي عادة إلى تدمير المرؤوسين وضيقتهم وعد تحمسهم لتنفيذ القرارات التي لم يستشاروا عند اتخاذها.

هـ . جمود بعض القيادات الإدارية وتحجرها وعدم مواكبتها لروح التطور وذلك عن طريق النزعات التجديدية لدى العاملين وفرض أنظمة شبه بوليسية على تحركاتهم ونشاطاتهم وأفكارهم المتصلة بمختلف مجالات العمل، مما يؤدي إلى قتل روح المبادأة والابتكار بينهم، وبالتالي يؤدي إلى تدهور روحهم المعنوية.

و . الميل إلى الإكثار من الإجراءات الروتينية المعقدة التي ربما تحافظ على الشكل التنظيمي والإداري الرسمي للمؤسسة ولكنها في سبيل ذلك تضحي بالمضمون وتنسى الهدف الأساسي من الجهد الإداري الذي يرمي إلى خدمة الناس وإشباع رغباتهم والتيسير عليهم ما أمكن (الصالح، 2012).

ومن مواصفات السلوك القيادي المحفز على العمل أنه:

. يقدم المديح والثناء للعمل المتميز .

. يظهر عرفانه للعمل الجيد .

. يشجع العاملين على المشاركة بآرائهم وأفكارهم .

- يستمع وينتبه إلى الأفكار المطروحة من العاملين.
- يتيح الفرصة للعاملين كي يستخدموا أفكارهم الخاصة.
- يشجع عمل الفريق على أن تكون مهماتهم محددة وواضحة.
- يفوض العاملين الصلاحيات.
- يكلف العاملين مهمات قابلة للإنجاز في حدود إمكانياتهم وقدراتهم.
- يقدم الدعم الكافي للعاملين في أثناء توليهم مهمة ما.
- يعزز جوانب القوة في مهاراتهم ومعارفهم ذات الصلة بما يتطلب منهم أن ينجزوه.
- يعلمهم أنه سلطة ولكن ليس السلطة الوحيدة.
- يمنح العاملين معه جزءاً من وقته.
- يقدم المكافآت للعاملين مهما كانت صغيرة.
- يوظف خبرات العاملين من أجل تحسين العمل وتطويره.
- يوفر خبرات العاملين من أجل تحسين العمل وتطويره.
- يوفر الوقت والمال والموارد للعاملين كي ينجزوا مهماتهم بشكل متقن (الصالحى، 2012).
- ويمكن للقائد أن يساهم في حفز العاملين معه من خلال مساعدة العاملين على أن يشعروا :

▪ بقيمة عملهم (job).

أ . مدى ارتباط ما يقومون به بالنتائج المطلوبة.

ب . كن قدوة لهم.

ج . أعلمهم عن أهمية ما ينجزون.

▪ بقيمتهم كأفراد (Individual)

أ . تحدى قدراتهم.

ب . امتدحهم.

ج . أظهر اهتمامك بهم.

▪ بقيمتهم كفريق (Team)

أ . دعهم يشعرون كفريق.

ب . ويفكرون كفريق.

ج . ويعملون كفريق (الصالح، 2012).

● معوقات الإبداع القيادي:

وتنقسم إلى :

1 . معوقات إدراكية: فكثيراً ما يتعرض الإدراك لمجموعة من المشكلات مثل خطأ الإدراك

وخداعه ومحدوديته، مما يشكل معوقاً يحول دون الإبداع القيادي لأنها تحصر تفكير الشخص

في الدائرة التي رسمها الإدراك وبالتالي لا يتوصل إلى أفكار جديدة.

2 . معوقات نفسية وعاطفية: يلعب الخوف دوراً كبيراً في الحد من القدرات الإبداعية، فهو يكيل الأفكار ويقيّد حب الاستطلاع، لذا فإن الفرد يطرد كثيراً من الأفكار الجديدة التي تطرأ على ذهنه من فشله في تحقيقها أو نقصاً في ثقته بنفسه أو اعتقاداً منه بأنه غير قادر على تحمل نتائج تلك الأفكار.

3. معوقات تنظيمية: تتكون أدوار العاملين في التنظيم من مجموعة من التوقعات الرسمية (لوائح وتعليمات) وغير رسمية (إرشادات ونصائح)، وكلما حددت هذه التوقعات بشكل مفصل ضاقت دائرة الإبداع أو المجال الذي يستطيع فيه الموظف أن يطلق عنان أفكاره.

4 . معوقات اجتماعية أو ثقافية: يميل الأشخاص إلى التصرف بالطريقة التي يتوقعها منهم الآخرون، للحصول على رضاهم والانسجام معهم، وبالتالي يتجنب الأفراد الأفكار التي تخرج بهم عن نطاق توقعات الآخرين، لأنهم يعلمون أنهم سيسخرون منها أو يرفضونها (عبد الوهاب، 2000).

وسنركز في تصنيف معوقات الإبداع الإداري على نوعين أو قسمين من المعوقات:

1 . المعوقات الشخصية أو الذاتية :

لكونها تتعلق بالفرد الذي يملك الاستعدادات أو القدرات الإبداعية.

2 . المعوقات التنظيمية :

لكونها تتعلق بالمحيط المباشر الذي يعمل فيه الفرد.

وبالقدر الذي تتمثل فيه هذه المعوقات لدى الفرد أو في محيط عمله، تتأثر سلباً قدرته على الإبداع ويضيق أمامه مجال التفكير الإبداعي، وبالتالي يتجمد سلوكه الوظيفي ويثبت عند حد معين ويصبح التغيير أو التطوير بعده أمراً صعباً.

أولاً. المعوقات الشخصية :

ويقصد بها تلك العقبات المتعلقة بالفرد نفسه ، والتي تم تأصلها فيه بفعل خبراته الذاتية مع محيطه الأسري والمدرسي والاجتماعي، ومن أهمها ما يلي :

- ضعف الثقة بالنفس : ويقود ضعف الثقة إلى الخوف من الظهور ومواجهة الآخرين بحلول غير مألوفة ، حرصاً على ألا يكون مدعاة للسخرية والاستخفاف من الآخرين، الأمر الذي يجعله حافظاً لهذه الأفكار المبتكرة في أعماقه دون الإفصاح عنها.

- الخوف من الفشل : إن الخوف من الفشل يؤدي إلى الإحجام والحذر والتردد، وإذا تكرر فإنه يفضي إلى الخمول والتخاذل ونقص الثقة بالنفس، ويعطي للفرد صورة غير صحيحة عن نفسه التي تتميز بالجمود وعدم القدرة على التجديد (عبد الوهاب، 2000).

- الخوف من المخاطرة : فأغلب الأشخاص ينشؤون في بيئة تكافئهم على إيجاد الحلول الصحيحة، وتعاقبهم عند حلهم للمشاكل بشكل خاطئ ، وبالتالي فإن تنفيذ فكرة فيها الكثير من الإبداع يمكن أن يكون مخاطرة بالإخفاق أو خسارة الوظيفة، واتخاذ مثل هذه المواقف السلبية ينطوي على نظرة متشائمة تغلب المخاطر على الفرص وتقود إلى التردد في الإقدام على ما هو جديد (بابكر، 2001) .

لذا فإن المتفائلين يحررون طاقة الإبداع لديهم بالتركيز على الفرص الكامنة في

المشكلة، بخلاف المتشائمين الذين يركزون على الجوانب السلبية ويهدرون طاقة الإبداع لديهم في التخوف من النتائج الممكن حدوثها (جومان، 2002) .

• قلة التحدي : لا يمكن لأحد أن يقدم أفضل ما عنده ما لم يحفز نفسه لذلك، فوجود القدرة على عمل شيس لا يعني بالضرورة إنجازه، لذا فإن المبدعين يتصدون لمعالجة المسائل المختلفة باعتبارها تمثل تحدياً كبيراً، والاستجابة لهذا التحدي تنمي عندهم روح الإبداع، فالإبداع يرتبط بدوافع الفرد ورغبته في تحقيق ذاته، وقد وجد ماسلو أنه من الخصائص المميزة لمحفقي دواتهم (الإبداعية والأصالة)، لذا فهو يؤكد على أن الإبداع شديد الظهور لدى هؤلاء الأفراد أكثر من غيرهم.

• الميل إلى تقييد المشكلة : عادة ما يلجأ الأفراد في حل بعض المشاكل إلى تقييد أنفسهم بقيود غير مطلوبة منهم (السرور، 2002).

• وجود قواعد وأنظمة ذهنية لدى الأفراد : تجعلهم يميلون إلى استخدام إستراتيجية سبق نجاحها في حل مشكل ما في الماضي، ولكنها قد لا تصلح في حل مشكلة تتطلب إستراتيجية سبق نجاحها في حل مشكلة ما في الماضي، ولكنها قد لا تصلح في حل مشكلة تتطلب إستراتيجية جديدة، لذا فإنه لا بد من الحذر من اتباع روتين معين في العمل لأنه قد لا يعيق الإبداع، كونه يشجع على الخمول والجمود، ويحد من التفكير في بدائل ويقتل الدافع للتجديد (بابكر، 2001).

• رفع شعار الحرص على المؤلف : بمعنى أن هناك حلاً معتاداً لجأ إليه السابقون ويجب أن نحتذي به نحن الحاضرون في المواقف المماثلة، والميل للمجاعة يعوق الإبداع، حيث تؤدي النزعة لامتنال المعايير السائدة إلى إعاقة استخدام جميع المدخلات الحسية مما يحد من

احتمالات التخيل والتوقع ويضع بالتالي حداً للتفكير الإبداعي (جروان، 2002).

• دعم مدخل الحل الوحيد الصحيح : بمعنى أن يعتقد الفرد أن هذا الحل هو الأفضل دائماً ولا يوجد سواه، لذا نجده يبحث عنه ويطبقه كما هو دون اجتهاد، وهذا أمر يخالف حقيقة الإبداع الذي يتضمن البحث عن حلول إضافية مبدعة.

• إصدار الأحكام بدلاً من توليد الأفكار أو التقييم المتسرع للأفكار : وهو من أخطر معوقات الإبداع الإداري وذلك لأن الحكم على الأفكار بسرعة يمكن أن يقتل الأفكار الجديدة، علماً بأن الأفكار المتطرفة يمكنها أن تقود إلى أفكار قابلة للتنفيذ والتي تقود بدورها إلى حلول إبداعية خلاقة (علي، 2001) ويفسر الميل للتسرع في الحكم على الأفكار بوجود ميل غريزي للتفكير الأحادي بدلاً من التفكير المنوع الذي يتقبل أفكار قد تبدو متعارضة ثم يغربلها ليخرج بأفضلها.

• إنكار الإبداع أو الاعتقاد بعدم الإبداعية : تدل الأبحاث على أن طاقة المخ البشري لا حدود لها ، والقيد الوحيد على ذلك ينبع من داخل الفرد، وأكبر عقبة يمكن أن يواجهها الفرد هي قبوله المطلق بما يعتقد أنه يمكنه أو لا يمكنه فعله، (جومان، 2002) وإنكار الإبداع يكبت الأفكار الجديدة، ويحجب آفاق الخيال ويثبط المواهب الدفينة (بابكر، 2001).

• الإشباع أو المعلومات الزائدة : فالمعلومات الكثيرة مشكلة كبيرة تعادل مشكلة نقص المعلومات لأنها يمكن أن تغرق الفرد في التفاصيل وبالتالي صعوبة إيجاد الجوانب الحرجة في المشكلة (علي، 2001).

• الإجهاد الزائد : يصعب على الشخص الذي يتعرض للإجهاد الزائد الحفاظ على

موضوعيته، كما يصعب عليه رؤية البدائل، لأن الإجهاد يصاحبه عادة شعور بالضغط نتيجة كثرة الأعمال المطلوب إنجازها وضيق الوقت المتاح، وتزايد هذه المشاعر يضعف التفكير المبدع (بابكر، 2001).

ثانياً . المعوقات التنظيمية :

يصعب حصر كافة العوامل التي تحد من الإبداع الإداري لدى أفراد المنظمات وقياداتها وجماعاتها، إلا أنه يمكن الإشارة إلى أبرز هذه العوامل في المنظمات العربية وتتمثل فيما يلي:

مقاومة الجهات الإدارية للتغيير : لأنها ترى فيه تغييراً لوضع اعتادت عليه، وهذا ما يسمى بجمود الإدارة، إذ إنها لا تقبل أي تغيير في طرق وأساليب العمل واللوائح والقوانين والتعليمات والإجراءات والقرارات المتبعة، وإلا اعتبرت ذلك خروجاً عن المألوف.

الالتزام الحرفي بالقوانين : والتعليمات والإجراءات، ومع أنها ليست غاية بحد ذاتها، إلا أنه بالرغم من ذلك تقتصر الرقابة الإدارية في بعض الأجهزة على مراقبة التقيد بالشكليات دون الالتفات لمدى مساهمتها في تحقيق الأهداف المبتغاة.

عدم ثقة بعض المديرين بأنفسهم : مما يجعلهم يحرصون على اتباع أسلوب مركزي في الإدارة، بحيث يحتكرون حق اتخاذ القرارات لأنفسهم دون إتاحة الفرصة لأي نوع من المشاركة من قبل العاملين، بل قد يرى بعضهم في الأفراد المبدعين تهديداً لهم ، مما يجعلهم يحاولون التأثير عليهم كي لا يلفتوا الأنظار لقدراتهم.

سوء البيئة التنظيمية : والتي تتمثل في (البناء التنظيمي، الإجراءات وأنظمة العمل، الاتصالات، نمط القيادة، الحوافز، التدريب)، والمناخ التنظيمي غير الصحي يحبط طاقات

الأفراد ويحجمها .

عدم وجود قيادة إدارية مؤهلة : فالرئيس الذي لا يعتبر نجاح موظفيه نجاحاً للمنظمة ككل ويحرص فقط على التفنيش عما يسيء لهم هو قائد لا يؤهل المنظمة للبقاء .

القيم الاجتماعية السائدة : فمن المعلوم أن الإبداع يعني التفكير بغير المألوف، وذلك قد يتعارض مع القيم السائدة مما يسبب المقاومة لدعاة التغيير، فمثلاً : من أهم القيم الأساسية في المجتمعات النامية أن الحكمة تأتي مع التقدم في السن ، مما يعني أن المبتكر يجب أن يكون شخصاً متقدماً في السن، وليس شاباً، لذا قلما يحتل الشباب المراكز الإدارية القيادية في المجتمعات النامية، إذ تعتبر شرط التقدم في السن . ولو ضمناً . أحد مؤهلات القيادة الإدارية .

الظروف الاقتصادية : لا يعتبر الفقر أو العوز بحد ذاته معوق للابتكار، بل قد يقود ذلك إلى الإبداع لمحاولة التعويض، ولكن بشكل عام لا يلقى الإبداع الاهتمام مع سوء الظروف الاقتصادية التي تنعكس على مستويات التنظيمات الإدارية، لعدم كفاية الأجور والحوافز المادية، فالفرد في مثل تلك الظروف يصرف كل وقته وفكره في البحث عن وسائل تمكنه من خلالها تلبية حاجاته الأساسية، وقلما يكون الإبداع هو الوسيلة .

ازدواجية المعايير المتبعة في المنظمة : من أهم المحفزات على الإبداع أن يرى العاملون أن العمل الجاد يكافأ، وأن الكسل يعاقب، ولكن يلاحظ في بعض المنظمات أن مؤهلات الانقياد والخضوع هي شروط الوصول للمناصب الرفيعة والطريق، وفي مثل هذه الأجواء يصبح الإبداع مرضاً يقاوم بكافة السبل (الصرن، 2000) .

ضيق الوقت المتاح لممارسة الإبداع : يشعر بعض العاملين بأنهم يملكون بالطاد الوقت

الكافي لأداء وظائفهم ومهامهم المعتادة، ناهيك عن استغراق بعض الوقت للإبداع، وهم يعتبرون الإبداع شيئاً منفصلاً عن عملهم، يقل في الأهمية عن تحقيق أهدافهم الروتينية، وبذلك ينتهي حال المنظمة إلى عدد قليل من الأفكار الخلاقة، وعدد أقل من العاملين القادرين على إخراج تلك الأفكار إلى حيز الوجود (توفيق، 2002).

تنازع السلطات وانعدام روح الفريق : وذلك عند غياب التنسيق بين الإدارات المختلفة بحيث تميل كل إدارة إلى العمل منفصلة عن الإدارات الأخرى، وتفضل الانفراد بالسلطة والاستقلال الذاتي بصرف النظر عن طبيعة العلاقات المفروضة التي تقوم بينها وبين الجهات الأخرى، إذا ظهرت هذه الروح الاستقلالية في المنظمة، فإن ذلك يعوق إمكانية المنظمة في تنمية القدرات الإبداعية لدى العاملين.

هيمنة القانونية التقليدية : تهيمن القانونية التقليدية على كثير من القيادات الإدارية مما يبرز القانونية كأهم محدد لتقويم كفاءة الموظفين، وذلك بغض النظر عن مدى كفاءتهم الإنتاجية وقدراتهم الإبداعية.

هيمنة النظرة التقليدية للربحية : والاعتقاد بأن أفضل مدخل لمزيد من الربح هو تقليل التكاليف والأمر الذي ظل يحول دون تخصيص ميزانية مهمة لأغراض البحث العلمي ورعاية المبدعين، كون ذلك سيزيد التكاليف ويقلل من الربحية.

هيمنة القادة والمديرين المفتقرين للمعرفة والمهارة الإدارية : اللازمة على معظم المنظمات المعاصرة في مجتمعنا (الصرن، 2000).

تفويض السلطة Deligation Of Authority

مفهوم التفويض هو الوسيلة التي تستخدم لمنح سلطات معينة للمستويات الدنيا في النظام، وتحديد الإطار الذي يمكن لكل منهم العمل فيه، وذلك لتسهيل عملية إتخاذ القرار عند مستواه المناسب، فالتفويض يشمل تعيين مهام المرؤوسين ومنحهم السلطة اللازمة لممارسة هذه المهام مع استعداد المرؤوسين لتحمل المسؤولية لأداء مقبول لهذه المهام (الطويل، 1990).

والتفويض هو إسناد المدير بعض الصلاحيات والمهام إلى غيره ومن بينهم مرؤوسيه على أن يتخذ التدابير الكفيلة لمساءلتهم ومحاسبتهم عن نتائجها بحيث يضمن ممارستهم لتلك الاختصاصات على الوجه الذي يراه بصفته المسئول الأول عنها (العمايرة، 1999).

ويعد تفويض الصلاحيات من أهم المهارات التي يجب على المدير إجادتها استخداماً لما تحققه من مزايا، لكنها في نفس الوقت إجراء تحفه المخاطر في حالة عدم العناية باختيار وتدريب الأشخاص الذين تفوض إليهم الصلاحية.

والتفويض عملية دقيقة تتطلب المهارة الفائقة في ممارستها، فالقائد عندما يفوض السلطة يجب أن يمنح للمفوض حرية التصرف التي تكفل له تنفيذ الأعمال الموكلة إليه والمفوض بانجازها، وعلى القائد التأكد من أن الأشخاص الذين فوض لهم السلطة يقومون باستخدامها بشكل سليم يحقق أغراض التفويض (كنعان، 2002).

وتشير الدراسات الحديثة إلى أن التفويض يزيل عن كاهل القائد الإداري الكثير من الأعمال الروتينية، فيستطيع تخصيص وقته للقرارات الصعبة المتعلقة بالمؤسسة المدرسية، كما أن التفويض يوسع المجال أمام المرؤوسين للتدريب على القيام بأعمال قيادية، وهذا بالطبع يرفع من معنوياتهم ويعزز ثقتهم بأنفسهم وبقائدهم (مصطفى وعمر، 2005).

ويعتبر التفويض من أهم مقومات القيادة الإدارية، وهو عملية إتخاذ قرار من قبل القائد الإداري يخول بموجبه أحد المرؤوسين صلاحية أداء مهام محددة، ويمنحه حرية التفكير والتصرف لوضع الخطط وتنفيذها دون أية ضغوط أو قيود تحد من قدرته على التصرف والإبداع.

المبادئ التي تقوم عليها عملية التفويض:

هناك عشرة مبادئ أساسية يقوم عليها التفويض، هي:

- (1) قانونية التفويض: أي توافقه وانسجامه مع الأنظمة والقوانين المرعية.
- (2) جزئية التفويض: أي أن التفويض لا يكون إلا لبعض الاختصاصات والسلطات.
- (3) علنية التفويض: يجب أن يبلغ التفويض للمفوض ولكافة العاملين في المدرسة وأن يكون صريحاً لا ضمناً (يعقوب وأبو الرز، 1990).
- (4) أن يكون التفويض مكتوباً وأن تكون السلطة والأعمال المفوضة محددة بدقة وواضحة المعالم ومفهومة تماماً.
- (5) توضيح حدود العمل والسلطات المفوضة قبل التفويض بما يضمن أداء العمل دون الخروج عن قواعده وأساليبه، الأمر الذي لو حدث قد يتطلب وقتاً لتصحيح الأخطاء الناجمة عنه وربما يتسبب في سوء العلاقة بين القائد والمروّس.
- (6) كفاية السلطة المفوضة لتنفيذ العمل ذي الصلة.
- (7) المتابعة المستمرة من قبل القائد لأعمال المروّس حيث أنه الشخص المسؤول الأول عن تلك الأعمال.
- (8) توضيح حدود المسؤولية بين المفوض والمفوض له.
- (9) تناسب درجة التفويض مع قدرة المفوض ومركزه الوظيفي.
- (10) صدور التفويض للمفوض بصفته الوظيفية لا الشخصية، بحيث لا يتأثر أو يغير بتغير شاغل المنصب باستثناء تفويض التوقيع حيث يصدر لشخص باسمه وذلك تلافياً للتداخلات في العمل (العميرة، 1999).

إضافة إلى ذلك يجب أن يقوم التفويض على مبدأ العلاقات الإنسانية واحترام رأي الشخص المفوض، والابتعاد عن الإكراه والإكراه في عملية التفويض.

الفوائد الرئيسية للتفويض:

للتفويض مزايا وفوائد رئيسية نذكر أهمها:

1. يوفر المزيد من الوقت للقائد للقيام بحل المشكلات الفريدة والمهام غير الروتينية.
2. تنمية وإعداد موظفين مهرة واثقين من أنفسهم.
3. وضع سلطة اتخاذ القرار في أيدي الأشخاص الأكثر إتصافاً بالمشكلات أو بالفرص محل النقاش.
4. تحسين فرصة المدير في التقدم من خلال إعداد موظف واحد أو أكثر لتولي وظيفته عندما يحصل المدير على الترقية (العمارة، 1999).
5. إعطاء المرؤوسين فرصة التعلم بالممارسة ومنحهم فرصة للتأهيل والتدريب.
6. الاعتراف بقدرات المرؤوسين مما يولد لديهم الدافع للعمل.
7. يتيح المجال للمرؤوسين للتجديد والإبداع.
8. يوفر احتياطياً متمرساً على العمل للاستفادة منه في الحالات الطارئة التي يغيب فيها المدير.
9. يحل بعض الصعوبات المترتبة على البعد الجغرافي.
10. يحقق المبدأ الذي يؤكد أن كل الوظائف العليا مفتوحة للعاملين.
11. يرفع الروح المعنوية للعاملين ويولد الثقة المتبادلة بين القائد والعاملين.
12. يتيح الفرصة لهيئات المشورة أن تمارس دورها في الإرشاد والتوجيه وتقديم خبراتها من خلال اشتراكها في عملية صنع القرار.

13. تحقيق أكبر عائد ممكن بالنسبة للمنظمة التي تتم فيها عملية التفويض حيث أن العمل الإداري مع التفويض يتم تحقيقه بأقل تكلفة ممكنة وبأقل وقت.
14. تنمية روح المبادرة لدى العاملين وتوليد أفكار جديدة (Straub, 1994).
15. عملية التفويض تخلق جواً مناسباً للعمل داخل المنظمة، فالموظف يشعر بأنه لا توجد عملية انفصال بينه وبين القيادة.
16. إشباع الحاجات النفسية للعاملين، كالأمان والثقة والعدالة والأمل في نطاق العمل وتطوير قدراتهم الذهنية.
17. يدرّب التفويض المفوض إليه على الاهتمام بالعمل مستقبلاً، فهو يقدم له القدوة ويربي لديه التعود في أن يفوض السلطات لمعاونيه مستقبلاً في حدود المعقول (سليمان وضحاوي، 1998).

الدراسات السابقة:

قام كلاوتر (Klawitter, 1985) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الأنماط القيادية للمدراء كما يتصورها المعلمون، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، وذلك باستخدام عينة من المدارس الأمريكية. واتباع الباحث نموذج بلانكرد وهيرسي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن (38%) من المعلمين يتصورون أن المديرين يمارسون الأسلوب القيادي الذي يتسم بأنه عالٍ في التوجيه والمساندة، وأن المدرسين الذين يتصورون أن المديرين يمارسون هذا النمط، هم أكثر المدرسين رضا عن أعمالهم.

وأجرت (الصغير، 1986) دراسة هدفت إلى معرفة أنماط القيادة الإدارية لمديري المدارس المتوسطة في مدينة الرياض وأثرها في التحصيل الدراسي، وصفت فيها الباحثة سلوك المديرات بالأتوقراطي، والديمقراطي، والانسيابي، وقد دلت نتائج الدراسة على التالي:

- هناك علاقة بين نوع المؤهل العلمي لمديرة المدرسة ودرجة الاهتمام بالمعاملات، وكذلك تزداد درجة اهتمامها بالعمل كلما كان المؤهل تربويًا.
- عدم وجود علاقة بين عدد سنوات الخبرة، ودرجة الاهتمام بالمعاملات.
- وجود علاقة بين عدد سنوات الخبرة ودرجة الاهتمام بالعمل، وهي هنا علاقة طردية.
- وجود أنماط قيادية مختلفة لمديرات المدارس في مدينة الرياض.
- هناك علاقة بين نمط القيادة ونوع المؤهل وسنوات الخبرة.
- وقد أظهرت الدراسة أنه كلما كان سلوك المديرة ديمقراطيًا وازداد الاهتمام بالعمل والمعاملات معًا، كان تحصيل الطالبات إيجابيًا.

وأجرى بندلي (Pendley, 1986) دراسة بهدف التعرف على القيادة التربوية الفاعلة وعلاقتها بخصائص الشخصية، والسلوك الذاتي، ونمط القيادة. وقد خلصت الدراسة إلى أنه

لا توجد علاقة بين سمات الشخصية للمديرين، وفاعلية القيادة. وأيضًا عبر أغلبية المديرين عن أسلوبهم القيادي بأنه عالٍ في العمل، وعالٍ في العلاقات الإنسانية.

هدفت دراسة داواني (Dawani, 1987) إلى معرفة العلاقة بين أدراك المدير للنمط القيادي وأدراك المعلمين لهذا النمط. تألفت عينة الدراسة من (21) مدير و (210) معلماً في شمال ولاية أوهايو. استخدمت الدراسة أداة على أساس الشبكة الإدارية لبليك و موتون. توصلت الدراسة إلى :

1- عدم وجود توافق بين أدراك المديرين وبين إدراك المعلمين للنمط القيادي وكان الاتجاه يشير إلى تسجيل نقاط أعلى في أسلوب القيادة التي يتخذ المركز (9,9).

2- أن معلمي المدارس الثانوية أحرزوا علامات دلالة إحصائية مهمة وعالية أكثر من معلمي المدارس الابتدائية في إدراكهم للنمط القيادي للمدير على أنه أكثر ميلاً للتركيز على العمل الذي يمثل المركز (1,9).

أما دراسة (مساد، 1988) فهدفت إلى معرفة أثر نمط القيادة وجنس المعلم وخبرته في التعليم على ولاء المعلم لعمله في منطقة وادي الأردن.

وكانت النتائج على النحو التالي:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نمط القيادة السائدة ودرجة ولاء المعلم لعمله، فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين متوسطات علامات ولاء معلمي منطقة وادي الأردن بمديرياتها الثلاث لصالح المعلمين الذين يقود مدارسهم مديرون ديمقراطيون.

- ووجدت الدراسة أنه لا يوجد أثر بين أي من المتغيرات المستقلة (النمط، والجنس، والخبرة) على ولاء المعلم لعمله.

وفي دراسة (الكيلاني، 1988) التي هدفت للتعرف على الأنماط الإدارية السائدة لدى المديرين التربويين في الأردن وتحليلها حسب متغيري اتخاذ القرار وحل المشكلات.

وقد خلصت الدراسة إلى ظهور النمط الاقناعي كنمط إداري سائد لدى مجموع عينة الدراسة، ووجود فروق لدى الإداريين في أنماطهم الإدارية تعزى للخبرة الإدارية.

وفي دراسة (ديرانية، 1989) التي هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري كليات المجتمع الأردنية، حسب متغيري اتخاذ القرار وحل المشكلات، وتأثير هذه الأنماط على دافعية معلمهم نحو العمل إلى النتائج التالية:

- أن النمط الإقناعي هو النمط السائد بشكل عام لدى عينة الدراسة من مديري كليات المجتمع الأردنية.
- أن النمط المشارك جاء في المرتبة الثانية كنمط سائد بشكل عام لدى عينة الدراسة من المديرين.
- حصل النمط المتسلط على رقم قليل مقارنة بنمطي الإقناع والمشاركة.
- لم يتصف أي من المديرين بالنمط المفوض.

وأجريا الهدود والجبر (1989) دراسة هدفت للتعرف على النمط القيادي الذي يمارسه المدراء والمديرات في مدارس التعليم العام في الكويت من واقع المنظور الإنساني والمنظور الوظيفي من خلال تصور المعلمين والمعلمات لهذين البعدين.

وشملت عينة الدراسة على عينة عشوائية من المعلمين والمعلمات في مختلف مراحل التعليم العام بدولة الكويت، وبلغ عدد أفرادها (1224) معلم ومعلمة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) يعملون في (136) مدرسة.

واستخدمت الدراسة أداة تصف السلوك القيادي من المنظورين الإنساني والوظيفي، وتحليل البيانات، استخدمت الدراسة المعالجات الإحصائية التالية، اختبار (ت) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق بين تصور المعلمين والمعلمات للنمط القيادي من المدراء والمديرات، كما تم استخدام تحليل التباين بين استجابات أفراد العينة موزعين حسب المراحل والمناطق التعليمية.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع أفراد العينة من المعلمين والمعلمات للبعد الإنساني من عمل المدراء والمديرات ، وعلى العكس من ذلك أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين والمعلمات للجانب الوظيفي من عمل المدراء والمديرات.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع أفراد العينة من المعلمين والمعلمات للبعد الإنساني من عمل المدراء والمديرات، وعلى العكس من ذلك أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصور المعلمين والمعلمات للجانب الوظيفي من عمل المدراء والمديرات.

ب- وجود فروق بين تصور معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية للجانب الإنساني، بينما لا توجد فروق بالنسبة للجانب الوظيفي.

ت- عدم وجود فروق بين تصور معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية للجانبين الإنساني والوظيفي.

ث- لم يظهر متغير المنطقة التعليمية فروقاً فيما يتعلق بتصور فئتي الدراسة للبعدين الإنساني والوظيفي من عمل مدراء ومديرات المدارس.

وهدف دراسة كولمر (Collmer , 1990) إلى معرفة العلاقة بين أنماط القيادة لدى مديري المدارس والرضا الوظيفي لدى المعلمين، كما هدفت إلى الكشف عن العوامل التي لها علاقة وارتباط بالرضا الوظيفي عند المعلمين. وقد توصلت الدراسة إلى أن النمط الديمقراطي الذي يمارسه مديرو المدارس هو أفضل الأنماط القيادية في تطوير العملية التربوية وتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين.

وأجرى النايه (1991) دراسة هدفت إلى التعرف على نوعية الأسلوب الإداري السائد في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة، ومدى مركزية الإدارة التعليمية في إصدار القرارات من ناحية، ومدى الصلاحيات المخولة لمديري المدارس في تطبيق هذه القرارات من ناحية أخرى، كما استهدفت الدراسة أيضاً معرفة أهم الإشكالات والمعوقات الإدارية التي تعوق الإدارة المدرسية، والأساليب المتبعة من قبل المدارس في التغلب على هذه المعوقات وحل المشكلات.

وتكونت عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس في 74 مدرسة بالمراحل المختلفة وأداة الدراسة هي استبانة طبقت على عينة الدراسة وقد أسفرت الدراسة الميدانية عن عدة نتائج كان من أهمها:

- أ- عدم التوازن بين الصلاحيات المخولة والمسئوليات المسندة لمدير المدرسة.
- ب- ضعف فرص مشاركة المدراء في اتخاذ القرارات التي تصدرها الإدارات التعليمية.
- ج -أكدت نسبة كبيرة من العينة أن التنظيم الإداري بمدارسهم فعال ويساعد بشكل مباشر على أداء الوظائف الإدارية والإشرافية التي تقوم بها الإدارة المدرسية.
- وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات ومقترحات كان من أهمها:

- أ- رفع الوعي الإداري القائم على الأصول العلمية والعمل على بث القيم الإيجابية واستخدام أساليب النشر وغيرها لتحقيق هذه الأهداف.
- ب- اقتراح مخطط لتحسين الأداء بالنسبة للمستويات القيادية والعناصر الإدارية.
- ج -تصميم وتنفيذ برامج التدريب الإداري للعاملين في المواقع القيادية والمجالات الإدارية في قطاعات النظام التعليمي كافة.

وقام أحمد (1991) بدراسة هدفت إلى التعرف على احتياجات مديري مدارس التعليم الأساسي وبعض السلبيات التي يرى المديرون أنها تعوق رفع مستوى كفاءتهم وأسباب نجاح المديرين في إدارة وتنظيم مدارسهم. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لشمول العينة جميع أفراد المجتمع الأصلي وشملت عينة الدراسة 100 من مديري المدارس الأساسية بمحافظة الإسكندرية. واستخدم الباحث استبانة مكونة من خمسة مجالات هي:

- الخبرات داخل المدرسة.
- الخبرات خارجها.
- الاحتياجات في مجال التدريب.
- بعض السلبيات.
- سر نجاح المدير.

وأشارت النتائج إلى وجود بعض السلبيات التي تعيق عمل مدير المدرسة مثل الروتين الإداري والقوانين المرتبطة بالتعليمات الوزارية وتدخل الرؤساء للضغط على المدير لقبول تحويل الطلاب للمدرسة برغم ضيق المكان.

كما أشارت النتائج إلى معوقات العملية التعليمية الناتج عن نظام الفترات وعدم استجابة الإدارة لبعض المتطلبات. وأوصى الباحث بضرورة التوعية المطلوبة لأولياء الأمور، وإتاحة الفرصة للمدير لأن يكون المحرك للعملية التعليمية دون الرجوع للإدارة التعليمية، وأن يكون موعد التدريب العطلة الصيفية.

أما دراسة (الجرادات، 1992) فقد سعت إلى توضيح العلاقة بين مركز الضبط والأنماط القيادية التي يمارسها رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وفق توزيعات الشبكة الإدارية. توصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي (9,9) هو أكثر الأنماط شيوعاً في الجامعات الفلسطينية تحقيقاً لمبدأ روح الفريق في الإدارة ، الذي يؤكد أن القادة الذين يمارسونه يتميزون بالداخلية في مركز الضبط ، يليه النمط (5,5) ثم النمط (1,9).

وفي دراسة بيركنز (Perkins, 1992) سعت للكشف عن تصورات المعلمين للنمط القيادي للمدير، وأثره على الرضا الوظيفي لديهم. وقد بينت الدراسة النتائج التالية:

- النمط الذي يتصف بأنه على درجة عالية من الاهتمام بالعمل والعاملين هو الأكثر تحقيقاً للرضا الوظيفي، أما النمط القيادي الذي يتصف بدرجة متدنية من الاهتمام بالعمل والعاملين، فهو الأقل تحقيقاً للرضا الوظيفي.
- أكثر المجالات تحقيقاً للرضا الوظيفي كان العلاقة بين الزملاء، أما أقلها فكان الظروف المادية.
- عدم وجود فروق في درجة الرضا تعزى للجنس، أو الخبرة، أو نوع المدرسة التي ينتمي إليها المعلم.

وهدف دراسة (الشلالة، 1993) إلى معرفة العلاقة بين إدراك المدير لنمطه القيادي وإدراك المعلمين لذلك النمط، وأثر تلك العلاقة في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الغالبية من المديرين والمعلمين أدركوا السلوك القيادي لمدير المدرسة على أنه يتجه نحو الاهتمام بالفرد أكثر منه نحو الاهتمام بالنظام الرسمي. كما أظهرت

النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية هامة في مستوى إدراكات المديرين لنمط القيادة لديهم، تعزى إلى المؤهل المسلكي، للمدير وأيضًا للمعلم.

وأجرى جرادات (1994) دراسة هدفت إلى معرفة الدور القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة الأساسية في محافظة إربد كما يراه المعلمون والمديرون أنفسهم. وبيان ما إذا كانت تلك التصورات تختلف باختلاف المركز الوظيفي، والجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

وقد كانت نتائج الدراسة كما يلي:

- إن أكثر الممارسات للدور القيادي لمدير المدرسة الأساسية حسب تصورات المعلمين هي التي تتعلق بمجال العلاقات بين المدير والمعلمين، ثم مجال العلاقات بين المعلمين أنفسهم.

- عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير المؤهل العلمي على تصورات أفراد عينة الدراسة نحو الدور القيادي الذي يمارسه مدير المدرسة.

- وجود أثر ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير الخبرة على تصورات أفراد عينة الدراسة نحو الدور القيادي الممارس لمدير المدرسة الأساسية في محافظة إربد ، وذلك لصالح ذوى الخبرة العالية.

كما أجرى المسيليم (1994) دراسة هدفت للتعرف على نمط القيادة الشائع في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين، التعرف على أثر متغير كل من المنطقة التعليمية، والمرحلة التعليمية، ونوع المدرسة على نمط القيادة الذي يتبعه مدير المدرسة.

وطبقت الدراسة على (700) معلم، استجاب منهم (536) معلم، أي بنسبة % 76 وتم بناء أداة الدراسة، وهي عبارة عن) استطلاع رأي (يحتوي على (26) عبارة لاستطلاع عينة الدراسة حول نمط القيادة التي يتبعها مدير المدرسة (الديمقراطي، الأتوقراطي، الترسلّي) واستخدمت الدراسة المعالجات الإحصائية التالية :النسب المئوية، اختبار مربع كاي، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين (الأحادي) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ -إن النمط القيادي الشائع في المدارس الحكومية هو نمط القيادة الديمقراطي وبمتوسط حسابي (4.95) ويتكون نمط القيادة الترسلّي بمتوسط (4.80)، وأخيراً نمط القيادة الأتوقراطي بمتوسط (3.81).

ب -إن معلمي المرحلة الثانوية هم أكثر الفئات تقدّيراً لنمط القيادة الديمقراطي، في حين أن معلمي المرحلة الابتدائية يرون أن النمط السائد هو النمط الترسلّي، وقد انخفضت متوسطات الاستجابات بالنسبة لنمط القيادة الأتوقراطي.

ج -إن المعلمين أكثر الفئات إدراكاً لنمط القيادة الديمقراطي أو الترسلّي من المعلمات، وبمتوسطات عالية في حين انخفضت قيم متوسطات الاستجابة بالنسبة لنمط القيادة الأتوقراطي.

د -إن خبرة المعلمين ليس لها تأثير على الإحساس بالنمط القيادي الشائع في المدرسة.

واستهدفت دراسة (العموش، 1995) إلى معرفة درجة وجود الأبعاد القيادية لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء، بالإضافة إلى معرفة مستوى دافعية معلمي ومعلمات تلك المدارس نحو العمل، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الأبعاد القيادية لدى المديرين والمديرات تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. وقد كانت الأبعاد القيادية في تلك الدراسة هي : البعد الإنساني، والبعد الفني، والبعد التربوي، والبعد الرمزي، والبعد الثقافي. وأظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- أن درجة وجود الأبعاد القيادية لدى المديرين والمديرات عالية، إذ تتراوح النسبة المئوية للاستجابات ما بين 86.8 % و 88.1 % .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الأبعاد القيادية للمديرين والمديرات، تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وجود الأبعاد القيادة جميعها، باستثناء البعدين الإنساني والرمزي، تعزى للخبرة الإدارية ولصالح ذوي الخبرة من (3-7) سنوات، وأكثر من (7) سنوات.

وأكد الحبيب (1996) في دراسته على دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم، والتعرف على المجالات والجوانب التي على ضوءها يسعى مدير المدرسة إلى نمو المعلم مهنيًا، والتعرف على أعلى هذه المجالات والجوانب وأدناها مرتبة من حيث اهتمام مدير المدرسة بها في سعيه لنمو المعلم مهنيًا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وتتكون عينة البحث من مديري المدارس الابتدائية، والمتوسطة والثانوية البالغ عددهم 112 شخصاً من مناطق المملكة العربية السعودية المختلفة.

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد استبانة من 33 فقرة وتحتوي على خمسة أبعاد وتم التأكد من صدقها وثباتها.

وفي ضوء تحليل نتائج الدراسة الميدانية التي طبقت على العينة، وبعد إجراء العمليات الإحصائية المناسبة، توصل الباحث إلى النتائج التالية:

يقوم مدير المدرسة بدور رئيس وأساسي في نمو المعلم المهني وذلك من خلال الحالات التالية:

المنهج الدراسي وطرق التدريس - العلاقات الإنسانية - إدارة العملية التدريسية وتنظيمها - واجبات المدير ذاتياً تجاه المعلم مهنيًا - الأهداف التربوية وتفسير النتائج ومناقشتها تبين أن هناك اتفاقاً بين مديري المراحل الثلاث حول ترتيبهم لأهمية هذه المجالات في سعيهم نحو نمو المعلم المهني وكشفت النتائج كذلك أن كل مجال من هذه المجالات احتل أهمية من قبل أفراد الدراسة بغض النظر عن الترتيب، مما يؤكد على اهتمام مديري المدارس بنمو المعلم مهنيًا.

هذا وقد وضع الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات التي من شأنها تطوير العملية التعليمية بصفة عامة، وتطوير المعلم والعلاقة بينه وبين مدير المدرسة بصفة خاصة.

وأضاف غانم (1996) في دراسة هدفت للتعرف على المتغيرات التي يمكن أن تسهم في زيادة فعالية دور مدير المدرسة كمشرف مقيم، وذلك في وجود أدواره المتعددة والمتضاربة

(أحياناً).

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي واشتملت العينة على 92 مديراً وموجهاً فنياً وتربوياً من مراحل التعليم العام الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية لمحافظة مسقط بسلطنة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة اشتملت على 13 فقرة تعبر عن متغيرات اعتبرت الدراسة أنها تسهم في تنشيط دور مدير المدرسة في تأدية واجباته كمشرف مقيم، وتم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها.

واستخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة، وبعد تحليل النتائج تم التوصل للنتائج التالية:

تشير النتائج الواردة في هذه الدراسة إلى وجود متغيرات لها أهميتها وتأثيرها على أداء مدير المدرسة كمشرف مقيم، ويمكن اعتبار هذه المتغيرات مدخلات لهذا الدور وبعد حساب درجة أهمية كل منها وفقاً لما بينه أفراد العينة تم ترتيبها تنازلياً وهي:

- متغيرات معرفية ومهارية مثل: مدى إدراك مدير المدرسة لدوره كمشرف مقيم.
- متغيرات تتعلق بالإدارة التعليمية، أي ما يجب أن توفره الإدارة التعليمية.
- متغيرات تتعلق باتجاهات كل من المدير - الموجه - المعلمون.
- متغيرات أخرى وهي مدى مرافقة المديرين للموجهين أثناء الزيارات الصفية.

وتوصي الدراسة بإجراء الدراسات التي تبحث المشكلات التي تواجه مدير المدرسة فيعمله كمشرف مقيم مع التمييز بين المراحل التعليمية ونوعيات التعليم المختلفة.

و قام جونز (Jones, 1997) بدراسة هدفت التعرف على أثر اشتراك المعلمين في صنع القرار على الروح المعنوية للعاملين، و على إنجاز الطلبة في الولايات المتحدة، و هدفت الدراسة كذلك إلى بحث العلاقة بين إشتراك المعلمين في صنع القرار، و الروح المعنوية لديهم،

و أثر ذلك على نتائج الطلبة في ولاية تكساس. و تكونت عينة الدراسة من 400 معلم، من 36 مدرسة أساسية، و قد أظهرت النتائج أن المعلمين الذين شاركوا في صنع القرار كان الرضا الوظيفي لديهم أعلى، و كذلك أظهرت النتائج أن تحصيل الطلبة لديهم كان أعلى من المعلمين الذين لم يشاركوا في صنع القرار.

وقد قام السعيد (1998) بدراسة في رسالة ماجستير هدفت للتعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان، كما يتصوره المعلمون العاملون معهم. اشتملت عينة الدراسة على أربع مناطق تعليمية من أصل عشر مناطق تعليمية في سلطنة عمان، و تم اختيار العينة من معلمي و معلمات المرحلة الثانوية بشكل عشوائي، و بلغ عدد أفراد العينة (420 معلماً و معلمه). أظهرت نتائج الدراسة أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري و مديرات المدارس الثانوية في سلطنة عمان، كما يتصوره المعلمون، كذلك بينت الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري و مديرات المدارس الثانوية في النمط الديمقراطي، و الأوتقراطي، كما يتصوره المعلمون، و يرجع ذلك إلى أن مديري و مديرات المدارس الثانوية العمانية قد أعدوا بواسطة برامج تدريبية أثناء إعدادهم للإدارة المدرسية، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري ومديرات المدارس الثانوية ذوي الخبرة (1- 10) سنوات، وبين ذوي الخبرة (11 سنة فأكثر) في كل من النمط القيادي الديمقراطي، والأوتقراطي، والترسلي، كما يتصوره المعلمون و أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مديري، ومديرات المدارس الثانوية تعود للخبرة.

وأجرى المنيع (1998) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تأثير الأنماط الإدارية لمديري المدارس على أعمالهم في المدارس في المملكة العربية السعودية وإلى معرفة العوامل المؤثرة على عمل مدير المدرسة وعلى الأسلوب القيادي للمديرين، ثم إلى أثر الأنماط القيادية على العلاقات الاجتماعية بالمدرسة وعلى إنتاج العاملين.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- أن عمل مدير المدرسة يتأثر بالنمط الإداري الذي يعمل في إطاره، ففي الجو الديمقراطي توجد الثقة المتبادلة بين المدير والمعلمين ويوجد الود بين جميع الأعضاء وأن العمل لا يتأثر بترك المدير للعمل لفترة محدودة.
- أن عمل مدير المدرسة بإتباعه النمط الأوتقراطي، يكون الأفراد أكثر اعتماداً على مدير المدرسة ولا تتوافر الثقة المتبادلة كما أن العمل يتأثر بترك المدير للمدرسة لفترة محددة.

- أن عمل مدير المدرسة باتباعه النمط الترسلّي، فإن الثقة المتبادلة تحتل مكاناً بين النمطين الديمقراطي والأوتوقراطي كما أن المدير في هذه الحالة يهمل تحقيق الأهداف على حساب العلاقات الإنسانية، والذي يختلف عن المدير الديمقراطي الذي يركز على تحقيق الأهداف في العمل وتحقيق أهداف النواحي الإنسانية.

و أجرت شقير (1999) في دراسة هدفت للتعرف على النمط القيادي الأكثر شيوعاً عند مديري و مديرات المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، كما يراها معلمون

و المعلمات وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، تكونت عينة الدراسة من (211) معلماً و معلمه و هي تعادل 20% من مجتمع الدراسة و تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، و أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأنماط شيوعاً بين أوساط المديرين، هو النمط القيادي الديمقراطي، التسلطي، و جاء النمط التسبيبي في المركز الأخير، كذلك بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين على مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس تعزى إلى (الخبرة العلمية، و المؤهل العلمي للمعلم)، كذلك أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية باتجاه مهنة التدريس لصالح المعلمات.

وأجرى عابدين (1999) دراسة هدفت إلى التعرف إلى أهمية أنماط سلوكية مختارة ودرجة ممارسة المديرين في المدارس الحكومية والخاصة في منطقتي القدس ورام الله لها إضافة إلى التعرف إلى أثر متغيرات السلطة المشرفة والمهنة على تصورات المعلمين والمديرين نحو ذلك، ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة خاصة اشتملت على أبرز الأنماط السلوكية للمدير، والمتمركزة حول تخطيط، وقيادة، وتقويم عمليتي التعليم والتعلم.

و هدفت دراسة روبيرتسون (Robertson, 1999) إلى التعرف على الممارسات مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية في مجال إدارة الوقت: في مجالات : إدارة الاجتماعات، و التفويض، و تحديد الأولويات، و الاتصالات، وإدارة الأعمال المكتبية. و كان سؤال الدراسة الرئيس: هل يستخدم مديرو المدارس الممارسات الأساسية لإدارة الوقت، و في المجالات المذكورة؟ و شملت الدراسة المتغيرات المستقلة: جهة الإشراف (حكومية، خاصة) و مستوى المدرسة (أساسية، متوسطة) و الخبرة، و الجنس، و عدد الدورات في مجال إدارة الوقت.

وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المديرين لممارساتهم في جميع مجالات الدراسة كانت أعلى من (3.0) وفق مقياس ليكرت الخماسي، و كان أعلاها في مجال إدارة الاجتماعات (3.94)، وأقلها مجال إدارة الأعمال المكتبية (3.05). و أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمديرين في المجالات التي تقل متوسطاتها الحسابية عن (3.5).

و هدف حريم (2000) في دراسة للتعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري و مديرات المدارس الثانوية في محافظات : عدن، لحج، أبين، و التعرف على النمط القيادي السائد لدى مديري و مديرات المدارس في كل محافظة على حدة، و التعرف إذا كان هناك أثر للجنس لكل من المدير و المعلم في أداء دور كلٍ منهم. تم اختيار عينة الدراسة باعتماد طريقة عينة التجمعات، و شملت العينة على ما نسبته 30% من مجتمع الدراسة، و بلغ عددهم (144) معلماً و (160) معلمة و كان من أبرز النتائج الدراسة، أن النمط الأوتوقراطي هو السمة الغالبة للمديرين و المديرات في مدارس الثانوية لمحافظات عدن، لحج، أبين، و يأتي النمط الترسل في المرتبة الثانية للمديرين و المديرات في المدارس الثانوية، و أما النمط الديمقراطي فقد كان أقل انتشاراً في المدارس الثانوية، كذلك أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة بين استجابات المعلمين، والمعلمات نحو ممارسة المديرين لمهامهم الوظيفية، وفقاً لمتغير جنس المعلم والمدير.

وأضافا بني سلامة والجعيني (2000) دراسة هدفت إلى تحديد درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس في محافظة الزرقاء من خلال معرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العلمية والعبء التدريسي. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

وتكونت عينة الدراسة من 646 معلماً ومعلمة وقام الباحثان بتطوير استبانة خاصة لقياس الرضا الوظيفي تضمنت 6 مجالات واشتملت على 64 فقرة.

وقد بينت نتائج الدراسة ما يلي:

إن درجة الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين في المدارس الخاصة في محافظة الزرقاء أقل من المتوسط، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في حين أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى

للجنس في حين أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة العملية، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للعبء التدريسي.

وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بذوي المؤهلات العلمية واصدار تشريعات خاصة بالتعليم الخاص، تخفيف العبء التدريسي على المعلم وتفعيل دور الإشراف التربوي.

و أجرى بيرأولدهام (Bare-old ham, 2000) دراسة هدفت التعرف على أثر الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في ولاية كنتاكي، على الرضا الوظيفي للمعلمين. وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس الحكومية في ولاية كنتاكي و عددهم 40 ألفاً، و تم اختيار عينة مكونة من 519 معلماً بطريقة عشوائية من 250 مدرسة متوسطة، و 250 مدرسة ثانوية، و بواقع معلم من كل مدرسة. و أظهرت النتائج وجود علاقة بين نمط القيادة لمدير المدرسة، و مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، كما أظهرت النتائج وجود علاقة بين معرفة مديري المدرسة بالعمل و مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

كما أجرى الطالب (2001) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسية على أداء مديري المدارس ومديراتها في محافظة جرش. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع المديرين والمديرات الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي وعددهم 27 مديراً ومديرة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة تألفت من 57 فقرة غطت المجالات الخمسة للبرنامج، وهي: التخطيط والعمل في فريق، والدور الإشرافي لمدير المدرسة، والبحث الإجرائي، والقيادة الإبداعية وقيادة التغيير.

وقد توصلت الدراسة إلى أن أثر برنامج تطوير الإدارة المدرسية على تطوير أداء المديرين والمديرات الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي كان واضحاً فيما يتعلق بمجالات هذا البرنامج. كما أوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق برنامج تطوير الإدارة المدرسية وتعميمه على مدارس المملكة، ومشاركة الطلبة والمجتمع المحلي في إعداد الخطة التطويرية، والتركيز في التدريب على بناء استبانة لتحديد الحاجات التدريبية وتنظيم البرامج في ضوءها، والتأكيد على تجريب المدرسة لاستراتيجيات تعليمية حديثة.

قام الهباش (2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أكثر المشكلات شيوعاً التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة. واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبتة لمثل هذا النوع من الدراسات، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الجدد التابعين للمدارس الحكومية وعددهم 93 مديراً ومديرة، ومدارس وكالة الغوث الدولية وعددهم 31 مديراً ومديرة الذي تم تعيينهم قبل ثلاث سنوات من عام 1998 م حتى عام 2001 م.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة لهذا الغرض اشتملت على 120 فقرة موزعة على 7 مجالات، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها، واستخدم الباحث المعالجات الإحصائية المناسبة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود مشكلات يعاني منها المديرون الجدد في كل المجالات أكثرها حدة تلك المتعلقة بالإدارة التعليمية والأبنية والتجهيزات والمنهاج كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير المديرين الجدد للمشكلات التي تواجههم تعزى لعامل الجنس والمرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية، وإلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير المديرين الجدد للمشكلات تعزى للجهة المشرفة لصالح مديري المدارس الحكومية. وأوصت الدراسة إلى ضرورة الحد من الأعمال الكتابية والروتينية التي يقوم بها مدير المدرسة، الحد من تنقلات المعلمين دون التنسيق بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية والمعلم، تعاون إدارة المدرسة مع أولياء الأمور للعمل على رفع المستوى التحصيلي للطلبة.

وأجرى العنزي (2002) دراسة هدفت إلى التعرف على أنماط السلوك القيادي لمديري المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الجوف في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال وجهة نظر المعلمين، كما هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على مدى اختلاف استجاباتهم لأنماط السلوك القيادي السائدة لدى المديرين، وذلك باختلاف متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ تم تصميم استبانة أعدت خصيصاً لجمع وأظهرت نتائج الدراسة: أن مديري المدارس الثانوية، يمارسون نمط السلوك الديمقراطي البيانات من أفراد عينة الدراسة. بشكل كبير، بينما لم تكن ممارسة أنماط السلوك التساهلي وأنماط السلوك الدكتاتوري إلا بدرجة ضعيفة جداً. وأظهرت النتائج أيضاً: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر

المعلمين لواقع نمط السلوك القيادي لمديري المدارس الثانوية باختلاف المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وأجرى كرسيتين (Christine, 2002) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين أنماط القيادة لمديري المدارس، والتوتر لدى المعلمين في المدارس الأساسية للمناطق ذات الدخل المنخفض، كما يراها المعلمون في ولاية فرجينيا، و هدفت إلى فحص العلاقة بين أنماط القيادة لمديري المدارس، و التوتر لدى معلمين كما يراها المعلمون، في ثلاث مدارس أساسية في مناطق فقيرة. و قد بينت نتائج الدراسة أن 13% من المعلمين، اعتبروا أنفسهم ضمن المتوترين بشكل كبير جداً، مع القائد الذي يركز على الإنتاج، و 65% من المعلمين اعتبروا أن توترهم بشكل معتدل، مع القائد الذي يركز على الإنتاج، و 22% كان توترهم قليل مع هذا النمط من القادة. و بينت الدراسة أن توتر المعلمين له أسباب متعددة، و أن نمط القادة يعتبر أحد هذه العوامل المؤثرة، كذلك أوضحت هذه الدراسة أن نمط القيادة الذي يوازن في الاهتمام بين الإنتاج و العلاقة الإنسانية تعتبر أفضل الأنماط، و أقلها أثراً على توتر المعلمين.

وأجرى العياصرة (2003) دراسة هدفت لتحديد الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن، و العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية العامة و دافعية معلميهـم نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية و التعليم في الأردن.

و تكونت عينة الدراسة من (1141) معلماً و معلمة بنسبة (10.65%) و تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. و أظهرت النتائج أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية العامة في الأردن، كذلك بين النتائج أن مستوى دافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين كانت متوسطة، و أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على النمط الأوتقراطي تعزى للجنس، فكانت الفروق لصالح الذكور وأظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية على مستوى دافعية تعزى للجنس وكانت لصالح الإناث.

و قام ستيومبف (Stumpf, 2003) بدراسة هدفت التعرف على الأنماط القيادية لدى المديرين في ولاية نورث كارولينا، و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى الموظفين في المؤسسات وأثر متغيرات سنوات الخدمة، و التخصص، و مستوى التعليم، و الجنس، و العمر كمتغيرات مستقلة على

الرضا الوظيفي. تكون مجتمع الدراسة من مؤسسات الموجودة في ولاية كارولينا بالولايات المتحدة، و تم اختيار (232) فرداً وتم إرسال استبانة لكل شخص عن طريق البريد الإلكتروني. و أظهرت النتائج وجود علاقة بين النمط القيادي و الرضا الوظيفي، كذلك أظهرت وجود علاقة بين مستوى المؤهل للموظف و مستوى الرضا الوظيفي، و أظهرت وجود علاقة بين الحوافز المادية و الرضا الوظيفي للموظفين، و أظهرت عدم وجود علاقة بين جنس الموظف و الرضا الوظيفي.

و في دراسة قام بها المصري (2007) هدفت إلى التعرف إلى النمط القيادي لدى رئاسة جامعة الأقصى في فلسطين كما يراه العاملون في الجامعة، ومعرفة إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في رؤية العاملين في جامعة الأقصى للنمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعتهم تعزى لمتغير (الجنس والتخصص والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة العملية والمؤهل العلمي والخبرة في العمل الإداري) وبهدف تحقيق ذلك قام الباحث بتصميم استبانة وطبقها على عينة بلغ تعدادها (165) موظفاً بما نسبة (50%) من مجتمع الدراسة، وتوصل إلى سيادة النمط القيادي الأوتوقراطي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رؤية العاملين للنمط القيادي السائد باستثناء التخصص لصالح الآداب.

وفي دراسة تاينا (Tina, 2010) بعنوان "دراسة تأثير القيادة و المناخ المدرسي على تحصيل الطلاب"، و هدفت الدراسة التعرف على تأثير أسلوب القيادة و المناخ المدرسي على تحصيل العلمي للطلاب، حيث استخدم الباحث استبانتي، الأولى: لتقييم أسلوب القيادة، و الثانية: لتقييم البيئة المدرسية، كما قام بقياس التحصيل العلمي للطلاب باستخدام متوسط الدرجات لمدة ثلاث سنوات، و كشفت النتائج أن أغلب المعلمين يرون أن النمط السائد في مدارسهم هو النمط الديمقراطي، وأن 6% من التباين في درجات الطلاب ناتج عن أسلوب القيادة والمناخ المدرسي.

التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال عرض وتحليل الدراسات السابقة، يمكن الوقوف على عدة جوانب تتشابه فيها الدراسة الحالية مع تلك الدراسات وتختلف في جوانب أخرى، ولوصف هذه الجوانب نلقي نظرة تحليلية على كل نوع من هذه الدراسات، ثم نقارن الدراسة الحالية بالدراسات السابقة من حيث أوجه التشابه، وجوانب الاختلاف، وجوانب الاستفادة، وأهم ما تتميز به هذه الدراسة.

وقد تناولت مجموعة من الأهداف:

أولاً: من حيث موضوع الدراسة وأهدافها :

تتفق الدراسات السابقة وتتشابه مع موضوع وأهداف الدراسة الحالية في تقييم أداء مديري المدارس المتوسطة من حيث أنماط القيادة من وجهة نظر المعلمين في محافظة الاحساء في المملكة العربية السعودية.

مع دراسة كلاوتر (Klawitter , 1985) والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين الأنماط القيادية للمدراء كما يتصورها المعلمون، ومستوى الرضا الوظيفي للمعلمين.

ودراسة (الصغير، 1986) ودراسة بندلي (Pendley, 1986) بهدف التعرف على القيادة التربوية الفاعلة وعلاقتها بخصائص الشخصية، والسلوك الذاتي، ونمط القيادة.

ودراسة داواني (Dawani, 1987) إلى معرفة بين إدراك المدير للنمط القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط. ودراسة (الكيلاني، 1988) ودراسة (ديرانية، 1989) ودراسة (الهدود والجبر، 1989) ودراسة كولمر (Collme , 1990) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أنماط القيادة لدى مديري المدارس والرضا الوظيفي لدى المعلمين.

ودراسة (النايه، 1991) ودراسة (أحمد، 1991) ودراسة (الجرادات، 1992) ودراسة بيركنز (Perkins, 1992) للكشف عن تصورات المعلمين للنمط القيادي للمدير، وأثره على الرضا الوظيفي لديهم. ودراسة (الشلافة، 1993) ودراسة (المسيليم، 1994) ودراسة جونز

(Jones, 1997) هدفت التعرف على أثر اشتراك المعلمين في صنع القرار على الروح المعنوية للعاملين.

ودراسة (السعيد، 1998) ودراسة (المنيع، 1998) ودراسة (شقيير، 1999) ودراسة (عابدين، 1999) ودراسة روبرتسون (Robertson, 1999) والتي هدفت التعرف على الممارسات مديري المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية في مجال إدارة الوقت: في مجالات : إدارة الاجتماعات، و التفويض. ودراسة (حسين، 2000) ودراسة بيرأولدهام (Bare-old ham, 2000) التي هدفت للتعرف على أثر الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في ولاية كنتاكي، على الرضا الوظيفي للمعلمين.

ودراسة (الهباش، 2002) ودراسة (العنزي، 2002) ودراسة كرسيتين (Christine, 2002) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين أنماط القيادة لمديري المدارس، والتوتر لدى المعلمين في المدارس الأساسية للمناطق ذات الدخل المنخفض، كما يراها المعلمون. ودراسة (العياصرة، 2003) ودراسة ستيومبف (Stumpf, 2003) والتي هدفت التعرف على الأنماط القيادية لدى المديرين في ولاية نورث كارولينا، و علاقتها بالرضا الوظيفي لدى الموظفين في المؤسسات و أثر متغيرات سنوات الخدمة، و التخصص، و مستوى التعليم، و الجنس، و العمر كمتغيرات مستقلة على الرضا الوظيفي.

و تاينا (Tina, 2010) بعنوان "دراسة تأثير القيادة و المناخ المدرسي على تحصيل الطلاب"، و هدفت الدراسة التعرف على تأثير أسلوب القيادة و المناخ المدرسي على تحصيل العلمي للطلاب.

ثانياً: من حيث المنهج والأداة المستخدم في الدراسة :

اشتركت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي الذي يناسب طبيعة هذه الدراسة، وأداة للدراسة، واختلفت مع ماًضاف (غانم، 1996) ودراسة (الطالب، 2001) .

ثالثاً: من حيث مجتمع وعينة الدراسة :

اتفقت مع دراسة (الحبيب، 1996) ، من حيث مجتمع وعينة الدراسة.

رابعاً: من حيث متغيرات الدراسة :

اتفقت من حيث متغيرات الدراسة مع دراسة (مساد، 1988) ودراسة (جرادات، 1994) ومع (العموش، 1995) ومع دراسة (بني سلامة والجعيني، 2000) ومع دراسة قام بها (المصري، 2007).

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

- أولاً: منهج الدراسة
- ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة
- ثالثاً: أداة الدراسة
- خطوات بناء أداة الدراسة
- رابعاً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

الفصل الثالث: منهج وإجراءات الدراسة

يتناول الباحث في هذا الفصل منهج الدراسة، منهجية الدراسة، مجتمع الدراسة وعينة الدراسة وأداة الدراسة والأدوات التي جرى الاعتماد عليها، والإجراءات المتبعة في تنفيذ هذه الدراسة ميدانياً، ويختتم هذا الفصل بالأساليب الإحصائية التي جرى من خلالها معالجة البيانات، وفيما يلي عرض ذلك بشيء من التفصيل:

○ أولاً: منهج الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على استخدام المنهج الوصفي بهدف تقييم أداء مديري المدارس المتوسطة من حيث أنماط القيادة من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية.

○ ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في قطاع الهفوف البالغ عددهم 3175 من معلمي ومعلمات بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية منهم 1861 ذكر و1314 أنثى، للفترة الواقعة بين الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني لعام 2013-2014م. وتم توزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة في قطاع الهفوف بمحافظة الأحساء، والجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس:

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بقطاع الهفوف بمحافظة الأحساء

الإحصاء		المحافظة
أنثى	ذكر	الجنس
1314	1861	عدد المعلمين
3175		المجموع

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 317 معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة الأحساء قطاع الهفوف ممن هم على رأس العمل خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من العام الدراسي الموافق 2013-2014م.

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	186	58.68%
	انثى	131	41.32%
نوع المؤهل	غير تربوي	39	12.30%
	تربوي	278	87.70%
عدد الدورات التدريبية	دورتان فأقل	210	65.24%
	ثلاث دورات أو أكثر	107	33.76%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	62	19.56%
	5 - 10 سنوات	67	21.13%
	11 - 15 سنة	62	19.56%
	16 - 20 سنة	60	18.93%
	أكثر من 20 سنة	66	20.82%
المجموع		317	100%

○ ثالثاً: أداة الدراسة:

خطوات بناء أداة الدراسة:

تحديد الهدف من أداة الدراسة المتمثل بالتعرف على الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الأحساء في السعودية من وجهة نظر معلمي تلك المرحلة و ما أكثر الممارسات شيوعاً في كل نمط من الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الأحساء من وجهة نظر معلمي تلك المرحلة والتعرف عن درجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الأحساء في السعودية التي تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي ونوع المؤهل والخبرة المهنية وعدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية أعد الباحث أداة لتحديد الأنماط القيادية و أكثر الممارسات شيوعاً في كل نمط من الأنماط القيادية، لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بناءً على التعريف الإجرائي للأنماط حيث اشتملت الأداة على ثلاثة أنماط قيادية تمثلهم 30 عبارة وهي:

- النمط التسلطي (الأوتوقراطي).
- النمط الديموقراطي (التعاوني).
- النمط المتساهل (المتسيب).

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (أبدأ، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً) للاستجابة لفقرات

الأداة، وتم إعطاء كل فقرة في المقياس لاستجابات عينة الدراسة درجة تقابلها، على التوالي

(1-2-3-4-5).

صدق الأداة:

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض فقرات الأداة على (19) من الخبراء لقيس مدى اتفاقها مع فكرة انه اذا حصلت الأداة على نسبة الاتفاق بين المحكمين (73%) أو أكثر يمكن الشعور بارتياح من حيث صدق الأداة.

ثبات الأداة:

أ- ثبات الاتساق الداخلي:

تم إيجاد مؤشر الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للنمط كما يوضح الجدول التالي.

جدول (3)

الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لكل نمط

البيروقراطي الدكتاتوري		الديموقراطي		الفوضوي المتسيب	
العبارة	الارتباط بالنمط	العبارة	الارتباط بالنمط	العبارة	الارتباط بالنمط
1	.599**	2	.715**	3	.505**
4	.640**	6	.682**	5	.765**
8	.587**	10	.385**	7	.362**
11	.706**	12	.698**	9	.672**
15	.556**	14	.753**	13	.669**
18	.495**	19	.606**	16	.758**
21	.677**	22	.763**	17	.725**

.774**	20	.784**	23	.349*	25
.773**	26	.759**	24	.690**	27
.732**	28	.786**	30	.694**	29

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من الجدول (3) أن جميع عبارات المقياس، تمتعت بدرجة مرتفعة في ارتباطها بالدرجة الكلية للنمط تتراوح ما بين (0.349 - 0.786)، وكانت غالبية معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01) مما يدل على وجود اتساق مرتفع بين الفقرات الخاصة بكل نمط من أنماط القيادة.

إجراءات الدراسة:

- تم الحصول على خطاب تسهيل مهمة من جامعة البحرين، موجه إلى وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية لتطبيق أداة الدراسة.
- تم إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، وفق تدرج ليكرت الخماسي، بعد التأكد من صدقها وثباتها من خلال عرضها على لجنة من المحكمين المتخصصين، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
- تم تحديد أفراد مجتمع الدراسة الذين ستشملهم الدراسة.
- تم القيام بتوزيع الأداة على عينة الدراسة.

- تم تحديد أنماط القيادة الأكثر شيوعاً وممارسة مديري المدارس للمرحلة المتوسطة وستعتمد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم تصنيفها إلى ثلاثة مستويات: عالية، ومتوسطة، ومنخفضة على اعتبار الثلاثة الأنماط القيادية السابقة.
- تم جمع البيانات والقيام بتصنيفها وتدقيقها، والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، ومن ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام حزمة التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.
- تم مناقشة النتائج ووضع التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة.

ب- التجزئة النصفية ومعامل الفا كرونباخ:

للتحقق من ثبات المقياس فقد استخدمت الدراسة الثبات وفق معامل كرونباخ الفا، وطريقة ثبات التجزئة النصفية، والجدول التالي يبين نتائج معامل الثبات، وقد كانت معاملات الثبات تشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

جدول (4)

معاملات ثبات مقياس أنماط القيادة

النمط	معامل الثبات بطريقة كرونباخ الفا	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
البيروقراطي الدكتاتوري	0.804	0.812
الديموقراطي	0.869	0.845
الفوضوي المتسيب	0.869	0.729

بناء على ما سبق فإن ما توصلت إليه نتائج الصدق والثبات يعطى مؤشرات مناسبة ومقبولة عن خصائص المقياس من حيث الصدق والثبات، الأمر الذي يسمح باستخدامه في الدراسة الحالية.

○ رابعاً: الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار 20:

- 1- معامل ارتباط بيرسون.
- 2- إيجاد ثبات المقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية.
- 3- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- 4- اختبار (T) للعينات المستقلة (Independent Samples T_Test)
- 5- اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) .
- 6- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

- النتائج ذات الصلة بالإجابة على السؤال الأول
- النتائج ذات الصلة بالإجابة على السؤال الثاني
- عرض وتحليل فقرات الأداة
- النتائج ذات الصلة بالإجابة على السؤال الثالث
- ملخص نتائج الدراسة
- توصيات الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

النتائج ذات الصلة بالإجابة على السؤال الأول:

ينص السؤال على: " ما الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية من وجهة نظر المعلمين ؟".

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الأنماط القيادية، حيث تم عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول وفق المعيار الموضح بالجدول (5)

جدول (5)

توزيع مستويات الأنماط القيادية حسب قيمة المتوسط الحسابي

المتوسط الحسابي	المستوى حسب المتوسط
1.80 – 1.00	منخفض جداً
2.60 – 1.81	منخفض
3.40 – 2.61	متوسط
4.20 – 3.41	مرتفع
5.00 – 4.21	مرتفع جداً

وقد تم حساب هذه المستويات بناء على ما يلي:

$$\text{طول المدى} = 5 - 1 = 4$$

$$\text{طول المدى لكل مستوى من المستويات الخمسة} = 5/4 = 0.80$$

وبالتالي تكون الدرجات:

$$\text{الأول} = 1 + .80 = 1.80$$

وهكذا .

وللتعرف على الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية من وجهة نظر المعلمين تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، للدرجة الكلية لكل نمط كما هي موضحة بالجدول (6)

جدول (6)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، للأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية من وجهة نظر المعلمين

نمط القيادة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
البيروقراطي الدكتاتوري	2.61	.73	متوسط
الديموقراطي	3.60	.78	مرتفع
الفوضوي المتسيب	2.13	.77	منخفض

يبين الجدول (6) ، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، للأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية من وجهة نظر المعلمين، ويتضح من الجدول، أن متوسط النمط القيادي الديموقراطي كان مرتفعاً، وجاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.60) وبانحراف معياري (0.78)، تلاه على التوالي النمط القيادي البيروقراطي الدكتاتوري وكان مستواه متوسطاً بمتوسط حسابي مقداره (2.61)، وبانحراف معياري يساوي

(0.73)، وجاء مستوى النمط الفوضوي المتسبب منخفضاً وبالمركز الأخير بمتوسط حسابي مقداره (2.13) وبانحراف معياري يساوي (0.77).

النتائج ذات الصلة بالإجابة على السؤال الثاني:

ينص السؤال على: "ما أكثر الممارسات شيوعاً في كل نمط من الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية من وجهة نظر المعلمين؟".
للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة على عبارات مقياس الأنماط القيادية، حيث تم عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني وفق المعيار الموضح بالجدول (6).

وللتعرف على أكثر الممارسات شيوعاً في كل نمط من الأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية من وجهة نظر المعلمين تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لجميع عبارات المقياس.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة لفقرات النمط البيروقراطي الدكتاتوري

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبرة
مرتفعة	1.03	3.67	تتركز الصلاحيات التنظيمية في يد مدير المدرسة وحده
متوسطة	1.21	3.03	يطبق مدير المدرسة تعليمات و أنظمة صارمة لمحاسبة المعلمين
متوسطة	1.26	2.70	يكثر مدير المدرسة الأوامر للمعلمين بشكل مستمر
منخفضة	1.41	2.56	يحصل المعلمين على الامتيازات المختلفة معتمداً على ولائهم لمدير

الدرجة الكلية للنمط البيروقراطي الدكتاتوري	2.61	.73	متوسط
يهمل مدير المدرسة تعزيز العلاقات الإنسانية بين المعلمين	2.04	1.28	منخفضة
يمنع مدير المدرسة الطلاب من إبداء آرائهم وتطلعاتهم المدرسية	2.15	1.24	منخفضة
يتحيز مدير المدرسة لآرائه أثناء المناقشات مع المعلمين	2.43	1.21	منخفضة
يهمل مدير المدرسة آراء المعلمين في أثناء عملية صنع القرار	2.46	1.26	منخفضة
يصر مدير المدرسة على ضرورة تنفيذ المعلمين للخطط التعليمية دون مناقشة	2.53	1.27	منخفضة
ينفرد مدير المدرسة بإصدار القرارات في مجال الإدارة المدرسية دون استشارة من المعلمين	2.54	1.18	منخفضة

يبين الجدول (7)، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابة المعلمين على عبارات نمط القيادة البيروقراطي الدكتاتوري، ويتضح من الجدول، أن المتوسط الكلي للنمط البيروقراطي الدكتاتوري كان متوسطاً، وبمتوسط حسابي (2.61) وبانحراف معياري (0.73)، وقد جاءت أكثر الممارسات شيوعاً في النمط البيروقراطي الدكتاتوري لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية من وجهة نظر المعلمين على النحو التالي: (تتركز الصلاحيات التنظيمية في يد مدير المدرسة وحده)، بالمرتبة الأولى، بمتوسط مقداره (3.67)، وبانحراف معياري يساوي (1.03)، تلاها ذلك على التوالي الممارسة (يطبق مدير المدرسة تعليمات وأنظمة صارمة لمحاسبة المعلمين) بمتوسط حسابي مقداره (3.03)، وبانحراف معياري

يساوي (1.21)، وجاءت الممارسة (يكثر مدير المدرسة الأوامر للمعلمين بشكل مستمر) بالمركز الثالث بمتوسط حسابي مقداره (2.70) وبانحراف معياري يساوي (1.26).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة لعبارات النمط الديمقراطي التعاوني

العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
يرحب مدير المدرسة بوجهات نظر المعلمين وأفكارهم واستفساراتهم	3.95	1.15	مرتفعة
يتابع مدير المدرسة تنفيذ قرارات الاجتماعات المدرسية وتوصياتها الخاصة بالمعلمين	3.76	1.21	مرتفعة
يدافع مدير المدرسة عن حقوق المعلمين لدى المسؤولين والإدارة العامة للتربية والتعليم ومكاتب الإشراف التربوي	3.73	1.32	مرتفعة
يُشعر مدير المدرسة المعلم بقيمة رأيه وأهميته للإدارة المدرسية	3.67	1.18	مرتفعة
يعتمد مدير المدرسة معايير عادلة وموحدة عند توزيع المهام بين المعلمين	3.63	1.21	مرتفعة
يشجع مدير المدرسة المعلم المبدع على عمله مادياً ومعنوياً	3.63	1.30	مرتفعة
يساهم مدير المدرسة في إثراء وتعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب	3.54	1.31	مرتفعة
يأخذ مدير المدرسة بآراء المعلمين في عملية صنع القرار	3.48	1.13	مرتفعة
يستخدم مدير المدرسة وسائل وطرق إشرافية متعددة لرفع كفاية المعلمين	3.38	1.23	متوسطة
يُوكّل مدير المدرسة بعض الصلاحيات	3.20	1.16	متوسطة

لبعض المعلمين			
الدرجة الكلية للنمط الديمقراطي	3.60	.78	مرتفع

يبين الجدول (8)، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابة المعلمين على عبارات نمط القيادة الديمقراطي، ويتضح من الجدول، أن المتوسط الكلي للنمط الديمقراطي كان مرتفعاً، وبمتوسط حسابي (3.60) وانحراف معياري (0.78)، وقد جاءت أكثر الممارسات شيوعاً في النمط الديمقراطي لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية من وجهة نظر المعلمين على النحو التالي: (يرحب مدير المدرسة بوجهات نظر المعلمين وأفكارهم واستفساراتهم)، بالمرتبة الأولى، بمتوسط مقداره (3.95)، وانحراف معياري يساوي (1.15)، تلاها ذلك على التوالي الممارسة (يتابع مدير المدرسة تنفيذ قرارات الاجتماعات المدرسية وتوصياتها الخاصة بالمعلمين) بمتوسط حسابي مقداره (3.76)، وانحراف معياري يساوي (1.21)، وجاءت الممارسة (يدافع مدير المدرسة عن حقوق المعلمين لدى المسؤولين والإدارة العامة للتربية والتعليم ومكاتب الإشراف التربوي) بالمركز الثالث بمتوسط حسابي مقداره (3.73) وانحراف معياري يساوي (1.32).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات عينة الدراسة لعبارات النمط الفوضوي المتسبب

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبرة
متوسطة	1.23	3.04	يتغاضى مدير المدرسة عن الصراعات والخلافات بين المعلمين
منخفضة	1.17	2.26	يتهاون مدير المدرسة في إصدار الجزاءات على المعلمين غير المنتظمين
منخفضة	1.23	2.17	يلجأ مدير المدرسة إلى اختلاق الأعذار لتبرير عدم إنجازه للأعمال الموكلة له

منخفضة	1.14	2.10	تغيب الانظمة والتعليمات التي يُحاسب المعلمين من خلالها
منخفضة	1.21	2.04	يسير مدير المدرسة في أداء الجوانب الإدارية والتعليمية والإشرافية والفنية وفق مزاجه الخاص
منخفضة	1.25	2.03	يتخبط مدير المدرسة في صياغة الأهداف العامة لخطة المدرسة
منخفضة	1.08	2.02	ينصرف مدير المدرسة عن الأعمال المرتبطة بالإدارة المدرسية إلى أعمال أخرى
منخفضة	1.18	1.97	يهمل مدير المدرسة الطلاب الموهوبين والمتفوقين
منخفضة	1.19	1.97	يتصف مدير المدرسة بالسلبية واللامبالاة في حل المشكلات المدرسية
منخفضة جداً	1.04	1.72	يعيق مدير المدرسة إنجازات المعلمين المدرسية
منخفضة	.77	2.13	الدرجة الكلية للنمط الفوضوي المتسبب

يبين الجدول (9)، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابة المعلمين على عبارات نمط القيادة الفوضوي المتسبب، ويتضح من الجدول، أن المتوسط الكلي للنمط الفوضوي المتسبب كان منخفضاً، وبمتوسط حسابي (2.13) وبانحراف معياري (0.77)، وقد جاءت أكثر الممارسات شيوعاً في النمط الفوضوي المتسبب لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية من وجهة نظر المعلمين على النحو التالي: (يتغاضى مدير المدرسة عن الصراعات والخلافات بين المعلمين)، بالمرتبة الأولى، بمتوسط مقداره (3.04)، وبانحراف معياري يساوي (1.23)، تلاها ذلك على التوالي الممارسة (يتهاون مدير المدرسة في إصدار الجزاءات على المعلمين غير المنتظمين) بمتوسط حسابي مقداره (2.26)، وبانحراف معياري

يساوي (1.17)، وجاءت الممارسة (يلجأ مدير المدرسة إلى اختلاق الأعذار لتبرير عدم إنجازه للأعمال الموكلة له) بالمركز الثالث بمتوسط حسابي مقداره (2.17) وبانحراف معياري يساوي (1.23).

النتائج ذات الصلة بالإجابة على السؤال الثالث:

ينص السؤال على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية تُعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، ونوع المؤهل، والخبرة المهنية، وعدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية)؟".

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي.

للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية باختلاف النوع الاجتماعي تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة

(Independent Samples T_Test) ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الاختبار.

جدول (10)

نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة ذات الفروق في متوسط تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية باختلاف النوع الاجتماعي

النمط القيادي	المعلمات ن = 131		المعلمين ن = 186		قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
البيروقراطي الدكتاتوري	24.36	7.25	27.33	7.11	3.63	315	.000
الديموقراطي	36.37	7.48	35.67	8.02	.79	315	.432
الفوضوي المتسيب	19.89	7.37	22.33	7.86	2.80	315	.005

من خلال الجدول (10) تبين أن المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول النمط

القيادي البيروقراطي الدكتاتوري يساوي (27.33) بانحراف معياري (7.11) وهو أعلى من متوسط تصورات المعلمات الذي بلغ (24.36) بانحراف معياري (7.25) وأشارت نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة إلى أن الفرق الحاصل بين المتوسطين دال إحصائياً، إذ بلغ مستوى الدلالة المشاهد (0.000) وهو أقل من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً ($\alpha = 0.05$) وذلك لصالح المعلمين.

كما أظهرت نتائج الجدول (10) إلى أن المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول النمط

القيادي الفوضوي المتسيب يساوي (22.33) بانحراف معياري (7.86) وهو أعلى من متوسط تصورات المعلمات الذي بلغ (19.89) بانحراف معياري (7.37) وأشارت نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة إلى أن الفرق الحاصل بين المتوسطين دال إحصائياً، إذ بلغ

مستوى الدلالة المشاهد (0.005) وهو أقل من مستوى الدلالة المحدد مسبقاً ($\alpha = 0.05$) وذلك لصالح المعلمين.

في حين كان الفرق في تصورات المعلمين فيما يتعلق بالنمط القيادي الديمقراطي لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية باختلاف النوع الاجتماعي غير دال إحصائياً، إذ كان مستوى الدلالة المشاهد يساوي (0.432) وهو أكبر مستوى الدلالة المحدد مسبقاً ($\alpha = 0.05$).

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية باختلاف نوع المؤهل تم استخدام اختبار (T) للعينات المستقلة (Independent Samples T_Test) ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الاختبار.

جدول (11)

نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة ذات الفروق في متوسط تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية باختلاف نوع المؤهل

النمط القيادي	تربوي ن = 39		غير تربوي ن = 278		قيمة T	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
البيروقراطي الدكتاتوري	26.74	7.81	26.01	7.24	.586	315	.558
الديموقراطي	36.49	7.61	35.88	7.83	.454	315	.650
الفوضوي المتسبب	21.82	9.01	21.25	7.56	.432	315	.666

من خلال الجدول (11) تبين أن الفروق بين نوعي المؤهل في أنماط القيادة الثلاثة لم تكن

دالة إحصائية.

وللتحقق من الفروق في مستوى الأنماط القيادية باختلاف عدد سنوات الخبرة، تم حساب

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى

مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية باختلاف عدد سنوات الخبرة، كما هو

موضح بالجدول (12)، ثم تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)

باعتبار عدد سنوات الخبرة هو المتغير المستقل وتصورات المعلمين هي المتغير التابع، ويوضح

الجدول (13) نتائج هذا الاختبار.

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية

باختلاف عدد سنوات الخبرة

النمط / الخبرة	أقل من 5 سنوات ن = 62		5 - 10 سنوات ن = 67		11 - 15 سنة ن = 62		16 - 20 سنة ن = 60		أكثر من 20 سنة ن = 66	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البيروقراطي الدكتاتوري	25.42	6.62	26.49	7.48	25.56	7.54	26.18	6.74	26.77	8.09
الديموقراطي	39.42	5.92	36.00	7.57	35.02	8.27	34.48	8.39	34.88	7.80
الفوضوي المتسيب	19.68	6.59	21.39	7.93	20.94	7.59	21.87	7.81	22.65	8.52

جدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي ذات الفروق في تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية

باختلاف عدد سنوات الخبرة

النمط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
البيروقراطي الدكتاتوري	بين المجموعات	87.11	4	21.78	.41	.805
	الخطأ	16771.66	312	53.76		
الديموقراطي	بين المجموعات	1005.29	4	251.32	4.31	.002
	الخطأ	18194.09	312	58.31		
الفوضوي المتسيب	بين المجموعات	311.70	4	77.93	1.31	.268
	الخطأ	18627.12	312	59.70		

** دال عند 01.

من خلال استعراض المعطيات الإحصائية للجدول (13) الذي يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) نلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين تصورات أفراد العينة حول النمط القيادي الديمقراطي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. وتشير المعطيات الإحصائية في الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات أفراد العينة حول النمط القيادي البيروقراطي الدكتاتوري تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، حيث كان مستوى الدلالة المشاهد أكبر من ($\alpha = 0.05$). كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات أفراد العينة حول النمط القيادي الفوضوي المتسبب تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ، حيث كان مستوى الدلالة المشاهد أكبر من ($\alpha = 0.05$).

ولتحديد دلالة الفروق الحاصلة في تصورات أفراد العينة حول النمط القيادي الديمقراطي بين أي مستويين من مستويات الخبرة فقد تم استخدام المقارنات البعدية وفق أسلوب شيفيه (Scheffe) كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول (14)

نتائج اختبار شيفيه* للمقارنات البعدية لتحديد موقع دلالة الفروق في متوسط تصورات أفراد العينة حول النمط القيادي الديمقراطي باختلاف عدد سنوات الخبرة

فئة الخبرة	الفئة المقارنة	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
أقل من 5 سنوات	11 - 15 سنة	4.40	*.038
	16 - 20 سنة	4.94	*.014
	أكثر من 20 سنة	4.54	*.025

* دال عند 0.01.

يتضح من نتائج شيفيه (Scheffe) المبينة في الجدول (14) أن درجة الفرق دالة إحصائياً بين تصورات أفراد العينة حول النمط القيادي الديموقراطي، من فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات) مع المبحوثين من فئات الخبرة (11 - 15 سنة ، 16 - 20 سنة، أكثر من 20 سنة)، وكانت الفروق لصالح المبحوثين من فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات) حيث كان متوسطهم هو الأعلى، في حين أشارت النتائج إلى أن الفروق بين بقية الفئات غير دالة إحصائياً.

وللكشف عن الفروق في متوسطات تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، كما هو موضح بالجدول (15)، ثم تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) باعتبار عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية هو المتغير المستقل وتصورات المعلمين هي المتغير التابع، ويوضح الجدول (16) نتائج هذا الاختبار.

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية

باختلاف عدد الدورات التدريبية مجال الإدارة المدرسية

النمط	عدد الدورات	دورتان فأقل		ثلاث دورات أو أكثر	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البيروقراطي الدكتاتوري		26.09	7.57	26.13	6.79
الديموقراطي		35.16	8.06	37.51	7.02
الفوضوي المتسيب		21.57	8.10	20.83	7.00

جدول (16)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في تصورات المعلمين فيما يتعلق بالأنماط القيادية

باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية

النمط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
البيروقراطي الدكتاتوري	بين المجموعات	0.14	1	0.14	0.003	0.959
	الخطأ	16858.63	315	53.52		
الديموقراطي	بين المجموعات	392.16	1	392.16	6.568	*0.011
	الخطأ	18807.22	315	59.71		
الفوضوي المتسيب	بين المجموعات	38.28	1	38.28	0.638	0.425
	الخطأ	18900.54	315	60.00		

* دال عند 0.05.

من خلال استعراض المعطيات الإحصائية للجدول السابق الذي يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) نلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين تصورات أفراد العينة حول النمط القيادي الديمقراطي تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية. وهذه الفروق لصالح الأفراد الحاصلين على 3 دورات تدريبية أو أكثر. وتشير المعطيات الإحصائية في الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات أفراد العينة حول النمط القيادي البيروقراطي الدكتاتوري تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، حيث كان مستوى الدلالة المشاهد أكبر من ($\alpha = 0.05$).

كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات أفراد العينة حول النمط القيادي الفوضوي المتسبب تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية، حيث كان مستوى الدلالة المشاهد أكبر من ($\alpha = 0.05$).

ملخص نتائج الدراسة:

في ضوء الدراسة الميدانية، والتحليل الإحصائي وتفسير النتائج، يخلص الباحث إلى ما يلي:

- 1- بينت الدراسة أن متوسط النمط القيادي الديمقراطي كان مرتفعاً وجاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.60) وبانحراف معياري (0.78)، تلاه على التوالي النمط القيادي البيروقراطي الدكتاتوري وكان مستواه متوسطاً بمتوسط حسابي مقداره (2.61)، وبانحراف معياري يساوي (0.73)، وجاء مستوى النمط الفوضوي المتسبب منخفضاً وبالمركز الأخير بمتوسط حسابي مقداره (2.13) وبانحراف معياري يساوي (0.77).

2- بينت الدراسة أن المتوسط الكلي للنمط البيروقراطي الدكتاتوري كان متوسطاً، وبمتوسط حسابي (2.61) وبانحراف معياري (0.73). كما بينت الدراسة أن المتوسط الكلي للنمط الفوضوي المتسيب كان منخفضاً، وبمتوسط حسابي (2.13) وبانحراف معياري (0.77).

3- بينت الدراسة أن المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول النمط القيادي البيروقراطي الدكتاتوري يساوي (27.33) بانحراف معياري (7.11) وهو أعلى من متوسط تصورات المعلمين الذي بلغ (24.36) بانحراف معياري (7.25) وأشارت نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة إلى أن الفرق الحاصل بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 .

4- بينت الدراسة أن المتوسط الحسابي لتصورات المعلمين حول النمط القيادي الفوضوي المتسيب يساوي (22.33) بانحراف معياري (7.86) وهو أعلى من متوسط تصورات المعلمين الذي بلغ (19.89) بانحراف معياري (7.37) وأشارت نتائج اختبار (T) للعينات المستقلة إلى أن الفرق الحاصل بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 .

5- بينت الدراسة الفرق في تصورات المعلمين فيما يتعلق بالنمط القيادي الديموقراطي لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية باختلاف النوع الاجتماعي غير دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 .

6- بينت الدراسة أن الفرق في تصورات أفراد العينة فيما يتعلق بالنمطين القيادي الديموقراطي والفوضوي المتسيب لدى مدراء المدارس المتوسطة بمحافظة الاحساء في السعودية باختلاف نوع المؤهل غير دال إحصائياً.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات أفراد العينة حول النمط القيادي

البيروقراطي الدكتاتوري تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

8- بينت الدراسة أن درجة الفرق دالة إحصائياً بين تصورات أفراد العينة حول النمط القيادي

الديموقراطي، من فئة الخبرة (أقل من 5 سنوات) مع المبحوثين من فئات الخبرة (11 - 15

سنة، 16 - 20 سنة، أكثر من 20 سنة)، وكانت الفروق لصالح المبحوثين من فئة الخبرة (أقل

من 5 سنوات) حيث كان متوسطهم هو الأعلى، في حين أشارت النتائج إلى أن الفروق بين

بقية الفئات غير دالة إحصائياً.

9- توجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين تصورات أفراد العينة

حول النمط القيادي الديموقراطي تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية.

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات أفراد العينة حول النمط

القيادي البيروقراطي الدكتاتوري تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية،

11- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات أفراد العينة حول النمط

القيادي الفوضوي المتسبب تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية.

12- تبين أن درجة الفرق دالة إحصائياً بين تصورات أفراد العينة حول النمط القيادي

الديموقراطي، من فئة الدورات (ثلاث دورات أو أكثر) مع المبحوثين من فئة (دورتين فأقل)،

وكانت الفروق لصالح المبحوثين من فئة الخبرة (ثلاث دورات أو أكثر) حيث كان متوسطهم هو

الأعلى.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن صياغة التوصيات التالية:

- 1- ضرورة استمرارية عملية التقويم من بداية العام الدراسي بحيث تسير معه حتى نهايته.
- 2- تقديم تغذية راجعة مستمرة وفورية للمديرين في جميع مراحل التقويم بهدف تحسين الأداء مع إعطاء الفرصة للمديرين والمديرات لتحليل أسباب القوة أو الضعف واقتراح البدائل خلال المناقشة مع المشرفين.
- 3- ضرورة شمولية البرامج للأدوار الأساسية في أداء مدير المدرسة (الإدارية، والفنية، والإنسانية)، وعدم الاهتمام بالمهام الفرعية فقط.
- 4- ضرورة إشراك مديري المدارس في تخطيط، و تنفيذ، و تقويم البرنامج.
- 5- مراعاة واقع المدارس (من خلال وضع معايير مختلفة لتقويم أداء مديري المدارس: مدارس الذكور، و مدارس الإناث، و مدارس المراحل المختلفة كل بما يتناسب مع طبيعة المرحلة).
- 6- ضرورة عقد دورات تدريبية بالاشتراك مع مراكز التطوير والتدريب التربوي بهدف علاج القصور في أداء بعض المديرين.
- 7- إشراك المشرفين التربويين في تقويم أداء المديرين لتواجههم المستمر في المدارس، وقدرتهم على تقويم أداء مديري المدارس من خلال ملاحظة ومتابعة الأنشطة المدرسية المختلفة التي يخططها وينفذها ويقومها مدير المدرسة مع المشاركين معه.
- 8- إجراء دراسة ميدانية مشابهة على نطاق أوسع في مناطق المملكة وفي قطاعات تعليمية مختلفة.
- 9- تبني مقياس البحث وتجريبه ومحاولة تطويره و الاستفادة منه في تطوير تقويم مديري المدارس.
- 10- تقديم تغذية راجعة مستمرة وفورية للمديرين في جميع مراحل التقويم بهدف تحسين الأداء.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، إبراهيم أحمد (1991). نحو تطوير الإدارة المدرسية دراسات نظرية وميدانية. ط 2 ،

الإسكندرية: دار المطبوعات الجديدة.

الأغبري، عبدالصمد (2000). الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر (ط1).

بيروت: دار النهضة العربية.

أبو العلا، ليلي محمد حسني (2013). مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة

والحدثة، الطبعة الأولى، دار يافا للنشر والتوزيع، الأردن. عمان.

أبو الوفاء، جمال محمد وحسين، سلامة عبدالعظيم (2000) . اتجاهات حديثة في الإدارة

المدرسية، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

بابكر، فيصل (2001). التفكير الإبداعي، الدمام: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

بني سلامة، امتياز والجعيني، نعيم (2000) . الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس

الخاصة في محافظة الزرقاء، مجلة دراسات العلوم التربوية، (27) ، (2).

الباكر، خالد (2003) القيادة الإدارية (ورقة عمل غير منشورة مقدمة إلى جامعة البحرين،

كلية التربية) جامعة البحرين، مملكة البحرين.

بوظانة، عبدالله (1986). دور التقويم في تطوير العملية التربوية. مجلة التربية، (39)،

17-5.

توفيق، عبد الرحمن (2002). أفكار لكسر الإطار، القاهرة. مركز الخبرات المهنية للإدارة، بيمك .

جاد الرب، سيد محمد (2009). مؤشرات ومعايير قياس وتقييم الأداء (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.

الجرادات، إدريس محمد صقر (1992). مركز الضبط وعلاقته بالأنماط القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعات الضفة الغربية باستخدام نموذج الشبكة الإدارية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

جرادات ، محمود خالد محمد (1994). تصورات مديري ومعلمي المرحلة الأساسية في محافظة إربد للدور القيادي لمدير المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2002). الإبداع، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. جمال الدين، سامي (2004). الإدارة والتنظيم الإداري، الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية. جومان، كارول (2002). الإبداع في العمل دليل عملي للتفكير الإبداعي، ترجمة بالعمر، عبد الهادية، الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.

حريم، حسين (1997). السلوك التنظيمي وسلوك الأفراد في المنظمات، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

حريم، حسين (2004). السلوك التنظيمي، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

حسين، عبده أحمد محمد (2000). علاقة النمط القيادي لمديري المدارس الثانوية بتأديتهم

لأدوارهم الوظيفية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في محافظات : عدن، لحج،

أبين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، عدن، جامعة عدن.

الحبيب، فهد إبراهيم (1996). دور مدير المدرسة تجاه النمو المهني للمعلم، مجلة جامعة

الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)، مج (8) .

الحريري، رافدة عمر (2007). إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة

الشاملة، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخوaja، عبد الفتاح (2004). تطوير الإدارة المدرسية، عمان: دار الثقافة.

داغستاني، محمد كامل (2008). القيادة التربوية للمدرسة في ضوء المفاهيم الشاملة، (ورقة

عمل مقدمة في اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي)، المدينة المنورة، السعودية.

الدعيج، حمد، وحمودة، عبد الناصر محمد (1998). العلاقة بين عدم موضوعية النظام

الإشرافي وبعض الظواهر السلبية في التنظيم. المجلة العربية للعلوم الإدارية، 5(2)،

346-289.

دياب، اسماعيل محمد (2001). الإدارة المدرسية، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

ديرانية، أمل حمدي (1989). تأثير النمط القيادي لمدير كلية المجتمع في دافعية معلمي

الكلية نحو العمل، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

سليمان، عرفات عبدالعزيز وضحاوي، بيومي محمد (1998). الإدارة التربوية الحديثة،

القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- السورر، ناديا (2002). مقدمة في الإبداع، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- السعيد، محمد بن المبارك بن خميس (1998). النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية في سلطنة عمان كما يتصوره المعلمون العاملون معهم، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، جامعة السلطان قابوس.
- شقيير، يسري حسين (1999). إدراك المعلمين للنمط القيادي لمديري المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم و علاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
- الشلالة، شاكِر عبد المنعم (1993). العلاقة بين إدراك المدير لنمطه القيادي وإدراك المعلمين لهذا النمط وأثر العلاقة في مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين وذلك في المدارس الثانوية الأكاديمية الحكومية التابعة لمديرتي التربية والتعليم لعمان الكبرى الأولى والثانية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الصالح، نبيل محمود (2012). إستراتيجيات الإدارة المدرسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، عمان: الجندرية للنشر والتوزيع.
- الصرن، رعد (2000). إدارة الإبداع والابتكار، دمشق: دار الرضا للنشر.
- الصمادي عبد الله، والدراييع، ماهر (2004). القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار وائل للنشر.

- الصغير، موزي (1986). أنماط القيادة الإدارية لمديرات المدارس المتوسطة في مدينة الرياض، وأثرها على التحصيل الدراسي للطالبات، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، المملكة العربية السعودية .
- الطالب، أحمد (2001). أثر برنامج تطوير المدرسية على أداء مديري ومديرات المدارس في محافظة جرش، معهد الإدارة العامة، عمان.
- الطويل، هاني (1990). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، عمان: الجامعة الأردنية.
- عابدين، محمد (1999). أهمية أنماط سلوكية مختارة ودرجة ممارستها لدى مديري المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في منطقة القدس رام الله كما يراها المعلمون و المديرون، مجلة جامعة النجاح الوطنية (العلوم الإنسانية) مج (13)، ع (2) .
- عابدين، محمد عبد القادر (2012). الإدارة المدرسية الحديثة، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عابدين، محمد عبد القادر (2005). المدرسة الحديثة، فلسطين: دار الشروق للنشر والتوزيع، جامعة القدس، فلسطين.
- عائش، أحمد جميل (2009). إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العجمي، محمد حسنين (2007). الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

عطوي، جودت (2001). الإدارة المدرسية الحديثة (مفاهيمها وتطبيقاتها العملية)، عمان: الدار العلمية.

عطوي، جودت (2001). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي: أصولها وتطبيقاتها، عمان: الدار العلمية الدولية.

عطوي، جودت عزت (2004). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب، علي (2000). القدرات الإبداعية للعاملين، مجلة الإدارة العامة، (25)، الرياض.

علام، صلاح الدين (2003): التقويم التربوي المؤسسي أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس، القاهرة: دار الفكر العربي.

علي، حسين (2001). الإبداع في حل المشكلات، دمشق: دار الرضا.

عريفج، سامي سلطي، (2001). الإدارة التربوية المعاصرة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

العميرة، محمد حسن (1999). مبادئ الإدارة المدرسية، عمان: دار المسيرة.

العميرة، محمد حسن (2002). مبادئ الإدارة المدرسية، ط3 ، عمان: دار المسيرة.

العاجز، فؤاد ، نشوان، جميل (2005). عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية، غزة.

العساف، أحمد عبد المحسن (2003). مهارات القيادة وصفات القائد. الرياض

<http://www.saaaid.net/aldawah/150.htm>

العنزي، عبد العزيز عويضة (2002). النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس الثانوية

الحكومية في منطقة الجوف كما يراه المعلمون، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة

اليرموك، إربد، الأردن.

العموش، حمود رزق الخنييفس (1995). العلاقة بين الأبعاد القيادية لمديري، ومديرات

مدارس محافظة الزرقاء الحكومية ودافعية معلميهما نحو العمل، رسالة ماجستير غير

منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العياصرة، علي أحمد عبد الرحمن (2003). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية و

علاقتها بدافعية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن،

رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.

غانم، أحمد محمد (1996). دور مدير المدرسة كمشرف مقيم دراسة نظرية تطبيقية،

دراسات تربوية واجتماعية، (2) ، (1) مصر.

الفتلاوي، سهيلة محسن (2008). الجودة في التعليم (ط ١). عمان: دار الشروق للنشر

والتوزيع.

فهيمي، محمد ومحمود، حسن (1993). تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية.

الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الفريجات، غالب عبد المعطي محيسن (2000). الإدارة والتخطيط التربوي. عمان: الجديدة

للطباعة والنشر، ط 1 .

- فيفر، ايزييل ودنلاب، جين (2001). الإشراف التربوي على المعلمين (محمد عيد ديراني، مترجم) عمان: روائع مجدلاوي.
- القاضي، فؤاد (2006). السلوك التنظيمي والإدارة، القاهرة: دار المعارف.
- كنعان، نواف، (2002). القيادة الإدارية ط 2، بيروت: دار الثقافة.
- الكيلاي، أنمار (1988). تحليل الأنماط الإدارية حسب متغيري اتخاذ القرار وحل المشكلات لدى عينة من المديرين في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد وعمر، فدوى فاروق (2005). الإدارة والتخطيط التربوي، الرياض: مكتبة الرشد.
- مصطفى، صلاح عبد الحميد (2002). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، الرياض: دار المريخ.
- المعاينة، عبد العزيز عطالله (2007). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر المعاصر، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- ملحم، سامي محمد (2009). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ط4)، عمان: دار الميسرة.
- مركز البحوث والتطوير التربوي بالجمهورية اليمنية (2011). نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. عدن، اليمن.

مساد، أحمد (1988). العلاقة بين نمط القيادة لمدير المدرسة وولاء المعلم لعمله، رسالة

ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المعيلي، ناصر عبدالله ناصر (2008). أساليب القيادة الإدارية في تنمية الموارد البشرية

<http://www.ecoworld-mag.com/Detail.asp?InNewsItemID>

المصري، رفيق محمود (2007). "النمط القيادي السائد لدى رئاسة جامعة الأقصى كما يراه

العاملون في الجامعة"، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، (1)،

661-623. فلسطين.

المفيدي، حسن وآل ناجي، محمد (1994). الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك

فيصل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (29).

المنيع، محمد عبدالله (1998). أثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدارس،

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)، (21).

المسيليم، محمد يوسف (1994). أنماط القيادة المدرسية في المدارس الحكومية في دولة

الكويت، مجلة كلية التربية، (3)، (18).

نشوان، جميل (2000)، الإدارة التربوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة، الطبعة الأولى،

غزة: مطبعة دار المنارة.

النايه، نجاه عبدالله (1991). المسؤوليات الإدارية والفنية لمدير المدرسة في دولة الإمارات

العربية المتحدة. دراسة ميدانية. مجلة دراسات تربوية، (7)، (38).

- الهدهود، دلال والجبر، زينب (1989) . النمط القيادي لنظار مدارس التعليم العام في، دولة الكويت كما يتصوره المعلمون والمعلمات، رسالة الخليج العربي (9)، (28).
- الهباش، أسامة محمد (2002). المشكلات التي تواجه المديرين الجدد في مدارس محافظات غزة وسبل مواجهتها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- يعقوب، حسين وأبو الرز، محمد (1990). القائد التربوي وتفويض السلطات والصلاحيات، (HT./23)، الأونروا/ اليونسكو، دائرة التربية والتعليم، معهد التربية، دورات التربية في أثناء الخدمة، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bare-O, K, M.(2000). An Examination of The Perceived leadership style of Kentucky Public School Principals as Determinations Of Teachers Job Satisfaction , Dissertation Abstracts International, 1 P.107, West Virginia University.

Bennett, N (2003). Effective Educational Leadership, London: Paul Chapman Publishing.

Betty,J . (2001): Management of the Business Classroom, (editor), National Business Education Association.

Christine, A. H. (2002).The Relationship Between Pinicipal Leadership Styles and Teacher Stress in Low Socioeconomic Urban Elemintrary School as Perceived by Teachers. The Center for Leadership Studies Dissertation Abstracts, Regent University.

Collmer , J. (1990). A Correlation Study of Principal's Leadership Style and teacher's Job Satisfaction , Dissertation Abstract International, Vol.51, No. 1.

Dawani K. (1987). Perceived leadership style The Relationship, of principals self – perception to Teachers perceptions NFE As, Journal 4 (1).

- Jones, R, E. (1997). Teacher Participation in Decision-*Making-its Relationship to Staff Morale and Student Achievement*. Academic Journal Article. Education, vol.118,No. 1.
- Klawitter , P, A. (1985). The Relationship Between Principals Leadership Style and Teacher Job Satisfaction , Dissertation Abstract International ,Vol.47 , No. 3 .
- Pendley , K, L . (1986). Effective Educational Leadership : Relationship to Personality Characteristics , Interpersonal Behaviors and Leadership Style , Dissertation Abstract International, Vol.47 , No. 2 .
- Perkins , C, M. (1992). A Study to Investigate Experienced Teacher's Job Satisfaction and the Teachers Perception of Their Principals Leadership Style , Dissertation Abstract International , Vol. 52 , No. 12 .
- Robertson, P, J. (1999): Time- Management Practices of School Principals in United States. Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia,(doctoral dissertation).

Stumpf, M, N. (2003). The Relationship of perceived leadership styles of North Carolina extension directors to Job satisfaction of county extension professionals. Unpublished doctoral dissertation, North Carolina State University, Raleigh, North Caroline.

Straub, Joseph, (1994). The Successful New Manager, U.S.A: AMACOM.

Tina, R. (2010). Examining the impact of leadership style and school climate on student Achievement. Proquest. PHD. Dissertation. Old Dominion University.

الملحق رقم (1):

- خطاب تسهيل مهمة باحث من جامعة البحرين موجهه لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية

الملحق رقم (2):

- خطاب موافقة وزارة التربية والتعليم بتطبيق أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

المملكة العربية السعودية

وزارة التربية والتعليم

(٢٨٠)

الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة الأحساء

إدارة التخطيط والتطوير

البحوث التربوية

الرقم: ٣٠٨٣٠٨٣٠
التاريخ: ٩ / ٦ / ١٤٣٥ هـ
المرفقات: استبانة للبحوث التربوية

إلى : مدير مدرسة متوسطة المحترم

إلى : مديرة مدرسة متوسطة المحترمة

من : مدير إدارة التخطيط والتطوير.

بشأن : تسهيل مهمة باحث.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة إلى خطاب رئيس قسم علم النفس بجامعة البحرين رقم بدون بشأن قيام الباحث / أحمد بن موسى الذكرا لله بدراسه علمية بعنوان (تقويم أداء مديري المدارس المتوسطة من حيث أنماط القيادة من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الاحساء في المملكة العربية السعودية "

لذا عليه نأمل التكرم تسهيل مهمة في تعبئة الاستبانة المرفقة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة وإعادة ارسالها على البريد amd_906@hotmail.com وللاستفسار يمكن التواصل

مع الاستاذ / علي بن جاسم الحسن " منسق البحوث " هاتف رقم ٥٨٠٢٣٠٠ / تحويله ٦٥٠.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أمانى بنت أحمد الجعفري

٩٤٣٥/٦/١٢

ع.الحسن

هاتف ٠١٣ ٥٨٠ ١٩٢٩ - ٠١٣ ٥٨٠ ١٨٨٨ - فاكس ٠١٣ ٥٨٠ ١٩٣٣ - ٠١٣ ٥٨٠ ٢١١١ - الأحساء ٣١٩٨٢

البريد الإلكتروني: edu1@hasaedu.info

الأداة بالصيغة الأولية بسم الله الرحمن الرحيم

المحترم

حضرة الفاضل الأستاذ الدكتور

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

من ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي في جامعة البحرين أن يعدّ الباحث دراسةً عن أحد الموضوعات ذات الأهمية في ميدان اختصاصه، وعلى هذا الأساس أقوم بدراسة ميدانية بعنوان "تقويم أداء مديري المدارس المتوسطة من حيث أنماط القيادة من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية" كجزء من متطلبات أطروحة الماجستير.

لذا قمتُ بإعداد أداة تتكوّن من 30 فقرةً بهدف الكشف عن أنماط القيادة في الإدارة المدرسية، وتحديد النمط الأكثر شيوعاً لدى المديرين، كما يراه المعلمون والمعلمات و بصفتكم أحد المختصين في هذا المجال، أرجو التكرم بالقيام بما يأتي:

- 1- فحص محاور (أبعاد) الأداة، و التأكد من شموليّتها للسمة قيد القياس.
- 2- التأكد من انتماء كل عبارة للمحور، و ذلك بالتأشير على الخانة المناسبة.
- 3- التحقق من مدى أهميّة العبارة، و درجة وضوحها، و دقة صياغتها لغوياً.
- 4- إضافة أيّ محاور و أيّ عبارات جديدة ترتأون ضرورة تضمينها في الأداة.

أشركم على حسن تعاونكم، و تشجيعكم للباحثين

و تفضلوا بقبول فائق التقدير والشكر ،،، الباحث

أحمد بن موسى جمعه الذكر الله

amd_906@hotmail.com

+966509666646

نص العبارة		الانتماء للمحور		أهمية العبارة		وضوح العبارة	
تتبع	لا تتبع	مهمة	غير مهمة	واضحة	غير واضحة		
المحور الأول: النمط الأوتوقراطي (الديكتاتوري):							
1	تتركز الصلاحيات الإدارية والتنظيمية في يد المدير وحده	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	يهمل المدير آراء المعلمين في أثناء عملية إتخاذ القرار	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	يوجه المدير الأوامر للمعلمين بشكل مستمر	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	يمنع المعلمين من إبداء آراء معارضة لرأيه الشخصي	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	يلتزم مدير المدرسة بقوانين و أنظمة صارمة لمحاسبة المعلمين	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	شعار مدير المدرسة فرق تسد	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	يعتبر مدير المدرسة أن الولاء له هو مقياس حصول المعلم على الامتيازات المختلفة	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	يطالب مدير المدرسة المعلمين بتنفيذ الخطط التعليمية دون مناقشة	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9	ينفرد مدير المدرسة بإصدارالأحكام في مجال الإدارة المدرسية دون استشارة من المعلمين	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10	يهمل مدير المدرسة العلاقات الانسانية	☐	☐	☐	☐	☐	☐

نص العبارة		الانتماء للمحور		أهمية العبارة		وضوح العبارة	
		لا تنتمي	تنتمي	مهمة	غير مهمة	واضحة	غير واضحة
المحور الثاني: النمط الديمقراطي (التعاوني):							
11	يرحب بوجهات نظر المعلمين وأفكارهم واستفساراتهم	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	يجعل مدير المدرسة المعلم يشعر بقيمة رأيه وأهميته للإدارة المدرسية	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13	يعمل المدير على تنمية مهارات القيادة الإدارية لدى المعلمين	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14	يعتمد معايير عادلة وموحدة عند توزيع الحصص الدراسية بين المعلمين	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15	يأخذ بآراء المعلمين في عملية إتخاذ القرار	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16	يشجع المعلمين على إبراز مواهبهم الإبداعية	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17	يتابع تنفيذ قرارات الاجتماعات الإدارية وتوصياتها	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18	يدافع عن حقوق المعلمين لدى المسؤولين والجهات المختصة	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19	يشجع المعلم المبدع على عمله بالمكافآت وشهادات التقدير	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20	يتيح للمعلم الفرصة لتحسين نموه المهني	☐	☐	☐	☐	☐	☐

نص العبارة		الانتماء للمحور		أهمية العبارة		وضوح العبارة	
تتنمي	لا تتنمي	مهمة	غير مهمة	واضحة	غير واضحة		
المحور الثالث: النمط الفوضوي (التسيبي):							
21	تغيب الانظمة والقوانين التي يحاسب المعلمين من خلالها	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22	يلجأ المدير إلى إختلاق الأعذار لتبرير عدم إنجازه للأعمال الموكلة له	☐	☐	☐	☐	☐	☐
23	يسعى لإثارة الصراعات و الخلافات بين المعلمين	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24	يتهاون مدير المدرسة في إصدار الجزاءات على المعلمين كثيري الغياب	☐	☐	☐	☐	☐	☐
25	ينصرف مدير المدرسة عن الأعمال المرتبطة بالإدارة المدرسية إلى أعمال أخرى	☐	☐	☐	☐	☐	☐
26	يتصرف مدير المدرسة بالسلبية واللامبالاة في حل المشكلات المدرسية	☐	☐	☐	☐	☐	☐
27	يعيق مدير المدرسة إنجازات المعلمين المدرسية	☐	☐	☐	☐	☐	☐
28	يتساهل مدير المدرسة مع المعلمين على الرغم من تقصيرهم في أداء واجباتهم الوظيفية	☐	☐	☐	☐	☐	☐
29	يتخبط مدير المدرسة في صياغة الأهداف العامة للعمل المدرسي	☐	☐	☐	☐	☐	☐
30	يسير مدير المدرسة وفق مزاجه الخاص	☐	☐	☐	☐	☐	☐

مداول وعبارات أخرى تريدون إضافتها

المحور الرابع:

1

2

3

4

5

المحور الخامس:

1

2

3

4

5

ملاحظات أخرى على الأداة:

1- البيانات الشخصية:

يُرجى وضع علامة (√) على الدائرة التي تنطبق عليك:

النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ دكتوراه ☐ ماجستير ☐ بكالوريوس

نوع المؤهل : ☐ تربوي ☐ غير تربوي

الخبرة المهنية: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 - 10 سنوات

☐ 11 - 15 سنة ☐ 16 - 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة

عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية:

☐ دورتان فأقل ☐ ثلاث دورات أو أكثر

2- اقرأ كل عبارة مما يلي، ثم ضع علامة (√) في الخانة التي تتوافق مع درجة (مستوى) تقييمك لفاعلية الأداء لمدير المدرسة في كل محور مما يأتي:

درجة شيوع الممارسة					المهارات الأدائية	
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
☐	☐	☐	☐	☐	1	تتركز الصلاحيات التنظيمية في يد مدير المدرسة وحده
☐	☐	☐	☐	☐	2	يشعر مدير المدرسة المعلم بقيمة رأيه وأهميته للإدارة المدرسية
☐	☐	☐	☐	☐	3	يتغاضى مدير المدرسة عن الصراعات و الخلافات بين المعلمين
☐	☐	☐	☐	☐	4	يهمل مدير المدرسة آراء المعلمين في أثناء عملية صنع القرار
☐	☐	☐	☐	☐	5	يلجأ مدير المدرسة إلى اختلاق الأعذار لتبرير عدم إنجازه للأعمال الموكلة له
☐	☐	☐	☐	☐	6	يرحب مدير المدرسة بوجهات نظر المعلمين وأفكارهم واستفساراتهم
☐	☐	☐	☐	☐	7	يتهاون مدير المدرسة في إصدار الجزاءات على المعلمين غير المنتظمين
☐	☐	☐	☐	☐	8	يكثّر مدير المدرسة الأوامر للمعلمين بشكل مستمر
☐	☐	☐	☐	☐	9	تغيب الانظمة والتعليمات التي يحاسب المعلمين من خلالها
☐	☐	☐	☐	☐	10	يؤكل مدير المدرسة بعض الصلاحيات لبعض المعلمين

11	يتحيز مدير المدرسة لأرائه أثناء المناقشات مع المعلمين	☐	☐	☐	☐	☐
12	يأخذ مدير المدرسة بآراء المعلمين في عملية صنع القرار	☐	☐	☐	☐	☐
13	ينصرف مدير المدرسة عن الأعمال المرتبطة بالإدارة المدرسية إلى أعمال أخرى	☐	☐	☐	☐	☐
14	يعتمد مدير المدرسة معايير عادلة وموحدة عند توزيع المهام بين المعلمين	☐	☐	☐	☐	☐
15	يطبق مدير المدرسة تعليمات و أنظمة صارمة لمحاسبة المعلمين	☐	☐	☐	☐	☐
16	يهمل مدير المدرسة الطلاب الموهوبين والمتفوقين	☐	☐	☐	☐	☐
17	يتصف مدير المدرسة بالسلبية واللامبالاة في حل المشكلات المدرسية	☐	☐	☐	☐	☐
18	يمنع مدير المدرسة الطلاب من إبداء آرائهم وتطلعاتهم المدرسية	☐	☐	☐	☐	☐
19	يتابع مدير المدرسة تنفيذ قرارات الاجتماعات المدرسية وتوصياتها الخاصة بالمعلمين	☐	☐	☐	☐	☐
20	يعيق مدير المدرسة إنجازات المعلمين المدرسية	☐	☐	☐	☐	☐
21	يحصل المعلمين على الامتيازات المختلفة معتمداً على ولائهم لمدير المدرسة	☐	☐	☐	☐	☐
22	يدافع مدير المدرسة عن حقوق المعلمين لدى المسؤولين والإدارة العامة للتربية والتعليم ومكاتب الإشراف التربوي	☐	☐	☐	☐	☐

23	يشجع مدير المدرسة المعلم المبدع على عمله مادياً ومعنوياً	☐	☐	☐	☐	☐
24	يستخدم مدير المدرسة وسائل وطرق إشرافية متعددة لرفع كفاية المعلمين	☐	☐	☐	☐	☐
25	ينفرد مدير المدرسة بإصدار القرارات في مجال الإدارة المدرسية دون استشارة من المعلمين	☐	☐	☐	☐	☐
26	يتخبط مدير المدرسة في صياغة الأهداف العامة لخطة المدرسة	☐	☐	☐	☐	☐
27	يهمل مدير المدرسة تعزيز العلاقات الانسانية بين المعلمين	☐	☐	☐	☐	☐
28	يسير مدير المدرسة في أداء الجوانب الإدارية والتعليمية والإشرافية والفنية وفق مزاجه الخاص	☐	☐	☐	☐	☐
29	يصر مدير المدرسة على ضرورة تنفيذ المعلمين للخطط التعليمية دون مناقشة	☐	☐	☐	☐	☐
30	يساهم مدير المدرسة في إثراء وتعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب	☐	☐	☐	☐	☐

الأداة بالصيغة النهائية (معلمات) بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الكريمة، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته و بعد،،،

من ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في القياس والتقويم التربوي أن يقوم الباحث بإعداد دراسة عن أحد الموضوعات ذات الأهمية في ميدان دراسته، و على هذا الأساس أقوم بدراسة ميدانية بعنوان " تقويم أداء مديري المدارس المتوسطة من حيث أنماط القيادة من وجهة نظر المعلمين بمحافظة الأحساء في المملكة العربية السعودية " كجزء من متطلبات أطروحة الماجستير .

وتشتمل هذه الدراسة على أداة ينبغي استيفاء بياناتها بواسطة المعلمات في مدارس التعليم العام بالمرحلة المتوسطة بالأحساء في المملكة العربية السعودية. و تهدف هذه الأداة إلى الكشف عن أنماط القيادة في الإدارة المدرسية، وتحديد النمط الأكثر شيوعاً لدى المديرات، كما تراه المعلمات في تلك المدارس.

علماً بأن البيانات المجمعة سيكون لها صفة السرية المطلقة، و لن تُستخدم لغير أغراض البحث العلمي و مع تقديري التام لمدى انشغالكم، إلا أنني أطمح في أن تتمكنوا من منح بعض الوقت للمشاركة في تعبئة الأداة، و أشكركم مقدماً على حسن تعاونكم و صدق اهتمامكم بالبحث العلمي. كما أرجو التواصل معي عن طريق البريد الإلكتروني عند ظهور أي استفسار لديكم.

و تفضلوا بقبول فائق التقدير و الاحترام ،،،

الباحث

أحمد بن موسى جمعه الذكر الله

2014/02/14

amd_906@hotmail.com

+966509666646

1- البيانات الشخصية:

يُرجى وضع علامة (√) على الدائرة التي تنطبق عليك:

النوع الاجتماعي: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ دكتوراه ☐ ماجستير ☐ بكالوريوس

نوع المؤهل : ☐ تربوي ☐ غير تربوي

الخبرة المهنية: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 - 10 سنوات

☐ 11 - 15 سنة ☐ 16 - 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة

عدد الدورات التدريبية في مجال الإدارة المدرسية:

☐ دورتان فأقل ☐ ثلاث دورات أو أكثر

2- اقرأي كل عبارة مما يلي، ثم ضعي علامة (√) في الخانة التي تتوافق مع درجة (مستوى) تقييمك لفاعلية الأداء لمديرة المدرسة في كل محور مما يأتي:

درجة شيوع الممارسة					المهارات الأدائية	
أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً		
☐	☐	☐	☐	☐	1 تتركز الصلاحيات التنظيمية في يد مديرة المدرسة وحدها	
☐	☐	☐	☐	☐	2 تشعر مديرة المدرسة المعلمة بقيمة رأيها وأهميته للإدارة المدرسية	
☐	☐	☐	☐	☐	3 تتغاضى مديرة المدرسة عن الصراعات و الخلافات بين المعلمات	
☐	☐	☐	☐	☐	4 تهمل مديرة المدرسة آراء المعلمات في أثناء عملية صنع القرار	
☐	☐	☐	☐	☐	5 تلجأ مديرة المدرسة إلى اختلاق الأعذار لتبرير عدم إنجازها للأعمال الموكلة لها	
☐	☐	☐	☐	☐	6 ترحب مديرة المدرسة بوجهات نظر المعلمات وأفكارهم واستفساراتهم	
☐	☐	☐	☐	☐	7 تتهاون مديرة المدرسة في إصدار الجزاءات على المعلمات غير المنتظمات	
☐	☐	☐	☐	☐	8 تكثر مديرة المدرسة الأوامر للمعلمات بشكل مستمر	
☐	☐	☐	☐	☐	9 تغيب الانظمة والتعليمات التي تُحاسب المعلمات من خلالها	
☐	☐	☐	☐	☐	10 توكل مديرة المدرسة بعض الصلاحيات لبعض المعلمات	

11	تتحيز مديرة المدرسة لآرائها اثناء المناقشات مع المعلمات	☐	☐	☐	☐	☐
12	تأخذ مديرة المدرسة بآراء المعلمات في عملية صنع القرار	☐	☐	☐	☐	☐
13	تتصرف مديرة المدرسة عن الأعمال المرتبطة بالإدارة المدرسية إلى أعمال أخرى	☐	☐	☐	☐	☐
14	تعتمد مديرة المدرسة معايير عادلة وموحدة عند توزيع المهام بين المعلمات	☐	☐	☐	☐	☐
15	تطبق مديرة المدرسة تعليمات و أنظمة صارمة لمحاسبة المعلمات	☐	☐	☐	☐	☐
16	تهمل مديرة المدرسة الطالبات الموهوبات والمتفوقات	☐	☐	☐	☐	☐
17	تتنصف مديرة المدرسة بالسلبية واللامبالاة في حل المشكلات المدرسية	☐	☐	☐	☐	☐
18	تمنع مديرة المدرسة الطالبات من إبداء آرائهم وتطلعاتهم المدرسية	☐	☐	☐	☐	☐
19	تتابع مديرة المدرسة تنفيذ قرارات الاجتماعات المدرسية وتوصياتها الخاصة بالمعلمات	☐	☐	☐	☐	☐
20	تعيق مديرة المدرسة إنجازات المعلمات المدرسية	☐	☐	☐	☐	☐
21	تحصل المعلمات على الامتيازات المختلفة معتمدة على ولائهم لمديرة المدرسة	☐	☐	☐	☐	☐
22	تدافع مديرة المدرسة عن حقوق المعلمات لدى المسؤولين والإدارة العامة للتربية والتعليم ومكتب الإشراف التربوي	☐	☐	☐	☐	☐

23	تشجع مديرة المدرسة المعلمة المبدعة على عملها مادياً ومعنوياً	☐	☐	☐	☐	☐
24	تستخدم مديرة المدرسة وسائل وطرق إشرافية متعددة لرفع كفاية المعلمات	☐	☐	☐	☐	☐
25	تتفرد مديرة المدرسة بإصدار القرارات في مجال الإدارة المدرسية دون استشارة من المعلمات	☐	☐	☐	☐	☐
26	تتخبط مديرة المدرسة في صياغة الأهداف العامة لخطة المدرسة	☐	☐	☐	☐	☐
27	تُهمل مديرة المدرسة تعزيز العلاقات الانسانية بين المعلمات	☐	☐	☐	☐	☐
28	تسير مديرة المدرسة في أداء الجوانب الإدارية والتعليمية والإشرافية والفنية وفق مزاجها الخاص	☐	☐	☐	☐	☐
29	تصر مديرة المدرسة على ضرورة تنفيذ المعلمات للخطط التعليمية دون مناقشة	☐	☐	☐	☐	☐
30	تساهم مديرة المدرسة في إثراء وتعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات	☐	☐	☐	☐	☐

قائمة أسماء السادة المُحكِّمين

الاسم	العمل
أ. د أمير إبراهيم أحمد القرشي	أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك فيصل
أ. د خليل بن يوسف الخليلي	نائب مدير مركز النشر العلمي بجامعة البحرين
أ. د عبد الرحمن بن إبراهيم المحبوب	أستاذ الإدارة التربوية بجامعة الملك فيصل
د. إبراهيم بن أحمد ابوجامع	أستاذ مشارك الإدارة التربوية بجامعة طيبة
د. أحمد الزكي	أستاذ مشارك إدارة تربوية وتخطيط بجامعة الملك فيصل
د. حسام بن حمدي عبد الحميد	أستاذ مشارك التربية وعلم النفس بجامعة الملك فيصل
د. زكريا بن محمد هيبه	أستاذ مشارك الإدارة التربوية بجامعة طيبة
د. سعد بن عبد الرحمن الناجم	أستاذ مشارك الإدارة التربوية بجامعة الملك فيصل
د. عبد الله بن يوسف الطاهر	أستاذ مشارك عميد البحث العلمي بجامعة الملك فيصل
د. عبد الرحمن بن أحمد المحارفي	أستاذ مشارك نائب عميد البحث العلمي بجامعة الملك فيصل
د. عبد اللطيف بن حمد الحليبي	أستاذ مشارك الإدارة التربوية بجامعة الملك فيصل
د. علي بن أحمد مقرب علواني	أستاذ مشارك الإدارة التربوية بجامعة الملك فيصل
د. مجدولين القاعود	أستاذ مشارك إدارة تربوية بجامعة طيبة
د. نياف الجابري	أستاذ مشارك الإدارة التربوية بجامعة طيبة
د. حسن بن بدري محمد	أستاذ مساعد التربية وعلم النفس بجامعة الملك فيصل
د. دلal بنت محمد الجرايدة	أستاذ مساعد الإدارة التربوية بجامعة طيبة
د. منى بنت حمد يوسف العيدان	أستاذ مساعد الإدارة و التخطيط التربوي بجامعة الملك فيصل
د. محمود بن عبد الحي علي إبراهيم	أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس بجامعة الملك فيصل
د. فؤاد بن أحمد صالح المظفر	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك فيصل

included the tool on three leadership styles represented by 30-term styles, namely:

Authoritarian style (dictatorship). style Democrat (Collaborative). style permissive (Lenient). autam making sure the sincerity of the tool and its persistence in appropriate ways, where the tool highlighted a high degree of validity and reliability, as was the use of the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) to analyze the data.

Abstract:

The research aims to identify the leadership styles among middle school administrators Ahsa Governorate in Saudi Arabia, from the point of view of teachers and to identify the most common practices in each style of leadership styles and find out the degree of signify of statistical differences between their perceptions with respect to leadership styles in the light of some of the variables.

To achieve this, the study has sought to answer the following questions:

1 What leadership styles among middle school administrators in Saudi Arabia, Al-Ahsa Governorate, from the standpoint of teachers that stage? 2. What is the most common practices in each style of leadership styles have? 3. Are there statistically significant differences between the perceptions of teachers with respect to leadership patterns that are attributable to changes in the social and qualification type educational qualification and professional experience and the number of training courses in the field of school management and type?

The study population consisted of 3175 teachers, including 1861 male and 1314 female, where the study sample was 317 teachers in the middle stage general education schools Ahsa Governorate who are in service, during the second semester of the academic year 2013–2014. The researcher has designed a tool to determine the leadership and the most common practices in each style of leadership styles, which

University of Bahrain

college of Arts



Department of Psychology

**Evaluate the Styles of middle school
principals in terms of driving patterns from
the point of view of teachers in the
province of Al-Ahsa Saudi Arabia**

**Introduction message as part of the requirements for obtaining
a master's degree in Educational Measurement and Evaluation**

Preparation

Ahmed ibn Mousa Al-ThekrAllh

University ID: 20100072

Supervision

Dr: Noman Mohammed Saleh al-Musawi

Associate Professor in Educational Measurement and Evaluation

University of Bahrain

Kingdom of Bahrain

December / 2014